统编版高中语文必修上册《乡土中国》整本书专题阅读教学 情境创设

统编高中语文必修教材整本书单元设置了明确的学习任务，这些任务意在引导教师据此设计具有“统整性”“贯穿性”“结构化”“进阶性”的阅读专题。而“没有学习情境，就没有专题学习；没有学习情境，学习任务群就是空中楼阁，这是最重要的专题学习策略” 。因此，创设合理的学习情境成为整本书专题阅读教学设计的重要环节。

学术性著作《乡土中国》，一方面以其繁多的专业概念、学术化表达以及理念的时代性差异，导致学生的阅读难度增大；另一方面又因其丰富的田野经验、质朴的乡土情怀、熟悉的生活场景，引发学生的阅读共鸣。所以，专题阅读视域下的整本书教学设计，需要依据整本书的这一独特“篇性”，创设促使学生浸润其间的学习情境，让学生在“关己”的自主阅读中真正走进文本，开展深度阅读。

一、创设经验情境，消除阅读的陌生感受

学生在自主阅读的过程中，会运用已有的阅读经验、个体的认知体验和独有的生活经验等“自我经验”，与作者、文本展开情感、思想的对话和交流，在文本与“自我经验”之间不断地进行交互切换，从而完成一次次知识的吸收、情感的丰富、理性的领悟。然而，由于学生认知的局限、体验的肤浅、经验的不足，阅读难以抵达文本的深处，所以，“我们主张必须有一个实际的经验情境作为思维的开始阶段” 。这需要教师自觉而有序地设计专题教学，创设激发学生主动进入阅读的“经验情境”，消除学生对文本的陌生感。

1.验证“感同身受”的生活经验

《乡土中国》有大量对日常乡土生活场景的描述，画面真切，语言平易，对于“生于斯，长于斯”的当代学生而言，这样的“情境”虽然有一定的时代疏离感，但仍是他们能够饱有兴趣阅读的触发点。当文本中展现的“情境”与自己的生活经验相似甚至重合时，学生自然能被引发阅读的冲动和验证的欲望。原来，自己身处的、粗糙的、看似无序的、似乎又自然而然的生活背后蕴藏着深厚的“社会学原理”。这种由感性的生活经验介入走向理性的探究，恰是阅读学术著作的应然学习目标。

如在第一章《乡土本色》中，对文中出现的“总纲性”概念——“土”，作者说：“我初次出国时，我的奶妈偷偷地把一包用红纸裹着的东西，塞在我箱子底下。后来，她又避了人和我说，假如水土不服，老是想家时，可以把红纸包裹的东西煮一点汤吃。这是一包灶土。”作者自己真实的“生活情境”引发了学生强烈的情感认同。教者设计了这样的“经验情境”：你的生活中有用“土”来驱病的经历吗？你还记得哪些带“土”的成语或俗语？如“土生土长”“入土为安”“普天之下，莫非王土”等。同时，播放《西游记》中唐太宗送别玄奘时，在玄奘的素酒里弹入尘土的视频片段，引导学生理解三藏所悟的“捻土之意”。这一设计从“生活体验”“成语回顾”“经典感悟”等“经验情境”中，多角度地感受“土”所具有的“生存底本”“王权象征”“精神皈依”等价值特征。

2.勾连“已有理解”的阅读经验

作者在著作中引入了大量的其他作品来印证自己的观点。当熟悉的内容在《乡土中国》这一陌生语境中出现时，学生就拥有了再理解、新理解的独特视角，有时甚至会产生“恍然大悟”“原来如此”的阅读快感。

为了阐释“差序格局”这一概念，作者在这一章中大量引用了《论语》篇章。学生对《论语》是有一定的阅读经验积累的。作者认为差序格局“好像把一块石头丢在水面上所发生的一圈一圈推出去的波纹。每个人都是他社会影响所推出去的圈子的中心”。为了激发学生对《论语》已有的阅读经验，教者创设了相应的经验情境：文中引用了《论语》诸多经典语句，选择你熟悉的语句，说说你之前的理解。在“差序格局”这一概念比喻性阐释中，是否有新的发现？学生在这一情境的引导下，认识到孔子反复强调的“推己”“克己”的思想主张，源于中国传统乡土社会的格局特征，找寻了对经典文化现象的根源性理解，对诸多的现象也就能找到解读的依据。

3.融通“相互关联”的学习经验

“要懂得经验或经验的情境的意义，我们必须想到校外出现的情境，想到日常生活中使人对活动感兴趣和从事活动的那些作业。” 统编高中语文教材必修上册第四单元“家乡文化生活”恰为第五单元《乡土中国》整本书阅读提供了一定的学习经验，前者侧重现象、事实，后者侧重分析、结论，两者形成了相互观照的内在融通。《乡土中国》从“乡土性”这一中国社会的基本特征出发，从“语言文字”“人际关系、道德”“经济”“政治法律”“社会发展”等角度进行详细阐述。第四单元开展的项目化学习在内容设置上完全可以与《乡土中国》形成对应，通过调查、采访、考察、查阅文献等学习实践活动，获得当下家乡生活的第一手资料。在这些“学习经验”的基础上，借助《乡土中国》的相关理论，形成更深入的逻辑分析，从而对丰富的家乡文化生活提出合理的建议。

如围绕《礼治秩序》创设如下经验情境：在家乡民俗文化调查中，我们切身感受到春节这一传统民俗文化的变化：现在生活条件好了，大家反而说没有“年味”了；很多“繁文缛节”少了，大家反倒抱怨缺少“仪式感”了。请结合“礼治秩序”对这一现象加以阐述。你认为，现代社会应该如何秉承“礼治”传统呢？这一设计发挥了情境“构建学习任务与学习经验之间的有意义的关联，促进知识、技能和经验之间产生链接” 的作用，促进了学习任务的顺利完成。

二、建构专题情境，把握文本的独特篇性

作为学术著作，《乡土中国》有独特的理论创见，逻辑理路清晰，推理分析严密，佐证材料丰富，这些是该书最精彩的部分，也是学生最难读的地方。“深入分析单元主题和学习素材的内在联系、对单元展开结构化分析，是创设学习情境的要求前提。” 文中各种概念的多样呈现、段落间的理性推演、章节间的逻辑关联、多样的论证方法、丰富的论证语言等共同营造了文本的理性情境。而专题情境就是依据学术论著这一独特“篇性”而创设的专题学习语境。

《乡土中国》中蕴藏着议论类文本写作丰富的学习资源，如果在教学的过程中根据议论文写作的学习要素，科学分类，有效整合，设计指向议论类文本写作的阅读微专题，并创设相应的情境（见表1），那么，每一个专题就构成了一个具体的、有明确指向的文本阅读情境，集中指向议论类文本写作的某一方面，从而推动整本书的深度阅读。



“与其绞尽脑汁在课堂中开发出一个真实情境，还不如思考那些让情境变得真实的关键要素，从而思考如何在常态课堂情境中去创建。” 《乡土中国》14个章节既相对独立，又相互关联、相互参证。从“乡土性”这一基本特征出发，依次阐述“乡土社会本质”“社会组织机构”“社会治理方式”“社会变革趋势”等四大内容。每一个章节，作者基本围绕“论点”“论证”“推理”“论据”等“关键要素”展开独特“表达”。依托这些“关键要素”，进行分类、整合，可提炼出表1中呈现的诸多专题。

每一个“专题情境”表述都凸显了“学科认知情境”的文本取向。一方面阐释了专题内容的核心要素内涵；另一方面展现了专题学习的意义价值,引导学生深入探究学术论著的本体知识。如专题“论点的强化”的情境表述涵盖的要素，可产生相应的学习任务：明确不同观点及其之间的“冲突点”“矛盾点”，提炼不同观点提出的“前提条件”“思维差异”，梳理作者辨析、强化自己观点的推理过程及逻辑理路等。在这个梳理探究的过程中，学生逐渐掌握比较论证的方法，真切感受到作者严谨的学术态度，对自身写作也提供了很好的参照。

费孝通先生在《旧著〈乡土中国〉重刊序言》中指出：“《乡土中国》不是一个具体社会的描写，而是从具体社会里提炼出的一些概念。”“概念在这个意义上，是我们认识事物的工具。”据此确定“从概念阐述到观点”专题情境（见表2）。在每一章节中，“主概念”派生出次概念，从而形成了“概念群”，而主概念与次概念之间产生诸如共生性、对比性、前提性、类比性、发展性等逻辑关系，概念间呈现了不同的组构方式，这也就直接决定了观点所在位置和呈现方式。



如《无为政治》中，作者一直到文末才提出“无为政治”这一主概念。文本的前部分内容阐述了“横暴权力”和“同意权利”，指出这两种权力在乡土社会中难以产生作用的原因，并顺势提出了“无为政治”这一独特概念，进而水到渠成地提出了观点——“乡土社会的权力机构是松弛和微弱的，是挂名的，是无为的”。因此“横暴权力”和“同意权利”是主概念“无为政治”的前提性概念，整个章节也体现出“由破到立”的论证结构。

三、创设应用情境，体悟论著的学术价值

“认知有赖于人的身体结构以及最初的身体和世界的相互作用。因而只有植根于情境脉络中的知识，才是‘活’的知识。” 作为“情境脉络”中的重要一环—— 应用情境，是让知识“活化”的重要载体。应用情境借助“学科理论产生的场景或是呈现现实中的问题情境” ，在指向问题解决的过程中，引导学生灵活对接、运用知识，促进对知识的融会贯通，以求个性化和创新性理解。

基于田野调查的《乡土中国》，以真实、丰富、多样的“中国事实”来说明乡土社会的特征，这些“原理性”“规律性”的特征不仅可以被进一步“验证”，甚而可以在时代的发展中进行延展性解读。因此，被“验证”和“解读”的应用情境可以是体现“中国事实”的生活场景、社会现象，也可以是文献典籍、文学作品、影视作品等。

整本书阅读需引导学生观照“整体”。既要“入乎其内”，关注细节；又能“出乎其外”，综观全貌。因此，在应用情境的创设中，既要依托某一个特定的“应用场景”，进行集中性呈现与表述；又要在问题设计上突破个别知识的单一运用，体现多样知识的综合性运用，从而彰显整本书阅读的“统整性”特征。如借助电影《秋菊打官司》,创设如下的应用情境（见表3）。



影片《秋菊打官司》围绕“秋菊‘讨说法’”的过程，生动展现了秋菊不自觉的“权力觉醒”的过程，集中体现了乡土社会在现代进程中的观念冲突与权力对抗。应用情境在影片的全程视角下具有很强的综合性。引导学生在跨章节阅读中，提供影片“真实性”的理论依据，深入思考“法”与“礼”、“法理”与“情面”、维权的“自发”与“自觉”的内在矛盾，从而探究秋菊“讨说法”之路艰难的原因和秋菊“讨说法”的本质。这一过程提升了学生综合运用知识解决现实问题的能力，是阅读思维水平的进阶。

另外，可以专题“微视角”来创设内外结合的应用情境，将文本中的陈述性知识激活为策略性知识，引导学生借助开放的语境，在思维的碰撞中表达个性化理解。如下面一份扬州市期末统测卷试题。

材料一：

乡下人没有见过城里的世面，……如果我们不承认郊游的仕女们一听见狗吠就变色是“白痴”，自然没有理由说乡下人不知道“靠左边走”或“靠右边走”等时常会因政令而改变的方向是因为他们“愚不可及”了。（费孝通《乡土中国·文字下乡》）

材料二：

这一学年没有完毕，我已经到了东京了，因为从那一回以后，我便觉得医学并非一件紧要事，凡是愚弱的国民，即使体格如何健全，如何茁壮，也只能做毫无意义的示众的材料和看客，病死多少是不必以为不幸的。所以我们的第一要著，是在改变他们的精神，而善于改变精神的是，我那时以为当然要推文艺，于是想提倡文艺运动了。（鲁迅《〈呐喊〉自序》）

材料三：

民可使由之，不可使知之。（杨伯峻《论语译注·泰伯》）

民可，使由之；不可，使知之。（宦懋庸《〈论语〉稽·泰伯》）

（1）材料一和材料二都提到了“愚”，前者是乡下人的“愚不可及”，后者是国民的“愚弱”，请比较作者对两种“愚”的不同态度。

（2）材料三是两位学者对《论语·泰伯》中一句的不同断句方式，请任选其中一种解释句意，并结合材料一或材料二谈谈你对选择句的理解。

围绕“愚”这一关键词， 将三则非连续性材料组构成应用语境。学生在更加开阔的阅读视野中，融会所学知识，对“愚”所指向的知识鄙薄、精神麻木、愚民政策进行比较辨析。根据材料三提供的两则语句，形成了相互参证的内在关联，较好地促进了学生综合阅读能力的提升。

在整本书的专题阅读教学中，积极创设各类阅读情境，让学生在“与己有关”的任务解决实践中进行浸润式阅读，这是新课标的教学要求，也是提升学生语文核心素养的有效路径。