

# 语文课程论

梦山

梦山书系

第一章 语文课程名称论

第二章 语文课程性质论

第三章 语文课程目的论

第四章 语文课程分合论

第五章 语文课程知识论

第六章 语文课程载体论

第七章 语文课程文化论

第八章 语文选修课程论

让历史  
照亮现实

让历史  
启示未来



张心科 / 著

海峡出版发行集团  
福建教育出版社

# 语文课程论



梦山书系

张心科 / 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

语文课程论/张心科著. —福州: 福建教育出版社,  
2014. 12  
ISBN 978-7-5334-6559-9

I. ①语… II. ①张… III. ①语文教学—教学研究  
IV. ①H19

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 193093 号

Yuwen kecheng Lun

语文课程论

张心科 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](http://www.fep.com.cn))

编辑部电话: 0591-83779615 83726908

发行部电话: 0591-83721876 83115073 010-62027445)

出版人 黄旭

印刷 福建省地质印刷厂

(福州市金山工业区 邮编: 350011)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 18.75

字数 277 千

插页 1

版次 2014 年 12 月第 1 版 2014 年 12 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-6559-9

定价 39.00 元

---

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

## 序

# 做有“根”的学问：基于史料、史识的言说

潘新和

语文界的教研著述，其方法大多可归入两类：一类是经验主义，一类是教条主义。经验主义是基本上不读书（为了备课，“教参”还是读的），以教学实践经验丰富、成效卓著自居，所谓的研究，纯凭拍脑袋拍出来的。教条主义是读点书的，将某些时尚、流行或权威的观点，奉为圭臬，不加分析、批判、扬弃、整合，拿来就用，基本上没有自己的观点。这两种状况，前者“自我”，后者“无我”。在“名师”中，大多数属于介于二者之间的第三类：拍脑袋加抄教条。他们都带有盲目性，都缺乏研究方法论思考的自觉。可以认为，这样的研究，价值甚微，基本上是劳而无功，谈不上对学科理论建设能有什么贡献。

心科在本书的“后记”中说：“我力求做到的是，在同一本著作或同一篇文章中将回溯历史、预设未来有机地结合起来，从而消解所谓历史研究与理论研究、述与作、照着说与接着说等等之间的区隔。”暂且不论其认知是否得当，但这种对教育研究方法论的严肃思考，在语文界十分罕见，也发人深省。

心科，近年逐渐为语文界所瞩目。他的“崛起”，无疑得益于他丰厚的学识积累。这使他有较为充足的资本与实力来回溯历史、预设未来。不像有些人，心有余而力不足，只能凌空蹈虚地胡诌。

学术研究，从某种意义上说，既不是纯现象化的生活写作、经验写作，也不是纯理性化的教条写作、演绎写作，而是一种思想化的累积式、整合式、

超越式写作，是在他人的文章上做文章，在书本上写书，是对思想的再思想。前人的思想，是孕育后人思想的土壤。因而，对于研究来说，基本学养的获取是前提，是关键。对本学科历史状况、问题状况的深入了解与把握，是从事科研的准入证、铁门槛。这种科研常识，在其他学科的学者那儿，一般不是问题，然而，在语文界，至今仍是大问题。因而，在读心科这本书前，不得不先澄清这个问题。否则，许多同仁会感到困惑：心科这不是吃饱撑的，何必这么费事劳神，每一个问题都要追源溯流、广征博引、条分缕析，直接把观点、结论说出来不就结了？大家不都是这么干的吗？

这种无知，便是语文学研究水平低下、理论积累贫乏之症结所在。

长期以来，语文界的多数人，基本上不知何谓本学科的基本学养，不知语文教育学研究该如何“述学”，何谓语文学的“功力”与“学问”。从语文界前辈元老，到如今的名师大腕，大多写的文章、著作，都是随笔式、感悟式的。做的都是信口开河的“无根”的假学问。

“不知有汉，无论魏晋”，唯我独尊，自说自话，造成了语文教育科研的“零门槛”，似乎谁都可以随便进出、高谈阔论。

“圈内”的无知者无畏，因而许多是低水平的或重复性的言论。在语文报刊中，最大量的是教学设计、教案展示，教学经验总结，与打着各种旗号七拼八凑的所谓的理论文章。这些文章，对于提升学科的认知水平与学术含量，基本上无所助益。致使语文学科建设始终徘徊在“前科学”状态，始终未能真正建立起语文学科理论话语与知识体系。

看“圈内”的实在不怎么样，“圈外”的便大着胆子杀将进来。这本来是件好事，你自己摆弄不出什么名堂，有外援助阵，或许能打开新局面，这是求之不得的。但现实的状况是，多数外援并不具备介入的资质。大约是“入乡随俗”吧，不论什么人，都敢对语文教育指手画脚、说三道四、大发宏论。不少“圈外”的人士，不经过自觉的身份、角色的转换，不经过一个漫长的踏踏实实地重新积累学养的过程，贴着名家、大家、权威的标签，摇身一变，就成了所谓的语文教育专家，充其量也就是普通语文教师的水平，拉大旗作虎皮、自欺欺人的“空心萝卜”罢了——说的话，浅陋至极；写的文章，不

堪卒读。说的人气壮如牛，俨然道行无边，自我感觉超好，却让听的人替他疼得慌。

说到底，要怪还是怪“圈内”的自己不长进、不争气。如果语文界都像心科一样，把语文科研当作真正的学问来做，把语文学科真正振兴起来，自然门槛就抬高了，那些蒙事儿的就要掂量掂量自己的斤两，还敢到处瞎掰吗？

我知道在可以预见到的未来，要使语文界多数人觉悟到基本学养的重要，尚不可能做到。也正由于此，我才更加推崇心科的语文教育研究。在这一代学者中，他是最懂得学科教育史资料与相关学识修养的重要性的。从某种意义上说，读他的书，不但能从中汲取学识，还能获得科研方法的启示。

现今语文界，心科是极为注重语文教育史资料的学者之一。在对我国现代语文教育资料的搜集、积累上，尤其是清末民国时期语文教育资料的积存、梳理，大约无人可出其右。这一点，大家读他的书，一定会感觉到的。

自然，语文学科教育史资料，还不是语文学科研基本学养的全部。基本学养可以分为两大类：内核学养与外围学养，二者缺一不可。内核学养包括语文学科教育史、语文专业学养等。外围学养所涉甚广，无法一一论及，其中，中外哲学、心理学、教育学是基本的。基本学养构成了研究者的眼光——认知背景，决定了研究者的认知水平。舍此，便难登研究之堂奥。在基本学养的“内核”中，以“语文学科教育史”学养为要，可谓“内核”之“核仁”。

语文界有一种浅薄的见解，以为有一种人是专门研究“史料”的，唯有他们才有必要去系统地搜集、占有“史料”。而自己是研究“现实”“实践”的，是否占有“史料”无关紧要，凭自身丰富的经验就足够了。或者现买现卖，随便捋摸点资料、理论装装门面，算是锦上添花了。这不是确实糊涂，就是有意偷懒。不了解、思考学科的历史，缺乏史识，没有必要的背景与参照系，如何能正确认识现实、实践？所谓的“现实”“实践”，是相对于“历史”“理论”而言的，是历史、理论坐标中延伸出来的一个“点”，不以过往的认知资源作为参照物，这个“点”便不存在。没有历史，便无所谓现实。对“现实”“实践”所作的“研究”，只能是无本之木、无源之水，势必是浅

见、偏见、陋见。

胡适先生说：“有几分证据，说几分话。有一分证据，只可说一分话。有七分证据，只可说七分话，不可说八分话，更不可说十分话。”科学研究讲求的是证据的充分，凭证据说话，这也是常识了。所谓“证据”，就是“立论”的依据，就是尽可能完整、全面的资料，不是有“证据”、有一点简陋的资料就行。不是有没有证据的问题，而是必须占有足够多的证据的问题。

语文学科，最大量的最重要的“证据”，便是长期累积起来的教育史料。固然个人的“经验”也是“证据”，但只是“证据”中的一小部分，而且是不很重要的、甚至是可以略而不计的部分。因为，它与千百年来这个领域中所积淀下的无数人的经验、思想相比，只是九牛一毛、微不足道。这些前人的经验与思考，经过了时间的淘洗与自然选择，留存下来的大多是珍品，是后人弥足珍贵的思想财富，是无法绕过的精神存在。

在语文学科，“证据”的核心内容，就是语文教育史资料。教育史料，集中了学科研究最大量的“证据”，长期为学术共同体检验、认同、运用，构成了学科科研必备的基本认知背景，是立论的基础，说话的底气。不充分占有史料，不了解学科研究史、思想史，便不能称为学科共同体成员、内行的专家。所作的研究，只是“外行”的胡言乱语。既不可能正确地认识现实，产生真知灼见，更不可能把握、前瞻、指示未来。没有“承先”，何以“启后”？极可能开口便是错。一切的研究“成果”都是“学科外”的，说也白说，劳而无功，甚至有害。“成果”再多，也无法积淀到学科理论史之中，给后人以启迪。这样的“学者”，如果不想遭人耻笑的话，唯一的正确选择是：免开尊口。

获取基本学养，占有充分的教育史料，道理也许不难懂，但做起来却很难。要熬得起、坐得住。韩愈说须“焚膏油以继晷，恒兀兀以穷年”，大约这正是许多人望而却步的原因。如果抱持“以最小的代价，获取利益的最大化”信念，是不会做这种赔本的买卖的。既然拍脑袋也能拍出特级教师、著名学者，何必灰头土脸地坐冷板凳、钻故纸堆呢？心科的可敬可爱，便在于耐得住寂寞，心甘情愿做“赔本的买卖”。

其实，从长远看，这是一本万利的买卖。在学术生涯中必将受益、受用无穷。因为，以史料、史识为中坚的基本学养，将成为研究者开阔的视野与犀利的眼光，决定其认知的广度与深度，为研究源源不断地提供养分。心科是最明白这一点的，读博期间，他一天十几个小时泡在图书馆，大量读书，埋头搜集、查阅语文教育史资料，在此基础上，写出了200多万字的书稿。这是他的富足的战略储备。他并不急着出手，而是放在那边，精心思考、打磨，于是，我们便看到了《清末民国儿童文学教育发展史论》《语文课程论稿》基于丰富史料、有着独立见解的书的出版，和一大批高质量的论文的发表。

心科在本书的“后记”中说其研究宗旨是让历史照亮现实，启示未来。这也告诉我们，什么是他追求的学问，什么是他的学术抱负：他的“学问”是基于历史的思考与言说，他的“抱负”是在洞察现实的基础上预见、规划未来。

掌握史料，不等于学问；形成深刻的史识，才是学问。获取史料只是学问的初阶。

清代著名学者章学诚说：“功力之与学问，实相似而不同。记诵名数，搜剔遗逸，排纂门类，考订异同，途辙多端，实皆学者求知所用之功力尔。即于数者之中，能得其所以然，因而上阐古人精微，下启后人津逮，其中隐微可独喻，而难为他人言者，乃学问也。”（《章学诚遗书·又与正甫论文》）这一见解精辟至极。他所说的“功力”，可以看作是资料积累、梳理、辨识的工作；他所说的“学问”，是在这个基础上提要钩玄、洞幽索隐，发他人之未见。章学诚所谓的“上阐古人精微，下启后人津逮”，不就是心科所向往的“让历史照亮现实，启示未来”吗？不能阐古人、前人之精微，便无法启今人、后人之津逮。他们可谓同声相应，同气相求。

唐代史学家刘知几提出史有三长：史才、史学、史识，得到了后世学术界的普遍认同，他们都认为在三者中，“以识为主”“以识为先”“德识为先”，即“识”是最重要的。有了史料，有了基本学养，关键还要有见识。见识，是学问的要义。心科不急于出手，他追求的便是基于史料、资料精研基础上



的独特见识——学问。

不是有“功力”，充分占有了史料、资料，便一定会有自己的发现、见识，便算是做“学问”，在学术界，占有了大量“史料”，却没有“史识”的不乏其人，这只能算是“半吊子”学者，“半截子”学问。凭拍脑袋与抄教条，未能极尽艰辛，最大限度地占有史料、资料，进行长期、精深、洞透的研究与领悟，是一定不可能有所发现，最终臻于“学问”之胜境的。这是“空头”学者，连“半吊子”学问都算不上。

自然，不必在所有的著述中，都要直接体现具体凭借的史料，及对史料的分析、阐释等，但是，无疑的，所有的研究，都必须具备丰厚的史料、史识背景。“史料”熔炼成了“史识”，“史识”化为了“无意识”。在任何的研究中，“史识”之光，无所不在地照耀、渗透进当下的认知。有没有“史料”不是终极性的，有没有“史识”才是终极性的。“学问”的大小，很大程度上是由“史识”——眼光、眼界的高低决定的。

进一步看，“史识”——眼光、眼界并不完全取决于“史料”，它与“外围”学养相关。即所谓“工夫在诗外”。朱光潜先生在《我与文学》中说：“‘研究文学’也要绕许多弯路，也要做许多枯燥辛苦的工作。学了英文还要学法文，学了法文还要学德文、希腊文、意大利文、印度文等等；时代的背景常把你拉到历史、哲学和宗教的范围里去，文艺原理又逼你去问津于图画、音乐、美学、心理学等等学问。这一场官司简直没有方法打得清。”这说的不只是“研究文学”，一切研究概莫能外，都离不开内、外学养的支撑，在具备了必备的内核学养之后，胜负便取决于外围学养的丰厚与否，这便是为什么古人说“学无止境”。

具备了一定的内核学养，才有条件做学问；具备了相应的外围学养，才有可能做好学问；具备了丰厚的内外学养，有了大视野、大境界，才可望做大学问。

古人批评宋词有“掉书袋”之弊，称其“无一字无来历”。然而，在科研上，也许恰恰要做到“无一观点无来历”。这个“来历”，主要就是基于“史料”等“内核学养”形成的“史识”，以及内外同致、广征博采形成的综合

“学识”。这便是研究者之“根本”，立言之源泉。言必有“根”，文源于“道”，才可能是真学问。

相信语文界不少人之所以做的不是真学问，不是不为，也不是不能，而是因为他们既没有时间也没有条件获取第一手的史料、资料，做第一手的研究。如此，可以退而求其次，哪怕是读些第二手史料、资料，做第二手研究，多读些他人编写的语文教育史著作、语文教育史资料汇编等，也远胜于两眼一抹黑，靠自己一点可怜的经验瞎捉摸。

在语文学有“根”的学问中，心科之著述尤值一读。我以为，心科在《语文课程论》中运用了什么资料，见识的高低，该书与当下习见的“语文课程论”有什么不同，不用他人赘述，读者自能判别。我不想将自己的意见影响读者。读者如果进而能从中读出他做学问的态度、方法，逐步实现自身语文学研究观念上的转变，懂得要从“读‘史’练‘识’”这个“根本”上开始做真学问，其功效将远胜过读懂这本书的内容。

语文界如能藉此走出经验主义、教条主义科研之路，实可谓本书的大功德。

心科之研究，堪称语文学者治学之楷模。

于闽江之滨寓所

2013年4月15日

## 前 言

本书共八章，分别论述了语文课程的八个基础理论问题。所论多数是热点问题，因为多年来围绕这些问题人们一直众说纷纭、莫衷一是；也是难点问题，因为细察当下就此问题而引发的众声喧哗，其实多数是在老调重弹。鉴此，本书在分析时，不求面面俱到，而只就每个问题的某几个侧面展开；当然，也不求片面地深刻（其实只要刻意追求深刻，往往也就深刻不起来），而是力争辩证；更不敢动辄“我以为”式地自说自话，而是采用“知识考古学”的思路，试图从历史发展的角度梳理呈现这个问题发生、发展的过程及历代学者就此阐发的真知灼见，然后在此基础上再有话则长、无话则短地说几句自己想说的，哪怕只有几千字甚至只有几百字，总比不知晓历史上的观点、不比照他人的论述而洋洋洒洒地阐发几万字要让人心里觉得踏实。列宁在评价马克思的《资本论》的写作时说：“《资本论》不是别的，正是‘把堆积如山的实际材料总结为几点概括性的、彼此紧相联系的思想’。”<sup>①</sup>所言极是。本书各章主要内容如下。

第一章 语文课程名称论。“语文”学科的名称，从最初的群名到“国文”，到改“国文”为“国语”，到部分恢复为“国文”，到改“国文”和“国语”为“语文”，到改“语文”为“汉语”和“文学”，最后完全恢复为“语文”。其正名的过程，是一个论争的过程，反映出人们对其本质的不同认识。

<sup>①</sup> 列宁《列宁全集》，人民出版社，1995年版，第39页。

本章利用一手资料,试图从学者论著、课程文件、教科书和教学等层面,通过对这些论说、争辩的梳理、辨析,来展示其名称演变与人们对其内涵认识的过程,进而探讨称这门学科名称为“语文”的合理性:今天,之所以其他名称无法取代“语文”而作为这门学科的名称,是因为“语文”已成为一个能揭示这门学科的本质属性的“概念”,而其他名称只能是揭示其某一属性的“名称”。

第二章 语文课程性质论。为了寻求语文学科的独立性和教学的“科学化”,语文课程性质问题在20世纪30年代和80年代被明确提出。因为研究者所依据的哲学观不同,其探讨的路径又可分为本质主义和反本质主义两种。20世纪前期的本质主义语文性质观认为语文是一门学习言语形式运用的课程,20世纪后期的工具论、人文说、言语说等本质主义倾向的语文性质观并没有达到前期的认识水平。20世纪80年代开始至21世纪初出现了许多反本质主义倾向的语文性质观,包括多性说、替换说、消解说等,不过是以语文课程性质作为讨论的话题,并非对语文课程性质作本体研究。在对待语文课程与其他课程之间的关系上,本质主义专注它们之间相异的地方,反本质主义专注它们之间相似的地方。从语文课程是从一个“综合课程”中分离出来的角度来看,可以综合考虑其与其他课程的“同中有异”和“异中有同”。若从既要学习言语内容又要学习言语形式并以学习言语形式为主出发,则同样可以将其与其他课程区分开来。这样既限制了意识形态、人文思潮等对语文课程的干扰(“非语文”),又避免了语文课程因科学主义所采用不科学的做法所导致的异化(“唯语文”)。

第三章 语文课程目的论。1920年之前,文学界忙于推行“言文一致”,语言学界忙于推行“国语统一”,关注的只是中小学语文教育的对象和结果的语体变化。1920年,初等小学改“国文”为“国语”,白话文正式进入语文教科书之后,语文课程目的才真正引起人们的关注和论争。通过梳理发现,论争主要是围绕语文课程目的和其他学科目的之间的关系、语文教学材料(静态的言语作品)的内容和形式关系、语文教学活动(动态的言语行为)的内容和形式的关系三个方面来进行的。通过辨析可以认为,从语文与其他学科

的关系来看语文课程目的,应以学会语言文字的运用为主,以了解知识、培育思想、熏陶情感为辅;从动态的言语活动形式和内容的关系来看,就言语技能的提高需要言语内容的支撑来说,语文课程目的应首先定位于言语技能(形式)的训练,但也不能忽视其言语内容方面的积累。从静态的文本内容和形式的关系来看,应以学会体验言语形式为主,以领悟言语内容为辅。无论从哪种关系来看,在实际教学中往往都分别是经由后者成就前者。

第四章 语文课程分合论。传统语文教育中的识字、写字、听说、阅读、写作课程的设置(实施)往往是先分后合,与之不同的是,现代语文教育中的这几项课程往往是在借助一本由单篇选文组成的课本进行“集成教学”,在实施过程中往往相互掣肘,这是造成语文教学少慢差费的一个重要原因。从1902—1904年语文独立设科至20世纪40年代,关于这几项课程的分与合的集中探讨就一直没有停止过。甚至1949年之后,也出现过零星的实践和主张。不过,这种实践和主张近年来出现了消停的迹象。鉴此,本章通过对历史上的分合过程及论争的梳理,提出应借鉴历史上的做法,采取新的“分进合击”的方案:小学低年级第一学期集中识字,在识字中进行初步阅读;第二学期学习写字,集中教学汉语拼音,阅读散体材料;第三学期,继续进行识字、写字教学,阅读教学要提示简单的阅读技法,尝试进行初步写作(写话);第四学期,进一步训练阅读和写作,其中的口语交际教学应以训练口语表达技能为主;到了小学高年级乃至初中、高中阶段,为了训练学生高级的阅读、写作和口语交际技能,应开设专门的阅读、写作和口语交际课程。

第五章 语文课程知识论。语文课程知识是语文课程内容的核心。现代语文学科首先对传统蒙学知识进行了解构,随后共经历了四次大规模的课程知识重构运动。本次重构运动出现了与此前几次有所不同的新质,但所建构的知识的合法性、适宜性和时效性问题也应引起注意。为了保证本次语文课程知识重构运动得以顺利推进,需要建构科学合理的语文课程知识建构模型:需要建构的言语形式知识和言语技能知识是语文课程知识的核心。按课程研制者、教科书编者、师范生和教师等不同的主体建构的各自需要的语文课程知识。按小学、初中、高中和大学等不同的学段建构各学段需要掌握的语文

课程知识。语文课程知识建构的形式有课程著作、课程文件和语文教材等多种。确定好科学合理的语文课程知识建构的程序：组建权威的学术共同体，制定明确的选择原则，进行科学的教学实验，并适时将已建构的知识吸纳进语文课程标准。

第六章 语文课程载体论。语文课程载体有多种，其中教材最为重要。目前所出版的语文教材主要是以选文为主体的合编型教材，相应的教学主要是凭借选文进行识字、写字、阅读、写作和口语等综合教学，这样不利于语文课程的有效实施。所以，有必要分项建构识字、写字、阅读、写作和口语的系统知识，并借鉴传统和语文独立设科之初的一些做法，分项编写识字、写字、阅读、写作和口语教材。在以选文为主体的教材中，选文的组织方式的不同不仅体现出不同的课程理念，更带来不同的教学效果。选文的组织有“论理的排列”和“心理的排列”两种方式。前者又可分为按时代、体裁、主题以及知识、技能来编排四种方法，每种方法利弊相生，应区分不同的学段并综合运用多种编排方式以取利除弊。“心理的排列”的困难主要是涉及了选文内容的难易的确定。编者在编写教材时常通过多种方式设定选文的功能。根据夏丏尊、叶圣陶的论述，可以概括出“全息”“例子”“凭借”和“引子”四重功能。这种单一选文功能观的界定有贡献也有局限。在实际教学时应注意这些功能的融合，应鼓励教师在编者预设的基础上主动开发。同时，要将“教教材”与“用教材教”有机地结合起来。

第七章 语文课程文化论。古人根据中国人的思维特点、心理习惯并针对汉字、汉语的特点而编写的特有教材、所采用的特殊教法，是中国传统文化的重要组成部分。但是，近代以来，随着传统教育向现代教育转型，传统的课程文化被抛弃殆尽。目前，有必要承继其中的精华，并运用到语文教育中去。传统的语文课程文化主要体现在以下三个层面：一是传统文化知识。就是不仅凭借教材传授语文技能知识，还利用教材来传播传统的文化知识。二是传统表述工具。主要是繁体字和文言文。要充分地认识到文言文的文化价值。而且还要意识到其中文言功能的界定、教学内容的选择以及教法的运用，随时代的发展而变化，既要考虑历史的因素又要考虑现实的条件。三是传统

教学方法。古人已积累了大量的根据汉语汉字特点而实施的特有的识字、写字、写作和阅读及其教学方法，需要对这些教学法进行现代诠释，将其中的合理部分运用到当下的语文教学中，如识字教学中的集中识字、分进合击、韵语识字、字理识字、对比识字、字包识字等，写字教学中的分步训练，写作教学中的积累修炼、读写结合等诸多写作学观点以及属对、八股写作等专项练习，阅读教学中的知人论世与以意逆志、诗无达诂与见仁见智等诸多阅读学观点以及涵泳、诵读等专项练习。

第八章 语文选修课程论。中学开设选修课程的思想渊源，可追溯到清末因满足升学和职业选择的需要而试行的“分科制”。五四前后，因认识到“选科制”有利于人才培养、符合社会需要，并受到国外相关教育思想的影响，又因为在实验上取得了局部的成功，所以“选科制”得以正式广泛实施。南京政府成立后，“选科制”因其学分制存在着弊端、分班困难、经费紧张、教材缺乏等原因，而逐步从课程文件和教学实施中退出。1949年之后，选修课一直没有得到足够的重视，2001年后才被重视并推行。通过对选修课程发展过程的梳理及对其兴亡原因的分析可以发现，为了使21世纪初的高中语文选修课程得以顺利推进，需要对必修与选修课程的地位、价值作必要的区分以使二者相互配合，需要对中学语文与大学中文的课程内容作必要的区分以编写语文选修教材。

具体内容，见于正文。

# 目 录

|                                   |       |
|-----------------------------------|-------|
| 序 做有“根”的学问:基于史料、史识的言说 .....       | 潘新和 1 |
| 前言 .....                          | 1     |
| 第一章 语文课程名称论 .....                 | 1     |
| 一 由群名改为“国文” .....                 | 2     |
| 二 由“国文”改为“国语” .....               | 5     |
| 三 由“国语”“国文”改为“语文” .....           | 20    |
| 四 由“语文”改为“汉语”“文学” .....           | 26    |
| 五 近年“语文”更名的方案及反思 .....            | 33    |
| 第二章 语文课程性质论 .....                 | 40    |
| 一 本质主义倾向的语文性质观 .....              | 41    |
| 二 反本质主义倾向的语文性质观 .....             | 51    |
| 三 超越传统的本质主义和反本质主义的语文课程性质观 .....   | 55    |
| 第三章 语文课程目的论 .....                 | 59    |
| 一 从语文和其他学科的关系来确定语文课程目的 .....      | 62    |
| 二 从动态的言语活动形式和内容的关系来确定语文课程目的 ..... | 67    |



|     |                                  |     |
|-----|----------------------------------|-----|
| 三   | 从静态的文本内容和形式的关系来确定语文课程目的 .....    | 70  |
| 第四章 | 语文课程分合论 .....                    | 75  |
| 一   | 古代识字、写字、听说、阅读、写作教学的分与合 .....     | 75  |
| 二   | 近代识字、写字、听说、阅读、写作教学的第一次分与合 .....  | 76  |
| 三   | 近代识字、写字、听说、阅读、写作教学的第二次分与合 .....  | 84  |
| 四   | 近代识字、写字、听说、阅读、写作教学的第三次分与合 .....  | 89  |
| 五   | 现代识字、写字、听说、阅读、写作教学零星、偶发的分合试验 ... | 94  |
| 六   | 对课程分合的反思与重构 .....                | 94  |
| 第五章 | 语文课程知识论 .....                    | 100 |
| 一   | 对过去语文课程知识重构历程的回顾 .....           | 100 |
| 二   | 对当下语文课程知识重构运动的审视 .....           | 113 |
| 三   | 对未来语文课程知识重构路径的设计 .....           | 117 |
| 第六章 | 语文课程载体论 .....                    | 131 |
| 一   | 语文教材的基本类型 .....                  | 131 |
| 二   | 语文教材选文的组织方式 .....                | 144 |
| 三   | 语文教材选文的功能种类 .....                | 158 |
| 第七章 | 语文课程文化论 .....                    | 173 |
| 一   | 传统文化知识 .....                     | 175 |
| 二   | 传统表述工具 .....                     | 177 |
| 三   | 传统教学方法 .....                     | 186 |
| 第八章 | 语文选修课程论 .....                    | 244 |