

快乐读书吧 ——小学整本书阅读教学策略探微

林永红

(黄冈市教育科学研究院,湖北 黄冈 438000)

摘要:整本书阅读,是叶圣陶先生的主张,也是2011年版《义务教育语文课程标准》的要求。从课程内容与教学策略两个层面,探讨整本书“读什么”以及“怎么读”的问题,提出了两点主张:一是从“生本”与“文本”两个维度,以“经典性”“儿童性”“选择性”为标准,合理建构整本书阅读的课程内容,引导学生快乐阅读;二是采用自读与共读相结合、泛读与精读相结合、重读与练笔相结合的教学策略,基于语文学科核心素养的要求,引导学生深度阅读。

关键词:整本书;阅读;教学策略

中图分类号:G424 文献标志码:A 文章编号:1003-8078(2017)02-0029-05

收稿日期:2016-12-30

doi:10.3969/j.issn.1003-8078.2017.02.08

作者简介:林永红(1968—),女,湖北麻城人,黄冈市教育科学研究院小学语文教研员,中学高级教师,语文特级教师。

为什么要重提“读整本的书”?其目的是为了激发阅读兴趣、扩大阅读视野、应用阅读方法、建构阅读经验、养成阅读习惯,促进学生语文核心素养的提升。叶圣陶先生说:“试问,养成读书的习惯,不教他们读整本的书,那习惯怎么养得成?”尽管语文课程标准提倡要“读整本的书”,但对如何实施却没有明确建议,只是笼统地提出:“加强对课外阅读的指导,开展各种课外阅读活动,创造展示和交流的机会,营造人人爱读书的氛围。”^[1]如何在语文课程中有效地实施整本书阅读教学,这是在语文课程改革背景下我们面临的挑战。笔者尝试从课程内容建构和教学策略实施两个层面,对“读什么”和“怎么读”的问题作具体的探讨。

一、合理构建课程内容——推荐适切的阅读书目,引导学生快乐阅读

(一)从“生本”出发,设计适合学生年龄特点的序列化阅读 北京大学曹文轩教授有这样一番话:“这个世界是由两大部分组成的,一部分是有意义的,一部分是有意思的,当然有意思的也是有意思的……”我们选择整本书的阅读书目也是如此,不但要有意义,还要有意思,要做到有意义与有意思两者兼顾。教师应以“经典性”和“儿童性”作为择书标准,寻找经典书籍与儿童生活的契合

点,给学生推荐必读书目和选读书目,让学生在在不同的年龄段得到不同的文化滋养。

1.经典性。经典是人类文化的精华,是经过时间选择出来的最有价值的书。儿童时期的整本书阅读要加大经典的比重,这就如同习总书记所说的“人生的扣子从一开始就要扣好”。余秋雨先生认为,幼小的心灵纯净空廓,由经典名著奠基可以激发他们一生的文化向往。古今中外,文质兼美的著作不计其数,教师要引导学生在有限的时空中多与经典名作相遇,从而在经典文化的熏染下打好人生的底色,让语文课标中“读好书、读整本的书”的理念落地生根。就小学阶段而言,整本书阅读的主体应该是经典的中外儿童文学作品,包括绘本、童谣、儿童诗、童话、寓言、散文、小说、科普读物等等。

2.儿童性。选择哪些书目来读,最主要的标准是孩子是否喜欢、是否需要,适合的才是最好的。低年级学生以感性形象思维为主,他们对于鲜活、直观的读物比较有兴趣,教师挑选读物要注重“趣味性”。绘本图文并茂,故事性强,是最适合孩子阅读的图书形式,是儿童整本书阅读的“优质初乳”。教师可以向学生推荐经典绘本,如《猜猜我有多爱你》《逃家小兔》等,用以打开他们的阅读兴趣之门。到了中高年级,学生的理性思维能力

不断增强,他们对于文质兼美的书籍更加期待,这时对读物的选择要体现“多样性”。推荐的书目要主题多元、体裁多样、内涵丰富,如叶老所说的那样“使学生对于各种文体都窥见一斑,都尝到一点味道”。

3.选择性。阅读书目的选择,不仅要做好质的甄别,还要注意量的确定,要适应学生的个性差异,最大限度地满足不同学生的不同阅读需求。阅读书单的制定,要以学生为本,整体设计,“必读”与“选读”双线并行,体现开放性与选择性。我们可以参照《小学各年级阅读量要求、目标及书目推荐》,借鉴北京清华附小等名校的成功经验,依据本校学生真实的学情信息,制定个性化的阅读书单,细化一至六年级每学期的必读和选读书目,在阅读数量及篇目上做到下要保底,上不封顶;在阅读内容上由浅入深,循序渐进,古今中外贯通,形成相对科学而完整的课程序列。

(二)从“文本”出发,建构课内外结合的主题式阅读

与教材密切相关的书是当读之书。教师应结合教材,关注与其密切相关的“整本书”,做到教材内容与整本书阅读融合,让部编新教材要求的“教读”“自读”“课外阅读”“三位一体”的理念成为现实。可以采用单元结构化的思路,从内容主题、语文要素两个维度,策略性地打通“单篇”与“整本”之间的壁垒,实现“教材”与“整本书”的无痕对接。

1.以阅读策略为经,实现“篇”“本”联通。我们可以用联系、发展的观点,以某一主题或策略作为经线,建立起“一篇文”和“一本书”之间的联系,架构起“篇本”联通的桥梁。或从教材中提取单篇组成单元,或从整本书中提取单篇组成单元,以阅读策略的指导、迁移、运用为主线,整合单篇、群文、整本书阅读,以一粟之学游沧海之语,实现教材与整本书的融通,不仅为学生整本书阅读提供行走梯度,同时也为整本书阅读提供方法支持。如,学习苏教版第十二册课文《三打白骨精》,从《西游记》一书中选取《大闹天宫》《真假美猴王》两则故事,与《三打白骨精》整合为一个群文教学单元,进行《西游记》整本书阅读导读。教师以“抓住矛盾冲突,把握人物形象”这一阅读策略为主线,贯穿以上三则故事阅读的始终,并引导学生将该项阅读策略迁移运用到《西游记》整本书阅读中去,顺藤摸瓜式地实现了篇本的联通。

2.以文本特色为纬,实现“篇”“本”联动。整

本书与教材的整合,要遵循画圆的规律:先找到一个支点,再拉出一条线,最后画成一个圆。我们可以一篇课文、一个单元、一本书为“支点”,围绕“文本特色”这一线索画圆,实现“篇”“本”的互补、互构和互融。

(1)以一篇课文为切入点,实现篇本组合。如,学习《祖父的园子》,以语言特色为生发点,引导学生阅读《呼兰河传》,体会“萧红语体”的特点。学习《蟋蟀的住宅》,以文体特点为生发点,引导学生阅读法布尔的《昆虫记》,感受科学小品文的魅力。学习《冬阳·童年·骆驼队》,从内容与写法上切入,阅读小说《城南旧事》。

(2)以一个单元为切入点,实现篇本组合。如,学习人教版教科书五年级下册的“作家笔下的人”这个单元时,可以读《小兵张嘎》《红楼梦》《儒林外史》《百万英镑》等名著,这些是与课文内容有联系的整本书,属于内容主题的延伸阅读。也可以选取《小王子》《毛毛》《爱德华奇妙之旅》《长袜子皮皮》中的任何一本,看作者是如何表现人物形象的,这属于表达方式的延伸阅读。

(3)以一本书为切入点,实现本本组合。如,教学《鲁滨孙漂流记》,从学生的兴趣点和好奇心出发,充分利用整本书资源,重构主题单元——“历险”童话之旅,让学生阅读《假话国历险记》《吹牛大王历险记》《中外探险故事精选》三本书,充分感受不同情境下的“历险”。在本本重组、动态整合中,学生获得了一种集合式的“历险”体验,既丰富了文本的内容,又满足了学生的阅读需要,实现了课内外阅读的完美衔接。

二、有效实施教学策略——基于学科核心素养,引导学生深度阅读

(一)自读与共读相结合:承前启后,从课外走向课内,丰富阅读体验 课外阅读课内化是趋势。由于整本书阅读具有内容篇幅长、学习时间长等特点,教师可以按课外自读、课内共读的教学思路,组成“课前自读”“课中导读”“课后重读”的“三位一体”的教学结构,在循环反复、螺旋递进的阅读中,丰富学生的文化内涵,加深理解和感悟,受到情感的熏陶,享受审美的乐趣。

1.课外“自读”——重在明确阅读任务。吕叔湘先生倡导语文学习“三分课内,七分课外”。叶圣陶先生说:“阅读要靠自己的力,自己能办到几分务必办到几分”。^[2] 自主阅读,是整本书阅读最重要

的形式,然而当前学生的自主阅读往往是“快餐式浅阅读”,大多数学生阅读一本书只是浅浅翻过,缺少具体的阅读策略,所关注的大多是故事情节,至于人物形象、语言积累、写法揣摩等,所得甚少。

培养学生良好的阅读品质,是整本书阅读的重要目标。教师对学生的自主阅读不能放任自流,必须进行切实有效的指导。在阅读前,可以引导学生制定阅读计划,采用“阅读单导读”的方式,明确阅读时间、阅读进度和阅读任务,并提示阅读方法,让学生心中有数,行之有据,为课外自主阅读搭建支架,也为课内阅读交流作好铺垫。尤其要重视阅读任务的设计:一要体现层次性和指向性,可以通过问题导读,指向梳理故事主要内容、感知人物形象、评鉴书中人物、赏读精彩片段等,从整体到部分,从内容到语言引导学生自读;二要富有挑战性和趣味性。国内外这一类的案例非常多,在《彼岸的教育》一书中介绍了暑假读书笔记的12种新模样,特别有创意,可谓匠心独运,集挑战性和情趣性于一身,集思维含量与教育智慧于一身,能充分激发学生自主阅读整本书的浓厚兴趣,有助于学生养成两种习惯:“一是自己学习的习惯,一是随时阅读的习惯。”^[3]

2.课内“共读”——重在激发阅读期待。所谓“共读”,即全班一起阅读一本书,相互交流,相互分享,共同成长。“共读”,重在激发阅读兴趣,渗透阅读方法,培养阅读习惯,提升阅读品质。按照阅读顺序,可以将课内“共读”分为三种课型:以激发学生兴趣为主的导读课、以促进深入阅读为目的的推进课和以读书分享为目的的交流课。

温儒敏先生说,成功的语文课,是要激发学生读书的“兴味”。整本书阅读,更应如此,要用儿童的方式亲近文本。以导读课为例,可以采取预测、猜读的策略,来激发学生的阅读期待。预测的方式很多,看封面猜测整体内容或主题情感,读标题猜测正文内容,看目录猜测相关内容,读内容提要猜测具体细节,读开头猜测下文内容,读前文猜测后文内容,等等。

3.整书阅读——重在应用阅读方法。“授人以鱼,不如授人以渔。”教,是为了不教。无论是“自读”,还是“共读”,教师都应当智慧地教学生学阅读,引导学生掌握最基本的阅读方法,学会默读、浏览、略读、跳读、速读、批注、摘记等读书方法,学会运用预测、提问、视觉化、连结、联想、重读、讨论、推理等阅读策略。整本书阅读应该以泛

读、速读为主,以精读、细读为辅,有时还需要略读、跳读,这是与单篇阅读最大的区别。

阅读同一本书的不同部分,需要采用不同的阅读策略,要引导学生“切换”不同的阅读方法,逐渐达到运用自如的程度;阅读同一本书,不同的课型需要采取不同的方法和策略。如,阅读科普读物《企鹅世界》,阅读指导课重在读封面、目录、封底的秘密,激发学生的阅读兴趣;然后,赏析精彩片段,教给学生“提问”的阅读策略。阅读交流课则重在分享策略:利用目录梳理梗概,运用连结、对照策略赏析企鹅习性。真正的阅读方法不是工具化、形式化的,而是比较、归纳、揣摩、体会的过程。

(二)泛读与精读相结合:由面到点,从整体走向专题,促进思维提升 整本书的阅读,核心词是“整”,离不开“整体意识”、“整体把握”,也应当遵循“整体到部分到整体”的规律,让学生经历检索与撷取、统整与解释、省思与评价三个阅读历程。整本书阅读,要略读与精读搭配,快读与慢读交替,只有这样,阅读视域才更宽广,目标维度才更清晰,学生对整本书的阅读认知和体悟才具有完整性、丰富性和立体感。

1.泛读:抓大放小,整体感知。所谓“泛读”,就是大概地将书浏览一遍,抓住重要语句,提取关键信息,了解主要情节、内容概要、结构脉络即可,重在培养学生整体把握的能力。可以采用以下策略引导学生整体感知:

(1)聊书:聊书,讲究形散神聚,前后勾连,要引导学生瞻前顾后,在联系、比较和对照中,获得对整本书的整体感知。与孩子聊书,可以从书的文题或文眼开始。如,王玲湘执教《朝花夕拾》,是分这样几个步骤来聊的:①“朝花夕拾”是什么意思?(相机梳理鲁迅简历)②鲁迅为什么要写《朝花夕拾》呢?(相机引导学生读书中的小引)③鲁迅“夕拾”,到底拾起了人生的哪些“朝花”呢?(师生共读目录,相机结合鲁迅成长经历,交流散文大概内容,把篇目摆在相应的坐标轴上)④篇目这样一摆,你们有什么发现?(篇目的顺序就是鲁迅成长经历的顺序)^[4]在聊书的过程中,教师巧妙地用理解课题、略读小引和目录、联系鲁迅简历的方法,引导学生概览了这本回忆性散文的内容,从整体上把握了散文排列的特点。这样的聊书方式,遵循了学生的认知规律和作家的创作规律,体现了老师的教学智慧。

(2)统整:统整,是通读全书后,将散乱无序的

信息按照新的方式重新组合并呈现,让学生一目了然。如读《三国演义》,因为人物多、关系杂,学生经常张冠李戴。为了帮助学生弄清人物和事件的关系,可以让学生给诸葛亮、刘备、关羽、张飞、曹操等主要人物列大事记。如关羽:桃园结义—温酒斩华雄—战吕布—过五关斩六将—单刀赴会—刮骨疗伤—败走麦城。在列大事记的过程中,学生需要选定人物,筛选相关信息,提取典型事件,重新进行排列组合,从而获得了对整本书的整体感知。

2.精读:以小见大,专题交流。曹文轩说:“未经凝视的世界是毫无意义的。”同样,未经“凝视”的整本书是毫无意义的。精读即“凝视”,是在泛读的基础上,聚焦书中的人物或精彩片段精心细读,是一种有思考、有深度的阅读。精读,要解决好“读什么”和“怎么读”的问题。所谓“弱水三千,只取一瓢饮”,教师要用语文的眼光去审视和考量整本书,从教学目标、儿童视角、“整书”特质等方面,对精读内容进行甄别,从整体中遴选局部,从“三千”中提取“一瓢”,引导学生精读深思,得其奥妙。

(1)读什么——酌取精要,以小见大。首先,遵循文体特点,设置合适的主题。不同的文体有不同的风格,有不同的文体思维,内隐着不同的“语文价值”。因此,设置阅读主题,教师要遵循文体特点,准确定位教学价值,选取最能体现文体特征的内容来精读。小说是整本书阅读的主体,单从小说阅读来说,儿童小说可以分为成长小说、幽默小说、动物小说、科幻小说等。教师可以根据不同的类型设置不同的主题:成长小说关注“心灵”,幽默小说关注“语言”,动物小说关注“情节”和“形象”,科幻小说关注“想象”。^[5]其次,聚焦能力“生长点”,设计精当的问题。教材无非是个例子,教师要用好整本书中的“例子”,捕捉文本理应传递给学生的核心经验,倾听文本深处细微的声音,寻找一些有价值的发散点,如语言训练点、思维训练点、想象补白点、情感熏陶点等,联系探究的专题,设计精当的“主问题”,引导学生发现文本深处的“秘妙”。如,阅读《亲爱的汉修先生》时,以封面上的一句话“一本《亲爱的汉修先生》胜过所有的作文书”为切入点,从写作“秘诀”的角度设置问题:这本书和其他书比较,有什么不同?让学生深入细致地阅读,关注整本书的语言表现形式:用书信和日记穿插的形式来写,还有很多关于写作方法的介绍。

(2)怎么读——细读静思,多重对话。一是静思默读。精读,要给学生一个宁静的时空,让学生带着重点话题和主要方向,细细地品读,默默地思考,静静地感悟,形成自己的思想。默读有利于学生思考、比较、推敲、揣摩,能唤起学生独特的联想、体验和认知,是一种颇为有效的精读策略。不动笔墨不读书,古人倡导读书“三到”:眼到、心到和手到。学生可以边读边做记号,在重要的或关键的字词句上圈点勾画;可以摘录书中的好词佳句及精彩语段,还可以边读边做批注,把自己的阅读思考、阅读困惑、阅读感受随时记录在书的空白处,与书中的观点碰撞交融,与书中的人物进行跨越时空的心灵对话。这样边读边思,边读边写,有利于学生心无旁骛地潜心会文,达到“此时无声胜有声”阅读境界。二是互读交流。阅读的本质是对话。阅读的乐趣不只来自作品本身,更来自于阅读的讨论与分享中。教师要营造自由、宽松的氛围,让学生与同伴交流自己的阅读感悟和发现,交流的形式除口头表达外,还有阅读记录卡、精彩片段赏读、情境表演等多种。台湾儿童文学作家方素珍说:“一个人静静地读一本书,是一条线,是自己原有经验加上解读书籍所得的新经验。两个人讨论一本书,是一个圆;一圈人讨论一本书,是一个球,不但能听到除自己之外的第二种看法,还可能看到反面的看法、侧面的看法。”“互读交流”,能够充分利用阅读共同体的能量,丰富学生阅读的多元感受,实现与自己、他人、作品的三重对话。

苏霍姆林斯基说:“学生的智力发展取决于良好的阅读能力”。从泛读到精读、从整体到专题的阅读过程,也是思维发展和提升的过程。梳理人物和事情演变的过程,发展了学生的线性思维;探究内容的对立和统一,发展了学生的辩证思维;训练学生多角度思考问题,发展了学生的批判性思维。同一作者不同作品的比较,不同作者类似作品的比较,不同作品中某类人物的比较,同一本书不同专题的探究等,都有助于学生概括、综合、分析、比较、鉴赏等一系列高级思维能力的培养。

(三)重读与练笔相结合:由读到写,从吸收走向倾吐,促进语言的运用。吴忠豪教授指出:“儿童的母语学习,一靠积累,二靠实践。”叶圣陶先生说:“阅读是吸收,写作是倾吐。”阅读和写作,是语言文字的一体两面,在阅读中“厚积”,在写作中“薄发”,是最好的语言实践。因此,整本书阅读应体现语文课程的性质,紧扣阅读与表达的内在联

系,架构起吸纳与倾吐之间的桥梁,做到以读促写、以写促读,读写结合,凸显整本书阅读的课程价值。

1.重读:入乎其内,“反刍式”积累。意大利学者卡尔维诺将经典定义为:那些你经常听人家说“我正在重读……”而不是“我正在读……”的书。^[6]苏东坡说:“旧书不厌百回读,熟读精思子自知。”由此可见,重读,是一种重要的阅读策略。在整本书阅读的过程中,要甄选精彩的或经典的句式、语段、篇章,引导学生进行重读,在乎其内的“反刍”中,关注语言形式,破译语言密码,丰富语言积累,形成语感积淀,生成言语智慧。

(1)得言——吸纳作品语言,构建言语图式。教师要以敏锐的眼光捕捉整本书中的语言现象、语言规律,引导学生含英咀华,重读积累。如阅读《孟子》,引导学生通过读目录了解书的篇章结构,梳理“与人为善”、“舍我其谁”、“出类拔萃”等众多出自《孟子》的成语,摘录“天时不如地利”等名句。然后让学生通过晨读等时段,或赏或诵,品评妙词佳句的韵味,领略言语生态的活泼。因为有了进一步“反刍”,整本书的言语资源会以一种更为稳定、深刻的印象内化到学生的“言语图式”之中。

(2)得法——领悟构思艺术,揣摩布局谋篇。王国维说:“我们要关注的是那个人人心中有,个个笔下无的秘妙——文本秘妙。”教师要从“篇章”着眼,抓住文中最能“以读促写”的内容,引导学生重读“反刍”,揣摩重点篇章表情达意的技巧,领悟作者审题立意、遴选素材、布局谋篇的精妙。如,学生阅读比安基的《戴脚环的大雁》时,可以安排三次重读:重读小说独特的开头,重读小说的整体框架,重读小说的精彩片段,借以体味作品语言之精美,感受作者构思之精妙,让学生在经典作品的浸润中,突破原本固有的思路 and 模式,以实现习作的多元化和个性化。

2.练笔:出乎其外,“转化性”表达。古人云:劳于读书,逸于作文。阅读不是目的,而是迈向表达的跳板。作家的创作激情、特色笔法以及整本书的知识背景,都是学生智性迁移的基础。我们可以根据整本书的特点,组织学生进行“出乎其外”的练笔活动,引导学生在多样情境中学会综合运用语言文字,实现自由表达和有创意的表达。练笔的方式多种多样,如仿写、续写、改写、缩写、扩写等等,重在因文设练,一课一得。下面举例说说创编和写书评:

(1)创编:汤瑾老师执教的课例《读绘本写童话》给了我们很好的启示:她以绘本《鳄鱼爱上长颈鹿》为切入点,引导学生在读中品尝童话的味道:人物的新奇有趣、情节的循环往复与一波三折、结局的峰回路转,将“反复”、“巧合”、“结构”、“意外”等童话创编的基本技巧悄悄植入学生的心田,为创编童话搭建支架。在课中安排了三次练笔:第一次,创编情节:鳄鱼两次求爱失败,第三次会怎样?第二次,创编结局:为童话故事创编出你心中最棒的结局。第三次,迁移写法,让学生课后创编童话故事。这样的随文练笔,实现了读与写的同构共生,促进了学生读写能力的共同发展。

(2)写书评:读完多本书后,可以让学生讲述“我最喜爱的书”,引导学生从“抓住整本书的看点、巧妙设置悬念、交流阅读感受”等方面推荐好书。这样的习作话题,有效地突破了学生“无米下炊”“有米难炊”的瓶颈,学生从书中读的内容就是写的内容,营造了阅读与习作融合共生的语境。

钱理群先生说:“我们生活在一个图书富有的时代,却日益陷于‘精神的贫困’而难以自拔”。^[7]在当前“碎片化浅阅读”盛行的背景下,整本书阅读具有丰富的内涵和现实意义,能够推进语文课程改革,但它的实施也面临诸多挑战,涉及到课程、教材、教学、评价等方方面面,语文老师要积极探索整本书阅读的内容、途径和方法,寻找现实中的理想教育,让“手不释卷”真正成为学生的日常生活。

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2011版)[M].北京:北京师范大学出版社,2011:23.
- [2]叶圣陶.叶圣陶语文教育论集[M].北京:教育科学出版社,1980:121.
- [3]叶圣陶.叶圣陶教育名篇[M].北京:教育科学出版社,2007:89—91.
- [4]王玲湘.朝花夕拾导读教学与评析[J].小学语文教学,2017(1—2):72—74.
- [5]李怀源.由叶圣陶“读整本书”思想谈小学整本书阅读[J].课程·教材·教法,2009(04):31—34.
- [6]卡尔维诺.为什么读经典[M].黄灿然,李桂蜜,译.南京:译林出版社,2012:1.
- [7]郝明义.越读者·序言[M].北京:人民文学出版社,2009:6.

责任编辑 付友华