

新课程学科教学论丛书

总主编 钟启泉

XINKECHENG
XUEKE JIAOXUELUN CONGSHU

小学语文

课程与

教学论

董蓓菲 主编

XIAOXUEYUWEN KECHENG YU JIAOXUELUN

浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

小学语文课程与教学论 / 董蓓菲主编. —杭州: 浙江教育出版社, 2003.9

(新课程学科教学论丛书 / 钟启泉主编)

ISBN 7-5338-4965-5

I.小... II.董... 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(2003)第 082934 号

责任编辑 王 卉
封面设计 曾国兴
责任出版 吴梦菁

新课程学科教学论丛书

小学语文课程与教学论

总 主 编 钟启泉

主 编 董蓓菲

出版发行 浙江教育出版社
(杭州市体育场路 347 号 邮编:310006)

网 址 [Http://www.jys.zjcb.com](http://www.jys.zjcb.com)

印 刷 杭州富春印务有限公司

开 本 787×1092 1/16

印 张 15.5

插 页 2

字 数 290 000

版 次 2003 年 9 月第 1 版

印 次 2003 年 9 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 7-5338-4965-5/G·4935

定 价 24.00 元

版权所有 翻印必究

前言

新课程的实施为教师的“教学创新”提供了广阔的舞台。无论“文本课程”“实施课程”“习得课程”都需要教师去体认、去再造、去落实。课程改革的成败归根结底取决于教师。从这个意义上说，“教师即课程”。

不过，作为新课程的教师仅仅局限于教师个体的“职业技能训练”，是远远不够的，因为教学不仅是技术，更是一种艺术。它要求从“工匠型教师”转型为“专家型教师”。“专家型教师”应当致力于通过“创新教学”的实践，摆脱“应试教育”的束缚，创造出崭新的“素质教育”的“课堂文化”。在我看来，这种“教师角色”的关键特质，就是“反思”与“合作”。

教师的自我反思是“教学创新”的动力。教师需要聚焦课堂，反思自身的教学，因为，课堂教学占了教师教育工作的大部分。而课堂教学本身是社会的一个缩影，这里面有着太多的社会学、心理学、教育学、生理学、信息学的问题需要解读。什么是“好的课堂教学”？如何评价“课堂教学”？不久前，我们请来了两位外国课堂教学专家来上海听课，分别听取了一所“名牌”小学和一所“一般”小学的一节社会课。这两名专家旗帜鲜明地猛烈抨击前者，高度赞赏后者。其结论跟我国教育界传统的主流观点是针锋相对的。确实，有什么教学观念，就会有什么教学行为。“教学创新”的基点在于教会学生如何学习。教师应当扮演引导者、启发者、咨询者的角色。“教学创新”意味着教师“教学观念”的转变，同时也意味着“教师团队”的形成。归根结底，意味着教师在“传道、授业、解惑”三个方面得到转变：从“单纯道德说教”转变为“确立人格楷模”，从“灌输现成知识”转变为“共同建构知识”，从“提供标准答案”转变为“共同寻求新知”。

理论与实践之间的对话、合作是推进“教学创新”的重要途径。长期以来，我国的教育发展造成了理论与实践之间的对立。然而，教育理论不是空泛概念的“文字游戏”，而是指引教育实践的参考原则；教育实践也不是尝试错误的技术性活动，而是检验理论的试金石。没有理论的实践是盲目的，没有实践的理论是空洞的。因此，既要消除“理论优位”“理论第一”的偏执，也要消除“反理论”的心态。当然，我们强调“理论与实践的统一”“研究者与实践者的对话”，并不是“取消”这两种角色，不是把两者“等同”起来。亦即，并不是要求每个教育理论工作者都直接走上中小学讲台，也不是要求每个教育实践工作者都撰写理论著作，而是两者从各自角色的角度，共同为解决直面的教育问题提供思路。所谓“教师研修”，不是指单纯地灌输现成的理论教条，而是指激活教师的“实践性智慧”或是“实践性知识”。所谓“大学与中小学合作伙伴关系”，也不是指中小学教师一味听命于大学教师的“理论”，而是指提供专业支持，平等对话，共同求得教学的智慧。

“学会反思，学会合作”，这就是新课程所要求的“教师角色”转型的课题。

这套“新课程学科教学论丛书”正是出于上述教育信念撰写、编辑的。课程改革在某一阶段需要轰轰烈烈的氛围,但随着课程改革的深化更需要扎扎实实的探究,这种探究不仅要促进对一般课程理念的认识,而且更要有益于对学科领域的特殊课程问题的解决。因而,结合学科深入研究课程、教学的理论与实践,对于教师的专业成长实在是一件必要而有意义的事情。为此,一批教育工作者,尤其是学科的教育工作者走到一起来了。他们大多是参加国家课程标准研制的核心人员,或者是投身课程教材实验的第一线教师。经过辛勤的劳动,他们将自己关于国际国内学科课程发展的动态与问题的研究心得整理成书,奉献给广大的教师,以唤起大家对课程改革的更沉深的思考。

反思什么、如何反思,是这套丛书关注的焦点。在课程改革的大背景下,学科的课程与教学遇到许多问题,例如:究竟是“教材为本”还是“标准为本”?教材设计如何才能摆脱“新瓶装旧酒”的尴尬?应该如何看待课堂教学的“主体”角色?怎样发挥教学的“主导”作用?嘴上讲“知识是自我建构的产物”,但实际上以“灌输”为主的课堂风景线又有多少改观呢?学科本身蕴涵着丰富的教育因素,而人为的“渗透”是学科教学的德育范式吗?我们的教学是基于教育技术的一种课程统整,还是技术至上、工具主义的表演?“学科性”应该成为本学科发展的旗帜呢,还是应该强调在解决问题中搭建与其他学科知识进行综合的“平台”,并逐步将“学科课程”转型为“领域课程”呢?上述问题,都需要我们进行理性的思辨与认真的实证,从而做到具体问题具体分析,从学科实际出发寻找能够解决自身问题的合适的课程措施与教学策略。

真正合作,实属不易。从某种意义上讲,这套丛书就是在为实现合作而架桥铺路。理论与实践的对话是一种合作,而教育工作者之间的牵手也是一种合作。一个人的精力是极有限的,他不可能事事通晓,也不可能样样亲身实践,要汲取他人的经验为我所用,要善于利用他山之石去攻玉,要学会共享各种教育技术与课程资源。合作还包括上下的协调。目前,一种“课程领导”的观念正在冲击传统的“课程管理”模式,真正的合作是平等的互动的关系,是新课程建设中的伙伴关系,那种“你工作我检查”“你实验我评论”的做法以及课程培训中的“一言堂”“满堂灌”都是反合作的表现。用一种理论、一杆标尺、一个模式来衡量,要求教师去划一地实施课程与教学,几乎是不可能的。课程改革是开放的过程,我们探究的结论也不可能是一成不变的,理论不是永恒的,永恒的是实践。

课程改革为我们开辟了大显身手的创新天地,学科教学从来没有像今天那样思想活跃、举措新颖、策略多样。但是,我们必须看到:新课程不是幻想中的“空中楼阁”,而是需要理论与实践作为支撑;新课程的建设不是一蹴而就的突击,而是一个不断内化积淀的长期过程;新课程的实践不是纸上谈兵的部署,它需要一批批的志愿兵与生力军去冲锋陷阵。让我们为新课程的崛起鸣锣开道,重塑教师新形象,重筑课程新文化,进一步焕发课程改革的勃勃生机!

钟启泉

2003年3月

目 录

第一章 小学语文课程	1
第一节 小学语文课程设置	1
第二节 小学语文课程性质和目标	6
第三节 小学语文课程改革	19
第二章 小学语文教材	28
第一节 小学语文教材概述	28
第二节 小学语文教材建设	32
第三节 小学语文教材改革	50
第三章 小学语文教学	56
第一节 小学语文教学过程	56
第二节 小学语文教学原则	79
第三节 小班化语文教学环境	96
第四章 小学语文教学方法	102
第一节 小学语文教学一般方法	103
第二节 情境教学法	112
第三节 合作学习法	115
第四节 多媒体语文教学	152
第五章 小学语文学习规律	158
第一节 小学语文学习心理因素	158
第二节 小学语文学习心理过程	164
第三节 小学语文学习能力	181
第六章 小学语文教学评价	186
第一节 小学语文教学评价概述	186
第二节 小学语文学习评价原理	195
第三节 小学语文教学评价改革	210
第七章 小学语文教师发展	224
第一节 课程改革与语文教师	224
第二节 小学语文教师的教学风格	227
第三节 小学语文名师教学风格	233

第一章 小学语文课程

近年来,基础教育课程改革在世界范围内受到前所未有的重视。许多发达国家,无论是反思本国教育的弊端,还是对教育发展提出新的目标和要求,往往都是从基础教育课程改革入手,通过改革基础教育课程,调整人才培养目标,改变人才培养模式,提高人才培养质量。2001年我国教育部针对现行基础教育课程存在的种种弊端,公布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,勾勒了我国新一轮基础教育课程改革的总体框架。但是课程改革与发展是一个历史的过程,新课程的改革,总是基于原有课程的基础之上。因此,回顾我国小学语文课程走过的百年历史,有助于我们客观地评价并推进小学语文课程改革。

第一节 小学语文课程设置

一、课程的含义

课程(curriculum)一词由拉丁语 currere 派生而来。其名词形式意思为“跑道”,动词形式意思为“奔跑”。因词根意义取舍不同,对课程定义已有差异。前者认为课程是“学习的进程(course of study)”,简称学程;后者认为课程是“一个人对自己经验的重新认识”。这样的差异就会得出完全不同的课程理论和课程实践。所以,对课程一词的不同界定之多也就可想而知了。综观对课程的不同定义,我们可以归为以下几种类型:^①

(一) 课程即学科

该观点认为:课程是指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和,这通常被称为广义的课程;狭义的课程则是指某一门学科或一类活动^②。目前我国《中国大百科全书·教育》以及众多教育学教材也持这种观点。这

^①史良方:《课程理论》,教育科学出版社,1999年,第3~6页

^②《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社,1985年,第207页

种定义的实质是强调学校向学生传授学科的知识体系,是一种典型的“教程”。它只关注教学科目,忽略了学生心智发展、情感陶冶、个性培养以及师生互动等对学生成长有着重大影响的因素。

(二) 课程即有计划的教学活动

该观点将教学范围、序列和进程,甚至教学方法和教学设计等所有有计划的教学活动都组合在一起,以期对课程有一个较全面的认识。持该观点的人认为课程是指一定学科有目的、有计划的教学进程,这个进程有量、质方面的要求,它也泛指各级各类学校某级学生所应学的学科总和及其进程和安排。该定义虽考虑较全面,但人们对“有计划”的理解有疑义。若“有计划”是指计划好的书面文本,如课程计划(教学计划)、课程标准(教学大纲)、教科书、教学参考书、练习册,以及教师的教案,将导致重点放在可观察的教学活动上,而不是学生实际的体验上,这是一种本末倒置,即注意教学活动本身而非教学活动对学生学习过程和个性品质的影响。若把非书面计划也包括在内,那么课程定义就太宽泛了。

(三) 课程即学习结果

该观点认为:课程不应该指向活动,而应该直接关注预期的学习结果或目标,即把重点从手段转向目标。所以课程事先要制定一套有结构、有序列的学习目标,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。该观点要研究解决的问题有:课程决策者的目标制定与课程实施者的目标实施间的差距;如何对待非预期的学习结果;预期结果的达成对不同学生的意义等。

(四) 课程即学习经验

该观点的核心是把课程的重点从教材转向个人,认为学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么。惟有学习经验才是学生实际认识到或学习到的课程。所以,“课程是指教师指导下获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验或体验”^①。该观点有忽略系统知识在儿童发展中的意义的倾向^②。同时,该观点在实践中很难实行:一个教师如何同时满足四五十个学生独特的个人发展要求?如何为每个学生制定合适的课程计划?……

此外还有课程即社会文化的再生产、课程即社会改造等多种定义。

这些定义均从不同角度或多或少地涉及课程的某些本质,但也存在明显的缺陷,有关课程的争辩还将持续。1949年,美国课程论专家泰勒(R.W.Tyler)出版

①②张华:《课程与教学论》,上海教育出版社,2000年

了《课程与教学的基本原理》一书,提出的课程原理是围绕以下四个基本问题运作的:

1. 学校应该达到哪些教育目标?
2. 提供哪些教育经验才能实现这些目标?
3. 怎样才能有效地组织这些教育经验?
4. 怎样才能确定这些目标正在得以实现?

泰勒认为:“我们如果要系统地、理智地研究某一课程,首先必须确定所要达到的各种教育目标。”而对目标的选择,要根据三方面的信息:对学生的研究、对当代社会生活的研究、学科专家的建议。泰勒建议用教育哲学(办学宗旨)和学习理论(学习心理学)作为筛子,对目标进行筛选。泰勒提出的研究的范式至今在课程领域占支配地位。

综上所述,我们有必要借鉴现代课程论的研究成果,调整和改进小学语文课程目标、课程内容、课程实施及课程评价的研究。

二、小学语文课程沿革

(一) 课程名称的演变

我国学校课程有着两千多年的历史。孔子首创私人办学,开设了“礼”“乐”“射”“御”“书”“数”六门课程,是我国古代学校课程的奠基人。我国小学语文课程也有着百年的历史。1902年,清政府颁布了《钦定学堂章程》(又称“壬寅学制”)。该章程将初等教育划分为蒙学堂、寻常小学堂、高等小学堂三个阶段。蒙学堂修业年限为四年,规定:“蒙学堂之教授科目为八:一、修身,二、字课,三、习字,四、读经,五、史学,六、舆地,七、算学,八、体操。”寻常小学堂修业年限为三年,规定:“寻常小学堂之科目,除改字课为作文,余同蒙学堂。”高等小学堂修业年限为三年,规定:“高等小学堂之科目,加读古文词、理科、图画三科目,余同寻常小学堂。”^①可见当时的小学语文课程中读经与文字教学并重,读作写分科教学,三者之间尚未有联系。

1903年清政府颁布《奏定初等小学堂章程》(又称“癸卯学制”),规定:“教授科目凡八:一、修身,二、读经讲经,三、中国文学,四、算术,五、中国历史,六、地理,七、格致,八、图画,九、体操。”可见,读经一科仍独立,但注重讲解;字课、作文、习字已合为一科,在初等小学堂称为“中国文字”,在高等小学堂称为“中国文学”。显然读作写三项已有联系。

^①盛朗西:《小学课程沿革》中华书局,1934年,第57~59页

Z
X
J
Y
C
K
W
Y
X
X

其后的九年里学科科目几经变更，但读经讲经依然如故；“中国文字”“中国文学”改为“国文”，但性质未变。

1912年9月，当时的教育部公布《小学校令》，初、高等小学堂废止读经，国文科目分为“读法、作法、书法、语法”四项。“国文即言语文字文章而言也。教授国文，使之通晓他人意思者，为听法读法教授，由耳及眼练习言与文者也；使之发表意思者，为语法书法作法教授。”^①可见，小学语文学科分项教学已成雏形。

1920年教育部通令将“国文”改为“国语”。1924年全国教育联合会新学制课程标准起草委员会颁布《新学制小学课程标准纲要》，规定：学校课程分为国语、算术、卫生、公民、历史、地理、自然、园艺、工用艺术、形象艺术、音乐、体育等十二科。“国语”一科包括语言、读文、作文、写字四项。1929年颁布《小学课程暂行标准》，有关国语科目内容包括：说话、读书、作文、写字四项。可见现代小学语文分项教学内容已成型。

1949年下半年，新中国成立后，“国语”改称“语文”。“语就是口头语言，文就是书面语言。把口头语言和书面语言连在一起，就叫语文。”^②1950年8月颁布的《小学语文课程暂行标准(草案)》中规定：语文教学包括听话、说话、阅读、写作四项。小学语文教学分项名称由此固定下来。

1956年小学语文教学大纲规定，语文课程包括阅读、作文、识字、写字四项，三年级以上增设汉语课。1958年以后语文课程政治化倾向严重。60年代初总结了经验教训，注重语文学科基础知识、基本技能的培养(双基)，注重读写能力的培养。1963年的大纲规定课程内容包括：识字、写字、课文、练习、作文。十年动乱期间，由于极左思想的引导，语文课程停止不前。80年代改革开放以来，语文课程提出全面培养学生语文能力、注重提高语文素质的理念。1978年的全日制十年制教学大纲规定：语文课程包括识字、写字、阅读、作文四项。1992年的九年义务教育全日制大纲中，语文课程包括汉语拼音、识字与写字、听话与说话、阅读和作文五项。

2001年教育部颁布的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》对分项教学名称做了较大的更改。第一学段(1~2年级)分为：识字与写字、阅读、写话、口语交际和综合性学习，第二学段(3~4年级)分为：识字与写字、阅读、习作、口语交际和综合性学习；第三学段(5~6年级)分为：识字与写字、阅读、习作、口语交际和综合性学习。这样的修正，目的在于整合知识与能力目标，简化头绪，突出重点；强调语言学习的实践性，着重培养学生的语文实践能力。

①傅彬然：《小学各科教学法》，大华书局，1933年，第45页

②叶圣陶：《叶圣陶语文教育文集》，教育科学出版社，1980年，第140页

（二）课时比重的演变

自清末设立语文课程至今,规定的语文授课时数比其他课程都多。《钦定学堂章程》规定:每周授课 72 小时,蒙学堂字课、习字、读经三科每周各 12 小时。寻常小学堂读经每周 12 小时,作文每周 6 小时,习字第一学年每周 12 小时,第二、三学年每周 6 小时,三科学习时间占总时间的 1/2。《奏定学堂章程》中规定:每七日为一周,每周授课 36 小时。初等小学堂读经讲经每周 12 小时,中国文字每周 4 小时。高等小学堂读经讲经每周 12 小时,中国文学每周 8 小时。宣统元年读经讲经授课时间有所减少,中国文字与中国文学改为国文,初小每周授课时间 14 小时,高小每周 8 小时。^①民国初年废止读经,初小国文课每周 12 课时、14 课时不等,占周课时的一半左右;高小国文课每周 10 课时、8 课时不等,占周课时的 30% 左右。国文改为国语后,从 1923 年公布的第一个课程标准看,国语占周课时的 30%。在这之后,国语课一直在各课程中处于领头羊的地位。1948 年国民党政府在修订的课程标准中提出低年级不设算术课,但国语课的地位没有被削弱,反而有所加强。在中国共产党领导的抗日根据地和解放区,办学条件非常差,但是国语课程仍被放在最重要的地位。例如,1942 年山东抗日根据地课程标准规定,低年级国语课程占 66.7%,中年级占 44.4%,高年级占 22.6%。1949 年华北解放区低年级国语课程占 54.5%,中年级占 32%,高年级占 27.6%。陕甘宁边区即使在最艰苦的时候,对基础课特别是国语课仍然非常重视,国语占了全部学习时间的 1/3。

新中国成立后,全国实行统一的教学计划和教学大纲。小学语文一直是一门最重要的基础课,授课时数最多,在总课时中占的比例最高。1953 年教学计划规定,语文初小每周 14 课时,高小 10 课时,六个学年共授课 2888 课时,占小学总课时的 48.7%。1956 年小学语文教学大纲规定,语文课程包括阅读、作文、识字、写字,三年级以上增设汉语课,一至六年级语文周课时分别为 12、12、12、12、9、9,较 1953 年有所减少。1963 年教学计划规定,语文课包括讲读、作文和写字,一至六年级语文周课时分别为 15、15、16、16、12、12,六个学年上课总时数为 3176 课时,占小学总课时的 48%,表明国家进一步确认语文基础学科的地位。在 1978 年、1981 年的教学计划中,小学语文教学时数分别占总课时的 41%和 40.3%。在《义务教育全日制小学教学计划》中,语文包括阅读、写字、说话和作文。五年制小学一至五年级语文课课时分别为 11、11、9、9、9,六年制小学一至六年级分别为 10、10、9、8、7、7,小学阶段语文课课时占总课时的 35%左右。尽管建国以来语文

^①盛朗西:《小学课程沿革》中华书局,1934年,第55页

课占总课时的比例呈递减趋势,但与其他学科相比,课时仍高居榜首。特别值得注意的是,义务教育教学计划在学科课程之外增设活动课程,为语文课程开辟了第二渠道^①。从1902年小学语文学科作为一门专门的课程,直到21世纪的开端,百年历史中,小学语文课程经历了读经讲经—中国文字、中国文学—国文—国语—语文这样一个名称演变的过程。追踪其发展的轨迹,不难发现:每一次的变革标志着一种新思潮的兴起,又带来一场教学上的革新。小学语文课程就这样稳步前进,不断完善。

第二节 小学语文课程性质和目标

在建国后相当长的时间里,对语文课程性质的认识存在片面性,表现为:将语文课程内容和形式对立和割裂开来,不能辩证地看待文与道、形式和内容的关系;语文在强调思想政治和语言文字(或语言文学)之间徘徊,不能正确认识和处理语言文字训练和思想教育的关系,直到1963年才对小学语文课程的性质有了第一次明确的界定。

一、小学语文课程性质

人们对语文课程性质认识的不同观点是长期存在着的。比较集中的有三种:综合性、工具性和统一性。

(一) 综合性

该观点认为语文课程内涵非常丰富,不像其他学科那么单一、明了。如数学课程主要反映数量关系和空间形式的逻辑性。语文课就复杂多了。在语文教材里,讲语言文字即是“文”,讲思想就是“道”。在教学内容中,讲革命领袖和英雄人物时,有较强的思想性,读诗歌、小说时,又有丰富的文学性,传授语文基础知识和培养理解、应用语言的能力时,更有明显的工具性;在训练方面,包括听、说、读、写四项,以及发展观察力、思维力、想像力,养成自学能力和习惯等。凡此种种,无不表现语文课的性质具有“综合性”。^②

^①崔峦:《小学语文教学论》中国人民大学出版社,1999年,第12~13页

^②朱作人:《小学语文教学法原理》华东师范大学出版社,1988年,第23~24页

(二) 工具性

该观点认为小学语文是基础工具,是表情达意的基础工具,是有很强思想性的基础工具。

1. 小学语文是基础工具

“语言是工具、武器,人们利用它来互相交际,交流思想,达到互相了解。”文字是语言的书面表现形式,也是进行交际、交流思想的工具。语言、文字是工具,那么教学生正确理解和运用祖国语言文字的语文课程,必然是工具课程。工具性是语文课程的本质属性。语文学得好,有利于其他课程的学习;语文是学习各门课程的基础工具,同时,语文也是从事各种工作的基本工具。基于语文课程的基础工具性,我们要充分利用母语得天独厚的语言和文化环境,给学生从小打下扎实的语文基础。

2. 小学语文是表情达意的基础工具

语文的基础工具性还表现在人们凭借本民族的语言文字说话作文,直抒胸臆。语文是人们表达思想、情感的手段。语文学科重在培养学生运用语言文字表情达意的能力,并在理解和运用语言文字的过程中发展思维,陶冶性情。离开交际功能,抽去情和意,语文便成了空壳,语文的工具性也就显现不出来了。

3. 小学语文是有很强思想性的基础工具

语文的基础工具性还表现在语文教材中的每一篇课文,学生的每一篇作文,总要表达一定的思想内容。听说读写内容的广泛性决定了语文课程广泛的思想性。思想内容和语言文字形式共生共存、相辅相成,决定了语文课程文道统一的特点。语文课程在对学生动之以情的基础上晓之以理,能够对学生的思想产生深刻久远的影响,这就决定了语文课程有很强的思想性。

1963年颁布的小学语文教学大纲提出:“语文是学好各门知识和从事各种工作的基本工具。”十年动乱后的1978年颁布的小学语文教学大纲恢复了小学语文“基础工具”的提法。在1986年和1992年的小学语文教学大纲中,明确将小学语文课程的性质定位于“工具性”。^①

(三) 统一性

该观点认为应当承认语言的工具作用,但是更应清楚地看到语文课程鲜明的思想性。语文是一种载体,它包含感情色彩,反映着政治倾向。语文是形式,思

^①崔峦:《小学语文教学论》中国人民大学出版社,1999年,第11页

想是内容。学生读课文时,不仅理解语言文字,而且也接受思想观念。这是它和理科课程的明显分野,它既有工具性又有思想性,两者密不可分,由此构成其“统一性”的课程性质。再从语言和思维的关系来看,思维的成果体现在语言中,思维与语言是统一的。马克思说过“语言是思想的直接现实”,语言和意识具有同样长久的历史;语言是一种实践的,既为别人存在并仅仅因此也为我自己存在的、现实的意识。1986年人民教育出版社出版的《全日制小学语文教学大纲》也明文指出“语文学科的重要特点是语言文字训练和思想教育的辩证统一”。

对于语文课程的性质,除了公认的统一性、工具性、思想性以外,还有人提出人文性、实践性等等。持实践性观点者认为:语文课程的“文”与“道”的学习,都要通过广泛的社会语言交际活动来继承和发展。^①

2001年教育部颁布的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》,在给语文课程定性时,除了继续突出语文的交际工具性质之外,更强调语文的人文性质,语文的内涵得到进一步拓展。它指出:“语文是最重要的交际工具,是人类文化的重要组成部分。工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点。”这一学科性质定位的变化,兼顾语言与文化的层面,阐释了语文是语言和文化的综合体,它既有工具性又有人文性。从而对小学语文课程的性质做了全新的定位,结束了关于语文课程性质的长期纷争。语文课程是一门综合性学科,仅一个“工具性”或“人文性”是无法概括语文这一复杂学科的本质属性的。而且“工具性”和“人文性”本身又是处于互相渗透、互相促进的关系之中,说语文学科具有人文性,绝对不是排斥它的科学精神,说语文学科具有工具性,也绝不是削弱它的人文精神,不存在限制这一个,张扬另一个的问题。

二、小学语文课程目标

以往小学语文课程目标往往与教学目标混为一体,其实两者在目标制定、目标使用范围、目标功能方面有着明显的区别。

(一) 语文课程目标的含义

小学语文课程目标,是指导小学语文整个课程编制过程的最为关键的准则。研究小学语文课程目标,必然涉及教育目标、教育目的、培养目标、教学目标等概念。

^①戴宝云:《小学语文教育学》浙江教育出版社,1993年,第3页

教育目标	{	教育目的(一级教育目标)	国家培养人的总目标或称终极教育目标
		培养目标(二级教育目标)	各级、各类学校的教育目标
		课程目标(三级教育目标)	各科类、各学科的教育目标
		教学目标(四级教育目标)	教师教和学生学的教育目标。纵向分为学段、学年、学期、单元、课时目标,横向分为认知目标、情意目标、技能目标

可见,教育目标是一个高度概括的集合概念,它的内涵是一个体系,是一个由教育目的、培养目标、课程目标、教学目标构成的有机整体^①。教育目标,是教育实施和评价的目标,具有阶段性,内涵和外延可大可小,大到可指一个国家的目标,小到可指一个单元乃至一节课的教育目标。教育目的,反映的是一个国家或社会历史时代总体的终极的教育意图、教育方向,具有很强的概括性。培养目标表明教育的社会价值,具有较强的方向性和概括性,内涵和外延有大小,大到可指国家培养目标,小到可指各级各类学校甚至一个专业班级的培养目标。课程目标,是学校全部教育内容和教育实践活动的直接目标,有总目标和分科目标之分,学校课程总目标与学校培养目标是一致的,它对分科目标有指导作用。分科目标是某一学科内容或某一教育活动内容的目标,它是总目标的具体化。教学目标,是教师教学与学生学习的目标,是每个单元、每节课甚至每个教学环节、教学活动应达到的具体目标,具有较强的灵活性。

小学语文课程目标即属于三级教育目标:语文学科教育目标。它上接培养目标,下连教学目标,是起桥梁作用的中介教育目标,具有举足轻重的地位。

小学语文课程目标,除了在语文课程计划中出现外,还出现在语文教学大纲或课程标准里。它们往往被称为“教学目的任务”“教学要求”“教学目标”等。尽管这些目标从内容上有粗细之分,但其功能基本是一致的,并能相互替代。对于这些目标,大多数人把它们视为教学目标,然而就其性质和作用来看,它们实际上是语文课程目标。它们依据培养目标、语文学科教育内容的特点和某阶段学生群体的普遍特点而确定,其功能主要是对课程计划、教材编写、教学目标、教学原则起指导作用,是小学语文课程编制的指南、教材编写的依据、课程实施和评价应普遍达到的最低标准。

小学语文课程目标由教育行政部门和课程工作者完成,具有较强的方向性和规范性。它受到语文学科特点、学生年龄特点、社会需求的制约。而教学目标主要由教师来指定,相对课程目标而言,具有较强的实用性和灵活性。教师更多关

^①高孝传等:《课程目标研究》教育科学出版社,2001年,第3页

注的应是学生的特点。

(二) 语文课程目标的演变

从1902年小学语文课程诞生起,我国共颁布了十余份教学大纲(课程标准)。根据小学语文课程名称的变化,大纲中反映的课程目标的演变也可划分为三个阶段:^①

1. 1903年~1916年 读经讲经科时期,以明经达理为教学目标
2. 1917年~1949年 国文国语科时期,以实际应用为教学目标
3. 1950年~至今 语文科时期,以提高素养、培养国家建设人才为教学目标

从大纲反映的课程目标的变化,仔细加以分析,不难发现其演变的过程中一脉相承的特点:有继承,也有创新,不断演变也不断充实完善。下面以第三阶段的6份大纲为例,就语文课程目标的变化做一比较研究。6份大纲具体如下:

1950年的《小学语文课程暂行标准初稿》

1956年的《小学语文教学大纲》(草案)

1963年的《全日制小学语文教学大纲》(草案)

1978年的《小学语文教学大纲》(试行草案)

1986年的《全日制小学语文教学大纲》

1988年的《九年义务教育全日制小学语文教学大纲》(初审稿)

小学语文课程目标的演变具有以下的特点:

1. 知识训练和思想教育的逐步统一

一个时代的政治经济决定一个时代的文化教育,而作为社会交际工具、人类交流思想媒介的语言文字,它必须与社会政治经济制度相适应,并为之服务。纵览这6份大纲反映的课程目标,均包含政治思想教育的要求:

1950年的大纲在教学目标第4条明确提出思想教育的要求:“使儿童通过普通话听语体文并联系各科的学习,能获得初步的自然史地常识,并具有爱国主义思想和国民公德。”当时由于刚解放,小学语文教育研究还跟不上迅速发展的胜利形势,政治思想教育内容并不具体。

到了50年代,我国开始大规模的经济建设,为适应这一时期的政治经济的需要,为社会主义革命和建设培养新一代,当时对语文教学中进行政治思想教育的意义已有充分认识。1956年的大纲要求,让儿童在学习语言的同时在文学作品中受到品德的陶冶,并提出了较具体的内容:“小学语文科还要在发展儿童语言

^①董蓓菲:《小学语文教学大纲五十年之演变》,《小学语文教学》,1990年第10期

的工作当中完成下面任务:(1) 树立对社会主义的信心。(2) 树立辩证唯物主义世界观的基础。(3) 培养共产主义道德。(4) 培养爱美的情感和审美能力。(5) 培养对本民族语言的热爱。”

60年代初,我国国民经济实行“调整、整顿、充实、提高”的方针,教育战线对1958年强调的“紧跟形势”而造成的不良后果提出纠正“乱、糟、偏”的口号,同时由于1959年、1961年两次展开关于“文道”关系的论争(语文教学与思想教育的关系的讨论),因而1963年的大纲不仅肯定了语文教学中思想教育的重要性,而且对“文道”关系有了统一的认识。大纲强调“一般不要把语文课讲成文学课或政治课”,“在语文教学中,教学生理解文章的思想内容和文章的语言文字是不可分割的。文章是用来记叙事实、阐明道理、抒发感情、讲述知识,事实、道理、感情、知识是内容,而记叙、阐明、抒发、讲述都必须先凭借语言文字”。可见当时对“文道”之联系有了正确的认识。大纲同时提出对学生进行爱党、爱国、爱人民、爱科学、爱劳动、爱公物、爱集体、守纪律等方面的教育要求。

粉碎“四人帮”以后,1978年的大纲对“文道”关系的认识又进了一层,这也是该大纲最重要的一个特点,认识到思想教育和语文教学的辩证统一的关系。大纲要求语文教学必须从小培养学生的无产阶级世界观,这个指导思想要体现在整个小学语文教学之中。至于两者如何统一,则未提及。

直到1988年的大纲才将“文道”统一的途径具体化了。“在听说读写训练过程中,进行思想品德教育,发展学生智力,培养良好的学习习惯。”“使学生受到辩证唯物主义的启蒙教育,逐步加深爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱社会主义的思想感情,陶冶爱美的情趣,锻炼观察、思维、想像、记忆的能力,培养良好的意志品格和学习习惯。”

从最初对小学语文课程进行思想教育的忽视,到围绕“文道”关系展开论争,以至明确实施“文道”统一的途径,这就是教学大纲所体现的小小学语文课程目标中知识训练和思想教育逐步统一的过程。

2. 听说读写能力培养的逐步统一

随着信息渠道的开拓、社会信息量的增加,社会交往对现代人的日常交际能力提出了更高的要求。一个人的说话和听话的技能技巧往往直接影响到工作效益。老教育家叶圣陶先生也就学科名称进一步强调过语文学科听说读写四项并重的必要性:“……口头为‘语’,书面为‘文’,文本于语,不可偏指,故合言之。亦见此学科‘听’‘说’‘读’‘写’宜并重,诵习课文,练习作文,固为读写之事。而苟忽于听说,不注意训练,则读写之成效亦将减损。”

然而小学语文课程近50年来存在一个严重的问题,就是重“文”轻“语”,重“读写”而轻“听说”。原因之一在于课程目标对“听说”要求的不明确。1956年、

1963年的教学大纲根本没有“听说”这一项要求。1950年的大纲对此是一笔带过。如1956年的大纲指出：“使儿童通过说话、写作的研究、练习能正确地用普通话和语体文表述思想。”至于听话要求根本忽视了。对听说有较为具体要求的是1978年和1986年的大纲。尤其是1986年的大纲，第一次将培养听说能力和培养识字、阅读、作文能力并列为小学语文课程教学目的，这是一个重要的发展，但在具体实施上还留有空白。1988年的大纲在此基础上第一次将听说作为独立的内容提出分项要求和分年级教学要求。同时提出建设性建议：“低年级还可以在单独开设的说话课上，有计划地进行训练。”在此，听说训练第一次拥有了和阅读、写作同样的地位。

3. 对培养能力和发展智力，对智力因素和非智力因素关系的科学认识

随着国外先进心理学、教育理论的引进，80年代起小学语文课程汲取了这些研究成果，在目标表述上反映出对培养能力和发展智力，对智力因素和非智力因素的关系有了科学的认识和较明确的要求。1978年的大纲尤其强调对学生自学能力的培养，1986年的大纲突出良好学习习惯的培养、良好的意志、品格和爱美情趣的养成，强调“学习语言和发展认识能力是相辅相成的”。要在训练语言能力和获得知识的过程中，发展学生的智力，特别是发展学生的思维能力。1988年的大纲比以往的大纲就发展智力、培养非智力因素的要求有更全面的表述。

4. 识字教学与学生实际的逐步统一

教育内容主要是通过教材传授给学生，而中国文字是表意兼表音文字，在认识记忆上有一定难度。因而识字教学在历份大纲中占重要位置。关于学生识字量的争论由来已久，大纲提出的识字目标也各不相同。

1988年的大纲识字量为最低，要求学生学会2500个；1956年和1963年的大纲识字要求最高，1956年要求小学生掌握3000至3500个汉字，1963年要求更高，要认识3500个汉字。为完成识字任务，1956年的课本课文篇幅明显加长，高小最长课文达5500字。1963年的课本为避免每课生字过多，以及受生字限制，每册课文篇数剧增。历年大纲对识字量都缺少一个科学的分析和具体的说明。有人统计，孙中山先生的著作共写了50多万字，用汉字量2134个，《毛泽东选集》（全四卷）共66万字，汉字量为2975个。我国最早的小学语文教材《急就篇》也只有2144个字。由此推及，一个小学毕业生掌握2500个左右的汉字足以应付日常读写的需要。但学生识字量的统计还有待科学化。

2001年颁布的《全日制义务教育语文课程标准》（实验稿），在系统总结我国语文教育的历史经验，吸收了国外母语课程标准研究的新成果，分析了语文教育的现状及时代发展对语文教育的新要求的基础上，重新构建了语文课程目标体系。此次提出的课程目标，同以往教学大纲提出的教学目的，有着明显的不同。一