

# 语文课堂

# 教学反思

主编◎魏本亚 步 进



著名  
商标  
上海市

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

# 语文课堂 教学反思

主编◎魏本亚 步 进  
副主编◎尹逊才 周 杰



## 图书在版编目(CIP)数据

语文课堂教学反思/魏本亚, 步进主编. —上海: 华东师范大学出版社, 2014. 11

ISBN 978 - 7 - 5675 - 2797 - 3

I. ①语… II. ①魏…②步… III. ①语文课—课堂教育—教学研究—中小学 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 277874 号

## 语文课堂教学反思

主 编 魏本亚 步 进  
项目编辑 吴海红  
审读编辑 崔鑫婷  
责任校对 时东明  
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社  
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062  
网 址 [www.ecnupress.com.cn](http://www.ecnupress.com.cn)  
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105  
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887  
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口  
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司  
开 本 787 × 1092 16 开  
印 张 19.75  
字 数 278 千字  
版 次 2015 年 1 月第 1 版  
印 次 2015 年 1 月第 1 次  
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 2797 - 3/G · 7755  
定 价 39.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

# 目录

---

## CONTENTS

- ▶ 绪论 1
- ▶ 第一章  
散文教学的现状、反思与重建 15
- ▶ 第二章  
小说教学的现状、反思与重建 55
- ▶ 第三章  
古典诗歌教学的现状、反思与重建 89
- ▶ 第四章  
记叙文教学的现状、反思与重建 129
- ▶ 第五章  
说明文教学的现状、反思与重建 165

CONTENTS

---

- ▶ 第六章  
议论文教学的现状、反思与重建 201
  
- ▶ 第七章  
文言文教学的现状、反思与重建 247
  
- ▶ 第八章  
作文教学的现状、反思与重建 281
  
- ▶ 后记 309

## 绪论



众所周知,语文教学有一种奇特的现象:学生多学两节课,不见收获,少学两节课,损失也不大;学生请了一个星期甚至一个月的病假,回到学校,不用补习,语文课照样跟得上;凡是语文好的学生,大多不承认是语文老师教出来的,凡是语文不好的学生,又几乎没有语文老师敢说他能教得好。对于语文课程,有一些旁人看起来很奇怪的问题,比如:“语文的性质是什么?”、“语文课的目的是什么?”、“不要把语文课上成语法课!”、“不要把语文课教成文学课!”、“不能把语文课上成政治课!”、“要把语文课上成语文课!”、“语文课要上出语文味儿!”等等。对于语文教师,也有两种相互矛盾却各自成立的认识:一种论调是“语文教师太好当了”,另一种论调则是“语文教师太难当了”,从而产生了一种语文教师所特有的二律背反现象。吕叔湘先生在1978年就指出语文教学的“少、慢、差、费”现象,实则批评的是语文教学的低效,这种状况直到今天似乎也没有发生根本性的变化。

对这些现象,我们如何做出解释?

教学,是教师的教和学生的学相统一的活动,是教师指导下学生的学,衡量教学是否有效,唯一的标准就是学生有没有学会,有没有学好。就语文教学而言,假如学生是有学习意愿的,而且在语文学习上也投入了时间和精力,可是学习效果还是不够理想,那么,我们就必须反思,是不是我们的语文课本就没教什么有用的东西,所以学生也没学到什么;或者说,我们的语文课教了一些不那么有用的东西,甚至不那么正确的东西,所以学生没有学到多少有用的语文知识,学生的语文能力也不见得有多大的提高;即便是有提高,也主要不是我们教师的功劳。反思语文教学的低效,我们就必须拷问,语文课上到底教了些什么?教的这些东西对不对?教的是语文知识吗?教的是合适的语文知识吗?

教什么,就是教学内容;怎么教,就是教学方法。教学内容决定教学方法,而不是相反。有效教学,就是要确定合宜的教学内容,然后相应地选择与之相匹配的教学方法,并组织合理的教学环节;没有合宜的教学内容,就不可能有正确的教学方法,也谈不上什么合理的教学环节,更遑论教学的有效性了,所以,归根结底,语文教学的症结出在教学内容上。



## 一、什么是“语文教学内容”

教学内容是教学论领域的一个基本术语,通常理解为“学校传授给学生的知识、技能、技巧、思想、观点、信念、言语、行为和习惯的总和”。<sup>①</sup> 教学内容是师生共同活动的客体,是一种教育化的知识。语文教学内容是语文教学层面的概念,一般指语文课堂教学内容,它是教师基于语文课程标准,依据语文教材,根据语文教学目标,在课堂教学过程中指导学生学习和掌握的全部经验的总和。“语文教学内容”,同时面对两个问题<sup>②</sup>:第一个问题是,针对具体情境的一个班乃至一个组、一个学生,为使学生有效达成既定的课程目标,“实际上需要教什么”。第二个问题是,为使具体情境中的这一班学生乃至这一组、这一个学生能更好地掌握既定的课程内容,“实际上最好用什么去教”。语文教学内容既包括教师在教学中对现成教材内容的沿用,也包括教师对教材内容的“重构”——处理、加工、改编乃至增减、更换;既包括对课程内容的执行,也包括课程实施中教师对课程内容的创生。

## 二、“语文教学内容”存在什么问题

### (一) 教学内容难以确定

不知道“是什么”,不知道“干什么”,不知道该教什么,不知道教了什么,不知道有没有教,不知道学生学了什么,不知道学生是不是学会了……语文教师有一个郁积于心而旁人却几乎没法理解的困惑:不知道教什么!正如许多语文教师所感叹的:“语文教师太难当。”难在哪里?用一线老师的话来说,就是无抓手。无抓手,实际就是不知道教什么,小学低年级还好,因为有识字教学、写字教学,而到小学高年级、初中、高中,

---

① 顾明远. 教育大词典(一)[M]. 上海:上海教育出版社,1990:257—258.

② 王荣生. 新课标与“语文教学内容”[M]. 广西:广西教育出版社,2004:21.

每当面对阅读教学(现代文阅读尤甚)和作文教学,不知道教什么,就变成了常态。语文教师的专业工作似乎很无奈:备课的时候,不知道要教什么;上课之后,不知道教了什么;做了很多努力,还被人指责“教的不是语文”。

## (二) 教学内容随意性大

上文还提到的另一种论调,就是“语文教师太好当了”。曾几何时,好像只要是识文断字的人,都可以来教语文,都能够来教语文(这种情况近年来有所好转),原因何在?因为语文课似乎教什么都可以,教什么都无所谓,语文教学是个筐,什么都可以往里装,语文教学内容没有界限范围,语文教师没有专业门槛。

## (三) 教学内容僵化

语文教学内容千篇一律,语文教学过程千人一面,语文教学设计千部一腔。就大多数教师而言,除了作者介绍、写作背景、字词解释、段落划分、归纳大意、把握主旨、总结写法之外,几乎无从下手。就大多数课堂教学结构来看,基本上沿袭“导入新课——初读感知——品味语言——拓展迁移”的路子。抱着一本“教参”打天下,网上的教案互相“借鉴”。教记叙文,肯定是六要素;教议论文,不外乎论点、论据、论证三要素;教说明文,只会教说明对象、说明方法、说明顺序;教散文,除了“形散神不散”就不知道该教什么了;教小说,脱不开人物、情节、环境三要素;教诗歌,就是意象、意境、借景抒情、托物言志、借古讽今;以至于从小学教到高三,除了选文发生了变化,所教的语文知识几乎没有什么更新。

## (四) 教学内容浅表化

语文教学中泛滥地教了大量的浅层次知识,在语文课堂上教的是学生一望而知的内容,重复学生一望而知的内容,是学生不需要老师教自学也能比较容易学会的内容。这是非常普遍的一种情况。优秀的语文教师应该能够讲出学生感觉到又说不出,或者以为是一望而知,其实是一无所知的东西。

“教学内容”是所有学科的立身之本;合宜的教学内容,是有效课堂的首要特质。从这个意义上讲,所有学科都会面临“教学内容”的问题。然而其他学科,本来是有教学内容的,有本学科共识的教学内容,有本学科各学段确定的教学内容,有专家和教师

公认的正确教学内容。其他学科教师所面临的,主要是教学内容的选择,是如何根据学生的学情来选择合宜的教学内容。合宜的教学内容,必须是正确的教学内容;正确的教学内容,建立在教学内容确定的基础上;而这一切的前提,是要有公认的教学内容,是必须有教学内容。语文教学呢?“语文教学内容”的问题,主要是“有没有”、“是不是”的问题:有教学内容吗?是共识的“语文教学内容”吗?各学段有确定的“语文教学内容”吗?是专家和教师公认的正确教学内容吗?

### 三、“语文教学内容”何以成为问题

教学内容的问题为什么会成为语文教学的症结所在?从课程与教学的角度,有以下四个原因。<sup>①</sup>

#### (一)“语文教学内容”的问题,实质是语文课程内容的问题

国家的语文课程标准,本应该合理地规划与明确地规定,语文作为一门国家课程在不同的学段应该“教什么”、“学什么”。问题是,目前的语文课程标准,包括最新出台的《义务教育语文课程标准》(2011年版),总体上看,属于“能力标准”或者叫“素养标准”,缺失“内容标准”,它仅指示学生在某个学段中应该具有的语文素养或语文能力,但对“如何具有”,即要使学生具有这样的语文素养或语文能力,应该“教什么”、“学什么”,却没有清晰的表达。“内容标准”的缺失,就使得一线的语文教师在具体的教学现场缺少参照与指引,这是造成“语文教学内容”问题的主要原因。所以,“语文教学内容”问题的解决,归根结底要依赖于语文课程内容问题的解决,依赖于语文课程标准的改善,乃至语文教科书的改进。但是,在语文课程标准和教科书尚无改善的现实条件下,尽管处境艰难乃至严酷,语文教师终究不得不面对“语文教学内容”问题,很大程度上也只能靠语文教师自己去解决。

---

<sup>①</sup> 王荣生.关于“语文教学内容”问题的思考[J].中学语文教学,2010(9).

## （二）“语文材料”顶替了“语文教学内容”

一定要分清楚“语文材料”和“语文教学内容”这两个概念，“语文材料”是一堆文字所构成的篇章，“语文教学内容”是在这一堆文字、一个篇章中“教什么”、“学什么”，或者利用这一堆文字、一个篇章来“教什么”、“学什么”。这篇课文“教什么”，其实就是在“选文”或“语料”中学习什么的问题，通过“选文”或“语料”学习什么的问题。

## （三）“语文活动”遮蔽住“语文教学内容”

听说读写，是语文实践。但语文实践，在语文教学中至少有两种性质：一种是“语文活动”，就是“读”了、“写”了、“说”了、“做”了；一种是“语文学习”，在“读”、“写”、“说”、“做”中教师使学生学会了什么，通过“读”、“写”、“说”、“做”学生从中学到了什么。

以写作为例。有些老师以为，让学生写了，学生写出来了，就是写作教学。“让学生写了”，指的是过程，教师布置了写作的任务，学生用课上或课外的时间去完成这写作任务。“学生写出来了”，指的是结果或活动的产品，然后由教师对产品进行评定。不能说这不算“写作教学”——完成任务中，或许有学生获得了某种启示；教师的评定中，有时也会夹杂评点，或许有学生能从那些评点受到切实的帮助。但这显然不是写作教学的全部，也不应该是写作教学的主要样式。让学生写了，学生写出来了，只是“语文活动”而已，充其量是带有自然学习性质的“语文学习”，或是模仿性的操练，或是放养式的逍遥，其成败全靠机缘，有无所获全赖学生自身的努力与悟性。

写作教学，其实是“写作过程”的教学。也就是让学生在写作活动中，学会如何去完成相应的写作活动。这就需要将任务分解，需要研究学生在写作中出现的问题和困难。针对这些问题和困难，选择和确定相应的写作知识、技能、策略，设计相匹配的写作活动。或者这样表述，设计潜藏着特定“语文教学内容”（写作知识）的，对所要培养的语文实践能力有直接促进作用的实践活动。关键不在于“写了”的活动，也不在所写的产品，而在于之所以要做这次写的活动的理据，在于通过这次写的活动教了学生什么，学生学会了一些什么。

## （四）语文教师重“教学方法”轻“教学内容”

在和不少语文老师的接触中，我们发现，他们研究一节课“怎么教”的时候多，而思

考“教什么”的时候少。相当多的一线教师不是认为“教什么”不重要,而是觉得“教学内容”很容易,即便思考教学内容,也多半是对既定的教学内容“教得怎么样”的思考,很少甚至根本不会对既定的教学内容“本身”的对错表示怀疑,加以审议。这是考虑问题的角度和基准问题,只是考虑“我要教这个,我要这样教”,当然不会发现问题,但是从学生“实际应该学什么”、学生“真正学到了什么”角度考虑,就会发现问题多多。

#### 四、如何破解“语文教学内容”问题

破解“语文教学内容”问题,是对语文课“教什么”、“学什么”的回答。具体来说,是要回答下面三个问题<sup>①</sup>:

总问题:在语文课程研制和教科书编撰尚无大改善的现实条件下,语文教师到何处去选择教学内容?如何确定合宜的教学内容?

分问题一:阅读教学,在学习材料(选文)中“教什么”、“学什么”?或者,利用学习材料(选文)“教什么”、“学什么”?

分问题二:写作、口语交际和语文综合性学习,如何设计潜藏着特定“语文教学内容”的语文实践活动?或者,在语文实践活动中,使学生习得哪些相应的新知识、新技能、新策略?

如何来回答这三个问题?

##### (一) 审视自己的“学科教学知识”

“学科教学知识”,即教师关于具体的教学内容的知识,以及如何对特定的学生实施教学的策略、方法和评估学生学习成效的知识。“学科教学知识”是多种知识的聚合体,“学科教学知识”是教师的实践性知识,体现为“教什么”、“学什么”、“怎么教”、“怎么学”的抉择。正是这样的聚合体,决定了教师对教学内容、教学方法的选择。从这个意义上讲,改善语文课堂教学,关键是改善语文教师的“学科教学知识”。而改善的前

---

<sup>①</sup> 王荣生. 关于“语文教学内容”问题的思考[J]. 中学语文教学, 2010(9).

提,是要对自己的“学科教学知识”加以省察,加以审视。换言之,要对“我要教这些”、“我要这样教”,究竟在教什么、究竟是怎样教的,为什么要教这些、这么教,加以省察和审视。要对“我要教这些、我要这样教”加以省察和审视,要对“究竟在教什么、究竟是怎样教的”加以省察和审视,要对“为什么要教这些、为什么这么教”加以省察和审视。舍此,语文教学内容的改善就无机缘,获得合宜的语文教学内容就不会有希望。

## (二) 利用有效的教学资源

审视“学科教学知识”,需要有比照物、参照点;选择合宜的教学内容,要利用有效的课程资源。这些问题的答案,要借助于相应的学科专家,要借助于靠得住的学术论著。知道在哪些学科领域有哪些专家,有哪些靠得住的论著,知道有哪些优秀教师,上过哪些成功的课例,这是语文教师专业知识中很重要的组成部分。实践中,语文教师在备课时,花了很多时间来找“参考资料”,网上的、纸质书刊上的,问题是这些“参考资料”往往很不靠谱,结果是越“参考”越糟糕,怪味尝惯了,味觉麻木了,甚至丧失了辨别滋味的能力。一方面,是老师近距离地“参考”、“拿来”种种不靠谱的资源;一方面,对优质的资源,包括相应的学术论著,包括优秀教师的成功课例,却知之甚少。这是语文教师长期养成的备课积习,需要加以改善。

## (三) 依靠正确的设计理路

语文教学内容的问题,很大程度上变成这节课要“教什么”的问题,在阅读教学占绝大多数课时的传统做法里,突出地表现为这篇课文“教什么”的问题,即这篇课文“教什么”、这节课“教什么”。就阅读教学而言,目前来看,确定语文教学内容有两条理路:一是依据文本体式确定教学内容,二是根据学生学情选择教学内容。这是王荣生教授提出的确定语文教学内容的两个考查维度,或者说是研究“语文教学内容确定性”问题的两个分析框架,为语文教学尤其是阅读教学提供了一种崭新的观点和富有启发性的参照。实际上,“依据文本体式”和“根据学生学情”只是看待教学内容问题的两个角度而已,本质上具有内在的统一性,或者说是一个问题的两个方面。

### 1. 依据文本体式确定教学内容

“体式”原本是中国古代文论中的一个术语,用来指称和形容文章内容与形式相统

一所形成的文本的整体特点。在文学研究中，“体式”与“文体”、“体裁”经常相等同。但是用于语文教学领域，这一概念具有了新的涵义和特定所指。为什么要提出“体式”这一概念？这里有三个讨论的前提：第一，现行的语文教参中有些教学指导建议并没有很好地抓住课文的教学价值来进行文本解读和教学设计。第二，每一篇课文都有其特质，一篇课文的特质就是这篇课文最具教学价值的地方，它对确立教学目标、确定教学内容，进行教学设计至关重要。第三，当一个新事物出现时，我们需要用一个新概念或术语来指称它；换言之，当我们习用的一个概念已经不能完全指称一个新生事物的时候，我们需要使用（创造或借用）一个新概念来替换它。“体式”是相对于语文教材中的课文而言的，不是针对一般文章或文学作品来说的。课文具有双重价值，一是阅读价值，二是教学价值，体式，指称课文的特质，而课文的特质应该是阅读价值和教学价值相统一所呈现出的整体特点，这正是在语文教学中使用“体式”概念的意图所在。

依据文本体式确定教学内容，是说教师在备课时需要依据文本的个性特征进行教学解读，从而确定合宜的教学内容。“体式”，有两个层面的内涵，第一个层面是指文本的类别，即文类，“每一文类都拥有其特殊标志，被赋予了某种足以使其相对独立的性质；这些标志试图指示出某一种文类独一无二的身份，以便让它的家族成员共享一种相似性”。<sup>①</sup> 这层内涵强调了不同类文本之间的区别及同类文本之间的相似。文本的分类只有相对的标准，而没有绝对的或单一的标准，比如文学作品，我们通常采用“三分法”——叙事文学、抒情文学和戏剧文学，或者“四分法”——诗歌、散文、小说、戏剧。再从从文章学的角度，我们将语文教材中的课文分为记叙文、议论文、说明文、应用文等。“体式”在这个层面的内涵是广为人知的，一谈到体式，我们通常首先就会想到这层意思，甚至有的时候我们就把这层内涵当作“体式”含义的全部。当然，这是不全面的。

“体式”还有第二个层面的内涵，即指单个文本的特定样式，也就是个体文本所具有的特殊的表现形态。因此“阅读是对某一特定文本进行解码和解释的具体而自愿的

---

<sup>①</sup> 南帆. 文学理论新读本[M]. 杭州:浙江文艺出版社,2002:55.

行为”。<sup>①</sup>从构成上讲,体式是文本内容和形式的统一;从性质上讲,体式又是共性与个性的统一,既要具有某一类文本的共性特征或类的特征,又必然具有其个性的、独特的表现形态。我们说依据文本体式确定教学内容,正是指,文本的教学解读不仅要考虑某一篇课文作为类的共性特征,更要把握其个性特征,而对课文个性特征的解读,往往是确定教学内容的关键。举个例子,语文教材选文中的小说,一般说来都可以教人物、情节、环境,因为所有小说都可能具有这三方面的要素,但是在小说这一大的文类下,还有许多子文类、亚文类,即便是在同一个子文类下,每一篇小说文本的体式都不可能完全相同。比如,都是现实型小说,《七根火柴》属于革命现实主义小说,《荷花淀》则具有革命浪漫主义色彩,从体式的个性特征上讲是不一样的;作为课文,如果把教学内容不加区别地都定位在教人物、情节、环境,一定是不合适的。所以,语文教师在备课时确定教学内容的一种思路可以是化“类”为“体”,即从一篇课文作为文类的共性特征层面出发,通过对文本的教学解读,探寻这篇课文作为独特的“这一个”在大的文类参照下所具有的个性特征。

依据文本体式确定教学内容,首先要面对的问题是辨识文本体式。文本体式,即文本文体的特定样式,好比一个人,既具有作为人类的共性特征,又具有自己独特的个性风采。文本体式包含体变、体性、体貌三个基本要素,辨识文本体式,需要对这三个要素加以系统的考量。了解“体变”、明确“体性”、认识“体貌”构成了辨识文本体式,进而确定教学内容的三个考查维度。<sup>②</sup>

“体变”中的“体”就是指文体的体裁,指一种文类,比如散文、小说、诗歌、戏剧。每一种文类都有其区别于其他文类的特征。体裁包含规范和变化两个方面。规范就是“体常”的概念,指同一文类所具有的共同性的特征。变化就是“体变”的概念,指同一文类中具体的作品具有不同的个性特征。具体的文本是“体常”与“体变”的统一。具体的文章体裁虽有常规,但写作手法没有定规。“体变”是每一篇具体的作品所具有的

① 迪克. 作为话语的新闻[M]. 曾庆香,译. 北京:华夏出版社,2003:145.

② 史玉辉,步进. 辨识文本体式,确定教学内容[J]. 语文学习,2011(12):13.



独特的个性特征。辨识文本体式,需要考量文本体常与体变两方面的因素,其中,了解体变是辨识文本体式的基本前提。

“体性”是指在具体的某一篇文章中,作者在气质、审美情趣、写作特色、语言风格、思想观念等方面的个性特征。换言之,“体性”就是指作者的个性。不仅同一体裁,甚至同一题材,不同作者写出来的作品也是不同的。任何一个具体的文本都必然呈现着作者独特的艺术个性。所谓明确“体性”,其实就是明确作家的个性,“体性”的差异直接影响文本体式,是对文本体式起决定作用的内因,所以明确“体性”是辨识文本体式的有效参照。

“体貌”原指人物的形体容貌,进而引申为对事物的表现和描绘等,我们这里用“体貌”一词,意在说明,文本是一个有机生命体,是“外显之形”与“内蕴之质”的有机统一,在言、象、意构成的由表及里的文本系统结构中,“言”与“象”是文本的“外显之形”,“意”是文本的“内蕴之质”,“外显之形”蕴蓄着丰富的“内蕴之质”,这种“言”、“象”、“意”相统一所构成的文本特定的言语系统,即为“体貌”。认识体貌就是把握文本“言”、“象”、“意”的关联,认识“言”、“象”、“意”相统一所形成的文本特征。体貌是文本的客观存在,它逻辑地蕴含着体变与体性,是文本体式中最重要因素,所以认识体貌是辨识文本体式的核心问题。

## 2. 根据学生学情选择教学内容

学情,即在教师指导下的学生的学习情况,主要应该包括学生在进行课堂学习时的学习起点、学习状态及学习结果三大要素。根据学生学情选择教学内容,关键问题是做好学情分析,从备课层面讲,就要探测和分析学生学习一篇课文的学习起点,而学习起点我们一般认为是指学生在进行语文课堂学习时的基础、需要与准备,以此作为确定教学内容的依据以及课堂教学的起点。就阅读教学而言,任何一篇课文的教学,学生的学习起点都应该是具体的,也就是说,教师做学情分析,并不是对学生学习情况的泛泛而论,而是要针对某一篇具体的课文,去探测学生的学习经验——哪些地方读懂了,哪些地方没读懂,哪些地方能读好,哪些地方可能读不好。因此,所谓学情分析,就是教师备课时正确把握学生阅读“这一篇”课文时的阅读困难。