



中国高等教育学会语文教育专业委员会指导
语文教师教育系列教材

语文学科教育前沿

主 编 李子建 倪文锦
副主编 崔晶盈

 高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS

中国高等教育学会语文教育专业委员会指导
语文教师教育系列教材

语文学科教育前沿

Yuwen Xueke Jiaoyu Qianyan

主 编 李子建 倪文锦

副主编 崔晶盈



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

内容提要

本书是香港与内地学者联手合作的产物。两地作者坚持与时俱进的课程理念,尝试用不同理论从前沿领域探讨语文课程与教学的发展。各专题涵盖下列范围:生态论、批判教育理论、对话理论、关怀理论、文化关联取向、流行文化理论、元认知与自我调整学习、模糊评估与写作测试、语料库、全球学生阅读能力进展研究、读写教学新范式、母语教科书的文化构成、读图时代的语文教学等,无论是对语文教育理论的研究者,还是对语文课堂第一线的教师,都具有重要的启示。

图书在版编目(CIP)数据

语文学科教育前沿/李子建,倪文锦主编.--北京:
高等教育出版社,2012.5
ISBN 978-7-04-034394-6

I. ①语… II. ①李… ②倪… III. ①语文教学-教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第055736号

策划编辑 魏振水 责任编辑 谷轶波 封面设计 张志 版式设计 范晓红
插图绘制 于博 责任校对 金辉 责任印制 韩刚

出版发行	高等教育出版社	咨询电话	400-810-0598
社 址	北京市西城区德外大街4号	网 址	http://www.hep.edu.cn
邮政编码	100120		http://www.hep.com.cn
印 刷	北京汇林印务有限公司	网上订购	http://www.landaco.com
开 本	787mm×960mm 1/16		http://www.landaco.com.cn
印 张	19	版 次	2012年5月第1版
字 数	340千字	印 次	2012年5月第1次印刷
购书热线	010-58581118	定 价	48.80元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物料号 34394-00

作者简介

李子建 现任香港教育学院副校长(学术)兼课程与教学讲座教授,并在国内二十多所高校担任客座教授或兼职教授。近几年主编或编著的作品如下:《建立中国语文科及数学科专业学习社群——理论与实践》(2011年,南京师范大学出版社);《校本课程发展、教师发展与伙伴协作》(2010年,教育科学出版社);《综合人文学科:课程设计、教学与实施》(2010年,南京师范大学出版社);《经济转型期的高中教育——地区类型比较与学校类型比较》(2009年,教育科学出版社);《优化课堂教学:教师发展、伙伴协作与专业学习共同体》(2009年,人民教育出版社);《幼儿园园本课程开发的理论与实践》(2009年,人民教育出版社);《校本环境教育的设计与实施——迈向可持续发展》(2009年,人民教育出版社)。

倪文锦 教授,杭州师范大学学科教育研究所所长、华东师范大学博士生导师(中国大陆课程与教学论专业语文教育方向的第一位博导)、中国高等教育学会语文教育专业委员会副会长。主编普通高校“十一五”国家规划教材《语文新课程教学法(小学)》、《语文新课程教学法(中学)》。联合主编的《母语教材研究(10卷)》(洪宗礼、柳士镇、倪文锦主编)2011年9月获教育部第四届全国教育科学研究优秀成果一等奖。

崔晶盈 香港中文大学教育学院导师。研究范围包括语文及文学教育、教材编选、应用写作等。著有教学用书多本,包括《香港文学欣赏教材套》《香港文学的阅读与教学》《中国语文运用》《阅读理解训练》《实用文写作训练》《大学实用写作》等。学术文章收录于《多元化中文教学》《创意中文教学》《新世纪语文教学》《优质中文教学》《中国语文课程与教学:理论、实践和研究》《应用写作理论与教学研究》《建立中国语文科及数学科专业学习社群——理论与实践》等。现任香港中文大学校友会联合会属校顾问团学校顾问、国际汉语应用写作学会理事、中国文章学研究会理事、《学前教育》学术顾问。

高慕莲 香港中文大学教育博士,在香港中文大学、浸会大学及英国杜伦大学担任教学、课程发展及研究等工作。研究方向包括课程决定及指导教师进行教学研究,如行动研究等。

陆静尘 华东师范大学学前与特殊教育学院讲师,香港中文大学教育学院哲学博士(教育)。主要研究兴趣为:有关课堂管理的教师实践知识、教师群体学

习中的知识共享、中国的教学研究制度与教研员的职业发展等。

孙双金 南京市北京东路小学校长,特级教师。

罗 怡 香港中文大学教育硕士,资深小学教师,专研语文课堂的对话教学,著有《语文阅读课的对话交流个案研究》。

简加言 博士,现为职中学语文教师,专注语文教学及教师专业成长。

黄显涵 香港中文大学哲学博士,香港教育学院副校长(学术)高级研究助理。研究方向为语文课堂与教学、评价影响研究、教师专业发展等。

吴欣歆 北京师范大学教育学博士,北京教育学院中文系副教授,研究方向为高中语文选修课,高中语文教学流程设计。

金 檀 香港中文大学教育学院博士候选人,研究方向为语言测试及评估、计算机辅助语言学习。

唐忠义 语文教育硕士,上海市建平中学语文高级教师,受聘为上海浦东新区高中语文骨干教师,为上海市语文德育实训基地成员。

郭曙纶 文学博士,曾在上海交通大学计算机科学与技术博士后站做博士后,现为上海交通大学国际教育学院副教授、硕士生导师,多元文化研究所所长。

李祥辉 安徽省语文特级教师,全国新课改实验优秀教师,阜阳市学科带头人,阜阳市小学语文研究会常务理事兼秘书长。

谢锡金 教授,现任香港大学教育学院副院长,母语教育支援中心总监。

罗嘉怡 香港大学教育学院博士。

荣维东 博士,西南大学文学院副教授、语文教育研究所所长。

李冲锋 博士,浦东干部学院副教授。

张孔义 浙江外国语学院教授。

韩艳梅 博士,上海市教委教研室教研员,高级教师。

任桂平 博士,山西大学副教授。

引 言

李子建 倪文锦 崔晶盈

本书名为《语文学科教育前沿》，目的是协助读者了解和掌握国内外教学——特别是母语教学——的一些较新的发展状况，以期开阔视野，优化教学。为什么要提出“教育前沿”的观点？我们认为，伴随着新世纪及教育改革而来的冲击，教育作为一个专业，必须与时俱进，而教师也亟须放眼全球，熟悉课程与教学的新理念、新范式、新趋向，并从批判、反思的角度，撷精取华地回馈于课程实践之上。

郑燕祥(2000)在世纪之初已指出，教育如何回应全球化的潮流及挑战，已是制定政策所要关注的问题。对于需要高度切合社会、经济、政治、文化及科技发展情境的较高层次教育，传统课程与教学的观点已显得捉襟见肘，面对新世纪新改革的建构要求，传统、前现代、现代都似有不足应付的左支右绌的尴尬。彭贤智(2001, 页 29)在《以学生为主：当代教育改革新思潮》中指出：“很多时，教师及教学均与瞬息万变的本地及国际现实环境脱节。在传统的教学范式里，教师……几乎不需任何广阔视野或全球识见。”这在今天教育改革发展的关键时期，或已不足以为新世纪的师表。教师的教学文化左右着学校课程革新的成败，教学文化的更新既具有教师专业成长的实质意义，也是课程真正产生革新的关键所在(周淑卿, 2005)；被喻为“教改之父”的加拿大教育专家富兰(Michael Fullan, 1991)在《教育变革新意义》(The New Meaning of Educational Change)一书中也强调“教师是改革成败的关键”。因此，新世纪的语文教师在迎向全球化的路途上，除坚守传统教学的精粹之余，无妨也检视一下西方的前沿理论，以取“他山之石，可以攻玉”之效。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确指出：“教育是民族振兴、社会进步的基石，是提高国民素质、促进人的全面发展的根本途径。”换言之，《基础教育课程改革纲要(试行)》所要求实施的素质教育，就是要以学生为主体，以学生的发展为本；落实到教学层面，就是从“生本”角度出发，为全人教育而努力，让学生在愉快中学得更好、更有效。叶澜教授(1994)在20世纪末已说过：“一个呼唤人的主体精神的时代已经真实地到来了。”处于新世纪教育发展关键时刻的今天，把人的主体意识觉醒、人的主体能力发展提到了一个前所未有的高度(彭贤智, 2001)。《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》开宗明

义地指出,语文课程应“借鉴各国母语教育改革的经验,遵循语文教育的规律,努力建设与现代社会发展相适应的课程”;并一再强调学生是“学习和发展的主体”“语文学习的主人”;同时积极倡导“自主、合作、探究的学习方式”,要求充分发挥“师生双方在教学中的主动性和创造性”。《义务教育语文课程标准(2011年版)》继承并发展了上述理念。这些充满“建构”气息的用语,与充满传统“威权”味道的语文课堂显得扞格不入。邬志辉(2004)认为后现代赋予我们更多的是一种批判思想,给现代性以理性观照,让我们用审视的目光去对待课程改革。为回应新世纪对语文教学改革的呼唤,本书立足全球化的视域,为有志的语文教育工作者或关心教育改革的读者,引介、阐述可供借鉴的理论,期望能另辟蹊径,以便再思及重构语文课堂的教学范式(paradigm)。

当然,关注全球化之余,也不能忽略教育的“本土化”或“本地化”。毛菊、孟凡丽(2008)解释“本土化”就是将外来事物加以改造,使之适应本地生长的条件,成为能为我用的过程。西方理论被运用到汉语课堂时,受到中国本土文化制约的问题更显严重。因此,本书的体制除理论阐述外,特别着力于探讨理论与语文学科的内在关系,并结合具体语文教学实例或策略来加以分析,务求加强所述理论的本土性和可操作性。

在新世纪的语文课程改革的进程中,传统的知识观已出现四个转向:(1)课程目标由“以知识为本”转向“以人为本”。(2)课程内容由“封闭”转向“开放”。(3)课程实施由“单一灌输”变为“平等对话”。(4)课程评价由“统一为甄别”变为“全面促发展”(刘红星、王青,2004,页28)。陈丽华等在台湾九年一贯社会学习领域的研究中指出,教育“本地化”的特点有:相对化、草根性、多元化、脉络性、主体性、认同性、实践性和外展性(李子建、林嘉嘉,2006,页195—196)。“多元性”是重要的议题之一,这与后现代课程取向所重视的“多元”视野颇有契合之处。在配合语文教学新趋势及多元视域的思考之下,本书各专题尝试用不同理论从前沿领域探讨语文课程与教学的发展,并涵盖下列范围:生态论、批判教育学、对话理论、关怀理论、文化关联取向、流行文化理论、元认知与自我调整学习、模糊评估、语料库、全球学生阅读能力进展研究、读写教学新范式、母语教科书的文化构成、读图时代的语文教学等。如果从课程与教学的取向分类而言,生态论、批判教育学、对话理论、关怀理论、文化关联取向和流行文化理论都可算是以超越个人转化取向、人文主义取向和社会变迁取向等元素为依归(李子建、黄显华,1996)。这些取向都反映着对“新教育范式”(new educational paradigm)的追寻。所谓“新教育范式”反映了一种生态的世界观和应用于教育的转化理论(transformational)(Clark, 1991),它强调环境“脉络”(context)的重要性,因为“脉络”成为提供意义的参考框架(frame of reference)。如前所述,随着全球化的影响和信

息知识社会的不断发展,我们需要对社会的教育体系,包括语文教育的目的和方法进行反省;同时对教育的重要主体,如教师与学生的角色重新予以审视。陆志平(2009)在解释教育部2001年颁布的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》时,直指语文新课程与以往的相比,改革的力度很大;教育学者魏本亚、王荣生(2003)也认为这次改革不再是简单的文本置换,而是语文教学范式的重大革新。总括来说,20世纪的语文教学形态是以“教室中心、教师中心、课本中心”为特征,教师的职能只是传授现成的课本知识;21世纪的语文课程改革,正由“知识本位”转变为“以促进人的发展为本”,这意味着教学范式也要从技术主义的桎梏中解放出来,以便教师可以把以往讲述传授的知识内容,重新建构成为能引发学生主动而积极参与的学习活动。格拉斯哥(Glasgow,1997)认为新的学生为本的探究式的学习方法,具有尊重个体、强调师生关系平等的特点;这和大部分人根深蒂固的知识权威的信念,可谓大相径庭。因此,身处教学范式转型的读图时代的语文教师,在了解“新教育范式”的同时,掌握中外语文教学中的读写新范式及教科书的文化构成,不但必要,而且是迫切的。

在生态观点下,教学和学习被视为一种转化(transformation),强调其过程及发展,而学习者的已有知识、信念及感受均受到重视;学习则重视意义的建构和协商,教学环境的茁生(emergence)经验,以及注意学习者的多元智能和不同需要得到发挥和照顾(Sterling,2001)。此外,学校也逐渐成为充满爱和关怀的社群。生态观点的教育观强调整合、协调和融合,而社会重建的教育观则强调批判的取向,部分学者则推崇批判教学法(critical pedagogy)(Stanley,1992)或批判性实践(praxis)。所谓批判性实践,具有下列特质(Grundy,1987,页114—119;李子建,2002,页10):视教学与学习为教师和学习者之间的对话式关系;“意义建构”是一种社会建构,无可避免地政治化。批判教学法具有下列特点(Shor,1992;李子建,2002):学生的经验可作为“合法”的课程内容,但需要不断质疑和考验。批判性教学法强调以公平和自由为核心的公民权,把教学与学校以外的小区行动联系起来。批判性教学法的关键是通过提出问题(problem-posing)的对话,使师生二元对立或不对等的关系得以消解,让学生成为社会变革的媒介(McLaren & Crawford,2010)。如果批判性强调社会重建取向,关怀(caring)的取向可算是超越个人的立场取向和兼顾认知和道德度向的课程与教学。关怀取向的一位倡导者诺丁斯(Noddings)认为,课程设计宜考虑学生的多元智能和学生个别独特的才智和兴趣,过程观点颇符合西方进步主义的教育取向,而关怀的层面则非常广泛,包括对自我、家庭朋友、他人、动植物、地球以至人类世界和意念等(Wear,2010)。在前述的不同取向里,“对话”都是一个颇有关联的元素,靳玉乐(2009a)认为“对话教学”以下列观念为基础:民主平等、建构生

成、回归生活、游戏精神和生命建构。以民主平等为取向的对话关系认为教师要作价值引导,并创设互动和谐的氛围,而师生关系是“师生之间精神的相通和经验的共享”(赵洁,2009,页16)。至于以生命建构为基础的对话教学则强调教师的爱心,“让学生在被爱中学会做人,在被尊重中学会尊重人,在感受到关怀、理解和宽容的同时学会关怀、理解和宽容他人”(李红恩,2009,页85)。

除了西方的课程与教学理论对语文教育有一定的启示外,西方的教育心理及语言研究习得都对语文教学的发展有所启迪。其中一个例子是“自主学习”的理论发展(李子建、尹弘飙,2010),靳玉乐(2009b)指出“自主学习”涵盖激发学习动机、指导自主制订目标、自我学习、自主解决问题、自主评价和自我拓展等环节的原则及策略。另一例子为文化适应理论,对语文教学和语言习得都有所启示。

就语文教育来说,部分教育工作者建议教学材料、教学策略和学习评量的多元化(何淑贞,undated)。近年来,部分语文教育工作者探讨优秀流行文化在语文课堂上的积极作用,而另一些学者则从多元文化教育角度主张“文化回应教学”或“文化关联教学”,提醒学校与教师重视和理解教学行为和学生(尤其是文化、经济和学习弱势的学生)行为背后所呈现和蕴含的文化含义。毋庸讳言,流行文化俨然是学生自己选择的“第二课堂”,加上周杰伦的《青花瓷》和外国流行小说《哈利·波特》一同出现在高考试题内,教育工作者已不能回避如何把流行文化引进语文课堂这个问题,教育学者孙文宪更直言“简单禁止不是办法”(孙文宪、孙妮娜,2002,页5)。俞珺老师的实践经验告诉我们:难点就是如何把课程设置得“大众”而不“庸俗”(2010,页59),相信这正反映出大多数教师的心声。要作根本的解决,或许应视流行文化为一种日常文化(everyday culture),而非仅仅视之为大众文化(mass culture);孙文宪也指出不能用精英文化的标准对待流行文化,正如不能用时装的标准去批评日常生活服装不好看一样。教育学者(孙文宪、孙妮娜,2002,页4;王岳川、肖画,2004,页4)均不约而同地强调学生面对庞杂无序、花样百出的流行文化,实在需要师长正确的引导。

当我们无法否定“差异多元”是人类“基本事实”(梁云霞,2001)的时候,文化回应教学的理论就应运而生了,主要涉及文化差异理论与社会建构论。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》在第九章“民族教育”中,要求全面提高少数民族和民族地区教育发展水平,这作为国家基本教育政策,保障了少数民族接受教育的权利,但落实到语文课堂教学层面,则有赖于教师教学文化的转变。植根于“文化差异”(cultural difference)观点的文化关联教学模式,终极目标就是在教学上融入学生的母文化,以发展每个学生的优势潜能,并在民主、包容、尊重的学习环境中,让知识能和学习者的生命经验相联结,并建构自己的知识。

汉字是见形知义的表意文字,其本质就带有很强的模糊性,我们甚至可以说模糊性是中国语文教育与生俱来的一个特点(刘喜,2008,页90);程学根(2008,页11)甚至说,语文自身的模糊特点,正急切地呼唤着模糊理论。模糊理论可以帮助我们对于语文教学质量作较为准确的评估;现在语文标准化屡遭抨击,问题不在题型而在内容本身,倘若能避免客观性试题中出现非精确化的错误、主观性试题中过分强调精确答案的毛病,则语文评价体系就会更趋合理。比如,作文就是一个典型的主观性试题,答案多元化是非常正常的事情;如果评估者在命题时心中已经有了框定的答案,那么势必造成对我胃口者评高分,反之则评低分的现象(赖敏,2004,页58)。因此,在精批细改的同时,了解一下对写作测试的模糊评估,或许可以发现语文教育的另一只翅膀,以便和精确化理论一起担负起实现语文教育展翅蓝天的使命梦想(程学根,2008,页10)。

语文教学中的字词教学,首要解决教多少字、教哪些字、怎样的顺序三个问题,简言之就是定量、定字、定序的问题。但长期以来,回应问题的答案,仅凭经验,缺少整体的规划。自从语料库的出现,其中的统计数据正好为上述问题提供了一个比较客观的答案,这也使得语文教学能迈出科学化的第一步。李镗(2000,页50—51)指出,语文课本语料库的建设,可揭示出整套教材字词分布的情况,其应用价值至少有三方面:(1)为评价教材,提高教材质量,提供了一个定量的标准。(2)为字词教学制定量化的教学目标提供了明确的思路。(3)为制订字词教学策略和编制训练序列提供了系统的依据。由此可知,语文课本语料库可让教师科学地根据统计数据,按深浅难易程度来安排循序渐进的字词教学内容及组织。换言之,语料库为一向予人不科学、随意性强的语文教学设计提供客观有据的参考数据。但众所周知,要建设一个语料库,实在是耗时费力的巨大工程,因此,如果有关部门能本着资源共享的理念,予以统筹、协调,把已建构好的语文课本语料库释放成为公共财产(public goods),将会对识字教学,甚或语文教学裨益不少。

“全球学生阅读能力进展研究”(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)是由国际教育成就调查委员会(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)主持的计划,自2001年起开始研究世界各国及地区小学四年级儿童的阅读能力。每5年举办一次调查研究,香港在2001年起即参与研究,台湾则在2004年加入。作为一项大型的调查研究,PIRLS的抽样方法、设计各研究工具和分析数据的方法,以及对阅读的水平及能力的定义等,均可作为语文阅读研究的借鉴。

长期以来,阅读教学已囿于固有的教学模式,甚至可以说形成了“教师话语霸权”——教师本着向学生传授知识的权威,讲究一元论的文本解读,更有甚者

只把学生视作知识的容器和训练的工具,而不是一个完整的有生命的个体(张枚,2007,页73)。这明显和语文新课程标准主张的“阅读是学生的个性化行为”的要求大相违背,因此阅读教学亟待新范式的出现,目标在把阅读权还给学生,在师生平等对话中注重学生的体验,促进学生的发展(韦志成,2004,页96)。课程改革后的阅读课堂,的确是师生对话增多了,但满堂的“交流”,可能充斥着浅体验、假对话、伪生成、乱言说和无结构。原因之一就是学生仍未装备好,无法与文本、老师及同学作深层的对话交流。因此阅读教学实有必要从技能训练转到策略教学,以使学生运转自如地掌握和运用阅读策略,并养成主动、积极的阅读态度,从而达致“教是为了不教”的终极目标。布劳克等人(Block et al,2009)的实证性研究也显示,要有效增加阅读理解的能力,必须教授阅读理解策略。具有策略性学习能力的人,能够自行分析学习任务和学习情境的内外因素,从而安排学习进程和选用适切的学习方法和技能,并能够自觉地评价、维持、调整学习方法或技能的学习,以保证学习任务的顺利完成(周晔,1996,页9)。

在课改标举学生为本的大旗之下,读写的教学范式均需转型。写作是非常复杂的认知活动,而语文课堂上传统的概念式文体教学,只关注写作的结果,强调积累与感悟的不可操作性学习,致使写作教学的成效深受诟病,写作课堂也成为师生的沉重包袱(崔晶盈,2011,页49)。国内外写作教学可概括为三种范式,分别是传统的以关注写作结果为主的“成果导向”(product approach),20世纪60年代以来以关注写作过程为重心的“过程导向”(process approach),以及当代关注写作真实的社会环境、动机和功能的“交际导向”(communicative approach)。

教育心理学家海斯和弗劳(Hayes & Flower,1980a,1980b,1996)主张应关注写作的过程,而非只重视写出来的作品,并从“认知”的角度提出了一个写作过程的模式。他们认为写作历程是回环而多变,并且是困难重重的,所以写作是内在的心智活动,而且是循环往复的“问题解决过程”。

交际法是以语言功能为纲要,目的在特定的社会语境中培养运用语言进行交际的能力。涉及的主要理论包括美国社会语言学家海姆斯(Hymes,2001)在1966年提出的“交际能力”(communicative competence)理论,英国语言学家韩礼德(Halliday,1985)的系统功能语言理论,以及英国应用语言学家威多森(Widdowson,1978)的语言交际观等。海姆斯认为交际能力不只是语言能力或语法知识,还包括可行性和恰当与否这些属于语言行为范畴的概念。因此,所谓“交际能力”就是兼有语言知识和实际使用语言的能力。韩礼德认为语言有三大功能:交际功能(interpersonal)、达意功能(ideational)和成文功能(textual);其中的交际功能是指语言具有表现、建立或维持人际关系的功能。威多森强调交

际法不但要培养学习者的语言能力,更要培养他们的交际能力。

上述三种不同范式的写作教学,其关注点、写作课程知识要素、写作教学模式均有所不同,也各具优、缺点。“任何单一对于写作的理解和基于不同理解的教学法,都不可能独立地解决写作中的问题”,因此,“对上述三种写作范式的写作知识体系进行整合重构,可能是从根本上解决写作教学问题的一个比较可行的方案”。

读图时代把过往语文教学偏重语言文字符号的取向完全改变了,这使我们不得不开始思考“视觉语言”的重要性。新的语言形态——媒介语言(media language)已俨然成为第三种语言,与口头语言和书面语言鼎足而立。语文能力的训练也由过去的读写听说四种基本能力,发展成读写听说视五种语言技能。由文字阅读转向图像阅览,势必要求主体之相应改变(金惠敏,2004,页173)。面对来势汹汹的读图时代,教育工作者实应及早重选语文课程的内容及重构课程的模式,把现代信息技术纳入语文的教与学之中。

语言与思维、价值观念是一体的;语言是文化的根本,文化的核心亦是思维方式、价值观念。因此,作为书面语言载体的语文教科书,必定体现或从属于特定的文化,而这就必定影响学生文化观念的形成,进而影响到整个社会文化的生成与发展(王有升,2000,页34)。此外,当今及未来正是多元文化交流与融合的地球村的时代,课程改革当然寄望于教科书中的文化世界可以塑造出具有多元的价值观与包容冲突的胸襟的未来公民。母语教科书的改革者除了必须致力于加强民族优秀文化的理解和吸收、创造和发展以外,还应该以更广阔的视野构建出母语教科书的全球化文化。从文化角度对我国语文教科书的选文加以审视与反思,并借鉴欧美发达国家的母语教科书选文的文化价值,相信有助课程改革者准确把握母语教科书文化构成的面貌。

参 考 文 献

- [1] 程学根. 模糊理论与语文教学. 读与写, 2008(4):10-12.
- [2] 崔晶盈. 成果导向与过程导向:香港写作教学管窥//李子建,马庆堂,高慕莲. 建立中国语文科及数学科专业学习社群:理论与实践. 南京:南京师范大学出版社,2011.
- [3] 何淑贞. 从后现代课程取向思考国语文读写教学的方向[EB/OL]. [2012-01-01]. http://teacher.ks.edu.tw/resule_file_1/96/17.pd.
- [4] 金惠敏. 图像增殖与文学的当前危机. 中国社会科学, 2004(5):167-178.
- [5] 靳玉乐. 新教学方式的实践艺术. 成都:四川教育出版社,2009.
- [6] 赖敏. 模糊理论对当前语文教学的启示. 教学与管理, 2004(30):57-58.
- [7] 李镗. 初中语文课本字词分布统计的结果及价值(一). 中学语文教学, 2000(1):50-53.
- [8] 李红恩. 以生命建构为基础的对话教学//靳玉乐. 新教学方式的实践艺术. 成都:四川教育出版社,2009:68-86.
- [9] 李子建. 儿童、儿童文学教育与课程. 基础教育学报, 2003, 12(1):1-90.
- [10] 李子建. 课程概念的剖析:批判的观点//李子建. 课程、教学与学校改革:新世纪的教育发展. 香港:香港中文大学出版社,2002:5-25.
- [11] 李子建,黄显华. 课程:范式、取向和设计. 2版. 香港:香港中文大学出版社,1996.
- [12] 李子建,梁振威,高慕莲. 中国语文课程与教学:理论、实践和研究. 北京:人民教育出版社,2005.
- [13] 李子建,林嘉嘉. 香港课程改革:全球化和本地化视野的分析//台湾课程与教学学会. 课程教学的本土化与全球化. 台湾:高雄复文图书出版社,2006:193-212.
- [14] 李子建,马庆堂,高慕莲. 建立中国语文科及数学科专业学习社群:理论与实践. 南京:南京师范大学出版社,2011.
- [15] 李子建,尹弘飙. 课堂环境对香港学生自主学习的影响:兼论“教师中心”与“学生中心”之辩. 北京大学教育评论, 2010, 8(1):70-82.
- [16] 梁云霞. 开展学生心中的智慧光芒. 学生辅导, 2001(77):38-45.
- [17] 刘喜. 模糊理论与语文教学浅议. 中国西部科技, 2008(25):90-91.
- [18] 刘红星,王青. 语文课程知识观要实现四个转向. 当代教育科学, 2004(22):28.
- [19] 毛菊,孟凡丽. 我国内尔·诺丁斯关怀教育理论研究:回溯与反思. 教育理论与实践, 2008(10):12-15.
- [20] 彭贤智. 以学生为主:当代教育改革新思潮. 济南:山东教育出版社,2001.
- [21] 孙文宪,孙妮娜. 大众文化与语文教育:孙文宪教授访谈录. 教研天地, 2002(5):4-5.
- [22] 万明钢,王平. 教学改革的文化冲击与文化适应问题. 教育研究, 2005(10):44-48.
- [23] 王有升. 我国现行九年义务教育阶段语文教科书(人教版)的文化构成分析. 教育研究与实验, 2000(1):34-38.
- [24] 王岳川,肖画. 语文教学如何面对流行文化:王岳川教授访谈录. 教研天地, 2004(6):4-5.

- [25] 韦志成. 试论阅读教学范式的革命. 江汉大学学报:人文科学版, 2004, 23(4):96-102.
- [26] 邬志辉. 教育全球化:中国的视点与问题. 上海:华东师范大学出版社, 2004.
- [27] 叶澜. 时代精神与新教育理想的构建:关于我国基础教育改革的跨世纪思考. 教育研究, 1994(10):3-8.
- [28] 俞琨. 大众文化与文学:高中语文校本课程新尝试. 北京教育, 2010(2):58-59.
- [29] 张枚. 语文阅读教学范式的转型. 太原大学教育学院学报, 2007, 25(3):73-75.
- [30] 赵洁. 以民主平等为基础的对话教学//靳玉乐. 新教学方式的实践艺术. 成都:四川教育出版社, 2009:3-17.
- [31] 郑燕祥. 新世纪教育改革:多元智能与全球化、本地化及个别化[EB/OL]. (2000-12-09)[2012-03-26]. <http://home.ied.edu.hk/~yccheng/doc/speeches/8-9dec00.pdf>.
- [32] 中共中央、国务院. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020). 北京:人民出版社, 2010.
- [33] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育语文课程标准(实验稿). 北京:北京师范大学出版社, 2001.
- [34] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2011年版). 北京:北京师范大学出版社, 2012.
- [35] 周晔. 学习策略在语文阅读教学中应用的探索. 中学语文教学, 1996(11):7-9.
- [36] 周淑卿. 论教学文化更新为学校课程革新之基础. 课程与教学, 2005, 8(3):15-25.
- [37] Block C, Parris S, Read K, et al. Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 2009, 101(2):262-281.
- [38] Clark. The search for a new educational paradigm: The implications of new assumptions about thinking and learning // Miller R, New directions in education: Selections from Holistic Education Review. Brandon, VT: Holistic Education Press, 1991: 16-37.
- [39] Fullan M G. The New meaning of Educational Change. London: Cassell, 1991.
- [40] Grundy S. Curriculum: Product or praxis. London: Falmer Press, 1987.
- [41] Halliday M A K. An introduction to functional grammar. London: E. Arnold, 1985.
- [42] Hayes J R. A new framework for understanding cognition and affect in writing//Levy C M, Ransdell S. The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996:1-27.
- [43] Hayes J R, Flower L S. Identifying the organization of writing processes//Gregg L W, Steinberg E R. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980a: 3-50.
- [44] Hayes J R, Flower L S. Writing as Problem Solving. *Visible Language*, 1980b, 14(4):388-399.
- [45] Hymes D. On Communicative Competence// Duranti A. *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 2001:53-73.
- [46] McLaren P L, Crawford J. Critical pedagogy//Kridel C. *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

- [47] Shor I. Empowering education: Critical teaching for social change. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- [48] Stanley W B. Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.
- [49] Sterling S. Sustainable education: Re-visioning learning and change. Devon, UK: Green Books Ltd, 2001.
- [50] Wear D. Caring, concept of//Kridel C. Encyclopedia of curriculum studies. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010: 101-102.
- [51] Widdowson H G. Teaching language as communication. Oxford : Oxford University Press, 1978.

目 录

第一章	语文课程与教学:生态论的观点	1
第二章	语文课程与教学:批判教育理论的观点	19
第三章	语文课程与教学:对话理论的观点	38
第四章	语文课程与教学:关怀理论的观点	58
第五章	语文课程与教学:关于文化关联取向的思考	80
第六章	流行文化与语文教育	94
第七章	元认知与语文学习的自我调整	112
第八章	模糊评估与写作测试	133
第九章	语料库:一个全新的研究视角	149
第十章	“全球学生阅读能力进展研究(PIRLS)”的研究方法	173
第十一章	阅读教学范式的转型	187
第十二章	阅读教学:从技能训练到策略教学的改革趋势	207
第十三章	欧美写作教学的三大范式	218
第十四章	母语教科书文化:研究视角与选文内容	244
第十五章	走进读图时代的语文教学	267
结语	286

第一章 语文课程与教学:生态论的观点

李子建 高慕莲

第一节 前 言

早在1976年,克雷明(Lawrence Cremin)就于《公共教育》提出了“教育生态学”的概念;20世纪80年代开始,我国学者也开始进行教育生态学的研究。生态论的意涵及延伸理论颇为多元化,其中包括:(1)教育生态论源自教育备用生态论的观点。(2)生态主义观应用于教育改革和课程发展研究的取向上,成为一种范式。(3)生态论也应用于语文教学上。(4)生态论强化教育以及语文教学上重视生态教育和可持续发展教育的元素。

吴鼎福、诸文蔚(1990,页4)指出,教育生态学的任务是“从生物圈出发,以系统网络的观点,全面地分析各种生态环境与教育的相互关系,以及生态环境中各种生态因子对教育的作用机理和规律”。此外,他们也探讨教育生态与生态教育的变化。

台湾李聪明(1989)指出,“共贫共存”的教育生态系统导致教育问题,包括造成升学压力,偏重智育和只顾争取高分和名次。他认为从生态学观点而言,教育生态系统宜迈向“共荣共存”,教师应由填鸭式教学过渡至启发式教学,教材由教科书主导转变为教科书作为参考资料,学生学习由被动学习转变为主动学习。教育生态论的主要观点之一是针对科学所含蕴的“简化主义”(reductionism),就是把复杂的处境和系统简化为相对独立的部分(Wheeler & Shimahara, 1974),相关学者认为要发展一个尊重关联生态的教育取向,而且科学要结合人道目标对未符合生态文化要求的社会现实进行批判。布瓦耶(Boyer, 1974, 页399)认为学校应该发展生态取向的教育,包括帮助学生:(1)发展环境觉醒。(2)学会实践环境伦理。(3)了解个人责任的限制和集体行动的需要。(4)了解全球稳态系统(steady state system)的特征。(5)分辨静态(static)及动态(dynamic)稳态系统。(6)基于综合生态及社会规划去设计未来。(7)辨别公众政策过渡至公义、动态、稳态系统的步骤。(8)参与发展新政策所需的政治活动。李森(2005)对课堂的生态本质作了较深入的分析,他认为课堂生态具有自然生态和文化生态双