

人本哲学视野下
的课程与教学论

胡绪阳 著

语文德性论

湖南师范大学出版社

人本哲学视野下
的课程与教学论

胡绪阳 著

语文德性论

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

语文德性论/胡绪阳著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2010. 1
ISBN 978 - 7 - 5648 - 0016 - 1

I. 语… II. 胡… III. 汉语—教学研究 IV. H19

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 018030 号

语文德性论

◇胡绪阳 著

◇责任编辑: 蒋旭东

◇责任校对: 黄 莉

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 88853867 88872751 传真/0731. 88872636

网址/http: //press. hunnu. edu. cn

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 国防科大印刷厂

◇开本: 710 × 1000 1/16

◇印张: 19

◇字数: 320 千字

◇版次: 2010 年 1 月第 1 版 2010 年 1 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0016 - 1

◇定价: 38.00 元

总 序

这套丛书是由湖南师范大学课程与教学论的一批博士、教授和博士生指导教师们合作完成的。

课程论已有许多流派，大都来自国外。这些年来，虽然我们也介绍和研究其他学派的情况，但主要还是自我探索，逐步建立自己的理论，我们相信做到一定地步就会有自己的风格。

哲学天然地与教育学靠近，教育学跟哲学也如此靠近。实际上，把教育的一般理论工作做好，哲学就到了我们这里。所以，重要的就是我们做好自己的理论工作。

这套丛书中有了一本名为《教育基本原理》就是直接做这种努力的。我们所建立的理论是在我们自己心灵里长出来的，也许有借鉴，但不会去做任何移植，而只是按我们本来的理解去做的。如果哲学也在这里显现了，那也是不请自来的，我们只需要虔诚地做自己的工作，并不刻意求助于什么。

已经有人问：这个哲学有命名吗？甚至有人为我们命名。事至如此，就干脆也取个名吧，它就叫人本主义哲学，或人本主义教育哲学。

本丛书的其他各部都是直接讨论课程的。我们也曾做过课程哲学（人民教育出版社2003年版《课程与教学哲学》）。这里的每部课程论著作都尽可能作了理性思考，它与一般的教育理论有相近的品格，这种理性思考常常自然地成了一种哲学阐释。

人的课程是我们人本主义哲学的一个专门概念，特在此对其作一个简要的阐述。

一、人的教育

因为有了人，才有了教育；人将教育办成是人自己的教育，教育当然地

就是人的教育。可是，曾几何时，某些宗教力量、政治力量力图左右教育，使教育变形、变异，不再像人的教育。

我们曾经把教育视为上层建筑，又曾经把教育视为生产力，教育总不是自己。上层建筑是上层建筑自己，生产力是生产力自己，唯有教育不是自己。

我们曾经要教育为政治服务，又要教育为经济服务。而教育是直接为人本身服务的，经济间接一点，政治更为间接，曾经是要最直接为人的发展与幸福服务的事业去为那些离人相对较远、相对间接的东西服务。本应当是经济为教育服务，政治更应当为教育服务，但是倒置了。这种倒置反映的是教育低下的地位，实质上反映的则是人的地位低下。教育不被作为人的教育来看待。

教育在让人成为工具的过程中自己也变成了工具，成为为另外一些东西服务的工具。那些东西若善待人、善待教育，教育未尝不可为之服务，教育服务是有条件的；然而，那些东西为人、为教育服务则应是无条件的。当然，这也被倒置了，教育甚至被迫去无条件地为那些损害教育的东西服务。

教育自己也不很争气，自己也随声附和地说了不少，教育自己也没有把教育看做是人的教育，我们的许多教育理论都没有这样看。教育总是借用别的学科的理论来作为自己的基础，教育理论曾长期没有自己独特的概念和命题，没有自己的东西来阐明自己，来指引自己，总依赖别的什么来指引。

当然，人们已经可以看到，教育正在回到人间的途中，但是教育真正成为人的教育尚需时日。

二、人的课程

学校事实上是通过提供课程来提供教育的。假定教育已经意识到自己是人的教育，然而，在课程还不是人的课程的时候，那种意识就还只是意识而已。没有人的课程，人的教育会在何方？

我们有语言课程、文学课程、体育课程、数学课程、物理课程……难道它们不都是人的课程吗？人教着，人学着，还会不是人的课程吗？

可是，我们可以比较一下，同是数学课程，有的更像人的课程，有的就离人很远；同是体育课程，有的更像人的体育课程，有的就还差得很远。

没有非人的教育，人的教育的概念也就没有意义；没有非人的课程，人

的课程的概念也没有意义。

有一部教育学著作在讨论到“学生”这一节时，第一句话是这样的：“学生是人”^①。当年，笔者在看到这句话时曾经惊讶不已——“工人是人”、“农民是人”的话在哪里有过？还需要说“军人是人”吗？怎么会有“学生是人”这样的命题呢？若不知其背景，真还以为中国的教育学已经到了无话可说的地步，事实上，那是历史的哀叹：学生曾经不被视为人。若深切地知晓过去，还会进一步感受到这句话沉甸甸的历史分量。

非人的教育并不是一个杜撰出来的纯粹概念，非人的课程也绝非只存在于想象之中。历史可以证明这一点，并且，虽然现实在变化，却也还在继续证明着这种存在。

本应当人于其中活灵活现的课程（如哲学），却让我们很难看到人；本应是充满着人的意念、情感的课程，也让我们很难看到这些唯有人才有的精神世界。即使是物质科学方面的课程，在那里也不应当是见物不见人的，然而，不幸的是，我们更难看到人。在课程里，我们更多看到的是威严、清冷，更多看到的是条律和指令。人的世界是那样的遥远。

三、“人的课程”特征

在物质科学中，我们看到的只是物质吗？从纯粹的科学课程中我们当然只能看到表达力与加速度关系的 $f=ma$ ，表达万有引力的 $F=k\frac{m_1m_2}{r^2}$ 等，这里没有人。可是，人在科学的诞生过程中早已把自己的光芒投射于其上了。

数学更具有纯粹的形态，在 $f(x, y, z)=0$ 之中，不仅看不到人，也看不到物。可是，在数学的发展历程中，充满了诗情画意，充满了激情与喜悦，在数学的那个世界里，可以看到人世间的一切美丽与灿烂。

后现代课程观中有一个关于“三S”的思想：科学（Science）、故事（Story）、精神（Spirit）^②。“三S”偶然地揭示了科学、故事和精神三者之间的关系，在科学的故乡有故事的海洋，有精神的殿堂。

① 南京师范大学教育系，教育学[M]，北京：人民教育出版社，1984：127。

② [美] 多尔，后现代课程观[M]，王红宇，译，北京：教育科学出版社，2002：中文版序第

所有这些，已经让我们有足够的理由认为，即使是科学课程，也应当成为人的课程。

“人的课程”可以具备以下一些特征：

- (1) 它不只是在叙说着真理，也应是闪耀着思想的；
- (2) 它不只是静态的、物化的，也应是流动的、人化的；
- (3) 它不只是思想流、意识流，还应是情感的流淌、意志的奔驰；
- (4) 它不只是供认识、供思索的，还应是供欣赏、供品味的；
- (5) 它的呈现方式不只是平实的、生动的，还应是亲近的、情深意长的；
- (6) 它不是耳提面命，而是带来自由生长；
- (7) 它不是居高临下的唠叨，而是引发无限遐想；

(8) 它不是冷漠的说教，而是让受教育者忘却自己是受教者，教育者忘却自己是教授者，它们在边界模糊的空间里畅快地交流，共同发展；

(9) 人在课程之中，而不是在其外；课程在人之中，而不是在其外，人与课程融合成为主客体融合的融化剂。

人的课程的崇高使命是实现“从无知到智慧的过渡，从缺乏到充足的过渡，从缺陷到完善的过渡，用希腊人的说法，就是从无生命到有生命的过渡”^①，从自然人到更高大、更高尚的人的过渡。

四、“人的课程”在历史中

发展理性与心智的追求成为课程核心的思想，由来已久。而自由知识被认为是最有效体现这一思想的观点，也具有同样悠久的历史。

自由知识之所以被称为自由的知识，是因为它被视为是使人成为自由人所最必需的知识。以自由知识培养自由人的思想作为一个主流贯穿教育史，从而人的课程也以自然的方式存在着。

今日的课程改革是否意味着对于自然偏离的一种觉察呢？

实际上，当“人的课程”尚没有充分呈现在我们面前的时候，课程在许多方面在远离人。

在这个过程中，当专业课程因专业出现而带来挑战之时，有纽曼等人出

^① [美] 杜威：《民主主义与教育》[M]，王承绪，译。北京：人民教育出版社，2001：349。

面迎战过；当职业课程因职业教育的兴起而带来挑战时，有赫钦斯等人出面迎战过；杜威更宣称“教育的过程，在它自身之外没有目的”^①，课程作为过程，在它自身以外没有目的，人自身就是目的。这一历史表明，人的课程在曲折的发展过程中，不断地增强着自己的生命力。

外在目的的诱惑力对课程形成的挑战还在以更多的、新的不同方式表现出来。功利主义者不明白，人自身是目的不仅对于课程是最重要的，同时对任何外在目的的实现也是最有效的。但是，教育自己应当明白，唯有教育以自身为目的时，它才是最强大的，也是对其他任何领域作用最大的。

面对挑战，并不只有“舍我其谁”的唯一选择，调和也是很好的出路，但是自由教育精神作为灵魂的存在地位未在调和中动摇。这样，“人的课程”就有了更大的作为来起引导的作用。

不能不看到的一个历史现象是：在中国社会里，在现在这个30年之前的那个30年里，课程偏离“人的课程”的情况特别严重；这种严重虽然正在消退，但这种消退更多的是时间的自然洗礼，而并没有一种大觉醒之下的洗涤过程。

目前，教育理论的研究大都在大学里，而中国大学从未有过自由教育的传统，曾有过蔡先生、梅先生带来的一段辉煌，然而，他们既没有来得及完全改变中国的先天之不足，又没有可能对后天更为远离自由教育的历史产生大的影响。我们没有理由苛求前人，我们只有理由面对历史并再写历史。

五、不只是文本的改换

在社会生活中，在正常的逻辑之下，政治乃源流之流，乃本末之末。然而，正常的逻辑常常被打破。中国曾出现过本末倒置的一个登峰造极的年代，与之相伴，有一种崇尚物质、崇尚客观的哲学，并以崇尚物质来排斥意识，以崇尚客观来排斥主观。所谓意识，其高级形态唯存在于人身上；所谓主观，即主见、主意、主张等，也只属于人。因而，排斥意识、排斥主观，就是排斥人。这种排斥人的哲学至今仍处于支配地位。与这种排斥人的哲学相联系的还有一系列观念，其中许许多多依然如故地留在我们的教科书中。

^① [美] 杜威：《民主主义与教育》[M]，王承绪，译，北京：人民教育出版社，2001：58。

我们似乎说到了与教育无关的哲学。可是，又是杜威说得好：“哲学甚至可以解释为教育的一般理论。”^①在杜威那里，哲学可以由教育理论来解释；在我们这里正好相反，教育理论常常拿哲学来解释。我们的教育理论没有自己的灵魂，因而，我们没有杜威那样的感受，不会感受到“教育乃是使哲学的分歧具体化并受到检验的实验室”^②。

教育哲学若只是别的什么哲学向教育学作一个移植的结果，那是没有多大意义的。哲学是生长出来的，教育哲学也应当是生长出来的，而且应当是在教育自己的土壤里生长出来的。这是一块特别肥沃的土壤，如果在这里没有生长出真正的教育哲学来，那么，教育唯有检讨自己。哲学是思想的思想，教育哲学是关于教育思想的教育思想。当教育没有自己的思想，也没有关于自己的思想的思想时，我们能奢望一种真实的教育哲学吗？

当一种并非人的哲学仍是时局的主流的时候，当教育仍然拿这种哲学来解释教育的时候，我们让教育真正成为人的教育，并不可避免地要由人的课程来体现教育的理想，是现实的吗？

教育理论的那种崇高地位——例如哲学可以由它来解释的那种地位——应当是课程理论也能享有的。所以，不应认为课程改革只是文本本身的变革。课程观念的变革并不需要与文本本身的变革分开，然而，后者更不应当与前者分开。

六、“人的课程”成为现实

《几何原本》作为课程或课程的基本内容，已经走过了两千多年。它以一种纯粹理性的方式存在，而这种纯粹理性所显示的生命力，比许多平庸的实践理论不知胜过了多少万倍，它抚育出来的不仅是无数的科学家，还包括了大量的思想家和哲学家。

今天，电脑已经可以把包括《几何原本》中所有命题在内的欧氏定理全部推演出来。可是，曾经出现过的在课程中完全去掉欧氏演绎系统的课程思想立即被否定了。电脑用以取代智慧，《几何原本》则用以生长智慧。基于这

① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 347.

② [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 348.

一点，人的课程成为现实才有了根底。

文本的变革是必要的。现代的演变太令人眼花缭乱了，科学的突飞猛进与人文的不断回首总是以不同形式冲突着。但是，好像总不是你死我活的，在后现代的猛烈批判中，我们就看到它极力地借助现代成果，后现代在回首前现代时才成为与现代的正式对话者。《几何原本》可以说是科学领域中的古典，它也不可能完全不经受现代的冲刷，但它最珍贵的一部分，在那些越是珍惜现代的人眼中越被看重。现代和后现代正是这样不知不觉地都倚重了前现代。因此，时间的尺度在课程变革中并不是关键因素。

这其中，我觉得比文本更优先的仍然是观念，文本本身很难得将不变的和演变着的观念充分有效地承载下来。

课程思想、教学思想的变革对于中国社会更为迫切。在80年前、90年前、100年前的中小学文本照耀之下，不是出现过中国近代史上的一大批可称得上思想家的大师吗？而近半个世纪来在课程与教育的不断翻腾中我们为何反而不见了大师？

文本的先进在于思想的先进，更在于执掌文本的人的先进。我们可以把教学的整个展开过程都置于课程视野之下。如果是这样，文本意义的相对性就更明显了。

人的课程所标示的不仅是人在课程中，更重要的是课程在人中。在中国传统中，只有一个人的权利是天赋的，其余人的权利是由天赋者赋予的。中国教育并没有从这种传统中解放出来，中国课堂里普遍的令人窒息的沉闷局面仍然可怕地存在着，这只是这种传统力量仍然存活着而不难被人感知的现象之一。在这种情况下，任何好的文本本身也会被窒息；反之，不是特别优秀的文本也能优秀起来。

人文主义、新人文主义，在文明史中一直扮演着最重要的角色，在教育领域尤其如此。可是，在中国教育及其传统中，它是极其微弱的。比如说，我们从未把全面发展视为学生的天赋权利，而只是视为外界加给他们的一道指令，因而，我们从未把全面发展的实质视为自由发展、个性发展。那些表现学生课程权利的质疑权、误思权、选择权的天赋性更不被注重。

尽管我们在课程改革中已经做了很多实际工作，但是，思想的变革更需

要普遍的看重。尽管在课程改革中还可以做很多实际工作，但若没有最能显示人性的思辨工作，其生命力是很有限的。教育科学的发展也在证明这一点。

在中国大陆，一波规模宏大的解放思想、思想解放的潮流正在涌动。奇怪的是，在教育领域里似乎很难感受到这一潮流的强势涌动。在一个更需要思想解放的领域里，甚至是一个更需要复兴和启蒙的领域里，我们感到它是过于平静或冷清了。

即使如此，在每一位教育工作者那里，在课程理论工作者那里，自我的思想解放是完全可以由自己来主宰的。于是，点点滴滴的进步与发展总是可以期待的。并且，盼望这点点滴滴能汇成根本变革的洪流。

这套丛书只是我们过去十年工作的一部分，下一个十年，再下一个十年，我们将继续努力，以丰富我们的人本主义课程哲学。

张楚廷

2009年9月9日

序

我珍爱语文教育研究园地里长出的每一片绿叶、绽放的每一朵红花，因为我期待并欣赏着语文教育研究天地里美好的春天，以至期待着树木与森林的繁茂。我总是为我们语文教育研究取得的每一分成绩和进步深感快慰和舒心。由此，我欣喜地把《语文德性论》推介给读者诸君。胡绪阳同志是湖南师范大学2006届博士，出版的这部专著就是他的博士学位论文。作为本书文稿的第一读者，在对论文的几次批阅中，我从字里行间感受到他对语文的情怀、思想和精神，也感悟到他对人的情怀、思想和精神，当然，也能清晰地感触着洒落其间的智慧、汗水与辛劳！因此，感到有必要将此书及其相关的背景予以言说。

语文是从一个民族的心脏里走出来的一门学科。就像一个历经了时代更替的人一样，我国的语文教育也是历尽沧桑，然而又在不断自新，不断向前。特别是学科定名来的百年，语文因其复杂而多维，因其深邃与神奇，吸引了多少学人的眼光和心愿，论争、实践，实践、论争，一种理还乱的情形却总是在伴随语文的生命历程，总是还不能让语文学科价值的光辉完全闪耀。然而，尽管如此，语文却始终在不以人们认识的深浅而深深地影响着拥有她的民族。因为，语文经由语言积淀、传承着民族文化，又由民族文化构建、传递着民族精神，民族精神滋养、激励着民族的新一代。语文，既是民族生命之根，也是维系民族生命之脉！鉴于此，我期待我的学生有人能在语文本体理论的研究中有所专攻，有所发现。我由此产生的命题是：语文的品质是什么？只有明确了事物的品质，才能找到事物的价值，也才能发挥事物价值的作用。对语文品质的研究是语文教育研究的基础工作。

《语文德性论》是对这一命题的一种回答。作者本着对“语文之于人生何以有着如此深沉而美好的影响”的深入探究，阅读、访问、探寻、冥想，并最终发现——“德性端坐于语文的高堂”！因此，作者从哲学的高度，紧紧抓

住语文、德性、人生三者的内在关系，深入分析语文的内涵品质和教育价值，并依此对语文课程进行理论构建。这不能不说是语文本体论和语文课程论研究的新视野、新开拓。学生所取得的成绩，作为指导教师，那种心情也是一如己出，感同身受。我内心高兴，却又不宜有太多溢于言表，但论文评审专家们的这样一些评述，却是对我们师生共同的鞭策与勉励：

——有哲学高度，有学术深度，从语文课程系统思考，有广度。

——视野开阔，站位高，命题科学合理，勇于创新。

——全方位，多角度，辨析系统，观照全体，观点和角度都有所创新。

——初步建构了语文学的一些基本理念，有较强的创新性。

——从哲学视域审视语文，提出“人是德性的动物”这一命题，立意深远，颇见功力。

——以论为主和以史为据对德性生成是语文学科教育的最高纲领进行阐述，多能给人以新的启迪。

——多层面、多角度地探讨语文德性观，表明作者勇于和善于尝试创新的研究范式。

当然，从语文课程与教学论的角度，我也感受到论著中的一些精华和独创之处。总的说来，通过语文德性论的阐述，语文学科独特的人文价值得到了较好的表述和伸张。具体说来，我认为这么几点是值得读者们研读和把握的：

其一，以德性为核心的语文学科人文性的内涵。语文学科具有人文性特征，这已经得到业界的普遍认同，但人文性是不是语文学科独有的本质特征？语文学科到底有哪些品质？人文性是不是虚无的？有哪些具体内涵构成？本文对这些问题都作出了深入的分析和回答，为落实语文学科人文性价值找到了一个合适的切入点，也对语文课程标准的实施提供了理论依据，确实有着积极的意义。

其二，以德性为媒介的语文与人生的相互关系。语文学科对受教育者有着深远的影响，这种影响不仅体现在语言层面，更体现在文化与精神层面，这种深层次影响来自语文学科固有的德性内涵。这一认识揭示了语文人文性意义的根本所在。正是因为语文学科的德性内涵和德性教育价值，语文才具有了对人生无与伦比的学科影响力，语文学科也因此更具人生价值。

其三，德性视角下的语文学科品质、价值及教育目标。语文学科性质是

语文理论研究不可绕过的一座高山，作者通过对现有各种语文性质观的批评，提出了语文性质的复合文化性。同时，通过对语文德性品质的深入分析，作者提出了语文“3D”内涵合构和“3E”教育价值理论，并进而提出语文学科教育的三级纲领：以语言掌握为最低纲领，以智慧发展为中级纲领，以德性生成为最高纲领。这一理论对认识语文的内涵、品质、价值显然有着独特的理论创见和很高的学术价值，它将一直停留在以“双基”目标为标志的语言认知和应用层面的工具性意义的语文学科价值推进到以基础语言、基础智慧、基础德性为内容的“三基”价值体系，对全面理解语文性质和语文教育目的有着积极意义和启发性。

其四，德性观下的语文课程构建和语文教学实践。论著在对语文德性的深入分析阐述基础上，生成了指导语文课程建设和教学实践的上位理念——“语文德性观”，并在这一理念指引下，初步提出了语文课程的系统构想，指出语文教育从外在的工具意义走向内在的心灵意义、从“知识型”走向“德性型”的发展方向，对当前语文新课程的实施富于启发意义。

我个人认为，德性观是上位的、宏观的，这一理念所具有的人文性和生命性，不止于对语文课程与教学论的理论和实践意义，而是对整个教育都具有普适价值。因此，不仅是对语文教育研究者、语文教育教学实际工作者，而且对所有教育理论研究和教育实际工作者都有学习和借鉴的意义，我相信读者也一定能从中获得有益的启迪。特别是语文教育教学实际工作者，能够通过对本书的阅读，更全面地理解语文学科的内涵、性质、价值，在教育教学实践中，以人为本，尊重学生生命存在，重视发挥语文学科的人文价值，在语言基础上，致力于学生精神建构，培养富有德性的人，这应该正是作者的良好祈愿。

“任何一本好书，都难穷尽其所要探索的真理。”本书所倡导的语文德性观显然是很有理论价值和现实意义的，但在语文课程的德性内容、德性教学、德性评价等诸问题上，除了形而上的价值性倡导外，还需要对其在方法论的操作层面上给以规律性探索与回答，使理论研究更富于实践价值，这也正是值得作者乃至读者们共同继续深入探讨的问题所在。

这里还特别要说的是，作者深藏在这些思想和文字背后扎实的学风和严谨的科研精神。作者曾经在中学当过几年语文教师，现在是一位工作繁忙的机关干部，但他对语文教育教学的情愫一如既往，论著的字里行间充满了对

语文的热爱和深情。也许正是在对语文教育教学有着切身体会的基础上，跳出语文行当来反观语文，更能从宏观层面来观照和审读语文教育教学的理论和实践。三年的博士学习和论文写作，他是扎实的，研读了大量学术文献，从论著中所涉及的广泛的学科领域就可以体现出他治学的态度；三年间他撰写并发表了多篇高质量的学术论文，其中在《教育研究》发表两篇，在《求索》发表一篇并被人大复印资料中心《伦理学》全文转载。这些都是他以及本书具有厚实的理论基础的明证。他的学术论文观点鲜明，创新性强，体现了他敢于创新和善于创新的精神。而他优美流畅、清新活泼的文笔，更显其可贵的学术品格。

胡绪阳博士学位论文《语文德性论》有幸被湖南师范大学出版社作为《课程与教学哲学研究》丛书之一推出，我为本书的出版感到由衷的高兴。与作者的愿望一样，此书的出版，是为了让关心和热爱语文教育乃至关心和热爱教育的同行和各方面人士，共同参与研究书中所涉及的、仍需要继续研究的诸多课题，以此推动语文教育理论与教学教改实践的发展。

是为序。

周庆元

2008年5月于长沙

(作者系湖南师范大学教授、博士生导师，中国高等教育学会语文教育专业委员会会长)

目 录

引言	(1)
----------	-----

上编 德性之要：语文的人生方位

第1章 德性的本体话语：概念与内涵	(13)
1.1 德性的概念厘定	(13)
1.2 德性的内涵分析	(22)
1.3 德性的价值特征	(27)
1.4 语文的德性指归	(31)
第2章 德性的时代话语：价值与理想	(32)
2.1 德性是往世人类的价值灵魂	(32)
2.2 德性是当代中国的价值吁求	(36)
2.3 德性是当今全球的伦理追求	(41)
第3章 德性的人生话语：生命与精神	(46)
3.1 德性：关乎人的本质	(47)
3.2 德性：引领人的发展	(49)
3.3 德性：彰显人的生命	(52)
3.4 德性：提升人生境界	(55)
第4章 德性的语文话语：品质与走向	(60)
4.1 语文是一个德性的宝库	(61)
4.2 语文是美好人生的台阶	(64)
4.3 人生是语文应然的走向	(72)

中编 德性之质：语文的价值维度

第5章 语文性质之争的解围	(79)
---------------------	------

5.1	“世纪之争”的论点与述评	(79)
5.2	“世纪之争”的疑惑与判断	(87)
5.3	“世纪之争”的归位与重识	(98)
第6章	语文德性品质的解析	(112)
6.1	语文德性品质在语文教育中的意义	(112)
6.2	语文德性内涵在语文内涵中的地位	(114)
6.3	语文德性品质在语文课程中的展现	(121)
第7章	语文教育价值的校准	(138)
7.1	德性生成是语文教育的最高纲领	(138)
7.2	语文德性培育的优越品质	(147)
第8章	语文德性实践的考察	(151)
8.1	中国古代语文教育的德性概览	(151)
8.2	中国百年语文教育的德性审读	(161)
8.3	世界本国语文教育的德性浏览	(171)

下编 德性之行：语文的课程理念

第9章	坚定不移的德性理念——从“工具观”到“德性观”	(184)
9.1	走向何处：语文课程观的流变	(185)
9.2	德性观：一种语文课程的新理念	(187)
9.3	走向心灵：树立语文课程德性观	(190)
第10章	品质卓越的德性教师——从“知识型”到“德性型”	(194)
10.1	德性语文教师的期许	(195)
10.2	德性语文教师的品性	(198)
10.3	德性语文教师的生成	(202)
第11章	以人为本的德性内容——从“社会范式”到“生命范式”	(209)
11.1	基于德性的语文课程本质的理解	(209)
11.2	基于德性的语文课程内容的范式	(212)
11.3	基于德性的语文课程内容的表达	(216)
第12章	体验统领的德性教学——从“文本式”到“图景式”	(225)
12.1	体验，作为一种教学的理念或方法	(225)