

语文教师
成长丛书

巢宗祺 总主编



名家解读： 语文教育 意蕴篇

刘正伟 主 编
张 蕾 副主编
温欣荣 副主编

语文教育意蕴篇

语文教育意蕴篇

语文教师
成长丛书

巢宗祺 总主编

名家解读：
语文教育
意蕴篇

刘正伟
张 蕾
温欣荣

主 编
副主编

图书在版编目(CIP)数据

名家解读:语文教育意蕴篇/刘正伟主编. —济南:山东教育出版社, 2009

(语文教师成长丛书/巢宗祺主编)

ISBN 978-7-5328-5629-9

I. 名... II. 刘... III. 语文课—教学研究—中小学
IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 060477 号

语文教师成长丛书

名家解读:语文教育意蕴篇

刘正伟 主编

主 管: 山东出版集团
出 版 者: 山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编: 250001)
电 话: (0531)82092663 传真: (0531)82092661
网 址: <http://www.sjs.com.cn>
发 行 者: 山东教育出版社
印 刷: 山东新华印刷厂德州厂
版 次: 2009 年 6 月第 1 版第 1 次印刷
规 格: 787mm×1092mm 16 开本
印 张: 26 印张
字 数: 400 千字
书 号: ISBN 978-7-5328-5629-9
定 价: 39.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)



主 编 简 介

刘正伟 男，1966年生，江苏淮阴人。1999年毕业于浙江大学，获教育学博士学位，之后在南京师范大学从事博士后研究。现任教育部浙江大学基础教育课程研究中心副主任，浙江大学教育学院教育学系主任，教授，课程与教学论专业博士生导师。主要研究方向为语文教育、教育史、教师教育等，先后主持全国教育科学“十五”规划教育部青年专项、“十一五”规划教育部重点课题，浙江省哲学社会科学规划重点课题等项目研究，著有《国际语文课程与教学比较》等著作，在《教育研究》《高等教育研究》《教育发展研究》《浙江大学学报》等期刊发表论文50余篇，现正主持《夏丏尊全集》的编撰工作。

副 主 编 简 介

张 蕾 女，1964年生，黑龙江佳木斯人。1987年毕业于东北师范大学中文系，获文学学士学位；1990年毕业于上海师范大学中文系，获教育学硕士学位。现任中国教育学会中学语文教学专业委员会副秘书长，全国中文核心期刊《中学语文教学》杂志主编，副编审。发表论文数十篇，编著《作文教室》等多部丛书。

温欣荣 女，1962年生，河北沧州人。1983年毕业于河北师范大学中文系，获文学学士学位；1997年毕业于杭州大学（现浙江大学）教育系，获教育学硕士学位。现为河北师范大学文学院副教授，硕士生导师，语文课程与教学论教研室主任，中国高等教育学会语文教育专业委员会理事。主要研究方向为语文教学论。近年来，在《课程·教材·教法》《中学语文教学参考》《河北师范大学学报》等期刊发表论文40余篇。

序 言

巢宗祺

山东教育出版社为帮助语文教师提高专业修养，策划编写一套语文教师成长丛书，约我参与做点事。我当然乐意，因为我可以借此机会给自己补一点课。几年前的一次会议上，有一位老师批评我。他说，在网上查过有关我的资料，从经历来看，我对于语文教育很不专业。他说的没错，我确实不是语文学科教学方面的行家，我在许多场合坦白过自己的经历。受委派参与语文课程改革工作，在这方面能取得一些成果，全靠多方面专家组成的团队的合作。在参与课程改革工作之前，我也曾发表过关于语文教育问题的看法，那时主要是凭自己当学生时学习语文的体会和当教师时所获得的一点经验，都是在学习和工作中积累起来的感性认识；此外，还有在研究语言问题中的一些理性思考，支撑了我对语文教育问题的认识。近几年，卷入到语文课程改革的洪流中，我不能不做些努力，在教育理论及语文教育实践方面加强进修，想尽量使自己在在这方面变得“专业”一些。如今跟随朋友在这套丛书的编写中做点事，也是我的一种专业进修。

这套丛书共有四册，刘正伟教授主编的《名家解读：语文教育意蕴篇》，曹明海教授、史洁副教授编著的《名师透视：语文教学智慧篇》，徐林祥教授主编的《历史追问：语文教育发展篇》，高伟毅先生、刘焱教授主编的《一线考察：语文优质课例篇》。这四册书有对语文教育内蕴的理性解读，也有对语文教学智慧的感性透视；有对古今语文教育思想发展脉络及要义精髓的剖析，也有对当代语文名师教学实例及其内蕴智慧的再现与反思，还有著名学人以“局外人”眼光对语文教育教学的“门外”解读和撞击。依我之浅见，这套丛书将有助于语文教师拓展学术视野与思维空间，在语文教育与课程改革的实践中重建教学秩序。我在读稿中深切感受到，这套语文教师成长丛书，从不同角度为语文教师提供了实实在在、有滋有味的“精神大餐”。《名家解读：语文教育意蕴篇》汇集了众多专家学者对语文教育本性特质的深层解释和独到

描述，揭示了语文教育的真义和特有的规律。《名师透视：语文教学智慧篇》则对全国卓有影响的语文名师的教学智慧做了全新的透视，可谓写尽了语文名师教学智慧的美丽。这些语文名师在语文课程改革的第一线一直痴心探求着“教学的真义”，守护着一颗纯美的“教学的大心”。他们的教学探索，既带有一种对语文本体生命形态的思索，又把根深植于文化与心灵的主体世界之中，通过语文课堂景境的开采和生发，着力于学生情感的陶冶、精神品格的提升和心灵世界的熔铸。《历史追问：语文教育发展篇》则把语文教育的思索深入到语文教育的民族历史长河里，追问语文教育的一系列引发我们现实思考的历史事件，引导我们深入考察语文教育永不停息的发展轨迹。一切历史其实都是当代史，在语文教育的历史考察中我们定能获得深刻的语文教育当代思考和启迪。《一线考察：语文优质课例篇》又别有情致和意味，把我们导引到了语文教学改革实践的一线前沿，让我们目睹了丰富多彩的语文优质课例，让我们深切感受到了一线语文教师教学改革的热情和投入精神。实际上这些来自于语文教学一线的优质课例，正是广大一线语文教师进行教学设计的最好借鉴。

参与这套丛书的编写工作，对我本人无疑是有帮助的。然而我又十分犹疑，因为没有给我分配具体的编写任务，而是让我看全书的稿子，还要做“总主编”。我对于语文学科很不专业，而戴上一顶“总主编”的帽子，不免感到有些“头重”，因此我曾想退缩，有些事就一直僵持着。如今书马上要开印了，编辑着急，频频催稿，一定要我写几句话，我惟有老老实实说说真实的过程和自己的心情。眼下脱不了这顶帽子，只得随人耻笑了。不过，我边读书稿，边做笔记，还真是有了不少收获。

语文教育 30 年：思想和观念的谱系

刘正伟

柯林武德说：“一切历史都是思想史。”^①20 世纪中国语文教育的发展，尤其是近 30 年语文教育的改革与发展，都与思想、观念的变革和探讨有关。改革开放以来，语文教育界思想观念的解放、探索、争鸣与冲突，不仅反映了这一时期语文教育思想界从封闭走向开放、由单一趋向多元的异常活跃的局面，而且直接引导了 30 年来语文教育的改革与发展。和建国前期语文教育发展比较，近 30 年语文教育的思想观念变革异常活跃。不仅人们对于语文教育发展的一些重要问题的认识越来越深刻，不断产生一些新概念，而且吸引了社会各界学者的广泛关注。在语言学界、文学界及教育学界众多学者的热心推动之下，语文教育初步建构了一套新的话语体系。

30 年语文教育思想观念的变革与发展，先后经历了如下三个阶段：

第一个阶段是从 1978 年到 1986 年。这一阶段主要是恢复及重新确立语文教学秩序，以 1978 年 3 月 16 日吕叔湘在《人民日报》上发表《当前语文教学中两个迫切问题》为标志。吕叔湘在大力呼吁语文教育改变少、慢、差、费落后现状的基础上，提出捍卫语文教学工具性的问题。也是在这个月，叶圣陶发表《大力研究语文教学，尽快改进语文教学》的讲话，提出多、快、好、省地改进语文教学的建议。在此前后，张志公先后发表了《大力提高语文教学的效率》《语文教学需要大大提高效率——泛论文学教学科学化 and 进行语文教学科学研究的问题》等文，比较全面系统地阐述了语文教学的工具性问题。这是对“文革”以后过度强调语文教育思想性的一次思想领域的“去蔽”、启

^①〔英〕柯林武德：《一切历史都是思想史》，陈新译，见《思想史研究》第 1 卷，丁耘、陈新主编，广西师范大学出版社 2005 年版，第 5 页。

蒙与重新定位。很显然，当时强调语文的工具性，并与思想性并提，重心明显在如何加强基础，培养能力，发展智力。在这一思想背景之下，如何多、快、好、省地进行语文教育的科学化训练成为当时语文教育界，包括理论界、实践领域都十分关注的一个问题。在语文教育上，随工具理性的兴起而出现的训练说、目标教学、语文教学科学化等迅速上升为语文教学的关键词。重视语文基础知识及基本技能的训练，成为这一时期语文教学的主要任务及目标。一些以“双基”为中心及主要教学取向的语文教学模式先后创设，并成为影响广泛的教学成果。

第二个阶段是从1987年至1997年。如果说前一个时期是语文教育思想性和工具性相并列或交替的一个时期，那么，1987年以后，首先消解了语文教育的思想性。以1987年7月陈钟樑在《语文学学习》上发表《是人文主义，还是科学主义》为起始，人们开始反思语文教学为提高效率及探讨科学化导致的语文教学舍本逐末、陷入技术主义路线的问题。呼唤人文性成为当时语文教学界一些有识之士思考的主要课题。当时两个因素引发了语文教学界对此的思考：一个是大学人文学者针对社会人文精神失落的现实而提倡人文性的思潮；一个是语文教学过度的功利化使语文教学深感缺失人文价值问题之严重。当时对人文性内涵的界定与阐释是在工具性已经获得共识的前提下展开的，又是对思想性的检讨与反思。语文教学界主要期刊开展淡化语法及有关中心思想及主题教学的问题的讨论，实际上是对意识形态，特别是以阐述作品的政治主题及价值，从而使课文教学与意识形态密切相关状况的不满。不过，当时的批判反思实际上只是后来语文教育界对整个语文教学反思与批判之前奏与序曲。虽然，这期间有不少学者参与讨论，或重拾话题，但由于参与者知识准备不足及主要局限于语文教学界内部，因此，并没有掀起蔚为壮观的景象。10年期间，工具性仍然是语文教育界霸权话语。这一时期，人们甚至围绕工具性阐述了综合性、实践性等特征。这种过度阐述最终使语文训练愈演愈烈。对掌握语文基础知识、语文基本技能的强调，逐渐形成了以“知识学习”为中心的抽象系统。“字、词、句，乃至段落、篇章，都通过语法教学、修辞教学、作文教学等手段被抽象出来，不注意词语、句子在具体语境中的实际运用，而是注意它们在词典中的含义、它们的语法结构。”^①

第三个阶段是从1997年至2008年，这是语文教育重建的一个时期。前期以1997年语文教育大讨论为主，后期则以语文新课程实施为标志。1997年语文教育大讨论是以大众媒介为平台对语文教育进行的一场广泛而深刻的反思，其核心是对以工具性为中心的语文教育进行批判与审视，对语文教育界多

^① 薛毅：《反思新语文观念》，见《当代文化现象与历史精神传统》，广西师范大学出版社2007年版，第197页。

年来形成的一套陈旧的话语体系及教学系统进行抨击，以文学性取代以前的工具性。当时批判虽然从语文教学远离文学及学生的生活开始，譬如其中代表性人物对语文教学内容缺乏文学价值及脱离生活的声讨，但影响所及，远远超过语文教育界以往任何一次学术争鸣和思想交锋。文学教育成为人文性及中小学语文教育的中心词，强调人文精神和价值教育，可以说是语文教育价值理性不断上升的一个转折。这种呼唤与工具主义最大的区别在于注重人文精神之教育，大力提倡文学教育，强化学生在学习过程中的主体性地位。它是对以前过于注重形式，不注重内容意味或微言大义的一种反拨。这次大讨论推动了语文新课程的改革。其中变化之一是加强了人文性。它不仅表现在语文课程中对知识、技能的再认识，而且还表现在建构语文教育中情感、态度、价值维度目标。当然，在由新课程改革而掀起的语文教育重建运动中，就思想发展而言，又可再划分为前后两个阶段：第一阶段即《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》颁布以后，作为对科学化话语霸权的反拨，语文新课程在整个基础教育改革运动的直接推动下，特别是在建构主义理论和后现代主义理论的影响下，对工具主义进行了深刻的检讨与反思，强调人文性，注重语文教学的体验与感悟，强调语文教学的趣味，提出了语文学科的性质是工具性和人文性统一的命题；随着语文新课程的实验与推广，人们对其有关概念的反思又进入了调适阶段，实际上，以高中语文课程标准颁布为契机，语文教育界，包括高中语文课程标准的研制组核心成员在内，开始在观念上进入了一个对“工具性和人文性”深入反思的一个阶段，或者说是人文性重新认识的一个时期。对语文教育中一些重要的概念及问题的反思，包括语文素养、语文课程、语文课程与回归生活、语文教学的主体性问题等等。比如，一些学者强调，语文教育是人文教育而非文人教育，训练是语文教育的一个必要。

二

在论述思想史形成的原因时，西方学者有两种不同的观点：一种观点认为，思想史是对一些永恒问题的永恒思考；另一种观点则认为，思想史并非对于永恒问题的不断贡献，而是来自变化着的问题的变化着的解答。^①从总体上看，二者实质上并不矛盾。因为人总是现实情境中的人，即使对一些永恒问题的追问与思考，他总是缘于现实情境中的触发及解决问题的需要。30年语文教育思想观念的变革与演进，就充分印证了这一点。实际上，从新时期众多不同学科的学者对语文教育发展中的—些根本问题的不断认识、深入思考及反复阐述中，我们可以深刻地看出30年语文教育思想观念的变迁轨迹。当

^① 彭刚：《历史地理解思想——对斯金纳有关思想史研究的理论反思的考察》，见《思想史研究》第1卷，丁耘、陈新主编，广西师范大学出版社2005年版，第125页。

然，他们对语文教育发展中一些重要问题的思考与他们对 30 年来语文教育实践现状的观察、洞悉及探索解决的途径有关。对语文教育发展的一些重要问题的思考所形成的新的概念话语及内涵，不但不断丰富、拓展了人们对语文教育理论与实践的认识，而且发生了规范性影响，重构了语文教育的话语体系及空间。

30 年语文教育思想观念的变化主要体现为对以下一些基本问题及概念的追问与诠释：

1. 语文的命名

1978 年，吕叔湘在《叶圣陶语文教育论集·序》中说，当代语文教育的问题，“表现是新问题，骨子里还是老问题”。这句话可以看做是新时期语文教育思想反思与建构的出发点和基本取向。当时，语文教育改革的许多问题正是从反思和审视一些基本概念及老问题开始的，其中对“语文”命名的反思首当其冲。

众所周知，“语文”课程命名于建国初期，叶圣陶对此解释说：“彼时同人之意，以口头为语，书面为文，文本于语，不可偏废，故合言之。”新时期这一命名，实际上是通过叶圣陶语文命名的确认，重新确定了语文教育的思想体系和价值取向。不过，与当初语文强调口头和书面语言表达能力以巩固白话成果略有不同，吕叔湘承认，语文可以解释为语言文字、语言文学、语言文章。然而，由于“文革”结束以后语文教育发展的实际状况，即学生语文基础知识和基本技能薄弱，因此，在最初几年，语文课程偏向于语言文字或语言文章的学习与训练，即侧重于语文基础知识学习及阅读、写作技能的培养。因此，如何提高语文教育效率成为当时语文教育最为关注的一个话题。然而，随着 1980 年代中期语文教学越来越陷入支离破碎的语文知识学习及技能训练，人们又开始回到语文的根源问题上思考语文到底是一门什么样的学科。

作为一位语言学家，王宁在比较了语言和语文的命名之后指出，“语言”是一个已经成熟的科学术语，而“语文”则是一个未经规范的普通名词。她以鲁迅的著作为例考述了 20 世纪上半叶“语文”这个词的发生及变化，指出语文“专指书面语或文章”，一般与口语相对。她又援引《汉语大词典》对“语文学”的释义进一步揭示“书面语”的内涵：语文是一门“偏重从文献和书面语的角度研究语言文学的学科”，包括文字学、音韵学、训诂学、校勘学等。

王宁认为，从现代“语文”的命名及演变看，无论是把语文理解为“语言文字”亦或“语言文学”，都与语文课偏重于用书面语的言语作品来进行读写训练分不开。建国以后，我国语文课程，特别是语文课本，一般分为语言知识和文学篇目即基于这一考虑。而 1950 年代语言和文学分治则更是其突出表现。不过，王宁在建国以后语言和文学的分治中看到了其问题所在。王宁认

为，作为一门学科或课程，语文学科内容的建构不应当是语言文学的拼盘，而应当是在它们之间建立起有机联系的内容：“语文的基础是语言，它是通过语言认知、语言传意和语言训练来提高人的思维、认识与表达的能力和素养的。一般说来，人的书面语是经过进一步加工提炼的，它不但可以用来表达思想和交流思想，而且具有超越时间、空间，传播文化的更深远的作用。”王宁从培养语言表达的丰富性、严密性及形象性等方面及书面语在训练思维和传意上的优先性和重要性等方面强调，书面语的培养需要专门的训练。“文学作品和文章，则是典范的书面语作品，是培养书面语言能力的语料，而且，它自身通过典范的语言运用所表达出来的思想和感情，又是一种具有自身的独立价值的思维成果。”正是从这个意义上，王宁强调说：“文学是语言的成品，语言是文学的载体，二者不可或缺。”按照这个思路，她认为，把语文理解为“语言和文学”是可以成立的。王宁虽然是从学理上对“语文”命名提供了一番考述、论证及支持，实际上，是对改革开放以来对语文学科任务及教学目标认识模糊及错位的一次清理及反省。比如，在很长一段时期，语文教育过度强调语法教学，存在着所谓把语法规则套用到语文教育的现象。王宁认为，语文教育应该从语言现象中学习语文，这是“语文”一词背后隐含的根本意义。

如果说王宁以语言学家的身份并从语言学立场出发对“语文”命名进行反思，试图在以往的偏颇中纠正和建构一种语文课程观，那么，王富仁则是从古代教育和现代教育的变迁中厘定“语文”范围，揭示其内涵，并从目标到内容两个方面对语文教育进行重新定位。

王富仁认为，在古代教育中，“语文”是一个大语文概念，而在现代教育中，“语文”是一个小语文概念。在中国古代，“语文”是一个无所不包的概念，几乎就是整个教育的代名词，其中文学、伦理学、道德学是其主体，“它体现的是一个民族文化的全体，而不是它的一部分”。中国近代教育体系是在西方教育思想体系的冲击下形成的，伴随着社会分工而产生，知识的门类及分工较为细密。语文学科是在排除了自然科学、社会科学等庞杂的知识性内容之后形成的一个“小语文”概念，“它体现的不再是一个民族文化的全部，而是它的一种表现形态”。近代社会的转型，其中的一个重要变化就是，语文由过去的“大语文”转向现在的“小语文”。如果说，中国古代社会培养的主要是专门从事社会管理的政治人才，其主要任务是完成稳定社会、巩固封建统治的任务；那么，中国现代教育则是建立在全社会“人”的培养理念之上，把社会生产的发展和社会历史的进步作为个体发展的基本目标。因此，在古代语文教育中，文学和伦理道德教育构成了教育的最重要内容，其目标是注重非生产性的才能的培养，而现代中国教育是全社会“人”的培养。所以，王富仁强调说：“所以自然科学的课程必须成为现代教育的一个重要组成部分。”“教育内容也从过去更多地考虑家庭问题转向社会问题。”在讨论语文教育课

程改革的时候，他强调说：“假若把整个社会语言实践中存在的问题全都放在中小学语文教学及其改革中来考虑，势必会造成中小学语文教学观念的混乱，也无助于中小学语文教学及其改革。”王富仁认为，学校语文教育，确切地说，中小学语文教学，把语文界定为人类交际工具、人类文化的载体，实质上，是混淆了“大语文”和“小语文”概念的差别，误把“大语文”当做“小语文”了。王富仁强调，要把语文置于中小学各门课程的比较中加以认识及区别：既看到语文学科借助文学语言进行表达的特点，也应该看到它的知识性、科学性和逻辑性，即“科学”的共性。这一特点，“反映着人类科学文化的发展，反映着人类生活的科学化，同时，也反映着人类理性思维能力的提高”。

一位是语言学家，一位是文学史家，王宁、王富仁对语文学科的反思及建构都超越了各自的学科立场和观点。他们分别对语文学科的“文学”与“科学性”内容的认识、理解与强调，表现了语文教育思想界对语文认识的深化与不断丰富，从而摒弃了过去一元化及各执一词的偏激，表现出充分的理性。实际上，正是在这些学者的思想及观念的争鸣中，语文课程的内涵获得了拓展，其属性及地位得到了准确的阐述及定位。

2. 性质归属

改革开放30年，对语文学科属性的追问与反思一直缠绕着语文学科的发展。从讨论的轨迹看，先后经历了工具性、人文性、工具性和人文性统一三个阶段。而卷入这场讨论的人数之多，讨论时间持续之长，都是前所未有的。

新时期关于语文工具性的追问首先是从认同叶圣陶“语文是工具”这一命题开始的。吕叔湘在《叶圣陶语文教育论集·序》中指出，“语文是工具，是人生日用不可缺少的工具”是叶圣陶语文教育思想内容的核心，揭开了语文性质讨论之序幕。不过，在吕叔湘看来，叶圣陶强调语文的根本属性是工具性，并没有把它与“教育性”对立起来，即叶圣陶所说的，不应该因强调技术的训练而忽略了教育意义，当然他也反对语文学科“把精神训练的一切责任都担在自己肩膀上”，认为那“实在是多余的”。^①可以说，无论是叶圣陶，还是吕叔湘，在理解语文工具性这一个根本问题上都始终把它置于一个恰当的位置、恰当的范围之内。

作为建国以后多次语文课程及教学改革的亲历者、参与者及组织者之一，刘国正始终坚持语文学科的工具性。在他的论述中，值得注意的有三点：一是语言是人类自身具有的工具；第二，语言是与生活有密切联系的工具；第

^① 吕叔湘：《语文散论》，山东教育出版社2002年版，第443页。

三，语言是与人的思想和情感不可分割的工具，是人类情神的一个重要组成部分。总之，他是基于语言的工具属性及语言与人的关系来阐述语文学科的工具属性的。当然，他也强调语言学科的技能性，指出语言是技能性很强的工具。“它的发展和完善，也主要依靠语言的实践。语言（包括写作）理论的产生远远后于实践。”这些概念与话语的提出，都丰富了前人对语言的工具性的理解及对语文工具性的性质特征的认识。和刘国正基于语言的工具属性阐述语文学科性质不同，作为语言学家，陆俭明从语文修养主要是书面语修养和水平这一根本认识出发，来认识及阐述语文学科工具属性。他据此提出，为提高学生语文的掌握水平，要恰到好处地给学生一点语言知识。“重要的是我们必须明确，中小学语文教学中讲授语言知识，其目的并不是为了给学生灌输一套死的语言知识，而是为了让学生更好地理解语文课文，是为了更好地增强学生良好的语感，帮助学生更好地表达，帮助学生不出现或减少出现语病。”

1990年代中期以后，社会人文精神的失落，加之语文教育界对于工具性理解的片面性，导致了语文教学过于注重形式的训练，甚至一度陷入技术主义的泥潭。对此，一些大学的人文学者开始自觉反思语文学科的属性问题，有的学者直接对工具性质疑，并明确提出了语文学科的本质属性是人文性。童庆炳认为，应该从语文教育的“元问题”上反思语文教育的性质。所谓语文教育的“元问题”，就是建设什么样的人的问题是确定语文教学属性的根本问题。概括地说，“是通过语文教学使学生对自身的本质真正占有的问题。”换言之，“就是要通过语文教学挖掘学生的潜能，把学生潜在的感性和理性都挖掘出来，发挥出来，而不是用刻板的教学模式死死地束缚着学生的潜在能力。”童庆炳从哲学上对工具论进行批判，认为所谓工具论的哲学基础实际上是认识论，即用主客二分的方式解释语文教学，把课文当做认识对象，“而不是感受、体验和领悟的对象”。在认识论哲学的影响之下，语文教学，特别是课堂教学，注重知识和概念的教学，而不是生动形象和艺术意味的体验。“完全抽去了审美的欣赏，这怎么能不失败呢？而导致失败的原因又与教学的哲学思想相关。我们过分相信认识论，而完全不相信存在论。”他分析指出，对于像语文这样的一门人文性课程而言，完全采用认识论的哲学方法论还不够，甚至会导致技术主义的流弊，“导致千篇一律、简单生硬、枯燥乏味，应该充分看到语文课程的独特性，语文课中有知识，但又不止于知识”。他批评语文教学没完没了地强调语文知识的重要性，忽视了感悟性、情感性的东西。他认为，以体验、感悟为中心的学习方式正是语文人文属性的重要表现，与人文性互为表里。领悟和认知是两条不同的掌握世界的方式。认识就是把对象当做一种科学知识来把握，领悟不是把文学当做科学知识来把握，文学不是什么科学。他这一区别，确实把语文学科的人文性特点作了深刻的揭示。

钱理群是一位现代文学史家，他也是在语文教学的“元问题”上思考语文教学的属性的。他说，教育的本质就是“立人”，“这是整个教育的中心，是需要各个学科共同完成的。语文教育的任务，是要通过‘立言’来‘立人’”。因此，他强调，人文性是语文教育的本质属性，教育是培养人，而不是培养工具。这是教育观念上的主要分歧。当然，中小学阶段是一个打基础的阶段，因此，教育的一切目的都应该是打好“精神的底子”。语言是人的一种存在方式。“语言（说和写）是人的基本存在方式，言说的背后是人的心灵世界。因此，对语言的敏感、驾驭能力，也应是衡量人的精神素质的重要标尺，是提高人的精神境界，使人变得更美好的东西。”作为人文性的具体的体现，钱理群认为，要用艺术的眼睛而非科学的眼光去看待文学。正是在这个意义上，钱理群十分强调文学教育的价值，并且认为，它是语文教育本质属性即人文性的必然要求。他说：“如果说‘观察’强调的是科学客观态度，而‘感受’就是强调主体的嵌入，或者说客体向主体的转化，主客体的统一，因而真正是文学的。用‘文学的眼睛’一关照，客观的物象（无论是大自然的风花雪月，还是人与社会），就浸透了主观的个体的色彩。”

作为高中语文新课程标准研制组召集人、现代文学史家，温儒敏在充分肯定语文新课程张扬人文性的同时，并不赞成“那种过分人文化、文学化的语文课改”。把新课改理解为“就是加大人文性，弱化工具性”，在他看来，是一种误解。他主张讨论语文教育改革问题要回到问题的原点。语文学科基本的原点是，“首先要解决他们基本的读写能力，特别是阅读的能力，还有一般信息处理和文字表达、语言交际的能力”。他又进一步阐述说：“对大多数学生来说，提高读写能力是他们学习语文的起码要求，先要学会掌握语言表达的工具，然后才是审美、素养等方面的要求，后者相对是比较‘奢侈’的东西。”新课程主张工具性和人文性的统一，温儒敏对此的理解比一般人更进一步。他说：“但实际上在不同教学环节，工具性和人文性的追求又往往是有分工、有侧重的。新课程改革可能对人文性要求比较突出，希望学生学习更主动、快乐、有兴趣，这是改革的需要、策略。但是必须意识到，语文课要解决读写能力，实践性很强，必须有反复的训练和积累，训练的过程不可能都是快乐的，甚至也不可能都是个性化的。……毕竟它是实践性很强的学科。”很显然，温儒敏虽然充分肯定了语文是工具性和人文性的统一，但又主张工具性是基础，居于优先地位，人文性是在语文学科基础上体现的人文性。在讨论语文教学问题时，他主张既不要加重语文负担，把什么东西都交给语文来承担，又不要随意夸大语文教育的功能。他明确反对把中小学语文教育等同于文学教育。他说：“现在有些人主张‘以文学代替语文’，是所谓‘文学主义’，其实也是夸大了文学的功能，那大都是搞文学的朋友们的一种设想，‘可爱而不可行’，不切合语文教育的实际。……不宜笼统提‘快乐教育’，所谓教学

目 录

序 言 /1

引 言 语文教育 30 年:思想和观念的谱系 /1

上 编 名家解读

刘国正:语文、工具和生活 /3

一 语文工具观 /4

二 语言·思想·知识 /5

三 实与活 /7

四 作文、生活与资料 /11

崔 峦:小学语文教育的民族化、科学化和新课程改革 /13

一 小学语文教材的民族化、科学化 /14

二 小学语文课程改革:问题与对策 /17

陆俭明:语文教育的定位和语言知识教学 /23

一 语文课程的定位 /23

二 树立适应新时代需要的教学理念 /25

三 在科学研究基础上编写出高质量的教材 /28

四 恰到好处地给学生一点语法知识 /29

钱理群:“立人”教育与阅读经典 /32

一 语文教育的任务,是要通过“立言”来“立人” /32

二 “用文学经典滋养下一代” /35

三 “文学说到底是一种语言的艺术” /36

四 对话与发现 /38

五 真话与虚构 /41

温儒敏:中学语文是人文教育而非文人教育 /43

一 语文最核心的问题是培养阅读写作能力 /43

二 中学语文是人文教育而非文人教育 /44

三 对经典的歪曲亵渎是一种文化病象 /46

四 扎实稳妥地推进语文课程改革 /49

- 王 宁:汉语语言学与语文教学 /53
- 一 语言、语文与语文教学 /54
 - 二 汉字教学的原理与教学方法的科学运用 /58
 - 三 语言与言语理论在语文教学中的运用 /62
- 童庆炳:语文教学——人的建设与审美教育 /64
- 一 语文教学与人的建设 /64
 - 二 需要认识论,更需要存在论 /66
 - 三 语文教学:语言和文学的互动 /68
 - 四 中小学语文教学的中国经验 /70
- 王富仁:古代教育的“大语文”与现代教育的“小语文” /74
- 一 “大语文”与“小语文” /75
 - 二 在语文教学中必须同时坚持三个主体性 /77
 - 三 莫用学生的主体性取代教师的主体性 /83
- 方智范:回归语文,注重人本 /85
- 一 语文课程是实践性课程 /85
 - 二 回归语文之本 /87
 - 三 语文学科的文学教育 /88
 - 四 语文教师要成为文本作者的“知音” /91
 - 五 语文教师要加强文学素养 /93
- 倪文锦:语文的整体功能与文化特质 /96
- 一 工具性与人文性 /97
 - 二 阅读经典——提高学生语文素养的必由之路 /100
 - 三 母语教科书的文化构成 /101
 - 四 必修课与选修课:困惑与反思 /103
- 孙绍振:经典、“去蔽”和教学的主体性 /105
- 一 经典文本的微观解读 /106
 - 二 段落大意的教学必须缓行 /108
 - 三 “贴近生活”不是一剂良方 /111
 - 四 “去蔽”和“创新” /114
 - 五 主体性和主体间性问题 /115
- 钟启泉:新课程与语文教育转型 /120
- 一 语言能力与语文学科 /121
 - 二 新课程与语文教育转型 /124
 - 三 语文教学内容与目标的达成 /127

- 朱小蔓:认识小学儿童,认识小学教育 /131
- 一 现代小学儿童的发展与教育 /132
 - 二 基础性:小学教育的性质、任务和功能的再认识 /133
 - 三 小学教育与小学教师角色的转变 /135
- 杜威:语言·思维·社会 /139
- 一 语言符号像一堵墙、一个标签、一种媒介 /139
 - 二 教育要使语言变成理智的工具 /141
 - 三 教师的叙述与儿童语言能力的培养 /143
 - 四 学校科目相互联系的真正中心是儿童本身的社会活动 /144

下 编 解读名家

- 蔡元培:国文——新教育方针与现代语文教育的设计 /149
- 一 “生活的必要”与“文明的必需” /150
 - 二 “养成健全人格” /153
 - 三 “尚自然,展个性” /155
- 黎锦熙:国语教学和国文教学 /159
- 一 国语要旨 /159
 - 二 拼音、读法、语法、缀法和书法 /160
 - 三 合于本国的教育宗旨、适应儿童身心发展及生活需要的程序 /163
 - 四 设计教学法和自动主义的形式教段 /166
- 胡适:杜威实用主义哲学和现代语文教育革命 /171
- 一 培养独立、自由的人格 /172
 - 二 白话是一种有效率的表达工具 /173
 - 三 课程编制原理:兴趣性和时代性 /174
 - 四 启发式教学:疑难、演说、质疑与讨论 /176
- 刘半农:新文化运动与应用文教授的兴起 /179
- 一 培养学生写作应用文的能力 /179
 - 二 适应时代之需要 /182
 - 三 养成学生主动自学的习惯 /183
 - 四 作文评改:建立师生平等真诚的关系 /185
- 夏丏尊:“治教育则归于至情,研语文则时获创见” /187
- 一 “教育上第一件事要以人为背景” /187