

基于课程思政的高一语文爱国诗歌案例设计与反思

程娇

陕西省榆林市靖边县第三中学

摘要：课程思政理念要求语文教学在知识传授中融入价值引领。高一爱国诗歌教学承载着家国情怀培育的天然使命，但实践中容易陷入两种误区：一是将诗歌上成政治宣讲课，二是仅作技术性赏析而剥离精神内涵。本文以《沁园春·长沙》和《我爱这土地》为案例，设计并实施了一套融合课程思政的诗歌教学方案。通过“语境还原—意象深挖—现实联结”的三阶推进，引导学生在语言品味中自然生成爱国认同。教学反思表明，课程思政的落地需要避免生硬嫁接，而应让价值元素从文本内部生长出来。本文为语文课程思政的微观实践提供了一个可操作的案例参照。

关键词：课程思政；高一语文；爱国诗歌；案例设计；教学反思

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.373

引言

“课程思政”在语文教学中具有天然亲和力，但亲和不等于自动实现。当前爱国诗歌教学存在两种偏差：一是上成政治宣讲，学生无动于衷；二是回避价值引导，沦为修辞训练。高一学生正值价值观形成关键期，统编高中语文必修上册第一单元收录了多首爱国诗歌，为课程思政提供了良好载体。本文旨在探讨如何使思政元素从语言品味和情感体验中自然生长，而非外加标签。围绕这一问题，呈现两个完整教学案例并加以反思提炼^[1]。

一、课程思政与爱国诗歌教学的契合点辨析

课程思政说到底，不是硬给学科内容套个帽子，而是要挖出各学科里藏着的育人元素，让它在教学里自然露出来。语文这科有个特别的地方，就是思政元素不是从外面贴上去的，而是长在语言和文学里头的。一首爱国诗，它的思想感情和语言形式是分不开的——要是没了艾青笔下“嘶哑的喉咙”和“被暴风雨所打击着的土地”，爱国主义就变成干巴巴的口号了。

但这不等于说，随便拿首爱国诗来讲就能自动实现课程思政。有一个常见毛病叫“主题先跑”：老师先宣布“今天这节课咱们学爱国主义”，然后分析诗里怎么表现这个主题。这么搞下来，学生光记住了结论，根本没经历感情怎么生出来的过程。另一个毛病是“技术过头”：老师把诗拆成意象啊、手法啊、语言啊这些知识点，学生倒学会了分析的那套，可心里压根没被诗打动。

真管用的课程思政，应该发生在学生好好体验文本的时候。当学生被《沁园春·长沙》里“万类霜天竞自由”那股活气儿感染了，被“谁主沉浮”那个问法戳中了，爱国就不是一个要背的概念，而是一种能感觉到的东西。所以说，爱国诗歌教学的设计路子应该是：从语言走进情感，再从情感触摸价值。思政元素不是教学要奔的那个终点，而是在读文本过程中自己冒出来的风景。

这么一想，这个案例的设计思路也就清楚了。不把“爱国”当标签往诗上贴，而是领着学生走进诗歌的语言世界里，在品意象、琢磨词句、感受节奏的过程中，让爱国情感自然流露。

二、《沁园春·长沙》案例：从“少年意气”到“时代担当”

（一）设计背景与目标定位

《沁园春·长沙》这首词写于1925年。词里头既有对湘江秋天景色的生动描写，也有对以前革命岁月的回忆，更有“问苍茫大地，谁主沉浮”那种特别豪迈的追问。高一学生正处在从少年向青年过渡的阶段，他们对“抱负”“担当”这两词儿，说熟也算熟，老能听着，可说陌生也真陌生，因为自己没怎么真正体验过^[2]。

这节课的核心目标，不是让学生背下这首词的写作背景和艺术特点，而是希望他们在读的过程中能体会到一种“青年跟时代”的关系：一个人在年轻的时候，怎么把自己的命运和国家的前途连到一块儿。这个目标明显有课程思政的味道，但它必须通过语言分析来实现。

（二）教学过程实录与解析

环节一：不介绍背景，先读词

上课一开始，老师没讲写作背景，而是让学生自己把全词自由读两遍。第一遍把字音读准，第二遍读出点儿节奏来。然后问：“读完这首词，你最大的感觉是什么？用一两个词说说。”学生回答的有“壮阔”“有气势”“挺自信”“有点儿孤独”。这些朴朴实实的感受，就成了教学的起点。

这个环节的设计想法是，别让“背景先上”把学生框住了。好多老师习惯先讲1925年那会儿的时局——军阀混战、革命低潮——然后告诉学生这首词表现了革命乐观主义。学生还没读词呢，就让“正确答案”给套牢了。先让学生直接面对文本，他们的感受哪怕模模糊糊的，也是真的。

环节二：聚焦上阕——秋景为何“不悲”

中国古代诗词里，秋天常常跟悲愁联系在一起。但

《沁园春·长沙》的上阕写秋天，气象却很开阔。老师带着学生一句一句分析：“独立寒秋”里头的那个“独”字，是孤独的意思还是独立的意思？“湘江北去”的“北去”有啥方向感？“万山红遍，层林尽染”——“染”字要是换成“涂”或者“画”，会有什么不一样？“漫江碧透，百舸争流”——“争”字给船带来了什么状态？“鹰击长空，鱼翔浅底”——为啥用“击”和“翔”？

学生在讨论中发现，这些动词（立、去、染、争、击、翔）都带着一股力量感和主动劲儿。作者笔下的秋天不是萧瑟的，而是特别有生命力的。“万类霜天竞自由”这句里的“竞”字，把整幅秋景推到了高潮——万物都在争、都在释放生命力。老师接着问：作者为什么在这样的秋天里感到的不是悲凉，而是自由和力量？这个问题先不回答，留着当个悬念。

环节三：下阕与“谁主沉浮”的追问

下阕回忆了“恰同学少年”那段峥嵘岁月。“挥斥方遒”“指点江山”“粪土当年万户侯”——这些词句展现了一群年轻人的精神劲儿。老师让学生圈出表现人物状态的词语，然后讨论：这些年轻人和上阕的“万类”有什么相似的地方？

学生很快就发现，上阕写万物“竞自由”，下阕写年轻人“挥斥方遒”，两者都充满了生命力、竞争意识和改变世界的冲动。这时候老师回到上阕结尾的那个问题：“怅寥廓，问苍茫大地，谁主沉浮？”作者没直接回答，但下阕其实已经把答案摆出来了。学生能读出来：主宰沉浮的，正是“同学少年”这样的人——有理想、有才气、敢行动的年轻人。

这个环节的关键在于，老师没有直接告诉学生“这首词表现了作者的革命抱负”，而是让学生自己在上下阕之间搭上线，自己去发现答案。当学生说出“作者觉得年轻人可以改变世界”的时候，爱国情怀和时代担当就不再是从外面贴上去的标签了，而是他们从文本里自己读出来的理解。

环节四：补充背景，但不作为答案

在学生已经形成理解之后，教师简要补充1925年的历史背景：当时作者受到通缉，革命处于低潮，个人处境艰难。然后追问：知道了这些，你再读“谁主沉浮”，感受有什么不同？学生说：“他不是随便问问，是真的在困境中思考。”有人补充：“越是在困难的时候，越需要有人站出来。”

背景信息在这里不是解读的唯一钥匙，而是帮助学生深化感受的材料。课程思政的目标在学生的这一句“越是在困难的时候，越需要有人站出来”中悄然实现。没有说教，没有口号，学生自己得出了结论。

（三）课后反思

这节课没有出现“爱国”“革命”“担当”这些词

的高频重复，但学生对青年作者的精神气质有了真切的感受。课后有学生在随笔中写道：“以前觉得‘胸怀天下’是大话，但读了这首词，我觉得一个人真的可以在年轻时就想着为国家做点什么。”这种自发的表达，比任何量化评价都更能说明课程思政的实效。

不足之处在于，部分学生对“谁主沉浮”的理解仍然停留在“作者认为自己能主宰”的浅层，没有进一步思考“沉浮”的象征意义——个人与时代的关系。如果有第二课时，可以引入同时期其他知识分子的选择进行对比，帮助学生理解“沉浮”的复杂性。

三、《我爱这土地》案例：从“个体苦难”到“深沉大爱”

（一）设计背景与目标定位

艾青的《我爱这土地》写于1938年，抗日战争初期。全诗只有十行，却成为现代诗歌史上爱国主题的经典。与《沁园春·长沙》的豪迈不同，这首诗的情感基调是沉郁、悲痛的。“为什么我的眼里常含泪水？因为我对这土地爱得深沉”——这几乎是每个中国学生都会背诵的诗句。但背诵不等于理解。高一学生能说出“表达了作者对祖国的热爱”，却往往说不清“为什么爱得深沉”“深沉在哪里”。

本节课的课程思政目标，是引导学生理解一种不是建立在“强大”“光荣”之上的爱国主义——这种爱国是在苦难中仍然不离不弃的坚守。这对当代青少年尤其具有教育意义，因为他们成长于国家快速发展的时期，很少思考“如果国家处于危难，我会怎样”。

（二）教学过程实录与解析

环节一：从反常的地方下手

教师先请一个学生把全诗朗读一遍。读完之后问：“这首诗里头有没有让你觉得‘不太对劲’的地方？”学生安静了一会儿，有人说：“鸟唱歌应该是好听的，可这儿写的是‘嘶哑的喉咙’。”教师追问：“为啥用‘嘶哑’不用‘嘹亮’？”有学生说：“因为鸟已经叫了很久，嗓子喊哑了。”也有学生说：“可能是环境不好，鸟在那儿挣扎。”

这一问打破了学生心里“爱国诗歌=唱赞歌”的老印象。他们开始注意到，这首诗不是在夸什么，而是在表达一种挺痛苦的爱。

环节二：分析意象——“土地”上到底有啥

教师让学生圈出诗里描写的“土地”上都有什么东西。学生找出来：“暴风雨”“悲愤的河流”“激怒的风”“温柔的黎明”。教师接着问：“这些意象分别让你想到什么？学生讨论后觉得，“暴风雨”代表苦难和灾难，“悲愤的河流”代表老百姓的愤怒，“激怒的风”代表反抗的力量，“温柔的黎明”代表希望。

教师领着学生注意这些意象的顺序：先是暴风雨，然后是河流和风，最后才是黎明。这是一个从苦难到反

抗，再到希望的过程。而所有这些，都发生在“土地”上。土地不光是一个地理上的概念，更是家园、祖国的象征。

环节三：盯住“鸟”跟“我”的关系

全诗最核心的意象就是“鸟”。教师问：诗人为啥把自己比作鸟，而不是别的动物？学生说：“鸟会唱歌，诗人就是用唱歌来表达爱的。”教师追问：“这只鸟最后咋样了？”学生找到诗句：“然后我死了，连羽毛也腐烂在土地里面。”课堂一下子安静了。教师问：“死了还要把羽毛烂在土地里，这说明了啥？”

学生讨论后达成一个共识：这只鸟到死都没离开这片土地，它的身体变成了土地的养分。这是一种彻彻底底、一点不留的奉献。教师这时候提了一下艾青的原名和生平（原名蒋正涵，留过学，回国后参加抗战），但不讲太多，只点一句：艾青写这首诗的时候，正在战乱里头流亡。

环节四：把“泪水”里头的情感挖出来

最后两句是全诗的高潮。教师让学生反复读几遍，然后问：“诗人为啥眼里老含着泪水？是因为难过吗？”学生说：“不光是难过，还有爱。”教师追问：爱和泪水为啥能搁到一块儿？有学生说：“因为太爱了，所以看到土地受苦会心疼。”这个回答挺精彩的。教师顺势总结：有一种爱不是因为你多完美，而是因为你是我的家园。就算你正受着苦，我也爱你，甚至正因为这样更爱你。这就是“深沉”这两个字的意思。

课后有个学生说：“以前觉得爱国就是喊口号，现在觉得爱国也可以是悄悄地心疼。”这句话让教师意识到，课程思政不是要制造多激昂的情绪，而是要唤醒真实的情感。

（三）课后反思

这节课的难点在于，怎么让学生理解一种“很悲痛的爱国”。现在的青少年没经历过战争和逃难，很容易把爱国理解成一种自豪感。通过分析意象和追问情感，学生开始意识到，爱国也可以是一种心疼，一种不离不弃。这把他们脑子里对爱国情感的认知边界往外推了推。

不太够的地方是，课堂讨论主要围着“爱是什么”打转，对“为什么爱”这个话题追问得还不够深。要是条件允许，可以补一点艾青同期写的别的诗（比如《雪落在中国的土地上》），让学生看看“苦难书写”在艾青诗歌里是一脉相承的。

四、基于案例的教学反思与实践原则

两个案例风格迥异——一豪迈，一沉郁，但课程思

政的设计逻辑存在诸多共通之处。以下原则可供一线教师参考。

原则一：思政元素从文本中生长，而非从外部粘贴。

《沁园春·长沙》未直接讲“革命抱负”，而是从“竞自由”的万物与“挥斥方遒”的青年入手，让学生自行发现关联。《我爱这土地》也未先宣布“学爱国”，而是从“嘶哑的喉咙”切入。思政目标暂且放下，反而在解读中自然浮现。语文课的思政功能，需经由语言抵达情感，情感到了，价值自会跟上。

原则二：避免主题先行，让学生经历真实困惑。

两个案例均有意识地将背景知识后置。学生在形成自身理解后，才补充1925年时局或艾青生平。背景不是“标准答案”的替身，而是在学生产生真实困惑后，帮助其深化理解。

原则三：思政不是“加戏”，而是“减戏”。

许多教师习惯额外增设“思政环节”。而两个案例表明，最有效的思政恰恰无需加戏。当学生读出“年轻人能改变世界”或感受到“心疼也是爱”时，思政目标已然达成。教师应做的，是调整提问角度——从“用了什么手法”转向“感受到了什么”。

原则四：允许沉默，也允许不确定。

课程思政最忌“必须得出个结论”。当学生不明白“为何爱还要流泪”时，教师回应“也许以后你会慢慢懂”。这种包容保护了真实思考。若每节课都硬挤“正确”价值观，课程思政终将沦为另一种硬灌。

结语

课程思政不是附加题，而是语文教学的应有之义。爱国诗歌之所以入选教材，既因艺术成就，更因承载民族精神。关键在于教师如何打开这些精神密码。两个案例表明，有效的思政无需花哨设计，只需真诚带领学生进入文本，在语言细微处停留，在意象缝隙追问，让情感自然发生。爱国便不再是背诵的概念，而是可感知、可讨论、可内化的体验。当然，本文案例局限于现代诗歌，古典爱国诗词的教学路径及不同学段的目标递进，仍有待探索。但一条原则是确定的：课程思政的“盐”，只能融化在语文的“水”里；水不够深，盐就化不开。

参考文献

- [1] 霍建华. 高中语文课程思政体系建设与实施研究[J]. 辽宁教育, 2025(23): 31-34.
- [2] 罗俊荣. 课程思政理念下高中古典诗歌教学策略研究[J]. 中国科技期刊数据库科研, 2022(12): 4.