

# 阅读素养的教学逻辑与变革策略

◆ 何立新 王雁玲

[摘要] 阅读教学应形成以阅读素养培养为归依的逻辑结构和理路。当前阅读教学遭遇课程教学目标低层次徘徊、教科书单篇阅读教学模式局限等困境。群文阅读是实现阅读能力的教学逻辑梳理、摆脱困境的重要“抓手”和有效途径,其议题学习的教学转向、“比对读议”的文本体悟有效促进了阅读能力的整体培养和意义生成。为实现这样的教学逻辑转变,可以以“辨识与提取”促进紧扣议题、多方感受、显隐发微、分类梳理良好阅读习惯养成,在“比较与整合”中实现阅读思维的结构化、条理化高阶发展,在“评价与反思”中达成知行结合、高处审视的阅读能力升华,以“应用与创意”带来阅读素养的超价值创生和实现。

[关键词] 阅读素养; 教学逻辑; 群文阅读; 教学改革

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2017) 04-0071-06

阅读是运用语言文字获取信息、认识世界、发展思维、获得审美体验的重要途径。阅读素养主要是指个体为了实现个人发展目标,增长知识、发展潜力,以及为了参与社会生活而有效地寻求信息、理解使用和反思书面文本的能力。<sup>[1]</sup> 阅读教学是语文教学的核心内容,是培养学生阅读素养的重要过程和行为方式。阅读教学需要从真实的学习、生活和工作需求出发,整合阅读材料、阅读行为和方式,既要有满足经典作品鉴赏需求的单篇文学类文本(“定篇”)的精读,也要有以提升学生文学体验和感悟能力,使之获取读写方法为目的“例文”和“样本”的定向精读和比较阅读,还要从多个文本(包括非连续性文本)中获取某一事物的性质、特征、动态或与某一话题相关的观点、主张等信息的多文本整合阅读,并在此过程中使学生学会根据阅读情境(阅读目的)和文本特质,恰当选择阅读内容。然而,现实的语文课程目标体系、教科书体例特质及其影响下的阅读教学惯性思维,却使阅读教学呈现出异乎上述教学逻辑应然状态和基本理路的另一番景象,这需要引起重视和加以研究。

## 一、语文阅读教学困境分析

### (一) 课程教学目标的低层次徘徊

课程标准是规定某一学科的课程性质、课程目

标、内容目标和实施建议的教学指导性文件。我国现行语文课程标准(特别是义务教育语文课程标准),在课程及教学目标(特别是阅读教学目标)的制订上始终处于低层次徘徊的境地。首先是课程阶段目标(特别是阅读教学目标)的泛化,致使语文课程及教学内容空洞无物。课程标准的阶段目标陈述,对语文学科属性和特质凸显不够,学科特有目标被泛化的情感、态度和价值目标所替代,这一缺陷直接导致语文课程及教学内容的凌空蹈虚。其次是课程及教学目标设计(特别是阅读教学目标)在思维品质和思维能力上的低阶化取向,直接导致语文课程学习价值和品位的降低。纵观当前义务教育阶段较高学段(五六年级和七八九年级)的阅读教学目标及内容不难发现,其阅读思维能力要求都处于较低水平。即使是修订后的《义务教育语文课程标准(2011年版)》,关于阅读的学习行为动词也主要是了解、区分、理解、体会、体味、把握、品味、领会、领悟之类。这些行为动词指向阅读的思维活动往往是单一的、静态的、知识化的低阶阅读思维能力,评价、批判、创意等高阶思维能力的培养相对欠缺。

囿于课程标准中课程及教学设计的局限性,目前我国大多数中小学阅读教学仍然停留在低阶学习、低阶思维和低阶能力的层次上,难以有效地促进学生高阶思维能力的发展,也难以有效地

何立新/四川省教育科学研究所中学语文教研员,中学高级教师(四川成都 610225); 王雁玲/重庆树人教育研究院院长(重庆 400020)。

塑造学生适应社会发展所需要的学科核心素养。而具有国际影响力的 PISA 将阅读思维能力分为“访问和检索”“整合和解释”“反思和评价”三种类型; NAEP (“美国国家教育进展评价”) 则把阅读思维能力分为“寻找/回忆”“整合/阐释”“批判/评价”三个维度; 我国的一些学者也将阅读思维能力分为复述、解释、重整、伸展、评鉴、

创意<sup>[2]</sup> (见表 1) 等层面。从国内外认知理论框架下的阅读能力测评及研究成果中不难发现, 适应当代社会发展的阅读能力的培养, 越来越重视整合、解释 (阐释)、评价、批判、创意等高阶思维能力的发展。然而, 这样的阅读素养培养价值取向却鲜见于我国的语文课程和实际阅读教学中。

表 1 六层次阅读能力系统主要内容<sup>[3]</sup>

| 等级 | 特点                      | 认知能力        |
|----|-------------------------|-------------|
| 复述 | 认读原文, 抄录词句, 指出显性的信息     | 辨认、认读       |
| 解释 | 用自己的话语解释词语、句子的表面意思      | 转译          |
| 重整 | 分析、综述文本内容, 辨识 (判断) 表达技巧 | 分析、综合、比较    |
| 伸展 | 引申含义, 拓展内容              | 推论、推测、想象    |
| 评鉴 | 评说思想内容, 鉴赏语言表达          | 批判性思维       |
| 创意 | 找新方法, 提新想法, 运用所读信息解决问题  | 创造性思维、求异性思维 |

## (二) 教科书单篇阅读的教学模式局限

教科书是课程标准所规定的学科课程的载体, 它在一定程度上体现了课程设计者和教科书编者的课程及教学思想、理念。阅读教学的逻辑结构和理路应该是充分整合阅读情境 (阅读目的), 围绕“获得文学体验”“获取信息”和“完成特定任务”等情境, 形成若干以问题解决为导向的阅读任务群, 牵引学生的阅读行为, 使之跳出盲目阅读的误区。然而, 当前我国惯常使用的文选型教科书以单篇阅读为主, 主题式阅读任务预设使学生阅读缺乏具体的情境 (阅读目的) 指向, 不能很好地以问题设置为任务驱动, 促使学生有意识地在“获得文学体验”“获取信息”“完成特定任务”等阅读情境 (阅读目的) 中作出恰当选择, 不能聚焦议题, 运用相关、相似、相反联想, 将多文本材料进行组合、联结、比对、评价, 思维活动流于孤立、扁平化、碎片化, 缺少多文本“比对读议”基础上的归纳概括 (举三反一)、演绎推理 (举一反三) 以及综合运用、创意表达等等。这在分析、综合、创造等高阶思维能力培养方面就存在着明显缺失, 严重制约着具有问题求解、决策、批判性思维、创造性思维等较高层次认知能力和言语智慧人才的培养。这样的文选型单篇阅读教学模式的学习效果与现代社会生活中整合多元信息、获取全方位阅读体验和感悟以解决具体问题的实际学习需求是有较大差距的。

## 二、阅读能力教学逻辑梳理

摆脱目前语文学科阅读教学的困境, 必须梳理阅读能力的教学逻辑, 重构阅读教学的基本理路。“群文阅读”则是这一梳理和重构过程的重要“抓手”和有效途径。“群文阅读”是一种以议题学习为任务驱动, 通过多文本的比对读议, 实现问题解决和意义建构的过程与方式。“议题学习”“多文本的比对读议”和“方法建构”是群文阅读的基本特征。这些特征决定了群文阅读能从阅读能力的整体培养上促进阅读教学的正确转向, 也意味着多文本“比对读议”基础上的文本体悟最终会带来阅读能力的全面意义生成。

### (一) 阅读能力的整体培养: 议题学习的教学转向

群文阅读是围绕某一议题选择一组文本进行阅读的过程和方式, 围绕议题开展多文本阅读是群文阅读及教学的主要特征。议题就是一组选文中所蕴含的可资展开议论的充满吸引力、内涵丰富的话题, 是多文本比对阅读的联结节点。“议题学习”是群文阅读教学的重要标志, 是群文阅读教学的出发点、归宿和内在逻辑支撑。群文阅读教学中的议题, 皆从内容和形式两个向度规划和实现对选文的多元理解。阅读文本尽量选择某一具体话题下不同形象、情感、主旨、结构、构思、语言、风格的文章或选段, 以期在阅读者 (学生) 的阅读视界中形成多个向度、多种组合方式的文

本立体印象。这也是语文课程人文性和工具性相统一的基本属性在阅读教学中的具体显现。议题的多元内涵和与之相适应的多文本议题的多样化呈现,可以满足学生阅读能力的整体培养和发展需求。阅读教学从盲目和“泛人文化”转向有目的的“议题学习”,可以说是突破语文学学习漫无目的、低层次重复困境的一种有效变革。

群文阅读的“议题学习”,既指向多文本的丰厚人文思想内涵的理解、感悟与反思,又指向多文本结构、构思、语言、风格等言语形式方面的鉴赏、评价、应用与创意,它使阅读教学更加具有语文学科的明确目标和有效价值,更加有利于学生阅读能力的整体培养和发展。这样,就可以避免阅读教学的“泛人文化”倾向。同时,作为任务驱动的“议题学习”群文阅读,自然具有高阶思维的特质。杜威认为,思维不是自然发生的,但它一定是由“难题和疑问”或“一些困惑、混淆或怀疑”引发的。<sup>[4]</sup>杜威着重强调问题之于思维的重要意义,思维的发生就是反思—问题生成—探究、批判—解决问题的过程。事实上,根据后来布鲁姆对思维所作的分类,杜威在此所指的思维过程实为高阶思维过程,而群文阅读的“议题学习”正是这样的问题生成、探究和解决的过程。这样的高阶思维特质,结合群文阅读过程中必要的单文本内容和形式的认知、理解和应用等低阶思维培养,势必会带来学生阅读思维能力的全面发展,从而有效避免阅读能力的低层次徘徊,实现阅读教学的高品位推进。

## (二) 阅读能力的意义生成: 比对读议的文本体悟

群文阅读教学的多文本“比对读议”,以及在此基础上的文本体悟、方法建构,是学生阅读能力意义生成的必经之路。“比”就是比较,是将多文本的内涵主旨或文本体式、言语特征的“同”与“异”,通过比较加以筛选、辨识。由于用于群文阅读的多文本的突出特征是“异质化”,因此,群文阅读及教学最为重要的是比出“异”,而非“同”。“比”是群文阅读教学的基本行为和思维方式。“对”即将议题带来的笼统而朦胧的认识与多文本中相对应的语言文字材料相对照(照应),使读者(学生)获得由理性到感性的阅读体验和感悟。“对”是群文阅读教学的关键行为和过程。“读”是根据阅读情境(目的)和文本特质的不同,教师引导学生有意识地采用与之相适应的阅读方法和策略。“议”是充分发挥学生主体意

识,尊重个性化学习需求,在“比”“对”“读”的基础上围绕议题进行信息提取、转换和整合,对议题涉及人、事、物、理进行主观评判和反思,形成尊重个体认识差异的在“议题学习”上的“共识”,进而进行信息输出或创意表达的过程。“议”是群文阅读教学实现文本体悟、方法建构的关键环节和行为基础。

群文阅读过程中的“比对读议”,不仅实现着阅读者(学生)对议题及其引领的多文本的内容和形式由笼统而朦胧到具体而清晰、由零散而个别到完整而系统的认识和体悟,还能有效促进学生聚焦议题,将多文本进行结构化组合、解构,形成对多文本思想内涵和言语形式的综合评判、反思,进而实现迁移阅读和创意表达的思维方法的习得。群文阅读指向多文本内容和形式的内涵式体悟,以及在阅读过程中进行的思维方法的外化建构,生成学生阅读能力培养的本体价值和超本体价值。

## 三、阅读素养教学策略重构

“普遍意义上的能力,可以划分为一般能力和特殊能力。一般能力指的是在大多数活动中都需要的共同能力,包括认知能力和基本操作能力两个方面,后者指专门从事某项活动所需要的能力。”<sup>[5]</sup>根据群文阅读的阅读主体从多个作品的言语内容与言语形式中获取、处理和表述信息及感受的过程及行为特质,我们将群文阅读能力概括为“辨识与提取”“比较与整合”“评价与反思”“应用与创意”四种类型,它们之间既具有相对独立性,又具有渐进的逻辑关联。综合培养学生这几种阅读能力,可以实现学生良好阅读习惯的养成、高阶阅读思维的发展、知行合一阅读能力的升华和超价值阅读素养的创生。

### (一) 辨识与提取: 阅读习惯的养成

根据议题学习需求,辨别、认识阅读文本中的关键信息并加以梳理、提炼,是阅读教学的基础程序。基于多文本阅读的群文阅读在信息或感受的辨别、认识、梳理和提炼的能力上具有更高要求,阅读教学可以借助群文阅读手段,以多文本显性或隐性信息的“辨识与提取”为突破口,培养阅读者(学生)良好的阅读习惯。

首先,群文阅读语境下的“辨识与提取”需要培养阅读者(学生)利用相关、相似和相反联想,在多个文本间建立文本内涵和言语形式联结的习惯;也需要培养紧扣议题、多方感受、显隐

发微、分类梳理的习惯。只有这样，阅读者（学生）才能发现多文本间的显性甚至隐性信息或感受，才能根据议题学习需要进行定向归纳、概括，获取多个文本所包含的丰富多元的文体特点、文学形象、艺术手法、事物特征、人物特点、景物特点、作者观点、主旨要点、情感基调、语言特色、事物规律等方面的信息和感受。

其次，群文阅读语境下的“辨识与提取”还应培养阅读者（学生）全面认识阅读内容的习惯。“辨识与提取”的对象既要指向多文本的内涵，也要指向其言语形式的阅读思维习惯。因为“比之言语内容，言语形式是更本质、更关键、更主要的东西”，也肯定是较难的东西。随着学习的深入，群文阅读应处理好两者之间的关系，“首先关注文本‘怎么说’，把自己的‘触角’伸向言语形式的每一部分、各个角落，进而还要探究文本为什么要这样说不那样说，才能更好地知晓文本‘说什么’”<sup>[6]</sup>。这样的阅读习惯的培养是必不可少的，它带来的不再是单一的、扁平化的、碎片化的低阶思维活动和感受，而是多元的、立体的、结构化的高级思维行为和结果；在思维内容及层次上也能实现由文本内涵向言语形式、由显性向隐性信息或感受的归纳概括的质的跨越，是阅读素养提升的基础条件。

## （二）比较与整合：阅读思维的进阶

当前我国文选型语文教科书框架下的单篇阅读教学往往会使阅读者（学生）的认知、感受和

体悟流于单一、表层，思维停留于点对点的，孤立、静止的低阶线性状态。克服这一缺陷的有效办法就是引进多文本的比较与整合阅读。“比较与整合”是将不同言语主体、不同言语环境的多个言语作品的言语内容与言语形式阅读获取的信息或感受进行“比同较异”，重点是“较异”。

阅读思维的提升需要学会“比较”。阅读教学可以利用群文阅读手段，对与原文本相关的文本或者同一作者撰写的相似文本进行对比分析。对于相似文本呈现的观点与事实存在不一致的地方，或同一作者在其撰写的不同文本之间存在着观点、态度的变化，通过对比分析，明晰正确的观点与事实，了解作者观点变化的原因。<sup>[7]</sup>“比较”思维方式的运用，可以将阅读者（学生）获取的多文本文体特点、文学形象、艺术手法、事物特征、人物特点、景物特点、作者观点、主旨要点、情感基调、语言特色等方面的同与异予以结构化、条理化，进而形成多个言语作品议题学习的整体、丰富和立体的感受与认识，避免对多个文本形象、情感和语言解读的片面性和碎片化。

阅读思维的提升还需要“整合”。“整合”就是形成“组块”的过程和行为。阅读过程中，阅读主体将有意识地将许多零散的信息单元整合成一个更大意义的信息单位，并贮存在大脑中，这种心理活动称之为“组块”<sup>[8]</sup>。SOLO 分类理论将学生的学习结果分为“前结构”“单点结构”“多点结构”“关联结构”和“抽象扩展结构”（见表2）

表2 SOLO 分类理论下的学生学习结果层次结构<sup>[9]</sup>

| SOLO 层次       | 前结构                       | 单点结构                                    | 多点结构                                             | 关联结构                                     | 抽象扩展结构                                                 |
|---------------|---------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1. 能力         | 最低：问题线索和解答混乱              | 低：问题线索 + 单个相关素材                         | 中：问题线索 + 多个孤立的相关素材                               | 高：问题线索 + 相关素材 + 相互关系                     | 最高：问题线索 + 相关素材 + 相互关系 + 假设                             |
| 2. 思维操作       | 拒绝，同义反复，转换，跳跃到个别细节上       | 只能联系单一事件进行“概括”                          | 只根据几个有限的事件进行“概括”                                 | 归纳：能在设定的情境或已经历的经验范围内利用相关知识进行概括           | 归纳与演绎：能对未经历的情景进行概括                                     |
| 3. 一致性<br>与收敛 | 没有一致的感觉，甚至连问题是什么都没有弄清就收敛了 | 没有一致的感觉，迅速收敛，只接触到某一点就立刻跳到结论上去，因此结论非常不一致 | 虽然想达到一致，但由于基本上只注意孤立的素材而使回答收敛太快，从而导致用同样的素材得出不同的结论 | 在设定的系统中没有不一致的问题，但因只有一种收敛方式，在系统之外可能会出现不一致 | 不一致性消失，不觉得一定要给出收敛的回答，即结论开放，可以容许逻辑上兼容的几个不同解答 R1、R2 或 R3 |

等五种结构,其层次的逐渐提升也显现出“整合”介入的明显痕迹和结果。由此可见,“整合”对于以多文本阅读为重要特点的群文阅读来说是至关重要的特质过程,是阅读者(学生)高阶思维发展、高品位阅读素养得以生成的关键行为。阅读教学,特别是群文阅读教学更加需要将“前结构”“单点结构”“多点结构”逐步改变为“关联结构”和“抽象扩展结构”,实现信息的有意义整合。

### (三) 评价与反思: 阅读能力的升华

阅读的过程就是主体唤醒、智慧生成的过程。阅读者(学生)主体意识的觉悟、言语智慧的发展,必须以“评价”“反思”能力的提升为基础。群文阅读教学可以以“比较与整合”为基础,培养阅读者(学生)自觉的“评价”行为,使之基于自身知识和经验,对多个文本所蕴含的丰富思想、情感、观点等文本内涵和语言、篇章、风格等言语形式进行比对分析和审美判断。“当读者不是盲目地跟从作者的论点,还能和作者的论点针锋相对时,他最后才能提出同意或反对的有意义的评论。”<sup>[10]</sup>还可以在此基础上通过比对分析进行深入“反思”,理解与认同文本呈现的文化现象,审视与思考不同情感、态度和价值观,反观、检视自身的态度、认识、行为,从而实现知识的升华,获得知识的意义,发展自我的自由意志和精神。基于多文本比对的“评价”,是高阶阅读思维能力发展的重要助推手段。群文阅读的“多文本比对读议”和“方法建构”更需要“反思”思维机制和能力的彰显。群文阅读语境下的“反思”思维机制超越了文本理解本身,是通过文本进一步寻求文本对个体发展意义的重要行为。

“评价与反思”是阅读过程中素养生成的高阶过程和方式。如果说“辨识与提取”“比较与整合”两种能力及实践过程是指向多个言语作品的言语内容和言语形式本身(内部),是对其文学形象、作者观点、内容主旨、情感基调、语言特色等所包含丰富信息和感受的客观呈现和梳理的话,那么,群文阅读语境下的“评价与反思”则是阅读主体站在当下(时代、国度和族群)的角度,用当下的思想、观点或理论去理解、诠释、评判甚或批判多个言语作品的言语内容和言语形式的过程和方式,它是一种“站在高处”的、主观的、外部的审视和检阅。“辨识与提

取”“比较与整合”乃至“评价”还处于“知”的层面,“反思”则上升到了“行”的层面。基于多文本的比较阐释、质疑批判,群文阅读语境下的“评价与反思”使阅读能力在内容和形式上都得到了进一步升华。

### (四) 应用与创意: 阅读素养的增值

语文教学应以引导学生正确地理解和运用祖国的语言文字为目的。“理解和运用祖国语言文字”的核心要义不仅是习得“语言知识”,而且是“言语经验”和“语用方法”,只有“言语经验”和“语用方法”,才能提高学生“正确理解和运用祖国语言文字”的能力。而“言语经验”和“语用方法”必须置于实际的言语实践应用和创造过程中,才能形成以阅读素养为重要内容的语文学科素养。“只有当学生面对新的应用情境时,才能更好地展示其理解能力。”<sup>[11]</sup>

群文阅读教学需要“应用”,在多文本比对阅读中获取的概念、原理、结论、思想、规律、方法,需要应用到新的言语实践活动及场景中去,以期解决“议题学习”提出的实际问题。群文阅读教学需要“创意”,需要将多文本比对阅读中建构的一个或多个意义(事理、规律、方法等)加以应用,进行新的单文本或多文本拓展阅读,并形成新的意义建构;或利用多文本阅读形成思想观点、思维方法和言语形式等方面的意义建构,进行较为复杂的模仿表达。

“应用与创意”是群文阅读的“行为输出”目标。在这样的行为驱遣下,阅读主体能依据具体的交际环境、对象和内容,正确选择和灵活运用已有的言语经验和语用方法,达成交际目的。不仅如此,阅读主体还应具备言语生成和创新能力,使之在陌生或突变的语境中快速反应、应对自如,产生因应而又超出阅读意义建构的崭新言语行为。迁移拓展、突破创新,“应用与创意”是群文阅读带给阅读素养生成过程的超价值创生和实现。

“辨识与提取”“比较与整合”“评价与反思”“应用与创意”四种特殊阅读能力一致指向学生全面、高品位阅读素养的形成和发展,具有群文阅读独有的行为特质和阶段特征。综合培养学生上述四种类型的阅读能力,是实现阅读素养教学策略重构的重要方法和途径。

[本文系全国教育科学“十三五”规划2016年度单位资助教育部规划课题“基于语文核心素养的

群文阅读大规模推广试验研究” (项目编号: FHB160575) 研究成果]

### [参考文献]

- [1]孟晖. PISA 阅读素养评价及其启示[J]. 语文建设 2012 (10): 67-69.
- [2]祝新华. 教育质量标准的体系中学生语文能力等级描述的研制策略[J]. 课程·教材·教法, 2014(3): 49-55.
- [3]祝新华. 促进学习的阅读评估[M]. 北京: 人民教育出版社 2015: 57-58.
- [4]杜威. 我们如何思维[M]. 伍中友, 译. 北京: 新华出版社 2010: 60.
- [5]布宁 尼古拉斯, 余纪元. 西方哲学英汉对照辞典: 上[M]. 北京: 人民出版社 2001: 868.
- [6]王尚文. 中学语文教学研究[M]. 北京: 高等教育出版

社 2002: 183.

- [7]伍远岳. 高中生理解能力表现标准及培养策略研究: 以语文现代文阅读为例[D]. 湖北: 华中师范大学, 2012: 22.
- [8]薛法根. 言语智慧教学: 基于组块的阅读教学策略[J]. 江苏教育: 小学教学版 2009(12): 24-28.
- [9]比格斯 科利斯. 学习质量评价[M]. 高凌鹰, 张洪岩, 译. 北京: 人民教育出版社 2011: 27.
- [10]艾德勒, 范多伦. 如何阅读一本书[M]. 郝明义, 朱衣, 译. 北京: 商务印书馆. 2004: 136.
- [11]WIGGINS G. 教育性评价[M]. 国家基础教育课程改革“促进教师发展与学生成长的评价研究”项目组, 译. 北京: 中国轻工业出版社 2005: 102.

(责任编辑 赵国成)

(上接第 70 页)

其中, 专项的阅读教学意味着: 阅读材料源自真实学习的资料, 阅读策略能够有效促进知识精加工, 阅读课型区别于传统单篇精读, 以促进学生进行“综合文本信息、建构生成新知、形成长期理解性记忆”的高级阅读能力。例如, 阅读材料要跨文本或跨学科; 阅读策略要更多地采用概述策略、撰写阅读反应、可视化策略(如三栏组织表、概念地图、概念目标图)等, 以促进学生“对‘主问题’‘大观点’的把握和呈现; 阅读课型要更多地采用‘单篇精读’之外的多文本阅读课型、跨学科阅读课型、研究性阅读课型、问题解决阅读课型等。其专项的阅读测评重点主要有: 测评的阅读材料、能力指向、试题拟定和测评形式等都要确保测评“通过阅读获取并记忆新知”的能力, 而不是“回答完试题就很快忘记阅读文本的阅读能力”。这种聚焦深度阅读和学习型阅读的测评也是目前国际阅读测评的研究热点之一。

### [参考文献]

- [1]Susan E. Israel, Gerald G. Duffy, Israel S E, et al. Handbook of research on reading comprehension[M]. Routledge, 2009: 17-20.
- [2]Catholic Education Office Melbourne. Learning to Read: A Middle Years Literacy Intervention Research Project[EB/OL]. (2007-03-07) [2015-01-10]http://www.ww-su.org/uploads/reading\_to\_learn\_04.pdf.

- [3]CAMPBELL J R, KELLY D L, MULLIS I V S, et al. 2001 Framework and specifications for PIRLS assessment 2001[M]. Chestnut Hill, MA: Boston College 2001: 3.
- [4]艾德勒 莫提默, 范多伦 查尔斯. 如何阅读一本书[M]. 北京: 商务印书馆, 2004: 15.
- [5]金明美. 小学阅读能力决定一生的成绩[M]. 北京: 中国传媒大学出版社 2011: 3-4.
- [6]克拉克 罗恩. 罗恩老师的奇迹教育: 点燃孩子的学习激情[M]. 李文英, 译. 北京: 中信出版社 2012: 150-151.
- [7]FERRER E, MCARDLE J J, SHAYWITZ B A et al. Longitudinal models of developmental dynamics between reading and cognition from childhood to adolescence[J]. Developmental Psychology, 2007(6): 1460-1473.
- [8]苏霍姆林斯基. 给教师的建议[M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 50-51.
- [9]KIRBY J R, CAIN K, WHITE B. Deeper learning in reading comprehension[G]. KIRBY J R, Enhancing the quality of learning[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2012: 315-338.
- [10]胡新, 雷斌. 重视培养学生的数学阅读能力: 对学生数学阅读能力的调查与思考[J]. 湖北教育, 2003(19): 49-50.
- [11]吴有昌. 初一学生阅读能力和数学学习能力的相关性研究[J]. 数学教育学报, 2000(2): 54-57.
- [12]JACOBS V A. Adolescent literacy: putting the crisis in context[J]. Harvard Educational Review, 2008(1): 7-39.

(责任编辑 赵国成)