

促进批判性思维发展的高中英语读后活动设计策略

上海市洋泾中学 刘 力

【摘 要】批判性思维是21世纪人才核心技能之一,是创新能力的前提和基础。在阅读教学中,读后活动因其对文本的深度加工特性,成为培养批判性思维的重要载体。然而,在实际教学中,读后活动还存在着形式单一、机械复述原文、脱离文本主题等问题。笔者结合教学实践提出四种培养学生批判性思维的读后活动策略:拆解隐含逻辑、解析语言效果、探究标题价值、辨析文化本质。研究表明,在读后教学中应用以上策略能有效培养学生批判性思维能力,进而促进核心素养培养的落地。

【关键词】高中英语;读后活动;批判性思维

创造性与批判性思维被称为“21世纪技能”,它有助于人们适应新的变化,是培养创新能力的前提(OECD, 2015: 22)。这一能力的重要性也体现在我国的教育政策中,《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称《课标》)明确将批判性纳入思维品质的三大核心维度(教育部, 2020: 5)。

阅读是学习和运用英语的重要方式,有效的阅读教学不仅能帮助学生词汇、语法、语用等知识和技能,而且能对其思维品质的培养和发展起到促进作用。读后活动作为阅读后的拓展和延伸,涉及到学生对文本内容、语言、结构等方面更深层次的探究,是教师培养学生批判性思维的关键契机。

然而在教学实践中,一方面,部分教师对批判性思维的认知存在误区,认为读后简单、机械的复述或角色扮演活动就可促成学生批判性思维能力的提升;另一方面,读后活动存在着形式单一、脱离文本主题、超出学生的思维能力等问题,导致学生参与度低,无法实现培养学生批判性思维的目的。

本文旨在探讨如何通过设计合理的读后活动,促进学生批判性思维的提升。

一、核心概念界定

(一)读后活动

“英语阅读教学中的读后活动旨在帮助学生反思已学内容,回应文本内容,深化认知,形成自己的观点并表达思想,进而融合生活、

迁移创新、分享观点并引起情感共鸣”(葛炳芳, 2018)。林才回(2008)认为读后活动是信息输出和反馈的过程,不仅能帮助学生深层次理解文本,还能促进学生语言技能综合化。王宜可(2024)认为“读后阶段的活动是基于阅读文本的拓展与延伸”,引导学生超越文本表层信息,进行推理论证、质疑评价,“挖掘和提炼文本所蕴涵的思想、情感、文化等方面的精髓”。

本文中的读后活动是指一系列旨在帮助学生回应文本内容、深化文本理解,启发学生思考以达到迁移创新目的的活动。

(二)批判性思维

批判性思维是指“运用恰当的评价标准,进行有意识的思考,最终做出有理据的判断”(Paul & Elder, 2006;转引自文秋芳等, 2009)。该概念包含二元维度:在技能层面涵盖诠释、分析、评价、推理、解释、自我调节六项核心能力;在倾向层面包括寻找真理、开放思想、分析能力、系统化能力、自信心、探究能力、认知成熟度等特质(Facione, 1990: 2, 4)。在教学实践中,研究者强调通过针对性训练发展学生子技能的必要性(Naiditch, 2017: ix)。文秋芳等(2009)在此基础上提出层级模型,将元思辨能力作为高阶认知的调控机制。陈则航等(2016)进一步指出“批判性思维是对事物或观点的判断,是找寻信念或假设的依据,是对结论合理的推导。批判性思维是有目的的诠释、分析、评估和推论”。

本文将批判性思维界定为一种基于理性标准和逻辑分析的系统性认知过程,其核心在于通过有意识的思考与自我调节,对信息进行深度诠释、分析、评估与推理,最终形成有依据的判断,包含技能层面(诠释、分析、评价、推理、解释、自我调节等能力)和倾向性层面(寻找真理、开放思想等特质)。

(三)读后活动与批判性思维培养的关联性

读后活动凭借独特的设计与实施方式,成为培养批判性思维的理想教学环节。区别于简单的文本表层理解活动,读后活动要求学生深入探究作者立场,剖析文本中蕴含的文化隐喻,展开推理与评价(林才回,2008)。学生在这个过程中,主动突破对文本的浅层次认知,批判性思维的分析、推理技能得到有效锻炼。

“批判性思维就是在解决问题的过程中形成和发展的,学生在问题的引导下经过分析推理、论证说明以及对照反思,形成合理解释,做出自我判断,逐渐养成批判性思维的习惯”(陈则航,2016)。读后活动巧妙呼应这一理念,教师可以通过设计分析、评价、问题解决与迁移类任务,搭建起思维训练的“脚手架”。比如,在分析类任务中,学生拆解文本结构,锻炼逻辑分析能力;评价类任务促使学生对文本观点形成自我判断,融入反思性要素;解决问题与迁移类任务则推动学生将文本知识与现实情境结合,强化批判性思维的应用能力。

二、指向批判性思维培养的读后活动设计策略与实施案例

语篇作为语言学习的载体,通过主题情境、内在逻辑、文体特征和语言形式系统化地组织信息,为语言学习提供多维度的意义建构空间(苗兴伟、罗少茜,2020)。《课标》建议教师从语篇主题、内容、文本结构、语言特点、作者观点等角度解读语篇。

基于语篇构成要素和《课标》建议,笔者总结出以下四种培养学生批判性思维的读后活动策略,并将结合案例阐述它们在阅读教学中的应用。

(一)拆解隐含逻辑:内容深挖

《课标》思维品质三级指标要求学生“针对各种观点和思想的假设前提,提出合理的质

疑,通过辨析判断其价值,作出正确的评价,以此形成自己独立的思想”(教育部,2020:120)。批判性思维要求学生能够识别观点与证据之间的关系,分析其中的合理性与逻辑谬误。

例如,上海教育出版社《普通高中教科书·英语》(下文仅以分册简称)选择性必修第三册第二单元“Things that matter”中 Cultural focus 板块语篇“Saved or stolen?”(邹为诚,2022:42-43)探讨了大英博物馆是否应归还罗塞塔石碑的问题。学生可以从博物馆提出的理由出发,探讨这些理由的前提和潜在假设,培养批判性分析能力。在读后活动中,教师可以引导学生通过相关问题进行批判性分析(见表1)。

表1 “Saved or stolen?”读后活动

Deep Thinking	Questions & Activity	Language Scaffolding
Q1	How convincing is the museum's argument in backing up its claims?	Words for reference: contradict; justify; distort; colonial legacy; ethical obligation
Q2	What does “global collection” mean?	
Q3	Can global collection be the excuse to rob valuable things of other countries?	Sentence patterns: While the museum claims... in reality...
Q4	What's the assumption behind the argument?	
Group work	Write a short speech on “Return the stolen items” by refuting (反驳) the British museum's argument and listing at least 3 reasons why those items should be returned.	Speech model (PEAR): Point - Example - Analysis - Rebuttal

该设计通过分析、推理、评价等批判性思维微技能训练培养学生学会质疑和反驳论证中的逻辑谬误。问题1~4引导学生识别逻辑谬误(转移议题、模糊语义、隐含的假设前提),帮助学生培养批判性思维的分析和评价能力;最后一个任务撰写反驳演讲,并借助数字探究墙展示作品,实现思想碰撞,促进学生多元思维的发展,最终帮助学生实现语言、思维与文化的整合。

“批判性阅读教学方法中,鼓励学生质疑和反驳课文内容被公认为是批判性阅读的精髓”(陈则航,2015),是培养学生批判性思维的有效途径之一。教师要在深度解读文本后,回应文本,提供语言支架,根据语篇特点围绕文本核心信息、主题、观点等设计合理的、深入

探究内容的问题链,激发学生质疑、批判的精神,培养学生批判性思维技能。

(二) 解析语言效果:修辞手法分析

“教师有意识地引导学生欣赏分析文本的核心语言,体验发现语言在‘表情达意结构’中的‘精、准、美’,有利于学生内化目标语言,是后续有效输出的必要准备”(王秋红等,2015:7)。在阅读教学的读后活动设计中,教师可以引导学生去分析作者遣词造句的技巧和用意,理解字里行间的隐含意义,提高语用能力,培养批判性思维能力。

例如,选择性必修第一册第一单元“Feeling good”中 Reading and interaction 板块语篇“Is chocolate the answer?”(邹为诚,2021:6-7)阐述了真正的快乐可能来自良好的人际关系、睡眠和运动。在学术写作中,使用模糊限制语(hedging words)是表达犹豫或不确定的手段。该语篇是说明类文章,作者为了避免表达的绝对化、增加文章的严谨性,多处使用了模糊限制语,如 seems、be likely to do、may。理解模糊限制语的功能有助于学生在书面和口头交际中得体地使用语言,培养更严谨的表达能力。以下是笔者设计的读后活动及提供的语言支架(见表2):

表2 “Is chocolate the answer?”读后活动

Deep Thinking	Questions & Activity	Language Scaffolding
Q1	Why does the writer use “seems” in this sentence?	Sentence patterns: 1) It might be helpful to... 2) An alternative approach could involve... 3) To some extent... may be advisable.
Q2	What if “it seems that” is omitted?	
Q3	Can you find any other examples in the text?	
Q4	What's the function of using those hedging words?	
Group work	Write down the risk you ever took and share it in the group of 4 and try to analyze your group members' problems and give suggestions, using hedging words properly.	

该活动中的问题链引导学生观察并分析这个语言现象,比较不同表达的效果,找出文本中更多的同类表达,分析模糊限制语的作用。在最后一个活动中,学生在小组中谈论曾经的冒险行为,轮流根据课堂所学分析彼此行为并提出一些建议。前期的训练使学生能够在迁移任务中自觉应用严谨表达,并通过同伴

互评发展批判性思维。

《课标》要求教师培养学生“通过观察、比较、分类和总结等手段,概括语篇的文体、语言和结构特点”(教育部,2020:42)的学习策略,而不是将语言知识直接灌输给学生。语言是思维的载体,隐性思维依靠语言显性化。通过分析文本中的语言技巧,学生能够更好地理解作者的态度与立场,提升批判性思维能力,并在迁移创新活动中提高表达的严谨性。

(三) 探究标题价值:评价与赏析

“标题是文本的重要组成部分,是一篇文章的点睛之笔”(贵丽萍等,2013:37)。“教师借助标题开展阅读教学能帮助学生准确把握文本主旨,深刻挖掘文本内涵,并借此发展思维的逻辑性、批判性和创新性”(应科杰,2023)。教师可引导学生在读前借助标题对文本及进行预测,读中验证推断,读后分析、质疑和评价标题,深入解读文本,发展批判性思维。

例如,选择性必修第一册第二单元“Making a difference”中 Reading and interaction 板块语篇“Island's story”(邹为诚,2021:24-25)讲述了全球变暖导致南太平洋沿岸 Carteret 岛屿上的人们失去家园、传统和语言。该标题言简意赅,高度概括了气候变化使岛上居民原有的生活成为历史,同时也表达了作者对这个岛屿所经历的灾难的痛惜之情。为了让学生在读后对标题进行深入分析和评价,笔者在读前让学生结合图片预测标题中“story”会是什么,激发他们阅读的好奇心;在读中,学生阅读文本,验证自己的推断,完成文本的浅层阅读。以下是笔者设计的读后活动(见表3):

表3 “Island's story”读后活动

Deep Thinking	Questions & Activity	Language Scaffolding
Q1	Which title is better, Island's story or John's story? Why do you think so?	Words for reference: cultural extinction; carbon footprint; sustainable practices; collective accountability (集体责任)
Q2	How do you interpret “story” in the title?	
Q3	Which paragraphs echo the word “story”?	
Group work	Make a video about the Island's story to make it known by more people and raise people's awareness about global warming.	

听说读写

教师围绕标题,设计了读后活动中的第一个问题:比较两个不同的标题,以训练学生比较分析和评鉴的思维能力。学生结合整篇文本,对标题中的“story”进行深入的品读,找到标题与文章内容的内在逻辑联系,以提升批判性分析能力。最后一个任务是围绕文本制作视频,讲述这个岛屿的故事,任务真实、新颖又具有一定的挑战性。小组合作中的多元视角和思维碰撞有利于发展批判性分析能力与多元思维能力。

“在阅读教学中,把标题作为阅读的支点,能够省力、高效地撬动深层阅读教学,引导学生探究主题意义,捕捉文本主线,理解主旨大意”(黄远振、张惠娥,2021)。标题是文本的题眼,具有牵一发而动全身的作用。读后对标题的深入解读,不仅有利于学生回溯所学内容的作用,找出文章行文的逻辑,而且能够促进他们对文本的深度加工,并对思维成长大有裨益。

(四) 辨析文化本质:质疑与创新

批判性思维能力要求“想别人没有想过的问题,问别人没有问过的问题,并且要刨根问底,探究深层次、根本性的原因”(钱颖一,2018)。批判性思维可帮助学生从不同角度分析文化背景对文本内容的影响。在课堂活动设计时,教师可以引导学生揭示文化偏见及文本的深层次价值观,帮助学生发展批判性思维并将其应用于现实生活中的问题解决。

例如,必修第一册第一单元“Our world”中 Reading and interaction 板块语篇“Life in a day”(邹为诚,2020:6-7)介绍了纪录片“Life in a day”的拍摄背景和6个重要场景,展现了普通人的生活百态、喜怒哀乐和价值追求。在解读文本时,笔者发现影片中的素材来源于民间,在人群的代表性上不足,人物角色鲜见推动世界前进的科学家、工程师、企业家等,而这些人物的世界前进不可或缺的推动力,他们对生活的态度能够对学生理解生命这个话题有更多的启迪。鉴于此,笔者设计了如下读后活动(见表4):

表4 “Life in a Day”读后活动

Deep Thinking	Questions & Activity	Language Scaffolding
Q1	What's the purpose of the director to make the film?	Sentence patterns: 1) I would invite... to contribute a video because... 2) Their perspective on... could help...
Q2	Do you think he achieved his purpose? Why?	
Q3	Do you find anything in common among the depiction of all the interviewees?	
Q4	Do you think those people who contributed the video clips could display the real picture of human life?	
Q5	What might be the reasons behind it?	
Mini-project	Imagine that you were a director designing a digital time capsule for people living 100 years from now. Who would you want to invite to send in video clips? Why? Each of you should recommend one person.	

深入思考是 Mini-project 活动的铺垫,逐层递进的问题链引导学生分析影片代表性不足的文化根源,识别文本中的文化隐性偏见,批判性地反思文本的背景和立场,提升分析、推理和评价能力。在最后的迁移创新 Mini-project 活动中,学生围绕文本主题制作“时间胶囊”,需结合前期分析结论,在推荐视频贡献者时主动规避文化偏见。

“显性文化指通过文字信息可直接理解的文化现象,多为诸如对饮食、节日等文化背景知识的陈述性介绍;而隐性文化则是潜藏的、不为人所察觉的诸如意识形态、价值观念、思维模式等较为抽象的文化信息”(王颖婷,2019)。在阅读教学中,教师要注意引导学生辨析文本中隐含的价值观,帮助学生在发展文化鉴别力的同时提升批判性思维能力。

结语

读后活动作为培养批判性思维的重要载体,有别于文本的表层理解活动,是对文本理解的拓展和延伸。教师要引导学生在读前和读中基础上深挖内容、解析语言、探究标题、辨析文化,在提升语言综合能力的同时获得思维的发展,实现迁移和创新,使英语课堂不仅是学生综合语言能力的训练场,也成为学生批判性思维成长的沃土。另外,教师自身也要加强学习,只有养成勤于思考、善于思考的习惯,才能对学生运用思维技能起示范作用,才能更好地培养学

生的批判性思维(郭宝仙、章兼中,2017)。

参考文献:

- [1] Facione P A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction—The Delphi Report [M]. Millbrae, CA: The California Academic Press, 1990.
- [2] Naiditch F. Developing Critical Thinking: From Theory to Classroom Practice [M]. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2017.
- [3] OECD. OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability [M]. Paris: OECD Publishing, 2015.
- [4] 陈则航. 批判性阅读与批判性思维培养[J]. 中国外语教育, 2015(2): 4-11, 97.
- [5] 陈则航, 郭敏. 中学英语教师对批判性思维的理解和教学实施[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2016(7): 12-17.
- [6] 葛炳芳. 英语阅读教学中的读后活动: 理念、策略与思考[J]. 英语学习, 2018(12): 5-8.
- [7] 黄丽萍, 黄建英, 周勇, 等. 英语阅读教学中的思维活动: 批判性阅读视角[M]. 第2版. 杭州: 浙江大学出版社, 2013.
- [8] 郭宝仙, 章兼中. 英语学科中思维能力的培养[J]. 课程·教材·教法, 2017(2): 80-86.
- [9] 黄远振, 张惠斌. 课文标题: 高中英语深层阅读教学的着力点[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2021(8): 40-44.

- [10] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)[M]. 第2版. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [11] 林才回. 高中英语阅读读后活动设计的问题与思考[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2008(11): 35-40.
- [12] 苗兴伟, 罗少茜. 基于语篇分析的阅读圈活动设计与实施[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2020(9): 1-5.
- [13] 钱颖一. 批判性思维与创造性思维教育: 理念与实践[J]. 清华大学教育研究, 2018(4): 1-16.
- [14] 王秋红, 周俊婵, 陈璐, 等. 英语阅读教学中的语言处理: 理解与赏析[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2015.
- [15] 王宜可. 初中英语阅读教学读后活动的问题与对策[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2024(8): 61-65.
- [16] 王颖婷. 在阅读教学中培养学生文化意识的实践[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2019(7): 45-49.
- [17] 文秋芳, 王建卿, 赵彩然, 等. 构建我国外语类大学生思辨能力量具的理论框架[J]. 外语界, 2009(1): 37-43.
- [18] 应科杰. 巧妙运用标题, 有效发展思维[J]. 中小学英语教学与研究, 2023(7): 46-50.
- [19] 邹为诚. 普通高中教科书·英语(必修第一册、选择性必修第一/三册)[M]. 上海: 上海教育出版社, 2020~2022.

(上接第31页)进一步验证基于深度学习的高中英语语法“三层七环”教学模式的有效性。

参考文献:

- [1] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法, 2016(11): 25-32.
- [2] 郭华. 深度学习的五个特征[J]. 人民教育, 2019(6): 76-80.
- [3] 黄剑涛. 指向核心素养发展的高中英语听说深度学习[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2023(2): 43-48.
- [4] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)[M]. 第2版. 北京: 人民教育出版社, 2020.

- [5] 刘道义, 郑旺全. 普通高中教科书·英语(必修第三册)[T]. 北京: 人民教育出版社, 2019.
- [6] 汪爱斌, 汪振华. 指向深度学习的高中英语语法教学策略探索[J]. 中小学英语教学与研究, 2024(3): 33-37.
- [7] 王蕾, 孙薇薇, 蔡铭珂, 等. 指向深度学习的高中英语单元整体教学设计[J]. 外语教育研究前沿, 2021(1): 17-25.
- [8] 吴迪, 袁辉. 在英语阅读教学中实现深度学习的探究[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2022(9): 32-37.
- [9] 张静. 高中英语听说教学中引导学生深度学习的研究[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2020(12): 30-35.