

教学策略

高中语文学习任务群晨读的素材选择与训练策略研究

杨春霞

本文以晴隆民族中学高一年级为研究对象,结合高中语文学任务群特点,提出晨读素材“典范性、层次性、关联性”选择原则,构建“积累—理解—运用”三位一体训练体系,并通过一学期实践验证成效。结果显示,学生语言积累量显著提升,作文修辞使用增加63%,语文学科基础题型正确率从62%提升至85%,且91%学生形成“晨读圈点批注”习惯,有效破解了晨读教学困境,为“语言建构与运用”素养落地提供了实践路径。

一、语言建构与运用素养的内涵解析

基于新课标理念,“语言建构与运用”素养的核心指向三个逻辑递进的能力维度,共同构成有机整体。

(一)语言材料积累:筑牢语用基础。涵盖语音、语义、语形等基本要素的语言材料,是构建语言的前提。新课标要求学生“养成有意识地积累的习惯,将学习所得字词句篇以及相关语言运用典型案例作为积累对象”。如将《沁园春·长沙》中“舸”“寥廓”等字词音形的学习视作语言材料的积累,也可以积累《赤壁赋》“清风徐来,水波不兴”这样的优美句式,二者皆可作为日

后的语言运用积累素材。

(二)语言规律掌握:深化语理认知。语言规律是从“感性积累”向“理性认知”的升华。吕叔湘指出,语理教学需引导学生对汉语从“直觉认识”上升到“自觉认识”。如分析《屈原列传》的判断句、被动句特点,探究《拿来主义》比喻论证的语用逻辑,领悟《故都的秋》“以小见大”的表达技巧,均能帮助学生总结语言运用规律。

(三)语言运用能力:实现语用创生。语言运用是素养的最高体现,要求灵活运用积累素材,创造性运用语言规律。例如借鉴《荷塘月色》的通感手法描写景物;运用《谏太宗十思疏》的排比句式增强语势;或结合《乡土中国》的概念解释现实问题,最终达成“学以致用”的目标。

二、晨读素材选择的原则与标准

结合学习任务群特点与语言建构需求,晨读素材选择需遵循三大原则,确保语言价值与教学适配性。

(一)典范性原则:保障语言质量。典范性素材需具备“语言规范、表达精准、风格鲜明”的特点,为学生提供优质语言范例。散文类可选用《荷塘月色》,其“叶子出水很高,像亭亭的舞女的裙”比喻贴切,“微风过处,送来缕缕清香,仿佛远处高楼上渺茫的歌声似的”通感精妙,堪称现代白话散文语言典范;小说类可选取《祝福》的环境描写开头——“灰白色的沉重的晚云中间时时发出闪光,接着一声钝响,是送灶的爆竹”,以极简文字营造悲凉氛围,尽显

鲁迅式凝练冷峻,助力学生形成正确语言审美。

(二)层次性原则:适配能力梯度。素材选择需兼顾“基础积累—能力提升—创新运用”层级,构建螺旋式上升体系。基础层聚焦字词与基本句式,如通过《劝学》“君子曰:学不可以已。青,取之于蓝,而青于蓝”积累“已”“取”等实词及判断句结构;能力层侧重复杂句式与表达技巧,如《琵琶行并序》“大弦嘈嘈如急雨,小弦切切如私语。嘈嘈切切错杂弹,大珠小珠落玉盘”,可引导学生探究比喻、叠音词的表达效果;创新层指向个性化表达,如《我与地坛》“蜂儿如一朵小雾稳稳地停在半空;蚂蚁摇头晃脑捋着触须,猛然间想透了什么,转身疾行而去”,为学生提供创新表达范本。

(三)关联性原则:衔接任务群教学。素材需与教学模块一致,形成“晨读—课堂”教学闭环。针对“语言积累、梳理与探究”任务群,可选取《登高》“风急天高猿啸哀,渚清沙白鸟飞回”、《念奴娇·赤壁怀古》“乱石穿空,惊涛拍岸,卷起千堆雪”,梳理比较古典诗词的炼字技巧;结合“思辨性阅读与表达”任务群,可借助《师说》“古之学者必有师。师者,所以传道授业解惑也”等议论性语言,感受逻辑严密性,挖掘经典实用性。

三、语言训练策略设计

依托晨读时空特点,构建“积累—理解—运用”三位一体训练体系,实现语言素养新进阶培养。

(一)积累策略:建立个性化语言档案

以“精准提取、系统梳理”为核心,引导学生构建个人语言素材库;

1.圈点批注:晨读《赤壁赋》时,圈点“冯虚御风”“正襟危坐”等重点实词,标注“逝者如斯,而未尝往也;盈虚者如彼,而卒莫消长也”等特殊句式;

2.分类摘抄:将《故都的秋》“北国的秋,却特别地来得清,来得静,来得悲凉”等语句,按“写景佳句”“议论警句”“人物语言”分类,归入阅读笔记;

3.定期复习:每周利用晨读时间回顾素材,补充《阿房宫赋》“廊腰缦回,檐牙高啄;各抱地势,钩心斗角”等内容,动态拓展语言资源。实践显示,该策略可使学生人均每周增加语料积累3条,达到每周10条左右,显著提升作文立意与构思质量。

(二)理解策略:探寻语言运用规律。通过“多维感知—深度解析”避免浅层诵读,把握语言本质。首先采用“轻声品读—放声诵读—配乐吟诵”梯度朗读,如晨读《春江花月夜》时,轻读“江流宛转绕芳甸,月照花林皆似霰”,调节音步与重音,感受静景难言的缠绵意境;其次开展文本解析,以《拿来主义》为例,分析“大宅子”“鱼翅”“鸦片”等喻体,明晰比喻论证逻辑;最后组织小组讨论,以《雷雨》(必修下)“你——你贵姓?”“谁指使你来的?”等对话为线索,探讨台词设计意图,在思维碰撞中深化理解。

(三)运用策略:实现语用创生转化。以“模仿迁移—情境运用”为路径,推动积累向能力转化。一方面开展仿写练习,句式仿写可借鉴《沁园春·长沙》“怅寥廓,问苍茫大地,谁主沉浮?”

以“精准提取、系统梳理”为核心,引导学生构建个人语言素材库;

1.圈点批注:晨读《赤壁赋》时,圈点“冯虚御风”“正襟危坐”等重点实词,标注“逝者如斯,而未尝往也;盈虚者如彼,而卒莫消长也”等特殊句式;

2.分类摘抄:将《故都的秋》“北国的秋,却特别地来得清,来得静,来得悲凉”等语句,按“写景佳句”“议论警句”“人物语言”分类,归入阅读笔记;

3.定期复习:每周利用晨读时间回顾素材,补充《阿房宫赋》“廊腰缦回,檐牙高啄;各抱地势,钩心斗角”等内容,动态拓展语言资源。实践显示,该策略可使学生人均每周增加语料积累3条,达到每周10条左右,显著提升作文立意与构思质量。

四、实践案例与成效

以晴隆民族中学高一年级(14个班,658人)为实验对象,开展一学期“语言建构与运用”晨读改革,以人教版必修上、下教材篇目为核心素材,实施上述策略。

(一)典型案例呈现

1.《荷塘月色》专项训练:选取“月色下的荷塘”“荷塘上的月色”两个片段,基础层掌握“蓊蓊郁郁”“袅娜”等词语,了解比喻、通感手法;理解层通过小组讨论,领悟叠音词韵律效果与感官互通妙处;运用层要求结合“校园夜景”写作,至少使用2种修辞手法,如学生创作“香樟树叶在灯光下泛着碎银般的光,晚风掠过树梢,送来阵阵清凉,仿佛钢琴指尖流出的浅吟低唱”。

2.语言档案建设实践:统一发放“语言积累手册”,按“必修上第一单元”“必修下第三单元”分块,要求学生每周摘抄3个重点字词、2个典型句式,完成1段仿写;教师每周检查手册并添批,针对学生摘抄的《师说》“是故弟子不必不如师,师不必贤于弟子”,批注“可结合‘辩证思维’主题补充《劝学》‘青,取之于蓝,而青于蓝’”,提供素材关联指导。

(二)实践成效分析

1.语言表达能力提升:对比实验前后作文,学生语言运用准确性显著提高,比喻、排比修辞使用增加63%,语篇句式灵活度评分从5.2升至7.8;课堂上主动运用晨读素材的学生比例从18%升至72%,如讨论“理想与现实”时,学生引用《离骚》“路漫漫其修远兮,吾将上下而求索”强化论述。

2.学习习惯改善:91%学生形成“晨读圈点批注”习惯,87%学生能自觉将晨读素材融入课堂学习,形成“积累—理解—运用”良性循环,证明该晨读方法对语言素养培养具有积极作用。

五、结论与展望

研究表明,立足“语言建构与运用”素养的晨读改革,需以“典范性、层次性、关联性”为素材选择标准,通过“积累—理解—运用”三阶训练策略,才能破解晨读“素材低效化、训练碎片化”问题。晴隆民族中学的实践证明,以人教版必修篇目为核心的晨读设计,可显著提升学生语言积累质量与语用能力,为核心素养落地提供有效路径。

未来研究可进一步拓展素材范围,探索“晨读素材与整本书阅读的衔接策略”;同时细化评价体系,构建“过程性评价(语言档案)+终结性评价(语用测试)”的综合评价模型,更精准衡量晨读对语言素养的培养成效。

(作者单位:晴隆民族中学。本文系贵州省教育科学规划专项课题“高中语文学任务群晨读实践研究”(课题批准号: MJ23076)阶段性成果。)

教学研究

信息时代背景下高中教学回归教材的价值与路径探析

杨培培

本文基于高考评价体系与课程标准要求,重申教材作为课程标准具象化载体的核心地位,剖析课件依赖对教学本真的消解及教材的育人价值。在此基础上,提出“回归教材筑牢根基、研读教材把握核心、深耕教材激活思维、拓展教材延伸边界”的四维递进实践路径,并结合历史学科教学案例佐证观点。研究旨在推动师生重构“教材为主、课件为辅”的教与学逻辑,实现教学能力协同提升与育人质量提质。

在信息技术深度融入教育学的今天,课件以其直观性、便捷性等优势成为课堂标配。然而,一线教学中逐渐显现的“课件依赖症”却值得警惕:学生抄录PPT不亦乐乎,沦为“机械搬运工”;教师照本宣科读课件,弱化教学设计,与课堂互动。这种现象不仅背离了教育学的本质,更与高考评价体系对学生核心素养的要求、课程标准对教学质量的规范相脱节。正本清源,重申教材的核心地位,践行“回归教材、研读教材、深耕教材、拓展教材”的教学理念,成为提升师生教学能力、实现高质量育人的必由之路。

一、课件依赖的现实困境:消解教学本真的双重异化

信息时代的课件赋能本应是教学的“助推器”,却在过度依赖中异化为教学的“枷锁”,导致师生双向能力弱化的困境。对学生而言,课件的“碎片化呈现”与“便捷化获取”催生了学习的惰性。课堂上,学生专注于抄录PPT上的现成结论,却放弃了对知识形成过程的思考;课后复习以课件为唯一依据,忽视了教材文本的系统性研读,使得知识体系沦为“零散的知识点堆砌”。这种“捡现成”的学习方式,直接导致学生阅读理解能力、逻辑思辨能力与知识迁移能力的退化,面对高考中“源于教材、高于教材”的综合性试题时,往往因缺乏文本解读与深度思考能力而力不从心。

对教师而言,课件依赖则消解了教学设计的创造性与专业性。部分教师将课件等同于教案,满足于下载现成课件后简单修改,甚至在课堂上全程“读课件”,丧失了对教学节奏的把控、对学生生成性问题的

回应能力。这种教学模式下,教师忽视了对教材编写逻辑的研读、对重难点的精准把握,教学能力停滞不前;同时,课件的过度使用挤压了教材的核心地位,使得教学脱离了课程标准的根本要求,陷入“重形式轻内容”的误区。

二、教材核心地位的再确认:育人价值的本质依托

课件依赖的困境,本质上是对教材核心地位的忽视。教材作为课程标准的具象化载体,是经过教育专家反复打磨、凝聚学科核心知识与育人理念的“精品文本”,其核心地位无可替代,这一点在高考评价体系中体现得尤为鲜明。高考命题始终坚持“以教材为依托”的原则,无论是基础知识的考查还是综合性试题的设计,都源于教材内容的延伸与拓展,试题答案的核心要点必然源于教材文本的梳理,而学生若仅依赖课件中的零散笔记,必然难以形成完整的答题逻辑。

从教学本质来看,教材是师生开展教学活动的“核心媒介”。教材的编写遵循学科知识的逻辑体系,兼顾学生的认知规律,不仅呈现知识要点,更隐含着学科思维方法的培养路径。以历史学科“北洋军阀统治时期”教学为例,教材以时间为轴串联政治更迭、经济发展、文化思潮等核心内容,教师若能立足教材梳理“民主与专制博弈”的主线,构建“政治动荡—经济新变—思想觉醒”的三维分析框架,便能引导学生形成系统的学科思维;例如在“中国赋税制度演变”教学中,教师带领学生逐句研读教材中不同朝代赋税制度的文本描述、史料注释,梳理制度沿革脉络,既能破解学生依赖课件碎片化笔记的问题,更能培养学生文本解读与逻辑梳理能力,这正是教材育人价值的直观体现。因此,回归教材并非否定信息技术价值,而是要重构“教材为主、课件为辅”的教学逻辑,让技术服务于教材的深度解读。

三、“四维递进”的实践路径:让教材焕发育人活力

践行“回归教材、研读教材、深耕教材、拓展教材”的理念,需要构建“四维递进”的教学路径,将教材的育人价值转化为具体的教学实践,实现师生能力的协同提升。

回归教材,筑牢教学根基。回归并非简单的“读教材”,而是要确立教材的核心地位,让师生形成“以教材为中心”的教与学习习惯。教师在备课时需以教材为根本,梳理教材的知识体系,编写逻辑与重难点分布,摒弃“课件先行”的思维;课堂上要引导学生聚焦教材文本,通过圈点批注、梳理框架等方式,掌握教材的基础知识。一线教师要始终以教材中的核心史实为依托,确保学生掌握知识的本源。

研读教材,把握教学核心。研读教材要求教师深入挖掘教材的“隐性价值”,不

仅要明确“教什么”,更要厘清“为什么这么教”“学生要学什么思维方法”。教师需逐字逐句分析教材文本,包括正文、注释、史料、图表等细节,把握知识的内在联系;同时要结合课程标准,精准定位每个知识点的教学要求。例如讲解“中国赋税制度的演变”时,教师需研读教材中不同朝代赋税制度的描述,提炼“以人丁为本到以资产为本”的演变规律,为学生构建学科思维框架。

深耕教材,激活思维潜能。深耕教材的核心是实现“教材知识”向“学科素养”的转化。教师要以为教材为载体,挖掘文本背后的逻辑关联与思维价值,设计阶梯式探究性问题,引导学生超越文本表面的知识点,进行深度思考与主动建构。以历史学科“鸦片战争”教学为例,可围绕教材中“鸦片战争的影响”设计系列问题:“教材为何将鸦片战争定位为‘中国近代史的开端’?”“结合教材中《南京条约》条文与‘开埠通商’的描述,分析其对中国经济结构的深层冲击?”“对比教材中战前与战后的社会思潮表述,谈谈思想觉醒的必然性”,通过问题链引导学生结合教材文本展开解释、合作探究,既深化了对教材知识的理解,又培养了史料实证、历史解释等核心素养。对学生而言,深耕教材要求其摆脱“抄录结论”的惯性,主动标注教材中的疑问点、逻辑节点,通过师生互动、生生合作破解困惑,真正实现从“被动接收”到“主动思考”的转变,彻底摒弃“捡现成”的学习陋习。

拓展教材,延伸育人边界。拓展教材是在深耕教材基础上的“适度延伸”,目的是拓宽学生的知识视野,避免教材的局限性。拓展需坚持“源于教材,高于教材”的原则,通过补充史料、联系现实等方式,让教材知识与现实生活、学科前沿相结合。例如讲解“清朝闭关锁国政策”时,教师可补充近代以来对外开放的史料,让学生在对比分析政策得失;拓展也可借助课件实现,如用课件展示教材中未收录的历史图片、数据图表,帮助学生更好地理解教材内容,但切忌脱离教材盲目拓展。

四、结语:在回归中实现教学提质

信息时代的教育变革,从来并不意味着对传统教学核心的否定,而是要在技术赋能与本质坚守之间找到平衡。一线教学中“课件依赖症”的破解,关键在于重申教材的核心地位,践行“回归、研读、深耕、拓展”的教学理念。对教师而言,这意味着教学能力的再提升,从“课件的使用者”转变为“教材的解读与开发者”;对学生而言,这意味着学习方式的建构,从“机械抄录”转变为“深度思考”。唯有如此,才能真正落实课程标准要求,契合高考评价导向,实现师生教学能力的协同提升,让教育回归育人本真。

(作者单位:沿河土家族自治县第二高级中学)

识堂教学

生本导向下“663”课堂模式的建构与实践探索

陆开远

在核心素养导向的课堂教学改革背景下,从江县第二民族高级中学探索形成的“663”课堂模式,以生本理念为核心,通过“课堂环节、时长规范、教学要求”的系统设计,实现了课堂流程规范化、学生参与深度化与教学反馈闭环化。本文结合该模式的内涵解析、实践路径与理性反思,探讨其在提升课堂教学质量、促进师生共同发展中的价值与优化方向。

一、引言:核心素养背景下的课堂转型诉求

当前高中课堂教学仍存在教师主导过度、学生参与度浅、反馈闭环机制缺失等痛点:多数课堂以教师讲授为主,学生自主建构与合作探究空间有限;教学时长分配缺乏规范,自主学习、合作交流等关键环节难以得到保障;知识掌握的夹生问题未能及时解决,影响教学质量的持续提升。

在此背景下,从江县第二民族高级中学立足校情,以提升教师教学能力、适配学生发展需求为目标,建构并推进“663”课堂模式,试图通过对教学流程、时长、要求的系统规范,实现课堂从教师中心向学生中心的转型。

二、“663”课堂模式的内涵解析:生本逻辑下的三维架构

“663”课堂模式以学生自主学习、合作共生为核心逻辑,通过“6(环节)-6(时长)-3(要求)”的三维设计,搭建结构化的课堂框架。

(一)第一个“6”:课堂六环节,锚定课堂流程闭环

课堂六环节即“导、独、群、展、精、检”,对应学习的“目标锚定—自主建构—合作共生—思维外显—精准支架—闭环反馈”全流程:

1.导:采用“1分钟切入、3分钟封顶”的限时设计,实现课题呈现、目标明确,为学生自主学习搭建方向支架;

2.独:遵循独立、无交流规则,引导学生基于提纲完成知识的自主建构。学生依据导学案独立研读教材,完成基础任务,此环节强调学生独立思考,培养自主学习能力,完成知识的初步内化,为后续合作探究奠定基础;

3.群:通过小组合作打破个体思维壁垒,聚焦独学中的疑难展开

讨论,实现认知冲突的碰撞;

4.展:以“成果+疑惑”为展示核心,在小组充分研讨基础上,各组选派代表进行成果展示。教师通过适时点评推动学生思维外显,暴露学习盲区,推动认知深化;

5.精:以“学生疑惑+教师发现”为内容锚点,以不超过6分钟为时长限制,实现靶向性、简约化的精准支架。教师基于展示环节暴露的共性问题与核心困惑,进行针对性点拨、归纳与升华,实现从现象到本质的跃迁;

6.检:以当堂检测、即时反馈为原则,通过分层任务检测学习成效,实现“学—教—评”一致性闭环。教师依据学生认知差异设计基础、提升、拓展三级练习,5-8分钟内完成结果反馈,精准定位后续教学起点。

(二)第二个“6”:时长规范,保障学生的主体空间

第二个“6”是对关键环节的时长约束:要求独学、群学等环节至少6分钟,同时限制精讲环节不超过6分钟。这一设计直接解决了“教师挤占学生自主学习时间”的问题,通过硬性规范保障学生“自主建构—合作探究”的主体地位。

(三)最后的“3”:三项要求,强化模式的实践落地

“3”是模式落地的保障性要求,实现了流程弹性、思维深度、效果落地的统一。一是流程具备可调性与可循环性,允许教师根据内容难度与学情进行动态调整,以实现“学定教”的弹性教学实施;二是注重课堂问题的有效性:要求教师每堂课至少设计3个具有思维挑战的问题,以促进学生高阶思维的参与;三是严格实施知识三清制度,即通过“人人清、堂堂清、天天清”的方式,及时弥补学习漏洞,确保全体学生掌握知识。

三、“663”模式的实践路径:从理念到课堂的落地策略

(一)教师赋能:从讲授者到引导者的角色转型

通过“专题培训+课例研磨+同伴互评”的方式,助力教师掌握模式的操作逻辑。如,针对群学环节的组织开展小组建设培训;针对精讲环节,组织问题捕捉与简约讲解课例研讨,推动教师角色转型。

(二)课堂组织升级:搭建“学习小组”以兼顾成绩与性格差异为原则,明确组长、记录员、展示员的分工,细化环节规则,以保障课堂互动的有序性与有效性。

(三)评价协同:从“单一成绩”到“过程+结果”的融合

制,形成“过程追踪+结果反馈”的评价闭环。

四、“663”课堂模式的实践反思

(一)模式的核心价值

从实践逻辑来看,“663”课堂模式实现了三重突破:一是流程闭环,有效解决了“学—教—评”脱节的问题;二是生本落地,通过合理分配时间,切实保障学生自主学习空间;三是精准提升,借助“疑惑捕捉+三清落实”有效减少知识盲区,精准适配不同层次学生的学习需求。

(二)待优化的方向

1.学科适配性:不同学科的学习逻辑存在差异,例如理科采用“独学+实验探究”模式、文科采用“群学+文本研读”模式。在理科实验课的“独学”环节,应预留充足的实验操作时间;在文科阅读课的“群学”环节,则需规划更长的时间以深入讨论文本。后续,可针对不同类型,进一步细化“6环节”的弹性调整方案。例如,为理科增设“实验独学”专项时间,为文科延长“群学研讨”的基础时长时间。同时,允许教师根据知识类型动态调整各环节占比,以提升该模式对学科教学的适配性。

2.教师执行偏差:部分教师对模式的理解停留在流程机械套用层面,导致课堂生成性不足。例如,在群学环节,部分教师强行按照预设时间推进,忽视了学生真实的讨论进程;在精讲环节,为追求不超过6分钟的目标,而压缩了关键思维的点拨时间。需加强教师对模式本质的理解培训,强调时长时间是底线而非枷锁。

3.学生参与等级:现行方法对各学习层次的学生提供的差异化援助尚待改进。例如,基础薄弱学生在独学环节常因任务难度过高而参与度不足,学优生则在群学环节可能因讨论内容缺乏挑战性而出现假性合作。后续可设计分层任务包:在独学环节提供基础/进阶双版本导学案,在群学环节设置基础巩固与能力拓展双轨任务,同时通过展示环节的分层评价,激发各层次学生的深度参与。

五、结论

“663”课堂模式是生本导向下课堂教学改革的本土化探索,其以结构化的框架、可操作的规范,为提升课堂教学质量提供了可行路径。后续需在学科适配、学生分层、弹性调整的基础上持续迭代,推动模式从标准化走向个性化,真正实现以学定教、以教促学的课堂生态。

(作者单位:从江县第二民族高级中学)