

发展思辨力：“文学阅读与创意表达”深度学习路径

袁爱国 江苏第二师范学院教育科学学院，江苏南京 211200

摘要：《义务教育语文课程标准》（2022年版）明确了“文学阅读与创意表达”的思辨性，统编小学语文教材文学作品教学可以依据“文学四要素”架构，从读者与文本、作家、世界以及自我这四个维度实施“文学阅读与创意表达”的思辨性教学，从而发展学生思辨力，促进学生文学素养与思辨能力的双重提升。

关键词：思辨力；“文学阅读与创意表达”；深度学习；学习任务群

文学作品阅读教学一直是义务教育语文教育的重点，而创意表达直指学生写作创新能力的发展，其间，若将思辨力培养融入教学过程中，会促进“文学阅读与创意表达”的深度学习。

一、“文学阅读与创意表达”的深度学习需要培养学生的思辨力

思辨力，在哲学上指运用逻辑推论进行纯理性的思考能力；从语文学科角度看，指思考辨析的能力。“文学阅读与创意表达”学习任务群旨在“引导学生在语文实践活动中，通过整体感知、联想想象，感受文学语言和形象的独特魅力，获得个性化的审美体验；了解文学作品的基本特点，欣赏和评价语言文字作品，提高审美品位；观察、感受自然与社会，表达自己独特的体验与思考，尝试创作文学作品”。文学阅读注重审美地读，以形象思维为主，在感性认识的同时，不乏理性认识，可以发展学生思辨力。深度学习是指学生在教师引领下围绕富有挑战性的学习主题，全身心投入形成核心素养的学习过程，其间学生的认知、思维、情感、意志以及价值观全程参与。逻辑思维、辩证思维、批判性思维以及创造性思维的介入，不仅可以发展思辨力，也会促进学生文学作品读写的深度学习。

文学作品的思辨性读写与个性化阅读、探究性学习以及创意表达紧密相连。文学阅读呼唤个性化解读，具有思辨力的读者才会有个性化的审美体验。文学阅读是读者在场的阅读，注重学生独特的感受、体验和理解，在共性解读的基础上逐步走向个性化解读。文学阅读注重探究性学习，在理解、体验的基础上发展欣赏与评价能力。文学作品提倡多角度、有创意地阅读，利用阅读期待、阅读反思和批判等环节，拓展思维空间，提升审美品位。

尝试有创意地进行文学表达，需要读者以思想者和学习者的双重身份参与写作。写作素材的敏锐捕捉，作品立意的新颖独特，语言表达的生动鲜活，都需要学生具有思辨力与感受力。写作的创意源于作者的另辟蹊径，能够从熟悉的风景中察觉自然的奥秘，从琐屑的生活中编译生命的密码。

《义务教育语文课程标准》（2022年版）具体描述了“文学阅读与创意表达”的质量内涵，我们可以寻求思辨力发展关联点，具体描述与联系点如下表所示。（见下文表）

学段	文学阅读与创意表达学业质量内涵	思辨力关联点
第一学段	喜欢阅读图画书、儿歌、童话、寓言等，在阅读过程中能根据提示提取文本的显性信息，通过关键词句说出事物的特点，作简单推测；能借助关键词句复述自己读过的故事或其他内容，尝试对阅读内容提出问题；愿意向他人讲述读过的故事，乐于向他人展示自己的作品。	阅读推测 提出问题 乐于分享
第二学段	喜爱阅读童话、寓言、神话等，在阅读过程中能提取主要信息，借助阅读经验和生活经验预测情节发展；能结合关键词句解释作品中人物的行为，从某个角度分析和评价人物；能借助上下文语境，说出关键词句、标点符号、图表在表达中的作用；能复述读过的故事，概括文本内容，根据自己的阅读理解提出问题并与他人交流；参加文学体验活动，能记录活动过程，表达自己的感受；能按照童话、寓言等文体样式，运用联想、想象续讲或续写故事。	阅读预测 分析评价 深度理解 提出问题 发表见解 创意表达
第三学段	独立阅读散文、小说、诗歌等文学作品，在阅读过程中能获取主要内容，用朗读、复述等自己擅长的方式呈现对作品的理解；能用文字、结构图等方式梳理作品的行文思路；能品味作品中重要的语句和富有表现力的语言，注意词语的感情色彩，通过圈点、批注等多种方法记录自己的阅读感受和体验，并主动与他人分享；能通过诵读、改写、表演等方式，表达自己对感人情境和形象的理解与审美体验；能借助与文本相关的材料，结合作品关键词句评价文本中的主要事件和人物，提出自己的观点或看法；能发现不同类型文本的结构方式和语言特点，感受作品内容、表现形式上的不同，积极向他人推荐，并有条理地说明推荐理由。	深度理解 创意表达 个性评价 整理提炼 比较鉴赏 阐释印证

二、基于思辨力发展的“文学阅读与创意表达”深度学习路径

艾布拉姆斯在《镜与灯》中阐明“文学四要素”：作品、艺术家、世界、受众（听众、观众、读者）。“镜与灯”也可作为文学作品思辨性读写的隐喻。文学之“镜”，指学生通过阅读作品认识世界；文学之“灯”，指学生通过对作品的思辨，认识作家的创造力与思想力，从而催生自身的裂变，生成言语智慧，焕发生命活力。阅读与表达也是对话与倾听的过程，以学生学习为中心，根据“文学四要素”，“文学阅读与创意表达”就是读者与作品、作家、世界以及自我相互对话与倾听的过程。我们可以从这四个维度考查“文学阅读与创意表达”的思辨性教学。

（一）基于“读者—作品”对话的“文学阅读与创意表达”教学中发展思辨力

各类体裁的文学作品有着各自文体的规范性与独特性，但也具有文学作品的共性特征，我们可以从文学语言、文学形象、作品情感以及作品意蕴等角度进

行解读和欣赏。散文是教材中最常见的文体，我们以宗璞《丁香结》这篇散文探究发展思辨力的策略。

1. 在品析作品语言文字的过程中发展思辨力

文学语言带有作家鲜明的个性印记，读者通过字词句段篇不同层级来理解赏析语言，推敲遣词造句的准确性与生动性，领略不同文体语言的表述规范，体悟不同作家语言表达的艺术个性。

如《丁香结》第三段：“每到春来，伏案时抬头便看见檐前积雪。雪色映进窗来，香气直透毫端。”这里的“积雪”指什么？你是从哪里看出来的？第一问需要作出判断：“积雪”是指雪，还是指花？第二问需要结合课文找出判断的依据。第一问，如果从句中“檐前积雪”“雪色”来判断，显然这里指“雪”，但再结合句中“每当春来”“香气”便会有疑问，春天未必有雪，更无香气。由此，学生需要结合上下文语境进行解析，不仅要结合这一段文字，还可以结合前后段落进行贯通理解。第三段开头交代“在我断断续续住了近三十年的斗室外，有三棵白丁香”，后文又写“最先映入眼帘的，也是那一片莹白，白下面透出参差的绿”，“白丁香”“莹白”以及“白下面透出参差的绿”，皆可见“积雪”乃是“丁香花”的借喻。我们还可以结合开头第一段两句话“忽然呈出两片雪白”“有的宅院里探出半树银妆”，其中“雪白”“银妆”皆指白丁香。“雪白”“银妆”“积雪”“莹白”等皆指白丁香，作者用不同称谓体现语言的陌生化效果，更容易引发读者的联想与想象，学生要结合文本语境、生活经验作出判断，在思辨中探究文学语言的奥秘与魅力。

2. 在赏析作品文学形象的过程中培养思辨力

文学形象是指文本中呈现的具体感性、具有艺术概括性、体现作家审美理想、有着审美价值的对象。文学形象与人的知、情、意的精神结构有着对应关系，可分为写实性形象、抒情性形象和表意性形象三种；其中高级形态的文学形象包括文学典型、文学意境和文学象征意象等。小说、剧本中的文学形象多为典型人物形象，散文、诗歌中的文学形象多为意境、意象。文学形象的丰富性也就意味着解读的多向度，对文学形象的准确把握需要整体感知，也需要理性分析，这也就为思辨力的发展提供了可能。

宗璞笔下的“丁香结”就是一个具有象征意味的意象，同时也是一个需要思辨的文学形象。值得思辨的问题有：“丁香结”指的是物象，还是意象？“丁香

结”与“丁香花”有什么不同的地方?散文以“丁香结”为题,为何却从“丁香花”写起?作者如何多角度刻画丁香花?为什么要花这么多笔墨写丁香花,而不是写丁香结?

首先,引导学生理解“丁香结”是物象,也是意象。“斜伸过来的丁香枝条上一柄花蕾”就是丁香结,“小小的花苞圆圆的,鼓鼓的,恰如衣襟上的盘花扣”,这如“盘花扣”的花蕾就是丁香结。“丁香结,这三个字给人许多想象。再联想到那些诗句,真觉得它们负担着解不开的愁怨了”,这凝结着愁怨的“丁香结”显然也成了作家笔下的意象。

其次,散文以“丁香结”为题,却花费大量笔墨写“丁香花”,用意何在?散文前四段从不同空间写丁香花,从城里、城外再回到自己的居住地,空间的变化也预示着丁香与作者生命的联系更加紧密。作者还从白天夜晚、晴天雨天等不同时间来写丁香花,同时从视觉、嗅觉等不同感觉来描摹丁香花。第四段借“微雨”将丁香花染上愁绪,初写丁香结;第五、六段接着写丁香结的形态与生发的思想情感。由此看来,丁香结与丁香花代表了丁香的两段生活状态,也是生命的两种形态:一为生命初结的花蕾,一为生命绽放的花朵。作者流连于丁香花开,沉思与丁香结中。

3. 在感受作品内在情感的过程中生发思辨力

文学作品的情感需要读者沉浸于文本中全身心体验,与文学形象同命运,共悲喜。其中作品中复合的情感以及变化的情感,也需要读者进行思辨,这样才能与文学形象展开对话,体察作者表达的真实内心世界。

《丁香结》一文的情感是有变化的,其情感的基调也是复合的。开头写格外茂盛的丁香花,带来的是内心的欣喜;接着写居住地的白丁香,映照内心的轻灵;写微雨中的紫丁香以及丁香结,沾染了愁怨;最后写解不完的结,透露了达观与宽慰的心态。丁香里浸透着欣喜与愁怨、轻灵与沉重,这样的情感是对立的统一,写的是花,其实也是在写自我,花的心理变化过程也是作者的心灵历程。

丁香一直是古诗词里的象征意象,课文后阅读链接了如下诗句:

芭蕉不展丁香结,同向春风各自愁。(李商隐《代赠》)

殷勤解却丁香结,纵放繁枝散诞春。(陆龟蒙《丁

香》)

霜树尽空枝,肠断丁香结。(冯延巳《醉花间》)

青鸟不传云外信,丁香空结雨中愁。(李璟《摊破浣溪沙》)

教学时教师容易将此诗句作为语言积累一带而过,或以为这四句诗都是写丁香结的愁情,如此误读或浅读,学生常常处于低阶思维状态。其实,上述诗句中只有三句写愁情,分别借春风、霜树、雨来渲染愁绪,而陆龟蒙笔下的丁香结带有豪情,在春日繁枝茂叶间纵情绽放。这四句诗与宗璞这篇散文的构思也是密切相关的,散文前三段写“纵放繁枝散诞春”,第四段引用古诗句写愁情,结尾写“解却丁香结”。不同时代的人都会面临一样的人生境遇,当遭遇丁香时就会生发类似的情感,这种共情也是人的同理心使然。

4. 在探究作品深刻意蕴的过程中培植思辨力

主题是作品意义的核心,在日常教学中,文学作品主题分析常常陷入教条化、图解化、功利化的误区。教师往往低估了学生的认知力与思考力,而自身常常不能独立解读文学作品,照搬参考资料,导致学生不能准确把握文学作品的意蕴,更难有独到的发现与理解。

作品主题有一元解读,也有多元解读。有些作品题材比较单一,思想情感比较集中,主题比较单纯,体现一元倾向;但进入统编教材的文学作品,多是名家作品,更有不少经典作品,呈现多层面表达结构,文学形象具有丰富性特征,表现手法精妙多变,其主题往往比较含蓄,也就为多元解读提供了可能。

有论者以为《丁香结》表达了作者乐观豁达的思想情感,这样的解读显然是片面的。如何解读作品的主旨,我们可以结合文本的开头结尾、关键词句、文学形象以及作者流露的思想情感等来把握。结尾处这样写道:“……结,是解不完的;人生中的问题也是解不完的,不然,岂不太平淡无味了吗?”其实,作者原文后还有一段文字:“小文成后一直搁置,转眼春光已逝。要看满城丁香,需待来年了。来年又有新的结代人去解——谁知道是否解得开呢?”由此可见,作者的思想情感并非所谓的乐观豁达,生命给予丁香芬芳的同时,也给你幽怨的“丁香结”,结是解不完的,人生中的问题也是解不完的,人生既有赏花的欣喜,有解结的快慰,也有解不开结的愁绪。解与未解,皆是人生常态。人生无论身处逆境还是顺境,都需要坦

然面对。

(二)基于“读者—作家”对话的“文学阅读与创意表达”教学中发展思辨力

阅读文学作品是读者与作者视域融合的过程,儿童在阅读作品过程中能够领略作者的内心世界与思想境地,其思辨力也在不断提升。

首先,思辨性阅读是基于作品的对话,而非将文本搁置。准确理解作品内容以及意义是与作家对话的基础。每一个作家身处不同的时代,都会用相应的语体进行表达。五四运动以后,白话文运动兴起,不少作家的作品还带有文言的词汇与句式,这就需要我们引导学生读懂这些词句,才能准确把握文意。如鲁迅《好的故事》中如下词语:鞭爆、膝髁、蒙胧、伽蓝、皱蹙、虹霓等,可以引导学生结合语境以及生活经验加以理解。

其次,知人论世是解读文学作品的基本策略。文学作品与作家生活的时代背景以及其个人境遇息息相关,诗文皆是作家那时那地特定场景的所见所闻所思。王崧舟老师在《好的故事》教学中,借助资料了解梦境的写作背景:一九二五年的中国正处于半封建、半殖民地社会,帝国主义制造了震惊中外的“五卅惨案”,血雨腥风笼罩着中国大地,黑暗而残酷的现实,让鲁迅感到求索的怅惘、战斗的孤独。接着提出一个思辨性问题:在如此黑暗的现实环境下,鲁迅为什么会写这样一个美好梦境?学生讨论此问后,再结合课后阅读链接中李何林的《鲁迅〈野草〉注解》相关观点,验证自己的想法。学生借助历史背景资料以及评论家相关文论理解文本,对梦境的初解到深解也是判断、推理进行思辨的过程,学生思维逐步从低阶走向高阶。

再次,走进作品场域,设身处地替作者着想。文学作品的现场与学生的生活世界是有距离的,我们可以通过设计学习情境,让读者在情境中进行角色体验,有了代入感,产生具身认知,这样才能进入阅读场域,与作品中的人物对话,与作家展开心灵的交流。王崧舟老师在《好的故事》教学中为了引导学生与鲁迅先生展开对话,让学生融入鲁迅笔下的梦境,抒写自己对梦境的象征意义的体会。课堂上学生先观看《百年巨匠·鲁迅》影片片段,逐步进入文本现场,然后以“我总记得见过这一篇好的故事,在昏沉的夜”开头,写下自己的体会和理解。此项练习为“思辨性阅读与创意表达”,学生需要结合文本以及参考资料生发观

点,还要换位思考,体会作者的思想情感。

与伟大的文学家对话,还需要多读其作品,从多个维度了解其作品内容、主题思想、艺术手法以及艺术风格,这样才能还原一个立体的文学形象,并能与之进行多次谈心,在长谈中增进理解,感情更加融通,思想也会逐步成熟。六年级上册第八单元为“走近鲁迅”主题单元,收录鲁迅作品《少年闰土》、《好的故事》以及周晔《我的伯父鲁迅先生》、臧克家《有的人——纪念鲁迅有感》等,前两篇是少年鲁迅、中年鲁迅的写照,后两篇则从旁观者、评论者角度回忆、评价鲁迅,多个文本探究性阅读有利于培养学生思辨能力。

(三)基于“读者—世界”对话的“文学阅读与创意表达”教学中发展思辨力

神话故事不仅可以培养学生的好奇心与想象力,更能激发学生了解人类历史以及探索宇宙秘密的兴趣,从而认识先民智慧,学习思维方法,理解传统文化。神话大致分为三类:创世神话、自然神话、英雄神话。创世神话反映的是原始人的宇宙观,解释天地是如何形成的,人类万物是如何产生的;自然神话是对自然界各种现象的解释;英雄神话表达了人类反抗自然的愿望,也是人类劳动经验的概括总结。四年级上册第四单元为神话单元,我们在围绕神话文体教学的同时,可以引导学生与远古世界展开对话,从单篇以及群文的角度发展思辨力,活动探究问题如下表所示。

课文篇目	神话类型	基于思辨力发展的文学阅读与创意表达	
		单篇阅读探究问题	群文阅读探究问题
《盘古开天地》	创世神话	盘古身上不仅体现神的特性,同时体现了人的个性,请举例分析。	神话表现了远古社会怎样的生活状况?盘古、精卫、女娲、普罗米修斯等神话中的英雄人物反映了人类怎样的精神品质?远古人类“天圆地方”的天地观与现代宇宙观有什么区别?
《普罗米修斯》	英雄神话	普罗米修斯盗取火种与燧人取火,你认为谁的做法更可取?	
《精卫填海》	自然神话	填海的目标并不能实现,为什么人们还将此神话世代相传?	
《女娲补天》	自然神话	从女娲造人到女娲补天,神话为何将女性作为远古社会的主角?	

神话单元发展思辨力的关键在于对思辨性问题的探究解析,其中需要运用质疑、判断、推理、整合等方法,展开逻辑思维以及辩证思维。如神话人物身上多兼具神性与人性,这是性格组合的辩证统一;综合探究神话人物的精神品质以及神话故事表现的环境特点,需要运用分析与综合等逻辑思维;对精卫填海的

行为方式提出质疑，主要运用批判性思维。

儿童的思维活动渗透了理性思维，就能够透过神话认识远古社会的生活状况，了解人类进化走向文明的历程。对远古人类“天圆地方”天地观的认识，可以结合盘古开天地以及女娲补天的故事进行分析；古今宇宙观的变化以及远古神话以女性为主角，学生需要运用地理、历史等知识进行探究，这种跨学科学习有利于促进学生思维品质的深化，同时可以激活学生进行创意表达。

(四) 基于“读者—自我”对话的“文学阅读与创意表达”教学中发展思辨力

阅读文学作品的意义不仅仅在于学生与作品、作家以及世界展开深入的对话，更在于反观自我，从文学作品中汲取营养，对个人的文化理解、思维方式、审美经验以及人生观、生活态度产生深刻的影响。当读者因阅读文学作品发生改变时，学生学着超越文本去看到这本书可能对自己的生活的某种暗示和影响；改变给他们带来了挑战，他们从理解到转化时时都会发生，而阅读某一本特定的书可能为某一天改变他们的生活方式或者他们看待世界的方式播下种子；他们了解到能够辨认出对自己重要的事情，这正是被自己生活的世界塑造的开始。学生借助文学阅读与自我展开对话，可以运用问题链培养批判性思考的能力。如开展讨论：故事中的人物做了什么为世界带来改变？这个故事可能如何改变你的思考？你可以做什么从而带来改变？也可以通过如下阅读学习单，进行思辨性阅读与表达练习。

我阅读的声音 这个故事到目前为止…… (总结作者写下的内容)	我思考的声音 我的联结、问题、推测、图像化、 想法、反应、感觉等
我转变了的想法 没有写在故事里，但我现在想着的…… (“挥之不去”的部分)	

此阅读学习单分为三个步骤：一要记录“我”阅读的声音，二要多角度记录“我”思考的声音，三要写下“我”转变了的想法。学习过程强调“我”在场倾听、思考并转化，着力于“我”的知行合一。下面以《童年》整本书教学探究思辨力发展策略。

首先，在整体感知阅读阶段，学生可以感受作品中的童趣以及初涉人生的艰难苦楚，记录“我”阅读的声音。如阿廖沙始终记得父亲下葬时被活活埋入墓

穴的一只小蛤蟆；他喜欢在雪地上观察小鸟，喜欢在花园里营造自己的一角；他常常在夏夜的星空下沉思和阅读《安徒生童话》，并由此不时感到惊喜和感悟等。同时，作品还描述了阿廖沙自己以及别人经受的屈辱和痛苦。学生可以通过联结、提问、推测、图像化等手段记下自己的阅读感受与思想认识。学生在深入思考前提下展开阅读，才会对作品反映的人世间酸甜苦辣痛有全景式的真切感受。

其次，开展探究性阅读，认识作品运用儿童视角和成人视角交替叙述的手法，记录“我”思考的声音。作品主要以儿童的视角描写生活，观察人物，体验人情，逐步认识社会真相；另一方面，作品以成人的视角审视生活，发表感想，富有思想性和哲理性，这些文字可以让读者进行自我反思。如回忆旧日俄罗斯生活中这些铅一样沉重的声音，我经常自问：值得吗？因为丑恶也是一种真实，直到今天还没有绝迹！要想将它们从我们的生活中清除掉，就必须了解它们。丑陋、卑鄙和健康、善良一同长在这块广阔而又肥活的土地上，后者点燃了我们的希望！这样的文字超越了国度与时代，学生可以结合当今时事，瞭望世界，反观人性中的丑陋、卑鄙与健康、善良，从而对人类幸福生活有了更加成熟的想法。以成人视角反观童年生活，可以让学生从儿童视界走向成人视界，视域拓展的同时，思辨力也得到发展。

再次，开展自我反思性阅读，从作品中汲取人生的智慧，表达“我”转变了的想法。在整本书深化阅读阶段，可以引导学生联系现实生活，进行思辨性阅读与表达。如联系《童年》描写的社会环境、自然环境，与自己现在的生活环境展开对比，交流自己与阿廖沙的童年生活的异同，从而认识《童年》这本小说对于自身成长的意义。

“光明”与“鸟鸣”，越来越蓝的天与飞越高空的云雀带来的喜悦，这是阿廖沙从自然中获得的人生感悟，这也让他在苦难的童年中孕育了自信，生发对这片土地深沉的爱的情感。学生阅读这段文字，也会从阿廖沙的视角去观察周遭的自然景物以及生命迹象，同时与自己的生活世界生发关联，在创意表达中寻求生活的趣味与生命的质地。



【本文系江苏省十四五教育科学规划重点课题“学习任务群视域下的思辨性阅读与表达教学研究”(项目编号：B/2022/01/34)阶段成果】