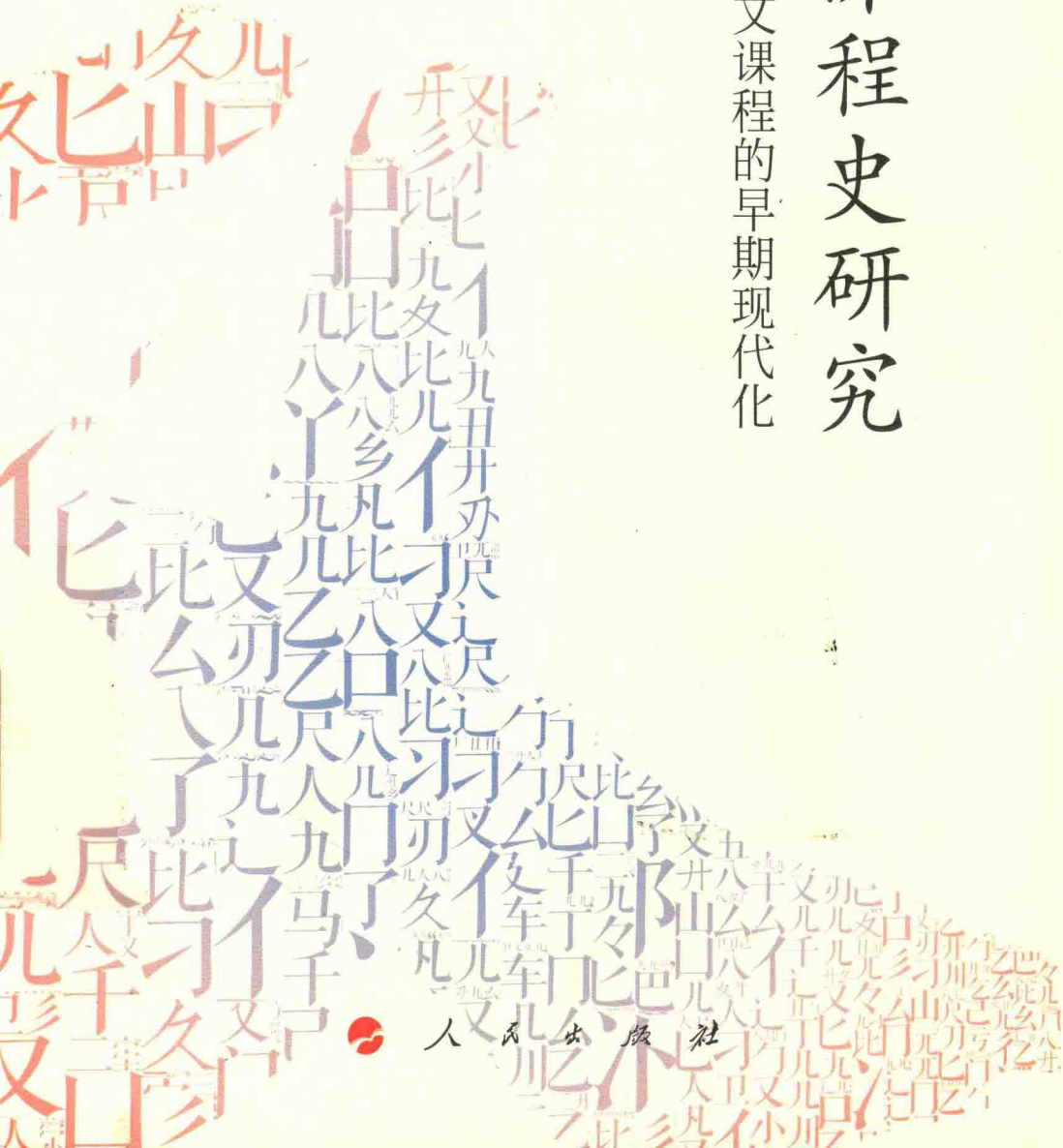


王明建◎著

语文课程史研究

——兼论语文课程的早期现代化



本书为全国教育科学“十二五”规划2014年度教育部青年课题
“建立教育科学化与民主化机制的探索”(课题批准号EOA140345)研究成果
本书出版获聊城大学学术著作出版基金资助

王明建◎著

语文课程史研究

——兼论语文课程的早期现代化

人民教育出版社

策划编辑:刘智宏

责任编辑:岳改苓 卢 典

装帧设计:九 五

图书在版编目(CIP)数据

语文课程史研究:兼论语文课程的早期现代化/王明建 著. —北京:人民出版社,
2016.12

ISBN 978-7-01-016997-2

I. ①语… II. ①王… III. ①语文课—教育史—中小学—研究—中国 IV. ①G639.29

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 289034 号

语文课程史研究

YUWEN KECHENGSHI YANJIU

——兼论语文课程的早期现代化

王明建 著

人民出版社 出版发行

(100706 北京市东城区隆福寺街 99 号)

环球东方(北京)印务有限公司印刷 新华书店经销

2016 年 12 月第 1 版 2016 年 12 月北京第 1 次印刷

开本:710 毫米×1000 毫米 1/16 印张:23.25

字数:378 千字

ISBN 978-7-01-016997-2 定价:58.00 元

邮购地址 100706 北京市东城区隆福寺街 99 号

人民东方图书销售中心 电话 (010)65250042 65289539

版权所有·侵权必究

凡购买本社图书,如有印制质量问题,我社负责调换。

服务电话:(010)65250042

目 录

导 论	1
第一章 中国传统语文课程	49
第一节 “体用一原”的课程结构	49
一、以专书而非学科定课程	50
二、异“课”同道	53
三、同“道”异课	57
四、“分进合击”	58
第二节 实践生成的课程组织	61
一、“篇”非为学校系统而撰	62
二、由“碰篇”进学校	65
三、“篇”因“学”相组	68
四、从“有序”到“无序”	73
第三节 暗中摸索的课程内容	76
一、层叠累积	76
二、德前知后	80
三、圈点评注	84
第二章 语文课程的早期现代化历程	88
第一节 从“体用一原”到“体用之分”	88

一、“中学”化“西学”:打破语文课程“唯一”地位的可行性论证	88
二、“耶稣”挟“孔子”:早期传教士的“催化”	96
三、“西艺”挤“中学”:官方对“西学”课程的认可	101
四、“西学”进“科举”:“之一”课程结构的盖棺定论	104
第二节 从“实践生成”到“系统开发”	108
一、“中小学”分“小学”:产生因“教”组织课程的需要	108
二、选本化教材:找到教材编选的立足点	111
三、教材替专书:对“为学校系统编选教材”的催化	118
四、“册”换“篇”:基于教材的“分段”课程组织的形成	121
第三节 从“暗中摸索”到“明里探讨”	123
一、“西学”塑“中学”:科学知识型成为课程内容的理想选择	123
二、“前台”化“小学”:“语识”研究提供科学知识型课程内容	130
三、“国语”入“课程”:语文科急需科学知识型课程内容	139
四、“教员”替“塾师”:“明里探讨”被可能	145
第三章 晚清民国时期的语文课程	149
第一节 学科课程结构	149
一、采用学科课程形式	154
二、各学程齐头并进	159
三、重建学程联络	163
四、设置选修学程	173
第二节 年级制课程组织	176
一、构建课程内容的序	177
二、制定语文教材编制规范	196
三、编制与年级相配套的语文教材	208
第三节 科学知识型课程内容	221
一、辨析明确语文课程的“质”	222
二、实验得出课程内容的“真”	237

三、采摘增添课程内容的“新”	245
四、分工形成课程内容生产的“链”	266
第四章 语文课程早期现代化探析	277
第一节 语文课程早期现代化的效果	277
一、“之一”的形,“唯一”的质	277
二、“分段”其外,“多篇”其中	279
三、“经验”“知识”总相“离”	281
第二节 语文课程早期现代化的逻辑	282
一、“过河拆桥”	282
二、“移花接木”	284
第三节 语文课程早期现代的影响	287
一、造成阴魂不散的低效之忧	288
二、成为总被轻视的重要课程	292
第四节 语文课程现代化路径初建	307
一、当传统与现代性拼接路径的前提已不存在	308
二、低效与厚古薄今的评价反映出现代化路径依然故我	315
三、创造性转化应为语文课程现代化的路径选择	325
四、语文课程现代化的“奇理斯玛”权威构建	329
参考文献	339

导 论

本书研究的着力点是:在对语文课程史研究的需要之下,把研究对象聚焦于课程含义之一的学科知识及其纵横方面,并致力于“关系”的研究路线;以中国传统课程作为语文课程史研究的出发点和对比项;关注被已有研究忽视的史料;使用计量统计的研究方法。

一、语文课程史研究的立场

本节将区别“语文”“语文教育”和“语文课程”,以明确语文课程史的研究对象;厘清“教育现代化”“课程现代化”“教学现代化”和“教材现代化”各自的独当之任,来框定语文课程史的研究内容;对“中国古代教育”“蒙学教育”“古代小学教育”“私塾教育”和“古代语文教育”所表的长宽度进行描述,以找到语文课程史研究的出发点和对比项。

(一) 语文、语文教育与语文课程^①

“语文”的使用,有作为学校科目名称和非学校科目名称之分。据考据,中国古文献中已有“语”“文”二字连用的情形,但不是作为学校科目的“语文”之义。^②

^① 日常使用中也有“语文学科”的称法。语文科目是否能称得上“学科”,语文教育研究界颇有争议。但这不是本书要探讨的,此处不予辩证。

^② 王尚文:《走进语文教学之门》,上海教育出版社2007年版,第12—62页。

明代有把这两个字作为动宾关系连接的,如“语文,则颜子推曰:‘文章者,原出《五经》;诏命策檄,生于《书》者也……’”^①晚清有释义为“语言文字”的:“一国有一国之语言文字,其语文亡者,则其国亡”^②、“请复古专习一经用余力治外国语文议”^③。民国时期既有延续前代的非学校科目之义,也有专指学校国文、国语科目的说法。比如,既有“民众戏剧的语文问题”^④、《中国语文学丛刊》^⑤等,也有“小学语文测验法”^⑥“语文教育组”^⑦等用法。如果说中国古代和晚清民国时期因为没有把“语文”正式命名为学校科目的名称,以致其所指疆界模糊,那么新中国成立后被确定为学校科目名称之一的“语文”所指与这两个时期也没什么差别。其非学校科目之义的用法比比皆是。如中国社会科学院语言研究所主办的《中国语文》,主要“刊登汉语语言学通论、语言文字的现状和历史、语言应用和语文教学、实验语言学、数理语言学等方面的文章”^⑧。再如《辞海》对“语文学”的解释:“偏重从文献角度研究语言文字学科的总称。西方语言学界一般认为真正的语言科学建立于19世纪初,而把在这以前缺乏系统的语言文字研究称为语文学。我国也有人称文字学、音韵学、训诂学、校勘学为语文学。”^⑨这其中的“语文”显而易见是指称“语言文字”,而不是指称学校的科目之一。

语文教育的指称能不能专一些呢?有学者区分了五种对“语文教育”的使用状况:语言文字学习活动或古代的语文教育;学校的语文教育即语文课程;教学用的语文教材;对应于语文教学,凸显“育”的语文教育;对应于技术层面“教学”的,属于理论层面的语文教育。^⑩可见,语文教育也是一个经常被泛指的概念。其中,语文课程的指涉能够表达本研究的边界,即“中小学课程表里所列的

① (明)王世贞:《艺苑卮言》卷一,凤凰出版社2009年版,第32页。

② 邓实:《鸡鸣风雨楼独立书·语言文字独立》,《文艺通报》1903年第24期。

③ 《请复古专习一经用余力治外国语文议》,《南洋商报》1905年第24期。

④ 肖迪忱:《民众戏剧的语文问题》,《山东民众教育月刊》1933年第8期。

⑤ 国立暨南大学语文学会:《中国语文学丛刊》,1933年创刊。

⑥ 张九如:《小学语文测验法》,《教育杂志》1925年第11期。

⑦ 《语文教育组》,《民众教育通讯》1933年第8期。

⑧ 中国社会科学院语言研究所:《中国语文》,载 <http://lib.ncut.edu.cn/HeXinQiKan/G/yy%20yan%20xue%20han%20yu.htm>, 2011年12月23日访问。

⑨ 《辞海》,上海辞书出版社1989年版,第1037页。

⑩ 王荣生:《语文课程论基础》(第二版),上海教育出版社2005年版,第21—22页。

科目以及相应的课外活动”^①。再就本书而言,语文课程所指并不局限于具体的国文、国语科目,它是指研究的范围和高度,即在不具体区分基础教育的中小学阶段和不同的课程名称的前提下,对语文课程早期现代化中基本理论与实践问题的研究。另外,“课程”在本研究中还可以担负研究视角的功能,^②即从课程的视角看学校语文教育的现代化。这就牵扯到本研究如何看待具有“概念的复杂性”和“多层构造”^③的“课程”,并做到历史逻辑(研究对象本体的课程实践)与理论逻辑(用以阐释研究对象的课程观)的统一。

虽然一般认为我国对课程的关注最早始于1922年《教育杂志》“学制研究专号”,并认为课程在我国的发生发展主要缘于西方近代学制的传入,甚至认为:“我国于课程的编制无足可述,虽于民国十二年有新学制课程标准纲要的产生,但仍不出为一种沿袭的课程及由会议式的方法决定教材,对于课程编制上实无若何之贡献。”^④但就课程实践而言,我们接受只要有教育活动存在就有课程实践的观点^⑤,以及这其中的“课程”范畴就是教育内容及其进程的认识^⑥。晚清民国时期的课程实践,基本是移植完成工业革命的国家在追求社会效率和普及义务教育的过程中建造的课程体系。如1918年博比特的《课程论》在美国出版,1928年中国学者张师竹即把此书翻译过来,由商务印书馆出版发行。该书在“标志着课程作为专门研究领域的诞生”^⑦的同时,也标志着由工具理性贯穿的“课程开发”范式^⑧的形成。基于“教育实质上是一种显露人的潜在能力的过程,它与社会条件有着特殊的联系”^⑨的教育观和学校教育就是为学生的成人生活做准备的目的论,博比特认为通过“活动分析法”所得出的社会所需要的

① 王荣生:《语文课程论基础》(第二版),上海教育出版社2005年版,第14页。

② 其实,学校语文教育也可以直接称为“语文科”,香港即如此。内地语文教育界的前辈如朱绍禹亦一贯这样称呼。

③ 钟启泉:《现代课程论》(新版),上海教育出版社2006年版,第229—231页。

④ 朱智贤:《小学课程研究》,商务印书馆1933年版,第53页。

⑤ 如陈桂生认为:“古代不无教学内容规范。如西周有‘六艺’之说……”(陈桂生:《“教育视界”辨析》,华东师范大学出版社1997年版,第110页)

⑥ 章小谦、杜成宪:《中国课程概念从传统到近代的转变》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2005年第4期。

⑦ 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社1996年版,第11页。

⑧ 钟启泉:《现代课程论》,上海教育出版社2006年版,第361—371页。

⑨ 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社1996年版,第11页。

知识、技能、能力和态度等就是课程的基础,^①并把课程界定为:“一套事务,此种事务,凡儿童及少年之欲发展能力,以便将来能办成人之事,而在各方面能成为合格之成人者,不可不做,而不可不加以体验……可用两法以定其解说:(一)课程为全部的经验……(二)此为一套特意调制之有指导的训练经验。”^②而早在翻译该书的两三年前,至1931年已经发行第10版的余家菊的《教育原理》(全一册)则把课程描述为:“学生在校时之生活活动也,亦即吾人所期责于学生之活动也。”^③1928年版的《中国教育辞典》(全一册)对“课程论”的解释为:“教育学之一部分,研究教授材料之选择,排列与整理者也……课程论所讨论者为:(一)适当的必有的教科目数;(二)各教科所宜占有时间数;(三)各教科全年间之排列方法;(四)各教科内各个教材之选择;(五)已选定的教材之排列法;(六)各教科内教材之联络法。”^④1933年,朱智贤介绍了课程编制的活动分析法、错误分析法、职业分析法、功能分析法、内容分析法和专家询问等方法,并论述了课程编制的步骤:教育目标的规定与分析—儿童活动及经验之分析—教育目标之选择—达到目标的工具与方法。^⑤作为“我国教育学科发展中课程研究领域诞生标志之一”^⑥的熊子容编著的《课程编制原理》一书也持这一观点。熊子容把课程解释为:“应用于学校教育,旨在学校所设各科,为供给儿童与青年满意之活动;活动所经之途径,为有目标、有组织、有方法之预订过程,适足以满足时代与社会所要求之生活,以及辅助个性发展。就学习者本身而言,课程不仅满足学习者现在之学习生活,亦复能准备学习者将来之成人生活,即于教育过程,培植相当才能、兴趣、态度;就实施教育场所而言,课程为教育之唯一手段,所谓教旨,所谓教材,所谓教法,所谓训导,悉在课程范围以内。”^⑦关于“现代课程编制”,他摘要了课程研究专家博比特、查特斯、尤尔三人的观点,认

① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社1996年版,第11页。

② [美]博比特:《课程论》,张师竹译,商务印书馆1928年版,第48页。

③ 余家菊:《教育学原理》(全一册),中华书局1925年版,第57页。

④ 《中国教育辞典》(全一册),中华书局1928年版,第974页。

⑤ 朱智贤:《小学课程研究》,商务印书馆1933年版,第66—97页。

⑥ 黄甫全、肖豫涵:《课程编制原理·特约编辑前言》,载翟葆奎、郑金洲主编:《二十世纪中国教育名著丛编》,福建教育出版社2009年版,第2页。

⑦ 熊子容:《课程编制原理》,商务印书馆1934年版,第1页。

为“教育目标,为编造课程之纲领”,并列举了“以人事范围内所表现之能力种类,作为目标项目”^①等制定目标的原则。1943年,他的《课程编制》提出了“初步估量一目标—学生活动与经验”^②的课程编制步骤。

翻阅这一时期的教育学、课程论等著述,对课程及课程编制的界定和认识大都如此。这一方面是因为这一时期的课程观基本都是对西方博比特、查特斯等人课程观点的引进,另一方面更是因为不管有意还是无意为之,虽然泰勒的《课程与教学的基本原理》于1949年才出版,但在实践层面上,课程的编制均是围绕“学校应达到哪些教育目标?提供哪些教学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以实现?”^③这四个问题为起点和步骤的。由此可以说,本书所秉持的课程观与泰勒原理具有一致性,把课程理解为“教学什么(教学内容)”。又由于“教学什么”除了学科知识外,还可能包括了“体验”“经验”和“活动”等词所指称的主观知识,故基于可操作性的考虑,本书把课程窄化为学科知识,继而再从这一对象的本体(内容)、结构(横向)和组织(纵向)三方面做出分析探讨。可形象表示为图0-1:

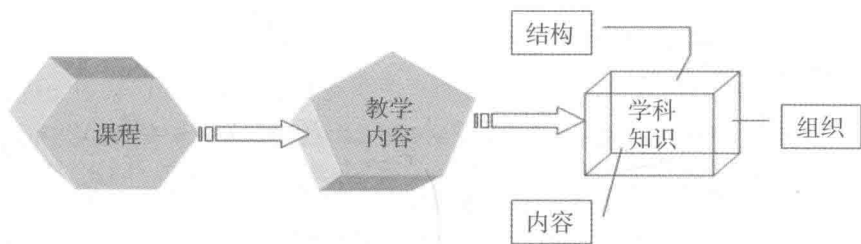


图0-1 语文课程史研究对象结构图

1986年,美国课程论学者舒伯特出版了《课程:观点、范式、可能性》一书。该书从历史、哲学、政策等不同的视角对课程进行描述,并提出课程领域的社会与意识形态等问题。^④1995年,派纳等人的《理解课程:历史与当代课程话语之研究》一书把课程作为学校教学材料的传统界定转向把课程视为符号的再现。

① 熊子容:《课程编制原理》,商务印书馆1934年版,第37页。

② 熊子容:《课程编制》,商务印书馆1943年版,第2页。

③ [美]拉尔夫·W.泰勒:《课程与教学的基本原理》,施良方译,人民教育出版社1994年版,第2页。

④ Schubert, W.H., *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*, New York: Macmillan, 1986, p.34.

他们认为,理解课程就是理解符号的能指与所指,而符号与制度、话语实践、结构、意象以及经验等有密切的关联,而且可以由这些关联点作为视角加以界定和分析。比如,派纳等就将课程视为历史的文本、政治的文本、种族的文本、性别的文本、现象学的文本、后结构/后现代/解构的文本、自传/传记的文本、美学的文本、神学/文学的文本、文化制度的文本、国际制度的文本等。^①至此,派纳所宣称的“课程开发始于1918年而卒于1969年”^②就变成了现实。课程也就不应再被看作科学化预设的“既定中立事实”的单一文本,而应是由社会文化选择产生的“多种声音的混合体”。这种课程观的出现为课程史书写提供了更多的视角和分析路向,^③也为本书提供了诸多启发和可借用之处。

(二)教育现代化、课程现代化、教学现代化与教材现代化^④

有学者将语文教育研究划分为七个层面,依次是:人一语文活动层面,人一语文学习层面,语文科层面(语文课程与教学论层面),语文课程具体形态层面,语文教材具体形态层面,语文教学具体形态层面,语文教育评价层面。^⑤考虑到

① Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M., *Understanding Curriculum*, New York: Peter Lang, 1995, p. 46.

② Ibid., p. 59.

③ 古德森曾验证了课程史的三个假定:1. 科目不是单独存在的整体,而是持续转变中的次级团体和传统的混合,科目次级团体影响并改变科目的疆界和属性;2. 在确立为一门学校科目(以及相关的大学学科)的过程中,科目团体倾向从教学和实用的传统提升为学术的传统;3. 科目拥有自己的特定形构和维持稳定的方式,在科目内部或科目之间的冲突能够从科目之间的地位、资源和版图的冲突加以解释。转引自黄月美:《Goodson 课程史研究之批判论述分析》,“国立”台北师范学院博士学位论文,2004年,第153—161页。

④ 笔者认同中国近代教育史即中国教育的早期现代化史(曹运耕:《体用之辨与中国教育的早期现代化》,《教育史研究》1998年第9期)与“凡是以传统社会向现代社会转变为线索来探讨社会变化的理论都可以归入现代化理论的范畴之中”(史静寰:《现代化理论与教育史研究》,《教育史研究》1999年第2期)的观点,所以在此把“现代化”的概念和理论作为常识处理。

⑤ “人一语文活动层面”具有与人的生活一样的范围;“人一语文学习层面”是鉴于学习与活动有本质的区别,因此将其从上位的“人一语文活动”中勉强提出来,又鉴于它讨论的范围广于其五个下位层面,所以又把它与它们区别开来;“语文科层面(语文课程与教学论层面)”指中小学课程表中的科目及相应的课外活动;“语文课程具体形态层面”是指依据一定的课程纲要或标准,对语文课程的具体设计;“语文教材具体形态层面”是指在一定的语文课程具体形态下,对语文教材编制的研究;“语文教学具体形态层面”为在具体的教学情境中对于具体学生的语文教学研究;“语文教育评价层面”交叉于其各个上位层面,也就可以把其纳入它们之中[王荣生:《语文课程论基础》(第二版),上海教育出版社2005年版,第11—20页]。

本书的研究对象限于学校语文教育,故在依据并简化这一分层模型后,把语文教育现代化顺次分为四个层面:语文教育现代化、语文课程现代化、语文教材现代化和语文教学现代化,并认为各个层面的研究具有独当之任。

杜成宪认为,就实质而言,中国教育史包括制度史和思想史两大部类。^①以此类推,我们认为语文教育现代化研究的独当之任是语文教育制度和思想的现代化。语文教育属于教育体系中的具体科目之一,其制度和思想难以脱离普通教育体系而独立,这一层面的语文教育现代化研究具有较强的“外部史”^②特征,需要“上钩”到社会史、普通教育史等层面,注重对教育制度和思想产生的社会、教育背景及它们对语文教育的影响和效果的论述。同时,这也说明“下伸”不应是这一层面的应为之事。因为语文课程现代化、教材现代化和教学现代化层面,较之于语文教育现代化层面,更多的是对“知识体系”及其呈现和传习方式的研究,从而更贴近语文教育本体,具有明显的“内部史”^③特征。而“外部史”与“内部史”分属不同的研究领域,存在方法论上的区别。^④如果语文教育现代化层面强力“下伸”,就易于形成“一页两面”,一面是社会、文化、教育等宏大背景的描述,另一面是具体的课程、教材和教学的改革。纵观至今这一层面的语文教育现代化研究,大都如此。略举流行于当前的语文教育史著作的一章目录为例:第一章《清末民初社会大变革与中国现代语文教育史发端》——第一节,封建科举制度的崩溃与新学的兴起;第二节,从《蒙学课本》到《国文》教科书;第三节,晚清白话文运动与通俗语文教育;第四节,国文教授法专门研究的开端。^⑤该书章题和第一、三节的标题具有较强的“外部史”特征,第二、四节在这一章中则有些是“另一面”了。

虽然对“课程”与“教学”在研究和实践上有欲分又不能分、不分又想分的进退之困,但是王荣生在考察了语文教育研究状况后,认为语文课程论与教学论还是分别建设为好,并提出了这两者的区分点。一是语文课程论的研究范畴为课程目标、内容等,教学论则是以动态的语文教学过程为重;二是语文课程论的研究视角是“自上到下”,即语文课程具体形态层面—语文教材具体形态层

① 杜成宪:《中国教育史学科体系试构》,《华东师范大学学报(教育科学版)》1997年第1期。

② 同上。

③ 同上。

④ 同上。

⑤ 李杏保、顾黄初:《中国现代语文教育史》,四川教育出版社2004年版,第1页。

面—语文教学具体形态层面,语文学科教学论则采取相反的视角,把课程标准、教材等设置的课程内容作为教学内容的基本构成。^①把这一区分应用于语文课程现代化与教学现代化的区分上,并考虑到本书所持的课程观,我们认为语文课程现代化侧重对某时期“教什么”的内容、结构、组织、实施和评价及其原因进行探查;语文学科教学现代化则以对某时期教和学这些内容的方式、方法及模式的探讨为侧重。语文学科没有与其对应的具体的上位学科,不如物理科有物理学作为其上位学科,对其资源可以较为直接地利用。或者说,凡是与听、说、读、写的活动和结果相关的学科,包括整个教育学科,都是与语文学科对应的上位学科,这就导致了语文课程现代化和教学现代化的过程均具有“外揽”的特点。它们要向其他学科或移植或转化需要的资源。比如,语文课程现代化的过程就是依据社会、学生等的需要而采摘教育学、语言学、文学、文章学等学科内容的过程。这一“采摘”一方面不仅要吸收或移植其他学科的相关内容,还需要对这些内容依据语文课程的特点进行转化,另一方面语文课程受到相关领域进展的影响,其基本概念、范畴乃至知识构成也要随之变革。也只有这样来认识语文课程现代化,才能避免把语文课程现代化仅看作科目名称、教学时数、课时比例的变革。同时,由于语文课程与基础教育阶段其他学科课程的上述不同,以及由此产生的更多差异,在本书中对两者进行比较应能更好地彰显语文课程早期现代化的独特之处,因此,比较晚清民国时期的语文课程和其他学科课程就成为本书的研究思路之一。

另外,语文课程现代化与语文教材现代化的关系较为复杂。从区别的角度来讲,作为呈现课程内容的教材,其现代化的研究重点在于某时期如何呈现课程内容。具体就是,基于什么样的需求和传统,使用了什么样的编制技术和策略,达到了什么样的效果。它除了受到语文教育现代化、课程现代化发展水平的影响外,比较而言,更受到媒介发展水平的影响,如印刷、装帧技术和信息、知识的承载物质等,且这些也应该成为语文教材现代化研究的必要部分。然而,就当前的语文教材研究现状而言,包括语文课程和教学现代化研究,习惯于“上钩”社会政治背景的变革,喜欢侵占语文教育现代化的领地。就相关的角度而言,教材和教学也在创造课程内容,语文课程现代化研究必须以它们为研究的

① 王荣生:《语文课程论建构》,华东师范大学博士学位论文,2003年,第30页。

凭借。但这种“凭借”并不意味着等同于语文教材和教学现代化的研究理路。它主要有两条路线:一是考察教材和教案中包括了哪些内容,如选了哪些文章、设计了哪些问题,乃至导读系统、助读系统的内容有哪些等,不同时期的教材和教案的这些方面发生了什么样的变化、原因是什么;二是教材或教案所涉及的内容与课程标准(纲要)的要求关系如何,有哪些是对课程标准的实施,哪些课程标准的要求没有得到实施,哪些课程标准没有、教材或教案却有,等等。

(三)晚清民国时期与早期现代化

这两者均能显示本书研究的时间段,但它们的区别在于相异的表述指向。前者侧重历时区间,后者则侧重对晚清民国时期语文课程所处现代化阶段的描述。^① 如果认可现代化分为过渡阶段、变革阶段和高等教育现代化阶段,在教育形态变革上,分化与整合是其最显著特征,^②那么“早期现代化”是指语文课程现代化的过渡和变革阶段及其分化与整合的过程。^③ 这个过程又可具体分为三个步骤:中国传统教育的缩减—语文科的诞生—语文课程具体形态的剥离。

如果说“自有人生,便有教育”^④,那么在学校教育出现以前的语文教育的七个层面中,除语文教育评价层面外均是合一的,即人—语文活动层面、人—语文学习层面、语文课程与教学论层面(语文科)、语文课程具体形态层面、语文教材具体形态层面和语文教学具体形态层面之间没有区分。^⑤ 在学校教育出现以后,即中国传统教育时期,其他五个层面就从“人—语文活动层面”分离出来。^⑥ 但由于这

① 至今的“早期现代化”基本已成为一个专有概念,主要作为历时区间而存在,其起点有不同的界定,但其终点一般是指20世纪二三十年代。但本书不遵从这一用法,把“早期”回归到语文课程现代化本身,以其自身的发展程度区分“早期”的界线。

② 过渡阶段是指具有现代性的教育要素零星出现,局部性的教育改革实验性进行,并对传统教育提出了挑战,但教育的主体未进行现代性的变化,即便传统教育在某些方面式微,但现代性教育的势利仍处于弱势;变革阶段是指主要由国家办教育,基础教育基本普及,中等教育普及率逐渐提高,现代性的教育制度、机构等逐渐形成;高等教育现代化阶段是指国家教育结构更为完善,能更好地满足社会发展的需求(诸宏启:《教育现代化的路径》,教育科学出版社2000年版,第35—36、53页)。

③ 还需说明的是,“早期”似乎不能囊括“变革阶段”的全部,因为很难确定至今的语文课程是否走出了这一阶段从而进入了下一阶段。语文课程还不能算得上与社会发展的需求相协调。但可以确定的是“早期”已经走进了“变革阶段”。

④ 转引自孙培青、杜成宪:《中国教育史》,华东师范大学出版社2009年版,第1页。

⑤ 王荣生:《语文课程论基础》(第二版),上海教育出版社2005年版,第11—20页。

⑥ 前面也讲到“语文教育评价层面”是交叉于其上位各个层面的。所以,这里说是五个层面。下面的论述也同样处理。

一时期的教材基本固定于“三、百、千”和《四书》《五经》，其教育过程就是教学这些教材的过程，即“教材即课程”，^①所以，这五个层面之间依然是没有区分的。随着19世纪以来西学东渐的影响，特别是教会学校在中国的渐次设立，再加上洋务运动、维新教育实践对西学的趋从，以及西方社会科学和自然科学的加入，“三、百、千”和《四书》《五经》垄断学校课程的地位被打破，中国传统语文课程就由“唯一”的课程体系，转变成了课程体系中的“之一”。“人一语文学习层面”就与其他四个层面剥离开来。但是，这一时期语文科依然遵循的是“教材即课程”，语文课程依然是对“三、百、千”和《四书》《五经》的教学，虽然迫于课时有限的实际，对其有所缩减，但还未创设出有别于中国传统教育的语文科和语文教材，还不能认为语文科已经诞生。

等到力图摆脱中国传统语文教材的教材编写实践展开，人们就必须思考凭借什么、用什么来编写不同于传统教材，以及体现当时社会和近代学制需求的语文教材。思考的结果：一是创造了并列于其他课程又能沿袭中国传统教育习惯、处于教材上位的课程名称，如《奏定学堂章程》中的“读经讲经”“中国文字”“中国文学”；^②二是依据近代学制系统编制教材。这一结果也促使语文科层面与其他三个层面剥离开来，即近代学制意义上的语文科诞生。由此，为适应近代学制的阶段性，语文教材的编制也就由中国传统教育的“多篇”转到了“分段”。但是，由于19世纪末20世纪初还没有能够对教材编写起到强势规定的标准或纲要，即使后来有如清末新政的《奏定初等/高等/中/学堂章程》，民国初期的《小学校教则及课程表》《中学校课程标准》等对语文教材的规定，也有官方力图统一的教材，如清末的学部编本^③，以及民国初期的要求转变意识形态的规定，^④但或许是因为这一时期的课程纲要或标准主要是抄袭他国的，教科书编审制度基本是自由或审定制，各家出版社或书商基本也是以自我探索为主。如商务印书馆出

① 王明建：《蒙学教材范式的现代化——兼论传统蒙学的复兴何以不可能》，《河北师范大学学报（教育科学版）》2010年第5期。

② 课程教材研究所：《20世纪中国中小学课程标准教学大纲汇编》，人民教育出版社2001年版，第5、8、268页。

③ 1906年，晚清政府的学部编写了我国第一套国定本教材。

④ 如南京临时政府教育部成立后即颁布的《普通教育暂行办法》规定：“凡各种教科书，务合于共和国宗旨。清学部颁行之教科书，一律禁用。”参见陈学询：《中国近代教育史教学参考资料》（中册），人民教育出版社1987年版，第167页。

版发行的《最新初等国文教科书》(1904)、《最新高等国文教科书》(1907)和《中学国文教科书》(1908),其编写动机是为了适应近代学制,至于如何适应、用什么去适应,则是近代学制没有具体规定的,是他们自己“摸着石头过河”创造出来的。^① 中华书局的《中华初等国文教科书》(1912)、《中华高等国文教科书》(1912)和《中华中学国文教科书》(1912),基本也是伴随着辛亥革命的过程甚至在此之前奠定编写主体的。^② 也就是说,这一时期虽然有了语文科的科目名称和分段的语文教材,但课程纲要或标准仅是提供了科目名称和学段的划分,并未改变“教材即课程”的路线,只是教材变了而已。

直至1922年新学制颁布实施,特别是次年《新学制课程标准纲要小学国语课程纲要》《新学制课程标准纲要初级中学国语课程纲要》和《新学制课程标准纲要高级中学公共必修的国语课程纲要》的出台和被广泛认可,语文课程现代化的发展路线才开始摆脱“教材即课程”,转向了“课程决定教材、教学”。这是因为此次课程标准纲要具有较强的公信力,二是源于上述三个课程标准纲要具有完整的课程框架:课程目标(目的)、内容(程序)、实施(方法)和评价(毕业最低限度的标准)。^③ 这就为如何设置语文课程、编写什么及如何编写语文教材,乃至如何教学等提供了内容框架的指引。并且,其中的“毕业最低限度的标准”还透露出,只要能够达到这个最低限度的标准,其课程设置、教材编写和教学可以是多样的。由此,语文课程具体形态层面就从其他两个层面中剥离出来了。这种剥离对语文课程现代化的意义在于:在教材编写和课堂教学层面之上,建立了关于语文课程需要教学什么的规定,从而为处于其下者提供内容支撑。并且,为了使语文课程具有更高的效率,更能满足日常生活的需要,这一“教学什么”

① 如商务印书馆为了编好《最新国文教科书》,先是对已有的各种教材进行研究,归纳出了其18点不足,并据此制定改善办法。(蒋维乔、庄俞:《最新初等小学国文教科书·编辑大意》,商务印书馆1904年版,第1页)在编辑过程中,“往往为一课书,共同讨论,反复修改,费时恒至一二日”。(蒋维乔:《创办初期之商务印书馆与中华书局》,载张静庐:《现代出版史料(丁编)》,中华书局1959年版,第396—397页)

② 钱柄寰编的《中华书局大事纪要(1912—1954)》(中华书局2002年版,第2页)记载了陆费逵的如下忆述:“预料(辛亥)革命必定成功,教科书应有大的改革。于是同戴克敦、陈寅、沈颐等在家秘密编辑合乎共和体制的教科书。”

③ 括号中为这三个标准纲要的表述。参见课程教材研究所:《20世纪中国中小学课程标准教学大纲汇编》,人民教育出版社2001年版,第13、274、277页。