



执教者

(1.兰州市第二十七中学,甘肃 兰州 730030; 2.兰州市教育科学研究所,甘肃 兰州 730046)

《念奴娇·赤壁怀古》课例赏鉴

本课荣获 2016 年第五届“中语杯”中青年教师
课堂教学观摩研讨会一等奖

● 执教 : 于沛文¹ 观察 : 朱木兰²



摘 要 : 本课以逐步深入的“三读”为主线,有层次地推进学生的文本鉴赏过程;用“代入角色”的方式,引导学生站在作者的角度去阅读、思考诗词的内容;借重基于本课特定师生结构的特点,首尾照应,探寻怀古诗阅读的思维方法。执教者认为,文化的继承是以文本为内容、以思想为核心、以情感为共鸣点的。对文本“所以兴怀,其志一也”的感受体悟,应是传承传统的路径之一。

关键词 : 三读 代入角色 怀古诗

金奖课例

[教学目标]

- 1.自主诵读,逐步建构学生的言语品析能力。
- 2.引导解析,探寻怀古诗阅读的思维方法。
- 3.诵读欣赏,辅助学生品鉴诗歌,提升审美能力。

[教学重难点]

品读诗歌的情感,站在作者的角度思考本词的创作。

[课堂实录]

一、课前预习

利用上课前一天与学生见面的 10 分钟,了解学生情况,发放任务单。要求学生自读课文,读准字音,阅读注释,初步理解,思考任务单上的问题。任务单的问题以二维码的方式分享,学生可以自主扫码评价自己的理解。

二、激趣导入

师:同学们好。我先来自我介绍一下。我来自兰州——唯一一座黄河穿城而过的省会城市。非常有幸来到南通——这个傍依着长江的城市,与同学们一起阅读、一起感受。大江大河总是裹挟历史的记忆在我们身边长流不息,浩浩汤汤的流水总能引发我们对历史的无限遐思和感慨。这是我们依水而居的人共有的感受吧!

来到南通另一件让我欣喜的事情是,作为甘肃省博物馆志愿团队的一员,能够有机会拜会第一座由中国人独立创办的已经有 111 年历史的公共博物馆——“南通博物苑”,有机会追慕民国四大实业家之一的张謇先生。这种欣喜就不一定能够得到所有人的共鸣。所以你看,追怀往昔也是件很个人的事,与你自己的人生经历和精神世界有很大的关系。

(投影:千古江山)

怀古,即追怀古昔,因我们身边的大江大河而生怀。当我们因景生情,念及古人古事,总是能够抒发饱含个人气质的慨叹。我们今天一起来阅读这首在长江边上写就的怀古之作。

板书:

景物
——→ 慨叹
人事

三、诵读感悟,合作探究

(一)初读(一般读者视角):识作品风格

师:昨天初次见面,了解到同学们已经学习过苏轼的《赤壁赋》。让我们一起来诵读这首与《赤壁赋》写于同一时期的诗歌。检查一下同学们昨天的预习情况。

(生齐读。)

师:同学们读音和断句都很准确。可

以说一说你对这首词的第一印象吗?

生 1: 这首词非常豪放。写的都是大江大浪、英雄人物。

生 2: 豪放,是豪放词的代表作。

师:你一定是阅读了相关的资料。这首词的确堪称豪放词的代表作,以至于后人甚至用“大江东去”来代替“念奴娇”的词牌名。那么这首词写了些什么呢?

生 3: 写了赤壁的景色,从景色写到历史上的事件。

师:写了赤壁的什么景色?提示:找什么词性的词?

生 3: 名词。江、浪、故垒……

师:什么是“故垒”?

生 3: 旧时的营垒。还有乱石、惊涛、千堆雪……

师:前几个都很准确。“千堆雪”是眼前的景色吗?

生 4: 不是,是比喻的修辞手法,形容浪花的。

师:分析得很好,你来继续说说这首词写了些什么吧!

生 4: 上阕写赤壁之景,下阕写周瑜赤壁之战,最后抒发了个人感慨。

师:抒发了怎样的个人感慨?哪些句子是苏轼的抒情?

生 4: 从最后的“早生华发。人生如梦”来看,似乎是……呢……不太开心……

生5：“多情应笑我”之后开始抒情的。在与周瑜对比之后就有了个人感慨。

师：前面提到过这首词与《赤壁赋》写于同一时期，当时苏轼境遇如何？

生（齐）：被贬谪。

生5：乌台诗案之后，诗人被贬谪到这里做了闲职。

师：对，被贬谪到黄州做了团练副使，其实是个闲职。这一时期，苏轼在赤壁四次为文，写作了前后《赤壁赋》《赤壁怀古》《东坡志林·赤壁洞穴》。这首词苏轼由游览赤壁，观赏江景，从江水和故垒生发开去，联想到当年决定历史走向的赤壁之战，想象到吴军主帅周瑜的风姿功业，再与自己相比，抒发个人感慨。

板书：



师：刚才同学们说了自己阅读的第一印象，是阅读的感性认识。这种阅读体验很珍贵。随着阅读经验的积累，我们的阅读触觉会越来越敏锐。但是我们要研读文字，就不能仅仅停留在对文字的感觉上。想要真实地体验作者的情志趣味，不妨站在作者的角度去看看为什么这样写作，为什么写这个，为什么不写别的。

（二）再读（作者视角）——问“东坡先生”

师：让我们沿长江而上，来到距离南通750公里长江中游的黃州赤壁。时间上也穿越到距今900多年前的宋神宗元丰五年。

你便是苏轼，一个不乏少年狂气的壮年人。在乌台诗案中，你遭到严酷的迫害，从两千石沦为阶下囚。你不但受到政治的打击，而且受到精神的摧残，你“自期必死”，曾与妻子诀别，安排后事。在牢狱中，死亡的恐惧又折磨了你好几个月。（投影：臣即与妻子诀别，留书与弟辙，处置后事，自期必死。——《杭州召还乞郡状》）而亲朋远避，更使你感到世态炎凉。被贬到黄州以后，物质生活向来优裕的你，遭遇贫困，有时竟弄到饿肚子的程度。你在城东开辟田地，躬耕田野，自号东坡。（投影：雨洗东坡月色清，市人行尽

野人行。——苏轼《东坡》）在这样的生存状态下，你学贯佛儒道，青睞随缘自得的哲学。秋天，你在赤壁之下作了《赤壁赋》，总觉意犹未尽，便将不尽语裁成《大江东去》一词。（投影：“苏文忠《赤壁赋》不尽语，裁成《大江东去》词。”——张侃《拙轩词话》）。词成，你一遍遍诵读。

学习任务：请自由诵读“你”的这首词作，词中哪些语句让“你”颇为自得？哪些语句抒发了“你”的个人慨叹？

（生自由诵读课文。）

师：东坡先生，词中哪些语句让“你”颇为自得？

生6：一开篇“大江东去，浪淘尽，千古风流人物”就写得很有气势。

师：不错。请你看看“浪淘尽”的主语和宾语分别是什么。

生6：“浪”是主语，“风流人物”是宾语。

师：大江的浪花如何能淘尽人物呢？大江可否替换成长江？

生6：不能替换。感觉不太一样。

生7：长江是指具体的长江。风流人物是抽象的。

师：是的。这一句化抽象为具体，链接了现实与历史。从广阔空间向无限的时间延伸。“长江”一词太实，而“大江”则介于虚实之间，所以是不能替换的。还有么，东坡先生？

生8：写“江山如画”的赤壁之景写得特别好。“乱石穿空，惊涛拍岸，卷起千堆雪。”

师：好在哪儿？

生8：用到了修辞手法，比喻。

生9：把浪花比喻成千堆雪，写出了浪花的颜色、形态。

生10：还有动词，穿、拍、卷。非常有力度。

师：说得都很好。这景色写得非常生动形象，但是，这是不是赤壁的实景呢？回忆一下《赤壁赋》里是怎么写的？

生（齐）：清风徐来，水波不兴……白露横江，水光接天。

师：《赤壁赋》是记游性质的描写，接近于写实。跟这首词里写的一样吗？不单我们这样怀疑，范成大也这样认为。（投

影：范成大游赤壁未见所谓“乱石穿空”的景观，认为是“东坡词赋微夸焉”。——《吴船录》卷下）。因此，这里的景色描写并非“即景写实”，而是豪迈之人心中所创的壮阔之景。其实前文中早已言明，对赤壁的记叙与描写是介于虚实之间的，真实性是待考察的……

生11：人道是！

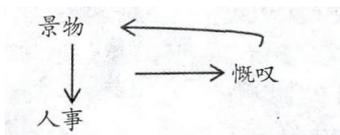
师：对。就是传言，东坡先生并不关注于赤壁之真假，上阕的景色描写也是虚虚实实，是虚拟性的想象。你在这样壮阔豪迈的赤壁自然而然想到了——

生12：周瑜。

生13：豪杰。

师：没错。“江山如画，一时多少豪杰！”这是上半片的结语。这“画”，不仅仅是长江的自然景观，而且是“千古风流”的人文景观。上阕的大江东去、故垒西边等等的豪迈景色是为了突出风流人物与多少豪杰，而这批三国群英中，作者又把特写镜头对准了周瑜。你看，在诗词这场闪电战中，景物的描写很可能不完全是现实场景的重现，而是作者主观情感的投射。

板书：



师：还有么，东坡先生？你笔下的周瑜是怎样的？

生14：“羽扇纶巾，谈笑间，檣灰飞烟灭。”在谈笑间，击败敌人，指挥若定，有大将风度。

师：非常好，用敌人的“灰飞烟灭”来衬托周瑜。这是侧面描写。不过，“羽扇纶巾”是你印象中周瑜的样子吗？

生14：不是……这写的比较像诸葛亮……

生15：是诸葛亮，拿着鹅毛扇子。

生14：是周瑜，注释上写了周瑜。

师：很好，你注意到了注释。而且从上阕可以看到文脉的趋向……

生16：上阕明确说了“周郎赤壁”，不应该突然写诸葛亮吧！

师：你找得很准确。但是这个“周瑜”

的确不是我们印象中的周瑜，他不是一个小武官的形象。还有“小乔初嫁了”一句，是在写小乔吗？跟周瑜有什么关系？

生 17 美女衬英雄。

师 是的，也是侧面衬托。但实际上，赤壁之战的时候，小乔不是“初嫁了”而是嫁给周瑜已经十年了。这几处加起来，我们发现，下阕中描写的周瑜也并不是历史上周瑜的真实形象，而是被东坡先生“改造”过的周瑜，是一位少年得志、儒将风度、意气风发的人物。因此当东坡先生说“故国神游”之时，我们不仅要问，这究竟是谁的故国啊！何谓“故国”？

生 18 家乡。

师 赤壁是东坡先生的故国吗？

生 19 东坡是眉州人。

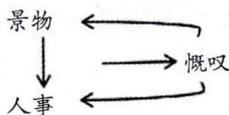
生 20 是周瑜的故国。周瑜在赤壁作战。

师 没错。我们代入了东坡先生的身份去感受诗歌，而苏轼正是代入周瑜身份去感受英雄的豪情。当东坡先生神游周瑜的故国之后，回到现实，当自己的际遇与周瑜形成对比，便不由地感叹。自己是早生华发，怀才不遇，感叹着人生如梦。诗歌中那个被理想化的周瑜与苏轼形成了巨大反差，个人的感喟就自然生成了。“多情应笑我”东坡先生，这“笑”是什么意思啊？

生 21 是自嘲啊。

师 是的，是因“神游”与现实的巨大反差而自嘲。元好问也这样说（投影：“东坡赤壁词，殆戏以周郎自况也”）。你看，在诗词这场闪电战中，人物的塑造不完全是历史人物本来的模样，也是作者主观情感的投射。

板书：



师 那么，东坡先生，最后两句“人间如梦，一尊还酹江月”要怎么理解呢？咱们苏教版是“人间如梦”，人教版本上是“人生如梦”。你觉得哪个好？

生 22 “人间如梦”顺一点。

师 回忆一下前面“大江”和“长江”咱们是怎么区别的？

生 23 人生就是说现实的人生，人间跟天上相对比，人间比人生范围大。

师 对。人间范围更广。而且人间是现实，梦是虚构的。“人间如梦”将现实与虚构联系起来，颇有几分庄周梦蝶的意味。梦不一定是美好的，有可能是噩梦。人世间的得失恐怕像梦一样无法把握。苏轼是在遭遇乌台诗案这一场噩梦之后，写作了一系列的“赤壁文章”，是佛家和道家的思想拯救了这位儒家仕途已经无路可走的大才子。而这位才子也用自己的智慧对佛道思想进行了研习与推进。回到这首词的开端，当年的赤壁之战，不也像一场梦一样过去了吗？还有“一尊还酹江月”，“酹”是什么意思？

生 24：注释上写道：“古人祭奠时把酒洒在地上祭神。这里指洒酒酹月，寄托自己的感情。”

师 很好，苏教版这个注释写得特别好。“酹”并非以酒洒地，而是洒给江上明月。从这首词的结构上来说，“一尊还酹江月”，酹酒奠古，和词的题目“赤壁怀古”是呼应的。但是为何要“洒酒酹江月”呢？寄托了东坡先生怎样的感情？我们一起回忆一下《赤壁赋》里的“江月”——

生（齐）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。

师 是的，江上之清风与山间之明月是取之不尽用之不竭的，是时空永恒的象征物。在与理想中的周瑜对比之后，颇生“早生华发，人间如梦”悲慨之情的苏轼，不因人生的局限而沉陷于悲痛，而是以一杯浊酒酹祭江月，酹祭永恒的时空。率性直面人生的悲慨而不躲闪，超脱旷达敬畏自然永恒而不绝望，风流潇洒抒写命运的曲折而不屈就。你看，一个伟大的灵魂，就是在人间如梦的阴影下，也还是可以潇洒风流起来的。

叶嘉莹先生曾说过，读苏轼，要读出豪迈，但不能只读豪迈，悲慨与豪迈的结合才是苏轼。让我们从东坡先生的视角来看待世间景与事，以东坡先生的脾性来体味乐与悲，读出东坡先生的悲慨与豪迈！

（师生诵读诗词。）

（三）三读（研读者视角）——悟诗歌之情

（在学生分析概括的基础上，形成如下板书。）



师（总结）在无限的时间和空间里，我们总会生成一些个人体悟。正如这节课开始时所说，在奔流不息的大江大河面前，我们很可能会产生一些相同的感喟。而因不同的人生经历和个人气质的影响，我们的感喟又是因人而异的。但是，那些伟大的灵魂总能生产出让我们仰慕赞叹的精神产品。在无限的时空面前，个人是渺小的。但苏轼旷达豪迈超尘脱俗的人生哲理，却在浩淼的时空世界中支撑起了精神领域的一片天空。在这浩大的三维空间里，你总能在某个点上与苏轼在精神上正面对峙，也许正因为如此，东坡此作才能赢得那么多的共鸣。

执教感言

语文课教什么

苏轼的词还没有学习，学生就已经可以用“豪放”来概括此词的特色，可以说出上下阕的内容概括，那么这篇课文还有没有“教”的必要性？

语文教学的迷思之一，也许就是如何界定“懂了”的标准。学生在课堂教学之前的个人积累或预习作业中很可能已经“掌握”了文本的主题或风格，可以说出被教师确定为教学目标的某些终结性结论。如果课堂教学仅仅关注文本内容的解读，看似娓娓道来的课堂教学最终完成的任务很可能不过是回到了同一平面上最初的原点，热热闹闹的语文课后学生的感觉却是“不带走一片云彩”。

语文课与其他学科的不同在于，不仅要让学生理解所学文本讲的“是什么”，还要从这一篇篇经典的例文中学习这些语言大家是“怎么样”纯熟地运用语言的；不仅要条分缕析“怎么样”运用语言的规律和技巧，还要从逻辑与情感的角度赏鉴文本“为什么”能够达到这样的

效果,不仅要感受和体会作者“为什么”会有这样的情感,还要能够在言语过程中将内化的能力以“说”和“写”的方式呈现出来。因此,在语文课程“言语过程”“思维方法”“情感行为”的立体目标系统结构中,学生的语文能力在课堂教学中应该呈现的是螺旋上升的态势。

因此,说出“豪放”这个词绝不是教学的终点,能够借助逻辑思维识记、领会、评论“豪放”的词风,能够从情感上感受、体悟“豪放”的内旨,最终能够在言语实践中读、写出“豪放”,才是真正的“懂了”。

基于这样的教学理想,本课试图用三个层次的“读”来推进语文能力的螺旋上升。一读,从学生自由诵读的一般读者视角切入,不加提示与点拨,触摸学生自主阅读所能达到的理解高度。实际上,一部分阅读能力比较强的学生在分享的过程中起到了示范甚至教学的作用,可以尽量减小学生个体间理解上的差异。二读,就是在全体学生基本理解文本大意的基础上,带领他们从写作者的视角去咀嚼言词的运用与篇章的排布,“问东坡先生”的环节将“读者”“文本”“作者”的三方观照压缩为“作者”与“文本”的二维视角,迫使学生去直面文本。三读,则是在对文本的条分缕析之后让学生从感性与理性的双重视角再次整体研读文本;再次弹回到“作者”“文本”“读者”的三边视角,以读者的身份获得“所以兴怀,其志一也”的感受体悟。本课的文本解读,深受孙绍振教授《苏轼的赤壁豪杰风流和智者风流之梦——〈念奴娇·赤壁怀古〉解读》一文的影响,在实际教学中,基于中学生所能达到的理解水平,对教学目标作了调整。一篇充满个人感喟的文字,在历史长河中成功获得不同时代读者的激赏与赞叹,是否也能在一节语文课上让学生真正有所触动?面对语文课所想要达到的目标,我们永远在路上。

名师观察

关注思维训练,使语文学习思想化

朱武兰

思维训练是语文教学的主线,其重点是思考逻辑的建立。具体而言,就是学生和教师面对问题展开思考的逻辑推断

规则。这个“规则”确实需要学生悟出来,但更需要教师加以点拨和指导。思考逻辑的建立,能将这样的思考习惯化,成为学生自我建立的阅读课文的理性态度和认知习惯。《念奴娇·赤壁怀古》这节课,在学生思考逻辑的点拨和指导上,执教者是很有思考的。

一、占有丰富的资料,是面对问题展开思考的基础

古今之间的阻隔感,造成了教学中解读古诗词的种种困难。借助前人的资料,贯通古今,带着学生去阅读、思考、深味,是本节课突出的特点。《念奴娇·赤壁怀古》是带着词人特有的情志特点的经典词作之一,词中写赤壁之景雄伟、壮丽,有“天风海雨逼人”之感,这是学生一望而知的。但因为之前学生有学习《赤壁赋》的储存,所以,同为赤壁之景,缘何《念奴娇·赤壁怀古》不同于《赤壁赋》的宁静、清静,却是学生可能不知或疑惑的。于学生不知处或浅知处巧引资料,往往能很好地更新学生的体验和思考,生成鲜活的问题与思想。执教者正是发现了这其中的教学价值,巧妙地援引范成大游赤壁后的感受“东坡词赋微夸焉”(《吴船录》)这一资料,来更新学生的体验和思考。这种凭借“思想材料”对词中“景”的“再认识”,避免了生搬硬套专家鉴赏结论,能将学生的认知引向理性。执教者首先将范成大游赤壁未见所谓“乱石穿空”的景观后的所论与学生的应疑而未疑处和盘托出,然后与学生展开讨论,在师生的对话中,悟出此景乃是豪迈之人心中所创的壮阔之景。两相对照,很容易将学生感性的认知引入理性的思考——同样的景,因词人所要表达的情感不同,而呈现出截然不同的风貌。再加上词体相比赋体更具超越写实的、想象的自由,更易于表现词人的心灵图景,这样词中的写景就完全成了心境的感性境界。

不仅如此,为了这种“再认识”,执教者还尽可能地还原作家创作的心境与文化逻辑,借助丰富的资料,包括苏轼的《杭州召还乞郡状》《东坡》,张侃的《拙轩词话》,让学生在相关文本的遇合、交融、对比、映衬中获取关于苏轼的丰富印象,

使得学生在认识作品、发表见解的过程中,用丰富的资料作为推断的依据。因为思考背景材料越丰富,思考本身才越有活力,逻辑推断才更有力量。

二、对接体验中的辨析,是面对问题深入思考的条件

诗歌最本质特征抒情性的情感体验与升华,常常是教学中的难点。通过对接体验,让学生从作者的视角,去读词人的感慨,是执教者突破难点的方式,也是本节课的亮点。对接体验,其实质是将学生平时的情感体验做样本,与诗歌中的情感进行感受、理解、比较,产生共鸣,使诗作中的感情体验变为自己的情感内存。为此,执教者通过“东坡先生,词中哪些语句让‘你’颇为自得”这一学习情境的创设,以“辨析”为支架,通过“大江”与“长江”能否互换,词作中周瑜“羽扇纶巾”与现实中国武官的形象的不一致该如何理解,“人生如梦”与“人间如梦”哪一个更贴近作者的情感,苏教版和人教版对“一尊还酹江月”中“酹”的注解之别等问题的思考,带领学生进行思考逻辑的真实体验。学生对这些问题的思考,需要注重立据与推断,才能清晰地传达所要表达的内容。这样,学生在对词人情感的辨别、比较、质疑中,既有对词人情感的理解,又有基于学生原有认知经验为出发点的分析,还有基于现代社会和人生理解的“我的”判断甚至是反思。这其实是一种情感的思辨,是从文字中抽绎出思想路线,把感性的情感与理性的思辨统一起来,进行思想的逻辑化建构。

但是,如果从语文思想的逻辑化建构是为了生成语文基本能力这一意义上来说,如何让学生关注“这一”文本的特征尚未完全进入执教者的视域。经典文本的内容与形式总是紧密相连的,语文教师要尽可能让学生读出这样的味道:只有“这样的”结章、造句、用词,才能表达“这样的”内容,“这样的”的内容,必须用“这样的”结章、造句、用词才能表达。阅读说到底是一种文体思维,帮助学生构建关于怀古诗的语言秩序和语言体式,对学生理性思维的培养是非常有益的。④