

有 关 说 明

一、项目类别填写“委托课题”、“重点资助”、“重点自筹”或“一般立项”。

二、课题登记号是指《立项通知》相应栏中所列的代码，如“ZZZ1”。

三、课题名称应以《立项通知》公布的名称为准。

四、本材料提交一式 1 份。内页填写为小 4 号字，A4 纸双面打印，左侧装订成册。

五、课题相关资料的电子版本可从江苏省职业教育与终身教育研究网“教改课题”栏目（网址：<http://www.jsies.cn/>）下载。

一、开题会议简况：时间、地点、主持人、评议专家（不少于5人，其中本单位以外专家不少于3人）、参与人员、主要议程等。

时间：2019年7月23日

地点：泰州市教育局

主持人：专家组组长

参与人员：

开题论证评议专家组全体成员；

课题组全体成员。

主要议程：

1. 专家组组长宣布开题论证会开始；
2. 课题主持人宣讲开题报告；
3. 开题论证答辩
4. 专家组进行评议
5. 休会20分钟，专家组进行合议；
6. 专家组组长宣布合议结果；

二、开题会议专家名单

姓名	职务/职称	专业背景	工作单位
方健华	所长/研究员	职教课程研究	江苏省职业教育与终身教育研究所
于黔勋	主任委员/高级教师	中职语文教学研究	中国职教学会语文教学委员会
王新国	主任	职教课程研究	江苏省职业教育与终身教育研究所
秦桂明	处长/高级教师	英语教学研究	泰州市教育局职社处
肖永刚	处长/高级教师	机械教学研究	泰州市教育局体卫处
蔡明	高级教师	计算机教学研究	泰州市教育局职社处

三、报告方案（可加页）

（一）研究背景与意义

联合国经合组织（OECD）在 2003 年出版的研究报告《核心素养促进成功的生活和健全的社会》。2014 年 3 月，教育部印发《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》，首次在中国国家文件中出现“核心素养”一词，提出“教育部将组织研究提出各学段学生发展核心素养体系，明确学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”。教育部于 2016 年发布《中国学生发展核心素养（征求意见稿）》中阐述，中国学生发展核心素养以培养“全面发展的人”为核心。这就是本课题研究的背景。

从现有研究现状看，虽然学者们对高中语文核心素养从厘清概念、阐释内涵、构建理论进行了专题性、系列性研究，并积极探究高中学生语文核心素养培养的途径、策略；对中职学生语文核心素养培养的研究还没有形成氛围，这可能是《中等职业学校语文课程标准》至今还未发布有较大的关系。为此，本课题的研究除借鉴现专家学者对高中语文核心素养概念、内涵和构建理论的研究成果，厘清中职语文核心素养的概念、内涵、特征等理论问题外，主要是探寻中职学生语文核心培养的具体着落点：什么样的课程内容能够满足对中职学生语文核心素养培养的要求？立足于中职学生语文核心素养培养，教学方式需要做怎样的转变？怎样的学习路径能够促进中职学生语文核心素养的发展？通过解决这些问题，强化课程意识，解决基于中职学生语文核心素养培养的中职语文课程应该“教什么”“为何教”的问题；强化教师在中职学生语文核心素养培养中的主导地位，探索基于中职学生语文核心素养培养的教学策略，解决“怎么教”的问题；强化中职学生在语文核心素养培养中主体地位，探索基于中职学生语文核心素养培养的学习策略，解决“怎么学”的问题；强化评价的导向作用，努力建立以语文核心素养为导向的中职语文教学评价体系，解决“评什么”“怎么评”的问题。课题研究从理论研究入手，探究实践途径，有效地凸现课题研究的理论价值与实践意义。

（二）研究现状综述（包括已有的著作、论文、研究报告及各种代表性观点）

一、关于“核心素养”的研究现状

（一）国外对“核心素养”的研究现状

1. 国外几个知名组织、国家的核心素养框架建构

（1）联合国经合组织（OECD）对“核心素养”的界定及其框架。“核心素养”最早由联合国经合组织（OECD）在2003年出版的研究报告《核心素养促进成功的生活和健全的社会》中首次提出。报告认为，核心素养是指覆盖多个生活领域的，促进成功的生活和健全的社会的重要素养；是本着实用的目的，选择并确立最根本、最关键的素养。每一个核心素养均需要满足三个条件：①对社会和个体产生有价值的结果；②帮助个体在多样化情境中满足重要需要；③不仅对学科专家重要，而且对所有人重要。这体现出核心素养的三个特征，即价值性、迁移性、民主性。准此，OECD确定了三类核心素养：①交互使用工具的能力，具体包括：交互使用语言、符号和文本的能力；交互使用知识和信息的能力；交互使用技术的能力。②在异质群体中有效互动的能力，具体包括：与他人建立良好关系的能力；合作能力；管理并化解冲突的能力。③自主行动能力，具体包括：适应宏大情境的行动能力；形成并执行人生规划和个人项目的的能力；维护权利、兴趣、范围和需要的能力。三类核心素养的内在逻辑是人与工具、人与社会、人与自我之关系。三类核心素养既非彼此割裂，亦非机械组合。恰恰相反，它们有机联系、互动、整合，是适应不同情境的需要不断变化的动态结构

（2）欧盟对“核心素养”的界定及其框架。欧盟认为，核心素养是一系列知识、技能和态度的集合，这些素养是每个人发展自我、融入社会及胜任工作所必需的。欧盟对“核心素养”是这样界定的：“核心素养是所有个体达成自我实现和发展、成为主动的公民、融入社会和成功就业所需要的那些素养。”这显然是从具体功能的角度界定核心素养。那么，究竟哪些是所有个体秘需要的核心素养？欧盟列出了八大核心素养：①母语交际；②外语交际；③数学素养和基础科技素养；④数字素养；⑤学会学习；⑥社会与公民素养；⑦首创知

识与创业意识；⑧文化意识和表达。对每一核心素养，欧盟首先给出了清晰界定，然后从必要知识、技能和态度三方面做出了明确说明。这八大素养“同等重要”，“因为每一个都会对知识社会的成功人士做出贡献。”其中，许多素养之间相互重叠、彼此交织。由于这些素养名称均着眼于结果，且与具体学科和生活相联系，对人们的具体心智过程和心智能力未予明示，故“欧洲参考框架”的制定者又特别做了如下说明：“有几个主题应用于整个参与框架之中：批判性思维、创造性、首创精神、风险评估、采取决策以及建设性管理情绪，在八大核心素养中均发挥作用。”这意味着以上所列心智过程和能力作为“暗线”贯穿、渗透于八大核心素养之中。

(3) 联合国教科文组织对“核心素养”的界定。联合国教科文组织认为，核心素养是使个人过上他想要的生活和实现社会良好运行所需要的素养。

(4) 美国核心素养框架。2002年，美国教育部连同苹果、思科、戴尔、微软、全美教育协会等有影响的私有企业和民间研究机构，成立“21世纪技能伙伴协会”，简称“P21”，开始系统研制适应信息时代和知识经济所需要的“21世纪技能”。在P21项目中，“21世纪技能”相当于OECD和欧盟框架中的“核心素养”。P21项目是这样界定“21世纪技能”：“21世纪素养远超出基本的读、写、算技能。它意指如何将知识和技能应用于现代生活情境。”由此看来，“21世纪技能”有两个基本内涵：第一，它是一种高级技能或“素养”，其对应范畴是基本技能，尽管它从不否认后者；第二，它是情境关联的，是知识和技能应用于21世纪生活和工作情境的产物。基于这种认识，P21项目开发出了详尽的“21世纪学习框架”。该框架由两部分构成：①核心学科与21世纪主题；②21世纪技能。前者侧重知识，后者侧重技能，两者相互依赖，彼此交融。“学习、信息和生活技能，唯有与核心素养学科知识建立联系的时候，才能产生意义。反之，核心学科知识唯有通过21世纪技能而获得的时候，才能被深入理解。”在该框架中，“核心学科”包括：英语、阅读或语言艺术，世界语言，艺术、数学，经济学，科学，地理，历史，政府与公民。

21世纪主题包括：全球意识，金融、经济、商业和创业素养，公民素养，健康素养，环境素养。所有这些主题，均是源自21世纪情境跨学科主题，旨在

帮助学生解决复杂的个人、社会、经济、职业和全球问题。因此，“21 世纪主题”不仅要求建立学科知识和真实生活情境的联系，还要建立不同学科知识彼此间的内在联系，它着眼于培养学生的跨学科意识和运用多学科知识解决复杂问题的能力。

“21 世纪技能”包括相互联系三类：学习与创新技能，包括“创造性与创新”“批判性思维与问题解决”“交往与协作”三种技能；信息、媒介和技术技能，包括“信息素养”“媒介素养”和“信息通信技术素养”；生活与生涯技能，包括“灵活性与适应性”“首创精神与自我导向”“社会与跨文化技能”“生产性与责任制”“领导力与责任心”五种技能，三类“21 世纪技能”的逻辑关系是：运用“21 世纪工具”发展学习技能与生活技能；学习技能侧重认知性素养，生活技能侧重非认知性素养，两者相互促进、相得益彰。

由此发现“21 世纪学习框架”的具有如下典型特点：第一，它把核心学科和 21 世纪主题与 21 世纪技能既做了清晰区分，又使两者有机融合，由此使知识与技能相得益彰；第二，它把核心学科与具有跨学科性质的 21 世纪主题既做了清晰区分，又使两者有机融合，由此使学科课程与跨学科课程相得益彰；第三，它对 21 世纪技能做了清晰分类，又恰当处理了彼此间关系，由此形成完整的 21 世纪技能或素养体系；第四，它为如何实施“21 世纪学习框架”提升了完备的支持系统，包括“21 世纪标准”“21 世纪评价”“21 世纪课程与教学”、“21 世纪专业发展”“21 世纪学习环境”五个彼此联系的子系统，由此为框架实施提供了保障。

(5) 世界共同核心素养。荷兰学者沃格特等人在对世界著名的八个核心素养框架进行比较分析以后，得出如下结论：①所有框架共同倡导的核心素养是四个，即协作，交往，信息通信技术素养，社会和（或）文化技能、公民素养；②大多数框架倡导的核心素养是另外四个，即创造性、批判性思维，问题解决，开发高质量产品的能力或生产性。这八大素养是人类在信息时代的共同追求，可称为“世界共同核心素养”。它们将认知性素养和非认知性素养共同关注，体现了知识社会的新要求。倘若对它们做进一步的提炼，可化约为四大要素，即协作，交往，创造性，批判性思维，由此构成享誉世界的“21 世纪 4C’ s”。

其中，前两者属非认知性素养，后两者属认知性素养。

2. 国外几个知名组织、国家对核心素养阐述内涵的比较

(1) 联合国经合组织、欧盟所阐述的核心素养内涵比较。第一，欧盟的核心素养是结果取向的，且具体指明其应用领域与情境；OECD 的核心素养却更加抽象、概括，且具有过程取向。第二，欧盟的核心素养框架由学科素养和跨学科素养两部分构成；母语交际、外语交际、数学素养和基础科技素养属学科素养；数字素养、学会学习、社会与公民素养、首创精神和创业意识、文化意识和表达属跨学科素养，渗透于学科学习和活动过程之中；而 OECD 的核心素养框架则只包含跨学科素养。第三，欧盟的核心素养与相应的知识、技能和态度的联系更加紧密、明确和具体；OECD 的核心素养尽管亦强调在具体情境中综合应用知识、技能和态度，但二者的联系却相对松散、灵活和抽象。这体现出两个框架对素养或核心素养与知识、技能之关系的理解，存在微妙差异。

(2) 联合国经合组织、欧盟和联合国教科文组织所阐述的核心素养内涵比较。这是世界三大国际组织对核心素养的理解，联合国经合组织和教科文组织的理解比较一致，主要包括两个方面：一是着眼于个人生活的成功，二是着眼于社会运行的健全。欧盟的理解着眼于个人的发展和对社会的适应，缺失社会健全的吁求，同时也欠缺个体对社会健全的积极能动作用。与联合国两个组织相比，欧盟的理解更具体地指出核心素养由“知识、能力和态度”三个要素构成。

(3) 美国“21 世纪学习框架”与 OECD、欧盟的核心素养框架比较。如果说 OECD 和欧盟的核心素养框架更有助于国家和地区进行教育改革的宏观规划与决策，体现了“自上而下”的特征，那么美国“21 世纪学习框架”则更有助于学校和学区从事“校本化”课程与教学改革，体现出鲜明的“自下而上”的特征和教育民主的追求。

(二) 国内对“核心素养”的研究现状

2014 年 3 月，教育部研制印发《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》，首次在国家文件中出现“核心素养”一词，明确把核心素养的内界定为“学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能

力”。“品格是人作为主体最富有人性的一种本质力量，内蕴着人的道德性、精神性与利他性；能力则是人作为主体最引以为傲的一种本质力量，内蕴着人的创造性、能动性和内发性。”教育部于2016年发布《中国学生发展核心素养（征求意见稿）》中阐述，中国学生发展核心素养以培养“全面发展的人”为核心，分为文化基础、自主发展、社会参与3个方面，综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新等六大素养，具体细化为国家认同等18个基本要点。

在中国教育界，关于核心素养的理解主要有三种：品格能力说、基础思维说和技能说。品格能力说以林崇德、钟启泉和崔允漷为代表。林崇德认为，核心素养是学生在接受相应学段的教育过程中，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和关键能力。钟启泉认为，核心素养指的是同职业上的实力与人生的成功直接相关的涵盖了社会技能与动机、人格特征在内的统整的能力。崔允漷认为，核心素养是个体在知识经济、信息化时代面对复杂的、不确定性的现实生活情境时，运用所学的知识、观念、思想、方法，解决真实的问题所表现出来的关键能力与必备品格。基础思维说以辛涛、成尚荣和李艺等为代表。辛涛认为，学生核心素养是按照学生发展规律规定了一定教育经历后其必须拥有的基本素养和能力。成尚荣认为，核心素养就是基础性素养。李艺等认为，核心素养包含三个层次：双基指向，以基础教育课程的基础知识和基本技能为核心；问题解决指向，以解决问题过程中所获得的基本方法为核心；科学思维指向，指在系统的各学科学习中通过体验、认识及内化等过程逐步形成的相对稳定的思考问题、解决问题的思维方法和价值观。技能说以夏雪梅为代表。夏雪梅认为，核心素养就是经过一系列课程之后，学生所积淀形成的核心技能。从逻辑上说，以上三种理解是逐级包含的，品格能力说包含基础思维说，基础思维说包含技能说。从目前运用看，更多的倾向是第一种品格能力说。

靳玉乐、张铭凯、郑鑫共著的《核心素养及其培育》认为，核心素养作为人适应远水救不了未来社会发展的必备品性和素质，自然应该关乎到人作为关系性存在的这一属性和如何优化这种关系环境的本领。该著从“‘人与工具’‘人与自然’‘人与社会’三个维度对核心素养进行深入分析，具体涉及语言

运用、信息素养、自我理解、反思能力、创新精神、实践能力、合作参与、社会责任和国际理解九个关键要素，并对每一个关键要素的内涵、价值及其培育问题进行了探讨。

余文森 2017 年出版的《核心素养导向的课堂教学》分三个主题从理论与实践相结合的角度对相关问题做出系统回应。第一个主题“核心素养的意义”，系统梳理并深入阐述了核心素养的相关概念和基本原理，揭示了核心素养（学科核心素养）形成的机制和规律。第三个主题“核心素养导向的教学观重建”，集中阐述了从知识本位的教学转向素养本位的教学必须确立的新型教学观。第三个主题“核心素养导向的教学基本策略”，重点阐述了记核心素养落地的课堂教学的具体路径和方法。

钟启泉、崔允漷在他们主编的《核心素养研究》《核心素养与教学改革》的《序言》中认为：“核心素养的提出，标志着课程改革为了应对信息化、全球化与知识经济社会对人才培养需求变化而实现的一次华丽转身，即从对内容的关注转向对学习结果的关注，从对教材、标准的要素关注转向对‘培养什么样的人’、‘怎样培养人’、‘为谁培养人的’的功能的关注。”他们还指出，“作为课程与评价的概念，核心素养是一种完整的育人目标关系。从抽象到具体，它可以分为三层：顶层是教育目的，中层是学科育人目标，底层是课堂教学目标。这三层自上而下不断具体化，自下而上不断抽象化，构成育人的完整框架，也体现了课程育人的复杂性与专业性。”“学科核心素养是学科教育在全面贯彻党的教育方针、落实立德树人根本任务、发展素质教育中的独特贡献，是学科育人价值的集中体现，是学生通过学科学习之后而逐步形成的正确价值观念、必备品格和关键能力。”“学科核心素养体现了学科性、科学性、教育性与人文性的特点。它厘清了学科课程的育人目标，指明了学科教学与评价的方向，规划并引领了学科教育教学实践。学科核心素养是知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观‘三维目标’的整合与提升，是学科育人目标的认知升级。学科核心素养有助于建构课程育人的专业话语，打破学科等级化的困局，提供更具教育性的问责，消解分科与整合的对立，推动课程领域的专业对话，体现了中国课程人为世界课程共同体解决同类问题所提供的‘中国方案’。”

在中国台湾地区对核心素养的理解与欧盟大体相同，认为“素养”是指个人为了发展成为一个健全个体，必须通过学习而获得的不可欠缺的“知识”“能力”与“态度”，“核心素养”是“核心的”素养，是可学习、可教学、可评量的关键必要素养。台湾教育界从操作层面作出了具体的要求：可学习、可教学、可评量。

二、关于“语文核心素养”的研究现状

自2016年《中国学生发展核心素养》，尤其是2017年《普通高中语文课程标准》发布后，国内围绕“语文核心素养”的研究可以分为两个大的类别：

（一）语文核心素养的内涵理解与学理依据

顾之川提出核心素养包含学科特色核心素养、跨学科的共通素养、自我发展素养三个层次，而语文核心素养应有必要的语文知识，具有较强的识字写字、阅读与表达能力，语文学习的正确方法和良好习惯，独立思考能力与丰富的想象力四个方面。丁文静、韦冬余认为，语文课程的核心素养就是指学生接受语文教育，通过对语文课程的学习，初步形成语文学科的素养，并在此基础上有机结合基础教育课程的共同核心素养，逐步形成能促进个人终身发展，能适应未来社会的最基本的知识、必备品格和关键能力。它具有基础性、动态性、终身性等特征。王宁从语文课程特质的视角提出，语文核心素养是学生在积极主动的语言实践活动中构建起来、并在真实的语言运用情境中表现出来的个体言语经验和言语品质，是学生在语文学习中获得的语言知识与语言能力、思维方法和思维品质，是基于正确的情感、态度和价值观的审美情趣和文化感受能力的综合体现。母语的建构与应用是其他要素的基础，语文培养思维是最根本的，当代文化水平的构建更是语文课程必须关注的实践课题。李军亮从历时性的角度，通过对百年中学语文核心能力要求的沿革、发展脉络与展望，为语文核心素养提供学理支持。荣维东从语用学角度，指出语文素养的核心应从“语言”转向“语用”，从“表达”转向“交际”。语用能力是语用交际、语用审美和语用文化素养的统一。贡如云、冯为民从关系视角指出，高中学生语文核心素养培育，既要体现学生核心发展总体目标，又要体现学科基本特征。万永翔对

语文核心素养要素及其具体微观细化目标的梳理罗列作出了具体探索。黄厚江指出，高中语文“语文建构与运用”“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”四个核心素养之间是你中有我，我中有你，相互融合，相互促进，相得益彰的共生关系。同时，杨澄宇也认为，高中语文四个方面的核心素养互相融合，符合“即”的逻辑。

（二）语文核心素养落地的课程与教学改革

1. 课程构建

顾之川认为，语文核心素养的培育，需要课程、教材、教学、评价等教育教学要素共同努力，形成合力，方能奏效。顾明远指出，语文核心素养的培育，在课程目标的设置上，应将学生身心发展放在首位；在课程教学上，要培养学生终身学习能力；在课程内容及实施上，要为学生打下走向社会的语文基础。赵福楼提出，发展语文核心素养，需要构建语文课程群，提供学习有选择性；突破狭隘教材观，采用复合样本教学；兼顾工具与人文，发展学习综合能力；融合共性与个性，践行因材施教原则；围绕学习任务群，开展语文实践活动。

2. 教学改革与学习优化

吴欣歆结合当前语文学科核心素养的发展需要提出，可以从载体选择——基于核心素养发展的特设课程，路径设计——立足真实情境的项目学习，策略调整——设计凸显主体的“学的活动”三个方面来改进教学，使教学能够满足学生核心素养发展的要求。陈连林通过古诗词教学探究语文深度学习的路径，在古诗词阅读中重现文本作者的价格魅力，发现言语之美；通过整体性的文本互相印证阅读阐释出联系的观念；采用言语对话的方式，寻找语言的精神家园；开展研究性学习来培养深度学习的学术思维，扣住语文核心素养，培养学生理解运用语言文字的能力，最终体现语文深度学习的整体性、联系性和建构性特点。张瑶瑶通过对《廉颇蔺相如列传》教学案例分析，从基于语文学力力的教学、基于语文课程意识、基于语文“立人”功能的教学三个方面对核心素养导向的中学语文教学进行了探究。唐江澎提出，以建设课程基地，创设支持核心素养发展的学习环境；以体验感悟，探寻指向核心素养的教学变革路径。王岱以“战国四公子”专题阅读教学案例为基础，通过合理的活动设计，充分体现

学生学习的自主性与合作性，让学生在挑战性的任务中提升语文核心素养。张波认为，在最适合开展“自主学习”的高中阶段，核心素养的培养要回到学习的本质和内涵上去“实化”，以“人本”为基石建构新的课堂规则，为学生自主学习提供切实的指导与帮助。巢宗祺认为语文课程需从语言文字、思维、文化、审美等方面同时促进学生语言机制的发展。任何一种学习语言文字运用的课程其实都是在做“语言建构+”的工作，不可能是单纯的语言运用技能的教学，需要融入习惯、方法和人类智慧的教育。我们今天的语文课程建设需要渗透中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化。李煜晖、郑国民认为，核心素养视域下的教学变革应在教学目标、内容、方式、评价等方面，鲜明体现统整取向、典型取向、活动取向和个性取向，并探索和尝试与之相适应的操作路径和策略。杨澄宇则提出，运用具身视角观照语文核心素养，通过对语文具身性的考量，彰显语文性的语言活动；基于具身的语文活动、任务群驱动是语文核心素养得以落实的保证。章桂周认为，落实语文核心素养，必须依据语文学科的独特教育价值与功能，抓住语文本身的精神特质——文学素养的提升和人文精神的熏陶。从语文特质出发，是落实语文核心素养的不二选择。刘忠强等认为，采用跨学科教育的思路来实施语文教学，更有助于学生将语文的知识、技能和一般性能力在更广泛的情景中加以综合应用，并使得所形成的核心素养更能体现出“核心”性。

3. 评估引领

方璐指出基于核心素养的高中语文评价，只有着眼于语文核心素养的四个方面，才能抓住课程评价的精髓，使评价更好地服务于课程。郭家海认为，要真正落实核心素养，就必须将宏观的核心素养要素细化为适合于每一个教育活动的元素，并开发出能促进学生核心素养达成的过程性评价标准。胡向东主张以立德树人为核心，以“基础性、综合性、应用性、创新性”“四翼”为考查路径，以整体化考试设计和情境化问题设计作为高考考查语文核心素养的方法。张芮以2018年高考语文全国卷和北京卷为例，选取了在真实语境中考查学生语用能力以及图文转换能力两个视点，分析语文考试命题改革中考查学

生语文核心素养方面的创新点。褚树荣则探索复习课中的“教育点”如何回应核心素养的具体落实策略。郑国民、关惠文、任刚所著的《基于学生核心素养的语文学科能力研究》全书围绕如何评价学生的语文核心素养特别是语文学科能力，从三个方面进行了论述。一是中学生语文核心素养能力构成及表现的理论研究，二是中学生语文核心能力表现测评、发展进阶与影响因素研究，三是促进学生语文核心能力发展的课堂教学改进实践研究。三部分内容一以贯之，密不可分，着眼于促进学生语文核心能力发展，针对单篇教学存在的碎片化、繁琐化、程式化、高耗低效等问题，课堂教学改进以“专题教学”为导向，形成了丰富的中学语文专题教学模式和操作策略，为新一轮语文课堂改革积累了宝贵经验。

三、关于“中职学生语文核心素养培养”的研究现状

（一）专家研究

从相关渠道获悉，在即将颁发的《中等职业学校语文课程标准》将中等职业学校语文学科核心素养既定为语言理解与运用、思维发展与提升、审美发现与鉴赏、文化传承与参与四个层面。语言理解与运用是指学生在语文学习过程中，通过丰富的语言实践，逐步掌握祖国语言文字特点及其运用规律，形成个体的言语经验，在具体的生活、学习、工作等语言运用情境中正确理解与运用祖国语言文字，进行有效的交流沟通。思维提升与发展是指学生在语文学习过程中，通过语言运用，发展直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维，运用多种思维方式丰富自己对作品的感受和理解，分析、比较、归纳和概括基本的语言现象，准确传递信息、论述观点、表明态度，提升思维的深刻性、敏捷性、灵活性、批判性、创造性等品质。审美发现与鉴赏是指学生在语文学习中，通过阅读优秀作品，开展相关审美活动，运用联想和想象，品味语言艺术，发现美、体验美、鉴赏美，形成正确的审美意识、健康向上的审美情趣与鉴赏品位，提升审美境界，在生活、工作情境中运用口语和书面语表达美，创造美。文化传承与参与是指学生在语文学习中，立足中华优秀传统文化，初步具有对中华文化的理解与吸收、传承和发展的能力，继承和弘扬中华优秀传

统文化、革命文化、社会主义先进文化，吸收人类文化知识积累和创新成果，并在学习和工作中拓宽产业文化视野，弘扬劳模精神和工匠精神，增强文化自觉和文化自信。中等职业学校语文学科核心素养的四个方面是一个整体，语言理解与运用是语文学科核心素养的基础，思维、审美、文化方面的发展都建立在语言理解与运用的基础之上，并在学生个体言语经验发展过程中得以实现。

（二）一线教师对中等职业学校学生语文学科核心素养培育实践研究

根据现有文献资料查找，对中职学生语文核心素养的培养研究主要体现在以下四个方面：

1. 将阅读作为中职学生语文核心素养培养的途径

薛汉成认为，语文的核心素养包括语言素养、文化素养以及文学素养三种，核心素养的高低能够直接影响到学生的生活和学习，尤其是中职生，不但会影响到他们学习语文的能力，还能影响到他们的审美能力和鉴赏能力。而经典美文可以有效地提高中职学生的语言素养、文化素养以及文学素养，因此，在教学过程中，应该加大经典美文阅读的比重，提高中职学生语文的核心素养。史霞指出中职语文核心素养包括语言文字运用能力、思维能力以及初步的审美能力，提高中职学生语文核心素养，阅读经典不失为一条有效的途径。

2. 以课堂为中职学生语文核心素养培养的主阵地

陈英以《祝福》一课的教学为例，提出在教学设计过程中提升中职学生的语文核心素养，为学生形成职业核心素养奠定坚实的基础。

3. 将中职学生语文核心素养培养与专业、职业教育融合

陈霞芳以《清兵卫与葫芦》为载体，尝试将学生专业嵌入语文课堂教学中，进而促进学生语文核心素养的培养。戴智敏提出，“中职语文核心素养”的培养要基于学生的“职业关键能力”，而“职业关键能力”的形成大致需要经历从学生、学徒到员工的角色转换，据此，“中职语文核心素养”培养路径相对划分为生活必备—职业拓展—职场应用3个阶段（即“一纵”），在此基础上提出“三横”实践设想，即：开发中职语文地方读本、开展中职语文任务型“动态合作课堂”实践和创新中职学生“语文核心素养”评价方式。郭莉探索通过搭建四大任务群，串联核心素养与职业发展的不同阶段，促进学生语文知识能力

与生活、职业、岗位等体验融合，从而实现中职语文核心素养培养的实效性。

4. 中职学生语文核心素养的培养离不开教与学的统一

钱和生认为，学生的语文学习及其语文核心素养的养成离不开自身的体验实践。陶行知先生的“教学做合一”对中等职业学校语文教师在学生语文核心素养培育中调整教学理念及方法策略给了启示：以“教”导“做”，指导和引导学生在实践体验中“做”语文；以“做”促“学”，促进学生在实践体验中“学”语文。他还认为，中等职业学校语文综合实践活动是学生以现实性、综合性、实践性问题为基础内容的“活动的、合作的、反思的”语文学习活动，在明确的目标价值取向观照下的活动基本结构、活动内容、活动流程，确定了其在培育学生语文核心素养中的重要功能。

（三）核心概念界定

1. 素养

素养，现代汉语词典解释为：平日的修养。

世界经济合作与发展组织（OECD）将“素养”一词简洁界定为：“素养不只是知识与技能。它是在特定情境中、通过利用和调动心理社会资源（包括技能和态度）、以满足复杂需要的能力。”可持续发展；素养是一种以创造与责任为核心的高级心智能力；素养是后天习得的，而非与生俱来的心理特征；素养既是跨领域的，又是多功能的。

欧盟对“素养”的界定如下：“素养是适用于特定情境的知识、技能和态度的综合。”这里的“情境”主要指个人情境、社会情境和职业情境。

在中国，钟启泉、崔允漷认为，“‘素养’是指人恰当应对情境之需要的综合能力。”

为此，我们可以界定：素养是指人在特定的情境中，通过利用和调动心理社会资源、以满足应对复杂情境需要包括知识、技术和态度的综合能力。

素养的特征，就结构而言，素养则进入人的情意、精神，乃至血液、神经，和人的整个生命融为一体，变成人的一种天性、习惯、气质、性格，所以

它会在一切场合、一切活动中自然流露、表现出来，这是素养最本质的特点；就成分而言，素养具有综合性、包容性，素养包含知识和能力；就内容而言，素养具有广泛性，素养涵盖了除知识、能力之外的其他非常广泛的内容，是人的整体生命气象；就表现而言，素养具有稳定性、一致性，构成素养的内容和特征必须是经常的、稳定的、一贯的表现，就像构成个性的特征一样；就功能而言，素养是一个人的精神财富，它是人生意义、人生价值、人生幸福的支撑。素养决定一个人的人生高度，决定一个人的生活品质 and 品位。

2. 核心素养

根据以上国内外专家对核心素养内涵诠释，我们认为，核心素养是指个体在应对或解决复杂的、具有不确定的现实问题过程中表现出来的综合性品质，是个体适应未来社会需求、实现终身发展的关键基础。

3. 语文核心素养

同样，根据国内专家对语文核心素养内涵的诠释，我们把语文核心素养界定为：语文核心素养是指个体通过语文学习活动所形成的、能在现实活动和未来发展中发挥语文自身价值、能够帮助个体实现自我价值的必备语文品格和关键语文能力。

4. 中职学生语文核心素养

中职学生语文核心素养是指中职学生面对具体的语文学习情境，在分析情境、发现问题、提出问题、解决问题、交流结果等积极主动的语言实践活动中表现出来的个体言语经验和言语品质，是中职学生在语文学习中获得的语言知识与语言能力、思维方法和思维品质，是基于正确的情感、态度和价值观的审美情趣和文化感受能力的综合体现。它关注的是中职学生解决真实的专业领域和现实生活问题时所需的语文学科关键能力和必备品格。

5. 课程

课程是一个使用广泛而又具有多重涵义的术语，对于不同的人，在不同的情境里课程的内涵和外延可能会有很大的差异。

我国一些权威性的辞典对“课程”的解释也有差异。《现代汉语词典》是这样注释的：学校教育的科目和进程。这样的解释未免笼统了一些。《辞海》

对课程的解释有3个义项：①功课的进程；②即教学的科目，可以指一组教学科目，也可以指学校的或一个专业的全部教学科目，或一组教学科目；③元代若干商税的总称。课题中的“课程”显然不是第③义项。

我国课程工作专家叶立群先生指出：“课程是按照国家规定的教育方针，根据学生身心发展的状况，在一定时期内使学生达到规定的培养目标，完成规定的教育任务所设计的教育内容。它既可指一个学习阶段的全部教育内容，如小学课程、中学课程，也可指一门学科的教育内容，如数学课程、历史课程。”

吕达在所著的《课程史论》中指出：“最广义的课程概念照杜威的理解是指儿童（受教育者）在走向社会的过程中所经历的全部经验。但是我们通常所说的课程，是指学习者在学校的指导下所获得的全部经验。也就是说，课程是指为实现各级各类学校的培养目标而规定的教育内容及其目的、范围和进程的总和。简而言之，课程的基本含义是指学校课业内容及其进程。‘课’是指课业，即教育内容，‘程’是指程度、程序、进程。狭义的课程概念，也可以是指一门学科及其进程。”有的学者认为，我国当代的“课程”实际上是“学程”，只有教学内容的规范，没有教法的规定；而近代“课程”则与“教程”相近，注重的是教学的范围与进程，而且这种范围与进程的规定，又是按照学科的逻辑体系展开的。此外，任何一门学科又都从属于学科系列，而这种学科系列又是由学校教育的性质决定的。在这种情况下，学校课程只能是“教程”。鉴于目前课程过于“教程化”，其缺陷越来越明显，未来课程将向“学程”转化。

在我国，“课程”一词始见于唐宋期间。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙，君子作之”句作疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制”。但他用这个词的含义与我们现在通常所说的课程的意思相去甚远。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。虽说他只是提及课程，并没有明确界定，但意思还是清楚的，即指功课及其进程。

国外对“课程”的解释也是众说纷纭。日本文部省1980年出版的《中等学校指导书·教育课程》中说：“学校编制的教育课程可以说是为了达到教育目的和目标，使教育内容适应学生的身心发展，在与授课时间相关的条件下综合

地组织起来的学校教育计划。”《苏联百科词典》对“课程”的解释是：“科学、技术、艺术、生产活动某一领域选定的知识和技能的系统。根据内容分为普通教育课程或专业课程，后者决定人们培养专门人才的业务方向。”

在英语世界，课程，一词最早出现在英国教育家斯宾塞《什么知识最有价值？》一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的，意为“跑道”。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”，简称学程。这一解释在各种字典中很普遍，无论是英国牛津字典，还是美国韦伯字典，甚至一些教育专业字典，如《国际教育字典》，都是这样解释的。课程既可以指一门学程，又可以指学校提供的所有学程。

综上所述，目前已有的课程定义繁多，几乎每个课程工作者都有自己的界定，若把各种课程定义加以归类，大致上可分为以下六种类型：①课程即教学科目；②课程即有计划的教学活动；③课程即预期的学习结果；④课程即学习经验；⑤课程即社会文化的再生产；⑥课程即社会改造。上述各种课程定义，从不同的角度或多或少都涉及到课程的某些本质，但也都存在明显的缺陷：首先，每一种课程定义，就像课程的问题一样，都是在特定的历史时期、特定的社会条件下出现的。其次，任何课程定义都涉及知识或认知的性质，注意考察每一种课程定义所隐含的某些认识论的假设是很重要的。再次，在考察课程定义时值得注意的另一个问题，是它把重点放在结果或产品上，还是放在过程或程序上，抑或放在两者的整合上。最后是课程定义的层次的问题，事实上，不同的课程定义，有时是指在不同层次上起作用的课程。

由此可见，课程从规划、设计到实施，从课程决策者、编制者到教师和学生，经历了好几种转换。事实上，有些课程定义关注的是某一层面上的课程，而有些则把焦点放在另一层上。当然，关注不同层次的课程，本身也反映了定义作者的基本观点。

本课题中“课程”内涵，既包括课程内容，也包括课程实施过程：教学活动设计、组织，以及结果评价。

6. 基于中职学生语文核心素养培养的课程实践研究

根据以上相关概念的界定，基于中职学生语文核心素养培养的课程实践研

究，就是以实践研究为主要方法，探索利于中职学生语文核心素养培养的教学内容确定、教学实施策略制定和评价体系建构。即通过课题研究，力求解决基于中职学生语文核心素养培养的中职语文课程应该“教什么”“为何教”“怎么教”“怎么学”和“评什么”“怎么评”等问题。

（四）理论基础与实践依据（与课题相关的理论及典型性实践梳理分析）

1. 理论基础

（1）哲学

中等职业学校学生的语文核心素养的培育是一个庞杂的系统过程。在这个庞杂的系统中，存在着各种各样的关系，而各种各样的关系表现为一重又一重矛盾：中等职业学校语文课程目标要求——培育学生语文核心素养与中等职业学校学生现实的“生情”“学情”间的矛盾，中等职业学校语文教材呈现的学科知识、能力体系与中等职业学校学生现有的知识、能力基础，以及认知水平间的矛盾，基于中等职业学校学生语文核心素养培育所必须的课程意识与中等职业学校语文教师固化的教学理念、改革意识与能力间的矛盾，中等职业学校语文教学中固守的终结性评价与核心素养培育强调过程性评价间的矛盾，等等。这些在基于中等职业学校学生语文核心素养培育的课程实践的矛盾解决，需要辩证哲学的指导。

（2）教育教学论

①建构主义理论。从学生的角度看，中等职业学校学生语文核心素养的养成、发展的过程，是其在包括个人体验情境、社会生活情境、学科认知情境具体的言语运用情境和言语实践活动中，从经验到理论、从生活到学科、从常识到科学的转化和上升的过程。

建构主义认为，知识不是通过教师传授得到，而是学习者在一定的情境即社会文化背景下，借助其他人（包括教师和学习伙伴）的帮助即通过人际间的协作活动，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式而获得。同时，建构主义提倡在教师指导下的、以学习者为中心的学习，也就是说，既强调学习者的认知主体作用，又不忽视教师的指导作用。教师是意义建构的帮助者、促进者，

而不是知识的传授者与灌输者；学习者是信息加工的主体，是意义的主动建构者，而不是外部刺激的被动接受者和被灌输的对象。学习者要成为意义的主动建构者，就要求学习者在学习过程中从以下几个方面发挥主体作用：要用探索法、发现法去建构知识的意义；在建构意义过程中要求学习者主动去搜集并分析有关的信息和资料，对所学习的问题要提出各种假设并努力加以验证；要把当前学习内容所反映的事物尽量和自己已经知道的事物相联系，并对这种联系加以认真的思考。教师要成为学习者建构意义的帮助者，就要求教师在教学过程中从以下几个方面发挥指导作用：激发学生的学习兴趣和帮助学习者形成学习动机；通过创设符合教学内容要求的情境和提示新旧知识之间联系的线索，帮助学习者建构当前所学知识的意义。这些理论为我们处理基于中等职业学校学生语文核心素养培育的课程教学实践中教与学的关系，以及如何引导、促进中等职业学校学生语文核心素养的养成、发展提供了方法论的理论依据。

②后现代主义理论。后现代主义教学观主要体现在五个方面：一是人性化的教育观。后现代主义认为，教育是一种有目的、有意识地培养人的社会活动，关注人性化，追求完善、丰富的人性，是教育的基本价值追求，也是教育的永恒主题。教育的首要任务在于弘扬、唤醒并形成学生的主体意识和批判意识。二是提问式的教育观。后现代主义认为，在提问式教育中，教师是问题的提出者，教师提出能够激起学生思考并促进学生自己提出问题；通过提问和回答，学生不仅仅作出了回答，甚至也会对答案提出疑问。三是对话教育观。后现代主义认为，“知识是通过教师和学生的交往对话生成的，强调学生拥有从日常生活、课堂外经验中主动构建知识与经验的能力、学生之间同伴合作、探索学习的能力以及学生对教师发展的促进作用。”“倡导教师和学生的关系是平等的，两者都是教学中的主体，实施平等对话式的教育方式”，“对话能激发学生有创造力地思、有批判力地思、独立地思”。四是创新教育观。后现代主义认为，教育的主要目的是要使学生学会学习，学会思考，具有批判意识，能够改革和再造世界，因此教育必须注重培养学生的创造性。在这里，创造既包括求新、求变、怀疑、批判、反思、自主、独立等精神，也包括好奇心、求知欲、焦虑、想象力以及直觉、顿悟、灵感等非逻辑思维过程。五是民主教育观，后

现代主义主张，“学校要实施民主参与的管理，营造畅所欲言、团结合作的、组织协调的学校民主氛围。”强调“教育的评价不应上惟智的、片面的、筛选式、淘汰式的，是机会均等的教育。”

中国学生发展核心素养以培养“全面发展的人”为核心，分为文化基础、自主发展、社会参与3个方面，综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新等六大素养。中等职业学校语文核心素养作为中国学生发展核心素养的具体化、细化，在促进学生思维品质、审美意识、文化素养的发展上有着独特的功能，而后现代主义的五个教育观理念，为基于中等职业学校学生语文核心素养培育的课程实施提供了方法途径。

③多元智能理论。多元智能理论强调：“智能是在特定的文化背景下或社会中，解决问题或制造产品的能力。”它认为判断一个人的智力必须在一定的社会文化背景下进行。不同的文化背景下智力有不同的表现，智力是不可以脱离个体的生活、工作和游戏以及该情境所提供的机会和价值观，智力是“情境化”的。关注中等职业学校学生面对具体的语文学习情境，解决真实的专业领域和现实生活问题时所需的语文学科关键能力和必备品格是中等职业学校语文教学培养学生语文核心素养的最终目标。由此可见，多元智能理论同样为中等职业学校学生语文核心素养培养的课程实践研究提供了理论依据。

④情知对称原理。中等职业学校学生语文核心素养是指中等职业学校学生面对具体的语文学习情境，在分析情境、发现问题、提出问题、解决问题、交流结果等积极主动的语言实践活动中表现出来的个体言语经验和言语品质，是中等职业学校学生在语文学习中获得的语言知识与语言能力、思维方法和思维品质，是基于正确的情感、态度和价值观的审美情趣和文化感受能力的综合体现。为此，可以说中等职业学校学生语文核心素养形成与发展的过程是“以心理活动为基础的情意过程和认知过程的统一”。

情知对称原理从心理学角度出发，把学生参与的教学活动的心理成分分为两类：一类是认知因素（智力因素），如感知、理解、想象、思维、记忆等；另一类是情感因素（即非智力因素），如动机、态度、兴趣、情感、意志等。这两类因素分别构成认知过程和情感过程：认识过程：感知—思维—知识智慧；

情感过程：感受—情绪—意志性格。这两类因素统一在教学的过程中，人们合而言之谓之情知对称原理，或称为“情知对称教学论”。它讲究学生认知与情感的对称全面发展。在中等职业学校学生语文核心素养形成、发展中，学生既要有一个完整的认知结构，还应有一个丰富的情感世界。基于中等职业学校学生语文核心素养培养的课程实践研究，就是要通过有效的方法激发学生的学习兴趣，调动学生的已有的知识经验和情感体验，缩短学生与教学内容之间的距离，最终将学生培养为与智能双向平衡发展的高素质人才。为此，情知对称原理为基于中等职业学校学生语文核心素养培养的课程实践提供了心理学依据。

2. 实践依据

(1) 时代发展对教育的呼唤

随着社会生活方式的变迁以及科学技术的突飞猛进，对每个社会成员都提出了全新的挑战。信息时代的到来，要求人们具有较强的收集信息和处理信息的能力；知识经济时代的到来，要求人们具有创新意识、创新精神和创新能力，善于发现和探究；可持续发展观念和战略，要求人们具有健全的价值观和负责的生活态度，具有终身发展的愿望和能力；全球化时代的到来，要求人们具有社会责任感和生态伦理意识，具有参与社会实践的能力，善于与他人共同生活和学习。

与此相适应，席卷全球的基于学生核心素养培养的教育改革风起云涌。各国不断调整课程结构，更新课程内容，加强课程内容与学生经验、社会发展的内在联系；强调课程的综合性、恰当处理综合课程与分科课程的关系；强调以学习者的经验、社会需要和问题为核心进行课程的整合，软化学科界限，设计综合课程，有效地培养学生解决问题的能力 and 综合实践能力；转变学生的学习方式，由被动接受性学习转向积极探究与发现学习，强调利用信息技术等手段主动解决问题，加强中小学生的综合活动学习。

语文是最主要的交际工具，是人类文化的重要组成部分。在众多的学科形态中，语文是一门应用最广泛，内容最丰富的基础课程。它与社会生活密不可分，是多方位、多层面、多角度、立体式的综合性学科，具有整体性、综合性和实践性的特点。“语文课程应引导学生在真实的语言运用情境中，通过自主

的语言实践活动，积累言语经验，把握祖国语言文字的特点和运用规律，加深对祖国语言文字的理解与热爱，培养运用祖国语言文字的能力；同时，发展思辨能力，提升思维品质，培育社会主义核心价值观，培养高尚的审美情趣，积累丰厚的文化底蕴，理解文化多样性。”“形成良好的思想道德修养和科学人文修养，为终身学习和全面而有个性发展奠定基础，为传承和发展中华文化、增强民族凝聚力和创造力发挥应有的作用。”“以适应未来学习、生活和工作的需要。”

（2）中等职业学校语文教学实践的呼唤

长期以来，中等职业学校语文教学处于一种封闭的状态，耗时低效、学用脱节、缺乏职业教育特色、承担不了语文课程在培养学生基本素养和综合职业能力方面的重任，且在现实中有被边缘化的趋向，这种状况一直困扰着我们的语文教师。中等职业学校语文课程急需缩小课堂与生活的距离，应联系学生生活，增进课程内容与经济发展、科技进步和学生成长的联系，加强语文实践，引导学生积极参与各种学习实践活动和职业实践活动，沟通专业与职业，面向职业世界，应以专门性和综合性、边缘性相结合的学习内容，向学生展示层次多样的语文课程图景，提供丰富的语文营养和多向度发展的途径，也给语文课程自身增添活力。而基于中等职业学校学生语文核心素养培养的课程实践研究，就是充分挖掘中等职业学校语文教学对全面贯彻党的教育方针、落实立德树人根本任务、发展素质教育的独特育人价值，结合中等职业学校学生“生情”“学情”和中等职业学校语文学科特征，通过课题实践，努力寻找适合中职学生语文核心素养培养的途径、方法，正是解决上述问题的重要路径之一，也是课题的实践依据之一。

（五）研究目标与内容

1. 研究目标

（1）借鉴现有高中语文核心素养相关理论研究成果，努力厘清中职语文核心素养内涵、特征；

（2）在哲学和相关教育教学理论的引导下，针对中职学生现有语文学习基础，通过实验实践，努力寻找适合中职学生语文核心素养培养的途径、方法，并建构以中职语文核心素养这导向的评价体系。

2. 研究内容

根据课题研究目标，本课题所要解决的问题包括：中职语文学科核心素养包含哪些层面内涵，具有什么特征？中职学生语文核心素养培养的机制和路径是什么？

“学科知识与学科活动是学科核心素养形成的两翼。”语文知识是语言和言语、文章和文学的抓手，主要包括听说读写的事实、概念、原理、技能、策略、态度等，是形成中职学生语文核心素养的重要基础和载体；语文活动即听说读写的言语实践活动，是培养中职学生语文核心素养的主要途径；而以核心素养为导向的评价体系建构是确保中职学生语文核心素养形成的重要保障。为此，课题研究内容确定为：

（1）中职语文核心素养内涵、特征研究

随着即将颁发的《中等职业学校语文课程标准》确定的中职语文核心素养“语言理解与运用”“思维发展与提升”“审美发现与鉴赏”“文化传承与参与”，与普通高中语文核心素养“语言建构与运用”“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”有所不同。这就需要根据中职语文学科特定的性质和其教学任务、要求的特殊性，对中职语文核心素养内涵、特征和四个层面间的关系加以研究，为课题的实践研究奠定理论基础。

（2）基于中职学生语文核心素养培养的课程内容构建研究

基于中职学生语文核心素养培养的课程内容，就是要解决“教什么”“为何教”的问题。语文学科知识是中职学生语文核心素养形成的基础和主要载体。

“基于中职学生语文核心素养培养的课程内容构建研究”就是要研究基于中职学生语文核心素养培养的课程内容应该由哪些语文学科知识内容构建。初步认为，应该从“什么知识最有价值”角度，选择、组织、设计语文学科中最本质、最能促进中职学生语文核心素养发展与培养的知识。这些知识应该包括听说读写的核心概念与命题、本质与规律、思想与方法、产生与来源、关系与结构、价值与精神，它超越语文学科简单的具体知识、表层的符号形式和庞杂的知识点本身，是理解和把握语文学科具体知识背后的语文方法、语文思想与语文价值的知识，是理解和把握符号形式背后的逻辑根据、思想方法与价值意义的知识，是理解和把握同类知识的组织结构和属性特征的知识，更应该是具有语文学科认知功能、生活导向功能、情感激发和审美涵养功能、思维和智慧启迪功能的知识。

（3）基于中职学生语文核心素养培养的教学方式研究

语文课程作为一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程，“语文课堂教学必须由语文活动组成。什么是语文活动呢？语文的活动，就应该以语言为核心的活动，听、说、读、写应该是基本形式”。在中职语文核心素养语言理解与运用、思维发展与提升、审美发现与鉴赏、文化传承与参与四个层面中，语言理解与运用是中职语文学科核心素养的基础，思维、审美、文化等方面的发展都建立在语言理解与运用的基础之上，并在学生个体言语经验发展过程中得以实现。由此，基于中职学生语文核心素养培养的中职语文学科的教学方式，就是组织听说读写的言语活动。而这一活动必须具有实践性、思维性、自主性、教育性。

基于中职学生语文核心素养培育的中职语文学科教学，更应“侧重于学生在语文学习中的自主探究和自我体验，更多地依靠学生自身在读写实践中的探索、积累和体悟”。所以，教师所组织的言语活动应当具有实践性，必须凸现学生直接经验，强调学生身体参与，重视学生感性因素的作用，倡导“用中学”，让学生在“探索、积累和体悟语言运用的基本规则”的自我言语实践过程中，“自我发展、自我超越和自我升华”，最终促进自身语文核心素养的发展与培养。

就语文学科知识本身而言，它是思维的产物、智慧的结晶；就言语活动而言，它主要是学生自主阅读、独立思考的过程。为此，教师所组织的言语活动的思维性，就必须是体现中职语文学科性质和特点的思维活动。它既不是静态的语文学科知识概念与语文学习技能要求，也不是仅仅针对于解决某一问题的简单“处方”，更不是机械地背诵语文学科知识的技巧和重复训练某种语文学习技能的方式；而是动态的，并适宜于中职学生“学情”的探寻思考、解决和评价语文学科的有效方法的思维方式或模式。

言语活动的自主性，就是教师所组织的言语活动，必须是学生的活动，而非是教师本身的无学生的活动。中职语文核心素养的“发展与培养不能给予人或传授给人。谁要享有发展和培养，必须用自己内部的活动和努力来获得。”为此，要让中职学生在言语活动中获得语文核心素养的发展与培养，不仅要让中职学生成为言语活动实施过程的主角，还要让他们成为言语活动的设计、组织以及言语活动的总结、评价的主体。让他们以主角的身份、主体的地位参与言语活动的设计、组织、实施和总结、评价的全过程，并在这个全过程中通过“自身的言语学习、理解、运用等语文实践活动中逐渐建构”自身的语文核心素养。

言语活动的教育性，就是说所组织的言语活动的最终指向不是语文学科问题的解决，而语文学科教育价值的实现。中职语文核心素养是在语文学科知识与语文学科活动两者缺一不可，且相互作用下而产生的“化学反应”的结果。中职语文学科知识彰显的是中职语文教学的深度，中职语文学科言语活动彰显的是中职语文教学的温度。温度，强调的是中职语文学科知识的教育化、心理化。这就要求，在中职语文学科言语活动设计中，要把中职语文学科知识生活化、经验化、情境化、活动化，其核心和本质是学生化；在中职语文学科的言语活动实施中，要将言语活动过程变成为中职语文学科知识浅化、宽化的过程，从而让中职语文学科知识走进中职学生的经验、生活，变成中职学生自己的知识，最终实现中职语文学科言语活动实施的价值归宿：促进中职学生语文核心素养的发展与培养。

最后要强调的是组织中职语文言语活动，要充分尊重中职学生特殊的“生

情”和特定“学情”，只有正确处理好中职语文学科核心素养形成、培育的要求与中职学生特殊的“生情”和特定“学情”的关系，才能使组织的言语活动实施过程真正成为中职学生语文核心素养发展与培养的过程。

（4）基于中职学生语文核心素养培养的学习路径研究

中等职业学校语文课程标准制定专家组组长倪文锦教授说，语文核心素养“就是学生通过语文课程的学习所逐步形成的语文必备品格和关键能力。”由此可以说，中职学生的语文核心素养的“逐步形成”必须通过“语文课程的学习”。那么，“语文课程的学习”就是学习语文知识。“语文知识是语言和言语、文章和文学的抓手，主要包括听说读写的事实、概念、原理、技能、策略、态度等”，是形成中职学生语文核心素养的重要基础和载体。中职“语文课程的学习”的学习路径，就是依赖于自身的听说读写的言语实践活动。有效听说读写的言语实践活动，是中职学生发展与培养语文核心素养的主要途径。

（5）基于中职学生语文核心素养培养的评价体系研究

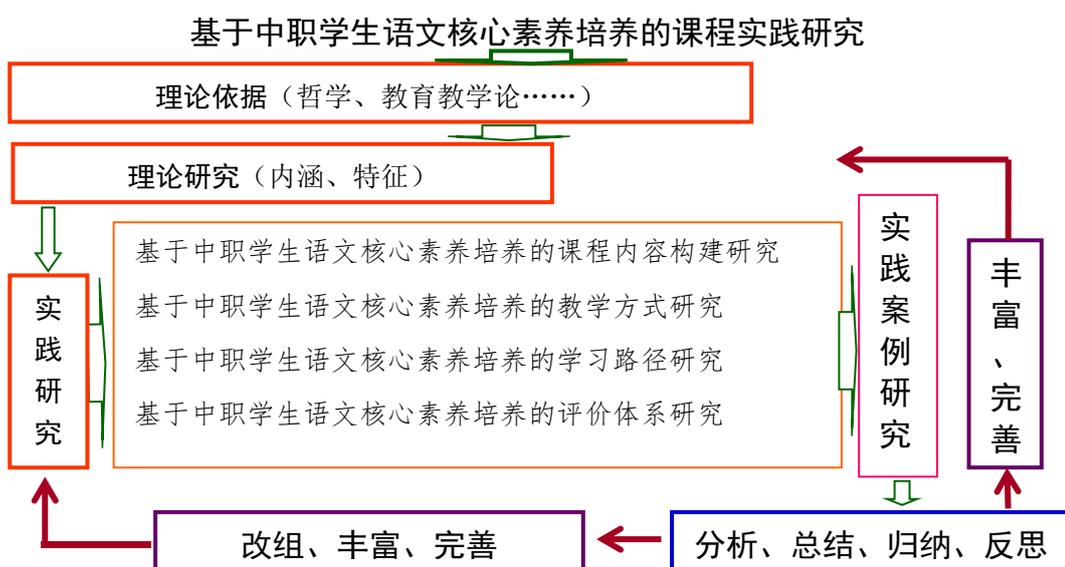
建立科学的以中职语文核心素养为导向的评价体系建构，是使语文核心素养落地的最直接、最重要的保障。中职学生语文核心素养的发展与培养关键在于平时，在于积累。所以，必须以方向性、学科性、层次性、真实性、开放性为基本原则，以过程表现性评价为主要方式来建构基于中职学生语文核心素养培养的评价体系。这就要研究通过学生的何种表现能科学地评价学生的语文核心素养？表现性评价如何与语文学科教与学进行统整并促进中职学生语文核心素养的发展与培养？即要解决“评什么”“如何评”的问题。

（六）研究的基本思路、方法与计划安排

1. 研究思路

本课题力图以“研究——实践——反思——提升”为研究思路和技术路径，理论探索和实践研究相结合，在实践中研究，在实践中反思，在反思中总结提升。在理论研究中，正确认识中职语文课程的学科特点和教学任务，厘清中职语文核心素养内涵、特征；在实验实践中，依据中职学生语文学习能力、语文应用能力的现状，努力探寻中职学生语文核心素养培养的有效、实效、高效的

途径、方式及评价内容、方法与途径；筛选具有创意实践案例，通过分析、总结、归纳、反思，改组、丰富、完善课题的理论体系和实践操作方法、程序，最终达到促进学生语文核心素养发展与培养的目的。本课题研究的技术线路图如下：



2. 研究方法

(1) 文献研究法：搜集、学习、分析对本课题研究具有指导意义、借鉴价值的各种文献资料，寻求课题理论研究依据，并厘清中职语文核心素养内涵、特征。

(2) 调查研究法：通过问卷、座谈等方式，了解、掌握当前中职语文课堂教与学的现状，形成调查报告，为课题研究提供现实依据。

(3) 实验研究法：在理论研究的基础上，进行实验研究，通过实验实践研究，探寻中职学生语文核心素养培养的有效、实效、高效的途径、方式及评价内容、方法与途径。

(4) 案例研究法：通过典型案例研究，发现问题，提炼规律，丰富、完善理论、实践研究成果。

3. 研究计划安排

(1) 研究的准备阶段（2018年11月~2019年7月）

课题申报；组织开题；根据开题评审专家意见，完善课题研究方案；制定

课题研究实施细则；组织课题组成员进行理论学习，邀请相关专家对成员进行科研培训。

(2) 研究的实施阶段（2019年7月~2020年10月）

按课题方案组织实施：进行课题理论部分的研究；组织课题实验，开展课题实践研究。

定期开展课题组研讨活动，对研讨课进行讨论、分析；整理典型案例，举行阶段性成果汇报

召开情况交流会，汇总各成员研究情况，进行统计、分析。

(3) 研究的总结阶段（2020年11月~2020年12月）

进行研究总结，形成研究报告；申请结题；召开结题鉴定会；推广成果。

(七) 预期成果

序号	完成时间	成果名称	成果形式	负责人
1	2019.10	中职语文教与学现状调研报告	调研报告	朱翠霞 钱和生
2	2020.11	“基于中职学生语文核心素养培养的课程实践研究”研究报告	研究报告	朱翠霞 钱和生
3	2020.11	“基于中职学生语文核心素养培养的课程实践研究”案例报告	案例报告	姜红艳 吴 晔
4	2020.11	“基于中职学生语文核心素养培养的课程实践研究”数据分析报告	分析报告	褚 凤 郭 妍
5	2019.10 — 2020.12	发表课题论文3—4篇	论文	朱翠霞 姜红艳 褚 凤 郭 妍

(八) 研究任务分工

朱翠霞、钱和生：课题主持人。撰写课题申报书、开题报告、中期检查报告、课题研究报告、结题申报书；组织开题、结题会议；负责制订课题研究实施方案；负责课题组调研、学习、实验和课题研究中各种会议的主持；负责课题研究理论框架的构建，实验实践研究的指导；负责课题理论研究部分的研究；负责实验案例的整理、编辑；指导课题组成员撰写论文及案例分析报告；发表课题研究论文 1—2 篇。

褚凤、郭妍：课题组成员。全程参与课题组各项活动；完成“基于中职学生语文核心素养培养的课程实践研究”数据分析报告；每人至少发表 1 篇课题研究论文。

姜红艳、吴晔：课题组成员。全程参与课题组各项活动；完成“基于中职学生语文核心素养培养的课程实践研究”案例报告；每人至少发表 1 篇课题研究论文。

(九) 经费预算及用途

序号	金额	用途	序号	金额	用途
1			7		
2			8		
3			9		
4			10		
5			11		
6			合计		

(十) 主要参考文献

- [1]靳玉乐、张铭凯、郑鑫：核心素养及其培育[M].江苏人民出版社、江苏凤凰美术出版社，2017.
- [2]余文森：核心素养导向的课堂教学[M].上海教育出版社，2017.
- [3]钟启泉、崔允漷：核心素养研究[M]；核心素养与教学改革[M].华东师范大学出版社，2018.
- [4]郑国民、关惠文、任刚：基于学生核心素养的语文学科能力研究[M].北京师范大学出版社，2017.
- [5]顾之川.论语文学科核心素养[J].中学语文教学，2016.（3）.
- [6]丁文静、韦冬余.试论语文核心素养的涵义、特征及培养策略——基于研究性教学模式理论的分析[J].现代语文，2016.（6）.
- [7]王宁.语文核心素养与语文课程的特质[J].中学语文教学，2016.（11）.
- [8]李军亮.百年中学语文核心能力要求的沿革与展望[J].课程·教材·教法，2017.（3）.
- [9]荣维东.语文核心素养构建要素与模型构建初探[J].语文教学通讯，2017.（5A）.
- [10]贡如云、冯为民.高中语文核心素养的实质内涵及培育路径[J].教育理论与实践，2017.（5）.
- [11]万永翔.高中语文核心素养与课堂教学[J].语文教学通讯，2017.（6A）.
- [12]黄厚江.语文核心素养之间的共生关系[J].语文教学通讯，2017.（11A）.
- [13]杨澄宇.论基于具身的语文核心素养[J].课程·教材·教法，2018.（6）.
- [14]顾明远.核心素养：课程改革的原动力[J].人民教育，2015.（3）.
- [15]赵福楼.核心素养：现代语文重建的起点与归宿[J].天津师范大学学报·基础教育版，2016.（4）.
- [16]吴欣歆.探索发展语文核心素养的可操作性表达[J].中国教师，2016.（5上）.
- [17]陈连林.深度学习：致力语文核心素养的构建[J].教育研究与评论·中学教育教学版，2016.（2）.
- [14]张瑶瑶.核心素养导向的中学语文教学——廉颇蔺相如列传教学案例谈[J].新课程研究，2016.（5上）.
- [18]唐江澎.培养终身阅读者，培养负责任表达者[J].语文教学通讯，2017.（1A）.
- [19]王岱：以挑战性学习任务提升学生的语文核心素养——“战国四公子”专题阅读教学案例[J].语文学习，2017.（3）
- [20]张波：基于核心素养的高中语文自主学习实践路径与策略[J].宁波教育学院学报，2017.（4）
- [21]巢宗祺：语文学科如何提升学生“核心素养”[J].文汇报，2017.11.17⑦
- [22]李煜晖、郑国民：核心素养视域下的中小学课堂教学变革[J].教育研究，2018（2）
- [23]章桂周：语文教学与研究[J].2018.（4上）
- [24]刘忠强等：基于跨学科教育理念的语文学科核心素养构建策略研究[J].现代远距离教育，2018.（3）
- [25]方璐.基于核心素养的高中语文评价初探[J].湖南教育，2016.（6D）.
- [26]郭家海.语文核心素养的三层落实路径[J].语文知识，2016.（8上）.
- [27]胡向东.语文核心素养在高考中的考查原则与路径[J].中国考试，2017.（7）.
- [28]张芮：坚持高核核心功能，提升语文核心素养[J].语文学习，2018（8）
- [29]褚树荣：语文复习课中的“教育点”——基于9个复习课例的教育意涵分析[J].语文学习，2017.（10）
- [30]薛汉成.经典美文阅读对提升中职学生语文核心素养的作用[J].泰州职业技术学院学报，2018.（4）.

[31]史霞.借经典阅读提升中职学生语文核心素养[J].江苏教育,2017.(10).

[32]陈英.提升中职学生语文核心素养的课堂教学探索——以《祝福》一课为例[J].职业,2018.(3).

[33]陈霞芳.专业嵌入,促语文核心素养——以《清兵卫与葫芦》为例[J].职业,2018.(1).

[34]戴智敏.基于学生“职业关键能力”的“一纵三横”培养模式的构建研究[J].中国职业技术教育,2017.(3).

[35]郭莉.基于中职语文核心素养培养的“任务群式”“三维动态读本”编写的实践研究——以中职语文核心素养读本《读·赏·练》编写为例[J].职业,2017.(8).

[36]钱和生.陶行知“教学做合一”思想对中职学生语文核心素养培育的启示[J].江苏教育研究,2017.(4).

[37]钱和生.中职语文综合实践活动与学生语文核心素养的培育[J].江苏教育研究,2018.(6).

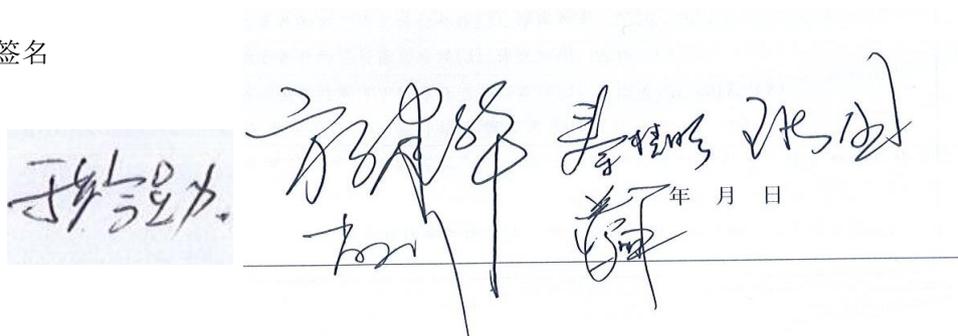
四、专家评议要点：对研究方案逐项进行可行性评估，并分别提出意见和建议，限 1000 字。

专家鉴定组在听取课题组主持人的报告、答辩等环节，认为：本开题报告撰写规范，方案设计科学，研究背景与意义阐述明确，研究现状综述较为，核心概念界定准确，理论基础与实践依据梳理分析到位，研究目标定位准确，内容设计科学、逻辑性强，研究的基本思路清晰、有条理，研究方法选择有效、针对性强，研究计划安排合理、恰当，预设成果指向明确。

专家组建议，课题应在实践研究上下功夫，形成符合中等职业学校语文课程教学规律和适合中等职业学校学生语文“学情”的中等职业学校学生语文核心素养培育的有效路径、方法，乃至教学操作模式，力争取得更有效的实践成果，以利于课题成果的推广，强化课题研究实践意义。

专家组合议，一致同意开题。

评议专家组签名



Handwritten signatures of the expert review group members. The signatures are written in black ink on a light blue background. There are three distinct signatures. Below the signatures, there is a horizontal line and the text "年 月 日" (Year, Month, Day).

五、重要变更：对照课题申请书、结合评议专家意见所作的调整，限 1000 字。

依据对“课程”内涵的再认识：课程即包括课程内容，也包括课程有计划的教学活动、教学结果的评价。课题原申报报告中“基于中职学生语文核心素养培养的课程构建研究”子课题与“基于中职学生语文核心素养培养的教学方式研究”“基于中职学生语文核心素养培养的学习路径研究”“基于中职学生语文核心素养培养的评价体系研究”等子课题在内涵与外延上存在交叉重叠。故将“基于中职学生语文核心素养培养的课程构建研究”改为“基于中职学生语文核心素养培养的课程内容构建研究”

课题主持人签名

年 月 日

六、课题主持人所在单位意见(高等职业技术学院由其科研管理部门签署意见):

盖章

年 月 日

七、市职业教育教研机构或高等职业技术学院审核意见:

盖章

年 月 日

八、省职业教育教学改革研究课题管理办公室审定意见:

盖章

年 月 日