

中学教育文萃丛书

中学语文 教育文萃 下

阳谷 陈凤 主编



北京工业大学出版社

七 阅 读 教 学

阅读与阅读教学的特点

语境是言语交际得以实现的环境系统，阅读教学的实质是言语交际训练。基于这种认识，语文阅读教学必须依傍语境、结合语境来进行，以语境为核心。语文阅读教学实际上就是语境教学。

一 语境的解释功能与语文阅读教学

所谓语境的解释功能，是指语境对言语意义的专一化、具体化，言语交际有一条极值原理，就是用最少的言语表达尽可能丰富的意思。这里简明原则是最基本的要求。所谓简明原则就是将言语的剩余信息减少到最低点。正因为已将冗余信息排除到最低点，所以有些言语离开语境便不能确定其具体含义，它必须靠语境对它作出诠释和补充。这些言语主要是索引句、省略句和歧义句。所谓索引句就是包含有指示语的句子，这些指示语的确指对象必须在具体语境中才能明确；所谓省略句就是指省去了一个或几个成分的句子，除了上下文省略外，更多的是交际性省略，既交际现场省略，人们对省略句的理解，实际上就是找出言语与上下文和交际现场的各种关系，据此填补出省略成分的过程；所谓歧义句就是指

包含有两个或两个以上没有联系的意义的句子；语境通过排除与语境诸因素矛盾或不协调的意义，对歧义句子作出唯一性指定。根据美国语言哲学家巴·希勒尔本世纪50年代的统计，人们一生所生成的陈述句中，有90%实际上是索引句而非标准陈述句。至于省略句和歧义句，我想数量也不在少数。语文阅读教学，应该引导学生充分认识语境对索引句、省略句和歧义句的解释功能，通过训练逐步掌握语境与索引句、省略句和歧义句和各种关系模式，培养根据语境诸因素具体专门理解索引句、省略句和歧义句的能力。

二 语境的判断功能与语文阅读教学

言语交际的最高原则不是言语本身，而是语境。一个语词一个句子用得对不对，好不好，一个句群连贯不连贯，流畅不流畅，乃至一篇文章在语体风格上成熟与否，其最终标准都是语境。一个语词在词典里没有某种意义，但在一个特定的语境里可以赋予它这种表意功能；一个有语法错误的句子受特定语境的制约和影响，可能比一个语法正确的句子更有表现力，表面上不关联的句子在语境的作用下可做到言断而义不断；而所谓语体风格，实际上也就是指言语与语境诸因素的内在统一所表现出的言语效果。语境在言语交际过程中实际上是一个参照系统，“适切语境是确定语言规范的标准，也是修辞的标准”。语境的判断功能，就是指语境对言语在语法和修辞上的这种标准意义。

在言语交际过程中，对言语表达一方来说，语境的判断功能要求表达者必须结合语境来遣词造句，对言语接受一方来说，语境的判断功能启示我们，阅读者要联系语境诸因素来理解和判断具体的话语。同一种言语方式可表达不同的意

思，同一种意思也可以用不同的言语方式来表达，孰优孰劣，只有考察它们不同的语境才能得出结论。这种利用语境的判断功能理解、认识言语的修辞意义的能力，是阅读能力中更高一级的能力层次，因而是一种更为重要的阅读能力。

三 语境的生成功能与语文阅读教学

语境可以产生新的话语。它有两个意思：一是创造一个语词，这个语词只在一个特定的语境中才成立，离开这个语境就失去意义。二是使一个语词或句子以及其他语言单位组成的话语产生一般情况下没有的意义。它不是再创造一个词或说一句谁也没有说过的话，而只是使原话语产生语义转移。根据刘焕辉的考察，这种因语境而生的语义转移有如下几种情况：（1）同义转化为异义；（2）异义转化为同义；（3）反义转化为同义；（4）同义转化为反义；（5）非反义的异义转化为同义。

由语境而生成的话语在言语交际中不可能太多，但却是一种极为重要的语言现象。比之语境的解释功能和判断功能，语境的生成功能具有更丰富的交际内涵：它的现场感和唯一性。语境生成新的话语往往有一个逻辑过程，话语与语境的关系更为隐蔽和复杂，阅读由语境生成的话语必须把理解一个逻辑结构的过程压缩简化为一个直接感知的过程，从这个意义上来说，它需要阅读者具有更高的言语感受力和思维穿透力。

那么，这种以语境为核心的语文阅读教学具有以下内容。

（一）非言辞语境教学。根据语境本身是否表现为言辞，我们把语境分为言辞语境和非言辞语境。所谓非言辞语境，就是指交际过程中，一个话语被用来表达某种特定意义时所依

赖的各种言辞之外的环境、背景因素。根据这种环境、背景的属性，又可分为主观语境和客观语境。

(二) 言辞语境教学。所谓言辞语境，指的是交际过程中某一话语表达某种特定意义时所依赖的各种表现为言辞的上下文。言辞包括言辞内容和言辞形式，言辞语境也可分为内容和形式两个方面。从内容方面来看，言辞语境实际上就是以言辞形式表示的非言辞语境因素，其教学范畴和特征同非言辞语境教学一样。从形式方面来看，言辞语境实际上就是语言表达方式在上下文中的相互影响。言辞语境教学，主要指这种语式的教学。需要说明的是，语式之所以有阅读教学的意义，是因为语式虽然是一种形式因素，但实际上这是一种“有意味”的形式，它本身就具有一定的意义，或者说是表意作用。阅读的过程，既是内容阅读的过程，也是形式阅读的过程，内容阅读只有通过形式阅读才能得以实现。

(李海林 文)

指导学生有效地阅读理解

阅读是一个巨大的智力空间，在阅读这个表面上看去稳当而冷静的过程中，充满了激荡而热烈的智力或情感的活动。这一巨大的智力空间的核心部分是理解。因为没有对读物客体的准确深刻的理解。就不会产生意义、理解作者、超越自我以至创新观点。对于“理解”的研究虽然众说纷纭，但是，我们观察平时学生的阅读实践活动，有效地阅读理解大致具

有如下一些共同的智力操作的特征：

一 知识的简化

“现代认知心理学和信息科学的研究表明，人们在对付无数纷繁的信息时，其认识具有简缩的趋势。”阅读同样需要简缩读物所提供的纷繁信息。我们平时指导学生读书，要求他们提取段意、编制提纲、寻找中心词、关键句等等，其实就是在指导他们做简化的工作。

二 知识的深化

简化不等于简单；相反，简化总是与深化相伴。因为要真正做到简化，势必要经过一番“由此及彼、由表及里、去粗取精、去伪存真”的制作功夫。我们平时指导学生读书，要求他们品评词语、比较异同、推敲段间关系、概括文章主题（中心思想）等等，其实就是引导他们思维的深化。因为“理解是个体逐步认识事物的这种联系和关系，直至认识基本规律的一种思维活动。”

三 知识的系统化

这一方面是指从眼前的读物中提取出有组织、有条理的新知识；另一方面是指将新知识纳入读者已有的知识结构中去，形成一个更新的知识体系。我们平时指导学生制作的复习表解、画制语文知识树等等；其实质就是使经由阅读得来的知识系统化。

四 知识的固化与活化

知识的固化取决于有效的记忆。知识能否活化，取决于

个体能否在类似的情境中实现迁移和应用。因为“储存在人脑中的知识的利用和灵活使用是智力活动的标志。不会把一种情境中取得的知识应用于另一情境，这是智力落后操作者的重要标志。”

五 知识的语言化

在阅读智力活动中，语言既可以指导人的认识活动，也可以固定人的认识成果。没有准确、明晰的语言表达，阅读理解的成果是朦胧不清、游移不定的。这样的理解既无法储存，也无法传送，更不能应用。因此，“理解的一个重要指标，就是看一个人能否用平常的语言把问题陈述出来，并通过对问题的陈述产生对问题的内部表征。”我们平时指导学生在阅读过程中进行的答问、讨论、笔记、作文等就是语言的外化操作。

当粗略地勾勒出阅读认识活动的范围、任务和阅读理解的智力操作特征之后，我们至少可以得出如下一些结论：

（一）从阅读行为看，阅读过程的中心是读物向读者头脑的转移。读物的意义只能经由这一转移过程而产生。读物的意义只能是一种效果，一种读者对读物的反应。“反应既非读者方面的一厢情愿，亦非本文方面的自动发生，而必然是本文和读者之间的相互作用。”

（二）从学习心理看，阅读是一种“有意义的学习”。换言之，阅读过程是读者把语言符号所代表的新观念与自己原有认识结构中的适当观念建立起联系，并使原有观念发生变化的过程。

（三）从智育训练看，阅读是一种内潜性很深的智力技能。阅读过程实质上是读者以读物为凭借的内化过程。这种复杂

的智力技能部分地可以分解为若干读者自己可以调控或者他人可以从外部观测到的智力操作。

(韩雪屏 文)

谈谈阅读中的“教育因素”

过去10年，阅读研究强调“理解”，忽视那些有助于学生提高理解能力的教育因素。目前，国外对阅读理解的看法，有了些重要的改变：

一 从结果到过程

很久以来，教师习惯于根据阅读结果看待理解。现在，语言心理学家和认知心理学家开始把注意力转移到理解过程上。

对过程的重视，改变了教师原有的作用。在阅读教学中，教师不再满足于告诉学生现行的答案，而是强调阅读过程，开始更仔细地检查那些能帮助或妨碍学生理解的教育因素。

二 交互作用的模式

一种新的理解观点，是由“课文为本”到交互作用的模式。学生的背景，即原有知识、期望和其他一些“潜在的”因素，将决定学生从课文中获得的知识。

事实上从某种意义上说，理解是挖掘、推敲或再加工他们已有知识的过程。课文为本观即是课文直接把意思告诉给

学生；交互作用模式则主张学生去探索课文的意思，在这两者交往过程中，理解也就完成。这一观点促使教师必须了解学生“潜在的”知识，仔细考虑那些对学生的理解起帮助或妨碍作用的因素。

三、整体性观点

阅读理解的第三种趋势，就是从“单一因素”的观点发展到“整体”的观点，一般情况下。理解即为各种不同因素的有机组合，诸如要点和细节、结论和推测、事实和臆想、影响作者的意图和其他许多别的技能，理解可视为这些技能的“综合”。

（史耀芳 文）

浅论阅读教学的整体观

阅读教学的整体观包括阅读活动、阅读流程和阅读方法三个层面的内容。

一 阅读活动

阅读有广义和狭义两种解释，广义的阅读对象不仅指文字，还包括诸如地图、盲文、路标、甚至天象、兽迹等，在这里，阅读可以解释成“对于记号的阐释”；狭义的阅读仅仅指对文字的阅读，在这种阅读里，“记号”变成了“符号”，阅读是为了从阅读对象里提取信息，获取意义。但是，阅读教

学中的阅读不仅仅停留在这个层面上。

阅读活动不仅仅是让学生从文字、句子、段落、篇章里学习掌握“识码”和“解码”的知识技能，而且，还可以让学生感同身受，熏陶情操，熔铸性格。这样，我们就有了一种“整体观”指导下的阅读活动两处功能的认识，阅读活动既是一种培养学生从书面材料里提取意义、获取信息的知识技能的教学活动，也是一种影响学生非智力因素的教学活动。在这种整体观的“监控”下，我们在大概既不会把阅读课上成缺乏个性、缺乏灵魂的纯知识课，也不会牺牲语文工具课的品质，架空分析，走向说教的末流。

二 阅读流程

阅读流程是本文（教材）在学生中实现的过程。

关于阅读流程，有这样一种误解，阅读教材仅仅给学生提供了一种“范本”，一种“交流框架”，阅读教学的过程，只是从“范本”走向学生的单一过程，在这里，学生只是“范本”的“知识接受器”。这种理论也强调“内化”，但认为是“本文在读者心灵中的直接‘内化’”，是一种单向输入的“内化”。

阅读流程实际上是一个具有双向品格的辩证流通过程。这一点，我们可以从当代接受美学的理论里得到一些启迪。

一种读物究竟可以让读者通过阅读后留下多少东西？“在阅读过程中你能给予读者去理解的最实在的那一部分其实只读者全部理解的一半，而一半得留给他去想象。换了你也当如是”。

本文能不能在教师的“控制”下“激活”学生，学生能不能生机勃勃地“参与”本文，是阅读教学的辩证流通过程

能不能实现的关键。“艺术只是为了他人并通过他人的参与而存在”。教材显然不都是艺术作品，但教材的阅读更加需要学生参与。阅读流程是一个作家与读者、教材与学生共同参加的“相互作用的动态过程”（伊瑟尔）。

三 阅读方法

先谈谈“盲人摸象”的模式。

阅读或讲解一篇文章，不讲究对全文的整体把握，一上来便是精雕细刻，挖掘词语的“微言大义”，见词说词，就句论句，见树叶而不见森林，突击一斑而不见全豹，只抓局部，割裂全局，垂青个别，架空整体，把一篇有机结合的读物“拆”成了一堆零部件，又是机械的无生气的堆砌，这种方法，是为“盲人摸象”。

阅读方法应该是一种“整体方法”，一种局部不脱离整体，整体辐射局部的方法，一种“积小明大”、“举大见小”、“推末至本”、“探本穷末”的“交互往返”的辩证方法。

“交互往复”的整体阅读法，并不忽视阅读对象的局部，而是讲究从整体上关照和认知局部，因为只有这种以整体为背景的认知，才能达到真正意义上的精确。

（蒋波 文）

不可忽视的阅读兴趣

阅读教学的最终目的，应是让学生乐于读书和善于读书，

但由于许多原因以致阅读教学收效甚小。而忽视了对学生的研究，教学中常常违背学生阅读心理，不能不说也是非常重要的原因之一。

国外阅读学研究中有一种称为“杰克现象”的，是说一个叫杰克的学生，父母埋怨他过分地迷恋阅读，简直到了如醉如痴的地步。一张旧报纸，一份杂志，一纸什么说明书，甚至一页广告都可能使他百看不厌。然而杰克的语文教师却反映，杰克是一个缺乏阅读兴趣的学生，杰克常常抱怨课文太没味道，不精采，没意思而难以卒读。

类似杰克这样的学生并不是少数，究竟应当怎样认识这种现象？它对阅读教学有多么大的意义呢？国外有位叫卡尔的阅读学家认为：杰克在家的表现并不是阅读兴趣浓厚，但也不是教师所反映的那样“阅读冷淡”。这是因为阅读心理意义上的阅读兴趣，是指从事阅读活动主动性的心理倾向，是对阅读材料的内容和意义进行积极探究的心理倾向。杰克的嗜书不是这样，他并非对读物和阅读活动有兴趣，而只是借此聊以打发时光而已，这和人们排队时读读报纸和旅客在候车室、在列车上读些新奇的杂志一样，都是借以消磨时光的方法。然而杰克消磨时光的方式，不是采取了下棋、打扑克，也不是闲谈或者玩别的什么，而是阅读他所能见到的一些读物，这不能不说他对这些读物是有着一定的“兴趣”的。那么这又是一种什么“兴趣”呢？

原来阅读兴趣分为直接阅读兴趣和间接阅读兴趣。直接阅读兴趣指由读物或阅读活动本身引起的阅读兴趣；而间接阅读兴趣是由阅读活动目的、任务引起的兴趣。杰克对读物有偏好，稍加引导便可促使他的“直接阅读兴趣”。所以说杰克无阅读兴趣是不公平的，当然杰克离自觉主动的“间接阅

读兴趣”还是很远的，所以他父母的反映也是不对的。

常常可以看到这样的现象，同一作者的同一作品，放在课本以外，可使学生津津乐道，爱不释手；但一入选课文，一到课堂上其精采非昔了。“课内海明威没有课外的海明威精采”，这又是中学生常见的阅读心态。

有人做过这样一种试验，找同一篇文章，甲班只要学生阅读，不做什么要求；乙班要求阅读后划分段落、归纳中心、抄录词语等。事后调查，甲班学生中对文章阅读表示“有兴趣”的人数要比乙班高得多。有意思的是事后设计了同一份试题（知识能力仅限于本文）进行测试，除字词一项乙班较好外，其余试题成绩两个班竟相去无几！然而两个班的成绩都不高。

看来，阅读教学要提高效率，要面对以上事实，只有努力克服“杰克现象”，改变课内海明威的“困境”，才会有出路。这就要研究这种现象，促使学生的直接阅读兴趣并使其转化为间接阅读兴趣，这样我们原来惯用的教学思路已经不适应了。然而还有一种情况，迫使我们不得不改变阅读教学的思路。

原来语文学科的教学另有一种特殊情况。章熊先生说过这样一段话：各门文化学科都是“教而后会”，唯独母语（语文课）能够不“教”而“会”……如果说通俗一点，其他各门文化学科的学习都是“从零开始”，语文课却不是这样，对于一篇课文，哪怕是文言文，也大都是“似曾相识”。（《谈中学生语文能力的培养》）忽视这一事实的教学设计是随处可见的，不考虑学生的需求，主观设计一套程序，从作者、时代、字词到段落中心，或者是从头到尾按结构或内容分析公式、条条让学生抄记，或者是习惯于把课文意义看成是固定

不变的，老用同一个调子、一种方法、一个结论……且不说这种生硬、死板的教学方式令学生感到窒息，光是这种处处“从零开始”的做法，就够学生烦恼的了，哪来的兴趣可言。试想一篇课文钻研什么，掌握什么，全由教师主观而定，这就难免有许多不是实用的，不是学生需要的。加上教师巨细无遗的讲析，学生不读自明，无“思”自通……课文阅读时强烈的期待心理无法形成，自觉性就难以发挥。

鉴于上述情况，提高阅读教学效率，除了要研究“杰克现象”，研究“课内海明威”，还不可忽视语文课不是“从零开始”的事实，阅读教学不仅要调动学生的直接尤其是间接阅读兴趣，还要考虑切合学生实际的、实在有用的知识技能，这里不仅有内容也有方法问题。下面就如何调动学生阅读兴趣谈一点认识。

怎样促使学生的直接阅读兴趣，并使其能转化为间接阅读兴趣，将被动阅读转化为主动阅读，看来。不可忽视学生主动阅读心理过程形成的研究。

现代阅读学认为，阅读不只是简单的信息输入，重要的是对信息进行加工、筛选，使之与阅读者头脑中已经储存的信息相互联系和重新组织。也就是说，阅读事实上是一种吸收和转换信息的心理过程，显然必需采取主动性的阅读心态才能完成。

使读者进入主动阅读状态有两个方面的必要条件：一是“问题驱动”，二是“主动介入”。所谓“问题驱动”，是使阅读者带有解决问题的需要，进而还会产生悬念般的阅读期待，从而产生迫切的阅读动机。只有在这种情况下，阅读者不仅增强了阅读过程中的理解、记忆和推理等思维活动，同时这种“问题驱动”还可以增强阅读的指向性，即对材料的形式、

内容、意义进行探索。这样就能克服凭兴趣出发毫无目的的阅读心境。最为重要的是在这种：“问题驱动”之下，阅读者即便是碰到有一定难度的、不合自己口味的读物，也能坚持读下去。较全面、合理地吸收各种知识营养，这正是语文教学最需要的阅读心境。

从教育方式上讲，“问题驱动”也应是行之有效的一种。

德国哲学家雅斯贝尔斯把人类教育分为三类：第一类是“师徒制”，学生只能重复教师的言行，老师怎么说学生怎么做；老师反对什么，学生也一定要反对什么。第二类是“课程制”，即把对学生的要求具体化为各类课程。当学生按规定学完一定课程，并通过考试便万事大吉了。第三类是通过一系列的提问、对话，对学生的既有观念提出质疑，为了寻找合理答案，学生不得不进行更进一步的反省，为自己的观念寻找根据。然后又会有新的质疑，学生又得为自己的根据寻找更新的根据……在这样一个相对的“无穷无尽”的过程中，学生的心智被充分地调动起来，渐渐地懂得了如何从事物的表面进入它的核心，并且能学习如何区分真理与谬误……雅斯贝尔斯认为前两类方式尽量回避在心智上进行艰苦而孤独的努力，企图依靠老师或课程来一劳永逸地解决一切问题。

单是从阅读心境上讲，前两类情况下学生是受压抑的。而第三类学生是处在积极的阅读心态中，调动起了阅读、思考的兴趣，这和上边谈的“问题驱动”原理完全是一致的。所以雅斯贝尔斯说这第三类方式是最符合人类求知本性的教育方式。

值得一提的是并非从零开始的语文课教学更应很好地研究如何运用这第三类“问题驱动”教学方式。因为学生在初次阅读完课文（预习），已形成了许多固有的“观念”，如何

引导他们验证、深化，这也正是阅读教学中未能很好解决的难题。

主动阅读的第二方面必要条件“主动介入”。这是指在阅读过程中，读者应当充分地淋漓尽致地融入个人的情感、生活体验、价值观念以及知识结构，所谓“为我读书”。西方接受美学认为“主动介入”的阅读心理过程是“投入——参与——个性化”，这和我们一贯用的阅读操作程序“认知——理解——鉴赏”是不相同的，其明显的区别在于前者强调“主动”。

读者全身心的投入、参与，就能够充分调动读者自己的知识、思想、情感，能与作者一起完成阅读审美，然而这一心理过程又是符合我国传统审美思想的。古代孟子的“以意逆志”，近代朱自清的“以己意己志去推作者之志”，都是说的这种积极的参与。

阅读美学认为：文本是处于潜在状态的，其意义的生成与开发，有待文本与作者的“双向交流”，因而优秀作品是不会把话说尽的，往往要留下“空白”，召唤人们参与其中去“填补”。正是由于有了读者的“再创造”，这样很自然地赋予作品更多的意义和解释。我们以为学生阅读也应同此理，至少不应是被动地反映作家、文本和老师以及教学参考书上的固定“见解”。当学生“参与”其中，把自己的主观认识注入到课文（文本）中去，这就又构成了课文意义的一部分。这是最有意义的阅读效果。

（吴疆 文）

阅读教学的任务、内容

教学目标是教学目的的分阶段要求，是控制教学系统和检测系统功能的依据，为了准确操作和清楚观测起见，它比教学目的具有更加具体的品格。可是，从阅读教学功能的多样性来看，这到底该是各类功能的分析式的“具体”呢？抑或该是综合性的“具体”？长期以来，人们已养成了从文、道两方面并列目标的习惯，近年因受布鲁姆目标分类学的影响，又进行了从认识、情感、技能三方面分列目标的尝试。但实践证明，这些分析式的设计都不能完整揭示阅读主体的心理过程，往往会造成肢解课文的弊病，而且至今还很难找到使“道”、“情感”这些目标具体化的有效途径。其实，现代心理学的研究证明，与传统语文的“道”有着密切关系的“情感”，并不是独立的心理过程，而只是认识活动的本质属性，即指向实践的倾向性。至于“技能”，也不能简单理解为动作体系，它实际上就是实践活动本身。由此可见，认知、情感、技能既互相区别又彼此交融，根据整体大于部分之和的原理，如何将三者综合在具体的行为系统之中，或许正是阅读教学目标优化的关键。一提到“行为系统”，很容易让人只关注那些“可操作性”的形式方面，其实，完整的目标设计是应该包括“目标内容”和“目标行为”两个侧面的。这里所说的“目标内容”，既是教学的起点——学生已具备的知识积累，又是教学的终点——学生将达到的技能水平；而这时的“目标行为”，也就不但是描写能力变化的标准，而且是促进能力变