

聚焦思维 学会阅读

——关于语文教学守正创新的一点思考

倪文锦

摘要:读书要“学”“思”结合,将语言训练与思维训练相结合,这在我国具有深厚的历史渊源。但以知识的习得与再现的“记忆型”学习为主导的情况,导致学生的思维发展一直是学校阅读教学的一块短板。从教学实施层面来看,阅读教学要守正创新,必须聚焦思维,让学生真正学会阅读。语言训练与思维训练相结合应是阅读教学的基本遵循。阅读教学中,在语文知识、教材结构和阅读策略等方面,尚有一些影响学生语言发展和思维发展的关键问题亟待解决。

关键词:思维;阅读;语文教学;守正创新

中图分类号:G633.33 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2023)02-0075-06

进入新时代,各学科新课标的推出标志着我国课程改革全面深化的阶段已经到来,随之,语文课程目标、课程内容、课程实施、课程评价也都发生了深刻的变化。落实立德树人根本任务,需要语文教学的立足点实现由知识本位到核心素养的转变,培养目标达成从学科出发向育人出发的转向,教师也必须适应从“教语文”到“用语文教”的转变。

众所周知,用母语交流是人的基本生存状态。对于国家来说,母语教育不仅是立国之本,也是强国之本。我国语文教育有着极强的生命力,无论是回顾历史还是展望未来,一个不容置疑的基本事实是,语文教育对于中华民族自立于世界之林具有不可替代的巨大作用,有着超越时代的深远影响。毛泽东同志曾经指出,人类总不断地总结经验,有所发现,有所发明,有所创造,有所前进。“不断地总结经验”,就是深刻反

思,把握规律。由此观之,把握国家通用语言文字的教学规律是语文课改的必然追求,这里就有一个守正创新的问题。当然,“守正”不是对传统语文教育原封不动地全盘继承,而是要坚持运用批判性思维谋求教育创新,通过缜密的思考,将传统语文教育中富有当代意义、具有永恒价值的文化要素和文化形式转化为当代文化。“创新”也不是一味“为新而新”,简单地将传统文化和现代社会进行嫁接、拼凑和移植并不是真正的创新,我们需要的是优化语文教学实践和改革发展需要的理性创新。用当下的话说,就是要对历史的经验进行创造性转化与创新性发展。语文教育需要守正创新的方面有很多,例如文道统一、熟读精思、传道授业解惑等。而从教学层面看,其中最根本的一条就是“学思结合”,即把语言训练与思维训练紧密结合。这是因为,无论是“教语文”还是“用语文教”,“口头为语,书面为文”的学科内涵决定了语言教学是语文教学的本体;任何学科的教学都需要培养学生的思维能力,但思维

作者简介:倪文锦,杭州师范大学教授、博士生导师(杭州 311121)。

发展对于语文学科的意义,在于语言是思维的工具,又是思想的直接呈现。语文课中学习的言语作品都是作者思维加工的结果,语文教学中师生的思维活动主要是借助语言开展的,阅读教学中的语言发展与思维发展是相互依存、相辅相成的。

现代教育对思维重要性的认识无须赘述,即使在我国古代,先哲们对“学”“思”关系的认知在今天也并未过时,仍具有很强的现实指导意义。我国古代的学校教育,没有现代意义上的语文学科,实行的是经学、史学、哲学、伦理学等综合的“大语文”教学。由于我们不像西方一样具有独立的教育学、心理学等,所以在我国语文教育的历史发展中对语言能力与思维能力的研究与培养没办法做到细化、精确。但传统教育十分重视思维能力的培养,重视学思结合,强调语文能力的培养不能脱离思维训练。《论语》中讲:“学而不思则罔,思而不学则殆。”孔子从“学”“思”二者的关系上,深刻揭示了学习的内在规律。《孟子》也说“心之官则思,思则得之,不思则不得也”,从学习结果上概括了思维的功能,强调了思考的重要性。《中庸》更是把学习过程明确划分为五个重要阶段:“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之。”其中,“博学”即广泛学习,这是基础,是前提;“笃行”,学以致用是学习的目的,这是根本;而“审问”“慎思”“明辨”都属于思维过程,是关键,它们实际上包括了从发现问题、提出问题、分析问题到解决问题的思维全过程。离开了完整的、缜密的、深入的思考,纵然“学”得再多也不过是浮光掠影,“行”也终将缺乏脚踏实地的可靠基础。^[1]在阅读训练的方法上,古人也主张熟读、精思、博览。例如,《荀子》要求读书“诵数以贯之,思索以通之”。朱熹提倡读书必须做到“三到”——心到,眼到,口到。眼到是看,口到是读,心到就是领会、理解。朱熹说:“读而未晓则思,思而未晓则读。”“读书须是仔细。逐句逐字,要见着落。若用工粗卤,不务精思,只道无可疑处。非无可疑,理会未到,不知有疑尔。”崔学古则主张,读书应该首先“求明,不先求熟。明则自然易熟”。^[2]如此等等,不一而足。

从阅读的视角来看,语文教学的这一历史经验值得注意,读书不能只是知识的习得与再现的

“记忆型”学习,而应该是能动的“思考型”学习,因而语言训练与思维训练相结合不应看作任何个人的兴趣爱好,而应是阅读教学的基本遵循。在倡导“创造性”学习、“素养型”阅读的今天,能动的“思考型”学习更是“知识社会”时代的必须。社会要求语文课程与教学必须随着时代的进步而变革,阅读教学中我们只有在语言训练与思维训练相结合的道路上坚定不移地守正创新,才能使学生语言能力、思维能力的发展,以及思维品质的提升真正落到实处。

二

毋庸讳言,我国古代实行的科举考试制度,以及近现代以来的应试教育,都以知识的习得与再现的“记忆型”学习为主导,这导致长期以来思维能力的培养和思维品质的提升一直是学校阅读教学的一块短板。这种学习形式有两个显著特征。

一是“满堂灌”——老师讲,学生听。阅读教学以传授知识为主要目的,以讲读为核心,历来主张教师在上课时讲深讲透。而且教师只讲知识,不讲方法,只讲现成结论,不讲形成过程,这是一种“无思考”的教学。这种教学使学生认知能力的发展成为知识传授的“附属物”和“副产品”,学生的思维只能跟在知识传授的后面,自然而然地、缓慢地发展。同时,教师为了讲,注意力也必然集中于教材多,而关注学生少,这又是一种“目中无人”的教学。

二是“满堂问”——问题满天飞。随着“对话”教学的兴起,“满堂问”又成了当下阅读教学继“满堂灌”之后又一个不容忽视的普遍性问题。典型表现主要有三:一是问题多。一堂阅读课,动辄五六十个问题,多则一百多个问题。形形色色的问题让学生仿佛陷入问题的汪洋大海之中,辨不清方向,不能开展有效的思维活动。二是问题碎。教师提出的问题琐碎,“碎片化”倾向严重,既不能分门别类,又不能切分层次,好似一盘散沙,缺乏系统整合,学生的认识无法深化。三是问题杂。大大小小的问题混杂在一起,恰如一团乱麻,剪不断,理还乱;教师提问又缺乏条理,前后失序,杂乱无章,学生的思维无法形成环环相扣、具有内在联系的逻辑链条。^{[3]20}

为改善阅读教学,2001年颁布的《全日制

义务教育语文课程标准（实验稿）》就提倡少做题，多读书，好读书，读好书，读整本的书。20多年来，改革不曾停步，但实际效果并不尽如人意，尤其是学生的高阶思维发展方面仍存在许多缺陷。这里问题的实质是，光有多读书，好读书，读好书，读整本书还不够，必须再加一句——会读书。一个人如不会读书，读了几乎等于白读，最多也就是“两脚书橱”。

什么叫会读书？从本质上讲就是读书会思考。阅读是思想的遨游，也是文化的享受。阅读过程中，仅从文本中获得作者的思想观点或感受作者的情感世界是远远不够的，读者要在大脑里结出属于自己的思维硕果，而思考是这硕果唯一的养料。阅读的价值很多，笔者认为其核心价值在于思考。思维能力是智力的核心，思维是语文教学的“总开关”，听、说、读、写都受思维的支配。只有聚焦思维、学会思考的阅读才叫会读。阅读中读者不开展积极的思维活动，缺乏思考，就不可能对作品进行分析推理、整合诠释、鉴赏评价，也就谈不上从阅读中获得文化素养，培养文化自信。会读书，也就是叶圣陶先生所说的“不待老师教，自能读书”。一句话，一个会读书的人才真正具有阅读素养的人。阅读能力是人的最基本的学习能力，一个人阅读能力的强弱直接影响其学习能力的高下和学习效果的优劣。阅读能力强，学习能力才强。只有会读书的人，才有可能把阅读能力真正转化为学习能力。

应该看到，21世纪以来语文课程标准在对培养学生思维能力方面的认识也是不断发展的。例如，《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》（2001年颁布）和《义务教育语文课程标准（2011年版）》，在“课程目标与内容”部分都提出了“在发展语言能力的同时，发展思维能力”^{[4]6}，但强调的是引导学生“多读书、多积累”，突出“注重读书、积累和感悟”^{[4]4}，没有对思维能力作更为具体阐释。而《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》则明确指出“语言的发展与思维的发展相互依存，相辅相成”^[5]。《义务教育语文课程标准（2022年版）》更是强调“语言是重要的交际工具和思维工具，语言发展的过程也是思维发展的过程，二者相互促进”^[6]。它们都把“思维发展与提升”（《义务

教育语文课程标准（2022年版）》称之为“思维能力”）确定为语文学科核心素养的组成部分之一，同时都进行了专题阐释与说明。既然“语言是重要的交际工具和思维工具”，那么只有通过基本训练和科学训练，正确掌握和熟练运用工具，才能实现语言与思维的相互促进、同步发展。毫无疑问，语言训练与思维训练相结合不仅是学校语文教学的内在根据，也是实现语言发展与思维发展的有效实施途径。遗憾的是，随着“训练”的淡出，语言训练与思维训练相结合在语文教学中也无疾而终了。

不可否认，语文教学中的“训练”曾是一个争议十分广泛的话题，而且近年来也基本被“语文实践”的话语所代替，退出了语文历史舞台。但被吕叔湘先生批评为“少、慢、差、费”的语文教学效率问题至今没有得到解决。其实，训练是学校语文教学的应有之义，但并不是所有的语文训练都是科学的，训练有科学与非科学之分。语文教学过去曾经十分强调和注重训练，但由于忽视与思维训练相结合，这种训练并不完全是建立在科学的基础之上的，如初中语文就有所谓48个能力训练点的说法。因此，长期以来语文训练一直笼罩着多多益善的迷雾，尤其是受应试教育的影响，这种训练更是被直接发展为非常功利的应试训练。同时，心理学常识又告诉我们，凡是能力（包括技能）培养都不可能离开训练。实践性越强的课程，越需要科学理论指导下的训练。作为实践性学科，语文教学也不例外。

事实上，语言训练和语言实践是有区别的。一是通过学校语文课程定向的“学得”与在社会生活中随机的“习得”的区别。我们今天的语文教学之所以倡导创设真实的语言情境，从根本上说，是因为它并不是真实的社会性语言实践环境，这犹如部队的军事训练是为了适应实战的需要，模拟真实的战场环境一样。但即使是“最真实”的训练，也仅仅是一种仿真、拟真，而不是真实发生的实战。换句话说，凡是需要创设真实的语言情境的，这种“仿真”“拟真”说到底都是一种“训练”，而不是社会语言实践。因为社会语言实践的言语交际是不需要创设情境或附加条件的，环境本身就是真实的客观存在。所以，学校教育开展的语文训练也是为了适应生活语文

的实际需要和发展未来语文生活的需要。学校语文课堂的语言训练（含思维训练）与社会生活的语言实践互有分工，各司其职；两者的关系不是相互否定、相互排斥、相互代替，而是兼容并包、相互为用、相互促进。二是语言不是随便可以学好的，语言的调整本质上是思维的调整，通过语文课程开展的语言训练，不仅是语言技能的训练，更应该是在科学理论指导下以思维为核心的心智训练，即思维的训练。实践证明，混淆学校语言训练与社会语言实践之间的区别，或者简单地用语言实践代替语言训练并不有利于语文教学质量的提高，恰恰相反，它会损害学校语文教育的功能和效率，对促进和发展社会语言实践也不能提供正确的指引，因为脱离正确理论指导的实践同样是盲目的实践。当下语文课堂中许多为任务而任务、为活动而活动、为情境而情境的教学，呈现的只是一种低水平重复的活动，并不是真正意义上的高效的语言实践。由此可见，是否科学才是决定训练或实践有效性的关键所在。

人不可能事事都亲身经历、实践，包括语言实践。人们日常生活中的语言活动，由于受自身的局限，也不可能达到语文课程所提供的那么丰富多彩。而语文教材精选的源于生活、高于生活，比生活更强烈、更集中、更典型、更丰富、更深刻的古今中外优秀言语作品，为学生的语言训练提供了无比生动的训练素材，也为他们的思维训练提供了无比广阔的活动空间，这是社会生活语言实践所无法比拟和难以代替的。需要说明的是，我们重申和实施语言训练与思维训练相结合，并不是否定语言实践，而是强调学校教育让学生通过语文课程的学习所培养和发展的（即学得）语文学科核心素养，要与学生在社会生活中的语言实践所形成的（即习得）语文素养有机结合，为共同构筑学生整体的语文素养大厦提供坚强有力的支撑。因此语言训练与思维训练相结合对学校语文教学不可或缺，它不仅是必要的，而且是必须的。

从某种意义上说，训练也是学习者专业发展的必然需求，是其提高专业化程度和达到专业化标准的必由之路。任何人要在某一领域或某一学科实现专业化，没有专业训练，缺乏专业训练，都是不可能实现的。基础教育的语文教学虽然不是培养语言学家，但无论是成“家”还是成

“人”，其中的道理是相通的。以前语文教学中的训练效果不佳，个中原因很多，有的是训练内容的问题，如知识陈旧、烦琐，缺乏体系等，也有的是训练方法的问题，如机械训练、重复训练，一个一个知识点的线性排列等。把这些问题解决了，围绕语言与思维相结合的基本训练和科学训练是包括阅读教学在内的语文教育专业发展的必由之路。

三

今天，我们全面深化语文课程改革，必须守住语言训练与思维训练结合之“正”，并在守正的基础上，有所发展，有所创新。但阅读教学中尚有一些影响学生语言发展和思维发展的关键问题亟待解决，现列举以下三点。

（一）关于语文知识

语文教学存在去知识化的倾向已有较长时间，从20世纪80年代开始，语文学科先是淡化了逻辑知识、文言文知识，接着因新课程“不宜刻意追求语文知识的系统和完整”的规定（这句话本身并没错，问题出在必须教、应该学的语文知识有哪些，师生不知道），导致语文知识的教学事实上处于可有可无或自生自灭的状态。一般而言，能力是知识的运用，无知即无能。例如，学生不学形式逻辑，不知道形式逻辑的三大定律为何物，他们可以认为自己的议论文写得很好，但文章的实际水平如何，大家都心知肚明。应该承认，关于语文知识教什么、怎么教、为什么教的问题，我们的语文教学曾经走过一段弯路，但这不是否定语文知识的理由。关于语文知识，大家不赞成语文课程原封不动地照搬语言学、修辞学、文学等知识，因为事实证明，原封不动地照搬这些知识并不能有效地培养和发展学生的语言实践能力，但这并不意味着语文课程没有知识或不需要知识。从课程论的角度来看，知识是构成课程内容的基本要素，我们对语文知识既不应该也不可能加以回避，因为任何一门学科和课程，不管其实践性有多强，知识总是一种客观存在。所以问题的实质不在于要不要语文知识，而是需要建构什么样语文知识的问题。^{[7]125}为此，张志公等老一辈语文教育家就提出过语文知识教学要遵循“精要、好懂、有用”的原则。

从根本上说，语文知识是语文实践在人们头

脑中反映的产物，是人的认识成果和智慧结晶。学生之所以需要学习语文知识，是因为知识能够正确指导具体的语文实践。语文知识越是能归结为一般理论，其适用性就越普遍，指导语文实践就越有价值。事实雄辩地证明，随着时代的进步，知识的重要性，尤其是理论知识的指导作用在学科课程中越来越清楚地显现出来。现在语文新课程强调大单元、大概念、大主题、大情境、大任务等，更使知识具有体系性的特征。较之以往的字、词、句、篇、语、修、逻、文等具体知识，它们更是上位的，更加偏重理论，其概括、抽象程度更高。但当下一线教师对语文知识的认识 and 教学仍是相当模糊的，而且尤其忽略理论知识的指导作用。因此，他们实施语文新课程会面临更大的挑战。试想一下，许多教师在连基本的、具体的语文知识都不清楚的情况下，他们该如何面对和掌握这些上位知识，以及该怎样正确处理抽象知识与具体知识的关系？这正是目前许多一线教师的焦虑之处，也是语文新课程实施过程中必须切实加以解决的实际问题。总之一句话，是到了应该建立基本的语文知识体系的时候了，不能再让师生通过猜谜的方式进行语文知识教学。

（二）关于教材结构

新课标对课程内容的结构、呈现方式等已经讲得很清楚，但在新教材推出之前，课程内容的结构化特征对于教师来说毕竟还是抽象的，尤其是在大观念、大单元、大概念、大主题、大情境的背景下，教师对教材内容，包括阅读教学内容结构化存在许多疑惑。

这里有必要重申现代认知心理学的观点，学习过程是指具有内在结构的知识（教材内容）与人的认知结构（已有知识经验）的相互作用，从而使新材料在学生头脑中获得新的意义。学生正是通过这样的过程，建构新知的意义，认识和理解周围环境。在这个过程中，他们的思维得到了发展。因此，所谓思维能力的强弱，实质上主要指认知结构的完善与否。这就告诉我们，学生的认知结构总是与教材的知识结构密切相连。这种相互联系一方面表现在认知结构会对知识的摄取产生直接的影响：学生可以凭借良好的认知结构和这种结构的迁移不断获得新知识；而认知结构不完善则容易产生负迁移，导致难以接受新知

识。另一方面，教材的知识结构可以转化为认知结构：教材合理的语文知识结构不仅可以简化知识，催生新知识的产生，有利于知识的运用，而且可以使学生建立起精确的、高度分化的认知结构。知识结构越是能归结为一般原理，其适用性就越普遍，就越利于学生理解和应用；知识结构不合理，则容易使学生的认知结构趋于模糊、混乱。^{[3]24}我国历代教育家极为重视“举一反三”“闻一知十”“触类旁通”等，其实质也就是重视通过合理的知识结构去塑造学生良好的认知结构。

教材是课程内容的载体，课程内容结构化对语文教材编写的确是一个严峻的挑战。这倒不是说以前的语文教材完全没有结构。以教材单元为例，早在 20 世纪 30 年代，语文教材以单元组织课程内容就已经十分普遍，那时的语文教学也并非所谓一个个线性知识点的教学。但这种结构的合理性如何？是否符合当前教学的实际需要？还有，现行教材以人文主题与语文要素的双线结构组织单元，这样的结构是否完善？这都需要研究论证。现在许多一线教师的困惑在于，一方面新课标强调课改要实行课程内容结构化，另一方面许多研究者又说现行教材已具备大单元、大概念、大主题等结构化特征，那我们的课堂教学还需不需要改以及如何改？

（三）关于阅读策略

目前学校教育流行、教师普遍接受的阅读教学观念是，阅读是一种能力，这种能力可以分解为译码和理解两大分技能，而理解分技能又可以分解为理清文章思路、归纳段落大意、概括文章主题等更小的技能。当把这些分技能一个一个教给学生后，就能提高他们的阅读能力。这种观点的假设是，每一项技能是可以教给学生并被学生所掌握的，所有这些分技能的相加等于阅读能力。因此，学习阅读就是学习一套分层级顺序的分技能，从而形成阅读能力，一旦掌握了这些技能，学生就能熟练地阅读文章。从这一观点来看，阅读是读者被动接受文章的信息，意思本身存在于文章，读者的目的是还原或再造这些意思。而事实上，阅读是积极的思维过程。阅读新手与熟练读者之间的本质差异在于他们能否根据学习任务选择和运用恰当的策略。策略，指的是认知策略（有的称之为思维策略），策略教学与

技能教学是两种不同的教学观念。

一是目的不同。策略教学强调读者有意识、详细地计划认知活动。优秀的读者要有意识地仔细计划运用什么策略、什么时候运用策略和怎样调整策略以适应不同的阅读要求。而技能教学则往往认为阅读是自动化的习惯行为。

二是复杂程度不同。策略教学强调阅读是在整体理解的背景下进行推理，建构和重构文章的意义。而技能教学则把理解看作一系列分技能的相加。

三是灵活性不同。策略教学具有广泛的灵活性和适应性，读者要调整策略以适应不同的文章和阅读目的。而技能教学即使不是刻板的，也起码是在暗中一成不变地运用同一技能于所有的文章。

四是有无意识的区别。策略教学运用元认知意识，优秀的读者在阅读时能够意识到自己在做什么，理解是否正确，从而进行监控和调节。而技能教学则认为通过反复练习，读者就能在阅读任何文章时熟能生巧，自动或下意识地运用技能。

五是读者观不同。策略教学把读者看作积极的学习者，学习者必须把原有的知识和新的信息整合起来，必须灵活运用策略去促进、监控、调整和维持理解，从而达到建构文章的意义。而技能教学则把读者看作被动的学习者，学习者只要掌握一系列分技能，就能自动而习惯地把技能用于所读的文章，从而获得理解。^{[7]160-162}

现在就多数教师而言，他们对阅读教学的了解只是停留于精读、略读、浏览等层面，并且还基于技能教学的旧观念，这显然是不够的。为了培养学

生的思维能力，教师一要有策略教学的意识，二要有策略教学的能力，按思维的基本规律进行阅读教学。现在阅读教学中一些优秀教师常用的阅读策略主要有信息辨识与提取、分类与比较、分析与推理、整合与诠释、评价与反思等，但属于分析、评价、创造等“高阶思维”策略的运用仍然是软肋。策略教学的观点在今天并不是新的教学理念，但从实践层面看，用策略教学观丰富语言训练与思维训练相结合这一语文教学原则的内涵，对我们当下阅读教学的守正创新仍然具有现实意义，或者说具有创造性转化与创新性发展意义。

参考文献：

- [1] 倪文锦. 呼唤语言训练与思维训练的回归 [J]. 小学语文, 2021 (7/8): 8.
- [2] 张志公. 传统语文教育初探 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1962: 123.
- [3] 倪文锦. “焦点阅读”初探 [J]. 语文建设, 2018 (13): 20-25.
- [4] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准 (2012 版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.
- [5] 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: 5.
- [6] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准 (2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 5.
- [7] 倪文锦, 谢锡金. 新编语文课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.

(责任编辑: 曹 晔)

Focusing on Thinking and Learning to Read: Thoughts on the Innovation of Chinese Teaching

Ni Wenjin

Abstract: The combination of learning and thinking in reading and the combination of language and thinking training have a profound historical origin in China. However, memory-based learning, which is dominated by the acquisition and reproduction of knowledge, impedes students' thinking and school reading teaching. From the perspective of teaching, reading teaching must focus on thinking so that students can really learn to read. The combination should be the basic compliance of reading teaching. In reading teaching, there are still some key problems that affect students' language and thinking development, such as Chinese knowledge, textbook structure and reading strategies.

Key words: thinking; reading; Chinese teaching; uphold fundamental principles and break new ground