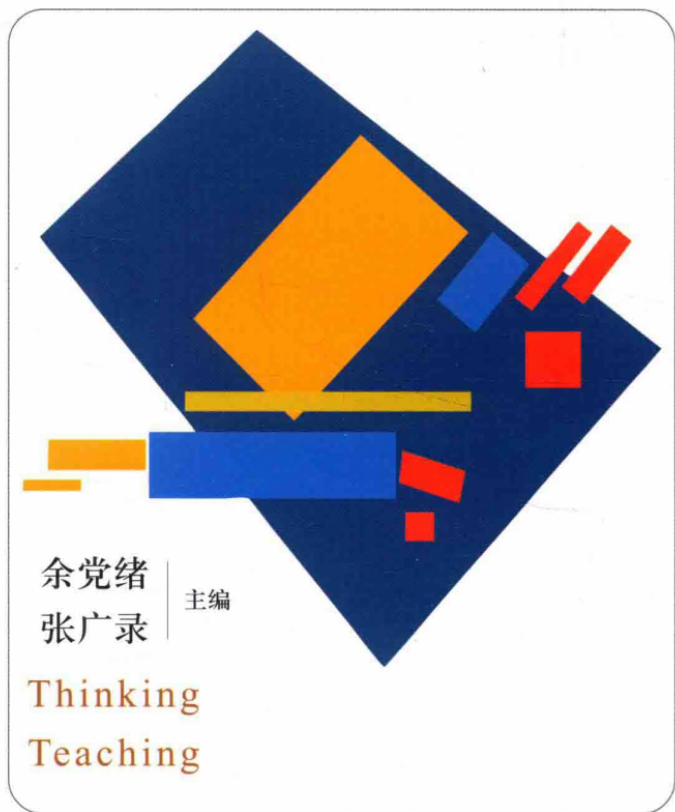


中学语文批判性思维 教学案例



余党绪 | 主编
张广录

Critical Thinking
in Chinese Teaching



学林出版社
www.xuelinpress.com

Critical Thinking
in Chinese Teaching

中学语文批判性思维 教学案例

余党绪 | 主编
张广录



学林出版社
www.xuelinpress.com

图书在版编目(CIP)数据

中学语文批判性思维教学案例 / 余党绪, 张广录主编. —上海: 学林出版社, 2017. 5

ISBN 978-7-5486-1204-9

I. ①中... II. ①余... ②张... III. ①中学语文课—教学研究 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 073077 号

中学语文批判性思维教学案例



主 编—— 余党绪 张广录

责任编辑—— 蔡零奇

封面设计—— 周剑峰

出 版—— 上海世纪出版股份有限公司学林出版社

地址: 上海市钦州南路81号

电话/传真: 021-64515005

网址: www.xuelinpress.com

发 行—— 上海世纪出版股份有限公司发行中心

地址: 上海市福建中路193号

网址: www.ewen.co

印 刷—— 启东市人民印刷有限公司

开 本—— 640×965 1/16

印 张—— 14.75

字 数—— 21 万

版 次—— 2017 年 5 月第 1 版

印 次—— 2017 年 5 月第 1 次印刷

书 号—— ISBN 978-7-5486-1204-9/G.449

定 价—— 62.00 元

(如发生印刷、装订质量问题,读者可向工厂调换)

序：引入批判性思维是革除语文教育痼疾的有效良方

余党绪

走出价值迷恋和知识膜拜的误区

语文教育始终在改革，但始终走不出“进一步，退两步”的怪圈。

不妨回顾一下新时期以来近 40 年的变化历程：先是 1970 年代末的生硬的政治响应以及作为其升级版的道德说教；当人们普遍厌恶了这种假模假式的空洞语文之后，便理所当然地选择了另一个极端——回到文本，回到知识，但不幸陷入了烦琐细碎的文本解读，无度膨胀的知识教学；这样的局面一直持续到了举国讨伐、天怨人怒的地步，人文精神的讨论才从天而降；而后发现凌空高蹈的人文精神并未点石成金般地解决语文教育的痼疾，新一轮的失落与彷徨又开始了。于是，“碎尸万段”式的文本解读又借尸还魂，东山再起。只是，这一轮的回潮更为可怕，以前躲躲闪闪，教的毕竟还算“知识点”；现在倒是大大方方，教学直奔“考点”而去了。

语文教育总在两个极端之间跳跃。一端是价值与理念，另一端是知识与能力。空洞的价值灌输让人厌倦了，我们就以知识为武器来抵抗；当知识泛滥成灾了，我们便操起价值大棒，挥舞一气。从灌输到训练，从教条主义到琐碎操练，我们在两端轻快自如地转换与跳跃。

可能习惯了这种简单易行的二元思维吧。对知识与价值的认识是这样，工具性与人文性、感性与理性、想象力与知识，甚至文言文与现代文，又何尝不是如此？对立的二元，此消彼长，你死我活。语言是我们自造的迷魂阵，我们在语词中转悠，不出来。仔细想想，这些所谓的“二元”，原本是为了方便认知而造出的概念。可结果呢，当我们制造出这

些“二元”之后,我们便心甘情愿被它摆布了。

所以,语文教育总在争执不休,总有黑马横空出世,总有睥睨群雄、横扫一切的所谓创举。习惯了毫无保留的接受,也就习惯了快刀斩乱麻似的丢弃。百年语文教育,城头变幻大王旗,如今看起来,依然像个婴儿,蹒跚学步,摇摇晃晃。

除了思维方式上的这个缺陷,还有一个因素,也使得语文像个“任人打扮的小姑娘”,这就是作为一门学科,学术性严重缺乏。

谈到语文教育,我们纠结于思想性、人文性、工具性之类的“性”问题,但“学术性”似乎少有人提及。20年前,我刚走上讲台,热切希望将学术研究的成果转化为教学的资源和内容。比如鲁迅的《祝福》。那时,文本分析讲的还是阶级斗争。教学迟滞于学术研究,程度之大,令人瞠目。祥林嫂的悲剧命运到底是谁造成的?老师很肯定地告诉你,罪魁祸首就是鲁四老爷,因为他是一个地主乡绅,是统治阶级。我不同意,开了一节课,题目叫“谁杀死了祥林嫂”,引起了争议。谁杀死了祥林嫂?其实,学生读了小说,也都明白了不是某个具体的人杀死了祥林嫂,而是那种莫名其妙的、看不见摸不着的社会文化与心理氛围杀死了祥林嫂,某种程度看甚至是她自己杀死了自己。背后的推手是谁?就是那道貌岸然的礼教观念,以及与道貌岸然的道德观念并行不悖的功利主义追求。祥林嫂一面要践行礼教对妇女的反人性的苛求,一面又成了婆婆们牟利的“商品”。这样的处境之下,她不死吗?

从学术的角度看,如何理解文本,首先取决于文本自身的内容与结构。如果你要认定鲁四老爷是刽子手,我们便不得不问:这个结论可否在事实、逻辑和情理上找到一致性的解释呢?那时的人们似乎只在乎结论的正确性,而不在乎解释的合理性。其实,即便在当下,阅读教学的进步依然有限,我们始终在整体感悟和文本细读这两端挑来选去,究竟如何感悟,如何细读,却少有人顾及。而这个“究竟”,正是阅读教学的学术内涵。尽管钱理群、孙绍振诸位前辈用力勤勉,希望改变这种局面,遗憾的是,概念化的对号入座依然大行其道,琐碎繁重的知识切割依然风行一时。上海师范大学詹丹教授在分析《合欢树》时指出:“母爱”只是这类文章的“母题”,而非文章的“主题”,这真是一针见血。为什么出现

了以“母题”替代“主题”的理解呢？这不就是大而化之的“穿靴戴帽”吗？

这种简单、鄙陋、缺乏理性与逻辑的思维方式也表现在写作与表达中。比如，学生写春游之乐，写山水之美，结尾都会来上一个“我爱祖国”的“升华”。这经得起逻辑上的推敲吗？热爱自然，是人之本性；热爱祖国，乃人之常情，但二者之间有必然关系吗？难道山水被污染了，美丽不再了，你就不爱祖国了？在这里，倒用得着“儿不嫌母丑”这句话了。这原本就是两码事。

什么是学术？简单地说，就是一切结论都要严格地尊重文本及其结构，源于翔实的文献和背景资料，依靠的是严密的逻辑和理性推断，做到事实、逻辑与情理的一致，追求最大的“合理性”。用胡适的话说，有一份证据说一分话，有几份证据就说几分话，大胆假设，小心求证。在文本解读中，就要改变那种靠感觉、靠想当然、靠武断抽象等鄙陋的阅读方式。

缺乏学术理性的语文当然难有其自身的独立与尊严。

每一种改善的初衷都值得尊重，每一种革新的尝试都值得思考。但语文教育首先要走出价值迷恋和知识膜拜的双重误区，回到语文本身，构建以表达能力与思维方式的培育为导向的现代语文教学体系。

引入批判性思维是革除语文教育痼疾的有效良方

在语文教学中，“表达”（非单指写作）与“思维”位于系统的中观层面，上涉价值，下涉知识，是沟通价值与知识的桥梁；从教学看，价值重在体验与践行，知识重在理解和运用，而表达与思维具有可分析性、可整合性与可操作性。也就是说，表达与思维，可教，可学，可练，可生产，可检测。这些特性，恰恰是教学最应该关注和着力的。

语文教学引入批判性思维是革除语文教育痼疾的有效良方。批判性思维是一种追求合理、公正和创新的现代思维方式，不仅具有价值性，还有工具性的一面，能够培养学生尊重、理解、包容与创新的现代人格，也可培养学生追求事实、逻辑和情理相统一的思维技能。批判性思维几

乎是发达教育国家共同关注的焦点。美国正在各州推行的《共同核心标准》，内核就是加强基本技能和批判性思维的培养。《纽约时报》明确指出：“共同核心标准的实质就是教批判性思维和深度分析的能力。”

十多年来，我尝试将“批判性思维”渗透在语文教学中，这就是我的“思辨读写”。在教学上，我本来是个喜欢思考和探索的人，文本解读上我总是追求独立见解，力求新意；写作教学上，我注重思维的整理与表达过程训练。虽然兢兢业业，孜孜以求，但总体上成效不多。批判性思维的引入，让我的教学焕然一新。以前零星的、自发的、偶然的教学行为，通过批判性思维的介入，得到了有效的整合。

首先是读。阅读教学，特别是高中阅读教学的弊端，我概括为四点：量少、质次、结构不合理、教学效能低下。“量少”显而易见，其次是质次”，选文往往一眼即可洞穿，理性色彩淡薄，文化含量稀少，思想内涵浅薄，稍有点学术含量的文章，少之又少；“结构不合理”，现代文和文言文、长文和短文、理性见长的文章和感性见长的文章，其实都是一个比例问题，而非有你无我的问题。高中生多在16—18岁，正是其理性精神与批判性思维成长的关键时期，错过了这个阶段，这个人恐怕一辈子就靠稀里糊涂的感觉，靠难以约束和调节的情感，靠一些非理性的东西去应对生活，他就不可能成长为健康的现代公民。用谢小庆先生的话说，“童子伤”终生难以治愈。至于“教学效率低”，这个已经不言而喻了。

针对这种情况，我的“思辨读写”首先是内容的重组和改善，比如我的“万字时文”，我的“经典精读”；同时，在解读方法上贯彻批判性思维的原理与方法。

我的“万字时文”，主要是一些学术性的文化随笔、人物传记、历史评论和艺术杂论——“万字”是个大略的说法，一般是六七千字到一万字。读这样的文章，需要学生精神集中，摒除杂念，思维清晰，思路明晰，前后关联，排除干扰，且需要有一定的人生体验、背景知识和逻辑素养。这样的阅读有别于时下盛行的散漫与随意的“浅阅读”。在强调长度的基础上，选文坚持三个原则：首先，思想认知上高于学生；第二，文化视野上宽于学生；第三，写作表达上要优于学生。因此，我也称这种阅读为“极限式阅读”。所谓“极限”，强调的就是那个高度与宽度，高到必须仰

视，宽到必须遥望，只有下功夫，只有用心思，才能读懂，才能读明白。当然，这里也有个度的问题，应该接近学生的“最近发展区”，让他们“跳一跳，摘桃子”。

在批判性思维的方法渗透中，我体会比较深的是三类：

一是单篇文章的思辨性阅读，比如《廉颇蔺相如列传》。对蔺相如“完璧归赵”，一般的理解，也就是司马迁的理解，美誉他“公忠体国、智勇双全”。但宋朝的司马光、杨时和明朝的王世贞都认为他是个冒险家，做事不计后果，他的成功基本上就是一次撞大运式的侥幸。当代也有人持此论，比如南开大学的徐江教授，言辞更为激烈。这些观点彼此矛盾，但都有其合理之处。如何解决和解释这些矛盾呢？这就得借重批判性思维。重要的不在于肯定或者否定，关键在于立论要合理；更不能和稀泥，模棱两可，暧昧，脚踩两只船，而要汲取不同言论的合理性，形成自己独立的判断。这个思考、求证和结论的过程，训练的正是批判性思维的基本素养。

现在的课堂教学强调发散、多元，这个是对的，但公说公有理，婆说婆有理，结果可能是大家都没理。关键得把公理婆理整合在一块，才可能找到一个合理的道理。学生一定要依靠自己的证据、理据和逻辑，得出自己的结论，而不能一味地倚重公或婆的观点。比如蔺相如，如果对他“战国士子”的身份多做一些思考，看到他在谋求赵国利益的同时也在谋求个人功名，很多矛盾就得到了合理的解释。

尊重多元，合理主见，这正是批判性思维的精华。

第二类是文章的比较、延伸、对比、互文式的阅读，我称之为“整合性阅读”。比如《未经省察的人生没有价值》（周国平）与《司马迁，关于生与死的话题》（骆玉明）。苏格拉底完全可以活下来，但他选择了死；司马迁按世俗的观点应该死，但他选择了苟活。两个人的人生形态不一样，但他们却有一个共同的生命态度，那就是把生命价值看得比生死重。整合性的读写活动，思维与表达都得到了具体的、有效的训练。

还有就是经典或名著的批判性阅读。我一直试图引导学生读几本完整的名著，但怎么读，始终找不到好的切入路径。正是批判性思维的介入，让我豁然开朗，我将其定位在“人生智慧的理性反思”上。好的经

典一定是人生的教科书,它所呈现的生命形式与人生内容,正是省察人生和借鉴他人智慧的“镜子”。读《鲁滨逊漂流记》,思考“流浪与穿越”的生命情结;读《西游记》,思考成长的路径与成功的意义;读《红与黑》,理解生命中“野心与尊严”的冲突;读《三国演义》,理解“功名与道义”的选择问题;读《悲惨世界》,思考每个人都可能面临的“苦难与罪恶”;读《复活》,思考的却是生命的堕落与自我的救赎……当学生在作品中找到了“代入感”,找到了对话的空间,找到了共鸣,找到了思考的契机,名著的价值就实现了。显然,这样的阅读,必须以读者为主体,必须加入自我的人生体验与思考,只有批判性阅读才能促成这一目的的达成。

写作教学之所以急需引入批判性思维,首先是因为写作教学的观念在更新。传统的写作教学,习惯上就是教学生“应制”一篇文章,有头有尾有主题有内容就可以了。但新的写作理念则认为,写作是一种精神活动,关涉价值和理念;写作是一种认知活动,关涉实践与思维;写作是一种创造活动,关涉智能与素养。目前的写作教学,更关注表达的综合设计与思维的推进过程,这就给批判性思维的运用提供了广大的舞台。

近几年,高考写作命题也在发生微妙的变化,“理性”的色彩与“思辨”的倾向逐渐成为主流。像今年的全国一卷和重庆卷,尽管还有瑕疵,不尽如人意,但命题的思辨取向却是非常明朗的。父亲在高速公路经常打电话,危及家人的安全,孩子在多次劝告无效的情况下举报父亲。显然,这个命题超越了习见的私人 and 个体范畴,而是在“公共安全”的视域里审视私人的感情,引导学生思考这其中的界限与是非。

重庆卷的可圈可点之处,也在于引导考生就“公共问题”做具体而深入的思辨与考量。少数人(残障人士)的特殊利益当然需要保护,但不应以牺牲多数人的利益为代价;多数人的利益理当得到尊重,但更应该维护少数人的特殊需要。这其实是一个公共管理的问题,也是一个关涉公平与公正的问题。以前类似的材料,命题者往往引导考生关注当代人际关系的问题,比如冷漠,自私,各人自扫门前雪,等等。但或许,这样的理解将社会问题简单化了。当代的人际关系越来越复杂了,有功利诉求所造成的隔膜,有道德滑坡造成的隔阂,有信息泛滥带来的肤浅,但也

应看到,随着人们的独立意识和权利意识的逐渐觉醒,人与人之间保持合理的距离,并不能说明人际关系恶化了。以前我们强调亲密无间,现在呢?重庆卷的启示就在这里:不要轻易做道德判断,更无权对别人做道德审判,重要的是互相尊重与理解。要得出这样的结论,当然需要考生的思辨与考量。

从价值层面看,批判性思维与多元、平等、公正、合理联系在一起;从工具层面看,批判性思维强调事实,尊重逻辑,主张审慎的推断与选择。无论是阅读还是写作,这些都是我们最需要的品质。

参考文献

- ① 詹丹:《语文教育与文本解读》,上海教育出版社,2015年。
- ② 董毓:《角逐批判性思维》,《人民教育》,2015年第9期。

目 录

- 序:引入批判性思维是革除语文教育痼疾的有效良方…………… 余党绪 1
- 思辨性阅读:在事实、逻辑与情理的纠结中突围
——《沙威,沙威》的教学及反思
…………… 上海师范大学附属中学 余党绪 1
- 解喻与祛蔽
——“隐喻性命题”的审题陷阱
…………… 上海师范大学附属中学 余党绪 12
- 批判性思维:言语运用实践活动的引擎
——以《岳阳楼记》教学为例
…………… 上海市浦东教育发展研究院 张广录 23
- 作用于“抽象概念”内涵挖掘的思考力培养
——以《劝学》“学”的内涵挖掘为例
…………… 上海市洋泾中学 陈丽佳 41
- 在阅读教学中提高学生思辨能力的探究
…………… 上海市园南中学 储名方 58
- 不愤不启,不悱不发
——以学生提问为教学核心的课例小结
…………… 上海市上南中学 黄艳嫫 72
- 试析诗歌教学中学生的思维现状和教学策略
——以《月夜》教学为例
…………… 上海师范大学附属中学 沈冬芳 93
- 人弃我取,别行一格

——《游褒禅山记》所体现的批判性思维分析	上海师范大学附属中学	宋加群	107
批判性思维理念下的文言文注释辨析	上海市浦东教育发展研究院	万辉霞	118
浅谈在高中教学中培养学生批判性思维的教学策略 ——以《过秦论》教学为例	上海市高桥中学	王亚丽	134
中学语文批判性阅读的教学思考 ——浅谈《愚公移山》教学实践	上海市育人中学	王宇	152
也在诗歌阅读教学中加入一点“思辨”的培养 ——以《再别康桥》教学为例	华东师范大学附属周浦中学	赵文格	166
“未来课堂”中的思维训练 ——以《想北平》教学为例	上海市三林中学	赵妍	179
注重思维品质,提升议论文写作能力	上海市实验学校	郑炎星	188
语文课应重视培养学生运用批判性思维分析现实问题的能力 ——以《邂逅霍金》教学为例	上海市实验学校	朱德凤	207

思辨性阅读:在事实、逻辑与情理的纠结中突围

——《沙威,沙威》的教学及反思

上海师范大学附属中学 余党绪

一、问题:谁是你“中意”的恶人?

2016年8月7日,在中国教师发展基金会课题“中学生批判性思维培养及思辨读写教学实践研究”第一届年会上,我上了一节关于“整本书阅读”的研究课,课题是关于沙威的认识和理解。

有必要介绍一下相关背景。《悲惨世界》是我校“批判性思维-博雅书院”的教学内容。“批判性思维-博雅书院”是上海市教委在人文教学领域尝试创设的一个“实践和创新基地”,旨在以批判性思维介入经典阅读,致力于培养学生理性开放的现代意识和文质彬彬的博雅气质,培养其人文研习的志趣与能力。

在初期教学中,我邀请著名法语文学翻译家、《悲惨世界》中文译者之一的郑克鲁先生总体介绍了《悲惨世界》的内容、主旨及其在文学史上的影响与地位。我希望学生在总体把握故事情节的基础上,了解并试图去理解人物。为此,我布置的作业是,选择一位人物,为他写一份“人物小传”或“人物自述”。检视国内外批判性阅读的教学经验,似乎并不存在某种独有的教学手段、方法及课堂形式,我们要做的,是在日常的读写活动中自觉地、明确地、更加合乎规律地渗透批判性思维。多数学生选择了冉阿让、珂赛特、芳汀、沙威、德纳第,也有人选择了艾潘妮、伽弗洛什等次要角色。本节课就是在这个背景下进行的。

雨果在谈到《悲惨世界》的创作时,说他要写四个人物,即一个圣人、一个男人、一个妇女、一个儿童。事实上,《悲惨世界》里让人铭心刻

骨的人物,主要就是卞福汝主教、冉阿让、芳汀与珂赛特。显然,这样的人物的“布局”体现了雨果试图揭示“贫穷让男子潦倒,饥饿让妇女堕落,黑暗让儿童羸弱”的社会现实。小说塑造卞福汝主教并以他的事迹为开端,隐含了唯有宽容与爱才能解救苦难的人类与罪恶的社会。更有意味的是,小说以卞福汝主教的行迹为开端,以冉阿让的“安息”结束,显然也有一个寓意:苦难与罪恶锻造不出神圣的光芒,唯有崇高的人道情怀与博爱精神能够烛照幽冥昏暗的灵魂,让游走在黑暗与罪恶边缘的冉阿让终于走进了圣人的行列。

我的设计灵感来自于雨果的这句话。在我的阅读体验中,除了这四个人,《悲惨世界》中的几个“恶人”也同样能给人以极大的精神冲击,他们是沙威与德纳第夫妇。如果说冉阿让、芳汀、珂赛特的苦难是不公与邪恶的社会造成的,那么,这些人则扮演了具体的凶手的角色。相比之下,德纳第夫妇的形象有些概念化,浑身上下,通体都“恶”。用学生的话说,这是一个“自私自利、寡廉鲜耻、无恶不作、狡诈下作”的恶棍,这种“恶”似乎与生俱来,别人一眼即可洞穿,他自己也“恶”得坦坦荡荡,丝毫没有欲盖弥彰的扭捏。德纳第的形象,反映了雨果对人以及人性的某些认识。冉阿让在卞福汝主教的感化下,终能由盗贼而成为圣人;冥顽不化的沙威在冉阿让的感化下,也能反窥内心的黑暗,以自我了断的方式来消弭残存的良知与坚硬的信念之间的冲突。可是,德纳第夫妇在被拆穿了一切面具之后,依然毫无悔意,跑到美洲贩卖黑奴去了。德纳第邪恶,而且终生邪恶,这折射出雨果对于人性的正视与失望,也显示出他对自己的社会改造理念的焦虑与紧张。

德纳第的“恶”缺乏个性,沙威的“恶”则显得丰满、复杂和独特。某种程度上,沙威是冉阿让、芳汀的悲剧制造者。在这个意义上,他是“善”的敌人。但沙威又有着显而易见的“美德”。一般情况下,这些美德让人尊敬和钦佩,比如他的信念、忠诚与坚韧。他对法律一片赤忱,对职业一片忠心,有虔诚的责任感,做事一丝不苟,他的自我约束、清心寡欲、韧性与严谨,都可与冉阿让媲美。雨果在叙述中也情不自禁地使用忠贞、自信、坚定、果敢、执着、严肃、铁面无私这样的字眼来形容他。他追捕冉阿让,不为名利,不为仇怨,仅仅源于他对社会秩序的尊重、对法律的信念和职业操

守。小说写到，冉阿让在土伦监狱服苦役时，沙威已是副监狱官；而1832年巴黎起义时，沙威也还只是个探长。按照以往教科书上脸谱化的说法，沙威真的只是一个统治阶级的“鹰犬”与“走狗”而已。沙威不为名利而活，与德纳第相比，沙威是个有信念、有追求、有执着的人。

沙威的复杂性还在于，他自认为是个有良知与原则的人，他对自己的人品和作为毫不怀疑。他以“善类”自居。有意思的是，关于沙威的“良心”，不同的译本做了不同的处理。有一段沙威心理活动的描写，方于、李丹的译文是：

除此以外，沙威也还有他自己的顾虑，除了上级的指示，还得加上他自己良心的指示。他确是拿不大稳。

而郑克鲁先生的译文则是：

另外，再重复一遍，沙威还有顾虑，除了厅长的叮嘱，还有自己内心的叮嘱。他确实有怀疑。

“良心”与“内心”，一字之差，恐怕反映了译者对沙威的理解与疑虑。其实，沙威自认为是“良心”的，这一点毋庸置疑。但他坚守和践行的，却是没有人性与爱的信念，虽无意作恶，甚至心存理想，但结果依然是作恶多端。这使他最终靠近了德纳第，与德纳第殊途同归。

雨果创作的重心似乎在沙威而不在德纳第。沙威的“恶”具有更强烈和深厚的社会性与文化性，在社会学意义上，沙威具有更高的认识价值和审美价值。基于这个认识，我设计的关键问题是：假如说雨果写的是五个人，在四个人之外，还要增加一个“恶人”，你会选择谁？

我预设的答案是沙威与德纳第。虽然我更倾向于沙威，但选择德纳第也是有理由的。这是一个开放的问题，我希望引导学生比较两个恶人的表现形态，对“恶”产生新的认识。

为什么设计这样的问题呢？我在《语文学习》第7期发表的《整本书阅读之思辨读写策略》一文中有较为具体的阐述。我将《悲惨世界》

归结为“苦难与罪恶”，在此“母题”下寻找《悲惨世界》在同类作品中的独特性。我们可以设计很多能够揭示其“独特性”的问题。譬如：

问题1：为了一块面包，冉阿让承受了19年的苦役。“他在监狱里判了社会的罪后觉得自己的心狠起来了，在判了上帝的罪后他觉得自己成了天不怕地不怕的人了。”就是这样一个人，在遇到了卞福汝主教后，幡然悔悟，洗心革面，用后半生的牺牲与奉献来践行宽容与博爱。他这样做的逻辑是什么？这合乎我们习以为常的因果逻辑吗？如果不符合，那是为什么？

问题2：在“尚马第事件”中，冉阿让明知自首将面临终身苦役甚至死刑，还是在百般纠结中走上了法庭。他这样做的原因是什么？这合乎我们习惯的逻辑吗？即便单从救人的角度看，冉阿让也面临着两种选择：一是自首，救出被冤屈的尚马第；或者继续隐姓埋名当市长，这样就有机会拯救病危中的芳汀。但冉阿让为什么还是毅然决然地前去自首？这其中的逻辑能够得到清晰的解释吗？

问题3：再如沙威。沙威这样一个心如铁石的“硬汉”，为什么最后选择投河自杀？这合乎我们习惯的逻辑吗？还可继续追问，沙威自杀，是不是一个可信的情节？

问题4：……

这样的质疑与追问，恰恰是思辨性阅读最该关注和着力的地方。沙威是个张力极强的人物形象，围绕沙威可设计出很多具有“生发性”与“整合性”的问题。

你究竟“中意”哪个恶人？在课堂上，多数学生选择了德纳第，三位同学选择了沙威。一位学生说，沙威的“恶”，叫做“理直气壮的恶”。这样的“恶”可能更可怕。从现场反应看，这句话给多数学生带来了震动。

二、思辨：在事实、逻辑与情理的纠葛中突围

思辨性阅读的实质，就是读者与作品的对话，在对话中达成理解、反

思与断言。要建立真正的对话关系，须有两个要素，一是清晰的理解，二是理性的评价。先要理解文本自身的逻辑，靠的是文本细读与综合分析的能力；然后用自己的逻辑去判断文本的逻辑，寻找共鸣，或者发现破绽，靠的则是质疑、分析、判断与评价的功夫。前述几个思辨性问题的设计，其实都包含了“理解”与“评价”两个要素。比如在“问题1”中，“他这样做的逻辑是什么”，这是理解，是站在冉阿让的角度设计的问题；“这合乎我们习以为常的因果逻辑吗”，这是判断与评价，是站在“我”的角度设计的问题。

在思辨性阅读中，理解与评价的意义是不一样的。要理解文本，就要尽可能地贴近文本，走进文本，要换位思考，移情体验；而要评价文本，则要保持与文本必要的距离，保持审视的姿态。理清作品的因果逻辑，并不等于我们认可这个逻辑，清晰的理解是为了更准确的评价。

有一套关于“评价”的说辞颇为流行，说要站在人物的立场来评价人物。这个说法是可疑的。我们只能换位“理解”，不能换位“评价”。一旦站在被评价者的立场，还怎样去评价他？站在武松的立场去评价武松，武松肯定算个英雄；站在现代文明的立场看，武松后来沦为暴徒。同样，站在沙威的立场看，沙威是个献身正义与法律的硬汉；若站在人道与爱的立场看，沙威肯定是个“理直气壮的恶人”。

评价的立场，只能是自己的立场；评价的标准，只能是自己的标准。思辨性阅读的难度就在这里，它要求对话者必须具备相应的判断与评价能力。因此，要开展思辨性教学，我们有必要对自己的价值观与思维方式来一番“思辨”——判断与评价。

回到《悲惨世界》的教学。在小说类文本的理解与评价中，我主要关注三个方面的内容，我将它概括为文本事实、因果逻辑和人性情理。

（一）文本事实

文本事实是任何阅读都应该重视的因素，也是思辨的起点。什么是文本事实？在我看来，就是文本的要素、结构与意义倾向。小说的人物、情节和环境，这就是要素；作品结构，包括人物的关系结构、情节的时空结构、环境的隐显结构等等，决定了一部小说的基本风貌；意义倾向，就是作者寄寓在文本中的宗旨与褒贬态度。不可能有真正的“零度写