

YUWEN ZHISHI DE KECHENG LIANZHI

语文知识 的课程炼制

语文知识课程炼制的目标靶向

语文知识的选择炼制

语文知识的符码化炼制

语文知识的组织炼制

代顺丽
◎ 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTION GROUP

梦山书系



语文知识 的课程炼制

代顺丽◎著



海峡出版发行集团

福建教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

语文知识的课程炼制/代顺丽著. —福州: 福建教育出版社, 2015. 12
ISBN 978-7-5334-7005-0

I. ①语… II. ①代… III. ①语文课—教学研究—中小学 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 256864 号

Yuwen Zhishi De Kecheng Lianzhi

语文知识的课程炼制

代顺丽 著

出版发行 海峡出版发行集团
福建教育出版社
(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn
编辑部电话: 0591-83779615
发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出 版 人 黄 旭
刷 福州华彩印务有限公司
(福州市福兴投资区后屿路 6 号 邮编: 350014)

开 本 720 毫米×1000 毫米 1/16
印 张 16.5
字 数 236 千
版 次 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5334-7005-0
定 价 35.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

本著作为全国教育科学规划教育部重点课题“语文知识社会控制性的话语分析（课题批准号：DHA120227）”的成果之一。

序

王荣生

新课程改革以来，语文教育研究界关于语文知识的大讨论出现过两种对立的看法。随着课程改革的推进，研究者关于语文知识的认识更加理性。语文知识教学的问题，不是一个简单的问题。不能简单地肯定，大量地教；也不能简单地否定，不教。“教”或“不教”、“要”或“不要”是把语文知识教学问题简单化、机械化的一种僵化态度。

四五年前，关于语文知识教学问题，我曾指出：“在众多语文教育研究者的共同推动下，‘语文知识’的讨论又重新浮出水面。这将使语文教育的研究引向深入。但是，其间也埋伏着重蹈覆辙的危机，弄得不好，可能仍会停留在‘要’与‘不要’的争论，或者仅仅作一些归类的表层描述，满足于得出一些一般性的结论。‘语文知识’问题的讨论，所要牵涉的范围、所要抵达的深度，所要顾及的方面，可能比有些学者目前所感受到的，要广、要深、要复杂。”如何使语文知识问题向“更广、更深、更复杂”的问题中心推进，这是当下语文知识问题研究能否有所突破的关键。

代顺丽的《语文知识的课程炼制》，试图寻求这种突破。该研究运用课程编制的原理和技术，在课程编制的背景中研究语文知识如何“炼制”的问题。“学校语文知识”是从“学科知识”选择而来的，这容易使得“学校语文知识”的“学科”属性突出，而语文知识的“教育”属性则受到遮蔽。语文知识的问题，不仅是学科领域问题，它首先是“教育”领域问题，即课程领域和教学领域的问题。目前，研究界关于语文知识的研究，很多是基于学科立场提出的。语文知识问题一定要坚守“教育”的立场，语文知识从学科领域

选入语文课程，其社会存储空间发生了变化，因而其问题域也发生了变化。代顺丽在“语文知识的课程炼制”的研究中，始终把“语文知识”问题放置于课程编制背景中探讨，这种自觉的研究立场，是值得赞赏的。

据我所知，“课程炼制”这个提法，在我国语文课程研究中还是第一次出现。“炼制”这个概念，是学习理论研究专家提出的，指学习者在学习过程中对知识进行个人意义的“重塑”，把公共的知识变为“个人的”知识。代顺丽受到这种思想的启发，提出了“课程炼制”的概念。她认为：“面对时代的挑战，课程编制者不能只是充当知识供应的角色，而是学习者知识炼制的领路人。换言之，知识的炼制不只是从课堂学习才开始的，而是要从课程编制的起始阶段——课程目标的制订就已开始，贯穿于课程编制的整个流程。知识的课程炼制指在课程编制阶段，吸收新的知识观和学习观，结合课程逻辑对知识进行重塑。”

语文知识如何进行“课程炼制”呢？作者勾勒了语文知识课程炼制的基本流程：语文知识课程炼制的目标分析——语文知识的选择炼制——语文知识的符码化炼制——语文知识的组织炼制。语文知识的课程炼制与课程编制流程大致相当，不同流程段采用不同的课程编制技术，解决不同的课程问题，知识的课程炼制方法也不相同。语文知识课程炼制的基本流程，其实就是语文知识课程炼制的阶段。

语文知识课程炼制的第一个阶段，是目标分析。在研究中，作者提出知识的课程炼制的灵魂和核心是建构“能力导向”课程。语文知识应该服务于语文能力的达成。通过对百年语文课程历史的梳理，作者区分出两种不同的“语文能力”观——“分项分级式语文能力”和“整合式语文能力”。上世纪80年代以来，受到“因素分析法”的影响，研究强调对语文能力进行分项分级。“分项”指把语文能力分为“听说读写”能力，“分级”指每项能力中又分成不同的等级。“分项分级式语文能力”观，强调语文能力的构成要素分解，但因为要素分解过细，导致语文能力与语文知识混同等问题，反而使“语文能力”不明晰，进而导致“能力导向”课程的建构困难重重。结合“整合教学法”，作者提出了“整合式语文能力”观，语文能力是“情境、素能和语文知识”三个维度的整合，其中“情境”是最主要的维度。作者认为，“整

合式语文能力”观包容了“分项分级式语文能力”观，它能更清楚地阐明语文能力的内涵，更利于“能力导向”的语文课程的建构。

“语文知识的选择炼制”具有两层内涵：第一层内涵与“选择”相同，即围绕课程目标进行学科知识的选择；第二层内涵表明“选择”不是单纯地挑选，而是“提炼”。“选择炼制”，包括选择、区分、提炼、锻造语文知识的一系列复杂的过程。作者在考察语文课程史的基础上，提出语文知识的两种炼制模式：“语文知识拉网式的选择炼制”和“语文知识靶向式的选择炼制”。目前语文课程中的语文知识繁复冗杂，是如何造成的？作者认为，是因为只采用“拉网式的选择炼制”模式。作者认为，在语文知识的选择阶段，要采用“靶向式的选择炼制模式”，即“靶向能力”选择知识。区分出的语文知识两种不同的选择模式，对语文课程研制具有重要的意义。

“语文知识的符码化炼制”指语文知识从学科领域进入语文课程，要进行再符码。作者提出知识符码先是认识论的问题，其次才是符号表征的问题。“语文知识的符码化炼制”有两种话语取向：一种是“求正确的”话语取向，一种是“求真”的话语取向。“语文知识的符码化炼制”针对语文知识如何陈述的问题，过去研究界只注意到语言对语文知识的建构作用，而没有注意到语言对语文知识的反建构作用。“符码炼制”通过对知识陈述的思维过程的描述，指出了语言对语文知识的反建构作用，这是有见地的。

“语文知识的组织炼制”也具有两层内涵：第一层内涵与“组织”相同，即对内容的排列组合；第二层内涵指“组织”不是简单地排列组合，而是通过对内容的排列组合提炼出比未排列组合的内容的更大的意义。“组织炼制”可以理解为在知识组织阶段围绕课程目标和预期学习结果对知识的排列、组合、提炼、锻造。同样结合语文课程历史，作者区分了两种不同的组织炼制模式：“语文知识的学科组织炼制模式”和“语文知识的情境组织炼制模式”。

整个研究得出的最终结论是，以“能力导向”的语文课程存在两种不同的编制模式，不同的编制模式对应不同的选择炼制模式和组织炼制模式。作者对上述两种模式图示如下：

1. 语文能力导向课程的知识切入编制模式→语文知识的上溯性课程炼制模式→语文知识拉网式的选择炼制模式→语文知识的学科组织炼制模式

2. 语文能力导向课程的最终整合目标切入编制模式→语文知识的下行性课程炼制模式→语文知识靶向式的选择炼制模式→语文知识的情境组织炼制模式

代顺丽的《语文知识的课程炼制》，把语文知识问题纳入语文课程编制背景中进行探讨，对语文知识的课程炼制进行了较为系统地描述，敏锐地分辨出两种不同的炼制模式，她的这项研究，对语文课程编制具有重要的参考价值。

目 录

第一章 绪论	1
一、研究的立场和研究假设	1
(一) 研究的立场	1
(二) 研究假设	2
二、核心概念的界定及研究意义	3
(一) 语文知识的内涵	3
(二) 课程炼制的界定	12
(三) 为什么要研究语文知识的课程炼制	18
三、研究方法: 话语分析	21
(一) 话语	21
(二) 话语分析	22
(三) 为什么要采用话语分析的方法	30
四、研究的主要问题及主要内容	31
(一) 研究的主要问题	31
(二) 研究的主要内容	33
第二章 语文知识课程炼制的目标靶向——语文能力	36
一、教育面临的时代挑战和能力导向的课程观念	36
二、语文能力的研究概述	37
(一) 语文课程标准或教学大纲关于语文能力的描述	37
(二) 语文教育研究界提出的几种语文能力观	39

(三) 关于“语文能力”的反思	44
三、整合式语文能力——“整合教学法”视野下的新型语文能力观	45
(一) “整合教学法”的“能力观”	46
(二) “整合式语文能力”	55
(三) “整合式语文能力”研制的两种构型	60
四、“整合式语文能力”的分类	64
(一) 语文课程类型	64
(二) 语文能力=汉语运用能力+文学理解能力	68
五、以“整合式语文能力”为导向的语文课程编制的两条路径	70
六、语文知识课程炼制的两种模式	72
(一) “语文知识的上溯性课程炼制模式”	74
(二) “语文知识的下行性课程炼制模式”	86
 第三章 语文知识的选择炼制	89
一、语文知识拉网式选择炼制	89
(一) 语文知识拉网式选择炼制的圈地运动——确定选择范围	90
(二) 语文知识拉网式选择炼制的知识录进——研发语文知识信息库	99
(三) 语文知识拉网式选择炼制的教育切割原理	111
(四) 语文知识拉网式选择炼制的教育切割方法	115
(五) “语文知识拉网式选择炼制”的反思	122
二、语文知识靶向式选择炼制	122
(一) 语文知识靶向式选择炼制的三个主要阶段	122
(二) 语文知识靶向式选择炼制的炼制制图阶段	123
(三) 语文知识靶向式选择炼制的靶的明晰阶段	130
(四) 语文知识靶向式选择炼制的知识明晰阶段	131
三、“拉网式选择炼制模式”与“靶向式选择炼制模式”的比较	132

(一) 知识价值判断的立场不同	132
(二) 关于知识数量的不同	134
(三) 知识系统的封闭与开放	134
第四章 语文知识的符码化炼制	136
一、语文知识的符码化炼制的内涵	136
二、“知识符码化”的两个基本过程	137
(一) 知识符码化的两个基本问题域	137
(二) 知识符码化的思维过程描述	141
三、“语文知识的符码化炼制”的主要问题域	151
四、“语文知识的概念化炼制”	153
(一) 语文知识概念的界定与提取	153
(二) “语文知识的概念化炼制”具有“曲言弱化”的话语特色	158
(三) “语文知识的概念化炼制”期待“维新运动”	163
五、“语文知识的陈述化炼制”	166
(一) “语文知识的陈述化炼制”的本质及取向	166
(二) “语文知识的陈述化炼制”的语言句法结构	171
(三) “语文知识的陈述化炼制”的课程句法结构	175
(四) “语文知识的陈述化炼制”的话语取向分析	179
第五章 语文知识的组织炼制	181
一、语文课程组织的内涵	182
(一) 语文课程内容的内涵	182
(二) 语文课程组织的内涵	184
二、语文课程组织的核心问题域	187
(一) 语文课程组织的规范	187

(二) 语文课程组织的要素	190
(三) 语文课程组织的原则	192
(四) 语文课程组织结构	196
(五) 语文课程组织规范、语文课程组织原则和语文课程组织结构的 关系	201
三、语文课程组织与语文课程类型	202
(一) 课程类型与课程组织	202
(二) 语文课程组织与语文课程类型	203
四、语文知识的两种课程组织炼制模式	204
(一) 语文课程组织的组织价值	204
(二) 语文知识的两种组织炼制模式	206
五、语文知识的学科组织炼制模式	207
(一) 语文知识的学科组织炼制模式的内涵	207
(二) 语文知识的学科组织炼制的原则	208
(三) 语文知识的学科组织炼制的结构层次	218
六、语文知识的情境组织炼制模式	226
(一) 语文知识的情境组织炼制模式的内涵	226
(二) 语文知识的情境组织炼制原则	227
(三) 语文知识的情境组织炼制的结构层次	232
七、“学科组织炼制模式”和“情境组织炼制模式”的比较	235
结 语	237
附录一 第二学段(3—4 年级)“语文知识概念”的提取结果呈现	242
附录二 第三学段(5—6 年级)“语文知识概念”的提取结果呈现	244
参考文献	247
后记	251

第一章 绪论

本研究思索的一个核心问题是：语文知识的机能不良现象能否通过课程炼制得到改善？

面对时代的巨大变革和知识观念的转型，语文课程编制者该如何应对？为避免研究进入误区，应先找好研究立场，再厘清研究前提。

一、研究的立场和研究假设

（一）研究的立场

本研究建立在三个基本立场之上。

第一，知识的获得不能靠简单的传递，而是要通过炼制。“获得知识不能靠直接传递；每个个体都必须炼制与其自身相容的特有涵义，而他只能通过自身经验来实现这种炼制。不经过他的质问、他的参照框架、他的意义生产方式，如何会有真正的学习？”^①所谓的“炼制”主要指对静态的知识进行个人意义的重塑。^②

第二，知识的炼制不仅是学生个人的事情，也是课程编制者的事情。学习理论的研究者强调对知识的个体炼制。本研究认为，面对时代的挑战，课程编制者不能只是充当知识供应者的角色，而是学习者知识炼制的领路人。换言之，知识的炼制不只是从课堂学习才开始的，而是从课程编制的起始阶段——课程目标的制定就已开始，贯穿课程编制的整个流程。知识的课程炼制指在课程编制阶段，吸收新的知识观和学习观，结合课程逻辑对知识

① 安德烈·焦尔当，变构模型：学习研究的新路径 [M]，裴新宁，杭零译，北京：教育科学出版社，2010：1.

② 同上书，第34页。



进行重塑。本研究的目的是要探究语文知识的课程炼制的历程和结构。

第三，知识的炼制要以能力为靶向，在知识需求、社会需求和学习者需求之间寻求平衡。

（二）研究假设

本研究的核心主题是：语文课程编制者在课程编制的不同阶段，如何进行语文知识的课程炼制？语文知识的课程炼制建立在什么样的课程原理之上？语文知识的课程炼制需要什么样的课程知识和课程编制技术？语文知识的课程炼制和语文知识的课程传递有什么区别？语文知识的课程炼制的结构层次是怎样的？

1. 研究假设

围绕上述核心主题，笔者设计了本研究的基本假设。如下：

第一，语文知识课程炼制的描述主要聚焦于语文知识的课程炼制历程。语文知识的课程炼制历程指在语文课程编制过程中，语文知识的编制顺序或阶段。不同的课程编制阶段，语文知识的课程炼制焦点或重心不一样，要解决的问题也不一样，要运用的课程逻辑和课程技术也有所区别。

第二，语文课程编制流程决定了语文知识的课程炼制历程。根据课程编制的流程，语文课程编制的基本流程为语文课程目标的制定—语文课程内容的选择—语文课程内容的组织—语文课程实施—语文课程评价。根据语文课程的编制流程，语文知识的课程炼制历程被描述为语文知识课程炼制的目标靶向—语文知识的选择炼制—语文知识的符码化炼制—语文知识的组织炼制—语文知识的教学炼制—语文知识课程炼制效果的检验。语文知识课程炼制的目标靶向、语文知识的选择炼制、语文知识的符码化炼制和语文知识的组织炼制是在课程标准制订和教材编写环节完成，语文知识教学炼制在语文课程实施环节完成，语文知识课程炼制效果的检验是在语文课程评价环节完成的。本研究只分析到语文知识的组织炼制阶段。

第三，社会实践、话语实践和文本是不可分割的。这个假设决定了本研究所采用的研究方法——话语分析的方法。语文知识课程炼制是一种人为的筹划活动，是一种社会实践。语言是人类的主要媒介，任何社会实践必然对应相应的话语实践，而任何话语实践都会对应一个相应的文本。要对语文知

识课程炼制的社会实践进行反思，可以直接从社会实践层面进行反思，也可以通过对与语文知识课程炼制的社会实践对应的话语实践进行反思。由于语文课程编制的社会实践具有隐蔽性、模糊性等特征，语文知识的课程炼制的社会实践也处于不为大众明了的存在状态。采取后一种思路，通过对语文知识课程炼制的话语实践分析，反思语文知识的课程炼制的社会实践行为。话语的载体是文本，不同的话语实践对应不同的文本资料。语文知识课程炼制的话语分析根植的文本主要有语文课程标准、语文教材、语文课堂教学实录等。

下文对研究的核心概念进行界定。

二、核心概念的界定及研究意义

（一）语文知识的内涵

1. 语文知识及相近概念

语文知识是个极为复杂的概念，不同语境下其内涵并不同。本研究所言的“语文知识”指的是“语文课程知识”。

《简明国际教育百科全书·课程》对“课程知识”的定义如下：“在一门课程中所教授或包含的知识（课程内容）或制订课程时所应用的（课程编制知识）。"^①由上述定义可知，“课程知识”有两种不同的含义，一种指一门课程内所包含的知识；一种指课程编制方法的知识。本研究所说的“课程知识”指第一种，即一门课程中所包含的知识。

“课程知识”在绝大多数情况下被认为“不是关于如何进行教育的知识，而是在教育中被选择、组织、分配和传递的供学习者学习的知识”。^②“语文课程知识”即在语文课程内被选择、组织、分配和传递的供学习者学习的知识。

课程知识通常存在于课程文本中。“（课程知识）是以文本的方式体现在

^① 托斯顿·胡森，纳维尔·波斯尔斯威特主编，简明国际教育百科全书·课程，江山野编译，北京：教育科学出版社，1991：69。

^② 李召存，课程知识论，上海：华东师范大学出版社，2009：42。



课程计划、课程标准和教材中的知识，也包括教师在教学设计时引入的知识。”^①

与语文课程知识相近且容易被混为一谈的概念还有语文学科知识、语文课程内容。

语文课程知识不是语文学科知识。语文学科知识的上位概念是“学科知识”，语文课程知识的上位概念是语文课程，它在本质上是“学校学科”。关于“学校学科”和“学科知识”的区别，张华进行过深入剖析：

“学校学科”是由学生的经验与知识、教师的经验与知识、社会与生活环境、相应“学科知识”及“跨学科知识”等要素相互渗透、有机融合的一个整体，其核心问题是学科逻辑与学生的心理逻辑之关系。显而易见，“学校学科”的主体是教师与学生。“学校学科”是“理智探究”与“教育参与”的会合，其目的在于发挥“学科知识”的教育价值，指向学生的个性解放、教师的专业发展与社会民主化。

“学科知识”则是由学科专家所结成的学科共同体，在各个不同学术研究领域，基于某种信念，通过持续的探索过程而形成的基于证据的解释与辩护。显然，“学科知识”的主体是学科专家。“学科知识”是学科专家对世界的意义理解与解释，是学科专家的思想、经验与知识。^②

由此可见，语文课程知识不能等同于语文学科知识。语文学科知识是由语文学科专家如古代汉语专家、文学批评家、现当代文学研究家等生产出来的知识，是基于学科原理生产出的知识。

语文课程知识是对语文学科知识进行“概念重建之后的课程开发”，“不只是学术学科的衍生物——‘糟糕的拷贝’，恰恰相反，它是观念的蒙太奇（多种观念的综合）”。^③“学校学科”往往是对“学科知识”“重新概念化、体系化了的教育内容的单位”。^④

并不是所有语文学科知识都可以成为语文课程知识，往往只有最具有教

① 郭晓明. 课程知识与个体精神自由——课程知识问题的哲学审思, 北京: 教育科学出版社, 2005: 498.

②③ 张华. 研究性教学论. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 30.

④ 钟启泉. 课程的逻辑. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 88.

育价值的语文学科知识才能成为语文课程知识，可见二者的外延并不一样。在内涵上，二者也有区别。进入语文课程的学科知识与课程内的其它要素如学生的心理发展、社会需求等融合，其价值、用途、意义也发生改变，成为具有独立价值的“语文课程知识”。

语文课程知识与语文课程内容也有区别。语文课程知识是语文课程的核心内容，但语文课程内容不只是语文课程知识。“学校课程不仅把各科教学内容和进程变成整个便于教学的体系，而且是培养什么样的人的一个蓝图。”^①学校课程不单有传递知识的功能，更重要的功能是培育健全的人，以及促进社会的发展。课程内容往往是课程知识、学生发展和社会发展等多种要素的融合。有专家指出：“受教育者在学校范围内所引起的文明行为的养成、思想品德的提高、知识技能的增长、身体素质的改善等等都包括在课程的概念之内。”^②由此可见语文课程内容的外延要比语文课程知识广泛得多。

2. 语文知识内涵的历史考察及具体界定

语文知识的内涵极为复杂，语文教育界关于它有许多纷争，并没有达成共识。尽管牵涉到极为复杂的问题，语文知识作为语文课程的核心内容，是语文教育研究不可规避的论域。不少学者对语文知识做出了界定。下文是几个代表性学者的定义：

王荣生：语文知识是：（1）应该或已纳入语文课程与教学的。（2）关于语言和言语，文章和文学的听、说、读、写的事实、概念、原理、技能、策略、态度。（3）在课程的层面只包括与语感对举的语识；但从学习的结果看，学生对语文知识的掌握，既可以是语识状态，也可以是语感的状态。^③

韩雪屏：学校语文课程知识（课程内容）是指关于语言和言语（运用语言的过程和结果），文章和文学的听、说、读、写的事实、概念、原理、法

① 戴伯韬. 论研究学校课程的重要性. 参见瞿葆奎主编. 课程与教材（上册）. 北京：人民教育出版社，1988：3.

② 陈侠. 课程研究引论. 参见瞿葆奎主编. 课程与教材（上册）. 北京：人民教育出版社，1988：15.

③ 王荣生、李海林. 语文课程与教学理论新探·学理基础 [M]. 上海：上海教育出版社，2008. 27.