

第一节 对教育相关问题的若干思考

一、教育的价值追求和时代对人才的需求

知识与能力的关系一直是一个值得探讨的课题，促进学生能力的发展是教育的永恒主题和价值追求，现代科学技术迅速发展导致的“知识爆炸”使知识和能力的不平衡状态及其产生的影响日益明显，知识经济的迅猛发展呼唤创新型人才。

中国基础教育长期以来培养的学生大多具有扎实的基础知识和强大的解题技能，相比之下，不擅长有意识地将学科知识转化为解决实际问题的能力，也不懂得将实际生活情境上升为学科知识问题，以学科思维来加以解决，再还原到生活中。教育国际化的趋势促使越来越多的中国学生有了去国外读书的需求，在申请国外学校时很多高分学生都遭遇了困难，甚至被拒。再看那些已经出国读书的学生，他们的托福和雅思成绩都很不错，然而，由于不适应国外的学习和生活环境而被迫退学的不在少数。归根结底，都是因为他们缺乏将知识转化为实际生活的能力。

时代的发展、科技的进步对受教育者能力的要求越来越高，而知识的传承与能力的培养本就是学校教育的核心内容，为了适应知识经济的发展和对中国社会发展对人才的需要，以及满足学生自身发展的需要，突显和回归教育的本质，21世纪伊始，中国开始基础教育课程改革，新课程注重培养学生的创新精神、提高学生的实践能力，注重教学情境中科学处理知识传授与能力培养二者的关系，创设和营造一种能够吸引学生参与、足以激发并较长时间维持其学习积极性的教与

学的氛围和环境,塑造并逐级培养学生掌握知识、应用知识的意识和能力,引导并促进学生学会质疑、调查、探究,使学习活动成为在教师指导、学生积极参与模式下的主动而富有个性的过程,促进每一个学生的充分发展。时代要求我们改革考试制度、不断完善考试制度,提出“考试的内容应加强与社会实际和生活经验的联系,重视考查学生分析问题、解决问题的能力,部分学科可实行开卷考试”^①。

知识爆炸、知识经济、信息化时代以及知识、教育的普及或大众化时代,既是迅速形成知识的时代,也是快速选择知识并将其转化为现实能力和快速作用于实践的时代;快速形成知识、选择知识并将其转化为现实能力和快速作用于实践的能力既是赶上时代步伐、融入时代之中和走在时代前列的要求,也是个人和社会决胜千里或立于不败之地的综合实力的现实体现。跟在时代后面或站在时代外面是不可能适应和促进时代发展的。预测力、洞察力、想象力、分析和选择力、归纳和决断力等快速作用能力比以往任何时代都显得更为重要,其重要性既不同于“半部《论语》治天下”时代,也不同于知识越多越好或“知识就是力量”的时代,而是当代社会绝对不可缺少的能力。

中国于2010年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》^②(以下简称《纲要》)提出,中国新世纪基础教育的重要指导思想就是以“坚持能力为重”。《纲要》明确提出“深化考试内容和形式改革,着重考查学生综合素质和能力”^③,这必将引起中考和高考内容与形式的深化改革。那么,在高考中最能代表和体现学生综合能力的语文学科中学生能力的考查状况又是怎样的呢?在21世纪初的高考试卷命题中是如何体现的?高考语文试卷命题是否顺应和秉承了21世纪初课程改革和《纲要》对能力选拔的诉求和理念呢?

二、课程改革中的知识与能力问题

教育心理学通常认为:“知识,是人对事物属性与联系的能动反应,是通过人与客观事物的相互作用而形成的。”^④换句话说,“人在与外界相互作用的现实

① 基础教育课程改革纲要(试行)[J].人民教育,2001(09):6-8.

② 中华人民共和国教育部.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL].
http://www.edu.cn/zongjie_870/20100730/120100730_501910.shtml.

③ 中华人民共和国教育部.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL].
http://www.edu.cn/zongjie_870/20100730/120100730_501910.shtml.

④ 唐琴.基于学业水平差异的初中分层教学研究[D].成都:四川师范大学,2019.

活动中，会获得来自客体的各种信息，并用一定的方式对这些信息进行加工和组织，形成对事物的理解，从而形成知识”。^① 郝文武教授认为：“知识是认识的主观精神结果。知识的客观性是人脑对客观事物的客观反映和相对独立于人而存在的客观精神，知识的主观性是人脑对客观事物的主观建构和大脑正在建构的主观精神。”^② 相较于教育心理学对知识的定义，郝文武教授对知识的界定更加具体和全面，揭示了知识本身的复杂性和存在方式及学习者建构知识过程的复杂性，也为本研究提供了概念依据。

根据郝文武教授这一解释，笔者对知识的习得过程有了如下认识：第一，如果客观信息在人没有理解的情况下被机械掌握，这些信息就以客观知识的形式存在于学习者个体的大脑，个体只有在原信息的环境下或与其相似的状况下才有可能应用这些知识解决问题，但这一过程是缺乏创造性的，只是一种知识学习情境的再现，而这些知识在数量、质量上可能与原信息有一些差异。第二，如果这些客观信息在被人理解并经过意义学习以后以主观知识的形式存在于学习者个体大脑，那么个体是可以通过灵活应用这些知识创造性地解决问题的。

显而易见，中国课改的目的就是让学生通过主观建构知识来获得富有个性地、创造性地解决问题的能力，这是社会发展对人才提出的要求，也应该是我们的考试真正应该考查的部分。自实行 21 世纪课改以来，中国高考的内容与形式不断演变，能力考查的理论、技术和方法也日臻完善和规范，那么，我们的高考试题是否真的把考查学生的能力落到了实处？有些孩子虽以语文高分考进大学，却无法与人高效沟通，听不懂别人说话的意思，也不会表达自己的想法，甚至对很多问题都没有自己的想法，只会附和别人，人云亦云，搞不明白别人在说什么，更不知道自己想要什么，但重复书上句子的能力或记忆的能力却很强。

高考需要区分学生特有的学科知识、技能和能力结构，每一个学生，在同样的考试和同样的分数下，假设同样的 85 分，在分数上看不出任何差异，但事实上，学生在知识结构、智能结构以及能力结构上可能有各种各样的差异。有的学生认知水平高，有的学生则是推理和解决问题能力强。85 分的成绩后面是大量的个人知识、能力状况的信息被淹没的事实，我们的高考怎么体现选拔人才的科学性，将课改的目的真正落到实处呢？当高考真正把甄别出考生在不同种类、不

① 张先波. 中学数学思想的培养研究 [D]. 上海：华中师范大学，2019.

② 郝文武. 知核力：知识的两大本性及其相互影响的复杂层面和关系 [J]. 北京师范大学学报，2015（5）：23.

同层次的知识 and 能力这样一个目的，通过试卷和考题展现出来之后，高校专业设置和人才自身优势二者才能真正匹配，高考指挥棒也许才能更好地发挥作用，学校老师才能够因材施教，更好地进行个性化的教育。同时还能引导教师调整教学重点、教学策略并促进教学改革真正落到实处。

三、中国高考面临的问题

高考一直是中国选拔人才的重要手段，作为高考选拔人才的载体——高考试题，历来为社会所重视。每逢高考结束，全国卷及各省市自主命题卷试题总会被大众热搜和评论。社会各界一直关注高考试题命题的取向与特点、赋分值、评分标准及其价值取向等方面的种种变化，这一现象本身及相关评论和思考都体现出直接的教学意义和间接的社会意义。来自学者和普通民众的看法体现了变革中的教育观念和发展中的时代潮流，这既是对高考试题的地位和作用的再认识，也是重视高考试题综合价值和导向作用的重要体现。就这一点来说，高考试题的价值好似一面旗帜，直接引导着某个教育阶段教与学的取向；高考试题的价值好似一种总结性评价机制，是对整个中学教育阶段甚至可以说基础教育阶段教育结果的一次总结；高考试题好似教育的一面透视镜，能够照出某一时代包括教育环境、育人目的在内的教育全貌。

同时，透过对高考的关注，我们也看到一些高考亟待解决的问题，诸如高校尝试了很多选拔学生的方法却还是找不到行之有效的模式，中国学生申请出国留学时国内高考成绩不被认可、不作为参考等，这些问题的实质只有一个，即中国的人才考查、考试方式和试卷只能考查学生掌握的客观知识、做题技巧和部分简单的能力。只看没有被赋予素质和能力内涵的考试分数，是看不出学生是否具备胜任未来生活的能力的，也看不出学生的内在素养和精神世界。在教学与考试的循环模式中，如果考评环节没做好甚至出了问题，教学环节就迷失了正确的方向。缺失科学考评机制，是很难真正撬动素质教育的改革的。

为什么有些外国学校在招收中国学生时不把高考分数作为参考呢？这个问题的实质在于我们的考试不被认可，而究其根本原因，我们不得不面对和承认的一点就是，我们的人才考试尚存在科学性不足的问题。在某种程度上，它并不是符合素质教育精神的、具有公认有效性的人才考试，现行的考试只能考查学生掌握的客观的、静止的知识，解答静止的、固定的问题的技能和解决部分简单的、重复率高的问题的能力。我们没有有效的方法去判断一个学生的真正能力而不赋予

它任何价值。因此,在教学与考核评价的循环中,如果不能很好地解决考核与考核评价的技术问题,教学就无法达到理想的目标。如果科学考试评价不落到实处,就很难真正发挥素质教育改革的作用。

21 世纪课程改革以来,为了适应促进学生能力发展这一价值诉求,高考试卷命题的形式不断变化。然而,由于教育界关于知识与能力理论的研究还不是很成熟,就像无根之木、无源之水,众多有识之士虽然一再呼吁和强调要重在培养学生能力,但受传统的知识观、能力观,传统的知识教学方式以及传统思维模式的影响,这种呼吁并未真正落到实处。伴随课改以来研究基础的相对成熟,厘清这一问题的实质就可以为选拔人才提出理论支持和具体的实践对策。而解决这一问题的关键就是对知识和能力关系的研究不断具体化。高考试卷的命题应该顺应、促进并且引领高中课程改革,应该处理好知识选拔与能力选拔的关系,不断加大能力选拔的深度和广度,真正体现高考选拔人才的价值。

21 世纪初,课程改革是伴随全球化及信息化时代的到来而出现的,是在教育国际竞争不断激烈的背景下进行的,时代大背景下,中国教育必须也必然与国际接轨。21 世纪初的课程改革的目的是“立德树人”,培养的人才必须能适应未来的国际竞争,作为人才选拔主要方式的高考也必须与国际接轨。随着各学科、各领域国际交流与合作的不断深入,中国高考也随之不断改革,中国与世界各国尤其是教育发达国家之间考试成绩的比较、对接、转换等问题会越来越明显、迫切。如果中国高考成绩不能与其他国家的考试之间进行有效的转换和对比,就无法实现中国与世界其他国家教育的高效对接和融合。

在中国教育不断深化课程改革的背景下,想要破解中国教育评价改革难题只有革新教育考试的方法和具体手段。明确学业成果结构中知识、技能和能力三个方面的测量、筛查和评价,有利于发现和确认学生认知因素和学业报告结构中存在的长短板和不均衡问题;有助于发现和诊断学生学习中显性的和潜在的问题,并找到解决这些问题的方法。发现并揭示分数相同的学生之间不同的知识、技能和能力结构,有助于学生对自己的认知结构进行正确评价,并在此基础上明确发展目标和学习方向。

四、现行高考命题存在的问题

高考作为人才选拔的有效方式备受重视,中国对高考进行的一系列改革都旨在更有效地发挥高考的选才功能。高考改革取得了很大的进步,但依旧存在应试

教育和“片追”有增无减、“高分低能”现象时有发生、命题无法全面考查学生能力、命题公平性不足、城市价值倾向严重等问题。这主要是命题范围、命题立意等方面的因素导致的，也与知识、技能、能力的定义含混不清有很大关系。

就命题范围来讲，21世纪初课改以后，高考采用“3+X”模式，其中的“X”确有一定程度上的综合性，但其命题范围还是中学的教学内容，试题内容大多也变成了各学科知识的拼凑。由于高考试题内容大多取材于中学的教学内容，二者相关程度过高，高考便成了可预先准备的考试。为了有效提高高考成绩，中学教育教学就大多围绕高考内容展开。也正是因为这个原因，有些学校只追求高考升学率，很多学生进入大学后暴露出的“高分低能”等问题屡见不鲜。

从大众认知层面来讲，大家都知道，高考命题需要体现对于知识和能力的考查，而且需要兼顾，不可偏颇。从实际操作层面也可以看到高考命题对考试能力、素质测查的日益重视。但同时，高考命题和学校教育存在一种天然的密切相关性，高考命题的定位、具体考题范围的定位、内容、命题的导向都会受课标、课本和考试大纲的影响，课标规定了学生的学科应达标水平和素质，教材以课标为纲、以知识为主，“是课程标准的一次再创造、再组织”^①。命制试题的考试大纲以课标为准，所以，以课程标准为命题依据的高考试题很容易出现鲜明的知识考查倾向性。这一点在近几年的高考试题中也得到了证实。随着课改的不断深化，能力考查的理念不断得到认可，试题开始向能力型考查倾斜，但总体上对能力考查的比重不大，这种考查特点会影响学生能力结构的全面性，对学生的终身学习及其未来对学习型社会的适应造成不利影响，影响学生提升在未来社会的竞争能力，也加剧了学校为高考而教、学生为考试内容而学的状况。现行的“以分录取”的高考制度，重在知识的掌握和解题技能的获得，而非对创新能力、逻辑思维能力的考查，只强调知识考查和技能训练的考试模式很容易造成学生思维能力的固化，而这必将严重影响创新能力的培养。还有一些学生在长期应试策略的训练下，非常熟悉高考命题方式、命题内容、命题思路 and 命题者的命题目的，高考成绩优异却综合能力低下。此类考生虽然以高分考进大学，但缺乏创造性的学习能力，有些考生独立生活的能力极为匮乏。近年来，多有媒体报道家长在大学附近租房陪读的情况，以及高考成绩优异却无法适应大学正常学习和生活的情况，此类现象背后的原因值得深思。只有变革高考的命题方式，才能杜绝“高分低能”现象

① 雷新勇.大规模教育考试：命题与评价[M].上海：华东师范大学出版社，2006：5.

的发生,也才能培养高素质、有发展潜力的人才。

自21世纪初课程改革以来,中国的高考命题从制度到理念再到具体命题都取得了很多成就,但正如专家学者们所看到的,成就和隐患喜忧参半,问题依然很多,其中最大的问题就是无法真正澄清知识考查和能力选拔之间的界限,把对知识或技能的考查误认为对综合能力的鉴别,由于语文学科本身的性质,这种问题在高考语文命题中尤为突出。所以,笔者以21世纪初高考语文试卷中知识、能力考查的状况为切入点,分析高考语文命题对知识、技能、能力的考查现状,以期探索对语文学科知识和技能、综合能力考查的合理性定位和较为可行的考查方式。

第二节 高考语文命题涉及的问题

一、“知识”的相关研究

(一) 知识与知识观的研究

西方学者于20世纪六七十年代从多种维度探讨了知识的类型、性质及价值问题,像赫斯特就博雅教育的知识论基础的研究、彼得斯对知识性质的研究、波兰尼对默会知识及相关问题的研究,还有美国学者谢弗勒对经验主义、理性主义和实用主义知识观分别对应的不同课程形式的探讨。20世纪60年代前后对知识与能力之间的关系也有过激烈的讨论,有学者将掌握知识看作首要的教育目标,也有学者认为掌握知识应该只是教育目标之一,认为能力主要由掌握与过程有关的知识构成,并不独立于知识之外,即便是较为一般的能力,也或多或少是由明确界定的能力组合而成的,或多或少与各种具体能力密切联系,它们包括比较广泛的、整合得不那么完好的知识结构。

自20世纪80年代以来,建构主义思潮引发了教育观念的重大变革和发展,对国际教育界产生了很大的影响。建构主义主张学习者建构生成知识的学习过程常常是在社会文化互动中依赖学习者的主动性完成的。在建构主义看来,任何一种承载知识的符号系统都不可能成为问题的终极答案,也不会是绝对真实的表征,事实上,它不过就是我们对客观世界的某种解释性假设或假说。人类的认识程度会不断进步和深入,那么这种解释和假设也必将不断被革新、升华或者彻底改写。基于此,知识无法准确概括现实世界的规律与法则,也无法客观、纯粹、

无误地反映客观世界的原貌，它能且只能做到提供较为实用的方法以解决现阶段的所有问题或活动。当然，并不是照搬知识就可以解决具体问题，这一过程必然伴随着在具体问题情境下，对固有知识的再加工与再创造。从某种意义上讲，语言是知识存在的外在形式，这一点虽然被普遍认可，但知识终究不能以实体形式独立于个体之外，不同学习者对同一知识的理解也不会完全相同，个体对知识的理解都是基于自身经验背景的主观建构，存在于学习者个体认知结构中的知识是该个体特定情况下学习过程的产物。当然，这一过程发生的前提是学习者理解基础上的主动建构，否则，就是被动的、复制型的死记硬背的学习。

20 世纪 80 年代中期以来，受哲学领域中后现代主义哲学思潮及其知识观的影响，兴起了反思和抨击科学主义和实证主义知识观弊端的后现代主义课程理论及其实践。较有代表性的人物如小威廉姆 E. 多尔 (W.E.Jr. Doll)、高夫 (N.Gough) 等人，他们各自从不同的视角阐释了自己的知识观，并进一步分析了这种知识观对课程理论及相应教育探索的作用。

总的来说，就对知识本质的探讨来看，当代西方的知识观经历了由绝对真理性到生成建构性的过渡；就知识的存在状态分析，正经历着从公众知识到个人知识的过渡；就知识的属性、种类和范围而论，出现了从价值的中立到关涉、分层到分类、普适性到情境性的变化。

（二）哲学知识观与教育改革

教育哲学历来重视知识观的教育学研究。早在 20 世纪 30 年代，吴俊升所著的《教育哲学大纲》一书中已有关于知识论与教育问题的探讨，著者探讨并批判了经验主义、理性主义、实用主义和社会学派知识论对教育的影响。^①到了 80 年代，黄济教授的著作《教育哲学通论》^②中有两章内容都是专门来讨论知识观与教育问题的。因为教学活动是掌握知识最主要的手段，故作者把知识观和教学（论）放在一起探讨，书中指出，目前知识论争论的重点问题——什么才是最有价值的知识和怎样高效掌握知识。这是一种具有典型性的教育哲学研究思路。

石中英教授在其哲学专著《知识转型与教育改革》中介绍了人类历史上出现过的四种主要知识型，他从更宏观的角度详细阐述了这四种知识型与教育形态

① 张永祥，李炜.10 年来我国基础教育课程改革之知识观研究述评 [J]. 当代教育与文化，2012（6）.

② 张永祥. 知识观视野下的我国当前基础教育改革研究 [D]. 兰州：西北师范大学，2009.

的关系,并分析了不同时期的知识转型是如何影响教育改革的,以及前三次知识转型与教育改革的关系,著作中还包括一些诸如知识性质的转变与教育改革、显性知识与教育改革等的专题研究。尽管也有学者对该著作的一些观点提出了“商榷”“质疑”,^①但此书所论富于前瞻性和启发性,是研究知识观与教育改革关系绕不开的学术存在。

王坤庆教授提出的“知识教育价值观”^②是基于哲学价值论角度的,认为认知价值、发展价值和功利价值三个方面构成了知识教育价值的客观性。学校教育要重视其功利价值,发挥其认知价值,倡导其发展价值。他主张尽管在人类知识发展史上出现过很多知识观,但真正的主流知识观只有理性主义、经验主义、建构主义和后现代主义四种。具体来看,理性主义和经验主义知识观倡导理性(包括科学理性和经验理性)权威,故可视为权威主义知识观;主张批判和反思的建构主义、后现代主义则可被视为批判主义知识观。他认为我们的知识教学应该根据知识观的当代转型而变革,要以适应现代社会和教育发展的一种批评性的知识观为基础,改变知识的传输方式和个体掌握知识的方式,倡导探究性学习、发现学习和自主学习,让学生真正成为已有知识的批判者,这样的教育才能够更好地引导学生创造和发现新知识。这一看法代表了知识转型时期不少人的观点。

(三) 心理学知识分类

奥苏伯尔从知识学习的角度,作出了表征学习、概念学习、命题学习、知识的运用、解决问题与创造五种分类,这一分类的优点是从心理学的角度为知识的理解与保持提供了重要依据,明晰了知识的性质,有助于进一步了解知识习得过程,可惜并没有对知识与技能及二者的关系作出探讨^③。

加涅将知识划分为言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能、态度。从中可以概括出“陈述信息的能力、运用符号办事的能力、控制个体认知行为的能力”。这一分类为当代认知心理学的知识分类奠定了基础。

众多学者认为布鲁姆的教育目标分类也是对知识的分类。布鲁姆将教育目标分为:认知、情感和动作技能。其中,认知类别包括知识、领会、运用、分析、综合、

① 李朝东.现代教育观念的知识学反思[J].教育研究,2004(2).

② 王坤庆.教育哲学——一种哲学价值论视角的研究[M].武汉:华中师范大学出版社,2006:287-317.

③ 刘森.作文心理学[M].北京:高等教育出版社,2001:25.

评价。^①情感类别包括接受或注意、反应、价值评估、组织、性格化或价值的复合。布鲁姆的学习结果分类被概括为知识类和智慧技能类。

安德森的分类包括陈述性知识和程序性知识。陈述性知识是个体可以直接陈述的知识，因为他们有可以提取的意识线索；程序性知识是指由于缺乏有意识的线索提取，个体只能借助某种形式的工作来间接推断的知识。这种分类的优势在于它看见了人在使用知识时的能动性，对人们从不同角度理解知识的本质有一定的启发意义。

梅耶将知识分为语义知识、程序性知识和策略性知识。他所指的知识深刻地改变了知识概念的内涵和外延，从另一层面上揭示了“知识的本质，加深了人们对知识的认识”。^②

20 世纪 80 年代，许多认知心理学家在前人知识分类的基础上把学生的知识概括为陈述性知识（declarative knowledge）、程序性知识（procedural knowledge）、策略性知识（strategical knowledge）三大类，分别相当于加涅的言语信息、智慧技能和认知策略。

二、“技能”的相关研究

《辞海》把“技能”界定为：运用实践知识和经验进行有目标活动的能力。^③技能不同于知识，技能的形成过程需要知识的参与，个体需要调动已有的知识经验，也需要不断练习。

罗米索斯基把技能看作是人作出的反应，是人的心智方面或身体方面的行动与对人和事物及相关情境、对观念作出的反应，他的分类中包含认知技能（cognitive skill 类似“思维技能”）、动作技能（motor skill 类似“心理动作技能”）、反应技能（reactive skill，可看作“自我监控技能”）和交互技能（interactive skill，可看作“影响他人的技能”）。这四种技能中，反应技能实质上是具有不同价值观、情绪（情感）的主体（人）对事物、情境或他人的“态度”表现出来的外显或内隐的反应；交互技能的实质是主体（人）通过交流沟通、说服接纳等方法来改变情境的技能。

也有学者认为以往对技能的理解没有看到技能形成过程中人的心智的作用，

① 王相，魏本亚. 小学语文教学目标的 70 年探索 [J]. 语文教学通讯，2019（6）：8.

② 刘森. 作文心理学 [M]. 北京：高等教育出版社，2001：26.

③ 辞海编辑委员会. 辞海 [M]. 上海：上海辞书出版社，1999：1903.

主体（人）在行为前需要考虑做什么、为什么要这样做；在行为过程中考虑最好的行为方式方法；在行为结束阶段还要对整个过程进行评价和反思；三个环节的统一运作才能达到对某项技能的熟练掌握。在上述三个环节中，人的心智具有思考和调节的作用，可见，技能掌握的实质是“在练习基础上形成的、按某些规则或操作程序顺利完成某种智慧任务或身体协调任务的能力”。^①所以不能简单地讲“技能”等同于“动作技能”。这个结论的最终落脚点显然又将技能和能力等同了起来，忽视甚至可以说无视了技能与能力之间的区别，的确不能将“技能”理解为“动作技能”，但也不能将“技能”等同于能力。无论是内涵还是外延，能力和技能都是有区别的。

三、“能力”的相关研究

（一）能力的研究

学界关于能力的定义非常多，可以说是各执一词、莫衷一是。能力本身也是一个极为复杂的概念，通过梳理，可以将学界的定义从两个层面进行梳理：第一，广义的能力，包括人的物质工具、物质对象、精神文化及人的内在性状。人类创造的所有物质文明和精神文明的成果都是人类认识和改造主客观世界活动的成果，也都是“人的本质力量的公开展示”。^②第二，狭义的能力，包含以下多种观点：①“潜能说”，美国心理学家 H. A. 奥图主张潜能是指“人在特定情境当中无数可能行为的表现”。^③他基于行为的情境分析角度提出潜能即能力。②“动态知识、技能说”，苏联心理学家 A. B. 彼得罗夫斯基强调不应该用掌握的知识、技能本身去衡量能力^④，因为能力体现在知识和技能掌握的过程中，这一过程是动态而非静态的。③“个性心理特征说”，叶奕乾等学者认为“能力是指人们成功地完成某种活动所必须具备的个性心理特征”，^⑤李孝忠认为“能力是符合活动要求、影响活动效果的个性心理特征的综合”。^⑥④“功能说”，主张能力包括个体

① 龚伟. 义务教育阶段（7~9 年级）科学学科能力测评框架构建及应用研究 [D]. 上海：华东师范大学，2014.

② 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集 [M]. 北京：人民出版社，1974：28.

③ [美] H. A. 奥图编著. 人的潜能 [M]. 刘君业，译. 北京：世界图书出版公司，1988：62.

④ 褚丹. 面向高阶思维能力培养的高中信息技术学科数字化学习资源设计研究 [D]. 长春：东北师范大学，2010.

⑤ 叶奕乾，何存道，梁宁建. 普通心理学 [M]. 上海：华东师范大学出版社，1997：586.

⑥ 李孝忠. 能力心理学 [M]. 西安：陕西人民教育出版社，1985：4.

的体力、认知能力、情感能力、意志能力和行为能力。⑤“本领说”，袁贵仁认为“能力一般指完成一定活动所具有的本领、力量。它包括完成一定活动的具体方式以及这一活动所必须的生理、心理素质条件”。①刘晋伦认为能力是“顺利完成某种活动的本领，是指人准确、快速、有意识地完成某种实践性或思维活动所必需的诸要素的组合”；“是包括智力、非智力、知识、技能、行为等多因素的复合体”。②上述观点或多或少均看到了能力与活动的密不可分的特征，可以看到能力在活动中的作用并据此来揭示能力的概念，前三种观点或多或少都在强调能力的个性心理特征，有一种能力等于潜能的认识倾向。很长时间以来，中国大多数教育理论工作者和心理学工作者坚守能力的个性心理特征定义，所以很多学者抛开知识和技能来探讨培养能力的途径和方法。

上述广义界定的能力，其优点是看到了在形成人化世界过程中能力所发挥的重要作用，不足之处在于界定太过宽泛，很难将能力和实践、创造、主体性等概念区别开来，体现不出能力的本质性特征；上述狭义界定的能力虽然能够揭示能力所涵盖的各方面特征，却并未能从人学角度和哲学角度思考并作出界定，因此缩小了能力的意义和价值，也不能揭示能力的本质。能力的研究应该在批判性吸收上述广义与狭义两种界定思路的前提下，借助于人学和哲学的观点和视角展开。

最具启发性的对能力内涵的理解要算恩斯特·卡西尔（Ernst Cassirer）对人的本质的观点了。在卡西尔看来，物质形态并不能构成人与动物的主要区别，二者的主要区别在于本质，虽然物质形态上的人与动物都无法超越自然，但在本质上，人是可以超越自然、获得自由的，所以在他看来，关于人性这一定义并非一种实体性定义而只能是本质性定义。他认为，只有人本身才存在可能性和将可能性变为现实性这个问题，并提出是人的“劳作”的功能③使人的可能性变为了现实性。由于人的可能性蕴涵在人的能力之中，能力正是实现可能性到现实性转变的个体内隐动力，能力的定义也是本质性定义而不是实体性定义。能力具有动态性、相对性和可塑性，要突出能力的这三大特性，就不能简单地、静态地认为人的能力是行为主体在某一时刻发挥的数量表征加质量表征。探究人的能力本质，应该是主体人的一种发展状态，也就是通过人的创造性劳动对社会发展产生显著

① 袁贵仁. 人的哲学 [M]. 北京：工人出版社，1988：226.

② 刘晋伦. 能力和能力培养 [M]. 济南：山东教育出版社，2001：3-5.

③ 刘放桐. 新编现代西方哲学 [M]. 北京：人民出版社，2000：408.

推动作用的状态，这也是人的创造性在具体领域的充分发展状态和人本该有的发展状态。人的能力产生于社会实践而非先天具有，人的能力也会因社会发展和自身发展而发生变化，某一时期被认可的能力到下一时期可能就不被认可。这是一种反对能力天成、倡导不断发展能力的动态能力观，可以有效避免一劳永逸、故步自封的错误学习态度，也可以为中国旨在提升学生能力的 21 世纪基础教育改革提供基本的思想前提。

也有学者主张能力即为主体能力，是具备特定素质的主体完成社会对象性活动的内在本质力量和外化活动与水平的综合素质的体现，是主体智力和体力的总和。这个定义虽然强调主体的内在各要素及其结构，但是，狭义的个体能力概念具有功能和本质两个特征。客观性是一种趋势描述，即潜在能力处于“自然”的“等待”状态，充满客观化的“冲动”，总是指向某一对象，无论是指向外部世界还是指向自身；客观化是指潜在能力在活动中成为真实能力并“灌注”于客体中的过程。能力培养的重点不仅是个体内部要素的成长，而且是个体内部要素的相互协调和动态平衡的能力概念。

（二）语文能力研究

关于语文能力的研究大多是从教学实践的角度进行的，讨论主要集中在怎样加强学生语文听、说、读、写的能力。谢永泉（1996）^①提出，学生在中学阶段对课文内容及相关语文知识的透彻理解和系统掌握状况，不应被等同于其语文能力，语文知识不应被视为语文能力结构中的一个要素。在他看来，语文能力是在正确理解与运用母语语言文字的基础上，由语言和对其正确熟练的操作行为构成的能够满足思维运行与发展需要的听、说、读、写能力。由此可见，中学生语文能力高低的衡量标准是看他言语行为的优劣而非词语的识记量。谢永泉教授还指出个体的母语能力的发展具有阶段性特点，最早成熟并在学龄期就已形成的生活对话能力为基础听说能力；个体需要经历基础教育阶段发展成熟的能力为基础读写能力；个体在中学毕业后才能得到充分发展的诸如听说和研读长篇独白、著述以及自己独立创作等的能力为高层次能力。

上述观点将语文知识从语文能力要素中分离出来，反对用词语识记量的多少来判断学生语文能力的高低，这些都是值得肯定的。同时看到了语文能力的培养需要依托教材中的课文，但教学不能只以这些具体课文内容与相关语文知识的掌

^① 谢永泉. 中学生的语文能力结构及其培养 [J]. 中国教育学刊, 1996 (5): 45-47.

握为目的,语文教学的目的是通过对课文内容及相关知识的学习、掌握语言运用与表达的规律,只有这部分理解和内化了的、可迁移到其他语言活动中的、属于学习者的主观收获的才是能力。

四、高考语文命题的研究现状

21 世纪初课程改革以来,高考语文命题研究一直是当今语文考试与教学研究的热点。研究者们普遍关注的问题聚焦在高考政策、前瞻性的考试预测、试题题型的演变、试题质量的分析、试题研究与课堂教学的关系等。从目前现状来看,大致有以下几种情形。

(一) 对于高考语文命题的具体研究,大致可以看到三种相对清晰的方式

(1) 从中国教育理论的历史沿革出发,寻找高考语文命题的改革思路和发展方向。在《现代语文教育的重心位移及发展路向探析》一文中,作者李重提出,“现代语文教育百年来经历了三次重心变化:从文言文教学转向白话文教学,从语言教学转向言语教学,从言语学科中心教学转向言语生命智慧教育”^①。语文教育的发展趋势和高考语文命题的标准原则应该是在一种综合性强、包容性强、互动性强、真实性强、教育性强的书面语言和口头言语的情境中培育和考查学生的理性和智行水平。还有很多学者在语文教学的知识范式、学制的确定、教育目的的变迁、教育内容的演变、语文教育现代化的推进等方面做了很多深入、详尽的研究,从理论层面为高考语文命题提供宝贵的见解与分析。

(2) 纵向以时间为轴分析或者横向以试题内容展开分析高考语文命题的现状、问题、经验、展望,展现学者们深入的思考和持续的关注。其中,有代表性的如周剑清的《30 年高考语文的变化及其价值启示》一文,梳理了 1983 年至 2013 年语文高考试卷使用标准化试题的演变,分析了语文学科的复杂性并提出思考,进一步阐释了作者对语文高考试题量化的标准化与语文学科复杂性这对矛盾的思考和破解之法;许小荣在《高考语文试题研究》一文中研究了语文高考试题的命制依据、试卷命题发展阶段和具体试题等问题,进一步探讨了高考语文试题改革的路径与方法;在《1978—2008: 高考语文试卷研究报告》中,作者黄俊通过对 1978 年至 2008 年的 31 份高考语文全国卷的分析,总结了 中国语文高考这一阶段的发展规律;程红兵在其《高考语文测试的反思与前瞻》一文中,特

^① 卢燕玲. 新课改背景下的高考语文自主命题研究 [D]. 南昌: 江西师范大学, 2015.

别分析了中国高考语文命题在 1984 年至 1991 年的“章熊模式”期的优势与缺陷，同时分析了 1993 年高考语文试卷，展望了未来语文考试的形式。除了上述具体举例，还有很多学者的文章或详细阐述了教育测量学对高考语文命题的要求，或提出一些政策性要求，或分单元分析高考语文命题，或着重分析某些、某类试题，学术争鸣，百花齐放。

（3）对高考语文命题的评价研究，主要包括以下四个方面。

第一，对高考语文命题改革的探讨。例如《高考语文命题改革浅议》一文，作者周建清从对试卷命题取材和试题的标准化问题的研究入手，提出三个高考语文命题亟待处理的问题，即：命题素材应该侧重课内取材还是课外取材；怎样处理阅读题的数量与质量的关系；怎样设置主观题与客观题的数量比例、分值比例。作者还针对高考作文题的高要求、阅卷老师主观喜好误差等问题谈了自己的看法。同一主题的文章很多，不再一一枚举。

第二，对高考语文试题本身及其答案的研究。孙建军在其《对高考语文命题批评的分析研究》一文中，较客观地评价了高考语文试题，作者主要是从试题难度、与学生实际生活的贴合度、主观题与客观题的权重、试题标准化程度 4 个维度作了分析。还有一些同类型的文章分别从高考语文试题命题的角度、试题答案、高中语文考试评价标准的要素等不同角度入手，对高考试题和答案展开了深入、细致的研究。

第三，对中学语文教学与高考语文命题关系的讨论。姚赛男的《新课程背景下语文学科教学和高考命题研究》一文，研究了新课程背景下的语文教学、高考语文命题的相关问题，并提出了对中学语文教学改革、高考语文试题命制的建议。雨平在其文章《高考语文命题与教学导向》中对山东省高考语文试题特点和考生答案作了系统分析，进而探讨分析了高考语文命题在何种程度上以何种方式引导中学语文教学活动，认为中学日常语文教学要注重语文的全面训练，并兼顾命题导向，作文教学要增大对学生审题能力、语言说理能力方面的培养力度。还有很多文章也把中学语文教学与高考语文命题结合起来，研究两者的相互作用机制。

第四，对中国内地、港澳台地区高考语文命题与国外同类别标准测试命题的比较研究。此类文章也比较多，有代表性的如《中国大陆与台湾地区语文高考命题比较研究——以近五年山东卷和台湾卷为例》一文，作者王亚超从高考语文命题的依据和原则、实际操作等方面对比分析了中国大陆和台湾地区高考制度、两地语文高考命题改革的历史演变，进一步得出一些两地可借鉴的有关高考语文命

题的看法与思考。

通过上述梳理看到,中国高考语文命题的相关研究包括理论层面的研究,也包括对试卷的定性、定量分析,还有对试卷命题的评价探讨。从涉及的具体层面和具体内容来看,可以说是比较详尽和完备的。这些研究基本是就试题本身的分析性研究、比较性研究或者由试题命题特点引发的对教学过程与方法的研究。

(二)从课程改革背景下高考语文自主命题的主题来看,研究大多集中在对高考自主命题的评价性研究方面和对高考语文自主命题试题的探讨

(1)对高考自主命题及语文科自主命题的总体评价。但昭彬在《高考分省自主命题》之利弊分析》一文中指出,高考分省自主命题的有利之处在于“四个符合”——符合中国城市之间存在较大差距的国情、符合彰显地方基础教育特色的省情、符合教育行政体制从集权走向分权的教情、符合中等和高等两级教育改革背景下的考情。同时,作者也辩证地指出了高考分省自主命题的“五大弊端”,即高考权威性受到挑战、高考的安全性受到质疑、命题质量水平难以保证、分省命题成本明显加大、强行推广有违改革初衷。张彬福的《高考语文分省自主命题利大于弊》一文中的观点是,高考语文自主命题虽然命题质量尚有不足,命题水平尚待提高,但自主命题是一种改革考试内容、变革考试形式的新的尝试,有利于发扬地域特色、开发地方课程、促进教育公平、体现特色教学,就总体来看利大于弊。此类探讨高考自主命题利弊的文章不断涌现,对完善和修正高考语文自主命题具有很好的监督和积极的敦促作用。

(2)对不同省市高考语文自主命题的研究,包括对不同地区自主命题试卷的分析和对自主命题与中学语文教学关系的研究。其中,有的学者对具体试题内容和试题题型展开研究,江雪松在《江苏省高考作文自主命题回顾与思考》中,回顾分析了江苏省自2004年至2013年的语文高考作文命题,认为高考语文命题应充分考虑以下四个方面要素:与课程标准的一致性、与时代的契合度、人才的选拔功能、对教学改革的指导意义。这一横向研究展现了第八次课程改革进行的过程中中国基础教育的状况,文中为高考命题的制度化 and 规范化提供参考性意见。有的研究将语文高考自主命题和中学语文教学相结合展开研究,羊刚的《从教学的角度审视2013年浙江高考语文试卷》研究了2013年浙江省高考语文试题,提出教师教学中应当注意的相应问题。刘晓婷在《磨“信度效度”,砺“语文素养”》一文中,对此分析了天津市2009年和2010年的高考语文自主命题试

卷,考察了天津市第一次自主命题卷和第二次自主命题卷的差异,得出了2010年试卷较2009年试卷更合理的结论。还有一些有关自主命题卷的研究就某一类型试题的演变以时间维度展开纵向研究,分析命题特点,展望命题走向,提出教学建议。

纵观以上研究高考语文命题的文章,可以发现高考语文研究虽然在不断完善,也取得了进步,但已有的文献研究仍然存在以下三方面的问题。

第一,缺乏整体性,不能更好地反映高考试卷的全貌。对于高考语文命题的研究,目前国内外学界有个共同之处,就是都很侧重单一的宏观或者微观方面的探究,要么只关注高考语文命题的政策制度性因素,要么只分析高考语文试卷卷面,这种从单一的视角做深入研究的方法会导致不同程度的短视倾向和局限性,无法形成宏观与微观结合、点线面结合的多维、多元的高考语文命题研究模式。

第二,没有将高考语文自主命题和相关教育测评理论及邻近专业知识进行系统化整合,从知识考查的角度对知识点和具体题型梳理性的研究较多,而根据21世纪初课程改革的目的和任务对高考语文命题的知识与能力考查状况的对比研究几乎没有。

第三,具备国际视野的对比研究较少,与国外母语考试比较性的研究较少。

第三节 相关的概念与理论

一、相关的概念

(一) 知识与经验

1. 西方哲学史上的认识

对知识的最早认识来自古希腊的智者学派,他们主张,知识源于个人经验,鉴于同一件事情发生时不同人的感受、看法会有差异,所以并没有绝对的知识存在。对此观点,柏拉图持反对意见,他主张知识是合理的真信念。在这个定义中,信念、真理和确证是知识存在的三个条件,某人S相信某个信念P,这时知识的充分且必要条件就是:第一,P是真的;第二,S承认P的真实性;第三,S相信P的理由是合理的。这一知识观受到现代西方哲学创始人之一的笛卡儿和之后的斯宾诺莎、莱布尼茨、康德等人的赞同。笛卡儿主张知识只能且必须源于理性思考,不能依靠不可靠的经验获得。

经验主义则认为知识是从经验中获得的，代表人物培根和洛克都反对先验的观念和理论，他们认为人是通过感觉这条唯一的途径，运用观察和实验的方式获得知识，人类的一切知识都是经验了的人的感觉，能真实反映外部世界各种联系的知识才称得上真正的知识。

实用主义代表人物杜威奉行工具性主义的知识观，他将知识视为一种可以产生令人满意的行为结果的行动工具，而非理性思考或经验的结果。

2. 中国常用参考书中的定义

《辞海》将知识解释为“人类认识的成果或结晶”^①。总的来说，人类的一切知识都是在社会实践基础上形成的，反映社会现实并接受社会实践的检验。

《哲学大辞典》将知识定义为人类认识的结果或结晶，常以思维和范畴系统的形式表现出来，如概念、判断、推理、假设和预见。

辩证唯物主义认为一切知识产生的基础都是社会实践，同时，它也是检验一切知识的标准。作为精神产物而存在于精神层面的知识传播和传递的形式或途径包括语言和物化的劳动产品，通过上述两种形式传播的知识是人类共有、共享的精神财富和文化宝库。

《中国大百科全书·教育》认为，根据它所反映的内容，可以把知识定义为：客观事物在人脑中的主观映像。根据它所反映的活动形式，可以分为对事物感性知觉获得的感性知识，或知觉事物的概念和规律而获得的理性知识。

教育类辞书多认为知识是人对事物属性和联系的理解，即个体通过与其环境的相互作用后获得的信息及其组织。

由上可知，我们很难给知识下一个精确、完整的定义，但是我们可以形成基本的共识：知识作为事物在人脑中的反映，作为人类知识的结果，是沟通与交流的载体形式的语言或产品。

3. 经验

知识和经验是两个有自然联系的概念。在哲学领域，经验通常是指感觉经验，即通过感觉器官在与客观事物直接接触的过程中所获得的对客观事物的现象和外部关系的认识。辩证唯物主义坚持唯物主义和辩证法在经验问题上的统一，将经验看作一切科学理论的基础，是人与社会生活互动过程中收获的感性认识。同时

^① 辞海（缩印本）[M]. 上海：上海辞书出版社，1999：2094.

又认为,“要把握事物的本质和规律,就必须把感性经验上升到理性认识”。^①在这里,“经验”指的是一种还没有上升到理性认识的感性知识,这是“经验”的名词性能。

另外,“经验有两层意义,一是指现象,反省思考尚未产生时的经验出现于感官之前的片刻,未经加工的‘材料’。二是指在某一时间内发生的意识过程,当心理意义的经验推至最广时,包括实验(experiment)在内”^②。其中第一层意思着重点在人对客观现象的粗略印象;第二层意思显然是把经验作为一个动态过程,是经历、实验的意思,这是“经验”的动词性能。

(二)能力、技能、语文能力等相关概念及其辨析

1. 能力的内涵及其特征

中国学界一般认为能力是成功完成某种活动的个性心理特征。这一定义源于1956年莫斯科版《心理学》的定义:“作为个体成功完成某些活动的条件的个性心理特征称为能力。”这是心理学角度的界定。台湾教育心理学家张春兴也指出:“能力第一指个人在其遗传或成熟基础上,经由环境中的训练或教育获得的知识与技能。这种能力可以在行为上表现出来,也称成就,可作为与他人比较的依据。第二属于广义的能力,即个人学习某事物所具有的潜在能力,称之为能量或智力。”^③与苏联的能力定义不同,这个定义体现了能力的不同层次,将人的先天能力和后天成就都纳入能力的范畴,相对规范了很多。

综上所述,能力是主观动力且相对稳定。一个人如果有一定的能力,这种能力会长期伴随个人而不容易改变。能力在实践中展现,如果离开了实践,就很难确定一个人的能力在哪一方面,能力是有情境性特征的,“只有当我们以一种有意义的上下文情境对已学习过的东西整合地加以调动的时候,我们才算是有能力”。无论是能力的形成还是能力的展现都离不开特定的情境,如果离开了情境,就很难判断一个人是否具有相关的能力及能力水平高低。能力具有很强的个体性,依附于个体并通过个体表现出来,评价学生的整体能力水平也需要测试学生个体的能力来实现。能力只有通过个人主观能动性来改善。能力具有整合性。能力的呈现是对所学习过的、接触到的知识和经验进行整合的结果,能力呈现过程中主

① 冯契主编. 哲学大辞典修订本(上)[M]. 上海:上海辞书出版社, 2001: 669.

② “国立”编译馆主编. 教育大辞书(八). 台北:文景书局印行, 2000: 678.

③ 张春兴. 张氏心理学辞典[K]. 上海:上海辞书出版社, 1992.

体的不同层面、不同种类、不同范畴的各种知识、潜能，以及主体的复杂的心理因素交织在一起，产生相互作用，并最终实现了统一。能力具有发展性，可以通过人的努力得到发展与提高。

2. 能力与技能的辨析

能力与技能是不同的概念，《中国大百科全书·心理学》将技能界定为通过练习获得的能够完成一定任务的动作系统。《心理学大词典》认为技能是个体运用已有的知识经验，通过练习而形成的智力动作方式和肢体动作方式的复杂系统。《教育大辞典》的定义则是：主体在已有知识经验的基础上，经练习形成的执行某种任务的活动方式。技能即在练习基础上形成的、按某些规则或操作程序顺利完成某种智慧任务或身体协调任务的能力。

从以上的定义可以看出，技能与能力的形成具有不同的理论基础。练习是技能获得的途径，按照一定的程序或步骤通过重复性、可操作的不断练习就可以让学习者获得较为熟练的技能，它可以是一套已习得的机械性的或自动化的行为主义所讲的行为操作方式。通过不断地练习可以获得熟练的技能，而能力未必有所提高，能力是主观能动力量，通过学习与实践形成和发展，不能仅仅依靠练习。相反，随着练习的增加，可能出现“熟能生笨”的现象，机械化的思维方式在一定程度上会成为一种阻碍。能力的培养和提高是建立在对知识的纵深、理性而全面的理解基础上的。

3. 语文能力

通常的语文课程教育教学文件都规定，基础教育设置语文课程的目的，是使学生正确地理解和运用祖国的语言文字，具有现代语文的听、说、读、写的能力和阅读浅易文言文的能力。也就是说，语文能力主要是现代语文的听、说、读、写的能力和阅读浅易文言文的能力。

一般的语文教学论著也都把语文能力作以下定位：语文能力是一种从事专业活动的特殊能力，是指人顺利完成某种语文活动所具备的必要条件和心理特征的总和。语文能力由听、说、读、写四种能力组成。各种工具书对“语文能力”的解释也大同小异：语文能力是人们在进行语文活动的过程中表现出来的个性心理特征。它包括听、说、读、写四个因素。因此，传统上人们认定，语文能力是个体正确理解和运用语言文字的能力，就现代汉语来说，是指具有现代汉语的阅读能力、写作能力、聆听能力、说话能力。从内涵上讲，语文能力是个体完成语文活动所必备的个性心理特征。从外延上划分，语文能力是一种综合能力，它既包

括语文学科的基本能力,即所谓的听、说、读、写能力,也包括以认知能力为主要内容的一般语文能力,如敏锐而细致的观察力、广泛而持久的注意力、深刻而灵活的思维力、准确而巩固的记忆力等。这种传统的依据语言行为特征划分的语文基本能力,不但受到国内外语文学术界的广泛认同,而且还为教师的课堂教学和教科书的编制提供了基本的操作框架。所不同的只是强调的侧重点的差异:有的重读写、轻听说;有的强调听、说、读、写并重,它们具有同等重要的地位和作用。此外,也有学者依据语言表达形式——口头语言和书面语言——将语文基本能力分为口头语言能力(即聆听能力和说话能力)和书面语言能力(即阅读能力和写作能力);还有学者依据语言传递方式——语言输出和语言接收——将语文基本能力分为语言表达能力(即说话能力和写作能力)和语言理解能力(即聆听能力和阅读能力)。

二、相关的理论

(一) 建构主义理论

建构主义流派众多,之所以统称为建构主义,是因为它们在知识观、学习观、教学观等方面有共识之处。建构主义知识观不同于客观主义知识观,它认为:一切的知识都是学习者在作用于多样的现象,并从其自身的经验中引出某种意义之后,由每一个学习者主动建构的。在建构主义理论中,知识不是独立于人存在的,而是由人建构起来的,在这一认识论下,知识具有建构性,无论是社会建构主义还是个体建构主义,都认为知识是在一定的文化环境中,由认识主体与认识对象,新旧知识、经验之间的双向互动建构而成。知识并非纯粹客观的,而是个体对事物内容和意义的主动建构。知识具有解释性,与客观主义知识观不同,建构主义者认为知识不是对客观事物的真实写照,它会随认识主体、认识对象、认识程度的变化而不断改变和升华,知识只是一种可靠假设或合理解释。例如,激进的建构主义者冯·格拉塞斯费尔德强调:没有客观的、真实的知识,仅有主观的、建构的、有用的知识。

建构主义把学习看作一种意义建构,学习者在学习过程中不是被动的客体,而是能动的主体,学习过程中知识既不是被简单输入、编码和输出,也不是让学习者被动地做一个知识的接受者,作为鲜活个体的学习者是能够调动自己以往的知识、经验,借助与外界的交互,主动地、能动地建构对新知识的认知和领悟。我们所说的建构,在这个过程中,既包括学习主体在面对新经验时运用自身已经

习得的经验，在新经验基础上超越新经验而建构新知识意义的过程，也包括学习主体提取已有的知识、经验后根据新经验的具体特征建构原有经验来理解新经验的过程。

（二）布鲁姆、安德森教育目标分类理论

布鲁姆等人根据人的认知过程从简单到复杂、由具体到抽象这一规律，把教育目标分为认知、情感和动作技能三大领域，并将认知领域目标分为识记、理解、运用、分析、综合和评价六个层次。后来，安德森等人又将分类理论作了修订，确定了知识维度和认知过程维度的主要类别，具体分类如表 1-1、表 1-2 所示。这一分类标准为本研究涉及的高考语文试卷中语文知识、语文能力的分类提供了理论依据和思考方向。

表 1-1 知识维度的主要类别与亚类

主要类别与亚类	例 子
A 事实性知识——学生通晓一门学科或解决其中的问题所必须知道的基本要素	
A1 术语知识	机械的词汇
A2 具体细节和要素的知识	音乐符号
B 概念性知识——能使各成分共同作用的较大结构中的基本成分之间的关系	
B1 分类或类目的知识	地质学年代周期、商业所有权形式
B2 原理和概念的知识	毕达哥拉斯定理、供应与需求定律
B3 理论、模型和结构的知识	进化论
C 程序性知识——如何做什么，研究方法和运用技能、算法、技术和方法的标准	
C1 具体学科的技能 and 算法的知识	用于水彩作画的技能、整数除法
C2 具体学科的技术和方法的知识	面谈技术、科学方法
C3 决定何时运用适当程序的标准的知识	用于确定何时运用涉及牛顿第一定律的程序的 标准
D 反省知识——一般认知知识和有关自己的认知的意识和知识	
D1 策略性知识	启用启发式方法的知识
D2 包括情境性的和条件性的知识在内的关于 认知任务的知识	特殊教师实施的测验类型的知识，不同任务 有不同认知需要的知识
D3 自我知识	对自己长处与不足和自己知识水平的意识

表 1-2 认识过程维度的类目与相关过程

过 程 类 目	认知过程与例子
1. 记忆——从长时记忆系统中提取有关信息	
1.1 再认	再认中国历史上重大事件的日期
1.2 回忆	回忆中国历史上重大事件的日期

续表

过程类目	认知过程与例子
2. 理解——从口头、书面和图画传播的教学信息中建构意义	
2.1 解释	解释重要文件的含义
2.2 举例	给出各种修辞手法类型的例子
2.3 分类	将考查到的或描述过的案例分类
2.4 概要	为某一事件写一则简短摘要
2.5 推论	从例子中推论出句子或修辞的语法原理
2.6 比较	比较历史事件与当前情形
2.7 说明	解释历史重要时间的原因
3. 运用——在给定的情境中执行或使用某程序	
3.1 执行	用某一句式造句
3.2 实施	将给出句段运用于适合的语境
4. 分析——把材料分解为它的组成部分并确定各部分之间如何相互联系以形成总体结构或达到目的	
4.1 区分	从备选项中区分比喻句与非比喻句
4.2 组织	组织某一现实中的证据作为阐述观点的论据
4.3 归属	根据文章作者的政治观点确定他的观点
5. 评价——依据标准或规格做出判断	
5.1 核查	确定科学家的结论是否来自观察的数据
5.2 评判	判断几种方法中哪种方法对于解决问题是最适当的方法
6. 创造——将要素加以组合以形成一致的或功能性的整体；将要素重新组织成为新的模式或结构	
6.1 创新	提出假设来说明观察到的现象
6.2 计划	计划写一篇历史题材的论文
6.3 建构	为某一问题的解决建构方案