

学科教育书系

◎总主编 / 顾明远 副总主编 / 裴娣娜

◎本册主编 / 张鸿苓

语文学科

教育研究



安徽教育出版社

学科教育书系

语文学科 教育研究

◎总主编 / 顾明远

副总主编 / 裴娣娜

◎本册主编 / 张鸿苓

◎编写者 / 马笑霞 宁鸿彬 李颖 苏立康
陈金明 张鸿苓 赵静 章熊
(按姓氏笔画排序)

G633.3/198



安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文学科教育研究/张鸿苓著. —合肥:安徽教育出版社,2004.6

ISBN 7-5336-3731-3

I. 现... II. 张... III. 语文课-教学研究-中学
IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 059896 号

选题策划:殷振群

责任编辑:殷振群

装帧设计:文 闻 陈茜茜

出版发行:安徽教育出版社(合肥市跃进路1号)

网 址:<http://www.ahep.com.cn>

经 销:新华书店

排 版:安徽飞腾彩色制版有限责任公司

印 刷:合肥中德印刷培训中心

开 本:880×1230 1/32

印 张:8.625

字 数:210 000

版 次:2004 年 7 月第 1 版 2004 年 7 月第 1 次印刷

印 数:2 000

定 价:23.00 元

发现印装质量问题,影响阅读,请与我社发行部联系调换

电话:(0551)2651321

邮编:230061

总 序

学科教学论的研究在我国起步很晚。20 世纪 80 年代以前,我国只有教材教法的学科,在师范院校是一门必修课。内容主要分析中小学各科教材,探讨教学原则和方法,指导师范生在中小学实习,几乎不涉及学科的课程研究。当时我国实施的是全国统一的教学计划,统一的教学大纲,统一的教材,因此用不着担任教材教法的教师去研究课程理论和课程开发问题。80 年代以后,课程研究在我国逐步开展起来。1986 年国务院学位委员会调整研究生教育专业目录,我们把教材教法改为学科教学论。以后各学科教学论的研究在各地师范院校开展起来,学科教学论的著作也陆续问世。

学科教学论是一门非常重要的学科。教育中最基本的活动是教学,而教学活动又是由课程的编制到课堂教学一系列活动来完成的。学科教学论就是以研究某一门学科教学的全过程为对象。这门学科研究透彻了,才能使各科教学具有科学性,从而真正提高教学质量。过去教材教法只研究教学的具体实施,不研究课程,因而只是研究了教学活动的后半,既不完全,也不能成为科学。学科教学论把课程研究包括进来,显得完整了。所以,1998 年研究生专业目录调整时,我们又把学科教学论与教学论合并,改为课程与教学论,从而把学科教学论归之于课程与教学论这门大学科中。当然,课程论、教学论都有它们各自的研究领域,它们是宏观整体

地研究课程与教学。学科教学论是具体研究某一门学科的课程与教学。学科教学论要以课程论与教学论为理论基础,而课程论、教学论则必须以各科教学为具体内容。因此,它们是互相依存,互相结合的。这种结合促进了学科教学作为一门学科得以完整的发展。

有人主张把学科教学论改为学科教育学,我不大赞成。教育是一个大概念,教育包括教学和狭隘意义上的教育(指思想教育、道德教育、法制教育等)。教学与教育作为教育活动中的两个主要活动既有联系又有区别。学科教学主要属于教学活动范围之内。当然教书与育人是不能分开的,但教书毕竟属于教学活动。如果把学科教学论改为学科教育学就复杂了,就会混淆教学与教育的概念,也会削弱学科教学论本身的研究。所以,经过专家的研究,我们一直把学科教学定位在教学论上。有些同志可能觉得这样不过瘾,非要把它叫学科教育学。我想一门学科的建立,最最关键是它的科学性,不能随便安一个什么名称,还是让我们脚踏实地把它研究透彻,真正把这门新兴学科建立起来。

近些年来,教育硕士专业学位的建立和迅速发展,各地学科教学论研究生课程进修班的遍地开花,迫切需要学科教学论的教材。虽然学科教学论的专著已有不少,但是这套《世纪学科教育书系》力图适应研究生学习的需要,追求学科的前沿。当然,广大在职教师也能从该书中找到有益的东西。

顾明远

2001年春节

目 录

第一讲	未来语文教育的展望·····	1
第二讲	20 多年语文教学改革的回顾和思考 ·····	21
第三讲	语文教学的整体观和语文能力的综合性 ·····	48
第四讲	图式理论与语感教学策略 ·····	80
第五讲	阅读教学模式探讨·····	107
第六讲	课文教学设计·····	136
第七讲	作文心理与作文教学·····	151
第八讲	听话心理与听话教学·····	191
第九讲	说话的功能与口头语言的运用·····	214
第十讲	语文活动课的理论与实践·····	240
第十一讲	国外提高学生写作水平的启示·····	255
后 记	·····	270

第一讲 未来语文教育的展望

本讲力求从当前语文教学的发展趋向和争论中,对未来语文教学可能出现的局面进行探讨。正因为如此,本讲所讨论的问题不是对已有成果的归纳,而是一种推导。

一、焦点:母语学习的规律

每一门学科的发展都有其自身的“生长点”,准确地捕捉和把握本学科的“生长点”,是推动学科发展的关键。从 20 多年语文教学发展的过程看,从目前的争议和探讨看,它们都表明进一步认识母语学习规律已经成为提高语文教学效率的焦点。

1. 20 多年语文教学的回顾

由于社会方面的原因,现在的语文教学改革是从 20 世纪 70 年代末期开始的,迄今已有 20 多年了。回顾这 20 多年的历程,可以清晰地看到人们认识的发展轨迹。

为提高效率而进行的教学改革,应该说,是以课堂教学方法为突破口的。这次改革浪潮的发生,既反映了语文教师及教学研究工作者们努力清除过去一个阶段“左”的影响,也表明了他们对那个时期里一些合理因素的继承。因此,“启发式”就自觉或不自觉地成为人们注意与探索的焦点。一时间,许多富有经验的教师在课堂上进行示范,并不断创新。在 20 世纪 80 年代初期和中期,我国大陆的语文教学改革出现了繁荣的局面。

教法虽然只是语文教学中的一个环节,但它是一个重要的环

节,由此牵动了对语文教学整体架构改造的思考。为了使学生能按照语文学科自身的特点,生动活泼地主动地得到发展,“学生为主体、教师为主导、训练为主线”是这一阶段改革经验的理性概括。虽然对这一口号在某些提法上还存在着不同意见,但应当说它是一次宏观的、理性的归纳,并由此引发教师们和语文教学工作者们从不同方面进行纵深的探索——在教与学的关系方面,提倡学生“自学”,把教师的作用命名为“导读”;在语文课与母语环境的关系方面,提出“大语文教学”的主张;在教材编写方面,力求在课文体系的基础上体现出“训练”的系列,等等。

与此同时,人们也开始了对语文教学中“序”的探讨,但总的成果还不能令人满意。开始,人们更多考虑的是能不能把语文这门学科的全过程设计成一条清晰而贯通的、目标单一、便于教师操作的教学程序。不久,人们发现,语文能力的形成是多因素的,而且呈螺旋式上升的。教学目标单一化,呈直线型发展,虽然理想,却不符合学生学习语文的实际。于是,有人又致力于建构一个“知识点”的网络系统。但是人们又发现,在母语学习的过程中,这些知识并不能自动转化为能力,而且“知识网点”越严密,其结果越是繁琐,同样脱离了学生学习语文的实际。上述种种努力都是有意义的,都留下了有益的经验,却都没有找到语文学科架构的基本模式。

皮亚杰(J. Piaget)曾经指出,数学教材的逻辑结构与数学学科的知识结构是基本一致的。我们还会发现,中学数学课各分学科的安排与数学史的发展也是大体一致的。语文课显然并非如此,无论是成功的经验,还是走过的曲折道路,都使我们更加注意语文学科自身的特点。

2. 相关理论的拓展

前沿理论的发展是学科建设的基础。与中学语文教学关系密切的理论,值得注意的有三个方面,这就是语言学习理论、语用

与修辞理论和实验心理学中记忆系统的研究。

(1) 语言学习理论

人类究竟怎样学习自己的母语，对于这个问题的研究已经有较长的历史，但取得新的突破，却是近二三十年的事。这个领域取得的成果，对转变教学观念能起到很大的作用。传统概念“教学”这个提法，多少意味着“以教为主”——学生怎样“学”，要视教师如何教而定。语言学习理论的研究，可以指导我们改变这种状况。

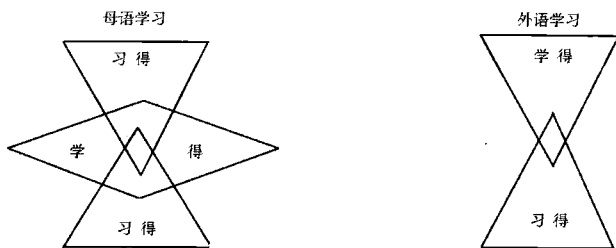
语言学习理论的研究方兴未艾，有些内部机制还没有完全清楚，就目前而论，下面两点似乎更值得我们思考。

① “习得”和“学得”的区分

20 世纪 70 年代中期，克拉申 (S. Krashen) 将“习得”和“学得”明确地加以区别，并且得到研究者们的认同。这是语言学习理论研究的成果之一。“习得”是一种不自觉的潜意识行为，“学得”则是有意识学习的结果。经过对照，研究者发现，学习母语和学习外语，其过程是不相同的。学习外语总是从“学得”开始，经过一定的积累，然后进入“习得”阶段。学习母语则不然，首先是从“习得”开始，在此基础上开始进入“学得”，经过“学得”，还要复归于“习得”。为了更直观地说明二者的不同，可以参看下页图解。^①

从二者的比较，可以看到母语学习决不是“从 0 开始”，也不是“到此结束”。忽略前者，容易使我们在教学过程中低估学生的接受能力；忽略后者，容易使我们脱离学生的多数，不能正确处理基础与发展的关系，企求过高，使教学目标失当。语文教学要善于利用学生已有的积存，以他们的言语经验和认识水平为

^① 李宇明：《语言学习异同论》。原载于《世界汉语教学》1993 年第 1 期。



基础，又要有明确的教学目标，按照他们学习母语的规律，注意他们的年龄特征和学习的阶段性。按照学习母语的规律，就不能简单地把对具有成熟言语经验的人的要求和现成的学科理论移植到教学之中。

我国大陆自 20 世纪 80 年代以来提出的“以学生为主体”的观念，以及“大语文教学”、“通过导读指导自学”等主张，实质上正反映了我们逐渐意识到母语学习的特点以及过去教学的弊端，而语言学习理论的进展，将帮助我们把这种探讨具体化、系统化。

② “目标语”、“伙伴语”和“中介语”的提出

三个概念表示三种不同的言语水准。“目标语”又称“目的语”，指作为学习蓝本的语言材料，它必须高于学习者现有的言语水准，是语言学习的起点；作为对照，学习者当时的言语水准称为“伙伴语”，指的是学习者与水平相近的伙伴交际时的语言状态。二者之间存在着差距，学习者向“目标语”攀登时必然有个过渡阶段，这个阶段的言语水准称为“中介语”。从“伙伴语”出发，经历“中介语”阶段，向“目标语”靠拢，这是学习语言的客观过程和规律。

上述三个概念的提出和研究有助于促进我们教材观念更新。“目标语”必定要高于“伙伴语”，而且要有相当的提前量。二者之间如果没有足够的反差，就难以对学生心理产生刺激。教学经验证明，语文教学内容真正对学生的能力发挥作用，往往不在教

学的当时，而在教学后的一段时间；尤其是作为蓝本的语文教材，其影响往往要隔一个相当长的时间才能充分显示，而且语言水平层次越高，“潜伏期”越长。我们应该对这种“储存”作用给予充分的重视。不懂得“目标语”和“伙伴语”的差别，使课文编选过于迁就学生现有的水平，是目前教材指导思想中的一个误区。

“伙伴语”是教学研究的重点。借助于科学方法，我们现在已经可以对这种言语状态进行一定的量化分析，从而确定语言技能训练的目标和重点。“中介语”既然是一种客观存在，它就应该在教材中占有相应的位置。事实上，它已经默默地进入了语文教材，通常所说的“例文”就是其中的一种。“伙伴语”和“中介语”的研究可以为“训练为主线”的设想开辟出新的途径。

(2) 语用和修辞理论

现行的教学语法和修辞学常识基本上立足于西方 19 世纪的研究成果。事实上，20 世纪以来，特别是 20 世纪 50 年代以来，这些领域的研究已经出现了巨大的变化。

西方传统语法只承认形态是语法形式，不承认形态以外的语法形式。但这样研究，许多语言现象得不到解释，于是几经周折，语法学家们才为语序、虚词、重音、语调这些非正统的语法形式争取到合法的地位。即便如此，人们还是感觉到这种分析的局限性——不管制定出多少语法规则，人类的自然语言在不同的场合中都完全能够超越常规而不受种种规则的限制。事实上，语言作为人们交际时使用的一种工具，本身是一个浑然的整体，并没有什么“句法”、“语义”、“语音”之分的，人们为了研究它，把它从人际活动中离析出来，加以简化和抽象，这就是语言学理论和各分支理论的由来。起初，研究者们把语言作为一种封闭而自主的现象，从形式上加以解释。脱离实际运用的分析，自然难以避免形而上学的缺点，学者们逐渐意识到前途闭塞，转而开辟

新的蹊径，于是有了“语言”和“言语”的区分。这一区分是语言学研究的重大成果，它具有方法论的意义。任何言语交际活动都必须以一定的语境为条件，当语境进入言语分析成为重要的因素时，语言科学就从静态描述转向了动态研究。在这种情况下，语用学开始问世，修辞学也大大改观。

语用学和现代修辞学都着眼于在特定语境中的言语效果，前者侧重于听话人的解码过程，后者侧重于发话人的编码技巧。二者都是年轻学科，处于创建和发展阶段，有关课题的研究在我国更是刚刚起步。不过可以预测，它们在未来必定能取得迅速的进展，并且对我国语文教育产生巨大的影响。

知识系统陈旧已经成为我国语文教育改革的一大障碍。现行语言知识系统这种静态描述的逻辑概括不仅不能有效地培养学生的语感，而且因为它便于教师操作，容易喧宾夺主，无形中成了学生的学习负担。以语用学和现代修辞学为理论基础的新知识系统在教学中日臻成熟以后，将使知识教学大为改观，不仅可以真正发挥知识的先导作用，而且便于组合，便于结合情境设计练习，形成能引发学生兴趣的训练系列。

（3）实验心理语言学中的记忆系统研究

实验心理语言学的出现，使我们开始借助现代科学方法和科技手段来破译语言运用和理解（包括语言学习）这个“黑匣装置”的密码。当前对我们最有启发意义的是关于语言信息记忆系统的研究。

记忆系统研究所使用的材料不一定是语言，实验心理语言学中记忆系统研究则涉及语义理解，对阅读理解的研究有特别重要的意义。在以往的阅读心理研究中，所采用的实验材料大都是被试者不熟悉的文字资料。这样的实验所检测的是阅读者通过语言表层结构对新信息的认知和提取过程。由此提取的信息如果没有反复刺激会在不长的时间内消失（特别是语言表层结构的印象可

以在句子结尾时立即消失),所以属于“短时记忆”。1980年,丹纳门和卡本特(Daneman & Carpenter)提出阅读广度的测量方法,由此开始了阅读广度与阅读能力之间关系的研究。在这样的研究中,测试者从被试者所熟悉的知识领域中选取试验材料,来分析阅读者所提取信息的加工过程,这就进入了“长时记忆”领域。“长时记忆”的研究结果告诉我们:在阅读的过程中,一个人必须能将存储的长时记忆中的信息与适当的提取线索联系起来,迅速提取相关信息,与短时记忆的信息结合编码,进行加工,才能形成更高层次的认知。研究者们还发现,长时记忆中信息储存的情况,与阅读者认知加工能力是互为因果的,又是有区别的。材料的熟悉性和认知任务的熟悉性是长时工作记忆形成的基本条件,而长时工作记忆的多重结构与读者的知识和经验关系极大,它制约着长时记忆中信息提取的速度。当使用有限的认知资源进行某种认知操作时,加工能力强的人就会表现出较高的工作记忆容量,而加工能力较弱的人,其工作记忆容量也较低。这种个体差异实际上反映的不是认知资源的差异,而是某种认知能力的差异。因此,应该正确区分加工能力和存储能力。换句话说,对于阅读理解,既要注意背景知识的储存,又要注意提取和加工能力,二者不能偏废。

上述研究成果不仅对阅读有启发,对我国语文教学的整体架构的改造也会有所启发。它启示我们:在注意语文各项能力培养的时候,都要兼顾积累和技能两个方面。

实验心理语言学的其他项目,例如语义理解(包括语篇理解)、学习模式分析、对比分析与错误分析等,都对语文课的改革有重要意义。它可以使我们摆脱“经验”模式,使传统的有效方法得到科学解释,并且帮助我们探讨新的途径。

3. 母语学习的多因素性与层次分析

(1) 母语学习的多因素性

当前,我国语文教学界存在着种种争论,各执一端。究其原因,在于母语学习的多因素性。

事实上,西方关于母语学习的理论,流派也很多,例如外部因素论、语言学习的先天论、普遍语法理论、词素习得研究等。研究证明,这些先后出现的流派对母语学习规律的探讨都有所贡献,但都往往只解释了母语学习的一个方面,甚至片面地强调了某个方面,因此才有与之对立的另一个流派出现。

制约着语言学习的因素是很多的,特别是母语学习,因素更多。其中有语言因素,也有非语言因素,包括认知和社会因素的影响。例如斯蒂芬生(Steffensen)等在美国和印度的高校中各组织一批学生阅读两封信,一封介绍美国婚礼,一封介绍印度婚礼。结果是,学生在阅读与自己有相关背景知识的信时不仅速度快,而且在回想检测时,记的内容也多;而对自己缺乏背景知识的那篇,则出现了各种各样的误解。可见只从语言内部找原因来解释语言学习规律,是解释不清的。

即以语言内部而论,不同语文能力的构成因素也是不完全相同的。例如同属口头交际的听话和说话,前者的能力结构重点是语音辨别、语义理解、信息组合和品评观点,后者则是内容组织、语脉安排、遣词造句、发音和体态语的使用。读和写一样,其间的差别也是很明显的。现在我们对“听”、“说”、“读”、“写”能力结构的认识还很笼统,借助现代手段,在全面分析的基础上概括出各种语文能力的核心因素,使能力训练走上科学化的道路,是当务之急。

还要注意年龄和文化水平的差别。根据杭州大学教育系在20世纪80年代的一项定量分析,语言项在写作总变异的比例,小学阶段为30.82%,到了中学阶段,上升为61.43%;内容项则从45.27%下降为20.65%,表明从儿童到少年,从小学到中学,学生正从“写话型”向“写作型”过渡。再如环境影响,人

们公认家庭文化状态对儿童语言能力发展的影响是很大的，但到了中学，根据崔承日的一项调查，家庭差异与学生语言水平之间已无明显相关性可言，显示出随着年龄和文化程度的进展，影响语言学习的因素也起着变化。不分析这种变化，训练就缺乏针对性，就会迷失重点。

此外，学生的个体差异也是人们公认的语言学习的重要因素。可惜迄今为止，我们还缺少可靠的手段，实验结果还难以令人满意。尽管如此，从第二语言学能力测试所取得的成果中，可以看到关于这个项目的研究已经取得了进展。

在个体差异中特别要提出的是教师的差异。由于语文课的主要教材（课文）都是综合性很强的、相对独立的封闭系统，彼此之间没有必然的联系，因此在教学中有着与其他学科所无法相比的随意性，教师的主观因素就显得极为突出。一些优秀教师的经验之所以难以推广，就在于他们具有一般教师所不具备的素质。如果他们对自身经验的概括只强调了教学过程的某一个方面，就更难期望其他教师能从中得到很有实效的启示。

母语学习的多因素性带来语文教学研究的复杂性。为了使一般教师对多数学生的发展取得大体一致的基本共识，就需要进行层次分析。

（2）母语能力的层次分析

母语能力的层次分析，是为了解释母语学习的过程。它对确定教学目标和编排教学内容有重要意义。母语能力层次既是一种客观存在，又是一种人为标准，因此可以有不同的划分角度和概括方式。我国对母语能力从整体上进行层次分析，目前主要有两种模式。

①按语言运用水平的层次划分

准确地说，语文课所涉及的，不是“语言”而是“语言的运用”。因此可以从语言运用的角度对不同的水平层次加以划分。

语言运用的第一个层面是规范化。

语言是一种社会现象，然而个人的言语行为又是一种个体现象。正如人类的其他社会行为一样，它需要受到社会规范的制约和改造。自然习得的母语与社会规范之间往往存在着不同程度的矛盾，需要一个适应过程。这个过程，我们可以称之为“个体语言社会化”，它主要表现在书面语言方面（包括语言的书面形式）。这个层面是各项语文能力得到进一步发展的基础。

语言运用的第二个层面是熟练操作。

在阅读方面，学生逐渐进入了“扫读”阶段。扫读指一种速度很快又能抓取大致或主要意思的阅读技能，它只有在熟练默读的基础上才能形成。在扫读的基础上，还要进行不同程度的思维加工，阅读过程才算完成。在表达方面，则表现为不断提高言语表达的清晰程度和流畅程度，大体上相当于语文教学大纲中的“简明”和“得体”。这时，表达者已能瞻前顾后，对语言形式的控制范围已经超出句法，而且能够衔接自如。我们通常把这种言语技能的熟练表现评之为“语言通畅”。“熟练操作”应该是中学阶段努力追求的目标。

语言运用的第三个层面是适应和利用外部语境。

外部语境指言辞以外而又与言语交际有关的诸多因素，像对象、场合、时间、交际者的认识水平、思想修养等。在这个阶段，日益成熟的中学生阅读视野不断扩大，他们已经逐渐懂得利用背景资料以及言辞以外的其他语境因素来获得更多的间接信息。在表达方面，语言的使用者除了注意到自己言辞的规范、清晰、流畅以外，还注意到言辞以外的环境。他们不仅注意到使用语言要适应语境，更高明的还善于利用语境，以求得更佳效果。语言表达的这方面的要求，大体上相当于《大纲》中的“得体”。

在这个层面中，文化色彩逐渐浓厚。中学阶段，语言运用的这个层面只能是一个期望性目标。不可能要求中学生都能达到这

个水平，但它应该成为一种导向性意识，为他们走出校门后的发展打下基础。

语言运用的第四个层面是艺术化。这是语言运用的最高境界。

作品的语言美，不是靠华丽的词藻所能获得的。它往往是作者使用一些最普通的词句，在富有表现力的上下文中的一种审美倾向。因此我们分析语言运用的这个层次时，已经进入了语言美学领域。在中学阶段，语言运用的这种艺术境界对陶冶学生性情，使他们具有一定的文化积淀，是必要的。个别学生可能达到这一境界，部分学生可能由此而决定今后的发展方向。但是就整体而言，无论是理解还是表达，我们都难以规定明确的目标。

首先，言语水平层次由低向高的发展是一个连续过程，高低之间有着覆盖关系。它与人类思维能力的发展一样，较高层次能力的出现并不意味着较低层次能力的消失，而是较低层次能力在较高层次能力的推动下得到进一步的完善。

其次，人们的言语活动还要受到内容的制约，因此较高层次能力的出现并不意味着较低层次的问题都已解决。比如汉字的书写，即使小学阶段学生已经熟练地掌握了全部常用字，到了中学，随着他们词库的扩充，还会出现新的错别字。同样的，阅读时，如果学生对读物内容缺乏相应的背景知识，语句理解的难度就会增加；写作时，随着内容的复杂化，原来语句还通顺的学生，作业中又会出现新的类型的病句。

再次，能力层次越高，教学中的主观性越强，越有赖于教师的素质和修养；层次渐低，教学中的客观性也渐强，越便于把握和操作，无论是对教师还是学生都更有实际价值。

②按认知目标分类的层次划分

语文能力的层次还可以从认知心理学的角度加以划分。

1996年，国家教委考试中心语文学科委员会参照布鲁姆