**高中语文核心素养视域下批判性思维的养成研究**

**（中期研究报告）**

武进区礼嘉中学 武进区教师发展中心

执笔： 潘少波、杨建芬

本课题于2018年5月设计立项，2018年9月被批准为常州市教育科学“十三五”规划2018年度备案课题,现接受常州市级备案课题中期评估。

**一、研究背景与价值**

大数据时代，各种讯息无时无刻不在影响着人们的思维品质、学习方式、生活状态。面对变化着的世界，联合国教科文组织颁发的《2030年教育：迈向全纳、公平、有质量的教育和全民终身学习》明确提出未来教育，要确保全纳、公平、有质量的教育，增进全民终身学习机会；确保所有人打下扎实的知识基础，发展创造性及批判性思维和协作能力，培养好奇心、勇气及毅力。

《2011中国SAT年度报告》对中国考生作文Essay的统计表明，中国学生的两大致命问题是缺乏新意和逻辑思辨力。由于过多套用预制的“写作模板”和“万能例子”等，导致中国学生的作文惊人相似，学生们已养成了从思想到表达的复制习惯，窒息了青春心灵本应飙升的创造欲望。学生语用和思维双重意义上的贫乏，暴露出丰富、缜密和深刻的思想力的短缺。

批判性思维的养成已经成了世界各国应对变化着的世界的共识。学校必须解构原有的教学环境，积极建构适应即时学习的环境，为师生的批判性思维品质的提升提供更为有利的环境，以利于核心素养的养成。

在高中语文学科核心素养中，把“思维的发展与提升”与“语言建构与运用”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”并列为四大核心素养。在四者关系中，语言是基础，其他三者是不同的学习领域，也是基础素养的提升层次；而就“思维的发展与提升”来说，它又不仅仅是一个学习领域或内容，还是其他三者的品质所在，因为如果思维不在场，其他三个核心素养很难得到品质保障。

新课程方案和语文新课标中提到的“思辨”，其实是基于批判性思维培养的。新课标数次提到批判性思维，但可能是因为国情和汉语词汇的表达需要，在课标的具体的阐述中则用了“思维的深刻性、敏捷性、灵活性、批判性、独创性”和“思辨性阅读与表达”这类语词，但我们完全可以这样来理解：课标中的“思辨性阅读与表达”就是为了培养批判性思维。

**二、有关概念的界定**

**1.核心素养**

核心素养（Key Competencies）：国际经济合作与发展组织（OECD）在2005年发布的《核心素养的界定与遴选：行动纲要》指出，核心素养包含了认知和实践技能的应用、创新能力以及态度、动机和价值观，同时认为反思性思考和行动是核心素养的核心。核心素养是适应个人终身发展和社会发展所需要的“必备”品格与“关键”能力，是思想、品性、知识、技巧、能力和情感等方面的高度融合。

2014年3月，教育部印发了“关于全面深化课程改革，落实立德树人根本任务”的意见，首次出现“核心素养”这一概念。“核心素养”是指学生应具备的、适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。综合表现为九大素养，即：“社会责任、国家认同、国际理解，人文底蕴、科学精神、审美情趣，身心健康、学会学习、实践创新”。

**2.语文学科核心素养**

对于语文学科来说，核心素养包括社会参与、自主发展、文化修养三大领域，主要涉及国家认同、国际理解、沟通与合作、学会学习、主动适应与创新、语言符号与表达、人文与审美等，最终指向“全面发展的人”。语文核心素养也应根据学生的不同学段，确定不同的内容，在不同学段，语文核心素养的侧重点也应有所不同。到高中阶段，语文核心素养主要包括“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”等四大素养。

**3.批判性思维**

批判性思维”由英语“critical thinking”翻译而来，是个中性词，但在中文语境下，常被误解。“批判”是核查、反思我们思想的根据的意思。当然，这抱有发现问题并发展新突破、新知识的愿望，所以它和创新有密切联系。但它并不是强行下负面判断。批判性思维的内核是求真、公正、反思和开放的精神。它由一组体现理性和开放性的理智品德（我们也叫它“习性”，即形成习惯的品性）和技能构成。理智品德指相信理性、讲道理、有好奇心、爱探究 、公正、谦虚、自律等。技能指解释、分析、推理、判断和发展的学术方法。简单地说，我们要培养的批判性思维者，是虚怀若谷、坚守理性、勇于探究的人。

从其定义来看，体现的是思维的深度或者说思维的品质，而对应的学习则是一种深度学习，探究性学习。

**批判性思维的目的不是“否定”。**许多人认为，批判性思维的根本取向是“批判”，最终目的是“否定”，这是对批判性思维最严重的误解，客观上限制了批判性思维在国内被接受和推广。

**4.核心素养视域下的批判性思维**

批判性思维和语文核心素养两者的价值追求在本质上高度契合。语文学科素养本来就渗透了批判性思维在批判精神和思维技能等方面的内涵，而无论是阅读还是写作，批判性思维都是教师和学生最需要的思维品质。语文教学引入批判性思维是革除语文教育痼疾的良方。特别对教师而言，批判性思维必须成为教师的一种存在状态，借此方能改善当下的教学，寻得语文教育的真谛。

**三、研究的目标、内容和重点**

**1.研究目标**

⑴完善批判性思维培养的高中语文阅读教学课程内容（学习任务群）。

⑵构建和规范高中语文阅读教学批判性思维培养的范式。

⑶探寻批判性思维培养的评价体系。

**2.研究内容**

⑴揭示高中生语文批判性思维素养的现状和表征。

研究高中生批判性思维素养的现状（解决“它是什么样”的问题），梳理高中生批判性思维素养的表征（解决“它应该是什么样”的问题）。

⑵探求高中语文教学批判性思维培养的范式。

完善批判性思维培养的高中语文阅读教学课程。通过课例分析法分析前沿研究者的相关课例。用对比分析法进行课堂观察，研究课堂文本呈现的形式，界定阅读文本中作为批判性思维能力训练的具体课程。如小说教学中的人物形象祛蔽、散文教学作者情感透析、诗歌教学中言语品赏、文言文教学中的词语释疑或内容解读等等，都可以作为批判性阅读课程内容（学习任务群）。

构建和完善高中语文阅读教学批判性思维培养的课堂模式。

①研读文本，质疑探究(基于学情：抓住“愤”“悱”良机，激发思辨欲望)。孔子云：“不愤不启，不悱不发”。学生在阅读文本时处于“愤”、“悱”时，即心里想求通而又未通、想说又不知道怎么说的思维状态中，正是运用批判性思维来解决阅读思维不畅的教学节点。

②思辨同异，激活语感(基于体验：紧扣理解异点，比对辩证观点)。必须选准有价值的问题质疑。

③旁征博引，辩论鉴定(基于思维：结合言语实践，深入批判验证)

这是关键：首先要合理的假设、建构与析构，其次要追溯翔实的文献和背景资料进行严密的逻辑和理性推断，最后进行多元、公正地解读或者对比、互见地整合见解。

⑶探寻批判性思维素养的评价体系。

通过文献法和测试法研究批判性思维培养的评价指标，探求科学检测的量化标准，建立课堂教学中可以及时评价和跟踪评价的参数或指标。

设想部分参数：

①质疑的问题是否明确？是否有思考和研究价值?

②批判的过程是否可测？有没有开始的假设，有没有过程的分析，有没有批判后的结论……

③学生学习的结果是否可测？能不能自觉表述、分析和反思自己的言语活动经验，能否通过回答问题的话语或写作的方式体现思维的深刻性和批判性？

④学生的基础数据参数，统计训练后能力提升的具体参数，变量值怎样？

3.研究重点

构建和完善高中语文阅读教学批判性思维培养的课堂模式。

**四、主要观点**

1.高中生批判性思维素养的现状有巨大的发展与提升空间；

2.批判性思维素养可以通过高中语文阅读教学来培养。

（1）课堂辩论、讨论交流等语言实践活动是培养批判性思维素养的重要形式。

（2）质疑与求证、解构与建构、批判和整合等思维路向是培养批判性思维素养的主要途径。

（3）哲学应该成为语文课程的重要内容，其中的辩证法对于培养批判性思维素养具有重要作用。

3.培养批判性思维的素养是可以评价的，目前缺乏科学的指标或者量化的标准。

**五、研究过程与措施**

**1．加强学习，提高认识。**

为了保证实验研究尽量少走弯路，课题组全体成员达成共识：首先必须提高自己的理论水平，使自己的教学实践与科学的教学理论有机结合。为此，我们认真研读了有关理论文献，如余党绪的《怯魅与怯蔽：批判性思维与中学语文思辨读写》，欧阳林的《批判性思维与中学语文学习》，谭永恒的《从思维结构到批判性思维：理解、表达的策略研究与语文教学实践》，每位成员又根据实际需要，分别自学了其他相关的教学理论。

**2．明确任务，增强实效。**

在规划本课题的同时，首先确定了研究人员的分工。明确分工有助于熟悉各自的职责，力求发挥研究工作的最佳效益。课题组负责人潘少波、杨建芬负责课题全过程的规划和实施，成员们负责课题的资料收集和课堂实践。制定研究计划，明确研究任务，是确保研究课题顺利进行的重要一步。每学期我们都要召开课题研究工作例会，一方面制定研究的阶段总计划，另一方面要求每一节实验课必须有关于本节课的具体研究目标，围绕这些目标开展教学活动，提供教学个例，进行理性思考。一开始的研究方案中对研究内容没有明晰的鉴定，思考是肤浅不成熟的，对于语文教学批判性思维的实施策略和方法也不够清楚，初始方案中一些表述也进行了一定修正。在教学实践中，我们经过探索总结，初始研究展开涉及面太广，难以深入研究，因此在研究中缩小了范围，着重在批判性思维与学科教学融合进行实践，其他方面有所涉及而已。

**3．调查观察，了解现状。**

搜集批判性思维教学的文献资料，调查、分析我国中学语文教学中批判性思维能力培养的历史及现状，了解我国中学生过去及目前批判性思维培养的模式、内容以及实际效果。

调查、分析欧美各国母语教育体系中批判性思维培养的历史与现状以及借鉴意义。进行批判性思维的知识体系建构，包括批判性思维的意义、特征、要素，在语文课程听说读写中的分布，以及一些程序性和策略性的知识。

这正是课题研究需要着重思考和解决的问题，为课题研究的进一步深入提供了依据。

**4．研讨实践，分析得失。**

课题的具体实施主要是理论研究和开课研讨。首先指定教师选择课题，明确研究问题，亦即突破的重点和难点，其他教师参与集体备课，共同制定研讨的目标。其次，由几位老师担任教学，全组教师听课，课后参与研讨，分析评价，不断总结经验教训，作为课题研究深入发展的指南。本课题前一阶段由省前中程训令老师的《最后的常春藤叶》、洛阳高中赵瑜佳老师的《林黛玉进贾府》、礼嘉中学潘少波老师的《一个人的遭遇》、湟里高中薛文平老师的《在马克思墓前的讲话》作为教学实践的探索。这些老师对千篇一律的模式化教学进行了大胆突破，拓宽了学生的阅读视野，将语文课回归到积累、感悟、思辨的本质上，在教学中贯穿着自由思辨的精神，在教法的选择和运用上注意培养学生的思考能力和批判性思维能力，最大程度地实现了方法设计的多样性与个性化的统一。另外，要求开课老师及时撰写研究心得，分析利弊得失，使研究不单是停留在实践中，而是能触发理性思考，形成深刻的理性认识。

**5．阶段总结，把握方向。**

课题组重视对实验的反馈情况进行总结评价。反馈一方面来自于实验课的实验结果，另一方面来自课题组成员的理论总结。如潘少波老师开设讲座《批判性思维：推动语文教学的素养转向》。同时，更重视对这些反馈情况进行理性分析，结合课堂观察记录，写个案报告和活动反思，每学期撰写质量较高的专题论文，将之作为确定下一阶段研究方向的主要依据。从教学环境的创建、教学模型的建构、批判性课程资源的开发等方面开展实践研究、案例研究，提炼研究的理论和实践成果。

**6．各方配合，保障有力。**

本课题自立项以来，得到了全区八所高中的配合和支持。学校为实验的顺利开展提供有力保障，选择具备较强研究与实践能力的语文骨干教师进行研究实验的操作，保证课题研究的质量，还为实验的顺利开展提供教学设施、设备保证，如提供实验活动场地、现代化信息技术设备等。

**六、研究策略**

**1.求简易，聚焦批判性思维培养要点**

为使高中生批判 性思维培养成为可操作之事，教师在基本理解批判性思维及其培养的理论体系全貌的基础上应盯住一个目标——决定信什么做什么，关注一种对象——论证（或推理），扣紧三个要点——会质疑、重实证、讲逻辑，使批判性思维培养尽可能简易可行，同时又防止碎片化、花絮化。

会质疑，情意上要求学生有一种独立与怀疑的精神，能力上要求抓住论题、分析材料、寻找漏洞、发现矛盾并准确地表述问题。重实证，情意上要求有一种求实与负责的态度，能力上要求亲身实践、收集信息、追踪前提，评估证据并有效地运用证据。讲逻辑，情意上要求有一种理性和严谨的追求，能力上要求理解概念、把握命题、进行归纳、展开推理并完整地构建论证。

会质疑、重实证、讲逻辑，这三者统一于人们具体的认知和实践，所以它们虽各有其规定性，却完全可以编织和熔铸到某个具体的教学点上。

如在学习《最后的常春藤叶》时，学生提出：“苏艾是否事先知道贝尔曼的计划？”这是质疑，然后又指出： “如果她不知道，为什么每次拉开窗帘都没有表现出应有的忐忑和焦虑？”这是举证，其中又有逻辑推理———反证。学生集体讨论后得出结论：苏艾事先不知道真相。 理由一：从情节看， 贝尔曼完成“杰作”后，“看门人在楼下的房间发现他痛苦得要命。他的鞋子和衣服都湿透了，冰凉冰凉的”，苏艾事先知情的话就不会发生这样的情况。

理由二：从人物看，贝尔曼的特立独行的个性与完成 “杰作”的抱负决定了他会在无人知情的情况下独立完成他的计划。

理由三：从作者看，如果把贝尔曼作为中心人物塑造，那就没有必要也不应该安排苏艾知情和参与。至于说苏艾“没有表现出应有的忐忑和焦虑”，则很有可能是因为她对琼珊荒唐的信念不以为意。 这一简短的论证，肇始于一个合理的质疑，本身既有充分的证据，又有精细的逻辑推理。

抓住会质疑、重实证、讲逻辑这三个着力点，既能促进学生批判性思维的养成，还可以对目前盛行于语文课堂的“纯粹思辨”“架空分析”有所拨正。有别于自然科学，语文学习中的实证意识和能力的培养更多是引导学生关注生活和社会，并指导他们认认真真去捕捉文本信息作为其思考和探究的支撑。带着质疑、实证意识并以逻辑推理为工具，学生会自动在文本细读中发现蛛丝马迹，在文本深读中挖掘隐藏信息，在信息考辨中寻求最佳支撑。作为教师，只要抓住这三个要点进行自觉的探索，批判性思维的其他专业性也会自然而然渗透进来。

**2.抓精粹，寻找批判性思维最佳工具**

求精粹，就是求取最能体现批判性思维本质且对学科教学最有价值的东西。批判性思维的很多思想、工具和办法，已经被证明具有广泛的迁移价值，但移植到特定学科土壤中，仍需“适切性”考察和“本土化”处理。

在工具和方法层面，批判性思维模型是学生进入“批判性思维状态”的快速通道，多数模型都综融了会质疑、重实证、讲逻辑的培养要点和相关的技能与情意，对思维品质提升有长远意义。问题是，经典的批判性思维模型远不止一种，如苏格拉底的诘问模型、杜威的科学方法模型、图尔敏的论证批判模型、弗里莱的辩论模型、李普曼的儿童哲学模型、布鲁克菲尔德的假设主轴模型、沃尔顿的对话模型等，每种都既有广泛的应用价值，又有鲜明的个性特点。该如何选择？以高中作文教学为例，可以更多尝试图尔敏模型。一是因为该模型历经 检验，直观简明，二是因为它满足写作教学需要，对中学生议论文写作的常见问题有很强的针对性。

对图尔敏模型的核心要素进行分级分析便容易理解它对中学生议论文写作偏向的匡正作用。 首先，观点、根据依然是该模型的核心要素，就像论点加事例的模式依然是时下中学生议论文写 作的主流，然而仅有论点和事例，文章就会结构扁平、论证无力甚至文体不明，该模型的保证和支撑正是对根据推出论点的确保，在议论文中就是对事例进行分析、挖掘或对论点进行阐释、延伸并使二者密合：观点、根据、保证、支撑四者已构成相对完善的论证，可暂时称为论证1。而该模型最具创新性的部分其实在于辩驳和限定。辩驳就是质疑，可理解为对论证1的质疑，而最强的质疑就是基于实证的反例；限定则是对质疑的接纳和化解，化解的方式一般是对论证1的观点进行逻辑限定 （也可以是对保证加以强化），由此构成论证2，这显然对说理过程中概括的片面化、观点的绝对化有很强的拨正作用。当然，分解出论证1和论证2，只是为了揭示图尔敏模型和一般模型的显著区别，对图尔敏模型的精熟掌握不应该是先有论证再有质疑和限定，而是在论证时就将质疑包括反例纳入思考和表述。由此不难看出引入该模型对中学生议论文写作乃至思维训练的突出价值，这种价值的背后其实是人类认知和思辨的规律。

其实，图尔敏模型最重要也对中学教学最有价值的就是“反例”意识。有了这个意识，学生会自觉对观点进行保护性修正，对论证框架进行细化，来规避或解释反例；所谓保证与支撑往往也会自动生成，文章不仅表达更严密，框架也会变得精致和富有弹性。例如，教师让学生考虑“兼听则 明”的论证提纲，先让他们找出反例，再让他们限定前提、构建框架。主要反例有： “三人市虎”“父子骑驴”，听了越多越糊涂； 《邹忌讽齐王纳谏》中齐王听了宫 妇左右、朝廷之臣、四境之内的评价还不够，李世民有时听魏徵一个人的就够了。

随后建立的论证框架是：提出论点：兼听则明

剖析原因：突破局限、拓宽视野

指出关键：在 “多”，更在 “异”

限定前提：听者有胸怀，善辨别

总结原则：独立思考，为我所用

图尔敏模型对高中生的意义并不在于熟练掌握论证的程序或写作的模板，而在于学会积极面对质疑甚至自我质疑，相信质疑让思想更强大，也让认识更接近真理，这也是该模型最精华最具 革命性也最能体现批判性思维宏旨的地方。

**3.找结合，批判性思维在课堂自然渗透**

批判性思维不能凌驾于学科教学目标之上，也不能游离于学科教学任务之外，而应该和学科教学任务密切结合，向学科教学过程自然渗透。

批判性思维是决定信什么和做什么的思维， 要达到这一目的，就不能只限定在眼下的论证之中，还要通过寻找、评估替代的解释或方案来确定孰为最真、最佳或最合理。找“替代”是批判性思维的重要思想方法，也是它打通和创造性思维联系的切口；对语文学习也有重要的意义，可以帮助学生从不同视角发现阅读和写作中存在的问题并加以改进。训练找 “替代”的能力，固然可以在推敲结论和分析论证时专设一个环节，但最好是将其渗透到具体的阅读、思考和表达的过程之中。

如在作文立意指导课上，教师让学生分段观看5分钟短片 《花盆》：第一段：学生看到 “树人”长在花盆之中，盆体破裂，根须露出，树人跳跃着出门…… 第二段：“树人”拿出长梯攀上高地，将自己移植到地里，又拿出一个长竿……第三段：“树人”用长竿扰动云团，引致降雨，雨过，树人长大…… 第四段：“树人”发现自己所在的“高地”实为一个更大的花盆而已，于是再次跳跃出行。

在这节课上，找“替代”的训练贯穿始终：一是在观看过程中找“替代”：学生每看一段，都要猜测“树人想干嘛”以及“故事会怎样”，并说出猜想的理由；看完下一段之后首先讨论刚才谁猜得最准，影片安排和同学的猜想哪个好，为什么。

二是分析和评议时找“替代”：完整地看完影片后，教师要求学生说出影片的观点，同时讲出自己的看法。关于影片的观点，学生作出这样的结论：“影片体现了人的发展离不开特定条件， 但发展到一定阶段，条件就会成为束缚，人又会突破束缚给自己赢得新的条件，同时又陷入新的束缚……突破和束缚都是无尽的”。但在“讲出 自己的看法”时，学生出现分歧，一部分认为这体现了人生的“进 取”；另一部分提出这是“轮 回”甚至“死循环”，是“徒劳”和“荒诞”，并以西西弗的神话为例。教师要求后者指出突破困境的办法。这时，先前分步观看时关于第二段“长竿”的猜想就起到了关键性的作用。当时只有一位学 生提出“树人”拿出长竿是“为了长高”，其他有的猜测是为了招引小鸟来作伴，有的猜测是为了感受高处的风，还有的猜测是为了告诉其他困在盆里的小伙伴怎么解放自己回归大地……总结这些猜想，恰恰可以得出突破“轮回”困境的办法——人不能一味谋求外在的突 破，还应享受生活本身的愉悦，努力拥有内心的“安宁”。

最后教师又提示学生克服非此即彼，寻找兼容“进取”和“安宁”两种选择的方案，学生讨论后提出：既要不断超越现状实现“螺旋上升”，又要反求诸己寻找安放心灵的地方。

这节课的批判性思维训练意图是明确的，只是教师没有点明，学生也没有发觉。教师把批判性思维自然渗透在的读、想、议的过程之中。从结果来看，这样做既训练了批判性思维，又提高了学生的参与度；既改进了阅读（观看）方式，又加深了对生活的理解。

**4.探教法，批判性思维与语文深度融合**

高中语文课堂教学采用“质疑—共解”教法，能够有效整合批判性思维培养和教学常规任务落实，使学生语文学习的过程同时也是批判性思维展开的过程。

“质疑—共解”的所谓质疑，就是针对学习材料提出问题；共解，就是师生针对问题共同进 行探究。

质疑的过程一般包括三个环节：一是自读， 确保学生在独立阅读中产生真问题；二是交流， 学生在一定范围内进行交流，解决浅易的问题，归纳出共性的问题；三是提问，学生向全班提出问题，教师记录问题要点。

共解的过程一般也包括三个环节：一是整合，在求解问题之前，需要对学生提出的所有问题进行梳理、分类、概括和排序；二是求解，师生对重新编次的问题进行求解；三是共识，师生对有关问题形成基本结论或重叠共识，并充分尊重此外的合理的认知视角和情意取向。 以上六环节构成了一堂“质疑—共解”课的一般性流程，实际操作时视具体情况可以有所调整。 “质疑—共解”可以实现学科课堂教学和批判性思维培养的深度融合。

一方面，“质疑—共解”让批判性思维培养落到实处。“质疑—共解”接近于多数学生在未来运用批判性思维的公共生活情境，构造 “运用理智”进行公共说理、参与公共讨论的开放空间和互动网络，让学生体会相互启发、磋磨，共同扬弃、攀升的认识进程。在“质疑—共解”的 过程中，学生需要基于文本呈现来提出问题，基于充足证据来作出结论，基于逻辑推理来构造论证，基于心灵开放来砥砺思想，这对批判性思维的培养要点有很好的落实。

另一方面，“质疑—共解”确保课堂教学任务的完成。可以广泛运用于一般性的阅读教学与 材料作文教学，只要处理得当，不仅不会延误教学进度，而且可以优化教学进程。

试以 《楚辞·渔父》的学习过程为例具体说明。

教学目标：掌握有关文言知识，探讨屈原和渔父的形象，鉴赏在差异甚至冲突中彰显人格的写法。

学生质疑：“与时推移”怎么翻译？渔父所谓圣人的标准是什么？渔父是不是让屈原做坏 事？沧浪歌表现了渔父怎样的特点？渔父笑什么？渔父为什么 “见死不救”，不努力劝说屈原？ 渔父是怎样的人？渔父是测试屈原吗？屈原称自己 “独醒”，难道渔父不“清醒”？屈原在自己的最终选择和渔父提供的选择之间有没有第三种选择？这两个人有对话的基础吗？屈原和渔父哪个更“高”？屈原死了，渔父走了，后人是怎么知道他俩的对话的？这个篇目着力表现什么？

整合方式：按人物将问题分类，并注意问题与问题的逻辑关系。学生一开始提出“按话语和行为分类” “按字词和主旨分类” “按背景、情境、事件分类”等方案，但这些方案有的标准不清晰，有的判别有困难，有的信息不充分，有的 “文”“言”割裂……而最根本的问题是无助于师生在落实文言文学习要求的过程中自然而然走向文本核心。最后学生发现，恰巧所有的问题都和屈原、渔父、作者三个人有关。于是，把问题按人物分为三类并大致排序，先求解屈原的问题， 再求解渔父的问题以及两人的关系问题，最后求解作者的问题。

求解要点：1.注意捕捉人物言行或言行背后的价值观来解答问题，并且尽量落在具体的句子甚至字词的翻译和解读上，例如，渔父所谓的 “见死不救”，恰巧体现了他所说的“不凝 滞于物”；2．对事件的真实性不作推测和考证，把对话改成独白，比较表达效果的不同；3．不 刻意比较两人高下，但可以从字里行间猜测作者的态度。

师生共识：屈原执着、激越、清高孤傲，渔父超然、通脱、和光同尘。二人代表着不同的人生态度，二人的性格在立场冲突和言语交锋中各自得到鲜明的彰显。从境界的高下、文章的结构乃至篇幅的分配来看，作者持不偏不倚的立场， 但结尾油然流露出对渔父的一种欣赏。

具体分析“质 疑—共解”的课例，不难发现，学生质疑、师生共解（包括整合问题）、教学目标以及批判性思维之间可以形成高度结构化的联系。以ＧＰＳ导航类比：学生的质疑确 定了“我的位置”，教学目标确定了“目的地”，问题整合其实是“路径规划”，“共解”就是实时的 “行驶”过程而批判性思维是重要交通工具。

**5.推进“思辨性阅读与表达”任务群教学，改变单篇教学单一封闭的思维场和话语场。**

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、批判与发现的能力，增强思维的逻辑性和深刻性，认清事物的本质，辨别是非、善恶、美丑，提高理性思维水平。”

“思辨性阅读与表达”任务群的学习内容分为两类：一是思辨性阅读，二是思辨性表达。思辨性阅读采用主题阅读的形式，针对同一主题，在一定时间内阅读大量书籍或文章的方法，多角度、更全面地理解同一主题，有效地形成框架性思考。如从《留侯论》教学到“忍”的哲学再认识的主题阅读，设计了任务一：对“忍”与“不忍”适用的条件和范围有自己的判断。活动1：细读《留侯论》，画出其论证结构图。小组内部交流，并选出最准确的一幅作全班交流。 活动2：依照前例，画出《说“忍”》的论证结构图，在组内交流，并说出理由。活动3：面对施加于你的无礼举动，你认为先“忍一忍”还是“愤然而起”？持论双方各推举3名同学，举行一场小型辩论赛。和任务二：为“就大谋”而忍，是不是最佳选择？ 活动1：细读《胯下奇辱》和《中国人为什么不生气》，梳理论点和论据，小组内部交流。 活动2：思考勾践、韩信的“忍”与张良的“忍”的差异。活动3：站在全球化的今天，回望两千多年的文明史，你认为勾践、韩信的选择对中华文化的影响是利大还是弊大？写一篇文章阐述你的理由。通过专题引领1+N的方式，其学习呈现为“占有、比较、辨析、评估、论证、反思”的过程，同学们观点碰撞，打破了“感知——印证”的惯性，深入追问，还原坐标，深化理解，批判性思维活动的强度明显。

**七、初步成果和存在问题**

**1.初步建构了批判性思维知识体系，在读写教学中加入了一点“思辨”的培养**

对高中生而言，不适合全面学习专业的批判性思维知识，所以，在消化吸收批判性思维知识之后，建构适合于中学语文教学的知识体系是当务之急。

通过研究和反复实践，初步建构了批判性思维知识体系，包括什么是批判性思维；概念辨析；归纳推理；演绎推理；因果推理；类比推理；图尔明论证模型。在具体课例中，教师作用于批判性思维知识的内涵挖掘，运用批判性思维工具指导学生进行思辨阅读，问以辨之，从疑问开始思考；辨而知之，分辨细节进行思考；聚本探之，聚焦主要问题；评而公之，基于一定标准进行评判；还而明之，还原问题背景，形成了批判性阅读的具体路径和策略。这样的思辨性阅读与表达，既培养了思辨品质，也实现了新课标所指向的深度学习，其领域覆盖单篇教学、整本书阅读、专题学习，还可以渗透了当代文化参与、跨媒介阅读、文学作品阅读等各类学习任务中。

**2.学生读写思辨意识增强，批判性思维能力得到了培养**

杜威说过，学校要把培养学生优良的思维习惯提高到极其重要的地位，对于学生的心智成熟来说，学校和教师须知和须做的一切就是培养学生的思维能力。这里所说的思维习惯包含批判性思维习惯，这里所说的思维能力也包含批判性思维能力。因此，语文课堂必须渗透批判性思维教育。经过开题以来的学习实践活动，学生善于解疑，敢于质疑，多元思维，平等交流，个性表达，辩证分析，思维更严密、更灵活、更敏捷、更深刻了。

**3.发表、获奖的系列论文**

《高中语文思辨性阅读教学策略》发表于《教育界》（2018年12月），《高中语文教学中学生语文思维的培养策略研究》发表于《作文成功之路·教育教学研究》（2019年第2期）。《从语文核心素养理论分析高中语文写作教学》发表于《文教天地》（2019年8月），《传统文化教学助力语文核心素养的培养》发表于《考试周刊》（2018年），《基于小组合作学习法的高中语文教学策略》发表于《语文世界》（2019年7月），《从学情出发深入解读文言文本》发表于《考试周刊》（2019年）。论文《多维度课堂观察，提升语文教学质量》发表于《语文天地》（2018.9）。

论文《语文教学渗透传统文化的策略研究》获省“五四杯”评比三等奖。论文《别让高中语文核心素养成为“无源之水”》（2018.10）获2018年省“师陶杯”论文评比一等奖。《语文核心素养视域下的高中文言文整本书阅读策略探究》（2018.12）获2018年武进区教育学会论文评比一等奖。论文《应用型语文课堂在教学中的建构与实践》获2018年省“五四杯”评比三等奖。论文《语文教学渗透传统文化的策略研究》获省“五四杯”评比三等奖。《细细读，慢慢品——文本细读个案浅析》（2018.12）获2018年武进区教育学会论文评比二等奖。《高中议论文写作应学会据例析理》（2018.12）获2018年武进区教育学会论文评比二等奖。论文《单篇教学之外，不妨尝试群文阅读》获2018年江苏省第十六届“五四杯”论文评比三等奖。

开设区名师大学堂讲座《语文深度阅读教学的实践和探索》，开设区级讲座《批判性思维：推动语文教学的素养转向》。《“精准扶贫”点到点——高三议论文的优化提升》（2019.3.29）在省前中作区名师工作室、市青年英才培养对象讲座。在省前中作批判性思维研究性学习的指导讲座。

**4.存在问题**

（1）课题已经到了中期评估阶段，虽然有了一些收获，但综观我们的课题研究，其理论基础还较薄弱。对学生批判性思维养成的培养是素质教育的大问题，在教学实践中，我们感到彻底扬弃传统的教学模式，真正全面培养学生的批判性思维还有一段距离，应试的教学模式还存在着。教学实践中的许多构想还比较零碎，实际的工作经验多于理性思考。因此，我们觉得还须进一步加强理论学习，不断提高理论修养，进一步改变教师的教学观，摸索出适合中学生核心素养和学科能力发展的教学模式。

（2）学习批判性思维并将其运用到教学实践中去的过程，是一个艰苦而又充满挑战性的过程。品尝过课堂上学生思维被打开的喜悦，也感受过面对学生的疑问无可奈何的焦虑；有过解决学生思维难题的兴奋，也有过面对复杂思维无能为力的悲伤；有过学生思维水平提升的自信，也有过学生写作水平不见起色的怀疑。

无论是教师还是学生都可能会怀疑批判性思维的作用。只有系统地学习了批判性思维的知识，并且结合学生的阅读和写作进行了针对性强的系统性训练，才能真正让学生感受到批判性思维的作用，从而主动接受批判性思维。

**八、下阶段研究设想**

批判性思维作为新课程标准中核心素养的重要内容之一，越来越受到重视。中小学阶段，批判性思维学习到什么程度，如何将批判性思维融入到学科教学中去，将是未来要解决的重要课题。本课题组也将批判性与学科教学如何更结合进一步深入研究下去，后阶段我们课题组将重点从思辨性阅读与表达语文学习任务群入手，加强整本书阅读的思辨读写，发展学生实证、推理、批判与发现的能力，增强思维的逻辑性和深刻性，让学生不断反思，从感性走向理性。

实施批判性思维的教学对教师要求比较高，首先教师要能比较熟练地运用批判性思维。但是，批判性思维是一套新的思维体系，对其理论的学习和运用是一件比较困难的事情，自主学习难度较大，教师的教学任务繁重，难以挤出更多时间系统地学习。已经形成思维定势的教师，转变其思维方式，也是一个非常大的挑战。要落实批判性思维的教学，加强师资培训是关键。

我们还将不断加强同其他相关课题组的横向交流，认真学习他们的先进经验，拓展课题研究的视野，在相互学习中推进研究进程。条件成熟时，准备与市、区教研室共同举办对外的课题研讨会，推广实验的成功经验，提升研究的实践价值。

我们相信，有课程改革的东风，有领导、专家的热情关心指导，课题研究将不断深入，也一定会有新的实践、新的思考乃至新的成果。