

国外语文课程中的语言知识内容

黄强军

我国语文课程是在传统汉语文教育的基础上发展起来的,在它创立的前期,就已注意借鉴和吸收国外课程论、教学论和语文教育的某些成果。^①近年来,对国外语文课程的评介及中外母语课程的比较研究逐渐多起来。本文拟从国外母语课程对语言知识内容处理及其呈现方式的角度,对国外母语课程语言知识内容的发展状况和基本特点进行考察,以期对我国语文课程知识内容的发展有所启示和借鉴。

一、课程取向:语言知识内容的基础性和实用性

“当代课程理论之父”,美国著名课程专家泰勒认为^②,在课程研制过程中,有两把筛子制约和影响课程目标的选择和确定,其一是哲学的筛子,也就是对这门课程任务和功能的认识决定和影响选择什么样的课程目标;其二是心理学的筛子,也就是社会需求和学生的心理状况也制约和影响课程目标的选择和确定。由于课程目标直接决定和制约着课程内容的选择和确定,因此,作为语文课程重要内容的语言知识内容的选择和确定,总是依据一定的课程目标,建立在一定的社会发展状况、学生心理以及课程研制者对语文课程的性质、任务、功能的特殊认识和把握的基础上的,也就是说,经过选择和确定的语言知识内容总是负载着一定的价值取向和任务追求的,而某个时期某种环境下语文课程的语言知识内容必定要反映这种取向和追求。

从母语课程的发展来看,目前国外语文教育界对语文课程及其语言知识内容的看法,基本都认为:语文课程是一门以培养学生实际运用母语的能力(包括口头和书面语言的理解、表达能力和语言信息处理的能力)和使学生能够运用母语

进行正常的母语生活的课程;语言知识内容是语文课程的基础内容,又是最重要的内容,它是使语文课程得以实现其上述功能的最重要的工具。随着社会文化的发展和人们之间交往活动的日益增多,语言在人们日常生活中的地位和作用日益突出和显著。世界各国的语文课程研制者普遍一致地认为,语言知识在人们实际的言语活动中有着不可忽视的作用,语言中每个词句的意义和用法都有细微的区别和精确的含义,不同的词语和句式表达不同的语气和情态,各种语法规则、习惯用法和修辞技巧有助于表达的准确和交流的顺利进行等等,所以,语言知识在语文课程中是不可或缺的,但他们同时也认为,语言知识不是随意地进入语文课程的,进入语文课程的只能是那些有助于学生言语实践的语言知识内容,也就是说,经过课程选择的语言知识内容必须有助于学生实际运用语文能力的提高和语文素养的全面发展。从世界各国的语文课程文件来看,其中所蕴涵的语言知识内容就鲜明地体现了这一取向和追求。下面分别从各国的语文课程文件^③来看这些国家母语课程中语言知识内容的地位及其在认识上的具体取向。

日本1970年代以来颁布的语文课程纲要将课程内容分为一事项(语言事项)和两领域(表达和理解)。语言知识内容除了蕴涵在两个领域(表达和理解)中外,还在“语言事项”中分条逐项地明示出来,如对语文的理解和表达、对汉字和书写的要求都规定了明确的语言知识内容。1998年出台的《日本初中国语教学大纲》将各年级的课程内容分为三个领域(“说与听”、“写作”、“阅读”)和一个事项(“语言事项”),同样地,“说与听”、“写作”、“阅读”中也蕴涵着语言知识内容,

并且还把明确的语言知识内容以“语言事项”的形式单独列出来。

韩国的语文课程文件对课程内容的项目和层次区分很清楚,韩国语文课程文件中的课程内容包括“听”、“说”、“读”、“写”、“国语知识”和“文学”等六大部分,每个部分中间还有一些对应的语言知识项目和要求,但同样将语言知识(“国语知识”)作为一个整体部分单独列出来,在“国语知识”部分,对国语的本质、理解和探求以及对国语的态度都在课程文件中得以单独明确。

法国的语文课程文件把课程内容分为“阅读”、“书写”和“口头表达(听与说)”等几大部分的具体内容和要求,这几个部分都包含有大量的语言知识内容。除此之外,在每个年级的“阅读”、“书写”和“口头表达(听与说)”后面,还对“语法”、“拼写”、“词汇”等语言知识内容进行了强调,并把“为阅读、写作和口头实践的语言工具”划作独立的部分,强调语言知识对阅读、写作和口头实践的工具作用。

德国的语文课程文件,以巴符州《德语语文教学大纲》为例,也是将语言知识内容作为单独的课程内容列入的。该课程文件分为三个部分:一、说和写;二、文学、其他文章和媒体、作家作品;三、语法及语言观察,其中的“语法及语言观察”部分,属于语言知识内容。

从课程文件来看,世界各国的语文课程都很重视语言知识内容的基础性和工具性作用,并且把它摆在一个十分突出的位置,语言知识内容在这些国家的语文课程中绝对不是一个可有可无的东西,而是语文课程的重要组成部分。这是因为,语言知识内容是培养学生的语文能力和学生利用母语进行正常的母语生活的重要手段,甚至从某种意义上也可以说,对母语的深厚感情,对母语的深切理解和敏锐感受力本身就是一个人语言文化素养的重要组成部分,而获得一定的语言知识内容(不管是有意获得还是无意获得)是实现这个目标的基本前提,因而语言知识内容成为语文课程内容必不可缺的重要组成部分,受到世界各国语文课程研制者的高度重视,这是符合语文课程的性质和功能的。

在对语言知识的认识上,国外母语课程都强调语言知识内容的实用性,也就是说,国外母语课程大都认为语文课程不以掌握语言知识内容为直接目的和取向,语文课程不能为学语言知识内容而学语言知识内容,语言知识内容的选取要为培养学生实际运用语言的能力服务,要有助于学生提高言语能力和语文素养。

世界各国的语文课程大都从课程文件的高度肯定和确立了语言知识内容要为培养学生实际运用语言能力服务的课程取向。英国的《英国国家课程·英语》在“贯穿四个阶段的一般要求”中指出:“英语教学应培养学生口头和文字的熟练交际能力以及良好的听力,并培养具有浓厚兴趣的,具有丰富的知识的,能与作者产生共鸣的读者。”^④在这个总要求中,其实就传达着这样一个信息:学生学英语不只是为了获得有关英语的知识,学习的最终目的是要能运用知识进行顺利的阅读、写作、交际交流等具体的言语活动,也就是说,学英语其实是学习英语的具体运用。所以,根据这个课程取向,该课程文件将语言知识内容的范围限定为实际运用中能够用得上的语言知识内容。例如为了培养学生有效的听说能力,该文件将语言知识内容限定为以下几项:(1)能用标准英语的语法和词汇;(2)组织、阐释、表达自己的思想;(3)根据环境和需求的变化调节自己的语言;(4)能倾听、理解别人的谈话并能作出得体的反应。这里涉及的语言知识内容都是能够在口语交际中实际运用的知识,属于语用知识的范畴。美国纽约州奥尔巴尼市小学《英语语言艺术课程说明》确定的课程取向是:“听、说、读、写方面的语言艺术是学生小学课程的重要组成部分。语言艺术课程以发展学生的实际交际能力为目的,强调通过每日连贯的教学,培养学生在听、说、读、写技能方面的自信心和主动性,并重视将这些技能训练贯穿于学生日常的学习之中。”^⑤从这里我们可以看出,课程内容的安排是以典型的实用主义为取向的。这就是说,课程内容的安排是以发展学生的实际交际能力和运用语言进行正常母语生活的能力为取向和目标的。所以,其语言知识内容的安排也以尽量适应学生的语言生活为

取向和归依。请看该文件对三年级学生应掌握的语言知识内容的要求(采最常用、最有效、最容易出错的语言知识内容):^⑥

- ◇逗号(连续,日期,称呼,对话)
- ◇缩约词
- ◇所有格
- ◇大写(名字、题目、句子开头)
- ◇结构分析(词根、前缀、后缀)
- ◇同义词、同音异义词、反义词
- ◇在一般对话中的引号
- ◇结尾标点

日本于1998年出台的《中学校学习指导要领》的总目标中也反映出同样的课程取向:“培养正确理解和恰当地使用国语的能力。使学生在提高交流能力的同时,养成思考能力和想象能力,以及丰富的语言感受能力。加深对国语的认识,培养尊重国语的态度。”^⑦而在课程内容中安排的语言知识内容项目中更是体现了一种鲜明的实用取向,如“注意语速、音量、语调及说话节奏”,“注意词语在词典中的意思与实际运用于文章中的意思之间的关系”,“深刻理解各种表现于事实现象及行为中的语句,关心会话和文章中的词汇”,“注意口语词汇与书面词汇的不同,恰当地使用”等。韩国的语文课程文件则认为:“国语课培养创造有韩国特色的国语使用能力和态度,在这丰富的信息社会里谋求正确、有效的国语生活,培养未来的民族意识和良好的国民情绪,并且是为了国语发展和国语文化创造的一门课。”^⑧从这里可以看出,韩国语文课程是以培养学生运用韩语进行正常的韩语生活为目标和取向的。所以其课程内容也主要选择与日常言语实践活动有关的语言知识内容。如:“国语的规范和使用(标准语与标准发音、组合法、文法)”,“国语的理解、探求(音韵、词语、词汇、文章、意味、谈话等)”,“对国语的态度(动机、兴趣、习惯、价值)”等。如此,我们也可以得到这样一个信息:韩国语文课程比较突出的一个特点是非常重视日常使用语言的情感态度等因素的,这就使语言知识内容与实际运用联系得更紧,与实际生活也贴得更近了。

二、知识项目:语言知识内容的具体化和细致化

语言知识内容作为语文课程的重要组成部分,它的选择和编制与课程内容的选择和编制原理有着内在的一致性。从课程内容的编制和存在方式来看,课程内容是课程文件中规定和预设的为教材编制和教学活动提供参考和依据的经验要素和活动要素,它解决应该教什么问题。理想化的课程内容应该是为教材编制和教学提供具体可操作的知识内容和经验要素,应该能使教材编制者和教师在实践中这门课程的基本概念、原理、技能、方法和价值观等要素时有明确的可供操作的依据,并且这些要素又应当是易于化为具体的教材内容和教学内容的,也就是说,理想化的课程内容应该是“教材化”和“教学化”了的课程知识要素和经验要素。这种“课程内容的教材化和教学化”的实现,依赖于课程文件中知识要素和内容的具体化和细致化。只有知识要素和内容具体化和细致化了,这些知识才具有现实的可操作性,课程内容才会有丰富而具体的事实和现象与之对应,才能将课程内容所蕴涵的理念和精神贯彻和落实到教材的编写活动和课堂的教学活动中去。

同样的道理,语言知识内容的选择和编制也应当遵循这一原则,尽量把语言知识要素加以细化和具体化,让语文教材的编制者易于将它化为教材中的具体语言事实和现象,让教师易于选取与之对应的教学内容,从而使之具有具体的操作性,因此,语文课程文件中的语言知识内容,其理想的状态应该是具体化和细致化(或者说“教材化”和“教学化”)了的语言知识内容。用这个原理来观照国外语文课程中的语言知识内容,我们就会发现国外母语课程的语言知识内容是非常详实细致、具体明确的,具有很强的可操作性。这跟他们采用由大到小、由粗到细的方式对课程内容进行层层剥笋式的分解表述,从而使语文课程内容从宏观走向微观,从笼统模糊走向明确具体有关。^⑨我们从英美两国的课程文件对语言知识内容的细化和具体化可见一斑:

(一)《英语国家课程·英语》为了使阅读能

“保持和谐、连贯”，该课程文件规定应授以语音知识、字形知识、单词辨认、语法知识、上下文理解等有关的语言知识项目，对这些知识项目首先从整体上进行一些宏观的原则性的阐述，然后在这些项目之下安排一些细目和要点对其进行具体的说明，从而使语言知识内容更具操作性。如对语音知识内容就进行了具体的细化：^⑩

语音知识：侧重印刷符号与声音模式之间的关系。教学中应提供机会指导学生：

◇辨别头韵、语音模式、韵律，并将之与字母格式联系在一起；

◇注意长单词中的音节；

◇区分单词的首音和末音；

◇确定并运用全系列的字母和发音，包括字母的组合、混合、两字母组合，尤其注意它们在单词合成中的作用；

◇辨别语言模式中的不一致现象；

◇清楚有的字母并不总是发音但却影响其他字母的发音。

经过这样的层层细化，教材编制者和教师就能将阅读“和谐连贯”这个要求要用到的语音知识的具体内容进一步落实到教材编写和教学中去，从而使语言知识内容具有现实的可操作性。

(二)美国俄亥俄州克利夫兰市市立学区《英语语言艺术课程说明》。该课程文件在六年级课程说明的“写作教学目标”中的第2项要用到有关的语言知识内容，也是先从宏观上对语言知识项目进行阐述，然后对其进行具体而细致的分解：^⑪

写作教学目标

2.学生能够根据给定的提示，在写作时表现语法、组织结构和惯用法方面的知识，具体表现为将能够：

1)选择和使用清晰的语言；

2)运用结构完整的句子，除非有必要故意使用不完整的句子；

3)使用动词和名词的正确形式；

4)确保主谓一致；

5)正确使用标点符号；

6)正确使用大小写；

7)拼写正确。

这样，就将“在写作时表现语法、组织结构和惯用法方面的知识”的目标和实现这个目标要用到的语言知识内容对应起来了，从而使写作教学目标达成有了明确具体的知识支撑，而教材编写者和教师也可以据此设计好教材内容和教学内容，使这些知识在具体操作中能够得到有效的运用。

三、呈现方式：语言知识内容的情境化和生活化

建构主义学习理论告诉我们，学习是主体和环境相互作用的过程中，通过同化和顺应在自己的认知结构中主动建构知识的过程，新知识的学习要和主体先前的经验结合起来，与主体学习知识的自然过程（包括学习者的兴趣、爱好、个性心理特征在其中所起的作用）和真实环境结合起来，与主体的日常生活和探究活动结合起来，这样才有意义。根据这一理论，课程与教学对知识的处理应该是创设与学习者相关的生活情境，使知识的学习和生活情境结合起来。具体地说，就是要做到以下两点：^⑫(1)将知识置于其发生和应用的真实世界的情境之中，回复知识及其所指发生和应用情境之间的本然联系；(2)将知识与学习者已有的知识和经验构成的主体情境结合起来，使知识成为学习者动态复杂的知能结构中强有力的部分。

在课程研制过程中，许多专家也认为，知识和经验只有当其有了实践的机会，成为学习者自身的知识和真实经验的时候，才有其特定的意义和价值。如泰勒就指出^⑬，关于学习经验的选择，应该遵循5个基本原则：第一，为了达到所规定的目标，学生必须具有使他有实践这个目标所负载的那种行为的经验；第二，学习经验必须使学生从实践目标所负载的那种行为中获得满足；第三，学习经验所期验的反应须在学生力所能及的范围内；第四，有许多特定的经验可用于达到同样的教育目标；第五，同样的学习经验往往会产生不同的几种结果。此外，泰勒还阐述了有效的学习经验的四种特点：第一，培养思维技能；第二，有助于获得信息；第三，有助于培养社会态度；第四，有助于培养兴趣。因此，为学习者

提供有效的学习经验,并为其获得这些经验创设具体的环境以及实践的机会,应该是课程研制时所着重考虑的一个问题,而最能够使这一考虑得到体现的就是把这一原则在课程文件中明确下来并使其在教材编写和教学中得以有效的实施。

世界各国的语文课程在对语言知识内容进行研制时显然是遵循了以上理论和原则的,他们的语文课程,不论是在课程文件上还是在教材内容上还是在教学过程中都十分注意语言知识内容的学习与具体情境的结合,而且还特别强调要为语言知识内容的学习创造尽可能多的实践机会。如《英语国家课程·英语》课程内容中第三、四阶段“标准英语与语言学习”的规定是:^⑨

a.应教授学生正确、流利地运用标准英语词汇和语法,并认识到它作为公共交流英语的重要性。学生应学会使自己的语言符合场合,自信地使用标准英语于正式和非正式的场合中。

b.应提供机会(着重号为笔者所加)指导思考英语的发展,包括:

- ◇用法,词和意义是如何随时间发展变化的
- ◇词和词素是如何从别的语言中借用过来的
- ◇新词的创造以及现有词汇的词源
- ◇对语言应用的态度
- ◇演说与写作的区别
- ◇标准英语的词汇和语汇及其方言变体

由此可见,英国语文课程是非常重视语言知识的学习和具体语言情境、使用场合的结合的,并且还强调要为学生实践这些语言知识“提供机会”,使学生得到对语言知识的具体感受和真实经验。

韩国《国语课教育课程》对“国语知识”的教学和学习要求是:“与对知识的说明相比,更强调通过‘探究学习’来积累知识的经验。但该注意的是学习的内容能够活用到创造国语生活。”^⑩为此,该课程文件强调,教学和学习资料的选取要“考虑学习者的丰富的经验世界、需求和要求、个人之间的差别、地区社会的文化特色及其传统,活用教科书以外的资料”^⑪。该课程对语言知识内容选择和处理的—个非常明显的特色就是特别重视语言知识内容的情境因素,从它所标示的具体语

言知识内容来看,这些知识都带有很明显的情境色彩和生活意味,如“了解传统修辞、委婉的语法和直说的语法等先人的表达方式,发现其表达的意义”,“了解俗语的特点和功能,使它适用于国语生活”,“认识指示语和称呼,使用于国语生活”,“认识量词,使用于国语”等。因此,强调语言知识内容的情境化和生活化,以使学生能够运用这些知识进行正常的国语生活,是韩国语文课程在课程内容选择上一个很鲜明的特色。

最值得一提的是德国的语文课程。它不但在课程文件中以活动举例的形式对语言知识内容的实践性进行说明,还在语文教材中以具体的事实和情境对语言知识内容进行具体的实践,体现了课程内容的教材化和教材内容的教学化,从而使学生对语言知识的领会和掌握落到了实处。请看他们对“说和写”目标“口笔语报道、记事和描述”中涉及的语言知识内容的选择和处理:^⑫

学习目的	说明
口笔语报道、记事和描述	如:学会收集和整理信息。报道、记事的内容有集会、旅行、参观和事故等。描写、说明的内容有:过程、实物、空间、图片;游戏规则说明,使用说明书,烹调指南,实验规则和过程,遗失启事等。

在这份课程文件中,语言知识内容是以具体的实践活动呈现的,在这些实践活动中,必然要用到一些语言知识,如关于词汇和句式的选择,标点的使用,语气和情感的表达等语言知识内容,该文件通过对具体活动方式的列举,在课程内容中指引了教材和教学中要涉及的语言知识内容,从而使语言知识的学习和具体情境、日常生活和具体的言语实践活动结合起来了。这种方式对教材和教学实现其“以学生为中心”取向的引导是有效的。

以德国中学语文教材《现代德语》为例,该教材的“说写综合训练”中有一个“图片描写”的内容^⑬,就教材所呈现的关于“图片描写”的内容来看,其中的“描写”实践活动和用到的语言知识内容很好地结合起来了,这些语言知识内容所呈现

的方式也是相当情境化和生活化的。通过这样的知识呈现方式,其中的每个语言知识内容都和学生的生活世界紧紧相连,学生在进行描写的实践活动时,就像置身于一个真实的语言生活场景和环境之中,在这样的语言实践活动中,学生必定会感到兴味盎然,丝毫也不会有枯燥乏味之感,因而其效果也必然是颇为理想的,而这显然与课程文件对语言知识内容的呈现方式(采用实践活动的方式)的具体指引是分不开的。

注释:

① 比如,黎锦熙先生于1924年出版的《新著国语教学法》中,就已有关于杜威的“儿童中心说”和“语言学习过程理论”、克伯屈的“设计教学法”、博比特《课程论》中“科学的文法课程”等最新成果的介绍和引入;另外,从叶圣陶等先生的论述中我们也可以知道,我国语文课程在五四前后对国外教育学心理学成果的借鉴也是积极而富有成效的。

②⑬ 郝德永.课程研制方法论[M].北京:教育科学出版社,2000.149.151.

③④⑤⑦⑧⑩⑪⑭⑮⑯⑰ 柳士镇,洪宗礼.中外母语课程标准译编[C].南京:江苏教育出版社,2000.387-541.243-244.294.397.503.249.313-314.259.505.506.440.

⑥ 江苏母语课程教材研究所.当代外国语文课程教材评介[M].南京:江苏教育出版社,2004.78.

⑨ 李山林.语文课程内容略论[J].上海:语文学习,2005(2).

⑫ 郑大年.知识及其双重情境化[J].上海:全球教育展望,2004(12).

⑰ 倪文锦,欧阳汝颖.语文教育展望[M].上海:华东师范大学出版社,2002.162.

为“试卷”正名

陶永武

何谓“试卷”?这似乎是一个不成问题的问题。但鉴于近年浙江高考在这方面用语混乱的状况,有必要作一番辨析。

参加浙江高考的考生,每门科目开考,都会得到监考老师发给的三张纸。在考卷和《监考工作手册》上,它们分别被称作“试卷”、“答题纸”、“草稿纸”。

所谓“试卷”,指的是印着考试题目的那张纸。所谓“答题纸”,指的是供考生书写答案的那张纸。所谓“草稿纸”,指的是专供考生打草稿的空白纸。

在这里,“试卷”与“答题纸”的称谓,是不当的。

先来说说“答题纸”。什么叫“答题纸”?在中国,考试源远流长,但在各种辞书中找一找“答题纸”这一词条,恕本人浅陋,还真找不到。“答题纸”,它只是一个俗称。其正式的名称是什么,还需认真查究一番。

再来说说“试卷”。什么叫“试卷”?请看权威的解释:

试卷:考试时供应试人写答案或应试人已经写上答案的卷子。

卷子:考试写答案的簿本子或单页纸。

(《汉语大词典》)

原来,高考考场上被称为“答题纸”的,其正式名称为“试卷”或“卷”。而高考考场上印着考试题目,被称为“试卷”的那张纸,因它并不供应试人写答案之用,应称“试题”为妥。请看辞书的解释:

试题:考查知识和技能时要求解答的问题。

(《汉语大词典》)

高考命题者与组织者未细辨语义,误称“试卷”,张冠李戴,这个错误影响也太大了!尤其在语文学科上,一方面出专题考查考生正确使用词语的能力,而一方面自己在用词上不慎重对待,如何服人?

出现这种错误,与过去考试“题”、“卷”合一,统称“试卷”的习惯有关。近几年为了方便网上阅卷,题与卷彻底分开了,一些人还想当然地沿袭过去的叫法,称“试题”为“试卷”,而真正的试卷却不知如何称呼之,于是又造了一个“答题纸”。实际上,古代科举考试,题与卷也大多是分开的。“试题”、“试卷”的称法,早已有之。如《宋史·选举志一》:“四年,诏礼部,凡内外试题悉集以为籍,遇试,颁付考官,以防复出。”“又定令:凡试卷,封印院糊名送知举官考定高下。”至今,在与考试相关的一些事情上,我们也把“试题”与“试卷”分得清清楚楚。如学生完成考试要“交卷”,未写答案的试卷叫“白卷”或“空白卷”。又如高考的“命题”与“阅卷”:拟制考试的题目叫“命题”,评判考生的卷子叫“阅卷”或“评卷”。若按浙江省的叫法,今后“命题”莫非要改称“命卷”,而“阅卷”、“评卷”莫非亦改称“阅纸”、“评纸”吗?

高考本是庄重严肃的事情,在相关的称谓使用上,也要体现高考的庄重性、严肃性。采用与词典相一致的称谓,改“试卷”为“试题”,弃“答题纸”而用“试卷”,是为妥。