

教育硕士  
学习丛书

Ed.M

(第二辑)

学科教师专业发展系列

丛书主编 楼世洲 朱旭东

# 语文课程与教学研究

◎ 蔡 伟 主编

Research  
in Chinese Curriculum  
and Teaching



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社



中国课程论学会  
CHINESE SOCIETY FOR CURRICULUM STUDIES  
1994 1995 1996

# 课程论 / 教学研究

## Research in Chinese Curriculum and Teaching

中国课程论学会  
CHINESE SOCIETY FOR CURRICULUM STUDIES

教育硕士  
学习丛书

Ed.M

(第二辑)

学科教师专业发展系列

丛书主编 楼世洲 朱旭东

# 语文课程与教学研究

◎ 蔡 伟 主编

Research  
in Chinese Curriculum  
and Teaching



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS  
浙江大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

语文课程与教学研究 / 蔡伟主编. —杭州: 浙江大学出版社, 2008. 8

ISBN 978-7-308-06209-1

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

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 154272 号

## 语文课程与教学研究

蔡 伟 主编

---

责任编辑 沈国明

封面设计 刘依群

出版发行 浙江大学出版社

(杭州天目山路 148 号 邮政编码 310028)

(E-mail: zupress@mail. hz. zj. cn)

(网址: <http://www.zjupress.com>

<http://www.press.zju.edu.cn>)

电话: 0571—88925592, 88273066(传真)

排 版 杭州求是图文制作有限公司

印 刷 德清县第二印刷厂

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 22.75

字 数 568 千字

版 印 次 2008 年 8 月第 1 版 2008 年 8 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-06209-1

定 价 36.00 元

# 序 言

我国教师教育正处在一个急剧变革时期,从顶层的制度设计到具体的培养方案的实施都有赖于我们对教师专业发展的研究。在制度方面,教师教育学科制度是当前我国教师教育迫切需要一个重要方面,这个制度包括教师教育的学位、学制、学历、专业、方向等内容,而教师教育的专业和方向制度将直接与教师专业发展问题相联系,如中等教师教育专业和方向包括中文、数学、外语、科学、社会科学等,那么如何培养这些学科的教师?如何设定这些学科的教师培养方案?培养什么角色的学科教师?研究型、学者型学科教师,还是实践—反思型的学科教师?制定培养方案是否要以教师专业发展的阶段理论为依据?这些问题都与学科教师专业发展紧密联系。

从国内外的研究现状中我们可以看到,教师专业发展研究提出了诸多理论,如教师专业发展阶段论、教师专业发展途径论、教师专业发展模式论、教师专业发展知识论,甚至涉及现代主义的教师专业发展观、后现代主义的教师专业发展观、女性主义的教师专业发展观、哈贝马斯批判理论的教师专业发展观、人本主义心理学的教师专业发展观……不一而足,但唯独没有深入探讨学科教师专业发展的理论。尽管学科教师专业发展理论从属于以上这些理论,但由于不同学科教师的知识构成、不同学科教师的能力需要、不同学科的学术文化影响、不同学科教师的思维差异普遍地存在于教师专业发展中,因此基于不同学科的教师专业发展研究成为梳理和构建教师专业发展理论的关键途径。

随着基础教育课程改革的不断深入,“教师与课程”的关系议题逐渐进入研究者的视野,而这种关系的一个重要方面就是教师专业发展与基础教育课程改革的关系。理论上探讨教师专业发展与基础教育课程改革的关系已经积累了很多研究成果,教师在课程改革中的重要性已成为普遍共识,课程改革对于教师专业发展的促进也得到了认可,但学科教师专业发展与各门学科课程改革关系的研究却有待进一步展开。如教师专业发展研究中普遍重视教师实践,但不同学科的教师实践在课程改革中的具体表现是不同的,需要我们深入到不同学科的课堂中去;基础教育课程改革提出的知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观等学生发展目标如何要求教师专业发展中教师的知识、能力、情感、态度、价值观的发展,而所有这些发展将通过不同学科的教师发展才能实现。总之,探讨学科课程改革与不同学科教师专业发展的关系,能更深刻地揭示教师专业发展的规律,将有利于基础教育改革的实践推进,其实践价值重大。

目前我国教师专业发展的研究主要限于基本理论问题研究,一般性、普遍性的问题研究、国外研究成果的引进等方面,进入到学科领域的有影响的研究成果还不多见,而事实上只有通过不同学科的教师专业发展的研究才会更明确教师专业发展的规律,才会对不同学科的教师专业发展提供途径。如大量研究都提及专业学习共同体、行动研究、校本培训、校本研修等教师专业发展途径,但从不同学科的角度去讨论如何建立专业学习共同体、如何做

## 语文课程与教学研究

行动研究、如何建立校本研修制度等,还需要进一步展开。

事实上,有关学科教师专业发展的研究,从收集到的文献来看,主要基于教师专业发展研究开展的。1994年8月在上海召开的中国数学教育会议,国际数学教育委员会秘书长、丹麦罗斯基特大学的M.琼斯教授作了《论数学教师的培养》的大会报告。他认为高素质的数学教师应涵盖4个基本范畴:数学教师专业知识基础的构建;数学教师专业技能的娴熟;数学教师专业数学素养的形成与发展;数学教师专业情意的健全。此后,尽管由于每个人看问题角度和侧重点的不同,对于数学教师专业化的内涵问题的界定存在许多不同的理解和阐述,但大多数学者都将上述观点看做是界定数学教师专业化的主要标准。

由于我国科学课程的发展还处于初级阶段,相对其他专门学科,科学教师还存在一些不足,离教师专业发展的要求相距甚远,因此,我国并未提出科学教师专业化的定义或内涵、发展标准等一般性的原理,也还不能像英美等发达国家一样,提出科学教学专业化的发展标准。但是,我国正在努力培养科学教师,明确培养的指导思想 and 重点,提出对科学教师专业知能的一些要求,使科学教师像其他学科教师一样,积极向教师专业化迈进。要促进科学教师专业发展,研究主要集中在以下几个方面:(1)继续严格推行教师资格证书制度,并适当提高任职资格标准。(2)提高师范院校入学标准和毕业标准。(3)改革师范院校的课程设置。(4)推行教师教育的一体化。(5)重视教师继续教育中“校本培训”模式的重要地位。(6)进一步密切大学与中小学的联系。同时制定科学教师专业发展的一般标准,完善职前与职后一体化课程体系,促进科学教师的专业自主发展。

随着我国各级各类教育对外语学科教学的重视,外语教师教育及研究也进一步成为焦点。显然,对外语教师专业发展的研究是这一领域焦点中的焦点,因为这类研究在很大程度上牵涉国家外语教育政策规划、培养目标调整、教学大纲修订、课程设置、教材编写、教法实施,以及外语教师培养培训、资格标准认定和教师水平评价体系等。近年来外语教师及其培训问题已吸引越来越多的我国外语学术界研究者对它的关注。我国的外语教育目前主要有两个问题:一是学习周期长、效率低;二是师资质量不适应形势。构建我国小、中、大学英语教学“一条龙”新体系,调整和优化外语教师队伍和结构是提高教学质量的根本。2001年,在北京外国语大学召开的主题为“21世纪中国外语教育:理论与实践”的第三届中国英语教学国际研讨会上,师资培训就被列为重要论题之一。我国外语师资的培养目标是培养具有高度社会责任感、高尚的人格修养、完整的专业知识结构和知识运用能力以及丰富的教育心理学知识和教学法知识的外语教师。教师在职进修教育的课程应包括三方面的内容:外语理论与实践,语言学理论与外语学习理论,教育心理学理论与教学实践。

语文教师专业发展研究的成果表明,语文是一门综合性很强的学科,选材涉及政治、经济、科研、心理等多方面内容,这就要求语文教师必须多读书,广泛涉猎。专业图书是不可或缺的,文学名著、语言学、文学史、文学最新动态等也都是语文教师要阅读和关注的,是语文教师专业化的知识基础。语文教育的最大问题是主体的失落问题,而最严重的是语文教师自我主体的失落。作为人文教育工作者,语文教师应当提升人文素养;作为新一代的导引者,需要提高创新的能力;作为思想传播者,要增强语文教育的思想性。所以,语文教师的当务之急是提高自身的理论素养、情感素养和创新能力。在这种新观念的指导下,语文教师的专业化水平应体现在:(1)具有较强母语文化的人文精神,即中华民族的文化传统、价值标准、审美心理和人格魅力。具有既传统又现代的情感方式、思维方式、价值取向和审美趣味。

(2)必须具有较强的语文交际能力,即听说读写能力。语文教师应是一个具有一定文学素养、美学素养和较高文艺鉴赏水平的人。(3)必须具备一种旨在提高学生语文交际能力的课文分析和鉴赏的讲解能力。(4)必须具备较强的写作与说话的教学能力,即“导写”与“导读”能力。“在教学中研究,在研究中教学”是促进语文教师专业化发展的主要形式,行动研究是教师促进自身成长的最重要途径。行动研究以解决教学实际问题,提高教育质量为首要目标。研究的目的是指向教育行动的优化和行动者的理性直觉,旨在不断革新和改善教育行动。

从以上的相关研究的梳理中,我们可以看到,学科教师专业发展研究是教师教育研究中尚需努力的一个重要方向,尤其以学科教师专业发展为中心,基础教育课程改革和教师教育改革为两翼构建研究框架是未来教师教育研究中的一个重要内容。当前教师教育改革滞后于基础教育课程改革,众多的学术成果和政策报告都强调教师教育改革要适应基础教育课程改革。我们认为在教师教育制度变革过程中,尤其在进入大学逻辑去改革的时候,教师教育改革应该引领基础教育课程改革,但应以教师专业发展为核心。教师专业发展是基础教育改革的需要,教师教育改革也应以教师专业发展为目标之一,如此我们才能够找到三者之间的逻辑关系,构建研究的总体框架。基础教育课程改革是以学科为基础的,进入课程、教学领域去的时候,学科的重要性就彰显出来了,同样在教师教育改革过程中,进入具体教师培养的环节,主要以培养学科教师为主要目标,尽管在教师教育学科制度中教师教育的方向将以初中教师教育、中等教师教育、幼儿教师教育(这里主要是普通教育为对象)、特殊教师教育等专业为基础,但都无法脱离学科基础,因此学科教师专业发展的研究将是连接基础教育课程改革和教师教育改革的纽带。

基础教育课程改革提出知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观的多维目标,而学科教师专业发展将以专业精神、专业理念、专业知识、专业能力、专业自主发展意识等为内涵,教师教育改革将围绕教师教育课程改革为中心,在大学逻辑中培养专业合格的未来教师 and 培训专业发展的在职教师。因此这里的基本假设是:没有专业合格的未来教师和获得专业发展的在职教师将无法满足基础教育课程改革,而学科教师专业发展的内涵在教师教育改革中得到贯彻和实施,将有效地提高未来教师和在职教师满足基础教育课程改革的能力。因此需要研究的问题是:学科教师专业发展与基础教育课程改革和教师教育改革之间有什么关系?学科教师专业发展在基础教育课程改革中发挥何种作用?教师教育改革如何以学科教师专业发展为依托?基于这些问题,在未来的研究中,可能需要展开以下几个方面的研究:

第一,学科教师专业发展与基础教育课程改革和教师教育改革的关系研究。在这方面的研究可以有教师专业知识与基础教育课程改革中的知识维度的关系,现代主义基础教育课程观,尤其是知识观与现代主义教师教育观,基础教育课程中知识标准与教师教育中的专业知识标准之间的关系,等等。

第二,学科教师专业发展的理论研究。其研究的内容可以是学科教师专业知识理论、学科教师专业能力理论、学科教师专业伦理理论、学科教师的实践知识理论、学科教师的专业自主理论等。

第三,学科教师专业发展与基础教育课程改革的相互作用研究。研究的内容主要是以学科教师专业理论为基础,研究教师专业知识、专业能力和专业伦理在基础教育课程改革中

的不同作用,尤其是学科教师教育的实践知识对基础教育课程的实施所具有的重要作用,学科教师教育的课堂反思能力对基础教育课程的教学效率所产生的作用等。

第四,学科教师专业发展在教师教育改革中的作用研究。研究的内容主要有:学科教师专业发展在教师教育课程标准制定中的作用、学科教师专业发展在未来教师培养的专业标准制定中的作用、学科教师专业发展在教师专业发展学校的建设中的作用等。

通过这些内容的研究,客观地揭示学科教师专业发展与基础教育课程改革和教师教育改革之间的关系。通过对三者之间的关系的研究,达到学科教师专业发展如何更好地促进基础教育课程改革,教师教育改革如何以学科教师专业发展为依据的目标。合理地构建出学科教师专业发展的理论框架,把研究涉及的学科分别进行理论构建,为实现第一个研究目标提供理论支撑。在研究过程中应主要以学科教师的实践知识为重点,分别探讨学科教师在实践知识方面的特殊性。根据学科教师专业发展研究的理论研究结果,尝试在基础教育课程改革中进行实践,探索学科教师专业发展对于基础教育课程改革的重要作用。在前面两个研究目标的基础上,通过建立教师专业发展学校,研究基础教育课程改革与教师教育改革之间的关系,为教师教育改革摸索出以学科教师专业发展为基础的实践模式。

以上是在学科教师专业发展系列丛书出版之际对学科教师专业发展研究的一些看法,本系列丛书也可以视为学科教师专业发展研究的一个初步尝试,重要的是它基于学科“课程与教学”视野来探讨,在研究中也初步得到了一些新的成果,这些成果对教师的专业发展会起到积极的作用。同时这种以“课程与教学”为核心对教学行为进行反思的研究范式,也会对我国教育硕士专业学位的课程体系改革产生积极的作用。

本系列丛书既是教育硕士课程和教学改革项目的成果,也是教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心重大研究课题“我国学科教师专业发展研究”的一项成果,希望丛书的出版能进一步拓展我国教师教育的研究领域。

全国教育硕士专业学位教育指导委员会主任  
教育部普通高校人文社会科学重点研究基地:  
北京师范大学教师教育研究中心主任

钟秉林

2008年6月

# 目 录

|                                  |       |
|----------------------------------|-------|
| 第一章 语文课程与教学概述 .....              | (1)   |
| 第一节 语文课程的概念 .....                | (1)   |
| 第二节 语文教学的概念 .....                | (8)   |
| 第三节 语文课程与教学研究的发展演变 .....         | (17)  |
| 第四节 语文课程与教学论的任务 .....            | (25)  |
| 第二章 语感与文感 .....                  | (29)  |
| 第一节 语感新论——走向言语“解构—重构”的语文教学 ..... | (29)  |
| 第二节 走向“文感”——后“语感”时代语文教学的出路 ..... | (40)  |
| 第三章 《语文课程标准》解读 .....             | (51)  |
| 第一节 《语文课程标准》的研制基础 .....          | (51)  |
| 第二节 《语文课程标准》的编订 .....            | (54)  |
| 第三节 语文新课程标准的内容 .....             | (57)  |
| 第四节 新课标下的语文教学案例解读 .....          | (65)  |
| 第四章 语文课程资源的开发与利用 .....           | (75)  |
| 第一节 语文课程资源的类型与功能类型及开发策略 .....    | (75)  |
| 第二节 语文课程资源开发与利用的原则 .....         | (79)  |
| 第三节 语文课程资源开发与利用的策略 .....         | (83)  |
| 第四节 语文课程资源开发与利用对教师的素质要求 .....    | (89)  |
| 第五章 新课改与教材建设 .....               | (97)  |
| 第一节 语文教材及其编写要求 .....             | (97)  |
| 第二节 教材多元化格局的形成 .....             | (102) |
| 第三节 校本教材的规划和编写 .....             | (109) |
| 第四节 选择和使用教材的策略 .....             | (114) |



## 语文课程与教学研究

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| <b>第六章 语文教学设计</b> .....       | (121) |
| 第一节 教学设计概述.....               | (121) |
| 第二节 语文教学设计的特征和依据.....         | (124) |
| 第三节 语文教学设计的内容.....            | (127) |
| 第四节 语文课堂教学设计案例分析.....         | (135) |
| <b>第七章 信息技术与语文教学的整合</b> ..... | (141) |
| 第一节 信息技术与语文教学整合的含义和意义.....    | (141) |
| 第二节 信息技术在语文教学运用中存在的问题.....    | (149) |
| 第三节 信息技术与语文教学整合的方法.....       | (154) |
| 第四节 信息技术与语文教学整合案例分析.....      | (164) |
| <b>第八章 新课改与语文阅读教学</b> .....   | (174) |
| 第一节 语文阅读教学的基本理念.....          | (174) |
| 第二节 教学的基本原则和方法.....           | (183) |
| 第三节 各类语体的阅读教学.....            | (189) |
| 第四节 语文阅读教学模式介绍兼案例分析.....      | (194) |
| <b>第九章 新课改与语文写作教学</b> .....   | (200) |
| 第一节 语文写作教学的基本理念.....          | (200) |
| 第二节 语文写作教学的基本原则.....          | (209) |
| 第三节 写作教学过程.....               | (211) |
| 第四节 各类语体的写作教学.....            | (214) |
| 第五节 语文写作教学模式介绍兼案例分析.....      | (222) |
| <b>第十章 新课改与口语交际教学</b> .....   | (228) |
| 第一节 口语交际的教学要求.....            | (228) |
| 第二节 口语交际的指导方法.....            | (234) |
| 第三节 口语交际的训练途径.....            | (239) |
| <b>第十一章 新课改与学习方式</b> .....    | (254) |
| 第一节 语文自主性学习.....              | (254) |
| 第二节 语文合作式学习.....              | (261) |
| 第三节 语文探究性学习.....              | (266) |
| 第四节 语文体验性学习.....              | (274) |
| <b>第十二章 构建艺术化的语文教学</b> .....  | (279) |
| 第一节 艺术化:语文教学的生命元素.....        | (279) |
| 第二节 艺术化语文教学的现实可能性.....        | (283) |

|                   |                       |              |
|-------------------|-----------------------|--------------|
| 第三节               | 艺术·艺术样式·艺术化语文·····    | (286)        |
| 第四节               | 艺术化语文教学的实施原则与策略·····  | (290)        |
| 第五节               | 艺术化语文教学操作类析与注意事项····· | (295)        |
| <b>第十三章</b>       | <b>语文教师专业化发展·····</b> | <b>(304)</b> |
| 第一节               | 语文教师的角色意识·····        | (304)        |
| 第二节               | 语文教师的基本素养·····        | (308)        |
| 第三节               | 语文教师专业的发展·····        | (318)        |
| <b>第十四章</b>       | <b>语文课程教学评价·····</b>  | <b>(325)</b> |
| 第一节               | 语文课程教学评价概述·····       | (325)        |
| 第二节               | 语文课程教学评价的主要内容·····    | (329)        |
| 第三节               | 语文课程教学质性评价方法举例·····   | (335)        |
| 第四节               | 语文课程教学量化评价方法一般过程····· | (341)        |
| <b>参考文献</b> ····· |                       | <b>(348)</b> |
| <b>后 记</b> ·····  |                       | <b>(352)</b> |

# 第一章 语文课程与教学概述

要真正掌握语文课程与教学论的精髓,首先必须搞清楚什么是语文课程,什么是语文教学,语文课程与语文教学之间有着怎样的联系与区别;其次,还要了解语文课程与教学论研究的对象、任务及其意义。

## 第一节 语文课程的概念

### 一、关于课程

“课程”并不是一个固定的概念,随着时代的变迁,教育的发展,“课程”的性质、目的、任务都在发生着变化。换言之,至今“课程”仍没有一个确切的定义,即没有公认的内涵与外延,在拥有不同课程观的人的眼里,“课程”具有不同的形态,甚至具有不同的性质。正如 F. M. 康纳利等人所指出的那样:“课程定义因研究者或实践者在其课程思考和工作对概念的使用而有所不同,因此,没有超出特定的研究、论文、看法或值得讨论的政策文件等背景的特殊地给课程下定义的方式。”<sup>①</sup>

在中国为数不少的教育工作者看来,“课程”作为教育学的一个重要概念,与教育学一样是个舶来品。其实,作为一个词语,“课程”在中国古已有之。中国先秦即有关于课程方面的论述,如《学记》:“比年入学,中年考校;一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友,谓之小成。九年知类通达,强立而不反,谓之大成。”作为一个固定词语使

---

<sup>①</sup> 转引自[瑞典]胡森(Husan F.),[联邦德国]波斯特尔斯威特(Postlethwaite T. N.)主编,江山野译. 简明国际教育百科全书(课程)[Z]. 北京:教育科学出版社,1991. 65.



用,最早<sup>①</sup>可见于唐代孔颖达疏《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙,君子作之。秩秩大猷,圣人莫之”一句。唐代孔颖达解释为:“以教护课程,必君子监之,乃得依法制也。大道,治国礼法,圣人谋之,若周公之制礼乐也。”《辞源》对此“课程”的解释是:按规定数量和内容的工作或学习进程。<sup>②</sup>这一解释具有一定的教育学意义上的“课程”内涵。元代程端礼《程氏家塾读书分年日程》可视为中国古代课程理论最早的著作之一。到了明清时期,“课程”一词更多地使用于教育领域。例如《钦定国子监则例·六堂训课》:

- 经义课程:凡内班肄业生讲求经义,每有心得及疑义,自行札记,三日一次呈助教等逐条批析,朔望呈堂,分别优劣。外班札记,於朔望面缴助教等批阅,次期呈堂。

- 制义课程:凡内、外班肄业生诵读制义,每三日一篇,以清真雅正为宗,助教等各按其资分所近,即遵钦定四书文讲授。

- 书体课程:凡内、外班肄业生学习书体,每日数百字,皆令临摹晋、唐名帖,助教等随时指示,毋得潦草错落,及倩人代书。

- 课程登记:凡内、外班肄业生读书习字,自立日课册,逐条登记,每十日送助教等查阅,至朔望由博士呈堂。<sup>③</sup>

这里“课程”的概念与现代教育学中使用的“课程”概念已十分接近。但这并不意味着我们现在使用的“课程”就源于中国古代的“课程”一词,应当说,两者有联系,但并非一脉相承;同时,它也不像“坦克”“沙发”“麦克风”之类属于纯粹的外来词,因为,它毕竟在中国早已存在,而且一直在使用。正确的说法应当是中国教育工作者在接受了西方现代教育思想以后,广泛地使用“课程”一词,使中国汉语的“课程”与英语的“curriculum”或“course”具有同等的地位。

在西方,课程作为一项系统的学术研究诞生于20世纪20年代。1918年美国课程专家博比特(Bobbitt F.)出版了《课程》一书,标志着课程作为专门研究领域的诞生,这也是教育史上第一本课程理论专著。1949年,美国教育家泰勒(Tyler R. W.)出版了《课程与教学的基本原理》,被公认为是现代课程理论的奠基石,是现代课程研究领域最有影响的理论构架。这个构架就是:

- 学校应该达到哪些教育目标?
- 提供哪些教育经验才能实现这些目标?
- 怎样才能有效地组织这些教育经验?
- 我们怎样才能确定这些目标正在得到实现?

自20世纪中期以来,西方教育界涌现出了各种各样的课程理论流派,其中影响比较大的有:强调以学术为中心的学科课程论;强调以社会问题为中心的社会改造主义课程论;强调学生自由发展的人本主义课程论。

---

① 亦有人认为“课程”一词最早出现于南北朝时期翻译的佛经,如北魏凉州沙门慧觉翻译的《贤愚经·阿难总持品第三十八》中说:“尔时有一比丘,畜一沙弥,恒以严教,教令诵经,日日课程……”详见:姜国钧,“课程”与“教学”词源小考——兼与章小谦先生讨论[J],华东师范大学学报(教育科学版),2006,24(4):68—71.

② 辞源修订本(第12版)·第四册[Z].北京:商务印书馆,1983.2904.

③ 璩鑫圭编.中国近代教育史资料汇编·鸦片战争时期教育[Z].上海:上海教育出版社,1990.129.

而中国教育界对于“课程”的重视与较为系统的研究则是从 20 世纪末才开始的,经过新课程改革和新课程标准的推行,“课程”概念才真正深入到广大教师的观念里,但即便如此,大家对“课程”的理解还是比较模糊的,甚至是错误的,例如把“课程”等同于“教学过程或进程”、“课时或课务安排”、“教材教学”等等,而这就直接影响到教师对国家课程、地方课程、校本课程的理解,也使新课程理念难以落实到具体的教学实践中。

但这个问题并非中国教育界特有,如前所述,对“课程”这一概念的界定,世界上并没有一个公认的统一的标准,《中国教师新百科》摘引了国外学者康纳利(F. M. Connelly)和兰茨(O. Lantz)归纳的 9 种有代表性的定义,分别是:

①课程是在学校建立的一系列具有潜力的经验,目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动。

②课程是学习者在学校的指导下所学得的全部经验。

③课程是学校传授给学生的、旨在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划。

④课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成部分的范围的方法的探究。

⑤课程是学校的生活和计划,一种指导生活的事业,是构成一代又一代人生活的生气勃勃的活动流。

⑥课程是一种学习计划。

⑦课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展。

⑧课程必须基本上由此种大范围的学科学习组成,它们是:掌握母语,系统地学习语法、文学和写作;数学;科学;历史;外国语。

⑨课程被看做是有关人类经验的范畴,而不是结论的可能思维模式的不断扩大的范畴。

《中国教师新百科》还将国内学者对课程的定义归纳为 3 种,它们是:

①“学科说”。认为课程有广义、狭义之分,广义指所有学科的总和或学生在教师指导下各种活动的总和,狭义指一门学科。

②“进程说”。认为课程是一定学科有目的、有计划的教学进程,不仅包括教学内容、教学学时数和顺序安排,还包括规定学生必须具有的知识、能力、品德等的阶段性发展要求。

③“教学内容说”或“总和说”。将列入教学计划的各门学科和它们在教学计划中的地位、开设的顺序等总称为课程。

该书编者认为:在中国很多人一般从广义和狭义两个方面去理解课程。广义上,课程是指学生在学校获得的全部经验,其中包括有目的、有计划的学科设置、教学活动、教学进程、课外活动以及学校环境和氛围的影响。狭义上,课程是指各级各类学校为了实现培养目标而开设的学科及其目的、内容、范围、活动、进程等的总和,它主要体现在教学计划、教学大纲和教科书之中。<sup>①</sup>

上述所有的概念界定就其一定的角度看都是有道理的,都能揭示课程的某一方面的本

<sup>①</sup> 柳斌主编. 中国教师新百科·中学教育卷(叶澜主编)[Z]. 北京:中国大百科全书出版社,2002. 273.

质特征。但如果以系统论的观点作全面深入的推敲,又各自存在缺陷。那么,如何正确认识课程的性质,并给其下一个较为完美的定义呢?我们认为必须把握课程的三个特点,即:基于教育,在教育中,为了教育。

所谓“基于教育”,是课程本源性问题,课程源于教育而非其他行业或领域,课程的根基是教育,离开了教育,就不能称为课程。“在教育中”,是指课程的动态性,课程不是一个抽象的凝固的概念,它是在动态行进中反映出来的。没有教育的过程,就没有课程,换言之,如果不处在教育中,那么,所有标以语文、数学、科学等名称的学科都称不上是课程,譬如“生物”这个概念在中国早已有之,但只有当它列入了教育计划,并在教育过程中具体实施时,它才被称为课程之一。反之,四书五经曾是中国教育领域中唯一的“课程”,如今已算不得课程。“为了教育”是说明课程的目的性问题。课程立足于教育,归之于教育,课程所包含的一切都是为了教育的需要,不为教育或者说没有教育价值的课程是不存在的。

由此,我们给出课程如下定义:

课程是根据一定的教育政策、教育方针,遵循一定的教育规律,为实现一定的教育目的而在具体的教育过程中形成的复杂的教学构架;在这个构架中各节点可以视作一门门具体的科目与一项项具体的活动,节点与节点的连线可视为经验通道与学习进程。

## 二、关于语文课程

### (一)语文的由来

要搞清什么是语文课程,恐怕先得搞清楚什么是语文。“语文”这个概念是中国人的独创,国外没有“语文”一说。中国人说“语文”也是很晚的事了。

晚清时有“中国文字”“中国文学”之称,后经康有为、梁启超、蔡元培等人提议,改名为“国文”。他们还身体力行,推广“国文”,例如,1902年10月蔡元培创办爱国学社时,使用了“国文”学科名称,后来在上海爱国女学执教时也把该课程称为“国文”。1906年梁启超创办长沙女学堂,也定课程名称为“国文”。1903年商务印书馆编印了我国第一套正规化的中小学国文教科书,其中影响最大的是《最新初小国文教科书》。1906年清政府编写了第一套也是唯一一套“部编教材”。这套教材包括了《初等小学国文教科书》、《高等小学国文教科书》、《女子初等小学国文教科书》。自此,“国文”一词广为流传。

辛亥革命后,蔡元培以民国临时政府教育部部长的身份,主张要求中小学的母语课程一律改名为“国文”,临时政府教育部颁布了《中学校令施行规则》,规定学校开设“国文”课,这是我国教育史上语文学科从古代传统教育综合性社会学科中独立出来后的正式名称。

五四前后,大批接受过西方文化熏陶的知识分子主张用口语说话写文章,以口语表达促进文字表达,强调言文一致,国语统一,以国语教学促进国文教学。1916年10月,以蔡元培、黎锦熙为首的在京各界人士在北京发起成立“国语研究会”,鼓吹改“国文”为“国语”的主张。

1917年10月,第三届全国教育会联合会《推行国语以期言文一致案》主张:“莫如改国民学校之国文科为国语科,将国文程度改浅,国语程度提高,仿语录及说部书之形式,俾文与语之距离渐相接近,成一种普通国语。”

1920年1月,北洋政府教育部先后下令,改“国文”为“国语”,明确规定国语要旨:“在使儿童学习普通语言文字,养成发表思想之能力,兼以启发其智德。”废除已审定的文言教科

书。“国语”科的诞生,是中国现代语文教育史上继“国文”单独设科以来又一件具有里程碑意义的大事。自此,一直到新中国成立,在我国母语教学大部分时候,都呈现小学用“国语”,中学用“国文”的格局。

“语文”一词最早出现在 20 世纪二三十年代,例如 1924 年,张九如著《小学语文测验法》一书(1925 年发表于《教育杂志》第 17 卷第 11 号),其“语文”概念与今天的基本一致。夏丏尊在 30 年代也曾提出将“国语”、“国文”合为“语文”的建议。但语文真正成为课程的正式名称是在新中国成立前夕。1949 年 4 月,华北人民政府教育部在北平成立了以叶圣陶为主任委员的教科书编审委员会,共同商讨新中国中小学教材建设的大计。在讨论到“国语”、“国文”科教材时,根据叶圣陶的提议,决定取消“国语”和“国文”这两个名称,一律更名为“语文”。从此,“语文”这个沿用时间最长、以后争论也最多的名称就诞生了。<sup>①</sup>

## (二)语文的含义

在教育领域里,作为一门课程的语文最引人关注,为其下定义、作解释的专家学者、一线教师之多,直需“不可胜数”来形容。直到 2004 年,浙江师范大学还举办了全国性的研讨会,其主题便是“语文是什么”。然而,时至今日,语文是什么的问题依然是一个难以说清的问题。我们初步梳理了一下,关于“语文”的含义至少有 8 种解释:“语言与文字”“语言与文学”“语言与文化”“语言与文章”“语体与文言”“口头语与文章(书面语)”“话语和文章”“语言和言语”等等。

也有人认为,语文是一个相当模糊的概念,不能以科学的语言来界定,只能以形象的文字来描写,诸如“语文是一首规模宏大的交响曲;语文是一幅色彩缤纷的图画;语文是一条曲曲弯弯的长河”<sup>②</sup>“语文是东方的旭日,喷薄而出,光芒万丈;语文是雨后花草上的水珠,晶莹剔透,清澈圆润;语文是落山的夕阳,绚丽灿烂;语文是五彩的锦缎,流光溢彩,华贵典雅”<sup>③</sup>等等。这些文字虽然优美,但于语文本质的揭示却毫无帮助,反而让人陷入玄学般的迷雾之中,更搞不清语文的真实面目。

于是,有人干脆借助“白猫黑猫论”,认为“语文是什么”是个伪命题,不必争语文是什么,也不要管语文有什么“性”,教好语文就是了。问题是,当广大教师连语文是什么的问题都搞不清的时候,他能搞得清语文教学的目标与任务吗?能正确处理语文教材吗?能成功运用甚至创造语文教学方法吗?一言以蔽之,他真的能教好语文吗?难怪吕叔湘先生会在 1978 年 3 月 16 日《人民日报》上发出“大多数不过关”的感叹。

那么,“语文”究竟是什么呢?让我们先来看看其主要原创者叶圣陶先生的解释。

1962 年,叶圣陶在为北京中华函授学校举办的“语文学习讲座”中说:“什么叫语文?平常说的话叫口头语言,写到纸面上叫书面语言。语就是口头语言,文就是书面语言。把口头语言和书面语言连在一起说,就叫语文。”<sup>④</sup>

1964 年 2 月 1 日,叶圣陶在答复滕万林的信中说:“‘语文’一名,始用于 1949 年华北人

① 参见张世栋. 语文学科名称之百年流变[J]. 中国矿业大学学报(社会科学版), 2004(4): 91—95.

② 黎治斌. 语文是什么[J]. 湖北教育, 2003(3): 61.

③ 左书娟. 语文是什么[J]. 新闻爱好者, 2003(04): 52.

④ 叶圣陶. 认真学习语文[A]. 见: 中央教育科学研究所编. 叶圣陶语文教育论集[C]. 北京: 教育科学出版社, 1980. 138.

民政府教科书编审委员会选用中小学课本之时。此前中学称‘国文’，小学称‘国语’，至此乃统而一之。彼时同人之意，以为口头为‘语’，书面为‘文’，文本于语，不可偏，故合言之。亦见此学科‘听’‘说’‘读’‘写’宜并重，诵习课文，练习作文，固为读习之事，而苟忽于听说，不注意训练，则读写之成效亦减损。……其后有人释为‘语言’‘文字’，有人释为‘语言’‘文学’，皆非此名之原意。第二种解释与原意为近。惟‘文’字之含义较‘文学’为广，缘书面之‘文’，不尽属于‘文学’也。课本中有文学作品，有非文学之各体文章，可以证之。第一种解释之‘文字’，如理解成篇之书面语，则亦与原意合矣。”<sup>①</sup>

受十年动乱影响，叶圣陶的语文观并没有产生更大的影响，直到1980年7月14日，叶圣陶在小学语文教学研究会成立大会上的发言中再次强调：

“1949年改用‘语文’这个名称，因为这门功课是学习运用语言的本领的。既然是运用语言的本领的，为什么不叫‘语言’呢？口头说的是‘语’，笔下写的是‘文’，二者的手段不同，其实是一回事，功课不叫‘语言’而叫‘语文’，表明口头语言和书面语言都要在这门功课里学习的意思。‘语文’这个名称并不是把过去的‘国语’和‘国文’合并起来，也不是‘语’指语言，‘文’指文学（虽然教材里有不少文学作品）。

口头语言和书面语言都有两方面的本领要学习：一方面是接受的本领，听别人说的话，读别人写的东西；另一方面是表达的本领，说给别人听，写给别人看。口头语言的说和听，书面语言的读和写，四种本领都要学好。有人看语文课的成绩光看做文，这未免有点儿片面；听、说、读、写四种本领同样重要，应该做全面的考查。有人把阅读看做练习作文的手段，这也不很妥当；阅读固然有助于作文，但是练习阅读还有它本身的目的和要求。忽视口头语言，忽视听和说的训练，似乎是比较普遍的情况。希望大家重视起来，在小学尤其应该重视。”<sup>②</sup>

从叶圣陶反复强调的内容看，“语文”定名时的核心含义就是“语言”（口头语言和书面语言），其支配性动作是“听”“说”“读”“写”，其指称性对象为“文字”“文学”“文章”“文化”。总之，叶圣陶眼里的“语文”是指以语言为根本，以听、说、读、写为途径，以“文字”“文学”“文章”“文化”为载体，以学生全面发展为旨归的综合体。

应当说，叶圣陶之后，对语文是什么的解释，无人能出其右。同样，我们需要做的也不是取代叶圣陶的观点，另立新说，而是想在叶圣陶解释的基础上，做适当的拓展。

我们认为时下对语文的含义仍有如此多的争议，原因无外乎大家的视角不同而已。在从事文字工作的人看来，语文自然以文字为先；在文学创作与研究者眼里，文学无疑摆在语文的头等位置；而在文章家的意识里，语文则是以文章为要旨。如果将各色人等不同的见解糅合在一起，整出一个综合体，自然显出中庸之道来，但并不一定为各方所认同。因此，我们考虑可否设定不同的层面，为“语文”给出恰如其分的定义。

从宏观层面设定，语文就是一切有意义的文化符号，包括街名路牌，包括具有文化意味的建筑群，包括表达某种心意的旋律等等，这也暗合了美国教育家华特的名言：“语文的外延

<sup>①</sup> 叶圣陶. 语文教育书简[A]. 见：中央教育科学研究所编. 叶圣陶语文教育论集[C]. 北京：教育科学出版社，1980. 730.

<sup>②</sup> 叶圣陶. 语文是一门怎样的功课——在小学语文教学研究会成立大会上的发言[A]. 见：刘国正主编. 叶圣陶教育文集(3)[C]. 北京：人民教育出版社，1994. 217—218.