

高中生文言文阅读能力的结构验证及表现分析

刘亚萍¹ 朱思宇² 祝新华²

(1. 香港大学, 香港 999077; 2. 香港理工大学, 香港 999077)

摘要: 明确阅读能力结构是发展语文课程、设计教学与评估目标的重要基础。对于现代文阅读能力结构, 国内外已有大量研究, 而对文言文阅读能力结构的实证研究则少之又少。本研究对我国香港地区1637名高中生进行文言文阅读测试, 采用验证性因素分析方法验证了文言文阅读能力结构, 并分析了学生不同能力层次上的表现。结果显示, 文言文阅读测试在试题质量、信度、效度等方面表现良好, 因素分析结果验证了文言文阅读五个能力层次, 包括复述、解释、重整、伸展和评鉴。学生在复述和解释等初级能力上表现相对较好, 而在高阶能力上表现相对较差, 其中伸展表现最差, 其次是评鉴和重整。本研究为文言文阅读能力的评估和教学提供了理论和实践参考。

关键词: 文言文阅读; 阅读能力结构; 阅读测评; 香港地区

【中图分类号】G405 【文献标识码】A 【文章编号】1005-8427(2024)12-0083-11
DOI: 10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2024.12.010

文言文是中华优秀传统文化的重要载体, 对于文化传承发挥着无可替代的作用, 也是现行语文课程的重要内容。对于文言文阅读, 我国内地和香港地区均要求学生在掌握基础文言文知识的同时, 深入体会文言文经典的语言文字和思想内容之美, 并掌握其文化内涵^[1-2]。然而, 文言文与现代汉语在用词和句法结构上存在较大差异, 文言文篇章具有语意抽象和广泛使用典故的语言特性, 使得理解和欣赏文言文对学生而言难度较大^[3]。另外, 随着语言使用的现代化和国际化, 当今学生在实际生活中很少接触文言文, 这种语言使用习惯也影响学生的文言文阅读兴趣和动机^[4], 进一步增加了文言文阅读的难度。因此, 文言文教学面临不小的挑战。

目前关于学生阅读能力的研究多以现代文为重点, 对文言文阅读能力少有探讨。这不仅影响相关课程、评估目标及教学方法的科学设计, 也影响学生的学习效果。本研究旨在探讨文言文阅读能力结构问题, 以期为文言文课程、教学和评估的设计提供理论支持, 进而提升学生的文言文阅读能力。

一、文献综述

(一) 文言文阅读目标、评估与学生表现

学校课程设计高度重视学生的文言文阅读。语文课程中的文言文阅读目标及实践层面的评估内容与形式, 都会影响教学形式, 从而对学生的表现产生影响。

收稿日期: 2024-09-30

作者简介: 刘亚萍, 女, 香港大学教育学院博士生;

朱思宇, 女, 香港理工大学中文及双语学系在读博士生;

祝新华, 男, 香港理工大学中文及双语学系教授(通信作者)。

1. 文言文阅读目标

《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》要求学生深入阅读中华优秀传统文化经典作品,梳理所学作品中的常见文言实词、虚词、特殊句式及文化常识,并对比古今语言的异同;注重记录作品内容提要和个人感受,通过多角度的讨论、分析和评价深化理解;对具有代表性的经典作品进行深入研读,全面体会其精神内涵、审美追求和文化价值^[1]。香港地区在《中学中国语文建议学习重点》中提出,在文言文基础知识方面,中学生应熟悉多音多义字,认识古汉语词汇的特点,并掌握常见的文言句式,如被动句、判断句、疑问句、否定句、宾语前置、句子成分省略等;在阅读能力方面,学生应能够理解常用文言虚词的意义及用法,辨析多义词及词类活用,联系古今词义的关系,比较古今词义的异同,比较、分析、综合不同作品的内容和观点,以及感受和评价作品的思想内容和写作手法等^[5]。《中国语文课程及评估指引(中四至中六)》要求学生精读12篇文言文经典作品,体会其语言文字和思想内容之美,掌握篇章的文学和文化内涵,以培养道德情操,拓宽视野和胸襟^[2]。

总体而言,内地和香港地区的语文课程标准都对文言文基础知识掌握提出了具体要求,并在阅读方面设定了多层次能力目标,涵盖理解、分析、评价鉴赏等多个维度。然而,当前课程文件对文言文阅读能力的表述仍较为概括,未体现具体能力因素应有的层次和关系。在实际应用中,教师缺乏具有操作性的清晰引导,限制了对高层次能力的有效评估。

2. 文言文阅读评估

传统的文言文评估主要以知识为导向。具体而言,评估内容侧重于考查古汉语知识点,如文言虚词和实词的掌握情况、词语的解释和句子的翻译等^[6];题型设计多以客观题为主,如选择

题、词语解释题、句子翻译题和名句填空题,要求学生提供相对固定的答案。此外,尽管高考语文中的古诗文鉴赏题等主观题能够反映学生的深层理解和表达能力,但在整体评估中所占比重较低,评估的高阶能力也相对有限。这种评估方式难以深入考查学生的思维过程,限制了对学生综合文言文阅读能力的全面评估。21世纪初,香港地区教育界在课程、教学与评估领域发起改革,致力于突破传统的知识导向模式,转而采用能力导向的方法,旨在全面提升学生的高阶思维能力、语文综合能力^[7];同时,提倡实施“促进学习的评估”,以评估结果引导教学^[8]。有研究指出,香港地区的课程改革及阅读评估理念的革新促进了学生阅读表现的提升^[9]。然而,由于高度国际化和现代化的社会环境,加之要在国际大型评估项目中保持优势地位的现实需求,香港地区教育系统的阅读评估改革主要体现在现代文中,在文言文方面着力不足。

由此看来,我国的文言文阅读评估仍存在薄弱问题,主要表现为评估层次浅(往往停留于字词句、文章大意理解层面),未达到课程目标要求,评估范围狭窄等。这导致学生文言文阅读高阶能力发展受限,不利于其语文素养的全面提升。

3. 文言文阅读评估与学生表现

为使学生在评估中取得好成绩,教师在教学中往往侧重传授古汉语知识,忽视对学生学习过程的深入了解和高阶认知能力的培养^[10],由此产生不良导向,加剧学生文言文学习的功利性,容易导致学生对文言文的阅读停留在理解表层,难以深入挖掘和理解文本的深层含义。

从文言文阅读表现上看,内地中学生在领会理解方面表现较好,在信息提取和分析概括方面表现较差,不同年级之间差异不显著^[11]。香港中学文凭考试(DSE)数据显示,高中生在总结、解释和整合等高阶能力上的平均得分率持续低于

50%,而在识别和直接推理等初级能力上的得分逐年提高^[12-13]。但这并不意味着学生已经熟练掌握古汉语知识。刘洁玲等进行文言文阅读评估发现,香港高中生在字词认读和篇章理解两个层面上表现欠佳,具体表现为古汉语知识薄弱,对文言文语译和理解策略的认识和运用能力均有不足^[4]。因此,有必要构建阅读能力层级梯度,明确文言文阅读不仅要有“言”的基础知识,还要有对“文”的理解和把握能力,并把这一理念落实在课程、教学与评估中,从而有效提升学生的文言文阅读能力。

(二)阅读能力结构

阅读是一个动态、复杂的认知过程。对于阅读能力结构的研究一般从阅读认知过程的角度开展。Mayer将认知过程分为记忆、理解、应用、分析、评价五类^[14]。Anderson等修订布鲁姆的教育目标分类学,将学习的认知结果由低到高分为识记、理解、应用、分析、评鉴、创造六个层次^[15],其中,识记和理解是初级能力,应用、分析、评鉴、创造属于高阶能力。目前,这一分类体系是学界设置学习和评估认知目标的普遍依据。

1. 侧重现代文的阅读能力结构

当今,人们的主要阅读文体是现代文,阅读课程以现代文为重点,阅读能力结构研究也多在现代文阅读基础上进行。根据阅读认知水平,Smith将阅读能力分为四个层面,分别是复述性阅读、理解、评价和创造^[16]。Kintsch提出语篇表征的三个层次,包括表层结构(surface structure)、文本基础(text base)和情境模型(situational model)^[17]。其中,表层结构指文本的字面形式,主要涉及识别文字和理解句子的直接意思;文本基础是对文本内容的抽象理解和整合,通过提取关键信息和构建其逻辑关系,揭示文本的深层意义;情境模型则涉及更深层次的理解过程,它超越了表层文字,要求读者将先验知识、经验与文

本信息进行整合,对文本内容进行全面、深入的理解。也有研究者从更微观的角度分析阅读过程,例如,Gunning认为阅读过程涉及理解、组织、阐述和监测四个部分^[18];Irwin提出阅读的五个阶段,分别是理解句子、连接句子、了解整篇文章、阐述和参与元认知^[19]。

就学生的中文阅读而言,莫雷指出中小学阅读能力包括语言解码、组织连贯、模式辨别、筛选贮存、评价、语感和阅读迁移能力^[20]。夏正江将中小学生阅读能力层级结构划分为本体性和相关性两部分,前者包括知识性阅读能力、理解性阅读能力(转换、分析、概括、分类)和探索性阅读能力(审美、评价、创新);后者指不直接与阅读理解水平相关的能力,如自动化阅读和朗读默读能力^[21]。李毓秋等通过因素分析探究了小学三年级至初中一年级学生的阅读能力结构,将其分为认读能力、一般能力、深层理解、评价赏析和综合应用五个维度^[22]。总体而言,阅读能力结构较为复杂,不仅涉及对文本的表层理解,还包括对其深层意义的解析及与读者自身经验的整合。

在阅读评估领域,国际学生评估项目(PISA)和国际阅读素养进展研究(PIRLS)均将阅读素养作为评估核心,提出具体的阅读能力指标,开展多层次能力评估。在PISA最新一轮评估中,阅读素养被定义为理解、运用、评估、反思和参与文本的能力,用以实现个人目标、发展个人知识和潜能,以及参与社会^[23],强调阅读能力在个体生活与社会参与中的应用。PIRLS将阅读素养定义为理解和使用社会要求和/或个人所重视的书面语言形式的的能力,强调读者从各种形式的文本中建构意义^[24],期望学生通过阅读来学习,参与日常生活中的读者社区,并从中获得乐趣。可以说,PIRLS侧重于基础教育阶段阅读能力培养及对文本的多维理解。尽管PISA与PIRLS的阅读能力定义各有侧重,但都涵盖从浅层理解到深层理解的洞

察,即获取、理解和评价信息的能力。这两个国际知名阅读能力评估体系对于完善我国阅读能力结构体系与评估框架具有重要的参考价值。

从2004年开始,香港特区政府教育局提出为中学公开考试开发学生能力导向的等级描述,其中,祝新华研究并开发了《香港中学会考中国语文科阅读、写作及综合部分考试评级标准》^[25]。为顺应香港地区课程改革的需要,以能力导向的评估、高阶能力评估等理念为基础,考虑公开考试与校本评估的革新要求,祝新华提出“六层次阅读能力系统”,包括复述、解释、重整、伸展、评鉴和创意^[26]。该系统不仅可以与上述PISA、PIRLS国际阅读能力指标建立一定的对应关系,也兼具特色,比如创意概念的引入,体现香港地区课程重视探究、创新、解决问题的特点,也配合人才培养的要求,可用于教学设计与评估^[27]。六层次阅读能力系统是发展阅读等级描述的基础,为香港地区阅读教学和评估引入了能力分层的概念,为学生提供更大发挥空间。

上述阅读能力结构虽然各有侧重,但都涵盖了三个层面的意义,即显性意义、隐性意义和拓展意义。显性意义是对词意、句意的解释,以及对重要或特定显性信息的提取;隐性意义涉及对文本深层意义的理解,包括建立内容关系、概括内容、确定表达方法及推论深层意义;拓展意义则进一步超越了文本内容,包含对内容观点的评价和鉴赏,以及形成个人的独特感悟和创新想法。

2. 文言文阅读能力结构

在文言文阅读能力方面,我国研究者开展了一系列积极探索。例如,柯华葳指出,文言文阅读能力主要包括认字(word recognition)和理解(comprehension)两部分,其中,认字包括字形辨认、字音辨读和字义搜寻,理解则要求读者依靠句法、语法、词汇知识,准确把握字与字之间的意义联系^[28]。罗燕琴将理解进一步细化为三个层

次,分别是字词解码和句式辨析、推论内容关系和归纳总结,以及应用和延伸^[29]。刘洁玲等基于认知心理学视角,将文言文阅读过程分为两个层面:文言认读层面要求学生掌握文言字词、句式相关的知识和翻译策略;篇章理解层面则要求学生整合信息、反思推论、掌握古代文化背景知识^[4]。

在开发《香港中学会考中国语文科阅读考试评级标准》时,祝新华总结内地和香港地区的课程发现:1)文言文教学的主要目的是让学生理解、分析和鉴赏古代经典作品,准确理解和传承传统文化;2)文言文评估多集中考查学生对文言字、词、句、写法的认识,以及对内容的理解和评价^[25]。除创意层次外,文言文评估的能力层次均与六层次阅读能力系统相对应,由此提出文言文阅读不专设创意因素的构想,即文言文阅读能力结构因素为复述、解释、重整、伸展、评鉴。但其效度有待进行统计验证。

基于文献梳理发现,文言文阅读教学和评估研究存在如下不足:尽管语文课程标准强调高阶能力的发展^[7],但目前的文言文阅读评估仍集中于初级能力;关于阅读能力评估的研究大多关注一般阅读(不区分文言文与现代文)或现代文阅读,较少聚焦文言文,关于文言文阅读能力结构未见实证研究。因此,本研究基于祝新华在2005年提出的阅读能力结构^[26],采用实证方法对中学生文言文阅读能力结构进行验证,并据此简要分析学生表现,以期深化教育工作者对文言文教育的理解,为文言文的教学和评估提供理论支持。

二、研究方法

(一)研究样本

本研究共有来自香港地区56所学校的1637名高中三年级学生参与,其中49.3%为女生,样本平均年龄为17.86岁($SD = 0.86$)。为确保研究样本的代表性,参与学校遍布香港地区,

分布在香港岛、九龙和新界各区;参与学校类型多样,包括津贴、直资和资助学校;参与学校的学生平均学业成绩覆盖范围广泛,以中等水平学校为主,高水平 and 低水平学校相对较少。

(二)阅读测试

1. 阅读能力框架

本研究采用祝新华在2005年提出的文言文阅读能力指标搭建测试框架^[26],包括复述、解释、重整、伸展和评鉴五个层次。其中,复述要求学生准确识读原文,并指出文本中的显性事实,体现对篇章的直接理解;解释要求学生解码实词和虚词的意义、辨析句子结构,以及把文言词句译为白话文,考查学生对文言文基本词句的理解程度;重整指归纳篇章内容、概括人物言行和事物特点、辨识内容关系及表达技巧,反映学生的分析与综合能力;伸展涉及推断隐含或深层意义、拓展内容,由文及人,由事到理,体现学生的推论能力;评鉴涉及鉴赏和评价文本的语言表达,深

入理解作品中蕴含的思想、文化和情怀,体现学生的批判性思维和审美能力。据此阅读能力层次结构确定对应题型,详见表1。基于Anderson等的分类标准^[15],复述和解释对应识记、理解,属于初级认知能力,重整、伸展和评鉴则对应至应用、分析和评鉴,属于高阶认知能力^[30]。

2. 阅读材料

测试选用的文言文篇章涵盖两类文体:叙事类和议论类。叙事类包含一个篇章(篇章一),即蒋士铨的《鸣机夜课图记》(节选),主要评估学生对字句和全篇的理解能力。议论类包括四个节选,其中《梦溪笔谈》(节录)和《唐语林》(节录)构成篇章二,《薛文清集》的两个节选构成篇章三。议论类篇章着重考查学生的分析、综合与评鉴能力,通常难度较高。

3. 试题

测试试题共19道,覆盖五个阅读能力层次,以全面评估学生的文言文阅读能力。每个篇章

表1 文言文阅读测试的能力层次及题型框架^[26]

层次	说明	题型
复述	辨别、抄录	题型1:抄录词句,指出某事实 题型2:抄录词句,指出某依据
解释	解词、释句	题型3:解释文中常见实词的含义 题型4:辨别文中常见虚词的常见用法、解释含义 ^① 题型5:阐述文中句意(包括用不同于现代文的句式表达的句子 ^②)
重整	概括重要信息、段意与全文大意	题型6:从篇章某处提取某特定信息 题型7:从篇章多处提取内容要点 题型8:概括段意或层意 题型9:归纳全篇内容大意
伸展	引申、拓展	题型10:推断语句的功能意义 题型11:推断人物与事物的特征 题型12:推断作者在某处隐含的观点态度或意图 题型13:推理篇章中心与主旨
评鉴	鉴赏、评价	题型14:鉴赏人物形象、语言 题型15:鉴赏表达技巧及其效果 题型16:评价篇章的思想内容、观点态度和做法

①常见虚词:之、其、者、所、何、孰、安、焉、岂、于、乎、诸、与、以、为、则、而、然、且、乃、也、矣、耳、哉、夫、因、或、尔、耶、是、莫、盖。

②不同于现代文的句式:被动句、判断句、疑问句、否定句、宾语前置、定语后置、成分省略(如主语省略、宾语省略)、词类活用。

设置6~7道试题,每个能力层次设置3~5题,共包含3道复述题、4道解释题、4道重整题、5道伸展题和3道评鉴题,每题10分,整卷满分190分。试题类型以开放题为主,旨在改变以往侧重评估记忆性内容的考试模式,从而更好地考查学生的高阶认知能力。测试总时长为2小时,所有学生在相同时间内完成测试。

(三)数据收集

数据收集在参加测试的学校内进行。每所学校指派一名教师承担统筹工作,协同研究小组安排测试时间、完成试卷收发,并处理监考相关问题。试卷收回后,7名资深中学教师参与评分。评分员均有中国语言文学硕士学历,并具有五年以上语文教学经验。研究小组以15份代表不同水平的解释卷为例,向评分员解释评分规则,随后,评分员试评30份试卷并与研究小组讨论评分分歧,达成共识后开始正式评卷。

(四)数据分析

本研究首先使用SPSS 28软件对收集到的数据进行初步的描述性统计,并检验测验的信度、难度和区分度等;然后使用Mplus 8.4统计软件进行验证性因素分析。评价数据与假设理论模型拟合程度的指标包括 χ^2/df 、比较拟合指数(CFI)、Tucker-Lewis 指数(TLI)、均方根误差近似值(RMSEA)、标准化均方根残差(SRMR)等。一般情况下, $\chi^2/df < 3$,CFI和TLI大于0.90,RMSEA和SRMR小于0.08,表示拟合良好^[31]。

三、研究结果

(一)文言文阅读测验描述统计结果

阅读测验的描述统计结果如表2所示。学生 在各试题上的平均得分为1.07~8.41(每题满分10分),通过率为0.11~0.84。测验试题的偏度值范围为-1.92~1.67,峰度值范围为-1.69~2.13。

根据Kline建议的标准,所有试题的偏度绝对值均小于3,峰度绝对值均小于6,表明测验数据满足正态分布^[32]。各试题得分与总分的相关系数在0.34~0.63之间,表明该测验具有较好的区分度。此外,测验全卷Cronbach's α 系数为0.80,表明测验具有良好的信度^[33]。

表2 阅读测验各试题得分的描述统计($N=1\ 637$)

试题	平均值	标准差	通过率	题总相关
篇章一第一题	6.67	2.56	0.67	0.43**
篇章一第二题	7.20	3.98	0.72	0.34**
篇章一第三题	4.98	1.83	0.50	0.38**
篇章一第四题	3.79	2.86	0.38	0.53**
篇章一第五题	4.78	2.65	0.48	0.62**
篇章一第六题	2.42	2.31	0.24	0.49**
篇章一第七题	2.89	3.04	0.29	0.50**
篇章二第一题	2.62	2.37	0.26	0.43**
篇章二第二题	2.12	2.75	0.21	0.44**
篇章二第三题	1.07	1.66	0.11	0.42**
篇章二第四题	2.72	2.57	0.27	0.57**
篇章二第五题	3.16	2.41	0.32	0.34**
篇章二第六题	3.74	1.80	0.37	0.48**
篇章三第一题	3.44	3.44	0.34	0.53**
篇章三第二题	4.16	3.10	0.42	0.63**
篇章三第三题	1.61	2.87	0.16	0.40**
篇章三第四题	5.40	2.56	0.54	0.55**
篇章三第五题	8.41	3.31	0.84	0.49**
篇章三第六题	5.60	4.41	0.56	0.55**

注:**表示 $p < 0.01$,下同。

(二)文言文阅读能力结构验证

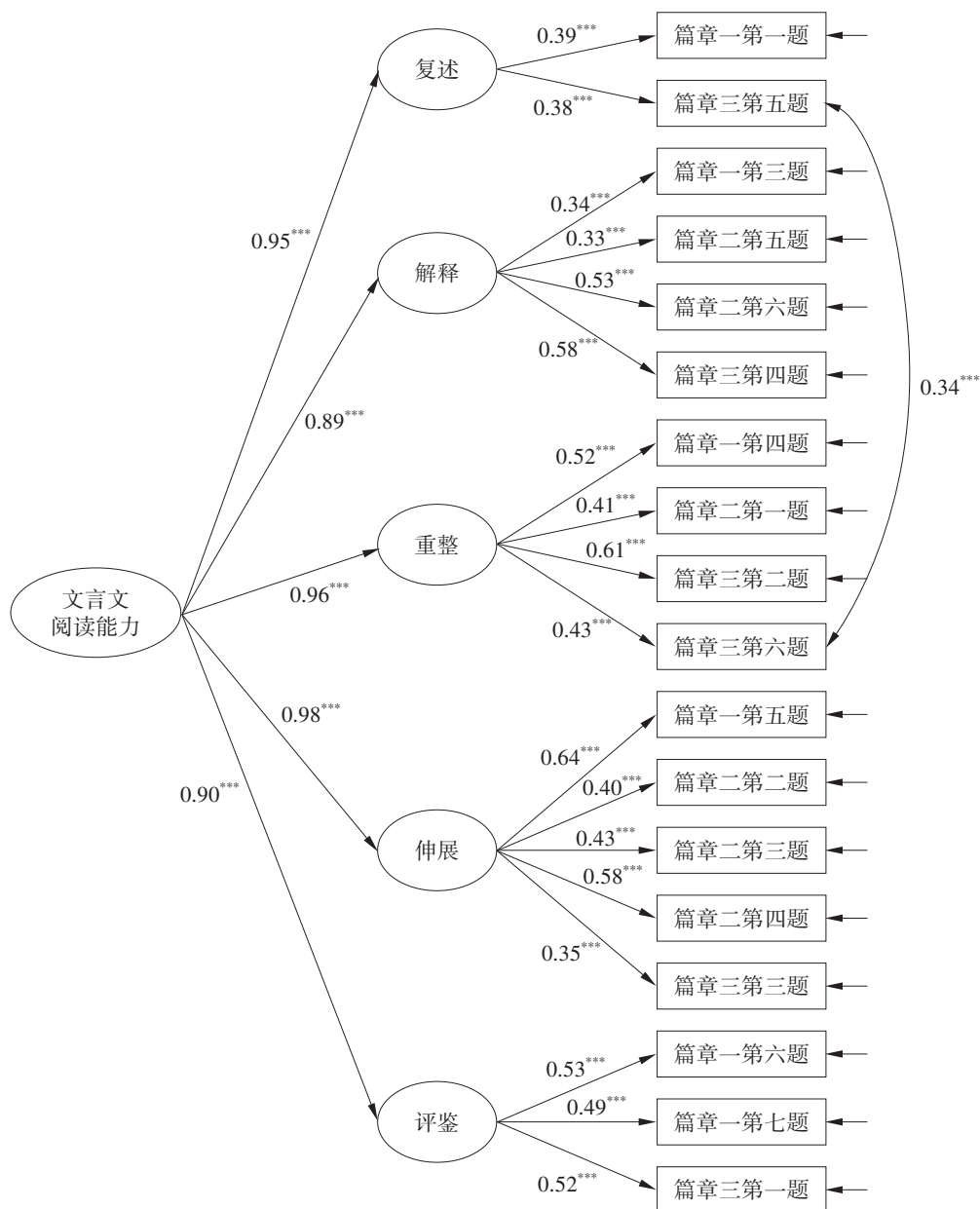
对于文言文阅读能力结构,本研究构建了二阶验证性因素分析模型。第一阶层根据观测变量(即具体的测验试题)来测度潜在能力变量,包括复述、解释、重整、伸展和评鉴,反映不同维度的阅读能力;第二阶层则利用这五个潜在变量来测度一个更高阶的潜在变量,即总阅读能力。

模型初步拟合结果良好, $\chi^2(147) = 711.71$,CFI = 0.89,TLI = 0.86,RMSEA = 0.05,SRMR = 0.04,但因素一中的篇章一第二题因子载荷低于

0.3,表明该观测变量与潜在能力因素的关联较弱。此外,篇章三第五题和第六题测量误差修正指数为71.66,表明这两个试题的误差存在相关性。然而,基于对理论和试题的回顾分析发现,这两个试题分别考查不同的能力层次,对于测验整体具有重要价值,故予以保留。对模型进行修正,删除篇章一第二题并调整篇章三第五题和第

六题的残差相关后重新验证,模型拟合效果更佳, $\chi^2(129) = 497.96$, CFI = 0.92, TLI = 0.91, RMSEA = 0.04, SRMR = 0.03。由此,最终模型的各个试题在五个能力层次上的因子载荷为0.33 ~ 0.64,五个能力层次在总阅读能力上的因子载荷为0.89 ~ 0.98,均在0.001水平上显著,详见图1。

综上所述,验证性因素分析结果支持文言文



注:***表示 $p < 0.001$ 。

阅读能力的五因素结构理论假设。进一步分析阅读能力层次之间的相关性,结果见表3。阅读层次之间存在显著相关,相关系数在0.29~0.54之间,表明各因素之间关联适当,每一个因素都能相对独立地说明阅读能力的一个方面。

表3 阅读能力五层次之间的相关系数

	复述	解释	重整	伸展	评鉴
复述	1				
解释	0.34**	1			
重整	0.46**	0.45**	1		
伸展	0.32**	0.47**	0.54**	1	
评鉴	0.29**	0.38**	0.44**	0.50**	1

(三)学生阅读表现

表4呈现了测验结果,可见学生在复述能力上得分最高,其次是解释能力。二者属于初级认知能力,主要涉及对文本内容的直接理解和回忆,反映出学生能够有效把握文本的基本信息。而对于高阶能力,学生在伸展能力上的表现最为薄弱,其次是评鉴和重整,表明学生在整合和推论信息、展开批判性思考方面能力相对较弱。

表4 学生在五个阅读能力层次上的表现(N=1 637)

能力层次	最小值	最大值	平均值	标准差
复述	0.00	10.00	7.54	2.25
解释	0.00	9.25	4.32	1.38
重整	0.00	10.00	4.04	2.12
伸展	0.00	8.60	2.46	1.57
评鉴	0.00	9.67	2.92	2.10

按照《香港中学会考中国语文科阅读考试评级标准》将学生表现分为五个等级^[25]。基于等级描述的具体内容,由科目专家、资深评分员及教师组成的专家小组共同确定各等级的临界得分。如表5所示,学生的文言文阅读能力大多集中在第三等和第四等,占总人数的60%以上。这表明大多数学生具有一定的文言文理解和应用能力,但达到更高水平(即第五等)的学生相对较少。

表5 文言文阅读等级分布情况(N=1 637)

等级(测试临界得分)	学生人数	百分比/%	累计百分比/%
第五等(96~144)	230	14.1	100.0
第四等(78~95)	387	23.6	85.9
第三等(55~77)	608	37.1	62.3
第二等(35~54)	284	17.3	25.2
第一等(24~34)	64	3.9	7.8
等外(2~23)	64	3.9	3.9

四、讨论与结论

本研究采用量化研究方法,构建出一套具有良好信效度和试题质量的文言文阅读评估系统,验证了文言文阅读能力结构。

(一)文言文阅读能力结构概要

本研究验证了祝新华构建的高中生文言文阅读能力结构,形成二阶五因素文言文阅读能力结构模型,说明文言文阅读能力可以被视为一个一般的能力构念,包含复述、解释、重整、伸展和评鉴五个层次。

总体来看,五个能力层次之间具有难易梯度关系。复述涉及对篇章的直接理解,包括认读原文和指出显性事实;解释考查学生对文言文词句的基本理解;重整反映对文本内容的分析和综合能力;伸展是在表层理解的基础上推断隐含信息;评鉴涉及鉴赏语言表达和体验思想、文化、情怀。相对而言,复述和解释是较为初级的能力,重整、伸展和评鉴则属于高阶能力^[30]。高阶能力要求学生通过推理、概括及整合个人知识和经验,实现对文本的深入洞察与理解。

(二)文言文阅读能力结构的特点和应用

相较于课程文件中的阅读能力要求,本研究所验证的阅读能力结构具有以下特点:1)重视高阶认知能力,包括深入理解隐含意义、评价人物与思想内容、鉴赏语言表达;2)重视独立思考、批判性思维能力,通过增加开放题的比例,激励学生进行批判性思考并提出个性化见解;3)强调整

体性的理解能力,包括概括整段内容、理解关键语句、把握人物特点等^[33]。同时,明确了不同能力层次的16种题型,为教师提供清晰的评估参考和指引。

与已有文言文阅读能力结构相比,本研究所验证的能力结构同样强调文言文认读和基本理解,但在此基础上,它更强调将文言文阅读扩展到对文本的深层处理,包括信息整合、反思、推论、拓展、评鉴,体现了更加全面、深入的能力层次。与PISA、PIRLS的阅读指标相比,本研究的阅读能力结构更加简明。它单独定义每种能力,比如把PIRLS中的“阐释、综合观点和信息”细分为重整、伸展两个要素,进一步厘清概念,使一线教师在实践中更容易理解和操作。

在应用方面,本研究的文言文阅读能力层次结构可以为课程设计、评估和教学实践提供参考框架,从而提升文言文教学评估的有效性和精准性^[34]。具体而言,可应用于分析和评价阅读测验内容、编制文言文阅读测验、设定阅读课程和评估目标、组织课堂提问和设计课后作业、评估阅读表现和进展、探究文言文阅读能力与其他语言能力之间的关系等。

(三)文言文阅读能力的培养与提升

在文言文阅读测验中,学生在高阶能力上表现相对较差,特别是伸展和评鉴方面,并且处于不同能力等级的学生均是如此。针对这一状况,对改进文言文阅读教学提出五点教学建议。第一,推行群文阅读。教师应将文言文经典作品灵活融入教学,以特定句式或语法结构、文章体裁和文化等为线索组织学习材料,通过比较多个相互关联的文言文篇章,提高学生的综合分析、归纳与迁移能力。第二,推进深度阅读教学。通过深入解析文言文的篇章结构,引导学生深刻理解作者的意图和篇章的文化内涵,并掌握相应的写作技巧。同时,鼓励学生进行开放性讨论,培养

其独立思考能力和评鉴能力。第三,加强文化知识学习,提升审美能力。教师应提供相应的历史和文化背景知识,帮助学生理解文言文作品的深层含义和文化语境。通过挖掘文本中的美育因素,激发学生的审美意识,提高学生的语言鉴赏力。第四,开发多类教学资源。一方面,遴选经典的文言文作品,丰富课程资源类型;另一方面,利用现代信息技术,如多模态信息、AI辅助学习系统,增强文言文阅读的趣味性,提升学生的阅读兴趣和能力。第五,强化评估反馈机制。对学生的阅读能力进行定期评估,及时提供反馈,帮助学生了解自己的优势与不足。同时,根据评估结果调整教学计划和策略,确保教学内容能够有效满足学生需求。

总而言之,本研究构建的文言文阅读能力结构为文言文教学和评估提供了新的理论依据,也为进一步提升文言文阅读评估效能和学生的阅读能力奠定了基础。然而,这一评估框架基于香港地区高中生的测验数据得出,是否同样适用于其他学段学生,以及是否能够应用于香港以外的地区,还有待进一步研究和验证。本研究为后续相关研究提供了有价值的参考,可在此基础上对文言文阅读能力结构进行修订与调整。

参考文献

- [1] 教育部关于印发普通高中课程方案和语文等学科课程标准(2017年版2020年修订)的通知[EB/OL]. (2020-05-13) [2024-09-08]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html.
- [2] 课程发展议会,香港考试及评核局. 中国语文课程及评估指引(中四至中六)[M]. 香港:教育局,2021.
- [3] 陈恒舒. 统编初中语文教材与文言文阅读能力培养[J]. 课程·教材·教法,2020,40(7): 57-62.
- [4] 刘洁玲,谷屹欣. 香港高中学生阅读文言文的表现与困难[J]. 教育学报,2017,45(2): 161-181.
- [5] 课程发展议会. 中学中国语文建议学习重点[M]. 香港:教育局,2021.

- [6] 黄厚江. 文言文该怎样教?[J]. 语文学习, 2006(5): 14-16.
- [7] 课程发展议会. 中国语文教育学习领域课程指引(小一至中六)[M]. 香港: 教育局, 2017.
- [8] 祝新华. 促进学习的阅读评估[M]. 北京: 人民教育出版社, 2015.
- [9] 刘洁玲. 香港学生在历届学生能力国际评估计划的阅读表现对中文科课程和教学的启示[J]. 教育学报, 2015, 43(1): 59-84.
- [10] 王荣生, 童志斌. 文言文阅读教学设计[J]. 语文教学通讯, 2012(29): 29-36.
- [11] 张燕华, 郑国民, 关惠文. 初中生语文阅读能力表现研究[J]. 教育学报, 2015, 11(6): 83-90.
- [12] 香港考试及评核局. 2014年香港中学文凭考试考生在各科的成绩分析[R]. 香港: 香港考试及评核局, 2014.
- [13] 香港考试及评核局. 2023年香港中学文凭考试考生在各科的成绩分析[R]. 香港: 香港考试及评核局, 2023.
- [14] MAYER R E. Models for understanding[J]. Review of Educational Research, 1989, 59(1): 43-64.
- [15] ANDERSON L W, KRATHWOHL D R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives[M]. New York: Addison Wesley Longman, 2001.
- [16] SMITH F. Making sense of reading-and of reading instruction[J]. Harvard Educational Review, 1977, 47(3): 386-395.
- [17] KINTSCH W. Comprehension: a paradigm for cognition[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- [18] GUNNING T G. Creating reading instruction for all children[M]. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1996.
- [19] IRWIN J W. Teaching reading comprehension processes[M]. 3rd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2007.
- [20] 莫雷. 中小學生語文閱讀能力結構的發展特點[J]. 心理學報, 1992(4): 346-354.
- [21] 夏正江. 試論中小學生語文閱讀能力的層級結構及其培養[J]. 課程·教材·教法, 2001(2): 8-13.
- [22] 李毓秋, 張厚粲, 李彬, 等. 中小學生閱讀理解能力結構的研究[J]. 中國教育學刊, 2003(3): 47-50.
- [23] OECD. PISA 2022 assessment and analytical framework[R]. Paris: OECD Publishing, 2023.
- [24] MULLIS I V S, MARTIN M O. PIRLS 2021 assessment frameworks[R]. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019.
- [25] 祝新华. 中学会考中国语文科阅读、写作及综合部分考试评级标准研究及发展计划[R]. 新加坡: 南洋理工大学国立教育学院亚洲语言文化学部, 2005.
- [26] 祝新华. 阅读认知能力层次-测试题型系统的进一步发展[J]. 华文学刊, 2005(2): 18-22.
- [27] ZHU X, LIAO X, DENG M. Concerns of secondary school teachers about reforming Chinese language instruction with the use of a comprehension process model of reading in Hong Kong[J]. L1-Educational Studies in Language and Literature, 2016, 16(1): 1-17.
- [28] 柯华葳. 文言文的自主学习[J]. 国际中文教育期刊, 2018, 3(6): 105-122.
- [29] 罗燕琴. 阅我深意: 文言作品师生互动阅读教学课程成效[J]. 评估与学习, 2016(3): 29-41.
- [30] MOIR T, BOYLE J, WOOLFSON L M. Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: a metacognitive and self-regulatory approach[J]. British Educational Research Journal, 2020, 46(2): 399-420.
- [31] HU L T, BENTLER P M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives[J]. Structural Equation Modeling, 1999, 6(1): 1-55.
- [32] KLINE R B. Principles and practice of structural equation modeling[M]. 4th ed. New York: Guilford Press, 2016.
- [33] HAIR J F, ANDERSON R E, BABIN B J, et al. Multivariate data analysis: a global perspective[M]. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2010.
- [34] CHEONG C M, ZHU X, LIAO X. Differences between the relationship of L1 learners' performance in integrated writing with both independent listening and independent reading cognitive skills[J]. Reading and Writing, 2018, 31(4): 779-811.

Structural Model Validation and Performance Analysis of Classical Chinese Reading Skills among Senior High School Students

LIU Yaping¹, ZHU Siyu², ZHU Xinhua²

(1. The University of Hong Kong, Hong Kong 999077, China;

2. The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong 999077, China)

Abstract: Identifying the structure of reading skills is essential for developing language curricula, designing instruction, and establishing assessment criteria. While many studies have validated the structure of modern reading skills both domestically and internationally, empirical research on the structure of classical Chinese reading skills is limited. This study administered a classical Chinese reading test to 1,637 senior high school students in Hong Kong, using confirmatory factor analysis to validate the structural model of classical Chinese reading skills and to analyze students' skill performances. The results indicated that the classical Chinese reading test demonstrated good item quality, reliability, and validity. Factor analysis supported the structural model, identifying five skills: retrieving, explaining, summarizing, elaborating, and evaluating. Students performed relatively well in lower-level skills (i.e., retrieving and explaining) but showed weaknesses in higher-level skills, particularly in elaborating, followed by evaluating and summarizing. This study offers theoretical and practical implications for the assessment and teaching of classical Chinese reading.

Keywords: classical Chinese reading; structure of reading skills; reading assessment; Hong Kong SAR

(实习编辑:武录里)

(上接第55页)

comprehensive quality assessment framework that encompasses a multi-domain assessment perception environment, an intelligent technical support system for assessments, and comprehensive assessment data sets. Building on this foundation, we aim to transform assessment concepts, establish a unified platform, develop diverse tools, ensure data security, and create an integrated operation system for comprehensive quality assessment that combines government, industry, academia, research, and application, promoting the development of comprehensive quality assessment towards digitalization, process orientation, and precision.

Keywords: comprehensive quality assessment; assessment data; intelligent technology; digital transformation of education assessment

(责任编辑:陈 宁)