

小学古诗教学的几点思考

金坛市教育研究与培训中心 孔蕙萍

如果能引导学生恰当理解诗的表达意向,驰骋于诗所营造的美妙境界,感受诗或凝练或瑰丽的语言,对提高学生的文学鉴赏力和审美情趣是不无裨益的。小学语文教材中每册都编有古诗,中学更甚,可见它在语文教学中举足轻重的地位。然而如今老师们创新古诗教学的意识仍然普遍不强,学古诗还是停留在讲讲作者,译译诗句,背背思想意义,象征性地补充一两首小诗这样的老套路上。固然,解作者,明诗义,谈意境,作延伸这些都是古诗教学绕不开的旧话题。那么该怎样科学而有效地呈现这些话题,让古诗类课型的课与古诗一样含蓄隽永,蕴藉深厚呢?笔者借几个古诗教学的课例片断,来谈一谈自己的拙见。

作者简介,“介”什么

一位五年级的老师在教学《寻隐者不遇》(苏教版国标本五年级上册)时,谈到作者贾岛,孩子们不约而同地说到了经典故事“推敲”,因为这一册教材的第九课就是《推敲》。可令人不解的是,当学生一提到推敲,老师立即就打断了我的发言,并否定了他,老师说:“介绍作者,要重点讲他的代表作品,不是讲长长的故事,浪费时间。”谁知道这条路被封死后,再没有学生举手了。老师只好自己搬出了早就准备好的《长江集》,跟同学们对牛弹琴般地普及了一番。然后又把百度中搜索来的贾岛是否中过进士、贾岛墓、贾公祠等一股脑儿地贩卖了一通。

课后跟执教老师交流这个环节的设计,老师理直气壮地解释了她的行为,说《推敲》是新课文,还没学到,现在讲掉了以后学习起来就没有新鲜感了。但按惯例学古诗又不能不进行作者简介,所以就只能跟同学们讲讲《长江集》了。

那么,这里的作者简介就真的别无选择了吗?细想,《寻隐者不遇》这首诗,讲的是贾岛仰慕深山隐士,虔诚地来拜访他。贾岛对隐者的探访,是他们之间志趣相投的表现,因为贾岛是个半俗半僧之人,他向往隐居的生活但又尘缘未脱,所以特别钦慕那些真隐士。老师更好的途径应该是从这个角度着眼,将贾岛的人物秉性作为作者简介的主体。老师可以告诉学生,正是因为当年贾岛去李凝的隐居处登门拜访,才有了“推敲”的故事;正是因为“推敲”他才结识了韩愈,后来为官,名声鹤起;也正是因此,之后才有

了与门生庄杰南一起去探访《寻隐者不遇》中的隐者的故事。这样的来龙去脉一补充,就更好地将人物的经历串联了起来,使得零散学习的每一篇作品之间有了生动的联系。这种作者简介才真正对古诗学习有助一臂之力之功效。

所以说作者简介“介”什么?不是信息量越大越好,不是知道的都一股脑儿倒出,而必须遴选与文章所要表达的主要意思相关的那一部分内容,让学生通过作者简介,架设起作者与文本沟通的桥梁,更全面更立体地理解文本,感悟思想。

品词析句,“析”哪些

一次听五年级的《六月二十七日望湖楼醉书》,老师在通读全诗后这样展开流程:

师:古人云:诗中有画。你从每一行诗中仿佛看到了怎样的画面?

(学生自学,同桌交流。)

师:脑中有画面的举手。

(陆陆续续有孩子举手,但看得出来,表达的欲望并不强烈。)

师:我们一行一行地说,先说第一行。

(因为老师指定这一轮回答只说这一行,于是本来就不很自信的举着手的又陆续放下了一些。经过很长时间的学生的说,教师补充,画面因此丰富了起来,学生也能说很长一段话了。)

师:好,最后让我们来做一回大诗人苏轼,回到当年当地,把那情那景那些画面用自己的语言写下来,看谁写得生动,看谁写得流畅。

在品词析句这个板块,多数老师都是跟案例中的老师一样,以理解了诗作的大意甚至是会用一长段话写一写诗所描绘的意境为终极追求。然而,学古诗的意义真的就在于此吗?朱自清先生曾经在《经典常谈》一书中有过非常明达的阐释:“经典训练的价值不在实用,而在文化。”这里所说的经典的价值在文化,就是要立足于鉴赏,玩味语言的妙处,而不是靠想象或记忆得出六月二十七日的那一场雨怎样的突如其来,又怎样的稍纵即逝。把一首本就只有二三十字的古诗再割裂成一个个的小句子,又教条地规定必须从第一句按顺序说到第四句,学生没有生活在创作的年代,没有诗人的境遇,没有丰富的生活阅历,又能有多少话可说呢?到头来还不是复述教辅现成答案或者平空捏造一番。在2011版课标精神的引领下,如今语文的语用学意义被放大和强化了,我们要特别关注培养学生正确理解和运用祖国的语言文字,成功从事交际的能力。要对这堂课的品词析句环节实现重构,老师可以在通读全诗之后,引导孩子们联系生活实际,结合书中插图,从整体上体会这场雨所带给人们的感受,因为这是今天的学生生活中可能经历过的场面。然后,把更多的时间花在字词的赏析上,和孩子们一道品析“翻墨”“跳珠”“乱”“卷”等词的妙用,鉴赏诗人在看雨之后写雨之时用词表达的精巧。

所以说品词析句析什么？是借助这样的范本，学到一种表情达意的技巧，并为习作所用。老师们在品词析句时应该把着力点放在作者是怎样用恰当的语言表现意向，放在作者是怎样用合理的结构串起素材上，品析语言表情达意的功能，这才是回归了语文意义的本原，这才是我们语文老师该做的事。著名儿童文学理论家王泉根曾说：“爱诗懂诗从诗美艺术中汲取精神素养，这对于儿童的‘精神成人’具有特殊的价值意义。”的确，在儿童的生命成长过程中，诗歌是开启语言之门、培养文字感悟能力和丰富情感的最好媒介。“两句三年得，一吟双泪流”，我们引导学生读诗，应着力引导学生关注诗人刻苦锤炼、精心推敲的字、句，解开诗人的心灵密码，获得更高的审美享受。

体悟意境，怎么“悟”

新学期的教材培训会上，执教《游园不值》的庄老师对该首诗进行了多元、开放而又深刻的解读，很好地回答了这样的问题。比如在解题后，师问：你从什么地方知道了诗人“不值”？当学生抓住了“小扣”一词后，老师追问：久扣不开，如果是你，心情如何？作者叶绍翁心情又如何？为什么久不开，如果是你，你怎么想？作者叶绍翁是怎么猜测的？临离开时无意中瞥见的一枝红杏带给你什么样的心情？它又让作者叶绍翁看到了一个怎样的春天？这里所有的问题都集中在两个焦点上：你怎么看？作者怎么看？让学生的思维深深扎进自己的内心，设身处地、将心比心、换位思考，扣问自己内心最柔软的部分；然后再把学生的情感牢牢迁移至文本，紧紧靠近当时的现实，贴近作者的呼吸，亲近完整的场面，实现与作者的心灵共鸣，从而更好地体悟诗作所要表达的意境。

所以说体悟意境怎么悟？要先基于文本，找到文本中情感的突破口，体现深入品味文字，再然后多线并进层层对话，与文本对话，与作者对话，与读者自己对话，甚至是与编者对话，在多向对话和互动交流的过程中立足文本而出，这样深入浅出的过程就是体悟意境的过程。我们说编者编写教材，是将课程内容教材化的过程；老师组织教学，是将课堂内容教学化的过程。解读教材、设计教学预案的过程中，老师要做到将一般阅读与备课阅读相区分，用师者的眼光去备课，设计抓手小、多触点、易调控、能深入的导学路径，将自己对文本的理解教学化，将教学的行为意境化，将意境的体悟情感化。

拓展延伸，如何“拓”

古诗教学结课时都会有个拓展延伸的环节，老师们一贯的做法都是如笔者前文所述，象征性地挂出小黑板读几个名句，或干脆给一两首小诗的题目让学生课外积累，学生课外找不找得到背不背，那仿佛是很遥远的事情，与上完课后的老师不相干了。试问，这样的拓展延伸又有多少实际的意义呢？细想，拓展延伸真的就仅仅是结课时可有可无的摆设吗？怎么“拓”才更有效呢？

以《江南春》为例。导入时,利用诗题中的“江南”做文章,可以拓展出好多妙词佳句。如教师可提问:春天来临的时候最美在江南,特征是什么?请用积累的词句说明。此时,莺歌燕舞、草长莺飞、鸟语花香、沾衣欲湿杏花雨、吹面不寒杨柳风、草色遥看近却无等等都可以系统地诵读积累一番。学文过程中再问:“千里莺啼”这样的说法你熟悉吗?你还听说过哪些“千里”?于是一碧千里、一泻千里、千里共婵娟、千里走单骑、千里之行始于足下等等都可以被牵引出来。

上述这些是静态知识层面的拓展,是教学过程中需要有的,但决不是终结的追求目标。然而在现实的教学当中,有的老师往往偏重于或仅仅立足于对上述语文静态知识的讲授,而忽略文本的阅读和言语的积累,这是偏离了语文学习的核心的。拓展这一块,“拓”言语积累才是硬道理。还是《江南春》,从“绿映红”,老师可以追问:文中还有什么映衬着什么?此时可以让学生类比到山映水,可以经过老师的巧妙点拨之后再类比到动映静的写法上,然后再让学生体会绿红与莺啼的动静相生,山郭与流水的动静结合,酒旗与轻风的动静匹配。那么,诗的前两句,这段对仗对比、寓动于静的景语就被学生完全读懂并有了言读积累的一点点拓展的痕迹了。当然,四年级的孩子,一点点就够了。

当然古诗教学与一般课文教学一样,教无定法。古诗词教学对教师的文学积累、语言功底要求很高,老师应充分厚实自己的内涵,以广博的阅读面影响学生的阅读兴趣,以丰富的语言形式感染学生对语言字斟句酌的追求,以喷薄的情感激发学生热爱古诗、积累古诗、研究古诗的情感。

本文发表于《上海教育科研》2014年第2期