

当代学者人文论丛

小学课程

与教学论

XIAOXUE KECHENG
YU JIAOXUELUN

主编：陈利平

主审：高岩峰

传统的《小学课程与教学论》是以学科为分类标准来分别组织教学的。这种教学模式是很难培养出能够适应基础教育课程改革需要的复合型的小学教师的。为了改革这种教学模式，我们撰写了这门综合的《小学课程与教学论》……

中国文史出版社

当代学者人文论丛总序

张立文

近代以来,西学潮水般地涌进,激烈冲击着中国传统学术文化,为适应于世界学术文化的发展,中国知识精英们纷纷吸纳西学。这种中西学术文化的交往和碰撞,是促使学术文化转型和发展的动力。罗素说:“不同文明之间的交流过去已经多次证明是人类文明发展的里程碑。”^①中西学术文化的交流,使中国传统学术文化向现代转变。

中国学术文化在学习、接纳、引进西学的过程中,按西学的学科分门别类,以现在话语说便是与世界学术文化接轨。接轨意蕴着痛苦的冲突和融合:一是要转变传统学术文化的思维方式、立场观点、价值观念、评价标准,以适应西学的需要;二是要肢解传统学术文化的有机整体,选出符合于西学学科名之者的资料而叙述之,不符合于西学学科名之者的资料则抛弃之;三是变中国传统学术文化主体的自我发展演化为被动的、受制于人的发展演化;四是要放弃一些中国传统学术文化的学科范式和学术规范,照着西方学科范式和学术规范讲。在中西学术文化的交流中,有得必有失,有收获也必有牺牲,这是最简单的道理。但如何得多失少,收多损少,这便大有讲究。主张学术文化“全盘西化”者,“一边倒”学苏联者,则得少失多;学术文化保守主义者、国粹主义者,则失少得少,两者在得少这一点上是共同的。

^① 罗素:《中西文明比较》,胡品清译,《一个自由人的崇拜》,时代文艺出版社1988年版,第8页。

在中西学术文化交流中,如何得多失少?应选择融突而和合转生的方式。印度佛教作为一种外来的学术文化,在汉代传入中国后,便与中国传统学术文化发生冲突,展开了“沙门敬不敬王”、“神灭不灭”、“因果有无报应”、以及“空有”、“夷夏”、“化胡”等辩论。到唐韩愈主张对佛教文化采取“人其人,火其书,庐其居”^①的简单拒斥方法,而柳宗元主张“统合儒释”,出入佛道。柳氏在回答韩愈指责他为什么不斥佛时说:“浮图诚有不可斥者,往往与《易》、《论语》合,……吾之所取者,与《易》、《论语》合,虽圣人复生,不可得而斥也。”^②柳宗元在当时对待儒、释、道三教的态度:一是以平等、同情的立场和视角看待三教,不扬此薄彼,或尊彼卑此;二是出入儒、释、道三教,才能深入各家学术思想的堂奥,既悉其本真,又知其长短;三是在出入儒、释、道之中,明三教冲突之所在,才能悉三教融合的关键。在这里冲突也是一种融合的方式,所以不能排斥冲突,而应融合冲突;四是吾所取于佛、道者,与《易》、《论语》合。换言之,柳宗元是从中国传统学术文化出发,以《易》、《论语》为“取”的标准,不是以佛、道为“取”的标准,即取佛、道以合于《易》、《论语》,而不是相反,从而在“统合儒释”中发展中国学术文化。

韩、柳两人对待外来学术文化与本土传统学术文化的立场、态度及其“取”法,对后世宋明学术文化影响巨大。宋初一派以“夷夏”、“费财”之辩拒斥佛教;另一派出入佛道,无论是张载、二程,还是朱熹、陆九渊、王守仁,都累年尽究佛、老之说,而后反求诸《六经》,终于在儒、释、道三教融突中和合转生为新儒学,即宋明理学。学术发展的历史说明,粗暴的批判,取缔的暴力,激烈的拒斥,并不能消除一种思想、学说、理念对于人的思维、心灵的渗透和影响。韩愈主张对佛教采取强制僧侣还俗,焚毁经卷,没收庙产的做法,并没有阻止佛教的继续传播和发展。在唐代,绝大部分第一流知识精英与佛、道有很好的交往,以至相

① 韩愈:《原道》,《韩昌黎集》卷Ⅱ,《国学基本丛书》本。

② 柳宗元:《送僧浩初序》,《柳宗元集》卷25,中华书局1979年版,第673—674页。

信佛、道,出现了一批伟大的宗教家,而没有造就伟大的儒学哲学家。伟大的儒学哲学家应该是海纳百川,有容乃大的统合儒、释、道三教之学者,宋明理学家沿着融合儒、释、道三教道路,出入佛老,反诸《四书》,和合转生,而开出理学的新学风、新思维、新理论。

在当今中、西、马学术文化交流互动的情境下,学术界在改革开放以后清算了极左思潮,开创了学术的春天,营造了生动活泼、求真务实的学术环境,提倡说理充分的批评与反批评,鼓励大胆探索,主张区分学术问题和政治问题的界限,既不要把学术探讨中出现的问题当作政治问题,也不要把政治倾向性问题当作一般学术问题,明确了学术与政治的关系,为学术研究和讨论松了绑。在这种学术的氛围中,中、西、马学术文化的冲突、融合,而喷发出智慧之光,中华学术文化在吸纳西、马学术文化中,和合转生为新的学术文化;西、马学术文化在中国化过程中,成为中国化的西、马学术文化。中、西、马学术文化融突和合,生生不息。

无论是中华学术文化的和合转生,还是西、马学术文化的中国化,都应从创新出发,立足于创新,落实于创新,创新是学术文化发展的硬道理。我们“要自觉地把思想认识从那些不合时宜的观念、做法和体制的束缚中解放出来,从对马克思主义的错误的和教条式的理解中解放出来,从主观主义和形而上学的桎梏中解放出来”;我们要“立足当代又继承民族优秀传统文化传统,立足本国又充分吸收世界文化优秀成果”;我们要“努力建设哲学社会科学理论创新体系,积极推动学术观点创新,学科体系创新和科研方法创新”。这里所说的“三个解放”,就为中华学术文化的学术观点创新、学科体系创新和科研方法创新的“三个创新”,营造了前所未有的创新机遇和优越氛围。我们应该有下地狱的精神和盗天火的勇气来实现中华学术的这“三个创新”,建构中华民族的哲学社会科学理论创新体系。

《当代学者人文论丛》便是从这“三个创新”契入,回应现代社会所面临的种种冲突和危机。他们各自从教育学、中西哲学、文学、历史学、经济学、法学、政治学、伦理学、管理学、心理学、逻辑学、新闻学、语言

学、科学等多视角、多层面探索问题。并以强烈的问题意识,接触各种学术文化中的深层问题,提出种种化解之道。既有对中华民族学术文化的继承和新诠释,又有对西方学术文化的吸收和新诠释。在融突“古今中西”学术文化中,尊重知识,尊重人品,尊重人才,尊重创新,提倡不同学术观点、学术流派的争鸣和切磋,那末实现“三个创新”的目标一定能够达到。

是为序。

2004. 4. 6

于中国人民大学孔子研究院

前 言

《小学课程与教学论》是小学教育专业的必修课程,传统上是以语文、数学、英语等学科为分类标准分为各学科课程教学论来组织教学的,教学模式也基本上沿用着以“教师为中心、以教科书为中心、以课堂教学为中心”的“三中心”模式。我们认为这种教学模式是很难培养出能够适应基础教育课程改革所需要的复合型的小学教师的。为了改革这种教学模式,我们编写了这本综合的《小学课程与教学论》,并采取了与之相适应的教学方法,旨在使这门课程更好地发挥它的效用。

一、编写这本《小学课程与教学论》的理论支柱

我们把关注学生作为“整体的人”的发展,统整学生的生活世界和科学世界,作为编写这本《小学课程与教学论》的理论支柱。

“为了每一位学生的发展”,虽然是基础教育课程改革的核心理念,但是放到高等教育体系中同样有效,而放到高等教育的小学教育专业里来,尤为重要。“整体的人”既包括人的完整性,又包括生活的完整性,而人的完整性是根植于生活的完整性的。《小学课程与教学论》理所当然地要为学生提供整体发展的内容和时空,而且,从课程自身的性质而言,它完全有条件为学生提供这些内容和时空。然而,纵观我国传统的《小学课程与教学论》,从建国以来长期承担培养小学教师任务的中等师范学校到后来的大专层次的小学教育专业以及最近几年迅速发展起来的本科层次的小学教育专业,其课程体系基本上是50年不变的,都是更多地片面地追求学术化、专门化的,教学过程仍然是“以教师为中心、以教科书为中心、以课堂教学为中心”分学科的以机械的、

单向灌输式的知识与技能传授的方式向学生们传递那些专家们编写的“放之四海而皆准”的有着共同标准答案的知识与技能的。在这种情况下,课程自身已经在一定程度上异化为限制学生精神发展的力量,个体的知识学习与精神建构产生了质的断裂,使学生们被动地完成着老师们为自己设计好的学习内容。于是,使得《小学课程与教学论》这一门本来应该是丰富多彩的实践性很强的课程,也演变成“教师讲笔记、学生记笔记、考前背笔记、考后全忘记”的被动而收效甚微的学习方式了。我们曾经向许多教师,包括省级和国家级的优秀教师们问过同样一个问题:“你感觉从《课程与教学论》这门课程中收获了些什么?”,他们往往一脸的茫然,令人尴尬。

我们认为,造成这种局面的原因固然有许多,但是,其中一个重要的原因是,传统的《小学课程与教学论》不论是从课程的内容还是教师的教学行为以及学生的学习方式都脱离了学生的生活世界与科学世界的有机整合。就《小学课程与教学论》这门课程来说,学生的生活世界主要是指学生们对小学教育现状的了解与体验。而科学世界则是由有关小学课程论与教学论的若干概念、原理、理论和规律规则构成的世界。如果学生们对小学教育现状没有一个清晰地了解和触及其灵魂的体验,那么,他就很难深刻地理解那些深奥的教育理论并内化为自身的教育素质。反之,即使学习记忆了那些教育概念原理和规律规则,当他面对小学教育实际时,一时也会无从下手,免不了会有主体失落之感。

二、使用这本《小学课程与教学论》进行教学的几点原则

1. “先学后教、以学定教、不教而教”的原则

所谓先学后教,不单纯是学生的学与教师的教的一个先后次序问题。先学,不仅是学生要先学,教师也要先学,师生都要到实践中去学。后教,不仅是教师要教书本上的理论知识,还有一个教师与学生共同进行教育理论与实践研讨的问题。因为,教育永远都是一本读不完的书,需要我们不断地学习。为此,在开设《小学课程与教学论》之前,需要

让学生们有机会在教育实践中体验小学教育,研究小学教育。这样,当学生们开始学习《小学课程与教学论》课程时,他们就已经有了与老师共同探讨的基础了。在这种情况下,如果老师还是以教科书为文本来讲课,恐怕自己也会感到腻烦,学生更不会满意。于是,只能以学生的“学”来决定教师的“教”,因此专题性教学、问题式教学、讨论式教学、研究式教学、案例式教学便有了滋生的土壤和环境。进一步,当学生们都具有了独立学习的能力的时候,岂不是达到了我们所追求的“不教而教”的最高境界了吗?

2. 整合原则

为了实现“先学后教、以学定教、不教而教”的教学原则,本书将小学教育专业的三门常见的课程教学论——《小学语文课程教学论》、《小学数学课程教学论》和《小学英语课程教学论》统整为一门课程,即《小学课程与教学论》。之所以这样设计这门课程,是基于以下三点考虑:其一,我们的培养目标是培养能够同时担任多门课程教学任务的复合型的小学教师,因此我们的每一位学生都要掌握小学语文教学、数学教学和英语教学的基本原理和基本技能,并以此内化为自身的教育素质,同时外化到自身的各种教育实践中去;其二,假设分别开设语文、数学和英语三门课程教学论的课程,三位老师各自为教,必然会造成内容上的重复和时间上的浪费,也不利于教学内容的整合;其三,假设仍然分别开设语文、数学和英语三门课程教学论课程,免不了要重蹈“以学科为中心,对事物进行分割教育”的覆辙,那样,还是要将课程教学重新置于“以教师为中心、以教科书为中心、以课堂教学为中心”的“三中心”模式之中。

3. 理论联系实际的原则

为了跳出传统的“三中心”模式,使用本书进行教学时,在具体的教学安排上,一定要坚持贯彻理论联系实际的原则。要求教师在学生们已有的“前置”的教育经验的基础上,首先为学生们讲授课程与教学论的总论部分,然后,立即组织学生们到小学去听几节课程。听完课后,让学生们结合刚刚从总论中学到的理论,对小学教师的课程教学进

行评价。学生们在教师的指导之下,通过热烈的讨论甚至是争论,能够很好的将理论与实践结合起来,然后再进入到分论的学习过程中去。在分论的学习过程中,教师们仍然要综合运用“独立学习策略”、“讨论学习策略”、“探究学习策略”,再辅以微格教学训练手段并请优秀的小学教师予以评价,以使学生们能够更好地掌握小学课程教学的基本原理和基本技能。

三、对教师的要求

使用这本《小学课程与教学论》组织教学,对教师们来说,无疑是一个挑战。它要求教师必须改变自己的教学行为。教学实践活动从本质上说,是教师和学生以课堂教学为主渠道的交往活动。如果说,在传统的“三中心”教学模式下,教师将自己“桶里的水”单向地通过一个管道机械地输送到学生们的那些“杯子”里去的话,我们可以说,教师们实际上是在从事着一种“无人”的程序性劳动,是在机械地教授着权威们编写的教材。从这个意义上说,教师的主导位置实际上已经失落了。多年来,人们已经习惯地把以赫尔巴特为代表的“传统派”的“以教师为中心”的教学论理解为教师中心主义,教师似乎具有了很大的自主性。然而,仔细分析起来,不难发现所谓的教师自主性,实际上仅仅是以教师的权威来约束学生们就范于学科课程而已。从这个角度来讲,教师们的权威也只是具有工具意义而已,他们和学生一样,并没有内在的主体价值,他们充其量只是教学外在价值实现的“代理人”。为了改变这种状况,在《小学课程与教学论》的教学过程中,首先要求教师们要成为课程的开发者;其次,在使用这本教材进行教学的过程中,要求教师们能够打破传统的“学科中心”的界限,来构建有意义的课堂。

本书的编写是在教育实践的基础上完成的。特别是,当我们看到许多学生在教育实习中就已经能够自如地同时担任2—3门课程的教学任务时,使得我们更加相信这项教学策略是成功的。我们愿意把这项教学成果奉献出来,与大家共享。

本书由陈利平担任整体策划,高岩峰担任主审。轩颖负责总论部分的编著工作;王仲杰负责小学语文教学论部分的编著工作;姜海波负责小学数学教学论部分的编著工作;范希运负责小学英语教学论部分的编著工作。林云平、杨万涛参与了本书的策划并提供了大量的案例素材。本书得到了辽宁省教育厅高等学校科学研究(A类)项目(项目编号:202395611)、大连市教育科学规划领导小组“十五”重点课题(大教科规字[2002]1号)和大连大学重大教学改革项目(教务处发[2003]42号文件,类别代码:S2)的资助,在此表示感谢。

陈利平 高岩峰

2004年12月于大连大学

目 录

第一编 总论

第一章 课程与课程改革	(3)
第一节 课程是什么	(3)
第二节 课程改革的目标	(7)
第三节 教师如何走进新课程	(13)
第二章 教学设计、原则与方法	(23)
第一节 如何进行教学设计	(23)
第二节 教学需要原则	(32)
第三节 教学方法的运用策略	(54)
第三章 教学组织与管理	(63)
第一节 教学组织形式的运用策略	(63)
第二节 课堂教学的管理策略	(72)
第四章 课程评价	(88)
第一节 基础教育课程改革与评价改革	(88)
第二节 评课	(95)

第二编 小学语文教学论

第一章 小学语文新课程标准解读	(117)
第一节 语文课程的性质和基本理念	(117)
第二节 语文课程的目标及其设计思路	(123)
第二章 新课程标准下的语文教材	(128)
第一节 语文教材	(128)
第二节 新教材教学策略的本质与特点	(133)
第三章 识字与写字教学	(144)
第一节 识字与写字课程目标及实施建议	(144)
第二节 识字与写字的教学评价	(149)
第四章 阅读教学	(155)
第一节 阅读课程目标及实施建议	(155)
第二节 阅读教学的评价	(166)
第五章 写作教学	(175)
第一节 写作课程目标及实施建议	(175)
第二节 关于写作的评价	(181)
第六章 口语交际教学	(189)
第一节 口语交际课程目标及实施建议	(189)
第二节 口语交际的教学评价	(195)

第七章 语文综合性学习	(200)
第一节 综合性学习课程目标及实施建议	(200)
第二节 综合性学习的评价	(205)

第三编 小学数学教学论

第一章 小学数学课程目标	(235)
第一节 课程的总体目标	(236)
第二节 各课程目标领域内涵及相互关系	(238)
第三节 小学数学课程目标落实	(248)
第二章 小学数学课程内容	(254)
第一节 教学内容的几个核心概念	(254)
第二节 内容领域及其基本框架	(267)
第三节 学段安排及教学提示	(271)
第三章 小学数学概念教学	(275)
第一节 小学数学概念及其分类	(275)
第二节 小学数学概念教学的一般规律	(278)
第四章 小学数学计算教学	(283)
第一节 口算教学	(283)
第二节 估算教学	(286)
第三节 笔算教学	(287)
第五章 小学数学问题教学	(290)
第一节 数学问题结构与分类	(290)

第二节	数学问题的教学过程	(293)
第三节	小学数学开放题及其教学	(295)
第六章	小学几何初步知识教学	(301)
第一节	培养学生初步的空间观念	(301)
第二节	让学生在丰富的生活情境与活动中了解空间、认识图形	(304)
第三节	注重对学生学法的指导	(306)
第七章	小学代数初步知识与小学统计初步知识教学	(309)
第一节	方程初步知识的教学	(309)
第二节	比和比例知识的教学	(313)
第三节	统计初步知识的教学	(318)
第八章	小学数学实践活动	(321)
第一节	小学数学实践活动的内容	(321)
第二节	小学数学实践活动的方法	(323)
第三节	小学数学实践活动的评价	(328)
第九章	小学数学教学策略	(334)
第一节	组织生动活泼的数学活动	(334)
第二节	创设问题解决的真实情境	(337)
第三节	重视数学知识的实际应用	(341)
第四节	倡导自主探究的学习方式	(343)
第五节	促进交流合作的有效开展	(352)
第六节	数学课堂教学对教师的要求	(356)

第四编 小学英语教学论

第一章 绪论	(365)
第一节 小学开设英语课的宗旨及特点	(365)
第二节 小学英语教学论中的语言观、学习观、教育观、哲学观··	(368)
第二章 现代小学英语教学的原则	(375)
第一节 用英语教英语	(375)
第二节 情境匹配原则	(377)
第三节 以学生为中心的原则	(378)
第四节 “四重”原则	(381)
第三章 英语教学论在教学实践中的指导作用	(385)
第一节 现代英语教学法主要流派及评价	(386)
第二节 适用于小学英语教学的主要方法	(392)
第四章 新课程标准下的小学英语教学	(398)
第一节 英语课程改革回顾	(398)
第二节 《英语课程标准》简说	(399)
第三节 《英语课程标准》的特点	(401)
第四节 《英语课程标准》与《教学大纲》的比较	(403)
第五节 《英语课程标准》与英语教师的素质	(410)
第五章 小学英语教学设计与实施	(416)
第一节 小学英语教学设计与建议	(416)
第二节 小学英语教学实施与评价	(422)

第三节	课程资源的开发与利用	(430)
第六章	小学英语教学策略	(434)
第一节	教学策略的含义	(434)
第二节	教学策略的分类	(435)
第三节	普遍性教学策略	(440)
第四节	具体性教学策略	(442)
参考书目	(469)

第一编 总论