

促进深度学习的初中统编教材中 游记类文言文的教學策略

上海民办位育中学 戚文君

一、研究缘起

1. 统编教材中的游记类文言文

《现代汉语词典》中“游记”词条：记述游览经历的文章或著作。《辞海》（第七版）中“游记”词条：散文的一种。文笔轻快，描写生动，记述旅途见闻，某地历史沿革、现实状况、社会习尚、风土人情和山川景物、名胜古迹等等，也表达作者的思想情感。¹

学界对于游记的概念定义和外延界定的看法虽不尽相同，但大体有如下共识，即：游记作为一种记游的文学作品，至少应包含三个基本的文体要素：游踪、景观、情感²，或称其为所至、所见、所感。³

我们借用梅新林主编的《中国游记文学史》中的几句话来阐述这三者的关系：“从结构上来说，所至是骨骼，所见是血肉，所感是灵魂。无骨不立，无肉不丰，无魂不活，三者缺一不可，构成一个完整的格局。”只有这三者有机融合，才不失为一篇好的游记。

综合王立群、梅新林、俞樟华等学者的观点，从教学实际出发，笔者确定统编教材中游记类文言文共9篇。其中既包括《小石潭记》、《醉翁亭记》、《湖心亭看雪》这样作者实际前往游览地的篇目，也包括《桃花源记》、《岳阳楼记》等明显建立在作者想象前提下的篇目；既包括中唐古文运动之后在王立群看来已大量出现并成为独立的游记文体的游记散文，也包括魏晋作为诗歌序文的《桃花源记》、节选自地记《水经注》的《三峡》、节选自文人书信的《答谢中书书》、《与朱元思书》和北宋笔记体散文《记承天寺夜游》。

之所以将以上篇目都确定为游记类文言文，理由在于：一、这些篇目都或多或少地以记游写景为写作内容，在描绘景物和情感表达上有比较多的共同点，因而也具有共同的教学价值，可以探寻它们共同的教学路径。如《桃花源记》虽完全是叙写虚构的行程，但可以循到明显的游踪，也表达了作者的思想情感，《岳阳楼记》、《醉翁亭记》虽然没有明显的游踪记述，但作者也通过写景记游，表现了某种思想情感，其学习规律应该也与典型游记有共通之处；二、这些描写山水风景的名篇，在创作上有前后相继的关系，一定程度上可以反映我国古代游记文学从发端、发展到逐渐成熟直至成为独立文体的演变。如：南北朝时期郦道元的《三峡》、陶弘景的《答谢中书书》、吴均的《与朱元思书》虽然没有明显的游踪，甚至不是独立成文的篇目，但写景手法高超、语言生动形象，表现了魏晋南北朝时期文人们山水意识的演进，为游记文学到唐宋达到成熟奠定了基础。因此，这几篇或许不是最典型的成熟的游记，但我们也不妨将他们列为广义上的“游记类文言文”，探寻学习它们的共同规律。

笔者确定统编初中语文教材中的游记类文言文篇目如下表：

年级分册	篇名	朝代	作者
八年级上册	《三峡》	北魏	郦道元
	《答谢中书书》	南朝齐梁	陶弘景
	《记承天寺夜游》	北宋	苏轼
	《与朱元思书》	南朝梁	吴均

¹ <https://www.cihai.com.cn/search/words?q=游记>

² 王立群.中国古代山水游记研究[M].北京：中国社会科学出版社，2008:18

³ 梅新林，俞樟华.中国游记文学史[M].上海：学林出版社，2004:4

八年级下册	《桃花源记》	东晋	陶渊明
	《小石潭记》	唐	柳宗元
九年级上册	《岳阳楼记》	北宋	范仲淹
	《醉翁亭记》	北宋	欧阳修
	《湖心亭看雪》	清	张岱

(表一)

由此可见，统编版初中语文教材中游记类文言文篇目众多，且多集中分布在八九年级。其篇幅总体上比六七年级教材中的文言文篇目要长，理解难度也较大。《义务教育语文课程标准（2022年版）》将“中华优秀传统文化”作为课程内容的第一个主题，古代散文是其主要载体之一。⁴统编教材中，游记类文言文无疑是古代散文中的重要一类。探寻这类文章共同的教学策略，对初中文言文教学有重要的意义和价值。

2. 游记类文言文教学的现状

选入教材的文言文篇目都是是在我们漫长的古代历史中，最优秀的文人知识分子思想智慧和文学才华的结晶，具有很高的学习价值，值得每一位学生去细细品读、深入研讨。

郑桂华教授在《文言文教学价值再思考》⁵一文中指出，文言文中包含的信息类型，可归纳为言、文、章、道四种，也就具有四重学习价值：言，即古汉语词汇、语法方面的知识技能；文，即文学信息，包括文采、文气、风格等；章，即各类文体的结构、格式、谋篇布局的技巧等文章学方面的信息；道，即文章的中心主旨、思想情感、价值观、审美和文化方面的信息等。这四个方面的信息和学习价值是互相协调、融合、促进的。

但在现实的文言文教学中，相当普遍地存在着重言轻文、碎片化、浅层化的教学倾向。一线教师在教学中惯常使用的教学模式往往是“文学常识介绍、文言字词梳理和翻译、内容梳理、中心主旨和写作特点总结”的流水操作，看似一气呵成、面面俱到，实际上大半的教学时间可能是耗费在文言字词梳理和翻译上，教学内容支离破碎，其余的教学环节往往是浅尝辄止，甚至由教师直接将文章的中心主旨和写作特点总结梳理好，讲授或是幻灯片呈现给学生。教师机械地、千篇一律地教，学生机械地、兴趣寡然地学。

文言文学习的这种情况，无疑是对古代经典作品学习价值的极大浪费，学生难以真正走进作品深处，真正读懂作品在“章法考究处”、“炼字炼句处”的精妙，也很难切身体会到文言作品的“所言道所载志”⁶。长此以往，难以提高学生在“语言建构与运用”、“思维发展与提升”、“审美鉴赏与创造”与“文化传承与理解”这四个方面的学科核心素养。

具体到游记类文言文，这种情况尤为严重。在统编教材中，相比于六七年级情节性故事性更强的笔记体散文，八九年级游记类文言文写景记游，或者写景为主，或者借景抒怀，故事性不强，也没有鲜明的人物形象，学生面对游记类文言文阅读和学习的兴趣本就不大，如果课堂教学依然采用传统重言轻文的方式，只逐句翻译解释句义，学生最多只能按部就班梳理清楚作者的游踪、作者行程中的见闻景观，而远远疏离于作品文言形式背后的，作者炼字炼句的精妙、谋篇布局的匠心、景物中蕴含的文化内涵、作者独特的审美体验、内心的思想情感，等等。

一项对 245 名初二、初三学生的调查问卷⁷显示，学生对古代游记散文的学习兴趣不大，对“游记”这一类文言文的共同特点比较忽视，而只着重于文章本身、特别是词汇积累与翻译的学习。问卷同时显示，教师在组织游记学习的过程中，最常采用的是教师讲解为主的传

⁴ 《义务教育语文课程标准（2022年版）》第18页

⁵ 郑桂华.文言文教学价值再思考[J].语文学刊,2012,5

⁶ 王荣生.文言文教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2014:7

⁷ 张欣悦.统编版初中语文古代游记散文教学研究[D].临汾:山西师范大学,2019:23

统教学方式，着重于文言词汇与翻译的落实。学生认为学习后的收获也集中于“文言词汇的积累”上。这与笔者在日常教学中的观察非常一致。在这项调查中，学生心目中学习古代游记散文的难点排在第一位的是“不能随作者的‘游’而展开时间和空间的想象”（65.31%），其次是“对文章纪游内容不理解”（57.55%），而把“文言的语言障碍”视为学习难点的仅占42.04%。

笔者认为，学生所谓的“不能随作者的‘游’而展开时间和空间的想象”和“对文章纪游内容不理解”，一方面是由于文言形式带来的语言障碍，另一方面更与教师在教学中忽视了作品作为游记本身的文体特征，采用与其他文体文言文相同的教学策略，即过于侧重文言字、词、句的梳理串讲，教学方式上以教师讲解为主，使学生的学习难以深入，仅停留在很浅的层面上有很大的关系。这种浅层化的教学倾向，面对篇幅短小、浅显的、故事性强、人物形象突出的笔记体文言文或许勉强还能应付，但对篇幅往往较长、缺少故事情节和突出人物形象、抽象程度更高的游记类文言文，就很难达到良好的教学效果了。

笔者认为，采用不同于传统文言文教学的教学策略，促进学生深度学习，是提高学生学习游记类文言文的学习效果、培养学生语文学科核心素养的重要途径。

3. 深度学习

瑞典教育心理学家费尔伦斯·马丁（Ferenc Marton）和罗杰·塞尔乔（Roger Saljo）在对当地大学生的阅读策略进行实验和研究后，提出了深度学习（Deep Learning）和浅层学习（Surface Learning）这一组相对的概念。他们认为，深度学习是指新内容或技能的获得必须经过一步以上的学习和多水平的分析或加工，以便学生可以以改变思想观念、控制力或行为的方式来应用这些内容或技能。

国内学者对深度学习理论也有一些研究。

何玲、黎加厚在《促进学生深度学习》⁸一文中提出：深度学习是指在理解学习的基础上，学习者能够批判性地学习新的思想和事实，并将它们融入原有的认知结构中，能够在众多思想间进行联系，并能够将已有的知识迁移到新的情境中，作出决策和解决问题的学习。他们将深度学习的特点概括为三条：理解与批判，联系与构建，迁移与应用。

张浩、吴秀娟在《深度学习的内涵及认知理论基础探析》⁹一文中提出：深度学习是一种主动的、批判性的学习方式，也是实现有意义学习的有效方式。可以说，高阶思维是深度学习的核心特征，发展高阶思维能力有助于实现和促进深度学习，同时深度学习又有助于提高学习者的思维品质和学习效能。其特征是：注重批判、强调信息整合、促进知识建构、着意迁移运用、面向问题解决、提倡主动终身。

钟启泉在《深度学习：课堂转型的标识》¹⁰一文中则提出：“深度学习”是指学习者能主动地参与教学的总称，而深度学习的三个视点——主体性、对话性、协同性，正是应试教育课堂的缺陷所在。

笔者认为，深度学习应具备以下基本特征：

（1）**主动学习**：学生不是被动地由教师牵引，而是主动调动自己的感知和思维能力，去完成学习活动。学生不是教师“传授”、“讲解”知识的对象，只被动接受教师提供的知识或自己的理解，而是主动地去学习、去探究。如果没有主动学习的精神，深度学习几乎无从谈起。

⁸ 何玲,黎加厚.促进学生深度学习[J].计算机教与学,2005,5

⁹ 张浩,吴秀娟.深度学习的内涵及认知理论基础探析[J].中国电化教育,2012,10

¹⁰ 钟启泉.深度学习:课堂转型的标识[J].全球教育展望,2021,50(1)

(2) **协同对话**: 学生的学习是在学生的协同合作和师生、生生间的对话和倾听过程中实现的。在协作和对话中, 师生分享学习体会和成果, 共同解决学习过程中的问题和困难, 这个协同对话的过程比获取到的知识本身更加有价值。

(3) **理解批判**: 学生既然不是知识的被动接受者而是主动学习者, 那么在主动学习的过程中必然更容易产生自己发源于内而不是接受于外的理解, 甚至是批判性、创新性的理解。深度学习强调学生自己的理解的形成。

(4) **注重联系**: 深度学习强调学生对于信息的关联, 在关联中发现认知冲突, 进而通过一定的学习活动, 解决认知冲突, 完成知识之间的关联, 将其建构在一起, 从而逐渐形成自己的知识体系。这种对信息和知识的加工, 是一种高阶的、深度的加工方式。

(5) **迁移运用**: 学习知识是为了学以致用。学生将自己所学到的知识和方法, 将其迁移到新知识的学习上去, 甚至应用于现实的情境, 解决现实生活中的问题, 这才算是完成了学习的最终一环。迁移运用既是深度学习的基本特征, 也是检验学生学习效果的试金石。

深度学习是一种不同于浅层学习的学习方式, 它指向的是学习的方式方法而不是学习的内容。无论学习内容的难度如何, 都可以有浅层学习和深度学习两种不同的学习方式去实现, 但采用不同的方式方法, 学生的获得感和学科素养的提升却是有很大区别的, 采用深度学习的方式去学习, 才能从根本上解决学生现有游记类文言文、甚至文言文学习的现有问题。

二、促进深度学习的教学策略

1. 立足文本, 结合学情定目标

要帮助学生进行深度学习, 教师就要进行深度教学, 首要的就是确定教学目标。

《义务教育语文课程标准(2022年版)》在课程目标部分提出“注重理解中华优秀传统文化蕴含的核心思想理念、中华人文精神和传统美德, 表达自己作为中华民族一员的归属感和自豪感。”统编教材中的游记类文言文由于其文体特点, 学生理解的难度较大。要达到这样的要求, 教师就必须确定指向高阶认知水平的教学目标。

布鲁姆等人在认知学习领域中对教学目标进行的从低到高的六大层次: (1) 识记(knowledge): 主要指记忆、识别和再现知识。(2) 理解(comprehension): 能够掌握知识的本质, 转换、解释和进行预测推断。(3) 应用(application): 把所学的知识应用于新的情境。(4) 分析(analysis): 能分解知识的组成要素, 分析其相互关系和组成原理。(5) 综合(synthesis): 把各个要素或部分组成新的整体, 进行应用。(6) 评价(evaluation): 根据一定的标准对事物进行评判。何玲, 黎加厚在此基础上指出: 浅层学习的认知水平停留在识记、理解这两个层次, 而深度学习的认知水平则对应着应用、分析、综合、评价这四个层次。¹¹

对于教师而言, 则首先要在研读教材文本的基础上, 根据学情, 制定从低阶认知水平到高阶认知水平的教学目标, 并将高阶认知水平的教学目标作为教学的重难点。高阶教学目标的确定, 从根本上就决定了学生的学习活动将运用到比较高阶的思维能力, 对学习材料进行深度加工, 从而完成深度学习。

从游记的文体特点出发, 以促进学生深度学习为导向, 游记类文言文的教学目标就不能仅定位在借助注释和工具书, 读懂文章大意、积累文言词语的层面上, 而更要引导学生借助联想和想象, 体会文章描绘的意境, 感受作者寄寓于景物之中的思想和情感, 获得独特的审美体验和文化体验; 还要引导学生仔细品读文本, 体悟作者遣词造句和谋篇布局的方法。

¹¹ 何玲, 黎加厚. 促进学生深度学习[J]. 计算机教与学, 2005, 5

统编教材中游记类文言文篇目的写作时间跨度从魏晋南北朝一直到明清。针对不同时代游记文体发展的不同特点，教师在教学时也应有不同的侧重点。

魏晋是山水游记的诞生期，动荡的社会现实，让文人们往往有逃避现实、将志趣转向广阔的大自然的倾向。学习这一时期的作品应更多地体会自然风物之美，以及作者写景的方法、角度，进而体悟作者的审美情趣和人生寄怀。如《答谢中书书》、《三峡》、《与朱元思书》都是写景为主的文章，学习时应将重点放在借助联想和想象，体会自然风物之美，以及领会作者写景的特点上。学习陶渊明的《桃花源记》，则要去想象那个和平、宁静、人人安居乐业的理想世界。另外，《与朱元思书》和《桃花源记》所流露出的对现实世界的厌弃、对美好自然和理想世界的追求，也应是教学中要引导学生去体悟的。

唐宋是中国古代游记的成熟和高峰期，文人在写作时将更多的主观感受融入写景记游中，表达方式上也更加多样。学习这一时期游记类文言文，就要把握作者将叙述、描写、议论、抒情多种表达方式融为一体的写法，分析理解情景交融、借景抒情的方法。《小石潭记》、《岳阳楼记》、《醉翁亭记》、《记承天寺夜游》这几篇都是如此。宋代的优秀作者们甚至将说理融入游记中，如《岳阳楼记》中范仲淹“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”的人生观、《醉翁亭记》中欧阳修“与民同乐”的政治理想、《记承天寺夜游》中苏轼“何夜无月，何处无竹柏”的哲思。

明清时期，游记作者更加注重个性表达，表现自己独特的审美情趣和生活情调。张岱的《湖心亭看雪》就是其中的杰出代表。学习这一时期游记类文言文，除了品读作者写景的精妙，还要体悟作者在山水审美中独特的生活情趣和情感体验。

试举一例，八年级上的篇目《记承天寺夜游》选自《东坡志林》，是一篇笔记小品，因其融写景、叙事、议论为一体，记录了自己的一次夜游经历，故也可以作为一篇游记来学习。它写于苏轼被贬黄州的第四年，全文仅 85 字，却言简义丰，传达出作者微妙复杂的心境，具有很高的文学价值和教学价值。笔者认为这篇课文的核心教学价值在于：通过品读关键词句，走进作者内心，体会作者微妙复杂的心境。此外，本文写景句语言平淡而有韵味，短短 18 字就营造出空明澄澈、如梦如幻的清雅境界，令人回味无穷，也值得学生运用想象去细细感受。

从学情角度看，八年级学生已经积累了一定的文言知识，借助注释和工具书读懂文本的字面意思的困难不大，但如何透过文字走进作者营造的艺术意境，走进作者的内心去感受作者的心情波动和复杂心境，学生还存在比较大的困难。因此，结合单元教学目标，可以将本节课的教学目标确定为：

- (1) 借助注释和工具书，读懂文章内容大意，积累常见的文言实词和虚词。
- (2) 品读景物描写的语句，想象月下竹柏倒影图。
- (3) 反复诵读，画出作者的心情曲线图，探寻作者复杂微妙的心境。

其中，目标（1）只需调动学生识记、理解的认知水平，而目标（2）、（3）则还需要调动应用、分析、综合、评价的高阶认知，是课堂教学的重难点。其中，体悟作者的心境，并将其形象化为有波折的心情曲线图，涉及到的也恰恰是文言文最核心的“文化”、“文学”的部分，也应当贯穿于《记承天寺夜游》这篇课文全部的教学活动。

2. 任务驱动，言文合一理游踪

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》阐明：“义务教育语文课程内容主要以学习任务群组织与呈现。”“语文学习任务群由相互关联的系列学习任务组成，共同指向学生的核心素养发展”。按课程内容整合程度不断提升，分基础型、发展型、拓展型三个层面设置 6 个学习任务群，用以组织整个课程内容。游记类文言文的主要教学内容属于“文学阅读与创意表达”这个发展型学习任务群，但也会涉及到“语言文字积累与梳理”这个基础型学习

任务群。

游踪是游记的骨架，梳理清楚作者的游踪，是游记学习的第一步，也是深度学习游记类文言文的基础。但同时，游记类文言文毕竟还披着“文言”的“外衣”，和学生的日常生活和日常语言有着天然的距离，学生需要突破先从语言层面突破“文言”关，才能梳理清楚作者游踪，进而理解作者所见之景和内心所感。这是属于第一层的“语言文字积累与梳理”这个基础型学习任务群的内容。虽然学习的内容是“基础型”，但并不意味着教学的形式可以简单粗暴。传统“言文分离”、“先言后文”式的梳理往往使学生被繁琐的字词串讲埋没，而忽视了对文章内容的梳理，学生获得的是支离破碎的文言知识，而无法深入走进文本，走进作者构建的文学世界，这不是深度学习的学习方式。

深度学习的游记类文言文教学，是在学生的学习过程中设置学习任务，用一定的学习任务来引领学生的学习，使学生在完成学习任务的过程中自然而然地完成对文章字词句义的理解，同时完成梳理游踪的学习任务。

统编教材中的游记类文言文中，《记承天寺夜游》、《桃花源记》、《小石潭记》、《湖心亭看雪》有明显的游踪，可以通过布置游踪梳理的任务来引导学生走进文本，梳理的同时随文完成文言积累。《答谢中书书》、《与朱元思书》和《三峡》三篇没有明显的游踪，可引导学生注意作者写景的角度的变化、行文的思路。《岳阳楼记》、《醉翁亭记》两篇宋代游记中都融入了更多的抒情议论成分，写法上也突破了典型游记以游踪为线索的固法，理解内容时也应注重于文章整体思路结构的把握。或许，这种行文思路的梳理，也可以视为一种特殊形式的、作者内心世界的“游踪”。

任务设计方面，图文合一是一种很好的方式，可以帮助学生化抽象的文字为形象的图表，更好地梳理游踪或者文章的思路结构。具体设计上，可以不仅局限于游踪、即游览者所在位置的变化，而配合文本理解的需要叠加其他内容，借此梳理全文的内容或作者写作的思路结构。

例如，进行《记承天寺夜游》的教学时，可以向学生发布学习任务：请你试着梳理事件始末和基本信息，完成包括时间、地点、人物、缘起、过程、所见景物几项的表格填空。在梳理事件始末、提取信息填写表格的过程中，进行文言词语的落实，同时适时点拨，引导学生体会字词所传达出的作者的思想情感。以下是完成的事件概括表：

时间	元丰六年十月十二日夜
地点和游踪	黄州 苏轼住所——>承天寺（张怀民寄居地）庭院
人物	苏轼、张怀民
缘起	解衣欲睡，月色入户，欣然起行。念无与为乐者，遂至承天寺寻张怀民。
经过	怀民亦未寝，相与步于中庭。
所见景物	月、竹、柏

（表二）

再如，教学《答谢中书书》，不妨通过询问学生写景语句是否可以互换的方式，引导学生关注作者写景的思路和视角的变化，如“高峰入云”对应总起句“山川之美，古来共谈”中的“山”，是仰观视角；“清流见底”则对应“川”，是俯视视角——这两句是按从高到低的顺序写景的。接下来的“两岸石壁，五色交辉。青林翠竹，四时俱备”，作者写景、观景的视角则变为平视，且有一种从全景、远景，到近景、特写的变化。以上三句都是写静态的山川美景，后面几句“晓雾将歇，猿鸟乱鸣；夕日欲颓，沉鳞竞跃”则写的是富有生机的动态美景，且分别写的是晨、昏不同时间的山川景色。这种写景的思路，学生很容易忽略，通过完成教师布置的一定的学习任务，才能将对文章写景部分的理解从流于表面的逐词翻

译，引向关注作者写景的思路和视角的变化的深度上去。在梳理的过程中，随文积累文言词语，落实字句理解。

在文言知识落实的具体策略上，也可以尽量避免只是简单查阅字典，记录义项的学习方式，而是可以提供给学生更多的学习方法和支架，使学生即使在积累文言知识这块学习目标落实的过程中，使用的也是比较高阶的理解、分析的认知方式，而非只是最低阶的识记。可以提供的支架和教学策略有：

(1) 呈现古代字形，明确古今异义词：如“户”字，在古代是“单扇的门，后来泛指门”的意思，从它的古代字形就可以体现。通过这样的古代字形的呈现，学生自然可以在理解的基础上记忆“月色入户”是“月光照进门里”而不是“月光照进窗户”的意思。

(2) 查阅同类词语，比较近义词语如，“睡”、“寢”的词义区别是什么，在《古汉语常用字字典》的“睡”字条下，就有明确解释：睡：睡着，睡觉，与“寐”同义。寢：在床上睡觉，或躺在床上，不一定睡着。借此学生就可以理解“（我，即苏轼）解衣欲睡”和“怀民亦未寢”的不同。

(3) 呈现古籍字义，明确词义区别：“行”、“步”在字典上的解释都是“行走”，它们又有什么区别呢？《说文解字注》中写得比较明确：“行，人之步趋也。步，行也。趋，走也。二者一徐一疾。皆谓之行。统言之也。”也就是说“行”是一个笼统的说法，可快可慢，而“步”是“缓慢行走”的意思。所以，苏轼想到还有一个朋友可以“相与”赏月，是“欣然起行”，与朋友张怀民漫步庭院中则是“相与步于中庭”。

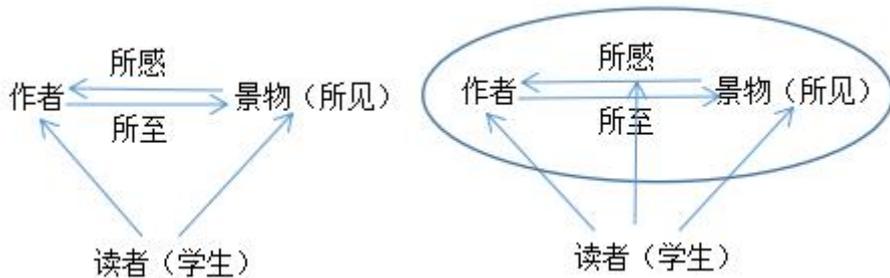
(4) 回顾复习旧知，深刻记忆词义：如七年级学过的课文《狼》中，“寐”、“瞑”可以和《记承天寺夜游》中的“睡”、“寢”一起做近义词的辨析，“缀行甚远”、“两狼之并驱如故”中的“行”、“趋”也可以印证《说文解字注》的解释。

以上几种支架的提供，就可以避免学生只是查了字典或是看了课下注释、听了教师讲解而简单机械“识记”文言知识，而是可以运用互相联系的、形象的、具体的方式，动用更高阶的认知方式，来达到积累文言知识的学习目标，是深度学习的题中之义。在这样的任务驱动下，学生可以更主动、更投入、也更有兴趣性地投入到文言文文本中，将新旧旧建立联系，更深刻地理解文本内容和文言字词，也为后面深入理解作者思想情感做好铺垫和准备。

3. 品读景语，进入语境解情感

仅仅读懂字词句意，梳理清楚作者的游踪，对于游记类文言文的教学显然是不够的，还要继续引导学生走进“文学阅读与创意表达”的内容。《义务教育语文课程标准（2022年版）》对第四学段（7~9年级）的“文学阅读与创意表达”任务群的学习内容有如下阐释：“阅读表现人与自然的优秀文学作品，包括古诗文名篇，体会作者通过语言和形象建构的艺术世界，借鉴其中的写作手法，表达自己对自然的观察和思考，抒发自己的情感”

王国维曾说“一切景语皆情语”。游记反映的是客观世界的景物和作者的主观世界的双向互动：作者或者是游人观赏游览景物的历程是游踪（即“所至”），作者观赏游览景物而触发的思想情感是“所感”——这就是游记的基本构成。但作为读者的学生，在阅读游记时，不能是只是孤立地走进作者内心的主观世界或是所描写的客观世界的景物（如图一），而要通过品读游记中的“景语”，走入作者用“景语”构建的情境，在这个语境中真正走入作者内心，透过“所见”、“所至”的外壳，达到作者“所感”的层次（如图二），这才算是读懂了游记，才是符合深度学习要求的游记阅读。



(图一)

(图二)

要真正走入这个语境并非易事，需要老师为学生提供一些支架，设置一系列学习任务：

(1) **朗读演读：**语言的外在形式必然会留下作者内心思想情感的印记，因此朗读这一看似传统的甚至略显老旧的教学形式，对于深度学习游记类文言文同样适用。如：《醉翁亭记》中，作者大量使用虚词“而”、“也”，使文章读起来既如行云流水、蜿蜒动人，又舒卷自如，自然而然地有一种自得惬意之感。而《小石潭记》中柳宗元则少用虚词，其心境与柳宗元不同。这些感受，如通过学生自己朗读品味获得，其理解深度定然比由教师串讲直接告诉学生要好得多。

在课时允许的情况下，适当安排一些演读活动，请学生根据游记内容，改编成简单的剧本，在课堂里甚至礼堂里进行表演，则更能够加深学生对于某一篇游记的理解和感受了。因为文言文是非常简洁的，而要作为舞台形式呈现，学生必然须要从课文内容出发，了解一定的作者和写作背景的知识，才能够作出符合作品和作者本意的改编，还须要发挥一定的想象，补充一些文本之外的细节。所有这些改编、排练，到表演的过程，都是学生在逐步走进作品的语境，探寻作者心境，深度学习游记的过程。作为演员的学生扮演不同的角色，体验不同的人物视角，更是有利于深入地理解作品的内涵和作者的写作意图。例如，排练《桃花源记》，学生就不得不主动去思考：桃花源中人得知外界的世事变迁后为什么“皆叹惋”，为什么对武陵渔人说“不足为外人道也”？武陵渔人为什么没有遵守承诺反而处处留下记号试图重寻桃花源？太守、刘子骥等人又各是出于什么目的去寻访桃花源？凡此种种，都能引导学生在自己的亲身体验中结合时代背景，将自己对作品的理解不断推向深入。

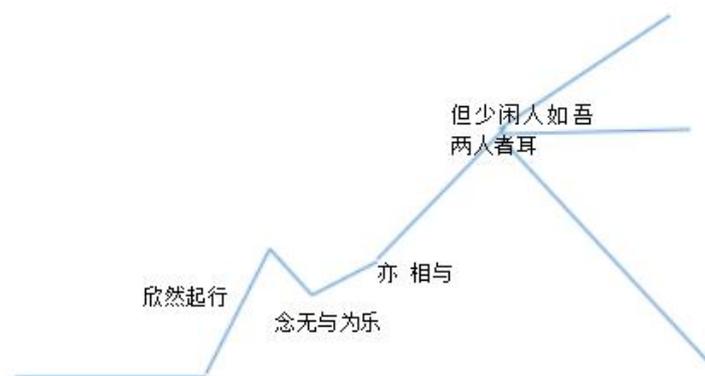
(2) **知人论世：**作家生活在自己的时代，其游记作品创作于自己或顺遂或受挫的特定境遇中，也必然会多多少少带上时代的印迹，作者当时的人生处境必然以某种形式在作品上中留下痕迹。就统编教材中收入的游记而言，除《三峡》作为一篇地学游记中时代和作者自身印迹不太明显外，其他各篇都需要补充了解作者写作的时代特征和自身处境的文学常识，才能更深刻地走进作者创作时的心境，从而理解、体悟到游记作品中所流露出的作者的思想情感。如果不了解魏晋南北朝时期战乱纷纷、朝代更迭的时代背景，就无法理解《答谢中书书》和《与朱元思书》中作者放下世俗之心、忘情山水的自得也是生逢乱世的大觉醒，也无法读懂陶渊明创作《桃花源记》究竟在表达些什么。如果不了解苏轼被贬黄州的经历，也就无法读懂“何夜无月？何处无竹柏？但少闲人如吾两人者耳”中蕴含了多少微妙又复杂的情绪。《小石潭记》、《岳阳楼记》和《醉翁亭记》三篇，也都写于作者被贬期间，而由于作者所处的具体人生处境和个人性格的区别，作品所流露出的作者的心境又各有不同。如果不了解张岱由清入明的人生经历，恐怕也很难读懂《湖心亭看雪》中作者“痴”心之外更深层次的惆怅和哀思。

可见，必要关于作者和时代的背景介绍，对于帮助学生更深入地走进游记作品的语境，去理解和体悟作者在创作和游览时的心境，感受作者当时的“所感”。在具体的教学实施过程中，既可以布置学生课前预习，了解关于作者和写作背景的信息，为学生的深度理解做好

铺垫,也可以在课堂教学的过程中,在学生的阅读过程因缺少背景知识的准备而陷入困境时,再适时引入。这两种设计各有优缺点,可以在教学中灵活选择。

(3) 画图做表:画图表是一种很有趣味的学习活动。在游记学习中,不妨多设计这种化抽象的文字为具体生动的图表的学习任务,引导学生更准确地理解文本,在脑海中“走进”作者用语言文字构建的山水美景之中,甚至也走进作者的内心世界,更深入地理解作者的思想情感。例如,《与朱元思书》中所写的“负势竞上,互相轩邈,争高直指,千百成峰”、《小石潭记》中的“斗折蛇行,明灭可见,其岸势犬牙差互,不可知其源”的画面,学生理解起来可能有困难,就可以请擅长绘画的同学创作绘画来诠释,甚至不妨在课堂上,请绘画者当堂创作,大家来讨论应该怎么画才符合原文的意思。

除了画景,还可画作者的心境。例如,《记承天寺夜游》其文虽短,却蕴含了作者从“解衣欲睡”而无眠的苦闷到被“月色入户”勾起的“欣然起行”的欣喜,再到“念无与为乐者”的孤独,和觅得承天寺张怀民知己同游的愉悦,最后归结于一句“但少闲人如吾两人者耳”的微妙难言。课堂上布置学生画出苏轼的心情变化曲线,并就学生有分歧的地方展开课堂讨论,就调动了学生分析、综合、评价的高阶思维能力,也通过细读文本,深入走进作者苏轼的内心世界,感其所感。事实上,课堂上最终讨论的结果是开放性的,对于文章末句作者的心境究竟是上扬的独赏美景的自得,还是平缓的感慨,疑惑是低抑的仕途受挫的苦闷,其结论已并不重要了,重要的是学生细读文本、分析讨论、各抒己见的过程中完成了深度学习。下图为课堂生成的作者的心情折线图。



(图三)

(4) 情境体验:学生和游记文言文的距离感是深度学习的一大障碍,学生总是游离于作者游览的经历之外,是无法走进那个情境之中的。教学中应设计一定的情境式任务,引导学生成为文中那个情境的“亲历者”,以“亲历者”而不是“旁观者”的视角来体验作者曾经亲历过的那个情境,就能更好地理解文本的内涵和作者的思想情感。这种情境体验的活动,既是文学阅读,也体现了学生个性化的理解和表达。

排练课本剧是一种很好的体验式学习任务。在第(1)点中已有论述,此处不再赘述。不过,排练课本剧毕竟比较耗时耗力,不可能作为一种常规的教学活动日常使用。而且有些游踪和人物并不明显的游记也并不适合排练课本剧。在日常的课堂教学中,也可以有意识地设计一些情境式的活动,促进学生的体验式学习。例如,在教学《小石潭记》时,不妨设计如下的口语活动:假如你是柳宗元游览小石潭时的同游者之一,你想对柳宗元说些什么?根据课文内容,柳宗元的同游者有同为被贬之人的友人吴武陵,有柳宗元的堂弟,还有两个后生晚辈读书人。学生要完成这一口语活动,既要立足文本,感受柳宗元游览时的心境,也要考虑到说话者的身份处境和与说话对象即作者的关系,或对作者进行宽慰勉励,或对作者表达“於我心有戚戚焉”的同病相怜,或感谢柳宗元意外发现胜景……学生不同的发言,既加深了对文本的理解,更亲身地感受到作者的内心世界,也锻炼提高了口语表达的能力。

填空说话也是一种很好的情境化的学习任务。通过完成对文本理解的关键问题的填空，可以引导学生深入、细致地阅读文本、发现自己粗读泛读不易发现的信息。如教学《桃花源记》，可以布置学生完成如下填空：

“我向往桃花源，因为那里_____，你看，_____。”

学生可以根据文章内容，围绕这个句式填出自己的答案。一番讨论后，学生可能就会发现，桃花源之所以令世人向往，既在于其环境优美，更在于其人情淳朴，生活安宁。而这正是当时的现实世界中不存在的。从这里继续往下走，就可以再引导学生理解为什么陶渊明有意设计世人的各种寻访都以“未果”、“后遂无问津者”告终，从而理解陶渊明写作的意图和主旨。

再如，学习《湖心亭看雪》，可以设计一个“湖心亭朋友圈”任务：湖心亭一游，让文中的几位亲历者都难以忘怀。次日，张岱、两个金陵人、船夫各发了一条朋友圈记录此事。请你根据自己的理解，为他们各拟一条朋友圈文字。这一任务，意在引导学生成为那一次夜游的“亲历者”，切身理解文中人物不同的心理感受，特别是真正理解作者张岱卓尔不群的高雅情趣和不可言说的深沉悲思。

课后作业中也可以设计一定的情境式作业，例如，学习了《与朱元思书》，可以布置学生试着以朱元思的口吻，给吴均写一封回信。这份作业的完成，要求学生再度理解文本内容和作者的思想情感，对其作出一定的回应或讨论，发挥一定的想象，还要符合书信的格式和文人相交的礼节，体现学科核心素养的实践要求。

(5) 影视资料：信息时代，很幸运我们有很多资料可以运用于课堂教学，作为一种补充的教学资源。小到朗诵家的朗诵音频，大到介绍作家生平的纪录片。我们可以有智慧地选取、利用好这些资源，为学生的深度学习借力。

例如，《岳阳楼记》是一篇有一定难度，学生理解和背诵障碍都比较大的文章。在教学时可以利用《经典咏流传》央视六位主持人演绎片段的视频资源，帮助学生更好地进入作品营造的语境世界，理解范仲淹借写景所抒发的情怀理想。节目中既有学者对于作品内容和作者范仲淹精神世界的解读，也有嘉宾现身说法谈自己阅读《岳阳楼记》的心得感受，可以很大程度上提高学生学习的兴趣，减少学生学习的障碍，拓展学生理解的深度。同时，朗朗上口的歌唱，也可以使学生在哼唱中比较自然、相对不那么困难地完成背诵和积累。

4. 群文阅读，联系迁移深理解

深度学习注重知识之间联系，要求学生在学的过程中建立起知识的框架体系，有比较和迁移的能力。游记类文言文作为统编教材中数量众多的一类，其教学不应只停留在单篇层面，而应向宽处拓展，进行课内-课外和课内文章之间群文阅读的教学尝试，在联系和迁移的过程中将学生的理解进一步推向深入。在教学中，可以根据学情和设定的教学目标的需要，进行群文阅读。这也符合《义务教育语文课程标准（2022年版）》对第四学段的学段“按照一定的标准分类整理学过的字词句篇等语言材料”的要求。

(1) 细究文本，体会炼字炼句之妙

中国古代文学有非常源远流长的前后承继关系，有些甚至是直接引用前人作品。例如，郦道元《水经注》中选入教材的《三峡》一篇，据王立群考证，即是引用修改南朝宋的盛弘之《荆州记》中的片段¹²。盛弘之的原文固然精彩，比较盛弘之的原文与郦道元改后的文字的细微变化之处，反而能让我们对郦道元遣词造句的功力更加感佩。试举一例：

A. 有时云朝发白帝，暮至江陵，其间一千二百里，虽乘奔御风，不为疾也。——盛弘之《荆州记》

有时朝发白帝，暮至江陵，其间千二百里，虽乘奔御风，不以疾也。——郦道元《水

¹² 王立群.中国古代山水游记研究[M],北京: 中国社会科学出版社, 2008:69

经注》

删去“云”、“一”两个字，句子变短，句式更加整齐，读来节奏感更强、更急促，更能够表现夏天三峡中江水流速迅猛、动人心魄的紧张感。改“不为疾也”为“不以疾也”，用仄声字“以”替换平声字“为”，也更增加了紧张急促的感觉。

B. 悬泉瀑布飞其间——盛弘之《荆州记》

悬泉瀑布飞漱其间——郦道元《水经注》

加上一个“漱”字，句式更加整齐，朗朗上口。

C. 空岫传响——盛弘之《荆州记》

空谷传响——郦道元《水经注》

“岫”是“山洞”的意思，这句描绘猿猴的叫声在空旷的三峡山谷中回响的情景，“谷”显然比“岫”更准确。

通过这样的细致的比较分析，语言文字的精妙生动地呈现在学生面前，学生对于古代游记作品作者炼字炼句之妙会形成直观真切的认识和理解。

(2) 互为补充，深谙作者意图情感

还有一些和教材内收录的游记篇目有关联的文本材料，可以和课内篇目互相补充，帮助学生更加深刻理解作者的写作意图和思想情感。

例如，陶渊明写桃花源，就用了两种文体——《桃花源记》和《桃花源诗》。《桃花源记》主要是描写渔人出入桃花源的经过和在桃花源中的见闻；《桃花源诗》则是以诗人的口吻讲述桃花源中人隐居于桃源之中、享受安定生活，不愿受外界干扰的内容。阅读《桃花源诗》对于学生理解陶渊明描写作桃花源和设计故事结局的意图很有帮助。

再如，学习《记承天寺夜游》，如果能够多补充几篇苏轼被贬黄州时期创作的其他诗作，如《日日出东门》、《与弟子由十首》、《寄周安孺茶》、《六年正月二十日复出东门仍用前韵》等，对于更全面深刻地理解作者当时的心境，揣摩“闲人”之叹的内涵，也会很有帮助。

(3) 主题探究，深入理解文学文化

游记类文言文既是优美的文学作品，为我们提供审美的资源，是我们鉴赏和学习的材料；同时也是古人思想智慧的结晶，包含着许多的文化母题值得我们去探寻。进行游记类文言文教学，除了进行文学上的鉴赏品味外，还可以通过一些或大或小、或易或难的主题探究活动，引导学生深度探究，形成对于文学和文化的有一定系统性的认识和理解，而非仅止步于单篇文章的理解。在这方面，统编教材中就有很丰富的教学资源。

其一，对于特定文学要素的分析和鉴赏：既可以比较鉴赏同一文学要素在不同篇目中的内容，如《与朱元思书》、《小石潭记》、《三峡》都写到水，其特征和作者的写法上有何相同与不同之处；也可以探讨是同一文学要素在同一作者笔下的共同特征，如苏轼之爱写月，就可以由课内《记承天寺夜游》中的“庭下如积水空明”拓展到课内诗歌《水调歌头》中“明月几时有？把酒问青天”、“但愿人长久，千里共婵娟”，再到课外篇目《赤壁赋》中“击空明兮溯流光”和“惟江上之清风，与山间之明月，耳得之而为声，目遇之而成色，取之无禁，用之不竭，是造物者之无尽藏也，而吾与子之所共适。”通过这样的群文阅读，既可以加深学生对于课内游记的理解，也可以引导学生拓宽文学视野，提高鉴赏能力，以至学习前人的精妙写法，提高自己的写作能力。

其二，对于特定文学文化母题的认识和理解：统编教材中的游记类文言文至少包含了两个大的文学和文化母题：隐居——《答谢中书》、《与朱元思书》、《桃花源记》、《湖心亭看雪》；贬谪——《记承天寺夜游》、《小石潭记》、《岳阳楼记》、《醉翁亭记》。围绕着两个大的母题，既可以引导学生进行文学上的鉴赏，形成关于母题的系统性的认识和理解，也可以从文化角度进行一定的探讨，体会其中蕴含的古代文人的精神，形成自己一定的

文化底蕴。当然，这样的探讨对于初中阶段的学生可能过于宏大，操作起来难度比较大。不妨选取较小一些的课题，如：《醉翁亭记》和《岳阳楼记》几乎写于同时，作者都处于被贬外放时期。但文章中所表现出的其景其情，有何相同与不同，原因何在？其实无论是欧阳修的“与民同乐”，还是范仲淹的“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”，喜乐不同，而共通的是古代文人心系天下苍生，希望造福百姓的人生抱负。如果能读到这样的层面，可以说学生对于这两篇游记的理解就不仅限于游记本身，而触摸到了古代文人的理想抱负的脉搏了。

5. 主题项目，深入探究识文体

认知情境理论指出，“学习者通过参与真实情境中的活动并用所获得的只是来解决实际问题，才能构建知识意义并真正掌握这些知识。深度学习的最终目的也是要解决复杂的真实问题，而问题的解决要求学习者能够在已有知识经验的基础上建构新知识并迁移到相应的情境中。”¹³可见，在真实情境中解决实际问题，能够促进学生的深度学习。选入统编教材的游记类文言文虽然都是历朝历代遗留下来的的最优秀的篇目，但学生在日常生活中能够实际用到的情境却不多，因而容易产生距离感。游记类文言文的教学，不能只停步于引导学生走入文本，深切理解和感受文中的景和情，还要设置一些主题项目式学习任务，通过在教学中有意创设一定的情境，将学生与学习内容深刻关联，可以最大限度上减少这种隔阂，引导学生从文本中走出，在真实的语言运用场景中深入文本，实现从课内到课外的知识迁移，提高学生在真实情境中综合运用语言、解决实际问题的能力；也在完成主题项目的过程中，也再次回顾教材中所有游记类文言文篇目，从而形成对中国古代游记文体的较为系统、深入的认识，实现深度学习。这不仅有利于学生语文学科核心素养的养成；同时也能够激发学生学习的积极性，增加学生的获得感和成就感。

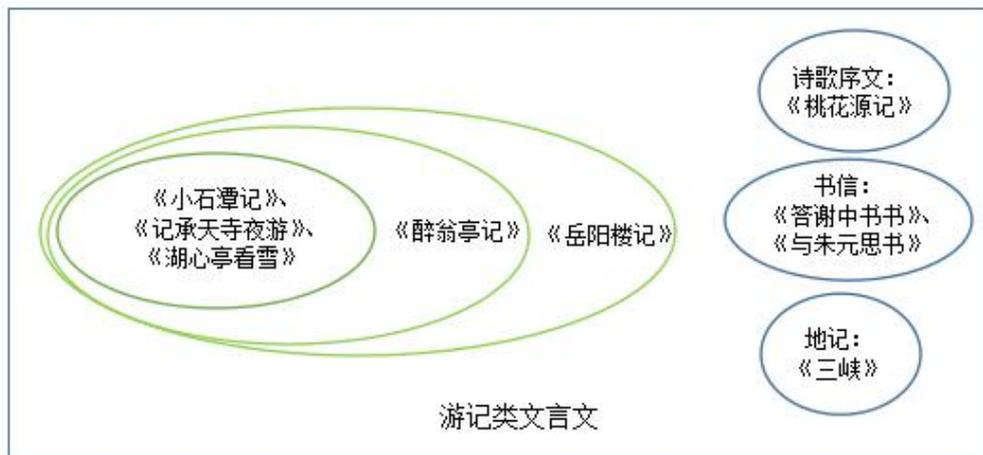
在完成初中阶段全部的游记类文言文教学后，可以布置“古代游记作品鉴赏手册编写”主题项目，项目的具体实施包括以下环节：

(1) **项目设计：**包括鉴赏手册的内容、名称、分工分组、完成计划等的讨论和敲定。

(2) **内容收集：**手册的具体内容可包括但不限于以下内容：①每位同学就自己最喜爱的一篇课内游记类文言文写一篇鉴赏稿；②每位同学向其他同学推荐一篇教材之外的游记类文言文，附上推荐语；③在教师指导下梳理我国古代游记文体发展演变的历史，形成一篇学习报告；④课本剧优秀剧本、表演剧照和平时学习过程中优秀作业展示……

在内容收集过程中，学生将自然而然地对课内外游记类文言文进行分类梳理、比较阅读，从而形成对古代游记的比较系统、深入的认识。如：根据“所见”、“所至”、“所感”的三要素是否典型齐备、作者是否亲历游览、是否是独立的游记文体为标准，可将统编教材中游记类文言文进行如下归类：

¹³ 张浩，吴秀娟.深度学习的内涵及认知理论基础探析[J].中国电化教育,2012,10



(图四)

再结合创作时代,教师可以进一步引导学生梳理出中国古代游记于晋宋“记”体文(《桃花源记》)发端、于六朝书札山水文(《答谢中书书》、《与朱元思书》)奠基山水描写、经《水经注》(《三峡》)集晋宋地记山水散文之大成、最终由柳宗元(《小石潭记》)为代表的唐代散文家创立发展为独立的游记文体、并在之后进一步走向成熟的发展源流。

在思想内涵方面,游记类文言文也反映了古代人民山水意识的演进:从魏晋名士亲近自然、将纵情山水作为提高修养、陶冶性情的必修课,到唐宋散文家于自然山水中更多地融入自身的经历和感受,再到以张岱为代表的明清游记作者在湖光山色中寄托家国的悲哀感伤。以上种种,也是可以在完成主题项目任务的过程中,引导学生去深入思考和探索的。

(3) **成果展示:** 以上内容可以组织学生编辑、集结成册,也可以在班级或是学校的微信公众号上进行发布,记录、展示学生的学习成长。

(4) **反思总结:** 在完成了以上种种主题项目任务后,教师可以引导学生对游记类文言文的学习方法进行一定的反思和总结,形成关于古代游记类文言文阅读方法的元认知知识。

在完成了统编教材中所有游记类文言文的学习之后,通过这样一个主题项目,帮助学生在真实的应用情境中完成对教材中所有游记类文言文的系统梳理和理解重构,从而实现从孤立的单篇游记阅读到掌握一类文章的阅读方法的提升,将学生阅读的目光从教材扩展到广阔的教材外的中国古代文学的世界中。分组合作的形式,也让学生在和同伴的协作中主动学习,提高了运用语言完成实际项目任务的能力。凡此种种,都体现了深度学习的要求。

钟启泉说:“语文核心素养的发展靠的不是记忆、重复的机械学习方式,而应是深度学习。因此,深度学习是语文核心素养培育与发展的必备条件。”¹⁴游记类文言文作为统编教材中文言文篇目中重要且数量众多的一类,其教学策略值得我们每一位教师深思。以核心素养为导向,以促进学生深度学习的教学策略为实施方式,才能更好地落实课程标准的要求,实现这一类文学和文化瑰宝的教学价值。

¹⁴ 钟启泉.基于核心素养的课程与发展:挑战与课题[J]. 全球教育展望,2016,01.