

初中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群教学策略

姚兰 刘海燕

重庆市第八中学校

DOI:10.12238/mef.v8i16.16686

[摘要] “思辨性阅读与表达”学习任务群是初中语文课程的重要组成部分,其核心在于培养学生的批判性思维与理性表达的能力,当前教学中存在目标模糊、方法单一、评价片面等问题,导致学生思辨能力发展受限。文章从文本解读、活动设计、评价体系三个维度,提出“三阶式阅读支架”“情境化表达任务”“多元化评价机制”等教学策略,并运用具体课例验证其有效性,希望为一线教师提供可操作的教学路径,促进学生语文核心素养的提升。

[关键词] 初中语文; 思辨性阅读与表达; 教学策略

中图分类号: G623.2 文献标识码: A

Teaching Strategies for the "Critical Thinking Reading and Expression" Learning Task Group in Junior High School Chinese

Lan Yao Haiyan Liu

Chongqing No.8 Middle School

[Abstract] The "Critical Thinking and Expressive Writing" learning task cluster serves as a vital component of junior high school Chinese curriculum, focusing on cultivating students' critical thinking and rational expression skills. Current teaching practices face challenges such as vague objectives, monotonous methods, and one-dimensional evaluations, which hinder the development of students' critical thinking abilities. This paper proposes three-dimensional teaching strategies—including "three-stage reading scaffolding," "contextualized expressive tasks," and "diversified evaluation mechanisms"—through three dimensions: text interpretation, activity design, and assessment systems. By validating these strategies through concrete lesson examples, the study aims to provide frontline teachers with actionable teaching approaches to enhance students' core Chinese literacy competencies.

[Key words] junior high school Chinese; critical reading and expression; teaching strategies

引言

《义务教育语文课程标准(2022年版)》将“思辨性阅读与表达”列为拓展型学习任务群,明确要求学生“初步掌握比较、分析、概括、推理等思维方法,发展逻辑思维、辩证思维和创造思维”。然而,在实际教学中,部分教师仍停留在“逐句分析+标准答案”的传统模式,忽视学生思维的自主性、多样性和深刻性,思辨训练较为欠缺。这就导致学生要么“不敢质疑”,要么“盲目反驳”,难以形成有条理、有依据的思考与表达。所以,探索符合初中生认知特点的思辨性教学策略,成为当前初中语文教学改革的重要课题。

1 初中语文“思辨性阅读与表达”教学现状

1.1 教学目标: 重“知识传递”轻“思维发展”

部分教师对任务群的理解存在偏差,将“思辨性”简化为“阅读理解的深度”,主要关注文本内容与知识点的讲解,如主

题理解、手法运用、段落作用等,而忽略了思维方法的渗透。例如,在教学《论语》“学而不思则罔,思而不学则殆”时,教师仅要求学生翻译句子、记背意思,却未引导学生结合生活实际思考“学”与“思”的辩证关系,导致思辨训练流于形式。

1.2 教学方法: 重“教师主导”轻“学生参与”

课堂教学中,教师常以“提问-解答”的模式推进教学,学生多处于被动接受的状态。例如,在分析小说《孔乙己》时,教师直接抛出“孔乙己的性格特点是什么”“小说的主题思想是什么”等指向结论的问题,学生只需根据教材或教师的提示回答,缺乏自主探究与合作讨论的空间,难以培养其独立思考能力。

1.3 评价体系: 重“结果对错”轻“过程表现”

当前的评价方式仍以纸笔测试为主,关注学生对文本内容的记忆与理解,忽视了思辨过程的评价。例如,作文评分多侧重结构清晰、语言流畅、主旨突出,对观点的创新性、论证的逻辑

性关注不足; 阅读题答案多为“标准答案”, 学生即使有独特见解, 若与参考答案不符也难以得分, 导致学生为追求分数而放弃独立思考, 形成“唯答案论”的思维定式。

2 初中语文“思辨性阅读与表达”教学策略探究

2.1 构建“三阶式阅读支架”, 引导深度文本解读

2.1.1 一阶支架: 质疑提问, 激发思维冲突

初中生的思维具有直观性, 教师采用“矛盾点提问”“留白处追问”等方式, 引导学生发现文本中的“思辨点”。例如, 教学《木兰诗》时, 教师提出以下问题: “木兰‘不闻机杼声, 惟闻女叹息’体现了她的温柔孝顺, 但‘万里赴戎机, 关山度若飞’又表现出她的英勇无畏, 这两种品质如何统一且和谐?” “诗中为何对木兰十年征战的过程一笔带过, 却详细描写她归家后的生活场景?” 这些问题打破了“英雄木兰”的单一认知, 促使学生从多角度思考人物形象与作品魅力。

2.1.2 二阶支架: 工具辅助, 梳理思维逻辑

当学生产生疑问后, 教师可以提供思维导图、表格对比等工具, 帮助其梳理思路。例如, 在分析《岳阳楼记》与《醉翁亭记》的异同时, 设计表格(表1), 学生可以清晰对比两篇文章的差异, 进而深入思考“范仲淹的忧国忧民与欧阳修的随遇而安展现的是何种人生态度, 本质是否一样”, 实现从“表面对比”到“深度思辨”的跨越。

表 1

对比维度	《岳阳楼记》	《醉翁亭记》	思辨结果
作者情怀	先天下之忧而忧	与民同乐	两种“忧乐”是否矛盾? 本质是否一样?
写景手法	壮阔宏大	清丽自然	写景风格为何不同? 与作者心境有何关联?

2.1.3 三阶支架: 联系现实, 实现思维迁移

思辨性阅读的最终目的是让学生将文本中的思维方法应用于现实生活。例如, 教学《邹忌讽齐王纳谏》后, 教师引导学生思考: “邹忌通过‘家事’类比‘国事’, 成功说服齐王, 这种‘委婉劝谏’的方式在现代生活中是否适用? 请结合你的经历举例说明。”有学生提出: “上次我想让妈妈减少我的补习班, 没有直接反驳, 而是说‘妈妈, 我发现班里成绩好的同学都有时间做自己喜欢的事, 他们从做自己喜欢的事情当中感受到了学习的乐趣, 也找到了最适合自己的学习节奏。您觉得留一点时间让我自己消化和巩固会不会让我学习效率更高?’ 最后妈妈同意了。”这种联系现实的思考, 让学生真正将文本中的思辨方法内化为自身能力。

2.2 创设“情境化表达任务”, 搭建理性表达平台

2.2.1 辩论情境: 在对抗中深化思考

辩论是培养思辨能力的有效方式, 教师结合文本主题设计辩论题目, 让学生在正反方的对抗中完善观点。例如, 教学《两小儿辩日》后, 教师组织辩论: “现代科学证明‘两小儿的观点都不正确’, 但孔子为何‘不能决也’? 这是否说明孔子的学识不足?” 正方认为“孔子‘不能决也’体现了他的诚实, 承认自

己的知识局限是一种智慧”; 反方则提出“孔子作为圣人, 应主动探究太阳远近的问题, ‘不能决也’反映了他缺乏探索精神”。在辩论过程中, 学生需引用文本内容、结合历史背景、联系科学知识进行论证, 不仅提升了表达能力, 还学会了辩证看待问题。

2.2.2 项目情境: 在实践中整合思维

教师可以结合学生生活实际设计项目式表达任务, 让思辨性表达更具实用性。例如, 在“校园文化建设”项目中, 教师要求学生以“是否应在校园设立‘手机存放处’”为主题, 撰写一份倡议书。学生需先进行调查: 采访老师、同学了解手机使用现状, 查阅资料分析手机对学习的影响; 再进行论证: 从“便于管理”“减少干扰”等角度支持设立存放处, 或从“应急联系”“自主管理培养”等角度反对; 最后形成结构完整、论证充分的倡议书, 这种项目式任务, 让学生在“调查-分析-表达”的过程中, 综合运用思辨能力解决实际问题。

2.2.3 随笔情境: 在反思中沉淀思维

随笔是学生进行个性化思辨表达的重要形式, 教师引导学生围绕文本中的“思辨点”撰写随笔, 鼓励其表达独特见解。例如, 教学《背影》后, 有学生在随笔中写道: “以前我觉得父亲送我上学、帮我拎书包是理所当然的, 读了《背影》才发现, 父亲的‘笨拙’里藏着最深的爱。但我也想, 现在的我们是否过于依赖父母的付出? 或许我们也应该像文中的‘我’一样, 学会理解并回报父母的爱。”这种随笔任务不仅是对文本的解读, 更是对生活的反思, 体现了思辨能力的个性化发展。

2.3 建立“多元化评价机制”, 完善思辨能力反馈

2.3.1 过程性评价: 关注思维发展轨迹

教师采用“思辨成长档案袋”记录学生的思维发展过程, 档案袋中可包含学生的提问记录、辩论发言稿、随笔作业、小组讨论照片等。例如, 在评价学生的阅读思辨能力时, 对比其学期初与学期末的提问质量: 学期初学生的问题多为“这个句子是什么意思”, 学期末则能提出“作者为何用这个例子论证观点”, 清晰呈现学生思维的进步。

2.3.2 多维化评价: 拓展评价内容维度

在阅读评价中, 除了考查文本理解, 教师还需关注学生的“质疑能力”“论证逻辑”, 在表达评价中, 从“观点创新性”“论据充分性”“语言条理性”三个维度评分。例如, 在作文评价中, 若学生能提出“《西游记》中孙悟空的‘紧箍咒’是一种约束, 更是成长的象征”这种独特观点, 并结合原著情节进行论证, 即使语言不够华丽, 也可给予高分。

2.3.3 主体化评价: 鼓励学生自主参与

教师可以引入学生自评与互评, 让学生成为评价的主体。例如, 在辩论活动后, 组织学生进行自评: “我在辩论中引用了哪些论据? 是否有逻辑漏洞?” 再进行互评: “对方的观点有哪些合理之处? 我是否认真倾听并回应对方的质疑?” 学生不仅学会了客观评价他人, 还能反思自身的不足, 进一步提升思辨能力。

3 教学案例分析

3.1 七年级上册《狼》

3.1.1 阅读支架搭建

一阶质疑:教师引导学生发现文本矛盾点,如“屠户起初‘投以骨’试图妥协,为何最终选择‘以刀劈狼首’?这种态度转变是否合理?”“作者为何在结尾感叹‘禽兽之变诈几何哉?止增笑耳’,却详细描写狼的‘假寐’‘洞其中’等狡诈行为?”

二阶工具:教师提供“屠户应对策略时间轴”,让学生梳理“遇狼一惧狼一御狼一杀狼”的过程,标注每个阶段屠户的心理变化与行为逻辑,明确“妥协无效—主动反抗”的思辨逻辑。

三阶迁移:结合现实提问“生活中遇到‘困境’(如被他人恶意挑衅),我们该像屠户一样‘主动反击’,还是像最初那样‘妥协退让’?请举例说明选择的理由”。

3.1.2 表达情境创设

教师设计“寓言角色辩论会”情境,以“‘狼’是否完全是‘恶’的象征”为辩题。正方观点:“狼的‘狡诈’‘贪婪’体现了恶的本质,如文中狼‘缀行甚远’‘意将隧入以攻其后也’,毫无道德底线”;反方观点:“狼的行为是生存本能,如‘假寐’是为迷惑屠户,‘洞其中’是为寻找攻击机会,不能单纯以‘恶’定义,人类对待动物也应尊重其生存规律”,学生结合文本细节、生活常识(如野生动物保护知识)展开论证。

3.1.3 多元化评价

过程性评价:教师记录学生在辩论中的论据引用情况(如是否准确引用“狼不敢前,眈眈相向”等文本语句)、反驳逻辑的严密性;

多维化评价:教师从“观点清晰度”“文本结合度”“现实关联度”三个维度评分,若学生能提出“狼的‘恶’是站在人类视角的判断,从生态角度看狼是食物链重要一环”,可在“现实关联度”维度加分;

主体化评价:辩论后教师组织学生自评“是否倾听对方观点并针对性反驳”,互评“对方论证的优势与不足”。

3.1.4 效果分析

在本课教学当中,大部分学生能准确梳理屠户的行为逻辑,在学生在辩论中能结合文本与现实展开论证,有学生提出“屠户的反击是‘自卫’而非‘主动攻击’,这与生活中‘面对恶意时先保护自己’的原则一致”,体现思维迁移能力;也有学生反思“不能用人类道德标准评判动物本能,这让我想到要保护野生动物,避免过度猎杀”,展现思辨的深度与广度,有效激发了学生的辩证思维,提升了学生理性表达能力。

3.2 八年级下册《应有格物致知精神》

3.2.1 阅读支架搭建

质疑提问:教师引导学生提出问题:“作者为何认为传统的‘格物致知’思想不能适应当代社会?”“‘格物致知’与‘实践出真知’有何异同?”

工具辅助:教师提供“概念对比表”,让学生梳理“传统格物致知”与“现代格物致知”的区别,明确作者的观点。

联系现实:教师让学生结合生活实际,举例说明“格物致知精神”在学习中的应用,如“通过实验验证物理公式”“通过调

查了解社会现象”。

3.2.2 表达情境创设

教师设计“校园‘格物致知’实践活动方案设计”任务,要求学生以小组为单位,设计一项体现“格物致知精神”的校园活动,如“校园植物生长观察实验”“校园垃圾分类效果调查”等,并撰写方案,说明活动目的、步骤、预期成果。

3.2.3 多元化评价

过程性评价:记录学生在小组讨论中的发言质量、方案设计中的创新点。

多维化评价:从“方案的可行性”“论证的逻辑性”“团队协作能力”三个维度评分。

主体化评价:教师组织学生进行小组自评与互评,反思方案设计中的不足。

3.2.4 效果分析

在本课教学当中,学生不仅理解了“格物致知精神”的内涵,还能结合现实生活进行思辨表达。在方案设计中,有小组提出“通过对比不同班级的垃圾分类正确率,分析垃圾分类宣传的有效方式”,体现了较强的问题意识与论证能力;在评价环节,学生能客观指出他人方案中的逻辑漏洞,如“方案中未考虑实验数据的记录方式”,学生的思辨能力得到有效提升。

4 结束语

初中语文“思辨性阅读与表达”教学是一项长期而复杂的任务,需要教师转变教学观念,从“知识传授者”转变为“思维引导者”,构建“三阶式阅读支架”,帮助学生掌握深度解读文本的方法;创设“情境化表达任务”,为学生搭建理性表达的平台;建立“多元化评价机制”,完善思辨能力的反馈与提升。未来,教师还需进一步探索思辨性教学与其他学习任务群的融合路径,推动初中语文教学质量的整体提升。

[课题]

本文系重庆市教育科学“十四五”规划2023年度教学改革研究专项一般课题“基于初中语文学习任务群的课例实践研究”课题批准号K23ZG1060120。

[参考文献]

[1]安成果.初中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群教学设计[J].汉字文化,2024(11):133-135.

[2]唐婷婷.初中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群课程设计与实施[J].作文:高中版,2023(4):19-20.

[3]苏美莲.初中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群课程设计与实施[J].智慧少年,2023(36):0099-0101.

[4]刘春,李玲玉.初中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群的教学建议[J].中小学教师培训,2023(7):31-35.

作者简介:

姚兰(1986--),女,汉族,重庆人,硕士,工作单位重庆第八中学校,中学语文一级教师。

刘海燕(1985--),女,汉族,硕士,工作单位:重庆市第八中学校,中学语文一级教师。