

指向“语言建构与运用”的文言文学习活动设计

——以《齐桓晋文之事》《烛之武退秦师》联读为例

上海市西南位育中学 王晶

摘要：“语言建构与运用”在语文学科核心素养中发挥着基础性作用。如何在文言文阅读教学中设计学习活动，落实文言文的语用价值，从而更好地提升这一素养？本文以《齐桓晋文之事》《烛之武退秦师》联读的学习活动为例，引导学生体认其中“言之有效、行之有道”的言语策略，并在语言实践情境中迁移运用，以期达成“语言建构与运用”的素养提升目标。

关键词：文言文教学；学习活动设计；语言建构与运用

“语言建构与运用”在语文学科核心素养中发挥着基础性作用。《普通高中语文课程标准（2017年版2025年修订）》指出其内涵为：“学生在丰富的语言实践中，通过主动的积累、梳理和整合，逐步掌握国家通用语言文字特点及其运用规律，形成个体语言经验，发展在具体语言情境中正确有效地运用国家通用语言文字进行交流沟通的能力。”^[1]

依此观照文言文学习活动，应依标定教，依体施教，突显语用指向，贯通古今不同的语用情境，引导学生从中汲取语用智慧并迁移运用，才能落实文言文的语用教学价值，实现学生核心素养的提升。

一、指向“语言建构与运用”的文言文学习活动设计思路

“学习活动”在课程标准中被频繁提及，课标对其表述强调学生自主学习的主体地位和活动设计的实践性，即真实的语言运用情境，也明确其素养指向。本文讨论的指向“语言建构与运用”的文言文学习活动设计，还要契合相应学习任务群和单元学习任务关涉这一素养的具体内容，据此挖掘文言文学习的语用特质，设置多要素、多样化的语文学习活动。

（一）分析教材单元学习任务

高中语文必修下册第一单元属“思辨性阅读与表达”学习任务群，该单元选文均为中华文化经典，选文覆盖“子”“经”“史”三部，同时，都在“对话”中表达观点，阐述事理。单元写作任务“如何阐述自己的观点”要求学生清晰表达自己的观点，明确自己观点的意图，作充分论证，和他人观点进行对话，从而使自己的观点能以理服人^[2]。这一单元任务强调写作的交际功能，也呈现了“思辨性表达”的内涵要求。

（二）梳理学生学习经历

从学生学习经历来看，他们已完成必修上册第六单元这一“思辨性阅读与表达”学习任

务群的学习，对于其中《劝学》《师说》这类说理性古代散文的学习，学习重在准确把握作者的观点和态度、关注作者思考问题的角度，学习他们针对性地表达观点的方法^[3]；也在单元学习任务中，学习从合适的角度以恰当的方式阐述自己的看法。这为围绕“对话中的说理”展开的学习活动打下了基础。

（三）确定学习内容与目标

由此重构必修下册第一单元选文并确定学习内容，《齐桓晋文之事》与《烛之武退秦师》虽分属“子”“经”两部，又非教材编写的群文对读篇目，但其“对话中的说理”的语用特征有极强的可比性；可据此设计学习活动，关联语用理论，将“对话中的说理”作为关联阅读主轴，设置学习活动序列；以期在丰富而有梯度的活动中，言文共生，拾级而上，更好实现文言文学习“语言建构与运用”的目标。

学习活动	指向“语言建构与运用”的活动内容	指向“语言建构与运用”的活动目标
活动一：所言何物 明辩士之言	文言疏通与整理，文本诵读与对话划分	自主学习与小组学习结合，突破文言文阅读障碍
活动二：言之有效 汲辩士之智	对比阅读，分析并归纳对话中的言语策略	在文本联读中，分析并归纳其中有效的言说策略
活动三：行之有道 悟辩士之志	文史互见，质疑思辨，贯通时代语境与交际语境	利用 AI 查阅相关史料，立足相应时代语境，评价两文中辩士言说策略的有效性。
活动四：学以致用 行辩士之志	迁移运用，在语言实践中阐述自己的观点	在情境辩论，迁移两文中的言说策略，落实单元学习任务

表一：《齐桓晋文之事》《烛之武退秦师》联读学习活动设计

（四）设置学习活动评价

学习活动评价应贯穿学习活动的全过程，评价依照每个学习活动的目标和内容形式，确定评价主体和要点，以起到诊断与改进后续学习活动的的作用。本案例活动均采用小组合作形式展开，因此既要坚持成果导向，又要注重过程评价，保证评价主体的多元性，由师生共同评价，自评与互评相结合，以便达成活动目标。

二、指向“语言建构与运用”的文言文学习活动实施

（一）文言梳理 夯实联读之基

文言文学习活动的起点，必然是对文言知识的积累和运用。活动一设置了两个学习任务：

任务一：小组合作，完成两文文言知识梳理，制作至少 5 个文言实词卡片（结合单元任务四示例），完成后上传班级群分享。

任务二：阅读两文对话部分，划分两场对话的层次。

学生在必修上册文言文及第八单元“词语积累与词语解释”的学习中，已掌握文言词语积累的方法和经验，因此，在面对较复杂的文言篇章时，要鼓励他们采用小组协作的方式，高效展开文言知识的梳理和积累，逐渐形成自觉构建文言知识体系的文言文学习习惯，为深度理解文本打好文言基础。

另一方面，诵读是学习文言文过程中，实现语言建构、思维发展的重要方法。可根据联读重点，采用任务导向，如小组合作朗读《齐桓晋文之事》，梳理孟子说理的层次推进。这样言意共生，引导学生聚焦说理层次，为接下来的学习活动做好准备。

（二）对比联读 汲取言语智慧

1. 搭建分析支架，对接语用理论与学生经验

指向“语言建构与运用”的文言文学习活动，一方面要依托相关的语言学概念、理论，又要充分重视学生的既有的学习经验，而非直接灌输。活动设计要将语用概念与理论拆解为学生更熟悉的阅读抓手，为学习活动提供助力而非障碍。

笔者设置了旨在分解“说服言语行为要素”的活动二联读学案，将语境要素分析作为联读支架，示范阅读方法。具体来说，将对话视为辩士为达成说服目的而建构的言语体系，让学生代入对话中辩士的视角，分析辩士的目的、说服难度、制胜关键等要素，并将与之相应的具体言语进行匹配，引导学生在分析中形成关联意识，对感性的阅读经验为进行理性的分析。

Figure 1 shows two worksheets for a joint reading activity. The left worksheet is for Qin穆公 (秦穆公) from the text 《烛之武退秦师》 (Zhu Zhiwu drives the Qin army away). It includes a 'Heartfelt Response' section with a prompt: 'Zhu Zhiwu's persuasion, so I was finally moved. (Please write down the specific language behavior that moved you.)' and a 'Contextual Element Analysis' section with prompts: 'The persuasion dialogue I want to reach the purpose of...', 'The difficulty of persuasion to Qin穆公 lies in:', and 'Specifically, I want to consider several key factors: (Choose 3 or 4, list them)'. The right worksheet is for 齐宣王 (Qixianwang) from the text 《齐桓晋文之事》 (Qihuan Jinwen's Affairs). It includes a 'Heartfelt Response' section with a prompt: 'Qixianwang's persuasion, so I was finally moved. (Please write down the specific language behavior that moved you.)' and a 'Contextual Element Analysis' section with prompts: 'The persuasion dialogue I want to reach the purpose of...', 'The difficulty of persuasion to Qixianwang lies in:', and 'Specifically, I want to consider several key factors: (Choose 3 or 4, list them)'. Both worksheets end with the prompt: 'Therefore, I choose this persuasion.'.

图一：活动二联读预习学案

2. 问题链驱动，聚焦阅读难点

活动二实施中，学生能从说理性文章的阅读思路出发，梳理两文思路并辨别说理方法，但无法洞察为何这些思路、方法能“言之有效”？这一共性问题是因为学生对于“对话中的说理”并不熟悉，无法从说服的言语交际视角展开分析。因此，要基于学生学习现状，拆解主问题，并以子问题链推动学生将既往说理性古代散文学习经验和对话这一特殊情境对接，

助推学习活动的深入。

主问题：请根据联读预习学案，分析两位辩士为何能“言之有效”？

子问题 1：两场对话，孟子和齐宣王有 5 个回合的对答，而烛之武只有短短 125 字，秦穆公的反应只在文末出现，为何有此不同？

子问题 2：假设你是对话中的齐宣王/秦穆公，你觉得最打动你的是什么？

两个子问题意在引导学生从对话双方，即辩士和君王的视角分析相应对话中的策略。子问题 1 设计依据是语言学的话轮分析和情境语境理论，孟子在说服齐宣王行王道的过程中，形成了“可以行王道”“应该行王道”“必须行王道”“如何行王道”四个具体的话轮，每个话轮可以齐宣王的回答作为标志，一层层扭转齐宣王求霸道、行霸业的初衷，投其所好，强势推进话题，最终激起齐宣王的认同和对王道具体措施的兴趣，从文中齐宣王的回答“愿夫子辅吾志，明以教我。我虽不敏，请尝试之！”可以看出。而烛之武只有一个话轮，但也设置紧凑的说理层次：“示弱投诚”“以史实晓之以害”“以当下诱之以利”“以未来离间秦晋”，最终以“秦伯说”的反应及“与郑人盟”的后续事件发展为成功标志。

话轮分析可看出不同说理思路背后的相似之处，那就是情境语境对话轮样态的制约：孟子以儒学大师身份展开论辩，齐宣王也在对话开始就兴致勃勃地询问孟子“霸道”之道，所以二者关系虽有地位高下之别，但相对缓和，因此孟子得以步步为营，一层层拉近与齐宣王的心理距离后，才将王道措施和盘托出。而烛之武与秦穆公则作为敌对双方，又在攻城前夕的紧张时刻，因而对话氛围的紧张程度自不必言，作为强势进攻方的秦穆公也不会轻易表态。烛之武要以寥寥数言劝动君心，才可能为国纾难。

子问题 2 从被说服者的角度分析对话中的说服力何来。如学生在联读预习学案中均提到“举例论证”，即孟子在对话伊始举了齐宣王“以羊易牛”的个例，烛之武则举了秦晋外交史上晋惠公（而非当时晋文公）“朝赐夕改”的史实之例。结合子问题 2 可讨论，这两个说服力不强的例子何以打动齐宣王/秦穆公？

从论据的逻辑性上，个例和偷换了的史例均不具有强大的说服力。但对话中的说服对象是具体的、现场的，所以孟子在开篇拒绝齐宣王“问王道”的诉求后，就地取材，采用齐宣王自己的事例，反而能减少对方的抵触情绪，激起共鸣。从效果来看，选文开头齐宣王的话非常简短，可谓“话不投机半句多”，而在此例后，“王笑”“王悦”“夫子于我心有戚戚焉”可谓成功引君入瓮。烛之武举例中背信弃义的晋君实是“晋惠公”，但这个偷换了的例子还是触及了秦穆公最在乎的秦国利益，所以成功让他产生疑虑，离间了秦晋联军。

此后可进一步引导学生思考，不同的言语策略背后又有其相似性：二者又都抓住了被说

服者，即君主的核心诉求进行说理。在“春秋无义战”的背景下，国家利益必然是所有君主做出决策的出发点、兴趣点和落脚点。齐宣王在稷下学宫问道，不只因好学，更是拓展霸业的庞大野心，因此在战国争霸大势下齐宣王的利益需求，成为孟子论辩成功的关键。秦穆公围郑，不只为秦晋之好，更为分一杯羹，所以春秋争霸局势下大国较量的利益权衡，成为论辩的要害。

活动二引导学生在联读中明确言语策略的差异性和共性，认识到言语策略的选择取决于说服对象特定身份、目标和核心诉求，达到语用思维的深入进阶。

（三）文史互见 贯通内外语境

教材选文是具象化的知识载体，也自然带有其中的时代、思想、文化等文言文学习的独特要素。对文言文语用教学价值的开掘，不能停留在文本内部的言语形式。除了“入乎其内”，实现学生对古人言语智慧的学习，还应“出乎其外”，努力拓展对相应历史文化的理解，这样才能更全面的把握文本价值。两文作为诸子散文和史传散文，除了要立于对话现场，势必应置于更宏大的历史语境中。

活动三任务：请小组合作，利用 AI 查阅这两场对话的后续相关史实，思考“两场对话放在历史中看，能否称得上‘行之有效’？”请汇总、梳理各自任务成果，形成小组观点。

活动三实施中，学生们依据《史记·孟子荀卿列传》《史记·郑世家》《左传·秦晋殽之战》等选文相关史实，进行了交流和讨论：齐宣王在论辩后并未推行孟子的“王道”主张，最后孟子失望离去，著书立说。烛之武在文末达成的秦郑联盟并未延续太久，郑国最终被秦所灭。可见，对话现场的成功论辩未能在接下来的历史中力挽狂澜。

活动至此，在文本分析基础上，不仅使学生体验“文史互见”的探究过程，也激发学生理性思辨的意识，对两场对话的价值做辩证评价：一方面，在“礼崩乐坏”的春秋战国，辩士个人的智慧确不足以一蹴而就地改变历史，对话双方的小语境，必然笼罩于时代大语境之中。同时，两场旷世对话，至今仍能动人之处，并不止于活动二分析的表面话术，更在于大争之世中，烛之武搁置了一生不被理解和赏识的孤独感和失落感，临危受命，扶危定乱；孟子没有以雄辩之才迎合好战君王，而是巧费心思劝行王道；辩士群体不为个人死生穷达，而是四境不治，使命不止，这是超越成败的辩士之志，是辩士之言的真正力量所在。学生可在该活动中找到联读与单元主题的联结点：作为“士”阶层特有的担当精神和使命感，这是“中华文明之光”的内涵之一。

（四）情境创设 提升语用能力

王本华曾提出：“任务、活动与情境是统编高中语文教材设计的三个支点。”^[4] 因此，

除了文本联读的探究,也需创设恰切的活动情境,来迁移前几个学习活动中习得的言语策略。课程标准指出,学习语言文字的过程也是文化获得的过程^[5]。本单元教学目标也指出,要“学习中国传统文化,如‘礼’等一些重要概念”。据此,情境内容可设置为君臣就特定政事的对话,突显“礼”作为情境核心概念,这样与两文的文本语境相关又有所区别,也契合单元人文主题的思辨点。

活动四任务: 尝试运用本节课学到的言语策略,在下面的情境中,更好地阐述你的观点,说服你的君王。

《齐桓晋文之事》《烛之武退秦师》联读
情境论辩小组讨论单

小组成员: _____

请在下面的情境中,尝试运用本节课学到的对话策略,更好地阐述你的观点。

假设你是战国时一个小国的士大夫,你的君王尤为爱马。
你的国家处于大国之间,幸而近年和平无战,君王以礼治国。但最近,君王越发宠爱他那匹爱马:给它穿五彩的锦衣,养在富丽堂皇的屋子,睡在有帷幕有绸被的床上,拿切好的枣干喂它。可惜,这匹马越来越肥,很快因此死掉。
悲痛欲绝的君王当即决定要用士大夫的礼仪厚葬它,满朝大臣反对。君王今日传旨命你主持此事,即刻执行。

君王要以士大夫之礼厚葬爱马,你作为反对此事的士大夫,会如何回应君王,表明自己的观点?请小组讨论并做简要记录。

我反对此事的理由在于: _____

君王此时执意以士大夫之礼葬马,他的核心诉求在于: _____

本节课我学到了一些可用于此的对话策略: _____

图二: 活动四情境论辩任务讨论单

情境任务回扣单元写作任务,引导学生学以致用,对比选文语境与任务情境的异同,把握其中时代、国家特点、说理双方身份等情境要素,并迁移活动二中的言语策略,巩固思辨性阅读的活动成果,同时,学生由知到行,传递这份辩士之志,完成对单元人文精神的再次思考。

(五) 注重过程 融合多元评价

学习活动评价与活动开展密切相关,能促进学习活动有效展开。本案例的四个活动均以小组合作形式展开,因此除了教师对每个活动小组成果的终结性评价,也要重视自评和以小组为单位的“生生评价”,这样多元评价主体也能提高了学生参与活动的主体性、主动性,为学习注入更多活力。

如活动四的情境论辩评价量表如下,各小组成员、助演情境论辩的同学、教师均为评价主体。多元评价主体,可进一步激发学生对“对话中说理”的说服力有更切身的体会。

组别及发言者	观点清晰 (20分)	对象意识 明确 (20分)	说理方法 多样 (20分)	语言表达 准确流畅 (20分)	说理整体 效果 (20分)
小组 1:					
小组 2:					
小组 3:					
.....					

图三：活动四情境论辩评价量表

三、指向“语言建构与运用”的文言文学习活动设计反思

（一）依标定教，创设学习活动

语文学习活动是依据课程内容，在单元教学中由教师设计、参与、引导下与学生共同完成的语言实践活动。因此活动设计要立足课程标准中“语言建构与运用”的内涵，关注教材该任务群设置间的能力梯度和本单元学习任务要求，挖掘文言文语用教学价值，锚定学习活动的目标，从而创设学习活动。

（二）依体施教，突显文本语用价值

以“语言建构与运用”为活动设计的素养目标，要充分挖掘文言选文的语用特点。援引适切的语用理论，帮助学生关照文言文独特的文本体和语言情境，并建构合适的阅读方法，归纳其中语用规律；同时，也要基于“文史互现”拓深文言文独特的人文性，以深化活动价值。

（三）素养指向，强化活动的语用导向

叶圣陶强调学语文的核心要义在于“学习运用语言”，即培养学生使用语言文字的自觉。学习活动实施过程中，要注重学生语言建构与运用的生成路径，帮助学生在讨论、辩论等多样语用活动中，打破时空、文言带来的“陌生感”，体悟特定历史时期的文化特点；同时学生的学案反馈、质疑困惑之处皆可作为活动深入推进的生成资源，达成语言运用的目标。

参考文献

- [1][5] 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版2025年修订)[S].北京:北京师范大学出版社,2025
- [2] 中华人民共和国教育部.普通高中教科书语文必修(下册)[M].北京:人民教育出版社,2019
- [3] 中华人民共和国教育部.普通高中教科书语文必修(上册)[M].北京:人民教育出版社,2019
- [4] 王本华.任务·活动·情境,统编高中语文教材设计的三个支点[J].高中语文教与学,2020(5)