

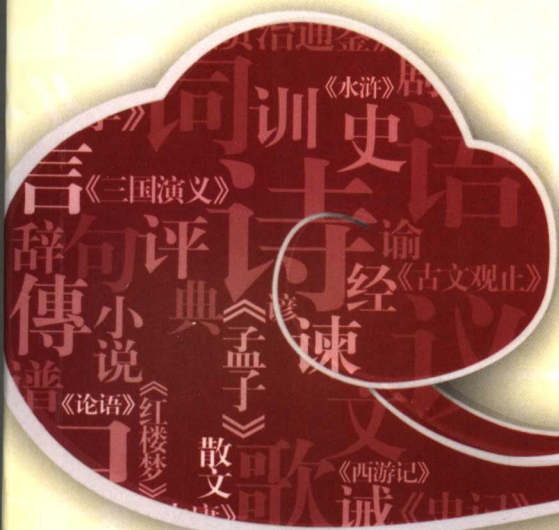
课程与教学论新编系列

语文

课程与教学论新编

全国20所高等师范院校 联合编写

学术顾问	袁振国	钟启泉
丛书主编	张奠宙	陆志平
本册主编	张中原	徐林祥



凤凰出版传媒集团

江苏教育出版社

JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

语文

课程与教学论新编

学术顾问 袁振国 钟启泉
丛书主编 张奠宙 陆志平
本册主编 张中原 徐林祥



凤凰出版传媒集团

江苏教育出版社



JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

语文课程与教学论新编 / 张中原, 徐林祥主编.
—南京: 江苏教育出版社, 2007. 2
ISBN 978 - 7 - 5343 - 7998 - 7

I. 语... II. ①张... ②徐... III. 语文课—教学研究—中小学 IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 018559 号

书 名 语文课程与教学论新编
主 编 张中原 徐林祥
责任编辑 周 方
出版发行 凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社(南京市马家街 31 号 210009)
网 址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>
经 销 江苏省新华发行集团有限公司
照 排 南京水晶山制版有限公司
印 刷 江苏淮阴新华印刷厂
厂 址 淮安市淮海北路 44 号(邮编 223001)
电 话 0517 - 3941427
开 本 787 × 1092 毫米 1/16
印 张 24.5
字 数 495 000
版 次 2007 年 2 月第 1 版
2007 年 2 月第 1 次印刷
印 数 1 - 8 075 册
书 号 ISBN 978 - 7 - 5343 - 7998 - 7/G · 7648
定 价 30.00 元
批发电话 025 - 83260760, 83260768
邮购电话 025 - 85400774, 8008289797
短信咨询 10602585420909
E - mail jsep@vip.163.com
盗版举报 025 - 83204538

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
提供盗版线索者给予重奖

本书编委会

- 主 编：张中原 南京师范大学
徐林祥 扬州大学
- 编 委：王光龙 杭州师范学院
王家伦 苏州大学
乔 晖 盐城师范学院
朱洪祥 江苏大学
刘正伟 浙江大学
孙建龙 首都师范大学
苏伟林 长治学院
吴格明 江南大学
时金芳 南通大学
宋灏江 淮阴师范学院
张曙光 山东师范大学
武玉鹏 鲁东大学
武永明 山西师范大学
周玉荣 首都师范大学
金荷华 江苏教育学院
倪三好 安徽师范大学
倪志明 安徽师范大学
曹明海 山东师范大学
龚孟伟 淮南师范学院
靳 健 西北师范大学
熊成钢 天津师范大学
潘纪平 湖北大学
- (以姓氏笔画为序)

目 录

绪论	1
第一节 课程论与教学论	1
第二节 语文课程与教学论的研究对象和任务	6
第三节 语文课程与教学论的形成发展过程	9
第一章 语文课程性质	15
第一节 语文课程的含义	15
第二节 语文课程的特点	19
第三节 语文课程的价值	25
第二章 语文课程目标	30
第一节 语文课程目标概述	30
第二节 义务教育阶段语文课程目标	37
第三节 普通高中阶段语文课程目标	41
第三章 语文课程标准	45
第一节 语文课程标准的历史沿革	45
第二节 语文课程标准的基本理念	50
第三节 语文课程标准的内容结构	55
第四章 语文课程内容	63
第一节 语文课程内容概述	63
第二节 语文课程内容的选择	69
第五章 语文教材的编制	78
第一节 语文教材的内涵与功能	78
第二节 语文教材编制的新理念及构成要素	80
第三节 语文教材的结构类型	85
第六章 语文新课程教科书评介	88
第一节 小学语文新课程教科书评介	88
第二节 初中语文新课程教科书评介	94
第三节 高中语文新课程教科书评介	99
第七章 语文课程资源	111
第一节 语文课程资源概述	111

第二节	语文课程资源的开发与利用	114
第三节	语文地方课程与校本课程	120
第八章	识字写字教学	126
第一节	识字写字教学目标	126
第二节	识字写字教学方法与策略	129
第九章	阅读教学	136
第一节	阅读教学目标	136
第二节	阅读教学方法	147
第三节	阅读教学过程	162
第十章	写作教学	174
第一节	写作教学目标	174
第二节	写作教学方法	178
第三节	写作教学过程	184
第十一章	口语交际教学	192
第一节	口语交际教学目标	192
第二节	口语交际教学方法	196
第三节	口语交际教学过程与设计	198
第十二章	语文综合性学习与语文研究性学习	206
第一节	语文综合性学习与语文研究性学习的目标	206
第二节	语文综合性学习与语文研究性学习的过程与设计	209
第三节	语文综合性学习与语文研究性学习的组织与指导	215
第十三章	语文教学评价	223
第一节	语文教学评价概述	223
第二节	语文学习评价	227
第三节	语文教师评价	232
第四节	语文考试	238
第十四章	语文学习心理	245
第一节	行为主义、认知主义、建构主义及后现代主义学习理论	245
第二节	智力因素、非智力因素、多元智能理论与语文学习	255
第三节	中小学生语文学习的心理特点	267
第十五章	语文学习方式方法和习惯	277
第一节	语文学习方式	277
第二节	语文学习方法	283
第三节	语文学习习惯	288

第十六章 课外语文学习	295
第一节 课外语文学习的价值	295
第二节 课外语文学习的特点	298
第三节 课外语文学习的指导	300
第十七章 语文教师	306
第一节 语文教师的角色定位	306
第二节 语文教师的基本素养	309
第三节 说课与评课	318
第四节 语文教师的专业发展	323
第十八章 中国古代语文教育概述	329
第一节 中国古代语文课程	329
第二节 中国古代语文教材	334
第三节 中国古代语文教学	340
第四节 中国古代语文教育家	346
第五节 中国古代语文教育论著	353
第十九章 中国现代语文教育概述	358
第一节 中国现代语文课程	358
第二节 中国现代语文教材	362
第三节 中国现代语文教学	365
第四节 中国现代语文教育家	368
第五节 中国现代语文教育论著	373
参考文献	377
后记	383

第一节 课程论与教学论

语文课程与教学论作为课程与教学论的下属学科,与其密切相关并受其制约。

一、课程与课程论

东汉许慎在《说文解字》中解释“课”“程”二字时说:“课,试也。从言果声。”“程,品也。十发为程,十程为分,十分为寸。从禾呈声。”“课”指从讲授到考核的全过程,引申义有教学、督导、考核、赋税等,如课堂、课子、课考、课税等。“程”指衡量或衡器,引申义有准则、顺序、进度等,如章程、程序、里程等。“课”“程”二字连用,始见于唐朝孔颖达的《五经正义》。孔颖达疏《诗经·小雅·巧言》“奕奕寝庙,君子作之”云:“以教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”这里的“课程”指建造庙堂,与今天教育学所讲的课程无关。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中说:“宽着期限,紧着课程。”“小立课程,大作功夫。”朱熹所说的“课程”,指功课及其进程,已有人们预定分量、内容和步骤并据以刻苦努力地阅读、讲授、学习和作业,乃至进行严格的考核试用,并关乎人的安身立命大问题的意思。

在西方,课程(curriculum)一词最早出现在英国教育家斯宾塞(H. Spencer)《什么知识最有价值?》(1859)一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的,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,它既可以指一门学程,又可以指学校提供的所有学程。但这种界定在当代受到人们越来越多的批评和质疑。因为拉丁语“currere”既可以是名词,也可以是动词。名词形式意指“跑道”,重点是在“道”上,如果这样理解,为不同的学生设计不同的“跑道”就成为课程最重要的事情,由此产生了传统的课程体系。作为动词意指“奔跑”,重点是在“跑”上。这样理解,课程的重点就是个体对自己经验的认

识,于是就有了一种完全不同的课程理论和实践。

目前已有的课程的定义繁多。有学者将各种课程定义归类为以下六种:课程即教学科目;课程即有计划的教学活动;课程即预期的学习结果;课程即学习经验;课程即社会文化的再生产;课程即社会改造。^①《中国大百科全书·教育》中对“课程”的定义是:“课业及其进程。”“广义指所有学科(教学科目)的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和;狭义指一门学科。”^②一般说来,课程至少有两层含义:在广义上,课程指的是一切有规定数量和内容的工作或学习进程;而在狭义上课程则专指学校课程,其基本含义是学校教学的科目及其进程。

课程论侧重研究的是“教学什么”或“教什么和学什么”的问题。课程论是依据对学科系统、学生心理特征、社会需要的不同认识和价值取向而建立起来的关于学校课程设计、编制、实施和课程评价等的理论和方法体系。

二、教学与教学论

《说文解字》释“教”为“上所施,下所效也”;释“学”为“觉悟也”。在中国,早在先秦就有“惟敦(读 xiào)学半”(《尚书·说命》)的说法。汉代孔安国传曰:“敦,教也。教然后知所困,是以学之半。”汉代《学记》解释道:“学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。”这里“教学”一词已具有教与学双方活动的意思。

“教学”一词在英文中相对应的词有三个,人们往往用意义接近的 teaching 和 instruction 来表示“教”(前者主要与教师的行为有关,强调一种活动,后者则主要与开发教与学的情境有关,突出一种过程);用 learn 表示“学”。据考证 learn 和 teach 是由同一词源派生出来的,最早表达的是同样的意思。learn 与所教的内容相联系,teach 与使教学得以进行的媒介相联系。因此,有学者认为,不能仅用 teach 一个词来对应教学,而应该用 teach and learn,以同时强调教师的教和学生的学。

目前已有的教学的定义同样繁多。有学者指出:从语词含义上看有在“教”的意义上使用的教学、在“学”的意义上使用的教学、在“教”与“学”协同活动的意义上使用的教学、在“教学生学”的意义上使用的教学四种不同的指称;从逻辑归属上看存在“教育活动”“认识活动”和“交往活动”三种不同的定位。^③ 教学理论发展到今天,教学概念包括了教师的教授、学生的学习与师生的互动等内涵。教学作为教师向学生

① 施良方著:《课程理论:课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社1996年版,第3—7页。

② 《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社1992年版,第207页。

③ 李定仁、徐继存主编:《教学论研究二十年》,人民教育出版社2001年版,第51—59页。

生传授知识和技能专门活动,在这种活动过程中会促进人们的身心发展和提升人们的道德品质。人们已经认识到:教学是一种动态的活动过程;教学是以课程为中介,教师与学生相互作用或交往的过程;教学将促进教师、学生的共同发展。

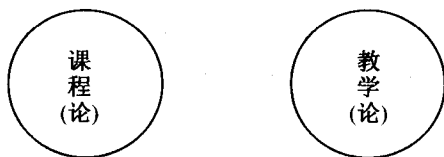
教学论侧重研究的是“怎样教学”或“怎样教和怎样学”的问题。教学论是研究教学情境中教师引起、维持、促进学生学习的行为方式,对教师的行为方式进行科学概括,作出一般的具有普遍性的规定或解释,用以指导教学实践的理论和方法体系。

三、课程论与教学论的关系

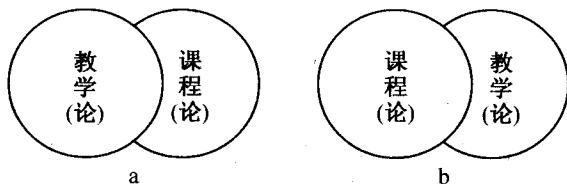
在以往的教育研究中,存在课程与教学两个领域;在传统教育学科体系中,有相应的课程论和教学论两门学科。由于历史的和认识的原因,对于它们之间的关系问题,国内外学者均未取得一致意见,需要深入探讨。

(一) 外国学者的观点

在欧美,对课程与教学、课程论与教学论之间关系的看法,有四种不同的主张,形成了“二元独立模式”“相互交叉模式”“包含模式”和“二元互联模式”四种不同的模式。^①

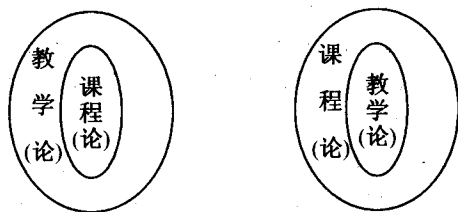


A-二元独立模式



B-相互交叉模式

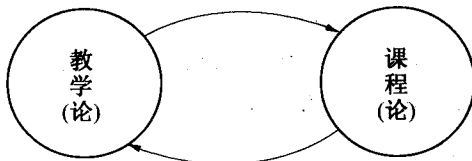
^① Oliva, P. F. Developing the Curriculum. (3rd ed.). N. Y.: Harper Collins. 1992. p. 9—13.



a

b

C-包含模式



D-二元互联模式

1. 二元独立模式

上图 A 是二元独立模式(dualistic model)。课程与教学之间、课程论与教学论之间是彼此独立,互不依赖的。教师指导下的课堂里发生的事与人们计划好的课堂里应该发生的事之间毫无关系。课程规划者忽视了教师,反过来也被教师所忽视。

2. 相互交叉模式

上图 B 是相互交叉模式(interlocking model),即教学包含课程的一部分,教学论包含课程论的一部分;相应地,课程也包含了教学的一部分,课程论也包含了教学论的一部分。

3. 包含模式

上图 C 是包含模式(concentric model),有两个变式:一是课程包含了教学,课程论包含了教学论;二是教学包含了课程,教学论包含了课程论。相互依赖,是这一模式揭示的课程与教学、课程论与教学论关系的根本特征。另外,课程与教学之间、课程论与教学论之间还有相互归属的关系。模式 C-a 表示课程或课程论是教学或教学论的一个子系统;模式 C-b 则相反,表示教学或教学论是课程或课程论的一个子系统。

4. 二元互联模式

上图 D 是二元互联模式(cyclical model),突出了课程与教学、课程论与教学论之间相互作用和影响的关系。课程与教学、课程论与教学论,既是相互独立的又是相互联系的。课程或课程论不断地作用和影响着教学或教学论,反之亦然。这意味

着,教学决策制订于课程决策之后,相应地,课程决策则在教学实施和评价之后得以修改完善。总之,课程与教学、课程论与教学论之间既是相互独立的,又是相互作用的。

尽管大家难以取得一致的观点,但是大多数人越来越倾向于赞同以下三点看法:第一,课程与教学、课程论与教学论既是相关的又是不同的;第二,课程与教学、课程论与教学论是相互交叉和相互依赖的;第三,课程与教学、课程论与教学论可以分别单独地进行研究和分析,但是不能彼此独立地起作用。^①

(二) 我国学者的观点

近十多年来,在继承传统和借鉴西方成果的同时,通过从课程与教学改革实践中吸收营养,我国学术界在课程论与教学论的关系问题上,出现了“大教学论”“相互独立论”“课程与教学整合论”三种不同的主张。

1. 大教学论

大教学论主张教学论包含课程论。1949年以后,我国引进苏联的教育学,里面只有教学内容概念,没有课程概念,只有教学论,没有课程论。改革开放以来,我国的课程论学科开始逐步恢复起来。一些人根据历史传统,将课程等同于“教学内容”,很自然地就把课程论归入教学论之中。

2. 相互独立论

有学者认为,课程论和教学论各有不同的研究对象和范围,在教学论里研究教学内容,不可能展开来谈,不可能也没有必要深入到课程研究的全部要素中去,既然二者有各自的研究领域,就没有必要把课程论包括在教学论之中,使它成为教学论的组成部分。课程研究是一个独立的领域,课程论是独立于教学论的一门教育的下位分支学科。^②

3. 课程与教学整合论

课程与教学、课程论与教学论相互独立的主张,在有力地促进课程研究和教学研究发展的同时,却助长和加剧了课程研究与教学研究相互割裂的倾向。人们在冷静分析和探讨中,逐步孕育起课程与教学、课程论与教学论整合的新趋向,提出了“课程与教学整合论”。这种观点认为:“课程在本质上是一种教学事件。教学在本质上是一种课程开发过程。”“以学生和教师的发展为宗旨的教育应既保持课程与教学的相对独立性,又使二者内在统一。”^③

正如大教学论不能很好地反映课程问题一样,大课程论也不能很好地反映教学

① 黄甫全主编:《课程与教学论》,高等教育出版社2003年版,第17页。

② 陈侠:《课程论的学科位置和它同教学论的关系》,《课程·教材·教法》1987年第3期。

③ 张华著:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第87—93、477页。

的问题。教育的历史从注重“怎样教学”走向注重“教学什么”，到今天已开始走向这两者的融合。这种融合既不是将课程论包含在教学论之中，也不是将教学论包含在课程论之中，而是要走向整合。我国国务院学位委员会、国家教委 1997 年颁布的培养研究生的学科、专业目录中，将“课程与教学论”作为教育学学科下属的一个专业就反映了这种理论认识。

第二节 语文课程与教学论的研究对象和任务

语文课程与教学论作为一门独立的学科，有其特定的研究对象和任务。

一、语文课程与教学论的研究对象

语文课程与教学论是一门研究语文课程与教学问题的学科。

人们对语文课程与教学现象可能视而不见，对语文课程与教学规律也可能浑然不察，语文课程与教学现象或规律作为客观存在，并不直接进入人脑成为我们思维的对象。人们只有对客观存在的语文课程与教学现象或规律提出了“是什么”“为什么”和“怎么样”等问题后，即改变主体与客体分离的状态建立某种相互联系之后，语文课程与教学现象或规律才能成为我们思维的对象。著名科学哲学家波普尔(Popper, K. R.)指出：“科学与知识的增长永远始于问题，终于问题——愈来愈深化的问题，愈来愈能启发大量新问题的问题。”^①语文课程与教学论的发展，同样始于语文课程与教学问题，终于语文课程与教学问题，语文课程与教学论以语文课程与教学问题作为自己的研究对象。

所谓语文课程与教学问题，是指反映到语文教育工作者大脑中的、需要探明和解决的语文课程与教学的实际矛盾和理论疑难。

语文课程与教学问题，根据问题的归属分类，有语文课程方面的问题，如：语文课程标准、语文课程内容、语文课程资源，等等；有语文教学方面的问题，如：识字写字教学、阅读教学、写作教学、口语交际教学，等等；有侧重理论方面的问题，如：语文课程的性质、语文课程的目标、语文课程的基本理念，等等；有侧重实践方面的问题，如：语文教学设计的优化、语文教学方法的选择、语文学习方法的指导，等等。

语文课程与教学问题，根据问题的来源分类，有来自语文课程与教学实践的问题，如：语文课程与教学设计、语文课程与教学实施、语文课程与教学评价，等等；有来自语文课程与教学实践同理论对立的问题，如：语文知识与语文能力之间的关系、语文智育与德育美育的关系、继承传统与改革创新之间的关系、传统教学方式方法

^① [英]波普尔著：《科学知识进化论——波普尔科学哲学选集》，三联书店 1987 年版，第 184 页。

与现代教育技术手段之间的关系,等等;有产生于语文课程与教学理论内部对立的问题,如:语文的工具性与人文性、文本的整体把握与分析认识、教读与自读,等等;有产生于两种或几种课程与教学理论之间对立的问题,如:语文综合性学习、研究性学习方面的问题、继承传统与借鉴外国母语教育经验方面的问题,等等。

此外,语文课程与教学问题,还可根据问题有无研究价值,分为常识问题和未知问题;根据问题探讨程度深浅,分为表象问题和实质问题;根据问题涉及范围宽窄,分为大问题和小问题;根据问题发现先后,分为历史上遗留下来的老问题和课程与教学改革中产生的新问题,等等。

二、语文课程与教学论的研究任务

语文课程与教学论的研究任务是:认识语文课程与教学现象,揭示语文课程与教学规律,指导语文课程与教学实践。

(一) 认识语文课程与教学现象

语文课程与教学论的首要任务,是认识纷繁复杂的语文课程与教学现象。所谓语文课程与教学现象,是指语文课程研制与教学活动中所表现出来的外部形态和联系,是语文课程与教学外在的、活动易变的方面。它们可以分为语文课程现象与教学现象。

在现代语文教育活动中,语文课程现象可分为物质性、活动性和关系性的现象三个方面或层面。物质性的现象,如语文课程计划,语文课程标准,语文教科书,语文教学补充资料,语文视听教材和电子教学材料等。活动性的现象,如语文课程规划,语文教学设计,语文课程实施,语文教师考核及课程评价等活动。关系性的现象,如语文内容选择与教育目的的关系,内容组织与文化结构以及学生身心发展的关系,语文课程研制与课程产品之间的关系等。

在学校教育活动中,语文教学现象可分为环境性、活动性和关系性的现象三个方面或层面。环境性的现象,如教室及其结构,教学设备及其结构,校园建筑及其结构等。活动性的现象,如语文课堂教学活动及其结构,实践教学及其结构,校内外教学见习和实习及其结构,个别教学及其结构等。关系性的现象,如教师与学生的关系,教师、教材与学生之间的相互关系,教学与文化结构的关系,教学过程与教学结果之间的关系,以及教室环境与学生心理的关系等。

(二) 揭示语文课程与教学规律

语文课程与教学论的根本任务,是揭示语文课程与教学的规律和指导语文课程与教学的实践。

语文课程与教学的规律,是语文课程与教学及其组成成分发展变化过程中的本质联系和必然趋势。语文课程与教学研究本身是人们的一种具体而多样的历史活

动,对规律的认识结果和表述是丰富多彩的,其中可以区分为存在性规律与反映性规律。

语文课程与教学作为一种客观存在,其本质联系和必然趋势,是内在的、不以人的认识和作用为转移的,是一种纯粹的客观存在,对我们的认识来说是终极性的,这是语文课程与教学的存在性规律。

然而,语文课程与教学研究,实际上仅仅是对这样的存在性规律进行反映而已。人们常说的语文课程与教学规律,一般指称的是这种反映的结果,实质上仅仅是对存在性规律的一种带有人认识能力局限的摹写、解释和反映,只是一种反映性规律,并不能等同于存在性规律。这种反映性规律的表述,就是人们通常所说的语文课程与教学原理。

语文课程与教学原理,是人们对语文课程与教学及其组成成分发展变化的本质联系和必然趋势的认识结果和表述。它具有主观与客观相统一的特性,与客观的语文课程与教学规律是有区别的。

(三) 指导语文课程与教学实践

语文课程与教学理论来源于实践,但又反过来能动地作用于课程与教学实践。从发生学看,先有语文课程与教学实践,然后才产生了语文课程与教学理论;但是语文课程与教学理论一旦产生,就会反过来指导语文课程与教学实践。

语文课程与教学实践,是人们有目的地通过改造课程材料和教育设施来提升语文课程研制与教学实施质量的特殊感性活动。语文课程与教学实践可分为语文课程与教学管理、语文课程与教学研制和语文课程与教学应用三种类型。

语文课程与教学管理实践,是指教育行政部门或学校对语文课程与教学过程的计划、实施和评估总结的组织行为。在我国主要表现为:一是对语文课程与教学改革的行政组织领导,二是对语文课程与教学材料的行政管理,三是对语文课程开发与教学实施的组织领导。语文课程标准的研制是其中的重要内容。

语文课程与教学研制实践,包括语文课程研制及教学设计,是指教育行政官员、课程与教学专家和教师等专门人员,有组织地编制语文课程与教学材料以及设计教学计划的实际活动。语文教科书的编制是其中的重要内容。

语文课程与教学应用实践,是指学校里的教师和学生根据语文课程与教学计划,使用语文课程与教学材料进行的所有语文教学活动。语文课堂教学是其中的重要内容。

语文课程与教学的理论与实践相结合,其前提是掌握和创新理论,所以学习者首先要认真学习和掌握已有的语文课程与教学论基础知识和基本原理,同时,努力探索、丰富进而创新语文课程与教学论的知识宝库。

语文课程与教学应该致力于学生语文素养的形成与发展,为造就现代社会所需

的一代新人发挥重要作用。语文课程与教学论研究在完成认识现象、揭示规律和指导实践的任务过程中,实现改进课程质量、促进有效教学和提升学习结果,使学生获得幸福的学习生活和健康发展的目标。

第三节 语文课程与教学论的形成发展过程

语文课程与教学论作为高等师范院校中国语言文学专业开设的一门专业必修课程,其近百年的形成发展过程,可分为以下几个阶段。

一、“教授法”阶段

1896年,清大理寺少卿盛宣怀在上海创办南洋公学(今上海交通大学的前身),聘教育家张焕纶为首任总教习,主持学校教务。由于教员缺乏,张焕纶决定先办师范学院,招生40人,培训后留校作为教师。1897年4月8日,南洋公学师范院正式开学上课。这一举措,开中国师范教育之先河。

1902年8月15日,清政府颁布《钦定学堂章程》,即“壬寅学制”。其《钦定京师大学堂章程》规定京师大学堂(今北京大学的前身)设立“师范馆”(今北京师范大学的前身)。1902年创办的京师大学堂师范馆所开课程中已包括“教育学”的内容。

1904年1月13日,清政府颁布《奏定学堂章程》,即“癸卯学制”,实施分科教学,各科教授法应运而生。根据《奏定初级师范学堂章程》和《奏定优级师范学堂章程》,师范分“初级”和“优级”两级。初级师范学堂(完全科)规定学习5年,每年都设有“教育课程”,包括教育史、教育原理、教授法、实事授业(即实习)等内容。优级师范学堂规定教育学在第二、三年开设,包括教育理论、教育史、教授法、教授实事练习等内容。可见,“教授法”最初是作为“教育学”的组成部分在师范类学校开设的。

直至1913年3月,“中华民国”教育部公布的《高等师范学校课程标准》仍规定:在“本科”的国文部、英语部、历史地理部、数学物理部、物理化学部、博物部均开设“心理学及教育学”,其中包括心理学、教育学、教育史、教授法、学校卫生、教育法令等科。

现在我们可以查找到最早的语文学科教授法著作,是1903年两广初级师范简易科馆编写的《教授法》所附《国语科教授法》。这一阶段研究语文学科教授法的著作还有蒋维乔、庄俞编撰的《最新国文教科书教授法》(上海商务印书馆1904—1908年)、徐特立著《初等小学国文教授法》(长沙宏文图书出版社1914年)等,其意义在于使语文教学研究逐步从教育学中脱胎出来,成为独立的学科。

二、“教学法”阶段

1919年,当时任南京高等师范学校教务主任的陶行知提出以“教学法”取代“教

授法”，以便把研究的对象由单独研究教师的“教”，拓展为同时研究学生的“学”。他主张“教学合一”，理由是“一、先生的责任在教学生学；二、先生教的法子必须根据学生学的法子；三、先生须一面教一面学”。^①采用“教学法”的名称，扩大了学科研究的范围，学生作为学习的主体进入了教育研究的视野。陶行知的这一新的提法很快为教育界所采纳。

1922年，北洋政府教育部颁发的《学校系统改革令》，正式将“教授法”改名为“教学法”。此后，人们大都习惯将各科教学研究类课程，称之为“教学法”课程。直至1938年当时政府颁布的《师范学院规程》，仍沿用“教学法”的名称。其时小学语文称“国语”，中学语文称“国文”。“国语教学法”和“国文教学法”成为师范院校中文专业开设的一门重要课程。

“五四”以后以“教学法”命名的著作主要有：张士一著《小学“国语话”教学法》（中华书局1922年）、吴研因著《小学国语教学法概要》（商务印书馆1923年）、黎锦熙著《新著国语教学法》（商务印书馆1924年）、王森然著《中学国文教学概要》（商务印书馆1929年）、梁启超著《中学以上作文教学法》（中华书局1929年）、袁哲编著《国语读法教学原论》（商务印书馆1936年）、阮真编著《中学国文教学法》（正中书局1936年）等。这些著作的出版，标志着语文教学研究有了比较完整的理论体系。

三、“教材教法”阶段

20世纪30年代末，鉴于分科教学法比较重视教法的研究，而忽视了与教法直接相关的教材的探索，一些师范院校开始尝试增加教材研究的内容，同时改学科名称为“教材教法研究”。1939年，当时的教育部颁发的《师范学院分系必修及选修科目表》，将这门学科的名称正式改为“分科教材及教法研究”。在1946年颁布的《修正师范学院规程》中，又进一步规定分科教材及教法研究属于专业训练科目之一，在第四学年学习，内容分教材选择、教科书批评、课程标准研究、课程组织、教具设置及应用部分。同时还规定，本课程讲授、阅读、参观与其他研究方法并用。至此，语文教材研究与语文教法研究并列为师范院校中文系科的教学与研究的重要内容，教师、学生、教材、教法诸要素都列入了学科教学理论研究的范围，并形成了特定的教学与研究的方法。

此时的教材名称有仍用“教学法”的，如：蒋伯潜编著《中学国文教学法》（中华书局1941年）；也有用“教材教法”的，如：赵欲仁编著《革新的小学国语科教材教法》（上海商务印书馆1948年）。

^① 《陶行知教育文选》，教育科学出版社1981年版，第6页。