

《乡土中国》整本书专题阅读教学中的情境创设

■ 袁 圆

【摘要】在学术论著《乡土中国》的专题阅读教学中，创设学习情境能引导学生进行浸润式阅读，进而走向深度阅读。在“情境链”的牵引下，学生既能“入乎其内”，把握学术著作的本体知识；又能“出乎其外”，活用知识完成学习任务。促进学生在整体性、综合性、个性化阅读中提升语文核心素养。

【关键词】情境创设 专题阅读教学 整本书 《乡土中国》

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”^[1]。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”^[2]。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東西,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—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。”^[3]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”^[4]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。”^[5]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。

表1 指向议论类文本写作的微专题教学情境设计

《乡土中国》阅读专题设计			
序号	专题名称	专题内容	专题情境
1	论点的提出	从概念阐述到观点提出	概念是作者表达观点的逻辑起点和理性支撑,概念阐述及“概念群”组构方式表现了作者独特而丰富的学术观点
2	论点的强化	基于问题的“学术对话”	观点的碰撞与交锋是澄清和强化论点的重要路径,开放而理性的“学术对话”彰显了作者科学而严谨的学术态度
3	论证的求实	材料运用的力量	求实性的论证过程需要各类丰富而契合的论据材料,材料的选择和运用产生了强大的论证力量
4	推理的艺术	逻辑严密与生动可读	推理贵在思维的缜密、逻辑的严密性与文本的可读性兼容并蓄,共同展现学术论著高妙的艺术魅力
5	论据的翻新	典籍素材的陌生解读	典籍素材经过时间、历史的萃取,得到认同的通解。在时代发展和特定文本的双重语境中,其陌生化解读翻出了新意
6	表达的适切	叙述和论说的平衡	以适切的言语方式,面对受众,赢得读者,在论说与叙述中达成平衡性表达,从而获得学术价值的最大化
.....			

“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。”^[6]《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。

表2 专题情境下“主概念”与“次概念”的逻辑关系举隅

专题内容	从概念阐述到观点提出	
专题情境	概念是作者表达观点的逻辑起点和理性支撑，概念阐述及“概念群”组构方式表现了作者独特而丰富的学术观点	
概念群呈现方式	主概念与其他概念	举例
	1. 主概念与共生性概念	乡土性—土气—熟悉
	2. 主概念与对比性概念	差序格局—团体格局
	3. 主概念与前提性概念	无为政治—横暴权力、同意权利
	4. 主概念与类比性概念	礼治—传统—仪式—礼
	5. 主概念与发展性概念	血缘—地缘—血缘性地缘—商业
	……	……

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。”^[7]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”^[8]，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）。

表3 《乡土中国》在观影情境中的理解与运用

应用情境	影片情节	《乡土中国》文本依据
观看影片《秋菊打官司》。	起因 秋菊丈夫被村长踢伤	《无为政治》《长老统治》《家族》
围绕秋菊“讨说法”的过程，运用《乡土中国》的相关知识，探究秋菊“讨说法”之路艰难的原因和“讨说法”的本质	发展 李公安调解、村长不道歉 秋菊继续上访、上诉	《无讼》《家族》 《无讼》
	转折 村长救助难产的秋菊	《长老权力》《名实的分离》
	结局 村长被拘留，秋菊一脸茫然	《血缘与地缘》

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。

参考文献:

[1] 褚树荣.仿佛若有光:《普通高中语文课程标准》亮点管窥[J].语文学习,2018(1).

[2][3] 约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:168,169.

[4] 钟志贤,刘春燕.论学习环境中的任务、情境与问题概念[J].电化教育研究,2006(3).

[5] 陈晓波.语文学习情境:建构与运用[J].中学语文教学,2020(6).

[6] 夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2018:11.

[7] 王靖,刘志文,陈卫东.未来课堂教学设计特性:具身认知视角[J].现代远程教育研究,2014(5).

[8] 教育部考试中心.中国高考评价体系说明[S].北京:人民教育出版社,2019:36.

[本文系江苏省教育科学“十三五”规划课题2020年度重点资助课题“基于学习任务群大单元设计的微专题教学研究——以高中语文‘整本书阅读与研讨’为例”(编号:B-a/2020/02/61)的研究成果]

(江苏省扬州市江都区教师发展中心 225200)