

整本书进阶式阅读实践探索

——以《乡土中国》教学实践为例

李翠萍

广西南宁市第八中学

[摘要]整本书阅读进入高中语文教学,如何有效地开展,完成阅读与研讨学习任务,是摆在高中教学中的一个难题。本文旨在以《乡土中国》教学实践摸索“进阶式”阅读模式,让学生在不同阶段的阅读指导策略和任务中能够完整而深入地阅读学习,积累阅读整本书的经验,形成适合自己的读书方法,学会梳理掌握重要观点,思考书本的学术思想,探究论述逻辑。

[关键词]整本书阅读;《乡土中国》;进阶式阅读

[DOI] 10.12252/j.issn.2096-627X.2021.11.1251

《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》中有18个学习任务群,而“整本书阅读与研讨”则是首个。其学习的重要性可见一斑。在高中学业重、升学压力大、课时有限的客观条件下,该如何更有效展开整本书阅读教学,是我们必须去摸索实践的。

一、依类定法

在课标中规定“整本书阅读与研讨”任务群“旨在引导学生通过阅读整本书,拓展阅读视野,建构阅读整本书的经验,形成适合自己的读书方法,提升阅读鉴赏能力,养成良好的阅读习惯”^①,促进对中华文化的思考,形成正确的三观。

高中语文必修上册和下册,分别把《乡土中国》和《红楼梦》作为整本书阅读的必读篇目。这两本著作的性质是不同的,《乡土中国》是学术著作,《红楼梦》是古典长篇小说。长篇小说是以刻画人物形象为中心,通过完整的情节和环境描写来反映广阔的社会生活的文学体裁。而所谓学术著作,就是一种以学术问题为论题,以学术见解为文章的核心内容,运用具体详实或抽象概括的论述,严密的论证分析,揭示事物的本质与规律,具有一定的独创性的学术文章。因此,必须根据著作的文本性质选择合适的阅读指导策略,使学生能积累阅读经验、形成适合自己的阅读方法。

新课标对于长篇小说和学术著作两类本文的“学习目标与内容”的要求是有所不同的。对于长篇小说,需要“通读全书,整体把握思想内容和艺术特点。从最使自己感动的故事、人物、场景、语言等方面入手,反复阅读品味,深入探究”^②而对于《乡土中国》这类的学术著作,则需要“通读全书,勾画圈点,争取读懂;梳理全书大纲小目,做出全书内容提要;把握书中的重要观点和作品的价值取向。阅读与本书相关的资料,了解本书的学术思想及学术价值。反复阅读和思考,探究本书的语言特点和论述逻辑”^③。由此可见,不同类别的著作阅读的目标和内容不同,这也决定了阅读指导策略应该不同。

二、进阶式阅读

《乡土中国》是费孝通先生根据他在西南联大和云南大

学所讲“乡村社会学”的课程讲义整理而成的研究中国乡土社会结构的14章论文集。这类的学术著作不像小说那样具有环环相扣的生动吸引人的情节,它对于高中生而言,内容是陌生枯燥的,论述逻辑是需要琢磨的。因此,要让学生坚持读完、读懂、读透这本著作,必须要教师领着学生一步步深入阅读。因此我们尝试了“进阶式”阅读探索。

“进阶式”阅读,顾名思义,是一种由浅入深,由表及里,由外而内,由低到高的逐级而上阶梯式阅读模式。在《乡土中国》的整本书阅读学习过程中,我们让学生开展了三个阶段的阅读,每个阶段阅读的目标和内容都进行了“进阶式”的设置,让学生带着不同的任务高效阅读学术类著作,带给他们挑战性阅读体验。

(一) 第一阶段——初读、自读、通读:概括和梳理

本阶段要求学生利用两星期时间读完《乡土中国》的14章内容,并要求他们分别圈画每章节的重要概念、概括每章节作者的观点,以及用思维导图的形式梳理每章节的论述思路。这一阶段学生可以在充裕的时间里,按照著作原本的章节设置,依次通读各章节,初步把握各章节的核心观点、重要概念,并疏通作者的论述思路。

这一阶段的阅读就单章阅读而言,它既是浅层次阅读,即概括核心观点;也是深层次阅读,梳理文章的逻辑思路。而于整本书的阅读而言,它更多的是“浅表化”“碎片化”阅读。它旨在理解把握各章节的基本内容和思路。可以说本阶段的任务属于浅层次阅读能力要求,学生易完成,且能提高他们提取、概括和梳理的能力。

(二) 第二阶段——复读、联读、精读:整合和归纳

本阶段要求学生一星期内,在第一阶段阅读基础上,梳理整合14章中语意关联的章节,进行联读、复读。例如,《乡土本色》一章作为全书的总论,总体概括中国社会基层“乡土性”;《文字下乡》《再论文字下乡》两章论述了在中国乡土社会,文字没有语言完善。《差序格局》《系维着私人的道德》《家族》《男女有别》四章用“差序格局”讲述中国社会伦常关系。《礼治秩序》《无讼》两章论述了乡土社会的人们基于宗法制家庭的感情进行道德判断与约束。

《无为政治》《长老统治》《血缘和地缘》《名实的分离》四章论述了构建乡土社会一切规则的四种权力。《从欲望到需要》一章论述乡土社会，他们依靠经验而不是计划，个人依据自己的欲望行事。

整合后的章节联读，要求学生用群文阅读的方式进一步细读，要求边阅读边做批注，归纳、阐释关联章节的观点；进一步理清关联章节整体的论述思路和逻辑；最后，在课堂上通过口头、书面形式或其他媒介与他人分享自己的阅读心得。在第一阶段“碎片化”阅读之后，通过本阶段阅读，学生能够发现章节间内在的语义逻辑，并能建立起“关联性”阅读，进而深化理解，更全面而广阔地把握作者对某方面问题的观点，掌握多元论述视角和论证逻辑，深入思考，初步发现并提出问题。

（三）第三阶段——再读、悟读、研读：反思和评价

本阶段要求学生再运用一星期时间，针对上个阶段阅读过程中遇到的问题，再次阅读文本，并且通过查阅相关资料，联系个人经验，深入反思作品，就自己感兴趣的问题，开展社会调查，展开专题研究，撰写1000字小论文。

通过本阶段的阅读，学生能够对文章内容和观点有更深入的思考，并能通过跨媒介、跨学科拓展性阅读，形成自己的思考和认识，重新审视和评价文本；培养探究问题的浓厚兴趣，学会探究文化现象及社会问题，并能撰写相关调查报告，提高了文化分析和探究能力。

经过三个阶段不同任务引领下的不同层次的阅读实践，学生一方面积累了阅读学术著作的基本方法，即初读把握各章节观点，理清论证思路；复读关注章节间关联性，通过联读、精读，做批注的方式深入理解观点；再读通过拓展阅读进行思辨性阅读，形成个性化评价。另一方面他们在阅读过程中认知能力得到不同层次的提升，同时也提高了语文核心素养。

三、多元评价并举

在“教学评一体化”理论的指导下，整本书的阅读教学也要将评价贯穿于教与学整个过程中。重视开展日常学习评价，以评价促学，把评价用作教学手段，使学生的学习行为、教师的教学行为和学习评价融为一个整体。

在进阶式阅读的不同阶段，评价的方式和主体做到多元化：

（一）第一阶段阅读重“通读”。为了更好地督促学生阅读每一章节，我们制定了《〈乡土中国〉导学册》，针对每章节的重要概念、观点和作者的论证思路设置了一些基础性的问答题，在一天一章节自读自学的任务中，将其作为一个检测评价的方式。例如，学生读完《差序格局》一章后，设置了“什么是团体格局，什么是差序格局？请分别用图表示二者的内涵和外延”这一问题。这个阶段的评价主体主要是

教师，目的是推动学生按时有效完成整本书的通读。

（二）第二阶段阅读重“精读”。为了检测学生的阅读成效，一方面我们在一周内还是通过《〈乡土中国〉导学册》设置针对综合性理解、运用性问题来检验学生是否深入阅读关联章节。例如：学生阅读完《差序格局》《家族》《男女有别》三章后，导学册相应设置了“阅读《钗头凤》这首词，结合这三章中乡土社会“家庭”“男女”的特点解释为什么陆母会强行拆散陆游与表妹唐婉的婚姻”的问题。这个部分的评价主体仍是教师，目的是督促引导学生在真实的情境任务中深入阅读，考查学生是否能运用著作中的观点来解释一些社会现象。另一方面，一周时间精读完关联章节后，我们再用一星期的时间，以整合语义关联的六个章节为单位，分六个小组，在课堂上让各组代表展示小组的阅读方法、心得，并结合阅读批注，谈谈对关联章节的思考和认识。这个部分的评价主体是学生，由学生给每组同学的分享做点评，目的是促进学生的阅读交流，思维的碰撞，从而加深对著作的理解，积累阅读方法。

（三）第三阶段阅读重“研读”。学生利用第二阶段课堂分享的那一周时间，聚焦阅读过程中遇到的问题，重新研究文本，并在课外跨媒介、跨学科拓展阅读相关文献，最终形成自我认识和评价。本阶段主要是通过学生写研究型小论文和社会调查报告等形式进行表现性评价，评价主体是教师，目的是检测学生是否对文本进行了深入思考、批判和评价，从而达到理性认识，同时也考查学生分析和解决问题的能力。

（四）完成了三个阶段的过程性评价之后，我们最终还要在期末考试中通过测试题的形式，设置一两道阅读理解题来检测学生对《乡土中国》的阅读成效。

多元评价贯穿三个阶段阅读过程中，一方面是想通过它引导学生积极完成阅读，并检测阅读成效；另一方面也是通过它来指导学生阅读，掌握阅读方法，全面提高学生的语文核心素养。

进阶式阅读加上多元评价的双向落实，既能确保整本书阅读目标的达成，也能培养学生的阅读习惯，提高阅读能力，提升语文核心素养。当然“进阶式阅读”模式也只是一种整本书阅读教学的尝试，尤其是针对学术著作类作品的一种阅读教学实践，仅供同仁批评指正，不断完善。

参考文献

[1][2] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020: 11.

[3] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020: 12.