

“以读促写”中的归纳与演绎思维

王欣悦

黄渡中学, 上海 201805

DOI:10.61369/EDTR.2026050005

摘 要 : 新课标在课程内容部分将阅读与写作整合在一起形成学习任务群, 语文教科书的单元编排也强调了专题下的阅读与写作的结合, “以读促写”已经成为了必然的教学实践趋势。阅读与写作是两种关系非常紧密的语文活动, 但阅读能力的提升并不必然会带来写作能力的提升, “以读促写”的过程中蕴含着归纳和演绎两种思维。初中语文教师应当正视归纳与演绎思维的差异, 结合单元与专题, 发现阅读和写作中的不同难点, 在“以读促写”的不同阶段采用不同的教学方法, 实现学生思维的转变, 真正做到读写贯通。

关 键 词 : 以读促写; 单元教学; 归纳与演绎思维

Inductive and Deductive Thinking in "Promoting Writing through Reading"

Wang Xinyue

Huangdu Junior High School, Shanghai 201805

Abstract : The new curriculum standards integrate reading and writing into learning task clusters within course content, while Chinese textbooks emphasize thematic unit design that combines reading and writing. The "reading-to-write" approach has become an inevitable teaching practice trend. Although reading and writing are closely related language activities, improved reading skills do not necessarily lead to enhanced writing abilities. This process involves both inductive and deductive thinking. Junior high school Chinese teachers should recognize the differences between these cognitive approaches, identify distinct challenges in reading and writing through unit and thematic frameworks, and adopt tailored teaching methods at various stages of the "reading-to-write" process. By doing so, educators can facilitate students' cognitive transformation and achieve true integration of reading and writing skills.

Keywords : reading to promote writing; unit-based teaching; inductive and deductive thinking

引言

以读促写的教学中, 最容易出现的问题在于, 教师认为学生能够自主将阅读能力转化为写作能力, 但实际是, 从读到写的过程蕴含着两种不同的思维。本研究旨在探讨归纳演绎思维在以读促写的教学中的实践应用。

一、“以读促写”的研究背景

(一) 新课标的课程导向

《2022年义务教育语文课程标准》中提出了“义务教育语文课程内容主要以学习任务群组织与呈现。”^[1]其中第二类发展型学习任务群, 分为“实用性阅读与交流、文学阅读与创意表达、思辨性阅读与表达”这三类, 即在义务教育语文课程中, 阅读和写作被整合在了一起。这意味着对于教师来说, 阅读与写作这两类既相互联系, 又互相独立的教学内容需要进行更多的融合交叉研究。在这样的背景下, “以读促写”“读写贯通”成为了语文课程研究迫在眉睫的话题。

(二) 教材的实践指导

在《课程标准》之外, 语文义务教育教科书在实践层面进一步强调了语文课程中阅读与写作融合的教学方向。教材每个单元都将几篇经典文章组合成阅读教学文本, 并根据阅读文本设立写作教学主题。在这样的单元编排之下, 教师应当有专题意识, 根据不同的专题确立阅读与写作的不同教学重点, 循序渐进地培养学生不同侧面的读写能力。“教师不必为学生提供全套知识, 而只需弥补学生在某些知识方面的短板即可”^[2]。而从重视“评价的导向作用”的角度, 教师也应意识到“以读促写”教学实践中, 专题的重要性。上海中考语文作文评分标准将其分为“中心与材料”“语言”“思路与结构”三个部分来进行评价。这说明根据学

作者简介: 王欣悦(1996.04-), 女, 上海人, 汉族, 本科, 二级教师, 研究方向: 初中语文教学。

段与学情的不同，教师应当充分利用教材中的单元编排，以不同的专题为单位进行“以读促写”的教学。

二、“以读促写”的教学难点

（一）阅读与写作教学的辩证性关系

阅读与写作是两种关系极度紧密的语文实践活动。从文学理论的角度，结构主义文论认为不同的文本具有某种相似的深层结构，使用着同一套象征符号系统。而文本间性理论认为，任何文本都是对其他文本的借鉴吸收，文本间会互相浸润影响。这就使得读写的转换成为了可能。“由‘读’可以获得一类文章的认知结构，在学生大脑中形成一套文章的结构图式，与写作形成映射关系。”^[3]对于大多数写作学习者来说，早期的写作都来源于阅读后的模仿。通过阅读其他文本，学习者会渐渐掌握语言表达的范式，然后再通过模仿和应用这一范式进行写作活动。

但阅读与写作的关系再紧密，它们本质上仍然是两类实践活动，不应该混为一谈。从阅读到写作的迁移，需要学习者具有两种并不相同的思维能力。第一步是对大量不同文本进行阅读，从而总结出其内在具有的某种相似的范式；第二步是根据这一普遍性的范式，再结合个人化的特殊生活经历和情感体验，写作新的文本。前者需要的是归纳思维，后者需要的是演绎思维。

（二）归纳与演绎思维的重要性

归纳与演绎思维来源于亚里士多德，他提出了著名的三段论，即从一个前提出发，通过逻辑推出一个必然结论，只要前提为真，则结论为真，这被称为演绎思维。随后他又在《工具论》中提出了归纳三段论，他认为通过对事物大量具体的观察和实验，可以得出一个普遍性的结论，这被称为归纳思维。简而言之，归纳思维是相信一类事物之间具有某种同一性，并试图从特殊到普遍，演绎思维则是根据同一性，而推演其他事物，是从普遍到特殊。

“以读促写”的教学实践正是在训练学生的这两种思维能力。比起对单篇文本进行文本细读，单元式的群文阅读教学要求学生能够在同类不同的文本之间，归纳出普遍性的文本范式，读写结合教学又要求学生能够将这一普遍的文本范式演绎出具有个人特色的作文习作。正由于此，学生在由读到写的过程中会遇到不同的学习难点，在教学实践中，这种学习难点的差异需要被重视，根据思维不同阶段性调整教学方法和重点，才能真正落实“以读促写”。

三、归纳与演绎思维在“以读促写”中的实践应用

（一）结构训练，强化模型

1. 用归纳思维建立模型

在叙事类文本中，同类文本在讲述故事时可能具有相似的要素和结构。在归纳思维的主导下，阅读教学的重点就应当从单一文本的细读转移到归纳同类文本的故事结构模型上，从而更好地促进后续的写作教学。

以语文教材七年级上册第四单元的阅读教学为例，该单元的四篇文本从文体出发并无相似之处，但是在归纳思维之下，这四篇文本是具有相似的要素与结构的。首先，几篇文本中都包含了一个或一类人物：《纪念白求恩》的白求恩、《回忆我的母亲》的母亲、《梅岭三章》的革命者、《诫子书》的君子都是这一元素的不同演绎；其次，四篇文本的情节都包含了两个以上的事件，是由多件事构成的；再次，通过文本细读会发现在每个段落或事件中都有作者表达情感的抒情性句子，并且这些句子随着事件的发展渐渐连缀成了一条情感变化曲线；最后，这几篇文本都展现出了某种精神品质。

归纳出相似的要素，并将要素相联系，就形成了文本内在的故事结构范式，因此阅读教学的重点就需要放在探究不同要素之间的联系。

由此可知，在“以读促写”的教学实践中，前期的单篇阅读教学重点就需要以多事件为教学主干向精神品质与作者情感辐射，同时分析事件间的逻辑关系。在这样的教学重点之下，学生很容易会归纳出一个普遍性的多件事写人的结构模型。而这类模型在后续的写作中就会形成学生的写作模型，学生可以根据自身的生活经历演绎这一故事结构模型。

2. 从归纳到演绎模型

但是在很多时候，能够归纳模型不代表学生一定可以演绎模型，演绎思维对学生来说是另一种思维能力。因此，即使结构模型已经归纳形成，也不代表“以读促写”会自然形成，后续的教学也需要相应改变重点。

例如在单件事的记叙文中，学生很容易可以归纳出“背景——曲折——高潮——结局”这样的结构模型，但是在写作中仍然会出现问题，很多教师都发现了这个问题。“学生已然了解了起因——经过——结果等线性的抽象写作知识，但写出的作品仍然是流水账。”^[4]部分教师会将其归咎于学生只学会了抽象的知识，而缺乏实践，多练就好了。这是忽略了归纳和演绎思维的差异。在归纳思维下，阅读教学的重点通常会放在分析情节的特点上，这类情节具有曲折性，而这类情节是故事的高潮，学生可以辨别出曲折和高潮。但在演绎思维之下，学生需要自主创造出新的曲折和高潮，这是完全不同的能力，学生并不能自然习得。因此写作的教学重点就要放在训练学生创造演绎新的曲折和高潮的能力。

学生在初期会将“曲折”简单地演绎为人物之间的争执矛盾，这时写作教学就需要将重点放在对“曲折”进行分类细化，罗伯特麦基的《故事：材质、结构、风格和银幕剧作的原理》中提出了一个概念叫“鸿沟”。他认为故事的进展是由鸿沟推动的，期望和实际之间、偶然性与必然性之间、不同人物的期望与行动之间，观众对于故事的期待与故事的实际走向之间，都可能发生断层与鸿沟，这些鸿沟推进着故事的进展。把这个分类引入“曲折”，将曲折进一步演绎为“人物间的曲折”、“期望与实际的曲折”、“作者与读者的曲折”等，从而培养学生创造曲折的能力。

基于以上思考，单件事的故事结构模型，在归纳模型到演绎模型的过程中，需要根据学生的学习难点偏移而进行调整。从简单地“背景——曲折——高潮——结局”线性模型，扩充为更细

致的写作模型。

“以读促写”的过程中，同一模型的局部调整正是为了应对从归纳思维到演绎思维时，学生产生的不同学习困境，只有正视思维的差异，读与写之间才能真正贯通。

（二）语言训练，强化差异

精妙的语言表达在阅读和写作教学中都是毫无疑问的重点之一，在语言描写类的教学中，通常存在这样的误区：教师认为只要学生能够赏析优秀的语言表达并积累足够多的语篇，就能够自然运用在写作中。“教师要引导学生深入解读名篇中的语言运用，关注作者如何通过字词的选择，句式的运用和修辞手法的应用来增强语言表达效果。通过这样的训练，学生能够在写作中灵活运用语言工具”^[5]但在实际的教学，只有极少一部分学生可以做到这点。

1. 归纳与演绎思维在修辞手法中的难度差异

在2019版语文教科书七年级下册第五单元中，阅读类的文本都与“用生动形象的语言写景状物”有关。在阅读教学中，学生学习的往往是比喻拟人等描写类语句的表达效果。如《紫藤萝瀑布》中相关语句，紫藤萝“像一条瀑布”、“像迸溅的水花”、“在欢笑”、“在和阳光互相挑逗”；教师常引导学生赏析喻体和拟人动词，体会紫藤萝的茂盛与生命力，并在归纳思维下总结修辞规律：本体与喻体的共性即事物特点。学生用此规律赏析文本不难，但写作时却难以运用规律自创比喻，最常见的问题是写不出修辞，于是学生可能会直接照抄名篇中的修辞，或者套用一些烂俗的修辞用法，如“心跳像脱缰的野马一样”。原因在于阅读教学只重赏析效果、归纳规律，却忽略了语言表达的难点——陌生化原则。

陌生化原则指的是文学语言与日常语言并不相同，它需要通过一些陌生化的特殊表达，来延长阅读审美的过程。陌生化要求的是与众不同，是足够的特殊和个人化。在修辞表达中，归纳思维和演绎思维的难度截然不同，后者的难度是前者的数倍甚至是数十倍。

教师首先要认知到难度的差异，而不是默认会赏析就一定会创作，才能针对难点做出调整。陌生化的本质是想象力，因此在“修辞表达”主题下的“以读促写”教学实践中，教师除了进行赏析类的教学之外，还需要充分触发学生的联想能力，锻炼学生丰富的想象力。

2. 归纳与演绎思维在环境描写中的顺序差异

如果说修辞表达在阅读和写作中是难度上的差异，那么环境描写在阅读和写作中则是思考顺序上的差异。在阅读中赏析环境描写是由景到情的过程，学生在不同景物中归纳出普遍性的情感；而写作中创作环境描写是由情到景的过程，学生需要根据自身的情感演绎出不同的景物组合。如果不能处理好思维的倒转，学生写作中的环境描写一定会出现问题。

以鲁迅《在酒楼上》的一段经典环境描写为例，“窗外只有渍痕斑驳的墙壁，帖着枯死的霉苔；上面是铅色的天，白皑皑的绝无精采。”归纳思维阅读时先抓取斑驳墙壁、枯死霉苔、铅色天空等静止、单调、不起眼的景物，进而体会其中无聊怅惘的情绪。环境描写教学常先聚焦景物，若不加以引导，学生写作时易

沿用此思维，仅堆砌景物，导致环境描写空洞无情感。

由归纳到演绎，环境描写的教学实践是必须要关注思维倒转的，比较阅读是很好的训练思维倒转的方法。教师可以选取不同学生习作中的景物描写，将由情出发的景物描写片段与单纯为景而景的景物描写片段放在一起，让学生进行比较阅读。

（三）立意训练，强化思辨

文章的立意通常是与“思辨性”紧密关联的。新课标中对于“思辨性阅读与表达”是这样要求的：“通过阅读、比较、推理、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。”这种思辨性的立意训练在阅读教学中已经属于非常高阶困难的能力训练，但是在归纳思维的主导下，教师仍然能够引导学生寻找出一些普遍性的规律。

以鲁迅的《一件小事》为例，整篇文章的行文风格是一分为二的，从“我”的视角展开的语言是充满戾气的，而从车夫的视角展开的语言则是克制的；同样对女人的称谓，“我”称之为“老女人”，对女人的外貌和心理也是极尽刻薄；而当文字到了车夫这边时，语言归于平静，车夫称女人为“您”，与女人的互动是“扶”、“搀”、“问”这样相对中性的表述。这种表达方式上的矛盾正是人物心理上的不同，当读者和角色一起去辨别这份矛盾区别背后的态度与立场时，文章的立意也就陡然复现了。因此可以梳理出这样一条规律：寻找事件的不同方面——发现矛盾——质疑与辨析——得出观点。

在思辨性阅读中学生更多是在归纳思维的主导下理解观点，但要想迁移到写作中，学生需要的是根据自己的生活经历创造出新的观点，这需要学生打破固定思维。教师需要在阅读与写作教学中长期聚焦学生的感受，鼓励他们的联想和创意。

四、总结

阅读与写作是语文学习中两个关联极其紧密的实践活动，这使得“以读促写”成为了可能，但从阅读到写作的过程需要归纳和演绎两种不同的思维参与。在不同的专题板块下，归纳思维和演绎思维的区别使得阅读和写作会产生不同的学习难点，只有正视归纳和演绎思维带来的区别，才能在“以读促写”教学实践的不同阶段灵活调整教学方法和教学重点。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部制定，义务教育语文课程标准[S]. 背景：北京师范大学出版社，2022.
- [2] 杨操. 基于微型化写作教学理论的议论文写作教学探索——以解决引用论证问题的教学范式为例[J]. 语文学刊，2023，(10):60-65.
- [3] 谭佳明. 语文写作教学中读写结合策略实施路径探究[J]. 成才之路，2025，(04):109-112.
- [4] 任明满. 双线融合，促进写作学习活动设计的结构化[J]. 中学语文教学，2024，(11):41-47.
- [5] 钟一鸣. 初中语文模仿名篇开展写作教学探究[J]. 中学语文，2024，(30):57-58.