

“小学启航·情境赋能”——新课标背景下小学文言文情境教学的实践研究

詹红琳

江苏省扬州市扬州大学，江苏省扬州市，225002；

摘要：文言文是传承中华优秀传统文化、夯实学生母语根基的关键内容。面对小学生因文本隔阂、教法单一而产生的学习困境，2022年版《义务教育语文课程标准》倡导的“情境性与实践性”为教学转型指明了方向。本研究以情境认知与建构主义理论为基础，依托部编版教材，系统构建了小学文言文情境教学的“五维模型”，即通过创设历史文化、生活链接、诵读表演、多媒体视听及项目式实践五类情境，促进学生对文言文的意义建构与文化浸润。论文结合具体课例深度剖析了各维度的教学机制与实施路径，并提出了相应的教学原则与评价建议，旨在为一线教学提供兼具理论深度与实践价值的参考，推动小学文言文教学从知识传授走向素养培育。

关键词：小学文言文；情境教学；教学设计；文化浸润；核心素养

DOI：10.64216/3104-9702.25.06.031

1 引言

1.1 研究背景与问题提出

自统编版语文教材在全国小学阶段全面推行以来，文言文选文比例与编排系统性显著增强。从三年级启蒙性的《司马光》，到五年级富含哲理的《自相矛盾》《杨氏之子》，再到六年级涉及经典对话与思辨的《文言文二则》（《学弈》《两小儿辩日》），教材构建了一条由浅入深、由事及理的文言文学习序列。这一编排体现了国家对传承优秀传统文化、夯实学生语言根基的高度重视。

在教学实践中，一个突出矛盾日益显现：教材的精心编排与学生学习成效、情感态度之间往往存在落差。许多课堂仍陷入“释词—串讲—翻译—背诵”的固定程式。这种剥离语境、孤立语言点的教学方式，将鲜活的文言文本简化为待破解的“密码”，导致学生视文言文为枯燥、艰深的“异类”，产生强烈的畏难情绪与心理隔阂。如何跨越古今语言与文化的鸿沟，让小学生不仅“读懂”文字，更能“走进”文境、“感受”文心，成为当前小学文言文教学亟待突破的核心问题。

1.2 理论依据：情境教学的价值重构

2022年版新课标强调“语文课程应引导学生热爱国家通用语言文字，在真实的语言运用情境中，通过积极的语言实践，积累语言经验，体会语言文字的特点和运用规律，培养语言文字运用能力。”这一理念为文言文教学改革指明了方向——情境化。

从理论渊源看，情境教学深深植根于情境认知理论。该理论认为，知识并非抽象的独立实体，而是个体在与特定情境互动中建构的产物。学习本质上是学习者参与实践、融入情境的过程。将这一理论映射至文言文教学，意味着必须打破将文言文视为“静态语言标本”的观念，转而将其还原到原本的历史、社会、文化及交际情境中去理解。文言文的字、词、句、篇，只有置于其产生的特定“语境场”中，才能焕发其本真的意义与生命力。

同时，建构主义学习理论为情境教学提供了方法论支持。它主张学习是学习者基于原有经验，主动建构意义的过程。教师的作用在于创设富含资源的“学习环境”，搭建“脚手架”，促进学生主动探究与合作互动。对于文言文学习，教师需要创设多样化的情境，作为学生联通古今经验、主动建构文言意义的“桥梁”与“支架”。

因此，本研究并非简单倡导教学手段的花样翻新，而是旨在以坚实的教育理论为基础，探索一种符合文言文本特质与小学生认知规律的教学范式转型，即从“工具性解码”转向“情境化建构”，从“知识灌输”转向“文化浸润”。

2 小学文言文教学现状的深层剖析与困境归因

尽管部编版教材在选文趣味性与适切性上已做出巨大努力，但教学层面的惯性依然导致以下深层次问题：

2.1 “语言符号”与“意义世界”的割裂：兴趣缺失的本源

当前许多课堂将教学重点几乎全部倾注于文言词

汇的现代对译与句式的语法分析上。这种教学固然解决了“文字训诂”的问题，却严重割裂了文言文作为“语言符号系统”与其所承载的“意义世界”（包括历史叙事、人物情感、哲学思辨、生活智慧）之间的有机联系。学生接触到的是一堆剥离了血肉的“语言骨骼”，自然无法感知其温度与魅力，学习动机必然弱化。兴趣的缺失，根源在于意义的隐退。

2.2 “传授式”教学对“体验式”学习的僭越：情境缺失的症结

受传统教学观念与应试压力的双重影响，“讲授—接受”模式仍占据主导。教师作为唯一的知识权威，将消化过的结论传递给学生。课堂缺乏能够引发学生主动观察、模仿、扮演、争辩、创造的体验性情境。文言文背后生动的对话场景、激烈的思想交锋、鲜活的古人生活，在逐句讲解中变得扁平化、概念化。教学沦为信息的单向传输，学生作为学习主体的感知、体验与建构过程被严重边缘化。

2.3 学段特性模糊与目标定位偏差：效果不彰的关键

小学阶段文言文教学的终极目标，应是启蒙兴趣、培养语感、积淀文化、奠定基础，核心在于“浸润”与“积累”。然而，实践中常出现目标定位的两种偏差：一是“矮化”，将教学完全等同于故事复述和名句背诵，忽视文言语言形式的初步感知；二是“拔高”，过早引入系统的文言语法概念（如“之”“乎”“者”“也”的抽象词性分析），进行机械操练。二者均未准确把握小学生以形象思维、具身认知为主的心理特点，未能设计出符合其认知水平的“意义化”学习路径，导致教学事倍功半。

3 小学文言文情境教学的五维模型与深度实践

基于上述分析，我们构建了小学文言文情境教学的“五维模型”，旨在通过多维度情境的协同创设，全方位打通学生理解文言、感受文化的通道。以下结合具体案例，详细阐述每一维度的理论意图、操作路径与深层教学机制。

3.1 还原历史背景，创设“文化语境场”

任何文言文本都是特定历史时空的产物。创设历史背景情境，是为学生搭建一个宏观的“文化语境场”，帮助其理解文本中人物言行、思想观念的历史合理性，实现从“现代旁观者”到“历史理解者”的角色转换。

教学设计深化示例：（以《两小儿辩日》为例）

3.1.1 时空定位，营造认知“准备态”

教师并非简单出示孔子画像，而是利用数字资源，呈现一幅动态的“春秋列国舆图”，标注孔子周游的主要路线，并配以背景音：“这是一个思想自由奔涌的时代，诸子百家，坐而论道；这也是一个求知若渴的时代，上至国君，下至孩童，皆可探讨天地之理……”此环节的目的，是将学生心理调适到与文本相匹配的历史文化频率，为后续理解“小儿敢与圣人辩”这一看似反常的行为建立合理的认知背景。

3.1.2 具身辩论，化“抽象之理”为“具身之验”

角色扮演不仅仅是分角色朗读。教师可设计“辩论擂台”：请两名学生扮演小儿，不仅陈述文中观点，更鼓励他们用身体动作、生活经验（如早晨与中午看太阳的大小、感受温度的差异）来佐证自己的“理论”。扮演孔子的学生，则需在聆听后，模仿古人姿态（如拱手、沉吟），尝试用文言句式表达“吾不能决也”的坦诚与思考。这一过程，是将文中抽象的“车盖”“盘盂”“沧沧凉凉”“探汤”等比喻，转化为学生可感知的视觉、触觉意象，并通过身体参与，深刻内化“辩”的形式与“知之为知之”的求真精神。

3.2 链接生活经验，创设“意义联通桥”

依据奥苏贝尔的有意义学习理论，新知识必须与学习者认知结构中的已有观念建立实质联系。链接生活经验，就是在文言文的“古意”与学生当下的“今情”之间架设桥梁，让古人的智慧在现代语境中复活，凸显其跨越时空的普遍价值。

教学设计深化示例：（以《杨氏之子》为例）

3.2.1 激活“应对机智”的现代原型

教师创设的生活情境：“客人拿你的姓氏开玩笑”，直指学生可能经历过的社交情境。讨论“如何礼貌而机智地回应”，激活的是学生关于“人际交往”“语言艺术”的原有经验。这步操作，为即将学习的古代案例提供了鲜活的心理锚点。

3.2.2 文言对照，揭示“表达范式”的差异与精妙

引入课文后，重点不在于逐字翻译，而在于引导学生对比：面对类似情境，我们现代人可能如何回应（如“您真幽默”“梅子确实好吃”），而杨氏之子的回应“未闻孔雀是夫子家禽”妙在何处？通过对比，学生能自主发现文言回应中的“类比逻辑”、“委婉否定”（“未闻”）以及其超越简单解释的机智与风度。此时，文言文不再陌生，而成了一种更精妙、更富文化韵味的“高级表达范例”。

3.2.3 迁移创造，实现“范式”的内化与运用

“姓黄——未闻黄豆是夫子家豆”等迁移训练，其价值远不止趣味性。它实质上是引导学生主动运用刚刚习得的“类比回应范式”，进行创造性模仿。这个过程，是学生对文言句式、思维逻辑从理解、接受到初步应用的关键一跃，完成了从“旁观者”到“尝试使用者”的身份转变。

3.3 借助诵读表演，创设“具身体验场”

具身认知理论强调，认知过程深深植根于身体与环境的互动。文言文的节奏、韵律、气势，仅靠分析无法真正领会。通过诵读与表演，调动学生的身体动作、面部表情、空间位置变化，能将静态的文字转化为全身心参与的动态事件，实现“以身体之，以心验之”。

教学设计深化示例：（以《司马光》为例）

3.3.1 意象化聆听，构建内心视像

教师范读时，要求学生“闭眼，在脑海中放电影”，这实则是引导学生将听觉信息转化为个人独有的内心意象。不同学生脑海中的“瓮”、“儿”、“光”、“石”可能形态各异，但紧张、危急、转折、放松的情感脉络却因语言的节奏（急促—停顿—有力—舒缓）而得以共同构建。

3.3.2 动作编码，将叙事内化为身体记忆

“众皆弃去”时的惊慌跑散，“光持石击瓮”时的蓄力重击，“水迸”时的集体释然呼气。这些设计精当的肢体动作，犹如为叙事脉络中的关键节点设置了“身体记忆码”。当语言与特定的身体动作、空间移动、情绪反应紧密结合时，对文意的理解和记忆便不再是单纯的脑力劳动，而成为烙印在身体感觉中的“情境记忆”，记忆深度和持久性显著增强。

3.3.3 情境朗诵会，从个体体验到集体展演

展演环节将个人或小组的学习成果置于集体观摩的评价场中。为了获得“最具画面感”的认可，学生必须反复琢磨如何通过声音的强弱、快慢、虚实，以及动作的精准度、配合的默契度，来最大化地再现文本情境。这个过程是最高阶的精细化加工，是对文本理解、情感把握、表达能力的综合淬炼。

4 结论与展望

本研究通过理论梳理与实践案例的深度结合，论证了情境教学是破解小学文言文教学困境、落实新课标理念的有效途径。它通过还原历史语境、链接生活经验、调动具身体验、融合视听媒介、创设项目实践等多维策

略，将文言文学习从枯燥的语言解码活动，转变为一场场充满意义探索、情感共鸣与文化体认的生动旅程。

情境教学的实践仍面临诸多挑战，如对教师专业素养与教学设计能力要求更高、教学进度与深度的平衡、大班额背景下活动组织的有效性等。未来研究可进一步关注：不同情境模式对不同学段、不同风格文言文本的适用性研究；基于实证数据的、情境教学对学生文言文学习成效及文化态度影响的长期追踪研究；以及开发更丰富、更便捷的支撑情境教学的数字化资源库。

路漫漫其修远兮。我们坚信，以情境教学为舟楫，以文化传承为星图，小学文言文教学必能穿越时空的迷雾，抵达启迪心智、涵养精神的彼岸，让中华优秀传统文化的种子，在每一个孩子的生命中生根、发芽，绽放出时代的光华。

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.
- [2]李吉林.情境教育精要[M].北京：教育科学出版社,2016.
- [3]让·莱夫，埃蒂纳·温格.情境学习：合法的边缘性参与[M].王文静,译.上海：华东师范大学出版社,2004.
- [4]戴维·H·乔纳森.学习环境的理论基础[M].郑太年,任友群,译.上海：华东师范大学出版社,2002.
- [5]王宁.文言文教学的价值与策略[J].课程·教材·教法,2018(5):78-83.
- [6]温儒敏.统编小学语文教材的编写理念与教学建议[J].小学语文,2017(10):4-10.
- [7]张必锟.文言文阅读教学改革刍议[J].中学语文教学,2006(3):28-31.
- [8]王小丽.中小学语文阅读教学衔接中的问题与对策研究[D].武汉：华中师范大学,2014.
- [9]王荣生.文言文教学教什么[M].上海：华东师范大学出版社,2014.
- [10]刘春霞.小学文言文情境化教学策略研究[J].语文教学通讯,2021(12):45-48.
- [11]叶澜.让课堂焕发生命活力[J].教育研究,1997(9):3-8.
- [12]裴娣娜.情境教学与现代教学论研究[J].课程·教材·教法,1999(1):12-16.