

指向思辨性阅读与表达的史传文教学实施策略探究

——以《鸿门宴》为例

林燕芬

江西省上饶市上饶中学

摘要：“思辨性阅读与表达”是新课标提出的任务群之一，是新的教学理念与教学方式。思辨性阅读与表达教学适用于各类文本，叙事性的史传类文章，同样可以展开思辨性阅读教学。本文以统编版高中语文篇目《鸿门宴》为例来研究探讨史传类文本的思辨性阅读与表达教学的具体实施策略。

关键词：思辨性阅读与表达；史传文；教学策略；《鸿门宴》

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2023.12.165

一、关于“思辨性阅读与表达”任务群

以“提升实证、推理、批判、发现能力，强化思维逻辑性和深刻性”作为目标的“思辨性阅读与表达”任务群，在2017版《普通高中语文课程标准》中提出：作为高中语文教学课程改革的7个必修学习任务群之一，是一种新的学习方式，代表了一种全新的学习理念。思辨性阅读与表达教学适用于各类文本，叙事性的史传类文章，同样可以展开思辨性阅读教学。

二、思辨性思维视角下史传文的教学策略探索

下面，以统编版高中语文必修教材《鸿门宴》为例来谈谈史传类文本的思辨性阅读与表达实施策略。

（一）依托教材编写，组织思辨教学

教材是按照课程标准的要求编写的教学用书。是语文教师进行教学的依据和蓝本，是理解课程内容并达成课程目标的媒介。因此，思辨性阅读与表达教学的组织首先要立足于研究教材的编写，从教材编写研究去促进教学的开展。我们可以将其分为以下几个小点：

1. 立足单元视角，设计学习情境

《鸿门宴》节选自《史记》，隶属部编版高一语文必修下册第一单元。单元在选文上兼顾了课程标准所说的“论说文名篇”与“各类文本”（主要是叙事类文本），避免将思辨性阅读简单等同于议论文阅读，注意引导学生在阅读不同的文章是都能把握本质，有所质疑，多元思考。

根据必修下册第一单元选文构成、单元人文主题以及学习任务群的归属，我们可以将史传文思辨性教学作为思辨性阅读与表达任务群下的一个子课题。

2. 紧抓文本特征，守正教学内容

文本特征包括问题的类特征和个性特征。在教学设计的过程中，要遵循阅读教学的一般规律，兼顾以下两点：基于“这一类”文本的固有价值与“这一个”文本

的独特价值，以确定教学目标及其内容。

以《鸿门宴》为例，从类的归属上，它属于史传文。史传文既是运用史学笔法展现历史客观规律、包罗众生万象的历史载体，又是运用文学手法还原历史事件、再现历史人物的历史体裁的文学作品，故史传文最根本的性质即是史学与文学的统一，所以史传文不但具有史学的特点，而且具有文学的特点。

从史学的角度，可以让学生接触到大处着眼、小处入手的读史方法，由表及里探究历史事件内在逻辑的方法。例如，从长时段的角度看待具体历史事件，与其他史料参考对比，用常理去推理。初步养成透过现象寻求本质的阅读习惯。教学《烛》和《鸿门宴》这两篇史传，可以围绕我“历史的‘长短’与‘表里’”设置整体性的学习情境。引导学生立足较长的时段理解“退秦师”这一具体的历史事件，寻找历史的真相，从楚汉相争全过程的角度思考鸿门宴对历史发展有何作用，思考历史事件发展的内在动因等等。

从文学的角度，可以着眼于欣赏人物形象、把握历史事件，并在此基础上探究作者的写法以及对历史事件的思考与评价。

在“这一类”文本固有价值认知的基础上，我们还要进一步挖掘文本的“这一个”独特的教学价值。本单元的史传文包括《烛之武》《鸿门宴》，但编者并没有合为一课，一方面是因为《鸿门宴》篇幅较长，宜乎单列，另一方面是因为这两篇课文的教学要求和重点有所不同。

如何明确不同文本的独特教学价值，附在教材课文后面的“学习提示”可以给我们提供参考。梳理“学习提示”，我们发现，“人物描写”与“叙事艺术”是基于《鸿门宴》“这一个”文本的教学中重点，偏向于《鸿门宴》的文学属性。有人会说，那不是又落入旧的

教学俗套了吗？这里有必要澄清一下“思辨性阅读”和“思辨性（内容）任务”两个概念。“思辨性阅读”是一种思维方式，着力培养的是学生的批判性思维，思辨性阅读任务不等同于否定传统任务，只要是符合为思辨性思维的，比如史传文中人物形象的赏析等，这些相延已久的教学任务，在本单元的教学中当然还可以继续使用。

3. 研读单元任务，引导学生质疑探究

生发和设计思辨任务最简明的思路，就是从单元学习任务入手。统编教材语文必修下第一单元单元学习任务二，要求同学们对本单元的史传仔细阅读，对感兴趣的、认为值得探究的问题认真思考，写成评点。你可以就任务中的这几个问题或选择其中一个展开探究，也可以自己设计问题进行研究。我在组织教学的时候选择了司马迁对鸿门宴的记述有没有“不合常理”的地方这个思辨情境和任务。自主阅读，开放思辨，承认和尊重了每个学生在阅读中的认知差异，尊重了学生的多元理解，这是教学的起点。它能够最大限度地调动学生质疑的积极性，也能让语文教师第一时间了解学生对于本文的认知现状以及认知需求。而这恰恰是因材施教，以“学生为主体”开展教学活动的前提。

收集整理学生交上来的“《鸿门宴》质疑‘菜单’”。我发现既有史实逻辑的质疑，也有文学角度的质疑。而以文学角度质疑居多，而文学角度的质疑问题又以人物形象的解读质疑最多，人物形象的质疑又以项羽居多。这体现了大部分学生的认知现状与认知需求。于是我决定以人物形象质疑为核心推动阅读研讨。

在众多人物形象的质疑问题中，我把学生苏诗画关于项羽人物形象的质疑作为思辨的核心任务，因为这个质疑能够统摄全文、提纲挈领，能在思辨探究的过程中辐射其他人物形象质疑。

以下是学生的质疑：

《鸿门宴》中我认为项羽的人物塑造又不合理之处，项羽在历史上的评价其实使有褒有贬的，但在《鸿门宴》中，我只感受到他“贬”的一面，在文中他冲动易怒，养虎为患，看不出刘邦的危险性。如果项羽真的只是像《鸿门宴》中所写的那样，那他使靠着什么获得如此多成就的呢？仅仅只是凭自己冲动鲁莽、骄傲自大吗？我觉得不是这样的。但《鸿门宴》中也许是为了突出刘邦和张良的智勇双全，完全忽略了项羽的形象到底是什么样的。以上使我认为不合理的方面。

（二）搭建有效支架，深入思辨探究

确定了思辨核心任务之后，紧接着就是搭建有效支架，指导学生的思辨探究。这里的有效支架分别指的是“逻辑方法”和“资料拓展”。

我们可以在思辨探究中融入史传文思辨阅读的逻辑方法。古人有“评史”“论史”“疑史”的传统，借鉴王夫之的方法论，我把“浚而求之”“博而证之”“协而一之”的方法论引入《鸿门宴》的思辨阅读教学中加以运用。

1. “浚而求之”

重在一个“浚”字，“浚”就是梳理。在课堂教学中我首先要求学生重返文本，细读深思，重新梳理核心质疑任务。因为学生的质疑很多时候凭的是阅读直观感受，大多停留在感性认识层面，因此质疑的表述本身就不够严谨合理。于是，我要求学生跟着我一起重新梳理表述质疑。同时，给了他们两个抓手：第一，要在对文本反复、不断深化的理解中进行探究，不能脱离文本。第二，从前人的注释、评说中获取灵感。

首先，学生重返文本，从《鸿门宴》中找出直接刻画项羽的相关文字。同时，结合教材关于《史记》纪传体的体例特点。探究梳理出第一个质疑点：《鸿门宴》节选自《史记·项羽本纪》，项羽的主人公身份毋庸置疑。就人物形象塑造而言，重点应是项羽的形象。但从文字数量来说，直接写项羽的远不及写刘邦的多，甚至还没有写项伯的文字多。

同时，有同学据“学习提示”里的评说：《鸿门宴》的人物描写历来为人称道，正如清人郭嵩焘所说：“鸿门之宴写得子房如龙，樊哙如虎，是史公极得意文字。”发现《鸿门宴》中为评说家称道的人物形象塑造竟然不是主角项羽，而是配角张良、樊哙之类。

通过上述根据文本和前人评说的分析探究，我们重新简要梳理了刚才的质疑：

项羽形象塑造之疑：（1）直接刻画项羽的文字并不多，主角不“主”。（2）项羽的人物形象塑造乏善可陈，人物“立”不起来。（3）次要人物（如樊哙）反成司马迁之“极得意之文字”。

2. “博而证之”

在重新梳理了学生质疑之后，我们把探究聚焦在以下问题：在鸿门宴的记述中，司马迁淡化了对项羽形象的直接刻画。是有意还是无意而为之呢？如何评价这一写法？

如何解决这个问题？我们提醒学生封闭、孤立地文本阅读已经不能解决这个问题了，要对问题做出相对全

面的认识和评价,必须主动搜集、阅读与文本相关的材料,尽可能全面细致地在实证的基础上进行推理和判断。如《项羽本纪》全文以及《史记》中的其他传记(主要是各个人物自己的传记)进行补充和整合,由此探究司马迁在人物描写、叙事艺术的写法。

通过对《史记·项羽本纪》中其他项羽描写的经典片段的阅读赏析,学生们不觉惊叹:“这才是我们心目中的西楚霸王啊!这样的人物刻画才不负《史记》‘史家之绝唱,无韵之离骚’之名。”

紧接着,我们又查找了《高祖本纪》和《史记·樊哙灌列传》中鸿门宴的相关文字。分析梳理发现:刘邦在鸿门宴上的表现在《高祖本纪》中写的不如《项羽本纪》中详细;樊哙在鸿门宴上的表现在樊哙自己的传记里写的也不如《项羽本纪》中详细。由此,我们可以推理判断:在鸿门宴的记述中,司马迁同学淡化对项羽形象的直接刻画,是有意为之。不是我们以为的考场上审题错误,作文写偏题了。但项羽是《鸿门宴》的主角又是无疑的,那我们该如何通过《鸿门宴》去全面认识和评价项羽的人物形象呢?我提出问题,让学生一起讨论探究。

3. “协而一之”

辨读文本,自圆其说。经过激烈的讨论、辩驳。大家达成以下共识:

(1) 项羽是《鸿门宴》的主人公。就人物形象分析而言,我们应该把人物形象的重点或者说终点落在项羽身上,而不能只止于对每个人物的零碎分析。厘清其他角色的塑造和项羽形象的关系,明确文中塑造的其他人物都应与塑造项羽这个人物形象有关。

(2) 烘云托月识项羽。烘云托月法,是指对作品所描写的主要对象不作正面的刻画,而是通过写周围的人物和环境,使其鲜明突出的写作方法。运用烘云托月法要注意处理好“云”和“月”的关系。其中“月”是主,“云”是次。铺陈写云,须“意在月处”,笔笔绘“云”,实为字字画“月”。就《鸿门宴》而言,项羽是月,其余人物都是云。

对话达成共识后,我们又重新返回文本。继续探究下一个问题:司马迁《鸿门宴》通过烘云托月的手法塑造了一个怎样的项羽?在烘云托月全面分析《鸿门宴》中的项羽形象之后,是不是就结束了呢?如何去验证分析结果的“合理性”?有没有参照系去衡量检测。我让学生继续思考:司马迁《鸿门宴》中对项羽的刻画,和他最后的点评,是否一致?《项羽本纪》中最后司马迁的评论,会发现一个特点,即司马迁在对人物的刻画

上,和他最后的点评,基本是一致的。

(三) 以史为媒,以文为马,发理性之声

在思辨性阅读教学的基础上,我们继续思辨性表达的训练。让学生针对自己或同学提出的其他质疑,细读文本,深入思考,试着通过自己的思辨探究,形成自己的观点和看法,并写一段评点文字。

三、关于思辨性阅读与表达教学的几点反思

(一) 思辨性阅读不等同于否定、批判

思辨的目的是为了辨明是非,这种质疑与反驳首先是“理性”的,它不以肯定或否定为目的,而以合理的判断为宗旨,以建构与发展为方向。

(二) 思辨性阅读是以文本为中心

“文本中心”意味着,面对文本,无论是“立”,还是“破”,无论是质疑,还是辩护,都要尊重文本本身的要素、结构与逻辑,基于客观的文本说话,基于文本的事实说话,基于文本的逻辑说话。

(三) 教学活动的开展以学生为主体

开展思辨性教学,首先要承认和尊重每个学生在阅读中的认知差异,尊重学生的多元理解,这是教学的起点;教学的过程,就是师生之间、生生之间基于文本的对话,因为对话是判断是非优劣的唯一途径。

(四) 分析论证的“合理”是相对的

批判性思维追求的是“合理”。当然,这个共识是开放的,因为任何“合理性”都是具体和相对的,而不可能是抽象和绝对的,所以批判性思维不仅是理性的反思,也是理性的开放。

(五) 关于建设思辨性阅读的教学范式

思辨性阅读教学取得开展,并不取决于范式的有无,而是取决于思辨性阅读的教学价值与现实可能性。正如余党绪先生所说的:“开展思辨性阅读,培养学生的批判性思维品质,未必一定要有个什么范式作为依托。比范式建设更迫切的,是改善教育者的思维方式与思维品质。”

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中教科书 语文 必修 下册[M]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年版)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2018.
- [3] 司马迁. 史记[M]. 中华书局, 2016
- [4] 王夫之. 读通鉴论[M]. 中华书局, 2013.
- [5] 余党绪. 思辨性阅读怎么教[M]. 上海科学技术文献出版社, 2023.