

高中生整本书阅读兴趣激发与深度引导策略研究

申 燕

泰安长城中学, 山东 泰安 271000

摘 要:在核心素养视域下,整本书阅读被纳入人教版高中语文课程的必修内容,但不少学生对整本书缺乏稳定兴趣,阅读过程流于任务化、碎片化,难以形成深度参与。围绕这一矛盾,从整本书阅读的课程定位与阅读兴趣理论出发,梳理人教版教材中整本书阅读的特点及其在实施中的偏差,指出选书失当、导读单一、课堂与课外割裂等问题是制约兴趣生成与阅读深化的重要因素。在此基础上,提出以兴趣导向的选书与导读、课堂—课外一体化的阅读氛围营造、问题链统领下的整体阅读设计以及由阅读走向表达的成果转化等策略,构建“兴趣激发—方法支持—深度引导”的整本书阅读路径,旨在为高中语文整本书阅读教学提供可操作的改进思路,促进学生持续阅读兴趣与深度阅读能力的同步提升。

关键词:高中生;整本书阅读;阅读兴趣;深度引导

0 引言

在多媒体与碎片化信息充斥的语境中,高中生看上去“读得很多”,却很难保持对整本书的耐心与专注,阅读更多服从于考试与作业安排,缺乏由内而发的兴趣驱动^[1]。人教版高中语文教材设置了整本书阅读单元,意在通过系统阅读提升学生的语言积累、审美体验与思维深度,但在实际教学中,整本书阅读常被异化为简单打卡、情节复述或材料征用,既未真正形成持续阅读习惯,也未有效带动深度思考。要改变这种状况,关键不在于再增加几本必读书目,而在于通过有针对性的兴趣激发与过程引导,将规定性的阅读任务转化为学生自觉的精神需要,使整本书阅读重新成为推动个体成长的重要力量。

1 整本书阅读与阅读兴趣的基本认识

1.1 整本书阅读的内涵及其在人教版教材中的定位

整本书阅读并不是对零散篇章阅读的简单放大,而是一种以完整作品为对象的持续性、整体性阅读活动。与平时对短文、节选的学习不同,整本书阅读要求学生在较长时间内跟随同一文本,经历情节铺陈、人物生长与思想线索展开的全过程,在不断的期待、比较与回味中形成对作品整体气质与价值指向的把握。它关注的不仅是“读到哪一章”,更关注读者如何在多次进入与离开文本的过程中,建立起对作品世界的内在熟悉感与亲近感,由此获得相对完整而深刻的阅读经验。对高中生而言,这种阅读形态既是语言学习的延伸,也是思维训练和精神涵养的重要途径。

在人教版高中语文教材体系中,“整本书阅读与研讨”板块具有相对独立的地位。教材通过设置推荐书目与阅读提示,将整本书阅读与单元学习、写作训练有机关联起来,一方面为学生提供经过筛选的阅读对象,另一方面又刻意弱化逐段讲解和考点分解的痕迹,引导学生按照自身节奏通读全书,在总体理解基础上围绕若干关键问题展开思考^[2]。这样的编排体现了由“教文本”走向“教阅读”的转向:不再把作品拆解为可以被考查的小片段,而是鼓励学生在与完整作品的长期“相处”中形成个体化感受与判断,从而为阅读兴趣的生成提供较为宽松而真实的空间。

从阅读兴趣的角度看,整本书阅读为兴趣的酝酿、强化与迁移创造了独特条件。片段式阅读往往只能激起一时的好奇,而整本书中层层推进的情节、不断显露的矛盾冲突以及人物命运的曲折变化,更容易激发学生对“然后呢”的持续关注,使阅读逐渐由外在要求转为内在期待^[3]。人教版教材通过在不同学段安排题材、风格与难度各有侧重的整本书,使学生在连续的阅读体验中感受到“读得懂”“读下去”“读出味道”的渐进过程,这种正向体验容易沉淀为对某一类型作品、某一作家乃至对整本书阅读本身的稳定兴趣。可以说,整本书阅读在教材结构中的设置,不仅是课程要求的回应,更是通过整体阅读重建学生与书籍关系的重要尝试。

2 高中生整本书阅读兴趣激发策略

2.1 选书与导读中的兴趣导向

整本书阅读是否“有味”,很大程度取决

于学生遇到的是“合适的书”还是“被规定的书”。在课程标准与人教版推荐书目提供的大框架之内,选书不宜只盯“经典”“名著”等标签,而要综合考虑主题与高中生生活经验的贴近度、情节的可读性以及语言的可理解性。作品既要有应有的思想高度和审美价值,又不能在结构和语言上设置过高门槛,否则兴趣尚未生成便已被挫败感消磨。对刚起步的整本书阅读,可优先选择情节清晰、人物鲜明、语言相对平实的作品,让学生在“读得懂、读得下去”的体验中形成基本好感,再逐步过渡到结构更复杂、意蕴更深刻的书目,实现难度和深度的渐进提升。

导读的作用在于点燃阅读动机,而不是替学生“讲完这本书”。导读若只停留在作者生平、时代背景和地位评价的堆砌,难以触动学生;若能从成长烦恼、人际关系、责任选择等熟悉议题切入,把作品中最具张力的问题简要提炼出来,兴趣往往会自然被激活。围绕一两个关键情境或矛盾点提出简洁有力的问题,如“人在压力之下如何作出选择”“成功与幸福是否等价”,使学生在尚未翻开正文之前,就隐约意识到书中蕴含着与自我密切相关的经验与思考。与此同时,导读还应兼具方法启蒙功能,适度提示结构线索、叙事视角变化、重要意象等,让学生对“应该留意什么”有初步意识,并刻意保留一定“空白”,避免用现成结论压缩自主理解空间。人教版教材中的“阅读提示”“思考角度”等可作为支点,教师需结合学情将其转化为本班适宜的任务与话题,使整本书在进入之前就与学生建立起一种“值得期待”的心理联系。

2.2 课堂与课外融合的阅读氛围营造

兴趣要持续,离不开稳定的情境和节奏。整本书阅读如果只偶尔在某个学期或某节课中短暂出现,或以一次性任务匆忙完成,很难在学生心中形成清晰的时间感与重要感。课堂教学中为整本书阅读预留相对固定的时间,是一种直观的价值表达。周期性安排简短的“阅读交流时段”,用以汇报进度、提炼困惑、分享发现,能够让学生逐渐意识到:整本书阅读不是附属在考试训练之外的“额外负担”,而是语文学习的常规内容。课堂不必逐章细读,更重要的是帮助学生厘清作品整体脉络,校正明显偏差,为个人阅读“导航”,减轻漫读与迷失带来的挫败感。

课外是真正完成阅读量和体验的主阵地。要让学生愿意在课外持续拿起一本书,需要让整本书阅读在班级生活中“可见”。简洁易行的阅读记录形式,如一句话感受、关键语段摘抄、

阅读疑问速记等,都可以成为学生与书保持联系的方式;这些记录若能在教室一角、班级栏或线上平台适度展示,阅读便不再是个人与书之间的静默行为,而是悄然融入集体生活的实践。当学生看到同伴也在读同一本书、对同一人物或情节持有不同看法时,兴趣容易在这种互相观照中得到强化。课堂提出的若干“长线问题”,还可以成为课外阅读的思考线索,引导学生在校长时间跨度内持续关注主题和人物;而课外阅读中形成的零散感受,则可在课堂讨论中被整理和提升,使一本书在“阅读—思考—交流—再阅读”的循环中反复被理解和重构。

2.3 学校阅读文化与教师示范引领

如果学校在阅读角建设、主题书架、推荐书单与简短书评展示等方面形成长期而稳定的制度安排,整本书阅读便能自然嵌入校园日常,成为一种被普遍认同和持续鼓励的学习与生活方式。阅读空间的常态化存在和书目不断更新,会向学生传递清晰信号:读整本书不是临时活动,而是校园文化的重要组成部分,也是每个人可以长期坚持的精神选择。教师在其中既是学习任务的设计者,也是阅读共同体的一员,通过分享自己的阅读经历、推荐心仪书目、参与讨论交流,让学生看到整本书阅读在成年人世界中依然鲜活、有分量,这种以身示范本身就是对阅读兴趣最朴素而持久的引导^[4]。当课程安排、班级文化与校园环境在这一方向上形成合力时,高中生对整本书的态度才有可能从偶尔的好奇与追随,逐渐转化为稳定而自觉的阅读倾向,为后续的深度引导和终身阅读奠定扎实基础。

3 高中生整本书阅读的深度引导策略

3.1 在问题链统领下的整体阅读与思维提升

整本书阅读要从“读完故事”走向“读懂作品”,离不开有意识的问题统摄。没有问题作引导,学生往往只跟随情节,难以主动关注人物塑造、结构安排与价值意蕴。深度引导的关键,在于围绕整本书的主题与结构设计层级清晰的问题链:先用“发生了什么、人物关系怎样”帮助学生勾勒故事轮廓,再用“为什么这样写、人物为何如此选择”引导他们走向人物内心、叙事方式与矛盾冲突的分析,最终指向“作品想说明什么、与现实有何关联”,促使学生作出较为独立的价值判断。问题链既要循序渐进,又要有稳定主线,如围绕“主人公的变化体现了怎样的成长”在不同阅读阶段不断回看和修正,使理解在反复回环中加深。问题设计还需兼顾指向性与开放度,既避免空泛

谈感受、讨论跑偏，又不把问题变成只有唯一答案的“伪试题”；教师在组织讨论时不断追问“依据是什么”，要求学生用文本细节支撑观点，使阅读过程自然转化为分析、比较、推理的思维训练。不同层级的问题还应具有一定的整合性和迁移性，引导学生把对单部作品的理解延伸到对同类文本、相关主题乃至现实情境的思考，使其学会在更大范围内比较和判断。这样形成的思维路径可以在后续阅读中反复调用，逐渐内化为学生自主提问、自我监控理解的能力，整本书阅读由此成为促进综合思维发展的重要场域。

3.2 阅读方法点拨与思维方式养成

不少学生对整本书阅读感到吃力，并非完全出于兴趣不足，而是缺少有效的阅读工具。深度引导需要在尊重学生自主体验的前提下，适时点拨一些简洁实用的方法，如圈点批注记录关键信息，绘制情节和人物关系示意图把握结构，写简要章节小结理清叙事脉络等，让学生在面对“篇幅长、信息多”的文本时，知道如何筛选和组织材料。方法不是抽象讲授出来的，而应嵌入具体阅读任务中，通过一次次实际操作让学生体会“用方法读书确实更轻松、更深入”。在此基础上，可以鼓励学生进行更高层次的思维活动，例如比较不同人物在同一情境中的不同选择，尝试重构某个关键情节的另一种可能，或思考叙事视角变化对阅读感受的影响。这些活动表面上聚焦具体作品，实质上是在训练学生从多个角度看问题、在复杂信息中寻找内在逻辑的能力。当学生体验到“自己可以读出更多东西”，并能说明“为什么这样理解”时，既增强了阅读自信，也为持续进行整本书阅读积累了方法与兴趣双重支撑。

3.3 由阅读走向思考与表达的成果转化

深度阅读的完成不仅表现在理解加深，更体现在能否把阅读经验沉淀为清晰、稳定的思

想与表达^[5]。若整本书读完只留下模糊印象，既不利于能力提升，也难以维持兴趣。因此，有必要通过恰当的成果转化让阅读留下“可见的痕迹”。读书札记可作为过程性记录，随读随记重要语句、情节节点与即时感受，为后续整合提供素材；在整本阅读结束后，可引导学生围绕人物形象、主题意蕴或叙事特色撰写短评或随笔，重点要求“有据可依、有理可讲”，而非追求语言华丽或观点猎奇，使写作成为再理解而不是额外负担。口头表达同样重要，通过简短发言或小组交流，让学生围绕一个问题陈述观点、说明理由，在表达中理顺思路，在倾听中比较差异、修正看法。随着问题链引导、方法点拨与成果表达逐渐形成闭环，整本书阅读不再是一次性的任务，而是反复经历“阅读—思考—表达—再阅读”的过程。学生在这一过程中愈发清晰地感受到：整本书不仅提供故事和情绪，更帮助自己思考问题、组织语言、理解世界，这种切身体验将转化为对深度阅读的长期期待与内在依赖，为后续持续阅读和个体发展奠定坚实基础。

4 结语

整本书阅读的真正价值，不在于增加了几本“必读书目”，而在于在连续的阅读经验中重建高中生与书籍、与自我的关系：在情节推进中学会等待和专注，在人物命运与价值冲突中学会思考与选择，在反复回味与表达中形成相对稳定的兴趣和内在秩序。整本书阅读兴趣的激发与深度引导，是将语文学习由应试任务转化为精神生活的重要途径，也是促使学生在纷繁信息世界中保持独立判断、持续学习能力的关键抓手。当整本书阅读真正扎根课堂与校园文化之中，高中语文才可能在工具性与人文性统一的层面上，持续为青年一代提供面向未来的精神支撑与成长力量。

参考文献：

- [1] 王棋. 整本书阅读在高中生语文素养培养中的应用[J]. 湖北教育(政务宣传), 2024, (S1): 144+158.
- [2] 倪倩. 基于元认知的高中生整本书阅读能力提升策略[J]. 中学时代, 2024, (20): 21-23.
- [3] 周玉. 基于课堂活动提升高中生整本书阅读能力的实践研究[J]. 作文, 2024, (08): 21-22.
- [4] 阮江潮. 整本书阅读在高中语文教学中的应用研究[J]. 高考, 2022, (05): 51-53.
- [5] 余松蓉. 激发高中生整本书阅读兴趣的策略探讨[J]. 广西教育, 2021, (02): 113-114.

作者简介：申燕（1987.5—），女，汉族，山东泰安人，大学本科学历，中小学一级职称，研究方向为：打造高效语文课堂，促使学生深度学习。