

余党绪：引领“思辨读写” 践行核心素养培育

文 | 杭州师范大学经亨颐教育学院 翟志峰



余党绪：上海师范大学附属中学语文特级教师，出版有《走向理性与清明——整本书阅读之思辨读写》《祛魅与祛蔽》《说理与思辨》《公民表达与写作教学》《人文探究》等多部著作，主编“中学生思辨读本”“小学生思辨读本”“世界文学名著思辨阅读”等丛书。

《普通高中语文课程标准(2017年版)》提出“整本书阅读”后，语文教育领域的学术讨论和实践创新便层出不穷。据不完全统计，2016年以来，全国各类期刊共刊发以“整本书阅读”为题的文章近700篇；仅2018年一年所刊发的文章就超过前两年的总和，且有进一步增多的趋势；此外，还有相关著作150多本和学位论文百余篇。数量繁荣的背后，我们更需要关注的是“整本书阅读”的质量问题。

余党绪老师主张在语文教学中融入批判性思维教学，在全国语文教育领域产生了广泛影响。近年来，他又将关注的焦点聚焦于“整本书阅读”的理论和实践，提出“思辨性阅读是整本书阅读的内在需要”。

借助身边“重要他人”、抓住工作中“关键事件”，在内外交互中促进教师专业发展

问：您38岁被评为“特级教师”，当时被誉为“最年轻的特级教师”。您认为哪些经历和哪些人对您的专业发展产生了重要影响？

答：我们这一代人刚开始进入教师工作时对语文教学没有太多的理解，更多的是“模仿”——模仿学生时自己老师的教学，模仿周围同事，大体解决了课堂教学的基本问题。但模仿也让我产生了一定的惰性，其表现为在一个时期特别依赖教学参考用书，常常模仿别人的教学模式和方法。所以，

现在看来，“模仿”阶段一方面有助于缩短我摸索的过程，另一方面又制造了惰性。而从模仿阶段成长为有独立追求和想法、对语文教学有深刻认识和理解的语文教师则花费了较长的时间。

有三位老师对我的发展产生了很大的影响。

第一位是我的师傅语文特级教师彭世强。他是一位富有独立思考精神的人，而且擅长吟诵。他长期对我抱以欣赏、爱护的态度，特别是在我入职初期，为我提供了很多指导和引领。

另一位是我们学校的老校长张正之老师。在工作一段



时间之后,我曾对是否继续从事教师工作有些许动摇,张校长非常诚恳地告诉我,我的性格适合于在学校从事教学工作,同时他还为我能安心留在学校工作提供了很大的支持。我觉得,对于一个三十来岁的年轻人来说,在做出人生选择的关键时刻,来自长者的建议还是很重要的。除此之外,张校长还为我排除了工作中可能会遇到的不少困难。1999年我做语文教研组长,将学校的课程、教学和教师研训做了统整化处理。这个方案在推行过程中曾遇到了一些阻力和质疑,张校长给予了我很大的支持,让我避免了很多干扰。

第三位是我国著名语文教育家陈钟梁老师。陈老师不仅常带我在全国各地公开课,让我获得了知名度;而且,他还敏锐地发现我擅长教学思辨性的内容,建议我在这方面多下工夫;再有,陈老师对语文教学人文性的关注也促使我更深入思考语文教学的问题。

问:您提到的三位老师作为您职业发展中的“重要他人”,或引领您专业技能发展,或为您指点发展的方向,对您从新手教师向专家型教师的发展产生了不同程度的影响。今天,“思辨读写”已成为您语文教学的重要标签。您在职业

发展过程中因何将批判性思维、思辨读写作为教学的重要取向呢?

答:我的语文教学之所以突出批判性思维、关注思辨读写,除了我喜欢思考和探索的个性外,一些经历、契机也是重要原因。

其一,学生的质疑问难促进我关注思辨读写教学。比如,一次在组织学生进行“生与死”的专题阅读时,我给学生提供了汉娜·阿伦特的作品《耶路撒冷的艾希曼》中的一些文章。课后有一个学生来找我,讨论如何评价艾希曼的问题。我意识到,倘若与学生空泛地讲哲学、逻辑,势必与他的需要是不相符的。于是我广泛地找寻合适的文本用以回应学生的提问。也就是说,在我的发展道路上,学生成为我最重要的教学研究资源。

其二,高考作文注重思辨写作,坚定了我的教学信心。我曾梳理了1977年恢复高考40年来的作文题目,考察了议论文写作从议论到思辨的变革轨迹。特别是2003年之后,上海市高考作文注重考察学生的思辨能力,要求学生基于事实做具体分析与论证,并在分析论证的基础上做出判断。高考作



文的导向在一定程度上坚定了我进行思辨读写教学的决心。

其三,研读批判性思维学术著作提升个人的理论水平。读书是语文教师的必修课。我以前阅读的范围很广,但后来因为关注点放在了批判性思维上,所以阅读的书目也就更为集中于批判性思维的书籍了。比如,我会读一些苏格拉底、柏拉图这些先哲的著作,他们的书中有很多内容是很“磨脑子”的。阅读这些著作极大地提升了我的思维品质。

其四,学校引进国外课程,拓展了我思辨读写教学的视域。2007年我担任学校的科研室主任,负责一些国外课程的引进。在与汉斯赛德尔基金会和欧盟教育委员会的接触中,我看到他们的课程中有着丰富且成体系的批判性思维课程。在引入课程的过程中,我对批判性思维教学有了更广阔的视域。

问:我们关注到,2017年《语文教学》杂志就推出了您有关“整本书阅读”的理论文章和相关课例。而且您的“整本书阅读”教学一如既往地突出批判性思维的培养,恰如您新近出版的《走向理性与清明——整本书阅读之思辨读写》书名所展现的。您希望引导学生在整本书的读写思辨学习活动中发展批判性思维,促进高阶思维品质的形成,将整本书阅读引向深度学习的方向。请问,您是因何聚焦“整本书阅读”的研究和教学实践的呢?

答:现在回过头来看,我开展“整本书阅读”的教学实践始于1999年。那时,我和我的同事们开设了“万字长文阅读”和“经典精读”等校本课程。之所以开设这些课程,是因为经过多年的教学实践与反思,我们对学生阅读的文本——无论是教科书中的选文,还是教师提供给学生课外阅读的文章,甚至试卷中的文章——感到极大的忧虑。高中生长年累月阅读这些千百来字、篇幅短小的篇章,不仅没有深度,而且缺乏连贯性,势必会影响他们的阅读品质,制约思维发展。针对这一问题,我当时做出的一个改进就是“万字长文阅读”。这里的“万字”主要强调所读内容在长度、容量和难度上的挑

战性,同时也注重其在内容方面的理性化与思辨性。所选“长文”不仅要结构严谨、内容丰富、思想容量大,而且还要具有一定的逻辑性和思辨性。这样就呈现出一种有别于单篇阅读的理性化和思辨性的阅读姿态。

现在我以思辨性读写为切入点开展“整本书阅读”教学,就是我近二十年的教学实践经验的延伸与发展——我越来越意识到:对广大高中生而言,读什么书,比读多少书更重要;读出价值,比读得尽兴更重要。中小学阅读教学改革的核心问题在于变革学生阅读的思维方式,使他们在阅读中进行思辨。

问:您通过长期的实践积累了丰富的“整本书阅读”课程开发和教学的经验。当前,“整本书阅读”对广大语文教师的教学能力和职业发展都提出了全新的挑战。您能否谈谈,语文教师如何更好地应对这种挑战?

答:“整本书阅读”这一课程形态确实给语文教师提出了较高的要求。我认为主要包括以下四个方面。

第一,文本解读能力。很多老师曾问过我:“你在做《红与黑》《三国演义》这些经典作品阅读时,母题是怎样设计出来的?”我的回答就是文本解读能力。在我看来,目前制约整本书阅读教学的主要困难之一,就是语文教师的文本解读意识和能力的不足。受传统感知—印证式阅读教学的影响,部分教师的文本解读敏锐性丧失了,在进行“整本书阅读”教学时难以形成独立的观点,把书“读死”了。所以,着力提高文本解读能力,始终是语文教师专业发展面临的重要课题,在“整本书阅读”时代也概莫能外。

第二,课程开发能力。“整本书阅读”中,教师如何把书中的内容转化成可供学生学习的资源,即经典名著资源化,这其实就是一个课程开发的问题。比如,我的经验就是通过母题、议题和问题的“三题定位”推进“整本书阅读”的课程实施。

第三,教学设计能力。“整本书阅读”教学对教师提出的挑战是如何在一本书的若干人物和事件中抽丝剥茧,“攻其

一点,不及其余”地与其他人和事建立起联系。比如,我在教《三国演义》时,就是通过抓住“刘备的虚伪”把全书的前、后内容联系起来,把刘备和曹操联系起来。

第四,教学评价能力。“整本书阅读”需要采用多种评价方式,包括过程性评价和终结性评价。前者着眼于把握学生的阅读状况,激励学生的阅读意志,调控学生的阅读进展;后者则把重点放在对学生真实的阅读与理解状况的了解上。比如,我的经验是通过体现思辨阅读内在要求的学术性写作来检测学生是否读懂了原著、是否读懂了作家、是否读出了自己。此外,在整本书阅读教学的评价中,通过追问“概念准确吗”“关联合理吗”“论证有效吗”引导学生对思维的逻辑性进行反思;通过追问“放在关系里看呢”“换一个角度看呢”“如果是我呢”引导学生对思维的思辨性进行反思;通过追问“这个说法合理吗”“有没有替代的说法”“有没有更好的说法”引导学生对思维的批判性进行反思。

以“三题定位”开展“整本书阅读”教学, 以“思辨读写”促进学生思维发展

问:“整本书阅读与研讨”学习任务群在《普通高中语文课程标准(2017年版)》的18个“学习任务群”中位列首位。《语文课程标准》对“整本书阅读”内容选择提出的要求是“在指定范围内选择阅读一部长篇小说”和“在指定范围内选择阅读一部学术著作”。选择“读什么”是广大教师实施“整本书阅读与研讨”任务群时面临的问题之一。您在过去十几年的教学实践中,是基于什么标准来选择提供给学生阅读的作品呢?

答:我主要从文章篇幅、题材特点、文化容量和思维含量四个方面选取文本。后来我将其归纳为三个标准:第一,思想认识上要高于学生;第二,文化视野上要宽于学生;第三,写作表达上要优于学生。

思想认识上要高于学生,就是给学生阅读的文本应当对学生的认知和理解构成一种挑战。也正因为此,我后来将“万字长文阅读”称之为“挑战性阅读”。我希望提供给学生阅读的不是那些看一眼即可洞穿的文本,因为这些文本在一定程度上是对学生智力的一种低估,不符合最近发展区提倡的“要让学生付出一定努力,进而促进认知和思维发展”的要求。要让学生读的应当是有一定难度、“磨脑子”的文本。根据我的经验,就是那些具有学术性、文化性、思辨性和论理性的文章或者著作,这样才能使学生在阅读中提升阅读品质和语文素养。

文化视野上要宽于学生,就是要为学生提供文体风格多样的文本,并在阅读中形成对文化的崇敬之情。一段时间以来,语文教学的重点是文学类文本的阅读。我这样说并不是

说它们不重要,而是意在强调一味地学习“抒情”文本与高中生思维发展的趋向是不一致的。高中生更需要、也更愿意阅读的是具有思辨性且文化色彩比较浓厚的文本,比如历史学家雷颐先生的《白修德与40年代中原大饥荒》、黄仁宇先生的《万历十五年》等这类学术性、历史性随笔和学术著作。这些在人类历史上文笔、思想和视野都优于常人的作家及其作品是需要学生真正学习和崇敬的对象。

写作艺术上要优于学生,就是文本能给学生提供便于吸收的营养,给学生带来写作上的启发。高中生的议论文普遍缺乏明确的逻辑展开过程,这与学术论文追求思路清晰、逻辑严密的要求是不相符的。因此,我在进行“万字长文阅读”教学时设定的目标之一,就是让学生在阅读中学习文本在论证方面的逻辑性和批判性,进而提升写作水平和思维水平。

问:您提出的上述选文标准都以学生的能力和水平为选择的基点,突出了学生的核心地位,而且还注重选文在思维、文化和写作三方面对学生的影响,这与您主张的“整本书阅读”的价值在于能够为学生创设更为广阔的促进其反思和成长的文化环境和资源空间的观点高度一致。那您在选定了合宜的作品后,是怎样开展教学的呢?

答:我实施“整本书阅读”的路径可以概括为“三题定位、思辨读写”。

所谓“三题”就是母题、议题和问题。“母题”确定阅读的视角与理解的范畴;“议题”确定课程内容及其框架;“问题”则是开展思辨读写的抓手。母题、议题和问题从抽象到具体、由宏观到微观,最终聚焦于人物、情节和对文本的细读与分析。

母题是诸如神话、艺术和文学中最基本的题旨范畴。首先,母题是关联文本的纽带。一个母题虽无法穷尽一部作品的所有内涵,但同一个母题却可以体现在众多作品中。比如“成长”这一母题,就可能涉及《鲁滨逊漂流记》《西游记》《红与黑》《三国演义》《复活》和《俄狄浦斯王》等作品。其次,母题是每个人生活中必须面对的内容,通过它把个体和社会关联起来,是一种文化中的基本单位。我们说中国文化与西方文化不同,一个重要差别就在于对母题的不同判断和解释。依据我的经验,确定母题需要遵循三个原则:其一,基于文本,母题的确定要以文本的内容与结构为基础;其二,学生本位,母题的确定要选取传达基础性价值理念、对学生发展具有意义的主题;其三,人文关怀,母题要选取那些能把书中的内容与学生现实的人生建立起关联的主题。

议题是规划“整本书阅读”课程内容的重要节点,具有“未完成性”,或者说是有“有待完成性”的特点。在设置议题时,首先需要体现母题内在的因素及其关系,使议题符合母题的逻辑。如“成长”的逻辑就是从幼稚走向成熟,从不完善走向

完善。其次,要在充分把握文本个性内容的基础上确定内容框架,防止为了母题的阐释而牵强附会、脱离文本。如我根据“人物分类与分析”的思路,将《三国演义》的议题设为主公系列、谋士系列、降将系列、战将系列和帝王系列等。再次,议题的设计要成为促进学生在学习和生活中思考问题的前提性框架。如在分析人物命运时,是归因于个人还是社会,就成为了学生面对未来生活时的一个前提性框架。

母题与议题是课程层面的要素,通过它们来确定课程的价值与内容,以此引导学生的阅读与思考。发现和确定问题则是教学设计 with 安排的关键。在“整本书阅读”教学中,问题的设计要服从母题的理解与议题的辨析。具体来说,我区分了指向作品的澄清性问题、指向作家的探究性问题和指向读者的反思性问题三类。澄清性问题通过追问人物的行为动机、故事的情节逻辑和环境的具体特性等还原文本的事实与逻辑;探究性问题通过追问作家的写作意图和隐含假设等探究作家的写作意图和价值预设;反思性问题通过追问学生是否读出了个性、摆脱了阅读惯性等引导学生反思自己的理解与评价。

课程开发

母题 ↔ 议题 ↔ 问题

教学落实

“三题定位”关系模式图

问:母题、议题和问题,“三题定位”的主张特色鲜明,不仅具有从课程开发到教学实施的线性序列,而且层叠蕴含了严密的组织网络;再有,每个“题”下都有细致的阐述和支撑内容,值得广大语文教师学习、借鉴。通过您近些年的教学实践,您对实施好“整本书阅读”有什么建议吗?

答:我认为“整本书阅读”教学中,要处理好三组关系。

其一,要处理好阅读、思考与表达的关系。在阅读时尽量做到“原生态阅读”,即尽可能抛却先见或成见,在相对集中的时间内进行完整的阅读,做到整体感知与把握作品。在阅读的基础上,要进行批判性的思考,让书的内容进入学生的精神世界,成为他们生活和生命的一部分。最后是尝试将阅读所得转化为表达资源,在写作、口语交际和其他可能的语文实践活动中运用。我把这些内容概括为“连滚带爬地读,绞尽脑汁地想,挖空心思地用”。

其二,要处理好学生自学、小组探究和课堂教学的关系。在我看来,学生自学+小组探究+课堂教学是整本书阅读教学的基本模式。学生自学就是根据母题与议题的设置,提供

必要的学习任务,引导学生在初读的基础上对文本进行初步梳理,有意识地关注一些重点问题;小组探究就是给予学生充分的时间,让他们根据学习任务单完成对整本书内容的梳理并就相关议题进行探究;课堂教学就是各小组在探究的基础上汇报研究成果,彼此分享。

其三,要处理好课内与课外、校内与校外、线上与线下的关系。这三对关系主要是针对阅读时间与空间不足、教师课程开发与教学水平不一、资源开发与利用差异较大的现实问题提出的。我们在开展“整本书阅读”教学时应充分借助多种社会力量、学术资源和现代信息技术,以课外弥补课内,以校外弥补校内,以线上弥补线下,形成多元立体的阅读空间。

问:目前,在语文教育界火热推进“整本书阅读”的过程中,存在着一些“事与愿违”的做法。比如,一些老师给学生提供的学习材料是《乡土中国》各章节的提要,而非原著。这种做法好像把“整本书”给“读薄”了,有违“整本书阅读”的初衷。据您的观察,“整本书阅读”实施过程中存在哪些误区呢?

答:目前“整本书阅读”实施过程中可能存在两个误区,即“简单化”和“复杂化”。

“整本书阅读”教学的简单化就是将知识教学的做法、篇章教学的思路甚至应试训练的经验,简单地移植到整本书阅读中来。具体表现如下——

其一,关注一些孤立的、对于全书理解没有多大意义的“细节”。如问学生曹操除了“阿瞞”这个字之外,另一个名字是什么?这样的问题并未触及整本书的核心内容,而只是“深挖”文本的所谓“细节”,有悖于整本书阅读初衷。

其二,挖掘一些与作品题旨不符的内容或主题。如组织学生讨论《红楼梦》中的饮食、服饰、园林和诗词等。不能说这些内容没有价值,但在中学语文课堂中讨论这些内容的最大问题就是忽视了作为小说的《红楼梦》。

“整本书阅读”教学的复杂化就是有违中学阶段语文阅读教学的规律,为“整本书阅读”增添了很多高深、玄奥的内容。一方面,一些老师误解了深度学习的理念,为了追求理解的深度与广度,一味地将女权主义、结构主义、符号论、后现代理论等学界时髦理论引入到“整本书阅读”的课堂中;另一方面,在阅读的书目上,选择了一些冷门、生僻、晦涩艰深的著作作为学术阅读的对象。这样的整本书阅读教学存在脱离实际的复杂化倾向,忽视了学生的接受能力,是个空架子。

总的来说,我们在推进整本书阅读时要注意不要把一本书搞成一堆静态的、用来记忆和考试的知识,而是应当追求阅读的深度,加深学生在阅读中思维发展的水平,实现学科育人价值。