

# The teaching of classical Chinese to cultivate critical thinking ability

Lina Zhang

Jinjialing School, Laoshan District, Qingdao, Shandong, 266000, China

## Abstract

Critical reading serves as the core pathway to guide students in achieving independent thinking, critical inquiry, and innovative construction during text interpretation. It is also one of the core literacy development objectives advocated by the Compulsory Education Chinese Curriculum Standards. Based on classical Chinese teaching practices, this paper explores strategies for integrating critical reading through four dimensions—“text analysis, contradiction analysis, repetitive narrative, and interdisciplinary connections”—using classic texts such as “The Well-Digging Man Who Gained One Person,” “The Ballad of Mulan,” and “The Foolish Old Man Who Removed the Mountains.” The aim is to provide actionable practical suggestions for cultivating critical thinking skills in classical Chinese education, thereby promoting the coordinated development of students’ rational thinking and textual interpretation abilities.

## Keywords

classical Chinese teaching; critical thinking ability; teaching strategies; interdisciplinary teaching

## 培养思辨能力的文言文教学

张丽娜

青岛市崂山区金家岭学校, 中国·山东 青岛 266000

## 摘要

思辨性阅读是引导学生在文本解读中实现独立思考、质疑求证与创新建构的核心路径,也是《义务教育语文课程标准》倡导的语文核心素养培养目标之一。本文基于文言文教学实践,从“题目解读、矛盾分析、重复叙事、跨学科关联”四个维度,结合《穿井得一人》《木兰诗》《愚公移山》等经典文本,探讨思辨性阅读的融入策略,旨在为文言文教学中落实思辨能力培养提供可操作的实践建议,推动学生理性思维与文本解读能力的协同发展。

## 关键词

文言文教学; 思辨能力; 教学策略; 跨学科教学

## 1 引言

《新课标》明确提出“通过阅读、比较、推断、质疑、讨论等方式,梳理观点、事实与材料及其关系;辨析态度与立场,辨别是非、善恶、美丑”,将思辨能力视为语文教学中“理性精神培育”的核心载体。

思辨性阅读作为高阶阅读能力的核心构成,由三个关键内容组成:一是在阅读过程中要有独立求索的意识,同时敢于质疑创新;二是要有思辨性的评析过程,边阅读边思考,边总结边求证;三是在阅读的过程中贯穿自身想法,有独创性的阅读性结论。这种阅读方式在文言文教学中具有特殊价值—文言文承载着千年文化积淀,其语义古今差异、语境时空隔阂、思想内涵多元,若仅停留在字词句翻译与背诵记忆

的层面,学生难以真正领会文本精髓,而思辨性阅读恰好为学生搭建了“古今对话”的桥梁,让文言文从“古董文本”变为“鲜活的思考载体”。

基于此,本文结合具体教学案例,从文本解读的关键节点切入,探索思辨性阅读在文言文教学中的落地路径,为实现“语言习得与思维发展”的双重目标提供实践参考。

## 2 在题目处思辨—借古论今,链接现实情境

题目作为文本的“眼睛”,往往浓缩了文章的核心事件、情感基调或主旨指向,是引导学生进入思辨阅读的天然入口。文言文题目多凝练含蓄,部分文本因时代语境与语言习惯的差异,易引发现代读者的解读偏差,这种“解读张力”恰恰是培养思辨意识的优质素材。以《吕氏春秋》中的《穿井得一人》为例,其题目看似简单直白,却暗藏着“语义误解与信息传播”的核心矛盾,为“借古论今”的思辨教学提供了绝佳载体。

【作者简介】张丽娜(1989-),女,中国山东青岛人,小学语文老师,本科,从事小学教育方向研究。

在实际教学中,为激活学生的思辨意识,可采用“情境导入—文本质疑—现实关联”的三步教学法。

首先,课前播放一段“谣传播”微视频:某小区业主误将“物业检修水管”说成“水管爆裂冲出文物”,经多轮传播后演变为“小区挖出古墓”,最终引发居民围观。视频结束后提问:“这段视频中,信息是如何变形的?为什么会出现这种情况?”以此激活学生对“信息传播”的生活经验与思考。随后引入《穿井得一人》直接抛出核心问题:

“题目‘穿井得一人’究竟是什么意思?”此时学生的解读往往呈现多元化特征:有学生从字面直译出发,认为是“挖井时挖出一个人”;有学生结合生活经验推测,可能是“挖井需要一个人的劳力”;还有学生提出更具想象力的解读——“挖井打通了地下洞穴,发现了被困的人”。面对这些差异化答案,教师不急于纠正,而是进一步追问:“如果你是听到这个消息的古人,会如何向他人转述?转述时会改变哪些信息?”有学生立刻回应:“会强调‘挖井挖出人’,因为这个说法更新奇!”还有学生补充:“可能会省略‘减少一人取水的劳力’的背景,只说结果,这样更吸引人。”

当学生初步感知“信息转述中的变形逻辑”后,再引导其回归文本,梳理“穿井得一人”的原意(“穿井后得一人之使,非得一人于井中也”)与传播后的误读,明确“语义简化、猎奇心理、信息断层”是导致误解的核心原因。

最后,将文本思辨延伸至现实语境:“今天的生活中,《穿井得一人》的故事还在不断上演,比如‘肉松是棉花做的’‘吃大蒜能防新冠’‘微波炉致癌’等谣言,这些谣言的传播逻辑与文中有什么相似之处?我们该如何避免成为‘谣言的传播者’?”

此时学生的思考会从文本走向现实:有学生提出“要核实信息来源,比如看官方媒体报道”;有学生从逻辑层面分析“要判断说法是否符合常识,比如肉松和棉花的成分完全不同,不可能混淆”;还有学生联系自身经历谈到“之前看到‘某品牌奶粉含三聚氰胺’的消息,先查了质检报告,发现是旧闻翻炒,才没有转发”。通过这样的思辨过程,学生不仅精准把握了文本主旨——“口头传播的信息需经分析求证方可信”,更将文本智慧转化为现实生活中的“理性判断力”,真正实现了“借古论今”的思辨价值。

### 3 在矛盾处思辨——深入对话,构建立体认知

许多经典文言文常通过“矛盾设置”增强文本张力:或人物性格的对立,或情感表达的冲突,或价值观念的碰撞。这些矛盾并非文本的“漏洞”,而是作者刻意留下的“思辨入口”。教师若能引导学生直面矛盾、深入对话,便能帮助学生打破“非黑即白”的单一认知,构建立体的文本理解。通过看似对立的内容,展现事物的复杂性与多面性。教师若能精准捕捉这些矛盾点,引导学生展开深度对话,便能推动其从“平面化解读”走向“立体性认知”,培养辩证思维能力。

相较于《自相矛盾》中“矛与盾逻辑冲突”的单一维度矛盾,《木兰诗》中的矛盾设置更具层次感与深刻性,除了原文提及的“英雄豪迈与女子柔情”“女扮男装的角色冲突”外,还暗藏“家与国的抉择”“个体与时代的碰撞”等深层矛盾。这些矛盾为思辨教学提供了丰富的切入点。

在教学实践中,可采用“矛盾定位—分组论辩—整合认知”的教学流程。先引导学生圈画矛盾语句,经分组讨论,快速梳理出三组核心对比——“唧唧复唧唧,木兰当户织”与“万里赴戎机,关山度若飞”的场景反差、“阿爷无大儿,木兰无长兄”的家庭责任与“从此替爷征”的家国担当、“朔气传金柝,寒光照铁衣”的战场艰辛与“当窗理云鬓,对镜帖花黄”的归家柔情。

随后抛出核心问题:“木兰身上的矛盾特质是否突兀?如何理解‘柔情与豪迈’的统一?”讨论迅速升温,学生观点鲜明:有从家庭视角指出“织锦时是女儿,因父兄无力只能挺身而出,责任催生豪迈”;有结合战场细节补充“战功赫赫却愿归乡,可见豪迈为守护柔情,柔情是豪迈的动力”;更有学生深入时代层面思考“女扮男装是时代矛盾的体现,木兰既守‘孝’的传统,又破‘女不如男’的偏见”。

这一过程中,学生通过对矛盾点的辨析,不仅深化了对木兰形象的理解,更初步建立了“辩证看待事物”的思维方式,契合了《新课标》中“辨析态度与立场,保持好奇心和求知欲”的要求。

### 4 在重复处思辨——聚焦细节,品味表达逻辑

文言文语言凝练,作者常通过“重复”强化情感、突出主旨,但这种“重复”并非简单的文字叠加,往往暗藏语气、立场、情感的细微差异。引导学生在“重复处”辨析差异,既能深入理解人物形象,更能领悟文言文的表达智慧。

《愚公移山》是一篇寓言故事,通过简单的故事来阐述经典道理,文中愚公的妻子和智叟对愚公的做法都持怀疑态度,但却没有放在一处叙述。教学过程中,可以以此为点,激发学生思考:“请大家阅读愚公妻子和智叟关于移山的看法,他们的看法是否相同?”学生经过深入思考,得出结论:第一组学生发现,愚公妻子说“以君之力,曾不能损魁父之丘,如太行、王屋何?且焉置土石?”用“君”称呼愚公,语气委婉尊敬,且“且焉置土石”是针对移山的具体问题提出的实际疑问,显然是“担忧中带着关切”;而智叟则说“甚矣,汝之不惠!以残年余力,曾不能毁山之一毛,其如土石何?”用“汝之不惠”直接指责,“残年余力”“毁山之一毛”充满嘲讽,全程没有提出解决问题的思路,纯粹是“否定与讥笑”。

在本节课中,可通过设置思辨性问题使学生深入阅读文本细节,仔细揣摩人物的不同言行和心理特征,更好地理解文章意图和人物形象,帮助学生更好地学习寓言题材的

古文。

## 5 在思维处思辨——跨学科拓展

文言文不仅是语言载体，还蕴含着古代天文、地理、物理等多学科智慧。许多文本中的“争议点”“困惑点”，若仅从语文角度解读，往往难以透彻；而通过跨学科链接，既能解答学生的疑惑，更能培养其跨领域思辨的能力。

《两小儿辩日》主要描述了两个孩子就太阳的距离进行争论的故事。一个孩子表述，在日出的时候，太阳离得越近，它就越大，而在日中的时候，太阳离得越远，它就越小。因此我们看到的太阳近大远小。而另一名儿童有不同的见解，认为早上的时候太阳清冷，到了中午才开始热起来，这分明就是远处冷、近处热，所以太阳早上远，中午近，两人争辩不下。

我们可以采用跨学科的形式帮助学生直观地了解这个现象，比如与地理学科联系，近大远小其实与“光的折射”和“太阳高度角”有关系，光在空气中是直线传播的，早上雾气比较重，导致光会弥散，所以看着太阳边界会很模糊，感觉太阳大了；中午时，太阳高度角最大，光线也是直线传播，没有弥散现象，看着小一些。而“远冷近热”可以与物理学科中物体“汽化吸热”联系起来，由于早晚温差较大，夜晚凝结的水分在太阳出来的时候吸热转化成水蒸气，所以早上普遍比较冷，而中午的时候空气中的水蒸气稀薄，所以温度比较高。

学习结束后，学生兴奋地分享发现：“两小儿都没错！一个看到的是视觉现象，一个感受到的是温度变化，只是他们不知道背后的科学原理。”我趁机引导：“孔子‘不能决也’，体现了他‘知之为之，不知为不知’的求实态度。这告诉我们，不管是古代还是现代，面对未知问题，既要敢于争论，更要善于用科学方法求证。”

《杞人忧天》的教学同样融入了跨学科思维。学生初读时多认为杞人“庸人自扰”，但我提出问题：“杞人担心‘天崩地陷’，真的毫无意义吗？从科学角度看，他的担忧反映了什么？”我让学生分组查阅天文学资料：一组研究“天的构成”，发现古代的“天”对应现代的大气圈，虽然不会“崩塌”，但大气污染、臭氧层空洞等问题确实需要人类警惕；另一组研究“地的结构”，了解到地壳运动可能

引发地震、火山等灾害，杞人的“地陷”担忧并非完全空想。

讨论后学生达成共识：“杞人虽然不懂科学原理，但他对自然的探索意识很可贵。就像现在我们担心全球变暖、小行星撞击地球，这些担忧推动了科学研究，不是‘庸人自扰’。”我补充道：“从‘杞人忧天’到‘航天探测’，人类对自然的敬畏与探索从未停止。文言文里的故事，其实藏着人类思维进化的密码。”这种跨学科思辨，不仅让学生读懂了文本，更打通了“人文与科学”的认知壁垒，培养了综合思维能力。

## 6 结语

文言文教学中培养学生的思辨能力，是落实《新课标》核心素养要求的必然路径，也是实现“传统文化传承与思维能力发展”双重目标的关键举措。本文提出的“题目处借古论今、矛盾处深入对话、重复处品味逻辑、思维处跨学科拓展”四大策略，分别对应了文本解读的“表层入口、深层内核、表达逻辑、认知维度”四个层面，形成了从“文本理解”到“现实关联”、从“语言分析”到“思维提升”的完整教学链条。

在实践中，这四大策略并非孤立存在，而是相互关联、层层递进的：题目处的思辨是“思维激活”，矛盾处的思辨是“深度挖掘”，重复处的思辨是“细节聚焦”，跨学科的思辨是“维度拓展”。通过这些策略的实施，既能改变文言文教学中“重知识、轻思维”的现状，又能引导学生在文本解读中学会独立思考、辩证分析、科学探究，真正将文言文转化为“思维培育的载体”。

未来的文言文教学还可进一步探索“思辨能力的评价体系”，通过“课堂讨论记录、思辨性写作、项目式探究成果”等多元评价方式，精准把握学生思辨能力的发展轨迹，为教学优化提供更科学的依据。唯有如此，才能让文言文教学在传承文化的同时，真正成为培育学生理性精神与思辨能力的沃土。

## 参考文献

- [1] 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.
- [2] 小学语文“思辨性阅读与表达”学习任务群教学实践研究（黄尾华）小学生作文辅导
- [3] 《语文思辨性阅读教学论》（余党绪）上海教育出版社