

古文教学如何传承传统文化

——以义务教育阶段统编语文教材为例

过常宝

摘要：《义务教育语文课程标准（2022年版）》将“文化自信”列为语文四大核心素养之首，体现了传统文化的主体性地位。古文是传统文化最为重要的载体之一，同样，离开传统文化这一维度，也很难讲好古文。教材编者和教师在关注古文所依赖的历史文化情境、知识符号体系、思维特点的同时，还必须理解传统文化的一些重要特点，如价值多元、知行合一等，做到既尊重传统文化自身的逻辑，也重视古今文化差异，以文化话语代替文学或文章学话语，才能有效地提升古文教学水平，完善语文学科的内涵，培养学生的文化自信。

关键词：古文教学；传统文化；知识领域；文化逻辑

统编语文教材重视传统文化素养，无论是选文，还是课文后的学习指引、知识卡片等，都体现了较为丰富的文化内涵^[1]，包括了物质文化、精神文化、制度文化、行为文化等多个层面^[2]。义务教育阶段统编语文教材的编写是在中央《关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见》（以下简称《意见》）发布之前，因此教材编写者所具有的传统文化意识就更令人敬佩。本文在统编教材的基础上，结合《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称《课标》），进一步谈谈语文教学中传统文化的地位和体系化建设，以及课文的文化理解和文化探究等方面的问题，期望能有助于提升语文课程的传统文化教学水平。

一、文化知识和历史逻辑

在语文课程中，传统文化作为一个特定的教学对象，与语言、文学等并列，与现当代文化、外国文化相对，有其自身的内涵和话语方式。

《课标》将“文化自信”列为语文四大核心素养的首位，并依据《意见》，将“思想理念”“人文精神”“传统美德”看作学习中华优秀传统文化的“总目标”^[3]，体现了传统文化的主体性地位及其独特的育人功能。要将这个“总目标”落实到教学中，依靠的是特定的历史文化知识、传统思维和话语方式。所以，传统文化教学要讲清楚课文所蕴含的文化知识和文化逻辑，否则就只能以今律古，形成误解或曲解，引起学生的质疑。

首先，课文中蕴含着特定的文化知识，对这些知识的把握，成为理解课文的关键。如苏轼《记承天寺夜游》一文，是篇赏月的文章，但真正落实到月色上的，只有“如积水空明”一句。关于水月意象，在苏轼之前存在一个文学传统，如张若虚《春江花月夜》的“春江潮水连海平，海上明月共潮生。滟滟随波千万里，何处春江无月明”，孟浩然《宿建德江》的“野旷天低树，江清月近人”，李白《把酒问月》的“皎如飞镜临丹阙，绿烟灭尽清辉发。但见宵从海上来，宁

知晓向云间没”，这些水光月色，都意味着对现实世界的超越，从而达到一个虚静澄明而又生机灵动的境界，因此，它是一个彼岸世界。我们若从这个角度来理解苏轼这篇文章也是可以的，但还是有些“隔”。因为这篇课文的月色是一个纯粹的欣赏对象，而在文学传统中，月色被描述为一个世界，包括苏轼自己的《水调歌头（明月几时有）》。所以，这里的水光月色与文学传统中的水光月色有所不同。

实际上，这篇文章中的水月空明包含着一个特定的佛教文化知识。此番赏月，苏轼特地来到承天寺，不仅是为了邀约张怀民，也是为了在这片静谧的佛寺净地，观月如水，领悟一种无我无差别、光明灵动的圆满之境。文中的“空明”，就是空幻而澄澈，是个通透无碍的境界，在这个境界中，空的是人世的诸般烦恼，明的是豁然贯通的佛理。所谓“藻、荇交横”，是指清风徐来，树摇影动，在朦胧中影影绰绰，动静不定，虚实相生，此即空明，使人陶醉忘世，顿然开悟。教材在《记承天寺夜游》一文后，要求学生谈谈对苏轼自称“闲人”的理解。“闲人”二字，佛家常用，唐代百丈怀海和尚作偈云：“幸为福田衣下僧，乾坤赢得一闲人。”白居易《闲卧》诗云：“薄食当斋戒，散班同隐沦。佛容为弟子，天许作闲人。”与苏轼交好的佛印禅师亦有《黄莲寺留题》诗云：“白头归古寺，清世作闲人。”由此可见，“闲人”正是当时佛禅熟语，苏轼在这里自称“闲人”正与文中的佛家悟道体验相关。也就是说，“闲人”二字确为本文理解的关键，但如果只是将本文看成一篇文人写景小品，引导学生从苏轼一时之“心境”（贬官黄州）及其生平、思想背景上探求“闲人”的旨趣，就难免停留于文章表面，只有进一步了解本文中特定的文化知识，才能更准确、深刻地体会文章的意蕴。

其次，课文依赖于特定的文化背景，有着特定的文化逻辑，离开这一背景，不顺着这一逻辑，就无法准确地理解课文。比如《曹刿论战》中，鲁庄公依次说了三个战争取胜的条件：一是自己不吝惜财物，也就是不贪婪；二是对神诚实，也就是有虔敬之心；三是据实断案，也就是公正治国。对于这三点，唐代柳宗元感到很疑惑，他在《非国语·问战》一文中说：“徒以断

狱为战之具，则吾未之信也。刱之辞宜曰：君之臣谋而可制敌者谁也？将而死国难者几何人？士卒之熟练者众寡？器械之坚利者何若？趋地形得上游以延敌者何所？然后可以言战。若独用公之言而恃以战，则其不误国之社稷无几矣。”可是，曹刿和鲁庄公好像没有这样的疑惑，这是为什么呢？

西周、春秋时期行宗法制和分封制，天子为大宗，诸侯为小宗，是亲戚关系，受礼仪制度约束。西周时期，天子为惩罚诸侯国的非礼行为，可以指令其他诸侯国出兵，但这种战争仍然在礼制范围之内，往往是兵临城下，或稍分出胜负，即结盟而还，与后世争地灭国之战迥然不同。春秋时期，随着周天子的衰微，战争多由诸侯自主发动，有争霸或吞并的目的，战争始弃礼仪而讲实效。传统的礼仪战争，崇尚的是礼制精神，依赖祖先神灵的护佑，所以要牺牲丰盛，对神灵虔敬。春秋时期，开始提倡“鬼神非人实亲，唯德是依”，而诸侯的德行主要就是指养育子民，所以鲁庄公所谓“衣食分人”仍然意在敬神。鲁庄公的第三个理由是公正断案，说的是理国治民之道，体现了独立于礼仪之外的政治理性，曹刿称之为“忠”，与对神灵的“敬”相对。“断狱以情”虽然不能直接决定战争的胜败，但它说明鲁庄公愿意脱离传统礼制来进行这场战争，而这对曹刿来说非常重要。

战争中，无论是三鼓而后应，还是防止齐国佯败设伏，从战术上来说，都不难看懂，为什么庄公就不理解呢？这还是要从礼仪制度上来说。按西礼，诸侯国战争双方不是血亲就是姻亲，战争的目的是罚罪，受礼制约束，不会有你死我活的感觉。三鼓而后应和佯败设伏都是违背战争礼仪的。鲁国作为礼仪大国，鲁庄公和贵族满脑子只有战争礼仪，不理解曹刿的行为，所以有鲁庄公之问。曹刿的战术突破了礼制思想，表现出诡战的色彩，体现了春秋战争的发展趋势。实际上，春秋时期，既有坚持礼仪的宋襄公，在泓之战中奉守不重伤、不擒二毛、不鼓不成列等规矩，导致国败身亡，也有各种偷袭、诡诈，如晋军伪装成为采米的人接近鼓国都城后发动袭击，一举歼灭鼓国，等等。到了春秋晚期，各国的战略、战术，包括战阵形态，都不再讲究礼仪了，

而是以取胜为目的，竭尽变化之能事，军事技术有了很大发展。这篇文章的文化意义在于，守旧的贵族严守礼法，“未能远谋”，只有士出身的曹刿，作为一种新兴的社会阶层，才能把握社会发展的趋势，敢于突破，与时俱进。显然，《曹刿论战》这篇文章的文化内涵不在于以弱胜强，而在于以诡胜正；曹刿的品质如有所取的话，就在于与时俱进，不拘泥于旧的礼制。而这一点，从文章中是读不出来的，必须深入到文化背景中，从当时的文化逻辑出发，才能得到确切的解释，才能消除学生心中的疑惑。

以上两个例子说明，传统文化有着自己的背景知识和文化思维，如果只是从文学角度，从文章内部进行理解，就会错失文章的大意，误解古文的价值，也会难以说服学生。所以，丰富而系统的传统文化知识对语文教学非常重要。

二、价值多元和符号体系

文化具有很强的包容性，不同的情境，会有不同的价值取向，甚至会有完全相反的价值取向，但它们可能都是有意义的。文化的包容性，为个体提供多种选择，从而使不同的个体，或同一个体能够从不同方向完善自己，形成丰富多彩的文化景观。理解这一点，对于形成正确的文化观非常有意义。

统编初中语文教材在同一个单元中选用了《岳阳楼记》和《醉翁亭记》两篇文章，就有着这样的意味。《岳阳楼记》云“不以物喜，不以己悲，居庙堂之高则忧其民，处江湖之远则忧其君”，又云“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”。前一句说外界的变化、自己的感觉都不重要，重要的是在任何情况下都保持忧国忧民的政治情怀；后一句则是对前一句的发挥，表达了先人后己的伦理准则。而《醉翁亭记》则抒写由游览自然、纵情宴饮而感受到的快乐。所谓“人知从太守游而乐，而不知太守之乐其乐也”，是说太守除了山水宴饮之乐外，还独自享有一份与人同乐之乐。这两篇文章，都有贬谪的背景，都体现了感物抒怀的文学功能，但所体现的文化理念迥然不同，甚至是相互对立的。这就需要将两篇文章结合起来讲。《岳阳楼记》所谓“古仁人之心”表达的是儒家的人格理想；《醉翁亭记》得

意山水，泯然众人，得自然无我之意趣，是道家所追求的人生境界。儒道是古代两大重要的思想流派，由于取向不同，常相互竞争，相互攻讦，却又形成了互补的关系。儒家着意于意识形态的构建，强调社会和政治生活中的伦理人格的塑造；道家思想主要关注人生的意义，强调的是个人意志的自由和自然人格的自我实现。对于中国文人士大夫而言，他们的人生同时具有社会属性和个体属性，可能形成儒家人格理想和道家精神境界的双重追求。儒家有达则兼济、穷则独善的说法，虽然对“善”的理解不一样，但这句话确实为道家的自我精神完善提供了空间。在这种文化背景下，士大夫普遍认同社会生活从儒，私生活从道，或者在政治、人生挫折时由儒转道的生活模式。在同一个人身上，儒道兼有的状况并不少见。这是中国文化的特点，也是我们判定两篇文章的文化价值的依据。所以，这两篇文章一定要合起来讲，对比着讲，否则就失去了它们应有的文化内涵。

文化价值的多元、多层次，在中国传统文化中表现为文化符号体系的丰富性。这些丰富的、相互关联的文化符号使得价值表述更加精确、清晰，同时也使得传统价值观念具象化、艺术化，更具感染力。自觉地利用文化符号讲授传统文化，是一种简捷而高效的方式。

周敦颐《爱莲说》以莲花代表一种君子人格：“出淤泥而不染，濯清涟而不妖，中通外直，不蔓不枝，香远益清，亭亭净植，可远观而不可亵玩焉。”教材提示学生，通过这几句描述来体会君子的美好品质。这是一种什么样的美好品质呢？独立自爱、雅洁正直，有内涵，不媚俗，是一种令人向往的人格范型。这篇文章还提到菊花和牡丹，菊花象征隐者，远离尘嚣，托身草野，以保持人格的高洁；牡丹为世俗富贵之象，特指地位崇高、声名显赫者，反映了世俗社会的价值。菊花和牡丹这两个符号构成了隐与仕这一二元对立的价值观，这其中包含着某种消极抵抗的情绪和无可奈何的遗憾，不能算是一个完满的价值体系。周敦颐提出的莲，则代表积极入世又能保持精神独立的第三种人格，让人格理想和社会理想能够结合起来，这就丰富了原先的二元价值体系。教师如能清晰地指出这一突出的文化贡

献，才能说清楚传统文化中的人格理想。

实际上，中国文化中还有梅、兰、竹、菊“四君子”之说，分别象征着人格中的高洁傲岸、幽雅空灵、虚心直节、冷艳清贞，代表了四种人格类型的君子，或者君子人格中的四种形态。此外还有松、竹、梅“岁寒三友”之说，等等。这些都是典型的文化符号，它们所描述的都是“君子”，都以修德养性、精神独立为旨归，但有一定的差异性。这个文化符号体系，在一个相对统一的价值框架内，为学养、性情、处境的差异提供了不同的选择。同时，我们还能从这篇课文中看到传统文化的价值表述的一个重要形式，就是君子比德。《礼记·聘义》载孔子云：“君子比德于玉焉，温润而泽，仁也。”他所谓“智者乐水，仁者乐山”（《论语·雍也》）就是典型的比德。《荀子·法行》也有类似的话：“夫玉者，君子比德焉。温润而泽，仁也；栗而理，知也；坚刚而不屈，义也；廉而不刿，行也；折而不挠，勇也；瑕适并见，情也；扣之，其声清扬而远闻，其止辍然，辞也。”由此看来，比德于物，是理解中国传统价值观的一把钥匙，而《爱莲说》中就包含着这一价值文化的大量信息，不可轻易错过。

文化的构成是复杂的，对文化内涵的理解，存在着一个由表及里、由此及彼的过程。而《课标》提出的探究性学习，也就是要学生能把握传统文化的精髓，更加广泛地认知传统文化，并感受传统文化的魅力。

《伯牙鼓琴》一文中，钟子期从伯牙的琴声中听出来的是大山、江河，由此感受到伯牙内心之志，进而认同伯牙智者、仁者的人格。这也是比德，但这篇课文还有更多的文化内涵可供挖掘。桓谭《新论·琴道》说：“昔神农氏继宓戏而王天下，上观法于天，下取法于地，近取诸身，远取诸物，于是始削桐为琴，绳丝为弦，以通神明之德，合天地之和焉。”上古圣人按照自然之理、自然之德创造了琴，而琴也就具有了和合自然社会的功能。明朝小说《警世通言·俞伯牙摔琴谢知音》中，钟子期提到古琴有“六忌”“七不弹”：忌大寒、忌大暑、忌大风、忌大雨、忌迅雷、忌大雪；闻丧者不弹、奏乐不弹、事冗不弹、不净身不弹、衣冠不整不弹、不焚香不弹、不遇知音不弹。这是明朝人的总结，说明历

史已经赋予弹琴这一行为以高尚、雅洁、神圣的意味，成为士人的表征。三国曹魏时著名的音乐家、思想家，竹林七贤之一的嵇康，写出“目送归鸿，手挥五弦。俯仰自得，游心太玄”的诗句，其中所表达的超然出世的人生姿态和对自由自在的向往，令人陶醉。《世说新语》记载嵇康被杀时，神气不变，索琴弹《广陵散》，然后慨叹说：“《广陵散》于今绝矣！”这是以弹琴来象征自己高洁的生命。《晋书·隐逸传》说陶渊明：“性不解音，而畜素琴一张，弦徽不具。每朋酒之会，则抚而和之，曰：‘但识琴中趣，何劳弦上声！’”陶渊明喜欢弹一张无弦的琴，自然也不会有音乐，琴已被高度抽象化了，成为弃世守道人格的象征。

寄情于琴，甘愿孤独寂寞，一方面是对世俗的失望，希望远离社会，一方面也表达了对知音的渴求。伯牙感叹曰：“子之听夫志，想象犹吾心也。吾于何逃声哉？”这是说，在子期面前，伯牙的琴声无所隐藏，也就是自己的心声尽显无遗，自己的人格精神也被认知和接受。两人精神相通，互相认同，这就是知音。课文中“子期死，伯牙破琴绝弦，终身不复鼓琴，以为世无足复为鼓琴者”，就显示了那种重回孤独的心灰意冷之态，也显示了对知音的依恋之情。这样的故事，在古代不断重复。《世说新语·伤逝》记载，子猷和子敬是王羲之的两个儿子，都喜欢弹琴，两人感情笃深，子敬死时，子猷“径入坐灵床上，取子敬琴弹，弦既不调，掷地云：‘子敬子敬，人琴俱亡’”。《世说新语·伤逝》还记载了张季鹰的故事：其友顾彦先死，家人将其平生喜爱之琴放置灵床上，张季鹰前来吊唁，登床弹了数支曲子，抚琴感叹曰：“顾彦先颇复赏此不？”此外，唐人权德舆诗《从事淮南府过亡友杨校书旧厅感念愀然》有“绝弦罢流水，闻笛同山阳”句，孟郊《哭秘书包大监》诗有“始知知音稀，千载一绝弦。旧馆有遗琴，清风那复传”之句，等等，由此可以看出，人们在琴这一特殊的乐器上，寄托了人格和生命的理想，寄托了对知己的渴望，其情至深，其意至坚，是中国传统文化中感人至深的一个象征。通过《伯牙鼓琴》这篇课文，鼓励学生不断探索，就可能打开中国传统文化的一个幽深、神秘的新境界，反过来也能加深对课文的理解。

三、文化情境和文化差异

所谓文化情境，指文化现象和文本的文化背景、历史现场、文化关联等，也包括学习者的文化立场、文化体验等。文化理解必须在一定的文化情境中进行。文化差异同样也构成一个文化情境，这种差异性能帮助我们更好地理解、判断传统文化现象。所以，在古文教学时，既要关注传统文化自身的情境，也要关注学生的文化认知水平和文化态度。文化意义通常是在文化比较中，也就是在古今、中外的比较中来把握，文化价值往往是通过体验、实践来实现。

第一，教材所选古文往往短小，反映的是一个思想的片段，需要联系到一个思想体系才能更好地了解它的文化价值。比如《庄子与惠子游于濠梁之上》这篇课文，从表面上看，文中只是庄子与惠施的一次论辩游戏：惠施质疑庄子对鱼之乐的描述不具有真实性，因为快乐是一种主观感受，而主观感受只能是主体自我表述；庄子借用惠施的逻辑，认为惠施亦无权评判自己的表述是否真实；惠施则认为庄子的回应事实上认可了自己的逻辑，也就确认庄子无法知鱼之乐。这是论辩的第一个阶段，看起来是惠施取得了胜利。但庄子紧接着又回到惠施的问话中，认为“安知鱼之乐”中已经包含了“知鱼之乐”这个命题，所以还是对庄子知鱼之乐的肯定。教材“思考探究”认为这一论辩十分巧妙，并要求学生讨论巧妙在哪里。其实，稍加分析就可以看出，庄子在辩论中两次偷换了概念。第一次，惠施认为感受必须为主体独有，这是一个认知性判断；而庄子认为这个认知同样为主体独有，并因此否定了惠施的判断，庄子此处混淆了感受性判断和认知性判断。第二次，惠施的“安”意为“如何”，有质疑的含义，而庄子将其解释为“哪里”，变换了惠施的命题，从而将自己从逻辑困境中解脱而出。显然，庄子的话只是诡辩。那么，这段话的意义在哪里呢？这需要联系庄子的思想体系来说。首先，庄子从鲦鱼“出游从容”的姿态中，感受到了自由和自在，感慨“鱼之乐”只是表达了自己对这种境界的体认，并进而推断这一境界是一种自然之“道”的显现。在自然之“道”下，人与万物无彼无此，相通无碍，黄庭坚诗所

谓“此心吾与白鸥盟”，即这种境界的描述。所以，庄子的鱼之乐是个隐喻，并非推断。其次，这段对话涉及主客观的界限及认知的可能性问题，虽然这个问题讨论得不彻底，但还是能看出，庄子在生存论上强调主观感受，在认知上主张泯灭主客观界限，有其独特的价值。庄子败于惠施，实际上显示了庄子思想的理性缺陷，也说明了意图消弭客观实在性和差异性的努力只能是一种美学体验。最后，这段话是中国早期逻辑话语建构的一次尝试，在此之前，可能只有墨子的《墨经》有过很好的尝试，可惜没有被社会所接受，墨子本人在《墨经》以外的文章也很少采用逻辑论述。而《庄子》这段话虽然是一个初步、漏洞不少的逻辑学尝试，但还是非常有意义的。显然，对于这段话的文化意义，我们必须从《庄子》的整体语境中获得，只着眼于这篇短文是无法获得的。

第二，有一些文化现象、文化观念要放到历史语境中才能得到准确、恰当的理解，如果想当然地用当代文化逻辑来阐述，就有可能形成误解，也就无法把握好传统文化的意蕴。

比如杜甫《石壕吏》诗，教材提示说这首诗反映了杜甫“对战争的控诉和对民生疾苦的关怀”，这大体没错。但说到“对战争的控诉”，当代人一般会区分战争的性质。那么，《石壕吏》所描写的是什么战争呢？是唐王朝为平定安史之乱而进行的战争。对其无论是历史评价还是当代评价，一般都很正面。这样，“对战争的控诉”就会落空。在大多数课堂上，教师回避了这一部分，而专讲“对民生疾苦的关怀”，这也很麻烦，因为就这首诗而言，直接给老百姓带来苦难的是石壕吏，也就是唐王朝地方官员。可是，无论是杜甫本人，还是当代读者，都不会认为这首诗是批评唐王朝的平叛战争和战时政策。善于思考的学生也一定能感受到其中的尴尬。关注战争的性质，有条件地接受战争，这是当代文化的特点。但在古代文化中，战争被看作是不祥的，这是它的根本性质。上古兵书《六韬》云：“圣人号兵为凶器，不得已而用之。”这句话后来被李白写到《战城南》诗中。先秦时期，周王和诸侯出兵时要举行丧礼。《老子》第三十一章云：“夫兵者，不祥之器，物或恶之，故有道者不处。”又

云：“吉事尚左，凶事尚右。偏将军居左，上将军居右。言以丧礼处之。杀人之众，以悲哀泣之，战胜以丧礼处之。”这些都反映了否定战争的文化立场。兵临城下，不得不战，古人也会阐发战争的正当性，比如，杜甫就多次赞颂唐王朝平叛的胜利。但就文化立场而言，战争给国家和百姓所带来的就只有苦难，是应该反对的。这一观念在中国古代文化中一直非常牢固，所以，与反战厌战思想相连的，就是哀叹民生多艰，人生苦难，这两个主题常常融合在一起。《诗经》中有多首描写将士和百姓苦难的诗，都发生在对夷狄的战争中。上面提到的李白《战城南》诗，写的是边疆战争：“烽火燃不息，征战无已时。野战格斗死，败马号鸣向天悲。乌鸢啄人肠，衔飞上挂枯树枝。士卒涂草莽，将军空尔为。”诗作表达了将士战死他乡的悲哀，是以民生否定战争。杜甫的《石壕吏》也应该这样读，它既不是批判唐王朝的统治者，也不是歌颂百姓为国家而献身，它只是沿袭了中国厌战的文化传统，表达了对战争中百姓的同情。石壕吏不是唐王朝的代表，只是战争的代表。这种写法在当代文化中不易被理解，但在传统文化中一直如此，它体现了传统文化对战争性质的认识。

第三，传统文化观念在其文化情境中保有合理性，但学生不可避免地会从自己的时代和经历出发，有时会质疑课文所体现的文化价值。不回避文化冲突，在充分理解的基础上有选择地继承，才是对传统文化的创造性继承、创新性发展。这一点对于我们的语文教学也非常重要。

教材选入的《愚公移山》是古代文化名篇。从上古时代的生产力水平和社会组织方式来看，愚公移山虽然有些夸张（它本来就是一个寓言故事），但它所宣扬的子子孙孙志于一事一业，积数辈之功，终有所成，以及由此抽象出来的埋头苦干、不计得失、持之以恒的奋斗精神，是推动社会发展的动力，因而也是一种人生美德。但今天的学生处在完全不同的文化情境之中：社会发展主要靠知识推动，理性、效率、变通、创新等成为新的价值导向。学生会自然质问：愚公的房子为何会建在这样的地方？除了移山就没有别的办法解决出行问题？一代代人都消耗在这无比低效而看不到成功的劳作中，人生的价值又在哪

里？神灵的意志值得相信吗？此外，还有学生可能关心故事人物的生计问题、环境问题、邻人劳动价值问题等，这就是文化冲突。要让学生认同《愚公移山》中的文化价值，就必须对这个故事中的种种因素作出区分：哪些是可理解的？哪些是需要继承和发扬的？从上古文化背景中理解这个故事，可能涉及生产力水平、家庭和事业的观念、创业的艰难、经验积累的意义等，并在此基础上理解古人改天换地的理想和不懈的坚持精神。从当代文化出发，剔除了其中的非理性和极端的内容，留下敢想敢干、不怕吃苦、持之以恒的精神品质，并将其融入当代价值体系中来，这才是文化的正确方式。为了更进一步弥合传统文化和现代文化的缝隙，教师还可以讲一些当代愚公的例子，比如河南林县在20世纪中期修建红旗渠的故事等，增加这一观念的时代感。此外，在教学中，我们应该鼓励学生的质疑精神，让学生重新评估文中智叟的价值，引起文化反思。总之，《愚公移山》是一篇富有文化张力的课文，其文化意义要从两种文化的碰撞中获取。如果只是让学生总结故事的寓意、分析愚公和智叟的人物形象和心理，完全放下自己的文化立场和感受，教学效果显然不会太好。

关于传统文化学习，还要注意身体力行。实践性是文化自身的特点之一，也是其区别于文学性的特点之一，尤其是中国古代文化更强调实践性。孔子讲“学而时习之”（《论语·学而》），这里的“习”就是实践，就是要将学到的东西应用到社会和人生实践之中；王阳明讲“知行合一”，就是知而行之，行中有知，也就是认知是以实践为目的，而实践也可以加强或纠正认知。所以，中国传统文化中的学习讲究修身的功夫，这也是学习的门径。课文《〈论语〉十二章》，其中的文字和道理都不难懂，但没有体验和实践的功夫，是很难领会语句的意义和内涵的。如何做到“人不知而不愠”“吾日三省乎吾身”“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”呢？教师可以启发学生从历史故事、自己的经验等方面进行反思、体味，也可以设计情境，让学生体验、总结，等等。将传统文化的实践看作语文教育的内容，这是文化传承至关重要的一步。

以上从几个不同的角度，谈了古文教学中如

何传承传统文化，也谈到了不从文化内涵介入，我们就很难准确地理解古文。也就是说，古文和传统文化本来就是一体两面的东西。本文所列举的部分课文的文化知识和思维方式，虽然都和课文理解有密切的关系，但如何教给学生，还需要精心选择和细心设计，而作为教材编写者、语文教师，则不能不有所了解。古文和传统文化教学，一以贯之的是历史理性和文化逻辑，但长期以来，我们已经习惯了以文本分析为主的语文教学方法，忽视了文本外部的文化之维，影响了古文教学水平。这就需要我们革新观念，将文化理解纳入语文这个概念中来，用文化塑造、文化交流来充实语文的工具性、人文性，从而更好地完善语文的内涵，

培养学生的文化自信。

参考文献：

[1] 郎镛，张东航. 统编初中语文教材中的传统文化教育研究 [J]. 课程·教材·教法，2019（5）：92.
[2] 廖婧茜. 统编语文教材与中华优秀传统文化传承 [J]. 贵州师范大学学报，2022（6）：69-71.
[3] 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，2022：18.

（作者过常宝系北京师范大学文学院教授、博士生导师，河北大学副校长，教育部“长江学者”特聘教授，统编高中语文教材分册主编。）

（责任编辑：曹 晔）

《课程·教材·教法》2023年第4期目录

► 课程研究

课程改革的“减法”逻辑	朱永新
新时代爱国主义教育 with 基础教育课程的共融共生	周 昆，朱家存
基础教育新课标中核心素养的一体化设计及其要求	王卫华，罗 丰
学科实践：时代内涵与现实追求	苏 鸿

► 教材研究

新时代教材体系建设的三重逻辑：价值、理论与实践	张 振
中国教科书话语体系构建的价值、问题与路径	王攀峰，邓文卓
媒介技术驱动教材发展的历程、逻辑与启示	段发明，刘业辉

► 教学理论与方法

论五级教研体系的校本教研	杨九诠
引向深度学习的课堂理答及其实践策略	程良宏，白 珊
守正创新：我国学生评价政策的回顾与展望	安富海，刘甜甜

► 学科研究

基础教育阶段推进习近平法治思想“三进”工作：

学理、维度与策略	池 骋，李晶晶
中学语文教材价值反思范式的默契与存续	杨 亮
历史学科大概念的内涵、本质以及在教学中的作用	郑 林
中华优秀传统文化融入统编小学语文教材的现状与优化途径	侯静雯
新课程标准理念下小学数学核心素养评价体系的构建	李星云
从意识到能力：代数推理认知发展的进阶理路	吴立宝，刘颖超
人教版高中物理教材“问题”栏目的情境分析与使用建议	杜明荣，魏靖尧
基于科学思维培养的 CKT 生物课堂有效对话教学行为分析与实施策略	吴志华，卞 瑶，董 语
艺术课程设计的文化逻辑与实践理路	罗雪迺，郑茂平
面向未来的艺术课程教学新实践探究——以美术学科为例	李 静

► 学术纵横

基础教育研究 2022 年度发展报告——2022 年《中小学教育》论文转载情况统计与分析	廖鲜梅，郭洪瑞
--	---------