



# 语文教学与思维创新

李媛 ○ 著




天津出版传媒集团

 天津科学技术出版社

# 语文教学与思维创新

李媛 著

天津出版传媒集团

 天津科学技术出版社

**图书在版编目 ( CIP ) 数据**

语文教学与思维创新 / 李媛著. — 天津: 天津科学技术出版社, 2019. 4

ISBN 978-7-5576-6453-4

I. ①语… II. ①李… III. ①小学语文课—教学研究  
IV. ①G623. 202

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 103656 号

---

语文教学与思维创新

YUWEN JIAOXUE YU SIWEI CHUANGXIN

责任编辑: 王 冬

责任印制: 兰 毅

出 版: 天津出版传媒集团  
天津科学技术出版社

地 址: 天津市西康路 35 号

邮 编: 300051

电 话: (022) 23332397

网 址: www.tjkjcs.com.cn

发 行: 新华书店经销

印 刷: 济南大地图文快印有限公司

---

开本 787×1092 1/16 印张 9.375 字数 140 000

2019 年 4 月第 1 版第 1 次印刷

定价: 50.00 元

# 前 言

“教学既是一门科学又是一门艺术”的经典命题从教学目标的指向性上为语文教学发展提出了理论要求，传统的语文阅读教学重结果轻过程、重记忆轻思考。机械的训练方式忽视了学生的阅读思维，导致教学效果往往不尽如人意。培养学生的阅读思维能力，让学生真正学会阅读，是语文教育工作的重要内容。目前语文教育越来越重视对学生阅读思维能力的培养。语文课程标准和语文核心素养理念都强调了发展学生的思维能力，语文教育工作者和一线语文教师也为培养学生的阅读思维能力进行了一系列的教学实践。如何有效地培养学生的阅读思维能力，改进语文阅读教学，已经成为目前语文教育探讨的重要课题之一。

本书采取的研究方法有文献研究法、经验总结法和案例分析法等。结合语文阅读教学现状和中小学生的思维特点，从理论和实践两个维度探讨阅读思维能力的培养方法，具有一定的理论价值和现实意义。通过对本论题的研究，意在引起语文教育研究者和语文教学工作者对阅读思维能力的关注，为语文阅读教学中问题的解决提供一些启示。

# 目 录

<b>第一章 语文教学与思维创新的研究意义</b> .....	<b>1</b>
第一节 语文课程性质之争：从工具性批判开始.....	1
第二节 语文教学现实审视：从知识目的论开始.....	13
<b>第二章 语言训练的本质：基于语言的训练</b> .....	<b>23</b>
第一节 语言的内容：从分立到统一.....	24
第二节 语言的层次：从语识到语感.....	35
第三节 语言训练的本质.....	53
<b>第三章 语言训练的开展：语文教学的实践变革</b> .....	<b>66</b>
第一节 阅读教学：基于文本的语言训练.....	66
第二节 写作教学：语言训练的三维模式.....	97
第三节 口语交际教学：汉语交际能力的培养.....	112
<b>第四章 语文教学思维创新能力培养的实践策略</b> .....	<b>127</b>
第一节 语文教学思维创新能力培养环境的创设.....	127
第二节 语文教学思维创新能力培养的文体教学策略.....	129
第三节 语文教学思维创新能力培养的评价策略.....	140
<b>参考文献</b> .....	<b>143</b>

# 第一章 语文教学与思维创新的研究意义

## 第一节 语文课程性质之争：从工具性批判开始

理解语文课程性质之争的难题不是一件容易的事。首先让我们从语文课程性质的演化开始，试图通过历史的蛛丝马迹来窥探语文课程性质的难题是怎样产生的。

### 一、语文课程性质之争的历史演化

以清政府颁布的“壬寅—癸卯学制”为标志，中国的语文教育历史分成古代语文教育和现代语文教育两个时期。在论述新学制以后的语文教育发展轨迹之前有必要回顾一下古代语文教育的发展历程背后的逻辑基础。

#### 1. 古代语文教育的逻辑基础

中国的语文教育源远流长，历史悠久，是世界文明史上的一大奇迹。古代的语文教育是一种广泛意义上的语文教育，集经史子集于一体，融文史哲经于一炉，可称之为“大语文教育”或“泛语文教育”。古代的语文教育是文言文的一统天下，教育的内容主要是“四书五经”等传统儒家经典。这种教育重点关注个体的内心修为，借助于个体“仁义礼智信”等内在的修为来提升思想境界，从而为实施外在的统治创造坚实的道德基础，即“内圣外王”。

中国古代语文教育的历史主要体现在封建社会，甚至可以粗略地认为，中国古代语文教育的历史长河就是从封建社会开始的，孔子就是古代语文教育的开创者。当然，封建社会以前的原始社会和奴隶社会两个时期也有古代的语文教育，但无论从教育思潮还是教育理念来说，这两个时期在中国语文教育史上的地位都远远低于封建社会，几乎可以忽略不计。孔子之

前的古代教育不是缺乏学校教育的特征，就是缺乏语文教育有意识的目的性，不是没有语文教育的系统性，就是没有语文教师身份的明确性。总之，孔子之前的语文教育只是学校教育的雏形，这从学校诞生时的名称就可以看出来。

接受教育的群体主要是封建社会的准统治者，这些准统治者还包括那些企图成为统治者，但最后却不能成为统治者的群体。这些人在当时基本上属于上层阶级，无论是经济上、政治上、文化上还是心理上都处于优越的地位。这时候的教育属于精英教育的范畴，接受教育的群体即为精英阶层。当然，这里所用的“精英教育”这个词与当前国际上通行的精英教育是“适龄人口入学率在 15% 以下者接受高等教育”是有区别的。

作为一种专制教育，古代语文教育的目的是将精英阶层培养成社会的统治者。其实，从大范围来讲，这些精英阶层大多已经属于统治阶级的范畴，让他们接受传统的儒家教育只是为了使其成为更好的统治者，具有“锦上添花”的意蕴。除此以外，古代语文教育的根本之处在于通过一整套教育体制的宣扬来实现对个体的思想行为进行控制。按照葛兰西的观点，即为“文化霸权”，通过“四书五经”的教育内容来实现对个体的思想控制。

在对古代语文教育的叙述中我们可以把握这样一条线索：统治阶级通过一整套“四书五经”等传统儒家教育内容的选择来实现统治阶级的思想宣传，并通过这些教育内容的考试来选拔统治阶级，从而实现社会控制的目的。

### 2. 文白之争——课程性质的导源（1902—1948）

1840 年鸦片战争打响了外敌入侵的炮声，从此中国进入了半殖民地半封建社会。随着外敌的入侵，顽强的中华民族开始了艰难的自救，政治上、经济上、军事上、文化上、思想上……这些自救一方面缓解了西方入侵的步伐，一方面也为中华民族探索了前行的道路。孙中山领导的辛亥革命彻底断送了清政府苟延残喘的机会，此后的中国迈入了群龙无首的社会，直到 1949 年中国共产党宣布中华人民共和国成立。

二十世纪的前半个世纪是混乱不堪的 50 年，这在教育中体现得同样

明显。随着外敌的入侵，闭关锁国的政策也就被迫烟消云散了。这时候，一大批中国人开始了从各方面探索革新的道路，很多人将目光投向了教育，所以在1902年开始出现了学习西方的“壬寅—癸卯学制”，这一年距离鸦片战争已经过了62年，距离洋务运动已经过了41年，距离戊戌变法已经过了3年，距离辛亥革命还有9年，距离清政府灭亡还有10年，距离袁世凯称帝还有13年，距离白话文运动和张勋复辟还有15年，距离新文化运动还有17年，距离中国共产党成立还有19年。之所以罗列这样一串时间是为了从数字背后发现教育的意识形态思维。

从推行“壬寅—癸卯学制”的1902年开始，中国的教育已经迈入了内忧外患、混乱不堪的“新时代”。这主要体现在教育目标、内容、方法等各方面的杂乱无章，这种杂乱无章并非一无是处，恰恰相反，这个时代出现了中国教育难得的辉煌，可以和孔子时代的教育相媲美。当政府忙着为自己的生死存亡而劳神伤骨时，教育自然就成了丢弃在角落而无人问津的“扫帚”，准确地说，是“无能问津”“无心问津”。当没有能力也没有心思来控制教育时，教育也就按照它原本的形态在发展，这为发挥教育家的作用创造了极其宝贵、极其难得的外部环境。可想而知，在中国历史上这种外部环境也只在两个时代出现过：二十世纪前期和孔子时代。但是，凭空而来的白话文运动扰乱了教育演变的路径。当一大帮接受过西方教育的人开始发动新文化运动时，新旧之争也就自然而然地出现了。在《现代汉语词典》里，“改革”的释义是“事物中旧的、不合理的部分改成新的、能适应客观情况的。”这个解释包含几个问题：改革后的东西就一定新的吗？新的就一定适应客观情况的吗？旧的就一定是不合理的吗？到底在一个事物中哪些是旧的，哪些是新的？新和旧的标准是什么……当这些问题没有解释清楚时就去推动改革，而且是一场心理和文化的改革，其艰难险阻可想而知。在这些问题没有一个明确的答案之前，要每一个人都能认识到改革的重要性并身体力行是一件几乎不可能的事，因此，思想上的矛盾也就自然产生，从而进一步在行为上表现出来。

语文教育中的文言白话之争就是思想文化观念中传统和现代冲突的具体体现。到底是代表传统中国思想文化的文言还是代表现代西方思想文化

的白话更具有教育价值？如果是文言更具有教育价值，为什么面对西方的入侵我们无能为力？如果是西方思想文化的代表——白话更有价值，那我们民族的根又将存放何处？而且，这些接受西方教育的人都是传统文化的集大成者。当思想的矛盾这样显而易见时，人又将何去何从？很显然，文白之争也就自然而然地演化成语文教育的课程性质之争。这种矛盾的心态在语文教育的现实中体现得非常清晰，其最终的表现就是试图将二者糅合在一起。1902年的《钦定学堂章程》中规定“读经”和“习字”“作文”等相互并存就足以说明问题。

### 3. 文道之争——传统理念的转型（1949—1966）

文道之争承接文白之争而来，形式的争论自然过渡到内容的争论。在论述文道之争时忽略了一个重要的逻辑基础，在此一并论述。这个逻辑基础就是从古代语文教育的分析中得出来的。在论述文道之争时从逻辑基础入手，这样不仅可以厘清其演变的时代轨迹，并可以透过演变的轨迹探究背后的力量。

教育是实现政治控制的手段，而政治控制的支持力量则是背后的思想文化和价值观念。其实，思想文化和价值观念本身也是一种控制的手段。在这里，手段和内容具有一致性。其实，从根本上说，教育本身既是一种控制的手段，也是控制内容本身。这种控制不仅是外在的，也是内生的。或者说，由外在的控制转化为内生的控制，用术语表示就是“德行内生”——青少年品德发展的“他律—自律—自觉—自为”程式与品德形成的“外塑—内化—内生—外化”程式。政治通过教育实现对个体的控制，这是德行内生的“外塑—内化”阶段，在实现了德行的“内化”以后，个体会在外在的行为方式中体现出来，这就实现了德行的“内生—外化”，即个体自然而然地对“自我”和“他者”的控制。

“道”是语文教育内容的根本载体，这在任何一个时代都是如此。不同时代的差别就在于承载“道”的不同内容。通过什么内容来实现对“道”的承载，这在不同的社会是不同的，甚至可以说是具有根本差异的。这种外在承载内容的差异可能会进一步内化为“道”的差异。承载内容与“道”

本身来说也是一种形式，这部分已经在上文进行了论述，形式的差异自然会过渡到内容本身。

文道关系是新中国成立后十七年当代语文教育发展的一条基本轨迹。“文”是指语文知识教育，侧重于外在的语言形式以及与之关联的基本能力训练；“道”是指思想政治教育，侧重于内在的思想内涵以及与之密不可分价值观念塑造。新中国成立之初，语文教育构建的与时代相适应的公共话语模式在意识形态尖锐对立的特定历史时期增强了社会凝聚力，赋予人们必胜的信念和坚实的希望，成为那一代人的精神信仰，有其特定的历史意义。然而，语文教育如果长期沿用这种公共话语模式去规范学生丰富多彩的主体精神，必然会脱离学生的心灵体验，“知行脱节”“表里不一”的价值困惑和内在矛盾由此产生，学生在懂得“应该如何去做”的同时，缺乏一种发自内心的认同感。

在文学教育方面，其思想政治性体现得尤为鲜明。黄药眠在《关于钻研语文课本中文学教材的几点意见》一文中指出，文学教学的任务分为三个方面：一是通过优秀文学作品给学生以文学知识，领会其思想内容、艺术特点、理解欣赏作品的能力；二是通过文学作品进行政治思想教育，树立社会主义的政治方向，培养共产主义的道德；三是培养对美的事物的感觉，对于社会主义具有明确的是非观念，强烈的爱憎感情。这种非文学的文学教育在今天的语文课堂上还能找到它的踪迹，可见其影响力非同一般。

在这样的政治背景下，语文教育“文以载道”更多地服务于当时的政治需要，语文教材中的文章，无论什么内容都能将主题归纳为简单的政治概念，比如：文章表现了崇高的爱国主义与国际主义精神的统一，表现了社会主义的优越性，表现了新社会中新人物崇高的精神面貌，表现了资本主义的腐朽堕落，等等。语文教育完全沦为政治的附庸，从而实现了传统理念的现代转型，尽管这种转型在今天看来多少有些难堪，但从政治控制的角度来看却有其内在的必然性。

#### 4. 工具思想之争——语文政治的联姻（1978—1997）

文道之争实现了传统向现代的转型，然而这种转型并没有到此为止，

政治对教育的控制无处不在。

但这种控制无论是外在环境、推进力度还是客观行为上都不能与二十世纪五六十年代相提并论。随着改革开放的持续推进和国外一轮又一轮基础教育改革的洗礼，清醒的中国教育工作者已经看到了新中国成立以后教育的落后。因此，改革开放在教育上的成果就是大力推进基础教育改革。在不到 20 年的时间里，教育行政部门颁发了 6 个《语文教学大纲》，平均三年一个，可见其改革的紧迫性。

1983 年，美国一家从事全国教学质量研究的教育机构发表了题为《国家在危机中：教育改革势在必行》的报告，对 1973 至 1982 年间美国高中毕业生的考试成绩进行了统计分析。结果表明学生成绩大幅下降，敲响了美国基础教育质量下降的警钟，引起了全社会的忧虑和关切。一项测试表明，美国中小学生平均学业水平至少比欧洲、日本学生要低两个年级，以至“一些高中毕业生，手持毕业文凭，可是根本没有阅读能力，写不出一个完整的句子，也不会做算术”。1989 年，布什总统召开了第一次教育高峰会议讨论中小学教育问题。会议提出了到 2000 年应达到的六项目标，其中包括要求高中生毕业率达到 90%、数学和科学学科教学达到世界一流水平等。由总统召开全国教育会议在美国历史上是第一次，足以说明联邦政府已经意识到基础教育改革的迫切性。美国的基础教育改革与中国有异曲同工之妙，二者都是意在纠正基础教育中的“基础”偏差和落后的局面。“文道统一”以一种纠偏的姿态出现，在强调思想政治教育的同时重视知识传授和技能训练。这种历史性的反思行为对于重建语文教育的目标体系有着重要而深远的意义，它打破了思想政治教育“一统天下”的局面。但另一方面，如何真正使思想政治教育不再枯燥干涩？如何真正在技能训练和知识传授之中传达恰当的思想教育内容？如何使带有普遍意义的道德教条真正恰当地融入青少年鲜活的心灵？这些都是摆在当时语文教育界面前的难题。很显然，今天当我们回过头来重新审视这段历史时，可以发现这种简单地将语言文字训练和思想政治教育糅合在一起的方式有其现实的困境。

### 5. 工具人文之争——语文“人”的关注（1997年以后）

从上面的论述来看，语文教育就像叔本华的“钟摆”，在“文”和“道”之间来回摆动：文，履于语言训练的圈子；道，总是一副冰冷的面孔。在这之间总看不见活跃在字里行间的那个“人”。

1997年《北京文学》刊发的三篇文章引发了一场全国性的语文教育大批判和大讨论，对标准化的语文提出了尖锐批评，在各个领域都引起了强烈的反响和深远的影响，从而引发了新一轮基础教育课程改革。按照孙绍振的观点，标准化考试忽略了人文精神这一精华。从历史的角度来看，改革开放的八十年代，在中国“一贫如洗”的情况下，这样的“借鉴”有其历史的必要性和必然性。很明显，这种批评没有考虑到当时的历史境遇。比这更重要的问题是：人文精神能够“借鉴”吗？如果人文精神能够“借鉴”的话，又为什么没有“借鉴”呢？难道是当时的人无知抑或是看不清人文精神的重要性？当我们这样发问的时候，就发现这个问题绝对不是用一个简单的“借鉴”能够解释清楚的。从根本上说，人文精神压根就是不能“借鉴”的，人文精神的获得是积淀的结果，而积淀的前提就是时间的保障，没有充足的时间作为保障，人文精神的获得就只能是一句空话。与时间密切相关的就是人文精神的涵养必须立足于传统，因为传统不仅能够给我们提供充足的时间，更重要的是，它能够给我们提供肥沃的土壤和丰富的营养。在大讨论中，语文教育回归教育的终极目标——促进人的全面发展越来越成为讨论的重点。在讨论过程中也就形成了这样的观点：语言是基础工具，但不仅仅是工具，更是人的生命活动。所以，2001年7月颁布的《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》在课程理念中提出：“全面提高学生的语文素养；正确把握语文教育的特点；积极倡导自主、合作、探究的学习方式；努力建设开放而有活力的语文课程。”这些理念背后的基点都是“人”——需要成长的学生。2011年的《义务教育语文课程标准》对上一版进行了很大的修订，但课程理念根本一致，只是对个别地方的用词和语句进行了调整。

语文课程性质的世纪之争暂时趋于平静，基本达成了一定的共识：工

具性和人文性的统一。《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》这样表述：“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。”《义务教育语文课程标准（2011年版）》这样表述：“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。义务教育阶段的语文课程，应使学生初步学会运用祖国语言文字进行交流沟通，吸收古今中外优秀文化，提高思想文化修养，促进自身精神成长。工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点。”至此，对语文课程性质的讨论暂时告一段落，然而对语文课程性质的争论之声暂趋平静并不代表大家一致赞同“语文课程的性质是工具性和人文性的统一”这一观点，就更别说这个观点是否真正揭示出了事物的本质和规律。

## 二、语文课程性质之争的背后意义

这几次争论都基于同样的逻辑起点——工具性批判。将语文课程确定为工具性是新学制的产物，其背后的逻辑基点是实用主义，因为工具是人的工具，作为工具就是给人以实用。

### 1. 语文课程性质之争的逻辑困境

“人文性相对于科学性而言，正如人文主义相对于科学主义、人文思想相对于科学思想、人文精神相对于科学精神一样，因而，工具性与人文性并不属于一对范畴。”因此，随着课程改革的推进，越来越多的人开始反思统一性所存在的问题。

在逻辑上阐述语文课程性质的难题，首先要明确语文课程，而这又要从课程开始说起。何谓课程，在目前教育界主要存在三种观点：①教学科目说，即把课程理解为教学科目或教学科目的总和；②教学活动说，即把课程理解为教学进程中的活动；③学习经验说，即把课程界定为学习经验，强调学习过程中的学生经历。这三种观点可简称为学科课程、活动课程和经验课程。对学科课程可进一步理解为知识，因为学科指“一定科学领域或一门科学的分支”，与知识紧密相连，是科学知识体系的分类。知识课程、活动课程和经验课程揭示了课程的演化逻辑：知识课程→活动课程→

经验课程。从语文课程性质的内在逻辑来看，知识课程、经验课程和活动课程与语文课程的工具性、人文性和统一性就存在着对应关系。

工具性从知识的价值论立场阐述语文课程的有效性；人文性从经验上阐述语文课程关注个体言语经验的重要意义，而统一性从教学过程的视角揭示了课程的现实性。无论是工具性、人文性还是统一性，都是建立在单一课程本质的前提下，形成了课程性质的一元论立场。

无论是一元论的工具性，人文性还是统一性，都只是在某一个环节而没有完整准确地从课程演进的内在逻辑上揭示课程的本质。因此，在理论上无论将语文课程性质定性为工具性、人文性、统一性是建构得多么完善，在教学过程中都将遭到质疑，这也就是语文课程性质之争总是从批判工具性开始，而最终又不了了之的内在逻辑。当然，无论是工具性、人文性还是统一性，理论上的建构也同样存在问题。内外交困的课程性质建构屡受批判也就可想而知了。

## 2. 语文课程性质之争的本体论困境

本体论是相对于认识论而言的，二者都属于哲学范畴。运用到教育中，“教育是什么”意在揭示教育的内涵，对它的认识最终将归结到本质的范畴，其最终目的是探寻教育而区别于其他事物的本质属性。对教育内涵的揭示离不开学生、教师和课程这三大要素组成的教育活动，而课程的基点又是知识。

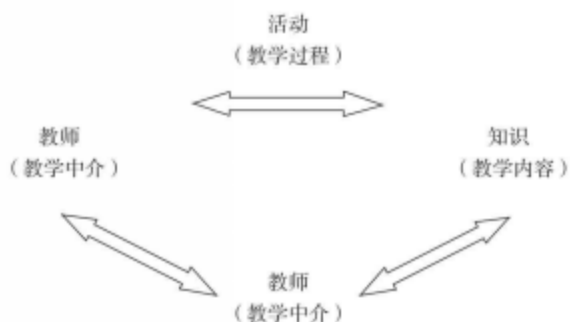


图 1-1 教学过程示意图

从上图可以简单地认为，教育的本质就是在教师的导引下，学生和课程之间的充分互动，其最终的目的是促进学生的全面发展。当然，并不是

所有的教育都能成功实现这个目的，但作为教育，如果不能实现这个目的，那就意味着失败。

### 3. 语文课程性质之争的方法论困境

任何事物都具有现象和本质的两重属性，现象是本质的外在表现，本质是现象的内在根据。认识事物首先从接触现象开始，现象多种多样、纷繁复杂，因此只有通过大量现象的研究才能发现事物的本质，从而形成科学的认识。透过现象认识事物的本质只是认识的深化，并不意味着认识的结束。在认识事物的本质规律以后，还必须通过现实来检测规律的真理性，从而重新回归到现象的研究，以进一步深化对本质的认识。图 1-2 就可以揭示透过现象认识本质这种方法论的内在逻辑。方法论是理论研究的出发点和基本前提，是构建理论体系的思维工具。许多理论上的困境和实践上的失败，一开始就由方法论内在地决定。对于语文教育来说，要探究语文课程性质也就需要从纷繁复杂的现象出发，进而发现现象背后的规律。

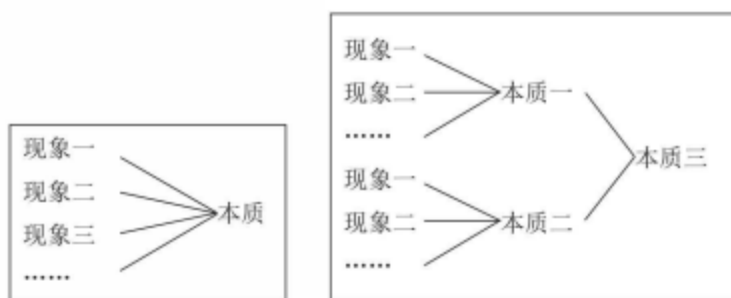


图 1-2 (a)

图 1-2 (b)

图 1-2 课程性质的方法论示意图

知识课程、活动课程和经验课程揭示了课程演变的内在逻辑。

胡塞尔创立的现象学方法要求人们把目光从外在的世界转向事情本身，在现象中寻找真相，因为本质就蕴藏在现象之中，这为我们研究教育提供了参考的视角。将现象学方法运用于教育就要回归教育场景中的具体的人，学生是需要不断成长的，学生的需要是教育存在和发展的前提和基础，没有了学生，教育也就没有了存在的依据。运用现象学方法研究教育就要将学生作为教育存在的根本来理解学生的生活世界和生活体验，彰显

教育的实践特性和人文关怀。对语文课程来说，基于学生的需要就体现了“知识→活动→经验”的演化过程，只有在这个过程中审视语文课程才有可能揭示其本质特征。

### 三、工具性批判：语文课程的困境

本节从推行新学制以来的几次争论入手得出了一个结论：每一次有关语文教育的争论都是从对语文课程工具性的批判开始的，无论是文白之争、文道之争还是工具人文之争。现在我们首先要解决的问题是：为什么工具性会成为课程性质之争的导火索？进一步的问题就是为什么工具性能够成为课程性质之争的导火索？如果仅仅是出于偶然，那就可以把它当成特例。现在的问题是，一百年语文教育历史中的语文课程性质之争都是从工具性批判开始的，这就不能仅仅当作特例来处理了，其背后肯定存在某种特定的逻辑思路，而且这种思路绝对不是个体的认识问题，而应该是事实本身的存在使然。

李海林是工具性的批判者，在他的专著《言语教学论》中用单独的一章批判了语文课程的工具性，并用单独的一章论述了语文课程的性质。在论述课程性质一章的开篇他就阐述了课程性质问题。

课程性质是指课程赖以存在的价值意义，它回答该课程何以存在的问题。它研究课程与社会、与人的关系，它站在社会或者人本身的立场以社会或人为尺度评判课程的意义。所以，课程性质论，也可以说是课程价值论。语文课程价值意义研究要回答的问题是我们在语文课程中能获得什么，或者说，语文课程能满足我们什么样的需要。问题的两种表达方式实际上是两种不同的角度，它们揭示了答案的两种不同层面和不同方法。对于前者，我们首先要确定的是，语文课程能给我们什么；对于后者，我们首先要确定的是，对语文课程我们有什么需要。显然，这两个问题都是对语文课程的某种条件性和基础性要素的追问，在整体上来说，它们或多或少都包含了超出语文课程本身的内容。这种内容正是语文课程性质的价值意义所在。与后者相比，前者更具有本原性，它构成了语文课程价值意义的哲学基础；后者则构成语文课程价值意义的具体内涵。

此段话具有重要的意义和价值：①研究课程的性质其实可以转化为对课程目标的研究，所以许多课程与教学论的著作没有课程与教学性质的论述，只是论述了课程与教学的目标，比如张华的《课程与教学论》。②课程目标可以从两个方面来阐述：社会和人。从社会的角度来理解课程，简单地说就是将课程理解为学科，或学科课程；而从人的角度来理解课程，又有两个不同的层次——人的学习活动和学习活动的结果，即教学活动说和学习经验说。因此，课程的性质问题也就演变为三个不同的层次：学科课程—活动课程—经验课程。这三个不同的层次也就成为阐述课程性质的逻辑基础。③语文课程存在的基点就是以知识存在的学科课程，因为学科就是“一定科学领域或一门科学的分支”，与知识紧密相连，是科学知识体系的分类。对于基础教育中的语文课程来说，其存在的依据就是知识的实用价值，语文知识只是实现个体发展的“工具”和“手段”。

以上三点阐述能够清晰地说明语文课程的工具性是语文课程存在的逻辑基础。但有一点必须明白，工具性是基于需要成长的学生而言的，这就是语文课程对个体的意义和价值所在。而语文课程中存在的课程性质之争却是从语文的工具性批判开始的，这就意味着理论上的语文课程性质在现实的操作中出现了异变。对这种异变的事实和现象的理论化提炼必然会导向课程的性质，这也是课程演变的内在逻辑。

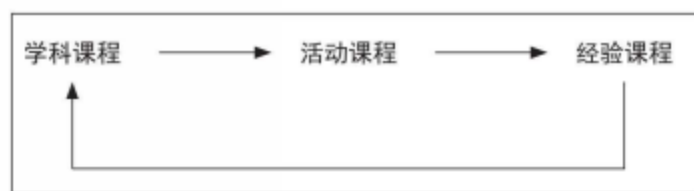


图 1-3 课程演变示意图

对工具性的批判就意味着取消语文课程的实用性，从而消解语文课程培养学生语文运用能力的目标的现实性。按照叶圣陶先生的观点，语文运用能力也就是语言运用的能力。这意味着，语文课程的工具性批判就导致了语文课程中语言的弱化，从而在课程目标的层面上就体现为语言运用能力培养的异变。