

语文课程改革

语文课程改革理论探索书系

YUWEN KECHENG GAIGE LILUN TANSOU SHUXI

YUWEN KECHENG CHULUN

语文课程初论

● 李维鼎 著

浙江教育出版社

● 李维鼎 著

语文课程改革理论探索书系

YUWENKECHENG GAIGE LILUN TANSOU SHUXI

YUWEN KECHENG CHULUN

语文课程初论

浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文课程初论/李维鼎著. —杭州:浙江教育出版社,
2004.2

(语文课程改革理论探索书系)

ISBN 7-5338-5075-0

I.语... II.李... III.语文课—教学研究—中学
IV.G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 115050 号

语文课程改革理论探索书系

语文课程初论

李维鼎 著

出版发行 浙江教育出版社

(杭州市体育场路 347 号 邮编:310006)

印 刷 杭州富春印务有限公司

经 销 浙江省新华书店

开 本 850×1168 1/32

印 张 13.75

字 数 333000

插 页 2

版 次 2004 年 2 月第 1 版

印 次 2004 年 2 月第 1 次

书 号 ISBN 7-5338-5075-0 / G·5045

定 价 21.50 元

版权所有 翻印必究

Yuwen kecheng chulun

2001年7月,中华人民共和国教育部制订的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》的出版发行,标志着1949年废弃的“课程”的重新启用。语文教学研究有着更加深广的领域,要求人们重新审视学科、课程和教学的关系。《语文课程初论》(下简称为《初论》)便是“重新审视”中的心得,这也是名之为“初论”的缘故,其稚嫩是不用说的了。好在有“初一”,便会有“十五”。既然是笔者探讨之“初”,就有必要交代些关系:

一、关于学科与课程

根据《现代汉语词典》,“学科”有三解:1. 按照学问的性质而划分的门类,如自然学科中的物理学、化学。2. 学校教学的科目,如语文、数学。3. 军事训练或体育训练中的各种知识性的科目(区别于“术科”)。“课程”有一解,即学校教学的科目和过程。这样一来,“课程”与“学科”的第二义项大致相同;课程与学科便因而有了混用。尤其是在我国一度不使用“课程”一词,“学科”便代替了它。在今天,我国仍有将“课程”等同于“学科”的用法,“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”^①。这样,就使“学科”和“课程”发生了混

^① 黄甬全《大课程初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系》,《课程·教材·教法》2000年第5期。

淆,而研究是需要尽可能地厘清,而不是含混。此外,也有这样的认识,将学校教学的科目称为“学科”,是就“内容”而言的,即“学科内容”;而“课程”则是就“形式”而言的,即“学科形式”。比如语文学科和语文课程:汉语文学科因为“联系着一个巨大的外部世界”,其“内容”是包括跟汉语文相关的“客体知识、主体能力、整体素质”等构成的最基本的内容“结构体系”。语文学科的表现形式,主要是指汉语文学科建设的基本格局和外在形态,集中反映在汉语文学科教育的方式方法中,“汉语文学科设立以后,才逐步形成了汉语文知识教育、汉语文能力培养、汉语文素质相结合的汉语文学科教育的内容体系。这一体系的建构,在表现形式上,突出地反映在汉语文课程设置、汉语文教材编用、汉语文教学活动这三个方面”^①。说是学科的内容与形式的关系,其实是学科(学问门类)与课程(教学)的关系。他们都有自身的“内容”,一是“学问”内容,一是“教育”内容。

正因为“学科”仅指学问的门类,每一门类的“内容”经过心理学和教育学的过滤,转变为“教育的内容”,形成“课程”,所以有“学科为课程之母”的说法。于是,物理学科便有与之对应的物理课程,化学学科便有与之对应的化学课程,数学学科便有与之对应的数学课程,政治学科便有与之对应的政治课程,等等。其实,这些有对应学科的课程应称为学科课程,以区别“经验课程”或“活动课程”,并与后者组成“综合课程”或“显性课程”,一同与“隐性课程”对举。

但是语文课程有些特别。当它被认为是学科课程时,它的对应学科应该是“语文学”,但是“语文学”原本是“偏重从文献角度研究语言文字的学科的总称”(《辞海》),包括着文字学、音韵学、训诂学、校勘学;在西方则被认为是19世纪初建立起来的语言学。西方语言学传入中国以后,人们便将语言学和传统的文章学误认为语

^①程达《语文学科论》,湖南教育出版社1998年版,着重号是引者所加。

文课程的生身母亲。根据语言学、文章学等“学科内容”构建(产生)的语文课程,便必然以语言学、文章学的知识体系为体系,以知识传授与技能训练为主要内容和方式。这样就从语文单独设科之日起,便不再是我国古代文史哲浑然一体的原有语文教育,也不是提高学生听说读写等语用能力的应有语文课程,而是在东西方语言学、文章学、文艺学、教育学理论相互交流却因西方强势而既未结合、更未母语化的现有语文课程。这是一个我们都不愿看到的现实,尽管发育了一个世纪。理论上的东拼西凑,实践中的左右摇摆,致使出现有违母语习得的咄咄怪事。因此,可以说真正科学的母语习得和学得的汉语语用知识体系还未建立,以这种语用知识体系为主要内容的语文学(不是语言学,也不是语言学+文章学+文艺学+……之类)还未建立,在这种情况下,谈论与之对应的语文课程,就只能是“初”出了。好在语文课程并不该是严格意义上的学科课程,而应该是偏重于经验和活动的实践性课程,言语实践中言语主体的言语体验乃是语文课程的命根子。因此,在学科未能完备的情况下,有可能根据语言运用的实践方式和言语经验的积淀规律来构建课程。但这是既有语文课程理论和实践所未能说明和证明的,至多也只是些局部的、片断的做法与总结。因此,在这种基础上构建起合理的、有效的课程体系就只能是“初步”的了。

二、关于课程与教学

课程与教学的关系问题,在国内外教育界一直疑而未决。根据黄甫全的归纳,“在国外有五种不同的主张:‘教学(论)包含课程(论)模式’‘二元独立模式’‘相互交叉模式’‘课程(论)包含教学(论)模式’和‘二元循环联系模式’。”在国内,比较流行的观点是教学包含课程,教学论包含课程论。20世纪80年代以来,情况有些变化,有人提出了“两者相互独立和相互分离的观点”,主张“课程与教学:教育实践的两个领域”,“课程论与教学论:现代教育学的两个分支”,是很有代表性的。

在这个问题上,笔者倾向于黄甫全论述的大课程观,即课程包含教学的观点。大课程观首先要否定的是课程与教学的“相互独立”论。根据《中国大百科全书·教育》的解释,教学是“教师的教和学生的学”的共同活动。学生在教师有目的、有计划的指导下,积极主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能,发展能力,增强体质,并形成一定的思想品德(现在有以“四基”:基础知识、基本能力、基本技能和基本观念态度来概括的提法)。这样,知识、技能、能力包括基础性学力、发展性学力、创造性学力在内的能力和态度等便成为教学构成的内容要素,而这正是课程的内容。缺少这些课程内容,教学不是被掏空了吗?反过来从课程看,不论将课程视为计划,还是视为经验,或者视为“预期学习结果的结构化序列”,都是指教学的计划和教学过程中获得的经验,即教学的结果。总之,课程与教学是不能“相互独立”的。

不仅如此,课程还应该包括教学,教学是课程中的实施部分。这种以课程(论)包含教学(论)的“大课程观”,根据上引黄甫全的长文的论证,主要有列基本内涵:

1. 从课程的本质看,它是“一段教育进程”。课程不仅仅是存在于“观念状态”的可以分割开的“计划”、“预期结果”或“经验”,而根本上是生成于“实践状态”的无法分解的、整体的教育活动。因此,作为教育活动的课程便必然现实地而不是抽象地包含着和关涉着教育的各个方面、各个要素和各种成分。课程是实践形态的教育,课程研究就是实践形态的教育研究,课程改革就是全面的实践形态的教育改革。在笔者看来,语文课程的本质是言语教育,是以言语实践为本质的教育,既包含着言语实践活动的机会和计划,也包含着由机会和计划转化和实施所形成的过程,更包含着在过程中言语主体与特殊情境(语境)的相互作用及其结果,即言语主体言语经验的获得与积淀,亦即语感的不断发育,语文能力的不断提高。实践的本质与方式是语文课程的本质,实践将预期的目标、选

择的内容、设置的情景、开展的过程和及时的评价等结合于一体,教学作为课程的实施,是课程三大部分(课程规划、课程实施、课程评价)中的重要部分。

2. 从课程的类型看,它是综合的教育形态。现代课程形态及课程的演变在地理空间上有两条线索,从而产生了两种不同的结果。捷克的夸美纽斯的“百科全书”课程是“源”,沿陆地到德国的赫尔巴特的教材(Subject matter)课程,这是“流”之一;“流”之二是教材课程横跨大西洋传入美国,受到批判和超越,催生了新型的经验课程或活动课程。现代课程既包含了前者,也包含了后者。这样一来,学生通过课程获得的“经验”或“学习结果”就不仅来自课堂实施的课程,也来自课堂外实施的课程,前者是“显在”课程,后者是“隐性”课程。这正好与教学重合,教学有课堂内外之分,有模仿教学与陶冶教学之别;学生的“经验”或“学习结果”是所有这些教学的结果。如果具体到语文课程,由于语文课程的实践本质和实践形式的特殊,语文课程所能提供的(也是最好如此)只是言语经验获得的可能机会。教学则要把机会转变为实际,可能性转化为实然性;于是就必须从课堂形态延伸,扩展到课堂之外;同时还要充分利用“显在”的方式沟通着许许多多“隐性”的领域,使学生的语文学习真正地与“生活的外延”相等,其途径主要不是“授受”,而是“思行”。语言与思维的关系,语言与文化的关系,由此而引发的语言与人与社会的关系,以及言语与精神与情感的关系,一句话,语言(言语)与生活的特殊关系,决定了母语教育教学活动必然是“大”的,其属性和类型是综合的。

3. 从课程要素看,学习者或者学习者的学习是决定的要素。作为历时态的课程要素主要是“关于个体和社会的理论”“教育宗旨和目标”“教育内容”“活动样式”“效果”和“评价”。这些无不从学习者出发,经由学习者,又落脚于学习者;学习者是隐含于这些要素背后的关键因素。从共时态课程要素看,课程作为教育情境中发

生的活生生的活动和过程,课程研制者、课程学习者和课程内容是不可或缺的要素;而课程学习者是不可忽视的、只要稍有忽视就必定损害课程价值的要素。因此,无论从历时态还是从共时态看课程要素,学习者和学习者的学习使课程成为有意义的课程,也正是教学行为发生、持续、卓有成效的要素。课程包含着教学正因为这一要素的同一。从语文课程看,学生,作为言语实践的主体,既是课程研制的出发点与落脚点,又是课程实施教学的主体。语文课程研制和实施中,忽视、侵袭以至剥夺学生主体地位的任何做法,都是对语文课程实践本质的轻忽和否定。在这个问题上,语文课程研制必须提供一种规范,提供一种凭借,提供一种机会(可能性),促使、引导和能动地发挥语文教师在语文教学中更好地确认和确立学生的主体地位,保证课程实施的开展与成功。

4. 从课程的物化构成和层次构成看,它包含了教学的构成。在物化构成上,课程材料不只是教材,还包括课程原理、课程计划、课程标准、课本、教学指南、教师指导、补充材料、课程包(多媒体课件)等,反映了课程包含教学的实际情况。从课程的决策层次构成看,国家课程、地方课程和学校课程之间的关系实际上是统一与多样、标准与特色的统一;从课程运行层次构成看,学者的理想课程、行政的官方课程、学校的校方课程、教师的所教课程、学习者的所学课程和所得课程之间的关系,应以学习者的所学、所得课程为基点,反求其他各种课程,求得有机的结合与整合。因此,学习者实际所学、所得课程是课程层次的焦点,同样反映着和要求着课程大于教学并包含教学的实际与发展。

5. 从课程研制看,教师也是课程研制者。教师作为课程研制者,不仅指教师参与课程规划,也不仅指课程专家、决策者和教材编制者为了课程的实施而对教师的培训,更指课程实施和评价中教师的关键作用的发挥。课程研制、教学活动和评价活动中,教师亦为主体。这在语文课程中尤其如此。语文课程因为语言与人、言

语与生活的特殊关系,课程规划与课本都无法提供现成的课程内容,而要求教师在教学中将实践机会转化为实践活动,并在实践活动中通过“对话”使学生感受和体验“言语”,形成和优化语感,提高运用语言的能力,做到“言语育人”与“育人言语”一体化。这样,语文教师是给语文课程以血肉、以灵魂的“生死肉骨”者之一。

6. 从课程价值看,课程所代表的社会价值与教学要求的教育本体价值应该是辩证统一的。这正是以上各个方面辨析论证的结果,也是人类长期所不断追求的。

总的来说,人们传统的认识是,课程主要解决“教(学)什么”的问题,教学主要解决“怎样教(学)”的问题。这是两个相互关联的问题,但“教(学)什么”是第一位的,“怎样教(学)”是由“教(学)什么”引发和决定的,属于第二位的。我们说,教学和教学方法很重要,是说它使“教(学)什么”的内容问题(更有效地)转化为教学实际,而不是“手段”异化为目的,使内容(教什么)成为方法(怎样教)的实现载体。如果“怎样教(学)”是根据“教(学)什么”而来的,要解决教学和教学方法问题而联系到内容问题,从中引出或找到最佳(方式方法),就不仅能克服“教学意向”的狭隘化(教学狭隘化为学校教学、课堂教学),而且使教学和教学方法有所附丽。“大课程论”是精辟的,但我的这些理解却是粗浅的。“粗”者,初也。

三、关于语文课程及其研究

1949年以来,我国没有真正的课程研究,当然也没有语文课程研究。新近十年来,课程研究在引进的西方(主要是美国)课程理论的催生下逐渐开展,发表了不少的论文,出版了不少的专著和教材;但似乎没有语文课程的。课程理论作为一般意义上的理论,虽然应该是各门课程研究“形而上”的概括,但是特殊的国情似乎要求更多地从一般到个别。这样,我们才有可能立足于母语教育由于经验和教训而显得丰厚、生动的实践,充分利用目前已有的课程理论所规定的范畴、提供的视角、给出的方法和提示的走向,研究和

建构汉语文课程理论体系的“这一个”，以求“个性”体现“共性”。

因此，作为“第一个”呈现这种理论体系的“初论”，无可因袭地分为上下两部分。第一部分用四章的篇幅，先“了解课程的内涵和基础”，接着“清理课程理论的发展趋势”，继而“理解各种课程研制模式”，在以上弄清课程一般原理的基础上，进而“构建语文课程研制的理论平台”，为下面具体研制语文课程搭好理论“脚手架”。

第二部分有六章。“语文和语文课程”是承上揽下的关键，依理论平台进入“语文”领域，研究和论述“语文”和“语文课程”的实践本质，为语文课程理论体系立下“规矩”。接下去对语文课程性质、目标、内容、实施和评价的论述都在此“规矩”之内，力求中规中矩，获得理论和实践上的圆通。

语文课程性质研究，似乎是“中国特色”的，也是语文课程特色的，显得格外的热闹火爆，而且很有些刀光剑影，几乎超出学术范围。在这里，笔者本分老实地谨守学术底线，陈述各种见解，表达自己的粗浅看法。

性质以下，关于目标、内容、实施和评价的研究部分也都本着这种原则，在兼收并蓄之中有辨别、有慎取，更有一己之见，表示自己为自己所说负责。

因此，无论从整体看还是从局部看，从内容看还是从形式看，或者从我的想法还是从结果看，这本小册子所写的只能是初步的、粗浅的、引玉的。初者，刍也；粗也。这样写，并不是以“初”为盾，躲过批评，而是相反，袒露其实，让读者以更挑剔的眼光去打量它。因为只有这样，才有可能更好地去完善它。这不正是所有真心实意（不夹杂着别样心思）为我国语文教学振兴的人们所孜孜以求的吗？



目 录

YUWEN KECHENG CHULUN

语 文 课 程 初 论

前 言 /1

第一章 了解课程的内涵和基础 /11

第一节 课程的内涵探究 /2

一、关于“课程”的定义 /2

二、对诸多定义的简析 /5

第二节 课程的基础探源 /12

一、学生(心理学)与课程 /14

二、社会(社会学)与课程 /23

三、知识(哲学)与课程 /29

四、课程三基础(三来源)的整合 /35

第二章 清理课程理论的发展趋势 /38

第一节 前现代、现代和后现代的划分 /40

一、多尔的“科学观”划分方式 /41

二、郝德永的“二元对立”划分方式 /42

三、施良方的“历史原脉”划分方式 /44

第二节 “前现代”课程意识 /47

一、古代社会的课程意识 /47

二、近代社会的课程意识 /48

- 第三节 “现代”课程理论 /50
- 一、课程理论现代范式的主流形态 /50
 - 二、现代课程理论的多元分歧 /55
- 第四节 “后现代”课程理论 /59
- 一、多尔的后现代课程观 /60
 - 二、郝德永的方法论范式 /86
- 第三章 理解各种课程研制模式 /110**
- 第一节 泰勒原理与目标模式 /110
- 一、目标模式的内涵 /110
 - 二、对“目标模式”的认识 /114
- 第二节 斯滕豪斯的程序原则与过程模式 /121
- 一、程序原则 /121
 - 二、对“过程”的认识 /124
- 第三节 文化选择与情境模式 /126
- 一、劳顿的文化选择 /126
 - 二、斯基尔贝克的情境分析 /127
 - 三、“情境”的一般性意义 /127
- 第四节 “事态”意识与实践模式 /132
- 一、“事态”意识 /132
 - 二、实践的艺术 /134
 - 三、认识“实践” /137
- 第五节 “主体意识”与批判模式 /140
- 一、“主体意识”及其强化过程 /140
 - 二、对传统课程理论的批判 /141
 - 三、批判模式的建树 /143
 - 四、对“主体意识”的认识 /145

第四章	构建语文课程研制的理论平台	/148
第一节	慎取“跑道”的双关义	/148
	一、在课程形态上的意义	/149
	二、在实施方式上的意义	/150
	三、在课程性质上的意义	/150
	四、以“实践”求整合,实现“慎取”	/151
第二节	兼采多种相关的基础理论	/153
	一、关于课程内容的理论	/154
	二、关于课程目标的理论	/155
	三、关于课程呈现与实施方式的理论	/157
第三节	顺应课程理论发展的趋势	/160
	一、科学与科学主义	/160
	二、语文课程中的科学与科学主义	/161
	三、人文、社会、科学的融合	/163
第四节	整合多种课程研制的思路	/163
	一、语言与人的认识边界	/164
	二、言语与人的实践边界	/165
	三、“语境”的全息性质	/166
第五章	语文和语文课程	/170
第一节	“语文”即“言语”:言语教育是语文课程的核心	/171
	一、叶圣陶对“望文生义”的纠正	/172
	二、“言语”是一个重要的范畴	/174
	三、“语文课程”即“言语教育课程”	/177
	四、语文课程是一门特殊的课程	/181
第二节	“言语”即“实践”:实践性是语文课程的本性	/187
	一、教育、教学是实践活动	/187
	二、语文课程是实践性很强的课程	/191

- 三、言语实践是语文课程的本质所在 /193
- 四、语文课程中的语文实践不同于训练 /194
- 第三节 “言语实践”即“对话”：“对话”是语文课程的基本机制 /199
 - 一、“对话”是人的存在方式 /199
 - 二、语文课程“对话”的特殊性 /203
- 第四节 “对话”即“发展”：“发展”是语文课程的归宿 /207
 - 一、教育、教学为了人的发展 /208
 - 二、“人的发展”与“言语能力发展” /209
 - 三、“育人言语”与“言语育人” /211
- 第五节 我国语文课程研制状况 /216
 - 一、语文课程的设置沿革 /216
 - 二、语文课程设置现状 /218
- 第六章 语文课程的性质 /223
 - 第一节 工具说 /224
 - 一、“工具说”的源流 /225
 - 二、“工具说”的内涵 /237
 - 第二节 人文说 /241
 - 一、“人文说”的崛起 /243
 - 二、“人文说”的尴尬 /247
 - 三、“人文说”的发展 /253
 - 第三节 智慧说 /255
 - 一、对“工具说”的深刻批判 /255
 - 二、对课程性质的哲学概括 /258
 - 第四节 言意互转说 /260
 - 一、语文课就是“言语课” /260
 - 二、言语的本质是转换 /262

- 三、语文课(言语课)就是“转换”教学实践 /264
- 四、“言意互转”的要义 /266

第七章 语文课程目标 /271

- 第一节 课程目标认定的走向 /271
 - 一、单一型目标观 /272
 - 二、复合型目标观 /273
 - 三、中心型目标观 /278
- 第二节 课程目标的实质和特征 /282
 - 一、语文课程目标的实质 /282
 - 二、语文课程目标的特征 /283
- 第三节 现行“教学大纲”和“课程标准”中的目标认定 /287
 - 一、高中语文“新大纲”的目标认定 /287
 - 二、《课程标准》的目标认定 /290
- 第四节 语文课程目标试述 /295
 - 一、总的呈现 /295
 - 二、具体说明 /297

第八章 语文课程内容的选择、组织与呈现 /300

- 第一节 语文课程内容的选择历程 /301
 - 一、课程内容的历时选择 /302
 - 二、课程内容的辨析 /305
 - 三、课程内容的新探索 /307
 - 四、语文课程内容的认定 /315
- 第二节 课程内容的组织与呈现 /320
 - 一、语文教材(课本)的编制 /321
 - 二、文选型语文教材的类型和特征 /322
 - 三、语文教材的“突围” /330

第九章 语文课程实施(教学) /341**第一节 语文教学策略与课程内容的转化 /342**

一、教学策略 /342

二、课程内容的转化 /347

第二节 语文教学原则 /349

一、全息原则 /350

二、实践原则 /361

三、互动原则 /374

第三节 语文教学方法 /382

一、开放搞活的方法 /382

二、体验积淀的方法 /384

三、合作探究的方法 /387

第十章 语文课程评价 /394**第一节 课程评价的取向与模式选择 /394**

一、课程评价的取向 /395

二、课程评价模式的选择 /397

第二节 语文课程评价 /402

一、语文课程评价的目的 /402

二、语文课程评价的原则 /404

三、语文课程评价的方式 /408

后 语 /414