

初中语文教育教学研究 2020 年度报告

——基于《复印报刊资料·初中语文教与学》论文转载情况的统计与分析

◎ 中国人民大学书报资料中心 罗先慧 西北师范大学教育学院 李金云 兰州理工大学文学院 李胜利

【摘要】文章从来源期刊、栏目分布、作者所属地域和单位等方面对《复印报刊资料·初中语文教与学》2020年度论文转载情况进行统计和分析,回顾本年度初中语文教育教学研究几个热点和重点问题所取得的成果,并对未来研究方向进行展望。

【关键词】初中语文,教育教学研究,研究热点,复印报刊资料

DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2021.03.005

一、2020年度论文转载概况

1. 论文来源期刊转载数量

《复印报刊资料·初中语文教与学》(以下简称《初中语文教与学》)2020年共转载论文184篇,分布在43种刊物上。其中学术水平相对较高、影响力较大的前9名来源期刊及转载篇数依次为:《语文教学通讯》22篇,《中学语文教学》21篇,《中学语文教学参考》15篇,《教学月刊(中学版)》14篇,《语文建设》13篇,《中学语文》9篇,《语文学习》8篇,《课程·教材·教法》6篇,《语文教学与研究》《中小学教材教学》《中小学数字化教学》和《福建教育》各5篇。以上12种刊物共被转载论文128篇,占比69.6%;其他31种刊物被转载论文56篇,占比30.4%。

2. 论文内容所属栏目分布

《初中语文教与学》全年常设“理论”“专题”“课程”“教学”“教师”“学生”“评价”7个一级栏目。通过对各栏目论文统计显示:“理论”栏目16篇,从较为宏观的层面研究语文学科理论问题,占比8.7%;“专题”栏目50篇,从理论和实践层面聚焦当前语文教学研究热点及重难点问题,占比27.2%;“课程”栏目21篇,荟萃课改成果,分析教材内容,占比11.4%;

“教学”栏目60篇,研究教学设计、教学方略或教学案例,占比32.6%;“教师”栏目10篇,研究教师专业素养状况和专业发展路径,占比5.4%;“学生”栏目14篇,研究语文学习特点及学习现状,或进行学法指导,占比7.6%;“评价”栏目13篇,研究形成性评价或解析中考试题、提供备考方略,占比7.1%。“专题”和“教学”两个栏目文章共计110篇,占比59.8%;“理论”等其他5个栏目转文占比40.2%。

3. 论文作者所属地域与单位

以被转载论文第一作者统计,从地域分布看,来自江苏、北京、浙江、上海、广东、福建、四川、重庆的作者分别占比25.5%、15.8%、15.8%、7.1%、7.1%、4.9%、4.3%、3.8%,合计占比84.3%。同2019年相比,江苏、四川分别增长3.8%、2.7%,重庆、广东分别增长1.2%、0.8%,北京、浙江持平,上海、福建分别减少5.1%、2.0%。从作者所属单位看,83位作者来自中学,占比45.1%;52位作者来自大中专院校,占比28.3%;38位作者来自教科院所,占比20.7%;11位作者来自出版机构,占比6.0%。

4. 论文基金项目情况

2019年《初中语文教与学》转载的184篇论文



中,有59篇属于各级各类课题成果,占比32.1%,其中8篇国家级,37篇省部级,14篇其他级别。与2019年(34.9%)相比,减少了2.8%。

二、2020年初中语文教学研究热点与重点问题回顾

1. 中学生阅读素养的培育

(1) 中学生阅读素养培育现状

基于PISA2018(国际学生评估项目2018)数据,研究者对我国4省市(京、沪、苏、浙)学生阅读素养评估结果进行分析发现,学生整体阅读兴趣较高;学生整体阅读范围较广、阅读时间较长,通过电子产品阅读的学生占较大比例;学校为学生提供的阅读支持整体较充裕,但仍有提升空间(顾理澜等,《PISA2018解读:中国学生阅读开展状况的分析及建议》,《初中语文教与学》2020年第7期,以下引自该刊的文献只标注作者和期数)。与此同时,阅读素养达到高水平学生的比例较低;文本的信息定位能力低于理解、评价反思两种能力;单文本阅读平均分低于多文本平均分;从学生阅读表现与每周总学习时间来看,阅读学习效率不高(周坤亮,第7期)。学生的阅读时间与其阅读素养成绩之间并非呈现正相关(顾理澜等,第7期)。另外,从对我国弱势群体学生阅读能力表现的分析来看,抗逆学生的阅读能力表现优秀率高,但高阶阅读能力存在隐忧;两成处境不利学生的阅读能力未达标;文学类文本阅读能力明显不足(任明满等,第9期)。从国内部分中学的抽样调查发现,培育学生阅读素养常被认为仅仅是语文教师的职责,对学生阅读素养的培育存在重课内讲读、轻课外指导等误区(詹世友等,第3期)。在农村初中,普遍存在阅读指导缺位、目标错位、陪护虚位、效果低位的“阅读洼地”现状(马群仁,第5期)。

(2) 影响阅读素养的主要因素

基于PISA2018数据分析,学生的阅读兴趣、阅读内容、阅读时长、学校的阅读支持等因素均会对学生的阅读素养表现产生不同影响,其中阅读兴趣又受到学生性别、学校类型、家庭环境、课堂教学策略等多种因素影响(顾理澜等,第7期)。通过多元回归分析及

中介模型结果显示,在控制了学生性别、家庭社会经济文化地位、教师课堂教学方式等因素后,教师教学热忱对学生阅读素养具有显著的正向影响,且阅读乐趣、掌握目标定向、课堂纪律氛围在教师教学热忱和学生阅读素养之间起到积极的中介作用(卢珂、王玥,第10期)。研究者运用多层线性模型对PISA2018我国四省市测试数据进行分析,探讨处境不利学生阅读素养的影响因素,结果发现:在控制家庭、社会、经济、文化地位指数等背景条件后,阅读兴趣和阅读策略对处境不利学生的阅读素养成绩预测作用最为显著,其次是学生的目标定向和学校经济社会文化地位,而教师导向型教学和学校位置则对学生的阅读素养成绩呈显著负向影响(刘浩、翟艺芳,第7期)。还有研究者以八年级抗逆学生与处境不利学生为研究对象,分析两个群体的阅读能力表现及影响因素。结果显示:自我效能感对抗逆学生、处境不利学生的阅读能力表现均具有显著正向预测作用,阅读监控策略、师生关系、寄宿能显著促进处境不利学生阅读能力发展;家庭藏书量对处境不利学生的阅读能力具有显著的负向影响(任明满等,第9期)。阅读的“动机、过程、环境、评价”等是影响农村初中生阅读生活质量改善的主要因素(马群仁,第5期)。

(3) 阅读教学的优化策略

PISA阅读测试对语文阅读教学的启示。针对PISA阅读测试反映的新问题,研究者对阅读教学的优化提出了诸多思路,如提倡关注推理、归纳、质疑、反思、评价等高水平阅读素养的培育;设计相应的情境与任务,增强高水平单文本阅读能力;优化直接教学、认知激励教学和适应性教学等方法;关注数字阅读,提高信息定位能力(周坤亮,第7期)。建议精准定位弱势群体,综合多种策略提高学生阅读乐趣,加强对学生的阅读引导,持续改善学校阅读环境,审慎推进数字化阅读(顾理澜等,第7期)。同时,语文教师在指导学生阅读策略时,要注意“输出”与“审美”不同阅读取向对阅读策略教学的规定性(黄志军、王晓诚,第9期)。与此同时,中学生阅读素养的培育应构建学校、家庭、社会

培育共同体,培养具有高水平阅读素养的语文教师队伍至关重要,建议通过目标评价与过程监测,开展分层次阅读教学指导(詹世友等,第3期)。

针对弱势群体的阅读能力提升策略。要提高处境不利学生的阅读抗逆力,教师应重点关注文学类文本教学,激发处境不利学生的自我效能感;强化高阶阅读能力培养,增强抗逆学生阅读能力的发展后劲;增强阅读策略教学的自觉意识,培养处境不利学生的独立阅读能力;改善与处境不利学生之间的关系,提高阅读教学的亲和力(任明满等,第9期)。加强各项阅读策略的教育指导,引导处境不利学生使用恰当的阅读策略(刘浩、翟艺芳,第7期)。还有研究者提出运用“阅读关怀”理念,建构阅读生活质量改善模型,以人文精神柔性关怀农村初中生的阅读生活,理解并调试学生阅读动机、运用“叙事”阅读评价等策略,改善农村初中生阅读质量(马群仁,第5期)。

信息技术时代阅读教学范式转型。研究者提出了借助现代信息技术、互联网和大数据等设备和手段,实行精准化教学的必要性,如通过微课指导学生掌握和运用阅读方法,利用教学平台的数据功能追踪,检测学生的阅读过程及效果,精准确定教学目标和探究专题等(方相成、陈肖倩,第1期)。面对数字文本时代阅读的挑战,研究者认为要实现阅读素养培养,需要深化阅读思维理论研究,建构面向个体的数字阅读教科书和基于活动的阅读教学模式(李功连,第10期)。

2. 整本书阅读教学的历史审视与创新实践

(1) 整本书阅读教学的历史审视

新中国成立以来,中学语文名著阅读教学经历了非课程化、非课堂化阶段,半课程化、半课堂化阶段,课程化、课堂化等阶段,“课程”和“课堂”是贯穿于名著阅读教学发展阶段的核心要素,整本书阅读教学是名著阅读教学课程化、课堂化的阶段性成果(陈光,第6期)。整本书阅读指导需要借鉴我国自新学堂建立以来百余年间积累的经验,探索“以书激趣”“汇言成海”“实质性指导”等具体策略,并在提升整本书阅读指导的高度、盘活内部改革资源与提高

教师的整本书研读能力等方面予以加强(张伟,第1期)。另外,需要采取提高中学教师的专业素养和综合素质、尝试建立多样化的评价体系和标准、关注名著阅读的连贯性和系统性、调动激发学生阅读名著的积极性和主动性等解决策略(陈光,第6期)。

(2) 整本书阅读教学的现实问题

从学生角度来看,整本书阅读遭遇“不愿读”“读不完”与“读不好”的困境(张伟,第1期)。从课程设计来看,整本书阅读沿袭单篇教学思路,存在教学目标片面、教学内容零散、关注学情不足、评价形式单一等问题,未能体现整本书阅读的理念和要求,研究者建议要突破课文教学、单篇阅读教学桎梏,进行课程化设计(胡晓,第9期)。从课程实施来看,当前中学语文名著阅读课程实施中存在“不能在总目的统领下对名著阅读教学进行整体规划”“名著阅读指导难以紧扣其书类特质”“不能引导学生在微观探析基础上对名著进行互文关联阅读”等显著问题(易海华,第9期)。

(3) 整本书阅读教学的多元实践

整本书阅读的双重视角。研究者认为,名著阅读需要站在教师和学生双重视角下来推动,教师视角包括课程视角、素养视角、减负视角、适度视角和共鸣视角等,学生视角包括童心视角、差序视角、多元视角、有用视角和简化视角等,双重视角下的“整本书阅读”,可以采用搭桥式、跳读式、对话式、倾听式等针对性策略(吴再柱,第1期)。

课程视域下的整本书阅读定位。如何充分发挥整本书和整本书阅读的价值,研究者认为教师要基于课标、教材和学生三个维度,围绕其核心价值 and 核心阅读价值进行指导,为学生阅读整本书搭建合理、科学、有序的阅读支架,设计围绕阅读核心价值的问题链和任务群,指导学生进行真实阅读,养成语文阅读素养(于保东、于保泉,第12期)。有研究者提出,名著阅读教学应由“单书推进”转变为“整体安排、分类设计、逐书推进、横向关联”,用统揽全局的构架来理解各名著并构建中学名著阅读课程实施“金字塔结构”模型(易海华,第9期)。还有研究者以《人类的群星闪耀时》为例,阐释确定一部名著的教学内容要处理好



三对关系,并对名著导读“读中导”环节应呈现的教学内容进行了具体分析(林忠港,第2期)。

整本书阅读指导策略。如何真正发挥整本书阅读应有的课程价值,研究者结合小说、散文及其他经典作品指出了不同阅读指导策略的应用方式。如名著导读教学中的小说阅读图式建构策略(尹庆华,第3期),运用互文性视角激发学生名著阅读的探究趣味(陈元芝,第3期),通过课题研究开展整本书阅读实践(叶玲,第3期),运用项目化学习引领整本书阅读教学(袁爱国,第6期),以整本书阅读小论文写作探析学习任务群促进深度学习的方法和路径等(魏小娜,第1期)。

3. 多维视域的单元整体教学

(1) 单元整体教学的价值取向

研究者认为,单元整体教学,就是以单元为单位明晰教学目标,厘清语文要素,并在单元教学中进行共性与个性的结合、阅读与写作的结合、课内与课外的结合、知识与能力的结合等综合性学习和训练,以达到提高教学效率、全面培养学生语文素养的目的(阙银杏,第2期)。语文大单元教学要有如下追求:工具性与人文性的统一,学生学习语文的过程是语文素养发展的过程,也是精神生长的过程;语文与生活的联系,学生在真实的生活情境中学习,在真实的语言运用情境中学习;深度学习、创造性学习,学生主动积极地阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究(陆志平,第2期)。单元教学应从反对单维度的教学走向复合性的学习,从反对碎片化的教学迈向持续性的学习,从反对脱离生活实践的教学跨向内隐性的学习,注重学习的多维化、结构化和情境化特征,建构真实而完整的学习,培养学习的必备品质和关键能力(刘勇,第12期)。

(2) 单元整体教学的实践优化

单元教学的整体设计。本年度单元教学的探索呈现多元化思路,如基于逆向设计的初中语文单元整合教学(汪迟,第12期),信息技术支持下的语文单元整体教学(戴晓娥,第12期)。研究者认为,单元教学的整体设计,要从“语文要素”的角度去落实“语

言”与“思维”的培养,从“人文主题”的角度去渗透“审美”与“文化”的滋养,从“课型”的角度去提升学生的阅读与表达能力(刘勇,第12期)。

单元整体教学的支架搭建。研究者提出了“三位一体”单元整体阅读教学学习支架的搭建与运用,即在单元整体“教读—自读—课外阅读”的阅读教学结构中,以落实单元目标为宗旨,搭建与运用学习支架,帮助学生从单元整体上把握教材,依托学习支架提高学习质量,将“教读课”所学知识、方法在“自读课”“课外阅读”中有效迁移,提升阅读能力。学习支架关注语文教学结构化和经验产生的累积效应,支架的搭建要基于学生最近发展区,体现引导性、互动性和丰富性(范练娥,第2期)。

单元整体教学的课型选择。实施单元整体教学,要深入研读教材,精心选择课型,研究者围绕“五课型十课时”单元整体模式,提出了以教材单元为系统,以单元主题为主线,统整课内外资源,进行阅读、写作整体规划,实施“预习积累、精读引领、整合阅读、自读展示、读写指导”等单元教学基本课型(冯志华,第2期)。各种课型的使用要点在于:准确定位,明晰目标,凸显课型要点;设计学习任务,促进学生与任务的深度互动;关注方法策略,建构个性化的学习经验(阙银杏,第2期)。

4. 读写结合教学

(1) 阅读对写作的影响研究

研究者通过实证方法对学生阅读水平、阅读投入与写作成绩之间的关系进行分析发现:学生阅读能力与写作成绩存在显著的正相关,与较低层次阅读能力相比,较高层次阅读能力对写作成绩的预测作用更加明显,与阅读高分组学生相比,高层次阅读能力对阅读低分组学生写作成绩具有更好的预测作用;学生阅读兴趣、策略与习惯等内在因素对其写作成绩的影响作用比阅读数量、阅读时间等外在因素更为显著;网上阅读方式与阅读多样性对写作成绩影响甚微,甚至产生负向影响(杨继利等,第7期)。

(2) 读写结合的教学方略

读写结合是语文教材建设的基本理念之一,也是

语文学习的重要途径。读写结合教学应在系统梳理教材资源的基础上,进行系统、立体、多维度设计,分类设计课型,提供必要写作支架(诸定国,第8期)。教师在读写教学实践中应进一步提升读写整合意识,加强对学生读写分层指导与内容选择,培养学生良好的读写策略:重视学生阅读能力进阶,促进较高层次阅读能力发展,实现读写有机整合;关注学生内在阅读兴趣,重视阅读策略与习惯的分层培养,让阅读时间、数量与阅读质量同行;重视阅读内容与方式的选择,在“多样性”与“复杂性”并存的阅读文化语境中培养学生健康的、有品位的阅读审美取向(杨继利等,第7期)。

还有研究者以小说为例,从补充省略的情节、设计情节突转、利用教材文本重构写作任务等角度,讨论如何实现读写一体化(沈建忠,第8期)。借助基于任务群的群文阅读教学,将例文进行层级化的多维分类整合。通过分析比较、概括提炼、梳理总结,运用选材策略、立意策略与联结策略,实现记叙文写作构思策略的理性习得以及文章整体与部分的感性积累(王彬等,第8期)。

5. 情境写作教学

(1) 情境写作的意义

语文核心素养是学生在真实的语言运用情境中表现出来的语言能力及其品质。情境写作主要表现在教师创设鲜活的场景,引导学生借助切身感受激发写作动机,通过情景支架激发真实的写作欲望(栾娟,第5期)。也有研究者强调,以情境为载体,凸显写作知识建构的意义,教师在教学中将学生理解的内容应用到有意义的情境中时,才有可能获得长久的教学实效(张霞儿,第8期)。

(2) 情境写作的设计与实践

本年度研究者聚焦情境写作,探讨情境写作教学的创新设计与实践。如基于情境任务的台阶式写作教学,“台阶”的含义旨在解决学生面对情境任务存在的经验落差,将写作教学视为广义的知识建构过程,以及分阶段给予支架的过程;“台阶”分为过程型与技能型两类;教学实施注重情境任务贯穿始终,学习评

价引领全程(李平、倪岗,第12期)。还有研究者依托微型写作教学,尝试运用“1→X”的形式建立写作任务群,围绕某个话题设计写作“母题”,在此基础上通过改变文体、转换情境等方式进行变式写作训练,微型情境写作关注读者意识、协同场域以及思维训练(张丽,第12期)。如何通过创设真实情境,培养学生思维,研究者提出了相关策略,如创设拟真情境,培养形象思维;调用生活情景,培养逻辑思维;借助社会情景,培养发散思维(赵陈丹、陈稻惠,第12期)。语文情境写作评价研究中,倡导发展性动态评价,关注情境写作过程和个体差异评价,通过系统搜集并分析评价信息,由评价者和评价对象共同商定发展目标,在教学过程中发挥多主体、多维度和多样化评价,着眼学生写作能力的终身发展(张虹,第12期)。

(3) 情境写作命题的维度

情境设计既要还原知识产生与应用的具体背景,又要充分考虑知识与学习者已有经验的结合,以便促进学习者完善知识结构,提升关键能力(陈晓波,第12期)。真实情境写作命题的维度,一是情绪维度,注意情境的贴切性和具体性;二是思想维度,尊重并鼓励学生合乎逻辑的批判性思想,彰显独立人格;三是内容维度,包括情感本位类、交际本位类和认知本位类(石修银,第12期“观点摘编”)。

6. 革命传统作品教学价值及实施

(1) 语文课程中革命文化教育的价值彰显

语文课程在继承与弘扬革命文化方面具有不可替代的优势,针对革命文化教育认识误区进行分析与澄清,对语文课程中革命文化教育的价值进行新时代的再确认,是语文教育理论研究的重要课题。研究者提出,语文课程中的革命文化教育在凝聚信仰、传承文化、立德树人等方面具有极其重要的价值(林志芳、潘庆玉,第10期)。红色课文既是红色文化的载体,也是语文学习的例子,语文和教化是红色课文一体两面的文化功能(黄耀红,第10期“观点摘编”)。中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化,这些内容蕴含着中华民族的精神、品格和智慧,是中华民族文化的共同记忆,语文课程义不容辞地承担着对其传承



与发展的重任(王本华,第10期)。

(2)革命传统类作品的教材编排特点

在语文课程中进行立德树人教育,应该体现出语文的独特性,做到春风化雨,润物无声,而不是给概念、贴标签,统编教材通过多样的练习、丰富的实践活动自然渗透,强调知行合一(王本华,第10期)。在初中语文统编教材中,革命传统类名著的选编呈现出“循序渐进,编排合宜”“散点呈现,多位一体”“关注读法,指向能力”等特点(徐文凯,第10期)。

(3)革命传统作品教学实施

革命文化题材类课文的教学应以历史的辩证态度面对文本,以教学创新破解重点难点,唤醒学生的感知体验,追求“知”与“行”的统一(林志芳、潘庆玉,第10期)。革命传统类名著阅读的教学,要注重兴趣激发、策略建构和活动推进(徐文凯,第10期)。以《红星照耀中国》为代表,倡导红色经典的多维化、结构化、情境化的“完整学习”,即在跨学科学习中,以问题、项目、任务驱动的情境化学习,在互文性观照中将知识结构化,在实践探究中将认知和情感内化(崔勇,第10期)。

7. 教材文本解读的特质与方略

(1)教材文本解读的主要问题

长期以来,语文教学实践把阅读教学等同于文本解读,混淆大众阅读、专业阅读与教学阅读等不同类别的活动,导致阅读教学被窄化、泛化和教条化(贺卫东,第9期)。有研究者指出,语文教学存在“过度诠释”问题,作了过多的引申与迁移,应试教育的教学观念、追求效率至上的教学过程、盲目求全的教学思维是文本过度诠释的原因(罗祖兵、邵宇奇,第8期)。教材文本解读需要克服作者中心论、文本(作品)中心论、读者中心论三大解读观的局限,吸收其合理内核,构建符合语文教学规律的文本解读观(李华平,第7期)。

(2)教材文本解读的特质

呼应新课标关于“学科素养”的概念,需要引入“专业阅读”理念。专业阅读需要专业理论支撑,阅读教学的任务是提供给学生一套相对科学合理的阅读

理论和阅读方法,使学生从非专业读者成长为专业读者,专业阅读需要在单篇教学的基础上加强“类文体”的教学(程翔,第1期)。教材文本的特性是教学价值发挥的重要因素,教学价值又决定着教学功能,厘清教材文本的价值功能是语文教学的重点问题,需要发展阅读和思维的引发功能以及阅读方法和认知的示范功能(贺卫东,第9期)。

(3)教材文本解读的方略

文本解读的不同视角。研究者主张“一体两翼”文本解读观,即以文本意图为主体,以作者原意和读者会意为两翼,文本解读应以文本为基础,有条件地调动读者的主观能动性,在必要的时候结合作者及写作背景加深对文本的理解(李华平,第7期)。也有研究者认为,任何语篇都具有某种“语义功能”“成篇功能”和“交际功能”,文本的有效解读需运用语篇学理论,并适当借用叙事学理论,从“话语诉求”“话语受控”“话语展开”和“话语传达”四个层面,对文本进行有效解读(王清,第5期)。

文本解读的思维路径。教学文本可以从语言角度、人的角度(包括情感、人性、审美)、社会的角度(包括历史和文化)进行解读,拓展解读的思维路径(张后安,第5期)。教材文本的特性与功能相互依存,影响着教学的实践形态,教师可以通过教学核心文本带动群文阅读,教读精读促进文本细读,对话交流提升语文核心素养等文本解读教学样式(贺卫东,第9期)。文本解读需要遵循逻辑自洽原则,具体体现在历史逻辑、情感逻辑和哲学逻辑(冯明涛,第5期“观点摘编”)。

文本解读的主要方法。矫正文本的过度诠释,需要探寻文本的心理背景、寻找文本自身的证据、采取渐近性的启发策略(罗祖兵、邵宇奇,第8期)。另外,研究者运用不同理论和方法对诗歌、小说、散文等多种体裁作品进行深入解读,其中充分体现了对学术界最新研究成果的及时吸纳和转化运用(程翔,第5期;向浩、童庆杰,第5期;韩一嘉,第5期)。

8. 疫情中的语文课程设计与教学实施

2020年,全体教育工作者积极应对疫情带给语文

教学的挑战,在教育部停课不停学的倡导下,广大语文教育工作者积极探索疫情中的语文教学对策,呈现典型的课程方案和教学设计,探索线上教学的实践方略。如开展基于语文学科的灾难主题教育创意读写(周群,第9期)。关注疫情期间语文课程的内容设计维度:以疫情百态为教材,指向核心能力;以思辨读写为主线,兼顾文化渗透;以情境支架为依托,落实训练成效;以云端共享为主体,实行及时评价(郑璐、罗琼,第9期)。运用心理学情绪原理,探讨网络直播课的“突围”策略,探索阅读图式有效运行的名著导读教学策略(尹庆华,第9期)。还有研究者以“劝谏类古文教学与复习”为例,阐释任务驱动式语文智慧课堂要素:合理的任务目标、有效的学习任务、充实的学习资源群、高效的线上课堂教学以及精巧的延伸作业(丁凯鹏,第9期)。

三、未来语文教育教学研究方向展望

1. 语文学科“立德树人”的内涵理解与落实路径

无论立德还是树人,都不仅仅是一个德育论题,尤其不能单纯理解为对学生进行德育,立德、树人二者都蕴含对教育的总体性的深刻关切。^[1]如何立足于当下,立足于教育实践和语文生活,正确把握“立德树人”内涵;如何理解语文学科“立德”与“树人”之间的关系;如何确定“立德树人”视角的语文教育总目标;如何基于语文学科的特质把握立德树人的生成逻辑;如何体现“有德行”“有才学”“有根基”“有格局”的立德树人教育内容与基本要求……这些都是未来语文教育重点研究的课题。

2. 大单元与大概念教学设计

基于核心素养的大单元设计是撬动课堂转型的重要支点。单元整体教学的难点在于如何将素养落实到单元中,以什么作为统合单元整体教学的具体目标,于是,理论界和实践界都不约而同地将目光聚焦到“大概念”这一主题之上。^[2]大概念的理解与运用体现出核心素养的本质要求。如何理解学科大概念在落实学科核心素养中的关键角色,探析语文学科大概念的内涵特性与价值意义;如何阐释语文学科大概念的学

理基础;立足于当前语文教学改革现实,如何对大概念视角下的大单元教学进行重构,为素养导向的课堂转型提供参考和路径……这些都是未来围绕学科大概念进行课程转化的重要探索。

3. 古诗文教学与传统文化教育

古诗文作为中华优秀传统文化的组成部分和重要载体,承载着丰富而独特的文化意识和民族精神,是语文教学的核心内容,也是渗透传统文化教育的主要阵地。统编教材初中古诗文有124篇,占有选篇的51.7%,从《诗经》到清代诗文,从古风、民歌、律诗、绝句到词曲,从诸子散文到历史散文,从两汉论文到唐宋古文、明清小品,均有呈现。如何从不同体裁、不同视角挖掘和梳理教材中古诗文所蕴含的优秀传统文化,为统编语文教材优秀传统文化内容编制提供思路,为教师进行传统文化教育提供系统参考,为古诗文教学渗透传统文化教育提供多元措施,这也是有待持续探讨的问题。

4. 名著阅读的推进与测评

初中“名著导读”教学在语文教学中具有举足轻重的地位。整本书阅读在阅读意义、阅读方法、培养目标、指导原则等重要方面可资借鉴的经验或理论并不鲜见,如何从历史、现状、国内外的多元参照体系中,构建有效组织名著阅读的整体思路;如何对既有的整本书阅读成果及经验继承与发扬;围绕整本书阅读的深度开发,如何运用相关理论优化“名著导读”教学,直面教师要解决的具体问题,诸如如何确定其教学价值、教学内容、阅读方案,如何组织课堂教学,以及具体采用怎样的教学策略和方法等;如何落实整本书阅读的“过程性评价”,如何优化整本书阅读的中考测试题型设计……这些均有待研究者进行全面而深入的探索。

5. 语用学视域下的语文教学

语用学即语言实用学,是符号学中的实用学在语言学领域中的运用。^[3]二十世纪七十年代美国学者格赖斯和荷兰学者范·迪克等将语用学研究重点放在交际时说话人要通过具体语境才能掌握理解说话人内心所想表达的语义。如今语用学已经有了众多分支,



比如教育语用学、认知语用学、人际语用学、社会语用学、多模态语用学、历史语用学等。^[4]语文课程标准明确“语文是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程”，学生理解和运用语言文字应该在语用学理论指导下进行。教材中安排的口语交际活动，综合实践活动中的调查、采访等环节以及语篇写作中读者意识培养等更是少不了语用学知识的运用。

6. 循证教学的研究与实践

当前，为了弥补经验总结与思辨式研究的不足，需要拓展语文教育研究的视野，借助大规模测评数据分析语文教育教学的深层影响因素及其内在规律，既要研究教学的实操模式，更要研究其内在心理结构与能力进阶机制，在教学中实施针对性的策略指导。开展循证教学的研究与实践，对语文教育理论的深层建构以及对相关教学策略的选择与优化均具有重要现实意义。

7. 依标教学与测评

2019年11月，教育部印发《关于加强初中学业水平考试命题工作的意见》，明确提出“取消初中学业水平考试大纲，严格依据义务教育课程标准命题”。过

去一“纲”一“标”，一线教学依“纲”定考、以考定教，课程标准则形同虚设。《基础教育课程改革纲要(试行)》提出，课程标准是教材编写、教学、评估和考试命题的依据。取消考纲、依标命题，这样的规定终于恢复了课程标准应有的地位。即将出台的修订版义务教育语文课程标准会有哪些新理念、新内容，如何依据课程标准进行测评和实施教学，如何做到教、学、评一致，这些问题将成为学界关注的焦点。^[5]

参考文献

- [1]李长吉.“立德树人”研究:内容、问题与展望[J].当代教育与文化,2021(1).
- [2]刘徽.“大概念”视角下的单元整体教学构型:兼论素养导向的课堂变革[J].教育研究,2020(6).
- [3]胡壮麟.语用学[J].国外语言学,1980(3).
- [4]胡壮麟.语用学和隐喻研究:西方古典隐喻中的语用学思维[J].当代修辞学,2020(6).

【本文系国家自然科学基金教育学西部项目“甘青藏区中小学生国家通用语学习与国家认同的关系研究”(XHA190295)成果之一】

上接第12页

的三维目标，方可在“读书、做事、做人”的课程定位下获得完整统一。^[6]

参考文献

- [1][12]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,2018:12,12.
- [2]阿德丽安·吉尔.阅读力:知识读物的阅读策略[M].王威,译.南宁:接力出版社,2017:16.
- [3][5]托马斯·福斯特.如何阅读一本小说[M].梁笑,译.海口:南海出版社,2015:30~31,5~6.
- [4]鲁迅.鲁迅全集(第九卷)[M].北京:人民文学出版社,2005:228,229,241,348.
- [6]特里·伊格尔顿.文学阅读指南[M].范浩,译.开封:河南大学出版社,2015:2~3.

- [7]莫提默·J·艾德勒,查尔斯·范多伦.如何阅读一本书[M].郝明义,朱衣,译.北京:商务印书馆,2004:18.
- [8]胡适.胡适学术文集·教育[M].北京:中华书局,1998:86.
- [9]李卫东.知识性读物研习:学术语境中的“吸收”与“发表”[J].语文建设,2020(5).
- [10]阿尔维托·曼古埃尔.阅读史[M].吴昌杰,译.北京:商务印书馆,2002:241.
- [11]尼尔·麦考.如何阅读不同的文本[M].苏新连,译.北京:商务印书馆,2017:11.

【本文系全国教育科学规划教育部重点课题“促进中学生科学素养与人文素养协调发展的读写课程开发与实施研究(DHA190387)”成果之一】