

语文能力研究的新思路¹

王荣生

摘要

我国对语文能力的既往研究，存在两个大问题：一是习惯于在“范畴”这个较为宏观的层级上，对语文能力做相当概括乃至笼统的描述；二是听说、读、写能力要素描述的视角混乱，描述方式缺乏内在的一贯性。语文能力研究需改弦易辙：语文能力的层级应下移到“真实情境”的功能类型，我们要根据国民语文活动的实际情形，判别语文生活中“真实情境”听说读写的主要“功能类型”，并提炼其稳定的、带有本质性的能力要素，加以具体化的清晰描述，以期汇聚成为国民语文能力要素的分类谱系，建立“语文能力要素资源库”。

关键词：语文能力 描述层级 听说读写 真实情境 能力要素

¹ 本文是国家社会科学基金重点项目“国民语文能力构成研究”（课题号 15AZD047）成果之一。
王荣生，上海师范大学教育学院。联络电邮：rongshe4279@sina.com。

语言是文化的载体，语文能力是国民素质的集中体现，语文教育是基础教育的基础，语文测试备受全社会关注。据不完全统计，仅国家社科基金项目、教育部人文社科项目、全国教育科学规划项目和国家语委科研项目，在2005—2015年十年间，类似“语文能力”、“语文能力测试”或与此密切相关的立项课题，就有123项，其中重大或重点项目28项，直接标示语文能力测评标准的16项。

而今，社会对语文教育、语文测试的诟病，依然此起彼伏；媒体对国民语文能力的忧虑，时有见闻且日渐犀利。这又足以表明语文能力研究和语文测试研究，任务之艰辛，突破之艰难。

一、既往研究的反思

（一）在范畴的层级上笼统地描述语文能力

在哪个层级上描述语文能力？这个问题，在我国语文能力和语文测试研究中，并没有被明确地提出来过。

自然选择的层级，是听、说、读、写这些范畴。研究语文能力，实际上是分别研究阅读能力、写作能力、听说能力或口语交际能力。

然而，“阅读”、“写作”、“听说”均是集合概念。拿“体育”来类比，相当于体育中的“球类”、“田径”、“体操”等运动项目类别。阅读能力、写作能力、听说能力或口语交际能力，相当于“球类能力”、“田径能力”、“体操能力”等。长期以来，对语文能力的描述，我们是在听说、读、写这个相当宏观的范畴层级，做相当概括因而相当笼统乃至空洞的描述；其所描述的语文能力，几乎停留在常人的“常识”水平，像雾里看花虽有似无。

这给我们的语文教学和语文测试带来很大的麻烦：我国语文教学，“教什么”“学什么”始终是个难题；我国语文教师，长期受“不知道该教什么”的困扰；对大多数语文教师和广大学生来说，阅读到底在考什么、写作到底在考什么，似乎是一个难以猜透的谜团；语文学习靠全覆盖、大题量“死求”的办法来应试，与不知道学什么、不知道在考什么，应该有直接关联。

（二）听说、读、写能力要素描述的视角混乱

依据什么理论、从哪个视角、用什么方式来描述语文能力的要素，我国至今没有一以贯之的理念，也没有自己的话语体系。目前流行着的听说读写能力要素的描述视角和方式，有各自不同的来历。

1. 听说能力要素的描述，主要模仿作为第二语言的英语教学。

大部分关于听说教学和口语测试的译著，由英语教学界引进，原文影印或翻译出版。听说能力要素的研究，主要是作为第二语言的英语教学以及作为第二语言的汉语教学，也应用于第二语言教学和测试。

听说或口语交际，作为语文课程的范畴，在我国是晚近的事。听说能力或口语交际能力，目前尚没有纳入语文大规模考试，以往的语文教育研究在这方面重视不够、着力不多。国内语文教育界的研究，听说或口语交际的能力描述的层级较为宏观，或是带有推论性质的因素描绘，或是归纳性的罗列听说技能或口语交际的若干微技能。

比如聆听能力，张鸿苓认为，包含“语音辨识、语意理解、话语品评”三个方面（张鸿苓，1998）。申继亮分解为“听话注意力、听话理解力、听话记忆力（短时记忆力）、听话评鉴力”四项指标（申继亮，2001）。张敏通过因素分析，归纳出14个变量，如“词汇感知、细节感知、理解词义、了解句型、理解内容、分辨正误”等（张敏，1991）。

2. 写作能力要素的描述，是在我国早期写作理论的筐子里进行的。

写作能力研究的路数，是在我国早期写作理论的筐子里，借助文章学的话语，结合一些中小学生的“作文”的样本，按审题、选材、结构、语言等对“写作文”的能力要素做种种大同小异的归纳。

如朱作仁与祝新华将写作能力分为“审题、确定中心思想、搜集材料、整理材料、选择体裁、语言表达、修改”等诸项（朱作仁、祝新华，2001）；吴立岗把写作能力结构分为“搜集和积累材料、命题和审题、提炼和表达中心思想、安排文章结构、用词造句、修改”六个部分（吴立岗，2002）。祝新华采用因素分析的定量方法考察中小学生的作文能力结构，认为小学生写作能力主要是“确定中心、组材、

选材、语言基本功、修辞”等，中学生写作能力主要是“驾驭语言、确立中心、布局谋篇、叙述事实、择用方法”等（祝新华，2016）。

总体而言，上述研究对我国中小学写作教学和写作测试实践，均未发生实质性影响。中小学作文教学、考试作文的命题和评卷，还是按照习以为常的“优秀作文”套路，这集中反映在中考、高考作文的经验性命题和经验性批卷上，反映在中考、高考作文的考试要求和评分细则。

3. 阅读能力要素的描述方式，照搬修订版之前的布卢姆“教育目标分类学”。

在会考、中考、高考等大规模语文考试中，描述或解释阅读能力的要素，采用的是修订版之前的布卢姆“教育目标分类学”，并作了一些本土化的（可能是相当随意的）改编或改造。

以全国普通高等学校招生统一考试语文科（上海卷）测试为例，在现代文阅读方面，考试内容和具体检测目标如下²：

(1) 识记与理解

- * 理解词语、句子在文中的含义。
- * 理解语法、修辞现象在表达文章内容上的作用。

(2) 分析与综合

- * 筛选并整合文中信息。
- * 分析词、句、段在文中的作用。
- * 分析文章的思路、结构、写作特点。
- * 分析作者情感和写作意图。
- * 概括文章内容和主旨
- * 根据文章内容，进行推断、想象和探究。

(3) 鉴赏与评价

- * 鉴赏作品中富有表现力的词语和句子。
- * 鉴赏作品的艺术形象、表现手法和语言风格。

2 2016年上海高考语文考试手册高考大纲，载于：<https://wenku.baidu.com/view/f12e7334700abb68a982fbf0.html>

* 评价作品的内容和表现形式。

“教育目标分类学”比较适合语文基础知识的测试。在写作方面，它几乎毫无用武之地——写作对应归入“创造”，换了个说法而已。“教育目标分类学”在阅读教学和测试上使用，其实是很别扭的。

中考、高考采用命题组的专家经验命题法。命题组专家选择测试材料后，根据自己的阅读经验和专业理解，在文本中斟酌命题点（考点）并尝试命题，再经反复讨论修改确定试题，确定评分标准，拟写参考答案。在这一系列过程中，“识记，理解，筛选，归纳，分析，概括，鉴赏，评价”等动词只是作为工作中交流的通用词汇，“教育目标分类学”本身对命题点（考点）的确定和试题编制，不发生作用。只有到了写试题说明报告，才采用“对号入座”逆推的办法，勉强将试题与上述动词挂上钩，制作成双向细目表。

考试之后的试题分析、对考点和试题的评论，通用的也是“目标分类学”词汇，但其间乱象丛生。据王建军博士论文《高考语文小说阅读考试内容研究》披露：“当前对于高考语文小说阅读同一试题的考试内容，命题者、试题研究者等不同主体之间所给出的界定，不一致的现象十分普遍。”这全方位地表现在：试题内容界定与题干中所用认知动词不一致；命题人员、试题研究人员对同一试题内容界定不一致；不同命题单位对同类试题内容界定不一致；同一命题单位对其不同年度的同类试题内容界定不一致；不同研究者对同一试题内容界定不一致。（王建军，2015）。

以“教育目标分类学”的认知能力水平来解说“考点”和考生的阅读能力水平，其过程相当迂回曲折，其解释相当牵强。一方面，是中考、高考等命题专家凭借经验从文本确定命题点（考点）；另一方面，却用一套连命题专家也可能闹不太明白的话语来解说这些命题点（考点）。这难道没有问题吗？

近年的流行做法，是“借鉴”国际阅读测试项目，主要是PIRLS、PISA、NAEP这三大阅读考试框架。说是“借鉴”，其实是套用并做相当随意地改编或改造。以PISA为例：

PISA 阅读测试框架，是从多个维度建构的高度结构化的框架：

PISA 阅读测试框架

文本 学生需要阅读那类文本？	媒介 环境 文本形式（文本的呈现方式） 文本类型（文章的体式）
认知方面 读者阅读文本的目的和方法是什么？	获取与检索 整合与解释 反思与评价
情境 从作者的观点来看，文本的用途是什么？	个人应用 公共应用 教育情境 职业情境

这一阅读测试框架，基于横向比较不同国家和地区 15 岁学生“应用于实际生活的阅读能力”这一特定测试目的，对我们如何聚合多个维度来描述阅读活动和阅读能力的要素，确实有很大启发。

然而，国内的“借鉴”，不是从原理上去学习，却倾向于简单的“拿来”：

（1）把本来是高度结构化的框架，分拆为不同的零件，然后根据自己的需要较随意地借用这些零件。例如：讲情境就单讲情境，似乎情境与认知不发生关系；讲文本形式（如非线性文本）就单讲文本形式，似乎文本形式跟阅读方法没有关系。

（2）把本来是多个维度聚合的立体化结构，简化为单维的平面结构。最直接的做法就是“标题党”：将原来用“教育目标分类学”标题的词语，改换成 PISA 框架中的词语，如“获取与检索”、“整合与解释”、“反思与评价”等。通常要做一些相当随意的改编或改造，比如“获取”改成为“识别”等；而本来与文学阅读压根不发生联系的“反思与评价”，为适应我国语文阅读考试，不得不修改为“鉴赏与评价”。

综上所述，我国对语文能力的既往研究，存在两个大问题：一是习惯于在“范畴”这个较为宏观的层级上，对语文能力做相当概括乃至笼统的描述；二是听说、读、写能力要素描述的视角混乱，描述方

式缺乏内在的一贯性。这两个大问题，严重地阻碍了我们对语文能力的深入研究。

二、改弦易辙的思路

(一) 语文能力描述的层级下移到“真实情境”的功能类型

纵观国外的语文课程标准，语文能力的描述层级正在下移。

美国 2012 年《州际共同核心标准》中的《英语语言艺术标准》，是美国首部国家层面的母语课程标准。该标准的一大特色，是将文学类文本与信息类文本分列并置，在《文学作品阅读标准》外，又析分出《信息文本阅读标准》。

美国国家教育进展评估委员会 NAEP 写作评定框架，强调“写作即交流”。《2011 年 NAEP 写作说明》依据“为了劝说 (To Persuade)”、“为了解释说明 (To Explain)”、“为了传递 (真实的或虚构的) 经验 (To Convey Experience)”这三种交流目的和功能，划定三种写作类型，并在 4、8、12 年级设置各自的比例。写作评价也有三种评分细则，分别对应上述的劝说性写作任务、解释性写作任务、传达性写作任务。

芬兰 Sari Luoma 著《口语评价》指出：恰当的口语任务设计是口语评估的核心之一。所谓恰当的口语任务设计，就是让考生置身于特定的语境中，根据语境的要求完成某一交际任务。参照如下口语交际类型表，分别设计描述型任务、叙述型任务、指示型任务、比较和对比任务、解释型和预测型任务、决策型任务、角色扮演和模拟、在情景中反应的任务和控制型口试等任务 (Sari Luoma, 2010, 页 F15-F17)。

事实性交谈	评价性交谈
描述	解释
叙述	说理
讲授	预测
比较	决策

欧洲语言共同参考框架（CEFR）综合量表，分三等六级对语言能力进行了“最概括”的“能做”描述。从该量表对语言能力的具体描述框架可以看出，描述语文能力的层级最终落在最右栏的任务类型以及交际语言能力、语言交际策略的具体事项（欧洲理事会文化合作教育委员会，2008，页 210–212）。

语言交际活动	接收	口语形式	总体听力理解	听母语使用者对话
				听现场讲话
				听通告和指令
				听有声媒体和录音
		视听	观看影视	电影和电视节目
				阅读通信、函件
		书面形式	总体阅读理解	跳读
				寻求信息和观点
	阅读说明书			
	在交互中理解			
	交互	口语形式	总体口语交互	理解交际对象为母语的话语
				会话
				非正式讨论
				正式讨论、与会
				为实现某目的与他人合作交流
				通过口头交际获得物品、服务
				交流信息
				采访与接受采访
		书面形式	总体写作交互	信函
				便条、留言、表格
连续讲话：描述个人经历				
连续讲话：参与辩论				
产出	口语形式	总体口语产出	共同场合发布通知	
			当众演讲	
			创造性写作	
				报告和评论
	书面形式	总体写作产出		

交际语言能力	掌握语言要素的情况	范围	一般的语言使用范围
			词汇范围
		程度	语法的准确性
			掌握词汇的情况
			发音情况
	书写情况		
	社会语言能力	社会语言使用的得体性	
	语用能力	交际情景适应性	
		话轮转换	
		话题展开	
关联与衔接			
表达意义的清晰程度			
口语表达的流利性			
语言交际策略	接收	辨别线索并推导	
	交互	话轮转换	
		合作	
		问清意思	
	产出	计划	
		补偿	
		监控与修补	
语篇处理能力	记笔记	听讲座	
		参加专题讨论	
	语篇信息处理		

强调真实情形的真实的“能做”，这就要求语文能力的描述层级，尽可能与真实情形中的“真实阅读”、“真实写作”、“真实口语交际”的类型相一致、相匹配。如果仍然拿“体育”来类比的话，描述能力的层级，要求下移到类似“篮球”、“排球”、“足球”这样的“真实项目”，来具体地研究“打篮球的能力”、“打排球的能力”、“踢足球的能力”。以口语交际为例：

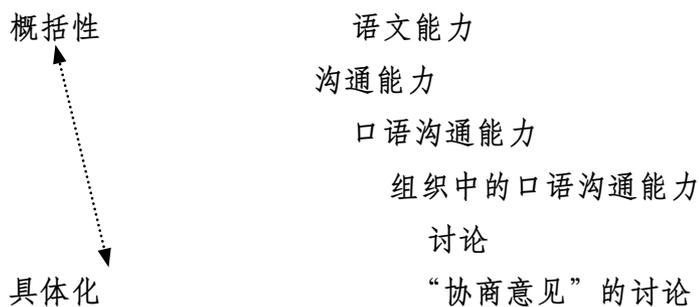
王荣生提出以下观点。参考沟通理论和传播理论，结合我国中小学教学的实际，口语交际的场景类型可以分为四大类：（1）日常生活

中的口语交际；(2)组织中的口语交际；(3)特殊场合的口语交际；(4)倾听与非语言交流，为上述三大类所共有，为了教与学的方便，予以单列（王荣生，2004）。

与外语学习重在日常生活的口语交际不同，作为母语的语文教学以及语文测试，重心应该放在组织中的口语交际。组织中的口语交际能力，如讨论、演讲等，在日常生活中较难自然习得，因而需要专门学习，学习“怎么听说”。“怎么听说”，也就是在某一交际场景的口语交际活动中应该“听、说什么”、“应该做什么”或“不做什么”的规则。因而又必须细分交际场景。

比如“讨论”，就要区分是“交流分享”还是“解决问题”，是“协商意见”还是“激发创意”等等。不同目的、不同交际场景的“讨论”，需要不同的技能，其“能力要素”各有分别，“怎么听说”的规则甚至大相径庭。比如：交流分享，要聚焦主题；解决问题，必须在规定的时间拿出集体的方案；协商意见，需要达成一致；激发创意，就应该鼓励天马行空、奇思异想。

语文能力分类，从普遍性——特殊性的向度，可以按概括性——具体化的不同程度，做不同层级的描述。如：



如前所述，我国语文能力的描述层级，长期以来滞留在类的“范畴”，理论研究难以深入，对语文教学和语文测试实践，也不管用。语文能力描述的层级，应该下移。

那么，下移到哪一层级呢？辩证唯物主义的原理告诉我们：普遍

性存在于特殊性之中。基于语文教学和语文能力测试的意图，应该下移到与社会中听说读写“真实情境”类型。也就是说，不在“讨论”这个层级来研究“讨论”的能力，而是下移到“协商意见”这一层级来研究协商意见“这种讨论”的能力。

语文能力的描述层级，下移到真实情形的阅读、写作和口语交际的功能类型，这是当今趋势。我们应根据国民语文活动的实际情形，从有利于语文教育和语文测试的角度，来判定国民语文能力描述的合宜层级，来归纳具有中国特色的阅读、写作和口语交际的“功能类型”。

这里有许多工作要做。稍有不慎，便可能失之千里。

比如“演讲”就可能需要斟酌。“演讲”，是我国国民口语沟通的主要类型吗？如果是，那么在哪些阶段、哪些行业、哪些人群？如果某些行业、某些人群，演讲确实口语沟通的主要类型，那么是“哪一种”演讲呢？是“演讲比赛”那种样式的演讲吗？

中小学语文教学，口语交际教学的重点，应该是“组织中的口语交际”。然而，目前大陆中小学口语交际教学，重心却放在日常生活中的口语交际，比如购物、问路、招待客人等等；组织中的口语交际，如讨论、演讲等虽有涉及，但往往缺乏具体场景的技能学习而使之变成了“说话的活动”；而市面上流行的“口语交际训练”之类的书籍，则又侧重在特殊场合的口语交际，讲述种种口语表达高超艺术的轶事。这恐怕是错位了。

研究语文能力和语文测试，应该吸收国外的研究成果。但是，国外的阅读和阅读测试研究、写作和写作测试研究、口语沟通和口语测评研究，针对的是他们那种阅读、那种写作、那种口语沟通，他们语文生活中的“阅读类型——语篇类型”、“写作样式——任务类型”和“口语交际场景”类型。所以，吸收并不能完全照搬。

香港 PIRLS 项目主持人谢锡金教授在《儿童阅读能力进展——香港与国际比较》第二章《阅读是什么？》，一开头就说了一句一针见血的话：“在尝试回答‘阅读是什么’这个简单又复杂的问题之前，我

们无法不先有一个假设：阅读中文篇章与阅读外文（尤其英语）篇章，没有本质的分别。”（谢锡金，2005，页9）谢教授有中英文阅读的纯熟经验，在章末几乎整一个页面的“注解”中，从阅读认知心理的角度也颇有依据（谢锡金，2005，页35-36）——其实，PIRLS和PISA等全球性的阅读测试得以实施，这一事实本身就证明人类在阅读能力方面有共同性和共通性。

但是，中国人的阅读与英国人的阅读真的没有分别吗？这种分别是不重要的因而可以忽略吗？中国人写的文与美国人写的文，真的没有分别吗？中国人的说话及沟通方式与国外的差别，是不重要的因而可以不顾的吗？这类问题，显然需要我们深思，需要我们站在国民语文能力和素养的国家战略高度，慎重对待。

中国语文是中国的语文；中国国民语文能力，是中国语文的能力；国民语文能力提升，体现在国民的语文生活中，落实到国民语文生活中“真实情境”的听说读写，尤其是“真实情境”听说读写的主要类型。

那么，有哪些主要类型呢？不同阶段、不同行业国民语文生活中“真实情境”听说读写的主要类型，有哪些？这只有在充分的调研后，才能妥善回答。

（二）提炼并描述稳定的、带有本质性的能力要素

按照“真实的”阅读类型——语篇类型，描述阅读能力要素；按照“真实的”的写作样式——任务类型，描述写作能力要素；按照“真实的”交际场景类型，描述口语交际的能力要素。益处是显见的：

1. 在“真实情境”的层级，譬如在“交流分享”、“解决问题”、“协商意见”、“激发创意”这样的层级，其能力要素能较为具体地描述。譬如：“交流分享”必须紧扣主题，应该重点说与别人有所不同的见解或经验，言谈中要联系别人的话并做正向的回应，等等。而“解决问题”，则必须明白问题之所在，必须分析产生问题的主要原因，必须考虑问题解决的现实条件，必须权衡几种解决问

题的办法并评估其优劣得失，最终必须在规定的时限拿出相对较优的解决问题方案。

2. 在“真实情境”的层级所提炼和描述的能力要素，与人的“直感”较为一致，因而容易学习和掌握，也便于能力的迁移。
3. 能力要素清晰，就能为语文测试提供作为测试设计基础的“构念”，研制语文测试工具就会有章可循，至少不会在“测试哪些能力要素”上犯迷糊。在这方面，PIRLS尤其是NAEP值得我们借鉴。NAEP认为阅读目的主要与文本类型相关，不同的阅读目的决定了不同的阅读方式。NAEP阅读使用的文本分类两大类：文学类、信息类。文学类包含小说、非小说文学作品与诗歌；信息类包含了说明类文本、议论文与程序性文本。为了进一步描述文本基本类型，NAEP采用“文本地图法”，要求对文本类型、文本结构与写作技巧进行客观的描述，从文本结构与特征/写作技巧维度对每一种文本做了更加细致的描述，为文本选择、项目编写提供详细的指导。
4. 阅读、写作、口语交际，统一按“真实情境”来描述语文能力要素，这将彻底改变我国语文教育和语文测试研究中“阅读”、“写作”、“口语交际”的能力要素描述的理据不明、视角混乱的状态，逐步形成属于中国的共同、互通话语体系。

然而，困难却超乎想象的大。

初看似乎很容易：下移到与社会中听说读写“真实情境”类型，因而与人们的听说读写的自然经验较为接近：怎么读报纸，怎么读小说，怎么写报告等等，几乎每个人都能说上几条，在行当中的人还能说得头头是道。这或许会引人误会，以为语文能力要素的这种描述，是相当轻松而便当的事。

实际上却有很大的难度：要从人们的经验中、要从我们自身的经验反思中，提炼稳定的、带有本质性的能力要素并加以清晰描述，而这些要素过去我们往往是无意识的、并不知晓，或者众说纷纭、并无共识。下面以文学为例。

凭大学文学教学的四十年经验，孙绍振对文学研究界公然叫板：“试问大学中文系教授，让你们去教中学语文，在微观分析中，有多大把握能保证超越中学水平？”“有多少能够进入文本内部结构，揭示深层的、话语的、艺术的奥秘呢？”（孙绍振，2009，页1-2）不错，关于文学、关于文学作品、关于小说、诗歌、散文等，文学界有大量的丰富的研究。但是，对作品解读而言，文学界的研究主要是在两端：一端是上位的，在“文学”门类的层级，或是小说、诗歌、散文等较大“范畴”的层级。再落下来，比如现代诗、古代诗；再落下来，说不定就到了另一端，也就是具体作家作品的研究。那另一端呢，具体作品的解读，如孙绍振先生大量的作品解读著作，细微入至，为我们打开了一扇扇门窗，展示了一幅幅美丽风景；但是，作品细读是以篇为单位的，从本课题研究的需要看，层级又过于具体，太低了。

从国民语文生活中“真实情境”文学阅读的角度看，适合所需层级的“主要类型”，目前直接可用的资源，其实并不多见。如果我们这样问：阅读某种类型的短篇小说，要用三个点（能力要素）来判定这种小说阅读（文学欣赏）能力的高低，并能较容易地分出四个等级，请问是哪三个点？相信这个问题并不容易回答。说不定几位顶级文学教授数日不休争论，还是一头雾水。

文学研究的状况还算好的；如果看实用文章的阅读，看写作，看口语沟通，那情况就相当不妙，基于本土研究有质量的成果，很少。我们关于阅读、写作、口语沟通的绝大部分知识，来自国外，可供参考的主要文献，多数是翻译的；即使是本国所著，其理论资源，往往也主要是他国的。关于阅读、关于写作、关于口语沟通，国外的研究很发达，丰富的研究成果可资参考。然而，正如上文所说的，他们研究的，是他们的阅读、他们的写作、他们的口语沟通。其中当然有人类共同和共通的部分，但其中哪些能与我们的水土相服，哪些可能在借鉴中要有所改造，哪些“拿来”也没有用处，这需要我们细细分辨、斟酌拿捏。

因此需要并用多种研究方法：

1. 文献研究法。较广泛地收集阅读、写作、口语沟通的研究著作，如《如何阅读一本书》、《如何阅读文学》、《如何阅读小说》、《如何阅读诗歌》、《新闻采访与写作》、《儿童文学的乐趣》等，参考心理学关于阅读能力和写作能力的研究著作和论文，按阅读类型——语篇类型、写作样式——语篇类型、口语沟通的真实情境，梳理归纳听说、读、写的能力要素。
2. 语篇分析法。研究国民语文生活中“真实情境”听说、读、写的主要类型的典型语篇（包括书面、口语和媒体），具体分析其语篇特征。
3. 案例研究。借鉴在语文教学课程与教学研究中已较为成熟的“课例研究”，用小型工作会的形式，就阅读材料的较典型样本，通过文本关键点（即教学点、测试点）查询阅读该类文本的能力要素；研究“写作样式——任务类型”、口语交际场景的较典型案例。
4. 错误（失误）分析。研究某一类型阅读、写作和口语沟通典型的错误，从反面搜寻能力要素，即如果那点没做到，那么理解和表达就会出现不好的状况，从而找出相应的能力要素。
5. 德尔菲法（专家规定程序调查法）。由调查者拟定调查表，按照既定程序，以函件的方式分别向专家组成员进行征询；而专家组成员又以匿名的方式（函件）提交意见。经过几次反复征询和反馈，专家组成员的意见逐步趋于集中，获得具有很高准确率的集体判断结果。
6. 有组织的专家经验反思法。以专项工作会形式，邀请该专项的行家里手，如“语文能力要素描述工作表”的样例所示，按较规范化的研制程序，描述、交流各自经验，归纳与提炼核心要素。

语文能力要素描述工作表（样例）

组织中的口语沟通·讨论						参数
情境类型	交流分享	议题研讨	解决问题	协商意见	激发创意	场景复杂性
核心要素						

期望能假以时日，集思广益，集腋成裘，汇聚成为国民语文能力要素的分类谱系，建立基于本土的“语文能力要素资源库”。

参考文献

- 欧洲理事会文化合作教育委员会编，刘骏、傅荣主译（2008）《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》，页 210-212，北京：外语教学与研究出版社。
- 申继亮（2001）《中学语文教学心理学》，北京：北京教育出版社。
- 孙绍振（2009）《名作细读——微观分析个案研究（修订版）》，上海：上海教育出版社。
- 王建军（2015）《高考语文小说阅读考试内容研究》，上海：上海师范大学博士论文。
- 王荣生（2004）口语交际的课程内容及活动设计，《语文学习》，2004（11），7-9。
- 吴立岗（2002）《小学作文教学论》，南宁：广西教育出版社。
- 谢锡金等（2005）《儿童阅读能力进展——香港与国际比较》，香港：香港大学出版社。
- 张鸿苓（1998）《中国当代听说理论与听说教学》，成都：四川教育出版社。
- 张敏（1991）儿童听话与说话能力的因素分析及其测评研究，《教育研究》，1991（6）。
- 祝新华（2016）《促进学习的作文评估》，北京：人民教育出版社。
- 朱作仁、祝新华（2001）《小学语文教学心理学导论》，上海：上海教育出版社。
- Sari Luoma（2010）《口语评价》，徐海铭导读，页 F15-F17，北京：外语教学与研究出版社。

New Ideas for the Research on the Chinese Language Competence

Abstract

The previous research concerning the Chinese competence remains two serious problems; one of these is the tendency to make the general or even ambiguous description of the Chinese competence within the macro level of “category”; another is the disorder in the description of the competence in listening, speaking, reading, writing with a relative lack of consistency in descriptive method. The research of Chinese competence needs to be reversed: the level of Chinese competence should be transferred to specific functions of the real context. That means we should judge people’s the listening, speaking, reading and writing within the real context in terms of the function type, and then refine the stable and instinctive competence factors as well as make a clear description of these factors in a detailed way. In do so, we will build up the hierarchy classification of the factors for Chinese competence and resource pool in the regard.

Keywords: Chinese competence, descriptive level, listening, speaking, reading, writing, real context, competence factors