

基于“语言建构与运用”素养的高中语文古诗词教学研究

——以部编版选修下册第一单元为例

张昌文

湖北文理学院文学与传媒学院, 湖北 襄阳

收稿日期: 2025年7月10日; 录用日期: 2025年8月8日; 发布日期: 2025年8月25日

摘要

在当前语文核心素养培养的背景下, 该研究以部编版高中语文选修下册第一单元古诗词教学为例, 通过文献分析、文本解读和教学实践等方法, 探讨基于“语言建构与运用”素养的古诗词教学策略。研究发现, 通过语言要素分析、情境创设和差异化评价等路径, 能够有效提升学生的语言感知与运用能力, 实现古诗词教学中语言素养与审美鉴赏等的协同发展, 为高中语文古诗词教学提供了可操作的实施策略框架。

关键词

语言建构与运用, 古诗词, 阅读, 教学策略

Research on the Teaching of Ancient Chinese Poetry in High Schools Based on the Literacy of “Language Construction and Application”

—Taking the First Unit of the Second Volume of the Ministry of Compilation and Elective Edition as an Example

Changwen Zhang

College of Chinese Literature and Media, Hubei University of Arts and Sciences, Xiangyang Hubei

Received: Jul. 10th, 2025; accepted: Aug. 8th, 2025; published: Aug. 25th, 2025

Abstract

In the context of the current cultivation of Chinese core literacy, this study takes the teaching of ancient poetry in the first unit of the second volume of the high school Chinese elective in the Ministry of Compilation and Elective Edition as an example, and explores the teaching strategy of ancient poetry based on the literacy of “language construction and application” through literature analysis, text interpretation and teaching practice. The study found that through the analysis of language elements, the creation of situations and the differentiated evaluation, students’ language perception and application ability can be effectively improved, and the coordinated development of language literacy and aesthetic appreciation in the teaching of ancient poetry can be realized, which provides an operational implementation strategy framework for the teaching of ancient poetry in high school.

Keywords

Language Construction and Application, Ancient Poetry, Reading, Teaching Strategies

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在核心素养导向的语文课程改革背景下,“语言建构与运用”作为学科基础素养,其与古诗词教学的融合研究亟待深化。从国内研究现状来看,王宁已注意到:现有成果多聚焦于古诗词的文化阐释与价值传递,而对语言形式如何转化为教学策略的探讨较为薄弱[1]。李卫东进一步发现,语言要素分析常被简化为修辞手法或语法知识的静态讲解,其研究揭示了情境化言语实践设计的系统性缺失[2]。此外,周庆元强调,当前测评体系仍过度依赖传统题型,表现性评价与语言能力发展的动态关联尚未建立[3],这一观点在黄厚江的实证研究中得到数据支持。本文以部编版选修下册第一单元为例,通过文本分析、情境建构与表现性评价的三维框架,探究古诗词教学中语言素养的培养路径,旨在解决“如何通过言语实践实现审美鉴赏、文化传承等协同发展”这一核心问题,为古诗词教学提供可操作的理论范式与实践参照。

2. “语言建构与运用”素养与古诗词教学关系

古诗词教学是培养学生语言素养的重要途径;“语言建构与运用”作为核心素养的基础,既指导古诗词教学,又通过诗词语言艺术反作用于学生能力的培养。面对读图时代的浅层化阅读,古诗词的意象、隐喻和语法能训练思维,提升语言表达。

2.1. “语言建构与运用”素养指导古诗词教学重构

“语言建构与运用是语文学科核心素养的基础,在语文课程中,学生的思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解,都是以语言的建构与运用为基础,并在学生个体言语经验发展过程中得以实现的。”简言之,“语言建构与运用”是与其他核心素养共同作用于古诗词教学重构的,理想的高中古诗词教学是在“语言建构与运用”先导下的多素养共生的教学。而当下强调语言建构与运用能力培养的重要原因在于:消费时代的大环境影响(读图)和阅读媒介的变化(如图1所示)。

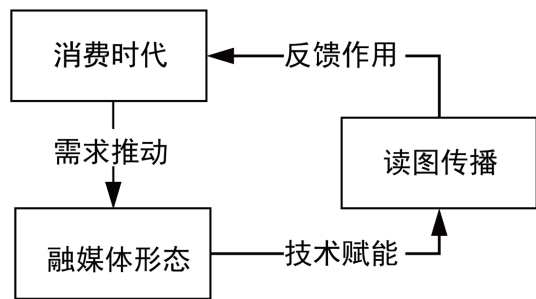


Figure 1. Consumption age and reading media
图 1. 消费时代与阅读媒介

根据“波兹曼”的观点，图像优先传播会导致语境缺失和隐喻简化，印刷文化推崇的理性被图像媒介带来的娱乐化倾向逐渐取代，图像泛滥导致“信息过剩但智慧匮乏”。而语言符号系统(尤其是书面语)是抽象思考、因果分析和批判性思维的物质基础[4]。“语言建构与运用”素养的深化，能帮助我们通过长文本解读培养延时满足、训练我们的深度注意力。而面对图像导致的“思维浅薄”，索绪尔为我们指明了解决方向，如古诗词中“能指”与“所指”的复杂关联(如《氓》中“桑”的象征意义)，正是训练符号解码能力以对抗浅层认知的合适的材料。

2.2. 古诗词教学反作用于“语言建构与运用”素养

索绪尔曾提出：“语言符号是由‘概念’和‘声音模式’结合而成，而这种结合是任意的。”[5]这点在古诗词中非常明显，其非指涉性显著，对于同一古诗词的解读可能有很多且都有自己的独到之处，这意味着教学重点便是引导学生理解古诗词中的意象和象征是如何通过语言的任意性来构建的，从而深入体会诗人如何通过语言的选择和组合来表达情感和意境。“意翻空而易奇，言征实而难巧”，古诗词语言是相对于日常语言的更复杂的意指活动，但其本身仍是一种交际工具，遵循语言的基本交际结构，经过审美(编码)转化且具有跨时空对话性质。

理解符号的建构规则只是第一步，维特根斯坦进一步揭示：语言能力的提升不在于静态知识记忆，而在于动态实践中的“默会习得”。学生需要在情境运用中将符号规则内化为语用能力。

3. 基于古诗词单元研习任务的语言实践路径

语言能力的提升并非线性积累，而是输入→内化→输出的动态循环。在古诗词单元研习中，学生通过积累语言素材、对比分析、创造性转化，实现从“读懂”到“运用”再到“创新”的逐步提升。无论是比较《氓》与《孔雀东南飞》的悲剧内核，还是将古典意象转化为现代创作，语言实践始终围绕规则习得、迁移与突破展开，最终使诗词学习超越记背，成为真正的思维与表达训练。

3.1. 单元研习任务中的语言实践路径

维特根斯坦在《哲学研究》中指出一个根本难题：我们每天都在遵守各种规则(语言规则、游戏规则等)，但“没有任何规则能决定规则如何被应用”[6]，如工人 A 喊：“石板！”，此时工人 B 递上石板，此时新人(学习者)观察到这个完整的“语言游戏”，学习者此时理解到这并非单纯地朗诵这个单词，而是某个人对另一个发出的工作指令，“石板”在此处的语境是：“请给我一块石板”，此时没有人告知这条规则，学习者默会知识，当学习者需要砖块的时候，他自然喊：“砖块！”，即虽然没有人教过他规则，但学习者仍然知道如何继续玩这个游戏。在这个过程中，工人 A 和 B 的指令性行为是一种示范(输入)，让学习者不会误解和违反核心规则，且这样的输入伴随着即时反应，能提升学习者自主学习“规则”的

效率；学习者的观察和默会就是一种心智的“加工”(内化)，学习者从具体示范中提取核心要素，其标志在于无须他人提醒能自动规避与规则可能相悖的行为且能在最初无人解释的情况下解释行为本身；在新的一轮游戏中，此时的学习者已经在将内化的能力外化(输出)，且他能够突破最初情境的局限，应对新的、非标准的情境。

当工人 A 向工人 B 喊“石板！”时，学习者可能会想：“他们喊物品的名字就能获得东西吗？”“为什么工人 C 发出同样的指令却无人回应呢？”通过此种案例对比，规则的核心被抽象出来，这是一种评估；当学习者尝试喊“石板！”的时候，工人 D 可能茫然张望，工人 E 可能会吐槽：“声音这样小谁能听见？”，类似的反馈会引导他进行修正；从基础指令到复杂指令或者将指令迁移到新的场景，这无疑是一种拓展；在以后的实践中，用更为简洁易懂的语言或指令代替以上指令或和其他学习者共同创造优先级体系，这就是创造。

我们将以上过程迁移到语言实践路径中，可以得出：非线性的语言实践路径主要由输入、内化、输出三个阶段组成，包括但不限于评估、反馈与修正、拓展与创造等(如图 2 所示)。

结合前文，我们可以总结出：波兹曼的理论揭示现实问题，为我们陈述了古诗词教学的必要性；索绪尔的符号理论解析语言本质，说明古诗词语言如何构建意义，为“语言建构”奠定理论基础；而维特根斯坦的语言哲学提供了行动路径，指导我们怎么通过动态实践将语言知识转化为语用能力，是“语言运用”的操作方案。

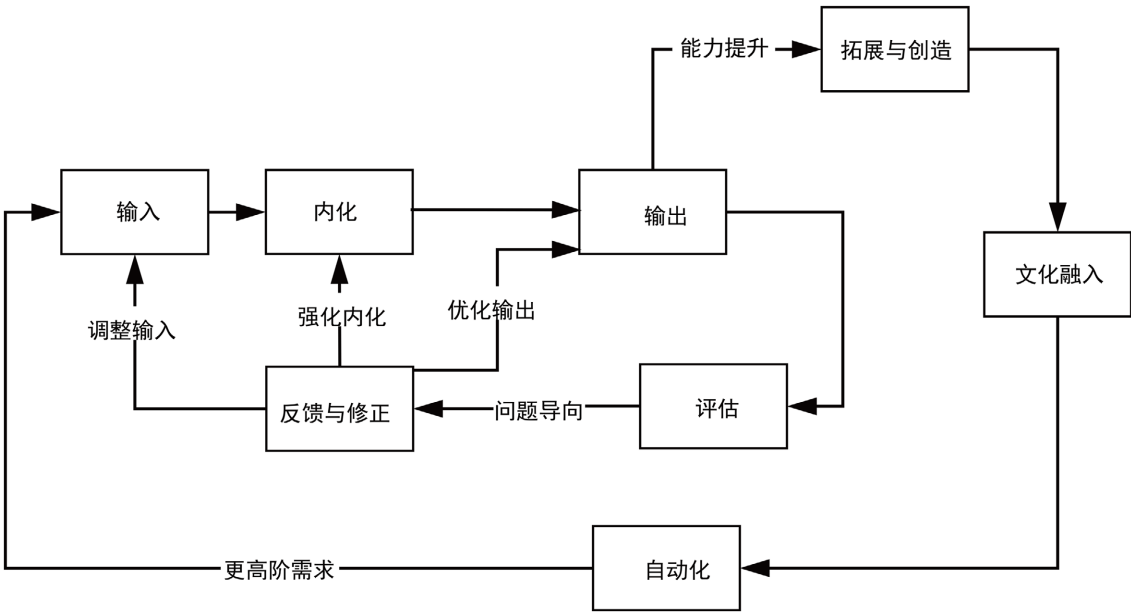


Figure 2. Nonlinear language practice path model
图 2. 非线性语言实践路径模型

本单元的单元研习任务包括但不限于：以“今天，我们为什么读古诗词”为主题的班级研讨会、比较阅读《氓》和《孔雀东南飞》、结合本单元诗词学习鉴赏古诗词的重要方法、从艺术创造和审美体验等角度品读诗词，班级合作编纂《古典诗词鉴赏集》。结合上图我们可以得出这些研习任务中蕴含的言语实践路径如下表 1。

我们可以发现：在第一单元的研习任务中，非线性语言特征随处可见。以任务一为例：学生基于已学诗词形成初步认知，思考“读古诗词的意义”，这是一种语言训练，学生可能在不自觉时已经开始培

养自己的审美体验了。研讨会上分享观点、倾听他人观点并发现自身认知局限、结合新观点修正原有认知并理解“读古诗词”是语言建构、文化传承等多维度的需求、补充发言时融入其他视角以实现认知的螺旋上升。这分别对应着内化、输出、新输入与反馈、修正后再内化和再输出。在此过程中,“他人观点”推动内化不断深化,实现学习者的自我超越,这正是模型中“输出、反哺、输入”的非线性体现。

Table 1. Speech practice paths in the first unit of the second volume of the optional compulsory course
表 1. 选择性必修下册第一单元中的言语实践路径

研习任务	核心阶段	非线性特征
一、主题研讨会:今天,我们为什么读古诗词?	内化→输出	研讨时倾听他人观点(新输入),触发进一步内化,形成“输入→内化→输出”循环。
二、比较《氓》与《孔雀东南飞》的异同	输入→内化	比较中可能查阅资料(补充输入)或修正原有理解(内化循环深化)。
三、意象与意境鉴赏(二选一)	内化→输出 (隐性)	鉴赏时反复诵读(输入强化)、想象补充画面(内化创造性加工),形成多维度循环。
四、撰写鉴赏文章与编选鉴赏集	输出→循环	写作中重读文本(补充输入)、调整思路(内化修正),体现阶段动态交互。

3.2. 古诗文教学中的语言积累、转化与创造实践

输入、内化和输出从另一方面来说就是积累、分析和创作的闭环。积累的是语言素材,最终目的是形成语感。以课文《氓》为例:在输入层面,学生围绕文本进行深入批注和分析(如意象),如明确诗中的比兴句、分析意象的象征意义或对比意象(“淇水”与“隰水”)、凝练其中的成语等。另一番方面,调动多种感官:听名家朗诵、看《氓》的相关文创作品(动态化、直观化)。

在内化(加工)层面,通过诸如比较、讨论、辩论等方式将语言知识内化成能力,比如通过对比分析《孔雀东南飞》和《氓》中的女性形象和语言风格差异,进行主题为“中国古代婚姻(爱情)悲剧的原因”的研讨;或者可以展开课堂辩论如:“氓的妻子的悲剧是时代的缩影还是个人的选择呢?”

至于输出层面,自然是运用仿写、改写、多媒体创作等方式进行,诸如仿写诗中的比兴句、将《氓》改编为白话文小说、创作一个以《氓》的情节为核心的视频(从设计台词、镜头语言、意象现代转化等评价)。

4. 情境创设:从语言输入到言语输出的转化策略

情境创设是语文教学实现语言输入向言语输出转化的核心机制。古诗词通过语言要素与语境的动态交互,构建出多层次的意义空间。本部分以《望海潮》等文本为例,解构词汇、音韵等要素的情境生成功能,进而提出基于语言动态平衡的教学转化策略,探索“语言-情境-思维”三位一体的教学路径。

4.1. 解构:从语言要素到情境生成的认知机制

情境分为个人体验情境、社会生活情境和学科认知情境,教学中的情境并不都需要额外创设。在语言学中,情境的狭义定义是语言发生的具体场景,更强调即时性、物理性的交际环境;而语境是语言使用的外部 and 内部环境的总和,分为语言性语境和非语言性语境,情境的创设和感知离不开语境。

课文《望海潮》的非语言性语境和情境交织运用,全词以汉赋之铺陈手法展开叙事,既有“东南形胜,三吴都会”之总括,也从“云树绕堤沙,怒涛卷霜雪”等细处生发。该词的非语言性语境从气候物产(三秋桂子,十里荷花)、地理特征(怒涛卷霜雪)、城市经济(市列珠玑,户盈罗绮)等层面展开;当然也包括这首词的创作目的:投赠之作,以才求荐(高牙、凤池、乘醉听箫鼓等),这是一首精妙的政治隐喻诗,

是一份用文学语法写成的“可视化政绩报告”。相比于传统的“干谒诗”的直白和朴素(如孟浩然“欲济无舟楫，端居耻圣明”)，该词运用电影化视角从宏、中、微观，突出感官刺激(视听通感)，暗含政治隐喻，为其“理想读者”(孙何)构建了既符合其文化背景，又不失艺术精华的政治宣传。

结合上文，我们可以总结些许语境与情境构建的互动过程。首先是语境为情境提供解释框架，如词中的“市列珠玑，户盈罗绮”，从非社会性语言情境来说，杭州是丝绸之府、商业之都、经济发达，而从情境功能来说，这样的描写无疑是通过刻画豪奢场面，以曲笔写经济之繁荣昌茂。其次，情境能够激活语境的深层含义，如“菱歌泛夜，嘻嘻钓叟莲娃”，其情境刻画非常简单，即采莲女在夜间歌唱戏乐，但从被其激活的语境层面：这描写了江南水乡于夜间劳作的独特场景、城市底层居民的谋生方式与夜生活的娱乐场景、还有文人对于田园风情的艺术想象(或市民阶层对此的认知迁移)，意蕴丰富。

以上例证在文中不胜枚举，在本单元的课文中也多有例证，如《扬州慢》从“过春风十里，尽荠麦青青”“青楼梦好”到“废池乔木”“清角吹寒、冷月无声，难赋深情”，营造古今对比的情境，使读者从语境中找回历史的记忆与创伤。又如《孔雀东南飞》中“箱帘六七十”“红罗复斗帐”的嫁妆描写，反映着汉代婚嫁的财物标准；“枝枝相覆盖，叶叶相交通。中有双飞鸟，自名为鸳鸯。”中的松柏鸳鸯，作为悲剧爱情情境中的景物，与“在天愿做比翼鸟，在地愿为连理枝”的文化隐喻(非语言性情境)相结合，控诉了残酷无情的封建礼教。

与之相对的，《氓》中也存在语言性语境与情境的构建与互动，诗中至始至终存在桑树意象，从“桑之未落，其叶沃若”到“桑之落矣，其黄而陨”，与婚姻的由盛转衰相联系，与《孔雀东南飞》一样，二者都“指撝时弊”，批判封建礼教，异处在于前者是隐喻，以自然物象的宿命论一般的循环“哀而不伤”地批判婚姻脆弱和男性背信弃义，而《孔雀东南飞》则是以人造物象超现实地直抒胸臆，批判了礼教和门第的压迫。二者同源异向，都借(非)语言性情境与情境的互动重构文本。

4.2. 重构：基于语言动态平衡的教学转化策略

结合以上单元课文的具体论述，我们可以发现：情境创设和言语输出不可脱离语言本身，二者互为对方提供解释框架，挖掘深层含义。情境创设要注重语言(材料)本身的解码、分类等，语言学家王宁在解释课标中“情境”的意思时，明确指出情境即“语文课堂教学内容所涉及的语境”[7]。创设情境应脚踏实地，其根本就在于“情”上，而“情”从言出，上文中我们粗浅地探讨语境与情境之互动，而从语言学角度还有很多因素作用于情境的创设。我们仍然以《望海潮》为例(见表 2)：

Table 2. The linguistic elements that play a role in situational creation in “Looking at the Sea Tide”

表 2. 《望海潮》中的作用于情境创设的语言要素

分析维度	典型例证	艺术效果
词汇选择	“烟柳画桥，风帘翠幕”	具象名词激活视觉感知、营造江南朦胧美、构建安定富庶氛围
	“怒涛卷霜雪”	动态意象强化气势、刚柔并济形成张力
音韵设计	上片押/a/韵(华、家、沙)	开元音激发明朗情绪、增强韵律流畅性
	平仄 3:2 交替句式	符合呼吸节奏、强化语言动感
	双声/叠韵(天堑、参差)	增强音韵回旋感、提升记忆强度
引导认知	“东南/三吴/钱塘”	地域术语构建文化认同
	“自古繁华”与“竞豪奢”复沓	历史纵深 + 当代活力、暗含商业伦理(正当性)
时空建构	“三秋桂子，十里荷花”	时间(三秋)与空间(十里)组合，多层次、立体化的审美体验
	“画桥/翠幕”	建筑空间艺术化呈现、二维平面美感

这些语言要素共同作用，逐渐形成了从(语言)符号到意象的转变：借以语言要素唤醒认知，聚合、裂变认知以催化情感共鸣，最后循环作用于意象(群)。具体形成如下网络(见图 3)：

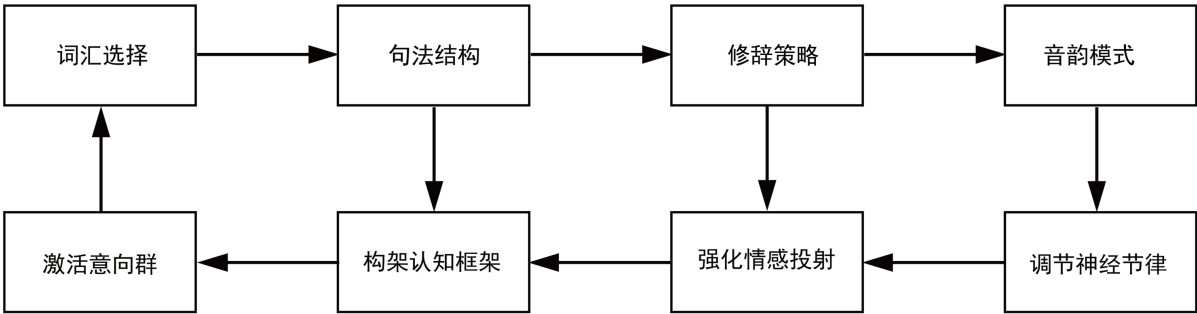


Figure 3. The cycle from linguistic elements to activating imagery
图 3. 从语言要素到激活意象的循环

总结上文我们可以得出：语言和创设情境具有极强互动作用，在古诗词教学实践中，我们要理解语言各要素的渗透作用，要整理出课文的语言中的内部、外部系统和跨界要素，要明白他们在层层嵌套中分别发挥着什么样的作用和具体的作用路径。如前文所言，这样的“游戏规则”隐藏在格律、意象关联、典故运用中，以《氓》为例：四言为主的节奏和比兴句式的重复结构、“桑”的象征意义随情节发展变化、“淇水”在不同场景中的情感投射分别对应着格律、意象、语境规则。针对不同游戏层级设计不同的操作方式，在规则识别阶段，我们可以让学生标注《氓》中所有“桑”字出现的位置，归纳其修饰词变化；在规则运用阶段，我们可以让学生仿写“桑之 XX，XX”句式，替换意象；在规则重构阶段，我们可以改编《氓》的结局，用现代意象替换“淇水”。以上不同的层级分别对应语言游戏中的“规则的规范性输入、默会知识的外化、创造性运用规则”，在评价时我们应注意规则习得的准确性、创造性和情境适配性。

5. “语言建构与运用”素养导向的语文评价体系构建

语言运用维度的评价不可忽视，文学语言与日常语言差异较大，它是陌生化的语言，把熟悉的变得陌生，增加感受的时间和难度，感知文学语言的方式有很多，且每个学生的文化背景不同，此为差异化；一个完整的语言实践链条包括：语言积累、语言分析、语言迁移、批判性思维、创造性表达等维度，此为多维化；通过真实任务让学生的语言工具化、思辨批判化等，此为表现型。

5.1. 理论框架：多维化评价模型设计

评价可多引入量表，量化学生的学习进度和进步幅度等，便于教师掌握学生学习状态，也便于针对学生开展差异性评价。如针对《蜀道难》的语言“输入”阶段设置量表 3。

评价从词汇、句法、修辞、音韵四要素展开，如在学习《蜀道难》时分层展开、层层递进：从标注长短句交错结构(如“噫吁嚱！危乎高哉！”)到分析句法结构如何加强险峻感(“连峰去天不盈尺”)，再到用长短句仿写现代相似主题，诸如“人潮拥堵之难”“车流拥堵之难”等。或者在学习《蜀相》时从标注平仄交替(“映阶碧草自春色，隔叶黄鹂空好音”)到分析对仗句怎么强化“出师未捷身先死”的悲怆，再到结合音乐，配乐诗朗诵，利用弦乐或者古典等结合语言节奏，生发情感认同(“诗乐舞”的诗教传统)。针对这些学习阶段进行定性定量研究评价，逐渐形成学生的动态成长档案，比如学生从《蜀道难》句法仿写到写成《孔雀东南飞》的全部个人资料，利用数据分析手段形成其个性化的能力图谱。

Table 3. Evaluation scale for learning “Shu Dao Nan” (language construction and application)
表 3. 关于《蜀道难》学习的评价量表(语言建构与运用)

评价维度	具体评价指标	评价内容与要求	评分标准
语言积累	词汇积累与理解	标注“噫吁嚱”“扪参历井”等生僻字词含义，整理诗中夸张性词汇(如“去天不盈尺”“万夫莫开”)。	准确率 ≥ 90%得 10 分，每降 10%扣 1 分。
	句式与修辞识别	圈出诗中反复句(如“蜀道之难”)、夸张句(“连峰去天不盈尺”)，说明其强化情感的作用。	正确识别并合理解释得 10 分，遗漏或错误每处扣 1 分。
语言感知	意境与情感体悟	描述“连峰去天不盈尺，枯松倒挂倚绝壁”的画面感，分析“悲鸟号古木”渲染的凄怆氛围。	描述生动且情感分析准确得 10 分，笼统表述酌情扣分。
	文化意象理解	解释“蚕丛及鱼凫”的传说内涵，关联蜀地历史地理特点(如“剑阁”地势)。	准确关联文化背景得 10 分，仅字面解释得 5 分。

5.2. 实践机制：多元主体协同评价路径

在评价主体方面，师生双方地位平等，相互尊重。学生不再是被动接受评价的对象，而是评价的主体之一，有权参与评价标准的制定、评价过程的实施以及评价结果的反馈。教师应是评价的引导者与合作者，尊重学生的意见与建议，这样民主平等的氛围有助于激发学生的积极性与主动性，使他们敢于表达自己的真实想法，勇于展现自己的个性与创造力。比如在《孔雀东南飞》教学中引入跨学科项目式教学，角色分配如下(见表 4)：

Table 4. Role allocation of “Peacock Flying Southeast” project-based teaching
表 4. 《孔雀东南飞》项目式教学之角色分配

角色	任务	评价权限
文学组(学生)	分析原诗叙事结构	可评价艺术组的画面契合程度
艺术组(学生)	设计“举身赴清池”水墨动画	可评价技术组的模型深度
技术组(学生)	搭建 3D 古代宅院模型	可评价文学组的解读精度
教师	提供跨学科资源	参与但不主导评分

同时对于师生交流的平台搭建也要做到动态和协商并存，比如教师可以利用诸如“腾讯文档”与学生、专家们共同构建文本，比如在《氓》的剧本改写的过程中，各群体共同修订文本，发挥集体合力，对于每次修订都要讲明缘由，其他的创作者可以对此发出质疑、补充、赞许等，至于最后该修订是否采纳，支持率是重要因素，同时尽可能利用专业人员的力量进行质询，在一次次集体的重构中不断完善。

此外在各主体对话交流时要注意从“等级评价”到“意义共生”，如针对《扬州慢》可以展开有关战争创伤的主题研讨会，由学生分组设计展区，诸如语言区、历史区、艺术区等，分别从摘录词中的白描句、研习宋朝与当代战争的史料、创作与战争伤痕相关的水墨画等活动开展。我们可以为所有研讨会的参与者和观众设置留言墙，无论谁都可以在上面留下自己的反馈与看法，如：“某某画作让我想起了新闻上看到的俄乌战争的惨烈场景”“我在某些史料的对比中总结出了战争发生的原因及其异同之处”等。根据反馈的群体分别设置如“最佳共鸣奖”等奖项，此为“等级评价”，评奖的目的或原因是为了让所有参与者都能够在语言感染性、历史启发性、比较和批判意识等角度提升自己的语言运用能力，此为“意义共生”。

本研究基于“语言建构与运用”素养，构建了古诗词教学策略框架：通过文本语言要素分析夯实基础，借助情境创设实现语言内化与输出转化，依托多维评价体系推动素养提升。研究表明，非线性语言实践路径能激活诗词语言的审美与文化价值，使学生在符号解构、意象重构与意义创生中，实现语言能力与核心素养的协同发展。该策略框架为高中古诗词教学提供了可操作的实践策略，但其在跨媒介语境下的拓展，仍需后续研究进一步深化。

参考文献

- [1] 王宁. 语文课程中的文化传承路径研究[J]. 课程·教材·教法, 2019(5): 12-18.
- [2] 李卫东. 古典诗词语言教学的问题与对策[J]. 语文建设, 2021(8): 30-35.
- [3] 周庆元. 语文素养测评的转型研究[J]. 教育研究与实验, 2020(3): 45-50.
- [4] Postmann. 娱乐至死: 泛娱乐时代的公共话语[M]. 章艳, 译. 北京: 中信出版社, 2015: 45-128.
- [5] 索绪尔. 普通语言学教程[M]. 高名凯, 译. 北京: 商务印书馆, 1980: 102-103.
- [6] 维特根斯坦. 哲学研究[M]. 李步楼, 译. 北京: 商务印书馆, 1996: 85-86.
- [7] 王宁. 语文核心素养与课程改革[J]. 课程·教材·教法, 2016(11): 12-18.