

王崧舟“诗意语文”理念下的初中古诗词教学策略探析

袁 明

合肥师范学院文学院 安徽合肥 230601

摘 要：基于王崧舟“诗意语文”的教学理念，结合义务教育语文课程标准对核心素养的要求以及当前初中古诗词教学困境，文章从诗意语文的内涵和实践策略出发，针对“诗意语文”在初中古诗词教学中的实践路径进行探索，以期“诗意语文”理念在初中阶段的落地提供可操作的策略框架。

关键词：王崧舟；初中古诗词；诗意语文；核心素养；教学

古诗词作为教材中的“定篇”，可见其在教学实践中的重要性，同时它也是落实语文核心素养的重要载体。王崧舟提出的“诗意语文”教学理念，受到语文教育界的广泛关注。“诗意语文”强调通过“语言与精神的同构共生”，在语文教学中实现情感、审美与文化的深度融合。这一理念与古诗词教学的特质高度契合。“诗意语文”不仅可以使古诗词教学回归语文该有的诗意，充满生命的温度与文化的厚度，还可以达成语文教学目标，实现语文教学价值的跃升。在语文古诗词教学实践中，王崧舟的教学理念值得广大教师学习和借鉴。

一、王崧舟的“诗意语文”教学理念

“诗意语文”的教学理念是王崧舟所有教学理念当中内容最完善、系统性最强的理念。自2004年他首次提出“诗意语文”的概念之后，便在这条路上深耕探索，搭建了以文化为经、意象为纬的古诗教学网架，形成王崧舟独特的诗意教学风格。

那么，什么是“诗意语文”，其中“诗意”的内涵又是什么？王崧舟本人对“诗意”的解释予以“说不清”来回答。“诗意”是一种意会，是一种“此中有真意，欲辩已忘言”地灵犀际会。王崧舟在《诗意语文的理念和信念》一文中，把“诗意语文”诠释为“精神的语文”、“感性的语文”、“儿童的语文”、“民族的语文”、“生活的语文”^[1]。笔者认为“诗意语文”以语言本体论为根基，强调通过文本意象的审美建构、诗意情境的沉浸式创设及文化根脉的深度挖掘，实现语言符号与生命体验的同构共生。其核心在于以言语实践为路径，引领学生在语言品味中抵达情感共鸣、哲思领悟与精神成长的教育境界，最终达成工具性与人文性的有机统一。

由于对“诗意”理解的多样性，我们看不清“诗意”的真面目，也难以对“诗意语文”给出一个明确的

定义，而且它并非是静态的，而是动态的，不断变化、生发的。“诗意语文”就是语文本身。“诗意语文”并不是什么派系，如果想要将其用定义的当时表述解释透彻是不现实的，但是“诗意语文”所渗透的教学理念与实践智慧是值得挖掘和借鉴的^[2]。

“诗意语文”具有六大策略，分别是举象、造境、人情、会意、求气、寻根。从“举象”的具象化思维到“寻根”的文化归属感，每一步都在回答“如何通过语言教育实现人的全面发展”这一根本问题。这启示教育者：唯有让语言教学回归“人”的尺度，在工具训练中注入情感温度、在文本解读中挖掘文化基因，才能真正实现语文教育“以文化人”的终极追求。六大策略的系统性，也为一线教师提供了可操作的“诗意语文”实践框架，使抽象的教育理念转化为具体的课堂行动，推动语文教学从技术层面的“术”升华为精神层面的“道”。

二、初中古诗词教学存在的问题

初中古诗词教学中，虽然大多数教师都能够意识到要“诗意”的教学，但是往往在教学实践中因为自身或者现实原因导致古诗词教学无法深入，学生对古诗词的理解也浮于表面，仅仅停留在读、写、背的层面。因此，教师要发现初中古诗词教学中的现实困境并进行分析，以期找出针对性的解决方案。

（一）教学理念陈旧

初中古诗词教学长期受工具理性主导，教学目标呈现显著的应试化窄化倾向。课程实施中，对字词释义等语言知识与考点强化构成目标主体，而“审美鉴赏”“文化认同”等核心素养目标则流于空泛，形成“育分”与“育人”的深层割裂。从主体定位看，教师中心主义范式下，学生的认知主体性与情感体验权被隐性消解：课堂以教师的文本阐释为权威，导致“教——学”关系陷

入“知识传递”的单向模式，主体间性对话机制未能有效建立。这种理念滞后直接导致古诗词的文化育人价值被工具化矮化，学生在被动接受中逐渐丧失对古典诗词的本真感知与创造性解读能力。

（二）教学方法单一

传统讲授法中教师多将古诗词肢解为语言与主题思想的拼贴，于是便陷入“逐句翻译——手法分析——主旨提炼”的机械流程，导致语言形式与人文内涵的有机联系被割裂。此外，多媒体技术的工具化滥用催生“浅表化体验”现象：视觉化场景替代文本细读，音乐配诵消解语言节奏的自主感知，形成“技术赋能”与“文本疏离”的尴尬局面。更值得关注的是，古今语境的断裂性处理普遍存在——传统文化精神的现代转化机制缺失，导致古典诗词沦为脱离现实土壤的文化标本，其当代育人价值难以有效激活。

（三）评价机制欠缺

现行教学评价体系呈现明显的“量化至上”倾向，与古诗词教学的核心素养诉求存在结构性矛盾。一方面，标准化试题占据评价主导，而“审美创造”“文化反思”等复杂素养因缺乏科学观测工具被边缘化，学生们花费大量时间和精力去记忆诗词的字词释义、背诵答题模板，而对诗词中蕴含的意境之美、文化内涵，以及作者在字里行间传递的情感和思想，却缺乏深入理解和感悟，形成“重知识记忆、轻能力发展”的评价失衡。另一方面，课堂即时评价语言存在显著的专业性缺失：教师反馈多停留在“很好”“有道理”等模糊表述，缺乏对学生思维过程的精准捕捉与深度引导，难以实现“教——学——评”的良性互动。

三、“诗意语文”下的初中古诗词教学策略

在“诗意语文”理念下，初中古诗词教学需突破传统窠臼。新课标推动教育向素养本位转型，而当下课堂存在机械解读、功利化倾向等问题。教学策略应立足文本细读、情境创设与文化建构，让古典诗词在初中生心中生根，实现传承与审美素养的双重提升。

（一）革新教学理念

教师应突破工具理性桎梏从而改进教学目标，破解“育分”与“育人”的割裂，构建“语言——审美——文化”三位一体目标体系，将语文教学的知识、技能、思维、情感、价值观等融为一体。确立学生主体的课堂范式，依托“入情——会意”的认知逻辑设计开放性问题的链，在师生多元对话中激活初中生特有的认知图式与情感体验，消解教师中心主义的单向灌输模式。通过意象

溯源、母题比较等“寻根”手段实现古诗词教学从工具理性向价值理性的范式转型，深化“文化摆渡”的教育使命。

（二）丰富教学方法

1. 诵读涵泳，以声传情

王崧舟指出：“诵读是一个特殊的实践过程。要求眼到、耳到、口到、心到，强调对语言文字的直接的整体的领悟^①。”诗意语文的六大策略都以“读”为纽带，“求气”尤其重视朗读的作用，“以情带读，读中悟情”是诗意语文的具象化体现。

王崧舟在执教《长相思》时，以“读”为核心展开教学，有自由读、齐读、默读等多种读的方法。他的读是有目的的，一读意在正音，聚焦“聒”“更”等易读错字，帮助学生建立规范的语言感知基础；二读意在节奏，通过划分“山一程，水一程”等词句停顿，带领学生体悟词牌格律，在齐读中感受韵律之美；三读意在情韵，让学生在“风一更，雪一更”的重复咏叹中，体会叠词营造的绵长愁绪，实现从语言形式到情感内涵的升华，这三读是层层递进的。教师要善于以读促学，“由言及气，由气悟情”使朗读成为连接语言符号与情感意义的桥梁。

除此之外，教师还可以采用角色扮演读，教师范读等多种朗读方式。这种“以读促悟”的教学策略，既符合初中生形象思维为主的认知特点，又为古诗词教学突破“肢解分析”的窠臼提供了可行路径，使课堂成为学生与文本、与作者、与传统文化对话的诗意空间。

2. 想象构象，入境悟情

举象造境，会意入情——在王崧舟“诗意语文”理念框架下“想象法”是落实“举象”“造境”策略的核心教学手段。其本质是通过引导学生在语言符号与生命经验间建立通感联结，将抽象文字转化为可感的意象世界与情感情境，最终实现“言——象——意”的层级建构。在教学实践中，教师可以通过在讲述诗歌创作背景的基础上，抓住诗中重要的意象，借助旁白式或提问式语言引导学生置身于特定的意境中，将原本晦涩抽象的意象、意境转化为具体可想象的情境，深入理解诗歌的情感，品味诗歌的独特意境。教师还可以以想象为切入点，采用续写故事结局、代入角色体验等方法，使课堂充满趣味，调动学生学习古诗词的兴趣与热情。

王崧舟在执教《长相思》时引导学生想象作者“身在征途、心系故园”的矛盾，将文字转化为具体意象，搭建语言与形象的桥梁。教师引导学生通过想象促使各

种“象”融合,构建风雪征途与故园温馨的对比情境,形成特定心境,让学生体验其中所承载的情感,助力学生抵达“会意”的境界。它使学生从语言出发,经想象构建意象、营造意境,最终把握文本意蕴,实现语言视域与生命视域的融合,让学生在想象中触摸文字背后的情感与哲思,提升语文核心素养。

3. 互文对照,寻根溯源

在初中古诗词教学中,单从一首诗的意思来解读词人所抒之感未免有些单薄,此时教师可以采用互文印证的方法。互文印证法是王崧舟“诗意语文”理念下“寻根”策略的具体实践,指将古诗词与关联文本进行对照解读,挖掘语言背后的文化基因。借助学生熟悉的相关文本内容,进行对照分析,如此古诗词教学便能超越“教一首诗”的局限,打破孤立解读的平面化思维,每一次文本对照都是一次意义生长,每一回古今对话都是一次精神共振。

王崧舟执教《长相思》时,待学生沉入词境后,引入纳兰性德另一首词“问君何事轻离别,一年能几团圆月”,引导学生围绕“轻离别”向纳兰性德提问,如“为何思乡却又从军”“为何不回家”等,借互文引发对词深层意蕴的解读。这样既能深化学生对纳兰性德矛盾内心——保家卫国与思念故园的理解,凸显“长相思”中乡愁的复杂与深沉;又能丰富学生对“相思”主题的文化认知,使其感悟到诗词不仅是文字,更是生命体验与文化心理的投射,有效提升解读深度与情感共鸣。

4. 构建文本细读整体性路径

语文教师应该具有文本解读的能力,多维解读文本。带领学生体验、探究、感悟、想象,直到触及文章的内核。教师实施文本细读,需构建“言—象—情”逐层掘进的解读体系。文本解读以“言”为基,通过推敲关键词语义、分析语法非常规运用,揭示语言多层意指与诗性特质,同时关注声韵节奏和文本章法,理解其承载的情感基调,完成“以言达象”的基础建构;继而重构意象系统,提取核心意象并追溯文化原型,解析意象间关系,借想象将语言转化为多感官情境,实现“由象生情”的中介转换;最终叩击情志内核,辨析显隐情感,推动情感向生命体验迁移。三者循环互释、螺旋上升,助力学生深度体认古诗词的语言、意象与情感,完成从符号解码到生命意义建构的过程。

王崧舟老师执教《枫桥夜泊》时,他先引导学生推敲“月落”“江枫”等字词,品味语言生动性,通过诵读

感受“月落乌啼霜满天,江枫渔火对愁眠”的声韵节奏,奠定忧愁基调,完成“以言达象”的基础建构。通过提取诗中核心意象,借诗意语言创设枫桥夜色的情境,帮助学生将文字转化为多感官画面,实现“由象生情”的转换。在课堂的尾声,聚焦诗中“愁”情,剖析意象与情境背后的孤独、思乡之情,并引导学生联系生活,将诗人情感与自身生命体验联结,完成从符号解码到生命意义建构的全过程。

(三) 完善评价机制

新课标提出评价应注重过程性与终结性结合,多元主体参与,关注真实语言运用表现,促进教与学双向互动。

在王崧舟诗意语文理念下,教师应在理念上确立“语言、审美、文化”三维共生导向,以“评价即生长”的发展观取代“对错判断”的结果评价;在诵读、情境表演等活动中嵌入沉浸式即时评价;语言上摒弃模糊反馈,用精准化语言评价,以诗性化引导搭建意义桥梁;主体上,师生共拟评价量表,开展“诗友互评”和家长参与的“文化共振”。长效评估关注隐性素养,让评价成为师生在文化长河中的诗意对话,滋养学生诗性成长。

结语

王崧舟所倡导的“诗意语文”教学理念正广泛影响着中小学语文教育领域。“诗意语文”的终极目标于培养“完整的人”,教师应将“诗”与当代语文教学相结合,实现教师与学生的多元交互,培养“诗情”,发展“诗思”,践行“诗行”,积累“诗语”,从而达到“真”“善”“至善”的境界^[4],达成“诗意语文”所追求的生命与语文交融共生的“诗意人生”。

参考文献

- [1] 王崧舟.王崧舟与诗意语文[M].北京:北京师范大学出版社,2015.
- [2] 刘培林,代晓冬,刘宇航.基于王崧舟“诗意语文”的初中古诗词教学策略探析[J].知识窗(教师版),2024,(07):48-50.
- [3] 王崧舟.王崧舟教学思想与经典课堂 诗意语文[M].太原:山西教育出版社,2005.
- [4] 杨淇婷.王崧舟“诗意语文”教学的启示[J].语文天地,2024,31(10):5-8.