

对中国大陆高中语文课程改革的多维审视： 问题与挑战

Analysis of the senior secondary Chinese curriculum reform in Mainland China from multiple perspectives: Issues and challenges

黄显涵

香港中文大学

李子建

香港教育学院

摘要

本文借用技术的、文化的、政治的和后现代的视角对中国大陆新高中语文课程改革实施进行分析，探讨其不同视角中所遭遇的问题和挑战。从技术视角来看，此次语文课改存在课程目标难以落实、教师专业素养不足、学科评价难度过大以及外部条件限制等四方面问题；在文化视角中，语文课改需要平衡中国传统文化和西方舶来文化两股矛盾的力量；从政治视角来看，语文教师的赋权之路仍然挑战重重；从后现代取向来看，学生个体的声音与力量在这次语文课改中受到了有意无意的忽视。

关键词

语文课程改革，课程实施，多元／多维视角

Abstract

This paper discusses the implementation issues in the Chinese curriculum reform of senior schools in Mainland China from technological, cultural, political and postmodern perspectives. From the technological perspective, four issues have to be addressed: educational objectives being difficult to be realized, teachers lacking professional skills, the difficulty of assessment in the Chinese subject, and constraints of supporting factors. With regard to the cultural dimension, a balance of Chinese traditional culture and western culture is needed. From the political perspective, Chinese teachers still have a long way to execute the power of curriculum. From the postmodern perspective, student voice is consciously or unconsciously neglected during this reform.

Keywords

Chinese curriculum reform, curriculum implementation, multiple perspectives

2001年6月中国教育部颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》，标志中国大陆正式启动迄今为止“步伐最大”、“难度最高”的一次课程改革（教育部基础教育司，2002）。雷实（2002）指出在世界各国的教育改革中，母语教育占据极其重要的位置。因此是次中国大陆课程改革中语文学科的重要性不言而喻。郑国民（2003）指出，此次语文课改转变传统课程对基础知识与技能的倚重，强调语文学科的知识体系与能力训练体系，其宗旨是关注并促进学生的终身发展。以《普通高中语文课程标准（实验）》（中华人民共和国教育部，2003，下文简称“03课标”）作为分析蓝本，此次语文课程改革基本理念主要包括三方面：

1. 全面提高学生语文素养，充分发挥语文课程的育人功能；
2. 注重语文应用、审美与探究能力的培养，促进学生均衡而有个性的发展；
3. 遵循共同基础与多样选择相统一的原则，构建开放有序的语文课程。

（中华人民共和国教育部，2003）

具体来看，在课程目标上首次建构“知识和能力”、“过程和方法”、“情感态度和价值观”三维目标体系，着重培养学生的语文素养（巢宗祺，2005）。在教学内容上，设

置“必修+选修”的选课方式、强调开发多元化课程资源、关注典范性和时代性的统一、突出口语交际能力（黄显涵、李子建，2009）。在课程组织上，强调建设“开放、多样、有序的语文课程体系”（中华人民共和国教育部，2003），突出课程的统整性与选择性（李子建、尹弘飙，2005）。在教学评估上，03课标明确指出“评价的根本目的是为了促进学生语文素养的全面提高”，否定以往刻板单一的纸笔测验方式转而强调发挥评价的诊断、激励和发展性功能，采纳多元化方式进行教学评价等等（中华人民共和国教育部，2003；倪文锦，2004）。可以说此次语文课程改革尝试通过更具开放性的理念、更为多元化的方式促进学生能力全面发展、为语文课程与教学注入新的活力。

然而美好的理想并不等同于现实。

从课改参与者——教师的视角来看，情况不容乐观。一项在2010年实施的语文教师调查表明：48.6%的语文教师不知道此次语文课改的理念，39.2%的教师从没看过语文课程标准，71.5%的教师认为此次语文课程改革的实现难度较大，63.8%的教师对现行语文教材不满意，56.7%的教师几乎没有想过要利用课外语文学习资源等（屠锦红，2010）。从课改实施成效来看，调查研究表明只有30%的学生认为新课程对学生自身的发展是利大于弊的，有85%的学生认为自己基本做不到或无法做到自主学习以及探究式学习；近40%的学生对学习不感兴趣或很不感兴趣（戴斌荣、张旺，2007）。尽管这些数据仅仅代表了一所学校或是一个城市的课改实施情况，但是这些冰山一角的数据至少展示出此次语文课程改革总体成效并不尽如人意。我们不禁思考：在此次课程改革中，语文——这个身负重任的母语学科——到底都面对着哪些挑战和困境？

在探讨课程实施时，实施取向是一个不能回避的话题。Snyder等人（1992）从课程计划以及课程实施的相互关系出发将实施取向分为忠实观（fidelity）、相互调适（mutual adaptation）以及课程缔造（curriculum enactment）三种类型（李子建、黄显华，1996）。House（1979）则从阐释和分析的维度指出可以从技术观（technical perspective）、政治观（political perspective）以及文化观（cultural perspective）三种视角理解课程实施。伴随后现代思潮的日渐风行，Hargreaves等人（2002）则认为信息技术日新月异的发展以及现象学、解释学、女性主义等多元理论对课程实施产生了深刻影响，在探讨课程实施取向时

应该在 House 的理论基础上添加后现代的阐述视角（postmodern perspectives），即形成技术观、文化观、政治观和后现代四种维度。当然这些不同视角之间并非壁垒分明、相互割裂。事实上在教育视域中，政治、文化以及技术等各种因素总是交叉依附、难以分割。更需注意的是在分析课程实施的过程中，只有分别采纳不同取向对课程实施进行多元反思和审视，才更有可能全面理解真实的变革情境（Corbett & Rossman, 1989; Hargreaves, Earl & Schmidt, 2002; House, 1981; House & Mcquillan, 2005）。有鉴于此，本文将借助 House 以及 Hargreaves 等人的理论从四种视角入手对当下中国大陆高中语文课程改革面临的挑战与困境进行多维探讨。

甲、技术视角

House 认为技术视角将生产（production）作为自己的基本隐喻，它的核心性词汇主要包括效率、投入与产出、目标和任务的明确性、奖励与刺激等等。从技术视角来看，课程与教学变革唯一需要关注的问题就是如何更好的实施。在他们看来，课程与教学的变革是一种可预测、可迁移的技术性活动。因此他们更关注变革本身的特征以及构成要素。在实施策略上，他们强调透彻理解变革的运作机制、强调提升实施者对变革必要性的认可，通过培训以增强专业效能。在研究方法上，他们侧重量化；在评估方面，技术取向更关注那些外在显现或是可测量内容的成效与结果（House, 1981）。

如果采纳技术性视角分析此次中国大陆新高中语文课程改革，我们将主要审视目标设定、实施策略、教师专业素养、课程资源、教学评价等改革本身所蕴含的要素，并且关注这些要素为具体课程实施所带来的挑战：

首先，落实教学目标所面临的挑战。

Brandt 与 Tyler（2003）指出教育目标可以分为四个层面：其一，系统层面（system level），主要针对教育总体以及整个学区而笼统设定；其二，学科层面（program level），针对每个学科领域；其三，课程层面（course level），主要指某个学科在某个学期/时段所设定的目标；第四是教学层面（instructional level），即每位教师日常教学所使用的目标。

下面是对这四个层面目标的举例说明：

系统层面的目标	理解文化的多样性
学科层面的目标	学习鉴赏中外文学作品，具有积极的鉴赏态度，注重审美体验，陶冶性情，涵养心灵
课程层面的目标	学习中西方经典作品，理解中西文化的差异
教学层面的目标	对比分析庄子《逍遥游》和加缪《西西弗的神话》，探讨中西方文化在人生态度上的异同

数据源：Brandt & Tyler, 2003, 12 (例子参考《普通高中课程方案(实验)》和 03 课标有适当修改)

从 Brandt 与 Tyler 所划分的层次来看，此次 03 课标对于教育目标的设定主要集中在学科层面，基本不涉及课程以及教学层面的目标。尽管这种整合式的目标表述配合了高中语文学科学习综合性和整体性等特征，但是从一线教师角度来看，03 课标在目标设定，尤其是“情感态度价值观”部分的阐述较为模糊和笼统（吴巧英，2008），这使得教师普遍感觉无从下手（张文娟，2007）。兰瑞平（2006）甚至指出 03 课目标模糊表述有太大的阐释空间，让一线教师产生了疑虑甚至空虚等负面情绪。与美国 2010 年提出《国家标准共同核心》（Common Core State Standards，下文简称 CCSS）相比较，CCSS 在英语学习方面首先将目标分为阅读、写作、听说三部分（03 课标分为阅读与鉴赏、表达与交流两个部分），在每一个部分都细分为几个关注领域。以阅读为例，具体的关注领域分为：核心观点与细节（key ideas and details），表现手法和结构（craft and structure），知识和观点的整合（integration of knowledge and ideas），阅读范围和文章难度层次（range of reading and level of text complexity）。在每一个关注领域中，CCSS 都给出了 6-12 年级每个年级具体需要对应的课程目标以方便教师根据标准和具体的教学材料来设计适合课堂的教学目标。与 CCSS 较为详尽的标准设置相比，03 课标显然缺乏系统、明确的区分，因此对目标本身的理解就成了一个很大的问题（屠锦红、徐林祥，2010）。毫无疑问，这种过多的不确定性固然可以为一些教师尝试积极课改提供空间，但同时也很容易让教师产生 03 课标过于笼统、难于在课堂中真正落实的观感从而放弃对 03 课目标研读与实践（鲁德民，2010；吴亮奎，2009）。

另外，03 课标强调要从“知识和能力”、“过程和方法”以及“情感态度和价值观”三方面来均衡设计课程目标。可见为了纠正以往过度强调“双基”的思维本次语文课改确

实做出了较大改善。但是朱绍禹（2006）指出整个课标关于能力的目标处处可见，但是知识的目标则少之又少。这种“厚此薄彼”的表述间接导致了教师在实际教学过程中“矫枉过正”，忽视了对知识和能力应有的关注和强调（倪文锦，2009；魏本亚，2011）。

第二，语文学科评价难度过高。

尽管03课标中指出评价的目的应该是促进学生语文素养全面提高，教师应该充分发挥评价的诊断、激励和发展功能。教师要能够根据不同的情况采用不同的方式进行评价（中华人民共和国教育部，2003）。但是在实际操作中，语文教师发现考察学生的阅读兴趣、了解学生的语文素养、探讨学生的阅读视域、准确评估学生的语文能力是一个难度极大的挑战（黄显涵，2011）。但是，如果教师无法在教学中进行有效的形成性评价、对学生的语文能力缺乏全面了解，那么语文课改的落实程度自然会大打折扣。

第三，教师缺乏课改所需要的专业素养。

03课标指出教师是学习活动的组织者和引导者。此次课改对教师能力的需求明显增强，例如教师需要将笼统的学科目标具体化为课程乃至教学目标、要能够创造性使用乃至自主开发教学材料和教学内容、要能够结合课堂情境和学生特点灵活使用多元教学方式、要能够针对学生的学习过程和学习结果进行有效评价等等（中华人民共和国教育部，2003）。但是在本次语文课改中语文教师自身专业素养的匮乏却成为了一个难以突破的关键瓶颈（陈萍，2006；崔干行，2007；胡波、高光珍、王志芳，2008）。

这首先体现在语文课程与教学相关研究存在不足。李海林（2005）曾对120项语文教学改革实验进行分析，认为其中时间较长、范围较广、具有一定影响和研究深度的典型项目仅18项（例如自学辅导教学法、点评型单元教学法、‘读读、议议、练练、讲讲’教学法、情景教学法、导读教学法、注音识字教学法、作文整体改革教学法、学导式教学法等）。另外，这些教学方法主要由一线名师通过多年教学经验积累而来，在教学方法的实证研究中，研究者多数是以论证者、评价者而非实际参与者的角色存在。这直接影响了这些教学方法的持续研究和推广；其二，大陆语文课程与教学论学者对语文课程与教学实证研究十

分有限（陈晓波，2009；黄显涵，2011），这种相关研究的匮乏自然导致一线教师在课改过程中难以获得足够的支持力量。

另外，教师专业培训效果不佳。为了加强教师对课改理念的深刻认识、提升教师的专业素养，伴随着课改不断推进大陆各省市都相继举办了不同规模、不同级别的课改培训或教研活动。但是从实际情况来看收效甚微（杭州市教育局调查组，2007；马云鹏、唐丽芳，2004）。教师普遍认为相关培训“太多术语”、“与一线教学落差较大”，因此对实际课堂教学难以起到实效（陈玉华，2011；卢乃桂、陈峥，2008）。

第四，外部条件的限制。

一些课程实施调查发现在众多的限制性因素中课程资源以及教学时间两个因素尤为重要。首先是课程资源短缺。很多教师认为学校课程资源不足，限制了他们进行课程改革（胡波、高光珍、王志芳，2008；马云鹏、唐丽芳，2004）。而由老师来开发课程资源，那么教师就不得不面对时间和精力上的巨大挑战，这对工作已经较为繁重的语文老师来说无疑难度极大。另外，在教学课时已经固定的前提下，教师需要既保证完成繁重的教学任务，同时还要尽可能为学生自主、探究学习提供时间，这让许多教师在具体教学中只能忍痛割爱（万伟，2009）。

总体而言，技术视角更关注怎样让此次语文课改落实得更为有效。具体来看，课程目标过于模糊、学科评价难度过高、教师专业素养不足以及外部条件的限制四方面仍然有待改善，这成为了下一步课改需要关注的焦点。

乙、文化视角

House（2005）认为文化视角主要建立在社群（community）的隐喻之上，核心性概念是文化、价值、共享的意义，社会关系，它主要关注文化的整合性。House认为在社会中存在很多亚文化社群，不同社群内部具有共享的价值，但是不同群体之间则相互隔离。在文化视角之下，改革是一个文化再制（reculturing）的过程，亦是一个不断茁生（evolution）

的过程。在 House (1981) 看来，改变总是将一个新的观点和原有的文化历史相融合，而课程改革的过程可被视为不同文化相互影响的过程。

统而观之，在中国大陆由于个体的社会化过程深受儒家人伦秩序影响，因此逐步形成了以社群取向为依归、看重“优秀”、强调精英教育的模式，这种模式以考试文化在中国社会根深蒂固的位置可见一斑。与此相对，此次中国大陆的课程改革多有借助建构主义、后现代观点等西方理论，目的就是挑战中国传统的考试文化，力图在此次课程改革的更关注学生个体，在平等的基础上推动学生的全面发展（钟启全、张华、崔允漷，2001），由此可见这两种文化之间必然形成极强的矛盾和张力。

具体到学科层面，与其他学科相比语文学科与中国传统文化的联系更为紧密（郑国民，2009），受到传统文化的长期浸淫。具体到学科来看，传统的语文教育在千年传承中也确实积累了一些颇具民族性特色的教学策略：例如在小学识字与写字教学中倾向于集中识字、韵语识字、识字与写字分进合击；在阅读教学方面强调朗读、关注背诵，重视阅读整体的涵泳体悟；在写作教学上强调由读至写、先放后收、多练多改等（武玉鹏，2010；杨彩涓，2010）。因此在此次课程改革的进程中，面对上世纪遭受了科学主义“洗礼”之后的语文学科，很多学者强调语文教育应该“回归传统”（马志强，2008.12.15；郑国民，2003），在优秀、成功的传统教育经验中探索语文教改之路。另一方面，此次语文课改作为全球教育改革浪潮中的一环，它必然也会受到建构主义、阐释学以及后现代主义等西方理论的深刻影响，这些理论也确实极大牵制了语文教学改革的**方向**和手段。例如有学者指出现今在研究界存在盲目学习国外理论和经验的现象，他们将我国传统语文教学理论驳斥的体无完肤，将传统语文教学实践说的一无是处（胡海舟，2007）；某些教师甚至把“传统”作为贬义词来评价语文课堂以表明自己是“新课程、新理念”的倡导者和实践者（陈玉秋、邱福明，2007）。可见在此次课程改革背后确实存在着一场中西方文化之间的角力。

从理论研究来看，Watkins (2008) 指出华人教学的特色是“以学习为中心”（learning centered），强调在知识传递甚至大量重复性练习的基础上揣摩学习（黄毅英，2008），而西方教学的关注点则是“以学习者为中心”（learner centered），更关注在学习过程中学生的兴趣与动机。两者各有侧重、亦各有优劣。从具体实践来看，语文老师习惯了传统文

化思维、教育方式，在面对西方教育教学理论的过程中，如何顺利移植西方教育教学理论、怎样将这些理论结合具体的学校脉络或学生实际情况都是一个十分棘手的问题。很多教师在具体教学中采纳“公开课一套、平常课一套”的双重办法（成尚荣，2006）。

总体而言，从文化视角来看此次语文课程改革主要面临中国传统文化和西方教育文化相互博弈、相互融合这样一个问题。在两者的交叉影响中怎样汲取两者的长处，如何将这二者与中国现在特有的教育脉络有效结合显然亟待研究者进一步关注。

丙、政治视角

House 和 Mcquillan（2005）认为政治视角的关键词汇是权力、自主权和竞争的利益，它关注自主权系统的合法性（legitimacy）。在政治视角中，改革是不同组织利益的竞争、是一种权力协商的过程。House 认为在课程实施中，出于各自不同的利益，不同的团体自然对改革抱持不同态度，通过相互的博弈获得自身的合法性存在，他们之间存在着利益或权力的竞争和妥协。例如某些人（例如政策制定者或是课改推行者）在改革过程中会利用或显性或隐性的方式在事件决策中赢得自己的话语优势，从而发出更多的声音、获得更多的权力。从政治视角来审视语文课改，教师权力这个命题尤为引人关注。

学者刘生全（2006）在布迪厄场域理论基础上指出教育场域是一个权力场域，场域内的资本主要是文化资本，场域内的主要权力是以话语权力为表现形态的文化权力。在这种境况下，教师权力更多表现为对学生的话语权以及由此带来的惩戒权（杜志强、汪昌权，2011）。从传统来看，中国教师对学生的权力具有“强控制”的特点（杨清，2005），尽管教师在课程发展与规划上并不具备太多话语权，但是教师因为在一线教学中占有绝对优势的文化资本，从而在学生学习内容和学习方式上拥有极强的控制性。从这个角度上来说，在传统语文教育中教师的权力拥有感较强，也较为稳定。

在此次课程改革中，中西方教育研究学者从“防教师”的课程设计理念逐步迈向“教师赋权”，尝试在课程设计、实施与评价过程中给予一线教师更多的自主权。但是从课程实施情况来看，这种赋权却在实际过程中被架空。这首先体现在教师原本以拥有优势文化

资本而享有的控制性权力被消解。在课改浪潮的冲击之下，教学内容较之传统迥然有别，教师在以往课堂中赖以凭借的学科知识迅速崩塌，很多教师感慨教了十几年甚至二十几年的书，现在新课改一来，反倒不会教了。抛开其背后可能存在的语文教育信念争论，这一喟叹显然还传递出教师文化资本优越感丧失之后的失落与迷茫。以语文学科为例，传统语文教学所重视的“字词句篇、语修逻文”已经在此次新课改中转变为“不宜刻意追求语文知识的系统和完整”。伴随语文教学目标的多元化设置，教学材料、教学内容早已是林林总总、纷繁复杂，语文教师在课堂中的话语权力在此次课改中迅速减弱，他们对学生的控制感也在这个过程中变得脆弱不堪。面对这种文化权力前后迥异的落差，教师显然需要较长的时间来进行重新定位与调适。

另外，教师权力还存在“得而复失”的难题。尽管此次新课程改革提出三级课程管理模式，提倡教师作为课程的研究者与设计者，他们作为此次课程改革重要的持份者应该在本次改革中拥有更多的话语权与作为空间。但是现实却并非如此。首先一线教师不仅缺乏表达观点的管道，同时教师的声音也在本次课程改革的中没有得到应有的重视。一项调查表明教师普遍认为这种所谓赋权流于表面。此次新课改，在国家、专家与教师形成的权力关系中，教师处于最无权的地位（卢乃桂、陈崢，2008）。其次在校本课程这个看似更为弹性灵活的领域，教师能够真正获得的话语空间也十分有限。教师们必须面对这样一个现实：更多的权力就意味着更多的工作和更大的压力。教师指出在开发课程的相关领域他们不仅是理论储备不足，有限的时间和精力也是一个极大的制约因素（周正，2008）。尤其对语文教师而言，由于备课、批改作文等工作量已然十分繁重，这种现实的困难最终只能让教师放弃很多本应施行的权力。最后，此次课程改中外在控制仍然显而易见。在整个改革过程中，国家意识形态总是不可避免的通过种种手段（例如评价机制、奖惩措施）延伸到教育领域中来（操太圣、卢乃桂，2006；刘向辉，2011），教师一方面要按照要求完成推动课改、教育学生的任务，同时还需要应对学校的评价机制、国家的考试制度（例如高考等），因此并没有多少实行自主权的空间。

所以，从政治的视角来看尽管此次课程改革抱持“教师赋权”的初衷，但是实际情况却是教师面对突如其来的“赋权”，并未感受到多少舒畅与痛快，反而是必须在教育学生和贯彻国家意志之间小心取舍，必须面对陡然增加的一轮又一轮培训与学习以及更为繁重

的教学工作。在重重压力之下教师无法看到“拨云见日”的希望，只能在不确定和迷茫中徘徊。

丁、后现代视角

Hargreaves 等人（2005）认为近二十年教育领域的理论发生了剧烈变化，我们生活在一个崭新的时代之中，这个时代被贴上了诸如后现代、后资本主义、信息社会等各式各样的标签（Bauman, 1992; Castells, 1996; Drucker, 1992; Harvey, 1989），而这些观念也确实不断形塑着教育话语的生成与发展。Lyotard（1984）认为尽管后现代理论五花八门，但是他们有一点共通之处，即强调对元叙事（metanarratives）的怀疑，他们消解所谓的宏大叙事，充分解读个体的言说与意义（Aronowitz & Giroux, 1991; Ornstein & Hunkins, 2004）。由于篇幅所限，本文将主要从个体意义的审视入手反思中国的课程改革。在教育领域中，个体不仅包括政策制定者、教师，也应该包括学生。但是颇为值得注意的是在这场高扬“学生为本”的改革运动中，学生的声音却并没有得到真正关注（Rudduck, Chaplain & Wallace, 1996）。

从一线教师的课堂实践来看，我们发现很多文章指出应该让学生参与到课程改革中来，即学生应该参与课程目标的设定、教学方式的组织、教学材料的选择或是教学评价过程（陈世滨、李丽玲，2004；林邵长，2010；王秀红，2004；魏红，2005）。但是如果我们细心一点观察就会发现这种参与主要是为了响应教师的邀请或倡议，只能算是“消极性参与”，即学生参与的起点、过程甚至是结果常常处在教师操控之下。他们参与的目标更多是为了满足教师刺激学生学习动机的目标而非真正达致自我的反思与解放，那么他们在这个过程中也自然难以具备学以致用、改造社会的行动力量。

事实上，从已有关于课程实施的实证研究结果来看，学生的观点往往与教师、学校领导或是政策执行者有较大差异（相关研究可参考 Wong, 1995；黄显涵，2011 等），例如对于语文教材所编选的课文，学生的观点就与教材编作者有较大差异（王标，2005；汪晴初、徐晖，2004），而对于教学内容和教学方式学生也都拥有着他们自己独特的体验和感受（田力，2007）。但是从研究界来看将学生纳入课程实施的研究仍然十分有限（尹弘飏、李子

建，2005）。从实证研究来看，Fielding（2001）指出学生参与课程实施研究可以分为四种情况：学生作为数据源、学生作为积极反应者、学生作为共同研究者以及学生作为研究者。在这四种类型中，课堂从较强的控制性向多元的开放性过渡，教师以及专业研究者逐步从研究的发起人、行动者向研究的辅助者、支持者过渡，学生的角色从被动的信息采集者向主动的研究者过渡。但是从以往的实证研究来看无论是在研究的广度还是深度上，学生参与课程实施的研究都远远不足（尹弘飏、李子建，2005）。

如果说此次课程改革最核心理念就是让学生获得全面、充分的发展，那么无论是在一线课堂还是在课程实施的研究中学生的声音都应该被尊重、被聆听。从后现代的视角审视此次语文课改，就会十分清晰地发现这个本应是课程改革重点关注的内容却在具体实施过程中被有意无意地忽略。

戊、结语

在语文课改进行了十年之后，“下一步如何走”无疑是现今最受关注的问题。在制定下一个行动规划前，适当的回顾与反思无疑十分必要。House 与 Mcquillan（2005）指出以往的改革成效不大就是因为缺乏从不同视角进行地切入和分析。因此本文尝试通过技术、政治、文化以及后现代的视角多维审视此次大陆语文课程改革，也确实发现在课程实施中存在着不同层次不同面向的挑战与问题。客观来说，对这些问题的思考与响应无疑影响着大陆语文课程改革的进一步深化和完善。

参考文献

- 万伟（2009）。〈高中教师在变革中成长——基于江苏省普通高中新课程实施情况调查报告〉。《中小学教师培训》，第8期，34-36。
- 马云鹏、唐丽芳（2004）。〈对新课程改革实验状况的调查与思考〉。《中小学管理》，第1期，11-15。
- 马志强（2008.12.15）。〈语文课的出路：回归传统〉。《光明日报》。取自 http://www.gmw.cn/content/2008-12/15/content_869189.htm。

- 中华人民共和国基础教育司（2002）。《走进新课程——与课程实施者对话》。北京：北京师范大学出版社。
- 中华人民共和国教育部（2001）。《基础教育课程改革纲要（试行）》。北京：人民教育出版社。
- 中华人民共和国教育部（2003）。《普通高中语文课程标准（实验稿）》。北京：人民教育出版社。
- 尹弘飙、李子建（2005）。〈论学生参与课程实施及其研究〉。《课程·教材·教法》，第1期，12-18。
- 王秀红（2004）。〈让每一位学生都参与和体验语文学习过程〉。《当代教育科学》，第12期，58-59。
- 王晴初、徐晖。〈喜欢你的语文新课本吗——关于语文新课本的学生评价调查〉。《中学生天地》，第5期，4-13。
- 王标（2005）。〈学生视野中的高中语文实验教科书——广东版高中语文（必修）实验教科书调查与思考〉。《现代语文（理论研究版）》，第10期，92-94。
- 田力（2007）。〈高一学生语文学习心理的调查与思考〉。《广西教育》，第6期，11-13。
- 刘生全（2006）。〈论教育场域〉。《北京大学教育评论》，第1期，78-91。
- 刘向辉（2011）。〈作为知识权威：教师权力基础的演变与教师自主发展〉。《教育导刊》，第2期，13-17。
- 成尚荣（2006）。〈不要淡忘了课改的使命——语文教学改革主导思想的追问〉。《人民教育》，第20期，32-33。
- 朱绍禹（2006）。〈对《语文课程标准》的三点异议〉。《中学语文》，第1期，3-4。
- 吴巧英（2008）。〈高中语文教学目标与实施过程的背离现象透析及对策〉。《阅读与鉴赏（教研版）》，第4期，5-6。
- 吴亮奎（2009）。〈语文课程和教学改革的三个基本问题〉。《教学月刊（中学版）》，第11期，3-6。
- 李子建、尹弘飙（2005）。〈中国内地的高中课程改革：蓝图、挑战与展望〉。《香港教师中心学报》，第4期，1-10。
- 李子建、尹弘飙（2003）。〈后现代视野中的课程实施〉。《华东师范大学学报（教育科学版）》，第3期，21-33。
- 李子建、黄显华（1996）。《课程：范式、取向和设计》。香港：中文大学出版社。
- 李海林（2005）。《语文教育研究大系（1978-2005年）·理论卷》。上海：上海教育出版社。
- 杜志强、汪昌权（2011）。〈失范与规范：教师权力的规约〉。《教育导刊》，第1期，67-70。

- 周正(2008)。〈教师课程权利研究的回顾与反思〉。《教师教育研究》，第5期，17-21。
- 杭州市教育局调查组(2007)。〈普通高中新课程实施情况的调查报告〉。《浙江教育科学》，第5期，25-29。
- 林邵长(2010)。〈新课程改革背景下学生主体参与教学的研究〉。《新课程学习》，第1期，22-23。
- 武玉鹏(2010)。〈“回归传统”不是语文课的出路——兼论传统语文教育的当代转换〉。《课程·教材·教法》，第30卷第5期，38-42。
- 胡波、高光珍、王志芳(2008)。〈高中新课程实施现状、问题与对策——以山东省实验区的调查研究为样本〉。《现代中小学教育》，第12期，1-6。
- 胡海舟(2007)。〈语文课程改革问题的哲学审思〉。《教学与管理》，第7期，47-50。
- 钟启全、张华、崔允漷(2001)。《为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展：〈基础教育课程改革纲要(试行)〉解读》。上海：华东师范大学出版社。
- 倪文锦(2004)。〈关于高中语文课程的评估〉。载语文课程标准研制组，《普通高中语文课程标准(实验)解读》。武汉：湖北教育出版社。
- 倪文锦(2009)。〈语文教学的去知识化和技能化倾向——六十年语文教育最大的失误〉。《语文建设》，第7/8期，14-16。
- 屠锦红(2010)。〈十年语文“有效教学”缺失问题探讨——基于江苏省27所中小学的调查研究〉。《教育学术月刊》，第10期，101-103。
- 屠锦红、徐林祥(2010)。〈改革开放30年语文教学研究回顾与反思〉。《河北师范大学学报(教育科学版)》，第2期，59-63。
- 崔干行(2007)。〈一个过程：近三十年的语文教学改革〉。《教育导刊》，第2期，22-24。
- 巢宗祺(2005)。〈关于高中语文课程改革基本理念的问答〉。《现代语文》，第1期，75-77。
- 黄毅英(2008)。〈从“华人学习者现象”到“香港学习者现象”〉。《教育研究与发展期刊》，第4卷第2期，49-62。
- 黄显涵(2011)。《中国大陆高考的回冲效应研究：语文教师的信念与教学》。香港中文大学哲学博士学位论文，香港。
- 黄显涵、李子建(2009)。〈中国大陆普通高中语文课程标准的检视与省思〉。《香港教师中心学报》，第8期，1-17。
- 雷实(2002)。〈国外高中母语课程标准的基本理念〉。载郑浩(编)，《高中语文新课标新教材新课堂》(页1-14)。北京：语文出版社。
- 操太圣、卢乃桂(2006)。〈追求特质的虚妄：关于教师专业化困惑的思考〉。《教育理论与实践》，第5期，45-49。

- 戴斌荣、张旺（2007）。〈高中新课程实施过程中学生心理的调查研究〉。《教育研究》，第11期，88-95。
- 魏本亚（2011）。〈中学语文课程改革十年的深度思考——对话全国中学语文教学专业委员会理事长苏立康教授〉。《语文建设》，第4期，14-18。
- 魏红（2005）。〈论学生主体参与课程改革〉。《教育探索》，第1期，3-7。
- 兰瑞平（2006）。〈过于标高 遥不可及——对高中《语文课程标准》（实验）的几点意见〉。《语文教学之友》，第1期，12-14。
- 卢乃桂、陈峥（2008）。〈中国内地教师继续教育中的权力关系与教师领导〉。《复旦教育论坛》，第6期，61-65。
- 张文娟（2007）。〈语文课程标准中情感态度与价值观目标分析〉。《现代语文（教学研究版）》，第10期，15-16。
- 杨彩涓（2010）。〈语文教学，坚守传统经验的实践特性〉。《课程·教材·教法》，第30卷第4期，50-53。
- 杨清（2005）。〈教育全球化背景下教师权力的变化〉。《教育发展研究》，第9期，34-36。
- 郑国民（2003）。《新世纪语文课程改革研究》。北京：北京师范大学出版社。
- 郑国民（2009）。〈诵读优秀诗文的战略价值〉。《瞭望》，第31期，2-4。
- 陈世滨、李丽玲（2004）。〈学生主体参与刍议——解读《国家基础教育课程改革纲要（试行）》〉。《教学研究》，第4期，58-61。
- 陈玉华（2011）。〈新课程实施中教师教学行为的现状调查〉。《上海教育科研》，第4期，61-62，页11。
- 陈玉秋、邱福明（2007）。〈语文课程改革代价的理性思考〉。《江西教育科研》，第4期，112-115。
- 陈晓波（2009）。《变革实施中高中语文教师的课程取向及影响因素：A市的个案研究》。香港中文大学哲学博士学位论文，香港。
- 陈萍（2006）。〈基于新课改的中小学语文教师专业素养的调查与思考〉。《上海教育科研》，第12期，31-32。
- 鲁德民（2010）。〈高中语文教学目标设计存在的问题及对策〉。《中国教师》，第8期，52-53。
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Brandt, R. S., & Tyler, R. W. (2003). Goals and objectives. In A. C. Ornstein, L. S. Behar-Horenstein & E. F. Pajak. (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 10-19). Boston, Hong Kong: Allyn and Bacon.

- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford, UK: Blackwell.
- Corbett, H. D., & Rossman, G. B. (1989). Three paths to implementing change: A research note. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 163-190.
- Drucker, P. (1992). *Post-capitalist society*. New York: Harper Collins.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- House, E. (1979). Technology versus craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum studies*, 11(1), 1-15.
- House, E. (1981). Three perspectives on innovation: Technological, political, and cultural. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving school: Using what we know* (pp. 17-41). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- House, E. R., & Mcquillan, P. J. (2005). Three perspectives on school reform. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change* (pp. 186-201). Netherlands: Springer.
- Liotard, J. F. (1984). *Postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). Pupil voices and school improvement. In J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace. *School improvement: What can pupils tell us* (pp. 1-11). London: David Fulton Publishers.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.
- Watkins, D. A. (2008, February). *Learning-centered teaching: An Asian perspective*. Keynote address at the 2nd International Conference on Learner-centered Education. Manila, the Philippines.
- Wong, N. Y. (1995). Discrepancies between preferred and actual mathematics classroom environment as perceived by students and teachers in Hong Kong. *Psychologia*, 38, 124-131.