

至味文言，问道思辨

——“思辨性阅读与表达”视角下的《王戎不取道旁李》教学

杨心兰

石狮市信义实验小学 福建省石狮市 362700

摘要：作为中华优秀传统文化的瑰宝的文言文，不仅承载着培根铸魂的重要使命，更蕴含着思维的培育。因此在文言文教学中，教师要找准基点提炼思辨问题，也要巧设支架搭建思维路径，让学生的思维可视化、表达条理化，从而达到发展学生的思维能力的目的。

关键词：思辨性阅读与表达，提炼问题，搭建路径，发展思维

《义务教育语文课程标准（2022版）》明确提出“发展思维，提升思维品质”的要求，并将“思维能力”列为语文课程核心素养的一个重要方面。^[1]而文言文作为中华优秀传统文化的瑰宝，不仅承载着培根铸魂的重要使命，更蕴含着思维的培育。因此在文言文教学中，教师要深入挖掘思辨元素，提炼思辨问题，巧设支架，提升学生的思维品质。

一、找基点：提炼问题，建构思维

问题是思辨的起点，教师只有深入研读教材，才能提炼出恰到好处的思辨问题，为学生的思维能力的发展提供问题支架，推动学生思维的深入。如《王戎不取道旁李》主要讲述了王戎与伙伴们一起游戏时看到“道旁李树多子”，伙伴们争着去摘，而王戎却没有去摘的故事。我们可以结合文本内容，设计思辨问题。

1. 落实基本点：在内容理解中孕育思辨萌芽

文本内容的深度解码，是思辨性阅读与表达得以展开的根基。文言文因语言体系的古今差异，常成为学生理解的屏障——无论是“人问之”中“人”的身份指向，还是“取之”行为的主体归属，这类看似细微的疑问，实则制约对文本逻辑的整体把握。因此，教师需提前通过预学单进行精准诊断，梳理出学生在字词释义、句间关联、人物行为链等方面的认知盲区。

在此基础上，可设计牵一发而动全身的核心问题：“故事中出现了哪些人物？他们分别看到了什么景象、产生了怎样的想法、又做出了哪些行动？”教学中，可通过三重

路径帮助学生破壁：一是开展“节奏朗读”，在平仄顿挫中感知文言文的语感韵律，让“诸儿竞走取之”的急促与“王戎不动”的沉静在语音层面形成对比；二是引导“注释迁移”，将课下注释与上下文语境结合，如通过“道旁李树多子折枝”的景象描述，反推“竞走”的含义；三是组织“画面重构”，让学生用表格的形式再现“见李—论李—取李”的过程，在具象化表达中厘清人物行为的逻辑链条。

这一环节虽未直接设置思辨任务，却在扎实的文本解构中为思维活动埋下伏笔。当学生清晰梳理出诸小儿“见李而喜—竞走争取”与王戎“见李审视—默然不动”的行为差异时，认知冲突便会自然发生：“同样面对道旁李树，为何王戎的选择截然不同？”这种源于文本理解的内生性疑问，正是思辨意识的最初萌芽。教师此时需保持“延迟判断”的耐心，不急于给出标准答案，而是通过追问“你注意到王戎的哪个动作与其他人明显不同？”“这个细节可能暗示什么？”引导学生在充分理解内容的基础上，自主萌发探究欲望，为后续的深度思辨搭建自然生长的阶梯。

2. 找准疑难点：在人物品读中激活思辨交锋

人物形象的多维解构，是打开文本思辨空间的核心密钥。《王戎不取道旁李》虽篇幅精短，却在寥寥数笔中构建了充满张力的人物群像——诸小儿的率真行动、王戎的冷静判断、提问者“人”的即时反馈，共同构成了可供深度品读的思辨载体。教学中需精准捕捉人物形象认知的“模糊地带”，通过阶梯式问题设计，推动学生从表象感知走向本质辨析。

可设计梯度化思辨任务：先引导学生绘制“人物行为对比表”，梳理诸小儿“见李—竞走—取之”、王戎“见李—观察—不动—推理”、提问者“见异—发问”的行为链条；再抛出核心问题：“若为三位角色的‘聪慧值’排序，你会如何安排？请结合文本细节与生活逻辑，用至少两处依据支撑你的判断。”这个问题打破了“非黑即白”的认知惯性，迫使学生跳出“王戎必为最优”的思维定式——有学生可能聚焦王戎“以理断事”的逻辑智慧，引用“树在道边而多子，此必苦李”的推理过程作为论据；也有学生关注诸小儿“快速行动”的实践智慧，认为其“竞走取之”的行为符合孩童探索本能，且能通过亲身体验验证判断；还有学生留意提问者“及时追问”的探究智慧，指出其“人问之”的行为恰是推动真相显露的关键。

教师在此环节需扮演“思辨引导者”的角色：当学生争论“诸小儿是否缺乏思考”时，可引导回溯文本中“多子折枝”的视觉冲击，让学生理解孩童面对诱惑时的自然反应；当讨论“王戎的冷静是否过于早熟”时，可补充《世说新语》中“王戎七岁，尝与诸小儿游”的背景信息，说明其行为与年龄特征的关联性。通过这样的引导，学生逐渐意识到：“聪慧”并非单一维度的能力，它可以是王戎式的逻辑推理能力，也可以是诸小儿式的行动力，或是提问者式的探究欲和实践力。

这种基于文本又超越文本的思辨过程，让学生在为观点寻找依据的过程中，既深化了对人物形象复杂性的认知，又掌握了“以证据支撑观点”的思辨方法。当不同观点在课堂上碰撞交锋——有人坚持“王戎的理性最可贵”，有人反驳“诸小儿的试错精神同样重要”，思辨的火花便真正点燃了文本解读的深度，使人物品读从静态认知升华为动态的思维博弈。

3. 紧扣生长点：在价值判断中深化思辨张力

文本的价值判断环节是思辨性阅读与表达的升华之处。在读懂课文大意、感受故事人物特点后，此时教师应设计指向价值判断的思辨问题：学了这个故事，你想成为谁（诸小儿、王戎、“人”）？这个问题打破了对人物品质的单一认知，将学生的思维焦点引向价值观的多元辨析。此时，教师在教学时可以引导学生大胆探究，借助相关材料，尝试“有依据地表达”。

教学中，教师可引导学生分层探究：先立足文本细节，

如诸小儿“竞走取之”的天真率性、王戎“不动”且“答曰”的理性敏锐、“人”的探究实践智慧，挖掘不同行为背后的思维逻辑；再补充拓展材料，通过这样的引导，学生既能“有依据地表达”——用文本细节或生活实例支撑观点，又能跳出非此即彼的思维定式。在这一过程中，学生不仅深化了对文本价值的立体理解，更在权衡与辨析中掌握了辩证看待问题的方法：承认多元选择的合理性，同时明确每种选择的前提与边界。如此，思维便在价值判断的碰撞中实现了从“认知生长”到“素养沉淀”的跨越，真正让思辨能力成为可迁移的思维工具。

二、设支点：搭建路径，深化思维

在落实“思辨性阅读与表达”学习任务群时，教师需精心搭建阶梯式学习路径，为学生思维的进阶提供可感知、可操作的可视化支撑。这种路径设计绝非简单的流程罗列，而是要将抽象的思辨过程转化为具象的思维支架，让学生在清晰的认知脉络中实现从“被动接受”到“主动探究”的跨越。

1. 立足理解进阶的支点建构

思维导图作为思维可视化的重要载体，在思辨性阅读与表达中具有不可替代的支架作用。其中，表格式思维导图以其结构化的呈现方式，能成为撬动学生理解进阶的关键支点。在《王戎不取道旁李》的教学中，教师可设计三维对比表格，纵向维度设定为“诸小儿”“王戎”“人”三个核心角色，横向维度则划分为“所见（视觉信息）”“所想（心理活动）”“所做（行为表现）”三栏。

人物	所见	所想	所做
诸小儿			
王戎			
“人”（提问者）			

学生在填充表格的过程中，需对文言文中零散的信息进行深度加工：从“道边李树多子折枝”中提取共同的视觉信息，从“竞走取之”“不动”中区分不同的行为表现，再结合语境推想诸小儿“此李必甜”的潜在心理、王戎“树在道边而多子，此必苦李”的推理过程，以及提问者“为何不动”的探究心理。这个过程绝非简单的信息搬运，而是迫使学生主动建立信息间的关联——当发现王戎“所见”与诸小儿一致，却做出截然不同的“所做”时，思维的张力便自然产生，推动学生从“被动提取信息”转向“主动探究差异”。

这种表格式支点的价值体现在双重进阶上：在认知层面，它将碎片化的文本信息编织成系统化的知识网络，让学生清晰看到“所见相同而结果迥异”的矛盾点，为后续分析人物差异提供可视化的证据链；在思维层面，它引导学生经历“感性捕捉—理性梳理—逻辑关联”的认知过程——从最初对故事的直观感受，到通过表格梳理形成条理性认知，再到发现“所见≠所断”的思维差异，最终理解王戎“观察—推理—判断”的逻辑链条。当学生看着表格中王戎一栏“所想”部分的推理过程逐渐清晰，看着诸小儿“所想”与“所做”的即时关联，便能直观感知到不同角色思维方式的差异。这种可视化的呈现，不仅让教师能精准检验学生对文本细节的理解程度，更让学生在结构化梳理中自然发现问题：“同样看到多子折枝的李树，为何王戎能做出与他人不同的判断？”如此，表格便成为连接文本理解与思维深化的桥梁，既夯实了对故事内容的基础认知，又为后续人物形象分析和价值思辨埋下富有张力的思维种子。

2. 立足形象把握的支点建构

《王戎不取道旁李》中，出现的诸小儿、王戎、“人”的形象都非常鲜明，教师可以通过评价人物的聪慧值，引导学生深入探索人物的思维的过程，感悟人物形象，从而引发学生的思辨意识。

(1) 以讨论为支点，于表达碰撞中发展思维广度

讨论是促进学生思维碰撞与发展的有效方式。对于《王戎不取道旁李》中鲜明的人物形象，教师可以通过小组讨论“评一评，谁最聪慧”的活动，让学生在思辨活动中加深了对人物形象的认知。教学中，可以引导学生借助任务一的人物行为表格来梳理自己的观点，为自己的观点提供强而有力的论据。当学生认为王戎最聪慧时，引导学生借助语言支架剖析王戎“树在道边而多子，此必苦李”的思维过程：

- 如果李子是甜的，人就（ ），树上就（ ）；
- 如果李子是苦的，人就（ ），树上就（ ）。

提供的语言支架引导学生在分析、讨论中更有条理地输出自己的观点，让王戎“树在道边而多子，此必苦李”的思维过程更加清晰、可视化，进一步深化学生对人物形象的认知，提升学生的思维能力。同时，在“评一评，谁最聪慧”的环节中，也必须给学生提供一定的语言支架，

帮助学生在理清思维的同时，不仅加深了对人物形象的理解，更在表达观点的过程中，锻炼了逻辑思维能力和语言组织能力，实现了思维的发展。

评一评：谁最聪慧

人物	所见	所想	所做
诸小儿			
王戎			
“人”（提问者）			

请你根据表格，为诸小儿、王戎、“人”的聪慧值排名，并在小组内交流你这么排的理由。

() > () > ()

() 最聪慧，因为

() 的聪慧值排第二，因为

() 的聪慧值排第三，因为

(2) 以辨析为支点，于表达交锋中提升思维深度

辨析作为思辨性表达的核心训练，能驱动学生深入挖掘人物形象的深层肌理，同时在语言交锋中提升思维的精准度与深刻性。在《王戎不取道旁李》的教学中，可设计聚焦关键词的辨析任务：“题目及文中‘树在道边而多子’的‘道’，能否替换为‘路、途、径、畛’等近义词？”

这一问题的价值在于将语言形式与思维逻辑紧密勾连。学生在辨析时，需立足文本核心论据“树在道边而多子，此必苦李”，结合教师补充的词义溯源资料，从语义范围、使用语境、逻辑关联等多维度展开辩证思考。在“辩—证—驳”的表达交锋中，学生的思维始终处于动态建构状态。

如此，辨析活动便实现了三重进阶：从对单个词语的语义辨析，到对人物思维逻辑的深层解码，最终落脚于思辨性表达能力的综合提升。这种将语言形式的推敲与思维品质的锤炼、人物形象的感悟熔铸为有机整体的训练，让学生在表达中既“说得清”，更“说得透”，真正实现了思维在语言交锋中的淬炼与生长。

资料 1：
容三轨马车通过的为“路”，容二轨马车通过的为“道”，容一轨马车通过的为“途”，骑着马可以通过的、只能容人行走的，那叫“径”，而田间小路称为“畛”。（轨：古代一轨车两轮之间的距离约 110 厘米。）

3. 立足价值审视的支点建构

价值审视是培养学生正确价值观和思辨能力的重要环节。文言文是中华优秀传统文化的载体，教学时，教师应以文本为载体，通过相关材料引导学生进行思考，培养学生思维的灵活性，塑造正确的价值观。而学生思维的开阔性与他们的认知水平息息相关，教学时要于学生疑惑不解之处引入相关的认知材料，帮助学生拓宽思维的空间，进一步发展学生的思维。如教学中的思辨问题：学了这个故事，你想成为谁（诸小儿、王戎、“人”）？在最初的选

择中,大部分学生都想成为王戎,但当老师补充王戎的背景资料后,学生清晰地认识到想成为王戎并不是一件容易的事,从而思考成为谁更容易实现,经过学生思考判断,他们一致认为成为“人”更容易,因为当碰到不懂的问题,可以向“人”一样不懂就问;当请教他人后,也可以向“人”学习去验证答案。就这样,补充的材料,拓宽来了学生的认知水平,让学生从深入感知人物形象到价值观的塑造中,进一步提高了表达观点的能力。

资料 2:

王戎的祖父叫王雄,曹魏幽州刺史;父亲叫王浑,凉州刺史;王戎出生曹魏西晋门阀琅琊王氏,后来做过荆州刺史、豫州刺史、吏部尚书等。“刺史”相当于现在的省长。

文言文作为中华优秀传统文化的载体,在培根铸魂方面起着至关重要的作用,也是落实“思辨性阅读与表达”

的重要途径。因此,在文言文的教学中,教师要找准基点,巧设支点,使学生的思辨性阅读与表达有依托,有支撑,学生才能成为理性思维的阅读者与负责任的表达者。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2022版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:29-31.

[2] 高子阳.将“思辨”融入教学全程——《王戎不取道旁李》教学与思考[J].教育视界,2023(3):43-48.

作者简介: 杨心兰,出生年月日:1990年4月23日,性别:女,民族:汉,籍贯:福建石狮,学历:本科,职称:一级教师,从事的研究方向:小学语文