

中华优秀传统文化教育中,古诗文是内容、载体,更是“枢机”。在语文教学中,学生记住生字、翻译句子,但文章的精神气脉未抵达内心,他们与经典隔着一层“懂而不会、知而不信”的膜。

编者按: 本组文章试图从周振甫提出的“立体的懂”进行教学转化,刘勇建构“点—线—面—体”四层递进的教学框架;张丽以“四重美”架构从课堂到乡土的育人路径;何蓉琼以《岳阳楼记》展现单篇教学如何从“点”走向“体”;张冬梅以项目式学习呈现如何践行“立体的懂”……这些语文教师试图回答:如何让古诗文教学从“知识记忆”走向“精神对话”、让传统文化走进学生的血脉。

古诗文教学:从“点线的懂”走向“立体的懂”

■ 成都棠湖外国语学校 刘勇

走进语文课堂,一篇篇经典文言文逐字逐句被翻译、拆解、归纳。字词是“点”,句子是“线”;记住生字、句子,这只是“点线的懂”。文章的精神气脉没有贯通,文字背后的人没有“站立”起来。我们把文言文教成了“古代汉语习题集”,而不是“用文言写成的文学与文化经典”。

周振甫在《怎样学习古文》中提出“立体的懂”。学生不是孤立地记住字句,而是把所读的书装在脑子里,真正理解词语在不同语境中的意义,读懂作者的写作用意。今天,“立体的懂”恰是当前文言文教学最需要补上的一课。

◆“立体的懂”是一种被遗忘的学习智慧

周振甫发现,前人学古文,启蒙时

几乎完全不懂,但读熟背诵若干年之后,一旦豁然贯通,便是“立体的懂”。

什么叫“立体的懂”?周振甫举了《论语》中的“仁”字为例。“仁”在《论语》中出现了一百多次。《学而》篇里,“孝弟也者,其为仁之本与”,“仁”指仁德;“泛爱众,而亲仁”,“仁”指具有仁德的人。《里仁》篇里,“里仁为美”,“仁”指有仁德的地方;《子路》篇里,“如有王者,必世而后仁”,“仁”指推行仁政。“仁”的基本意义没有变,但上下文不同,具体解释就变了。学生懂得这些变化,才叫“立体的懂”。否则,就是“点线的懂”和“平面的懂”。

由此观之,“立体的懂”有三个层面:一是懂词的具体解释;二是懂词作为术语时的理论意义;三是读懂文章的用意。三者合一,才能真正读懂

一篇文言文。

◆“点线面体”是走向“立体的懂”的四步

如何从“点线的懂”走向“立体的懂”?不妨试试“点—线—面—体”四步。

第一步:点——在语境中理解关键词词。“点”是起点,但不是孤立地解释。教学《岳阳楼记》中“去国怀乡”的“去”是“离开”,“委而去之”的“去”也是“离开”,但前者多了一层“被迫离开”的情感色彩。让学生比较同一个字的不同用法,就是在做“点”的“立体化”。

第二步:线——在句段关联中把握逻辑。句子之间是什么关系?是并列、递进,还是因果、转折?教学《虽有

嘉肴》时,学生需要理清“嘉肴弗食→至道弗学→学知不足→教知困→知不足自反→知困自强→教学相长”这条逻辑线,才能理解“教学相长”是如何推导出来的。

第三步:面——在篇章结构中理解整体。文章为什么这样开头、那样结尾?段与段之间如何呼应?教学《岳阳楼记》时,学生需要理解:为什么要先写迁客骚人的悲喜,再引出古仁人的“不以物喜,不以己悲”?这个结构本身,就是范仲淹的论说策略。

第四步:体——在文化语境中抵达对话。这是“立体的懂”的最高层次。教学《诫子书》时,当学生理解了“静”“俭”“志”“学”的关系,理清了论证之“线”,把握了结构之“面”——一位在病榻上对儿子谆谆嘱托的父亲形象便

“立”了起来。学生不是在“分析”一篇文章,而是在“遇见”一个人。

◆从“言”到“人”,让教学真正落地

将“点—线—面—体”落实到课堂,需要三个转变:

从“教字词”到“教语境”。如,《曹判论战》“肉食者鄙”的“鄙”是“目光短浅”,而《出师表》中“先帝不以臣卑鄙”的“鄙”是“身份低微”。同一个字,语境不同,意思就不同。让学生在语境中反复“遇见”同一个字,字词就“活”了。

从“教翻译”到“教逻辑”。教学《得道多助,失道寡助》时,让学生理清“天时不如地利,地利不如人和”的递进关系——三者不是并列,而是层层择优。

理清了这个逻辑,结论才有说服力。

从“教知识”到“教对话”。与时代对话、与文本对话、与遗迹对话、与自己对话……学习《出师表》“追先帝之殊遇”的“殊”字背后有不寻常的分量:诸葛亮不只是陈述事实,更是在表达一种沉重的使命感和深深的感念。理清了全文从“述身世”到“陈政事”到“表忠心”的结构,诸葛亮成为一个真实的人:一个在国家危急存亡之际不计个人得失的托孤之臣。学生不是在“背诵”古文,而是在和时代、和人物“对话”。

以上三个转变完成,“立体的懂”便从理念变成了现实。文言文教学的根本目标,就是让学生获得一种可以迁移的“整体理解的能力”——从“点线的懂”走向“立体的懂”,让经典真正从文字走进生命。

以“四重美”构建古诗文教学“三条路”

■ 简阳市教育研究培训中心 张丽

宋代理学家周敦颐在《通书·文辞》中提出“文以载道”的思想,深刻揭示出语文“以文化人”的本质要义。文,大致涵括文字、文学、文化、文脉四大维度:文字为文言本体,文学为审美载体,文化为精神内核,文脉为传承主线——这四者层层嵌套、双向赋能,构筑起语文的四重育人之美。

为充分发挥古诗文“培根铸魂、启智增慧”的育人功能,笔者探索出“立足教材、拓展体验、扎根乡土”的实施路径,搭建“课堂—校园—乡土”由内而外、由知到行的育人闭环,推动文字、文学、文化、文脉四重美协同发力,实现从单点认知、线性品读、平面理解走向“立体的懂”,系统构建古诗文立体育人体系。

■ 路径一

立足教材文本,深耕课堂主阵地

统编初中语文教材选编古诗文132篇,占全部课文的48%,涵盖诗、词、散文、赋等文体,是落实学科育人的内容和载体。课堂教学遵循“点—线—面—

体”的逻辑逐层推进,对经典篇目实施分类挖掘、分层设置教学目标,实现语言建构、审美涵养、文化浸润的有机统一。

以《岳阳楼记》教学为例,我们可沿着“四重美”层层递进:在文字之“点”上,聚焦炼字训释,品味“衔远山,吞长江”中“衔、吞”二字以动赋形的表达效果,体察古汉语凝练雄阔的语言特质;在文学之“线”上,循着文本叙事脉络,解析“阴风怒号”与“春和景明”的对比架构,体悟情景交融的艺术境界,把握迁客骚人随境悲喜的情感流变;在文化之“面”上,解构“不以物喜,不以己悲”的士大夫精神内核,领会古代知识分子超越得失的生命智慧;在文脉之“体”上,打通古今精神脉络,由“先天下之忧而忧,后天下之乐而乐”,联结当代青年的使命担当,启发学生思考家国情怀的当代表达。由字及篇,由文及人,这篇古文便在课堂教学中完成精神的接续。

《醉翁亭记》同样可依此框架展开:从“环滁皆山也”简省笔法感知文字张力,借朝暮四时景物赏析文学意境,于“醉翁之意不在酒”体悟山水人文旨趣,由“与民同乐”的政治理想完成文脉观照,推动学生走出碎片化识记,迈向“立体的懂”。

■ 路径二

拓展实践体验,构建校园育人场域

古诗文教学不能局限于文本解读,需要依托综合性学习搭建实践载体,把课堂上习得的文字美、文学美、文化美,转化为可参与可表达的学习体验,促成向文脉之“体”的跃迁。统编教材的综合性学习板块,为课堂知识向外延伸提供了课程依托。教学时可设计专题学习任务,将四重美融入主题探究:七年级开展“少年正是读书时”经典诵读分享活动,夯实文字感知基点;八年级“人无信不立”“以和为贵”研读《论语》《礼记》,拓展文化认知面;九年级“君子自强不息”围绕《周易》《孟子》开展思辨研讨,在辨析中实现精神赓续。

以“古诗苑漫步”专题活动为例,构建“诵一品一写一展”实践链条。诵读环节落脚文字之“点”,依托声律诵读体会汉语语言韵律特质;赏析环节贯通文学之“线”,小组以四重美框架开展文本细读,深化审美体悟;创意写作环节拓展文化之“面”,通过改写、仿写实现经典的个性化再表达;成果展示环节汇聚为文脉之“体”,以展演、展板等形式完成文化输出。系列实践活动打破文本与生活的壁垒,让四重美从静态的课本知识转化为动态的素养生长,从知识理解走向文化认同。

■ 路径三

扎根乡土文脉,厚植在地化育人底蕴

乡土文化是中华文脉落地的鲜活载体,地方先贤的诗文创作、古迹胜景的楹联石刻、乡野口传的逸事掌故,共同构成文脉美的活态资源。

以简阳本土资源为例,丰厚的地域文史资源为古诗文立体育人提供在地化支撑。一方面,我们依托地方先贤诗文开展专题研习,围绕“简州四状元”等本土历史人物,实施“读先贤诗文,立少年之志”主题学习,挖掘本土文本中勤学尚德、济世担当的精神内涵;依托江月楼、折柳桥、白马寺等历史遗存,研读薛涛、雍陶、王归璞等文人题咏简阳的诗文碑刻,在实地观照中体会文字的力量,触摸地域文学的审美特质,感悟地方文化的精神厚度。另一方面,推进资源课程转化,常态化组织乡土诗文诵读,编撰本土诗文校本读本,开展“我为家乡写诗文”创作竞赛,推动乡土文化资源进校园、进课堂、进评价体系。

乡土资源以真实可感的地域文化场域,弥合经典文本与学生生活经验间的隔阂,让抽象的“文脉美”落地于学生所处的现实空间,推动文化传承从观念认知走向文化在场,这正是“立体的懂”育人理念的实践旨归。

在“草堂”,和杜甫吹同一阵风

■ 成都七中万达学校 张冬梅

2025年秋,七年级语文课上预习《江南逢李龟年》,我讲到“正是江南好风景”时,一个男生问:“老师,杜甫在成都住过,课本里哪些诗是在成都写的?”教室里热闹起来:有学生背“好雨知时节”,有学生接“两个黄鹂鸣翠柳”,还有人追问:“他住在草堂时每天都做些什么呢?”

看似跑偏的问题,戳中了多年来诵读教学的隐痛:孩子会背但不会品,“润物细无声”脱口而出,却说不出那场雨究竟好在哪儿;“忧国忧民”背得滚瓜烂熟,落到生活里却找不到影子;学生与诗人之间,隔着无法共情的距离。我们意识到,学生需要站在杜甫站过的土地上,用身体去感受、用心灵去对话。

于是,一个真实的项目驱动任务形成:“杜甫寓居成都3年9个月,留下诗作240余首。假如请你为杜甫草堂设计一条‘少年诵读导览线’,你会选取哪些诗篇、哪些景致、哪些精神印记,让同龄人在行走诵读中读懂杜甫?”项目以“诵其言、入其境、通其心、践其行”四阶设计推进,层层递进。

■ 诵其言——把诗读成信

我们选出《春夜喜雨》《绝句》《蜀相》《茅屋为秋风所破歌》等8首诗作,进行“三层诵读”。第一层音读,重在打撈

声音里的情味。学生反复打磨节奏气息和情感停连,录制成“最美诵读”音频,全班投票推选。第二层意读,引入“三色批注法”——黑笔画圈精当字词,红笔标注核心意象,蓝笔写下个人联想与疑问。第三层情读,完成一次跨越时空的对话:给杜甫写《致子美先生的一封信》。

一些意想不到的文字出现了。一个平时极少发言的女孩写道:“您写‘随风潜入夜,润物细无声’的那个晚上,我好像听见了您听见的那场雨。”一个男孩则追问:“茅屋那么冷,您为什么还想着别人?”

精读杜诗,本质上是在触摸一个真实的人。学生只有先被这个人打动,诗才能真正读进心里。“诵其言”阶段的“音读一意读一情读”,正是从声音之“点”走向情感之“线”的渐进过程。

■ 入其境——在“草堂”前开口

深秋,全班走进杜甫草堂。任务很简单:让每一首诗和眼前的景致对位。茅屋前,孩子们齐诵《茅屋为秋风所破歌》,有小组录制“诗景同框”短视频。在花径与工部祠,各组领到“意象解码”任务:为什么是“黄鹂”而不是别的鸟?“锦江春色来天地”里的空间感如何生成?“柏”在杜诗中共出现多少次,又承载着怎样的精神?几个学生缠着讲解员刨根

问底:“黄四娘家花满蹊”里的黄四娘,历史上真有这个人吗?

在茅屋前,一个男生站了很久,小声说了一句:“原来他就在这么矮的房子里,写‘大庇天下寒士’。”没人教他怎样理解担当,是那座茅屋本身,成了最好的教师。

当学生系统梳理“雨、茅屋、黄鹂、柏”意象时,他们发现这些不是修辞技巧的堆叠,而是杜甫凝视世界的方式。步入情境,学生的诵读便是:在同一片天空下,和杜甫吹同一阵风。

■ 通其心——如果杜甫来到今天的成都

带着草堂的气息回到课堂,学生回答问题:“如果杜甫穿越到今天的成都,会发生什么?”

学生分组撰写情景剧脚本,有的写杜甫看见林立高楼,脱口感叹“安得广厦千万间,今我眼前忽见此屋”;有的写杜甫在火锅店被辣得满头冒汗,却担忧“百姓尚能如此饱暖否”。在笑声中思考,学生完成了一次极具个性的文本内化。随后,师生共同绘制了“多维精神图谱”:忧民、坚韧、热爱生活、家国、人格独立。每个维度下,由学生自主寻找诗句和人生片段作为证据。最后围绕这个问题展开思辨:“杜甫的忧患意识,在今

天‘安逸’的成都还有价值吗?”

正反双方争辩了整整一节课,一个学生站起来说:“正因为成都是安逸的,杜甫才提醒我们——安逸的底色,是有人曾替我们负重前行。”“通其心”阶段的情景剧创编与精神图谱绘制,学生不是在分析杜甫,而是在与他对话。

■ 践其行——把诵读留在“草堂”

项目成果汇聚在“经典里的中国精神”发布会上,学生交出的“少年诵读导览线”,将“草堂”景点与精选诗作一一对应,每一处都配有诵读音频二维码,扫码,就能听见少年读杜甫——或深沉,或清亮,或带着一丝青涩的庄重。这条导览线后来被杜甫草堂博物馆青少年教育部门留档参考,成为一份真正具有公共价值的青春表达。

反思日志要求回答问题:“我从杜甫身上学到了什么?本学期哪一件小事可以践行?”有人写“每周给外婆打一次电话”,有人写“下雨天值日多留10分钟”。“践其行”阶段的结果与反思,是“体”的最终完成——文化不只外在于生命,而成为可以践行的精神力量。

从“诵其言”到“入其境”,从“通其心”到“践其行”,四阶递进完成了一次从“音声之技”到“文化之道”的范式升级。

仁爱与担当 “小我”成“大我”

——《岳阳楼记》教学反思

■ 四川天府新区太平中学 何蓉琼

一、仁爱与担当的价值体认

初中阶段,学业压力增大叠加自我意识觉醒,不少学生“小我”意识膨胀——值日怕耽误学习时间,小组合作漠视同伴需求,与人产生矛盾只顾宣泄个人情绪……此时的他们,迫切需

价值引领与人格塑造。《岳阳楼记》中“先忧后乐”的仁爱精神与担当品格,正是回应这份成长需求的经典资源。

仁爱,是中华优秀传统文化的根脉,是儒家“仁者爱人”的核心。《岳阳楼记》以两类人物形成鲜明对照:迁客骚人见连绵阴雨悲自身世失意,逢春和景明喜个人顺遂通达,喜怒哀乐全部围绕一己之境遇;而范仲淹观洞庭风物,由世间风雨联想到百姓流离悲苦,生出超越个人祸福的天

下之忧。仁爱与担当是范仲淹的人生信条:幼年失怙,寄人篱下,寒窗苦读,立下济世之志;为官期间轻徭薄赋、置办义庄接济贫寒;戍守西北边关,整肃军队守护百姓安宁;一生多次直言进谏,屡遭贬谪,却从未放下百姓疾苦。

剖析整篇文章的行文架构,《岳阳楼记》构建了层次分明、逻辑闭环的精神表达体系:“不以物喜,不以己悲”是精神内核之“体”,锚定人格底色;“先忧后乐”是核心价值之“面”,点明文人志向;迁客骚人与古仁人的悲喜对照为说理行文之“线”,串联全篇议论;而“去国怀乡”“忧谗畏讥”等关键词,是理解文本的基础之“点”。本课教学从文言基础知识记起步,最终实现与文本精神深度共情,完成育人目标落地。

二、打通文本与现实壁垒的“四层浸润”

1.以分层诵读串联字词之“点”,梳理情感之“线”。

课堂采用“三读递进”诵读法,逐层拆解文本内涵:初读扫清基础障碍,落实字词理解的基础之“点”;对比朗读洞庭阴晴两段写景文字,通过语调轻重、串联全篇议论;而“去国怀乡”“忧谗畏讥”等关键词,是理解文本的基础之“点”。本课教学从文言基础知识记起步,最终实现与文本精神深度共情,完成育人目标落地。

2.以人物对比理清行文之“线”,构建全篇之“面”。

课堂抛出核心问题:“迁客骚人与古仁人悲喜反差巨大,根源是人生境遇不同还是内在精神追求有别?”学生分组研讨后达成共识:二者的悲喜差异与境遇无关,根源在于格局不同——迁客骚人困于“小我”荣辱,古仁人心系苍生疾苦。是否具备仁爱之心、家国担当,是区分两种精神境界的关键标尺。依托人物对比这条主线,学生把握“写景—抒情—明志”的完整文章结构,建立对文本全局的立体认识。

3.以生活联结拓宽价值之“面”,抵达人格之“体”。

结合校园、家庭生活展开讨论:仁爱,就是人与人之间相互尊重、换位思考与真诚关怀;担当,就是认真完成作业、主动承担公共事务、关心他人冷暖。学生小航的发言颇具代表性:“以前我觉得帮助别人就是吃亏。学了《岳阳楼记》我才明白,以前的我困在‘小我’里,自私狭隘。今后我要多为班级、同学考虑,做个心胸开阔能够扛事儿的人。”仁爱教会孩子体恤他人,担当指引少年扛起责任,也是“古仁人之心”今天的鲜活模样。

4.设置150字微写作任务,展现仁爱与担当。

学生立足真实生活落笔,将课堂思辨、精神感悟转化为具象文字,让仁爱与担当精神入脑入心、固化于笔端。

三、达成“以文化人”

围绕仁爱、担当,这套“诵读悟文化—对比明文化—思辨传文化—落笔固文化”四阶教学模式,育人成效明显:课后班级风气明显好转,之前推诿班级事务的同学积极申领日常工作,最初不参与小组合作的同学开始主动给同伴讲解难题,班级互助友善的氛围日渐浓厚。

从“去国怀乡”关键词的“点”,到迁客骚人与古仁人对照说理的逻辑“线”,再到写景、抒情、明志层层铺展的“面”,最终落脚于塑造学生宽容友善、心怀集体的人格之“体”。这场依托《岳阳楼记》跨越千年的精神对话,正是文言文课堂赋予学生的“立体的懂”。