



全国高等学校外语教师丛书 · 教学研究系列

英语阅读教学与研究

Teaching and Researching
English Reading

陈则航 著

外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS





全国高等学校外语教师丛书·教学研究系列

英语阅读教学与研究

Teaching and Researching
English Reading

陈则航 著

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

北京 BEIJING



图书在版编目 (CIP) 数据

英语阅读教学与研究 / 陈则航著. — 北京 : 外语教学与研究出版社, 2016.1
(2016.10 重印)

(全国高等学校外语教师丛书·教学研究系列)

ISBN 978-7-5135-7109-8

I. ①英… II. ①陈… III. ①英语—阅读教学—教学研究 IV. ①H319.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 030539 号

出版人 蔡剑峰
项目负责 毕争
责任编辑 毕争 解碧琰
封面设计 孟耕宇
出版发行 外语教学与研究出版社
社址 北京市西三环北路 19 号 (100089)
网址 <http://www.fltrp.com>
印刷 北京九州迅驰传媒文化有限公司
开本 650×980 1/16
印张 10.5
版次 2016 年 2 月第 1 版 2016 年 10 月第 2 次印刷
书号 ISBN 978-7-5135-7109-8
定价 29.90 元

购书咨询: (010) 88819926 电子邮箱: club@fltrp.com

外研书店: <https://waiyants.tmall.com>

凡印刷、装订质量问题, 请联系我社印制部

联系电话: (010) 61207896 电子邮箱: zhijian@fltrp.com

凡侵权、盗版书籍线索, 请联系我社法律事务部

举报电话: (010) 88817519 电子邮箱: banquan@fltrp.com

法律顾问: 立方律师事务所 刘旭东律师

中咨律师事务所 殷斌律师

物料号: 271090001

总序

“全国高等学校外语教师丛书”是外语教学与研究出版社高等英语教育出版社近期精心策划、隆重推出的系列丛书，包含理论指导、科研方法和教学研究三个子系列。本套丛书既包括学界专家精心挑选的国外引进著作，又有特邀国内学者执笔完成的“命题作文”。作为开放的系列丛书，该丛书还将根据外语教学与科研的发展不断增加新的专题，以便教师研修与提高。

笔者有幸参与了这套系列丛书的策划工作。在策划过程中，我们分析了高校英语教师面临的困难与挑战，考察了一线教师的需求，最终确立这套丛书选题的指导思想为：想外语教师所想，急外语教师所急，顺应广大教师的发展需求；确立这套丛书的写作特色为：突出科学性、可读性和操作性，做到举重若轻，条理清晰，例证丰富，深入浅出。

第一个子系列是“理论指导”。该系列力图为教师提供某学科或某领域的研究概貌，期盼读者能用较短的时间了解某领域的核心知识与前沿研究课题。以《二语习得重点问题研究》一书为例。该书不求面面俱到，只求抓住二语习得研究领域中的热点、要点和富有争议的问题，动态展开叙述。每一章的写作以不同意见的争辩为出发点，对取向相左的理论、实证研究结果差异进行分析、梳理和评述，最后介绍或者展望国内外的最新发展趋势。全书阐述清晰，深入浅出，易读易懂。再比如《认知语言学与二语教学》一书，全书分为理论篇、教学篇与研究篇三个部分。理论篇阐述认知语言学视角下的语言观、教学观与学习观，以及与二语教学相关的认知语言学中的主要概念与理论；教学篇选用认知语言学领域比较成熟的理论，探讨应用到中国英语教学实践的可能性；研究篇包括国内外将认知语言学理论应用到教学实践中的研究综述、研究方法介绍以及对未来研究的展望。

第二个子系列是“科研方法”。该系列介绍了多种研究方法，通常是一本书介绍一种方法，例如问卷调查、个案研究、行动研究、有声思维、语

料库研究、微变化研究和启动研究等。也有的书涉及多种方法，综合描述量化研究或者质化研究，例如：《应用语言学中的质性研究与分析》《应用语言学中的量化研究与分析》和《第二语言研究中的数据收集方法》等。凡入选本系列丛书的著作人，无论是国外著者还是国内著者，均有高度的读者意识，乐于为一线教师开展教学科研服务，力求做到帮助读者“排忧解难”。例如，澳大利亚安妮·伯恩斯教授撰写的《英语教学中的行动研究方法》一书，从一线教师的视角，讨论行动研究的各个环节，每章均有“反思时刻”“行动时刻”等新颖形式设计。同时，全书运用了丰富例证来解释理论概念，便于读者理解、思考和消化所读内容。凡是应邀撰写研究方法系列的中国著作人均有博士学位，并对自己阐述的研究方法有着丰富的实践经验。他们有的运用了书中的研究方法完成了硕士、博士论文，有的采用书中的研究方法从事过重大科研项目。以秦晓晴教授撰写的《外语教学问卷调查法》一书为例，该书著者将系统性与实用性有机结合，根据实施问卷调查法的流程，系统地介绍了问卷调查研究中问题的提出、问卷项目设计、问卷试测、问卷实施、问卷整理及数据准备、问卷评价以及问卷数据汇总及统计分析方法选择等环节。书中各个环节的描述都配有易于理解的研究实例。

第三个子系列是“教学研究”。该系列与前两个系列相比，有两点显著不同：第一，本系列侧重同步培养教师的教学能力与教学研究能力；第二，本系列所有著作的撰稿人主要为中国学者。有些著者虽然目前在海外工作和生活，但他们出国前曾在国内高校任教，也经常回国参与国内的教学与研究。本系列包括《英语听力教学与研究》《英语写作教学与研究》《英语阅读教学与研究》《英语口语教学与研究》《翻译教学与研究》等。以《英语听力教学与研究》一书为例，著者王艳博士拥有十多年的听力教学经验，同时听力教学研究又是她博士论文的选题领域，这本书浓缩了她多年来听力教学与听力教学研究的宝贵经验。全书分为两部分：教学篇与研究篇。教学篇中涉及了听力教学的各个环节以及学生在听力学习中可能碰到的困难与应对的办法，所选用的案例均来自著者课堂教学的真实活动。研究篇中既有著者的听力教学研究案例，也

有著者从国内外文献中筛选出的符合中国国情的听力教学研究案例，综合在一起加以分析阐述。

教育大计，教师为本。“全国高等学校外语教师丛书”内容全面，出版及时，必将成为高校教师提升自我教学能力、研究能力与合作能力的良师益友。笔者相信本套丛书的出版对高校外语教师个人专业能力的提高，对教师队伍整体素质的提高，必将起到积极的推动作用。

文秋芳

北京外国语大学中国外语教育研究中心

2011年7月3日

前言

阅读是个体的行为，阅读理解的过程是一种内心活动，于教师而言，阅读教学就成为语言教学中的一个挑战。然而，阅读能力的高低却是外语学习中重要的影响因素，阅读是人们获得信息的重要手段，通过阅读，我们可以获得知识，开阔视野，提升思维能力；通过阅读，我们也可以拓展词汇，学习他人的写作方式，获得表达思想所需要的语言。因此，阅读教学又是英语教学中的重要内容。教师如何通过一节课、一门课程逐渐帮助学生提升阅读能力是我们需要思考的问题。词汇的学习、课文的理解、思维的培养等等都需要精心设计的阅读教学活动来实现。笔者从事英语专业阅读教学多年，也一直致力于英语教学法的研究，在基础教育领域做过不少与阅读教学相关的培训，深感阅读教学在基础教育领域受到重视，教师在阅读教学方面做了大量有益的尝试，关于阅读教学的探讨热烈而深入。然而，笔者发现，高校英语教师，不论是英语专业还是大学英语教师，入职前并非一定受过师范教育，入职后也很少有机会获得教学方面的培训，这与高校的要求不无关系，教师将大量精力投入科研，留给研究教学的时间少之又少。其结果是，不少教师在教授阅读时束手无策，主要通过讲解词汇、给出例句、理解难句、翻译文章等方式来实现，方法的单一让学生也学得失去了兴趣。因此，虽然笔者知道目前有关阅读教学方面的国内外专著不少，当外研社邀请笔者来写这本面向高校教师的阅读教学方面的书时，还是欣然接受挑战。本书希望通过梳理阅读教学方面的理念和方法，辅以生动的教学案例，展示如何将理论联系实际，通过教学环节和教学活动的设计，体现阅读教学的先进教学思想，介绍一些实用的教学方法和教学手段。此外，考虑到高校教师科研的需求，本书专门对阅读教学方面前人所作的研究进行了介绍，选取了典型案例，介绍不同类别的研究题目的研究方法，供读者学习。笔者希望和同行们一起，深度剖析和思考这些案例，反思自己的阅读教学，在阅读教学中开展相关研究，并为这一领域贡献新的研究发现。

本书共六章，包括两部分内容——阅读教学与阅读研究。第一章对阅读作简要介绍，就阅读素养、阅读目的、阅读过程、阅读策略及阅读的评价等基本概念进行了定义和解释，为读者更好地理解本书打下基础。第二章分析了影响阅读的因素，包括阅读动机、阅读的量、阅读方式、信息技术等。第三章就阅读教学展开了讨论，向读者介绍了阅读教学的模式、原则、策略和方法。第四章主要探讨阅读与词汇教学。第五章讨论阅读与批判性思维的培养。第六章重点介绍关于英语阅读的研究方法，从阅读过程、阅读教学、阅读策略以及母语对外语阅读的影响等四个领域来看前人所使用的研究方法。

最后，由衷感谢北京外国语大学文秋芳教授给予笔者著书学习的机会。特别感谢北京师范大学外国语言文学学院王蔷教授、罗少茜教授、程晓堂教授多年来对笔者的教导和关爱，书中很多思想也得到他们的点拨和启发，他们对教学的热爱和执着给笔者以深刻的影响。非常感谢新疆师范大学外语学院刘蓉老师、北京师范大学外国语言文学学院师曼老师、北京市八一学校韩松老师为本书的教学案例提供了课件和教案等资料。感谢黄文凤、刘理花、仇姗姗、王凌沛、邹敏、李晓芳、陈思雨为笔者搜集相关资料。还要感谢钱小芳、于晖、马欣等同事和朋友在笔者著书期间给予的关心和鼓励。衷心感谢外语教学与研究出版社高英教育分社社长李会钦女士、外语教学与研究出版社高英教育分社学术期刊部部长长城女士的关心支持。本书的责任编辑毕争和解碧琰为书稿编校付出了辛勤劳动，在此一并表示诚挚的谢意。最后还要特别感谢笔者的先生和女儿在笔者著书期间给予的无条件支持。书中有不当之处，恳请读者批评指正。

陈则航

北京师范大学

2016年1月

目 录

总 序	文秋芳	iii
前 言		vi
第一章 阅读		1
第一节 阅读素养		2
第二节 阅读目的		4
第三节 阅读过程		6
第四节 阅读策略		9
第五节 阅读的评价		15
第二章 影响阅读的因素		25
第一节 阅读动机		25
第二节 阅读的量		29
第三节 阅读方式		32
第四节 信息技术		35
第三章 阅读教学		38
第一节 阅读教学模式		38
第二节 阅读教学原则与策略		42
第三节 阅读教学方法		45
第四节 教学案例评析		54
第四章 阅读与词汇		70
第一节 词汇的认识		70
第二节 词汇教学理念		74

第三节 阅读与词汇教学.....	75
第四节 教学案例评析.....	79
第五章 阅读与批判性思维培养	91
第一节 批判性思维.....	91
第二节 批判性思维的教学.....	95
第三节 批判性阅读.....	97
第四节 批判性阅读教学.....	102
第六章 关于阅读的研究.....	112
第一节 阅读过程的研究.....	113
第二节 阅读教学的研究.....	117
第三节 阅读策略的研究.....	124
第四节 母语对英语阅读的影响研究.....	132
参考书目	140
附录：教材内容	153

第一章 阅读

阅读是人们日常生活不可或缺的一项活动，读书、看报、欣赏散文和诗歌等等，然而，人们对阅读的了解非常有限，因为阅读是人的大脑中快速发生的一种认知活动（Harris & Sipay, 1990），阅读的过程是我们无法观察到的，也是我们无法进行自我描述的，因此，研究阅读相对而言就比较困难。不过，前人的研究也形成了一定的成果，这就让我们有了一定的基础，能够对阅读以及阅读过程进行解读。本书探讨的是通过英语来进行阅读。当我们试图去给阅读下定义的时候，会经常提到下面这三组词汇（Nuttall, 2000）：

- (1) 解码、破译、辨认
- (2) 发音、吐字、表达
- (3) 理解、反应、意义

第一组词主要强调的是对书面语的辨认，也就是说，如果读者不认识所读文章的词汇，那么也就谈不上阅读。所以，持有这种观点的教育者会在开展阅读教学的早期，训练读者快速辨认单词的能力。第二组词主要强调通过读来教会学生发音和流利的口语表达。持有这种观点的教育者将大声朗读作为课堂教学的常用手段。然而，这两组词汇并没有触碰到阅读的真谛。任何一种阅读都是一种心理活动，阅读是从书面文字中建构意义（Harris & Sipay, 1990；Day & Bamford, 1998）。读者在阅读时总是试图理解作者想要表达的意思，因此，理解意义才是阅读最重要的目的。阅读就是读者和作者思想碰撞的过程，是意义转换和迁移的过程。第三组词指读者对所读文本意义的理解以及自己的反应。总体而言，作者在写作过程中选用最能表达自己意思的语言，读者在阅读过程中则需要对文字进行理解，并利用自己的语言知识、认知能力以及对该话题的已有知识对文本意义进行建构，有时还可能会读出不同于作者本意的新的感悟，这就是阅读的魅力。

第一节 阅读素养

人类的语言活动总在一定场域内进行,《欧洲语言共同参考框架》(2008)指出,语言使用的四大重要场域为个人、公众、教育、职场。个人使用语言主要是为了与家人、朋友等进行交际,参与个人社会活动。公众场域的语言使用主要为了参与在公共场地进行的日常社会交往、娱乐活动等。教育场域的语言使用主要发生在正规学校、培训学校等教育机构。职场中的语言使用则发生在与职业相关联的场合。这四个场域对阅读能力也提出了不同要求,我们在教育场域中可能是通过阅读进行学习,获取知识,但我们在职场中则可能需要通过阅读来完成工作。这就要求我们对阅读素养进行定义,我们到底要培养学生怎样的阅读素养才能使他们能够胜任未来的工作,满足生活的需要?关于21世纪人才到底需要怎样的能力,美国劳工部(U. S. Department of Labor) SCANS报告(1991)可能是被引用最广泛的文献了,该框架指出,人们需要具备获取、组织、理解、评价和处理信息的能力。框架认为,一个好的读者应该能从不同类型的文本,如说明书、图表、时刻表等获取准确信息并完成任务,他也能从文本中抓住大意和关键信息,推断生词的意思,评价文章的好坏等。这段表述表明,获取信息、处理信息以及评价信息的能力是现代社会非常重要的能力。不过,随着网络的发展,人们的阅读内容和阅读方式也发生了巨大的变化,许多内容不再是经过加工的优秀读物,而是鱼龙混杂,五花八门。读者仅仅能够抓住大意已经远远不够了,他们需要对所读内容进行批判性阅读,知道如何从海量的信息中找到应该重点关注或值得关注的信息,即对评价信息能力的要求越来越高。因此,阅读素养应该包括获取信息、理解信息、反思信息、选择信息、评价信息等的的能力,只有具备这样的阅读素养,人们才能很好地适应未来社会。《欧洲语言共同参考框架》(简称《欧框》,欧洲理事会文化合作教育委员会,2008:69)对总体阅读理解能力进行了描述,见表1.1。

表 1.1 《欧框》描述的阅读理解能力

等级	阅读理解能力
C2	能读懂并能对几乎任何形式的问题进行评论,包括抽象的、结构复杂或充满俗语的文学性或非文学性文章。 能读懂题材广泛的相当难度的长篇文章,会赏析风格的细微差异,既能领会明示的含义,也能读懂言外之意。

(待续)

(续表)

等级	阅读理解能力
C1	能仔细阅读具有相当难度的长篇文章，即便主题与自己的领域不相关也无妨。但是，前提是能重读文章的难点部分。
B2	阅读具有相当大的自主性，懂得为了不同的目的，采用不同的方法和速度阅读不同的文章，并知道有选择地使用合适的参考书。掌握大量的阅读积极词汇，但是理解不常见的短语可能有困难。
B1	能读懂自己领域或兴趣的一些平铺直叙的相关文章，理解程度令人满意。
A2	能读懂以日常的具体生活为主题的简短文章，主要是日常生活用语，或者与工作有关的语言。 能读懂用大量日常词汇和国际通用词汇写成的短小而简单的文章。
A1	能逐句读懂非常短小、简单的文章，能认读名词、俗语和非常初级的词汇，但有时需要重读。

从表 1.1 中，我们可以看出，对阅读理解能力的划分主要依据以下这几个方面：阅读文本的文体、题材、长度和复杂度、语言难度等。此外，这一框架对阅读理解能力的界定也包括了“赏析”、“读懂言外之意”、“评论”等字眼，表明阅读理解能力的最高境界是推理和批判性阅读，这也是构成阅读素养很重要的因素。

根据 PISA（国际学生评价项目）的报告（OECD，2000，2009a，2009b），以培养阅读素养为目标的教学将超越对一般阅读能力的培养，使阅读不仅仅停留在对文本表面文字的理解，而是强调读者为了不同的目的而阅读，强调他们对文字信息的理解、使用和反思，强调读者通过积极主动的思考和与文本的互动来获取信息，不论是为个人还是为公众事业，为学习还是为工作，他们为自己成为积极的公民和终身学习者而进行阅读。阅读素养是人们通过阅读不断发展的知识、技能和策略，这种发展也离不开人与人之间的互动与交流，这种发展是终身学习的结果。PISA 强调，阅读素养重视读者在阅读文本过程中的积极作用。读者不是被动接受文本内容或其所传递的信息，而是积极主动地建构意义。阅读的目的不再只是为了受教育或找工作，还包括一些非功利性的目的，比如丰富阅历，陶

治情操。PISA 认为, 阅读是人生获得成功的前提条件。阅读技能包括抓大意、抓细节信息、归纳总结、预测、分析关系等, 这些技能在日常生活中也一样重要, 因此, 如果学生能够顺利将这种技能迁移到学习、工作和生活中, 那他们的人生也会获得成功。此外, 阅读也是学好其他课程的前提条件。人们不会仅仅为了读书而读书, 阅读往往是获得教育和自我发展的重要工具。

第二节 阅读目的

日常生活中, 读者会接触到不同类型的读物, 他们在阅读不同类型的读物时会产生不同的阅读目的。阅读主要有三种目的: 一种是为生存或生活而阅读, 如阅读地图、说明书、标签、菜单、电话簿等, 主要为了找路、了解产品使用方法、选择饭菜、找电话号码等。一种是为学习或获取信息而阅读, 如阅读报纸、杂志、教材等, 这种阅读主要是为了了解一些信息, 比如, 最近有什么新闻, 最新发展状况等。还有一种是为了消遣娱乐而阅读, 如阅读小说、故事、诗歌等。读者在阅读这些作品的时候, 主要是为了欣赏作品, 从阅读中获得享受。Narvaez, van den Broek & Ruiz (1999) 也认为阅读分为两类, 但和上面谈到的三类还有所不同。他们认为, 一种阅读是为了学习而读, 另一种是为了娱乐而读。为学习而阅读不太能激发读者的阅读兴趣, 阅读过程牵涉不断的回读、理解和记忆, 读者在阅读过程中可能会因为要完成学习任务而无法感受到阅读的乐趣。而休闲阅读则能够让读者更多地关注内容和情节, 读得更投入, 也能获得更多的乐趣。

Swanborn & de Glopper (2002) 将母语阅读目的分为三类: (1) 为获得乐趣而读, 也称为自由阅读, 没有具体目的; (2) 为获得信息或学习一些知识而读, 比如通过阅读学习地理、历史或生物知识等; (3) 为理解文章而读, 比如要读懂文章细节, 与主题相关的词汇、语法等。那么, 外语阅读目的和母语阅读目的有什么不同之处吗? 邹启明、周瑞琪 (2004) 在前人研究阅读目的的基础上对中国学生英语阅读目的进行了研究, 他们认为, 中国学生阅读英语的目的有三大类: (1) 为提高英语水平而阅读, 比如扩大词汇量, 提高英语水平; (2) 为获取信息 / 知识而阅读, 比如了解西方文化, 增长知识; (3) 为功利性

目的而读，比如为了提高考试成绩，出国，找到好工作等。两者相比，母语和外语阅读的共同目的是“获取信息”。不同的是，外语阅读的学习性质更为明显，读者阅读英语更多的是为了学习这门语言，或者为了去英语国家留学或去外企工作等。

根据读者不同的阅读目的和不同类型的阅读材料，通常区分不同的阅读理解类型。一是字面意义的理解：目的是理解、记忆或回忆文章中所要表述的信息。二是推理性理解：指运用读者的已有知识和生活经验以及直觉通过推理去寻找文章隐含的信息，即理解言外之意。三是评论或评价性理解：目的是为了把文章中的信息或作者观点等与读者本人知识和价值观念作比较，对文章作出评价。四是欣赏性阅读：目的是为了从文章中得到感情或其他方面的共鸣。阅读理解类型的划分对阅读教学有借鉴意义，教师可以根据不同类型对学生的阅读进行训练。有的学者（如陈莉萍，2006）认为，阅读目的不同，阅读的过程也会不同，比如，有的人在读小说、看报纸、阅读说明书的时候属于接受性阅读，主要是获取信息，并不过多思考；有的人则是读一读，停下来思考，看前后的观点是否一致，这种属于反思型阅读；有时候，人们只是想大体上了解文本的信息，那么他们可能只看标题或开头句或开始段落等，这属于浏览性阅读；还有的时候，人们希望快速发现具体的信息，如时刻表上的相关信息等，这种属于扫描性阅读；再有就是精读，人们有时读到好的作品，会对文本进行仔细研究以鉴赏文本中的佳句。也就是说，阅读目的不同，人们在阅读过程中所采用的策略可能也会不同，甚至在读一个材料的时候，不同阶段会有不同阅读目的，相应地会采用不同的阅读形式和策略。邹启明、周瑞琪（2004）就大学生的英语阅读目的和篇章处理策略的关系展开了研究。研究表明，以获取信息/知识为目的的外语读者在篇章处理中更多地采用宏观篇章处理策略（比如预测、整合信息、推理等），而以提高英语水平为目的的外语读者则更多地采用微观篇章处理策略（比如猜词、语法分析、翻译等）。

此外，还有学者对阅读目的和阅读效果进行了研究。Swanborn & de Glopper（2002）的研究表明，阅读目的不同，人们从阅读中附带习得的词汇也不同，越是目的不明确的阅读，附带习得的词汇越少，而像目的明确，任务明确，压力比较大的阅读就能让读者附带习得很多词汇。也就是说，在母语阅读

中，如果阅读的目的是消遣娱乐或学习知识，那么，读者的关注点在大意上，不太能通过这类阅读扩大词汇量。而当阅读的目的是为了学习或深度研究一篇文章，那么，读者可能更加关注词汇的使用，从而不自觉地对词汇进行了记忆，扩大了词汇量。那么，外语阅读目的和学习效果有什么样的关系呢？不同的外语阅读目的可能会导致不同的阅读效果（邹启明、周瑞琪，2004），以获取信息/知识为目的的外语读者在阅读测试成绩方面优于以提高英语水平为目的的读者。这种研究结论对教学的启示是，阅读还是不能急功近利，所谓欲速则不达，如果我们能回归阅读的第一目的，即获取信息，反而能够更好地提升我们的阅读能力和阅读效果。

第三节 阅读过程

阅读过程发生在人的大脑中，学者们对于人们在阅读中的思维过程非常感兴趣。Ehrich（2006）对维果斯基提出的内心活动与阅读过程的关系展开了研究，对前人的研究成果进行了梳理，发现不少研究都表明，内心活动和语言学习、语言应用、语言发展有着重要的联系，它在阅读过程中发挥的作用尤为重要。Ehrich 提出，内心活动在阅读过程中有两重作用，第一重是当读者在阅读过程中遇到高频词时，会在内心将所看到的文字与主题以及脑海中存储的词块相关联，迅速解读出文字所传递出的意义；第二重是当读者在阅读过程中遇到生词时，会利用上下文不断揣摩，同时，会调取脑海中的相关经验来推断或猜测该词的意思。这个研究揭示了阅读过程与内心活动的关系，这种关系对阅读教学的启示就是，教师可以为学生创造激发其内心活动的平台，从而让他们的阅读过程充满乐趣。Yang, Yeh & Wong（2008）和 Yang & Hung（2008）的研究表明，语言水平越高的学生在阅读中遇到困难时，会反复读并找到上下文中能帮助他们理解的线索，也会寻求教师反馈，这些手段都能帮助他们获得大意并解决词汇问题。他们似乎非常在意读懂每一句话，但是，并不是知道答案就算了，而会反复读，直到自己完全读明白了为止。相反，语言水平比较弱的学生在阅读过程中容易满足于—知半解，稀里糊涂地读完整篇文章，导致自己在阅读理解方面产生极大困惑。这一研究说明，如何教给学生准确找到文章中有

利于理解的线索十分重要，教师可以对学生进行相关阅读策略的训练。

还有研究表明，阅读的过程就是意义建构的过程，学者们提出阅读过程的两个理论模型：图式理论和互动理论（Heilman, Blair & Rupley, 1998）。图式理论认为，阅读理解就是将新知识与已有知识融合的过程（Harris & Hodges, 1995）。图式理论最核心的观点就是，读者在阅读过程中不是白纸一张，他们对世界有着自己的看法，对各种话题也多少有所了解，即有所谓的背景知识，同时，他们也有一定的单词量，这些知识在读者大脑中形成一张图，使得读者在阅读时不断地把从文章中读到的内容和自己已有的这些知识建立联系，从而获得一张补充过的新图。换言之，读者所具备的经验型或概念型知识能够在阅读过程中被激活并帮助读者理解整合所读内容。另一个理论模型是互动理论，该理论与图式理论也是紧密相关的。互动理论认为，阅读是一个思维高度活跃的过程，在这个过程中，读者需要和自身、所读文章以及阅读环境进行互动。也就是说，读者需要调动自己已有知识，采用多种策略来建构文本的意义，在这个过程中，读者是一个积极的参与者，而不是被动地利用自己的语言知识来读懂文本。

还有一些学者认为，人们对于阅读过程的理解大致分为三类（Dornan, Rosen & Wilson, 1997），一是行为主义视角下的阅读，另一种是心理语言学视角下的阅读，还有一种是社会建构主义视角下的阅读。行为主义认为，阅读是一种被动的过程，读者只是将眼光扫过文字，在大脑中辨认出单词及其发音，其含义自然就出现了，当读者能够朗读出这些文字，将单个文字的信息串联在一起，所读内容的意思也就非常清晰了。行为主义阅读模式强调单词及其意义的准确辨认，其背后的含义其实是指向作者的写作意图的，他们认为所有文字所要表达的意思都是由作者决定的，读者的阅读目的不过是准确地理解这些意思，因此，阅读教学应该注重如何帮助学生能够理解准确，而不允许其对所读内容有不同的理解。而心理语言学则认为读者在阅读过程中应该扮演更加主动的意义建构者的角色。图 1.1（Goodman, Watson & Burke, 1996，引自 Dornan, Rosen & Wilson, 1997）形象地表现出这一视角下的阅读过程。从图中可以看出，读者和作者是有心理互动的，读者会尝试带着自己已有的知识、观念、问题，利用各种策略，通过不同的推理方式去理解文本的意义，边读边思考，对

于文本中的信息，可能与作者想的理解一致，也有可能由于经历不同、拥有的知识不同而产生不同的理解。他们不是被动地去找到所谓的答案，而是利用自身的经验和知识，建构出自己的理解，赋予文本更为鲜活和多彩的意义。

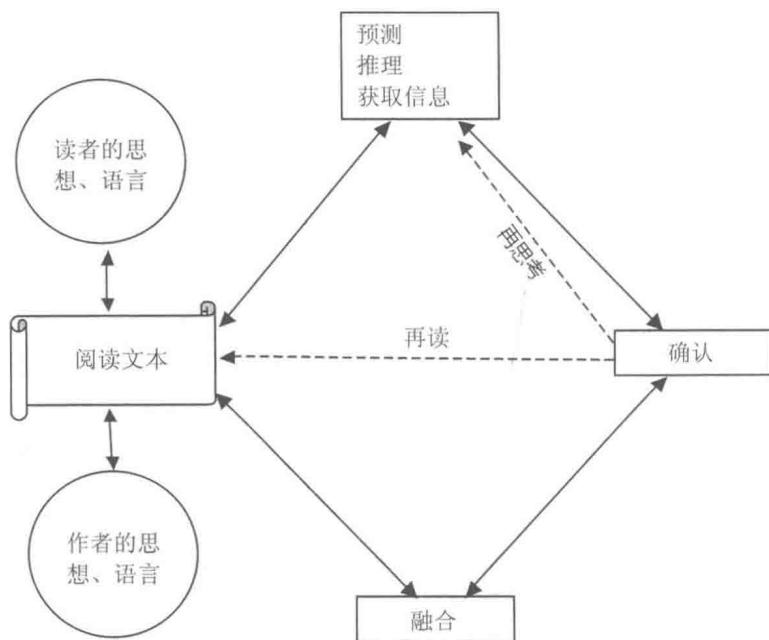


图 1.1 心理语言学视角下的阅读过程

社会建构主义的观点是，每个人都是社会的一员，其自身经验也在很大程度上受到社会与文化背景的影响，因此，他们对于文本意义的建构其实取决于成长环境将其塑造成什么样的人，拥有什么样的思想。来自不同的阶层、种族、性别、宗教和经济背景的读者在阅读同一篇文章时，可能建构出来的意义是非常不一样的，他们不可能完全客观地去阅读，去理解作者的意义，相反，阅读过程对于他们而言就是一次再创作的过程，他们所读出来的东西，其实是带着各自的社会文化视角去解读出来的。如果说心理语言学指出人们在阅读过程中是带入了自己的知识和理解去建构意义，而不是一味追求找到作者的本意，那么社会建构主义则将读者的意义建构能力放在更加重要的位置。这就不仅使读者能够与文本互动，更重要的是推动他们去批判性地阅读。他们会意识

到，作者的观点也代表其所在的社会文化的特点，打上了时代的烙印，也会有局限性，读者完全可以有自己的理解和解释。

第四节 阅读策略

从前面阅读过程的介绍我们可以看出，阅读其实有两个层次：(1) 再现，即在头脑中看到书面文字所要描述的场景；(2) 理解，即通过读者自身的已有知识，对第一层面获得的视觉化信息进行解读，并重构作者意图传达的信息。善于阅读的读者有以下特点（王蔷，2006：178）：

- (1) 带有明确的目的进行阅读；
- (2) 多采用默读；
- (3) 阅读时以意群为单位而非以单词为单位；
- (4) 关注重要信息，跳过不重要的部分；
- (5) 根据阅读任务的不同采取不同阅读速度和策略；
- (6) 在阅读英文时能够理解信息而非翻译；
- (7) 可以通过上下文猜测生词的词义，不重要的生词忽略；
- (8) 利用自己已有的背景知识帮助理解课文。

以上其实是读者所采取的阅读策略。所谓阅读策略就是“读者在阅读活动中进行有效阅读或解决阅读问题而采取的方式、技巧或行为。阅读策略既是内隐的规则系统，也是外显的操作程序或步骤”（李炯英、秦智娟，2005：43）。阅读策略指的是读者关注文本的哪些信息，通过何种手段理解所读内容，当他们遇到不懂的内容时采取什么措施（Block, 1986）。也就是说，阅读策略是读者在阅读过程中所采取的心理活动。

一、阅读策略的分类

关于阅读策略的分类，李炯英、秦智娟（2005）总结了早期研究者总结出的如下几种最具代表性的分类。

Hosenfeld（1977）认为成功阅读者使用的策略可以分为九种：(1) 边阅读

边思考意义并预测意义；(2) 通过上下文猜测词义；(3) 对已读过的内容作标记来解释生词；(4) 研究图解并使用其中的信息来帮助理解；(5) 阅读题目并从中作出推论；(6) 参考注解；(7) 辨认同源词；(8) 使用常识来解释不熟悉的单词；(9) 跳读。

Block (1986) 则把阅读策略分为两类：综合策略和局部策略。前者包括预测内容、辨认文章结构、综合信息、质疑文章的信息、解释文章、使用常识、对行为或过程进行评价、监控理解、纠正行为和对文章做出反应；后者包括释义、重读、对句子意义的质疑、对单词意义的质疑和解决词汇问题。

Sarig (1987) 提出四种类型的阅读策略：(1) 有技巧的策略：略读、浏览、跳读、在文中写下关键字、对文章内容作出标记、在页边写出段落大意、使用术语表；(2) 归类和简化策略：替代、用自己的话解释、婉转陈述、同义词；(3) 衔接发现策略：有效使用内容图式和知识图式来预测下文、辨认文章中的人物及他们的观点和行为、文章意义的连续解码、使用文中给出的总结、辨认出文章的重点；(4) 监控策略：意识到计划的改变并完成任务、放下不懂的地方、调整阅读速度、纠正错误、进行自我评价。

Oxford (1990) 提出的学习策略系统中，一部分是有关阅读策略的。比如，认知策略包括总结、解释、预测、分析、使用上下文暗示等阅读策略。记忆策略包括通过重组和联系形成心理概念、语义影射、使用关键词、利用词汇联想等阅读策略。补偿策略则包括类推、阅读中猜测、查阅词典等阅读策略。元认知策略包括在阅读过程中有目的地集中注意力、自我监控和纠正错误等阅读策略。情感策略包括阅读者的自我鼓励行为、减少焦虑和激励阅读。最后，社会策略包括阅读过程涉及其他个体、与同伴的合作、质疑、要求修正和反馈。

除此之外，还有不少学者也对阅读策略的分类展开研究。Anderson (1991) 基于自己的一些研究提出了三大类阅读策略：认知阅读策略、元认知阅读策略和补偿阅读策略。认知阅读策略包括：(1) 预测文章或部分章节的内容；(2) 利用语法知识来理解不熟悉的结构；(3) 通过抓大意理解文章主要观点；(4) 扩大词汇量和语法知识；(5) 利用已有知识猜测生词的意思；(6) 通过分析主题、文体和联想来帮助理解；(7) 区分观点和事实；(8) 分解长难句来帮助理解比较难的阅读材料；(9) 在母语和英语词汇间建立联系；(10) 利用思维导

图理解相关内容；(11) 通过写阅读摘要帮助理解大意。元认知阅读策略包括：(1) 确定自己需要重点突破的方面，设立目标；(2) 读新材料之前，列出相关词汇；(3) 与同学相互帮助，发展阅读策略；(4) 不放过任何实践机会，不断进步；(5) 思考并总结自己所学到的，评价自己在阅读方面做得如何。补偿阅读策略包括：(1) 利用已有知识提升阅读理解水平；(2) 通过记笔记帮助自己记下重要的细节信息；(3) 记住所读内容以帮助提升阅读理解能力；(4) 回顾所读文章的写作目的和语气以更有效地记住所读内容；(5) 在脑海中形成画面以更好地理解 and 记忆所读内容；(6) 复习主要内容和细节以帮助记忆；(7) 利用肢体语言帮助自己记住所读内容；(8) 将生词归类以帮助更好地记忆。

Grabe & Stoller (2005: 83) 则提出以下 22 种阅读策略：(1) 确立阅读目标；(2) 制订阅读计划 / 阅读步骤；(3) 预习课文；(4) 预测阅读内容；(5) 验证预测；(6) 提问 / 质疑；(7) 找寻答案；(8) 将所读内容与背景知识建立联系；(9) 概括信息；(10) 进行推断；(11) 建立文章内部的关联；(12) 关注文章结构；(13) 再读；(14) 根据上下文猜测新单词的词义；(15) 利用语篇标识词来分析前后关系；(16) 验证阅读理解；(17) 发现难点；(18) 采用修复手段纠正错误的理解；(19) 评论作者；(20) 评论文章；(21) 判断目标达成的程度；(22) 反思从文章中学到的内容。

以上分类虽然多种多样，但总结起来看，大概可以分为三大块策略，第一大类包括对文章意义的解读，对内容的预测和对词汇的处理（包括猜测词义、解释词义等）。读者在阅读过程中需要通过这些策略来读懂文章。第二大类是监控策略，也就是说，在阅读中读者会对自己的阅读过程进行监控，采用修复手法不断进行自我纠正，修正错误的理解。这类策略也是读者实现阅读理解的重要手段。第三大类包括另外两种比较重要的策略，即情感和社会策略，读者在阅读过程中会不断鼓励自己，让自己产生阅读的兴趣，在需要合作的时候也能够与他人一起质疑、寻找阅读理解的线索、解读信息等。

需要注意的是，每个读者在阅读时采用的策略不完全一样，同一个读者在阅读不同内容的材料时所采用的策略也不一样。学习成功者与不成功者在使用阅读策略上的差异告诉我们，学习策略的使用能促进学生更好地学习英语，因此如何在课堂教学中分步骤地、有效地、反复地进行学习策略的培训是很有必

要的,并且国内其他学者对学习策略的研究(文秋芳,2003)也表明高分组与低分组在管理观念策略、形式操练策略、功能操练观念策略和依赖母语观念策略上存在系统差异。那么对一个教师而言,选择合适的材料,设计有效的策略培训,并将之融入课堂教学,从而培养学生良好的阅读习惯,挖掘学生的阅读潜力,鼓励学生参与阅读,独立阅读,成为一项义不容辞的责任。

二、中国大学生阅读策略的使用情况

由于本书针对的是大学英语教学,作者只介绍就大学生阅读策略展开的有代表性的研究成果,这些研究大致可以分为三类,第一类主要研究大学生使用阅读策略的现状。比如,张文生(2010)对四所高校英语专业和非英语专业学生的阅读策略运用情况进行了研究,调查结果显示,大学生特别是非英语专业的学生英语阅读的兴趣不高,阅读效果不佳。非英语专业的学生选择最多的阅读策略是“查字典识单词”、“重句子,轻全文”和“按顺序,读文章”,他们也较多使用“靠翻译,识句子”的策略。而英语专业学生对阅读策略的认识明显优于非英语专业的学生,在适用策略方面也稍好一些,他们会利用“构词法,识单词”和“看问题,找答案”的策略。第二类主要研究策略与阅读水平的关系。比如,文秋芳(2003:20)认为“策略对英语成绩的预测力受到学生英语水平的影响,对差异较小的低水平学习者群体和高水平学习者群体的英语成绩没有预测力,对水平差异大的学习者群体成绩有一定的预测力,但预测力不高”。刘慧君(2004)对64位英语水平相近的学生展开调查,研究表明,就元认知策略使用频率而言,除了在评价类策略的使用方面体现较大差异以外,学生在计划、选择注意、监控这三类的使用频率均比较接近。此外,评价类元认知策略对英语阅读成绩有一定的预测力,也就是说,元认知策略的使用多少与英语阅读有一定的关系,反之,阅读水平越高的人也往往更具有使用元认知策略的意识。还有一类则是研究阅读能力好的学生和弱的学生在使用策略方面的区别或特点。刘丹丹(2002)的研究发现,中国英语专业大学生使用阅读策略较频繁,特别是词汇技巧、略读和浏览的使用,且不少策略和阅读水平有紧密联系。成功阅读者与不成功阅读者在阅读策略使用上存在明显差异,主

要体现如下：阅读过程中，不成功阅读者仅仅在对字面意思进行解码，拘泥于局部理解，忽视整体理解。成功阅读者不仅在使用策略数量上多，而且能更有意识、更灵活恰当地使用这些策略。刘亦春（2002）对非英语专业的大学生展开了研究，发现学习成功者在宏观调控与自我评价等策略上都优于学习不成功者，而且他们更愿意自觉地进行一定量的课外阅读。研究结果显示学习成功者与不成功者在 11 项策略的使用上存在显著差异。学习成功者更多地使用元认知策略及功能操练策略，不成功者更多使用“默朗读”和“心译”的策略，而这两个策略对学生的阅读速度及对文章的通篇理解都起着很大的制约作用，也会对培养学生的外语思维能力及对文章的整体理解能力产生极大的不良影响。姜向东、高嵩（2009）的研究揭示了一个成功外语学习者对于两篇不同类型的文章所运用的阅读策略，以及她如何运用这些策略。研究表明受试者根据不同语篇和阅读目的灵活地以元认知方法运用不同的阅读策略。她能够监控自己的理解并采用批判性的阅读和思维，能够运用个人知识和常识与文章内容进行联想，还能有效进行预测、猜词等阅读策略。类似这些研究有助于我们了解哪些阅读策略比较有效，从而可以对阅读能力比较弱的学生进行培训。

国内外学者早已尝试将阅读策略训练融入阅读教学中。研究表明，参与策略训练的学生对英语阅读策略的概念、意识、感觉等都产生了积极的影响，尤其是显性策略训练对成年二语学习者阅读策略使用能力的提高效果显著（Auerbach & Paxton, 1997; Song, 1998; Zhang, 2008）。所谓显性策略训练是指告诉学生策略使用的价值、训练的原则、目的以及预期效果等，让学生在不断学习、体验、反思、提炼中获得策略。孟悦（2004）采用显性策略训练的方法对大学生进行了实验，结果发现，策略训练对学生外语阅读理解能力的提高产生了积极影响，策略训练极大地提高了实验组学生把握文章中心思想、进行综合性推理和推测词义的能力，策略训练对提高学生阅读理解流利性具有明显的直接作用。而董连忠（2012）采用显性和隐形策略训练对非英语专业学生进行训练的实验表明，虽然实验组和对照组在阅读成绩提升方面没有表现出显著性差异，但从学生感受来看，显性阅读策略教学能更有效地增强学生的阅读策略使用意识、提高阅读水平，按不同体裁有针对性地进行限时训练，尤其是加强元认知策略训练，可提高策略使用的系统性和时效性。Urlaub（2012）对

斯坦福大学 22 位来自德国的大学本科生进行了实验研究, 研究对学生的阅读策略培训是否能提升其批判性阅读文学作品的能力。实验结果表明, 对学生进行显性的阅读策略培训能够有效影响其与文本的互动能力并进行批判性阅读。此外, 还有研究表明, 元认知阅读策略和快速阅读策略训练在中国外语阅读课堂教学中的实施是可行的(马红、林建强, 2007; 潘黎萍, 2006; 曾祥敏, 2009)。吴静(2006)的实验表明, 元认知策略具有执行功能, 具有较强的目的性、规划性, 能够帮助学生减少学习中的盲目性和其他不良的习惯。认知策略的使用中, 认知层次较高的策略, 如逻辑推理、归纳概括等策略是提高阅读理解能力的关键。

从前人研究来看, 阅读策略的培训应该被纳入语言教学大纲和教材编写中。国内外专家学者也对如何进行阅读策略培训提供了建议。刘陈艳、贺新(2004)建议, 阅读策略的培训可以分两步走。

第一, 提高学生使用策略的意识

这一步骤目的是让学生通过体验和反思, 思考自己在阅读过程中使用阅读策略的感受。同时, 在教师的引导下, 学生尝试一些有效的策略, 让他们意识到这些策略对他们的阅读会有很大的帮助。教师通过这两个方面的努力, 可以帮助学生提高使用阅读策略的意识, 重视策略的培训。

第二, 进行具体的阅读策略训练

这一步骤旨在培训具体的单个策略, 教师需要解释它的内容及其益处, 演示如何在具体的材料中使用它, 引导学生在实际阅读中进行使用。这样, 学生在老师的指导下, 有了亲身实践的经历, 可以更好地理解策略的使用过程, 对某个具体的策略印象更加深刻, 在以后的阅读过程中更加自如地使用。

这样的两步应该会非常有效, 学生不使用阅读策略可能是不知道, 也可能是知道但没有意识。教师如果能够先让学生体会阅读策略的好处, 给他们建立学习动机, 再具体训练, 学生可能会学得更快, 使用更好。

Winograd & Hare (1988, 引自 Anderson, 2004) 提供了一种阅读策略教学可以采用的方法。他们提出, 教师可以通过下面这六个问题来进行教学, 引导学生思考, 从而帮助他们掌握具体的阅读策略。

- (1) 所学的阅读策略到底是什么？有什么作用？
- (2) 为什么要学习这个策略？
- (3) 如何使用这个策略？
- (4) 什么时候需要使用这个策略？
- (5) 使用该策略时读者应该关注哪些内容？
- (6) 如何评价该策略的使用效果？

这六个问题有助于读者清晰地了解自己在阅读过程中到底该如何做，这对学生发展阅读策略，提升阅读水平十分有帮助。从这六个问题我们可以看出，他们在对学生在阅读策略培训的时候主要鼓励学生不断反思，学生在学习一种策略之后，会通过这六个反思问题，对策略的功能、效果、使用方法等方面进行全面回顾和思考，经过对这些信息的深度加工，使之与自己的内在知识体系建立紧密的联系，以方便日后根据需要随时调取。

第五节 阅读的评价

阅读的评价其实是对阅读能力的评价。课堂教学时，教师可以通过提问来了解学生阅读的情况，而阅读测试时，测试题的设计则显得尤为重要。Alderson (2011: 29) 根据 Grabe (1991) 提出的阅读教学原则对阅读测试与评价提出以下建议：

- (1) 阅读测试的文本要有内容，让读者感到有趣，和自己的生活相关，与自己的阅读水平相匹配等。
- (2) 对学生一系列相关技能和策略进行测试，测试结果应该是诊断性的。
- (3) 应鼓励学生阅读比较长的文本，阅读测试任务不应太难，如果太难会影响学生的阅读兴趣。
- (4) 阅读评价中要充分考虑背景知识，让学生能利用背景知识来促进阅读。
- (5) 测试的设计者应该允许读者对文章有多种解读，试题必须尽可能开放。
- (6) 如果不是高风险测试，教师可以设计小组讨论形式的阅读评价任务，教师可以记录学生在小组讨论过程中的观点和表现等。
- (7) 泛读是阅读教学中的重要形式，教师可以采取档案夹的方式记录学生

所读内容以及学生的读后感等，以此来鼓励广泛阅读。

- (8) 阅读测试除了要关注阅读理解也应关注阅读速度，教师需要诊断学生自动识别文字并理解其意义的能力。
- (9) 有些测试因其对学生的升学、就业等有重大意义，所以学生在此类考试中可能并不能充分发挥其真实水平，解读此类测试结果时，教师要结合其他评价方式来考量学生的阅读能力。
- (10) 综合类测试，比如读写结合的测试，可能无法准确地反映学生的阅读能力。
- (11) 很多测试无法检测学生高层次思维的能力，只能检查学生对词汇、句法、文章字面或隐含意义的理解，而无法考查学生是否能综合利用所读信息对文章进行评价、反思等能力。教师需要探索新颖的评价方式。
- (12) 测试的设计者需要进一步思考如何针对阅读过程而不是阅读结果进行评价和检测。

Alderson 提出的这 12 条建议显然是以服务阅读教学为前提的，他特别强调对学生阅读兴趣的保护，阅读评价不是为了打击学生，而是为了培养学生高层次思维能力，鼓励学生广泛阅读、热爱思考。这些建议对一线教师应该是非常有启发的。其次，他还提到了阅读评价的开放性问题。阅读本身就是一种个性化的学习活动，对同一份阅读材料（包括书），不同读者会有不同解读。这就要求我们在评价阅读时允许和尊重读者的多种解读。虽然这可能意味着评价比较主观，无法给出分值，但这也是对阅读兴趣的保护。再者，他也强调评价的过程性。比如，记录学生阅读量和读后感，比如记录学生在讨论中的表现等。注重评价过程有时候比评价结果更有意义，更能激发学生坚持阅读的毅力。

我们谈阅读评价就不可避免地要谈论阅读测试，如何能够更好地设计阅读测试题，使其更为有效地测量学生的阅读能力，始终是一个重要议题。在阅读测试领域，研究者们主要关注的是测试难度。阅读测试的难度分两种，一个是语篇难度，一个是试题难度。一般而言，语篇比较难，测试的难度自然也会比较大，而阅读问题比较难，也决定了测试的难度。不过，一篇比较难的语篇也是可以提出比较容易的问题的，而一篇比较容易的语篇则可以提出比较难的问

题。因此，如果学生得到的分数低可能是由于语篇比较难，没读懂，也可能是因为题比较难，不好回答。前人在研究阅读测试难度的时候，主要从两个方面进行 (Alderson, 2011)，一个是看影响试题难度的因素，另一个是看影响语篇难度的因素。

影响试题难度主要有三个因素。

第一，测试题的语言

目前的英语阅读测试题语言都是英语，但是，其实这会产生一个问题：如果出题人用比较复杂的语言来组织题目，那么学生有可能是因为没有读懂题目而答错，而不是因为没有读懂文章。Shohamy (1984) 曾经对试题所用语言进行过研究，他发现，选择题和开放题如果采用母语，学生会答得更好。这一研究发现可能对初学者的测试很有启发，对于高水平的语言学习者来说，应该问题不大，但值得出题人对题目所使用的语言进行细致的推敲斟酌，确保不会成为影响学生答题的障碍。

第二，测试题的类型

阅读测试题可以分为三个类型 (Pearson & Johnson, 1978)：第一种是基于文本的问题，即学生可以从原文中的某句话发现问题中出现的信息并找到答案；第二种是综合利用文本的问题，即学生需要将文本字里行间透漏出的信息综合起来才能回答的问题；第三种是跳出文本的问题，即学生从文本中根本找不到答案，需要将所获取的信息与自己已有知识和经验相融合才能回答的问题。一般来说这三类题型的难度是递进的关系。

第三，测试的阅读技能

在第一节中，本书介绍了阅读技能，比如，推断词义的能力、推断言外之意的能力、抓大意的能力等。那么，阅读测试是否可以检测出学生对阅读技能的掌握情况呢？前人的研究表明 (Rost, 1993; Carroll, 1993)，阅读测试几乎不可能对复杂多样的阅读技能进行全面的评估，阅读理解主要测试的应该是这几个方面：对文章大意的理解、对文章细节的理解、词汇知识，阅读速度等。

影响语篇难度的也是主要有三个方面。

第一，背景知识

本书在前面谈到，阅读教学要注意激活学生已有的背景知识。从我们的第一反应来说，如果学生对阅读测试中所读语篇的背景知识比较熟悉，那在测试中的表现也应该很好；如果不熟悉，那就有可能影响他们对语篇的理解。事实上，前人对这个问题的研究并没有找到一个一致的答案，而是有两种结论。Erickson & Molloy (1983) 和 Brown (1984) 的研究表明，给工程专业的学生设计的阅读测试表明，母语为英语的工程专业学生比母语为英语的非工程专业的学生要考得好，他们不仅在与工程相关的题目上考得好，在纯语言方面的题目上也表现较好，这是否意味着背景知识对整体语篇的理解都至关重要呢？另一方面，Koh (1985) 和 Peretz & Shoham (1990) 却得出了相反的结论，他们的研究表明，学生并不一定在自己熟悉的语篇上获得高分，测试结果与学生的语言水平高低更为相关，如果语言能力不够，即使对话题或研究领域再熟悉，也无法考好。不过，我们是否可以推测，在同等语言水平情况下，话题熟悉程度还是会影响阅读理解呢？

第二，回看语篇

另一个与语篇难度相关的问题是是否允许学生回看语篇，也就是说，学生在答题时，是可以随时回看语篇，还是不能看语篇而是靠记忆和印象答题。从研究结果来看，这两种测试方式各有利弊。Davey & Lasasso (1984) 的研究表明，学生能回看比不能回看要考得好；就题型而言，能回看时区别不大，不能回看时，选择题比开放题要容易作答。Johnston (1984) 的研究表明，能回看时，我们可以检测学生能否通过上下文找到所需要的信息；不能回看时，我们可以检测学生是否真的读懂了并且理解了文章的大意。

第三，语篇长度

在阅读测试的研究中，语篇长度是一个很重要的议题，但似乎缺乏研究。我们能找到的相关研究也比较有限。Engineer (1977) 的研究表明，超过1,000字的语篇可以有效检测出学生的阅读理解能力。这一研究领域还有待学者们展开进一步的研究。

前人对阅读测试难度的研究为一线教师提供了设计阅读测试任务时可以借

鉴的依据。教师对学生的阅读进行评价时要考虑到影响语篇难度和测试难度的六个因素，使设计出的阅读测试题能够更加全面准确地反映学生的阅读能力。总体而言，测试题的指令语如果用英文，要确保没有歧义，学生能够读懂。根据学生水平不同，选择不同的测试类型或者在阅读测试中按比例保证涵盖所有三种类型的试题。另外，在测试题中更多的是考查大意和细节的理解以及词汇语法知识等。就阅读材料的选择而言，还是可以考虑采用一些学生熟悉的话题，并且要考虑选用适当长度的材料作为阅读测试的内容。如果需要检测全面的阅读能力，建议允许学生根据自己的需要回看文章进行答题。

阅读理解题一般要求读者在读完一篇文章后完成一些任务，包括选择填空、回答问题、完成图表、续写结尾等。阅读理解设计最成熟的要数 PISA (2000) (Kirsch, 2002)。作为国际大型测试，PISA 的测试框架考虑到了阅读的各个方面，主要包括阅读领域、文本特点以及测试题的编写。阅读领域是指在“阅读素养”中谈到的个人、公众、教育、职场四大领域(参见本章第一节)，PISA 检测的是人们在课堂内外带着不同目的进行阅读的能力，因此，该测试体系所选择的阅读文章涵盖了不同领域。PISA 测试所用到的文本根据不同特点可以分为连续体文本和非连续体文本两种。连续体文本指那些由相互间有逻辑关系的句子构成的段落进而形成章节甚至一本书这样的文本。它包括记叙文、议论文、说明文等文体。而非连续体文本包括列表、图表、广告、票据、地图这类文本。这两类文本需要用到的阅读能力不同，因此，对阅读的评价应该给被试者提供这两类文本以全面考察他们的阅读能力。

从前面的讨论来看，无论是阅读测试还是课堂阅读教学，如何提出高质量的问题以检测读者的阅读理解能力都是阅读评价中的关键步骤。我们首先来了解一下问题的分类。布鲁姆的认知分类法是最得到广大研究者认可的方法。这种分类包括六个层次，第一层次的问题指向最低认知层次，第六层次的问题则指向最高认知层次。它们是：

- (1) 关于知识的问题：这类问题属于最低层次，主要检测读者是否能记住所读文章的信息，答案一般直接从文章中能找到。比如：Who discovered America?
- (2) 理解类问题：主要检测读者是否理解了文章内容，比如，能否用自己

的话转述文章内容，利用文章信息解释某个现象发生的原因等。比如：
What does this word mean? How do their views differ in terms of life style?

- (3) 应用类问题：主要检测读者能否将从文章中学到的内容应用到新的情境中去。比如：How can you solve this problem using the principles in the passage?
- (4) 分析类问题：主要检测读者能否对文章的写作手法、人物关系、元素等进行分析。比如：How does the author justify his opinions?
- (5) 综合类问题：主要检测读者能否综合所读文章信息去归纳、总结、提升一些内容。比如：What are the common causes of these natural disasters?
- (6) 评价类问题：主要检测读者能否对所读文章的观点、写作方式、所用材料等进行评价。比如：What do you think of the author's point of view?

下面我们以两篇文章的问题展开讨论，读下面短文并回答五个问题：

Yesterday I saw the palgish flester gollining begrunt the bruck. He seemed very chanderbil, so I did not jorter him, just deapled to him quistly. Perhaps later he will besand cander, and I will be able to raengel to him.

- (1) What was the flester doing, and where?
- (2) What sort of a flester was he?
- (3) Why did the writer decide not to jorter him?
- (4) How did she deaple?
- (5) What did she hope would happen later?

这一篇文章由于采用的是真假词混合的写作方式，读者可能读不懂意思（因为根本就是不存在的单词），但是完全应该能从文章中找到一下答案：

- (1) The flester was gollining begrunt the bruck.
- (2) The flester was palgish.
- (3) Because he seemed very chanderbil.
- (4) She deapled to him quistly.
- (5) She hoped later he would besand cander and she would be able to raengel to him.

我们分析其中的原因不难发现，这些问题属于第一层次的问题，读者不需

要读懂文章，而只需要根据一些对词汇和语法的基本知识（比如带 -ly 结尾的单词是副词，带 -ing 结尾的可能是动词分词等），就能判断出答案在文中的位置，然后把它抄下来就可以了。可以想象，如果用这样的问题来检测阅读能力是十分不准确的。

接下来，请读者阅读下面这篇去掉假词的原文并回答六个问题：

Yesterday I saw the new patient hurrying along the corridor. He seemed very upset, so I did not follow him, just called to him gently. Perhaps later he will feel better, and I will be able to talk to him.

- (1) What is the problem described here?
- (2) Is this event taking place indoors or outside?
- (3) Did the writer try to get near the patient?
- (4) What do you think she said when she called to him?
- (5) What might the job of the writer be?
- (6) Why do you think she wants to talk to the patient?

读完文章，读者会恍然大悟吧，原来这篇文章这么简单，但是，问题的回答是否也易如反掌呢？其实不然。第一、二、三个问题属于第二层次即理解类问题，需要读者完全读懂文章或个别单词的意思并用自己的话表述出来或解释出来。第一个问题无法抄一个短语或一个句子来回答，必须完全读懂并用自己的话归纳总结才可以回答。第二个问题读者必须理解 corridor 的意思才可以回答出来。第三个问题则需要读者理解 didn't follow 的意思。第四、五、六个问题属于第四个层次即分析类问题，需要读者根据自身的经验和文章中的情境去推测言外之意。第四个问题读者需要理解病人情绪低落，作者温柔地打了声招呼，根据这个信息，读者可以大概猜出这个招呼是怎么打的。第五个问题读者根据 patient 这个词，可以分析出作者的身份，不是医生就是护士。第六个问题更难，读者从作者说希望等到病人情绪好点再和他谈这一信息，可以推断出作者原本想说的话可能不是什么好消息，可能是关于病情加重的问题。这六个问题的设置非常精心，可以很好地考查读者的理解、分析、推断能力。从这个例子不难看出，阅读问题的设置对考察阅读能力起到了至关重要的作用。教师在日常的阅读教学中就应该对所提的问题进行精心设计，培养学生的思维能力，

在阅读测试题的编写中更要仔细思考，确保题目能够准确全面地反映学生的阅读能力。

PISA 阅读问题的编写与布鲁姆的分类不太一样，主要考虑到了以下五个方面：

- (1) 获取信息 (Retrieving information)
- (2) 整体理解 (Forming a broad general understanding)
- (3) 诠释意义 (Developing an interpretation)
- (4) 对内容的反思和评价 (Reflecting on and evaluating the content of a text)
- (5) 对结构的反思和评价 (Reflecting on and evaluating the form of a text)

这五个阅读问题类型的关系可以用图 1.2 来表示。从这个图中我们可以看到，PISA 在评价阅读素养时提出的五个方面是有不同考虑和不同特点的。其重点考察内容有两个，一是对读者从文中获取并理解信息能力的考察，二是对读者综合运用知识能力的考察。前者主要看读者能否读懂原文，而后者则需要激活并调动已有知识和经验来对所读文章进行评价和深层次的思考。

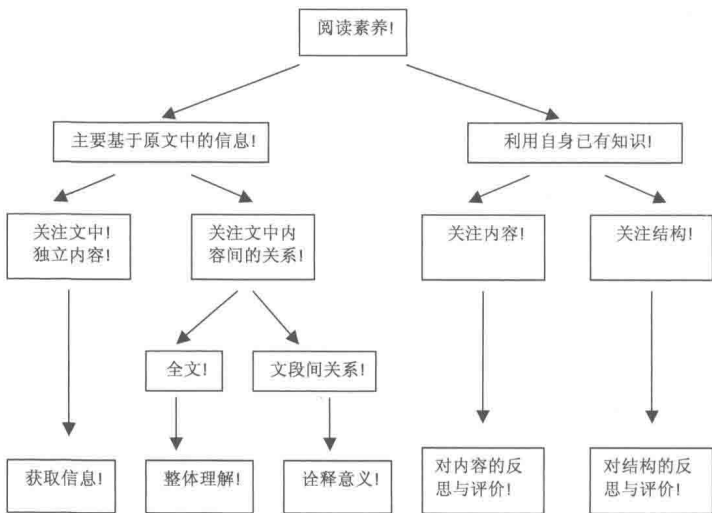


图 1.2 阅读素养的构成 (Kirsch et al., 2002)

下面我们以 PISA 2000 (Kirsch et al., 2002) 的一篇阅读文章为例，来看该测试体系是如何通过问题的设置来考查学生的阅读能力的。

I'm simmering with anger as the school wall is cleaned and repainted for the fourth time to get rid of graffiti. Creativity is admirable but people should find ways to express themselves that do not inflict extra costs upon society.

Why do you spoil the reputation of young people by painting graffiti where it's forbidden? Professional artists do not hang their paintings in the streets, do they? Instead they seek funding and gain fame through legal exhibitions.

In my opinion buildings, fences and park benches are works of art in themselves. It's really pathetic to spoil this architecture with graffiti and what's more, the method destroys the ozone layer. Really, I can't understand why these criminal artists bother as their "artistic works" are just removed from sight over and over again.

Helga

Source: Mari Hamkala.

There is no accounting for taste. Society is full of communication and advertising. Company logos, shop names. Large intrusive posters on the streets. Are they acceptable? Yes, mostly. Is graffiti acceptable? Some people say yes, some no.

Who pays the price for graffiti? Who is ultimately paying the price for advertisements? Correct. The consumer.

Have the people who put up billboards asked your permission? No. Should graffiti painters do so then? Isn't it all just a question of communication – your own name, the names of gangs and large works of art in the street?

Think about the striped and chequered clothes that appeared in the stores a few years ago. And ski wear. The patterns and colours were stolen directly from the flowery concrete walls. It's quite amusing that these patterns and colours are accepted and admired but that graffiti in the same style is considered dreadful.

Times are hard for art.

Sophia

这是两篇关于涂鸦的阅读文章，PISA 这两篇文章给出了这样几道题目：

- (1) The purpose of each of these letters is to
- explain what graffiti is.
 - present an opinion about graffiti. (答案)
 - demonstrate the popularity of graffiti.
 - tell people how much is spent removing graffiti.

该题目要求学生比较两篇短文的重点，从而找出两篇文章的共同写作目的。这样的题目指向的是学生整体理解和诠释意义的阅读层次。

- (2) Why does Sophia refer to advertising?

该题目要求学生推断出文章中两种现象之间的比喻关系，指向的是学生诠释意义的能力。

- (3) Which of the two letter writers do you agree with?

Please explain your answer by using your own words to what is said in one or

both of the letters.

该题目要求学生比较两篇短文的论断,并提出看法和态度。学生需要表现出对最少其中一封信有粗略理解。这就要求学生要具备对所读文章内容进行反思的能力。

(4) Regardless of which letter you agree with, in your opinion, which do you think is the better letter? Explain your answer by referring to **the way** one or both letters are written.

该题目要求学生比较两封以涂鸦为主题的短信,从而评价写信人的写作水准。学生需要根据题目对什么是好的写作风格的理解给出自己的答案。这是一道考查学生对结构进行反思的能力的题目。

以上这个例子表明,PISA 的阅读题目设计考虑到了阅读能力的不同方面。无论是布鲁姆的问题分类还是 PISA 的问题分类,两者都关注到了读者的理解能力、诠释能力、评价能力等,教师在对学生的阅读进行评价时也要关注学生的思维能力,而不仅仅满足于是否读懂这个层面。

阅读测试中,除了阅读理解是重要题型之外,完形填空也是最常见的一种阅读测试题型。完形填空是将一篇文章挖空,学生根据对文章的理解推断将挖空的词填回去。研究表明(Warwick, 1978, 引自 Harris & Sipay, 1990: 202),这种测试方式可以有效检测出读者利用上下文及语言知识推断意义的阅读理解能力。但也有学者认为这种测试方式无法检测读者的阅读理解能力(Chavez-Oller et al., 引自 Harris & Sipay, 1990: 203),因为我们无法判断读者是否读懂了这篇文章的整体意思,他们只需要将句子中缺失的单词补上,测试者就只能认定他们理解了该句子的意思,但并不知道他们是否能把句子与句子之间的意思读懂,从而达到对整篇文章大意的了解。因此,完形填空是阅读理解评价的一种方式,但只能评价局部,还需要其他评价方式来补充。

对阅读的评价是阅读教学中的重要环节,也是推动学生思维能力的形成以及批判性思维的发展的重要手段。无论是课堂教学还是测试,教师都需要对文本以及问题或题目等进行精心挑选和设计,力求引领学生对文本的深度解读,并激发学生的阅读兴趣,推动学生阅读能力的不断发展。

第二章 影响阅读的因素

生活中，一个阅读广泛、有着深厚知识积淀的人往往是深受尊敬和欢迎的。因此，教师常常鼓励学生多读书，读好书，有的家长和教师还对读书多的孩子给予奖励，以鼓励他们继续保持读书的兴趣。然而，Krashen (2010) 认为，通过奖励的方式来让学生阅读并不能让学生多读，只有给他们提供大量的书，组织优秀作品的讨论，才能让他们体会到阅读的乐趣，从而形成自主阅读的好习惯。那么，影响阅读的因素到底有哪些？这些因素对阅读教学有何启示？本章将从阅读动机、阅读的宽度与厚度、阅读方式和信息技术四个方面来探讨影响阅读的因素及其影响。

第一节 阅读动机

关于英语学习动机，前人作过不少研究。关于动机的理论和动机框架也有很多不同的说法，比如经典动机理论的融合性与工具性动机 (Gardner & Lambert, 1972)、内部动机与外部动机 (Deci & Ryan, 1985)，以及语言层面、学习层面、学习情境层面的外语学习动机构成模式 (Dörnyei, 1994)。本书主要以 Wigfield & Guthrie (1997) 提出的动机的三个方面来作介绍，即自我效能感、目的以及社会影响。自我效能感主要指人们对自己能力的认识和认同。人们会据此来决定是否愿意从事某项工作，是否能够付出巨大努力，是否能够坚持。就阅读而言，如果学生认为自己在阅读方面有潜力、有能力，那么，他们会更有可能愿意读书、多读书等。其次，人们做事的目的包括对这件事的价值判断（比如，是否有趣、是否重要、是否有用等），内部动机和外部动机，以及所追求的终极目标等。内部动机指因为对事情本身感兴趣而去做，外部动机则指为外界的原因而去做。也有研究者把动机分为表层动机和深层动机：表层动机通常与个人的前途直接相关，动力来自外部；深层动机一般不与学习者个人的前途和经济利益发生直接的联系，学习动力来自对英语语言或文化本身的兴趣 (文秋芳, 2001)。这其实与外部动机和内部动机意思差不多。终极目标又分为

表现和学习两种，有的学生努力学习是为了表现好，得到别人正面的夸奖，而有的学生则是为了学习某些知识，获得某种能力提升。总之，对事情的价值判断、做事情的理由和所追求的目标都是影响动机的重要方面，如果人们仅仅有很强的自我效能感，相信自己有能力去完成一件事，但不知道自己为什么要做这件事，那可能也不会去努力投入。第三个方面是社会影响，这主要指学习者的家庭及社区环境、社会风气、社会交往对他们的影响等。比如，如果一个学生的父母经常在家里读书学习，或者经常和朋友谈论自己的读书心得，那么这个学生的学习动机可能就比较高。

就阅读而言，前人也作过不少研究，Ellis & Tomlinson (1982) 认为阅读主要有三种动机：为寻求乐趣，为深入理解，为获取信息。但是，这种分类似乎较为狭义，只是考虑到了阅读的目的。对于阅读动机研究比较全面的要数 Wigfield & Guthrie (1997) 的研究了。他们根据前人对动机的研究，研制出了阅读动机问卷 (Motivation for Reading Questionnaire, 简称 MRQ)，这一研究工具成为研究阅读动机的重要参考手段。从该问卷中，我们看到，作者将阅读动机分为 11 种：(1) 阅读效能感 (对自己阅读能力的评价)，(2) 挑战力 (对难度较大的阅读材料的看法)，(3) 好奇心 (对阅读及其内容是否感兴趣)，(4) 阅读心理 (与文本间如何互动)，(5) 重要性 (对读书的重要性的看法)，(6) 被认可度 (是否希望因阅读受到表扬)，(7) 成绩 (是否为了成绩而读)，(8) 社会 (周围环境对自己的影响)，(9) 竞争 (是否希望比别人做得好)，(10) 服从 (是否为了完成任务而读)，(11) 回避 (是否有逃避阅读的想法)。这 11 种又可以归为三大类 (Baker & Wigfield, 1999)，第一类阅读动机包括 1、2、11，也就是说，读者如果觉得自己在阅读方面能够做得很好，愿意挑战有难度的阅读材料，也不回避阅读活动，那么他的阅读动机就高。第二类包括 3、4、5、6、7、9。这一类别和内部动机与外部动机相关。3、4、5 属于内部动机，学生阅读的动机源自于自己对阅读这件事情本身的热爱，阅读可以让他们获得成就感。6、7、9 属于外部动机，学生阅读的动机来自于外界对他们的肯定，他们希望通过阅读获得赞美，或者在阅读方面比别人做得好。第三类包括 8 和 10。学生阅读的动机来自于周围环境的影响，他们希望将读到的内容与朋友和家人分享，亦或是为了迎合他人的期望而认真读书。

这一框架提出之后，也有不少研究者在这一领域展开研究。Logan, Medford & Hughes (2011) 对英国 110 位 9—11 岁的儿童进行了研究，发现内部动机对阅读能力比较弱的儿童有很重要的作用。虽然这些儿童阅读理解能力比较弱，但他们有很强的内部阅读动机，这种强大的动机可以使他们以坚强的意志面对阅读困难，从而使自己在阅读方面获得很大进步。阅读能力弱而内部动机也不强的儿童，则有可能对阅读这件事情感到厌烦，他们的阅读能力因此越来越差。学者们在后来的研究中似乎更加关注内部动机和外部动机，对于 Wigfield & Guthrie (1997) 提出的第一类和第三类阅读动机并未展开特别多的研究。

Wigfield & Guthrie (1997) 的研究主要针对的是儿童，本书聚焦在大学外语教学中的阅读教学，因此，以下会介绍一些就大学生的阅读动机展开的研究。袁永芳 (2003) 针对中国大学生的阅读动机展开了研究，结果表明，中国大学生的阅读动机大致有两种，工具型和欣赏型。她认为中国大学生英语阅读的首要目的是为了提高英语水平，通过考试，找一份好工作，所以，工具性的特点比较突出。其次，也有不少学生是为了通过英语阅读欣赏文学作品，获得乐趣。她通过问卷和测试的方式研究了阅读动机和阅读能力的关系，结果表明，总体来说，大学生的英语阅读动机还是比较强的，工具型阅读动机强于欣赏型，阅读能力确实与阅读动机相关，而且，欣赏型动机强的阅读能力会更强一些。这一研究结果给教学带来的启示就是，培养学生欣赏型动机，提高学生阅读兴趣依然是提升阅读能力的根本。石晓杰 (2011) 则基于 Dörnyei (1994) 提出的外语学习动机构成模式对英语专业大学生的阅读动机展开了研究，发现学生阅读动机中与课程相关的学生动机因素、教师动机因素和集体动机因素对阅读的作用影响比较大。首先，如果教师能够提升学生对阅读的兴趣就能促进其阅读动机，其次，如果教师的性格特点和授课方式得到学生的喜爱，学生的阅读动机也能较为强烈。再次，学生往往会对阅读量大的同学产生羡慕的心理，如果教师能够建立良好的集体阅读氛围，学生的阅读动机也会增强。

与阅读动机相关的研究领域主要关注了两个方面，一是阅读态度，二是阅读兴趣 (Wigfield & Guthrie, 1997)。阅读态度即对阅读这件事情的感受，这种感受会对人们的阅读行为产生很大的影响。McKenna 模型 (McKenna, Kear

& Ellsworth, 1995) 将阅读态度的影响因素归为三类: (1) 阅读结果。通过阅读我们可以收获什么? 这些收获和付出的努力相比, 是否值得? (2) 他人期望。别人希望我多读书吗? 为什么? 我愿意为了得到别人的赞许而去读书吗? (3) 具体阅读任务。有些任务可能比较有趣, 有的则可能没有意思。这三个因素影响了人们阅读态度的改变, 可能会激励人们更加积极主动地去进行阅读, 也可能让人对阅读失去信心和动力。研究表明, 阅读态度积极向上的孩子更愿意多读书 (Baker & Wigfield, 1999), 因为他们享受到了阅读的美好。Yamashita (2007) 就大学生的阅读态度展开了研究, 发现对母语阅读持有积极态度的学生会将这种积极的态度迁移到英语阅读中, 即使英语水平暂时比较薄弱, 他们还会继续英语阅读, 而这种阅读会帮助他们在不久的将来提升阅读水平。相反, 对母语阅读反感的学生在对待英语阅读上也不会很积极, 他们除了完成作业和应对考试, 绝不会自觉自愿地开展英语阅读, 因此, 即使他们在某段时间内阅读水平还可以, 长远来看, 并不会有什么更好的发展。也就是说, 阅读态度决定了学生如何进行英语阅读、读多少的问题。

另一个方面是阅读兴趣。阅读兴趣和内部动机相关, 是读者发自内心地对阅读有兴趣, 希望通过阅读去了解某些知识或内容。人们都说兴趣是最好的老师, 阅读能力的提高与阅读兴趣也有着十分密切的联系。束定芳 (2004) 指出, 在中国的语言环境中, 绝大部分外语学习者所需要的应该是阅读能力, 外语阅读教学中对学习者的情感因素的控制和引导是教学成功的一个重要因素。学生对外族文化、阅读材料内容、练习内容的兴趣等都能使其阅读时处于最佳的心理状态。国外研究者对阅读兴趣的研究主要是针对其和阅读理解的关系展开的。Shiefele (1996) 曾经对大学生的阅读兴趣和阅读理解的关系作过研究, 研究表明, 如果学生对所读材料非常感兴趣, 那么他们会对该内容的理解更为深刻。Guthrie & Wigfield (2000) 的研究也证实了这一观点, 他们的研究也表明, 阅读兴趣可以提升阅读理解能力。Guthrie et al. 在 2006 年所作的研究表明, 在学生阅读后, 为他们提供能够动手参与或观察和思考的任务和活动, 可以有效提升阅读兴趣和阅读理解能力。那么, 课堂阅读教学中提升学生的阅读兴趣, 能否推动阅读理解能力的发展呢? 这个问题还有待进一步研究。Guthrie et al. 在 2007 年就如何通过提高阅读兴趣来提升阅读理解能力这一课题展开了

实验研究，他们对三十几位四年级的小学生实施了为期 12 周的阅读实验，每天时长 90 分钟。在这一项目中，他们为学生选择了有趣的阅读材料，提供了动手和参与的活动，以努力提升学生的阅读兴趣。通过访谈、问卷、阅读理解测试等手段，研究者收集了丰富的数据。学生在访谈中普遍表示，阅读兴趣的增强有力地推动了阅读理解，但反过来，阅读理解的提升并不意味着阅读兴趣的增加。该研究认为，阅读教学中最重要的应该是兴趣的培养和读者的参与。Anmarkrud & Bråten (2009) 在 Guthrie 等学者研究的基础上对阅读兴趣和阅读理解的关系作了进一步研究。他们对 104 位 14—15 岁的挪威中学生进行了实验，实验内容主要是对两篇社会学方面的文章的理解。他们通过问卷和访谈等方式获得了这些学生在社会学方面的成绩、已有知识、阅读策略、动机和阅读理解水平等方面的数据。分析表明，在阅读教学中，教师既要关注背景知识的激活和阅读策略的培养，也要关注阅读兴趣的培养和激发。只有将学生的阅读兴趣调动起来，才会有阅读的意愿，从而主动运用多种阅读策略达到阅读理解的目的，否则，在阅读过程中遇到困难或障碍时，他们会比较容易放弃继续阅读的努力。此外，Ullah & Fatema (2013) 在孟加拉国的研究表明，学生对阅读缺乏兴趣的主要原因是词汇量小、语法知识掌握不好、教师疏于培养学生的阅读策略，以及阅读材料缺乏趣味性且过长、过难等。

以上这些研究成果都值得我们认真思考和借鉴。我们现在也提倡推动学生阅读，但教师需要设计好的教学方法和活动，让学生感受到阅读的乐趣，从而获得长期阅读的兴趣和阅读动机。总体而言，阅读兴趣对阅读能力的发展有着极为重要的影响，而阅读兴趣的培养可以通过为学生选择有趣而合适的阅读材料，设计参与、观察、思考等有趣的教学活动，培养有效的阅读策略，以及端正良好的阅读态度等多种手段来实现。

第二节 阅读的量

阅读的量可以包括宽度和厚度。宽度也指广度，即阅读范围是否够广，接触的内容是否多样；阅读的厚度则可以指阅读的量是否够大，是否有深度阅读。阅读的宽度与厚度对读者的影响是显而易见的，古人说“熟读唐诗三百首，不

会作诗也会吟”。一层意思是，如果加大阅读量，那么在自己要表达的时候，由于有了语感，表达也会比较顺畅。另一层意思是，如果读者对所读的内容细细咀嚼，烂熟于心，那么这些内容会与其他知识融合在一起，从而能有效提升表达能力。阅读的宽度与厚度在大学英语教学中常常是通过精读和泛读来实现的，精读指对所读文章进行精细化阅读，范围小但阅读有深度，阅读目的主要为学习语言或写作手法等。泛读主要指大量阅读，阅读目的主要是为了获取意义而非学习语言，阅读材料的篇幅通常也比较长（Carrell & Carson, 1997）。本书第三章到第五章实际都在探讨精读的教学方法，因此，本节主要探讨泛读及其在阅读中的作用。

Krashen 提出的输入假设（Input Hypothesis）是语言学习理论中著名的假设，他提出大量可理解的输入是语言学习的必要条件。Krashen（1982）早就指出泛读的重要性，他认为泛读为阅读能力的提升奠定了广博的基础。他还指出（Krashen, 2010），广泛阅读是语言学习中最有效的工具，读得越多，越会读，写得也越好，词汇量也越大，对复杂语法结构的把握也越到位。大量阅读是提升阅读能力的重要途径，泛读甚至被认为是提升语言水平的唯一有效的途径（Maley, 2005）。

从已发表的文章和大大小小的会议发言以及出版社不断推出的各种阅读材料来看，泛读获得了广大一线教师和研究者的重视。学术界对于泛读的研究也一直非常重视，也有不少研究成果。Day & Bamford（2002）对泛读的主要特点进行了总结：

- （1）泛读的材料通常都不太难；
- （2）教师为学生提供题材广泛、体裁多样的阅读材料；
- （3）学生自主选择自己想读的内容；
- （4）学生尽可能多读；
- （5）泛读的目的通常是为了获取信息、获得快乐或者就是为了单纯的读懂；
- （6）泛读不需要外部奖励，读书本身就是一种享受；
- （7）泛读的速度通常比较快；
- （8）泛读是个体活动，是安静的；
- （9）在泛读教学中，教师的角色就是引导和指导学生阅读；

(10) 在泛读教学中,教师本身就是一个喜好读书的楷模。

许多研究表明,广泛阅读有助于语言学习。Day & Bamford (1998) 认为,泛读可以让学生在阅读、写作、词汇学习、整体语言水平等方面获得极大提升,还能促进学生的学习兴趣。Renandya (2007) 提出,泛读不仅对学生阅读水平有促进作用,对总体语言水平的提升也有很大作用,而且,泛读的时间越长,其对语言学习的影响就越大。比如,我们可以从一个学生的阅读量大小去推断其托福成绩的高低以及对复杂句式的把握和理解能力。当然,泛读绝不是解决语言学习问题的万能钥匙,但是它确是一剂催化剂,让语言学习成为一件快乐的事情,因此,泛读在语言学习过程中有着不可替代的重要角色。从课堂教学的角度来说,泛读教学的目的主要给学生提供机会享受阅读,因此,阅读材料通常应由学生根据自己的兴趣爱好来选定,阅读过程很放松,阅读后也没有考试的压力,主要目的就是为了激发学生阅读的兴趣并使其保持这种兴趣 (Davis, 1995)。

那么,泛读到底对学生的哪些方面能产生积极的作用呢? Yamashita (2008) 的研究在这方面作了尝试。他的研究对象是日本的三十几位大学生,研究历时 15 周,学生平均读了 11 本书,他通过前后测的方式发现,泛读对于阅读能力的提升有明显的促进作用,但是对于词汇、语法等方面没有表现出明显的促进作用。这个研究表明,泛读最直接的作用可能是阅读能力而非语言能力。当然,尽管学生的语言能力没有大幅度提升,但是通过大量阅读,学生对于语言和信息处理能力和速度一定是获得了提升的。Al-Homoud & Schmitt (2009) 做了一个实验,对比大学生泛读课和精读课的教学效果。研究结果表明,虽然泛读课的开展遇到一定的挑战(比如时间短、学生水平弱、语言环境不理想、学生不爱学等),但是,上泛读课的学生在阅读理解、阅读速度、词汇习得等方面的表现和上精读课的一样出色。另外,上泛读课的学生表现出对阅读、对学习更大的兴趣。该结果似乎说明泛读课的效果不会比精读课差,反而有可能更好。Alzu'bi (2014) 最新的研究(针对大学生)则证明了泛读可以扩大学生的词汇量,提高词汇学习质量,养成良好阅读习惯,使学生在词汇和语法方面的知识得到提升,此外,泛读还可以提高学生的阅读能力以及帮助他们获得丰富的知识,包括文化方面的知识。

第三节 阅读方式

本书的阅读方式指的是朗读和默读两种方式。日常生活中,人们朗读的时候并不太多,朗读更多的时候好像是为了更好地欣赏一段优美的文字,或给别人读故事、读信件等。人们在朗读时,速度比较慢。默读与朗读不同,除了获取信息,默读也是获得阅读乐趣的一种方式,人们在读小说、故事的时候都采用默读的方式。默读的速度可以很快,有的读者可以达到“一目十行”的速度。课堂教学中,教师喜欢采用朗读的方式,那是因为,当学生在默读的时候,教师无法判断他们是真的在获取信息还是什么都没有读进去,而朗读时,就算学生的脑子不在动,至少他们的嘴在动,教师就觉得放心(王蔷,2006)。不过,为了帮助学生养成良好的阅读意识、阅读习惯,提升其阅读兴趣、阅读能力,教师在进行阅读教学时,还是要对默读给予足够的重视和细致的指导。

本节重点要介绍的是持续默读(Sustained Silent Reading,简称SSR)在阅读教学中的应用。早在20世纪30年代,人们就开始对自主阅读展开研究,SSR的概念被引入语言教学,与它相似的概念还有FVR(Free Voluntary Reading,自由自主阅读),DEAR(Drop Everything and Read,放下手头的一切来读书),DIRT(Daily Independent Reading Time,每日独立阅读时间),USSR(Uninterrupted Sustained Silent Reading,无干扰持续默读),SSRW(Sustained Silent Reading and Writing,持续默读与写作),POWER(Providing Opportunities with Everyday Reading,提供每日阅读时间)等(Gardiner,2001)。尽管名字不同,但它们的主要指导原则是相似的。纯粹的SSR指教师在每次上课时,留出5—10分钟的时间,学生自由挑选自己喜爱的书进行自主阅读,没有考试,没有阅读技巧训练,没有人监督,教师也不讲解。而教师也往往与学生在一起看书,以创造一种阅读的氛围。经过改良的SSR是指教师对这一过程有一定的监督,比如指导学生读什么样的书,读多少本书等。他们也会对学生进行少量的检测,让学生做读书笔记或鼓励他们围绕所读的书展开讨论等(Garan & DeVoogd,2008)。

教师要想将SSR纳入日常教学,可以按照下面六步来完成(McCracken,1971):

- (1) 每个学生都要默读。这一点是教师必须坚持的，不能让某些学生偷懒，一定要保证人人都读。
- (2) 教师要成为阅读的榜样。学生在读书的同时，教师也读，而且不允许被打扰。
- (3) 学生选择自己喜欢的一本书或杂志来读，期间不允许相互交换，只能读自己的。学生所读之书不能太过简单，如果有学生不愿意选，那就由教师指定阅读书目并给出阅读问题要求该学生完成。这样，学生就会愿意自己选择爱读的书而不是教师指定的书了。
- (4) 教师需要准备一个计时器。开始的时候，可以设定 5—10 分钟，当时间到时，教师可以对学生进行表扬，表扬他们能够持续默读 10 分钟。然后再逐渐加长阅读的时间，学生就能形成良好的持续默读的习惯。
- (5) 不要给学生布置任何任务，比如读书笔记，读书报告，阅读记录等，这样，学生才能毫无压力地阅读。至于讨论、读后感之类的副产品应该是学生形成持续默读的习惯后自然而然想要去做的事情。在实施持续默读的初期，教师一定不要对学生有任何强制要求。
- (6) 要全班一起进行持续默读，而不是只要求几个同学参与，大家在一起读书有利于形成良好的阅读氛围，有利于 SSR 的顺利开展。

当学生养成持续默读的习惯后，如果条件允许，教师可以逐渐加长持续默读的时间。SSR 有利于学生爱上阅读，因为在这个过程中，他们读着自己喜爱的书，不受外界打扰，他们是放松的、享受的。而我们通常的课堂教学则过分强调“教”。教师在进行阅读教学时，总是希望通过阅读理解、填空、讲解等方式让学生明白所读内容，似乎不讲就不放心，不检查阅读效果也不放心。其实，教师应该多给学生自由阅读的时间。McCracken & McCracken (1978) 继续对 SSR 进行研究，他们发现，那些失败了的 SSR 项目的一个主要原因在于教师。教师一定要在学生持续默读时让自己也安静地读书，不要在教室走动，不要去管那些调皮的学生，让自己不被任何事打扰，专心地读书，成为学生效仿的对象。这样有利于 SSR 的顺利实施。

SSR 的实施对教师是一个极大的挑战，因为他们需要学会放手，学会相信学生。教师总担心自己不监控，学生就不会读书。其实，Krashen (1993) 对持

续默读相关的研究作了综述，他发现，41个研究中有38个的结果是，在词汇和阅读理解等方面的测试中，接受持续默读训练的学生，表现得要比接受传统阅读教学的学生强。还有很多研究也证明了SSR的重要作用（Cohen, 1999; Herda & Ramos, 2001; Von Sprecken & Krashen, 1998, 引自Garan & DeVoogd, 2008）。Lee（2008）也总结道，虽然没有老师的介入，SSR依然对青少年和大学生在学习外语方面表现出非常有效的作用。我国台湾地区和大陆语言学习环境比较相似，学者们已经就SSR展开了不少研究，其研究也证明，参加SSR的学生比不参加的学生在阅读、词汇、写作、语法甚至阅读态度方面都有更大收获。不过，从Lee对大学生所作的研究来看，他们居然认为300—3,000词的低水平读物对他们而言是比较难的，而事实上他们为高考所学习和记忆的单词应该达到了7,000词。这一现象表明，如果不在有意义的上下文中学习词汇，词汇很快会被遗忘，而用于背诵单词的时间也就变得毫无价值了。Macalister（2008）在新西兰对自己所教的大学生进行了一次行动研究，试图了解持续默读对学生的影响。在这个实验中，每天上午放学后20分钟是学生的阅读时间，在这段时间里，学生静静地读自己喜欢的书，而老师也静静地读书，而不是在教室走来走去，或者批改作业之类，目的是为学生做好读书榜样。这样，每周学生就能有100分钟的持续默读时间。研究结果表明，学生非常喜欢这样的阅读时光，不少学生也喜欢上了读书。该研究的作者认为，如果想让这样的持续默读更加有效，教师还可以对其进行调整，比如，可以将每天20分钟提升为25到30分钟，还可以要求学生每周作口头读书汇报。这么做可以让学生从持续默读中收获更多。不过，笔者认为，课堂持续默读的时间不宜过长，教师的主要目的是通过这种训练让学生养成阅读的习惯，形成阅读的意识，使他们课后也能进行自主阅读。教师在课堂时间还有其他教学任务需要完成，因此不能让SSR占据太长时间。另外，口头读书汇报违背SSR的原则，SSR的本意就是无压力的阅读，如果要求学生进行口头读书汇报可能会抹杀他们的阅读积极性，再次转化成为了汇报而阅读的方式，不利于培养学生的阅读兴趣。当然这些也并没有定论，值得进一步探索和研究。

第四节 信息技术

毫无疑问,随着信息技术的不断发展,人们阅读的材料越来越多地呈现电子化的趋势,电子化阅读成为人们阅读的重要形式,日常生活中,人们可以从电脑、手机、ipad、电子书等屏幕上进行阅读。这势必将对人们的阅读习惯产生深远的影响。前人的研究也有不少是关于电子材料和纸质材料阅读的区别,他们希望通过对这种新的阅读方式的研究,能够找到更好的教学方式。电子化阅读同传统纸质材料的阅读相比有以下特点(韩金龙、褚福鑫,2003):(1)由于屏幕大小有限,一次性可以显示给读者的文字量有限,因此,读者只能不断拖动文字来调整到合适的位置进行阅读;(2)许多网上的文本是以超文本形式存在的,文本中提供的链接可以让读者在不同文本之间自由转换,呈现出一种发散性的阅读方式。韩金龙、褚福鑫(2003)专门作了一个研究,比较电子阅读材料和纸质阅读材料对学生阅读的影响,结果发现,学生在阅读电子材料的时候主要有两种困难,一是技术类的,比如,屏幕阅读需要读者不断翻页,这会影响阅读的速度和质量,而浩如烟海的网络资源让学生无所适从,无法在短时间内找到合适的阅读材料。另一类是阅读习惯类的,比如,学生在阅读纸质类的文章时有做笔记等的习惯,而电子的就没有如此直观的感受。然而,虽然遇到各种各样的困难,大多数学生还是对电子化阅读表示认可,希望能够有能力更多、更有效地进行阅读。

Stoop, Kreutzer & Kircz (2013) 希望通过实验了解人们在阅读电子书和纸质书时的不同感受以及两种媒介对他们学习的影响。研究发现,纸质书在学习、理解复杂信息或难度比较大的材料时依然是人们的首选,因为纸质书方便浏览、注释和索引,而电子书或网络则更适合获取快速信息以及交流与互动。也就是说,人们一方面还是希望享受手捧一本书阅读的感觉,另一方面也希望能够有一个平台与他人分享读书感受。Chou (2012) 认为,尽管电子化阅读已经成为一种很自然的行为,但很少有人研究学生到底从电脑屏幕上阅读了什么,怎么阅读的。因此,他选择了五位大学生作为个案来研究他们电子化阅读的行为。结果表明,学生认为在电脑上无法阅读需要深度思考和解读的文章,因此,他们在读专业资料的时候还是更喜欢纸质材料,但大多数学生在查参考

资料时却选择上网搜索网络上发表的文章，可能这种方法比去找纸质杂志更加高效。

Qayyum (2008) 对人们阅读电子阅读材料的过程进行了研究，结果发现，学生在电子阅读材料上所做的笔记与纸质阅读材料相类似，阅读过程也非常相似。

Yang (2010) 的研究也是针对网络课程的，旨在记录并研究学生阅读理解的过程。129 位大学生参与了实验，他们可以利用私聊、聊天室、论坛、记录笔等工具对所读文章进行预测、提问、总结等。研究结果表明，学生们在阅读过程中会采用多种策略帮助自己理解文章的内容，其中最有效的是提问。学生会在自己通读完文章后给其他学生提出供讨论的问题，而自己也在回答他人所提的问题过程中对阅读内容有更深层次的理解。也就是说，学生对内容的不断思考是阅读过程中最让他们受益的活动。

信息时代，网络阅读的最大特点是交互性强，大学生越来越多地进行数字化阅读，往往在阅读完一篇文章后会利用超链接去寻找相似的文章进行阅读，这样做有利于扩充自己的知识体系，网络阅读今后可能成为大学生阅读的主导方式（高照，2008）。Murray & McPherson (2006) 对网络阅读进行了研究，当时很多人对网络不熟悉，如何通过网络进行阅读的能力也比较差，他们的研究试图教会学生如何看懂网页的布局，找到自己想要的信息，以及如何浏览和处理网页的信息。比如，学生在这个实验里学会了如何有效搜索，如何从搜索出的海量网页中选择最有用的信息，如何利用网页进行语言学习等。这在当时是非常有必要的，即便是在网络成为大多数人生活中不可或缺的今天，如何有效利用网络开展阅读依然是教师应该考虑的方面。

教学中，教师可以根据需要选择辅助泛读的工具进行教学。Alavi & Keyvanshekouh (2012) 在研究中使用到了 MoodleReader 的课程网站，该网站为 1,600 多种阅读系列图书和其他图书（包括牛津、剑桥、企鹅、麦克米伦和海尼曼等各大出版公司的产品）提供了在线测试系统。在他们的实验中，学生根据自己的兴趣和水平选择自己爱读的书，然后去做在线测试，实验结果表明，这类学生通过泛读偶然习得词汇的效果比普通泛读课的效果要好很多。这表明，教师可以充分利用网络资源为阅读教学服务。Guo (2012) 在我国台湾

地区做了一个实验，探究在线真实语言材料作为泛读材料对学生语言水平和学生的泛读体验的影响。参加实验的学生是英语专业高年级大学生，教师选择了与所学课文话题相关的十篇网络阅读材料让学生在课后完成。研究表明，补充阅读真实的语言材料有利于学生词汇的学习，也让学生对泛读产生比较大的兴趣。信息时代的学生在学习英语时，不应只依赖一本教材，网络提供了大量的真实阅读材料，学生可以从中获得海量信息，教师可以充分利用网络的优势，指导学生选择合适的材料进行大量阅读，从而有效提升阅读水平和语言整体水平。Murphy (2007) 介绍了日本一所大学设计的网络阅读课程，学生在阅读一篇文章之后，需要在线完成一些阅读理解题，在此过程中，他们需要通过两人活动来完成这些题目。此外，系统会给他们一些反馈，告诉他们答案有错，学生需要经过不断阅读、思考、与他人讨论等方式进行自我纠正。研究表明，这种在线反馈方式能够有效激发学生之间的交流与讨论，从而推动阅读能力的提升。再比如，英语报刊阅读是英语专业的主干课程之一，传统的纸质版报刊所能提供的信息已经无法和海量的网络信息相比。因此，王雪梅、戴炜栋 (2005) 提出利用网络立体呈现信息的教学策略。该策略主张将各种形式的信息（如文字、图像、动画、录音等）有机组合，发挥网络环境的优势，促进师生之间、学生之间、学生与信息资源之间的互动，使他们充分了解某一专题。

第三章 阅读教学

前两章分析了阅读及其影响因素，本章将探讨阅读教学的模式、原则和方法。

第一节 阅读教学模式

前人的研究中有聚焦阅读过程的，从他们的研究中，可以总结出以下三种阅读教学的模式。

一、自下而上阅读模式

该模式主张阅读理解是读者在理解了单个单词、短语、句子的意思后才能产生的。阅读过程就是从最基础的字母和单词的理解开始，逐步上升到语篇的理解。这是因为对文字的辨认（低层次）往往先于认知层面的理解（高层次），作者通过文字所表达的内容比读者能够理解的要多，读者处在一个被动的位置，因为他们一直要努力读懂文本的意思（Harris & Sipay, 1990）。这一模式认为读者在阅读时，眼睛是从左到右，一个字一个字读的，先理解了单个词意，再理解词组、从句、整句话的意思。这个过程是从最小单元到意义获取的过程。因此，在实际教学中，教师往往都是先教生词和新的句型结构，然后带着学生一句一句、一段一段去阅读、讲解。而对单词准确、快速的辨认更是教师教学中的重点，也就是说，教师会在教学中训练学生看到单词就能读出并说出其意思的能力。

二、自上而下阅读模式

该模式和“自下而上”模式的主张正好相反，Stanovich（1980）认为，读者在阅读的过程中，不断地对将要阅读的内容进行猜测和验证猜测，在这个过程中，读者自身具备的背景知识比新单词和新句型更为重要。以下面这段英文

为例（选自：<http://www.plainenglish.co.uk/campaigning/examples/before-and-after.html>），这里面没有多少生词，但是，读者在理解的时候会有一定的困难，因为自己对这方面没有经验。

Your enquiry about the use of the entrance area at the library for the purpose of displaying posters and leaflets about Welfare and Supplementary Benefit rights, gives rise to the question of the provenance and authoritativeness of the material to be displayed. Posters and leaflets issued by the Central Office of Information, the Department of Health and Social Security and other authoritative bodies are usually displayed in libraries, but items of a disputatious or polemic kind, whilst not necessarily excluded, are considered individually.

而事实上，上面这段话的意思是：“Thank you for your letter asking for permission to put up posters in the library. Before we can give you an answer we will need to see a copy of the posters to make sure they won't offend anyone.”由于读者本身可能并没有到过图书馆张贴海报的经历，即便有过，本校图书馆的规定也和这里说的规定不太一样，所以，当他读到前面那个正式语体的版本时，对“provenance and authoritativeness of the material”和“items of a disputatious or polemic kind, whilst not necessarily excluded, are considered individually”这样的句子就不明白该如何理解了。这个例子表明，在阅读过程中，读者处在一个积极的位置，他们利用自身已有知识对所读内容的意思不断进行推测，带入的信息远比文本本身要丰富得多（Harris & Sipay, 1990）。但是，一旦他们对所读文本涉及的话题没有任何了解或知道的很少，那么，阅读理解就会比较困难。

而有时候，我们读到的一些内容中有不少生词，但因为对它的话题比较熟悉，所以完全可以猜测出这些词的意思，从而实现对所阅读内容的理解。Goodman 曾经说过，阅读就是一种基于心理语言学的猜谜游戏。在实际教学中，该模式倡导教师从激活学生背景知识入手，让学生有能力去完成这样一场猜谜游戏。

三、交互式阅读模式

交互式阅读模式是目前公认的对阅读过程最好的诠释，因为它结合了“自下而上”模式和“自上而下”模式的一些特点，使它们相互结合，更好地为阅读理解服务。该模式认为，读者的大脑接受了文字符号并对其进行意义的解读，这个过程不仅需要读者具备良好的语言功底，包括对文字和句子的理解，还要求读者具备一定的背景知识，并能够利用这些知识帮助自己解读文本的意义。这个过程是读者和文本互动的过程，读者利用语言知识和背景知识对文本进行解读，将新信息和旧知识建立联系并构建新的知识体系。这个过程既包括对单词、句子的理解，也包括从自身经验出发对文本进行的解读。只有两者交互，读者才能更好地进行阅读理解。相比较而言，交互式阅读模式似乎更符合阅读过程的特点，虽然没有多少实证研究作为支持，理论上讲，它似乎是阅读教学最适用的模式。

以上三种模式呈现了阅读理解过程的三种途径，一是必须先懂单词的意思才能读懂意思，二是没有单词的意思也可以依据经验和推测读懂大意，三是前两者的结合。基于这三种途径也就有了相应的教学模式，即或先教单词，或先读大意，或两者兼顾。笔者认为，教师应该找到对阅读有阻碍且无法利用上下文和已有知识经验进行推测的单词进行预教。另一些可以推测词义的则在学生理解大意过程中去解决，帮助学生更好地理解文本。除了这三种以阅读过程区分的三种教学模式以外，还有两种模式我们也经常看到 (McKeown, Beck & Blake, 2009)，一种模式是基于阅读策略的教学，另一种模式是基于阅读内容的教学。这两种模式是以教学侧重点来区分的。

四、基于阅读策略的教学

顾名思义，基于阅读策略的教学注重阅读策略的训练，教师会教给学生如何根据所读文章选择恰当的阅读策略帮助自己理解，比如预测、提问、推断、总结、记笔记等。之所以要从策略训练入手也是源于人们对思维的认识，学者们认为，人们面对问题时，会通过确定目标、监控过程、分析证据等策略推理出解决问题的办法。这种推理过程也适用于阅读，学生首先要理解阅读的目的

的，其次要知道如何利用阅读内容所提供的信息去分析所读内容，并实现阅读的目的。学生对于阅读策略在阅读过程中的重要价值、意义和作用要能够有所了解，才能在自主阅读时主动采用，从而提升阅读理解水平。因此，教师需要教会学生在阅读理解遇到困难时，利用阅读策略解决难题。教师可以通过解释并示范阅读策略的使用，让学生学会选择和利用合适的阅读策略提升自己的阅读理解能力。

五、基于阅读内容的教学

与基于阅读策略的教学模式不同，基于阅读内容的教学注重的是让学生关注所读内容，阅读理解是建立在对意义的讨论之上的。这种教学模式认为，人们对于篇章的理解是大脑对所读文字的有意义的解读，是对信息的整合。人们在阅读过程中，每遇到新的信息都会去思考这一信息和文章前面已经给出的信息是什么关系，和自己已有的背景知识之间的关系又是如何，这些信息是如何有机而连贯地联系在一起，表达一种思想或观点的。在这种教学模式中，教师会组织学生讨论，就内容、主题或某个问题进行深入的讨论，比如，人物性格、动机、情绪变化等。

笔者认为，在实际教学中，两种模式都值得教师借鉴。基于阅读策略的教学着眼点是学生终身学习能力的培养，教师如果能够成功教会学生如何根据所读内容、所遇到的阅读理解的困难来选择恰当的阅读策略帮助自己理解所读内容，那么，学生就不仅仅理解了一篇文章的内容，还掌握了阅读理解的工具和解决问题的思路和方法，学生在阅读新的文本时，就可以有能力解决自己遇到的问题，获得阅读的乐趣。而基于阅读内容的教学对教师的内在修养要求很高，教师不仅自己能够读出文本的深层次含义，还要能够通过问题，引发学生深入思考，层层剥开，将文本分析得透彻明了。这一模式的优势在于强调阅读的本质，注重读者与文本的互动，读者的解读和思考。这两种模式又都存在着弊端，前者容易显得机械化，读者纯粹是为策略而读，沉迷于体验和应用各种技巧对文本进行解读，使整个课堂显得没有生命力，读者没有真正“动心”去阅读、去理解、去玩味文字的内涵。而后者则过于强调在教师的引导下对文本

的解读，忽略了学生自身阅读能力的培养，如果没有教师不断给出线索或追问，学生对文本的理解可能就无法到位。这样，学生离开教师后就无法独立阅读。因此，笔者认为，教师应该将这两种模式进行有机结合，既注重对内容的理解，也关注阅读策略的培养，这样，不仅让学生体会到“阅读”的过程和思考的意义，也可以教给学生阅读、思考与分析的手段。

第二节 阅读教学原则与策略

阅读教学有一些基本原则可以遵循（王蔷，2006）：

- (1) 阅读材料和阅读任务要能够激发学生的阅读兴趣。
- (2) 阅读任务的设计要以鼓励学生对文本进行深层次思维为主要目的，而不是以测试学生对文本信息的记忆为主要目的。
- (3) 阅读教学不应只是为了读懂某一篇文章，而应以培养学生阅读策略和阅读能力为主要目的，使学生能够在自主阅读时利用所学的策略或技巧帮助自己理解所读内容。
- (4) 教师要以培养学生自主阅读能力为目标，逐渐减少对学生的指导和帮助，使其能有机会实践所学策略，进行自主理解和思考。

从这些原则来看，阅读教学中教师主要考虑的是阅读兴趣、思维能力、终身阅读这几个方面，阅读教学的目的不是为了读懂课堂上遇到的文章，而是帮助学生形成强烈的阅读兴趣，即使在课下也自觉自愿如饥似渴地读书，同时，帮助他们形成终身阅读的能力，即便自己在阅读的时候也可以对所读内容进行合理的质疑和思考，这样的阅读教学效果才是让学生终身受益的。

Anderson (2004) 总结了自己多年的教学实践和研究成果，提出了 ACTIVE 阅读教学策略。

- A: Activate prior knowledge (激活已有知识)
- C: Cultivate vocabulary (词汇学习)
- T: Teach for comprehension (阅读理解)
- I: Increase reading rate (提升阅读速度)
- V: Verify reading strategies (实践阅读策略)

E: Evaluate progress (评价效果)

1) 激活已有知识

读者已有的知识包括其生活经验、语言知识、文化知识、话题知识等许多方面,也称为图式(schema)。许多研究表明,在读前阶段激活恰当的图式将对阅读产生很大的帮助。激活背景知识的方法可以是多种多样的,比如,教师可以引导学生进行预测,预测可以是基于题目的、词汇的或是基于一些问题展开的。无论预测的内容是否会在阅读文本中出现,都为学生的阅读理解打好了基础。此外,教师还可以就文章的文化背景、话题等展开讨论,为学生搭建好阅读的基础。

2) 词汇学习

在外语阅读中,词汇量的大小会对阅读理解产生重要影响(Levine & Reves, 1990)。因此,在阅读教学的过程中,如何处理词汇成为一个重要的研究内容。本书第四章专门就此问题展开了论述,此处就不再赘述。

3) 阅读理解

许多教师在教阅读时,多以检查学生是否读懂为目标,他们通常会让学生回答一些关于文章的问题,或以判断正误的方式去检测学生的阅读结果。然而,这样做的结果是,阅读理解能力强的学生准确率永远高,而阅读理解能力弱的学生始终没有学会如何阅读,做对题的概率自然也总是不尽如人意。教师应该重视阅读的过程,教会学生如何阅读,而不是仅仅检查阅读的结果。Anderson (2004) 介绍了几种教阅读理解策略的方法。比如,教师可以让学生对所读内容进行总结概括,让学生对所读内容进行提问,或者让学生回答了教师所提的阅读理解问题之后对自己给出的答案进行论证。这些活动旨在帮助学生学会阅读,分清主次,学会思考等等。

4) 提升阅读速度

在教学中,我们经常可以看到学生在阅读时用笔指着一个字一个字地读,或者不出声地去“朗读”。这些习惯都使得学生的阅读速度降低,从而导致

阅读理解出现障碍。而教师在教学中经常会说“Read the passage as quickly as possible”，这说明教师注意到阅读速度的重要性，但是缺乏有效的指导策略。Anderson (2004) 介绍了四种有效提升学生阅读速度的活动：

- (1) 阅读速度提升训练：给学生 60 秒钟的时间，让他们尽量多地阅读。然后，再给 60 秒时间，学生需要再次从头开始读，但这次他们要尽量读得比上一个 60 秒要长。这样的训练可以进行三到四遍。该活动的目的是让学生能够越来越快地扫读已经读过的材料，并尽量多地阅读材料中未读过的部分。
- (2) 重复阅读训练：给学生一篇短文，让学生一遍一遍地读，直到他们达到阅读速度和阅读理解的标准。可以作为努力标准的阅读速度为每分钟 200 词，阅读理解正确率达到 70%。
- (3) 班级阅读速度训练：教师和同学共同商量出一个班级阅读速度目标。比如，如果班级目标是每分钟 250 词，而学生将要阅读的材料是每页约 125 词，那么全班学生应该在 30 秒之内完成一页的阅读。教师看时间，提醒同学翻页。这样可以训练学生的阅读速度。
- (4) 个人阅读速度训练：这个活动和第三个活动很相似，只是这个活动针对个人。学生可以给自己定一个阅读速度的目标。每个学生都制定好之后，教师每 10 分钟提醒一下，学生可以在阅读材料上标记，看读了几行，是否达到了目标。

5) 实践阅读策略

关于阅读策略，本书在第一章有详细的介绍。此处笔者只想强调阅读策略实践的重要性。在阅读教学中，教师要特别关注阅读策略的训练和实践。需要指出的是，阅读策略的使用并非越多越好，而是要根据阅读目的、阅读材料、学习目的等不同条件采用恰当的阅读策略。读者需要了解各种各样的阅读策略，也应该有机会去实践和探索已知的和未知的阅读策略，更需要不断反思和评价自己使用阅读策略的有效性，以期不断提升自己的阅读理解水平。

6) 评价效果

对于阅读的评价应该分两大块来考虑，一是对文章的整体理解，二是对细

节的理解。另外，评价的目的不是为了吓退读者，而是为了让他们看到自己的进步，更加积极地继续开展阅读。因此，采用有效手段记录读者的点滴进步是推动阅读发展的重要手段。教师可以通过考试、阅读策略问卷、课堂观察、学生阅读心得等各种方法来评价学生在阅读方面取得的进步。关于阅读的评价在第一章中也有详细的论述供读者参考。

除了 ACTIVE 这六个策略，Anderson 还提出要培养学生阅读兴趣并选择合适的阅读材料。这些阅读策略指向的主要是课堂教学。课外，教师还要鼓励学生广泛阅读，可以采用第二章中介绍的 SSR 或通过泛读的方式引导并指导学生进行课外阅读。因此，阅读教学除了要关注策略的培养、意义的挖掘之外，还要激发学生的阅读兴趣，养成自主阅读的意识。

第三节 阅读教学方法

阅读的过程是不断思考和建构意义的过程，阅读教学方法要充分考虑第二节中介绍的阅读教学原则和教学模式。本节作者将介绍一些可用于阅读教学的具体而有效的方法。

一、SQ3R

田慧生（1993）和束定芳、庄智象（1996）等都介绍了 20 世纪六七十年代在美国高等院校中流行并广泛推广的 SQ3R 阅读法。该方法由美国心理学家 Robinson 于 1946 年首次系统提出，在母语教学中使用效果很好，对外语阅读技巧的培养也有很好的启发作用。SQ3R 包括五个方面的内容，即 S（survey，概览），Q（questions，提问），R1（read，阅读），R2（recite，背诵），R3（review，复习）。具体而言，第一步“概览”的意思是预读，为阅读作好充分的准备。学生可以根据书名、目录、序言、索引、标题等对书的内容进行大致的了解和判断，确定信息的重点和价值等，如果是阅读一篇文章，学生则可以根据文章题目、每一段的开头和结尾甚至插图等对阅读材料有一个初步印象。第二步“提问”的意思是学生可以根据概览得到的信息就文章内容提出一些问题，从

自己的角度对材料的立意、结构等方面预先提出自己感兴趣的问题,这样可以实现带着目的、带着问题进行阅读。第三步是进行实际的“阅读”,在阅读过程中,学生要充分利用已有知识,带着问题去寻找线索,提取信息,对文章大意、重要的细节信息、作者的观点、主要结论等实现全面把握。第四步“背诵”并不是指死记硬背,而是对所读内容的理解和回顾,根据记忆,对所读材料进行重新组织。学生可以把阅读的主要内容和重要细节梳理一遍,用自己的话复述出来,达到学习和记忆的目的。第五步“复习”指根据长期记忆和短期记忆的规律,经常对读过的材料进行复习,既可以再读一遍文章,熟悉内容,还可以加深对内容的理解,也可以查漏补缺。

应该说, SQ3R 阅读法是基于“自上而下阅读模式”发展出来的,在阅读过程中,读者通过概览和提问两个环节,充分调动自己的已有知识,对所读内容进行预测,然后在阅读、背诵、复习的过程中对文本中的单词、语法等意义进行推测、理解和学习,进而实现对段落和篇章的理解。这一方法符合读者的阅读心理和阅读习惯,有利于提高阅读效率。

二、PWP

阅读教学最常用的方法是 PWP,即教师将阅读分为读前 (pre-reading)、读中 (while-reading)、读后 (post-reading) 三个阶段来教。读前阶段,教师设计活动的主要目的是为了激活学生的已有知识,为他们即将阅读的内容铺垫,也可以是对阅读内容的预测。读前阶段也叫导入阶段,在这个阶段,学生从语言上、内容上、心理上对将要阅读的文章作好准备,也会对该文章产生期待和阅读兴趣。读前常见活动有预测、激活背景知识、快速阅读等。

读中阶段,教师设计活动的主要目的是为了帮助学生理解所阅读的内容并对所获得的信息进行加工处理。以往教师对阅读文章的主要处理手段是利用阅读理解问答题、选择题、判断对错题、翻译和释义等手段来考查学生是否已读懂所读内容。用这些方法固然能知道学生对文章理解的对错,但它们检测的是阅读结果,无法帮助学生有效提高自身的理解能力。PWP 方法侧重在读的过程中给学生提供必要的指导,使他们有效提取信息、加工信息。研究表明,当读

者能把文字信息转化成另一种类型的信息时，比如图表信息，那么，这些信息能够被有效吸收和消化。这种转换被称为信息转换机制（transition device），它在阅读教学中的功能可以通过图 3.1 表示（王蔷，2006）：

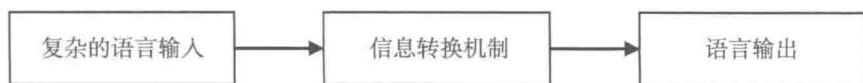


图 3.1 信息转换机制

信息转换机制可以包括以下这些形式：

图片	饼图	柱状图
地图	流程图	表格
排序	树状图	总结小标题
循环图	记笔记	画画

教师在采用信息转换机制的时候要注意选择最能抓住文章主要信息的形式。信息转换机制的目的在于：(1) 关注文章大意；(2) 简化信息，提纲挈领；(3) 学生边读边完成，阅读过程中高度集中精力；(4) 信息转换完成后，能够成为口头或笔头输出的基础。

读后阶段，教师设计活动的主要目的是为了让学生能够将所读到的内容和自己已知的内容或自身的感受建立联系，并在此基础上用所学语言或内容阐述自己的观点或表达情感。以往教师常常会让学生回答一些阅读理解问题，或者解释句子甚至一句一句地翻译课文。这些活动不足以给学生提供足够的机会来使用他们在阅读中学到的语言。读后阶段的活动设计对教师是一个很大的挑战，需要教师充分调动自己的想象力和创造力来设计出有效的活动，既能使之与所学内容有联系，还适合学生的语言水平，使其能够用到所学内容。

PWP 阅读教学法更符合“交互式阅读模式”，即充分调动学生已有的经验和对话题的知识，在阅读过程中不断与文本互动，也激发读者之间的互动，读后对重要的语言现象进行梳理和学习。这一教学方法在阅读教学中得到广泛认可和普遍应用。

三、阅读圈

阅读圈 (Reading Circles) 其实是一种由学生自主阅读、自主讨论与分享 的阅读活动 (Furr, 2007)。它的主要做法是, 在阅读课中, 教师让学生以小组 (4—6 人) 为单位, 组内同学要选择全组同学都感兴趣的故事来阅读, 在阅读 的过程中, 每个人承担一个角色, 负责一项工作, 有目的地读, 并完成自己负 责的任务。读后的讨论是否有效取决于小组成员在前期的准备是否充分。美国 早在 20 世纪 90 年代就开始采用与阅读圈类似的活动, 即文学圈 (Literature Circles), 主要用于文学作品的阅读与分享。这一方法经过教师在母语教学中 多年的实践, 受到普遍认可。最近几年, 来自亚洲的一些研究结果表明, 该 方法在大学外语教学中也能成功激发学生学习兴趣, 获得非常好的教学效果 (Shelton-Strong, 2012)。

阅读圈活动的目的是鼓励阅读与思考, 由个体的读与思和小组的讨论与 分享共同组成。阅读圈的角色包括组织讨论的小组长 (discussion leader)、负 责总结概括的人 (summarizer)、负责联想的人 (connector)、负责找重点词汇 的人 (word master)、负责提炼语篇信息的人 (passage person)、负责研究文化 的人 (culture collector)。小组长主要负责整个讨论的组织, 这个人需要准备 一些问题供大家讨论。负责总结概括的人则需要对所读内容进行总结并与组员 分享。负责联想的人需要思考自己身边是否发生过故事中类似的事, 自己的 生活中是否有跟故事里相似的人物, 是否有过故事中人物的所感所悟等, 将所读 内容与自己的生活经验建立联系。负责找重点词汇的人需要摘出文章中的好词 好句供大家学习。负责提炼语篇信息的人主要是从故事里提取重要或有趣的信 息讲给大家听。负责研究文化的人则需要从文章中找到与自己的文化相同或相 近的内容。通过这六个角色在组里的依次汇报、分享和讨论, 学生可以有效地 对所读内容进行信息加工、思维拓展和深度学习。阅读圈活动让学生可以在阅 读中发展不同的能力, 这些角色在每次读新作品时都可以更换, 这样, 学生可 以锻炼不同的能力, 还可以有机会从不同角度进行阅读。比如某个学生这次是 小组长, 那么他学会的能力是如何提问并促使大家思考, 下次他可以是负责找 重点词汇的, 他需要挑出对故事理解或意义最重要的词, 锻炼的是挑选关键词

的能力。阅读圈的目标是要求学生阅读——思考——联系自身——提问——分享，也就是说，读了要思考，要问问题，并联系生活实际和文化。阅读圈是让学生以小组分工合作的方式自主深度探讨文本的过程，学生探讨的是自己感兴趣的问题和他们愿意发掘并解答的问题。

此外，根据教学目标的不同，教师还可以对阅读圈的成果进行充分利用，例如，我们想培养学生的提问能力，就可以重点分析小组长所提出的问题；要想在这节课帮助学生记忆相关词汇，就可以对负责找词的同学所挑出的重点词句进行重点学习等；如果本课重点是抓主题，就可以重点讨论负责概括的同学写的阅读总结；如果本课语篇文化特色明显，那么，学生可以就负责文化研究的同学找到的文化相关内容展开讨论。而学生在这些活动中，通过对不同角色的讨论，得到不同能力的提高。

采用阅读圈活动时，选材料是最关键的环节。在开始阶段，我们可以为学生挑选一些阅读材料，一旦他们熟悉了这种阅读方式，便可以将这个任务交给学生自己，因为选书的过程也是思考和合作交流的过程。阅读圈活动的成功与否取决于教师是否做到了以下几点（Shelton-Strong, 2012）：

- (1) 阅读材料由学生自己选定，每个小组所读的阅读材料应该是不同的。
- (2) 学生根据自己喜欢的阅读材料内容临时组成小组。这种小组不是固定的，换一批阅读材料，小组可能会重新组合。
- (3) 教师应该定期组织阅读圈小组的讨论。
- (4) 学生在阅读和讨论过程中都应该做笔记，特别是在讨论前自己阅读时要作好充分准备。讨论时要畅所欲言并积极参与。
- (5) 小组讨论的问题和内容由组员自己决定，教师只是作为辅助者，而不是干预者。

以上是母语教学中需要注意的。而在外语教学中使用阅读圈活动，教师可以对活动进行一定的调整，比如，为了保证阅读材料的语言水平适合自己的学生，教师可以负责选择阅读材料，但是，应该给学生机会来决定所读题材和体裁等，以保护他们的阅读兴趣。当学生对阅读圈活动不再陌生，教师最终还是要放手，鼓励学生自己选择阅读材料。此外，教师有时也可以尝试根据学生的语言水平来进行分组，以保证小组成员的阅读理解处于比较相似的水平，从而

使得讨论更加有效，参与度更广。教师还可以发挥自己的创造性，对六个角色进行改造，根据所读材料的特点，给学生指定新的角色。总之，阅读圈鼓励学生学会提问、思考、抓住学习重点、交流心得等，是阅读教学中很重要的教学方式。

四、基于语篇分析的阅读教学方法

笔者在第一节中已经提到，有一种教学模式是基于阅读内容的，教师引导学生对所读内容进行分析和讨论有不同的切入点，如果仅仅侧重对词汇、语法知识的分析，可能会让学生见木不见林，缺乏语篇意识。而如果仅仅让学生讨论所读内容的大意，就容易显得过于宏观，脱离语言结构和语言的具体形式所蕴含的意义，让学生找不到分析的依据和手段，从而无法形成自己的分析能力，提升自己的阅读理解水平。近几年，不少学者提倡将语篇分析应用于英语阅读教学之中，因为语篇分析给学生提供了一种可以参照的具体方法，因此，笔者将在此处介绍该方法，拓宽英语阅读教学的思路。

语篇指“一系列连续的话段或句子构成的语言整体”（黄国文，1988），这些语段或句子之间语义连贯，表达一个整体意义。对一个语篇进行分析，我们可以从语音、词汇、语法、语义、语篇结构等各个方面入手，但在实际分析中，我们不必求全，而是要根据语篇的特点，在几个最突出、最具有代表性的方面进行深入分析（黄国文，1988）。概括起来说，语篇分析是从语篇结构出发，对语言材料进行全面的、科学的、系统的分析，理解其意义，分析其结构模式，评价其语言手段及语言的形式特点等。它以语篇为基本单位，对文章进行整体解码，围绕语篇的整体内容进行解释词句，分析人物性格和事件缘由，总结中心思想和写作技巧，同时还注重文章涉及的文化背景知识和其他相关知识（李学谦，2005；王晓红，1999）。从国内学者的研究发现来看，语篇分析的方法基本可以归为宏观分析和微观分析两种（李晶、赵波，2013；李学谦，2005；王晓红，1999；周锰珍，1999）。

1) 宏观分析

首先,我们要从宏观结构分析阅读材料,以把握文章主旨、体裁及语篇结构。语篇因内容、主题、文体等不同而会呈现不同的语篇结构,比如李晶、赵波(2013)提到的 Michael Hoey 的语篇三模式:总体一分述型、对照一匹配型、问题—解决型。周锰珍(1999)提到的 Van Dijk 的叙述结构、论证结构和实验结构几种语篇模式。还有李学谦(2005)提到的叙事体、论证体、新闻体、说明体等语篇结构。虽然结构繁多,但也不是完全无规律可循,教师可以训练学生找到各类语篇体裁的规律,指导学生把握其行文构思之独特性,使其能够更为准确地分析文章的层次,弄清内在的逻辑关系,识别作者所采用的语篇策略(比如举例、对比等),更为准确地理解特定语篇的主题、含义及作者的写作意图等。

2) 微观分析

微观分析主要是对文本进行深入细致的分析,重点研究词义、语句之间的关系、句群的连贯性以及句子之间的衔接手段等。这一分析要求学生必须超越词义和语法,将文章看成一个整体,围绕语篇的整体意义有目的地去分析、推理、归纳、总结文章句与句之间、段与段之间的逻辑关系,把握文章的主旨大意。衔接的手段有以下四类:照应、省略与替代、连接、词汇粘合。我们在对话篇进行微观分析时可以从这四个方面去进行。照应其实是指指代关系,比如人称代词、指示代词都可以形成照应关系,还有文章前后的比较照应关系。对照应关系的分析可以使篇章中出现的人物、事物间的关系更为清楚,照应关系在叙述体语篇中更为明显。省略与替代是为了避免重复、使语篇紧凑的一种手段,这一关系在对话体语篇中更为常用。连接是一种连句手段,可以通过使用添加、转折、因果、时间等的关联词实现,通常在描写体、论证体和说明体语篇中较为常见。词汇粘合主要指通过词汇重复、同义词、反义词、上义词、下义词等词汇的使用实现语篇内的语义衔接。它多见于说明体和科学体的语篇。教师可以指导学生通过对话篇的衔接与连贯进行深入分析,理清语篇各个部分的中心内容和表达方式,从而更加充分地理解阅读内容。

近年来,语篇分析的范畴还出现了多模态语篇分析这个概念,学者们认为,非语言模态如图像、颜色、声音等在社会交流中具备同样的功能价值,它们也直接参与意义的建构(曾方本,2009),因此应该得到重视。王惠萍(2010)认为,现代书面语篇中存在多种多模态资源,我们有必要在阅读教学中培养学生的多模态识读能力,而多模态识读能力就是阅读各种多模态话语的能力。所谓书面语篇中的多模态资源除了语言文字之外主要包括以下非语言成分:(1)印刷体式,具体指版面设计、间隔、缩进、字体等,这些内容都能够向读者表明语篇的组织方式,对语篇的理解有一定的帮助。(2)图表,它是语篇中的重要组成部分,图表对文字表述是一种补充,常常对解释语篇具有很大的帮助,能让语篇意义一目了然。(3)图像,语篇中的图像意义举足轻重。图像与文字结合起来看,会让语篇的意义更加丰满。(4)体裁,不同的体裁有自己的特征,这些特征会帮助语篇更好地诠释其意义。这些关于多模态的解释给教师的阅读教学提供了新的思路,也就是说,教师在阅读教学中应不仅局限于文本,还要对非文本资源进行挖掘,培养学生对这些资源的识读能力,提升对语篇进行批判性阅读的能力。

笔者以黄国文(1988)对下面这首诗的分析为例,展示语篇分析的魅力及其对阅读理解的作用。如果我们把这首诗连起来读,就能发现这首诗的字面意义可能是:一对中年夫妇在进行一场网球赛,中间的这张网将他们隔开,但即便是结束了比赛,回到家中,他们之间依然有隔膜。

40—	Love
middle	aged
couple	playing
ten	nis
when	the
game	ends
and	they
go	home
the	net
will	still

be	be
tween	them

如果我们从语篇分析的角度来细细品味这首诗，可以读出更为细腻的味道和作者写作的精妙之处。首先，从语音层面来看，这首诗的单词中有不少爆破音 /p/、/b/、/t/、/d/、/k/、/g/。而且，不光这些音常常在同一行中的两栏中都出现，两栏中还会出现相同音，比如：

middle	aged
couple	playing
ten	nis
when	the
game	ends
and	they
go	home
the	net
will	still
be	be
tween	them

在朗读这首诗时，这些爆破音和相同声音（粗斜体部分）在同一行的两次出现会使读者联想到球场上的比赛，仿佛听到网球碰到球拍和地面时发出的声音。诗人可能想表达网球场上的两人互不相让，正如他们在婚姻中的表现。其次，从词的层面来看，作者采用拆分单词的方式，基本使得诗的两栏音节对称，似乎也在表示两人势均力敌。再者，从结构层面来看，作者将诗排成两栏，以图示诗，给读者造成网球场的视觉现象，两栏的对称和均衡表示了比赛的双方（夫妻）实力相当，不分上下，也暗示着两人互不依赖，互不谦让，两栏之间的空隙代表着存在于他们之间的外在的和内在的隔阂，表示他们在感情上出现了裂缝。最后，从诗的标题来看，也很耐人寻味。love 这个词在网球比赛中表示 0 分的意思，也就是说，从网球比赛的角度来看，一方得 40 分，另一方得 0 分，这一差距是悬殊的，这就与下面作者利用左右两栏表现出来的对称、均衡

相矛盾。从比赛的角度来看,如果得了40分的一方再得一球就胜了,这场比赛就结束了,这似乎也意味着两人的婚姻也走到了尽头。那么,假如我们把40看作是结婚的年头,表示两人已经是中年了,婚姻也持续了很长时间,但他们之间的love(爱情)为0,因为他们之间有一道鸿沟,有隔膜,因而没有沟通,只有拉锯战,即便是在一起生活很多年,依然是失败者。

以上是从语音、词汇、结构、标题等方面对这首诗进行的深入细致的语篇分析,其中,对诗的编排的分析也应该可以算是多模态语篇分析的一种,这样的分析使读者不仅仅只是主观上觉得这首诗写得好,还能知道它为什么好,诗人用了哪些手段实现了这一目的。显然,如果教师能够引导学生关注和了解语篇分析的方法,学生就能通过语篇分析帮助自己更好地理解阅读内容,获得更好的阅读效果。

第四节 教学案例评析

一、教学案例1(PWP)

该课获得第三届外教社杯全国高校外语教学大赛(英语专业组)总决赛三等奖,执教者为新疆师范大学外语学院刘蓉老师。在《第三届外教社杯全国高校外语教学大赛(英语专业组)总决赛获奖教师教学风采》(2013:116-117)一书中,周榕教授和曲卫国教授对她的课点评如下:

这是从头至尾设计精良的一节课。教师首先投影出教学目的和教学设计,让学生和听众了解该节课的内容和教学流程,与学生建立起学习共同体和教学框架。对每部分的引入都丝丝入扣,环环相依,精彩纷呈,几乎没有废话和不切合目的的话语。该节课教学思路清晰,教学内容充实,教学方法适当,课堂组织合理,学生参与充分,很好地实施了以学生为主体、教师为主导的教学原则,技能的训练和语言知识的学习得到有机结合,达到了预设的教学目标。

(周榕)

这是一堂典型的以学生为中心的教学活动。一开始用很生动的录像来

提示课文要讨论的内容，效果很好。该堂课的各类教学活动也很多，在这些活动中，刘老师能有效调动学生的积极性，鼓励他们充分参加讨论。刘老师在学生讨论时能积极参与，并适时做出指导。


(曲卫国)

曲卫国教授指出了该节课值得进一步改进和思考的方面：

- (1) 对于英语专业的大学生来说，有些问题的设计过于简单了一点。
- (2) 有些问题并不难回答，但老师在学生进行回答前给出了太多的提示。
- (3) 课文的处理，特别是语言的处理比较浅层次。

本节课的阅读内容为“Duke MBAs Fail Ethics Test”，是典型的 PWP 教学模式。下面根据教师参赛的课件中体现的教学设计思路和教学环节给予点评。

Objectives



- Ss can report, comment, reason and resolve social problems by using the words, such as scandal, integrity, codes, penalty, etc.
- Ss can develop reading skills of skimming and scanning.
- Ss can write out a complete exposition on social problems by using statistics, facts, examples, etc.
- Ss can raise critical thinking on disgraceful events and keep the faith of moral and integrity.

教学环节：呈现教学目标

点评：教师在上课伊始就把本节课的目标呈现给学生。这样做有利于学生了解学习内容，学习过程更有针对性和主动性。此外，我们看到，这几个目标清晰，而且操作性、可检测性比较强，比如，教师所用动词是 report、reason、write 等可以检测的行为动词，属于写得比较好的教学目标。

Lead-in





教学环节：导入

点评：教师通过一段视频向学生播放了各种作弊行为。这一录像的使用直接点题，而且有效地调动起学生的生活经验，为后面的小组讨论奠定了比较好的基础。同时，导入环节也激发了学生的学习兴趣，他们会想了解本节课要讲的内容到底是什么。

Pre-reading Question

Group work

What are the causes leading to their cheating?

教学环节：小组讨论

点评：教师请学生分析一下导致录像中学生作弊行为的原因是什么。这一读前活动有利于学生从自身经验出发，利用已有语言来分析原因。这一活动能够让教师对学生的语言、思维现状有个大致的把握，也能为学生后面的阅读作好语言上和心理上的准备。

While-reading

Individual work

Background Information

When		
Where		
Who		
What		

教学环节：抓背景

点评：这一遍阅读教师没有让学生读全文，而是让学生读其中关于背景的内容，然后完成表格。这个表格设置非常清晰，能够让学生一目了然地看清事件发生的背景。**建议：**这篇文章似乎比较短，脉络也比较清晰，对于这个层次的学生来说，可能未必需要这个表格。

While-reading

Match the subtitles with different parts

- Academic Pressures
- Cheating on the Rise
- Codes Not Foolproof
- Stiff Penalties

教学环节：段落大意配对

点评：学生读完文章后将小标题和四个部分配对。做完这个活动，学生对文章大意就比较了解了。**建议：**鉴于学生语言水平比较高，教师可以控制再少些，让学生读完之后自己分段并给出小标题。这样可以把阅读和思考的过程还给学生。

While-reading**Group work**

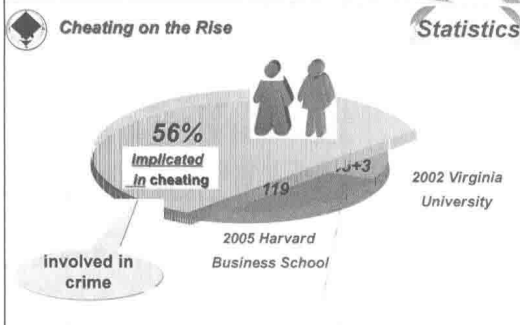
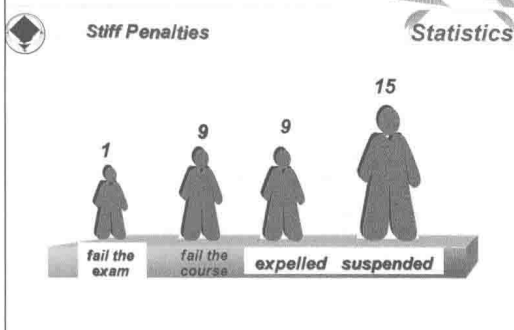
Figure out supporting details in each part.

Group A -- Cheating on the Rise

Group B -- Stiff Penalties

Group C -- Academic Pressures

Group D -- Codes Not Foolproof

While-reading**While-reading****教学环节：分析写作手法**

点评：教师让学生分成四组，每组负责细读一部分，分析作者是如何阐述细节的。这个小组活动的设计思路是非常好的，有利于提高学生的分析能力。

建议：从教师实际授课来看，所给的指示语似乎过于宽泛，学生有可能并不知道要做什么，怎么做。这种任务教师反而不能直接撒手，而是在开始前应该带领学生找对思路或方法，可以通过举例、提问等方式让学生明白要分析什么，怎么分析。

教学环节：讲解写作手法

点评：从本张PPT开始的连续三张课件，教师讲解每一部分的写作手法，包括列数据、讲事实、举例子等三种论证观点的手法。教师对课文的把握很到位。

建议：这一部分教师讲解得过多，事实上，前一步骤学生已经分组讨论了，他们应该已经有了自己的发现和想法，教师如果能充分利用小组活动的结果，与学生之间进行有效对话，共同建构知识体系，一起发现作者的写作手法，那么，学生的课堂参与度会更高，他们的收获也会更大。教师可能需要真正做到倾听和开放。面对学生可能给出的五花八门的答案，教师要把这看作是重要而有效的学习和思维过程。如果能够做到这样，那么作者的论证手法可能就不仅仅局限于这三种了，有可能比教师分析得更丰富。

While-reading

Academic Pressures

Facts

- good grades required by employers

Codes Not Foolproof

Examples

- student-run honor court

Post-reading

personal integrity
[in'tegroti]

Introduction

Theme

Body

- Subtitle / Topic sentence
- Supporting detail
- facts,
- examples,
- statistics

of the theme

教学环节：分析文章写作框架
点评：在分析了各部分的论述手法之后，教师又总结了文章的写作框架。这一步为学生的仿写打好了基础，让学生能够比较容易地理清写作思路。


建议：可能是由于时间限制，教师直接给出了框架。日常教学中，教师还是应该给学生一些时间，最好能让他们自己总结出来。

Post-reading

Group work

Discuss the problem, putting forward ideas of possible solutions.

● Academic Dishonesty




教学环节：读后小组讨论
点评：教师组织学生讨论解决学术上不道德行为的可能办法。这个活动有利于学生调动自己的经验和智慧积极参与讨论。这一环节不仅可以训练学生的思维能力，还能有很多课堂生成的精彩内容或语言，可谓一举两得的教学设计。

Honor Code

To uphold the Duke Community Standard:

- > I will not lie, cheat, or steal in my academic endeavors;
- > I will conduct myself honorably in all my endeavors;
- > I will act if the Standard is compromised.


教学环节：集体诵读

点评：教师带领全班同学集体诵读诚信承诺。这样做确实让课堂对学生产生一定的震慑力，有一定的效果。

建议：这个活动显得有点形式化，真正的诚信不是诵读可以建立的，而是要设计出能真正触动学生内心的活动，让他们觉得对待学术就是要严肃认真守信。这对教师的教学设计是一个很大的挑战。

总体而言，本节课的设计基本遵循了阅读教学的原则，阅读前充分调动学生的阅读兴趣和已有的关于该话题的知识和经验，为阅读的开展打下了良好的基础。阅读过程中，带领学生对语篇进行深入细致的分析，帮助学生理解语篇的内涵。阅读后组织讨论，让学生的思维充分活跃起来并积极参与讨论。最后，诵读诚信承诺，这带给了课堂应有的庄严肃穆感，对学生也有震慑力。整节课的设计比较流畅，不足的是教师放手不够。

二、教学案例 2 (Reading Circles)

该课获得由教育部高等学校大学外语教学指导委员会、北京外国语大学中国外语教育研究中心、外语教学与研究出版社共同主办的第二届外研社“教学之星”大赛一等奖（2014年）。执教者为北京师范大学外国语言文学学院师曼老师。

表 3.1 Reading Circles 教案

课程名称
Eleanor Roosevelt: First Lady of the World (Active Reading 2, Unit 6, Book 3)
指导思想与理论依据
指导思想： 以学生为中心；培养学生批判思维能力、自主学习能力；参与式小组合作学习。
理论依据： Bloom 教育目标分类；任务型教学。

(待续)

(续表)

<p style="text-align: center;">教学内容分析</p>
<p>教学材料: Eleanor Roosevelt: First Lady of the World 为《新标准大学英语综合教程 3》第 6 单元的一篇精读课文。文章选自 <i>Life</i> 杂志, 歌颂罗斯福夫人对美国以及世界人民的贡献, 引发人们对第一夫人角色与作用以及女性社会角色与地位等问题的思考。</p> <p>教学活动: 本课是一节阅读方法示范课, 上课时间计划为 90 分钟。教师将向学生示范如何通过阅读圈 (Reading Circles) 活动开展小组自主学习。不同于传统的 pre-、while- 和 post-reading 学习流程, 阅读圈以小组为单位, 小组每个成员承担各自不同的学习任务。学生通过独立阅读文本——完成各自任务——小组讨论等交流不同学习内容, 达到促读互学、多维度深层次挖掘文本的目的。</p> <p>本次 15 分钟微课的重点是教会学生完成 Reading Circles 中 Discussion Leader 的角色任务, 即学会就文本内容进行多层次提问, 有效理解文本内涵。</p>
<p style="text-align: center;">学情分析</p>
<p>大二上学期非英语专业学生, 英语基础较好, 思维活跃, 有条件发展自主学习能力, 亟待教师在学习方法上给予指导; 同时, 他们具有批判性地看待事物的能力, 乐于发表观点。</p>
<p style="text-align: center;">参赛环节教学目标</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 通过阅读、自主提问与回答问题, 学生能够充分理解文本的含义——罗斯福夫人取得的成就及其对世界的影响。(认知能力目标) 通过文本阅读与小组讨论等活动, 学生能够发展其阅读、听力与口头表达能力。(功能能力目标) 2. 通过对问题进行归类、教师示范总结、提问练习等活动, 学生能够了解问题的不同思维层次、学会就文本提出不同层次的问题。(策略能力目标、思维能力目标) 3. 通过相互问答, 学生能够学会通过讨论解决问题, 发展沟通能力、合作意识。(社会能力目标)
<p style="text-align: center;">参赛环节教学重点和难点</p>
<p>教学重点:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学生学会区分不同思维水平的问题。 2. 学生学会就文本提出不同思维水平的问题。 <p>教学难点:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学生能够就文本提出不同思维水平的问题。 2. 学生掌握提问的迁移能力, 能够就不同阅读材料分层次提问。

(待续)

(续表)

参赛环节教学流程		
教学活动	具体内容	目的
1. 开场白 2'	教师简单介绍阅读圈活动及本次课程的重点: 学会如何扮演 Discussion Leader 角色, 即学会就文本内容提问; 教师向学生强调他们的 Leader 角色。	帮助学生作好心理准备, 配合教师指令, 学习新的阅读方法。
2. 导入 1' (全班活动)	教师展示各国第一夫人图片, 引入本课话题。	激发学生对话题的兴趣。
3. 学生第一次阅读, 尝试就文本提问 (个人活动、全班活动)	教师为学生创设情境, 请学生快速阅读文本, 尝试以 Discussion Leader 身份就文本提问。	带领学生进入角色; 发现提出好的问题并不容易。
4. 学生归类问题 2' (两人活动、全班活动)	教师给出针对文本内容的问题, 请学生两人一组尝试将问题分类 (预设学生的分类标准: 难易、维度、问题形式、关于细节或整体), 并阐释归类原因。	学生通过归类问题对问题类型有粗浅认识。
5. 学生阅读、回答问题, 教师归类办法讲解 3' (全班活动)	教师给出分类办法 (三类), 请学生阅读并回答第一类问题 (第二、第三类以此类推)。教师带领学生观察第一类问题, 总结其特点 (第二、第三类以此类推)。	学生建构有关问题分类及其特点的知识。
6. 学生第二次阅读、提问并回答 3' (两人活动、全班活动)	教师要求学生再次阅读文本, 两人一组根据不同类型模仿提问 (限时 1 分钟), 看哪组提出问题最多。 全班分享, 有选择回答问题, 并进行评判: 哪类问题最简单? 哪类最难?	通过再次阅读与按类型提问, 学生加强对不同类型问题的认识, 加深对文本的理解。 评判问题难易, 为随后的问题层次化铺垫。

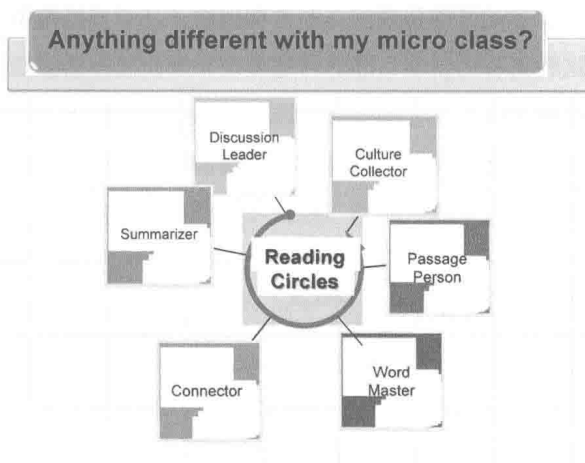
(待续)

(续表)

教学活动	具体内容	目的
7. 教师讲解问题的层次性；学生回答最高层次问题 2' (个人活动)	教师讲解问题的层次性与最高层次问题的特点，并给出示范问题。 教师提醒学生作为 Discussion Leader，要注意提出各个层次的问题帮助组员讨论学习。	学生理解问题的层次性；通过回答问题拓展对文本的理解。
8. 总结 2'	教师以表格形式总结课上所提问题。	最后落实到文本学习，让学生感受通过主动提问自主学习文本的成就感。
9. 作业	学生二选一：(1) 阅读两篇关于第一夫人的课外文章，针对文本进行多层次提问；(2) 继续阅读课文，进行多层次提问。	通过作业检验学生提问的迁移能力。 学生根据自己的能力选择完成作业。

➤ 点评

如前所述，阅读圈活动的目的是鼓励阅读与思考，师曼老师在自己的教学中很好地体现了这一思想。由于是比赛课，她所教的学生对于阅读圈活动并不熟悉，所以，她一开始就通过下面这两张 ppt 向学生简单介绍了这个活动的规则，让学生对这种阅读方式有了初步的了解。学生通过老师的介绍，不仅知道了六个角色，还知道了每个角色的责任和分工，这就为顺利实施本课教学打好了基础。



接下来, 教师为学生创设情境, 请学生快速阅读文本, 尝试以小组长身份就文本提问。此时, 学生会感觉到提问的不容易, 这就产生了一个学习的理由, 即我们到底应该问什么样的问题? 怎么提问? 教师此时通过下面的 ppt 给学生抛出七个问题, 让学生将问题分类。这一活动可以促使学生去思考提问的方法, 这些问题也可以开阔他们的思路。

Q1 Who was Madame Frances Perkins?

Q2 Is she as successful as her husband?
Why or why not?

Q3 What does "stub her toe"
mean in the context?

Q4 How many children did Eleanor have?

Q5 Why did she write a
syndicated column?

Classify?

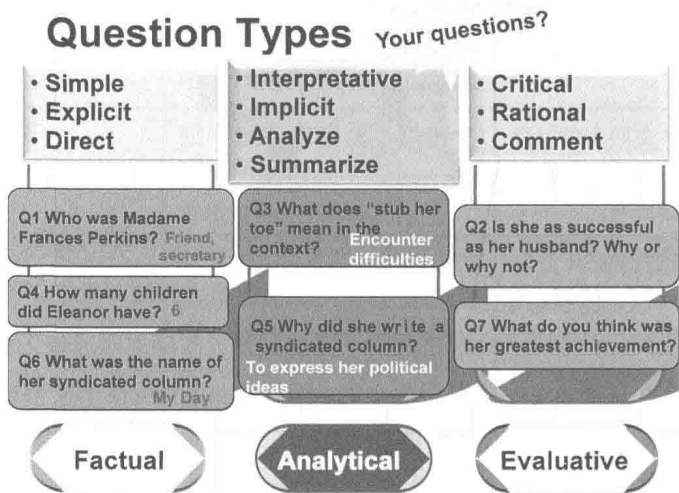
Q6 What was the name of
her syndicated column?

Q7 What do you think was
her greatest achievement?

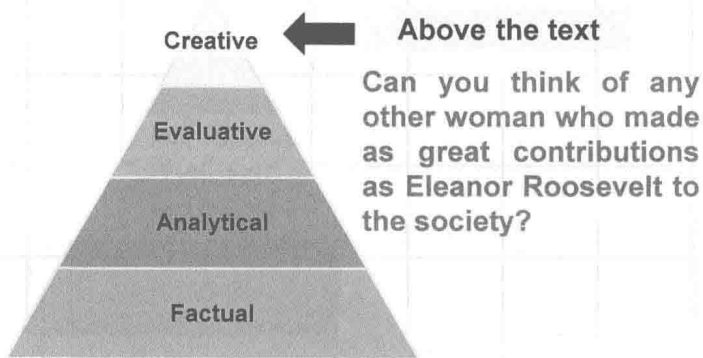
笔者认为, 还有一种处理可能更具启发性。当学生尝试自己提出问题后, 教师将学生的问题写在黑板上, 然后让学生将自己提出的这些问题进行分类,

然后，启发学生思考还可以从哪些方面去提问题。还有一些类型的问题学生没有想到，教师这时才将自己准备好的问题呈现出来。这样做的好处是，学生积极主动思考的时间比较多，对问题类型的理解也会比较深刻。

师曼老师不仅给学生展示了问题类型，还讲解了问题的层次性与最高层次问题的特点，并给出示范问题。



Question Types



这一个环节对学生特别有帮助。学生也许能想到有关事实的问题、分析类

问题和评价类问题，但对于每类问题有什么特点可能并不能表述得很清楚，对于最高层次的创造性问题也不是很熟悉，可能根本就没有想到。因此，教师的支架作用体现得很明显，经过教师的启发和讲授，学生对于如何提问，如何提出高水平、高层次的问题应该比较了解了，而这种提问能力反过来又能促进学生的批判性思维和创造性思维能力的发展。教师提醒学生作为小组长，要注意提出各个层次的问题帮助组员讨论学习。

师曼老师在这个 15 分钟的迷你课堂里展示了阅读圈活动中的一个角色，即小组长所要做的事情。从整个设计来看，这一角色承担了提问的任务，这种训练有利于帮助学生形成批判性思维，有利于学生更好地理解所读内容，对发展学生的阅读能力有着重要的推动作用。

三、教学案例 3 (Reading Circles)

案例 2 只展示了阅读圈中的一个角色——小组长是如何提问的，在以下案例中，笔者将介绍一个创新版的阅读圈教学过程。由于大学英语教学中使用阅读圈的教学案例几乎见不到，所以读者以一节高中阅读课为例，探讨阅读圈在大学英语教学中的应用可行性。该课由北京市八一学校韩松老师提供，笔者也是该课的指导教师。该课的话题是 Material World，主要谈论金钱的作用，人们对金钱的态度以及用钱的方式。话题围绕一名“不愿意做百万富翁的人”展开，旨在帮助学生树立正确的金钱观，价值观。这是一篇报道文章，报道一位曾经是百万富翁的大学教授 Charles Gray 对生活和金钱的感悟，他认为“Having only a little money makes you free”。因此，他将自己的财产捐给了慈善机构。报道的内容真实，文本难度适中，能激发学生对于生活和金钱态度的思考和讨论。教学过程如下：

表 3.2 Material World 教案

	教学活动	设计意图
Step 1 Lead in	Stimulate Ss to give T advice on how to spend the money.	导入话题，激活学生关于金钱方面的已有知识和观念。

(待续)

(续表)

	教学活动	设计意图
Step 2 First reading	Read the passage and answer the two questions: 1. Why doesn't Charles want to be a millionaire? 2. What did he do with his money?	关注文本内容, 训练抓大意的阅读能力。
Step 3 Activity 1 Reading Circles	1. Ss work in group of four. Read the passage individually and each of the four Ss has to finish one task for their interview. Word master: collect words and phrases; Question master: prepare questions; Summarizer: summarize the text; Predictor: predict what would happen after Charles donated his money. 2. Share their achievements within their group. 3. Ss who complete the same tasks from 8 groups get together and share their achievements. Then write them down on the posters. 4. Put up the posters and share with the whole class. 5. T summarizes Ss' achievements. Ss understand more about the relation between money and happiness.	每组四位同学分别认领体现不同能力水平的任务。分层任务旨在使每位同学学有所获。 组内分享, 相互讨论, 互相学习。 完成同一任务的同学相互学习。 全班分享学习成果。
Step 4 Activity 2 A Maze Game	Ss play a maze game. And then present comments on their results.	通过迷宫游戏, 让学生体验不同选择导致的不同结果, 并对自己的选择进行评价。
Step 5	T shares her own understanding of money and happiness.	

➤ 点评

在该课教学中, 为了充分发挥学生的潜力, 教师把阅读过程完全交给了

学生，教师只在导入部分激活学生的背景知识，然后带领学生通读了一遍课文，了解了大意，然后就给学生进行了分工，考虑到本班学生的特点（本班学生为普通班学生，学生英语基础一般，还有足球、乐团等特长生，两极分化比较严重），教师简化了阅读圈，将六个角色减为四个，并根据课文内容对这四个角色进行了重新界定。Word master 负责将课文中描写主人公对金钱的态度、采取的行为和自己的感受的词汇收集起来。Question master 负责根据文中主人公的所作所为，向主人公提问。显然，这些问题需要学生基于对课文的理解，发挥自己的想象力和批判性思维来准备问题。Summarizer 需要对课文内容进行总结，并对主人公进行口头介绍。Predictor 的角色是依据本课文特别设定的角色，由于主人公将自己的钱财全部捐献出来了，所以，希望学生预测一下，他裸捐之后发生的事情。这个角色极大地发挥了学生的想象力。

Tasks of different roles

Word master: Collect some words and phrases used to describe attitudes, actions, and feelings.

Question master: If you are given a chance to see Charles, what questions do you want to ask him? Your questions are not necessarily based on the text.

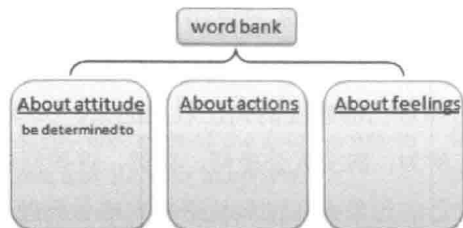
Summarizer: Summarize the text and introduce Charles with the help of mind map.

Predictor: Predict what will happen after Charles donated his money. Show your story with mind map.

为了更好地帮助每个角色完成自己的任务，教师还给每个角色准备了提示：

Word master

Collect some words and phrases used to describe attitudes, actions, and feelings.



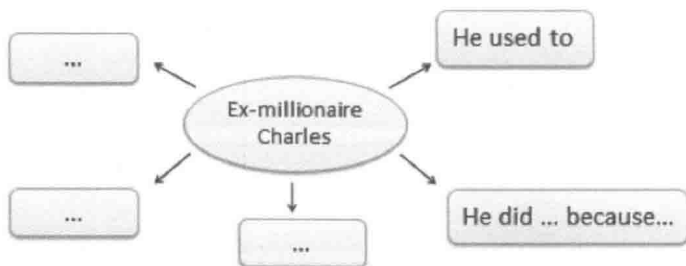
Question master

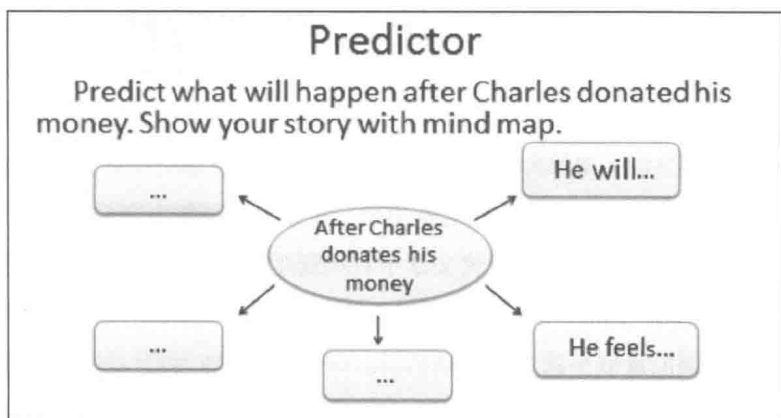
If you are given a chance to see Charles, what questions do you want to ask him? Your questions are not necessarily based on the text.

E.g., you can ask questions with when, how, what, and why.

Summarizer

Summarize the text and introduce Charles with the help of mind map.





从这节课的实际实施效果来看，学生参与面广，思维活跃，他们准备出来的问题包括：

- Without money how can you deal with your children's education?
- What would you do if you get serious illness, such as cancer?
- Have you thought about the feelings of those who got the money you donated? What do they really need?

类似这样的问题体现出学生思维的宽度，他们能够批判性地看待这样的善举，并不是盲目赞同裸捐。学生对主人公未来生活的预测以及重点学习词汇的总结等都超出了教师的预期。而他们概括出来的内容与以前教师指导下的差不多甚至更加精彩。我们有理由相信，高中生都能做到的阅读圈活动，大学生只会做得更好，因为这个活动更符合他们的年龄特征。

第四章 阅读与词汇

词汇知识是阅读理解的关键因素，如果学生词汇量够大，对词汇的意思把握到位，那么他们在阅读过程中能够更快、更准确地读懂文章的意思，反之，如果学生在阅读过程中发现所读文章中有大量生词，那么阅读理解将会遇到很大困难，因此，词汇一直被认为是阅读的主要障碍 (Levine & Reves, 1990)，没有足够的词汇量似乎就难以流畅阅读。Grabe (1991) 认为，词汇量的大小决定了一个人总体的阅读能力。而 Nation (1990) 认为，词汇是语言学习中的重要内容，也是发展阅读能力的重要方面。当然，词汇量是否真的能够决定阅读理解水平，这个问题并没有一个定论 (Harris & Sipay, 1990)，有学者认为，很多时候，词汇教学只关注单个词的意思，而这并不能提升阅读理解水平，因为有时读者对所读话题的了解和熟悉程度比知道几个单词的意思对阅读理解更为重要。此外，教授一篇阅读文章中的生词意思可能对理解那篇文章有一定的帮助，但从整体阅读理解水平而言未必有效，因为单词在不同的文章中可以有不同的意思，学生能否全面提升自己的阅读理解水平不仅在于词汇量的扩大，还在于阅读技能和阅读策略的提升。本章将探讨词汇教学的理念以及如何阅读教学中有效开展词汇教学。

第一节 词汇的认识

一、词汇的内涵

既然词汇被认为是阅读理解的最重要的影响因素 (Heilman, Blair & Rupley, 1998)，读者的词汇量决定了他们是否有足够的信息来读懂文章，从而成功地建构出意义。那么，我们首先需要了解，词汇的内涵包含哪些内容？什么叫学会了一个单词？最简单的说法是，学会一个词包括了解下面四个方面的内容：(1) 知道它的发音；(2) 知道它的拼写和词性；(3) 知道它的意思；(4) 知道什么时候用，怎么用它来表达想要表达的意思。也就是说，我们要掌

握词的音、形、义及用法。不过，事实上词汇的学习要比这四个方面复杂得多，词汇的概念很广，绝不仅仅指一个单词。综合起来说，所谓“掌握”一个词，学生不仅仅要知道它的音、形和义，还应该了解下面这些知识 (Richards, 1985; Carter, 1999)：

- (1) 该词的语法和句法特征，
- (2) 该词与其他单词之间的联系，
- (3) 词形变化及派生形式，
- (4) 该词的不同功能及在不同语境中的意义，
- (5) 词语的搭配，
- (6) 联想关系和语用特征，
- (7) 它有一个词义还是多个词义。

Hedge (2000) 则表示，学习一个单词至少牵涉到两个方面，一是单词的本义和内涵意义，二是单词之间的关系。

1) 单词的本义

单词的本义就是一个单词的基本意思，是学习者首要需要了解和学习的。但是，由于语言之间的差异，我们不难发现，有些英语单词在中文中的对应词并不唯一，比如 *grandma*、*grandpa*，没有上下文，我们就不知道前者指的是姥姥还是奶奶，后者指的是姥爷还是爷爷。遇到这类词汇，学习者需要格外注意，弄清单词的意思，并在实际生活中能够正确使用。

2) 单词的内涵

单词的内涵指隐含在字面意义之外的意思，这种意思往往是由文化、政治、社会、历史等原因赋予的，让听者产生正面或负面的联想。比如，*dog* 这个词，中文解释就是“狗”，但这个单词在西方和中国文化里的内涵意义是不一样的。在西方，*dog* 是友谊和忠诚的代表。而在中国，狗也可以指忠诚，但更多的是贬义词，比如走狗、狗腿子、狗眼看人低、狗仗人势等等。另一个词是 *dragon*，中文解释是“龙”，在中西文化中也有不同的内涵意义。在西方，*dragon* 代表的是邪恶，有负面的意义；而在中国，则代表皇权，有正面的意义，比如龙的传人、龙凤呈祥、乘龙快婿等。

此外,有时,我们用不同的单词却能表达同样的内涵意义。比如下面这些短语: a drowned rat 的意思是“落汤鸡”, to teach a fish how to swim 的意思是“班门弄斧”, to set a fox to keep one's geese 的意思是“引狼入室”。这些例子表明,仅仅知道单词或短语的字面意思是远远不够的,教师要引导学生关注单词的内涵意义,才能对不同文化背景下的语言做到比较准确的理解。

3) 词语间的关系

词语间的关系主要指词语的搭配、同义词、反义词、上义词、下义词等。Richards 和 Carter 也提到了词语的搭配,这种搭配是人们约定俗成的,比如(王蔷, 2006) see、watch、look 三个词在中文的意思都是“看”,但它们搭配使用的词却不一样,分别是 see a movie、watch a play、look at a picture。同样,我们能说 heavy traffic、heavy smoker、heavy rain/snow/fog,但不能说 heavy accident (应该是 serious accident)、heavy wind (应该是 strong wind)。此外,还有动词和介词、副词的固定搭配等。学生在学习单词时,对于这种有固定搭配用法的应该一并了解,否则,只背单词的意思容易在遣词造句时出现错误。同义词/反义词是词汇的一种相对关系,在词汇学习中可以放在一起学习,有利于学生丰富自己的表达。上义词/下义词的关系是指一些能够归为一类的单词,比如 cutlery (上义词): knife、fork、spoon (下义词)等。如果能够把这两类词一起学习,有利于学生按主题或类别来学习相应单词。

以上关于词汇学习内容的探讨表明,词汇学习不是单一的对概念意义的理解,而是一个复杂的、积极的、多层次的认知过程。语言教师应避免单个单词的教学,而要采用多种方法处理不同词汇,从而更好地帮助学生学习语言。

二、词汇的加工

阅读的一个最重要的能力是词汇识别的自动化,只有当读者能够迅速识别阅读文章中的词汇,才能很快对词汇进行加工,从而获得单词的含义及其所在句子的含义,最终获得整篇文章的意思。研究表明,读者为了学习而认真阅

读文章时,大约每分钟200词,在放松状态下阅读时大约每分钟250-300词(Grabe & Stoller, 2005)。阅读能力强的读者可以在一秒钟内对四到五个单词进行加工,这样,大脑可以迅速理解所读内容。在母语阅读研究中,我们可以看到大量关于词汇识别能力的研究(Grabe & Stoller, 2005),即让读者能够拥有大量见到就能读出并说出意思的词汇。这种能力的培养是通过大量阅读训练才能逐渐形成的。这些研究成果对于外语阅读来说,也是非常有启发性的。教师应当注意给学生提供大量的阅读训练,帮助学生积累这样的词汇,从而提升阅读理解速度和能力。此外,在词汇教学中,我们要学会区分消极词汇和积极词汇:前者指我们在阅读或听力中可以识别并理解,但在口语或写作中不能自然使用的词汇;后者则指我们不仅在听到或读到时知道意思,而且在口头或笔头表达时能够使用的词汇。Nation (2001) 对于这两类词汇给出了比较详细的解释。他认为,学生对于消极词汇的了解包括以下几个方面:(1) 听到和读到的时候能辨认出来;(2) 知道它由几部分构成;(3) 知道它的含义及在上下文中的意思;(4) 知道这个词的深层含义;(5) 知道与该词相关联的词汇;(6) 能够判断这个词在它出现的上下文中是否使用正确;(7) 能够辨认出该词的常用搭配;(8) 知道该词并非生僻词汇。学生对于积极词汇的了解除上述内容以外还包括:(1) 能够正确朗读;(2) 能够正确拼写;(3) 能够根据情境,用正确形式进行表达;(4) 能够说出同义词和反义词;(5) 能够正确使用搭配;(6) 能够判断在某个情境中使用是否恰当。对于初学者而言,许多新的词汇都是常用词,很快就会成为他们大脑中的积极词汇,但是随着语言水平的增长以及学习难度的增加,学生们会发现有些词在表达的时候很自然就能用上(积极词汇),但有些词只有在听或读时遇到才能想起来(消极词汇)。当然,有些词会在多次接触之后从消极词汇变为积极词汇,而有些词可能永远都是消极词汇。这就要求教师在阅读教学中能够区分出这两类词汇,对于那些学生应该掌握的积极词汇,教师要设计不同活动,让学生在口笔头表达时用到这些词汇,帮助学生尽快把这些词汇从消极词汇转变为积极词汇。

第二节 词汇教学理念

研究表明,词汇教学既要让学生了解词汇的定义,也要让学生了解词汇在情境中的意思及用法,这样才是有效的教学(Harris & Sipay, 1990)。受这些研究的影响,近年来,基于语境的教学理念越来越受到重视,越来越多的学者认为,词汇学习一定要放在语境中开展(桂诗春, 2006; 余祥越, 2003; 张彩霞, 2008),“如果把作为一个单词的形式及其功能特征的综合体置于一个完整的词汇环境中来学,学起来就比较容易”(Carter, 1999: 20),这样可以让学生对所学词汇产生“认知深度”。陆巧玲(2001)认为,应尽量在语境中呈现词汇和教授词汇,并要教会学生在语境中学习词汇,要辅以形式多样的练习帮助学生反复操练以掌握在语境中学习词汇的方法。也就是说,词汇意义和用法的教学都应当考虑语境的设置。总体来说,基于语境的词汇教学可以通过三个方面来实现:

- (1) 在语境中处理词汇,同时渗透词汇学习策略(猜词、看词性、使用词典、关注重要词汇等),帮助学生理解词汇的含义;
- (2) 在语境中学习词汇,提供机会帮助学生建构自己的词汇,同时通过短语、搭配、复合词、词形变化等帮助学生梳理所学词汇从而形成系统;
- (3) 在语境中应用词汇,提供多种机会帮助学生在语境中运用所学词汇进行表达。

此外,近年来,由Lewis(1993)提出的词汇法(Lexical Approach)越来越得到重视,成为十分重要的教学理念。Lewis认为,应当将词汇短语以一种整体或词块(lexical chunks)的形式去理解、记忆和产出,其中新理念是学生不需要对词块进行分解和分析,而是作为一个整体去理解和记忆,这对学习者语言能力的提高有着非常重要的作用。词汇法对“词”的概念进行重新定义,认为词块是组成句子的基本单位。因此,语言教学中要特别注意词块的学习和应用。

语境和词块是词汇教学中非常重要的两个概念,也是指导词汇教学的重要理念。此外,词汇的深层次加工也是有效词汇教学的重要途径。所谓深层次加工即学生对词汇的意思及其与其他词汇之间的关系进行深入思考。Stahl & Fair

banks (1986, 引自 Harris & Sipay, 1990: 523) 给我们提出了词汇知识的三个层次, 这三个层次的掌握能够推动学生对词汇进行深层次加工:

- (1) 联想: 学生能够将词汇和它的意义建立联系, 能够给出定义或近义词;
- (2) 理解: 学生能够清楚地理解词义并能够完成像选词填空、完成句子这样的练习, 或能够给出反义词;
- (3) 应用: 学生对词义和用法完全掌握, 能够随心所欲地应用, 比如造句、篇章等。

词汇的深层次加工是通过学生使用词汇来实现的, 因此, 教师在阅读教学过程中不能仅仅给学生解释词义, 而应设计多种活动让学生在语境中体会并理解词义, 也在语境中运用和加工词汇, 这样做可以提升词汇教学的有效性。

第三节 阅读与词汇教学

阅读是词汇教学的重要依托, 在阅读中进行词汇教学有两个层面, 一是利用上下文推断出生词的含义, 从而更好地理解词汇的意义和功能以及用法。二是利用阅读内容将相关词汇串起来进行教学, 使学生形成以主题意义为核心的词汇链, 并能够利用这些词汇谈论和主题相关的内容(陈则航、王蔷, 2010)。第一个层面要求读者具备推断词义的能力, 教师在阅读教学中, 可以教给学生如何利用下面这些文章中的线索帮助他们理解或推断词义(Harris & Sipay, 1990):

- (1) 近义词: 学生可以在以下这些地方发现近义词: 生词后面的括号中; 同位语中; 所在句子中。这些近义词可以帮助学生快速理解词义。
- (2) 反义词: 学生可以通过寻找“but”这样的词来找到生词的反义词, 从而推断出生词的词义。
- (3) 定义: 文章的作者可能会通过这些手段来给出生词的定义: 生词后面的括号中; 同位语; 在句内或紧随其后的句子中给出解释; 利用“such as”这类短语来给出例子; 利用“that is”等换句话来解释一下; 还可能在脚注里找到定义。
- (4) 自身经验: 学生在阅读文章的时候要充分调动自己对所读文章话题已有

的知识和经验，这些可以有效地帮助他们推断生词的词义。

(5) 总结：有时候学生在阅读过程中遇到的生词可能是对前面内容的一种总结，这时，学生需要反复阅读前面的内容，从而推断出用于总结的词汇是什么意思。

(6) 反思：学生不妨反思一下生词所在的句子或段落所要表达的是什么样的情感，根据这个线索，可能就能推断出生词的词义了。

第二个层面“以主题意义为核心的词汇教学”是笔者和王蔷教授在多年职前和在职教师培训中摸索提炼出的词汇教学理念，其核心是基于阅读文本主题将词汇教学立体化的思想，主要目的是将词汇置于阅读的语境中去呈现和学习，帮助学生形成搭配、语块意识以及应用能力等。以下是这一理念的基本教学设计原则：

第一，将词汇分类，确定处理的时间和方式

每个阅读文本都会有一定的生词需要学习，大学阶段的英语教材，无论是英语专业还是非英语专业，单元词汇量都比较大，教师在备课时需要对词汇进行分类，针对每类词汇的特点设计不同的处理方式，并为它们选择最佳处理时间。分类可以有不同的方法，比如，教师可以先总结出与课文主题相关的名词、动词搭配等，然后再看哪些名词是需要利用图片、实物等来帮助理解意思的，哪些是抽象名词需要解释或直接译成中文的，哪些动词搭配是直接能推断出意思的，哪些需要提供丰富的情境来呈现意思的，哪些搭配只需要理解，哪些需要通过设计活动来学习和应用等。另外，还可以按读前和读中两个不同阶段将词汇分类，有的词汇无法通过上下文猜出词义，它们必须在读前呈现和学习，否则影响学生对文章的理解。放在读中处理的词汇一定是可以通过上下文线索推断出词义的，教师可以请学生分享自己猜词的依据和推理过程。

教师在这一环节需要以“主题意义”作为词汇分类和处理的主要依据，与主题意义紧密相关的词汇，一般而言应该是需要着重处理的，也是需要创设与主题相关的语境来让读者体会、理解、应用的。

第二，在语境和意义中词汇滚动式发展，在复现中深化

首先，教师要注意在语境中呈现、体验、理解、提升、整合和应用词汇。

无论哪个环节都尽可能利用语境引导学生对词汇进行深入的理解和体会，需要注意的是语境的创设要紧紧围绕主题意义展开。比如，如果一篇课文是关于交通问题的，那么在读前教师可以通过与学生讨论关于堵车的问题来预教生词，此时，所有要呈现的生词都是在谈论遇到堵车问题时的感受中自然出现的，学生有能力根据上下文情境以及图片来猜测单词和短语的意义。除了呈现的环节以外，在后面的阅读教学中，教师也要将新词汇的理解与提升始终放在语境中进行。

其次，教师应当全盘考虑，设定了教学目标之后，要围绕目标，在教学的各个环节为最后学生能做的事情打好伏笔，使学生的词汇能够得到滚动式发展。比如教师要教授一篇关于交通问题的阅读文章，根据经验，这类阅读文章要求学生掌握的可能是描述汽车增长率、汽车尾气排放率、交通和环境问题等方面的词汇，而阅读完课文后，最终的目标是让学生能够用这些词汇来描述某地的交通状况以及由此造成的环境污染和带来的问题等情况。我们在做词汇教学设计时就可以考虑如何能让词汇在一节课中能像滚雪球一样滚动式发展。教师可以紧扣与主题意义相关的语境创设，在导入、课文学习和内化等环节都加入一些与某地相关的话题，使学生在首次接触到新词汇时就能将它与要谈论的话题建立联系，遇到新的生词就建立更多联系，不断扩展自己用于谈论交通环境问题方面的词汇，这样，学生能够顺利地从句中理解词汇意义，并将其转化成主题意义词汇系列，在不同但相似的语境中自由运用。

最后，要提高词汇在本堂课内的复现率。以往的教学，教师会讲解词汇的意思，给出词汇练习，但词汇练习的句子可能并没有考虑到主题的因素，而是把重点放在检查学生是否知道词义，是否可以选词填空或遣词造句。一般来说，一个词汇在一节课中的出现次数也就是一两次，这样的低频率显然不符合学习规律。掌握一个单词不仅意味着在短时间内记住了它，还应该能让它深深地印在脑海里，在需要的时候随时提取并正确应用。但是，如果只与单词接触一次，学生基本上不可能掌握哪怕是前面提到的词汇知识中的一个方面。不少研究表明，学生至少需要与单词接触 5—16 次才有可能真正掌握它 (Nation, 1990)。黄远振 (2003) 指出，有意识地复现所学词汇是词汇教学的重要环节，但是光“见”不练是低效的，教师应根据教学内容、学习者特点及自身经验，对词汇进行不同处理，组织不同的练习，引领学生对词汇深加工，从而使词

汇尽快真正纳入学生自身的语言体系。因此，“以主题意义为核心的词汇教学”提倡在一节课中提升词汇的复现率。具体做法是，教师备课时就要对整节课有个通盘考虑，从上课一开始到结束，共几个活动，教师需要说哪些话等都要仔细设计，这样，教师就可以巧妙地将本节课所学的生词嵌入到自己的课堂话语或活动中去，通过教师自述、与学生对话、对课文评讲、学生对话等多种方式让学生不断接触本课新学的词汇，只要有机会教师就要用这些词汇，这样就和原来的词汇教学大不一样，学生当堂就可以最大限度地感受、体验、理解并应用词汇。

第三，以主题意义为核心，建立词汇关系网

前面我们介绍了“掌握”一个词汇需要关注词汇的各个方面，包括词汇的搭配及其与其他词汇的关系网，这个工作是需要教师在课堂上进行引导的。还是用前面我们提到的关于交通的阅读文章来说，教师可以鼓励学生将本课所学生词形成一个以交通为核心意义的词汇网。在此基础上，教师还要鼓励学生将所学过的、与交通密切相关的动词或动词词组与这些名词相搭配，组成意义及搭配关系网。这个活动之后，教师还可以设计活动，让学生使用这些短语，使这些语言深深地刻在学生的脑海中（具体参见教学案例1）。

总之，以主题意义为核心开展词汇教学提倡的是找到每节课的主题，词汇教学围绕这一主题展开，为学生创设与之关联的语境，教师不仅要帮助学生理解词义，更要引导学生关注词汇的搭配及与其他词汇的关系，使学生对所学词汇能够形成立体的关系网，实现语言能力的立体化发展。词汇学习源自语篇，又依托语篇，更要回归语篇，使学生一节课下来能对词汇有个立体的认识、深入的了解、生动的体会和灵活的应用。当然，词汇学习光靠一节课是远远不够的，教师还需要考虑课与课之间的关联，词汇跨课的循环复现，以及跨主题的关系网的建立及综合应用活动的设计等。总而言之，词汇教学应该是立体、多元、多维的，学生应该有机会从各个角度去理解和体验词汇，并能全面学习且应用语言，提高对语言的把握和综合应用能力。

第四节 教学案例评析

一、教学案例 1: Car Culture

本案例为作者自己设计并进行过教学展示,虽然是为高中课堂设计的,但能很好地体现“以主题意义为核心的词汇教学”。

表 4.1 Car Culture 教案

Stages	Steps	IP& time	Activity	Intentions
Review	1.	CW 3' CW 5' PW 5'	1. T helps Ss to review what is learned from the previous lesson by using a Mind Map. 2. When reviewing the part about the problems, draw Ss' attention to phrases like “go up by”, “go down by”, “die in”, etc. 3. When reviewing the part about the advice, Ss work in pairs and talk about it based on the example given. Draw Ss' attention to phrases like “cut by”, “keep fit”, “carry on”, etc.	—Activate Ss' knowledge about traffic problems learned from the previous lesson by using a mind map. —Focus Ss' attention on the lexical phrases used for giving advice.
	2.	IW 3'	Students fill in the blanks in the summary of the text.	Try to use some of the expressions when completing the summary.
	3.	CW 5'	A memory game. T shows 12 pictures within 22 seconds and Ss have to recall those words.	Familiarise Ss with the words related to traffic and roads and prepare them for the next activity.

(待续)

(续表)

Stages	Steps	IP& time	Activity	Intentions
Vocabulary work	4.	IW 4'	Ss try to group the words in the way they like so that they can remember them easily.	Vocabulary learning strategies: organize words through a word map.
	5.	PW 3'	Ss try to find the right verbs to form suitable collocations with the nouns in the previous activity.	Ss develop the concept of collocation between verbs and nouns.
	6.	IW 4'	Finish Ex. 6 on page 43. Choose from these expressions to complete the six sentences.	Ss practise using the collocations in sentence level contexts.
	7.	GW 6'	Ss work in groups of four. Each completes one paragraph of the passage about traffic in China and Beijing with the phrases given. Then they put the four paragraphs into a logical order. (see handout)	Ss practise using the phrases in a short discourse context.
*Extension	8.	GW 7'	Ss work in pairs. One of them is a reporter and the other is the mayor of Beijing. Talk about the actions taken by the Beijing government to reduce traffic.	Provide a context for Ss to use what is learned to talk about real life problems and solutions.

注: IP = Interactive Pattern; T = Teacher; Ss = Students; CW = Class Work;
IW = Individual Work; PW = Pair Work; GW = Group Work

具体课件如下:

第一步是对课文的回顾,也是对重点词汇和短语及表达法的复习。

Problems	Personal	get stuck in traffic jams, stressed out...
	Social	☆
Advice	Walk.	Reasons ☆ save..., keep fit, live..., cut... by... ☆
	Use public transport.	take..., relax..., read..., talk..., meet...
	Think before you go.	go to..., think about..., need to make...
	Car pool.	...is cheaper and kinder to...
	Don't believe advertisements!	...is not true, won't make..., won't be driving..., be stuck in...
Writer's attitude	Take action somehow!	talk..., write to..., go to..., ask for...

第二步是词汇的初步应用,同时也是对课文的再次熟悉。

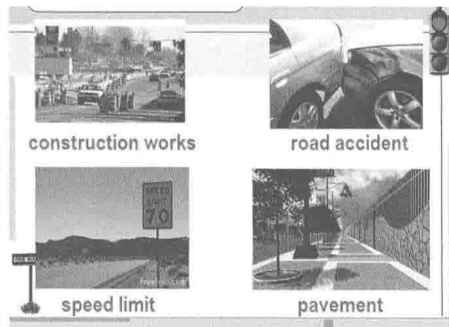
Summary

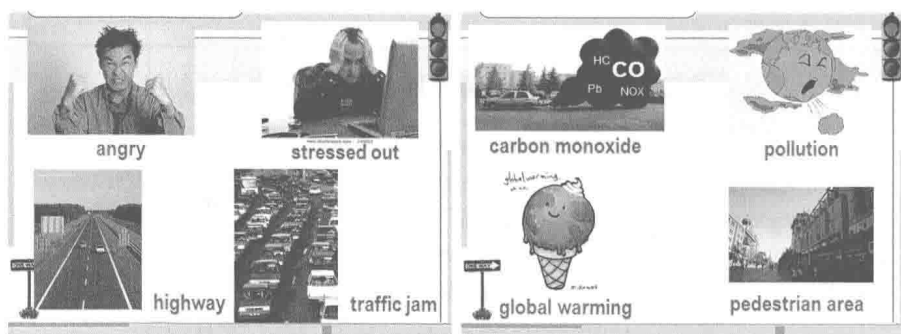
In the last ten years, the number of cars on the roads has gone up quickly. Traffic has caused many problems, such as death, pollution and global warming. So before you make a journey, think about the best form of transport. For example, if you're just going around the corner you should walk -

Summary

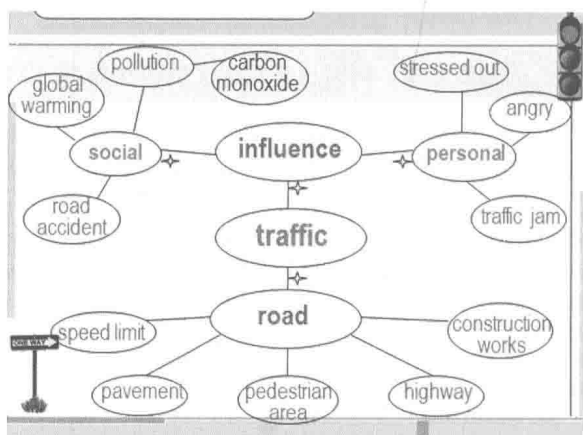
you won't get stuck in a traffic jam and it will help you to keep fit. When you go into a busy town, take public transport. Even in heavy traffic you'll be able to relax and you won't have problems in parking.

第三步是单个单词的学习和巩固。通过短时记忆游戏和单词跟读的方式掌握单词的发音和意义。

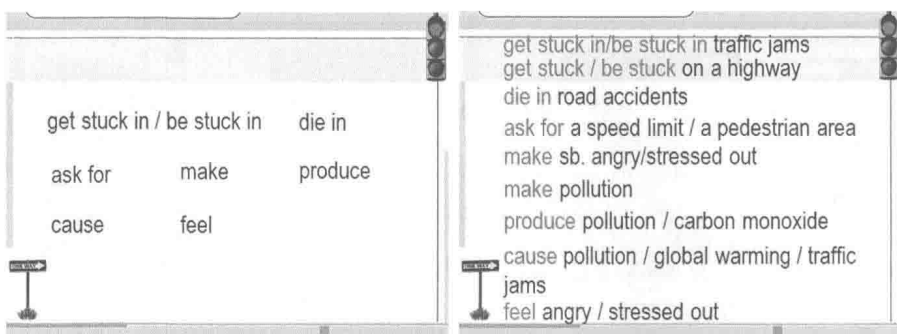





第四步是词汇网的初步建立，请学生将以上学习过的单词整理成关系网，便于记忆。



第五步是词组和搭配的关系网。学生需要将动词与以上名词建立联系。这个过程都是学生自主加工信息的过程，也是语言内化的重要过程。



第六步是语言的再次应用，经过前面环环相扣的深入学习，学生对语言有了很好的掌握，此时，学生需要给单词配对和选词填空，检验自己的学习效果。选词填空也是从句子层面到篇章层面层层递进的练习方式，便于学生在不同语境中多次与词汇见面，从而实现词汇学习的最大效益。

 **Matching of words 6**

e 1. to make an excuse
i 2. around the corner
g 3. to go up by 20%
f 4. to get stuck in a traffic jam
j 5. heavy traffic
c 6. a short journey
d 7. to keep fit
b 8. to have a conversation
h 9. public transport
a 10. to take twenty minutes

1. It takes a long time to get to work where I live because of the heavy traffic.

2. If you can't share cars, then go by public transport.

3. Some people use cars, even for a short journey when they could easily walk.

4. Some people are using their cars less because the price of petrol has gone up by 20%.

5. It can take twenty minutes to drive to a place which is 5-minute walk from here because of the traffic jam.

6. We should walk or cycle more because it is kinder to the environment and it can save money and help you to keep fit.

Put these expressions into a passage about traffic in China and action taken by Beijing government.

stressed out go up by
be related to be addicted to
take action get stuck in
give up carry on
air pollution cause
public transport (3)

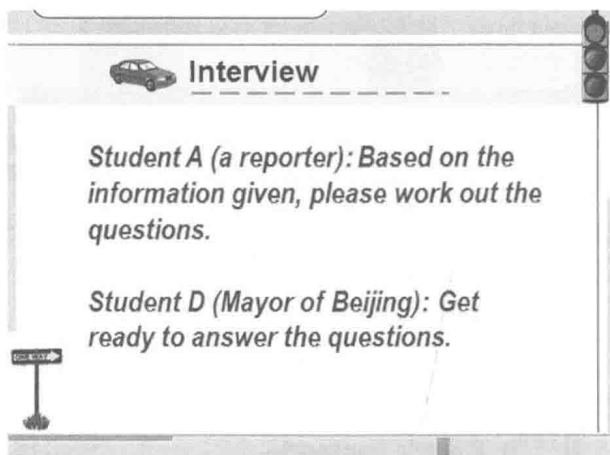
B The number of private cars in China has gone up by 50% in the past 10 years. ☆

C People in big cities often get stuck in the traffic jams on the way to work. ☆

D In 1995, Beijing was considered as one of the top ten most seriously polluted cities in the world. ☆

A People who take public buses on that road find it much faster to travel by bus than by car. ☆

最后一步是词汇的灵活应用。学生离开了老师给出的语言支持，自主选择合适的词汇进行口头交际，是本节课语言输出的最高境界。不过，经过前面细致而深入的学习和内化，相信学生到此时已经能够自如应用了。



本案例很好地体现了“以主题意义为核心的词汇教学”理念的具体实施方式。

二、教学案例 2: Across a Crowded Room

本教案也是由作者自己设计，教学内容选自 *Making Headway—Phrasal Verbs and Idioms (upper-intermediate)* (Workman, 1993)。阅读文章题目为“Across a crowded room”（原文见附录）。文章主要讲述了两个人从相识到相爱、订婚再到吵架、分手的故事。文章中有很多用于描述他们不同阶段感情和关系的短语，其中有十个是教材列出需要学生特别学习的：

- (1) come across as something
- (2) ask someone out somewhere
- (3) go out with someone
- (4) settle down
- (5) go off someone
- (6) go on at someone

(7) fall out (with someone) (over something)

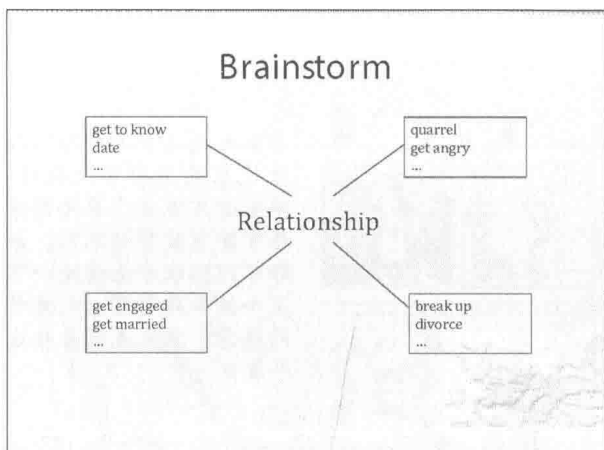
(8) break something off

(9) call something off

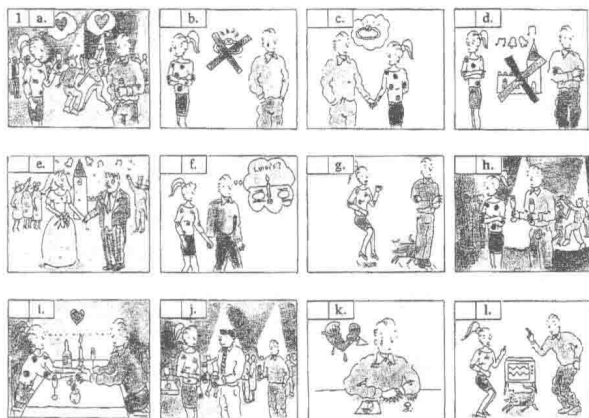
(10) break up

从整体设计思路上来说, 作者认为, 本课故事性强, 我们应该充分利用故事的特点, 激发学生的阅读兴趣, 设计利用故事情节推断词义的活动, 并且能够帮助学生在阅读之后丰富用于描写感情和人物关系的词汇网, 从而能够自己讲一个类似的故事。

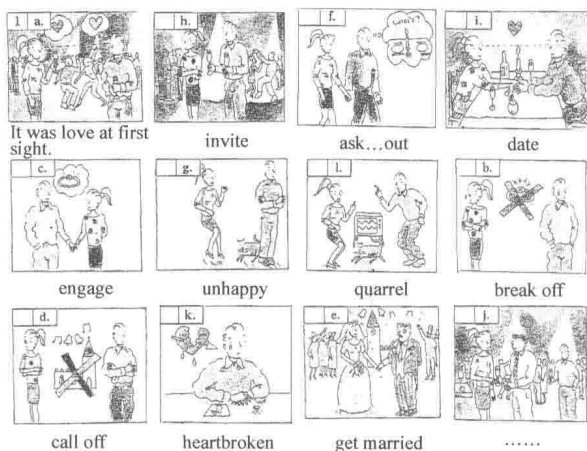
下面结合作者的设计来说明在阅读中如何处理词汇。



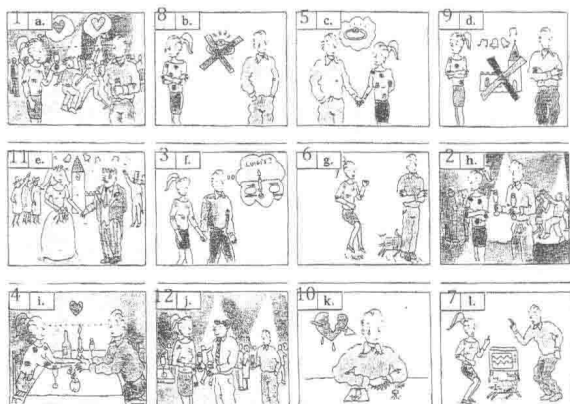
在读故事前, 教师首先希望激活学生的已有知识, 所以会启发学生把他们已经知道的谈论不同阶段感情的词或短语说出来, 在黑板上将这些词汇写下来。这里不建议用课件, 因为课件给学生的感觉是教师提前准备好的, 而黑板上的内容则是课堂生成的内容, 是由师生共同建构出来的。



在激活一些词汇后, 教师给出故事的图片, 请学生进行小组活动, 根据自己对图片的理解将其排序 (如果能剪成一张一张独立的图片, 让学生随意更换顺序, 效果会更好)。这一步骤的目的在于让学生对故事有个预测, 同时也满足了学生的创作欲望。由于图片有一定的想象空间, 所以学生会给出不同的顺序, 这就为后面的阅读调动了学生的兴趣。

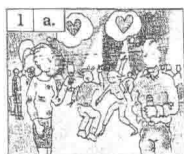


此时依然先不读故事，请一到两个小组（不同顺序的）简单讲出自己的故事，可以把学生用到的词汇补充到黑板上或者写在每幅图片下，这样便于再次激活学生相关词汇，学生会发现自己的词汇比较贫乏，不够丰富，这也为后面的词汇学习做好铺垫。图中的单词就是作者根据教学整理出的学生可能给出的单词。

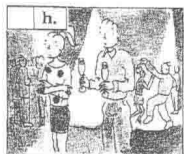


学生阅读故事并将图片按照故事情节排序。此时，学生会发现自己原先的排序可能与故事的不同，教师可以组织学生讨论一下这个故事是否有出人意料的地方，学生是否喜欢这个故事。

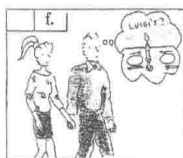
Read again and take notes



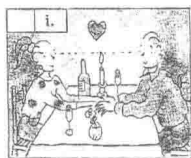
love at first sight



came across as rather shy

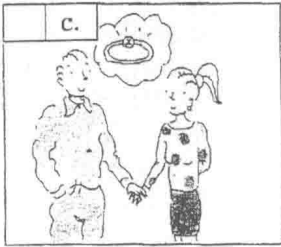


ask sb. out
take sb. out

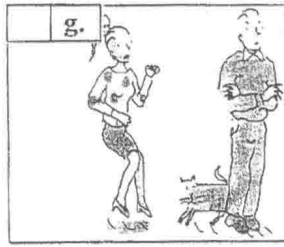


head over heels in love with sb.
fall in love with sb.

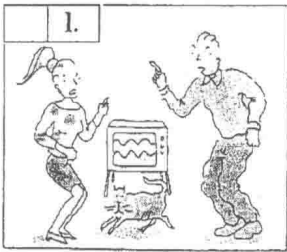
学生第二遍阅读故事，在这一遍阅读过程中，学生需要从文章中找到可以用来描述每一幅图片的短语，用下划线标出并抄在每幅图下面。教师可以利用图片帮助学生理解一些有困难的短语，比如 be going off sb.、go on at sb.、fall out 等。



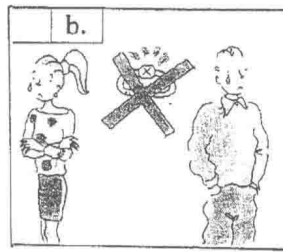
go out
get engaged
settle down



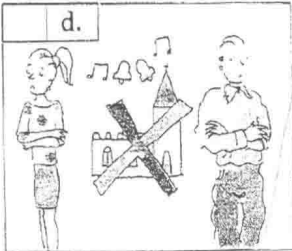
be going off sb.
go on at sb.



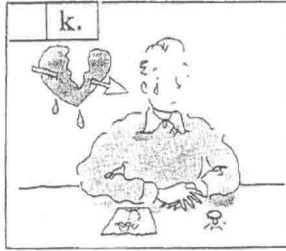
fall out over



break off



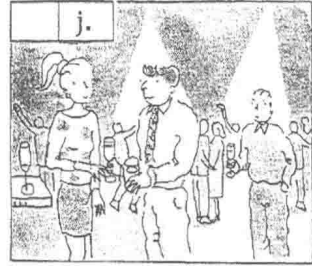
call off



heartbroken
get over



get married
break up
get divorced

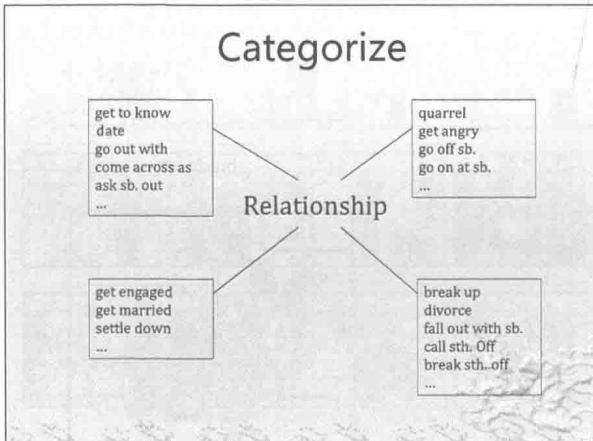


be drowning my sorrows

Match the verbs in A with the definitions in B

<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"> To come across as something To ask someone out somewhere To go out with someone To settle down To go off someone To go on at someone To fall out (with someone) (over something) To break something off To call something off To break up 	<p>B.</p> <ol style="list-style-type: none"> To stop liking someone (<i>informal</i>) To start to live a stable, regular life in one place (perhaps after buying a house or getting married) To give the impression of having a particular characteristic To cancel something (an arrangement or event) To discontinue something, to bring something to an abrupt end To spend time with someone socially, often to have a romantic relationship To come to an end To have an argument with someone and stop being friendly with them To keep complaining about something to someone (<i>informal</i>) To invite someone to go out somewhere (to a restaurant or theatre)
---	--

这个练习是帮助学生巩固阅读文章中所学词汇的，请学生将释义(B)和短语(A)连线，这个活动有利于学生对词汇进行再加工。



在学生对词汇意义理解之后，教师可以请学生将这些短语分类补充到黑板上的思维导图上，这个过程是学生思维积极参与的过程，也是在旧知识的基础上建构新知识的过程。

Read the conversation and replace the words in italics with the newly learned phrases.

Mary: What's the matter, Jane? Have you *had an argument* with Paul again?
 Jane: Yes, you could say that... *fallen out*
 Mary: Well, it takes two to have an argument. What was it about this time?
 Jane: He said I was always *complaining and criticizing* him.
 Mary: Is it true? *going on at*
 Jane: Well, in a way, yes. But I was feeling insecure because I thought he was *starting to dislike me*. *going off*
 Mary: How long have you been seeing one another?
 Jane: Nearly a year now. But yesterday I discovered he's been *having a relationship with* someone else. *going out with*
 Mary: Oh, so what did you do? *break off*
 Jane: I told him, and he said he wanted to *end our engagement*.
 Mary: But I thought you were planning to get married in June?
 Jane: We've *cancelled it*. *called it off*
 Mary: Well, I'm sorry to hear the two of you have *ended your relationship*.
 Jane: I think it'll take me a long time to *recover from this*. *get over*
 Mary: Well, perhaps it's for the best. You were never really happy with him. And after all, there are plenty more fish in the sea!

前两个活动学生都是脱离语境来对词汇进行加工的，主要目的是了解词义。这个活动是将词汇回归到语境中去，学生需要根据语境来找到合适的短语以替换句子中的斜体部分。

Retell the story

love at first sight

ask sb. out
take sb. out

head over heels in love
fall in love with sb.

go out
get engaged
settle down

be going off sb.
go on at sb.

fall out over

break off

call off

heartbroken
get over

break up

这个活动是希望学生再次将短语放到情境中去，通过复述故事实现两个目标：一是加深对故事情节的理解；二是巩固词汇。

Discussion

- ◆ What is the author's main point?
- ◆ What was the major reason for them to break up? What do you think of their relationship?
- ◆ What do you think of the girl in the story?
- ◆ How do you understand the title?
- ◆ What do you think of the story?

学生在前面的阅读和学习中，对故事的情节已经非常了解了，而阅读的另一重要目的是启发学生思考，因此，在这个环节，我们可以让学生对故事中的一些观点发表看法，培养学生批判性思维和创造性思维能力。

Choose one of the following tasks

1. Work in groups of three (a narrator, the man and the girl). Make the story into a short play.
2. Work in groups of three and try to make up a new story using the newly learned phrases.

这是本次阅读的一个大的输出活动，学生可以根据自己的兴趣和语言水平选择其中的一个来完成。两者都对學生具有一定的挑战性，前者是基于故事改编成短剧，后者则是完全编出一个新的故事。学生无论完成哪一个，都可以利用新学的词汇来进行创作，对人与人之间的关系这一主题和与之相关的词汇都能够有一个很好的理解。

从以上的教学设计中，我们可以看到本章介绍的教学理念和教学设计原则的体现。从词汇的滚动式发展来看，教师共分四步走，首先激活学生已有知识，让学生领悟到自己语言的贫乏，这就形成了学习的需要。然后，在阅读前，教师先让学生讲述故事，这就再次让学生感到需要丰富自己的语言。之后，学生通过读故事，获得了丰富的表达方式。最后，教师通过让学生自己补充词汇网，使他们对新学词汇进行了加工，再利用各种练习和复述等，给学生提供机会使用语言。到课程结束时，学生对于情感这一主题方面的词汇就获得了发展。从阅读方面来看，教师教授词汇的主要目的也是为了让学生更好地理解 and 谈论所读内容。比如，教师通过激发学生原有词汇，激活了一定的背景知识，同时也让学生对所读的故事进行了预测。读完后，对故事的复述，让学生不仅使用到一定的新语言，更是让他们对所读内容更加熟悉。最后两个活动（讨论和表演）使得学生对所读内容进行深层次思考，并利用所学词汇进行自由表达。

总之，阅读与词汇教学要尽量做到你中有我，我中有你，相辅相成，这样才能既实现词汇的学习与掌握，也实现阅读理解能力的提升。教师对词汇教学要能够做到通盘考虑、打好伏笔、情境辅助、循环往复、建立词汇关系网，学生当堂对词汇的理解、记忆和应用能力都能得到很大提升。教师不再是“词典”和“题库、例句库”，而是帮助学生内化词汇的“厨师”，会让学生了解各种食材的特性和功能，然后会引导他们找到跟这些食材相配的辅料，从而做出诱人的美食。以语篇为本，在语境中呈现、理解、学习和应用词汇，要求教师在教学的各个环节渗透词汇学习，而词汇学习一定不能脱离语境。

第五章 阅读与批判性思维培养

近年来，critical thinking 的培养在西方国家受到高度重视，并逐渐成为各国教育界的研究热点。目前，我国很多学者采用“批判性思维”来翻译 critical thinking，笔者认为我们首先要界定“批判性”的意思。《牛津高阶英汉双解词典（第七版）》里对 critical 一词的解释中，critical thinking 指的是对人或事情作出公正、审慎的判断，而非不加质疑地接受各种观点。而中文“批判”的意思中，我们也要取其中“有分析地对待”（《现代汉语学习词典》）这一释义，比如我们要批判性地继承古代文化遗产。也就是说，“批判性”不是对什么都进行批驳，予以否定，而是指有自己的判断。对批判性思维的关注源于两个方面的因素：一是教育学和心理学强调的自主构建和价值导入需要批判性思维，二是信息时代和知识经济时代要求人们对大量的信息和知识进行评判（刘儒德，2000）。批判性思维是创新能力的重要前提和组成部分，没有批判就很难创新。批判性阅读是在阅读教学中培养批判性思维的重要途径。本章将首先对批判性思维的内涵和研究成果作一简单梳理，然后将对批判性阅读的模式、特点、方法等展开探讨。

第一节 批判性思维

如果要对批判性思维进行定义，恐怕要追溯到一百多年前了，美国哲学家、心理学家和教育家约翰·杜威是被公认的现代批判性思维的鼻祖（Fisher, 2011）。他称之为反思性思维，即人们的思维不应该是被动接受信息，而应该是积极思考、质疑、获取相关信息的过程。反思性思维还强调人们的分析和评价能力，即要对自己的信念或结论给出理由并作出合理的分析。现代批判性思维也非常重视分析和评价能力。在现代批判性思维研究中，Norris & Ennis (1989) 对批判性思维的发展有重要贡献，他们的定义被广泛采用。他们认为批判性思维是一种合理的反思思维，关注于相信什么和怎么做。这一定义中值得注意的是提出了“怎么做”的概念，也就是说，批判性思维不仅仅包括对事

情作出分析和评价，也包括作出行动决策。Ennis 在 1995 年又对批判性思维进行了解释，认为批判性思维是一种演绎和归纳的推理能力。对批判性思维给出最新定义的是 Paul & Elder (2002)，他们提出批判性思维是一种思维模式，在该模式下，人们能够通过把握自己的思维结构和思维评价标准（比如清晰度、准确度、相关性、简洁度、思维的深度和宽度、逻辑性等等）来提升自己思维的质量。他们认为批判性思维是关于思维的艺术，包括对思维的分析、评价和提升。2014 年，他们对自己的定义进行了完善，认为批判性思维是为了决定一件事情的真正价值和意义而采取恰当的评价标准，以实现事物的准确评价。他们认为批判性思维有三个维度：分析、评价和创新。人们对自己的思维进行分析和评价是为了实现对思维的推进和改善。从以上定义的历史发展来看，批判性思维可以说是人们对事情的看法和判断，这种看法其实是需要严密的思考和推断过程的，体现积极思维的过程。此外，现代批判性思维有时也被称为“批判创新思维”（Fisher, 2011），学者们希望人们不要一想到批判性思维就是给人挑刺，对事情或观点的分析评价其实就是一种创新。

近二三十年来，国外学者对批判性思维展开了多方位的研究，其中最著名的是 The Delphi Research (Facione, 1990)，该研究由 Peter Facione 牵头，46 位来自美国和加拿大多个学科的专家共同完成项目。该研究对批判性思维的定义是：批判性思维是有目的的、自我调节的判断，具体表现为解释、分析、评价和推断，并对作出这些判断的论据、概念、方法、标准或者语境进行说明。该研究还提出，批判性思维包括认知能力和情感特质，也叫批判性思维技能（critical thinking skills）和批判性思维精神（critical thinking disposition）。批判性思维技能包括诠释（interpretation）、分析（analysis）、评价（evaluation）、推理（inference）、解释（explanation）、自我调节（self-regulation）。

“诠释”指的是对于各种不同的经历、情境、数据、事件、判断、习俗、信念、规则、程序和标准的理解和阐释。

“分析”指的是能够识别用于表达信念、判断、经验、理由、信息和观点的不同的陈述、问题、概念、描述或其他表达方式之间的隐含或外显的关系。

“评价”指的是评价对个人看法、观点、经历、情境、判断、信念等的表述的可靠性。也指评价陈述、描述、问题或其他表述之间隐含或外显关系的逻辑性。

“推理”指的是能够找到可靠的证据得出合理的结论；能够形成推测和假设；能够通过相关信息从数据、陈述、原则、证据、判断、信念、观点、概念、描述、问题或其他表述中演绎出结论。

“解释”指的是能够阐释推理过程。可以从证据、概念、方法、标准和情境等方面解释推理的理由，有理有据地陈述推理过程。

“自我调节”指的是自觉地对自己的认知活动进行监控。尤其指对自己推理的理由和结论的分析、评价、质疑、肯定、确认和修正等。

批判性思维精神 (Facione & Facione, 1992; CCTDI user manual, 2015) 包括寻求真理 (truth-seeking)、开放思想 (open-mindedness)、分析能力 (analyticity)、系统化能力 (systematicity)、自信心 (self-confidence)、求知欲 (inquisitiveness)、认知成熟度 (maturity)。“寻求真理”指的是倾向于找到对事物的最佳理解以及挖掘真理的习惯，具有“寻求真理”精神的个体常常提出很难回答的问题，他们能够诚实、客观、不带任何偏见地提出自己的质疑，希望找到事情的真相。“思想开放”指的是对于不同观点能够有足够的容忍度，能认识到人们由于角度、背景、生活环境等的不同，会产生不同观点。“分析能力”指的是对潜在问题的敏感度，对所处状态或所作的选择、建议、计划等可能带来的后果能够进行预测。在解决问题时，这样的个体在识别潜在困难、逻辑推理等方面具有更高的敏感度。“系统化能力”指的是分析问题时有条理、有秩序和有重点的一种思维倾向，他们可能并不知道如何解决一个问题，但是却能够有条不紊、按部就班地去剖析问题。“自信心”指的是对自己的分析推理能力有足够的信心。这样的个体相信自己能够通过反思作出正确的判断并能够提供相应的证据。“求知欲”指的是不论新知识是否立刻有用，这些个体都依然充满好奇和渴望，他们希望获取更多信息，试图了解事情是怎么进行的。即使他们投入的精力不能获得直接的回报，强烈的好奇心也会驱使他们努力学习新的知识。“认知成熟度”主要是针对个体的认知成熟程度而言。这类个体在面对复杂问题时可以多方位思考，灵活处理并作出及时的决策，同时，每一个决定都有比较好的理由或证据来支撑。

除 The Delphi Research 之外，Kneidler 也具体解析了批判性思维，他认为

批判性思维包括三个方面 12 种基本的技能（罗清旭，2000）。它们分别是：（1）定义和明确问题，由识别中心论题或问题，比较异同点，确定哪些信息是有关的，形成适当的疑问这四种技能组成；（2）判断相关信息，由区别事实、观点和合理的判断，检查一致性，识别字里行间的假设，识别原型和套话，识别偏见、情感因素、宣传以及语义倾向性，识别不同的价值系统和意识形态这六种技能组成；（3）解决问题与作出结论，由识别材料的适当性和预测可能的结果这两种技能组成。

Halpern（1998）认为批判性思维精神应该包括：乐于参加一个复杂的任务并愿意坚持，习惯制订计划并能制止冲动行为，灵活而开放，愿意自我纠正并放弃低效的策略，意识到在现实面前要作好妥协的准备。

由此，我们可以看出，Facione 和 Kneedler 对批判性思维技能的描述主要区别在于是否包含“自我调节”技能，其余方面虽然使用的语言不同，但主要内涵是非常相似的，主要是指人们对信息加工和处理的方法。罗清旭（2000：82）认为“自我调节与监控是批判性思维的核心和重要的基础”。笔者也认同这一观点。罗清旭（2001）总结了前人对批判性思维技能的研究成果，指出批判性思维技能包含两个方面：一是人们在反省性的、推理性的批判性思维过程中，对产生知识的证据、背景、理论、方法和衡量知识的标准做出合理的判断。二是批判性思维的自我调节能力。批判性思维作为一种有目的性的判断过程，元认知的自我调节性是批判性思维的核心。这两方面构成的批判性思维技能由分析、评价、推断、演绎推理、归纳推理五个部分组成。综合前人的研究来看，批判性思维能力是一种解决问题的能力，一种演绎和归纳的推理能力。有目的的、自我校准的判断，主要包括反思能力、分析能力、评价能力和推理论证能力等。而 Facione 和 Halpern 对于批判性思维精神的界定虽然表述不同，但都是指个人的特质和态度。拥有批判性思维技能的人具备极强的分析、推理、判断等能力，而具有批判性思维精神的人拥有自我纠正的愿望、寻求真理的愿望等。Facione（2006）指出，批判性思维倾向和批判性思维技能是两个不同的概念。具有批判性思维技能不代表一个人就能很好地采用批判性思维，这个人可能得到了很好的训练，拥有了批判性思维的能力，但是因为惯性思维或个人习惯，他并不能很积极、很好地利用批判性思维来分析问题和解决问题，

那这个人也不能被称为具有批判性思维的人。同样，一个人具有批判性思维倾向，也不等于他具备了良好的批判性思维能力。发展批判性思维，既要鼓励学生的批判性思维倾向（即批判精神），也要培养他们的批判性思维技能，使学生在日常生活中不盲从，不盲信，而是具有批判性精神，对所遇到的事情以及所读到或听到的观点和方法等有自己的看法，并具有分析问题、形成观点和策略以及自我纠正等能力。

第二节 批判性思维的教学

国外培养大学生批判性思维的教学途径主要有三种（罗清旭，2000）：（1）设置单独的批判性思维课堂对学生进行训练。（2）把批判性思维的培养与学科教学有机地结合起来，通过常规的课堂教学发展学生的批判性思维。（3）通过发展隐性课程发展学生的批判性思维。总体而言，批判性思维的培养与学科教育相结合的方法是最理想的方法。但在实际操作中依然遇到不少困难，主要体现在以下六个方面（Sparapani, 1998）：（1）时间：几乎所有教师都有繁重的教学任务，而一节课的时间有限，教师经常觉得课堂时间连完成教学内容都困难，就更别说有时间来进行思维训练了。（2）学生态度：教师认为相当多的学生不积极，根本不愿意思考，就等着老师给答案，给时间也是浪费。因此，他们往往迎合学生的需要，不给学生足够的时间和机会去思考，而是很快公布答案。（3）教师态度：真正能够给学生思维带来挑战的教学活动的设计是需要教师投入大量时间和精力，这就给教师带来很大压力。教师通常在时间不够、教学任务压力大、学生不愿意思考等这样的实际面前，放弃努力，回到简单、易操作的教学设计上去。（4）资源匮乏：精彩的课堂活动是需要资源支持的，很多教师能够获得的资源非常有限，完全靠教师自己的想象力和创造力去设计教学活动、培养学生高层次思维实在是一件非常困难的工作。（5）如何创造条件：教师要让课堂充满活力和想象力，才有可能刺激学生的思维。教师可以从座位的摆放上进行改变，比如让学生围成圆圈讨论问题，而不是全部面向老师听讲座。但是，这些条件的创设也会受到各个方面的制约。（6）评价方式：如何找到能够真正评价学生思维的形式对大家都是一个挑战。

如何应对这些困难成为广大教师苦恼的问题。Van Gelder (2005) 从认知科学的研究结果揭示了关于批判性思维教学的六大经验。

1) 批判性思维很难获得

Deanna Kuhn 是这一研究领域最著名的学者，她对 160 个人进行了访谈，在访谈过程中，她给他们足够的机会对自己的观点进行论证。结果表明，大多数人逻辑思维混乱，不会推理，不会辩论。人类不是生来就有批判性思维，而是需要经过培训获得。但是，我们需要了解的是，批判性思维在人的一生中都在不断发展，而非一个短期课程就能形成的。

2) 熟能生巧

批判性思维就像学习打网球，仅仅坐在电视机前看网球比赛是学不会的。只有在教练的带领下，不断练习，才能学会这种技巧。同样，老师也不能只给学生看相关文章，看好的例子，而是要给学生机会去尝试，才能帮助他们逐渐形成批判性思维。

3) 学会迁移

批判性思维一旦形成，应该适用于任何领域或事情。但是，教师应该了解，学生在某一特定环境下形成的批判性思维并不一定能自然地迁移到其他情境中去。教师可以给学生不同的情境、相似的带有挑战性的任务，在这个过程中不断引导学生将这一技能顺利迁移。

4) 学习理论

具有批判性思维的人应该知道批判性思维的相关理论，换句话说，我们不仅要“知其然”还要“知其所以然”，只有知道什么是批判性思维、批判性思维的特点、批判性思维的方法等相关理论，学生才能更好地形成批判性思维，也才能分析他人思维出现问题的原因在哪里。否则，即使有很多的实践，到了一定的水平，学生也难以有更大的进步。

5) 思维导图

Van Gelder 的研究表明，使用思维导图帮助学生梳理论点、论据的班级，

比不使用的班级在批判性思维的提升方面要快速得多。思维导图可以让学生迅速看清楚他人的思维及推理过程，也可以帮助教师看清楚学生思维混乱的方面及原因，并给予及时的反馈。在指导学生写作时，教师也可以采用这一方法，让学生在提交作文时同时提交一份论点、论据的思维导图。

6) 自我保护

每个人都有自己的观点和想法，如果不注意，人们会在听别人的意见时变得像个刺猬，对那些和自己观点一致的说法大加赞赏，而对于和自己观点相反的意见不予理睬甚至产生反感情绪。人们必须对此有所了解，尽量避免因此对批判性思维的形成产生影响，要让自己的思维开放、变通。教师可以在课堂上设计相应的教学活动，促使学生去寻找更多支持自己观点的证据，或在面对反对意见时能够冷静而客观地作出评价。

Van Gelder 总结的这六个方面不仅让我们更好地了解了什么是批判性思维，也给批判性思维的培养和教学提供了有益的建议。

第三节 批判性阅读

本节将对批判性阅读的定义、教学方式、研究成果进行介绍。

一、什么是批判性阅读？

批判性思维与批判性阅读是两个密切关联的概念，阅读是培养批判性思维的重要途径，而思维是批判性阅读的重要条件。在阅读中纳入批判性思维能力的培养就称为批判性阅读（critical reading）。所谓批判性阅读，是指对文本的高层次理解，它包括解释意义和评价两个层面。批判性阅读可以使读者分辨重要和非重要信息，把事实与观点区分开，并且确定作者的目的和语气。同时，读者需要通过推理推导出言外之意，填补信息上的空白，得出符合逻辑的结论（Pirozzi, 2003）。何强生、刘晓莉（2003）将批判性阅读定义为，读者在理解文本的基础上，根据一定的原则和标准，对读物的真实性、有效性及其价值进

行判断,并作出评价的一种阅读活动,一般包含理解文本、评价文本和作出反应三个步骤。范莉(2008)认为批判性阅读不是读者对文本进行粗略浏览、被动地接受和记忆其中内容的阅读方式,而是对作者的观点、倾向、假设进行分析、整合和评析的阅读策略。陈令君(2010)认为批评性阅读就是要在理解文本语言和内容的基础上,对文本信息的表征进行分析和评价,从而形成自己的观点和态度。也就是说,教师要引导学生通过分析与解读语言文字,揭示语篇背后的深层次含义。综合几位研究者的定义来看,批判性阅读基本上还是可以分两个层次的:第一个层次是对文本的理解,即了解作者想要表达的意思;第二个层次则是对文本所传递的观点、态度等进行评价,表达读者自己的观点和态度。

二、批判性阅读模式

批判性阅读模式可以说是批判性阅读教学的基础,教师需要了解这种模式的特征和所要遵循的原则,才能设计出具体批判性阅读教学方法。李梅兰(2008:126)认为批判性阅读教学模式所应具备的特征可归纳如下:

(1) 话题必须有趣,与学生现实生活相关,事件清晰,有争议性,并对学生构成一定的影响。

(2) 为达到阅读的流畅性,所选材料的词汇和语法应在学生的语言能力范围之内。

(3) 创造民主、和谐氛围,在教师和学生之间创设平等的对话和交往空间。教师应鼓励学生从不同的视角考察问题,经常在阅读课中开展角色表演、小组活动和课堂讨论。

(4) 鼓励学生提问。即使教师提问,也应多提让学生说理的、宏观的、有关篇章的问题。

(5) 课堂活动以任务形式呈现,各类批判性思维因素应有机结合到阅读前、阅读中和阅读后的任务中。

(6) 教师必须成为阅读的典范,与学生一起积极参与到课堂活动中,引导、鼓励学生进行积极思维。

(7) 鼓励学生写读书笔记,提高读书效率,锻炼思维的条理性、逻辑性以及分析和综合能力。

(8) 利用不同媒介。不同媒体对同一主题的报导或评论会给学生带来不同的视角、不同的态度,使学生带着疑问去思考,甚至重新审视自己从前对此事持有的态度,对比不同的媒体报导,并在讨论或写作中创建自己的观点。

总体而言,批判性阅读模式注重学生的积极思维,鼓励学生质疑,也强调教学设计,要求教师能够给学生提供恰当的平台,有效培养学生的批判性思维能力和精神。

陈令君(2010)提出了批判性阅读的三种方式。(1) 构建建构主义的阅读教学模式。在这样的教学模式下,教师放弃灌输式授课方式,增加课堂讨论时间,让学生对某一文章的内容、表征方式和主旨进行讨论,从而从各角度形成自己的看法和见解。然后,以小组讨论的方式归纳这些不同观点,引导学生为自己的看法找到客观依据。这样的课堂氛围有利于激发和鼓励不同观点的表达,让不同的思想碰撞出火花。(2) 选择典型的阅读材料和多媒体教学手段。批判性思维的培养对阅读材料有一定的要求,教师可以选择新颖而又有思想性的读物,尤其是网络时评或者新闻报道。这些素材本身蕴含着思辨的性质,对同一现象的不同见解的文章更是对比分析的最佳对象。学生在阅读这些文章的时候,通过对比性阅读,进行分析、提炼乃至点评。学生在这个过程中可以逐步形成自己的思想和观点。(3) 借助批评话语分析理论提高学生的语言敏感度。学生需要借助一些理论框架来提高自己的分析能力,教师可以组织学生提炼出文本的基本观点和情感基调,对其表述的严谨性和客观性进行评价,从而形成自己对事实的正确判断。此外,学生要能提炼出文本的内容、观点及态度,并对此有自己的反应,可以是认同、质疑或者否定。陈令君的模式似乎更强调教师在“教”方面的改变,该模式要求教师能够选择恰当的材料和手段,能够改变以教师为中心的教学方式,能够有效组织学生借助框架来展开分析。

欧阳护华、熊涛(2013)对批判性阅读模式提出了新的角度,他们从批评话语分析的角度找到一些有指导意义的方法。他们提出,教师可以从以下三个视角来设计批判性阅读教学:(1) 基于“作者”概念的批判性阅读视角。教师可以带领学生讨论,文本的作者是谁?代表了谁的声音?体现谁的利益?有

何目的和功能? 这些问题可以有效帮助学生从“作品声音”的角度去挑战自己的思维。(2) 基于对话性的批判性阅读视角。文本不是作者自身的独白, 而是潜在的对话, 每个文本都在以明示或暗示的方式邀请潜在的读者进行回应和反馈。当然, 阅读的目的显然不在规定正误, 重点是引导学生投入到批判性的阅读、思考和评判中去, 形成自己独到的见解, 凸显出学习者的主体性。比如, 教师可以带领学生去搜索别人对一部作品的评价, 从不同的评价中, 学生学会批判性地阅读作品。对话性更侧重社会主体和交际的层面。(3) 基于体裁互文性的批判性视角。教师可以引导学生探寻课文的出处, 如能找出原文, 则可以对比原文和课文之间的区别等等, 考虑为什么选择此文本, 是否做了修改? 意义何在? 如无法找到原文, 可以找相同话题的文章, 探寻这些文章之间的交错互文关系。该模式提供了不同的阅读视角, 教师可以根据这些视角进行具体教学活动的设计, 给师生提供了一个可以借鉴的批判性阅读框架。

以上学者提出的批判性阅读模式可以归纳为三点: (1) 选材要准确, 合适的材料才能更好地引发思考。(2) 引导要到位, 教师要有意识地引导学生思考的方法和角度。(3) 方法要恰当, 课堂教学要多采用讨论的方式, 体现学生的主体性。

三、批判性阅读教学实验成果

批判性阅读教学的实验在英语专业和非英语专业都取得了一定的实验成果。就英语专业而言, 本书所要介绍的实验包括国内外的研究。李梅兰(2008)在对前人研究进行梳理之后, 对所在学校英语专业学生进行了批判性阅读的实验, 实验班学生在阅读课中会得到文本分析和批判性思维培训, 实验历时一学期。作者采用批判性思维能力测试题、批判性阅读教学模式态度调查问卷以及访谈等方式进行了数据收集。结果表明, 批判性阅读对阅读和写作能力都有很大的促进作用, 学生的提问和推理能力有了明显的提高, 相较而言, 区分事实与观点能力变化不如前两者明显, 但也达到了显著性差异。学生建议自己选择阅读材料, 以提高阅读兴趣。另外, 过于频繁的小组讨论易使学生产生厌倦心理, 并有可能导致语言能力和思维较弱的学生过分依赖能力较强的学生。因

此,教师还要注意学生独立思考能力的培养。

李晓梅(2010)也对英语专业学生进行了批判性阅读教学实验,历时一学期,她采用了批判性阅读能力测试题、批判性阅读策略调查问卷、学生对批判性阅读教学评价的调查问卷三种工具收集了数据。实验结果表明,在英语专业阅读教学中,教师可以通过批判性阅读教学以及对学生进行批判性阅读策略培训,来促进他们英语阅读能力的提高。

Ko(2013)开始认为批判性阅读在亚洲不太容易操作,因为亚洲人大多习惯于遵从,他在我国台湾地区作了尝试,跟踪研究一名英语教师采用批判性阅读进行教学的效果。结果表明,批判性阅读完全可以在亚洲实施,而且,这种方法非常有利于推动教师给学生赋权。教师如果想进行批判性阅读教学,自己首先要成为一个具有批判性思维的教师,这样才能提出有深度的问题,才能与学生进行有效的对话,才能挑战学生的思维,从而培养学生的批判性思维能力和批判性阅读能力。

Mansoor, Barjesteh & Vaseghi(2012)就批判性思维策略训练能否推动阅读能力的提升展开了实验,实验对象为240名伊朗英语专业学生,这些学生按照TOEFL成绩被分成高水平组和低水平组,在这两个组下分别再分为批判性思维组和非批判性思维组。而批判性思维组和非批判性思维组又分别再分为男生组和女生组。研究者希望探究批判性思维和阅读、语言水平以及性别之间的关系。作者对批判性思维组的学生进行了批判性思维策略训练,包括如何理解大意,如何归纳总结,如何针对阅读内容提出并论证自己的观点,如何针对阅读文章找到不合理的地方或提出质疑等。而非批判性思维组则采用一般老师常用的阅读教学手段展开教学。结果表明,批判性思维与阅读理解能力成高度正相关,批判性思维是批判性阅读的重要条件和促进因素,这一结果和Facione的研究发现一致。但批判性思维与语言水平或是性别并没有表现出相关,换言之,没有一种性别更容易具备批判性思维,也不是说语言水平越高,批判性思维就越强。

从以上英语专业的实验来看,国内外研究有不少正面的成果,这是否因为研究对象有较高的学习动机呢?批判性阅读是否也适用于非英语专业的教学呢?刘伟、郭海云(2006)对非英语专业的大学生进行了为期一年的批判性阅读

教学的实验,实验研究得出如下结论:第一,批判性阅读策略培训能够增强学生的策略意识,提高学生应用策略的频率,但一年的时间还不足以使学生把策略运用变成一种自觉的行为。第二,批判性阅读使学生学会辨析重要与非重要信息,可以让学生在尽可能短的时间里掌握文本的要点,从而增强学生的阅读能力,在提高阅读理解准确度的同时提高阅读的效率。第三,批判性阅读强调在理解文本的同时分析作者论证的过程,判断论证过程是否有理有据,并对作者的观点进行评估。这些对学生的写作有积极的促进作用,使学生学会谋篇布局。

以上研究表明,批判性阅读教学不但有利于培养学生的批判性思维,也能有效推动学生的阅读能力。阅读的主要目的是获取信息,但获取信息并不是单纯被动接受的过程,而是读者主动加工信息,进行分析、质疑、鉴别、评价的过程,也是应用批判性思维的过程(王牧群、白彬,2011)。教师在阅读教学过程中要让学生成为文本解读的主体。然而,目前教材和教师对教材的解释被视作金科玉律,学生不敢质疑,主体意识旁落。这一现状与批判性阅读观格格不入。事实上,教师不必要求学生一味追寻作者意图,努力顺应作者的思路分析文本,而应该鼓励学生根据自己的文化背景、价值取向和人生体验去发掘文本的意义。只有这样,学生才能真正获得解放,思维开始活跃,可以自信地对权威的观点提出质疑。

第四节 批判性阅读教学

本节笔者首先对前人所尝试过的批判性阅读教学方法进行了综述,了解他人的做法和存在的问题,然后提出了自己的思考和建议。

一、批判性阅读教学方法综述

批判性阅读教学的主要目的是,鼓励学生在阅读时能够主动应用批判性思维去加工信息从而建构意义,不盲从,能够在分析、鉴别、评价的基础上挑战权威等。这就要求教师能够在教学中关注批判性思维的培养。其具体操作方式则可以是多种多样的,下面的教学方式都可以作为借鉴。

McLaughlin & Allen (2002) 建议教师可以通过下面五步来帮助学生更好地进行批判性阅读：解释、示范、指导、练习、反思。教师要让学生明白，什么是批判意识，然后通过高质量的问题和教师有声思维的方式给学生示范如何进行批判性思维，其次，学生可以在教师的指导下进行小组阅读练习，最后，教师引导学生反思如何发展自己的批判性阅读能力和批判性思维。这五步中最关键的是教师的有声思维，教师必须清晰地向学生呈现自己的思维过程，这对教师是很大的挑战。小组阅读练习和反思确实是批判性阅读教学中比较有效的方式，学生在与他人合作中可以观察、对比和反思自己的行为，从而进行不断的自我修正。

刘伟、郭海云（2006）的批判性阅读课堂教学的具体操作步骤为：

第一步，阅读前教师给出思考题。在阅读课文之前，让学生思考标题及副标题的意义，并对文章的内容进行预测。教师一般不给出答案，只是提醒学生在阅读时注意文章中阐述的是哪一种或哪几种观点。如果文章中的观点与学生预测的不符，他们是否愿意放弃自己的观点，接受文章的观点。

第二步，选择语义依赖上下文的生僻词汇，让学生通过语境线索猜测词意。需要让学生注意的是，依据上下文猜测出来的词义可能并非单词的准确词义，但他们应该知道，在阅读过程中，对词语有个大致的理解即可。

第三步，分析课文结构组织特点。学生需要找到全文的主题陈述以及每一段的主题句或核心要点。然后，他们需要分析每个段落的内容与全文的主题陈述是否紧密相关。文章是怎样保持一致性和连贯性的，作者是怎样论证观点的，论证的过程有没有瑕疵，结论是否可以接受等。

第四步，小组讨论，评价作者的观点。教师从课文中找到好的切入点，提出合适的话题。学生可以联想以前读过的类似文章和自己的经历，形成他们自己关于这一话题的看法，并与他人进行讨论。

第五步，短文写作，阐述自己的观点。教师根据所读文章，给出一个恰当的作文题目，让学生阐明自己的观点并对此进行论述。通过写作，学生批判性思维的结果可以得到清晰的体现。

以上的五步教学包含了对批判性思维中的诠释、分析、评价、推理、解释等方面的训练，具有很强的可操作性。

李晓梅（2010：24）所采用的批判性阅读教学步骤如下：

第一步，阅读前：通过讨论、提问、讲解等形式引导学生根据标题预测文章内容，了解文章相关的背景知识，确定文章的文体，预测作者可能会得出的结论，并表达自己对这一话题和问题的认识和看法。

第二步，阅读中：首先要求学生再次阅读文章来分析文章结构并掌握文章大意，如寻找主题句，分段，总结每一段大意和全文大意，确定作者的写作目的、语气和态度。然后带领学生进一步理解文章内容中的细节语言点，如生词、短语和对难句的释义。

第三步，阅读后：确认作者的观点，并要求学生将自己的预测与之相比较；组织学生就作者的观点以及作者如何论述得出该结论进行讨论；给学生布置写作练习，如列出文章的结构提纲、写一段文章概述或就文章话题写一篇议论文。

这一教学步骤的优势在于它与现在教师所熟悉的读前、读中、读后三步教学法一致，便于老师操作。但从目前的这三步描述来看，并不能很好地体现批判性思维的培养，似乎只在读后组织学生讨论中可能会有训练，而议论文的写作似乎也没有说明如何指导，无法看出学生如何能够进行批判性阅读。

Ko（2013）所研究的教师采取了三步教学法来进行批判性阅读教学：

第一步，表明态度：请学生对一些习以为常的观点或信念表明自己的态度，教师可以从不同角度进行提问；

第二步，解构：指导学生去探究习惯或偏见对人可能产生的影响；

第三步，重构：鼓励学生去反思并解放思想，重新思考自己的态度。

该教师越来越多地采用“Whose voices are represented?”“What are the intentions of the author?”“What other perspectives can we have on this issue?”这样的问题去鼓励学生质疑和挑战文章所暗含的价值观、信念和态度等。也就是说，教师要鼓励学生从不同的角度去看待和思考问题，帮助他们有效地形成自己的观点，甚至敢于挑战权威。这一教学思路给教师的启示是如何在阅读过程中提出有效问题，逐步培养学生的批判性思维。

二、批判性阅读教学建议

阅读教学通常分为阅读前、阅读中、阅读后三个环节。为了培养学生批判性思维，教师可将批判性思维中的诠释、分析、评价、推理、解释、自我调节等要素以及 Wallace 提出的可将批判性阅读主要步骤中的预习、提问、寻找假设、分析、综合、考察作者背景及观点、评估、讨论、写作、创新等要素（李梅兰，2008）结合到阅读前、阅读中和阅读后的任务中，让学生对文章进行预测、提问、假设、分析观点、比较、解释、评价、反思、论证等。笔者结合前面介绍的多种批判性阅读教学方法以及自身的实践经验对批判性阅读教学的操作方法提出如下建议。

1) 阅读前

教师结合教材的设计及自己对文章的理解，给学生提出问题，帮助学生通过标题、图片、关键词或一些背景知识对文章内容作出预测，同时，通过讨论引导学生思考自己对这一话题或问题的认识和看法，并利用头脑风暴的方式将所有可能的观点（包括学生赞同和不赞同的观点）都列举出来。

2) 阅读中

学生阅读文章，了解文章主要结构并掌握文章大意。然后带领学生进一步理解文章内容中的细节语言点，如生词、短语和难句的释义。教师可以指导学生利用上下文对语言的意义进行推测，这个过程可以培养学生诠释、分析、推理和解释的能力。之后可以引导学生关注作者的写作目的、语气和态度以及作者论证的手法。此时，教师需要让学生去提炼、归纳、比较文中的观点，分析论证过程的逻辑性、合理性和连贯性等。

3) 阅读后

教师可以引导学生总结归纳文章的主要观点，并将这些观点与读前的思维导图所列观点进行比较，评价作者的观点。教师还可以找到一个合适的切入点，让学生对该现象或该观点进行解构和重构，从不同的角度去理解或提出自己的质疑。此外，教师可以引导学生进行自我反思，监控自己的思维过程并进

行自我调节,实现对自我调节能力的培养,不断发展自己的批判性阅读能力和批判性思维。之后,教师可以给出学生不同的口笔头输出任务,比如,可以就文章话题阐述自己的观点,或者是给出一个类似的话题,让学生学习作者的论述手法来进行写作。通过口头或笔头作文,学生的批判性思维的结果可以得到清晰的体现。

批判性阅读教学方法中,鼓励学生质疑和反驳课文内容被公认为是批判性阅读的精髓,教师提问成为教师支架作用的重要工具。教师可以借鉴的提问框架很多,本文介绍其中重要的两种,第一种是被广泛引用的布鲁姆框架(Bloom's Taxonomy),他把人的认知分为六个层次,分别是知识、理解、应用、分析、综合和评价。

- (1) **知识:** 教师的提问指向的是学生是否能找到文中的事实性信息和基本概念等。
- (2) **理解:** 针对这个层次的提问多半是看学生是否能说出文章大意,对一些句子能否进行翻译,是否能对文中的观点进行比较,能否利用图表表现文章结构或主要观点等。
- (3) **应用:** 针对该层次的提问主要看学生能否将文章中所学的知识、技巧等应用到新的情境中去。
- (4) **分析:** 学生需要根据教师的提问对文章进行深入的分析,比如,分析人物关系和因果关系,以及分析论点和论据等。
- (5) **综合:** 这类问题要求学生具有创新思维,他们需要基于自己对文本的理解、融合文本中的各方面元素,给出不同的解决方法,或创造出新的作品。
- (6) **评价:** 这类问题指向思维的最高层次,学生不但需要提出自己的观点,还要对这些观点进行有效论证。此外,学生需要对文本、作者观点或态度等进行评价,并能找到有说服力的论据来支持自己的评价。

可以看出,教师如果能针对后四个层次多设计一些问题,可以有效地帮助学生发展他们的思维能力。

第二种是师生互动时教师可以不断追问,引导学生提出进一步思考的问

题。Paul (1993) 提出这一框架，他将问题分为六大类，每类问题都举例说明，笔者认为这一框架可以成为教师批判性阅读中互动类问题设置的重要参考依据。

Questions of clarification (请学生澄清或说明自己观点的问题)

What do you mean by _____ ?

How does this relate to our problem/discussion/issue?

Jane, can you summarize in your own words what Richard said?

Could you put that another way?

What is your main point?

Could you give me an example?

Could you explain this further?

Would you say more about that?

Why do you say that?

Questions that probe assumptions (探讨关于假设的问题)

What are you assuming?

All of your reasoning depends on the idea that _____. Why have you based your reasoning on _____ instead of _____?

You seem to be assuming _____. How do you justify taking that for granted?

Is that always the case? Why do you think the assumption holds here?

Why would someone make that assumption?

Questions that probe reasons and evidence (挖掘原因和证据的问题)

How do you know?

Why do you think that is true?

Are these reasons adequate?

How does that apply to this case?

Is there a reason to doubt that evidence?

But, is that good evidence for that belief?

By what reasoning did you come to that conclusion?

How could we find out if that is true?

Questions about viewpoints or perspectives (探讨观点和角度的问题)

You seem to be approaching this issue from _____ perspective. Why have you chosen this rather than that perspective?

How would other groups/types of people respond? Why? What would influence them?

Can/Did anyone else see this another way?

What would someone who disagrees say?

What is an alternative?

How are Mary's and John's ideas alike? Different?

Questions that probe implications and consequences (探讨启示和结果的问题)

What are you implying by that?

But, if that happened, what else would happen as a result? Why?

What effect would that have?

Would that necessarily happen or only possibly/probably happen?

What is an alternative?

Questions about the question (关于问题的问题)

How could someone settle this question?

Can we break this question down at all?

Is this question clear? Do we understand it?

Is this question easy or hard to answer? Why?

Does this question ask us to evaluate something? What?

结合这两大提问框架，笔者以外研社出版的《新标准大学英语综合教程 1》

第三单元的“Thinking for yourself”一文为例（教材内容参见附录），解析批判性阅读中的问题设置。该篇文章的作者试图让读者明白学会思考的重要性。教材在读前和读后都准备了问题。

读前的问题：

- (1) What do you understand by the title of the passage “Thinking for yourself”?
- (2) Is it important to think for yourself?
- (3) Have you been encouraged to think for yourself?
- (4) How did you learn to think for yourself?
- (5) Is it possible to teach someone to think for themselves?

读后的问题：

- (6) How does the writer persuade readers that it is important to think for themselves?
- (7) Would you agree that not many people know how to think for themselves?
- (8) In what way can “thinking for yourself” be dangerous?
- (9) Is the writer’s teacher a good teacher?

如果用布鲁姆框架来分析，我们会发现它们属于这几类问题：

理解

What do you understand by the title of the passage “Thinking for yourself”?

应用

Have you been encouraged to think for yourself?

How did you learn to think for yourself?

分析

Is it possible to teach someone to think for themselves?

How does the writer persuade readers that it is important to think for themselves?

In what way can “thinking for yourself” be dangerous?

评价

Is it important to think for yourself?

Would you agree that not many people know how to think for themselves?

Is the writer’s teacher a good teacher?

总体而言，问题设置比较合理，关注到了对学生高层次思维的培养，只是缺少了“综合”类的问题。如果考虑加上这类问题，那教师需要思考如何让学生利用课文的信息去创造出新的内容。通常，这个层面的问题旨在让学生去创造、设计、制作等等。笔者建议，教师在授课时可以结合作者在结尾处说的“*She certainly did not create a Thinking Environment for us. Had she affirmed our intelligence first and spoken about the joy of thinking for ourselves, had she not fanned our fear of her, we would all have learned even more powerfully what it meant to do our own thinking.*”让学生帮故事中的老师重新设计一节课，看如何能让故事中的学生在轻松愉快的环境中了解学会思考的重要性。这样的问题需要学生综合运用文章信息和自己已有的知识经验，有利于创造性思维的培养。当各个小组的方案都出来后，教师可以组织全班讨论，比较这些方案，提出方案中的问题，这又能很好地培养批判性思维。

如果我们利用 Paul 的框架来准备教师在教学中的追问，结合课文，可以有如下问题：

第 2 段：

Is it true that in families, schools and most workplaces, thinking for yourself is regarded with suspicion? What is the reason?

Why do some people believe thinking for oneself is dangerous? Can you give some evidence?

第 19 段

Why do you think the teacher's task and words successfully made the writer realize the importance of thinking for himself? Do you think it will work for every student? What might be the other effects on students?

关于整篇文章

How does the writer approach this issue of thinking for yourself? Why has he chosen this rather than other perspectives? Are you convinced? If not, what would you do to convince the readers?

教师在授课中可以利用前面说的阅读前、中、后来设计阅读教学任务，而在设计问题时则可以利用两大提问框架来完善自己所准备的问题，这样可以最大限度地挑战学生的批判性思维，发展其批判性阅读能力。

第六章 关于阅读的研究

本书的前五章主要介绍的是基于前人研究成果的英语阅读教学内容、模式与方法等。本章重点介绍关于英语阅读的研究方法。国内外对于外语阅读的研究主要集中在以下几个领域 (Grabe & Stoller, 2005) :

- (1) 阅读中的词汇问题
- (2) 语篇结构和篇章理解
- (3) 主旨大意理解和教学方法
- (4) 泛读和动机
- (5) 外语阅读特有问题的研究
- (6) 社会和文化环境对阅读的影响
- (7) 阅读评价

阅读中的词汇问题主要研究单词识别的自动化、词汇知识、单词的使用、词频、词汇量等,重点研究的是词汇是如何通过阅读习得的,有的研究也探讨阅读中词典对词汇学习的影响。语篇结构和篇章理解则聚焦于语法知识和语篇知识,重点探讨篇章理解的阅读策略。第三个研究领域以抓主旨大意为重点,兼顾具体的阅读教学方法。比如,读后的阅读理解问题的设置、填空练习的使用、基于阅读内容的口头和笔头输出练习的操作等。第四个研究领域,顾名思义,主要探讨泛读和激发学生阅读动机的方法。第五个研究领域关注那些只有外语阅读才会遇到的问题,比如母语迁移的问题,语言障碍的问题,母语阅读能力、方法等对外语阅读的影响等。第六个研究领域关注的是社会文化以及家庭环境对外语阅读的影响。最后一个方面主要研究阅读测试与评价,比如测试题型、测试手段等。本章重点介绍前五个研究领域里的一些典型研究案例,通过分析其研究方法和研究过程,向读者介绍研究阅读的常用方法和研究工具,为读者自行开展相关研究作一定的铺垫。

第一节 阅读过程的研究

阅读过程是一种心理活动，要想研究人们在阅读过程中的所思所想，需要采用一些特别的手段，下面我们先看一个研究案例，再介绍研究阅读过程的主要方法。

一、研究案例分析

本案例选自刊登在《现代外语》2007年8月第30卷第3期上的“中国大学生外语阅读过程中的母语思维研究”，作者是杭州师范大学鞠秋红和南京大学王文字、周丹丹。

1) 研究问题

本研究从难度不等的阅读材料入手，对外语阅读过程中的母语思维进行探讨，以揭示外语阅读过程，进一步认识外语阅读以及外语学习的特征。具体研究问题如下：

(1) 中国大学生外语阅读过程中是否介入了母语思维？他们何时且在多大程度上依赖母语思维？

(2) 相同外语水平的学习者在阅读不同难度的文章时，在母语的使用方面是否有所不同？有何不同？

2) 研究对象

8名南京大学非英语专业大二学生参加了本项研究，均为女性，平均年龄20岁。她们的英语学习年限为9年左右，在同类学生中属中上水平英语学习者。

3) 研究工具

研究工具包括：有声思维、回溯访谈、两篇CET文章。文章分别选自CET-3和CET-6阅读材料，以“智力”和“人类眼泪的功能”为话题，两者均为说明论说性文章。

4) 数据收集

数据收集分三个阶段:(1) 有声思维的培训;(2) 有声阅读;(3) 回溯访谈。首先对 12 名受试进行有声思维法的培训,其中 4 名不适宜阅读方法的学生被淘汰。顺利通过培训的 8 名学生进入正式阅读阶段。为避免两项阅读任务相互影响,数据收集在两周内完成。在 CET-3 阅读中,研究者要求学生报告脑海中闪现的所有想法,并使用所用思维的语言进行报告。报告过程中,不允许有较长的停顿和沉默。本过程全程录音。对学生的阅读过程,研究者做了观察记录,但做法较为隐蔽,以免对学生造成干扰。阅读结束后,研究者边播放阅读录音,边就其阅读过程模糊部分提问,本过程也全程录音。一周后,受试遵循同样的方式阅读 CET-6 文章。

5) 数据分析

数据分析资料包括有声思维录音、访谈录音和观察记录。研究者将有声思维录音按统一的格式转写并整理成书面记录后,对其中的母语思维进行定性和定量分析。首先,数出每篇记录中的中英文词数,算出中文所占的比例,基于所收数据并参照相关理论观点,将阅读过程中思维活动加以分类,分为意义层面思维活动、形式层面思维活动、自我管理层面思维活动三个大的方面。依据理解层次深浅,将意义层面活动又分成三小类:字面理解、推断性理解、评价性理解。依照学生阅读关注的重点,将形式层面和管理层面活动再次加以分类,前者细分为词语分析、句子分析、段落分析,后者分为过程监控、过程调整、理解评估。以下是对思维量的统计方法:中/英文词数在总语言词数(中英文总词数)中所占比例;中文在各思维活动中的分布(某思维活动的中文词数/总中文词数);中/英文词数占各思维活动总思维量(母语和自主英文思维量)的比例。

6) 研究结果

(1) 母语思维与外语阅读过程

对 16 篇阅读记录的定量分析显示,这些学生在很大程度上是借助汉语思维来阅读英语文章。观察母语思维在各阅读活动中的分布后可以看出外语阅读过程中学生较大程度上借助母语构建语句意思,不会过多关注单词的结构功

能。语言学习者通常在初级阶段注重语言形式的分析和习得，随着语言能力的提高，在没有很大语言障碍情况下，阅读常作为获取信息的手段。此外，这些学生在阅读外语文章时倾向用母语对文句进行总结，对文章简易之处直接翻译来掌握文意，对理解之处展开想象，进行评论和筛选接纳，从而将头脑中的旧信息与新接受信息建立联系，实现新旧信息的融合。

（2）母语思维与阅读材料难度

学生在阅读低难度文章时，更倾向借助母语思维来帮助理解文章，对文章信息加以联想，或者作出评论，以此加深文章理解。而在高难度文章阅读中，学生较多依赖母语来概括句意，猜测、推断文意，他们更倾向使用母语来管理阅读行为，而较少使用母语来理解文章内容。换言之，母语思维在高难度文章处理中的主要功能是提取文章大意和监控阅读过程。

7) 案例点评

该案例是一个典型的探讨阅读过程的研究，由于阅读过程发生在读者的大脑中，观察不到，因此，研究者采用了有声思维法和观察及回溯访谈相结合的方法。从作者的介绍中，我们不难看出，有声思维法比较难掌握，需要先对研究对象进行训练，该研究淘汰了4名不习惯有声思维法的研究对象。这个结果的启示就是，在找研究对象时我们需要打出富余量。从数据收集过程来看，研究对象的自述是最重要的数据，研究者要隐秘地观察并记录，还要在阅读完毕后回放录音就不清楚的地方进行访谈。可见，自述和回溯访谈的质量是这一类型的研究的重要保障。从数据分析部分来看，作者采用的是定性和定量分析相结合的方法。定量部分主要依靠中英文词数的统计和它们在总词数中所占比例的计算，此外，还要计算中文在各思维活动中的比例，中/英文词数占各思维活动总思维量的比例等。定性部分主要是对学生自述和回溯访谈所转出写的文字及观察记录进行细致的分析。作者需要根据所读文献，了解阅读过程中的思维活动分类方法，然后对文字进行反复阅读和编码，这一过程中也可能会发现文献中没有提到的思维活动类别，直到作者能够把学生所有思维活动确认并分类。应该说，这类研究对研究者的数据分析能力有比较高的要求。最后的研究结果很好地回应了前面的两个研究问题，使整个研究论文逻辑性强，前后呼应。

二、阅读过程研究方法

在第一章中，笔者介绍了阅读过程的一些研究成果。本节中，笔者将介绍阅读过程的研究方法。闫秋燕、王俊菊（2010）对阅读过程研究方法进行了综述。她们认为，“阅读过程研究方法经历了从严格控制变量的实验研究到自然状态下的民族志研究”（同上：82），并对其中最为常用的阅读时间法（Reading Time Methods）、断定法（Decision Methods）、口头报告法（Verbal Protocol）、误差分析法（Miscue Analysis）及即时回忆法（Immediate-recall Protocols）等进行了介绍。

阅读时间法主要通过分析阅读时间的长短来推断阅读者的理解过程。比如，研究者可以通过观察阅读者眼睛的运动轨迹和时间来研究阅读过程及其心理活动。

断定法则是通过让阅读者看一组字母来判断其是否为真词，或者在阅读者读完一篇文章后给他呈现一些词，让他判断这些是否在文章中出现过，用这样的实验来研究阅读过程中的信息加工方式和推理过程等。

口头报告法要求阅读者在完成阅读任务的过程中说出内心的思想活动，或在完成任务后追述其思想活动，由此生成口头报告。但研究者需要对阅读者进行细致的训练，才能使其自然地将阅读过程中在大脑中呈现的内容同步用语言表述出来。口头报告法其实也有不同呈现形式（Alderson, 2011），一种是读者自己边阅读边口头汇报自己的思维活动，比如，采用了什么策略，遇到什么问题，怎么解决的等等。一种是回访的方式，研究者利用一种特殊的阅读记录仪将读者的阅读过程记录下来，然后对读者回访这一过程，通过访谈，了解他们为什么在某些文本处阅读速度减慢，在某些文本处停顿或会看前面的文本，在某些文本处直接跳过等，通过读者自己的解释来研究其阅读过程。还有一种是教师可以在日常教学中使用的，通过与单个学生或一组学生进行座谈，了解他们在阅读中遇到的困难或采用的策略等，这种座谈属于非正式的，但可以让教师有效地获得数据，对改进课堂教学很有帮助。

误差分析法则要求阅读者朗读文章，通过分析被试朗读过程中出现的与原文不一致之处（亦即误差）来推断读者对文本信息和意义的加工过程，进而研

究阅读过程。这种方法在 20 世纪 70 年代比较流行。然而,有学者 (Alderson, 2011) 指出,这种分析方法主要停留在单词层面,读者是如何对语篇进行处理的?如何获取文本以外的信息的?这样的研究方法显然无法为我们揭示更为复杂的阅读过程。

即时回忆法 (Alderson, 2011) 让读者读完一篇文章后,立刻把自己记得的内容写出来。读者所写内容能够很好地展现他们对文本信息是如何储存的,也能够体现他们对文本的重组和加工方式。当然,读者用母语还是用英语写可能会影响研究结果,用母语写出所读内容体现的是对文章的理解,用英语写可能会受到英语水平的影响。不过,实际研究中,采用母语和英语进行研究的方式都有。

从以上这些研究方法来看,由于阅读过程是一种心理活动,研究者很难对其进行直接的研究,主要依靠被研究者的自述、回忆等来收集数据,这就要求研究者对被研究者要进行认真的训练,尽量确保数据的客观性。此外,研究者可以借助心理学的研究方法和手段,利用一些高科技手段对阅读者的脑成像、眼睛运动、反应时间等进行研究,以最大限度地解释人们在阅读时的心理活动。

第二节 阅读教学的研究

对于阅读教学,研究者最重要的议题之一是如何找到有效的阅读教学方法,因此,阅读教学方面的研究最常见的是实验研究,研究者在实验班和对比班实施不同的阅读教学方法,通过前测和后测的对比,检验哪种方法更为有效。实验研究的最大挑战是如何保证两个班除教学方法外,其他条件都一样,这在人文学科的研究中是最难实现的,因为教师和学生都是人,两个班的情况以及每个学生的家庭情况都不一样,难以保证一模一样的条件。另外,实验研究要求有严格的实验方案,通过实验前和实验后的测试来对比实验效果。这就忽视了研究中人的因素的影响,作为研究对象的学生和教师都不可能做到绝对客观,一定会有主观因素的影响,很容易出现干扰因素,那么,实验效果就会受到影响,导致实验结果无法很好地归因。本书要介绍的是另一种常见而有效

的研究方式：行动研究。行动研究非常适合一线教师在自己的课堂中实施，研究结果直接服务于教学。

一、研究案例分析

本案例选自刊登在《外语教学与研究》2000年11月第32卷第6期上的“教学行动研究在阅读教学中的应用”，作者是首都师范大学郑敏和北京印刷学院陈凤兰。本研究采用行动研究的方法对阅读教学展开了研究。按照行动研究的步骤，以下是该研究的整个过程。

1) 发现问题

作者在教学过程中发现大多数学生的阅读理解能力偏低、阅读速度慢。学生在对待不同的阅读材料时均采用同样的阅读速度和方式，这样既不能在规定时间内完成相应的阅读量，又影响阅读理解的效果。

2) 确认问题

作者针对学生在阅读中出现的这些问题，对问题的形成原因作了初步分析：

- (1) 学生在过去的英语学习过程中形成了不良的阅读习惯。
- (2) 学生缺乏相应的阅读技巧。
- (3) 教师授课过程中过于偏重语法词汇讲解，缺乏篇章分析和技巧讲授。
- (4) 教师对学生课外阅读指导不够。
- (5) 阅读材料偏难，生词量过多，与学生水平不符。
- (6) 阅读课时量少。

为了确认这些原因是否属实以便进一步确认研究问题，作者对学生做了问卷调查。此次调查的学生共60人。调查结果表明，目前大学英语阅读教学还存在较多问题。首先，学生多年形成的不良阅读习惯阻碍了阅读效果的提高；其次，学生词汇量小，阅读量不足，造成无法应用所学的阅读技巧；第三，在篇章层次上的阅读技巧还需讲授和培养，使学生尽可能地运用其背景知识来提高阅读效果；此外，学生的课外阅读缺乏指导和监督。

3) 行动计划

作者根据以上的调查结果,计划从下面三方面对阅读教学进行改进:

- (1) 扩大词汇量,
- (2) 加强阅读技能训练,克服不良阅读习惯,
- (3) 推荐阅读书目,指导课外阅读。

具体而言,作者根据学生在阅读方面存在的问题制订了为期十周的教学行动研究计划。在不影响正常教学内容和进度的同时,每周以不同重点进行课堂训练。同时,为鼓励学生增大课外阅读量,安排四次课外阅读作业(文章选自泛读课本以外的报刊杂志),要求学生通过缩写、摘要、翻译、读后感等形式进行反馈。

4) 数据收集

作者在行动计划第五周结束时在学生中进行访谈,并根据谈话记录、学习日记、学生作业等信息来源对教学行动研究计划进行必要调整。研究结束时,于第十一周再次进行第二次问卷调查,以搜集反馈。

5) 研究效果

作者分别从词汇、阅读习惯与技巧、课外阅读三个方面汇报了研究的成效。

(1) 词汇

作者发现,他们对词汇学习方法的指导对于长期习惯于死记硬背的学生来说,的确起到了启发思维的作用,多数学生对词义猜测和记忆的训练有较高评价,但是,他们也发现词汇学习的改变不是十周可以做到的,今后还要在教学中不断努力,使学生增加词汇知识、扩大词汇量。

(2) 阅读习惯和技巧

针对大多数学生习惯于逐字逐句这一低效的阅读方式,作者在课堂上引导和加强学生使用整体法阅读,即关注文章的整体意思。通过和学生座谈,作者发现,英语水平较高的学生显示出对技巧训练的极大兴趣和要求,而基础较差的学生则反映,阅读技巧的作用还不显著。由此,作者认为,阅读技巧的培养要和学生的外语水平紧密结合才能更加有效。

(3) 课外阅读

作者对学生的课外阅读有明确规定，但是，他们感到压力最大的问题是对学生课外阅读的检查 and 监督。不过，由于教师对课外阅读的重视，学生还是增加了时间的投入，研究有一定成效。

6) 教师反思

两位教师认为，教学行动研究不仅使学生的学习受到积极影响，更重要的是，教师在实践中增强了对教学的自我意识，建构起自己对教学的理解。通过在教学活动中主动计划、检查、评价、反馈及调控自身的教学行为，他们既找到了自我完善的有效途径，又发现了研究中的一些实际问题。

7) 案例点评

从本研究来看，两位教师从自身教学中发现的问题入手，采用行动研究的方法找寻解决办法。本研究基本是按照行动研究的几个主要步骤来操作的，思路清晰，研究设计规范。不过，本研究也有一些值得思考的地方，比如，要解决的问题是否有点大？笔者认为，该研究在确认问题时可以再细致一些，将学生“阅读理解能力弱”这一问题进行深度剖析，找到最主要的问题，然后针对这一问题展开研究。从目前的研究来看，词汇、阅读技巧和课外阅读同时进行的话，教师要面对的问题比较多，难以顾全，而行动实施的周期仅仅为十周，效果也不容易显现出来。不如专攻某一个具体问题，将行动计划设计详细，推出具体的教学活动，研究的效果可能会更有效一些。此外，在教师反思部分还有提升的空间，比如，教师对阅读教学到底有什么样的认识？通过该研究有哪些具体收获？发现了哪些实际问题？

二、行动研究

本书选择以上案例的初衷是为广大读者介绍一种研究阅读教学的有效研究方法——行动研究。前面说过，一线教师在实施实验研究方法时会遇到很大困难，即便顺利完成了实验，实验结束后教学很有可能就回到实验前的状态，研究无法对教学产生深远影响。而行动研究是一种自我反思式的探究活动，教师

在自己特定的教学情境中发现问题，通过观察、分析和确认问题，并针对具体问题在理论的指引下设计解决问题的计划，在实施中收集和分析数据，评价和反思过程与效果，达到解决问题、改进实践以及形成对课程、教学、学生和教与学过程的新认识的目的（王蔷、胡亚琳，2014）。近年来，行动研究成为教师系统、科学地进行自我研究的非常有效的方法。行动研究与一般研究方法相比，更适合一线教师在自己的课堂中开展。首先，教师在行动研究中成为研究的主体，而不是被研究的对象，教师对自己的教学进行观察、发现问题并实施行动，再观察行动的效果，是针对自己教学中的问题展开的研究。其次，行动研究是为了解决教师自己教学中的问题，而不是为了验证假设或寻找普遍规律。教师为了解决问题，从前人研究成果中找到理论支持或可以借鉴的方法，真正实现理论联系实际。另外，行动研究允许教师在实施过程中，根据实施效果对行动计划做一定的调整。由于行动研究是为教学服务的，所以，教师会对教学效果进行监控，一旦发现效果不佳，可以依据相关理论对计划进行调整，这是一般研究做不到的。这也进一步体现了行动研究的实践性和实效性的特点。

行动研究的过程有开放式和定向性两种方式（王蔷，2002）。开放式是指教师先从自己的教学中发现了问题，然后找到解决问题的方案并实施，同时，研究实施过程以检验所采取措施的有效性。开放式行动研究包含以下几个主要步骤：

- (1) 发现问题——提出假设——初步调查——确认问题；
- (2) 制订行动方案或改进措施；
- (3) 在教学中实施这个方案，在实施中根据观察和反馈调整方案；
- (4) 分阶段有计划地收集数据；
- (5) 分析数据——反思过程——评价效果。

定向性则是指教师发现了一种好的教学方法并在教学中实施，然后对实施过程进行研究以评价教学效果。定向性行动研究包含以下几个主要步骤：

- (1) 发现一个新观点或新方法；
- (2) 制订一个实施方案；
- (3) 在教学中实施这个方案，在实施中根据观察和反馈调整方案；
- (4) 分阶段有计划地收集数据；

(5) 分析数据——反思过程——评价效果。

实际上,两种方式除了研究的源起不一样,后面的步骤是一致的。以开放式行动研究为例,我们可以结合例子来看看具体操作过程。

1) 发现问题——提出假设——初步调查——确认问题。

教师发现学生在听力课堂上兴趣不足,他们对单一的听录音的输入方式以及回答教师提问的传统听力教学模式感到厌倦,普遍觉得收获不大;教师对学生的课堂表现也觉得不满意,认为现行听力教材不适合学生的需要,但不知如何改进教学方法以改善教学效果。

于是,教师提出以下假设:

- (1) 教学目标不符合学生现有水平;
- (2) 教学内容不符合学生需求;
- (3) 教学方法不够科学,学生的学习方式不正确,态度消极;
- (4) ……

之后,教师对学生进行了访谈,也对课堂进行了观摩,确认自己听力教学的问题主要在目标定位、内容选择和教学方法方面。

2) 制订行动方案或改进措施。

(1) 制订新的听力课程教学大纲:新的听力课程多级设置,通过分级考试将学生分配在适合自己听力水平的班级。听力大纲分成九级,对学生提出不同的级别要求。

(2) 教学资料建设:教学资料程度各异,题材广泛且具趣味性,难易程度按九个级别进行细致的筛选及分类;题材覆盖生活、商务、时事新闻、演讲、科普、影视等。

(3) 教学活动的改进:加强师生及学生之间的互动,课堂上听说并重。注意提问技巧,向学生强调英语听力课程的特殊性,要求学生多听多练。课堂上,教师利用多种教学方法激发学生学习兴趣。

3) 在教学中实施这个方案,在实施中根据观察和反馈调整方案。

教师实施以上措施,并通过有计划地收集数据(具体方法见下)监控整

个实施过程和效果，并根据第一阶段的效果对方案进行了调整，实施了第二阶段。

4) 分阶段有计划地收集数据。

教师在每周课后以日志形式写下自己的教学感受并反思教学中的不足。教师还要求学生建立自己的听力档案，用来存入听力材料和听力笔记，记录每周听力训练的数量和质量，对学习效果进行自评，对教师课堂教学进行评价。同时，还利用观课、访谈等形式监控 / 评鉴行动研究的成效。

5) 分析数据——反思过程——评价效果。

教师通过对数据的分析，反思了本次实行动研究的听力课程改革尝试。教师发现新的听力教学模式解决了原有课程中存在的一些教学问题，针对学生水平差异因材施教，突出了学生在教学活动中的主体地位，提高了学生的参与度，极大地调动了学生学习英语的兴趣和积极性，提高了他们综合运用英语的能力。听力课程改革行动研究方案实施情况良好，在提高学生英语听力水平方面颇有成效。

需要注意的是，以上步骤中，教师反思和数据的收集与分析贯穿行动研究的始终。行动研究中，教师反思是研究过程的重要组成部分，贯穿整个研究的始终。教师可以从两个层面进行反思，一是对研究过程的反思，二是对研究效果的反思。第一个层面，教师可以思考一下自己的研究过程是否完整、合理、获得有用信息，还应该思考自己在研究过程中遇到哪些困难和挑战，得到哪些教训，哪些事件成为研究过程中的转折点等。第二个层面，教师可以思考该研究有什么效果，对教师本身的价值观有什么影响，比如，作为一个人和一个专业的教师，本人有什么收获。教师是否对自己原有的信念更加坚定？还是有所动摇？教师对于学生、教育环境、教学、研究等有哪些新的认识？教师只有对这些相关内容进行深度反思，才有可能从行动研究中收获良多，也才能更好地实行动研究，推动自己教学的发展，最终使学生获益。

第三节 阅读策略的研究

本书第一章中,笔者介绍了学者对阅读策略的定义与分类以及中国大学生使用阅读策略的情况。策略的研究一直是语言教学领域的重要研究范畴,学者们试图了解语言学者使用策略的情况及其影响因素,以期对语言教学给出重要启示。本节将对阅读策略研究中常用的问卷调查方法给予介绍。

一、研究案例分析

本案例选自刊登在《外语教学理论与实践》2008年第1期上的“普通工科高校新生英语阅读策略使用状况因素分析”,作者是上海交通大学的夏甘霖。

1) 研究问题

本研究旨在了解学生阅读策略的使用情况,从中找到阅读策略教学的有效方法,具体研究问题如下:

- (1) 中国普通工科高校大学新生掌握和运用阅读策略的程度如何?
- (2) 影响策略使用的因素可以归纳为哪几个方面?
- (3) 各方面策略的掌握是否均衡?

2) 研究对象

本研究的对象是江苏某大学(普通工科高校)非英语专业本科新生,来自七个专业,共171人。

3) 研究工具

作者参考了国内外数本英语阅读教材,从中选取多数教材重点教授的阅读策略设计了一份调查问卷,共29题,按照李克特量表从1(非常不符合)到5(非常符合)进行编号。

4) 数据收集

研究者在10月,也就是新生入学后一个月,给学生发放了调查问卷,共发放180份,回收有效问卷171份。

5) 数据分析

作者采用 SPSS12.0 对问卷进行了分析, 由于高分组和低分组在第四题上没有显著差异, 作者对其余 28 题进行了因子分析, 归纳出策略运用的组成因素。问卷的总体信度分析结果表明, Cronbach's Alpha 系数达到 0.829, 信度很高。

6) 研究结果

(1) 策略运用组成因素的因子分析

通过因子分析, 作者得出学生所用策略主要可以归纳为四类, 第一类是语篇功能策略, 第二类是主题概括策略, 第三类是语篇(及其成分)结构策略, 第四类是语篇意义策略(见表 6.1)。

表 6.1 阅读策略表

具体策略	问卷题目
语篇功能策略	对文章内容、观点及写作手法和特色等进行评述。
	根据句子意义推断句子的语篇功能(如定义、描写等)。
	根据快速浏览所获信息, 推测作者写作前对读者知识领域或观点的假设。
	区分直接叙述的主题句和暗示的主题。
	注意识别和解释句子内部和句子之间的衔接手段, 从而理解句子的真正意义。
	根据阅读目的和所获信息初步判断文章的组织方式。
主题概括策略	总结概括各个部分或段落的主要内容。
	概括文章的主要内容。
	综合归纳文章的主要内容。
	边读边对已经读过的内容进行概括总结。
	综合判断作者的写作目的、语气、观点、态度和结论。

(待续)

(续表)

具体策略	问卷题目
语篇(及其成分)结构策略	遇到生词时,根据词汇的语法功能推断词义(主、谓、宾等)。
	分析复杂句、难句和句法结构,使之简化而易懂。
	遇到生词时,根据词汇的内部结构,即构词法,来判断词义。
	区分主要信息和次要信息,与主题相关和不相关的信息。
	分析较为复杂的段落内部结构和句子之间的组织关系。
	辨别理解标志语篇结构关系的词和短语(如标志时间顺序的、篇章组织结构的和作者观点的等)。
语篇意义策略	边读边根据已经掌握的内容进行合理的推断,推理出作者暗示的内容或结论。
	边读边根据已经掌握的内容预测接下来将要出现的内容。
	评估自己对文章内容的理解和记忆。
	遇到生词时,根据上下文的线索推断词义。
	归纳总结需要掌握和记忆的内容。
	根据快速浏览所获信息,预测文章内容和领域。

(2) 阅读策略应用组成因素的均值比较分析和得分频数分布分析

统计结果表明,语篇意义策略得分最高,其次为主题概括策略和语篇结构策略,最后是语篇功能策略。这一结果表明,学生在阅读过程中更多关注意义,而对阅读材料较少进行有组织的分析和整理。多数学生知道阅读最主要的目的是获取意义,因此多数学生善用语篇意义策略,而对其他方面的策略重视程度不够,尤其没有认识到识别语句、段落功能的重要性。

7) 案例点评

本研究的目的是为了了解普通工科高校新生掌握和运用英语阅读策略的程度,并研究影响策略使用的因素主要来自哪几个方面。作者采用了调查问卷作为研究工具来收集数据。问卷的内容参考了国内外英语阅读教材,作者从中选

取多数教材重点教授的阅读策略,让学生自述这些策略是否符合自己的实际情况。调查问卷是研究策略最为常用的方法。就本研究而言,在问卷设计和研究问题的对应方面,研究者还可以进一步改进。从问卷本身来看,主要可以了解学生使用阅读策略的情况,包括使用了哪几类策略,各个类别的策略使用频率如何等。但从问卷的结果分析很难回答第二个研究问题,即影响策略使用的因素,这个问题可能需要增加问卷的内容或辅以深度访谈才可能得到回答。

问卷作为数据收集的重要工具需要研究者在全面了解文献的基础上细致地设计出来,而不是随意编写,这样,问卷才能有信度和效度。接下来我们将介绍利用问卷进行研究的方法。

二、问卷调查研究方法

本节介绍的研究案例采用的是问卷调查的方法,调查问卷可以用来测量人的行为、态度和特征(秦晓晴,2009),如今已经被广泛地应用于外语教学研究中。人们普遍认为问卷很容易编写,但事实上编制一份能够收集有效数据的问卷相当不容易(Gillham,2007)。因此,笔者将对调查问卷的设计和使用进行简单介绍。

1) 调查问卷的基本类型

首先,根据调查范围,问卷可分为大范围的社会调查问卷和小范围的实证调查问卷。一般来说,社会调查问卷的参与人数众多,通过对某一群体严格的统计抽样,揭示外语学习的普遍规律或特征,如高一虹等(2003)设计的中国大学本科生外语学习动机的问卷,对全国30所大学的2,278名本科生进行了调查。而小范围的调查问卷主要是为了掌握某一人数较少群体的相关情况,并不追求将调查结果拓展到这一群体之外,通常,这种问卷由教师在任教班级发放,以了解学生对外语教学的态度或在学习中遇到的问题。

其次,由于发放途径的不同,问卷还可以分为纸质问卷和电子问卷。最常见的是由研究者向调查对象分发纸质问卷,给予必要的解释说明,在规定的时

间内回收问卷。如果调查对象年龄较小,研究者也可以为受访者逐一阅读问卷的问题以保障答题质量。随着科技的发展,一些研究者还尝试通过网络平台或电子邮件等方式发放电子问卷。

最后,根据问题类型,问卷可以分为结构型问卷、非结构型问卷以及半结构型问卷。结构型问卷通常由一系列相互联系、有备选答案的封闭式问题构成,调查对象只能在规定范围内进行回答,不宜作自由发挥。非结构型问卷则包括没有具体备选答案、可以自由回答的开放式问题,有利于研究者围绕研究目的更深入地了解研究对象的观点,思考问题背后的动因、缘由及影响因素等,设计难度较小,操作较为灵活。

2) 调查问卷的设计

为了设计高质量的问卷,收集有效的数据,研究者应遵循一些基本的规范和步骤。以下笔者在整合相关文献(Brown, 2001; Dörnyei & Taguchi, 2011; Gillham, 2007; Wallace, 2000; 秦晓晴, 2009; 孙琳, 2003; 熊明丽, 2009等)的基础上,说明问卷设计的基本过程及注意事项。

(1) 问卷的主要组成部分

一份完整的问卷包括标题、卷首语、被调查者的基本信息、答题方法说明、主干问题、结束语等六个部分。问卷主体问题的设计将在后文中详细说明,此处仅就问卷的附属部分做一简单说明。首先,问卷的标题体现着调查主题及大致内容,应简明扼要,不要使用专业术语。例如,“策略”“认知”等术语在问卷标题中可以用简单易懂的“方法”“方式”“情况”等词语替代。接下来,卷首语用来介绍调查问卷的内容、目的和意义,并表达谢意。一段清晰明了、语气诚恳的卷首语是研究者与学生沟通的开始,有助于学生以严肃、认真的态度完成问卷,确保回收的数据真实有效。

大部分问卷涉及调查对象的基本信息,但并非越多越好,而是由具体的研究问题而定。在外语教学研究中,问卷中常用的基本信息包括学生的性别、年级、学习英语的时间、英语成绩等。研究者可以通过阅读相关的理论及实证研究文献,预测影响因素,选择必要的信息,这对于后期分析数据的相关性和差异性非常重要。例如,在开展课外阅读的行动研究中,研究者注意到此项活动

对不同的学生产生了不同的效果，希望利用问卷获得学生的反馈意见。结合相关的研究发现，学生的英语水平和课外阅读的时间可能会影响课外阅读的效果，那么问卷的基本信息部分就应该包含这两项因素。

随后，问卷要说明具体的答题方法。如果问卷通篇采用一种形式的问题，答题说明可以放在正式问题之前；如果问卷包括多个部分和不同形式的问题，答题说明最好放在每一部分之前。答题说明要清楚、明了、具体，对学生从未接触过的问题形式，研究者还应给出示例。最后，问卷一般以结束语收尾，提示问卷已经全部结束，并再次鸣谢参与调查的学生。

（2）从研究选题到具体问题

问卷主体的设计是教师根据研究选题确定具体的调查目的，提炼出问卷的维度，并最终编写出具体问题的过程。一般情况下，研究者在研究初期会根据研究问题思考以下几个问题来确定调查目的：什么时候采用调查问卷？为什么要使用调查问卷？问卷需要了解什么？而后，研究者可以结合具体的研究目的，查找并阅读相关的文献，反思教学实践，了解学生情况，借以确定问卷的维度。所谓“维度”，是指看问题的视角，是研究者围绕调查的主题从多方位、多角度、多层次提出说明和评价因素。最后，研究者尽可能多地写出每一个维度涉及的具体问题。为了避免学生猜测问卷设计的用意，研究者在正式的问卷中最好将原始问题打乱顺序，重新交叉排列。这样，问卷设计就基本完成了。问卷维度和具体问题的确定没有统一的、固定的方法可循，需要教师根据不同的研究选题、调查目的、教学的实际情境以及任教学生的具体情况做出合理的判断和总结。

（3）问卷的具体问题

问卷的具体问题分为开放式问题和封闭式问题。开放式问题有利于探索调查对象的真实想法，主要包括填空题和简答题，前者在征求个人信息时使用，以获得精确的答案；后者既可以用来调查事实或态度，也可以作为封闭式问题的补充。

封闭式问题是有固定答案的标准化问题，容易回答，整理和分析也相对容易。问卷中常用的封闭式问题包括选择题、李克特量表题和排序题：（1）选择

题是研究者经常选用的题型，包括单项和多项选择题。学生虽然熟悉选择题的答题要求，但大多习惯于单项选择题，问卷设计中要对多项选择题进行标注，一般是在题干后标明“可多选”的字样。(2) 李克特量表由心理学家 Rensis Lickert 最早使用，后被广泛用于调查人们的看法、态度或行为模式。大范围的调查问卷多采用奇数等级的李克特量表，最常用的是五个等级。但在小范围的研究中，研究者可以采用四个等级的李克特量表，迫使学生作出明确的选择，避免过多的中间选项影响分析结果的统计意义。(3) 排序题由设计者提供重要性、趣味性等标准，请调查对象重新排列选项。

(4) 编制问卷的注意事项

问卷设计是一项细致的工作，需要在实际操练中逐渐完善，研究者在设计问卷和撰写题目的过程中，应特别注意以下事项：

(a) 问卷填写说明及具体的问题都要使用清晰、简洁的语言，符合学生的理解能力，少用专业术语，不要涉及学生的隐私。模糊不清的指令及措辞容易引起学生的误解，问卷发放时又很难通过直接的沟通解除这些误解，这可能导致回收的数据中包含无效的信息。

(b) 避免主观化及暗示性的用词。受访学生一旦感受到问题设置中暗示的主观性和预设性，就可能给出教师期待的回答，而不是自己真实的见解，这无疑会降低调查结果的可信度。例如，“学完阅读课后，你觉得收获大吗？”这样的表述虽然在口语中经常使用，但在问卷中就可能传达教师的态度倾向，即希望学生在阅读课后收获很大，最好改为“你觉得学完阅读课文有收获吗？”

(c) 选项的内容不能重叠。教师如果自己设计选项不统一的选择题，尤其要考虑这个问题。例如，在“阅读中遇到困难，你会怎么样？A. 请教老师；B. 请教同学；C. 自己查有关资料；D. 不请教任何人”中，C和D选项的内容有交叉，应该进行适当的改动或删除。

(d) 题干不要太长，不用否定句式。例如，“你不喜欢英语阅读的原因是什么？”这样的题目似乎在说参加调查的所有学生都不喜欢英语，容易引起学生的反感。同时，如果问卷中其他题目均采用肯定句式，学生很可能因为思维

定式而忽略了“不”字，那么他的选择正好代表了相反的意思，这样的否定句式就会影响答案的可靠度。

(e) 问卷最好结合封闭式问题和少量的开放式问题，数值型数据也很难反映学生的态度。

3) 调查问卷结果的分析

问卷调查回收数据后，研究者要对其进行整理，包括对回收的全部问卷进行无效问卷的排除、有效问卷的编号等工作（秦晓晴，2009）。研究者要将全部问卷大致翻阅一遍，挑选出没有按照要求回答的问卷，排除完全不能使用的无效问卷，比如超过一半题目未作答的问卷，保留虽有缺陷但还能使用的问卷，比如漏填了一道或两道题目的问卷。然后，研究者应对包括有所缺陷的全部有效问卷进行编号。清晰的问卷编号能够方便后续的数据录入与分析，便于课题组不同成员理解和使用相关的数据，也能够防止研究者随着时间的推移而忘记问卷的来源。研究案例给大家展示了问卷的因子分析方法。这里主要介绍相关性分析和差异性分析。

(1) 相关性分析

相关关系有正相关、负相关和零相关三种，相关系数通常用字母 r 代表，表示两个因素一起发生变化的程度，相关系数越高，表明两个因素之间的相关关系越显著。一般情况下，相关系数高于 0.7，表明两个因素之间存在着显著的相关性。相关系数达到 0.4 表明两个因素之间存在着切实的相关性。相关系数若小于 0.2，则表明两个因素之间基本不相关。例如，在一项关于课外阅读的研究中，研究者想利用问卷了解学生在课外阅读中投入的时间及其效果（可以反映在课外阅读的测试成绩或问卷中的学生对课外阅读效果的选择结果中）的关系，在数据分析中就可以通过相关性分析检验二者的相关关系。如果相关系数大于 0.4，且为正数，就说明学生在课外阅读中投入的时间越多，取得的效果就越明显。假如相关系数是负数，则意味着两个因素之间存在着负相关关系，表明学生在课外阅读中投入的时间越多，取得的效果越差。如果相关系数小于 0.2，则说明课外阅读投入时间和效果没有直接关系。

(2) 差异性分析

除了相关性分析,研究者还可以通过差异性分析判断不同因素之间是否具有显著的差异。最为常用的差异性分析是 T 检验 (T-test)。T 检验是检验两组数据平均值差别的显著性。例如,下表是男生和女生对阅读的看法,“5”意味着他们认为阅读对自己很有帮助,“1”则意味着阅读对自己没有帮助。男生、女生对于阅读的态度是否有显著性差异呢?从平均值(如表 6.2)来看,二者相差 0.875,我们没有把握说这种差别就表示女生更喜欢教材。经过独立样本 T 检验,我们可以得到 p 值为 0.04,该数值小于 0.05,那么,我们就可以说女生对阅读的态度明显优于男生。

表 6.2 T 检验

编号 性别	1	2	3	4	5	6	7	8	平均值
男生	2	1	2	2	3	3	2	3	2.25
女生	2	2	3	4	4	3	4	3	3.125

调查问卷是非常重要的研究手段,阅读策略、阅读兴趣、阅读动机、阅读态度等方面的研究都会用到问卷。研究者首先要对这种研究方法有清晰的了解,才能顺利实施并获得有效的数据。

第四节 母语对英语阅读的影响研究

一、研究案例分析

本案例选自刊登在 *TESOL Quarterly*, Vol. 37, No. 1 (Spring, 2003), 第 35-71 上的 *Reading in Two Languages: How Attitudes Toward Home Language and Beliefs About Reading Affect the Behaviors of “Underprepared” L2 College Readers* (用两种语言阅读:对母语的态度和对阅读的信念如何影响大学非英语专业语言不过关学生的行为),作者是美国加利福尼亚州州立大学洛杉矶分校 (California State University, Los Angeles) 的 Lía D. Kamhi-Stein。

1) 研究问题

该研究的问题有两个：

- (1) 对母语的态度和对英语阅读及西班牙语阅读的信念与四位学生用英语和西班牙语进行阅读时的阅读行为之间有什么关系？
- (2) 四位学生在英语阅读和西班牙语阅读时采用的阅读策略有什么关系？

2) 研究对象

研究者选取了四名母语为西班牙语的大一女生参加该研究，她们同时也会说流利英语，她们认为自己的西班牙语阅读水平很好，但她们的英语阅读和写作水平偏低，不能满足学校的学习要求，所以都要参加英语预科班的学习。本研究属于个案研究。

3) 研究工具

该研究用到的研究工具包括访谈、自评表、阅读理解水平检测等。其中阅读理解水平检测与课文相关，此处不介绍。我们重点来看该研究所用的访谈提纲和自评表。

(1) 访谈提纲

这份访谈提纲（表 6.3）原文是英语的，研究者还提供了一份西班牙语的，共 13 道开放题。研究对象可以根据自己的喜好选择访谈时所用语言。从这个提纲来看，研究者主要想了解她们对于西班牙语和英语阅读的看法。

表 6.3 访谈提纲

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 你是如何学习英语的？(2) 你是如何理解“阅读”的？(3) 你认为善于阅读的人和一般读者有什么特点？他们之间的差异表现在哪里？你在用西班牙语阅读的时候属于善读者吗？用英语阅读的时候是善读者吗？请解释。(4) 英语是外语的读者和英语是母语的读者有什么特点？两者之间有区别吗？(5) 要想成为一个英语阅读比较好的人我们需要了解什么？如果是成为西班牙语阅读比较好的人呢？两者有区别吗？(6) 能用英语进行阅读对你用西班牙语进行阅读有帮助吗？请解释。(7) 能用西班牙语进行阅读对你用英语进行阅读有帮助吗？如何有帮助的？ |
|--|

(待续)

(续表)

- (8) 会说两种语言在你阅读时是有帮助作用呢, 还是有阻碍作用? 请解释。
- (9) 用英语阅读和用西班牙语阅读有没有什么不同? 如果有, 表现在哪些方面?
- (10) 你为什么阅读?
- (11) 用西班牙语进行阅读时你读什么类型的材料? 英语呢?
- (12) 在用英语进行阅读时你会把英语翻译成西班牙语吗? 如果有过这种情况, 请进一步描述一下你是怎么做的。
- (13) 在用西班牙语进行阅读时你会把西班牙语翻译成英语吗? 如果有过这种情况, 请进一步描述一下你是怎么做的。

(2) 自评表

这个自评表(表 6.4)是研究对象对自己的英语和西班牙语的阅读能力的自我评价, 带有一定的主观性, 但对研究也有一定的帮助。

表 6.4 自评表

这份问卷的目的是为了了解你的阅读技巧和需求。在合适的选项前的格子里打上 X。

你觉得你用西班牙语进行阅读的能力如何?

非常好 好 不好 比较差 非常差

你觉得你用英语进行阅读的能力如何?

非常好 好 不好 比较差 非常差

通过英语进行阅读, 对所读内容你理解得如何?

非常好 好 不好 比较差 非常差

通过西班牙语进行阅读, 对所读内容你理解得如何? (说明: 这一题是本书作者推断出来的, 原文中的第四题和第二题重复, 应该是印刷错误。)

非常好 好 不好 比较差 非常差

用英语进行阅读时你认为你主要的困难是哪些? 可以多选。

	Yes	No
词汇	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
理解	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
专注度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
速度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(待续)

(续表)

疲劳度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
乏味	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
其他 (请具体说明):		

4) 数据收集

该研究数据收集包括四个步骤:

(1) 自评表: 了解研究对象对自己的西班牙语和英语阅读技能的看法, 以及他们自己认为在英语阅读方面存在的问题。

(2) 访谈: 在读文章之间, 研究者先对其进行了访谈, 一是了解其对阅读的理解和看法, 二是了解其所读内容的已有知识。

(3) 有声思维法: 研究者先向研究对象介绍有声思维方法的操作方式, 研究对象先用一段文章 (非数据收集所要读的内容) 练习, 直到他们认为自己掌握这种方法了, 研究才正式开始。研究者准备了两段关于美国少数民族妇女的文章, 这个话题他们曾经学习过, 其中一篇是西班牙语的, 共 655 词, 另一篇是英语的, 共 850 词。阅读过程中, 他们可以按照自己的习惯采用西班牙语、英语, 或者同时使用两种语言, 把在阅读中自己正在思考的内容大声说出来。研究者为他们准备了三种词典: 西西词典, 英英词典, 西英双解词典。研究对象在阅读过程中可以按照自己平时的习惯和意愿使用任何一种词典。整个过程都有录音、录像。研究对象知道自己读后要完成一些有关文章内容的练习。

(4) 阅读水平检测题: 阅读结束后, 为了检测研究对象的阅读理解能力, 研究者让他们完成了以下任务: (1) 复述课文, 先看 1—2 分钟, 然后把纸背面朝上, 把自己记得的内容都叙述出来; (2) 做选择题、判断对错题、填空题。做这些题时, 是可以回看课文的。

5) 数据分析

首先, 研究者对他们在选择题、判断对错题和填空题的所得分数进行了统计。同时, 对他们在复述部分的表现进行了统计, 看是否抓住了文章的主旨大意。其次, 研究者对他们的阅读行为和阅读态度进行了分析。这里主要用到的

数据为自评表、访谈和有声思维的转写文字稿。阅读行为主要指被试在有声思维中表现出来的阅读策略的使用，研究者将这些阅读策略分为三类：第一类是用于监控阅读理解的策略，第二类是文章细节理解的策略，第三类则是高层次策略（如信息整合、推断含义等）。

6) 研究结果

个案研究的研究结果讨论部分一般是按照先逐个分析研究对象，再通过对比把所有研究对象的共性和不同点进行总结和讨论，该研究也是这么做的。研究者首先按照阅读理解能力、对阅读的信念以及阅读行为等三个大的方面对四个个案分别进行了分析。然后按照被试对阅读方法和策略的看法以及他们的阅读策略对四个个案进行了对比分析。研究发现，读者对母语的态度会影响阅读行为，具体而言，两位认为母语可以是很好的资源的研究对象会有意将英语翻译成母语，而另两位认为在外语学习中母语是障碍的则不会这么去做。另外，读者对阅读的认识也会影响阅读行为。有两位认为阅读是意义的建构过程，他们在阅读中会采取多种阅读策略来帮助自己理解，而另两位则认为阅读主要靠词汇量，他们就不会去努力解读意义。

7) 案例点评

该研究设计严密，深度挖掘了态度和信念对阅读行为的影响。从研究题目来看，作者所要研究的内容似乎比较主观，全部发生在读者的头脑中，如何获得他们的真实想法是本研究的挑战所在。作者不仅对研究对象进行了访谈，让他们对自己进行了自我评价，还采用了有声思维的方法，获得他们在阅读过程中的心理活动，并结合他们在阅读中的行为完成了这一研究。研究方法和工具选择合情合理。此外，从研究范式来看，作者选择的个案研究也能很好地为此类研究内容服务。个案研究的结论也许无法推而广之，但它让研究者能够深度剖析每个研究对象的内在想法，试图从各个角度对研究对象的行为进行分析、理解和解释。

二、个案研究方法

个案研究是教育学领域被广泛应用的研究方法之一，指长期或短期内对某个或某几个人，或某个项目、事件或行为进行集中研究，该方法能够收集到非常详细的资料，使研究者对研究对象有全面细致的了解（Richards, *et al.*, 2000）。桂诗春、宁春岩（1997）对个案研究的描述是这样的：深入地调查一个案例，以充分地了解与这个案例有关联的各方面的因素，这就是我们通常说的“解剖麻雀”的方法。不同学者对个案研究给出了自己的定义，比较之后我们可以总结出以下几点共识（Duff, 2011）：（1）个案具有单一性，是特定环境下的一个或多个个体，因此，研究者是对研究对象在其真实的生活环境中的表现展开细致的观察和研究，研究结论适用于该范围之内；（2）个案研究强调深度研究，研究者要在相对长的一段时间内对研究对象进行集中研究，对其方方面面的表现和想法进行资料的收集和分析，深度剖析现象，以发现本质；（3）个案研究要求研究者能够从多角度去了解研究对象，并能收集全面的、多种数据，形成三角互证的效果；（4）个案研究关注研究对象的特殊性和情境性，其所有行为和思想都是个性化的，环境对其的影响也是巨大的，因此，研究者要努力对此进行解释和分析。从这四点共识来看，个案研究主要是全面描述研究对象的生活，理解其思想，从而深度解释其个体意义。外语教育里的个案可以是一个外语学习者，也可以是教师，还可以是一个班或一个学校等，个案研究方法可以让我们对这些个案或案例进行深入、细致和集中的探究。总结起来说，采用个案研究可以有三种理由（Charles & Mertler, 2004）：为了提供生动的描述，让我们全面了解个案丰富的信息；为了提供解释，解释个案为什么会是某个样子，为什么会采取某种行为；为了提供评价，评价某种方案为何可行，或对个案的行为进行评价。

简单而言，个案研究可以分为单案例研究和多案例研究。适合单案例研究的有这样五种情况（Yin, 2004）：（1）对一个广为接受的理论进行批驳或检验；（2）对某一极端案例或独一无二的案例进行分析，由于其极为少见所以值得研究和记录；（3）对有代表性的、典型的案例进行分析，加深对于同类事件、事物的理解；（4）对启示性案例进行研究；（5）对纵向案例的研究，了解案例在

各个阶段的变化情况。单案例研究还是有一定的风险，如果做不好，可能全盘皆输，而且一个案例总结出来的结论总不够有说服力，因此，条件允许的话，研究者应该选择多案例研究。多案例研究一般包括6—10个案例，其中一些案例（2—3个）有相似的条件，这些案例和其他案例之间条件不同。比如，我们要研究学生采用阅读策略的问题，那么我们可以选择六个案例，两个是学习优秀的学生，两个是中等生，另两个是学习比较弱的学生。这样，我们可以研究同类学生使用阅读策略是否有相似的规律，而不同类学生使用阅读策略有什么差异。

个案研究比较常用的数据来源包括：文献、档案记录、访谈、直接观察、参与性观察和实物证据等（Yin, 2004）。文献可以包括公函、备忘录、日程、会议记录、方案、报告等。档案记录包括个人日记和日程表、名单名称、各种数据的记录等。访谈是个案研究最重要的数据来源之一，这种访谈更为开放，要能让研究对象充分参与。直接观察指研究者对研究对象的行为和周围环境进行观察。参与性观察则是指研究者处在所研究的事件当中，参与其中的活动并同时进行观察。实物证据则是指一些成品，比如学生的学习作品、作业、试卷、学习日志等等。

个案研究属于质性研究，其数据分析方法主要靠研究者仔细、反复研读每一份数据，对数据进行编码或分类，使其中同一主题的信息逐渐清晰，研究者可以在这些编码的基础上画出概念图或理清观点或概念之间的关系等，这就给个案之间的比较打好了基础。为了更好地把握研究对象的意思，研究者还可以请研究对象来确认自己所要表达的意思是否准确被解读，通过阅读研究者所写内容，研究对象有机会来澄清自己的想法，使研究结果更为可信。当然，研究对象的介入也有可能对研究结果产生负面的影响，比如，有些研究对象在访谈时比较轻松，谈到的问题比较深入，但当他看到写成文字的内容时，出于各种各样的考虑，或者是本能的自我保护意识，他可能会否认其中一些内容，或者要求研究者删除某些内容等，这就给研究者带来很大的困扰。因此，研究者需要根据情况，找到一个比较好的平衡点或者比较合适的做法，以最大限度、最真实地反映研究对象的观点和实际情况（Duff, 2011）。

本章通过一些案例，介绍了行动研究、个案研究、问卷的设计与分析、研

究心理活动的方法等，这些方法在研究阅读时是常用而有效的，读者可以借鉴这些方法去开展自己的研究。当然，本书篇幅有限，不可能把所有与阅读研究相关的方法都一一介绍，希望本书起到抛砖引玉的作用，让读者有兴趣去了解更多有关阅读的研究及其研究方法。

参考书目

- Alavi, S. & Keyvanshekouh, A. (2012). Using the MoodleReader as an extensive reading tool and its effect on Iranian EFL students' incidental vocabulary learning. *English Language Teaching*, 5(6): 135–145.
- Alderson, J. C. (2011). *Assessing Reading*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Al-Homoud, F. & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4): 383–401.
- Alzu'bi, M. A. (2014). The effects of an extensive reading program on improving English as foreign language proficiency in university level education. *English Language Teaching*, 7(1): 28–35.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75: 460–472.
- Anderson, N. J. (2004). *Exploring Second Language Reading—Issues and Strategies*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19: 252–256.
- Auerbach, E. R. & Paxton, D. (1997). It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31: 237–261.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4): 452–477.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3): 463–494.
- Brown, J. D. (1984). A norm-referenced engineering reading test. In A. K. Pugh & J. M. Ulijn (Eds), *Reading for Professional Purposes*. London: Heinemann

Educational Books,

- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. & Carson, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16: 47–60.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. (1999). 词汇学习中何谓“掌握了一个单词”（朱佳伶译）。《国外外语教学》，2: 19–20.
- Charles, C. M. & Mertler, C. A. (2004). *Introduction to Education Research*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Chou, I. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5): 411–433.
- Davey, B. & Lasasso, C. (1984). The interaction of reader and task factors in the assessment of reading comprehension. *Experimental Education*, 52: 199–206.
- Davis, C. (1995). ER: An expensive extravagance? *ELT Journal*, 49(4): 329–336.
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2): 136–141.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Dornan, R., Rosen, L. M. & Wilson, M. (1997). *Multiple Voices, Multiple Texts: Reading in the Secondary Content Areas*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 3: 273–284.

- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2011). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2nd ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Duff, P. A. (2011). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ehrich, J. F. (2006). Vygotskian inner speech and the reading process. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 6: 12–25.
- Ellis, R. & Tomlinson, B. (1982). *Teaching Secondary English*. London: Longman.
- Engineer, W. (1977). *Proficiency in reading English as a second language*. Unpublished PhD thesis, University of Edinburgh.
- Erickson, M. & Molloy, J. (1983). ESP test development for engineering students. In J. Oller (Ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus—The Delphi Report*. California: California Academic Press.
- Facione, P. A. (2006). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. www.insightassessment.com (retrieved 2/2/2016).
- Facione, P. A. & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI)*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furr, M. (2007). *Stories for Reading Circles*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Garan, E. M. & DeVogd, G. (2008). The benefits of sustained silent reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher*, 62(4): 336–344.
- Gardiner, S. (2001). Ten minutes a day for silent reading. *Educational Leadership*, 59(2): 32–35.
- Gardner, C. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.

- Gillham, B. (2007). *Developing a Questionnaire* (2nd ed.). New York: Continuum International Publishing Group.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25: 375–406.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2005). *Teaching and Researching Reading*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Guo, S. (2012). Using authentic materials for extensive reading to promote English proficiency. *English Language Teaching*, 5(8): 196–206.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 403–422). New York: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Little, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32: 282–313.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4): 232–245.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking across domains: Dispositions, skills, structure and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4): 449–455.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The Literacy Dictionary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Heilman, A.W., Blair, T. R. & Rupley, W. H. (1998). *Principles and Practices of Teaching Reading*. New Jersey: Merrill.
- Johnston, P. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, XIX(2): 219–239.

- Kamhi-Stein, L. D. (2003). Reading in two languages: How attitudes toward home language and beliefs about reading affect the behaviors of “underprepared” L2 college readers. *TESOL Quarterly*, 37(1): 35–71.
- Kirsch, I., Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries, Results from PISA 2000*. Paris: OECD
- Ko, M. (2013). A case study of an EFL teacher’s critical literacy teaching in a reading class in Taiwan. *Language Teaching Research*, 17(1): 91–108.
- Koh, M.Y. (1985). The role of prior knowledge in reading comprehension. *Journal of Reading in a Foreign Language*, 3(1): 375–380.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2010). *Free reading—Still a great idea*. Conference Presentation at Children’s Literature in Language Education—from Picture Books to Young Adult Fiction. Hildesheim: Germany, Feb. 25th–27th.
- Lee, S. (2008). Storytelling and Sustained Silent Reading in Foreign Language Acquisition: Evidence from Taiwan. *International Association of School Librarianship. Selected Papers from the Annual Conference* (pp. 1–14). Brantford: International Association of School Librarianship.
- Levine, A. & Reves, T. (1990). Does the method of vocabulary presentation make a difference? *TESL Canada Journal*, 8: 37–51.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers’ reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21: 124–128.
- Macalister, J. (2008). Implementing extensive reading in an EAP programme. *ELT*

- Journal*, 62(3): 248–256.
- Maley, A. (2005). Review of Extensive reading activities for the second language classroom. *ELT Journal*, 59(4): 354–355.
- Mansoor, F. M., Barjesteh, H. & Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension. *English Language Teaching*, 5(1): 140–145.
- McCracken, R. A. (1971). Initiating sustained silent reading. *Journal of Reading*, 14(8): 521–524, 582–583.
- McCracken, R. A. & McCracken, M. J. (1978). Modeling is the key to sustained silent reading. *The Reading Teacher*, 31(4): 406–408.
- McKenna, M.C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4): 934–956.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3): 218–253.
- McLaughlin, M. & Allen, M. B. (2002). *Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3–8*. Newark, DE: International Reading Association.
- Murphy, P. (2007). Reading comprehension exercises online: The effects of feedback, proficiency and interaction. *Language Learning & Technology*, 11(3): 107–129.
- Murray, D. E. & McPherson, P. (2006). Scaffolding instruction for reading the Web. *Language Teaching Research*, 10(2): 131–156.
- Narvaez, D., van den Broek, P. & Ruiz, A. B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91(3): 488–496.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, S. & Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

- Nuttall, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan.
- OECD. (2000). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries—Results from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009a). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009b). *Take the Test: Sample Questions from OECD's PISA assessments*. Paris: OECD Publishing.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. <http://www.wolaver.org/teaching/socratic.htm> (retrieved 2/2/2016).
- Paul, R. & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River, NJ.: Pearson Education.
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Harlow: Pearson Education.
- Pearson, P. D. & Johnson, D. D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. New York, NJ: Holt, Rinehart and Winston.
- Peretz, A. S. & Shoham, M. (1990). Testing reading comprehension in LSP. *Reading in a Foreign Language*, 7(1): 447–455.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical Reading, Critical Thinking: A Contemporary Issues Approach*. New York: Addison-Wesley.
- Qayyum, M. A. (2008). Capturing the online academic reading process. *Information Processing and Management*, 44: 581–595.
- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. *RELC Journal*, 38: 133–149.
- Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (2000). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Rost, D. (1993). Assessing the different components of reading comprehension: Fact or fiction? *Language Testing*, 10(1): 79–92.
- Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature Circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2): 214–223.
- Shiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21: 3–18.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1(2): 147–170.
- Sparapani, E. F. (1998). Encouraging thinking in high school and middle school: Constraints and possibilities. *Clearing House*, 71(5): 274.
- Song, M. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8: 4–54.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16: 32–71.
- Stoop, J., Kreutzer, P. & Kircz, J. (2013). Reading and learning from screens versus print: A study in changing habits. *New Library World*, 114(7/8): 284–300.
- Swanborn, S. L. & de Glopper, K. (2002). Impact of reading purpose on incidental word learning from context. *Language Learning*, 52(1): 95–117.
- The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) User Manual*. (2015). San Jose, CA: Insight Assessment.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skill, U.S. Department of Labor. (1991). What work requires school: A SCANS report for America. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332054.pdf> (retrieved 2/2/2016).
- Ullah, M. & Fatema, S. (2013). Why some students are less motivated in reading classes at tertiary level in Bangladesh? *English Language Teaching*, 6(5): 129–140.
- Urlaub, P. (2012). Reading strategies and literature instruction: Teaching learners to generate questions to foster literary reading in the second language. *System*, 40(2): 296–304.

- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1): 41–46.
- Wallace, M. J. (2000). *Action Research for Language Teachers*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3): 420–432.
- Workman, G. (1993). *Making Headway—Phrasal Verbs and Idioms (upper-intermediate)*. Oxford: Oxford University Press.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 And L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41(1): 81–105.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36: 661–672.
- Yang, Y. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers & Education*, 55: 1193–1201.
- Yang, Y. & Hung, Y. (2008). The impact of externalizing readers' mental representation on the comprehension of online texts. *Educational Technology & Society*, 11 (4): 246–264.
- Yang, Y., Yeh, H. & Wong, W. (2008). Constructing mental representation of reference by feedback in a computer system. *Computers in Human Behavior*, 24: 1959–1976.
- Yin, R. K. (2004). *Case Study Research: Design and Methods*. (周海涛等译,《案例研究设计与方法》) 重庆: 重庆大学出版社.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language classroom. *Springer*, 36(6): 89–116.
- 陈莉萍, 2006, 第二语言阅读研究对中国英语教育的启示,《外语界》, (6), 31–38。

- 陈令君, 2010, 论大学生批评性阅读能力的培养, 《教育评论》, (1), 23-25。
- 陈则航、王蕾, 2010, 以主题意义为核心的词汇教学探究, 《中小学外语教学》(中学篇), (3), 20-25。
- 董连忠, 2012, 显性与隐性阅读策略训练在大学英语教学中的应用探析, 《山东外语教学》, (1), 59-63。
- 范莉, 2008, 外语阅读的新思维——批判式阅读模式, 《英语研究》, (4), 81-85。
- 高一虹、赵媛、程英、周燕, 2003, 中国大学本科生英语学习动机类型, 《现代外语》, (1), 28-38。
- 高照, 2008, 构建英语词汇习得的网络阅读模式, 《外语电化教学》, (3), 18-22。
- 桂诗春, 2006, 英语词汇学习面面观, 《外语界》, (1), 57-65。
- 桂诗春、宁春岩, 1997, 语言学研究方法, 《外语教学与研究》, (3), 14-20。
- 韩金龙、褚福鑫, 2003, 电子文本对 EFL 学生阅读理解的影响, 《外语电化教学》, (2), 11-15。
- 何强生、刘晓莉, 2003, 批判性阅读及其策略, 《当代教育科学》, (19), 54-55。
- 黄国文, 1988, 《语篇分析概要》。长沙: 湖南教育出版社。
- 黄远振, 2003, 词的理据理论与词汇教学, 《山东外语教学》, (3), 29-32。
- 姜向东、高嵩, 2009, 成功 EFL 学习者阅读策略调查, 《山东外语教学》, (6), 63-67。
- 教育部, 2003, 《普通高中英语课程标准(实验)》。北京: 人民教育出版社。
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会, 2013, 《第三届外教社杯全国高校外语教学大赛(英语专业组)总决赛获奖教师教学风采》。上海: 上海外语教育出版社。
- 鞠秋红、王文宇、周丹丹, 2007, 中国大学生外语阅读过程中的母语思维研究, 《现代外语》, (3), 262-270。
- 李晶、赵波, 2013, 英语语篇分析阅读教学的实证研究——以南昌理工学院为例, 《教育学术月刊》, (8), 103-107。

- 李炯英、秦智娟, 2005, 第二语言阅读策略研究 30 年: 回顾与展望, 《国外外语教学》, (4), 43-49。
- 李梅兰, 2008, 关于批判性阅读和批判性思维的实验研究, 《乐山师范学院学报》, (8), 125-129。
- 李晓梅, 2010, 基于批判性阅读的专业英语阅读教学实验研究, 《牡丹江大学学报》, (2), 123-125。
- 李学谦, 2005, 大学英语阅读教学与语篇分析, 《教育理论与实践》, (12), 54-56。
- 刘陈艳、贺新, 2004, 把阅读策略融入课堂教学——阅读策略使用现状调查引发的思考, 《教育理论与实践》, (6), 46-47。
- 刘丹丹, 2002, 中国英语学习者的阅读策略研究, 《外语界》, (6), 13-18。
- 刘慧君, 2004, 元认知策略与英语阅读的关系, 《外语与外语教学》, (12), 24-26。
- 刘儒德, 2000, 论批判性思维的意义和内涵, 《高等师范教育研究》, (1), 56-61。
- 刘伟、郭海云, 2006, 批判性阅读教学模式实验研究, 《外语界》, (3), 14-18。
- 刘亦春, 2002, 学习成功者与不成功者使用英语阅读策略差异的研究, 《国外外语教学》, (3), 24-29。
- 陆巧玲, 2001, 词汇教学中的语境问题, 《外语与外语教学》, (6), 32-34。
- 罗清旭, 2000, 论大学生批判性思维的培养, 《清华大学教育研究》, (4), 81-85。
- 罗清旭, 2001, 批判性思维的结构、培养模式及存在的问题, 《广西民族学院学报》(自然科学版), (3), 215-218。
- 马红、林建强, 2007, 快速阅读策略训练: 理论与实证, 《四川外语学院学报》, (3), 141-144。
- 孟悦, 2004, 大学英语阅读策略训练的实验研究, 《外语与外语教学》, (2), 24-27。

- 欧阳护华、熊涛, 2013, 基于批评话语分析的三维批判性阅读模式, 《广东外语外贸大学学报》, (1), 37-39。
- 欧洲理事会文化合作教育委员会, 2008, 《欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估》(刘骏、傅荣译)。北京: 外语教学与研究出版社。
- 潘黎萍, 2006, 元认知策略在二语课堂阅读中的可教性实验研究, 《外语教学》, (1), 49-54。
- 秦晓晴, 2009, 《外语教学问卷调查法》。北京: 外语教学与研究出版社。
- 石晓杰, 2011, 英语专业大学生英语文学作品阅读动机实证分析, 《外语与外语教学》, (6), 56-60。
- 束定芳、庄智象, 1996, 《现代外语教学——理论、实践与方法》。上海: 上海外语教育出版社。
- 束定芳, 2004, 《外语教学改革: 问题与对策》。上海: 上海外语教育出版社。
- 孙琳, 2003, 教学行动研究中数据的收集和分析, 《中小学外语教学》(8), 6-10。
- 田慧生, 1993, 认知理论与学习策略, 《比较教育研究》, (5), 26-30。
- 王惠萍, 2010, 英语阅读教学中多模态识读能力的培养, 《外语界》, (5), 20-25。
- 王牧群、白彬, 2011, 培养批判性思维能力的解构式英语阅读教学研究, 《教育科学》, (2), 30-34。
- 王蔷, 2002, 《英语教师行动研究》。北京: 外语教学与研究出版社。
- 王蔷, 2006, 《英语教学法(第二版)》。北京: 高等教育出版社。
- 王蔷、胡亚琳, 2014, 通过开展行动研究做研究性外语教师, 《中小学外语教学(中学篇)》, (1), 1-6。
- 王晓红, 1999, 阅读教学中的语篇分析, 《解放军外国语学院学报》, (1), 69-71。
- 王雪梅、戴炜栋, 2005, 从网络环境角度整合英语报刊阅读教学策略, 《外语电化教学》, (4), 13-18。
- 文秋芳, 2001, 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点, 《外语教学与研究》, (2), 105-110。

- 文秋芳, 2003, 《英语学习策略实证研究》。西安: 陕西师范大学出版社。
- 吴静, 2006, 英语阅读策略与效果的试验分析, 《语言研究》, (1), 123-125。
- 夏甘霖, 2008, 普通工科高校新生英语阅读策略使用状况因素分析, 《外语教学理论与实践》, (1), 64-69。
- 熊明丽, 2009, 外语实证研究问卷设计误区举隅, 《山东外语教学》, (1), 43-47。
- 闫秋燕、王俊菊, 2010, 阅读过程研究方法评述——回顾与展望, 《中国外语》, (3), 82-88。
- 余祥越, 2003, 语境与英语词汇教学, 《基础教育外语教学与研究》, (7), 28-30。
- 袁永芳, 2003, 大学生英语阅读动机研究, 《外语教学》, (2), 91-94。
- 曾方本, 2009, 多模态符号整合后语篇意义的嬗变与调控——兼论从语言语篇分析到多模态语篇分析转向时期的若干问题, 《外语教学》, (6), 28-32。
- 曾祥敏, 2009, 训练课外阅读元认知策略 提高英语专业学生阅读能力, 《解放军外国语学院学报》, (6), 60-66。
- 张彩霞, 2008, 高中英语词汇教学的问题及对策, 《基础英语教育》, (5), 49-53。
- 张文生, 2010, 普通高等院校学生英语阅读策略运用研究, 《高教探索》, (4), 83-86。
- 郑敏、陈凤兰, 2000, 教学行动研究在阅读教学中的应用, 《外语教学与研究》, 32 (6), 431-436。
- 周锰珍, 1999, 试析语篇分析与阅读教学, 《广西民族学院学报(哲学社会科学版)》, (5), 183-185。
- 邹启明、周瑞琪, 2004, 英语阅读目的与篇章处理策略的关系, 《现代外语》, (4), 395-401。

附录：教材内容

Across a Crowded Room

It was love at first sight. I saw her standing on the other side of a crowded room sipping a glass of wine. Our eyes met. I walked over to her and said, ‘You seem to be on your own. Can I join you?’

She smiled and said yes. At first she came across as rather shy, but as I got to know her better I found out she was an open and confident person who was easy to get on with. At the end of the party I said I would like to see her again and asked her out for a meal the following week.

I took her out to a small Italian restaurant in Soho. After talking for a while, we found out that we had a lot in common—in fact, we seemed to have the same interests and tastes in everything. She smiled at me when I spoke to her, and when our eyes met this time I knew that I was head over heels in love with her. I thought that she was falling in love with me, too. We started going out with each other, and after some time we got engaged and decided to live together. We were both very happy and made plans to settle down and get married the following year.

However, it wasn’t long before things started to go wrong. She seemed less affectionate and loving as the weeks passed, and I started to feel she was going off me. She criticized me all the time. ‘Why are you always going on at me?’ I asked.

In the end I wondered if we were suited to one another. I was keen on hard rock and she was fond of classical music. I was interested in sport and she was interested in politics. We finally fell out over a TV programme. We had a terrible row, broke off our engagement, and called off the wedding. A week later she moved out. I was heartbroken, and it took me a long time to get over it.

A few months later I heard she was engaged to a man who worked in local

government. They got married, but after two years their marriage broke up and they got divorced.

I tell you this because last night I went to a party and I was drowning my sorrows when I saw her standing on the other side of the room sipping a glass of wine. I saw a man walk over to her and I heard him say, 'You seem to be on your own. Can I join you?'

Unit 3 Learning to think

Starting point



Once upon a time there were IQ (Intelligence Quotient) tests, which were meant to measure your intelligence. They mostly tested your linguistic and mathematical skills. IQ tests still exist, but today psychologists think that people think in different ways, and there may be as many as seven different "thinking styles". Here are some of the statements they ask people to choose to describe themselves.

	number smart	I am good with numbers, logic, and like to find the answers to problems using reasons.
	body smart	I often think in terms of movements, and use my body and hands to express myself.
	people smart	I spend a lot of time trying to understand other people.
	picture smart	I like to think in pictures, and can develop mental models of the physical world.
	word smart	I like to think in words, and use language to express complex ideas.
	music smart	I tend to think in sounds, and feel a strong connection between music and emotions.
	nature smart	I like to understand the natural world, and am good at communicating with animals.

1 Look at the chart and choose the thinking style which is most true for you.

2 Talk about some famous people you know, and decide which their main thinking styles are.

Active reading (1)

1 Work in pairs and discuss the questions.

- 1 What do you understand by the title of the passage "Thinking for yourself"?
- 2 Is it important to think for yourself?
- 3 Have you been encouraged to think for yourself?
- 4 How did you learn to think for yourself?
- 5 Is it possible to teach someone to think for themselves?

2 Read the extract from the book *Time to Think* and decide what the writer's answers to the questions in Activity 1 would be.

THINKING for Yourself

- 1 Thinking for yourself is still a radical act.
- 2 Thinking for yourself is not a popular activity, though it should be. Every step of real progress in our society has come from it. But in most circles, particularly in places that shape our lives – families, schools and most workplaces – thinking for yourself is regarded with suspicion. Some institutions thwart it on purpose. It can be seen as dangerous.
- 3 I was reminded of this sad fact at a party when a fellow guest asked me the subject of a book I was planning to write. I told him that it was about how people can help each other to think for themselves. "Oh dear," he said, "I don't think much of that; I much prefer people do as they're told." I later found out that he is the fourth-generation president of one of the largest oil companies.
- 4 When was the last organizational vision statement you saw that included the words "... to develop ourselves into a model environment in which everyone at every level can think for themselves"? For that matter, when was the last time somebody asked you, "What do you really think, *really*?" and then waited for you to answer at length?
- 5 This dearth should not surprise us. Hardly anyone has been encouraged, much less trained, to think for themselves, and their teachers and parents and bosses weren't either. And neither were theirs. (We may have learned to revere thinkers like Socrates, but we also learned that the state poisoned him for thinking for himself: not unmitigated encouragement.)
- 6 Occasionally, however, we do have a teacher or mentor who truly wants us to develop our own thinking. They give us glimpses. When I was 13 years old, I was put into an advanced algebra course. On the first day the teacher, who was maligned by students as a hard teacher because she tried to get them to think, stood in front of the blackboard and said, "On the paper in front of you write the sum of a number."
- 7 The entire class of 35 pubescent people just stared at her. She repeated the direction, "Write the sum of a number."
- 8 I remember my hand gathering sweat around the pencil. A few heads looked down and their pencils started up. I wondered what in the world they were writing. I saw the girl across the aisle from me lean forward and peer over the shoulder of the boy in front of her who was scribbling something. Then she scratched a figure and immediately covered it with her hand.
- 9 The teacher paced and rubbed the chalk between her fingers. I wondered what she was about to put on the board. I was now the only one not writing. I leaned back and over my left shoulder whispered to my friend, "What is it?"
- 10 "Seven," she whispered back.
- 11 So I wrote "7" on my paper. I kept my head down, hoping I looked busy and confident.
- 12 After the agony among us had become tactile, the teacher asked us for our answers. The number 7 was prevalent. She walked slowly over to the board and wrote: "There is no such thing as the sum of a number."
- 13 I knew that.
- 14 Why didn't you write it?
- 15 Sarah said it was 7.
- 16 Why did you ask her?
- 17 Because – I don't know.
- 18 That's right. From now on, think for yourself.
- 19 I was too scared around that teacher for the rest of my young life to think very well in her presence. But I took the message with me and gradually examined and valued it. I don't recommend humiliating people into thinking for themselves as she had. She certainly did not create a Thinking Environment for us. Had she affirmed our intelligence first and spoken about the joy of thinking for ourselves, had she not fanned our fear of her, we would all have learned even more powerfully what it meant to do our own thinking. And we might have been able to think well around her too.
- 20 But at least she introduced the concept into my academic life. ■

Language and culture

A **vision statement** is a description of a plan for the future of an organization or a company, which is meant to inspire its members.

Socrates (469–399BC) was a Greek philosopher. He was unfairly charged with corruption of the young people of Athens and put to death. His ideas were recorded in *The Dialogues of Plato* and have had a major influence on Western thoughts.

Unit 3 Learning to think

Reading and understanding

3 Choose the best answer to the questions.

- Why does the writer believe thinking for oneself is not popular?
 - Because it takes too much time.
 - Because institutions don't like it.
 - Because it doesn't lead to progress.
 - Because only a few people are able to do it.
- How often, in the opinion of the writer, are people interested in your ideas?
 - Always.
 - Often.
 - Hardly ever.
 - Never.
- Who first made the writer realize thinking for oneself is important?
 - The manager of an oil company.
 - The writer's parents.
 - The writer's math teacher.
 - The writer's friend Sarah.
- How did the writer feel when she was asked to write "the sum of a number"?
 - Pleased, because it was an easy question to answer.
 - Bored, because she wasn't interested in math.
 - Worried, because she was the only one who didn't know the answer.
 - Confused, because she didn't understand the question.
- What did she do in the end?
 - She copied what someone else wrote.
 - She suddenly realized the meaning of the question.
 - She felt too frightened to write an answer.
 - She asked the teacher to explain.
- What does the writer think of the teacher?
 - She was the best teacher she ever had.
 - She was the worst teacher she ever had.
 - She taught her an important lesson.
 - She valued the intelligence of her students.

Dealing with unfamiliar words

4 Match the words in the box with their definitions.

lean particularly rub sum suspicion vision

- to move your body so it is closer to or further from someone or something
- a total amount made by adding several numbers or amounts together
- the ability to think about and plan for the future, using intelligence and imagination
- used for emphasizing that something refers to one specific situation
- a feeling that you do not trust someone or something
- to press or move your hands or an object over a surface

5 Answer the questions about the words and expressions in the box.

advanced affirm glimpse in agony
on purpose peer presence radical

- If you are doing an *advanced* course in something, is it at (a) a high level, or (b) a low level?
- If you *peer at* something, is it (a) difficult, or (b) easy to see?
- If you *get a glimpse of* something, do you see it (a) clearly and for a long time, or (b) not very clearly and for a short time?
- Is a *radical* idea (a) traditional and widely accepted, or (b) new and different?
- If you are *in agony* about something, do you feel (a) in pain and uncomfortable, or (b) happy and comfortable?
- If you do something *in the presence of someone*, are they (a) with you, or (b) somewhere else?
- If someone *affirmed* something, did they (a) show they respect and approve of it, or (b) not respect or disapprove of it?
- If you do something *on purpose*, do you (a) mean to do it, or (b) do it by accident?

6 Complete the sentences with the correct form of the words and expressions in the boxes in Activities 4 and 5.

- Many people greet _____ ideas with _____ because they are afraid of change.
- Looking at the drawings of Leonardo da Vinci, you feel as if you are in the _____ of a genius who had an extraordinary _____ of the future.
- You need to _____ closely at the figures on the board, _____ as the handwriting is so bad.
- It doesn't take a(n) _____ level of intelligence to realize that you need at least two numbers to be able to work out the _____.
- If you _____ forwards, you may see the star as he comes out of the theatre, but you'll probably only catch a(n) _____ of him.
- I _____ some medicine onto the wound hoping to stop the pain, but I'm still in _____.
- Tom's excellent exam results _____ the teacher's faith in his ability.
- The police think the fire was started _____.

7 Answer the questions about the words and expressions.

- If you *thwart* something, do you (a) stop it, or (b) encourage it?
- If there is a *dearth* of something, is there (a) a lot of it, or (b) not enough?
- Does *unmitigated* encouragement suggest (a) completely positive, or (b) slightly negative support?
- If a teacher is *maligned* by their pupils, do you think they say (a) nice things, or (b) bad things about the teacher?
- If you *humiliate* someone, do you make them feel (a) good, or (b) upset and embarrassed?
- If someone speaks *at length*, do they speak (a) for a long time, or (b) for a short time?
- If something is *prevalent*, does it occur (a) often, or (b) not very often?

Reading and interpreting

8 Work in pairs. Look at the sentences from the passage and answer the questions.

- Thinking for yourself is not a popular activity, though it should be.
Whose opinion does "though it should be" refer to?

- I was reminded of this sad fact at a party when a fellow guest asked me the subject of a book I was planning to write.
What is "sad"? What does this choice of word tell us about the writer's opinion?
- For that matter, when was the last time somebody asked you, "What do you really think, *really*?" and then waited for you to answer at length?
What answer does the writer expect from this question?
- (We may have learned to revere thinkers like Socrates, but we also learned that the state poisoned him for thinking for himself: not unmitigated encouragement.)
Is this sentence a specific example of the main argument – thinking for yourself is not a popular activity – or does it contradict it?
- I remember my hand gathering sweat around the pencil.
How do you think the writer is feeling?

Developing critical thinking

9 Work in pairs and discuss the questions.

- How does the writer persuade readers that it is important to think for themselves?
- Would you agree that not many people know how to think for themselves?
- In what way can "thinking for yourself" be dangerous?
- Is the writer's teacher a good teacher?

Talking point

Work in pairs. Look at the cartoon and answer the questions.

- Do you think there will ever be computers which have feelings?
- How does artificial intelligence benefit us?
- Will robots ever be able to replace people?



项目负责人 毕争
责任编辑 毕争
解碧琰
封面设计 孟耕宇

本书通过梳理阅读教学方面的理念和方法，辅以生动的教学案例，展示如何将阅读教学与研究的理论和实际联系起来。

本书分为阅读教学与阅读研究两部分，共六章。第一章简要介绍阅读的基本概念，如阅读素养、阅读目的、阅读过程、阅读策略及阅读的评价等，为读者更好地理解本书打下基础。第二章分析影响阅读的因素，包括阅读动机、阅读的量、阅读方式、信息技术等。第三章就阅读教学展开讨论，介绍阅读教学的模式、原则、策略和方法。第四章探讨阅读与词汇教学。第五章讨论阅读与批判性思维的培养。第六章重点介绍关于英语阅读的研究方法，从阅读过程、阅读教学、阅读策略以及母语对外语阅读的影响等四个领域综述前人所使用的研究方法。

本书深入浅出，案例丰富，内容实用。对英语教师和研究者，以及相关专业研究生具有很高的参考价值，也可作为教师培训参考资料。

二语习得重点问题研究
英语文体学重点问题研究
外语教师教育重点问题研究
外语学与教的心理学原理
认知语言学与二语教学
语用学与外语教学
语料库语言学群言集
词汇研究
语言测评实践：现实世界中的测试开发与使用论证

科研方法系列

语料库应用教程
第二语言研究中的数据收集方法
第二语言研究中的问卷调查方法
第二语言研究中的启动研究方法
第二语言研究中的统计案例分析
英语教学中的行动研究方法
应用语言学中的个案研究方法
应用语言学中的质性研究与分析
应用语言学中的微变化研究方法
应用语言学中的复制研究方法
外语教学定量研究方法及数据分析
有声思维在外语教学研究中的应用
应用语言学论文写作指导：实证研究报告的撰写

教学研究系列

英语教学中的学习策略培训：阅读与写作
英语听力教学与研究
英语写作教学与研究
英语词汇教学与研究
英语阅读教学与研究
职业口译教学与研究
英语语言教学材料：理论与实践
反思性实践：重燃你的教学热情

高等英语教育出版分社宗旨：
推动科研·服务教学·坚持创新
外研社·高等英语教育出版分社
FLTRP Higher English Education Publishing
电话：010-88819595
传真：010-88819400
E-mail: ced@fltrp.com
网址: http://heep.unipus.cn

unipus



iResearch 微信二维码 Unipus 微信公众号



记载人类文明
沟通世界文化
www.fltrp.com

ISBN 978-7-5135-7109-8



定价：29.90元