

摘 要

为了适应 21 世纪人才培养的新需求，加强中学阶段学生批判性思维的培养和训练，《普通高中语文课程标准（2017 年版）》提出了“思维发展与提升”语文核心素养，并针对性地设计了“思辨性阅读与表达”学习任务群来推动该核心素养的落实。作为基础性学习任务群之一，该任务群所占学分仅次于学分最高的“文学阅读与写作”学习任务群，且贯穿于新课标必修阶段高中语文课程学习的全过程，在提升学生的实证、推理和判断等方面有重要意义。由于新课标和新教材的使用还处于探索阶段，一线教师在学习任务群教学方面难免存在一些问题。因此，本文选取“思辨性阅读与表达”学习任务群作为研究对象，从理论和实践层面对其进行研究，希望藉此为一线教师提供帮助，充分发挥该任务群的教学价值，以达至语文学科核心素养的培养目标。

论文主要从以下几方面展开，绪论部分主要概述选题缘由，梳理选题核心概念研究现状，在此基础上分析论文的研究意义。

一是关于“思辨性阅读与表达”学习任务群的相关概念梳理。首先是对与该任务群有关的概念进行界定，包括学习任务群概念解读，“思辨性阅读与表达”任务群概念解读和分析新课标中对于该任务群的教学要求；其次是阐述该任务群的提出所基于的理论依据。

二是关于“思辨性阅读与表达”学习任务群的教学价值和相关专题单元内容分析。首先是对该任务群实施的理论价值和实践价值进行阐述，其次是对统编版高中语文教材中有关选文进行梳理并分析该任务群的选文特色。

三是关于“思辨性阅读与表达”学习任务群教学现状的调查。通过学生问卷和教师访谈的形式，找出了该任务群教学过程中存在的一些问题。其中学生方面存在的问题主要包括：学习缺乏主动性，追求功利化的学习目的，学习方法使用不当。教师方面存在的问题则有：课标研读不深，缺乏思辨教学意识；教学资源繁杂，缺乏资源挖掘意识；囿于现存的教学方式，缺乏创新意识。

四是根据现存问题提出关于该学习任务群的教学相关策略和评价方式。首先是教学资源开发策略，分别从教师资源、学生资源和教材资源三方面展开阐释；其次是该任务群的实施策略，分别围绕“阅读与鉴赏”“口语表达与交流”和“书面表达与交流”展开思辨性教学活动设计；最后是结合相关理论提出该任务群教学评价的主要方式。

五是依据教学策略，依托统编版高中语文必修教材，对“思辨性阅读与表达”学习任务群专题教学进行设计，主要包括“学习之道”和“逻辑的力量”两个专题。

关键词：高中语文；学习任务群；教学研究；思辨性阅读与表达

Abstract

In order to meet the new needs of talent training in the 21st century and to strengthen the cultivation and training of students' critical thinking, the General High School Language Curriculum Standards (2017 edition) has proposed the core language literacy of "thinking development and enhancement" and designed the task group of "critical reading and expression" to achieve this goal. As one of the fundamental learning task groups, this task group is only lower in credit than the highest credit "Reading and Writing Literature" task group, and it runs through the compulsory stage of the high school language course, which is important in improving students' empirical ability, reasoning ability and judgment ability. Since the use of new standards and new teaching materials is still in the exploratory stage, front-line teachers inevitably have many problems in teaching. Therefore, the paper selects the "discursive reading and expression" learning task group as the research object, and studies it from the theoretical and practical levels, hoping to provide assistance for teachers' teaching, and give full play to the pedagogical value of this task group in order to implement the goal of developing core literacy in language subjects.

The paper includes five areas, the introductory section outlines the reasons for the selection of the topic, compares the current status of research on the core concepts of the topic, and analyzes the research significance of the paper on this basis.

The first is the related concepts of the "Critical Reading and Expression" learning task group are sorted out. It includes the interpretation of the concept of learning task group, the concept of "critical reading and expression" task group, the analysis of the teaching requirements of this task group in the new curriculum, and the elaboration of the theoretical basis of this task group.

The second is an analysis of the teaching value of the "Critical Reading and Expression" learning task group and the content of related thematic units. Firstly, the theoretical and practical values of this task group are explained, and secondly, the text selections in the unified version of the high school language textbook are sorted out and analyzed.

Third, an investigation is conducted on the current situation of teaching the task group of "critical reading and expression". The results of the students' questionnaires and teachers' interviews were used to identify some problems in the teaching process of this task group. The problems of students mainly include: lack of initiative in learning, the pursuit of utilitarian learning purpose, and improper use of learning methods. The existing problems of teachers are: the study of curriculum standard is not deep, lack of speculative teaching consciousness; complex teaching resources, lack of resource mining consciousness; lack of teaching methods, innovative teaching consciousness.

Fourth, according to the existing problems, it proposes the relevant teaching

strategies and evaluation methods for this learning task group. Firstly, the strategy of developing teaching resources is explained in terms of teachers' resources, students' resources and teaching materials' resources; secondly, the main ways of implementing this task group are based on "Reading and Appreciation", "Oral Expression and Communication" and "Written Expression and Communication" to design teaching activities respectively; finally, the main ways of evaluating the teaching of this task group are proposed.

Fifthly, based on the teaching strategy, we designed the thematic teaching of the "Discursive Reading and Expression" learning task group based on the unified version of the compulsory high school language teaching materials, mainly including the two themes of "The Way of Learning" and "The Power of Logic".

Key words: High School Language; Learning Task Group; Teaching and Research; Speculative Reading and Expression

目 录

摘要.....	I
Abstract.....	II
绪论.....	1
(一) 研究缘起.....	1
(二) 研究意义.....	2
(三) 研究综述.....	3
(四) 研究方法.....	6
一、“思辨性阅读与表达”任务群教学相关概念界定及理论概述.....	8
(一) “思辨性阅读与表达”任务群教学相关概念界定.....	8
1. 学习任务群概念解读.....	8
2. “思辨性阅读与表达”任务群概念界定.....	9
3. 新课标相关教学要求分析.....	11
(二) “思辨性阅读与表达”任务群教学相关理论概述.....	11
1. 理论依据.....	11
2. 思想基础.....	14
二、“思辨性阅读与表达”任务群教学的价值及相关专题单元内容分析.....	16
(一) “思辨性阅读与表达”任务群教学的价值.....	16
1. 理论价值.....	16
2. 实践价值.....	18
(二) “思辨性阅读与表达”任务群相关专题单元内容分析.....	19
1. 选文梳理.....	19
2. 选文特色.....	23
三、“思辨性阅读与表达”任务群教学现状调查.....	24
(一) 调查问卷及教师访谈情况概述.....	24
1. 调查及访谈目的.....	24
2. 调查及访谈对象.....	24
3. 调查及访谈内容.....	25
(二) 问卷调查及教师访谈结果分析.....	25
1. 学生问卷调查分析.....	25
2. 教师访谈结果分析.....	32
(三) “思辨性阅读与表达”任务群教学现存问题.....	35
1. 学生层面.....	35
2. 教师层面.....	36
四、“思辨性阅读与表达”任务群教学的相关策略与评价方式.....	38
(一) “思辨性阅读与表达”任务群教学的资源开发策略.....	38
1. 教师资源开发策略.....	38
2. 教材资源开发策略.....	41
3. 学生思辨潜能开发策略.....	42

(二) “思辨性阅读与表达”任务群教学的实施策略.....	45
1. 专题性的“阅读与鉴赏”	45
2. 辩论性的“口语表达与交流”	48
3. 思辨性的“书面表达与交流”	49
(三) “思辨性阅读与表达”任务群教学的评价方式.....	50
1. 以课标为基准, 面向全体学生.....	51
2. 依据思辨技能标准, 明确整体规划.....	51
3. 基于多元智能理论, 完善评价体系.....	52
五、“思辨性阅读与表达”任务群专题教学设计.....	53
(一) 专题一: 学习之道.....	53
1. 学习背景与资源.....	53
2. 学习情境与目标.....	53
3. 学习任务设计.....	54
4. 学习评价设计.....	56
(二) 专题二: 逻辑的力量.....	57
1. 学习背景与资源.....	57
2. 学习情境与目标.....	57
3. 学习任务设计.....	58
4. 学习评价设计.....	60
结语.....	61
参考文献.....	62
附录.....	66
致 谢.....	69

绪 论

（一）研究缘起

1. 《普通高中语文课程标准（2017年版）》的颁布

语文核心素养的概念首次被明确提出，是在《普通高中语文课程标准（2017年版）》中。为了实现对核心素养的培养，新课标中专门设计了十八个学习任务群，且首次把与思维能力培养相关的课程内容加以整合，确立了“思辨性阅读与表达”学习任务群。该任务群指向“思维发展与提升”语文核心素养，将具有“思辨”特性的理性文本作为内容主题。这是课程设计上的重大突破，从中反映出当前语文教学对理性思维和培养学生批判能力的高度重视。新课标中道：“语言文字运用和思维密切相关，语文教育必须同时促进学生思维能力的发展与思维品质的提升。”^①新课标的颁布虽然推动了许多一线教师开展教学改革，积极探索开展任务群的教学模式，但由于各种原因该任务群的教学实际效果并不理想，很多教师对学习任务群不熟悉，在教学中仍然沿用传统教学方式。这些都与新课标所倡导的教学理念不太符合。基于现存教学中所存在的问题，笔者认为有必要以新课标为依托并结合实际提出相关教学策略的改进措施。

2. 现代社会培养新型人才的需求

随着社会的不断发展，对创新型人才和科技型人才的需求愈加迫切。传统的重知识，轻能力；重接受，轻思辨的教学模式已经不能满足人才培养的要求。在2017年版新课标正式颁布之前，我国为深化教育改革就已经发布了《中国学生核心素养框架》，强调教育以培养各方面素质和能力全面发展的人为核心目标。随后2019年颁布的《国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》也明确说明：当前我国高中教育已进入到新阶段，该阶段以内涵发展，提高质量为重点，强调传统的禁锢学生思维发展的应试教育已经不符合当前社会对人才培养的新需求，素质教育应当全面普及。由此可知，在教学中应当激发学生思维，使学生在思考中具备自主意识，不断探究学习内容。

3. 国际教育的共同关注点

^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.

为了应对知识竞争、人工智能和全球经济化带来的重大挑战，21 世纪以来，国际教育改革从重视传统的读写技能的培养转变为强调思维和能力的训练，包括批判性思维（Critical thinking）、交流能力（Communication）、合作能力（Collaboration）和创造性（Creativity）。其中，对批判性思维的培养成为了核心。如：美国的教育战略家托尼·瓦格纳在提出 21 世纪应当具备的“七大生存”技能时，批判性思维技能就位居首位；英国在教育改革计划中提出了“Core Skill”，其中“problem solving”正指向批判性思维能力的培养。为了迎接全球化的挑战，我国的教育理念也在积极创新，对批判性思维的培养也由高等教育阶段逐渐走向基础教育。基础教育阶段因起步晚，对批判性思维能力的培养仍存在较大探究空间，本文将尝试从中寻找创新点。

（二）研究意义

1. 理论意义

本文有关思辨能力培养的研究符合新课标倡导的理念。作为基础性学习任务群之一，“思辨性阅读与表达”任务群课程内容贯穿于高中语文必修阶段，且思维的有效培养不仅能够为其他任务群的展开奠定基础，同时还能带来跨学科的积极作用。以该任务群作为选题展开研究，有利于丰富该学习任务群的相关理论。另一方面，由于新课标和新教材的解读与使用还处于初期探索阶段，所面临的难题依然较多，在充分解读课标的基础之上，对该任务群的实施进行分析，结合所遇问题提出相关教学策略，有利于思辨性教学的深入。

2. 实践意义

在 2017 年版新课标中，“思辨性思维”被重点突出；为达成“思辨性思维”的培养，“思辨性阅读与表达”被设置为独立的高中语文教学专题，以推动学生主动思考、辨别能力的发展。

作为母语学科，语文课程兼具人文性及工具性。它既是继承传播优秀文化和传统美德的载体，也是进行人际交往，表达情感的工具。然而在传统的应试教育和教学模式的高压下，语文课堂由主动感知体悟课文内容逐渐转变为被动听取吸收考点。语文学科独有的生命力日渐衰减，学生的思考停留在表面形式上，一定程度上丧失了质疑能力和探究精神。师生在教学中主体性地位的不明确，导致学生的探索不足，探究能力下降。近些年来，该问题的严重性受到教育界的广泛关注，如何在人文类课程中贯彻理性教育成为讨论聚焦点，让思辨性教学走入语文课堂以培养学生核心思维能力显得十分必要。

（三）研究综述

为了解新课改背景下“思辨性阅读与表达”学习任务群研究现状，笔者分别从“学习任务群”“思辨性阅读”“思辨性表达”和“思辨性阅读与表达”等几方面进行了文献检索，整理出以下内容：

1. 对学习任务群的研究

在中国知网以“学习任务群”为关键词进行文献搜索，可发现对该主题的研究主要涵盖理论和实践两方面的内容。

就理论而言，在知网文献中最早探讨学习任务群内涵的文章是——《学习任务群：语文核心素养发展的载体》，该文刊登于《中学语文教学》中，文章主要对学习任务群的内涵及各学习任务群之间的关系进行相关论述。徐鹏从“学理”视角出发，将任务型语言教学和项目学习视为学习任务群的混合特质，由此分析其教学价值并为言语实践活动设计相关实施途径。^①吴欣歆立足于任务群的内容要素、价值导向以及整体结构三方面进行论述。^②王宁教授在访谈中也阐述了对学习任务群的理解，认为学习任务群的教学不过是主体有所转变，由教为主转为学为主，强调学生的自主性学习。^③王本华教授从“任务、活动、情境”将学习任务群细化，并为其实施进行相关教学设计。^④近期，荣维东从课程内容、教材内容和教学方式阐述了学习任务群三个层面的不同含义。^⑤总体而言，在学习任务群文献理论研究中都离不开任务、活动、情境三个要素的阐述。

就实践来说，由于新课标、新教材的出现，使得教学方式需要做出相应变化，在开展学习任务群教学过程中难免遇到许多实践问题，因此研究者们针对这些问题提出了相关的教学方式和教学策略。冯为民认为应当建立整合式的语文学习环境，以突破学习任务群实施中面临的教学瓶颈，并提出对学习任务群资源的整合应以单元为基础，以课文为主要载体，对“课”进行整体设计。^⑥为落实突出学生的主体地位实施指导式学法，在自主合作探究中步入深度学习。李功连认为学习任务群的有效展开可以从深度学习出发，并且提出“明确课程主题”“创设任务情境”“设置专题活动”和“落实学习阶段”四个教学策略。^⑦潘井亚认为要

^① 徐鹏. 语文学习任务群的学理探寻[J]. 中学语文教学, 2018(6): 4-7.

^② 吴欣歆. 学习任务群: 高中语文课程内容的重构[J]. 教育科学研究, 2018(11): 76-81.

^③ 《语文建设》编辑部. 语文学习任务群的“是”与“非”——北京师范大学王宁教授访谈[J]. 语文建设, 2019(1): 4-7.

^④ 王本华. 任务·活动·情境——统编高中语文教材设计的三个支点[J]. 语文建设, 2019(21): 4-10.

^⑤ 荣维东, 李雯雯, 张耀友. 语文“学习任务群”统解[J]. 语文教学通讯·A刊, 2022(6): 14-18.

^⑥ 冯为民. “语文学习任务群”教学瓶颈的突破[J]. 中学语文教学, 2020(1): 12-13.

^⑦ 李功连. 基于深度学习的语文学习任务群构建[J]. 语文建设, 2022(3): 4-8.

想开发设计任务群,应当“基于目标、整体和现实”,紧抓大情境和小任务两个要素。在这样的原则基础上,才能有效实施任务群。^①赵晓霞提出在学习任务群教学中不仅要创设真实情境,还要融入认知情境,两者是相互交融的,并且“认知情境”是开展教学设计的前提关键。^②从实践研究层面来看,不少专家结合自身教学实践为学习任务群的教学设计提供了宝贵的经验和意见。

2. 对“思辨性阅读与表达”任务群的研究

对文献的整理显示,该任务群内容的研究主要可分为以下三个方面。

(1) “思辨性阅读”研究

目前阶段关于“思辨性阅读”研究的相关著作较少,主要以论文期刊类文章为主。余党绪是我国最早开始对“思辨性阅读”展开研究的一线教师,其发表的文章著作包括:《我的阅读改进之道——思辨性阅读》^③《比教学范式更迫切的是,改善我们的思维》^④和《走向理性与清明——整本书阅读之思辨读写》^⑤等。此外吴格明的《语文教学应倡导思辨性教学》^⑥、李贺武的《高中语文阅读新思路——思辨性阅读》^⑦也都是探讨“思辨性阅读”的论文。

“思辨性阅读”聚焦于学生批判性思维在阅读中的培养和运用,“批判性阅读”教学是潘家明于2003年提出的教学思想,他认为:“开展批判性阅读教学,形成学生的阅读反思,是培养批判性思维能力的基础;尊重学生对文本的多元解读,是培养批判性思维能力的前提;教师的激疑、质疑、释疑是培养批判性思维能力的基本途径。”^⑧余党绪则将其定义为:“在实践中指导学生以批判的态度阅读理性文本,阅读有三个方面的要求,即内容上理性化、态度上具有批判性、过程中的思辨性。”^⑨余党绪注重理论与实践的结合,不仅对单篇文本的阅读展开教学设计,还将“整本书阅读”和“思辨性”相结合,提供教学方法和策略。张玉新则是较早提出以整合的形式开展“思辨性阅读”教学。针对思辨性阅读所涉及的对象,陈兴才明确道:“对附着于‘文本的成见’展开思辨、对‘文本价值’本身展开思辨、对‘文本细节’展开思辨,然后立足具体的文本,重视主题、目标、任务、情境的设计,强调在任务中展开思辨。”^⑩欧阳林从思辨性阅读的

^① 潘井亚. 大情境下的小任务——学习任务群设计原则浅谈[J]. 语文教学与研究(上半月), 2019(1): 63-66.

^② 赵晓霞, 王光宗. 学习情境:撬动语文学习任务群的支点[J]. 中学语文教学, 2021(7): 4-8.

^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·高中, 2014(10): 4-7.

^④ 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(1): 9-13.

^⑤ 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.

^⑥ 吴格明. 语文教学应当倡导思辨性阅读[J]. 语文学习, 2015(1): 14-17.

^⑦ 李贺武. 高中语文阅读新思路——思辨性阅读[M]. 北京: 现代教育出版社, 2018.

^⑧ 潘家明. 批判性阅读教学与批判性思维能力培养[J]. 教育研究, 2009(03).

^⑨ 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, 2004(10): 4-7.

^⑩ 陈兴才. 思辨性阅读, 以什么为思辨得对象[J]. 中学语文教学, 2017(5).

起点、过程以及结果三方面展开论述,认为思辨性阅读以“发现问题,形成冲突”为起点,以“分析与论证,辩驳与评估”为过程,以“认知结构和思维策略的形成”为教学结果。^①以上学者从不同角度开展的相关研究,为“思辨性阅读”教学的开展提供了丰富的理论基础和实践经验。

(2) “思辨性表达”研究

“思辨性表达”分为“思辨性书面表达”(即思辨性写作)和“思辨性口语表达”。从中国知网文献中可知,当前阶段的研究多侧重于思辨性写作。陈兴才从四个维度对思辨性写作教学展开了研究分析,包括教学设计及实施过程、课堂教学的主要环节及过程指导、关于具体分析和思辨、教学反思与设计调整,“利用具体的情境设计和教师课堂引导启发,展示了思辨性写作教学的实施过程”。^②郭跃辉以议论文写作为对象,论述了思辨技巧,提出在写作时应当善于从不同角度说理,从而避免文章的单一化和平面化。^③郑可莱指出当前“思辨性写作”教学重技巧而轻思维训练的问题,并提出“教学中应当重程序性知识,给学生提供外在操作层面的策略方法。以显性、精要、好懂、管用的形式呈现,在学生的现有写作水平与潜在发展写作水平之间搭建支架”。^④郭斌提出“思辨性写作”应当重视运用“概念分析”,“运用内视策略、外联策略、补充策略对概念进行分析,能让学生探寻到概念的本质属性和独有功能,使思辨性表达更准确、全面、透彻,进而提升学生议论文写作的水平”。^⑤

(3) “思辨性阅读与表达”研究

对于此任务群的研究,多为理论和实践结合,以及针对问题提出相关教学策略。褚树荣从内涵、实施价值和教学策略三方面出发对该任务群进行了整体解读,提出了该任务群的教学策略,即“一为建构支架,注重新知识的介入和运用,二为设立专题,建构任务群视域中的学习模式”。^⑥张克中则阐述了该任务群的课程意义,明确了该任务群在新教材中的呈现内容,并且为课堂教学实施提供了相关具体性建议。提出“教师的教学观念与教学行为应当有所改变,从实际出发进行教学设计,而无论哪一种情形的教学设计,都必须基于学生的学习而非教师的讲授,都必须是情境任务学习”。^⑦胡学英指出当前与该任务群相关的教学设计,多以单篇文本为主,很难迁移到更为广泛的教学与研究中;基于此,她提出了“四

^① 欧阳林. 思辨性阅读:从理解、求异到建构[J]. 语文建设,2018(1):19-21.

^② 陈兴才. 思辨读写:基于“批判”的传统文化学习路径[J]. 教育研究与评论:中学教育教学,2016(1).

^③ 郭跃辉. 议论文立意时怎样“思辨”[J]. 语文建设,2016(6):51-54.

^④ 郑可莱. 基于“策略支架”的议论文写作教学[J]. 语文教学通讯,2019(4A).

^⑤ 郭斌. 运用概念分析,促进思辨性表达——以材料作文“碰撞”为例[J]. 中学语文教学,2022(4):42-45.

^⑥ 褚树荣. 思辨何为:“思辨性阅读与表达”解读[J]. 语文学习,2018(8):60-63.

^⑦ 张克中. “思辨性阅读与表达”:课程意义、教材呈现与教学实施——以统编教材必修上册第六单元为例[J]. 教育研究与评论(中学教育教学版),2020(6):20-23.

环十二步”大课堂教学范式，以此使得学生阅读与表达素养同步提升。^①沙伊露从阅读和写作两个维度出发，对“思辨性阅读与表达”任务群进行了“概念溯源、理论探究、实践策略研究”。^②

该任务群以培养学生的批判性思维和逻辑思维为重点，因此研究者的教学设计大多都围绕思维的培养而展开，但问题是不能为了“思辨”而“思辨”，正如余党绪曾言：“思辨越充分，越细致，越深入，就越能引领我们的认知走向深切，但前提是要‘合理’，批判性思维的使用主要应限于依靠理性来进行判断与选择的领域。”^③所以，该任务群的实施应当具备正确的教学理念，合理的教学设计。

3. 研究现状不足分析

由文献梳理可知，无论理论层面还是实践层面，当前对“思辨性阅读与表达”学习任务群的研究尚缺乏整体性，仍有待补充。主要表现在高中语文教学对学生“思辨性思维”的培养大多流于形式，多以机械的问答法开展教学，提问的方向往往单一而集中，并未将其上升到培养学生思维品质的高度，更多的仍只是停留于对某种单一能力的训练。然而高中生的思维发展实际上已接近成人水平，正处于抽象思维为主的阶段，培养“思辨性思维”能力是其身心发展的必然要求。此外，“思辨性思维”教学的有效运用，不仅可以深化语文学科的学理性，而且可以推动学生的深度学习。因此，如何将“思辨性阅读与表达”与专题教学形式相联系，并与新教材内容相整合也就成为本论文研究的重心所在。

（四）研究方法

1. 文献综述法

“思辨性阅读与表达”学习任务群的核心是“思辨性思维”，其源于西方的“批判性思维”，它在西方有系统的理论基础与实践经验。虽然我国研究较晚，但近年来的研究文献在量上有了很大的增加。所以笔者采用文献分析法，通过梳理国内外研究脉络来分析该任务群的研究现状，以拓展研究空间。

2. 问卷调查法

问卷调查是最基本、使用最广泛的调查研究法之一，指为统计和调查所用的，

^① 胡学英. 高中语文“思辨性阅读与表达”教学的范式构建[J]. 教育学术月刊, 2021(21): 80-86.

^② 伊沙露. “思辨性阅读与表达”实施路径构建[D]. 上海: 华东师范大学, 2019.

^③ 余党绪. 停下来·找替代·合理化——一个“思辨性阅读”教学案例的思辨性教学分析[J]. 中学语文教学参考·高中, 2017(8): 4-8.

以设问的方式表述问题的方法。笔者通过围绕“思辨性阅读与表达”而设计调查问卷内容，面向相关学习阶段学生发放和收集问卷数据，而后通过对问卷数据进行分析总结，以归纳现有问题，设计针对性教学策略。

3. 访谈法

“思辨性阅读与表达”学习任务群教学尚未全面进行，其理念的认知和实操的进行仍处于初级阶段。因此，笔者采用访谈法，从三个维度出发，设置相关问题对教师进行访谈调查，包括对该任务群的认知情况、该任务群的教学实践情况以及实施中的难题和相关建议，从而全面了解该任务群的教学实施现状。

一、“思辨性阅读与表达”任务群相关概念界定及理论概述

（一）“思辨性阅读与表达”任务群教学相关概念界定

1. 学习任务群概念解读

课程标准对“学习任务群”概念的表述是：“语文学习任务群以任务为导向，以学习项目为载体，整合学习情境、学习内容、学习方法和学习资源，引导学生在运用语言的过程中提升语文素养。”^①它的提出顺应了国际教育课程改革的趋势，符合语文课程培养新时代青年的需求。这一概念的提出是语文课程实践理念的一次重大变化，体现了课程实践的出发点及其归宿第一次以学习者视角。

对“学习任务群”含义的理解主要基于以下几方面的考量：首先是“学习”，强调自主意识，即教学的关注点从“教”更多转向于“学”，如何激发学生的自主性及主动性显得尤为重要；其次是“任务”，强调任务意识，在所设计的具体教学情境之中，以任务驱动的方式引导学生投入到“阅读与鉴赏”“表达与交流”“梳理与探究”的学习中；最后是“群”，其核心关注点是整合意识，既在语文教与学中关注语文学科内部知识点之间的联动整合，也注重与生活实践相联系。此外，“整合”也是学习任务群的基本特征，是理解学习任务群的关键所在。

正如课标所阐述，“整合”的内容主要包括学习情境、学习内容、学习方法和学习资源。首先为学习情境的整合。“情境”一词在新课标中指的是针对具体教学内容而设计的与之关联的语境，语境的设计强调真实性，是与学生原来的社会生活经验和知识经验有关的，是学习者能够在以后学习或生活实际中遇到的，引起学生联想的。王宁教授将此类“真实情境”概括为：“从所思所想出发，以能思能想启迪，向应思应想前进。”^②其次是学习内容的整合。语文学科的特殊性意味着其学习内容不仅局限于书本所选取的范文中，知识的广而杂意味着教师需要尽可能发掘知识间的连接性，对知识进行筛选整合，从而使学生可以在有限的时间中学到更多的知识。再次是学习方法的整合。课堂主角的转换，意味着传统教师“一言堂”的教学方式必须进行彻底的改变。如何在一堂课中让学生多发言，敢发言，是教师需要根据具体学情灵活运用多种方式引导学生完成的。最后是对学习资源的整合。对于学习资源的开发及利用需要教师有更加专业的职业技

^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，2020：8.

^② 语文学习任务群的“是”与“非”——北京师范大学王宁教授访谈[J]. 语文建设，2019，1：5.

能，教师应当在明确学情的基础之上，尽可能地将校内校外，隐形显性等学习资源相整合。

新课标中所确立的12条课程目标，实施途径为18个学习任务群的教学，其最终目的是语文核心素养的实现。虽然“学习任务群”在2017年新课标中才首次出现，但却是在以往语文教学实践中提炼出来的。传统的语文课程的教学方法并不会被全面否定，只是“学习任务群”的教学更加注重学生的自主性、参与性，更加注重知识之间的相互整合而已。

2. “思辨性阅读与表达”任务群概念界定

(1) 思辨性阅读

在哲学中，“思辨”是指在毫无客观坐标的前提下，运用逻辑推导而进行纯理论或概念的思考；还指个体在思考辨析方面的能力。《现代汉语词典》中“思辨”一词的内涵是：“思想、思考”是“思”字的第一个义项，如在《论语·为政》中所记录的：“学而不思则罔，思而不学则殆”。“分辨、辨别”则是“辨”的第二个义项，如《论语·颜渊》中的“子张问崇德，辨惑”。因此在“思辨”一词中，最重要的内涵就是“思考辨析”。在西方，“critical thinking”既是我们所言的“思辨”，其中“critical”指向有标准、有辨别力的判断。这也是当前国际教育培养人才由“3R”（Reading, wRiting, aRithmetic）转为“4C”（Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity）所强调的个体所需要的重要能力之一。

语文作为我国母语课程，在学生的身心培养中有着不可替代的作用。正因为如此，所以新课标才提出了“思辨性阅读与表达”任务群，将其学习内容细分，主要有两大类：一是思辨性阅读，二是思辨性表达。

对于“思辨性阅读”内涵的理解，语文教育界中尚未达成统一看法。余党绪老师将思辨性阅读与趣味性阅读、娱乐性阅读相区分，将其定义为：“思辨性阅读即理性的、反思性的阅读，目的在于获取知识或解决问题。”^①陈兴才老师认为思辨性阅读应当在原有的语文阅读教学的基础之上，结合“理解、判断、搜集、辨析、评估、质疑、反省、包容”这几大学习行为特征，最终所得到的就是具有思辨性质的语文阅读教学。^②吴格明老师在其《语文教学应倡导思辨性教学》一文中就明确指出思辨性阅读要在理解作者以及文本价值的基础上提出质疑和反思。^③由此可发现学者们大多认为思辨性阅读应当包含两个关键要素：一是用学习思辨技法，用批判的思维去阅读及思考文本内涵；二是形成相应文本的阅读方

^① 余党绪. 思辨性阅读是整本书阅读的内在需要[J]. 语文学习, 2019(6):10-14.

^② 陈兴才. 思辨性阅读, 以什么为思辨的对象?[J]. 教育研究与评论(中学教育), 2017, 5: 5-10.

^③ 吴格明. 语文教学应当倡导思辨性阅读[J]. 语文学习, 2015, 1: 14-17.

法，对不同类型的文本加以区分。

在课标当中也并未规定具体“思辨性阅读”教学文本的类型，本文主要以论述类文本为主，以专题教学的方式来体现思辨能力的培养。

（2）思辨性表达

思辨性表达是一种方法，一种思维，是个体在批判逻辑性思维指导下的表达，主要包括思辨性书面表达和口语表达。该任务群学习目标中所提及的“学习表达和阐发自己的观点，力求立论正确，语言准确，论据恰当，讲究逻辑”，^①倾向书面表达的学习要求，特指高中生议论文写作。而“围绕感兴趣的话题开展讨论和辩论，能理性、有条理地表达自己的观点，平等阅读，有针对性、有风度、有礼貌地进行辩驳”，^②则是口头表达的学习要求，既讨论和辩论。

不论何种思辨性表达都需要以批判性思维的运用为基础，再以逻辑思维加以分析整合，进而表达出适当的结论，其一般过程主要包括分析材料、明确论点、搜集资料、分析资料、论证观点、得出结论。对于思维的深刻性、批判性和创造性等思维品质的锻炼正是“思辨性表达”的价值所在。此外，个体不仅要学会论证自己的观点，还需要能够在分析对方的观点基础上寻找其逻辑问题，以合理的论证来推翻对方观点。

综上所述，思辨性表达应当是既能够逻辑严谨、言辞缜密、观点明确地展示自己的观点，也能对别人的观点进行有礼有节的反驳。

（3）“思辨性阅读”与“思辨性表达”关系

新课标中对于该任务群的表述为：“思辨性阅读与表达旨在引导学生阅读古今中外的论说文名篇，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，提高理性思维水平。”^③该任务群细分下则包括“思辨性阅读”与“思辨性表达”两部分，而在实际教学实施中一般从阅读课程及写作课程来构建其实施路径。

“思辨性阅读”与一般的阅读相比，其特殊性在于它是对学习材料再次分析、理解的过程，是阅读者深入剖析学习材料内在意义的过程，是多主体进行文本多重对话的过程，相互之间于交流中深层次解读阅读内容及信息，获得情感体验，提高思维水平。

“思辨性表达”则贯穿于“思辨性阅读”始末，从实际来看其训练可以依托思辨性阅读去完成，在阅读过程中以多种教学方式培养学习者思辨能力、表达技能。比如在思辨阅读中选取与主题相关的时事热点，引导学生就此展开分析论证，

^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 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.

^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: 18-19.

展开思辨性讨论和辩论。

综上所述，思辨性阅读与思辨性表达之间处于并列关系，由此突出课标所倡导的“读写一体”理念。而“思辨性”一词，则体现了在读与写过程中理性思维的重要。鉴于“听、说、读、写”知识的传授及能力的培养一贯是语文课程教学中需要相互融合的部分，所以在教学过程中不应该出现厚此薄彼的现象。

3. 新课标相关教学要求分析

“思辨性阅读与表达”任务群作为基础性学习任务群之一，为其它任务群的实施起到一定的奠基性作用，而该任务群的核心作用便是提升学生的理性思维水平。课程标准作为实施教学的重要参考，对究竟如何做才能达到任务群的要求也提供了相应的参考。新课标中主要还是围绕“思辨性阅读”及“思辨性表达”两方面对该任务群的教学要求展开论述。

“思辨性阅读”主要包括古今中外论说名篇和时事评论两方面。在对古今中外相关论说名篇进行阅读时，应当从作者的观点及角度出发理解文本的逻辑，同时运用批判性思维，在文本的解读中能够有自己的个性化见解，而不是“随声附和”。在阅读时事评论时，要学习作者对其立场及观点阐述时的角度，以及为了证明自身观点时的论证思路与方法。

此外，在阅读各类文本时都应当具有自己的思考，对于文本的解读有着批判质疑精神，能够积极地多方面，多角度去获取相关信息以证实自身观点，并且能够从证实的过程重学习提升解决问题的能力。

“思辨性表达”则包括如何对自身观点进行阐发，如何对问题进行多角度思考，如何开展讨论和辩论，以及如何有理有据地对他人观点进行辩驳。根据新课标中对该任务群教学要求分析可知，在阐发自身观点时应当做到观点正确，表达清晰，论据恰当，逻辑明确。多角度思考则是重在培养学生思维的全面性及批判性，只有尽可能地从多个角度思考问题才能得出严谨的结论。讨论及辩论则是将学生的逻辑思维能力外显，通过灵活运用自身的知识及理性思维来对对方的观点进行反驳，在此过程中锻炼批判性思维及逻辑思维能力。而对他人的观点进行辩驳时则必须做到有理有据，能够以严谨的逻辑推翻他人观点，并提出自己的观点。

综上所述，对于该任务群可以理解为“思辨性为主导的阅读与表达”，强调不论是对文本的解读还是观点的表达，都应当以引导学生掌握和运用思辨方法为主，发展辩证性和批判性思维能力，增强思维逻辑性。

（二）“思辨性阅读与表达”任务群教学相关理论概述

1. 理论依据

（1）人本主义学习理论

人本主义心理学作为人本主义学习理论的理论基础，强调在教学中以满足个

体的发展需求为核心。该理论从“全人教育”的视角出发，对学习者的成长历程展开全面阐述，关注人性在教育中的地位，注重启发学习者调动原有的知识经验和创造潜能，引导其肯定自我，进而实现自我。激发学习者从自我角度感知世界，理解世界，以达到自我实现的最高层次目标，将研究重点聚焦于如何为学习者创造一个良好环境。

人本主义理论主张有意义的自由学习观，其教学目标在于学生自主学习，认为学习不是在教师的推动下被动完成，而是学生在好奇心的驱使下对自身觉得有趣和需要的知识展开主动探索和获取。此外，在学习过程中学习动机也是人本主义学习理论所强调的关注点。学习动机是个体身心投入学习的内部驱动力，对学生的学习行为有着定向、激活、维持和调控的作用，值得注意的是，由学生兴趣和内在需求引起的学习动机更有利于推动和稳定学习的进程，帮助学生自我潜能挖掘，激发学生的积极探索思考。

人本主义强调以学生为中心的教学观，即在教育目的中体现“以人为本”的教育思想，并于教学实施中落实。为了让上述教育思想体现于教学中，该理论还主张科学教育与人文教育并重，在科学教育中挖掘人文价值，在人文教育中彰显科学思想，使学生能够既充实感性知识，又锻炼独立理性思考能力。教师身为引导者，在语文教学中要注重培养学生的思考能力和逻辑语言组织能力，既能够针对具体文本有自己的见解，又能够利用不同形式将其合乎逻辑地表达出来。

“思辨性阅读与理解”任务群作为新课改中 18 个学习任务群之一，它的提出也是强调实际教学过程中必须将“以学生为本”的教学思想贯彻始终。教师在教学过程中应转换自身角色地位，由“主导者”转化为“引导者”，引导学生依靠个人的思考能力去解读学习内容，引导学生在合作探究中激发满足求知欲，激活学生内部学习动机，进而推动学生思维能力的提高。只有如此，学生的自我发展才能够得到实现。

（2）建构主义学习理论

建构主义理论以认知理论为基础，是其进一步的发展，它并不是特指某一种理论，而是许多理论观点的合称。其最初是以一种哲学思想而被熟知，而后随着教育心理学的引入，该理论不断与教学领域相联结，从而形成了建构主义学习理论。

建构主义的学习观认为学生对于外界信息的吸收是非被动的，学习是学生主动建构的过程。在这个过程中，学生要自觉、主动地将新旧知识建立联系，然后展开有意义的学习。同时，在知识的学习过程中必须与具体情境相联系，只有如此，学生才能灵活运用所知及所学于实践中，将书本材料中的“死知识”转化为自身能力。这些理念都是学习任务群所提倡的学生主体观、情境教学观、资源整合观等观点的先导。

建构主义的学生观强调学生有着从以往学习生活中获得的丰富经验贮备，并

不是空着脑袋“一无所知”走进教室的。因此，教师的作用便是以学生原有的知识经验为基础，引导出新知识经验的“生长”。在这个过程中，教师需要关注学生理解的差异，要对学生的知识储备、学习模式、心理状态以及对教材的态度等方面有足够的了解，然后设计出相应的教学计划。这对我们进行专题教学设计，无疑是一种有益的提示。

事实上，建构主义理论所倡导的主动建构性学习、社会活动性、学习情境性等，对指导“思辨性阅读与表达”专题教学具有非常重要的指导意义。该任务群的教学需要学生在理解材料时将新旧知识建立起某种相应的联系，以主动探究和小组合作的形式对所学知识有深层理解。而学生灵活运用知识的引导中，教师可以创设针对性情境，让学生讨论或辩论，于实践中锻炼学生的思辨能力。

（3）多元智能理论

美国心理学家加德纳认为传统的智力定义过于狭隘，对一个人真实能力的反映并不精准，故提出“多元智能理论”。他将人的智力视为一个量度，一个解题能力指标。在此思想下，他将人的智能分为九类，认为每个人的发展都具备这九种智能，只是由于组合不同而在智能上体现出一定的差异性。他所提出的九类智能的具体内涵主要如下：

“言语智能”是指有效说话、阅读和书写的能力，具体表现为能够顺利高效地运用语言描述客观事实、表达思想并与人交流的能力，以及对语言不同功用的敏感能力。言语技能的发展对学生取得任何学科学习成绩的成功都有显著的影响。

“逻辑-数学智能”则是指个人数学运算、逻辑思考以及科学分析能力，具体表现在能够发现事物内部各要素之间，事物与事物之间内在的必然性联系，能够运用逻辑思考进行思维活动。逻辑数理能力涵盖数学、科学和逻辑三个领域，语文虽为人文类学科，但同样拥有某些逻辑概念，如文本解读、文段理解、排序等，对概念的掌握可以提升语文学科能力。“思辨性阅读与表达”任务群就需要发展学生在阅读与表达中逻辑思维的运用，“语言智能”和“逻辑数理智能”是该任务群学习的基础，也是该任务群强化学生能力所在。

此外，“自知智能”是指认识自我的能力，能够明确自己的不足之处，积极向他人学习可取之处，从而改进自己的缺点。学生在内省中思考所得所失，对自己所学的知识进行查缺补漏。“社交智能”是指良好的人际交往能力，具体表现为在他人情绪变化中有高度敏锐性，并能够针对他人的变化做出恰当反应。在“思辨性阅读与表达”任务群的学习过程中需要进行交流互动，合作学习，因此学生的“人际交往”智能能够帮助学生更高质量的展开学习。

综上所述，加德纳的多元智能理论在一定程度上为“思辨性阅读与表达”任务群的教学提供了理论支撑，同时有助于教师形成积极乐观的学生观，科学的智力观，因材施教的教学观和多样化的人才观。对智力的广泛性和多样性的认识能够使学生的各方面能力培养占有同等重要的地位，从而使教学得到真正有效的实

施。

2. 思想基础

(1) 批判性思维教育学思想

批判性思维是较为复杂的思维反应过程，该过程通过洞察、分析和评估得到肯定的判断，最终使科学的根据与日常的常识相一致。断言、论题和论证是构成批判性思维的基本要素，对这些构成要素识别、分析和评价是批判性思维的关键。

“批判性思维”与教学相联系，最早是由杜威提出并且进行教学实验的，英美两国更是很早就在教学中付诸实施。大致在 1970—1997 年期间，美国出现了批判性思维运动，在研究和实践上经历了三次浪潮。我国不断吸取国际优秀教育理念，也在众多学科对学生进行批判性思维训练。一些人将批判性思维的本质视为否定性的，认为其根本目的在于发现缺陷。然而，质疑、批判的过程实际上是为了寻求理由或确保事实正当性的过程，是为人们的信念和行为进行理性奠基的过程。因此，批判性思维也是建设性的。高中语文新课标用“思辨性阅读与表达”可能就是为了避免误读。只要细加推敲便可发现，“思辨性”的根基正是“批判性思维”。

批评性思维作为一种复杂的认知活动，从辨别、评价、理解到判断、整合、说服等环节，都体现了逻辑的缜密性。它可以在整个过程中锻炼注意力，提高思考能力，使阅读更有重点，表达更加清晰。学校批判性思维教育的直接目标就是培育批判性思维者，即有良好的判断力和思维能力、掌握了批判性思维技能、能够自觉地将批判性思维运用于实际的人。所以批判性思维也是进行“思辨性阅读与表达”专题教学的重要思想基础。

(2) 儒家教育思想

“思辨性阅读与表达”任务群的提出不仅有着国外的理论基础，同时也是与我国传统的儒家教育思想相吻合的。

中国的古代的“思辨”思想最早可以追溯至《易经》中，它的深层思维理念深刻地影响着后来的诸子百家认识世界的视角和方法。^①孔子曾提出学思并重的教育思想，《论语·为政》篇有言：“学而不思则罔，思而不学则殆。”意思是说，学习和思考两者应当有机结合，不可顾此失彼，否则将无法达到学习的目的。孔子一方面要求将思考建立在学习的基础之上，另一方面又强调学习者需将所闻、所见、所知的东西加以分析研究，转化为自身的知识，从而提升自己。而对“思辨”一词的明确提出，则是在《礼记·中庸》中：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”。其具体的学习步骤可作如下解释：“博学”“审问”属于“学”的过程，“慎思”“明辨”属于“思”的过程，而“笃行”则属于“习”和“行”的过程。此外，《孟子·万章上》有言：“不以文害辞，不以辞害志，以意逆志，

^① 中国易学文化研究院：《易经导读》，九州出版社，2009，44-47。

是为得之。”要求在读书中为实现学有所得，应当通过思考去体会文本深层含义，不应当拘泥于字词句。所以，学习中运用理性思维去思考特别重要。

可见儒家教育思想中有关学习的论述对当代教育具有巨大的促进作用，且从不同侧面证明了思辨性阅读与表达具有广阔的发展空间与重要的教育价值。

二、“思辨性阅读与表达”教学的价值及相关专题单元内容分析

（一）“思辨性阅读与表达”任务群教学的价值

1. 理论价值

（1）“思辨性阅读与表达”有助于培养学生的核心素养

任何学科的教学目标设定和教学活动设计都要从提高学习者素养的高度来考量，核心素养是最关键、最不可或缺的。《中国学生发展核心素养》将核心素养的内容划分为三个方面，六大素养及十八个基本要点。而学科意义上的核心素养的内涵则指向性更强，主要指核心知识、核心能力和核心品质三方面的内容。据此可知，学校教育的核心任务就是价值引领、思维启迪和品质塑造。

语文核心素养彰显了学科本质和学科育人价值，将核心素养的培养落实于具体学科教学活动中是发展和形成人的必备品格和关键能力的重要途径。在新课标中明确表明：“语文学科核心素养是学生在积极的语言实践活动中积累与构建起来，并在真实的语言运用情境中表现出来的语言能力及其品质；是学生在语文学习中获得的语言知识与语言能力，思维方法与思维品质，情感、态度与价值观的综合体现。主要包括‘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。”^①为实现语文学科核心素养的培养而提出的学习任务群具有极其重要的意义。

“思辨性阅读与表达”任务群既是“思维发展与提升”语文核心素养最直接的体现，也是母语教学适应新时代人才培养的具体要求。《课程标准》中指出：“本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、批判与发现能力，增强思维的逻辑性和深刻性，认清事物的本质，辨是非、善恶、美丑，提高理性思维水平。”^②作为母语教学的语文学科在相当长的一段时期内习惯于“灌输式教学”，在教学过程中重感性思维培养，轻理性思维能力的训练。而该任务群的提出，不仅将教师的关注点重新放回学生身上，同时通过以教材文本为基础训练学生的思维能力，还可以推动学生其他核心素养的培养。

^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，2020：4.

^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，2020：18-19.

(2) “思辨性阅读与表达”有助于其他学习任务群教学的开展

“学习任务群以任务为导向，以学习项目为载体，整合学习情境、学习内容、学习方法和学习资源，引导学生在运用语言的过程中提升语文素养。”^①这是2020年版新课标中对“学习任务群”的概述。学习任务群的设计是贯彻落实立德树人培养目标的要求，是语文核心素养落实的要求，同时也是课程内容的重要结构形式。

“思辨性阅读与表达”是18个学习任务群中的第六个任务群，从“普通高中语文课程结构及学分”（见表2-1）表中，可以明确该任务群安排于必修课程中，所占学分为1.5分，仅次于最高学分“文学阅读与写作”学习任务群，由此可见该任务群的重要性。

表2-1 普通高中语文课程结构及学分

必修（6学分）	选择性必修（6学分）	选修（任选）
整本书阅读与研讨（1学分）	（整本书阅读与研讨、当代文化参与、跨媒介阅读与交流在选择性必修和选修阶段不设学分，穿插在其他学习任务群中）	
当代文化参与（0.5学分）		
跨媒介阅读与交流（0.5学分）	语言积累、梳理与探究（1学分）	汉字汉语专题研讨（2学分）
语言积累、梳理与探究（1学分）	中国传统文化经典研习（2学分）	中华优秀传统文化专题研讨（2学分）
文学阅读与写作（2.5学分）	中国革命传统作品研习（0.5学分）	中国革命传统作品专题研讨（2学分）
思辨性阅读与写作（1.5学分）	中国现当代作家作品研习（0.5学分）	中国现当代作家作品专题研讨（2学分）
	外国作家作品研习（1学分）	跨文化专题研讨（2学分）
实用性阅读与写作（1学分）	科学与文化论著研习（1学分）	学术论著专题研讨（2学分）

各任务群之间并不是完全独立展开，不同学习任务群在学习目标和内容上体现了一定的重复性，以“思辨性阅读与写作”和“实用性阅读与写作”为例（见表2-2）：

表2-2

“思辨性阅读与写作”学习目标与内容	“实用性阅读与写作”学习目标与内容
（1）阅读古今中外论说名篇，把握作	（1）学习多角度地观察社会生活，掌

^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，2020:8.

<p>者的观点、态度和语言特点，理解作者阐述观点的方法和逻辑。阅读近期重要的时事评论，学习作者评说国内外大事或社会热点问题的立场、观点、方法。在阅读各类文本时，分析质疑，多元解读，培养思辨能力。</p> <p>(2) 学习表达和阐发自己的观点，力求理论正确，语言准确，论据恰当，讲究逻辑。学习多角度思考问题。学习反驳，能够做到有理有据，以理服人。</p> <p>(3) 围绕感兴趣的话题开展讨论和辩论，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。</p>	<p>握当代社会各类实用文本基本格式，善于学习并运用新的表达方式。</p> <p>(2) 学习运用简明生动的语言，介绍科技文化产品，说明比较复杂的事理。</p> <p>(3) 具体学习内容，可选择社会交往类的，如会谈、谈判、讨论及其纪要，活动策划书、计划、制度等常见文书，面试与应聘的应对，面向大众的演讲、陈述和致辞；也可选择新闻传媒类的，如新闻、通讯、调查、访谈、述评，主持、电视演讲与讨论，网络新文体（包括比较复杂的非连续性文本）；还可选择知识性读物类的，如复杂的说明文、科普读物、社会科学类通俗读物等。</p>
--	--

通过对比表格 2-2 中的内容，可提取以下重复关键词：社会生活、注重逻辑和表达交流。可见，逻辑性思维不仅仅只在“思辨性阅读与交流”中是教师教学的关注点，任何学习任务群的学习都需要学生具备该思维能力。换言之，“思辨性阅读与表达”的设置，显然有助于其他学习任务群教学的开展。当然，提高思维能力和提升思维品质不可能一蹴而就，更不是在某一个特定的任务群实施后就完成了该任务群所针对的核心素养的培养，而是需要在学习全过程反复强调、逐步落实。

2. 实践价值：提升逻辑思维和批判思维能力

“思辨性阅读与表达”任务群中所涉及的理性思维培养的要求主要体现在“学科核心素养与课程目标”中的以下两条“课程目标”：

- | |
|---|
| <p>5. 发展逻辑思维。能够辨识、分析、比较、归纳和概括基本的语言现象和文学现象，并能有理有据地表达自己的观点和阐述自己的发现；运用基本的语言律和逻辑规则，判别语言运用的正误，准确、生动、有逻辑地表达自己的认识；运用批判性思维审视语言文字作品，探究和发现语言现象和文学现象，形成自己对对语言和文学的认识。^①</p> |
| <p>6. 提升思维品质。自觉分析和反思自己的言语活动经验，提高语言运用的能力，增强思维的灵活性、敏捷性、深刻性、批判性与独创性。^②</p> |

^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.

通过分析新课标中对该任务群的课程目标要求可发现，“逻辑性思维”的培养是该任务群所关注的重点核心思维，而对于该思维实际的教学效果不仅要体现在学生思维上，还需要学生能够做到在口语表达及书面表达上也有条理、有逻辑。此外，在“思辨性阅读与表达”任务群中的“教学提示”板块里，课标还明确提及了注意发展学生的“批判性思维”。《德尔菲报告》中有关批判性思维的结论强调批判性思维最核心的能力是能够去质疑，多问几个为什么，并且能够不满足于所知道的答案，在此基础上尽可能多地寻找更多的解决方法并从中挑选出最佳答案。^①这也是当下教学中对学生能力发展的聚焦点所在。

当前对于学生思维能力的训练和提高各学科都十分重视，但之前并未上升到学科核心素养的高度。“思辨性阅读与表达”学习任务群对思维培养的重视程度无疑是最高的、针对性也是最强的。尽管在不同的课程中在一定程度上对学生思维活动进行了训练，但是针对思维本身的课程内容更为重要。

（二）“思辨性阅读与表达”任务群教学相关专题单元内容分析

1. 选文梳理

统编版高中语文教材以新课标为依托，遵循“立德树人”指导思想，以学生语文核心素养的培养为目标，通过整体设计和有序规划，落实社会主义核心价值观的教育，从而实现在教育过程中学生核心素养的全面提升。“思辨性阅读与表达”作为基础性学习任务群之一，在整个教材设计中占有重要比例。笔者通过对高中语文部编版教材必修系列及选择性必修系列进行梳理，形成教材编排与单元任务关系对应表（见表 2-3）：

表 2-3 教材编排与单元任务关系对应表

教材编排	选文/学习活动	人文主题	阅读任务	表达任务
必修上册 第六单元	10 劝学/《荀子》 *师说/《韩愈》 11 反对党八股(节选)/毛泽东 12 拿来主义/鲁迅 13 *读书：目的和前提/黑塞	学习之道	1. 读懂古代思辨性作品，探究文化内容和传统思维方式； 2. 把握、评价观点和态度，理解、阐述方法和逻辑。	1. 有针对性表达观点； 2. 从合适的角度以恰当的方式阐述看法，语言准确，以理服人。

^① 武宏志,周建武. 批判性思维——论证逻辑视角[M]. 北京:中国人民大学出版社,2010:3.

	14 *上图书馆/王佐良			
必修下册 第一单元	1 子路、曾皙、冉有、公西华侍坐/《论语》 *齐桓晋文之事/《孟子》 庖丁解牛/《庄子》 2 烛之武退秦师/《左传》 3*鸿门宴/司马迁	文明之光	1. 整体把握选篇思想内涵,认识其文化价值,思考其现代意义; 2. 初步了解儒、道家思想,体会论事说理技巧和表达风格; 3. 关注史传文叙事特点,辩证分析历史人物和历史事件,树立正确的历史观。	1. 写议论文性文章,学会阐述自己的观点; 2. 尝试理解下评价历史叙述中体现的思想观念。
必修下册 第八单元	15 谏太宗十思疏/魏征 *答司马谏议书/王安石 16 阿房宫赋/杜牧 *六国论/苏洵	责任与担当	知人论世,领会作者观点及其现实针对性,把握其解决现实问题的理性思维方式,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理性半段,养成大胆质疑、缜密推断的批判性思维习惯。	1. 学会如何论证自己的观点。
选择性必	4《论语》十二章 大学之道/《礼记》 *人皆有不忍人之心/《孟子》 5《老子》四章	百家争鸣	加深对传统文化之根的理解,领会先秦诸子对社会人生的洞察,思考其思想学说对立	1. 学会如何审题立意; 2. 学会积累材料与运用材料。

修上册第二单元	*五石之瓠/《庄子》 6 *兼爱/《墨子》		德树人、修身养性的现实意义。感受先秦诸子的论说风格，理解各家论说方法，体会其妙处。	
选择性必修上册第四单元	一 发现潜藏的逻辑谬误 二 运用有效的推理形式 三 采用合理的论证方法	逻辑的力量	1. 认识逻辑与思维的关系，掌握有关逻辑的基本知识； 2. 学习辨析归谬的方法，在具体语境中识别谬误； 3. 了解常见的逻辑推理形式。	探究论证的要素和方法；学会驳论文。
选择性必修中册第一单元	1 社会历史的决定性基础/恩格斯 2 改造我们的学习/毛泽东 人的正确思想是从哪里来的？/毛泽东 3 实践是检验真理的唯一标准/《光明日报》特约评论员 4 *修辞立其诚/张岱年 *怜悯是人的天性/卢梭 5 *人应当坚持正义/柏拉图	理论的价值	1. 研读经典理论文章，获得思想启迪，培养辩证唯物主义世界观； 2. 抓住主概念，把握核心观点，理清论述思路，感受文章强大的思想力量； 3. 体会文章论证。论辩的艺术和严密、准确的语言风格。	1. 运用理性思维，深化思考，有理有据的把道理说清楚； 2. 学会读后感； 3. 学会交流，学习辩论。

通过对教材的分析发现,针对该任务群所设计的相关教学内容以必修教材为主,教材特色在于以人文主题和学习任务群为双线组织教材单元,每个单元都由四个部分所构成:单元导语、选文、学习提示和单元学习任务。人文主题的选择从多角度考虑当代青年所需要具备的素养出发,但主要聚焦在三方面:“文化自信”“理想信念”和“责任担当。”^①单元导语部分“一般由三段话组成,简明扼要地说明单元的人文主题、所属学习任务群及选文情况、单元核心任务及学习目标”。^②教师应当给予导语部分重视,作为一个单元的开篇,它的存在可以为教师更好地把握整个单元的教学提供依据。

教材选文也改变了原来的一篇课文为一课的设计,单元围绕人文主题及学习任务群选取文质兼美的文章,既弘扬了优秀传统文化,又彰显了新时代精神。同时值得注意的是,单元内部打破了传统教材对文体统一性要求的限制,即在同一单元中存在不同文体的文章。如在必修上册第六单元中,围绕“学习之道”分别选取古代议论文,现代议论文及随笔几类体裁的文章来阐述该单元的人文主题。这意味着学生在学习某一单元时能够从不同类型文本中去习得不同角度的理解。

学习提示部分设置在每课课文的后面,其主要作用在于给学生自主学习提供帮助,如为学生指明阅读的思路,给学生的一些疑惑提供答案以及指明阅读的重难点等。以《反对党八股》为例,如果对演讲类文章缺乏背景了解,一定程度上会给学生的文本理解带来障碍;而在学习提示中直接为演讲发表的时间、地点等做出说明,则可以使学生明白“党八股”是什么,进而理解在当时环境下为何需要“反对党八股”。此外,学习提示中还对学生的行为提出了一定的要求,如:“阅读时要注意思考,以理解这篇文章的针对性和现实意义”;“找出文中典型的语句,归纳其特点,尝试从表达目的、听众感受等角度品评其表达效果。”^③这些要求的提出,既是学生阅读课文时需要关注的内容,同时也是教师进行教学设计时应当解决的问题。

单元学习任务是部编版教材的亮点所在,每个单元都围绕单元人文主题及单元学习目标设置了3~4个任务,这些任务涵盖读、写及表达。任务的实施都设置了一定的真实情境,学生在情境中开展实践性学习,不仅能够检验所学知识,更可以训练实践能力。单元学习任务虽然置于每个单元的结尾处,但教师在进行单元教学时应当将任务进行合理安排设计,以融入课文教学中。从教材来看,“思辨性阅读与表达”不论是在整体的单元选文中,还是单元组成各个部分都得到了很好的落实。事实证明,只有将对对学生思维能力的训练贯彻始终,才能使该任务群发挥很好的教学效果。

^① 温儒敏. 统编版高中语文教材的特色与使用建议[J]. 语文学习, 2019: 7-8.

^② 王本华. 统编版高中语文教材的特点与亮点[J]. 语文教学通讯, 2019(25): 10.

^③ 教育部组织编写. 普通高中语文教科书必修上册[M]. 北京: 人民教育出版社, 2019: 93.

2. 选文特色

一是具有代表性。从对部编版高中语文教材“思辨性阅读与表达”的选文梳理来看,大多是在各类教材中曾经出现过的经典文章,其中又以古代论说文为主。如《劝学》《师说》《六国论》等,这些文章分别以不同的方式及结构体现出古人论说的思路。

二是具有时代性。主要体现在选文不仅包含古代优秀作品,还包含有跨时代意义的文章。比如柏拉图的《人应当坚持正义》,“正义”从古至今都是人们倡导的优秀品格,统编版教材将其纳入选文中符合新时代对青年培养的要求。

三是具有思辨性。相对于其他学习任务群而言,“思辨性阅读与表达”更加强调学生思维能力的培养,要求学生能够对文章进行批判性解读。与此相对应,该任务群的选文也大多是具有探究性的,能够激发学生的求知欲,从而多角度地讨论分析文本。

四是具有反思性。正如上文所言,统编版教材特色之一便是打破了传统单元内文体的局限性,不同的文体使得学生能够从不同的角度出发去对人文主题进行思考反思。如“学习之道”单元为了论说学习的意义,既选取了古代议论文,又选取了随笔。学生通过对不同类型文章的学习,可以对学习的意义进行多角度思考。

三、“思辨性阅读与表达”任务群教学现状调查

(一) 调查问卷及教师访谈情况概述

1. 调查及访谈目的

“思辨性”教学在各个科目中都是教师所关注的重点，但只有语文课程标准将其设置成单独的学习任务群来展开具体的教学活动，并在课标中对该任务群的学习要求、教学内容等进行了说明。为了更好地实践新课标中的相关理念，教育部改变了以往“一纲多本”的做法，开展了统编版教材的编写工作，并于2019年秋季在北京、上海、天津、山东、辽宁及海南六省市试行。江西省作为第二批次使用新教材的省份，于2021年9月正式开始统编版高中语文教材的使用。面对新教材，如何教、如何学成为广大师生亟待解决的难题。此次通过对江西省几所高中部分学生及教师进行调查，主要希望了解以下信息：

第一，在目前高中语文教学中，学生及教师在阅读与表达教学过程中所遇到的问题及困难。

第二，“思辨性阅读与表达”任务群的教学实践情况，主要包括思辨性阅读、思辨性口语表达及书面表达三方面。

第三，教师对新课标及新教材的了解程度。

笔者充分利用实习及见习等机会进行了相关问卷调查及教师访谈，期望能够从数据中发现问题，从而为“思辨性阅读与表达”任务群的实施提出一些建议，并为后文的教学设计奠定坚实的基础。

2. 调查及访谈对象

该次问卷调查及教师访谈旨在了解目前高中阶段“思辨性阅读与表达”任务群的教学情况，调查对象主要为江西省某高中高一及高二的学生及相关教师。该阶段的学生阅读与表达能力处于迅速发展阶段，因此培养学生的理性批判思维十分重要。作为首次使用部编版教材的老师，他们在如何进行“思辨性阅读与表达”教学方面无疑最具发言权。教师访谈对象的基本情况如下：

	性别	任教年级	教龄
张老师	女	高二	30年
黄老师	男	高二	13年
徐老师	男	高一	13年

刘老师	女	高一	1年
程老师	女	高一	1年

3. 调查及访谈内容

此次调查主要分为两个方面：学生问卷及教师访谈。针对学生设计了《高中语文“思辨性阅读与表达”教学情况调查问卷》（见附录），该问卷主要从以下四个维度出发：学生日常阅读倾向、学生主动思辨倾向、“思辨性阅读与表达”任务群教学情况及学生对思辨性教学的认知。针对教师设计了《关于高中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群教师教学访谈》（见附录），主要从教师对学习任务的认知、“思辨性阅读与表达”任务群教学实践情况、教学难题和教学建议三方面出发设计访谈大纲。具体题目序号及设计维度如下：

高中语文“思辨性阅读与表达”教学情况调查问卷（学生卷）

设计维度	题目序号
学生日常阅读倾向	1~3
学生主动思辨倾向	4~8
“思辨性阅读与表达”任务群教学情况	9~13
学生对思辨性教学的认知	14~15

关于高中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群教师教学访谈（教师卷）

设计维度	题目序号
教师对“思辨性阅读与表达”任务群的认知	1~2
“思辨性阅读与表达”任务群教学实践情况	3~5
教学难题和教学建议	6~7

（二）问卷调查及教师访谈结果分析

1. 学生问卷调查分析

（1）学生的阅读倾向

为了解学生平时课外阅读倾向，问卷设置了第1至3题，共三个问题，包含单选题及多选题。这几个问题分别从学生阅读习惯，学生对阅读哪类文本可以提升自己批判性思维能力的认识以及学生是否会主动去阅读思辨性文本出发。

第1题：日常生活中，你较倾向于哪类文本阅读？（多选题）

图 3-1 学生阅读习惯

选项	小计	比例
散文	81	37.67%
诗歌	51	23.72%
议论文	44	20.47%
记叙文	81	37.67%
应用文	30	13.95%
说明文	118	54.88%
本题有效填写人次	215	

根据图 3-1 可知,在所抽取的样本数量中,学生阅读倾向性最多的是说明文的阅读,占据总数值的 54.88%,其次是散文与记叙文的阅读都占据 37.67%。而相对来看议论文及应用文阅读人数较少。从这些数据反映来看,学生更加偏向于具有情感性,故事性及条理性的文本阅读,而对于议论文等论述性、逻辑性较强的文本则不太感兴趣。

第 2 题:你认为哪类文本的阅读能够提高自己的“批判性思维”能力?(多选题)

图 3-2 学生文本认知情况

选项	小计	比例
古典诗歌	47	21.86%
经典论说文、杂文	86	40%
时事评论	90	41.86%
科幻小说	38	17.67%
其他	108	50.23%
本题有效填写人次	215	

第 2 题主要是为了解学生对“思辨性”的认识,以及是否知道哪类文本的阅读能够对自己的“批判性思维”能力有所帮助。根据图 3-2 可知,占比最大的选项为“其他”,占据了 50.23%。对于这类学生而言,他们或许认为阅读兴趣能够对思维起到推动作用。对于议论性较强的经典论说文、杂文及时事评论的选择人数分别占据总数值的 40%与 41.86%,这部分学生肯定了此类文本对思维的提升作用。而在学生看来,古典诗歌及科幻小说对“批判性思维”的提升作用较小。由第 2 题可知,大多学生对于何类文本能够针对性地促进思维的发展是明确的,但绝大多数学生还是更倾向于自身的阅读兴趣。可见,如何在进行思辨性文本教

学时激发学生的学习兴趣，是有待解决的问题。

第3题：你平时会主动去阅读一些论说类或时事新闻类评论吗？（单选题）

图 3-3 学生阅读论述类文本的主动性

选项	小计	比例
经常	24	11.16%
偶尔	97	45.12%
从不	94	43.72%
本题有效填写人次	215	

根据图 3-3 可知，偶尔或从不主动阅读论说类文本或时事新闻评论类的人数比例相当，分别占据 45.12% 和 43.72%，而经常阅读论述类文本的学生仅占比 11.16%。由数据可知，学生在阅读论述类文本中缺乏主动性，主动性的缺乏也会给学生的思维发展带来重要影响。只有学生主动阅读文本，才会积极思考探索。

（2）学生的主动思辨倾向

该部分主要为了调查学生在平时学习过程中是否具备主动思考、主动质疑及主动探究等多方面的能力，问卷设置了第 4~第 8 题，共 4 个单选题。

第 4 题：你在语文教学中是否会去主动质疑作者的观点或教师讲授的知识？（单选题）

图 3-4 学生主动质疑能力

选项	小计	比例
不会质疑，相信书本及教师是对的	40	18.6%
偶尔质疑，但不会主动寻找合理证据进行反驳	154	71.63%
经常质疑，且主动寻找证据进行自我观点论证	21	9.77%
本题有效填写人次	215	

第 5 题：你在语文学习过程中是否会主动提出自己的质疑或观点？（单选题）

图 3-5 学生主动质疑能力

选项	小计	比例
经常会	27	12.56%
有时会	79	36.74%
不太会	109	50.7%
本题有效填写人次	215	

调查问卷中的第 4 题及第 5 题主要为了了解学生的主动质疑能力，根据图 3-4 数据可知，在语文教学过程中对于教师的讲授及文本作者所表达的观点 71.63%

的学生偶尔会有所质疑，但是不会去主动寻找合理证据支持自身观点。18.6%的学生则完全相信教师及书本是正确的，不会有任何的疑问提出。仅有9.77%的学生会经常质疑，并且主动去寻找证据论证自身观点。由此可知，对于教师及书本这类具有一定“权威”性的人或事，绝大多数学生是具备一定的质疑能力的，但是并没有主动去解决疑惑。根据图3-5亦可知，在语文学习过程中50.7%的学生表示不太会去表达自身的疑问或观点，经常性表达的也仅仅占12.56%。可见学生一定程度上并不缺乏思考能力，问题在于如何激发学生在课堂上大胆质疑，并对质疑提供有力论据。这是进行思辨性教学需要格外注重的问題。

第6题：你是否会主动从多角度去思考文本？（单选题）

图3-6 学生主动思考能力

选项	小计	比例
经常会	37	17.21%
有时会	73	33.95%
不太会	105	48.84%
本题有效填写人次	215	

对于文本的解读本不应当千篇一律，不同的阅读主题若能带着自身的思考，从多角度出发去感悟文本，那么所得到的领悟必然不尽相同。根据图3-6数据可知，在高中语文文本教学中，只有17.21%的学生会经常多角度思考文本内涵，而有时会或不太会多角度思考文本的学生分别占据了33.95%和44.84%。由此数据可知，绝大多数学生在母语教学中习惯于教师讲解的单一角度，而缺乏多角度阅读及思考文本的主动性。

第7题：对于语文学习中存在争议的问题，你是否会主动去找相关资料，积极思考，提出自己的观点？（单选题）

图3-7 学生主动探究能力

选项	小计	比例
经常会	30	13.95%
有时会	82	38.14%
不太会	103	47.91%
本题有效填写人次	215	

第7题调查的是学生主动探究的能力，目的是了解学生对学习过程中存在的问题是否会主动去寻找方法解决。从图3-7中数据可知，不太会主动解决问题的占47.91%，有时会或经常会的分别占据38.14%和13.95%。由此可知，虽然有少数学生对所发现的问题会进行主动探究，但绝大多数学生却做不到这点。换言之，

如何引导这部分同学学会分析、探究、解决问题亦是思辨性教学不可忽视的环节。只有当学生具备主动探究问题的能力时，他们才会更加积极主动地调动思维去解决问题。

第8题：对于课堂中的思考与辨析，你课后是否会主动做出相应的反思与总结？（单选题）

图 3-8 学生总结反思能力

选项	小计	比例
经常会	38	17.67%
有时会	69	32.09%
不太会	108	50.23%
本题有效填写人次	215	

第8题设计的目的主要在于了解学生总结及反思能力。在任何教学中只有学生善于总结与反思，才能够对所学知识更加明确。根据图3-8可知，在思考与辨析课后，经常会或有时会在课后对学习内容进行反思总结的占比共49.76%，而不太会进行反思与思考的占据50.23%。由数据可知，大多数学生在学习过后不擅长进行总结与反思。然而课堂中的思考及辨析是针对思维训练所设计的环节，学习他人如何表达论证自己观点，反思自身表达时所存在的问题，是提升思辨能力的不二法门，对此应当引起足够的重视。

（3）“思辨性阅读与表达”任务群教学情况

教师在任务群教学中能否发挥引领作用至关重要。如何在“思辨性阅读与表达”任务群教学中有序地组织实践行教学活动，设置真实教学情境，这些都是需要教师花费许多精力去思考的。为了了解教师的教学方法及教学理念，该部分共设计了5道选择题，第9~第13题。

第9题：你们的老师对于思辨性文本教学主要采取下列哪种教学形式？（单选题）

图 3-9 针对思辨性文本教学方法调查统计表

选项	小计	比例
教师直接以生动且富有思维力的语言讲授为主，较少互动交流	35	16.28%
不急于讲解，引导学生小组讨论交流，组织双方辩论，最后再评价总结	63	29.3%
课堂教学中老师围绕文本提问，学生回答	117	54.42%
本题有效填写人次	215	

从第9题的调查统计结果可以看出，在当前教学环境中采取传统的直接讲授

方式组织教学的还是较少，仅占 16.28%。绝大多数采取的是以教师提问，学生回答为主的教学形式，占比 54.42%。这在一定程度上体现了教师角色地位的转换，教学思想的进步，学生主体地位更加凸显。但是，在教师的提问中往往学生都是充当被动的角色，缺乏对文本的主动探究性。在思辨性文本的教学中，能够不急于讲解，引导学生小组进行讨论交流，组织双方于辩论中分享探讨观点，最后教师再进行评价总结的教学方式仅占 29.3%。这意味着大多教师还未真正敢于做出新的改变及尝试。而教师如何引导学生主动从文本中发现问题，寻找途径解决问题，则是思辨性文本教学理应关注的重点。

第 10 题：在进行思辨性阅读文本教学时，你们的老师是如何处理学生质疑的？（单选题）

图 3-10 教师如何处理学生质疑调查情况统计表

选项	小计	比例
不予理会，继续教学	8	3.72%
简单点评，不再探讨	124	57.67%
积极鼓励，展开讨论	83	38.6%
本题有效填写人次	215	

第 10 题设计目的在于调查教师在进行思辨性文本教学时，对于学生所提出的质疑所采取的处理方式。根据图 3-10 中数据可知，3.72%的教师面对学生质疑时采取不予理会，继续教学的处理方式；57.67%的教师则会对学生的质疑进行简单点评，但不会再继续深入探讨；能够对学生的质疑进行积极鼓励，并对质疑展开讨论的仅占 38.6%。由此可知，在当前教学中，绝大多数教师面对学生的质疑时，缺乏积极正面的反馈；而教师的课堂反馈对学生的学习积极性具有较大影响，只有当自身的质疑受到认可时，学生才会进行下一步的探究。

第 11 题：你们是否带领学生组织过专门的思维训练？（单选题）

图 3-11 教师对学生针对性思维训练调查情况统计表

选项	小计	比例
经常训练	43	20%
偶尔训练	73	33.95%
从未训练	99	46.05%
本题有效填写人次	215	

第 11 题调查的主要是教师在日常教学中是否具有思辨性思维培养的意识。根据图 3-11 数据可知，经常在教学中组织学生进行思维训练的教师仅占 20%；偶尔训练的教师占比 33.95%；而从未训练的占比最多，达 46.05%。从数据可知，

教师们或许有思维训练的意识,但是在课堂中经常进行针对性思维训练的行为还是为数较少。

第 12 题:你们的老师是否会以一些时事热点为主题组织相关辩论赛?(单选题)

图 3-12 教师对学生进行思辨性表达训练调查情况统计表

选项	小计	比例
经常会有	41	19.07%
偶尔会有	65	30.23%
不太会有	109	50.7%
本题有效填写人次	215	

第 12 题主要调查的是教师对学生思辨性表达训练的情况,针对相关时事热点组织辩论赛无疑对学生的思辨性表达具有重要作用。从图 3-12 数据分析可知,经常进行主题形式思辨性表达训练的仅占总数据的 19.07%;偶尔开展相关辩论赛的教师有 30.23%;而不太会开展主题辩论赛的所占份额最多,达 50.7%。根据以上数据可知,对于文本的教学重视程度往往大于对表达的教学,如何提升教师对思辨性表达教学的重视,从而在教学中提升学生自身表达能力也是实施该任务群教学的关注点之一。

第 13 题:你们的语文老师是如何进行《劝学》《师说》等古代议论性散文教学的?(多选题)

图 3-13 教师古代议论性散文教学方式调查情况表

选项	小计	比例
主要讲解文言字词和翻译	96	44.65%
理清文章思路,概括文章大意	140	65.12%
引导学生寻找论点、论据,并组织讨论、辩论等活动	116	53.95%
引入逻辑知识,进行课外同类型文本的拓展	77	35.81%
对文本进行深度剖析,得出个性化见解	64	29.77%
本题有效填写人次	215	

古代议论性散文蕴含着先贤丰富的理性思维,其内容对于学生而言较难理解,教师在对此类文章进行讲解时采取何种教学方式是本部分主要的调查内容。从图 3-13 可知,在对该类文章进行讲解时,理清文章思路,概括文章大意所占比例最多,达 65.12%;其次则为引导学生寻找论点、论据,并组织讨论、辩论等活动,占比 53.95%;再次则是主要采取讲解文言字词和翻译教学方式,占比 44.65%;

以上内容仅为本文档的试下载部分，为可阅读页数的一半内容。如要下载或阅读全文，请访问：<https://d.book118.com/868020073123006022>