

# 指向文化自信培养的小学古诗教学：隐忧与化解

马云静

**摘要：**古诗作为中华优秀传统文化的璀璨明珠，是培养学生文化自信的极佳载体。但当下小学语文古诗教学存在的弱化意象分析、忽视语境还原和抽象文化情感等倾向，使学生的文化自信并未获得实质性确立。为此，以“文化认知”为导向解读意象蕴涵，以“文化理解”为依托实现语境还原，以“文化认同”为内核激发情感共鸣，通过运用有针对性的教学策略，可化解文化自信培养在古诗教学中的隐忧。

**关键词：**文化自信；小学语文；古诗教学

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）将“文化自信”列于语文核心素养之首，让传统文化教育备受关注。古诗作为中华优秀传统文化的典型载体，无疑肩负着培养学生文化自信的重任。但目前古诗教学存在的弱化意象分析、忽视语境还原和抽象文化情感等倾向，严重制约了学生文化自信的形成。为切实落实新课标要求，有效实施经典文学作品的阅读教学，笔者反思了文化自信培养视野下古诗教学的现存问题，并寻求解决方法。

## 一、古诗教学培养文化自信的概述

文化自信是在世界多极化、文化多样化背景下提出的理念，具有重要的时代意义。新课标指出：“文化自信是指学生认同中华文化，对中华

文化的生命力有坚定信心。”<sup>[1]</sup>“文化”包括“中华优秀传统文化”“革命文化”和“社会主义先进文化”。“文化自信”是“对中华文化的高度认同、自觉接纳、衷心热爱，是对中华文化生命力抱有坚定信心、持久信念、崇高信仰”<sup>[2]</sup>。通过新课标的表述不难看出，学生文化自信的养成并非一蹴而就，只有在实现文化认同和情感归属的基础上，才能获得实质性确立。

中华优秀传统文化是中华文化的智慧结晶和精华所在，也是培养学生文化自信的基础。古诗文作为中华优秀传统文化的主要记载方式，在选编进入语文教材的中华经典篇目中独占鳌头。统编小学语文教科书系统安排了131篇古诗文（统计范围包括课后练习题、“语文园地”、古诗词诵读）<sup>[3]</sup>，这些古诗文蕴含的思想精神、文化常识、历史记忆为文

化自信培养奠定了重要基础，其中涉及的文化源流和发展历程也为文化自信形成提供了可追溯的历史依据。

基于此，本文所论述的古诗主要是指古代诗歌，而文化自信视野下的古诗教学是指教师引起、维持与提升学生阅读古诗、鉴赏古诗的兴趣，进而能认识、理解传统文化的知识与智慧，并产生对传统文化的真挚热爱和坚定信念的过程。

## 二、小学语文古诗教学培养文化自信的“隐忧”

统编小学语文教科书的编排体现了对学生文化素养培育的重视，古诗教学便要讲清楚文本中所蕴含的文化知识和文化逻辑，并在此过程中以柔性的教化、隐性的濡染增进学生对中华优秀传统文化的认同，因此，古诗教学的质量至关重要。为有效改善教学质量，本文首先对当前传统文化视野下古诗教学中存在的问题进行探讨。

### （一）弱化意象品析，阻碍文化认知

意象是载意之象，是诗情与物象的紧密结合。不同的意象具有不同的文化意涵，只有通过对象象特征的品析，才能引导学生把握传统文化的知识记忆与独特内涵，起到传承传统文化的作用。然而在现实教学中，教师对意象的文化意涵挖掘程度不足，弱化意象品析的情况较多，不仅无法带领学生领悟诗情，还导致古诗教学停留于理解诗意、背诵和默写层面，阻碍了学生对传统文化的认知。例如，三年级下册《元日》一诗中有“爆竹”“春风”“屠苏”“桃符”等多个意象，每个意象都承载着中华民族千年传承的文化习俗，虽然大部分教师在课堂上都会带领学生认识流传至今的春节风俗，但对意象的理解、体味、感悟却不够充分。如“屠苏”的意思，《辞源》有四种解释，分别是：

“草名”“房屋、草庵”“酒名”“古代一种有檐的帽子”。<sup>[4]</sup>但在教学中只有将其理解为“酒名”才符合诗词创作本意。一方面，通过教学“入屠苏”实为“屠苏入”的倒装表述，可以带领学生了解古诗平仄和押韵的要求，以感受古诗的格律与语言之美；另一方面，通过在正月初一“饮屠苏酒”可以“辟瘟疫”的美好愿景中，带领学生感受民众在除旧迎新之际对未来美好生活的希冀，可增进他们对传统民俗文化的认知。除此之外，教师还可适当拓展“饮屠苏酒”的历史文化知识，以帮助学生感受中华优秀传统文化的博大精深。“饮屠苏酒”具有中国古老药酒的文化内涵，其风俗自汉由华佗创制、经唐由孙思邈流传，至宋代犹存，在无数典籍中均有记载。但部分教师在教学中急于追求内容的概括，只鼓励学生看到春节有此习俗，却忽视了“屠苏”意象表达中的诗词格律及其背后绵长的文化记忆。

弱化意象品析的问题源于教师在教学中的惯性思维，因急于想知道古诗所指的内容，导致碰到意象就直接抓关键词句进行分解式感知，缺乏有效的意象解读方式，且由于部分教师自身的文学素养有待提高，对意象的文化精神与文化内涵挖掘的程度不足，导致学生表面上看起来了解了更多的文化知识，但精神家园并未得到有效滋养。

### （二）忽视语境还原，减弱文化理解

阅读古诗词的心理过程实质上是一个由言语作品到语境生成的逆向转换过程，这个过程就叫作“语境还原”。<sup>[5]</sup>古诗历经岁月淘洗，是特定语境下诗人情感的表达，学生学习时必然会产生较大的语境差距；而且其形制短小，反映的只是片段场景，只有还原到特定历史语境、创作语境中，才能融通情感，增进文化理解。但大部分教师的古诗教学，常在导入部分以集中的背景介绍作为语境还原

基础,而在教学过程中却忽视细节补充,导致古诗教学陷入程式化串讲翻译和碎片化知识点讲解的误区。例如,五年级下册的《闻官军收河南河北》是作者在特定历史背景下的有感而发,因此,教学应紧扣语境还原特质,在细节还原处解诗悟情。如对首联“剑外忽传收蓟北”中“忽传”的解读,就需还原“安史之乱”历史语境的具体细节,使学生知晓——此战胜利并非官军积小胜为大胜的逐步推进,而是因为叛军内乱导致的偶然性胜利,正因如此,才会有杜甫突然得知战乱结束而“漫卷诗书喜欲狂”的狂喜表现;还可以补充“唐朝的书”与“今日的书”不同,“唐朝的书”是卷轴式书籍,看完后细心卷起来才有利于保存,而“爱书如命”的杜甫此时却“漫卷诗书”,则更能进一步展现出杜甫此时的畅快心情。但在部分教师的教学过程中,导入部分简单而集中的诗人介绍和背景介绍,无法弥补文本解读过程中历史与现代的语境差异,导致学生无法深刻领悟作者的情感,更看不到诗句背后的人的感受。

这种由于语境还原不充分导致的作品中的情感和学生阅读时的感受产生的语境差距,是阻碍学生理解古诗的重要因素。而教学中之所以产生这样的问题,主要由于教师的认识偏差,即误以为“背景”便是“语境”造成的。实际上,“背景”是静态的,“而‘语境’则是立体的和活动的,是具体的人和事处于其中并与之发生行动和信息交流的有形或无形的空间,是由多种相互关联、相互作用的因素或条件交织而成的综合体”<sup>[6]</sup>。教师对诗人和背景的简单介绍不足以支撑语境还原的动态要求,进而弱化了学生对古诗中特有文化现象和文化情感的理解。

### (三) 抽象文化情感,抑制文化认同

古诗具有极高的审美价值,其蕴含的文化理想

与生命情怀陶冶了一代又一代中国人。学生对其精华思想的把握,应由认知层面的文化了解到情感层面的文化认同,再到精神层面的文化共鸣,只有经历由浅入深的过程,才能实现学生对传统文化的情感融通,缺失任何一个阶段都会影响学生对文化的理解。然而,在当下的教学中,教师对古诗词句的解析却成为经典阅读的“拦路虎”,干瘪无味的文意疏通难以升华至情感层面的文化认同,强拉硬套的“伪鉴赏”掠夺了学生对文本认识的灵性与创造性,最后只能试图以概念化、抽象化的文化思想、文化精神引起学生共鸣,导致学生的阅读、欣赏和体会不够准确和充分,文化接受始终处于被动状态。如六年级下册《游园不值》一诗的教学要带领学生感受“不遇中有遇”的文化主题,体会这枝跑出墙外的“红杏”为作者带来的“虽不遇”却“另有所遇”的精神享受,以及这份“游园虽不值”但“兴有所值”的精致情感所承载的作者对人生的超越性体悟。但在实际教学中,大部分教师都止于“红杏”带来的“惊喜”,并着重引导学生感受作者对春天的喜爱之情,这样的教学仅仅是带领学生走进一般的情感世界,并未使学生与古诗背后绚丽的文化精神相遇,更无法感受到作者对生活、生命的热爱。

这类问题一方面源于教师太急于归纳中心思想,另一方面源于教师语言的枯燥性和思维的浅薄性,导致无法对古诗的文化内涵进行逐层深入的剖析,循序渐进地激发学生的情感共鸣。

## 三、小学语文古诗教学培养文化自信的策略

古诗作为中华优秀传统文化的重要载体,只有获得持续诠释与理解,才能迸发合于时代的生命力。但文化自信是隐性的,需要润物无声式的渗透

培养,因此,教师应以高度的文化敏感性和包容性来制订切实可行的教学策略。

### (一)以文化认知教学为导向,解读古诗意象

文化认知教学是指学生通过与语言文字接触,直接感受并整体把握语言文字价值的直观表面,虽然是停留于认知—经验最表层的直接认识和感受,但在文化自信培养过程中具有重要的牵引作用。

第一,抓住核心意象,解读文化蕴涵。古典诗歌的意象是重要的文化符号,往往承载着中华民族共同的生命体验与文化感悟,与中华民族传统审美密切相关,但其蕴含的文化概念和元素十分含蓄,带有极大的暗示性,只有“把重要的经典当作伟大的个案,进行细读,进行感悟,把它上升到学理的高度进行思辨,这是我们返回中国文化的原点”<sup>[7]</sup>,才能获得对社会人生的理解和人文素养的提升。花鸟虫鱼、风云日月、雨雪风霜在中国古典诗歌中都被赋予了特殊的含义,通过比兴象征的手法,它们与人的某种情感意绪、精神品格、价值理念等对应起来,成为建构诗歌意境的重要元素。<sup>[8]</sup>有经验的教师总是紧扣意象解读文本,如“醉里吴音相媚好”的“吴音”在窦桂梅老师眼中不只是“吴越的方言”,更代表着“乡音文化”;“夜半钟声到客船”的“钟声”在王崧舟老师眼中代表着“钟声文化”。以王崧舟老师执教的《枫桥夜泊》<sup>[9]</sup>为例,将“钟声”作为永恒的诗歌意象,形成以“钟声文化”为核心的经典文本群,在时间的长河里,打通“钟声”这一历史意象与学生当代生活、个体生命之间的通道,引导学生感受和理解“钟声”在时间维度上的文化意蕴,形成对“钟声文化”的认同感,让学生在不知不觉间体悟人生智慧。

第二,突破文本限制,延伸文化认知。以文化

认知教学为导向解读古诗意象,便是要突破文本内容限制,将阅读意象时所获得的感受置于开阔的时空背景中,凸显这些感受对于中华民族的代表性意义,以此作为古诗教学目标,有助于避免学生“只见树木、不见森林”的文化认知局限。以三年级上册《望天门山》教学为例,大部分教师会带领学生欣赏李白乘船顺江而下的美景,感受李白对祖国山水的热爱,但鲜有教师引导学生思考“高山意象”实际折射的是中国古代文人独有的“山水情怀”。仅以李白诗中的“高山意象”为核心进行内容品析,会发现“天门山”(《望天门山》)记录着他少年时的意气风发与踌躇满志,“峨眉山”(《峨眉山月歌》)洋溢着他闯荡世界的激情和眷恋故土的柔情,“敬亭山”(《独坐敬亭山》)折射着他晚年历经人世沧桑后的通透淡然。以李白诗中的“高山意象”为线索,既能了解李白特有的“山水情怀”,又能真正走进李白的的生活。而在咏物、离别、边塞等不同主题的古诗中也多洋溢着中华民族特有的“山水情怀”。由此可见,只有突破文本限制,学生才能在入情入境的感悟中增进对文化概念的体认,拓展文化认知的外延。

### (二)以文化理解教学为依托,进行语境还原

《文心雕龙·知音》提及:“夫缀文者情动而辞发,观文者披辞以入情,沿波讨源,虽幽必显。”<sup>[10]</sup>意在说明诗歌创作与鉴赏相反,鉴赏者要依据意境、由境及意,感悟境中之意。因此,以文化理解教学为依托的意境复现是鉴赏古诗的重要方式。

第一,围绕古诗留白,问题激趣引领。语境还原要求教师要善于捕捉古诗语句的空白点及未定点,于留白处精心预设问题,以问题解决过程使学生达成知识的自主建构。如孙双金老师在教学《赠汪伦》时<sup>[11]</sup>,紧紧抓住“为何临别才来相送?”

这一空白点，作为理解本诗的关键，让学生在热烈的想象与讨论中还原“创作语境”，在感性思维与理性思维的碰撞中走进作者的内心世界：可能是因为李白不辞而别？也可能是汪伦在为李白酿最后一壶好酒所以来晚了？还可能是汪伦要给李白留下终生难忘的印象，在组织全村人“踏歌相送”……纵使桃花潭水有千尺深，也深不过汪伦对李白的感情。而教师在拓展教学《黄鹤楼送孟浩然之广陵》和《别董大》时，同样可以围绕古诗留白，以“孟浩然离去后诗人看了多长时间？”“是什么话让处于悲伤中的董大精神抖擞踏上别途？”等问题作为还原送别场景的关键。以这样的问题切入，学生便会积极思考，带着急切的阅读期待步入情感体验之旅。

第二，紧扣情感文眼，激活主体经验。古诗形制精短，留白甚多，其妙处难以言传，因此，披文入情，填充缺失的相关信息，便是还原语境的“重头戏”，此处的语境既包括“历史语境”又包括“创作语境”。但无论哪种语境，都要紧扣情感文眼，在调动学生主体经验、生活积累的基础上，引导学生静思默想，发挥想象，丰满古诗情节。这样既可以加深学生对古诗意境的理解，训练学生的想象力，又可以提高学生的表达能力，帮助学生在感悟、想象、体验的基础上增进文化理解，进而在表达倾诉中获得情思、诗意的精神生长。同样以孙双金老师执教的送别组诗为例，他告诉学生，此时的“送别”不再是作为一种仪式、一个话题，而是衍生为一种文化，在送别亲朋好友时，可“以歌相送”“以目相送”“以话相送”“以酒相送”，但最重要的是以“真情相送”。课至结尾，孙老师又以“同学们，你们会以怎样的方式来送我呢？”切实让学生将课堂上所感悟的送别情意演绎为生活情感的一部分。

### （三）以文化认同教学为内核，激发情感共鸣

中国古典诗歌具有极高的审美价值，其蕴含的思想观念、人文精神、道德规范具有永不褪色的时代价值。只有以文化精神为内核激发学生情感共鸣，才能真正实现传承与发展中华优秀传统文化的使命。

第一，聚焦精神文化，循序渐进体味。精神文化是以观念形态表现出的力量，凝聚着诗人的理想信念和精神信仰，是中华优秀传统文化的灵魂所在，也是陶冶、感染学生思想、品德和价值观的重要内容，以此为纽带必将使学生“生长”出坚定的文化认同。但在现实中，干瘪、无味的“白开水式”教学无法丰富学生的生命体验，如在《游园不值》教学中，大部分教师只见到“红杏”带来的惊喜，而没有看到惊喜背后关于“人”与“生命”的体悟，这层文化精神才是激发学生文化认同，使其感受中华民族独有浪漫情怀的关键。而善教者是不会局限于表层感知的，她们会以一种风度、一种气质、一种精神的力量带领学生拥抱精致的情感。如窦桂梅老师在执教《游园不值》<sup>[12]</sup>时，将教学过程分为文字、文学、文化三个层次，循序渐进地带领学生感受“乘兴而行，兴尽而返”的超脱意境。在“与文字相遇”环节中，窦老师以“风景这边独好”的乐趣使学生在诵读中体会春天绿绿的青苔、红红的杏花所带来的愉悦；在“与文学相遇”环节中，通过让学生想象诗人如何在苍苔上行走，如何“小扣”柴门，并创设“和红杏对话”的情境，让学生进入古典的诗性世界，感受“不遇中有遇”的兴尽；在“与文化相遇”环节中，窦老师抓住“情感文眼”，带领学生感悟文字背后“人”与“生命”关系的精神享受。

第二，倡导身心一体，深化认同情感。身心一

体教学以其突出的实践性特征帮助学生在极具体验性的活动中增进情感认同,凝聚价值共识。基于此,教师要注重开发周围环境中一切可利用的、有教育性的文化因素,引领学生在课内外、校内外进行创造性实践,使文化情感在实践中得以延展与升华。但学生大部分时间在学校中度过,因此,结合文化精神,以模拟活动营造文化体验场具有可行性。如窦桂梅老师通过《游园不值》中的“不值”和“不遇”提炼出“虽不遇但有遇”“虽不值但兴有所值”的文化主题,使学生获得了另一种美的精神享受;在关联《王子猷雪夜访戴》感受王子猷访戴安道时,获得了“吾本乘兴而行,兴尽而返,何必见戴”的超脱情意。基于此,教师可密切联系学生生活中“求而不得”“愿而无果”的切身经历与经验营造文化体验场,使学生能够在遇见诸多无可奈何,想要叹息一句“不值”时,仍能从“一枝红杏”中获得一种洒脱的精神力量,而此时古诗中深刻而恒久的情感性、精神性文化内涵便得以延展。

综上所述,每首古诗都是立体的文本,是将诗人的内心境界、文本的艺术世界和读者的内心世界彼此关联的媒介,其教学只有在由象及境、由境及情的文本解读中注重把握中华优秀传统文化的整体精神,才能培养学生的文化自信。

#### 参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:4.
- [2] 王崧舟.秉纲而目自张 执本而末自从:《义务教育语

文课程标准(2022年版)》“核心素养”解读[J].教学月刊小学版(语文),2022(6):8-9.

- [3] 王陆正,赵岩.统编小学语文教材中的“中华文化认同”:内容呈现与教学路径[J].民族教育研究,2021(2):36.
- [4] 刘飞.也谈“屠苏”释义兼及中小学古诗教学[J].语文建设,2022(14):72.
- [5] 左海电.语境还原知归处[J].教育观察,2014(21):36.
- [6] 李剑鸣.历史语境、史学语境与史料的解读:以弗吉尼亚州批准美国宪法大会中一条材料的解读为例[J].史学集刊,2007(5):35.
- [7] 杨义.中国诗学的文化特质和基本形态[J].中国社会科学院研究生院学报,2002(5):36.
- [8] 鲁华锋.小学古诗教学方法举隅[J].语文建设,2019(18):22.
- [9] 王崧舟,张卫其.钟声出寒山,经典传千年:《枫桥夜泊》课堂教学实录[J].江苏教育,2010(1):18.
- [10] 刘勰.文心雕龙[M].王志彬,译注.北京:中华书局,2012:555.
- [11] 张平仁.古诗理论与小学古诗教学[M].北京:人民教育出版社,2015:101.
- [12] 窦桂梅.游园路上的精神相遇:古诗《游园不值》两个课时的教学实录[J].小学青年教师(语文版),2006(8):12-15.

(作者马云静系上海师范大学教育学院课程与教学论专业博士研究生。)

(责任编辑:邝逸宁)