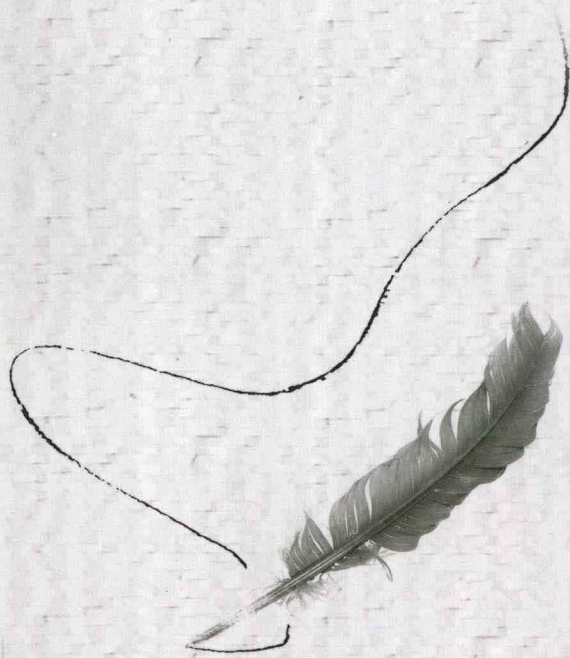


小学语文课程 教学原理

潘天正◎编著

Xiaoxue Yuwen Kecheng Jiaoxue Yuanli



合肥工业大学出版社
HEFEI UNIVERSITY OF TECHNOLOGY PRESS

小学语文课程教学原理

潘天正 编著

合肥工业大学出版社

序

中国的汉语文教育具有千年的历史，现代意义上的语文课程，从1904年独立设科算起，却只有100来年的历史。100多年以来，人们对语文课程与教学的研究从未停止过，正在进行着，也必须继续下去。

建国后的很长一段时间，受一些国家教育教学理论的影响，我们对语文教学的研究十分“投入”，“教学论”强大，而“课程论”十分匮乏。语文教学的研究总结积累了大量宝贵的成果，但同时由于研究中“经验总结性”方法、思辨性方法等占有比较重的分量，影响了研究成果的质量。后来，随着人们对教育教学实践的反思以及对西方课程论的学习与引进，我们的“课程意识”才逐渐增强，“课程论”的研究也逐渐强化，我们也开始从“课程”的角度思考“教学”的问题。与此同时，随着研究范式的转型、研究方法的转变和研究的深入，语文教育研究的领域意识越来越清晰、层次意识越来越强、专业化程度和水平也逐渐提升。

在这样的背景下，如何更好地汲取已有研究成果与经验、并运用专业的研究态度与方法在此基础上向前走一步就成为一种研究需要。本书主要从课程论、教学论、教材论、评价论、教师论、信息技术论等几个方面展开讨论，各领域之间的界线十分清楚。每一部分都自成系统，各部分联系起来，又成为一个整体系统。通过这样的大小系统，我们可以更好地把握整个的语文课程与教学的核心问题及相关问题。

全面地把握一个学科的主要研究成果，离不开学科史的视野。作者力求为读者展现一种全景式的语文教育研究景象，这就需以学科研究史的视角检视既有的研究成果。作者具有很强的知识梳理能力，对语文教育研究的既有成果进行了较为全面的检阅，并汲取其中的精华以精要的方式呈现出来。这种梳理看似简单其实不易，它既需要作者阅读大量的文献、全面占有资料，又需要按照一定的标准、时期、类别等对它们进行重新的组织、编排、整合。在这个过程中，作者的学术态度与价值取向已融入其中。作者不仅仅是知识的梳理，而且在梳理之后，进行了辨析，给出了自己的认识。这种既综述前人研究成果，又阐述自己见解的内容安排方式，给予读者在较短的时间内尽

快地、全面地把握这门学科是非常有帮助的。

理论与实践的脱离一直是为一线教师所诟病的。如何在理论与实践之间架设起桥梁、搭建起平台，一直是人们所探索的。这本书不但意在进行理论探讨，而且旨在指导实践。作者对语文课程教学的基本原理进行了分析，在分析过程中结合了大量的教学实例，并且进行了深入的评析或给出了一些具体的操作性方法指引，这就使得理论与实践之间形成一种互相印证的关系，使人阅读之后能够通过案例更好地理解 and 把握理论，通过理论更好地来解释与理解案例，理论与实践都有了某种依据。

作者多年来一直担任“语文教学论”课程教学和师范生实习指导，在理论思考和教学实践方面都有着丰厚的积累，本书就是这种积累的结晶。书中对很多问题的历史回顾与成果梳理使得我们具有了学科史的视野，而从类型、内容等方面所作的探讨则加深了我们对相关内容的认识。总之，这本书全面、系统地向我们呈现了语文课程教学的基本原理及相关问题，既具有理论探讨的深刻意义，也具有实践发展的指导价值。相信，阅读这本书可以使我们对语文课程与教学论的理解，不仅仅是小学的，会有着更好的认识与把握。

是为序！

李冲锋

2012 年 11 月

前 言

语文学科教学方法的研究，经历了“国文教授法”“国文教学法”“语文教材教法”“语文课程教学论”“语文教育学”等发展阶段；但在语文教学发展的当前研究阶段，到底是由“语文课程教学论”到“语文教育学”还是由“语文教育学”到“语文课程教学论”，学界有着不同看法。从学科属性结构看，“课程教学论”是“教育学”的下位学科，那么，这种属性结构下的学科历史，则应该是由“语文课程教学论”到“语文教育学”；但从语文教学研究的实际情况看，“语文（课程）教学论”却比“语文教育学”迟到，且在当前的语文教学研究界，“语文教育学”和“语文（课程）教学论”各自存在，似乎各说各话却又相互同化。出现这种局面，不乏出于语文学科教学自身发展和深入研究的需要，也存在着模糊两者区分的事实。

从专业理论研究者和一线教学实践者来看，他们对“学科（课程）教学论”和“学科教育学”的价值认同是有差别的。理论研究者多认同“学科教育学”，出于教育的思想高于一切的教育行为，即教育理念不能出问题，否则一切的教学行为都是无效。而一线教学实践或研究者则较多地关注“（课程）教学论”，因为他们习惯于把教学的行为和方法当作自己的固有资本，教学行动如果不当，思想再好也是鞭长莫及。再从职前师范生和职后教师来看，他们对“学科（课程）教学论”和“学科教育学”的关注度也有差别，师范生对课程教学的一切都还陌生，更习惯于从关注“课程”或“教学”的方法开始；而职后教师特别是一些教学名师，在熟练了教学操作技巧后，自然会对学科教育理念关注得更多。因此，对于普通语文教师或初任语文教师而言，将“语文教学法”的研究认定为“语文（课程）教学论”阶段而不是“语文教育学”阶段，这应该更切合他们的实际。

本书属于“语文课程与教学论”的研究范畴，主要研究小学语文课程教学的理论价值及其实践规范，研究的内容是介于“语文教学法”和“语文教育学”之间。书名之所以为“小学语文课程与教学”而不取“小学语文课程与教学论”，其中原因有三：

（1）大凡研究成果以“论”冠之者，多有纯理论逻辑思辨研究的偏向，

本书有意去“论”则是避免力求这种偏向。再从目前已有的各种“语文（课程）教学论”编著看，内容多为课程理论或教学理论的综述，这些综述对具有一定教学经验的在职教师或教学研究者来说可能“适口”，而对于初任教师特别是对职前师范生而言，纯理论的“（课程）教学论”，淡化了具体实践方法的分析，致使该学科的应用指导价值不明显。本书虽然也有不少理论成分，但坚持放低“论”调，弃“论”署名的目的也是想给理论解释留下一定空间，给教学实践分析留有足够的余地，以让准备从事小学语文教学的教师缓步进入实践的语文教学。

（2）编著内容的学习对象主要面向职前教师或教学研究者，于是，在内容的架构上则要考虑着阅读对象的关注点，便要努力做到：以课程“理论”为导引，以教学“原理”为中心，以解读教学“学理”为根本，旨在帮助语文教育者理解语文教学应该“教什么”和应该“怎么教”。因此，不想以“论”的思维来约束阅读者的视点。

（3）依据概念的种属特征，“语文课程教学论”是属概念，其下位种概念至少还有“中学语文课程教学论”“小学语文课程教学论”等等。但从现有的学科属性范畴来看，“语文课程教学论”几乎和“中学语文课程教学论”融合为一，这就存在着“种属概念并列”的逻辑问题。再说，以“论”字冠之于学科，多呈现出该学科领域的宏观视界，往往追求的是“形而上”的价值判断，其下位概念以“原理”“技能”“方法”等等表述则更为合理。如果语文学科细化到了“小学”教学层面，还在求“论”，那么，小学语文的教学也就显得太深奥了。

鉴于以上的问题考虑，该书编辑的主要思路是：追求经验总结后的理论指导价值。为了保证实践案例的理论解读性和实践代表性，书中收集的教学实例都是来自于近年发表过的教学实例或师范生的实习实践。但为了不使本书变成案例选集，编辑时还有必要先以理论为先导，辅之以案例为佐证，再引出某种理解和认识。而这种理解认识的指导思想是：如果其教学经验只是用来介绍某种经验，而形成不了结论认识，那么，其经验就只是个人的、低层面的技能，也就形成不了推广的价值。于是，我们在对某教学设计、步骤的评价，在对某教学方法的处理、教师教学风格的认定等等方面，都要从课程和教学的某种“学理”去对照，探讨其应该要这样教或这样学的原因，这才体现出语文课程教学理论对语文教学实际的指引。

“课程与教学”知识是教师专业知识的核心，本教材的编辑体系是按照小学语文教师的专业化培养应该要掌握的语文课程教学理论知识和实际能力来安排的，具体的内容为：

第一章，小学语文课程理解。通过对语文课程的性质、理念、目标、资

源的认识和掌握,以便教学者明确语文学科应该教什么、语文教学的基本标准和理念是什么、语文课程资源应该如何开发等等。

第二章,小学语文教学原理。主要学习内容有:语文教学的原则要求,语文教学的设计流程、教案编写标准和方法,语文教学过程的特点、构成因素,语文教学策略的优化,语文教学方法的层次性特征,语文教学的反思方式等。全方位介绍语文教学的具体操作方法和应该遵循的基本原理。

第三章,小学语文教学内容。主要依据《义务教育语文课程标准(2011版)》提出的语文教学的五个领域:识字和写字教学、口语交际教学、阅读教学、习作教学、综合性学习。分别解读其各自内容教学的标准要求,解析其各自内容教学的学理方法。

第四章,小学语文教材。曾经的语文教学研究只关注课程和教学的科学性,而忽视了“缺乏科学性的教材同样求不得有效教学”的事实存在,这里自然需要将“用教材”纳入研究其中。主要学习内容有:梳理我国古代小学语文性质教材的历史演变,总结古代小学语文教材的编辑理念,以辨析当今教材编辑的得失。

第五章,小学语文课程与教学评价。课程教学评价是教学的指向和教学效果的指针。本章通过对学习评价、教学评价和考试评价改革的了解,掌握语文课程教学评价的维度和方式方法,寻求语文有效教学的评价标准,进而推进教学效果的提高。

第六章,小学语文教师。教师的角色定位是其社会价值的一种反映,但教师的社会价值需要教师应有的职业素养来作保证。思想道德素养、职业能力素养以及教学素养、科研素养是教师职业的必备素养;以之为基础,优秀教师需要形成自己的教学风格,专家、名师则为教师的理想追求。作为一名小学语文教师,有必要了解小学语文教育界的一些名师,本章列举部分小学语文名师,考虑到单纯方法的模仿既非一日之功,也无必要,这里主要介绍名师的教学思想或主张,以便学习者以求其“神”。

第七章,语文现代教育技术。当今社会的发展离不开技术,教育推动了技术进步也享用着技术。信息技术渗入语文教学,这是现代语文教学避不开的一个新命题。本章在梳理现代教育技术概念的同时,明确现代教育技术不只是一种技术手段的现代性,更重要的是要掌握其教育理念的现代化。语文教学中,现代技术“双刃剑”的表现尤为突出,需要正确和准确理解。

多年来,一直担任“语文教学论”课程教学和师范生实习指导,对小学教师教育的专业课程建设有着点滴积累的思考。每当深入小学语文课堂教学一线,思考的焦点则转向“宏大的课程教学理论如何落实到教学的每一个细节”;而“语文课程教学理论”毕竟是理论,它与教学实际操作还是有距离

的，理论和实践之间需要沟通，又如何沟通？前思后虑的结果是：“语文（课程）教学论”的内容需要改造。特别是对于职前师范生来说，要让他们真正理解以至对这门专业课程感兴趣，仅仅依靠这些理论的解释是远远不够的，可是，他们在接受教学（实习）指导的时候，这些理论又往往是一点就通。这就让人感到奇怪，同时也只能表明，课程理论内容的呈现方式需要改变。因此，本书以当前的内容方式，只是想呈现自己主观的一种美好愿望，也有待各位行家的指正。

在编写的过程中，积极吸收先前专家的理论成果，尽量引入一线教师的实践案例，并经过认真的梳理、分析，力求归纳出理论照应下的原则策略。但由于主观的思考倾向还有待认同，加之个人水平有限，书中如有不当之处，敬请各位专家和老师的批评指正。

潘天正

2012年11月

目 录

第一章 小学语文课程理解	(1)
第一节 语文课程概述	(1)
第二节 小学语文课程理念	(12)
第三节 小学语文课程目标	(17)
第四节 小学语文课程资源	(25)
第二章 小学语文教学原理	(38)
第一节 语文教学概述	(38)
第二节 语文教学原则	(41)
第三节 语文教学设计	(50)
第四节 语文教学过程	(95)
第五节 语文教学策略	(116)
第六节 语文教学方法	(123)
第七节 语文教学反思	(141)
第三章 小学语文教学内容	(152)
第一节 识字写字教学	(152)
第二节 口语交际教学	(169)
第三节 阅读教学	(181)
第四节 习作教学	(214)
第五节 语文综合性学习	(258)
第四章 小学语文教材	(269)
第一节 我国小学语文教材的演变	(269)
第二节 小学语文教材体系	(291)
第三节 语文教材的功能及编写要求	(295)

第四节 语文教材使用的科学与艺术	(301)
第五章 小学语文课程教学评价	(315)
第一节 小学语文教学评价的发展	(315)
第二节 语文课程教学评价改革背景	(318)
第三节 小学语文课程教学评价内容	(328)
第四节 语文课程教学评价的方式方法	(335)
第五节 语文教学的至高评判：有效教学	(346)
第六章 小学语文教师	(355)
第一节 小学语文教师的地位	(355)
第二节 小学语文教师的素养	(362)
第三节 语文教师教学风格	(368)
第四节 小学语文名师	(372)
第七章 语文现代教育技术	(383)
第一节 现代教育技术	(383)
第二节 现代教育技术与语文教学	(388)
参考文献	(397)
后记	(403)

第一章 小学语文课程理解

一名语文教师，其教学中存在的缺点问题，在别人看来，可能是其语文教学的方法问题或语文教学的手段问题或语文教学的环节设置问题等等，但从教师自身立场来看，教学中的所有问题，都可归结为语文课程理解上的问题。

第一节 语文课程概述

研究语文教学，之所以要从语文课程而不是从语文学科开始，这是由“课程”的内涵决定的。而了解语文课程需要从语文课程的性质开始，进而解开语文的课程结构，才会给语文教学提供一些规范。

一、课程含义

课程的涵义较为复杂，中国的“课程”概念最早见于孔颖达《五经正义》为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”的注疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”它把“课程”当作“伟大的事业”。宋朝朱熹《朱子全书·论学》提及“宽着期限，紧着课程”、“小着课程，大作功夫”等，这里的“课程”仅仅指学习的“功课及其进程”，没有涉及到教学方面的要求，因此称为“学程”更为准确。近代班级授课制的施行以及赫尔巴特“五段教学法”的引入，人们开始关注教学的程序及设计，于是课程的含义从“学程”变成了“教程”。新中国成立后，受凯洛夫教育学的影响，强调教师、教科书的主导作用，直到20世纪80年代中期，“课程”一词很少出现。

西方的“课程”，最早出现于英国教育哲学家斯宾塞（H. Spencer）1859年发表的《什么知识最有价值》（What Knowledge is of Most Worth）中，课程从拉丁语“currere”中派生出来，意为“跑道”（race—course）。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”（course of study），简称学程。直

到1918年,美国课程改革学者博比特(F. Bobbitt)的《课程》(curriculum)出版,“课程”才成为一个独立研究领域。

对课程的概念或定义,目前尚存纷争。代表性观点主要有3类:^①

(1) 课程是学科。《中国大百科全书·教育》认定:广义的课程是指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和;狭义的课程指一门学科或一类活动。美国课程家费尼克斯(Phenix)认为:一切的课程内容应当从学术(学问)中引申出来,换言之,唯有学术(学问)中所包含的知识才是课程的适当内容。

这是最普遍最常识化的课程定义,例如我们划分的语文、数学等学科就具有此类课程定义。但是,这种定义的不足是片面的强调了较为抽象的内容,知识定位太高,对学习者的经验重视不够,割裂了课程内容和学习过程。

(2) 课程是目标或计划。把课程视为教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。例如,塔巴认为“课程是学习计划”;奥利沃认为“课程是一组行为目标”;约翰逊认为“课程是一系列有组织、有意思的学习结果”。

课程确实是要实现某种目的或计划的,这种课程观对于某种知识教学的目标确定、方法选择具有指导作用,但是,这种定义把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西,把课程目标、计划与课程手段割裂开来,忽略了学习者的现实经验。

(3) 课程是学习者的体验。把课程视为学生在教师指导下所获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验或体验。受杜威的影响,美国课程理论家卡斯维尔和坎贝尔则认为课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验。

这种观点消除了课程中“见物不见人”的倾向,消解了内容、目标之间的矛盾,但忽视了系统知识在儿童发展中的意义。

其实,以上3种课程观不过是知识教学和能力培养的不同处理方式而已。现代课程首先要考虑到学生的发展需要,因此,它必须既要体现出某种目标或计划,又要向学生传递某种知识,还要培养学生获取该知识的经验或体验。

基于以上观点,目前学界较认同的课程定义:课程是按照一定的教育目的,在教育者有计划、有组织的指导下,受教育者与教育情景相互作用而获得有益于身心发展的全部教育内容的总和。

^① 张华. 课程与教学论. 上海:上海教育出版社, 2000: 67—68.

二、关于“语文”课程

(一)“语文”名称的演变

我国古代的“语文内容”融会在以儒家学说为基本内容的社会学科中，是和经、史、哲等学科内容融为一体的，没有单独的“语文”名称。单独具有“语文”性质的学科也只是近百年的事情。

(1) 语文学科独立设科时期。1902年，张百熙拟定了《钦定学堂章程》又称“壬寅学制”，1903年，张之洞、张百熙、荣禄合订《奏定学堂章程》又称“癸卯学制”，这是第一个经政府正式颁布，在全国范围内推行的学制：改私塾为学堂、引进自然科学、增设外语、实行分科教学，语文也开始独立设科，但当时仍然不是“语文”名称。“壬癸寅卯学制”规定：中小学均设“读经、讲经”外，初等小学另设“中国文字”（包括识字、读文、作文），高等小学和中学另设“中国文学”（包括读文、作文、习字、习官话），始称为中国文字、中国文学。

(2) 国文时期。辛亥革命前后，蔡元培、梁启超认为中国文字、中国文学并不限于文字、文学，提议定名为“国文”。辛亥革命后，1912年临时政府教育部制订《普通教育暂行课程标准》中规定，废止读经，将清末以来的“中国文字”和“中国文学”改称为“国文”科，规定中小学一律开设“国文”课，这是我国教育史上语文学科从古代传统教育的综合性社会学科中独立出来后的第一个正式名称。

(3) 国文、国语时期。五四运动后，提倡白话文、反对文言文，现代文在语文教学中取得合法地位，在“白话文运动”和“国语”运动的推动下，北洋军阀政府于1920年通令全国，小学开设“国语”主要教白话文，中学开设“国文”仍教文言文，现代文取得合法地位，开始进入教材。

(4) 语文时期。建国后，1949年，教育部接受叶圣陶等人的建议，定名为“语文”，据叶圣陶1964年回忆：“‘语文’一名，始用于1949年华北人民政府教科书编审委员会选用中小学语文课本之时。前此中学称‘国文’，小学称‘国语’，至是乃统而一之。彼时同人之意，以为口头为‘语’，书面为‘文’，文本于语，不可偏指，故合言之。”“什么叫语文？平常说的话叫口头语言，写到纸面叫书面语言。语就是口头语言，文就是书面语言。把口头语言和书面语言连在一起说，就叫语文。”^①简言之，语文就是口头语言和书面语言的合称。1950年6月，中央人民政府出版总署编审局正式编辑出版中小学《语文》教材，这套教材的《编辑大意》也指出：“说出来的是语言，写出

^① 叶圣陶. 答滕万林. 叶圣陶集（第25卷）. 南京：江苏教育出版社，1994：33—34.

来的是文章，文章依据语言，‘语’和‘文’是分不开的。语文教学应该包括听话、说话、阅读、写作四项。因此，这套课本不再用‘国文’或‘国语’的旧名称，改称‘语文课本’。”^①

（二）对“语文”的理解

《语文》教材虽然正式出现，但在我国教育领域，“语文是什么”困扰了语文教育界竟然长达半个世纪，问题来自于“语”和“文”可以随意对应着语文教学中不同的内容，由此产生对“语文”一词中“语”与“文”的不同理解，这便出现“语文是什么”的以下种种回答：

（1）语文是语言和文字。这是根据构词法的语言学角度界定语文的，也为大量的语言学理论进入语文教材提供了依据。对于这种认识，一般认为，语言是语文的核心内容，这没有异议，但将“文”的外延局限于“文字”，致使语文空间太狭隘，逻辑也有问题；尽管文字是语言学科系统的组成部分，但它只是小学低年级教学的重点内容，而不是小学阶段母语教学的全部。语文内容仅限于语言本体及语言文字应用，容易忽略文章读写、文学鉴赏和写作主要内容。

（2）语文是语言和文章。这是根据语文教材的基本内容界定语文的，也是将“语文”理解为“口头语言”和“书面语言”，但这个“口头语言”容易理解为“普通话”，“书面语言”又容易当作“语体文”，那么“语文”则又被理解为“语言”（普通话）和“文章”（语体文）。但这种理解又把“文”的外延无限扩大了，如果所有形成书面文字的内容，都可以称为文章；那么，收录在数学、物理课本里的是不是文章，是不是也要纳入语文教学系统？

（3）语文是语言和文学。这也是根据语文教材的基本内容来界定的，此论认为国外有“文学”一科，中国只有“语文”对应着“文学”，这是由于我国的语文课程一贯以“文选型”教材为主体，文学被当作了语文的材料，这也使文学自身的本质特征有所消解；因为文学回归语文课堂只是文学的特征之一，也就不能把“语文”的“文”完全定性为“文学”。毕竟，语文课本中并不是所有篇目都是“文学”，小学低年级语文课文的“非文学”则更为明显。

（4）语文是语言和文化。这是根据语文内容的丰富性界定语文的，文化是“人类在社会历史发展过程中所创造的物质财富和精神财富的总和”，语文是一种社会意识形态，具有思想教育性，审美情趣性，语文是用语言来表述的文化，这种理解没有错。但语言只是思维、交际的工具，是文化的载体而不是文化本身。如果语文就是语言，语文课就是语言课，那么语文有什么理

^① 宋云彬：《初级中学语文课本（第1册）》，北京：人民教育出版社，1950：1。

由不关注文化的载体而去关注文化本身呢?

由此看出,对“语文”的理解,既牵涉到语文内容的范畴问题,也关涉到语文教学的方向问题,语文作为一门学科,它到底要呈现什么?这就涉及语文课程的性质问题。

三、语文课程的性质

性质表明指向,只有掌握了事物的性质,才能更好的认识和利用好事物;这就如同利用自行车或气筒,我们首先要认识它们各自的性质,否则,使用和操作它时就会出问题。认识语文课程性质的道理也是如此,只有正确把握语文课程性质,才会在语文实践取向上不出问题;由此对照,我国语文实践曾经长期存在的少、慢、差、费现象,与对语文课程性质的认识偏差不无关系。这种偏差主要表现为两方面:一是语文教师习惯于不辨语文课程性质的从事着“自由”的教学;另一是对语文课程性质的过分多元理解,扰乱了教学者的实践方式。

关于语文课程性质的多元化认识,20世纪语文教育界一直争论不休,从建国以来颁布的各部小学语文教学大纲来看,对语文学科性质的定位大致有4类:①强调思想性,摒弃工具性(1956年大纲);②强调工具性,摒弃思想性(1963年);③强调思想性,兼顾工具性(1978年、1987年大纲);④强调工具性,兼顾人文性(2000年大纲)。在语文课程工具性、思想性(人文性)等性质争议中,“文道之争”为其主流,实践性、基础性、综合性也不时的掺入其中。近十年来,对语文课程性质又有新认识,如李维鼎、李海林提出的“言语说”^①、王荣生的“悬置论”^②、于源溟的“消解论”(认为语文学科性质问题本质上是一个被虚构出来的学术假问题)^③、潘新和的“生命动力说”^④等等。从以上观点分析,对语文课程性质的不同认识都因立足点的各有侧重,以及因立足不同层面、不同角度而存在差异,这种差异具有客观性。但在实际语文教学中,若仅仅以某一预设标准来衡量语文性质,则会使教学者勉为其难。其实,对语文课程性质的认识就如同认识“人”自己一样,很难以一种标准来确定“人”是什么,但为了社会规范的需要,往往会有“人”的最基本规范的确定。《义务教育语文课程标准》中的语文性质概述也是如此,将“最重要的交际工具,是人类文化的重要组成部分。工具性与人文性的统一”

① 李维鼎. 语文言意论. 上海:上海教育出版社,2000:61—71;

李海林. 言语教学论. 上海:上海教育出版社,2000.

② 王荣生. 语文科课程论基础. 上海:上海教育出版社,2003.

③ 于源溟. 预成性语文课程基点批判. 北京:社会科学文献出版社,2007:176.

④ 潘新和. 语文:表现与存在. 福州:福建人民出版社,2004:82—97.

作为语文课程的基本性质。这种定性既是对近年来语文课程性质之争的平息,维护课程改革的稳定环境,也是力求还语文教育本真面目、顺应素质教育发展趋势、与国际母语课程接轨的一个手段。

(一) 语文课程基本性质理解

1. 工具性

语言是人脑思维和想象的工具,是从事学习、工作、交际的基础工具。同时,“语言是思想的现实”(马克思),语文课的基点是学语言,语文通过语言承载人类社会的价值观,成为社会正常交流的工具,所以语文课具有工具性。此外,将语文课程性质定为“工具性”的意义还在于:

(1) 新中国成立以来,语文科受政治影响太大,十年动乱中,提倡语文课要上成政治课,将语文作为防修反修的工具,语文课程丢失了本性,自然导致实际教学中的效果很差。动乱结束后,语文科回归“语言学习”的本位呼声很高,提出“工具性”具有拨乱反正的积极意义。

(2) “文革”之后,青年文盲依然大量存在,即使在校学生,语文水平也普遍很低,知识面狭窄,理解表达能力不强。于是,在提高语文教学效率的良好愿望下重视基础知识、基本能力,视语文学科为“工具”也就很自然了。但是,需要有着客观认识,单以“工具性”看待语文是有缺陷的。

①“工具”只是描述语文功能,不是揭示其本质。视语文为工具,容易将语文混同为语言。语言只是语文的一个部分,语言不可能、也不应该代替语文的全部。语文是一门综合性学科,它还涉及语言文字、语言文章、语言文学、语言文化等等诸多方面的内容。

②“工具”只是个比喻,而不是定义规则。定义规则要求,不能用比喻的修辞手法下定义。因为比喻只是用其他事物的某些属性来形象描述所反映对象的某些属性,却不能直接而准确地揭示被定义概念的特有内涵。

③“工具性”忽视了人的培养。只看到“工具性”就会只强调语文形式而弱化语文思想内容,使语文的人文底蕴流失。

2. 人文性

所谓人文性指的是一种普遍的人类的自我关怀,以人性、人道为本位的价值取向,表现为对人的尊严、价值、命运的维系、追求和关切,对人类遗留下来的各种精神文化现象的高度珍视,对一种全面发展的理想人格的肯定和塑造,其目标是追求美和善,其核心是以人为本。

语文教育如果单一追求工具性,就会忽视教育的对象和主体——人,就会忽视对人的关注,对人精神的培育。再说,语文的形式是语言文字,内容则是生活、是思想、是精神,语文教学任务除了学习语言,还要培养学生对祖国语言和民族文化的感情,提高文化品位、审美情趣,发展健康个性,形

成健全人格等，这就有必要将人文性作为语文的基本属性。但是，仅以人文性看待语文课程也有不足。

(1) 人文性不是语文学科的专利，人文精神的培植是各科共同担负的责任，除政治学科外，还有许多隐性课程，也有明显的人文性表现；即使纯自然的学科课程，也不能完全排除在人文思想之外。把人文性目标作为语文教育的专责，会让语文学科的负担过于沉重。

(2) 过分强调人文精神，有可能排斥科学原理，容易脱离语言文字的运用，导致概念的模糊、笼统和思想的说教，也容易使语文课落入政治、伦理、哲学学科的附属。

3. 工具性和人文性的统一

以最基本性质来看，工具性和人文性的结合，部分的解决了各自性质偏执的局限。著名特级教师于漪认为，“语文学科作为一门人文应用学科，应该是语言的工具训练与人文教育的综合。”^① 工具作为“表”的成分，是基础和凭借；人文作为“里”的成分，是精髓和生命力所在，是目的和结果。如果说，语文课程的“工具性”着重指明：学生“应学什么、怎么学”，那么，语文课程的“人文性”则重在揭示：学生“为什么而学”以及“将会怎样去学”。所以，语文的工具性和人文性既不是相互的对立，也不是“工具”与“人文”的简单相加，而是相互渗透，融为一体的。

(二) 理解语文课程性质的意义

思想决定行动，性质指向行为，认识语文课程性质目的即在于规范语文教学。在对中小学教学实际调查中，发现不少语文教师特别是初任教师对语文课程性质并不在意，我们可以推测他们的教学，很可能就是一种无视目标的教学，或者说是一种盲目的、低效的甚至是危险的教学。这好比，教师携带一根木棍上课，它可能是教具、拐杖，也可能是教棒、支撑物等等，因为木棍本身具有多种性质；教师使用它之前，学生可能不清楚其性质，但教师自己心中应该有数，否则，本用作教具的木棍变成了惩罚学生的教棒，这就变异了木棍的性质。理解语文课程性质的意义和理解这根木棍性质的意义相类似，课程性质理解出现差错，教学行为也一定会出现问题，低效或无效的教学就会产生。因此，语文教师进行语文教学之前，应该保留“语文课程性质”的认识。

而且，贯彻语文课程的基本属性，“工具性和人文性的统一”，着重需要理解其“统一”的重要性，缺少其一的教学都不是正确的教学，试从以下两个教学案例来分析：

^① 于漪：弘扬人文，改革弊端。《语文教学》，1995，6。