

语文课程与教学论学程

林润之 主编



语文出版社

语文课程与教学论学程

编写人员：

林润之 陈建华 段双全
付煜 陈玉秋 周云
周剑清 侯艳 罗荣典

·北京·

图书在版编目(CIP)数据

语文课程与教学论学程/林润之主编. —北京: 语文出版社, 2010
ISBN 978-7-80241-436-5

I. ①语… II. ①林… III. ①语文课—教学研究—师范大学—教材
②③语文课—教学研究—中学 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 197625 号

YU WEN KE CHENG YU JIAO XUE LUN XUE CHENG

语文课程与教学论学程

林润之 主编

*

语文出版社出版

100010 北京朝阳门南小街 51 号

E-mail: ywp@ywcb.com

新华书店经销 北京蓝创印刷有限公司印刷

*

787 毫米×1092 毫米 异 16 开本 22 印张 468 千字

2011 年 5 月第 1 版 2011 年 5 月第 1 次印刷

印数: 1-3,000 定价: 39.80 元

本书如有缺页、倒页、脱页,请寄本社发行部调换。

序

一

“语文”是一片神奇的天空，总给人激越的情怀。就是在阅览《语文课程与教学论学程》这样一部学术性书稿的时候，亦激发了爱情花的美丽故事在脑海里飘然而至。该书主编林润之副教授，祖籍广东南海，生长在广西。他年轻时遭遇“文革”乱世，中学毕业后正准备下乡当知青，却偶然当上了民办教师，就爱上了“教学”行当，转正后到农村小学一个分校教学，一直耕耘在学校课堂里，从小学到中学，从中学又上大学，醉心于探寻语文课程与教学领域的奥秘。爱情花，似乎是听来的日本故事。说是一个乡下孩子，梦见了令人痴迷的爱情花，既像火红的木棉花撩人心扉，又像浓郁的夜来香醉人心房，就毅然告别家人上路找寻，历尽千辛万苦，看到了无数美丽鲜花却不遇，最后无奈只好返回，抵家的刹那间，却发现那摄人魂魄的爱情花就在自家老宅的屋檐下，灿烂绽放！

二

林润之副教授2007年初秋从广西贺州学院来华南师范大学做访问学者。在酝酿期间，他们一千人来访，我在沁园二楼西餐厅便餐接待；出乎我猜想，他竟然已是比我还大的五十好几的人了，而且由贤惠的夫人陪同。更出乎意料的是，他竟然是一个“比我还认真”的至性至情的访问学者。我接待的访问学者不算多也不算少，秉承师训“学生入门时总是满怀希望的，不要让人出门时过于失望”，故而凡教学事宜总是讲求认真。有一回，一位选课的访问学者第一次上课因不知而未到，我下课后接到他的电话，便约他尽快来家，将“课程设计”布置给他。他来了，我打印出“课程设计”，给他布置上课“目标几何”“备书几本”“作业几个”和“预期成果几许”，讲了好一阵。讲完后，他起身告辞。他已经到了门口，我突然发现那“课程设计”还遗忘在茶几上，急忙提醒道：“课程设计，你还没带！”就要反身去取，他却说：“我不要了。”我眉头一皱：“为什么？”他讪讪道：“你太认真啦，我恐怕达不到！我本来只想来听听你的课玩玩的。”而林润之副教授来做访问学者，则是抓紧抓紧再抓紧，认真认真再认真，总是嫌我给他的安排和接触过少，甚至提出要我同意一周请我吃一次饭，席间好向我求教！我只好“打击打击”他的积极性，仿照毛主席语录的口吻说：“做学问不是‘请客吃饭’，而是

‘坐冷板凳’！”

林润之副教授在访学期间表现出的悟性、拼劲和上进，至今仍然历历在目。那时，我正在启动“校本学习研究”。除了到学校里和课堂上进行现场研究外，还组织有关师生进行基于文献的逻辑分析与建构研究，列出了一系列的子课题与题目。林润之副教授的选题是“国内外学习研究取向的分析与建构”，对他来说极富挑战性！这个题目，属于元分析层次，要做出点新意来，对于一个人的文献功夫、挖掘提炼、复杂思维、逻辑清理、谋篇布局以及行文素养，既是极大的挑战，亦是难得的机会！因为是第一次涉足“学习研究”领域，他有些“轻狂”地飞快拿出了个“论文提纲”给我，在我看来几乎“不沾边”。我照自己以往批阅学生作业的惯例，给予他的材料用“修订格式”从头到尾写满了问题与建议，最后还写了一个分析与建议式的长长的阅后语。发还后，他好几天都没有任何反应，却突然打电话给我说，他研读我的批阅研读了三天三夜，还有几处不明白，一定要请我吃饭喝红酒，好请教清楚。从此以后的半年多里，他一直“叮住不放”，深入研读，反复修改，八易其稿，最终成就了《课堂学习研究的三种主要取向：来自学习过程的考察》一文，发表在《教育发展研究》上，后被中国人民大学复印报刊资料全文转载。这次专题学习与研究，他尝到了甜头，竟然弄得拼劲一发而不可收。本来他患有糖尿病，平常听从医生建议，饭后散步半小时，血糖就控制得非常好。现在劲一上来，吃完饭舍不得挤出半小时时间来散步了，接着就看书写东西！我知道后劝他，身体第一！他的回答竟然让我意外加意外：“不搞出点东西，身体再好长命百岁又有什么意思？！”这不能不令人感慨万千：语文是一片神奇的世界，语文课程与教学研究是一个神奇的国度，《语文课程与教学论》教材是一块神奇的土地，因而引得林润之副教授“以身相许”！

2007年9月份来访学报到不久，林润之副教授就接到通知，所申报的教材《语文课程与教学论》被广西壮族自治区教育厅批准为“‘十一五’期间第一批广西高等学校优秀教材立项项目”。他立刻将教材编写，补充到自己的“访学计划”中，专门列出一条为：“在导师指导下，完成本人申报获准的自治区优秀教材立项——《语文课程与教学论》高校教材编写的整体构思，确定章节框架，做好各执笔者的任务分配。”访学期间，他按照计划，研制好了编写大纲，组织好了强干的编写队伍。时至今日仅仅一年半的时间，他就率领编写组拿出了洋洋近40万字的稿子，令我敬佩之情油然而生！对于“语文课程与教学论”学科，我是门外汉，没有发言权！可是在阅览书稿时，字里行间饱含着的新意与特色却怎么掩也掩不住。一方面，内容选择与创新体现了国内外研究前沿。比如，在整体内容上，实行“基础理论”与“实践技能”相结合，并突出教学专业技能；在领域涵盖上，不仅涵括了国内新课程改革以来兴起的“语文课程研究领域”，而且包容了崭新的“语文学学习研究领域”，体现了国际上“课程、教学与学习整合”的发展趋势。另外一方面，形式创新与开发融会了“教学结构”。教学结构的创新与开发，是当代国际高等院校教材编制的主要发展趋势。尤其在信息技术（Information Communication

Technology, ICT) 与教育整合的背景下,教材已经扩展嬗变为真正的“教学材料”。林润之副教授洞悉并参与到信息技术与语文课程整合的研究与建构之中,设计和编写的《语文课程与教学论学程》,适应学习者的自主学习需要,创新和开发出了有“语文课程与教学论”学科特色的教学结构,实乃一种有益的探索和尝试。当然,诸如此类的这些内容和结构的创新与建构价值,还有待于读者的鉴别和语文课程与教学实践的检验。

三

在我国,语文课程与教学论,像整个课程与教学论学科一样,新时期以来得到了前所未有的大发展。这样的大发展,既积累了丰硕的成果,为学科创新奠定了必需的基础,又遭遇了系列的难题,为学科突破提出了迫切的呼唤!这些丰硕的成果,在我狭隘的视野中,主要体现在两点上:一是相继超越了工具性原则和人文性原则,创新和确立了“工具性与人文性整合原则”;二是努力创新出了琳琅满目的多样化语文教学模式!而那些系列的难题,虽然数不胜数,但是归结起来根源则为教育哲学难题,或曰教育领域的“本体论逻辑与认识论逻辑混淆症”!

这种“混淆症”的后果之一,就是在课程与教学论领域,遮蔽或悬置了“教师主体”“课堂场域”和“知识创新”,在语文课程与教学论领域恐怕亦是如此。在本体论里,教育界长期来形成了根深蒂固的“理论与实践”二元论逻辑;而在认识论里,新时期来理论工作者与第一线教师则逐步流行开了“主体与客体”二元论逻辑。两种逻辑,总要碰到一起。由于未加辨识,当我们在“认识论逻辑”上,把教学实践看成是一种“特殊认识过程”而确立了“学生主体”命题后,就不自觉地“混淆”到了“本体论逻辑”里,在“理论与实践”里将“去教师权威”泛化为“去教师主体”。于是,在作为理论的“课程与教学论”以及“语文课程与教学论”里,“教师主体”地位被悬置起来,而作为“理论工作者”的专家学者们,便毫不客气地“偷偷”入主其中。于是,课程与教学论,就抽象而狭隘化为“专家学者”的课程与教学论,而不是“一线教师”的课程与教学论;语文课程与教学论,亦同时抽象与狭隘化为“语文专家学者”的课程与教学论,而不是“一线语文教师”的课程与教学论!这样的课程与教学论研究范式,就演变为“去课堂场域”的“逻辑分析”。而在这样的研究范式里,一线教师对课堂真实教学问题的研究,不能登“理论研究”的大雅之堂,只能属于“教学经验探索与积累”;而专家学者们基于文献的“逻辑分析”,则至多只能提出一些命题或假设。这样一来,在我国的课程与教学论领域,知识创新就逐渐淡出了人们的视线,而成为了一种陌生的记忆!我们可以检视一下新时期那些流行的课程论、教学论以及课程与教学论著作与教材,那些流行的语文课程论、语文教学论和语文课程与教学论著作与教材,里面的内容除了大量缺乏实证证据的论说式命题甚或假设外,很难说是否有和有多少算得上是真正的“知识”!

教师主体的解蔽，成为当代教育研究的当务之急！而认知心理学的扩展，则似乎为此提供了契机。美国著名的认知心理学家舒尔曼（Shulman, L. S.），满怀教师专业发展情愫，格外关心教师教育创新，在长期的教学认知心理学研究中独辟蹊径，把焦点聚集在教师的教学活动中，极富创见地提出和设计了“教师教学活动中的知识增长”课题，并长期躬身耕耘其中，取得了杰出的学术成就，当选为美国教育研究学会主席。在1985年美国教育研究学会年会上，他发表了基于实证又充满激情的主席演讲，题目为“智者：教学活动中的知识增长（Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching）”^①。这注定是一檄文，已经成为西方教学与教师教育研究领域“知识转向”的里程碑。

这篇文采飞扬的演讲辞，流淌着舒尔曼深沉的忧患、深刻的洞察、深厚的修养、深邃的智慧和深藏的情感！他一开篇就引用了诺贝尔文学奖得主萧伯纳对教师乃至教育发泄不满的“革命者警句”：

“能干者，做事；

无能者，教书！”

（He who can, does.

He who cannot, teaches.）

两句短诗，出自名家之笔，虽然是对教师的诋毁，但是却将西方教学专业曾经的窘迫境况，刻画得入木三分！舒尔曼接着从19世纪后期美国教师入职考试试题与100年后教师评价标准之间的巨大反差切入，鲜明地揭示100多年前几乎90%~95%的试题都是考察学科专业知识的，而100年后则倒了过来，几乎所有评价标准都是考察教育学知识的。现行评价标准中教育学知识的“独角戏”，是社会的需要转移抑或关注点变化的表现。这种表现里，酝酿出了一个教育学知识发展的文化悖论——教育学知识在凸显的同时，伴随着学科专业知识受冷落，却掉入了“科目内容无涉”的陷阱，从而导致了“学科主题教育学知识”的悬置！这使舒尔曼不得不惊叹：“也许萧伯纳是正确的。他准确预计到1985年的教学标准——饱学者，做事；无知但粗通教学程序者，教书。”

在这样的严峻背景下，学者追求真知的本性和认知心理学的素养，引领舒尔曼将睿智聚焦在一个被忽视了的普遍现象与重大问题上。大家都知道，从几无实际经验的职前教师经过临场教学实习和入职教学实践，而成长为一个熟手教师，有一个变化发展过程。在舒尔曼的心理学视角看来，这实质就是一个特殊的教师认知过程，贯穿其中的必然是知识的变化与发展。所以，舒尔曼提出了长期被忽视的一个重大问题：教师教学活动中的知识增长状况是怎么样的？“中心问题是从专长学生到新手老师的转变。一个在大学里已学有所专的学生，是如何把他或她的学科主题专长转化成学生可以理解的形式？当

^①Shulman, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching [J]. Educational Researcher, 1986, 15 (2): 4-15. 后面有关舒尔曼的引文，出处均同此。

新手教师面对有缺陷或弄不清楚的课本章节或迷惑的学生时，他们是如何应用内容专长来产生新的解释、表述，或者澄清的？类比、隐喻、举例、演示或重新措辞的依据是什么？新手教师（甚或经验丰富的老师）是怎样在教学过程中运用自己的学科主题专长的？当教师的学科主题能力本身受到先前教育或能力不足的影响时，需要给予什么样的教育学补偿？”

经过规范而深入的研究，获得了大量新颖资料和数据。其中呈现出来的一个看似平常的现象，却被舒尔曼用认知发展的眼光进行了深刻的剖析，后面潜藏的一个教学活动中的知识增长问题就被发掘出来了：在职前到成熟的过程中，教师获得和使用了什么样的新型知识？为了从合理性上回答这个问题，舒尔曼建构了一个教师知识的新框架，将教师具有的内容知识区分为三个范畴：学科主题内容知识（subject matter content knowledge），科目教育学知识（pedagogical content knowledge）和课程知识（curricular knowledge）。研究资料与数据显示，学科主题内容知识和课程知识，都是在教师进入课堂进行实际教学之前，就已经具有了的，唯有科目教育学知识是在进入课堂实施教学活动的过程中生成的。这就揭示了一个以前人们不知道的事实，教师在教学活动中创新着知识，所创新的就是科目教育学知识！

据此舒尔曼指出，大学更像师范学院，这样的机构用于培养最负盛名的专业人员、最高水平的学者和最受尊重的教师。在西方，将教学看作学识的最高表现，具有悠久的传统，可以追溯到伟大的亚里士多德（英译 Aristotle，公元前 384 ~ 公元前 322）在《形而上学》一书里对知识本质的研究，这远比萧伯纳要权威得多。其实，在中国也是如此，作为博大精深的中华文化传统精髓的儒学，其鼻祖孔子就是以“教书育人”“为师弘道”为历朝历代传颂，并一直被尊奉为至圣先师。所以，舒尔曼理直气壮地写道：“我们拒绝萧伯纳先生和他的污蔑。我们要借助亚里士多德而公开宣称，知性的最终测定依赖于将知识转化为教学的能力。”并且针锋相对，饱蘸浓情地写出了“理”赞教师的美丽诗句：

“能者，做事。

智者，教书。”

(Those who can, do.

Those who understand, teach.)

四

这样浸透哲理又饱含激情的诗句，谁能说它不会与萧伯纳的警言一起，比肩而成千古绝句呢？！让我们一起来吟诵这样美丽的诗句吧——“能者，做事。智者，教书”。吟诵中脑海里有一群不期而至的精灵，发出了荡气回肠的叩问：智者何在？智者何为？智者何依？

林润之副教授，一路从小学课堂发奋到中学课堂，从中学课堂又奋斗到大学课堂。

他追寻在小中大学语文课堂里，莫非也是怀揣着一个寻找语文课程与教学世界里的“爱情花”梦想?! 如果是的话，让我们一起来吟诵舒尔曼充满想象的诗句吧——“能者，做事。智者，教书”。于是，我们会听见一个来自课程与教学世界的神圣声音在呼唤：超越“教师悬置”，走进教师队伍吧！跨出书斋限定，走进学校课堂吧！带上命题假设，追求知识创新吧！这样，林润之副教授与他的伙伴们，就要返回学校的语文课堂，与在课堂执教的语文教师为伍，一同去创新语文教育学知识。那样的话，有一天我们就会突然发现，在课程与教学论领域，在语文课程与教学论领域，老师们和学者们孜孜不倦地追寻的那片教学专业生涯里的“爱情花”，正在悄然绽放！

受林润之副教授所嘱，特将阅览书稿之中的思绪略表一二。
是为序。

黄甫全

2010年1月9日于广州“致智斋”

目 录

基础理论篇

第一章 语文课程	2
第一节 语文课程的内涵	3
第二节 语文课程性质与改革的基本理念	6
第三节 语文课程标准	15
【自我测试题】	21
第二章 语文课程教学	22
第一节 语文教学过程理念	24
第二节 语文教学方法	29
第三节 语文学习方法	36
【自我测试题】	40
第三章 识字与写字教学	42
第一节 识字与写字教学的理念	43
第二节 识字与写字教学的策略	45
第三节 识字与写字的训练方式	49
第四节 识字与写字教学案例与探究	52

【自我测试题】	58
第四章 阅读教学	61
第一节 阅读教学的理念	62
第二节 阅读教学的策略	66
第三节 阅读训练的方式	70
【自我测试题】	76
第五章 写作教学	79
第一节 写作教学的目标与要求	81
第二节 写作教学的理念	83
第三节 写作教学的策略	88
第四节 写作训练的方式	94
【自我测试题】	100
第六章 口语交际教学	103
第一节 口语交际教学的理念	104
第二节 口语交际教学的策略	108
第三节 口语交际训练的方式	114
【自我测试题】	118
第七章 语文综合性学习	120
第一节 语文综合性学习的理念	121
第二节 语文综合性学习的教学策略	128
第三节 语文综合性学习的方式	132
【自我测试题】	138
第八章 语文教学评价	140
第一节 语文教学评价概述	141
第二节 学生语文学习评价	144
第三节 教师语文教学评价	149
【自我测试题】	155
第九章 语文教师的素养	157

第一节 语文教师的理念转变·····	160
第二节 语文教师的角色转换·····	161
第三节 语文教师的专业发展·····	164
【自我测试题】·····	172

实践技能篇

第十章 语文教学设计技能 ·····	174
第一节 教材的研究与处理·····	175
第二节 教学过程设计·····	185
第三节 说课与教案的编写·····	196
【自测与训练】·····	208
第十一章 课堂教学的组织与调控技能 ·····	215
第一节 课堂教学的导入技能·····	217
第二节 课堂教学的互动技能·····	226
第三节 课堂教学的板书技能·····	240
【自测与训练】·····	246
第十二章 语文学业评价技能 ·····	249
第一节 学业评价的理念和原则·····	250
第二节 学业评价的方式·····	253
第三节 语文测试卷的编制和讲评·····	265
【自测与训练】·····	271
第十三章 信息技术与语文教学技能 ·····	274
第一节 信息技术与语文教学·····	275
第二节 信息技术与语文教学的整合·····	284
【自测与训练】·····	296
第十四章 语文教学研究 ·····	297
第一节 语文教学研究的内容与场域·····	299

第二节 教学研究的途径和主要方法	307
【自测与训练】	333

附

一、参考文献	336
二、后 记	338



基础理论篇



第一章 语文课程

【实例与问题】

没有完成预设教学任务的语文课是好的语文课吗？

某市实验中学特级教师吴士平老师的一堂语文课，内容是《宋定伯捉鬼》。按照教材的本意是说明宋定伯这个人很机智，他通过把自己装扮成鬼，取得鬼的信任之后，使鬼暴露了真相，结果把鬼给捉住了。吴老师也是按这个思路引导学生去学习这篇课文的。那是一堂公开课，在讨论宋定伯勇敢、机智时，一个学生站起来说：老师，我有不同的看法，宋定伯其实很虚伪，说假话，骗了鬼，而鬼反倒说真话，所以宋定伯这个人是不讲诚信的。当时学生都为之一愣，听课的人也都精神一振。

吴老师略一思索，立刻表扬了这个学生，表扬她敢于打破人善鬼恶的常规认识很简单，表扬她敢想敢说，尤其在有人听课的时候敢于发表自己的见解。此时，学生的积极性充分调动起来了，于是，吴老师不再按照原计划授课，而是根据这个学生的看法提出新的问题和学生们讨论，如“诚信的实施是在诚信者之间，当你面对的是诡诈奸猾之徒时，难道也要把自己交给对方吗？”“诚信和策略该如何实施，如何把握？”等。

这则实例体现了语文课程的预设与生成的关系。我们都知道，通常的语文课包含备课、上课、辅导、检测等环节。在上课的过程中，老师都是按照预先设计好的教案按部就班地完成教学任务。我们不禁要问，像这种没有完成预设教学任务的语文课也是好课吗？所以，在这一章里我们拟回答下列问题：

1. 课程、语文课程的基本含义是什么？
2. 语文课程的性质是什么？
3. 语文课程的基本理念是什么？
4. 语文课程的预设与生成的关系是什么？
5. 语文课程标准与教学大纲的区别是什么？
6. 语文课程三维目标的核心是什么？

【学习指南】

一、学习目标

1. 识记：课程、语文课程。
2. 了解：语文课程标准与教学大纲的区别。
3. 理解：语文课程的性质与基本理念。
4. 应用：根据具体的教学案例讨论语文课程的预设与生成的关系。

二、学法建议

1. 本章的重点是第二节“语文课程的性质与语文课程的基本理念”，难点是语文课程的预设与生成的关系。
2. 第一节和第二节可以采取教师讲授、学生讨论、教师答疑的方式。
3. 第三节可以采取学生自学、教师讲解，并结合有关教学三维目标的具体案例有针对性地进行分析，在情境中学习。

第一节 语文课程的内涵

课程是研究教什么的问题，是教育的核心，它集中体现了教育思想和教育观念，所以要理解语文课程的内涵，就应该先大致了解课程的涵义。

一、课程的概念

单从字面来看，“课”的意思有：本义是“考核”，如“有官而无课，是无官也，有课而无赏罚，是无课也”；引申义是“学习”，如“二十已来，昼课赋，夜课书，间又课诗，不遑寢息矣”；现在指“有计划的分段教学”（lesson），如上课、下课；或指“教学的科目”（subject、course），如专业课；或指“教学的时间单位”（class），如一节课；或指“教材的段落”，如共有五课。

“程”的本义是称量谷物，并用作度量衡的总称，如“程者，物质准也”；后来指长度单位，如“程，品也，十发为程，十程为分，十分为寸”；引申为路程、道路，如启程、送你一程、走了一程又一程；再引申为步骤、过程，如会议的议程、进程等。

西方“课程”一词是“curriculum”，源于拉丁语 currere（动词）和 cursum（名词），原意为跑道（race-course），转义为“学习之道”（course of study），指学生要沿着学习的跑道进行学习。

美国新教育百科全书对“课程”的解释是：“课程系指在教师指导下学习者学习活动的总和。”

总的来说，“课”有学习或传授的意思，“程”有内容、范围及进程的意思，合起来“课程”一词可以理解为“学生在教师指导下各种活动的总和”。这是《中国大百科全书》所说的广义的课程，狭义的课程就指一门学科，如语文课程就是指语文这门学科。

具体说来，目前比较流行的课程定义有以下几种。

知识课程（也叫学科课程）：这种观点的本质是把课程看成是知识，知识按学科分类，学校课程的主要使命是让学生获得知识。这种观点是传统的也是具有代表性的。

经验课程（也叫活动课程）：这种观点的本质是强调学习方式即学生在校或社会环境中获得经验或体验的重要性，课程是以学习者实践活动的形式实施的，在做中学，只

有这样，外在的知识才能转化为自身所拥有的体验，即经验。

理想的课程：指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。

正式的课程：指由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材，也是列入学校课表中的课程。

教师的课程：指任课教师所领会的课程。

运作的课程：指在课堂上实际实施的课程。

学生的课程：指学生实际体验到的东西。因为每个学生对事物都有自己特定的理解，两个学生听同一门课，会有不同的体验或学习经验。

在教育领域，课程的含义是复杂的，要想下一个统一的定义也是不太可能的。在理解“课程”大致含义的基础上，我们来进一步理解语文课程的内涵。

二、语文课程的内涵^①

语文课程是为了学生的语文素养的形成与发展而设计和建构的语文教学内容体系及其活动方案。它包括语文教学目标的设定、语文教学内容的选择、语文教学方式的组织三个层面。它既表现为一种静态的书面文件，如语文课程标准、语文教科书、语文教学指导书（教参）等物质性的文字资料；更表现为教师在教学时对教学内容的进一步理解与创造性的建构；还表现为学生在语文学习活动中所获得的独特的个性化语文体验。所以，语文课程既是一种静态的语文学习材料与教学目标体系，带有预先计划性；又是一个教师理解、学生体验二者互动的意义不断生成的过程，带有发展建构性。

从横向看，语文课程包括语文学科课程、语文活动课程、语文综合探究课程（或称语文专题研究课程）三种类型。

语文学科课程以间接语文经验（语文教科书为其载体）为课程内容，以课堂教学为主要实施形式，具有传授语文知识、发展语文能力、培养人文意识和人文精神的课程功能。这是语文课程的主要形态。

语文活动课程以学生的语文实践活动为课程内容（如办刊、演出、辩论等），以学生获得直接的语文经验，提高学生的语文实践能力为课程目标。这是语文课程的重要辅助形态。

语文综合探究或语文专题研究课程是指学生在教师指导下从自然现象、社会现象和自我生活中选择和确定有关语文或与语文有关的研究专题，采用科学探究的形式，在研究过程中主动获取知识、运用知识、解决问题的学习活动。这种课程具有综合性的特点，有利于学生建立各种横向联系，在知识的整合中提高解决问题的能力，同时，也具有培养学生科学精神、创新能力的课程功能。这是语文课程中的一种特殊形态。

如果把语文课程不仅仅是看做一种静态的书面计划（课标）和书面材料（教材），