

最新版教师用书

阅读教学论

沈 韬◎著



江西高校出版社

责任编辑:王星亮

封面设计:  映印
Tel: 010-52068991

ISBN 978-7-81033-299-6



9 787810 332996 >

定价: 28.00元

阅读教学论

沈 韬 著

图书在版编目(CIP)数据

阅读教学论/沈韬著. —2版. —南昌:江西高校出版社,
2010.1

ISBN 978-7-81033-299-6

I. 阅… II. 沈… III. 语文课-阅读教学-教学理论-
中学 IV. G633.332

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第016750号

出版发行	江西高校出版社
社 址	江西省南昌市洪都北大道96号
邮政编码	330046
电 话	(0791)8529392 8504319
网 址	www.juacp.com
印 刷	三河市祥达印装厂
经 销	各地新华书店
开 本	650mm×960mm 1/16
印 张	16
字 数	240千字
版 次	2010年1月第2版第2次印刷
印 数	4001—9000
书 号	ISBN 978-7-81033-299-6
定 价	28.00元



序

《阅读教学论》是一本融学术性与应用性为一体的理论专著。它运用心理学知识结合阅读教学实践来探索阅读教学的基本原理和心理规律，使阅读教学科学化，阅读效果最优化。这对广大语文教育工作者研究阅读教学，掌握阅读教学规律，推动教改的深入发展是很有裨益的。

随着语文教学改革的日益深入和发展，教学理论的探讨逐渐引起人们的关注和重视，但面对阅读教改实践的迅速发展，阅读教学理论建设则显得非常薄弱，而缺乏理论的有力指导，改革的深化是难以办到的。因此，《阅读教学论》的问世，无疑是应需之作。

我以为作为一本专论中小学阅读教学的理论著作，就应当从现代教学论的理论框架出发，来研究阅读教学的诸多问题。法国的G·米亚拉雷在《教育科学导论》一书中，将学科教学论系统的所有问题，概括为五方面：为什么教授这门课（目的）；这门课是学什么的（内容）；这门课是为谁而设的（对象）；怎样教这门课（方法）；效果如何（评价）。《阅读教学论》一书正是全面系统地论述了上述五方面的问题，而且著者还从时间和空间的二维角度进行立体的、相互联系的研究，阅读教学的诸多问题，作为一个有机的整体来加以观照和审视。本书既具有学术理论特征，又通俗易懂，条理清晰。作者对各个问题的论述，始终以严肃的科学态度，不仅提出科学的观点和充分的论据，而且十分注意把抽象的内容写得深入浅出，易于理解。全书分八章，第一章为总论，论述阅读与阅读教学的性质、目的、意义和任务，第二、三、四章，从阅读教学的空间因素出发，对教学内容、教师、学生的情况与特征进行了论述；第五、六、七章，从阅读教学的时间因素出发，对教学目标、教学方法、教学评估的内容与特征进行了论述；第八章，论述了阅读教学的四种模式，

指出了教材、教师、学生、教学目标、教学方法、教学结果诸要素在时空结构中相对稳定的组合方式及活动序列，揭示了国内外阅读教学的最新研究成果与发展趋向。所以，我认为本书有一个合理的完整的理论体系。这是一本理论专著能否站得住脚的关键所在。

本书还有以下几个鲜明的特点：

一是科学性、系统性和实用性。科学性主要表现在，能根据理论源于实践，又高于实践的思想，注重面向教改实际，概括教改的新鲜经验并努力使之上升到理论，揭示阅读教学规律。例如，书中对阅读教材的词汇、句子、插图、题材、练习、体系等的论述，均结合经典的心理学实验，使阅读教学理论阐述基础扎实，具有一定的理论深度。系统性主要表现在，从教学思想、教学目标、教学内容、教学方法、教学模式、教学能力等诸多方面都作了系统的论述，全书理论脉络清楚，内在逻辑结构较为严密。实用性主要表现在，紧密结合当前的语文教改实际，在论述阅读教学研究的每个问题时，都首先从理论上进行了比较充分的探讨，然后对各种理论在实践中的应用进行综合阐述，并提出具体的、可操作性的策略和方法。

二是本书的论述很强调优化阅读教学结构。传统的阅读教学的主要弊端是教学结构程式化。这就不能充分发挥学生作为认知主体的能动作用，不利于培养学生探索、发现、创造的精神，这是一种封闭型的阅读教学。本书主张按时、空关系组织多向交流，把师生间的纵向交流与学生间的横向交流交织起来，形成多功能、立体化的网络结构教学。

三是将心理学知识融入具体的论述之中。该书几乎每个章节都或多或少地能从心理学角度，运用教育心理学、学习心理学、阅读心理学、差异心理学理论来阐述阅读教学中的实际问题。如第四章中对阅读能力、阅读技能、阅读认知策略的论述，体现了现代心理学的有关研究成果和方法。我历来主张学科教学论的研究要与心理学的研究相结合，并以心理学作为学科教学论的理论基础。我给研究生授课也常常从心理学角度来论述教学论问题。我觉得这样的研究给学科教学论注入了新的活力，它有着十分广阔的前景。瑞士教



教育家裴斯塔洛齐和德国教育家赫尔巴特都主张把教学论建立在心理学基础上。心理学运用到阅读教学过程去，就能科学地去分析教学过程，认识阅读教学过程中心理活动的实质、规律和作用，就能从心理学角度去分析学生的心理特点和智能发展的状况，以利促进阅读教学改革。从当前世界教改的趋势看，无论是美国布鲁纳的结构主义教学论、西德瓦·根舍因的范例教学论、苏联赞可夫的教学与发展论，抑或苏霍姆林斯基的“合谐教育”论，无不都以心理学为理论依据。

四是吸取了国内外教学实践与理论研究的最新成果，又联系当今阅读教学改革实际，有所创新。近年来，教育界、学术界思想比较活跃，且引进了国外先进的教学论思想，这对于推动我国的教学改革起了重大的作用。从本书中可以看到一条从“引进”到“融化”，再到“开拓创新”的轨迹。其论述与内容能从经验的表层折射出当代阅读学的发展趋向。作者站在理论研究的前沿，就使本书具有鲜明的时代感。如该书第二章中“阅读教材处理”一节，其中提高教材易懂度的三种技术：设计先行组织者；运用标志符号；设计附加问题。还有对教材知识结构的研究，突出课文范例性的论述等，都体现了当代阅读教学有关方面的最新成果。所以，对阅读教学就有了较为广泛的现实指导意义。

五是把中小学阅读教学，作为一个相互联系的发展的整体来加以研究，这是很有见地的。我们的学科教学论研究，往往把小学和中学截然分开，各事一隅。这有其客观原因，但科学的分类，往往并不是研究对象本身的差异和区分，而且是由于我们自身研究的深度和广度还很不够。作者在《阅读教学论》中，把中、小学结合起来研究，既指出了各个不同阶段的不同特点，又归纳了其中具有共同性的方面，也即基本规律。从整体出发，去分析各阶段的目标与作用，协调局部与整体间的关系，使各阶段局部的目标服从整体的最佳目标，以达到整体的最优化，从而为阅读教学的设计提供最佳方案。从系统论的观点看，阅读教学改革是一项系统工程，各个阶段是相互联系、相互制约的，我们必须运筹全局，中、小学阅读教



阅读教学论

学进行同步改革。

沈韬同志是我的首届硕士研究生之一。他毕业后留校任教近几年来，他一边担任“阅读教学心理学”和“语文教学法”的教学工作，一边勤于著述。他治学刻苦严谨，善于开拓、创新，先后在报刊杂志上发表了不少有学术价值的论文，学有所成，这是最使我高兴的事。我希望“青出于蓝而胜于蓝”。沈韬已届而立之年，风华正茂，正是做学问的黄金时代，青春年华，不应虚掷。我希望他继续努力，不仅在阅读教学方面，而且对语文教学的其它方面也进行深入研究，在不久的将来能写出更多更好的专著来。

钟为永

1993年4月于上海师范大学中文系



目 录

序	(1)
第一章 阅读与阅读教学	(1)
第一节 阅 读	(1)
第二节 阅读教学	(6)
第二章 阅读课程	(16)
第一节 阅读课程分析	(16)
第二节 阅读教材处理	(39)
第三节 文体与篇章	(50)
第三章 阅读教学中的教师	(63)
第一节 教师的地位与作用	(63)
第二节 阅读教学准备	(66)
第三节 阅读教学艺术	(81)
第四章 阅读教学中的学生	(104)
第一节 阅读能力	(104)
第二节 各种阅读技能	(120)
第三节 阅读认知策略	(142)
第五章 阅读教学目标	(150)
第一节 阅读教学目标概述	(150)
第二节 阅读教学目标分类	(154)
第三节 阅读教学目标的运用	(162)



第六章 阅读教学方法	(170)
第一节 阅读教学方法概述	(170)
第二节 阅读教学的基本方法	(181)
第三节 阅读教学方法的整体优化	(216)
第七章 阅读教学评价	(219)
第一节 阅读测试的内容	(219)
第二节 阅读测试的方法	(225)
第三节 标准化阅读测试	(228)
第八章 阅读教学的认知模式	(235)
第一节 认知反应模式	(236)
第二节 认知分类模式	(238)
第三节 认知探究模式	(241)
第四节 认知个性模式	(244)



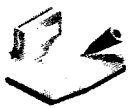
第一章 阅读与阅读教学

第一节 阅 读

阅读是一种从书面符号中获取意义的心理过程。现代阅读学认为,阅读是语言与思维相互作用的过程。读者有意识地从文字符号中选择最精炼的语言讯号,并随着作者的思路预测意思进行思维加工,得出初步判断,以便进一步在阅读中获得印证和修正,从而理解读物的意义。文字符号——选择讯号——预测意思——理解意义,可谓是阅读的典型过程。

在中国古代,“读”与“籀”两字互训。汉许慎《说文解字》中说:“读,籀书也。”诵而解释其义,谓之“籀”。可见,最初意义的阅读,是指通过“看”和“诵”意义上的“读”而达到对读物含义的理解。这种解释迄今仍基本未改变。《汉语大辞典》把“阅读”释为“看(书报)并领会其内容”,国外的《牛津英语辞典》、《韦伯英语辞典》等,一般都释“阅读”为注视文字并能理解。日本阅读学会编著的《阅读力的发展》一书搜集了对阅读的一些典型认识。其中,克特和麦克基尼斯认为:“阅读就是解释印刷文字的过程。”古德曼说:“读者是书面语言传递的信息接受体……。因此,阅读必须看作是一种由读者对来自著者的信息的再构成,并由此产生的读者和书面语言之间的相互作用。”史密斯和狄卡特则认为:“阅读是对书写记号的感觉,是书写记号与读者积累的经验之间相互联系的过程。”日本大矢浩一认为:“阅读是对三种相互有关而又互有区别的信息,即形符的、句法的和语义的信息,进行信息处理的一种形式。”根据这些论述,以及长时期来人们对阅读行为的研究成果,可以基本道出阅读活动的特点及其概念的内涵。

一、从生理学的角度来看,阅读,首先是眼睛对文字符号的感知,然后由传入神经把信息传至大脑,在大脑皮层的神经网络中进行复杂



的分析综合活动，如识别、校正、改造，重组、储存等。阅读有赖于人脑所特有的高级生理功能，它必须依靠人脑中各个专门化区域的协同活动得以实现。研究表明，大脑左半球中的罗布卡氏区和威尔尼克氏区，以及位于大脑皮层顶下叶的“角回”区域，对阅读活动起着重要作用。临床上发现，这三个部位如有损伤，就会导致失语症或失读症。从神经生理学的角度来看，阅读是从把信息以文字符号的光波形式刺激眼睛的视网膜引起兴奋的反应开始，进而由视神经把光波刺激传达到大脑枕叶视觉区、颞叶听觉区和额叶动觉区，促使视觉、听觉和动觉综合活动，引起唇、舌、喉等处肌肉的活动，从而发出声音，这便形成朗读。默读时，唇、舌、喉肌肉的活动受到抑制，只有声带的轻微颤动。

二、从心理学的角度看，阅读是从语言的认知向语言的运用的过程。在这个过程中，读者不是机械地将原文读（或讲）出来，而是要借助内部语言，用自己的话来解释或改造原文的语句和段落，从而把原文的思想变为读者自己的思想。因此，感知、想象、思维、记忆等心智因素，以及分析、综合、推理、判断、归纳、演绎等心智技能，还有各种意向活动，如阅读需要，动机、兴趣，阅读时的注意和情绪状态，读者的态度、情感，意志等，都是具有调节、促进作用的各种心理因素，它们综合地作用于阅读活动的整个过程之中，成为决定阅读水平的关键所在。美国学者 W·S·格雷认为阅读的心理过程分四步：（1）感知——看到文字，读出字音；（2）理解——把单词转化为意义；（3）反应——领会作者说的是什么，在自己头脑里作出反应；（4）综合——与实际相联系的应用。另一位阅读心理学家 N·S·史密斯在《阅读中理解的多样性》一文中，就把阅读中的心理过程分为四个逐步深入的层次：（1）字面的理解——获得读物内容中一个词、一种观点或一个句子的最初的、直接的字面意义；（2）解释——不是直接按样照搬读物文字，而是进行概括、比较，发现潜意在的义；（3）批判性阅读——对读物作出个人的反应与判断；（4）创造性阅读——发表超出读物之外的新思想。所以，在阅读心理过程中，各种心理因素的参与不是停留在一个平面上的，其过程大致可以分为感知、理解、表述、评价等四个不同的阶段，逐步发展，趋向深入，使阅读水平不



断提高。

阅读感知是指对阅读材料的感觉和知觉。阅读感知的对象不仅是一个个单字、单词，而且是一组组句子和段落，以及由它们组成的完整篇章。一般而言，适当地提高阅读中的“知觉单元”或“认读单位”，可以增强阅读中的理解，提高单位时间内的阅读效率。研究表明，阅读感知与文字本身的特点密切相关。汉字具有“音节一字”单元化的特点，即汉字与汉语口语中的单音节相对应，一个字一般代表一个音节，既是书写单位又是意义单位，构成一个认知单元，而且无形态变化，长度相等，简短，与人眼视网膜中央的视物聚焦广度比较相符，因此，阅读时可减少视觉的水平扫描和回视，易于形成字的知觉整体性。这样，阅读汉字时，就可能存有双重神经通路。一条神经通路与拼音文字相同，是以语音听觉表象为中介，对形音义进行综合处理的。另一条是汉字特有的，是不以语音听觉表象为中介的。因此，汉字感知除了“形——音——义”方式之外，还有一种“形——义”联系方式。汉字这种接近于内部语言的再编码的文字（不同于拼音文字是外部语言的再编码）特点，使其便于进行“意读”，通过单字的“轮廓”能直接感知语音和字义（或字义范围），能瞬间完成“联字成词”的过程，完成对词义的感知，大大简化“解码”（理解语义）的过程。此外，知觉的基本规律同样在阅读的感知过程中表现出来。心理学认为，感知的对象是既有多种属性又有整体性的事物。感知的这种整体性，表现为具有整体性的事物的各个部分或属性，既可以同时地被反映，也可以相继地被反映；既可以作用于同一种感觉器官，也可以作用于不同的感觉器官。叶圣陶认为，学习课文第一步应该“通读全文”、“知道文章之大概”、“用自己的眼光通读下去”，这是强调“整体地感知”。只有把握了全文的语脉、文思，才能对局部的标点、词语、句式产生正确的感知。同时，叶圣陶又强调要加强阅读中的“吟诵”，即口、耳、眼、心要并用，加强朗读与背诵。这又是在提倡“综合地感知”，多种感觉器官的参与，就能深入地感受语言的内蕴和文章的气势，领会布局谋篇、遣词造句的精妙。又如，阅读时“知觉的选择性”，又提示我们，阅读感知既决定于读物的内容新颖、字体醒目、多种附加符号运用得当与否等客观因素，又同读者的阅读动机、



兴趣、知识结构、阅读时的心理状态等因素有关。“知觉的理解性”要求运用以前的有关知识来理解当前的知觉对象，如果是感知一组句子，便可通过迅速扫视，掌握词汇意义及其在句子中的地位，从而理解句子的完整意义，提高阅读速度。

阅读理解，通常指阅读过程中，读者从语言文字中获取意义的思维活动。对于读物的内在意义，有人认为包括词汇意义、语法意义和社会文化意义三层；有人认为涉及图象意义、语言意义、逻辑意义、信息意义、修辞意义和含蓄意义等六层意义；有的则用生成—转换语法理论来解释阅读理解是一个由语言的表层结构。向深层结构的转化过程。这些说明了阅读理解不是在同一平面上的思维活动。现代认知心理学把理解语言的过程分为三个阶段：第一阶段是言语知觉阶段，对语言文字信息进行最初的编码，即对句子的声音或文字模式进行分析；第二阶段是语法分析阶段，信息中的词被转换成它所表示的意思的心理再现，即以句子的表面结构为线索来确认句子的意思；第三阶段是利用阶段，读者把第二阶段得出的信息意义的心理再现付诸实际使用，进行贮存记忆并作出反应。研究表明，阅读理解应当是一个“双向”的心理过程，一是由部分到整体，或曰由具体到抽象。即由字词、句段到篇章，由题材、布局、表达、用语入手去探索文章的中心思想和作者的写作意图；一是由整体到部分，或曰由抽象到具体。即在中心思想、写作意图的指导下，研究作者怎样选材、谋篇、遣词造句等。在阅读理解的任何阶段，这两种心理活动都是密不可分、往返交错的。所谓阅读理解力强，就是这种“双向”的心理活动被驾驭得娴熟自如，恰到好处。阅读的理解阶段充满了分析、综合、抽象、概括、比较、演绎、归纳等思维活动，极大地调动人们的心智去还原作者的匠心，寻求解决诸如作者写什么，为什么写，怎样写等一系列问题，探索作者在作品中所反映出来的对客观事物的认识成果和认识程序。同时，阅读理解还与读者的认知结构密切相关。N·切尼认为：“确切地说，阅读理解就是读物的内容在读者的认知结构中衍化的结果。我们所读懂的，就是我们所已有的。”^①读者的认知结构愈完善，即有关的知识愈丰富，并组织得愈合理，那么，阅读理解的质量就愈高。在中国古代，意会是被推崇的一种阅读理解方式。意会，指主体



认识客体不经过严密精细的逻辑分析和推理过程，只是凭借已有的知识经验与客体所包含意义的相互联系和作用，从而直接获得对客体的整体认知理解的心理过程。直觉思维和模糊思维是意会主要的思维方式。读者在阅读时，不可能也不必要对每个词语的意义都有明确精细的了解，同样可以获得对读物意义的准确理解。读者有关认识客体的准备性知识经验越丰富，则意会的结果越准确深入。

阅读表述，是读者对阅读理解的成果予以外现与成形。读者在对读物有了一种新的理解之后，就会产生一种表述自己内心感受的愿望。现代社会强调主动性阅读，认为读者的头脑不应是一个贮存文字信息的“容器”。阅读不应是一个被动、消极的专事于吸收的过程，而是注重“问题驱动”的阅读。例如，在阅读时，常需自问：为什么读这篇文章？这篇文章与其他同类型的文章（文体、题材、风格等）有什么不同？如果我是作者的话，我会怎么写？“问题驱动”能产生悬念般的阅读期待，产生迫切的阅读动机，激发阅读兴趣，从而提高阅读感知与阅读理解的效果。阅读表述经常表现为阅读活动的语言化过程。在阅读活动中，语言既可以指导人的认识活动，也可以固定人的认识成果。没有准确、明晰的语言表达，所谓的阅读理解常是朦胧不清、游移不定的。这样的理解既无法储存，也无法传送，更不能应用。因此，“理解的一个重要指标，就是看一个人能否用平常的语言把问题陈述出来，并通过对问题的陈述产生对问题的内部表征”。^②阅读表述是整个阅读过程中不可或缺的重要一环，这是需要十分明确的。

阅读评价，就是读者对读物的内容、形式、风格等进行鉴别、欣赏和评论。阅读评价与阅读理解不同。阅读理解是借助读物的形式正确地了解这些形式所反映的内容，获取读物所蕴含的内在意义；阅读评价则是在了解读物形式及其内容的基础上进一步对读物进行整体或部分的评价。理解以读懂为目标，评价则以读懂为基础。这样，对阅读活动提出阅读评价的要求，就能大大提高阅读理解的质量。更为重要的是，理解比较侧重于对读物进行客观的分析和综合，而评价则融入了读者鲜明的主观思想与感情色彩。一旦读者用某种价值标准去衡量、评估某种读物，那么，这种阅读本身就促使读者价值观念、审美情趣等的形成与完善。这样，就使阅读活动获得了一种更为深层的意



义。正是由于这样的原因，所以，国内外许多阅读专家都很重视“阅读评价”在整个阅读过程中的地位与作用。美国的史密斯主张从幼年起就要有计划地培养儿童的阅读评价能力，如让儿童用个人经验对故事发表评论，讨论作者写作的背景、意图、以及与主题有关的经验、偏见，搜集、阅读参考资料，进行分析批评等。英国的盖福认为阅读评价会使读者成为真正意义上的成熟的读者，它要求读者的观念体系与认知结构呈现一种开放式的结构，即与读物构成一种双向的信息流，在不断的交流、碰撞、补充中，成为一种文化再创造的过程。一般而言，审美与鉴赏常是阅读评价的主要内容，它包括对所读作品的感受、体验、判断和鉴别，是一种认识活动与情感活动相互交融的心理过程。

需要指出的是，阅读作为一种心理过程，在阅读感知、阅读理解、阅读表述、阅读评价的每个环节，不仅有读者的智力因素的大量积极的参与，同时也包含着读者的非智力因素，诸如阅读需要、动机、兴趣，目的、情绪、能力等等。从人的心理活动的规律出发。研究阅读过程中读者的智力因素与非智力因素的活动特点及其相互作用，对于改善我们的阅读无疑有着重大意义。

第二节 阅读教学

一、阅读教学的性质

阅读教学，就是指导学生学课文，进行阅读综合训练，培养阅读能力的教学，阅读教学的中心是引导学生读懂课文和指导学生会读课文。在中小学语文教学中，阅读教学所占的课时数最多，教学内容最丰富，师生投入的精力也最甚，是语文教学中最为重要的部分。应该说，积累性、理解性、发展性和创造性，是中小学阅读教学的基本性质。

积累性阅读，是以积累大量的感性语言材料和各种知识为目的的阅读。在阅读教学中，积累性阅读是形成以语感为中心的较为高级的阅读能力的重要基础，其最基本的特征是特别强调熟读和背诵。董遇说：“书读百遍而义自见”；苏轼说：“读书万卷始通神”；朱熹说：“读



者观书，先须读得正文，记得注解，成诵精熟”。中国古代的阅读教学，历来十分重视积累性阅读。通过熟读和背诵，既进行了字词句篇等语言材料和语言表达形式的积累，又进行了文章所包含的思想内容方面的积累。中小学的阅读教学，应该突出有选择、有意识的积累性阅读。入选课文，应力求文质兼美，象莎士比亚的戏剧，高尔基的小说，唐宋名家的散文，鲁迅的小说、杂文等。学生如果能熟读而成诵，就能积累大量丰富而典范的词汇、生动鲜明的表达方式，久而久之，就会形成出色的理解能力与鉴赏能力，从而完成阅读教学的任务。在阅读教学中，片面强调“讲深讲透”，认为熟读背诵“费时费力”，都是无视阅读教学是积累性阅读这一基本性质的表现。

理解性阅读，是以掌握课文的字词、句子、篇章、写作方法、思想内容、意义价值为目的的阅读。对于一篇课文，在内容和形式之间，在部分与整体之间，理解性阅读是构成这种“双向”往返交流，渐趋深入的唯一手段。阅读教学不仅要求学生读懂课文，掌握字词句等有关语文知识，更要进而把握课文的表达方式及整体意蕴，这就要求阅读教学必须建筑在理解性阅读的基础之上。理解性阅读教学的过程是一个不断发现问题、分析问题、解决问题的过程。所以，传统阅读教学中满堂灌的方法，以教师的理解代替学生的理解，满足于教师讲、学生听，这些都与阅读教学应当是一种理解性阅读教学的性质相矛盾的。作为理解性阅读教学，它一般要求能正确理解字、词的含义；能正确理解结构复杂的句子；能够理解课文的段落、层次，以及各部分之间的联系；能够把握课文的主题和要点；能够总结出课文在写作方面的特色；能用自己的语言进行准确、完整的概括等。同时，还要求能够筛选关键词语、联系语言环境，结合一定的社会、自然知识等来加深理解。

发展性阅读，是以学会阅读为主要目的的一种阅读。阅读教学应当是一种发展性阅读教学。大量的、切合实际的阅读训练，是学生学会阅读的唯一手段，所以在阅读教学中应当突出“训练”的地位。从根本上说，训练也是一种阅读实践的操作活动，应当强调让学生在阅读中学会阅读。那种离开阅读实践，片面传授什么阅读技巧，或是对课文作种种不必要的分解与挖掘，都是不正确的。美国学者哈里斯认