

中国学生的阅读素养弱在哪里

——基于 PISA 2015 测试结果的分析

◆余闻婧

摘要 阅读素养是核心素养的基础。PISA2015阅读测试所强调的是,学生在参与社会工作和生活时面对不同阅读文本和不同阅读任务所展现出来的阅读认知能力。从测试结果看,我国学生阅读素养属于中等偏下的水平。基于PISA2015分析框架,可以发现我国学生阅读素养弱体现在:认知水平不高,阅读方式单一以及阅读意义丧失。由此我们认为,以认知指导教学是提高学生阅读素养的核心;以智性重建课程是提高学生阅读素养的关键;以交往生成意义是提高学生阅读素养的旨归。

关键词 阅读素养;PISA2015;测试结果;分析;启示

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2018.10.011

如果说核心素养是“适应个人终身发展与社会发展的人格品质与关键能力”,^[1]那么,阅读素养就是核心素养的基础。因为阅读素养不仅是所有学科学习的前提,而且是适应社会发展变化、为学生未来作准备的根基。然而,从 PISA (Program for International Student Assessment,国际学生评估项目的缩写)2015 年的测试结果看,我国学生的阅读素养水平并不高。在所有参加这次测试的 57 个国家/地区中,我国北京、上海、江苏和广州四省市组成的中国部分地区联合体的成绩位居第 27 位,仅仅与平均水平相当。在这项主要针对 15 岁学生的素养评估中,我国这四个省市参加测试的学生中有 63.8% 的初中生和 36.2% 的高中生,其中“流动学生”(包括农民工子弟)占 15%。^[2]尽管 PISA 2015 的测试结果很难全面反映我国学生的阅读水平,但是这样的测试结果是不是从一定程度上暴露了我国学生阅读素养存在的不足呢?是不是折射出当前我国阅读课程与教学存在的一些问题呢?由此需要我们深入探究的问题是 PISA 2015 的测试结果告诉了我们什么?这一结果表明我国学生的阅读素养究竟弱在哪里?从课程与教学的角度如何改进这些弱项?本文试图对这一系列问题展开分析和探讨。

一、PISA 2015 阅读素养测试结果告诉我们什么

“PISA 评价的是学生全面参与知识型社会所需要的阅读技能。”^[3]由此,PISA 阅读评价所针对的核心问题是:在学生即将结束义务教育时是否具有参与社会所需要的阅读技能。如此一来,PISA 阅读测试的基本框架就涵盖了适应知识性社会所需要的基本阅读技能和复杂阅读技能,并按由低水平到高水平的序列划分出从 Level1b 到 Level6 这样 7 个层级。其中,Level2 是“基础线”(Baseline),表示参与社会活动所需要的最低限度的基本阅读技能。达到这一基础水平,说明能基本应对社会生活的日常需要。研究表明,那些在 PISA 2000 阅读测试中分数低于 Level2 的学生进入高等教育的比例不高,而且大多会进入低劣的劳动力市场。^[4]与低于 Level2 的“表现差的学生”(Low Performing Students) 相对应的是处于 Level5 和 Level6 的“最优秀的学生”(Top Performing Students)。这些学生能够在复杂任务中展现出优异的理解和交往能力。^[5]为了便于理解我国四省市的 PISA 2015 阅读测试结果,不妨将我国四省市学生和这次测试排名前三位的新加坡、加拿大、芬兰等国学生在每一阅读层级的人数比例进行比较。

(见表 1)。

表 1 PISA2015 每一阅读层级的学生比例^[6]

	全部学生							
	低于 Level1b (低于 262.04 分)	Level1b (262.04-334.75 分)	Level1a (334.75-407.47 分)	Level2 (407.47-480.18 分)	Level3 (480.18-552.89 分)	Level4 (552.89-625.61 分)	Level5 (625.61-698.32 分)	Level6 (高于 698.32 分)
%	%	%	%	%	%	%	%	%
中国四省市	2.1	6.2	13.5	20.9	25.4	20.9	9.1	1.8
新加坡	0.3	2.5	8.3	16.9	26.2	27.4	14.7	3.6
加拿大	0.4	2.1	8.2	19.0	29.7	26.6	11.6	2.4
芬兰	0.6	2.6	7.8	17.6	29.7	27.9	11.7	2.0
OECD 平均	1.3	5.2	13.6	23.2	27.9	20.5	7.2	1.1

从表 1 中 , 可以获得以下几条有关我国学生阅读素养水平的数据信息 :

第一 , 我国学生低于 Level2 的人数比例很高 , 阅读素养低的学生很多。我国学生低于 Level2 的人数比例是 21.8% , 这些学生未能达到阅读素养基础分数线。也就是说 , 我国被测学生中 , 大约五个学生中就有一个学生的阅读素养未能达到最低标准。相较之下 , 其它三个国家在低于 Level2 的人数比例都控制在 12% 以内 , 加拿大更是降到了 10.7% 。此外 , 我国学生在低于 Level1b 和 Level1b 这两个水平的人数比例多达 8.3% , 高出 OECD 平均水平 1.8% , 大约是其它三个国家在这两个水平人数比例的三倍。

第二 , 我国学生在 Level3 的人数比例最高 , 平均阅读素养属于中等偏下水平。从横向看 , 我国 Level3 的学生人数比例最高。尽管四个国家的最终平均分都落在 Level3 的区间 , 但新加坡、加拿大和芬兰在 Level3 和 Level4 的人数比例之和分别是 53.6% 、 56.3% 和 57.6% , 远大于它们各自在 Level3 和 Level2 的人数比例之和。而我国在 Level3 和 Level4 的人数比例与其它国家相差了 7% 至 12% , 而且正好等于 Level3 和 Level2 的人数比例之和。如果再加上低于 Level2 的人数比例 , 那么我国学生在低于 Level1b 至 Level3 之间的人数比例就达到了 68.1% 。也就是说 , 在我国被测学生中 , 大约三个学生中就有两个学生的阅读成绩是处在低于 Level1b 至 Level3 的中等偏下水平。

第三 , 我国学生在 Level4 至 Level6 的高分区人数比例不高 , 阅读素养高的学生不多。尽管我国在这三个高分区的人数比例都略高于 OECD 平均水平 , 但是与其它三个阅读素养高分国家相比 , Level4 的人数比例大约低了 6% 至 7% , Level5 的人数比例大约低了将近 4% , 在最高级 Level6 的人数比例也

都低于其它三个国家。从这三个高分区的人数比例之和看 , 我国四省市的人数比例是 31.8% , 加拿大和芬兰则分别是 40.6% 和 41.6% , 而新加坡更是高达 45.7% 。值得一提的是 , 在横向阅读水平比较中 , 新加坡学生在 Level4 所占的人数比例是最高的 , 其位于 Level6 这一最高区的人数比例是我国同一分区人数比例的两倍。

二、我国学生的阅读素养弱在哪里

从 PISA 2015 测试数据看 , 我国学生的阅读素养基本属于中等偏下水平。那么 , 评定这一阅读水平的基本准则是什么呢 ? PISA 2015 视野中的阅读素养指的是“对书面文本的理解、运用、反思和参与 , 以实现个体的目标 , 发展个体的知识和潜能 , 并能参与社会活动”。^[7]这是一种基于语用的评价视角 , 将阅读者的理解、运用、反思等认知能力作为评价的核心 , 同时将阅读文本的呈现方式和阅读任务的设定类型作为阅读者展现其认知能力的必要条件。也就是说 , PISA 2015 阅读测试所强调的是 , 学生在参与社会工作和生活时 , 面对不同阅读文本和不同阅读任务所展现出来的阅读认知能力。构建这一理解框架的研究基础是 Snow 和 RAND 集团 (美国最重要的综合性战略研究机构) 在 2002 年公布的对阅读 “ 影响源 ” (Sources of Influence) 的研究 , 这三种 “ 影响源 ” 是 : 阅读者、文本、阅读的任务或目的。^[8]由此 , 本文试从这三个维度分析我国学生的阅读素养究竟弱在哪里。

(一) 认知水平不高

在 PISA 2015 阅读分析框架中 , 阅读者的认知 “ 强调阅读的互动性和理解的建构性 ”。^[9] 阅读的互动性和理解的建构性主要是通过阅读者的一系列阅读认知过程得以展现的。这一系列的阅读认知过程包括 : 检索信息、形成广泛的理解、形成解释、反思和评价文本内容 , 以及反思和评价文本形式。由此 , PISA 所评估的阅读素养主要包括三个认知方面 : 获取与检索、整合与解释、反思与评价。获取与检索 , 主要涉及到发现、选择和搜集信息的能力 ; 整合与解释 , 主要涉及对文本意思和文本内容之间关系的理解能力 ; 反思与评价 , 主要涉及运用文本以外的知识、观点和价值评价文本的能力。依据 “PISA 2015 阅读素养 7 层级水平的认知要求 ”(见表 2) , 结合我国学生在每一阅读水平的人数比例 , 可以发现 :

表 2 PISA 2015 阅读素养 7 层级水平的认知要求^[10]

	获取与检索	整合与解释	反思与评价
Level6	能从搜集的诸多相关信息中精确地选择所需信息；能对文本中不引人注意的、模糊的细节精辟关注。	能进行详细的、精确的多重推论、比较和对比；能对文本进行全面而详细的理解；能从多个文本中整合信息；能产生抽象的解释和分类。	能推测或批判性评价文本内容；能在评价中考虑多重标准和运用多种方法；能运用复杂性思维超越文本的理解。
Level5	能从文本中找到并组织好若干处深度嵌入的信息；能推断文本中哪些信息是相关的。	能对文本进行全面而详细的理解。	能运用一些专业知识进行批判性评价或假设。
Level4	能从文本中找到并组织好若干处嵌入的信息。	能将文本作为一个整体，在一部分文本中解释语言细微差别的含义；能表现出理解的准确性。	能运用正式的或公共的知识去假设或批判性地评价文本。
Level3	能准确定位信息；能认识到满足多个条件的几个信息之间的关系。	能整合文本的几个部分来确定一个主要思想；能理解或解释词或词组的关系和意义；能在对比、比较、分类时考虑比较多的特点。	需要运用关联、比较和解释来评估文本的特性；对一些日常知识能表现出良好的判断。
Level2	能找到一个或多个信息片段，这些信息可能需要推断，可能需要满足几个条件。	能识别文本的主要思想；理解文本的关系，能解释文本中若干部分的意义；能进行低水平的推论；能对文本中的单个特性进行比较或对比。	能根据自己的经验和态度，在文本和外部知识之间进行比较或产生关联。
Level1a	能找到一个或多个独立的明确陈述的信息。	能识别主题或作者的意图。	能在文本中的信息与普通的日常知识之间建立一种简单的联系。
Level1b	能在显著位置找到意思明确的信息。	能解释说明相邻信息或片段的简单关系。	能调动已有的知识和经验与文本建立简单的关联。

第一，从“获取与检索”这一认知方面看，其层级的数值变化主要表现在相关性、必要性和精细性这三个变量上，而“依据条件选择信息”、“定位嵌入信息”则是推动这些变量进行转化的关键因素。那些未达到阅读素养基础线学生的主要障碍在于未能从认知显性相关性演进到认知隐性相关性，而导致这一障碍的关键是未能从直接匹配信息的认知操作过渡到依据条件选择信息的认知操作。那些阅读素养不高的学生，未能从 Level3 进阶到 Level4 的主要障碍在于未能从认知直接的必要性演进到认知间接的必要性，而导致这一障碍的关键是未能从定位易见信息的认知操作过渡到定位嵌入信息的认知操作。同时，这些学生对于隐蔽性较强的信息也缺乏精细的感知。

第二，从“整合与解释”这一认知方面看，其层级的数值变化主要表现在深刻性、明确性和完整性这三个变量上，而“进行推论”、“将文本作为整体”则是推动这些变量进行转化的关键因素。那些未达到阅读素养基础线学生的主要障碍就在于未能从理解字面浅显的语义过渡到理解含蓄深刻的语义，而导致这一障碍的关键是未能从语义替换的认知操作演进到语义推理的认知操作。那些阅读素养不高的学生，未能从 Level3 进阶到 Level4 的主要障碍则在于未能从特定语境的片段理解过渡到广阔语境的整体理

解，而导致这一障碍的关键是未能从着眼部分的单一性认知操作过渡到立足整体的复合性认知操作。由此，这些学生时常会表现出表述不清、辞不达意的认知模糊性。

第三，从“反思与评价”这一认知方面看，其层级的数值变化主要表现在关联性、批判性和融合性这三个变量上，而“建立自己与文本的关联”、“运用假设去评价文本”则是推动这些变量进行转化的关键因素。那些未达到阅读素养基础线学生的主要障碍就在于未能从寻找外在关联过渡到发现内在关联，而导致这一障碍的关键是未能从调动已知经验的被动认知操作演进到投入态度情感的主动认知操作。那些阅读素养不高的学生，未能从 Level3 进阶到 Level4 的主要障碍则在于未能从接受型反思过渡到批判型反思，而导致这一障碍的关键是未能从无条件描述文本特征的认知操作演进到运用前提假设审视文本可信度的认知操作。由此，这些学生也难以在反思和评价中表现出或反对、或捍卫、或限定、或扩展自己已有的概念 - 经验 - 观点 - 态度框架的融合性。

综上所述，既然阅读认知水平如此重要，而我国学生的阅读认知水平却中等偏下，那么我国的阅读教学是否指向了学生的认知水平？长期以来，“理解”和“运用”一直是我国阅读教学的核心概念。然而，围绕这一概念的认知体系始终未能建立起来。大多数阅读教学都是在“如何教”的教学方法上下工夫，诸如朗读法、联系上下文理解法、结合生活实际理解法等等。这些方法只是将学生带到这个词、这句话、这篇文本面前，却没有真正进入学生的认知世界，更忽视了“怎样理解”、“如何运用”这些指向认知的核心问题。不了解学生的阅读需要经历哪些认知过程，不熟悉学生阅读过程中需要展开怎样的认知操作，甚至不知道学生的阅读认知究竟有着怎样的层级变化，当然就不清楚学生认知水平难以进阶的主要障碍到底在哪儿。如此一来，阅读教学既无法给予学生最有力的教学指导，也无法进入到阅读教学的核心地带。

(二) 阅读方式单一

在 PISA 2015 阅读分析框架中，阅读文本的呈现是指阅读材料的范围。从文本显示空间看，PISA 2015 的阅读测试题都是固定文本，“通常出现在纸上，形式如单页、宣传册、杂志和书籍，但也包括出现在屏幕上的 PDF 文件和电子阅读器”。^[11]按照文本

格式,阅读文本可分为 连续文本、非连续文本、混合文本和多重文本。按照文本类型,阅读文本可分为:描述性文本、叙事性文本、阐述性文本、辩论性文本、传授性文本和事务性文本。这些不同的文本格式和文本类型需要阅读者采取不同的阅读方式。阅读方式的多样性牵涉到阅读习惯和阅读策略的问题,这是影响学生阅读成效的重要因素之一。结合我国学生的测试情况,可以发现:

第一,非连续文本和多重文本的内在语意结构都是非线性的,这就要求阅读者能在信息不突出的文本中解释文本中若干部分的意义。而这恰恰是学生从 Level1 迈向 Level2 的门坎。对于习惯了连续文本的线性语意结构的学生来说,非线性语意结构往往会给阅读者造成一种“断裂感”:一方面,阅读者很难凭借线性发展的固定关系去预测下文,由此文本中的信息会显得既不鲜明突出,又很纷繁杂乱;另一方面,文本中语意的每一处“断裂”,都需要阅读者重新梳理文本的发展逻辑,都需要在与上文信息的比对中重建新的语意联系。如此一来,学生在阅读非连续文本和多重文本时,一味采用线性思考模式这一单一阅读方式,那不仅会使阅读时间过长,而且会一直不知所云地迷失在信息碎片中。

第二,传授性文本和事务性文本是日常生活中常用的文本类型,但却是我国语文教科书中最罕见的文本类型。针对我国大多数学生“教什么学什么”的现状来看,未必能对本应熟悉的日常知识表现出良好的理解。这就可能会出现文本中的字面意思都看得懂但就是不知道接下来该怎么做的现象。而这正是从 Level2 迈向 Level3 的门坎。这个门坎的特点就是不需要详细的文本理解,但要求读者利用生活常识。这里的生活常识不是写在书本上、靠记忆的方式获得的事实性知识,而是在生活实践中有了数次或失败或成功的语言交往经验后累积下来的一些小策略和小技巧。这些生活常识不是用来复述的,而是用来作为应对具体的日常生活交际任务时使用出来的。

第三,辩论性文本和阐述性文本,无论从内容上还是从形式上都可能是学生最不熟悉、最害怕的长文本或复杂的文本。要对这样的文本表现出准确的理解是从 Level3 迈向 Level4 的门坎。我国学生最擅长的阅读方式是分段-概括段意-归纳中心思想,最善于驾驭的文本顺序是事情发展顺序和时间或空间转换

顺序,最喜闻可见的语言类型是富含修辞手法的艺术性语体。这些单一的阅读方式也许能帮助学生完成 Level3 中侧重理解主要思想、理解词句意思的阅读目标,但对于 Level4 中侧重概念推演的形式逻辑思维可能就会显得捉襟见肘,而对于 Level5 中的运用专业知识进行假设和评价,以及 Level6 当中的建立多重标准评价复杂文本时,更是会感到难以应对。尤其是在应对一些与自己期望相违背的文本,或是存在相互矛盾观点的文本时,学生如果还是沿用以往单一的阅读方式,阅读效果一定是不理想的。

综上所述,既然阅读方式的多元性是影响学生阅读水平的重要因素,而我国学生的阅读方式普遍单一,那么我国的阅读课程与教学是否对此有所考虑?一直以来,“选文”都是我国语文教材编排的主要形式。这些选文以“内容主题”的形式汇集成“单元”,每个单元自成一体,若干个单元组成一册教材。所谓“选文”就是选录前人的文章。选谁的文章、文章的主题思想如何、作者的文笔如何、文中的字词句有没有超出学生的理解水平,这些都是选文时会考虑的基本问题。这种以文章内容为中心、兼顾表达方式的课程建设模式,将阅读的基本性质定位在搜集和记忆信息层面。这在信息技术不发达、知识供应有限的时代曾发挥过重要作用。然而,时代在改变,阅读的对象和性质也随之发生改变,单一、机械的阅读方式已经无法适应当今社会发展的需求。

(三) 阅读意义丧失

在 PISA 2015 阅读分析框架中,阅读任务的设定是指作者建构文本的语境与用途,包括假定的受众和阅读目的。PISA 的阅读任务设定参考了欧盟委员会 1996 年开发的“欧洲语言共同框架”,区分了四类情境:个人的、公共的、教育的和职业的。^[12]在阅读实践中,文本的情境类型既可能是娱乐性的(个人的),也可能具有一定的指导性(教育的),或者既提供专业的指导建议(职业的),又有一些一般的信息(公共的)。这样一来,每个阅读情境都是由一个或多个阅读任务构成的。由此,学生所面对的阅读任务就不是传统的理解项目的问题,而是更为复杂的系列阅读任务。当然,这些阅读素材的来源也会更真实,阅读素材的内容会更完整。这就要求学生在更加真实的情境中解决现实问题,这就涉及到学生进行阅读活动时的阅读意向问题。结合我国学生的测试

情况,可以发现:

第一,阅读情境的真实性和阅读任务的复杂性,要求学生不是去理解文本“写了什么”,而是要去研究“我需要获得什么”。这里的需要不是为了找到答案,而是为了解决生活问题。这种阅读意向的转变首先表现在阅读者对不熟悉情境的文本阅读中如何考虑阅读任务和文本中的相关因素。如果学生的阅读意向无法实现这一转变,就会一直深陷文本“写了什么”的沼泽中无法自拔。而这正是那些阅读素养未能达到最低阅读标准的症结所在。此外,那些未能进入Level4以上水平的学生,在这一意向转变中遇到的问题则是难以“跳出文本”展开研究。从阅读素养每一层级需要处理的任务难度看,Level4以上的阅读任务不仅关涉与阅读者经验世界有相当距离的“陌生文本”,而且这些文本的情境在深度和广度上都具有交错性、非结构性链接的数量较多,标题与文本之间的相关性不明显,与阅读任务的目标距离较远。这就需要学生能“跳出文本”,以阅读任务设定者的眼光看待文本,依托一个高于文本内容本身的认识框架去思考阅读任务和文本的相关性,进而展现出分类、假设、批判性评价等高级思维品质。

第二,阅读是一项源于生活、在生活中、为了生活的社会活动。然而,我国学生的阅读往往是与应试相关而与生活脱节的。在那些阅读水平中等偏下的学生眼里,阅读就是为了完成阅读题。学生在一遍一遍“刷题”中经历的阅读是难以体验阅读在个人、公共、教育和职业情境中的功用和意义的,也势必会显得视野狭窄、阅读意向不明。从PISA 2015对“学生校外活动”的调查研究看,我国学生很少有机会接触社会,就连上网的时间也非常有限。^[13]当然,限制学生上网时间可能与近些年整治青少年“网瘾”有关。但是身处信息化时代,指导学生如何健康上网,如何通过网络接触到个人的、公共的、教育的、职业的阅读情境,如何有效利用网络资源,如何在网络平台与他人交往,如何在网络上处理日常生活事物,致力于提高学生的信息阅读素养,可能远比强行抵制学生上网更重要。

第三,阅读是一种修行。在我国儒家思想中,为学就是读书,读书就是做学问。朱熹常对学生说,“大抵学者读书,务要穷究。‘道问学’是大事。读书要自家道理浃洽透彻”,^[14]梁启超在《湖南时务学堂学约》

中也教育学生,“今之服方领、习矩步者,畴不曰读书?然而通古今、达中外,能为世益者盖鲜焉。于是儒者遂以无用闻于天下”。^[15]可见,古人所说的“读书”、今日所谈的“阅读”,其最终旨趣都在于教导学生修身。这种修身不仅是指人心智的提升、心胸的开阔、心境的高远,更是指向自身举止的优雅、行为的完善和行动的高明。学会学习、学会做事、学会共同生活,最终学会生存才是学生阅读的真正意向所在,也是阅读素养的最高境界。然而,从PISA 2015对“隐藏在学习背后的学生和教师行为”看,我国学生逃学、逃课、不尊重老师、饮酒、吃违禁药物、欺凌同学的比例远高于其它国家和OECD平均水平。^[16]这些举止的不文明、行为的粗俗和行动的低劣,使人不禁追问,阅读的意义何在?读书又是为了什么?这些有关阅读意义层面的始源性追问,是深究我国学生阅读素养之所以低下的根本所在。

综上所述,既然阅读任务的意义性是影响学生阅读水平的重要因素,而我国学生的阅读却面临着意义丧失的危机,那么我们的语文教师是否意识到问题的严重性?从PISA的研究报告看,我国教师给予学生的学业指导和身心发展的帮助又低于其它国家和OECD的平均水平,我国教师一方面拒绝自己改变,但另一方面又对学生要求严格。^[17]这种隐藏在学生学习背后的教师因素不仅阻碍了学生的学习,甚至有时还会让学生误入歧途。

三、如何改进阅读课程与教学

评价不是结束,而是开始。如何通过改进阅读课程与教学提升学生的阅读素养,是当前课程改革需要高度重视的问题。PISA 2015 阅读测试反映出我国学生在应对社会生活时所展现的语用型阅读认知能力低下,其实质体现的是当前我国阅读教学未能建立以认知指导教学的核心、课程建设还比较单一机械、语文教师还没有意识到学生阅读的意向性等方面的问题。由此,以认知指导教学,是提高学生阅读素养的核心;以智性重建课程,是提高学生阅读素养的关键;以交往生成意义,是提高学生阅读素养的旨归。

(一)以认知指导教学

以认知指导教学是提高学生阅读素养的核心。因为提高学生阅读认知水平的根本是重建阅读教学

内容体系，以学生阅读认知能力的发展框架指导教学。作为教学纲领性文件的“教学大纲”应当以建构不同教学内容的认知框架为核心要素。在阅读教学辅导体系中，建立“阅读认知过程框架”、“阅读认知不同层级发展要求”等有关“如何学习”和“学到什么程度”的认知框架。

以认知指导教学，意味着作为教师日常用书的“教参”不是去解说文本的词句意思和中心意思，而是要为教师提供学生阅读文本时需要达到的“认知要求”和学生可能遇到的“认知障碍”。例如，某篇文本的阅读任务中要求学生“获取和检索”这篇文本的某处信息，那么，“教参”提供给教师的参考应当是：(1)说明该年龄段学生在进行“获取和检索”这一认知操作时的“最低标准”是怎样的、“最佳表现”又是怎样的。(2)依据这一“最低标准”和“最佳表现”，学生在应对这篇文本的具体阅读任务时进行“获取和检索”这一认知操作，在“相关性”、“必要性”和“精细性”上可能表现的状态是怎样的，列举出不同水平学生可能的表现。(3)分析学生在未能达到“最低标准”和未能提升至“最佳表现”时，最易出现的“认知障碍”是“难以分辨信息的隐性相关性”，还是“难以识别间接的必要性”，抑或是“容易疏漏精微的细节”等等。(4)指出帮助学生提升认知层级的关键点在哪儿，落实到学生具体的认识操作如何转变等。

以认知指导教学，意味着教师的备课不是从寻找教学方法开始，而是从展现学生的阅读认知过程开始。教师的上课不是进入“整体感知 - 分段讲解 - 归纳小结”的套路，而是在学生自学的基础上直奔学生的“认知障碍”。例如，从 PISA 2015 阅读素养的测试结果看，我国学生对“嵌入信息”(embedded information)的定位和获取能力不强。这里的“嵌入信息”是指一些看似不显眼但却有着呼应主题、开掘意蕴、佐证事实、拓展延伸等作用的信息。这些信息往往会在形容词、副词、动词的语义中，往往会暗含在一些连词、助词、语气词的使用中，往往会潜伏在句式、分段、布局的技巧中，甚至会躲藏在页眉、标题、备注等“描述符”(descriptors)中。教师在教学时就需要对这种普遍性“认知障碍”非常敏感，就要学会为学生设置包含这种“认知障碍”的阅读任务。这种阅读任务的设置要掌握难度的分寸，要让学生能够“下得了手”但又必须作出智力上的某种努力。而

如何指导学生付出这种努力则需要得到认知理论的支持。比如，从认知加工理论看，个体接受、加工、维持来自外部世界的信息需要同时性和继时性两种加工类型。^[18]也就是说，当学生在获取与检索“嵌入信息”时，一方面需要运用同时性认知加工对诸多信息进行“概括性观察”(survey ability)，以一种平行结构同时把握诸多信息之间的主次关联，通过提取、回忆达到审视必要性的目的；另一方面需要运用继时性认知加工将诸多信息整理成“暂时性的系列组合”，以一种链状结构把握诸多信息之间的先后关联，通过检验、调整达到构建精确性的目的。由此，教师对学生展开的“有力的教学指导”就是结合文本教学生学习如何进行“概括性观察”和如何进行“暂时性的系列组合”，并让学生在自己的阅读实践中体验如何运用这些认知操作，以及自己总结运用这一认知操作中的调节技巧。

(二)以智性重建课程

以智性重建课程是提高学生阅读素养的关键。因为改善学生阅读方式单一的关键是从以内容为中心的课程编排思路转向以形式为中心。这里的形式不仅表现为文本的语言形式，而是揭示了学生理智发展的普遍形式。这些普遍形式不仅反映了阅读外延和阅读性质的变化，更体现了学生认知能力发展的基本规律。

以智性重建课程意味着阅读课程应关注学生复合型思维的发展。一方面，阅读课程要体现出文本格式和文本类型的多样性。从文本格式看，要兼顾连续性、非连续性、混合性和多重性等多种文本格式，尤其是混合性和多重性文本要占大多数。从文本类型看，也要展现描述性文本、叙事性文本、阐述性文本、辩论性文本、传授性文本和事务性文本等多种类型。根据儿童语言社会实践的需要，1-3 年级的阅读课程以描述性、叙事性文本为主，4-6 年级的阅读课程以传授性、事务性文本为主，7-9 年级的阅读课程以阐述性、辩论性文本为主。与此同时，文本格式的复合型意味着阅读者需要有复合型思维。而这种复合型思维的培养需要进入到学生的思想内部，使其发生内在的“转化”，并由此经受深刻的变化。根据维果茨基的观点，复合思维是儿童从混合性形象上升为概念思维的重要过渡。“复合思维已经是条理的思维，同时也是客观的思维。构成复合体最重要的东西

是它的基础并不是抽象的逻辑的联系，而是组成复合体的各成分之间具体的和实际的联系。”^[19]这就意味着这些多样性文本的编排要展现出发现和解决现实问题时多个文本之间的联系和关系因素。这种内在的联系和关系可以是联想型的、集合型的、锁链式的、弥漫型的，还可以是假概念和真概念同时出现的等等。这些文本的编排思路致力于学生复合型思维的形成，并最终向具有划分、分析和抽象功能的概念思维发展。

以智性重建课程意味着课堂上的阅读仅仅是阅读的开始。学生的单元阅读材料可以包括 先行阅读文本、课堂阅读文本、课外必读文本和课外选读文本四类。先行阅读文本是帮助巩固和复习基本阅读技能的文本，也是进入课堂阅读的“先行组织者”，为本单元的阅读提供一些生活常识、日常经验等。课堂阅读文本是一组多重复合型文本。课堂阅读不是追求将这些文本读完、讲完，而是立足教给学生阅读策略、解决学生的阅读障碍、寻找多个文本之间的内在关系和联系，以及交流文本中传递的信息、思想、态度和情感。至于这么多文本是否能在课堂上都讲到、都讲完并不重要。课外必读文本是课堂阅读的必要延伸，是以完成阅读任务为目的重读课堂阅读文本，并适当补充相关文本。这是学生阅读的主体部分。课外选读文本是提供给学生相关问题的检索目录和信息源，既满足学生不同的兴趣需要，又鼓励学生将课堂所学的阅读策略迁移运用到更多阅读中。

(三)以交往生成意义

以交往生成意义是提高学生阅读素养的旨归。因为学生阅读的终极目标不仅是为了应付考试，而是通过阅读重建学习的意义。从现实生活层面看，这里的意义指向的是阅读在个人的、公共的、教育的和职业的等多种情境中表现出的价值。这一方面需要在编写教材时充分考虑到设定阅读任务的这四个情境维度；另一方面也需要教师在创造性使用教材时，能够根据学生的阅读水平和实践需要，重设不同现实情境中的阅读任务。

以交往生成意义意味着文本显示空间的改变。根据现实阅读情境的需要，现实生活中不少阅读任务是在“人机对话”的环境下实现的。由此，阅读教学应实现从印刷性文本向数字化文本的转型。不仅要有固定文本，还应有“动态文本”(dynamic texts)。“动

态文本只出现在屏幕上。动态文本是超文本的同义词：具有导航工具，使非顺序性阅读成为可能。每个读者从他或她所遵循的链接中遇到的信息构造一个‘定制’文本。在动态文本中，通常可以看到的只是可用文本的一小部分，而可用文本的范围是未知的。”^[20]动态文本拓宽了阅读情境，丰富了阅读任务，使阅读的功用价值更加清晰明确。

以交往生成意义意味着教师的工作应更加专业。人与人之间的交往永远是社会交往的主要形式，也是人得以成人的根本前提。永远只和机械打交道的人将很难实现人的完整性。但如果交往对象的专业性不强，也很难得到健全的发展。为提高学生的阅读素养，为了让学生通过阅读实现完整而健全的发展，教师自身的阅读素养亟待提高。一个具有良好阅读素养的教师是一个具有现实思考且精神丰满的教师。这种教师不仅熟悉各种现实环境中的阅读情境和阅读任务，而且在阅读过程中能展现出强大的信息整合能力和独特的批判性思维。作为高水平阅读技能的信息整合能力和批判性思维能力，不是依靠习题训练出来的，而是在师生教学交往中提升和培养的。从信息整合能力看，教师每一次对学生认知障碍的分析、对阅读任务的设定、对阅读文本的重组都是其信息整合能力的体现。这种能力不需要专门传授给学生，当教师一针见血地指出学生的阅读问题时，当教师出乎意料但又在情理之中地为学生设定新颖的阅读任务时，当教师将诸多跨学科领域的材料、跨时空界限的材料、跨感官接收的材料，甚至看似不相关的材料重组在一起时，这种阅读姿态向学生传递的阅读意义已经完全超越了阅读文本本身。学生在这种超强的信息整合面前看到的是这种阅读姿态的形式美；学生在与这样的教师交往时体验到的是顺应这种思想机制的全新自我。从批判性思维能力看，教师的批判性思维并不是一味抨击和否定社会现实，而是“勤勉、熟练地把理性运用于具有重要道德/社会意义的问题上”。^[21]教师的批判性思考是教师在与学生交往过程中，展现出理智的个人决策、既人道又科学的思想信念，以及适中高明的处事行为。这种批判是拒不加思考的接受，是反对追随潮流的跟风，也是抑制意气用事的冲动。教师的批判性思考既能给学生带来思考的真实性和现实性，又能给学生带来理性的通透性和崇高性。由此，教师工

作的专业性不仅体现在对学生阅读指导的整体性和精准性，而且也让学生通过与教师在阅读世界的交往获得一份精神的感动和震撼。这份精神财富对学生的价值将是无法估量的。

结语

今年我国北京 - 上海 - 江苏和浙江四省市将参加 PISA 2018 测试。从 PISA 2018 测试框架看，不仅将阅读素养作为主要测试领域，而且还将阅读测试中增加对学生“流畅阅读”和“发现并处理冲突”等认知能力的评估。这一发展趋势既表明了阅读素养在学生发展中的基础与核心地位，也反映了教育

如何为学生未来作准备的研究主题。诚然，阅读素养是与语言、文化、历史、社会等因素息息相关的综合素养。PISA 阅读测试仅强调学生的语用型阅读认知能力，未必能全面展现学生阅读素养的发展特征。但是，这一测试有助于我们审视当前阅读课程与教学的现状，并为深化课堂教学改革开辟出新的认识论视野。

本文系全国教育科学规划单位资助教育部规划课题“基于学科核心素养的小学语文学程设计研究”(FHB160544)的部分成果，并得到中国国家留学基金资助。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1]钟启泉.基于核心素养的课程发展[J].全球教育展望, 2016 (1):3-25.
- [2]OECD (2016), “China”, in PISA 2015 High performers, OECD Publishing, Paris, pp. 2-3[EB/OL].<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-china.pdf>.
- [3][4][5]OECD(2016), “Reading performance among 15-year-olds”, in PISA 2015 Results (Volume I): Excellence And Equity in education, OECD Publishing, Paris, pp. 166 ;164 ;166[EB/OL].http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en;jsessionid=3n4dq3dow54oj.x-oecd-live-03.
- [6]OECD (2016), “Percentage of students at each proficiency level in reading”, in Annex B1, OECD Publishing, Paris, pp. 1[EB/OL].<http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- [7][9][10][11][12][20]OECD (2017), “PISA 2015 reading framework”, in PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, OECD Publishing, Paris, pp. 51 ;51 ;61 ;54 ;53 ;54[EB/OL].http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en;jsessionid=2thspl6hk1fac.x-oecd-live-02.
- [8]OECD (2016), “PISA 2018 – Draft Reading Literacy Framework”, in PISA 2018 Draft Analytical Frameworks, OECD Publishing, Paris, pp. 14 [EB/OL]. <http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> .
- [13]OECD(2017), “Overview: Students’ well-being”, in PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-being, OECD Publishing, Paris, pp. 54-55[EB/OL].<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9817021e.pdf?Expires=1508778462&Id=id&Accname=guest&Checksum=503FBE0EAB71BEFF0D49DDA65C5E9CA>.
- [14][宋]黎靖德.朱子语类[M].王星贤点校.北京:中华书局 ,1986:162.
- [15]邓洪波.中国书院学规集成[M].上海:中西书局 2011:1094.
- [16][17]OECD(2016), “The school learning environment”, in PISA 2015 Results (Volume II): Policies And Practices For Successful Schools, OECD Publishing, Paris, pp. 91[EB/OL].<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816071e.pdf?Expires=1508777093&Id=id&Accname=guest&Checksum=20FE6C21A26749969D7715186D742E82>.
- [18][加]戴斯 等.认知过程的评估:智力的 PASS 理论[M].扬艳云,译.上海:华东师范大学出版社 ,1999 :14.
- [19][苏]维果茨基.维果茨基教育论著选[M].余震球译.北京:人民教育出版社 ,2004 :136.
- [21][美]诺丁斯.批判性课程:学校应该教授哪些知识[M].李树培译.北京:教育科学出版社 ,2012 :26.

Chinese Students’ Reading Literacy is Weak in Where?—Based on the Analysis of Test Results of PISA 2015

Yu Wenjing

(Institute of Education, Jiangxi Normal University, Nanchang 330022)

Abstract: Reading literacy is the foundation of core competencies. The PISA2015 reading test emphasizes the cognitive ability of students to face different reading texts and different reading tasks when they participate in social work and life. From the test results, the average reading literacy of Chinese students are below the middle level. Based on PISA 2015 reading framework, we can find that Chinese students’ reading literacy is weak: the cognitive level is not high, the reading mode is single, and the reading meaning is lost. Therefore, the use of cognitive guidance teaching is the core to improve students’ reading literacy; the reconstruction of curriculum

中国学生的阅读素养弱在哪里——基于 PISA 2015 测试结果的分析

with intelligence is the key to improve students' reading literacy; relying on communication to generate significant is the goal of improving students' reading literacy.

Keywords: reading literacy, PISA 2015, test results, analysis, enlightenment

(上接第 31 页)

- [33]张纬."实验探究"教学模式在高中物理教学中的实验研究[D].天津师范大学,2009.
 - [34]徐金月.学案导学高中物理课堂探究教学模式的理论与实践研究[D].山东师范大学,2009.
 - [35]钭方健.有效分层作业管理的实践研究——以某实验性示范性高中物理学科为例[D].华东师范大学,2010.
 - [36]曹荣."活动单导学"教学模式实施效果实证分析[D].苏州大学,2011.
 - [37]田静.高中数学简约化教学研究[D].信阳师范学院,2015.
 - [38]华东师范大学考试与评价研究院.东部某市初中学生绿色指标测评报告[R/DB].2015.
 - [39]华东师范大学考试与评价研究院.中部某市初中学生绿色指标测评报告[R/DB].2015.
 - [40]华东师范大学考试与评价研究院.西部某市小学学生绿色指标测评报告[R/DB].2016.
 - [41]华东师范大学考试与评价研究院.西部某市初中学生绿色指标测评报告[R/DB].2016.
 - [42]华东师范大学考试与评价研究院.西部某市高中学生绿色指标测评报告[R/DB].2016.

A Meta-analysis of the Effects of Teaching Efficacy on School Students' Workload

LiuJiao & Zhu Yamei

(Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062)

Abstract: This paper presents a literature review investigating the effects of teaching efficacy on student workload in grade K–12. A meta-analysis of 98 independent effect sizes extracted from 42 studies involving a total of 82758 students and teachers indicated teaching efficacy have a medium significantly negative effect on student workload (mean $ES = -0.537$). The results show that, the relationship of student and teacher greater extent reduce the students' workload; teaching efficacy mainly to reduce the subjective feeling of students in the academic burden and no effect on the reduction of operating time; biological, mathematics and physics were found to reliably moderate the effectiveness of teaching efficacy.

Keywords: meta-analysis, student workload, teaching effects, k-12

(上接第 50 页)

- [10][11]Jürgen Habermas. The Structural Transformation of the Public Sphere [M]. Trans. by Thomas Burger, Cambridge, Mass: MIT Press, 1991: 43, 173.
[12][法]埃米尔·涂尔干. 社会分工论[M].渠东译.北京:三联书店, 2009: 159-165.

School's Contributions in the Student Burden Alleviation:

Taking subject selection system of Shanghai Caoyang No.2 High School in Response to New College Entrance Examination as an Example

Yi Zhenzhen & Wang Yang

(Institute of Urban Development, East China Normal University, Caoyang No.2 High School, Shanghai 200062)

Abstract: Nowadays, in the education system of contemporary Chinese cities, it is a commonplace topic to alleviate the burden of students in the primary and secondary schools. As one of the numerous measures taken by Shanghai Caoyang No. 2 High School in response to the new college entrance examination, the subject selection advisory system is a successful attempt to "student burden alleviation on schools". From the perspective of educational field, this advisory system fully taps the students' initiative, and at the same time of promoting the interaction among the actors in the education governance system, the production of space is completed. The long-term guarantee mechanism for student burden alleviation necessitates the full participation of all the actors, and it can form a joint effort to ensure the dynamic well operation of the system.

Keywords: student burden alleviation on school, new college entrance examination, subject selection advisory system, educational field