

小学语文阅读理解能力的 层级特点与结构优化*

文 朱洁如

〔摘要〕小学语文关键能力的核心是阅读理解能力。在层级结构上,阅读教学第一学段以初级复述性理解为主,以中级解释性理解和评价性理解为辅基或不作要求,第二、三学段则在初级基础上,以中级为主并逐步向高级创造性理解扩展。区域语文教研应通过关键能力监测、片区学科联动和学业评价完善等措施促进小学阅读教学的层级结构优化。

〔关键词〕阅读理解 层级特点 结构优化

DOI:10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2015.07.024

从语文教学的理论视角和实践经验来看,阅读理解能力是小学语文学科关键能力的核心。从第一学段到第二、第三学段,小学生阅读理解能力的发展呈现出明显的由低到高、由易到难的层级特征。小学语文阅读教学在很大程度上就是促进学生阅读理解能力在已有层级基础之上不断调整和优化的过程。

对此,本文拟对小学语文阅读理解能力的层级特点进行探讨,并结合常州市教育局和教育科学研究院进行的小学语文学科关键能力监测研究成果^[1],特别是运用2014年6月的监测结果,提出小学语文阅读理解能力结构优化的区域性教学建议。

一、小学语文阅读理解能力的基本层级与年段特征

一般而言,小学语文阅读理解能力的层级结构可以从功能取向、基本层级和年段特征等方面加以刻画。功能取向、基本层级和年段特征的现实状态和相互关系,共同反映出小学生的语文阅读水平状态和语文阅读学习的过程质量。

1. 功能取向

从功能取向上看,小学语文阅读教学主要有为了文学体验的阅读和为了信息获取的阅读两种流派。其中,文学体验取向的阅读,在教学内容选择上偏向于以文学类篇目文本为主,在教学目标上倾向于以帮助学生逐步形成和提高对于文

学材料的理解、分析、体验和鉴赏能力为主。信息获取取向的阅读,在教学内容选择上偏向于以情报类文本内容为主,在教学目标上则倾向于以帮助学生逐步形成和提高对于文本信息的搜集、整理、分析和运用的能力为主。

长期以来,我国小学语文教育界一直对文学体验取向的阅读教学比较重视,也积累和形成了不少比较成熟的教学经验和教学理论。但对于信息获取取向的阅读教学则明显重视不够,也显得比较陌生,相对成熟的教学经验和教学理论也比较少。而在欧美发达国家的语文教学中,则普遍重视信息获取取向的阅读教学,强调语文阅读教学与学生的现实生活经验和未来实际发展需要相结合。

近年来,世界语文阅读教学开始重视一种兼顾文学体验和获取的综合取向,在教学内容选择上偏向于根据不同学段的实际情况对文学类篇目和情报类文本进行综合处理或直接选用综合类文本,在教学目标上则倾向于以帮助学生比较均衡地形成和发展文学理解和文本信息获取的综合理解能力为旨趣。

2. 基本层级

作为语文学科关键能力核心的阅读理解能力,从由低到高的纵向水平要求来看,可以分为复述性理解、解释性理解、评价性理解和创造性理解四个基本层级^[2]。同时,每一层级可以分解成若干能力表征,而且在这四个基本层级之间可以形

* 本文系全国教育科学“十一五”规划2010年度教育部重点课题《义务教育学业质量监测研究》(课题编号DHA100245)和江苏省教育科学“十二五”规划2013年度重点自筹课题《小学生语文阅读能力监测研究》(课题编号B-l/H2013/02/206)成果之一。

成不同的组合型层级。

其中,复述性理解的水平要求是关注并提取明确陈述的信息,能力表征包括正确把握文本材料的局部内容和细节;正确把握文本整体梗概和主要内容;正确把握文本内容的发展过程等。解释性理解的水平要求是感知或概括文本内容,利用文本信息和个人经验对相关问题作出符合文本意义的解释或推论,能力表征包括正确解释文本材料的主要概念;正确解释文本材料的重要局部或细节的寓意;正确解释文本材料的整体含义;大致上解释文本材料局部与整体的关系;联系相关概念或材料对文本内容作出解释等。评价性理解的水平要求是针对文本信息和意义及其相关问题作出自己的判断和评论,能力表征包括对自己感兴趣的课文内容作出自己的评价;从自己的立场对文本内容梗概进行评论;分别从作者和读者的角度,对文本材料的主要概念、观点或内容进行分析 and 评论;对文本局部与主体的关系作出分析和评论;对作者的写作意图和读者的收获得失进行分析评论;联系同类文本或内容进行比较分析和评论等。创造性理解的水平要求是发现、质疑和批判文本材料的意义,或者联系并超越文本材料的意义,建构出自己个性化的观点,其能力表征包括发现文本的各种用途;发现文本材料的新概念、观点、思想和方法;提出与文本内容不同的观点或见解;联系实际或其他文本材料提出新问题、新见解或新思路等。

3. 年段特征

在小学阶段,无论是文学体验取向的阅读,还是信息获取取向的阅读,语文阅读理解能力的四个层级,在小学三个学段都可能涉及到,但在年段特征上会表现出比较大的差别,在层级覆盖面和要求的侧重点上都会有所不同。

在第一学段,阅读能力的四个基本层级可能是部分覆盖或比较初级地覆盖,是以初级层级复述性理解为主、解释性理解和评价性理解等较高级别为辅甚或不作要求的初级层级结构。而到了第二、第三学段,阅读能力的四个基本层级则会比较完整覆盖,是在初级复述性理解基础上,以中级解释性理解和评价性理解为主,并逐步向高级创造性理解扩展的中高级别结合的层级结构。

二、小学语文阅读理解能力层级结构的教學问题

1. 小学生较高级别的阅读理解能力有待提升

以 2014 年 6 月常州市进行的小学语文学科关键能力监测情况(四年级)来看,考查“解释性理解”与“创造性理解”能力的试题得分率明显低于“复述性理解”。以某区域为例,第三题“复述性理解”中的“关注并提取明确陈述的信息”这一能力项得分率是 92.5%,而第六题“解释性理解”中的“解释并整合观点与信息”这一能力项的得分率仅为 10%,两者之间相差 80 多个百分点。从学生答题的普遍情况看,附有特定情境与任务须“整合句群信息”或“整合观点与信息”的开放性

试题的正确率远远低于“直接提取信息”相对封闭性的试题。总体而言,监测数据显示,涉及考查本年段较高级别理解能力的试题得分率偏低。

究其原因,第一,阅读教学对培养学生的理解能力缺乏成效。崔允漦教授指出,判断是否是有效教学,通常会从动力值(更想学)、方法值(更会学)、知能值(同样的条件学得更多)、意义值(终身学习或发展的意义)几方面找寻增值的证据。^[1]从我市学科常规调研以及“常态课”的阅读教学来看,教师教学目标的定位和教学策略的选择与应用对培养学生较高级别的阅读理解能力有效性不高。例举一些典型问题:“知能”不清——“教学与评价错位”,教学与评价严重脱节,教学目标与测试标准是无法重合的“两张皮”;“动力”不足——“优生唱主角”,“一对一”式的师生问答占教学主导,个别学优生的发言替代了所有学生的学习过程;“意义”不明——“教师回答不置可否”,一味点赞的评价或似是而非的点头混淆了视听,导致学生对错莫辨;“方法”不详——毫无“思维可视度”的灌输,教师一讲到底,学生对于方式方法的掌握依然是茫然无助。学生阅读理解能力不强,与教师的教学目标、教学策略和学生的学习方式呈高相关,不当的教学目标定位与教学策略选用制约着学生理解能力的发展。第二,阅读评价对培养学生的理解能力重视不够。首先,目前我市大部分学校的教学评价设计特别是纸笔测试,对第二学段后期和第三学段阅读能力的考查重视程度不够。阅读试题不考阅读能力的现象突出,关注显性的文本内容与文本所涉及的语文基础知识的题型多,对于年段阅读理解能力综合运用的考查力度比较小,这种评价现状的导向功能致使日常阅读教学随之弱化。其次,从市教科院对区域关键能力抽测试卷与数据分析的汇总情况来看,部分地区的区域性关键能力抽测还未走上正轨,在命题工作和抽测数据的运用等方面明显滞后于其他地区。就本次测试总分而言,全市七个区域总得分率由高到低依次是 83.6%、82%、76%、74.8%、73.2%、72.8%、69.6%,区域最高与最低之间相差 14 个百分点。数据还显示,在考查高层次理解能力的题目中,区域、校际、班际间学业质量失衡状况较为严重。因此,学业质量的不平衡现象在本次测试中仍旧较为突出,并且这种失衡的状况极有可能还将持续保持一段时间。

2. 理性地解读课标和提升运用教材的能力亟待加强

本次测试设置了两个不同的阅读情境。从得分率来看,“为了获取文学体验”的阅读明显优于“为了获取信息”的阅读。从全市平均分看,在不同的阅读情境的同一能力项上,最高与最低之间相差 45 个百分点。从典型的区域看,在不同的阅读情境的同一能力项上,最高与最低之间相差 75 个百分点。数据显示,涉及在“为了获取信息”的阅读中考查本年段较高级别理解能力的试题得分率很低。

众所周知的 PISA 和 PIRLS 是公认的在世界范围内影响

最广泛的国际阅读素养测评,它们都更为注重应用阅读能力解决实际问题,测试重点大多放在为了应用、为了工作、为了教育而阅读等情境下获取信息、解释文本、反思与评价的能力上。

我们了解到,美国在2009~2011年语文阅读评价标准中对阅读文本进行了规范,并由美国国家教育进步评价中心专门规定了二类阅读文本类型:文学类文本与情报类文本。从四年级起两类文本各占阅读量的50%,每篇字数200~800字。由于许多文本并非纯粹的文学类或情报类,美国国家教育进步评价中心专门提出了混合文本和多重文本的概念,对于此类文本的阅读提倡年级越高,比例应该越大。^[4]日本政府一直以来,也都以PISA结果为参考校准自己的教育政策。在2003年PISA测试遭遇重创后,2004年12月,日本文部科学省设置了“PISA & TIMSS 对应工作组”对调查结果进行评价分析,撰写了《PISA 测试(阅读素养)的结果分析和改善方向》,2005年1月,工作组在全国都道府县、指定都市教育委员会指导主事会议上发布了该资料。资料从测试中反映的非连续性文本阅读的问题出发,指明了学校方面“通过理解和评价课文来提高阅读能力”“基于课文内容来提高学生的写作能力”和“增加阅读各种文章和资料的机会,及口头和书面表述自己意见的机会”的三个改革目标。改革的成效在PISA2009中初步显现。PISA2012,在34个发达国家中,日本学生首次在阅读和科学素养两个测试项目上名列前茅,阅读素养从2009年的第八名上升到第四名。^[5]

与一些发达国家相比,我国的课程标准与现行国标版本教材,对于培养第二学段学生“为了获取信息”和“为了完成任务”的阅读能力貌似都“不太待见”。2011版课程标准在第三学段才提出了阅读说明文和非连续性文本的一些要求。从第二学段教材来看,勉强能算得上“说明文”的文本,只占第二学段四册教材总篇数的6%左右,非连续性文本在整个小学阶段的教材中几乎不见踪影。但是,与此同时,江苏省“义务教育阶段学科学业水平测试”在“为了获取信息”和“为了完成任务”的阅读能力上却对第二学段的学生提出了测试要求。我市自2006年起,四年级新生(实际上只有三下的语文水平)开始参加由教育部基础教育课程教材发展中心“建立中小学生学业质量分析、反馈与指导系统”项目组(SAAE)与江苏省教育厅共同组织的“义务教育阶段学科学业水平测试”,数次SAAE测试中,“为了完成任务”的非连续性文阅读都成为必测题。此举进一步说明,对于江苏这一发达的教育大省而言,课程标准中的年段课程目标与内容只是保底要求,面对新的形势,需要有理性解读课标用好现行教材的心态,我们不仅要基于教材落实课标要求,同时还要基于教材有倾向地拓展。

遗憾的是,目之所及,我市目前“为了获取信息”和“为了完成任务”的阅读几乎隐没,成了被“遗忘的角落”。据不完全

统计,在轰轰烈烈的各个层面的课外阅读推介中,在从单元形成性测试到期末检测或毕业考试的阅读测试中,此类文本的“出镜率”不到阅读总数的10%。不关注、不见面导致不思考、不研究,因此,我市在SAAE测试中失利于“为了完成任务”的阅读也就在所难免了。反映在本次测试中,四年级学生对于“为了获取信息”的阅读情境普遍感觉陌生,状况很不理想。事实证明,课外阅读的质量、品位以及平时阅读测试文本的价值取向严重影响着学生阅读理解能力的全面发展。阅读素养是一种基本技能,它会随着社会和文化的发展而变化,是动态的而非静态的概念。进入知识社会后,知识的含义已经从能够记住信息转向能够发现和使用信息。正如PISA测评的重点在于应用阅读能力解决实际问题或学习新知识的能力,而不是阅读技巧本身或狭隘的应试能力,这也正是我们学科关键能力测试一直秉持遵循的理念。

正是基于对课程标准与现行教材的理性分析和全盘思考,在借鉴国内外测试理论的基础上,考虑到不同的阅读目的和文本类型会影响阅读过程及阅读策略的使用,所以,我们在测试中设置了不同的阅读情境,并据测试情境选择测试材料。今后,学科关键能力抽测还会逐步加大对“为了获取信息”和“为了完成任务”的阅读能力的考查力度。

三、小学语文学科阅读理解能力的结构优化区域性建议

1. 充分发挥学科关键能力监测的导向功能

学科关键能力监测后呈现了一系列学习结果数据,我们应当基于实证,充分发挥监测促进教学改进的功能与作用。首先要转变评价观念。学科关键能力监测的目的不是排名、遴选,而是促进区域、学校、教师主动去诊断课程内容、完善课程实施,形成正确的学业质量观。其次,基于监测数据分析,应尽快确立相应的研究课题。学科关键能力监测表明,当前语文学科关键能力在区域、校际之间存在着显著差异,比较突出的问题包括学生阅读理解水平难以达到年段高层次要求,提升阅读理解能力缺乏行之有效的教学策略,课外阅读质量影响着学生阅读理解能力的发展,等等。这些问题的解决对提升学科关键能力,甚至整体学科学业质量都将产生巨大的影响。为此,我们要通过监测的实证数据,查找问题,基于特定的学段和特定的学生群体,开展实实在在的研究。真正使问题变成课题,课题催生项目,项目形成序列。通过长期追踪式的监控、跟进式的指导、过程化的执行,形成各种类型的数据分析与研究报告,让丰硕的教科研成果成为教育行政部门管理与决策的依据。

2. 努力推进学科区域均衡发展

学科关键能力水平是学科学业质量的重要表征,学业质量提升的关键是教师的教学,而根基就在每所学校每天的课堂。基于此,首先,教研部门要进一步关注对学校、教师的专业引领。针对测试中发现的问题,开展 (下转第82页)

能力包括认知能力方面的批判性思维技能(根据上文所述,认知能力方面的内容和批判性语言能力相类似)和包含各种情感特质的批判性思维倾向两方面(Alec, F.,2001)。^[11]批判性思维倾向的含义是指在个体启动批判性思维的各种技能之前,需要一种情感上的激发,以便启动批判性思维的意识,并在反思、审查过程中保持一种坚持不懈的动力来维持这样的行为(Facione,2013; Paul&Elder,2008)。^{[12][13]}这事实上和本研究模型中的交际性策略能力比较相近。

综上所述,笔者认为,高中英语学科关键能力可用批判性语言能力加以概述。当然,这只是为方便陈述的角度所作的简化概括,两者在具体内涵上还有差别,在具体的实践运用过程中,还是需要以模型中的具体内容为依据,从而更有针对性地解决实践问题。

四、结语

本研究在实证数据的基础上,对高中英语学科的关键能力进行了初步界定,并将之与批判性思维能力的内涵进行了类比。希望研究结论能对高中英语教学的各个方面具有积极意义,特别是在教学目标的设定、教学过程的优化以及课程评价的针对性和准确性方面能为英语教育从业者提供借鉴。当然,所做的实证分析还比较粗浅,样本数量和代表性以及调查项目的准确性还有待提高,建议后续的研究者能多进行更加科学的研究,早日形成更加科学的英语学科关键能力的内容体系,并在此基础上对如何对语言学习者进行能力评价展开拓展性的研究。

(上接第77页) 学科教学现状调研,针对不同校情、不同需求的典型样例,提供不同的专业智力支持。其次,加强同类型以及不同类型学校和区域间的教研联动,努力探索片区联动的教研方式,以提升学科关键能力的研究为抓手,推进学科教研活动片区化、专题化,促进同类型以及不同类型学校和区域间阅读教学的均衡发展。充分发挥先进片区和学校对薄弱片区和学校的辐射和带动作用,促进以项目研究为载体的合作教研文化的生成,缩小不同区域和学校之间学业质量上的差距,力争开创南北一体、东西协调的常州小学语文学科发展的新格局。

3.完善学科学业质量监控体系

课程目标是衡量学科学业质量的根本依据,它规范了学业质量评价的设计理念,架构了学业质量评价的框架和维度,提供了学业质量评价的内容与要求。因此,首先在深入研读语文学科课程标准的基础上,应当尝试建立区域或学校的学科课程纲要或学业质量标准。建议以课程标准为依据,结合近年来省测与市测的各种数据,根据区域或学校的实际情况,将模糊、笼统、不确定的课程目标,变成具体、细化、可操作的各年级语文学科课程纲要或学业质量标准,从而进一步明确每位教师在日常教学中凭借教材应当实施的适切的教

参考文献:

- [1]徐翔.“关键能力”培养理念在德国的起源和发展[J].外国教育研究,2006(6):13-14.
 - [2]Bachman, L.F. Fundamental Consideration in Language Testing [M]. Oxford: Oxford University Press. 1990.
 - [3]教育部.普通高中英语课程标准(实验)[M].北京:人民教育出版社,2003:9-17.
 - [4][5]秦晓晴.外语教学研究中的定量数据分析[M].武汉:华中科技大学出版社,2003:26-32.
 - [6]Stevens, J. Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences [M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002: 55.
 - [7]郭元祥,马友平.学科能力表现的内涵[J].现代教学,2012,(11):25.
 - [8]李瑞芳.外语教学与学生创造性和批判性思维的培养[J].外语教学,2002(5):61-65.
 - [9]Wallace, C. Reading [M]. Oxford: Oxford University Press, 1992: 325.
 - [10]Crawley, S. J. & Mountain, L. Strategies for Guiding Content Reading (2nd ed.)[M]. Boston: Allyn and Bacon, 1995: 84-92.
 - [11]Alec F. Critical thinking: An Introduction [M]. London: Cambridge University Press, 2001: 2-5.
 - [12]Facione, P.A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts [M]. CA: The California Academic, 2013: 6-10.
 - [13]Paul, R.,& Elder, L. Critical Thinking Concepts and Tools (5th ed.)[M]. CA: Foundation for Critical Thinking, 2008: 3-11.
- [宋德龙 江苏省常州市教育科学研究院 213003]

学,明确学生每天的学习活动应达成的学习目标。同时,学科课程纲要或学业质量标准的制定,也使得教育教研部门和学校对课程的管理能落到实处。其次,在研读课程标准的基础上,要认真学习国内外学业测试项目可资借鉴的经验和典范,积极推进常州市小学语文学业质量常规抽测研究和学科关键能力发展的研究,发挥评价对教学的积极导向作用,增强学业质量监测的科学性和有效性。

参考文献:

- [1]朱洁如.学科关键能力监测研究——以常州市小学语文阅读理解能力监测为例[J].全球教育展望,2013(4).
 - [2]李毓秋,张厚粲,李彬,李凤玖.中小学生学习理解能力结构的研究[J].中国教育学报,2003(3).
 - [3]崔允灏.课堂转型就是让学生的学习增值[J].上海教育,2011,(5A).
 - [4]罗贵明.美国中小学主修课程评价标准的设计理念及启示——以2009-2011年语文阅读评价标准为例[J].教育测量与评价,2012(4).
 - [5]宋庆清.日本“PISA shock”后改革成果显现[J].上海教育,2013(12).
- [朱洁如 江苏省常州市教育科学研究院 213003]