

语文知识转型与 课程改革

毋小利◎著



新华出版社

语文知识

毋小利◎著

语文知识转型与 课程改革

新
华
出
版
社

图书在版编目 (CIP) 数据

语文知识转型与课程改革 / 毋小利著. —北京: 新华出版社, 2017. 10

ISBN 978-7-5166-3522-3

I. ①语… II. ①毋… III. ①汉语—语文教学—课程改革 IV. ①H191

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 240917 号

语文知识转型与课程改革

作 者: 毋小利

责任编辑: 张 谦

封面设计: 中联华文

出版发行: 新华出版社

地 址: 北京石景山区京原路 8 号

邮 编: 100040

网 址: <http://www.xinhupub.com>

经 销: 新华书店

购书热线: 010-63077122

中国新闻书店购书热线: 010-63072012

照 排: 中联学林

印 刷: 三河市华东印刷有限公司

成品尺寸: 170mm × 240mm

印 张: 15.5

字 数: 260 千字

版 次: 2018 年 1 月第一版

印 次: 2018 年 1 月第一次印刷

书 号: ISBN 978-7-5166-3522-3

定 价: 68.00 元

图书如有印装问题, 请与印刷厂联系调换: 010-89587322

作者简介

毋小利 1972年生，汉族，河南省焦作市人，河南省平顶山学院文学院副教授，教育学硕士。从事语文教师教育方向的教学和研究工作，并一直致力于语文课程改革上有生命活力的研究。在《语文建设》《教学与管理》《中学语文教学参考》《教育导刊》等学术期刊发表论文二十余篇，其中人大复印资料《初中语文教与学》《高中语文教与学》《中小学学校管理》《中国现代、当代文学研究》全文转载、要点摘编或题目索引十余篇。部分论文被中学语文教学资源网、语文潮教学艺术研究网等转载。主持河南省高等学校教师教育课程改革研究课题及教育科学规划研究课题多项，获河南省教育科学研究优秀成果一等奖多项。

目 录

CONTENTS

第一章 语文课程知识的重要价值及其除故纳新	1
第一节 语文课程知识对学习者的精神规训价值和教化价值	1
第二节 语文教师个人知识建构的意义、内涵及路径	8
第三节 新课程改革中最需解构的几项语文课程知识	16
第四节 新课程背景下的语文知识教学改革	26
第二章 新课程背景下语文课程理念的革新与实施	42
第一节 老庄哲学观照下的《语文课程标准》新理念	42
第二节 正确认识语文课程的人文性	49
第三节 语文新课程实施与教师专业发展	57
第四节 图像文本创作在语文课程中的重要意义	72
第五节 高校语文教师教育专业应如何适应语文新课程实施	79
第三章 语文课程知识重构视角下的阅读教学改革	86
第一节 语文课程知识重构视角下的阅读教学对话	86
第二节 语文课程知识重构视角下的阅读范式重建	91
第三节 语文课程知识重构视角下的文体教学改革	96
第四节 语文课程知识重构视角下的小说教学	106
第五节 语文课程知识重构视角下的散文教学	113
第六节 语文课程知识重构视角下的议论文教学	119

第七节 语文课程知识重构视角下的演讲类文体教学	126
第八节 语文课程知识重构视角下的修辞教学	133
第四章 新课程背景下的写作教学改革	141
第一节 新课程背景下的写作教学范式转型	141
第二节 后现代主义语境下提高学生写作素养的困境	162
第三节 “真情实感”说在多元情感语境中的困境及扬弃	165
第五章 新课程背景下的语文教材改革	174
第一节 语文教材中的批判性解读取向考察	174
第二节 教育政策视角中的语文教材练习系统设计	179
第三节 课程取向视角中的语文教材练习系统设计	189
第四节 文化意识视角中的语文教材练习系统设计	195
第五节 课程内容教材化和教材内容教学化视角中的语文教材练习系统设计	202
第六节 选文类型鉴别理论视角中的语文教材练习系统设计	206
第七节 “自主、合作、探究”视角中的语文教材练习系统设计	212
第八节 外语文教材编选中的创造性和趣味性	218
主要参考文献	239
后 记	241

第一章

语文课程知识的重要价值及其除故纳新

第一节 语文课程知识对学习者的精神 规训价值和教化价值

语文课程领域自 2000 年以来涌现的“淡化知识”的潮流,实际上源自两个隐忧:一是虽然认为语文知识是有用的,语文知识教学也并非就意味着工具主义,但怕语文知识教多了,语文课程的工具性就会强占了人文性的空间;二是认为语文知识教学本身就意味着语文课程的工具主义,会导致学习者人文精神的失落。这两种隐忧的核心,是把语文课程知识看成了与提升学生人文精神素养毫不相干的东西,甚至是一种障碍。于是,把语文知识作为课程核心内容的叶圣陶语文课程论在近年来又成了某些人批判的靶子。如有论者认为:正是以叶老为代表的“三老”语文教育思想“使语文教学长期以来受到‘工具性’的制约,走进了科学化、技术化的误区,并导致人文精神的失落”。^[1]

把语文知识作为课程核心内容,真的就会导致该论者所说的“知识至上”,并且只是强调了人的思想的实现形式——语言文字,却排斥了语言文字所承载的人的感情、意识、精神、道德、美感以及价值观等丰富的内涵,使得语文仅存语言的物质外壳,并使得语文教学走进了科学化、技术化的误区吗?

这个问题能否得到较好的解答,在舆论异常关注人文精神,而语文知识教学至今还未真正进入深水区的新课改背景下,具有非常重要的意义。

细致分辨起来,语文的“形式—内容”这一对范畴并非和“工具性—人文性”这一对范畴相等同。语文教学注重文本的思想内容解读,并不一定导致学生精神境界的提升,有时可能还会对其造成损害;语文教学注重文本的形式解读,注重语文知识的传授,也有可能有效提升学习者的精神境界。实际上,语文课程知识对学习者在学习过程中所能起到的作用,比我们通常想象得可能要大得多。它不仅强有力地支撑着学生语文实践能力的形成,而且,更成为一个自由自主的人追求卓越精神和优秀人格的根本因素,引领着学习者形成以爱为中心的平等、公正、尊重、合作等伟大的情怀。把语文知识教学和学习者的精神成长分离开来、甚至对立起来的做法,实质上是外来的、近代以来在我国表现非常强大的二元对立思维在作怪。

从其产生来看,知识源于人把自己的有限存在与更为广大的世界联系起来的一种冲动。语文知识也不例外,不论是语言知识、言语知识还是语文文化知识,都与人类的精神(包括心智、情感、能力、德行、人格等)具有内在的联系。正如湛安荣所言:人类正是为了摆脱自身生物性的束缚,获得精神的愉悦和自由,为自己的精神找到一个“家园”,才创造了语言,从而创生了语言知识和言语知识。从这个意义上来说,语言对于人类绝不仅仅是一种工具,它对于人的发展的真正意义不是人生的拐杖,而是人生自身。^[2]因此,纯工具性的语言知识和言语知识是不存在的。至于语文文化知识,更凝聚了民族的、历史的、社会的思维方式、风俗习惯和文化特征,更不可能是纯工具性的。可以说,语文知识,并不仅仅表现人类探索语文世界的能力,更凝聚了人类的欢乐、痛苦、希望、挫折、成就、信仰、想象、美感,对语文学习者具有很高的精神教化价值。

但是,语文知识中隐含的人类的这些普遍精神对塑造学习者的精神世界来说,还只是一种势能,它本身并不能天然地保证对学生精神境界的提升。要实现这一点,还需要我们在语文知识的存在方式、选择和运用三个方面做好工作;否则,语文知识对学习者的精神世界所产生的影响,就有可能非但不是提升性的教化,而且成了压抑性的规训。因为语文知识也是双刃剑,它不仅在产生时蕴含了精神价值,而且在进入课程领域和教学领域时再次被赋予精神价值,从而对学习者的精神成长具有极为重要的意义。

首先,在语文知识的存在方式上,我们要将其“动态化”。在《人在宇宙中的位置》一书中,舍勒提出:人应是一个“动态化的X”,“X”表明人处于不断生成和未

完成的状态。“动姿化”则精妙地刻画了人因永不枯竭的内在发展冲动而带来的那种积极的、不断趋向创造与进化的生命姿态和内在活力。^[3] 语文知识在课程中的呈现,同样应是主动的、开放的、对学生充满召唤力的,即动姿化的。唯此,知识才能直达学习者的深层精神世界并与其对话。反之,如果语文知识在课程中以一个支配者、控制者的姿态出现,缺乏亲和力、缺少“妩媚动人”的特点,那么,知识的学习对于学生来说就只能是一种强制。对学习精神精神的强制无疑会使知识本身内蕴的优秀的、可贵的人文精神能量被锁在知识的外壳中,永远只是“势能”。

在一套语文教材中,修辞知识(以“排比”为例)是这样呈现的:

名称	说明	举例
排比	排比是把结构相同或相似、内容相关、语气一致的几个短语或句子排列起来,以加强语言的气势和感情的表达。	骤雨一样,是急促的散点;旋风一样,是飞扬的流苏;乱蛙一样,是蹦跳的脚步;火花一样,是闪射的瞳仁;斗虎一样,是强健的风姿。

这样的知识,显而易见是冷藏式、冰冻式的,缺乏与学习者进行精神沟通的趋向。

在叶圣陶先生的语文课程体系中,类似的知识(单句与排句)却是以非常人性化的对话姿态呈现的。叶老从“和谐”的精神高度,引领学习者用读的方式,细细品析、鉴赏大量的句子,从而发现单句与排句中蕴含的语言奥妙:同字面、同句调在单句中应避免;在排句里,却不必忌用同字面或同句调。排句里面的同字面、同句调,读去并不会觉得不和谐。如:

×君××乡人,是一个聪明的人。他的父亲是一个工人,对他期望很殷,苦心培植他,期望他将来是一个有出息的人。

朋友,闲愁最苦。愁来愁去,人生还是那么样一个人生,世界还是那么样一个世界。假如把你自已看得伟大,你对于烦忧当有不屑的看待;假如把你自已看得渺小,你对于烦忧当有不值得的看待。我劝你多打网球,多弹钢琴,多栽花,多搬砖弄瓦。^[4]

在著名的《国文百八课》中,知识的呈现同样是动姿化的。比如,讲“叙述的倒

错”“情感的流露”等知识,叶老以学生非常熟悉的身边事为素材,娓娓道来,使学习者能够在自由的状态中与知识进行精神层面的对话。这时,知识的学习本身就是一个让学生“打好精神底子”的过程。

其次,在语文知识的选择上,力量性知识和意义性知识对学习者的精神影响是很不一样的。我们要处理好两者的关系,不能让前者过分压抑后者。

任何知识进入课程领域,都要经过一定价值观的筛选,从来不存在价值无涉的知识,语文课程知识也不例外。进入语文课程领域的知识,有的从表面就可看出其精神培育价值(如叶老关于“怎样才能使文章好”的论述:诚实和精密),但大量的其他知识则给人一种科学、冷静、客观的感觉,好像这样的知识本身不含什么情感、态度和价值观在里边,只是语文学习的工具(从而语文知识教学当然也就是“工具主义”的),与学习者的精神世界毫无关系一样。但实际上,这些知识无一例外都经过了起过滤作用的价值观的浸染,在知识被运用的时候,这些价值观便会以隐蔽的方式被再生产出来,对学习者的精神世界产生潜在的、然而又是非常深刻的影响。

经过控制性的政治意识形态和技术——经济意识形态筛选后的力量性知识,便会在课堂教学中赋予学习者以一元化(unifying)、普遍化(universalizing)和当然化(naturalization)的异化的精神取向。比如:

双重否定句在语义上等于一般肯定句,在语气上又强于一般肯定句(事实上情形并非如此简单,很多双重否定句在语气上反而变得更加委婉);

散文的根本特征是“形散神不散”(深入分析,这个理论其实暗含了一定的强制性政治意识形态,并和技术意识形态结盟。形散神也散、形不散而神散、形神皆聚的散文比比皆是);

高效快速阅读法(即按“标题—作者—出处及发表时间—基本内容—文中涉及的重要事实—文章特点及有争议之处—文中的新观点、新思想及读后启示”程序操作的一种阅读法);^[5]

《雨中登泰山》描写松树的一段话“运用比喻、拟人等修辞手法,表现了松树在逆境中奋斗的自豪感和旺盛的生命力”。^[6]

这些貌似客观的语文课程知识实际上切切实实给学生灌输了很多反科学的“科学意识”和不正常的政治意识,在对学习者进行精神规训。

力量性知识一路高奏凯歌,使得对学生的人文精神世界潜移默化地进行教化

熏染的意义性知识被大大放逐,甚至被以人文性的名义加以批判。比如《国文百八课》中的推理知识——演绎、归纳和辩证(第七十、七十一、七十二课),以及在目前显得尤为可贵的批判性阅读知识(第四课:作者意见的有和无),实际上教给学生的不仅是如何读、如何写,更是在引导他们自主地追求德性、理性和个性。孙绍振先生的“薛宝钗、安娜·卡列尼娜和繁漪是坏人吗”以及“关公不顾一切放走曹操为什么是艺术的”等研究^[7],实际上给学习者提供了一套进入小说艺术的审美世界的抓手(如真善美的错位和统一、人物的情感逻辑对理性逻辑的超越等),能够有效帮助他们在语文课程里进行美妙、有趣的精神漫游,让他们感到语文学习是“最浪漫的事”。但这些知识很少能够进入课程领域,造成的后果,正如一个学生的心声:

我们只懂得鲁迅是伟大的“三家”,毛泽东同志的那三篇论文是整风的文献,贾府里王熙凤最厉害,而体会不到徐志摩那“浓得化不开”的散文的精髓、蒙田和海涅源自灵魂深处给予的震撼。^[8]

最后,从语文知识在课堂教学中的运用来看,知识的运用方式不同,其所发挥的功能也不相同。

传统语文课程将知识看作一种确定而法定的结论,在教学过程中,知识被当作“物体”一样转移,从教材转到学生那里。这时,学习者是没有精神自由的。而当我们把知识理解为一种“过程”,注重过程性知识的时候,情形就会大不相同。这时,知识需要被学习者在具体的情境中体验、生成。正如李维鼎先生所言:在这个过程中,学生动用原有的和新学的各种知识,调动原有的各种经验、能力,有效地解决具体的新的阅读问题,同时接受主要来自文本的情感、态度和价值观因素的熏染,实现存在于言语对象中的形式结构向人的心理结构的迁移——获得言语能力,提高语文素养。也就是说,学生的知识、能力、行为、态度等全息而和谐地发展,渐成于课程实施的过程之中。^[9]

事实上,叶圣陶先生的语文课程论早已比新课改提前半个多世纪实现了以“过程模式”取代泰勒的“目标模式”(与斯滕豪斯的课程理念是契合的)。叶老认为:语文课程的核心内容应是如何读、如何写的方法性知识。这样的知识不能凭空获得,而必须由学习者自己在鉴赏、揣摩文本的“言意互动关系”过程中动态地生成。知识的掌握还有赖于学习者在语文实践中反复运用、形成习惯。这样,学

生不光掌握了知识,也形成了能力(能够熟练地使用方法就是能力强的主要表现);不光掌握了读写的程序和方法,也形成了自尊、自立、自信的积极的情感、态度和价值观,实现了精神提升。这分明就是在教学生如何做人!

比如,叶老给学生提供了这样的作品鉴赏知识:

据我的经验,鉴赏的第一要件,是把“我”放入所鉴赏的对象中去,两相比较,一壁读,一壁自问:“如果叫我来说,将怎样?”

鉴赏的第二要件是冷静。诗要反覆地吟,词要低徊地诵,文要周回地默读,小说要耐心地细看!

把前人的鉴赏结果拿来作参考,足以发达鉴赏力。

但须注意,前人的诗话、词话、文评、小说评,是前人鉴赏的结果。用以帮助自己的鉴赏力则可,自己须由此出发,更用了自己的眼识去鉴赏,切不可为所拘。前人的鉴赏法有好的也有坏的。^[10]

这种鉴赏法,蕴含着对知识动态生成过程的重视,对个人叙事知识的尊重,更是在引导学习者成为一个自为的人。按郭晓明的说法,就是不仅要有自为的意识,更要有实践自为的能力。自为的能力以理性精神为基础,这是一种自我决断的精神,是一种敢于批判和勇于质疑的精神,是在任何情况下都不盲从和屈服的精神,同时也是一种自治、平等和以开放的态度接纳他人的精神。^[11]

通过以上分析,我们不难看出:在语文教学中,语文课程知识是学习者精神成长的根本机会和条件,是学习者精神发展的支架,也是学习者整体精神的一部分;学习者的精神必须在知识展开过程中得到展开和塑造。因此,知识绝非和“人文性”无关甚至相抵触的工具、形式。正如金生鉉教授所言:在教育任何领域中否定知识的价值或以一种片面的知识充塞人们的心灵,都将是非常危险的,因为这种观念将导致社会中褊狭、盲目、蒙昧、自大、无教养、鄙俗乃至愚蠢的流行,将导致人们心智的封闭和精神的萎靡,不能养成人们贡献社会的适宜思想和行动,不能养成人们在心灵的层面自我反思的习惯,不能提升精神追求超越的境界,不能发展一种宽广而适切的视野而形成对人类生活的整体认识,教育将不能培养那种既为自我而又为他人、为公共生活而承担价值责任的人格。^[12]

所以,我们如果要想真正落实好语文课程的人文性,就必须走出“淡化知识”的误区,扎扎实实搞好知识教学。新课改实施以来语文课程对学生人文精神的培

养不能算是卓有成效,根本原因恐怕就是语文教学中的“对话”以及“自主、合作、探究”等好的理念没有课程知识的结盟,只能悬浮在空中。

注释:

- [1]杨先武.“三老”语文教育“工具论”评析[J].教育学报,2007(3):54-55.
- [2]谌安荣.语文知识教学与个体精神自由[J].语文学习,2007(12):18.
- [3][11]郭晓明.课程知识与个体精神自由[D].南京:南京师范大学,2003:102,93.
- [4][10]夏丏尊,叶圣陶.文章讲话[M].北京:中华书局,2007:26-27,112-115.
- [5]程汉杰.高效阅读法[M].北京:知识出版社,1991:9.
- [6]王丽.中国语文教育忧思录[M].北京:教育科学出版社,1998:14-15.
- [7]孙绍振.名作细读[M].上海:上海教育出版社,2006:415,490.
- [8]余昱.走向学校语文[M].广州:广东教育出版社,2003:112.
- [9]李维鼎.重视“过程与方法”提高教学有效性[J].语文学习,2010(7-8):91-93.
- [12]金生铉.教化与规训[M].北京:教育科学出版社,2004:355.

第二节 语文教师个人知识建构的意义、内涵及路径

作为个体性极强的一种职业性活动,教师的教学工作是以特定的教师个体知识为基础展开的。有什么样的知识基础,就会有什么样的教学活动。知识,在很大程度上决定着一名教师能够教什么和怎么教。因此,教师的个体知识问题,就成了教师专业发展中最基本的问题。

从“公共—个人”和“显性—隐性”两个维度来考察,一名教师所拥有的对其教学活动产生影响的个体知识,可以分为四种:公共显性知识、公共隐性知识、个人显性知识和个人隐性知识。此处,我们主要以语文学科为例,讨论教师个体知识中个人知识(包括个人显性知识和个人隐性知识)建构的意义、内涵及路径。

一、教师个人知识建构的意义

在人类漫长的古代社会,对从事教学工作的教师来说,掌握了人类文明积累的学科专门知识(如科学、军事、伦理、政治、艺术和宗教方面的专门知识),就可以算得上一名合格的教师。好教师的主要标志,就是专门知识掌握得多。在我国,专门知识主要就是以伦理知识为核心的文史哲知识。当然,如何去教学生学习专门知识这样的教学知识也不是完全被忽略的,我国的“不愤不启,不悱不发,举一隅不以三隅反,则不复也”,以及国外以“诘问”为能事的苏格拉底式教学,就清楚地表明:一个好老师,还要知道“如何教”。但毫无疑问,相比于专门知识,教学知识不是主流。

进入工业时代以后,教师知识的范围被大大拓展,包含了一般知识、专业知识和教学知识三大块。但此处的教学知识,主要指书本上可以理论化的显性知识,这些知识当然属于公共所有,而不属于任何个人。这时,教学知识和一般知识、专业知识是不可能充分融合的。

如果说古代的教师知识可以看作一条线、工业时代的教师知识可以看作一个面,那么,当代教师知识就可以看作一个体:此种知识体系中,除了理论知识,也强调实践知识;除了显性知识,也强调隐性知识;除了公共知识,也强调个人知识。

这时,教学知识和一般知识、专业知识得以深度融合。也就是说,条件性知识和本体性知识充分互动,保证了教学经验、教学风格和教学智慧的生成。生成的教学经验、教学风格和教学智慧则是教师对自己所教内容与所用教学方法的特定的、高度的个人化理解与经验,这种实践性知识又反过来促进教师对本体性知识和条件性知识的深度认知,将本体性知识由“一般教什么”升华为“在特定情境下实际上最好教什么”,将条件性知识由“一般怎么教”升华为“在特定情境下实际上最好怎么教”。从而,教师的本体性知识、条件性知识和实践性知识都实现了个人化。

为什么当代教师的个人知识会受到如此重视?这是因为,虽然从某种角度来看,比起公共的群体知识,个人知识肯定是极为有限的,但公共知识再如何庞大,它也必定要转化到、体现于每一个教师活生生的、独特的个人身上才有意义。和公共知识的理论性、公共性、普适性和可言说性相比,个人知识具有实践性、个体性、情境性、缄默性、整合性和双重性等特点。^[1]正是个人知识所拥有的这些品质,保证了它在教学过程中能够更直接地帮助教师顺利地完成具体的教学任务。

众所周知,教学活动永远是在特定情境下进行的人与人之间复杂的交际活动。对于语文教学来说,情况更是如此,语文教学活动的任务、氛围、施教者、施教对象、凭借的资源以及要解决的问题都是极具个性化的。因此,教学不仅是一件普遍的,更是一件特殊的事情。而作为教师个人知识结构主体部分的实践性教学知识不是针对普遍事物的知识,而是针对特殊事物的知识。所以,越是教龄长的教师,越是优秀的教师,他的成功就越是依赖于其积累的充满个人色彩的教学经验、教学风格和教学智慧。有研究表明,在课堂教学中,非骨干教师更多地应用公共显性知识,而骨干教师则能够更多地应用个人隐性知识。^[2]近年来,人们也越来越认识到,真正体现一名教师的教学水平、决定他的学生学习效果的,并不是可预见性的科学性,而是不可预见的艺术性,是教师面对复杂的教学情境做出正确决策的知识和能力。也就是说,比起理论化的、显性化的公共知识,个人知识(尤其是个人缄默知识)对教师的教学实践有更直接的指导意义。

再好的教学理论,要想落到实处,必须与特定的教学环境相适应。当我们只看重那种适用于一切教学环境的教学“真理”的时候,当我们漠视教学理论与特定的运用环境互动的时候,这种理论必定不会让人感受到它的实践价值。英国哲学家罗素曾指出,和个人知识相比,虽然整个社会的知识有其优势,但是,关于构成

个人生活的特殊色调和纹理的那些温暖而亲切的事物,它却一无所知。^[3]这也就是说,从某种视角来看,个人知识比公共知识有更宽泛的外延和更深刻的内涵,因此更能够适应特殊情境下的教学活动。在正确的宏观理论指导下,越是具体的知识,应用价值也越高。这个理念已经被越来越多的人所接受。

过去,在知识与技能相分离的狭义知识观影响下,知识被局限在“公共显性知识”范畴内,技能则被认为是对知识的实践应用。这种狭义的知识观,使高校的教师教育将个人知识、隐性知识拒之门外,并不认可师范生在实践练习中取得的个人知识和隐性知识是教师知识的主体。因此,高校的师范生教学技能培养,走的是师范生先在高校接受知识培训,再到中小学进行实践练习的路径。这里有一个预设:师范生在高校学习到的公共显性知识已经足够用了,只要将这种知识应用好,自然就可以形成相应的教学技能。这种认识必然会导致高校师范生教学技能培养长期以来的低效。对于在职教师的新课程培训来说,培训内容同样以公共显性知识为主,培训效果当然同样是低效的。这些失败,都表明个人知识在教师专业发展中具有非同小可的意义,也告诉我们:提升教师教学技能必须关照知识的个人属性。

诚然,由于个人知识的双重性,总体来看,教师(尤其是语文教师)所生成的个人知识中,积极知识和消极知识并存,其中很多带有原创意味的知识被批评为“缺乏严格的学术检验”^[4]。但这绝不能抹杀个人知识无可替代的积极意义。

二、教师个人知识建构的内涵

考察我国当代成功的教学名师,他们无不具有很好的教师个人知识。诚然,这些名师的个人知识不可能是无所不含的,而主要体现在某一个或几个方面,也很有可能会有某些个人知识经不起学理的检验。比如,一位语文特级教师曾说过,学生读小说,还只需要说出主要人物是好是坏。这个认识就没有注意到小说中的人物形象有扁平人物和圆形人物之分,也充分体现出教师个人知识的双重性。但是,从根本上说,这些名师生成的有缺憾、不完美的个人知识对于他们的成功,是必不可缺的;每一位教师要想获得成功,也必须生成属于自己的一套个人知识体系。而成功的名师生成的个人知识对于成长中的教师来说,就有着很高的借鉴价值。

从理想状态来看,教师应该从两个方面建构起自己的个人知识体系,包括个

人化的本体性知识、个体化的条件性知识,这两者的融合,就形成了个人化的实践性知识。优秀的教师几乎都是这么做的。

魏书生老师的“将管理扩充为教学”的个人化知识,是在一种“教学与事务双方常常无法兼顾”的独特情境下生成的,目的就是解决好自己学校管理事务多、常规班级教学时间少,但学生自觉学习的意识又不强这一对矛盾。他将语文知识分为死知识、似死似活的知识和活知识三大块,每块知识都有对应的教学策略。这种认识促成了“将教师的语文学习方法转化成学生的语文学习方法”的语文教学理念,并最终形成教师一节课也不讲的“将管理扩充为教学”的语文教学思想。当然,站位于今天来看,他的个人化知识良莠并存,其中有相当大一部分属于静态的陈述性知识,很大程度上缺失“语用”精神内涵,需要我们加以仔细梳理和鉴别。

蔡澄清老师的个人知识“点拨法”,与其说是一种教学方法,不如说它更加关注“教什么”,其最终目的是让学生掌握自己读书的技能和策略。蔡老师认为:“点拨法”中的“点”就是点中要害,就是指导学生抓住关键词句、抓住文眼,进而更好地理解课文;而“拨”就是帮助学生排除阅读中的知识障碍、思维障碍和心理障碍。^[5]他的“暗示引发”“引路入境”“辐射延展”“抽换比较”“纲要信号”“激疑促思”“再造想象”“挑拨争鸣”系列教学艺术都是为实现“教什么”服务的。

宁鸿彬老师为了取得应试教育与素质教育之间的平衡,生成了独具匠心的创造性思维能力训练艺术,教学中的“多端性训练”“变通性训练”“独特性训练”等方法都是为了让学生形成独立思维能力(尤其是创造性思维能力)。这种能力,不仅有利于学生在各个领域的创新,也有利于他们的应试。

洪镇涛老师以让学生掌握语感知识和语感能力为目标,通过“语感分析”“朗诵陶冶”“披情析理巧设疑”等语感教学艺术,提高学生对语言分寸感、和谐感和情感味的领悟和运用能力,最终提高他们的语文综合能力。

刘拙拙、高原老师的作文三级训练体系,则是针对当时的“记叙文—说明文—议论文”训练模式的低效甚至无效的状况而创生的。这个新颖的“有本、有序、有用、有望”的作文教学,就是基于充满个人色彩的包括“观察知识、分析知识、表达知识”的写作知识体系而展开的。

在被誉为“中国苏霍姆林斯基式的教师”的李镇西老师心目中,人的思想、人的情感、人的精神境界的提升,人的个性发展,应该是语文教育的生命。所以,在他的语文教学内容和教学方法之中,渗透了鲜明的自由、平等、宽容、妥协和创新