

阅读教学心理学

马笑霞 著

河北教育出版社

阅读教学心理学

马笑霞 著

河北教育出版社

阅读教学心理学

马笑霞 著

河北教育出版社出版发行(石家庄市城乡街44号)

石家庄华安印刷厂印刷

850×1168 毫米 1/32 8.625印张 208字 1997年7月第1版

1997年7月第1次印刷 定价:10.50元

ISBN 7-5434-2931-4/G·2325

目 录

第一章 阅读的认知心理过程	1
第一节 阅读认知过程	2
第二节 阅读心理过程	11
第三节 阅读认知过程各种技能的评估	21
第二章 阅读课堂教学中的几个心理学问题	30
第一节 课堂教学的整体目标,应该促进学生个性的 全面和谐发展	31
第二节 课堂教学的心理流向,应该成为阅读教学设 计科学化的基础	33
第三节 阅读课堂教学的活动过程,应该实现师生的 心理同步	47
第四节 阅读课堂教学的心理结构,应该做到智力因 素与非智力因素互补	50
第五节 阅读课堂教学中的师生交往,应该是民主平 等与积极合作的关系	59
第三章 阅读感知	66
第一节 感知与阅读感知	66

第二节	阅读感知与理解、情感的关系·····	68
第三节	遵循感知规律 培养阅读感知品质·····	71
第四节	应用多媒体技术 加强教学直观性·····	82
第五节	语感与语感教学·····	87
第四章	阅读想象与联想·····	96
第一节	想象与阅读想象·····	96
第二节	学生阅读想象力的培养·····	100
第三节	阅读联想·····	111
第五章	阅读思维·····	117
第一节	阅读教学要在提高学生的思考力上下功 夫·····	118
第二节	加强右脑训练 发展形象思维·····	130
第三节	直觉思维能力的培养·····	134
第四节	运用迁移规律 激活“惰性”知识·····	141
第六章	阅读动机与兴趣·····	150
第一节	强化学习动机·····	150
第二节	激发阅读兴趣·····	157
第三节	学生课外阅读的心理分析及引导·····	167
第七章	阅读情感·····	172
第一节	“情绪商”及阅读情感和阅读心境·····	172
第二节	阅读情感的培养·····	178
第三节	课堂教学中教师的情感·····	193
第四节	情境教学法及其理论探讨·····	202

第八章 多角度探讨阅读教学心理	208
第一节 图式理论与阅读教学心理	208
第二节 模糊理论与阅读教学心理	219
第三节 学习策略理论与阅读教学心理	229
第四节 阅读与信息时代	238
第九章 我国中小学语文教学阅读心理研究	250
第一节 词语认知研究	251
第二节 句子认知研究	255
第三节 段篇认知研究	256
第四节 阅读能力的发展和培养的研究	261
第五节 影响阅读的非智力因素研究	263
后记	269
主要参考文献	270

第一章

阅读的认知心理过程

教育与心理发展的关系,是世界各国教育理论研究的基本课题。历史经验证明,教育的重大进展、重大改革都与心理学理论研究的突破相关。前苏联心理学家、教育家赞可夫从1957到1977年用了二十年的时间,在小学做了大量实验,研究“教学与发展”的关系,对当代教育理论做出了重要贡献。美国认知心理学家、教育心理学家布鲁纳研究“发现学习”,强调直觉思维、内部动机、兴趣的作用,也做出了独特贡献。西德瓦·根舍因的“范例教学论”和前苏联苏霍姆林斯基所研究的“合谐教育”等,它们之所以能取得巨大的成就,都同他们以心理学理论作为指导分不开的。

新中国成立四十多年来,在语文教育领域内有许多重大的改革,有一些实验获得了成功,如60年代的集中识字实验,80年代的“注音识字,提前读写”实验,都同教育心理有直接的联系。因为把心理学理论运用到语文教学中去,就能科学地去分析教学过程,认识教学过程中心理活动的实质、规律和作用,就能从心理学角度去分析学生的心理特点和智能的发展状况,这样,才有利于促进教学改革。这进一步说明,要使我们语文教育

理论有新的突破,必须坚持以语文教育心理研究为突破口,力争在语文教育心理的基础上促进语文教育理论的科学化,为培养适应信息时代需要的 21 世纪人才作出更大贡献。

语文教育在我国源远流长,有几千年的历史,但从心理学角度研究中国语文行为,却是本世纪初期才开始的。30 年代教育家袁哲的《国文读法教学原理》(1939 年商务印书馆出版)就是以心理学作为理论基础,运用心理学理论去分析阅读方法。王森然的《中学国文教学概要》(1927 年商务印书馆出版)主张用心理学的理论和心理测验选编教材。艾伟的《中国文学教学心理学》等都是心理学作为理论基础。汉字是一种表意文字,具有独特的形、音、义的结构,它不同于拼音文字。而且,在世界上这种文字存在的时间最长,使用的人口最多(占世界人口的 1/4),它在阅读加工中又有独特的特点,因此我们必须深入地研究中文阅读教学活动中的各种心理现象及其规律性,这样,才有利于中小学语文阅读教学的改革,才能达到提高阅读教学质量的目的。

第一节 阅读认知过程

了解阅读的认知过程是心理学家一向关心的主题。有学者指出,教师对阅读过程的观念,深深影响着他们阅读教学的内容和方法。如果教师认为阅读过程始于文字,那么教学就会重视文字符号的解码技能;如果认为阅读目的为追求意义,那就会教学生怎样从文章里分析要旨。每一位教师对教材深入处理的部分及教学时间的差异,都与对阅读的看法不同有关系。1979 年,德金(DoloresDurKin)曾应美国国家教育研究所之请,对中小学的阅读教学进行了考察。使人大吃一惊的是,在这些学校

中,实际上并没有理解的教学,仅有的理解的评价,这种评价包括回答问题、按序排句、解释惯用语意义等。这种状况在我国中小学中也普遍存在,虽然许多有经验的老师在实际教学中也发展了一些行之有效的教学技术,但他们往往注重阅读理解的产品,而不注重阅读理解的过程。因此,对什么是阅读以及阅读认知过程的理解是非常重要的问题。

对阅读下一个定义,不是一件容易的事。因为存在着各种类型的阅读活动,这些不同的阅读活动又具有各自不同的目的,并且要求不同的加工策略。因此在阅读心理学中有着许多不同的对于阅读的定义。

道林和莱昂(Downing & leong, 1982)把阅读的定义分为两类。一类强调的是译码的过程;一类则强调意义的获得。强调阅读是一种译码过程的心理学家,有的把阅读看成是按照词的书写形式去重新创造一个词的声音的形式,有的则认为阅读是从书写的符号翻译成声音的形式。他们所强调的乃是从视觉信号到听觉信号的一种转变。强调阅读是意义的获得的心理学家则认为,阅读乃是由读者所已经具有的概念去建造新的意义,他们认为,在阅读中的译码不是把视觉信号转变为声音,而是把它转变为意义。所以史密斯说:阅读乃是向课文提出问题,而阅读理解则是使你的问题得到回答。当然,阅读的这两种不同的定义并不是完全对立的,因为强调译码过程的心理学家并不否认意义的获得;而强调意义获得的心理学家也并不否认译码过程。他们之间的差别在于,他们强调的是阅读加工的不同水平。因此,吉布森和利文(Gibson & levin, 1975)关于阅读的定义被认为是具有一定的综合性而被许多人所接受。他们认为:“阅读乃是从课文中提取意义的过程”。为了能够从课文中提取意义,需要做到:(1)把书写符号译码为声音;(2)具有相应的心理词典,因而可以从语义记忆中获得书写词的意义;(3)能够把这些词的

意义进行整合。因此,实际上吉布森和利文的定义包括了阅读过程中加工的各级水平。人们一般所说的“阅读乃是对于符号的解释”、“阅读乃是从书面材料中提取意义的过程”、“阅读是从书面材料中提取信息并影响读者的非智力因素的过程”,这几种对阅读的解释已渐趋完善。

在我国,语文教育家也从不同的角度对阅读及阅读过程进行论述,下面列举几种有代表性的观点。

阅读是“吸收”的事情,从阅读,咱们可以领受人家的经验,接触人家的心情。

叶圣陶:《略谈学习国文》

叶圣陶先生主要是从阅读的功能方面作出说明。其中“领受人家的经验”、“接触人家的心情”,既指明了“吸收”的内容,也点出了“吸收”的特点是“领受”和“接触”。

阅读文章是透过书面语言,领会其意义,从中获取思想和学习语言的活动程序,是人们学习和认识世界的一种基本手段。

朱绍禹:《中学语文教育概况》

朱先生的“透过书面语言”是指出了“吸收”的特殊性之一,“吸收”的内容是“获取思想和学习语言”。

阅读从认知文字符号开始,经过大脑的分析综合活动,领会课文的意义,体会课文的感情,并凭借着课文练习阅读的技能,从而发展阅读能力。

张隆华主编:《语文教育学》

张先生点明了阅读活动,主要是大脑的分析综合活动,它是非常复杂的过程。

阅读的过程无非是一种根据作者及其创作环境以及文字语法修辞特征而进行的“释义”过程而已。

顾晓鸣:《阅读学·拓展阅读研究的广度与深度》

顾先生指出了阅读就是释义。什么是“释义”呢?他在同一

篇文章中写道：

通过直觉、联想、想象、逻辑分析和综合判断等一系列的思维活动，把符号及其作品还原为具有特定个人特征和社会情境特征的“意思”，把言变为“意”。

简言之，“释义”便是把“言变为意”，也就是“还原”。他认为，这种“还原”，是凭借读物、读者与作者双向沟通的过程，即所谓“设身处地”的活动。

阅读，就是通过视线的扫描，筛选关键性语言信息，结合头脑中储存的思想材料，引起连锁性思考的过程。

章熊、张隆华：《语文教学的再认识》

这里，不仅点明了接触读物的是视觉，而且提出了“结合头脑中储存的思想材料”这一重要条件。给上述“还原”说以不可缺少的补充，从而较为完全地揭示阅读的实质。换言之，关键性的语言信息与读者头脑中已有的有关材料的结合，便能实现读者与读物的沟通，即将“言”还原为“意”。

换言之，要实现还原，即读懂读物，两个条件是必不可少的。只有当一定的语言信息激活了或者再造了读者头脑中的有关表象时，阅读的过程才能开展，阅读才有效果。

在国外，阅读心理学家根据信息加工的认知心理学的观点和方法，也对整个的阅读过程进行过许多研究和分析。一般认为，阅读理解涉及到三个主要的成分：一是读者的认知能力（即有关外部世界的一般知识），一是读者的语言能力（包括他们的语音知识、句法知识、语义知识），一是文本（文章）的结构组织。在不同的理论模型中，研究者强调的重点不同，有些强调文本的作用，假定文本本身对读者有重大的影响；另一些强调读者的作用。它们假定，理解同时以文章提供的信息和读者已有的知识为基础。因此，阅读理解的理论模式大致可以分三类：自上而下的、自下而上的和相互作用的，这些模式反映了不同的阅读观和

侧重点。自上而下的模式的代表是古德曼的模式；自下而上的模式的代表是高夫的模式；相互作用的模式的代表是鲁姆哈特的模式。下面将分别简要介绍以上三种模式。

一、自下而上的模式

这种模式假设信息处理过程始于信息的最小单位(笔画),即阅读从字词的解码开始一直到获取意义。从本质上说,阅读就是把印刷的“新语言”与读者早已掌握和理解的口头语言联系起来。因此,阅读者要掌握文本的全部意义,就必须加工句子,而这种加工取决于读者是否分析了那些句子的子句和短语。分析又取决于读者是否辨认出了那些单位中的字词。对大部分语言来说,字词的识别又取决于读者是否辨认出了它们的字母(笔画)组成。显而易见,这种模式强调的是文本本身的作用。

按照这种模式,阅读过程是有组织的、有层次性的。要达到任何一个水平,读者就必须首先达到所有低级或简单一些的水平;但反过来说,达到低级水平并不一定能保证达到高一级的水平。

据高夫(P. B. Gough, 1972)的意见,把阅读过程分解成四个水平:(1)肖像表征。眼睛扫描书写的文字,在头脑中形成字母特征(如线、边、棱、角)的短暂表征。(2)字母辨认。字母的特征进入特征登记器,读者从肖像表征中认出字母。(3)词义了解。根据字母的组合,在内部词典中查找词的意义。(4)句子中词的加工,即从左到右,连续加各个单词,并联词成句,理解整个句子。此间,短时记忆起到了缓冲或称暂时存储的作用。

这个模式中信息的处理一步一步向上按序发展,由字而词,由词而句,由句而章、由章到智略的观点,似乎为教学安排提供了一个合理的结构:先教字母,再教字词,然后逐渐过渡到高级水平的技能。但是,这个模式是有缺陷的,它可以说明阅读过程中的某些现象,但要说明整个的阅读过程还是有困难的,因为它

不能说明在阅读过程中各种信息之间的相互作用。高夫的模式最主要的缺陷是它过于狭隘的假定：阅读就是从文本中提取意义的过程。许多研究表明，在阅读中，话语或文本仅仅是信息的一个关键来源，其他的信息来自读者已有的知识。因此，这里的问题是，虽然文本是以层次结构的形式把信息呈现给读者的，但读者却可以直接在任何水平上提取并平行加工已有的信息。具体说来，读者能够并确实以自上而下的方式激活已有的知识，以之补充或预期来自文章的信息流。

高夫的自下而上的模式反映了早期的信息加工中的线性模式对阅读研究的影响，它不能解释字母在词中要比孤立呈现时更容易知觉到(G. M. 赖歇字, 1969)(即所谓“词优效应”)、词在有意义的句子或故事中要比单独出现时容易识别(R. E. 舒伯特和艾马斯)、不管句子句法复杂程度如何，深层语义关系贯通一致的句子要比语义关系混乱的句子容易整合(A. M. F. 哈金斯和 M. J. 亚当斯, 1980)等现象，更不能解释整个阅读过程了。

二、自上而下的模式

古德曼(K. S. Goodman 1976)与高夫的观点不同。他主张阅读是一个预测下一步信息并作确实或否定的过程。他透过儿童朗读误差而建立他的阅读模式。他注意到，当儿童边读边理解意义时，偶尔会犯不符合文理的错误，读出与原字有别的音来。例如把“制服”念成“校服”。古德曼解释那是因为儿童运用智略去理解笔画文字，而非单纯追随笔画文字务求准确读出声音的结果。古德曼把阅读看作是一个“取样、预期、检验和证实”的循环过程，认为阅读是一种心理语言学的猜测游戏。读者利用已有的知识和吸收的少量信息，猜测、构想出字母、字词和语音。他说，有效的阅读不是对文章所有元素准确知觉及辨别，而是选择最少、最有建设性的必要线索去猜测并一次猜测正确的技能。换句话说，他力主阅读是追求意义，是读者已有知识配合

篇章信息的过程。这是自上而下的模式。阅读始于智略层次，向下序信息分析。读者运用已有的知识去猜测文章继之而来的文字或意义。

古德曼的模式在美国的阅读教学中有很大的影响。由于古德曼强调过去经验的作用、理解的作用，而认为在阅读中只需要很少的关于文字方面的线索，因而也出现了一些问题，即是在阅读教学中忽视基本知识的作用，使学生的阅读技能有所下降。从理论方面来说，用绝对的自上而下的模式来解释阅读过程也是有困难的。

总之，自上而下和自下而上模式一样，都具有片面性。自下而上模式没有认识到读者带进阅读过程中的高层知识的作用，而自上而下模式则不承认低级加工水平的重要性。相互作用的模式则是前两者的互补，它提供了调和前两者之间差异的框架。

三、相互作用的模式

相互作用模式吸取了自上而下与自下而上两种模式的合理之处，不再偏颇文章提供的信息或读者已有的信息，而是把两者有机地结合了起来，认为成功的阅读离不开自上而下加工和自下而上加工。也就是说，读者阅读时要同时运用自上而下与自下而上的策略。用自上而下过程先激活智略去预测及推想。阅读的目的与期望会影响对阅读材料的选择。相对来说，当读者注视文字时就开展自下而上的过程，再激活合适的智能去配应输入的信息。

在70年代，鲁墨哈特(Rumelhart)提出了相互作用的模式，这是在众多的相互作用模式中最具影响的一个。他认为信息的汇总，有视觉的处理与认知的处理，而认知的处理是关键。视觉处理需要视觉信息，即文字；认知处理需要非视觉信息，即读者头脑中分等级安排好的知识结构，这种结构被称为“图式”，或通俗地称为背景知识。阅读的时候，人脑象一个信息处理中心，不

断地搜集输入的信息,并通过四个辅助储存库(表音法知识、构词法知识、句法知识和语义学知识)不断筛选认同,从低级到高级依次处理。与此同时,与之相反的信息处理也在发生,读者头脑中的背景知识和已有的语言知识对获得的点滴信息立即提出假设,最先从语义学知识进行证实,然后分割成句法知识分析、构词法知识分析和表音法知识分析,通过这一系列的分析对假设加以肯定或否定。每一阶段的知识分析不仅来自更高一级的知识分析,也依赖于低一级的知识分析,一旦两者吻合,就产生令人满意的阅读理解。不然的话,假设要作修改,使两种信息处理逐渐趋于吻合。因此,读者若有丰富的背景知识,就能把注意力集中于高级阶段的提出假设上。因此,“图式”是基石,一切信息处理都建筑在这个基石之上。这个“图式”,也就是上面说的包括各种知识和生活体验等在内的积累,只不过他说得更详细一些而已。

博克明(Birkmimc)1985年在大学物理系和音乐系的学生中作了一个实验,让这两组学生阅读有关物理、音乐知识、某一鸟类知识等三篇文章,其结果是,当文章内容与学生的背景材料有联系时,学生的阅读速度与理解程度明显地超过缺乏相应背景材料的情况。这种实验的结果应该说是意料之中的。“夏虫不可语冰”的比喻就是说明这个道理。所以,阅读“破万卷书”仍是不够的,还得“行万里路”才行。茅盾先生说:“他应当一边读,一边回想他所经验的相似的人生,或者一边读,一边到现实的活人中去。”凡此,无不点明和强调了阅读的重要条件之一,即生活经验的积累。而另一个条件:识字与知识的具备为一般常识。只有当这两个条件同时具备,就能在不同层次上开始不同层次的阅读活动,阅读的“还原”活动才能发生。这也就是阅读的实质。

因此,按照“图式”观点,阅读理解就是在文本的各部分之

间、在文本与个人经验之间积极构造意义的过程。文本本身并不带有意义，它是创造产生意义的蓝图。它向读者提供了如何从已有知识和经验中，使用一定的策略来构造意义的方向。文本中的字词在读者头脑中激起了与之有关的概念、它们之间过去的相互联系以及它们潜在的相互联系。而文本的组织结构帮助读者在这些概念复合体中进行选择。

鲁墨哈特的相互作用模式能够说明阅读过程中的许多现象，这些现象用高夫模式或古德曼模式来解释是有困难的。然而，阅读过程中各种信息之间的相互作用问题是十分复杂的，而“图式”理论也并不是完美无缺的，要进一步具体说明这种相互作用过程还需要不断地深入地进行研究。

以上，对阅读以及阅读过程的研究，对我们语文阅读教学也是很有启发意义的。

首先、可以把握阅读教学的根本任务。从表达的角度看，是表达者不断克服“语言的痛苦”，把“意”化为“言”；从吸收的角度看，是吸收者不断调用储备材料，让语言文字的刺激引起表象活动，让“言”还原为“意”。这种“言”与“意”的关系，又暗含着一个重要的中介，即“生活”。从“意”的本源来说，是对生活的观察、熟悉、理解与把握，当然认识能力越强，思想水平越高，情感越丰富，这种把握的品位也就越高。而吸收的“还原”，是必备的各种基础知识，重要的是依赖于对生活的观察、熟悉、理解和把握积累的“生活储备”。积累越丰富，品位越高，“还原”就更通畅、更中肯，吸收就更有效率。因此，我们阅读教学的根本任务就是帮助学生架桥，让学生在“意”与“言”之间自由往来，在互相转化中互为前提，互为营养，不断提高表达与吸收的水平。

第二、阅读教学必须面向社会生活，搞开放式教学。它包含两层意思，一层是让学生以各种形式投入生活，自觉地获取更多的信息，丰富自己的“储备”。有了这种储备，不仅有许许多多

意义的明确清晰的“意”可以化为“言”；而且可以赖以更好地“还原”别人的“言”，把吸收提高到新的层次。另一层是语文阅读教学要加强应用性，让学生在社会生活中将“意”化为“言”，将“言”还原为“意”。诚然，任何知识都能应用，任何学科都有应用性一面。而语文阅读教学的应用性却因语言的社会交流功能而处于最重要最突出的地位。任何关起门来教语文的作法都将因削弱应用性而妨碍“意”与“言”的相互转化。从这两层意思看，割断了语文教学与社会生活的关系，无疑于切断了“意”与“言”的通道，从而会使语文教学夭折。反之，语文教学将呈现出勃勃生机。

第三、这种“意”与“言”的互相转化，必定是学习者个人的功夫，是任何别的人所无法代劳的。教师备课、讲课，那只是教师自己的“还原”，不能代替学生“还原”。因此，教师的备课，要在自己“还原”的基础上，再去了解学生的实际情况，发现和估计他们还同时可能遇到的困难，从而设法帮助，或补充材料，以充实其储备，或点拨方法，帮助将语言文字信息与生活储备相结合，……总之，教师只能从旁扶助并承认不同学生的不同“还原”，而不强求一律。

第二节 阅读心理过程

《中国大百科全书·教育卷》对“阅读心理”作了这样的说明：“阅读是从写的或印的语言符号中取得意义的心理过程，阅读也是一种基本的智力技能，它是由一系列的过程和行为构成的总和。”就是说，在阅读时，感知、想象、联想、思维、记忆等心智因素，分析、综合、推理、判断、归纳、演绎等心智技能，以及阅读需要、动机、兴趣、情感、意志等各种意向活动，都具有调节、促进作