王荣生《语文科课程论基础》读书笔记（整理）

目录

[一、序言： 2](#_Toc505708936)

[二、总述： 3](#_Toc505708937)

[三、第一章： 9](#_Toc505708938)

[四、第二章： 9](#_Toc505708939)

[五、第三四五章 11](#_Toc505708940)

[六、第六七章 16](#_Toc505708941)

[七、第七章 19](#_Toc505708942)

[八、第八章 21](#_Toc505708943)

[九、第九章 21](#_Toc505708944)

[十、附录全书目录 23](#_Toc505708945)

## 一、序言：

《语文科课程论基础语文科课程论基础》：该书出版前名为《语文科课程论建构语文科课程论建构》，是王荣生先生的博士学位论文。

网络上的荐书意见：这是一部填补我国语文课程论空白的力作。本书以新的方法、新的思路、新的框架为语文教育理论的研究提供了一个新的视野。论著从现代课程论的视角，居高临下地审视了近百年来语文教育研究的历史和现状、经验和教训，所涉及的论题皆为本学科领域的前沿课题，对当前语文课程改革有现实意义，也为我国语文学科教育研究范式的转换提供了较扎实的思想资料。

倪文锦教授为《语文科课程论基础语文科课程论基础》作《序一》，并在《序一》中评价道：该书：该书有三个主要特点：1、重说理；2、重逻辑；3、重建构。有两大创新之处：1、对袭用已久的以“工具性”和“思想性”（或“人文性”）为代表的语文课程目标的分析框架进行了较为全面的剖析，从结构和功能上深刻揭示了这一框架本身存在的严重缺陷和主要弊端，进而从课程论角度确立和提出了新的层叠蕴涵分析框架。2、在中外语文教材的对比研究中，对具有相互联系又有区别的三个概念，即“语文课程内容”“语文教材内容”和“语文教学内容”进行了划分和辨证，并对近百年来我国语文教材问题的思考路向作了较为系统的分析和评价。尤其是对一向笼统的范文系统做出了新的鉴别……

王尚文教授在《序二》中指出：

《语文科课程论基础语文科课程论基础》以新的方法、新的思路、新的框架为语文教育理论的研究提供了一个新的视野。多数读者会承认，今后若要从事相关研究，这本专著绝对是一个绕不开去的学术存在。

## 二、总述：

王教授认为，我国的语文教育研究，由于缺少可依赖的归属参照系，渐渐地也就消磨掉了语文教育研究的框架意识。语文教育研究者、包括涉入语文教育研究的圈外人士，往往不太清楚自己在做的是哪个层面、哪种性质的研究，不太清楚自己的研究所使用的方法和表述是否合乎该层面、该性质的规范，不太清楚自己的此项研究与以前、与别人的研究构成何种关系，也不太清楚自己的这种或哪种研究会对语文教学实践产生何种状态的关联。另一方面，读者往往也会用不那么适当的方式来对待已发表的研究文字，而难以将它们放到一个明了的归属参照系里去理解、去评判。所以，他提出了语文教育研究的五种性质（类型）和七个层面（范围），尝试构建了如下表的纵横两道归属参照系：

王荣生教授构建的语文教育研究归属参照系：

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 类型  层面 | 多元视野          学派立场 | | |
| 事实性质 | 价值性质 | 规范性质 |
| 人——语文活动 |  |  |  |
| 人——语文学习 |  |  |  |
| 语文科 |  |  |  |
| 语文课程具体形态 |  |  |  |
| 语文教材具体形态 |  |  |  |
| 语文教学具体形态 |  |  |  |
| 语文教育评价 |  |  |  |

横：研究的类型——语文教育研究的五种性质（p8——p10）

（一）事实性质的研究

“事实是人们对客观事物的真实表述”。它具有层次性。“处于经验层面的‘表达’，是经验事实”。处于理论层面的‘表达’，是理论事实。理论事实是以经验事实为基础，是对经验事实的抽象。事实性质的研究，所关心的是“是什么”“是怎么样的”“为什么成为什么或怎样”一类的问题，我们用“是怎么回事”作为这类问题的代表。这种类型的表述，采用的是描述性定义、描述性命题，它的合理性在于是否符合事实，而是否符合可用实证或伪证来检验。事实性质的研究包括：实证研究、实验研究、历史研究和近来发展起来的“行动研究”等。

（二）价值性质的研究

价值性质的研究，所关心的是“应当是什么”“应当是怎么样的”“ 为什么应当是什么或是应当是怎么样的”一类的问题，涉及的是价值观念。这种类型的研究采用的是纲领性的定义、评价性（规范性）命题的表述方式，以理性思辩为主，遵循的“应然”的逻辑。目的是确认一种理念、一种观点、一种选择的合理性。而合理与否取决于所遵循的事实（理论事实）、所依据的理论、证明的逻辑和思辩的水准。

（三）规范性质的研究

规范性质的研究。所关心的是“应当做什么——怎么做”“ 为什么应当做什么——怎么做”一类的问题，这类研究的表述方式，也是采用纲领性的定义、规范性的命题。“做”的问题，是行为问题，当不当做，当不当这样做，取决于“做什么——怎么做”之所以必要的辩护，也取决于这样做是否有效的论证。辩护和论证，既依据所持的价值观念，也依据“做”所产生的实际效果。

（四）学派立场的研究（五）多元视野的研究

学派立场的研究与上述三种性质的研究构成交叉关系，也就是说，事实性质的研究、价值性质的研究、规范性质的研究，都可能是学派立场的。而多元视野的研究，属于事实性质中比较特殊的一种。简单地说，学派立场的研究，是“我以为”“我们以为”式的研究。研究者站在某一特定的立场来认识所研究的问题，对事实，是“我看到”；对价值，是“我主张”；对规范，是“我制定”。多元视野的研究，是“他认为”“他们认为” 式的研究。研究者站在“虚”的立场，是对别人的既有理论、既有研究进行阐释，将别人的“看到”、别人的“主张”、别人的“制定”，放在它们自身的框架内去梳理、去剖析、去把握、去评价。它有两种主要的形式，一种是多元的比较研究，一种是多元视野下对其中的一元（历史的或当代的）进行研究……语文教育研究，也许正因为缺少“他认为”类型的研究，这使得语文教育研究难以呈累进状发展，才使得几乎随便什么人都可放开胆量“我主张”。

纵，研究的层面——语文教育研究的七个层面（p11——p21）

（一）人——语文活动层面的研究

这个层面里所说的“语文”，泛指或偏指包括语言、言语活动、言语作品。语言、言语、作品，本质上等同于“人的生命活动”，因此“语文活动”的含义指向民族文化、人的精神等等。传统上，在这一层面里，语文教育研究者的话题基本上围绕着“事实性质”“价值性质”“规范性质”三大主题。

（二）人——语文学习层面的研究

这个层面是从人——语文活动层面中勉强拉出来的，其范围与人——语文活动的范围（人的生命活动）同样大。

（三）语文科层面（语文课程与教学论层面）

是将语文课程与教学放在一个总体而抽象的层面上加以研究。也就是人们所说的，是对语文课程与教学的基本理论问题加以研究。

（四）语文课程具体形态层面的研究

在既定课程标准指引下对语文课程具体组织方式和课程内容的研制。

（五）语文教材具体形态层面的研究

在语文课程具体形态既定的条件下，对诸种可能的教材或既定的教材的诸多方面加以研究。

（六）语文教学具体形态层面的研究

即钟启泉先生所讲的“每个教师的课程实施问题的研究”。

（七）语文教育评价层面的研究

广义上包括课程评价、教材评价、教学评估，狭义指语文教育评价，特指对学生语文能力的评价。

这种框架的梳理，其意义正如王尚文教授在本书序言中所说的，“是从‘头’开始的，为全书奠定了一个正当的学理基础”，具有积极的理论建构价值，为语文教育研究提供了一个较好的参照系和研究视野，有助于语文教育研究的科学化。

有了语文教育研究归属参照系，王荣生教授“语文科课程论”的辨正就有了一个强有力的依托。它也能让今后的语文教育研究者知道自己所研究的内容是哪种类型，自觉遵循该类型的基本研究方法和学术规范。当然，如果作为读者，我们还有了一个帮助理解、判断他人相关研究的学术标准。

第2节重点：对“语文科课程论”，应从以下几个要点把握：(1)语文科课程论所关注的“是怎么回事”类型的问题，基本上属于事实性质研究。(2)语文科课程论所面对的是各种语文课程的学派理论以及课程实践中隐含的理论，在概念重构、分析框架清理的过程中对其加以阐释或揭示。(3)语文科课程论与“语文课程具体形态”等下位层面的联系是间接的，论证成立的理论作为一种导向影响着学派理论及其下位层面的工作。(4)语文科课程论在分析事实的同时构建分析的框架，所重构了的概念、所清理过的分析框架又能反过来成为不同立场与观点展开论辨、寻求相互说服的场所。在语文科课程论，“理论”更具有学理的品格，构建理论其本身就是目的。（p36）

## 三、第一章：

在第一章，王荣生教授用纵横两道归属参照系构建了语文教育研究的框架，提出语文教育研究的五种性质（类型）和七个层面（范围），为语文教育研究提供了一个较好的参照系和研究视野，有助于语文教育研究的科学化。此外，他还辨析了语文教育、语文课程具体形态与语文科课程等基本概念，重整“语文科课程”的基本概念，界定了语文科课程论的研究性质、对象、任务等，为语文科课程论的研究划定了疆界。

## 四、第二章：

书中，王荣生教授概说了“分析框架”的含义后指出：在“性质”的纷争中，“思想性”“工具性”等等转化为我国语文科及其课程与教学目标的认识和分析框架。“思想性（或人文性）”“工具性”的对峙，是语文课程与教学目标的基本认识和分析框架，这一袭用框架有较大的局限性：一方面，论辩性的、实物化了的、因而难以在学理上给以明确界说的概念构成的框架，是对语文科及其课程与教学目标本来面目的变形过滤。另一方面，由于缺乏分析“价值观”的功能，使得我们在借助于该框架体认本国、考察国外的语文课程与教学目标时，很大程度上失落掉黏附在知识、技能上的文化意识和课程取向等思想、人文因素。在语文教学实践上，则表现为知识、技能教学与思想、人文教育脱节，而无法看到听说读写的知识、技能本身就包含着思想和人文，因而也不能认识到知识、技能教学需要从思想、人文的高度把握。

王教授还认为，“思想性”或“人文性”与“工具性”的框架、“德育、智育、美育” 的框架，无论在理论上还是在实践上，从语文课程与教学的角度(测试的角度可能要另当别论)，都导致对语文课程与教学目标的人为分裂。“态度、知识、技能”等类型的框架，从我们的语文教育研究者的许多文章的论述看，也埋伏着人为分裂的危机。此前，语文教育界也有专家就袭用框架提出质疑，力求消解袭用框架的两极状态，尝试摸索适宜的新框架。

一番批判性分析之后（是谓“破”）， 王教授试建了替代袭用框架的层叠蕴涵分析框架（是谓“立”），并且通过中外语文课程与教学目标的比较研究专题，对此加以验证、充实和修改。替代框架的运行实情，表明基本上达到概念内涵清晰、框架“中义性”、较强的解释力这三个标准，有应用的价值。（p73）

此语文课程目标分析框架，为语文教学研究走向“科学化”搭建了一个“公用平台”。

读了第二章，才知道我们一线老师津津乐道的语文“人文性”“工具性”性质术语无甚意义；大家苦苦追寻的所谓“语文味”课堂可能有不少问题。原来，我国语文教育研究中的“语文学科性质”问题，是特定历史条件和语文教育的研究方式错误所人为导致的难题，从学术的角度讲，对此再争辩下去已经没有什么大的价值了。

## 五、第三四五章

阅读“路途”，遇到深奥懵懂之处，均采用跳读法越过。如此粗糙之旅，却也感到收获颇丰，自认为初识了各章节内容的十之八九；于部分观点或案例阐释中知晓了我国语文教育的诸多问题，归根结底，源于语文课程问题。

此三章里，王荣生教授用他提出的“层叠蕴涵分析框架”运行于课程取向、文化意识、知识状况之中，从第一级别的三个潜层面来展示层叠蕴涵分析框架的解释力。

课程取向方面，王教授首先界定“课程取向”的含义，接着从语文课程与教学目标着手，分别评述了美国、法国、德国、日本的语文课课程总取向，并对我国语文教育研究对总取向的纷争及其问题进行了简要的分析，得出了“语文课的课程总取向是学理研究与教育政策的视域融合，语文课程面向何方的抉择，要取更广阔的视野来关照，需要放置在教育政策的层面来慎重把握”的结论。语文课程取向，在语文科还表现为语文课程中的听、说、读、写取向，不同的取向运用着有所区别的能力，也需要有所区别的知识、技能、策略、态度。在中日语文课程的阅读取向比较、中美语文课程“说话”目标比较、语文教学实践中的取向变异三个专题，作者还揭示了长期被掩盖的语文课程听、说、读、写目标的取向问题。

以下摘记让我触目惊心的一段文字：我们的语文教学在培养某一种“阅读能力”，而且也的确培养起来了。但那种“能力”，却是我们不想要的、学生不必要的、社会不认可的。北大一位著名的教授曾举过一个例子：他所接触的大学中文系的学生，拿到小说问的第一句话往往是“老师，这篇小说的‘主题’（中心思想）是什么？”那位教授说，捧起一篇小说，不是用自己的心区触摸它、去感受它，而是习惯性去“概括”，往往还是套用某种现成的公式去“概括”所谓的“主题”，“那么这种人已经与文学无缘了”。显然，这种“已经与文学无缘”的“阅读能力”，是我们中小学阅读教学一直在培养的，大量的事实证明，我们也的确把学生培养起来了，尽管到了大学，文学老师要花十二分的力气将它“统统磨掉”。

在“语文教学实践中的‘取向’变异”论述中，王教授更是一针见血地指出：从2000年3月年我国颁布的新的语文教学大纲的主导取向来看，我国语文教学中的阅读取向，一直倾向于养成学生“鉴赏者”的阅读姿态、阅读方式。但是，在教学大纲向教材、教学下移的过程中，往往把大纲倡导的“鉴赏者”取向有意无意地改造成了“作业者”取向。最终，一种十分特殊的阅读取向被铸造：我们以往的阅读教学，所采纳的是语文教师所特有的一种备课式的“阅读”取向，学生在学习中采用的是为了去“讲课文”的那种阅读姿态、阅读方式，学生一直被培养的，是围绕着“思考与练习”的“分析课文”的能力。

王教授认为，至少有50年，我国的阅读教学一直把学会语文教师职业性的备课样式和方法的“阅读”，作为事实上的教学目标。他质问：中国的中小学生是否应该学习语文教师的备课样式和方法的“阅读”？这种“阅读”取向是否正当？

关于“文化意识”，王教授将其界定为与听、说、读、写这四项基本技能都有不可分割的联系的“第五维面”。层叠蕴涵分析框架就是从“第五维面”来认识、分析语文课程和与教学目标。这种分析有助于我们自觉地显扬语文课程与教学目标所蕴涵的中华传统文化，也促使我们正视自己是如何以现存的认知模式来解释外来知识的问题。因此，语文课程目标与教学目标以及实施中的文化意识冲突问题值得关注。这一章，作者界定“文化含义”之后，从“古与今”“中与西”两个侧面分别考察了“整体感知”“对话理论”以及与之相连的“感受式阅读”的问题。

“整体感知”和“对话理论”是当前中小学语文课程最重要的两个基本点，它们或者是阅读教学的最重要目标，或者与阅读教学的绝大部分目标密切相关。《标准》在阅读教学所倡导的是“感受性阅读”。“感受性阅读”的理论基础是本次语文课改引进的阅读和教学的新理念：“阅读教学是教师、学生、文本之间对话的过程”，它包含两层含义：阅读是读者与文本的主体间的对话过程（即阅读对话理论）；教学是教师与学生以及学生与学生的主体间对话过程（即教学对话理论）。

本章最通俗易懂、让人饶有趣味的是案例分析。这些分析启发我们，感受性阅读究竟是一种怎样的阅读姿态、阅读方式：

&#9650;若是让学生自己“说”，可能是“鉴赏者”取向，也可能是“感受性阅读”，也可能是“读误”，也可能是 “独白”篡位；既可能是偏于“倾听”的对话，也可能是偏于“言说”的对话，也可能是脱离语境的似对话，还可能是无视文本的不对话。这样看来，恐过于宽泛，因而标准所说的“要珍惜学生独特的感受、体验和理解”还需要进一步界定。

&#9650;目前语文教学实践混杂着四种取向的“阅读”，须慎重研究（因正在蔓延）：一是概括段落大意和中心思想、寻求“思考与练习””“ 正确答案”的“作业者”取向；二是以分析课文形式方面为主，归结为生词、语法、修辞、章法（结构特点、语言特色等）的语文教师“职业性阅读”取向；三是遵循2000年大纲，以“诵读”为主要样式的“鉴赏者”取向；四是2001年《标准》所倡导的“感受性阅读”，在教学中表现为对“讨论法”的倚重。

目前试验区的阅读教学中，不少语文教师正经历着“鉴赏者”取向与“感受性阅读”，乃至与习惯了的“作业者”、语文教师的“职业性阅读”方式激烈争斗的煎熬；而许多学生正在学习着相互冲突、相互干扰的阅读姿态和方式，形成一种混杂、无所适用的“阅读能力”。

知识状况方面的反思，王教授认为，欧美的语文教育、语文课程与教学目标已成为我们当今语文课程改革理论与实践的重要参照之一。可是，在比较与借鉴中，普遍的情况却是疏忽乃至忘记对知识状况的考察。因而，我们对国外的借鉴，往往倾向于脱落其知识的构成而只当作“观念”来引进。因而，在建设新的语文教学大纲或语文课程标准的时候，我们往往只停留在“观念”层面的操作，似乎没触及问题的实质。因为“观念”是由知识支撑的，改变观念的呼唤，意味着要以另一种的语文学校知识来替代当前的这一种语文学校知识；语文课程的改革，实质上是“学校知识”的除旧纳新。王教授还认为，在中小学语文课程与教学中，小说，除了被拧干了的“人物、情节、环境”这三个概念，事实上已没有多少知识可教了；诗歌，在感知、背诵之外，只有体裁、押韵等屈指可数而且极为表面的知识；散文，也只有“形散而神不散”“借景抒情”“情景交融”“托物言志”等似知识又似套话的几句说法，以不变应万变；戏剧，除了“开端、发展、高潮、结局”的套路简介，再不见有像模像样的知识。造成这样的状况，固然有很多原因，但与文学理论界不能有效地提供足以达成语文课程与教学目标的文学知识有关。而当今流行的，似乎是对语文课程与教学“知识泛滥”的“指责”，要做具体的分析。实际上，所谓“泛滥”，根由在于语文学校知识的贫乏，或者说，是“贫乏”的一种变相表现。可以这么说，凡是高中“教”的语文知识，初中都“教”过，凡是初中“教”的语文知识，小学都“教”过。所谓“知识泛滥”，本意是说，从小学到初中、到高中，我们的语文课程与教学就在那么几小点的知识里来回倒腾，“一个‘比喻’从初一（注：事实上是小学）一直“砸”到高三”，而且还将这种低水平的重复，美其名曰“螺旋型”。而之所以只能在低水平频繁重复，与相关学科没有能向语文学科与教学提供足量的、适用的语文知识，有极大的关系。

三章读毕，感受最深的是，语文课程与教学目标的重建、语文学科与教学外部知识的提供、“学校知识”的除旧纳新等工作，均属我等一线语文教师无能为力之事。但是，新时代呼唤着每一位语文教师的课程意识，我们该认真学习语文课程、语文活动、语文学习、语文科等概念的科学含义了，该思考课程形式、课程内容、教材形态、教学具体形态之间的关系了，该反思日常教学的有效性了。也许，在“教师即课程”的理念指导下，我们萌发了改革自我语文教学实践活动的想法。可是，别忘记，我们必须为自己的实践找到科学的理论依据。

## 六、第六七章

第六章《语文教材的两个理论问题》首先谈及了研究语文教材之前必须理清的两个问题：“语文教材内容”问题和“语文教材体系”问题。

与“语文教材内容”相关的几个概念，被王荣生教授界定如下：1、语文课程内容，是语文课程具体形态层面的概念，指为了达到语文科特定的课程目标而选择的事实、概念、原理、技能、策略、态度、价值观等要素。作为“定篇”的选文，是其重要的构成。2、语文教材内容，是语文教材具体形态层面的概念，指为了有效地反映、传递课程内容诸要素而组织的文字与非文字材料及所传递的信息。“定篇”之外的其他类型的选文，是位于这个层面。3、语文教学内容，是语文教学具体形态层面的概念，从教的方面说，指教师在教学实践中呈现的种种材料及所传递的信息。它既包括在教学中对现成教材内容的沿用，也包括教师对教材内容的“重构”——处理、加工、改编乃至增删、更换。

上述界定，明确了语文教材内容“用什么去教”的含义，并对语文教材提出了课程内容教材化，教材内容教学化的责任要求。

而源于20世纪上半叶的“语文教材体系”问题，受到了王教授的重新审视和批判：“系统性”实际上是从课程内容层面提出来的，只对着一本语文教材（甚至是一堆选文），侈谈“科学体系”，显然荒唐。

在第七章《语文教材的选文类型鉴别》之中，王教授根据语文教材里“选文”类型及不同类型的功能发挥方式，根据中外语文教材的比较和研究，把语文教材里的选文鉴别为四种类型，即定篇、例文、样本、用件。这种极富创意的分类方法一经提出，备受推崇。

定篇——名篇的篇目和关于名篇的权威阐释。在“定篇”，学生学习经典的丰厚蕴涵。

定篇，就是经典，是世界和民族文化、文学优秀的经典作品；作为“定篇”的选文，是直接地、原汁原味地搬进，并且成为该部分的教材其他内容的环绕中心。也就是说，“熟知经典”、“了解和欣赏”（朱自清的含义）作品，本身就是目的，而环绕着该“选文”的所有教材内容，都服务于“了解与欣赏”的目的。它的功能是“彻底、清晰、明确地领会”作品。它的功能发挥方式则倾向于八面临风。

例文——关于诗文和读写的知识。在“例文”，学生学习其生动显现的关于诗文和诗文读写的知识。

例文，是为语文知识的学习作范文来用的，它要足以例证知识，且又能避免篇章中其他部分可能引起注意导致精力涣散而干扰了所例的主题。“例文”是为相对外在于它的关于诗文和读写诗文的事实、概念、原理、技能、策略、态度等服务的，成篇的“例文”，大致相当于理科教学中的直观教具，它给知识的学习添补进经验性的感知。“例文”的功能是使知识得以感性的显现。它的功能发挥方式是偏于一隅用法。将本来含有无限可能性的诗文，限制在一个特定的侧面、特定的点来作为例子，这就是“例文”的实质。

样本——关于读写“方法”。在“样本”，学生学习其阅读过程中形成的读写“方法”。

样本，是同类选文的“取样”，与“定篇”一样，作为“样本”，一篇“选文”也要同时教学与“样本”相关的许多方面。但是，那许多的方面主要不是来自选文本身，更不是来源于权威，究竟教学多少个方面、哪些方面 ，除了依据“样本”之外，主要取决于学习者读与写、文学鉴赏的现实状况。

用件——信息、资料等。在“用件”，学生学习用其提供的信息、资料，获知所讲的事件（东西）。

用件，是适用，是为学生提供足够的材料；它的基本特点是具有易替换性，目的是提供信息、介绍资料、使学生获知所讲的事物（东西）。在这种类型中，学生其实不是去“学”文，而主要是“用”这一篇文里的东西，或者借选文所讲的东西，或者由选文所讲的东西出发，去从事一些与该选文或多或少有些相关的语文学习活动。

把语文教材选文鉴别为以上四种类型，有着理论和实践的重要意义：第一，可以树立选文的基本准则。第二，可以有效地调节语文教育研究中关于选文的种种争执。第三，有利于反思我国语文教材的现状，打开语文教材的编撰思路，促进我国语文教材质量的提高和多样化态势的形成。第四，可以为合理地设计选文的教学提供指导，也为语文教师参与课程提供向导。第五，有利于梳理和总结语文教育研究的成果，维护语文教育研究的累进发展态势，推动语文课程与教学学派理论的形成。

选文的四种类型，实际上也构成了研究语文课程、教材乃至教学的一种认识框架，同时也是对层叠蕴涵分析框架中“语文课程与教学目标”与“选文学习目标”之间关系的具体化。四种选文类型的鉴别，能促进我们对语文问题的认识、分析和研究的深化。

王教授指出，不同类型选文的教学对老师提出了不同的要求：“定篇”，教学成功取决于教师对作品的体悟和理解的深度，也有赖于“创设情境”的能力。“例文”教学成功与否，主要看教师的知识状况，以及能否帮助学生去“体验”知识的教学能力。“样本”的教学，则很大程度上取决于教师的教学机智和诊断能力，在哪里“导”，“导”什么，在什么地方“点拨”，“点拨”什么，在什么地方“引导”，在什么地方“发现”，这些都是能否成功的关键之关键；不能及时发现学生所遭遇的问题，不能准确地判断学生出现困难的缘由，那么“样本”的教学将变成教师一个人在荒野里跑马。至于“用件”，成功的要素，可能主要是教师的教学组织能力。

## 七、第七章

第七章中，除了惊喜于王教授鉴别教材选文的分析和意义，我也对他“语文教材编撰不当、选文不清”的揭示或批判深感兴趣，情不自禁地联系起我们的日常课堂教学。

如：我国语文教学问题严重的根由，是语文课程具体层面存在着巨大的空档；或者说，我们一直只有“选文集锦”的语文教材，很大程度上没有过严格课程论意义上的语文课程。长期以来，“教材就是教什么”“语文教学就是教教材”的说法甚为流行，语文教材成了语文教学（课程）内容的代名词。这种观念使得教师习惯安心于传统的灌输式教学，而对教材选文的性质与用途不明，又使得教学处置不当，教师所教的是由课文所传递的“天文地理，五花八门”的东西（课文内容），于是语文课没有语文味了，语文教师当了杂家，而语文教材则成了“杂货铺”。

同时，我国当代的语文教材，对“选文”的处置，似乎相当地怪异。概括地讲，是“例文”的框子、“定篇”的姿态、“样本”的企图，而在教学中则最后被误植为“用件”（举了魏书生老师《统筹方法》课例把文章不自觉改头换面成“用件”的例子，结果学生离开了学“文”，而被杂乱地教了一堆文中所传递的东西）。结果是啥都想要，却往往啥也难得到（又例举了《天上的街市》编撰思路的失当）。应该说，我国语文教材的编撰策略和技术，至今仍相当地落后。

王教授全面、科学地对教材选文加以理性剖析、区分，不仅对教材的改革具有指导作用，对于一线教师怎样处理好教材，怎样把课上成真正意义上的语文课，也有深远的现实意义。今后，我们一方面拭目以待我国语文教材编撰水平的提高，一方面争取学会正确辨析教材选文的区别，思考相应教学策略和方法。如此，方可尽量减少“杂家”嫌疑，减少教学中的“误植”等不当，方可不断提升自我的专业素养。

## 八、第八章

《代结语：对语文课程改革的建议》图表、术语较多，看得仍有些囫囵吞枣。第九章《探求课例的课程论意义》则读得爱不释手，其行文风格是我喜欢的课例点评方式：呈现课堂实录，再综观课例步骤、内容和师生教学效果展开客观、理性的分析。

第八章是之前各章提出的概念和分析框架的综合运用，故作为“代结语”。王荣生教授在本章中认为，2001年，国家教育部改“教学大纲”为“课程标准”，标志着语文课程与教学的时代转型。我国语文课程与教学的今后走向，展示为三大前景：1、语文课程形态的多元选择将逐渐成为现实；2、语文教材将可能呈现“多样化”的格局；3、语文教师的专业化将率先迈步。鉴于“语文课程改革的现状”分析，王教授觉得当前最迫切的工作，可能应将突破口由对资源材料和教学法的依赖，转到对语文课程内容研制的注重。

## 九、第九章

所展示的郭初阳老师的《愚公移山》课例，教学内容为：学生听课文录音，之后按教师提示，从“山”“人”“过程”“结局”四个方面总体把握故事内容。接着，老师出示《夸父逐日》《精卫填海》，引导学生指出三个故事的共同点，从“人数”“外援”“结局”来比较不同点。然后，学生按老师要求，补白文本，模仿故事中的“智叟”，在两个地方反对愚公。其后，学生又以张远山（一位学者）的立场、以愚公子孙（现代受害人）的身分来评价愚公。最后，老师播放采访两位外教片断，下发阅读材料，让学生探究“愚公移山故事的文化内涵”——聪明的中国人为什么会对这样一个疯狂的愚老人津津乐道？

王教授指出，《愚公移山》课例是一堂很富于冲击力的课，它提出了一系列极具挑战性的理论问题，需要我们去面对。而后，他从“关于文本解读”“关于课堂实施”两方面进行了评析。“文本解读”方面，王教授重申：语文课程不但在总体上有个“面向何方”的取向问题，而且其中的构成元素——听、说、读、写，分别也有取向的问题。语文教学中的听说读写取向，是必须“有道理”的，并且必须证明其“有道理”。《愚公移山》这堂课所体现的阅读取向，是老师以何种方式来解读《愚公移山》，是其解读方式是否符合学理。对于“求新”“求异”的个案，我们需要审议其处理的合理性、合法性。“课堂实施”方面，王教授提问：学生学的到底是语文课程里的“语文”？还是语文教师的“语文”？虽说“教师即课程”是基点，但是，开发和张扬是有界的——一切都得“有道理”，达成课程与教学目标（虽然语文课程阶段目标许多条目的含义尚缺乏确切的解释，理解因人而异的现象仍相当严重地存在着）。

其实，一口气看完第九章的第一节（《愚公移山》课例）后，我也下意识先不看王教授的评析，让自己思考几分钟：怎么看待这节课？当时本能的反应就是：执教者意旨明确，设计精心，试图步步为营地“引导”学生颠覆“愚公”传统形象。我相信，如果正常地把《愚公移山》作为文言文例文处理，学生于读悟中了解、掌握文言文知识，感悟人物形象和故事寓意，并不会有太大问题。但教师把《愚公移山》当作“用件”，蜻蜓点水般地过渡到“讨论话题”，大量的资源援引、大量的师生对话（迁移痕迹明显）显然使本课例缺乏阅读教学的味道，也真真切切地暴露极少数有思想的一线教师前些年“求变、求新”的失当：对文本的个性解读、另类解读没有建立在基本解读之上。这样的课例，是稀罕物，它们应该是特殊时期（课改初期）的特殊产物。

老师不做教科书的奴隶，参与课程研制，却也不能忘记课程及教学的价值及意义。

## 十、附录全书目录

第一章　导言：语文科课程论

第1节　语文教育研究的归属参照系

1.1 归属参照系试建

1.2 语文教育研究的五种性质

1.3 语文教育研究的七个层面

第2节　“语文科课程论”辨证

2.1 语文教育、语文课程具体形态与语文科课程

2.2 语文科课程论与语文科教学论

2.3 学派语文课程论与语文科课程论

第3节　本书的结构及内容概要

第二章　语文课程目标分析框架的破与立

第1节　“分析框架”概说

第2节　袭用分析框架的批判

2.1 袭用分析框架问题之一：两极概念的实体化

2.2 袭用分析框架问题之二：分析能力的残缺

第3节　层叠蕴涵分析框架的建立

3.1 语文教育界突破袭用框架的努力

3.2 层叠蕴涵分析框架概述

第4节　从“潜层面”分析美国的语文课程目标

4.1 分析框架作为公用平台

4.2 美国的语文课程目标取样

4.3 对取样材料的“潜层面”分析

4.4 “潜层面”诸成分交互关系的进一步说明

第三章　层叠蕴涵分析框架运行：课程取向

第1节　“课程取向”概说

第2节　多元并呈的语文科课程总取向

2.1 美国语文科课程总取向

2.2 法国语文科课程总取向

2.3 德国语文科课程总取向

2.4 日本语文科课程总取向

2.5 我国语文教育研究对总取向的纷争及其问题

第3节　语文课程中的听说读写取向

3.1 语文能力与听说读写取向0

3.2 中日语文课程的阅读取向比较及讨论

3.3 中美语文课程“说话”目标比较及讨论

3.4 语文教学实践中的“取向”变异

第四章　层叠蕴涵分析框架运行：文化意识

第1节　“文化意识”概说

第2节　古与今：关于“整体感知”

2.1 两代语文教学大纲的不同语境

2.2 “整体感知(把握)”在阅读层面的含义

2.3 “整体感知(把握)”在阅读教学层面的含义

第3节　中与西：关于“对话理论”

3.1 “对话理论”解析

3.2 “感受性阅读”的考察

3.3 结论与建议

第五章 层叠蕴涵分析框架运行：知识状况

第1节　“知识状况”概说

第2节　制约语文课程与教学目标的知识状况

2.1 从知识状况看欧美的语文课程目标

2.2 我国语文课程知识状况的负面扫描

第3节　合宜的能力要有适当的知识来建构

3.1 对知识状况的审理要紧急地提到日程

3.2 将知识问题在课程具体形态层面“主题化”

第六章　语文教材的两个理论问题

第1节　研究的背景

第2节　关于“语文教材内容”

2.1 语文教材研究中的术语纠缠

2.2 语文课程内容与语文教材内容

2.3 语文教材内容的含义：用什么去教

2.4 语文教材内容与语文教学内容

第3节　关于“语文教材体系”

3.1 我国对语文教材问题的思考路向

3.2 “明里探讨”的层面混淆

3.3 “科学体系”的误区

第七章　语文教材的选文类型鉴别

第1节　“定篇”类型的选文

1.1“定篇”类型选文界说

1.2“定篇”的课程内容

1.3“定篇”的功能发挥方式

第2节　“例文”类型的选文

2.1“例文”类型选文界说

2.2 国外语文教材中的“例文”

2.3 “例文”的功能发挥方式

第3节　“样本”类型的选文

3.1 “样本”类型选文界说

3.2 “样本”的编撰策略与技术(上)

3.3 “样本”的编撰策略与技术(下)

第4节　“用件”类型的选文

4.1 “用件”类型选文界说

4.2 “用件”的三个品种

4.3 对“用件”的误用

第5节　选文类型鉴别的理论和实践意义

第八章　代结语：对语文课程改革的建议

第1节　语文课程与教学的时代转型

1.1 名称改变预示着范型转换

1.2 前景之一：语文课程形态的多元选择

1.3 前景之二：语文教材的“多样化”格局

1.4 前景之三：语文教师的专业化建设

第2节　语文课程改革的现状分析

2.1 目前所达到的状态

2.2 着眼于课程资源开发和教学法改革有局限

2.3 语文课程的问题主要出在课程内容上

第3节　三点建议

第九章　补充：探求课例的课程论意义——评郭初阳老师的《愚公移山》课例

第1节　《愚公移山》课例

第2节　课例评议：关于文本解读

2.1 对阅读取向的审议

2.2 对解读方式的审议

第3节　课例评议：关于课程实施

3.1 课程的“语文”还是教师的“语文

3.2 对教学内容的审议

3.3 教师的“教”与学生的“学”

参考文献

后记