



目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 关于语文和语文教育	(1)
第二节 现代语文教育的发展	(8)
第二章 小学语文新课程改革	(20)
第一节 国外的课程改革	(20)
第二节 我国的新课程改革	(30)
第三节 小学语文课程改革	(37)
第三章 小学语文新课程教材	(53)
第一节 小学语文教材改革的概况	(53)
第二节 国内外小学语文教材	(68)
第三节 我国现行小学语文教材特点	(72)
第四章 解读语文新课程标准	(80)
第一节 语文的课程性质及基本理念	(80)
第二节 课程目标与内容	(90)
第三节 课程标准具体目标与内容解读	(93)
第四节 语文课程标准核心概念的修订	(108)
第五章 小学语文教育目标	(114)
第一节 小学语文教学目标的内涵	(114)
第二节 教学目标与课堂教学效率的关系	(119)
第三节 制定小学语文教学目标应遵循的原则及建议	(122)
第四节 落实小学语文教学目标的有效策略	(141)
第六章 小学语文新课程教学方法	(154)
第一节 构建积极的语文课堂	(154)
第二节 小学语文课堂不同类型的教学模式	(159)



第三节	小学语文各年级教学模式	(172)
第四节	探索中的主题单元教学模式	(188)
第七章	小学语文教育评价	(195)
第一节	小学语文课堂教学评价标准	(195)
第二节	小学语文教学评价的内涵及重要作用	(200)
第三节	小学语文教学评价原则及方案设计	(206)
第四节	小学语文课堂教学评价技巧及案例评析	(214)
第八章	精品课堂案例	(226)
第一节	识字写字教学案例	(226)
第二节	阅读教学案例	(232)
第三节	习作教学案例	(238)
第四节	口语交际教学案例	(243)
第五节	绘本导读课案例	(250)
主要参考书目	(257)



第一章 绪论



第一节 关于语文和语文教育

一、语文和语文教育

“语文”一词最早出现在 20 世纪初期。1905 年,清朝在废除科举制度以后,开始开办新学堂。新思潮,新思想大量引进,当时的课程以至教材,都是从西方引进的,只有语文一科,教授的仍是历代古文,当时称为“国文”课。五四运动以后,提倡白话文,反对文言文,国文课受到了冲击,小学于是改设“国语”,当时的教材一改艰涩难懂的语言习惯,有着鲜明的口语特点,选用的都是白话短文或儿歌、故事等。中学设国文课,白话文的比重也明显增加,选用了鲁迅、叶圣陶、冰心等新文学作家的作品。在 20 世纪 30 年代后期,叶圣陶、夏丏尊二人提出了“语文”的概念,并尝试编写新的语文教材,可惜因日本侵略中国而被迫终止。全国解放后,叶圣陶顺应时代要求,再次提出将“国语”和“国文”合二为一,改称“语文”。这一建议被当时华北政府教育机关采纳,随后推向全国,从此,“语文”成了中小学的一门主课。

教育,是培养新生代准备从事社会生活的整个过程,也是人类社会生产经验得以继承发扬的关键环节,主要指学校对适龄儿童、少年、青年进行培养的过程。语文教育是近些年发展起来的学科教育学的一种,是“语文”和“教育”的综合,是人文社会科学的一门重要学科。它是植根于语文教育实践,从我国现实社会和未来发展的需要出发,运用现代教育理论、心理学理论及现代教育技术等建立起来的语文教育理论体系。语文教育学不是语文科学和教育科学简单相加的产物,而是语文科学和教育科学、心理科学等相互交叉、渗透、互相选择、融合、改造后,所形成新的理论体系。

二、“语文知识”何以成为一个问题

20 世纪语文教学是从古代综合性的、百科全书式的教育中独立出来的,其标志就是“语言专门化”。现代语文教育的历史,就是从传统的百科全书式的教育向“语言专门化”教育的转型、发展的过程。在这个过程中,“知识化”是它的一个重要组成部分,也是转型的一种内在推动力。传统语文教学也有语言教学,但是其效率是极其低下的,都是“就书衍说”,“神而明之耳,未可以



言传也”。第一部用现代语言学理论研究中国语法的著作《马氏文通》在 1898 年面世,就是作者马建忠痛感“蒙子入塾”,“终日伊吾”,可只是“循其当然而不求其所以然”,因而以“十余年力索之功”完成《马氏文通》一书,希望“而后童蒙入塾能循是而学文焉”。可以说,《马氏文通》是中国语文教学“知识化”的先声。到了上个世纪初,中小学语文课堂开始出现包括注音字母、标点符号、文字的笔画、修辞、语法等内容的语言知识教学。而到了三四十年代,在一大批现代语文学家 and 语文教育家的努力下,中小学语文教材中开始大量出现“发音”“读法”“书法”“作法”“缀法”等语文知识,其中最突出的代表是夏丏尊、叶绍钧合编的《国文百八课》。该教材以语文知识为经,以选文为纬,是中国现代语文教育史上第一部系统地在知识理论指导下构建的比较成熟的语文教科书。毫无疑问,“知识化”在中国中小学语文教育发展史上是一个进步的标志。其进步意义在于:第一,它取代“经义教育”成为语文教学的主体,在很大程度上实现了语文教育的“语言专门化”历程,完成了古代语文教育向现代语文教育的转型。第二,它使语文教学摆脱了“未可以言传”的落后状况,极大地提高了教学效率,实现了语文教学范式的更新换代。现代语文教育的“知识化”,是现代科学发展和社会趋势的产物,必然与现代科学发展和社会趋势相适应。

但是,与其他学科相比,语文教学在知识问题上有它的特殊性。一方面,“语文知识”是语文课程的一个重要内容,“知识化”是提高语文教学效率的基本保障。另一方面,语文课程虽然也教授语文知识,但绝不是一门以系统地掌握某一门或某几门知识为目的的课程。语文教学的基本任务是“培养学生正确理解和运用祖国语言文字的能力”,这似乎已成为大家的共识,但很多人把这句话与“掌握语言知识”划上等号,或者虽然没有划上等号,但认为从“掌握语言知识”到“形成语言能力”是自然而然的,是水到渠成的。而实际上,“理解和运用祖国语言文字”的核心是“语用方法”和“言语经验”,而不是“语言知识”。“语言知识”解释“语言是什么”,但语文教育的根本目标,不是培养“谈论语言”的人,而是培养“使用语言”的人。只有“语用方法”和“言语经验”,才能给予学生“正确理解和运用祖国的语言文字”的能力,以及以“语文能力”为核心的综合文化素养。在以新课程标准为代表的语文教育新思潮中,“知识化”得到了全面放松(其主要理论表达是“不宜刻意追求语文知识的系统和完整”“不必进行系统、集中的语法修辞知识教学”“语法、修辞知识不作为考试内容”)。但问题在于,这种“反知识”立场是有着特定的历史背景和历史前提的,这种特定的历史背景和历史前提就是:对于“这样的知识”和“这样的知识教学”来说,“反知识”是有理由的,是成立的。它更多的是着眼于知识本身的不完善和弱智化的知识教学方式,而没有从“课程论”和“教学论”的角度来全面地看待知识问题。一个很简单的思考是:“这样的知识”不好,我们在语文教学中对知识的“处理方式”不好,那最恰当的选择应该是“换知识”和“改变这种方式”。显然,对知识系统本身的质疑和对知识教学方式的批判并不必然地导致“语文课不学知识”、“语文课不需要知识”的命题,“反知识”的特定内涵并不必然地导致“去知识”。一个更根本的、更重要的问题是:语文课是否需要知识。问题的这种提法启示我们需要一



个比“这样的知识不好”“这样的知识教学方式不好”更为广阔的理论视域；需要一个更为深刻的知识论立场。

三、语文课中的知识类型

语文领域有两个问题值得研究：一是知识在语文教学中占据一个什么位置，起到什么作用；二是需要什么样的知识，什么样的知识才能在语文教学中发挥期望它发挥的作用。这两个问题不是独立的，而是纠缠在一起的。类型不同的知识在语文教学中所起的作用是不同的，性质不同的知识对语文教学的意义是有差别的。过去关于语文知识的许多讨论，都是在没有认清问题的前提下展开的，许多讨论没有能切中要害，原因就在于它们不是针对特定的知识类型而言的，它们的立论都可以找到“例外”，甚至反证，因而缺乏立论必须具备的周延性，其科学性和说服力都大打折扣。语文教学的“知识问题”迫切需要引入“知识类型”概念，以“知识类型”理论为依据，过去抽象的、含混的“知识问题”豁然开朗，变得一目了然了。

（一）过去关于语文知识类型的探讨

关于语文知识，过去有一种描述性而非类型化的表达，人们管它叫“八字宪法”，即“字”“词”“句”“篇”“语”“修”“逻”“文”。这种表述是老师们在长期的教学实践中，对所教的知识的一种经验性的总结。但遗憾的是，这种对语文知识的表述，一方面没有关于“为什么要有”的论证，例如为什么要有“篇”、又为什么要有“逻”，“篇”的知识、“逻”的知识对语文教学有着什么意义，起着什么作用，并没有具体的讨论。另一方面，这八个方面的知识相互之间是什么关系，它们如何组合在一起。这些问题，“八字宪法”既没有明确的表达，从它们的内涵中也看不到有这种关系的可能。显然，“八字宪法”并不是关于“语文知识”的系统的表达，它实际上是老师们在教学中实际上教到的知识的混合，它们没有为解决语文教学的“知识问题”提供什么线索。

20世纪80年代左右，人们开始有意识地系统归纳“语文知识”，其成果是所谓“三大学科”：语言学知识系统、文学知识系统和文章学知识系统。这种归纳的影响很大，在一些论著中，研究者们开始把语言学、文学和文章学作为语文教学的三大基础学科来讨论，有些高等师范院校的中文系，也开始依据这种认知构建由语言学系列、文学系列和文章学系列组成的课程体系。但是，这种理论仍然没有解决“为什么要有”的论证，仍然没有解决“它们是如何组合在一起”共同构成“语文知识”的问题。在语文教学中，语言学知识、文学知识、文章学知识三者是三条线，是分离的。它们如何成为语文教学不可或缺的“知识构成”，也没有人论证过，而且还产生了一个新的问题，即：并不是所有语言学知识都进入语文教学，并不是所有文学知识都要在语文课里教，并不是所有文章学知识对语文教学都有用，那么这“三大学科”中，哪些知识属于语文课里要教的知识、要用到的知识，哪些却不属于，这个问题“三大学科”的理论完全没有涉及到，也无从解释清楚。



(二)关于语文知识类型的新探索

随着语文研究的不断深入,近几年,语文知识问题重新进入人们的研究视野。从目前发表的一些文章来看,可以说初步形成了一次新的讨论。这一次关于语文知识的讨论是在继承了前几次关于语文知识问题讨论成果的基础上的深化与延伸,其最突出的成果就是突破了过去单一的知识类型认识,接受了“知识类型”的概念,从而也获得了一个更为广阔的知识视野。

1. 陈述性知识、程序性知识、策略性知识。陈述性知识是人们对事物的状态、内容、性质等的反映,它是关于事物“是什么”的知识。例如,关于什么是夸张的知识,关于什么是道理论证的知识,关于什么是反问句的知识等。陈述性知识对语文教学的意义是有限的。第一,它是把事物当作客观对象来认识,而语言并非纯粹的客观事物;第二,语文教学的目标是培养学生的语文能力,这种能力主要是一种“做事”的能力,是一种实践能力,而不是一种简单的“认知”能力。语文教学的目标是运用语言,而不是认识语言,不是培养“谈论语言”的人,它是培养“运用语言”的人。陈述性知识告诉学生“夸张”是什么,但掌握了“夸张是什么”这一知识并不能直接转化为用夸张来交流这一实践能力,掌握了“反问句”的知识并不一定会“反问”,同样,知道了什么是“道理论证”并不意味着同时也就用“道理”来论证了。程序性知识是关于“做什么”“怎么做”的知识,它是人们关于活动的过程和步骤的认识。例如,在什么情况下要运用夸张的修辞手法,在反问的时候要注意什么要领,在议论文中通过讲道理可以做什么,以及怎么做。这些知识,就是程序性知识。程序性知识对语文教学的意义是巨大的,它直接对于实现语文教学目标起作用。但是这种类型的知识也是现在最缺乏的,甚至几乎没有。策略性知识是关于学习策略的知识,即如何确定“做什么”“如何做”的知识。它的特点是“元认知”和“反思性”。对策略性知识的掌握,其标志在于明确认识自己面临的学习任务;知道自己目前学习所达到的程度;能调用恰当的学习方法对自己的学习过程进行监控、反省和调节。

在语文教学中,当然不是绝对不需要陈述性知识,但可以肯定地说,不应该以陈述性知识为主体。过去,我们理解的知识主要着眼于陈述性知识,所以要么从语文课程的实践性目标出发,彻底否定语文知识的教学,要么从学校教育和课程内容的特点出发,将陈述性知识教学提到一个不恰当的位置。实际上,我们并不是否定陈述性知识,它在知识体系中也是不可或缺的,我们否定的只是陈述性知识的主体地位。程序性知识应该成为语文知识教学的主体。而策略性知识则是知识教学的最高境界,一方面是需要,另一方面也只是在较高学习层次和学习境界才需要。策略性知识教学的时机和场合是决定策略性知识教学能否实现其目标的关键。从它们之间的关系来看,陈述性知识在学生的“前面”,程序性知识在学生的“外面”,策略性知识在学生的“后面”。摆在“前面”的东西最容易看见,但可能并不是最重要的;处在“外面”的东西很难轻易进入人们的视野,但可能是起关键作用的;而在“后面”的东西,在最深刻的意义上发挥着不可替代的作用,但也不是在任何时候都必须把它摆上“台面”。



2. 现象知识、概念知识、原理知识。这种知识分类是着眼于知识体系的一种分类。加涅认为,知识体系的结构象一个“金字塔”,塔底就是由大量的事实、现象构成,中层则是由对这些事实、现象的解释和定义构成,而最上层则是根据那些“解释”确定的一些“行事规则”。根据加涅关于知识体系的理论,可以把语文知识分为“现象知识”、“概念知识”和“原理知识”。在语文教学中,所谓“现象知识”就是对语料的掌握,包括常用词语,常用句式,常用语体,常用修辞等。这里所谓的掌握就是熟悉。语文课是以“现象知识”为教学内容主体的课程,在语文课中学那么多课文,目的就在于掌握“语文现象知识”。所谓概念知识就是对“现象知识”加以解说和命题的知识,它一般用概念的形式来表达。在语文教学中,这些知识本身没有意义,它要么是帮助学生理解“现象知识”,要么是为形成原理知识作准备。在第一种情况下,它只起到辅助作用,在第二种情况下,它甚至根本就不需要进入语文教学的实际过程,而只是为那些研究人员掌握即可。原理知识属于“如何做才正确”的知识,所以也可叫“规则知识”,它是对人的行为方式的描述与规范,在人们的活动中起着“定向”的作用,所以这些知识是可迁移的,利用这类知识的可迁移性,可以有效指导和促进学生的语文能力的形成。例如,关于如何运用“指示语”的知识,描述了“在句段中,指示语可以代替所指示的事物或前面已经出现的语句,从而使语句更为简洁,使文意更为连贯,语意重心更为突出”的行为规则,掌握这一知识,则可以有效帮助学生在写作中实现语意的系统连贯。从数量上来说,语文教学大量需要的是“现象知识”,需要精细掌握的是“原理知识”,而对“概念知识”,则“少知、粗知”。

3. 无意识知识、言述性的知识。这种分类是从知识是否可言传的角度考虑。所谓无意识知识,也称之为缄默知识,这种知识是直觉状态的知识,它的特点是“知道,但说不出”。最典型的语文方面的无意识知识就是语感。语感具备无意识知识的“知道,但说不出”的特点,读一篇文章,一读就通,一读就懂,但是如何读懂的、读通的往往说不出来。这一特点决定了无意识知识特别适用于“从事一种行为”,即活动。所谓言述性知识,顾名思义也就是可以说出来的知识,也称之为外显知识。它的特点是“知道,而且可以说出来”,这是一种明晰性知识,是可以言传的知识。例如“语体是一种言语行为方式”,“说话必须根据场合的不同使用不同的表达方式”。“明晰地传达”是言述性知识最大的优势。言述性知识是以无意识知识为前提的,是对无意识知识的概括和表达。从理论上讲,所有的无意识知识都可以用言辞表达出来,也就是说,所有的无意识知识都可以向言述性知识转化。但是,这种转化对研究语言是有意义的,对从事一种言语行为,却不一定都是有意义的。因为在某些时候,熟练地从事一种行为必须依赖无意识知识,“有意识的知识”的参与反而会起干扰作用。那么,在什么时候需要言述性知识呢?波兰尼认为,就是在“批判性思考”的时候,即对言语对象作“批判性”“反思性”阅读的时候。什么时候需要无意识知识呢?波兰尼说,就是在“控制住至今尚未探明的领域”时,也就是要“创造”新的知识的时候。



四、知识作用的途径与方式

知识是分为不同类型的,不同类型的知识在语文教学中起着不同的作用,林林总总,不一而足:有些是辅助性的,有些是必要条件性的,有些甚至是充分条件性的,有的是教师在课堂里教的知识,有的是学生学的知识,有的属于教学目的范畴里的知识,有的则属于教学内容范畴里的知识,有的是作为教学过程的知识,有的是作为教学工具的知识。这些知识的性质是不一样的,它们对语文教学的意义也是有区别的,有的甚至是完全相反的。因此,不能笼统地来谈语文教学的知識问题。更为重要的是,分清了不同类型的知识的内涵和特点后,就接近了获得这些知识在语文教学中发挥作用的具体途径和方式。

(一)知识作为课程内容:知识修养与知识定向

课程内容是相对教材内容、教学内容而言的,它们之间的区别,王荣生博士有明确的界定:语文课程内容是指语文教学中“应该教什么”;语文教材内容,是指语文教学“用什么去教”;语文教学内容,则是指“语文教学实际上教了什么”。更通俗的说法是:语文课程内容,就是学生要掌握的内容。在语文教学中,学生要掌握的内容大部分不能直接呈现给学生,它只能通过“课文”这一载体隐含着呈现给学生,老师在课堂里直接教的是“课文”,但学生要学的,其实是教材所承载的“课程内容”。这些学生要掌握的内容(即课程内容)中,有一些就是知识。但是,并不是所有的知识都能够作课程内容的,作为课程内容的知识只可能是两种:一种是“现象知识”,即语料,包括常用语汇、常用句式、常用语体、常用修辞等等。扩而大之,还包括经典作品、名言警句、文化常识等等,都属于这一范畴。这些知识是一个学生的基本知识修养,也是实现其他教学目的的基础。一种是“原理知识”和“程序性知识”。这些知识直接告诉你应该怎么做,掌握这些知识是做好事情的必要条件乃至充分条件,它直接为做好事情定向,因此,掌握这些知识本身就是课程内容。

(二)知识作为教学内容:“外显知识”对“缄默知识”的引导作用

教学内容是指在语文教学中实际上教了什么。在教学中实际上教的东西,并不一定是要求学生掌握的,而可能是为学生掌握他应该掌握的东西作铺垫、准备线索、提供条件的。那么,这些铺垫、线索、条件是什么呢?在大部分情况下,这些铺垫、线索、条件就是“外显知识”。前面曾介绍,根据知识的表现,知识可以分为外显知识(言述性知识)和缄默知识(无意识知识)。外显知识之所以是外显的,是因为它具有明确的可传达性,可以直接用言语表达出来,从教学的角度来讲就是可教性。但语文知识大部分是那些只可意会、无法言传的知识,即缄默知识。这一点已为语文教育的历史所证明,也为近20余年语文教育的科学研究所充分揭示。正因为它是只可意会、无法言传的,因而它的可教性受到巨大限制。这是语文教学在知识问题上的一个悖论:



语文知识主要是一种缄默知识,“语文教学必须以学生的缄默知识为基础”;但正因为它是缄默知识,又往往是不可教或可教性有限的;而可教的外显知识一方面只占少部分,另一方面往往又是一些表面的缺乏深度的知识,因而它的教学价值是有限的。过去语文知识的教学意义受到质疑,主要原因即在于此。但是,“几乎所有的外显知识都根植于缄默知识,外显知识的增长、应用和理解都依赖于缄默知识。换句话说,外显知识是知识这座冰山露出水面的部分,而缄默知识则是它藏在水面下的部分。因此,外显知识就成为缄默知识的一个线索,一个标志,一个通道。在语文教学中,任何缄默知识的获得,都是以外显知识为导引的,外显性知识牵引着学生,学生顺着外显性知识暗示的方向,“意会”到缄默知识,并最终实现缄默知识向外显知识的转化。这就是马建忠所谓“即其可授受者以深求夫不可授受者”。直接把外显性知识作为语文教学的内容主体也许的确是值得商榷的,其意义也许的确是有限的,但把外显性知识作为缄默知识的线索,牵引出学生对缄默知识的“意会”,则其教学意义就发生了根本的改变。外显性知识作为教学内容的意义有限性并不否定它作为教学途径、教学线索的意义的重要性。在这里,可以引用几乎成为常识的一句哲学名言:感觉到的东西才能理解它,而理解了的东西,才可以更好地感觉到它。

(三) 知识作为教学的交流工具:“工具知识”在教学过程中的作用

教学过程是师生之间的交流,这是对教学过程的最基本的描述。然而,师生间用什么来交流呢?对于教学来说,交流的起码要求是“明示”,怎么让学生明白教师的要求,怎么让学生明白自己的学习对象,怎么让学生明确地向教师表达自己的理解?“教”是一种行为,这种行为的实现需要一种媒介,没有这种媒介,教学的进行则无以依托;有了这种媒介,教师可以凭借它传达自己的思想,学生可凭借它理解教师的意图和自己的学习对象。这种媒介即交流工具是教学得以进行、得以展开的一个前提。事实上,有什么样水平的交流工具就有什么样水平的交流。这种师生双方借以交流的工具(即媒介),可以称之为“工具知识”。这种“工具知识”也许并不死板地要求学生掌握,却是教师呈示给学生要掌握的知识和学生理解教师的要求的一个“工作概念”。有人对此作了出色的阐述,他说:“如果没有语言知识的介入,教师就只能在这种常识语言的水平上与学生对话交流。深刻的感悟将会因为没有必要的概念作媒介而烟消雾散,睿智的指点也将会因为找不到合适的语言而变得平庸无奇。”这里所说的“语言知识”,就是指用以开展教学交流的“工具知识”。

(四) 知识作为教师的准备:“教师状态的知识”在课程建设中的作用

课程社会学认为,课程建设是一个“将作为一般文化成果的‘客观知识’改造为‘课程知识’”的过程。这里的课程建设涉及了两个方面知识,一是“客观知识”本身,二是改造客观知识的知识,前者主要是学科知识,后者则包括价值论知识(即证明课程知识合法化的知识)和方法论知



识(即证明课程知识合理化的知识)。对于学生来说,他们要掌握的主要是学科知识,可以称之为“学生状态的知识”。对于教师来说,则不仅包括学生状态的知识,还包括如何选择、呈现和传达学生状态知识的知识。基于这种考虑,“课程知识”可以区分为“学生状态的知识”和“教师状态的知识”。过去没有这种区分,因而从“学生状态的知识”的简化性描述中直接推导出“语文课不需要知识”或“语文课知识不重要”的结论。新课程则首先改变了教师的地位,他不仅是教学者,而且还是课程建设者,因此他不仅要掌握“客观知识”,而且还要把知识教给学生(当然不仅仅是传授知识),更要掌握将“客观知识”改造成“课程知识”的知识。因此“教师状态的知识”就成为“语文课知识”课题中必有之义。它与在第三点中所谈到的“工具知识”一样,并不需要学生掌握,却是课程得以构建、教学得以进行的前提。

五、知识开发的领域和立场问题

现在广大教育研究者和教师面临的问题是,怎么才能得到这样的知识:作为知识修养的知识,作为知识定向的知识,作为引领学生感悟缄默知识的知识,作为教学工具的知识,作为教师状态的知识等等。实事求是地说,在这块领域里,学术界和语文教学界几乎是空白的。正如王荣生博士所指出的,学校里的语文知识,不是太多,而是近乎没有;或是这样表述,语文教学中充满着像徐江同志所说的“垃圾知识”,而真正能起到有效达成教学目标的知识,则又几乎阙如。结果是,已有的知识不管用,管用的、急需要的知识却没有。一方面是“知识泛滥”,一方面是“知识荒”:这就是目前语文教学在“知识问题”上面临的困境。这里当然有历史的原因,但深入地思考后觉得这与语文课程的特殊性和由此决定的“语文知识”的特殊性有密切关系。先从语文课程的特殊性说起。语文课程与其他课程最大的不同在哪里?过去认为主要在教学内容。王尚文先生说:“其他学科所教所学的是言语所表达的内容,而语文则是用以表达的言语形式。换句话说,其他学科重在‘说什么’,语文重在‘怎么说’。对于其他科课本的言语,懂得它们‘说什么’就可以了,如果要去揣摩它们‘怎么说’,也仅仅是为了更好地理解它‘说什么’。而对于语文来说,明白它‘说什么’固然必要,但却是为了领悟它‘怎么说’,即主要通过语文教材的言语形式去培养学生的语感能力。”这是极有见地的。但是还要追问:“说什么”与“怎么说”的本质区别在哪里呢?换一句话说,“说什么”与“怎么说”的区别又说明了什么呢?于是问题就延伸到了一个哲学的范畴里面。



第二节 现代语文教育的发展

中国现代语文教育的发展历程,可分为萌发生、艰难成长、曲折发展、走向成熟四个阶段。



一、中国现代语文教育的萌发生阶段(1878—1926年)

中国古代教育没有独立的语文学科,是一种混合型的教育。语文教学的内容尽管比重较大,但却包容在综合性教育之中。中国现代教育起源于清末的新式学堂。从清末到“五四”新文化运动前后,是中国现代语文教育的萌发生阶段。

(一) 清末的语文教育

中国现代语文教育的发端在19世纪50年代以后,帝国主义在中国兴办了教会学堂,清政府官方创办了各种同文馆和洋务学堂,一些资产阶级代表人物私人也开办了各类学堂。新式学堂借鉴西方经验,实行分科教学。语文教育也逐步从传统教育中分化出来成为与修身、算学、物理、化学、历史、地理等并列的独立学科。这一时期的语文教育虽然从传统教育中分化出来独立设科,但从总体上看读的是古文,写的是文言,教法是讲解,学法是记诵,与传统的语文教育基本上没有什么两样。其中,光绪四年(1878年)张焕纶在上海县梅溪街创办的正蒙书院,最早设国文科,以“俗语译文言”“讲解与记忆并重”为特色。光绪二十九年(1903年),上海商务印书馆编辑出版了我国第一套小学语文教科书《最新国文教科书》。

(二) 辛亥革命时期的语文教育

1. 民国初年的语文教育改革。早在辛亥革命前,蔡元培、梁启超等人就认为“中国文字”和“中国文学”所要学的并不限于文字和文学,于是提议将这一学科定名为“国文”。蔡元培等人1902年创办爱国学社,梁启超1906年前后创办长沙女子学堂,就将这一学科称为“国文”。1911年辛亥革命后,蔡元培任国民政府教育部教育总长,对清末封建教育进行了重大改革,中国的语文教育也发生了重大变化。1912年1月,教育部宣布了《普通教育暂行办法》,其中规定:从前各项学堂均改称学校;初等小学校可以男女同校;凡各种教科书务合乎共和国宗旨,清学部颁行之教科书一律禁用;小学读经科一律废止等。同时,颁布了《普通教育暂行课程标准》,其中将各类学校“中国文字”“中国文学”课程更名为“国文”。这两个文件的颁布,以法令的形式巩固了资产阶级民主革命的教育成果,促进了普通教育的发展。1912年9月,教育部颁布了新的学制(壬子癸丑学制),并正式公布教育宗旨:“注重道德教育,以实利教育、军国民教育辅之,更以美感教育完成其道德。”从语文教育史的角度看,蔡元培主持的教育部所作的改革有两点尤其值得重视:一是废止“讲经读经”科,阅读教学正式脱离经学;二是将“中国文字”和“中国文学”合称,并正式定名为“国文”科,较全面地反映了语文学科的内容。1912年12月,教育部公布的《小学校教则及课程表》规定:“国文要旨,在使儿童学习普通语言文字,养成发表思想之能力,兼以启发其智德。”教育部同时公布的《中学校令施行规则》规定:“国文要旨,在通解普通语言文字,能自由发表思想,并使略解高深文字,涵养文学之兴趣,兼以启发智德。国文首宜授



以近世文,渐及于近古文,并文字源流、文法要略,及文学史之大概,使作实用简易文字,兼课习字。”这些规定表明:语文是自由发表思想的工具,是培养文学兴趣的工具,是启发智德的工具。

随着封建政体瓦解,共和政体建立,教育法令法规的出台,人们对语文教育学科乃至整个教育的认识也发生了变化。

2. 袁世凯复辟与恢复读经。1912年4月1日,孙中山正式卸任南京临时政府大总统职务,辛亥革命胜利果实为袁世凯所篡夺,民国共和政权变成北洋军阀政府。政治的倒退,产生一连串的连锁反应:1913年10月,袁世凯在《天坛宪法章案》中规定:“国民教育,以孔子之道为修身大本。”并且要求经训“务以孔子之言为旨归”。1915年1月,袁世凯在《特定教育纲要》中要求“中小学校均加读经一科”。当然,历史的车轮滚滚前行,教育的改革一时的倒退,并不能阻止它总体的前进。

(三)“五四”新文化运动时期的语文教育

1. 文学革命与白话文运动。辛亥革命不仅没有根除封建主义及其代表势力在社会政治制度等方面的影响,甚至也不能巩固和发展文化教育领域在反对科举、八股和旧学斗争中所取得的成果。由新的思想启蒙运动逐步转化而成的“五四”新文化运动,在当时激进的民主主义战士陈独秀、李大钊、胡适、鲁迅等的领导下,以《新青年》为主要阵地,提出“民主”“科学”的口号,同时亮出了“文学革命”“提倡白话文,反对文言文”的旗帜,掀起了一场反帝反封建的“伟大而彻底的文化革命”(毛泽东《新民主主义论》)。

1917年1月,胡适在《新青年》上发表《文学改良刍议》,从历史进化的角度指出了中国现代文学文体的发展趋势:“以今世历史进化的眼光观之,则白话文学为中国文学之正宗,又为将来文学必用之利器,可断言也。”1917年2月,陈独秀在《新青年》上发表《文学革命论》,公开亮出“文学革命”的大旗,并进一步提出了文学内容革命的问题。1918年4月,胡适又在《新青年》上发表《建设的文学革命论》,文中说:“我们所提倡的文学革命,只是要替中国创造一种国语的文学。”“国语的文学,文学的国语,乃是我们的根本主张。”文学革命和白话文运动在社会上产生了强烈反响。钱玄同、刘半农等人起而响应,站在反对“桐城谬种,选学妖孽”的前列。《新青年》自1918年第4卷第1号起率先改用白话文,并采用新式标点符号,先后发表了胡适、刘半农、沉尹默等人的白话诗和鲁迅的《狂人日记》《孔乙己》《药》等白话小说。此后,各大报的副刊,包括当时号称四大副刊的《北京晨报》副刊、《京报》副刊、上海的《时事新报》副刊《学灯》和《民国日报》副刊《觉悟》,也以白话文为主了。

在全国文教界的一致呼吁下,北洋军阀政府教育部于1920年1月明令:“定自本年秋季起,凡国民学校一、二年级先改国文为语体文。”规定至1922年止,凡旧时所编的文言教科书一律废止,改为语体文;至于中学各科教科书,也都逐渐用语体文改编,高等学校的讲义,也都采用语体文。自此,文言文一统天下的局面被打破,现代白话文终于取得了合法的地位,并开始占领国文



教科书的阵地。

2. 新学制与语文课程纲要。1921年10月至11月,全国教育会联合会第七届会议讨论研究学制改革,建议将学校系统分成三段,即初等教育、中等教育、高等教育。1922年9月,教育部召开学制会议,将全国教育会联合会所通过的学制系统草案稍加修正,即于11月公布《学校系统改革案》(即“壬戌学制”)。该学制规定小学六年(初小四年、高小二年),中学六年(初中三年、高中三年)。这个改革案一改1912年“教育宗旨”的说法,改用“教育本义”的名称。教育本义共七项:适应社会进化之需要,发扬平民教育精神,谋个性之发展,注意国民经济力,注意生活教育,使教育易于普及,多留各地方伸缩余地。其总的精神反映了“五四”新文化运动以来普及教育、发展个性、注重实用的教育思想,适应社会进步的需要。1922年,《教育杂志》第14卷特发“号外”,组织全国著名学者对“学制”和“课程”进行讨论。随后,第八届全国教育会联合会组织了一个新学制课程标准起草委员会,负责拟定各科课程标准。中小学语文科由胡适、叶圣陶、吴研因、穆济波等主持起草《小学国语课程纲要》,该纲要规定课程主旨是:“学习运用通常的语言文字;并涵养感情、德性;启发想象、思想;引起读书趣味;建立进修高深文字的良好基础;养成能达己意的发表能力。”《初级中学国语课程纲要》规定该课程的目的是:使学生有自由发表思想的能力;使学生能看平易的古书;使学生能作文法通顺的文字;使学生发生研究中国文学的兴趣。《高级中学公共必修的国语课程纲要》规定该课程的目的是:培养欣赏中国文学名著之能力;增加使用古书的能力;继续发展语体文的技术;继续练习用文言文作文。1923年由北洋政府教育部审定颁布的《新学制课程标准纲要》已开列出国语、国文课程纲要,内容包括课程目的、作业、教材、教法说明及毕业最低限度标准等等,成为我国语文教育史上第一个以现代教育科学理论为依据的、体系较为严整的语文科课程标准。这些《纲要》第一次较为完整地提出了语文学科的性质、教学目的、任务、教材体系、教学原则、教学内容及分阶段教学的要求,对后来的语文教育产生了深远的影响。至此,国语、国文并存的局面形成,一直维持到新中国成立。

3. 五四新文化运动时期的语文教材。为配合国民学校一二年级国文改授国语,依教育部公布的注音字母和国音字典编辑,黎锦熙等校订的《新体国语教科书》八册于1920年2月出版。较早出现的现代白话文教科书有洪北平编的《中等学校用白话文范》(商务印书馆1920年),该教科书课文多是当时报刊杂志上的时文,间有旧白话小说、诗歌、语录等,并用新式标点符号。稍后出版的用现代白话文编写的国文教科书还有孙良工、沈仲九编的《初级中学国语文读本》(上海民智书局1922年)等。这一时期语文教材的编制,除在形式上文言、语体兼采外,选文内容也发生了很大变化,特别是反映“五四”新文化、新思想的白话文学作品和白话议论文被大量选用,如鲁迅的短篇小说,郭沫若的新诗,周作人的散文小品,陈独秀、李大钊、胡适的论文、讲演等。外国译文《卖火柴的女孩》等首次用作教材,即使是文言文,也扩大了选材范围,把近人梁启超、蔡元培的文言作品及古人的文言说明文选入课本。这些教科书反映了“五四”运动的实绩,



在宣传“五四”时代精神、反帝反封建等方面发挥了重要作用。

4. 五四新文化运动时期的语文教学研究。这一时期,语文教育界对语文的教育目的有了进一步的认识,教学的自觉性大大增强。当时,有人将国语国文课的教学目的分为“主目的”和“副目的”:主目的是对语言、文字(文章)的理解、领会和发表能力的培养,即教会学生具有听、读、说、写的的能力;副目的则是在实现主目的的同时,获得知识,涵养德行,养成良好的习惯和趣味。主目的强调的是国语国文的工具性,副目的强调的则是其教育性(陈启天《中学的国文问题》,《少年中国》第1卷第12期、第2卷第1期)。朱自清提出:语文学科有双重目的,一是养成读书、思想和表现的习惯或能力;二是发展思想,涵育情感。“这两个目的之中,后者是与他科相共的,前者才是国文科所特有的。而在分科的原则上说,前者是主要的。换句话说,我们在实施时,这两个目的是不应分离的,且不应分轻重的,但在论理上,我们须认前者为主要的”。(朱自清《中等学校国文教学的几个问题》,《教育杂志》第17卷第7号)朱自清第一次从理论上正确论述了语文学科的文道关系。

这一时期出现了20世纪第一个语文教学法研究的高潮,出版了不少语文教学法研究的著作,如吴研因的《小学国语国文教学法》(1921年)、张士一的《小学“国话”教学法》(中华书局1922年)、黎锦熙的《新著国语教学法》(商务印书馆1924年)等。其中,黎锦熙著《新著国语教学法》是我国第一部以教科书形式编写的语文教学法专著。《新著国语教学法》吸收了国外新的教育理论,结合我国传统的教育经验,归纳出国语教学的四大目的,即自动的研究与欣赏、社交上的应用、艺术上建造及个性与趣味的养成,提出通过教学达到能读、能听、能说、能作、能写的五项具体目标,并提供了许多方法和教学范例,对国语教学产生了积极的影响。教育测验是测量学生的学习能力和学习成绩的一种方法。廖世承、陈鹤琴合编的《测验概要》于1925年由商务印书馆出版。该书对阅读测验的内容和做法作了较详细的说明和介绍。这一时期,国外一些先进的教学方法也被介绍到国内。张文昌的《中学国文教学的几个根本问题和实际问题》(载《新教育评论》第3卷第8期)就介绍了启发法、自学辅导法、分团教学法、设计法、道尔顿制等教学方法。

二、中国现代语文教育的艰难成长阶段(1927—1949年)

从1927年大革命失败到1949年新中国成立,中国现代语文教育事业经历了土地革命战争、抗日战争、解放战争三个历史时期,在战火中艰难成长。值得一提的是国统区的语文教育。

1929年3月,国民党第三次全国代表大会通过教育宗旨草案:“中华民国之教育,根据三民主义,以充实人民生活、扶植社会生存、发展国民生计、延续民族生命为目的,务期民族独立,民权普遍,民生发展,以促进世界大同。”同年,国民党政府教育部颁行《中小学课程暂行标准》和《教科书审查规程》。《教科书审查规程》规定:未经教育部审定,或失审定效力者,不得发行或采



用。1932年,国民党政府审定并正式公布了《中小学课程标准》。然而,从1929年开始,国民政府又掀起了“读经”逆流。陈立夫等人还主张初级小学读《三字经》,高等小学读“四书”。湖南、广东等省纷纷响应,都将四书五经选编为教科书的内容,强令中小学生读经。针对国民政府当局“尊孔读经”的主张,蔡元培、胡适、吴研因、叶圣陶、鲁迅等人纷纷撰文给予批驳,表明反对读经的观点。

三、中国现代语文教育的曲折发展阶段(1949—1976年)

1949年10月1日中华人民共和国成立,标志着中华民族进入了一个新时代。中国(大陆)的语文教育也进入了一个新的发展阶段。从建国初期到“文革”结束,中国现代语文教育事业在摸索中前进,走过了一段曲折发展的道路。

(一) 建国初期的语文教育

1. “语文”学科的命名。1949年叶圣陶主持华北人民政府教科书编审委员会的工作,将新中国中小学语文学科的名称正式定名为“语文”,揭开了中国现代语文教育史新的一页。叶圣陶解释道:“‘语文’一名,始用于1949年华北人民政府教科书编审委员会选用中小学课本之时。此前中学称‘国文’,小学称‘国语’,至是乃统而一之。彼时同人之意,以为口头为‘语’,书面为‘文’,文本于语,不可偏指,故合言之。亦见此学科‘听’‘说’‘读’‘写’宜并重,诵习课本,练习作文,固为读写之事,而苟忽于听说,不注意训练,则读写之成效亦将减损。”(《答滕万林》1964年2月1日)

2. 新中国的教育宗旨和建国初期语文教育的特点。1949年9月,中国人民政治协商会议第一届全体会议通过了《中国人民政治协商会议共同纲领》。该纲领规定了新中国教育的性质和任务:“中华人民共和国的文化教育为新民主主义的,即民族的、科学的、大众的文化教育。人民政府的文化教育工作,应以提高人民文化水平,培养国家建设人才,肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想,发展为人民服务的思想为主要任务。”这一时期的语文教育主要有以下几个特点:革新教学内容,突出思想政治教育;听说读写并重,全面训练语文能力;学习苏联的教育理论,改造旧的语文教学思想和方法。

3. 汉语、文学分科实验。语言训练是语文课的最基本的内容,但在我国传统的语文教育中,语言的训练却是片面的、不系统的。汉语的单独开设,便解决了这个问题。1951年3月召开的第一次全国中等教育工作会议上,胡乔木即提出了将“汉语教育与文学教育分开”的设想。实行汉语、文学分科教学,也系统地教学文学史和文学理论知识,加强了文学教育。中等学校里单独开设文学课,这在我国语文教育史上是第一次。1958年3月,国务院第二办公室召开座谈会,决定对中学汉语和文学课本做根本性改编。汉语和文学合并为语文。提出语文教学的目的,一是使学生学会正确地理解和熟练地运用祖国的现代语文,提高阅读能力和写作能力;二是



讲授富有教育意义的作品,向学生进行思想政治教育,从而提高学生的社会主义觉悟和道德修养。这个决定结束了汉语、文学的分科教学。

(二)“大跃进”时期的语文教育

“大跃进”时期,人们对教育方针的理解也存在着明显的“左”的偏向。例如:有人将“教育必须为无产阶级政治服务,必须同生产劳动相结合”

四、改革开放以来小学语文教学(1978年至今)

从1978年到今天,与改革开放、社会经济的繁荣发展同步,中国小学语文教学走过了30多年的历程。30多年来,经过几代人的不懈努力,语文教育教学理念不断刷新,小学语文教学不断在新的起点上起飞,达到了一个个新的高度。从致力于培养能力、发展智力,到培养素质、提高素养,对语文教学目标和任务的认知渐趋完善。从小学语文教育思想与教学任务的发展变化看,30多年的小学语文教学进程又大致可以分为三个阶段:

第一阶段:1978—1991年。这一时期的小学语文教学摆脱混乱状态走上正轨,进入恢复和调整时期。所谓恢复一方面是指语文教学摆脱了种种外在干扰,得以重新回归本位;另一方面是指语文教学吸取了建国以来语文教学改革的经验,并使之进一步发展。所谓调整是指在新的社会背景下人们对语文教学的认知有了新的变化,对语文教学提出了新的要求和新的任务。这一时期语文教学的关键词有:语文能力,智力,思维,学法指导,教学科学化等等。“如何提高语文教学质量”成了语文教学改革的核心议题。那么,到底如何来提高语文教学的质量呢?

首先是端正语文教学的指导思想,明确语文教学的基本任务。1978年2月,教育部制定颁发了《全日制十年制学校小学语文教学大纲(试行草案)》。大纲明确规定了语文作为“基础工具”的特性,以及通过“基础训练”获取“语文知识”、发展“语文能力”的教学任务。此后的语文教学大纲虽然经过数次修订,但在语文教学的指导思想和基本任务的表述上,大体都在1978年大纲的框架之内。

其次是加强语文教学研究,探究语文教学的规律,建构科学的语文课程与教学体系,推进语文教学改革和实验。1980年7月,中国教育学会小学语文教学研究会成立大会暨首届年会在辽宁大连举行,这是我国小学语文教学界的一次空前盛会。会议的重要议题是如何提高教学质量,怎样培养语文能力和发展学生智力。1982年第二届年会的中心议题是研究如何提高小学阅读教学的质量。根据小学语文教学的三大主要任务——传授知识、发展能力、形成正确的思想观点,阅读教学的主要任务被确定为培养阅读兴趣,掌握阅读方法,形成阅读习惯,其核心是“培养学生独立阅读的能力”。小学生语文学习方法指导是这一时期小学语文教学研究的一大热点。

开展语文教学序列研究,是20世纪80年代以后探索小学语文教学科学化的又一研究热



点。这一时期,小学语文教材编写体系有了重大进展,人民教育出版社在1980年前后编写的《全日制十年制学校小学语文(试用本)》首次提出了“语文基本功训练”的概念,以阅读能力和作文能力训练为线索,构建了语文教材编写体系,加速培养学生的读写能力。当时,京、津、沪、浙四省市小学语文教材编写组编制了“六年制小学语文教学要求和教学序”,对小学各年级教材在“字词句篇、听说读写”方面的教学目标拟订出明确具体的年级要求,并指出各个年级语文知识和技能教学要求是相互联系、循序渐进的。以“集中识字”为特征和基础的小学语文教改实验,在这一时期也步入了新的发展阶段,构建起集中识字—大量阅读—分布习作的教学体系,这一教学体系的特点被概括为:识字在先,集中归类;大量阅读,单元分组;分步有序,训练表达。此外,这一时期语文教学实践层面开展的研究也是如火如荼,百花齐放,涌现出一批在全国较有影响的研究成果。阅读和作文教学方面有江苏李吉林的情境教学,广东丁有宽的“读写结合五步系列训练”,上海师大吴立岗以素描教学为主要形式的作文训练序列,东北农垦总局常青的“写作基本训练分格教学”;识字教学方面有中国文字改革委员会和全国高等院校文字改革委员会支持下的黑龙江三所小学进行的“注音识字,提前读写”实验;还有江苏于永正主持的“从社会言语的实际需要出发,为社会言语交际的实际需要服务”的“言语交际表达训练”实验等。

20世纪80年代开始到20世纪末,是建国后我国小学语文课程与教学改革最繁荣的时期。特别应该指出的是,这一时期在小学语文教材编写体系方面进行了新的尝试,在作文教材和教学体系构建方面取得了突破性的进展,这是继1956年后,我国小学语文课程与教学科学化的又一次比较深入的探索。

第二阶段:1992—2000年。这一时期的小学语文教学是对前期教改的深化和推进,语文教学从原先对“质量”的关注,改进为“大面积提高语文教学质量”;对语文能力的认识也因“素质教育”的广泛推行而朝向“语文素质”的诉求;语文教学整体改革也是在这一时期得到了全面推进。这一时期语文教学的关键词有:素质教育、语言文字训练等。

1992年《小学语文九年义务教育大纲》认真反思并总结了建国后特别是改革开放以来小学语文教学改革的成功经验,明确提出要“端正教学思想,改进教学方法,提高教学质量”,并着重指出在教学中应处理好五个方面的关系:语言文字训练和思想教育的关系,传授知识同发展智力、培养能力的关系,语言和思维的关系,教和学的关系,课内和课外的关系。这是集四十多年语文教学的经验教训提出的十分重要的问题,也是语文教学思想上必须理清和解决的问题。大纲还明确指出小学语文教学要“提高民族素质”的重要意义。1993年中共中央、国务院印发了《中国教育改革和发展纲要》,指出“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道,面向全体学生,全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质”。1994年11月全国小语会第五届年会在江苏苏州举行,时任部长的崔峦在谈到小学语文教学与素质教育的关系时指出:“普及九年义务教育的核心是提高全民族的素质,进行素质教育”,“素质教育是针



对目前我国中小学普遍存在的‘片面追求高分数’的‘应试教育’的种种弊端,根据时代对人才的要求提出的一项战略举措”,为此,必须“通过深化改革,大面积提高语文教学质量,使学生的思想道德素质和语文素质得到切实培养,能力得到不断提高”。1996年7月,全国中小学语文素质教育研讨会在大连举行,大会的目标和任务之一是认清素质教育与应试教育的本质区别,确立以素质教育为核心的现代语文教育思想;其二是学习特级语文教师素质教育经验,从实践层面对语文素质教育的途径和方法进行深入探讨。1998年10月全国小语会第六届年会在南京召开,会议举行了小学语文教学与素质教育专题研讨会,代表认为,“实施素质教育是一项系统工程”,“全面落实素质教育,必须对语文教育进行整体改革”,“要全方位、多层次、立体化”,为此,既要明确小学语文教学指导思想,又要加强语文课程、教材的建设,更要不断深化课堂教学改革。

在语文教学实践研究方面,这一阶段比较重视“语言文字训练”。1992年颁发的《九年义务教育全日制小学语文教学大纲(试用)》中,将小学语文教学内容分为语言文字训练和思想教育两个方面,并且从汉语拼音、识字写字、听话说话、阅读、作文五个方面具体提出语言文字训练的内容。《小学语文教师》《小学语文教学》等刊物开辟专栏或出专辑就语言文字训练开展了讨论。有论者指出,“就语文学科而言,素质教育主要应侧重于听、说、读、写四种能力的培养,使这四种能力化为学生的个体语文素质”,为此,语文教学应当“从素质教育的调试强化听说读写能力的训练”,在具体的语文训练过程中,要注意训练的整体性、分项性、阶段性和应用性。1993年,人民教育出版社在介绍小学语文教材时指出,教材改革的重点是“科学安排语文基本功训练,注重培养学生的学习能力和学习习惯;适合全国大多数教师和学生的需要,大面积提高语文教育质量,企望凭借教材,通过教学,培养、提高学生的思想道德和语文素质”。有论者指出,语文能力和语文素质要通过训练才能形成。语文训练要注意几个问题:一是训练要以理解内容为基础;二是训练不能脱离文章的思想感情;三是注意训练内容的联系,分清主与次;四是心理过程与训练结果同等重要。也有人对语文训练容易忽视学生情感态度等非智力因素表示忧虑。对此,有论者强调,语文训练不同于“满堂灌”,“不等于语言文字游戏或简单的书面或口头的问题解答,而是对学生语言文字的认识、理解,思想感情的表达,语文学习品质的培养(包括兴趣、注意力、习惯等)多形式、多层次、多内容的综合训练”,这种综合训练“既有语言文字表达形式的训练,也有理解语言文字思想内涵的训练;既有智力因素方面的训练,也有非智力因素方面的训练”。

第三阶段:2001年至今。2001年教育部颁布的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》(以下简称“实验稿”)中明确指出:“九年义务教育阶段的语文课程,必须面向全体学生,使学生获得基本的语文素养。”“语文素养”取代“语文能力”“语文素质”而成了语文课程与教学核心理念。与此相应,人文性、语文实践、开拓语文课程资源、语文综合性学习也渐次成为语文课程与教学的关键词。



“语文素养”是指学生“在语文方面表现出的‘比较稳定的、最基本的、适应时代发展要求的学识、能力、技艺和情感态度价值观’”。崔峦指出“语文素养”是“以语文能力为核心,是语文能力和业务知识、语言积累、思想感情、思维品质、审美情趣、学习方法、学习习惯的融合”。也有人对实验稿中提出语文素养这一概念表示质疑,认为“语文素养”的内涵过于宽泛,它的提出会“带来语文课的自我膨胀”。更多人认为:“语文素养”在内涵上要大于“语文能力”和“语文素质”,而它于语文教学的意义则是强调了后天的教养——语文学习与语文实践——的必要性;“语文素养”的提出缘于语文课程意识的觉醒与课程内容的重构,在这样一种背景下,原有的“语文能力”“语文素质”已经不能承载语文教育的全部任务,提出“语文素养”是顺应教育发展的规律。

实验稿还指出“工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点”。对语文课程基本特点的认识从“工具性和思想性的统一”到“工具性与人文性的统一”,是对语文课程教学任务认识的一大进步。从“思想性”转化为“人文性”,极大地丰富了语文课程对学生思想情感、个性品格、审美情趣、态度习惯等方面所能施加的影响;但是从另一方面看,“人文性”相比“思想性”其边际更加难以界定,内涵的扩展使得语文课程教学任务变得更加复杂,也更加难以把握。在实际的语文课程教学中,如何体现工具性和人文性的统一,如何在语文课程中提高学生的人文素养,成为这一时期小学语文教学工作关注的焦点。

与此同时,实验稿提出的“语文实践”的概念也引起人们的重视。相对于以前大纲中的“语文训练”和“课外活动”等概念,“语文实践”整合了课内外的语文学习活动,拓宽了语文活动和语文训练的视野与内容。对此,有论者指出,“语文实践”既包括课内的语文活动——在教师指导下的听说读写训练,也包括课外的语文活动——学生自主状态下的听说读写活动,“语文训练”只是强调了前一方面的内容,它“是语文实践的必要构成部分”,因此,二者之间并非对立的关系。在教学方法上,提倡自主合作探究的学习方式。语文课程资源的开发与利用也是这一时期提出的崭新而重要的课题,也成为广大语文教学工作者关注的焦点。实验稿还将“综合性学习”列入基础教育的各个学段的目标,成为语文课程体系中的重要组成部分,具有深远的意义。

值得一提的是,这一时期根据布卢姆的教育目标分类理论,结合我国的教育教学实际,新课程将课程目标分为知识与技能、过程与方法、情感态度价值观三个维度。第一维目标:知识与能力目标:主要包括人类生存所不可或缺的核心知识和学科基本知识;基本能力——获取、收集、处理、运用信息的能力、创新精神和实践能力、终身学习的愿望和能力。第二维目标:过程与方法目标:主要包括人类生存所不可或缺的过程与方法。过程——指应答性学习环境和交往、体验。方法——包括基本的学习方式(自主学习、合作学习、探究学习)和具体的学习方式(发现式学习、小组式学习、交往式学习……)。第三维目标:情感态度与价值观目标:情感不仅指学习兴趣、学习责任,更重要的是乐观的生活态度、求实的科学态度、宽容的人生态度。价值观不仅强调个人的价值,更强调个人价值和社会价值的统一;不仅强调科学的价值,更强调科学的价值和



人文价值的统一；不仅强调人类价值，更强调人类价值和自然价值的统一，从而使学生内心确立起对真善美的价值追求以及人与自然和谐和可持续发展的理念。三维教学目标不是三个孤立的目标，而是一个问题的三个方面。它们是一个整体，知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个方面互相联系，融为一体。在教学中，既没有离开情感态度与价值观、过程与方法的知识与技能的学习，也没有离开知识与技能的情感态度与价值观、过程与方法的学习。三维目标集中体现了新课程的基本理念，集中体现了素质教育在学科课程中培养的基本途径，集中体现了学生全面和谐发展，个性发展和终身发展的客观要求。

经过十年的探究与摸索，2011年教育部又颁布了《义务教育语文课程标准（2011版）》（以下简称“新课标”）。新课标是在2001年的实验稿基础上又有了更深一步的改进。与实验稿相比，从内容到形式都有较大的调整 and 变化，文字修改200余处。其中，体例和内容方面的变化包括：内容安排次序的调整，具体内容的归并，内容要求的细化，篇幅也明显增加。此外，“附录”中优秀古诗文背诵推荐篇目略有调整，整体数量增加了16篇（段）；“关于课外读物的建议”增加了《革命烈士诗抄》、《红岩》等体现革命传统的书目；增加了两个字表：《识字、写字教学基本字表》和《义务教育语文课程常用字表》。这次修订是针对长期以来语文教育方面存在在的普遍性的问题，总结十年来的课改经验，同时按照国家教育规划的总体要求，面向未来，提出语文课程的基本标准。

新课标主要立足于为学生打好三个基础，那就是“培养学生语文素养，为学生学好其他课程打好基础；为学生形成正确的人生观，形成健康的个性和人格打好基础；为学生的终身发展打好基础。”新课标明确定位了语文课程的性质：学习语言文字运用的综合性、实践性；进一步突显了语文课程的实践性——语文学习的有效途径是多读、多写、多积累；高度重视识字和写字——识字减数量，写字提质量；增强了教学评价的层次性——分学段设定明晰的教学评价要求。除此之外，新课标还在以下方面值得关注：在学习方式方面，将原来的“充分激发学生的主动意识”，改为“充分激发他们的问题意识”，增加了“语文学习应注意听说读写的相互联系，注重语文与生活的联系”等内容，明确了学习方式中包含的具体内容；总目标中增加了“激发想象力和创造潜能”、“发展感受和理解能力”、“能阅读日常的书报杂志”、“背诵优秀诗文240篇（段）”等内容，体现出新课标已将培养学生的想象、创造、阅读（积累）等能力，作为语文课程的重要目标；在第三学段的阅读要求中，增加了“阅读简单的非连续性文本，能从图文组合材料中找出有价值的信息”的内容，体现了对实用阅读策略的关注；在对教师的要求方面，归纳起来，教材层面：增加了“认真钻研教材，正确理解、把握教材内容”（表明对教材在语文课程中的地位予以高度重视，要求教师重视对教材的学习和研究）；教法层面：增加了有关现代信息技术、网络环境下新的教学方式的内容，尤其是增加了“精心设计和组织教学活动”（体现了教师在教学活动中的主导作用，这也可看作是对过于注重教学生成、忽视教学预设的一种反拨）；将实验稿中“阅读教学是学生、



教师、文本之间对话的过程”改为“阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间对话的过程”。新课标增加“教科书编者”这一新的对话主体,旨在强调在教学中无论是思想内容,还是语文训练,都需要注意体会、体现教材编者的意图,要避免不尊重文本、随意“超越”,忽略语文的课程意识、价值导向的现象;新课标还专门对“语法修辞知识”教学作了说明。

当前正在开展的新一轮语文课程改革的诸多新的教学理念,在实际的语文教学实践中如何有效实施,目前仍处于探索阶段,因此难免会出现这样那样的问题或偏差,这些还有待于在深化教学改革的过程中加以解决。应该说时至今日,语文课程改革仍然任重而道远,需要更多的有识之士,以及有志于教育事业的热血之人继续探究,不断完善。



第二章 小学语文新课程改革

课程改革是学习方式和教学方式的转变,改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得知识与技能的过程成为学会学习和形成正确价值观的过程。就是传统学习方式的“被动性、依赖性、统一性、虚拟性、认同性”向现代学习方式的“主动性、独立性、独特性、体验性与问题性”的转变过程。

工业经济时代的学校教育模式是把受教育者培养成为生产者 and 劳动者,成为生产和消费的工具。学校教育孜孜以求的是如何最大限度地发挥其经济价值。20世纪中期,出现了人力资本理论,其专注于经济增长、不顾人的发展的教育模式在历史上曾经发挥过积极作用。在当前的知识经济时代,这种教育模式的弊端则引起了越来越多的有识之士的关注,要求对教育进行改革的呼声越来越高。越来越多的国家认识到,如果不着手对基础教育课程进行改革,将严重影响国家的经济和社会发展。因此,世界各国不约而同地进行着基础教育课程改革。



第一节 国外的课程改革

一、美国课程改革

20世纪多位具有世界影响力的课程改革专家及课程学论著均出自美国,这既反映了美国课程变革的历史过程,又间接地体现出世界课程的发展轨迹。从历史发展过程看,美国的课程理论主要存在着学生中心课程、学科中心课程和社会中心课程三大流派,它们均有支撑自己理论的哲学思想和心理学理论基础,曾兴盛于不同时期,主宰着中小学课程的改革方向。

(一)美国早期的课程改革

美国最初的普通教育和课程模式都是照搬英国的。独立战争时期,传统的拉丁语法学校受到挑战。以中产阶级子弟为招收对象的文实学校,开始讲授实用科目,教育的目的主要是为就业作准备。19世纪末期,在教育和课程问题上呈现出来的升学准备与就业准备、心智训练与实质训练之间的矛盾,逐步激化。课程问题成为教育家们共同关注的焦点。在这种背景下,美国全国教育协会十人委员会成立,负责改革课程的哈里斯从传统的人文主义课程观点出发,提出“算术、地理、历史、语法及文学艺术”为中等教育的核心课程,他认为这五门课程是打开“心灵五个窗口”的途径。哈里斯是一个智力训练主义者,被称为美国传统教育的“伟大保护者”,他的论



点遭到了主张为生活作准备和实质教育学派的猛烈抨击。桑代克的研究表明：“学完几何课程的学生，在解决逻辑问题时并不优于没有学过几何的学生；修完拉丁语课程的学生，在英语写作方面并不优于没有学过拉丁语的学生。”这样，心智训练学派受到严重的打击，泰勒在 1985 年回忆说，桑代克的这个结论是 20 世纪“五项最有意义的课程事件”之一。

（二）美国进步教育协会的课程改革

1919 年 4 月，100 余名具有进步教育思想的教育家在华盛顿成立了“进步教育协会”。学会成立初期，针对美国传统的单纯强调系统知识的教育，拟定了七条改革原则：学生有自然发展的自由；兴趣是全部活动的动机；教师是一个指导者，而不是布置作业的监工；注重学生发展的科学研究；对儿童身体发展给予更大的注意；适应儿童生活的需要，加强学校与家庭之间的合作；在教育运动中，进步学校是一个领导。这几条原则是一个以儿童为中心编订课程的原则。这些原则，在美国 20 世纪 30 年代前的课程改革过程中起着举足轻重的作用。杜威、克伯屈、帕克赫斯特等人的课程改革，都体现了这些原则。

1. 经验主义的课程。杜威认为，人类的智慧从社会基本活动中得到发展。他说：“学校科目相互联系的真正中心是儿童的社会活动。”这种观点就是儿童中心论。杜威认为：“教育即生活”，他提出了“从做中学”的口号。泰勒公开表示杜威 1913 年发表的《教育上的兴趣与努力》是 20 世纪“第二项具有重大意义的课程事件”。杜威的经验主义课程，虽有严重的弊端，但他的“教材趣味说”的确是个巨大贡献，因此 1925 年之后，便成为编写教材的公认原则。

2. 改造主义的课程。1929 年，资本主义世界发生严重经济危机，美国社会动荡不安。因此，要素主义者和永恒主义者猛烈攻击儿童中心课程，认为儿童中心课程放纵学生，影响教育质量。1941 年，进步教育协会提出了教育要为“社会”治理服务的改革课程三条原则，以布拉海尔德(T. Brameld)等为代表的改造主义的课程应运而生。改造主义的课程强调以社会问题，如工业污染、道德教育、经济发展等为核心来设计课程，核心课程实行于 1930—1955 年之间（进步教育协会领导下的课程改革，由于降低了学生基础知识的水平，遭到永恒主义和要素主义课程学派强烈反对，1955 年该协会宣布解散）。

3. 八年课程改革实验。进步教育协会提出进行课程改革后，由 300 所高校支持 30 所中学在 1933—1941 年期间，利用 8 年的时间完成课程改革实验。实验的要点是：师生合作制定教学计划；编制既反映社会要求，又适合青年兴趣的科目；全面关心学生的发展；实行综合理科等。对实验中学和传统中学升入高校的 1475 名配对生的跟踪研究表明：实验班的学生比对比班的学生书生气少，求知欲强，学术成就高。通过 8 年实验，美国获得丰硕科研成果，出版不少课程论专著，推动了课程学的发展，在世界课程史上具有深远的历史意义。泰勒的《课程与教学的基本原理》就是在本实验的基础上写成的。



(三)永恒主义的课程

永恒主义者认为,人的本质和理性是永恒不变的,所以不论时代如何变迁,教育的基本原则是永恒不变的。永恒主义的代表人物有赫钦斯、阿德勒等人。他们认为,人类文化遗产具有开发学生智力的永恒价值。他们反对儿童中心,反对进行职业教育和工商教育,主张灌输式的智力训练,注重学术性课程,提倡死记硬背,在初等小学校强调读、写、算学科。

(四)要素主义的课程

要素主义关于普通学校应当设置的课程,集中体现在阿瑟·贝斯特(Bestor)的主张中。他认为,普通学校要开设的五大门类课程分别是:祖国语言的掌握和语法、文学、写作的系统学习;数学;理科;历史;外国语。这些学术性学科的设置,主要目的在于向少年儿童传授人类积累的经验。要素主义者还主张,课程内容应以智力训练为中心,该学派于20世纪50年代末和60年代初与结构主义的课程派一起编制了许多新型的理科和数学教科书,如物理课本、化学课本和地学课本等。这些课本均由专家编辑,包括了各门学科基础知识,但偏深偏难,不适合学生需要。尽管如此,要素主义者所编辑的教科书,在美国的课程改革史上仍具有一席之地。要素主义课程论的消极之处在于,尽管强调学习人类文化遗产是正确的,然而它的理论基础却是唯心主义哲学,它片面夸大书本知识的作用,否认实践经验是人类认识的源泉,仅把个人直接经验以外的科学知识作为教育的要素。

(五)结构主义的课程现代化

瑞士心理学家皮亚杰在研究儿童心理发展过程中提出了“结构”的概念。他认为人对客观事物的认识过程,不是什么“尝试错误”的过程,而是主观上有一定的“认知结构”。所谓认识就是把客观对象纳入大脑的已有认识结构之中。布鲁纳根据结构主义心理学的理论,在《教育过程》、《教学理论探讨》等著作中,阐述了以“知识结构论”、“学科结构论”、“教材结构论”为核心思想的课程理论,以及“直觉思维”、“发现学习”、“内部动机作用”现代课程的教学方法。他主张按照“学科结构”来设计课程,反复论述了学科结构的重要性,认为所谓学科结构就是学科的基本原理,是事物之间的基本关系在学科内部的体现。他还提出了一个重要的基本的假设:“任何学科都能够用在智育上是正确的方式,有效地教给任何发展阶段的任何儿童。”这个乐观的假设,就是布鲁纳推进课程现代化的重要理论根据之一。

布鲁纳的结构主义课程论的核心及优点是强调发挥学生的学习主动性,主张加强教材的趣味性,对教材内容进行更新,加强基本概念和基本原理教学等。不可忽视的该种课程论的弊端是,过分强调理论知识,削弱教材的实用知识和基本技能;新编制的教科书过于抽象化和理论化,脱离知识的实际应用价值;提高教科书的学术理论水平,高估了美国大多数中小学教师的教学能力。布鲁纳曾说可以把“任何科学”教给任何年龄的儿童,这种见解具有一定的片面性。有



人统计,当时编写的高中教材,全美国只有 25% 的高中生能够接受,75% 的学生接受不了。因此,布鲁纳于 1971 年发表《教育过程再探》,公开承认自己改革的失败,说“在开始阶段过于理想主义了”。此后,布鲁纳的课程改革观不再单纯强调学科知识结构,改为注意学科知识结构的同时,更多地注意社会的需要。

(六) 20 世纪 80 年代治理性的课程改革

20 世纪 80 年代是美国加强基础教育,确定基础教育课程,努力提高教育质量,为全面培养各种人才作准备的年代,并且在多方面取得良好的效果。把 1983 年 4 月美国高质量教育委员会发表的《国家处在危机之中》的报告,和 1986 年 9 月美国联邦教育部长威廉·J·贝内特所作的《关于美国教育的报告》加以对照,就充分说明这一点。

20 世纪 80 年代之前的美国普通学校教育,课程设置“无主次、无中心”,“诸如有关成人和婚姻之类的个人修养和发展的课程”都可设置,所以《国家处在危机之中》报告指出:“我们的课程是自助餐式的,这里很容易把开胃品和甜点心当作主菜。”“自助餐式课程”给美国教育带来极大危害,大量时髦、繁琐、肤浅、毫无实质性的知识充斥课程,学生成绩下降,课堂秩序混乱,学生吸毒之类的堕落现象严重存在。为改变这种状况,《国家处在危机之中》制定了一些改革措施,其中包括规定了五门“新的基础课程”。到 20 世纪 80 年代末,这些改革措施已取得了一定的收获。

确定全国统一的核心课程是美国 20 世纪 80 年代课程改革的奋斗目标。贝内特在 1986 年的《关于美国教育的报告》中指出:美国小学的教育目标是,“具有读、写能力,并在历史、地理、公民常识、数学、自然科学和文学课程等方面打下坚实的基础。”美国中学的教育目标是,“他们成为既有知识又有技能,既有共同思想基础又有共同道德观和知识修养。我们要求他们掌握数学、科学、历史和文学知识,懂得如何进行思索、处理重要问题、解决疑难、进行辩证、维护观点、知己知彼和权衡得失。”“为他们将来进入社会成为合格的公民作好准备。”关于这样的中小学课程培养目标已得到 70% 左右的美国人的赞同。这是美国 20 世纪 80 年代在课程改革方面所取得的成就,也是他们过去课程改革一直追求的目标。

20 世纪 80 年代的美国课程改革可以这样概括:政府进行全面调查、吸取各课程流派的合理意见,制定改革方案,明确改革目标;加强基础性学科,更新学科内容,提高课程现代化水准,加强技能训练,全面提高教育质量。自 1983 年《国家处在危机之中》公布之日起,美国“教育改革的首要目标就是以充分协调而富有学术内容的课程来取代那些肤浅的‘自助餐式课程’”。

(七) 当代的教育改革计划

自 20 世纪 80 年代中期以来,大规模的课程改革运动席卷了许多发达国家,进入 20 世纪 90 年代,已逐渐形成一股强劲的教育改革潮流。新型课程方案的设计,要面向 21 世纪,立足于培



养跨世纪的人才,已成为世界性的改革趋势。20世纪80年代末90年代初,美国联邦教育部和全国性著名教育科学组织出台了几套雄心勃勃的面向未来的教育改革计划,而课程改革则是教育改革计划的核心内容,比较著名的是《美国2061计划》。

《美国2061计划》的宗旨是加强美国的科学、数学和技术的教学,改变美国教育落后的现状,以便在21世纪国际竞争中,保持美国科学技术世界领先的地位。报告由一个总报告和五个独立的分报告组成。总报告为《普及科学美国2061计划》,主要的内容有:科学的性质、数学的性质、技术的性质、自然环境、生存环境、人类机体、人类社会、数学世界、历史观点、思维习惯、教育改革等。五个分报告分别为:《生物科学与保健科学》、《数学》、《自然科学、信息科学和工程学》、《社会科学和行为科学》、《技术》。《美国2061计划》由美国促进科学协会于1985年开始制定的。美国促进科学协会成立于1848年,是世界主要动科学研究团体,拥有13.2万名会员和大约300个科学研究、工程研究社团及科学院所。美国促进科学协会制定《美国2061计划》的原因是,该协会认为:“科学文化(即把文化融汇于科学、数学和技术之中),已经成为教育的中心目标。然而现实是,美国的科学文化已经令我们感到困惑。近些年一系列的研究清楚表明,无论采用国内或国际标准,美国的教育体制未能使大多数美国学生受到足够教育,由此,导致国家衰退。科学、数学和技术教育的改革必须列入美国的头等议事日程”。“2061计划”的命名由来是,1985年计划起始时,恰巧是哈雷彗星接近地球。而1985年刚开始学习生涯的孩子们能再次看到这颗彗星2061年接近地球。这种偶然的巧合产生了该宏伟计划的响亮命名。“2061计划”制定的目标是,用最新的教育思想和教育内容培养美国当今的儿童即下世纪的公民,使他们能适应2061年哈雷彗星再次临近地球时的科学技术和社会生活的巨大变化。

资助美国促进科学协会的财团是纽约卡内基公司和安德鲁·梅隆基金会。被聘请参加制定计划的知名专家学者和教育工作者有数百名,分别组成全美科学技术教育理事会和5个学科专家小组,进行专题研究。各专题组研究了美国20世纪80年代以来教育改革的成果,总结了战后科学、数学和技术领域的深刻变化和未来发展趋势,提出了美国从20世纪80年代中后期至21世纪初,进行基础教育改革有关加强科学、数学和技术的教育问题,以及美国教育革新的三步设想。第一步,研究革新理论思想。设计总体方案,明确未来儿童和青少年从小学到高中毕业应当掌握的科学、数学和技术领域的基础知识,其中包括主要学科的基本内容、基本概念、基本技能、学科联系、教学重点以及掌握这些内容、概念、联系的教学方法、教学手段和应有的科学态度。第二步,行动化教育理论思想。即根据第一步提出的理想,设计不同的课程模式及其实施所需要的条件、手段和战略。同时散发第一步的研究报告,展开广泛讨论,制定相应的教育改革计划。第三步,教育理论思想指导改革实验。在完成前两步的基础上,用10年或更长的时间,在争取美国总统、国会、政府和社会各界支持的前提下,在一些州和学区进行科学、数学和技术领域的教育改革和革新实验。



《2000年的目标：美国教育法》是美国联邦教育部部长里查德·W·赖利代表克林顿总统于1993年4月22日向国会提交的新教育改革提案，它反映了美国教育当局对美国教育改革的想法。克林顿总统认为，在2000年到来前美国有六大教育目标：所有美国儿童都要上学，准备学习；中学生毕业率至少应提高到90%；美国学生在中学毕业时，应在英语、数学、科学、外语、艺术、历史及地理各学科方面具有相当的知识和技能；美国学生在数学和科学成绩方面将是全球第一，名列前茅；美国所有学校都将成为无毒品、无暴力的场所；每个成年美国人都将是文化的人，并掌握在全球经济中进行竞争所需要的知识和技能。

《2000年的目标》把课程改革列为重要内容，要求每个州的教改计划中包括建立课程内容标准，如在一定教育阶段，儿童在英语、数学和其他科目中应掌握哪些知识，以及如何评估学生所学得的知识。各州还要制定教师培训标准，学习机会的标准，以利于孩子们达到教育目标。

克林顿政府还将建立三个委员会来协助各州的教改工作。其中第二个委员会叫国家教育标准与改进委员会。该委员会的任务是制定课程内容标准的评判准则、各州学习机会标准的评判准则和各州评估标准的评判准则。联邦教育部已向大学和其他组织拨款，以供它们制定课程内容的标准。待这些课程内容标准制定后，各州便可作为范例使用。克林顿总统的教育改革法令赋予了联邦教育部管理课程的更大权力。制定范例性的供各州使用的课程内容标准，目的是提高基础教育的质量，防止各州各行其事，以解决“自助餐式的课程”结构带来的弊病。

（八）当代美国中小学课程改革的启示

美国自20世纪以来，先后发起了数次围绕中小学课程的改革运动，而能够反映当代美国中小学课程改革趋势的则是20世纪80年代以后的五个教育改革文献：《国家在危急中：教育改革势在必行》、《2061计划：面向全体美国人的科学》、《美国2000年教育战略》、《2000年目标：美国教育法》和《不让一个儿童落后：教育改革蓝图》。它们以综合性与前瞻性向世界呈现了美国面向21世纪的教育改革趋势。

1. 课程改革的最终目标是实现“教育的优异”。报告《国家在危急中：教育改革势在必行》是80年代初由国家教育优异委员会用一年半时间调查了美国中小学的教育质量后提出的。报告首先明确界定了“教育的优异”的理解：就学习者个人来说，它指在学校和工作场所，应在个人能力的限度内完成工作，以检验这种能力，并推向极限；优异是这样一所学校或学院的特征，这种学校或学院向全体学习者提出了高的期望和目标，然后力求以任何可能的方式帮助学生达到这些期望和目标；优异是这样一个社会的特征，这个社会已经采取这些政策，因为它要通过它的人民的教育和技能来作好准备以对迅速变化中的世界的挑战作出反应。以“教育优异”作为课程改革的最终目标，反映了美国在课程改革上的高质量教育观。这不仅和面向21世纪的世界教育改革趋势是内在一致的，而且，从教育目的论和教育价值论的角度看，这一课改目标与教育的根本目的以及教育的外在价值与内在价值是一致的，因而是值得肯定的。美国对于“教育优



异”的理解有助于我们国家树立更全面的教育质量观,给我们的启示之一是,教育质量不单单体现于个人,而且会体现于学校或学院,甚至整个社会;教育质量也不限于正规学校是衡量质量的唯一标准,学校或其他教育形式所提供的教育和教学是否切合学习者的需要、是否保证学有所用、是否具有相关性与针对性都是衡量质量不可忽视的重要指标。

2. 课程改革的主要内容是设置核心课程与课程标准统一化。从美国 20 世纪 80 年代以来的教育报告中可以看出,课程改革的主要内容是设置一定的核心课程科目,并制定相应的课程标准。核心课程的设置本质上是对基础的强调。这是美国在课程改革中基于对以往课程的弊端进行反思后得出的。美国重视设置核心课程,一方面为学校课程的教与学指明了重点;另一方面便于学校开展选修课程的教学,增强了课程的效能与弹性,使课程结构更为合理,使学生掌握了基本的、必需的知识,发展了基本能力,同时促进了个性与多样性的发展。统一的、全国性的课程标准的制定,旨在对课程质量进行维护,反映出课程改革中美国联邦政府直接参与的意图和决心。

3. 课程改革的重要保障是教师质量与政府的资助。教师作为课程改革的实施者,在课程改革中有着不可替代的作用,课程改革离不开教师的参与:教学计划和教材的制定要在教师的参与下进行,学校行政管理、监察和教师评价系统都必须吸收教师参与决策过程。因此,教师质量的高低直接关系到课程改革的成败。20 世纪 50 年代末美国结构主义课程改革失败的原因之一就是,课改的倡导者过高估计了当时中小学教师的师资水平。美国 20 世纪 80 年代以来的教育改革报告均重视了师资的培训。《不让一个儿童落后》的新政策明确提出:联邦政府将为未来五年的教育发展增加 100 亿投入,并利用各种联邦资助项目进行奖惩,如专门新设“不让一个儿童落后”基金、“教育成就”基金等奖励成功者。

4. 课程改革注重可持续发展的终身学习体系。以学校为中心的教育体系过渡到“终身学习体系”,这一转变对学校课程的挑战在于能否使学生在学校课程学习的环境中获得终身学习的体验,能否使学生通过学校的课程学习中获得进行终身学习的技能与能力。美国的教改重视课程改革与终身学习之间的联系,重视与终身学习密切相关的家长参与和社区配合问题,给我们的启示是在教育改革中既重视学生自身的可持续发展,又重视教育的可持续发展,是从一个重要的方面增加了课程改革的生命力。

二、德国课程改革

随着 21 世纪的到来,为使青少年充满信心地步入未来学习社会,德国各州文化教育部力求在学校中更加重视并培养青少年的个人素质、能力和特殊才能,提出要以同样的态度关心所有学生。在重视对学生进行普通教育的同时非常注重对他们进行职业教育。德国近几年来针对社会、经济和科学技术的发展,对基础教育阶段学校进行的课程改革主要集中在课程改革理念、



教学内容、教材编写等方面。

(一) 课程改革理念

德国是个联邦制国家,文化教育由各州自治,因此各州制订的体现课程改革理念的教学大纲是有不少差别的。把作为传统代表的巴伐利亚州和作为较激进代表的北威州的课程改革理念进行比较后,可以发现它们的区别:巴伐利亚州的课程改革指导思想是,向成长着的一代传授广泛的、出色的、综合的基础知识,培养学生终身学习的能力和关键素养,包括问题解决能力、迁移能力、灵活性、交际能力、合作能力、创造性能力、自主性和可信性;北威州的课程改革理念更强调对成长着的一代进行广泛的、集中的本质性教养,培养他们具有成熟的、对社会负责的个性,向他们传授能整体地认识世界和建立整体观念的基础知识,使他们具有基本的能力和技巧。

北威州的课程纲要要求教学必须使学生逐步形成概念和综合思维系统;通过传授基本的知识、能力和技巧培养学生抽象思维、分析性思维和批判思维;说明知识应用的方法和可能性,为他们在由科学为主宰的世界中独立工作和生活打下基础。纲要强调教学应当遵循范例学习的原则,应当传授最重要的知识内容和方法;使学生愈益自觉地和独立地探索世界的奥秘;要求学生在掌握课题、内容和方法方面达到彻底性,并能把它们综合起来,帮助他们能对当前和未来现实世界建构正确的认识。课程纲要规定帮助学生形成成熟的对社会负责的个性,包括如下几点:

1. 形成个性独特的能力。纲要要求学校正视学生的个性,使学生能发现、发展自己特有的天赋和倾向;学校应通过课内外活动使学生获得和探讨社会经验、学科经验和文化经验,学习使这些经验系统化,认识它们的联系,并借以形成自己独立的判断和行动的能力,获得对自己和世界的独特认识。

2. 培养社会责任感。学生们必须学习作出对社会负责的个人判断、决策和行动;学校必须促进他们对他人的理解和同他人合作,正确地估价自己的愿望和需要,认识到这是民主社会和同其他国家、民族和文化关系的基础。

3. 建立民主社会理念。学校应当向学生传授关于民主社会的基本价值观和规范的认识,使他们了解民主社会的决策程序,培养他们积极参与民主社会活动的 ability;使他们建立起平等、民主的理念。

4. 培养基本价值观。学校应把引导学生建立基本的价值观作为自己不可推脱的责任,这方面包括重视人的尊严、尊重人权、维护民主和法治国家的原则;使学生了解世界上落后、贫穷和灾害的原因并形成消除落后、贫困和饥饿以及促进和平和自由的意识;学校必须鼓励学生对自己存在的意义提出问题,认真对待自己的理想、宗教和正确对待其他宗教和世界观。

5. 参与文化活动。纲要强调,每个人都打上了社会文化生活影响的烙印,学校应当促进学生积极参与这种社会生活的能力,培养他们文化活动的 ability;使他们了解自己民族和其他民族



的文化传统,具备批判理性;发展他们的创造力、想象力、审美能力。

6. 在职业和劳动世界从事活动的责任。学校应当通过传授学科的和和其他各种学习领域的内容为学生进入职业和劳动世界作好准备,使他们对经济、技术、环境和社会的基本问题有所认识,从而为他们认识他们自己对职业和劳动世界的兴趣和负责的行动创造条件;并为他们对就业和升学选择打下基础。

(二)德国教学内容的改革

德国基础教育阶段学校对教学内容的改革主要集中在信息教育渗透各级各类教育;强调传授有合理结构的基础知识与技能;加强外语教育力度;重视校企合作等方面。

1. 信息教育渗透到各级各类教育。为在教学中及时体现信息技术发展动态,德国的各级各类学校都配备一定规模的硬件设施,并将信息技术的基础教育渗透到各类学校的教学大纲中。例如,巴伐利亚州于2002年在完全中学初中阶段开设必修课“信息科学”,另外学习奥地利经验,推出“计算机驾驶证”的考核制度。今后还将开设“手提电脑班”。1999年起,巴伐利亚州还推出了“校内远程通讯与多媒体教师培训”项目,有70000名教师参与了计算机与网络技术的培训。2000年起与英特公司合作对30000名小学教师进行信息技术的培训,为小学中信息教育的实施打下基础。但是新型媒体的迅猛发展并未替代原有的媒体,如电视、电话、打印媒体等依然被人们所用,众多媒体同时呈现在人们眼前,向人们的接受能力提出挑战。因此学生应该学会有的选择 and 判断,哪些信息适用,哪些信息是多余的。为了避免学生成为媒体的奴隶,巴伐利亚各学校极力鼓励学生投入到媒体取向的社会中,让学生去揭开媒体的内在功能,运行机制等,去发现设备的有利与有害作用,从而使学生从被动的媒体消费者,转为主动的设计者、策划者。在信息教育中,德国教育改革特别强调学生学会学习,学会如何灵活应用已有的基础知识构建新知识,培养其知识管理的能力,它是信息时代所需的基本能力。

2. 强调有合理结构的基础知识的传授。科学、经济和社会的根本性变化对当代人提出很高的要求:教学要关注那些有利于终身学习的基础知识和技能,要注重丰富的、结构良好的基础知识。特别还要培养现代社会所需的基本能力:一方面加强问题解决能力、迁移能力;另一方面培养交往与团队合作能力、创新精神及独立学习能力。

3. 加强外语教学的力度。由于经济发展呈全球化趋势,因此改革外语教学成为教学改革中一项义不容辞的任务。科隆的德国经济研究所的一项调查表明,接受采访的一半以上的小型企业在工作中使用外语,规模在1000名员工以上的企业,其中97%的企业必须使用英语。这些数据给教学改革明显的提示,要适应全球化的经济发展,必须提高外语能力,提高灵活并积极使用国际通用语言的能力,以及需要尽快适应陌生文化环境的能力。只有具有这类能力的学生才能面对来自他国的竞争,才能保证欧洲在世界经济的领先地位。在这种社会大背景下,德国巴伐利亚州加强了外语教学的力度,在某些完全中学进行双语教学,学生不仅在语言方面,而且在



交往能力方面得到有效的训练;另外,有的学校从6年级开始就开设第2门外语,针对那些确实有语言能力的学生,学校还加开第3、第4门外语。

4. 学校与企业联手推进教育改革。德国政府教育部门给学校教育改革很大的自主权,由此带来一些困难,主要是从政府只能获得有限的教育经费,因此学校努力寻找解决的方案。他们都赞成教育改革需要强有力的合作伙伴,开始实施学校与企业合作项目,校企共同出谋划策改革教学,提高学校质量。21世纪学校的教学要培养学生新型的抽象能力,即有强烈的求知欲并且乐意学习的能力,为学生打开更大的就业市场,赋予学生较高的社会威望。企业代表呼吁,青少年要为媒体时代的新挑战、知识社会的新挑战以及全球化的经济挑战作准备。

(三) 德国教科书的编写原则

德国16个州大多制订了教科书管理条例,凡没有制订条例的州也有相关指示。这些条例和指示在不同程度上涉及到了教科书的编写原则。它们要求教科书的编著都必须遵循宪法,体现课程标准,必须考虑最新的教育心理学、教育学和教学论研究成果,尊重儿童和青少年的心理和生理发展规律,反映一个国家的政治、经济、文化和科学技术的发展,把这一切作为教科书编写的大前提。教科书的编写要遵循以下原则:第一,从儿童生活经验出发,激发儿童学习的积极性。第二,充分注意调动学生的学习主动性,让学生通过自己的经验来学习,并借以使学生从自己的经验中学会认识并建构自己的认识。第三,引发学生产生问题,促进学生思考并形成问题意识。德国的教科书,不论是文科教科书,还是理科教科书差不多都注意到了培养学生问题意识的教学论思想。第四,鼓励学生想象和思考。在德国教科书中编入了许多让学生猜测和想象的内容,以利于学生想象力的发展。例如德国北威州威斯特曼出版社1997年出版的由施密特教授主编的一套小学数学教科书,书名为《思维与计算》,该书就明显具有这种特点,体现了数学启发儿童想象和思维的取向。其三年级课本中有不少让学生发挥想象、进行猜测的问题。第五,教科书编写留有较大的余地。基于建构主义教学论思想,德国教科书往往是开放式的,为教师能够将其个人对于教学内容构想的经验知识投入到教学中去和学生自己提出学习课题留有较大余地。这就是说教科书都比较薄。其中有许多让师生自己设计教学课题的建议。第六,在教科书的形式方面,要求教科书的编写必须从学生理解程度、语言规律出发,考虑教科书的文体问题。一般都要求教科书的语言结构简单明了,不加过分雕琢,容易为学生所理解。第七,课文结构从多因素出发进行协调和配合。德国的教科书一般都运用了简要举例、对比分析、逻辑演绎等手段使难以理解的概念、定律得到简单明了的说明,使复杂的科学原理能让学生在没有教师教授的情况下也能通过独立自学达到基本理解和初步的掌握程度。第八,注意图文并茂。德国的教科书,特别是低年级教科书,都采用了把重点内容或概念用彩色字或黑体字醒目地标出来,以利于学生学习。有些德国学者还从另外一些角度提出了教科书编写的产品原则和效果原则,产品原则比如有科学性原则包括认识旨趣、起点分析、概念构成、价值判断和思想意识的科



学性;学科科学要求包括正确性、前沿性、科学争论和方法;学科教学论原则包括学科教学论思想、学习目标取向、结构和次序、精练和可迁移性、以问题为取向、与课程标准的关联性;教育科学要求包括符合教育科学范式、教科书类型、教学论和方法论、文本形式、文本可理解性、交往形式和互动形式;插图要求包括造型和颜色等。效果原则比如有符合学生理解水平、学生需要和兴趣,激发学生学习动机,适合学生自学和独立对内容批判分析;可以作为教师教学出色的信息来源和工具,对教师的态度、思维习惯和行为方式产生积极影响;受用人单位和家长的欢迎;有利于国际关系和世界和平、民族团结和谅解等等。

(四)德国课程改革的启示

综观德国课程与教学改革动态,可以从以下几方面获得启示:

首先德国在教育改革中,既重视学生个性的发展,又强调个性的社会责任感,提出改革的目标在于帮助学生形成成熟的、对社会负责的个性。在课程改革方面,课程改革理念突出反映了三个方面,强调对成长着的一代进行广泛的、集中的本质性教养;加强各学科之间的联系,使学生能整体地认识世界和建立对世界的整体观念;给教师和学生的教学留有余地。

其次在教学内容的改革中强调,培养学生的知识、信息管理能力,注重让学生去揭开媒体的内在功能,去发现其利弊,从而使学生从被动的媒体消费者,转为主动的设计者、策划者。另外特别提倡在教学中唤醒学生对文学、艺术和音乐的热爱,培养学生乐意交往、合作的能力;外语教学的加强也是教学内容变革的方向之一,提倡在基础教育阶段进行双语教学。

在教科书编写中,德国专家特别提出产品原则和效果原则。产品原则包括教材要有科学性,要符合学科教学论、教育科学要求等。效果原则包括教材符合学生理解水平、适合学生自学和独立对内容批判分析,对教师的态度、思维习惯和行为方式产生积极影响;受用人单位和家长的欢迎;有利于国际关系和世界和平、民族团结和谅解等等。

第二节 我国的新课程改革

一、我国新课程改革的背景

我国基础教育的发展和既往的七次课程改革,都取得了一定的成就,对于促进我国政治、经济、科技、文化等各个方面的发展做出了巨大贡献。但同时必须实事求是地承认,目前我国基础教育的现状同时代发展的要求和肩负的历史重任之间还存在着巨大的反差。我国基础教育课程已经到了非改不可的地步,其原因如下:第一,固有的知识本位、学科本位问题没有得到根本的转变,所产生的危害影响至深,这与时代对人的要求形成了极大的反差。第二,传统的应试教育势力强大,素质教育不能真正得到落实。课程结构单一,学科体系相对封闭,脱离学生经验和