

语文教学范式研究

李冲锋摇著

华龄出版社

摇摇

图书在版编目(CIP)数据

语文教学范式研究 李冲锋著 北京 :

华龄出版社 2012

(当代学者人文论丛第 1 辑)

ISBN 978-7-5143-0111-1

I 李... II 李... III 汉语—教学研究—高等学校 IV 李

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 12345 号

书摇摇名：语文教学范式研究

作摇摇者：李冲锋

出版发行：华龄出版社(北京西城区鼓楼西大街 158 号) 邮编 100000

印摇摇刷：北京振兴源印务有限公司

版摇摇次：2012 年 1 月第 1 版

印摇摇次：2012 年 1 月第 1 次

开摇摇本：16 开 70 毫米 26 毫米 16 开

印摇摇张：12 张

字摇摇数：30 千字

全套定价：12.00 元

目 录

导 言	(员)
第一章 摇语文教学范式概说	(员)
第一节 摇范式概念与范式之争	(员)
一、范式的概念	(员)
二、范式之争	(愿)
第二节 摇范式进入教育教学领域	(员猿)
一、西方对教学研究范式的研究	(员猿)
二、我国对教育研究范式的研究	(员源)
三、范式与相关教学范畴辨析	(员员)
第三节 摇语文教学范式的界定	(员苑)
一、语文教学范式界定	(员苑)
二、本研究的其他界定	(猿)
第二章 摇语文教学传统范式 授受范式	(猿)
第一节 摇语文教学授受范式的背景分析	(猿)
一、语文教学授受范式的产生与延续	(猿)
二、建国后语文教学授受范式的存在脉络	(猿)
三、建国后语文教学授受范式存在的原因分析	(猿)
第二节 摇语文教学授受范式的基本理念	(源)
一、教学喻设 教学是倒水	(源)
二、指向知识的教学目的观	(源)

二 摇语文教学范式研究

三、教学传递观	(源思)
四、讲析方法论	(缘)
五、教学交往与主从师生观	(缘)
摇第三节摇语文教学授受范式的教学实践	(远)
一、语文教学授受范式的授受内容	(远)
二、语文教学授受范式的教例分析	(远)
摇第四节摇语文教学授受范式的思考与评价	(苑)
一、语文教学授受范式的思考	(苑)
二、语文教学授受范式的评价	(缘)
第三章摇语文教学主导范式 : 导学范式	(怨)
摇第一节摇语文教学导学范式的形成背景	(怨)
一、导学思想的历史回顾	(怨)
二、改革开放的时代背景	(缘)
三、世界教育的发展趋势	(苑)
摇第二节摇语文教学导学范式的基本理念	(苑)
一、教学喻设 教学是导戏	(苑)
二、指向能力的教学目的观	(苑)
三、教学指导观	(苑)
四、导练方法论	(缘)
五、教学交往与助学师生观	(苑)
摇第三节摇语文教学导学范式的教学实践	(苑)
一、钱梦龙的导学思想与语文导读法	(缘)
二、蔡澄清的导学思想与点拨教学法	(苑)
三、洪镇涛的导学思想与八字教学法	(苑)
四、洪宗礼的导学思想与双引教学法	(苑)
五、其他导学思想与教学实践简介	(苑)
六、语文教学导学范式的教例分析	(缘)
摇第四节摇语文教学导学范式的思考与评价	(苑)

一、语文教学导学范式的思考	(页码)
二、语文教学导学范式的评价	(页码)
第四章 摇语文教学范式趋势·对话范式	(页码)
摇第一节 摇语文教学对话范式的产生背景	(页码)
一、对话范式产生的现实背景	(页码)
二、对话范式产生的理论背景	(页码)
摇第二节 摇语文教学对话范式的理论探索	(页码)
一、对话的基本概念	(页码)
二、教学喻设·教学是游戏	(页码)
三、指向自我实现的教学目的观	(页码)
四、教学合作观	(页码)
五、交往生成方法论	(页码)
六、对话教学中的师生关系	(页码)
摇第三节 摇语文教学对话范式的实践探索	(页码)
一、语文教学对话范式的阅读对话	(页码)
二、语文教学对话范式的教学对话	(页码)
三、语文教学对话范式的自我对话	(页码)
四、语文教学对话范式的教学建议	(页码)
五、语文教学对话范式的教例分析	(页码)
摇第四节 摇语文教学对话范式的评价与思考	(页码)
一、语文教学对话范式的评价	(页码)
二、语文教学对话范式的思考	(页码)
结 语	(页码)
参考文献	(页码)
后 记	(页码)

导摇言

我国的语文教育源远流长,具有几千年的历史。在几千年的语文教育中,语文教学到底存在过一些什么样的教学样态,这些教学样态是怎样形成,又是怎样发展变化的呢?这是值得我们关注的问题。

由于种种原因,我国的语文教育经验十分丰富,但语文教育理论却十分匮乏,出现了语文教育多思想、少理论的状况。虽然,许多研究者和一线教师在努力总结、概括、提升语文教育理论,但总体上看并不尽如人意。比如,魏书生把自己的教学改革总结为:民主与科学。这是政治生活与学术讨论中的一般原则,不能构成为他的教育教学理论,而仅仅是一种教育教学的指导思想而已。再如,钱梦龙把自己的语文教学构建为“三主”理论,即“教师为主导,学生为主体,训练为主线”。这只是一般教学经验的高度概括,与严密系统的理论尚有一定距离。语文教育的理论建设或许应该分为不同的等级,钱梦龙、魏书生们的理论可称之为经验型理论,这种理论还具有很大局限性,即可传播但难习学。他们在语文教育理论建设上的努力应该是值得充分肯定的,他们为今后的理论建设提供了一定的基础。毕竟光有经验型理论是不够的,还必须进一步做好教育实践经验与经验型理论的理论提升,形成更高级的理论建构。丰富的语文教育经验如何才能上升到理论高度成为有价值、有分量的理论呢?语文教育经验的理论提升是一个亟待解决的问题。

语文教学的研究多关注局部,多是微观或中观的研究,缺乏对语文教学的宏观把握与宏观研究(虽然,后现代要打破“宏大叙事”,但宏大叙事自有它存在的理由)。站得高才能望得远。只有在更高的理论层
员

次上来审视语文教学,许多语文教学中存在的问题才能逐渐清晰起来。正是基于这样一种理论探索上的需要,本研究试图从一个宏观的视角对语文教学作一番理论研究,而所借助的研究视角就是“范式”。

世纪之初,新的基础教育课程改革正在中华大地上轰轰烈烈地进行。基础教育课程改革为语文教学带来了新的生机与活力。新语文教学的实践需要新的理论支撑。许多新理念进入到语文教育教学中来,比如对话理论、后现代理论、建构主义、多元智能等。这些新理论与新理念给语文语文教学又带来了些什么呢?从“范式”的角度对语文教学加以研究或许能够提供一些新的启示。

没有学科范式,就不会有严格意义上的学术积累和进步。为了更深入地认识语文教学的存在,发展对语文教学的认识,本研究试图借助于托马斯·库恩的“范式”理论,勾勒语文教学领域所经历和存在的轮廓。任何一种教学范式的出现都有其内部动因与外部背景。因此,在研究语文教学范式时,笔者力图把它放入一定的背景中加以考察。一个学科特别是人文学科的范式,通常体现在它的经典著作和教科书中。笔者以为,语文教学的范式除了体现在经典著作和教科书中,还主要体现在优秀语文教师的教学实践上。因此,本研究将以一些优秀教师的语文教学作为研究范例。

问题的研究可以有多种途径,比如,可以在大量资料、事实上归纳、总结、提升,也可以借助于其他领域的理论、概念、研究方式等对某一领域进行分析、解释等等。新的理论和分析框架的引入往往能够使我们对原有的事物有更清楚和更新颖的认识。本研究主要采用范式理论的演绎与语文教学实践的归纳相结合的方法。一方面运用范式理论的相关框架对语文教学的历史和现状加以探讨,另一方面以历史文献和语文教师的教学实践为基础,试图从中寻找出语文教学的一些规律。

本书共分四章,第一章是语文教学范式概说,主要对范式及语文教学范式的界定问题作一简单介绍。根据一些教学因素的变动情况,笔者把语文教学史上的教学范式分为授受范式、导学范式和对话范式三种范式形态。接下来的三章分别对三种范式加以探讨。第二章是语文

教学的授受范式,第三章是语文教学的导学范式,第四章是语文教学对话范式。结语部分是对全书的一个总结。

第一章 摇语文教学范式概说

自从范式理论出现之后就受到了人们的关注、不同理解和论争。范式理论很快超越了原有领域被其他领域、其他学科所借鉴、运用。教育教学研究领域也运用范式理论进行研究。我们试图把范式理论借鉴引用到语文教学研究领域,用“范式”的视角察看语文教学。

第一节 范式概念与范式之争

一、范式的概念

“范式”(Paradigm)这一概念是与美国著名科学史学家托马斯·库恩(Thomas Kuhn)的名字密切联系在一起的。托马斯·库恩,于1922年2月18日生于美国俄亥俄州的辛辛那提市,1996年12月17日因支气管癌在自家宅中逝世。“库恩的生平事迹同那些有着波澜壮阔人生经历的伟大人物相比较实在是显得太平凡了,他只有比较平静的学院或学者的简单人生经历。像某些哲学家或思想家所有的逃亡、自

杀、恋爱事件等充满传奇色彩的经历,他全都没有。”^①库恩是一位科学史家和科学哲学家,曾任马萨诸塞州工科大学教授。他的主要著作有:《哥白尼革命》(1956)、《科学革命的结构》(1970)、《必要的张力》(1976)、《批判和知识的增长》(1978)等。他在从物理学转向科学史的研究历程中,发现科学面向终极真理不是累积式的进步,而是通过科学革命的断续转换,由此提出了他的“范式理论”。

1956年,库恩为准备一组关于16世纪力学起源问题的演讲而研究亚里士多德的力学。在研究过程中,他惊讶地发现,亚里士多德并没有为伽利略提供任何工作基础,也就是说,伽利略几乎完全是在空白的基础上建立起自己的力学的。库恩由此认识到,科学的发展并不是一种直线累积式的,而是经历着不同思维方式的革命性变革。随之他又研究“格式塔”心理学和皮亚杰的结构主义,逐渐认识到人的认识过程是一种结构向另一种结构的整体转换过程。这种结构是人内在的、先天具有的心理结构。

库恩在1959年的《必要的张力》(1976年译成中文)一文中首次使用“范式”一词。1961年的《科学发现的历史结构》扩展了这一概念。“范式”这一术语的广泛传播以及被人们普遍接受是在1970年他的经典著作《科学革命的结构》(1976年译成中文)一书出版之后。^②在1976年的《必要的张力——科学的传统和变革论文选》一书中有一节“对范式的再思考”^③,对范式作了进一步发展。库恩对范式的解释是:“‘范式’一词有两种意义不同的使用方式。一方面,它代表着一个特定共同体的成员所共有的信念、价值、技术等构

① [日]野家启一著,毕小辉译:《库恩:范式》,石家庄:河北教育出版社,1999年1月版,第1页。

② 本著作于1970年发表在《统一的科学国际百科全书》中的第二卷第二号上。本书在国内已有两个译本。第一个是李宝恒、纪树立据1970年版译出,上海科学技术出版社,1974年10月版;第二个是金吾伦、胡新和根据新版本翻译的,由北京大学出版社,1980年版。

③ [美]托马斯·库恩著,范岱年、纪树立等译:《必要的张力——科学的传统和变革论文选》,北京:北京大学出版社,1999年1月版。此书还有福建人民出版社,1985年版。

成的整体。另一方面,它指谓着那个整体的一种元素,即具体的谜题解答,把它们当作模型和范例,可以取代明确的规则以作为常规科学中其他谜题解答的基础。”^①此外,他对范式还有其他解释如:“范式是示范性的以往成就”、“范式是团体承诺的集合”、“范式是共有的范例”等。^②在《科学革命的结构》一书中,库恩对范式的表述比较含混,竟然有二十多种说法,以至于受到各方面的激烈批评。库恩一直没有给范式下过一个明确的定义,而且随着对人们批评的回应和思想的发展,他相继提出了在概念的外延和内涵上类似于范式的“专业母体”(Paradigm Community, 专业母体)、 “分类学”(Taxonomy, 分类学)、“辞典”(Lexicon, 辞典)等术语去替代范式。在某种意义上,可以说库恩范式理论中的“范式”就是指范式、专业母体、分类学和辞典,或者说专业母体、分类学、辞典是不断深化的范式概念。因此有人把库恩整个的理论称为范式理论。拉里·劳丹对库恩的范式理论进行分期,将围绕范式和科学共同体的理论时期称为“前库恩”时期,将提出专业母体、分类学和辞典的理论时期称为“后库恩”时期。^③科学共同体(Scientific Community, 科学共同体)是指拥有同一个范式的科学家集团。按照库恩的观点,科学共同体是大约由百人左右的成员组成,接受共同的范式作为研究指针,进行通常科学的实践的团体。范式是一个科学共同体成员共有的东西,反过来说,也正是他们掌握了共同的范式而组成了一个科学共同体。专业母体又可译为学科基质,是指一个科学共同体成员共同掌握的、有待进一步发展的基础,它主要包括概括(公式)、模型(一般形而上学的假设)和范例(最具体的题解),其中范例是最基本的要素,它使原先范式概念的模糊性得到改善。拉里·劳丹认为,专业母体是一组指导性

① [美]托马斯·库恩著,金吾伦、胡新和译:《科学革命的结构》,北京:北京大学出版社,1996年1月版,第158页。

② [美]托马斯·库恩著,金吾伦、胡新和译:《科学革命的结构》,北京:北京大学出版社,1996年1月版,分别见第158页、第159页、第160页。

③ 郑杭生、李霞:《关于库恩的“范式”——一种科学哲学与社会学交叉的视角》,《广东社会科学》1999年第1期。

假设,包括简单的形而上学模型,它们被用来指导研究,但不能接受经验的检验;共有价值、理论公式、范例。分类学和辞典的提出标志着库恩的研究视角从社会学、心理学和历史学角度转变为术语的分类学和语言学角度。分类学原指生物学的科学分类过程,库恩用来指科学革命前概念和术语的分类与科学革命后概念和术语的分类是不可通约、不可比较、不可翻译或不可交流的。辞典与分类学密切相关,因为一个分类学对应一个辞典,即一个分类学中的概念和术语只能在其对应的辞典中找到解释。这样新范式取代旧范式的科学革命既是新的分类学取代旧的分类学的过程,又是新的辞典取代旧的辞典的过程。总的来说,库恩范式理论中的范式以及与范式具有同等意义的科学共同体、专业母体、分类学和辞典在概念的内涵和外延上是一个比一个清晰和确定,但它们之间包含太多的心理因素、社会因素和历史因素,涉及心理学、社会学和历史学等,而这些学科研究本身并未臻成熟,因而这些概念本身的含混也就难以避免。^①日本学者野家启一在其所著的《库恩:范式》一书中对“范式”作了“关键术语解说”可以帮助我们认识库恩的“范式”。^②

(范式)它是支撑库恩的科学论的最重要的用语。原来在希腊语中是“范型”、“模特儿”的意思。后来是指学习拉丁语时的词形变化的“典型范例”的意思。库恩依据的是后者的词意,他把范式定义为“在一定时期内,给研究者共同体成为样本的问题及解决方法的一般被公认的科学业绩”。即起着现场科学研究先导作用的具体性方针。个别专业领域由于范式的确立作为“科学”而被承认。因此,放弃范式就等于停

① 郑杭生、李霞:《关于库恩的“范式”——一种科学哲学与社会学交叉的视角》,《广东社会科学》1999年第1期。

② [日]野家启一著,毕小辉译:《库恩:范式》,石家庄:河北教育出版社,1999年1月版,第104页。

止科学研究。库恩不是把科学的历史作为由知识积累的连续的进步过程,而是作为由范式替代的间断性转换的过程。为此,库恩的科学观得到了“范式论”的称呼。但是,由于库恩自接受把范式同“世界观”混同等扩大其含义的做法,马斯达曼对这种暧昧性进行了批判,并且指出范式存在二十一种不同的用法。库恩接受了这种批评,把范式改换成“专业母体”,但是这个用语并没能得到流传。晚年的库恩用“解释学的基础”、“辞书”等概念来表述范式,试图通过用解释学的考察和意义论的分析将其内容进行分解。另一方面,范式已经超越了库恩的意图,作为表示“事物的观点”和“思维的框架”等意思的一般用语使用并直至今日。

库恩的范式理论出来后受到研究者的关注和不同的解析。库恩对范式作的社会学界定是:“范式是一个特定社团的成员共同接受的信仰、公认的价值和技术的总和。”安德森(翟葆奎译)却认为:“范式是指科学家或研究人员审视他们领域的方式及其在本领域内进行的操作活动。”^①胡森(刁磊译)则认为:“范式可以被看作是一种文化的人工制品,它反应了在特定时间内特定科学团体——全国性的或国际性的团体——的科学行为方面的占主导地位的观点。范式以一种范例的形式,决定了新一代科学家——只要他们不反对——的科学研究方法和程序。”^②

西方学者伯恩斯指出,库恩是在以下两种意义上使用范式这一概念的,一种是社会学意义,另一种是心理学意义。社会学意义的范式有四个含义:(1)象征性的概述,即对共识的法则或理论的正式表述;(2)

^① 转引自胡秀威:《西方教学研究范式的演进》,《比较教育研究》1998年第8期;又见人大复印资料《教育学》1998年第2期。

^② 翟葆奎主编:《教育学文集·教育研究方法》,人民教育出版社1985年版,第158页;转引自尧新瑜:《试论教育研究范式的转换》,《现代教育论丛》1998年第5期。

义上的‘范式’。……范式不是科学家随心所欲的创造,不只是科学家群体的约定,应是科学家自觉认识科学研究和努力推动科学研究实践发展的需要之产物,最终,是科学研究实践赋予它真实的生命力。”^①这种认识把范式的落脚点放在了科学研究实践上,与西方一些科学哲学家强调科研群体的认同和约定的认识有所不同。陈向明认为:“范式”是从事某一科学的科学家群体所共同遵从的世界观和行为方式,它包括三个方面的内容:一是共同的基本理论、观点和方法;二是共有的信念;三是某种自然观(包括形成而上学假定)。^②张新平认为“库恩范式中的核心内容应该是科学共同体所共有的信念。”^③陈颖健认为:范式是包括规律、理论、标准、方法等在内的一整套信念,是某一学科领域的世界观。持同一范式的科学家因有着共同的信念、价值、标准、理论背景和研究方法技术而组成了一个“学科共同体”。^④

有论者认为,范式作为一个介于共同体和外部世界之间的相对稳定的有意义的系统,本身具有着丰富的文化涵义。^⑤首先,范式建构主导着科学共同体成员的心理价值,使他们在探索自然的道路上不断获得成功的同时,也使自己成为具有共同心理价值意识的群体,成为归有所属的真正的科学家。其次,范式规范着主体行为方式,尤其是规则范式中所具有的一系列规则以其既得的有效性和权威性规范着共同体成员参与科学活动的行为方式。再次,范式对科学家行为具有示范效应。库恩特别强调范式中的具体科学成就,如经典著作、典型事例、教科书、已解决的难题等,不仅为某种科学研究的出现提供了模型,给科学家从

① 叶澜著:《教育研究方法论初探》,上海:上海教育出版社,1999年远月版,第155页。

② 陈向明著:《质的研究方法与社会科学研究》,北京:教育科学出版社,1999年版,第168页。

③ 张新平著:《教育组织范式论》,南京:江苏教育出版社,1999年5月版,第15页。

④ 陈颖健等:《新思维范式》,北京:科学技术文献出版社,1998年版。

⑤ 孙启贵:《库恩“范式”的文化涵义》,《合肥工业大学学报(社科版)》,1999年第1期。引自张武升、廖敏:《教育研究范式的变革与发展趋向》,《华中师范大学学报(人文社会科学版)》,1999年第1期。

事某项研究以榜样 ,而且还给想进入该科学共同体的人以行为示范 ,使他们通过学习这些具体科学成就 ,在潜移默化中掌握该共同体成员所拥有的范式 ,最后 ,范式对科学家从事科学活动的基本规定性。自然界是复杂的 ,只有把它纳入一定的框架才能有效地加以认识 ,范式正是这种框架和工具。没有成熟范式的科学只能是准科学、前科学 ;同样 ,没有范式(共同体)作为归属的科学家也不是严格意义上的科学家。

我们认为 ,大家对范式的理解在范式内涵的构成要素和侧重点上有所不同 ,从而导致一些认识上的分歧。“ 尽管库恩在具体阐述时对‘ 范式’ 有不同的描述 ,有广义和狭义之分 ,但‘ 范式’ 的基本含义 ,即为学科的科学群体所认同 ,学科的内容和研究要素、过程、方法等须形成基本规范和结构式的框架 ,是不会丢弃的。”^①所以 ,在范式里还是有一些基本的东西得到大家的认同的。我们认为 ,范式概念里的核心内容是共同体所共有的信念层面 ,其他层面的内容是这一层面内容所统率的。范式的形成是实践发展的产物 ,并不是科学家随心所欲创造的结果。可以说范式是规则与实践互动的产物。在我的认识里 ,范式不应仅仅是小范围内占主导的科学研究的行为规范 ,它还应该成为一定社会范围内占主导的科学研究的行为规范。

二、范式之争

(一)范式的内部之争

范式的内部之争是指一个范式通过发展取代另一个范式的斗争过程。

库恩利用“ 范式” 概念来表征科学领域的发展过程。在范式和科学共同体的基础上 ,他提出了科学知识增长的模式 :前学科(没有范式)→常规科学(建立范式)→科学革命(范式动摇)→新常规科学(建立新范式)。他认为科学领域是从科学的前范式阶段向范式阶段演进的。前范式(前学科)阶段以科学理论多派别的观点、见解和论争为特

^① 叶澜著 :《教育研究方法论初探》 ,上海 :上海教育出版社 ,1999年 2月版 ,第 155页。

征。科学家之间存在意见分歧,因而没有一个被共同接受的范式。论争的结局是其中一种理论学派否定其它理论学派而成为该领域的主要理论学派代表,成为科学领域的范式科学,从而统领整个科学领域走向成熟。库恩认为,科学领域没有一个统领范式则不能称其为进步,也不能存在范式科学(常规科学)。所谓的常规科学就是科学家共同体根据范式进行的日常研究活动。在常规科学时期,科学共同体的主要任务是在范式的指导下从事释疑活动,通过释疑活动推动科学的发展。在释疑活动的过程中,一些新问题和新事物逐渐产生,并动摇了原有的范式,建立新范式的科学革命随之产生。革命的结果是拥有新范式的新的科学共同体取代拥有旧范式的科学共同体。库恩认为,历史上的科学革命不是一种渐进的累积过程,简单地提出新的科学知识或修正原有科学结论,而是一种结构性的、整个科学研究的“范式转换”(泽林威林森译)过程:旧的范式出现了持续的严重的危机,不能很好地解释和解决科学研究中一连串新事实和新问题;科学家们开始丧失对原有范式的信任,考虑其他的选择;原有范式强加于科学工作的限制在各个具体研究领域里被突破,新的范式开始形成;在比较的基础上,彻底地抛弃原有的范式,接纳新的更有解释力的新范式,如新的问题、新的理论、新的方法、新的研究范例,等等。^①这种“范式转换”的过程就是范式之争,新旧范式之间的战争。直到新范式取得了合法的、主流的、压倒性的地位,旧范式被新范式代替了。新的范式开始在大范围内发挥其作用。“在任一时代和任一特定学科均有一定的设定和方法流行,直到它们受到一个新主张的挑战并且被其压倒,该主张通过对现状提出一个决定性的挑战而出现,如果成功,这个新的主张就居于支配地位,成为新的范式,其本身也得准备受到另一个强有力的挑战,因为理

^① 石中英著:《知识转型与教育改革》,北京:教育科学出版社,1998年12月版,第100页。