

语境与非预设性语文阅读教学

课程与教学论专业（语文）

研究生 沙欧 指导教师 刘永康

在新一轮课程改革的推动下，整个教育界又掀起了一场声势浩大的教学反思运动。在语文阅读教学中，有识之士把矛头直指预设性教学，认为要从根本上改变目前阅读教学的面貌，必须首先改变“预设”这一顽症，实行“非预设”性的阅读教学。最近两年，语文教学杂志上陆续刊登了一些探讨非预设性教学的文章，其中不乏真知灼见。本文在借鉴这些研究成果的基础上，试图从语境的角度对非预设性教学进行一些粗浅的探索。一方面旨在从一个新的角度理解非预设性教学；另一方面以期起到抛砖引玉的作用，引起对非预设性教学的更广泛的关注和研讨。

本文主要从以下四个部分展开讨论：

第一部分：预设性语文阅读教学批判。本部分从预设性教学的现象描述入手，重点分析了预设性阅读教学“三本位”的特点，即以讲解分析为本位、以教师为本位及以教案为本位。在此基础上，进一步指出“预设”的危害性。

第二部分：预设性阅读教学的哲学根源剖析。本部分阐述了西方现代主义哲学的思维方式对预设性教学的影响，并进而指出预设性教学将越来越不适应未来社会的发展，与时代精神背道而驰，表明实行非预设性教学的紧迫性。

第三部分：非预设性阅读教学与语境。这是论文的重点部分。首先通过重新审视阅读教学过程，把阅读教学过程理解为教师与学生、学生与学生之间的言语交流活动。既然是言语交流活动势必会形成特定的语言环境（语境）。在此基础上认为，非预设性教学就是在阅读教学语境的展开、发展、变化中，教师与学生对语境的一种应对行为。利用相关领域对语境问题研究的成果，总结

出阅读教学语境的四大特点：确定性、层次性、生成性、传递性。

第四部分：语境对非预设性阅读教学的价值。结合阅读教学实际指出，在非预设性教学中就是要随着语境的发展，实现阅读教学的因势利导和因材施教。

关键词：语境 预设性教学 非预设性教学 自组织 不确定性

Abstract

Major Chinese Course and Pedagogy

Postgraduate Sha ou **Instructive Professor** Liu yongkang

Under the promotion of the new round of curriculum reform, another overwhelming movement of introspection of the teaching method covering all the education circles. For the Chinese language reading teaching, some elites indicate that in order to change the existing situation, the teaching methods must be transformed from the “presupposition teaching” to the “non-presupposition teaching”. For these recent years, some articles on “non-presupposition teaching” have been seen on the Chinese language teaching magazines in which these are some smart and far-sighted opinions. Take these research results as the base, in my thesis, I try to do some exploring works on “non-presupposition teaching” from the angle of “context”. On the one hand, I try to understand the “non-presupposition teaching”, on the another hand, I also hope that my thesis could lead to more researches and more attentions for the “presupposition teaching”.

My thesis includes four parts:

The first part: criticism of the “presupposition teaching” on the field of Chinese language reading teaching. This part begins with the description of the “presupposition teaching”, mainly analyze the feature characteristic of “Tri-Departmental selfishness”, that is “Departmental selfishness of Explanation”, “Departmental selfishness of Teacher”, “Departmental selfishness of Teaching Plan” and ends with the indication of the harmfulness of the “presupposition teaching”.

The second part: philosophical analyzing of the root of the “presupposition teaching”. In this part, the effects of the Western Modernism thinking to the “presupposition teaching” is explained and then indicates that the “presupposition teaching” is more and more unable to pace with the development of the society. This result leads to the emergency of the reform of “Non-presupposition teaching”.

The third part: “Non-presupposition teaching” and the “Context”. This is the

most important part of the thesis. At first, by the revision of the process of reading teaching, I take the process as the language communication activity of the teacher and students, students and students. As it is the language communicating process, the "Context" must be created. On this base, I understand the "Non-presupposition teaching" as the reaction of the teachers and the students to the "Context" during the development and change of the reading teaching context. At last, by the results of the researching on context on the interrelated fields, I summarize four feature characteristics of the reading teaching context: certainty, gradation, production and transmission.

The fourth part: the value of the "Context" to the "Non-presupposition teaching". Combining the reality of the reading teaching, I indicate that "adroitly guide action according to circumstance" and "teaching students in accordance with their aptitude" should be accomplished with the development of the context during the "Non-presupposition teaching".

Keydords context presupposition teaching non-presupposition
teaching self-organization indeterminacy

引言

语文学科自 1903 年独立设科以来已经整整走过了一个世纪的历程。站在新世纪的端口，我们抚今追昔，不禁百感交集，语文学科走过的 100 年是艰难求索的 100 年，是迷茫多于成功的 100 年，是不断走出困境又不断陷入困境的 100 年。时至今日，我们的语文教学仍然未从困境中真正地走出来。远的不说，就从 1978 年吕书湘先生在《人民日报》发表文章大声疾呼改变语文教学少慢差费现象算起，20 年来，尽管语文教育界做出了可以称之为艰苦卓绝的努力，掀起了一次又一次语文教学改革的浪潮，涌现出了一批又一批改革的“先锋”，像著名的语文特级教师于漪、钱梦龙、魏书生等，他们针对语文教学现状创造了具有突破性的理论、经验和模式。然而他们的努力只在全国大面积语文教学的“死水”中溅起点点“涟漪”，却未使语文教学少慢差费现象从根本上得到改变。正因为如此，1997 年由《北京文学》引发的语文教学讨论，才使语文教学又一次成为社会关注的热点。面对这场广泛的讨论和尖锐的批评，广大语文教育工作者的尴尬和无奈自不必言说。尽管“误尽苍生是语文”的说法未免过激，但是语文教学中存在着诸多问题确是一个不争的事实。由此可见，语文教学的问题不是一些枝枝节节的问题，语文教学要想走出世纪性的历史困境，必须站在时代的至高点上，对语文教学存在的问题进行根本性的反思。

阅读教学是语文教学中的重中之重，是语文教学的主角，因而对语文教学少慢差费、高耗低效的批评，实际上主要针对的就是阅读教学，阅读教学可谓是语文教学中名副其实的重灾区。应该说，阅读教学效率不高的原因很多，有教育体制的问题，有教材编写的问题，有考试制度的问题等等，但是最根本的原因在于学生主体地位在阅读教学理念中的失落。随着教学改革的不断深入，一些有识之士纷纷把矛头直接指向预设性教学，认为要想从根本上改变语文教学的面貌，必须首先改变“预设”这一顽症，实行非预设性的语文教学。

鉴于此，最近两年的语文教学杂志上陆续登载了一些对非预设性教学进行探讨的文章。对于非预设性教学，人们看法各异，大部分人对其持肯定态度，认为其有利于学生主体地位的恢复；还有一部分人持保留意见，认为在实际的教学中这种教学形式较难把握，容易使教师无所适从。但不管怎样，谁也无法否定它是对传统的预设性教学模式的突破，是对教学改革的有益探索。

到目前为止,有关非预设性教学的探讨主要集中在以下几个方面:

第一,教师要不要预设教学目标。有的人认为,以前的教学目标是教师根据教材和教参先期设定的,很少顾及到学生的实际情况,这种设定显然是错误的。主张教学目标的设定必须由师生共同确定,同时指出教学目标既是既定的,也是生成的,所谓生成的就是说既定的目标不是一成不变的,而是在教学实际过程中动态变化的,是师生在教学过程中相互交流逐渐形成的。^①有的人则认为,非指示性教学(与非预设性教学本质相通)是令人神往的,但结合到教学实际,回归到现实的土地上,又是另一回事。教师作为教学的策划者、主导者、解释者、组织者、管理者、评价者,课堂教学目标理应由教师来定。同时预设教学目标,可以实现教学过程的最优化。^②

第二,非预设性教学与教师作用的发挥。大部分论者认为,实施非预设性教学,教师的作用不是降低了,而是更高了。它首先要求教师有能力灵活应对学生提出的各种问题,有些问题很可能是教师意想不到。这就要求教师既要吃透教材,又要具有广博的知识面。当然,教师在课堂上也有自己发言的空间,教师对学生言有未及的内容也可以发表自己的见解加以补充和指导,实现个人的教学意图。^③

第三,非预设性教学与教学设计。研究者普遍倾向于认为,非预设性教学并不等于漫无目的,让学生随便乱说一通了事,更不意味着教师不做任何计划和构想。相反,这样的教学要求教师要在更宽更深的层面去充分构想和设计。比如要考虑学生可能从哪个角度提出问题、发表见解?如果教师认为很重要的问题学生却言有不及,教师怎样去补充?万一学生不发言,自己用什么方式激发引导?这些问题都要求教师在备课时充分考虑到,以弥补课堂教学机智的不足。

本文在借鉴以上研究成果的基础上,试图从语境的角度对非预设性阅读教学进行一些粗浅的探索。一方面旨在从一个新的角度来理解非预设性教学;另一方面以期起到抛砖引玉的作用,引起对非预设性教学的更广泛的关注和更深入的研究。由于资料分散和笔者水平有限,疏漏错误之处在所难免,敬请各位专家及同仁审阅指正。

^① 程红兵.语文课堂教学目标之我见[J].语文学习,2004,2:6-7

^② 褚树荣.让理论回归现实——谈教学要不要预设教学目标[J].语文学习,2004,2:10-12

^③ 崔国久.非预设性语文课堂教学刍议[J].语文建设,2002,5:34-35

第一部分 预设性语文阅读教学批判

一、预设性阅读教学现象描述

阅读教学是语文教学中的重中之重，是语文教学的主角，因而对语文教学少慢差费、高耗低效的批评，实际上主要针对的就是阅读教学。阅读教学效率不高有很多原因，但是最根本的原因在于学生主体地位在阅读教学理念中的失落。随着整个语文教学改革的不断深入，绝大部分教师已经意识到阅读教学过程中学生主体性的失落带来的种种弊端，也试图在教学实践中努力改变这种现状。然而习惯思维的惯性却不是一朝一夕就能够彻底改变的。那种以教师为中心、完全灌输性的“独白式”教学虽然已经不复存在，但是，现在的阅读教学课堂上又普遍充斥着一种典型的“问答式”教学现象。让我们来看看下面的一段教学实录：

某教师教《燕子》一课的实录片段：

师：现在请大家读第四小节，这小节有几句话，主要写了什么？

生：这节有三句话，主要写了燕子停在电线上。

师：对，主要写了燕子停在电线上休息，这种样子课文中说像什么？

生：这多么像正待演奏的曲谱啊！

师：为什么说这很像曲谱呢？知道什么叫曲谱吗？

生：就是歌曲的谱。

师：你们知道歌曲有哪两种曲谱吗？

生：……

师：歌曲有两种谱，一种叫“简谱”，一种叫“五线谱”。（出示表示两种谱的图片）

那么课文中说的“曲谱”应该是哪一种？

生：（齐）是五线谱。

师：对，那么燕子停在电线上休息为什么会像五线谱呢？我们先来理解“嫩蓝的天空”。什么叫“嫩蓝”？它与“深蓝”、“蔚蓝”有什么区别？

生：嫩蓝就是蓝得很淡。

师：很好，就是淡蓝，因为远远望去，天空是淡蓝的。这“几痕细线”又是什么？为什么用“痕”而不用“根”？

生：“几痕细线”指的是电线，“痕”就是很细，因为远远望去看不清。

师：这“细线”就像五线谱上的什么，停在细线上的燕子又像五线谱上的什么？聪明的孩子一定能回答。

生：这“细线”就像五线谱上的五条线，停在细线上的燕子像五线谱上的……

师：音符。说得真好。燕子正准备演奏一首歌颂美好春天的曲子呢！^①

乍一看，我们会觉得课堂气氛十分活跃，教师善于“启发”，学生踊跃作答。可是，当我们仔细品味一下就会发现，上述的“问答式”教学实际上是过去的“独白式”教学的翻版或者说是变形。仅仅是把教师认为应该让学生理解的内容转换成了一连串的小问题，在连续的问答中实现教师“教”的目的。对此，韩雪屏先生曾一针见血地指出：表面看去，学生似乎是在主动学习，但其实质仍然是以教师为中心，以教师预先设计好的思路去代替学生的思维过程。教师虽然佯装不知道问题的答案，实际上是以自己预先设计好的答案为最终目标，并以此锁定学生的思考。在这种“问答式”教学中，学生仍然处于被动的地位，他们始终处于“被追问”的状态中。教师垄断了课堂上的教学沟通，垄断了学生与文本的直接对话。^②研究者把这种拘泥于教师预先设定的固定不变的程式化教学称为“预设性教学”。

具体说来，“预设性教学”是指在阅读教学中教师根据教学参考提示的教学重点难点，围绕如何突破这些重点难点，按照教师的一己之见在教学活动开展之前预先设计好教学的步骤及问题，在教学过程中努力引导学生进入设定的问题框架内，以期顺利完成即定教学目标的一种教学方式。这种教学模式表面看来似乎比“独白式”教学进步了许多，但其深入骨髓的东西仍然是教师中心论、教案中心论。长此以往，势必会扼杀学生的个性，制约学生的思维能力和创造能力的发展。因此，我们应该对其危害有个清醒的认识，及早纠正“预设”这一顽症，实施“非预设性”的语文阅读教学。

^① 周一贯. 阅读课堂教学设计论[M]. 宁波: 宁波出版社, 2000. 20-21

^② 韩雪屏. 让学生从“被追问”的状态中解放出来[J]. 中学语文教学, 2003, 3: 7-9

二、预设性阅读教学特征分析

正确认识预设性阅读教学的特征及弊端对于非预设性教学的实施具有重要的意义。笔者认为预设性阅读教学的弊端主要表现在以下三方面。

(一) 预设性阅读教学以讲解分析为本位

1、重分析 轻感悟

语文是一门基础的人文学科,它不像数理化等自然学科那样具有完整的系统性和严密的逻辑性。然而,现代语文教育在盲目“西化”^①的过程中,却忽略了汉语本身所特有的人文精神——比较含蓄,注重内涵,注重用形象说话——而用一律的科学理性来规范它,致使阅读教学采用的是一种极力追求“讲深讲透”、“析细析微”的纯理性的解读方法。一篇篇文质兼美的文章被分解为若干个部分,每一个部分再用几个预先设计好的问题——肢解,因为教师深信这样的分析是有助于学生深入理解文章的。就这样一篇篇融汇了作家生命感受的文章被肢解得零零散散,学生的头脑中留下的只是断枝残叶而不是生机盎然的鲜花,是破砖碎瓦而不是回廊曲折的楼台。我们说阅读教学中的大部分文学作品是需要让学生自我感知、自我体验、自我领悟的,任何常规的理性分析和抽象的逻辑判断都是苍白无力的,甚至是多余的。如果剥夺了学生的这些权利,那么文学作品只能是外在于学生的,而终究不能被学生吸收和容纳。

2、重一元 轻多样

受标准化考试的影响,在阅读教学中对文章的理解往往是独尊教师一家之言的。理解文章的过程变成了教师和学生“统一思想认识”的过程,大有“独尊师言,罢黜群言”的架势。阅读本来是一种极具个性化的活动,每个学生的思维活动方式和情感活动方式是千差万别的,而学生的悟性和兴趣也不尽相同。因而,在阅读教学过程中就不能要求学生在任何时候,针对任何问题都只接受一种思维模式,只按照一种认识来回答问题。在过去的阅读教学中,教师

^① 余应源.西化——百年语文教学低效的根源[J].中学语文教学,2001,1:15-16 余文认为百年语文教学低效的根源是现代语文教学的三次“西化”,即向印欧语系母语教育的“学习”。在“西化”过程中简单地照搬西方的教学内容和方法,而完全忽视汉语自身的特点以及汉语教学本身的内在规律,这才是现代语文教学水平低下的根源。

总是习惯以自己的思想和认识去要求学生，去规范、限制学生的思维活动，总是试图将学生引领到自己预先设计的思路上来，求得一个教师认为正确的答案，这样才算完成了教学任务。比如有位教师出了这样一道题^①：

联系上文，揣摩朱自清《背影》里“唉！我现在想想，那时真是太聪明了！”这句话的含义。正确答案是：（ ）

- A、为自己聪明而沾沾自喜
- B、悔恨自己太笨。
- C、悔恨自己未能体会父亲的深情。
- D、觉得自己聪明过头了。

教师确定的标准答案是 C 项，C 项固然正确。但是我们也很难说，朱老的这句话绝对不包含 B 项和 D 项的意义在里面。本来文学语言的模糊性、多义性、开放性为学生的理解提供了广阔的空间，教师正好可以利用文学语言的这些特点鼓励学生对同一个问题从不同角度进行多元理解，以锻炼他们的求异思维、发展他们的创新能力。可是标准答案的限制，却使学生不得不把原本向四面八方发散的思路收敛起来，求同求稳。久而久之，学生灵动、跳跃的思维不见了，剩下的只是对标准答案的彻底“臣服”。

3、重结果 轻过程

从教学的角度来讲，所谓教学的结论，即教学所要达到的目的或所需获得的结果；所谓教学过程，即达到教学目的或获得所需结论而必须经历的必要程序。^②古谚有云：授之以鱼不若授之以渔。也就是说，教给学生学习的方法比直接教给学生结论更重要，也即是“过程”比“结论”更有意义。因为，结论是凝固的、静态的，它之于学习者的意义仅仅是使学习者的知识积累有所增长；而探索结论的过程却是动态的，学习者可以在这一过程中了解到结论探究的历程和探究的方法。而这些方法既能使学习者对结论本身有更真切的理解，同时

^① 陆俭明.要从更为广阔的视角审视语文教学[J].中学语文教与学,2002,8:4-7

^② 严先元.课程实施与教学改革[M].成都:四川大学出版社,2002.81

方法的“内化”又可以提高学习者独立探究问题的能力，最终使学习者“学会学习”。

然而，在预设性教学中，教学过程是被教师预先设计好的，比如：教学分几步走，每一步重点解决哪些问题，每一个问题的解决需要设计几个问题，每个问题大致提问几个学生，如果学生回答得不理想，怎样引导到事先预设好的答案上等等，这些已经统统被教师设计好，就只待在教学过程中一一落实。为了使学生的回答不偏离教师的预定计划，避免“节外生枝”，教师甚至把问题设计的小而简单，几乎不给学生犯错误的机会，有利地保证了一切按照教师的预想进行。在教学过程中，学生只要顺着教师的“教路”走，在必要的时候配合教师的设计回答几个简单的问题就可以了。

教师设计的小而简单的问题把学生的思维拆散了，致使学生的思维在这一问一答的模式下难以形成连续的过程。现代教育心理学研究指出，学生的学习过程和科学家的探索过程在本质上是一样的，都是一个发现问题、分析问题、解决问题的过程。^①这个过程一方面是暴露学生在阅读过程中产生的各种疑问、不解、理解障碍的过程，另一方面也是学生展开聪明才智、独特个性，实现个性化解读的过程。但是，重结论、轻过程的教学却把教学过程庸俗化到无需智慧努力，只需听教师讲解就可完成对文章的理解的程度。学生的创造性在这个过程中一点点被扼杀、被泯灭。

（二）预设性阅读教学以教师为本位

阅读是一种个体行为和活动，是阅读主体的一种独立行为；而阅读教学则是一种教学行为，具有师生双边互动的特点，是教师的教和与学生的学的统一。在教学活动中，教师与学生是“交互主体的关系”^②。也就是说，教师和学生都是教学过程中的主体。教师“闻道在先”，在知识、技能、能力方面的发展水平远远高出学生，因而教师担负着教学过程的组织者、引导者、咨询者、促进者的职责，教师是主体。学生在人格上与教师绝对平等，学生有独特的精神世界和价值观念，学生自由地、自主地、民主地参与课堂教学，在教学过程中

^① 吕世虎,肖鸿民.中国基础教育课程与教学[M].北京:中国人事出版社,2002. 103

^② 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000. 359

有选择的权利和创造性地自我表现的权利，学生也是主体。^①既然，教师和学生都是教学活动的主体，教学又是主体间的互动活动，那么，在教学活动中形成的关系就应该是一种教师和学生、学生和学生之间构成的类似于网络的交叉辐射关系。也就是说教师的“教”应该作用于所有学生，所有学生的“学”又反馈到教师的“教”上；同时学生的“学”也影响到其他同学的“学”，上述三者之间的交互作用才构成了完整的、生动的教学活动。

遗憾的是，这样生机勃勃的图景却不可能发生在预设性教学中。在预设性教学中，教师与学生双边活动被教师问、学生答的单向型的直线交流所取代。学生的独特理解被认为是可有可无的，甚至是影响正常的教学进度的。教师完全控制着教学进度，学生只要紧跟教师的脚步前进即可。教师自以为是地设定了学生理解的重点难点，在教学过程中努力通过自己的讲解和分析使学生吸收掌握这些重点难点，至于这些问题在学生眼中是否真的是问题，学生真正有问题的地方在哪里，这一切都不在教师思考的范围内。因为在教师头脑里存在着这样一种观点，我已经把我认为和教参认为和考试可能涉及的问题讲清楚了，难道这些还不够吗？教师就这样越俎代庖地扼杀了学生的学习自主性。

（三）预设性阅读教学以教案为本位

在广大教师的观念里，教学要按照预先设定好的步骤有条不紊地进行。因为每堂课都有既定的教学任务，只有这样循序渐进地进行才能够确保所有教学任务的顺利完成。那么什么能够保障教学任务的顺利完成呢？就是要按照预先设计好的教案上课。每节课的内容和进程都具体地按时间顺序分解在教案里，教学的过程就是展开教案的过程。从教师的角度看，按照教案里设定的教学目标，在教学中“培养”、“引导”、“发展”了学生，教学任务就算完成了，教学目标就算达到了。因此，以教案为本位实际上就是以教师为本位，教案反映的是教师“教”的过程，而不是学生“学”的过程。

按照教案实施教学形成的是一种封闭的教学。封闭性使课堂教学变得机械、沉闷、模式化，缺乏生机和乐趣，只能导致学生的厌学，使教师的精心设计变为无效的教学。

^① 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000. 359

三、预设性阅读教学的危害

限制了学生思维能力的发展。翻开学生的语文书,我们在那些用功的学生的书上可以看到,书的空白处满记着的是教师的理性分析之语,俨然是参考书的翻版,而极少发现,甚至根本看不到学生自己的充满灵气的批语。长期以来,以教师为中心的“预设性”教学已经使学生养成了做听众、当书记员的习惯,早已忘记自己是学习的主人这回事。在这样的课堂上,学生根本不用费什么“脑筋”,只要带一支笔来就万事大吉了。这样做最严重的后果是导致学生问题意识的丧失。所谓问题意识指的是学生面临需要解决的问题时的一种清醒、自觉,并伴之以强烈的困惑、疑虑及想要去探究的内心状态。^①在预设性教学中,需要解决的问题往往由教师事先设计好,学生只要一作答就可以。而且为了顺利完成教学计划,较有难度的问题通常被教师用若干个更小的问题肢解,以此来降低难度。在这样的教学过程中学生始终处于“被动”地位,由教师牵着鼻子走。更何况,教师预先设计的一个个问题域小、解答距短、思维强度低的问题根本不给学生充足的思考空间,使学生的思维难以形成连续的思考的过程。致使学生不会思考,也不知道如何进行思考,更别说什么“问题意识”了。我们说,思维活动始终要围绕着提出问题、分析问题、解决问题来展开,并在这一过程中得到实质性的锻炼。尤其是提出问题的过程,它更能显示出一个人思维水平的实际情况。就像爱因斯坦所说,“提出一个问题往往比解决一个问题更重要,因为解决一个问题也许仅是一个数学上或实验上的技能而已,而提出新的问题、新的可能性,从新的角度去看旧的问题,却需要有创造性的想像力,而且标志着科学的真正进步。”^②

泯灭了学生的个性。预设性教学中,教师追求的是对文章的一元理解,所有的学生必须达成统一的“共识”,不需要也不支持学生的个性化理解。为了在规定的时间内完成既定的教学计划,学生的奇思妙想不被重视,甚至被认为是妨碍正常教学进度的“多余”的问题,是教师极不想遇到也极力避免的。这样也就不难理解为何有教师能够把“河水的水很活泼”、“我想听到开花的声音”、“牵牛花爬在树上,像淘气的小弟弟”这样闪烁着学生独特审美感受的句

^① 鄧庭璠.教会学生思维[M].北京:教育科学出版社,2001.27

^② 同上

子批为：活泼只能形容人，开花听不到声音，爬树是不文明的行为。我们说，这样的教师不用多，这样的批语只要一次，学生的个性足以被教师的愚蠢完全扼杀、窒息。难道我们的教育就是为了培养同一规格、同一尺寸的“玩偶”吗？如此下去，学校和生产玩具的工厂又有什么区别了呢？

扼杀了学生的创造力。我们的教育一再强调要培养学生的创造力。然而，人的创造力的形成并不是凭空产生的。作为人类最高级的一种能力，它是多种能力综合作用的结果，它的形成离不开理解力、观察力、判断力、感受力，尤其是想象力的培养。本来阅读教学中的一篇篇饱含着作者独特人生经历、情感体验和思维方式，呈现出作家鲜明个性和独特创造力的“美文”，正为学生想象力的培养提供了一个广阔的空间。然而，我们却硬要人为地制造出所谓的标准答案，强迫学生按照统一模式去理解，活活地扼杀了学生的创造性。创造力的培养不是说说就行的，它必须具体落实到一篇篇文章中、落实到一节课课堂教学中，除此而外别无它途。

预设性教学的危害是一把双刃剑，它在限制学生思维能力、泯灭学生个性、扼杀学生创造力的同时，也同样抑制了教师的教学积极性、创造性。正像特级教师于漪说的那样：“我教了一辈子书，深切感到对一个教师来说，最可悲的是把学生变成操练机器的同时，也把自己变成了一架操练的机器，没有了思想，忘了什么叫真正的语文教育，不知不觉把自己束缚在教科书中，变成了‘教参’的传声筒，倒霉的岂止是学生！”^①

如果说，一百个演员会演出一百个哈姆雷特，那么一百个教师对同一篇课文也会“演出”一百堂各具风貌的语文课。同教莫怀戚的《散步》^②一文，三位教师进行了三种不同的教学设计：“读”出真情味、在语言迷宫中散步、走进作者的心灵世界。由此可见，不同的教师各自选择的课型，设计的课堂结构和方法，安排的教学重点和程序，运用的教学语言及教态，不仅不可能是“雷同”的，甚至还会“大相径庭”，这里虽然有高下之分，但不容置疑的是，都渗透着教师对教学的独具个性的理解，都饱含着教师个人的创造性活动。

然而，在我们的实际教学中，大部分教师却被“教参”束缚了手脚，限制

^① 于漪,唐晓云.语文是进行素质教育最有效的一门学科[J].语文学习,1999,5:4

^② 陈钟梁.让教学艺术“长”出来——从《散步》教学设计看个性化教学[J].语文学习,2003,3:4-10

了教学自由。“教参”意在帮助教师吃透教材，将“成竹”按于教师胸中，让教师首先装满一桶水，然后游刃有余地向学生倾倒一杯水。基于这一宗旨，“教参”极尽分析之能事，从背景介绍、分段分层、理清脉络、归纳中心、揭示写作特点等等，从思想内容到语言结构，都分析得妥妥帖帖、一丝不苟。如此细致入微的分析自然成了教师教学的有利依傍，教师完全可以因袭照搬。在教师的心理形成了一种定势——“教参”如何写，课就如何上。教师的教学就是把“教参”上的课文分析变成一个个问题提给学生，再把“正确”解释讲给学生。有些教师甚至连课文都未及细读，就啃起了“教参”，那些先入为主的分析掩盖了、替代了教师的个性理解，教师成了名副其实的“传声筒”。

更严重的后果还在于以“教参”的分析代替教师的独立研读，掩盖了研读过程中可能出现的“思想火花”，甚至丢掉了一些有价值的问题。一旦学生在阅读过程中也提出类似的问题，教师将无从回答，久而久之，势必在抹杀学生的求知欲望的同时，也丧失掉一个个因势利导的良机。教师对课文没有真切的体验，势必轻视学生的独特感悟。

让笔者觉得可怕的是无论是教师还是学生似乎都已经习惯了这种“教师讲、学生听”，“教师问、学生答”，“教师分析、学生记录”的预设性教学思路。教师预先设计好问题，尽量避免节外生枝；学生也很“理解”教师，尽量配合，努力往教师“希望”的正确答案上靠拢，师生间形成了“无比的默契”。如果我们任由这样的局面继续下去，面对 21 世纪的国际竞争，中国人的“战斗力”在哪里？难道我们要眼睁睁地看着我们的祖国重蹈上个世纪初的覆辙吗？

第二部分 预设性阅读教学的哲学根源剖析

一、西方现代主义的思维方式

有人说,“在一定意义上,哲学是世界观。但是,哲学的本意并不在于提供一幅世界图景,而是经由此种图景向人们展示一种思维方式,一个考察问题的角度和出发点,所谓的世界观其实是‘观世界’或如何‘观世界’。换言之,任何世界观本质上都是某种思维方式的体现。”^①那么,预设性教学反映的是何种世界观?即指导预设性教学的是怎样一种思维方式呢?

客观地说,近代社会演进的历史进程中,中国经历了一个由被动到主动接受西方思想、观念的过程,在近现代中国的发展过程中深深打上了西方现代主义思想的烙印。

西方现代哲学的世界观从本质上来说是一种科学主义的世界观。牛顿的机械力学宇宙观和笛卡儿的二元论构成了西方科学理性主义的经典框架。牛顿力学体系的建立,使人们坚信:世界是有秩序的,是可以预测的;世界具有基本的一致性,在偶然事件、表面混乱的现象背后隐藏着一般的规律。在认识论上,现代主义强调主客体二分、本质现象二分,认为客观世界外在于人,并存在本质与现象的区别。而人类的一切认识活动归根到底就是为了寻求世界的“一致性、规律性”,即不以人的意志为转移的构成世界的终极原因。他们主张在“现象”与“本质”二元对立的前提下,透过现象追寻事物的本质,并力图由此进而探寻作为万事万物之共同本体的“终极实在”,以为世界的存在确立最终的基础。

在方法论上,现代主义坚持“还原论”,使用分析的方法,即把研究对象还原为组成它们的部分,认为在这些部分背后必然存在着永恒不变的本质,以为只有通过对其组成部分细节的认识才能认识整体。只有通过层层的分析,才是找到世界本原的唯一途径。在他们的眼中,整体是部分机械相加的产物。正像格里芬所说的那样,“我们的首要错误是假设我们能够把某些要素从整体中抽取出来,并可在这种分离的状态下认识它们的真相。”^②

在阅读教学中对每篇文章进行“条块分割”正是源自现代主义还原论的分

^① 李文阁.生成性思维:现代哲学的思维方式[J].中国社会科学,2000,6:45-53

^② 转引自:赵玲.自然观的现代形态——自组织生态自然观[J].吉林大学社会科学学报,2001,2:13-18

析方法。现代主义的思维方式使教师相信,通过对文章局部的分析是可以达到对文章整体的把握的。把文章的局部分析透彻,再把这些分析综合在一起,就是文章的整体。

现代主义认为自然界中各种事物的规律性表现在彼此的因果关系中,因此只要澄清了事物之间的因果关系,就找到了事物变化发展的规律,也就可以对事物的发展趋势作出预测。这种简单的因果决定论忽视了事物之间关系的复杂性,而把事物之间的关系简化为一种单向的、不可逆的线性关系。这种观念反映在教学中就是把教学过程看作是由教师的“教”形成的孤立的、封闭的系统。教师的“教”决定了一切,学生只作为教学对象,是教学的客体,因而他只能被动地、机械地接受教师传递的信息,当知识的容器。而实际上,所谓教学天然地包括教师的“教”和学生的“学”,二者水乳交融、不可分离。正是由于把教学看作是由教师的“教”决定一切的观念,才使预设性教学得以存在。因为如果无视学生的存在,教学过程就没有什么悬念可言。教师想怎样讲就怎样讲,他当然能够完成对教学过程的预测。在这样的情况下势必形成教师“独语”的现象,即教师完全垄断教学的话语权,学生只是教学的附庸。

二、预设性教学与时代精神背道而驰

随着社会的进步,科学的发展,预设性教学所依存的现代主义思维方式已经越来越显现出局限性,它在僵化人类思想的同时,也抑制了人类创造性的发展。因此,在哲学层面上,兴起于 20 世纪 60 年代的后现代主义思潮从不同领域、不同层面对现代主义的局限性进行了彻底的反思。有研究者认为,所谓后现代主义,广义地看,是一种在哲学、文学、艺术等领域里对现代主义或现代性(modernity)进行批判与反思的思维方式和理论。狭义地讲,主要是对主体哲学(亦称镜喻哲学等)倡导的二元对立的思维和以确定性、整体性、同一性等为标志的技术理性(又称工具理性)进行批判和反思的哲学。^①

尽管后现代主义哲学对现代主义哲学弊端的抨击不无过激之嫌,但是它本身的合理内核却预示了未来哲学发展的方向。它的预见性突出地表现为以下几个方面:(1)重过程而非本质。现代主义认为,在纷繁复杂的现象背后存在着

^① 熊川武.论后现代主义观照的教育主体现代化[J].华东师范大学学报(教育科学版),1998,4:9-16,8

永恒不变的本质。而后现代主义则认为“世界不是既成事物的集合体，而是过程的集合体”^①，人们能够把握的只有实实在在的过程，因而过程本身比本质更重要。(2) 重关系而非实体。后现代主义认为，任何事物都不是孤立的，都是处于与其他事物的内在关联中。正是事物之间的动态的、非线性的相互作用才使万事万物成为不可分割的整体。因而对事物的认识也只能在这种错综复杂的关系中才能最终实现。(3) 重创造反预定。现代主义认为，过程的本质是先于过程而存在的，即是在过程之前或之外就已经存在了，是事先被设定好的。因此有人认为，“所谓的过程就只有‘流’，而没有‘变’，……这样的‘过程’不是生成，而是流程，因为生成的核心是创造。”^②而后现代主义则主张，未来不可能完全被我们所预料到，某种程度上说，未来是不可知的，正因为它的不可预知，才更加激发了我们的创造性。(4) 重个性、差异而反中心、同一。现代主义的最高追求就是试图消除差异，在二元或多元对立中确立一个中心。而后现代主义则完全不同，他们尊重差异，认为只有差异才是实在的，也只有差异才能从根本上产生创造的动力。后现代主义哲学理念必定深刻地影响着未来社会发展的走向，并且从根本上改造着我们的思维方式，使我们抛弃陈旧的现代主义思维方式，而从全新的视角重新关照我们周围的世界。后现代主义的思维方式反映到教学领域里，即要求我们彻底改变预设性教学的弊端，向非预设性教学努力迈进。它为非预设性教学改革提供了强有力的思想后盾，对其富有积极的建设性意义。

其次，知识经济时代呼唤创新教育。自从 20 世纪 90 年代初，联合国经贸组织明确提出“以知识为基础的经济”以来，“知识经济”这个概念就成了一个全球性的话语被不同的人在不同的意义上以不断攀升的频率言说着。20 世纪 90 年代末，国人开始意识到：“当今世界，科学技术突飞猛进，知识经济已见端倪，国力竞争日趋激烈。”^③不同人对何为“知识经济”的表述虽然不尽相同，但对知识经济的认识在本质上是基本一致的，即知识经济的本质是“以智力资源的占有、配置，知识的生产、分配和使用（消费）为最重要因素的经济。”

^① 马克思恩格斯选集（第 4 卷）[M].北京:人民出版社,1995.244

^② 李文阁.生成性思维:现代哲学的思维方式[J].中国社会科学,2000,6:45-53

^③ 郅庭瑾.教会学生思维[M].北京:教育科学出版社,2000.33

①在被称为“知识爆炸”的知识经济时代，知识体系将不断膨胀，知识的耐用性将大幅度减少。因而，衡量知识的标准不再是知识量的多少，而是知识整合、创新能力的高低。换句话说，创新是知识经济的生命和源泉。未来的国际竞争，是经济的竞争，是科技的竞争，更是人才的竞争，是创新人才的数量和质量的竞争。创新能力已经成为衡量一个国家综合国力强弱的重要因素。正是在这个意义上，江泽民总书记指出，创新是一个民族进步的灵魂，是国家兴旺发达的持久动力，没有创新的民族是难以自立于世界之林的。“教育是知识创新、传播和应用的主要基地，也是培养创新精神和创新人才的重要摇篮。”^②鉴于此，《中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中明确提出，素质教育要“培养学生的创新精神和实践能力为重点”、“激发学生独立思考和创新的意识”、“培养学生的科学精神和创新思维习惯”。^③要实现教育培养学生创新能力的目标，必须彻底改革扼杀学生创造力发展的现行教育的种种弊端。就语文教学来说，21 世纪的阅读教学，将以培养学生的创新精神和实践能力为核心。而预设性教学难以胜任这一要求，因此必须从根本上改变预设性教学模式，实施非预设性的阅读教学。

① 吴季松.知识经济[M].北京:北京科学技术出版社,1998.3

② 中央教育科学研究所《创新教育研究与实验》课题组编.创新教育——面向 21 世纪我国教育改革与发展的抉择[M].北京:教育科学出版社,1999.5

③ 同上.27-29

第三部分 非预设性阅读教学及其理念

一、非预设性阅读教学的提出

(一) 重新审视阅读教学过程

教学是一种活动。那么从本质上来说,它是一种什么样的活动呢?美国学者佛兰德(Flander)研究发现绝大多数课的2/3时间用于谈话。斯蒂文森的研究更证实了这一点。她花了4年时间研究课堂谈话,结果发现平均每堂课有64%的时间用于谈话,每堂课中教师提问上百次,每分钟提问1~4次,平均每分钟2次。^①由此可见,教学实际上是一种对话交流活动。我们的这种认识与新课程标准对“教学活动”的定位完全吻合,即教学本质上说是一种“沟通与合作”的活动,因此,教学可以被理解为一种语言性沟通或语言性活动,其中,“对话”是教学活动的主要特点。正如克林伯格所说,“在所有的教学中,进行着最广义的‘对话’。不管哪一种教学方式占支配地位,这种相互作用的对话是优秀教学的一种本质性的标识。”^②

如果说教学本质上是一种“对话”活动的话,那么在所有的教学形式中最“淋漓尽致”地体现这种本质的当首推阅读教学。

对阅读教学“对话”本质的界定是与我们对语言、语文活动及语文教学的特点的基本认识联系在一起的。按照互动的原则,“对话”的形式一般有如下几种:读者与作者的对话,作者与文本的对话,读者与文本的对话,读者之间的对话等。而《普通高中语文课程标准》在谈到“阅读教学”的观念时表达说:“阅读是搜集处理信息、认识世界、发展思维、获得审美体验的重要途径。阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间的多重对话,是思想碰撞和心灵交流的动态过程。”作为阅读教学,很显然是一种特殊的阅读活动。它因为有教师的参与,又增加了一个交流环节,从而变得更加复杂。于是,在“对话”形式中增添了教师与作者的对话,教师与学生的对话。还有阅读文本因为是按一定的教育理念与体系编写的教材或读本,这就有了编者的参与,从而形成了编者与作者的对话,编者与学生的对话,以至编者与教师的对话。在我们看来,阅读教学中的阅读(课内阅读与课外阅读)包含了如此多重的复杂的对话关系。

^① 石鸥.教学别论[M].长沙:湖南教育出版社,2001.41

^② 转引自:钟启泉,崔允霁,张华.基础教育课程改革纲要(试行)解读[M].上海:华东师范大学出版社,2001.210

但是这样的多重对话，并不是并列的关系，而是以学生个体作为阅读主体与作者的对话为中心（出发点与归宿）的，其它的对话——教师与学生的对话，编者与学生的对话，学生之间的对话，都是为了给学生个体的阅读（对话）营造一个良性的言语环境，提供某种条件，而不能从根本上代替学生自己的阅读。

（二）非预设性教学的提出

通过上面的论述，我们知道阅读教学过程主要是一个教师和学生、学生和学生之间在阅读活动的基础上展开的对话交流过程。因此，在阅读教学中教师与学生必须首先保持一种真正的“互动”关系。而在现今流行的预设性教学中，虽然表面看来教师与学生之间其乐融融，一问一答间似乎正形成一种“互动”关系。然而，正像我们在本文第一部分中分析的那样，预设性教学外表的热闹并不能掩盖其以教师为中心（教师本位）的本质。随着语文教学改革的深入，特别是在新一轮课程改革的推动下，教育研究者重新对教学活动加以界定，揭示出教学的对话本质，从根本上否定了以往对教学本质的片面认识。

这种崭新的教学理念似一场“头脑风暴”，席卷着整个教育界，引发了较大规模的教学反思。在语文阅读教学中，有识之士把矛头直指预设性教学，认为要从根本上改变目前语文教学的面貌，必须首先改变“预设”这一顽症，实行非预设性的语文教学。只有非预设性的教学才能从根本上保证学生的主体地位，充分发挥学生的主体作用。

所谓非预设性教学，即教师在课前不预先设计教学步骤及问题，不用这样的问题去套学生，而是放手让学生自己发现问题，探索解决问题的方法，通过各种学习途径获得知识和能力、情感和态度的发展，特别是探索精神和创新能力的发展。^①

从研究者对非预设性教学的定义来看，实施非预设性教学必须满足两个先决条件：

其一是建立一种民主平等、宽容和谐的师生关系。观念是行动的先导。在非预设性教学中教师必须首先放下“师道尊严”的架子，把学生真正当作教学活动的平等参与者，摆脱过去把学生看作“知识容器”的传统学生观，主动建

^① 宋恩泉.语文教学的非预设性与预见性[J].语文建设,2004,3:4-5

立民主平等的师生关系。只有教师首先把自己的位置摆正,完成角色的转换——从传授者和管理者变为引导者和促进者,才能从根本上保证学生作为学习主体的应有地位。同时,这样的师生关系也有利于营造一种民主平等、自由宽松的对话氛围。人本主义心理学家罗杰斯认为,人都有优良的潜能,都有成长与发展的天性,只要条件许可,都可以发展成为个性健全、富于创造的人。而教育的作用就是要创设一个宽松、自由、平等、民主的学习环境,让学生发展的天性自然地流露出来,主动地发挥自己的潜能,愉快地、创造地进行学习。也就是说,只有在宽松和谐的氛围中,学生才能够自由发挥,想己之欲想,说己之欲说。

其二是激励学生积极参与到对话过程中来。非预设性教学的顺利进行有赖于学生的主动参与,只有学生真正参与其中,阅读教学中的“对话”才是完整的。由于长时间预设性教学的影响,使得学生已经习惯扮演“倾听者”的角色,甚至对教师的“教”产生了强烈的依赖感。他们乐于接受教师给出的现成结论而很少愿意自己思考,越是高年级的学生这种“逆来顺受”的心理越严重。如果任由学生的惰性继续发展下去而不及时加以纠正,势必会重蹈“预设”的覆辙。因此,如何有效地激励学生的参与意识,成为能否实行非预设性教学的关键。《学会生存》一书中指出,“教师的职责现在已经越来越少地传递知识,而是越来越多地激励思考”,“他将越来越成为一个顾问,一位交换意见的参加者,一位帮助发现矛盾论点,而不是拿出现成真理的人。他必须集中更多的时间和精力去从事那些有效果的和有创造性的活动:互相影响、讨论、激励、了解、鼓舞。”^①也就是说,在阅读教学中教师首要的任务是激发学生与文本对话的兴趣、欲望,鼓励学生真正参与到对话中来,一起探究,一起发现。教师激励学生参与到对话中来,既可以保证学生作为学习主体的地位,又可以避免出现教师一人控制教学进程的局面。

正是以上两个先决条件,使非预设性教学从根本上改变“预设”的种种弊端。

^① 学会生存——教育世界的今天和明天[R].北京:教育科学出版社,1996.108

二、阅读教学的非预设性

阅读教学何以不能完全按照教师预先设计好的思路进行？非预设性教学提出的理论依据是什么？

其一，源自于阅读理论中的“读者理论”。读者理论认为，文本只是一个多层面、未定性、未完成的开放结构，其本身并不存在独立自足的意义，它的意义是在阅读过程中生成的。换言之，读者总是要带着自己对外部世界和全部生活的感受、体验和理解积淀而成的“前理解”投入到文本中，与之交流、碰撞和对话，才能促使“意义”最终产生。而读者在生活经历、情感体验、知识积累、理解能力、思维方式等方面的差异，决定了他们对于文本的解读势必带有鲜明的个性特征。就像世界上找不到完全相同的两片叶子一样，世界上也不存在完全相同的两个人，因而不同读者对同一文本的解读也就不可能分毫不差，即使再相似，也会有些微的差异。阅读本身是一个极其个性化的活动，所以才有了“诗无达诂”“见仁见智”的说法。这种“读者理论”和阅读教学的“嫁接”，就使我们很容易理解在教学过程中教师为什么不能预先设计好教学步骤，完全按照教师的个人意愿行事。教师不是万能的“上帝”，也不具有“读心术”之类的特异功能，对每个学生的情况不可能了如指掌，所以教学只能在教学的现场中，在教师与学生、学生与学生之间的相互作用中即时地生成，而不能也不应该完全预设。

其二，源自于“课程标准”所倡导的新理念。一定的课程理念和教育理念成为制定《语文课程标准》的依据。而《语文课程标准》是教师处理教学的依据，其中的许多新理念、新主张成为“非预设性教学”的有力依托。首先，就课程理念中的“三个维度”（知识和能力、过程和方法、情感态度和价值观）而言，通常意义上的“知识”是可以通过预设性教学习得的，但是知识体系中的“程序性知识”、“策略性知识”却不能以单纯的直观讲解的方式获得；“能力”则需要在实践中历练；“过程”本身就具有动态性，“方法”只有通过主体有意识的实践活动才能最终实现方法的“内化”；“情感态度”和“价值观”更不是传统的教学所能奠定的。由此可见，简单预设的教学模式难以实现课程目标的“三个维度”的要求。其次，就具体的阅读教学而言，所谓“阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间的多重对话，是思维碰撞和心灵交流的动

态过程”。“阅读文学作品的过程，是发现和建构作品意义的过程”。要“充分关注学生阅读态度的主动性、阅读需求的多样性、阅读心理的独特性，尊重学生个人的见解”。应“注意作品内涵的多义性和模糊性，鼓励学生积极地、富有创意地建构文本意义”。“教师的点拨是必要的，但不能以自己的分析讲解代替学生的独立阅读”。既然阅读是一种自我体验，是一个意义建构的过程，那么教师事先设计好教学的步骤和具体的问题，显然有越俎代庖之嫌。

在学生、教师、教科书编者、文本之间的多重对话中，文本意义的不确定性、理解的多层面性，学生之间的个体差异性，教师对学生了解的有限性，都使对话过程充满了不确定因素。非预设性教学勇敢地“直面”这些不确定性因素，把教学看成是由教师的“教”和学生的“学”共同构成的复杂的开放系统，使教学在教师与学生、学生与学生之间的相互作用、相互影响下主动地生成。比之预设性教学把教学看成是由教师的“教”决定的，教师完全控制而形成的封闭系统在认识上取得了巨大的突破。

三、非预设阅读教学在语境中展开

从阅读教学的形式来看，学生、教师、文本之间的多重对话体现在两个层面上：一种是教师与文本、学生与文本、教师与学生、学生与学生之间形成的“思想”对话，在教学过程中它是一种隐在的对话形式；一种是教师与学生、学生与学生之间在以上多重对话基础上形成的实实在在的“言语”交流，在教学过程中它是一种显在的对话形式。这种显在言语对话以隐在的思想对话为前提、为基础，而隐在的思想对话如果不外化为显在的言语对话，阅读教学将无以为续。因此，更确切地说，阅读教学最终体现为一种教师与学生、学生与学生之间的言语交流活动。在言语交流的过程中势必形成特定的语言环境，而所有的对话都必须在具体的语言环境中进行。也即是说，语境伴随着教学过程始终，教学活动在语境中得以具体的展开。

基于这种认识，我们提出了这样一种观点：非预设性教学就是在阅读教学语境的展开、发展、变化的过程中，教师与学生对语境的一种应对行为。

为了更好地阐述这个观点，让我们先来了解一下相关领域对语境问题的研究情况，它将为我们把语境理论横移至非预设性阅读教学中提供积极的借鉴意

义。

（一）语言学领域里的语境研究

1. 国外的研究

语境，就是语言使用的环境，这个概念从提出到现在已经有 70 多年的历史了。最初，人们是在对语言意义进行研究时注意到语境问题的。传统语义学局限于对语言本身固有的、内在的、单一层面的意义进行研究，他们提出了种种模式来概括语言的抽象意义，但是遗憾的是没有一种模式能够真正解释语言在交际过程中体现出来的意义。人们逐渐开始意识到语义既包括抽象的意义，也包括具体语言环境中的意义，即语言的意义和它的使用环境（语境）须臾不可分离。

首先认识到这些的是伦敦学派的创始人、波兰籍人类学家马林诺夫斯基（Malinowski）。20 世纪 30 年代，马林诺夫斯基在研究太平洋南部的特罗布里恩群岛的社会变迁和文化习俗时发现，当地的土著语言如果撇开其使用的环境，将无法翻译成与英语相对应的词语。要理解某一词语的确切含义，必须结合特定的语境，话语和语境是紧密结合的，语境对于话语的理解是必不可少的。由此，他倡导结合特定的语境来研究语言。他认为语言的使用环境包括两类：情景语境和文化语境。情景语境指的是言语交际实际发生时的具体环境，而文化语境则是与言语交际相关的社会文化背景。^①

英国著名的语言学家弗斯（Firth）接受了马氏的上述观点，并在此基础上对语境问题进行了更加具体的研究。首先，对语境概念进行了重新的界定，指出语境是“语义分析平面上一套彼此相关的、抽象的概念类别”^②。其次，扩展了语境的范围。他认为有两种不同类型的语境，一种来自语言内部，“即一个结构成分之间的组合关系和一个系统内项目或单位之间的聚合关系”^③，即语言因素的上下文；另一种来自语言外部，即马氏所讲的情景语境，具体包括：

A、参与者的有关特征：人物、人格

（1）参与者的言语行为

（2）参与者的非言语活动

^① 郑贵友.汉语篇章语言学[M].北京:外文出版社,2002.141

^② 仇鑫奕.语境研究的变化和发展[J].修辞学习,1999,3:4-6

^③ 同上

B、有关客体

C、言语活动的影响

在弗斯之后，又一个伦敦学派的人物韩礼德（M.A.K.-Halliday）在语境理论的研究方面作出了重要的贡献。他的主要贡献是提出了“语域”（registers）的理论，认为语场（field）、语旨（tenor）、语式（mode）是情景语境的三个构成要素，所谓语域就是这三个构成要素共同作用所产生的言语变种。^①

我们说，以上三人对语境的观察的立足点是交际中的话语，界定语境的立足点是语言。这与他们想要建立一套语义理论的思路是一脉相承的，也就是说他们对语境的研究目的是为了说明语言的意义，仍属于语义学研究的范畴。

到了 60 年代后期，随着社会语言学和语用学的兴起和发展，语言学界对语境的研究突破了语义学的范畴，而是试图在言语交际过程中对语境加以界定，使语境的研究取得了长足的进展。

1965 年，美国语言学家费希曼（Fishermen）从社会语言学的角度、依据社会语言学的观点对“语域”进行了重新的表述。他认为，从社会语言学的角度看，语域包括地点、身份和主题三个方面。同时，这三个方面构成了语言使用社会情境中的重要构成因素。他还进一步指出，人们使用语言总是和特定的语言环境相适应的。尽管费希曼和韩礼德对于“语域”的讨论角度不同，但二者却有一个共同点：都承认语言环境对于语言使用具有重要的影响。^②

在这方面具有重要影响的另一位美国社会语言学家是海姆斯（Hymes）。1968 年，海姆斯在《语言与社会背景相互作用的例子》中所作的与此相关的工作主要有两件：一是将语言环境所涵盖的范围具体划分为十几个部分。比如，说话者、听话者、信息形式、内容、场合、心理环境、目的、风格等等。二是将语境明确定义为“话语的形式、内容、背景、参与者、目的、音调、交际工具、风格和相互作用的规范等等”。从这个定义中可以发现，海氏是将话语本身也看作是语境的一部分。在此基础上，他还指出，在言语交际过程中，交际双方既要具有言语组合能力，又要具有适应特定语境的能力。即言语交际要符合语言规则，又必须适应语境。由此可见，语境对于交际活动之成功与失败起

^① 迈克尔·葛里高利，苏珊·卡洛尔. 语言和情景——语言的变体及其社会环境[M]. 北京: 语文出版社, 1988. 89

^② 郑贵友. 汉语篇章语言学[M]. 北京: 外文出版社, 2002. 143

着关键作用。^①

在语境研究方面，英国语言学家莱昂斯（Lyons）也做出了重要的贡献。他在讨论话语的合适性时谈到了语境，并归纳了构成语境的六个方面的知识：

（1）每个参与者必须知道自己在整个语言活动中所起的作用和所处的地位。

（2）每个参与者必须知道语言活动发生的时间和空间。

（3）每个参与者必须能分辨语言活动情景的正式程度。

（4）每个参与者必须知道对于这一交际的情景来说，什么是合适的交际媒介。

（5）每个参与者必须知道如何使自己的话语适合语言活动的话题，以及话题对选定方言及（在多语社团中）选定语言的重要性。

（6）每个参与者必须知道如何使自己的话语适合情景所归属的语域。^②

2、国内的研究

国内关于语境的研究最早始于陈望道，1932年，他在《修辞学发凡》一书中从修辞学的角度对语境问题发表了自己的看法：“修辞学以适应题旨意为第一义，不应是仅仅语辞的修饰，更不应是离开情境的修饰。……凡是成功的修辞，必定能够适合内容复杂的题旨，内容复杂的情境。”在此基础上，他还提出了构成语境的六个要素，即“六何”：何故、何事、何人、何地、何时、何如。

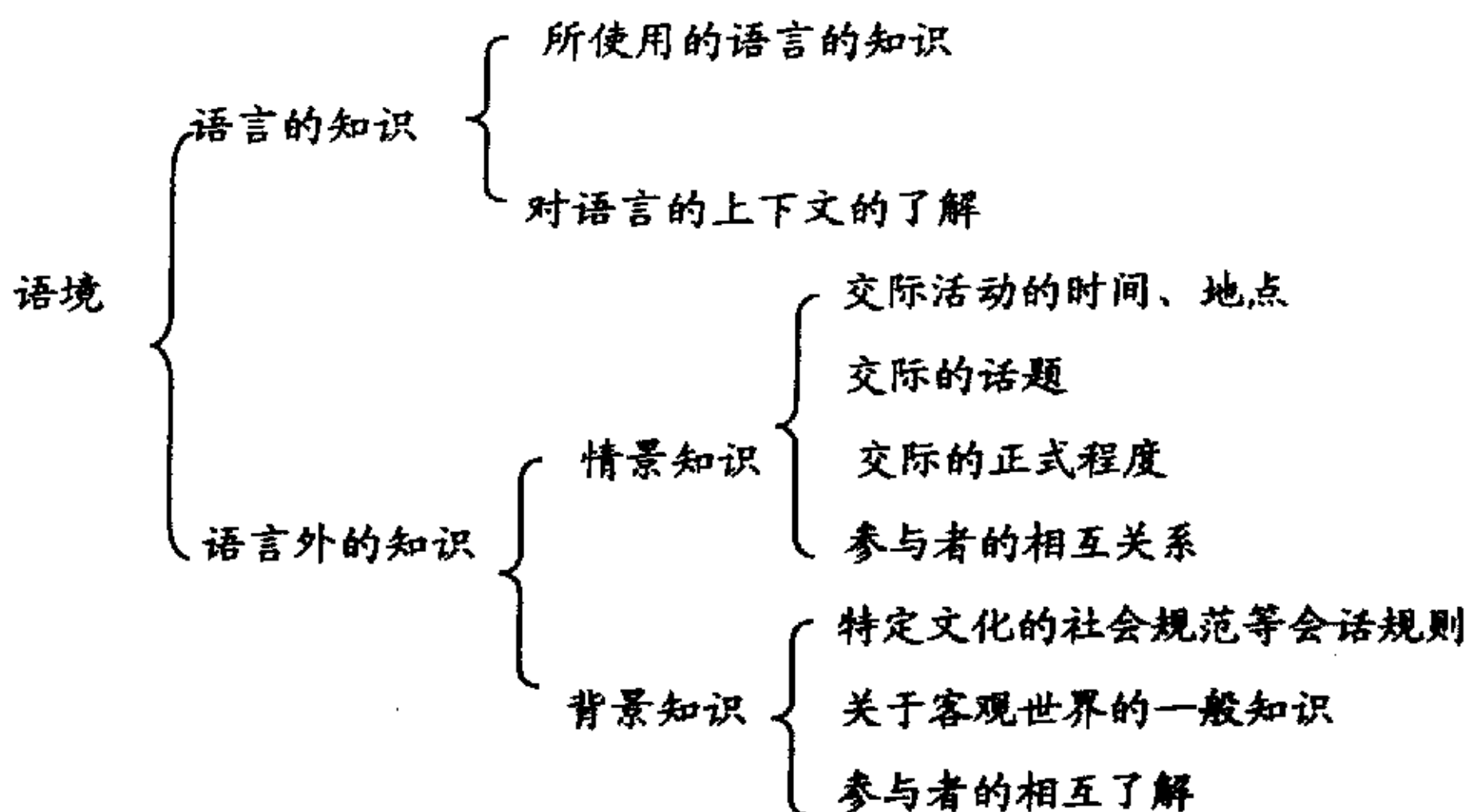
陈望道的“六何”语境说对于语境和汉语语境理论研究具有重要的影响，后来许多学者关于汉语语境问题的研究都是以此为出发点的。

1964年，王德春在《使用语言的环境》中强调要结合交际目的、时间、地点、场合等因素研究语言。1982年，他提出了一个新的语境系统，认为语境主要由以下三方面的因素构成：一是客观因素，包括时间、地点、场合、对象；二是主观因素，包括身份、职业、修养、思想；三是临时主观因素，包括处境、心情。

^① 郑贵友.汉语篇章语言学[M].北京:外文出版社,2002.143、144

^② 转引自:何兆熊.语用、意义和语境[J].外国语,1987,5:8-12

1987年,何兆熊在《语用、意义和语境》中,也给出了一个语境系统^①:



与以往的各家观点相比,何兆熊的语境系统有两个明显的特征:一是非常详细、具体;二是在理论上,这个系统可以明显地表明,80年代中后期,国内学者们已经开始结合现代语用学的研究来讨论语境问题了。

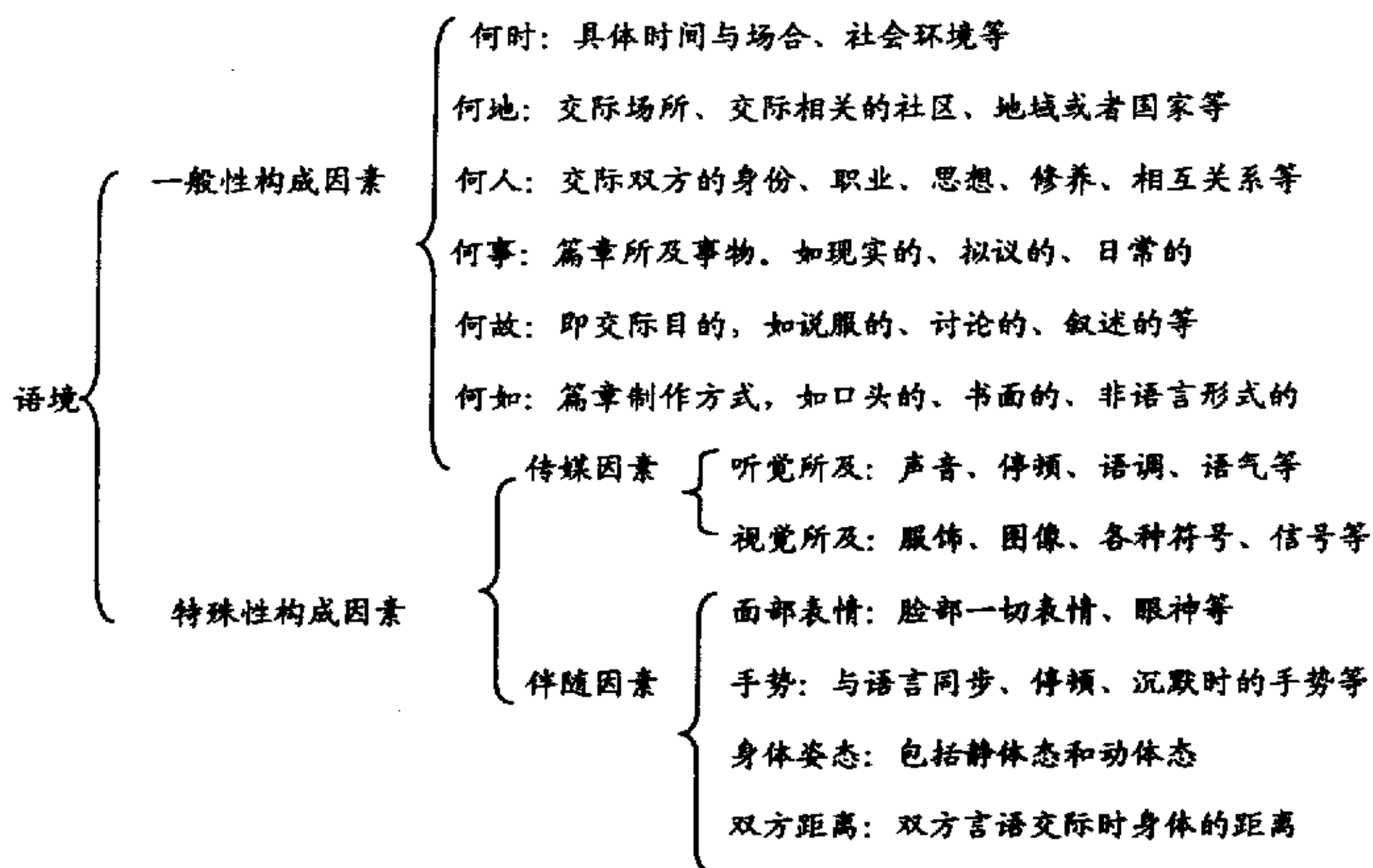
廖秋忠在《篇章与语用和句法研究》中认为,语境包括上下文,交际双方的目的,交际双方对彼此的认识与假设,说话现场知识,世界的知识,彼此的信仰,文化背景与社会行为模式的知识等。^②

索振羽的《语用学教程》也讨论了语境的问题:“我们认为,这样给语境下定义较为恰当:语境是人们运用自然语言进行言语交际的言语环境。”他还指出,根据这样的定义,语境研究的范围应该扩大而包括“民族文化传统”如“历史文化背景”、“社会规范习俗”以及“特定的社会价值观”等等,只有这样,语境内容的研究才能趋于完备、合理。

冯文艺主编的《汉语语境学概论》对以往的汉语语境研究有所突破。该书将语境因素分为两个部分:一般性构成要素和特殊性构成要素,两个构成要素内部又进行了各自不同的划分。该书提供的语境系统可以概括为:

^① 何兆熊.语用、意义和语境[J].外国语,1987,5:8-12

^② 转引自:王建华.关于语境的构成与分类[J].语言文字应用,2002,3:2-9



3. 语境研究的新进展

综观国内外语言学家对语境的研究, 我们可以看出, 初期的语境研究大多把重点放在对语境概念的界定和对语境要素的归纳、分类上。从他们的研究中, 我们发现语境的构成因素相当庞杂, 大到社会、时代、文化, 小到具体的上下文, 几乎是无所不包。难怪有人说, “语言是一种社会现象, 社会上的一切都可能成为语境。语言是一种物质现象, 自然界的万事万物都可能成为语境。语言是人类本身所特有的交际和思维工具, 那么人类本身的一切也就都可能成为语言的环境。”^①由此可见, 那种试图穷尽所有语境要素的研究是不现实的。

另一方面, 由他们的研究思路来看, 实际上是把语境理解为“从具体的情景中抽象出来的、对语言活动参与者产生影响的一些因素, 这些因素系统地决定着话语的形式、话语的合适性以及话语的意义。”^②也就是说, 在他们眼里, 语境要素是先于交际过程而存在的, 并对交际双方的语言使用起着制约作用。

这种对语境的静态理解, 不符合言语交际的实际。Frank Dance 认为, 交

^① 西穆光正. 语境与语言研究[J]. 中国语文. 1991, 3

^② 何兆熊, 蒋艳梅. 语境的动态研究[J]. 外国语. 1997, 6: 16-21

际过程是呈螺旋状上升的。他指出,言语交际是一个不断发展变化的过程,当受话者把反馈信息传递给发话者时,发话者的状态已与起始状态有所不同,因为发话者已接收了新的信息,即受话者接收发话者的信息后发出的反馈信息。在此基础上,他们再进行下一回合的交际。^①由此可见,在动态的言语交际过程中,语境也是动态的,它不是一成不变的,而是随着交际的变化而变化,并且,这种变化伴随着言语交际的始终。再者,交际者本身是有主观能动性的活生生的个体,他们既在一定程度上受到语境因素的制约,又可以根据自己的交际需要,有目的地选择一些语境要素来实现自己的交际目的。比如:

一个卖苹果的喊道:“谁买苹果,进口货”,过路人一听是“进口货”,便你一斤,我两斤地买了起来,其中一个迫不及待地先拿了一个尝了尝说:“这不是很平常的苹果吗?你怎么说是进口货呢?”卖苹果的却说:“怎么不是呢,你张嘴一吃,这苹果不就进口了吗?”^②

这虽然是一则小笑话,却从一个侧面说明交际者可以根据自己的交际目的,利用语境的动态特征有意识地重新构造一个有利于自己的语境。也就是说,交际者不是在固定不变的语境中进行交际,也并非只是被动地受控于语境,而是能够有目的、有意识地“操纵”语境,改变语境发展的方向。言语交际过程就是交际主体根据交际目的构造语境的过程。因而,认识到语境的动态性,在动态的言语交际过程中研究语境才是正确的选择。

(二) 哲学语境观

哲学“语境观”的发展是与 20 世纪哲学发展历程中的“三大转向”,即语言学转向、解释学转向和修辞学转向紧密相关的。^③语境作为语形、语义和语用结合的基础,在“三大转向”的推动下逐渐成熟、完善起来,在哲学发展中散发着无穷的魅力。

^① 何兆熊,蒋艳梅.语境的动态研究[J].外国语.1997,6:16-17

^② 转引自:方艳.试论语境在转变语义层对语义的实现功能[J].盐城师范学院学报(人文社会科学版)2002,8:81

^③ 参见:郭贵春.语境与后现代科学哲学的发展[M].北京:科学出版社,2002.11-43

语境的内容包括两个层面：它的内涵简言之就是为意义确定某种特定的语言环境，正因为此，它可以将语形、语义和语用在具体的语言环境中结合起来。而就语境的外延来看，它的含盖面极其宽广，它不仅可以指词语的上下句、上下文或一个特定的文本，也可以指一个解释理论、范式，一个特定的历史时期、时代背景，甚至可以囊括全部社会的、历史的、文化的、科学的、政治的、心理的等诸多方面的因素及其相互联系、相互作用的全部实在。^①

语境的涵义之所以如此丰富，是与语境本身所具有的内在本质分不开的。语境的本质突出地表现为以下几点：①语境是一种具有本体论性的实在。正像所有实体的存在都是在相互关系中表达的一样，语境作为一种实体是在诸多语境因素及其相互关联中获得实现的。②语境是人类的一切行为和活动中最具普遍意义的存在。“一切都在语境之内”^②。因为如果消除了语境与客观世界的二元对立，那么一切认识对象都必须在“语境化”的疆域内实现它们现实的具体的意义。换句话说，离开了语境认识对象的意义只能是潜在的、抽象的，而不是实在的、具体的。③语境本身具有极高的方法论意义。因为在语境的“横断面”上，一切语境因素即时地联系在一起，使人们能够在更加广阔的横向、纵向联系中，实现对事物本身更透彻的了解。④语境本身绝非孤立的、单纯的实体，而是一个具有复杂的内在结构的系统整体。语境从时间和空间的统一上整合了一切主观与客观、理论与经验、潜在和显在的要素，并通过诸多要素之间的有序“运动”来决定语境的整体发展方向。

（三）语境的特征

1、语境的不确定性、不可知性

事物的发展没有必然的因果联系，是不完全确定的，因为事物本身既有确定性的一面，也有不确定性的一面。过去，我们太强调事物的规律性的一面，而很少意识到不确定性的存在，甚至从根本上排斥不确定性，其结果是把事物本身简单化了。就像有人批评的那样，“机械论模式的建筑师把万物的质从它们的量中分离出来并排除在考虑之外，从而使他们的世界变成了一个完全由没

^① 郭贵春.语境与后现代科学哲学的发展[M].北京:科学出版社,2002.130

^② 同上.10

有生命的物质组成的冷冰冰地世界。”^①随着本世纪初的两大发现——相对论和量子力学的诞生（爱因斯坦的相对论否定了牛顿的绝对时空观，揭示出时间与空间本身具有不确定性；量子力学则揭示出微观世界本身所具有的不确定性），人们开始认识到，那种把自然界、社会各个部分从总的联系中分离出来，分门别类地进行研究的机械决定论和还原论已经完全不能适应科学发展的需要。

正是出于对不确定性的认识，后现代哲学才坚决反对普遍性或者同一性，极力推崇自由游戏、差异、多元论。他们注重的是独一无二的事物而非一般性事物，是不可重复的事物而非反复出现的事物。在他们的眼里，不确定性才是世界的“本原”，他们通常用差异来取代普遍性，以表明事物的不确定性。

语境的确定性表现在以下两个方面：

其一，语境构成要素的不确定性。语境本身是一个复杂的关系实体，人类社会的方方面面都可以成为语境的构成要素。对于语境的构成要素，绝大部分是我们确切知道的，但是由于人类认识的有限性，仍然存在着一些我们无法确知的语境要素。

其二，语境发展方向的不确定性。虽然语境要素可以包罗万象，但并不意味着所有的语境要素都同时参与到即时的语境中来。语境一旦形成，就具有了某种确定性，这样所有的语境要素在这一刻就有了“高下之分”，与即时语境紧密相连的要素“荣登”为核心要素，而其它没有起作用的要素就只能在核心要素的外围“徘徊”、“观望”，虽然它们此刻没有成为核心要素，但是他们随时有机会“翻身”，成为即时语境要素，为语境的发展贡献自己的力量。语境的这种即时性、现场性，使我们不知道下一秒将会发生什么，也不知道哪些要素可能被“激活”，成为语境的核心要素，哪些要素又将完成它们的“历史使命”而退居“二线”。有人说，你说语境发展方向完全不被人所知是不是太绝对了？我们可能在某一个环节能够根据我们的知识对语境的发展加以预测，而这种预测也可能与实际语境的发展方向完全吻合，即使这样也不足以否定语境发展方向的不确定性，和某种程度的不可知性。

2、语境的自组织有序性

^① [美]杰里米·里夫金,特德·霍华德.熵:一种新的世界观念[M].吕明,袁舟译.上海:上海译文出版社,1987.18

对语境的自组织有序性的认识来源于自然科学领域内的系统自组织演化原理和社会科学领域内的“自发秩序”理论。

①系统自组织演化原理：

耗散结构论和协同学都是研究系统内诸多子系统自发合作运动导致系统宏观有序现象的自组织有序演化原理。这一原理具有很强的普适性，对于我们理解语境系统的自组织性具有重要的价值。

“自组织”这个概念最早是由耗散结构理论创始人普利高津提出的，主要是用这个概念来描述那些自发出现或形成有序结构的过程。随后，协同学创始人哈肯为“自组织”概念下了一个准确的定义，“如果一个体系在获得空间的、时间的或功能的结构的过程中，没有外界的特定制约，我们便说该体系是自组织的。这里‘特定’一词是指，那种结构和功能并非外界强加给体系的，而且外界是以非特定的方式作用于体系的。”^①那么什么样的体系可以发生自组织演化呢？

耗散结构理论告诉我们：只有开放的系统才可能具有发展潜力，才可能自发组织起来，向更有序的状态发展。封闭系统是趋于平衡的，平衡会使系统保持相对稳定的状态。系统自组织理论的一个重要结论是：平衡包括近平衡不可能有发展的活力，只有远离平衡才有发展。而开放的系统随时保持着与外界环境之间进行物质、能量和信息交换的可能性、潜在性，从而使得系统远离平衡成为可能。因此，耗散结构理论认为开放和非平衡是系统自组织的基本前提。

系统充分开放、远离平衡为系统自组织演化创造了必要条件，而进一步推动系统实现演化的则是系统内各个子系统之间的非线性相互作用的结果。哈肯的协同学重点研究自组织系统非线性相互作用的方式：竞争与协同。哈肯指出：种种系统，“都以其集体行为，一方面通过竞争一方面通过合作，间接地决定自己的命运。”^②也就是说，在一个由若干子系统组成的系统中，各个子系统的运动状态是由子系统的独立运动和子系统之间的关联运动共同决定的。当子系统之间的关联运动能量小于子系统独立运动的能量时，各个子系统之间就处于混乱的无序的“竞争”状态中；而当关联运动能量大于独立运动能量时，独立

^① 转引自：吴彤.自组织方法论论纲[J].系统辩证学学报,2001,2:4-10

^② 哈肯.协同学——自然成功的奥秘[M].戴鸣钟译.上海:上海科学普及出版社,1998.9

运动就要服从由关联形成的“协同”运动，使系统由混乱走向有序。换言之，正是子系统之间的关联作用使子系统自发地以一种有组织的方式协同行动，才最终使子系统克服自身的混乱状态生成有序结构。由此可见，竞争与协同之间的相互转化、相互依赖是系统自组织演化的巨大推动力。片面地强调竞争只能使系统永远处于混乱状态，致使系统的发展十分有限；只有在竞争基础上的合作与协同，才能使系统不断地向更高的阶段发展。

②哈耶克的“自发秩序”理论：

哈耶克作为 1974 年诺贝尔经济学奖获得者，与一般的经济学家有所不同，他的研究领域除了经济学外，还广泛地涉及哲学、法律、道德等学科。他对“自发秩序”理论的探讨虽然主要是集中在经济学和法律论述中的，但就一般意义而言，他的“自发秩序”理论不失为普适性较强的一般原理。

哈耶克的“自发秩序”理论源于他的“有限理性”的主张。在他看来，“所谓整个社会的知识只是一种比喻而已。所有个人知识的总和，绝不是作为一个整合过的整体知识而存在的。这种所有个人的知识的确存在，但确是分散的、不完全的、有时甚至是以彼此冲突的信念的形式散存于个人之间的，……”^①也就是说，我们所利用的关于各种具体情况的知识，只是以分散的、不完全的个人的知识，而不是以集中的或完整的形式存在。哈耶克认为，由于知识的分散性，加深了个人预期的不确定性和对未来的无知，人们所能够知道的只是整个社会中的极小部分，只能知道以他为中心的狭小圈子里的事情。由此，他认为人的认识是有限的，人的理性亦是有限的，即“人之理性既不能预见未来，亦不能经由审慎思考而型构出理性自身的未来。”^②

哈耶克把社会秩序归为两种类型：一种是自发的秩序，即是一种非经个人或权威机构设计的，自我生成的内部秩序；一种是人造的秩序，即是一种组织或安排，源于外部的设计的秩序。他写道：“我们可以毫不夸张地说，社会理论始于——并且拥有一种对象，只是因为——这样一种发现，即人类社会存在着种种有序的结构，但它们是许多人的行动的产物，而不是人之设计的结果。”^③在他看来，自发秩序是自然自发形成的，既不是设计的结果，也不是发

^① 哈耶克.自由秩序原理(上卷)[M].邓正来译.上海:三联书店,1997.22

^② 哈耶克.自由秩序原理(上卷)[M].邓正来译.上海:三联书店,1997.44

^③ 哈耶克.法律、立法和自由[M].邓正来译.北京:中国大百科全书出版社,1997.56

明的结果,而是产生于诸多并未明确意识到其所作所为会有如此结果的各自行动。其次,就自发秩序而言,它是在行动者共同拥有且共同遵守的情况下存在的,是社会秩序的要素在回应它们的即时环境时遵守某种规则的结果。

自组织原理和自发秩序理论对我们理解语境的自组织有序性大有裨益。两种理论尽管涉及的研究领域不同,表述方式也不尽相同,但是对自组织(自发秩序)认识却是基本一致的:第一,都强调在没有外在强制力的影响下,通过系统内部的自身作用(运动),最终使系统从无序走向有序。第二,都认为自组织现象、自发秩序只能发生在由众多要素构成的复杂系统中。简单的系统由于其内部要素作用清晰可见,所以构不成自组织演化。而复杂系统由于其自身包含许多不确定性因素在内,有些构成要素我们未能确定或者本来就是不确定的,这些都极大地弱化了人力在复杂系统面前的预测控制能力,也为自组织演化提供了条件。第三,复杂系统通常是开放的,随时与外界保持着物质、能量和信息的交换,从而使系统能够远离平衡态。第四,自组织演化、自发秩序遵循一定的规则。

语境本身并不是孤立的而是一个由诸多要素的普遍联系构成的复杂系统,同时语境系统又是开放的,语境要素之间随时可能发生关联,参与到语境的发展中。因此,语境的即时发展使语境不可能永远保持在平衡状态,而是随时可能从平衡态转入不平衡态。语境要素能够按照语境发展的内在需要自发地组织起来。在语境发展变化的过程中,存在着语境诸要素的竞争,但是语境要发展必须最后实现诸多语境要素的协作。比如在言语交际过程中,言语主体可以有意识地控制语境的发展方向,即迫使语境向着有利于实现自己的交际目的的方向发展,但是语境得以发展的根本原因除了竞争之外还有合作!也就是说,如果交际主体只从自己的利益出发,都各执一词不肯让步,那么语境就不能继续发展下去,交际也必将终止。虽然语境要素之间的竞争能够推动语境的发展,但是如果单纯地强调竞争,语境将永远处于混乱状态。语境要发展就不能只由一个人或一方强行控制,而是交际主体协同作用的结果。如果只强调语境要素之间的竞争关系,那么即便是形成了语境,也不是真正意义上的语境,因为语境的本质是一种关系实体。

通过上面对语境的研究我们发现,语境系统的开放性、不确定性、自组织

有序性与非预设性教学在本质上是一致的。正是在这个意义上，我们把两者结合在一起。同时由于非预设教学离不开语境，是在语境中具体展开的，因此，语境理论的本质特性同样印证了阅读教学不应该是预设的，也不可能是完全预设的，即语境理论进一步阐释了教学的非预设性。

四、阅读教学语境的特点

阅读教学语境是指在阅读教学过程中，由教师和学生之间、学生和学生之间的言语交流所形成的语言环境。阅读教学过程中的言语交流属于一般性言语交流中的一个特例，因此，语言学领域内对语境动态特征的描述同样适用于阅读教学语境。而从抽象的层面讲，不论是一般言语交际过程中形成的语境，还是阅读教学过程中形成的语境都可以看作是哲学语境观的具体体现。因此，不论是何种形式的语境，其根本的特点都离不开动态性、不确定性、自组织有序性。

但是具体到每一个特定的领域，在总的语境特征下仍旧可以根据学科的不同特点归纳出该学科语境的特点。为了深入地了解阅读教学语境的特点，我们先来看几个教学片段：

例一：这是一堂《毛遂自荐》自读体会交流课^①。教师让学生围绕毛遂自荐这个故事交流心得。起初，学生主要围绕“毛遂自荐”本身进行交流，认为“自信心很重要”、“要敢于推荐自己”、“要选择好的时机，要善于抓住机遇”等等，主要是从毛遂的主观因素方面进行交流。这时，有位同学却认为毛遂自荐这件事同时反映出平原君是个见识浅陋的人。针对他的说法，有人提出了不同意见，认为平原君虽缺乏鉴别人才的能力，却仍然是一位值得称道的君子。由此而把学生的讨论重点引到了平原君身上，这是教师始料未及的。教师先是把教学语境设定在对胆识超群、才华出众的毛遂形象的分析讨论上，却没想到学生的意外发言使教学语境发生转移，跳跃到了对平原君形象的讨论上。由此可见，学生对同一事物的不同理解可以改变教学语境的发展方向。

例二：在《过万重山漫想》^②课上，教师引导学生从文中找出紧扣题眼“漫

^① 吴根华.喧宾不夺主[J].语文学习,2001,5:22-23

^② 汪晓云.自己做名师[J].语文学习,2001,5:23

想”、直接点明作者思路展开的句子。学生顺着教师的指引，找到了几处点明作者思路的句子。其中有位同学却根据一本“过时”的教学参考上的提示说出一句文章没有的话，因为此篇课文是删节本，而他的答案却只有在删节的段落才有。教师根据他的错误，顺势将学生引到对删节前后课文是否连贯问题的讨论上去。试想，如果没有学生的这个错误的答案，教学语境将围绕着探讨作者思路是如何展开的这个问题继续下去。而学生的这个错误却使教学语境转移到对删节前后的文章，思路是否连贯这一问题的探讨中去。

例三：在一所农村小学的一堂《春蚕》的公开课上，突然闯进来一位农村妇女，手捧两个馒头，竟直奔课堂，来给她还没吃早饭的孩子送饭。顿时，学生的注意力都被吸引过去，孩子们有的笑了起来，有的互相交头接耳议论起来。课文主题所需要营造的庄重的氛围被这一突发事件打破。幸好，教师能够因势利导让学生思考：刚才为孩子送饭的妈妈和课本《春蚕》中的母亲形象有什么不同，又有什么相同之处？使孩子们认识到：虽然两位母亲的具体形象不同，但是都同样体现了一种伟大的母爱！^①这一意外事件改变了教师原来创设的教学语境，使教学语境在随机事件的作用下方向发生改变。

通过上面几则教例，我们发现教师创设的教学语境会随着阅读教学的言语交流活动的发展而不断改变其原来的走向。那么，影响教学语境发生改变的因素有哪些呢？

（一）阅读教学语境的语境构成要素

语言学的研究表明，由于语言的特殊性，一切语言的、非语言的因素都可能成为语境的构成要素。同时“一切有可能形成语境的主客观因素，若失去了和言语交际的联系，便失去了充当语境的条件。”^②也就是说语境因素的范围之广使得人们无法穷尽它，只能在具体的、当下的言语交际过程中感知它。但是我们还是希望粗线条地对阅读教学语境的构成要素进行一些勾画。

在阅读教学的言语交际系统中至少包括言语交际主体（教师和学生）、文本、环境、信息等几项基本因素。教师、学生及文本是构成阅读教学语境的核心

^① 周一贯. 阅读课堂教学设计论[M]. 宁波: 宁波出版社, 2000. 26-27

^② 何兆熊. 语境的动态研究[J]. 外国语, 1997, 6: 16-21

心要素,环境、信息等构成教学语境的外围因素。核心要素是指那些伴随阅读教学言语交流过程始终的种种因素,它们与言语交流须臾不可分离。常见的有:言语交际主体的认知水平、思维方式、生活阅历、社会经验、情绪、态度、兴趣、价值观等。而外围因素主要是指在言语交流过程中随机出现的、带有临时性质的因素,主要有环境、信息等,在此我们把环境归为外围因素,因为在阅读教学中环境因素(时间、地点、场合)比较稳定,对师生的言语交流一般不起决定性的作用。而信息主要指那些不期而遇的“事件”,它们都是构成教学语境的临时性的因素。

勾画教学语境的构成要素不是目的,而是想说明正是教学语境要素的不可穷尽、不可全知,才使教学语境始终处于一种发展变化的过程中。这样,才能更好地理解教学语境的动态特征。

(二) 阅读教学语境的特点

与一般的言语交际一样,阅读教学语境的最大特点是它的动态性,那么在此基础上阅读教学语境至少还有以下几个特征,对它们的把握,有助于我们全面透彻地了解教学语境。

下面我们结合具体的教学实例来了解一下教学语境的特点:

《燕子》课堂实录片段^①:

师:我们接着读第四节,看看这一小节写的是什麼,谁读懂了谁说。

生:这节写的是燕子落在电线上休息的样子。

师:对,你读懂了。这一节写得很美,大家读读、划划,再说说你觉得哪一句写得很美,给你的印象最深刻,而且要说说为什么。

生:“这多么像一首正待演奏的曲谱啊!”这句话给我留下了深刻的印象。因为“这”指的是燕子,燕子叫起来很好听,它正要唱一首赞美春天的歌。

师:是吗?“这”光指燕子吗?“曲谱”跟“唱歌”是一码事吗?再仔细读读。

生:他说得不全面。“这”不光指燕子,也指燕子停歇的电线,“曲谱”我想指的是五线谱,而不是指燕子唱歌。

^①周一贯.阅读课堂教学设计论[M].宁波:宁波出版社,2000.21-22

(众表示赞同)

师：说得有道理。可不是指燕子唱歌，这跟“正待演奏”有什么关系？你想，会演奏什么乐曲？

生：“正待演奏”就是说刚要演奏，指的是演奏那个曲谱。这曲谱我想应该是“春天在哪里呀，春天在哪里”那首歌的曲谱。

生：不，我觉得是“小燕子，穿花衣，年年春天到这里……”那首歌的曲谱。

……

师：大家想得都不错。

生：我觉得“嫩蓝的天空，几痕细线连于电杆之间……”这句也写得很美。特别是那个“嫩蓝”写出了远远望去天空是淡蓝的那种色彩。

生：“嫩”就是颜色浅，如果用“蔚蓝”那就蓝得很深了。

生：因为刚下过雨，天空有透明的感觉，所以用“嫩”。

生：春天的树是嫩绿的，春天的天空是嫩蓝的，说明春天很“嫩”，很有活力。

……

师：大家说的“淡蓝”、“颜色浅”、“蓝得透明”、“春天的天空很有活力”都对，但又不全面，里面更多的是作者对燕子，对春天的情意，可以任我们去想，这就是祖国语言的魅力。

1、确定性

所谓确定性就是指一旦发生言语交流，语境的内容就已经给定。具体来说，阅读教学的语境是由所要学习的具体文本给定的，阅读教学过程中，教师和学生之间的言语交流始终围绕着文本内容来进行，或是对它字面含义的理解，或是对它引申意义的揣摩，或是对它深意的探究，都离不开具体的文本。上面的教学实录的大语境就是由《燕子》一课的第四节的文本内容确定的，师生的所有言语交流都是在“燕子停在电线上休息”这一句所营造出来的语言环境中进行对话交流的。教师的引导、学生的感悟都是在这一特定语境下进行的。

2、层次性

所谓层次性就是说，在一个言语交流过程中，存在着若干个语境。即在小

语境之上有大语境，在大语境之中又包含有若干小语境。Sperber 和 Wilson (1986) 认为：“每一个语境（除最小的语境外）包含一个或多个更小的语境；每一个语境（除最大的语境外）包含在一个或多个更大的语境中。”^①从《燕子》一文的教学实录片段来看，在课文第四节所确定的大语境下，至少包含两个更小的语境：一是师生围绕“这多么像一首正待演奏的曲谱啊！”一句展开的言语交流所形成的语境；二是围绕“嫩蓝的天空，几痕细线连于电杆之间……”一句展开交流所形成的语境。

3、生成性

所谓生成性是指教学语境的大环境虽然确定了，但是具体教学语境的发展方向却是在言语交流的进行状态中产生的。阅读教学语境的生成性主要是由语境的现场感和唯一性决定的，它是不能被预先完全设计好的。比如，在《燕子》中，教师让学生围绕第四节的内容来说说“你觉得哪一句写得美，给你的印象最深刻”，此时教师并不能完全知道学生认为最美的、印象最深的应该是哪句话，只能由言语交流的需要“自动”产生。教师根据对学生的了解，有可能推测出学生会选择哪句话，但那也仅仅是推测，并不能完全代替学生的想法。再看下面一个教学片段：

师：他刚才哪儿读错了？

生：他把“大不一样”读成了“不大一样”。

师：这两个词语意思相同吗？

生：意思不同。“大不一样”是说差别很大，“不大一样”是说差别并不怎么大。

师：读读课文，想想秦岭与兴安岭差别大不大？

生：它们差别很大。秦岭“云横”，而“兴安岭”则是“那么温柔”。

师：谁到黑板上来画画，看看秦岭和兴安岭是什么样子的？（生作画）

师：（指图）一个险峻，一个温柔，看来，二者确实是一一

生（齐）：大不一样。^②

^① 转引自：陈治安,文旭.试论语境的特征与功能[J].外国语,1997,4:22-26

^② 周一贯.阅读课堂教学设计论[M].宁波:宁波出版社,2000.25

这是某教师教学《林海》一文的一个片段，可以说它是一个教学语境在动态言语交流中生成的最好的例证。学生在朗读过程中，把“大不一样”读成了“不大一样”这个错误是谁也无法意料的。难能可贵的是教师没有轻易放过学生的这个小错，而是由此发散开去，使学生的不起眼的“小”错成为深刻理解秦岭与兴安岭差异的最好的切入点。教学语境的生成性同时也意味着，在某种程度上来说，教学语境的发展方向是不可知的。正是因为教学语境的生成性才使得具体的教学呈现出多变性、丰富性，给优秀的教师带来一种期待，一种执教的快感。

4、传递性

所谓传递性是指某一人所营造的语境可以在动态的言语交流过程中传输给另一个人，起到丰富语境、扩展语境的作用。在《燕子》一课中，当学生针对“嫩蓝的天空，几痕细线连于电杆之间……”一句交流心得时，一位学生说“嫩”让他想到了刚下过雨，天空的那种透明的感觉。这是很富有感染力的想法，仿佛把我们都带入了那种情境中：雨过天晴，空气中还弥漫着那种“雨腥”味，天空经过大雨的洗礼，变得更加“澄明”，更加“清新”。学生“沉浸”在这种语言环境中，在它的指引下，他们的感觉器官似乎都变得更加灵敏了。他的这种感受必定能够传递给更多学生，让他们也同样体味到那种意境。甚至可以唤醒其他学生的感受经验，由此及彼，体会到更多……另一个学生不就说了“春天的树是嫩绿的，春天的天空是嫩蓝的，说明春天很‘嫩’，很有活力。”吗？学生从不同的角度丰富了对“嫩”的感受。

综上所述，不论是教学语境确定性、层次性的特点，还是其生成性、传递性的特点，都是从不同方面对教学语境的动态性的引申和发展。

第四部分 语境理论对非预设性阅读教学的价值

一、因势利导

通过以上对阅读教学语境特点的分析,我们认为语境理论从一个崭新的角度驳斥了预设性教学。由于阅读教学语境的动态性,尤其是其生成性特点,预示着教学过程是一个不断变化着的过程。在教学过程中,教师只有根据即时的语境信息调整教学的进度,才能更有效地调动起学生参与学习的积极性、主动性,才能最大限度地发挥学生的创造性。

由此可见,语境理论对非预设性阅读教学的价值首先表现在教师在教学过程中要善于因势利导。所谓因势利导就是说,教师要根据语境发展的趋势、可能的走向来引导学生,使他们主动地参与对文本的交流活动中。需要澄清的是,这里所说的“势”并不是没有选择地、盲目地趋同学生的任何见解,而是充分发挥教师的主导性的一种有选择地因势利导。在这样的过程中,教师的地位不是“虚化”了,而是提到了更高的位置。既要求教师具有渊博的知识、深厚的专业素养,又要有灵活的教学机智。根据语文阅读教学的特点,这里所说的“因势”至少应该考虑到以下几个方面的实际情况:

其一,要充分考虑学生的年龄特点、心理特点和个性差异,考虑学生的现有基础、接受能力及学生的内在学习需要。教师在引导前要综合考虑这些因素,只有符合学生特点又照顾到学生个体之间的差异,才能使他们都积极地参与到言语交流中来,形成多向交流之势,最大程度地发挥相互作用的潜能。

其二,要考虑语文新课程标准对阅读教学的种种规定。因为这些规定是教师进行阅读教学的依据,阅读教学要在这些目标的指导下进行。由于在前面的部分曾作过较细致的分析,此处就不再具体展开论述了。

其三,要考虑阅读教材自身在内容、表达形式的特点。因为阅读教学过程中的言语交流不是凭空产生的,而是围绕着实实在在的教学内容——一篇文章进行的。文章本身的内容和表达方式为实际的言语交流奠定一定的基调。高中新课程标准说,“阅读论述类文本,教师应引导学生把握观点与材料之间的关系,着重关注思想的深刻性、观点的科学性、逻辑的严密性、语言的准确性。阅读实用类文本中的新闻,应引导学生注意材料的来源与真实性、事实与观点的关系、基本事件与典型细节、文本的价值取向与实用效果等;常用应用文教

学，应主要借助文本示例来了解其功用和基本格式，以学生自学为主，不必过多分析。阅读文学作品的过程，是发现和建构作品意义的过程。作品的文学价值，是由读者在阅读鉴赏过程中得以实现的。”由此可见，不同的文本在培养学生的能力方面有不同的取向：文学类作品主要培养学生的审美鉴赏能力，论述类作品主要培养学生的逻辑思维能力，而应用类作品主要培养学生的实际运用能力。教师在组织对话交流的过程中要充分考虑到不同文体的特点，使交流朝着全面发展学生能力的方向迈进。

那么应该顺势将学生导向何处呢？就是要根据上面三个方面的实际，着重把学生引导到以下几个方面：

其一，引导学生在阅读中整体把握课文。一篇文章所提供的信息是整体的、综合的，要想对文章有深刻的体会，必须首先对文章有个整体的、全局的了解。就教师而言，就是要在教学初始阶段就引导学生进入文本所反映出的整体语境中。文本本身所构成的语境是教学语境的有机组成部分，它为教学语境的发展指明了一个基本的方向，奠定了一个基本的基调。在预设性教学中，为了完成任务，教师很少给学生留下充足的阅读时间，而直接从抽象的分析入手，抓住所谓的重点、难点大讲特讲。有时教师对文章的分析连文章作者都大感意外，《骨肉》一文的作者胡万春说过，有位语文教师在教他的文章时分析说，文中三次写到了油灯的灯光，而每一次又不尽相同，说明作者写作技巧十分高明。作者自己听到这样的分析苦笑着说^①，我写作这篇小说的时候，整个心身都沉浸在骨肉分离的苦痛之中，哪里考虑过这里油灯的灯光应该这样写，而那里的油灯灯光又应该那样写啊？教师为了分析而分析，生拉硬拽，破坏了文章的整体感。要想让学生更好地体验作者的情感，通过阅读与作者之间产生共鸣，就必须首先进入到作品的语境中来。就这篇文章来说，首先进入这种“沉浸在骨肉分离的苦痛之中”整体语境中，就是理解文章的关键所在，不能首先进入到这种语境中，对作者所表达的情感就不可能感同身受。

其二，引导学生将情感活动贯穿在阅读教学过程中。就语文自身来说，它与其它学科的不同之处突出地表现为，语文教材的内容充满着强烈的情感因素，每一篇文章都饱含着作者丰富的情感在其中。语文教学内容以文学作品为

^① 俞天白.最简单的，也是很难的[J].语文学习,1998,7:10-11

主干，它们的情感性是不言而喻的，但即使是说明文、议论文这类文体，也不可能是完全冷冰冰的，纯然客观的，也必定在某种程度上体现出作者鲜明的情感倾向。因此，如果缺乏强烈的情感参与，阅读交流必将是肤浅的、流于表面的，很难深入到作者的感情深处，也就很难真正把握文章的精髓。另一方面，从学生个体的阅读活动来说，强烈的情感参与可以激发起他们浓厚的学习兴趣及深入探究的热情。心理学研究早就表明情感因素是维持长久学习的最有效的动力。

其三，引导学生将阅读活动与社会生活、个人生活紧密联系起来。社会生活、个人生活是阅读的源头活水，实践证明那些远离学生生活实际的文学作品即使再有感染力也很难唤起学生学习研读的热情。比如夏衍的《包身工》一文虽是报告文学的典范，但是学生在学习此文时对其所描写的包身工的悲惨生活却不“感冒”，甚至觉得可笑。有人或许会说，那是因为现在的学生素质低、情感淡漠。但是，笔者认为重要的原因在于作品中所描写的生活和社会现实与学生的实际生活相距甚远，很难唤起他们的情感体验。教师在遇到这样的文章时，一味地苛求学生是不可取的，应该想方设法地让学生联系自己的生活实际去体验包身工的实际生存状态。有位老师在执教此文时^①，在学生范读课文时，当读到“打呵气，叹气，叫喊，找衣服，穿错了别人的鞋子，胡乱地踏在别人身上，在离开别人头部不到……”时居然忍不住笑出声来，其他的学生也都笑出声来。面对这样的情况，教师并没有喝斥学生，而是耐心地一步一步地引导学生将包身工的生活环境与自己的相比，将包身工的处境与自己对照，通过联系学生生活的实际，使学生深刻地感受到包身工的苦难生活，引起了学生对包身工的无限同情。最后，在范读中笑出声来的学生主动要求把未读完的课文继续读下去。

其四，引导学生通过阅读活动培养自己的实用语文的能力，研究能力，审美能力。教学不仅要见效于当时，更重要的是着眼于学生一生的发展。阅读教学不能仅仅停留在言语交流的形式表面，而应该通过这种交流达到培养学生思考问题、发现问题、解决问题的实际能力。言语交流不是最终目的，而是为培养学生的能力创造一种环境、一种氛围，便于他们在其中交流心得，互相影响，

^① 陈尚余.“老师，请让我继续读下去”[J].语文学习,1994,3:20

互相促进。因而，在言语交流的过程中，不应只局限在思想观念交流的层面，应该在言语交流中渗透一种思维方式、方法的交流。在这个过程中，教师要善于引导，正如查有梁教授在《教育模式》中说：“我常常采用边想边讲的授课方式和研究方式，说出思维的具体过程，不怕别人说‘笨’，勇于当众‘亮相’，这大大促进了我的思考。”^①在《一堂“没有备课”的课》^②中，教师就采取“亮相”自己的思考过程，事先不备课，不做任何准备，而是在课堂与学生同步研读课文。在这一过程中，让学生看到了教师创造性思维活动的实际过程，同时也极大地调动了学生学习的积极性、主动性。与教师一起研究激发了学习兴趣，提高了学生分析、解决问题的能力 and 创造能力。我们并不是主张所有的教师都必须采取这样的教学方式，而是要在对话交流的过程中，有意识地培养学生借鉴、吸收其他同学思考问题的高明之处。如果能够在阅读教学的言语交流中切实加强这方面的交流，势必会在无形中逐渐提高学生实用语文的能力、研究能力和审美能力。

二、因材施教

因材施教的本质是重视阅读的个性化与创造性。人之鲜明独特、健康的个性，正是个体生命的神韵所在，是其特长乃至创造力的起点。因此，个性化阅读是创造性阅读的先决条件。教学语境的开放性为学生的个性化阅读营造了一种良好的氛围，学生可以无拘无束地交流意见，一切见解都是学生个性的体现，不存在孰高孰低之分，教师在言语交流的过程中不仅要善于启发学生，更要尊重学生的个性化解读。

教师孙美菊执教钱钟书先生的《读〈伊索寓言〉》^③一课充分体现了如何实现学生的创造性阅读。由于钱先生的见解非常独特、深刻，表达又含蓄风趣，常常话里有话。教师原先的设计思路是：先印发给学生课文涉及到的九则伊索寓言，然后在课堂讨论作者揭示寓言所蕴含的道理的基础上，把握文章的精神实质体会文章的风格。起初，学生的讨论基本围绕着教师创设的语言环境，按照预先设想的思路展开，即主要是把钱先生在文中所阐释的含蓄、隐晦的道理

^① 转引自：王建梅，焦桐.一堂“没有备课”的课[J].语文学习 2002,11:13-16

^② 同上

^③ 孙美菊.一堂没有完成“教学任务”的课[J].语文学习,2003,3:18-20

用自己的话总结出来。但随着一位学生抛开钱先生的思想发表自己的见解，先前的语言环境随即发生了变化。由于这位同学的“示范”行为并没有被老师完全否定，反而得到赞许，其他学生纷纷效仿，使得既定的语境发生改变，甚至完全脱离了之前的讨论所形成的语言环境，而转向另一方向。我们说，这节课之所以能够调动起学生的积极性关键在于教师珍视学生的感悟、体验和理解，没有轻易否定看似与教学主题不相融的个人见解，保护了学生闪现的智慧火花。学生的创造性潜能被这种宽松的环境激发出来，他们不再满足就事论事、嚼他人剩下的馍，而是另辟蹊径、另起炉灶。在教师的肯定性评价的作用下，学生异常活跃，课堂气氛越来越热烈。正像一位同学说的那样：“寓言蕴涵的寓意非常丰富，每个人又有自己不同的生活阅历以及不同的立场观点。”正是因为教师的鼓励，使学生从自己的经验、体验出发对寓言进行个性化解读成为可能，学生有话可讲，有话要讲，才真正调动了他们的学习积极性，使他们乐于参与到讨论中来，在讨论中既阐发自己的见解，同时又可以借鉴“他山之石”来不断完善自己的理解。教学的结果是可想而知的，学生既对文章进行了个性化、创造性的解读，又尝试着学写寓言故事，锻炼了写作能力。笔者认为学生的一句“这 45 分钟过得太快了”是对这节课的最好的评价。

结 论

本篇文章的立意来源于对语境问题和非预设性教学问题的分别的关注,在一次偶然的思索过程中,好象有了一点朦朦胧胧的感觉,觉得在两者之间似乎有一条看不见的纽带,可以将二者有机地结合起来。随着研究的逐步深入,逐渐有了这样的想法:阅读教学离不开语言环境,要在具体的语言环境中才能得到实在的展开;而语境本身的特点又似乎与教学的“非预设性”特点在本质上是相通的。而语境的有关理论又可以作为“非预设”的依据,比如语境的不确定性、动态性及自组织有序性都丰富了阅读教学的“非预设性”,成为非预设性教学的坚实的理论基础。因而,在此种认识的基础上,进一步提出非预设性教学是就是在阅读语境的展开、发展、变化过程中,教师和学生、学生与学生之间对语境的一种即时应对的交流行为。

应该说,关于语境与非预设性教学的研究才刚刚开始,在文中笔者只是做了极其初浅的探索,还构不成有机的系统,还没有将语境与非预设性教学完全地合二为一,让其共融共存。笔者认为,这是一个具有很大研究空间的新问题,有必要对其进行更深入、透彻地研究。但由于笔者能力有限,在此阶段只能得出上述一些粗浅的结论,还未能形成完整的系统。

笔者愿意继续深入下去,也真诚地希望有更多的语文教师和理论研究者关注这一问题的研究,使之尽快完善成熟起来。早日将非预设性教学引进我们的课堂教学中来,为语文课注入新的生机和活力。

参考文献:

- [1] 周一贯. 阅读课堂教学设计论[M]. 宁波: 宁波出版社, 2000.
- [2] 严先元. 课程实施与教学改革[M]. 成都: 四川大学出版社, 2002.
- [3] 区培民. 语文教师课堂行为系统论析——课程教学一体化的视点[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [4] 郅庭瑾. 教会学生思维[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [5] 区培民. 语文课程与教学论[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003.
- [6] 中央教育科学研究所《创新教育研究与实验》课题组编. 创新教育——面向 21 世纪我国教育改革与发展的抉择[C]. 北京: 教育科学出版社, 1999.
- [7] 毛家瑞, 孙孔懿. 素质教育论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2000.
- [8] 郅启扬, 金盛华. 语文教育新思维[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2001.
- [9] 曹明海. 语文教育发展论[M]. 青岛: 青岛海洋大学出版社, 2001.
- [10] 查有梁. 教育建模[M]. 第 3 版. 南宁: 广西教育出版社, 2003.
- [11] 韩雪屏. 中国当代阅读理论与阅读教学[M]. 第 2 版. 成都: 四川教育出版社, 2003.
- [12] 谈振华, 郅启扬, 韩文龙. 课堂教学理论读本[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2000.
- [13] 张隆华, 曾仲珊. 中国古代语文教育史[M]. 第 2 版. 成都: 四川教育出版社, 2003.
- [14] 孙迎光. 主体教育理论的哲学思考[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2003.
- [15] 王丽. 中国语文教育忧思录[C]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [16] 申小龙. 语文的阐释[M]. 沈阳: 辽宁教育出版社, 1992.
- [17] 董味甘. 阅读学[M]. 重庆: 重庆出版社, 1989.
- [18] 金吾伦. 生成哲学[M]. 保定: 河北大学出版社, 2000.
- [19] [法]埃德加·莫兰[M]. 秦海鹰译. 北京: 北京大学出版社, 2002.
- [20] 陈嘉明. 知识与确证——当代知识论引论[M]. 上海: 上海人民出版社, 2003.
- [21] 郭贵春. 语境与后现代科学哲学的发展[M]. 北京: 科学出版社, 2002.
- [22] 复旦大学哲学系, 现代哲学研究所. 现代西方哲学概说[C]. 上海: 复旦大学出版社, 1986.
- [23] 特德·霍华德, 杰里米·里夫金. 熵: 一种新的世界观[M]. 上海: 上海译文出版社, 1987.
- [24] 佟立. 西方后现代主义哲学思潮研究[M]. 天津: 天津人民出版社, 2003.

- [25] 车铭洲. 现代西方语言哲学[M]. 成都:四川人民出版社, 1989.
- [26] [加]大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生译. 北京:教育科学出版社, 2000.
- [27] 张汝伦. 现代西方哲学十五讲[M]. 北京:北京大学出版社, 2003.
- [28] 杨东平. 艰难的日出——中国现代教育的 20 世纪[M]. 上海:文汇出版社, 2003.
- [29] 郑贵友. 汉语篇章语言学[M]. 北京:外文出版社, 2002.
- [30] 贾彦德. 语义学导论[M]. 北京:北京大学出版社, 1986.
- [31] 徐烈炯. 语义学[M]. 北京:语文出版社, 1990.
- [32] 林玉山. 现代语言学的历史及现状[M]. 郑州:河南人民出版社, 2000.
- [33] 许嘉璐, 王福祥, 刘润清. 中国语言学现状与展望[C]. 北京:外语教学与研究出版社, 1996.
- [34] R·H 罗宾斯. 语言学简史[M]. 合肥:安徽教育出版社, 1987.
- [35] [意]乔利奥·C·莱普斯基. 结构语言学通论[M]. 朱一桂, 周嘉桂译. 北京:中国社会科学出版社, 1986.
- [36] 迈克尔·葛里高利, 苏珊·卡洛尔. 语言和情景——语言的变体及其社会环境[M]. 徐家祯译. 北京:语文出版社, 1988.
- [37] 胡壮麟. 语言学教程[M]. 北京:北京大学出版社, 2002.
- [38] 傅道春. 教学优秀案例分析——教师行为研究[M]. 北京:教育科学出版社, 2001.
- [39] 傅道春. 教学行为的原理与技术[M]. 北京:教育科学出版社, 2003.
- [40] 石鸥. 教学别论[M]. 长沙:湖南教育出版社, 2001.
- [41] 孙春成. 语文课堂问题教学策略[M]. 南宁:广西教育出版社, 2003.
- [42] 李维鼎. 语文言意论[M]. 上海:上海教育出版社, 2000.
- [43] 曹延亭. 现代外国教育思潮[M]. 长春:东北师范大学出版社, 1990.
- [44] 吴杰. 外国现代主要教育流派[M]. 长春:吉林教育出版社, 1989.
- [45] 王治河. 后现代主义辞典[Z]. 北京:中央编译出版社, 2004.
- [46] 张传燧. 中国教学论史纲[M]. 长沙:湖南教育出版社, 2000.
- [47] 徐英俊. 教学设计[M]. 北京:教育科学出版社, 2003.
- [48] 张大均. 教与学的策略[M]. 北京:人民教育出版社, 2003.
- [49] [法]埃德加·莫兰. 复杂思想:自觉的科学[M]. 陈一壮译. 北京:北京大学出版

社, 2001.

- [50] 刘永康. 语文教学探赜索隐——中西合璧的语文教育观[M]. 第 3 版. 成都: 成都科技大学出版社, 2000.
- [51] 中华人民共和国教育部制订. 全日制义务教育语文课程标准(实验稿)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [52] 崔国久. 非预设性语文课堂教学刍议[J]. 语文建设, 2002, 5:34-35
- [53] 宋恩泉. 语文教学的非预设性与预见性[J]. 语文建设, 2004, 3:4-5
- [54] “非指示性教学”再思考[J]. 中学语文教学, 2004, 3:4-11
- [55] [美]小威廉姆 E·多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇译. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [56] 江明. 问题与对策——也谈中国语文教育[C]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [57] 吕世虎, 肖鸿民. 中国基础教育课程与教学[M]. 北京: 中国人事出版社, 2002.
- [58] 钟启泉, 崔允 , 张华. 基础教育课程改革纲要(试行)解读[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [59] 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
- [60] 顾明远, 孟繁华. 国际教育新理念[M]. 海口: 海南出版社, 2001.
- [61] 哈耶克. 自由秩序原理[M]. 邓正来译. 上海: 三联书店, 1997.
- [62] 哈耶克. 法律、立法和自由[M]. 邓正来译. 北京: 中国大百科全书出版社, 1997.
- [63] 何兆熊, 蒋艳梅. 语境的动态研究[J]. 外国语, 1997, 6:16-21
- [64] 郭贵春. 论语境[J]. 哲学研究, 1997, 4:46-52
- [65] 仇鑫亦. 语境研究的变化和发展[J]. 修辞学习, 1999, 3:4-6
- [66] 何兆熊. 90 年代看语用[J]. 外国语, 1997, 4:1-4
- [67] 普利高津, 斯唐热. 从混沌到有序[M]. 曾庆宏, 沈小峰译. 上海: 上海译文出版社, 1986.
- [68] 姚晓春. 浅论教育的确定性和不确定性[J]. 教育理论与实践, 1999, 5:2-8, 53

后 记

本论文的完成，预示着三年的读书生涯即将划上一个句号。完稿之际，感触良多。在进行此篇论文的撰写过程中深刻地体会到从学科之间的交叉入手研究问题的不易，要求研究者必须具备良好的知识结构和深厚的理论功底，仅仅凭一时的心血来潮是难以成事的。因此，即使现在已经完稿，心中仍旧忐忑不安，深知由于个人能力的不足，使文章的理论深度和知识广度都还有很大程度的欠缺。但追悔无益，只能来日方长，在今后的工作和学习中不断求索，因为学无止境。

在资料的搜集和论文的写作过程中得到了许多教师和朋友的帮助以及部分单位的积极支持。

首先，感谢马正平老师、陈元辉老师、靳彤老师、许书明老师等，在狮山求学期间，有幸得到各位老师的教诲，从你们的身上我学到了很多。你们的人品和学识让我敬仰，你们对我的关心和帮助让我这个从千里之外来四川求学的人即使远离家乡，仍然可以感受到亲人般的温暖。特别是马正平教授多次对我的论文提出富有建设性的修改意见。对于这些我将永远铭记在心！

其次，四川师范大学图书馆、四川师范大学多媒体资料室、四川师范大学文学院资料室以及东北师范大学图书馆等单位及管理者，在查阅、利用资料方面提供了积极支持，在此致以真诚的谢意。

最后，要特别感谢我的导师刘永康教授给我的精心指导和帮助，学生的成果凝结着导师的心血。三年求学期间，先生的治学态度与方法是我学之有至的精髓。先生的严谨治学，诚恳待人，学生终身难忘！

沙 敏

2004年5月10日