

初中语文思辨性阅读教学策略

赖晓文

渤海大学

摘要：语言是思维的载体，也是思维的外衣。“思辨性阅读与表达”是语文课程发展型学习任务之一，综合运用比较、推断、质疑等方法培养学生思辨能力和理性精神，从而促进学生语文核心素养的全面发展。因此，在学习任务群的指引下，语文教师要进行思辨性阅读教学，启发学生透过文字去触摸思维的本质，提高学生的思辨能力。基于此，本文重点论述初中语文思辨性教学策略，希望能为一线语文教师开展思辨性阅读提供启发和帮助，促使学生思维在语文课堂上有所提升。

关键词：初中语文；思辨性阅读；核心素养

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.06.052

引言

随着数字化时代的快速发展，人们接受信息、处理信息的方式发生了巨大的变革，为了应对信息化社会所带来的不可预测性，拥有独立思辨能力来应对新时代的挑战，成为21世纪公民的所需要的品质和能力。《面向未来：21世纪核心素养教育的全球经验》报告从核心素养角度阐述新时代人才必备的素质和能力，其中批判性思维是核心素养之一。《义务教育语文课程标准（2022年版）》和《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》都将思维能力的发展列为语文课程的核心素养之一，并将“思辨性阅读与表达”作为独立的任务群，贯穿语文课程的各个学段，凸显了其独特的地位和价值。思辨性阅读作为思辨性阅读与表达任务群的实践方式，也回应数字化时代对学生思辨能力培养，因而，语文教师要重视对学生思辨阅读能力培养。

一、“思辨性阅读”内涵

语文对于学生思维能力的发展有着不可替代的作用。语言是重要的交际工具和思维工具，语言发展的过程与思维发展过程紧密相连，二者相互促进。余党绪认为思辨性阅读正对应着印证性阅读，提醒读者阅读过程中摆脱思维的惯性与惰性，避免先入为主的判断，通过质疑、反思的方式形成独立的见解^[1]。所以，思辨性阅读引导学生成为阅读的主人，学生阅读过程中融入思辨的因素，对文本内容展开质疑、推理、探究等一系列理性思维活动，形成自己独立的判断和见解，深刻理解阅读内容，发展阅读能力，建立理性思维。

然而，在实际语文教学过程中，思辨性阅读在实施中存在不足，一方面出现教师浅层化的文本解读，对学生单一的思维训练，教辅助书上的“标准答案”使学生的思维被局限，缺乏自主性思考，这与提升学生思辨性

阅读能力是直接相悖的，难以激发思维的活跃性，导致语文课程常常因小失大。另一方面，根据皮亚杰的认知发展规律，初中阶段的学生正处于思维的转型期与快速发展期，他们渐渐开始出现逻辑性、批判性等抽象思维，并逐渐占据思维的主导地位，而在阅读学习中学生如果往往浅尝辄止，思考停留在文本表面，难以对文章进行独立深度剖析，不利于思维能力的培养。

与高中教材不同的是，义务教育统编版初中语文教材没有编排特定的“思辨性阅读与表达”学习单元。因此，实际教学中如何在落实思辨性阅读与表达的学习任务群下实现思辨性阅读，如何根据不同文本挖掘思辨元素，如何让多个文本实现有意义的联结，从而帮助实现学生思维能力的提升和发展，并为高中阶段思辨学习打下坚实基础，还有待探究。

二、初中语文阅读教学优化策略

（一）在教学内容中启发思辨

王荣生教授提出过：“我们知道教材内容不能和教学内容完全划等号，如何将教材内容转化为思辨性阅读教学内容，则需要教师的灵活处理和智慧加工^[2]。”因而，教学中教师应先对文本进行深度思考，明晰思辨内容，找寻教学立足点，推动思辨性阅读教学发展。

1. 文本细读，提升思辨能力

“新课标”中关于“思辨性阅读”的解释可以概括为借助批判性思维开展的一种文本细读。文本细读是开展思辨阅读的前提；思辨阅读是文本细读的目的，以思辨阅读为方向，文本细读才有价值，二者相互依存，互助实现^[3]。学生通过对文本的深入探究和反复品味，形成对文章的全面认识，这一过程有助于培养学生思维的深度和广度，提升思维的敏捷性，同时，文本细读能增强批判性思维，学生不仅需要理解文本的表面意思，更

需要对其中的观点、逻辑进行深入思考、分析，从而形成独立思考的能力。所以教师应该善于引导学生在深入分析课文里的相关语句、细节、事实本身，通过分析、比较、归纳等思维过程，将学生带入文本体验，通过沉浸式阅读去透过现象把握本质，感知文学作品的精神内核。

例如《回忆鲁迅先生》一文中萧红说：“鲁迅先生的笑声是明朗的”，句中萧红为什么不说鲁迅先生的笑声是“明朗”的而不是“爽朗”的、“晴朗”的？这就需要细读文本。因为一方面，“明朗”不仅写出了鲁迅先生笑声的特点，也暗示出其性格特征，更重要的是，这种笑声带给当时文学青年的感觉是充满希望的、乐观向上的，给萧红留下了最为深刻的影响。所以，文本细读要立足语言，要用“一字不可放松”的态度来对待，深入挖掘作者潜藏的话语意图，进而洞悉作者真正创作意图，学生的思辨能力由此得到提升。

2. 寻找矛盾处，驱动深度思辨

矛盾处指的是文本与读者认知之间的矛盾。在“矛盾处”引导学生阅读思辨教师要发现文本的“矛盾处”，鼓励学生围绕文本“矛盾处”展开阅读，并能够把对文本的观点、看法用自己的语言清晰而有条理地表达出来^[4]。教师教学中最大的挑战在于精准识别并构建有效的问题体系，利用有效提问突出文章核心。这要求教师不仅要精准把握文本的关键节点，还需敏锐地洞察学生思考过程中的矛盾之处，因为正是这些矛盾为学生深度思辨提供了土壤，学生在解决矛盾的过程中也驱动思辨能力的提升。

例如鲁迅在《孔乙己》一文结尾处这样写道：“大约孔乙己的确死了。”教师可以根据这一明显的语义矛盾激发学生质疑，这句话是否存在矛盾？作者是表达错误吗？为什么？以此点切入，鼓励学生向权威质疑，培养中学生的批判性思维，然后再适时进行点拨。“大约”表示猜测，因为一直未再见到孔乙己，未听闻有关他的消息，意味着对孔乙己的生死没有确凿的证据，只是基于种种迹象的猜测。孔乙己作为社会的边缘人物，没有人关心他的行踪，“大约”形容他的死亡，反映当时社会对孔乙己这类人的忽视和冷漠。“的确”则表达一种肯定的态度，表明他的死是不可避免的结局，因为联想到最后再见孔乙己生活已经陷入绝境，再联系到他是活在这黑暗、残酷的社会环境下，像他这样的弱者很难有生存的希望。“的确”一词传递出一种深深的悲哀和无奈。这两个看似矛盾的词，是经过创作者精心设计的。学生

从质疑权威再到读懂权威，思维经历了从质疑求证再到反思总结的过程，不断推进思辨深入，完成理性思考，推动思维向更深处蔓延。

3. 联结课后习题，扩大思维广度

随着新课标的颁布，要求教学中体现“教学评一致性”。用好课后习题，不仅可以帮助学生构建起相对完整的初中语文知识体系，同时也能够拓宽学生的思维空间，促使学生多角度地解读、思考文本。课后习题可以单独使用，作为学习本课后的集中回顾，也可以尝试有机链接其他课文。例如《次北固山下》的课后习题其一要求说说对此诗的理解，可将题目改为：“本课由四首诗歌组成，其中和‘水’‘风’相关的诗句，除了《次北固山下》中的‘潮平两岸阔，风正一帆悬’，还有《观沧海》中的‘秋风萧瑟，洪波涌起’，《天净沙·秋思》中的‘枯藤老树昏鸦，小桥流水人家，古道西风瘦马’，请同学们朗读诗歌并展开想象，描述这三句所展现的情景。”这样习题不仅涵盖面扩大，同时对学生提升类文联读能力也有促进作用。再比如，把课后习题“古诗词中多有借明月抒发思乡怀人之情的诗句，朗读下列诗句，体会诗人的情感”改编为“本课四首诗歌中除了多次出现‘月’，还多次出现‘日’，如‘日月之行’‘海日生残夜’‘夕阳西下’。请结合这些诗句说说你对‘日’的理解。”这种改编，不仅把课后题中抽象的设问变得更加具体化了，而且还引导学生关注古诗词中的重要意象，以及诗人借助意象渲染意境、抒发情感的方式。因此，通过创设广泛联结课后习题，引导学生化抽象为具体的联想，多角度地思考从而来拓宽学生思维空间，学生思维的广度在课后习题的联结中逐渐扩大，由此及彼，思辨的内容不拘泥于单一的形式。

（二）在教学方法中启发思辨

有效的教学方法是学生进行思辨的桥梁。教学中，教师围绕文本或者核心问题，采用符合学生雪晴的教学方法，层层诱导，为学生搭建思辨的桥梁，促使学生进行思辨性阅读。

1. 巧妙设疑，活跃思维

叶圣陶先生指出“导者，多方设法，使学生能逐渐自求得之，卒底于不待教师教授之谓也^[5]。”这就指出疑问的产生是思辨的起点，有“疑”，才能进行分析、推理、判断，总结等思考过程。知识只有经过思考与辨析，才能真正被学生理解与吸收，进而实践运用。因而，如何进行问题的设置就显得尤为关键。

例如,关于《变色龙》奥楚蔑洛夫的人物形象的理解,学生容易理解的是这个形象的最大特点——变,人物的行为、语言会随着狗的主人是谁而不断发生变化,文章用人物的六次变化来展示了一个见风使舵、趋炎附势的小官僚形象。为了便于学生更深刻地理解人物形象,在理解了人物的“变”之后,可以顺势在课堂上抛出了一个问题:奥楚蔑洛夫在“变”的过程中深什么是“不变”的?学生可以通过深入思考可以得出:第一,主人公始终保持了变色龙趋利避害的特点,怎么对自己有利就怎么变,他变色龙的特性是没有变的。第二,主人公欺压普通百姓,谄媚有权有势的行事作风是没有变的。第三,不得罪权贵,追求加官进爵的人生目标是没有变的。学生们的思维是开放的,思辨后的回答触碰到了人物最本质的性格特征,把对人物的理解上升到了一个新的高度。俗话说“尽信书则不如无书。”这通过有价值的问题设计,激发了学生的思维,培养了学生敢于质疑,勇于创新的精神,对提高学生的思辨能力有很大的帮助。

2. 巧妙切入,培养侧向思维

站在文本的立场上,思辨有许多角度,而初中生受限于自身的认知水平无法面面俱到。所谓“侧向思维”就是从其他领域和话题中获得启示,以产生新的设想,就是要“左思右想,触类旁通”。也就是说在寻求问题解决时,不拘泥于传统的规则和思维模式,而是从意料之外的角度和视角去寻求解决方案的创造性思维方式。因此,在课堂教学中,教师要巧妙寻找切入点,变换问题提问的方式,选择切入点是关键,无论是题目切入、文体特点切入、关键句分析还是借助助读系统,都应确保问题链的连贯性和引导性。

例如袁爱国老师《一滴水经过丽江》的教学实录中,他设计三个问题:1.游览丽江的这一滴水,是如何经过丽江的?2.一滴水所见的丽江跟人所见的丽江不一样在哪?3.作者为何要从一滴水的视角来写丽江?游览丽江的这一滴水,能给我们带来哪些感悟?”三个问题都是紧紧围绕游记散文的特征和本文转换视角的写作特色来设问的,三个问题环环相扣,形成了一串能够引导学生全面而深入地理解文章的内涵与艺术特色的问题链,鼓励学生超越表面的阅读,进入更广阔的思考空间,从而达到深度学习的目的。

3. 类文本互文,拓宽思维边界

类文本的教学旨在通过选取主题相关、风格相似或

视角不同的文本进行学习,帮助学生在对比与联系中深化理解,拓宽思维边界。这一方法强调互文性,即文本之间的对话与影响。例如《白杨礼赞》与《题白杨图》的互文阅读,不仅让学生领略不同文体对同一主题的表现手法,还能促进他们对象征意义的多维理解。在进行互文设计时,教师可以设计诸如“两篇作品在表现手法上有何异同?”“《题白杨图》如何深化了你对《白杨礼赞》主题的认识?”等问题,引导学生进行深度比较和反思。

在进行此类教学设计时,需要关注文本选择与配对,文本可以是同一作者的不同作品、不同作者关于同一主题的探讨,或是不同体裁对相似主题的诠释。例如王君老师《问君能有几多愁》的教学案例,通过对教材的提炼和解剖从而确定一条思路,以“愁”为核心的整合教学《望江南》《武陵春》《渔家傲》《破阵子》四首诗词。通过比较得出英雄笔下的愁是苍茫边关,壮志未酬、渴望壮志再酬的情感,而女子的愁,则更多的是风花雪月的凄凉。选定文本后,还要设计互文性问题,引导学生观察两篇文本之间的联系与差异。这些问题应鼓励学生从语言风格、叙事技巧、主题思想、文化背景等多个维度进行比较分析,分析的过程也驱动学生走向深度学习,推动思辨能力的发展。

结语

总之,在实施思辨性阅读的教学中,教师要有思辨思维意识,在具有思辨价值处深入思考、仔细推敲,设计具有思辨价值的任务,从而培养、训练学生思辨能力,促使学生获得更加丰富的思维体验。

参考文献

- [1] 余党绪. 阅读的转型:从印证性阅读到思辨性阅读[J]. 教育科学论坛, 2020(19): 27-32.
- [2] 王荣生. 语文教学内容重构[M]. 上海:上海教育出版社, 2007.
- [3] 陈蓉. 多措并举,促进《祝福》深度阅读教学[J]. 作家天地, 2024(14): 152-154.
- [4] 陈燕飞. 落实“思辨性阅读与表达”学习任务群的有效举措[J]. 小学语文教学, 2024(26): 18-19.
- [5] 付士虎. 阅读教学中的巧妙引导[J]. 语文教学与研究, 2017(29): 91.

作者简介:赖晓文(1998-),女,汉族,福建漳州人,硕士研究生在读,研究方向为学科教学(语文)。