



语文课程 “动姿化”知识 教学研究

●周敏 著

湖南师范大学出版社



本书获得教育部“十一五”规划课题青年专项课题
（“知识元”统领下的语文课程知识教育改革研究，
EFA100401）、湖南师范大学博士出版基金资助

语文课程 “动姿化”知识 教学研究

●周敏 著

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

语文课程“动姿化”知识教学研究 / 周敏著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2012. 8

ISBN 978 - 7 - 5648 - 0824 - 2

I. ①语… II. ①周… III. ①语文教学—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 133707 号

语文课程“动姿化”知识教学研究

周 敏 著

◇责任编辑: 何海龙 王 蓉

◇责任校对: 黄 晴 姜 舟 黄龙舟

◇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: 长沙宇航印刷有限公司

◇开本: 710mm × 1000 mm 1/16

◇印张: 15

◇字数: 261 千字

◇版次: 2012 年 9 月第 1 版第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0824 - 2

◇定价: 28.00 元

序

周庆元

周敏博士是我的学生，本科上过课，硕士与博士的学习是我负责指导的，所以，对她的成长、成才与成功有一种殷切的期盼、热切的关注与真切的喜悦。

摆在我面前的，是周敏独立出版的第一部学术专著，是她在博士学位论文基础上修改而成的。本书的问世，令我倍感欣慰。

在她读博的头一年，我就建议她可以对当前的语文课程改革作一番整体的批判性反思。因为课改一切都在进行之中，一切都在探索当中，有些新名词简单移植，生硬别扭；一些做法失之偏颇，急功近利；某些理论和方略，凌空蹈虚，所有这一切，都有待人们潜心地思索、辨析与反思。当然，进行这样一种反思与批判，需要直面现实的无畏的理论勇气和鞭辟入里的强大的学术思辨力度。在那个阳光明媚的三月，在湖南师范大学岳王亭畔垂柳碧水岸边，我们做过一次长谈。

后来，她还是采纳了我的建议。但没有做整体性的语文课改反思，选择的是从语文知识的视角来探讨语文课改的问题。这也是一个颇具挑战性的课题啊！因为语文课程知识是整个语文课程的逻辑起点，具有很大的理论容量和诠释张力。但长久以来，语文课程知识学理性研究的缺失，实际上造成了语文知识教育的茫然无措和沉重低效。虽然当前学界以开放的视野、多元的立场，从不同层面和

视角对语文课程知识的问题展开了一些探索，但困惑依然存在。我们对语文课程知识的内涵、范畴的解说仍处于“公说公有理，婆说婆有理”的混沌状态。语文课程知识内容的重构问题是当前语文课改的关键问题所在。因为对语文自身知识状况的深刻反思与体察是探究语文教育发展的新起点，这样，我们才可能在汉语文教育传统的基石上，守正创新，继往开来，重新构建 21 世纪汉语文教育框架。

周敏对这一课题研究的突出特色在于：提出语文课程知识“动姿化”研究策略，尝试用一种全新的视角，为语文课程知识教育问题的研究提供一种可行性思路。

首先在于研究视角的独特性。在本书中，她把“动姿化”作为语文课程知识重构的一个关键点。“动姿化”一词来自德国人类学家舍勒，把它引入到课程领域，用以表述知识在教材、教学中的一种积极的、不断进化的存在方式。“动姿化”包含了动态研究的意味，蕴涵着时间维度上的知识演化历程，同时更关注到知识内在价值的生命力的张扬。语文课程的“动姿化”知识理念融合了建构主义、人本主义、情境教育、理解教育等当前教育新思潮，又与重于“人治”的汉语言特性相通相契，可以看做是中西文化教育思潮的最佳结合视角。

其次在于研究路向的可取性。从行文结构看，通篇六章，呈现出“现状反思——历史回溯——策略重构”三大板块的整体构架，以此研究语文课程的“动姿化”知识问题。对语文新课改中“泛人文”思潮下的“反知识”现状描述和内在原因剖析，成为语文“动姿化”知识研究的现实宏大背景，以此展开纵横两条线上语文“动姿化”知识研究的宏大叙事：

纵向时间维度上，通过对中国和西方知识教育历史的回顾，推

演出当代知识总体上的必然进化趋向：丰富性、生动性和动态性。在中西比对中，反思语文课程“工具性”和“人文性”的有机关联。通过对教育情境中“动姿化”演进历程的描画，明示出知识自身内蕴“有用”和“精神”的双重价值：教育过程就是将外在客体知识经过教材化、教学化的演进，最终作用于学生个体，内化为个体的主观知识。放在“泛人文化”的语文课改困境来看，“知识进化论”这一视角的审视有着深刻的意蕴：肯定了语文课程的人文性就在语文课程知识的本体当中，弥合了科学与人文之间的对立。

横向视角则着眼于知识的“完整性”和“有效性”，提出了以“知识元”为核心的事实性知识、概念性知识、方法性知识和价值性知识四个层面的划分与整合的研究策略，以探究中国语文教育的科学化规律，以期为当下的语文知识教改提供另一种构设思路和行动策略。

这一研究融入了历史的追溯、现实的关照和未来的瞻望，横贯中西、纵连古今，纵横交错，开阔大气。

最后在于研究观点的独创性。无论是“动姿化”的核心概念的引入，还是“知识进化论”的理论借鉴，无论是“知识元”的构设，还是语文课标知识“单元化”、教材知识“概念聚合化”、教学知识“情节化”等语文课程知识“动姿化”的改革策略的提出，都是以往语文课程知识研究不曾深究的概念。从现实关照到理论反思，从问题的提出到解决方略的构设，是周敏博士对语文教育改革与发展的独立思索，显示出比较深厚的专业功底和充满思辨的理论品格。而这样的探索，是立足于“知识与人”的哲学高度，立足“语文—言语实践”的本质特点的深刻体认。

当然，语文课程知识问题是一个攻坚难度极大的课题，周敏博士所做的研究还仅仅是一个理论性的基础探究。尽管她下过比较扎

实的功夫，主持过一系列相关的省部级研究课题，但她的研究也还存在着广阔的发展空间，相关概念与语文课程知识教育的融会贯通、语文课程知识体系的构建、语文“动姿化”知识教育的实践等问题，尚需进行更为充分的思考、探究和建构。

令人欣喜的是，周敏博士的语文知识教育问题研究开了一个好头，本书的出版，已然成为作者科研路上的第一块里程碑。作为导师，诚挚地祝愿她在这一领域不懈进取，深入开拓，坚持走下去，风景会更美。

2012年5月27日

于湖南师范大学 桃子湖畔

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

目 录

引 言	1
一、问题的提出和研究视角的确定	1
二、理论基础	9
三、研究的意义	14
四、研究的现状和相关文献综述	16
 第一章 探究背景：语文课程知识问题的提出	21
第一节 语文课程知识教育面临的现实困境	22
一、语文课程知识问题提出的背景：世纪末语文教育大讨论	22
二、语文课程知识问题在人文大旗下的暗潮汹涌	25
第二节 语文课程知识教育的“泛人文化”倾向	27
一、语文教学内容的空泛化	31
二、语文教学形式的虚浮化	32
第三节 病症根源：语文课程知识本体性研究的疏离	34
一、课程实施层面：教师个体对语文本体价值认知的模糊	35
二、课程内容层面：语文课程知识内容表述的笼统	37
三、课程理论层面：语文课程知识本体性研究的疏离	39
 第二章 历史回眸：语文课程“动姿化”知识的演化历程	41
第一节 中国古代语文知识教学描述	42
一、“言语至上”时期	43
二、“文章学中心”时期	44

三、“读写知识一体化”时期	45
第二节 中国古代语文知识教学的特点：内潜体悟型	48
一、中国古代语文知识教学的本质观：课程即知识（维持性）	48
二、中国古代语文知识教学的价值观：教化型	50
三、中国古代语文知识教学的学习观：内潜心悟	51
第三节 现代语文知识教学的描述	53
一、雏形阶段：语文课程知识要求逐渐明朗、丰富	54
二、强化阶段：语文课程知识体系的构建探索	56
第四节 中国现代语文知识教学的特点：结构分析型	56
一、现代主义语文课程知识本质观：知识即真理（客观性）	57
二、现代主义语文课程知识价值观：实用型	60
三、现代主义语文课程知识学习观：工具训练	62
第五节 语文课程知识观的后现代主义转向	65
一、淡化阶段：从“知识中心”转向“能力中心”	66
二、争议阶段：对语文课程知识本体的思与辨	67
 第三章 国际视野：西方知识问题的历史发展流变	 72
第一节 古希腊时期：关注知识的本真形态和重构能力	72
一、关注知识的本真形态	73
二、关注知识的重构能力	74
第二节 近现代时期：对知识的技术理性倾向和控制力量的张扬	76
一、对知识的技术理性倾向	76
二、对知识控制力量的张扬	77
三、“汉塞尔卵石路”的深刻寓意	79
第三节 后现代时期：知识图景的多元化和游戏化	80
一、知识概念的多元界定	81
二、后现代主义知识观的基本蕴涵	84
第四节 知识教育：和谐范式·开发范式·自发范式·理解范式	87

第四章 迷茫抗争：语文课程知识观后现代转型中的东方话语困境	91
第一节 对抗：“法治”语言与“人治”语言	92
第二节 语文课程人文性的知识进化论审视	102
一、知识进化理论的引入	103
二、知识进化视角下对语文课程“人文性”的解读	106
三、语文客观知识的进化过程就是知识价值的实现过程	113
第三节 时间维度看语文课程“动态化”知识研究的意义	115
一、知识蕴涵对过去、现在的经验和对未来的期许	115
二、知识蕴涵着体验、诠释和意义	117
第五章 横向视角：以知识元为核心的知识四个层面的划分与整合	122
第一节 现有语文课程知识框架构建策略评析	124
一、魏书生：对语文知识的“三分法”	124
二、韩雪屏：引入陈述性知识、程序性知识、策略性知识	127
三、张青民、潘洪建：陈述性语文知识与程序性语文知识的细化	128
四、刘大为：语识与语感及语文教学中言语知识的三个系统	130
五、李山林：原理层、工具层和实践层三大体系	131
六、程大琥：“言语—词句—文章—文学—文化”系列	133
七、李海林：语文知识的四种作用方式	134
八、王荣生：语文知识分布的四个层面	136
第二节 重构基点：转向促进理解力的意义关系的知识系统	137
一、从《背影》课例分析探讨语文课程知识的另一种分类	140
二、从结构分析到意义关系：“知识元”型语文课程知识四个 层面解析	143
三、“知识元”型语文课程知识与语文课程核心理念的关联	150
第三节 语文课程知识四个层面整合的理论意义	152
一、语文课程知识的语用学维度：立足言语能力的形成	152
二、语文课程知识的生存论视野：理解中对知识的超越	158

第六章 改革思考：“知识元”统领下的语文课程“动姿化”知识的	
行动策略	162
第一节 “知识元”某层面知识的迷失或缺失：语文知识教育问题的	
揭示	163
一、从“知识元”的四个层面揭开语文课程知识的神秘面纱 ...	163
二、知识层面缺失现象的产生缘由分析	166
第二节 反思作为课标内容的语文课程知识存现状态	167
一、条目式罗列的含混表述	167
二、动姿化策略：语文课标形态知识的“单元化”	169
第三节 反思作为教材内容的语文课程知识存现状态	171
一、现行语文新教材：人文话题单元的有益尝试	172
二、人文话题单元对概念性知识的遮蔽	176
三、动姿化策略：语文教材形态知识的“概念聚合化”	177
第四节 反思作为教学内容的语文课程知识存现状态	198
一、呼唤语文教师教学意识的觉醒	198
二、动姿化策略：语文教学形态知识的“情节化”	209
结 语	215
参考文献	218
后 记	225

引言

一、问题的提出和研究视角的确定

（一）问题的提出

始于1987的语文“人文性”、“工具性”的大讨论和世纪之交的语文教育大批判在极大程度上引起了人们对教育危机的关注，推动了第八轮基础教育课程改革的整体进程。从2001年《全日制九年义务教育语文课程标准》（实验稿）（以下简称“语文新课标”）颁发以来，语文新课程改革已进行到了第11个年头。从课改之初的全国一片赞誉之声到2004年始于王策三先生对“轻视知识的教育思潮”的质问之声出现^①，人们对于新课改进入了更为深刻而清醒的反思阶段。李海林先生明确指出：“课程改革是一个复杂的系统工程，一般来说，大致可以分为五个阶段：启动期—高原期—突破期—发展期—平稳期”，“现在语文课程改革已经全面进入高原期”，出现了止步不前的停滞状态，课程改革方案还停留在理念层面，新的实践体系和结构体系尚未形成。而问题的关键在于语文课程改革本体论基础的重构工作被“闪避”，立场的模糊和语文知识创新的缺失，造成了语文课改凌空蹈虚的现状。而“知识创新是语文课程改革的突破口”^②。诚如徐江在《中学语文“无效教学”批判》（《人民教育》2005年第9期）提出的：“语文教学其实存在两个基本问题——该教的教得不太好，不该教的教得又太多。”这里所谓“该教的”、“不该教的”，其实说的都是“语文知识”。

于是，语文课程知识的问题又被推到了风口浪尖上，人们越来越认识到：我们关于语文知识的概念、性质、价值、类型和获得方式等问题的看法，极大程度地影响到我们语文教育者如何思考和行动。而“语文知识”问题，在

^① 王策三在《北京大学教育评论》（2004年第3期）发表文章《认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论》，引发了一场大规模的关于“知识”的争论，钟启泉、有宝华、张正江、张洪高等人先后发文参与了这场争论。由此，对新课改的质疑之声越来越多，可被视为新课改进程的一个标志性事件。关于这场论争，后文还将论及。

^② 李海林：《语文课程改革的进展、问题及前瞻》[J]：《语文建设》，2006（3）：6-9。

我国，更是一个被人为复杂化的问题，带着难以愈合的历史旧痛和现实硬创。

一方面是因为我们对传统语境下的语文知识的批判继承问题含混难清。古代语文教育中强调“读书百遍，其义自见”，语文知识往往是消融于重意会、直觉和体悟的东方式整体感悟之中，难成明晰的体系。语文单独设科以来，也没有存在过一套真正意义上的“系统和完整”的语文知识。1956—1958年实施“汉语”、“文学”分科教学，其中《初级中学汉语教学大纲（草案）》规定了汉语教学的内容，由著名语言学家、语文教育家张志公先生亲自主持编定的《初级中学汉语课本》，包括语音、词汇、语法、修辞、文字、标点符号等六项，力图能帮助学生在“汉语”课中系统地学习汉语知识，达到迅速有效地提升学生语文能力的目的，结果却事与愿违，遭到失败，原因就在于没有深透把握“语言知识传授是为语文能力训练服务”的内在关联性。20世纪60年代到80年代逐步精简为“八字宪法”（字词句篇、语修逻文）的语文基础知识，却不过是语言学知识、文章学知识和文学常识的简单叠加。而进入语文教育的语言学知识无外乎语法、修辞、逻辑三大范畴：自1986年《全日制中学语文教学大纲》删去了逻辑知识以后，中学语文教学大纲再没有明确提及逻辑知识；修辞主要涉及语句中常用的修辞格知识，炼字炼词、句式选择等消极修辞知识往往被忽略；而语法知识停留在以语素、词、短语、句子、句群五级语言单位层级构建的静态的语言形式规律，有不少是“错位”的、过时的知识，由此造成了语文教学为了语文知识而教语文知识，为了考语文知识而考语文知识的低迷局面。大量事实证明，我国语文课程与教学的重要问题表现在内容上，但病根子在语文知识上。主要表现在以下几个方面：（1）语文教学内容与目标不一致，甚至截然相对；（2）语文教学内容不正确，且数量不少；（3）语文教学内容以一种极不确定的面目呈现；（4）许多迫切需要教的没教；（5）充塞着不少乱七八糟的内容^①。

另一方面却是对后现代转型中语文课程基础具体知识的构成领域和合理布局尚未明晰。早在2001年《全日制九年义务教育语文课程标准》颁发之时，取消“基础知识”专门条目的做法，“不宜刻意追求语文知识的系统性”观点的提出，就引发了语文课程知识的争议。关于语文课程基础知识该不该淡化、取消的讨论持续了一段时间。这本不应是一个需要讨论的课程议题，因为课程问题本质上是知识的选择问题，知识是课程的核心基础，这几乎是毋庸置疑的。但在课改初期，对语文课程知识的应然结构、类型、内容等研

^① 王荣生，语文科课程论基础[M]，上海：上海教育出版社，2003：398—402。

制问题却被忽视，再加上语文新课标的含混表述，更让人产生困惑。诚然，语文课程的后现代知识观的范式转换，改变了我们对语文知识理解的深度和广度，使我们能够从一个新的视角来审视语文教育；现代阅读理论、写作理论和教学理论的广泛引进，是对语文教育的一次大解放、大促进。但在课改推行之初，我们更多的是在观念层面宏观运作，关注建构主义、对话理论、后现代主义课程观等新理念的倡扬，大气有余而精细不足。后现代知识语境的话语霸权植入和惯性极强的“非此即彼”的二元思维模式极大地影响着我们，在教育实践中不自觉地转向了对现代知识语境下建构起来的语文知识的排斥与消解。

我们看到在新的语文课程标准中，沿用了30多个年头的“八字宪法”的语文课程知识“内容性目标”体系被置换为粗线条描述性的“素养目标”。如语法修辞知识，课程标准不主张系统地讲授，所以在各学段都未提出具体的目标要求，只在第四学段，提出一条总括性的目标：“了解基本的语法常识，用来帮助理解课文中的语言难点；了解常用的修辞方法，体会它们在课文中的表达效果。了解课文涉及的重要作家作品知识和文化常识。”由静态语言学体系转向语用学体系，转向本身是富于时代进步价值的，但问题也随之出现了。“基本的语法常识”具体是哪些？如何在课文教学中发挥“帮助理解”的作用，课程标准却语焉不详。相关支撑性的知识内容的缺失，引出了语文知识教育的迷失情景。

语文课程标准层面语文课程知识的缺失，语文课程目标的笼统化，直接导致了语文教材内容的无序化和语文教学内容的空泛化。在语文教学实践中，语文教师们也在努力摸索着一些“适宜”的教学内容，却不像以前底气十足，生怕讲解先前那套语文知识会背上“重知识轻能力”的恶名；而没有明晰的知识点为依托，课程内容的开发更多的是一种自发性的个人解读，加上盲目地让学生实践、活动、研究、自我感悟，致使语文教学失去了知识根基，患上了“失魂症”。

“不同的知识其‘含金量’、教育价值是不同的，尤其由于结构决定功能，知识的结构如何合理地构成与及时调整是很重要的。因此，什么样的知识（类型、性质、数量、质量、结构）最有利于学生的发展这个问题，就成为课程理论和课程改革实践反复不断地研究解决的课题。”^①当前语文课改的研究重心已从课程范式的结构转型转向了更为具体的课程内容重构层面。而语文课程内容的重构基于语文课程知识的重构，语文课程知识是整个语文课程的

^① 王策三，认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论[J]，北京大学教育评论，2004（3）：6-24。

逻辑起点，也是理论体系的出发点，具有很大的理论容量和解释力。

（二）“动姿化”知识研究视角的确定和研究路径的构想

（1）“动姿化”知识研究视角的确定

在现代科学主义课程知识观与后现代主义课程知识观这两种知识范式的竞争中，我们有机会反思语文教育在走向科学化的过程中所积累的经验 and 存在的教训。语文课程作为语文教育的特殊性又凸显出来，这也正是整个课改推行过程中遭遇的困境：对以往基础教育的全盘否定行不行？东方语境下的西方教育理念需要怎样的磨合、改进？在借鉴的过程中，能否将它们与语文知识教育传统的学术方式、生命智慧相融合，以保存中国文化的元气和学术精神？如何既保留自身语文的民族优势，又合理吸纳西方教育的先进理念？这二者之间的痛苦抉择一再成为当代语文教育不得不面临的课题，我们应更为成熟和冷静地来研究语文课程知识问题。在这一背景下，我们提出了语文课程“动姿化”知识的理念。

“动姿化”一词来自德国哲学人类学学者马克斯·舍勒（Max Scheler）。“人是什么？人在宇宙中的地位是什么？”是舍勒哲学研究的中心问题，他尤为强调人与动物的本质区别不是因为人具有理智和选择能力，而是因为人具有“精神”（geist）。精神是一种不依赖于机体生命的自由活动，不受环境束缚的自由活动，人能够对生命及其生命冲动说“不”字，人能操纵冲动到某些方向并引导它们。因此，人最大的特点在于精神的自由。舍勒所提出的“动姿化”指向“人是一个动姿化的X”，总是表现出一种趋向性和未完成性，这个趋向于定位的“X”犹如一条有生命力的洪流，自下而上奔涌，总是处于一种不断生成、充满活力的生命姿态^①，“动姿化”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、不断趋于创造和进化的生命姿态和内在活力。最早把它引入到课程领域的是郭晓明教授，在他的专著《课程知识与个体精神自由》（教育科学出版社，2005）第四章“教材的‘动姿化’设计与个体精神自由”中，“动姿化”被用来表述知识在教材中的一种积极的、不断进化的存在方式，这是一种着眼于知识与人的关系、知识进化的生存论立场。

在本书中，我把“动姿化”作为语文课程知识重构的一个关键点。那么，为什么不用“动态化”这一词汇呢？“动态”是一个类属词，形容事情变化

^① [德] 马克斯·舍勒：《人在宇宙中的位置》[M]，李伯杰，译，贵阳：贵州人民出版社，1989：30。

发展的情况或从运动的状态考察^①。因而,“动态研究”倾向于从外部的视角来审视事物的发展态势,是一种外向的研究方略;而“姿”既包含“态”的外在呈现的姿势之意,还指向资质、姿才、姿禀、姿质、气质等由内向外展现出来的生命意蕴。所以,“动姿化”包含了动态研究的意味,蕴涵着时间维度上的知识演化历程,但更关注知识内在价值的生命力的张扬。知识不是静止的、一成不变的,知识的形成经历着不断进化、发展的过程,个体对知识的接受过程要以自己的生活经验去还原和理解知识中的丰富内蕴。“动姿化”立足于知识自身内在的秉性的发掘,探究知识以何种方式存在、呈现才能避免僵化,走向知识的情感化、情境化,最大限度地活化知识,转向智慧的生成。这样形成的是语文学习的主体与语文知识的交往关系。人本身就在不断“趋向完成”,“作为一个人,就是去成为一个人”^②,在这“趋向”的过程中通过不断地思索和行动来塑造自己的精神。通过一定的教育境遇找到知识与学生的生活境遇、人生经验的连接点,引领学生发掘语言符号系统潜在的“能”,勾连起与知识密切相关的文化背景、言说语境和言说功能,教会孩子通过对语词的惊异,重新发现知识世界中的精神价值和生命历程,而不是迷失在符号的迷宫中。学生的发展成为知识教学的根本指向,知识不再仅仅是人类认知世界的一种客观结果,而彰显出启迪人生、丰富精神的意义和价值,我们的语文教育才能走出有知识、没文化,有智力、没智慧的失美境地。

(2) 语文课程“动姿化”知识研究的路径构设

本书拟按现状反思—历史溯源—策略重构的思路行文,来研究语文课程知识的“动姿化”问题。目前我们面临的语文知识教学的问题主要是两个:

一是对“语文究竟教哪些知识最有价值”的探究,在课程范式转型、课程话语日趋多元的背景下,为语文课程知识做科学的价值定位;对现有语文知识体系除旧纳新,重新建构有用的、有序的语文知识体系。这是一个最大的难点。

一是直面课改课堂的真实困境,从实践层面对语文课程形态知识“教材化”、语文教材形态知识“教学化”做动姿化策略研究,从而推进语文课改的深化。

本书一开始就结合具体课例的分析,审视并梳理语文课改现状中种种

① 现代汉语词典[Z].北京:商务印书馆,1992:260.

② [德]卡尔·雅斯贝尔斯.智慧之路[M].柯锦华,译.北京:国际广播文化出版社,1988:50.

“泛人文化”走向的迷乱形态，评述当前语文课改的尴尬境地。顺势引发对语文新课改的“工具性与人文性”大讨论、“淡化知识”思潮大讨论的反思，在思潮大碰撞中，提出本次语文课改有意闪避的问题：语文课程知识本体性研究的迷失。据此来探寻语文课程“动姿化”知识趋向的必要性，凸显课题价值和意义。

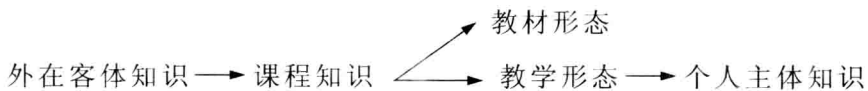
教育总是在两种生活形式中进行，一种就是人类共同的生活，这表现为人类的共同经验；一种是个体的生活，表现为个体的人生经验。接受教育，就是理解和学习人类的共同经验，而形成个体的自己的经验。基于对语文新课改中“泛人文”思潮下的“反知识”现状的深度思考，本书尝试构建了纵横两条语文课程“动姿化”知识研究的路向：

纵向视角：引入“知识进化”理论，考察知识的进化历程，揭示语文课程“动姿化”知识的必然趋势。

A. 知识体系的演化：零散的、混沌的经验→系统的、分化的知识

这是从社会历史角度考察。知识来源于人们的实践经验，人类的实践具有历史性，人类的经验不断扩展与丰富，知识也在不断地积累与更新。语文知识同样是在历史长河的流动中积淀，积淀中流变，不断地发展与超越，动态地生成着。我们纵深追溯古典主义、现代主义、后现代主义语文课程知识观的发展特征，分析语文课程知识观演进规律和相关的社会、文化层面的影响因素，从而推导出对语文教育特有的诗意文化魅力的价值追问。我们将深入语文教育作为汉语言文化传承的本质内核，发掘语文教育不可随意抹杀的民族特性——探究重于“人治”的汉语言特性，提出语文课程“动姿化”知识的基点问题。而对西方知识教育的渊源和发展历程的梳理，有助于我们动态地把握语文课程知识当前境遇形成的深厚背景。通过梳理古希腊时期、近现代和当代西方知识观的变迁历程，描摹了各个时期知识存现状态和知识教育的价值取向，推导出课程动姿化知识的共通、必然的趋势。

B. 知识与个体交往中的演进：



这是考察教育情境中个体生命的知识获得的“动姿化”历程。因为教育就是一个将一般文化成果的“客观知识”改造为“课程知识”、“教学知识”，最终转化为学生个人的“主体知识”的过程。对语文现象的思考，应以具有言语生命特性的人作为基本的观察点。我们在探讨语文课程知识问题时，应该看到语文课程的整个体系就是语文课程知识的价值筛选、组合编排、师授