

阅读教学内容建构的课程逻辑及实践变革

李功连 陆素婷

摘要：单篇和整本是不同的阅读教学内容组织模式，以单篇阅读和专题阅读的教学模式差异为表征，体现了基于线性原理的靶向阅读和基于关系原理的整体阅读的课程逻辑。当前的阅读教学需要明确单篇和整本的知识边界，确定活动流程，建构阅读共同体，实现阅读素养培养的实践变革。

关键词：阅读教学内容；单篇阅读；专题阅读；阅读素养

传统语文教育中的读书、背书、抄书都与阅读教学关联密切。建构科学的阅读课程内容成为有效推进阅读教学的关键。纵览历史可以发现，单篇和整本是延续至今的两种语文课程内容组织模式，单篇阅读和专题阅读也成为与之相对应的阅读教学模式。

一、单篇阅读和专题阅读教学模式比较

单篇与整本都是组织文本的单位，具有内容和形式的独立意义。单篇可以汇编成整本，但因各篇内容彼此独立，也应该定义为单篇，只有《红星照耀中国》这样同时具备内容和形式独立性的作品才能称为整本。

（一）单篇阅读：从“六艺”到文选型语文教材

单篇阅读从儒学经典“六艺”开始，意在培养君子治国安邦、心忧天下的仁爱精神。“不学诗，无以言；不学礼，无以立”“学易无大过”等观点揭示了“六艺”的重要性。《诗经》按照“思无邪”的标准精选了西周到春秋年间的三百多首诗歌；《尚书》收集了尧舜到秦穆公时期的100篇重要文献资料；《礼记》为秦汉时期的儒者所作，是一部礼制资料汇编；现存全文不足两万字的《春秋》记载了鲁隐公到鲁哀公240余年间的历史，这些经典可以算作非连续性文本的典范。萧统按“事出于沉思，义归乎翰藻”标准编辑的《文选》成为

基金项目：福建省教育科学规划2022年基础教育高质量发展重点专项课题“阅读素养培养的教学设计模型建构及实践推广”（FJJHZD22-08）。

又一个单篇阅读范型。作为现存编选时间最早的诗文总集,《文选》辑录了先秦至南朝梁年间700余篇各种体裁的文学作品而成为经典教材。此后出现的《唐诗三百首》和《古文观止》则是诗歌和散文单篇阅读的高峰。

自语文独立设科以来,“文选”一直作为语文教材的主要编排形式延续至今,其选文标准也由“思无邪”发展成“文质兼美”。凸显语文知识建构的《国文百八课》是近代文选型语文教材的典范,按照文章理法的“文话”精选单篇范文组织单元内容。借鉴以往语文教材编撰经验,当代语文教材内容建构体现了“以能力提高为结构教材的主线,同时以生活为本源、学生为主体、知识为先导”^[1]的编撰模式,为实现语文教学内容科学化奠定基础。单篇阅读教学内容建构表现出以篇为单位的范文系统。将文质兼美的范文按时代、作者、内容或形式等标准组成学习单元并辅以点评、注解而形成供模仿研习的语文教材。每一篇范文都有具体明确的学习任务,强调“一课一得,得得相连”,通过有效课堂教学培养学生的语文能力。

(二) 专题阅读:从“四书”到学习任务群

基于整本的专题阅读自“四书”开始。朱熹将《大学》《论语》《孟子》和《中庸》汇编成丛书《四书章句集注》,集中反映政治纲领、伦理思想和文化观念,意在明晰义理。朱熹在《四书章句集注》中提出,《大学》是进入学问的“开端入门之学”,然后研读《论语》和《孟子》,最后读《中庸》,使其成为我国最早自成体系的专题阅读教材。汉武帝“独尊儒术”确定了《论语》《孟子》等儒家经典的教育价值,包括由《大学》和《中庸》等范文汇编的《礼记》也是“六艺”和“五经”的必修课程,但直到理学时代,朱熹才赋予其整本价值,开启专题阅读时代。此后,“四书”成

为官学私塾的必修课程,元仁宗将其定为科举考试的教材和出题依据,《四书章句集注》则成为标准答案。此外,金圣叹以《水浒传》《西厢记》的部分内容替代语文学习材料,也是对整本阅读课程内容建构的探索。

叶圣陶认为,语文教材应该“用整本的书,而不该用单篇短篇……把整本的书作主体,把单篇章作辅佐”^[2]。基于此,他和朱自清编撰了《精读指导举隅》和《略读指导举隅》供教师参考。精读指导选择单篇作品,略读指导选择整本作品。语文独立设科以来,在课程范畴有过两次基于整本的专题阅读探索,即汉语、文学分科和《毛主席语录》。前者的汉语课本按汉语知识系统编辑专题,文学课本按内容、体裁和文学史系统编辑专题,成为语文教学内容建构的创举,但因实践时间短暂而影响有限;后者和《论语》《孟子》一样属于语录体作品,选编毛泽东同志的言论作为课程内容。《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)对专题阅读作出了进一步探索,其中的“整本书阅读”学习任务群从课程内容上明确了专题阅读要求。

整本与单篇汇编的区别在于主题思想统一前提下的思维发散,统一是前提,发散是关键。因为统一,专题阅读要求主题明确;因为发散,专题阅读需要全方位拓展。专题阅读强调思维演绎性,以全方位理解文本价值,体现语文课程的综合性特质。凸显整本的专题阅读强调对文本的全面理解,在潜移默化中实现文本价值观念的整体建构,在日积月累中实现阅读素养培养的教育宗旨。

二、靶向阅读和整体阅读的课程内容逻辑

单篇内容的有限性决定了单篇阅读应该聚焦线性原理的靶向阅读,以明确的目标建构课程内

容。整本内容的多样性决定专题阅读应该聚焦关系原理，推进整体阅读，系统把握文化经典的课程价值。如果以单篇的阅读模式处理整本，聚焦单一课程目标开展整本阅读，无疑会窄化经典的价值。

（一）基于线性原理的靶向阅读

靶是目标，是明确具体的现实存在。泰勒阐述了“确定目标，选择经验，组织经验和结果评价”^[3]的课程编制原理，提出应在明确的课程目标指引下选择合适的课程内容，体现了先验的线性因果关系。基于先验的课程目标决定了课程内容的选择和取舍标准。自然，对课程内容的检验和审思也必须回归课程目标范畴。因此，明确的课程目标成了反思课程内容的“靶”。

基于单篇的靶向阅读体现了线性的课程内容建构逻辑，以课程目标的具体单一和明确指向为根本。以明确的课程目标为指引选择阅读范文，可为实现课程目标提供内容支撑。《礼记·经解》揭示了“六艺”的价值，其中，《诗经》具有使人“温柔厚道”的教化作用，教化过了头就会愚钝，“温柔厚道而不愚钝”就体现了“诗教”的价值。有了“诗教”的课程目标，“思无邪”就成为课程内容选择的现实标准。换言之，将“思无邪”确定为课程内容选择标准，阅读《诗经》就能实现“温柔厚道而不愚钝”的目标。五百多年间，众多诗歌中有305篇范文符合课程内容要求而成为能够实现课程目标的阅读材料。夏丏尊等编撰的《国文百八课》也体现了靶向阅读的线性课程逻辑，每个单元包括文话、文选、文法修辞和习问四项，以文话领纲，文选配合文话，文法修辞取材文选，最后以习问发挥复习考验作用，使全书成为有机整体。^[4]此后的文选型语文教材都以靶向阅读的线性课程逻辑为基点，在课程目标指引下选择课程内容，实现个体经验的生成。

基于线性原理的靶向阅读体现了“目标—内容”的现代主义课程观。根据课程目标所选择的课程内容能恰如其分地实现课程目标，是基于线性原理的靶向阅读的逻辑假设。借助笛卡儿的“细分”^[5]方法论实现“整体—部分”的课程内容建构，而阅读教学过程就是通过掌握细分的阅读课程内容以“还原”整体性的课程目标。作为科学主义的课程观，“细分”的课程逻辑能否实现“部分—整体”的结构还原？整体并不等于部分之和。个体身心发展的整体性和复杂性蕴含了细分课程内容结构还原的逻辑困境。

（二）基于关系原理的整体阅读

关系是社会存在的现实基础，自然和社会的规律表征为关系，“规律就是关系……本质的关系或本质之间的关系”^[6]。事物的存在体现在相互关系之中，事物的变化发展会导致与其他事物关系的改变、消失或新生，反之亦然。世界的复杂性和未知性决定关系的错综复杂，通过文本阅读理解和感悟世界的过程同样复杂多样，基于线性原理的靶向阅读存在现实难题。与社会发展过程中的知识爆炸相匹配，语文知识和社会发展的协同发展必将导致阅读文本范围的无限扩大，但儿童身心发展的局限性决定了课程内容相对有限。无限扩大的阅读文本和有限课程内容的矛盾将制约靶向阅读的有效展开，这也是斯宾塞的“什么知识最有价值”在阅读课程内容建构上的现实难题，导致基于关系原理的整体阅读成为阅读教学的实践要求。

以“四书”为课程内容开启的专题阅读意在探寻“义理”，解析世界本源，洞察人的本性。比如，《论语》在核心思想“仁”“礼”的指引下，内蕴了孔子的政治主张、伦理思想、道德观念、教育理念，涉及哲学、政治、教育、文学以及立身处世道理等诸多内容。以《论语》为代表的专题阅读表

征为修身养性、治国安邦的方方面面。自然，朱熹读书法就成为有效的方法论选择，强调阅读过程的“循序渐进、熟读精思、虚心涵泳、切己体察、着紧用力、居敬持志”，系统阐述了穷理明道的原则和方法。^[7]以“四书”为代表的儒家典籍学习体现了课程的综合性特征，通过道德礼仪、典章制度、伦理观念及文史知识、名物掌故的专题研读实现个体的全面发展。习近平总书记强调，中国传统文化博大精深，学习和掌握其中的各种思想精华，对树立正确的世界观、人生观、价值观很有益处。^[8]以“四书”为代表的中华优秀传统文化具有历史意义，以及传统文化典籍专题阅读的时代价值。新课标所要求的“整本书阅读”意在通过专题阅读实现知识生产过程的整体建构，知识接受过程的整体体验和个体生命的整体完善，体现了个体思维发展的多样性、多元性和发散性，为学生思维广度和深度的协同发展创造条件。

传统的文史哲一体化阅读课程内容有充足的教学时间，但在分科教学时代，保障专题阅读时间成为现实难题。学校教育的目的性赋予建构科学性的专题阅读课程内容的现实要求，但如何在内容丰富的整本书中提炼科学的阅读教学知识，成为开展专题阅读课程的现实难题。

三、基于阅读素养培养的阅读教学变革

单篇阅读有利于实现教学内容的科学性建构，但条块分割的教学内容与个体全面发展的综合性存在错位。整本专题阅读教学内容的综合性与个体身心发展的复杂性和全面性有本质关联，但也存在教学内容建构科学性方面的现实难题。因此，基于单篇和整本的逻辑统整，实现阅读素养培养的教学变革需要明确知识边界、确定活动流程、建构阅读教学共同体。

(一) 明确阅读教学的知识边界

1. 筛选知识类型

筛选知识类型意在确定阅读教学知识的边界和起点。皮亚杰的发生认识原理阐述了知识同化顺应的图式结构。同化顺应的过程即通过概念化使知识生产过程转变成用逻辑项表征的表象系统。^[9]通过教科书“脱域机制”的转换作用，语文核心知识的生产环境发生变化，活动流程发生简缩和概括，脱离实践操作活动而获得课程知识的普适性。基于阅读素养培养的语文核心知识需要实现语言文字系统知识、程序策略知识和语境知识的整体建构。

语言文字系统知识的建构不仅要明确知识要素，还要实现知识要素结构化。学科不是简单概念与知识要点的堆砌，其中非常重要的原因就在于学科有着自己独特的结构，学科知识之间存在着不可割裂的内在联系。^[10]结构化的语言文字系统知识体现在纵横两个范畴，前者阐述语言文字的历史演变，后者揭示语言文字的即时结构，在纵横交错中形成语言文字知识发展系统。

程序策略知识阐述组织语言文字知识生产的实践过程和思维策略。程序知识的价值在于使杂乱无章、一盘散沙的语言文字知识结构化和系统化。策略知识的价值在于使语言文字知识成为可操作、可检测的知识学习系统。只有在程序策略知识作用下，语言文字知识才会形成一体化、结构化的知识体系，系统呈现语文课程知识的发生机制、逻辑肌理、思想情感与价值观念，为语言文字运用能力培养奠定基础。

知识生成于特定历史情境。知识要具有生命力，必须作为一个“过程”存在于一定的生活场景、问题情境或思想语境之中。^[11]语境知识揭示特定环境中语言文字知识的生存境遇，体现环境在场和心理建构统整，内隐知识与人的关联性。比

如，“炙”字像肉在火上，体现“钻燧取火，以化腥臊”的历史语境。

2. 明晰知识功能

新课程标准提出了语言文字运用方面的课程目标。语言文字运用的根本在于交际，需要在话语交际中培养语言文字运用能力。阅读教学知识的功能在于“运用”，在语境知识作用下，借助程序策略知识实现语言文字知识的整体建构，通过语义和语用分析培养语言敏感性，为话语交际能力培养积累实践经验，以形成良好的语言修养。

统编教科书中的阅读教学知识以空间形式存在，呈现为静态的知识点。静态知识情境化意在实现空间知识的时间化表征，在时间流程中实现知识的动态转化，使教科书成为学习活动指南。知识内蕴在教师主导下的学习活动中，在活动开展中潜移默化地使学生习得知识、形成能力。“移步换景”是重要的阅读教学方法，步是线索，换是关键，景是核心，情是灵魂。例如，教师可以借助《颐和园》的文本实现静态阅读知识的情境化，确定移步换景中地点、过渡、见闻和情感的知识功能。

知识的运用需要学习策略、习惯、态度、观念等阅读经验支撑。作为情境化存在的缄默知识，教师的阅读经验可以实现对特定任务情境的整体把握。缄默知识的情境化，需要将隐性经验显性化，以实现阅读教学知识的类比、再现和复制。比如，创设《总也倒不了的老屋》的活动情境，意在运用“预测要基于事实前提，力求真实；预测是立足现实的推理，要讲究证据；预测是指向未来的评价，结果有对错”的实践经验，通过隐性经验的显性化实现预测的知识建构。

（二）确定阅读教学活动流程

1. 明晰活动结构

结构是事物存在的基本方式。“结构决定客观

事物或系统的存在状态、运动形式和性能表现，并通过结构来表明自己存在的价值和意义。”^[12]结构由服从于“能说明体系之成为体系特点的一些规律”的若干成分组成，而规律赋予组成结构的成分整体性。知识的价值体现为结构性，只有形成了结构才会显示出课程的力量。通过结构化的教学内容和教学方法，在信息搜集、解释推理和反思评价的教学活动中实现阅读素养培养，以及从信息搜集的低阶能力向反思评价的高阶能力发展，体现阶梯式能力发展特质。

信息搜集、解释推理和反思评价的活动结构体现了阅读教学知识的活动化改造。阅读教学知识内蕴于信息搜集、解释推理和反思评价的学习活动之中，学习活动的实施伴随着语文知识的理解和感悟，阅读素养培养就隐含在学习活动之中。例如，《守株待兔》的学习活动结构体现在信息搜集、解释推理和反思评价三个环节中：在朗读中理解课文，学习复述故事，从农夫、兔子和树桩视角改写故事，感悟故事的多元性寓意。上述学习活动揭示寓言“讲故事”“讲道理”两个特征，紧扣第一个特征复述故事，整体把握文章内容，在整体理解基础上通过变换人称的方式改写故事，以读促写体悟道理，活动过程环环相扣，浑然一体，在信息搜集、解释推理和反思评价中实现了学习活动的结构化。

2. 再现活动价值

活动是个体存在和发展的基本方式，体现了个体与世界相互作用的历程。活动包括“做”的行为活动和“想”的心理活动。学习活动强调行为活动和心理活动的和谐共振，通过直觉审美和理性逻辑的协同作用实现语文知识的感悟和理解。认知心理学提出的具身认知理论指出，心智依赖身体生理、神经的结构和活动形式。“活动”是主客体的相互作用，心智需要根植于个体身体结构及身体与世界

环境的相互作用之中。^[13]具身认知理论强调身体参与，意味着阅读不仅要用脑思考，而且要用眼看、用耳听、用嘴说、用手做，即通过全方位的身体体验和心灵感悟实现阅读经验生成。经验是通过社会实践活动获得的关于客观事物的现象和外部联系的认识。经验虽存在于头脑但表现于肢体，具有感性和理性相结合的内在特质。

在学习活动中实现知识结构化是阅读素养培养的实践路径。“发展与培养不能给予人或传播给人。谁要享有发展与培养，必须用自己内部的活动和努力来获得。”^[14]“内部的活动和努力”即思维的活动表征，在活动过程中激活和发展思维，通过内部的思维活动指导信息搜集、解释推理和反思评价的阅读行为活动，实现从归纳概括的低阶思维向反思评价的高阶思维转化，培养阅读兴趣，养成阅读习惯，提升阅读品质。阅读教学的活动化需要学生在心理和行为共振中形成直觉感悟、逻辑推理和审美鉴赏的阅读思维，使学习活动成为知识建构和能力培养的重要抓手。

（三）构建阅读教学共同体

1. 课内阅读和课外阅读相结合

语文教学的综合性决定阅读素养培养需要课内外阅读相结合，以实现由量变到质变的跨越。课内阅读教学主要通过范文让学生理解阅读知识，学习阅读方法，产生阅读兴趣，养成阅读习惯，为课外阅读提供示范引领。课外阅读主要让学生通过整本书阅读内化阅读方法，内生阅读兴趣，扩充阅读量，实现由量变到质变的跨越。课内阅读是阅读素养培养的“主阵地”，课外阅读是阅读素养培养的“排头兵”。

学校教育的专门性、目的性和计划性决定了课内阅读的主导作用，培养学生的阅读素养必须大力提升阅读教学的有效性。将科学的阅读教学知识进

行活动化改造是提升课堂教学有效性的前提和基础。但学校教育时间的有限性决定了新课程标准提出的“广泛的阅读兴趣，扩大阅读面，增加阅读量，提高阅读品位”的目标只有在课外才能完全实现，这为课外阅读课程化提出了现实要求。与此相对，汉语的语义多样性、表达隐喻性、意义增生性和理解阐释的多重可能性也对扩大阅读量提出了理论要求。学生只有不断扩大阅读量，才能为完善阅读图式提供源源不断的内容支撑。

阅读素养培养必须实现实用阅读、趣味阅读和经典阅读相结合。在实用阅读中掌握科学的阅读方法，并将之运用于趣味阅读，以提高阅读量，最后在经典阅读中实现阅读方法和阅读兴趣的双重建构，聚焦价值引领和文化遗产，以实现个体的理性建构、思维成熟和人格完善。基于此，统编语文教科书总主编温儒敏要求教师通过“读书种子”的引领，让学生运用浏览、快读、猜读、跳读等方式“连滚带爬”地读，在整本书阅读中实现“海量阅读”要求^[15]，为实现由量变到质变的跨越创造条件。

2. 学校、家庭和社会一体化

构建阅读教学共同体必须实现学校、家庭和社会一体化。学校教育是阅读素养培养的核心和关键，发挥学校教育的作用必须有家庭和积极配合。家庭是教育的起点，家庭教育的启蒙性、随机性、个别性和持久性特点决定了其对于阅读素养培养的重要性。随意的阅读知识学习、个体性的道德感化和持久性的环境熏陶为儿童的社会化和成人化奠定了坚实基础，是完善学校教育、净化社会影响的有效路径。社会是人与人之间相互关系的组织体。社会是“联合起来的单个人”，这种联合不是单个人的机械相加，而是“彼此发生的那些联系和关系的总和”，是人与人之间交互作用的产物。^[16]

国家是最大的社会组织，是社会教育的直接决策者、推动者和践行者。从“建国君民，教学为先”到“科教兴国”，社会教育一直是国家的立国之本、发展之基，通过国家推动的社会阅读也是在落实立德树人根本任务。

构建学校、家庭和社会一体化的阅读共同体，推动了阅读观念和实践的深刻变革。在时间上保证个体终身享受连续性的阅读过程；在空间上确保学校、家庭和社会一切机构都成为阅读场所，个体可灵活运用个体阅读、集体阅读、泛在阅读等多样化学习方式完善阅读体验，成就阅读人生。

核心素养时代的阅读教学需要统整单篇和整本以实现阅读教学知识建构。建构基于语文核心知识的学习任务群，通过阅读教学知识的活动化改造，使静态、缄默的语文知识内蕴于结构化的学习活动中，为阅读教学提供实践理据。以此为基础，通过课内外阅读相结合，学校、家庭和社会一体化构建阅读共同体，实现阅读素养培养的实践变革，为落实立德树人根本任务奠定基础。

参考文献：

- [1] 王荣生. 语文学科课程论建构 [D]. 上海：华东师范大学，2003：162.
- [2] 中央教育科学研究所. 叶圣陶语文教育论集 [M]. 北京：教育科学出版社，1980：82.
- [3] 泰勒. 课程与教学的基本原理 [M]. 施良方，译. 北京：人民教育出版社，1994：2.
- [4] 夏丏尊. 国文百八课 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，2008：1.
- [5] 笛卡尔. 谈谈方法 [M]. 王太庆，译. 北京：商务印书馆，2000：16.
- [6] 列宁全集：第55卷 [M]. 北京：人民出版社，1990：128.
- [7] 张隆华. 中国古代语文教育史 [M]. 成都：四川教育出版社，2000：337.
- [8] 习近平. 在中央党校建校80周年庆祝大会暨2013年春季学期开学典礼上的讲话 [N]. 人民日报，2013-03-03（2）.
- [9] 皮亚杰. 发生认识论原理 [M]. 王宪钊，等译. 北京：商务印书馆，1981：28-29.
- [10] 李松林. 论教师学科教材理解的范式转换 [J]. 中国教育学刊，2014（1）：55.
- [11] 郭晓明，蒋红斌. 论知识在教材中的存在方式 [J]. 课程·教材·教法，2004（4）：5.
- [12] 熊建生. 结构思维：当代思想的新范式 [J]. 江汉论坛，2007（11）：63.
- [13] 李其维. “认知革命”与“第二代认知科学”刍议 [J]. 心理学报，2008（12）：1315.
- [14] 第斯多惠. 德国教师培养指南 [M]. 袁一安，译. 上海：华东师范大学出版社，2006：81.
- [15] 温儒敏. 培养读书兴趣是语文教学的“牛鼻子” [J]. 课程·教材·教法，2016（6）：8.
- [16] 金炳华，等. 哲学大辞典：修订本 [M]. 上海：上海辞书出版社，2001：1242.

（作者李功连系福建师范大学教育学院教授，博士生导师；陆素婷系福建师范大学教育学院硕士研究生。）

（责任编辑：邝逸宁）