

基于核心素养培育下的中职语文怀古词结构化教学策略

何可 张叶

泸州市职业技术学校 四川 泸州 646000

【摘要】：针对中职语文古诗词教学中存在的单篇化、浅表化的问题，本文以《念奴娇·赤壁怀古》和《永遇乐·京口北固亭怀古》为例，构建纵横双向的结构化教学策略，引导学生在语言理解与运用中体认中华优秀传统文化所蕴含的思想情感。实践证明，这一策略能有效打破单篇教学的壁垒，提升学生的思辨能力与文化认同感，为中职语文古诗文选读专题教学提供可操作的实践参考。

【关键词】：纵横双向；结构化；怀古词教学

DOI:10.12417/2982-3811.25.09.007

《中等职业学校语文课程标准（2020年版）》（以下简称“课标”）提出“专题教学”理念，强调“整合学习情境、学习内容、学习方法等，引导学生在语言运用中提升学科核心素养”。然而，一线教师在教学实践中仍面临诸多挑战：以古代诗文选读专题的《念奴娇·赤壁怀古》和《永遇乐·京口北固亭怀古》为例，两词虽同属豪放派怀古词名篇，却因分置教材上下册，客观上增加了教学统整的操作难度；同时，笔者在课堂观察中发现，学生虽能完成词句翻译，但对于“周郎”等称谓所蕴含的礼仪文化往往缺乏主动探究意识；教师也常将语言理解与表达设计为相对独立的教学环节，导致核心素养目标难以形成结构化关联。基于上述教学困境，本文尝试以课标为指导，以核心素养为根基，构建纵横双向的结构化教学策略，为中职语文古代诗文选读专题教学提供实践参考。

1 问题提出：中职古诗词学习的现实困境

1.1 篇目间隔：跨学期设置，忽视构建知识系统框架

笔者对本校24级1086名学生的调查显示，八成学生能完整背诵全词，但仅两成学生能准确区分苏轼与辛弃疾的词风差异。而在教材编排上，这两首怀古词分别收录于《基础模块》上下册，跨度达一学年，由此形成了阻碍学生关联学习的“苏辛隔绝”隐性壁垒。其次，教师教学中常采用“单篇精讲+课后背诵”的传统方式，此举虽然能够帮助学生深入理解文本细节，却忽视了知识系统框架的整体构建。同样以本校24级学生为例，他们大多存在这样的问题：能生动复述“大江东去”的壮阔意境，却无法清晰辨别豪放派内部的词风差异；能准确列举“佛狸祠下”的典故内容，却未能建立“借古讽今”的题材认知。在联读前测中，62.4%的学生将两首词简单归为“都是写古代英雄”，41.7%的学生认为“情感完全一致”，这一结果暴露出单篇教学导致学生对词作的认知趋于扁平化的问

题。

1.2 理解浅层：止于字面翻译，忽视涵养文化体认能力

中职学生学习古诗词时，往往停留在“翻译—背诵—默写”的浅层语义理解层面，这使得古诗词沦为文言的训练载体，进而出现以下问题：一是称谓文化流失，仅12.3%的学生能解释“郎”是对男子的美称；二是典故思维缺失，67.8%的学生不清楚“廉颇老矣”与“尚能饭否”的逻辑关联，自然难以体会辛弃疾用典自比时沉郁顿挫的笔法；三是历史背景悬置，多数学生将相关词作泛化为“怀才不遇”的抒发，却未能区分北宋时期“生命理想”与南宋时期“事功理想”的本质差异。这种文化体认的缺位，最终导致“文化传承与参与”的核心素养难以落到实处。

2 课标引领：纵横双向的结构化教学策略

课标指出，语文学科核心素养主要包括“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”四个方面。古代诗文的思想价值博大精深，学习古诗文，最终的落脚点是“文化的传承与反思”。这为我们的结构化教学策略提供了三个关键指向：一是指向知识整合，打破单元壁垒，建立专题教学篇目间的结构化关联；二是指向层次递进，构建“语言—文学—文化”的学习路径，实现学生对古诗文由表及里的深度理解；三是指向素养融合，引导学生在语言运用过程中体认优秀传统文化蕴含的思想理念，最终提升其语文核心素养。据此，本研究构建了纵横双向维度的结构化教学策略。

纵向维度遵循安德森团队修订的布鲁姆认知目标分类理论（认知维度分类为：识记、理解、运用、分析、评价、创造等六大类），采用“语言形式—文学形象—文化背景”的递进逻辑，构建怀古诗词的三阶教学模式。

作者简介：何可（1982-），女，高级教师；张叶，（1989-），女，中级讲师。

注：两位作者对本文贡献相同，为共同第一作者。

语言层以动词选用为切入点, 品味“神游/笑/酹”与“望/记”的语言艺术, 建立炼字与词风的关联意识, 落实“语言理解与运用”目标; 文学层以典故人物为媒介, 分析“周郎/公瑾”与“寄奴/元嘉/佛狸”的文学形象, 理解词人的情感态度与价值立场, 落实“审美发现与鉴赏”目标; 文化层以虚实写法为依托, 揭示一典虚写与多典实写背后的历史背景与生命姿态, 落实“文化传承与参与”目标。

表1 三阶模式的递进逻辑

| 阶段 | 切入层面 | 核心问题 | 素养侧重 | 思维层级 |
|------|------|-------|---------|-------|
| 动词选用 | 语言形式 | 怎么写 | 语言理解与运用 | 识别—分析 |
| 典故人物 | 文学形象 | 写什么 | 审美发现与鉴赏 | 分析—评价 |
| 虚实写法 | 文化背景 | 为何这样写 | 文化传承与参与 | 评价—创造 |

横向维度遵循“同中求异”原则, 运用比较阅读法, 建立“苏辛对照—同中求异—价值分野”的比较分析框架。同为豪放派词人, 苏轼“神游”式的旷达与辛弃疾“望/记”式的沉郁形成词风上的鲜明对比; 同为怀古题材, 苏轼以单一典故虚写周瑜的风流气度, 与辛弃疾用五个典故实写历史的苍劲厚重构成写法上的显著差异; 同为士大夫阶层, 北宋文人的“生命理想”与南宋武将的“事功理想”呈现出价值取向上的明显分野。

3 教学实践: 递进式联读策略的实施

教学实施以典故人物为核心基点, 采用纵横双向的结构化

表2 《念奴娇·赤壁怀古》与《永遇乐·京口北固亭怀古》情感探究卡

| 词作 | 典型人物 | 历史身份 | 词中称谓 | 描写词句 | 蕴含深意 |
|---------------|------|-------|--------------|-----------------------------|-------------|
| 《念奴娇·赤壁怀古》 | 周瑜 | 东吴都督 | 周郎(美称) 公瑾 | 小乔初嫁了 | 尊敬 仰慕 |
| | | | | 雄姿英发 羽扇纶巾 谈笑间、檣櫓灰飞烟灭 | |
| 《永遇乐·京口北固亭怀古》 | 孙权 | 东吴君主 | 仲谋(字) | 英雄、无冕、风流 | 尊敬、仰慕 遗憾 |
| | 刘裕 | 南朝宋武帝 | 寄奴(小名) | 斜阳草树, 寻常巷陌; 金戈铁马, 气吞万里如虎 | 亲切 追慕 |
| | 刘义隆 | 南朝宋文帝 | 元嘉(年号) | 草草、赢得仓皇北顾 | 讽刺 担忧 |
| | 拓跋焘 | 北魏太武帝 | 佛狸(小名) | 可堪: 一片神鸦社鼓 | 蔑视 仇恨 |
| | 廉颇 | 赵国大将 | 廉颇(名) | 老矣, 尚能饭否? | 悲叹 愤懑 |

“中华民族传统的思维方式、伦理道德, ...姓名称谓等...也是学生应该学习的文化内容”。姓名称谓蕴含着丰富的象征意义与深厚内涵, 是中华传统文化的重要组成部分。怀古词中典故人物的不同称谓, 映射出作者的褒贬倾向, 既可为探究作者情感提供切入点, 提升思维品质, 丰富审美体验, 又能拓宽文化认知视野——引导学生辨析“周郎/公瑾”与“寄奴/佛狸”的称谓差异, 理解宋人的民族情感, 从而更好地提升文化素养。

教学策略。具体如下:

教学环节一: 动词对比, 于炼字中初识词风之异

通过对比动词差异, 探寻豪放词风的不同特质, 帮助学生与文本建立感性联结, 以此落实“语言理解与运用”的素养目标。

苏轼以“神游”穿越时空, 精神自由驰骋; 以“笑”面对沧桑, 尽显历经起伏后的淡然豁达; 以“酹”酒祭月, 借庄重仪式释放复杂心绪。这一系列刻画自我的动词, 蕴含着拿得起、放得下、看得开的超脱释然, 故而其词风彰显旷达超脱之态, 体现了北宋文人的生命理想。辛弃疾“望”向北方失地, 饱含收复中原的热切期盼; “记”下战场厮杀, 壮志未酬的遗憾深烙心中, 抒发了拿得起却放不下、看不开的忧闷不甘, 因此其词风沉郁悲壮, 彰显出南宋武将收复失地的爱国追求。两词在动词选用上的差异, 根源于创作者的身份立场与时代背景, 体现出豪放词风的内在多样性, 为比较阅读提供了从语言形式切入的路径。

教学环节二: 形象解读, 依托教材探情感之微

设计情感探究卡, 引导学生填写人物—历史身份—词中称谓—描写词句—词人态度的表格, 进而开展横向对比与纵向自比, 以文学形象为中介实现思维跃迁, 深化情感理解, 丰富审美体验。

横向求同: 苏轼以“周郎”“公瑾”称呼周瑜, 辛弃疾以“仲谋”称呼孙权, 二者均用表字表达尊敬与仰慕, 体现了古代礼仪文化对士人风度的推崇。

纵向辨异: 辛弃疾对五位人物的称谓各有深意——称刘裕为小名“寄奴”, 以“斜阳草树”的出身叙事与“金戈铁马”的事功成就形成对照, 透露出对刘裕的亲切追慕; 称刘义隆的年号“元嘉”, 则因“草草”北伐的结局让这一美好年号成为

反讽符号，暗寓对南宋北伐行动的讽刺与担忧；称拓跋焘为小名“佛狸”，借“神鸦社鼓”的祭祀场景将亲昵感转化为蔑称，表达对外族侵略者的蔑视与仇恨；对廉颇直呼其名，以“老矣”的剥脱式追问剥离“信平君”的爵位荣耀，彰显出壮志难酬的悲叹与愤懑。

“基于专题的课堂教学要以任务为导向，以学习项目为载体”。因此，在纵横对比的思考下，笔者设计了姓名称谓的探究任务引导学生深入思考：

A.苏轼对周瑜称周郎、公瑾，把周郎改为周兄、周君如何？

B.苏轼对周瑜，辛弃疾对孙权都称呼字，这是为什么？

C.同样写帝王，为何对刘裕称呼其小名，对其子刘义隆称呼年号，又对拓跋焘称呼小名呢？

D.廉颇曾是赵国的大将，封“信平君”，为何此处不称呼他“将军”或“信平君”，要直呼其名？

不同典故人物的称谓各有特点，与之对应的遣词造句自然有所区别，通过“为何称周郎而非周兄”“为何刘裕称小名而刘义隆称年号”等关键设问，学生发现表字显礼仪之美、小名见亲疏之别、年号寓褒贬之态、直呼其名见愤懑之思，词人对称谓的选择是捍卫其价值立场，凸显其生命本真。通过对称谓的深入解读，学生不仅能细致地感受作者对不同典故人物所生发的多样情感，加深对典故人物形象的理解，提升思维品质，还能对姓名文化有所领悟，继而深入赏析诗歌韵味，体会其背后隐藏的内涵，从而在诗词学习中收获更为深刻、全面的审美体验。

教学环节三：虚实写法，史实互证悟文化之韵

在前两阶基础上设计“历史背景—作者身份—虚实写法”的探究角度，完成“语言—文学—文化”的闭环建构。

表3 《念奴娇·赤壁怀古》与《永遇乐·京口北固亭怀古》作者对比

| 作者 | 历史背景/语言形式 | 身份 | 虚实写法/价值追求 |
|----|-----------|---------|-----------|
| 苏轼 | 乌台诗案/反衬 | 文人全才/进士 | 一典虚写/生命理想 |

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部.中等职业学校语文课程标准(2020版)[S].北京:高等教育出版社,2020.
- [2] 倪文锦.中等职业学校语文课程标准(2020版)解读[M].北京:高等教育出版社,2020.6
- [3] 安德森,等.学习、教学和评估的分类学——布鲁姆目标分类学修订版[M].皮连生,主译.上海:华东师范大学出版社,2008.
- [4] 魏宏,常晓军.写实和虚构——《永遇乐·京口北固亭怀古》和《念奴娇·赤壁怀古》对比阅读[J].中学教学参考,2024(06):40-42.
- [5] 张曦,易娜.同中探异析方法,异中求同见风格——中职语文高品质课堂对比阅读教学实践探索[J].教育科学论坛,2024(2):72-76.

| | | | |
|-----|-----------|----------|-----------|
| 辛弃疾 | 隆兴和议/借古讽今 | 武将英雄/归正人 | 多典实写/事功理想 |
|-----|-----------|----------|-----------|

历史背景：通过展示北宋与南宋疆域对比图，并引入《宋史》中关于“乌台诗案”与“隆兴和议”的文献片段，教师引导学生认识到苏轼的仕途挫折发生于时代相对稳定的背景之下，他借周瑜的风流倜傥实则反衬自身的失意，对周瑜的虚写寄托了渴望生命超越的诉求；而辛弃疾身处南宋偏安一隅的时期，因“归正人”的身份受到限制，其收复中原的诉求与朝廷苟安的政策形成冲突，因此他连缀五部典籍以实证史实，在借古讽今中抒发家国之忧。

作者身份：教师补充苏轼在医药、饮食、水利等领域的成就，以及辛弃疾“壮岁旌旗拥万夫”的军事经历，构建“文人全才”与“武将英雄”的身份图谱，帮助学生理解：作为进士出身的文人，苏轼博采儒释道三家之长，追求生命的丰富性与精神自由，他“一典虚写”的手法体现了北宋文人的生命理想；而作为武将出身的“归正人”，辛弃疾以军功及收复中原为价值核心，他“多典实写”的方式则彰显了南宋武将经世致用的追求。

虚实写法：教师在学生对读文本时，引导其发现苏轼虚写周瑜时，聚焦于其“小乔初嫁”“羽扇纶巾”的风流形象，虚构这些风流形象是苏轼追求个体人生圆满的精神体验；而辛弃疾实写五典时，严格遵循历史本貌，形成了对南宋统治者的警示、收复中原无望的现实以及壮志难酬之愤懑的完整叙事链。前两个教学环节中的动词对比、称谓解读在此获得历史背景层面的深层阐释——一典虚写与多典实写的差异，根源在于生命理想与事功理想的价值分野。两种写法共同丰富了豪放词的表现力，展现出中华优秀传统文化的多元脉络，推动“文化传承与参与”素养的深度落地。

综上所述，从提炼两者共性的分析，到对比探究其特性的过程，我们最终得以深入理解两位词人的思想情感、价值取向与词风差异。通过纵横双向对比分析开展古诗词教学活动，引导学生对怀古诗词的语言、手法、情感与风格进行多元剖析，深入体会其艺术特色与精神内核，感受不同的生命价值，帮助学生获得更为丰富的审美与审智体验，汲取优秀传统文化的养分，进而增强文化认同感与民族自豪感。