

新课程学科教学论丛书

● 总主编 钟启泉

XINKECHENG
XUEKE JIAOXUELUN CONGSHU

语文 课程与 教学论

区培民 主编

YUWEN KECHENG YU JIAOXUELUN

浙江教育出版社

新 课 程 学 科 教 学 论 丛 书

总主编 钟启泉

语文 YUWEN KECHENG YU JIAOXUELUN 课程与教学论

区培民 主编

浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文课程与教学论/区培民著. —杭州: 浙江教育出版社, 2003.9

(新课程学科教学论丛书/钟启泉主编)

ISBN 7-5338-4953-1

I. 语... II. 区... 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(2003)第 081567 号

责任编辑 陈海红

封面设计 曾国兴

责任出版 陆 江

 新课程学科教学论丛书

语文课程与教学论

总 主 编 钟启泉

主 编 区培民

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市体育场路 347 号 邮编 310006)

网 址 <http://www.jys.zjcb.com>

印 刷 杭州富春印务有限公司印刷

开 本 787×1092 1/16

印 张 22.5

插 页 2

字 数 412 000

版 次 2003 年 9 月第 1 版

印 次 2003 年 9 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 7-5338-4953-1/G·4923

定 价 32.00 元

版权所有 翻印必究

国家教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地
华东师范大学课程与教学研究所
研 究 项 目

前言

新课程的实施为教师的“教学创新”提供了广阔的舞台。无论“文本课程”“实施课程”“习得课程”都需要教师去体认、去再造、去落实。课程改革的成败归根结底取决于教师。从这个意义上说,“教师即课程”。

不过,作为新课程的教师仅仅局限于教师个体的“职业技能训练”,是远远不够的,因为教学不仅是技术,更是一种艺术。它要求从“工匠型教师”转型为“专家型教师”。“专家型教师”应当致力于通过“创新教学”的实践,摆脱“应试教育”的束缚,创造出崭新的“素质教育”的“课堂文化”。在我看来,这种“教师角色”的关键特质,就是“反思”与“合作”。

教师的自我反思是“教学创新”的动力。教师需要聚焦课堂,反思自身的教学,因为,课堂教学占了教师教育工作的大部分。而课堂教学本身是社会的一个缩影,这里面有着太多的社会学、心理学、教育学、生理学、信息学的问题需要解读。什么是“好的课堂教学”?如何评价“课堂教学”?不久前,我们请来了两位外国课堂教学专家来上海听课,分别听取了一所“名牌”小学和一所“一般”小学的一节社会课。这两名专家旗帜鲜明地猛烈抨击前者,高度赞赏后者。其结论跟我国教育界传统的主流观点是针锋相对的。确实,有什么教学观念,就会有什么教学行为。“教学创新”的基点在于教会学生如何学习。教师应当扮演引导者、启发者、咨询者的角色。“教学创新”意味着教师“教学观念”的转变,同时也意味着“教师团队”的形成。归根结底,意味着教师在“传道、授业、解惑”三个方面得到转变:从“单纯道德说教”转变为“确立人格楷模”,从“灌输现成知识”转变为“共同建构知识”,从“提供标准答案”转变为“共同寻求新知”。

理论与实践之间的对话、合作是推进“教学创新”的重要途径。长期以来,我国的教育发展造成了理论与实践之间的对立。然而,教育理论不是空泛概念的“文字游戏”,而是指引教育实践的参考原则;教育实践也不是尝试错误的技术性活动,而是检验理论的试金石。没有理论的实践是盲目的,没有实践的理论是空洞的。因此,既要消除“理论优位”“理论第一”的偏执,也要消除“反理论”的心态。当然,我们强调“理论与实践的统一”“研究者与实践者的对话”,并不是“取消”这两种角色,不是把两者“等同”起来。亦即,并不是要求每个教育理论工作者都直接走上中小学讲台,也不是要求每个教育实践工作者都撰写理论著作,而是两者从各自角色的角度,共同为解决直面的教育问题提供思路。所谓“教师研修”,不是指单纯地灌输现成的理论教条,而是指激活教师的“实践性智慧”或是“实践性知识”。所谓“大学与中小学合作伙伴关系”,也不是指中小学教师一味听命于大学教师的“理论”,而是指提供专业支持,平等对话,共同求得教学的智慧。

“学会反思,学会合作”,这就是新课程所要求的“教师角色”转型的课题。

这套“新课程学科教学论丛书”正是出于上述教育信念撰写、编辑的。课程改革在某一阶段需要轰轰烈烈的氛围,但随着课程改革的深化更需要扎扎实实的探究,这种探究不仅要促进对一般课程理念的认识,而且更要有益于对学科领域的特殊课程问题的解决。因而,结合学科深入研究课程、教学的实践与理论,对于教师的专业成长实在是一件必要而有意义的事情。为此,一批教育工作者,尤其是学科的教育工作者走到一起来了。他们大多是参加国家课程标准研制的核心人员,或者是投身课程教材实验的第一线教师。经过辛勤的劳动,他们将自己关于国际国内学科课程发展的动态与问题的研究心得整理成书,奉献给广大的教师,以唤起大家对课程改革的更深沉的思考。

反思什么、如何反思,是这套丛书关注的焦点。在课程改革的大背景下,学科的课程与教学遇到许多问题,例如:究竟是“教材为本”还是“标准为本”?教材设计如何才能摆脱“新瓶装旧酒”的尴尬?应该如何看待课堂教学的“主体”角色?怎样发挥教学的“主导”作用?嘴上讲“知识是自我建构的产物”,但实际上以“灌输”为主的课堂风景线又有多少改观呢?学科本身蕴涵着丰富的教育因素,而人为的“渗透”是学科教学的德育范式吗?我们的教学是基于教育技术的一种课程统整,还是技术至上、工具主义的表演?“学科性”应该成为本学科发展的旗帜呢,还是应该强调在解决问题中搭建与其他学科知识进行综合的“平台”,并逐步将“学科课程”转型为“领域课程”呢?上述问题,都需要我们进行理性的思辨与认真的实证,从而做到具体问题具体分析,从学科实际出发寻找能够解决自身问题的合适的课程措施与教学策略。

真正合作,实属不易。从某种意义上讲,这套丛书就是在为实现合作而架桥铺路。理论与实践的对话是一种合作,而教育工作者之间的牵手也是一种合作。一个人的精力是极有限的,他不可能事事通晓,也不可能样样亲身实践,要汲取他人的经验为我所用,要善于利用他山之石去攻玉,要学会共享各种教育技术与课程资源。合作还包括上下的协调。目前,一种“课程领导”的观念正在冲击传统的“课程管理”模式,真正的合作是平等的互动的关系,是新课程建设中的伙伴关系,那种“你工作我检查”“你实验我评论”的做法以及课程培训中的“一言堂”“满堂灌”都是反合作的表现。用一种理论、一杆标尺、一个模式来衡量,要求教师去划一地实施课程与教学,几乎是不可能的。课程改革是开放的过程,我们探究的结论也不可能是一成不变的,理论不是永恒的,永恒的是实践。

课程改革为我们开辟了大显身手的创新天地,学科教学从来没有像今天那样思想活跃、举措新颖、策略多样。但是,我们必须看到:新课程不是幻想中的“空中楼阁”,而是需要理论与实践作为支撑;新课程的建设不是一蹴而就的突击,而是一个不断内化积淀的长期过程;新课程的实践不是纸上谈兵的部署,它需要一批批的志愿兵与生力军去冲锋陷阵。让我们为新课程的崛起鸣锣开道,重塑教师新形象,重筑课程新文化,进一步焕发课程改革的勃勃生机!

钟启泉

2003年3月



钟启泉

华东师范大学课程与教学研究所、国际与比较教育研究所所长, 华东师范大学终身教授、博士生导师。全国教育科学规划领导小组学科规划组成员, 教育部人文社会科学研究专家咨询委员会委员, 教育部基础教育司基础教育课程改革专家工作组专家, 世界课程研究促进会亚洲执委, 日本京都大学、横滨国立大学、大阪市立大学客座教授。多部著作获“中国图书奖”“高校人文社会科学优秀成果奖”, 1999年获“曾宪梓教育基金会高等师范院校优秀教师奖”等奖。



区培民

教育学博士, 华东师范大学教育科学学院副教授、硕士生导师。长期从事教师教育工作, 近年来致力于课程教学一体化的“田野”研究和教师教育的课堂模式研究。代表性学术成果: 《语文教师技术行为概论》《大众文化传播与青少年成长》《微格教学的人格化》《语文学科: 文化功能和课程开发》等, 参与编写《中国教师新百科全书》。近期主持或参与的教育部及地方研究项目有: “21世纪教师继续教育研究”“沪港语文课程教材比较研究”“培训者的培训研究”“高师支持基础教育改革的师训模式研究”等。

MAJTB/15

目 录

第一编 语文课程与教材

第一章 语文课程的理念和目标观照	3
第一节 现代课程论视点中的语文课程:概念与价值	3
第二节 语文课程目标辨析:新课程的视野	8
第二章 语文教材的特性	23
第一节 语文教材特质阐说	23
第二节 语文教材的类型和内容构成	30
第三节 语文教材的完善和更新	37
第四节 语文教材与教学研究	43
第三章 语文课程资源开发	53
第一节 课程资源的意涵和类型	53
第二节 语文课程资源的分布和学科特点	54
第三节 语文课程资源的利用和开发	57
第四节 语文课程资源利用开发的学力目标	84

第二编 语文课堂教学

第四章 语文教学的义理	89
第一节 语文教学问题的理论阐述视点	89
第二节 语文教学的一般原则	108
第五章 语文课堂教学行为透视	113
第一节 语文课堂教学行为:涵义指征和观察指向	113
第二节 语文课堂教学行为:技术·功能·策略	116
第六章 语文教学新型课堂观察	169
第一节 研究性学习:基于本学科与泛学科的	170
第二节 合作学习:语文学习方式与教学方式新变	197

第三节 多媒体教学:语文课程信息技术化	215
第七章 语文教学设计举要	247
第一节 语文教学设计的准备	247
第二节 语文教学设计的操作	258

第三编 语文教学与评价

第八章 语文教学评价观略	271
第一节 语文教学评价:传统与变革	271
第二节 语文教学评价:学科性状、影响变量及重难点	280
第三节 不同语文评价方法的应用	287
第四节 语文教学评价改革的动态和趋势	299
第九章 语文教学评价的新进	306
第一节 语文综合素质能力的发展性评价	306
第二节 课程教学评价改革中建议采用的方法/工具	321

第四编 语文教师与教研

第十章 语文教师专业发展	331
第一节 语文教师的角色与素养	331
第二节 语文教师的成长与生涯	344
后记	356

第一编

语文课程与教材

第一章 语文课程的理念和目标观照

第一节 现代课程论视点中的语文课程:概念与价值

对于学生的学力与人格发展和语文教师的专业发展而言,作为中学主干课程的语文,它是什么?它能成为什么?它已经为实施对象提供了什么?——我们姑且把这一系列的“实然”“应然”性问题,作为讨论中学语文课程与教学的逻辑起点。

一、语文课程——广义的概念理解

(一) 什么是课程?

课程一词源于拉丁语的 *currere*,意为“跑道”(race-course),转义为“学习之道”(course of study);在现代课程理论中,一般认为,“课程”(curriculum)即根据教育目标,为指导学习者的学习活动,发展学习者品格,开发学习者的潜能而有计划地编制的教育内容的系统组织^①。它可视为“旨在塑造新生代未来人格而设计的蓝图”^②。

然而,关于“课程”的语义解释还不能止步于此。在国际课程学界,相当一个时期以来,有两种大相径庭的观念影响着“课程”语义的阐释和理解,也左右了课程的实践:一种强调的是“经验与活动的教育性组织与计划”^③,即主张课程实施中置力点于学习者的经验与活动之类,重视学生的生活逻辑及经验/体验的意义;另一种则视课程为“系统的知识、知性技能及情意内容的复合物”^④,主张置课

①西村绚子等著:《现代教育思考》,昭和堂,1992年日文版,第108页。

②水内宏著:《学校与课程》,青木教育丛书,1989年日文版,第122页。

③奥田真丈、河野重男主编:《现代学校教育大事典》,行政出版社,1993年日文版,第28页。

④钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社,1989年版,第176页。

程实施力点于学科的知识内容,强调学习内容本身的逻辑及知识的意义。上述二者的理念影响,在语文课程的实践历史中,我们不难找出实例予以印证和分析,其目标、功能偏倚所导致的负面效应和实践疑障,似也已有例证。如:在组织失当和评价阙如的情况下,过度应用讨论法开展课堂学习,活动主体未能进入到“有效学习”中的问题;语文课程建立“做中学”秩序和规则的问题;学生“经验”如何变为课堂教学资源的问题。又如:语文知识教学的理性化及课文分析的范式化,在提高语文应试水平和培养语文实际能力二者间的教学悖论问题;语文知识与生语文学力的可持续发展的问题;语文知识理解中的意义建构问题。

课程研究的最新成果强调的则是广义的课程,它包含了教育目标、内容、教材、教学活动、评价方式五大层面,涵括着“显在课程”(overt or manifest curriculum)和“潜在课程”(hidden or latent curriculum)两大部类,是赋予学习者的一个“学习经验的总体”^①,即:课程既是固化的静态的教学媒介体系(计划/教材),又是活化的动态的教学过程体系(教师的教/学生的学/评价活动);既由知识系统为教学得以展开的逻辑,又以学生经验作学习得以建构的基础;既表征社会的知识文化,又表征学校的教育文化。

广义的“课程”概念,首先从一个特定角度表明了教育的现代社会功能多元化和热点趋向,教育不仅应具知识传承功能,更应具文化批判和创造功能,促进人的发展和自我更新的功能、推动人的社会化进程和提升自我意识的功能,等等。其次,广义的“课程”概念也从某个特定角度强调了学科教育的关节点,学科教育过程是一个(狭义的)课程与教学一体化的过程,教学作为活动的课程,直接改制和创新着教材、教学计划,教学的活动主体性状决定着学科教育目标的已然实质;学科教育的潜在课程既与显在课程相联系,又常成为独立于显在课程的强有力的教育存在,等等。再次,广义的“课程”概念又从另一个特定角度提示了教学活动中某些重要的、曾被忽略的认知本质和规律,学习者的认知效能与学习内容意义的确认相关,学习内容的意义确认与学习者的经验相关,学习者的经验不仅与“信息知识”相关,还与“隐含知识”相关,等等。

(二) 语文课程概念的理解视阈——

1. 关于语文课程的潜在课程

潜在课程是相对于显在课程(一般指学校教学计划内的学科课程)而言的指称,这一概念涵盖了从有意识的操作到无意识的默化的所有显在课程之外的学

^①钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社,1989年版,第182~183页。

习活动;潜在课程包括了从学校制度典章、组织管理到师生交往和交互作用、教学方式和风格等侧面。潜在课程在价值和价值观念、行为和行为规范,以及态度、情感、性向等方面给学生以陶冶和影响。潜在课程几被视为与显在课程并重而极具教育教学价值的“课程”,在现代课程论的理论研究和课程改革的实践研究中占据醒目地位。那么,与语文课程相关度较高的潜在课程是怎样的?其表征如何?以下基本元素的指陈似可回答一二。

表 1-1-1

语文潜在课程要素

学校的		教学过程的		社会(社区)的	
形 态	功能因子	形 态	功能因子	形 态	功能因子
校园文化 (场景/氛围)	学习风尚 个性情感	师生交往 (性状/效果)	学习情感 个性发展	文学艺术 (作品/社会评价)	人文精神 文化品位
社团活动 (类型/频数)	文化视域 多元文化 理念	课程环境 (媒体/背景)	认知参照 学习动因	社会热点 (新闻/舆论)	文化敏感 课业理解
学绩奖惩 (方式/惯例)	自我完善 自我监理	课堂氛围 (参与度/认知心境)	学习风格 课业理解	时政动态 (宣传/兴趣)	社会理解 课业理解
操行教化 (管理/评价)	道德情感 行为品质	教学方法 (合宜度/教养含量)	学习性向 认知策略	流行文化 (潮流/审美观)	文化敏感 创意学习
教师文化 (师德/教风)	自我意识 价值理想	教师教态 (情感/风格与个性)	学习情感 学习性格	网络 (电子社区) (信息/交往)	信息能力 课业拓展
学校生活 (走读与寄宿/作 息活动)	自我规范 身心成长	教材处理 (审美性/感受性)	课业理解 审美能力	时尚消费 (生活态度/文化 择别)	社会体验 价值厘定
		学习活动 (阅读个性/问题 情景)	学习品质 学习效能	家庭文化 (内容/氛围)	学习效能 个人修养
		教学言语 (文学化/艺术化)	语言文化 言语素质		

上述例示所及未能穷尽与语文课程相关度较高的所有潜在课程元素,但它们从各个侧面所指陈的,均是语文课程广义概念的题中之义,它们从不同的向度所分述的现代“语文课程”语义的一系列重要内涵,为语文课程的理解、实施和评价提供了一个参照系。

左列“学校的”一栏,其形态和功能因子与包括语文课程在内的所有科目课程都有密切关联,可视作所有中学(亦可包括大学、小学)课程的高相关潜在课

程;中列“教学过程的”一栏,其形态和功能因子与语文课程的关联较之与其他课程更为密切,其中“教师教态”“教材处理”“教学言语”等,属于与语文课程高相关的潜在课程;右列“社会(社区)的”一栏,则基本上都属于与语文课程高相关的潜在课程。

2. 关于语文课程的“学习经验”

学习经验的组织、选择、应用、转介、评价,正构成着语文课程计划和实施的全新重点。学习经验(learning experience)是课程的组成部分,它时而作为教学资源,可被直接转化为教学内容,时而作为教学达标的行为实践起点和归因。学习经验“既不等同于一门学程所涉及的内容,也不等同于教师所从事的活动。它是指学习者与他能够作出反应的环境中的外部条件之间的相互作用。学习是通过学生的主动行为而发生的,这取决于学习者做了些什么,而不是教师做了些什么”^①。语文课程学习经验所具备的学科特殊性,使语文课程的语文指认和理解区别于其他学科,尤其是自然科学学科,变得更为广延、宽泛:语文学习经验既在课堂上产生,又不囿于课堂;既由课程教材来限定、由教师教学去组织,又不止于教材和教学。语文学习经验的产生场所遍及学生生活的几乎每一个空间,家庭、社区、文化场馆、现代传媒(电视、电脑、电话、手机),等等,语文学习经验的获取行为涉及学生课余的各种文化、人际活动,诸如日常视听、闲暇娱乐、兴趣欣赏、言语/语言交际,等等。语文课程所教授的内容、所设定的目标,除了预先选择和预先确定了的那一部分——反映在教科书和教学大纲/课程标准中,还潜藏隐伏于学生→社会生活/学生→教学情境中,它们一般作为未及预设的、可部分地预测/预知的、可组织的、可发展的教学内容,对教学目标正性或负性地发生影响。因此,在这一视点上的语文课程便同时获得了“生活课程”的涵义,由“语文学习的外延与生活相等”这一语文教育界倡行理念引申开去,姑且可以推定:语文课程的内容外延与学习者生活相等。

二、语文课程——价值观的再认

(一) 教学中的知识

考察知识授一受的侧面,似可得到以下认识:

现行中学语文课程知识对于受授者的学生而言,相对处于未知和已知之间,是一种“灰色”状态的认知对象,从学生个体学习心理的角度看,这一知识群的认

^①单丁著:《课程流派研究》,山东教育出版社,1998年版,第211页。

知绩效似乎不甚显著,比如,在学生的受授过程中,知识所能引起的惊异/好奇/求知欲/挑战性/征服欲/欣喜/认同等心理反应不足,动机、兴趣、焦虑感、满足感四个基本的学习心理条件,在知识掌握的过程和结果中,所得到的支持度或满足度,客观上一般不高,换言之,这一知识群本身(在未被教学加工时)的认知含量尚不足以提供各种“支持”“满足”的动能。从学生参与课堂活动的角度看,这一知识群的行动绩效性似乎亦不甚显著,比如,以文字/文本易自识、易自解为表象的知识呈现的“无障碍化”,在为教师的教学创造提供着无数可能性的同时,却也在不少场合误导教学行为陷入平面、机械、无所作为的泥淖之中,而以教学内容中大量事实知识的非操练性和形式知识学绩反馈非即时性/延时性为特征的知识掌握的“黑箱式操作”,则常常成为学生在课堂学习中行为怠惰或参与被动的主因。

以上指证的是教本语文知识作为“惰性认知物”的弱势所在,它虽然一定程度地造成了语文知识学与教的“贬值”,但同时又给语文知识的学与教提供了无限的空间:引介其他教学资源、知识的跨学科泛学科理解、教学方略与场景的多样化、知识的个性化加工和创造……由此推论,语文知识的价值之一,是其与生活特别是学生生活的关系;语文知识的价值之二,是其与教学创造和发展的关系。

(二) 被习得了的知识

考察知识的学得—习得侧面,似可得到以下认识:

所谓的“学得”,是指学生在课程序列内接受语文训练的获得;所谓的“习得”,是指学生在自然状态下的语文生活中的获得。语文知识在这二者当中有一个价值/功能的转换和生成历程。如前文所述,语文知识的学习特征之一是对课外生活、学习者个体经验、社会文化的依凭,很显然,这类学习更倚重学生的“习得”。语文教材中的知识在未与学生的语文学习经验建立起相应关系,即未与“习得”相联系接通的情况下,往往在学生面前、在学习活动中呈现出类似“文学教条”“文字游戏规则”“汉语词典”“文章八股”的样貌,这时的知识是一种不难学得的“硬”知识,是意义一元的、非个性认知的,它仅供识记,却不及感受、体验、悟识、编码、创造的层面,它可以靠灌输和记忆物化为卷面的学绩,却基本上不可能促成学生学力、智识、情意的生长。得益于习得的语文“软”知识则往往是意义多元的、个性认知的,它的生成过程往往就是一个学生学力、智识、情意的生长过程。试以列表形式通过两个词解教例的比较,简约说明学得和习得之间的语文知识价值/功能的转换和生成状况^①:

^①说明:教学中的知识运行性情况较为复杂,此表系为方便表述起见而简约化地以范例示例。

表 1-1-2

语文知识价值/功能的转换和生成

知 识	学得途径	学 得 内 容	知识价值/功能	习得途径	习得内容	知识价值/功能
《济南的冬天》 “济南的冬天是响晴的”：“响晴”词义	课堂问答式教学： 师——“何义？” 生——“非常晴朗。” 师——“对。”	“响晴”——天气非常晴朗	确认词义。	调动日常词汇积累和阅读中的体悟，用偏正词比较的方法感觉词义（如以“飞奔”“鲜亮”“金秋”等词）。	①响晴：天气晴朗而高远；不带一丝云彩；蓝得通透；干爽不湿的晴，等等。 ②偏正方式组词，词的韵味和精微意义更甚；明了汉语的独特审美价值和品鉴方式。	①语境义辨识。 ②培养语文的品读趣味。 ③强化汉语语词的鉴赏、理解方法。 ④在词义生成中练习析词方法，培养对知识与学习的兴趣。
《风景谈》“一面猩红的大旗”：“猩红”词义	教材中的“课文注释”。	“猩红”——猩血的红色	确认词义，会释此词的词义。	钩沉：影视里或生活中的沙漠景象；想像感受：荒漠中的人与队旗；表达：个人的审美感觉。	①猩红：体现野性的张力；有苍凉悲壮的意味；反映人与自然的严酷关系和人的精神力量，等等。 ②这词在特殊语境中有悲壮美，而不同于“猩红的唇”义。	①语境义辨识。 ②完成一次语文阅读的审美能力训练（想像、感受）。 ③强化语言对内，在感悟体验的外化/表达能力。 ④在词义生成过程中获得学习的愉悦感和成就感。

第二节 语文课程目标辨析：新课程的视野

一、语文课程目标与人的全面发展

课程目标，或曰课程目的在整个课程当中具有决定性的意义，课程内容、课程结构、课程方法和课程资源都服从于服务于课程目标。“目标”与“目的”是一组同义词，都有“想要达到的境地”之意。从这个意义上说，“课程目标”也可以叫做“课程目的”。

“目标”与“目的”这对同义词又是有区别的。“目的”有“方向”“意图”的意思，而“目标”有“标准”或“指标”的意思。而且，“目的”带着一种哲学意味，而“目标”