

五年制师专教材

《小学学科课程与教学论》主编 / 彭小虎

小学语文 课程与教学论

XIAOXUE YUWEN

KECHENG YU JIAOXUELUN

本书主编 / 王宗海



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

WWW.NENUP.COM

东北师范大学出版社

五年制师专教材

《小学学科课程与教学论》主编 / 彭小虎

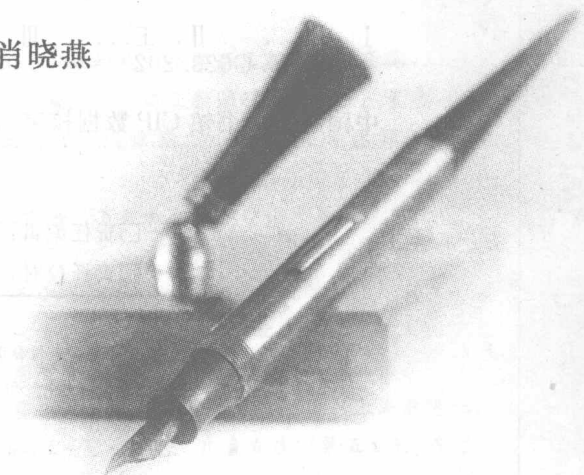
小学语文 课程与教学论

XIAOXUE YUWEN

KECHENG YU JIAOXUELUN

本书主编 / 王宗海

编者 / 王宗海 彭小虎 肖晓燕



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NENUP.COM

东北师范大学出版社 长春

图书在版编目 (CIP) 数据

小学语文课程与教学论/王宗海主编. —长春: 东北师范大学出版社, 2006. 8
全国高等师范专科学校教材
ISBN 7 - 5602 - 4538 - 2

I. 小... II. 王... III. 语文课—教学研究
—小学 IV. G623. 202

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 096469 号

责任编辑: 齐虹 封面设计: 李冰彬
责任校对: 王秀梅 责任印制: 张文霞

东北师范大学出版社出版发行

长春市人民大街 5268 号 邮政编码: 130024

电话: 0431—5687213 5687213 传真: 0431—5691969

电子函件: sdcbs@mail.jl.cn

广告许可证: 吉工商广字 2200004001001 号

东北师范大学出版社激光照排中心制版

吉林省金昇印务有限公司印装

2006 年 8 月第 1 版 2006 年 8 月第 1 次印装

幅面尺寸: 148 mm×210 mm 印张: 15.75 字数: 417 千

印数: 0001 — 5 000 册

定价: 20.50 元

序

“教学法”这一概念应追溯到陶行知先生。1919年2月，他在《教学合一》中，系统阐述了“教授法”到“教学法”的理论思想。

“教学法”是职前教师教育课程体系中的一门核心课程。它与师范学校是同时诞生的。我国师范学校中的“教学法”教材是从翻译国外的教材开始的。在陶行知提出“教学法”概念之前，这门课程以“××教授法”命名。

20世纪三四十年代，人们逐渐认识到作为教学中介的“教材”的重要性，在教育界接受陶行知的“教学法”概念之后，“教材”与“教学法”结合在一起。“教材教法”已经作为一门新的课程从教育基本原理中分离出来。新中国成立以后，在苏联教育理论的指导下，我国教育理论工作者编写了一系列的教材教法著作，“教材教法”概念也一直沿用到20世纪90年代。教育界对以教材教法为核心概念编写教材也存在不同观点，20世纪80年代以后这类争论越来越多，80年代后在教材编写上的具体体现是以“学科教育学”来编写教材。20世纪90年代中后期，在教师专业化思潮影响下，人们逐渐认识到教师与教法是不可分开的。教学法必须从更广泛的课程背景中来谈论和分析。在此背景下，学科课程与教学论的著作纷纷出版。

二

从“教授法”到“教学法”，从“教材教法”、“学科教育学”到“学科课程与教学论”，教材编写的探索历程反映了人们对这门课程的思

考和探索，也揭示了人们至今尚未从理论高度形成对这门课程的性质、功能定位、目标形成成熟而稳定的认识。

从教材编写的变化轨迹分析，前人的教材存在明显的知识论和学科体系论倾向。

在教材内容的选择上，明显体现了学人重阐释、总结和理性分析传统，把教材和学术性著作没有区分开。知识的系统性和理性的逻辑架构分析呈现给师范生的是理论的描述和解释，却缺乏在实践层面的思考。

在教材编写的结构上，教育学的范式与学科知识范式没有系统整合，使教材在结构上貌似完整，却缺乏深度。“教材教法”类的著作定位于指导学生如何教学，目标是培养师范生“课堂教学能力”，但是对教材为什么这样编写，教法为何有效却缺乏分析。“学科教育学”的出现实际是对“教材教法”的纠偏，但是从教育学视角将学习论、教学论、德育论、教学评价等内容放在一本教材中来展示，降低了学科本身的色彩，能否实现教材编写者的意图令人怀疑。

我们以为，“教学法”作为一门课程必须考虑到它与其他课程之间的关系，也就是说必须从职前教师教育专业课程体系/system中去定位，而作为课程体现的教材则必须从师范生专业能力训练体系中去反思。

我们认为，“教材教法”这门课程的属性是培养师范生专业能力的操作性平台，它将学生在前期学习过程中所掌握的教育专业知识、学科知识在这个平台上进行整合，并形成自己的专业能力。作为教材，“教材教法”的内容并不需要重新复述学生已经学习的学习论、教学论、教育评价等知识，它所需要的是将前面的理论知识转化或设计为一种可以操作化的目标，并从系统论角度来设计操作程序实现目标。

有鉴于此，我们认为教材教法教材不能无所不包，大而全抹杀了它的本质属性，应该恢复“教材教法”的最核心的功能——培养教师课堂的教学能力。这是我们编写这套教材的出发点。基于以上分析，我们将教材命名为“学科课程与教学论”，强调的是从课程而不仅仅是教材，从专业能力培养的系统性而不仅仅是理论意义上的教法视角编写教材。

三

教学过程最简单的要素包括“教师——教学中介——学生”。从教

学的角度，教师应该掌握教育对象的属性特征，事实上师范院校设置的教育心理学、儿童发展心理学等课程也给教师这方面的理论知识。但是在这些课程中，年龄阶段的特征属性由于缺乏具体的试验研究支撑只剩下“儿童”的模糊性特征，而教师却要面对具体的一年级、二年级、四年级明确的学龄段儿童，让一般教师来运用理论指导实践，完成理论的转化工作这不现实，也不可能。本套《学科课程与教学论》丛书综合有关儿童发展心理特征和认知水平的理论，结合近年来相关的教育学和心理学的试验研究结果，设计了儿童的学习能力指标，明确告诉教师具体学龄段儿童学习能力表现，为教师设计教学提供具体参数。

儿童学习能力指标解决了教师“为什么要这样教”的一个理论解释，“如何教”的训练则通过教学中介来完成。在一般的教育学著作中，把教学方法与手段、教材、辅助教学工具都看做教学中介。单就方法本身而言，它的有效性是建立在内容基础之上的，而它的前提则是学生的成长与发展需求。因此，针对教学对象的成长与发展需求，选择教学内容，设计教学方法可以看做教学过程的有效程序。

在中小学阶段，教学内容的规定具体体现在《课程标准》中。教材是根据《课程标准》的规定以符合儿童认知发展水平方式呈现的知识载体。对教师而言，我们提倡以教材来教，反对教教材。因此，教师不能被动地受教材的束缚，而要主动地使用教材、用活教材。要具备这种能力必须知道《课程标准》规定的学习内容是如何分布在不同年级（即一至六年级的学习内容是如何安排的），这些内容又是如何呈现出来的（教材编写的体例、结构、思路和编者意图）。《学科课程与教学论》对这方面内容作了详细的介绍。

“如何教”和“教什么”被看做对教师教学工作的形象化描述。单从教法来看，两个目标是师范生必须要达到的。一是前辈在同一教学领域使用或创造过什么有效的教学方法，这些教学方法到今天是否还有借鉴意义，如何批判性地理解和接受这些方法是《学科课程与教学论》教材必须设计的内容。第二，教学方法是一个教师综合能力的反映，是一个教师专业能力的最集中的体现。教学方法设计的前提必须满足三个要

件：一是掌握不同学龄阶段儿童的成长与发展需求；二是理解《课程标准》对学习内容的规定以及在教材中的呈现方式；三是了解前人在此学习领域中创造性的教学方法和得失。在此基础之上，才能有效地完成课堂教学。

《学科课程与教学论》教材内容安排大致如下：

首先，根据不同阶段儿童成长与发展的需求，将教学对象分为低年级、中年级和高年级三个阶段，分别述写各阶段的儿童学习能力指标，分析各阶段教材的特点和内容呈现方式以及如何确定使用的教学方法。

其次，每一教学阶段教材编写的内容根据国家颁布的《课程标准》确定。

第三，每一个阶段的四章构成了一个完整的教学过程。学习能力指标了解——教材分析与教学内容确定——前人优秀教学方法借鉴——教学过程实施（包括教学目标的确定——教学任务分析——教学设计思路与方法——课堂教学实践与评价——优秀教学设计借鉴——自己来设计）。

我们期望这套教材能成为教师专业能力训练的平台，当读者把它当做有关教学的知识阐述来阅读时，那已背离了这套教材编写的初衷。对象的针对性、文本资料的开放性、方法操作指导性以及训练过程的规范性是编者编写教材的基本原则，我们努力并期待着目标的实现。

是为序！

彭小虎

2006年8月

目 录

上 篇

第一章 低年级儿童语文学习能力指标的构成及分析·····	3
第一节 低年级儿童识字、写字能力指标的构成及分析·····	3
第二节 低年级儿童阅读能力指标的构成及分析·····	9
第三节 低年级儿童写话能力指标的构成及分析·····	16
第四节 低年级儿童口语交际能力指标的构成及分析·····	18
第二章 低年级语文教材解析·····	22
第一节 低年级识字、写字教材分析·····	25
第二节 低年级阅读教材分析·····	43
第三节 低年级写话教材分析·····	58
第四节 低年级口语交际教材分析·····	65
第三章 低年级语文课堂教学研究·····	75
第一节 集中识字教学法·····	75
第二节 随课文分散识字教学法·····	88
第四章 低年级语文课堂教学设计·····	101
第一节 识字、写字教学设计·····	101
第二节 低年级阅读教学设计·····	142
第三节 低年级写话教学设计·····	164
第四节 低年级口语交际教学设计·····	178

中 篇

第五章 中年级儿童语文学习能力指标的构成及分析·····	211
第一节 中年级儿童识字、写字能力指标的构成及分析·····	211
第二节 中年级儿童阅读能力指标的构成及分析·····	214
第三节 中年级儿童习作能力指标的构成及分析·····	217
第四节 中年级儿童口语交际能力指标的构成及分析·····	219
第六章 中年级教材解析·····	223
第一节 中高年级识字教材分析·····	223

第二节	中年级阅读教材分析	229
第三节	中年级习作教材分析	239
第四节	中年级口语交际教材分析	246
第七章	中年级阅读课堂教学研究	251
第一节	我国阅读课堂教学的改革	252
第二节	钱梦龙：“三主”“四式”导读法	271
第八章	中年级课堂教学设计	280
第一节	识字、写字教学设计	280
第二节	中年级阅读教学设计	303
第三节	中年级习作教学设计	334
第四节	中年级口语交际教学设计	350
下 篇		
第九章	高年级儿童语文学习能力指标	363
第一节	高年级儿童识字、写字能力指标的构成及分析	363
第二节	高年级儿童阅读能力指标的构成及分析	365
第三节	高年级儿童习作能力指标的构成及分析	369
第四节	高年级儿童口语交际能力指标的构成及分析	371
第十章	高年级教材解析	374
第一节	高年级阅读教材分析	374
第二节	高年级习作教材分析	383
第三节	高年级口语交际教材分析	390
第十一章	高年级课堂教学研究	397
第一节	我国课堂作文教学改革历程	397
第二节	丁有宽“读写结合”教改实验	418
第十二章	高年级语文课堂教学设计	429
第一节	识字、写字教学设计	429
第二节	高年级阅读教学设计	441
第三节	高年级习作教学设计	465
第四节	高年级口语交际教学设计	483
主要参考文献		495
后 记		496

上

篇

第一章

低年级儿童语文学习能力 指标的构成及分析

第一节 低年级儿童识字、写字能力 指标的构成及分析

【课前准备】

动手查一查

很多研究者对识字、写字能力指标的规定进行了自己的解读，查一查、读一读有关资料，思考这样设计是本着什么样的思路，并把你体会较深的地方试着写下来。

动脑想一想

“课标”为何降低汉语拼音的学习要求？要求降低了，功能是否也变小了？汉语拼音在教学中的功能到底体现在哪里？

动手写一写

对比1993年大纲和2001年新课标，看看识字、写字部分在哪些方面发生了变化，请写下来。

一、识字、写字学习的总指标

《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》（以下简称“课标”）课程目标按九年制整体设计。课程标准在“总目标”之下，按一二年级、三四年级、五六年级、七一九年级这四个学段，分别提出“阶段目标”，

体现语文课程的整体性和阶段性。

在识字、写字总目标中规定：“学会汉语拼音，能说普通话，认识3500个左右常用汉字。能正确工整地书写汉字，并有一定的速度。”

二、第一学段（一二年级）识字、写字能力指标

1. 喜欢学习汉字，有主动识字的愿望。
2. 认识常用汉字1600—1800个，其中800—1000个会写。
3. 掌握汉字的基本笔画和常用的偏旁部首；能按笔顺规则用硬笔写字，并注意间架结构。初步感受汉字的形体美。
4. 养成正确的写字姿势和良好的写字习惯，书写规范、端正、整洁。
5. 学会汉语拼音。能读准声母、韵母、声调和整体认读音节。能准确地拼读音节，正确书写声母、韵母和音节。认识大写字母，熟记《汉语拼音字母表》。

【汉语拼音具体能力指标参照】^①

- 1-1-1 能应用注音符号辅助识字，扩充阅读。
- 1-1-2 能利用注音符号，提升说话及阅读能力。
- 1-1-3 能了解注音符号中语调的变化，并应用于朗读文学作品。
- 1-1-4 能应用注音符号，辅助表达自己的经验和想法（如：写日记、便条等）。
- 1-1-5 能应用注音符号，记录讯息，表达意见。
- 1-1-6 能利用注音检索方式的工具书，检索资料，解决学习上的疑难问题。
- 1-1-7 能利用注音输入的方法，处理资料，提升语文学习效能。
- 1-1-8 能应用注音符号，辅助学习乡土语言。

我们的“课标”降低学习汉语拼音的要求，并不意味着降低汉语拼音的使用要求，对低年段的儿童来说，他的识字量总会制约他的理解和表达，使儿童的经验世界不能在书面语的语境中有效地展开，这就制约

^① 能力指标中的序号a—b—c分别代表a：指儿童所处的学习阶段；b：指四个不同的学习领域，依次为1代表“识字与写字”，2代表“阅读”，3代表“写作”，4代表“口语交际”；c：指流水号。

了儿童的发展。我们总是在研究如何增加儿童的识字量，以尽快解决读写的问题，这是必要的，但不能因此忽略了拼音符号的功能的开发。孩子所以感觉到拼音难学，某种程度上是因为我们从知识的角度来学它，而没有从应用的角度让孩子感受到它的作用。

6. 能借助汉语拼音认读汉字。能用音序和部首检字法查字典，学习独立识字。

【识字与写字具体能力指标参照】

1-1-1 能利用部首或简单造字原理辅助识字。

1-1-2 会利用音序及部首等方法查字典。

1-1-3 能认识楷书基本笔画的名称、笔顺，并掌握运笔原则，使用硬笔书写各科作业。

1-1-4 能掌握基本笔画的名称、笔形和笔顺。

1-1-5 能正确认识楷书基本笔画的书写原则。

1-1-6 能写出楷书的基本笔画。

1-1-7 能配合识字教学，用正确、工整的硬笔字写作业和写信。

1-1-8 能养成良好的书写姿势（良好的坐姿、正确的执笔和运笔方法），并养成保持整洁的书写习惯。

1-1-9 能正确地使用和保管写字工具。

1-1-10 能概略从字体大小、笔画粗细搭配等原则，欣赏板书及硬笔字。

1-1-11 能欣赏教师的板书及同学的硬笔字。

1-1-12 能概略认识字体大小、笔画粗细和书法美观的关系。

1-1-13 能激发写字的兴趣。

1-1-14 能自我要求写出工整的字。

三、低年级识字、写字能力指标分析

（一）横向学习目标上，渗透“知识和能力”、“过程和方法”、“情感态度和价值观”三个维度的要求

“课标”着眼于学生全面发展和终身发展的需要，设计了三个维度立体化的课程目标，是语文课程改革的突破和创新。课程目标根据知识和能力、过程和方法、情感态度和价值观三个维度设计，三个方面相互

渗透，融为一体，注重语文素养的整体提高。各个年级相互联系，螺旋上升，最终全面达成总目标。这是一种综合的思维方式，为了能更清晰地看到每一部分的思路，我们先从研究的角度把它分解开来，审视一番。

1. 从知识和能力维度看，包括认识常用汉字 1600—1800 个，其中 800—1000 个会写；掌握汉字的基本笔画和常用的偏旁部首；能按笔顺规则用硬笔写字，并注意间架结构；书写规范、端正、整洁；学会汉语拼音；能读准声母、韵母、声调和整体认读音节；能准确地拼读音节，正确书写声母、韵母和音节；认识大写字母，熟记《汉语拼音字母表》。以往语文教学大纲的设计平面化，过于注重知识与能力目标，往往造成语文教学的科学主义倾向。

2. 从过程和方法维度看，包括能借助汉语拼音认读汉字；能用音序和部首检字法查字典，学习独立识字。

3. 从情感态度和价值观维度看，包括喜欢学习汉字，有主动识字的愿望；初步感受汉字的形体美；养成正确的写字姿势和良好的写字习惯。

学习识字、写字是为了掌握交际工具，落实工具性，就含有“知识与能力”、“过程与方法”的问题；工具被人使用便有了“情感态度与价值观”的问题。汉语言文字本身就是一种文化，蕴含丰富的文化信息，识写过程中，体现了工具性和人文性的统一。

(二) 目标定位更加科学、准确

1. 适当降低汉语拼音的学习要求。

1956 年版大纲第一次把汉语拼音列入教学内容。1956 年秋季使用的小学语文教材第一册编入了汉语拼音，这标志着汉语拼音正式成为小学语文教学的内容。1956 年和 1963 年的大纲对汉语拼音教学的定位是学习普通话和帮助识字的工具。1978 年、1993 年颁布的大纲对汉语拼音教学提出了过高的要求。1978 年的大纲指出：要充分发挥汉语拼音的作用，重视和学习汉语拼音，这有利于为将来实现汉字拼音化打下基础；小学一年级教学汉语拼音，要使学生学会声母、韵母、声调、拼音和整体认读的音节。1993 年的大纲进一步强调：在小学阶段，要使学

生学会汉语拼音的声母、韵母、声调和整体认读音节，能够准确、熟练地拼读音节，有条件的可以逐步做到直呼音节，能默写声母、韵母和抄写音节，甚至低年级学生在写话时，可以用音节代替没学过的汉字。显然，这些要求过高，从而导致汉语拼音教学的时间过长，使相当一部分刚升入一年级的孩子对语文失去了学习的兴趣。为此，2000年试用修订版大纲和2001年课程标准对汉语拼音教学作了降低要求的处理，并明确指出：学会汉语拼音的声母、韵母、声调和整体认读音节，能够准确拼读音节，正确书写声母、韵母和音节，认识大写字母，熟记汉语拼音字母表。这进一步降低了要求。实践证明，这样的要求是符合教学实际的。

旧大纲规定，汉语拼音具有帮助识字、阅读、学习普通话三项功能。由于汉语拼音帮助识字必须能直呼音节，这对方言区和少数民族地区的学生来说，费时费力且难以做到。经过多年的教改，人们积累了一些使低年级学生尽早、尽快、尽可能多认字，以便及早进入阅读阶段的经验。2000年3月颁布试验修订版大纲，提出汉语拼音的功能是帮助识字、学习普通话。2001年7月新课标也不再将汉语拼音的功能定位在帮助阅读上，而是定位在“能借助汉语拼音认读汉字”、拼读音节而不是直呼音节、正确书写、默写音节上。这样设定的考虑是：立足于用，起辅助作用，不再有烦琐的知识要求。汉语拼音的目标定位更加适合低年级儿童的学习特点。

2. 多认少写，识写分开，提出会认和学会两种目标。

【阅读拓展】综观1956年以来颁布的各部大纲，对小学阶段识字量的规定都不尽相同。1956年版大纲规定小学阶段的识字总量为3000—3500个，同时规定小学第一、二学年的阅读教学以识字教学为重点，在这两年里比较集中地教会儿童认识必要数量的（不超过1500个）常用汉字，以使阅读教学不致处处受生字限制。1963年版大纲规定认识3500个常用汉字，在一二年级教学生掌握半数左右，这是迄今为止对识字量要求最多的一部大纲。1978年版大纲要求小学阶段学会常用字3000个左右，一二年级以识字为重点，前3年学会2500个左右，为四五年级较快地提高读写能力打下基础。1987年

版大纲要求认识常用汉字 3000 个左右，掌握 2500 个左右。1993 年版大纲对识字量的规定是学生学会常用汉字 2500 个左右，这是迄今为止对识字量要求最少的一部大纲。与 2000 年过渡性大纲一致，2001 年版大纲要求积累常用汉字 3000 个左右，其中 2500 个左右会写，并了解其在具体语言环境中的意思，首次提出识字包括会认和学会两种不同的要求。

我们应该看到，大纲对识字量不断调整的过程，也是探求汉字教学科学化过程。识字是读写的基础，识字量的多少，直接影响着读写能力的提高。但是，识字量过多，势必会增加学生过重的学习负担，同时会影响其他语文能力的提高。从以上各部大纲对识字量规定的比较中不难发现，2001 年版大纲规定的识字量最为科学，一是认识常用汉字 3000 个左右，可以为学生读写能力的提高奠定较扎实的基础；二是将会认和学会两种目标分开，可以减轻学生过重的学业负担。

考虑到低年级的身心发展特点，“课标”设定识字、写字指标的一个重要指导思想是，多认少写，识写分开，提出认识和学会两种要求。好处有以下几点：一是识写分开，可避免字字要求“四会”（会读、会写、会讲、会用），又可防止识写互相掣肘；二是多识，利于尽早、尽快、尽可能多认字，以便及早进入阅读阶段，这对孩子的情感、思维、信息素养等都有重要意义；三是少写，考虑孩子手指肌肉不够发达，写字量大对其成长不利。

要求“会认”的字，在任何语境中都认识，不抄，不默，不考；要求“学会”的字，以往强调“四会”，现在要求：读准字音，认清字形，了解字词在语境中的意思，正确书写，不抄、背词语意思，不考词语解释。

3. 写字方面，改变过去偏重写字的知识性要求，侧重写字的过程，强调写字的能力及习惯的培养。

1993 年大纲对低年级写字要求“掌握汉字的基本笔画、笔顺规则、间架结构和常用的偏旁部首”，写字偏于知识性，易导致教师注重讲解写字知识，而忽略学生写字练习。其实，对小学生来说，这些知识是写好字的基础性知识，但学习的方式是在写字的过程中体会、学习，而不