

【编者按】本刊2023年12月上旬刊(即第34期)发表了四川师范大学李华平教授《六国论》教学实录。该课通过创设“家庭改稿会”学科认知情境,以表现性任务驱动学生像语言文字运用专家那样去思维,精彩精致,妙趣横生,引人入胜。本刊陆续收到不少读者的评课稿,表达对该课的多角度理解。现从来稿中选刊对该课及其执教者理解十分深刻的张伟教授、刘小芳老师的评析文章,以飨读者。

语文思维训练关键： 言语情境、关系探究与整体生成

——以李华平教授的《六国论》教学为例

■ 张伟

摘要 言语情境、关系探究和整体生成是影响语文思维训练质量的三个关键。把静态的语言文本转化为动态的言语情境,可以为语文思维的有效训练创造条件;把零散的语言解析转变为核心信息的关系探究,可以提高语文思维训练的过程性质量;把知识建构过程转化为思维生成过程,可以提高语文思维训练的深度和成效。

关键词 语文思维 言语情境 关系探究 整体生成

语文思维,是在特定的言语情境中对相关素材的核心信息及其关系进行识别、探究、转化、生成的认知与实践的能力;语文思维训练,是教师有目的、有计划地引导学生在具体的言语情境中提高运用学科语言进行思考、探究、转化和生

成等能力的过程。在这一过程中,言语情境、关系探究和整体生成是影响语文思维训练质量的三个关键。其中,言语情境是语文思维展开的依据和触发点,是语文思维生长的土壤,决定着思维的“微量元素”及“整体长势”;关系探究是语文

三、教学总结

在引入“虚拟论敌”的作文教学中,教师不仅可以让学生围绕熟悉的作文材料进一步分析、理解,更能让学生借助引入“虚拟论敌”的阶梯式学习支架,辅以科学的评价方式,实现思维的深度发展,让学生将自己的思辨认知结果融入学习材料中,实现对作文论证逻辑的强化。

带领学生学习引入“虚拟论敌”,既是教师培养学生核心素养的有效手段,也是实现语文作文课堂高效教学的重要方法。因此,在作文教学中,教师需要借助学习支架对学生的思辨能力和逻辑

思维进行充分锻炼,让学生学会围绕论点进行客观分析、综合论证、大胆质疑、完善限定,进而提高学生的写作能力,强化学生的语文核心素养。

参考文献

[1][英]斯蒂芬·图尔敏.论证的使用[M],谢小庆、王丽,译.北京:北京语言大学出版社,2016:83-12.

[2]王国华.高中语文“思辨性阅读与表达”单元教学策略研究[J],中学语文,2023(26):88-89.

[作者通联:杭州学军中学]

思维展开的对象与核心，是语文思维发展的主干，决定着“思考什么”和“怎么思考”等问题；整体生成，是语文思维展开的价值追求与结果期待，是语文思维孕育出的发展样态与丰硕果实，决定着语文思维的深度和训练成效。只有在训练过程中同时提高这三个关键要素的发展质量，才能引导学生在语文学科情境中有效发展语文思维。

李华平教授的《六国论》教学，将语言文本及其相关信息转化为言语情境，引导学生探究核心信息的关系，并不断促使学生进行多维转化和整体生成，从而把严肃的史论文学习变为灵动有趣的探究活动，把原本枯燥的史论知识积累转化为有血有肉有亲切感的体验过程，既增强了文言文学习的吸引力，也提高了语文思维训练效益。其可圈可点之处甚多，限于篇幅，本文仅就语文思维训练的三个关键，谈谈如何在语文学科情境中训练语文思维的相关问题。

一、把静态的语言文本转化为动态的言语情境，为语文思维的有效训练创造条件

语文思维是在语文学科情境中生长出来的，有怎样的语文学科情境，就生长出怎样的语文思维。要培育学生良好的语文思维，就要根据训练目标创设优质的语文学科情境，这是语文思维训练的第一个关键。语文学科的底座和主干是语言，语文学科情境应是以语言的识别、理解、建构和运用为核心任务进行创建的，其实质是言语情境或语言情境，主要功能是促使学生把静态的文本阅读变为动态的言语活动，以此提高建构和运用语言的能力，从而有效发展语文思维。

言语情境和语言情境相互依存但又有区别。言语情境，是以语言识别、理解、建构和运用为核心任务形成的动态场景。语言情境，是以语言为媒介建构的“文字世界”，读者可以通过具体语篇“看见”这个“世界”并沉入其中去学习。一般而言，一个语篇可以为学生学习提供一个小的言语情境，一个单元、一个专题或整本书则可以为学生提供一个大的语言学习情境。

言语情境和语言情境的区别主要体现在三个方面。

一是文本情境与活动情境的区别。在情境类型上，语言情境多是文本情境，主要是把具体文本视为语文学习情境，也就是“文本即情境”；言语情境多是活动型情境，它以文本为依托，整合文本的相关信息设计读、写、视、听、说、用等活动，这些活动构成了语文学习的整体情境，也就是“活动即情境”。

二是静态情境与动态情境的区别。从情境的存在样态看，语言情境是一种静态情境，注重在静态文本的上下语境中识别和理解文本信息，表现为结合上下文“就文解文”“就言析言”；言语情境是一种动态情境，以文本为依据，但又不局限于文本营造的情境，而是综合与文本相关的信息建构情境，强调在动态建构中学习静态文本，注重情境的综合性、发展性与生成性。

三是低阶情境与高阶情境的区别。从情境功能与力求达成的目标看，语言情境主要强调低阶功能，学习任务集中在信息识别、筛选、理解、分析与整合等方面，其核心是“把文本吃透”，基本指向是“教教材”或“教课文”；言语情境既注重低阶功能，又强调引导学生从低阶进入高阶，要求创设的情境能促使学生在识别、理解、分析、整合文本信息的基础上建构新信息并将其运用于新情境，其核心是“把文本用活”，重要指向是“用教材教”“把教材教活”。

语文思维训练离不开语言情境和言语情境。学生只有在动态的高阶活动情境中识别、理解、建构和运用文本中的语言信息，才能不断优化语文思维。但是，如何以语言情境为基础建构出与之相应的言语情境，是语文学科情境创设的难题。从目前情况看，不少教师创设的学习情境依然是语言情境，缺乏在言语情境中训练学生语文思维的意识与能力。李华平教授为了突破这一难题，在《六国论》教学中，把对语言文本的理解性学习转化为言语生成的体验性探究，并为此提供了两个方面的思路和方法。

一是化静为动。该课学习的是《六国论》，其基本目标是读懂文言，了解或赏析本篇的史论艺术，并由此掌握有关史论的知识与写作技巧。常

规教法是把《六国论》及其写作背景作为一个学习情境，引导学生读懂文言、把握文意、赏析论证艺术和把握史论特征等。这一学习过程虽然也有语文思维活动，但主要停留在信息识别、识记和理解等低阶思维活动上。李华平教授为了把学生的语文思维训练提升到高阶层面，首先把静态文本中的语言情境转化成了立足言语活动的动态情境。

老苏《六国论》文成，踌躇满志，召子瞻、子由、小妹议辩，以补为文之失。四人凝视秦灭六国形势图良久……

这是一个引发性的总情境。为了让学生移情于这一情境中，李华平教授还让学生们体味“踌躇满志”“议辩”的心态、神态或场景，理解“以补为文之失”的意思等。这些环节看似无用，实则是培养学生的情境意识，引导学生进入“家庭议辩”状态。当学生进入这一状态后，李华平教授引导学生先后模拟苏轼、苏辙、老苏和小妹等，在模拟不同身份人物的过程中从不同角度对“弊在赂秦”进行议辩，并将《六国论》文本及其相关资料的理解整合到听、说、读、思、议等活动，使得静态文本和资料都焕发出了生命活力。李华平教授创设的这一情境，既把文本情境变为了活动情境，又把静态情境变成了动态情境，学生的语文思维就在这样的情境中活了起来，为其进一步发展创造了条件。

二是化看为验。语文思维是在思维主体的自我体验中不断发展起来的。高质量的语文学科情境能把“旁观式阅读”转化为“沉浸式体验”。旁观式阅读是读者有意拉开自己与文本的距离，以冷静解剖文本的方式阅读文本。读者在这样的阅读中缺乏情感投入与切身体验，难以全方位提升语文思维。沉浸式体验阅读则是读者把自己置身于文本中，成为文本世界中的某一角色，感同身受地领会作者用心和文本用意。这样的阅读，才能不断丰盈和发展读者的语文思维。因此，好的语文学科情境，应是有利于促进学生进行沉浸式体验阅读的情境。

为了提高言语情境的沉浸式体验程度，在检查预习时，李华平教授紧扣“做了什么”“懂得了

什么”“如何做到这些的”三个方面指导学生提高预习质量；在检查预习效果时，其要求学生“找出同桌最可能忽略的三个重要的文言词语或者句式”，通过换位思考强化彼此间的切身体验。在体会苏轼献疑的心境与神态时，李华平教授强调：“没读出苏轼的那种感觉来。哪位同学能读出苏轼的感觉来？”诸如此类引导，都较好地营造了沉浸式体验阅读的氛围，有利于引导学生在真实的参与体验中发展语文思维。

二、把零散的语言解析转变为核心信息的关系探究，提高语文思维训练的过程性质量

在创设了高质量的言语情境后，语文思维训练的第二个关键是提高过程性质量。其操作要领是以训练目标为依据，以言语情境为依托，找准具有思维发展价值的训练点。

不少研究者认为，最有价值的思维训练点是对“关系”的探究，因为“思考是一个寻找或建立事物之间关联或区别的过程”，“关联与区别统称为关系。复杂事物的意义在于他与其他复杂事物的关系”，“每种关系在被发现或被发明的时候都构成一种意义，庞大的关系网络构成了庞大的意义体系”^[1]。学科思维的形成过程，也是发现学科信息之间的关系继而构建学科意义网络的过程。“各个学科都包含信息，但单纯的信息并不重要，真正重要的是通过关系结构把信息组织起来的过程”^[2]，学生经历了探究和重组信息关系的过程，才能把烦琐的学科信息转化为学科概念体系，进而形成运用学科概念解决具体问题的学科思维。

语文思维也是在探究核心信息关系的过程中形成的。学生如果要形成阅读某类文本的思维，既需要探究文本内部各要素的关系，也需要探究文本与外部（如作者、时代、生活、读者等）要素之间的关系，并在明确这些关系的基础上建构起相关的知识体系和读者的思维视界。但“关系”是一个大概念，引导学生进行关系探究的前提，是教师根据阅读文本的类型辨析核心信息，“清楚所有的内容代表特别的思维方式”，“理解学习的内容和思维之间的联系”^[3]。

对于《六国论》而言，其内容代表的“特别

思维方式”是史论的思维方式，其核心信息应是
与史论有关的信息。在《六国论》学习中提升的
语文思维，应是从语文学科的视角阅读史论的思
维；在《六国论》学习中的关系探究，应是有关
史论信息的关系探究。因此，以《六国论》的文
本阅读为载体训练学生的语文思维，需要找准《六
国论》与史论思维之间的联系，引导学生在听、
读、视、议、用等活动性的言语情境中训练和发
展有关史论的语文思维，学会用语文学科的思维
阅读《六国论》，而不是用历史学科的思维分析
《六国论》中的“史实谬误”或抨击苏洵歪曲历史等。

从语文学科的视角看，阅读史论一般需要探
究三个方面的关系：一是从写作目的看，需要以
“古为今用”的思路探究历史与现实之间的关系；
二是从论据选用的类型看，需要在不同形态文献
的互证中探究论点与论据、论据与论据之间的关
系；三是从史论和史实的差异看，需要探究史论
运用史料的方式和客观陈述事实之间的关系。这
三个方面的关系构成了史论的核心信息，只有对
这三个方面的关系进行探究，才有利于提高史论
思维训练的过程性质量。

李华平教授善于引导学生在言语情境中进行
核心信息的关系探究。他在创设了“苏家议辩”
的情境后，利用四个“模拟”巧妙地引导学生对
史论中的核心信息关系进行探究。一是模仿苏轼
探究《六国论》与《过秦论》的关系。这一关系
的核心是不同文献之间的互证。学生在这一互证
关系的探究中，发现了《过秦论》与《六国论》
所持观点的差异，在对这些差异的探究中为形成
史论读写思维铺垫了一个认知基础：同一史料，
不同目的，其概述和阐发的角度就会不同，即“史
相同而论有异”，阅读史论需要从“论”的目的看
其用“史”的侧重点和技巧。二是模仿苏辙探究
“弊在赂秦”与“远交近攻”的关系。这一关系的
核心是史论与史料之间的关系。学生在模仿苏辙
看着地图进行合理推断的过程中，明确了史论的
精髓不在于所引史料的全面与客观，而是放大史
料中有用的内容，其目的是假借史料中的某一有
利因素支撑自己的论点，这又为史论读写思维的

形成提供了一个支架。三是模仿苏洵和苏小妹探
究史论各要素的关系，以形成史论阅读的整体思
维，并通过“提炼写法”这一环节进行强化，从
而提高了语文思维训练的过程性质量。

三、把知识建构过程转化为思维生成过程， 提高语文思维训练的深度和成效

语文思维的形成离不开语文知识的建构，但
语文知识并不等于语文思维，只有运用语文知识
解决语文学科的情境性问题，并在解决问题的过
程中生成与之匹配的思维方式，才能把语文知识
转化为语文思维。要实现这一转化，需要强化两
个方面。

一是聚焦核心信息设置生成性任务，即以“类
型化”的思维分析学习情境中蕴含的具有可迁移
性的语文知识或能力，并聚焦这些知识或能力的
关键要素设置生成性任务。《六国论》的类型化
知识是史论知识，应围绕史论的关键要素设置生
成性任务，而不能只拘泥于《六国论》的具体内
容。李华平教授为了搭建起《六国论》和史论之
间的桥梁，将史论读写思维的生成性任务嵌入到
各个模拟场景。在模拟苏轼环节中，李华平教授
引导学生进行对比，把依据同一史实写成的不同
史论进行比较，既引导学生建构相关的史论知识，
也引导学生形成“古为今用，各有侧重”的史论
读写思维。在模拟苏辙的场景中，李华平教授引
导学生依据秦与六国的分布图以及六国灭亡的先
后顺序等史料，研究史实与《六国论》所持观点
的差异，既帮助学生建构史实与史论的异同知识，
也引导学生站在苏辙的角度生成对《六国论》的
疑问——学生补填横线上句子的过程，就是史论
和史料异同分析思维的形成过程。这些生成性任
务，以史论知识为基础，以史论读写思维的生成
为重要目的，不断促进学生将语文知识向语文思
维转化，既提高了语文知识教学的深度，也提高
了语文思维训练的信度和效度。

二是厘清关系建构思维框架。这是形成语文
思维的关键。李华平教授在模拟老苏和苏小妹的
场景中，借苏小妹之口引导学生建构史论读写的
整体思维框架。

教师多样态角色的修炼

——以李华平教授执教《六国论》教学为例

■ 刘小芳

摘要 对于高中语文新课标，从教学角度看，其注重教学资源的开发性、教学内容的整合性、教学过程的情境性、教学评价的多样性；从学生角度看，其注重学习的主动性、探索性、实践性、体验性等。这呼唤教师角色的新定位。李华平教授执教的《六国论》为一线教师提供了很好的范例：把握课中的导演角色，落实课前的编剧角色，修炼课外的专家角色。

关键词 导演 编剧 专家 教师角色

关于《高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》，从教学角度看，其注重教学资源的开发性、教学内容的整合性、教学过程的情境性、教学评价的多样性；从学生角度看，其注重学习的主动性、探索性、实践性、体验性等。新时代新教育新要求，教师角色也必然面临新的定位。四川师范大学李华平教授执教的《六国论》，无疑提供了很好的范例，让我们懂得，教师多样态角色将成为常态。在这节课中，李华平教授为我们呈现了教师应具备的三种突出角色：把握课中的导演角色，落实课前的编剧角色，修炼课外的专家角色。

一、当好课堂导演

“导”在于教师指导、引导，“演”在于学生演绎、呈现。在课堂上，教师需要往后退，把舞台、主动权和话语权还给学生，引导学生成为课堂的主体。李华平教授用三招巧妙实现其导演角色。

1. 引导学生做观察者

在了解学生预习情况时，李华平教授提出两个问题：都做了什么？都懂得了什么？前者是预习方法，后者是预习收获，法与得之间形成直接关联。这便是巧妙引导学生做学习的观察者，认识自己与同学的学习状态与方法，在比较中总结

历史事实，本就横看成岭侧成峰。写作撰文，需以我眼裁剪素材，为我所用。此乃大人教我为文之法，空论六国破灭之道无益，讽谏为国者无使为积威之所劫方见抱负。

这就把前面生成的思维角度整合成史论读写的整体思维框架。为了强化和深化这一框架，李华平教授在“提炼写法”中进一步强化：“史论文，不是学术论文，不是论证六国为什么灭亡的，而是借历史之事论当时之事，这就是写文章的高妙，解读文本也要解读到这一层……”李华平教授就这样引导学生在生动活泼的情境中，水到渠成地

建构了这一思维框架，提高了在语文学科情境中训练语文思维的效益。

参考文献

[1][2][美]马修·李普曼.教育中的思维：培养有智慧的儿童[M]，刘学良、汪功伟，译.上海：华东师范大学出版社，2023:16、15.

[3][美]理查德·保罗、琳达·埃尔德.批判性思维工具[M]，侯玉波、姜琳琳，译.北京：机械工业出版社，2020:153.

[作者通联：四川师范大学文学院]