



◎ 申大魁 / 著

教师教材理解论

JIAOSHI JIAOCAI LIJIELUN



中国财经出版传媒集团
经济科学出版社
Economic Science Press



◎ 申大魁 / 著

教师教材理解论

JIAOSHI JIAOCAI LIJIELUN

中国财经出版传媒集团



经济科学出版社
Economic Science Press

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教材理解论/申大魁著. —北京: 经济科学出版社,
2017. 11

ISBN 978 - 7 - 5141 - 8738 - 0

I. ①教… II. ①申… III. ①教材 - 教学研究 - 中学
IV. ①G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 292726 号

责任编辑: 庞丽佳 赵泽蓬

责任校对: 王苗苗

责任印制: 邱 天

教师教材理解论

申大魁 著

经济科学出版社出版、发行 新华书店经销

社址: 北京市海淀区阜成路甲 28 号 邮编: 100142

总编部电话: 010 - 88191217 发行部电话: 010 - 88191522

网址: [www. esp. com. cn](http://www.esp.com.cn)

电子邮件: [esp@ esp. com. cn](mailto:esp@esp.com.cn)

天猫网店: 经济科学出版社旗舰店

网址: [http: //jjkxcs. tmall. com](http://jjkxcs.tmall.com)

北京财经印刷厂印装

710 × 1000 16 开 13.5 印张 260000 字

2017 年 11 月第 1 版 2017 年 11 月第 1 次印刷

ISBN 978 - 7 - 5141 - 8738 - 0 定价: 42.00 元

(图书出现印装问题, 本社负责调换。电话: 010 - 88191510)

(版权所有 侵权必究 举报电话: 010 - 88191586)

电子邮箱: [dbts@ esp. com. cn](mailto:dbts@esp.com.cn)

前言

海德格尔曾经说过，不是我们要去思，不是从我们出发去思，而是被思的拉我们去思，是它在召唤我们。在长期的教育实践过程中，笔者养成了思考的习惯。但是，在遇到触动笔者心灵的教育问题时，笔者仍然梦想智慧女神密涅瓦的鹰能够在黄昏时分飞临。因为笔者虽然敬慕智慧的哲人，但笔者自知自己是一个无知之人，甚至还够不上“爱智慧”，至多算得上是一个爱“爱智慧”的人。

教师教材理解不仅是教师课程理解重要的组成部分，是教师课程行为中更为显性化的行为，而且也是教师进行有效课堂教学的基本前提。然而，教师教材理解这一重要活动至今没有成为我国教育理论研究的热点，对“教师使用教材”这一行为称谓的混乱是重要原因之一。本书对教师教材理解进行了系统的研究，并尝试从教师教材理解的概念、教师教材理解的类型、教师教材理解的条件、教师教材理解的过程、教师教材理解的标准等方面出发，构建了教师教材理解理论体系。研究结果虽然较为粗浅，但是对于教育研究者和广大中学教师仍然具有一定的借鉴价值。相信本书对增强教师教材理解的意识，提升教师教材理解的能力，提高教学质量和课程实施质量，完善教师教材理解的理论体系，提升教师的生存质量具有重要意义。

书中，笔者首次提出“教师教材理解”这一概念，并建议用“教师教材理解”这一称谓统一并取代“教材加工”、“教材‘二次开发’”等概念。课堂观察也发现当前我国教师教材理解存在意义复原式，教师教材理解依然较为普遍地缺少对教材情感态度和价值观层面的挖掘与分析、忽视课程本身的系统性、层次性，只对教材进行孤立地理解、随意增减教学内容、任意拔高教学要求等诸多问题。教师教材理解的意识不强、应试教育和功利主义思想的影响、教师教材理解的能力不足、教师教材理解缺乏相关理论的指导、课程标准自身的缺陷和不足是出现问题的几个主要原因。

学界对教师教材理解尚未进行深入的研究，迄今为止，还没有人给教师教材理解下过定义。笔者认为，教师教材理解是指教师基于自身的专业知识、专业素

养以及教材观,对教材意义的解读过程。其着眼点不在于教材编写的具体程序,而在于对教材的历史、现在和未来之意义的理解。教师教材理解是教师的个人性理解,教师教材理解具有情境性,教师教材理解的目的是获得教材的意义,教师教材理解是一种创造性理解。

分别以传统解释学和哲学解释学为理论基础,从意义创生的角度,笔者将教师教材理解分为意义复原式教师教材理解和意义创生式教师教材理解。意义复原式教师教材理解是一种以追求教材的客观意义为旨趣的教材理解,意义创生式教材理解是一种教师基于自身的偏见对教材进行意义创生的教材理解。意义复原式教师教材理解具有禁锢了教师的创造性和想象力、忽视了教材意义的生成性等天然局限性,从意义复原式转向意义创生式是教师教材理解的应然取向。

作为人类重要理解活动之一的教师教材理解,对其发生条件的探究,是教师教材理解活动的关键。借鉴伽达默尔关于理解何以可能问题的研究,认为教师教材理解活动需要具备教师前见、完满性先把握和时间距离、语言、教师视域及解释学循环几个条件才能发生,并最终得以完成。教师应主动建立并丰富自身前见,借助共同语言与教材展开平等对话与交流,实现教师视域和教材视域的视域融合,这种视域融合的内在机制就是循环;教师教材理解的过程是一个循环往复的过程,教师对教材的循环理解,首先应从教材与教材之间的循环开始,然后在作为历史的此在的教师与作为历史的教材文本之间进行,最后还应在教师与教材编写者之间循环。

站在更高的层次发现教材的来龙去脉,揭示教师教材理解的过程,了解教师教材理解过程中文本转换的路径,对教师教材理解活动及其广大教育工作者,尤其是提高教师教材理解的水平具有十分重要的意义。将文本概念与符号互动理论及古德莱德的课程层次理论相结合,笔者认为教师教材理解的过程可以概括为教师与课程标准的互动、教师与教材的互动、教师与学生的互动三个主要环节。在这一过程中,教师将社会层次的课程转换为领悟层次的课程,将领悟的课程转换为教学层次的课程,又将教学层次的课程转换为体验层次的课程,课程标准文本被转换为教材文本,教材文本被转换为教案文本,教案文本又被转换为课堂文本。教师教材理解的过程实际上就是文本转换的过程。

教师教材理解标准体系的构建,对于解决教师教材理解中出现的问题,提高教师教材理解以及教育教学效果具有重要意义。以理解理论和“泰勒原理”为理论基础,考虑学科性质和教师教材理解活动的性质,笔者提出了“教师教材理解适切性”这一概念,并结合专家访谈和问卷调查尝试从学科课程标准和学生的需要两个方面确立了教师教材理解标准体系。该体系涵盖教师教材理解与课程标准的适切性、教师教材理解与学生需要的适切性两个领域和教师教材理解与学科课程改革基本理念的适切性、教师教材理解与学科课程目标的适切性、教师教材

理解与学科内容要求的适切性、教师教材理解与学生认知能力的适切性、教师教材理解与学生生活经验的适切性、教师教材理解与学生已有知识水平的适切性六个维度，共 22 项指标。

教师教材理解能力不足是教师教材理解出现问题的重要原因之一，解决教师教材理解中出现的问题，应以提高教师教材理解的能力作为突破口。教师教材理解能力的提升，应从提升教师的自我意识、丰富教师的专业知识、培养教师的反思能力以及掌握教材加工的基本策略几方面入手。

目 录

第一章 导论	1
第一节 研究缘起	1
第二节 核心概念界定	11
第三节 研究的总体设计	18
第二章 教师教材理解研究现状	31
第一节 国外课程理解研究现状	31
第二节 国内课程理解研究现状	33
第三节 国内外教材理解研究现状	36
第三章 教师教材理解研究的理论基础	43
第一节 哲学解释学	43
第二节 符号互动理论	52
第四章 教师教材理解的类型及转向	60
第一节 教师教材理解的性质	60
第二节 教师教材理解的类型	62
第三节 教师教材理解的转向	68
第五章 教师教材理解的条件及实践策略	72
第一节 教师前见	72
第二节 完满性的先把握和时间距离	79
第三节 语言	82
第四节 教师视域	86
第五节 解释学循环	87
第六节 教师教材理解的实践策略	92

第六章 教师教材理解的过程	96
第一节 教师教材理解的组成要素及其关系	96
第二节 教师与课程标准的互动	100
第三节 教师与教材的互动	103
第四节 教师与学生的互动	107
第七章 教师教材理解的标准	110
第一节 确立教师教材理解标准的必要性	110
第二节 科学理解论、人文理解论与实践理解论	113
第三节 教师教材理解标准的构建	122
第八章 教师教材理解的现实问题及其反思	135
第一节 教师教材理解的现实问题	136
第二节 教师教材理解出现问题的原因探析	149
第九章 教师教材理解能力的提升	158
第一节 提升教师的自我意识	159
第二节 丰富教师的专业知识	161
第三节 培养教师的反思能力	170
第四节 掌握教材加工的基本策略	174
参考文献	195

第一章

导 论

第一节 研究缘起

在20多年的教学生涯中,我几乎每天都在和教材打交道,可以说教材已经成为我完整生活中不可或缺的一部分,对教材的理解甚至已经成为我的生存方式之一。然而,20多年来,我亲身经历、亲眼目睹的教材理解过程中存在的各种各样的问题,使我对教材特别是教师使用教材产生了更多的想法和疑惑。在一次偶然的机会,我有幸看到了刊登在《北京师范大学学报》(社会科学版)2012年第1期的《论教师的教材加工能力》一文,我一口气读完了整篇文章,作者的很多观点与我不谋而合。但是,读完整篇文章,我感觉意犹未尽,毕竟只是一篇文章,论述不可能很深入,萦绕在我心头多年关于教师使用教材方面的很多疑惑依然没有答案。于是,我马上通过中国知网等渠道进行查阅,希望能够找到更多与“教师使用教材”有关的文献。

随着文献查阅工作的不断深入,新的疑惑也不断形成,例如,关于“教师使用教材”,目前学者们没有统一的称谓,使用较多的称谓主要有“教材加工”、“教材二次开发”等。其实在我看来,教师对教材的理解是一种理性活动,而且是一种理论理性和实践理性相统一的活动。理论理性以回答“教师教材理解是什么”、还原教师教材理解的“本来面目”为目的;实践理性则以回答“教师教材理解应该是什么”、“教师教材理解何以如此”和“教师应该怎样理解教材”为目的。理论理性追求“实然的结果”,实践理性则追求“应然的结果”。理论理性与实践理性具有区别又有联系。“理论理性是从实践中来的认识(内化),实践理性是要回到实践中去的认识(外化)”^①,实践理性是一种包含理论理性在内的更高级的理性。实践理性的本质是“实际地处理人和世界的关系”,但是,

^① 王炳书.实践理性辨析[J].武汉大学学报(人文科学版),2001(3):273.

“我们在实际地处理自身与世界的关系之前，必须观念地处理自身与世界的关系。换言之，为了通过实践在对象上实际地实现外部对象的尺度和主体内在的尺度的统一，首先必须在头脑中观念地实现这种统一，亦即人在通过自己的活动去把事物改造成适合自身的需要的客体之前，必须事先解决什么样的东西才适合人的需要以及怎样才能把现成事物改造成适合人的需要等问题，观念地预演这一活动过程。例如，要建一幢房子，必须先设计好待建房子的图纸（实践目标）和编排好施工的方法、方案和步骤（实践过程）。这种‘设计’和‘编排’过程，就是对建房这一实践活动的观念预演”。^①教材加工作为教师的一种实践活动，必须建立在教材理解的基础上，否则如果仅停留在“教材加工”、“教材二次开发”层面，而不进行教材加工背后理论的研究，教师的教材加工便是盲目、低效的，教师教材加工的水平也不会得到很大提高。教材的理解必须指向教材加工，教材理解只有赋予教材加工以新的意义，教材理解才能具有自己的意义，所以，教材理解不是文字游戏，而是指向教材加工过程的一种根本转变。因此笔者认为，应当变单一对“教材理解”或“教材加工”的研究为“教材理解”与“教材加工”整合的研究。然而，当前我国教育研究领域还没有人对教师教材理解进行过系统的研究，这也使我产生了对“教师教材理解”进行系统研究的冲动。

之所以对“教师教材理解”进行研究，主要是基于五方面的原因。

一、教材研究是教学研究的核心内容

自1658年捷克教育家夸美纽斯（J. A. Comenius）编写了世界上第一本课本《世界图解》始，教材已经走过了几个世纪的发展历程。教材自出现以来，便在社会、教学等方面发挥了重要作用。

钟启泉在其《现代课程论》一书中，在讨论法国学校课程的实施及其特点时，曾谈到教材对社会的重要性：“教科书不仅对于每一个就学者产生影响，而且在作用于广大民众这一点上，使用什么样的教科书，就意味着实施什么样的教育。一国的教科书审定，往往会酿成重大的国际问题。在1983年春使用的日本高中教科书的审定中，把日军对中国的侵略写成‘进入’，把朝鲜的独立运动（1919年）写成‘暴动’。这种违背历史真实的审定，理所当然地受到了包括中国、朝鲜、东南亚在内的各国严正的国际批判。这是日本国内一小撮右翼分子妄图复活军国主义的一个表演。日本政府在国际、国内舆论的压力下，发表‘政府见解’，说明这是‘政府的责任，要改正（教科书的表述）’。同年11月，对审

^① 王炳书. 实践理性辨析 [J]. 武汉大学学报 (人文科学版), 2001 (3): 272.

定基准作了某些修正”^①。从教材的编订引起的国际纠纷，足见教材对社会的重要性。

对于教育教学活动的要素划分，学术界一直存有争议，观点五花八门，归纳起来，有“三要素说”（即教师、学生、教材）、“四要素说”（即教师、学生、教学内容、教学手段）、“五要素说”（教师、学生、教材、工具、方法）、“六要素说”（即教师、学生、教学内容、教学工具、时间和空间）、“七要素说”（即教学目的、学生、教学内容、教学方法、教学环境、教学反馈和教师）及近年来出现的“要素系统说”等。综合来看，无论哪种观点，教材都是十分重要的一维。可见，教材在教育教学中也发挥着十分重要的作用。

无论人们对教材地位和功能的认识发生怎样的变化，教材始终是课程的重要组成部分，是教师开展教学活动的重要依据，也是学生进行学习活动最重要的参考资料。教材的质量和使用效率会直接影响课程实施和教学的质量，最终影响整个教育的质量。“教学是教育改革和发展的终极关怀”，“以教学研究为核心是近现代世界教育研究的主要特征”，“回归教学是当代中国教育研究的使命”^②。由此推理，教材研究应是教学研究的核​​心内容。

二、教材理解顺应了课程理论价值取向的转变

在20世纪70年代以前，课程领域一直把拉尔夫·泰勒于1949年出版的《课程与教学的基本原理》一书当作“圣经”，把“泰勒原理”（Tyler Rationale）当作课程领域的主导范式。这种研究取向把课程看作“学校材料”（school materials），把“怎样科学有效地开发课程”作为探究的主要问题。美国课程理论专家派纳（W. Pinar）把这种课程研究取向称为“课程开发范式”（the paradigm of curriculum development）。这种范式在西方盛行了近30年。

自20世纪80年代以来，西方课程领域特别是美国课程领域发生了重要的“范式转换”（paradigm shifting），即从研究“怎样科学有效地开发课程”转向研究“如何理解课程”，派纳把这种课程研究取向称为“课程理解范式”（the paradigm of understanding curriculum）。这种研究取向奉派纳的《课程理解》一书为“圣经”，把课程看作“符号表征”（symbolic representation）。

在课程理论从“课程开发范式”转向“课程理解范式”的大背景下，“课程对于教师而言，不是给定的、一成不变的教育要素，而是可以变更的教育要素，是与教师的人生阅历、教师的独特教育理念、师生所处的独特的社会环境、教育

① 钟启泉. 现代课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1989: 758 - 759.

② 郝文武, 郭祥超. 回归教学: 当代中国教育研究的使命 [J]. 教育理论与实践, 2013 (13): 53.

情景直接关联的教育要素”^①。作为课程的一部分，教材不再被视为“学校材料”，而是一种“符号表征”，教材研究的目的是“理解”教材这种“符号”所负载的意义和价值观。

有很多学者对教师课程理解的结构进行了研究，并有学者认为^②，教师课程理解的结构应依课程要素的划分而定；如果课程要素分为课程目标、课程内容、课程评价与课程实施，教师的课程理解结构便可分为教师对课程目标、课程内容、课程评价与课程实施的理解四个方面。同样，如果将课程要素划分为学生、教师、教材与环境，则教师课程理解的结构分为教师对学生、教材与环境的理解及自我理解四个方面。总之，教师课程理解的结构应根据不同课程要素的划分而有所不同。笔者较为认同将教师课程理解分为教师对学生的理解、对文本的理解、对环境的理解及教师对自身的理解即自我理解四个方面的观点（见图1-1）。



图 1-1 教师课程理解的结构

教师对课程文本的理解是教师的课程行为中更为显性化的行为，是教师的课程实践中重要的现实行为，没有对课程文本的理解，课程实践便是一件让人难以理喻的事情。教师对课程文本的理解又包括对课程计划、课程标准、教材等课程文本的理解（见图1-2）。

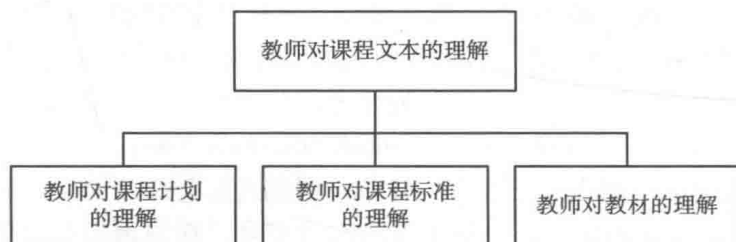


图 1-2 教师对课程文本理解的结构

① 张廷凯. 课程决策与教师专业能力发展 [J]. 课程·教材·教法, 2009 (2): 23.

② 陈丽华. 教师课程理解: 意蕴与转向 [J]. 全球教育展望, 2012 (3).

在教师对课程文本的理解中,教师对教材的理解又是课程理解活动最重要的部分,是教师进行有效课堂教学的基本前提,对教师教材理解的研究应成为课程理解研究领域的重点之一。

三、教材理解是教师的一种生存方式

笛卡尔的“我思故我在”中的“我”“本质上就在于它只是一个在思想的东西,只是一个心灵,一个理智或一个理性。所以这个‘我’并非指身心结合具有形体的‘我’,而是指离开形体独立存在的精神实体。纵然身体并不存在,心灵也仍然不失其为心灵。‘我’的根本属性就是思想,即怀疑、感觉、想象、理解等,‘我’是与思想共存的,有我存在就有思想,有思想就有我存在”^①。这就是说,理解是人的本质特征。

在伽达默尔那里,“理解不属于主体的行为方式,而是此在本身的存在方式”^②。伽达默尔认为,理解现象涉及人和世界的一切关系,理解的过程发生在人类生活的所有方面,理解与人不可分离,它是形成人关于自身的知识和生活的智慧的基础,也是人进行社会性交往的基础,同时是每个人精神的活动与过程。可以说,人的生活就是理解的生活,理解对于人的生活是本质的。理解也是联系人与世界的桥梁,正是理解建构了人与世界的意义关系,没有理解,世界对人而言便没有任何意义。理解不仅建构着生活的意义,而且通过意义的生成也不断展现和扩展着人的精神。“理解总是理解者从自身出发与对象世界所建构的整体的意义关系,使理解者自身的视野与理解对象的视野的融合,每个人必定在理解的同时进行自我的理解”^③。所以,理解不仅是朝向人的外部世界的一种活动,同时也是朝向人的自身的一种活动。对于生活中的人而言,归根结底,与其说理解是人与“他者”的关系,不如说是理解与自我理解的关系,理解的目的并不仅在于意义的生成,更在于精神自我的成长,在理解中,“自我的构成和意义的构成是同时的。”^④从这个意义上讲,人的生活就是一个历程,人就是为了将来的存在,为了“将在”和“能在”。

“在我看来,全部教育的关键在于选择完美的教育内容和尽可能使学生之‘思’不误入歧途,而是导向事物的本源”^⑤。教材是教育内容主要的载体,是构成教师完整生活的重要组成部分,相对于教材而言,教师从来都不是旁观者,而

① 冯契主编.哲学大辞典[M].上海:上海辞书出版社,2001:1548.

② 伽达默尔著.洪汉鼎译.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999:6.

③ 金生铉.理解与教育[M].北京:教育科学出版社,1997:46.

④ P·利科著.陶运华译.解释学与人文科学[M].石家庄:河北人民出版社,1987:163.

⑤ 雅斯贝尔斯著.邹进译.什么是教育[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1991:4.

必须是、也必然是介入者。尤其自印刷术和造纸术的出现,教育内容的载体逐渐由人向物转变,使教师与教育内容的载体相分离,由于教育内容与教师不是同一主体,教师与教材的相遇更成为教师完整生活中必不可少、司空见惯的事件。

当教师与教材相遇时,教师应将其对教材的理解作为自己的生存方式看待,即当与教材相遇时,教师要消除教师与教材之间的相互对立和主客体关系的彼此隔离,根据个人的知识经验与教材展开积极的对话与交流,通过对教材的个性化理解,赋予其意义。在此过程中,教师不仅通过对教材的理解建构了教材的意义,而且通过教材意义的生成展现和扩展了教师自己的精神。所以,教师对教材的理解与其自身的精神建构并不是两个过程,而是同一个过程。在教师的教材理解活动中,教师与教材交互作用,共同形成一个整体。假如教师不能真正理解教材,教材对教师也就没有任何意义。对教师个体而言,理解教材的目的不仅是为了获得教材的意义,更是为了教师精神自我的成长。由此可见,教师的教材理解不仅是课程改革的外在需要,更是教师建构自身的生活意义和精神自我的需要。在某种意义上,教师对教材的理解过程,是一种教师自我理解的过程,也是教师自身的精神生命不断丰富和发展的过程,与其说教师是在理解教材,不如说是在发展自己,发展的不是外在的名利,而是自身的精神和心灵。教师的自我理解又是教师教材理解的前提。因为,教师是教材理解活动中的主体,教师对教材的理解是一种个性理解,那种强制教师对教材进行一致性理解的做法,只会使教师教材理解走上歧途。“当强权加入意义生成的过程和达成共识的过程时,一致性解释也可能是虚假的。”^① 教师对教材的理解必须与教师自我建立起实质性的联系。

四、教材的本质要求教师对教材进行理解

本质,是指事物的根本属性,它决定着事物的性质、整体面貌和事物发展的方向。教材的本质作为教材这样一种特殊文本所具有的根本属性,同样也决定了教材的性质、面貌和发展的方向。而且,因教材是教学系统的基本要素之一,对其本质的认识直接影响教师教学方式和学生学习方式的转变以及教学质量的高低。

遗憾的是,迄今为止,对教材的本质仍然众说纷纭,没有统一的认识。有学者从活动和交往的视角,认为“教科书(即本研究中的教材)的本质是教学互动文本。它内在地包含三层具有逻辑递进关系的含义:教科书的本质是教学性;教科书的本质是教学活动体系;教科书的本质是教学活动文本。其根本含义在于

^① Grundy S. Curriculum: Product of Praxis? The Falamer Press, 1987: 17.

教科书是为促进学生主动性、自主性、创造性和社会性等主体性特质发展而服务的工具”^①。我们认为，对教材本质的这种认识，是众多教材本质观中能够较为全面、客观地反映教材本质的一种认识，有利于促进学生主体性的发展。当然，此处的“教学活动文本”是在哲学解释学的视域中使用的。

何谓文本？“文本这一概念，既指称写作的特定条目，更宽泛地，也指社会现实自身。例如，一位学者指出，‘现在，对文本这一概念……的理解是非常宽泛的：社会实践和制度，文化产品，甚至是人类行为和反应所创造的任何结果（McEwan, 1992, p. 64）’。作为从后结构主义那里借来的一个词汇，特别是从德里达（Jacques Derrida）的作品中借来的一个词汇，文本是指所有的实在都是人类的实在，并且作为人类的实在，基本的推论是它是语言的一种素材^②”。

教材的本质是“教学活动文本”，教材作为一种“教学活动文本”，其意义不是自明的，是需要“理解”的，教材的意义也正是在被理解的过程中得到彰显的。

五、教师教材理解是教材建设多样化和教材自身缺陷的客观要求

自中华人民共和国成立以后，我国一直实行的是“一纲一本”的教材管理制度。自20世纪80年代以来，我国各地开始教材建设多样化探索。例如，自1992年开始，我国九年义务教育阶段的教科书开始实行“一纲一本”和“多纲多本”的教材编写制度，从而改变了几十年来一套教材“一统天下”的局面。

然而，教材建设的多样化又对教师的教材理解提出了更高的要求。因教材编写者个人的成长经历、学术立场、学术水平等的差异，不同版本的教材都有各自的特色和优势，使得不同版本的教材所针对的地区、学校和学生不同，教师在使用教材的过程中，只有对不同版本的教材进行理解，才能对教材产生较为客观、准确的认识，整合各版本教材的优势资源，更好地服务于教学。

新课标教材^③在编写理念、编写思路、整体框架等方面均发生了巨大变化，教材的建设取得了一定显著成绩，主要表现在新课标教材更加重视思想文化的建设、教材内容和结构的设计体现了教材的时代性、基础性、选择性的统一、教材的物理特征得到重视等。然而，新课标教材在实际使用的过程中也发现了不少问题，这些问题在一定程度上限制了教材功能的发挥。

① 孙智昌：教科书的本质：教学活动文本[J]。课程·教材·教法，2013（10）：17。

② 【美】威廉·F. 派纳，威廉·M. 雷诺兹，帕特里克·斯莱特里，彼得·M. 陶伯曼著，张华等译。理解课程[M]。北京：教育科学出版社，2003：48。

③ 指依据本次基础教育课程改革以后所颁布的各科课程标准所编写的教材。

（一）在重视教材基础性的同时没有把握好“度”

新课程改革明确提出“改变课程内容繁、难、偏、旧和偏重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能”^①，按照新课程改革的要求，在新课标教材编写时，删除了繁、难、偏、旧，脱离学生的经验和实际生活的内容，重视对学生终身发展有用的基本知识、基本技能，增加了富有现代气息的即时信息，这些做法无疑是正确的。但是，与此同时，因没有把握好“度”，又出现了某些该删除的知识依然没有删除，而部分对后续知识的学习必不可少的知识却被“误删”的情况，学生因缺乏必要的知识基础出现了学习困难。有些有经验的老师意识到了这一点，凭借自己教授过多个版本传统教材的经验及时做了补充，而对于刚刚走上教师岗位不久的年轻老师来说，则面临很大的困难和挑战。例如，湘教版新课标高中地理教材必修——第一章第三节在大气的垂直分层部分，删除了各层气温随高度变化的原因；第四节水循环部分删除了水循环的分类、洋流部分删除了洋流的分类及洋流对地理环境的影响；第三章第三节删除了非地带性，取而代之的是地方性分异规律……，这些被删除的内容实际上都是学习后面的内容不可或缺的知识，如果学生没有掌握，势必影响后面的学习，因此，只能根据教师个人的经验、能力甚至看法加以补充。翻开任何一个版本的新课标教材，这样的例子不胜枚举，这就要求教师在教学过程中认真“理解教材”，恢复“误删”的内容。

（二）不同学段教材的编写跨度过大，缺乏必要的梯度和衔接

如何保持不同学段教材的延续性和有序衔接，是教材编写时常常面临的一个主要问题，也是教材编写者必须考虑的方面。长期以来，我国虽然依据学生身心发展的规律和学科内在的逻辑体系，实行九年一贯制的课程设置政策，但不同学段教材的衔接和延续依然存在很多问题。

有研究者对各学科六、七年級的教材进行了研究，认为“目前中小学衔接阶段教材的编写跨度过大，缺乏必要的梯度。小学阶段的教材组织与表达多为直观、感性的知识。中学教材注重完整的、系统的知识体系，教材内容的组织表达与广度、深度都与小学教材有较大的差异。如语文、数学、英语等学科在小学教材的学习中大多有形象化的支持，进入中学后则更加突出知识的严密性和学生思

^① 教育部基础教育司，地理课程标准研制组，全日制义务教育地理课程标准（实验稿）解读 [M]，武汉：湖北教育出版社，2002：2。

维方法的培养”^①。

初、高中教材同样存在衔接不好的问题。只是初、高中教材衔接的主要不是教材组织和表达方面的问题，而是教材内容方面的衔接。有些内容高中教材编写者“以为”初中教材已经或应该有所涉及，所以高中教材中就没有考虑这部分内容，可实际上初中教材中也根本没有介绍这部分内容。

（三）素材选择不当

教材中素材的选择对学生的学习过程和学习效果有很大影响，合适的素材能够帮助学生顺利建构知识，而如果素材选择不当，则不利于学生知识的建构。纵观新课标教材，都不同程度存在素材选择不当的情况。主要体现在有些素材与内容主题无太大关系或所选素材不够典型；选择的素材只照顾到某些学生群体的利益，而忽视了另外一些学生群体的诉求，不利于推进教育公平；有些素材创设的情境不够真实等。

实际上，教材中素材的选择不仅要与所学习的内容主题相符，所选素材还应较为典型，同时还应考虑到城乡之间、不同地区之间的差异。当然，即使教材编写者考虑到这些方面，但由于我国地域面积辽阔，地域差异大，再好的教材也很难照顾到所有地区、所有类型学校的实际情况。这种状况更加要求教师结合本地区、本校的实际情况对教材进行“理解”。

（四）教材中插图的选择和使用存在的一些问题

插图作为一种与文字并列的视觉符号表征系统，也是教材重要的组成部分。对于中小学生而言，插图是他们理解教材内容的重要工具。插图既能帮助学生获取抽象信息的具体形象认知，又能激发学生自学教材的积极性。尤其对于以形象思维为主的低年级学生而言，插图具有更重要的意义。但是，美国著名教育家梅耶（Mayer）研究发现，教材中的大部分插图没有很好地为教学目标服务，甚至有些教材中大部分的插图与课文主题无关，教材插图的功能没有得到充分发挥^②。我国新课标教材的编写虽然对图像系统给予了极大的关注，“现行人教版小学语文教科书共有课文 358 篇，配置插图 324 幅，绝大多数课文都配置了插图，低年级教科书插图配置率几乎达到 100%”^③。但因受技术水平、图像设计、编写理念等因素的影响，新课标教材中的插图依然存在这样那样的问题。

有学者对中国和日本两国的新版初中物理教材中的插图做了比较研究，结果

① 李俏，张华．中小学教材修订中的若干思考 [J]．课程·教材·教法，2012（8）：49.

② 梅耶著，牛勇等译．多媒体学习 [M]．北京：商务印书馆，2006：99.

③ 刘冬岩，薛日英．小学语文教科书插图的问题及对策 [J]．教育科学研究，2013（3）：65.