

结合高中生心理发展特点的《红楼梦》整本书阅读教学

余微微^{1*}

(^{1*} 马来亚大学人文与社会科学学院, 中文系, 重庆市 408216)

摘要: 近年来, 中国语文课程改革稳步推进, 《红楼梦》整本书阅读成为新课程标准的重要组成部分之一。现有的很多研究都紧跟着 2020 版课标中的“学习任务群”和“大单元教学”, 对文本的解读方法、阅读指导策略等进行了剖析, 形成了多元化的发展道路, 但忽视了整本书阅读中学生的心理发展特点。本文通过文献分析、案例研究等方法, 结合高中生心理发展特征与认知规律, 提出以“前五回纲领解读—关键情节聚焦—人物形象分析—主旨情感体悟”为核心的阅读框架, 强调语文素养本位的教学策略, 以促进整本书阅读教学。

关键词: 高中生心理发展; 《红楼梦》整本书阅读; 语文素养; 教学策略

Teaching the reading of the whole book of "Dream of Red Mansions" based on the psychological development characteristics of high school students

Yu WeiWei^{1*}

(^{1*} University of Malaya, Faculty of Arts and Social Sciences, Department of Chinese, ChongQing, 408216, China)

Abstract: In recent years, the reform of Chinese language literacy development path, but ignoring the psychological development characteristics of students in reading the whole book. Through literature analysis, case study and other methods, combined with the psychological development characteristics and cognitive laws of high school students, this paper proposes a reading framework with "interpretation of the first five chapters-focus on key plots-character image analysis-main theme emotional understanding" as the core, emphasizing the teaching strategy based on language literacy to promote the teaching of whole book reading.

Keywords: psychological development of high school students; reading the whole book of "Dream of Red Mansions"; language literacy; teaching strategy

引言

近年来,《红楼梦》研究在版本考据、作者署名等方面持续深化。作为最接近曹雪芹原稿的珍贵底本,庚辰本的文献价值已广获学界认可。与此同时,借助文本比勘与史料,“无名氏续”逐渐取代了传统的“高鹗续”观点。然而,这些红学前沿成果在基础教育领域的转化却显滞后。例如,目前统编本高中语文教材采用的仍为 1964 年程乙本,而非学界主流认同的版本。这一教材与学术研究之间的断裂,在异文辨析、续书合理性判断、主旨风格变化等问题上,给学生带来一定的认知障碍。

虽然《红楼梦》已被列为高中语文整本书阅读的重要篇目,但实际教学中对于学生自主阅读的系统指导仍相对薄弱。目前教学实践多集中于课内精读片段与应试能力训练,缺乏有效的教学

机制来帮助学生建立整本书的宏观叙事框架，深化对细节、主题与文化符号的理解。明清白话的语言障碍、百二十回长卷所引发的结构性难题、以及庞大的文化隐喻系统，常因教学简化而被忽略，学生的阅读碎片化、浅表化，难以形成整体性理解。

事实上，《红楼梦》的整本书阅读教学与高中生的发展心理特征之间天然契合。15至18岁青少年正处于皮亚杰“形式运算阶段”后期，“这一阶段的青少年抽象思维、逻辑推理与系统化分析能力快速增长^[1]”，为学生理解小说中复杂的家族兴衰线索、社会批判意涵及哲学命运论奠定了认知基础。同时，这一阶段也是埃里克森所定义自我同一性探索期，“青少年自我意识觉醒、情感体验深刻，正面临价值观念的重构与整合^[2]”。《红楼梦》中关于青春追寻、情感挣扎、伦理压力与命运抗争等话题，都能激发学生强烈的情感共鸣，构成其自我认知与情感成长的深层文本映照。

本研究拟整合整本书阅读教学与青少年发展心理学，深入分析高中生在阅读《红楼梦》过程中的理解难点、认知策略、情感反应与动机变化。旨在构建一套切合高中生认知水平与心理需求的分层指导机制，为一线教师提供具备可操作性的教学路径。

1. 高中生心理成长特征对《红楼梦》整本书阅读的影响

《红楼梦》中人物复杂，主题多重，文化意涵宏阔，阅读这样一本小说颇具挑战。而高中生的认知、情感与社会性变化正深刻影响着他们进行《红楼梦》整本书阅读。因此，需要基于发展心理学与阅读心理学，建构起心理发展阶段与整本书教学实践之间的理论桥梁，探求《红楼梦》整本书阅读教学的高效路径。

1.1. 高中生认知特点的“双刃剑效应”

高中生处于学龄发展的末期，“这一阶段的青少年已经能够进行假设-演绎推理，处理抽象概念和复杂逻辑关系^[3]”。这为他们理解《红楼梦》中宝黛爱情的命运悖论、贾府兴衰背后的文化机制等问题提供了认知工具。同时，维果茨基的最近发展区理论也表明，“在适当教学支架的引导下，学生可以突破现有发展水平，完成更高阶的文学理解^[4]”。他们具备初步的文学批评意识，但这种能力并不稳定。在对安徽省芜湖市某中学900名高一学生的调查中，62%的学生表示“因人物众多、关系混乱而中途搁置”，其中约45%明确指出“无法记住人物称谓与身份，导致理解中断”，这说明抽象能力的具备并不意味着能有效处理实际文本中的认知负荷问题。

《红楼梦》的语言风格具有古典白话的嵌合特征，叙事结构非线性且富于象征意涵，加之人物数量庞大、关系密集，使得高中生在阅读中容易产生“认知负荷”。“学习者在面对结构复杂且无组织线索的内容时，容易因工作记忆资源耗尽而出现认知断裂^[5]”。在没有有效支持的教学环境下，高中生虽具备抽象理解力，却难以完成对《红楼梦》整本书的持续性信息整合。因此，整本书阅读教学应主动设计“认知支架”，如人物关系图谱、情节阶段结构、主题引导问题等，帮助学生构建内在认知图式，以增强其对文本内部逻辑的把握，从而有效弥合心理发展与文本复杂性之间的差距。

1.2. 情感共鸣与审美负担的双重作用

自我决定理论指出，“青少年的学习动机正处于从外部调节向内部整合过渡的关键阶段^[6]”。就《红楼梦》这部作品来说，从外部调节向内部整合的过程，在学业要求下是以“主动—被动—主动”的循环方式进行的。在此阶段，文学阅读不只是理性理解的过程，更是情感认同与生命经验映照的重要通道。《红楼梦》作为一部高度抒情化的文学作品，其笔下的人物命运、情感纠葛与青春困惑，很容易激发学生的情绪投射。阅读心理学研究显示，青少年在阅读中具有高度的情感感知能力，他们会不自觉地将自身的心理经验映射到文本人物上，形成“情感共鸣反应”。当学生将自己成长的烦恼和曹雪芹笔下的宝玉相联系后，他们阅读就会更有积极性。

然而，若缺乏有效的引导，这种“共鸣”可能演化为“审美负荷”甚至“情绪回避”。发展心理学研究指出，“青少年尚处于情绪调节机制发展的中期，面对高度悲剧化的文本内容，可能产生逃避、否定等心理防御反应^[7]”。这种情绪压力一旦得不到疏导，反而可能使学生拒绝进一步深入文本，失去阅读的主动性。部分学生在面对黛玉焚稿、元妃省亲、金钏之死等情节时，产生“过于压抑”、“阅读后情绪低落”等反馈。因为青少年的年龄及情绪缘故，有的学生阅读到书中

悲观伤感的部分想要放弃阅读；有的学生即便被成功带入到人物复杂的心理世界，也会难堪于其中的状态，不愿涉猎更深。

因此，教师在教学设计中应引入“情感调节型阅读引导”策略，通过设置“情绪出口”，如同伴对话、写作回应、角色转换等方式，让学生进行负面情绪的表达，在共鸣的基础上生成反思，从而将文本悲剧性的体验升华为文学理解与生命体悟的教育契机。

1.3.高中生阅读心理的外部干扰

社会性发展理论强调，青少年正在从依附性人格向自主性人格过渡，其学习动机也由外部规训向内部建构转换。在这一过程中，“自主学习意识的萌芽对于学习者自我效能感的提升至关重要^[8]”。《红楼梦》的整本书阅读如果能被学生内化为“自我生命经验的映射场域”，则极有可能激发学生持续而深入的内在动机。

然而，在现实教育环境中，一方面，高中生作为“数字原住民”，日常阅读更多依赖短视频、社交媒体等碎片化信息来源，导致其注意力维持时间显著下降，很少有深度阅读的体验。深度阅读要求大脑神经机制进入一种慢节奏、高整合的状态，而这一状态与数字媒介主导的“跳读—快读—浅读”习惯相悖。另一方面，应试教育的评价机制高度关注知识点识记与应答能力，而《红楼梦》的文学审美、文化意涵与人物心理描摹却难以纳入标准化考核体系之中。结果是教师被迫压缩整本书阅读时间，学生阅读也仅限于若干名篇名段的碎片式接触，无法形成完整阅读体验，阅读动机也随之弱化。

2.建构《红楼梦》整本书阅读的体系与框架

2.1. 高中生心理发展下的整本书阅读特质

“整本书阅读的对象应是具有长久影响力的、能提供给读者一定自由阐释空间的、在某一领域有代表性的经典作品^[9]”。整本书阅读的核心特质在于其文本完整性与意义开放性。高中生凭借其趋于成熟的抽象思维与信息整合能力，得以在此场域中进行深度关联、逻辑推演与结构建模，如梳理四大家族兴衰脉络、解析“草蛇灰线”伏笔等，实现对文本复杂性的驾驭。

此外，《红楼梦》蕴含的丰富文化密码、复杂人性刻画与深刻社会隐喻，构成了一个充满张力与不确定性的多维阐释空间。“阅读是一个审美欣赏接受的过程，强调批判性和创造性的阅读活动，学生理解、处理并探索作者在文本中的思想，回应、批评和评估作者的观点，从而将阅读后的文本构建成其他形式。^[10]”高中生情感体验的深化、共情能力的提升以及价值体系的探索需求，使其能够超越表层情节，主动与文本展开深度对话。这种对话体现在对人物动机的多元解读、主题意蕴的多维阐释、文化符号的批判性解码，如“大观园”的理想性与虚幻性等，其阐释的深度、广度与批判性显著区别于低龄阶段的接受性阅读。

最后，整本书阅读并非被动接受既定结论，而是读者基于自身经验、认知图式与价值观念，主动探索、质疑、反思并建构个性化理解的生成性过程。高中生强烈的自我意识、初步成型的批判性思维以及对身份认同、价值定位的内在需求，驱动其在过程中扮演积极的“意义生产者”角色。他们对人物命运的共情式投射、对情节发展的假设性重构、对主题思想的当代性反思，都体现了主体性解读的活力与创造性，这是整本书阅读“生成性”特质在高中阶段的集中彰显。

《红楼梦》整本书阅读以高中生成熟认知能力为支撑，以深度情感与价值探求为驱动，在《红楼梦》提供的复杂系统场域与多维阐释空间中，进行系统性意义建构、批判性对话阐释与主体性意义生成的深度学习过程。其核心价值在于促进学生高阶思维、深度共情与文化批判素养的协同发展，实现文学教育的深层育人目标。

2.2.以心理发展特点为逻辑支点的阅读框架建构

2.2.1.认知建构期的奠基性导读

认知建构期高中生已具备较强的抽象思维和系统分析能力，渴望清晰的结构和逻辑线索，但文学鉴赏的图式还在构建中。本阶段核心在于利用其逻辑优势，建立对文本的整体性认知框架。重点引导梳理小说体裁特征、人物关系网络及核心情节脉络。特别是强调“前五回”作为“小说总纲”的功能，“前五回具有特殊的结构功能，既是全书的总纲，又是人物命运的诗意伏笔^[11]”。

采用情节图谱、人物关系树等图式化工具，促进其逻辑思维能力与文学阅读认知的有效迁移，帮助他们在抽象层面初步掌握作品的纵深结构，为后续深度解读奠定坚实基础。

2.2.2.情感浸润期的共情性精读

高中生情感世界丰富、细腻，共情能力显著提升，对人物内心世界和复杂情感充满好奇与探究欲，渴望获得真实深刻的情感体验。在这一阶段聚焦典型人物，如林黛玉、史湘云及其关键情境，引导学生进行沉浸式细读。目标在于通过感性体验，深化对人物复杂心理动机、情感冲突以及社会文化语境的理解。例如，细读湘云醉卧芍药花下的场景，不仅要体会其率真任性与名士风流交织的气质，更要引导学生感知其精神自由的稀缺性、短暂性及其背后的社会压抑。这种深度情境体验旨在唤起学生内在的情感共鸣，满足其对人性复杂性的探索渴望，并为学生提供表达个体化感悟的渠道，实现情感教育与文学审美的融合。

2.2.3.文化整合期的价值性拓展

高中生抽象思维能力持续深化，文化兴趣扩展，处于价值观体系建构的关键期，对文本蕴含的多元文化价值、哲学思想及其现实意义日益敏感。因此策略重心转向引导进入“寻情究源”的主题探究层面。结合中国传统儒、道、佛等思想资源，分析人物情感模式、行为选择背后的文化隐喻，如宝玉黛玉的“诗性本真”与道家情怀，宝钗的“理性节制”与儒家伦理，妙玉之情与佛教“色空”观及禁欲之苦等。这种探究不仅延伸认知深度，更精准回应了学生在价值体系建构时期对多元思想进行理解、比较、辨析与批判性接纳的内在需求。通过揭示人物命运背后的文化密码，激活学生对传统文化深层结构的探究意识，引导其思考经典在当代的价值，满足其精神成长与价值定位的深层动机。

2.3.从学生心理特征出发的教学行为调整

2.3.1.活动设计与问题设置

高中生具备初步的批判性思维倾向，渴望在深度探究中获得思维挑战的成就感和智力满足感，对复杂社会现象和人性动机有强烈兴趣。设计具有思维张力和探究空间的问题链，如“为何宝玉的情感核心圈层仅限于‘黛玉湘’而排斥其他女性？”、“贾母在家族女性命运抉择中的‘沉默’是无力还是有意？”等，这些问题旨在引导学生在人物心理动机、社会结构、文化规约等多维度间进行综合性、批判性思考。采用阶梯式提问，由表及里、由现象到本质，逐步引导其突破表层情节解读，发展结构性思维、因果推理能力和历史同情理解，满足其思维成就动机。

2.3.2.情境化任务设计

高中生对复杂、真挚的情感体验高度敏感，自我意识增强。运用“角色内心日记”、信件体续写，如以黛玉口吻写给宝玉的绝笔信、关键节点命运改写等高度情境化、代入感强的任务，引导学生走近人物生命轨迹，体验其情感起伏与命运抉择的困境。这不仅深化文本理解，更提供了安全表达个体情感、进行价值反思和身份认同探索的平台，是情感教育、生命教育与文学审美教育的有机载体。

2.3.3.媒介资源的策略性运用

当代高中生是“数字原住民”，习惯并偏好通过影视、音频、互动媒体等多模态资源获取信息，这些媒介对于高中生而言更具吸引力，但也易导致浅层化、替代性阅读。可适度、有选择地利用优质《红楼梦》改编影视片段、经典章节朗读音频、数字化人物关系图谱等作为情境渲染或比较研读的材料。但同时，也必须恪守回归文本的核心原则。俞晓红教授就曾对此发表看法“以《红楼梦》影视剧导入《红楼梦》阅读研讨课的做法，并不是对‘整本书’的阅读，对影视剧内容的熟稔、对剧作质量和演技水平的评判，也并不能代替对整本书的阅读^[12]”。因此，教学中需显性辨析影视解读与原著在叙事视角、人物塑造、主题侧重等方面的差异与关联，引导学生理解改编的“再创造”性质，明确影视是辅助理解原著的桥梁而非替代品，将学生的媒介使用习惯转化为深入文本的有效助力。

2.3.4.评价机制革新

高中生自我意识显著增强，个体在认知风格、兴趣点、理解深度等方面的差异扩大，渴望被

看见、被认可。同时，他们对标准化、单一答案的评价方式产生抵触，需要更能激发内在动机的评价。因此，教师要建立“过程性+发展性”双向评价机制。采用共读札记、人物理解成长档案、专题研讨表现性评价、小组互评与自评等方式，系统跟踪并呈现学生在认知深化、情感共鸣、价值判断等方面的个性化成长轨迹。评价反馈注重及时性、具体性和建设性，强调理解的过程性、观点的合理性与论证的充分性，而非唯一标准答案。这种方式显著降低评价压力，尊重个体差异和思维独特性，有效激发其持续阅读与深度思考的内驱力，符合当代语文素养观中真实表现与动态生成的核心导向。

3.坚持《红楼梦》整本书阅读教学中的语文素养本位

“《红楼梦》作为教学内容的核心，最终的落脚点应是学生的理解力与语文素养的成长^[13]”。《红楼梦》整本书阅读教学的核心价值，在于其作为语文课程的重要载体，应以促进学生语文核心素养的协同发展为本目标。这要求教学实践必须超越对情节和知识的表层传授，深入挖掘文本作为语言艺术的典范、思维训练的场域、审美体验的源泉与文化遗产的宝库的多重潜能，引导学生与这部巨著展开深度对话，实现素养的内化与生长。

3.1.语文核心素养的深度实践

落实语文核心素养的深度实践，需通过精心的任务设计与活动引导。在语言建构与运用层面，冯其庸指出：“《红楼梦》语言如盐入水，人物开口便带三分个性，闭口仍留七分神^[14]”。组织学生开展经典语句品鉴，深入分析“世事洞明皆学问，人情练达即文章”等语句的修辞、炼字、句式及其蕴含的文化密码与情感基调，探究其塑造人物、推动情节、揭示主题的作用。建立人物语言风格档案，剖析王熙凤的机锋、黛玉的尖酸、贾政的刻板，探究作者如何通过独特的词汇选择、句式特点与语气语调精准映射小说中不同人物的身份、性格与心理，并辅以模仿创作或现代改写，强化语言的感受力与表现力。

思维发展与提升的培育，关键在于设计具有思辨张力的探究任务。围绕“宝玉的‘情不情’是叛逆还是逃避”、“王熙凤的管理才干与道德缺陷之辩”等核心议题，引导学生经历从文本信息检索筛选、行为动因的多维分析、不同人物立场比较到结合时代与当代价值观进行批判性评价的完整思维链条。对于“抄检大观园”等复杂情节，可要求学生绘制逻辑推演图，清晰呈现其前因后果、连锁反应与深远影响，系统训练其信息整合、因果推理与结构性思维能力。

审美鉴赏与创造的激发，重在引导学生解码文本丰富的意象系统与美学风格。可开展“意象密码解读”活动，追踪如“大观园”、“落花”、“冷香/暖香”、“玉”等核心意象的复现轨迹，分析其在不同语境下的象征意蕴、情感氛围营造及对整体悲剧美学风格的构建作用。同时，鼓励学生对人物审美进行再创造。“体验式活动教学模型能够在文学教学中得到充分应用，发展学生的美学阅读技能^[15]”。例如以悲悯或反讽视角重新审视刘姥姥或妙玉，撰写审美评论。或进行艺术转化，如为人物设计融合其气质命运的现代肖像概念，为“宝黛共读西厢”等经典场景创作微电影分镜头脚本，将审美理解转化为创造性表达。评价应聚焦于意象解读的深度与新颖度、审美评论的独特视角与说服力，以及学生的再创造作品所体现的想象力与对原著精神的把握转化。

文化传承与理解的深化，要求穿透文本表层，触及其深厚的文化根基。“四女性文化符号的建构，折射出作者对中国传统文化的全景式观照^[16]”。通过文化透镜下的情感模式探究，引导学生分析宝黛爱情与道家自然本真精神的关联、宝钗行为所体现的儒家“克己复礼”思想及其情感压抑、妙玉之情蕴含的佛教“色空”观矛盾、以及贾府礼制所反映的封建宗法伦理秩序对个体的束缚。进而组织古今对话工作坊，选取如个体自由与家族责任、真情与礼法、女性命运等永恒命题，引导学生梳理文本呈现，联系当代现实进行批判性反思，探讨古典智慧的当代启示或警示。评价需考察文化分析的准确性深度、历史同情心，以及在古今对话中展现的文化理解力、批判性反思与现实关怀。

3.2.“收”“放”策略的实施

“要组织《红楼梦》整本书的教学，必须处理好收与放^[17]”。“收”体现为教学的系统规划与目标聚焦。教师应依据文本结构逻辑与学生心理发展阶段，将全书内容科学划分为若干关键教学单元，并围绕各单元制定明确的主题命题与素养目标。以下是较为典型的四类单元划分示例。

基石单元（第1—5回）：重点引导学生理解《红楼梦》的叙事开篇如何借助“太虚幻境”“好了歌”“护官符”等意象系统，构建出带有宿命论特征的叙事密码系统，为整部小说奠定悲剧命运基调与人物命运线索。

聚焦单元（如大观园青春图鉴相关章节）：引导学生聚焦青春期人物之间的性情互动与才情表达，讨论“理想空间”的双重结构，并借此唤醒学生对个体认同与社会角色的深层思考。

冲突单元（如探春理家、抄检大观园等）：旨在剖析家族权力结构与伦理秩序的崩解过程，揭示个体抗争的心理动力与文化张力，引导学生反思“女性出走”或“青春悲剧”的制度根源。

终局单元（如宝玉出走、红楼梦断）：聚焦“千红一哭”的情感终点与文化象征，探讨小说最终将个体命运与时代崩坏如何交织在一起，并理解宝玉“悬崖撒手”背后的文化出走逻辑。

在每个单元内部，应设计成组递进、逻辑清晰的问题链。如从“黛玉葬花”的行为观察出发，逐层引导学生分析其情感心理根源、意象表达系统、文化象征意蕴，最终回归人物命运的哲学思考。问题设计应体现认知阶梯性与情感深化过程，同时能明确对应特定素养目标。

与“收”相配合的“放”策略，强调在教学框架之内给予学生充分的选择权与表达权，回应其个体差异、兴趣取向与表达方式多样性的学习诉求。在实践中，可通过如下方式具体落实“放”的教学原则。

多层次议题菜单设计：教师可针对每个单元主题开发一个“议题库”，设置不同难度层级，如基础理解、人物剖析、文化比较、批评创构等，供学生根据自身能力与兴趣自由组合。在“大观园青春图鉴”单元，议题库可包含：“林黛玉诗魂与泪尽而逝的必然性”、“薛宝钗的‘停机德’与‘时运’悖论”、“史湘云的豪爽风流与孤独命运”、“诗社作为女性文化展演空间的局限”、“园林景观与人物心理的互文关系”等。针对不同学生群体，教师可提供差异化的学习资源，如文本摘编、背景资料、学术评论、情节图谱等，并配置不同的研究脚手架，教师可设计议题分析模板、典型文本分析示例、问题生成模型等，以支持学生自主开展深入探究。

除传统的论文与读书报告形式外，教师应鼓励学生尝试富有创造性的表达方式，如编写人物独白剧本并表演、制作主题信息图或情节发展图谱、录制文学播客或影视评析视频，乃至创作基于小说精神的短篇文学作品等，从而唤醒学生更为深度的情感体验与多元表达能力。为防止“放”而无序，教师还应组织阶段性研讨课，引导学生进行组内分工、资料共享、观点整合与互评互助，同时设置阶段性成果展示与过程性评价机制，以保障学习的有效性与生成性。

“收”与“放”并非彼此对立，而是服务于同一目标的两种策略维度。前者建立教学的清晰逻辑与认知支架，后者激发学生的学习动机与探究活力。二者的协调实施，不仅能有效回应高中生在心理发展阶段上的多重需求，更有助于构建一种结构中生成，框架中自由的高质量整本书教学范式。

结论

本研究立足于《红楼梦》整本书教学实践，尝试以高中生心理发展特征为理论出发点，构建一套融合“认知建构—情感共鸣—文化整合”的教学框架，并据此提出“任务驱动—情境体验—多元表达”的阅读路径。研究表明，高中生在认知层面虽已具备一定抽象思维能力，但仍对具象化与情境化的材料反应更积极。在情感维度上，表现出强烈的共情能力与表达动机，学习动因偏向内在意义建构与主动探索。媒介使用习惯上，对多模态、数字化环境高度依赖。因此，针对上述心理特征所进行的教学策略调整，能够有效提升学生的文本参与度、理解深度与表达质量。

《红楼梦》作为中国古典小说巅峰之作，兼具深厚的文化积淀与复杂的人物心理描写，恰可回应高中生在心理发展关键期所面临的认知深化、情感细化与价值认同构建等需求。通过“问题发现—文本研读—观点生成”的教学逻辑加以贯穿，不仅增强了学生对文本的主体介入，也促进了语文课程核心素养中“思维能力”“审美鉴赏”与“文化传承”的多重达成。研究进一步证明，将心理发展规律作为教学设计的核心依据，具有重要的实践启发意义与理论价值。

本研究亦存在一定局限性。其一，在宏观层面，中国城乡之间在教育资源配置、家庭文化资本积累及数字化阅读支持方面仍存在较大差异，影响了整本书教学的普适性与均衡性；其二，在微观层面，即使在教育条件相对优越的城市中学，教师对学生阅读行为的量化追踪与个性化反馈机制仍显不足，尚未形成基于数据支持的动态调适体系。上述因素均在一定程度上限制了教学模式的推广效果与评估精度。基于此，未来的研究可从两个方向深入拓展：其一，从地区差异与学

生多样性出发,探索适应性更强的教学策略体系,以提升整本书阅读教学的可迁移性与适应性;其二,引入学习分析技术与智能教育工具,对学生的阅读行为与心理反应进行系统性追踪,为实现数据驱动的教学优化提供支撑。

《红楼梦》整本书教学不仅是文学教育的重要实践范式,更是以文学为载体开展精神培育与文化认同建构的关键路径。唯有始终坚持以学生的心理发展为中心,以文化素养的培育为核心目标,辅以科学理论支持与教学实践的柔性调适,方能真正实现名著教育的深层价值,使《红楼梦》超越文本的界限,成为学生精神成长旅程中的稳定支点。

参考文献:

- [1] 王振宇. 儿童心理发展理论[M]. 华东师范大学出版社. 上海: 2000.
- [2] 曾天德. 论人格发展的整合系统及其建构[J]. 漳州师范学院学报, 2004, 18(4):133-137.
- [3] 林崇德, 李庆安. 青少年期身心发展特点[J]. 北京师范大学学报, 2005 (1):48-56.
- [4] 徐美娜. 最近发展区理论及对教育的影响与启示[J]. 教育与教学研究, 2010, 24(5):14-16.
- [5] 赖日生, 曾晓青, 陈美荣. 从认知负荷理论看教学设计[J]. 江西教育学院学报, 2005, 26(1):52-55.
- [6] 刘靖东, 钟伯光, 姒刚彦. 自我决定理论在中国人群的应用[J]. 心理科学进展, 2013, 21(10):1803.
- [7] 徐灵. 教育心理学在青少年教育工作中的应用[J]. 科教导刊, 2018 (30):86-87.
- [8] 李雪莲. 自我效能感对自主学习的影响[J]. 四川文理学院学报, 2006, 16(z1):1-3.
- [9] 孙娇. 高中语文<红楼梦>整本书阅读教学路径[J]. 中国文学世界, 2024(9):42-43.
- [10] 夏正江. 试论中小学生语文阅读能力的层级结构及其培养[J]. 课程·教材·教法, 2001 (2): 8-13.
- [11] 张庆善, 詹丹. 重讲红楼梦—〈红楼梦〉整本书阅读的思辨与阐释[M]. 文化艺术出版社, 上海:2024.
- [12] 俞晓红. 漫卷红楼—整本书阅读视野下的〈红楼梦〉研究[M]. 人民出版社, 北京: 2023.
- [13] 李辉. 立足课标推进整本书阅读与研讨—《红楼梦》整本书阅读教学策略研究[J]. 新智慧, 2024(13):112-113.
- [14] 冯其庸. 冯其庸评点<红楼梦>[M]. 青岛出版社, 山东: 2021.
- [15] 付清莲. 高中生语文阅读与鉴赏能力培养探究[J]. 现代语文: 中旬. 教学研究, 2016 (1):108-110.
- [16] 曲昊楠, 李景梅. 高中语文整本书阅读教学实施策略研究—以《红楼梦》为例[J]. 赤峰学院学报, 2022(12):112.
- [17] 薛云霞. 《红楼梦》整本书阅读任务化教学方式策略研究[J]. 河南教育(教师教育下), 2024(6):38.