2019年3月
第35卷 第3期
陕西学前师范学院学报
Journal of Shaanxi Xueqian Normal University
March 2019
Vol. 35 No. 3

■学科教育

小学生阅读理解策略干预教学研究综述

郭羽熙

（长安大学附属学校，陕西西安 710069）

摘 要：阅读理解能力对小学生获取知识、问题解决乃至日后的发展都有着至关重要的作用。然而国内外的研究却均表明，三四年级的小学生在阅读理解水平上会产生较为严重的成绩分化。本文通过对国内外阅读理解理论和阅读理解策略的研究现状进行梳理，认为可以针对小学生的认知水平选取阅读理解策略进行干预，使用如直接教学法和间接教学法等教学方法方法，试图通过使学生掌握使用阅读理解策略的能力，进而达到提高学生阅读理解水平的效果，提高学业成绩，减缓学业成绩分化带来的学习压力。

关键词：阅读理解；文章结构策略；直接教学法；间接教学法；干预

中图分类号：G420 **文献标识码**：A **文章编号**：2095－770X(2019)03－0105－07

PDF **获取**：http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx **doi**：10.11995/j.issn.2095－770X.2019.03.021

Literature Review on the Intervention of Primary School Students' Reading Comprehension Strategies

GUO Yu-xi

(*Affiliated School of Chang'an University*, *Xi'an* 710069, *China*)

Abstract: Reading comprehension plays a vital role in pupil's acquisition of knowledge, problem solving and even future development. However, both domestic and foreign studies have shown that the third and fourth grade primary school students have increasing serious polarization in reading comprehension level. By analyzing the present situation of both domestic and foreign study of reading comprehension theory and reading comprehension strategy, this article suggests that based on primary school students' cognitive level, some teaching method, such as the direct teaching method and the indirect teaching method, can be applied to improve the students' reading comprehension ability by making the students master reading comprehension strategies, and thus improve the students' academic performance, and reduce their academic performance pressure.

Key words: reading comprehension; article structure strategy; direct teaching method; indirect teaching method; intervention

一、国内小学阅读理解教学现状

阅读的能力直接影响小学生多个学科的学习效率，也对其思维方式、做事方法和日后的发展有重要的影响[1-2]。对于小学生而言，良好的阅读理解能力不单是学好语文的前提条件，也是掌握其他知识和考出优秀成绩的前提条件。而小学生良好的阅读理解能力更对小学生全面发展过程中的认知、语言和社会性方面具有潜移默化的作用。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010－2020年)》在战略主题中提出"坚持能力为重。优化知识结构，丰富社会实践，强化能力培养。着力提高学生的学习能力、实践能力、创新能力，教育学生学会知识技能，学会动手动脑，学会生存生活，学会做事做人，促进学生主动适应社会，开创美好未来"。《国家教育事业发展"十三五"规划》提出的"十三五"主要目标之一是教育质量全面提升，并特别强调"学业水平和自主学习、终身学习能力全面提升"。由此可见，阅读能力

收稿日期：2018－11－01；**修回日期**：2019－01－15

作者简介：郭羽熙，女，辽宁凌海人，长安大学附属学校教师，主要研究方向：教育心理学，咨询心理学。

的好坏对个人学业成绩和未来发展有非常深远的影响，受到了极大的关注。因此培养阅读能力，特别是提高处于正在快速成长阶段的小学生的阅读理解水平，是现代语文教育中迫在眉睫的任务。

阅读能力除了基本的字词句子外，更重要的能力就是阅读理解能力。只有具备了阅读理解能力，才能准确理解句子和文章的意义，而这正是阅读的终极目标，即阅读的过程按照辨识、吸收、领悟、理解、保持、回忆和交流的过程，最终达到融会贯通、有效吸收其中的知识为己所用的目的[3]。

从上述内容可以看出，提高阅读理解能力既是小学生客观发展的需求，也是国家政策的要求，而阅读理解能力又不只关于认字认词，因此，阅读理解能力教学就成为未来语文教学的一个重点方向。

根据阅读理解的发展阶段划分，一二年级的阅读处于学习阅读方法和字词等基本知识的阶段，之后，阅读转为通过阅读学习知识的阶段。后一个阶段更加侧重阅读理解，这是因为只有理解才能实现由阅读来吸收知识[4]。国外有研究表明，由于阅读学习初期阶段学生能力的分化，造成了严重的“四年级暴跌”(Fourth-grade slump)现象，造成这一现象的客观原因是此阶段的学习内容更加强调从阅读中获取，而且课本中去除了低年级时为增加趣味性而特意添加的图片，加之课文篇幅增加、新词汇增多；主观方面是学生的阅读能力不足，在客观困难面前缺乏阅读兴趣，最终形成恶性循环，导致两极分化[5]。因此优秀阅读者所拥有的突出的阅读理解能力，是其迅速拉开与其他人距离，并走向成功的重要原因[6]。

目前的研究表明，对低阅读能力的学生进行阅读策略的干预，能够快速地、显著地提高阅读理解能力[7]。同时，有研究表明，阅读理解能力的提高会显著提高学生的学业成绩[8]。

当前的国内小学生语文教学中，阅读理解教学实践缺乏系统性指导，部分教师通过读后感和摘抄好词佳句使学生积累词句来提高阅读水平。由于缺乏系统的阅读策略教学，学生的阅读能力水平偏差大，部分学生的阅读能力很低。另一方面，部分教师想采用阅读理解教学的方法，然而往往陷入众多教学方法中难以选择。这种由于难以评价不同教学方法的实际效果而对每种教学方式浅尝辄止的教学实践，对培养小学生的阅读理解能力十分不利。

小学生掌握阅读理解能力既是学习成败的关键，也是显著提高学生的学业成绩的必然选择。阅读理解策略的干预教学，可以有效增进学生的阅读理解能力，因此找到小学生能够掌握的阅读理解策略和较为有效的阅读理解干预教学方法，就有重要的意义。

二、阅读理解及其国内外理论研究现状

(一)阅读与阅读理解

从古至今，阅读的定义不断发展变化。从60年代至今，很多学者认同阅读是读者从文本符号中获取信息的过程[9]。早期的学者认同阅读是读者从文本符号中发现意义的过程，而现代的学者则认为，阅读包含了文本符号的作者以及文本符号与读者的互动，阅读是作者或文本与读者对话并激发读者已有信息的互动过程[10]。本文参照近年来最常用的阅读定义，把阅读定义为读者与文本符号互动的双向过程。

阅读理解的过程正是读者与作者的互动过程[11]。张必隐在《阅读心理学》中将阅读看作是一个重构和提问的过程[12]。胡春洞则认为阅读和理解密不可分，他认为“阅读的过程就是理解的过程，阅读的速度就是理解的速度”[10]。胡鉴明认为阅读是一个综合思维过程[13]。心理语言学和认知语言学普遍将阅读看作一个复杂的心理过程，是一种具有相对独立性的个体认知行为[14]。

(二)国内外阅读理解研究理论

从20世纪60年代开始，心理语言学和认知心理学方面大量的学者涉足阅读和阅读教学，并取得了丰富的理论成果。经过20多年的发展，阅读理解的研究已经呈现出多种理论和模式共存，相互促进和繁荣发展的局面。

然而20世纪80年代间对阅读理解的研究和分析主要是靠当时的信息加工理论。21世纪以来，学者在阅读理解教学方面的核心理论依据则集中在两方面，一方面是Mills在2004年所提出的三种阅读模式理论[15]。该理论包括“自下而上”模式(Bottom-up Model)、“自上而下”模式(Top-down Model)和“相互作用”模式(Interactive Reading Model)。另一方面是多种阅读理解策略将阅读看作是心理过程而依据的图式理论。

1. 阅读模式理论

(1)“自下而上”模式

该模式又称数据驱动的模式。20世纪70年代以来，行为主义心理学研究正热，以Gough和LaBerge为代表的研究者们从这个角度出发，把阅读的过程等效为一个“自下而上”的认知活动[16-17]。“自下而上”模式的核心观点是，文本符号的解读，即

字词的辨识,是理解文章的根基。在“自下而上”模式看来,理解文章的认知过程中,字词的含义准确地映射在读者的大脑中,读者会自动地吸收文本中所蕴藏的意义,文章所提供的信息会随着字词含义的明确而自动浮现,不需要读者拥有背景知识。“自下而上”模式强调文字符号是阅读过程的输入,读者阅读的过程是对文字符号进行反向解码的过程。这个反向的获取文本意义的活动,需要从单字、词语、成语或歇后语的含义的理解开始。随着字词一类基础知识的积累,读者对文章的理解会进一步提高到对更加抽象的符号群,如句子、意群、段落、段落群等。经过从字词到句子、段落、意群的理解的综合累积,读者就可以完成从文本符号到完全理解文本内容的过程,完成阅读活动。

(2)“自上而下”模式

由于“自下而上”阅读模式理论缺乏对读者整体感知文本的解释,为了解决其无法完整解释阅读过程的遗憾,Goodman 提出了以心理语言学为理论依据的“自上而下”的阅读模式,即概念驱动模式理论[11-18]。该理论认为,在阅读的过程之中,阅读者的最主要的活动是不停地将自己已有的知识储备或生活经验与文章想表达的内容相结合,这种结合又带有疑问性质,而对疑问的解答则需要进一步阅读文章内容,用后续的内容验证自己的猜想或给出自己答案。阅读者在阅读时,并非逐字逐句一一读完文章,当遇到不理解的内容或不认识的字词时,可通过读者自身的背景知识和逻辑判断进行补充,补全读者接收到的信息。这表明读者从文章中获取信息的过程,并非按文本符号逐字逐句进行。

“自上而下”模式是一种在阅读活动中经常使用的阅读模式。特别是当文章中出现没有掌握的新字与新词时,“自上而下”模式尤为有效。除了获取新知识和增加理解速度,“自上而下”模式也有助于准确理解文章内容。

(3)“相互作用”模式

基于上述两种模式各自的不足和特点,人工智能领域的专家 Rumelhart 提出了“相互作用”模式[19],其中以 Just 与 Kintsch 为这一模式研究的典型代表[20-21]。“相互作用”模式认为,阅读理解是一项读者处理附着在文字材料的语言内容的过程,同时还是一项读者利用和重新组织其原有的经验、知识、文化等与文字材料有关的背景信息的过程[11]。“相互作用”模式被认为是综合了“自下而上”模式中着重处理文本符号并反向解码的特点,以及“自上而下”模式中着重处理读者自身经验和知识并不断寻求意义的特点,穿插进行两头夹击的阅读理解模式。

Rumelhart 认为,阅读过程中的信息传递方式,是读者与作者构建的文本之间双向的方式[19]。成熟的阅读者会在阅读过程中自觉使用“自下而上”和“自上而下”阅读理解模式,达到动态平衡。这种阅读者会将其所拥有的背景知识和阅读能力相结合,通过词法、句法、语义、段落理解能力和文章结构、背景知识融合,通过逻辑推理和理性思维,推断其所不掌握的内容。因此,这一理论认为,想要对文本有完整的理解,就需要文字信息和读者背景知识相匹配。“相互作用”模式更加全面地描述了阅读理解的过程,基于这种阅读模式的阅读教学,要求教师在重视文字的语篇和文体特征的同时,也要求教师积极激发学生的主观能动性,特别是在阅读理解策略和相关技巧的使用。此外,也需要教师重视增加学生的知识储备,并引导学生在阅读中将其所拥有的知识作为背景,结合文章内容,共同促进阅读理解。

2. 图式理论

图式最先由德国哲学家康德提出[22]。康德认为新的纯理论本身没有意义,新知识只有与来自实践的经验产生联系后才对人们有意义。在康德的著作中,他认为图式正是新的纯理论知识与来自实践的经验之间的中介。八十年代以来,以 Rumelhart 为代表的人工智能专家认为人们将图式以等级层次形式储存在大脑的长期记忆中[19,23]。

图式理论是一个基础的心理学理论[24]。现代图式理论在回答大脑如何对知识进行认知和表述的问题上,认为图式是存在于人类理性思维中的一种抽象总结,总结了事物的客观规律和对这种客观规律的运用方法。读者在阅读过程中,既要掌握解读文本基础语义的语言图式,也需要提供背景资料的内容图式,此外还需要使用形式图式,掌握文章结构。优秀阅读者与普通阅读者的区别,在于两者的阅读水平和理解深度不同,而水平和深度差异的原因则是对上述三种图式的掌握程度。在图式理论中,三种图式只分先后和层次,都是同等重要的。因为图式理论的核心观点是文章内容与读者背景相互刺激才能促成文章的理解,而这个过程中所涉及的三种图式必须相互作用、取长补短,三者合力才是读者对文章内容理解的根本保证。我国的图式理论研究专家何广铿认为,阅读者对文章理解的深度,取决于语言图式、内容图式和形式图式在阅读过程中的相互作用程度[25]。

(1)语言图式

语言图式是完成阅读的基本条件,是对阅读文

本进行解读的第一步。语言图式以阅读者所拥有的文字、词汇、语法和句型等方面的知识为基础，要求阅读者熟练运用这些能力。阅读者想要阅读并理解文本，必须使用这些基本的能力对阅读材料中的符号信息进行反向解码，并在阅读过程中不断激发内容图式和形式图式。

(2)内容图式

内容图式是已存在于读者记忆中的“有关文本内容的背景知识”，因此，内容图式是关于内容的知识[26]。在实际的阅读过程中，读者有很大可能性会遇到超出语言图式范畴的内容，而内容图式正是读者拥有的与阅读材料中所涉及的主题相关的背景知识。张维友的研究表明，对文本材料背景知识的了解程度直接影响读者对文本材料的理解程度[27]。反过来，很多阅读者在掌握文章中的每个字、词、句含义的情况下，仅仅因为不掌握相关的背景知识，就会难以读懂文章内容，无法真正实现阅读理解。

(3)形式图式

通过阅读来理解文章内容，不仅仅是对文章字词句的理解和相关的背景知识的掌握就可以实现的。优秀的阅读者在阅读时能够对文章内容的框架和结构模式有准确的把握。这种语篇知识正是形式图式，其中包括文章体裁、总体布局、段落群分布、作者文笔特点和惯用修辞方式等知识。由于不同文章题材有不同的行文方式与特点，不同的内容也有各自相应的表达方式和习惯用法，因此文章内容与文章形式有一定的关联关系。优秀阅读者可以通过形式图式，通过文章结构和语言特点准确把握文章表达的内容。因此形式图式是优秀阅读者与普通阅读者之间最显著的区别。

3. 三种图式的比较

根据三种图式的概念和定义，语言图式着重字词语法方面，是阅读理解的基础，也是阅读者的基本能力。内容图式着重阅读者已有的知识经验，需要阅读者有较大的阅读量并吸收了阅读材料中的内容。这些都需要阅读者已熟练掌握了一定的阅读理解方法。

然而，对于阅读经验不丰富，自身知识储备较少的阅读者，特别是小学生这样阅读和生活经验都不足的初级阅读者来说，内容图式中要求的背景知识正是其薄弱环节。因此内容图式容易使初级阅读者陷入读不懂、不想看、更不懂的恶性循环。对于小学生来讲，刚刚完成字词语法方面的学习，阅读能力和背景知识积累薄弱，无法实现阅读量大幅提高与阅读能力大幅提高的良性循环。

形式图式是一种较为高级的图式，其不依赖于阅读者的经验和知识，在具备基本的字词句法的基础上，通过文章体裁、组织顺序等结构化内容的学习，使用逻辑分析对文章进行理解。由于形式图式具有结构化的特点，是一套严谨高效的方法论工具，因此可以使学生快速掌握一篇文章的主要内容。

为了提高小学生阅读能力，实现小学中年级学生的阅读能力从无到有的跨越式发展，实现小学生步入大量阅读和大量获取文章内容良性循环的阶段，需要对形式图式进行干预。通过对文章组织和模式的熟悉，使小学中年级学生快速掌握文章内容，在掌握每一篇文章的基础上，一方面巩固和提高了字词语法，另一方面也积累了阅读量，为后续阅读能力提升打下基础。同时，成功的阅读经历也可以提高小学生阅读兴趣，促进小学生阅读的主观能动性，实现“阅读能力——阅读兴趣——阅读量——阅读能力”螺旋式提升的良性循环。

此外，形式图式在三种图式中容易改变，可以通过短时间训练就可以实现能力提高，有利于学生成绩提高，这种迅速的正向激励有利于加强学生学习的积极性。

三、阅读理解策略国内外研究现状

(一)常见的阅读理解策略

阅读理解涉及许多认知过程和元认知过程[28]，包括解释文本结构(Story structure)、激活先前知识(Prior knowledge)、图表形成(Graphic organizer)、心理想象(Mental imagery)、停下来思考(Stop and think)、理解监控(Comprehension monitoring)、质疑(Question)、自我提问(Question generation)、推理(Inference)、预测(Prediction)、澄清意义(Clarification of confusing words or passages)、问题回答(Question answering)、解释词语(Vocabulary-Comprehension relationship)、积极倾听(Listening actively)、总结(Summarization)、合作学习(Cooperative learning)、等等[29]。常见的阅读理解策略都是基于上述一个或多个认知过程，将这些认知过程合理组合，引导学生更好地阅读。

(二)识别文章结构的策略(Story structure)

八十年代初，Britton等人首次将文章的结构因素作为影响阅读理解的一个变量，他认为影响阅读理解有两个因素，即文章的内容因素与结构因素[30]。

文章结构是文章所呈现的一种组织特征，它既是文章信息的组合方式，也反映作者思路和情感的

宣泄线路[31]。迅速且精准地对文章结构层次进行判断,有助于快速把握段落群和各个段落群之间的关系。这可以有效地帮助阅读者在阅读过程中就能整理作者的逻辑关系或心理历程,掌握作者行文特点,确定作者要表达的中心思想[32]。文章结构不只是单纯的作者思想认识的体现,也是某种思想认识在写作规律和方法上的反映[33]。

研究显示,高水平的阅读者在阅读文本时,相比次要信息,这类人对主要的信息记得更牢。这样的实验结果证明这类读者可以通过了解文章的结构,即了解文章可以分成多少部分以及掌握各个部分排列的逻辑顺序更好、更快地掌握文章的核心意义。

例如,当我们了解记叙文的结构包括时间、人物、地点以及事件的起因、经过和结果时,或者我们在阅读议论文的时候可以了解到议论文的论点、论证和论据,我们就可以根据阅读目标按图索骥,快速掌握想要的内容;可以把握主次,在阅读过程中留意最核心和最重要的信息。这些信息的识别都是文章结构策略的特长所在,即对文章内容结构化地分析和分解后,系统化、层次化地攫取文章所包含的信息,并对主要信息、辅助信息、逻辑关系等做出识别[29]。

识别文章结构的策略通过结构化的方式和逻辑分析阅读文章,通过识别文章体裁,分析作者的行文特点,观察文章的总体布局、段落的编排等,结合不同体裁文章的结构知识,快速掌握文章内容和重点,属于形式图示。

尽管形式图式中的识别文章结构策略强调阅读过程中的结构化方法和逻辑分析,但也离不开读者对文章内容的掌握和对字词句法的掌握作为基础。因此识别文章结构策略是一种较为高级和复杂的阅读理解策略。

四、阅读理解策略教学国内外研究现状

阅读理解策略教学就是要通过干预教学的手段让学生能够基于认知过程和元认知过程真正实现读懂文本,同时也要让认知过程和元认知过程变成学生在阅读过程中的一种自动行为,通过不断熟悉策略实现在阅读过程中能够自我调节,选择合适的阅读理解策略。教学生使用这些认知过程并通过练习不断强化最终将阅读理解策略内化为自己的一个技能就是为学生进行阅读理解策略教学。

20 世纪 60 年代末以来,由于认知心理学研究取向的兴起,心理学的研究对象已从可观察和测量的行为转变为不可观察的心理过程,教育心理学家也开始普遍关注阅读过程中未在行为上体现出的部分,即认知过程和元认知过程。因此,认知科学取向的阅读理论认为意义是阅读理解过程中的主要概念,认为阅读理解的过程是意义建构的过程,是阅读者要主动利用头脑中已有的背景知识、文章结构知识以及单词关系的知识,和阅读文本进行交互作用来实现从文字符号向含义信息转换的过程。

Mayer 的研究表明,优秀的阅读者在认知过程和元认知过程的使用上要优于较差阅读者,这种区别并非与生俱来,而是因为优秀阅读者掌握了更多阅读理解技巧[14]。这也是基于认知科学的阅读理解策略教学的观点。教学的内容主要是将认知过程和元认知过程固化为某一种或者几种策略后教授给学生。由于策略的应用基于复杂的认知过程,所以,阅读理解策略教学比基于行为主义的阅读教学具有更高的先进性,也能更准确反映阅读过程。因此,阅读理解策略教学模式逐步取代基于行为主义的教学方式,为阅读理解教学指明了新航向。

当前,语文教育的阅读理解教学中,广大老师仍主要关注字词句等阅读基本功的教学,传统的基于行为主义的阅读理解教学在我国的小学语文教学中仍占有较高的地位。然而,基于认知科学的阅读理解教学模式早就已经是西方国家母语阅读理解教学的主流方式,拥有大量的理论研究和不计其数的实践资料和结果报告。国外多个研究表明,这种新的阅读理解教学方法对学生阅读理解发展具有正向的促进作用,是快速提高学生阅读理解能力最有效的教学方式,因此阅读理解策略教学的必要性和紧迫性十分明显。

阅读理解策略的教学方法如下:西方研究者基于阅读理解策略的理论框架已经尝试过很多相关的教学方法。互惠教学通过老师引导与生生之间以对话的方式互动,引导学生运用预言(predicting)、质疑(questioning)、小结(summarizing)和澄清(clarifying)的理解策略,实现学生阅读理解能力的共同提高。此外还有基于文本的内容和结构预测下文内容[34];主题图式教学,即针对培养学生识别记叙文文本结构而设计的教学课程[35];K-W-L(what we Know,what we Want to know,what we Learned)方法[36],即基于相互讨论的背景内容-结论阅读方法;多重策略学习[37]。

上述教学方法将策略和教学方法融合,可以说是特定阅读理解策略的教学方法,因此研究局限性较大。

对于常见的阅读理解策略涉及的通用阅读理解

策略来说，需要使用通用的阅读理解教学方法。阅读理解策略的教学有“直接教学法”和“间接教学法”两种。两者的区别在于老师是直接说明这种策略，还是引导学生自己掌握该策略。但不论何种教学方法，阅读理解策略教学的终极目标都是使学生掌握某种策略，更好地为阅读服务。

1. 直接教学法

直接教学一般包含两个部分，直接解释和支架教学[38]。

使用直接解释阅读理解策略时，教师可以使用以下几种教学行为[34]：第一，教师有必要为学生阐明阅读理解策略在掌握文章结构或内容方面的作用；第二，教师有必要告知阅读理解策略的使用范围、使用对象等，还需告知学生阅读的哪方面能力会随着使用这些阅读理解策略而提高，通过解释阅读理解策略的作用和范围，以及为学生展示良好的阅读理解策略能为其带来的收益，可以极大激发学生学习相应阅读策略的兴趣；第三，需向学生展示在实际的阅读中如何实际使用上述的阅读理解策略。本教学行为可以结合课堂展示、集体讨论[39]、出声思考等具体形式；第四，需向学生提供阅读理解策略使用情景的选择和判断方法及依据，使学生准确掌握如何判断文章体裁，并针对该体裁如何正确选择合适的阅读理解策略；最后，需要向学生展示如何自我监控阅读过程，并准确评估阅读效果，通过过程监控和评价总结不断提高他们的策略使用效果[29]。

支架教学的目的是通过某些教学手段让学生自己有意识地去运用阅读理解策略，而不是在教师的指导下去运用，也就是说，将学生使用阅读理解策略这个过程化被动为主动，老师在这个过程中的责任向学生过渡。因此，支架式教学也被称作“消退”或“责任的逐渐过渡”。这种消退并非是教师完全没有作为，相反，教师要准确把握好学生的能力和状态，以及自己所处的位置。当学生使用某一具体策略进入瓶颈期，而自身又无法顺利使用该策略时，才需要老师站在较学生稍高一点的位置，向学生提供帮助，引导学生进入更高级的阶段。正所谓“熟能生巧”，在多次练习和反复指导后，学生就真正掌握了这个策略并可在新的阅读中自如使用[29]。

直接教学法采用的是讲授教学的模式，先向学生明确策略的规律，然后用实例让学生验证和练习这种规律，即学会策略的使用，教学遵循演绎的过程。

2. 间接教学法

间接教学又叫隐含式教学。其与直接教学法最大的区别在于，间接教学中，教师不向学生明确该策略的含义，一切都是学生自己总结和领会。间接教学的最终目标是使学生能够自动化、内隐化地使用策略获取文章中的信息。间接教学法的工作内容包括教师筛选文章、引导提问、团队学习、相互补充共同提高等方式。教师在筛选文章的时候会尽量选择有利于培养学生阅读理解策略的文本，不同文章体裁和不同作者的行文风格在文章结构上会有明显区别，有些文章的结构更适合于用来进行教学，可以有效降低学习难度，提高学生的学习热情。教师的引导提问需具有一定的技巧性，问题本身就应具有引导学生用阅读理解策略思考，如此一来，回答问题的过程就变成了自主使用相关策略的过程，实现在潜移默化中练习使用阅读理解策略。在团队学习和相互补充中，学生与他人一同讨论文本，讨论的过程中会涉及许多阅读理解策略的使用，学生在这个过程中也能进行阅读理解策略的学习。总之，间接教学并不直接进行阅读理解策略的教授，但会在学习的过程中设置很多环节让学生自己学会在阅读中使用策略。

间接教学法是一种建构性的学习模式，通过实例引导学生寻找策略的规律，从而学会对策略的使用，教学遵循推理的过程。

综上所述，关于阅读教学的研究可以着眼于对阅读理解策略并进行干预教学，打破传统阅读教学的思维定势，借助心理学的理论，基于认知和元认知的过程帮助学生理解阅读的过程。可以采用不同的教学方法，比较直接教学法与间接教学法的差异，根据学生的认知水平发展的特点有针对性地设置课程，选取相应的阅读理解策略。此类研究可以作为未来阅读教学方面的一个研究方向，试图通过使学生掌握使用阅读理解策略的能力，进而达到提高学生阅读理解水平的效果，提高学业成绩，减缓学业成绩分化带来的学习压力。

[参考文献]

[1] 王文静，罗良. 阅读与儿童发展[M]. 上海：华东师范大学出版社，2010.

[2] 唐青才，毛毅莲. 蒙台梭利语文教学法对4－6岁幼儿阅读能力的实验研究[J]. 陕西学前师范学院学报，2018(2)：1－4.

[3] Samuelstuen M S，Bråten I. Decoding，knowledge，and strategies in comprehension of expository text[J]. Scandinavian Journal of Psychology，2005，46(2)：107－17.

[4] 柯华葳，詹益绫，张建妤，等. 台湾四年级学生阅读素养 PIRLS2006 报告[R]. 行政院国家科学委员专题研

究成果报告，2008.
[5] Palumbo A. Understanding the Fourth－Grade Slump: Our Point of View [J]. Educational Forum, 2008, 73(1): 67－74.
[6] 魏静雯. 心智绘图与摘要教学对小学五年级学生阅读理解与摘要能力之影响[D]. 台北：台湾师范大学，2003.
[7] 张莉珍. 故事构图策略与摘要策略对增进小学六年级低阅读能力学生阅读理解之比较研究[D]. 桃园：中原大学，2003.
[8] 鄢呈玥，王伟，佐斌. 高中生阅读行为与心理健康、学业成绩的关系[C]"改革开放与心理学"学术研讨会——湖北省暨武汉心理学会2008年学术年会论文集. 2008.
[9] Pressley M, Forrest－Pressley D L, Elliott－Faust D, et al. Children's Use of Cognitive Strategies, How to Teach Strategies, and What to Do If They Can't Be Taught [M] Cognitive Learning and Memory in Children. Springer New York, 1985: 1－47.
[10] 胡春洞. 外语教学要全面运用科学规律[J]. 人民教育，1998(5): 42－43.
[11] 韩美玉. 高三学生英语阅读理解障碍及对策实证研究[D]. 济南：山东师范大学，2014.
[12] 张必隐. 阅读心理学(第3版)[M]. 北京：北京师范大学出版社，2004.
[13] 胡鉴明. 交际法在阅读理解教学中的应用[J]. 五邑大学学报(社会科学版)，1998(1): 67－72.
[14] Myers J L, O'Brien E J. Accessing the discourse representation during reading [J]. Discourse Processes, 1998, 26(2－3): 131－157.
[15] Mills J D. Learning Abstract Statistics Concepts Using Simulation[J]. Educational Research Quarterly, 2004, 28(4): 18－33.
[16] Gough P B. One second of reading[J]. Visible Language, 1972, 6(4).
[17] Laberge D, Samuels S J. Toward a theory of automatic information processing in reading[J]. Cognitive Psychology, 1974, 6(2): 293－323.
[18] Goodman K. On Reading. A Common－Sense Look at the Nature of Language and the Science of Reading[J]. Journal of Biological Chemistry, 1996, 280(34).
[19] Rumelhart D E. Toward an interactive model of reading[J]. Cognitive Processes, 1976(6): 60.
[20] Just M A, Carpenter P A. A theory of reading: from eye fixations to comprehension[J]. Psychological Review, 1980, 87(4): 329.
[21] Dijk T V, Kintsch W. Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories[J]. Current Trends in Textlinguistics, 1977.
[22] 康德. 纯粹理性批判[M]. 北京：中国人民大学出版社，2011.
[23] 郭心甜. 基于图式理论的初中英语阅读教学案例分析[D]. 南京：南京师范大学，2014.
[24] 赵炎朋. 基于认知图式理论的早期阅读教育[J]. 陕西学前师范学院学报，2016, 32(7): 23－25.
[25] 何广铿. 从外语教学法的内涵看外语教师素质的构成[J]. 华南师范大学学报(社会科学版)，1997(2): 37－42.
[26] Carrell P L, Eisterhold J C. Schema Theory and ESL Reading Pedagogy[J]. Tesol Quarterly, 1983, 17(4): 553－573.
[27] 张维友. 图式知识与阅读理解[J]. 外语界，1995(2): 5－8.
[28] Block, C. C., & Pressley, M. Best practices in teaching comprehension[J]. Best practices in literacy instruction, 2007(3): 220－242.
[29] 王晓平. 小学阅读理解策略教学研究[D]. 上海：华东师范大学，2007.
[30] Britton B K, Glynn S M, Meyer B J, et al. Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading[J]. Journal of Educational Psychology, 1982, 74(1): 51－61.
[31] 吕英. 文章结构标记、呈现方式对学生认知负荷的影响[D]. 开封：河南大学，2008.
[32] 张大均，余林. 文章结构分析训练对阅读理解水平影响的实验研究[J]. 心理科学，1998(2): 136－139.
[33] 梁多亮. 文章结构的奇妙功能[J]. 成都大学学报(社会科学版)，2004(3): 30－31.
[34] Winograd P, Hare V C. Directinstruction ofreadingcomprehensionstrategies: Thenature of teacherexpanation[J]. Learning & Study Strategies, 1988(8): 121－139.
[35] Williams, J. P. Using the theme scheme to improve story comprehension[J]. Comprehension instruction: Research－based best practices, 2002(1): 126－139.
[36] Ogle D M. K－W－L: A teaching model that develops active reading of expository text[J]. Reading Teacher, 1986, 39(6): 564－570.
[37] Scott G Paris, Evelyn R Oka. Children's reading strategies, metacognition, and motivation [J]. Developmental Review, 1986, 6(1): 25－56.
[38] Harris K R, Pressley M. The nature of cognitive strategy instruction: interactive strategy construction[J]. Exceptional Children, 1991, 57(5): 392－404.
[39] Hansen J, Pearson P D. An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth－grade readers[J]. Journal of Educational Psychology, 1982, 75(6): 821－829.

[责任编辑　王亚婷]