

语文教材别论

李维鼎

图书在版编目(CIP)数据

语文教材别论 / 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 7-5338-4380-0

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(2002)第 020743 号

语文课程改革理论探索书系

语文教材别论

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 10.5

字 数 255000

插 页 2

版 次 2004 年 2 月第 1 版

印 次 2004 年 2 月第 1 次

书 号 ISBN 7-5338-4380-0 / G·4350

定 价 17.60 元

版权所有 翻印必究

序

YUWEN JIAOCAI BIELUN · YUWEN JIAOCAI BIELUN

韩焕昌

李维鼎先生的这部《语文教材别论》，先在《语文学习》上读过专章，后于因特网上看完全貌，前后足有一个月，又使我沉浸在探究语文教育的激动中。

长期以来，我国贯彻着国家主义的一体化教育，语文教材都是由上边统一编定的，一般教师对教材功能很难具备宏观视界，只能在既定的课文范围内苛求自己：或深挖义理，或穷究辞章，总以为教材无非是传道授业的工具或例子，须靠教师“深则浅之，浅则深之”地讲，逼着学生“真则假之，假则真之”地练，才能收到解惑、有得之功。这就等于说：“教材没有好坏，教师必须万能。”这显然是不公平的，也不符合教育科学的规律。

在整个教育系统中，教材必然处于举足轻重的地位。它既是课程目标的内容保证，又是教学活动的操作依据，更是各级教育观念的集中体现。李先生在此明确指出：“这些理念包括对语文的认识，对语文与人、与生活、与社会关系的理解，包括基于这种认识和理解而形成的语文教学价值—目的观念、语文课程观念，当然也包括着语文教学的原则、方法等方面的要求。”正是由于教材的这种“全息性”，也就使其不但成为从教育理论到教育实践、从教师到学生的必由桥梁，而且成为预防各种教学疾病的当然屏障。一套健康的教材体系，本来就应具备各种免疫力。平时我们总爱跟着说：“教改的问题也就是教员问题。”这是以自以为没有其他问题为预设前提

序

的。其实,半个世纪的历史清楚说明,除了体制问题之外,教材也是全面影响语文教学质量的关键。

改革开放以来,已逐渐提倡“一纲多本”,但终因理论准备不足,至今未见较理想的善本问世。当此语文教育实践艰难跋涉之际,人们有理由对理论建设寄予更大的期待。而在为数不多的几种教材专著中,我特别欣赏《别论》的研究方法。

李先生说:“眼下,我以为最迫切的不是对既有的教材以描述和归纳,以示存在的合理,而是对该有的课本以勾画和阐释,以显创新之急迫。”

乍听起来,这似乎远离了“实践—认识—实践”的正统轨迹;实际上,这是作者对现行教材乃至教学经过深刻的批判之后,进行了一次勇敢的理论跃迁,才慎重做出的前景展望。当人们费力于语文联系生活的时候,为什么不能进一步使教学生活化呢?虽说只是半步之差,后者却有更大的历史兼容性和时代涵盖力。大凡如交际能力与文化素质、走进经典与参与社会、言语习得与人性完善等等一系列重大课题,都可以在综合性的实践活动中得到解决,让学生借助真实的生活环境积极开展听、说、读、写等项对话活动,以达成“言意互转”、“心物两全”的语感素养。

这究竟是大漠蜃景还是东方曙光?只能等教育实践最后回答了。不过,与前著《语文言意论》相比,作者已从前提性的批判朝着程序性的建设迈出了一大步;而且,无论“从基石到理念到蓝图到样章”的层层展示,还是“从教育哲学到课程理论到教学病理学”的反复阐释中,仍然处处流露出令人敬佩的耐心与自信。我想,这也正是中国语文教育逐渐走向成熟的标志和希望。

承蒙维鼎兄嘱我作序,先来谈谈读后感想。不敢自是,诚望读者诸君教正。

2001年12月于龙城玫瑰园



目 录

YUWEN JIAOCAI BIELUN

语 文 教 材 别 论

导 言 /1

第一章 语文课本新设计的基石 /1

第一节 既有的高度 /1

1. 语文课本的类型 /1

2. 语文课本的特征 /4

第二节 新有的探索 /9

1. “言语模式”建构 /10

2. “母语习得”理论 /15

3. 浙师大实验课本的标新 /17

4. 《新语文读本》的启示 /23

第三节 有机的整合 /27

1. “选文”的地位和作用 /27

2. “实践活动”的综合性 /29

3. “生活”中的语文教学 /32

第二章 语文课本(初中)新设计 /35

第一节 三条理念 /35

1. 言语的理念 /35

2. 生活的理念 /42



3. 对话的理念 /44

第二节 一张蓝图 /46

1. 总体框架 /46

2. 具体编制 /47

第三节 单元样章 /70

第三章 来自语文教育哲学的阐释 /85

第一节 语文生活是人的生命栖息地 /86

1. 语言世界是客观世界在人脑中的生动镜象 /87

(1) 关于语言世界的解说 /87

(2) 语言世界的特性对语文课本的要求 /94

2. 言语生活是人在一定语境中全方位的“对话” 活动 /102

(1) “对话”理论简说 /102

(2) “对话”是普遍性存在 /105

(3) 言语生活的特性对语文课本的要求 /116

第二节 语文素质是人发展的基础 /120

1. 语文素质与语感 /121

2. 语文素质培养对语文课本的要求 /125

第三节 培养言意互转能力是语文教育的价值 /127

1. 言意互转能力体现人的语文素质 /127

2. 言意互转能力的培养 /132

3. 言意互转能力培养对语文课本的要求 /154

小 结 /155

第四章 来自课程理论的阐释 /156

第一节 对课程“心物两全”的价值追求

——课程功能研究“之”字路现象的启示 /157

	1. 课程研究及理论建构的复杂性梳理 /158
	2. 对复杂的课程理论的有序性认识 /166
	3. “心物两全”的语文课程对课本的要求 /170
第二节	对课程“以行驭知”的过程性重视 ——课程研制模式在对峙中发展的启示 /174
	1. 众多模式的演变与对峙 /175
	2. “过程”是众多模式分歧、对峙的焦点 /193
	3. “以行驭知”的语文教学“过程”对课本的要求 /199
第三节	对课程“知识、经验融通”的形态构建 ——课程形态认识交叉现象的启示 /208
	1. 课程形态的互补关系 /208
	2. 课程形态互补关系的实质 /213
	3. 以“经验、知识融通”为显著特征的语文课程形态 对课本的要求 /216
第四节	对课程“主(观)客(观)结合”评价尺度的把握 ——课程评价取向差异的启示 /221
	1. 各种课程评价理念和模式 /223
	2. 实施“主客结合”评价取向的语文课程对课本的要求 /229
小 结	/231
第五章	来自教学病理学的阐释 /233
第一节	关于教学病理学 /234
	1. 教学有病 /234
	2. 教学疾病的分类 /237
	3. 当前最严重的教学疾病 /244
第二节	语文教学疾病的诊治 /244

1. 防治“主体缺失”症,为在教学中更好地发挥师生主动性和创造性提供条件 /245
2. 防治“自我封闭”症,为使教学更好地体现实践性和综合性提供依据 /257
3. 防治“失魂落魄”症,为教学重视情感、态度、价值观的正确导向提供支点 /271
4. 防治“以物役心”症,为语文教学策略的优化提供依托 /282
5. 防治“客观过度”症,为使教学评价的合理化提供基石 /295

小 结 /305

赞 语 /307

参考书目 /317

这是一本讨论中学语文教材的小册子。本可以冠以“教材论”一类堂皇之名,但考虑到多种原因,名之为“别论”。这是需要略作说明、交代在前的。

教材,通俗地讲,指的是用于教学的材料,辞书则解释为“教学用的书籍、图片等材料”或“实施教学的依据之一”。看来是个集合性概念。因此,有学者从宏观、中观和微观等方面去考察:“从宏观的视角审察,广义的中学语文教材是泛指一切可以用于教和学的语文材料,除了语文教科书、讲义、授课提纲以外,还包括语文教学指导书、参考书、练习册、习题集、课程辅导资料、课外阅读文选、幻灯片、投影片、声像磁带、教学挂图、表格、卡片等,也包括语文教学大纲或课程标准。推而广之,课外语文听说读写的各种材料,乃至生活中一切可以传授语文知识、培养语文能力、启迪智慧、陶冶情操的文字的、图像的、音响的、情境的材料,统统都可以视为泛语文教材,这是因为,生活本是一部百科全书,而语文又是百科之首。从这个意义上讲,语文教材虽然不能说是包罗万象的,却也可以说是无比丰富的。

“从中观的视角审察,中学语文教材的一般内涵,则专指语文课堂教学的蓝本,即语文教科书,又称语文课本,同时也包括语文讲义或讲授提纲。

“从微观的视角审察,狭义的中学语文教材也可以是指语文

教学的具体乃至细微的教材,比如,一本语文教科书中的某一个具体的教学单元,……课文,……段落,……字、词、句。”^①

也有学者从更新颖的视角去研究,指出教材是教学媒体之一^②。媒体(media),也译为媒介,本是传播学上的概念。在“两者之间”“能够携带和传递信息”是它的显著特性。说教材是媒体,正是因为这一特性,能在师生之间传递信息。但也有广义和狭义的区别。狭义的教学媒体专指投影、电影、录像、电子计算机等现代化教学工具与黑板、教科书、图片等传统教学工具。广义的教学媒体还包括讲授、参观、实验和讨论在内。这样就似乎与教学手段、教具以及教学方法交叉混用,也显得有些“泛”,不过“泛”的方式不一样。因此,教学媒体还必须“正名”:是指实现教学目标,在教学过程中介于教师的教与学生的学之间,携带并传递着教学信息,影响师生信息相互交流与传递的工具。其硬件指装备或设备机件本身,软件指教学内容和程序等。然而,“正名”的结果还是没有能够划清教学媒体、教具、教学手段、教学方法的界限,这是由于分类的角度和层面不一致造成的。尽管如此,教材(课本)作为纸媒(硬件)和教学内容及其序列(软件)的结合,是以进入“教学过程”并达成“课程目标”为标志的。教学内容、教学(课程实施)过程和课程目标庶几可以防止其“泛”。

因此,从课程的角度看,教学内容大体等同于课程内容,即指学科中特定的事实、观点、原理和问题,以及处理它们的方式,是以课程方案、课程标准为基本依据选择并组织而成的,作为课程实施(教学是主要的实施途径)的蓝本,供师生转化为具体的教学策略用。因此,教材便成为课程与教学对接的“榫”,这“榫”就是前述“中观”视角中的教科书或课本,却不包括讲义和讲授提纲。在我

① 周庆元主编《中学语文教材概论》,湖南出版社1994年版,第2页。

② 黄甫全、王本陆《现代教学论导论》,教育科学出版社1998年版,第204页。

看来,课本也就成为一个“全息体”,语文课本尤其如此。所谓“全息”,是说它不仅是一般意义上的教学内容的载体,更是语文教育观念的体现。这种理念包括对“语文”的认识,对语文与人、与生活、与社会之间关系的理解,包括基于这种认识和理解而形成的语文教学价值—目的观念、语文课程观念,当然也就包括着语文教学的原则、方法等方面的要求。亦即“教材把大纲规定的中学语文学科性质、教学目的要求、教学内容、教材(疑为“学”字之误植。——引者)体系、教学指导要点及训练方法等具体化”^①了。简言之,语文课本集中而具体地反映着编写者的语文观、语文教育观和语文教学方法论(通称为“两观一论”),折射着一个时代、一个民族、一个国家对语文教育的期待与要求。正因为如此,语文课本便成为教育乃至社会的一个活细胞。几种课本放在一起比较,就能清晰地看出人们对语文教育的“共时”的不同理解。对这些细胞的解剖和分析,又可以清晰地看到它“历时”发展变化的脉络,从而窥见社会蜿蜒前行的轨迹。正是在这“共时”与“历时”的交汇点上,我们认识既有的语文课本,我们建构新的语文课本。语文课本实在是研究语文学、语文课程和语文教学的“焦点”。

然而,作为课程内容载体的课本又各各不同,单就内容选择的整体取向看,就有着很明显的区别:有的认为课程内容即教材。这种传统的观点认为“知识”是课程内容的主体,教学就是实现知识的传递,为了传递准确、有序,教材便是依据。这种看法的预设当然是教材即知识的体系,具有知识的科学性和系统性。20世纪以来,有的认为课程内容即学习活动。这种观点是将社会需要转化为课程目标,再将课程目标转化为学生的学习活动。英国教育家怀特说,“教育只有一种教材,那就是生活的一切方面”。20世纪40年代我国教育家陈鹤琴提出“活教育”的三个目标,其中“做中学、做

^① 周庆元主编《中学语文教材概论》,第3页。



中教、做中求进步”“大自然、大社会是活教材”，很有点像上述对语文教材的宏观表述，却也反映了与怀特同样的看法。第三种取向是课程内容即学习经验。这里所说的“学习经验”，是泰勒用来区别前两种取向而加以强调的。其逻辑是“学习经验既不同于一门课程所涉及的内容，也不同于教师所从事的活动，而是指学生与外部环境的相互作用。因为，学习是通过学生的主动行为而发生的；学生的学习取决于他自己做了些什么，而不是教师呈现了些什么内容或要求做些什么。所以，坐在同一课堂上的两个学生，可能会有两种不同的学习经验”。因此，“教育的基本手段是提供学习经验，而不是向学生展示的各种事物”^①。

语文教材就更加异样，其课程内容取向有别于这三种却不同程度、不同形态地涵括了这三种。仅“选文”一项，就足以说明问题。“选文”既非知识，又非活动和经验，却又受知识、活动、经验的影响和支配，出现不同的排列逻辑，显示不同的地位和作用，在教学中发挥的作用也往往迥异。这大概是获得“教本”“学本”“脚本”一类别称的缘由吧。

在这本小册子里，不仅将视野缩小到教科书、课本的范围，而且所研究的对象也是混合了教本、学本和脚本，从内容到编排上都很有些异样的“语文课本”，很有些特别。不仅如此，特别的对象也引出了特殊的研究方法。

“全方位”研究者云：其研究方法必须“历史与现实并举、理论与实践结合、宏观与微观兼顾、整体与局部互补”^②。那是正统的大学问，那种板块式的、纵横交错、立体交叉型的复杂建构，对我来说，非不为也，是不能也；学力不逮，是无可奈何的事。而且，眼下，

① 施良方《课程理论——课程的基础、原理与问题》（以下简称《课程理论》），教育科学出版社1996年版，第109页。

② 见周庆元主编《中学语文教材概论》，第11页。

我以为最迫切的不是对既有的教材以描述和归纳，以示存在的合理，而是对该有的课本以勾画和阐释，以显创新之急迫，只有这样，既有中的合理成分也就存留于新有之中了。因此，这本小册子想走另一条路，先给出一种语文课本的新设计，从基石到理念到蓝图到举例，建构一套初中语文课本。接着就为这种建构多方辩护，先从语文教育哲学，继从课程理论，还从语文教学病理学，连续加以阐释，来头不小，角度多变，尽量发掘新设计的合理性、深刻性和先进性。很有点王婆卖瓜式的自信，却没有哗众的自吹。

无论从给出的新设计语文课本本身看，还是从研究的方式方法看，这本小册子都不很“正经”，因此，称之为“别论”。因此这“别”字可以是“别类”“别名”之“别”，也可以是“错别字”的“别”！谓之“别有洞天”和“别出心裁”则不敢当；但也决非“别有用心”，却是可以肯定的。还望读者诸君以别样的怀抱和眼光去看取。至于看取的结果如何，那就另当别论了。

以上谓之“导言”。

第一章

语文课本新设计的基石

YUWEN JIAOCAI BIELUN · YUWEN JIAOCAI BIELUN

任何新有无不脱胎于既有;而所谓“全新”,也只是旧有痕迹较少保留而已。而且,过于理想化的模式,虽然在理论、情绪上能够自圆自足,却往往易于脱离实际,难以被人接受,因此而难以立足,更遑论推广了。因此,恰当地把握继承和创新的“度”,就显得十分必要和艰难。然而,唯有创新才有出路、才有发展,而发展正是历史的必然。语文课本新设计便是从既有高度开始,走向新高度的。

第一节 既有的高度

从课本的构成要素和要素结构所建构的系统看,我国语文课本的主流模式是“文选模式”。其构成要素有课文、诠释、练习和知识短文,而以课文(选文)为中心。课文大都是选来的文章和文学作品,鲜有编写者自撰的。将选来的文章依教学目的和教学规律再作编写加工而成课本,实际上是冰糖葫芦式的状态。每一粒葫芦都是一个自足的体系,将它们串连起来,就出现了与阅读、写作、说话、听话的矛盾。为了解决这个矛盾,便产生综合与分科这两种基本处理方式。这就有了课本的不同类型。

1. 语文课本的类型

综合型也称合编型,或者合科型。其主要特征是将阅读教材、

写作教材、口语交际教材和语文知识教材混合编排在一起,是我国语文教材的主要类型。由于混编的设计有所不同,这种综合型课本也可以分出若干类别。以课文为主体,或按照“文体”,或按照“内容”,或按照语文知识,或按照能力训练加以编排,便可以将课文分成若干单元,再编配以提示、说明、思考练习、知识短文而成。这就是占主体地位的综合课本,可称为“全混式”。与此有所不同的是,仍以课文为主体,却由读、写、口语交际三条线并行综合而成,新编高中课本就是这种方式。三条线是并行的,相对独立,教学时却可以根据需要调整。可称为“并行式”。合编的“综合型”课本,“优点在于整体性较强,一人执教便于统筹兼顾;而缺陷又在于知识讲授和能力训练的序列,不容易梳理、组织得恰好”^①。

正是为了救正综合型教材的缺陷,便有了“分科型”课本的出现。“分科型”也称分编型,或者单科型。这是按照语文能力训练和语文知识教学本身的体系分别编成的几种课本,在教学中配套使用。比如20世纪60年代的“汉语”与“文学”,80年代的“阅读”与“写作”,中师使用的“文选和写作”、“语文基础知识”等都是。分科型课本,“优点在于眉目清楚,序列分明;缺陷在于较难求得综合的、整体的效应”^②,而最大的缺陷恐怕还在于像“汉语”“语文基础知识”一类教材,尽管眉目清楚、序列分明,却不反映语文学习的基本规律;而且,与之配套的“阅读”和“写作”仍然是综合型的。上述新编高中课本的编排,将“并行”的三条线“综合”起来,实际上是想保留两种类型的优点,避免两者的缺点。

顾黄初认为,“二者的优势和弱点,正好相反。而这种‘相反’,通过进一步的深化认识和积极探索,完全有可能得到‘相成’的结果。分编型教材的主编者,凭借着‘分则眉目清楚’的优势,努力

^① 顾黄初《语文教育论稿》,人民教育出版社1995年版,第52页。

^② 同上。

在知识系统和能力训练系统中提取基本元素,从而确定讲授和训练的项目;并根据知识和能力本身的内在逻辑,设计出讲授和训练的程序,形成各种‘知识链’和‘训练线’。这些研究成果给了合编型教材的主编者们以有力的援助,使他们在自己教材体系的建设上有可能做到‘合’中有‘分’,克服过去序列不清,长期处于‘浑然’状态的痼弊。而合编型教材的主编者们,则凭借‘合则相互为用’的优势,努力在教学内容的优化组合上作新的探索,努力在知能结合、知能转化、听说读写相互配合、语修逻文彼此渗透上求得新的突破。这些研究成果,同样给分编型教材的主编们以有益的启示,使他们在自己的教材体系建设上有可能做到‘分’中有‘合’,克服因过分强调系统性而多少忽视语文教学综合效应的弱点。这种‘相反相成’的事实,引出了当前教材编制上的一系列颇具新意的改革趋势:其一是在合编型教材中强化了知识教学和能力训练的序列性;其二是在合编型教材中重视了单元组合的优化”^①。这是一种很乐观的设想,其实,不仅很难做到,就是做到了,仍然不可能脱离‘知识—能力’的窠臼。因为,言语能力的获得和提高并不是由所谓语言知识转化而来的,而且作为言语能力,不论是哪一方面、还是哪一层级,都是难分先后、难定分合的。长期使用‘文选型’教材便证明这一点。像‘汉语’“基础知识”这样分科的课本,实际上是语言学知识体系的‘搬用’,并不是什么科学化举措,因此似乎已被时间所淘汰。

在‘一纲多本’的今天,出现了许多种语文课本,各具特色,却仍然在‘文选模式’中加减乘除,难有真正意义上的突破。而‘文选模式’的缺点并不在于方式的古老陈旧,无法适应新的形势;也不在于文章的规范完美,使学生只有被动受教的份。因为可以根据形势发展去选择,可以让学生站在今天的、自己的基点上去评说品

^① 顾黄初《语文教育论稿》,第52页。



论。“选文模式”的最大弊病在于只注意了“言语材料”的对象化一面(这一方面无疑是十分重要),却挤压了学生“言语行为”的实践一面,而言语实践正是言语习得的主要途径。

2. 语文课本的特征

既有的语文课本(综合型及分科型的阅读课本)有三个比较明显的特征,从正反面两个方面反映着语文教育的某些深层规律。因此,对这些特征的认识,是构建新语文课本的前提条件之一。

文选的形式 严格意义上的文选始于南北朝,最先是萧统(昭明太子)选编的诗赋文章总集,却不是为语文教育编的课本。只是成书以后,被用来作为课本,并开创了语文课本编纂的规范而延续至今。其“按时代、选名篇、分文体、组单元、作注释、加评点、广视野、重历练等,已经成为我国中学语文教材建设的宝贵财富”^①。文选式的语文课本为什么有如此长久的生命力呢?这除了与传统的文章教学有关,恐怕还在于基本上暗合着语文教与学的规律。对此,可以从两个方面来看。一方面,文章(包括文学作品等)是人们言语活动的成果形式。口头交际活动成果是就某话题的“一席话”,记录下来可以转换为“一篇文”,从而可以超时空传播;书面交际活动成果也总是就某话(文)题展开的“一篇文”。“话”和“文”因此而成为言语主体在一定语境中言语活动的聚结体。语文学习的实质就是言语的对象化,即内化言语对象,因此,这种聚结体便成为最具体的也是最方便的形式。与此相对应的是,学生经过内化的心理操作,将言语材料对象化的情况如何,效果怎样,也往往需要观察他们的“话”和“文”。这种对应,在言语学习和言语交际中是恒在的现象,是对言语主体、言语过程和言语能力的全息反映。另一方面,言语能力的形成和提高是在言语材料对象化过程中实现的,但需要不断地反复,就是对同一言语材料也需要

^① 周庆元主编《中学语文教材概论》,第40页。