

高中文言文深度阅读实施路径初探

——以开发与运用《一体四面 三阶融合》校本课程为例

黄东

江西师范大学附属中学赣江创新研究院分校

摘要: 本文针对高中文言文教学中存在的学生文言知识积淀不足、浅层化阅读倾向及教学功利化等问题,以《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》为指导,提出通过开发《一体四面 三阶融合》校本课程,推动文言文深度阅读的实践路径。课程通过精选文言材料、学生自主命题、活动融合等方式,逐步提升学生的文言文理解能力、高阶思维及文化素养。实践表明,该课程体系能够有效激发学生阅读兴趣,改善浅层阅读现状,逐步走向深度阅读。

关键词: 高中文言文; 深度阅读; 校本课程; 核心素养

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.05.183

引言

《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》强调:“发挥语文课程的独特功能,促进学生语文学科核心素养全面发展。”^[1] 阅读是提升学生核心素养的重要抓手,但关于“高中文言文深度阅读”的研究甚少,而且基本没有涉及文本的深度阅读,更没有专家学者提出以校本课程推进深度阅读。笔者基于长期的教学实践和调查分析,尝试通过开发《一体四面 三阶融合》校本课程这一路径,从而提升学生的文言文阅读能力,实现深度阅读。

一、校本课程开发的背景

2024年新课标I卷的文言文分值由20分增至22分,第14题由原来的3分增至5分,主要考查考生对文言文内容的综合理解能力以及信息筛选能力、观点归纳能力,这考生要有深度阅读能力。而深度阅读要求读者从文本表层逐渐深入,用独特视角和批判性眼光以达到对文本深层理解的效果。但目前,高中文言文阅读主要存在以下问题:

(一) 学生文言知识积淀不足,导致阅读障碍,逐渐形成思维惰性,缺少主动阅读文言文的热情

一方面,学生在小学、初中阶段基本停留在识记层面,较少对文言现象进行梳理,导致阅读存在较大阻碍,极大影响了阅读的流畅性;另一方面,课堂的阅读是支离破碎的,没有形成系统性、连贯性,学生不能形成阅读的美感,逐渐就失去了阅读的热情。

1. 学生停留在浅层化阅读,满足于文意的简单疏通与内容的粗浅把握,缺少独立见解与深度思考

在快节奏的现代生活中,学生习惯于“碎片化阅读”,不愿意进行深层次的思考;同时,高中生课业压力过重,缺少时间进行整文阅读或群文阅读,普遍呈现出课外阅

读时间短、范围窄、数量少的特点,较难形成独立的见解和深度思考。

2. 阅读教学功利化,学生为分而学,教师唯考是教,过于重视知识灌输,忽视学生情感体验

在高考的应试背景下,阅读时间大量被占用,仅有的阅读教学时间,又是偏重以训练学生对文本的阅读解剖与分析,强调阅读技能的提高,却忽视了学生的阅读体验过程,弱化了阅读审美。这完全背离了我们阅读教学的目的。

基于此,笔者计划通过开发高中文言文校本教材,精选融趣味性、知识性、创新性为一体的阅读材料,让学生自主命题、讲题,形成《一体四面 三阶融合》课程体系,借此改变高中文言文阅读现状,提升文言文阅读能力,提高高考文言文阅读得分率,同时提升语文核心素养,传承优秀传统文化。

二、开发校本课程的相关理念

李海龙《深度教学论》指出:“阅读教学活动要培养学生五项阅读能力,由浅向深依次为‘感知力——理解力——鉴赏力——迁移力——创造力’”。^[2] 基于此,在初高中衔接时,可编印小故事类的校本教材,帮助学生构建起完整的文言文知识体系;依据“深度教学理论”,期望以循序渐进的方式,由基础阅读和赏析过渡到扩展阅读和赏析,从基础走向拓展,从拓展过渡到深度阅读,逐层突破;又根据接受美学理论,在原有阅读的基础上,将文言文阅读与交流相融合,得益于“校本教材”,增益于表达交流。以辩论及文字的方式,提升学生学以致用能力,同时,传承文言文渗透的优秀传统文化。

三、课程内容的开发与课程的实施

(一) 构建课程体系

以浅层阅读为基础,遵循学生认知发展规律,从感

知到理解分析再到鉴赏、评价、创造，养成细读文本的阅读习惯，从而改变学生不良阅读习惯，读出“言”背后的“文学”，培养学生深度阅读的高阶思维，具体课程体系结构如图 1 所示。

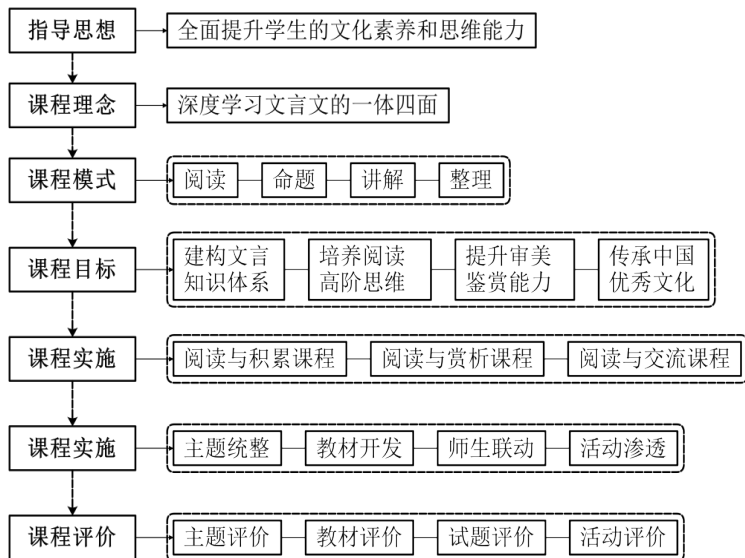


图 1 课程逻辑体系图

(二) 确定课程目标

本课程体系以提升文言文阅读能力、审美能力及文化素养为核心目标，构建文言现象梳理与知识体系建构、丰富阅读内容与培养高阶思维、组织阅读活动与提升审

美能力、传播优秀文化与厚植传统等四大模块，通过开发教材、指导阅读、组织活动、深入文化学习，构建一体四面的文言文课程体系，具体目标如下图所示：

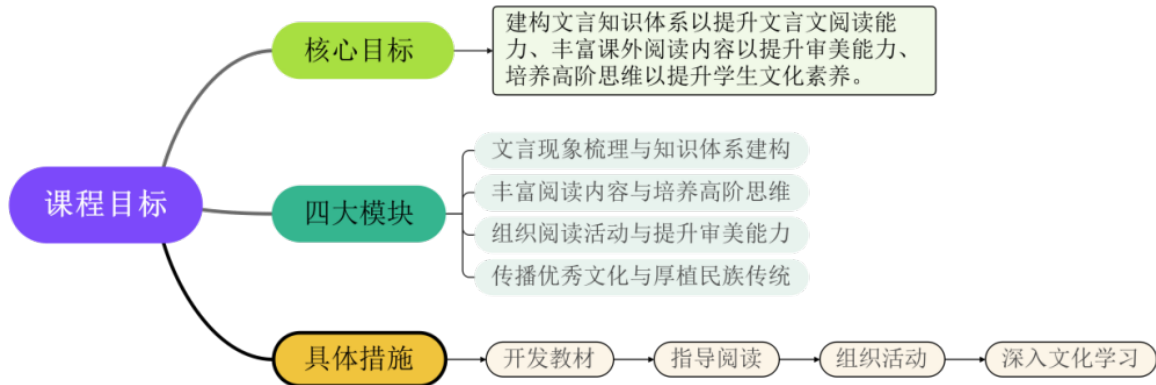


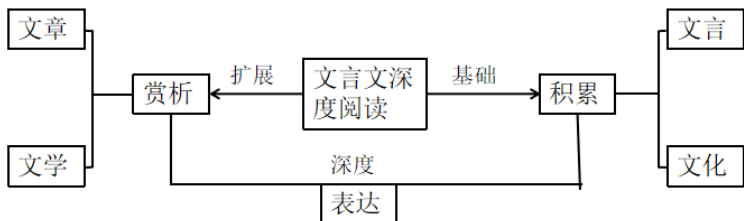
图 2 课程目标

(三) 开发与实施课程内容

1. 课程内容的开发

文言文包含文言、文学、文章、文化一体四面。^[3]

本课程体系是在深度阅读视域下展开，以“言”为基础，重点引导学生探究“言”背后的“文”，具体开发路径如下图。



深度阅读视域下高中文言文校本教材的开发与运用路径

图 3 课程开发思维路径

(1) 基于文言文作品，构建文言知识体系，开发高中文言文阅读与积累课程。以《世说新语》为蓝本，开发校本教材第一辑《文言文小故事精选》和第二辑《高中文言文基础知识读本》，培养学生的自读能力，在阅读的过程中进行语言建构，积累重要实词、虚词、词类活用、特殊句式，理解句意、文意。

(2) 基于文言文作品，开展深度阅读教学，开发高中文言文阅读与赏析课程。以《古文观止》为蓝本，精选先秦、两汉、唐、宋、明等朝名家名篇，每篇均由原文和思考题两部分组成，学生从中选择一二篇，在充分阅读之后，命制断句、文言知识、文意概括等题，随后整理成册。

(3) 基于文言文作品，以写促读明智慧，开发高中文言文阅读与交流课程。以《文心雕龙》为蓝本，编写校本课程第五辑《文言文文艺理论》，并且从校本教材的素材中提炼出相关辩题，涵盖人物、文化等方面，组织学生参与辩论赛，融趣味与深度于一体，引导学生广泛阅读、深度阅读。

2. 课程内容的实施

课程的实施则是依托课程内容，充分发挥学生的主体性，利用好课前5分钟分享的契机，通过命题的方式让学生深入文本阅读，再以学生做同学命制试题的方式让学生提升阅读文章的兴趣，最后通过学生的讲解检测题目的知识性、科学性，思维路径如下图：

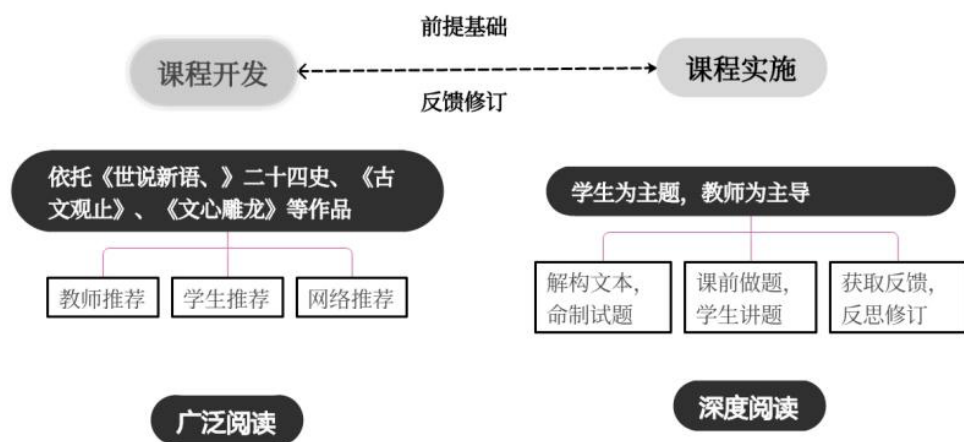


图4 课程开发与课程实施互通的思维路径

(四) 制定课程评价

基于过程性评价与结果性评价相统一的理念，科学评价学生在文言文阅读中的思维培养，其中过程性评价关注学生的活动参与、能力发展，结果性评价聚焦学生发展的阶段成果与综合素养，评价主体有学生自评、教师互评、家长反馈、成绩体现，四主体联动，评价工具采用记录卡、图表、成长档案等直观载体，降低教师记录负担，可分为主题评价、教材评价、试题评价、活动评价。

结语

通过开发和实施校本课程的方式，学校的阅读氛围逐渐浓厚，无论是早读、课间，还是晚自习，均能看到阅读《古文观止》的身影，全校正逐步走向深度阅读。2020年修订版《普通高中语文课程标准》提出，“各地区、各学校要通过校本教研、区域教研、网络教研等活动，促进教师自觉开发和利用语文课程资源”，课题组在课程标准的指导下，充分发挥教师的潜能，自觉开发校本课程，从而实现深度阅读，是一次意义非凡的探索。课

程标准还提出“语言建构与运用”“思维发展与提升”“审美鉴赏和创造”“文化传承与理解”四个方面的语文学科核心素养，而高中文言文的“一体四面”是语文学科核心素养的具体体现，本课程的校本教材分别从“阅读与积累”“基础阅读与赏析”“扩展阅读与赏析”“阅读与交流”等角度进行开发，也是培养语文学科核心素养的一次实践。

参考文献

- [1] 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.
- [2] 李海龙. 深度教学论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.
- [3] 王荣生. 文言文教学教什么[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014.

基金项目: 本文为2024年度赣州市中小学基础教育研究课题《深度阅读视域下高中文言文校本教材的开发与运用研究》(编号: GZYW2024-5)的研究成果。