

# 罗兰·巴特阅读理论观 CBI 模式下 英语思辨阅读教学

王玉华

(黑龙江大学 西语学院, 哈尔滨 150080)

**摘要:**传统的阅读教学方式在英语教学改革大潮中受到了较大的冲击,面临着课时压缩、阅读输入量不足、学生阅读水平提升缓慢等问题。结合英语专业的培养目标和教学需要,引进 CBI 教学理念,通过以内容为依托的课程设计在阅读中培养学生的思辨能力,以提升学生的自主学习能力和创新思维意识,实现学科知识构建与英语技能习得双赢的教学目标。

**关键词:**罗兰·巴特; 文本; CBI; 思辨阅读

**中图分类号:**G642

**文献标识码:**A

**文章编号:**1008-6390(2019)03-0112-05

阅读能力在传统英语学习观念中被视为基本技能之一,因此在以往的高校英语教学中一直作为技能型课程进行设计和训练。随着教学改革的不断推进和教学反馈评估能力的不断提高,传统的技能型教学模式暴露出的问题日渐尖锐:有限的教学时数无法有效保证充足的阅读输入量,学生阅读的积极性不高,课后阅读质量缺乏良好的监控和指导。因此,对传统的技能型阅读教学模式进行改革的呼声越来越高,教师和学生都在寻求和思索崭新的阅读方式和理念。罗兰·巴特的阅读理论不失为一个拨开迷雾的利器,有助于我们从一个崭新的视角重新审视阅读的意义,考量读者的角色和作用,发掘文本更深层次的意义。

## 一、罗兰·巴特的“复数”文本阅读

对罗兰·巴特身份的定义始终扑朔迷离,一些人认为他是结构主义的方法对文学文化现象进行科学研究的代表,而另一些人认为“巴特代表的不是科学,而是愉悦:阅读的愉悦,以及读者为了获取可能得到的愉悦而进行个性化解读的权利”<sup>[1]</sup>。就目前学界的研究现状来看,罗兰·巴特的阅读理论已经形成了一个比较完整的体系,包含对作者身份

的思考、文本理论、对读者地位的认识,以及阅读的体验和感受等,着重于对作者、文本、读者三者之间相互关系的思索和阐述。

文本是“复数”的说法最初就来自罗兰·巴特:“文本是复数。这并不意味着它有许多意义,而是指它能够获得意义的复合,一种不可还原的复合。”<sup>[2]</sup>他的说法揭示了“单数”的作品阅读与“复数”的文本阅读之间的差异。

“单数”意味着唯一,意味着绝对、权威中心。这个“单数”概念毋庸置疑地维护了作者在作品中的核心主体地位,对作品的意义具有绝对的解释权。“单数”的阅读意味着一种线性阅读,作者是创作的主体,作品的意义是作者所赋予的,因此作者的创作轨迹就成了读者阅读必须遵循的唯一线索。读者是被动的阅读个体,其整个阅读鉴赏过程完全被作者的思想所操控。读者在阅读过程中必须从作者的写作动机、背景经历等阅读经验出发,顺着作者写作的思路去寻求作者的既定意义,不能随意地“旁生枝节”。

那么,与之相对,巴特的“复数”文本阅读包含如下两层含义。

第一,“复数”可以指语词意义的多样化,也就

收稿日期:2018-09-11

基金项目:黑龙江省经济社会发展重点研究课题(外语学科专项)“‘以内容为依托’模式下英语思辨阅读能力的培养策略研究”(WY2017011-A);黑龙江大学新世纪教育教学改革工程一般项目“‘以内容为依托’模式下英语思辨阅读能力的培养策略研究”(2017C41)

作者简介:王玉华,博士研究生,讲师,研究方向:美国文学与西方文论、教学法。

是打破能指与所指之间一对一的固定关系,一个语词未必只能表达一个意义,一个能指可以匹配多个所指,同时所指又继续匹配其他能指,由此构成了它们之间复杂的复数关系,最终甚至失去了确切的所指,文本变成了一个无中心、散乱的语词游戏场域。文本由能指和所指之间的差异而不是相互关系来决定其意义,文本外部的语词符号再也不会与内部的意义相纠缠。在这种情况下,能指与所指之间散乱的复数关系已经无法决定任何恒定的意义,如此,文本的意义便不再是由作者决定的唯一恒定的意义了,而是多层意义阐释的集合。这种语词的复数现象决定了文本的生产性和动态性。

第二,“复数”可以指文本的互文空间。巴特的文本已经不是一个单一的文本,而是多个文本的相互交织和汇聚。巴特曾表示赞同克里斯蒂娃的互文观点,认同文本之间存在相互借鉴、相互吸收、相互作用的关系。作者在创作中所使用的象征意象和场景本身就具有联结不同文本的功能,作者本人所处的社会文化大背景、生活和情感经历及之前的阅读、创作经历和体验会对当前创作产生互文影响。同时,读者在阅读的过程中也会代入多样化的文本。读者在阅读文本之前阅读过的其他文本和读者自身具备的文学文化知识都可以与当前文本构成互文关系,从而形成意义理解的多元特征。在“复数”文本的互文空间中,意义失去了起源的权威性,从而失去了对文本读者的控制。

“单数”作品阅读向“复数”文本阅读的迁移也象征着阅读的关注点从“同一”到“差异”的转移。“单数”阅读要求读者的理解向着作者的意义阐释无限趋同,而“复数”阅读则鼓励读者积极思考、浮想联翩,调动自身的经验、知识、情感与文本阅读交织,运用读者之间的差异达到文本意义和结构的无限延伸。罗兰·巴特的“复数”阅读理论从去中心的角度成功解构了文本中意义的权威,展示了文本的自由空间。

## 二、“学生主体”与“阅读主体”

巴特的文本理论在很大程度上改变了读者被动的信息接收者的地位,让受到作者权威束缚的读者得到了解放。由于在传统的作品阅读中作者具有无可动摇的权威地位,读者在阅读过程中没有任何发挥的空间和阐释的余地,只是被动地接收信息,因此读者缺乏自我意识和积极思考的主观能动性;当作者被消解而隐于文字之后的时候,读者的功用开始

凸显,读者的地位重新诞生,“在文之内,只有读者在说话”<sup>[3]</sup>。当作者不再对作品的意义颐指气使的时候,阅读实践就有赖于读者多元的理解和阐释了。读者可以在所发掘的多样性的文本意义中进行自由选择,也可以创造性地对文本进行生产性解读,阐发“可写文本”的魅力,获得阅读的愉悦体验。

那么同样地,在教学过程中,阅读主体就是学生。与传统读者的遭遇相似,学生也曾受到传统“单数”阅读枷锁的束缚,看到字面的意义就会联想到固定的意象和含义,缺乏对“多义”现象的敏感性,缺少进一步探索的认知和自觉;在阅读中以理解作者的写作意图和掌握文章大意为阅读目的,缺乏逻辑思维能力和推理评价能力。罗兰·巴特的阅读理论瓦解了作者中心,将阅读主体的地位还给读者,那么,教师也可以在教学设计和实践中进行积极探索,改变传统阅读教学中以教师文本阐释讲解为主的“填鸭”方式,让学生成为课堂阅读的主体,鼓励学生独立思考,创新思维,从个性化角度实现对文本的多样理解,对文本的多元含义做出积极评价和判断。在这种“学生主体”的阅读教学模式中,学生能够充分展开自己的想象力,将自己的知识和经验代入现有文本,实现“投射者”对文本的建构过程,“在文艺理论中,‘投射’(即读者投射到人物中去)如今已不时髦了;可它仍是发挥想象的阅读的合适基调”<sup>[4]</sup>。学生主体式的阅读从文本思辨的角度呈现出如下的典型特征:

可写性。如前所述,巴特曾将文本区分为“可读文本”和“可写文本”。那么我们这里不妨也借用这个概念来阐述“可写性”对于主体式阅读的重要意义。我们对待“可写文本”的方式并不一定要像巴特本人所做的那样,亲自操刀对经典作品进行一番游戏式的改写,以此来彰显可写文本的魅力。教师重视阅读文本的“可写性”体现在鼓励学生在阅读过程中与文本进行主动交流,拒绝被动地接收单向的意义输出,将文本视为一个开放自由的空间,在阅读过程中加入创造性的思考和反馈,根据自己的视角和经验对文本进行多元化的理解和阐释,这就如同对文本进行了重新编排和改写一般。“可写性”最大的优点就在于学生主体在阅读中可以充分发挥主观能动性,开放创新思维,以批判的视角对阅读文本进行个性化的解读。这种“可写性”能够很好地激发学生主动参与的意识,培养学生积极主动思考的能力,鼓励自由想象和合理品鉴,赋予阅读无限丰富的内蕴和张力。

愉悦性。巴特认为阅读与享乐、愉悦是密不可分的,而这种效果只有通过拥有主动意愿的主体式阅读才能达成。学生作为读者首先应该具有阅读的欲望,然后在体验阅读的过程中感受身心的愉悦。学生主体式的文本阅读颠覆了传统阅读中获得信息的消极方式,学生不会拘泥于作者思路的框架中,可以任意发挥想象进行合理的推测,避免了被作者既定意义牵着鼻子走的乏味和反感。在主体式阅读状态下,学生能够更好地捕捉到语言的多层性和丰富性,感受语言的微妙,体会文本不确定性的新奇和兴奋,由此获得充实的满足感。作为阅读主体的学生能够运用敏锐的神经,探知阅读文本的留白,通过细致阅读和主观体会相结合的介入方式在这种空间中自由驰骋,沉醉其中。因此,获得主体阅读的愉悦性与文本的深入理解和阐释是相互促进的,同时这种愉悦性能够以叠加的方式增强学生阅读学习的兴趣,形成积极、愉悦的阅读氛围。

指涉性。巴特的文本观认为,“文本是来自文化的无数中心的引语构成的交织物”<sup>[5]</sup>,因此每个文本都不是独立存在的,它们相互指涉、相互参照,成为一种“旧”文本或“前”文本的复合,却又复杂交错、不可复原。文本如同一个由无数引语构成的大熔炉,这些引语改变了形式重新被编排在一起,衍生出内容和意义的动荡。形式和内容的相互指涉,不同文化、文本之间的相互指涉,阅读文本和人生阅历的相互指涉,决定了读者对文本意义阐释的重要意义。那么,教师要培养学生在阅读中“穿越”文本、举一反三的“超视”能力,鼓励学生结合生活经验和以往的阅读经历,放宽眼界与思维,形成纵向与横向相结合的阅读体悟。教师可以通过适当的手段引导学生不再纠结于对单一文本的意义理解,而是将阅读文本视为一个包罗万象的宏大场域,学生作为阅读主体可以有效地利用这种指涉性游走于新旧文本之间,达到交互式的深入阅读层次。

总之,这种阅读过程由学生自主操控,有利于学生发挥灵动的主体意识,享受愉快自由的阅读过程,获得阅读的满足感,而实现学生主体式教学的要素就是思辨阅读能力的培养。

### 三、思辨英语阅读能力与 CBI 课程设计

“思辨能力”这个术语来自英文“Critical Thinking Skill”,最初译为“批评性思维能力”,后经国内专家们探讨认为此译法并不准确,最终译为“思辨能力”。国内普遍接受 Brian Roper 界定的思辨能力

所包含的范围:高等教育应该培养学生的抽象思维能力、逻辑思维能力、有效推理能力以及论据评价能力<sup>[6]</sup>。思辨阅读即 Critical Reading,是一种运用思辨能力来阅读文本、将开放性和创新性思维融入阅读过程、以多元的视角对文本进行解读和领悟的阅读方式。根据上述罗兰·巴特后结构学的“复数”阅读理论,文本是开放的,意义是多样、不确定的,而思辨阅读正是遵循了打破文本唯一终极意义、由读者在个体阅读体验中构建文本多重含义的理念。读者在理解语词字面含义的基础上,判断和评价文本所陈述事实的可信度和准确性,辨识作者的写作视角及其所秉持的态度和立场,以主体的姿态对文本信息进行探究、推断、阐释和评价,利用对文字的感知力,认识文本承载的文学和社会功能,成为一个积极主动的意义建构者。思辨阅读能力的培养和提高有助于英语专业的学生更积极有效地构建学科专业知识,同时带动语言技能的运用和实践,提高二语习得的效率。反之,学生知识面匮乏也是思辨能力欠佳的重要原因之一。CBI 的课程设计模式与思辨阅读能力的培养可谓是相得益彰的。

CBI(Content-based Instruction)即“以内容为依托”的教学理念,以多种主题的内容输入为培养英语能力的主要途径,在学习内容知识的过程中提高思维认知能力和语言技能水平。有人认为 CBI 完全忽视了英语技能的学习,也有人主张内容型课程和技能型课程应该分门别类地采用不同的教学方式以满足不同的培养目标。这些片面的、割裂的观点都是基于对形式的误解,并未真正了解 CBI 教学模式的意义。CBI 教学模式倡导将学科知识作为语言学习的基础和源泉,以语言能力为工具和手段,把汲取主题知识和习得语言技能完美结合。这个结合点,就是对学生思辨阅读能力的培养。

阅读是 CBI 教学模式中内容输入的主要途径之一,不同学科、不同主题的内容输入能够丰富学生的知识结构,激发学生的认知潜能,保证学生的思辨能力在不同领域的活跃度。反之,良好的思辨能力也有利于提高学生对阅读语篇的理解能力和对不同学科资源的掌控能力。英语专业最新版人才培养方案设置了文化课程如英美国家的历史文化、社会文化、自然人文地理、国家概况,以及中国文化、欧洲文化和圣经文化等内容,文学课程如经典小说、戏剧、诗歌、英美文学等方面的赏析课程。此外,综合英语课程选用了教材《大学英语思辨教程》。因此,CBI 模式下的培养方案无论是课程设置还是教材

使用都保证了学生充足且多元化的阅读输入量,不同主旨的素材以阅读为主要输入方式,经过创新意识和主动思维的加工,充实了学生的知识储备,拓宽了学生的视野,让学生在掌握必要的专业知识的同时,从多角度培养了学生的思辨阅读能力和自主学习能力。

#### 四、思辨英语阅读能力培养策略

注重培养学生思辨能力的课堂对教师提出了更高的要求。以笔者所在大学为例,在培养方案实施的第一年,由于部分教师并没有完全转变教学意识,对 CBI 教学方式理解不足,对教材仍处于摸索阶段,学生们也并未从传统教学的模式中脱离出来,很多大一新生频频抱怨教材词汇量大、理解难度过高,感到有些课程学习起来比较困难,甚至觉得枯燥无味。为此,学院和教师们加强了研讨和学习力度,教师在让渡课堂主体地位的同时,想方设法地激发学生的主体意识和思考热情,通过适当的教学手段循序渐进地启发学生的创新和表达意识,有效地推动了学生的思维向纵深发展。

##### (一) 平衡“教”与“放”的关系

在传统的阅读课堂,教师都是严格的“营养师”,会根据最科学合理的“营养食谱”来准备“营养餐”,并以“精饲养”的方式进行喂食。可以说,这样的喂养方式也不可谓不用心,并且这种直接的“喂养方式”对学生和教师本人而言都是比较简单的,教师只需按部就班按照既定内容进行讲授,学生也不用思考,乖乖“张嘴”即可吃饱。可是这种方式的知识“喂食”,学生却难以消化吸收,学习效果并不好。由此,教师应该深入思考如何在“教”和“放”之间找到一个合适的平衡点。在培养思辨能力的阅读课上,教师应该尽量“放任”学生自由思考,“放飞”学生的丰富想象,“放纵”学生的话语权力,营造“放肆”的阅读讨论的民主环境,因为这些都是思辨能力滋生的土壤和前提条件。这有利于学生抛开身份等级的概念和课堂地位的约束,自由发挥自己的意愿和遐想,对阅读材料做出解读和判断。同时,教师虽然已不再占据课堂的主体地位,但是并不等于教师完全不需要把控课堂,不等于可以完全纵容学生漫无目的、天马行空的课堂行为。教师既要把握好“教”与“放”之间的关系和尺度,更要注意课堂活动的设计和课堂节奏的把握,这不仅是形式上要注意把握,更要注意目标设定的合理化和多元化。适宜的教学目标和手段既能对学生的阅读活动起到很好

的指引和导向作用,也能够给予学生足够的发挥空间,提高其参与热情。同时,教师还要根据学生的接受程度和心理变化来调整课堂活动的进度,要具有灵活的课堂组织能力。

##### (二) 阅读材料的选取和使用

教师要选取具有开放性、能给学生较大思考余地和阐释空间的原汁原味的阅读材料,并以适当的方式运用这些材料来满足不同层次思辨阅读能力学生的培养要求。

如前所述,思辨能力以逻辑推论和评价判断能力为主,那么在课堂上,教师可以结合适当的阅读材料进行相关课堂活动的组织引导,激发和培养相关能力。例如,在一次阅读课堂上,作为课前热身,教师布置了一篇很简短的英文脑筋急转弯:“A man and his son are driving in a car. The car crashes into a tree, killing the father and seriously injuring his son. At the hospital, the boy needs to have surgery. Upon looking at the boy, the doctor says, ‘I cannot operate on him. He is my son.’”这则阅读材料的语言词汇极其简单,不会构成任何理解的障碍,那么如何理解就取决于学生多样化的思维能力和生活阅历。多数学生在最初对结尾陷阱的惊讶之后,能够主动调整自己的思路,结合生活经验,顺应这种体裁文章的一贯手法进行换位思考,从而得出了脑筋急转弯的答案“The doctor is the boy’s mother(这位医生是男孩的母亲)”。如果到此为止,那么这也就是一个幽默的课前热身材料而已,但是此时在教师的鼓励下,部分学生迟疑着说出另一种可能“Maybe the doctor is the boy’s stepfather(也许这位医生是男孩的继父)”。那么这则阅读材料就具有了开放性的特征,因为它不是仅有一个固定答案,而是有了多元化解读的可能。在此基础上,教师可以进一步对两种甚至多种答案进行综合分析和评价,由于第二种可能性毕竟在生活中是少数情况,那么可以说相较而言第一种答案的合理程度更高。在这个过程中,学生的自主意识和思辨能力会不断得到提高。

##### (三) 耐心而有意义的等待

普遍的教学经验认为环环相扣的教学步骤和紧凑有序的教学节奏是一节成功课堂的必备条件,而思辨阅读的课堂有时却需要打破一下这种“秩序”。实际上,过于紧凑的教学课堂会少有学生喘息的机会,剥夺了学生思考的时间,从而压制了学生思辨的热情和可能性。在教师充分的引导和启发之后,适当的等待是思辨课堂的必需环节。在这个“留白”

的过程中,学生能够体会到教师对思辨活动的尊重和鼓励,能够有充分的时间进行自主思考和积极反思,因而能够迸发出更多、更丰富的思辨结果,让学生看到思辨的成效。

当然,在鼓励学生开拓思路、积极创新的同时,教师也要科学疏导,避免一味“求异”。在调动学生情感体验的积极性、鼓励学生体会文本差异性的同时,教师也要注意适时地点拨,引导学生以客观理性的态度来评判内容和思想,帮助学生形成健康向上、锐意进取的人生观。

## 五、结语

罗兰·巴特对阅读的独到见解和阐释对当前CBI模式下的思辨阅读能力培养具有重要的理论指导意义,开放的、多义的文本概念有助于教师和学生阅读中开放观念,拓宽思路,增强创新精神,进行自主、独立的探究式学习。CBI的教学设计和培养要求有利于教学资源在一个科学合理的框架下达到

有效整合,以内容为促进思辨的土壤,以思辨为解读内容的途径,二者相辅相成,共同助力英语阅读教学打开一个新的局面。

## 参考文献:

- [1] 乔纳森·卡勒. 牛津通讯读本: 罗兰·巴特[M]. 陆贇, 译. 南京: 译林出版社, 2014.
- [2] 罗兰·巴特. 从作品到文本[J]. 杨扬, 译. 文艺理论研究, 1988(5): 86-89.
- [3] 罗兰·巴特. S/Z[M]. 屠友祥, 译. 上海: 上海人民出版社, 2000.
- [4] 罗兰·巴特. 恋人絮语——一个解构主义的文本[M]. 汪耀进, 武佩荣, 译. 上海: 上海人民出版社, 2004.
- [5] 罗兰·巴特. 作者之死[M] // 赵毅衡, 选编. 符号学学术论文集. 林泰, 译. 天津: 百花文艺出版社, 2004.
- [6] 文秋芳, 王建卿, 赵彩然, 等. 构建我国外语类大学生思辨能力量具的理论框架[J]. 外语界, 2009(1): 37-43.

[责任编辑 亦筱]

---

(上接第98页)

- [17] Cascales A, Pérez-López D, Contero M. Study on Parents' Acceptance of the Augmented Reality Use for Preschool Education[C] // Proc of the International Conference on Virtual and Augmented Reality in Education, Amsterdam: Elsevier Science, 2013(25): 420-427.
- [18] Yilmaz R M. Educational Magic Toys Developed with Augmented Reality Technology for Early Childhood Education[J]. Computers in Human Behavior, Computers in Human Behavior, 2016(54): 240-248.
- [19] Alhumaidan H, Lo K P Y, Selby A. Co-designing with Children a Collaborative Augmented Reality Book Based on a Primary School Textbook[J]. International Journal of Child- Computer Interaction, 2018(15): 24-36.
- [20] Lee L K, Chau C H, Chau C H, et al. Using Augmented Reality to Teach Kindergarten Students English Vocabulary[C] // Proc of 2017 International Symposium on Educational Technology, Piscataway, NJ: IEEE Press, 2017: 53-57.
- [21] Boonbrahm S, Kaewrat C, Boonbrahm P. Using Augmented Reality Technology in Assisting English Learning for Primary School Students[G] // LNCS 9192: Proc of the International Conference on Learning and Collaboration Technologies. Berlin: Springer, 2015: 24-32.
- [22] Koutromanos G, Sofos A, Avraamidou L. The Use of Augmented Reality Games in Education: A Review of the Literature[J]. Educational Media International, 2015(4): 253-271.
- [23] Radu I. Augmented Reality in Education: A Meta-review and Cross-media analysis[J]. Personal and Ubiquitous Computing, 2014(6): 1533-1543.
- [24] Acquisti A, Gross R, Stutzman F. Faces of Facebook: Privacy in the Age of Augmented Reality, Black Hat 2011-2[R]. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 2012.

[责任编辑 戚蕴涵]