

“语文教学内容”研究述评

肖舒

佛山科学技术学院

摘要：语文教学内容是语文学科的立身之本，正确合适的教学内容是有效课堂的前提。目前国内“语文教学内容”研究主题主要体现在确定依据、确定问题、研究历程、难以确定的原因几个方面。通过综述“语文教学内容”研究发现语文教师的语文学科教学知识和学科教学能力被多次强调，因此研究如何提高语文教师学科教学能力，如何建构语文教师学科教学知识体系进而帮助确定“语文教学内容”可作为下一步的探究方向。

关键词：语文教学内容；学科教学知识；学科教学能力

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2024.01.004

语文教学内容既包括教师在教学中对现成教材内容的沿用，也包括教师对教材内容的“重构”——处理、加工、改编乃至增删、更换；既包括对课程内容的执行，也包括在课程实施中教师对课程内容的创生。^[1]分析“语文教学内容”的相关研究可以帮助我们更加清晰地认识确立“语文教学内容”的难点、依据和问题等，进而帮助我们实现有效教学。

通过对国内“语文教学内容”相关文献进行归类分析，我国关于“语文教学内容”的研究主题主要体现在以下几个方面：

一、“语文教学内容”难确立的原因

魏本亚在《“确定语文教学内容”何以成为问题》一文中阐述了确定语文教学内容成为一个问题，除了因为课程标准中缺少内容标准以外，还因为“一纲多本”造成教学内容不统一，以及教师确定教学内容差异大。王荣生也对确定语文教学内容为何成为一个问题进行了阐述，确定语文教学内容成为一个问题，一是因为课程标准中缺少内容标准，使得语文教学内容的问题变成了语文课程内容的问题；二是因为混淆了语文材料和语文教学内容，没有分清“教课文”和“用课文教”；三是因为在写作、综合性学习、口语交际等多语文活动的教学中混淆了语文活动和语文教学内容。^[2]张心科提出教学内容难以确定的原因有：课程标准缺失内容标准，新的课程知识体系尚未建构起来，教师凭借经验或依据高考确定教学内容等。^[3]

显然魏本亚的观点对王荣生和张心科都产生了影响，但后两者又提出了新的观点。综上所述，“语文教学内容”难以确立的原因主要是课程标准、课程知识体系、教师三个方面的原因。如今，课程标准已经规定了内容标准，但课程知识体系尚未建构起来，且只靠一线教师是不可能完整建构起来的，因此一线语文教师需要将自己的努力方向转向丰富学科教学知识储备和提高学

科教学能力上。

二、“语文教学内容”的确定依据

国内学者关于“语文教学内容”确定依据研究主要分成两大类，一类是关于具体某一文体的“语文教学内容”确定依据研究，另一类则是不区分文体的确定依据研究。不区分文体的研究多于区分文体的研究。

不论是区分文体还是不区分文体的研究，关于“语文教学内容”的确定依据多是文体、体式、学情、课程标准、教材编写意图这几方面。例如张瑞芬和倪岗基于文体教学的理论，以《苏州园林》为例分析如何确定实用文的教学内容。确定教学内容的依据仍然是课程标准、教材、学情、文体。^[4]张瑞芬和倪岗虽然在分析文本时候强调了《苏州园林》的文体，但对《苏州园林》的独特体式没有足够的重视，还是偏向于文本的“共性”，对“个性”重视不足。明学圣通过分析《拿来主义》三个案例提出确定说理文教学内容时可以从四个方面进行考虑，归纳起来就是三个方面，即文体、体式、学情。^[5]这两篇文章的作者都没有分析全面确定“语文教学内容”的依据。

除了文体、体式、学情、课程标准、教材编写意图这几方面，还有学者提出了不同的见解。

1. 有研究针对教学条件提出了新的观点。教学条件主要是指教学时间和施教者（教师）。前一研究如徐敏南以《花木兰》《再别康桥》《雪》为例分析提出教学内容的确定要根据教学时间进行删繁就简，强调确定教学内容需要考虑给学生预留思考探究的时间。^[6]后一研究基本上都是考虑到教师自身的学科教学能力。如管然荣和张秋玲。马秀清提出了对教材文本解读的结果增加内容或减少内容时需要考虑的四个方面，其中一个方面是“教师自身教学框架对教材文本解读内容的约束”，^[7]但是马秀清既没有阐释教师教学框架的概念，也没有阐述教师教学框架如何约束教材文本解读内容。

马秀清还提出了四点关于教材文本解读增加和删减内容时的实践策略，其中从施教者的角度提出教师要找准自身教学的发力点。^[8]遗憾的是马秀清并没有阐述如何找准教学的发力点，此外，找准教学发力点这一条实践策略非常考验教师的学科教学知识储备和学科教学能力。

2. 有研究基于教学内容的形态或构成提出新的观点。不论是基于教学内容的形态还是构成，学者们都强调语文活动在语文教学内容中的重要性。例如李海林认为定篇、语文知识、活动是语文教学内容的三大形态^[9]，夏家顺认为语文活动是最实用的语文教学内容^[10]。

3. 有研究基于教学目标提出了新的观点。根据教学目标是分为根据学段、课时教学目标和单元教学目标两类。前一研究有章春梅通过分析教学目标和教学内容之间的关系，明确了教学目标作为教学内容的终点，提出确定教学内容时要紧扣教学目标。^[11]后一研究有张秋玲“基于单元教学目标”确定教学内容。^[12]

基于不同文体的特点分析确定“语文教学内容”的依据。

例如林忠港阐述了传记的分类，明确了传记的结构关系（传记事实，历史事实，自传事实），进而提出传记教学内容的来源，包括传记的传主，传记中的历史事实和自传事实。^[13]传记事实，历史事实，自传事实都是传记这一文体与其他文体在要素上的不同。明确传记的文体特点才能尽量避免将传记教授成小说或散文。明学圣根据说理文“逻辑性”的特点提出在说理文教学中培养学生的理性思维。^[14]

张玉新用三个《大堰河—我的保姆》案例探讨新诗教学内容的选择，提出了三个新诗教学的观点（涉及朗读、讲解式教学）。阐述了四点新诗教学的建议。^[15]这三个观点是对已有新诗教学的反思，并不是针对新诗的教学内容。这四点建议归纳起来就是关于新诗教学内容和教学活动的建议。需要注意的是其中一条建议：“诗歌教学内容从语言到意象再到意境”，事实上，新诗的语言是散文式的，意象分析法并不适合每一篇新诗，针对这一条建议需要谨慎对待，不可盲目遵从。“新诗的语言是散文式的”是关于新诗文体的知识；新诗文体的知识，上述关于传记和说理文的文体知识都是教师应该掌握的学科教学知识。

李卫东从比较文言文教学与现代文教学的异同入手，讨论如何确立文言文的教学内容。阐述了如何处理文言文教学内容中的“文”和“言”，即是“文”中有

“言”，“言”中有“文”。明确提出了两点文言文的教学内容，一是教文言文的“言”和“文”，积累基本的文言词汇，运用有生命力的语词和句式，感受文气，理解内容，承继文化；二是教“言文统一”中的“言”和“文”，不是“言”和“文”的“拼盘”。^[16]第一点就是指文言文的四个特点，文言、文章、文学、文化。基本的文言词汇是指“文言”；感受文气和有生命力的词语和句式是指“文学”，有生命力的词语和句式也就是内含作者思想情感的谋篇布局和炼字炼句；理解内容是指“文章”即作者的所言志、所载道；继承文化是指“文化”。李卫东具体阐述了文言文教学可以教授给学生的九个方面的内容，为语文教师确定文言文的教学内容提供了思考方向。这九个方面的内容主要是方法层的，例如“教学生因声求气”“教学生悟得规律”“教学生咬文嚼字”，有利于帮助学生完成知识迁移。

三、“语文教学内容”的问题

“语文教学内容”的问题研究也是分文体和不分文体两类。“语文教学内容”的问题有多个，但最终矛头指向的都是教师学科教学知识和能力不足。

王荣生分析了散文教学内容的三点主要问题。^[17]三点问题矛头指向的都是语文教师的学科教学知识和能力，例如“散文教学不符合散文体式”意指语文教师分不清散文与其他文体之间的区别，即关于散文这一文体教学的知识不足。不管是言语还是言说对象、作者的情感，这些都依仗教师的文本解读能力，但最终还是要依靠教师运用学科教学知识分析出文本中的言语、言说对象、情感。王荣生还提出散文教学内容确定的最佳区域是学情与文体的交集，并且具体阐述了具体一篇散文如何确定教学内容，教学内容包括作者个性化的言语表达及其语句章法，作者的所见所闻及其个性化的言说对象，作者独特的情感认知。^[18]不管是言语还是言说对象、作者的情感，这些都依仗教师的文本解读能力，但最终还是要依靠教师运用学科教学知识分析出文本中的言语、言说对象、情感。

王学东阐述了戏剧教学内容的三点主要问题。^[19]陈树元结合《奇妙的克隆》三个课例指出说明文教学内容的两种错误倾向，一是过度重视内容，二是忽略了文本的独特体式。^[20]“过度重视内容”就说明语文教师陷入文体和体式知识陷阱，说明教师过分重视说明文的知识性（甚至纠缠于术语的讲解），而忽视了说明文的实用性、可读性和思想性。明学圣阐述了说理文教学内容存在的问题（简单化、模式化、考点化）。^[21]这三位学者

指出的问题或错误倾向主要都是因为教师的学科教学知识和能力不足所导致的。

不分文体的如李山林指出了语文教学内容在理论和实践方面的认识误区，^[22]冯海英指出语文教学内容选择的三个问题^[23]，两位学者都强调混淆“教教材”“用教材教”是语文教学内容选择的一大问题。混淆“教教材”和“用教材教”则说明语文教师语文学科教学知识不足。

四、“语文教学内容”研究历程

关于“语文教学内容”研究历程的研究主要分为分文体和不分文体两类。区分文体进行的研究有陈家尧、吴欣歆等人。陈家尧、吴欣歆都是梳理了四十年的文献资料，梳理、归纳了文体“教学内容”的发展阶段，提出了文体“教学内容”选择的启示。

陈家尧提出了三点诗歌教学内容研究的启示。^[24]三点启示看似不同实则都是在强调丰富教师学科教学知识和提高教师文本解读的能力。吴欣歆^[25]提出的启示之一“丰富教学内容的策略是指借鉴其他领域的理论”，如“对话理论”，这一点启示还是在强调教师要储备丰富的学科教学知识进而提高文本解读能力。

陈家尧和吴欣歆都是分文体探讨“语文教学内容”研究历程，李海林分析了20世纪80年代到2010年近30年“语文教学内容”研究（不分文体），梳理出“语文教学内容”研究的进展。

综上所述，可以发现确定“语文教学内容”的关键在于教师的学科教学知识储备以及教师学科教学的能力。文体、体式、课程标准、教材编写意图、学情，这些都不是一目了然的内容，都是需要教师利用已有的学科教学知识去分析才能获得的内容；尤其是学者们反复强调的文本和体式最需要教师具有相应文体的教学知识。实际上，语文学科尚未建立起完整的课程知识体系，也因此更加需要发挥教师自身的能动性去丰富学科教学知识储备，提高学科教学能力。因此，研究如何提高语文教师学科教学能力，如何建构语文教师学科教学知识体系进而帮助确定“语文教学内容”可作为下一步的探究方向。

参考文献

[1][2]王荣生.语文课程与教学内容[M].北京:教育科学出版社,2016:5.

[3]张心科.论语文教学内容的确定[J].语文建设,2017(01):21-25.

[4]张瑞芬,倪岗.教学内容的确定是教学设计的合

理起点[J].中学语文教学,2014,No.426(12):62-63.

[5][14][21]明学圣.说理文教学内容的选择[J].中学语文教学,2011,No.383(05):4-10.

[6]徐敏南.教学内容的确定要删繁就简[J].中学语文教学,2010,No.374(08):24-26.

[7][8]马秀清.教学视域下教材文本解读的加减法[J].教育理论与实践,2022,42(32):38-41.

[9]李海林.“语文教学内容”研究的进展、问题及策略[J].中学语文教学,2010(10):9-14.

[10]夏家顺.语文教学内容重构的三个方略[J].语文建设,2019(6):19-23.

[11]章春梅.细读部编教材合理确定教学内容[J].语文教学通讯·D刊(学术刊),2018,No.990(04):44-46.

[12]张秋玲.语文教学设计:优化与重构[M].北京:教育科学出版社,2012:8.

[13]林忠港.传记教学内容的确定与呈现——以《美丽的颜色》为例[J].语文建设,2019,No.431(23):32-37.

[15]张玉新,李金红,王春等.新诗教学内容的选择与确定[J].中学语文教学,2011,No.386(08):4-11.

[16]李卫东.如何确定文言文的的教学内容[J].中学语文教学,2011,No.384(06):4-11.

[17][18]王荣生.散文教学内容确定的基本路径[J].中学语文教学,2011,No.379(01):9-11.

[19]王学东,沈红娟,石太东等.戏剧教学内容的选择与确定[J].中学语文教学,2011,No.385(07):4-11.

[20]陈树元.如何确定说明文的的教学内容[J].中学语文教学,2011,No.382(04):4-10.

[22]李山林,李超.语文教学内容理据例谈[J].语文建设,2009(3):10-13.

[23]冯海英.中学语文教学内容确定的依据[J].教学与管理,2019(5):45.

[24]陈家尧.诗歌教学教什么——关于四十年诗歌教学内容研究的思考[J].中学语文教学,2019,No.476(02):19-22.

[25]吴欣歆.小说教学内容研究四十年:审辨思考与多元对话[J].中学语文教学,2019,No.476(02):10-14.