

语文教科书变革70年： 演进、争议与构想^{*}

乔 晖

摘要 回顾新中国成立以来教育教学改革,语文学科往往是改革重点。语文教科书的功能不断被重新审视,其内容、结构也不断更新调整:从开创性的汉语、文学分科编制尝试,到“科学化”进程中编写体系的演变、多样化探索中的学习功能定位,但语文教科书的功能究竟是“教学对象”还是“学习凭借”,体系建构是“知识主线”还是“素养脉络”等根本问题并未得到解决。“学习者中心”的课堂变革提出“学本化”的教科书编制取向,遵循“学的逻辑”的语文教科书既是信息载体、文化介质、素材资源、行动指南,又有可能成为学生开展跨媒介学习的引子。

关键词 语文教科书; 学习者中心; 教材; 学本

作者简介 乔晖 / 江苏盐城师范学院江苏农村教育发展研究中心教授 (盐城 224002)

回顾新中国成立以来教育教学改革,语文学科往往是改革的重点。教育界对语文是什么、语文本质是什么等内涵、外延、性质争论不止,对具体某篇课文是否应当删改替换探讨不绝;既有对语文课堂教学效果“少慢差废”的质疑,又不乏对语文教学内容确定性的追究。语文教育教学在不断进行重新定位、实验尝试过程中悄然发生变化,语文教科书的功能不断被重新审视,其内容结构不断被更新调整。语文教科书应是“教材”还是“学本”,如何才能体现语文教科书的学习功能?本文将追溯语文教科书70年变革的历程,探索语文教科书未来的理想形态。

一、语文教科书编制创新的实践轨迹

(一) 开创性的语文教科书编制模式改革尝试

新中国成立,教育亦是百废待兴。语文教育此前已进行了吐故纳新。1949年4月,华北人民政府教育部在进行语文教科书审订时,将原来的“国语”“国文”改称“语文”,赋予语文学科新的“内涵”与“外延”,并进行了语文教科

^{*} 本文系江苏省高校哲学社会科学研究重点立项课题“基于教科书演变的中学生社会主义核心价值观培育策略研究”(项目编号:2015ZDIXM034)的阶段性成果之一。

书变革。1950年版统编语文教科书改革的重点在于政治内容方面,注重用革命思想教育学生。

20世纪50年代中期,随着语文教育开创性地实行汉语、文学分科,语文教科书也随之分为汉语、文学,这是我国语文教科书史上对传统文选型语文教科书模式的一次重大变革。汉语教科书如初中汉语教科书的编排系统,完全是按语言学的知识系统编写的,即汉语教科书的“序”是由语言学知识的“序”规定的。再以初中文学教科书的编排系统为例,编入的课文有两类:一是选编历代文学名作,包括诗歌、小说、散文和戏剧等主要文学体裁,并大致按作品年代的先后排列,教材依体裁分类组织单元。作品内容力求涉及学生生活的各方面。二是作家介绍和文学常识,使学生对文学史上历朝历代的代表作家有充分了解。

1956年版汉语、文学分科教材也存在一些不足,如未解决好读写结合问题,汉语、文学、作文相对独立,自成系统,无相互配合的具体设计,导致读写脱节;汉语教科书与学生的言语实践脱节且学习单调,不利于激发学生兴趣。但开创性分科编写的尝试,为解决语文学科学习目标不明、内容体系不清等问题提供了思路,为语文教科书编制创新探索提供了宝贵经验:一是初步建立起比较完整的学科体系,在体现教学大纲的基本要求方面取得显著进步。依据汉语和文学学科体系选择并编排教科书,使语文教学开始走上有序轨道。二是以名家为主的选文具有典范价值。名家名篇的数量之多、质量之高,胜过新中国成立以来的一套教科书。三是加强了系统的语文知识教学。这套教材不仅汉语知识完整,文学理论常识和文学史常识也较丰富,有助于克服重“道”轻“文”倾向。分科教学是我国语文教育界的一次教改尝试,虽然存在一定缺陷,但在当时深受师生欢迎。教科书内容使教师明确了语文应当“教什么”,对提高学生的语言运用能力和文学鉴赏能力,以及教师的业务水平起到了促进作用。它在语文课程设置上的突破与开创,使得20世纪50年代的语文教育向现代化和科学化方向迈出了可贵的一步。可惜,分科教学仅试行两年即宣告停止,恢复为混合式语文课教学,汉语、文学两科教材也停止使用。

(二) “科学化”进程中语文教科书编写体系的演变

改革开放使得各行各业均在反思中开展变革,语文教育领域也是如此。1978年4月全国教育工作会议召开,标志着我国基础教育的教学工作重新步入法制化、正规化的轨道。随之,吕叔湘感慨“10年的时间,2700多课时,用来学本国语文,却是大多数不过关”并提出语文教学应提高效率,“用较少的时间取得较好的成绩”的观点,在语文教育界引起极大的震动和反响。^[1]叶圣陶、张志公等纷纷著文要求遵循语文教育教学规律、尊重科学,聚焦于语文教学“科学化”的课题展开论述,其影响所及直至20世纪末。语文教学科学化思想的核心内容即语文训练应当有规格、有标准。张志公认为“无论说话、听话、识字、读书、作文,能力怎样一步一步提高,应该有一般规律可循。摸清楚这些规律,运用它,设计出训练的途径、步骤、规格和方法,就能大大减少教学上的盲目性,提高效率。这就是科

学化。”^[2]

“科学化”的课题,在当时引发了对语文教科书“科学序列”(语文学科的“教材体系”)问题的思考。因此,20世纪80年代的语文教科书“科学化”进程一方面随环境的变化对“选文”做出更换,另一方面则是凭着追求语文知识“科学序列”的热情,深入进行“体系研究”。该时期的语文教科书已形成了合编与分编两大类型,如1978年的“人教版”全国通用初中语文课本即为合编型,主要是将内容相关的两三篇课文编在一起,组成“学习内容单元”,不仅有课文、课后练习,还有知识短文(介绍语言、文学、文体常识)等。每一册后都编有“附录”,包括汉语拼音方案、常用标点符号用法简表;多音多义字表;书信;汉字形体的演变;计划、记录;语法复习表、修辞复习提纲等。1981年起,人民教育出版社编写的《阅读》和《写作》(试教本)则是分编型,取合编型与1956年版汉语、文学分科教科书之长,是改革力度较大的教科书。全套书以阅读和写作(兼顾听说)能力训练为重点,阅读和写作教科书分编,二者各成系统又彼此照应,注重学生学科能力的养成。

除了“人教版”之外,走向“一纲多本”的20世纪80年代还有许多具有一定代表性的教科书,都进行了“科学化”的体系探索。如洪宗礼主编的苏教版语文教科书,建立了“一本书、一串珠、一条线”的“单元全合成、整体训练”的新体系。广西教育学院编的初中语文读写训练实验教科书以“定性、定向、有序、有格”为编写原则。北师大版四年制初中语文课本,要求语文训练尽量做到“序”清、“点”明、合“度”、适“量”。该教材注重读写并重,以写作能力培养为主线,以阅读为写作基础,形成读写结合(兼顾听说)的编制体系。西安六中编的初中语文实验教科书以语文知识为主干,以课文为范例,以思维训练为中心,以培养能力、发展智力为目的。华东师大一附中陆继椿主编的语言训练实验教科书也以写作能力培养为主线,进行听说读写分类集中分阶段综合训练,构成了说明、记叙、论述、文学鉴赏、文言文阅读能力等18个阶段、108个训练点组成的序列。湖南邓日主编的分科教材,北京高原、刘胖胖主编的写作教材,中央教科所编的分编型教材等都从不同路径进行了“科学化”探索。尤其是颜振遥主编的自学辅导语文课本,在文前有“学习要求”和“复习旧知识”;课文周围有“辅读”,用来提示、提问、示范、解说等;课后有便于学生自学、巩固、扩展的习题。欧阳黛娜主编的阅读、写作分编教材同样以能力为经,以知识为纬,由98个训练点构成体系。

此外,1989年人民教育出版社编写了中学语文补充教科书,教学时与通用教科书配合使用。总之,这一时期,提出并追求语文教学科学化,引发了语文教科书编写如何走向“科学化”的思考,不仅让教师明确了教什么,而且能够了解如何科学地教。

(三) 多样化探索中语文教科书的功能定位

1987年教育部颁布的《全国中小学教材审定委员会工作章程》提出“在统一教学基本要求的前提下,有领导、有计划地实现教材的多样化,以适应不同地区的需要”。在“一纲多本”政策下,各出版社也力求适应语文教学改革的

需要,改变语文教科书的内容与编制体系,或进行课文的增删与替换,或进行口语交际、阅读与写作内容等的调整,或是重新选择单元的组合方式。但这些改变均未体现出特色化——语文教科书多样化的本质。“语文教材,现在也有很多种,基本上都是由课文、语文知识、练习三部分组成,其共同的特点是以课文作为教材的全体,知识作为一个体系,按知识体系组织课文,少量的练习是用来帮助学生理解课文、理解知识的。”^[3]这一论断可谓切中了语文教科书特色不明的要害。

教科书内容体系中最能体现辅助学生学习功能的应是练习设计,那么“一纲多本”政策背景下、新课标颁布之后,语文教科书的练习设计是否体现了教学策略安排的多样化?我们以人教、语文、苏教(2001—2004)三版语文教科书为对象,进行观察分析:分别选取三个版本的七上,对其课后练习类型、频次归类统计(如一题当中提出两项任务要求,一般会被归结为两类,题量与数量并非一一对应),各册要点如表1所示。

表1 课后练习类型、频次归类统计表

项 目	揣摩语句	品味词语	复述、评论	摘抄、搜集资料	朗读朗诵	整体理解文章	描述情景、问题解决	分层次概括大意
2004年语文版(七上)	10	6	3	7	7	28	8	3
2002年苏教版(七上)	13	7	5	7	8	14	7	1
2001年人教版(七上)	11	5	3	4	12	17	5	1
项 目	交流个人体验	按要求找出文中语句并评析	字词句翻译	背诵默写	练笔	文章类比或对比	课外延读	
2004年语文版(七上)	3	12	5	4	3	1	4	
2002年苏教版(七上)	17	2	3	12	3	2	2	
2001年人教版(七上)	13	3	4	7	12	5	3	

课后练习的类型与任务要求往往引导并决定着学生语文学习活动的过程与方式,从上表可见,多本化后的语文教科书练习活动的类型较多且各有侧重,体现了不同的编制主体对课程标准的不同理解与落实以及编制策略的偏重,但从整体上并未看出其间的显著差异。重点多是围绕课文的阅读与写作训练,对字词句篇的理解与记忆,提出的多是练习活动要求,较少活动策略指引。“学生缺少积累知识、训练能力和养成情感态度的真正‘阶梯’与‘脚手架’,静态的学习内容无法与动态的学习过程相统一,自然无法多维的延续各种语文内容的学习。”^[4]因此,如何从学生获得的角度呈现学习内容、体现学生主体的学习方式,提供学生自主学习的“阶梯”与“脚手架”,成为实现语文教科书学习功能的关键。如果实现,我们就会看到语文教科书结构的改变。

2017年9月起,随着统一部编本语文教科书的全面使用,语文教科书编制又从多本回归一本,部编本依照新的语文课程标准要求对课文进行增删与替换。以初中语文教科书为例:助读系统吸纳之前各版本的优点而更加丰富多维;每个单元有单元提示;每篇课文前有预习提示,后有思考探究类、积累拓展类的作业、语言或文学常识介绍,文中注释更详细;新入选的文章文旁、文后有阅读提示。另外,写作、综合性学习、名著导读也加强了实践体验与学法指导,为教师的“教”与学生的“学”提供了更多便利。

综上所述,我国语文教科书编制的70年变革历程中,一方面是选文的增删替换,一方面是结构的变化。助读系统的逐渐丰富,课前、课后练习体现了更多实践体验与学法指导的功能,意味着语文教科书从“力求呈现学科知识的逻辑顺序,目的是使学生获得相应的学科知识结构”^[5],到“开始重视并逐步完善为学生提供学习条件的设置,对教科书的内容进行教学法加工,设置活动项目”^[6]。70年来的语文教学改革尝试虽有许多曲折反复,但是教学者逐渐认识到,“语文课程是实践性课程,应着重培养学生的语文实践能力,而培养这种能力的主要途径也应是语文实践”^[7]。语文学习离不开“学习者主动的言语实践”,因此“要求教科书的编制以学生为首要对象,变教科书为‘学本’而非‘教本’才能真正落实学生在教学过程中的主体地位”^[8]。

二、学本化视角中语文教科书变革难题

更名为“语文”之后的这70年,语文教科书编制的实践改革探索一直在进行中,相关研究也如影随行,从文本的价值取向到练习活动设计创新,是为知识传递还是知识建构,抑或兼而有之。无论怎样,不变的是课堂教学三要素:教师、学生、教科书。课堂教学的改革尝试层出不穷,如钱梦龙的“三主四式”、魏书生的“六自学习”……“教”与“学”的方式不断发生变化,但语文教学的难题并未得到解决,其中很重要的原因在于教师对教科书的依赖。教科书的编制方式不变,其作为“教材”的功能就不会改变,“教”与“学”的方式就不会改变,学生在教学过程中的主体地位就不能真正得到落实。学本是学生自主阅读、积极思考、对话研讨的工具,“选文”仍是课本编制的重要内容,但“不应是‘选文’中心,应是‘活动’中心;教科书必须为学生提供参与活动的任务、情境、条件等等”^[9]。语文教科书变革过程面临诸多争议,但从学习者中心出发,从学本视角出发,如何看待这些难题?

(一) 语文教科书功能“教学对象”还是“学习凭借”

长期以来“文选型”作为编撰策略已然定型。“选文”中心的呈现方式未能触及语文教科书的内在深层结构。如何搭建一个基本理论框架?如何实现语文教科书的学习价值?如何依据教科书提供的资源,寻求最佳的“教”与“学”方式?根本问题在于一直作为“教学对象”存在的语文教科书既未让教师明晰应当“教什么”,也未能使学生理解应当“学什么”。

文本中心的语文教科书编撰策略,使得语文教学大多围绕文本解读进行,所谓听、说、读、写能力培养;对语文基础知识的认知,对语文学习方法的掌握,及情感、态度、价值观的形成,大都在文本的学习中进行。“没有文本的语文教材是不可想象的,而没有以文本为中心的教材也不是‘语文的’教材。”^[10]但文本并不能涵盖所有课程内容。此外,语文教科书体系中虽还有助读系统、练习系统等与文本相辅相成的设置,但每个语文老师面对教科书时仍需思考“教什么”,学生也需思考“学什么”。同样的文本内容,或被作为文学经典来欣赏,或被作为写作范例来剖析,或是培育价值倾向的素材,甚至文本本身究竟要表达的是什么、借助文本用来“教”“学”什么,得到的是莫衷一是、无法确定的答案。因此,在教学过程中,语文教科书作为教学对象而存在,其中的文本就是教师的教学内容。

语文学科的特性决定了语文教科书应是学生的学习凭借。语文学习内容丰富多样、学习资源唾手可得。语文教科书其实无法容纳全部的语文学习内容,学生需以其为学习凭借获得多维的阅读视野、写作支架、交流载体等,自主形成语文学素养。顾黄初说“人们历来把教科书叫做‘教本’,其实它更主要的应该是‘学本’,是学生在教师指导下独立学习的‘学本’。”^[11]给学生提供学习凭借的“学本”功能是否实现不仅取决于教科书内容的选择,而且受教科书结构的影响。“各科教材一般都含有思想观点、技能、知识、智能等要素和教材目标、学习活动形态、教材内容三种成分。教材目标贯穿于各科教材的始终,支配着教材内容与学习活动形态。教材内容是根据各科教材目标确定的基本技能与基础知识训练内容、品德教育内容、智能训练内容而融为一体的。”^[12]语文教科书如何能发挥“学本”功能,其编制结构需要被重新审视。

(二) 语文教科书体系“知识主线”还是“素养脉络”

对语文教科书的呈现方式和编制设计创新,一直都在探寻过程中,受语文教学理念与思路影响,又影响着语文教学的理念与思路。历来学科教学目标均以知识点为中心,关注知识点的了解、理解与运用,语文学科也不例外,因此语文教科书也力求呈现科学合理的“知识体系”。

1949—1978年,受到“语文是学习和工作的一种基本工具,也是一种斗争武器”^[13]的认识影响,期间混合编制的语文教科书“几乎变成政治性读物和报章杂志的集锦”^[14]。分科体例中的语文教科书是为了完成“汉语教学的核心任务——学习规范的汉语知识”即“教给学生有关汉语的基本的科学知识,提高学生理解汉语和运用汉语的能力”^[15];“文学教学的核心任务——学习指定的文学作品”,“指导学生学更多的文学作品,领会这些作品的思想内容和艺术形式”^[16]。因此,其内容选择偏重于思想政治教育与语文知识学习。

1978—2001年的九年义务教育阶段语文教科书,“从教学序列上看,自小学中高年级开始,一般都采取读写同步的思路,用实用文体的文章读写知识这条线索,依照从记叙到议论的总体顺序来贯穿”;“从教材编排形式看,一般都

采用单元教学的格局,单元多取复合式结构,力求实现“知”(识)“能”(力)关系的有效转化和训练过程的系统化、科学化”。^[17]这一阶段的语文教科书编排强调“知识主线”的同时体现语文能力发展要求,也就是“三体递进、循环”的读写教学体系,以复合式单元的形式进入语文教科书。1992年前后,一些研究者不断提出批评意见,认为语文教学改革片面突出“工具性”。至1997年前后,语文教学界掀起关于语文性质的争辩,教学大纲和教科书随之发生变化。在此期间的语文教科书从内容到形式多次变动,不变的是遵循“教的逻辑”的“知识主线”编制体系。

2001年颁发的语文课程标准,把“语文”定位为“最重要的交际工具”和“最重要的文化载体”,对人文因素的要求不断加强。新的语文学科教学目标改变传统逻辑,形成三维目标序列,基本理念也从“具有听说读写能力”变为“面向全体学生,使学生获得基本的语文素养”。为了“学生语文素养的整体提高”,课程标准更是提出了十条“教科书编写建议”,语文教科书编制“素养体系”呼之欲出。很快,“语文素养”成为一个内涵极为丰富、外延又被无限扩大的筐,凡关系到学生发展,与语言、文学、文化……相关的都纷至沓来,似乎什么都可以往里面装。

所以语文教科书体系从“知识主线”走向“素养脉络”是必然趋势却又难以实现。语文教科书的编制体系受语文教学体系影响,又影响着语文教学体系。社会各界的关注度很高,常因一篇课文的增删引发热议。实质是语文教科书编写一直缺乏一个能够审核、容纳各种提议的理论框架,既不至于非此即彼,又能提出可靠(可行)的编制原则。这个理论框架的搭建需要多学科背景、长期稳定地致力于语文教科书编制研究的专业队伍持之以恒的探索。从当前语文教科书编制队伍的人员构成来看,多为兼职人员,且多是语文学科的教师或语言、文学的研究者,不能满足多学科融合的需要。在当前要建立这样一个语文教科书编制的理论框架,因无法回答如何吸纳最新的学习科学、无法提供跨学科专业支持的条件,而成为最根本也是最复杂的问题。

(三) 语文教科书定位:是“原本如此”还是“教学转向”

社会的价值选择转向影响着语文教科书思想价值的定位,语文教科书的教学价值定位未能引起足够重视。语文教科书究竟应当以何种形态出现,是进行语文的全景展示,还是指引学生走进语文世界?

语文教科书“原本为何如此”?在阅读资源匮乏时期,选文就是窗口,是透视文学全景的广角镜,是语言学习的语料库,“选文中心”的语文教科书某种程度上也创造并维持着语文教学的刻板印象——学语文就是学课文。

当我们重新审视教学,发现教学正发生着“教学转向”,不再是“我教”“你学”,而是“对话”,且学生通过“对话”学会如何“学习”,有意识地进入学习的过程。将学习“有价值的知识”转变为追求“有价值的学习”,促使每个人从自身出发,学会通过渗透到文本中的多种视角来获得并分享有意义的经验。“教学转向”与教科书定位的关系并未引起广泛讨论,但面对教科书,学生难以主

动积极地展开“对话”式的合作学习的问题,已经引起对教科书无法成为学生“独立学习之本”的质疑。从“教的逻辑”走向“学的逻辑”,要求语文教科书不仅要承载语文学习内容而且应有教学法承担,是“教材”更是“学本”。

三、从“教材”到“学本”的编制路径选择

无论是“教材”还是“学本”,语文教科书编制离不开文本选择,虽仍需要进行文本选择,但也有必要超越文本选择问题,去思考为当下及未来学生有意义的学习提供怎样的帮助与支持。如,学生发展核心素养的提出促使我们重新思考语文学科素养如何养成;随着技术时代数字化多媒体及超文本、超媒体的出现,语文学习方式又需做出怎样的改变。

(一) 遵循“学的逻辑”的教科书编制理念

教科书本身是为促进学习而结构化、印刷了的工具。为学生提供一种结构化了的材料与学习的引导,可以帮助学生建构自己的学习。按照“学的逻辑”编制教科书有助于教学过程在教师、教学内容、学习者和教学背景这教与学过程的四个关键因素水平上得到发展。其中每个因素都可以被认为是一种连续体对应于不同的教学模式,其特征如表2所示。

表2 教学过程关键因素与教学模式对应表

关键因素/教学模式	传递型模式	建构主义模式
教师	传递者	促进者
教学内容	预先组织的	建构的
学习者	选择性地获取信息	开放性地获取信息
教学背景	有限性帮助	支持性帮助

建构主义的教学模式如何走出研究领域进入教学实践,需向师生提供有效的和结构化的媒介。这些媒介可以让学生在教师帮助下建构自己的学习,教科书只是这些媒介的重要组成。遵循“学的逻辑”的语文教科书既是信息载体、文化介质、素材资源、行动指南,又有可能成为学生开展跨媒介学习的引子。“学的逻辑”尝试以学生能动的认知过程来组织单元,把当前语文教科书“主题—文本—助读”的组织方式转变为“学习作为有意义经验加以组织的‘主题—探究—表达’的方式”;以言语实践为中心,把每个单元组织成合作的、探究的、反思的学习过程。

(二) 指向学习者能力的策略选择

遵循“学的逻辑”的教科书依据学习者能力提升的需要选择编制策略。学习科学理论认为学习是基于实践的活动,并提出了有意义学习的五种属性^[18](见图1)。学习科学是对行为系统、认知和社会文化境脉的设计的集合。

“从现代教学论的角度看,有学者归纳了现代教材的三大功能:信息源功

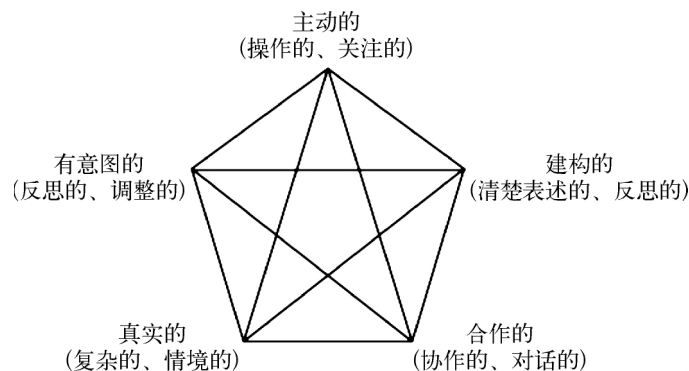


图1 有意义学习的五种属性关系图

能、结构化功能、指导性功能。”^[19]在20世纪90年代,建构主义认识论和教学法引出的学习科学成为教学理论以外语教科书文本呈现方式的一个新选择,但并未引起语文学科编制者重视。教科书编制者大多只注重信息传递、帮助儿童建构和梳理自身的知识结构体系等功能的发挥,学习者习得知识和技能的过程较少得到关注。“学本化”的语文学科编制不仅要体现信息传递与知识体系建构,更要凸显引导学习的功能,即学生通过语文学科知道学什么、想要学、如何学。据此,我们可以尝试指向学习者能力的教科书编制策略的五角模型(见图2)。

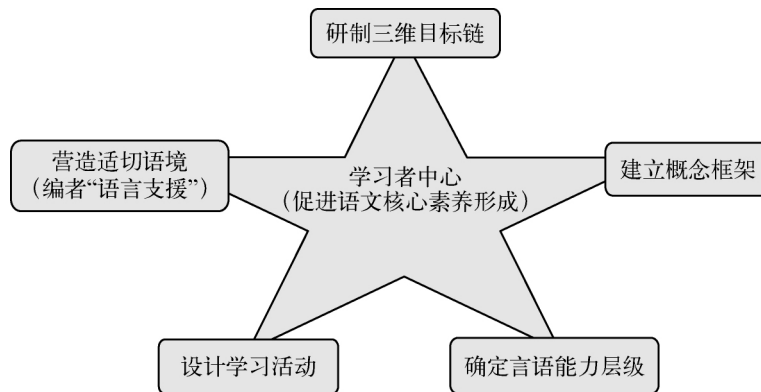


图2 教科书编制策略五角模型图

这一模型包括三维目标链、言语能力层级、概念框架序列、学习活动形态、语言情境脉络的能动的、循环性的语文学习支持体系。三维目标链是当今各国课程标准和教学大纲的共同要素,在语文学科中的体现一直是隐性的,需要教师的解读与设计使之显性化。教科书究竟隐含了怎样的三维目标链是否可以“明示”,以使“学本”化的语文学科彰显目标脉络?每套、每本教科书如何提供“编制范围与顺序的概况,提供一个精细的技能和相关概念的序列”^[20]?有两种编选思路可参考:一是根据已确定的语言能力层级、核心概念序列,选择相关文本,确定文本的价值取向;把文本按照主题(交际任务)需要

组织成单元,并设计学习活动与交际情境。二是先确定交际主题(任务)与情境,再设计交际活动、选择学习材料,最后确定呈现方式。无论是哪种思路,学生需达成的三维目标链中的要求都在这些单元之中,编者的“语言支援(语境营造)”帮助学生开展“有意义的学习”。

美国的语文教科书多采用分编形式。如,八年级《文学》的每个单元都从“主动阅读”开始,首先呈现某类文体文本的主动阅读策略,短篇小说、纪实文学和诗歌这三个单元以泛读为例,通过案例解读与训练,让学生运用和内化预测、提问、思考、联想等主动阅读技巧。这三个单元结尾部分还增加了阅读和思考部分,总结这三个单元所讲解的文学要素及其内容。再用泛读文章,具体说明在阅读时如何运用这些要素欣赏文学作品,潜移默化地让学生成为“主动阅读者”,将自己融入小说,体会小说的含义,运用主动阅读策略。无论是语言还是文学类、写作类等美国语文教科书都指向学习者能力培养、强调学习过程指导等符合有意义学习特征的编制策略。

(三) 极力为学生自主学习提供技术支架

从同一学习对象出发,我们可以进行不同的学习活动。这意味着从同一学科内容出发,我们面对的学生有不同的水平或要求。对于学生需求,良好的教科书应能提供活动、项目和线路的调整建议;理想的教科书应有学习领域的划分,对学习活动的分层、对知识加以分类,提供学习方法导引,支持学生的自我学习评价,满足不同学生的需要。如美国语文教科书中一个关于写作教学的微支架设计(见表3案例)。

表3 写作教学的微支架设计案例

<p>思考性文章</p> <p>在一篇思考性的文章中作者描述了个人经历或关键事件,并表达她/他的感受。此外,作者还经常对其写作主题的重要意义进行思考。从你的回忆和观察中找到一个可以作为思考性文章主题的事件。回忆有趣的人、地方和事情,考虑对你有重要意义的事件。在写作中使用个人化的语气。</p> <p>写作技巧重点: 个人化语气</p> <p>就像你声音中的语调可以表现你对于一个事件或一种情况的态度一样,你写作中的语气也可以表现你对写作主题的感受。你可以利用下列策略在你的思考性文章中表达个人思考与感受:</p> <p>第一人称方式叙述。</p> <p>非正式谈话式作为文章风格。</p> <p>针对写作主题融入个人感受和观点。</p> <p>构思</p> <p>利用这样一个太阳光形状的图表来为你的思考性文章收集细节。在中心的圆圈中写下你的主题,然后再从圆圈辐射出来的线上写下你对这个主题的评论和感想。</p> <p>写稿</p> <p>按照适合主题的方式来组织你的细节;考虑使用时间顺序或按重要性排序。在写作中你对主题的态度非常重要,使用个人化语气来反映。避免使用高级词汇有可能保持你的文章的非正式语气。</p>
--

修改

重读你的文章,重点注意可能写得更清楚的部分。进行必要的细节增减,以加强你希望你的读者产生的印象。——选自马浩岚译《美国语文》P527

如何引导学生写一篇思考性的文章?如何引导学生开展写作活动?这个范例告诉我们,支架就是设计具体的学习方式,帮助学生形成清晰的学习经验。“翻阅国外母语课程中的专题型教材,我们时时会感佩于编者对多种学习活动的具体而微的设计。不论是进行科学探究的一般程序,还是进行社会调研采访的方法;不论是为方便学生学习而设计的各种表格,还是选择和制作的插图、画页;不论是书面和口头言语的组织,还是言语实践与信息技术的整合;处处都展示出编者自身具有十分明确的学习方法意识,具有对于程序性知识和学习策略的深入了解。”^[21]这些教材引导学生在将学习方法、操作程序、关键技能、必备技巧内化为认知策略。“学生能够说出自己的学习策略,评估学习效果,并使用对自己最有效的策略时,他们就已经成为独立的学习者了。”^[22]

就学校语文学习活动而言,当前“基于核心素养的学科教学则意味着课堂教学功能的根本转型——从‘知识传递’走向‘知识建构’”^[23]。“旨在形成语言能力的语文学科与其他语言教育的根本区别在于,将过去无意识进行的语言活动意识化了:把母语当作客体加以认识,成为自觉的语言活动。”^[24]“学习语言绝不是先理解后应用的一个简单的过程,而是在运用语言中学会运用的过程。”^[25]作为“学本”的语文教科书要为学生发展自觉的语言运用能力服务,具体到内容编制、助读系统、练习设计,每一处微观选择应是与学生发展自觉语用能力有关的具体言语技能、具体态度等,这些可能是学科核心素养的重要组成部分。从发展学生语文学科核心素养的角度出发对教科书的结构彻底进行改变,这是语文教科书70年艰难变革历程给我们带来的启示,也是我们期待的语文教科书变革的理想状态。

参考文献:

- [1] 吕叔湘.当前语文教学中两个迫切问题[N].人民日报,1978-3-16(4).
- [2] 张志公.庄文中.张志公语文教育论集[M].北京:人民教育出版社,1994:186.
- [3] 柳斌.义务教育教材建设问题[A].国家教委中小学教材审定委员会办公室.中小学课程教材建设资料汇编[C].北京:人民教育出版社,1990:79.
- [4][5][6][8][9][20] 乔晖.语文教科书中学习活动的设计[M].上海:华东师范大学出版社,2013:10,2,2,2,28,97.
- [7] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2011)[M].北京:北京师范大学出版社,2012:2.
- [10] 王荣生,李海林.语文课程与教学理论新探[M].上海:上海教育出版社,2008:102.

- [11] 顾黄初. 语文教育研究的理论跋涉[J]. 中学语文教学参考, 1989(4): 33.
- [12] 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 286.
- [13] 董纯才. 改革我们的中学国文教学[J]. 人民教育, 1950(2): 19-24.
- [14] 顾振彪. 人教版 1958 年—1960 年初中、高中语文课本介绍[A]. 《新中国中学语文教育大典》编写组. 新中国中学语文教育大典[C]. 北京: 语文出版社, 2001: 534.
- [15][16] 课程教材研究所. 1956 年初级中学文学教学大纲(草案) [A]. 20 世纪中小学语文课程标准·教学大纲汇编(语文卷) [C]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 334, 324.
- [17] 刘占泉. 汉语文教材概论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004: 119.
- [18] 任友群, 朱广艳. 有意义的学习源自问题解决——戴维·乔纳森教授访谈[J]. 中国电化教育, 2009(1): 6-10.
- [19] 钟启泉. “优化教材”——教师专业成长的标尺[J]. 上海教育科研, 2008(1): 7-9.
- [21] 洪宗礼, 柳士镇, 倪文锦. 中外比较视野中的语文教材模式比较研究[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2007: 193-194.
- [22] National Council of Teachers of English. NCTE /IRA Standards for the English Language Arts. <http://www.ncte.org/standards/ncte-ira/2012-12-20/2019-11-30>.
- [23] 钟启泉. 课堂转型[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 56.
- [24] 钟启泉. 中外母语教材比较研究丛书序[A]. 洪宗礼, 柳士镇, 倪文锦. 中国百年语文课程教材的演进[C]. 南京: 江苏教育出版社, 2007.
- [25] 王世堪. 中学语文教学法[M]. 北京: 高等教育出版社, 1995: 15.

Evolution , Controversy and Conception: 70 Years of Chinese Textbook Revolution

QIAO Hui

(Jiangsu Rural Education Development Research Center , Jiangsu
Yancheng Normal University , Yancheng , 224002 , China)

Abstract: Reviewing the reform of education and instruction since the year of 1949, the subject of Chinese has become the focus of public concern and educational reform. The functions of Chinese textbooks have been constantly reexamined, and its content, context and structure have been updated and adjusted from groundbreaking Chinese and separated teaching of literature to compiling system evolution during the scientific process and learning functional orientation during the diversified exploration. There are several essential issues that remain unsolved as follows: whether the function of Chinese textbooks is teaching object or learning resort; whether system construction is taking knowledge or attainment as the main line. The learner-centered classroom reform came up with learning script-oriented textbook compilation, following the learning logic of Chinese textbook as information carrier, cultural media, material resources, action guide and primer of students' cross-media learning.

Keywords: Chinese textbooks; learner-centered; teaching material; learning script

(责任校对: 李媛媛)