

农村教师学科专业素养研究系列
首都师范大学基础教育研究丛书

主编 刘晓玫

中学语文

教师学科专业素养 与课堂教学实践

孙素英 李秀清 吴进文 编著

ZHONGXUE YUWEN JIAOSHI XUEKE ZHUANYE SUYANG YU KETANG JIAOXUE SHIJIAN



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

“基于农村中小学课堂的课程研究与农村教师专业发展”项目成果

中学语文

教师学科专业素养与课堂教学实践

孙素英 李秀清 吴进文 编著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

中学语文教师学科专业素养与课堂教学实践/孙素英, 李秀清, 吴进文编著.
—北京: 首都师范大学出版社, 2013. 2

(中学教师学科专业素养与课堂教学实践/刘晓玫主编)

ISBN 978-7-5656-1362-3

I. ①中… II. ①孙… ②李… ③吴… III. ①中学语文课—初中—教学参
考资料 IV. ①G633.303

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 024410 号

ZHONGXUE YUWEN JIAOSHI XUEKE ZHUANYE SUYANG YU KETANG JIAOXUE SHIJIAN
中学语文教师学科专业素养与课堂教学实践

孙素英 李秀清 吴进文 编著

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 www.cnupn.com.cn

三河市博文印刷厂印刷

全国新华书店发行

版 次 2013 年 4 月第 1 版

印 次 2013 年 4 月第 1 次印刷

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 16.5

字 数 303 千

定 价 170.00 元 (全五册)

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

农村教师学科专业素养研究系列

编 委 会

主 任

郑开义 冯义国 马铁铃

副主任

张景斌 王海燕 刘晓玫 张宝义 郁兴华

编 委

张彬福	曾小平	孙素英	邵燕楠	卢慕稚	黄燕宁
赵方红	孔凡艳	谢立新	孙宝香	李秀清	吴进文
高欣	马力芬	陈玉梅	闫志香	张友金	闫立新
赵瑞玲	冯英慧	马山	周志英	刘海东	王瑞霖

总 序

在课程改革的过程中，教师是关乎成功与否的关键因素之一，教师在这个过程中既要面对改革引发的课程理念、目标以及内容等诸多方面变化所带来的挑战，同时也在改革的过程中获得了更多的发展机会。

当课程改革进行到一定的阶段，我们发现一个较为突出的问题，就是当课堂教学发生了很多变化的时候，如转变了教师角色、设计了很多的活动、关注了学生的主体性等等之后，教师对于学科内容的理解与把握在很大程度上决定了学生在课堂教学中的所得，教师的学科专业素养成为提升课堂教学质量的关键。

在这几年的教师培训和课堂观察中，我们感觉到课程改革的深化需要在教师专业发展的过程中注意几个问题。一是要在教师转变教育观念的基础上，强调对学科的理解与认识；另一个是在关注课堂教学形式转变的基础上，关注对课程内容的理解与认识，在关注课程内容是什么的同时，更要关注课程内容背后的本质的东西，而且还要整体地把握内容之间的联系。上述谈及的这些问题，也就是所谓的教师学科专业素养问题，它主要体现在教师对学科意义与价值、学科内容本质的理解，以及学科的能力水平等，无论是数学教师还是语文教师、物理教师等，对本学科的整体理解和认识以及对具体的核心内容的把握是上好这门课的基础，否则，无法实现本课程的目标。这就是为什么在目前制定的教师资格评价标准中，学科专业知识成为考量教师资格的重要因素之一。

教师对本学科的意义与价值的理解以及对课程内容本质的认识是一个长期的过程，这一方面是由于学科本身是发展变化的，另一方面是人对事物的认识总是要在长期的过程中才能越来越深入，所以，只要教师们能够意识到这个问题，不断思考这个问题，在教学中交流这样的问题，就会不断进步，进而突破制约教师成长和发展的这个瓶颈。

由首都师范大学首都基础教育发展研究院刘晓玫教授主持的北京市教委的这项课题，将研究的焦点集中到了中小学几个主要学科中的教师学科专业素养上来，说明他们很好地抓住了当前课程改革进程中遇到的一个非常关键的问题，他们结合课堂教学的案例，发现和分析问题，进一步探讨其中与教师学科专业素养有关的要素，对如何从教师学科专业素养的角度破解课堂教学中存在

的问题、促进学生的学习有积极的作用。这是很有意义的。

当然，教师学科专业素养的研究既是一个值得不断深入探索的问题，也是一个需要花功夫去实践的问题，希望参与本研究的老师们继续努力、不断探索，为教师专业发展开创新的局面。

是为序。



二〇一二年十二月

前言^①

我国新一轮基础教育改革已开展了十余年，课程改革的推进使教师们的教育理念产生了巨大变革。为了促进学生的全面发展，体现学生的主体地位，改善我国中小学课堂以灌输为主的教学形式，教师们越来越多地尝试生动活泼的教学组织形式，尽可能在课堂上调动学生的学习积极性，同时，过程性目标的提出也促使教师在课堂教学中设计各种活动，从而使中小学课堂呈现出活泼、生动的师生互动场面。然而，教育改进与其他问题一样，都要思考形式与实质之间的辩证关系，当“怎么教”的问题成为教学中最为关注的问题的同时，其实“教什么”的问题同样影响着课堂教学的质量和课程目标的实现，尤其是对所教的内容的本质的认识。在高度认可教学形式从学习心理学上对学生产生不可或缺的影响的同时，我们认为教师对学科本质的理解和追求是提高学科教学质量和决定教学效果的重要因素之一，尤其是在对课堂的教学形式给予关注的基础上，更不能忽视对学科本质的认识与理解。

事实上，在一些学科教师专业发展中始终存在着一定的问题，而且这与教师的学科专业素养有关。例如，存在于我国教师间的一种传统认识是：“掌握较多数学知识的人不一定能教好数学，掌握较少数学知识的人照样可以教好数学，正是在这种‘朴素’的认识观之下，我国各级师资培训课程中鲜有数学知识的一席之地……。”^②其他学科的教师培训也有类似的认识和做法，这多少使得我国已经组织的有关新课程的教师培训，确定的一个重要目标就是给受培训者讲授基本的教育理论，并着眼于教学观念的转变。这自然值得肯定。但考察一些来自实验区的、有关教师专业发展需要的报告发现，教师专业发展需求与问题中，一个最为重要和紧迫的方面，就是学科专业素养的欠缺。

正是在这样的背景下，课题组的全体成员一致认为各学科课堂教学的变化是喜人的，但课堂中存在的问题也是客观存在的，尤其是若要提升课堂教学的质量和学生的学科素养，教师的学科专业素养状况就成为关键的影响要素，因此，我们从教师的课堂教学实例入手，以教师的学科素养的体现为聚焦点，结合课程内容和要求阐述相关的学科知识内涵以及蕴含其中的思想方法，并在此

① 本前言经过课题组集体讨论，最后由刘晓玫、王瑞霖执笔。

② 徐斌艳：《数学课程与教学论》，杭州：浙江教育出版社，2003年。

基础上指向学科能力的培养,将教师的反思与学科专家的评价结合起来,展开对教师的学科专业素养的分析和讨论,期望达到对教师理解课程、理解教学的启发与引领的目的。

一、对教师学科专业素养的基本认识

为了更好地了解教师学科专业素养的内涵,我们首先对“素养”、“学科专业素养”及其相关概念进行分析,在此基础上展开我们对教师学科专业素养的构成及组成成分的探讨和研究。

1. 素养

素养即指平素的修养,通常指人类个体经由日常修养而形成的知识、能力、品德等。在平时的使用中,素养常与素质不加区分地使用,但二者其实还是有所不同的。

素质,一是指事物本来的性质,二是指素养、品质和资质。教育理论界的许多学者还认为,素质是一个发展的概念,其内涵和外延在不断扩大。素质既包括先天遗传特征,又包括后天习得的素养,即素质既有先天的条件,又有后天的养成,而素养仅是后天修习获得的结果,即素质包含素养。但按照《辞海》的表述,素质更侧重于“先天的条件”,而素养则侧重于“后天的修习形成”。在论及人的身心状况或才华时,人们多使用“素养”而较少使用“素质”,这逐渐已成为人们的一种表达定势。人的素养形成与人本身的素质有一定关系,但更多依赖于后天积累。

在论及教师专业发展的问题时,由于更加关注各种途径促进教师发展的研究,因此,素养一词也许更加贴切,现在采用“素养”一词更为常见。

2. 教师专业素养

教师专业素质是“教师为完成教育教学任务所应具备的心理和行为品质的基本条件”(顾明远,1990)。正如上文所及,教师素质、教师素养和教师专业素质(养)是目前教育界普遍使用而且也基本不加区别的几个词汇。国内外关于教师专业素养的研究较为丰富,从20世纪末开始,我国的林崇德、朱益明、叶澜等人先后对教师素养或教师知识进行了研究。我国学者认为教师素质包括教师的个性品质、教学能力、知识结构和教育观念^①,结合我国国情,教师素养是指教师在教育、教学活动中表现出来的,决定其教育、教学效果,对学生身心发展有直接而显著影响的心理品质的总和(朱益明,2000)。在与时代精

^① 林崇德,申继亮,辛涛:《教师素质的构成及其培养途径》,《中国教育学刊》,1996年第6期。

神相通的教育理念的影响下,教师专业素养或教师知识的结构不再局限于“学科知识和教育学知识”的传统模式,而是强调多层复合的结构特征^①。舒尔曼将教师知识分为教材内容知识、学科教学法知识、课程知识、一般教学法知识、有关学习者的知识、情境的知识、其他课程的知识^②,并在此基础上发展了对教师学科教学法知识(PCK)的研究。

近十年来,国内外学者较为一致地认为教师素养包括教师学科专业素养、教师教学知识、学科教学知识等若干方面。在此之中,教师素养的首要构成部分就是教师要对自己所教的学科有深刻的认识^③。

3. 教师学科专业素养

与前面的表述相对应,对于从事某一门学科教学任务的教师来讲,教师学科专业素养应该指教师为完成本学科的教育教学任务所应具备的学科方面的知识、能力和品德等。这是他们的教师专业素养的重要组成部分。

有研究者对教师学科素养进行了界定,认为教师学科素养是以学科知识为载体,以概念理解和问题解决的思想为主线逐渐发展起来的一个体系,包括良好的学科观,对学科发展脉络的清晰认识,对学科核心内容的准确把握,对学科基础知识、基本技能、基本思想和基本活动经验的深刻理解,以及适度升华良好的学科能力^④。

类似的包括从学科角度出发对教师学科素养的研究也有一些,这些研究大体上对教师学科专业素养的内涵和结构有较为一致地认识,但还缺乏更为清晰的、涵盖各个学科的表述。

二、教师学科专业素养的构成

从教师素养的角度笼统地把教师学科专业素养说成是知识、能力和品德的体现,还不能令人满意,从学科角度出发的议论值得借鉴。虽然对于教师学科专业素养的构成并无统一见解,但从各学科的具体观点中可对此问题一窥端倪。

数学学科的有关研究中,张奠宙认为数学素养应包括数学意识、问题解

① 叶澜:《新世纪教师专业素养初探》,《教育研究与实验》,1998年第1期。

② Shulman, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 1987, 57(1): 1-22.

③ 苏霍姆林斯基:《和青年校长的谈话》,上海:上海教育出版社,1983年。

④ 毕力格图,孔凡哲,史宁中:《论中小学教师专业标准中的学科成分》,《教育理论与实践》,2011年第2期。

决、逻辑推理和信息交流四个部分。^① 美国的 Pugalee 提出的数学素养模型也凸显了数学学科个性特点与一般学科共性的关系。李建华(2001)认为,数学教师的数学专业素养的高低不能简单地用学了多少数学知识来衡量。数学专业素养至少应该包括以下三个方面的内容:(1)从知识的角度来看,应该较好地掌握初等数学和高等数学的基本数学知识;(2)从能力的角度看,应该有较强的解决问题的能力;(3)从思想观念的角度看,应该有正确的数学态度、数学哲学,对数学的发展历史、数学思想有足够的了解,热爱数学并能够不断学习和思考。^②

在语文教师学科专业素养研究中,有学者提出语文教师的知识构成应包含三个层次:背景知识、专业知识和核心专业知识。

在英语教师学科专业素养的相关研究中有人指出,英语教师学科素养表现为:热爱英语并了解英语课程的最新情况;具备扎实的英语知识、丰富的英美文化知识、社会学和英语教学法等与语言学相关的多元文化模块的知识;较强的英语教学能力;具备英语研究素养;还需了解掌握语言学科发展的新动向和新课题。^③ 但这样的论述也仅仅只是停留在表层,有待进行深入剖析。

对于化学教师学科专业素养的研究突出体现了学科特色,有人认为化学教师学科素质应包括化学理论知识、实验探究技能、化学的前沿知识、化学的实用性知识和计算机基础知识。^④ 这样的认识突破了学科专业素养局限于学科教材内容的定势,拓宽了学科专业素养的结构空间。

在地理教师学科专业素养的相关研究中,将地理素养的结构分为地理知识、地理观点、地理方法、地理能力、地理态度、地理情感等要素。^⑤ 这种划分融合了学科的物质要素、精神要素和社会要素等多个方面。

已有研究勾画出教师学科专业素养的基本轮廓,同时也体现出教师的学科专业素养是一个复合性概念。我们分析上述各学科的研究后认为,作为一名学科教师,对学科的正确认识和本质的理解是首要的,所以应当更突出教师的学科观的统领地位,其次对本学科的基本思想和方法的把握也是重要的,此外就是学科的知识学科的能力。

① 张奠宙,李士钊,李俊:《数学教育学导论》,北京:高等教育出版社,2004年。

② 李建华:《论中学数学教师的数学专业素养——对中学数学课程中几个问题的再认识》,《中国民族教育》,2001年第1期。

③ 江俊丽,陈江:《试析英语教师的学科素养》,《科教文汇》,2008年第8期。

④ 贾湘:《21世纪中学化学教师业务素质初探》,《内蒙古电大学刊》,2005年第3期。

⑤ 王向东,袁孝亭:《地理素养的核心构成和主要特点》,《课程·教材·教法》,2004年第12期。

三、教师学科专业素养的发展

教师学科专业素养的发展既是职前教育的重要任务,也是职后教师专业发展的重要目标。国内外的职前、职后教师教育也都有相应的举措。英国不少大学的教师教育学院都专门开设学科知识扩展课程(Subject Knowledge Enhancement),意图增进师范生对数学、物理、化学等学科的专业认识,拓展其学科思考能力,并在意义丰富的问题情境中应用学科知识。都柏林的 Hibernia 大学开设的此类课程还面向职后教师,以提供机会使其掌握学科与社会相结合的动态变化信息。

我国师范教育十分重视学科课程的学习,在教师资格标准中,对学科专业素养的要求也占有相当的比重。这将对教师的学科专业素养的发展起到积极的促进作用。在职后的学历教育和非学历继续教育当中,加强对教师的正确学科观的树立是十分必要的,因为岁月的冲刷和升学考试带给教师的磨砺、压力、职业的倦怠等等,使教师对学科的认识变的实际但不客观,同样学科核心知识也被具体的课程教学内容扯散,学科能力也呈现机械和技能化,而对学科思想方法领悟与认识则对教师有更高的挑战性。

教师学科专业素养的提高是课程改革向纵深发展的需要,是学科教学质量提高的保证,同时更是素质教育在课堂教学中得以实现的基础。希望我们对教师学科专业素养的关注能够对推动教师专业发展起到本质性的作用。

目 录

第一章 语文教师学科素养概述	(1)
一、对语文课程性质的理解	(1)
二、对语文学科能力的把握	(4)
三、对语文学科核心知识的掌握	(6)
第二章 小说教学	(9)
一、对小说的认识	(9)
二、课例展示与研讨	(11)
课例 1: 最后一课	(11)
课例 2: 孤独之旅	(23)
课例 3: 心声	(35)
第三章 记叙文和散文的教学	(48)
一、对记叙文和散文的认识	(48)
二、课例展示与研讨	(51)
课例 1: 词典的故事	(51)
课例 2: 记叙文语言赏析	(56)
课例 3: 感悟亲情, 珍爱生命——《散步》课文赏析	(62)
课例 4: 生命的价值——《行道树》课文赏析	(74)
第四章 议论文和说明文的教学	(87)
一、对议论文和说明文的认识	(87)
二、课例展示与研讨	(88)
课例 1: 观点与材料	(88)
课例 2: 中国石拱桥	(103)
课例 3: 奇妙的克隆	(114)

第五章 诗歌教学	(125)
一、对诗歌的认识	(125)
二、课例展示与研讨	(128)
课例 1: 金色花	(128)
课例 2: 天上的街市	(143)
第六章 文言文教学	(151)
一、对古代汉语的认识	(151)
二、课例展示与研讨	(155)
课例 1: 文言文课外拓展《螳螂捕蛇》	(155)
课例 2: 湖心亭看雪	(166)
第七章 写作教学	(178)
一、对写作教学的认识	(178)
二、课例展示与研讨	(180)
课例 1: 让真切的心理流注笔端	(180)
课例 2: 审题与立意	(188)
课例 3: 聚焦十四岁	(200)
课例 4: 如何使作文生动感人	(216)
第八章 语文综合性学习	(230)
一、对语文综合性学习的认识	(230)
二、课例展示与研讨	(232)
课例: 长城	(232)
后 记	(247)

第一章 语文教师学科素养概述

研究者对教师学科素养进行了界定,认为教师学科素养是以学科知识为载体,以概念理解和问题解决的思想为主线逐渐发展起来的一个体系,包括良好的学科观,对学科发展脉络的清晰认识,对学科核心内容的准确把握,对学科基础知识、基本技能和基本思想、基本活动经验的深刻理解,以及适度升华良好的学科能力^①。作为一名学科教师,对学科本质的理解是首要的,所以应当更突出教师的学科观的统领地位,其次是对本学科核心能力和知识的把握。

因此语文教师的学科素养,就体现为其对语文学科本质的理解、对语文学科能力和语文学科核心知识的掌握。

一、对语文课程性质的理解

关于学校教学中语文课程本质的争论,自语文设科开始就没有停止过。本章并不意在延续这种对语文课程定位的争论,而是采用2011年版《义务教育语文课程标准》(以下简称《课程标准》)的描述:“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。”之所以强调语文课程是学习语言文字运用的课程,是因为“语言文字的运用,包括生活、工作和学习中的听说读写活动以及文学活动,存在于人类社会的各个领域”^②。《课程标准》中明确指出“语文课程致力于培养学生的语言文字运用能力,提升学生的综合素养……”,这是因为作为一种半自然的个人素养,一个人语文能力的形成有多种通道,不但校外的“社会通道”有“语文教育”,而且学校的其他科目也实际上承担着“学校的语文教育功能”。^③我们这里所讨论的语文课程是与学校其他科目对学生语文能力的影响区分开来的,语文课程指的是听说读写的活动和言语作品的学习。

在我国,对于语文课程性质的界说事实上一直处于不停的争鸣之中。“在

① 毕力格图,孔凡哲,史宁中:《论中小学教师专业标准中的学科成分》,《教育理论与实践》,2011年第2期。

② 中华人民共和国教育部制定:《义务教育语文课程标准(2011年版)》,北京:北京师范大学出版社,2012年,第1页。

③ 王荣生:《语文科课程论基础》,上海:上海教育出版社,2008年,第23页。

我国,关于语文课程性质问题争论之激烈,延续时间之长,恐怕在世界各国母语教育研究中都是少有的。”^①近十年来,对于语文课程性质的理解,有不同的声音出现。2001年《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》规定“工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点”^②,随之产生的不同观点的争鸣是源于对上述观点的质疑和批判,其主要有言语说、文化说、悬置说、消解说等。^③

有研究者主张把语言和言语分离开来,认为“‘言语性’是指语文课程所独具的学习‘个人在特定语境中的具体的语言运用和表现’的特殊属性。简而言之,语文课程的特性,即学习言语(包括学习语言,但终极目的是学习言语)”^④。也有研究者强调文化说,认为“语文是文化的存在,文化是语文的底座,语文与文化血肉同构,语文就是文化”^⑤。“语文是文化的载体,也是文化的构成,语文教育本质上就是一种文化传递过程,一种文化的生成和创造过程。”^⑥还有研究者主张对语文课程性质的问题暂时搁置,不做争论。“如果(对语文学科性质)短期内难以完全达成共识,不妨借鉴国外的两种做法:一是暂时搁置,不做争论,寓学科性质于各项教学目标之中;二是不对语文的性质做笼统的界定,而分别界定阅读、写作、口语交际各子项的性质,以免纯概念之争,而把主要精力集中于研究语文教育的更为紧迫的实际问题。”^⑦另有研究者则认为在谈论某种事物性质的时候,其前提是这种事物是一种客观存在,不以人的意志为转移。而语文课程不是这样的一个客观存在,在某种程度上,它是人为制定的一个知识体系建构和学科目的、任务、内容、功能的政策规定,因此,“语文学科课程也就不会有什么,也不应该有什么固定不变的性质。”“对于假想中的‘性质’的探寻,的确是一种缘木求鱼的荒唐做法。”^⑧

面对如此众多的观点,作为一个语文教师,应该有自己对所教学科本质的理解。关于言语说,我们知道,语言与言语的关系是辩证的、相互依存的,单

① 雷实:《语文学科目标的再认识》,《教育研究与实验》,1998年第1期。

② 中华人民共和国教育部制订:《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》,北京:北京师范大学出版社,2001年,第1页。

③ 屠锦红,徐林祥:《六十年来语文课程性质研究之回顾与反思》,《课程·教材·教法》,2010年第6期。

④ 潘新和:《语文课程性质当是“言语性”》,《中学语文教学》,2001年第5期。

⑤ 曹明海:《语文:文化的构成》,《语文教学通讯·高中刊》,2004年第7—8期。

⑥ 曹明海:《论语文教育的文化特性与情致》,《山东师范大学学报(人文社会科学版)》,2005年第1期。

⑦ 甘其勋:《中外语文学科性质观之比较》,载于刘士镇,洪宗礼主编:《中外母语教材比较论集》,南京:江苏教育出版社,2001年,第115页。

⑧ 荣维东:《语文课程研究的范式转型》,《语文建设》,2009年第12期。

独抽出“言语”将其作为语文课程的根本属性,是否妥当?关于文化说,把语文课程性质定位于文化,其最大的问题是不是泛化了语文课程的性质?关于消解说,该观点不承认语文课程有性质,其实语文课程作为中小学的一门教学科目,自1904年独立设科,是一个不以人的意志为转移的客观存在。相比较而言,悬置说强调暂时搁置争论,另求他路,则要积极的多。

关于语文课程的性质,2011年版《义务教育语文课程标准》给予我们很大的启发,2011年版《义务教育语文课程标准》是对2001年《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》的修订,这一次的修订,关于课程性质的表述,作了如下修改:“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。”这一修改,进一步明确语文课程的核心任务,强调课程的目标和内容须聚焦于“语言文字运用”,突出“实践性”和“综合性”的特点。

开设这样一门课程,目的就是要让学生学会运用本国的语言文字。这一命题主要表达了两层意思:第一,说明语文课程是一门“学习语言文字运用”的课程,课程的目标和内容应聚焦于“语言文字运用”。第二,说明这门课程具有实践性、综合性的特点。^①

在这门课程里,学生要学习的不仅仅是“语言”和“文字”,而且是“语言文字的运用”;要学会语言文字的运用,需要掌握一定量的字和词,包括它们的读音、含义、字形、结构、用法。还要掌握一定量的由字词构成的言语运用范例,通过它们熟悉语言文字及其“作品”的构成方式,掌握语言文字运用的规律,从而学会根据表达目的、对象和语境的特点获取信息和表达交流的技巧。根据《课程标准》中关于语文课程性质的定位,语文的学习和教学须在“语言文字运用”上多下工夫,包括实用的语文运用和审美的语文运用。“语言文字运用”既包含生活、工作和学习中的实用性语言文字运用活动,也包含运用语言文字的文学活动。

语文课程是一门学生学习如何运用祖国语言文字的实践性课程。开设语文课程的目的不是要使学生个个成为精通语言和文字的性质、要素、结构、特点、规律之类专门学问的学者,课程的目标不是落在关于语言、文字的知识系统和学科规律的理论体系上,课程内容不是语音学、词汇学、语法学、语用学、文字学、文章学、文学的知识拼盘,而是要让学生学会运用或者说驾驭语言文字这种工具,是要通过运用语言文字的范例和实践,学习如何在生活中、在本课程和其他课程的学习中,以及将来在各种不同工作领域里,运用好语言文字。

① 巢宗祺:《关于语文课程性质、基本理念和设计思路的对话》,《语文建设》,2012年第3期。

二、对语文学科能力的把握

一般而言,语文学科能力是指听说读写能力。或者称为阅读能力、写作能力、口语交际能力。这些能力和在语文方面表现出来的文学、文章等学识修养和文风、情趣等人格修养,是一个人的语文素养。换言之,所谓“语文素养”,是指比较稳定的、最基本的、适应时代发展要求的听说读写能力,以及在语文方面表现出来的文学、文章等学识修养和文风、情趣等人格修养。^①作为语文教师既要有稳定的、适应时代要求的、适应教学需要的听说读写能力,又要有较好的文学、文章等方面的学识修养和情趣。下面我们着重讨论对于阅读能力和写作能力的要求。

1. 阅读能力

在我国,阅读一般被定义为从书面语言文字中获取意义信息的过程(活动)。这类活动本身有很强的复杂性,它受到活动的目的、对象(文本特征和文本内容)以及阅读主体自身经验等多方面因素的制约。我们认为,阅读能力包含四种基本能力:从文本中获取信息的能力;形成对文本内容的整体感知或初步概括的能力;利用文本信息和个人经验,对相关问题做出合理解释和推论的能力;对文本的内容或表达做出合理评价或利用文本的相关信息解决问题的能力。

在阅读过程中,提取信息是基础,在获取信息的基础上,教师要能够形成对文本的整体感知和初步概括,这种初步概括实际上是对信息的整合。在提取信息的过程中,教师要能够提取出不同位置、不同显隐程度的相关信息。在对文本进行整体感知和初步概括时,能够做到对文本表层的感知和深层的感知。能够整体感知文章的大概内容;初步感受文章所表达的思想感情,这是对文本表层意义的理解;能够分清主要观点和次要细节,能够理解文章各部分相互间的关系,理清文章的思路,能够体会作者的态度和观点,这是对文本深层意义的领会。教师要具有对文本进行解释的能力,这种能力主要体现在两个方面:能将文章的内容与自己的生活建立联系,能根据文本的具体内容和已有经验对作品中的形象、情感、观点、态度等做出解释,并能够运用文本中的信息,支持自己的观点;能结合具体语境解释重要词语的意思和作用。教师在阅读过程中,还要对文本做出评价,能够以自己的价值观为基础,对文章中的事件、形象、情感等有自己的看法;能对作者的观点、文章的意义和价值等做出评价和判断;能对文章的形式(结构、语言、表达方式、写法等)做出评价。

^① 温儒敏:《关于2011年版课程标准的对话》,《语文建设》,2012年第4期。