

目 录

第一章 语文课程与教学的知识基础	1
第一节 语文学科本体性知识	2
第二节 语文能力建构性知识	8
第三节 语文课程与教学的运行性知识	13
第二章 高中语文课程及教学	29
第一节 高中语文课程变革	30
第二节 高中语文必修课程及教学	36
第三节 高中语文选修课程及教学	44
第三章 高中语文教学目标、任务与特点	55
第一节 高中语文教学目标	56
第二节 高中语文教学任务	62
第三节 高中语文教学特点	69
第四章 高中语文阅读教学	81
第一节 阅读与阅读教学	82
第二节 高中语文阅读教学设计	91
第三节 几类文本的阅读与教学	100



第五章 高中语文写作教学	115
第一节 高中语文写作教学设计	116
第二节 高中语文写作训练策略	131
第六章 高中语文口语交际教学	153
第一节 口语课程与教学的价值	154
第二节 口语课程与教学的反思	160
第三节 口语教材编制与教学建议	165
第七章 高中语文研究性学习教学	176
第一节 语文研究性学习的含义与意义	177
第二节 语文研究性学习的类型与特征	183
第三节 语文研究性学习的指导与评价	187
第八章 高中语文单元整合与学习任务群教学设计	198
第一节 单元整合教学设计	199
第二节 学习任务群教学设计	208
第九章 高中语文教学评价	219
第一节 高中语文教学评价的内容与维度	220
第二节 高中语文教学评价的基本原则与方法	234
第三节 高中语文教学评价的改革与高考	239
第十章 高中语文教学方法、技术和艺术	260
第一节 高中语文教学方法	261
第二节 高中语文教学技术	271
第三节 高中语文教学艺术	280

第十一章 国外高中语文教学研究及比较	293
第一节 美国高中语文教学研究及比较	294
第二节 日本高中语文教学研究及比较	303
第三节 新加坡高中语文教学研究及比较	308
第四节 国外高中语文教学改革对我们的启示	315
第十二章 高中语文教师专业发展	324
第一节 高中语文教师专业发展的意义与内涵	325
第二节 高中语文教师专业发展的阶段性特征	328
第三节 高中语文教师专业发展的途径	330
第四节 成就卓越的高中语文教师	343

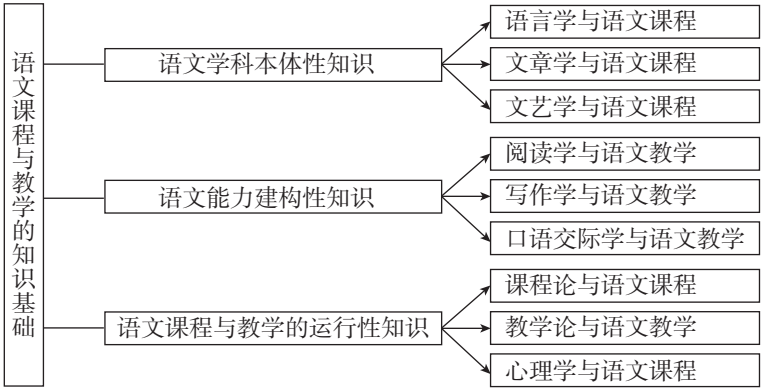
第一章

语文课程与教学的知识基础

本章概览

语文课程与教学的知识基础由四个部分组成：语文学科本体性知识、语文能力建构性知识、语文课程与教学的运行性知识、语文课程与教学的关联性知识。其中，语文学科本体性知识、语文能力建构性知识、语文课程与教学的运行性知识，是语文课程与教学的内部知识，而语文课程与教学的关联性知识则是语文课程与教学的外部知识。本章暂且只论述语文课程与教学的内部知识，因为它们是构成语文课程与教学的知识基础。

知识结构图





学习目标

- (1) 了解语文学科本体性知识的概念，并明确其具体构成。
- (2) 了解语文能力建构性知识的概念，并明确其具体构成。
- (3) 了解语文课程与教学的运行性知识的概念，并明确其具体构成。
- (4) 能结合具体的课例，明确区分三种知识类型。

第一节 语文学科本体性知识

语文学科本体性知识是语文学科的主要内涵，体现了语文学科本质与特征的规定性，构成了语文学科的骨架。由于语文学科是一个多学科的综合体，因此语文本体性知识也由多学科知识构成，具体包括语言学知识、文章学知识、文艺学知识。

一、语言学与语文课程

语文学科的基础是语言，语文课程的核心问题是关于语言的学习。语言学与语文课程关系甚为密切，语言学知识是语文课程的基础的、基本的内容。那么，语言学中的哪些内容是语文课程的基本内容呢？或者说，语言学中的哪些内容构成语文课程内容的基础呢？大体来说，由如下语言学系统的几个学科构成：汉语言文字学、语汇学、语法学、语用学、修辞学。

(一) 汉语言文字学

汉语言文字是音形义的集合体，因而研究汉语言文字必须三者兼攻，对于汉语言文字的学习也必须三者兼学。语文教学首先是识字正音教学，而识字就包括对字形的认知和对字义的理解。汉语言文字在音形义三个方面都有其系统知识，这些知识是语文课程最基础的内容。

(二) 语汇学

语汇学也称词汇学，主要研究语汇的性质、构成、变化、关系等。众所周知，语言是由语音、语汇、语法三个部分构成，语汇是构成语言的基本要素。汉语语汇的构成方式特色鲜明，具有灵敏度高、组合性强、生成方式活跃、表现力丰富等特点，这一点可以从汉语浩繁的语汇中得到体认。汉语语汇的学习要从它



独特的规律入手，从而深入对世间万象的认知。

（三）语法学

语法是语言三要素中最稳定的因素，是语言学习的基础内容之一。特别是在以英语、法语、德语、俄语等为母语的国家，学生从小学阶段就开始有计划、有系统地学习母语语法，到了中学阶段，他们将进一步深化对语法的理解 and 应用。或许是受到西方语法研究和学校语文教育的影响，汉语教学中也特别重视语法学习。语法学习对于认识语言的特点与规律、科学地解释语言现象、正确地引导遣词造句与辨析句子的结构与功能都有助益。

（四）语用学

瑞士语言学家索绪尔（1857—1913）在 20 世纪初完成的《普通语言学教程》一书被公认为是现代语言学开端的标志。他在该书中提出了“语言”与“言语”这对概念（语言是指语言体系本身，言语则是指语言体系在实际使用中的体现），由此开辟了由语言形式研究向言语实践研究的先河，语用学研究也应运而生。英国语言学家莱文森（Levinson, 1983）列出了近十个语用学定义，其中一个定义对语文教学富有意义：语用学是对语言使用者使句子和它的合适语境相匹配的能力的研究。^① 语文教学的根本目的是培养学生的语言运用能力，因而语用学的语涵、语境、关系、言语行为、使用原则等研究对语文教学具有应用价值和启迪意义。

（五）修辞学

修辞就是在表达过程中努力把词语、语句修饰得更好，就是遣词造句的臻美过程，对这门学问的研究即修辞学。语文教学对学生语言能力的培养有三个层次：熟悉和理解语言、学会运用语言、善于运用语言（努力把话说得好、写得更好）。修辞学正是教你如何把话说好、把文写好的学问，因而，语文教学必然会涉及修辞学知识，并需要指导学生学习修辞学知识，进而培养他们的言语修辞能力。

二、文章学与语文课程

文章学是专门研究文章性质、功能、构造及读写文章的规律和方法的科学。文章学以文章为研究对象，研究文章生成的基本原理、文章的传播与接受、文风表征及其内存机理、文体的特质及流变、文章的功用与审美，以及文章的写作、

^① 何兆熊：《新编语用学概要》[M]。上海：上海外语教育出版社，2000：7。（根据英文移译，略有改动）



阅读、分析、鉴赏等内容。叶圣陶曾在《关于国文百八课》中说道,“本书是彻头彻尾采取‘文章学’的系统的”^①,可见文章学对语文教材编写所起的作用。不仅语文教材知识系统要以文章学为基本骨架,而且语文教学也大多以文章学为阅读和写作的知识基础。

文章学知识可以作为语文知识的主体部分,形成语文知识系统。文章学可以涵盖字、词、句、段、篇的知识,也可以涵盖语法、修辞、逻辑、文体知识。我国文章学已经构成一套较为成熟的知识系统,可借以构建语文教材的知识系统。文章读写能力可以作为语文能力训练的核心,形成语文能力训练系统。文章阅读是语文阅读能力的基础,文章写作是语文写作能力的根本,文章思维是语文思维能力的重要目标,文体分类是目前语文教材单元组织或课文分类的重要依据之一,“以类相从”仍然是指导语文教材编写和语文教学的一个重要原则。

文章学的知识融注在教材的知识系统中,可以成为语文的课程内容和教学内容。其中文章分析学、文章章法学、常用文体学三类知识在语文课程中不可或缺,它们各有其价值定位。

(一) 文章分析学

文章分析学从阅读视角分析单篇文章或某类文章的立意、选材、谋篇、文思及艺术风格等,以提炼文章写作的普遍规律。主要包括文章章法学、常用文体学等。

(二) 文章章法学

文章章法学主要研究文章的结构,即文章的起承转合,有助于学生学习文章的谋篇布局的原则与技巧、表达方式、结构形式、修辞手法、行文技法等(例如,修辞手法有对比、衬托、象征、移觉、互文、夸张等;行文技法有线索、剪裁、疏密、波澜、理序、悬念、节奏、点睛等),它们都是语文教学内容的基本抓手。

(三) 常用文体学

常用文体学主要研究文章的体裁,有助于解决文类教学的教材编排与教学方法问题。不同体裁的文章,其行文结构、语言特色、表达方式、文章风貌等各有不同,学生可以凭此知识举一反三。教材编写应该能够体现不同体裁的文章所用教学方法的不同,根据不同的文体特点,引导教师在教学过程有选择地使用讲读法、分析法、讲述法、朗读法、默读法、谈话法、串讲法、列纲法、圈点法等文章分析方法。

① 中央教育科学研究所. 叶圣陶语文教育论集(上册)[M]. 北京:教育科学出版社,1980:180.



三、文艺学与语文课程

文艺学以文学为研究对象，以揭示文学基本规律、介绍相关知识为目的，包括文学理论、文学批评和文学史三个分支。三者具有不同的研究对象和任务，其间既相互独立又相互联系、相互渗透。

（一）文学理论

文学理论是指研究有关文学的本质、特征、发展规律和社会作用的原理、原则的一门学科，是文艺学的一个门类。文学理论作为研究文学普遍规律的学科，有独特的研究对象和任务，具有鲜明的实践性和价值取向。对文学的认识和对文学作品的解读深刻地影响着语文教材的设计与编写。特别是近年来我国文学理论对文学研究有所拓展和突破，给语文教材编写乃至语文教学带来了新的思路，提供了新的视角。主要体现在以下几个层面：文学作品的多维透视，文学作品“言、象、意”的艺术层次，文学作品的审美性，文学作品类型研究，文学叙事研究，文学语言研究，等等。这些都为语文教材编写拓展了新的视野，提供了观照文学的新思维路径与策略。

文学作品的多维透视：向心式细读——由字面意到象征意；结构分析——从形式到深层意蕴；意义追问——由确定性到不确定性；境界拓展——从有形到无形。

根据王岳川的研究，文学作品“言、象、意”的艺术层次可分为：构成艺术品第一层的“作品存在方式”，主要可以归结为艺术语言问题，如声音、文字、色彩、线条等物质材料构成的层次（又可称为作品的外形式）。艺术作品的第二层为形象层，又可分为两个方面。一是再现对象层（又可称为作品的内形式），包括人物、景物、题材、情节及其结构，主要是一种精神形式、意识形式。但再现不等于机械模仿或原封不动的复制，而只不过是这种再现与被再现的外在事物具有某种异质同构。二是表现主体情思层，这是主体对自己的整个生命价值的一种定向。艺术家借助自己的情感和想象创造出不同于现实的，但却是可能存在或应该存在的艺术世界。艺术作品的第三层是作品本体层次的深层结构（意蕴），是优秀艺术作品必须具备的灵魂。艺术作品有一种深邃的意义——藏在具体的观念和形象后面的更具有普遍性的意义。这种深邃意义带有浓烈的生命底蕴意味，成为作品更为隽永、更具有普遍性的关键成分。

所谓文学作品的审美性，可以从以下横向的几个方面理解：其一，文学主体即作者在创作过程中，进行审美创作；其二，文学客体即作品是文学审美性的载



体；其三，文学接受者即读者在阅读过程中，进行审美欣赏。也可以从纵向方面理解：审美性与现实性相对，营造作者的理想世界，是对现实性世界的升华，来源于现实并高于现实。审美性体现在语言、音律和文字组合中，使读者接受时身心产生愉悦的感觉。

文学作品类型研究：现实型文学的再现性与逼真性；理想型文学的表现性与虚幻性；象征型文学的暗示性与朦胧性。

文学叙事研究：叙述内容（故事、结构、行动）；叙述话语（文本时间、故事时间、视角）；叙述动作（叙述者与作者，叙述者与声音，叙述者与接受者）。^①

文学语言研究：语言的文学性和汉语文学语言的独特性。

以上只是简略地列出了语文教材应当容纳的文学理论知识，这些知识均应是语文教材知识网络中的有机构成，或隐含在课文（包括助读系统、作业系统）之中，或成为编者选文进入教材的价值导向，总之，它们构成了语文教材编写的知识依托和理论背景。

文学主张深深地影响着语文教材编者对文学作品的选择与呈现，影响着作品在教材中的价值定向与定位，影响着课文中文学作品的教育功能，同时也影响着教学价值与方法的取舍。

（二）文学批评

文学批评有广义和狭义两种。广义的文学批评属于文学理论研究的范畴，既是文学理论研究中不可或缺的内容，又是文学活动整体中的动力性、引导性和建设性因素。狭义的文学批评属于文艺学范畴，是文艺学中最活跃、最经常、最普遍的一种研究形态。它是以文学鉴赏为基础，以文学理论为指导，对作家作品（包括文学创作、文学接受等）和文学现象（包括文学运动、文学思潮和文学流派等）进行认识、分析、研究和评价的科学阐释活动，是文学鉴赏深化和提高的重要方法。

在较长时期内，语文教材中沿用的文学批评理论主要是社会历史批评。社会历史批评是一种从社会历史角度观察、分析、评价文学现象的批评方法，侧重研究文学作品与社会生活的关系，重视作家的思想倾向和文学作品的社会作用。这是当今批评方法类型中历史最悠久、对语文教材编写和语文教学影响最大的方法体系，也是人们最熟悉、惯用或滥用的批评方法。社会历史批评的局限也是非常明显的，主要表现在：其一，由于社会历史批评十分强调文学与社会生活的关

① 童庆炳. 文学理论教程[M]. 修订2版. 北京：高等教育出版社，2004：242-260.



系,并注重对作家生平际遇的研究,因此相对忽略了文学作品的独立价值,忽略了作品的继承和发展,尤其是它的形式因素,导致人们对文学作品本身的特性研究不够。其二,社会历史批评赋予了文学作品太重的社会功用,这使它担起训导读者的责任。从某种意义上说,读者的自主性、创造性未得到应有的尊重。社会历史批评的这些缺憾在一定程度上为庸俗社会学、庸俗政治学提供了可乘之机,常常使人们从政治观念出发来评判、取舍文学作品,用阶级分析代替艺术分析,政治标准成了文学批评的最高标准,这也给语文教材编写和语文教育造成了不良后果。

随着文学批评研究的发展和语文教育改革的深入,审美批评和新批评进入了语文教材编者和语文教师的视野。审美批评首先是一种情感性评价,它着眼于作品以什么样的情感又在多大程度上得到了成功的表现和引起了读者的心灵震荡与情感激动;审美批评又是一种体验与超越矛盾统一的批评,这种批评往往具有“超功利”的性质;审美批评还常常是一种形式或形象的直觉批评。20世纪20年代兴起于西方,后来为西方批评界所广为接受的英美“新批评”是一种语言批评。新批评主张“回到文学本身”,重拾“文学性”,而真正的文学性既不在作者的主观意图中,也不在读者的自我解读中,它仅在文本之内,只有作品本身才是值得关注的。现在新批评的高潮虽然已经过去,但是它所开创的批评理念和方法,如“细读法”及“悖论”“反讽”“复义”和“张力”等术语已经成为文学批评界的常识而渗透到后来的文学批评研究之中,从新世纪课程改革后的语文教材和语文教学中都能找到它的踪影。

(三) 文学史

如果说,文学理论注重研究和探讨文学的基本原理和一般规律,文学批评注重研究和评价具体的文学现象(主要是同时代的作家作品),那么文学史则注重研究文学发展的过程,注重总结文学发展的规律。其中包括阐述各种文学内容,文学形式,文学思潮,文学流派产生、发展和演化的历史;寻求它们前后相承相传、沿革嬗变的规律;揭示文学的发展与各种时代因素、社会因素(政治、经济、军事、哲学、宗教、道德、艺术等)的关系及本民族文学的发展与各民族文学相互交流、影响的关系;对各个时代的重要作家作品在文学发展中的历史地位和作用作出评述;等等。

在语文教材的编写过程中,涉及文学作品和文学知识的编写,都必须从史学的思维和文化学的视角出发。一方面,有了文学史的理论背景,更能正确把握选文在教材系统中的合适定位,确定它的核心教育价值。从近年来语文教材的选文



变化不难得知，这些变化的背后实质是文学史研究的新进展和变化。另一方面，有了文学史观，才能正确对待一些新旧课文的进退取舍及对经典课文兴趣点的涨落与转移，从文学史导入课程，有利于让学生深度理解课文。有了文学史的视野，更能看清文化的多元性和异质文化的互渗性，从而能以更宽广的胸怀和深邃的目光来遴选作品，同时，组织延伸的阅读材料才有更好的向度与深度。

第二节 语文能力建构性知识

语文课程与教学不仅包含了静态的知识体系，也涵盖了动态的知识系统，因为从根本上讲，语文课程与教学是一种文化活动和教育活动的结合体。学生的语文素养不可能仅仅通过语文静态知识得以建构和健全，还必须具备相应的动态知识，即需要通过对学生语文能力起建构作用的知识，亦可简称为“语文能力建构性知识”。这种对学生语文能力起建构作用的知识主要有阅读学、写作学和口语交际学。

一、阅读学与语文教学

语言学、文章学、文艺学是语文课程建设的知识基础，同时也是语文教学内容构成的基础，而阅读学则是语文教学实践活动的知识基础。阅读是读者通过对读物的整体认知，进而接受和加工信息，并产生一系列心智、情感效应的独特的精神活动。阅读教学是语文教学的起点、主线和重点，语文教学是从阅读教学开始的，同时阅读教学又贯穿语文教学的始终，阅读教学更是学生语文素养养成的基本路径和重点工程。

阅读涉及阅读主体、阅读对象、阅读情境三个基本要素，这是显在要素；同时，也涉及阅读主体的动机取向、文化经验、阅读心境和阅读对象的复杂性与内涵性、阅读情境适宜性与匹配性等潜在因素。无论是显在要素还是潜在要素，对语文教学都非常重要，都需引起足够的关注。

（一）阅读显在要素与语文教学

从阅读主体的角度来讲，语文阅读教学就是要通过阅读来提升阅读主体的阅读素养，经由阅读素养的提升进而培养语文能力并丰富其精神世界；从阅读对象来讲，语文阅读教学就是要利用好课文这一文本资源并拓展阅读资源，让学生具



有开阔的阅读视野和阅读文化资源；从阅读情境来讲，语文阅读教学就是要创设适于阅读、有效阅读的课堂环境，包括构建愉悦的师生阅读共同体，营造良好的学校阅读文化环境与氛围，等等。这些都是阅读教学所关注的对象，同时也是阅读教学必须关注的教学因素。良好、有效的阅读教学就必须致力于阅读主体、阅读对象、阅读情境三个要素的优化配置与恰当组合。当然，阅读潜在要素也同样值得在语文阅读教学中进行深入探讨和充分利用。

（二）阅读潜在要素与语文教学

其一，阅读主体的阅读动机取向直接影响阅读的视点、阅读的感受和阅后的效果，语文教学不仅要尊重学生初次接触文本的阅读动机取向，同时还要自然地、恰当地把学生引领到课堂语文阅读学习上来。事实上，对于学生课文阅读动机取向的处理就是对学生阅读姿态、阅读旨趣的调适。其二，学生生活经历、家庭背景、社区环境和已有的阅读经验各不相同，这些因素共同构成了学生阅读的文化经验，这种文化经验深深地影响着学生的阅读理解、阅读情感、阅读趣味和阅读迁移。阅读教学要充分理解学生的不同阅读文化经验，只有在充分理解学生不同的文化经验基础上，才可能真正理解学生阅读的个性差异，进而尊重并提升学生的个性化阅读。其三，阅读除了需要外在的阅读环境，还需要阅读的内部环境即心理环境，简称阅读心境。阅读外部环境是通过阅读内部环境起作用的，阅读内部环境直接影响阅读的持久性和阅读的成效。阅读的课堂不仅要保障学生阅读的时空环境，更要适宜学生阅读的心理环境。良好的阅读心境应该是恬适、惬意的阅读，安心、轻松的阅读，享受、审美的阅读，那种情感的过早酝酿和过度渲染及对阅读作品过高过多要求的阅读教学都是有碍于良好阅读心境的营造的，而长期没有良好的阅读心境则是导致误读、厌读的一个根源。另外，文本有其本身的丰富性和复杂性，文体、文风、格调、韵味等各各不一，题材、意蕴、情思、旨趣等每每不同，这些文章的个性与特色都在期望着读者以恰当的姿态、准备、心境和品位来阅读它，也就是说，文章本身也在要求读者采取相应的方式、相配的品格来阅读它，这就构成了读物与读者的复杂关系。阅读教学就是要努力在学生与课文之间建立恰当的互动关系，亦即先确认它是“何等之文”，然后相应地知晓“谁在读”（什么样的人在读）、“读什么”，进而建构学生与课文相适相配的、密切的、融通的关系。

如果说，文章学是对阅读对象（读物）的形成与其作为客体的特征的研究，那么阅读学则是对读物与读者之间关系的研究，是读者对读物的作用和读物对读者的影响的研究。语文阅读教学中先要关注学生作为独特读者群的阅读目的、价



值、方法、技术和阅读活动本身，进而关注阅读的经验准备、情感准备和知识准备——这些构成了阅读的前设，即阅读教学中的学情，又要关注阅读活动中主体行为与心智反应，还要关注阅读在接受——阅读活动对主体产生的影响和效果。目前语文教学体现的非科学性、低效化的问题与阅读学本身发展不完善及语文教学对它取用不够有关。

阅读学是一门新兴学科，语文阅读教学对这方面的涉入还相当浅窄；阅读学又是语文教学必须倚重的学科，因此阅读学的兴起必将带来语文阅读教学的新发展。

阅读研究的发展会推动语文课程的建设与发展，既可以为课程建设增添新的内容，也可以为既有的课程与教学内容提供新的教学向度和价值视域，跨媒介阅读与交流进入语文课程就是一例。跨媒介文本是文本大家庭中的一种基本样态，在现代传媒技术迅猛发展的社会，它越来越被频繁地使用，而且其自身的形式和功能也在发展、变化和丰化，因而跨媒介阅读文本理应纳入语文课程和教学中。《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》将跨媒介阅读与交流定为课程内容中的第三学习任务群，要求学生能利用不同媒介获取信息、处理信息、应用信息；关注当代网络文学和网络文化，能够辩证分析网络对语言、文学的影响，提高语言、文学的鉴赏能力。这无疑是语文课程与时俱进的表现，也是学生语文能力适应时代发展的需要。

二、写作学与语文教学

写作教学与阅读教学比肩并立，具有同等重要的地位。与阅读学一样，写作学对于写作教学具有指导意义，其系统知识构成了写作课程与教学的知识基础。

写作学是以人类写作活动为研究对象，探讨写作规律和写作本体问题、相关问题的一门学问。对语文教学具有直接指导或借鉴意义的写作知识主要有：写作的准备，如写作的基础、缘起、意图及写作的姿态等；写作的思维，如写作的构思、立意、表达等；写作的技术，如布局谋篇、行文技巧、言语修辞等；写作的修改，如润色、加工、反思、批评等。由于写作学是对写作这门学问系统做深入的研究，因此它对写作活动的有关方面、环节的研究为写作指导提供了基础性知识。仅就写作意图而言，写作学研究其图景意识、对象意识、读者意识等。写作学对写作过程、写作能力、写作美感也有相应的阐发，特别是对写作过程的研究对写作教学富有启迪与借鉴价值。写作过程指导一直是写作教学的短板，亟须引入写作学关于写作过程研究的知识来为“过程指导”服务。

长期以来，对写作学的忽视可能出于某种误解，认为写作学知识对于写作教



学难以起到指导作用。这个问题需要从两个方面来认识和把握,一是写作学提供的是一些基础知识,这对写作的准备和写作素养的提升具有奠基作用。二是写作教学过程中运用写作学知识时,教师要能够努力把写作学中的静态知识动态化,或者说着力把陈述性知识转化为程序性知识,使之成为指导学生写作的知识向导。

语文课程建设包括教材编写。教材中关于写作的课程与教学内容一直相对短缺,相应地,写作教学也就缺乏抓手,直接影响对学生的写作指导。这方面的短缺既与写作学建构不力有关,更与语文课程没能及时汲取、转化写作研究成果有关。仅有完备的写作知识尚不足以构成语文写作课程内容的全部,但是,如果没有完备又适用于教学的写作知识,语文课堂教学中的写作指导也就无从做起,更无系统性、有效性可言。

写作的准备(写作的缘起、基础,写作的意识、动机、对象,写作的姿态)、写作的思维、写作的构思、写作的行文、写作的技术、写作的修改、写作的反思与批评、文体写作(写作的文体与语体),这些都是写作教学必备的知识,但就知识论知识或知识学知识来讲,对学生写作实践的作用并无明显的实际效果,但是,这并不意味着教学无须写作学知识的指导。其一,教师不仅应该有深厚扎实的写作学知识,了解写作的基本规律、特点和技术,还应该将其转化为程序性知识,并根据学生的实际情况进行教学设计。其二,中小学学生学习写作,主要不是记忆、理解这些知识,而是学会运用这些知识,使写作知识成为他们写作的心智导引和操作指向。其三,这些知识的学习和运用,一般不宜使用静态的呈现方式,而应该通过对典范的文本或写作样例的写作学视角的研读,让学生领悟其中的写作奥妙,但前提是教师应该对文本或样例中所隐含的写作知识了然于胸。凡此种种,都必须由写作学知识来奠基。

写作实践因其高度的主体性、综合性和个性化特征,存在诸多难以直观把握的环节,近乎“黑箱”状态。加之目前写作知识体系尚不清晰完备,同时语文教学研究在吸收、转化写作研究成果方面也存在不足,这些因素共同导致写作教学与指导长期处于困境之中,要想打破这一困局,就必须努力实现写作学知识与写作教学的对接和融通。

三、口语交际学与语文教学

口语交际在传统的语文教学中一直不受重视,这一问题直至现在仍然没有得到很好地解决。实际上,口语与书面语是共同构筑语文学科的联合体,缺失一项都意味着丢失半壁江山。诚然,语文教学的重点和难点仍在书面语上,但这并不



意味着口语学习与口语交际能力的培养可以缺失或放弃。口语交际能力是语文基本能力之一，也是现代社会生存的基本技能之一。尤其是在现代传媒技术如此发达的今天，人们使用口语的频度越来越高，口语交际能力的培养应得到重视和加强。

既然有写作学，就应有一门“口语交际学”。口语交际学研究的是如何有效地运用口头语言、听受口语进行沟通、交流、交往、应对的学问。这门学问以研究如何正确地说、听为基础，进而研究言语在社会使用中的恰当性和有效性。这是学生必备的语文能力，这项能力在现代社会生活和工作中越来越重要。

在语文教学中，听话和说话是口语交际的基础，也是基础教育阶段语文教学的重要训练内容。听话和说话虽不是口语交际的全部，但却是实现口语交际的方式、条件和前提。口语交际不是简单的听话和说话相加，也不是听话和说话的简单组合。它涉及有声语言、交际行为、交际主体、交际关系、交际情境、交际目的等一系列问题，所以口语交际既是语言学研究对象，也是社会科学研究对象。也就是说，口语交际知识蕴含着语言学、社会学等多学科知识。

口语交际有四种基本类型：一是说话人的内向交流，即内心的“主我”与“客我”的交流；二是人际交流，即个体与个体之间的交流；三是群体交流，即群体内部成员之间及群体与群体之间的交流；四是大众传播，借助广播电视进行的口语交流。^① 语文教学中的口语交际内容主要是第二、第三项。

口语交际知识的如下内容对语文教学中的口语交际训练具有指导、启迪意义：口语交际的含义、特点、功能、技巧、过程；口语交际的交际目的、交际情境、交际对象、交际时间、交际文化、交际心理、交际关系等。根据口语交际理论知识的指导，语文教学中口语交际训练的主要内容有：倾听、讲述、问答、交谈、对话、辩论、讨论、谈判、访谈、演讲等，这些项目的训练，除了需要每个训练项目各自的本体知识指导外，还需要语音学、语用学等知识的指导。

随着口语交际研究的深入，交际中的副语言被纳入研究者的视野。所谓副语言，也称辅助语言，有狭义、广义之分。狭义的“副语言”是指伴随着交际话语的有声现象，它包括发声系统的各个要素：音质、音幅、音调、音色、音长、音高等。如说话时气喘、把某个字音拉得很长、压低嗓音、结结巴巴说话不连贯等。这些伴随话语而发生或对话语有影响的有声现象被称为副语言。广义的“副语言”指伴随交际话语而发生的有声和无声的行为，如与话语同时或单独使用的手势、身势、面部表情、对话时的位置和距离等，这些也能表示某种情感或意

① 孙汝建. 口语交际理论与技巧[M]. 北京：中国轻工业出版社，2007：1.



义，一般有配合语言加强表达效果的作用。有效的口语交际大多需要“副语言”，因而，语文教学口语训练也必须关注交际中的副语言。

与书面写作相比，口语交际的即时性、现场性、时效性更强。口语交际的即时性，要求交际者具有迅速组织语言的能力和及时言说的能力，即需要有敏捷的言语思维能力和口语表达能力；口语交际的现场性，要求口语交际者具有综合判断、敏锐捕捉信息并及时处理信息的能力。口语交际是现实的言语行为，言语行为理论表明，我们每说一句话都同时完成了三种行为：言内行为、言外行为和言后之效。口语交际与其他表达方式的不同之处在于，它特别看重言后之效——听者的反应，并根据现时的言后之效进行后续的相应的言说。这里涉及的交际知识都有赖于口语交际学的深入研究，期望口语交际的理论研究能为语文教学中的口语训练开辟新的天地、破解当前的困局、提供训练的平台和框架。

第三节 语文课程与教学的运行性知识

语文课程与教学的运行性知识是指构成语文课程与教学的合理性的依据及其有效运营的内在机理，是实施语文课程和实践语文教学的知识，也可以说，是关于如何建构语文课程的知识 and 如何实施语文教学的知识。它主要包括如下几个方面的内容：课程论、教学论、心理学。课程论是语文课程建设与建构的基础知识，教学论是语文教学实践的知识基础，心理学则是语文课程与教学有效性、合理性、科学性的依据。这类知识与语文本体性知识和语文能力建构性知识的区别在于：这类知识不能直接传授给学生，它不是学生学习的内容，它作为科学规划和合理安排的“理据”和“策略”隐含在课程与教学的序列之中；语文本体性知识和语文能力建构性知识都可以直接传授给学生（尽管并非全部传授），可以直接成为学生的学习内容，进而转化为学生的语文素养。语文课程与教学的运行性知识是课程实施与教学运作的学理性、序列性、策略性知识。

一、课程论与语文课程

课程论与教学论都是语文课程与教学的基础理论，语文课程是学校课程与教学中的子项。因而，语文课程建设、教学设计和教学实施都会自觉或不自觉地遵循课程理论的逻辑和指导。



（一）课程理论与语文课程建设

尽管课程理论是教育理论的一部分，但课程理论对语文教材编写的影响是非常具体、直接的，因此，有必要从教育理论中单独列出课程理论来申述课程理论对语文教材编写的影响。

课程是指学生在校期间所学内容的总和及进程安排，是各级各类学校为了实现培养目标而规定的学习科目及其进程的总和。课程理论是研究学校课程设置体系和内容结构的理论。课程设置者的教育理念不同，就会在不同的教育哲学理论基础上呈现出不同的课程理论。教材编写实质上是一种课程设计，课程理论必将在以下两个方面为语文教材编写提供理论支撑。

1. 语文教材的课程编制理论

在课程编制理论中，首先要考虑的是课程目标的设定。课程编制的目标设计理论，不仅提出了课程目标设计的层次，还提供了目标价值取向的基本依据。根据课程目标取向来划分，课程目标通常有普遍性目标、行为性目标、生成性目标和表现性目标。所谓普遍性目标是根据一定的哲学或伦理观、意识形态、社会政治需要，对课程进行总括性和原则性规范与指导的目标，例如：义务教育语文课程标准 2022 年版在课程总目标中提出的“在语文学习过程中，培养爱国主义、集体主义、社会主义思想道德，逐步形成正确的世界观、人生观、价值观”就是语文课程的普遍性目标，这一普遍性目标贯穿于语文教材编写的始终。行为性目标是以设计课程行为结果的方式对课程进行规范与指导的目标，它指明了课程结束后学生因课程实施而发生的行为变化。它的基本特点是精确、具体和可操作性，是对普遍性目标的分解和细化。生成性目标也可称为展开性目标，它是在教育情境中随着教育过程的展开而自然生成的课程目标。语文学科与其他学科相比，具有更强的目标生成性，所以，语文教材编写不仅允许生成性目标的存在，而且应关照生成性目标的展开，并为生成性目标预留、创设空间。表现性目标是指每一个学生在具体的教育情境中的个性化表现，它追求学生反应的多元性，而不是反应的同质性、同一性。它关注学生在学习活动中表现出来的创新性、求异性，而不是唯一的规定的结果。这样的目标，在语文研究性学习、综合实践活动领域表现得更为充分。根据这样的课程目标编制理论，语文教材编写在目标设定和目标取向上应该有丰富多彩且多元开放的空间。

在教材编写中，语文课程以什么为依据来设定目标，对于这一问题课程理论也为我们提出了基本依据。其一是学习者的需要。课程的价值在于促进学习者的身心发展，因此，课程编制必须关照到学生的身心发展需要、认知发展与情感形



成、社会化过程与个性养成等因素。其二是当代社会生活的需求。学校课程要反映社会政治、经济、文化发展的要求。当代社会生活的需求是课程目标的基本来源之一。当代社会生活的需求可从两个方面来理解,就空间维度看,它指学生生活于其中的社区、民族、国家乃至整个人类的需求;就时间维度看,它既指当前现实的社会生活需要,又涉及社会生活的发展趋势和未来需要。其三是学科的发展。学科是知识的最主要载体。正是通过学科的组织,人类的知识才得到最有系统、最有规律的建构。学科知识及其发展是课程目标的基本来源之一。确定课程目标应注意到学科的两大大功能:一是学科本身的特殊功能,它指向学科本身的特质;二是学科所能起到的教育功能,也即学科的工具价值,它指向学科知识的应用,满足个人和社会的需求。在学科知识选择上,课程编制理论提醒我们三个问题:第一,知识价值何在?知识的价值究竟是理解世界,还是控制世界?人们创造知识是为了理解生活的意义,还是为了人的功利需要?第二,什么知识最有价值?人们逐渐认识到,最有价值的知识是使生活的意义得以提升的知识,是使人获得自由解放、社会不断趋于民主公正的知识,这类知识是科学精神与人文精神的整合。第三,谁的知识最有价值?任何知识都负载着一定的社会意识形态,负载并衍生着文化、种族、民族、阶层的差异和不平等。因此,确立课程目标,应当考虑知识所负载的价值观是推进社会民主和公正,还是维持社会的不平等。^①

在课程编制的内容组织上,课程理论提出了“纵向组织与横向组织、逻辑顺序与心理顺序、直线式与螺旋式”三原则。

所谓纵向组织,就是按照某些准则以先后顺序排列课程内容,就是“不陵节而施”“先其易者,后其节目”(《学记》),具体地说,就是按由简至繁、从已知到未知、从具体到抽象的序列,这一内容组织原则可以从加涅的学习层次理论、布卢姆等人的“教育目标分类学”和柯尔伯格道德学习理论中找到依据。所谓横向组织,就是要求打破学科的界限和传统的知识壁垒,加强学科内容的横向联系,以便让学生有机会更好地探索社会和个人最关心的问题。这一观点与科学、学科发展的综合化趋势和科学教育与人文教育整合观相适应。持这一教育观念者认为,如果学生所学的内容对他们的成长具有重要意义,就可以甚至必须打破传统学科的形式和结构。应该说,“大语文”教育观可以从这里获得理论支持。

课程内容是按逻辑顺序组织还是按心理顺序组织,是课程编制理论中争论不休的问题。所谓逻辑顺序,就是指根据学科本身的系统和内在的联系来组织课程内容。传统教育主张根据学科的逻辑来组织课程,把课程内容的序列重心放在学

^① 张华. 课程与教学论[M]. 上海:上海教育出版社,2000:188-189.



科内在的逻辑顺序上。而倡导心理顺序者则强调要根据学生身心发展的特征及他们的兴趣、需要、经验背景等来组织课程内容。学生是课程的中心和目的,对于学生的生长和发展来说,一切学科的逻辑都处于从属地位。当代的课程编制不会偏于一端,人们更倾向于学科的逻辑顺序与学生的心理顺序的统一。但在实践中会遇到很多问题,包括对学科本身逻辑结构及其重要性的理解问题,也包括对学生身心成长的特点及其阶段性的把握问题,这在语文教材编制中表现得尤为突出。

直线式的课程内容编制,主张将一门课程的内容组织成一条在逻辑上前后连贯的直线,前后内容尽可能不重复;而螺旋式则要求在不同阶段上使课程内容重复出现,但逐渐扩大范围和加深程度。苏联教育家赞可夫主张直线式,而美国学者布鲁纳则主张螺旋式。两种主张各有道理,前者可以避免不必要的重复,后者则容易照顾到学生的认知和能力形成的特点。语文学科特点表明,学习内容的重复不可避免,但在哪些知识与能力的节点上进行重复,有待深入研究,如果教学内容重复不当或重复过滥,则会降低语文学习的效率。

在课程设计的向度考量上,课程设计理论描述了课程各组成部分或要素之间的相互关系,指出应从如下几个向度来加以考虑:范围、顺序性、连续性、整合性及均衡性。

范围不仅是指课程提供给学生内容的深度和广度,而且包括为使学生致力于学习而提供的各种教育经验。不仅指认知学习,同时也指情感学习,或是精神上的学习。

顺序性是指促进累积性和持续性学习的课程要素的安排,同时也指学生在智力过程和情感过程中的渐进性发展的顺序性,在当代的课程要素安排中多以皮亚杰的认知发展理论来安排课程的顺序。

连续性涉及的是课程各要素的纵向处理。泰勒指出,阅读技能是一个重要的目标,因而“有不断出现的和连续的机会去实践和发展这些技能是必要的,这意味着随着时间的失衡而连续地训练同一种技能”。

整合性是指课程计划中所包括的各种知识和经验的联系。其设计特点就是把课程的各个部分和片段紧密联系起来,从而使学生可以从整体上理解知识,而不是零碎地理解知识。整合性强调建立现有知识领域的各种内容主题之间的横向联系。

均衡性是指设计课程时要关注到合理安排各方面的比重,以避免出现失衡的现象。在一个均衡的课程里,学生有机会掌握知识,吸收并运用这些知识,这对实现他们个人的、社会的和智力方面的目标是有效的。但这样的设计事实上是有



难度的，课程专家古德莱德评论道：“观察者不难发现，课程在强调一个要素时，常常削弱另一个要素。”对语文教材编写来说也正是这样，对此语文教材编写者应予以关注。

2. 语文课程设计的取向

课程可以用多种方式进行组织。尽管存在各种各样的观点争论（包括后现代主义的知识观、社会觉醒和解放的课程观），但课程设计的基本观点主要归结为三种，或者是这三种观点的变式：学科中心设计、学习者中心设计和问题中心设计。

（1）学科中心设计。学科中心设计又称学科中心课程，学科中心课程的理论基础是理性主义。该理论把知识的来源与选择、组织与学习作为课程设计的中心问题，主要探询知识的逻辑分类、阶段划分及生成途径等问题。学科中心课程设计其实不过是理性主义在教育领域的应用而已。夸美纽斯的“泛智课程”即把一切知识领域中的精华灌输给儿童的思想，赫尔巴特主张学校要开设多种学科对学生进行教学的观点，这些都是理性主义的产物，它们经由斯宾塞、巴格莱、泰勒、布鲁纳等的不断发展、丰富和完善，形成了学科中心课程理论，这种理论逐渐成为各国课程开发的首选。

（2）学习者中心设计。学习者中心设计是相对于学科中心设计而言的，这种课程观主张组织课程的核心不应是知识内在的逻辑体系，而应是学生的心理发展逻辑、兴趣、动机需要和目的，认为儿童的社会生活是其一切训练或生长的集中或相互联系的基础知识来源于经验，学习者通过自己的活动所获得的关于自然和社会的知识是最有价值的。任何可以增加和改造他们经验的活动都可以成为课程的内容。学习者中心设计是一种以对学生有价值为基本关注取向设计的课程。因此，杜威指出：“学校科目相互联系的真正中心不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动。”^① 学习者应当亲身体验并获取对他们有用的知识，而不应吸收成人为其规定好了的教材。这样，才能不断推进学习者对自我、社会和自然之间内在联系的整体认识与体验，以谋求自我、社会与自然的和谐发展。

（3）问题中心设计。问题中心设计是第三种主要的课程设计，它把焦点放在生活的问题上，也就是放在人们所理解的社会的现实问题上。这样做既是为了个人也是为了社会。问题中心设计的组织形式有利于传承文化传统并强调那些尚未

^① 杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟, 任钟印, 吴志宏, 译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 9.



得到关注的社区和社会的需要,同时也强调个人问题。由于问题中心设计从社会问题及学生的需要、兴趣和能力出发,因此存在几种不同的类型。或把重点放在持续的生活情境上,或把重点放在当今的社会问题上,或强调生活领域和社会的重建问题。

语文教材设计主要依据“学科中心”取向理论,但“学习者中心”和“问题中心”取向也会对其产生深刻的影响,特别是课程改革以来,后两者的设计理念亦深受关注并被广为采纳。

(二) 课程内容与教学内容

1. 课程内容

课程内容是课程中的知识、技能、技巧、思想、观点、信念、言语、行为、习惯的总和,还包括课程中对它们的处理方式,如对学科知识再系统化、层递化、螺旋化、心理化处理等。

课程内容是学生学习的文化精华,是影响学生发展的重要材料。课程内容所呈现的主要是间接经验,是对个体成长和社会化最有价值的、最基础和最需要的经验。课程内容组织一般有三种价值取向:课程内容即教材,课程内容即当代社会生活经验,课程内容即学习者的经验。我国的课程设计范式中,课程内容主要体现在课程标准和教材之中。

(1) 课程内容即教材。以教材为课程内容,有利于学生学习系统的学科知识,还有利于师生明确教与学的内容,从而使学科教学有据可依。但是,把课程内容局限在教材上,会自然地把课程内容看作是事先规定好了的静态结构的知识,这就意味着教师教什么学生学什么当由学科专家来规定。这样一来,就有可能造成学生的学习并不是出于他们的兴趣和需要的问题,课程内容因远离学生而成为外加的学习负担。

(2) 课程内容即当代社会生活经验。把课程内容看作是当代社会生活经验,实际上就是把课程内容看作是学习活动,这是对课程内容即教材的挑战。它所关注的不是学科知识体系,而是具体的学习活动,课程设计即安排蕴含社会意义的活动,让学生积极从事某种活动,在活动中获得社会生活经验,但如此一来,无疑不利于学生系统地学习知识。

(3) 课程内容即学习者的经验。把学习经验作为课程内容,它所关注的焦点是学生而非教材,强调学生的学习是一个主动参与的过程。学生参与的动力来自环境中新鲜因素对他的吸引,来自与他经验的契合,学习是对这些因素形成的积极反应。因此,课程设计应提供适合培养学生学习能力与兴趣的各种问题情境,



以便为每个学生提供有意义的经验。

以上三种课程的内容取向，都有其道理，但也各有缺陷。课程内容的选择应该是这三者的合理权衡与取舍。三者兼顾，而不宜执其一端。

2. 教学内容

(1) 什么是教学内容。教学内容是指通过教与学的行为来传递与接受的知识、信念、信息、情感、价值观、态度、方法、技能、技艺等的总称。教学内容是在教学过程中呈现与接受的，凡在教学过程之外呈现的内容都不是教学内容，它可能是教学环境或教学资源；教学内容的传递或接受的主体是教师和学生，凡不是通过教师和学生直接传递或接受的元素也不是教学内容，如教室里的宣传栏、标语等内容；教学内容不仅指静态的知识信息，也有动态的方法、技艺，不仅有智力层面的，也有人格层面的，如情感、态度、价值观等，还有能力层面的，如技能等。总之，教学内容是在课堂教学中呈现并被接受的对学习者起作用的文化信息。

(2) 教学内容的来源。首先，教学内容主要来自课程内容，是对课程内容的提取、重组。教学内容就是将课程内容情境化、具体化、再结构化，使之适应学情，适应课堂教学。其次，教学内容来自教师的文化经验和社会生活经验。教师在设计、组织课堂教学时，不仅以课程标准、教材为依据，同时也会根据自己的理解加入自己的文化经验和生活经验，这些经验不仅会帮助学生理解课程内容，而且其本身也会成为传递给学生的知识、信念或情感、态度、价值观，甚至是方法、技术等。再次，教学内容来源于学生的文化与生活经验。学生的文化与生活经验也是教学内容的来源之一，在课堂上，学生并不是一张白纸，而是各自带着丰富且独特的文化和生活经验参与到教学过程中，这些文化与生活经验不仅直接影响着学生个体的学习理解，也参与到学习共同体的交往、交流及师生、生生对话中，这时来自学生的文化与生活经验也就成为教学内容。最后，教学内容还来自课堂交往、互动、碰撞过程中的激发。师生对话、生生互动及在学习活动中思维碰撞所激发出来的思想、情感的火花也是课堂教学的内容，特别是在交往、互动、碰撞过程中所产生的新问题、新思路、新方法、新感悟更是弥足珍贵的教学内容（它们既是教学的成效，也是后续教学的起点和基础）。这些内容便是在课堂上生成的教学内容。

3. 课程内容与教学内容的关系

教学内容一直没有受到充分关注，更没有得到深入研究。这是因为长期以来，人们把教学内容等同于课程内容或教材内容。但事实上，课程内容与教学内容是有很大区别的，尽管它们有密切的关联。课程内容是教学内容的—个重要源



头,也是教学内容的首选矿藏。但绝不能把课程内容与教学内容混为一谈,课程内容必经教师的改造与处理方可成为教学内容。教学内容的来源不仅限于课程内容,还包括教师、学生及师生和生生互动。

对课程内容与教学内容关系认识不清,常常导致教师对教学内容处理不当,其典型表现便是“教教材”,“教教材”就是误把课程内容当作教学内容。与课程内容相比,教学内容具有情境性、可操作性、动态性等特点,其综合程度更高。比如教学设计,就要充分考虑学生的学情,且在实际教学过程中根据学生学习的需要和教学情境再作相应的调整。相对而言,课程内容则是陈述化的、静态呈现的、系统性的知识。

总之,课程内容对教学内容具有总领和引导的作用,同时作为教学内容的主体进入教学,但教学内容必须融入多方面元素才能进入教学实践,达成课程目标和教学目标。

4. 语文学科教学内容及其独特性

如果说课程内容与教学内容具有密切而复杂的关系,那么语文学科的课程内容与教学内容的关系不仅密切而复杂,而且微妙而独特。这是因为,语文知识及其知识系统并没有在课程标准和教材中得到陈述或直接呈现,它不像其他学科诸如数学、物理、化学、历史、地理等,其学科知识系统在课程标准和教材中得到体现或表达,也就是说,语文课程内容在课程标准和语文教材中并没有明晰的表达,不像其他学科那样会把本学科的课程内容呈现在教材中。目前的语文教材无一例外的是文选型教材,即一篇篇相对独立完整的文章组合成为单元,若干个单元组合成教材基本内容。语文课程与教学内容通过选文来体现,但却不是通过选文来直接呈现。就是说,语文教学内容隐含在一篇篇选文之中,而非选文本本身。这样一来,就给语文教学内容的再组织、再设计造成了困难。语文教学内容必须从语文教材中提取而非移用,必须经过转化和再加工而非照搬。课文不是教学内容,教学内容隐含在课文之中,这就是语文教学内容确定的难处所在,也是语文教学内容的独特性所在。语文教学的主要任务是培养学生读、写、听、说的能力,而课文并没有呈现如何读、写、听、说的方法和程序,只是呈现读、写、听、说、思的成果,语文教学正是通过这些优秀成果来建构、历练学生的语文能力。

二、教学论与语文教学

教学论是研究教学的一般规律的科学。它的研究对象包括教学在整个教学活动中的地位 and 作用、教学的目的和任务、教学过程、教学原则、教学内容、教学手段和方法、教学组织形式及教学效果或学习成绩的检查和评定等,对于上述内



容,教学论注重理论探讨。因此,它是应用性的理论科学。教学论是指导学科教学的基本理论,语文教学当然也离不开教学理论的指导。但对语文教学有重要指导作用的是教学设计理论、教学评价理论和教学策略及方法论。

(一) 教学设计

教学设计亦称教学系统设计,是面向教学系统、解决教学问题的一种特殊的设计活动。教学设计的目的是使教学效果最优化。教学设计的依据是对学习需求(包括教学系统内部和外部的需求)的分析。教学设计的任务是提出解决问题的最佳方案。教学设计的内涵共有五个方面:调查、分析教学中的问题和需求;确定目标;建立解决问题的步骤;选择相应的教学活动和教学资源;评价其结果。它包括了对象、目标、策略和评价四个基本要素。

教学设计过程是一个科学的逻辑过程,体现了教学工作的系统性。在进行教学设计时,需要在分析论证所存在的教学问题的基础上设定目标,然后密切围绕既定目标设计教学的各个环节,从而保证“目标、策略、评价”三者的一致性。教学设计从教学系统的整体功能出发,综合考虑教师、学生、教材、媒体、评价等各个方面在教学中的地位与作用,使之相辅相成,互相促进,产生整体效应。

教学设计是面对具体问题并力图解决具体问题的过程。因此,教学设计过程中的每一环节的工作都是相当具体的。例如,在分析学习任务时,教学设计者或教师必须仔细剖析教学目标中所包含的概念、规则及其中所涉及的下位概念和规则等,使之构成一个教学目标系统,并在此基础上提出具体的教学步骤和方法。

教学设计也是一个寻找并确定课堂教学核心和焦点的过程。面对课程内容,面对教材,可能值得或需要教学的地方很多,但是,这些地方不可能都在课堂教学中完成或兼顾,这就需要寻找本课教学的核心和焦点,也就是通常所说的教学重点和难点。对于教学设计来说,不仅要找到重点和难点,而且要把它们作为教学系统中的核心和焦点问题来处理。也就是说,不仅要引导学生走向并着手解决重点、难点的问题,更要通过解决重点、难点问题来解决相关问题或引发对深层问题的思考。巴班斯基认为:“对最优化来说,必须抓住活动的主要环节这一方法论原理至为重要。在教学过程中,若不抓住本质的、主要的环节,就不可能找到最优方案。”^①

教学设计要充分关注教学情境。教师在进行教学设计时,不仅要做到脑中有课标,眼前有教材,更要心中有学生,还要考虑教学条件和教学资源的配置。特

^① 巴班斯基. 教学教育过程最优化[M]. 吴文侃,译. 北京:教育科学出版社,2001:序言4.



别是对学生的学习基础、个体差异要有清醒的认识和充分的考量,在此前提下,通过教学设计把教学准确定位在学生的最近发展区和学习兴趣点上。奥苏伯尔在《教育心理学——认知观点》扉页上写道:“假如让我把全部教育心理学仅仅归结为一条原理的话,那么,我将一言以蔽之曰:影响学习的唯一最重要的因素,就是学习者已经知道了什么。要探明这一点,并应据此进行教学。”

(二) 语文教学设计

语文教学设计就是依据教学设计理论对语文教学进行设计。因此,对语文教学进行设计首先必须尊重并凸显语文学科的特点,其次要遵循教学设计的思路与规程。具体来说应把握以下几点并处理好它们之间的关系。

(1) 语文学科基础性很强,语文教学设计要注重教学的基础性。语文教学的目的是培养学生的语言文字理解与运用能力,这项能力不仅是语文后续学习的基础,也是学习其他学科的基础。语言文字理解与运用能力具体体现在读、写、听、说的能力上,语文教学设计要以读、写、听、说能力的培养为主线,若脱离了这一主线就会舍本逐末。

(2) 语文学科综合性很强,语文教学设计要充分关注语文诸要素的整合。教学设计本身就十分强调系统性,比如目标的确定、步骤的安排、结果的评测等都应该构成循环照应的关系。除此之外,语文学科中教学要素又可构成其系统,如知识与能力、直接经验与间接经验、知情意行,它们是语文教学中的活跃因素,且各因素之间具有关联性,关注它们的整合,才能使语文教学收获更好的效果。

(3) 语文学科人文性很强,语文教学设计要充分理解并尊重语文学科的人文性。人文情感的涵养与语文能力的训练有着不同的方法和路径,它主要通过陶冶、体验、感悟、沉浸等方式和渠道来实现,所以,语文教学设计在关注学生语文能力训练的同时,还要关注语文教育过程中的人文熏陶和养育,使能力培养和情怀培育相得益彰,互补共进。值得注意的是,人文教育不能背离语文教育的本体,甚至为追求所谓的人文教育而喧宾夺主或过度拔高。

(三) 语文教学的预设与生成

预设是指教学实施前对教学预估性的设计,是课前进行有目的、有计划的设想与规划。生成是指课堂教学过程中的创生与建构,是指在师生和生生之间合作、对话、碰撞中,现时生发的超出教师预设方案之外的新问题、新内容。预设体现了课堂教学的目的性和计划性,生成体现了课堂教学的情境性和变化性。预设与生成是新世纪课程改革以来逐渐得到关注与厘清的一对教学关系或教学矛盾,被称为继“教与学、直接经验与间接经验、知识与能力”三大教学关系之后



的第四对教学基本关系。

就课堂教学而言,预设是课前对教学目标、教学内容、教学过程、教学方法的预先筹划与安排。生成是指在具体教学中,因学情的变化,对目标、内容、过程、方法的适当调整及在教学中由于教师的教学机智和巧妙激发,产生的有价值的新问题,解决问题的新思路、新方法。课堂上教学生成常常表现为学生出色的、出人意料的回答,教师精当的点拨或讲解,双方互动,教学不断增值,让学生在知识、能力、情感或方法上实现自我建构。只有课前精心预设,课堂教学才能顺利进行;充分的预设,是课堂教学成功的保障。然而课堂教学是千变万化的,再好的预设也不可能预见课堂上可能出现的新情况,况且良好的预设理应给生成预留空间。

预设与生成既是对立统一的关系,也是互动互补的关系,还是相互依存的关系。预设过度必然导致对生成的忽视,挤占生成的时间和空间;生成过多也必然影响预设目标的实现及教学计划的落实。从实践层面上看,不少有价值的生成是对预设的背离、否定或超越,生成和预设无论从目标、内容还是从时间、空间上来讲都具有对立性,也具有相成性。但无论是预设还是生成,都要服从于有效的教学和学生的发展。没有预设的课堂是无序无目标的课堂,没有生成的课堂是僵化单一的课堂,正确处理二者关系,充分发挥各自价值才能使课堂教学高效而精彩。

对预设与生成这对教学关系的恰当把握与正确处理,在语文教学中尤为重要。主要原因有三点:一是语文学习具有较强的个性色彩,每个人的语文学习均非从零开始,而是各自都带着已有的语文学习经验进入课堂的语文学习,因此,在语文学习过程中,学生可能有其更为丰富多彩的个性化的理解与表达,这些常常是无法预设的;二是语文教学内容不是以知识体系的形式呈现的,更多的是教师从课文文本中发掘、提取的,这本身就隐含着教师个人的认识,因而,课堂教学的预设就不应该是僵硬不变的;三是语文学习的内涵异常丰富,既有知识、能力的,也有情感、态度、价值观的,既有对历史文化、精神世界的理解,也有对社会生活、自然世界的认识……无论从哪个方面切入都有一定的道理。当然,关注、尊重生成并不意味着放逐、遗弃预设。正是由于语文教学中生成的可能性极强,因此更加要重视预设,不能因生成而淹没了预设,代替了预设。当然,作为人文性很强的学科,预设也应该富有弹性和伸缩空间。

三、心理学与语文课程

心理学是教育学的基础,也是语文课程与教学的基础。对语文课程与教学产



生重要影响的主要有四大心理学流派：行为主义、认知学习、建构主义和人本主义。

（一）行为主义

行为主义根植于关于学习本质的哲学推论——亚里士多德、笛卡尔、洛克和卢梭的思想。他们强调观察条件反射的行为和环境的改变，以诱发学习者的选择性反应。20世纪初，美国心理学家华生建立的行为主义心理学对后来者影响最大。行为主义者把刺激—反应作为行为的基本单位，学习即刺激—反应之间联结的加强。这样，练习或习惯的形成就成了学习的同义语。根据这一原理，课程的目的就是要提供特定的刺激，以便引起学生特定的反应。所以，课程目标越具体、越精确越好。这在博比特《怎样编制课程》（1924年）一书中反映得最为明显。斯金纳把强化作为促进学习的主要杠杆。行为主义可以说是20世纪上半叶对西方学校课程影响最大的心理学流派。这主要表现在：①强调行为目标；②强调课程、教学内容由简至繁地累积；③强调基本训练。20世纪六七十年代出现的教育目标分类学，与行为主义心理学一脉相承。布卢姆认为，制定目标是为了便于客观评价，而不是为了表达理想的愿望。目标不是孤立的，而是由简单到复杂按秩序排列的，前一目标是后一目标的基础，因而目标具有连贯性、累积性。加涅的层级学习也来源于行为主义心理学。他提出关于八种学习或行为的层级分类理论：信号学习、刺激反应学习、动作连锁学习、言语联想学习、多重辨别学习、概念学习、规则学习和问题解决学习。前五种称为行为操作模式，后三种属于认知模式。行为主义有其机械之弊，但对语文知识、能力目标的设计与学习结果的检测仍有启发性作用。

（二）认知学习

认知学习理论的基本假设是：学生的行为始终是建立在认知基础上的，所以认知心理学家研究的对象是学生处理环境中各种事件的内部心理活动，并试图解释学生头脑中的认知结构。布鲁纳认为，思维方式是各门学科所使用的方法的基础。“给任何特定年龄的儿童教某门学科，其任务就是按照这个年龄儿童观察事物的方式去阐述那门学科的结构”，并由此得出一个影响最大的，也是争议最多的论点：“任何学科的基本原理都可以用某种形式教给任何年龄的任何人。”当然，“按照反映知识领域基础结构的方式来设计课程，需要对那个领域有极其根



本的理解。”^① 按照这一观点, 课程设计必然是螺旋式的, 其关键在于学科呈现的方式应该与儿童思维方式相符合, 使这些基本观念在以后的学习中不断扩展。关于课程设计, 认知学习存在着关注学科知识和关注学生的认知结构两种倾向。前者以布鲁纳为代表, 后者以奥苏伯尔为代表。奥苏伯尔对一些课程编制的批评对编写语文教材也深有启发。他指出: 只求教材编写自成体系, 不考虑与学生已有知识之间的联系, 这样做即便符合了教材的逻辑, 却违背了学生认知的规律。新知识成了与学生已有的知识无关联的、孤立的东西。其结果, 学生只能通过许多过度学习, 以求通过考试, 而其中的意义, 从一开始便丧失殆尽了。^②

(三) 建构主义

建构主义的知识观和学习观对语文课程和教学产生了重要影响。建构主义知识观认为: 知识不是对现实的纯粹客观的反映, 任何一种承载知识的符号系统也不是绝对真实的表征。它只不过是人们对客观世界的一种解释、假设或假说, 它不是问题的最终答案, 它必将随着人们认识程度的深入而不断地变革、升华和改写, 而不断地出现新的解释和假设; 知识并不能绝对准确无误地概括世界的法则, 提供对任何活动或问题解决都实用的方法, 在具体的问题解决中, 知识需要针对具体问题的情境对原有知识进行再加工和再创造; 知识不可能以实体的形式存在于个体之外, 尽管通过语言赋予了知识一定的外在形式, 并且获得了较为普遍的认同, 但这并不意味着学习者对这种知识有同样的理解, 真正的理解只能由学习者基于自身的经验背景进行建构, 否则, 就不能称之为理解, 而是叫死记硬背或生吞活剥, 是被动复制式的学习, 而被动复制式的学习是没有实际意义的。

基于建构主义的学习观认为: ①学习不是由教师把知识简单地传递给学生, 而是由学生自己建构知识的过程。学生不是简单被动地接收知识信息, 而是主动地建构知识的意义, 这种建构是无法由他人来代替的。②学习不是被动地接收信息刺激, 而是主动地建构意义, 是根据自己的经验背景, 对外部信息主动地选择、加工和处理, 从而获得自己的意义的过程。外部信息本身没有什么意义, 意义是学习者通过新旧知识经验间的反复的、双向的相互作用过程而建构起来的。因此, 学习并不是像行为主义所描述的“刺激—反应”那样。③学习意义的获得, 是每个学习者以自己原有的知识经验为基础, 对新信息重新认识和编码, 建构自己的理解。在这一过程中, 学习者原有的知识经验因为新知识经验的进入而

① 布鲁纳. 布鲁纳教育论著选[M]. 邵瑞珍, 张渭城, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1989: 42, 28, 41.

② 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 35.



发生调整和改变。④提出学习的图式、同化、顺应、平衡概念。同化是指学习个体对刺激输入的过滤或改变的过程。也就是说个体在感受刺激时,把它们纳入头脑中原有的图式之内,使其成为自身的一部分。顺应是指外部环境发生变化,而原有认知结构无法同化新环境提供的信息时所引起的儿童认知结构发生重组与改造的过程,即个体的认知结构因外部刺激的影响而发生改变的过程。平衡是指学习者个体通过自我调节机制使认知发展,从一个平衡状态向另一个平衡状态过渡的过程。同化—顺应—同化—顺应……循环往复,平衡—不平衡—平衡—不平衡……相互交替,人的认知水平的发展就是这样的一个过程。学习不是简单的信息积累,更重要的是包含新旧知识经验的冲突,以及由此而引发的认知结构的重组。学习过程不是简单的信息输入、存储和提取的过程,而是新旧知识经验之间的双向的相互作用的过程,也就是学习者与学习环境之间互动的过程。

语文属人文学科,由于建构主义对人文知识和学习作出了较好的解释,因此,它可以成为语文学科的课程与教学论基础。

(四) 人本主义

人本主义从一开始就关注学校课程问题,既不像行为主义那样关注学习结果,也不像认知学派那样关心学习过程,而是关注学生学习的起因,即学生学习的情感、态度、信念等。在人本主义学者看来,如果课程内容对学生本人没有什么意义,学习就不大可能发生。其主要代表人物罗杰斯批评道:“教育工作者往往想当然地认为,只要把课程设计好,教学方法合适,学生就会很好地学习。其实,课程意义不在其课程本身,而在个人赋予上。”因此,他们把课程看作是满足学生生长和个性整合的自由解放的过程。这样,课程编写的重点就从内容组织转向了学生个体。从课程目的的角度来看,人本主义课程论者把满足学生个人自由发展和自我实现的需要作为课程的目的。自我实现的理想是人本主义课程理论的核心。人类的人格特征包括整体性和创造性。整体性就是身体、精神、理智、情感、情绪等方面的有机整体化和协调一致。创造性即个体具有创造性地做任何事情的态度和倾向,表现出享受变革乐趣的性格及灵活恰当地应对突发事件的能力。从课程内容的选择角度来看,人本主义课程论者从自我实现的目标出发,提出课程内容选择的“适切性”原则,实质上是一种以学习者为中心的原则,并提出教学的对象是儿童,而不是单一地传授教材;学习者要能从课程内容中提高能力,培养兴趣,满足需要。从课程结果的组织角度看,人本主义课程理论在课程组织上重视“整合”。这包括学习者心理发展与教材结构逻辑的吻合、情感领域与知识领域的整合、相关学科在经验指导下的综合。人本主义课程强调情感对学



生的重要意义,强调学生思维、情感、态度和行为整合的必要性。但是,如何在语文课程建设和教学中把学生的个人成长需要与学科知识、学科能力结合起来仍然是一道难题。

重要结论与启示

(1) 语文学科本体性知识是语文学科的主要内涵,体现了语文学科本质与特征的规定性,构成了语文学科的骨架。由于语文学科是一个多学科的综合体,因此语文本体性知识也由多学科知识构成,具体包括语言学知识、文章学知识、文艺学知识。

(2) 语文课程与教学不仅包含了静态的知识体系,也涵盖了动态的知识系统,因为语文课程与教学是一种文化活动和教育活动的结合体。学生的语文素养不可能仅仅通过语文静态知识得以建构和健全,还必须要有相应的动态知识,即对学生语文能力起建构作用的知识,亦可简称为“语文能力建构性知识”。这种对学生语文能力起建构作用的知识主要有阅读学、写作学和口语交际学。

(3) 语文课程与教学的运行性知识是指构成语文课程与教学的合理性的依据及其有效运营的内在机理,是实施语文课程和实践语文教学的知识,也可以说,是关于如何建构语文课程的知识 and 如何实施语文教学的知识。它主要包括如下几个方面的内容:课程论、教学论、心理学。课程论是语文课程建设与建构的基础知识,教学论是语文教学实践的基础知识,心理学则是语文课程与教学有效性、合理性、科学性的依据。

(4) 语文课程与教学的运行性知识与语文本体性知识、语文能力建构性知识的区别在于:这类知识不能直接传授给学生,它不是学生学习的内容,它作为科学规划和合理安排的“理据”和“策略”隐含在课程与教学的序列之中;而语文本体性知识和语文能力建构性知识都可以直接传授给学生(尽管并非全部传授),可以直接成为学生的学习内容,进而转化为学生的语文素养。

学习评价

(1) 登录中华语文学网,搜集3份高中语文教学实录,并列举两个细节说明语文本体性知识的教学实施状况。

(2) 就阅读教学、写作教学中的常见知识进行分组归类,并在班级做一次10分钟的交流发言。

(3) 借助中国知网搜集3份发表过的高中语文教学设计,联系本章内容,列举语文课程与教学的运行性知识。

(4) 阅读《中学生言语技能训练》(章熊等著),并完成3000字左右的读书报告。



参考文献

- [1] 刘世生,朱瑞青. 文体学概论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.
- [2] 艾布拉姆斯. 文学术语词典(第7版)[M]. 吴松江, 等译. 北京: 北京大学出版社, 2009.
- [3] 南帆. 文学理论新读本[M]. 杭州: 浙江文艺出版社, 2002.
- [4] 童庆炳. 文学理论教程[M]. 修订2版. 北京: 高等教育出版社, 2004.
- [5] 杨义. 中国叙事学[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [6] 皮连生. 教学设计[M]. 2版. 北京: 高等教育出版社, 2009.
- [7] 夏丏尊,叶绍钧. 国文百八课[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2008.

拓展阅读

- [1] 章熊,张彬福,王本华. 中学生言语技能训练[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [2] 艾德勒,范多伦. 如何阅读一本书[M]. 郝明义,朱衣,译. 北京: 商务印书馆, 2004.
- [3] 刘森. 作文心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2001.