

目标导向下建构语文课程的路径与方法

——语文课程内容建设论略之九

解光穆

(宁夏教育科学研究所,宁夏 银川 750011)

[摘要]我国的语文课程标准(教学大纲)长期缺乏明确而具体的“内容标准”,致使语文课程在实施中产生“不知道教什么”与“似乎教什么都可以”的认识与实践窘境,这成为“大语文”“泛语文”“非语文”现象出现的重要原因,亟需加以探究与解决。要建设明晰而具体的语文课程内容,探索简便而可行的行动路径与有效方法,必须对如何才能实现提高学生听说读写能力课程目标进行勘问,由此再从阅读、写作、口语交际等方面对语文课程内容予以选择、确立与建构。

[关键词]语文课程;课程标准;目标导向;课程内容;路径方法

[中图分类号]G632.2 [文献标志码]A [文章编号]1672-934X(2020)01-0121-08

DOI:10.16573/j.cnki.1672-934x.2020.01.017

The Paths and Methods of Constructing Chinese Course under the Guidance of Goal-oriented: On Constructing Chinese Course Contents (IX)

XIE Guang-mu

(Ningxia Institute of Educational Science, Yinchuan, Ningxia 750011, China)

Abstract: The long-term lack of clear and specific "content standards" in Chinese language curriculum standards (syllabus) has resulted in dilemma of "do not know what to teach" and "seems to teach anything" in the implementation of Chinese courses. It has become an important reason for the phenomenon of "big Chinese", "pan-language" and "non-language", which needs to be explored and resolved urgently. To build a clear and specific Chinese course content, explore simple and feasible action paths and effective methods, we must investigate how to achieve the goal of improving students' listening, speaking, reading and writing skills, and then the content of Chinese course is selected, established and constructed from reading, writing, oral communication, etc.

Key words: Chinese course; course standards; target-oriented; course content; path and method

由于语言的复杂性和语文形式与语文内容相互交织等多因素影响,语文课程自独立设科以来就长期缺乏明确而具体的课程内容,以致

影响到这门课程的科学性。对此现象与问题,王荣生先生曾颇为尖锐地指出,在与其它课程相比较中,语文课程一方面存在着“不知道‘是

收稿日期:2019-09-20

基金项目:宁夏回族自治区人文社科重点研究基地——宁夏师范学院教师教育研究中心资助项目成果

作者简介:解光穆(1962-),男,宁夏海原县人,研究员,宁夏高校首批特聘教授,主要从事语文课程与教学论、教育公共政策研究。

什么’,不知道‘干什么’,不知道教什么,不知道教了什么,不知道有没有教,不知道是不是学了”的认识困境;另一方面表现出“又似乎教什么都可以、都无所谓、都会有什么说道”^[1]的实践窘况。我们要看到,语文课程中“不知道该教什么”与“又似乎教什么都可以”之间看似相互矛盾,但实则密切联系,因为“似乎教什么都可以”实质上是“不知道该教什么”的具体表现。可能正因如此,在 2001 年颁布的义务教育各科课程标准中,其它科目课程标准在课程性质、课程理念、课程目标、课程内容与课程实施建议等方面要素齐全,唯独语文课程标准缺少“内容标准”这一必备要素。在 2011 年修订时为弥补“内容标准”的缺失,标准研制者把课程目标与课程内容“合二为一”,但这在深层次上依然表现为“内容标准”的不明确与不具体,因为课程目标与课程内容虽存在密切联系但也有着显著不同。正由于“内容标准”不明确不具体,语文课程在具体实施时就自然也必然大面积存在“任意而教”与“随意而学”的现象,致使语文课程教学质量依旧成为社会各界与专家学者关注、批评乃至尖锐指责的突出问题。

如何才能解决语文课程存在着的“任意而教”与“随意而学”问题呢?笔者窃以为,虽然语文课程体系建设还需长期不懈探索,但就语文课程具体实施时确立科学、具体与明确的语文内容来看,我们还是能够找出一些具体路径与有效方法的,以推动有的放矢地实现语文课程目标。具体来讲,我们无需过多在语文课程应该包含哪些内容、如何构建语文课程内容体系等宏观认识层面进行争议,而要在微观层面去寻找一些具有可操作性的实现路径与有效方法,在对语文课程目标如何才能实现与如何才能更好地实现的勘问与回答中,来完成语文课程内容的具体建设任务。明确地讲,就是我们不妨暂且搁置对语文课程定性等一些重大问题的争论,而是把认识统一于语文课程必须要提高学生听说读写能力的基本目标上,进而在具体解答怎样才能实现这些基本目标中来建构明

晰而系统的语文课程内容。尽管我们对语文课程有着复杂多样与尖锐对峙的不同认识,但其基本目标在于提高学生听说读写能力却是绝大多数语文学者认可的——语文课程要致力于全面提高学生的语言素养,而语文素养的“核心是语言文字的运用能力”^[2]。这一核心运用能力所包含的阅读、写作与口语交际等语文课程领域的标准要求,理应成为我们建构语文课程内容的出发点与根本点。

一、建构阅读课程内容的路径与方法

在语文形式与语文内容的复杂交织与对立冲突中,语文阅读课程实施最容易在偏好关注语文内容中导致“形式目标”或“工具目标”的弱化,并进而造成课程内容的泛化与虚化。事实上,这是由于在语文课程实施时长期存在着如下现象:喜好文学的教师,常把阅读课程变为了文学课程;注重学生思想观念引导的教师,常把阅读课程变为了观念说教课程;关注伦理价值传递的教师,常把阅读课程变为了修身养性课程;善于联系社会现实的教师,常把阅读课程变为了形势政策课程……这表明,语文阅读课程长期缺乏明确与具体内容的最大影响因素,很大程度上就在于我们常从“语文内容”这一角度来选择与确立课程内容,而忘记了阅读课程目标在于提高学生阅读能力这一根本目的。由此看来,要促使阅读课程内容变得明晰与具体,就要紧扣这一根本目标来选择与确立课程内容。实际上,这意味着,凡是有助于促进学生良好阅读能力提高的课程因素与课程对象才可以成为阅读课程的内容或对象,否则,就应该选择删除。为了具体说明这一点,以《义务教育语文课程标准(2011 年版)》中的阅读课程目标为例,具体阐释在此目标导引下如何来建构阅读课程的内容:

具有独立阅读的能力,学会运用多种阅读方法。

初步具备搜集和处理信息的能力,积极尝试运用新技术和多种媒体学习语文。

阅读简单的非连续性文本,能从图文等组合材料中找出有价值的信息。

能较熟练地运用略读和浏览的方法,能利用图书馆、网络搜集自己需要的信息和资料,帮助阅读。

能从文章中提取主要信息,进行缩写;能根据文章的基本内容和自己的合理想象,进行扩写;能变换文章的文体或表达方式等,进行改写^{[3](P7-17)}。

怎样在这些目标引导下有效建构阅读课程内容呢?这就需要对这些目标如何才能得以实现加以必要与必须的勘问,而对这些勘问的具体的回答在很大程度上就昭示了阅读课程的具体内容。或者说,我们可在对这些规定性阅读目标何以才能实现的途径与手段、方法与方向等问题的持续勘问中,使得目标指向逐步变得明晰与具体,并进而建立起明确具体的阅读课程内容。譬如,对上述阅读目标何以实现可以这样加以勘问:

第一,如何才能使学生“具有独立阅读的能力”?回答之一自然就要“学会运用多种阅读方法”,这表明阅读方法应是语文课程内容之一。进一步说,对这一问题的回答还可为我们选择与确立阅读课程内容提供更加具体的行动路径与基本方法,如在阅读行为中,究竟有着哪些具体阅读方法?在多种阅读方法中,哪些方法是学生必须要掌握的?为什么?显然,对以上这些问题的回答,随之必然会归结到对朗读、默读、速读及对比、想象等多种阅读方法的基础知识,特别是对程序性(方法性)知识的认识与掌握上。换言之,掌握朗读等阅读方法应是也必须是阅读课程乃至语文课程的重要目标之一。

第二,如何才能使学生“初步具备搜集和处理信息的能力”呢?对这一问题的正确回答应该是促使学生学习与掌握准确快速搜集和处理信息的方式方法。而搜集处理信息的方式方法又具体有哪些呢?显然,通过学习利用网络技术、善于通过关键词(主题词)与内容摘要、合理采取浏览与查询、注意文献引用频次等多种方

式方法,这些都是提高“搜集和处理信息的能力”的必然要求与途径。因此,对互联网搜寻技术的掌握、对关键词(主题词)的认知、对浏览速读方法的具体运用等方式方法,也都应是阅读课程的具体内容之一。

第三,如何才能使学生具有“阅读简单的非连续性文本,能从图文等组合材料中找出有价值的信息”呢?显然,关于连续性文本与非连续性文本的基本认知知识、语言(文)表达内容的多维分布(文字、图片、图表等)以及对多维分布信息之间逻辑关联性的认识与把握等,都是实现在非连续性文本阅读中“能从图文等组合材料中找出有价值的信息”的必要途径与方式方法,显然应成为阅读课程的重要内容之一。

第四,如何才能使学生“能从文章中提取主要信息”进行缩写、“能根据文章的基本内容和自己的合理想象”进行扩写、“能变换文章的文体或表达方式”进行改写呢?在对这些实际问题勘问予以回答时,我们也能建构较为具体与明确的阅读课程内容:在阅读实践中,指导学生学会从阅读对象中提取主要信息、掌握概括文意的方式方法(具体有中心段、中心句、中心词等知识与技能)、逐步建立有意想象(再造想象、创造想象)与无意想象的知识与技能、认识与理解文体与表达方式常见知识等,这些都应是阅读课程的重要内容。

值得注意的是,历史上的许多语文课程标准(教学大纲)在研制时,大多是按照规定阅读课程目标以及如何才能实现这些目标的思路来规定阅读课程内容的。但遗憾的是,我们对这一重要表达方式重视不够、落实不力,导致语文阅读课程在“形式目标”与“内容目标”争执与对峙中缺乏明确的“内容标准”。譬如,在1929年的《初级中学国文暂行课程标准》中,规定“养成了平易的文言文书报的能力”“养成阅读书报的习惯和欣赏文艺的兴趣”作为阅读课程的具体目标。怎样在语文课程实施中推动这些目标的实现呢?在这一暂行课程标准中就有着对加强精读与略读方式方法指导与训练的内容规

定,要求在精读时要有“指导研究的方法,使学生对于所读的材料,关于内容方面,有明白的认识,关于形式方面,有详细的了解”;在略读时要针对“选定的整部名著”或“节选整部的名著”来具体“指导读法,使学生对于所读的内容旨趣,有概括的了解和欣赏”^{[4](P282)}。同时,要求教师在课程实施中加强“指导研究的方法”与“指导读法”,这是对基于目标引导下的阅读课程内容的整体性规定。显然,这一暂行课程标准要求精读课程在注意“指导研究的方法”基础上,尤其要重视具体的“指导学生作分析,综合,比较的研究”与认识“文法与修辞”以及“循序随选文梯次教授”等阅读的程序性知识,这些也应成为阅读课程的具体内容之一;在略读时注意在“指导读法”基础上,要更为积极具体地“设法引起学生读书的动机,然后指示各种阅读的方法”以及在所读书籍内“提出问题,令学生作有系统的研究”^{[4](P284)}等,因而这些也就成为阅读课程的具体内容之一。如此看来,在对书面语言感知时培养学生必要的提炼概括、综合比较的方法以及默读、速读、略读等多种阅读方式方法等都应是阅读课程的基本内容。

以上论述表明,只要从阅读课程基本目标与根本任务出发,并在对其如何才能得以实现的勘问与回答中,我们即可建构阅读课程的确切而具体的内容。在这些内容中,阅读基础知识、阅读基本能力、阅读常用方法、阅读良好习惯等都是其重要组成部分。但令人遗憾的是,由于阅读课程中最易出现的“语文内容”取向,使得我们不能把这些阅读课程内容具体化与系统化,以致造成课程内容不具体与不明确。但令我们高兴的是,随着语文课程论研究的深入与课程内容建设的积极推进,阅读课程内容构建问题引起了众多学者的密切关注与积极探索。特别是,有学者从阅读知识与技能、方法与过程等方面,以及从阅读知识、阅读能力、阅读方法及阅读习惯等方面已有对其加以具体构建的设想^[5],从而对解决这一问题有着直接的积极意义,值得我们参考借鉴。

二、建构写作课程内容的路径与方法

写作作为语言的输出,反映的是学生对遣词造句、衔接连缀、布局谋篇、观点表达等书面语言的驾驭能力与对思想认识、情感态度、价值理念等认知水平的评价尺度,是衡量个体语文能力的重要指标。正因如此,不同时期的语文课程标准(教学大纲)都对写作课程有着明确具体的目标规定与任务要求。譬如,在1929年颁布的《初级中学国文暂行课程标准》中,“养成运用语体文及语言充畅地叙说事理及表情达意的技能”^{[4](P282)},就成为了写作课程的基本目标与主要任务。在写作课程中,怎样才能使学生达成“养成运用语体文及语言充畅地叙说事理及表情达意的技能”这一目标呢?《初级中学国文暂行课程标准》随之提出要“引起学生作文兴趣,方法应多变化”。而在“引起学生作文兴趣”与“方法应多变化”的具体规定中又有着“命题”(教师命题与学生提出题目而由教师择定之)、“翻译”(把文言文翻译为语体文或把古诗歌翻译为语体散文)、“整理材料”(由教师供给零碎材料,令学生形成有系统的文字)及“野外写生、笔记与记录”等多种方式方法的要求^{[4](P285)}。在对写作课程内容加以构建时,我们可把这些“引起学生作文兴趣”与“方法应多变化”的要求视为“间接”的课程内容。而直接的课程内容就是对这些“间接”课程内容的更为具体或直接地勘问:什么是命题(作文)?怎样才能符合命题(作文)要求?怎样才能把文言文译为语体文?二者之间有何区别与联系?怎样去“整理材料”与“野外写生、笔记与记录”?如何由字组词、由词组句、由句组章、由章成篇?怎样写笔记?怎样作记录?……对这些具体问题的明确回答,就应是写作课程的基本内容。

同理,对如何实现《义务教育语文课程标准(2011年版)》中所规定的写作目标的具体回答,也可促进构建具体与明确的写作课程内容。在这一课程标准中,义务教育阶段的写作课程总目标明确规定为:“能具体明确、文从字顺地

表达自己的见闻、体验和想法。能根据需要,运用常见的表达方式写作,发展书面语言运用能力。”^{[3](P7)}怎样在课程实践中培养学生具有“具体明确、文从字顺地表达自己的见闻、体验和想法”的能力呢?自然是有着许多行动路径与具体方法的,但从课程论原理来看,只有对这些目标实现路径的最佳选择与最优方法的回答,才应确立为写作课程的基本内容。同样,如何才能使学生在课程实践中具有“能根据需要,运用常见的表达方式写作,发展书面语言运用能力”呢?对实现这一目标最佳路径与最优方法的正确回答,也应是写作课程的基本内容。就是说,虽然提高学生写作能力的具体途径与实际方法多种多样,但只有那些符合课程论、教学论基本原理的途径与方法,才更应是写作课程的主要内容。为具体说明这一点,下面以义务教育第四学段写作目标为例来予以具体分析论证。

多角度观察生活,发现生活的丰富多彩,能抓住事物的特征,有自己的感受和认识,表达力求有创意。

注重写作过程中搜集素材、构思立意、列纲起草、修改加工等环节,提高独立写作的能力。

写作时考虑不同的目的和对象。根据表达的需要,围绕表达中心,选择恰当的表达方式。合理安排内容的先后和详略,条理清楚地表达自己的意思。运用联想和想象,丰富表达的内容。

写记叙性文章,表达意图明确,内容具体充实;写简单的说明性文章,做到明白清楚;写简单的议论性文章,做到观点明确,有理有据;根据生活需要,写常见应用文……^{[3](P16-17)}。

以怎样的写作内容与训练形式才能确保这些写作目标的实现呢?对其的回答是:要使学生学会“多角度观察生活”这一目标,就必然要求把观察的角度、顺序、手段(方法)及对观察对象的记录、说明、描述及概括等知识与技能作为课程的基本内容;要使学生“在注重写作过程中搜集素材、构思立意、列纲起草、修改加工等环节”来提高写作能力,就必然要求把如何搜集素材、怎样构思、怎样立意与如何列纲起草、修改

加工等方面的知识掌握与技能训练作为课程的基本内容;要使学生能在“写作时考虑不同的目的和对象”,就必然要求把基本表达方式(记叙、描写、说明、议论及抒情)、内容表达的先后次序与详略选择、联想与想象方法具体运用等作为课程的基本内容;要使学生能写出“表达意图明确,内容具体充实”的记叙性文章、“明白清楚”的说明性文章、“观点明确”与“有理有据”的议论性文章以及“根据生活需要”的应用性文章等课程目标,就必然要求要把记叙文、说明文、议论文以及应用文的文体特征、语言风格、表达方式以及基本结构、常用格式等认知性、实践性知识作为课程的基本内容。如此看来,在写作课程中把“语言表达形式”作为课程内容应没有过多争议,这是由于从课程目标达成的必然性与应然性中,可明显看出,写作意图、主题思想、段落结构、表达方式、语言风格、选词炼句、布局谋篇、章节安排、列纲起草、修改加工等众多写作知识与技能,都应成为写作课程的基本内容,并自然成为语文课程的基本内容之一。

以上论述表明,那些怎样去写作的知识,特别是那些如何去进行实际写作的程序性(方法性)知识应该也必须成为写作课程的基本内容。在把写作知识与技能作为课程内容时,为确保目标与内容的一致性,我们还应注意三点:第一,在写作课程内容构建中要注重写作程序性知识。如同阅读知识一样,写作知识不但数量众多而且多为只可意会不可言传的“缄默性知识”。据此特征,课程标准在研制时就要选择那些易于感知、易于模仿、易于借鉴等程序性写作知识来建构写作课程具体内容,突出课程内容的实践性特征。第二,在写作课程内容构建中,要注重写作体验性知识。写作是一个过程,写作知识只有在写作过程中才能被认识与领会,写作技能也只有在写作过程中才能被内化与形成。因此,强调体验性写作知识的积累与技能的培养,应是写作课程构建的应有之义。如在中国台湾地区2018年语文课程纲要中,为确保学生对写作课程有着充足体验,“对每一学段都

要求学习写作过程和写作技巧。学段之间仅在写作过程和技巧的广度和深度存在不同。”譬如在一到五学段的关于写作技巧的内容中,就要求从“使用仿写、接写”梯次发展到“运用改写、缩写、扩写”,再发展到“灵活运用仿写、改写等技巧”以及“运用各种写作技巧”^[6],体现出较明显的以写作知识与技能过程体验为重点的训练特点。这表明,在如何提高学生写作能力的勘问与回答中,那些有关写作过程、写作技巧等方面的体验性知识与操作性技能,也应成为写作课程的重要内容之一。第三,在写作课程内容构建中要注重写作综合性知识。任何一篇文本的写作,都是多种写作知识与多项写作技能的综合表现。因此,在写作课程内容构建中就要注重各种写作知识的有机融汇与多项写作知识的有机融合。换个角度讲,就是“在写作课程目标的设计上,既要考虑到写作的基本技能,又要考虑到核心素养”^[7]。

三、建构口语交际课程内容的路径与方法

从语文课程发展历史来看,“白话文运动”使得国文课程变为了国语课程,自此“言文一致”成为我国母语课程的重要取向之一。在此语言背景之下,包含倾听与口头表达在内的口语交际能力的培养,便随之成为了语文课程的重要目标之一,口语交际学领域的相关知识 with 基本技能也成为了语文课程的组成内容之一。譬如,在 1923 年由吴研因先生负责起草的《新学制课程标准纲要小学国语课程纲要》中,要求学生“能听国语的故事演讲,能用国语作简单的谈话”“能听国语的通俗演讲,能用国语演讲”^{[4](P15)},这就使会话、讲述与演讲、演说辩论等方面的知识与技能成为了口语交际课程的基本内容。为使小学与初中国语课程目标保持一致,在同年颁布的由叶圣陶先生负责起草的《新学制课程标准纲要初级中学国语课程纲要》中,“演说辩论”也成为了与“读书”“写字”相提并论的“作文”领域的重要组成部分^{[4](P274-275)},从而使得口语交际学的课程价值与学科地位逐步凸

显。此后,语文课程标准(教学大纲)中关于加强学生听说能力培养的目标就趋于不断加强之态势,并于 2001 年新课程改革中以“口语交际”获得新名,同时这一课程也得以与“识字写字”“阅读”“写作”(写话、习作)与“综合性学习”并列成为语文课程五大内容组成部分之一,并“标志着我国开始高度重视口语交际性功能的教學”^[8]。

我们可从对口语交际目标如何才能得以实现的勘问与回答中来建构口语交际课程内容。就口语交际课程目标来看,《义务教育语文课程标准(2011 年版)》,要求学生要“具有日常口语交际的基本能力,学会倾听、表达与交流,初步学会运用口头语言文明地进行人际沟通和社会交往”^{[3](P7)}。如同建构阅读、写作课程内容一样,我们在对这些目标如何才能得以实现的勘问与回答中,可以找出建构口语交际课程内容的现实路径与具体方法:怎样才能使学生“具有日常口语交际的基本能力”?如何才能使学生“学会运用口头语言文明地进行人际沟通和社会交往”?回答是:认识与掌握倾听的方式方法、表达(说)的方式方法等知识与技能;认识与掌握得体、文明、有效的口语交际等知识与技能;认识与掌握口语交际灵活使用方法等知识与技能,这些都应是这一课程的主要对象与基本内容。为更具体地说明这一点,下面以义务教育第三学段口语交际目标为例来予以分析。

与人交流能尊重和理解对方。

乐于参与讨论,敢于发表自己的意见。

听人说话认真、耐心,能抓住要点,并能简要转述。

表达有条理,语气、语调适当。

能根据对象和场合,稍作准备,作简单的发言。

注意语言美,抵制不文明的语言^{[3](P14)}。

在义务教育语文课程中的六条口语交际目标中,除第一条、第六条是侧重于对口语交际态度情感的要求外,其余四条均为表现性、行为性或普遍性口语交际目标。我们在对如何才能实

现这些目标的明晰与具体回答中,就可实际建构口语交际课程的基本内容。具体来看,在口语交际中如何使学生在交流中“乐于参与讨论,敢于发表自己的意见”呢?自然就要使他们具有倾听的良好习惯并使自己的述说(表达)有条不紊与有理有据。而如何培养倾听的良好习惯与述说(表达)得有条不紊与有理有据呢?对其的回答就是:那些关于倾听的方式方法与如何才能使自己的口语表达保持流利通畅等程序性知识与技能等,都应是口语交际课程的基本对象与主要内容。如何才能使学生在听话时“能抓住要点,并能简要转述”呢?这就要使他们具有善于抓住对方表述或说话的核心与要点、善于有分有合与详略得当地表达自己的主张与观点。由此看来,那些关于概括对方语言要点与领会对方言外之意的知识与技能、那些能够科学组织自己语言的知识与技能、那些能够清晰表达自己意见的知识与技能等,都应是也必须是口语交际课程的基本内容。怎样才能使学生具有“表达有条理,语气、语调适当”的能力呢?就要使他们具有切合语境的合理语气与恰当语调的程序性知识与技能。由此看来,那些关于语气、语调、语速与重音、停顿等方面的知识与技能也都应是口语交际课程的基本内容。如何才能使学生具有“能根据对象和场合,稍做准备,作简单的发言”的能力呢?就要使他们学会围绕会议(讨论)主题、根据特定目的来使用口语、保持语速与语调适中等来表达自己的意见建议的能力与素质。由此看来,那些关于会议(讨论)主题以及语速、语调与说话详略、表达次序及态度表现等方面的知识与技能,也都应是口语交际课程的基本内容。

综合以上论述,在通过勘问与回答口语交际课程目标何以实现中,即可建立较为具体与完善的口语交际课程内容。由于口语交际课程相较于阅读、写作课程更为灵活多样,因此其内容构建也要适合这一课程形态要求。具体来讲,就是对口语交际课程内容的构建,一定要适合其灵活多样的形态特征并主要以“任务群”的

形式来体现。譬如,在义务教育语文课程中,教师可根据口语交际课程目标与学生口语实际需要,通过具体设置一些如“普通话正音训练”“言语交际”“演讲与辩论”“诵读训练”“社交礼仪”等课程^[9],从而使口语交际的具体内容体现或落实在这些具体课程实施之中。在普通高中教育阶段,教师可按照课程标准所规定的“跨媒介阅读与交流”“思辨性阅读与表达”“实用性阅读与交流”等“学习任务群”^[10],通过“读书讨论会”“辩论会”“新书阅读发布会”等多样形式使流畅述说、得体表达、文明交流的课程目标得以实现,也使这些目标赖以实现的述说方法、表达方式、交流技巧等课程内容得以具体构建。

鉴于构建语文课程内容的复杂性与艰巨性,在以上论述基础上,笔者对此问题还要强调三点:首先,要认识依据语文课程目标来构建课程内容的可行性。以上分别对依据阅读、写作与口语交际课程目标来建构课程内容进行分析,表明从目标得以实现的勘问与回答中,不但可以明确课程内容,而且确立的课程内容还是较为精确与具体的。具体来说,在历史与现实中,我们对语文课程性质等问题的认识总充满激烈争执与尖锐对峙,但对培养学生具有良好阅读、写作、口语交际能力等目标却是一致的。既然我们对培养学生具有听说读写能力没有异议,那么,在对这些能力如何培养较为一致的回答中即可建构具体而明确的课程内容。这主要是由于从课程目标与课程内容之间的逻辑关系来看,语文课程内容作为预定(设)要实施的具体对象或预先设计出的实施项目,其必然也应该源于课程目标,由语文课程目标入手就可对课程内容进行实际研制与具体设定。其次,要认识语文课程内容建构时的艰巨性。我们必须勇于承认语文课程内容建构绝不是轻易可以解决的重大课程问题。这主要是由于学习语文而不是研究语文的课程行为价值取向,再加之语文知识涉及学科众多、点多面广等特征,以及这一课程要依靠“例文”来认识语文实际运用等因素,都使得语文课程内容在建构时将面临其它

课程内容在建构时难以比拟的困难。虽然语文课程内容建构面临着巨大困难与挑战,但却不意味着这一问题就根本无法解决。因为,随着语文课程“教什么”“学什么”这一根本性问题逐渐浮出水面,尤其是众多学者对该问题持久与深入的研究,解决这一问题还是大有希望的。最后,要认识语文课程内容建设时所具有的综合性。要辩证地看到,虽然笔者一直主张要把“语文形式”作为语文课程内容建构的出发点与根本点,但却不否认思想认识、情感态度等“语文内容”在内容建构中的重大作用,也不否认以听说读写为核心要素的语文能力是一个整体。因为从语文课程发展史看,在上世纪 60 年代以及 80、90 年代中,过分突出基础知识、基本技能的“语文双基”训练,在突出语文基础知识传授与语文基本技能训练的同时,事实上也导致强调知识灌输、技能训练而忽视人格教育等问题的出现,因此受到社会各界尖锐批评。而在 21 世纪启动的新课程改革中,知识与技能、过程与方法、情感态度价值观三维目标构成了语文课程目标基本组成架构,但在课程实践中,也出现了不能准确把握三维目标而“过于强调情感态度价值观的问题”^[11]。因而,基于语文课程目标而构建的语文课程内容范围与语文能力培养自然就具有综合性特征,这就是现阶段倡导的“核心素养”——“学生在接受相应学段教育过程中,逐步形成的适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力”^[12]。就语文课程构建而言,这一核心素养就是要求培养学生对语文知识的认知、语文技能的掌握、语文情感态度的形成以及科学世界观、人生观、价值观的

建立,进一步说,就是要加强审美体验,构建理想人格;增强人文底蕴,涵养科学精神;弘扬传统文化,增强文化自信^[13],以有效促进新时代立德树人根本任务的实现。

[参考文献]

- [1] 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):4—7.
- [2] 沈文涛.知识系统:语文课程亟待完善的内容[J].语文知识,2015(5):12—14,2.
- [3] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2011.
- [4] 课程教材研究所.20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:语文卷[C].北京:人民教育出版社,2001.
- [5] 陶亚男.小学语文序列化阅读课程内容的建构[J].教学与管理,2019(4):42—44.
- [6] 王明建.台湾地区核心素养导向的语文课程内容述评[J].基础教育参考,2019(16):7—10.
- [7] 黄志勇,代顺丽.设计渗透核心素养的写作课程[J].语文建设,2019(6):24—27.
- [8] 杨剑锋,雷娇娇.浅谈我国口语交际教学的发展历程[J].汉字文化,2018(15):62—63.
- [9] 孟建安.目的理念·实践理念·内容理念——口语交际课程体系建构的课程理念[J].肇庆学院学报,2018(1):86—89.
- [10] 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2018:14—20.
- [11] 郑昀,徐林祥.从“双基”到“三维目标”,再到“核心素养”——新中国成立以来语文学科教学目标述评[J].课程·教材·教法,2017(10):43—49.
- [12] 林崇德.对未来基础教育的几点思考[J].课程·教材·教法,2016(3):3—10.
- [13] 文智祥.大学语文课程教学目标的多维观照——基于深度学习理念视角[J].长沙理工大学学报(社会科学版),2018(4):127—132.