

【课程与教学论】

语文教科书内容的不确定性及其理解

李金云¹, 李胜利²

(1. 西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070; 2. 甘肃联合大学, 甘肃 兰州 730000)

摘要:语文教科书内容的不确定性是一种不可忽视的存在。文本意义的复杂性、教学文本的特殊性、语文学科知识的默会性、言语知识获得的反复性以及语文课程的开放性等,是形成语文教科书内容不确定性的主要因素。语文教科书内容的不确定性决定了语文教科书的多元功能,重视语文教科书内容的不确定性,并不意味着否定其确定性,而是表明我们应当充分意识到并处理好语文教科书内容“确定性”与“不确定性”因素的辩证统一关系,从而合理有效地发挥语文教科书不可限量的功用。

关键词:不确定性;语文教科书内容;表现;原因;理解

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-413X(2011)12-0070-06

语文教科书内容面对的是“用什么教(学)”的问题。编进语文教科书的知识和训练内容应该是明晰的,这是语文教科书内容确定性的一面,而语文教科书内容的不确定性,主要是针对“用什么教”的“什么”而言:其一,这里的“什么”,是一种凭借、载体和工具,例如不同版本的教科书可以编选不同文章、设计各种活动、呈现多种知识,既然是用来教的凭借、载体和工具,由于本身处在不断变化当中,可以有多元的选择;其二,关于“什么”的呈现形式、体例类型、组织结构等,也可以有不同的路径选择;其三,相对于“什么”这一客体,作为教科书的编撰者、使用者(教师、学生)主体,其具有的个体差异性和主观能动性,使得他们对教科书内容的理解、分析、使用呈现不确定状态。其四,即便在一套教科书内容确定的

前提下,对这里的“什么”仍不能作静态僵化的对待,还要关注除此教科书相对确定但有限的内容之外,无限、动态、隐性的内容。充分认识这种不确定性,对于教科书编者和使用者都是必要的。

一、语文教科书内容不确定性的具体表现

(一)与数学等其他学科教科书相比看不确定性
打开任何一本语文教科书,我们会发现它与数学、科学、社会等学科的教科书有着截然不同的面目。在数理化等学科的课本中,整齐地排列着许多概念、定理、法则、公式等,它们都以十分严密的、结构化的方式排列,其秩序是不可移易的,因而,不同版本的同一学科教科书之间在核心知识的选择及组

收稿日期:2011-08-07

基金项目:甘肃省教育科学“十一五”规划项目(GSBG[2009]GXG181);西北师范大学青年教师科研基金项目“语文教师专业化发展中课程内容意识的培养路径”阶段性研究成果;“西北师范大学青年教师科研能力提升计划”项目资助。

作者简介:李金云(1978-),女,甘肃天水人,讲师,主要从事语文课程与教学论研究;

李胜利(1969-),男,甘肃天水人,副教授,主要从事文艺美学研究。

合顺序上都不会有太大的差异。在历史、地理等学科的课本中,有许多关于人类生活事实的叙述,关于自然现象和规律的说明,其中大多数也都是有序可循的,一打开这些教科书,人们就已经知道这门学科要教什么。语文教科书则以大量古今中外的优秀作品为主体,正如一些行内人所比喻的“弱水三千,我取一瓢饮”,某套教科书想从浩瀚的作品“弱水”中“取”哪“一瓢”来“饮”,对不同版本教材的编者而言,具有极大的自由度。再从教科书的呈现方式看,语文课程的育人目标和编辑意图都被隐藏在不同作品的不同组合及处理方式之中,难以一眼看清。也就是说,与其他学科的教科书相比,语文教科书并没有明确地向语文教师和学生展示语文课程与教学的具体内容。

(二)长期的语文教学实践所显示的不确定性

1. 文本的教学价值定位不确定

在现行实验教科书中,经常有这样的现象:一方面,同一篇文章可能被不同版本教科书选用,另一方面,相同的选文在不同教科书中的位置、使命和功用不同。这一事实并不表明教科书地位的下降,相反,它反映了不同教科书在课程内容教材化上的差异。当其以“这种”单元结构化方式存在时和以“那种”单元结构化存在时,其价值定位上也是有差异的。以《雷雨》为例,这篇课文在人教版、语文版和山东版三套新课标高中语文教科书中同时出现,但呈现方式显然不同。具体情况是:

人教版:《窦娥冤》《雷雨》《长亭送别》《哈姆莱特》(第四册第一单元)

语文版:《雷雨》《窦娥冤》《哈姆莱特》《城南旧事》(第四册第三单元“人生如舞台”)

山东版:《祝福》《雷雨》《高老头》《窦娥冤》(第四册第三单元“洞察世道沧桑”)

这种组合方式的不同体现了三种版本教材在《雷雨》这篇课文功能意图上的差异。人教版的编制意图是让学生学会从矛盾冲突、人物语言等方面掌握欣赏话剧的方法。语文版以“人生如舞台”为主题,意在使学生在戏剧的学习与欣赏中认识和把握人生内涵。山东版的编者寄语目的是让学生通过该单元的学习来洞察世道,应对生活。这种文本教学价值定位的不同,显示了教科书内容的不确定性。

2. 可选择的教学内容不确定

同一选文在不同教材版本中,因其存在方式和结构方式的不同,在教学内容的选择上也会各有侧重。就上例来说,人教版的教学内容显然主要在掌

握戏剧欣赏的方法上,在教学过程中应关注的是戏剧“教(学)什么”和“怎么教(学)”的问题;语文版的教学内容则强调通过掌握戏剧欣赏的方法来认识、把握人生;山东版则把关注点放在揭示《雷雨》所反映的人文内涵上,侧重于思想道德、社会经验的理解。

同一选文在一个教材版本里,其教学内容也是多样的。例如,《荷塘月色》可以预设的教学内容有:把握写景散文的景物特点;体会景物描写中包含的思想情感;把握写景文的写作手法;品味散文的优美意境;叠词的运用;联系背景,抓住文眼;“知人论世”的读书方法等。

3. 引发的教学过程与效果不确定

在教科书文本教学价值定位与可选择的教学内容不确定的情况下,仔细查考教学的实际过程与效果,也无不存在着多个视点,诸如:文章分析观、言语训练观、速度效率观、思维训练观、审美教育观、语感培养观等。同时,根据实际的阅读过程,一篇选文可以引导学生去阅读更多的选文,一段导读可以引起学生课程内容的更多思考,一个知识点能够牵涉出更多相关的知识点,一个训练、一个实践能够达到多重的语文实践目的。也就是,语文教科书中某一特定的内容能够牵引出其他的教学过程与效果。即使在实现共同教科书内容的前提下,依据教学进程的实际需要,对教学内容作不同向度的生发、扩展也是普遍存在的。

二、导致语文教科书内容不确定性的原因分析

语文教科书内容的“不确定性”因素是一种不容忽视的客观存在,其中,文本意义的复杂性、教学文本的特殊性、语文学科知识的默会性、言语知识获得的反复性以及语文课程的开放性等,是导致语文教科书内容不确定性的主要方面。

(一)文本意义的复杂性

1. 语言与思想之间并非一一对应

语言是表达思想的工具,但不是任何思想都能用语言准确表达出来。比如要对我们很熟悉的“风格”、“精神”、“作风”等词语作出精确的解释,其结果往往是事倍功半。任何语言都有“强以为名”的无奈与尴尬,它得用逻辑的形式表达非逻辑,用确定的形式表达非确定。“认识的主体在不断流变,认识的对象也在不断的流变,它们组成并不断转换着词的隐秘含义,层层叠叠,暧昧不清,它们只是在某种社会

读解默契之下,才被人们有效的探明。”^[1]因此,语言符号与真实总有或多或少的疏离,所谓“道可道,非常道”。此外,语言在揭示人们已认知域的同时,也暴露着人们认知的盲区,而且,它同时寓有人们认知的成就和无能,共栖着真知与误解。语言在任何时候都不会了无歧义地直奔所指对象的^[2],这是词语的权力与无力之间的永久对立,语词表达中能与不能的永恒矛盾。

2. 汉语言文学蕴涵着丰富的情感性

汉语言文学的情感性很浓,因而意义的不确定性也就更为突出。像“春花”、“秋月”、“故园”、“他乡”、“西楼”等,都包含着十分丰富、复杂的感情色彩,能唤起读者无限的思绪和种种联想。它远不是以词解词所能包容的,而必须根据特定的语言环境,联系上下文去体会。对于这类词,意义愈清楚,情感的寄托反倒愈贫乏;情感的寄托愈丰富,意义反而愈不清楚。汉语言文学所蕴涵的丰富情感与内涵主要源自于话语和文字背后隐藏着的超语言信息,它们是:语境、背景知识、文化因素、比喻含义、俚语行话等,它包含有语用学(语境信息)、语义学(词汇有多种含义)、修辞学(隐喻)、词源学、词汇学、社会学(文化习俗)、心理学(行为意义)、文学、历史(典故)等。所以,在语文教科书内容的呈现上,不追求对事物作条分缕析、非此即彼的结论,而着眼于事物的整体特征和主要方面,激发情感,深入体验,展开联想。

3. 文学文本意蕴的无限张力

意蕴丰富且具有生长性结构的文学文本始终处于开放状态,由于内涵丰富、意义多指向,文本意义变得不确定。文本只要存在两个以上的解,其内含就是不确定的。内在张力与生长性越强的优秀作品,其不确定性就越大。例如,余华的《活着》,基本上是本原状态叙写,这种叙写营构的意蕴无明确指向而又多指向:《活着》阐释人是为活着本身而活着,而不是为活着之外的任何事物所活着;描摹传统的中国人,尤其是生活在社会底层的乡村农民与命运抗争的乐观的人生态度和消极忍耐的病态的人生态度;透视传统中国人的国民性等。《活着》意蕴的不确定性,是因为它没有走向绝对性的确指,正如作者所言,“怎么看都行”^[3]。

4. 语感和特定语境要求理解上的变通

语感是人们在语言实践中形成和反映出来的对语言文字的敏锐的丰富感受力,语感是学好语文的条件,也是学生语文水平的重要标志。比如,辛弃疾的《村居》“茅檐低小,溪上青青草。……最喜小儿

无赖,溪头卧剥莲蓬。”要领会这里“无赖”一词的情味,单靠查字典和词典是远远不够的,因为一般辞书并不具“娇憨顽皮”的义项,但语感能力强的人,一读便能理解其旨趣。即它不但惟妙惟肖地表现了小儿的娇憨顽皮,同时更流露出农夫对小儿舐犊般的怜爱之情。语感的强弱,通常以学生对语言的内容和形式的体味、感受的程度为标志,而不表现为能否做出完整的准确的理解性解说和剖析。语感的养成需要通过诵读、揣摩、体悟、潜移默化等形式对不同语境的语义做灵活多元的解读。

(二) 教学文本的特殊性

文本在进入语文教科书之后,已不同于一般的社会读物,成为了具有教学意义的教学文本,这些选文在语文教科书中又以其多元的内涵呈现出不确定的特殊性质。首先,每一篇选文都是一个“言——意”综合体,对于这种完整的样品,应该确定什么样的教(学)内容,可以说是见仁见智。其次,每一篇选文都是作者在他所处的特定语境中,为了表达特定的思想和情感,为了达到特定的交际目的,而采用的特定的言语形式,这些选文所传达的言语经验都带有鲜明的情景性和个人风格,因此,言语经验的个人色彩以及读解言语意义和方法的个人体验性,使得教(学)的内容和结果具有许多不确定性。第三,选文是作者彼时彼地对世界的反映,它们在时间、地点、内容、形式、风格等方面各不相同,毫无干系,但它们在进入教科书后,要按照一定的原则组织起来,形成分学段、分年级、分单元连续体,选文自身的无序和掌握语文学能力的循序要求,形成难以调和的矛盾,增加了教科书的不确定性。第四,尤为突出的是,语文教科书中的选文,除了一部分大家公认的古今中外经典名篇名著外,大部分选文并不是非此不可,选文具有相当的可替代性^[4]。

(三) 语文学科知识的默会性

语文课程标准从知识和能力、过程和方法、情感态度和价值观三个维度提出全面提高学生的语文素养。这里的“知识”更多指向于明确的语文知识,而“能力、过程和方法”倾向于“只可意会难于言传”的默会知识范畴,“情感、态度、价值观”更是高度个体化不易言说,并深植于个体的行动和经验中。因此,如果说语文素养是一座冰山,那么明确的语文知识只是露出冰山的一角,而“能力、过程与方法”以及“情感、态度与价值观”则是隐匿于水面下的大部分冰山。在知识的呈现上,语文教科书只能呈现一部分显性知识,还有大量具有个体性、情境性、模糊性、

直觉性等特征的默会知识无法直接呈现,这使得语文教科书内容具有过程性、生成性与建构性等不确定方面。

(四)言语知识获得的反复性

言语知识获得是一个常往复、凭意会、靠自得的漫长而复杂的过程,语文学学习是不断积累、不断补充和系统化的过程。一个正确的认识往往要经过多次反复才能完成,对一个词语的准确理解也是这样。学生在一篇文章中学到一个新词,有了初步的意会,以后在别的文章中又见了面,在相类似的语言环境中,就可以验证一下自己的认识正确与否。如此循环往复,逐渐形成比较正确的概念。不但一个词,甚至一个句子,一段文字,以致整篇文章,都有一个“意会”的过程。而所谓精确认识,只是一个相对概念。特别是阅读文学作品,从短时的、局部的角度看,所学的知识似乎是模糊的,但从长远的整体的角度看,这种认识将会不断互相吸收、渗透、补充,最终是精确的。我们面对浩如烟海的知识,不断更新的信息,如果要求字字求解、句句求通,意义要挖掘得明白无误,那么,穷尽一生精力也学不到多少东西。所以,语文教科书内容的不确定性也是极其自然的事。

(五)语文课程的开放性

语文教科书设计的逻辑起点是语文课程目标的达成,而语文课程本身会随着多种因素的变化而变化:对学生语文学学习规律的不断认识,一定时期社会发展的需要,学科的进展和特点,人们对语文学学科的不同认识等等,都会促进语文课程的变化发展。由于这些因素都是在不断发生变化,为此,作为语文课程主要载体的语文教科书,其内容只是相对的具体、确定,并非静止不变,总是处在发展变化之中。

例如,从当前颁布的课程文件来看,关注当下的社会发展以及学生生活的问题,成为两岸三地的共识:香港提出“内容切合时宜”(香港课程发展议会,2003),台湾提出学习内容“合适宜、生活化”(黄荣村等,2003),大陆提出“符合学生身心发展的规律,联系学生的生活经验,反映社会、科技发展的趋势”(中华人民共和国教育部,2001)。语文课程与教学的发展态势也必然诉诸于语文教科书的建设,引入时代文化的鲜活材料,关注流行热点,回归语言反映生活,审视形形色色流行语汇,认识语言演变规律。构建语文教育与时代文化的和谐关系,需要不断更新语文教科书的知识、技能、方法、策略、思想观点、情感态度等内容

三、怎样对待语文教科书内容的不确定性

(一)从语文教科书内容的不确定性看语文教科书的功能定位

1. 从“知识文本”到“教(学)资源”

语文教科书是学生获取语文知识的主要工具,为语文教(学)提供基本线索。但是教科书作为实现课程目标、实施教学的重要资源,除了包含那些确定的语文学科知识外,还应该提供知识的来源、背景、方法、价值以及学与教等方面的信息与线索。

2. 从“范文选辑”到“案例学习”

范文选辑一直是语文教科书的传统模式,“文质兼美”是选文的主要标准,这些范文被看作是全体学生必须完全接受的对象和内容。语文教科书内容作为“用什么来教(学)”的凭借与载体,这一内容就要具有案例的特征,但是并非所有的内容都要是“最好的”、“最正确的”的范文范例。教科书不应该是圣经,教师和学生可以对教科书进行加工完善。

3. 从“呈现规定”到“多元建议”

练习设计是呈现教科书内容的主要部分,以往的教科书练习多追求内容的“客观性”和“标准化”,明确规定了学生要怎么样,给学生提出的问题直截了当,这与汉语文的形象性、意会性和体验性特点是不相宜的。语文教科书内容的设计需关注学生的生活经验,尊重学生的个性差异,体现在教科书的功能上,应该更多为学生提出学习内容和方式的建议,展示学习探究活动的过程,促进学生对学习方法的发现、掌握与运用。

4. 从“传达单义”到“生成意义”

大量的言语经验都是来自作者个人的社会、生活背景和认识情感,因而带有鲜明的个人性和情境性。学生个人的言语实践虽有规则可循,但是,这些规则又是因人而异的,这些规则也可以因情境的不同而有所变化。语文教科书一方面是要为学生和教师学与教呈现知识内容,实现文本充分传达意义的功能,让使用者了解文本的基本内涵与意义,同时,要使其更加具有参与性和互动性,需改善文本知识呈现方式,让学习者的主体地位凸显出来;改变权威主导,让学习者内隐的知识流动起来;改变客观情境控制学习的现象,让新的意义不断生成。

(二)内容的确定性又是语文教科书的存在根据
不确定性是相对确定性而存在的东西,没有确定性就没有不确定性。重视语文教科书内容的不

定性,并不意味着否定确定性。教科书既然是由专家编写、教师参与、国家审定的文本,毫无疑问也就具有高度的严肃性、权威性和相对的稳定性。教科书同时又是教师从事教学活动的基本依据(尽管不是唯一依据),为确保质量,需要在如下方面具有确定性:

1. 语文教科书的核心功能是培养学生的语文能力

突出语文学科的特点,加强语言文字的学习,培养语感,帮助学生获得理解、运用语言的本领乃是语文的独当之任。语文教科书要为学生提升语文能力提供必要的引导、支持材料和设计相关活动内容。在语文教科书言语实践活动的设计中,为学生创设参与言语实践的生动活泼的情境,提供在具体的言语环境中开展言语实践的机会,让学生承担有实际意义的言语交际任务是尤为重要的。而不论创设何种情境,设计何种任务,其最终的指向都是致力于学生语文能力的培养。

2. 语文教科书与所依据的语文课程标准应保持教育理念上的一致性

语文教科书的核心理念是以语文课程性质和语文教育功能为基础的。语文教科书是国家教育方针和政策的体现,担负着宣传国家政策的使命。同时,语文教科书是语文课程的重要表现形式,是语文课程计划和课程标准的信息载体,亦即培养语文素养的主要载体。教科书中的选文,哪怕是名家名著,也都要明确地服务于课程目标和内容的需求。虽然不同版本的语文教科书所反映的具体的课程形态各有不同,但是语文教科书作为达成课程目标的一种课程资源,它的编写是以课程标准为依据的。一般来说,课程标准所体现的课程内容与教科书所反映的课程内容之间应当有本质的关联。否则,教科书就失去了存在的依据。作为课程标准内容载体的语文教科书,它必须揭示和反映课程标准。

3. 语文教科书为教(学)提供基本线索

语文教科书作为教师教和学生学的主要依据,其内容要对“教(学)什么”和“用什么教(学)”呈现明晰指向^[5]。这一方面体现在语文教科书所呈现的课程内容的确定性,另一方面表现在语文教科书所设计的教学内容的可操作性。

4. 教科书内容的难度应与特定读者(学生)的学习需求相一致

不同学生语文学习不同认知风格、情感态度、起始能力、求知需要,是语文教科书编制者教材内容

设计中不可忽略的主体对象。这就要求语文教科书陈述的内容和表述方式,不仅仅从教材编撰者这一“发出方”着想,更要从学生那“接受的一方”来考虑。例如,导读的思路要从简单呈现编者的阅读感受转到指引学生的阅读上来,要从激发学生思维活力,指导阅读方法入手强化学生的自主阅读、批判性阅读能力。注释则“尤须设身处地,为学生着想,学生所不宜明晓者,必巧譬善喻,深入浅出,注而明之”^[6]。从根本上说,语文教科书设计的立足点是基于不同学生“学”的需求。

(三)在确定与不确定之间保持一种动态的平衡

语文教科书内容的确定性与不确定性两者并非泾渭分明,而是互相转化,互为因果,互相渗透,不确定中有确定,确定之中有不确定。如何协调二者关系,泰勒和多尔的课程观对我们认识这一问题颇有启示。

美国课程专家泰勒(Tyler)指出,有效组织经验(即课程内容)的准则是连续性、顺序性和整合性^[7]。连续性是指直线式地呈现主要的学习经验。它能保证在纵向组织学习经验上的系统有效性。顺序性强调把每一后继经验建立在前面经验的基础上,同时又对有关内容作更深入更广泛的探讨。整合性则是指学习经验的横向组织,沟通知识之间的横向联系。泰勒的这一课程内容组织思想从本质上说是线性的,表现出浓厚的理性主义倾向。

美国后现代课程理论的代表多尔(W. Doll)则提出了课程内容的“4R”组织原则,即丰富性、回归性、关联性和严密性^[8]。其中丰富性是指课程的深度,属于意义的层次,是多种可能性或多重解释。他认为,为了吸引学生的注意力,促进学生发展,课程应该具有适量的不确定性、异常性、模糊性、不平衡性、耗散性与生成性。他指出,在课程中怎样才能既激发学生的创造性又不失去分寸,这无法事先确定。要不断地在学生、教师和文本之间协调这一对矛盾。这些不确定性的因素赋予课程以丰富性,还带来了全新的课程理念。结合泰勒与多尔等人对于课程内容的认识,我们认为,把握语文教科书内容确定与不确定的特性,要明确四个统一:

1. 可控性与模糊性的统一

可控性是指课程内容组织的可确认性和可把握性,这也就是泰勒所追求的线性的课程内容组织的特性,它有利于课程内容的建构与开发。课程内容的模糊性则是指可以选择一部分模糊的、粗略的知识,设计目标隐蔽的活动,旨在激起学生的探究动

机,给他们留下探究的空间。设计得过于精细的课程内容,一味地呈现知识的结论会使学生感到无从探索,也没有必要去探索,只能全盘接受和机械背诵。模糊性的课程内容具有开放灵活的特点,能够使教学充满生机与活力。将可控性与模糊性加以有机的统一,能增强课程内容组织的有效性。

2. 普遍性与适切性的统一

一方面,课程内容具有普遍的指导意义,能够统一教材编制与使用、教学设计等课程实施的方向,确保课程设计与规划的平衡;但另一方面,课程内容也存在适应性的问题,也就是特定的具体的课程形态具有它本身独特的适应面。因而坚持普遍性与适切性的统一,有利于我们在做到课程内容平衡性的基础上,兼顾课程内容独特性和适应性。

3. 完成性与未尽性的统一

从课程内容的完善这一点说,课程内容要求具有一定的完成性,或者说它在一定意义上是自足的。然而它的自足性很容易使它陷入封闭性的泥淖。而适当地给课程内容“留白”,在教材编制和教学设计时故意将内容“断层”,让学生发挥自己的主动性、创

造性去“填充”,能够变封闭为开放,从而激活课程内容,在动态中逐步加以完善。

4. 常态性与非常态性的统一

课程内容的常态性是指人们在组织课程内容的时候,往往列举一些常态可以证实或证伪的内容,强调显性的知识。事实上,课程知识很大程度上具有内隐性、潜藏性,因而,挑选一些非常态的内容进入课程内容之中,使得课程内容具有“适量”的异常性、不平衡性、疑问性和干扰性是有必要的。

课程内容在各种存在形态上有着各样的特性,这些特性不是静态的封闭的,而是动态的转换的,表现出十分的复杂性。语文教科书内容作为它的下位概念,具备与它的上位概念一样的特点。坚持不确定性,同时也是反僵化;坚持确定性,同时也是反随意。将确定性与不确定性的对立统一有机融合于语文教科书的设计、编制和使用过程中,才能保证我们在考虑语文课程与教学内容问题时的科学性、全面性和深刻性,并进一步致力于语文课程与教学改革的深入发展。

参考文献:

- [1] 韩少功. 完美的假定[M]. 北京:昆仑出版社,2003. 39.
- [2] 王建刚. 不确定性:对韩少功文化心态的追踪[J]. 理论与创作, 1998(2):39-44.
- [3] 余 华. 活着[M]. 海口:南海出版公司,1998. 4.
- [4] 韩雪屏. 语文课程教学资源[M]. 北京:高等教育出版社,2008. 59-60.
- [5] 王荣生. 建设确定性程度较高的语文教材[J]. 语文建设,2007(4):11-15.
- [6] 叶圣陶. 1962年给人教社中语室的书面指示[A]. 刘国正. 实和活——刘国正语文教育论集[C]. 北京:人民教育出版社, 1995. 105.
- [7] Ralph W. Tyler, 课程与教学的基本原理[M]. 北京:中国轻工业出版社,2008. 74-76.
- [8] [美]小威廉姆·E·多尔. 后现代课程观[M]. 北京:教育科学出版社,2000. 250-260.

Uncertainty of the contents of the Chinese textbooks

LI Jin-yun¹, LI Sheng-li²

(1. School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu 730070, China;

2. Gansu United University, Lanzhou, Gansu 730000, China)

Abstract: The uncertainty exists in the Chinese textbooks, in terms of the complexity of texts, peculiarity of teaching, tacitness of knowledge, and openness of the Chinese curriculum. This is decisive for the diversity of the Chinese textbooks. This paper discusses the dialectical relations of the factors under the category of uncertainty in order to make an effective use of the Chinese textbooks.

Key words: uncertainty; Chinese textbook; performance; reason; understanding

[责任编辑 霍素君]