分类号：　　密　　级：

学　号：20212104002　　单位代码：10759

# 石河子大学

## 硕士学位论文

# 基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学策略研究

学位申请人　王冰冰

指导教师　俞燕　副教授

申请学位类别　专业硕士

专业名称　教育

研究领域　学科教学（语文）

所在学院　文学艺术学院

中国·新疆·石河子

2025 年 5 月

分类号：　　密　　级：

学　号：20212104002　　单位代码：10759

# 石河子大学

## 硕 士 学 位 论 文

# 基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学策略研究

学　位　申　请　人　王冰冰

指　导　教　师　俞燕 副教授

申 请 学 位 类 别　专业硕士

专　业　名　称　教育

研　究　领　域　学科教学（语文）

所　在　学　院　文学艺术学院

中国·新疆·石河子

2025 年 5 月

# Research on Teaching Strategies for High School Ancient Essays and Essays Based on the Task Group of "Speculative Reading and Expression"

A Dissertation Submitted to

**Shihezi University**

In Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

**Master of Education**

**By**

**Wang Bing-bing**

**(Subject teaching language)**

Dissertation Supervisor: Prof. Yu Yan

May, 2025

# 石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

## 学位论文独创性声明

本人所呈交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：于冰冰　　时间：2025年 5 月 19 日

## 使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：于冰冰　　时间：2025年 5 月 19 日

导师签名：俞磊　　时间：2025年 5 月 19 日

# 摘要

《普通高中语文课程标准》明确提出“思辨性阅读与表达”这一学习任务群，对标“思维发展与提升”这一语文核心素养，重在发展学生的思辨能力、提升学生的思维品质。而在与该任务群对应的统编版高中语文教材中，古代论说文占据着重要地位，其凝练的说理语言、严密的论说思路、独特的表达方式及深厚的文化底蕴，均表现出了古代论说文独特的思辨特质，在发展学生的辩证思维和批判性思维、增强学生思维的逻辑性和深刻性方面具有独特的优势。基于此，本研究将基于“思辨性阅读与表达”任务群的培养要求，探索更具有文体针对性的高中古代论说文教学策略。

首先，本研究是在明确“思辨性阅读与表达”学习任务群与古代论说文这两个核心概念的基础上，将元认知理论、建构主义理论及支架式教学理论作为支撑本研究的理论依据，并对统编版高中语文必修教材中的古代论说文进行了整理与分析。其次，基于“思辨性阅读与表达”任务群的相关要求对高中古代论说文教学现状进行分析，综合运用问卷调查法、访谈法及观察法在 H 市 D 中学展开调查，采取定量与定性相结合的统计分析，掌握高中语文教师和学生对“思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学的认知情况，以及教学和学习过程中思辨能力的培养情况，并从教师和学生两个方面发现现存的问题与困境。然后，在分析调查结果的基础上，从教师和学生两个方面归结基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学存在的问题及原因，针对教学中存在的问题，从教学视野较为局限，重知识轻思维培养；教学内容解读浅表，缺乏深度批判思辨；教学重阅读疏表达，缺乏语言实践活动；评价方式偏重传统，忽视思辨能力评价等方面进行归因分析，针对学习中存在的问题，从学生学习动机功利化，思维内驱力不足；缺乏质疑批判精神，独立思辨意识薄弱；语言表达能力欠佳，思维外显程度较低等方面进行归因分析。最后基于归因分析，结合新课标要求、相关理论依据、教材及学情，探讨“思辨性阅读与表达”任务群与高中古代论说文的契合之处，主要从教师的“教”提出优化策略：在教学目标层面要做到整体关照，以培养理性思维能力为重，以核心素养为引领，明确学习任务群的要求，通过深挖教材助读系统，确定单元教学目标，然后结合文本个性与学情，设置针对的思辨目标；在教学内容层面要注重精细解读，聚焦论说内容，设计思辨问题，驱动思辨活动，创设思辨情境，营造良好氛围，激发思维活性，援引思辨资源，深化思辨过程，发展辩证思维，搭建思维支架，融入逻辑知识，训练逻辑思维，鼓励质疑发问，挖掘论说情理，培养批判思维；在教学方式层面要做到读写融合共生，如学习论说章法，积累思维经验，丰富口语表达，培养论说语感，展开思辨写作，夯实表达能力；在教学评价层面要侧重考查思辨能力，关注思辨过程，开展多样性评价，引导学生参与，倡导多元化评价。

**关键词：**思辨性阅读与表达；高中语文；古代论说文；教学策略

# Abstract

The standard of ordinary senior high school Chinese curriculum clearly puts forward the learning task group of "speculative reading and expression", benchmarking the Chinese core literacy of "thinking development and promotion", focusing on the development of students' speculative ability and the improvement of students' thinking quality. In the unified edition of the senior high school Chinese textbook corresponding to the task group, ancient argumentation plays an important role. Its concise argumentation language, strict argumentation ideas, unique expression and profound cultural heritage all show the unique speculative characteristics of ancient argumentation. It has unique advantages in developing students' dialectical and critical thinking, and enhancing the logicality and profundity of students' thinking. Based on this, this study will be based on the training requirements of the "speculative reading and expression" task group, to explore a more stylistic oriented teaching strategy of ancient senior high school argumentation.

First of all, on the basis of clarifying the two core concepts of "speculative reading and expression" learning task group and ancient argumentative writing, this study takes metacognition theory, constructivism theory and Scaffolding Teaching Theory as the theoretical basis to support this study, and collates and analyzes the ancient argumentative writing in the unified edition of senior high school language compulsory textbooks. Secondly, based on the relevant requirements of the "speculative reading and expression" task group, the current situation of senior high school ancient argumentative teaching was analyzed. The survey was carried out in D Middle School of H city by using the method of questionnaire survey, interview and observation. The statistical analysis combining quantitative and qualitative analysis was adopted to grasp the cognition of senior high school Chinese teachers and students on senior high school ancient argumentative teaching under the "speculative reading and expression" task group, as well as the cultivation of speculative ability in the teaching and learning process. The existing problems and difficulties were found from two aspects of teachers and students. Then, on the basis of the analysis of the survey results, from two aspects of teachers and students, it sums up the problems and reasons of the ancient senior high school argumentative teaching based on the "speculative reading and expression" task group. In view of the problems in teaching, the teaching vision is more limited, and the knowledge is more important than the thinking training; The interpretation of teaching content is superficial and lacks deep critical thinking; The teaching emphasizes reading but neglects expression and lacks language practice; The evaluation method focuses on tradition, neglecting the evaluation of speculative ability and other aspects of attribution analysis, aiming at the problems in learning, from the utilitarian learning motivation of students, the lack of thinking drive; It lacks the spirit of questioning and criticism, and the consciousness of

independent speculation is weak; The poor language expression ability and the low level of thinking externality were analyzed. Finally, based on the attribution analysis, combined with the requirements of the new curriculum standard, relevant theoretical basis, teaching materials and learning situation, the paper explores the agreement between the "speculative reading and expression" task group and the ancient senior high school argumentation, mainly from the teacher's "teaching" to put forward optimization strategies: in the teaching goal level, we should pay attention to the whole, focus on the cultivation of rational thinking ability, take the core literacy as the guide, and clarify the requirements of the learning task group; At the teaching content level, we should pay attention to fine interpretation, focus on the content of argumentation, design speculative issues, drive speculative activities, create a speculative situation, create a good atmosphere, stimulate thinking activity, invoke speculative resources, deepen the process of speculation, develop dialectical thinking, build thinking support, integrate logical knowledge, train logical thinking, encourage questioning, excavate argumentation reasons, and cultivate critical thinking; At the level of teaching methods, it is necessary to achieve the integration of reading and writing, such as learning the argumentative composition, accumulating thinking experience, enriching oral expression, cultivating the sense of argumentative language, developing speculative writing, and strengthening the expression ability; At the teaching evaluation level, we should focus on the ability of speculation, pay attention to the process of speculation, carry out diversity evaluation, guide students to participate, and advocate diversified evaluation.

**Key words:** Speculative reading and expression; High school Chinese; Ancient argumentation; Teaching strategy

# 目录


摘要..... I
Abstract..... II
第 1 章 绪论..... 1
1.1 研究背景及意义..... 1
1.1.1 研究背景..... 1
1.1.2 研究意义..... 4
1.2 核心概念界定及理论依据..... 5
1.2.1 核心概念界定..... 5
1.2.2 理论依据..... 7
1.3 研究现状..... 11
1.3.1 国外研究现状..... 11
1.3.2 国内研究现状..... 12
1.4 研究方法..... 18
1.4.1 文献研究法..... 18
1.4.2 问卷调查法..... 18
1.4.3 访谈法..... 19
1.4.4 观察法..... 19
第 2 章 高中古代论说文选篇分析及教学现状调查..... 20
2.1 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文选篇情况分析..... 20
2.1.1 选篇梳理..... 20
2.1.2 选篇分析..... 20
2.2 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学现状调查..... 22
2.2.1 调查目的和调查内容..... 22
2.2.2 调查过程..... 23
2.2.3 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学现状分析..... 25
第 3 章 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学问题归因..... 46
3.1 基于“思辨性阅读与表达”任务群的教师古代论说文教学问题归因..... 46
3.1.1 教学视野较为局限，重知识轻思维培养..... 46
3.1.2 教学内容解读浅表，缺乏深度批判思辨..... 47
3.1.3 教学重阅读疏表达，缺乏语言实践活动..... 48

3.1.4 评价方式偏重传统，忽视思辨能力评价 ..... 50
3.2 基于“思辨性阅读与表达”任务群的学生古代论说文学习问题归因 ..... 51
3.2.1 学习动机功利化，思维内驱力不足 ..... 51
3.2.2 缺乏质疑批判精神，独立思辨意识薄弱 ..... 52
3.2.3 语言表达能力欠佳，思维外显程度较低 ..... 53
第 4 章 基于“思辨性阅读与表达”任务群的统编版高中古代论说文教学策略 ..... 55
4.1 整体关照思辨目标：培养理性思维能力 ..... 55
4.1.1 以核心素养为引领，明确学习任务群要求 ..... 55
4.1.2 深挖教材助读系统，确定单元教学目标 ..... 57
4.1.3 结合文本个性与学情，设置针对的思辨目标 ..... 60
4.2 精细解读论说经典：注重深度批判思辨 ..... 62
4.2.1 聚焦论说内容，设计思辨问题，驱动思辨活动 ..... 63
4.2.2 创设思辨情境，营造良好氛围，激发思维活性 ..... 65
4.2.3 援引思辨资源，深化思辨过程，发展辩证思维 ..... 67
4.2.4 搭建思维支架，融入逻辑知识，训练逻辑思维 ..... 70
4.2.5 鼓励质疑发问，挖掘论说情理，培养批判思维 ..... 72
4.3 积极创设语言实践：实现读写融合共生 ..... 75
4.3.1 阅读内化：学习论说章法，积累思维经验 ..... 75
4.3.2 语言输出：丰富口语表达，培养论说语感 ..... 78
4.3.3 读写迁移：落实思辨写作，夯实表达能力 ..... 81
4.4 即时反馈多元评价：侧重考查思辨能力 ..... 83
4.4.1 关注思维过程，开展多样化评价 ..... 83
4.4.2 引导学生参与，倡导多元化评价 ..... 85
结语 ..... 88
参考文献 ..... 89
附录 ..... 93
致谢 ..... 102
作者简介 ..... 103
导师评阅表 ..... 104

# 第 1 章 绪论

语文课程标准在变革中不断创新，逐渐达到了成熟与完善的新高度。在此过程中，“语文学习任务群”的引入，无疑为语文教学组织形式带来了一次重大的革新，其中“思辨性阅读与表达”任务群不仅是本次课标修订中的一大亮点，同时也是语文教师在实际教学中面临的一项难点。该任务群指向的是学生思辨能力和思维水平的提升，但由于思维素养具有内隐性，思维活动过程一般不显现于外，难以被直接感知，导致教师在教学过程中往往会忽视对学生思辨能力和思维素养的培育，在学生的古代论说文学习中，思维也并未得到充分的锻炼与发展，距离思辨性地阅读和思辨性地表达仍存在一定的差距。基于此，本研究将在“思辨性阅读与表达”学习任务群和具备思辨特质的高中古代论说文教学之间寻找契合点，帮助古代论说文教学中“思辨性阅读与表达”任务群的真正落实，推动新课程改革下语文教学趋向思辨性发展。

## 1.1 研究背景及意义

### 1.1.1 研究背景

#### 1.1.1.1 社会日益呼唤和培养思辨性思维

思辨性思维方式强调对于问题的全面审视、理性分析和批判性判断，培养思辨性思维是时代的发展对语文教育和人才培养的现实要求。在这个日新月异的时代，传统的知识和技能已经无法满足人才培养的要求，人们需要高水平的思维来应对发展如此飞快的时代。当前全球教育改革的焦点普遍集中在培育具备批判性思维、创新能力以及问题解决能力等核心素养的人才上，经济合作与发展组织(OECD)曾向世界强调 21 世纪的学生掌握无定式的复杂思维方式最为重要，其中创造性、创新批判思维，问题解决与决策能力和学习能力是学生必备的核心技能。由此观之，思辨能力是合乎时代需求的一种能力，是透过表象深入洞察事物本质的一种内在力量，具备思辨能力的人绝不是浅尝辄止、泛泛而谈，而是在纷繁复杂的状况中始终保持独立、理性思考的品格，这也就要求学生在信息化的浪潮中不能盲目跟从、随波逐流，而应拥有独立思考的勇气和智慧，以批判性的眼光审视信息，以理性的态度分析问题，确保自己的思考不被偏见和误导所左右，做到独立推理、独立分析、独立解决，以更好地理解问题的本质并适应信息时代的生活，因此学校教育要将培养学生的思辨能力和思维素养放在突出地位，毕竟“教育要培养一

个人成才，很重要的一个因素在于思维”[①]。

#### 1.1.1.2 新课程改革深入实施的基本要求

语文新课程改革将课程内容的思想性和学生思维能力的培养置于极其重要的地位。《普通高中语文课程标准》（2017 年版 2020 年修订）不仅在语文课程性质中提到要“发展思辨能力，提升思维品质”[②]，在课程基本理念中强调“语言文字运用与思维密切相关，语文教育必须同时促进学生思维能力的发展和思维品质的提升”[③]，而且更是基于语文学科本质凝练了学科核心素养，强调要培养学生“思维发展与提升”这一核心素养，并将“增强形象思维能力、发展逻辑思维、提升思维品质”[④]设立为与之相对应的思维发展目标。同时，新课标也在语文学科核心素养和学生的语文实践基础上精心设计了“语文学习任务群”，将“思辨性阅读与表达”设立为七大必修任务群之一，这一思维型任务群在必修 8 学分中占据 1.5 学分，27 课时，明确指出思辨性阅读篇目中中国古代优秀作品不少于 1/2，形式包含写作、专题讨论与辩论，兼顾思辨性阅读与思辨性表达，该任务群旨在促进学生辩证思维和批判性思维的发展，注重对学生逻辑思维能力的系统培养，专注于提高学生的理性思维水平，在 18 个学习任务群中有着独特的定位和功能。此外，语文学科核心素养已有机融入“一核四层四翼”[⑤]高考评价体系，新时代高考也在不断地改革考试内容和考试形式，从“考知识”转向为“考能力素养”，更加突出对学生关键能力和思维品质的考查。通过以上一系列的变化，可以看出关注学生思维能力的发展与提升，加强学生思维能力的培养，特别是思辨能力的培养已成为当下语文教育的重要使命，因此改变当下教师大量讲解分析的教学模式现状，追求以自主、合作、探究性学习为主的学习方式，注重对学生思维过程和思维方法的有效引导，增强学生思维的逻辑性和深刻性，推进学生思维与语言能力的同步发展是一线教师亟需去落实的重要任务。

#### 1.1.1.3 学生思维能力发展的内在需求

从人的认知方式和思维特点来看，学生思维发展的总体趋势是从低级到高级，从直观具体的思维模式逐渐转向更为抽象的逻辑思维，高中阶段是学生思维发展成熟的关键期。少年期（主要是初中生）通过学习已具备一定的审美体验，直觉思维和形象思维都得到了发展，并且“少年期开始已有可能初步了解辩证思维规律，到青年初期基本上可

[①] 姚林群. 语文何以滋养生命:语文深度教学研究[M].福州:福建教育出版社,2022:16.
[②] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:1.
[③] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:2.
[④] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:6.
[⑤] 顾之川. 高考语文如何落实核心素养[J].中国考试,2018,(10):48.

以掌握辩证思维”[①]，在高中阶段，学生的抽象逻辑思维能力占据主导地位，逻辑思维、辩证思维和创造思维都在迅速发展，他们的思维趋向独立，会尝试依靠自己的力量去发现问题、解决问题，主动获取知识，建构自己的逻辑思维体系，因此，在高中阶段着重培养学生的思辨能力和思维素养，是与其身心发展规律相契合的。但在当下高中文言文教学中，灌输式教育仍然存在，部分教师在教学实践中，依然存在着对学生思维能力启发和培养不够重视的现象，这种单向的教学模式往往使得学生处于被动接受的状态，思维被限制于教师的教学框架中，缺乏进行深度思考和独立分析的机会，并且古代论说文的语言结构跟表达方式与现代汉语存在显著差异，思想内容与现代生活存在着时空上的隔膜，学生理解困难且缺乏兴趣，多是未深入文本的浅表学习，这些都在一定程度上抑制了学生原本能够自然发展的思维能力，阻碍其思维能力向更深更广层次发展，导致学生思维发展与提升效率低下。因此，教师在教学过程中应该遵循高中学生的思维发展规律，积极引导并帮助学生发展辩证思维和批判性思维，提升思辨能力，以契合学生日渐增长的思维发展需求，促进学生高阶思维的发展。

#### 1.1.1.4 古代论说文被忽视的思辨价值

中国古代论说文自先秦诸子的说理散文发展而来，内容丰富，类型多样，其语言精炼形象又气势充沛，论证方式多样且具有逻辑性，篇章结构层次分明、匠心独运，在论证的过程中更是融入了古代文人志士鲜明的独到见解和深邃的哲理思考。然而“诸子散文虽以思想取胜，但揆诸事实，往往有圆凿方枘之弊”[②]，离真正的“思辨”距离尚远，因此，对这类文本展开思辨性教学，在发展学生的辩证思维、逻辑思维和增强学生思维的灵活性、逻辑性、深刻性方面具有显著的优势。并且在“思辨性阅读与表达”任务群中，“学习目标与内容”就有关于“阅读古今中外论说名篇”的具体表述，要求在阅读这类文本时，学生能够“分析质疑，多元解读，培养思辨能力”[③]，能够有理有据、逻辑清晰地表达自己的观点，有针对性地进行讨论和辩驳，可见学习古代论说文是落实学习任务群要求、发展学生思维能力和培养语文核心素养的一个重要渠道，而且古代论说文在统编版高中语文教材文言文篇目中占比较大，选篇也愈加丰富，各册均有分布，对学生的逻辑思维水平的要求也逐渐递增，这些都表明教师应该重视古代论说文的思辨性教学。但在当前的高中文言文教学中，多数教师面对类型多样的文言文作品，较少根据不同文本的体式特点和风格进行区别教学，而是简单地采用固定的传统文言文教学模式，关注的也大多是古代论说文的基础知识和表层内容，课堂上按部就班的进行传统地讲解与解读，忽视对这些古代作品的“再思辨”，教学中缺少对学生思维过程和思维方法的

[①] 朱智贤,林崇德. 思维发展心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2002:479.
[②] 褚树荣. 思辨何为:“思辨性阅读与表达”解读[J].语文学习,2018,(08):60.
[③] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.

指导与训练，教学整体重认同而轻质疑、重阅读而疏表达，学生的思维外显程度明显较低，这样的教学方式无疑是低估了古代论说文的深层价值，也未能充分发挥其在培养学生思维能力方面的潜力。

## 1.1.2 研究意义

### 1.1.2.1 理论意义

完善了高中古代论说文教学理论，丰富了学习任务群的理论研究。本论文将高中“思辨性阅读与表达”任务群与语文核心素养相结合，通过分析阐释“思辨性阅读与表达”这一学习任务群的相关概念、内容和目标等，以“思辨性阅读与表达”为核心，基于元认知理论、建构主义理论和支架式教学理论，选取统编版高中古代论说文作为内容分析的载体，进行综合性的研究，深入挖掘古代论说文的思辨内涵与思辨价值，充分借助古代论说文培养学生的思辨能力，既贯彻落实了新课标的教学要求，帮助一线教师对“思辨性阅读与表达”任务群的教学实施有一个更清晰的认识，又丰富了高中古代论说文教学的理论体系，为一线教学提供一定的理论支持，从而促进高中古代论说文的有效教学。

### 1.1.2.2 实践意义

首先，丰富高中古代论说文教学策略，将古代论说文教学引向深入。研究期望通过梳理分析新课标中“思辨性阅读与表达”任务群的相关要求与教学提示，立足于学生学情，依托于统编版教材，从教学目标、教学内容、教学方式、教学评价四个维度切入，将相关理论研究具体化、实践化，以此来拓宽教师的教学思路，探索更合理的高中古代论说文教学路径，让学生在教师的有效引领下走向深度学习，进一步提升其思维素养。

其次，提升教师的思辨教学能力，构建有深度的思辨性课堂。教师是“思辨性阅读与表达”教学的主导者、激发者，本研究通过梳理归纳新课标的相关要求和建议，帮助教师加强对古代论说文文本深层内涵的挖掘，提升教师文本解读能力，设计具有启发性、逻辑性和针对性的问题来激发学生的思辨兴趣，从而构建真实有效的思辨性课堂，教出古代论说文的个性，也充分发挥古代论说文在思辨性教学中的价值潜力。

最后，发展学生的思维品质，以提升语文核心素养为根本追求。学生是“思辨性阅读与表达”学习的主体，研究期望通过开展古代论说文的思辨性教学，帮助学生确立和发挥自身在学习过程中的主体地位，让学生在真实的学习情境中与经典对话，通过批判、发现、推理、分析和归纳等思维活动的进行，于思辨中寻求新观点、新思路，从而有效培养学生独立思考的习惯和理性、多元的思维方式，发展学生的逻辑思维、批判性思维等高阶思维，促进学生思辨能力的发展和语文核心素养的提升。

## 1.2 核心概念界定及理论依据

### 1.2.1 核心概念界定

#### 1.2.1.1 “思辨性阅读与表达”学习任务群

从“思辨性阅读与表达”任务群的命名情况来看，该任务群一方面关注的是“具有思辨性特征的阅读活动”，另一方面则是“具有思辨性特征的表达活动”，其中“思辨性”是最为核心的要素。“思辨”不等于一般的思维，它是分析、比较、抽象、概括、实证、推理、批判与发现，注重理性的辩证思维与批判性思维，既是一种基于理性的高阶思维活动，也是一项思维技能，要求个体能够走出自身的局限，对事物进行客观地、逻辑地、批判地、多元有界地探索，在深度思考活动中逐渐把握事物的本质。而新课标也为该任务群的理解和实施指明了培养目标，要求该任务群旨在“引导学生学习思辨性阅读和表达，发展实证、推理、批判与发现的能力，增强思维的逻辑性和深刻性，认清事物的本质，辨别是非、善恶、美丑，提高理性思维水平”[①]。由此可见，该思辨性任务群强调的是“求真”，能够帮助学生在阅读与表达的过程中摒弃“主观”与“随意”，获得“客观”与“严谨”，对于发展学生的理性思维和理性精神，有着重要的意义和价值。

从“思辨性阅读与表达”任务群“学习目标与内容”的相关阐述来看，该任务群主要由“思辨性阅读”和“思辨性表达”两部分组成。首先，“思辨性阅读”的学习内容主要分两类，一类是“古今中外论说名篇”，另一类则是“近期重要的时事评论”。该任务群要求“课内阅读篇目中中国古代优秀作品不少于 1/2”[②]，因此古代经典论述名篇是学生学习的重点，要求学生在学习这类作品时，能够做到在把握作者观点、态度及语言特点的基础上，突破传统一贯的接受与认同，深入辨析作者论说的逻辑和方法；而对于时事评论，要求学生能够以理性的眼光和思维去分析作者评说的立场、观点及方法，做到辩证地看待事物或问题；此外，该任务群还要求学生在阅读各类文本时，能够做到辨析质疑推论的合理性，多元解读，将自己的认识深入。其次，“思辨性表达”的学习内容也包含两类，一类是以写作为主的书面表达，另一类是以讨论和辩论为主的口语表达，不论是哪种表达形式，都要求学生基于有理有据的逻辑推论进行立论和驳论，在表达中能做到逻辑清晰、言辞缜密、以理服人。最后，需要注意的是，“思辨性阅读”与“思辨性表达”二者并非分而治之、各自为政的存在，而是围绕“思辨”这一特质相互依赖、相互交织、相互促进的，它们始终是一个整体。

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:18.
[②] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.

从“思辨性阅读与表达”任务群“教学提示”的相关内容来看，该任务群总共 27 课时，要求“写作 3 篇以上，专题讨论与辩论不少于 3 次”[①]，而该任务群总共对应三个单元，这就要求每个单元大概是 9 个课时的教学时长，并且每个单元都必须有相应的讨论、辩论及写作等表达活动；在教学内容及教学方式上，该任务群强调以专题性学习为主要方式，要求教师以教材的单元人文主题或学生关心的话题为核心，让学生进行阅读、鉴赏、表达、交流与探究，在深度学习中不断内化并有效输出；在教学过程中，教师要发挥主导作用，关注学生的思维过程，采用恰切的方法对学生进行适时合理地引导，自觉地引导学生的思维向着理性方向发展；而且教师还应该适时适度地补充一些相关逻辑知识，以便帮助学生在复杂的思维过程中理清思路并获得全面的认识，并且这些知识也要做到清晰、简明、实用和有效。

“思辨性阅读与表达”强调思辨性阅读与思辨性表达的均衡发展，要求二者互相拓宽彼此的思维空间，共同关注学生理性思维水平的提高，注重发展学生的辩证思维和批判性思维等高阶思维品质，新课标中关于该任务群培养目标、学习内容以及教学提示的相关阐释也为该任务群下古代论说文教学的目标设定和方法选取提供了依据和指导。

#### 1.2.1.2 古代论说文

“古代论说文”是基于古代文体学视角提出的概念，属于古代散文的范畴，具有鲜明的文体特征。最早揭示论说文性质与特点的是南朝的刘勰，其在《文心雕龙》“论说”一篇中指出“论”主要是阐述观点，精研某一道理的一种文体，而“说”源于战国策士的游说之辞，强调“巧喻”，要求以言辞说服他人，更关注“说”的技巧，“理形于言，叙理成论”[②]，用精炼的语言说明了论说文是明辨是非，研究道理的文章。

论说文在划分形式上是非常多样的。明代徐师曾将“论”列为理论、政论、经论、史论、文论、讽论、寓论、设论等，形式繁杂多样，若与现代论说文进行比照，则可概括为政论、史论、事理论、文论等[③]。当代学者陈必祥将古代论说文划分到理性散文之中，并具体分为论、辨、议、碑、原、说、杂文等体式[④]。褚斌杰认为古代论说文起源于诸子百家的讲学语录，这些辩论性的语录体散文及策论、奏表、议对都属于论说文，并将古代论说文细化为“论、说、辩、议、原、解”[⑤]六种不同的表现形式，“论”主要是针对某一问题或事理进行辨析和深入地探究，重在严密论证，包括政论、史论等；“说”与“论”相近，主要是表达自己的观点、阐述自己的思想，范围上会更宽泛一些；

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.
[②] 刘勰. 文心雕龙[M].上海:上海古籍出版社,2015.
[③] 章明寿. 谈古代论说文[J].淮阴师范学院学报(哲学社会科学版),1999,(06):93.
[④] 陈必祥. 古代散文文体概论[M].郑州:河南人民出版社.1986.
[⑤] 褚斌杰. 中国古代文体概论[M].北京:北京大学出版社,1990.

“辩”侧重于质疑、辩驳和陈述个人的观点；“议”更多的是发表观点的议论，包括向朝廷呈上的议论性公文和个人私下发表的议论性文章；“原”主要是追本溯源、探求本质；“解”重在解释阐述，正名辨理，这几类论说文形式虽各有特点，但其核心都在于说理。于津津则从文体的角度将古代散文划分为史传文、论说文、杂记文、应用文四类，并将“论”“说”“辩”“原”“解”等名篇的文章都归于论说文的范畴[①]。刘世祥同样指出中国的论说文最初是从诸子讲学的语录逐渐发展形成的，虽然在不同时期有不同的称谓和分类标准，但其核心和目的始终是一致的，即摆事实、讲道理、阐述作者的观点与见解[②]。论说文既具有理论的逻辑性，还具备独特的文学性。古代论说文在经营构思及谋篇布局中具有理论性、条理性，有着明晰的论说形式，论事说理善用修辞、寓言、类推等方法，使抽象的道理具有鲜明的形象性，语言文辞与思想、理论密切契合，饱含感情性[③]。章明寿强调古代论说文除了说理透辟、情理融合之外，还善用稽古、比喻、夸张等文学手法，多方引申，含义深远[④]。

可以看出，关于论说文的界定尚未形成定论，在前人关于古代论说文观点的基础上可知，论说文有狭义和广义之分，狭义的论说文专指题目中带“论”或“说”，广义的论说文则重在内容及其议论的方式，“论”强调逻辑，“说”则侧重表达，论说文还被称为议论文、论辩文，其除了具备一般文言文的共性之外，还具有自身独特的文学特点，虽然在不同的历史阶段和不同作者的创作实践中，在不断地发展，内涵得到丰富，表现形式也有所增加，但无论怎样变化，其本质核心始终如一，它始终是一种以议论、述说为主要表达方式，重在明辨事理、阐发见解和表达主张的文体，具有说理透彻、情理融合、文质兼美的特性。但也由于古人受所处的社会环境的影响和个人思想情感的介入，古代论说文与真正的“纯理性思辨”存在着显著的差异。因此，本文将从广义的角度界定统编版教材中的古代论说文，以教材中鲜明的古代论说文和部分具有论说性质的古代散文为例展开研究，深入地挖掘选文的思辨价值。

## 1.2.2 理论依据

### 1.2.2.1 元认知理论

元认知属于认知心理学的范畴，最早由弗拉维尔（Flavell）提出，他在《认知发展》中明确指出元认知是认知主体对自身的认知能力和认知过程的认知与监控，也就是对个

[①] 于津津. 浅谈古代论说文体[J].中学语文教学,1996,(01):33-34.
[②] 刘世祥. 我国古代论说文产生及演变的轨迹[J].中国成人教育,2005,(02):71-72.
[③] 雷恩海,杨小红. 论说之体制暨文学性释证——以《文心雕龙·论说》为中心[J].兰州大学学报(社会科学版),2017,45(06):27-38.
[④] 章明寿. 谈古代论说文[J].淮阴师范学院学报(哲学社会科学版),1999,(06):95.

体认知的认知[①]，他认为元认知主要由“元认知知识”和“元认知体验”构成。而布朗（A.Brown）在其基础上对认知过程进行了深入地研究，并且关注到了元认知的动态性特征，指出“元认知是指个人具备的思考与参与学习活动的知识，并且懂得如何去控制”[②]，即“元认知知识”和“元认知调节”。国内的一些学者也对元认知理论的概念和构成进行了深入地探索，董奇在《论元认知》中指出元认知与思维品质联系密切，实质上就是个体对认知活动以及认知过程的自我意识、自我控制、自我反省与自我调节[③]。张庆林认为元认知是“认知主体对自己认知加工过程的觉察、评价与调整”[④]。

学界虽尚未形成关于元认知概念的统一定义，但对元认知的认识却有一定的共性，即“元认知知识”“元认知体验”和“元认知监控”共同组成了元认知。“元认知知识”是个体已经积累并掌握的关于认知活动的一般性知识，包括对认知主体、认知任务、认知目标及策略的知识，通常稳定地存储于主体的长时记忆中，为个体进行学习的控制和调节活动提供知识背景。“元认知体验”是个体在进行认知活动的过程中所产生的一种认知或情感体验[⑤]，即认知主体对知识获取的感受以及自身情绪变化的感知，积极的元认知体验能够充分调动主体的认知潜能和认知热情，促进认知任务的高效完成。“元认知监控”是元认知的核心，是认知主体对整个学习活动随时进行的自我监控和调节，个体在认知过程中做出认知计划并进行持续的监控检查与分析，不断调整修正策略，最后进行评价反思和总结，促使自己达到预期的学习目标。在实际认知活动中，这三个因素之间相互联系、相互促进、共同作用，是一个有机的整体。

总的来说，元认知就是认知个体对自身认知和认知过程所进行的持续地思考、监控与调节，对于帮助个体摆脱认知的局限性、拓宽对认知的管理范畴有着重要的意义。高中阶段是学生思维发展的关键时期，学生在进行古代论说文的思辨性学习时有着元认知的潜能，而且元认知也是培养学生思辨能力的重要内容，基于元认知理论的指导，教师应该帮助学生激活元认知知识，让学生对自身的能力、阅读的文本知识和阅读的策略有更清晰的认知；帮助学生维持积极的元认知体验，让学生在古代论说文的学习过程中明确学习动机，不断调整学习感受，增强学习的认同感和获得感，以此来激发学生的思辨兴趣和思辨潜能；引导学生自主监控调节认知活动和认知过程，让学生能够对自己的思辨性阅读与思辨性表达过程进行及时地观察、灵活地调节和深入地反思，从而让认知活动变得更高效。

#### 1.2.2.2 建构主义理论

[①] Flavell,Jonh H. Cognitive development[M].Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice Hall Inc,1977:107-123.
[②] 张雅明. 元认知发展与教学[M].合肥:安徽教育出版社,2012:3.
[③] 董奇. 论元认知[J].北京师范大学学报.1989(01).68-74.
[④] 张庆林. 当代认知心理学在教学中的应用——如何教学生学会学习和思维[M].重庆:西南师范大学出版社,1995:249.
[⑤] 董奇. 论元认知[J].北京师范大学学报,1989(01):70.

建构主义是西方认知心理学派的重要分支，最早源于皮亚杰所提出的“认知结构说”，之后科恩伯格、维果茨基、布鲁纳等人从多个方面对其进行了发展与完善，形成了一套认知学习理论，建构主义重在强调教师的教和学生的学，其理论的核心观点主要包括知识观、学生观、学习观、教师观、教学观几个方面。

建构主义的知识观强调知识的动态性和相对性，认为知识“既不是客观的东西，也不是主观的东西，而是个体与环境交互作用的过程中逐渐建构的结果”[①]，知识会随着学习者认知及实践经验的不断丰富而得到深化和改写；学生观认为学生是学习的主体，学生在学习中会不自觉地利用丰富的个体经验去建构与理解新知，并且每个学生都是不断发展的、独特的个体，具有一定的差异性，教师应该尊重个体的差异，引导学生“生长”出新的知识经验；学习观强调“学习是积极主动的意义建构和社会互动的过程”[②]，认为学生的学习是基于原有的知识经验基础，在分析、推理、质疑、发现、总结、反思等认识活动中主动建构自己的知识体系，不断完善已有的认知结构，同时，学习也是一个社会互动的过程，需要学习共同体的参与，在众多学习者交流协作的过程中互相促进、共同成长，学习观还认为学习具有情境性，在特定的情境中学习知识，学生才能够获得更为直观具体的感知；教师观指出教师是学生学习活动的组织者、合作者和引导者，教师应该着重关注如何教以及如何促进学生主动学习、主动进行知识的意义建构；教学观认为教学并非简单的知识传递，教师应将学生学会学习作为教育目标，在明确学生已有经验的丰富性和差异性的基础上，有针对性地帮助学生建构自己的知识体系，关注对学生高阶思维和认知的调动与发展，努力为学生创设合适的学习情境，营造平等自由的学习氛围，最大程度地调动学生学习的积极性，使学生乐于主动完善自己的认知结构。

以建构主义理论为基础，探讨基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学，有如下启示：“思辨性阅读与表达”任务群重在培养学生的理性精神，发展学生的实证、推理、批判与发现的能力，所以教师在教学中不能将知识直接灌输给学生，而应该充分发挥学生的主体性地位，发掘学生学习古代论说文的内在动力，通过真实情境引导学生利用已有的知识经验，对知识进行主动探索、主动发现与主动建构，在质疑思辨中引导学生思维的深入发展，调动高阶思维活动，从而对知识形成创造性的理解。

#### 1.2.2.3 支架式教学理论

“支架式教学”是由建构主义理论衍生而来的分支型教学理论。“支架”最初是建筑行业的一个专业术语，指建筑中起支撑、支立作用的脚手架，具有目的性、支撑性和临时性的特征，后来“支架”被运用在教育教学中并形成了“支架式教学”的教学模式，

[①] 施良方. 学习论[M].北京:人民教育出版社,2001:168.
[②] 蒋小红. 教育心理学[M].济南:山东人民出版社,2014:2.

其诞生源于维果茨基的“最近发展区”理论，他认为学生的学习在现有的水平和潜在的发展水平之间存在着一个过渡的“最近发展区”，即学习者“借助成人帮助所能达到的解决问题的水平与独自解决问题所达到的水平之间的差异”[①]，教育者需要做的是走在学习者发展的前面，找到学习者的“最近发展区”并确定教学目标，为学习者搭建合理的支架、提供针对性的帮助，最终使学习者跨越最近发展区以达到潜在的发展水平，从而完成对所学知识的意义建构。目前，关于“支架式教学”的内涵众说纷纭，并未形成统一的概念界定，欧共体“远距离教育与训练项目”的相关文件给出了较为权威的“支架式教学”定义，即“为学习者构建对知识的理解提供一种概念框架，将复杂的学习任务分解，以便于学习者对问题进行深入理解”[②]。

在明晰“支架式教学”定义后，还需要充分了解“支架式教学”的特征、支架类型以及教学实施的各个环节。首先，支架式教学具有动态性、灵活性和渐撤性的特点，教师所提供的“支架”辅助应该随着时间推移和学生水平的变化而实时调整或逐步淡出，最终由学习者独立自主地完成学习任务。其次，支架类型比较多样，通用的支架类型如：为学生提供范例或模板参考，让学生能举一反三的范例支架；解决学生文本理解障碍的背景支架；促进学生深入思考，引导学生逐步解决学习任务的问题支架；提高学生学习兴趣，引导学生积极自主探究的情境支架；给予学生适当点拨和适度意见的建议支架；将抽象的内容具象化的表格、思维导图、图片、关系等图表支架。最后，支架式教学具体操作的环节和步骤为“搭建支架、创设情境、独立探索、协作学习、效果评价”[③]，教师应当在学生学情、现有的学习水平与潜在的发展水平之间选择合适的支架类型进行搭建，通过情境创设让学生对已有的认知结构进行同化或顺应，支架式教学依赖于学习者积极主动的学习与探究，强调课堂教学的生成性，因此，教师在课堂上应鼓励学生先进行自主探究和自我建构，然后再以协作学习的形式促进学生的深入探究，在教学活动将要结束时，要求师生、生生之间按一定的评价标准和原则进行多种形式的评价。

基于支架式教学理论，探讨基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学，有以下启示：教师在开展古代论说文的思辨教学时应当基于学情和学生解决问题的需要，结合学生现有的发展水平确定“最近发展区”，利用概念框架、情境、协作等学习要素为学生的学习思考提供各种形式的引导与辅助，通过“支架”的构建与淡出、撤离，引导学生逐步解决实际问题，让学生无限接近于目标发展水平，实现学生对古代论说文知识与方法的自我构建和思维能力的自我发展，使学生最终成长为一个独立的学习者。

[①] 武启云. 新编教育学[M].沈阳:东北大学出版社,2014:61.
[②] 何克抗. 建构主义教学模式、教学方法与教学设计[J].北京师范大学学报:社会科学版,1997(5):74-81.
[③] 何克抗. 建构主义革新传统教学的理论基础（上）[J].电化教育研究,1997,(03):6.

## 1.3 研究现状

国内外专家学者及一线教师高度重视学生思维能力与素养的培育，其中国外学者对思辨能力和批判性思维的研究相对较早，构建了较为完善的理论体系，其教育理念和思维训练方法中的诸多方面对语文教学具有一定的借鉴意义。国内自语文新课程标准实施以来，关于“思辨性阅读与表达”任务群和高中文言文教学方面的理论与实践研究已取得了一定成果，但是将文言文具体细化，聚焦于古代论说文这一文体类型的研究较少，尤其是基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学策略的研究成果寥寥可数，这说明本课题仍有充足的研究空间。

### 1.3.1 国外研究现状

经过文献梳理发现，国外虽没有“思辨性阅读与表达”的说法，但“Critical Reading”与之高度重合，即“批判性阅读”，批判性思维是其核心关键的思维类型，强调读者要以批判的眼光看待文本。

批判性思维最早源于苏格拉底的“助产术”，注重通过启发、反诘的形式引发人们的质疑，强调个人的思考和反思，柏拉图在此基础上提出了“理性教育”的理念，认为教育的根本任务是训练人的心灵和培养人的理性，笛卡尔指出正确的知识源于完整的理性思考过程，而非仅凭个人直觉经验，随后，霍布斯、孟德斯鸠、伏尔泰等人均对思维的发展有所论述，直到二十世纪，批判性思维才逐渐系统化。美国教育学家约翰·杜威在其著作《我们怎样思维》中提出的“反省性思维”直接推动了批判性思维运动的发展，所谓“反省性思维”其实与批判性思维高度一致，是“对某个问题进行反复的、严肃的、持续不断的深思”[①]，要求学习主体能够主动分析论证、权衡判断，在证据和理性思考的基础上得出结论，弗拉维尔的“元认知”同样强调个体的自我反省，要求对自己的思维进行监控和调节，爱德华·格拉泽尔则认为批判性思维包括深思质疑的精神、掌握逻辑推理的知识以及灵活运用这些态度和知识的能力。

批判性思维的概念内涵随着理论研究的深入在不断地扩充，理论研究的深化也推动了更为丰富的实践尝试，批判性思维逐步走向教育教学领域，被欧美国家纳入课程改革，批判性思维能力也成为了学科课程重要的培养目标，布鲁姆关于“记忆、理解、应用、分析、评价、创造”的思维能力层级划分以及特尔斐项目实验提出的批判性思维能力结构模型等都是批判性思维能力培养走向教学运用的具体体现，至此，批判性阅读教学方式也就自然发展起来，如 L.E. Hafner 指出批判性阅读能够促使个体在语言运用的过程中

[①] [美]约翰·杜威著. 我们怎样思维经验与教育[M].姜文闵译.北京:人民教育出版社,1991:1.

更具有条理性，在质疑、讨论中不断明晰概念、优化思维过程[①]。Spache 和 Berg 认为思辨性阅读的核心在于其对文本信息进行细致地分析和准确地判断，从而深入理解文本内涵[②]。国外虽然没有直接以学习任务群的形式组织教学内容，但也在积极探索多样化的教学方式来发展学生的思辨能力和批判性思维，如专题教学、项目式学习、任务驱动教学等，都强调以实际问题或任务为导向，以学生为中心，注重学生的主动学习和实践能力，重视培养学生的思维能力和综合素养，这些教学方式与“思辨性阅读与表达”任务群在教学本质上是殊途同归的。

总的来说，国外关于“批判性思维”和“批判性阅读”的理论与实践研究较为丰富，也更为系统全面，这对本研究从宏观上把握“思辨性阅读与表达”学习任务群教学具有启发作用，能够更加清晰地定位该任务群的教学目标，并设计出更符合学生思维发展的教学活动和学习任务，避免走入权重失衡的误区。

## 1.3.2 国内研究现状

### 1.3.2.1 “思辨性阅读与表达”学习任务群的研究现状

通过文献梳理发现，对“思辨性阅读与表达”学习任务群的研究大多集中在概念内涵研究、教学方式研究和教学策略研究三个方面。

首先，关于“思辨性阅读与表达”任务群概念内涵的研究。余党绪老师早在其实践探索的基础上，提出了“思辨性阅读”即“指导学生以批判的态度阅读理性的文本”[③]，在内容选择、阅读态度以及阅读过程中均要充满理性化、批判性和思辨性。《普通高中语文课程标准》（2017 年版 2020 年修订）则对“思辨性阅读与表达”学习任务群给出具有统一定义的权威性概念解读，即“引导学生学习思辨性阅读和表达，发展实证、推理、批判与发现的能力，增强思维的逻辑性和深刻性，认清事物的本质，辨别是非、善恶、美丑，提高理性思维水平”[④]。这也引起了众多研究者以新课标为依托对该任务群进行更为细致化的解读。如褚树荣将该任务群解释为“思辨性思维为主导的阅读与表达”，并将“批判性思维”作为“思辨性思维”的解释[⑤]。陈兴才认为“思辨”旨归于批判性思维，是一种高阶或深层思维，体现为读写学习活动的品质[⑥]。荣维东同样指出“思辨”对应“批判性思维”，其主要指向分析、评价、创造等高阶思维技能[⑦]。舒文昌认为该

① Hafner.L.E.Improving Reading in Middle and Secondary Schools[M].New York:Macmillan Publishing Co.Inc,1974.
② Spache.G.D.&P.C.Berg.The Art of Efficient Reading[M].New York: Macmillan Publishing Company,1984.
③ 余党绪. 我的阅读教学改进之道:思辨性阅读[J].语文教学通讯,2014,(28):5.
④ 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:18.
⑤ 褚树荣. 思辨何为: “思辨性阅读与表达”解读[J].语文学习,2018,(08):59.
⑥ 陈兴才. “思辨”:阅读与表达的品质保障——兼评几个设计案例[J].教育研究与评论(中学教育教学),2018,(10):23.
⑦ 荣维东. 关于“思辨性阅读与表达”任务群的思辨性解读[J].语文建设,2023,(01):5.

任务群重在培养学生的思辨性思维和理性精神，“阅读与表达”既是两种学习路径，又是两项重要的学习内容[①]。陆志平和张克中二人则将该任务群的学习内容细分为“思辨性阅读”与“思辨性表达”两类，思辨性阅读的学习内容由论说名篇和时事评论组成，思辨性表达则包含学习书面表达、阐发观点和学习讨论、辩论这两部分[②]。可以看出，研究者们基于概念内涵视角开展研究，为具体的教学活动提供更为清晰明确的方向，本课题也将基于此任务群的培养要求，并与古代论说文教学相结合，探索高效教学策略，促进教学实践的开展。

其次，关于“思辨性阅读与表达”任务群教学方式的研究。该任务群在教学方式上最明显的特点就是“整合”。在学习情境的整合方面，黄梓健指出个人核心素养呈现于学生在真实情境中解决真实问题的过程中，一个能够促进学生能力提升和品格形成的情境，应当整合单元主体、学习内容、学习进程和学生水平等关键要素[③]；任佳茹认为将个人体验情境、社会生活情境、学科认知情境融入学习活动中，学习才能真正发生，这种真实的学习情境有利于促进学生的深度思考和思维能力的快速发展[④]。在教学目标的整合方面，褚树荣认为语文专题学习最终指向语言、思维、审美和文化素养，其目标是训练语文关键能力，对语文核心素养四个方面的培育并不存在先后的线性顺序[⑤]。在教学资源的整合方面，张玉新强调思维能力迁移是思维培育的前提，主张整合多学科及旧教材资源，包括论辩性文本、传统经典文本，质疑纠正旧教材中经典篇章既定结论，并建议整合一些具有思辨价值的时文、娱乐文本来丰富课程资源[⑥]；朱德勇则关注到了语言材料的多重功能，强调要整合不同专题的教学资源，设计探究式学习任务和开放式学习任务来拓展学生视野，激发学生思维的灵活性[⑦]。以上研究基本都要求对各种学习和教学要素进行整合，这种单元整合的教学方式具有整体性、系统性、情境性和综合性等特点，有助于发展学生的核心素养。但如何合理整合多篇文本进行专题教学设计，如何创设真实有效的学习情境，如何整合教学目标并将其细化为具体、可操作的学习任务，以及如何评价该任务群下单元教学效果，依然缺乏具体系统的实践策略，这一方面研究尚需进一步深入探讨。

最后，关于“思辨性阅读与表达”任务群教学策略的研究。李倩从思辨性阅读教学的角度提出要对经典文本进行深层次地挖掘和开发，设置有效合理的问题引导学生思辨，鼓励质疑提问引发观点争鸣，进而锻炼学生的思辨能力，最后她强调教学应该“从教”

① 舒文昌. “思辨性阅读与表达”任务群读解[J].中学语文,2019,(28):53.
② 陆志平,张克中. “思辨性阅读与表达”任务群的理解与实施[J].语文建设,2019,(03):6.
③ 黄梓健. 高中“思辨性阅读与表达”学习任务群大单元教学设计研究[D].赣州:赣南师范大学,2023.
④ 任佳茹. “思辨性阅读与表达”学习活动设计研究[D].通辽:内蒙古民族大学,2023.
⑤ 褚树荣. 从实验室到田野:学习任务群视域中的专题学习[J].语文学习,2018,(02):47.
⑥ 张玉新. 整合:思辨性阅读的有效策略[J].中学语文教学,2017,(08):8-12.
⑦ 朱德勇. 整合教学资源,培育理性思维——“思辨性阅读与表达”学习任务群教学探索[J].教育研究与评论(中学教育教学),2018,(11):69.

转向“从学”，重视学生“学的活动”的丰富性和完整性[①]。王玉萍认为思辨性教学应该循序渐进、逐步深入，强调从分析把握文本主线、课堂问题质疑探究的角度开启思辨，从感悟文本内容、文本拓展对比的角度强化思辨，从借助学习资源、加强实践活动的角度深化思辨[②]。姜胜成指出高中语文教学存在着学生阅读思维过于单一且主体性不明显的问题，进而提出教师要引导学生进行深度阅读，做好问题导引促进学生思考和表达，创设互动课堂、情境体验式课堂让学生在自主的探讨交流中提升思维能力[③]。练友蓉则结合高中语文单元教学主题，采用单元教学的方式，从组织单元写作、鼓励学生表达、短时评价反馈来倡导个性化的学习，强化思辨能力，其教学策略的侧重点在“读、写、思”几个方面[④]。王国华同样主张从单元主题、单元文本、情境打造、拓展延伸几个方面开展“听、说、读、写、练”教学[⑤]。吴丽淑视角独特，思路清晰，强调要从课前调研和引进多元化的学习项目两个方面来把握教学现状和创新教学方式[⑥]。程霄玮认为该任务群教学策略实施的基本流程分为三个部分，一是学习并总结思维方法来启发思辨，二是分析质疑并多元解读来深化思辨，三是反思并阐发观点来展示思辨[⑦]，并且按古代、现当代、外国经典文本进行分门别类的教学策略开发，非常具有针对性。以上研究提出的教学实施策略确有可借鉴之处，然而大多研究所列举，所依托的文本内容在教材中较为分散，包括不同任务群、不同单元、不同主题、不同体裁的文章，未能充分体现“思辨性阅读与表达”任务群的独特指向性。

综上，目前研究者们对“思辨性阅读与表达”任务群进行着各个角度的研究与实践，为一线的语文教学提供了参考，也对本研究具有较强的指导与借鉴意义。但在新课程标准理念的指导下，将“思辨性阅读与表达”学习任务群与其所指向的高中语文统编版必修教材三个单元的古代论说文紧密结合的研究相对较少，以整个单元作为教学资源开展整合式的读写思辨性教学探讨也比较欠缺。并且已有研究更多的是倾向于对“思辨性阅读”的研究，割裂了阅读与表达的有机关联，令“思辨性表达”处于附属地位，而这种“表达”除了书面表达，还有口语表达，但目前关于思辨性口语交际的研究显得较为薄弱。在该任务群的教学评价领域，能够在教学实践中具体应用并实际操作的评价策略还缺乏深入的研究。以上这些都说明该任务群仍有一定的空间可进行深入的探索。

#### 1.3.2.2 高中古代论说文教学研究现状

[①] 李倩. 高中语文思辨性阅读教学策略[J].语文天地,2019,(28):63-64.
[②] 王玉萍. 思辨性阅读与表达在高中语文教学中的应用策略探析[J].考试周刊,2021,(83):46-48.
[③] 姜胜成. 思辨性阅读与表达在高中语文教学中的应用对策探析[J].考试周刊,2021,(88):34-36.
[④] 练友蓉. 高中语文思辨性阅读与表达单元教学策略分析[J].高考,2022,(36):60-62.
[⑤] 王国华. 高中语文“思辨性阅读与表达”单元教学策略研究[J].中学语文,2023,(26):88-89.
[⑥] 吴丽淑. 高中语文“思辨性阅读与表达”单元任务群教学策略研究[J].新课程导学,2023,(12):95-98.
[⑦] 程霄玮. 高中语文“思辨性阅读与表达”教学策略研究[D].漳州:闽南师范大学,2019.

经梳理发现，目前对高中古代论说文教学的讨论主要有教学价值、教学问题及教学策略研究，关于古代论说文教学的实践研究比较全面，这为本课题开展实践探索给出了参考。

首先，关于高中古代论说文教学价值的研究。研究者们多从审美教育、理性思维、说理能力、思辨性阅读与表达、文化素养等方面探究古代论说文的教学价值。周成霞关注到了古代论说文的审美教育价值，认为应“让学生从事理的论述中去体会作者的情感美，表达的语言美，论证的形象美，思维的创造美”[①]。康祥指出先秦诸子的论说类文本是培养学生说理能力的重要教学资源，有利于培养学生独立思考意识，形成个人独到的认知观念[②]。刘佳鑫从发展学生的思辨性阅读与表达的能力、培养学生的论说语感、传承中华优秀传统文化、提升学生的审美能力四个方面来强调古代论说文的教学价值[③]。刘金虎和方星移都认为通过古代论说文教学可以加强学生的逻辑思维训练，发展学生的质疑能力，增强学生的表达能力，培养学生解决现实问题的能力[④]。成倩则从古代论说文师心独见的论说观点、逻辑清晰的论说思路以及犀利精密的论说语言等思辨性特征出发，强调古代论说文教学在发展学生思辨思维、引导理性表达、促进德性养成方面具有独特价值[⑤]。以上多样性的研究视角为我们全面理解古代论说文的教学价值提供了一定的指导意义。

其次，关于高中古代论说文教学问题的研究。高佳欣指出教师在古代论说文教学中较少做到“因体定教”，文体意识较为薄弱，重知识讲解，忽视文化渗透，而学生在古代论说文学习中缺乏主动性，学习动机功利化[⑥]。公延彤从多角度分析问题，较为透彻且全面，认为教师在古代论说文教学中不但重“言”轻“文”，忽略文体特征，而且教学流程固化、情境单一，忽视专题教学及学习任务，单一解读文本，缺乏分析质疑精神，导致古代论说文的教学效果不够显著[⑦]。汪柳昕认为在教师层面：教师依然是教学的主导者，教师对自己的角色存在认知偏差，自身欠缺一定的文本研读意识，也缺乏激发学生学习兴趣的教学方法；在学生层面：学生对文本文体知识比较匮乏，对论说文重视程度不足且学习中缺乏有效的学习方法[⑧]。李亚萍指出当前依然存在着“强调知识而忽视思维能力”的教学趋势，标准化的问题与试题评估致使学生无法呈现自己的思维过程，单一的评价标准也限制了学生的创新和探索欲[⑨]。以上文献从不同角度揭示了当前古代

[①] 周成霞. 论说文教学中应注重审美教育[J].职业教育研究,2006,(11):72.
[②] 康祥.《先秦诸子选读》与中学生说理能力的培养[D].西安:陕西师范大学,2015.
[③] 刘佳鑫. 高中古代论说文专题教学研究[D].长春:东北师范大学,2022.
[④] 刘金虎,方星移. 论高中古代论说文教学对学生理性思维的培养——以统编高中语文教材必修下册第八单元为例[J].中学教学参考,2022,(31):9-11.
[⑤] 成倩. 基于古代论说文文体特征的思辨性阅读教学[J].中学语文教学参考,2023,(36):21-23.
[⑥] 高佳欣. 统编高中语文必修教材古代论说文教学研究[D].淮北:淮北师范大学,2020.
[⑦] 公延彤. 统编本高中语文教材古代论说文教学研究[D].长春:长春师范大学,2021.
[⑧] 汪柳昕. 部编本高中语文论说类文言文教学现状分析及策略研究[D].长沙:湖南大学,2023.
[⑨] 李亚萍.“思维发展与提升”素养下高中古代论说文阅读教学研究[D].洛阳:洛阳师范学院,2024.

论说文教学中存在的问题，并提出了相应的见解，为本课题进行问题的归因分析提供了一些方向，但部分问题仍是浮于语文教学的表面，对造成古代论说文教学多方面问题的内部原因的研究还有待优化。

最后，关于高中古代论说文教学策略的研究。李琳以文本细读法、比较教学法为支撑，指出应从字、词、句、章、意切入，深入剖析古代论说文的语言、修辞、结构、逻辑及风格，从不同文体、作者、主题等角度进行比较来拓宽学生的阅读视野，提高学生的阅读能力[①]。张晓红则创新性地从新媒体与古代论说文教学相结合的角度进行探究，指出应提高教师的媒介素养，培养学生的媒介意识，开发古代论说文教学的网络资源库并建立师生教学共同体[②]。陈美雪立足于核心素养，提倡教师要多元整合，开展单元专题教学，通过任务驱动创设思辨性学习情境，要求学生在熟读深思、阅读拓展课外资料的过程中与文本对话，同时在教学中还要关注到论说文文化渗透，提升学生人文素养[③]。此外，还有从读写结合视角出发去探究古代论说文教学的研究，研究者们关注到古代论说文在写作教学中的重要影响，并积极挖掘教材中的阅读文本，用以优化丰富写作教学的内容与方式。许可认为教学中需要发掘论说文的写作价值，将议论文教学当作高中论说文教学的课后延伸，强调从古代论说文的拟题、开篇、论点、层次、首尾等角度去学习提升议论文写作感染力的方法，以演讲、辩论、撰写调查报告和建议书、仿写和翻译等具体形式切实提高学生的语言表达能力和社会实践能力[④]。李琇宾以人教版教材古代议论性散文为例，从论点、结构、论证、叙述、修辞五个方面入手，让学生在阅读教学中学习借鉴，从而提高议论文写作水平[⑤]。以上研究者的具体实施方法为本课题“思辨性表达”研究提供了一定思路。

以上研究基本能关注到古代论说文的教学价值，综合分析教师的教和学生的学，从问题困境入手，提出有效的教学策略，为本研究拓宽了思路。古代论说文具有议论说理的独特性，在教学中应该突出这一特点，而目前的一些教学策略研究多数具有广泛的适用性，缺少具有针对性的教学方式，缺乏对学生思辨能力及思维素养的培养，因此，在寻求能够精准指导古代论说文教学的策略上，仍需要继续深入探索。而且在探讨高中古代论说文教学中，已有的研究更多的是从人教版高中语文教材中选编的古代论说文出发，对统编版高中语文教材，尤其是新编入的古代论说文关注较少，未能充分重视并适应新课标、新教材所提出的新要求，因此，关于统编版高中古代论说文教学策略的研究在当前教育背景下是必要且紧迫的。

[①] 李琳. 高中语文古代论说文教学研究[D].郑州:河南大学,2013.
[②] 张晓红. 新媒体时代高中古代论说文教学策略研究[D].天水:天水师范学院,2018.
[③] 陈美雪. 统编高中语文教材古代论说文教学策略研究[D].广州:广州大学,2022.
[④] 许可. 高中古代论说文教学与议论文写作教学结合探究[D].郑州:河南大学,2014.
[⑤] 李琇宾. 古代议论性散文对高中议论文写作教学的指导——以人教版高中语文教材必修 3 第三单元为例[J].课程教材教学研究(中教研究),2019,(Z6):21-25.

#### 1.3.2.3 基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学的研究现状

经过梳理高中古代论说文教学与“思辨性阅读与表达”学习任务群关联的相关文献，发现总体上有两种探究路径：一是关注核心素养培养尤其是“思维发展与提升”素养的古代论说文教学的相关研究；二是将古代论说文与思辨性阅读教学相融合，探究古代论说文教学的策略。

首先是关注核心素养培养尤其是“思维发展与提升”素养的古代论说文教学研究。如莫恒全认为古代论说文具有说理的形象性、情感的独特性以及语言的生动性三大特色，在严密说理的过程中展现出动人的文学色彩，是逻辑思维与形象思维的巧妙融合，对思维的培育起到积极的作用[①]。张文生在探讨“思维发展与提升”这一核心素养的培养路径时，指出高中古代议论文具备比较思维、联想思维、因果思维和对比思维这四种思维模型，分别与“直觉与灵感、联想与想象、实证与推理、批判与发现”这四种议论文思维特点相匹配，这些思维模式的构建可以帮助学生优化思维品质、拓展思维空间[②]。袁珍萍参考了认知发展阶段理论、建构主义教学理论、人本主义学习理论来将高中生核心素养的培养更加科学有效地落实在教学实践中，提出要在诵读感悟中整合语言，统筹“文”“言”关系，有效培养高中生语文核心素养要求的思维、语言等方面的能力，还要结合议论文写作指导，强化思辨训练[③]。谢鹏则以古代论说文群文阅读的形式展开教学实践，从文本标题入手，由抓中心论点到分析论证技巧，再到创设具体情境深化学生的思考[④]，教学环环相扣、层层深入，真正将学生的“思维发展与提升”落到了实处。

其次是关注古代论说文与思辨性阅读教学相融合的研究。惠立娜强调在古代论说文教学中教师要有意识引导学生生成质疑，以概念与推理等相关逻辑为先导，为学生建立逻辑图式，还原历史语境，开拓文本对话空间，使学生辩证地审视文本价值[⑤]。石碧雪认为古代论说文教学重在构建个体言语经验、发展理性思维能力、促进文化辩证理解，在“教什么”上主要体现在反思文本成见、分析文本逻辑、探究文本主旨三方面，并提出了比较探究法、专题研讨法和读写结合法等具体落实的方法，在教学过程中教师要立足文本分析，创设任务活动，延伸课外资源，在教学评价上要丰富评价主体，做到多维度评价[⑥]，该研究紧密结合新课标的要求，具有较高的参考价值。梁晨指出教师应当突破思维局限，重视教学解读，加强对古代论说文中高阶思维的认知与开发，并从文本的逻辑章法、文本语境差异、文化育人三个方面提出教学方法来加强学生高阶思维的建构，

[①] 莫恒全. 逻辑思维与形象思维的融合——我国古代议论文的特色[J].广西师院学报,2000,(01):40-43.
[②] 张文生. 旨向“思维发展与提升”的古代议论性散文单元教学[J].学苑教育,2019,(24):36.
[③] 袁珍萍. 基于语文核心素养培养的高中议论性文言文教学策略研究[D].新乡:河南师范大学,2020.
[④] 谢鹏. 基于思维发展与提升的高中议论性文言文群文阅读教学实践[J].教学考试,2021,(46):67-69.
[⑤] 惠立娜. 统编版高中语文古代论说文思辨性阅读教学研究[D].郑州:河南大学,2021.
[⑥] 石碧雪. 统编高中语文必修教科书古代论说文思辨性阅读教学研究[D].扬州:扬州大学,2022.

此外，学校也应该构建学术共同体，完善教学质量测评，实现素养目标的综合培育[①]。以上研究基本上都是侧重于思辨性阅读教学，而对于古代论说文“思辨性表达”这一部分的研究明显不足，这说明在该领域的研究仍有待加强。

综上所述，关于“思辨性阅读与表达”任务群与高中古代论说文教学的相关研究成果较为丰硕，然而“思辨性阅读与表达”任务群与高中古代论说文教学的结合研究还需做深入地探索，已有的研究存在着以下四个共性问题亟需解决：一是对于“思辨性阅读与表达”任务群下文言文教学的文体针对性研究还不够充分，已有研究较少从古代论说文出发去挖掘其丰富的内涵和思辨价值，落实该任务群具体的学习和教学要求，建构单元整合式的思辨读写教学资源；二是相较于“思辨性阅读”，“思辨性表达”的研究显得较为薄弱，尤其是口语表达这一方面，思辨性阅读中所蕴藏的写作价值也没有充分被挖掘，学生的输入与输出并不对等，导致思维无法有效外显；三是已有的研究未充分凸显古代论说文的文体特性，针对性较弱，一些教学策略基本上也适用于其他文体的思辨性阅读教学；四是将统编版教材古代论说文文本与学生思辨思维培养对接的研究尚不充分，目前关于统编版高中语文教材文本教学的研究虽有一定的研究基础，但相较于其他版本教材，统编版古代论说文篇目数量有所增加，仍有着较大的研究空间和挖掘潜力。基于此，本研究将“思维发展与提升”的语文核心素养作为探索高中古代论说文教学的理论指引，在遵循文言文教学规律的基础上，深入把握古代论说文的内涵特质，发现教学中存在的问题，思考古代论说文教学的原则，将古代论说文教学与“思辨性阅读与表达”学习任务群紧密结合，进一步探究高中古代论说文教学中发展学生高阶思维的有效策略，增强语文教学的思辨性，让学生能够从思辨的角度学习古代论说文，延伸思维的深度，在多样化的思维训练中培养独特的个性化思维并形成创造性的高阶思维品质。

## 1.4 研究方法

### 1.4.1 文献研究法

通过对“思辨性阅读与表达”学习任务群和高中古代论说文教学研究的相关著作、论文等文献成果进行搜集、梳理、分析，了解当前关于高中古代论说文教学的研究方向，整理出对本研究有价值的参考文献，从中筛选出对本论文有指导意义的内容和观点，从而确立本文的研究角度并形成自己的观点。

### 1.4.2 问卷调查法

[①] 梁晨. 高中语文古代论说文思辨性阅读教学研究[D].北京:中央民族大学,2023.

以教师和学生为调查对象来展开问卷调查，在 H 市 D 中学对高一、高二、高三年级部分学生及全体语文教师进行数据收集，了解高中学生基于“思辨性阅读与表达”任务群的古代论说文学习现状和学习问题，了解一线教师对“思辨性阅读与表达”学习任务群的认识以及在教学该任务群下高中古代论说文时存在的问题和难点，并对问卷调查结果进行整理、统计、分析，从而为本研究提供现实依据。

### 1.4.3 访谈法

在 H 市 D 中学高中部实地调研，通过对一线部分不同职称等级和经验水平的教师进行访谈，认真记录，了解一线教师在课堂中的思辨性阅读与表达教学的实际情况和对高中古代论说文中的思辨因子的挖掘情况，希望能够对一线教师的专业素质和水平、教学中的问题和困扰有一个更清晰的认识，在访谈调查结果的基础上进行分析和研究，给出科学、合理的对策。

### 1.4.4 观察法

在 H 市 D 中学高中部三年教学实习的过程中，笔者走进同组教师课堂进行听课观摩，实时记录教师们对古代论说文教学的重难点把握、教学内容、教学方式、师生互动、教学评价等情况，同时观察学生古代论说文的学习情况及其课堂表现，结合调查问卷与访谈，尽量减小误差，真实呈现当前“思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学的具体情况。

# 第 2 章 高中古代论说文选篇分析及教学现状调查

本章主要是对“思辨性阅读与表达”任务群下统编版高中语文教材中的古代论说文进行选篇整理与分析，明确古代论说文在教材中的分布及其编排特点，并在 H 市 D 中学开展了相关调查，以问卷调查为主、访谈及实践观察为辅的形式进行研究，分析当前高中教师“思辨性阅读与表达”任务群下古代论说文教学的实施现状及学生在学习古代论说文时思辨能力发展的现状，充分把握当前高中古代论说文阅读与表达教学在思辨能力培养方面的优势与不足之处。

## 2.1 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文选篇情况分析

### 2.1.1 选篇梳理

高中古代论说文在统编版教材中占据了较大比重，这些选文是开展思辨性“教”与“学”的依托，根据前文从广义角度界定的“古代论说文”概念，现将“思辨性阅读与表达”任务群下统编版高中教材古代论说文选文篇目进行整理归纳。（如图 2-1 所示）

| 学习任务群 | 教材 | 单元 | 人文主题 | 选文 | 作者 | 时代 | 出处 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 思辨性阅读与表达 | 必修上册 | 第六单元 | 学习之道 | 《劝学》 | 荀子 | 战国 | 《荀子集解》卷一 |
| | | | | *《师说》 | 韩愈 | 唐代 | 《韩昌黎文集校注》卷一 |
| | 必修下册 | 第一单元 | 中华文明之光 | *《齐桓晋文之事》 | 孟子、其弟子及其再传弟子 | 战国 | 《孟子·梁惠王上》 |
| | | | | 《庖丁解牛》 | 庄周及其后学 | 战国 | 《庄子·养生主》 |
| | | 第八单元 | 责任与担当 | 《谏太宗十思疏》 | 魏征 | 唐代 | 《贞观政要集校》卷一 |
| | | | | *《答司马谏议书》 | 王安石 | 北宋 | 《临川先生文集》卷七十三 |
| | | | | *《六国论》 | 苏洵 | 北宋 | 《嘉祐集笺注》卷三 |
| 注：篇名前标有*的是自读课文 | | | | | | | |

图 2-1 “思辨性阅读与表达”任务群下统编版高中教材古代论说文选篇统计

### 2.1.2 选篇分析

由以上的选篇梳理可以看出，统编教材以人文主题和学习任务群双线组织单元教学，“思辨性阅读与表达”任务群下所选古代论说文议题多元、形式多样，打破了年代的限制，在兼顾了不同的创作时期和创作风格的同时，学习深度也在逐渐加大，对学生的思维能力和思维品质的要求逐渐递增，古代论说文的整体编排既具有系统性、层次性的特征，又呈现出进阶性的文化价值，能够不断增强学生的情感认同。以下为具体分析。

#### 2.1.2.1 所选古代论说文占比较大，且基本为单元集中编排的形式

“思辨性阅读与表达”任务群对应统编版高中语文必修教材上下册的三个单元，分别为上册第六单元“学习之道”，下册第一单元“中华文明之光”和第八单元“责任与担当”，这三个单元总共 15 篇选文（包含 8 篇教读课文和 7 篇自读课文），文言文有 11 篇，其中 7 篇（包含 3 篇教读课文和 4 篇自读课文）属于比较典型的古代论说文，剩余的《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》《烛之武退秦师》《鸿门宴》和《阿房宫赋》这 4 篇是带有思辨特质的非论说文，古代论说文的选篇在该任务群下占比高达 47%。该任务群下所选篇目还非常关注文本之间的联系，基本都是采用单元集中编排的形式，单元内的选篇有着共同的人文主题，选文以多篇一课的形式呈现，古代论说文集中性的分布既便于教师打破固有的单篇教学方式，开展思辨性的专题教学，为学生创设良好的文言学习情境，也利于学生系统性的学习论说名篇，在多个文本的有机组合中打通阅读经验，进行同类主题文本的阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等学习活动。

#### 2.1.2.2 所选古代论说文经典、多样，具有鲜明的阶段性特征

所选古代论说文兼顾了先秦诸子散文、寓言体的“论辩文”、议论性杂文、事论、理论、政论、史论等多种文体类型，虽然内容和形式不尽相同，但都以议论、述说为主，有着鲜明的论述对象、主题或哲理，论说特征大致相同，在文本内容、说理方式、逻辑结构、思想情感及语言特色等方面各具特色。此外，古代论说文的选篇还涉及多个重大历史时期，尤其是先秦和唐代这两个时期，一个是百家争鸣、多元碰撞的思想解放期，一个是古文运动、文以明道的思想革新期，都是思想文化活跃发展的重要时期，故实用性较强的论说文得以发展。选篇的创作年代从先秦到北宋，时间跨度大，可以说是涵盖了论说类文言文发展的早期、发展期和繁荣期，论说文的论证思路、方法、逻辑也愈加严密成熟，展现了不同时期古人的思维发展过程和不同阶段社会的思想潮流和价值取向，其朴素的论证风格和蕴含历史视角的观点表达在启迪学生思辨方面也具有典范性。

#### 2.1.2.3 所选古代论说文紧扣教材隐性精神主线，文化价值呈现进阶性

从选文的主题内容来看，“思辨性阅读与表达”任务群在统编版必修上下册中所设计的“学习之道”“中华文明之光”“责任与担当”三个单元，学习目标依次为关注切身学习之事、理解儒道史传经典、阐释治国安邦的道理。“学习之道”顺应学生成长轨迹和时代需要，突出了理想信念的重要性，“中华文明之光”与中华优秀传统文化及悠久历史相契合，旨在深化并提升个体的文化自信，“责任与担当”与家国情怀及面向未来的使命感相契合，以唤醒并强化学生的责任担当意识，三个主题单元编排视角紧扣着

教材“理想信念”“文化自信”“责任担当”的隐性精神主线，其文化价值也由浅及深，从单一的切身问题到复杂的社会问题，从“小我”上升到“大我”，这种呈现进阶式文化价值的古代论说文编排，既有助于引导学生在理性思辨的过程中接受优秀传统文化的熏陶，获得丰富的审美体验，又有利于对学生情感、态度与价值观进行正确地引导，在研习中逐步深化学生对家国情怀的情感共鸣和认同。

#### 2.1.2.4 所选古代论说文学习深度逐渐加大，在发展学生思辨能力上具有渐进性

从选文在教材中的编排分布上来看，必修上册第六单元有 2 篇，必修下册第一单元有 2 篇、第八单元有 3 篇，选篇数量逐渐增加，在文章的理解难度与思维特征的呈现上也是螺旋式上升。从选文的学习要求和单元的学习任务来看，“学习之道”单元要求学生应准确把握作者的观点、态度及文本的逻辑思路，学习有针对性地表达和阐述，该单元侧重于认识思辨性阅读与表达的一般策略；“中华文明之光”单元多是古人对具体问题的思辨性认识，要求学生在理解文本内容和思想内涵的基础上审视其现代意义，学习作者独特的说理技巧和表达风格，做到理性地评价和客观地认识；“责任与担当”单元则侧重理解作品的现实针对性，要求学生把握作者解决现实问题的理性思维方式，学会辩证思考和理性判断，更为注重培养学生的批判性思维习惯。从单元相关的思辨读写指导来看，三个单元分别设置了“议论要有针对性”“如何阐述自己的观点”以及“如何论证”的写作知识补白，这些写作知识补白不但与本单元篇目的学习密切联系，而且互为补充，不断深入，对学生的理性表达及思维能力的要求也越来越高。由此可见，“思辨性阅读与表达”任务群下三个单元的古代论说文文本建立了一个思维的梯度，从“浅层研读”到“深层研习”，从基础性思维的培养到分析性思维的培养，最后到批判性思维的培养，以思辨性阅读与思辨性表达为主线，逐步渗透和深化，符合学生的认知梯度，也有助于学生对古代论说文知识的自我建构。

## 2.2 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学现状调查

### 2.2.1 调查目的和调查内容

#### 2.2.1.1 调查目的

本次问卷调查及访谈旨在深入了解高中教师“思辨性阅读与表达”任务群下古代论说文教学的困境以及学生在学习古代论说文过程中存在的问题，并分析把握问题产生的根源，尝试构建基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学策略，探索理性批判与多元开放相融合的高中古代论说文教学新路径，以期来改善缺乏批判性思考与

探究的传统文言文教学。

#### 2.2.1.2 调查内容

该调查围绕基于“思辨性阅读与表达”任务群的古代论说文教学和学习的现状，从教师的“教”和学生的“学”出发分别进行问题设计。教师调查内容主要包括对“思辨性阅读与表达”学习任务群和古代论说文的认识、对该任务群下古代论说文教学的实践情况、对学生思辨能力培养的关注与评价、进行古代论说文思辨教学时的困境及期望的可行性策略。学生调查内容主要包括对古代论说文的兴趣态度与关注点、在古代论说文学习中表现出的思辨能力水平、对教学内容的掌握情况及教学的反馈、在进行古代论说文学习时的困扰和对教师教学的期望。

### 2.2.2 调查过程

#### 2.2.2.1 调查问卷及访谈提纲的编撰

（1）教师调查问卷

为深入调查高中古代论说文教学对学生思辨能力和思维素养的培养情况，分析古代论说文教学中“思辨性阅读与表达”任务群落实存在的问题，更好地优化教学方式，笔者根据论文大纲共编制 21 道题（详见附录 A），其中 1-17 题为单选题，18-21 题为多选题，问卷主要围绕以下六个维度进行设计（如表 2-1）。

表 2-1 教师问卷调查维度表

| 题号 | 调查维度 |
| --- | --- |
| 1-2 题 | 教师对“思辨性阅读与表达”任务群的关注落实情况 |
| 6、18 题 | 教师对该任务群下古代论说文教学目标的设定及侧重 |
| 3、7-15 题 | 教师在古代论说文教学中的思辨教学情况 |
| 4-5、19 题 | 教师对该任务群下古代论说文教学方式的运用 |
| 16-17 题 | 教师对该任务群下古代论说文教学评价的选择 |
| 20-21 题 | 教师在教学中的困扰及期望的可行性策略 |

（2）学生调查问卷

为深入了解高中古代论说文教学中学生学习的现状、发现教师教学中的问题、增强调查数据的真实性和全面性，笔者编制了学生版问卷调查，共有 21 道题（详见附录 B），主要分为两个板块，其一是对高中学生构成情况的调查，其二是调查的核心，分为以下

四个维度（如表 2-2）。

表 2-2 学生问卷调查维度表

| 题号 | 调查维度 |
| --- | --- |
| 2、5、6 题 | 学习古代论说文的兴趣态度和关注点 |
| 7-10、12、14-16 题 | 在学习中表现出的思辨能力和思维水平 |
| 3、4、11、13、18 题 | 对教师古代论说文教学的反馈 |
| 17、19-21 题 | 学习的困扰及学习古代论说文的期望 |

（3）访谈提纲

为深入了解教师对基于“思辨性阅读与表达”任务群的古代论说文教学的认知和看法，以及教师在高中古代论说文教学中对学生思辨能力和思维素养的培养现状。研究基于以上内容设计教师访谈提纲（详见附录 C），该访谈既能补充问卷调查中难以量化的一些信息，同时也能验证调查问卷结果的准确性和可靠性。

#### 2.2.2.2 调查对象的选择和确定

本次问卷调查与访谈均在笔者实习三年的 H 市 D 中学进行。首先，H 市 D 中学是一所联合办学的普通高级中学，该校学生学习水平处于全省各校的整体平均水平，教师教学水平也与目前学科整体教学水平相符合，并且该校始终保持着与时俱进的教育氛围，经常性同其他重点高中进行教育理念、教育方法的学习交流，该校对于反映一线教学的实际情况是具有典型代表性的。其次，该校语文教师在教龄和职称分布上较为全面，既有 20 年以上教龄的资深教师、5 年以上教龄的中青年骨干教师，也有不到 3 年教龄的新教师，并且三个年级的语文教师资源配置较为均衡，能够确保数据的代表性和全面性。最后，笔者在该校有较长的教育教学实践经历，对该校的教学及师生情况等有着较为全面的了解，为本次研究调查提供了丰富的实证材料。

由于统编版教材于 2021 年才在 H 市 D 中学初步投入使用，并且“思辨性阅读与表达”任务群主要对标统编版教材必修上下册的三个单元，学生主要在高一年级接触，因此本次调查选取的高一、高二年级学生较多，高三年级学生较少，为了确保调查结果的公平性和有效覆盖性，高一年级抽取各班学号尾号是 1、3、5、7、9 的学生为样本，高二年级抽取各班学号尾号是 3、5、7 的学生为样本，高三年级抽取各班学号尾号是 3、5 的学生为样本，而教师问卷则全员覆盖三个年级 21 位老师，并抽取各年级不同教龄的教师各两位为访谈对象。最终共计发放学生问卷 400 份，有效回收 383 份，有效率 95.75%（如表 2-3），教师问卷 21 份，有效回收 21 份，有效率 100%（如表 2-4）。

表 2-3 学生问卷发放及回收情况

| 年级 | 问卷数量（份） | 有效问卷（份） |
| --- | --- | --- |

| | | |
|---|---|---|
| 高一年级 | 210 | 203 |
| 高二年级 | 115 | 112 |
| 高三年级 | 75 | 68 |
| 总计 | 400 | 383 |

表 2-4 教师问卷发放及回收情况

| 年级 | 问卷数量（份） | 有效问卷（份） |
|---|---|---|
| 高一年级 | 7 | 7 |
| 高二年级 | 7 | 7 |
| 高三年级 | 7 | 7 |
| 总计 | 21 | 21 |

## 2.2.3 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学现状分析

### 2.2.3.1 教师“思辨性阅读与表达”任务群下古代论说文教学的现状分析

（1）教师对“思辨性阅读与表达”任务群的关注落实情况

《普通高中语文课程标准》（2017 年版 2020 年修订）明确指出“思辨性阅读与表达”任务群是七大必修课程之一，与语文核心素养中的“思维发展与提升”密切相关，是对“发展逻辑思维”这一课程目标的具体化，对于发展学生的理性思维、逻辑思维和批判性思维有着重要的意义。

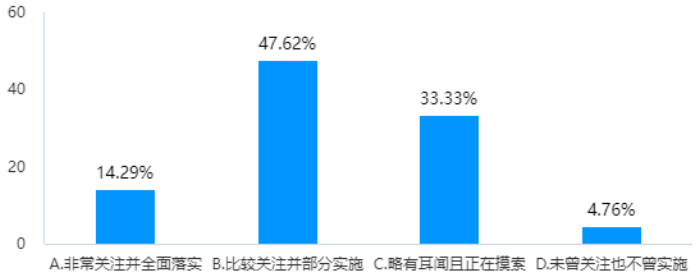



图 2-2 教师对“思辨性阅读与表达”任务群的关注落实情况

一方面，教师对“思辨性阅读与表达”任务群的关注落实程度有待提升。如图 2-2 所示，只有 14.29%的教师非常关注该任务群并能做到全面落实任务群的具体要求，47.62%的教师比较关注该任务群并且能落实一部分任务群的具体要求，但还有近四成的教师几乎不曾关注并落实该任务群的具体要求。通过访谈了解到，教师们对于“思辨性阅读与表达”任务群的理解大多限于该任务群的培养目标及大致的培养方向，但对于该任务群对标教材的哪几个单元、具体课时分配、教学方式、具体的学习和教学要求并不十分清楚，这说明有些教师对该任务群的认识还比较粗浅，缺乏更加深入的研读及教学尝试。

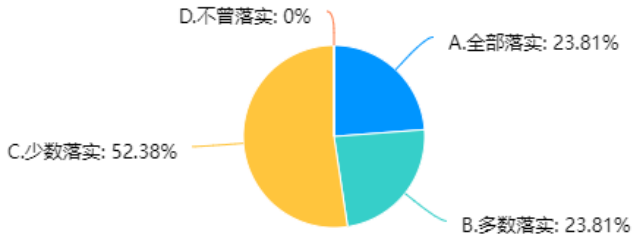



图 2-3 教师对“思辨性阅读与表达”任务群下单元学习任务的落实情况

另一方面，教师对“思辨性阅读与表达”任务群下单元学习任务的关注落实程度也有待提升。由图 2-3 所示，有近一半的教师能够做到基本落实单元学习任务的具体要求，但超五成的教师只做到了少部分落实。通过访谈了解到，教师们对新教材的助读系统（包含提示类、注释类、插图类、补白类）了解并不全面，部分教师关注到了单元学习任务的具体要求，也结合实际教学情况对一些单元读写任务进行了完善和落实，但也有一些教师忽视了单元学习任务，或是认为课时紧张无法展开，或是认为完成单篇学习任务即可，笔者通过课堂观察也发现，教师们很少采取单元教学的方式来落实单元思辨读写任务，并且在教学过程中对学生介绍单元导语提示较多，学习提示次之，单元学习任务及知识补白则甚少提醒学生关注。

（2）教师对该任务群下古代论说文教学目标的设定及侧重

教学目标是衡量教学效果的关键指标，教师制定科学、合理、可操作的古代论说文教学目标，不仅能够为教学活动提供明确的方向，同时也能够有效地促进师生之间的互动，提高教学的质量和效率。

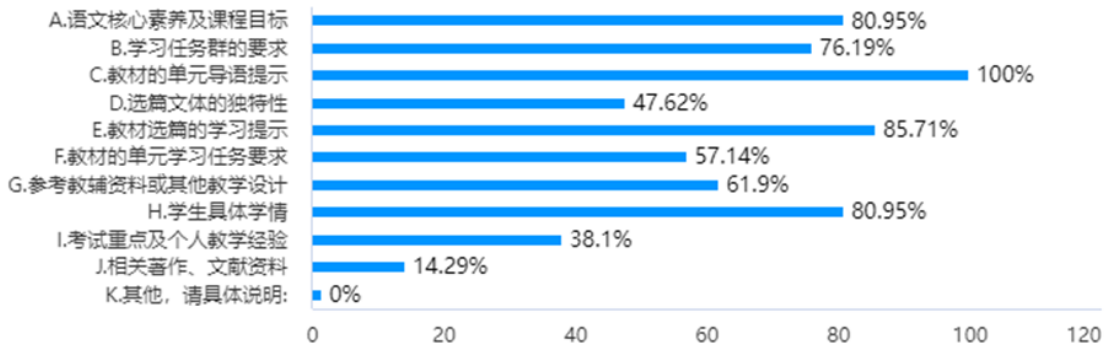



图 2-4 教师确定古代论说文教学目标的依据

教师在设定古代论说文教学目标时需要综合考虑多方面因素，如语文课程标准、教材提示、学生学情和文本特点等，而实际教学却出现了教师对教材及文本研读不够深入的问题。由图 2-4 可知，所有的教师在设置古代论说文的教学目标时都会关注教材的单元导语提示，近八成以上的教师还会关注语文核心素养与课程目标、教材选篇的学习提

示以及结合学生的具体学情去设置古代论说文的教学目标，76.19%的教师会参考学习任务群的要求设置教学目标，六成左右的教师会参考单元学习任务要求及一些其他教辅资料或教学设计来确定教学目标，近一半的教师在制定教学目标时会考虑选篇文体的独特性，而近四成教师则会结合考试重点及个人的教学经验，仅有 14.29%的教师会查找一些著作及文献资料来明确教学方向。以上说明教师在确定教学目标时，会较多考虑新课标要求、新教材提示及学生的学情，这是一个好现象，但仍有较多教师在教学目标的设定中忽视了单元学习任务的具体要求及文本文体的独特性，这在一定程度上也会影响教学目标的合理性，而且几乎很少有老师关注到古代论说文教育教学前沿，这也间接说明教师的备课理念、思路和手段较为单一，教学视野相对狭窄。

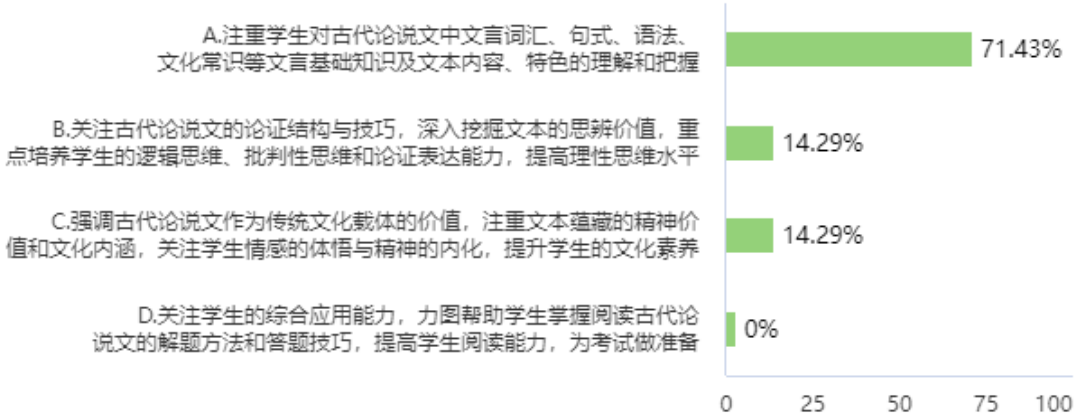



图 2-5 教师在古代论说文教学中的目标侧重

此外，教师对古代论说文教学重点的关注是有一定偏差的。如图 2-5 所示，近七成的教师将教学重点放在学生对古代论说文中文言词汇、句式、语法、文化常识等文言基础知识及文本内容、特色的理解和把握上，14.29%的教师会着重关注古代论说文的论证结构及技巧，会深入挖掘文本的思辨价值，充分发挥古代论说文在提高学生理性思维水平方面的优势，还有 14.29%的教师认为古代论说文蕴含了丰富的精神价值和文化内涵，应该将学生情感的体悟和精神的内化作为教学重点；需要注意的是，几乎没有教师偏向于应试解题技巧的教学，这也说明教师正在积极地转变教学观念。可见虽然教师大都认可“思辨性阅读与表达”任务群下文本的思辨价值和对学生思维的提升作用，但在古代论说文的实际教学中，该思辨性任务群的影响显然十分微弱，教师在教学中依然忽视发展学生的逻辑思维、辩证思维和批判性思维等高阶思维，古代论说文的教学依然缺乏深度与广度。

（3）教师在古代论说文教学中的思辨教学情况

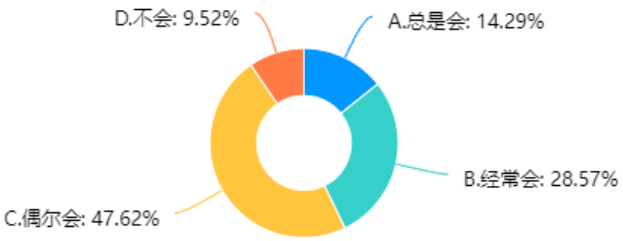



图 2-6 教师在古代论说文备课中的独立思辨情况

教师们普遍认为培养学生的思维能力至关重要，然而在增强自身的独立思辨意识方面却有待加强。当问及教师“在备课时，您是否会不依赖其他解读，独立思考文本内容并形成自己的独特见解？”由图 2-6 可知，有四成左右的教师基本会不过度依赖其他解读，对古代论说文进行独立备课，能做到独立思考问题并形成个人的独特见解，47.62%的教师只是偶尔能做到独立思考，多数情况下还是依赖于教参解读和其他的教学设计解读，还有将近一成的教师在古代论说文的备课中几乎不会有自己的阅读思考，更多的还是直接的“拿来主义”，照本宣科，教师在古代论说文备课上都难以做到独立思考、深度思辨，那么对于学生而言，要培养独立思考的能力更是难上加难。

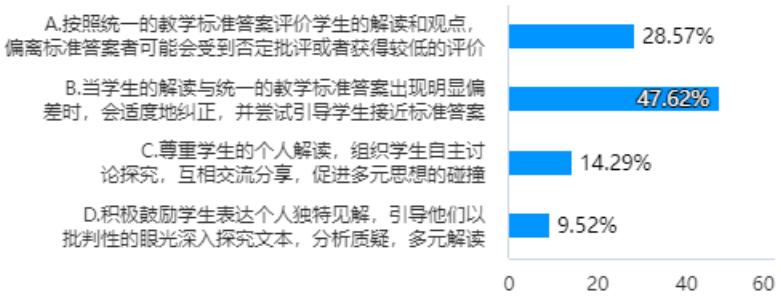



图 2-7 教师对学生古代论说文文本多元解读的态度

同时，“思辨性阅读与表达”任务群要求学生在阅读各类文本时能够做到“分析质疑，多元解读，培养思辨能力”[①]，但教师在实际教学中却不太注意这一点。结合图 2-7 可知，将近 76%的教师在面对学生的多样化解读或观点时，会根据已有的教学标准答案或教学预想进行评判或引导，14.29%的教师会选择尊重学生的个性化解读，并组织学生进行合作探究，仅有 9.52%的教师会就学生的问题或观点加以利用，推动深入思辨。结合访谈和课堂观察发现，多数教师在教学问题设计上都以学生的回答最终趋于教师预想为主，留给学生表达自我的机会并不足，教师过于关注标准答案的呈现，反而会忽略启发和引导学生思维的过程，限制学生思维的拓展与发散，看似有序的教学反而缺乏了思辨的活力。

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.

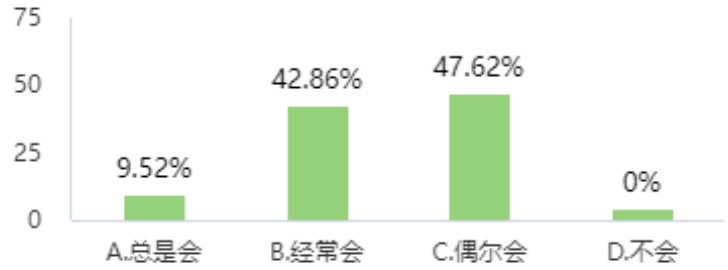



图 2-8 教师在古代论说文教学中引导学生质疑批判的情况

教师自身的质疑思辨意识不够强烈，所以在古代论说文教学中也就缺乏引导学生自主发问、反思文本的意识。如图 2-8 所示，针对“您是否会引导学生对古代论说文的观点、论证方式、语言风格、文化语境或现代价值进行批判性审视、质疑或深入追问？”一题，有近一半的教师会经常性带领学生对古代论说文的观点及内容进行批判性审视、质疑或深入追问，还有 47.62%的教师更多的还是侧重于让学生学习知识，很少会引导学生对文本进行质疑批判，这也就忽视了古代论说文所蕴含的独特的思辨价值，毕竟其文本观点还存在一定的历史局限性和个人主观性，值得深入探究。结合访谈及课堂观察来看，多数教师课堂教学更多的还是引导学生学习文言知识，对论点、论据、论证及主旨进行分析与总结，对学生逻辑思维和批判性思维的培养还有待加强。

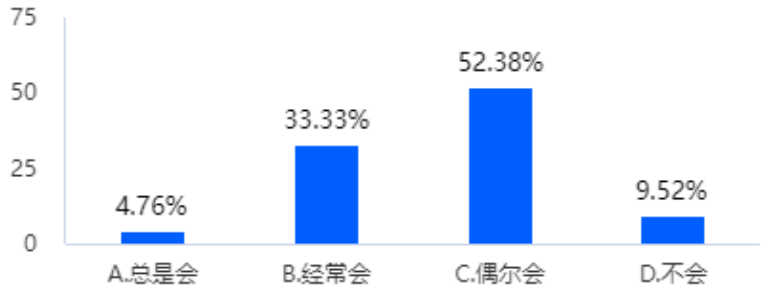



图 2-9 教师在古代论说文教学中引导学生学习逻辑知识的情况

古代论说文因具有层次性和逻辑性的特征，所以教学中逻辑知识和思维工具的恰当运用可以帮助学生更好地理解文本的脉络，增强学生思维的逻辑性和深刻性，然而在调查中发现教师在古代论说文教学中提供的逻辑思维工具和逻辑知识支架较少。由图 2-9 所示，在“您是否会引导学生学习必要的逻辑知识或借助思维导图对古代论说文进行层次化的分析？”一题中，近四成的教师会经常性借助思维导图的方式引导学生分析文本，而五成左右的教师只能偶尔做到，还有近一成的教师完全不会引导学生学习必要的逻辑知识或借助思维导图来帮助学生理解。可见，多数教师在古代论说文教学中对学生的逻辑推理能力的重视度不够高，也缺乏对学生进行相关的思维训练。

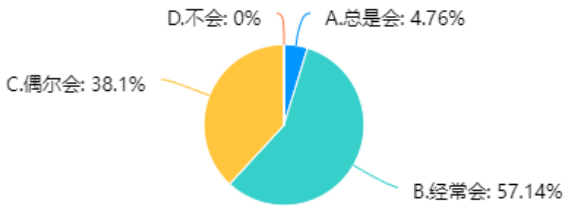



图 2-10 教师在古代论说文教学中的资源整合意识

新课标下学习任务群最突出的特点就是“整合”。而在对问题“您是否会联系或拓展其他文本资源来辅助古代论说文教学并引发学生的思考辨析？”的调查中，如图 2-10 所示，有近六成的教师会经常性辅以多方面的文本资源来引发学生的推理判断与思考辨析，但还有近四成的教师只是偶尔能做到，更多的还是让学生就文本论文本，不追求理解的广度与深度。通过访谈了解到，多数教师所拓展的文本资源仅限于作者背景及相关史实评价方面的内容，资源整合不够丰富。笔者通过课堂观察发现，教师引入的一些事实依据存在着不充足且相关性、准确性不高的问题，致使学生难以对文本观点进行分析、判断与评估，并且小部分教师在整合拓展中，教学内容过多，反而无法准确把握教学重点、有效掌控课堂，造成古代论说文课堂“冗长拖沓、失去重点”的问题。

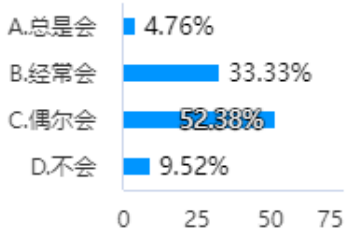



图 2-11 教师训练学生思辨性口语表达的情况

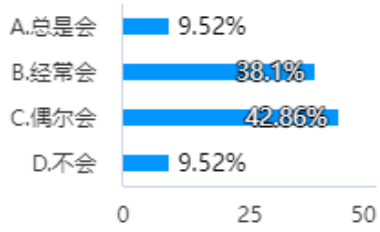



图 2-12 教师训练学生思辨性写作表达的情况

“思辨性阅读与表达”任务群强调要在阅读与表达中实现学生理性思维水平的全面提高，并且统编版高中语文教材也是按照“读写一体化”的编写方式，强调教学中的读写融合实践，但就古代论说文的实际教学情况来看，思辨性表达方面的相关训练还未做到常态化。如图 2-11 所示，针对“您是否会采用讨论、辩论或演讲等口语表达形式，让学生对古代论说文中某个有争议的观点进行合理的多元论辩？”一题，仅四成的教师会对古代论说文中有争议的观点或学生关心的话题展开多种形式的口语表达活动，近五成的教师开展的频率并不高，还有 9.52%的教师则完全不会开展多元论辩活动，课堂还是以传统的教师教授知识为主，缺乏口语交际的训练和思维的碰撞。

如图 2-12 所示，针对“您是否会采用小练笔、读后感、短评或议论文写作等形式，让学生在学完古代论说文后对某一思辨性问题进行书面表达？”近五成的教师会有意识地借助古代论说文中的一些思辨话题引导学生展开思辨写作，42.86%的教师只是偶然为

之，近一成的教师则从不会在古代论说文教学课后开展相关性写作训练。在课堂观察中，笔者发现多数教师虽然开展过一些相关讨论、辩论活动，但问题大多并不具有深度性，更多的还是为了活跃课堂氛围、提高学生课堂参与度，教师在学生口语表达中也较为关注其回答问题的准确性和表述的条理性，而非考虑问题的思辨性。多数访谈教师都认同古代论说文的学习对学生的表达写作有一定的帮助，学生既能积累一定的素材论据，也能学习论说文多样的论证结构和论证方法，学习如何表达和阐发自己的观点，但也由于课时紧张、考试已有的写作训练等多方面的因素导致课内的思辨性表达施展不开。

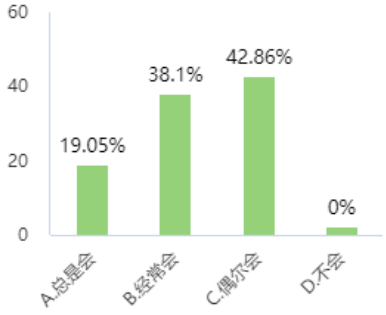



图 2-13 教师在古代论说文教学中引导学生总结反思的情况

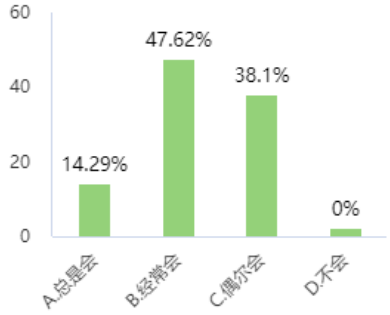



图 2-14 教师引导学生迁移运用的情况

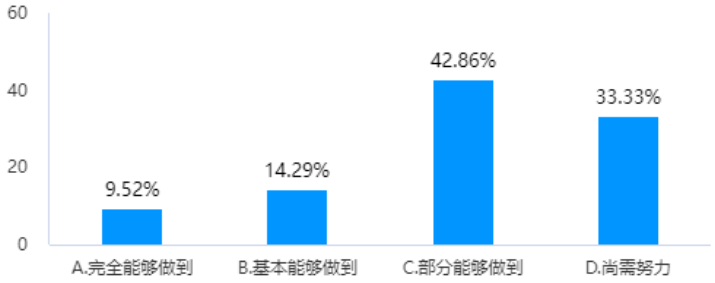



图 2-15 古代论说文教学中学生思辨表达能力发展的情况

此外，教师对学生元认知的指导也不足，在古代论说文教学中割裂了单元同类文本的有机联系，且“课内联结迁移课外”效果一般，导致古代论说文课内思辨阅读与课外思辨写作无法高效衔接。由图 2-13 可知，有将近六成的教师会经常性在课堂结束阶段带领学生对古代论说文的论证方法、思路及论辩技巧进行总结反思，四成左右的教师偶尔会引导学生进行总结反思，这也说明仅有部分教师未充分重视学生对自我学习过程的监控与反思。通过访谈得知，大部分教师进行的多是单篇的古代论说文的课后总结与反思，较少组织学生进行单元同类文本不同角度的梳理探究与对比迁移活动。针对“您是否会引导学生将课内所学的古代论说文写作章法和思维逻辑运用到写作表达中?”一题，如图 2-14 所示，六成左右的教师引导学生课内迁移课外的频率较高，只有 38.1%的教师引导学生迁移运用的意识不强。

但当问及“您认为您的学生通过古代论说文的学习，在（口语、书面）表达过程中能否做到立论正确、语言准确、论据恰当、讲究逻辑?”时，如图 2-15 所示，只有约 24%的教师指出自己的学生在语言建构与运用的实践中基本能做到，而 42.86%的教师则表明学生只能做到部分，甚至还有 33.33%的教师认为学生在语言实践中还不能自觉地迁移运用所学知识，在表达方面尚需努力。结合访谈来看，多数教师认为教材就是很好的例子，古代论说文中的论点、论据、论证都值得学生学习迁移，但多数学生在表达中“观点的深刻性”和“论证的逻辑性”还呈现着很大的不足。由此来看，部分教师也有引导学生进行古代论说文的总结反思和学习迁移活动，但学生在思辨表达上的实际学习效果并不好，这也说明“单篇孤立建构”远远不如“文本关联建构”，学生在“单篇讲授”中很难构建对古代论说文的系统性认知，所学习到的写作章法和思维逻辑也都是分散的、零碎的，而学生自身又很难主动整合运用在写作表达上，所以也就呈现出教师的付出与收获不成正比的结果。

（4）教师对该任务群下古代论说文教学方式的运用

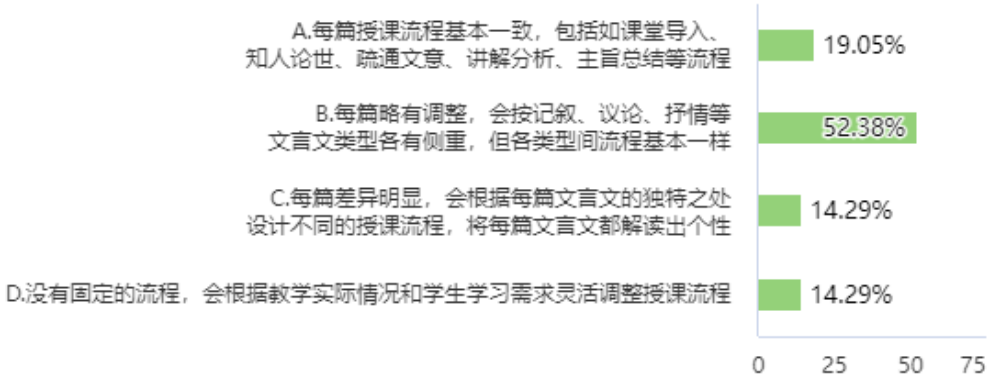



图 2-16 教师古代论说文教学授课流程

首先，根据对教师古代论说文教学授课流程的调查分析，发现多数教师的授课流程比较模式化，未充分考虑到每篇文本在语言表达、思维逻辑及情感认知上的独特性。由图 2-16 可知，将近七成的教师在教授文言文的不同篇目时，授课流程基本较为相似，讲究每一环节讲细、讲透，仅有 14.29%的教师会不拘泥于传统教学流程，会根据选篇的独特之处进行别具匠心的教学设计，教出“这一篇”古代论说文的个性，而 14.29%的教师则会根据实际教学情况和学生学情灵活调整授课流程。在访谈中，多数教师表明文言文教学会按记叙、议论、抒情等类型而各有侧重，如论说类文言文则会更侧重于论证方法和论辩技巧的教学，但统筹来看，教师在教学过程中并未深入引导学生结合文本体会文类特征，更多的还是将其当作文化常识来讲。

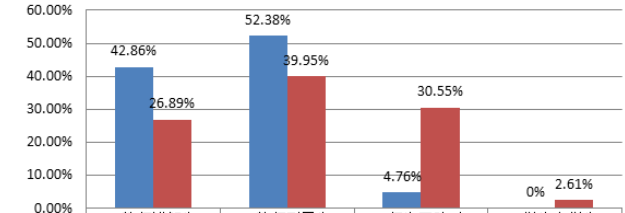



图 2-17 师生所认为的古代论说文授课形式

其次，学习任务群要求以自主、合作、探究性学习为主要的学习方式，强调学生在学习中的主体性地位，但这种新的教育理念尚未完全融入古代论说文的实际教学中。从问卷数据来看，学生问卷与教师问卷存在一定差异，这也可能与教师样本数量较少或学生对教师教学方式判断有误相关，但整体影响不大。如图 2-17 所示，目前在古代论说文的课堂上，近五成的教师比较重视对学生思维的引导与启发，充分发挥学生在学习中的主体性地位，有 4.76%的教师能与学生平等对话，做到师生、生生之间的互动交流，这说明多数教师能在实际教学中落实新课标的要求，在古代论说文课堂中有意识地培养学生的独立思辨能力。但是仍有近四成的教师还停留在教师逐字逐句讲解分析、为学生传授知识经验的形式上，忽视对学生主动性和建构性的塑造，反而容易养成学生的惰性思维。结合访谈及课堂观察来看，以教师讲解为主的教学形式虽能够确保知识的传递，却忽视了师生、生生及生本之间的对话和交流，学生的主动性和创造性很难得到激发，对知识的内化、迁移效果也更差。

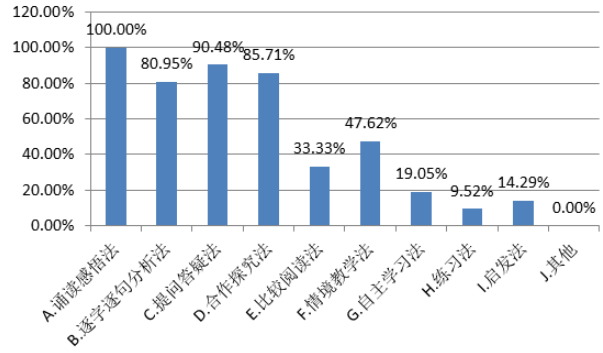



图 2-18 教师古代论说文课堂主要采取的教学方法

最后，学生思辨能力和思维素养的培养，绝大程度上还需要教师对学生思维发展的有效引导，但当下教师古代论说文教学所采取的方法偏重于固定和单一，缺乏灵活性和多样性，很难为学生的思维发展提供多样化的机会。如图 2-18 所示，所有教师都会采用诵读感悟法来培养学生的文言语感、加深学生对文本内容的理解，90.48%的教师倾向于提问答疑法来促进学生的独立思考，85.71%的教师喜欢用合作探究法来鼓励学生主动探索知识、提高学生课堂讨论的参与度，有八成的教师在古代论说文课堂上采用逐字逐

句翻译与内容分析相结合的方式来帮助学生深入理解文本内容，近五成的教师会主动创设情境来增强学生学习古代论说文的兴趣，仅有三成的教师在古代论说文教学中会整合文本资源进行比较阅读，而自主学习法、启发法和练习法等教学方法则使用较少。

（5）教师对该任务群下古代论说文教学评价的选择

通过教学评价，教师可以掌握教学目标是否达成，评估教学设计与过程的合理性，了解学生的学习情况，从而适时调整教学策略，以确保教学活动更好地适应学生学习的需求和思维发展的需要。

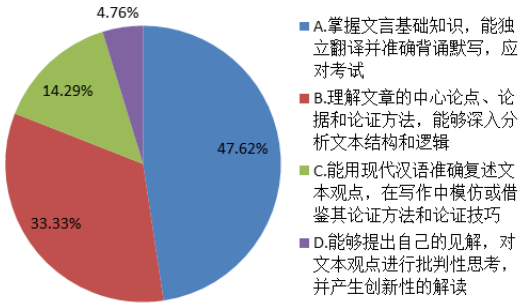



图 2-19 教师对学生古代论说文掌握程度的评价标准

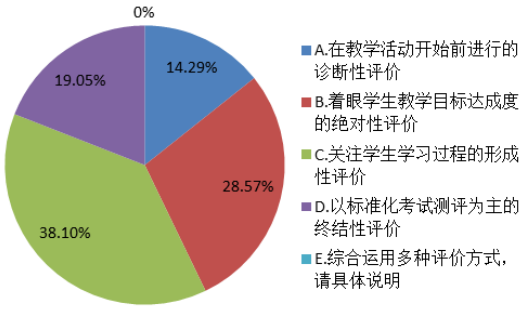



图 2-20 教师对学生思辨能力的评价方式

但通过实际调查发现，教师在古代论说文教学中过于关注对基础知识和文本内容的考查，较少意识到古代论说文文本学习对学生思辨表达能力的发展，忽略了对学生逻辑思维和批判性思维发展的评价。由图 2-19 可知，47.62%的教师评判学生对古代论说文的掌握程度更偏向于基础知识的记忆以及应对考试的直接需求，显然很难促进学生高阶思维的产生，33.33%的教师侧重于学生对论说文三要素及文本逻辑结构的理解与分析，仅有 14.29%的教师关注通过古代论说文学习学生在口语表达和书面写作方面的借鉴与提升，而在评价中看重学生灵活性、批判性、创新性等思维品质发展的教师只占 4.76%。笔者结合访谈及课堂观察也发现，多数教师现阶段多用笔试或测验的形式来考查学生对古代论说文的掌握情况，评价标准更多还是停留在浅层的记忆理解与分析比较上，而对学生的质疑推理、评估判断、迁移运用等高阶思维能力发展关注较少。

此外，教师在古代论说文教学中还忽略了评价方式的多样性、综合性及学生思维的动态发展。如图 2-20 所示，38.1%的教师采用的是关注学生学习过程的形成性评价，这种在思辨过程中进行的实时评价既能促进学生学习思考的动力，又能对教学活动进行及时地反馈与调整，28.57%的教师采用的是学生教学目标达成度的绝对性评价，19.05%的教师以考试与测验为主的终结性评价来评估学生的思辨能力，这种形式的评价显然缺乏对学生学习过程的监控，还有 14.29%的教师选择在教学活动开展前进行诊断性评价，进而设计学习活动来满足学生的需要。结合访谈和课堂观察来看，部分教师未能充分重视学生在古代论说文学习中的思辨过程和思辨感悟，忽视对学生生成发展的评价，多位访谈教师认为在古代论说文课堂上自身评价还是占据主导，学生自评与学生互评则相对

欠缺，并且笔者也观察到教师在评价内容及评价维度上也不够丰富多样，教师的评价语言多是赞扬和鼓励性的结果性评价，而对于学生语言表达上的毛病、思辨过程中所出现的思维偏差则缺乏具体的针对性评价。

（6）教师在古代论说文教学中的困扰及期望的可行性策略

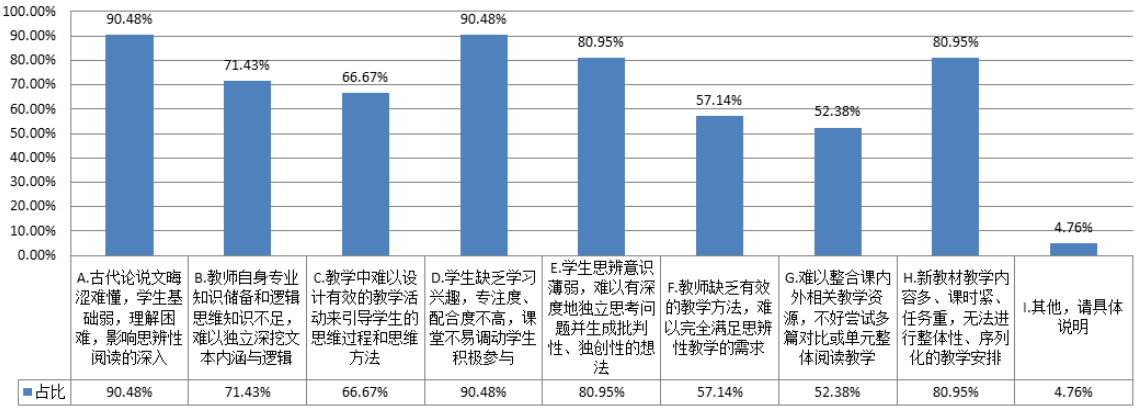



图 2-21 教师在古代论说文教学中的困扰

只有明确当前高中古代论说文教学中存在的问题，才能提出更有针对性的策略指导，调查显示，教师认为开展古代论说文的思辨性阅读与表达教学面临的困难是多方面的。如图 2-21 所示，近九成教师认为古代论说文相比其他文体教学难度较大，文言知识庞杂，内容枯燥疏离，学生的学习兴趣、专注度、配合度不高，学习的积极主动性不够，再加上学生本身对古代论说文的相关知识储备较少，学习基础薄弱，缺乏有效的学习方式，这些都在影响着思辨性阅读教学的深入。八成左右的教师依然将问题归结于学生，认为学生的思辨意识薄弱，在古代论说文学习中难以有深度地独立思考问题并生成批判性、创造性的想法，学生的思维素养过低导致无法进行深度的思辨性教学。还有八成教师指出统编版新教材按照“单元读写一体化”的编写体例，增加了许多选篇内容与学习任务，教学安排过于紧密，在有限的时间内无法进行整体性、序列化的教学安排。71.43%的教师将问题指向自身，认为思辨性阅读与表达教学要求教师具备较高的逻辑思维能力，并融入其他多种思维方法，但由于自身专业水平有限，难以深挖文本内容与逻辑，66.67%的教师认为自身在古代论说文教学中难以设计有效的教学活动来引导学生的思维过程和思维方法，平时的教学实践较少特地关注学生的思维素养培养，有 57.14%的教师坦然指出自身的古代论说文教学方法过于传统单一，难以满足思辨性教学的需求，还有五成左右的教师表明难以整合课内外相关教学资源，对于多篇对比或单元整体教学把握不好。可见教师们的困扰不仅集中在文本难度、教材安排方面，对自身的思辨教学能力和学生的思维发展水平方面也存在一定困扰。

对于将古代论说文与“思辨性阅读与表达”任务群相结合的实践，教师们也提出了一些期望的可行性策略，教师们的这些选择也为本研究提出的应用策略提供一定方向。

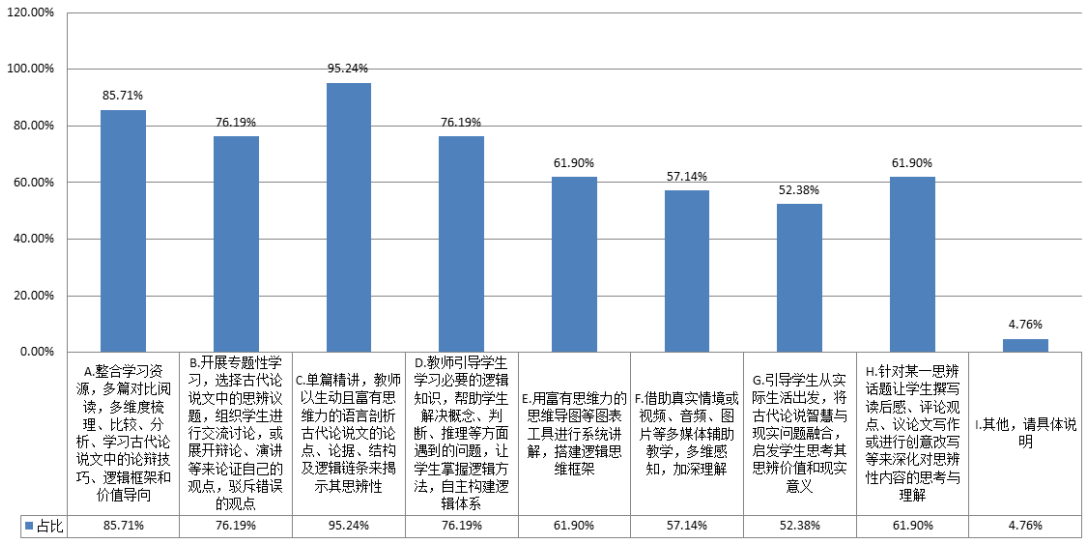



图 2-22 在古代论说文教学中培养理性思维和思辨能力的可行性策略

如图 2-22 所示，95.24%的教师还是选择单篇细读精讲的形式，强调教师以生动且富有思维力的语言剖析古代论说文的论点、论据、结构及逻辑链条来揭示其思辨性；85.71%的教师认为通过整合学习资源，多篇对比阅读，在引导学生对文本论辩技巧及逻辑结构的梳理、比较与分析中培养学生的理性思维、发展学生的思辨能力；76.19%的教师认为可以选择古代论说文中的思辨议题，开展专题性的讨论、辩论等让学生论证自己的观点，驳斥错误的观点，在口语表达中发展学生的思辨能力；同样有 76.19%的教师认为有必要引导学生学习相关的逻辑知识，帮助学生解决概念、判断、推理等方面遇到的问题，让学生掌握逻辑方法，自主构建逻辑体系；61.9%的教师认为思维导图等图表工具也能帮助学生搭建逻辑思维框架；同样是 61.9%的教师期望能够通过读写融合，让学生针对某一思辨话题，将课内所学到的观点阐述的方法和逻辑运用到写作表达中，将思维外显；57.14%教师表明借助真实情境或视频、音频、图片等多媒体辅助教学，也能促进学生思维的多维感知；五成左右的教师认为古代论说文的教学要启发学生结合实际生活，联系已有的认知与经验，激发学生思考文本的思辨价值和现实意义；还有 4.76%的教师认为学生的自主探究和自我建构同样能提升自身的思维水平。

### 2.2.3.2 学生“思辨性阅读与表达”任务群下古代论说文学习的现状分析

（1）学生学习古代论说文的兴趣态度和关注点

兴趣“在人的认知过程中对思维水平的发挥起着一定的影响和制约作用”[①]。因此，深入了解学生的学习兴趣才能更有针对性地开展古代论说文教学。

[①] 卫灿金. 语文思维培育学[M].北京:语文出版社,1997:24.

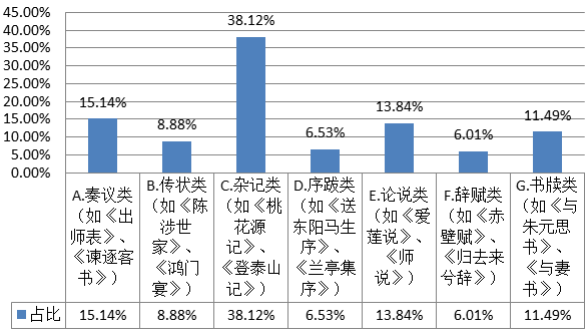



图 2-23 学生对不同类型文言文的喜爱情况

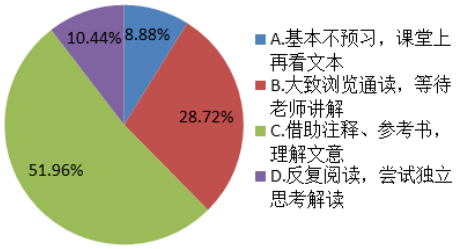



图 2-24 学生对古代论说文学习的自主性

首先，有关学生对古代论说文的兴趣和重视程度的调查。通过对统编版教材的文言文进行文体类型的划分，如图 2-23 所示，38.12%的学生都比较钟爱杂记类文言文，15.14%的学生对奏议类文言文的学习更感兴趣，仅有 13.84%的学生喜欢论说类文言文，分别有一成左右的学生喜欢书牍类、传状类文言文，而序跋类、辞赋类文言文喜欢的人数最少。可见，相比其他类型的文言文，对古代论说文感兴趣的群体只占微弱优势，绝大多数的学生对古代论说文的学习兴趣还需培养，这也说明教师在古代论说文的教学中未能充分调动学生的学习兴趣，导致古代论说文的思辨性阅读与表达学习趋于被动。

其次，为深入了解学生学习古代论说文的学习意愿和学习主动性，笔者对学生古代论说文的自主预习和独立思考情况也进行了调查，发现学生的学习自主性较差，独立思考辨析意识不足。如图 2-24 所示，有 8.88%的学生表示自己基本上不会提前预习文本，只有课堂学习的时候才会去了解，28.72%的学生虽然会浏览通读、了解大意，但对文本更深层内容的理解则需要等待教师的指导，51.96%的学生会落实地更细致一些，会选择借助注释或参考书等进行主动地预习，仅有 10.44%的学生注重自身的思维提升，能在反复阅读文本的基础上尝试独立思考解读，学习的自主性较强。结合课堂观察，笔者发现多数学生在古代论说文的学习中对文本进行自主鉴赏的频率非常低，主动思考的能力普遍较弱，思维也不够活跃，缺乏良好的预习和学习方法，学习比较被动。

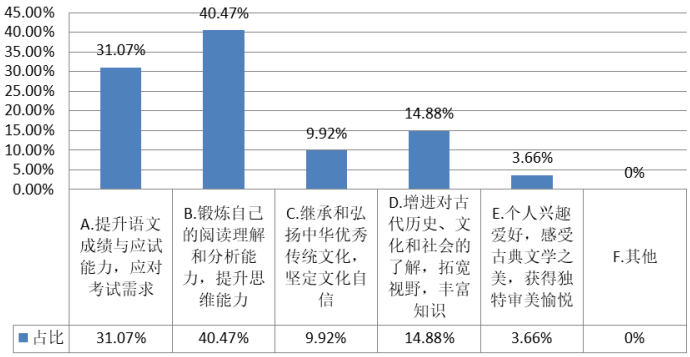



图 2-25 学生学习古代论说文的主要目的

最后，在调查学生学习古代论说文的目的时，发现学生对古代论说文学习的意义价值认知不够清晰，仍有部分学生学习动机比较功利，未充分意识到古代论说文对于提升

思维能力的价值。由图 2-25 可知，40.47%的学生认为学习古代论说文可以锻炼自身的理解与分析能力，在学习思辨中提高理性思维能力，但还有 31.07%的学生学习动机比较功利，更多考虑的还是古代论说文学习的应试价值，学习的最终指向也是考试取得高分，剩余三成左右的学生学习古代论说文或是丰富知识、或是坚定文化自信、或是兴趣所趋。以上数据结果也表明多数学生没有充分意识到古代论说文对于提升自身思辨能力和思维水平的价值，因此教师需要帮助学生认识到古代论说文的思辨特质并建立积极正确的学习态度。

（2）学生在古代论说文学习中表现出的思辨能力和思维水平

学生是学习的主体，通过调查学生在古代论说文课堂中表现出的思辨能力和思维水平，一方面能发现学生学习上的不足，另一方面也能看出目前古代论说文教学对学生思维素养培养的效果。

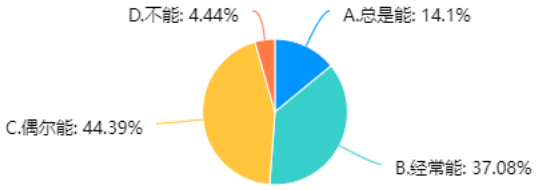



图 2-26 学生古代论说文的阅读理解能力

首先，明确论证观点、判断论证方法、理清行文逻辑属于古代论说文中较易分析并认知的内容，针对“在阅读古代论说文时，你是否能准确找到文章的中心论点、判断论证方法、理清行文逻辑？”一题，如图 2-26 所示，近一半的学生多数情况下能基于对文本的深入研读找到中心观点、判断论证方法、理清行文逻辑，另有近五成的学生只是少数情况下能做到部分准确。通过课堂观察发现，面对较难层级的文本逻辑关系，多数学生也只是能找到文本论证的观点，浅层次感知篇目结构，而对于辩证地看待古代论说文的语法结构、论证说理、逻辑关系和文化内涵却显得力不从心、难以把握。

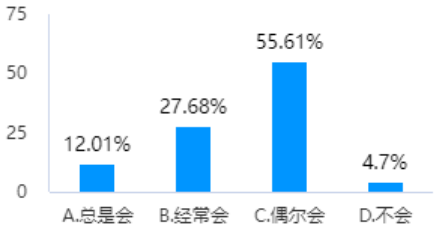



图 2-27 学生在古代论说文学习中的问题意识和质疑能力程度

其次，思辨性阅读强调在阅读各类文本时，学生要做到多角度思考问题，分析质疑、多元解读。如图 2-27 所示，只有近四成的学生会经常性对古代论说文中字词句的解释或者作者阐释的观点主动提出问题或质疑，不让思维固化，55.61%的学生提出问题或质

疑的频率并不高，甚至还有 4.7%的学生完全接受文本释义和观点的提出，认为教材选篇即经典，从不会主动质疑。可见学生在古代论说文的学习中更多情况下处于被动接受知识的状态，缺乏问题意识，独立思考能力和辨析批判能力有限。

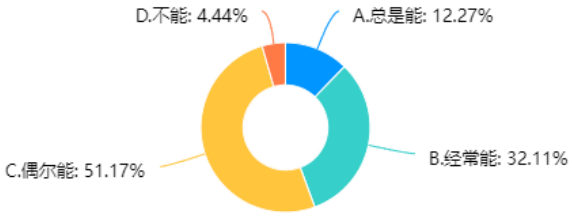



图 2-28 学生多角度信息筛选与逻辑分析的能力情况

此外，辩证思维强调用联系、发展、全面的观点看待事物和思考问题。针对“在阅读古代论说文时，你是否能从不同角度、不同方面筛选信息，理解文中观点的合理性或揭示推论中的逻辑矛盾或漏洞？”一题，如图 2-28 所示，将近 44.38%的学生经常能从多个角度、多个方面进行信息筛选，理解作者的观点表达或发现古文论证中的矛盾与漏洞之处，而近六成的学生则甚少能做到。这表明部分学生拥有推断、综合及实证的能力，但还有多数学生思考问题的角度比较单一，多角度思考与辨析能力有待加强，所以教师需要开展能够激发思维多样性的训练来引导学生辩证地剖析文本逻辑，于思维冲突中激发思辨。

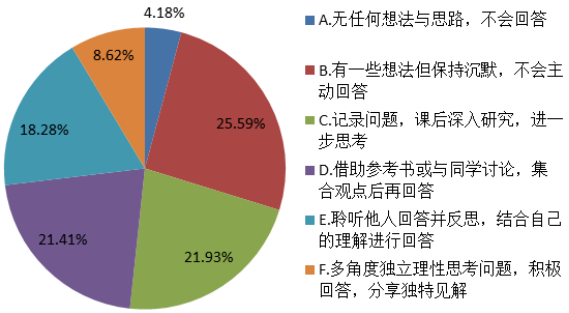



图 2-29 学生古代论说文课堂上的思辨态度

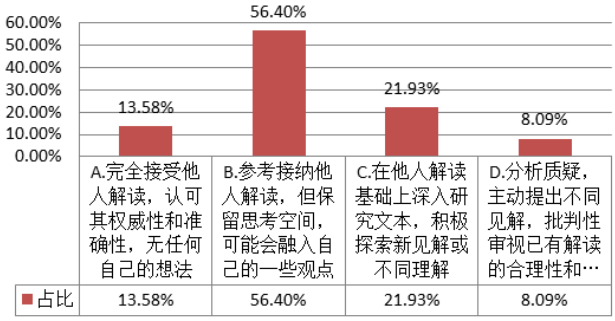



图 2-30 学生古代论说文解读态度倾向

结合图 2-29 可知，学生在古代论说文学习过程中还缺乏自我表达的主动性、同师生交流的参与性。五成左右的学生在面对一些思辨性问题时，会有些许想法，但不会在课堂上主动回答，这部分学生求真、求实、主动参与的意愿并不强烈，有近四成的学生会在教辅参考或他人想法的基础上再尝试提出自己的理解，仅有不到一成的学生会不局限于他人的视野，能做到多角度理性分析，敢于积极分享独特见解，其思维品质的深刻性、灵活性和批判性都得以彰显。以上问题的出现除了与学生自主思辨意识低下有关，还与学生过于依赖已有的权威观点相关，当问及“在学习古代论说文的过程中，面对老师或已有资料给出的解读，你的态度更倾向于？”由图 2-30 可知，13.58%的学生面对老师或已有资料的权威性解读选择完全认可，56.40%的学生选择在已有解读的基础上融

入一些个人的思考，只有三成左右的学生时刻保持问题意识，选择深入研读文本，努力探索新见解，做到分析质疑和批判性审视问题。由此看来，学生过于看重权威性解读也会阻碍其思维的深入发展。

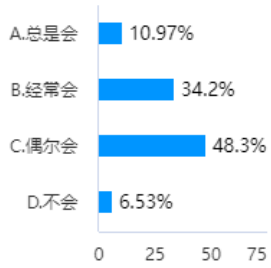



图 2-31 学生在古代论说文学习中梳理、总结与反思情况

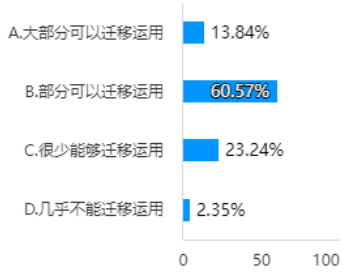



图 2-32 学生的迁移运用情况

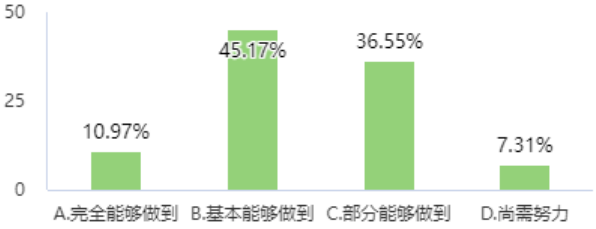



图 2-33 学生的思辨表达能力发展情况

最后，调查还发现学生在古代论说文学习中梳理、总结与反思的意识有待提升。针对“你是否会主动进行同类型文本论证方法、论证思路及论辩技巧等方面的总结与反思？”一题，如图 2-31 所示，10.97%的学生表明总是会，34.2%的学生能做到经常性总结反思，而 48.3%的学生只能偶尔做到，甚至还有 6.53%的学生完全不会进行课后的梳理与反思。学生因缺乏深加工的习惯，也就错失了积累文本素材和锻炼逻辑思维的机会，其思辨（口语、书面）表达方面所呈现的不足（如图 2-33），部分也要归因于自身的思维惰性所导致的反思缺失。

在古代论说文学习中，培养学生逻辑思维和批判性思维在实践中的应用，既要通过理性认知事物，实现思维在不同情境下的迁移与运用，也要通过阅读古代论说文，促进学生从理解到表达的思维迁移与提升。当问及学生“是否能够将古代论说文课内所学的知识和作者阐述观点的方法、逻辑运用到课外阅读与表达中？”时，如图 2-32 所示，仅有 13.84%的学生能够做到将大部分所学迁移运用到课外中，六成左右的学生表示只有部分能够迁移运用，而近 26%的学生表示自己尚不能或很少能，读写迁移能力有待提高。

所以在调查学生“学完古代论说文后，你认为自己在（口语、书面）表达中能否做到立论正确、语言准确、论据恰当、讲究逻辑？”时，根据图 2-33 所示，还有近五成的学生认为在学完具有逻辑性和论辩技巧的古代论说文后，自身在表达上的“逻辑性”

和“深刻性”并没有得到明显的提高，这也充分说明学生在古代论说文的思辨性阅读与表达中输入与输出并不对等，多数学生还无法做到灵活地学以致用，转变为主动的知识建构者，同时也表明古代论说文的思辨性读写思结合的策略还需要教师进行更加深入的思考。

（3）学生对教师古代论说文教学的反馈

上一部分的调查是反映学生的“学”，这一部分的调查主要是投射教师的“教”，同时也能验证教师问卷数据的可靠性，真实地呈现当前古代论说文教学对“思辨性阅读与表达”任务群的落实情况，反映教师在实际教学中对学生思辨能力培养的效果。

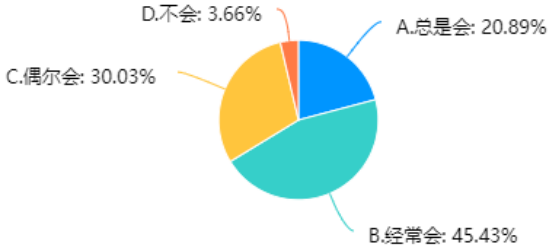



图 2-34 学生对教师开展古代论说文思维训练活动的反馈情况

首先，教师有效的教法是学生掌握学法的前提，当教师对学生的思维训练关注度不足时，学生的思辨能力自然也就发展不起来。问题 11“在古代论说文教学课堂上，你的老师是否会引导你进行诸如比较异同、判断推理、逆向思维等思维训练？”主要了解教师对学生思维过程和思维方法的引导情况，如图 2-34 所示，有将近 66%的学生反映教师曾在古代论说文教学中带领自己进行过一定的思维训练活动，比较注重培养学生思维的逻辑性，但仍有将近 34%的学生指出教师很少会引导他们进行思维训练，自身的逻辑知识框架尚未形成系统。“思辨性阅读与表达”任务群提示教师应当“结合学生阅读和表达过程中遇到的实际问题，适时适度地引导学生学习必要的逻辑知识”[①]，但通过笔者的课堂观察，发现教师在古代论说文日常教学中很少开展指向思维、推理和论证的逻辑教学。

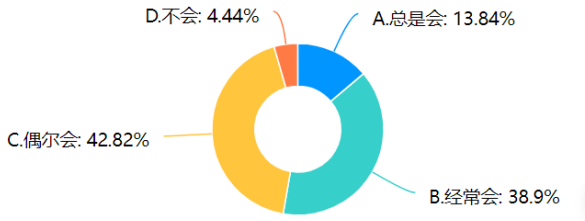



图 2-35 教师对古代论说文思辨性表达教学的落实情况

其次，“思辨性阅读与表达”任务群还强调写作、专题讨论与辩论等思辨表达活动在每个单元中都是必不可少的，调查显示，教师在统编版教材三个单元的古代论说文教

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.

学中虽然对学生的思辨性表达有一定关注，但还不够重视。如图 2-35 所示，有近五成的学生表明自己的老师会基于古代论说文中某些思辨性话题开展一些讨论、辩论或写作等（口语、书面）表达活动，但还有将近一半的学生反映教师开展古代论说文思辨性表达教学活动的频率比较低，再结合图 2-3 可知，学生的反馈与教师的实际教学情况高度一致，说明该调查数据能够真实反映当前古代论说文教学中对“思辨性阅读与表达”任务群的实际落实情况。根据访谈及课堂观察发现，教师们在古代论说文教学中更多的还是对单篇文本中部分有争议性或难度较大的问题让学生展开较短时间的讨论，缺乏更有针对性的、更有深度性的、时间较长的专题性讨论和辩论，书面表达更多还是侧重于平时的考试写作，而结合单元学习主题，对单元学习任务中的思辨性写作任务则较少落实，在思辨性的口语训练和书面表达上也缺乏有效的贯通结合。

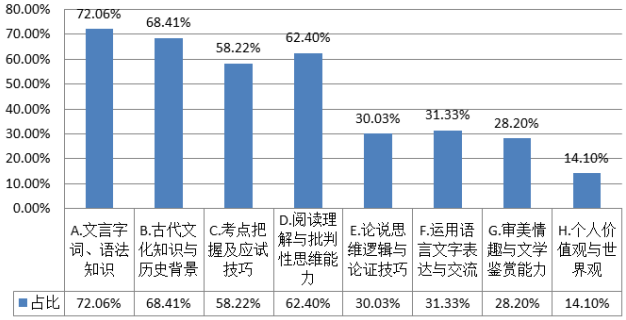



图 2-36 学生学完古代论说文后的能力发展和收获反馈

最后，古代论说文的思辨性阅读与表达教学相比传统的教学，应该是相对淡化知识传授而强化理性思维能力的培养趋向，但根据学生的能力发展和收获反馈来看，古代论说文实际教学刚好颠倒了这种培养趋向。根据图 2-36 所示，分别有近七成的学生认为在学完古代论说文后，自身在文言基础知识、文化历史背景等学科知识方面收获最多，分别有六成左右学生认为自己在阅读理解能力及应试技巧上收获较多，分别有三成左右的学生认为自己的口语交际能力、书面表达能力，论说思维、论辩技巧及个人的审美鉴赏与创造能力得到了提升，还有 14.1%的学生认为自己通过古代论说文学习获得了情感、态度与价值观的引导。从学生的古代论说文学习收获中发现当前仍存在着“偏重知识性教学、轻视思维培养”的现象，古代论说文中适宜学生梳理总结、迁移运用的论说思维逻辑和论证技巧等，学生却无法转化为具体的认知经验并自觉灵活地运用在语言建构的实践中，所以大部分学生的思辨表达能力还较为低下，此外，教师在古代论说文教学中还一定程度上忽视了对学生“审美鉴赏与创造”素养的培养，也没有充分发挥文本的育人功能。

（4）学生学习的困扰及学习古代论说文的期望

了解学生现阶段学习的困扰、对古代论说文学习的期望，才能为教师教学的改进和提升提供清晰的教学方向，同时也能帮助笔者更好地定位后期的研究方向。

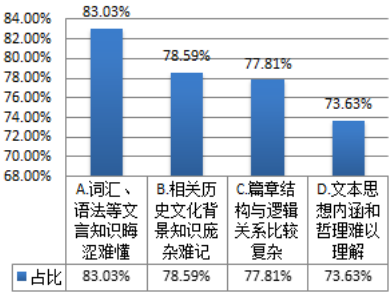



图 2-37 学生古代论说文学习中的困难

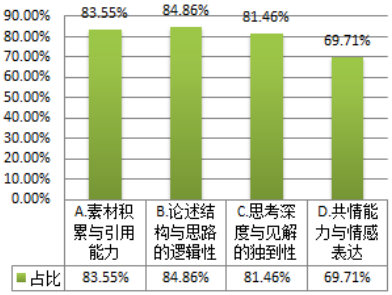



图 2-38 学生所期待的表达能力提升情况

首先，由于古代论说文在繁多复杂的文言基础知识上又具备着鲜明的说理特征，尤其是其论证中又具有较强的逻辑性，学生在古代论说文的学习中往往呈现出较多难点，涉及知识、理解、文化等多个层面。如图 2-37 所示，八成左右的学生认为古代论说文的词汇、语法等文言知识理解起来比较困难，相关历史背景知识匮乏也庞杂难记，77.81%的学生认为古代论说文的篇章结构与逻辑关系比较复杂，73.63%的学生则认为古代论说文的思想内涵和哲理不易理解。由此可见，高中古代论说文课堂教学重复低效，教师在文言基础知识和文本内容的教学上付出较多努力（如图 2-5），但学生依然认为自身的学习存在一定的困难，这也充分说明学生在古代论说文的学习上基础比较薄弱，教师也缺乏有效的教学方式，导致教学目标的达成存在一定困难，教师应在充分了解学情的基础上，就学生古代论说文学习的薄弱之处搭建支架，推动学生逐步向潜在的思维水平发展，学生也需要在古代论说文的学习中付出更多努力，通过自主、合作、探究性等学习方式来不断提升自身的核心素养。

其次，通过问题 20“在学习古代论说文时，你认为自己在（口语、书面）表达上最需要提高的是哪些方面的能力？”的调查，发现学生难以实现知识与思维的系统迁移和触类旁通，并且当前教师对古代论说文的教学侧重与学生的学习需求的匹配度也有待提高。如图 2-38 所示，分别有八成以上的学生表明自己通过古代论说文的学习，在“论述结构与思路的逻辑性”“素材积累与引用能力”“思考深度与见解的独到性”方面仍有较大的提升空间，这也说明学生期待通过古代论说文的学习达成学以致用，提高迁移、表达、运用的能力，增强自身思维的逻辑性、深刻性和独创性，而学生的这种学习需求显然与当前教师课堂教学的侧重（如图 2-5）不相符合。

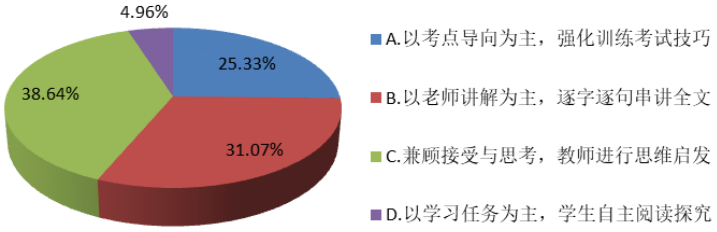



图 2-39 学生对古代论说文教学方式的期待

此外，学生对教师古代论说文教学的期望也是构成其学习体验的关键要素。当问及“你所期望的古代论说文课堂是什么样的？”由图 2-39 可知，38.64%的学生希望有自主思维的参与，对兼顾接受与思考、充满思维启发的古代论说文教学期待度更高，4.96%的学生更希望通过自主阅读探究来解决学习任务，以自身的学习体验为主，充分发挥学习的自主性，但 31.07%的学生仍然期望以教师逐字逐句的讲解分析为主，对教师的依赖性较大，缺少自主思辨的习惯，并且还有 25.33%的学生迫于应试的压力而难以全身心地欣赏古代论说文，希望教师能以考点导向为主，强化训练考试技巧。由此可见，多数学生自主思维的意识还比较薄弱，学习的依赖性较强，忽视对文本价值和学习过程的认识，学习目的依然较为功利。

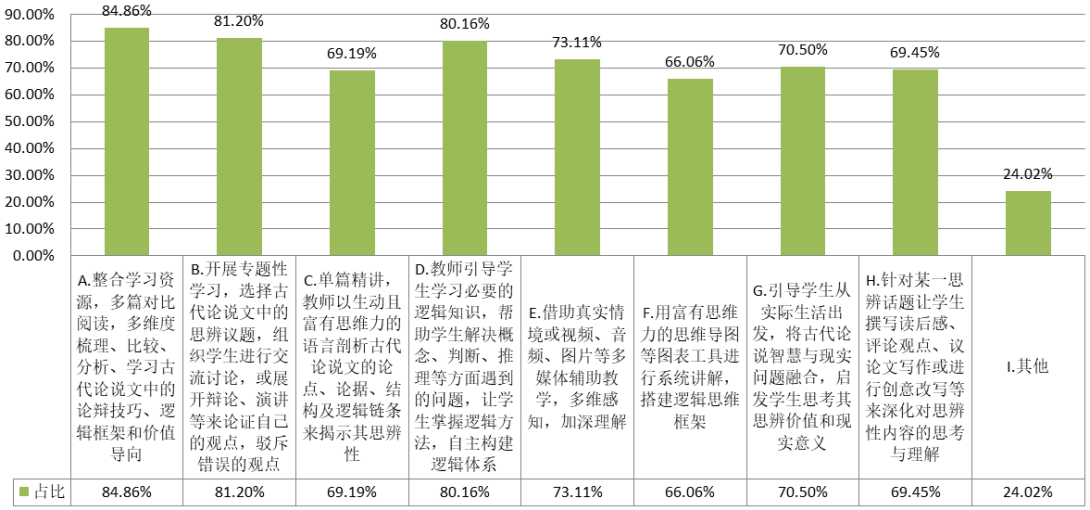



图 2-40 学生对学习古代论说文的思辨能力发展期望

最后，思辨性阅读与思辨性表达学习需要教师运用一定的教学手段加以引导，所以调查针对学生思辨能力发展的期待与建议又做了进一步地了解。如图 2-40 所示，84.86%的学生更喜欢教师整合学习资源，采用多篇对比阅读的形式来分析比较古代论说文的论证方法和论辩技巧，这也说明学生期待能够接触更多更系统的专业知识，通过更有针对性的学习方式来获得更多的思维启发；81.20%的学生期望教师能以专题的形式整合古代论说文中的思辨议题，以讨论、辩论或演讲等形式进行有针对性地辩驳，在这样的学习过程中，既能激发学生思考、碰撞思维的火花，又能促进学生口语表达能力的提高，这也符合新课标“思辨性阅读与表达”任务群“以专题性学习为主要方式”的建议；80.16%的学生认为教师在古代论说文教学中教授一定的逻辑知识能帮助自己掌握逻辑方法，提高自身的逻辑思维能力；73.11%的学生认为教师创设一定的学习情境、介入多媒体也能促进自身更快地投入古代论说文的思辨学习中；70.5%的学生还表示将古代论说文与现实生活相联系，尝试理解古代论说文的现实针对性，更容易使自身产生共鸣，提高自身的思考辨析意识；69.45%的学生认为在进行古代论说文的思辨性阅读之后，还需要以思

辨性表达的形式来进一步拓展延伸，在语言建构与运用的过程中发展思辨能力；69.19%的学生仍然习惯于传统的教师讲解，认为单篇的精讲细读更能帮助自己深入理解文本；还有 66.06%的学生认为教师以层次清晰的思维导图讲解古代论说文也可以帮助自己搭建逻辑思维框架，提高思维的整合性和逻辑性。可见，学生对于古代论说文的学习期待是多样的，普遍期望教师能以新颖、多样的形式来讲授古代论说文，这也从侧面反映出教师在课堂组织上的生动性和丰富性仍有待提高。

综上所述，可以看出，教师对“思辨性阅读与表达”任务群有一定的了解，也认可该任务群对于学生思辨能力的发展和思维素养的提升作用，并且部分教师已经在古代论说文教学中开展了培养学生思辨能力的实践尝试，但从整体来看，多数教师开展古代论说文的思辨性阅读与表达教学的效果并不理想，在教师的教学和学生的学习方面均存在一定的问题。在教师层面如：教师对“思辨性阅读与表达”任务群整体性认知不足；古代论说文教学与思辨能力培养整合程度较低；教学目标侧重失衡，导致知识讲授多于思维发展；理性思维和思辨能力的培养缺乏应有的力度；思辨性阅读与思辨性表达链条断联，缺乏拓展迁移训练；教学方式缺乏多样性和灵活性，忽视学生的主动建构；评价标准、方式比较单一，忽视学生知识的生成及思维的动态发展。在学生层面如：缺乏学习古代论说文的兴趣和内驱力；缺乏质疑批判的能力，自主思辨意识不强；建构反思与整合、迁移、运用的能力比较弱。因此，本课题将全面把握“思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学中存在的问题，深入分析问题产生的根源，为古代论说文教学策略的提出与优化提供一定参考。

# 第 3 章 “思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学问题归因

通过第 2 章的现状调查结果可知，“思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文的教学存在一系列的问题，本章主要基于调查结果及笔者的教学实践经历，结合古代论说文教学中出现的问题和困境，分析并探讨其原因，为提出更有针对性的古代论说文思辨教学策略奠定基础。

## 3.1 基于“思辨性阅读与表达”任务群的教师古代论说文教学问题归因

### 3.1.1 教学视野较为局限，重知识轻思维培养

首先，教师对新课标“学习任务群”的关注落实度不足，对“思辨性思维”理论知之甚少，对基础必修的“思辨性阅读与表达”任务群缺乏深入的教学实践。教师们虽然肯定思辨能力培养的重要性，但多是“心理重视”而“行动懒怠”，究其根源，是教师对核心素养及学习任务群的认知主要局限于课程标准和各类培训交流的范畴内，缺乏将理论与实践相结合的教学尝试。据调查显示，有近四成的教师几乎没有结合该任务群的具体要求对古代论说文文本进行设计组织。对语文核心素养及学习任务群的忽视，也就导致了教师在教学中对学生思维素养培养和思辨能力发展的忽视，所以当前“思辨性阅读与表达”任务群下的古代论说文仍然是机械静态的教学。

其次，教师对统编版教材的编写理念、结构体例、课文选取及内容设计认知不全，尤其对教材中的单元学习任务和知识补白关注较少。究其原因，是 2019 年高中统编版教材才正式进入大众视野，部分地区投入使用，因该版本教材在结构和内容上大幅度变化，再加上选篇数量增加，教学内容变多，导致很多一线教师和专家们还处于熟悉摸索阶段，在如何设计“思辨性阅读与表达”任务群下的单元教学、如何挖掘古代论说文中的思辨内容、如何平衡文言知识教学与思辨能力的培养等方面还拿不准、放不开、迈不动。据调查显示，有 80.95%的教师认为新教材教学内容多，高一高二需要学完五册内容，课时紧张，任务繁重，在有限的时间内无法进行整体性、序列化的教学安排，所以教师们多是保守地采用“按部就班、每篇精讲”的形式来组织教学，缺乏对任务群教学的尝试与创新，也无法给学生安排充裕的时间进行思维训练。

最后，教师对古代论说文的片面认知导致思维培养的缺位。不可否认，对文言基础知识和文本内容的理解把握，的确是古代论说文教学内容的组成部分，但还要注意古代论说文在论证观点、论辩技巧及语言表达等方面的思辨教学。从古代论说文的教学侧重

来看，仅有不到两成的教师重视学生推理、判断等理性分析过程，关注到了古代论说文在培养学生理性思维方面的优势，而近七成的教师将教学重点放在知识的讲授和内容的理解上，对于古代论说文中的思辨因子，关注视野则比较狭窄，思维训练也多停留在对论证结构的梳理和把握上，有七成左右的教师在古代论说文教学中采用固定的教学流程：如课堂导入、知人论世、疏通文意、讲解分析、主旨总结等，教学重难点与教学内容相似，这种按部就班、缺乏深度的教学模式既没有挖掘“这一篇”的独特思辨价值，建立学生与“这一篇”的链接，更没有充分发挥论说文本对学生思辨能力的促进作用。另外通过课堂观察也发现，一些教师挤压阅读教学的时间来进行考点的练习与讲解，“陷于应试的泥沼，教学处处面向考试，更不利于思维发展”[①]，而且师生都拘泥于参考答案的最终呈现，思维始终都被束缚于狭小的框架之中，教学中这种无形的“重知识轻思维”的培养趋向，一定程度上抑制了学生的能动性，最终会导致师生思维的灵活性、深刻性和独创性的逐渐消磨。

### 3.1.2 教学内容解读浅表，缺乏深度批判思辨

首先，教师在浅表的知识讲解上耗时过多，挤占深度思辨和思维训练的时间。调查显示，有八成左右的教师采取逐字逐句分析法来教学古代论说文，对文言实词、虚词、文言句式、语法等大讲特讲，强调“字字清楚、句句落实”的翻译，“似乎每节课都有很多基础知识要记，但是学生却越弄越整不明白”[②]，这样充斥着大量知识性教学的课堂不但失去了对经典文本的深入探索，而且学生也倍感压力。如通过课堂观察发现，多数教师在教学《六国论》时，会花费两课时来知人论世、梳理文言知识和理解文意，一课时用来引导学生分析作者的观点及论证的思路，进而思考文本的现实针对性，个别教师甚至课堂时间把握不好，还直接减省学生的拓展思考题，主旨总结完就算完成教学任务，多数教师对于文本中作者的“因果关系型立论思维”和“反事实思维”的思维构造则缺乏深入的分析探究，并且该文本中还存在一定的思维谬误，如苏洵认为“六国破灭，弊在赂秦”，这样的断言显然夸大了“赂”的罪责，客观来讲，六国的灭亡是由诸多因素共同构成的，这显然走入了“简单归因”的思维误区，教师在教学中却没有留有充裕的时间来探究如论点的合理性、论据的有效性、论证逻辑的严密性等值得深入思辨的问题，使得教学还停留在就文本论文本的阶段，很难借助古代论说文来促进学生的逻辑思维和批判性思维的发展。

其次，教师惯用传统的思维模式，难以以独立、理性的态度形成个性化的思考与见解，自身的思辨意识就比较薄弱。教师个人看待问题的角度就很有限，对文本缺乏个性

[①] 温儒敏. 坚持立德树人,立足核心素养——用好统编本语文教材的两个前提[J].语文建设,2019(14):6.
[②] 苏捷. 语文的道与术:教材运用与应试艺术[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2019:62.

化和深层化的解读，在古代论说文文本内容解读上有时还存在着片面性与单一性的问题，通过课堂观察发现，在教授具有思辨色彩的《鸿门宴》一文时，还有教师使用传统的教学套路与教学解读，将刘邦的胜利与项羽的失败归结为“性格决定命运”，这样的解读显然忽略了其他因素的作用，是有失偏颇又危险的一种逻辑，教师陷于惯性思维的认知，反而忽视了惯性认知带来的遮蔽与扭曲，有的时候“自以为是”和“习以为常”也是一种思维惰性，调查也显示，有六成左右的教师在古代论说文备课中更多的还是参考已有的教学解读为学生进行讲解，较少对文本进行独立的、自主的质疑批判和深度思辨，六成左右的教师缺乏相关逻辑知识的掌握，在教学中难以引导学生进行相关的思维训练。所以教师自身都无法跳出固有思维的认知，无法调动自己的元认知，无法保持对已有思考的深度思考，谈何有效指导学生的思辨能力发展。

最后，问题设计不具有思辨性和深度性，教学偏向印证式阅读，缺乏理性的质疑批判与反思论证。思辨性阅读是理性、深度、探究式与建构式的阅读，但通过课堂观察发现教师在古代论说文教学中难以找到具有关键性、生发性和整合性的问题，部分教师的提问过于细碎，问题设计角度较小，多指向聚焦、检索信息，缺少一定的逻辑关联和深度思考的空间，学生不需要深加工便能侃侃而谈，学生无法产生价值的冲突和思维的矛盾，因而也就无法走向更高层次的清明和理性，而真正的教学应该是走在学生思维发展的前面，适当增加问题和学习的难度，但始终保持在学生“够得着”的范围。通过课堂观察还发现教师习惯于让学生依托工具书先整体感知文本的中心论点或结论，然后就引领学生从各个角度为中心观点或结论寻找各种“证据”，即如何证明观点存在的合理性，而非引导学生思考观点合理性的原因或是判断观点是否具有合理性，教学走向印证式阅读教学，学生在这种预设结论的阅读中很容易被“前认知”所蒙蔽而走向模式化的推理论证。调查显示近四成的教师很少会联系拓展其他文本资源来引发学生的推理判断与思考辨析，通常是就文本论文本，不追求理解的深度与广度，近五成的教师表示自己很少会引导学生对古代论说文的观点、论证方式、语言风格、文化语境或现代价值进行批判性审视、质疑或深入追问，课堂观察也发现部分教师在面对学生的提问质疑时，更多会选择将答案直接解释给学生或者让学生自己感知思考，然而“要真正理解文本，必须借助独立自主的、以分析与论证为基础的思辨性阅读，而不是自以为是的感知与印证”[①]。

### 3.1.3 教学重阅读疏表达，缺乏语言实践活动

首先，教师忽略平等的多元对话，师生、生生思维互动不足，学生缺乏深入的思辨性表达与交流体验。具体表现为师生、生生的互动对话流于表层，学生与文本的互动也流于浅层，访谈中多数教师表明希望在有限的时间内传授给学生更多知识，实现学生知

[①] 余党绪. 走向理性与清明——整本书阅读之思辨读写[M].上海:上海教育出版社,2019:13.

识与能力的高效培养，教师这种效率为先的观念势必会导致学生的言语表达交流活动的时间被挤压，调查显示有 90.48%的教师在古代论说文课堂上会采用“提问答疑法”来促进师生的交流，但通过课堂观察发现，教师对于学生一些偶然的发现或另类的解读缺乏因势利导的深入思辨，更多的还是教师的自问自答，最终引向固定的预设答案，教师显然间接代劳了学生思维建构的过程，“表面上看起来似乎很彻底，实际上由于是灌注式的教学，可以说是教师强加给学生的，反而是最不彻底的”[①]，师生之间缺乏真正平等的、深度的多元对话。还有 85.71%的教师以“合作探究”的形式将课堂放手给学生，教师则充当起旁观者和总结者的角色，然而通过课堂观察发现，缺乏与教师对话的合作探究，学生也很难产生深度的思想萌发，更多的还是浮于文本表层的浅层思考，思考后的表达与交流也不够充分，多是流于形式的表演式讨论，看似热闹却缺乏深度。不管是单向的教师输出还是单向的学生输出，都是没有实现“对话”与“共生”的古代论说文课堂，教师应该认识到倾听与对话的重要性，认识到每一个学生都是一个独立的“元”，学生一些偶然的发现或肤浅、错误的解读有时候恰恰是思辨的起点，甚至能弥补教师在认知上的某些缺陷，开启文本理解的新视野。

其次，教师忽视了古代论说文在思辨读写方面的借鉴作用，阅读教学中缺少向（口语、书面）表达延伸的教学实践。“思辨性阅读与表达”任务群明确指出了思辨性表达的培养方向，统编版教材中的“学习提示”和“单元学习任务”则给出了具体的读写教学要求，如阅读《谏太宗十思疏》及《答司马谏议书》时要“学习其思虑周详的说理艺术”[②]；如必修下册第一单元研习任务：找出本单元几篇文章的重要观点，把握观点的内涵，思考儒道不同追求的意义，并与同学交流讨论；又如必修下册第八单元研习任务：“选取本单元一篇课文，从理性表达这一角度进行分析，写一篇短论”[③]。但通过调查发现，教师对统编版教材的编写体例及助读系统了解并不全面，有近五成的教师几乎不曾落实这些思辨读写任务，六成左右的教师很少采用讨论、辩论或演讲等形式让学生就古代论说文中某个有争议的观点进行合理的多元论辩，五成左右的教师较少针对古代论说文中的思辨话题展开书面写作。由此可见，多数教师并未看到课内选篇对学生思辨读写的借鉴作用，教师在古代论说文教学中缺乏语言实践活动的创设，以及多数教师还不能积极引导学生将古代论说文中的写作章法和思维逻辑迁移运用到语言实践中，所以学生思辨能力的培养一定程度上是与语言建构脱节的。

最后，缺乏文本关联建构，割裂单元同类文本的有机联系，缺乏长期的、有效的语言“联结迁移”实践训练。调查显示有六成的教师能够在单篇的古代论说文教学中做到课后引导学生对论证方法、思路及论辩技巧进行总结反思，六成左右的教师引导学生课

[①] 朱绍禹. 中学语文教学法[M].北京:中华书局,2015:138.
[②] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修下册[M].北京:人民教育出版社,2019:147.
[③] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修下册[M].北京:人民教育出版社,2019:152.

内迁移课外的频率较高，但通过课堂观察来看，教师的联结迁移多是让学生在写作中尽量使用文本素材，尽量模仿古代论说文中立论、驳论的一些方法技巧，但教师的这些要求多是流于口头，实际教学中并没有开展丰富多样的语言表达实践训练来有效的将学生的课内所学得以外显，而且教师迁移拓展的内容还零散分布在教学的各个环节，不够系统完整，所以最终也只有两成左右的学生能够内化运用到课外阅读与表达中，这也说明在“单篇的孤立建构”中，在单一低效的语言迁移实践中，学生难以整合、内化、重组成系统的论证方法、论辩逻辑等知识体系，唯有在关联、比较与整合中，学生才能逐步建构自己的思想和思维。

### 3.1.4 评价方式偏重传统，忽视思辨能力评价

首先，看重思维结果评价，忽视对学生思维过程和思维方法的引导与评价，无法给予学生充分的反馈。学生的学习过程是思维不断内化、发展并逐步外显的过程，需要长期的锻炼和培养，但调查显示还有约两成的教师将以考试与测验成绩为主的终结性评价作为衡量学生古代论说文学习能力和思辨能力的唯一参考，缺乏课堂表现、小组讨论、口试、写作等多样化的评价方式，忽视了对学生思维品质的评价，思维外显的形式较为单一，如多数教师在课堂上针对学生的回答，其关注的重点更多是学生思维结果的准确性与全面性，而非其考虑问题的思辨性或观点看法的创新性。另外结合课堂观察教师在古代论说文教学中的提问评价角度发现，一些教师对学生理性思维的培养关注度较低，在评价学生思维结果的时候，忽视对学生思维过程和思维方法的引导，例如学生在问题回答之后，教师对学生思辨结果的评价一般是“好，请坐”“很好，说得很准确”“有其他同学进行补充吗？”等简单的评价语，学生有意义的思维本身是有迹可循的，“一个好的思维活动，应该目的明确、问题具体、概念清晰、信息准确有效、推断合理”[①]，教师除了从相关性、准确性和清晰性的角度对学生的思辨结果进行点评，更应该从深度、广度、逻辑性及公正性等角度进行深入分析，因为有时候学生的思辨结果可能正确，但其思维过程可能存在一定的误区，教师这样简单的口头评价显然无法引导学生的思维过程或思维方法走向正确的方向。

其次，评价停留于浅层识记层面，忽略思辨能力评价，对学生的逻辑思维能力和批判性思维能力的评价比较欠缺。部分教师将时间与精力花费在古代论说文知识点及内容的机械教学上，而对学生的实证、推理、批判、发现、评价、反思与迁移运用等复杂的高阶思维活动关注较少，调查显示有八成左右的教师在古代论说文教学中更关注学生的准确翻译、背诵、默写及对文本论证、主旨的理解与分析上，仅有 14.29%的教师会对学生学习中口语及写作方面的迁移运用和深入发展做出评价，4.76%的教师会对学生在

[①] 余党绪. 思辨的力量:批判性思维与思辨读写[M].上海:华东师范大学出版社,2018:27.

学习中批判思维和创造思维的发展情况做出评价。对学生思辨能力评价的缺失，会使得学生无法获得关于自己思维过程的反馈与指导，教师也无法准确了解学生在思辨性阅读与表达方面的真实水平，最终影响古代论说文的教学质量和效果。

最后，评价主体不够多元，缺乏学生参与，难以准确、全面地评价学生的表现。通过调查发现，教师在教学评价中更多关注的是作业测评或考试测评，对于学生在古代论说文学习中的评价则多限于简单的口头评价，缺乏有效的、可量化、可视化的评价标准，并且对学生进行学习情况和思维能力评价的主要还是教师，教师评价基本上代替了其他主体的评价，如学生自评与生生互评等，学生通过自评能够真实地展现自身的思辨学习过程，利于自我认知、监控与实时调节，生生互评方便学生互相吸取经验，在交流中优化创新思辨观点，因此教师在评价时应避免单一化的倾向，应利用不同主体的多角度反馈，帮助学生学会自我监控和管理，最终达到“以评促学”的效果。

## 3.2 基于“思辨性阅读与表达”任务群的学生古代论说文学习问题归因

### 3.2.1 学习动机功利化，思维内驱力不足

首先，学生对古代论说文所蕴含的思辨价值认识不足，欠缺合理的学习期待，学习目的功利化。学生对古代论说文的意义价值认知不清晰，调查显示有三成左右的学生古代论说文学习的最终取向不是核心素养与语文能力的提高，而是为了提升语文成绩与应试能力，应对考试需求，学生这种不合理的学习期待与两方面的因素有关：一是高考压力下，学生难免存在着实用性和功利性取向的学习观念，学习还停留在“读懂”和“拿分”的层面，没有真正实现与文本、与作者的充分对话，缺乏深入探究意识。二是教师观念认知上的不到位，教师自身对古代论说文思辨性阅读教学重点的认知就有偏差，调查显示还有约两成的教师将考试测评分数当作学生学习能力的重要标准，在高考压力下，依然有教师会带着功利性的取向去设置教学目标、选择教学内容，教师这种不合理的教学期待必然也会影响学生的学习期待。

其次，学生对古代论说文阅读经验不够丰富，学习古代论说文的兴趣不高，思维动机过弱。一方面，学生在初中阶段的文言文学习基本是以课内的学习记忆为主，教师在文言语法上的讲授涉及不多，而高中阶段文言现象层出不穷又难以辨识，学习内容多以内化迁移为主，对学生的学习能力要求也更高。另一方面，初中阶段所接触的大多是写人叙事类、山水游记类文言文，论述说理类文言文则在教材中所占比重较小，选文篇幅短小精悍，并且所选的基本都是观点单一、结构简单、浅显易懂的文本，重在训练学生的联想想象、分析比较与归纳判断等认知能力；而进入高中阶段，古代论说文篇幅大增，

所选的基本都是具有极强的抽象说理和逻辑思辨的文本，重在进一步发展学生的逻辑思维、辩证思维和创造思维，对学生的思维能力要求也更高，并且“思辨性阅读与表达”任务群下的古代论说文全部集中于高一年级，学生因自身的阅读经验不足以及初高中具有较大反差的文言文学习方式而难以适应，所以调查显示仅有 13.84%的学生喜欢古代论说文，多数学生还是缺乏学习古代论说文的兴趣和动力。

最后，学生关于文言知识、文化背景等图式经验比较欠缺，学习存在语言、文化上的隔阂，思维内驱力不足。图式是个人对原有知识经验的积极组织，能够帮助学习者整合贯通新旧知识，在连接新旧知识时提升其批判性思维，当学习者拥有丰富的知识储备，在接收新知识时便会激活已有的相关图式，同化新知，从而促成个人认知经验的生长。但调查显示，分别有八成左右的学生认为在古代论说文中词汇、语法等文言知识以及相关的历史文化背景等方面学习难度较大，正是由于学生的文言知识、文化背景等图式经验不足，学生存在语言、文化上的隔阂，自然也就缺乏学习古代论说文的内驱力，所以教师不该就文本论文本，应该不断用新的知识来丰富学生已有的知识架构，拓宽学生的知识面，提高学生思维的积极性。

### 3.2.2 缺乏质疑批判精神，独立思辨意识薄弱

首先，学生主体意识薄弱，学习的依赖性太强，习惯于接受，缺乏问题意识。一方面表现为学生缺乏自主预习古代论说文的习惯，调查显示有近四成的学生倾向于坐等知识的灌输，选择等待教师进行详细的逐字逐句地讲解与分析，五成左右的学生需要在教辅资料的帮助下才能进行古代论说文的学习，缺乏自主分析和解决问题的能力，依赖心理严重。另一方面表现为学生在学习古代论说文的过程中难以充分认可自身或同辈的立场与观点，多是盲目依赖文本或教师的观点解读，崇拜教学权威，很少对已有结论做出主动积极地判断和大胆地质疑求证，忽视对自身实证、判断、推理和批判能力的锻炼，调查显示有将近六成的学生在古代论说文学习中基本处于被动接受知识的状态，很少质疑文本字词句的解释、作者的论证方法、行文逻辑及文本的传统文化因素等，缺乏问题意识，思维的批判性还有很大的提升空间，有五成左右的学生面对课堂上的一些思辨性问题讨论缺乏自我表达的主动性，求真、求实、主动参与的意愿并不强烈，多以倾听与接受的姿态学习古代论说文，还有 13.58%的学生面对教材或教师的观点解读选择完全认可，过于看重权威性解读，学习中全盘接受教师传递的信息，这样的“接受取向”使得学生在古代论说文学习中始终处于被动地位，学生的主体性得不到发挥，日积月累，也就缺乏主动思维的自觉意识。

其次，学生的元认知能力不足，缺乏对自己思维过程的认知与调控。究其原因，一方面是因为当前的古代论说文教学大多还是僵化的知识性教学，教学注重知识传授，教

师在课堂中代替学生感悟思考，没有给学生留有充分的质疑、深思、反省的时间，学生长期处于这种被动接受知识的状态，自然也逐步丧失质疑反思能力，失去了元认知的能力。另一方面是因为人惯有的思维惰性导致学生不愿意深思熟虑，如通过课堂观察发现，《劝学》中有 16 个连词“而”，包含并列、承接、递进、转折、修饰等多种语义关系，释义典型又全面，但是学生在后面的学习篇目中再遇到“而”的解读，多数学生不愿意调动已有认知经验和阅读经验来与新文本建立联系，反而需要教师的提醒与引导，并且学生在古代论说文学习中很少能做到对自身学习过程的复盘思考与积极调整，调查显示有超过五成的学生反思意识薄弱，学生忽视对古代论说文学习过程的体验和反思，即使教师精讲，仍然会缺乏阅读“这一类”文章的方法，学生无法做到对自身思考的深度思考，又何谈深入地思辨。

最后，学生存在思维定式，依赖直觉思维，缺乏独立的、深度的多元化思考。“思维定式”指的是学生在思考问题时思维路径单一、局限。一方面表现为学生学习某类文体时存在刻板的心理认知图式，学生由于长期的接受式思维和学习习惯，在古代论说文学习中依然习惯以背诵记忆为主，认为通过知识的积累便能逐渐提高自身的阅读能力，显然忽略了思维的重要性。另一方面表现为课堂上面对一些争议性问题，学生多是靠着感性和直觉思维做出判断，不加思索便脱口而出，思维的跳跃性较大，其发现或是不符合文本逻辑、或是不值得深入探究，缺乏有秩序的、理性的、深度的辨析思考，调查显示有近六成的学生在古代论说文学习中很少能做到从多个角度、多个方面筛选信息，理解文中观点的合理性或揭示论证中的逻辑矛盾与漏洞。学生单一的、片面的解读视角很容易使自己的思维局限于某些已有的观点中，从而难以发表综合、理性、多元的见解。

### 3.2.3 语言表达能力欠佳，思维外显程度较低

首先，学生缺乏与师生、文本的有效对话，语言建构能力欠佳，口语表达缺乏逻辑性与深刻性。调查显示约五成的学生在课堂上有主动交流表达的意识，能够在课堂中积极组织语言回答教师所提出的思辨性问题，其中有四成的学生出于思维惰性选择直接获取参考书或他人的思维成果，只有近一成的学生能够做到多角度理性分析，并将自身的想法有理有据、逻辑清晰地表述出来。根据课堂观察发现，多数学生在表达和阐发观点的时候常常词不达意，语言啰嗦，内容浅薄，有时候甚至还语无伦次，抓不住重点，需要教师的辅助引导才能完整表达所思所想。学生的口语表达能力及逻辑思维能力发展不足，主要还是教师在古代论说文教学中较少创设表达与交流的语言实践，有近五成的学生反映教师在教学中很少开展专门的讨论或辩论活动，而且教材单元学习任务中要求学生交流研讨的是具有挑战性、整合性、深度性的问题，需要明确的任务分工和教师的引导反馈，但在实际教学中却多是时间较短的课堂讨论，学生七嘴八舌，口语表达碎片化，

难以形成完整的、深度的、逻辑严密的口头表述。因此，学生口语表达能力和逻辑思维能力的发展需要教师不断地创设机会和条件进行训练，教师不为学生铺路搭桥，学生自然慢慢就变成“锯了嘴的葫芦”，即使心里有想法，也很难条理清楚地表述出来。

其次，学生囿于单一的阅读思维，欠缺阅读与表达的链接，迁移运用能力薄弱，思维外显度较低。一方面是学生对思辨读写融合的认知比较欠缺，近三成学生还不能将课内所学的知识和作者阐述观点的方法、逻辑自觉地运用到语言建构与表达的实践中，缺乏整合运用的意识，难以在书面表达中与已有的阅读经验建立联系，学生关联思辨读写的意识比较薄弱，很少能将古代论说文中优秀的论说思维逻辑和论证技巧应用于读写实践中。结合教师访谈发现，多数教师基本不会开展与单元学习任务相关的具有针对性的迁移写作训练，多是一两周之后的固定写作练习，写作主题与写作内容也多是课外选材，与课内联系较少，学生更难以将所学内化。另一方面是学生进行语言实践的主动性弱，对于写作表达存在一定消极抵抗的心理，学生在古代论说文学习中多是将课内的文言知识和对文本内容的理解内化为自己的知识，而对于文本的论述方法和论辩逻辑等方面，则缺乏主动的内化迁移，调查显示有四成左右的学生在学完具有鲜明论证逻辑的古代论说文后，其写作实践依然无法做到将课内的论说方法和论证思路有效地内化迁移。通过长期的教学观察发现，多数学生是怯于书面写作表达的，在写作中多还是偏向于感性的、自我的心理感受和情感反应，缺乏严谨的思考与判断，在议论文写作中为了 800 字硬凑字数，随写随想，内容空洞，语言苍白，甚至还存在程式化的表达模板，思维被模式化的语言形式占据，文章缺乏宏观的逻辑关照与深刻性的观点表达。

综上所述，“思辨性阅读与表达”任务群下古代论说文教学存在问题的原因可以归结为：教师对“思辨性阅读与表达”任务群的认识仍停留在认可和接受的意识层面，但还没有转化为实际的教学实践行为，所以在古代论说文教学中还是更倾向于知识的传授，而相对忽视对学生理性思维和思辨能力的培养，文本解读缺乏思辨性和深度性，缺少理性的质疑批判与深度思辨，教学中还缺少多样的、深入的思辨性表达实践活动，同时教师还忽视了对学生思维过程和思维方法的引导，忽略了对学生思辨能力的评价，评价主体过于单一，没有充分尊重学生的主体地位；学生对古代论说文的学习兴趣不高，思维内驱力不足，实证能力、推理能力、批判能力、发现能力以及读写迁移能力都有待提升。

总体而言，学生的学习问题通常是教学症结的镜像映射，“要想培养学生的思辨能力，首先要改变教育者的思维方式”[①]，因此，本研究将在以上问题归因的基础上，提出更有针对性的古代论说文思辨教学策略，以期提升教师古代论说文教学质量，进而为学生理性思维和思辨能力的发展提供助力。

[①] 余党绪. 比教学范式建设更迫切的,是改善我们的思维——关于思辨性阅读教学的思考[J].语文建设,2018(01):9-13.

# 第 4 章 基于“思辨性阅读与表达”任务群的统编版高中古代论说文教学策略

针对当前高中古代论说文教学中“思辨性阅读与表达”任务群的落实情况及学生理性思维和思辨能力培养存在的问题，本章将在元认知理论、建构主义理论及支架式教学理论的基础上，以高中古代论说文教学现状及问题归因为现实依据，以新课标为方向引领，以统编版高中语文教材为依托，以整体关照思辨目标、精细解读论说经典、积极创设语言实践和即时反馈多元评价为策略维度，结合笔者的教学实践及对一线课堂教学的观摩，提出基于“思辨性阅读与表达”任务群的古代论说文教学策略，以期为教师在古代论说文教学中改革文言文传统教学方式并促进学生思维发展做出有益的帮助。

## 4.1 整体关照思辨目标：培养理性思维能力

“教学目标是预期的学习结果”[①]，关乎教学内容的选择及教学手段的运用，对整个教学过程起着方向指导作用。因此，唯有立足课标、教材、文本和学情，从宏观把握到中观细化，再到微观调整，逐步明确古代论说文的思辨教学方向，重视对学生理性思维和思辨能力的培养，才能不断改善当前教师在古代论说文教学中“重知识轻思维”的培养趋向。

### 4.1.1 以核心素养为引领，明确学习任务群要求

新课标不仅代表了语文教育教学改革的正确方向，而且作为一种先进的教育理念，对促进教育观念的更新有着重要的意义。因此，教师在教学前需要进行深入地研读，这样才能在古代论说文教学中准确把握方向，明晰思辨性阅读与表达的教学要求。

一方面，教师应着重关注语文学科核心素养与课程目标对思维能力培养的强调。语文学科核心素养具体包括“语言建构与运用”“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”四个方面，然而，在古代论说文实际教学中，一些教师认为思维培养具有内隐性且思维培养过程漫长，更多倾向于关注学生对古代论说文的知识掌握、文本鉴赏和情感体验，较少注意学生的思维发展情况，教学中重视文采远胜于理据，思辨的理性是古代论说文教学中应有却长期缺乏的，这显然背离了核心素养四个方面协调发

[①] 皮连生. 教学设计——心理学的理论与技术[M].北京:高等教育出版社,2000:62-63.

展的初衷。“思维发展与提升”强调学生在学习过程中“通过语言运用，获得直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维的发展，促进深刻性、敏捷性、灵活性、批判性和独创性等思维品质的提升”[①]。课程目标也对“思维发展与提升”素养做了更为细致明确的要求，其主要对应“增强形象思维能力、发展逻辑思维、提升思维品质”[②]三个层面。由此可见，新课标非常注重学生思维能力的发展及思维品质的全面提升，并且思维能力是思维品质的前提基础，思维品质是思维能力的升华体现，二者互相促进、共同发展，最终在阅读与表达方面实现思维的高效输出（如图 4-1）。所以，在古代论说文教学中传统的论点、论据、论证三要素的机械讲解和封闭性思考已经不适应素质教育对学生思维培养的理念，教师不仅要看到古代论说文文本在丰富学生个体言语经验方面的特质，更应该充分发挥古代论说文在思辨说理方面的优势，引导学生思考探究文本观点的合理性、辨析判断文章论证的严密性、批判审视语言及文学现象等，关注学生在课堂中的思维生成，以实现学生逻辑思维、批判思维和创造思维等高阶思维能力的发展为目标追求。

需要注意的是，语文核心素养四个方面是一个整体，在教学中不能孤立单独的只侧重于某一方面的发展，教师应在重视学生思维能力发展与提升的同时，促使学生主动地建构言语经验并发展运用语言文字表达交流的能力，审美意识、审美情趣与鉴赏品味得到开拓，文化传承与理解意识得以增强，以此促进核心素养的全面提升。

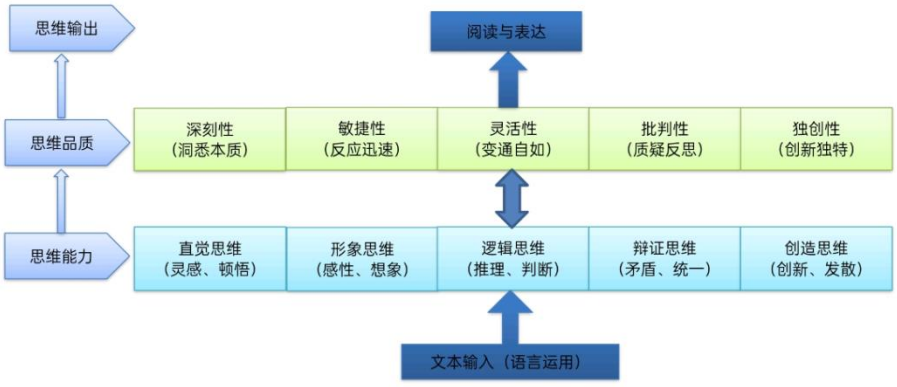



图 4-1 学生思维发展与提升的具体呈现

另一方面，教师应关注到“思辨性阅读与表达”任务群对学生理性思维培养的要求。相比于具有工具性的“实用”和人文性的“审美”，该学习任务群更强调科学的“求真”，对于弥补学生“实用”“感性”思维中“理性”的缺失，以及帮助学生摆脱粗疏大意、主观臆断、庸俗平常的思维方式有着重要的意义。该任务群要求在课内阅读篇目中我国古代优秀作品应达到一半以上，而统编版对应的三个单元文言文篇目占比高达 73.33%，其中约 47 %为古代论说文，虽然该任务群下文言文篇目较多，但教师应该意识到，此

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:4.
[②] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:6.

任务群下的文言文教学并非是传统的文言知识灌输型教学，而是指向理性思辨的思维启发式教学，更强调学生自主建构思维，从而实现知识的内化和能力的迁移。关于“思辨性阅读与表达”任务群的具体学习及教学要求的解读，前文在“核心概念界定”中已经详述，为求行文简便，此处主要结合古代论说文教学对该任务群的相关目标整理如下：

1.把握作者的观点、态度和语言特点。

2.理解作者论说的方法和逻辑。

3.批判质疑，多元解读，思辨分析。

4.基于有理有据的逻辑推论，通过讨论、辩论、写作等表达形式进行有针对性的立论、驳论等观点表达。

该任务群在教学形式上强调阅读与表达的一体化，而“思辨”贯穿阅读与表达的始终，学生在阅读中获得的思维能力和思维品质的发展，是需要通过语言表达实践来检验的，及时的表达输出能够反映学生思维中的不足之处，进而才能继续在阅读教学中进行有针对性的思维训练，如此学生思维的逻辑性和深刻性、逻辑思维能力和批判性思维能力才能螺旋式上升发展，教师在教学中应当为学生思维的输入与输出创设条件并给予方法，引导学生走向深度学习，避免越俎代庖、浮光掠影，让学生真正实现对知识和思维能力的主动建构。值得注意的是，“思辨性阅读与表达”除了直接呈现在统编版必修上下册专门设置的三个单元中，它同时也间接渗透于其他任务群的学习中，不论是何种文体、文本，还是书面写作、口语表达，都离不开思辨、批判与理性思维的培养。

总之，教师在古代论说文教学中要提高站位，着眼于学生的终身发展，积极开拓教学视野，深入研读新课标，在实际教学中能做到以语文核心素养为引领，明确“思辨性阅读与表达”任务群的具体教学要求，全方位、多层次地培养学生的思维素养和思辨能力，以实现学生语言、思维以及情感、态度与价值观的综合发展为根本任务，因为只有“教师的思维品质改善了，批判性思维的训练也就自然而然地渗透在日常的听说读写活动中了”[①]。

### 4.1.2 深挖教材助读系统，确定单元教学目标

统编教材以人文主题和学习任务群双线组织单元教学。按照“内容主题”组织单元，将语文素养的基本因素分化为若干个知识或能力训练的“点”，由浅入深地体现在各个单元之中，并且根据不同学习任务群的特性与要求，采用两种不同思路设计单元，一种是以读写为主的单元，另一种是以语文综合实践为主的单元。

“思辨性阅读与表达”任务群则采取的“读写一体化”的单元设计思路，该任务群所针对的教材文本是整个单元而非一篇，而当前教师传统地、简单地、线性地逐一讲解

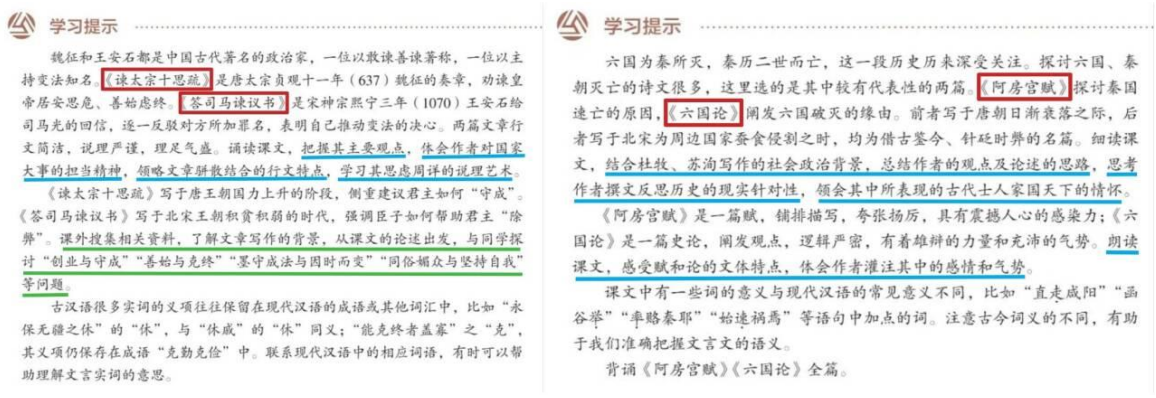
[①] 余党绪. 比教学范式建设更迫切的,是改善我们的思维——关于思辨性阅读教学的思考[J].语文建设,2018,(01):9-13.

与训练显然忽视了知识的系统性与连贯性，导致学生也难以把握知识的整体结构和内在联系。因此，对单元教学目标进行提炼，让单元教学目标发挥其整体性、方向性的指引，以单元教学目标统领单元教学内容，单篇具体的教学目标才不会出现散乱、偏离等问题。那么如何设置单元教学目标呢？教师除了从核心素养及学习任务群的角度宏观把握单元教学大方向，更需要结合单元文本内容及教材的助读系统进行深入的挖掘，通过单元教学目标将课标要求进行整合性、具体化地呈现。

统编版教材的助读系统包括单元导语、学习提示、单元学习任务等，其中既有对单元教学目标的统括，又有对具体课文重要知识点的归纳，更有对具体单元或文章教学活动设计的提示。一般来说，单元导语大多是由三段组成（如图 4-2），第一段介绍该单元的人文主题，第二段介绍该单元的选文情况、特点及所属学习任务群，最后一段介绍本单元核心任务及学习目标，其中单元核心任务及学习目标需要借助单元学习任务中的具体实践活动来落实。选篇的学习提示通常会提示本课学习的重点和难点（如图 4-3），包括内容、结构、写法、语言等诸多方面，或直接点明，或设置问题，引导学生进行深入阅读思考，有时学习提示还能为师生指明方向，提供阅读方法、学习路径等，学习提示既是对单元学习任务的进一步补充，又是激发学生阅读兴趣的一个关键点，需要教师在教学、学生在学习之前着重关注。单元学习任务既是对学习任务群的一种细致划分，同时也围绕“人文主题”将单元选文内容及单元学习内容进行了有机的整合与关联，一般包含三到四个主要任务，任务之间相互关联，层次清晰，或是整合、或是拓展、或是迁移、或是实践，大多都可以有效穿插到课文的讲解中，一般最后的单元总结性任务基本是落实在写作上（如图 4-4）。




图 4-2 统编版教材单元导语



学习提示

魏征和王安石都是中国古代著名的政治家，一位以敢谏善谏著称，一位以主持变法知名。《谏太宗十思疏》是唐太宗贞观十一年（637）魏征的奏章，劝谏皇帝居安思危、善始慎终。《答司马谏议书》是宋神宗熙宁三年（1070）王安石给司马光的回信，逐一反驳对方所加罪名，表明自己推动变法的决心。两篇文章行文简洁，说理严谨，理足气盛。诵读课文，把握其主要观点，体会作者对国家大事的担当精神，领略文章骈散结合的行文特点，学习其思虑周详的说理艺术。

《谏太宗十思疏》写于唐王朝国力上升的阶段，侧重建议君主如何“守成”。《答司马谏议书》写于北宋王朝积贫积弱的时代，强调臣子如何帮助君主“除弊”。课外搜集相关资料，了解文章写作的背景，从课文的论述出发，与同学探讨“创业与守成”“善始与克终”“墨守成法与因时而变”“同俗媚众与坚持自我”等问题。

古汉语很多实词的义项往往保留在现代汉语的成语或其他词汇中，比如“永保无疆之休”的“休”，与“休戚”的“休”同义；“能克终者盖寡”之“克”，其义项仍保存在成语“克勤克俭”中。联系现代汉语中的相应词语，有时可以帮助理解文言实词的意思。

学习提示

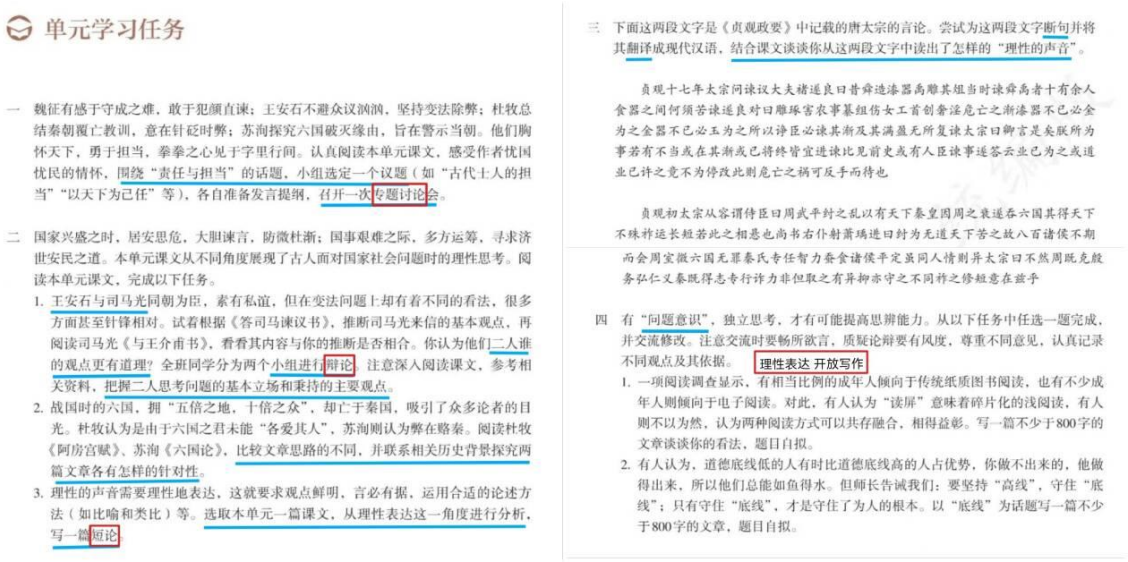
六国为秦所灭，秦历二世而亡，这一段历史历来深受关注。探讨六国、秦朝灭亡的诗文很多，这里选的是其中较有代表性的两篇。《阿房宫赋》探讨秦国速亡的原因，《六国论》阐发六国破灭的缘由。前者写于唐朝日渐衰落之际，后者写于北宋为周边国家委曲侵割之时，均为借古鉴今、针砭时弊的名篇。细读课文，结合杜牧、苏洵写作的社会政治背景，总结作者的观点及论述的思路，思考作者撰文反思历史的现实针对性，领会其中所表现的古代士人家国天下的情怀。

《阿房宫赋》是一篇赋，铺排描写，夸张扬厉，具有震撼人心的感染力；《六国论》是一篇史论，阐发观点，逻辑严密，有着雄辩的力量和充沛的气势。朗读课文，感受赋和论的文体特点，体会作者灌注其中的感情和气势。

课文中有一些词的意义与现代汉语的常见意义不同，比如“直走咸阳”“函谷举”“率赂秦耶”“始速祸焉”等语句中加点的词。注意古今词义的不同，有助于我们准确把握文言文的语义。

背诵《阿房宫赋》《六国论》全篇。

图 4-3 统编版教材学习提示



单元学习任务

一 魏征有感于守成之难，敢于犯颜直谏；王安石不避众议汹汹，坚持变法除弊；杜牧总结秦朝覆亡教训，意在针砭时弊；苏洵探究六国破灭缘由，旨在警示当朝。他们胸怀天下，勇于担当，拳拳之心见于字里行间。认真阅读本单元课文，感受作者忧国忧民的情怀，围绕“责任与担当”的话题，小组选定一个议题（如“古代士人的担当”“以天下为己任”等），各自准备发言提纲，召开一次专题讨论会。

二 国家兴盛之时，居安思危，大胆谏言，防微杜渐；国事艰难之际，多方运筹，寻求济世安民之道。本单元课文从不同角度展现了古人面对国家社会问题时的理性思考。阅读本单元课文，完成以下任务。

1. 王安石与司马光同朝为臣，素有私谊，但在变法问题上却有着不同的看法，很多方面甚至针锋相对。试着根据《答司马谏议书》，推断司马光来信的基本观点，再阅读司马光《与王介甫书》，看看其内容与你的推断是否相合。你认为他们二人谁的观点更有道理？全班同学分为两个小组进行辩论，注意深入阅读课文，参考相关资料，把握二人思考问题的基本立场和秉持的主要观点。
2. 战国时的六国，拥“五倍之地，十倍之众”，却亡于秦国，吸引了众多论者的目光。杜牧认为是由于六国之君未能“各爱其人”，苏洵则认为弊在赂秦。阅读杜牧《阿房宫赋》、苏洵《六国论》，比较文章思路的不同，并联系相关历史背景探究两篇文章各有怎样的针对性。
3. 理性的声音需要理性地表达，这就要求观点鲜明，言必有据，运用合适的论述方法（如比喻和类比）等。选取本单元一篇课文，从理性表达这一角度进行分析，写一篇短论。

三 下面这两段文字是《贞观政要》中记载的唐太宗的言论。尝试为这两段文字断句并将其翻译成现代汉语，结合课文谈谈你从这两段文字中读出了怎样的“理性的声音”。

贞观十七年太宗问谏议大夫褚遂良曰昔舜造漆器禹雕其俎当时谏舜禹者十有余人舍器之间何须苦谏遥良对曰雕琢害农事基组伤女工首创奢淫危亡之渐漆器不已必金为之金器不已必玉为之所以诤臣必谏其渐及其满盈无所复谏太宗曰卿言是矣联所为事若有不当或在其渐或已将终皆宜进谏比见前史或有人臣谏事遥答云业已为之或道业已许之竟不为停改此则危亡之祸何反手而待也

贞观初太宗从容谓侍臣曰周武平纣之乱以有天下秦皇因周之衰遂吞六国其得天下不殊祚运长短若此之相悬也尚书右仆射萧瑀进曰纣为无道天下苦之故八百诸侯不期而会周宝据六国无罪秦氏专任智力吞食诸侯平定虽同人情则异太宗曰不然周既克殷务弘仁义秦既得志专行诈力非但取之有异抑亦守之不同祚之修短意在兹乎

四 有“问题意识”，独立思考，才有可能提高思辨能力。从以下任务中任选一题完成，并交流修改。注意交流时要畅所欲言，质疑论辩要有风度，尊重不同意见，认真记录不同观点及其依据。 理性表达 开放写作

1. 一项阅读调查显示，有相当比例的成年人倾向于传统纸质图书阅读，也有不少成年人则倾向于电子阅读。对此，有人认为“读屏”意味着碎片化的浅阅读，有人则不以为然，认为两种阅读方式可以共存融合，相得益彰。写一篇不少于800字的文章谈谈你的看法，题目自拟。
2. 有人认为，道德底线低的人有时比道德底线高的人占优势，你做不出来的，他做得出来，所以他们总能如鱼得水。但师长告诫我们：要坚持“高线”，守住“底线”；只有守住“底线”，才是守住了为人的根本。以“底线”为话题写一篇不少于800字的文章，题目自拟。

图 4-4 统编版教材单元学习任务

通过对“思辨性阅读与表达”任务群下统编版必修教材三个单元的“单元导语”“学习提示”“单元学习任务”中对古代论说文的相关教学指导挖掘可知，该任务群下古代论说文的学习存在一定的共性。如注重文言字词等基础性知识的积累学习，要求学生在语言积累中感悟文言文的语言特征，强调培养学生的语感能力；要求结合时代背景及作者经历等背景资料来理解先哲思想学说，思考文本的现实针对性，从而实现对文本思想内涵的深度感知；要求把握文本的主要观点，理清作者论述说理的层次结构，整体关照作者论说的思维逻辑；注重鉴赏、学习作者论述说理的方法和艺术，品味其语言表达的深刻内涵，理解作者说理背后独特的情理内蕴；强调要引导学生结合时代特征和生活实践进行思考，在对论说文本的反思与内化中获得深刻体悟；重视思辨口语表达和写作训练，强调课内论说文本学习迁移对学生理性思维发展的重要性。

教师在探寻单元聚合点、明确单元教学目标时，既要从普遍性的角度把握思辨性阅读与表达任务群下古代论说文思辨教学的共性，更需要从特殊性的角度考虑该任务群下三个单元主题的区分和教学要点的侧重，以及在发展学生思辨能力上所呈现出的渐进性

特征。因此，教师应当重点研读单元导语和单元文本，把握单元人文主题及单元整体教学侧重，挖掘单元的独特性内容，着眼于学习提示，明确学生学习的重难点，确立文本教学的要点，在综合把握单元学习任务要求的基础上，从宏观、整体的角度，明确该单元在课程整体规划中的要求，理清同一任务群下各单元培养目标的内在逻辑，按照循序渐进的策略，设置具有统领性、指导性的单元思辨目标（如图 4-5），从而把握单元的统整性内容及延续性内容，最终分步达成培养学生理性思维的教学目标。

| 单元 | 选文 | 人文主题 | 单元教学目标 |
| --- | --- | --- | --- |
| 必修上第六单元 | 《劝学》<br>《师说》 | 学习之道 | 1.积累文言实词、虚词、特殊句式、文化常识，提高阅读、理解文言文的能力<br>2.准确把握思辨类文本中作者的立场、观点、态度和语言特点，理清文本说理的逻辑思路和方式，学习其说理的方法和艺术，强化说理的能力与素养<br>3.学会选择合适的角度、以恰当的方式、有针对性地表达和阐发观点<br>4.通过对“学习之道”的梳理、探究与反思，把握学习的价值、意义、原则和方法，树立正确的学习观，提高学习能力和自身修养，培养终身学习的意识 |
| 必修下第一单元 | 《齐桓晋文之事》<br>《庖丁解牛》 | 中华文明之光 | 1.借助注释和工具书深化理解，梳理并积累文言基础知识，进一步提高阅读文言文的能力<br>2.领会诸子散文在论事说理方面的不同特点和史传散文在叙事写人方面的艺术手法，感受古人对具体问题的思辨性认识，学习对历史叙事进行思辨性阅读，理性评价各篇章体现的思想、观念，发展思辨能力<br>3.学写议论性文章，学习多角度、有层次、有方法地表达和阐发观点<br>4.学习文化经典，体会儒、道思想的不同特点，认识其深层内涵与文化价值，思考其现代意义，自觉维护和发扬“中华文明之光” |
| 必修下第八单元 | 《谏太宗十思疏》<br>《答司马谏议书》<br>《六国论》 | 责任与担当 | 1.独立搜索、分析、判断常见的文言知识，提升独立阅读文言文的能力<br>2.理解文章的现实针对性，学习古人对国家社会问题的理性思考和认知，鉴赏文章的说理艺术，学会在辩证分析与合理推理的基础上作理性判断，养成批判、质疑、辩证分析的思辨性阅读习惯<br>3.继续学写议论性文章，学会选取合适的论据、合理的论证方式，清晰严密地论证自己的观点<br>4.学习古代良臣贤士忧国忧民、勇于担当的精神，形成正确的价值观，增强自身的使命意识 |

图 4-5 “思辨性阅读与表达”任务群下古代论说文单元教学目标建议

总的来说，培养学生的思维素养是思辨性阅读与表达任务群的首要任务，教师在系统整合单元教学目标时，需要做到去思维边缘化，注重发展思维和知识教育并举，在强调落实文言基础知识及文本内容理解等基础教学目标的同时，也要重视古代论说文中论证观点、论辩技巧及语言表达等方面的思辨教学，以培养学生的辩证思维和批判性思维等高阶思维能力为重中之重，兼顾人文素养和语文素养，以学生为主，根据学生的学习需求、认知水平和思维能力，准确把握学生的“最近发展区”，设置具有层次性、逻辑性、适切性的单元教学目标，最终聚焦于学生语文核心素养和语文能力的全面提升。

### 4.1.3 结合文本个性与学情，设置针对的思辨目标

从单元整体再到单元内部组织结构，教师只有认识到语篇是语文素养的基本载体，充分理解单元及单元下的每一篇课文的文本个性和教学价值，依据学生的学情，才能设置具有针对性的思辨教学目标，教学设计才能正中“靶心”。

其一，教师在设定教学目标时要强化文类意识，做到“因体定教”“因文定教”，充分挖掘文本的个性。当前多数教师在文言文教学中都不太重视文体性质，而是在文言知识、文本内容和文章主题方面进行过度地分析，没有将相应的知识与具体的“每一篇”文本相结合，这也就导致不同文体的教学出现同质化、肤浅化的问题，文本的阅读价值

也就随之淡化流失。教师应该意识到不同的文体有其不同的演绎方式和不同的特点，各具独特的审美价值，如传记类文言文一般选取典型事件及细节来突出人物形象，语言个性鲜明，真实性与文学性交相呼应，对现实具有一定警示意义；辞赋类文言文通常讲究韵律文采，押韵灵活，体式自由，语言华丽，内容侧重于写景抒情；而论说类文言文往往是紧扣中心，观点明确，论证方法多样，论证结构清晰严密，具有较强的现实针对性。“依体式，定终点”[①]，文章的特点就是教学的重点，教师应紧扣文体特征设置教学目标，以文体特性为依据来选择和确定教学内容，开掘文体的“篇性”，引导学生深入了解不同文本的体裁、风格和语体，感受不同文体语言的表达特点以及不同语篇的独特之美，最终“实现阅读主体与作者言语智慧、言语生命的融合”[②]。

如《谏太宗十思疏》一课，教师可以将“理解并鉴赏谏疏内容的针对性和进谏的艺术性”设为教学目标之一，以便促使教学中学生带着文体意识与作者、文本进行深层次的交流与对话，而非简单地直接设成“了解‘疏’这一文体知识”。“疏”这类文体属于奏议类公文，是古代官员向皇帝进言以使下情上达的进谏文书，劝请、论谏、推荐、待罪、陈乞、辞官等都可用疏，如果教学目标只是简单了解“疏”的这些文体知识，将其当作一个文化常识让学生进行识记，这种脱离文本语言、无法依托文本本身的文体讲解显然不会给学生留下深刻印象，学生也很难获得对该类文体特征的主动建构。所以教师在教学这篇文体鲜明的奏疏时，要引导学生结合文本内容来感受作者的劝谏艺术，领悟“疏”的文体特质，如魏征写作该篇主要是陈述时弊，规劝君王，所以言辞之中非常注重身份及称谓上的上尊下卑，劝谏中运用类比推理、援引典故、设喻说理等说服修辞，曲情达意，条分缕析、有针对性地给出解决问题的方法，为君分忧，最后又编织美好蓝图，迎合打动皇帝，整篇文章张弛有度，真诚恳切，劝谏有方，进退有度，是古代奏议类公文的优秀典范，其表达委婉和情感真诚的劝谏艺术值得深入鉴赏和学习迁移，所以教师在设置该篇教学目标时应该将文体特征与文本本身相结合，将文体知识渗透于理解、感悟、审辨、构建等语文实践活动中，在文本的讲解与分析中带领学生了解魏征巧妙的劝谏艺术、理性得体的语言，从而深入体会“疏”的文体特征。

其二，学生不同、学情不同，教学内容就有所区别，教师在设置古代论说文教学目标时应充分考虑学生的学情，做到“因学定教”。单元学习任务是面向全体学生的，但学生在学习基础和能力上有高低之分，教师应当关注学生学习能力及接受水平的不同，在设置教学目标时要依据学情的复杂进行创造性地转化。一方面教师要考虑到学生学习能力的层进性，尤其是思维能力的动态发展，在明确学生现有发展水平之后，为学生规划合适的最近发展区，确定学生应达到的认知水平，然后再进行目标的设定，如《六国

[①] 王荣生. 阅读教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2014:9.
[②] 汲安庆. 阅读教育的四重境界[N].光明日报,2019-10-16.

论》既是高一年级下学期所学的最后一篇文章，也是“思辨性阅读与表达”任务群下的最后一篇论说文，学生在经过前期“说、疏、书”等论说类文言文的学习，其探究质疑、多元分析的能力已得到有效地锻炼，所以在设置该篇教学目标时，教师应当以发展学生高阶思维为中心目标，将重点落在逻辑梳理、辩证分析、批判阅读等思维活动训练上。另一方面，教师也要考虑到学生个体学习能力的差异性，对于普通水准的学生，应当以完成单元教学目标为基准、完成单元学习任务为底线，根据学生完成学习任务的困难程度确定符合学生学习能力水平的学习重难点，然后再进行有针对性的教学活动设计；对于学习能力较强的学生群体，教师可以适当拓展课外资源，增加任务的难度、学习的深度以及训练的强度，鼓励学有余力的学生追求更高的目标；而对于学习能力特别弱的学生群体，教师则需要降低单元学习任务的难度，将大的学习任务细化拆分为有内在关联的多个子任务，为学生提供适当的学习支架，在单课教学中切实帮助学生分步落实基础的学习任务。

此外，教师在教学中也要加强学生与教师、文本、作者之间的对话交流，在课堂中关注学生的思辨兴趣点和生成性内容，分析、提炼学生普遍关注和深入讨论的话题，在教学目标的设置中做到因势利导、灵活调整，在教学目标的表述呈现中也要尽量符合学生的学习逻辑。如在教学《劝学》时，部分教师可能会将“了解荀子的观点主张”作为第一课时的教学目标之一，学生大多会先入为主，反而限制了学生主动探索、深入思考和多元解读的能力，有的学生学完《劝学》第一课时后，在理解文意的基础上可能会产生疑问：荀子为何劝学？为何如此强调后天学习的重要性？教师在教学第二课时便可以根据学生前一课时的动态生成做出相应的教学目标调整，在第二课时引导学生更加深入地理解荀子的“性恶论”，将客观文本与主体学说思想有机关联起来，从而深入理解作者的创作意图和文本的价值意义。

综上，教师要以思辨为指向，努力克服教学目标模糊性和形式化的问题，抓住古代论说文的文体特征制定更符合文章体式的教学目标，做到依体施教，在多重对话中让文本解读走向深入、走向多元，让学生在对“这一篇”的深度学习中构建对“这一类”文体的认知，同时，教师也要以学情和课堂中学生的思辨生成为依据，寻找文本思辨的突破口，灵活设置更有针对性的文本思辨目标。

## 4.2 精细解读论说经典：注重深度批判思辨

针对当前古代论说文教学内容解读浅表、教学缺乏深度质疑、批判和思辨的现状，教师应当立足文言知识，聚焦论说内容，设计思辨问题驱动思辨活动，在良好的学习情境中激发学生的思维活性，在丰富的思辨资源拓展中不断深化学生的思辨过程，在一定

逻辑知识的融入中搭建思维框架，在质疑批判、多元解读中不断培养学生的思辨能力，提高学生的理性思维水平。

### 4.2.1 聚焦论说内容，设计思辨问题，驱动思辨活动

课堂教学通常考虑解决“知识”“思维”“价值”三个层次的问题，而传统教学习惯中多以知识切入和价值切入，对思维切入课堂则相对不够重视。在古代论说文的阅读教学活动中，教师必须坚持以问题为导向，以思维培养为核心，通过设计一些具有整体性、层次性、逻辑性、深度性、启发性和发散性的问题来驱动学生的深度思辨，培养学生的高阶思维能力。

一方面，教师可以从整体性、层次性、逻辑性的角度设计具备“少、精、活”特征的思辨主问题或思辨问题链，即“能从整体的角度或学生的整体参与性上引发思考、讨论、理解、品味、探究、创编、欣赏的重要提问或问题”[①]，为学生搭建问题支架，进而引导学生把握论说文本的主线，深入探究其核心内容，从表层的语言文辞中走向深层的文本逻辑。如《谏太宗十思疏》一文，《古文观止》强调该文“通篇只重一‘思’字”，教师可以围绕“思”字这一思辨核心字眼来衍生出“思什么、为何思、如何思、结果如何”等问题，沿着主线层层推进，以对文本理解具有枢纽性意义的问题来牵一发而动全身，从而高质高效地完成教学解读。

又如“中华文明之光”单元，对学生而言，该单元先秦诸子文章的语言及思想内涵理解起来存在一定难度，而该单元的单元学习任务要求学生从《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》《齐桓晋文之事》《庖丁解牛》三篇文章中任选一篇，分析文章中的重要观点，深入理解文本，思考儒家、道家不同追求的意义。学生要完成以上任务，就必须立足文言基础知识，扫清字音、实词、虚词、特殊句式、文化常识等一切障碍，理解文意，将选文内容与详尽的考据信息相结合，才能准确理解诸子文章中的观点表达及行文思路，然后结合特定的时代、作者创作背景、经历、动机等相关史实资料等进行整合与判断，这样才能不断贴近诸子对人生价值和理想社会的追求的内核。教师在进行教学设计时，可以根据教学目标和学生的学习水平适当拆解学习任务，将教学内容转换成一组有针对性、有启发性、有逻辑性的思辨问题链，并为学生补充必要的学习资料，在问题序列中深化思辨，以问题链来一步步引导学生最终完成学习任务，促进学生思维能力的发展。如具有思辨色彩的《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》一文，针对该篇文本的文本特点、单元学习任务及学生的认知规律可以设计以下思辨问题链：

1.查找并结合有关资料，探究“侍坐”发生的大致时间及孔子和“四子”的大致年龄。

[①] 余映潮. 说说“主问题”的设计[J].中学语文教学,2004(07):11.

2.子路、冉有、公西华的理想分别是什么？有何特点？

3.孔子对子路“哂之”的真实意思究竟如何？

4.曾点的回答有哪些不同寻常之处？为什么孔子单独赞赏曾点？

通过以上几个问题，将理解孔子所主张的“礼乐兴邦，天下大同”的处世治国思想这一核心任务拆解为多个子任务，按照一定的逻辑顺序使问题之间形成层级梯度，进而指引学生的层级性思考，在学生准确理解文言语意的基础上，从“侍坐”的时间推测、“侍坐”的师生心态及“四子”的理想志向开始，到对“夫子哂之”的文本情境、语境的还原，再到对曾点“舞雩春风”理想的深入辨析，以自然衔接的思辨问题链帮助学生一步步跨越障碍，使学生的思维拾级而上，从而把握孔子“吾与点也”背后流露出的人生态度及政治理想。

另一方面，教师可以从深度性和发散性的角度来创设适宜学生深度批判思辨的关键问题或疑难问题，“即对文本理解具有枢纽性意义的问题，或者有碍于文本理解的共性问题”[①]，给予学生深度思考的空间，从而有效激发学生的思辨意识，使学生能够围绕问题进行多元视角与深层次地剖析。如具有辩论色彩的《烛之武退秦师》一文，烛之武能游说成功，除了辞令巧妙外，还有其背后的非语言因素——“礼”，如“无礼于晋”“贰于楚也”“尝为晋君赐”“不仁”“不知”“不武”等均同“礼”相关。因此，教师在教学该篇时可以从“礼”的角度去引导学生深入思考：“何为‘礼’？谁‘有礼’？谁‘无礼’？”指导学生透过人物言行和史实表象探究“礼”的实质，并与孔子所提倡的“礼”进行对比，从文言、文章中上升到文化的高度，让学生在辩证思维的引领下做深层的文化探析（如图 4-6），透过文本的言语和事件认识到春秋时期“礼”文化被“利”所牵制的实质，“礼”的背后，国家利益高于一切，多数诸侯以“礼”之名却逐“利”之实，这个时期“礼”“利”并存，故二者不能孤立地去评判。教师在此过程中也可以补充一些关于“春秋无义战”“礼崩乐坏”“外礼内利”“五霸不同法而霸”的相关史实资料，让学生在思辨分析中体会在那个礼崩乐坏的时代，以孔子为首的儒家对逐利之人、违礼之事的批评和对“礼”的深切呼唤，由此形成对《左传》儒家思想立场与价值诉求的理性认知，同时也能加深学生对春秋时期军事、外交活动中行为准则的认识。

<table>
<tr><th>“礼”的内涵</th><th>言语 事件</th><th>“礼”</th><th>“利”</th><th>“礼”“利”之辨</th></tr>
<tr><td rowspan="4">礼在春秋时代，泛指社会典章制度和行为道德规范。礼的作用，在于和谐。<br><br>1.礼仪<br>（仪式或外在表现）<br>2.个人伦理道德或内在价值<br>（仁、义、信、忠、勇、智）<br>3.国家等级秩序<br>（君臣、亲疏、长幼、尊卑、贵贱、贫富）</td><td>晋侯、秦伯围郑，以其无礼于晋，且贰于楚也</td><td>晋国（有礼）<br>师出有名</td><td>郑国（无礼、求利）<br>未礼待晋文公<br>为自身利益从属二主</td><td rowspan="2">1.晋国——“礼”“利”同向<br>2.烛之武——“礼”“利”同向<br>3.秦国——“礼”“利”背向<br><br>总结：<br>当“礼”与“利”相向时，君子们表现出前所未有的积极<br>当“礼”与“利”相背时，他们则显得优柔寡断、残酷</td></tr>
<tr><td>郑伯曰：“吾不能早用子，今急而求子，是寡人之过也。然郑亡，子亦有不利焉。”</td><td>烛之武（重礼）<br>久居下僚 不被重用<br>国家危亡 社稷为重<br>深明大义 知难而上</td><td>郑伯（求利）<br>立足自身利益考量问题</td></tr>
<tr><td rowspan="2">烛之武说秦伯之辞</td><td>烛之武（为公利有礼）<br>不卑不亢 能言善辩<br>有礼有节 利益突破<br>保全郑国</td><td>秦穆公（求利）<br>出于私心<br>追求利益</td></tr>
<tr><td>晋文公曰：“因人之力而敝之，不仁；失其所与，不知；以乱易整，不武。”</td><td>晋文公（有礼）<br>仁爱有礼 有谋有略<br>顾全大局 重信守义</td><td>秦穆公（为利弃礼）<br>秦郑结盟<br>秦违晋盟</td></tr>
</table>

图 4-6 《烛之武退秦师》中“礼”的深层探究

[①] 余党绪. 思辨读写十讲[M].北京:商务印书馆,2024:166.

在古代论说文的思辨性教学中，问题是学生思维的起点，因此，教师应充分发挥主导作用，聚焦论说文本，在学生可触碰的基础上精心设计简洁凝练、条理清晰的思辨性问题来引领课堂教学的方向，助力学生思维的纵深展开，避免出现机械性、封闭性的问题或是随意化、简单化的提问。同时，教师也要根据学生认知发展和动态生成，抓住学生思维转变的契机，及时调整问题的角度及难度，向学生进行合理地追问，帮助学生找到问题突破点，引导学生走向对文本内容的深层挖掘，以确保思辨教学的顺利进行。

### 4.2.2 创设思辨情境，营造良好氛围，激发思维活性

建构主义的教学观主张在具体、真实、可感知的情境活动中，通过操作、对话、协作等对现有知识经验进行有意义地建构，新课标也提出教师在教学实践中要“根据学生的发展需求，围绕学习任务群创设能够引导学生广泛、深度参与的学习情境”[①]。因此，教师应当基于古代论说文文本创设真实、具体且富有意义的思辨情境，营造良好的思辨氛围，并通过具体的任务来引导学生进行读写实践。

其一，思辨情境的创设必须基于课堂教学主体的实际认知，着眼于学生的最近发展区创设符合学生现实情况和理解水平的情境，避免设置过高过难或缺乏挑战性与探究性的情境任务，新课标指出“真实、富有意义的语文实践活动情境是学生语文学科核心素养形成、发展和表现的载体”[②]，那么何为真实情境？王宁教授认为“只要能够让学生迅速进入学习任务的情境，就是真实的学习情境，它不像有的老师认为的那样是真实存在的情境”[③]，真实情境不一定必须是学生的真实生活，也可以是契合学生学习与学生想象，能够引发学生联想、启发学生思考、契合学生认知特征的情境，教师在创设真实情境时应当立足于论说文本，关联学生个体的亲身经历、内心感受和学习生活，将所学论说文本与学生的已有知识经验和人生体验建立联系，激发学生思辨的热情，从而促进学生对文本内涵的深度思考。如“学习之道”这一单元，其中《劝学》是一篇探讨学习问题的论说经典，教师可以参考教材中单元导语、学习提示及单元学习任务的相关要求，创设以下符合学生认知水平的真实思辨情境：

近期，很多高一新生反馈，他们刚进入高中便感觉到学习压力巨大，学习中遇到了很多难题，且陷入迷茫之中，找不到学习的意义。针对这一情况，高一语文组计划举办一场关于“我谈学习之道”的专题讨论会，旨在为高一新生提供学习指导，以便更快地适应高中快节奏的学习生活。现面向全体学生征集演讲文稿，并筛选优秀文稿于周一升旗仪式上进行公开演讲。

---

① 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:42.
② 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:48
③ 王宁. 思辨性阅读与表达[M].北京:语文出版社,2021:3.

此思辨情境的创设关联了文本内容，乃至整个单元的学习任务，既贴合学生的身份，链接学生的个人体验和生活体验，与学生的学习紧密联系，拉近了学生与文本之间的距离，又落实了以“议论的针对性”为核心的单元学习任务，其讨论的学习问题具备现实基础和现实意义，具有一定的现实针对性，学生在这样的思辨任务情境中其情感也更容易与学习内容产生共鸣，学生既可以结合单篇的《劝学》获得对学习意义、态度、方法的思辨认识，也可以结合单元整体文本进入深度思辨：“学习之道”如何理解？学生为什么要学习？人为什么要学习？如何学习？学习带来了哪些深刻体悟？如何思辨地理解他人的观点？如何思辨地表达和阐发自身的观点？这样真实而有意义的思辨任务情境不仅能够激发学生的学习兴趣，而且还能让学生更好地融入情境中去真实地听、真实地看、真实地表达，最终体认到语文学习及语言实践对自身是有意义、有价值的，并探索总结出自己的“学习之道”。

其二，思辨情境的创设必须“依文而设”，回归语文教学本身，也就是要围绕论说文本教学的重难点问题而展开，任何偏离语文教学及文本主问题教学的情境创设都是不适切的、不真实的、无意义的。例如，有的老师在执教具有思辨色彩的《阿房宫赋》时，要求学生“将杜牧描写的《阿房宫赋》改编成微电影，确定拍摄内容，设计人物台词，商讨拍摄细节”，此情境固然生动有趣，一定程度上也能激发学生的实践热情，但完成此情境任务的拍摄技巧、视频制作等实践手段基本与语文学习无关，而教材中的“学习提示”强调学生在学习该篇时需要重点“感受赋的文体特点，体会作者灌注其中的感情和气势”[①]，学生学习的重点显然需要聚焦于文本内部，而这样的情境创设也显然没有扣住这一篇的教学主问题，完全是画蛇添足，为情境而情境，不但让教学丧失了语文味，而且对于学生思维的发展与提升也起不到任何作用。

另外，教师还可以适度发挥现代化教学手段的优势，如多媒体教学、虚拟技术等，适时提供与论说文本相关的音频、视频、图片资源来创设一定的思辨情境，改变枯燥乏味的文言文课堂及单一的教学方式，让学生在生动、直观的视听感受中快速进入到与文本场景相似的教学情境中，以便学生对文本形象进行思维的深加工。同时教师也要注意多媒体使用时间及次数的适度与适量，根据学生的课堂表现适时地出示或撤出情境支架，毕竟它只是一种辅助教学的手段，不能盲目使用，否则反会有舍本逐末、歪曲文本之可能。以《庖丁解牛》为例，文章书写了庖丁解牛时具有舞蹈化的“手触”“肩倚”“足履”“膝踦”的动作，以及具有音乐化的“砉”“騞”之声，学生在感受其高超娴熟的解牛技巧时可能存在一定的陌生感，教师可以通过播放庖丁解牛的相关视频、图片等助读材料，调动、唤醒学生的形象思维和感官体验，辅助学生更好地去感知晦涩难懂的文

[①] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修下册[M].北京:人民教育出版社,2019:151.

字性描写，帮助学生消除与文本之间的陌生感，以此来激发学生内在的思维动机和学习兴趣，进而深入理解解牛和养生的隐喻性关系。

简而言之，思辨情境的创设在古代论说文教学中具有举足轻重的作用，它是帮助学生连接现实生活与语文学习的桥梁，也是促进学生知识建构的平台，可以促进学生认知、思维及情感的有机融合，减少学生与论说文本之间的隔膜。教师在设置思辨情境时应当立足于单元主题和古代论说文本教学的实际需要，将情境与学生的认知水平、生活经验、学习内容、学习资源相整合，并贯穿于学习活动的始终，以此来激发学生求知和探索的内驱力，最终实现学生在思辨情境中的知识建构、情感体验和思维进阶。

### 4.2.3 援引思辨资源，深化思辨过程，发展辩证思维

教师对经典文本进行思辨资源的补充与拓展，不但能够让学生深入了解文本、开拓视野，而且还能帮助学生搭建自主思辨的支架，引发学生从不同角度思考问题，将思维向横向和纵向发散，增强思辨的广度与深度，提升认知水平。因此，教师应多角度、多方面拓展延伸思辨资源，甄选与学习内容相关且富有思辨价值的文本资源，如“相关史料资源”，或“其他关联性文本资源”，让学生在思辨时有所依据，在辩证地分析与综合中对文本进行深加工，全面、客观地审视古代论说文文本。

首先，教师可以援引相关史料资源，筛选与文本适切且真实可考的背景信息，为学生学习古代论说文搭建背景支架，如文章中所包含的相关史料、历史事件、文化概貌等，以此来帮助学生扫除因时间跨度及语言流变等因素造成的文章内部的阅读障碍，弥补学生在背景文化图式经验方面的思维空白，防止学生由主观臆断造成的文本误读，让学生在丰富的历史背景学习中感受古代论说文的时代文化语境，在历史语境的还原中让学生的解读趋于客观和理性。如在学习具有思辨色彩的《烛之武退秦师》一文前，教师可以援引文本中郑国“以其无礼于晋，且贰于楚也”及秦穆公“尝为晋军赐矣”的相关史实，明确秦国、晋国、郑国三个国家的渊源纠葛，让学生在思考分析中更加深刻地感受烛之武言辞的针对性，及其利用矛盾、分析利弊、揣摩人心的语言艺术，也可以让学生观看春秋战国时期相关史料视频，尤其是烛之武退秦师前后发生的事，既能丰富学生对该段史实的了解，又能让学生全面、准确地把握文章的内容，进而为深度思辨奠定基础。

其次，教师也可以关联其他相关文本资源，开拓文本空间以促进学生思维的发散。一方面，教材中的任何文本都不是孤立存在的，单元教学文本在既定主题或任务之下，具有高度的相关性，教师可以选择异质多元的文本进行对比探究，在课内文本之间建立多样联系，或对照、或互补、或拓展，让文本形成某种对话的张力，以此来锻炼学生的洞察力与判断力，避免学生在单篇封闭教学环境下所容易出现的“知识单一同质”“立场狭隘局限”“观点片面单一”等问题。如具有思辨色彩的《烛之武退秦师》及《鸿门

宴》这两课，统编教材在“学习提示”中指出可以从“《左传》长于记述辞令，叙事简洁；《史记》叙事详备，写人生动，细节传神这两个角度体会其独特的叙事艺术，还可以从材料安排、叙事技巧、描写方法等方面作些比较分析”[①]。又如统编版必修下册第八单元，该单元将“责任与担当”作为学习的主旋律，四篇文章都重论述说理，但作者所处的时代背景不同，各自身份不同，说理对象有异，诉求也多样不一，所以这四篇文章的文体、思路和风格也差异较大，该单元从整体来看，几篇文章异质多元，具有一定的相关性和离散性，方便学生进行关联、比较与辨析，教师可以以“理性地倾听古人理性的声音”为核心任务，参考单元学习任务的要求，设置以下两个子任务来将该单元文本关联起来，从理性思辨的角度引导学生深入探究经典论说文本。

任务一：辨析论说经典之理性（设计意图：引导学生深入鉴赏论说文本的说理艺术，在对文本事实的思考辨析中发展学生提取、比较、分析、判断、推论等理性思维能力。）（如图 4-7）

| 理性思维体现 | 《谏太宗十思疏》 | 《答司马谏议书》 | 《阿房宫赋》 | 《六国论》 |
|---|---|---|---|---|
| 史实客观 | | | | |
| 观点合理 | | | | |
| 思路严谨 | | | | |
| 论证恰当 | | | | |
| 结论正确 | | | | |

图 4-7 辨析论说经典之理性

任务二：理性思辨理性的声音（设计意图：通过与文本、作者、历史的深入对话，引导学生理性思考文章与时代的关系，体悟作者言说的理性，理解作者特定的表达诉求。）（如图 4-8）

| 篇目 | 写作背景 | 作者身份 | 写作对象 | 写作动机 | 理性声音 | 说理角度 | 现实针对 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 《谏太宗十思疏》 | | | | | | | |
| 《答司马谏议书》 | | | | | | | |
| 《阿房宫赋》 | | | | | | | |
| 《六国论》 | | | | | | | |

图 4-8 理性思辨理性的声音

另一方面，教师还可以将课内文本与课外文本进行群文联动，让文本之间形成一种互释与呼应的有机关联。教师在挖掘思辨资源时既可以选取教材助读系统中推荐的相关课外文本，又可以独立挖掘课外优质思辨资源，需要注意的是，教师要在充分考虑学生现阶段的学习能力和思维特点的基础上，在综合对比中筛选出最贴近文本本身意义、最

[①] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修下册[M].北京:人民教育出版社,2019:17.

适合学生深度思辨的相关文本内容。如具有思辨色彩的《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》一文，在“学习提示”中强调要“拓展阅读《季氏将伐颛臾》”[①]，虽然两篇都是师生之间的多人对话，讨论的也都是政治问题，但孔子的态度却迥然不同，《侍坐》中的孔子对弟子是“哂之”“与之”“以吾一日长乎尔，毋吾以也”，呈现出一位平易近人、温和自谦、循循善诱的师长形象，而《季氏将伐颛臾》中的孔子对弟子却是疾言厉色的批评与指责，学生在这两篇文本的关联比较中，必然会产生对孔子形象的共性疑问，即“孔子对弟子的态度缘何会有如此大的差异？”教师可以从学生对孔子形象的认知差异入手，从孔子的“一笑一怒”与“一赞一骂”的态度中去探究孔子对话背后的个性与抒情，在对立统一与深度思辨中获得对孔子精神风貌、形象特质及仁政思想的全面客观认识。

又如统编版必修下册第八单元的“单元学习任务”中指出学生在学习王安石的《答司马谏议书》时，可以结合课外司马光的《与王介甫书》来进行观点的反向推断和理由的互证，课标也指出学生在阅读此类论述类文本时需要“准确把握和评价作者的观点与态度”[②]，根据以上教材及课标的要求，教师可以利用文本的互文性特征，充分发挥二人来信与答信之间的互释与呼应的关系，以“变法”的合理性为核心，从辨析“观点”与“立场”的角度切入，将《答司马谏议书》和《与王介甫书》进行联读、对读，并设置相关任务清单来引导学生把握二人思考问题的基本立场和秉持的主要观点（如图 4-9），进而上升到对客观主体立场、观点的深度辨析中，在《答司马谏议书》中，王安石不避众议汹汹、坚持变法除弊的无畏气概确实令人敬佩，其高超的斗争艺术和反驳艺术也确实值得学习借鉴，但教师也要引导学生客观、辩证地审视文本，在实证、推理、批判与发现等思维活动中深入挖掘作者论说理由的真实性和合理性，评估作者说理观点及立场的客观性和正确性，毕竟任何立场都能找到支持的理由，立场正确不代表其变法措施就一定合理，立场正确也不代表其论证逻辑就一定合理，师生在这种深度地辩证分析与合理推断中最终会获得对作者观点及立场的理性判断。

| 《答司马谏议书》《与王介甫书》联读任务清单 | |
|---|---|
| 任务要求：将两篇文章中的相关“观点”语句摘抄下来，并分析二人的立场。 | |
| 《与王介甫书》<br>司马光的“攻”（观点） | 《答司马谏议书》<br>王安石的“驳”（观点） |
| 侵官：<br>生事：<br>征利：<br>拒谏：<br>致怨： | 侵官：<br>生事：<br>征利：<br>拒谏：<br>致怨： |
| 司马光的立场： | 王安石的立场： |

图 4-9 《答司马谏议书》《与王介甫书》联读任务清单

[①] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修下册[M].北京:人民教育出版社,2019:9.
[②] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:32.

总而言之，古代论说文文本自身是思辨阅读的“骨”，起补充和辅助的课外思辨资源是思辨阅读的“肉”，二者只有协调统一，才能更好地负载思维培养目标，教师应让封闭形态下的单一文本走向开放与多元，在尊重学生学习兴趣的基础上，选择学生感兴趣的文本资源、话题或是热点事件，让学生在与论说文本的勾连中产生问题意识，在深度细读与思辨中不断丰富自身的认知，发展自身的辩证思维，但教师也要注意对思辨拓展资源质、量及提供的最佳时机的把握，避免出现课堂拖沓冗长、失去重点的问题。

### 4.2.4 搭建思维支架，融入逻辑知识，训练逻辑思维

阅读的本质是逻辑思考、灵性表达，而古代论说文因其内部潜藏着的独特逻辑链条，以及归纳、类比、演绎等逻辑推理形式和恰到好处的逻辑论证方法的运用，彰显了逻辑的力量，在锻炼学生逻辑思维能力方面独具优势。教学时，教师可以为学生提供相关逻辑知识和思维工具支架，引导学生细读品味，从论说经典中汲取逻辑的力量，在分析、归纳、概括、判断、推论等思维活动中发展思辨能力，提高理性思维水平。

首先，由于思维的内隐性特征及古代论说文历久不变、古奥难懂的特点，学生很难透过纷繁复杂的文本表层去洞察内部思路的逻辑关系，而恰当的图表支架范式，如概念图、思维导图、表格、流程图等思维可视化工具，却可以帮助学生将复杂抽象的知识内容和思维逻辑变得具体可感，将“内隐”的思维过程“外显化”，这些思维可视化工具通常围绕中心主题借助特定的关联展开分支，体现信息的层级与分类，能够直观地表现文本中的概念、逻辑、结构、关系等因素，适用于归纳整合古代论说文中的实词、虚词、通假字、古今异义、词类活用、特殊句式等文言基础知识，以及分析论说文本的论点、论证手法、论证结构等环节，同时也能让学生在分析与概括的过程中发展归纳思维、逻辑思维和发散思维，增强思维的敏捷性和灵活性。

一方面教师可以在课堂上利用思维导图向学生展示文本说理顺序体现的逻辑框架，甚至语篇内句段之间的逻辑关系，以清晰直观的文本框架来还原作者的论说思维路线，实现论说主体思维的外显化（如图 4-10），从而让学生全面深刻地把握文本的内在逻辑和论证思路，建构古代论说文的阅读图式。同时，教师也要注意适时适度地提供思维导图支架，避免以教师的阅读经验替代学生的阅读经验，避免支架中的思维方式替代学生个人化的思考，造成学生的思维惰性。另一方面教师也可以设计前置性学习任务，即让学生通过绘制思维导图来“外显大脑内部的思维结构”[①]，让学生沿着文本的论说思路理解、筛选并概括主次观点，区分观点与论据，判断论点与论据之间的论证关系及其严谨性，直至分析综合出篇章的逻辑结构，使得思维显性化，教师在此过程中也要了解学

[①] 刘细发. 创造性思维概论[M].南昌:江西高校出版社,2020:164.

生在自主阅读时的思路，针对学生对文本逻辑的理解，及时纠正其思维偏颇之处并调整教学内容，进而为学生提供更有针对性的思维训练。




图 4-10 《劝学》思维导图示范

其次，“思辨性阅读与表达”任务群明确指出教师要“结合学生阅读和表达中遇到的实际问题，适时适度地引导学生学习必要的逻辑知识”[①]，因此，教师在教学古代论说文时，需要以教材为依托，有意识、有技巧地将一些逻辑知识自然融入于文本分析的过程中，如归纳推理、类比推理、演绎推理等逻辑推理形式，在逻辑推导和推理论证中启发学生发现、质疑、辨析并反思，最终达成对论说经典的理性认知。

归纳推理是由个别到一般的推理，其最典型的形式便是包含简单枚举法和典型事例法的不完全归纳法，从个别现象的简单列举上升到一般性结论，进而推论事物本质，像《阿房宫赋》中，杜牧不厌其烦地列举了大量的人、景、物来凸显阿房宫的雄伟壮丽和秦王朝的骄奢淫逸，但是在这篇具有思辨色彩的文本中，这样的简单枚举更多体现在铺陈、夸张的修辞价值上，“修辞”的力量甚至要更胜于“逻辑”的力量。

类比推理是基于两个事物在某些属性上的相同或相似性，进而推断在其他方面也相同或相似，属于从个别推论到个别的推理，从逻辑推理的角度来看，比喻论证便属于类比推理，以《劝学》为例，文章中用“青青于蓝”及“冰寒于水”来比喻论证学习能使人更进一层的道理，这种化难为简、化抽象为具体的说理方式虽然生动形象，但教师也要引导学生关注两个事物的相似性与所推断的道理之间是否紧密，判断其论证是否严谨，学生在质疑辨析中会发现前两者都是必然的自然现象，但决定“人知明”的因素却非常复杂，这样的推论逻辑显然存在一定的谬误，只看到了类比事物之间的相似之处，却忽略了相异之处。

演绎推理是一种从一般到个别的必然性推理方式，其最典型的形式便是包含大前提、小前提、结论的三段论，只要前提正确，推理合乎逻辑，结论就必然真实。如《齐桓晋文之事》中孟子关于“保民而王”的经典三段论推理：“大前提：君主有‘不忍之心’可以‘保民而王’。小前提：齐宣王有‘不忍之心’（以羊易牛事件）。结论：齐宣王

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.

可以‘保民而王’。”教师在教学该篇时既要引导学生感受并学习孟子高超的论辩技巧，同时也要让学生意识到“文本是一个事实与观念并存的世界”[①]，古人的论断可能存在着绝对性、片面性和模糊性的局限，要引导学生反思、推断其说理方法的利弊，检验其论辩是否有疏漏之处，比如孟子隐含假设下的大前提是凡有“不忍之心”的君主可以“保民而王”，然而这只是作者的观点，具有强烈的主观色彩，并非是基本事实，历史事实层面上有“不忍之心”的君王都能“保民而王”吗？显然经不住例证与反驳，教师要引导学生利用逻辑思维和辩证思维对文本的观点进行反思辩驳和反例列举，反思论据的真实性、可靠性及论证的合理性，师生在实证、辨析中最终会发现孟子在文中的一些论断并不具有充分合理性，其论证也存在一定的漏洞，但社会存在决定社会意识，古今思维观念也具有一定的差异性，孟子能在那个“礼崩乐坏”的混乱时代宣扬“王道”，提倡“发政施仁”，却是难能可贵的，在这种深度地质疑、推论、辨析与判断中，学生的逻辑思维和理性思维也得到了充分地训练。

此外，分析论证中的思维误区有很多，除了逻辑推理知识，教师还可以引导学生学习一些公认的逻辑基本规律如：同一律、矛盾律、排中律、充足理由律等，了解一些潜藏的逻辑谬误如：诉诸权威、诉诸无知、错误归因、以偏概全、语义模糊、类比陷阱、虚假两难、滑坡谬误等。而选择性必修上册第四单元“逻辑的力量”这一学习活动单元，就有集中的“逻辑知识”训练，该单元虽然靠后，但教师既可以作为备课资源提前了解，也可以在该单元的教学中融入“思辨性阅读与表达”任务群的相关论说文本内容，在渗透融合与衔接延伸中发展学生的逻辑思维，滋养学生的理性精神。

总之，教师要不断地丰富自身的专业知识储备和逻辑思维知识，善于运用思维导图及逻辑知识等来辅助教学，引导学生借助思维支架外显论说经典的内在思维逻辑，分析归纳思维过程和论辩方法，借助逻辑推理形式进行简单的逻辑推理，评估判断观点及其论证的严密性，发现逻辑谬误，运用逻辑方法来构建并完善论证，从而建构古代论说文阅读的逻辑体系。

### 4.2.5 鼓励质疑发问，挖掘论说情理，培养批判思维

批判性思维强调要培养人们理性、温和、多元的思维特质，针对学生在古代论说文学习中过于依赖直觉思维而相对缺乏独立的、深度的多元化思考的问题，教师应该帮助学生主动脱离思维的“舒适区”，通过引发认知冲突的问题提问，让学生在新旧知识、日常经验与文本观念的矛盾之中主动地质疑发问，引导学生在分析文本论说表达时“除了要遵循一般的逻辑规则与规律，还要考虑更多的非思维、非逻辑的因素，比如人性的

[①] 余党绪. 思辨性阅读——走向真知的必由之路[J].语文教学通讯,2018,(25):21.

因素、文化习俗的因素、情感与情境的因素等”[①]，在对古人论说情理的思辨评析中打破思维定式，扩展思辨视角，促进思维发散，形成多元的认知评价。

学起于思，思起于疑，教师要尝试引起学生的认知冲突，让学生自发地产生质疑，以质疑作为重新审视文本的开端，以质疑来彰显个体思维的“活性”。质疑应以问题为抓手去激活思维，而问题通常又来源于文本内容与读者理解所产生的偏差之处或是文本自身的矛盾之处，因此，在每一篇古代论说文教学开始前，教师可以为学生布置预习任务、搭建预习支架，让学生在任务的指导下自主预习，从文本中读出问题、读出自己，激发学生的问题意识，进而“引导他们体验发现问题、解决问题的过程”[②]，教师在此过程中也要尊重学生的思考过程和思维结果，在对话与碰撞中对文本无限的“还原”与“求真”。以具有思辨色彩的《阿房宫赋》为例，教师可以设置预习问题：“文中对阿房宫的描写是否合理？请说出你的理由。”学生通过预习会发现杜牧对阿房宫的描写有过于夸大之嫌，建筑再大，也不可能“一日之内，一宫之间，而气候不齐”，宫女再多，也很难做到“渭流涨腻，弃脂水也”，在学生的发现与自我认知产生冲突之时，教师可以顺着学生的疑惑焦点，为学生出示阿房宫并未建成的史料记载和考古资料，引导学生思考杜牧对阿房宫的描写究竟是胡乱编造还是有意为之，“在学生心里造成一种悬而未决但又必须解决的求知状态”[③]。而后教师可以引导学生从“观点”和“事实”的角度围绕该质疑进行深度的、合理的思维活动，从“事实”的角度来看，历史上阿房宫并未建成，但秦始皇修建阿房宫为真，所建阿房宫工程浩大为真，掠夺六国美人及金玉珍宝以供其享乐也确有其事，所以阿房宫只是秦王朝奢靡享乐、不爱百姓的一个突出代表，只不过是杜牧将这一点给放大，加上了文学的想象和夸张的成分，符合赋作“铺采摛文”的特点，也更具有表现力；从“观点”的角度来看，杜牧对阿房宫的想象描写实为“体物写志”，以此来控诉秦始皇的骄奢淫欲，借古讽今，警示后世统治者，将观点提升到“爱人”即爱护百姓的高度，进而深入到中心论点的真正旨意。在这种深度思考辨析中学生最终会意识到“言为心声”“为时而著”，发现杜牧密集铺陈和极力渲染、夸饰的背后实则是想要宣示态度、强化观点，故而其夸大其词也具有一定的合理性。这样的质疑引导“一举多得”，学生从看似不合逻辑之处产生认知冲突，然后回归文本进行细读、思考与判断，在辩证地分析与综合之中最终认识到作者“超逻辑”的说理劝谏方式及其议论的现实针对性。

教师在鼓励学生质疑批判、多元解读时，需要注意的是，不能一味地追求文本解读的“新”与“奇”，应当基于文本走向具体地思辨，探寻文本的“本意”及潜藏在文本中的作者的“真意”，引导学生关注文本及文本之上创作主体的存在，力求无限贴近文

[①] 余党绪. 比教学范式建设更迫切的,是改善我们的思维——关于思辨性阅读教学的思考[J].语文建设,2018,(01):9-13.
[②] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:42.
[③] 余文森. 能力导向的课堂有效教学研究:阅读、思考、表达教学法[M].北京:中国社会科学出版社,2020:35.

本逻辑背后作者特定的价值选择和情理偏向。由于古人所处的时代背景以及个人主观因素的介入，其论说观点难免存在着主观性、绝对化和片面化的问题，再加上古人论证又大多是从个人需求出发，多采用类比推理、举例铺排、比喻夸张等直观、感性的方式进行论证，缺乏分析、实证的逻辑思维，“观点先行”与“结论先行”的先验式思维占据主导，与理性的“思辨”距离较远。如《劝学》中由事例直接说明道理，论据与道理之间又缺乏一定的契合度、关联度，“蟹六跪而二螯”的判断更是与事实不相符合；《师说》中“古之学者必有师”“惑而不从师，终不解矣”的观点太过绝对；《齐桓晋文之事》中多是简单的举例论证和假设枚举，将复杂的政治问题简化为是非选择题，缺乏强大的说服力；《答司马谏议书》中王安石在反驳中存在着“诉诸正义”“转移论题”的逻辑谬误，整篇文章虽“气盛”但“理”不足；《阿房宫赋》中铺陈过多，极尽夸张渲染之能事；《六国论》中“六国破灭，弊在赂秦”的观点与史实出入较大……这些古代论说文“以个别代替全部、以权威取代真相、以主观混淆客观、以古人教训今人、以比喻取代论证、以成见代替思辨、以感性埋没理性、以传说代替事实等运思方式，比比皆是”[①]。但如果只是局限于文本内部的一些细节就对其进行一味地指责和批评，那么经典文本又何以流传千年且屹立不倒？因此，“局限在文本内部的思辨是不够的，或者说，这只是思辨的第一步；在客观的文本世界里，探寻主体的精神世界，思辨才能让我们发现文本的更多秘密”[②]。

一方面，教师要引导学生回溯历史语境，深入文本语境，与作者对话，从古人所处的语境中去评析其事理运用、行文逻辑、论述说理的情理逻辑和思维方式，在理性批判中探索经典文本背后所隐含的民族思维方式，在逻辑分析中深入体会古人的家国情怀、社会责任和人格修养等；另一方面，教师也需要引导学生置身当代语境，在当下语境中重新审视评析古人的思维方式，辩证分析其观点及依据，辩证地看待古代文化传统的思维特性，既要认识其观点的现实合理性和合目的性，又要看到其逻辑思考上的局限性，最终让学生在质疑、批判、思辨的过程中得出合理且全面客观的论证。

总之，质疑不是脱离文本的随意发问或是否定一切的质疑，批判也不是毫无根据的盲目否定或是全盘推翻的批判，教师要引导学生借助“元认知”这一批判性思维能力来理性调控自身质疑批判的过程，通过聚焦于客观文本，深入分析评估文本论证的结构与意义，挖掘作者所处的背景、情境及创作目的，深入探究文本的主体世界，对客观文本与主体世界进行信息的整合与分析，找到质疑发问的原因支撑，然后对论说观点、语言、材料、论说逻辑等进行逻辑理性的质疑和分析，这样学生才能做出自我的确信的判断（如图 4-11）。

[①] 褚树荣. 思辨何为: “思辨性阅读与表达”解读[J].语文学习,2018,(08):60.
[②] 余党绪. 思辨读写十讲[M].北京:商务印书馆,2024:197.

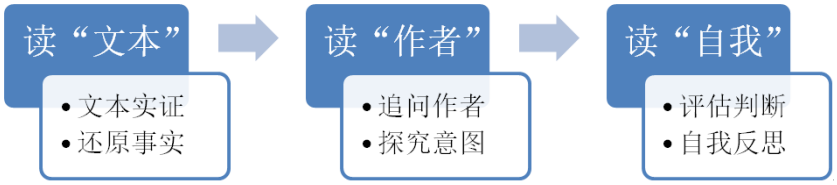



图 4-11 古代论说文思辨性阅读的路径

## 4.3 积极创设语言实践：实现读写融合共生

学生语言运用能力的培养，离不开教师丰富、有效的语言实践活动的创设，其中阅读与表达是语言实践的核心，针对当前古代论说文教学中“重阅读疏表达”以及学生语言实践的主动性低下、能力欠缺的现状，教师应该帮助学生在古代论说文学习中搭建知识输入与输出的桥梁，让学生内隐的思维建构得到可视化的呈现，从而实现思辨与读写相互促进的目的。

### 4.3.1 阅读内化：学习论说章法，积累思维经验

“阅读教学是写作教学、口语交际教学的基础”[①]，古代论说文中作者观点的提出、论据的选择、论证方法的使用及论证逻辑的组织，对于学生的思维建构及学习迁移，具有很大的借鉴价值，教师要积极“引导学生从原有知识经验中‘生长’出新的知识经验”[②]，引导学生将对文本的认知不断转化为内部思维，将碎片化的经验内化为结构化的策略，让学生通过思辨性阅读来建构自己的知识体系，最终实现向思辨性表达地转化。

首先，教师要引导学生思考论说经典中作者的“观点是如何提出的？”“文章合为时而著，歌诗合为事而作”，古人的论说观点虽然具有一定的主观色彩，但大多都是基于时代及社会现实问题而提出的，肩负着人格修养、社会责任和家国情怀，具备现实基础和现实意义，有着强烈的针对性。如《劝学》强调后天坚持不懈地学习的重要性，与荀子所强调的重教育、明礼仪可改善人恶的本性的主张相契合；《师说》论述“师道”的内涵，针对的是当时“士大夫之族”“耻学于师”的恶劣社会风气；《谏太宗十思疏》强调“居安思危，戒奢以俭”，旨在警示盛世君王莫要骄奢忘本；《六国论》探究六国赂秦而走向灭亡的事例，意在借此批评宋朝贿赂契丹、西夏的不当。此外，古人的论说除了针对社会现实，还有针对的读者群体，具备“读者意识”，像《劝学》是稷下学宫的最高长官写给天下学子的，《师说》是国子监四门博士写给士大夫之族的，《谏太宗十思疏》是谏臣写给君王的。古人在论说观点时“因事而发、因理而评、因人而议”的

[①] 何更生. 语文教学论[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2018:129.
[②] 张大均. 教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2015:95.

针对性特征，需要教师有意识地渗透于论说经典的阅读教学中，让学生在潜移默化中主动地进行知识的建构，并将其内化到具体的语言实践中，让学生在具体的语言实践中能够按照一定的思维目的进行有针对性的观点输出。

其次，“思辨性阅读与表达”任务群强调学生在学习古代论说文时需要“理解作者阐述观点的方法和逻辑”“学习并梳理论证方法”[①]，统编版必修上册第六单元的“单元学习任务”中也指出要“梳理作者的论述思路，体会其说理艺术”[②]，所以教师在进行古代论说文的阅读教学时需要重点引导学生学习并梳理古人论辩的方法、技巧及论说的思维逻辑，学习古人“如何阐述观点”以及“如何论证”。以《劝学》为例，教师在引导学生梳理文本论说的思维逻辑时，可以要求学生思考：本篇的中心论点是什么？是如何展开论证的？运用了哪些方式论证？学生在问题的引导下，在师生的对话交流中，最终会获得对该篇论说技巧及论证思路的理性认知。首先，作者开门见山地提出中心论点“学不可以已”，接着第二段连用五个比喻论证，从自然之物的改变，到人为的改变、完善，再到君子学习之后的提升，先分析再总结，层层推进，然后第三段从各个角度选取生活实践中的例子，从能做到的事，到不能做到的事，借助外力，都能做得更好，以此来谈学习能弥补不足的重要作用，最后一段运用比喻和正反对比来强调学习需要积累、坚持与专一。整篇论述从“是什么——学不可以已”到“为什么——学习可以改变提升自我，学习可以弥补不足”，再到“怎么做——积累、坚持、专心”，按照“提出问题——分析问题——解决问题”的论说路径由表及里，层层推进，表达深刻思考，借助这样的经典论说篇目，学生在分析、讨论与归纳等思维活动中将会得出立论的一般结构规律。同理，教师也可以借助驳论经典篇目《答司马谏议书》来构建学生的驳论思维。

以“责任与担当”单元为例，该单元属于“思辨性阅读与表达”任务群的最后一个单元，论说篇目最为集中，其观点地提出或是在前、或是在后、或是潜藏其中，阐述的思路结构或是并列、或是层进、或是对照，论据类型与论证方法更是多种多样，适宜于学生对其进行系统性地梳理和总结，教师可以采取群文对比教学的方式，将本单元三篇课文横向比较，以“学习古人论说观点的方法和思路”为核心，引导学生对单元文本进行有机联系（如图 4-12），综合对比、分析不同论证方法在观点阐发上的作用和运用技巧，理解不同论证思路的巧妙合理之处，感受古人论辩说理的艺术，在辨析、归纳等思维与语言活动过程中深入理解古人论说的方法和思维逻辑，建构逻辑严密的论证框架，然后让学生通过课后小练笔或片段写作的形式选取本单元任意一篇课文的某个思辨角度，恰当运用课内所学的论述方法和论辩技巧进行针对性的写作训练，让学生在习得的

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.
[②] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修上册[M].北京:人民教育出版社,2019:103.

知识和总结的经验的基础上，通过将课内所学的论说方法与智慧转化为富有个人化的表达输出，以摆脱论说思维混乱、缺乏条理依据的困境。

| 选文 | 针对问题 | 文章观点 | 论证方法 | 论证思路 | 说理艺术 |
|---|---|---|---|---|---|
| 《谏太宗十思疏》 | 唐太宗取得政绩后，逐渐骄奢 | 居安思危，戒奢以俭，积其德义 | 比喻论证、对比论证 | 正面理论，层层递进 | 直言进谏，比喻对比 |
| 《答司马谏议书》 | 新法推行遇阻 | 驳斥责难，坚持变法 | 理论论证、举例论证 | 驳论为主，先破后立 | 正面回应，据理反驳 |
| 《六国论》 | 北宋积贫积弱，国运日衰 | 六国破灭，弊在赂秦 | 对比论证、举例论证 | 开篇立论，正反论证 | 借古讽今，比喻假设 |

图 4-12 “责任与担当”单元古代论说文论证方法及论证思路梳理

此外，新课标中还强调学生需要养成自主积累、归纳分类的习惯，“积累有利于丰富自己运用的字词句篇语文素材、语言运用典型案例等”[①]，针对当前学生说理论述单一、语言表达艰涩、缺乏深刻见解等问题，教师还可以引导学生充分利用教材中丰富的素材资源，让学生从单元主题和单篇课文两方面对教材中蕴含的写作素材进行挖掘积累，迁移内化写作素材，实现“旧材新用”或“一材多用”，进而为思辨性表达提供多元化视角。以“思辨性阅读与表达”任务群为例，该任务群下的三个单元分别与“学习”“传统文化”“责任担当”等宏大主题相关，学生完全可以借助课本中明确的单元主题来积累整合语言素材。并且该任务群所选取的古代论说文都是哲思深刻、意蕴深远的经典名篇，教师也要注重引导学生深入挖掘这些论说资源，引导学生多角度思考问题，学会从不同角度提炼概括素材主题（如图 4-13），从不同主题切入进行深层次地挖掘和探究，通过展开与素材主题相关的思辨交流与写作等活动，促成学生对文本的深度化和多样化理解，提升学生的文化底蕴，进而实现学生思辨性表达输出的丰富性和深刻性。

| 篇目 | 素材积累角度 |
|---|---|
| 《劝学》 | 学无止境、持久专注、借助外力等 |
| 《师说》 | 尊师重道、广泛学习、师生关系等 |
| 《齐桓晋文之事》 | 以民为本、推己及人、仁政王道等 |
| 《庖丁解牛》 | 工匠精神、躬耕实践、尊重规律等 |
| 《谏太宗十思疏》 | 直言劝谏、治国之道、居安思危等 |
| 《答司马谏议书》 | 和而不同、守旧变革、坚定信念等 |
| 《六国论》 | 不畏强敌、团结一心、以史为鉴等 |

图 4-13 古代论说文素材积累角度示例

一言以蔽之，教师在古代论说文的思辨性阅读教学中不但要让学生知道论说经典“写了什么”，更要让学生学会“如何写”，如何将古人论说的巧思融会贯通于个人的思考与表达中，从而实现个人的认知建构和个性化表达。因此，教师需要积极挖掘思辨性阅读与思辨性表达之间能够有效迁移的内容，充分利用经典论说篇目中隐含的可迁移性资源，引导学生在“读”中学“写”，在“写”中促“读”，使思辨与读写交相融合，构建循序渐进、良性发展的内化迁移模式，逐步提升学生的整体语文素养。

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:33.

### 4.3.2 语言输出：丰富口语表达，培养论说语感

语言是思维的外化，思维有条理、有层次，语言才能做到准确、有逻辑。针对当前口语教学无序以及学生语言表达能力欠佳、思维外显程度较低的问题，教师要充分发挥古代论说文在培养学生思辨表达能力方面的优势，挖掘文本中有争议、有价值的“思辨点”，通过开展专题讨论、辩论等口语表达活动，组织学生进行深度地思考与探究，让学生在自主思考中形成自己的立场与观点，并通过阐释、辩驳与说服等形式来外显自己的内在思维，从而真正实现在“对话”与“共生”中不断提高学生的思辨能力和口语表达能力。

一方面，“专题讨论”是一种重要的口语交际形式，它是指教师引导学生针对某个特定主题或问题进行深入探讨和交流的活动，在此过程中，学生需要运用口语来表达自己的观点和看法，同时也要认真倾听、积极回应他人的发言，开展“专题讨论”不仅能够检测到学生的语文知识掌握情况，还能观察到学生的批判性思维能力和口语表达能力的发展情况。“专题讨论”的有效、有序展开，离不开一个有价值、有意义、有深度的主题或问题，而古代论说经典却是古人哲思的高度凝结，其凝练的语言中充满了诸多朴素辩证思维元素，很多观点透辟又振聋发聩，教师可以基于论说经典，结合“单元学习任务”中的具体任务要求，给出更有针对性的讨论任务。如“学习之道”这一单元的讨论任务可以设置为：本单元文本从不同角度探讨学习问题，如《劝学》强调“学不可以已”，《师说》主张“道之所存，师之所存”，这些观点看似平淡却蕴含至理，请任选其一，展开深入思考并与同学交流讨论；“中华文明之光”这一单元的讨论任务可以设置为：《齐桓晋文之事》与《庖丁解牛》分别展现了儒家、道家对社会和人生的不同追求，请结合这两篇文章，思考儒家、道家不同追求的意义，与同学交流讨论；“责任与担当”这一单元可以开展以“古代士人的担当”“以天下为己任”等为议题的专题讨论。此外，教师还可以根据学生在课堂上的动态生成，抓住学生普遍感兴趣、有争议的话题展开深度讨论，如《劝学》中关于“锲而不舍与锲而舍之”“用心一与用心躁”的问题，《谏太宗十思疏》中关于“创业与守成”“善始与克终”的问题，《答司马谏议书》中关于“墨守成法与因时而变”“同俗媚众与坚持自我”的问题等。

值得注意的是，专题讨论不同于课堂上普通的问题讨论，其讨论的内容不但更具有针对性和深度性，还需要学生花费较多的时间去参与和投入，因为讨论类任务给予学生的自主权较大，为保证研讨的效率及质量，教师还需要帮助学生确定讨论的议题范围、思考角度、时间要求及组织讨论形式等，而这些通常都需要提前准备和安排。以“责任与担当”单元为例，教师在组织学生开展以“古代士人的担当”为议题的专题讨论会之前，需要引导学生先认真阅读本单元课文，通过搜集相关背景资料，理解作者的观点态

度，感受古人对国家的赤诚之心或对道义的矢志坚守，在学生全面熟悉本单元的论说经典后，教师可以向学生发放议题任务单（如图 4-14），让学生以小组为单位，围绕议题任务单上提供的思考角度，各自准备发言提纲，然后在课堂上进行限时的讨论与分享，学生在对话交流中，将会不断地修正和完善自己的观点，教师也需要时刻关注学生的思维变化，适时适度地引导，并提醒学生重点关注别人发言的中心是什么？是如何说的？从哪些方面说的？如何运用体态语？如何控制情感？是否做到了有中心、有条理？是否具有说服力和感染力？最后教师也要对发言者的表现给予客观地总结与评价（如图 4-15），重点考察学生在倾听别人理性的声音之后，是否能够准确陈述自己的看法，表达真情实感，讲究语言文字表达的效果及美感，做到多角度、理性、有条理地表达自己的独特见解。

| “责任与担当”单元专题讨论会 | |
|---|---|
| **议题** | **古代士人的担当** |
| **小组成员** | |
| **思考角度** | 提示：哪些士人？为谁担当？站在什么立场？处于什么身份？担当什么？为何担当？其精神内核又源于什么？有何启示？ |
| **发言提纲** | |

图 4-14 “责任与担当”单元专题讨论任务单

| 专题讨论评价量表 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 评价维度 | 维度内容 | 自评 | 互评 | 师评 |
| 知识掌握与应用（25分） | 深刻理解，灵活运用（20-25分） | | | |
| | 基本理解，不够深入（15-19分） | | | |
| | 理解不足，概念模糊（0-14分） | | | |
| 思维深度与批判性（30分） | 深度思考，见解独到（24-30分） | | | |
| | 中等思考，不够深入（18-23分） | | | |
| | 浅显思考，缺乏深度（0-17分） | | | |
| 表达能力与清晰度（20分） | 表达清晰，逻辑性强，语言生动，易于理解（16-20分） | | | |
| | 表达基本清晰，但可能缺乏条理性或感染力（10-15分） | | | |
| | 表达不清，逻辑混乱，难以准确传达自己的观点（0-9分） | | | |
| 小组合作与沟通能力（15分） | 积极合作（12-15分） | | | |
| | 合作尚可（8-11分） | | | |
| | 缺乏合作（0-7分） | | | |
| 创新思考与拓展能力（10分） | 提出新颖观点，善于拓展思考（8-10分） | | | |
| | 创新思考有限，缺乏深度拓展（5-7分） | | | |
| | 缺乏创新思考，讨论内容局限于已有知识（0-4分） | | | |
| 备注：评价等级：优秀（90分以上）、良好（80-89分）、中等（70-79分）、及格（60-69分）和不及格（60分以下） | 总分 | | | |

图 4-15 “责任与担当”单元专题讨论评价表

另一方面，“辩论”活动也能够很好地训练学生的语言表达能力和辩证思维能力，它是一种“记忆、注意、思维、情感、个性等多种心理交融配合，理解、分析、概括、评价、创造多种认知交错展开的动态综合实践过程”[①]，讲究语言的逻辑性和思维的缜

[①] 何更生. 语文教学论[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2018:204.

密性，尤其需要学生综合运用立论思维和驳论思维，对于思维的敏捷性和灵活性都要求较高。开展辩论赛，同样需要注重选题，除了从论说经典中直接提取具有争议性、中立性和启发性的辩题，教师还可以以教材内容为触发点，向学生的生活延伸，与社会热点相联系，提炼更具有时代性、实用性、更能激发学生共鸣、更具有思辨表达空间的辩题，然后让学生展开理性的、有条理地辩论。如《劝学》可设置“读万卷书与行万里路哪个更重要？”的辩题，引导学生深入思考学习与实践的关系；《齐桓晋文之事》可基于文本中的“王霸之辩”，设置“在当今社会，孟子的‘王道’思想是否优于齐桓晋文的‘霸道’模式？”的辩题，引导学生探讨文明治理的永恒命题；结合王安石的《答司马谏议书》与司马光的《与王介甫书》可设置“在变法问题上，他们二人谁的观点更有道理？”的辩题，让学生通过对文本内容及观点的对比，结合相关史实理解变法背景的复杂性，思考双方论辩的逻辑和立论的依据，进而上升到探讨改革与守旧的辩证关系。

开展辩论会，教师要充分发挥引导者的作用，为学生营造开放、自由的辩论氛围，向学生补充相关的辩论知识与辩论技巧，讲清楚辩论规则及辩论流程，鼓励学生积极主动地借鉴古代论说文的思维逻辑和论辩技巧，运用习得的逻辑知识发现对方的逻辑错误和思维矛盾。辩论双方也需要抓住辩题的实质，主动搜集、筛选相关资料，从文本延伸到社会现实，通过确切的论据及严密的论证来条理清晰地辩驳争论，在“你来我往”的冲突与牵制中不断坚定自己的立场，寻找对方的思维漏洞并精准反驳，不断增强对争辩话题的认知深度，最终反哺对文本的理解。论辩结束，教师同样也要组织学生将辩论过程中的思路和材料转化为语言简练、逻辑清晰的书面表达，回顾反思辩论过程中的得失，及时评价学生在辩论中语言表达、观点论据使用是否具有针对性、准确性、深刻性和条理性，辩驳过程中是否做到了礼貌、有风度，以及辩手之间的观点衔接与配合是否默契。学生在这样的辩论中，不但能够充分发挥主观能动性，提高学习兴趣，而且还能在对问题的分析质疑、多元思考与理性陈述中，增强思维的敏捷性和灵活性，提升自身的辩证思考能力及论辩表达能力。

总而言之，社会对个体口语表达能力的要求越来越高，教师在关注古代论说文的思辨性阅读时，也要重视思辨性表达，要充分挖掘古代论说文中深刻鲜明的思辨观点，勾连学生的现实生活和社会热点，激发学生思辨表达的热情。除了落实任务群所要求的专题讨论、辩论等“思辨性表达”活动，教师还可以灵活组织学生开展复述论说经典、讲解论说观点、主题演讲、口头作文、即兴讲话等相关的口语表达实践，将口语表达训练分散着嵌入课前、课中或课后，让学生在长期的语言实践训练中，不断培养自身的论说语感及理性、客观、温和的批判性思维品质，真正做到新课标中所要求的“能理性、有条理地表达自己的观点，平等商讨，有针对性、有风度、有礼貌地进行辩驳”[①]。

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:19.

### 4.3.3 读写迁移：落实思辨写作，夯实表达能力

教师除了要关注学生的“读”，还要重视以思考和运用为主的“写”，因为“学好语文的唯一途径是多读多写，能力和素养在日积月累中‘生成’”[①]，教师要帮助学生掌握内化、迁移与运用的思维方法，通过开展强调理性反思的思辨性写作，建立阅读与表达之间的有效连接，让学生在新的情境中按照一定的思维主题，自主迁移课内所积累的思维经验，不断训练逻辑、辩证、批判、创造等思维能力，提高论说表达能力。

首先，教师可以从单元人文主题中生发单元思辨写作任务，在多元化主题的思辨写作训练中增强学生思维的深刻性和灵活性。因为当前教育改革越来越注重教考衔接，高考作文考查的主题方向也与统编版高中语文教材中的单元人文主题相呼应，而单元人文主题作为贯穿教材的显性线索，具有统领单元写作的优势，所以教师必须深入剖析教材中的单元人文主题，理解单元主题背后的深刻内涵和教育目标，打通单元人文主题与思辨写作的壁垒，依据学生的学情，围绕人文主题设计适宜学生知识迁移的单元思辨写作任务，让人文主题与单元思辨写作的立意相互呼应，从而降低学生的认知门槛，激发学生深度学习与思考表达的内驱力。以“学习之道”单元为例，该单元以“学习”为切入点，贯通古今中外关于学习本质的探讨，旨在“通过梳理、探究和反思，形成正确的学习观，改进学习方法，提高学习能力”[②]，进而培养学生面向未来的关键能力，教师可以结合该单元人文主题的具体内涵，创设以下与“学习”相关的单元思辨写作任务来激发学生的读写思维：

学习是一个永恒的话题，古人说“学不可以已”“学必有师”。然而随着社会的发展变化，我们对学习的理解产生了与前人观点不一样的地方，我们在学习的过程中也遇到了很多新的难题。请以《学习今说》为题，写一篇不少于 800 字的文章。

其次，除了勾连单元主题创设思辨写作训练外，教师还可以引导学生随文写作，向古代论说文学习表达技巧。通过合理依托课内古代论说文文本，深入提炼、融合文本内部所蕴含的思辨内容和写作要素，创设适宜于学生理解、分析与论证的思辨写作话题，让学生能够积极调动已有的认知潜能进行迁移运用和模仿创作。值得注意的是，教师在提炼、分解古代论说文中的思辨内容及写作要素时，要贴合学生的思维发展情况，结合每篇文本的写作要素侧重点，遵循由易到难、循序渐进的原则，形成具有层进性的思辨表达训练（如图 4-16）。以《劝学》为例，该篇是“思辨性阅读与表达”任务群下第一篇典型的“立论文”，其“是什么——为什么——怎么做”的递进式立论结构逻辑清晰、条理分明，教师可以以贴近文本意义的“终身学习”为写作话题，从内容上降低学生思辨表达的难度，通过让学生在话题写作中有意识地模仿该篇的行文章法，初步锻炼学生

[①] 方智范. 语文教育与文学素养[M].广州:广东教育出版社,2005:71.
[②] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修上册[M].北京:人民教育出版社,2019:83.

的立论思维。又如《六国论》，该篇是“思辨性阅读与表达”任务群下的最后一篇论说经典，学生在经过前期立论、驳论及各种论证方法的针对性写作训练之后，其论辩表达能力将会有明显地提升，教师在创设与该篇相关的写作训练主题时，可以适当地加大训练的难度，向课外延伸，寻找更能锻炼学生逻辑思维和辩证思维的二元思辨话题，并让学生在写作中模仿该篇引入“虚拟论敌”的方法，与自己展开质疑问难，从而在应对质疑、驳斥反击、解释反例中不断强化自己的论证、完善自己的逻辑。在这样具有层进性的随文写作训练中，学生也能够有意识地将“读一篇”与“写一篇”相贯通，构建层进式的读写图式迁移体系，落实语文能力培育。

| 册别 | 课题 | 写作要素 | 随文思辨写作训练建议 |
|---|---|---|---|
| 必修上册 | 《劝学》 | 论证结构：立论<br>论证方法：比喻论证 对比论证 | 仿照文中的立论结构，以“终身学习”为话题展开论述，在论述过程中至少使用比喻论证的方法 |
| 必修上册 | 《师说》 | 论证结构：立论<br>论证方法：对比论证 道理论证 举例论证 | 以“闻道有先后，术业有专攻”为话题展开论述，在论述过程中至少使用对比论证的方法 |
| 必修下册 | 《齐桓晋文之事》 | 论证结构：立论<br>论证方法：类比论证 对比论证 比喻论证 引用论证 | 辩证思考孟子“推恩足以保四海”的观点，在论述过程中至少使用类比论证的方法 |
| 必修下册 | 《谏太宗十思疏》 | 论证结构：立论<br>论证方法：类比论证 对比论证 比喻论证 | 请就文中关于“创业与守成”的问题展开深入的思考论证，在论述过程中综合运用多种论证方法 |
| 必修下册 | 《答司马谏议书》 | 论证结构：驳论<br>论证方法：对比论证 举例论证 假设论证 | 请从司马光的视角写一篇驳论文来一一反驳《答司马谏议书》中王安石的观点，在论述过程中至少使用假设论证的方法 |
| 必修下册 | 《六国论》 | 论证结构：立论<br>论证方法：对比论证 举例论证 假设论证 比喻论证 | 以“兼听则明”为论题写一篇议论文，要求模仿苏洵引入“虚拟论敌”的方法，与自己展开质疑问难，增强论述的说服力 |

图 4-16 古代论说文随文写作训练建议

此外，教师还要根据具体的思辨写作任务为学生提供针对性的写作指导，引导学生运用逻辑思维和批判性思维去思考自身的观点是否正确，看问题的视角是否多元，论据是否合适，论证方法是否得当，论证逻辑是否经得住推敲，帮助学生恰当地运用逻辑方法，如关注论证的隐含前提，运用排除法、反证法、归谬法等间接论证，在论证中引入“虚拟论敌”等，让学生充分调动自己的元认知，在自我反思与监控调节中将内隐的思维引向深处，也将外显的论证表达引向深入，最终促使学生形成个性化的写作“图式”。如以上以“兼听则明”为论题的话题作文，学生在直觉思维和惯性思维的影响下很容易会想到齐王和邹忌、唐太宗和魏征等大量相关事例，在写作中也可能会写成“观点加事例”的模式，这样的思维逻辑显然太过浅显，也不够周密，其写作也必然会缺乏内涵和思辨性，这时，就需要教师提供“虚拟论敌”的逻辑支架，帮助学生调动横向思维和纵向思维，多角度思考问题，对现有的论证进行敌对的、反向的质疑与驳斥，学生可能会进一步得出推论如：“兼听”不一定“明”，“三人成虎”“父子骑驴”就是例证；齐王听取“四境之内”的声音与唐太宗听取魏征一人的意见，究竟哪种程度才算“兼听”……学生在辩证地思考与反驳中，将会进一步周延自己的观点、阐述论点的内涵、深入分析所举的事例、限定论点的适用范围，进而得出更具有辩证性的结论，即：“兼听”重在

拓宽视野、打开思路，其要听的不仅在“多”，更在于“异”和“用”，需要听者善于判断、独立思考和虚心包容。在教师的帮扶引导下，学生将《六国论》中苏洵“虚拟论敌”的方法迁移运用于议论文的写作构思中，学生通过关注并预判潜在的驳斥与反例，不断地自我质疑并突破自身固有的思维模式，进而在合理的思考辨析中给出更有逻辑、更有深度的表达输出。

择要而论，教师在进行古代论说文的思辨性阅读教学时，要积极从单元人文主题及论说经典的深刻内蕴中生发思辨写作任务，并形成序列化的写作训练安排，在动态化的写作指导中让学生将静态的写作知识转化为内在的写作素养和能力，在长期的读写迁移实践中，让学生由“篇”到“类”，建构个性化的写作表达，提高自身论辩表达的能力，从而真正实现由原本写作表达中的盲目空洞、主观感性、混乱无序向言之有物、言之有理、言之有序逐渐转变。

## 4.4 即时反馈多元评价：侧重考查思辨能力

针对当前教师过于看重思维结果、忽视评价学生思维过程与思辨能力以及评价缺乏学生主体的问题，教师应当积极转变评价理念，充分发挥古代论说文思辨性阅读与表达教学中评价的导向、激励与强化作用，着眼于学生的能力与素养，综合运用多种评价方式，鼓励师生共同参与评价，建立学习与评价的共同体，综合考查学生的思维成果。

### 4.4.1 关注思维过程，开展多样化评价

针对当前教师在古代论说文教学中评价方式较为单一，忽视评价学生思维过程及思维能力发展的问题。教师应该根据实际教学需要，“整合诊断性评价、形成性评价、终结性评价等多种评价方式”[①]，增强评价的科学性和合理性，综合考查学生语文能力和核心素养的发展情况。

首先，教师应当关注学生思维的建构过程，让形成性评价贯穿于课前预习、课堂学习、课后迁移运用等各个阶段，通过预习检测、口头提问、教师观察、作业评改及阶段测试等多种形式，持续关注学生“习得”的过程，及时反馈学生的学习表现、学习策略、学习成果、思维过程及思辨能力，以此来促进学生下一阶段学习方式的改进和思维能力的发展。如在课堂学习阶段，教师可以采取课堂问答的形式即时关注学生的具体行为表现及思维动态，认真观察学生在问题探究过程中的交流、讨论、发言与辩论等学习表现，结合学生学习活动中所产生的文字、提纲和思维导图等学习成果，关注学生在语言、思

[①] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:46.

维、审美、文化等方面的发展，尤其是学生思辨过程中所体现出的理性思维和逻辑思维，并做出有针对性、引导性的点评或提示，在及时的引导与评价中让学生不断丰富并调整自己的理解，使学生在不断地反思与调控中完善自身的思维过程。结合“思辨性阅读与表达”任务群的具体要求及古代论说文的文体特征，教师可以从“事实把握”“因果推断”“多元思辨”及“综合评价”四个角度对学生的思辨性阅读情况做出评价反馈（如图 4-17）。

| 评价内容 | 具体要求 | 学生自评 | 学生互评 | 教师评价 |
|---|---|---|---|---|
| 事实把握 | 对文章相关常识（作者生平、创作背景、文体知识）的了解<br>对文章基本史实的把握<br>对文章内容及主要观点的理解 | | | |
| 因果推断 | 对作者论证方法的推断<br>对文章行文脉络及思维逻辑的分析<br>对文章写作目的的理解 | | | |
| 多元思辨 | 对文章论证方法及说理逻辑的严密性进行探讨<br>对文章观点进行历史的、辩证的分析<br>对文章的相关内容进行个性化、多元化的解读 | | | |
| 综合评价 | 结合对文章的总体性理解，形成对文章的总体判断，理性、客观地表达和阐发自己的观点 | | | |
| 评价等级：优秀、良好、中等、及格、不及格 | | | | |

图 4-17 古代论说文思辨性阅读评价反馈表

“思辨性阅读与表达”任务群的评价指向除了针对阅读理解文本方面，还面向语言表达方面，教师还可以从语言运用及迁移表达的角度来对学生的思辨表达技能做出评价，具体从准确性、清晰性、相关性、逻辑性、深刻性及灵活性几个方面对学生的思辨表达（口语表达、书面表达）能力做出评价反馈（如图 4-18）。

| 思辨性表达（口语表达、书面表达）评价反馈表 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 评价维度 | 评价内容 | 分值 | 学生自评 | 学生互评 | 教师评价 |
| 准确性 | 概念、论据、事实等真实可靠，语言表达精准确切 | 5 | | | |
| 清晰性 | 观点、陈述、判断、推论等表达与阐述清晰流畅 | 5 | | | |
| 相关性 | 阐述的观点、使用的论据与核心话题或论题相关 | 5 | | | |
| 逻辑性 | 分析与论证表达合乎逻辑、思维连贯、结构严谨、推理有效 | 5 | | | |
| 深刻性 | 材料充实、观点内容理性辩证、立意深刻有高度 | 5 | | | |
| 灵活性 | 多角度思考、灵活选择论证方式和论证结构、辩驳反馈及知识迁移灵活迅速 | 5 | | | |
| 其他 | 有个性、有创意、有感染力、有礼貌、有风度 | 5 | | | |
| 评价等级：优秀（29-35分）、良好（22-28分）、中等（15-21分）、及格（8-14分）和不及格（8分以下） | | 总分 | | | |

图 4-18 思辨性表达（口语表达、书面表达）评价反馈表

此外，教师还可以灵活运用诊断性评价和终结性评价，充分发挥各类评价的独特优势。诊断性评价通常是在教学开始之前落实的，也可以理解为前测，教师可以根据实际情况面向全体学生或是部分学生进行评价，既可以是与接下来预设教学内容相关的评价，也可以是检测学生已有知识经验的评价，教师通过诊断性评价可以了解学生当前的学习能力和思维发展情况，进而能够有针对性地设计思辨教学内容和教学活动。

而终结性评价通常是在教学活动结束之后，对整个教学阶段教学效果的全面检验与评估，即对过去的总结性评价，既可以是对专题或单元学习成果的评价，也可以是对学

期、学年学习成果的评价，重点考查学生是否能够达到课程标准中“核心素养”“学习要求”和“学业质量水平”的要求。根据“思辨性阅读与表达”任务群在教材中的单元分布，“学习之道”单元对应“学业质量水平一”的要求，而“中华文明之光”及“责任与担当”单元对标“学业质量水平二”的要求，教师在进行终结性评价时，应重点关注课标中的具体要求，遵循测评内容综合性、情境性、典型性及多样性的原则，设计符合学生学习水平的试卷问题。除了将终结性评价置于最后的总结测验，教师还可以根据学生的学情及终结性评价标准，在古代论说文的思辨性阅读与表达教学中，设计层进性的学习任务和学习活动，将终结性目标分解为阶段性的评估反馈，使之分散融合于形成性评价中，从而形成终结性评价与形成性评价的良性循环。

总之，教学评价是动态、灵活、可随机应变的，教师可以根据不同的教学活动及教学阶段，设计教学评价量表、学习评价量表、作业考查评价量表及单元学习评价量表等多种评价反馈表，利用纸笔测试、对话观察、小组交流、写作表达、自我反思等多样化的评价方式来指导学生古代论说文思辨性阅读过程，重点检测学生在思辨性阅读与表达过程中的思维发展变化，将客观统计评价与主观描述评价相结合，实现定量评价与定性评价的统一，从而全面准确地掌握学生古代论说文学习的状态与表现。

### 4.4.2 引导学生参与，倡导多元化评价

在传统的古代论说文阅读教学评价中，评价主体多以教师为主，学生很难参与到对自身能力和素养的评价中去，这也就导致当前古代论说文教学评价反馈视角比较单一局限的问题。对此，教师应该充分落实新课标中的评价建议，倡导评价主体多元化，包括教师评价、学生自评、生生互评、师生互评、家长评价等，利用不同主体的多角度反馈，建构一个多元、对话、良性互动的评价空间，帮助学生提供更加客观全面的学习效果反馈，从而有效促进古代论说文思辨性阅读与表达教学的可持续发展。

首先，教师作为阅读教学的组织者和引导者，既充分了解学情，又具备专业的能力与素养，其评价依然是语文教学的重要基础。教师应针对核心素养及任务群的要求，关联学生思维的动态发展，设计科学合理的评价标准，包括知识掌握、语言运用、思维发展、审美创造、文化传承等多方面要素，合理利用评价工具，如课堂表现评价表、成果展示表、活动评分表等，帮助学生衡量自身的学习状况及学习水平。例如，“思辨性阅读与表达”任务群强调要培养学生的逻辑思维、辩证思维、批判性思维等高阶思维能力，提高学生的理性思维水平，教师可以根据该任务群所要求的思维能力侧重，设计这三个维度的评价量表（如图 4-19），以保证评价内容和古代论说文教学思维培养的一致性。

| 评价维度 | 评价内容 |
| --- | --- |
| 逻辑思维 | 能够整体把握古代论说文的组材构思、洞察作者的内在思维逻辑、在逻辑推理中分析文本中的矛盾点或隐含信息、理解文本的主旨及创作意图、理性有条理地表达观点、总结文本阅读与表达的逻辑规律 |
| 辩证思维 | 能够多角度思考问题、多元解读文本内容、从不同维度进行分析与整合、厘清文本内部各部分内容之间的联系及文本与其他文本之间的关系，辩证评价文本的历史价值与文化价值 |
| 批判性思维 | 能够对文本观点或内容进行理性评判与客观质疑、在多元对话中探索自我观点的合理性、在分析论证中去伪存真 |

图 4-19 学生高阶思维能力发展情况的课堂评价量表

在评价学生时，教师应结合“思辨性阅读与表达”任务群的培养倾向，在具体的情境中给出学生针对、具体、可操作的思维能力方面的评价建议，而非如同“说的很好”“不错”之类的模糊化、笼统化的评价反馈；注意评价反馈的适时性和有效性，反馈的内容也应与学生的学习实际或结果相一致；用发展的眼光看待学生，尊重学生的个体差异及个体内部的前后差异，尊重学生在古代论说文阅读中独到的理解和发现；通过知识性结果、方法性策略及思想性鼓励等多维度的评价反馈，激发学生的思维内驱力及学习的动力，引导学生从浅表学习走向深度学习。

其次，学生是学习的主体，需要充分发挥主观能动性，积极调动自己的元认知能力来进行自我的监控、反思与评价，通过内外部的评价反馈来进一步改进自身的学习，从而成为真正意义上的学习主体。一方面，学生可以借助教师给出的既定评价标准，自觉关注自身的学习表现与学习结果，衡量自身与期望标准之间的差距，评估判断自身的学习程度，及时有效地进行自我调控。另一方面，学生也可以运用批判性思维对自身的阅读建构活动进行独立地、自觉地审查与反思，当自己每做出一个断言的时候，就向自己提出一些反思性问题来评估判断自身的思维素养，如“我的个人情感是否影响了我对文本及作者的理解与评价？”“我以往的阅读经验或价值理念是否影响了我对文本的理解与评价？”“我在阅读文本时，是否读出了自己的个性？是否做到多元解读？”“我在表达和阐述观点时，是否多角度思考来严密自身的论述？”学生通过习惯性地自我反问与自我评价，必然会逐渐摆脱先入为主、笼而统之的思维偏差和价值错误，在思辨性地阅读与思辨性地表达中自我认知、自我完善，不断提高理性思维水平。

建构主义的学生观认为每个学生都是独特的学习个体，有着独特的经验背景，而这种差异化本身也是一种宝贵的学习资源，因此，除了学生自我评价，教师还可以引导学生相互评价，通过同桌互评、小组评价、匿名评价等方式让学生积极参与到评价互动中去。生生互评主要针对古代论说文学习中学生的课堂表现及学习结果，互评过程既是学生评价他人的过程，也是反思自我的一个过程，因个体认知结构的差异，学生在学习过程中必然会产生不同的学习表现和学习结果，而这种个体间的差异能促使学生从不同的角度进行补充评价，也能促使学生将不同个体的思辨性学习与自身的学习表现相互对照，

发现别人的长处，比照自身的不足，进而取长补短，完善自我，同时，教师也要对生生互评进行再评价，提出指导意见，让学生之间的互评反馈更加全面、客观、理性。学生除了可以评价自身、评价同伴外，还可以评价教师，反馈教师教学方式的有效性或教师教学中的盲点，以此来优化课堂生态，实现“学评互促”。

此外，参与学生学习的其他人群，如班主任、其他任课教师、家长、教学管理人员等也可以加入到评价主体中，以补充语文教师视野盲区中的学生学习表现，各方通力合作，发挥多元评价及监督评价的优势，共同关注学生在学校生活、家庭生活及社会生活中的语言、思维、审美、文化等方面的发展情况，帮助学生形成自我监控和自我管理的习惯，共同促进学生能力与素养的发展。

综上，古代论说文的思辨性阅读与表达教学评价要以核心素养为出发点，侧重思辨能力考察，综合运用多种评价方式，兼顾多元评价主体，打通评价主体之间的互动，引导学生通过多元化、多样化的评价主动建构认知过程，增强学习的内驱力，最终实现“以评促教”“以评促学”“教学评一体化”的目标追求。

# 结语

关注学生在古代论说文学习中逻辑、辩证、批判等高阶理性思维能力的培养，符合高中学生思维发展的内在需求，回应了时代的发展对语文教育和人才培养的现实要求。教师从“思辨性阅读与表达”任务群的视角出发进行古代论说文教学，引导学生深入挖掘古代论说文的思辨内蕴，内化迁移古代论说文言语表达、写作章法和论说逻辑等方面的思维特征，能够促进学生通过古代论说文的思辨性阅读与思辨性表达学习实践，实现思辨能力和思维素养的发展与提升。

本研究基于“思辨性阅读与表达”任务群，以高中古代论说文教学为研究对象，通过对一线古代论说文教学现状的调查分析，总结出思辨能力培养方面存在的问题，具体表现为：教师在古代论说文教学中更注重知识传授，轻视思维培养，在对论说经典的挖掘中缺乏深度地批判与思辨，教学内容流于浅表，欠缺语言实践活动的创设，思辨性阅读与思辨性表达失衡，忽视对学生思辨能力的评价，评价方式偏重传统；学生欠缺合理的学习期待，思维内驱力不足，分析质疑、多元解读、独立思辨能力亟需提升，缺乏言语实践，语言建构能力较弱，内化迁移能力差。

针对目前古代论说文教学中思维素养和思辨能力培养的问题，本研究分别从教学目标、教学内容、教学方式及教学评价四个角度提出以下策略：首先，在教学目标设定层面，教师应当基于新课标要求，以核心素养为引领，结合“思辨性阅读与表达”任务群、教材助读系统、论说文本及学情，设置能够重点培养学生理性思维的教学目标；其次，在教学内容挖掘层面，教师应精细解读论说经典，通过设计思辨问题、创设思辨情境、拓展思辨资源、融入逻辑知识及鼓励学生质疑批判来引导学生的思维走向深入；再次，在教学方式的运用上，教师既要重视通过古代论说文的阅读教学让学生内化论说章法，积累思维经验，同时也要注重创设口语表达实践，在语言输出中不断培养学生的思辨能力和论说语感，通过展开思辨写作，将学生在课内建构的思维经验有效外显；最后，在教学评价的实施层面，要以核心素养为引领，关注思辨过程，采用多种评价方式，发挥多元评价主体的作用，从多个维度即时反馈学生古代论说文学习及思辨能力发展的情况。

高中古代论说文思辨性阅读与思辨性表达教学研究领域还非常宽广，本研究针对的地方学校的教学实践也具有个体特殊性，因此本文还有一定的局限性，部分策略可能不够透彻深入，还需要通过具体的教学实践不断优化。在今后的教育教学中，笔者将会继续探索促进学生思辨能力发展及思维品质提升的古代论说文教学路径，提出实操性和针对性更强的教学策略，并在教学实践中加以检验，以弥补现有研究的不足。

# 参考文献

## 1. 专著类

[1] 姚林群. 语文何以滋养生命:语文深度教学研究[M].福州:福建教育出版社,2022.

[2] 朱智贤,林崇德. 思维发展心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2002.

[3] [美]约翰·杜威著. 我们怎样思维经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,1991.

[4] 刘勰. 文心雕龙[M].上海:上海古籍出版社,2015.

[5] 陈必祥. 古代散文文体概论[M].郑州:河南人民出版社,1986.

[6] 褚斌杰. 中国古代文体概论[M].北京:北京大学出版社,1990.

[7] 张雅明. 元认知发展与教学[M].合肥:安徽教育出版社,2012.

[8] 张庆林. 当代认知心理学在教学中的应用——如何教学生学会学习和思维[M].重庆:西南师范大学出版社,1995.

[9] 施良方. 学习论[M].北京:人民教育出版社,2001.

[10] 蒋小红. 教育心理学[M].济南:山东人民出版社,2014.

[11] 武启云. 新编教育学[M].沈阳:东北大学出版社,2014.

[12] 卫灿金. 语文思维培育学[M].北京:语文出版社,1997.

[13] 苏捷. 语文的道与术:教材运用与应试艺术[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2019.

[14] 余党绪. 走向理性与清明——整本书阅读之思辨读写[M].上海:上海教育出版社,2019.

[15] 朱绍禹. 中学语文教学法[M].北京:中华书局,2015.

[16] 余党绪. 思辨的力量:批判性思维与思辨读写[M].上海:华东师范大学出版社,2018.

[17] 余党绪. 思辨读写十讲[M].北京:商务印书馆,2024.

[18] 皮连生. 教学设计——心理学的理论与技术[M].北京:高等教育出版社,2000.

[19] 王荣生. 阅读教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2014.

[20] 王宁. 思辨性阅读与表达[M].北京:语文出版社,2021.

[21] 刘细发. 创造性思维概论[M].南昌:江西高校出版社,2020.

[22] 余文森. 能力导向的课堂有效教学研究:阅读、思考、表达教学法[M].北京:中国社会科学出版社,2020.

[23] 何更生. 语文教学论[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2018.

[24] 张大均. 教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2015.

[25] 李明洁. 元认知和话语的链接结构[M].上海:华东师范大学出版社,2017.

[26] Flavell,Jonh H. Cognitive development[M].Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice Hall Inc,1977.

[27] Hafner.L.E. Improving Reading in Middle and Secondary Schools[M].New York:Macmillan Publishing Co.Inc,1974.

[28] Spache.G.D.&P.C.Berg. The Art of Efficient Reading[M].New York: Macmillan Publishing Company,1984.

## 2. 期刊论文

[1] 温儒敏. 坚持立德树人,立足核心素养——用好统编本语文教材的两个前提[J].语文建设,2019(14):6.

[2] 余映潮. 说说“主问题”的设计[J].中学语文教学,2004(07):11.

[3] 顾之川. 高考语文如何落实核心素养[J].中国考试,2018,(10):48.

[4] 褚树荣. 思辨何为: “思辨性阅读与表达”解读[J].语文学习,2018,(08):60.

[5] 余党绪. 我的阅读教学改进之道:思辨性阅读[J].语文教学通讯,2014,(28):5.

[6] 余党绪. 比教学范式建设更迫切的,是改善我们的思维——关于思辨性阅读教学的思考[J].语文建设,2018(01):9-13.

[7] 余党绪. 思辨性阅读——走向真知的必由之路[J].语文教学通讯,2018(25):21.

[8] 陈兴才. “思辨”:阅读与表达的品质保障——兼评几个设计案例[J].教育研究与评论(中学教育教学) ,2018(10):23.

[9] 荣维东. 关于“思辨性阅读与表达”任务群的思辨性解读[J].语文建设,2023,(01):5.

[10] 舒文昌. “思辨性阅读与表达”任务群读解[J].中学语文,2019,(28):53.

[11] 陆志平,张克中. “思辨性阅读与表达”任务群的理解与实施[J].语文建设,2019,(03):6.

[12] 褚树荣. 从实验室到田野:学习任务群视域中的专题学习[J].语文学习,2018,(02):47.

[13] 张玉新. 整合:思辨性阅读的有效策略[J].中学语文教学,2017,(08):8-12.

[14] 朱德勇. 整合教学资源,培育理性思维——“思辨性阅读与表达”学习任务群教学探索[J].教育研究与评论(中学教育教学) ,2018,(11):69.

[15] 李倩. 高中语文思辨性阅读教学策略[J].语文天地,2019,(28):63-64.

[16] 刘金虎,方星移. 论高中古代论说文教学对学生理性思维的培养——以统编高中语文教材必修下册第八单元为例[J].中学教学参考,2022,(31):9-11.

[17] 成倩. 基于古代论说文文体特征的思辨性阅读教学[J].中学语文教学参考,2023,(36):21-23.

[18] 王玉萍. 思辨性阅读与表达在高中语文教学中的应用策略探析[J].考试周刊,2021,(83):46-48.

[19] 姜胜成. 思辨性阅读与表达在高中语文教学中的应用对策探析[J].考试周刊,2021,(88):34-36.

[20] 练友蓉. 高中语文思辨性阅读与表达单元教学策略分析[J].高考,2022,(36):60-62.

[21]王国华. 高中语文“思辨性阅读与表达”单元教学策略研究[J].中学语文,2023,(26):88-89.

[22]吴丽淑. 高中语文“思辨性阅读与表达”单元任务群教学策略研究[J].新课程导学,2023,(12):95-98.

[23]周成霞. 论说文教学中应注重审美教育[J].职业教育研究,2006,(11):72.

[24]李琇宾. 古代议论性散文对高中议论文写作教学的指导——以人教版高中语文教材必修 3 第三单元为例[J].课程教材教学研究(中教研究) ,2019,(Z6):21-25.

[25]莫恒全. 逻辑思维与形象思维的融合——我国古代议论文的特色[J].广西师院学报,2000,(01):40-43.

[26]张文生.旨向“思维发展与提升”的古代议论性散文单元教学[J].学苑教育,2019,(24):36.

[27]谢鹏. 基于思维发展与提升的高中议论性文言文群文阅读教学实践[J].教学考试,2021,(46):67-69.

[28]章明寿. 谈古代论说文[J].淮阴师范学院学报(哲学社会科学版) ,1999,(06):93.

[29]于津津. 浅谈古代论说文体[J].中学语文教学,1996,(01):33-34.

[30]刘世祥. 我国古代论说文产生及演变的轨迹[J].中国成人教育,2005,(02):71-72.

[31]雷恩海,杨小红. 论说之体制暨文学性释证——以《文心雕龙·论说》为中心[J].兰州大学学报(社会科学版) ,2017,45(06):27-38.

[32]董奇. 论元认知[J].北京师范大学学报,1989(01):27-38.

[33]何克抗. 建构主义教学模式、教学方法与教学设计[J].北京师范大学学报:社会科学版,1997(5):74-81.

[34]何克抗. 建构主义革新传统教学的理论基础(上) [J].电化教育研究,1997(03):6.

## 3. 硕博论文

[1] 康祥.《先秦诸子选读》与中学生说理能力的培养[D].西安:陕西师范大学,2015.

[2] 李琳. 高中语文古代论说文教学研究[D].郑州:河南大学,2013.

[3] 袁珍萍. 基于语文核心素养培养的高中议论性文言文教学策略研究[D].新乡:河南师范大学,2020.

[4] 梁晨. 高中语文古代论说文思辨性阅读教学研究[D].北京:中央民族大学,2023.

[5] 黄梓健. 高中“思辨性阅读与表达”学习任务群大单元教学设计研究[D].赣州:赣南师范大学,2023.

[6] 刘佳鑫. 高中古代论说文专题教学研究[D].长春:东北师范大学,2022.

[7] 汪柳昕. 部编本高中语文论说类文言文教学现状分析及策略研究[D].长沙:湖南大学,2023.

[8] 石碧雪. 统编高中语文必修教科书古代论说文思辨性阅读教学研究[D].扬州:扬州大学,2022.

[9] 高佳欣. 统编高中语文必修教材古代论说文教学研究[D].淮北:淮北师范大学,2020.
[10] 惠立娜. 统编版高中语文古代论说文思辨性阅读教学研究[D].郑州:河南大学,2021.
[11] 公延彤. 统编本高中语文教材古代论说文教学研究[D].长春:长春师范大学,2021.
[12] 程霄玮. 高中语文“思辨性阅读与表达”教学策略研究[D].漳州:闽南师范大学,2019.
[13] 李亚萍. “思维发展与提升”素养下高中古代论说文阅读教学研究[D].洛阳:洛阳师范学院,2024.
[14] 陈美雪. 统编高中语文教材古代论说文教学策略研究[D].广州:广州大学,2022.
[15] 任佳茹. “思辨性阅读与表达”学习活动设计研究[D].通辽:内蒙古民族大学,2023.
[16] 许可. 高中古代论说文教学与议论文写作教学结合探究[D].郑州:河南大学,2014.
[17] 张晓红. 新媒体时代高中古代论说文教学策略研究[D].天水:天水师范学院,2018.

## 4. 其他

[1] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订) [S].北京:人民教育出版社,2020.
[2] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修上册[M].北京:人民教育出版社,2019.
[3] 教育部组织编写. 普通高中教科书语文必修下册[M].北京:人民教育出版社,2019.
[4] 汲安庆. 阅读教育的四重境界[N].光明日报,2019-10-16.

# 附录

## 附录 A：基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学现状调查(教师问卷)

尊敬的老师:

您好!非常感谢您在百忙之中抽出宝贵的时间填写这份问卷调查，该问卷的目的是了解老师们在“思辨性阅读与表达”任务群下高中古代论说文教学的实际情况。本次调查采取匿名作答的方式，有关结果仅供教育教学研究之用，不会涉及您的个人信息，真诚地希望您能够根据自身的实际教学情况填写。再次感谢您的配合与信任!

[名词解释]古代论说文：以议论、述说为主要表达方式，重在明辨事理、阐发见解和表达主张，其中饱含着对人生、社会、历史的深刻思考。如《劝学》《师说》《谏逐客书》《谏太宗十思疏》《答司马谏议书》《六国论》等。

**一、单选题**

**（ ）1.在教授统编版必修上下册的古代论说文时，您有关注并落实与之相对应的“思辨性阅读与表达”学习任务群的相关要求吗？**

A.非常关注并全面落实　　B.比较关注并部分实施

C.略有耳闻且正在摸索　　D.未曾关注也不曾实施

**（ ）2.在教授统编版必修下册第八单元的古代论说文时，您是否落实教材中该单元所要求的专题讨论、辩论和写作等具体的学习任务？**

A.全部落实　B.多数落实　C.少数落实　D.不曾落实

**（ ）3.在备课时，您是否会不依赖其他解读，独立思考文本内容并形成自己的独特见解？**

A.总是会　B.经常会　C.偶尔会　D.不会

**（ ）4.面对文言文不同篇目，您的授课流程是以下哪一种？**

A.每篇授课流程基本一致，包括如课堂导入、知人论世、疏通文意、讲解分析、主旨总结等流程

B.每篇略有调整，会按记叙、议论、抒情等文言文类型各有侧重，但各类型间流程基本一样

C.每篇差异明显，会根据每篇文言文的独特之处设计不同的授课流程，将每篇文言文都解读出个性

D.没有固定的流程，会根据教学实际情况和学生学习需求灵活调整授课流程

**（ ）5.您最常以哪种形式讲授古代论说文？**

A.教师讲解为主，传授给学生知识与经验

B.教师引导为主，启发学生进行问题探究

C.师生互动对话，师生、生生合作交流

D.学生自学为主，教师辅助解答疑惑难题

**（ ）6.您在教学古代论说文时，实际上更侧重于以下哪个方面？**

A.注重学生对古代论说文中文言词汇、句式、语法、文化常识等文言基础知识及文本内容、特色的理解和把握

B.关注古代论说文的论证结构与技巧，深入挖掘文本的思辨价值，重点培养学生的逻辑思维、批判性思维和论证表达能力，提高理性思维水平

C.强调古代论说文作为传统文化载体的价值，注重文本蕴藏的精神价值和文化内涵，关注学生情感的体悟与精神的内化，提升学生的文化素养

D.关注学生的综合应用能力，力图帮助学生掌握阅读古代论说文的解题方法和答题技巧，提高学生阅读能力，为考试做准备

**（ ）7.在学生对古代论说文内容产生不同解读和观点时，您会采取怎样的态度或策略来应对？**

A.按照统一的教学标准答案评价学生的解读和观点，偏离标准答案者可能会受到否定批评或者获得较低的评价

B.当学生的解读与统一的教学标准答案出现明显偏差时，会适度地纠正，并尝试引导学生接近标准答案

C.尊重学生的个人解读，组织学生自主讨论探究，互相交流分享，促进多元思想的碰撞

D.积极鼓励学生表达个人独特见解，引导他们以批判性的眼光深入探究文本，分析质疑，多元解读

**（ ）8.在教授古代论说文的过程中，您是否会引导学生对文本的观点、论证方式、语言风格、文化语境或现代价值进行批判性审视、质疑或深入追问？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）9.您是否会引导学生学习必要的逻辑知识或借助思维导图对古代论说文进行层次化的分析？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）10.在教学古代论说文时，您是否会联系或拓展其他文本资源来辅助教学，引发学生的思考辨析？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）11.您是否会采用讨论、辩论或演讲等口语表达形式，让学生对古代论说文中某个有争议的观点进行合理的多元论辩？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）12.在课堂结束阶段，您是否会引导学生对古代论说文的论证方法、论证思路及论辩技巧进行总结与反思？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）13.您是否会采用小练笔、读后感、短评或议论文写作等形式，让学生在学完古代论说文后对某一思辨性问题进行书面表达？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）14.您是否会引导学生将课内所学的古代论说文写作章法和思维逻辑运用到写作表达中？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）15.您认为您的学生通过古代论说文的学习，在（口语、书面）表达过程中能否做到立论正确、语言准确、论据恰当、讲究逻辑？**

A.完全能够做到 B.基本能够做到 C.部分能够做到 D.尚需努力

**（ ）16.您主要以什么标准来评价学生对古代论说文的掌握程度？**

A.掌握文言基础知识，能独立翻译并准确背诵默写，应对考试

B.理解文章的中心论点、论据和论证方法，能够深入分析文本结构和逻辑

C.能用现代汉语准确复述文本观点，在写作中模仿或借鉴其论证方法和论证技巧

D.能够提出自己的见解，对文本观点进行批判性思考，并产生创新性的解读

**（ ）17.在古代论说文教学中，您主要采用哪种方式对学生的思辨能力进行评价？**

A.在教学活动开始前进行的诊断性评价

B.着眼学生教学目标达成度的绝对性评价

C.关注学生学习过程的形成性评价

D.以标准化考试测评为主的终结性评价

E.综合运用多种评价方式，请具体说明：_____

**二、多选题**

**（ ）18.您一般从以下哪些角度确定古代论说文的教学目标？**

A.语文核心素养及课程目标 B.学习任务群的要求

C.教材的单元导语提示 D.选篇文体的独特性

E.教材选篇的学习提示 F.教材的单元学习任务要求

G.参考教辅资料或其他教学设计 H.学生具体学情

I.考试重点及个人教学经验 J.相关著作、文献资料

K.其他，请具体说明：_____

**（ ）19.您在教学古代论说文时经常采用的教学方法有哪些？**

A.诵读感悟法 B.逐字逐句分析法

C.提问答疑法 D.合作探究法

E.比较阅读法 F.情境教学法

G.自主学习法 H.练习法

I.启发法 J.其他，请具体说明：_____

**（ ）20.您在进行古代论说文教学时，遇到了哪些困难？**

A.古代论说文晦涩难懂，学生基础弱，理解困难，影响思辨性阅读的深入

B.教师自身专业知识储备和逻辑思维知识不足，难以独立深挖文本内涵与逻辑

C.教学中难以设计有效的教学活动来引导学生的思维过程和思维方法

D.学生缺乏学习兴趣，专注度、配合度不高，课堂不易调动学生积极参与

E.学生思辨意识薄弱，难以有深度地独立思考问题并生成批判性、独创性的想法

F.教师缺乏有效的教学方法，难以完全满足思辨性教学的需求

G.难以整合课内外相关教学资源，不好尝试多篇对比或单元整体阅读教学

H.新教材教学内容多、课时紧、任务重，无法进行整体性、序列化的教学安排

I.其他，请具体说明：_____

**（ ）21.您认为以哪些方式进行古代论说文教学，能够培养学生的思辨能力？**

A.整合学习资源，多篇对比阅读，多维度梳理、比较、分析、学习古代论说文中的论辩技巧、逻辑框架和价值导向

B.开展专题性学习，选择古代论说文中的思辨议题，组织学生进行交流讨论，或展开辩论、演讲等来论证自己的观点，驳斥错误的观点

C.单篇精讲，教师以生动且富有思维力的语言剖析古代论说文的论点、论据、结构及逻辑链条来揭示其思辨性

D.教师引导学生学习必要的逻辑知识，帮助学生解决概念、判断、推理等方面遇到的问题，让学生掌握逻辑方法，自主构建逻辑体系

E.用富有思维力的思维导图等图表工具进行系统讲解，搭建逻辑思维框架

F.借助真实情境或视频、音频、图片等多媒体辅助教学，多维感知，加深理解

G.引导学生从实际生活出发，将古代论说智慧与现实问题融合，启发学生思考其思辨价值和现实意义

H.针对某一思辨话题让学生撰写读后感、评论观点、议论文写作或进行创意改写等来深化对思辨性内容的思考与理解

I.其他，请具体说明：_____

**问卷结束，再次感谢您的支持与配合！**

# 附录 B：基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文学习现状调查(学生问卷)

亲爱的同学：

你好！非常感谢你愿意花费宝贵的时间填写此问卷，该问卷的目的是了解现阶段大家学习统编版高中语文教材古代论说文的相关情况。本次调查采取匿名作答的方式，你的答案无对错之分，无关学业、成绩及其他评价，有关结果仅供教育教学研究之用，希望你能够根据自身的学习情况和问卷要求认真填写，选出符合个人实际情况的选项。再次感谢你的支持与配合。

[**名词解释**]古代论说文：以议论、述说为主要表达方式，重在明辨事理、阐发见解和表达主张，其中饱含着对人生、社会、历史的深刻思考。如《劝学》《师说》《谏逐客书》《谏太宗十思疏》《答司马谏议书》《六国论》等。

**一、单选题**

**（ ）1.你的年级是？**

A.高一年级　　B.高二年级　　C.高三年级

**（ ）2.你最喜欢学习以下哪种类型的文言文？**

A.奏议类（如《出师表》《谏逐客书》）

B.传状类（如《陈涉世家》《鸿门宴》）

C.杂记类（如《桃花源记》《登泰山记》）

D.序跋类（如《送东阳马生序》《兰亭集序》）

E.论说类（如《爱莲说》《师说》）

F.辞赋类（如《赤壁赋》《归去来兮辞》）

G.书牍类（如《与朱元思书》《与妻书》）

**（ ）3.你的老师对文言文不同篇目的授课流程一样吗？**

A.每篇授课流程基本一致，包括如课堂导入、知人论世、疏通文意、讲解分析、主旨总结等流程

B.每篇略有调整，老师会按记叙、议论、抒情等文言文类型各有侧重，但各类型间流程基本一样

C.每篇差异明显，老师会根据每篇文言文的独特之处设计不同的授课流程，将每篇文言文都解读出个性

D.没有固定的流程，老师会根据教学实际情况和学生学习需求灵活调整授课流程

**（ ）4.你的老师最常以哪种形式讲授古代论说文？**

A.教师讲解为主，传授给学生知识与经验

B.教师引导为主，启发学生进行问题探究

C.师生互动对话，师生、生生合作交流

D.学生自学为主，教师辅助解答疑惑难题

**（ ）5.你学习古代论说文的主要目的是什么？**

A.提升语文成绩与应试能力，应对考试需求

B.锻炼自己的阅读理解和分析能力，提升思维能力

C.继承和弘扬中华优秀传统文化，坚定文化自信

D.增进对古代历史、文化和社会的了解，拓宽视野，丰富知识

E.个人兴趣爱好，感受古典文学之美，获得独特审美愉悦

F.其他，请具体说明：_____

**（ ）6.在学习古代论说文之前，你是如何进行课前预习和学习的？**

A.基本不预习，课堂上再看文本

B.大致浏览通读，等待老师讲解

C.借助注释、参考书，理解文意

D.反复阅读，尝试独立思考解读

**（ ）7.在阅读古代论说文时，你是否能准确找到文章的中心论点、判断论证方法、理清行文逻辑？**

A.总是能 B.经常能 C.偶尔能 D.不能

**（ ）8.你是否会对古代论说文中字词句的解释或者作者阐释的观点主动提出问题或质疑？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）9.在学习古代论说文时，课堂上面对老师提出的思辨性问题，你通常会如何做？**

A.无任何想法与思路，不会回答

B.有一些想法但保持沉默，不会主动回答

C.记录问题，课后深入研究，进一步思考

D.借助参考书或与同学讨论，集合观点后再回答

E.聆听他人回答并反思，结合自己的理解进行回答

F.多角度独立理性思考问题，积极回答，分享独特见解

**（ ）10.在学习古代论说文的过程中，面对老师或已有资料给出的解读，你的态度更倾向于？**

A.完全接受他人解读，认可其权威性和准确性，无任何自己的想法

B.参考接纳他人解读，但保留思考空间，可能会融入自己的一些观点

C.在他人解读基础上深入研究文本，积极探索新见解或不同理解

D.分析质疑，主动提出不同见解，批判性审视已有解读的合理性和局限性

**（ ）11.在古代论说文教学课堂上，你的老师是否会引导你进行诸如比较异同、判断**

**推理、逆向思维等思维训练？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）12.在阅读古代论说文时，你是否能从不同角度、不同方面筛选信息，理解文中观点的合理性或揭示推论中的逻辑矛盾或漏洞？**

A.总是能 B.经常能 C.偶尔能 D.不能

**（ ）13.你的老师是否会基于古代论说文中某些思辨性话题开展一些专题讨论、辩论或写作等（口语、书面）表达活动？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）14.在学完古代论说文后，你认为自己在（口语、书面）表达中能否做到立论正确、语言准确、论据恰当、讲究逻辑？**

A.完全能够做到 B.基本能够做到 C.部分能够做到 D.尚需努力

**（ ）15.在完成古代论说文的学习后，你是否会主动进行同类型文本论证方法、论证思路及论辩技巧等方面的总结与反思？**

A.总是会 B.经常会 C.偶尔会 D.不会

**（ ）16.在学完古代论说文后，你认为自己是否能够将课内所学的知识和作者阐述观点的方法、逻辑运用到课外阅读与表达中？**

A.大部分可以迁移运用 B.部分可以迁移运用

C.很少能够迁移运用 D.几乎不能迁移运用

**（ ）17.你所期望的古代论说文课堂是什么样的？**

A.以考点导向为主，强化训练考试技巧 B.以老师讲解为主，逐字逐句串讲全文

C.兼顾接受与思考，教师进行思维启发 D.以学习任务为主，学生自主阅读探究

**二、多选题**

**（ ）18.在学习了古代论说文后，你在以下哪些方面收获最多？**

A.文言字词、语法知识 B.古代文化知识与历史背景

C.考点把握及应试技巧 D.阅读理解与批判性思维能力

E.论说思维逻辑与论证技巧 F.运用语言文字表达与交流

G.审美情趣与文学鉴赏能力 H.个人价值观与世界观

**（ ）19.你在学习古代论说文时，遇到了哪些困难？**

A.词汇、语法等文言知识晦涩难懂 B.相关历史文化背景知识庞杂难记

C.篇章结构与逻辑关系比较复杂 D.文本思想内涵和哲理难以理解

**（ ）20.在学习古代论说文时，你认为自己在（口语、书面）表达上最需要提高的是哪些方面的能力？**

A.素材积累与引用能力 B.论述结构与思路的逻辑性

C.思考深度与见解的独到性 D.共情能力与情感表达

**（ ）21.你认为老师以哪些形式进行古代论说文教学，能提高你的思辨能力？**

A.整合学习资源，多篇对比阅读，多维度梳理、比较、分析、学习古代论说文中的论辩技巧、逻辑框架和价值导向

B.开展专题性学习，选择古代论说文中的思辨议题，组织学生进行交流讨论，或展开辩论、演讲等来论证自己的观点，驳斥错误的观点

C.单篇精讲，教师以生动且富有思维力的语言剖析古代论说文的论点、论据、结构及逻辑链条来揭示其思辨性

D.教师引导学生学习必要的逻辑知识，帮助学生解决概念、判断、推理等方面遇到的问题，让学生掌握逻辑方法，自主构建逻辑体系

E.借助真实情境或视频、音频、图片等多媒体辅助教学，多维感知，加深理解

F.用富有思维力的思维导图等图表工具进行系统讲解，搭建逻辑思维框架

G.引导学生从实际生活出发，将古代论说智慧与现实问题融合，启发学生思考其思辨价值和现实意义

H.针对某一思辨话题让学生撰写读后感、评论观点、议论文写作或进行创意改写等来深化对思辨性内容的思考与理解

I.其他，请具体说明：_____

**问卷结束，再次感谢你的支持与配合！**

# 附录C：基于“思辨性阅读与表达”任务群的高中古代论说文教学现状调查(教师访谈)

1.请谈谈您对高中语文新课标中“思辨性阅读与表达”学习任务群的认识。

2.请谈谈您对统编版高中语文教材中“助读系统”的认识。

3.您认为古代论说文阅读教学在培养学生的思辨能力和思维素养方面具有什么样的教学价值？

4.您在古代论说文教学中会关注学生逻辑思维和批判性思维的发展吗？您一般是怎样进行关注和培养的？

5.在备课时，您是如何设计古代论说文的教学目标、教学重难点和教学内容的？

6.在教授古代论说文时，您是否会借助文本中的一些思辨话题来培养学生的思辨口语表达能力？您是如何开展相关口语表达活动的？

7.您是否会开展一些思辨写作训练来让学生迁移运用古代论说文中的一些论说技巧？您会对学生进行相关的写作指导吗？

8.在古代论说文教学中，您是如何开展教学评价的？评价的侧重点又是什么？

9.关于有效开展古代论说文的“思辨性阅读与表达”教学，您还有什么建议？

# 致谢

所谓“书不尽言，言不尽意”，尽管存在着种种难以言喻的限制，我却心绪难平，不愿就此作罢，还是想尽力地尽言、尽意。

饮水思其源，学成念吾师。初识俞燕老师，是本科阶段修《儒家经典精读》时，老师授课时耐心十足，讲解细致入微，对于答错问题的我更是宽容平和，她的亲切、友善与包容都给我留下了非常深刻的印象。倍感荣幸，研究生阶段，我成为俞老师的学生，从论文的选题、开题、撰写、修改直至定稿，老师都耐心地答疑解惑，为我指明方向。除了俞老师，研究生期间我还有幸聆听了众多其他老师的谆谆教诲，他们的治学态度、教学风范让我进一步领略到学科教学研究的精彩与谨严。涓涓师恩无以为报，唯有在接下来的岁月继续打磨心性、磨砺意志、提升素养。

幸得良师相授，又得益友相伴。这一路走来，我也遇到了很多性情投契、志同道合的朋友、同事。要感谢的人不胜枚举，在此不便一一赘述，总之，感谢师姐们在学业方面对我毫无保留的建议与帮助；感谢朋友们在我论文写作道路上的陪伴、督促与鼓励；感谢实习期间同事们的关心和帮助。感谢所遇之人不偏不倚、亦师亦友，海内存知己，天涯若比邻，我们终将在因缘际会之时再次相会。

父母之爱子，则为之计深远。二十载求学，父母千百次操心，他们虽没有丰富的学识，却让我始终相信知识就是力量，感谢父母操劳半生努力给予我站在他们肩膀上看世界的机会，感谢父母在求学路上一直无条件尊重并支持我的决定，他们是不扫兴的大人，我是幸运的。惟愿父母平安健康，喜乐常在！

论文或有终点，但求知永无止境，未来，愿继续做理论与实践之间的摆渡人。

# 作者简介

王冰冰，女性，生于 1998 年 3 月，籍贯河南。2021 年毕业于石河子大学师范学院汉语言文学专业，获文学学士学位。2020 年获得石河子大学推荐优秀应届本科毕业生免试攻读硕士学位研究生资格。2021 年 9 月-2024 年 6 月，参加“农村学校教育硕士师资培养计划”项目，在新疆生产建设兵团第七师胡杨河市第一中学进行基层支教实践，主要从事高中语文教育教学工作。2021 年 9 月起，就读于石河子大学文学艺术学院学科教学（语文）专业，攻读教育硕士学位。

# 石河子大学硕士研究生学位论文导师评阅表

| 研究生姓名 | 王冰冰 | 学制 | 2 年 |
|---|---|---|---|
| 专业 | 学科教学（语文） | 研究方向 | |

学术评语:

论文基于“思辨性阅读与表达”任务群，以高中古代论说文教学策略作为研究对象，在对相关概念进行界定的前提下，对高中古代论说文选篇与教学现状进行了一定程度的调查和分析，在此基础上对教学问题归因进行了探讨并提出了比较可行的相关教学策略。

论文选题紧扣高中语文教学实际，着眼相关教学问题的解决提出对策，该研究具有较强的现实意义；对国内外该选题及相关领域发展现状的归纳、总结做得比较全面。

同时，论文作者掌握了比较扎实的教育教学基础理论和语文学科教学的专门知识；论文研究方法科学、引证材料翔实。该论文能理论结合实际地采用应用型的方法，体现了专业学位特色，实践操作性较强；研究方法恰当，研究步骤和过程科学规范，研究内容有一定的难度和深度，工作量饱满。

该论文研究成果具有较好的应用价值，论文中提出的教学策略对解决当前高中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群教与学的问题有一定的指导、借鉴作用。总的来说，论文达到了硕士毕业论文水平。

指导教师签字: 俞杰

2025年 5月 19日