

# “通过阅读来学习”: 中小学 阅读教学新视域

◆ 魏小娜

[摘要] 目前,我国中小学对阅读核心素养的认识存在一定的局限,遮蔽着中小学阅读教学实践的空间。从国际阅读研究发展的最新走势来看,“阅读”研究已进入“运用文本期”,形成了“通过阅读来学习”的新理念。应促使“阅读”超越语文学科,从“语文能力”向“学习能力”转型,这一转型既有丰厚的理论支撑,也有深刻的现实意义,可以拓展我国中小学阅读教学的实践空间:重视“内容领域的阅读教学”,积极开展跨学科阅读教学;重视“信息类文本”和“非虚构类文本”,加大实用类文本的教学力度;重视高级阅读的专项教学,强化高级阅读的专项测评。

[关键词] 阅读教学; 国际视角; 理论转型; 实践拓展

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2017) 04-0067-04

对阅读核心素养的认识,目前我国中小学存在两大局限:一是未把“阅读”当作促进学生终身发展的专项技能来培养,而是聚焦“读写结合”“指向写作的阅读”“关注文本言语形式”等研究话题,似乎阅读教学的最终目的是提高写作能力。二是未把“阅读”当作超越“语文学科”的“学习能力”来培养,而是聚焦“文本教学内容的确定性”“文本细读”等研究话题,似乎阅读教学的目的就是完成语文教科书的文本解读,尤其是审美鉴赏类文本解读。这种理论认识上的局限,会遮蔽中小学阅读教学实践的可能空间,不利于高级阅读能力的培养。鉴于此,文章尝试结合国际阅读素养研究发展的最新走势,从“通过阅读来学习”的角度深化对“阅读”的认识,探索我国中小学阅读教学发展的可能空间。

## 一、“阅读”研究进入“运用文本期”, 形成“通过阅读来学习”新理念

从国际阅读研究发展总体趋势来看,“阅读”研究有三个发展阶段:理解文本期—建构文本期—运用文本期。<sup>[1]17-20</sup>“通过阅读来学习”是阅读研究发展到第三个阶段的自然产物。

第一个阶段:1975年以前的“理解文本期”。

“阅读”主要是指理解和提取文本信息,尤其是在20世纪的最早30年里,阅读理解是教学的焦点,重视阅读的解码技能和高声朗诵。

第二个阶段:1975—1980年之间的“建构文本期”。“阅读”被视为对文本信息的建构。这一转型源自诺姆·乔姆斯基(Noam Chomsky)的语言革命和心理语言学的发展,认知理论中的“图式”“元认知”等对阅读教学有着重要的影响。很多学者提出“读者是建构者”“阅读是积极的意义建构”等观点,关注读者与文本的对话、关注“阅读策略”的运用。

第三个阶段:1990年至今的“运用文本期”。“阅读”在“理解”“建构”信息之外,增加了“运用”文本信息的重要内容。这一转型主要原因是听说读写的社会文化语境得到重视,关于阅读的社会学观点逐渐增多,研究者开始关注现实运用中动态的语言学习、基于学校的读写素养语境和读写素养的跨学科观点。

显然,“通过阅读来学习”的观点正是这一研究阶段的自然产物,它突破了语文学科领域内的“理解、建构”文本信息的内涵,旨在通过阅读、运用文本信息来促进学生的学习,预示着阅读将由课堂情境下的技能和策略训练转化为真实情境中的

魏小娜/西南大学文学院副教授,博士(重庆 400715)。

“运用”。与此同时，“通过阅读来学习”也“把阅读理解转移到不同的领域，包括新技术领域的读写素养、内容领域阅读的振兴，即阅读和写作放置在获取学科知识技能的地位上，试图理解学校情景下学科学习的话语和社会实践。”<sup>[1]24-25</sup>

目前，“通过阅读来学习”已经成为21世纪初国际母语课程标准关注的焦点：2000年我国香港地区的课程改革，把“通过阅读学习”作为四大关键项目之首；美国2010年制定共同国家核心标准时，明确指出其读写标准是“为学生大学和职业学习所需”；澳大利亚、新西兰、英格兰等国家新近的母语课程标准也都非常重视阅读能力在促进学科学习方面的重要性。同时，在国际基础教育测评领域，“阅读”也常被设置为专项测评。如在美国高考ACT中，“阅读”是和“英语”“数学”“科学推理”等并存的考试部分，被视为应对学生大学学习和未来工作所需的重要能力。

## 二、从“语文能力”向“学习能力”转型，“通过阅读来学习”获得理论支撑

“通过阅读来学习”(read to learn)是和传统的“学习阅读”(learn to read)相区别的提法，是指学习者能够拥有与其年龄和学习领域相符合的、旨在促进学习的阅读。<sup>[2]</sup>引起广泛关注的表述出现在2001年PIRLS测评框架的阅读素养定义中“阅读是理解和运用社会需要的或个人认为有价值的书面语言形式的能力。能够从各种类型的文本中建构意义，能够通过阅读来学习(they read to learn)、为了参与社会交往而阅读、为了娱乐消遣而阅读。”<sup>[3]</sup>

在这里，“通过阅读来学习”集中体现了“阅读”从“语文能力”向“学习能力”的深刻转型，成为阅读核心素养的内涵之一。传统的“阅读”是“语文能力(听说读写)”中的一项基本能力，旨在完成语文学科的学习任务。“通过阅读来学习”理念下的阅读不仅仅被看作是孩童时期学校所培养的能力，而且被视为贯穿个人生活始终的知识、技能和策略的拓展手段，以满足各种不同情境下同伴以及广泛的社会交往所需。也即“阅读”成为“终身学习”的代名词，优秀的“阅读者”将成为成功的“终身学习者”——在毕业后的人生中仍坚持通过阅读来学习的人，而“阅读”乏力者将成为“没有通过阅读来学习

的能力”的新型文盲。

正是在“阅读”从“语文能力”向“学习能力”的转型过程中，大量关于阅读与学习之间的关系研究，为“通过阅读的学习”提供了坚实的理论支撑。

### (一) 基本阅读能力是学生进行学习的基本前提

基本的阅读能力包括认读、提取信息、整合信息、推理关联、理解文本观点等能力，这是学生开展学习的基本前提。

这一观点看起来是个常识，但并不容易被人理解和践行。因此，很多学科教师未曾意识到可以通过“阅读”来更大程度地改善学生的学习。庆幸的是，相关的研究结果越来越清晰地指出了阅读对学习的促进作用“指导型学习中……无论是书写或口头的教导，学习的方式就是阅读或倾听。”<sup>[4]</sup>“阅读能力决定着是否能够完全正确理解文章，与学习能力有着很强的因果关系。”<sup>[5]</sup>而且，阅读的时间和数量越多，学习成绩越好。反之，不具备基本阅读能力的人就无法实现基本要求的正常学习。以拯救学困生而闻名的罗恩·克拉克(Ron Clark)对差生的学习是这样描述的“我决定问问学生们，告诉我他们是如何学习的。结论却非常令人恐慌。有些学生说，他们只是看看书本(他们只是两眼看着书本而已)；有些学生说他们会抄一遍书本(他们只是逐字逐句地抄下每一页的字，而根本不会去理解其中的含义)……上帝呀，每当我让他们在家‘看看他们的书本’时，他们只是‘看’书而已，而没有真正理解书中的内容。对我来说，这种事只有没脑子的人才会干得出；对孩子来说，这是理所当然，应该理解的。……我让孩子们明白学习最有效的一个方法就是先通读书本，然后与家人或学习伙伴分享自己的阅读内容。”<sup>[6]</sup>在这段描述中，我们可以清晰地看出，没有“最基本的阅读能力”的孩子就没有“最基本的学习能力”的具体情形。

### (二) 阅读与学生的认知能力密切相关，并能促进认知能力的发展

传统的阅读素养研究聚焦于文本信息的理解和提取，并未刻意关注“阅读”与“认知”的关系。直到1975—1980年，认知理论开始影响阅读研究领域，阅读与认知的关系、阅读促进认知的研究开始增多，为“阅读促进学习”“通过阅读

来学习”提供了进一步的理论依据。

认知阅读的研究者认为，阅读策略和与认知过程有关的思考、推理、研究和动机策略等都无法区别开来。他们还对“阅读”与“认知”的关系做了进一步的细化研究，借助线性的动态模型研究，发现“1~12 年级学生的阅读能力和认知能力呈积极的正相关”<sup>[7]</sup>。之后的研究者还尝试通过阅读来优化青少年的认知过程，借助阅读策略来促进高中生高水平的学习认知过程，甚至还有专门研究阅读悬疑类文学作品激活特定的脑部区域的心理试验。实际上，苏霍姆林斯基对此类观点早就有过形象表述“学生学习越感到困难，他在脑力劳动中遇到的困难越多，他就需要越多阅读。学习差的学生不需要靠补课……而要靠阅读、阅读、再阅读……借助阅读发展学生的智力。”<sup>[8]</sup>

(三) “通过阅读来学习”的高级实践形态得以揭示

基于上述两个观点，“一般意义上的阅读”与学习的关系已经得以初步揭示。但是，作为“学习方式”的“阅读”是否还存在不同于“一般意义上的阅读”的高级实践形态？“深度阅读”“学习型阅读”等理论研究很好地解决了这一问题。

近些年来，国外研究者比较关注一种特殊的阅读——“深度阅读”。这种阅读是“试图从文本中学习点什么”，“有别于传统‘理解和获取意义’，聚焦‘综合和记忆’，旨在促进读者的原有信息发生转化、形成新知，并形成长期的理解性记忆”<sup>[9]</sup>。进而，根据读者是否建构新的意义、形成长期的理解性记忆，可以把阅读区分为“学习型阅读”和“非学习型阅读”，认为前者是高质量的阅读，是“高质量学习”的核心，应该实施专门的教学和测评，否则，学习者容易遭遇学习困难。这些观点揭示了“通过阅读来学习”的高级阅读实践形态特征：综合文本信息，建构生成新知，形成长期理解性记忆等，进一步提升了“通过阅读来学习”的理论认识。

### 三、“通过阅读来学习”的实现：我国中小学阅读教学实践空间的拓展

目前，在我国学科壁垒森严的情况下，中小学阅读教学把“阅读”只作为语文学科内的教学，“通过阅读来学习”的意识淡漠，已经实实在在地影响到其他学科的学习。

国内已有研究证明，不少学生在其他学科中的学习困难正是源自阅读能力的低下。以数学学科为例，有研究者针对某地区某年度中考的一道数学应用题进行调查，发现只有 38% 的学生能做对第一问，19% 的学生能做对第二问，大多数学生放弃答题。其中的原因之一，就是“学生缺乏真正意义上的阅读理解能力”<sup>[10]</sup>。有研究者专门针对初一学生阅读能力与数学学习能力的相关性进行了研究，结果表明，二者的相关系数达到 0.62037。<sup>[11]</sup>目前，“数学阅读能力”的培养已经引起数学教育工作者的关注，在中小学数学教育领域成为核心话题，在维普文献检索系统的 1989—2016 年段中输入“数学阅读能力”，已有 763 篇研究论文。其他学科亦不例外，输入“历史阅读教学”有 616 篇研究论文，输入“生物阅读教学”有 217 篇研究论文。

鉴于此，很有必要从“通过阅读来学习”的视角，引领我国中小学“阅读”教学突破传统的语文学科视野，从“语文能力”培养转向“学习能力”培养，拓展我国中小学阅读教学可能的实践空间。

(一) 重视“内容领域的阅读教学”，开展跨学科阅读教学

“通过阅读来学习”视角下的“阅读”是一个大于“语文”的概念，意味着学生具有能掌握不同类型学习内容的阅读能力。这就要求中小学阅读教学要重视“内容领域阅读教学”，实施跨学科阅读教学。“内容领域的阅读教学”(Content Area Reading) 是国外阅读教学研究领域的核心概念，也是国外母语师范教育的核心课程，与“通过阅读来学习”高度关联。在很多研究文献中，这两个概念会一起出现，旨在帮助学生更好地理解其在各个学习领域的课程中所读到的内容。这种阅读教学特别重视具体学科的阅读能力，常见的研究话题有“跨学科的读写教学”“科学学科的读写素养”“跨学科的读写素养”“社会科学、数学、科学学科中阅读教学的整合”等，带有鲜明的跨学科阅读教学特色，打破了“阅读能力专属语文课堂教学”的传统。

目前，跨学科阅读教学在国际中小学阅读教学实践中也得到普遍认可：2011 年的 PIRLS 测评报告指出，国际范围内实施“跨学科的阅读教学”的教学时数平均占总教学时数的 16%；美国 2010

国家核心课程标准直接把课标定为《美国共同国家核心标准英语语言艺术与历史、社会研究、科学、技术读写素养课程标准》，把阅读镶嵌在各学科内容领域，将英语的阅读学习与相关学科整合起来，形成跨学科的读写目标；澳大利亚英语课程标准指出，所有的学科教师都要承担学科的读写素养培养任务；英格兰的总课标目标把“语言能力和读写素养”与“数字素养和计算能力”并列提出，贯穿所有学科课程，明确指出教师应在所有的学科里发展学生的“语言能力和读写素养”与“数字素养和计算能力”，英国语言的流利对于在其他所有学科中的成功学习是一个基础；我国香港地区的阅读教学也呈现出鲜明的跨学科、跨课程特点，并深切体会到把阅读镶嵌于其他课程的好处是学生能广泛阅读各类型文本，阅读没有外加的多余困扰。

并且，国际母语阅读教学领域还建立了成熟的跨学科阅读教学序列和阅读选文策略。其教学序列如下：“1、2 年级掌握基本阅读技能，3、4 年级运用基本阅读技能去应对学习的挑战，应在学生面临内容学科学习需要这些技能的时候就开始；到了中年级，学生应该学会如何做一个有策略的读者……到了高中，成功的读者会带着他们广泛、深刻的阅读知识、策略性的阅读技巧和早期阅读实践的策略到文本中去，……有能力去分析和综合专门学科领域的文本。……在每个内容领域里变得有‘阅读素养’。”<sup>[12]</sup>其“阅读材料”冲破了传统的“语文教材”选文，在小学 4 年级及以后，选文的性质可以发生以下变化：阅读要附属于学科（数学、科学、文学、社会研究）；主要是说明文；在学习文本中增加专业知识，同时加强专业的阅读训练和教学：专业文体，专业的作业任务，专业的词汇。

## （二）重视“信息类文本”和“非虚构类文本”，加大实用类文本的教学力度

“通过阅读来学习”还必须面对另外一个事实：学科学习、专业学习和工作学习所使用的文本，主要是基于事实的“非虚构类文本”或旨在简明准确传递信息的“信息类文本”。信息类文本和非虚构类文本可以帮助学生获取社会成功的文化资本，如果孩子要为未来的世界作好准备，我们就要很严肃地教他们阅读这些文本。正是鉴于这类文本的重要意义，近些年来国际著名的阅读

转型测评都加大这类文本的比重，2015 PISA 阅读测试中非虚构类阅读任务占 70%，2015NAEP 阅读测评中信息类文本在 4、8、12 年级一直分别保持在 50%、55% 和 70% 的比例，2016 PIRLS 阅读测评中“获得和使用信息类文本”在纸质阅读和在线阅读中分别占 50% 和 100% 的比例。

这无疑对我国传统阅读教学是一个很大的挑战，要求我们改变重文学作品、轻实用类文本的做法，加大实用类文本的教学力度。要充分认识到，“信息类文本、非虚构类文本”和文学类作品两类不同文本的阅读差异很大，需要分别进行不同的训练，而且信息类文本和非虚构类文本（如教科书、杂志文章、实验程序文件）是比小说文本更难理解的文本，学生也许可以很顺利地阅读小说，但是在阅读社会研究和科学文本时却变得无助。

在这方面，国际母语教育有很多可资借鉴的内容。如加拿大安大略省语文课程标准，以语文学科为核心，建立与数学、信息技术和艺术等学科的连接模型。他们认为，语文课程需要加强和提高数学课程的实用文阅读能力，如课程强调清晰、简明地交流，采用图表、表格等方式加强学生对图形文本的理解和使用。美国 CCSS 不仅在英语语言艺术中强调“信息类文本”的阅读标准，要求教师把阅读材料的内容从故事和其他虚构类文本中转移到更多的非虚构文本中，而且还专门拟定历史和社会研究、科学和技术学科中的“阅读标准”，并且在 K 年级就有明细的信息类文本阅读标准。英格兰英语课程标准也在小学 1 年级的阅读标准中规定了“通过听、讨论非虚构类作品，发展阅读兴趣、阅读动机、词汇”，并强调听和讨论信息类文本以及其他的非小说文本（非虚构文本）有助于建构他们学习其他学科的基础。

## （三）重视高级阅读的专项教学，强化高级阅读的专项测评

“通过阅读来学习”还意味着中小学阅读教学不宜过多停驻在文本信息的理解和提取、文本形式的玩味和鉴赏层面，而应该重视“深度阅读”“学习型阅读”等高级阅读，以促进高质量的学习。这些高级阅读却包含着更为复杂的阅读行为，应该进行专项教学和专项测评。

（下转第 76 页）

群文阅读大规模推广试验研究” (项目编号: FHB160575) 研究成果]

[参考文献]

- [1]孟晖. PISA 阅读素养评价及其启示[J]. 语文建设 2012 (10): 67-69.
- [2]祝新华. 教育质量体系中中学生语文能力等级描述的研制策略[J]. 课程·教材·教法, 2014(3): 49-55.
- [3]祝新华. 促进学习的阅读评估[M]. 北京: 人民教育出版社 2015: 57-58.
- [4]杜威. 我们如何思维[M]. 伍中友, 译. 北京: 新华出版社 2010: 60.
- [5]布宁 尼古拉斯, 余纪元. 西方哲学英汉对照辞典: 上[M]. 北京: 人民出版社 2001: 868.
- [6]王尚文. 中学语文教学研究[M]. 北京: 高等教育出版

- 社 2002: 183.
- [7]伍远岳. 高中理解能力表现标准及培养策略研究: 以语文现代文阅读为例[D]. 湖北: 华中师范大学, 2012: 22.
- [8]薛法根. 言语智慧教学: 基于组块的阅读教学策略[J]. 江苏教育: 小学教学版 2009(12): 24-28.
- [9]比格斯 科利斯. 学习质量评价[M]. 高凌鹰, 张洪岩, 译. 北京: 人民教育出版社 2011: 27.
- [10]艾德勒 范多伦. 如何阅读一本书[M]. 郝明义, 朱衣, 译. 北京: 商务印书馆. 2004: 136.
- [11]WIGGINS G. 教育性评价[M]. 国家基础教育课程改革“促进教师发展与学生成长的评价研究”项目组, 译. 北京: 中国轻工业出版社 2005: 102.

(责任编辑 赵国成)

(上接第 70 页)

其中, 专项的阅读教学意味着: 阅读材料源自真实学习的资料, 阅读策略能够有效促进知识精加工, 阅读课型区别于传统单篇精读, 以促进学生进行“综合文本信息、建构生成新知、形成长期理解性记忆”的高级阅读能力。例如, 阅读材料要跨文本或跨学科; 阅读策略要更多地采用概述策略、撰写阅读反应、可视化策略(如三栏目组织表、概念地图、概念目标图)等, 以促进学生对“主问题”“大观点”的把握和呈现; 阅读课型要更多地采用“单篇精读”之外的多文本阅读课型、跨学科阅读课型、研究性阅读课型、问题解决阅读课型等。其专项的阅读测评重点主要有: 测评的阅读材料、能力指向、试题拟定和测评形式等都要确保测评“通过阅读获取并记忆新知”的能力, 而不是“回答完试题就很快忘记阅读文本的阅读能力”。这种聚焦深度阅读和学习型阅读的测评也是目前国际阅读测评的研究热点之一。

[参考文献]

- [1]Susan E. Israel, Gerald G. Duffy, Israel S E, et al. Handbook of research on reading comprehension [M]. Routledge, 2009: 17-20.
- [2]Catholic Education Office Melbourne. Learning to Read: A Middle Years Literacy Intervention Research Project [EB/OL]. (2007-03-07) [2015-01-10]http://www.wwsu.org/uploads/reading\_to\_learn\_04.pdf.

- [3]CAMPBELL J R, KELLY D L, MULLIS I V S, et al. 2001 Framework and specifications for PIRLS assessment 2001 [M]. Chestnut Hill, MA: Boston College 2001: 3.
- [4]艾德勒 莫提默, 范多伦 查尔斯. 如何阅读一本书[M]. 北京: 商务印书馆, 2004: 15.
- [5]金明美. 小学阅读能力决定一生的成绩[M]. 北京: 中国传媒大学出版社 2011: 3-4.
- [6]克拉克 罗恩. 罗恩老师的奇迹教育: 点燃孩子的学习激情[M]. 李文英, 译. 北京: 中信出版社 2012: 150-151.
- [7]FERRER E, MCARDLE J J, SHAYWITZ B A et al. Longitudinal models of developmental dynamics between reading and cognition from childhood to adolescence [J]. Developmental Psychology, 2007(6): 1460-1473.
- [8]苏霍姆林斯基. 给教师的建议[M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 50-51.
- [9]KIRBY J R, CAIN K, WHITE B. Deeper learning in reading comprehension [G]. KIRBY J R, Enhancing the quality of learning [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2012: 315-338.
- [10]胡新, 雷斌. 重视培养学生的数学阅读能力: 对学生数学阅读能力的调查与思考[J]. 湖北教育, 2003(19): 49-50.
- [11]吴有昌. 初一学生阅读能力和数学学习能力的相关性研究[J]. 数学教育学报, 2000(2): 54-57.
- [12]JACOBS V A. Adolescent literacy: putting the crisis in context [J]. Harvard Educational Review, 2008(1): 7-39.

(责任编辑 赵国成)