

促进学习的语文评估丛书

Book Series: Assessment for Learning
in Chinese Language Education

促进学习的阅读评估

Assessment for Learning:
Reading

祝新华◎著



人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

促进学习的语文评估丛书
Book Series: Assessment for Learning
in Chinese Language Education

促进学习的阅读评估

Assessment for Learning:
Reading

祝新华◎著

 人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

· 北京 ·

图书在版编目(CIP)数据

促进学习的阅读评估/祝新华著. —北京: 人民教育出版社, 2015.1

ISBN 978-7-107-24284-7

I. ①促… II. ①祝… III. ①阅读课—教学评估—中小学 IV. ① G633.332

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 231973 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京盛通印刷股份有限公司印装 全国新华书店经销

2015年1月第1版 2015年1月第1次印刷

开本: 787毫米×1092毫米 1/16 印张: 20.5

字数: 395千字 印数: 0 001~2 000册

定价: 39.50元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究
如发现印、装质量问题,影响阅读,请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街17号院1号楼 邮编: 100081)

目 录

第一章 阅读与阅读评估概述	1
第一节 阅读的概念与类型	1
一、什么是阅读	1
二、阅读的类型	6
第二节 有效阅读的因素	10
一、读者自身的因素	11
二、阅读的外在因素	12
三、阅读内外因素兼容模型	14
第三节 阅读过程	14
一、阅读的生理过程	15
二、阅读的理解过程	17
三、阅读的信息处理过程	21
第四节 阅读评估概述	24
一、阅读评估的特点	25
二、通过评估促进学生阅读	28
三、本书的内容框架	29
第二章 阅读能力及其评估指标	37
第一节 阅读能力结构的探视角度	37
一、核心与外围	37
二、整体与分析	38
第二节 阅读能力的结构因素	39
一、阅读认知能力	40
二、广义的阅读能力	43
第三节 阅读能力的发展	43
一、阅读分项能力的发展	44
二、阅读整体能力的发展	47

第四节	阅读测试中的能力指标	49
一、	我国内地的阅读测试指标	49
二、	三种知名的阅读测试的能力指标	52
三、	六层次阅读能力系统中的评估指标	56
第三章	促进学习的阅读评估体系	71
第一节	多维度的评估内容	71
一、	知识积累与运用	71
二、	阅读过程与能力	72
三、	阅读数量与速度	72
四、	阅读行为与态度	73
第二节	多元化的评估主体	74
一、	教师评估	74
二、	学生自评	74
三、	学生相互评估	74
四、	家长评估	75
五、	其他评估	75
第三节	多样性的评估方法	75
一、	阅读测试	75
二、	阅读档案评估	76
三、	阅读问卷调查	76
四、	阅读课堂中的动态评估	77
五、	阅读活动评估	77
第四节	阅读评估四维模式	78
一、	阅读评估四维模式的内容和方法	78
二、	阅读评估四维模式的应用	84
第四章	阅读测试（一）：类型、文本、文题关系	90
第一节	阅读测试类型	90
一、	理解测试与速度测试	90
二、	整体测试与分析测试	91
三、	正式测试与非正式测试	92
四、	总结性测试与形成性测试	93
第二节	文本选择	95

一、文本基本要求	95
二、文本类型的选择与配合	100
三、文本的内部要求	107
第三节 文本与题目的关系	112
一、文题依属原理	112
二、题目聚焦的文本对象	113
三、多对大语言单元出题	116
第五章 阅读测试(二): 题型及其合理选用	127
第一节 试题编写的基本要求	127
一、明确评估的目标	127
二、选用合适的题型	128
三、试题体现真实性的特点	129
四、指导语简明、清楚	131
五、试题相互独立	132
六、发展激励思考的评分指引	133
第二节 简答题	135
一、简答题的类型	136
二、简答题的编制	137
三、简答题简评	140
第三节 填空题	141
一、填空题的类型	141
二、填空题的编制	144
三、填空题简评	147
第四节 选择题	148
一、选择题的类型	148
二、选择题的编制	150
三、选择题简评	158
第五节 其他题型	159
一、配伍题	159
二、判断题	160
三、排序题	162

第六章 快速阅读评估	169
第一节 速读概述	169
一、何谓速读	169
二、速读的基本原理	169
三、速读的类型	170
四、阅读速度和理解的关系	171
第二节 速读评估方法	173
一、速读评量	173
二、有效读速的统计	175
第三节 速读评估类型	176
一、专门速读测试	176
二、诊断性评估	176
三、在阅读测试中评核速读表现	179
四、速读的自我检核	180
第七章 广泛阅读评估	184
第一节 自由阅读的评估	185
一、自由阅读评估的特点	185
二、自由阅读评估的内容	185
三、自由阅读评估的形式	186
四、自由阅读评估的结果呈现	189
第二节 主题阅读活动的评估	189
一、主题阅读活动评估的特点	189
二、阅读主题的选择	191
三、主题阅读活动过程	193
四、主题阅读活动过程中的评估	195
五、对主题阅读活动及其评估的简评	200
第三节 公开考试中的广泛阅读评估	202
一、在公开考试中直接测试：以我国内地的中考、高考为例	202
二、校本评估分数计入公开考试成绩：以我国香港考试为例	207
第八章 阅读行为与态度评估	216
第一节 阅读行为的评估	216
一、何谓阅读行为	216

二、阅读行为评估的内容	217
三、阅读行为的评估方法	223
第二节 阅读态度的评估	226
一、何谓阅读态度	226
二、阅读态度评估的内容	226
三、阅读态度评估的方法	229
第九章 全球学生阅读能力进展研究 (PIRLS): 评述与借鉴	241
第一节 PIRLS 的对象与目的	241
一、评估对象	241
二、目的	242
第二节 PIRLS 阅读测试	243
一、阅读类型与文本	243
二、阅读认知能力	245
三、阅读试题的编制	246
四、测试分数的报告	247
第三节 PIRLS 阅读调查	248
一、调查项目	248
二、调查问卷	249
第四节 PIRLS 的评估结果及教学反思	250
一、总体表现	250
二、教学材料	251
三、阅读课堂教学	252
四、学生投入阅读	253
第十章 学生能力国际评估计划 (PISA) 中的阅读评估:	
评述与借鉴	259
第一节 PISA 的对象与目的	259
一、评估对象	260
二、目的	261
第二节 PISA 阅读测试	262
一、阅读类型与文本选择	262
二、阅读认知能力	266
三、阅读试题的编制	268

四、阅读水平的等级标准	271
第三节 PISA 阅读调查	273
一、“积极参与阅读”问卷	273
二、阅读元认知	274
第四节 PISA 评估结果与教学反思	275
一、总体表现	276
二、文体差异	277
三、学生阅读的投入	278
四、阅读材料	278
五、阅读态度	278
第十一章 美国教育进展评价 (NAEP) 中的阅读评估:	
评述与借鉴	282
第一节 NAEP 的对象与目的	282
一、评估对象	282
二、目的	283
第二节 NAEP 阅读测试与调查	283
一、阅读类型	283
二、文本阅读理解	288
三、词汇赋义	290
四、阅读与词汇题组设计	291
五、试题编制	292
六、阅读成就与报告	292
七、调查	296
第三节 PIRLS、PISA、NAEP 的评价与借鉴	297
一、发挥评估的多种功能	297
二、重视评估多个层次的阅读能力	298
三、深入评估影响阅读表现的关键因素	300
后记	304

第一章

阅读与阅读评估概述

人类社会进入 21 世纪，信息量猛增。现代人才要在浩瀚的信息海洋中找到自己所需要的信息，并合适地加以运用。谁掌握了阅读方法，形成良好的阅读能力，具备良好的阅读素养，谁就能在竞争环境中占据有利位置。学会阅读是个人成长过程中不可或缺的一部分，学生通过阅读可以学习前人的经验和思考方式，体认文化，拓展视野，认识世界。研究表明，阅读测试结果与学生的未来发展有很高的相关性，如加拿大、瑞士等国对“学生能力国际评估计划”（The Programme for International Student Assessment，简称 PISA）追踪研究表明，阅读成绩不佳的学生，在四五年之后，无论是进一步升学还是谋求更好的就业机会，都面临着较大的困难（Knighton & Bussi re, 2006; Bertschy, Cattaneo, & Wolter, 2008）。为此，当今社会对阅读教学的实效性，以及通过评估促进学生“学会阅读”“通过阅读学习”越来越重视。

第一节 阅读的概念与类型

阅读的概念与类型是阅读评估的理论基础。对于什么是阅读、它有哪些特点、学生阅读的类型，我们要有比较深入的理解，才能建立合理的阅读评估体系。

一、什么是阅读

一般地讲，阅读是通过解码从书面符号获得意义的过程。对于书面符号是什么，中小学生阅读的实质是什么，近期在阅读评估领域的研究有新进展。

（一）阅读概念

随着社会的发展，人们对阅读的认识在不断改变，当今一些国际知名的评估项目对学生阅读的界定体现了新的特点。

全球学生阅读能力进展研究（Progress in International Reading Literacy Study，简称 PIRLS）的研究对象是小学四年级学生，2001 年将阅读素养（reading literacy）定义为：理解和运用那些社会需要的或个人认为有价值的书

面语言的能力；年轻的读者能够从各种文章中建构意义；他们通过阅读来进行学习、参与阅读社群、获得愉悦感（Campbell, Kelly, Mullis, et al., 2001）。2006年PIRLS将此定义修订为：读者出于社会或者个人的需要，理解并且运用书面语言。具体包括能够从各种形式的文本中建构意义；能从阅读中学习；参与学校和生活中的读者群体活动；从中寻找乐趣（Mullis, Kennedy, Martin, et al., 2006）。这一定义沿用于2011年的PIRLS研究（Mullis, Martin, Kennedy, et al., 2009）。以上定义中阅读目的主要有学习、娱乐并参与群体活动，突出阅读“理解和运用”的特征。与2001年比较，2006年的定义明确了在学校和生活中与读者群体的交流。小四学生由于基本不会涉及工作场合的阅读，因此是否参与学校和日常生活中多种形式的阅读活动，对于他们形成阅读能力、养成良好的阅读兴趣和态度有着重要的意义。这也有助于我们从阅读中获得更多的信息和想法，从阅读中获得更多的娱乐与满足感。在学校以外的环境，同家人和朋友一起阅读与交流更是以前所忽视的，PIRLS的概念强调阅读并不只是为了理解文本，还应当与生活相结合。

PISA的研究对象是15岁的学生，大多处于初中三年级。为了评估学生掌握与将来生活有关的基本知识和技能的程度，PISA2000—2006的阅读素养定义是：阅读是理解、运用和反思书面语言，以增进知识，发挥潜能，参与社会，实现个人的目标（OECD, 2006）。同PIRLS一样，PISA提出的阅读同样强调“理解和应用”，重要的不同之处是PISA强调在阅读中反思，即PISA希望学生除了具备一定的阅读技能外，还要对自己的学习过程、学习策略进行反思，在独立和集体的情境中进行学习（OECD, 2000）。PISA2009对阅读的定义调整为：阅读是对书面文本的理解、运用、反思并积极参与阅读活动的过程，以增进知识，发挥潜能，参与社会，实现个人的目标（OECD, 2009）。加入“积极参与阅读”这一新元素，突出阅读中情感和行为方面的特征，内容包括阅读兴趣、愉悦感、自选读物、参与社会阅读，进行多样化以及经常性阅读等多个方面。学生积极参与的阅读，具有主动、愉快、多样、持久等特点。

美国教育进展评价（National Assessment of Educational Progress, 简称NAEP）的研究对象是4年级、8年级和12年级的学生。NAEP2009认为，阅读是一个包含多种不同行为的、动态的、复杂的过程（National Assessment Governing Board, 2008）。阅读过程开始于读者对文本的整体感知，然后搜寻自己所关注的特定信息，与文本展开一系列的互动反应。读者会结合自己的已有知识与经验，预测文本的发展，不断对文本进行解释、整合、评价。在此过程中，优秀的读者会运用一系列的策略推进文本理解、客观评价文本，它们反过来会影响其自身的知识、态度和行为。最后，根据不同的阅读情境和目的，采用文中的观点和信息进一步思考问题，完成特定的任务。

NAEP把这一复杂的过程概括为三点：(1)理解书面文本：寻找和回忆信息，为理解文本进行推论，为此采用的基本技能是书面文字解码和调动词汇知识。(2)深入理解文本意思：读者运用对文本的已有理解和外部经验整合自己的感知。运用更多、更复杂的技能去理解文本的深层含义，同时修订先前的文本感知。(3)根据特定的文本类型、阅读目的和情境，运用文本中的信息——读者运用文中的信息和观念，实现某种特定目的或情境需要。例如，找出火车离站时间、推出角色描绘的真实动机、评价文本中的论据是否充足。

NAEP的阅读定义主要揭示阅读的内在特征，从客观角度去衡量学生的学业成就，不像PIRLS、PISA一样明确指出阅读的作用。但是，NAEP归纳阅读过程，与PIRLS、PISA有很多共通之处，如阅读由浅层理解到深层理解，进而进行评价、运用文本信息。

结合这些讨论，我们认为中小学生的阅读可定义为：对书面文字、图画、表格以及电子语言材料组成的文本进行解码，并整合、推论、评价信息，提出新想法；积极参与相关活动，与师生、家人、社会人士交流，体验阅读的乐趣；积极反思，运用阅读所得信息解决现实问题。在阅读过程中，学生需运用阅读策略，形成良好的阅读行为与态度，提升阅读能力。

(二) 阅读特点

从上述概念及国内外的研究中，我们可以发现中小學生这一特殊的年轻读者具有如下阅读特点。

1. 处理多样的书面符号

Downing & Leong (1982)指出，广义的阅读指对符号的阐释。这些符号包括两类：一类是自然现象，如，天象和野兽的足迹、人的手纹；另一类是人造的符号，包括音乐符点、制图符号、盲文点字、各种标志和标识、电视上播放的内容以及书面的文字等。只要人们从这些符号中获得信息，就可以看成是阅读。然而，在大多数情况下，阅读指的是狭义的阅读，专指对书面语言材料的理解。如Gibson & Levin's (1975)较早就指出阅读是从文本中提取信息，这里的文本主要指文字、图画、表格等书面语料。

我国有类似的观点，如语言心理学者认为，阅读指从文字系统（包括具有一定意义的其他符号、图表等）中提取信息的过程（彭聃龄，1991）。语文教育学者认为，阅读是读者靠目视或口诵从书面文字符号中理解和提取意义的一种学习活动（朱绍禹，1991）。

随着信息科技的发展，阅读材料的载体也在发生变化。2009年PISA把“书面语料”界定为三种类型：手写材料、印刷材料和电子语言材料。电子语言材料，如网络文章、电子邮件，与传统的纸质材料不同，是一种边界比较模糊的动态文本（OECD，2009）。这一定义丰富了人们对阅读材料的认识，体现了阅读

的时代特征。

为此，我们所关注的阅读对象是由书面文字、图画、表格以及电子语言材料组成的文本。这体现了现代社会中，人们常会花很多时间在互联网上搜寻信息，从而达到娱乐、完成特定任务等目的。此外，通常把文字组成的文本称为连续性文本，而由图画、表格组成的文本称为非连续性文本，以上两种文本类型都有的称为综合文本。

2. 解读、整合、推论、评价与创意

每个文本都用一定方式写成，承载着作者特定的思想感情，文本本身影响阅读的过程，读者不能超过一定的范围作天马行空的解读。同时，积极的阅读又有期待、评价和创意等活动出现，因此，阅读是多方面、多认知层次的活动。

(1) 阅读不是简单的“观看”的意思，而要从文本中理解、获取信息。阅读是不断接收、处理、储存、提取信息的心理过程。反之，如果人们不能从阅读材料获取意义，那么即使翻看再多的材料，也很难称得上是阅读（苏立康，1995）。有些学生不理解文本意义，只是一味机械地记忆文字，也称不上是真正的阅读。

(2) 阅读是还原信息。包括辨识、寻找信息，用另一种语言形式表达原文的意思。

(3) 阅读不只是还原作者的本意，还要对文本作出推论、评鉴，发展新信息。学生是积极的，在阅读中形成不同的预测。由于有自己的独特的知识、生活经验，对同样的文本，不同的学生也会有不同的理解、感悟。同时，在阅读中，还要把不同的内容建立联系，概括具体信息，推论隐含信息，评定文本的形式与内容的适当性，有时还要提出与文本不同的表达方式或内容观点（创意）。从这点看来，文本的“意义”不只是作者创造的，而是作者的创作和读者的接受共同作用的结果；文本的“意义”并不固定，学生可从中读出原来没有的意思（如不同的内容观点），得出个性化的解读结果。在阅读活动中，读者与文本处于一种开放、交流、互动、动态的状态，两者相互作用，他们之间不是简单的解读和被解读的单向关系。

近年来在阅读教学领域倡导“对话”观（韩雪屏，2003），把阅读教学看作学生、教师、文本之间的对话，有生本对话、生生对话、师生对话等形式，实际上强调的也正是这一点。相应的，阅读评估也应体现这种特点，如在学生理解的基础上提出一些开放性的问题，让学生进行想象和拓展。我们应肯定学生在阅读中的主体地位，尊重学生不同的理解与体验。学生的阅读体会、感悟只要能自圆其说，就应该加以肯定。

从教学与评估现状看，我们要注意：（1）对话要基于文本。提倡多元解读不等于可以完全置作者的写作意图于不顾。为此，在进行发散性解读，提出多种答案后，教师要通过反馈给予中肯的比较、点拨与引导，引导学生注意适当的多中

求佳。多元解读并不是接受学生的所有解读结论，否则，阅读课堂会陷入哗众取宠的窘境。(2) 把握时代意义。任何文本都是历史、环境的产物，而文本意义的理解者——学生，往往又处于不同的时代、环境。对于经典文本，既要认识它在当时的意义，又要把握它在当今时代的价值，让学生积极参与阅读，个性得以充分地发展。

3. 反思与运用

对于阅读的认识，过去人们通常是从认知心理学角度，把它看作是解码、理解的过程(Oakhill & Cain, 1998)。日常的教学也多侧重于让学生理解文本内容，较少关注学生阅读能力的迁移和运用。当前，人们认识到阅读尽管以提取、吸收信息为基本特征，但仍有反思、运用的特征。

在这方面，PIRLS与PISA的研究已有很大的进展，它们都强调学生阅读不仅包括享受文学体验，同时也要学会准确地获取和运用各种信息。这些评估已经把阅读从单纯的理解提升到包括信息的运用以及对自己认识与读物的反思的全方位阅读。

借鉴国外的经验，考虑我们的实际教学与评估情况，在此提出反思与运用的内容：

第一，运用与丰富自己的认识。自己已有的知识与经验影响阅读行为，而学生在阅读中又会反过来反思自己的已有认识与观念是否合适，以从阅读中得到启发，丰富自己的认识，在日后的思维与解决问题中加以运用。“从阅读中学习”即体现了这一点理念。

第二，反思阅读方法与成效。如不断反思和调整自己的阅读策略，评价获取新的知识，参与社会活动，运用阅读中所获取的信息解决问题，把阅读中学到的表达方法用于写作，体现元认知活动。

第三，运用阅读中学到的表达方式。中小学生的阅读是一种以培养理解能力、掌握阅读方法为目的的发展性阅读(沈大安，2001)。学生阅读时，首先从语言文字理解过渡到思想内容的理解，也就是说，看文章时先要感知文字，从字词到句子，从句子到段落，从段落至全篇，逐步读懂。这个过程侧重于从语言文字理解文本内容。其次，在理解文章内容的基础上，学生进一步探究语言文字的运用，研究作者怎样围绕中心选择材料，怎样剪裁取舍、谋篇布局，怎样根据表达的需要记叙、描写、说明或议论，怎样准确地遣词造句、表情达意等。这个过程从情感到文字，从内容到形式，可以帮助学生从读学写，这体现了领会并运用文本表达方式的过程。

第四，直接运用阅读所获信息以解决问题。在阅读中，信息的理解和运用紧密相连，学生可以通过阅读参与社会，完成一定的任务。学生学会阅读各种不同类型的文本，尤其是课堂中较少阅读的信息类文本，并运用所读信息来解决问题。

4. 态度与情感

长期以来,人们对阅读的认识与评估偏向认知角度。现在看来,我们还要关注非认知心理因素。非认知因素包括阅读的动机、兴趣,读者的情绪、意志等(沈大安,2001)。一方面,中小学的阅读教学任务不限于特定的学术知识、能力,还包括阅读态度(动机、兴趣)、情感等方面的素质。如学生可从阅读中获得快乐,满足个人的兴趣,获得成功感。另一方面,学生目前的非认知心理因素会影响学生以后的阅读表现。

为此,我们不可忽视阅读的非认知心理因素的参与(彭聃龄、张必隐,2004)。培养学生形成良好的阅读态度、情感等,有助于学生更广泛、细致地阅读。这是当今世界各地课程的重要特点,如我国内地、香港、台湾的课程十分关注学生有兴趣地、广泛和长期地阅读。从这个意义上讲,阅读评估、课程与教学之间要积极互动。

5. 活动与实践

学生应把阅读同生活结合起来,在生活中更多地阅读,与同学、朋友、家长积极互动交流。相反,不应把阅读当作是学校里才进行的活动,完成书面的学习任务。

同时,阅读是一个长期、动态的发展过程。学生阅读能力不是偶尔地阅读几次即可形成,而要通过广泛参与校内外的阅读活动,进行大量的阅读才能形成。即使有较高的阅读能力,如不经常运用仍会退化。因此,学生走出学校之后,仍应保持良好的阅读习惯,不断提升自己的阅读能力。

在阅读评估设计与实施时,要体现以上几个重要的阅读内涵,以全面了解学生的阅读表现,并帮助他们更好地提升阅读能力。我们目前仍要进一步思考学生在中考、会考、高考中的阅读特点,讨论如何更多地体现反思、运用、积极参与等特点,以引导学生进行广泛、深入的阅读,并形成良好的阅读态度、行为习惯(祝新华、廖先,2010)。

二、阅读的类型

在文字信息密集的现代社会,读者需要进行多种类型的阅读活动。根据阅读的目的、方式,我们归纳出一些阅读类型。

(一) 从阅读目的分类

阅读活动通常带有一定的阅读目的。

1. 一般的分类

哈里斯(Harris,1972)根据一般人的阅读目的,划分出不同的阅读类型,而且提出它们所需要的阅读技能。

(1) 发展性阅读。掌握阅读方法,理解作者怎样把自己的思想表达出来,提

高阅读能力，这是中小学生学习的主要类型。这类阅读的主要技能有：第一，掌握基本的阅读技巧。①熟悉大量的词汇；②具有识别生词的能力；③形成良好的眼动习惯；④养成正确的读书姿势；⑤逐步形成有一定速度的、流畅的默读能力；⑥逐步形成朗读技能，如停顿、表情、音调、音量、清晰度。第二，形成阅读理解能力。①拥有丰富、广泛和准确的词汇量；②逐步扩大理解的意义单元（短语、句子、段落和文章）；③能寻求指定问题的答案；④能选择和理解文章的主要思想；⑤理清文章所叙述的事情发展顺序；⑥记录和回忆文章中的细节；⑦把握作者安排的文章结构；⑧正确地遵循指导语进行阅读；⑨对阅读内容作出评价；⑩记忆已读的文字材料。

(2) 消遣性阅读。为调剂生活，消除疲劳而看故事、读小说、念诗歌等，以欣赏、娱乐、调剂生活为目的，带有很大的随意性。第一，具有阅读的兴趣。①把阅读和欣赏书籍作为闲暇时间的一项活动；②能熟练地选择娱乐性的读物；③有阅读的兴致，获得阅读鉴赏的满足感。第二，增进和提高读书兴趣。①形成更广泛的阅读兴趣；②形成更成熟的阅读兴趣；③通过阅读促进个性发展。第三，提升评价和鉴赏作品能力。①建立区别虚构作品和非虚构作品，散文、诗歌和剧本的标准；②提高对作品语言风格和优美性的欣赏水平；③学会发掘更深层的信息。

(3) 功能性阅读。根据特定的任务，选择相关的读物，寻找某些必要的信息，或确定需要进一步阅读的读物，经常采用浏览、略读、跳读等方式。主要技能包括：第一，根据需要检索阅读材料的能力。①使用索引；②使用目录；③使用词典；④使用百科全书；⑤使用图书卡片档案；⑥使用文献目录等其他工具；⑦以略读方式寻找信息。第二，对情报资料的理解能力。①能应用上述“发展性阅读”中的一般阅读理解能力；②养成适应具体专业材料的阅读能力，如，阅读数学题，看地图和图表。第三，选择自己所需材料的能力。第四，对所读材料内容的组织能力，如，编列提纲。

相对来说，发展性阅读是基础性阅读，能培养基本的阅读能力，掌握阅读方法。功能性阅读是应用性阅读，形成获取信息的能力。消遣性阅读多考虑从阅读中得到乐趣，提高阅读兴趣，推动学生多读，提高阅读能力。对中小学生学习来讲，这些能力都是重要的。然而，现在的阅读评估和考试过于注重发展性阅读，但在实际应用中，学生阅读能力的高低则往往通过功能性阅读表现出来（章熊，1995）。所以，在教学和评估中它们需要很好地协调，阅读评估要能更好地促进学生实际阅读能力的发展。

2. 针对中小学生的分类

一般来说，阅读的目的大致包括三种：为了个人的兴趣和爱好；为了参与社会而阅读；为了学习而阅读。但是，小学四年级学生的主要阅读目的集中于出于

兴趣和爱好而阅读以及为了学习而阅读两类 (Campbell, Kelly, Mullis, et al., 2001; Mullis, Kennedy, Martin, et al., 2006)。

PIRLS把阅读评估重点考查的阅读目的分成两个类别 (Mullis, Martin, Kennedy et al., 2009):

(1) 享受文学经验。读者理解叙述性的虚构作品,赏析文中想象性的情境、行为、事件、人物、气氛、情感、意念,并欣赏作品的语言。为了欣赏及理解文学作品,读者要把个人的经验及感受带进作品,投入到作品充满想象的世界中去。

(2) 获取并运用信息。同阅读文学作品不同,读者在获取并使用信息的阅读过程中所接触到的是真实世界,而非虚幻的想象。这些材料往往不需要我们通篇阅读,而只要从中选择需要的部分进行阅读。这类文章有不同的组织顺序:有以时间顺序排列的,如对于历史事件的叙述;有以人物或者事件排列的,如百科全书,学生可使用一些阅读策略提高阅读效率。

PISA考查学生课内和课外的阅读能力,认为应该考查如下四种目的的阅读能力 (OECD, 2009):

(1) 个人目的的阅读。阅读的目的是满足个人兴趣、维持或发展同他人的关系。包括阅读信件、小说、传记、电子邮件、即时信息和博客等。

(2) 公共目的的阅读。公共性阅读的文本涉及更大的社会层面,这些文本默认的读者对象是十分广泛的。这类阅读的范围包括正式公文、公共事件的信息、官方微博、新闻网站以及公众通知等。

(3) 工作目的的阅读。PISA认为,许多15岁左右的学生,将在几年之后参加工作。因此现在就有必要开展工作目的的阅读,让学生为未来工作的要求做好准备。这种任务如在报纸的分类广告里或是网络上寻找某种工作信息,也包括按照工作的操作说明开展工作。

(4) 教育目的的阅读。教育类的阅读通常是为了特定的教学目的而设计的。学生阅读这种类型的文章,是为了完成更大的学习任务。阅读材料往往不是由学生选择,而是由教师挑选。代表性的阅读材料有纸质文本的教材和学习软件等。

这四种目的的阅读既体现了阅读的不同功能,又考虑到它们之间的差别,较为全面地覆盖了学生校外生活的各种场合。

NAEP在1992—2007年采用的阅读评估框架,主要是考查学生在不同阅读情境下的阅读能力,包括:(1)为获取文学体验而阅读;(2)为获取信息而阅读;(3)为完成任务而阅读 (Lee, Grigg, & Donahue, 2007)。

以PIRLS、PISA与NAEP为代表的阅读评估研究根据评估确定的阅读目的分类,虽未能完全覆盖所有阅读类型,但是体现了新的阅读理念以及现代社会对学生阅读能力的要求。需要指出的是,对不同年龄段的学生来说,阅读目的是有