

用复杂问题驱动思辨性阅读

——以《马说》为例

王佳佳 郭元祥

【摘要】“思辨性阅读与表达”是语文课程发展型学习任务群之一,旨在培养学生的理性思维和理性精神。厘清思辨性阅读内涵,把握思辨性阅读特点,对于发展学生的核心素养有重要意义。文章结合初中语文课文《马说》,分析语文课程中“思辨性阅读”的本质与特征。“思辨性阅读”既具有理性思维的普遍性,又在语文课程中呈现出特殊性,教学时应根据阅读的需要,用复杂问题驱动思辨阅读,激发学生思维,帮助学生经历从符号意义到文本意义再到观念生成的两次进阶过程,实现对文本的探究、理解、超越。

【关键词】思辨性阅读;理性思维;文本意义;复杂问题;《马说》

随着数字化时代的发展,人们接收信息、处理信息的方式都发生了巨大变化。为应对信息化社会所带来的不可测性、多变性,创造性思维、批判性思维以及复杂问题的解决能力成为21世纪学生必备的核心技能。2016年,《中国学生发展核心素养》发布,理性思维、批判质疑、勇于探究、问题解决等被明确为核心素养的基本要点,在具体的学科教学中培养学生的思维能力以及复杂问题解决能力,是培育核心素养的主要途径。《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》和《义务教育语文课程标准(2022年版)》都将思维能力的发展列为语文课程的核心素养之一,将“思辨性阅读与表达”作为独立的任务群,并贯穿语文课程的各个学段,思辨性阅读由此受到了极大的关注。但是,思辨性阅读的内涵、思辨性阅读的驱动机制以及与学生现实生活的关联等问题仍然需要进一步厘清。

一、阅读理解中的“思辨”内涵

语文学科对于学生的思维发展具有独特的意义。语言是思维的工具,语文作为“一门学习国家通用语言文字运用的综合性、实践性课程”^[1],其重要价值就体现在对学生思维能力的培养上。1963年颁布的《全日制中学语文教学大纲(草案)》提出:“教学语法、修辞、逻辑等知识,是培养阅读能力和写作能力的辅助手段。”^[2]1978年颁布的《全日制中学语文教学大纲(试行草案)》进一步提出:“从初中一年

级就可以有计划地进行逻辑训练,逐步养成思维严密的习惯。”^[3]然而,由于语文教学中存在文本解读表层化、思维训练片面化、课堂问题浅显化等问题,出现了思维训练内容与文本情境、学生经验相脱节等现象,导致语文课程“因噎废食”,对学生理性思维的培养在很长时间内都有所欠缺。随着课程改革的深入,学生思维能力的培养再一次受到关注,这也为我们重新审视阅读理解中的“思辨”提供了契机。

目前,对于“思辨”内涵的认识尚未达成一致,常见的“思辨”有三种不同的用法,这三种用法为我们理解“思辨性阅读”提供了理论支撑和实践探索的可能。

第一种指哲学上的思辨。哲学思辨起源于古希腊,是一种高度抽象化的理性思维,主要通过理性推演的方式探索真理。哲学思辨重视理性演绎,关注精神实体的变化和发展,代表人物有柏拉图、亚里士多德、笛卡尔、黑格尔等。哲学上的思辨作为“思辨”的发端,是“思辨性阅读”的理论依据,但语文课程中的思辨性阅读不是纯粹理性的,它是基于阅读理解的学科实践活动,不仅包含对阅读规律的理性演绎,还包含对以往学习经验的综合归纳;不仅包含通过阅读对真理的思考和推理,还包含对现实世界的观察和主体实践。

第二种指心理学上的认知过程。在心理学领

域,思维是通过分析、综合、抽象、概括等过程来认识事物的本质以及事物之间联系的一种认知过程,具有间接性和概括性。这种用法为“思辨性阅读”提供了心理认知规律的科学支撑,体现了思维的一般规律。然而,语文课程中的“思辨性阅读”是在具体的文本情境中进行的,文本的情境性决定了阅读理解是一个相对完整的认知过程,在阅读实践中不仅要运用分析与综合、演绎与归纳、类比与比较等理性思维,也要有对语言的直觉感受、对文本的丰富想象,需要在多维度的认知活动中接近文本、理解文本、探究文本。

第三种指文化视野中传统的读书方式。我国早在春秋时期就有了对“思”的阐释,《论语》中的“学而不思则罔,思而不学则殆”“博学而笃志,切问而近思”^[4],说明了思与学、问之间的关系。“思”“辨”同时出现是在《学记·中庸》中,“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之”^[5],指在学习经典的过程中要能够学、问、思、辨、行结合。传统意义上关于“思辨”的论述为“思辨性阅读”提供了丰厚的文化土壤,但在我国古代,思辨的对象是圣贤所著之经典,古人对圣贤的崇拜决定了读书时更倾向于“述而不作”,强调对经典的玩味、吸收。“思”的目的是更好地理解经典,通过“圣人之言”而求“圣人之意”。“辨”的目的是通过反复问辨,达到对经典的融会贯通。当代的“思辨性阅读”具有辩证、批判、创新的因素,即使在阅读经典的过程中,也并非一味地“信而好古”,而是更关注文本与现实世界的关联,结合当代价值观念对经典进行重释。

综上所述,思辨性阅读既具有理性思维的普遍性,又在语文课程中呈现出特殊性。其普遍性体现为阅读理解的过程包含分析、比较、归纳等理性思维以及实事求是地对文本进行判断和推理的理性精神。其特殊性表现为阅读理解是完整的认知过程,理性思维要与感知、想象、形象思维等非理性认知活动相关联,寻求多维对话,拓展阅读理解的深度,并以复杂问题驱动思辨过程,构建自我、文本、生活相互联结的意义世界。

二、以复杂问题驱动思辨过程

课堂教学是进行思辨性阅读的主要渠道。在课堂教学中,应通过复杂问题的解决驱动学生的思辨过程。语文课程的复杂问题指向学习内容与学生生活世界的关联,是一系列由浅入深地不断链接学生

经验、促进学生反思、反映学生认知过程的问题链。杜威认为,反省思维是“对某个问题进行反复的、严肃的、持续不断的深思”^[6]。问题的发生要引起学生对困惑的切身体验,疑问的解决要还原为学生的生活经验以及相关的知识经验,并依据证据对问题进行由模糊到清晰的探究。我们可以将基于问题解决的“U型学习”理论运用到思辨性阅读中。“U型学习”主要包括三个环节:还原与下沉、体验与探究、反思与上浮。^[7]以《马说》为例,在通读全文、梳理词句、了解文意的基础上分不同阶段设计任务,形成问题链,使学生在问题解决的过程中提高思辨能力。

第一环节,还原与下沉。将抽象的学习内容还原下沉为学生的学习经验或生活经验,使其具象化。

1.《马说》是一篇说理文章。《文章辨体序说》讲到“作文以理为主”,古人写文章的主要目的在于论事说理,结合你学过的文章,想一想,古人是如何说“理”的?

2.古人论事说理时通常借用形象的“物”,这也是我们中国人含蓄特性的表现。《马说》即借马说理。其实生活中也有很多这样的例子,比如,我们说志向时,会借鸿鹄、凌云来表达志向的高远。你还能想到哪些常见的例子?

第一个问题帮助学生回忆学过的同一类型文章,如《北冥有鱼》《爱莲说》《陋室铭》等,这些文章都是借鹏、莲花、陋室等客观事物来说明作者的观点、表达作者的情感。通过对这一类文章的回忆,归纳出论说性文章多采用托物寓意的方式。第二个问题将新的学习内容与学生日常生活中常用的成语、俗语相联系,使学生对学习内容产生亲切感和探究欲。同时,从学生的知识结构来看,对论说性文章进行由篇到类的归纳、提炼等理性思维过程,有助于增强学生阅读时的整合意识,促进学生从知识学习向能力提升进阶,为经验的迁移打下基础。

第二环节,体验与探究。此环节是“U型”的底部,也是学生从语言符号的表层学习到文本意义理解的关键环节。学生沉潜在文本中,运用多种认知方式,对学习内容进行体验和探究。

1.“世有伯乐,然后有千里马。”这句话是否符合逻辑,是先有马,还是先有伯乐?

2.千里马被埋没的根本原因是什么?它与常马的区别在哪里?

3.对待马的态度与对待人的态度有什么联系?

课文表达了作者怎样的情感?

通过三个相互关联的问题,培养学生透过现象看本质的思辨能力,帮助学生由浅入深地把握作者的隐含观点。首先,学生对文本中看似矛盾的地方进行质疑,揣摩作者意图。其次,比较千里马与常马的区别,二者虽然外观无异,但是千里马食量大,遇不到伯乐就会导致吃不饱,无法展现优秀的才能和良好的素质,推知千里马被埋没的根本原因是缺少慧眼识英才的伯乐。最后,将千里马与贤才、食马者和上位者联系在一起,把握作者借千里马遇不到伯乐来寓意贤才遇不到明君的真实意图,理解托物寓意的妙处。在此过程中,不仅有对作者隐含意图的探究,还有对文章情感的体验,学生想象受辱而骈死、饥饿而无力、被鞭挞而无奈的千里马形象,使其具象化,加深对作者悲愤情感的理解。

第三环节,反思与上浮。此环节是学生个体对意义的升华环节,是由文本意义向学生现实生活意义的进阶。学生在情境中对复杂问题进行开放性探究,以文本观照个体经验,超越对文本意义的理解,建立文本意义与学生现实世界的联结。

1. 千里马与伯乐的相遇是一件幸运的事,管仲与齐桓公的相遇是幸,百里奚与秦穆公的相遇也是幸,但并不是每一匹千里马都能有幸遇到伯乐。在历史的长河中,很多人都有过不被赏识的经历,你还知道哪些没有被赏识的人?你如何评价他们?

2. 如果你是还未被赏识的千里马,在遇到伯乐之前,会怎么样?如果你是上位者,你又如何对待人才?

在这一环节,学生从对文本意义的理解走向对生活意义的建构。教师为学生创设历史情境,学生回忆历史上不被重用的人才,如飞将军李广,虽然“冯唐易老,李广难封”,但他的神勇一直被传颂;还有诗人李白、杜甫,他们仕途不顺,却创作了大量的诗歌,在历史上留下了璀璨的印记。这些人不被赏识,仍然忧国忧民,他们的坚韧和对理想的坚持、追寻,令人震撼。

通过开放性问题的建立文本与个人的联系,学生在历史情境中对人才问题进行思考,如果自己是未遇到伯乐的人才,有的学生回答要调整自己的状态,像苏轼一样,到哪里都过着丰富的生活;有的学生认为要先努力提升自己,相信是金子总会发光。如果自己是上位者,学生认为要人尽其才、注重人才的品

质和才能、给予人才相应的待遇等。

三、从文本向现实世界的意义进阶

思辨能力的培养立足语文学科特点,以文本情境为依托,以复杂问题为驱动,以向学生生活世界的还原开放为旨归。在教学的过程中,要挖掘文本的思辨价值,结合学生经验,促进学生反思,进行思辨过程的多维对话,实现向现实世界的意义进阶。

1. 探寻文本的思辨价值

在语文课程中,思辨能力提升的基本载体是文本。学生思维方法的掌握、思维能力的提高、思维态度的养成,都以语言运用为基础,我们应在具体的文本中探寻其思辨价值。王荣生认为:“批判性阅读主要适用于论说性文本,尤其是劝说性的文本。”^[8] 荣维东认为:“对于思辨教学材料的选取,阐释性、说明性、论说类文本效果可能更好,因为这些材料蕴含的思辨学习元素更直接、更密集。”^[9] 总体来说,论说性文本思想深刻、行文逻辑严谨,体现了作者对人生、对社会的精辟看法,带有理性的哲思色彩。例如,《马说》借千里马悲惨遭遇论证“千里马常有,而伯乐不常有”的观点,隐含对明主不识贤才的愤懑;《过秦论》借秦朝的兴衰以古论今,运用对比等方法来论证施行仁政的重要性。这些文章观点犀利,论证精彩,无不彰显古人思辨的智慧。

科学探究、时事评价等类文本也是提高学生思辨能力的重要载体。科学探究类文本可以使学生在科学的情境中,提出生活中的科学问题,并查阅相关资料,结合自己已有的经验进行探究活动,尝试解决问题,学习的同时感受科学家严谨的探索精神。教师也可以引导学生进行跨媒介阅读,指导学生选择优秀的时事评论类文章,提高学生评价新闻、洞察问题的思辨能力。另外,在其他类型文本的阅读中,也包含思辨因素。例如,文学性文章的思辨价值体现在鉴赏过程中的多元解读与分析评价,在鉴赏活动中进行分析、比较、推断、质疑等阅读过程以及有条理、有理有据地评论,这些都是思辨能力的体现。

2. 探求思辨过程的多维对话

语文课程的文本特点决定了学生认知活动的多维对话的必要性。语文教学所运用的语言材料,不论是论说性文章还是科学探究类文章,通常都不是纯理性的思辨文,而是带有一定的感性色彩,学生在理解文本的过程中就需要进行认知活动的多维对话。例如,《马说》的成功不仅在于论点的新颖、论证

的严密,还在于语言的感染力,文中多处运用虚词、排比、设问等手法表达情感,作者在描述对食马者不识千里马的愤慨时,运用虚词进行充满悲愤的疾呼——“安求其能千里也?”以及“呜呼!其真无马邪?其真不知马也!”,学生在反复诵读和想象中,能够更为真切地感受作者对于因“伯乐不常有”而认为“天下无马”的愤懑。

美国心理学家哈钦斯认为:“人类认知的真正力量在于我们的能力是一个灵活建构的功能系统,可以通过将各种结构协调起来达到我们的目标。”^[10]一个人专业的阅读能力表现为能够根据阅读理解的需要对自己的认知功能系统进行灵活运用。理性思维能够帮助学生客观地判断、推理文章所隐含的信息,准确把握文章要点。但是,在体验作者所表达的情感时,则需要有对语言文字的直观感受、对文字所建构世界的丰富想象等非理性认知活动。在思辨性阅读中,理性思维与非理性思维不是非此即彼的割裂关系,它们之间交互作用、有机结合,共同实现对语言符号的表层理解到对文本意义的深度理解。

3. 追求向现实世界的意义进阶

课堂教学并非封闭的内部循环,“构筑发展主体与现实世界的实践关系,是彰显课堂教学发展性的根本基础”^[11]。思辨性阅读也并不以对文本意义的理解为终点,而是以追求向现实世界的意义进阶、丰富学生的生命体验为旨归。一方面,对文本进行思辨性阅读能够帮助学生进行个体意义的建构。个体的生命是有限的,靠直接经验所获得的知识也具有局限性,而文本是历史的记录,是现实世界的逻辑构造,是作者丰富情感的外在表现,具有广阔性。学生在学习的过程中,对文本进行判断、推理,形成观念,内化为自己关于现实世界的经验,丰富个体的生命体验。另一方面,学生的学习过程也是对文本重构的过程。学生的学习过程不是被动接受,而是根据自身的认知结构、已有经验对语言符号进行加工,学生在理解文本的过程中总是会联系自己原有的经验,从不同的角度审视文本,实现文本的重构。

以古代经典论说文为例,这些文章蕴含着作者对人生、对社会深邃的思考,其价值观念和思维方式必然对学生个体产生影响。例如,学生阅读《马说》时对文章内容进行深入理解,对文章论证方法进行充分把握,对文章观点进行客观评价,体验另一种人

生际遇,引发对人才问题的思考。学生阅读的过程就是与历史对话的过程,也是对个人经验反思的过程。这些经过历史的沉淀、内蕴着古人智慧的文章,增加了学生生命的厚度,也在学生理解、评价的过程中被赋予新的价值,文本、历史、现实形成了生动循环。

总之,思辨性阅读作为学生理性思维培养的重要途径,能够帮助学生正确判断信息的价值,围绕问题进行相关资源的整合,提升分析、解决复杂问题的能力。但是,如何结合我国语文学科特点科学合理地培养学生的思辨能力,处理好不同任务群之间的关系、做好不同学段之间的衔接,仍然是语文课程面临的重要课题。

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:1.
- [2][3]课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编·语文卷[G].北京:人民教育出版社,2001:417,456.
- [4]陈晓芬,译注.论语[M].北京:中华书局,2016:16,258.
- [5]陈晓芬、徐儒宗,译注.论语·大学·中庸[M].北京:中华书局,2011:331.
- [6]约翰·杜威.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,2005:11.
- [7]郭元祥.深度教学:促进学生素养发育的教学变革[M].福州:福建教育出版社,2021:274.
- [8]王荣生.析“批判性阅读”:基于相关译著的考察分析[J].全球教育展望,2021(2).
- [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(1上).
- [10]E.哈钦斯.荒野中的认知[M].于小涵、严密,译.杭州:浙江大学出版社,2010:237.
- [11]郭元祥.让课堂向现实世界敞开:指向核心素养的课堂实践感[J].教育研究,2023(7).

【作者简介】王佳佳,华中师范大学教育学院,汉江师范学院文学院;郭元祥,华中师范大学教育学院。

【原文出处】《语文建设》(京),2024.9上.
19~23