

高中语文审辩式阅读教学策略研究

廖宇娴

江西省赣州市宁都县宁师中学

摘要：在核心素养理念不断推进的背景下，高中语文阅读教学正从“知识灌输”转向“思维发展”。审辩式思维注重理性反思与合理判断，这种思维方式与语文阅读教学天然契合。本文先梳理了审辩式思维和阅读教学之间的关系，再分析了当前高中语文阅读教学中存在的主要问题，然后提出了审辩式阅读教学的一些实践策略，希望能为一线教师提供可以参考的操作路径。

关键词：高中语文；审辩式思维；阅读教学；策略

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.244

引言

阅读教学是高中语文教学的核心组成部分，承担着培养学生语言能力、思维品质和审美素养的多重任务。新课标明确提出“思维发展与提升”是语文学科核心素养的重要组成部分，要求学生在语文学习中获得直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维的发展^[1]。审辩式思维作为理性思维的重要形态，强调基于证据的合理判断、对论证的分析评估、对自身认知的反思调整，与语文阅读教学具有天然的契合性。如何将审辩式思维的理念融入高中语文阅读教学？教师在课堂中可以采用哪些具体策略来培养学生的审辩式阅读能力？这些问题值得深入探讨。

一、审辩式思维与语文阅读教学的联系

（一）审辩式思维内涵界定

不同学者对审辩式思维的理解不太一样，但综合来看，它不是简单的“批判反驳”，也不是光对着文本挑剔、否定，它更像一种以理性反思为核心的综合性思维方式。一个具备审辩式思维的学习者，不会被动地接受现成的结论，而是会主动追问信息从哪来。论证合不合逻辑？结论有没有道理？在把这些弄明白之后，再形成自己的判断^[2]。同时，他还能保持开放的心态，愿意根据新的证据随时调整自己的看法。放到高中语文阅读教学的场景里，审辩式阅读就是要求学生在读文本时，不盲从权威解读，不迷信固定结论，而是带着主动探究的意识进入文本。从不同的角度梳理文本的逻辑，挖掘那些隐含的信息，最后形成有理有据的个人理解。

（二）审辩式思维与语文阅读教学的契合点

将审辩式思维引入语文阅读教学，不是把语文课上成逻辑课或辩论课，而是找到二者的内在关联，实现有机融合。首先，文本的多元解读本身就给审辩式思维提供了很好的空间。文学类文本往往意思丰富、话短意长，基本不存在什么“唯一正确的理解”。学生在读同一篇文章时，可能会产生不同的看法，这时候就需要他

们讲出自己的依据，听听别人的观点，在比较和辨析当中慢慢深化自己的认识。这个过程其实就是审辩式思维的实践。其次，阅读的核心说到底就是理解与判断。其实任何阅读都离不开判断——这个词是什么意思？这个人物到底是什么性格？作者想表达什么情感？这些判断要靠文本里的证据，要靠逻辑推理，也要靠综合分析。而审辩式思维的训练，正好能帮学生提升做合理判断的能力。最后，高中生的认知发展特点也比较适合开展审辩式阅读教学。高中生已经有了一定的逻辑思维和抽象思维能力，能做一些比较复杂的分析、综合和评价。同时，他们开始对“标准答案”产生怀疑，也有了表达自己想法的愿望。在这个阶段引入审辩式思维训练，是比较符合学生认知发展需要的。

二、当前高中语文阅读教学存在的问题

（一）标准答案思维根深蒂固

受应试教育的影响，语文阅读教学长期存在一个倾向——答案标准化。讲一篇课文，常常把教参上的结论当作终点，学生的理解被框在一个事先划好的圈子里。老师问“这一段的作用是什么”，学生答“承上启下”。这个回答本身可能没错，问题在于，“承上启下”成了唯一被认可的答案，只要跟教参不一样，就被当成“跑偏”。这种教学模式的后果挺严重的。学生慢慢学会了去揣摩标准答案，而不是自己琢磨文本。他们在阅读时想的不是“我读到了什么”，而是“出题人希望我答什么”。阅读变成了一场猜谜游戏，思维也被训练成了专门找固定答案的机器。

（二）师生对话沦为“打乒乓球”

不少语文课堂看着挺热闹，师生之间一问一答，但其实是一种“打乒乓球”式的对话模式，老师发球，学生回球，老师再发球。这种对话里头，老师始终把控着话语的方向，学生的思维被一步步牵着走，最后走到老师早就设好的终点。学生既没有机会自己发起话题，也没有深入讨论的空间。说到底，这种模式的本质就是

“以教师为中心的伪互动”。学生虽然张嘴了，但思维并没有真正动起来。他们不是在思考问题，而是在猜——老师到底想要什么答案。

（三）文本解读缺乏证据意识

阅读教学里有个常见毛病，学生喜欢贴标签，但不会从文本里找依据。比如分析《祝福》里的祥林嫂，学生张嘴就是“封建礼教吃人”，这个结论本身倒也没错，可你要是追问一句“文本里哪些地方体现了封建礼教对祥林嫂的压迫”，很多学生就说不上来了^[3]。他们会背结论，却不知道该怎么从文本里一步步推出这个结论。这种“有结论没证据”的现象，反映出学生的证据意识比较薄弱。他们习惯了接受现成的判断，却很少追问“这个判断是从哪儿来的”。时间长了，学生的阅读就变得空洞、漂浮，没有什么根基。

（四）对文本复杂性的消解

文学作品往往复杂、多义，甚至还带着点矛盾。一部好作品里，人物不是非黑即白，主题也不是单一片面的。可到了实际教学中，为了好教、好考，文本的复杂性常常被简化掉了。林黛玉就成了“多愁善感”的典型，周朴园被贴上“冷酷虚伪”的标签，《雷雨》的主题也被概括成“揭露资产阶级的罪恶”。这些说法不能说全错，问题是，它们代替了学生自己去深入体察文本，把作品的丰富意蕴给遮住了。这种简化处理的方式，等于是剥夺了学生面对复杂问题的机会。学生要是习惯了单一维度的解读，以后碰上复杂文本就不知道怎么读了，连带着对生活复杂性的理解也会打折扣。

（五）学生的质疑精神被压抑

学生在阅读中产生疑问本是常态，但在应试导向的课堂中，质疑往往不被鼓励。“教科书上弥补写的还会有错？”“作者就是这样想的。”这些回应实际上在传递一个信息，别问了，记住就行。学生的好奇心被一点点磨灭，质疑的勇气被一点点消解。审辩式思维的核心就是合理的质疑。没有质疑，就没有真正的思考。当课堂不允许学生提问、不鼓励学生挑战，审辩式思维便无从生长。

三、高中语文审辩式阅读教学的实施策略

（一）设计开放性问题，打破唯一答案的思维定式

审辩式阅读教学的起点是问题。问题的质量决定了思维的深度。好的问题应该是开放的、有争议空间的、需要基于文本证据进行判断的。

什么是开放性问题？开放性问题就是那些没有现成答案、得靠学生自己去琢磨的问题。反过来看封闭性问题，比如“这段文字用了什么修辞手法”，答案基本是固定的，要么“比喻”要么“拟人”。这类问题不是没

用，但光靠它激发不了审辩式思维。开放性问题就不一样了，举个例子：“你觉得周朴园对鲁侍萍还有感情吗？从文本里找找依据。”这个问题没有标准答案，学生可以有不同的看法，但每个看法都得有文本证据撑着。那怎么设计开放性问题呢？可以试试这几个角度。第一，找文本里的“矛盾点”。好作品往往有内在的张力，比如人物言行不一致、情节突然转折、主题有多重指向。这些矛盾本身就是很好的问题素材。第二，关注不同读者的不同解读。同一篇文本，不同人读出不同意思，这种差异就是讨论的起点。第三，把文本和学生自己的经验联系起来，让学生用自己的体会去印证或质疑文本的表达。需要提醒的是，开放不等于放任。开放式问题的目的是激发思考，不是让学生随便说。教师还是要引导学生回到文本，用事实说话。另外，对学生的回答，不要简单判定对错，而是多问一句“你为什么这么想”“你的依据是什么”，推着学生去反思自己的判断。

（二）推进对话式教学，从“打乒乓球”走向“小组讨论”

审辩式思维不是孤立的个人沉思，而是在对话和论辩中得到发展的。课堂对话的质量直接影响学生思维的发展水平。

传统的“教师问—学生答—教师评”模式，本质上是教师主导的单向传递^[4]。要培养审辩式思维，必须转向真正的对话式教学。对话式教学的核心是：学生之间的互动成为课堂的主体，教师从裁判变为促进者。具体做法是采用小组讨论。学生在小组中需要倾听他人、表达自己、比较和综合不同观点，这正是审辩式思维的核心训练。小组讨论后，组织全班交流，让不同观点碰撞。教师角色需调整，第一，学会“闭嘴”，给学生留出时间和空间自己说话；第二，学会“问好问题”，在学生卡壳或观点简单时用追问推动深化；第三，学会“退后一步”，让学生之间直接对话。注意，对话式教学不意味着教师放弃主导权。教师仍是课堂设计者和引导者，只是控制方式从“直接指令”变为“间接引导”。通过设计问题链、优化分组、适时介入，教师可以在保持课堂秩序的同时激活学生思维。

（三）引入比较阅读，拓展思维视角

比较阅读是培养审辩式思维的有效途径。通过比较不同文本、不同观点、不同解读方式，学生可以突破单一视角的局限，形成更加全面、立体的认识。

比较阅读可以从以下几个层面展开，第一个层面，同一作者不同作品的比较。比如把鲁迅的《祝福》和《阿Q正传》放在一起看，让学生找找鲁迅批判国民性

时,哪些地方是共通的,哪些地方侧重点不一样。这种比较能帮学生更深入地理解一个作家的创作风格和思想脉络。

第二个层面,不同作者同类题材作品的比较。比如学《祝福》的时候,可以拿契诃夫的《苦恼》来比一比,看看中外作家在处理“小人物之死”这个题材时有什么不一样。不同文化背景下,作家面对类似的问题,处理方式有哪些相同和不同?这些差异又反映了什么样的文化差异?这种比较能开阔学生的眼界,培养跨文化理解的能力。

第三个层面,同一文本不同解读的比较。可以给学生提供几种有代表性的解读观点,让他们分析每一种的依据和逻辑,然后自己做判断。比如关于《雷雨》里的周朴园,有人说他是“冷酷虚伪的资本家”,也有人说他是“封建制度的牺牲品”。这两种观点分别有什么论据?你更同意哪一个?为什么?这种比较训练的是学生对论证的分析和评估能力。

第四个层面,文本与改编作品的比较。很多经典文本都被改编成了影视作品,把原文和改编后的作品放在一起比较,能看出改编者做了哪些增删和调整,这些调整背后又体现了改编者怎样的理解。这种比较能引导学生去思考“忠实于原作”到底意味着什么,也能培养他们对文本的敏感和对影视语言的理解。最后要说的是,比较阅读的关键不在于让学生简单地罗列异同,而是引导他们去分析差异背后的原因,去评估不同观点或不同处理方式的合理性。这才是审辩式思维真正体现的地方。

(四) 强化证据意识,让每一次判断都有根有据

审辩式思维的核心要求之一是所有判断都需基于证据。在阅读教学中,这意味着学生的每一个观点都应该能从文本中找到依据。

强化证据意识,可以从以下几个方面入手,第一,养成追问“依据是什么”的习惯。学生提了个观点,老师别急着说对错,先问一句:“你是从文本的哪些地方看出来的?”比如学生说“林黛玉很小气”,老师可以追问:“文本里哪些地方写了这一点?这些描写有没有别的解释?”就这么反复追问,让学生慢慢意识到任何判断都得有证据撑着。

第二,教给学生“怎么引用证据”。很多学生不太会引用文本证据,要么大段大段抄,要么概括得不准。老师可以教他们“夹叙夹议”的方法:先说出自己的观点,再摘录一两句关键语句做支撑,然后分析一下这些语句为什么能支持自己的观点。这种训练本身就是语文能力的提升。

第三,引导学生判断证据好不好。不是所有证据都

一样管用。有的证据直接又有力,有的就间接、模糊一些;有的是原文直接说的,有的是读者自己推断出来的。老师可以带学生区分不同层次的证据,判断哪些更有说服力。这种评估能力是高级审辩式思维的重要体现。第四,警惕“挑着用证据”的倾向。面对同一篇文本,不同读者会选不同的证据来支持不同的结论,这很正常。问题是,有些人只选对自己有利的证据,对自己不利的就忽略掉。老师可以引导学生回头看看自己用的证据够不够全面。有没有选择性偏差?这种自我反思,恰恰是审辩式思维的关键环节^[5]。

结语

审辩式阅读教学的探索,说到底是对“人”的一种回归。我们不想教出来的学生只会复述标准答案,我们希望他们有头脑、有主见、有理性的判断力。这个愿望其实并不奢侈,但它需要实实在在的行动来支撑。本文前面提出的几条策略,并不是什么高深的理论,而是来自一线教学实践的摸索和总结。这些策略之间相互关联、彼此支撑,共同构成了审辩式阅读教学的一个基本框架。当然,没有哪一种策略是放之四海而皆准的。教师需要根据自己学生的特点、所教文本的特点,以及自身的教学风格,来灵活选择和组合这些策略^[6]。审辩式阅读教学的实践,本身就是一个不断探索和调整的过程。最后想说的是,要想培养学生的审辩式思维,教师自己首先得成为一个审辩式的思考者。这意味着教师也要学会质疑自己的教学假设,审视自己的教学行为,开放地听取不同的意见,并根据更充分的理由来调整自己的做法。当课堂中的每一个人,无论是教师还是学生,都在努力成为一个更加理性的思考者时,审辩式阅读教学的目标也就真正实现了。

参考文献

- [1] 赵宇芳.高中语文审辩式阅读教学的实施方法[J].甘肃教育,2023(15):120-123.
- [2] 魏雪艳.高中语文审辩式阅读教学探讨[J].中学语文,2024(32):49-50.
- [3] 葛运梅.审辩式阅读在高中语文教学中的路径构建[J].高考,2024(29):102-104.
- [4] 杨宏斌.感知、分析、反思——高中语文审辩式阅读教学路径构建[J].语文世界,2024(20):67-68.
- [5] 莫巧玲.高中语文阅读教学中以“问题意识”培养学生创新思维策略研究[J].国家通用语言文字教学与研究,2024(12):53-55.
- [6] 吴芳.高中语文审辩式阅读教学模式应用探究[J].教学管理与教育研究,2024(16):76-79.