

图像语言融入小学语文阅读课程的研究

苏雅文

教育博士学位论文

香港教育大学

2021年7月



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

**The Study of Visual Language Integration on Chinese Reading
Comprehension in a Primary School Setting**

by

Su Yawen

A Thesis Submitted to

The Education University of Hong Kong

In Partial Fulfillment of the Requirement for

The Degree of Doctor of Education

July 2021



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

原创声明

本人苏雅文在此声明，本人是论文唯一作者，除致谢中注明的内容外，本论文中的材料均为本人原创作品。本人谨再声明，本人在撰写论文时遵守了大学关于学术诚信、版权和剽窃的政策和规定，并且没有提交本论文中的任何材料以获得该大学或其他大学的学位。

Statement of Originality

I, Su Yawen, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.

摘 要

小学阶段学生仍以形象思维为主，图像或可成为其理解文本内容的重要工具。为了研究图像语言是否有助于提升学生的阅读能力，本研究以195名小学四年级学生为研究对象，通过图像语言融入语文阅读课程进行准实验研究。本研究中量化分析主要采用实验法、问卷法，质性分析主要采用访谈法。

研究结果显示：（1）图像语言干预后，时间因素对学生总体文本理解能力（包括文学类文本和信息类文本）的影响显著。（2）图像语言干预对学生总体文本理解能力和信息类文本理解能力的影响显著，而对文学类文本理解能力的影响不显著。（3）图像语言干预后，成绩基础对同学的总体文本理解能力（包括文学类文本和信息类文本）的影响显著。（4）时间因素和图像语言干预对文学类文本理解能力的影响显著，而对总体文本理解能力和信息类文本理解能力的影响不显著。（5）图像语言干预后，时间因素和基础成绩对学生总体文本理解能力（包括文学类文本和信息类文本）的影响显著。（6）图像语言干预后，基础成绩和图像语言干预对学生的总体文本理解能力（包括文学类文本和信息类文本）的影响不显著。（7）时间因素、基础成绩和实验干预对学生文学类文本理解能力的影响显著，对学生总体文本理解能力和信息类文本理解能力的影响均不显著。

针对不同成绩基础的学生，图像语言对他们存在差异性影响。（1）图像语

言干预对高分组、中分组、低分组学生的文学类文本理解能力都有显著影响；(2) 图像语言对高分组学生的信息类文本理解能力有显著影响，但对中分组和低分组的影响不显著。

本研究一方面从理论层面分析图像语言教学在语文阅读教学中的作用，另一方面，从实践方面分析图像语言干预对学生总体语文阅读能力（包括文学类文本和信息类文本）的影响情况和不同水平学生的阅读能力变化情况，有助于为后续语文教育引入图像语言教学提供借鉴。

关键词：图像语言；小学语文阅读；总体文本理解能力；文学类文本理解能力；信息类文本理解能



Abstract

Elementary school pupils continue to emphasize picture thinking, and the picture may become a critical tool for them to comprehend the text's meaning. To determine if visual language instruction helps students enhance their Reading abilities. A quasi-experimental study was conducted on the integration of visual language into Chinese reading Comprehension among 195 Grade 4 pupils. In this study, the quantitative analysis mainly adopts experimental method and questionnaire method, while the qualitative analysis mainly adopts interview method.

The findings indicate that: (1) after the visual language intervention, time variables have an effect on students' overall text comprehension ability (including literary text and information text). (2) Visual language intervention elements have a substantial effect on students' overall text comprehension ability, information text comprehension ability, but not on students' literary text comprehension ability. (3) After the visual language intervention, the findings indicate that students' overall text comprehension ability (including literary text and information text) are significantly affected by their basis of achievement. (4) Time factor and visual language intervention have significant effects on literary text comprehension, but have no significant effects on overall text comprehension and information text

comprehension. (5) After the visual language intervention, both time and basic achievement have significant influence on students' overall text comprehension ability (including literature text and information text). (6) After the visual language intervention, the findings indicate that neither basic achievement nor visual language intervention had a significant influence on students' overall text comprehension ability (including literary text and information text). (7) Time factor, basic achievement and experimental intervention have significant influence on students' literary text comprehension ability, but have no significant influence on students' overall text comprehension ability and information text comprehension ability.

For students of different levels, visual language has different effects on them. (1) visual language intervention has a significant effect on the literary text comprehension ability of high score group, medium score group and low score groups. (2) Visual language has a significant effect on high score group information text comprehension ability, but has no significant effect on medium score group and low score group information text comprehension ability.

We may investigate the effect of visual language instruction on students' ability to read Chinese through experimental study. On the one hand, it examines the theoretical implications of visual language instruction in Chinese reading instruction.

On the other hand, examining the students' overall Chinese reading ability (including literature texts and information text) and the influence of different levels of the students' reading ability from a practice perspective is beneficial for establishing a framework for incorporating visual language instruction into subsequent Chinese education.

Key words: visual language; primary school Chinese reading; text reading ability; picture aesthetic ability; literary text comprehension ability; information text comprehension ability

致谢声明

六年前我不舍地向工作了七年的学校递上了辞职报告，顶着众人种种不解和质疑的压力，独自一人来到香港教育大学。身份和时空的转换，令我诚惶诚恐。硕士研究生的一年时光很快就结束了，在这短短的一年里，我接触到了前沿的教育理念与视角，与此同时我做了继续读博的决定，希望自己能够在学术研究的路上走得更远。2018年，我顺利地教大录取，有幸成为人文学院语文教育专业第一届 Ed.D 博士生，更加幸运的是，遇到了影响我人生的导师文英玲博士。她是如此温文尔雅又理性睿智，博学多才却又低调谦逊，她身上的充满了知性的柔和魅力，是由内在的文化涵养散发出来的外在气质，是我终其一生想努力成为的那一类女性。

仍然记得第一次与文老师见面，她告诉我，博士生涯是一段孤独而艰难的旅程。蓦然回首，三年时光转瞬即逝。再此我首先想向文老师转达我出自肺腑的敬意并道一声由衷的谢谢！感谢您在我研究进展上迷失方向而裹足不前之时，总是及时为我拨云见日；当我淹没于浩如烟海的文献书籍中，指引我抽丝剥茧去发现真理；在我遇到瓶颈情绪低落之际，给予我亦师亦友般的关怀和厚爱。文老师教于我的，不仅仅是严谨求实的学术精神，还有学业与生活兼顾的人生态度。此外，还有副导师廖佩莉博士与陈曙光博士对我的悉心指导，朱庆之教授和施仲谋教授的鼓励和鞭策，在众多老师的一路带领扶持下，令我终圆夙梦，

在学业上完满地画上一个句号。

读博期间，我最大的收获是完成了一名文科生到理科生的蜕变，从充满文艺气息的感性思维逐渐转变为逻辑严谨的理性思维，对于自己来说，是一个巨大的挑战和跨越。由于博士论文运用了量化与质性结合的研究方法，我于博一开始重新学习统计学。感谢厦门大学管理学院陈国福博士的指导，令我在学术研究中能更加注重运用数据、逻辑推理去看待并解决问题，他是我攀登学术高峰一起探求发掘新知的好搭档。此外，Ed.D 博士班 8 位同学组成了团结友爱的大家庭，身为班长，我感受到了来自大家的温暖和快乐，也体会到团队的力量。

在论文实证阶段，厦门市同安第一实验小学的苏蕉娜、刘涵以及厦门市金尚小学的彭惠萍、钟碧凤四位教师积极参与了实验，两所学校的杨志现和叶海云校长也给予了无私支持和鼎力帮助，感谢参与此次研究项目的全体同学及家长，有了他们的配合，论文的数据才能得以完整收集，后期工作才能如此顺利。在此致以衷心的感谢。

此时此景，我还想感谢我的家人，在我读博期间给予我生活上的照顾和精神上的支持，让我在三年时间里专心治学。由于学业繁重，对家人未尽责之处，还望悉心体谅，方感慰藉。在港学习生活就此告一段落，尽管有过无数次的彻夜难眠与辗转反侧，更有柳暗花明、峰回路转的喜悦和期待，不能不说是人生之幸！在这三年内所积累的学习方法和能力，也将随我进入到一个更为广阔的新领域，不仅对自己未来的工作大有裨益，更让我铭记于心的还有，在收获智慧的同时还收获了许多弥足珍贵的人间情愫。如此，夫复何求？是为后记。

目 录

原创声明.....	i
摘 要.....	ii
Abstract.....	iv
致谢声明.....	vii
目 录.....	ix
缩写表.....	xiii
列表清单.....	xiv
图形清单.....	xvi
第一章 绪 论.....	1
第一节 研究背景与意义.....	1
一、研究背景.....	1
二、研究意义.....	3
(一) 图像语言教学融入语文阅读课程的意义.....	3
(二) 选择图画书作为辅助教材培养学生图像语言能力的意义.....	5
第二节 概念界定.....	7
一、图像语言的概念和内涵.....	8
(一) 图像语言的概念.....	8
(二) 图像语言的体系和结构.....	10
(三) 图像识读概念的研究.....	14
二、阅读能力的涵义和评量.....	15
(一) 阅读能力的涵义.....	15
(二) 阅读能力的评量.....	16
第三节 文献综述.....	20
一、图像及图像语言研究综述.....	20
二、多模态理论在语文阅读中的应用.....	24
(一) 多模态理论主要内容.....	24
(二) 多模态教学与语文阅读能力培养.....	25
三、图画书在小学语文阅读中的价值研究.....	31
四、国内外图像语言融入阅读教学的现状.....	33
(一) 已有国外研究关于图像语言对阅读能力的影响.....	33
(二) 已有国外研究关于图像语言融入阅读教学的策略.....	35
(三) 汉语语境下图像语言对阅读能力的影响研究.....	37
第四节 研究主要内容和研究目的.....	40
一、研究主要内容.....	40
二、研究目的和研究问题.....	41
第五节 研究设计和方法.....	42

一、 研究设计.....	42
二、 研究方法.....	43
(一) 实验法.....	43
(二) 问卷调查法.....	44
(三) 访谈法.....	45
第二章 实验设计.....	52
第一节 实验对象和实验工具.....	52
一、 实验对象.....	52
二、 实验工具.....	55
(一) 实验材料.....	55
(二) 实验干预材料选择依据.....	56
三、 实验过程设计.....	63
第二节 课堂教学设计.....	64
一、 图像语言的教学内容.....	65
二、 图像语言的教学组织.....	71
三、 图像语言的教学策略.....	73
四、 图像语言的师资培训.....	77
第三节 实验进度安排和实施.....	79
一、 预试实验的安排和实施.....	79
(一) 预试实验样本选择和说明.....	79
(二) 预试实验分析结果.....	79
(三) 预试实验启示.....	81
二、 正式实验的安排和实施.....	82
第三章 实验结果和讨论.....	84
第一节 实验对象基本特征分析.....	84
第二节 实验干预对总体文本理解能力的影响.....	86
一、 实验干预对总体文本理解能力的影响.....	86
(一) 时间因素对学生总体文本理解能力的影响.....	87
(二) 实验干预对学生总体文本理解能力的影响.....	88
(三) 基础成绩对学生总体文本理解能力的影响.....	89
(四) 时间因素*实验干预对学生总体文本理解能力的影响.....	89
(五) 时间因素*基础成绩对学生总体文本理解能力的影响.....	91
(六) 基础成绩*实验干预对学生总体文本理解能力的影响.....	93
(七) 时间因素*实验干预*基础成绩对学生总体文本理解能力的影响.....	94
二、 实验干预对文学类文本理解能力分析.....	97
(一) 时间因素对学生文学类文本理解能力的影响.....	98
(二) 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响.....	99
(三) 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响.....	100
(四) 时间因素*实验干预对学生文学类文本理解能力的影响.....	101
(五) 基础成绩*时间因素对学生文学类文本理解能力的影响.....	102
(六) 基础成绩*实验干预对学生文学类文本理解能力的影响.....	104

(七) 时间因素*实验干预*基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响.....	105
三、实验干预对信息类文本理解能力的影响.....	107
(一) 时间因素对学生信息类文本理解能力的影响.....	108
(二) 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响.....	109
(三) 基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响.....	110
(四) 时间因素*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响.....	111
(五) 时间因素*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响.....	112
(六) 基础成绩*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响.....	113
(七) 时间因素*实验干预*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响.....	114
第三节 学生对图像语言知识的了解情况——基于问卷调查数据的分析.....	116
一、图像语言知识学习之前.....	117
二、图像语言知识学习之后.....	118
第四节 师生对图像语言教学的意见——基于师生访谈结果分析.....	121
一、学生访谈.....	122
(一) 对此次学习图像语言课的感受.....	122
(二) 对日后学习图像语言课的态度.....	123
二、教师访谈.....	124
(一) 对此次学习图像语言课的感受.....	124
(二) 对日后学习图像语言课的态度.....	125
第五节 研究结果讨论.....	125
一、总体文本理解能力的影响因素分析和讨论.....	126
(一) 时间因素、实验干预和基础成绩单因素的影响机制分析.....	126
(二) 时间因素、实验干预和基础成绩多因素的影响机制分析.....	128
二、文学类文本理解能力的影响因素分析.....	130
(一) 时间因素、实验干预和基础成绩单因素的影响机制分析.....	130
(二) 时间因素、实验干预和基础成绩多因素的影响机制分析.....	132
三、信息类文本理解能力的影响因素分析.....	135
(一) 时间因素、实验干预和基础成绩单因素的影响机制分析.....	135
(二) 时间因素、实验干预和基础成绩多因素的影响机制分析.....	137
第四章 研究讨论与建议.....	139
第一节 讨论.....	139
一、语文阅读能力再思.....	139
二、语文阅读课程内容及教法更新.....	142
三、语文教师视觉素养的提升路径.....	145
四、图像融合的时代趋势和教育展望.....	148
第二节 建议.....	150
一、平衡文学类文本与信息类文本的比重.....	150
二、选取合适的图像语言学习载体和文本.....	150
三、运用不同的图像语言学习策略.....	151
四、关注不同水平学习者的需要.....	152
第三节 研究限制和展望.....	153

一、研究限制.....	153
二、研究展望.....	158
(一) 扩大图像语言教学干预的规模.....	158
(二) 深化语文教学中图像语言教学内容与策略的研究.....	158
(三) 进一步实行跨学科交叉设计.....	159
参考文献.....	169
攻读学位期间的研究成果.....	197
附 录.....	198
附录 1 学生访谈提纲.....	198
附录 2 教师访谈提纲.....	199
附录 3 学生调查问卷.....	202
附录 4 教师调查问卷.....	207
附录 5 PIRLS 文学类试题 1-《倒立的老鼠》.....	210
附录 6 PIRLS 文学类试题 2-《小海鹦鹉之夜》.....	216
附录 7 PIRLS 文学类试题 3-《一个不可思议的夜晚》.....	223
附录 8 PIRIS 信息类试题 1-《太空漫步》.....	230
附录 9 PIRIS 信息类试题 2-《寻找食物》.....	237
附录 10 PIRIS 信息类试题 3-《南极洲》.....	245
附录 11 图像语言课程教学指引与导读.....	252
附录 12 图像语言基础知识课程教学内容.....	265
附录 13 文学类文本《铁丝网上小花》教学实录.....	287
附录 14 信息类文本《地震》教学实录.....	303



缩写表

PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
NAEP	National Assessment of Educational Progress
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development



列表清单

表 1-1 国内外阅读能力评价量表.....	17
表 2-1 实验组控制组前测后测实验法实验设计.....	52
表 2-2 实验对象基本数据.....	54
表 2-3 实验对象基本数据.....	54
表 2-4 辅助配套图画书.....	61
表 2-5 干预教材.....	62
表 2-6 实验过程设计.....	64
表 2-7 PIRLS 测量学生阅读能力的四大维度.....	67
表 2-8 PIRLS 四大能力之快速定位.....	68
表 2-9 PIRLS 四大能力之联想推理.....	69
表 2-10 PIRLS 四大能力之阐释整合.....	70
表 2-11 PIRLS 四大能力之表达评鉴.....	71
表 2-12 图像语言教学流程.....	72
表 2-13 培训四个阶段.....	78
表 2-14 实验设计程序.....	83
表 3-1 学校*班级的交叉列联表.....	84
表 3-2 实验对象基本情况.....	85
表 3-3 实验干预*基础成绩的交叉列联表.....	85
表 3-4 实验干预*基础成绩的卡方检验.....	86
表 3-5 时间因素、实验干预和基础成绩对总体文本理解能力的影响.....	87
表 3-6 不同时间点学生的总体文本理解能力.....	87
表 3-7 时间因素对学生的总体文本理解能力的影响.....	87
表 3-8 实验组和对照组学生的总体文本理解能力.....	88
表 3-9 实验干预对学生的总体文本理解能力的影响.....	88
表 3-10 基础成绩的估算值.....	89
表 3-11 基础成绩对学生的总体文本理解能力的影响.....	89
表 3-12 时间因素和实验干预的估算值.....	90
表 3-13 时间因素*实验干预的估算值.....	90
表 3-14 时间因素*实验干预的独立样本 T 检验.....	91
表 3-15 时间因素*基础成绩的估算值.....	91
表 3-16 不同基础成绩学生的配对样本 T 检验.....	92
表 3-17 基础成绩*实验干预的估算值.....	93
表 3-18 时间因素*实验干预和基础成绩的估算值.....	94
表 3-19 不同基础成绩学生总体文本理解能力在每个阶段的变化.....	96
表 3-20 不同基础成绩学生实验干预影响的独立样本 T 检验结果.....	96

表 3-21 时间因素、实验干预和基础成绩对文学类文本理解能力的影响.....	98
表 3-22 时间因素对学生文学类文本理解能力的影响.....	98
表 3-24 时间因素对学生文学类文本理解能力的影响多变量检验.....	99
表 3-25 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响.....	99
表 3-26 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响成对比较.....	100
表 3-27 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响单变量检验.....	100
表 3-28 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响估算值.....	101
表 3-29 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响成对比较.....	101
表 3-30 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响单变量 F 检验.....	101
表 3-31 时间因素*实验干预共同对学生文学类文本理解能力影响的估算值.....	102
表 3-32 基础成绩*时间因素对学生文学类文本理解能力的影响估算值.....	102
表 3-33 不同基础成绩学生文学类文本理解能力的配对样本 T 检验.....	104
表 3-34 基础成绩*实验干预共同对学生文学类文本理解能力的影响估算值.....	104
表 3-35 时间因素*实验干预*基础成绩对文学类文本理解能力的影响.....	105
表 3-36 时间因素、实验干预和基础成绩对信息类文本理解能力的影响.....	108
表 3-37 时间因素对学生信息类文本理解能力的影响.....	108
表 3-38 时间因素对学生信息类文本理解能力的影响成对比较.....	108
表 3-39 时间因素对信息类文本理解能力影响的 F 检验.....	109
表 3-40 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响.....	109
表 3-41 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响成对比较.....	109
表 3-42 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响的 F 检验.....	110
表 3-43 基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响.....	110
表 3-44 基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响成对比较.....	111
表 3-45 基础成绩对学生信息类文本理解能力影响的 F 检验.....	111
表 3-46 时间因素*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响.....	111
表 3-47 时间因素*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响.....	112
表 3-48 不同基础成绩学生信息类文本理解能力的配对样本 T 检验.....	113
表 3-49 基础成绩*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响.....	113
表 3-50 时间因素*实验干预*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响.....	114
表 3-51 实验干预之前学生对图像语言相关内容的了解情况 (N=97)	118
表 3-52 实验干预之后学生对阅读相关内容的了解情况 (N=97)	118
表 3-53 实验干预之后学生对图像语言相关内容的了解情况 (N=97)	120
表 3-54 实验干预进行前后对图像语言相关内容了解情况的差异性.....	120
表 3-55 实验干预进行前后对图像语言相关内容了解情况的成对样本检验.....	121

图形清单

图 1-1 图像谱系.....	8
图 1-2 图像语言符号系统层级及其规则图.....	12
图 1-3 单模态教学.....	30
图 1-4 多模态教学.....	30
图 1-5 研究主要内容.....	42
图 1-6 多因素重复测量方差分析.....	51
图 2-1 课程教学设计和实施.....	65
图 2-2 图画书中的图像语言.....	66
图 3-1 实验干预和时间因素对低分组学生总体文本理解能力的影响.....	95
图 3-2 实验干预和时间因素对中分组学生总体文本理解能力的影响.....	95
图 3-3 实验干预和时间因素对高分组学生总体文本理解能力的影响.....	95
图 3-4 实验干预和时间因素对学生文学类文本理解能力的影响.....	102
图 3-5 实验干预和时间因素对高分组学生文学类文本理解能力的影响.....	106
图 3-6 实验干预和时间因素对中分组学生文学类文本理解能力的影响.....	106
图 3-7 实验干预和时间因素对低分组学生文学类文本理解能力的影响.....	107
图 3-8 实验干预和时间因素对高分组学生信息类文本理解能力的影响.....	115
图 3-9 实验干预和时间因素对中分组学生信息类文本理解能力的影响.....	116
图 3-10 实验干预和时间因素对低分组学生信息类文本理解能力的影响.....	116



第一章 绪论

第一节 研究背景与意义

一、研究背景

2019年秋季,中国教育部开始统一组织编写和使用部编本语文教材。语文教材从“一纲多本”恢复到“一纲一本”,从“文选型”教材或“能力训练型”教材转变为“综合素养型”教材(唐莹和姚永强,2018)。教材变化的背后是语文教学理念的革新,因此,语文等教科书的改编又一次引起学界的关注。

目前,国内小学语文课程的改革目标是提升学生语文素养培养质量。一直以来,阅读能力是语文素养的重要核心。因此,从阅读层面提高语文核心素养显得尤为重要。《义务教育语文课程标准(2011版)》在评价建议中指出:“阅读的评价要综合考查学生阅读过程中的感受、体验和理解,要关注学生阅读兴趣与价值取向、阅读方法与习惯,关注学生的阅读面和阅读量,以及选择阅读材料的能力,要重视对学生多角度、有创意的阅读评价。”阅读教学要充分调动阅读主体的能动性,使阅读主体能够渗入自己的人格、气质、生命意识,重新创造出各具特色的艺术形象,对原有艺术形象进行开拓、补充和再创造,激活文字、画面,使之内心世界与外在世界产生迭印认同的阅读体验(杨进红,2010)。确切地说,教学过程中应重视学习者的阅读主体地位和情感体验,为学生提供

“发现世界”“发现自我”乃至“互相发现”的契机。

值得关注的是此次统编教科书首次把课外阅读纳入语文课程教材体系，使得课外阅读课程化，既肯定了语文阅读的重要性，同时也加大了语文阅读的教学的强度和难度。“部编本”教材相较于“人教本”教材在阅读教学上最大的不同点在于：首先，教学重心由“教”转向“学”；其次，教学方法由“读文教学”转向“整合型教学”；再者，教学导向由“文本文字教学”转向“情境阅读教学”（李建军，2010；王志军，2015；吴志慧，2019）。可以理解为，国家的课程改革是以培养学生独立阅读的能力为基本目标，整合型教学不论是从教师教学方法到阅读材料的使用策略以及整体阅读环境的创设都需要作出与以往不同的改变。

当今社会的语言形态，“已经由过去的书面语言为主，发展到近代以来的书面语言和口头语言并重，目前正向书面语言、口头语言和视像语言三足鼎立的态势迈进”（夏家顺和荣维东，2008）。小学阶段学生仍以形象思维为主，图像可成为他们理解文本内容的重要工具，教材中的插图所谓语文教材的第二语言，在此次部编版教材课程改革中也经历了重大修改，此版教材中几乎每一页都配有插图，这些插图在内容、风格、色彩及编排上都有很大改变，提高了插图和文本内容的契合度，融入了多种丰富的图像元素，意在全面培养学生的语文素养。因此，从语文学科的阅读能力出发，重视加强图像语言的教学，充分利用教材中有价值的插图，使其辅助文字语言从而提高学生的阅读理解能力，具有重要的意义。

二、研究意义

（一）图像语言教学融入语文阅读课程的意义

随着科技的发展，信息和知识的传播途径愈多越多，图像和视频的作用不断突显。当前，社会中充斥了大量以图像和文字搭配的信息载体，自媒体、传统书籍、电子图书、广告等都会使用大量图像来传达意义。因此，小学语文的阅读能力培养也不应仅局限于文字的阅读，掌握良好的图像阅读能力乃当前社会发展之需。

Richard Howells (2003) 在其著作《视觉文化》中写道：“我们都是视觉文化的观看者，但我们的观看只是一种习惯而不是一种分析。”大多数人对于视觉图像仅凭视觉感官或直觉经验去感知表象，极少以理性系统地思维去加以深入解读评析。在图画书的阅读过程中，对于具备识字能力且有一定阅读经验的读者来说，其对文字语言的阅读驾轻就熟，反之对图像语言有一定的陌生感。一直以来，成人认为图画书中的图像相较于文字，应该更容易为儿童所理解，这种想法是片面的 (Nodelman, 1988)。有研究指出，长期以来的教育习惯则用“语言思考”，使得大部分学生惯性认为可通过文字阅读理解文本就没有必要对图像进行深入解读 (Amanda et al., 2015; Yu et al., 2017; 陈夏兰, 2019)。学生的审美能力与思维想象力也因此被束缚，而这两大能力正是阅读能力的重要组成部分。

“图像语言是一种情境式、交互式、全息式的语言，它对学生的语言发展

和思维发展具有独特的价值（Amanda et al., 2015; Yu et al., 2017; 陈夏兰，2019）。”图像上的各种细节能够无限开发学生的观察力、想象力以及审美能力。Ernst Gambridge（1956）称图像语言为“可视语言”，也可用“形象的语言学”来写它的句法（图解性表述）与其语义学（图像学）。“形象的语言学”和“文本的图像学”这两个概念体现了文本与图像的不可分割性。语文课程中文字语言的地位不言而喻，然而图像语言作为一个重要角色却一直被放置于文字的辅助作用的位置甚至被不断稀释。Seels（1994）提出：“高水平的图像阅读能力，需要经过后天学习才能获得，只凭先前经验的刺激是不行的。”Beach（1993）进一步指出：“图像的表现形式、呈现的内涵和要素与文字系统截然不同。它们之间的差异需要通过学习它们的构成元素及构成方式才能理解。”在了解图像语言与视觉认知之间的关系后，阅读时所产生的联想与启发以及所得到的兴味，必定是更加丰富的（杨茂秀，2003）。

1954年，国内在阅读教学领域中首次提出图像的重要性，教育部统编的《改进小学语文教学的初步意见》中强调：“图画是阅读教材的一个构成部分，可以帮助儿童理解教材”。1955年，《小学语文教学大纲草案（初稿）》在阅读指导要求中进一步提出：“在阅读过程中要注意引导学生进行图像构建，通过在脑海中构建画面，加强对文本的理解的认识。”建国后颁布的教学大纲或课程标准共10几部之多，这些教学大纲对阅读教学的目的、内容和要求都有着较详细的规范。当然，随着教育不断改革，教学目标内容和教学理念都会有微调和修正，但是贯穿始终的教学目标是提升学生对文字语言的理解运用的能力，注重学生

情感陶冶与生命体验的过程。阅读的体验性决定了阅读教学不能忽视个体的体验与投入，而图像语言识读的过程可称之为阅读主体的阅读经验，但其在教育现场却没有进入语文学科教学的主流视野。甚至大多数教育工作者至今未意识到它的存在和它正在显现或者即将显现的不可或缺性。

（二）选择图画书作为辅助教材培养学生图像语言能力的意义

关于图像阅读，不得不提及学生最常见的教材上的插图。通过对小学教材的分析发现，以往教材中插图具有一定的特点，插图数量少、图像内容单一、视觉效果差、艺术水平不高等，此次课程改革下的部编版教材虽然在插图的内容和水平上都有一定的提升，但若单纯以此来训练学生图像语言的识读能力还略显单薄。因此，需要为学生提供更多优秀的图像语言阅读材料。

图画书乃当今辅助图像阅读教学的最佳媒介。其原因为：图画书作为一门特殊的儿童文学门类，不仅是由一些简单画面表述简单故事，它运用语言和绘画这两种媒介来创造文学的世界。其因蕴含图画，能为学童提供一种和单纯说故事不同形式的乐趣；也因包含文字，能提供有别于其他视觉艺术的韵味。

近十年不论是引进版图画书还是原创图画书都呈现高速发展态势，不论在教育、阅读推广、文学研究或是出版等领域，在国际上和国内已然有很高的接受认同度。但其在理论研究和教学实施层面上仍有一些未深入涉足的领地。

1. 理论研究的层面

国内的图画书研究在早期偏重于对各类世界引进经典图画书的解读到后期

对国内原创图画书的重视，鲜少从图像语言层面进行探讨，图像这一重要的叙事维度并未有深度的厘清与辨析。学术专著、推广读物中也甚少从赏析图画书中图像语言及图像叙事的研究，理论研究的热度与深度间并未有良好的联结。

2. 教学实践研究的层面

回顾文献，一些学者将图画书与文学、儿童教育等结合起来进行相关研究。

在图画书与文学的研究中，任亚娜（2010）从多媒体角度，论述图画书与儿童文学之间的联系，指出图画书教育对儿童阅读的重要性。杨向荣（2020）指出中国童书特别是图画书出版的现状要立足于读图时代的文化情境，阐释其特有的图像叙事建构，明确童书出版的基本立场，以此建构良性的儿童阅读文化。

在图画书与阅读教学的研究中，Press（2007）着眼于图画书在培养学生阅读和写作能力方面的应用，对图画书与阅读和写作教学相结合的效果进行的研究，并展示了图画书和课程如何通过初始阶段提供思想基础和文本结构来帮助学生制定改进阅读和写作的策略。Youngs & Serafini（2011）提出了一个将图画书用作教学资源的三部分框架。首先，他们分享了预览文本的各种策略，并让学生注意图画书的视觉、文本和设计元素。其次，提出了各种策略，用于超越解释视觉和口头文本中呈现内容的策略。第三，他们提出了几种超越解释的策略，以培养读者批判性分析这些文本的观点和背景的能力。Pantaleo & Sylvia（2017）指出图画书是高度复杂的多模态合奏，可通过了解符号学资源和视觉模式的可供性来表示和传达意义是欣赏图画书的艺术性和复杂性的基础。学生

对这项多模态作品的构成要求他们有意识地应用学习过程中视觉艺术和设计的重点元素，以发展其视觉能力、审美欣赏和对图画书的理解。Ling（2018）指出可以通过合理运用图画书教学模式的实践策略来提高学生的阅读能力和理解能力。

上述研究统一的观点肯定了图画书对于阅读的作用，但对与图画书在小学语文阅读方面的教学方法和教学设计还没有达到统一，也因当前图画书在小学语文和阅读教学的实施还有待提高，所以一些进行图画书教学的实施存在诸多问题。在已有研究的研究对象，主要集中在学龄前儿童和小学低年级学生，幼儿园阶段多以提倡儿童进行图画书教学，激发儿童兴趣和潜力，培养儿童的多元智能；小学低年级学段多用以辅助学生看图写话和阅读能力的培养等。将图画书教学应用于小学中高学段的研究较少。在研究的内容方面，对于图画书教学方面的研究不多，一些研究注重理论研究，而实证研究较少，通过实验进行图画书教学方面的研究更少。因此，如何将图画书教学融入小学语文阅读教学中去，发挥图画书阅读的作用，提升小学语文阅读能力，是值得深思和研究的课题。

第二节 概念界定

本小节主要包括三个部分内容。首先，厘清图像语言的概念和内涵；其次，阐述图像识读的概念，最后，针对国内外如何探讨儿童阅读图画书之图像语言。

一、图像语言的概念和内涵

(一) 图像语言的概念

语言作为社会产生和发展的产物，从结构上讲，语言是以物质为外壳，以词汇为材料，以语法为架构的一种音义结合的符号系统，是人类交际的工具(Ullian & Wilson, 1961; 苏雅珍, 2016)。文字是记录语言的书写符号系统，图像是由符号发展而来的，突出体现事物特征，后由符号逐渐向图像过渡，再后来发展成为绘画，不仅可用来描述事物外部特征，还可以表现时间发展状态。

图、文是同源的，一定程度上我们可以说，图就是文，文就是图，它们有着共同的本质(毋小利, 2013)。从美国学者 Mitchell (1986) 绘制的“家族相似”的图像谱系(图 1-1)可以看出语言文字存在一种亲近且复杂的关系。

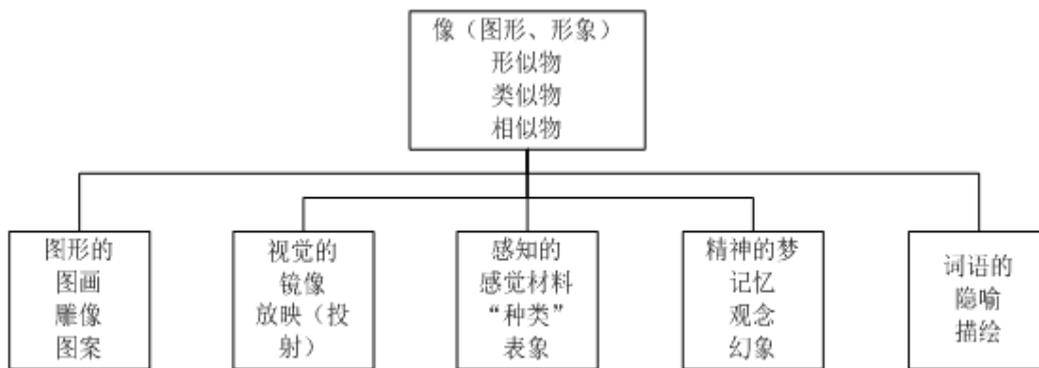


图 1-1 图像谱系

该“图像”谱系中，由“图形”、“视觉”、“感知”、“精神”和“词语”五种类型的“图像”构成交叉重迭的关系网，可以理解为图像由感知素材到视觉投射。一方面由精神层面产生具象观念，一方面由文字语言生成描绘隐喻，二

者在彼此成熟期形成自身。Martin (1993) 曾描述到“内在可视化事物的能力非常接近词语描述事物的能力。视觉记忆与词语描述见的联系是相当惊人的。”

图像符号的本质是区别于文字语言的又一种人类语言，是人类进行叙事和思考的又一种表达和思维方式。人类通过图像可以进行认知、理解、交流和思考等活动。因此，可见图像可如文字语言一样具有使人进行言说和思维活动的功能。纵观图像发展史，图像符号与文字符号有其相似性，首先，两者都是人类记录和交流的“符号”，都作为传递信息、情感交流的工具；其次，随着“图像符号化”的读图时代的到来，图像作为大众交流的重要语言，同样具有类似文字语言的“语义”和“语法”，如线条、形状、色彩、构图等，成为复杂的图像符号系统，在表达的广度与深度上日趋丰富与完善。

虽语言文字和图像有着共同的起源及部分功能的相似性，但二者在表达作用上仍存在一些差异。首先，语言文字具有时效性，使用起来更加便利，而图像则须借助特定的空间载体，不如语言文字的使用来得普遍。其次，语言文字虽可表达一些人类思想情感的内在心理活动，却无法完整地描述时间状态下的事物状态，而图像可以完整地描述一个时间过程甚至再现。再者，图像只能描述外在的形象特征，如要领略其表达的含义，需经过思维活动的再加工，且思维方式因人而异，在加工过程中可能存在偏差，而该偏差比直接阅读语言文字要大。综上，图像与文字符号的作用可以互相补充。

图像语言是一个宽泛的概念，小到一个简单的符号，大到一个复杂的图形，都是图像语言。其在不同领域，发挥不同的功能，表达不同的意义。图像语言

和文字语言都属于人类的视觉反应。关于图像语言的概念界定，以往文献有以下几种解释。美国学者 Doonan (1993) 在《观赏图画书中的图画》一书中，对图像语言的意涵作出以下阐述：“图像语言是指图画中的象征符号，图画中所呈现的符号都蕴含其意义，可从绘画使用的工具或媒材去考虑。”吴丽芳(2008)在研究新课程理念下，学生图像语言问题时，将“图像语言”定义为：“使用大量的图像表征来表述他们的记忆、观察、感受等，并运用这些图像与他人进行交流的过程。图像思考容纳较多的细节，利用图像进行思考可让学生有磁铁一般的记忆力，从画面中取出记忆。”

以上的定义明显体现出的共识是：图像语言是一种以图画、照片、影视画面等为载体，是对客观事物的描述或写真。然而图像语言的含义并不仅仅为辨识对象或停留在表面视觉印象，其背后每一个符号的意义需通过观察、联想、预测、假设、推论、验证的过程，才能够对图像语言有深层的理解与诠释。

（二）图像语言的体系和结构

1. 图像语言的层级体系

图像与文字都是人们用以交流的语言符号，都具有符号的能指与所指特性（符号性），所以图像与文字一样，都具备了文字符号的层级特性。Fernande Saint-Martin (1990) 指出，“图像‘语法’就是图像符号的‘视觉语言的句法’，即可以通过模仿语言学的句法建立视觉的句法”。同时，他还强调“视觉语言的句法规则由运作和功能的设定组成，通过这些运作和功能，知觉机制再多变的视

野中，在基本的元素之间建立相互的关系”。但图像符号无法像文字符号一样建立“有限集合”的字母表，也很难独立形成视觉语句，因此，人们只有通过图像符号的“像似性”、“象征性”、“类似性”等内在属性，来探究图像符号形式要素的自我建构与表征。

依据人的视觉记忆理论，人眼所见会通过视神经的传递到达初级视皮层后，被记忆的是颜色、形状、空间、运动四组参数，即视觉的全部元素，其构成具有理化指标的物质性图像（视觉界面的显性形式）。根据此理论可推，图像语言中，构成图像的基本单位，及图像符号的基本元素可概括为：“点、线、面、形、光、色”；其次，有这些基本元素构成的图像形体，是对世界事物对象的表征。不论是主观还是客观，其都是由一个个具体事物在人脑中构成有形的世界。由视觉基本元素构成图像符号的规则，可分为“形象像似”、“结构像似”、“比喻像似”三种类型，即图像符号的形体；第三，符号的层级系统中，第Ⅰ级符号可以以“能指/所指”的整体性成为第Ⅱ级符号的能指。作为单个的图像符号同样也可以以“能指/所指”的整体性成为另一个图像符号的能指。以此类推，一幅完整的图像就是由一系列图像符号通过一定的规则和规律并置与构成在一起；第四，在每一幅图像符号中，不同的符号对象在整个图像符号中分别承担不同的角色；第五，在图像符号内涵所指意义表现上，同样因符号使用者的个体差异性及其情境性，其采用的构图法也都各不相同。设计的主要内容有：象征、隐喻、观念、镜头、蒙太奇等。这里称为图像符号的影像。图像语言符号系统层级及其规则如图 1-2 所示。

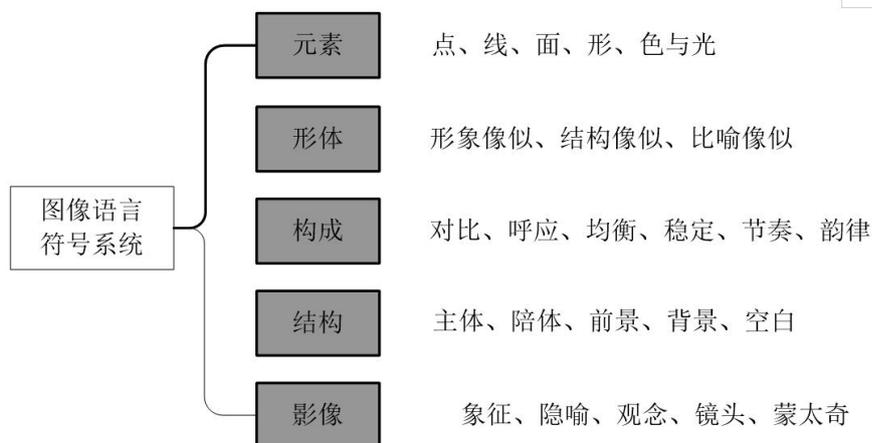


图 1-2 图像语言符号系统层级及其规则图

图像从语言符号的视角可分为四个层次：要素、图符、图像文本及景观四个层次。

第一层是要素层，即构成图像基础单位的图像化语素层，一般分为表层的构成元素和深层结构关系图素。表层图像构成元素如：点、线、面、形、色等，而深层结构关系包括位置、方向、稳定、对比、均衡、节奏等相对关系。

第二层是图符层，是由图像要素构成具体对象，携带意义而被感知的单元。也就是每一个图符就是一个真实对象的反映，是对象的可视可感，由此而上升到“图”成为符号。一个图符，可以是有形的一个对象外显，由有限的图素或结构组合，也可能是一个意义明确的个体，是由一系列图素或结构构成。例如，一个黑板，由简单的线条组合可以构成，而一个国家，却是相对于世界观念下形成的意义，不仅需要明确的元素和关系去构成，还需要一个“意义”对比中的表述，才能构成“国家”的图符。

第三层是图像文本层，是由一些列图符构成的“图符群”，是“以一定的

秩序与规则构成的统一的表意单元”。文本是有一些列语句构成的，而图像文本也是由一些列图符构成。同时，文本的意义产生于语境，需要秩序化与结构化。故由图符构成的图像文本，其内涵超出单个符号对象的表述，更多的是“符号与社会文化”的交融，故图像文本比符号更接近社会文化。

第四层是图像景观层。如果把图像文本看作一种“超符号”，那么图像景观则构成了“超图像文本”。文本构成了文学作品，描绘了理据性的世界，人们阅读完文字文本后会有一定的思考与影响。而图像文本构建了世界，人们观看完图像文本后，同样，符现在人脑中是图像文本带给我们的思想与观念，或是对社会的理解和文化的重构，是社会文化在视觉世界中的“景观”的呈现（胡易容，2014）。

从图像语言的四个层次结构分析中，深刻理解图像是一种交流的语言，具有文字语言的结构化特性，为本文把图像符号作为一个系统语言提供了一定的理论基础。从微观的图像要素到宏观的景观，从图像元素、结构关系上升到文化世界，这一系列的升华奠定了图像语言构成的同一性与图像符号意义阐释的历时性。

综上，图像是一种语言，是承载信息的主要媒介，故研究图像规则和规律就是研究图像语言；其次从符号学视角来看，图像是一种充满多意义层次的符号，可从“图像语言”的层级结构来进行探究；图像具有一定的系统性和习得性，可以通过训练与学习，掌握其规律和规则。

（三）图像识读概念的研究

许多来自不同学科的人试图定义视觉素养 (Visual literacy) 的概念,但到目前为止几乎没有达成普遍共识。Stokes (2001) 在研究表明,在教学中使用视觉效果可以提高学习成效。该研究主体的基本前提是视觉素养的概念,定义为解释图像以及生成图像以传达思想和概念的能力。Chi-Kim & Cheung (2014) 在其研究中运用了“视觉素养”这一称谓,并认为在课程中引入视觉素养的培养可以发挥关键作用,让学生在高度视觉化的环境中进行批判性和创造性的思考。研究员关注小学生教材中的插图及图画书的阅读,这二者主要以图像传递故事,未涉及影像或其他形式的视觉材料,因此“Visual”采用除“视觉”或者“图影”等广义称谓,而使用“图像”一词指代。此外,“Literacy”含有读写之意,本研究主要探讨学生在阅读图画书时对图像的解读与建构,因此可以释义为“识读”。

早在1968年,学者 Debes 就已提出图像识读 (Visual literacy) 的概念,并且逐渐得到国外学术领域及教育界的重视。Fransecky & Debes (1972) 认为:“图像识读是指人类透过整合视觉及其他感觉经验而发展出来的多向视觉能力,上述能力的发展是人类学习的基础。”如今,科技时代讯息如网络媒体,录像影音、广告杂志等传递的多元性以及图像的主宰性,使得传统的读写能力已力所不及,正如 Seels (1994) 所强调的,教育者必须用更为广阔的视角来定义读写能力,读写能力不仅是文字的读写,也应包含图像的读写,就是所谓的图

像识读 (Visual literacy)。图像识读的重要性已形成一股颠覆传统语文教育以及艺术教育的潮流, 并让教育现场开始重新思考语文教育的未来走向。

Avgerinou & Ericson (1997) 指出: 图像识读的理论根源十分广泛, 涉及语言学、心理语言学、认知心理学、美学、讯息处理理论、哲学及社会文化人类学等。人若是具备图像识读能力, 能够辨别与诠释生活环境中各种人为或者自然传递的视觉信息, 这其中包含对象、符号、动作等, 若该能力得到进一步的发展, 便能够更好地理解或欣赏视觉符号所表达的作品内涵。Platt (1988) 指出, 图像识读不仅可以了解图像信息, 还能以之与他人进行沟通。Hortin (1995) 对于图像识读有进一步的说明, 他认为对于图像的理解及运用的能力, 就是图像的读写能力。他不但指出了图像识读的内容与形式, 同时将图像识读能力与读写能力联结, 提出视觉思考与学习能力。

总结以上前人的研究, 图像识读最重要的核心概念可概括为: 根据图像符号的色彩、形状、比例以及材质等风格特征对视觉材料、影视图像等进行识别与解读, 建构图像的内涵与意义。

二、阅读能力的涵义和评量

(一) 阅读能力的涵义

《教育大辞典》将“阅读”定义为: “一般指默读和朗读, 主要指默读, 是从书面语言获取文化科学知识的方法, 信息交流的桥梁和手段。”该定义从阅读的认知功能和社会作用两方面来阐述阅读的价值 (顾明远, 1990)。

《中国大百科全书》(2018)将“阅读”定义为：“阅读是一种从印的或写的语言符号中取得意义的心理过程。”即阅读是从文本中提取信息的过程，是个体体验与感知的过程。

美国宾夕法尼亚州阅读能力评价咨询委员会则把阅读界定为“一个读者与文本相互作用并建构意义的动态过程”。从广义上来看，阅读是指对一切形式材料的阅读，如文字材料、声音材料、影像材料等。可以理解为，广义的阅读即个体(读者)与阅读对象(材料)之间相互作用、建构意义的过程(郭成, 2011)。从狭义上来看，阅读是从书面语言中获取信息的过程(管林初, 2005)。随着时代更迭速度不断加快，阅读形式不断多样化，阅读材料也突破了传统的文字符号。因此，广义上的阅读得到越来越多的认可，并且阅读过程中信息的传递是双向的，强调读者的在阅读中的主动建构性，以及阅读过程中读者与文本之间的相互作用。

阅读能力也可称阅读素养。而素养的内涵既不是基本知识，也不是基本技能，而是个体获取或应用知识和技能的各种能力，以及个体自身的兴趣、动机、学习策略等，作为一个“全方位”的概念，是起关键作用的知识、技能和态度的综合(罗士琰和宋乃庆, 2016)。联合国教科文组织在1948年《世界人权宣言》中把 literacy 和学校教育相联系，强调素养是在特定情境中对所掌握知识的操作和应用，并非简单的文本阅读和表达，体现的是实践性和社会性。

(二) 阅读能力的评量

阅读能力是学生语文素养的重要组成部分，高质量的阅读评量可为教师和

学生提供有效的反馈和指导。而高质量的阅读评量需建立在明确的指标体系上。

PIRLS、PISA、NAEP 和六层次阅读能力系统是国内外较为完善的阅读能力评量的体系。

表 1-1 国内外阅读能力评价量表

阅读评估体系	国外评估体系			国内评估体系
项目名称	促进国际阅读素养研究 (PIRLS2011)	学生能力国际评量计划 (PISA2009)	美国国家教育发展测验：阅读架构 (NAEP2009)	六层次阅读能力系统(2005)
单位	国际教育成就评鉴协会 (IEA)	经济合作暨发展组织 (OECD)	美国教育部	祝新华
阅读能力指标	直接提取	进入与提取	寻找/回忆	复述
	直接推论			解释
	解释与整合信息	整合与阐释	整合/阐释	重整
	检验、评价内容、语言和文本元素	反思与评价	批判/评价	伸展
				评鉴
	检验、评价内容、语言和文本元素	反思与评价	批判/评价	创意
评鉴				
文本类型	文学类文本	连续性文本	文学类文本 (小说类、非小说类、诗歌类)	文学类文本
		非连续性文本		
	信息类文本	混合文本	信息类文本 (说明文、议论文、说服力文本、程序类文本及文件)	信息类文本
		组合文本		

本研究采用的是来自 PIRLS 促进国际阅读素养研究评量体系，针对小学四年级阅读能力的比较研究，测量学生的阅读素养。以下将详细阐述 PIRLS 四大阅读能力评量指标。

PIRLS 把阅读能力分为四个层次，其中，“直接获取信息和直接推论”的认知层次较低，即称为低层次阅读能力，而“解释与整合信息和评价内容、语言和文本元素”的认知层次较高，称为高层次阅读能力。在 PIRLS 中，各占 50% 的比例。这四大能力指标又有以下细分的各项指标。

1. 直接提取

找出文中清楚叙述的信息。读者理解文章内容，首先要由理解词汇和语法所构成的字面信息开始。读者阅读文章的字面意义时，理解的焦点主要放在文章表层形式的词汇和句子上，辨认及提取出相关的信息。

- (1) 找出与特定的阅读目标相关的信息。
- (2) 找出特定观点。
- (3) 搜索字词或短语的定义。
- (4) 指出故事的情境，例如时间、地点。
- (5) 找到主题句或主要观点（当文章明显陈述出来时）

2. 直接推论

从文中信息直接推论，读者只需连接两个或更多的观点或信息。直接推论是基于文本的，其意思虽然没有明确陈述出来，但是文本陈述还是较为清晰的。推论是理解文本最关键的环节，成绩良好的读者能超越文章表层形式的词汇与

语法，结合已有知识，获取文章的隐含信息（Pressley, 2002）。直接推论关注较句子或短语层面更多的内容。既可以是文中某部分的内容，也可以是全文内容，也有可能是联系局部及全篇内容。

- (1) 推断出事件的前因后果。
- (2) 从一连串的议论推断出主要论点。
- (3) 找出代名词所指的对象。
- (4) 辨识文本中所作出的归纳
- (5) 描述人物之间的关系。

3. 阐释、整合观点和信息

读者在阅读过程中，把文章中不同部分的内容整合成一个内容连贯的整体时，有时需要根据他们的先知经验，在内容上作适当的推论和补充，以补足各短句与句群中没有明确表达的意义，如果读者不能把文章的内容前后衔接，或上下串联，便难以理解文章。

- (1) 识别文本整体信息或主题。
- (2) 为角色设想另一套行动模式。
- (3) 比较、对照文本信息。
- (4) 推测故事中的情绪态度或气氛。
- (5) 阐释如何在真实世界中应用文章的信息。

4. 检验、评价内容、语言和文本元素。

读者需批判性地处理文章。读者评价语言形式时，可以根据语言惯例

和文本结构方面的知识，分析文本表达意义的方式是否有效或适恰，找出文本在叙事方式的优缺点。在评价文本内容是，读者把自己对世界的认识与文本中所描述的世界相互比较，从而对文章作出价值判断。

- (1) 评价文本所描述时间实际发生的可能性。
- (2) 揣测作者设计出乎意料结局的缘由。
- (3) 判断文本信息的完整性和清晰性。
- (4) 找出作者在文章主旨的看法。

综上，PIRLS 对于阅读能力的评量标准是以学生思维层次为焦点，在阅读过程中，学生从直接提取的文本信息出发，逐渐进行预测及推论，再过渡到整合与评价，甚至创意。对于阅读能力的要求逐层提高，是从低层次阅读能力逐步到高层次阅读能力的评量设计。

第三节 文献综述

一、图像及图像语言研究综述

目前，关于图像的定义被多数人所认可的是来自 Martine Joly (2012) 提出的：图像是一种代表性的符号类型，其中既有一定数目的可视性转换的规则，又可以是人们重新认识某些现实中的事物。该定义强调“看”图像是一种蕴含思考过程的“转换”(韩丛耀, 2010)。图像一开始是被作为符号来使用的，所以符号性是图像的本质属性，而相似性、模仿性与艺术性等只是其非本质属性(张舒予, 2011)。

1. 国内外关于“图像”的研究现状

目前,关于图像的研究主要集中在两个层面:一是将研究对象限于艺术学、美学的美术领域的图像研究;二是将图像作为一种不同于狭义的词语语言的非语言符号,是从语言符号学发展而来,关注图像的视觉文化和象征意义的研究。如 Saussure (1968) 在语言中提出了“音响形象”(image acoustique); Cahill (2003) 从视觉文化视角论述图像符号,布拉格学派(1945-1990)重点关注图像符号的表意价值,只有巴尔特(2012)以“语言”结构的方式研究图像符号。

随着符号学研究的深入,图像美术学研究领域逐渐进入大众文化研究范畴,从而促进了图像作为“非语言”的一种语言研究,即“图像语言学”的概念逐渐明晰。近几年,我国学者也纷纷从各个学科的视角对图像进行探究。例如,韩丛耀(2010)从跨文化的视角作为人文社会科学在符号学之后的重新发现,并重点论述了图像的真实与像似关系;周宪(2005)从文艺学的视角提出“日常生活图像化”、“消费文化图像化”等观点;张舒予(2011)提出了元影像的概念,把影像分为自然影像世界、人的视觉影响世界及人类创造的影像世界三个范畴。同时,她还将图像符号引入视觉文化研究领域。

2. 国内外关于“图像语言”的研究现状

Fernande Saint-Martin (1990) 认为“图像语言的句法”可以模仿语言学的句法去建构与创造。他根据词句语言的基本单位——音位,提出图像语言的基本单位为——色位。词句在基本单位之上还有音节、字词、短语等组合而成更大的单位。而 Fernande Saint-Martin (1990) 并未说明图像语言中作为基本单位

的色位之外还有哪些更大的单位，而是将视觉符号学的基础建立在拓扑学中，提出：“拓扑学模型允许我们思考作为力量的领域或动态的张力的视觉空间领域，其是在一个持续的改变的状态中。” Erwin Panofsky (1995) 创立了图像学，但他仅仅用图像符号来确定意义，未建构图像的句法关系。在此基础上，后来的学者把图像分为“表达平面”和“内容平面”，认为图像语言的符号学考虑的应是成团的物质和现象的动态性，即拓扑学的团块，提出符号学视角下的图像单元的维度应该依照视觉感知的特殊结构来确定（刘晋晋，2014）。

“图像语言”是继后语言学、后符号学之后的文化关注焦点，为我们提示了更深层次的“不规则”、“非线性”的事物内涵。图像的特别之处在于，它既属于技术层面，另一方面又属于文化层面，图像一旦产生传播，就显示了丰富的文化内涵，观图者会对它有各自的理解和诠释。Nicholas Mirzoeff (2004) 认为研究图像可运用符号学理论来处理视觉的问题；Heidegger (1938) 提出，世界图像并非指世界的画面照片，而是指世界被假想成一种图像，而且是从图像的角度来理解。

相较而言，国内学者关于“图像语言”研究更多的局限于图像符号的内涵演绎，而较少地研究图像“句法”规则。但近几年来，也有专家关注到这个问题，韩丛耀 (2010) 开始提出从“后符号学”视角下解读图像，朱永明 (2010) 也提出从视听语言中来阐释“图像语言”，也有学者提出从语义结构、组构等方面去分析视觉语言图像的最小单位问题，以及如何理性构建视觉界面、造型符号等问题。

3.国内外关于“图像语言教学”的研究现状

Fleckenstein(2002)在研究中探讨图像语言在语言思维文化中的作用,尤其是意象在意义上的重要性,以及意向与语言之间的联系,为教师提供具体的、基于研究理论的图像语言教学策略,将意像融入阅读与写作教学,从而加深学生语言与形象的理解,从而提升学生阅读与写作能力;Fauori(2012)在研究中使用图像语言教学辅助学生学习第二语言(阿拉伯语),采用不同教学方法(实验组使用的阅读文本包含图像,对照组使用的文本未包含图像)对16名二年级学生进行实验干预,结果发现,实验组在理解词汇和复杂短语以及从句时具有显著差异;RH Wang(2015)对283幅图像以及相关语言内容的图文关系进行分析,探索图像语言与文字语言的融合,并且以小学三年级——六年级学生作为实验对象进行教学实验干预,结果发现,小学教材的图文资源在形式和意义层面进行了融合,如能运用图像语言作为辅助进行教学,对学生掌握图文的逻辑语义关系和理解多元文化具有促进作用。

综上,目前关于图像和图像语言以及图像语言教学的研究已有一些成果。学者们梳理了符号、图像和语言之间的关系。并且,已有学者探讨了图话书等多种语言载体的使用对阅读能力的作用。尤其是图片、图词等在儿童阅读理解能力方面的重要作用。然而,图像语言教学对阅读理解能力的影响到底如何?还有待进一步探索。基于此,本研究聚焦语文阅读,希望在语文阅读教学中辅以图像语言教学,测量图像语言教学对学生语文阅读能力的影响。

二、多模态理论在语文阅读中的应用

(一) 多模态理论主要内容

从狭义上来说,模态即感官,可分为视觉模态、听觉模态、触觉模态、嗅觉模态、味觉模态。其中,与话语分析和课堂教学最紧密的是视觉模态和听觉模态(Zagidullina, 2017)。从广义上来说,模态即符号。模态即交流的渠道和媒介,包括语言、图像、颜色、音乐和技术等符号系统。判断单模态还是多模态的标准:一涉及模态种类的多少,例如使用视觉模态阅读小说,使用听觉模态收听新闻联播等。二涉及符号系统的多少,如图画书虽然只涉及到视觉模态,但是既有文字又有图片,广播小说虽然只涉及到听觉模态,但是既有文字内容又有背景音乐。

多模态理论即多模态话语分析理论,研究最早于20世纪80年代开始。

Baryhes (1964) 在《图像的修辞》中首先提出,图像和语言在生成意义的过程中相互作用。同一时期, Halliday (1985) 提出“把语言作为社会符号的论断,其理论基础是系统功能语言学。到了90年代, Kress 和 leeuwen (1996) 提出“用多模态这个术语表示我们交际的方式很少由一种语言来进行,而是同时通过几个模态,通过把视觉、声音、语言等结合起来进行。”随着多模态理论的深入研究,多模态话语分析理论开始被运用于各种教学中。

“多模态话语”指运用听觉、视觉等多种功能感觉,通过语言、图像、声音、动作等多种符号资源和手段进行交际,打破原仅有从语言本身出发的传统语言分析方式,将其他符号系统整合分析,注重“色彩、图像、动作和声音等非传

统语言系统的符号，在视觉、听觉、甚至触觉和嗅觉等方面的行为学符号组合模式，在话语表达与传递中扮演的角色和发挥的作用(Kress & leeuwen, 2001)。”

其后，国内学者进一步丰富了多模态理论教学模式。模态是指交流的渠道和媒介，包括语言、技术、图像、颜色、音乐等符号系统（张德禄和王璐，2010）。人们感知世界的5种通道——视觉、听觉、触觉、嗅觉和味觉对应产生了5种交际模态——视觉模态、听觉模态、触觉模态、嗅觉模态和味觉模态。综合运用5种模态中的两种或多种，通过语言、图像、声音与动作等多种手段和符号资源进行交际的现象就是多模态话语（张德禄和丁肇芬，2013）。

在认知语言学中，多模态主要研究隐喻。以 Forceville (2007) 等为代表认为隐喻不仅是一种修辞方法，而且还是一种思维方式，隐喻就不仅可以用语言符号表达，还可以用其他符号模式来表达，表现在绘画，雕塑，建筑等人类的认知活动中。在认知隐喻理论，概念整合理论和关联理论基础上，Forceville (2007) 提出图像隐喻和多模态隐喻。在单模态的图像隐喻中，源域和目标域都以图像的形式（即视觉模态）呈现。在多模态隐喻中，源域和目标域分别由不同符号模式呈现。在多模态语境下，通过两种或多种模态或符号协同作用，相互补充，构成概念隐喻。如漫画，海报，广告，电影和演讲等，这些语篇通过图像，文字，声音和动作等符号和模态的组合，构成多模态隐喻。

（二）多模态教学与语文阅读能力培养

阅读是阅读是开拓眼界、搜集信息、学习知识、发展思维、培养情操的重要途径之一。《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》（2014）

中提出要制定适应各学段的学生发展的核心素养体系。语文阅读的核心要素不仅仅是传授学生文字语言和其所蕴含的意义，还应该教与学生多重视角的思维方法和思考方法。如果能够结合文字、图片、图像、音频、视频和行为等多重材料进行多模态系统教学，不仅能够让学生从多层面、多角度、多视角进行语文阅读，也能够帮助学生学会思考，甚至进行批判性阅读，不仅增强了学生的理解能力，还能够从视觉、触觉和听觉等多方面培养学生的语言智能、空间智能等多元智能。而这些智能还可能帮助学生提升他们的数学阅读、英语阅读等其他学科的阅读能力。

教育部发布的课程教育标准指出，要培养学生能读懂不同体裁的文章，理解图表信息，理解文章大意，找出关键信息，并掌握一些简单的阅读技巧，如猜词、略读、寻读等。课程标准也鼓励教师利用多种资源创建真实语境，开发和利用网络、图书等资源，为学生提供丰富的语言学习材料，拓展学生学习的渠道。语文阅读能力培养可以从认知、情感和行为三个维度进行。第一，认知维度是指学生对阅读学习目的和意义的理解。认知水平是学习态度的基础，代表学生对阅读学习的看法和评价。第二，情感维度是指对阅读学习的求知欲，表现为对阅读学习的喜爱或厌恶。如果学生对某事有了特定的情感，这会对其选择和行为有很大影响。第三，行为维度是指学生课上或课下进行阅读活动的参与度。行为由认知和情感维度作用而形成，是内在心理的外在表现。而目前多模态的教学模式不仅可以丰富教学形式，增强学生的兴趣，增加教师和学生之间的互动和交流，还可以通过多模态教学引导学生运用视角、触觉、听觉甚至行

为等多种形式进行语文阅读理解，这种多模态教学模式可以帮助学生构建多重语义，多重思维 and 多重画面，增强学生对阅读素材的理解和认识，培养学生多元智能。尤其通过丰富学生阅读素材的符号模式，增加图像语言载体，使之与文字语言结合，从而碰撞出更多信息流，扩充学生的解读空间，这种培养模式使得学生的阅读能力得到提升。

早在公元前 4 世纪，多模态的相关概念和理论就被哲学家和艺术家提出来了。20 世纪 90 年代，这个概念被语言学家应用于教育学和认知科学领域。1996 年，新伦敦小组首次提出多模态应该与语言教学相结合，提出教师在教学中调动学生多种感官，感官间互相配合进行语言学习，进而培养多元听说与识读能力。目前，多模态理论主要应用于英语阅读中，包括初中英语、高中英语和商务英语的阅读教学中。而应用的很大的原因是因为其目前阅读课程存在学生兴趣不高，积极性不足、课堂氛围不够活跃，教课内容不易理解等问题。以此，很多学者希望通过多模态的方式加强学生语言表达和沟通能力 (Cazden, 1996)。这种多模态的方式可以通过图片、音乐、表格以及肢体语言等多种载体进行呈现，克服了单一模态的不足。由于在教学中加入图片、音乐等多种模态的资源和素材，可以提高学生的积极性，也可以调度学生多个器官的协作，进而加入学生的学习效果。而已有实验和研究也证明了这种多模态的教学方式可以提高学生学习效果 (Wissman, 2012; Meneses, 2018)。

随着科技的进步以及教育目标和理念的发展，传递信息的方式和方法也多样化，信息传递的方式不仅包括书面文字和口头语言，还包括肢体语言、图像、

音频、视频、图表等，这种多模态的教学方法有助于提升学生的整体阅读能力（Mitchell, 2010; Boshraadi, 2014）。然而，目前已有关于多模态理论在语文阅读中的理论研究和实验干预研究还比较欠缺。目前，语文阅读的信息载体也不仅仅是书面文字和口头表达，语文阅读文本更多地通过图片、图表等形式呈现，这就使得语文阅读需要向多模态教学过渡。在语文阅读教学中，通过加强图像、图片、符号以及表格等多种信息载体和语言符号的组合和搭配，调动学生的视觉、触觉甚至是听觉等多种感官，调动学生的阅读积极性，提升其语文阅读能力。图画书作为多种信息载体，其中图像语言的呈现更深刻、更具有观赏性。而图画书在阅读教学实践经验也验证了多模态教学的可行性（Chen, 2012）。由于图画书具有图文并茂、画面生动、故事性强、内容丰富、形式新颖等多模态的特点，因此图画书的这种图像语言教学方法值得借鉴，并应用到小学语文阅读教学中。本文尝试将“多模态”教学方法应用于语文阅读教学中，通过丰富阅读文本的符号系统，从而提升语文阅读能力。

根据皮亚杰等提出的构建主义思想，学习是一个积极主动的建构过程，学生把获得的新的思想和概念建立在他们以往的和现有的知识基础之上。学习者选择转变信息、建构假说和做出的决定依赖于认知的建构。一方面，学习者通过使用先前知识，建构当前事物的意义，以超越所给的信息；另一方面，被利用的原有知识结构本身则要根据具体实例的变异性而受到重新建构。与此同时，教师与学生在学习过程中应积极进行对话，应尝试和鼓励学生自己去发现原理、探索事物。教师职能不仅局限于知识的传递，而是把知识信息以学生能够理解

的适当的方式转化给他们。因此，在语文阅读教学时，教师不仅要注重已有知识的教学，还要注意结合学生已有知识进行知识重构，帮助学生承接原有知识经验和新知识，这样不仅帮助学生形成系统的知识体现，增强思考和理解能力。

从建构主义理论来看，教师在多模态教学中，需要引导学生根据当时的外部环境、上课环境等进行文本内容的意义构建，通过多模态教学，加强学生视觉、听觉、触觉等多器官的联动，开发学生的多元智能，既可以让课程教学变得生动有活力，提升学生的学习视角；又可以让学生从不同层面、不同方法去理解文本的意义，让学生更加深刻地理解和感悟文本内容，实现更多元、更长久的智能培养。PIRLS¹阅读素养测试真实有效地体现了建构主义学习理论的要害：获取知识的能力取决于建构知识意义的能力。阅读素养测试包含信息搜集、推理解释、反思评价的完整过程。这个过程体现了情境、协作、对话和意义建构的建构主义学习理论的基本要素。具体到语文阅读，PIRLS 中阅读素养的基本要求，即是对真实问题情境的理解能力，通过文学类和信息类文本测试学生对文本的理解过程。由此可见，运用建构理论于阅读教学中，将对实现阅读教学目标发挥积极作用。综上所述，在语文阅读教学中，教师需要结合学生的基本条件和外部环境，借助多种材料进行多模态教学，通过引导学生进行概念、知识和思想等内容的构建，培养学生的多元智能（张丰玲，2013；范丽军，2015）。

图 1-3 和图 1-4 为单模态教学和多模态教学的对比。其中，多模态教学只是方法，目的是为了培养学生的多元智能，而方式可以通过引导学生进行概念、

¹ 国际教育成绩评估协会（简称 IEA）主办自 2001 年开始，每隔五年进行一次“全球学生阅读能力进展研究”（Progress in International Reading Literacy Study，简称 PIRLS）。

知识和思想等内容的构建。

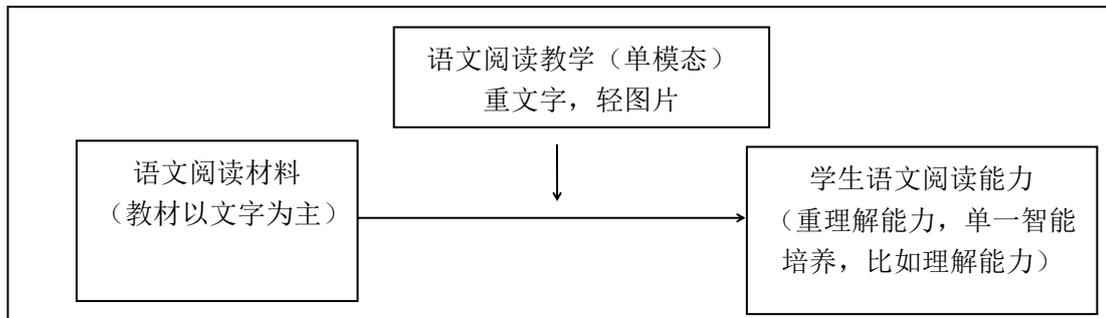


图 1-3 单模态教学

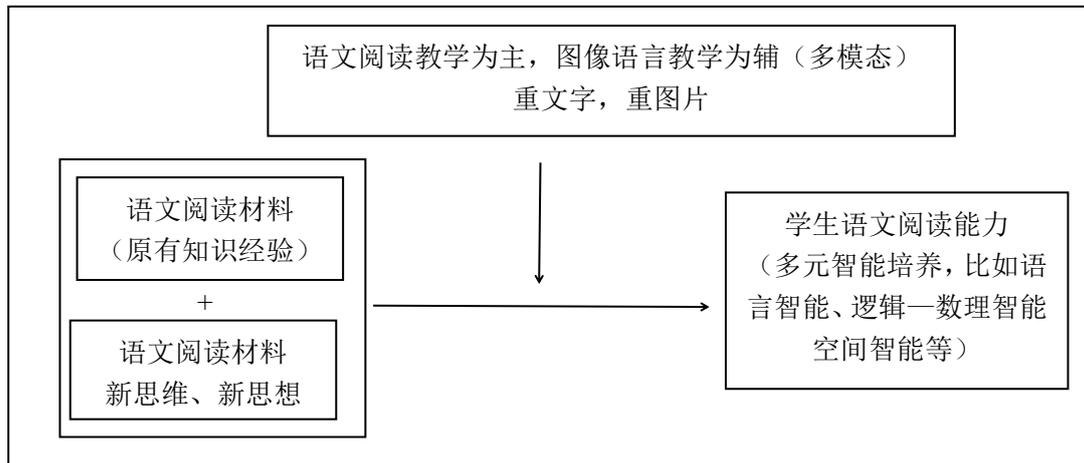


图 1-4 多模态教学

本文的主要研究目的之一是图像语言教学是否可以提升学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）？因此，本研究计划在小学生语文阅读课程中加入图像语言教学干预，在此涉及到广义的多模态符号系统（干预教材的文本——文字+图像），以期最终达到提升学生的学习兴趣 and 促进语文阅读能力的目的。

三、图画书在小学语文阅读中的价值研究

Doonan (1993) 在《观赏图画书中的图画》中写道：“不仅是媒材，画中的每个记号，每种质感的呈现，以及钢笔在纸上留下的笔触，不论是细腻或大胆、敏锐或感性，也都吐露玄机。”图画作为图画书视觉传递的媒介，其包含的各种图像元素都蕴含各种具体细微的情感、抽象隐晦的概念或者意念。所有如颜色、线条、形状、比例、媒材、风格等艺术元素的集合，都将表现整部作品的基调与风格。颜色、线条和媒材乃图画书中三个最重要的图像元素，对作品的基调创设和情感表达有着举足轻重的作用。

关于图画书中图像和语言的关系以及图像语言的研究和应用，国内外众多学者进行了深入研究。国外学者 Arizpe & Styles(2001)探讨了 4 岁-11 岁的孩子对 Anthony Browne 的一本图画书文本的复杂反应（包括图片+文本内容）。强调阅读视觉图像所涉及的高级认知技能，并将视觉与思维联系起来。研究结果表明，一些还不擅长阅读图画书的孩子已经展现出了令人惊讶的图像分析能力。Djonov & Torr (2015) 以多模态社会符号学的观点，探讨在电视节目中使用符号学资源，如动画、声音、镜头运动等，对书面文字的意义产生的变化。作者认为这些资源的部署可以通过重塑原始图画书中的语言和图像模式所表达的意义，潜在地影响儿童观众对故事的参与。Arizpe & Styles (2015)通过对儿童阅读图画书中的图像进行研究发现，儿童是视觉文本的复杂读者，能够理解复杂图像在文字、视觉层面上的含义。他们能够理解不同的观点，分析信息和情绪，

对图画书有清晰的个人反应。它们对于图像的研究展示了视觉培养对儿童图像阅读和理解的重要性。Plummer & Mallya (2016) 认为图画书对于儿童的意义是可以通过两种符号学模式产生,即语言模式和视觉模式。由于图画的浓缩形式和语言与图像的相互作用,它常被认为是一种直接、易于处理的信息传达手段。因此读者应该注意图画的语言和视觉细节。

国内学者金玉权(2018)认为图像语言与文字语言相结合的方法是非常重要的学习方法之一。作者总结了图像语言在教学活动中的教育价值和教学价值。在教育方面,图像语言可以提高学习者的视觉空间能力、培养形象思维、并且促进美育;在教学方面,在教学引课、理解概念、促进规律学习等方面具有良好的应用价值。北京师范大学的李虹(2010)曾以 300 名低年级小学生为研究对象,通过一年的教学实验干预,探讨了不同形式阅读教学对儿童字词学习的影响。研究发现,文字大书最有利于学生字词知识的获得;而彩图大书能最有效地激发学生的阅读兴趣。彭桂容(2012)在其研究中建构阅读教学和识字能力之间相互影响关系的模式,透过对 30 名中班幼儿进行教学实验干预,研究发现图画书融入阅读教学对提升幼儿的阅读兴趣有显著之成效。刘思玉(2018)运用观察法、访谈法对 60 名中班幼儿在阅读兴趣、基本阅读行为、言语伴随行为、阅读材料理解以及幼儿自主阅读的互动行为进行观察统计。研究发现,中班幼儿对于图画书有自主阅读的互动行为和较强的学习动机。

综上,图画书所体现的学科综合性与复杂性以致各个学科都将其作为教学资源引入课堂。图画书在语文课堂的作用不仅用来学习文本叙事,其以独特的

结构将文本与图像的叙事进行完美结合，从而碰撞出更多的信息流。因此图画书在语文学科上的价值若理解为纯粹是用来辅助学生提高阅读或者写作能力，这往往会误导教师与学生对图画书的认知与使用。图画书里的文字不单是提供学生学习语言的表达或故事结构的设计；图画书中的图画也不单是用来激发学生的理解能力。由于图画书中的图画与文字既相互限定又相互补充的特性，二者有相似功能但其本质内涵与学习方法又有很大不同，所以我们对图像语言进行更进一步的探索，从而使文字语言和图像语言更好的融合，则更加有意义。

四、国内外图像语言融入阅读教学的现状

（一）已有国外研究关于图像语言对阅读能力的影响

1. 图像语言对学龄前儿童及小学生的阅读能力影响研究

首先，图像语言可以缓解儿童语言发展迟缓的问题。此前，已有研究表明，部分 2 岁和 3 岁的儿童经历了表达性语言延迟，若越早进行干预，则在以后的学习中越具有优势，并且这种优势可以持续。及时对这些幼儿进行纠正，他们未来的学业问题可以得到缓解或减少。Cronkleton (1997) 通过对三岁的双生男孩进行跟踪研究发现，图像语言在纠正这些语言延迟方面的具有较好的效果。研究者采用对话式阅读的方法给男孩们朗读，干预每周进行两次，持续五周。通过实验发现，孩子们增加了他们说话的长度，这表明他们内化了语言，图像语言可以缓解儿童的语言迟缓问题。

其次，图像语言对学童后期的语言、读写能力发展有一定的影响。有研究

表明,早期的图像语言干预和读写技能之间存在联系(Dickinson & Smith, 1994; Stevenson & Fredman, 1990; Wells, 1985)。比如, Wells (1985) 的研究表明,儿童在 1 至 3 岁之间听故事的时间与他们 5 岁时的语言技能和 7 岁时的阅读理解能力显著相关。Stevenson & Fredman (1990) 发现,学龄前儿童时亲子共享阅读的频率与他们 13 岁时的阅读、拼写和智商得分之间存在显著关系。

2. 图像语言对中学生儿童的阅读能力影响研究

Grundvig (2012) 认为基于语言和视觉表达之间的内在交互,图画可以呈现出很多关键信息,读者的可视化能力将扩大他们对文本的参与度以及进一步阅读的动机。基于此,作者采用定量和定性相结合的方法,探索了八年级学生在图像语言阅读策略的使用,特别关注解码和可视化。研究结果表明,随着读者的解码和可视化技能的扩展,英语课堂中的图画可以提高阅读理解能力,其中很重要的原因在于书面和视觉文本的密切关系。

Febriyanti (2020) 通过图片系列使用匹配策略提高十年级学生叙事文本的阅读理解能力。他们引入和开发的一种策略,通过更有趣和更具挑战性的技巧,使学生在学习过程中更加积极和负责。这项研究表明,通过图片系列使用匹配策略可以帮助学生提升叙事文本的阅读理解能力。从上述研究可以看出,图像语言在学生阅读中起到的重要作用。因此, Rasinski (1985) 指出图像可以作为一种有效的教学工具,他认为图像和阅读之间的联系是具有很大研究价值和应用价值的。因此,呼吁研究者或教师可以找到将研究结果转化为具有成效的课堂实践以帮助学生提升阅读理解能力的方法。

(二) 已有国外研究关于图像语言融入阅读教学的策略

目前, 国外学者关于图像语言对阅读能力的影响因素研究已有一些成果。学者们更多地聚焦在阅读的教学方法和策略, 例如: 图片阅读策略、图文整合教学策略、图词归纳模型策略。

1. 图片阅读策略

Piro (2002) 重点分析了图片阅读的策略以及它如何适合促进识字能力。文章具体分析了语言艺术与视觉艺术的相似之处, 以及读者反应理论在图文使用中的应用, 倡议在阅读中重视图片的作用。Ghorab & Mahmmoud (2013) 基于图片阅读策略分析其对七年级学生英语阅读理解能力的影响。研究人员选择 60 名男学生进行实验, 以证明使用阅读图片策略的有效性。实验结果表明, 在整个阅读过程中使用图片阅读策略的重要性。根据调查结果, 研究人员建议七年级学生的英语语言教师需要在阅读过程中激活图片阅读策略, 以培养七年级学生的阅读理解和理解能力。Sari (2017) 认为阅读作为语言技能之一, 需要在各级教育中培养, 使学生能够更好地理解阅读的内容。作者通过研究探讨解决学生阅读描述性文本问题的方法, 即使用与文本相关的图片进行辅助教学。在这个活动中, 教师展示了与所给文本相关的图片。教师向学生询问他们对图片的认识和了解情况。研究者认为, 教师应能够运用正确的策略培养学生的阅读能力, 使学生能够快速、轻松地理解英语阅读文本。教师可以通过图像媒体引导学生学习课文。作者呼吁更多地关于图片在阅读教学中的应用。Rakhmadhani (2019)

通过对八年级的学生的阅读理解能力进行研究，通过将图片提示策略融入学生阅读教学中，以提升学生的阅读理解能力。

2. 图文整合教学策略

Seufert (2019) 在研究中着重关图文整合教学策略。他认为用文字和图片学习需要学习者将给定的信息整合成一种连贯的心理表征。由于学习者经常无法整合文本和图片，导致学习效果不佳。研究者还分析了文本处理策略、图片处理策略以及将文本和图片相互映射的策略的培训效果。研究者假设学习者的先验知识会影响这种培训的效果，对具有高先验知识的学习者更有利。为了验证上述假设，研究者采用实验干预方法对 30 位被实验者学生进行 3 周培训，培训包括介绍如何处理、整合和反思文本和图片。通过实验干预和结果分析表明，整合培训并非总体有益，而仅适用于先验知识水平较高的学习者。因此，只有当有足够的知识结构来执行理解和整合文本和图片的步骤时，连贯性形成的培训才有利于学习。

3. 图词归纳模型策略

Arifin (2015) 通过图词归纳模型策略提高学生对程序文本的阅读理解能力，根据行动研究法分析结果发现，学生的学习得到了改善，学生对学习更感兴趣，他们喜欢互动地参与课堂活动，享受活动并相互合作。研究结果表明学生的阅读理解在两个周期的过程中从良好到优秀，得到了快速提升。Astika & Wirastuti (2021) 探讨了 KWL 策略²结合图片能否提高被试的阅读理解能力，他

²KWL 是 Ogle 于 1986 年提出的一种指导阅读的策略。K 是 “What I know” 集体讨论、引导学生获取对某

们发现八年级的很多学生在识别一般和特定信息、文本含义和文本参考方面存在问题。通过对学生进行两周的实验干预（KWL 策略结合图片），受试者的阅读理解能力有显著提高。并且，被试者对 KWL 策略结合图片的使用反应更加积极。本研究证明，使用 KWL 策略结合图片可以提高八年级学生的阅读理解能力。

综上，上述学者探讨了图片、图像、图画书等图像语言载体的使用对学童阅读能力的影响以及图像语言融入阅读课程的常用教学策略。但众多研究者在进行相关研究时更多地采用观察法、问卷调查法以及行动研究法等，较少采用实验法进行实验干预或长时间跟踪研究。其次，在少数的实验法研究中，研究者大多通过采取图像语言教学相关的单一策略进行为期 2-3 周的短期干预。基于此，本研究聚焦图像语言融入阅读教学，尝试通过一个较长试验周期进行实验跟踪，从而去测量图像语言教学对小学生语文阅读能力的影响。

（三）汉语语境下图像语言对阅读能力的影响研究

汉语语言文字是思维的直观体现。汉字起源于事物的象形，借助具体形象。王树人(2007) 在比较中西方思维后将中国人的思维方式概述为“象思维”，或称之为具象化思维。汉语充满了感受和体验的精神品质，体现了具象思维的独特意蕴。汉语词汇蕴藏了丰富的语文感受，将词语组合起来成为一幅幅生动可

个课题的已有知识，并从别人的说法中增进自己的知识；W 是 “What I want to know?” 引导学生利用问题，在分享各条问题之后提问心中所渴望知道的知识，问题便成为学生阅读的目的；L 是 “What I Learned ” 学生通过阅读，尝试从文章找出上述问题的答案，并总结自己在文章中学到的新知识。

感的具象，体验和感悟具象就成为阅读的核心和关键。因此，在长期历史选择中，注重“涵泳”“顿悟”的感悟是阅读成为传统语文教育的方法论基础。

Huang et al.(2008) 认为阅读汉语作为一种表意文字，更多地依赖于视觉认知。汉语阅读障碍的视觉空间认知缺陷是一个备受关注的有趣话题。研究者通过实验法探索汉语阅读障碍儿童的视觉空间认知特征，通过图片搜索测试他们眼球运动。研究者根据 ICD-10 定义的诊断标准，从第三附属医院儿童行为障碍门诊招募 28 名阅读障碍儿童（平均年龄（10.12±1.42）岁），选取广州市某小学 28 名正常阅读儿童（平均年龄（10.06±1.29）岁），按年龄、性别、年级、家庭条件 1:1 匹配作为对照组。采用 4 图片组（公鸡，事故，峡谷，选择图片词汇测试中的冥想）作为眼动实验目标。所有受试者进行图片搜索任务，眼动数据由 Eyelink II 高速眼动仪记录。持续时间、平均注视时间、平均扫视比较两组儿童的振幅、注视计数和扫视计数。研究结果表明，阅读障碍儿童的总注视时间和平均注视时间较长，注视次数较多和跳视计数，平均跳视幅度与对照组相比较小。眼动指标受图文难度影响，除扫视幅度外，所有眼动指标在组内均存在显著差异。最后，研究者认为中国阅读障碍儿童在图片搜索、慢注视、注视较多、扫视小而频繁的情况下存在异常眼动模式，他们的视觉信息处理能力和策略较差。

赵寰宇（2018）针对汉语学习者阅读理解障碍的成因，探究基于“图示”理论的“相互作用模型”在汉语阅读教学中的应用策略。首先，他总结汉语学习者阅读理解障碍有以下原因：（1）偏重“自下至上”的理解。受传统教学

方式与母语对比分析的影响，汉语阅读课多停留在“自下而上”的阅读模式上，强调语言材料本身，注重字词、语法的讲解，因此，学生的学习陷于被动，技能训练变成了单纯的语言知识灌输。与此同时，学生在阅读中养成以字词为单位，逐字逐词阅读句子和边读边查词典等习惯，缺乏从整体把握文章内容的宏观意识，造成阅读速度缓慢，理解时常中断，阅读变成一个被动的解码过程。长此以往，学生形成狭小的阅读视域和阅读依赖，一旦脱离教师讲解和词典，面对大篇幅的文章时，便感到无所适从。(2) 忽视图式的建立与激活。鲁梅尔哈特认为，阅读者不能很好地理解一篇文章的原因有二：其一，读者未具备与文章相适应的图式以及心像感知，无法理解文章表达的意思；其二，读者虽然具有与文章有关的图式，但文章的作者提供的线索不足于激活读者的图式。换言之，如果学生头脑中不具备与文章相关的图像或相关图像未被激活，那么阅读就会显得异常的困难和吃力。如《明式家具》一文中并没有超纲的词汇和语法点，但由于学生缺乏中国古代文化的背景知识，无法激活内容图式，从而给阅读带来了极大的障碍。在没有足够的相关背景知识的情况下，学生即使具备了足够的语言知识，仍无法对篇章内容进行正确的判断和推理，从而影响了阅读效果。

上述学者的研究表明，图片在汉语阅读中的重要作用，但没有进一步深入研究图像等在汉语阅读中的影响。目前，已有外国学者研究图片、图像等在英语等语系阅读理解的影响。由于英文等语言与汉语语言系统不同，汉语为象形文字，作为表意文字在世界各种语言中具有鲜明的特点和历史的传承性，其语

义更加丰富，内容更加多样。如果能够更深入地探究图像语言在汉语语言体系下阅读的影响，或许能够为提升学生阅读能力探索一种更为有效的途径和方法。

第四节 研究主要内容和研究目的

一、研究主要内容

图像识读一直以来是美术学科의五大核心素养之一而得到美术学科的重视。然而在语文学科中图像语言一直处于被忽视的位置。但实际上，小学阶段的语文阅读教学尤其在图画书阅读过程中，由于学生认知水平的发展限制，仍需教师对图像语言和文字语言的深层内涵进行教学和训练，才能学生在阅读中达到更高阶的体验。研究员检索大陆的大学硕博士论文题目，发现从语文学科角度出发的图像语言研究较少，针对语文学科图像语言的研究共9篇³，都是针对语文教科书中的插图进行研究。而从小学语文学科出发的图画书研究，共包括93篇硕博论文⁴，几乎都是从阅读能力、写作能力、口及交际能力等及其教学策略进行探讨，鲜少从图像语言及其叙事功能角度进行深入的研究。总结前人研究成果，从小学语文学科角度以图画书为例来研究图像语言较少。

根据已有相关研究，对于图像语言与学生阅读能力间可能存在的关系，而图画书又为图像语言的载体，在此提出以下基本假设：

3 在学位论文方面，从中国学术期刊 CNKI 的记录，以关键词为“小学语文图像语言”检索，由 2011 年开始，到 2021 年共有 9 篇。

4 在学位论文方面，从中国学术期刊 CNKI 的记录，以关键词为“小学语文 图画书/图画书”检索，由 2013 年开始到 2021 年，共 93 篇。

图像语言教学能提升小学生的总体文本理解能力（包括文学类和信息类）。

以期通过实验法等进行实证分析，验证上述假设。

二、研究目的和研究问题

（一）研究目的

本研究旨在通过文献综述，探讨图像语言教学和小学语文阅读课程的关系，探索阅读课程中使用图像语言教学的策略，并通过教学实验，验证图像语言教学对小学生语文阅读能力的成效。根据理论和实验结果，探索小学语文阅读教学的提升路径和改进措施，为小学语文教育研究提供理论支撑。

（二）研究问题

本研究主要包括以下三个研究问题：

- （1）图像语言教学是否可以提升学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）？（关注实验干预的成效）
- （2）图像语言教学对学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）的影响是否随时间而变化？（关注实验干预与时间因素两者共同的影响）
- （3）图像语言教学对不同基础成绩学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）的影响是否随时间而变化？（关注实验干预、时间因素和基础成绩三者共同的影响）

第五节 研究设计和方法

一、研究设计

传统的阅读教学方式，侧重文本内容分析，读写技能训练。随着语文教材的不断改革，语文教材逐渐从文字文字到文字+插图结合。然而，目前大多数教师还是更关注于文字的语义教学，而针对图片等多模态教学的实践还有待提升。本研究尝试通过以语文与阅读教学为主，辅助以图像语言教学，通过在语文阅读教学中加入图像语言阅读教学干预（图画书作为辅助教材），检测图像语言干预对阅读能力是否有正向影响。

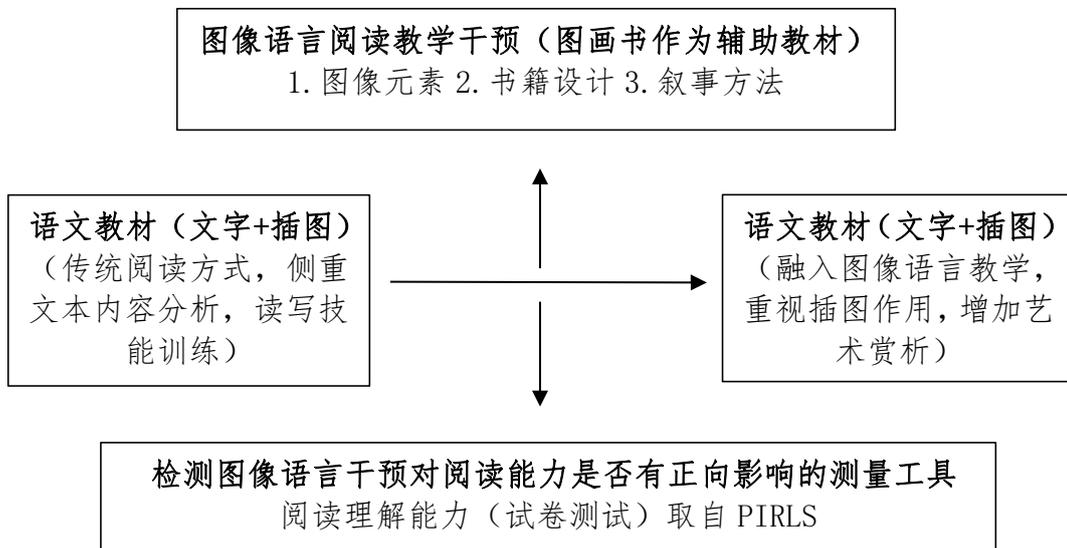


图 1-5 研究主要内容

二、研究方法

本研究采用量化研究与质性研究混合的分析方法，从多角度和不同层面对研究问题进行探讨，以期从不同方法中得出研究结果并及时进行相关检验和相互补充。量化研究则采用实验法和问卷调查法，质性研究部分采用访谈法和观察法。本研究项目已获取香港教育大学人类伦理委员会（HREC）的伦理道德审查批准。

（一）实验法

按照国际划分标准，实验方法可以分为前实验、准实验和真实验。准实验是介于前实验和真实验之间的一种实验方法，它采用一定的控制条件，利用自然场景，灵活地控制实验对象，包括对照组无前测设计和非对等控制组设计。与真正的实验设计不同点为没有随机分配实验对象到实验组和控制组，严谨性相对略低，因此所产生的结果的效度会相对真正的实验研究略低。但准实验的优点也在于可以灵活地适用所要求的条件，在无法控制所有可能影响的实验结果的无关变量时，具有较强的适用性。

本研究计划对小学生语文教材阅读能力进行图像语言干预，符合准实验的基本情况和条件。为了更好的达到实验目的，本研究采用“前测+后测实验组——控制组”的设计模式。该实验为实验组——控制组前测后测实验法，又称为实验组控制组事前事后测定法。为了回答图像语言教学融入小学语文阅读课程的成效以及不同成绩基础的学生在图像语言教学前后是否存在差异性表现。

研究员参考已有学者的研究（Cronkleton, 1997; 李虹, 2010; 彭桂容, 2012; Ghorab & Mahmoud, 2013; Astika & Wirastuti, 2021）选取实验法为主要研究方法和手段，通过设置实验组、对照组分别进行前测、中测和后测获取实验数据，采用统计分析法进行统计分析（Grundvig, 2012; Suk, 2017; Febriyanti, 2020），具体而言分别采用重复测量方差分析法（Gabriel & Hopkins, 1974; Mcgann, 2020）分析实验组、对照组学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）在不同测量阶段的变化情况；通过配对样本 T 检验分析(Wong, 2013; Lee, 2019)学生总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）在前测、中测和后测是否存在差异，以及存在怎样的差异；通过独立样本 T 检验(Cooper, 2008; Lena, 2015)分析图像语言教学对不同基础成绩的小学生总体文本理解能力的影响是否存在差异。

（二）问卷调查法

为了进一步测量教师、学生在实验前后和实验过程中对图像语言的认识、语文阅读教学和学习过程中存在的问题等，本研究参考已有学者的研究分别以问卷法（Rakhmadhani, 2019; Lim, 2019）为辅助研究方法获取材料。本研究为图像语言融入小学语文阅读课程的实验研究，在实验前后需要对研究对象进行测量，因此需要使用问卷对相关量表进行调查，具体体现在以下方面：

在实验前，需要对学生的基本小学语文阅读水平进行前测，使用提前准备好的材料进行测量，以了解实验前学生的基本情况。然后，对教师进行问卷调

查，了解教师对当前小学语文教学的基本情况、遇到的问题、小学生阅读能力提升的路径等等。

在实验结束后，通过问卷调查，了解教师对实验过程中的教学情况以及对整个实验相关问题的情况。通过量表调查学生对实验教学的感知情况、学习情况以及学习后的小学语文阅读情况。

通过问卷调查法，能够对小学语文阅读教学的现状、遇到的问题、解决办法等进行了解和分析。同时对于实验结果与问卷结果进行统计分析，包括重复测量方差分析、多因素方差分析、配对样本 T 检验和独立样本 T 检验等等。

（三）访谈法

在小学语文阅读和图像语言干预实验中，由于实验的特殊性，一些因素存在差异，需要尽可能避免。而对于研究对象的教学效果和干预效果也可能存在差异。因此，参考已有学者关于访谈法（刘思玉，2018；Seufert，2019）作为实验法的补充研究方法。可以通过设计访谈大纲，充分地了解当前小学语文阅读教育所面临的问题。获取教师教学现状和成果、了解学生在小学语文阅读方面存在的问题和困惑。而在实验后测阶段，通过访谈法了解实验参与的教师对于实验干预的感受，了解实验干预和教学过程中是否存在不足和其他干扰因素，进一步规范实验流程。在研究后期，通过跟踪了解和访谈，对图像语言干预的滞后效应和长期效应进行调查，能够较好地补充研究内容。因此，访谈法是本文研究所使用的另一个重要的方法。

本文研究的是图像语言融入小学语文阅读课程的实验研究,在进行实验过程中,需要对教师的图像语言教育的过程,学生的学习情况等观察和记录,需要研究者利用照相机、录像器材等跟踪记录实验过程以及实验环境(学校环境、班级环境等)、实验实施者(小学语文教师、图像语言教育教师)、研究对象(实验组和对照组的学生),观察法将贯穿图像语言融入小学语文阅读课程的实验研究前、中、后三个阶段。具体而言,包括图像语言培训和教学情况、小学生图像语言的学习反应以及实验结果后在小学语文阅读能力的表现等。

(四) 定量分析法

1. 独立样本 T 检验

为检验实验干预对学生语文阅读能力影响的差异性,本文可以采用独立样本 T 检验进行分析。独立样本 T 检验主要检测两组非相关样本(实验组和对照组)被测试数据的差异性,是否具有统计学意义。两组数据(实验组和对照组)独立获得即为独立样本。独立样本 T 检验统计量为:

$$T = (\bar{X}_1 - \bar{X}_2) / \sqrt{((n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2)(1/n_1 + 1/n_2)} / (n_1 + n_2 - 2) \quad (1)$$

其中, n_1 和 n_2 为样本容量, S_1^2 和 S_2^2 为样本方差, \bar{X}_1 和 \bar{X}_2 为 X_1 和 X_2 的均值。

$$\bar{X}_1 \sim N(\mu_1, \sigma_1 / \sqrt{n_1}), \quad \bar{X}_2 \sim N(\mu_2, \sigma_2 / \sqrt{n_2}) \quad (2)$$

先对数据分布情况进行分析或检验,以了解数据的正态分布情况和方差齐性。一般做法是采用 F 检验或 Levene's 检验,验证数据的方差齐性。验证两独立样本数据是否符合正态分布,也可以采用 S.S.Shapiro 与 M.B.Wilk 提出

Shapiro—Wilk 检验法，用顺序统计量 W 来检验分布的正态性。若 $\text{sig} > 0.05$ ，说明数据满足正态分布。统计量 W 计算如下：

$$W = \left[\sum_{i=1}^{n/2} a_i (X_{n+1-i} - X_i) \right]^2 / \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X}) \quad (3)$$

2. 多因素方差分析法

多因素方差分析 (Two-way ANOVA) 用于检验来自不同因素（比如实验干预和时间因素）的变异对总变异的贡献率，以此检验实验干预和时间因素影响的大小。该方法不仅可以研究实验干预和时间因素对因变量的单独作用，当实验干预和时间因素存在交互作用时，可以分析实验干预和时间因素交互作用对语文阅读等因变量的影响，可以更加深入地探索实验干预和时间因素共同对语文阅读等因变量的作用关系。

假设每个观察值 x_{ij} ($i=1, 2, \dots, k; j=1, 2, \dots, r$) 表示为由 k 个水平的行因素 A（实验干预）和 r 个水平的列因素 B（时间因素）组成的 $k \times r$ 个总体中的一个，它服从正态分布，并且方差相同。用 $\bar{x}_{i\cdot}$ 表示第 i 个水平下观测值的平均值， $\bar{x}_{\cdot j}$ 表示第 j 个水平下观测值的平均值。

$$\bar{x}_{i\cdot} = \sum_{j=1}^r x_{ij} / r, i=1, 2, \dots, k, \bar{x}_{\cdot j} = \sum_{i=1}^k x_{ij} / k, i=1, 2, \dots, r \quad (4)$$

\bar{x} 表示全部 $k \times r$ 个样本数据的总体平均值。

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^r x_{ij} / kr \quad (5)$$

为检验目标层在双因素（实验干预和时间因素）下的差异性，需要进行检验。

对行因素进行假设:

$H_0: \mu_1 = \dots \mu_i = \dots \mu_k$, 表示行因素 A (实验干预) 对语文阅读等因变量没有显著影响。

对列因素进行假设:

$H_0: \mu_1 = \dots \mu_j = \dots \mu_r$, 表示列因素 B (时间因素) 对语文阅读等因变量没有显著影响。

其中, μ_i , μ_j 分别表示行因素 A (实验干预) 和列因素 B (时间因素) 的第 i 和 j 个水平均值。

通过对比 F 分布表得到的临界值 F_a , 将 F_a 与 F_b 和 F_c 进行对比, 如果 $F_b > F_a$, 表示行因素 A (实验干预) 对语文阅读等因变量有显著影响。如果 $F_c > F_a$, 表示列因素对因变量有显著影响。

$$F_b = \frac{MSR}{MSE} \sim F(k-1, (k-1)(r-1)) \quad (6)$$

$$F_c = \frac{MSC}{MSE} \sim F(r-1, (k-1)(r-1)) \quad (7)$$

其中, MSR 表示行因素 A (实验干预) 的均方, MSC 表示列因素 B (时间因素) 的均方, MSE 表示随机误差的均方。

3. 重复测量方差分析法

在本文的实验研究中, 需要考虑时间因素对实验的影响, 当需要对同一观察单位在不同时间重复进行多次测量, 每个样本的测量数据之间存在相关性, 因而不能简单的使用方差分析进行研究, 需要使用重复测量方差分析。

在本实验中, 研究者需要分别在实验前、中、后三个时间段进行语文阅读

成绩的测量。由于重复测量时，每个个体的测量结果之间存在一定程度的相关，违背了方差分析数据独立性的要求，所以采用重复测量方差分析法进行分析。

重复测量实验的检验方法如下：

首先，建立检验假设。由于本实验需要进行实验前、中、后三个时间段的测量。因此，测量时间和次数都为 $p=3$ ，假设如下。

H_0 : 3 次重复测量的学生语文阅读等因变量的总体平均数相等，即不存在重复测量效应。

H_1 : 至少 2 次重复测量的学生语文阅读等因变量的总体平均数不相等，即重复测量效应不为零。

其次，计算离差平方和与均方值。第一步，令离差平方 SS_t 表示列因素对因变量有显著影响。

$$SS_t = \sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^p x_{ij}^2 - (\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^p x_{ij}^2)^2 / (np) \quad (8)$$

$$SS_b = \sum_{j=1}^n ((\sum_{i=1}^p x_{ij}^2)^2 / (p)) - (\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^p x_{ij}^2)^2 / (np) \quad (9)$$

$$SS_w = SS_t - SS_b = \sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^p x_{ij}^2 - \sum_{j=1}^n ((\sum_{i=1}^p x_{ij}^2)^2 / p) \quad (10)$$

$$SS_p = \sum_{i=1}^p ((\sum_{j=1}^n x_{ij}^2)^2 / (n)) - (\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^p x_{ij}^2)^2 / (np) \quad (11)$$

$$SSE = SS_t - SS_b - SS_p \quad (12)$$

第二步，确定自由度。

$$df_t = pn - 1 \quad (13)$$

$$df_w = n(p-1) \quad (14)$$

$$df_b = n-1 \quad (15)$$

$$df_p = p-1 \quad (16)$$

$$df_E = (n-1)(p-1) \quad (17)$$

第三步，求均分方。

$$MS_p = (SS_p) / (p-1) \quad (18)$$

$$MSE = (SSE) / (n-1)(p-1) \quad (19)$$

再次，进行 F 检验。第一步，计算处理均方和误差均方的方差比。

$$F_c = \frac{MS_p}{MSE} \quad (20)$$

第二步，查附表，确定 F 检验的临界值 $F_a(df_1, df_2)$ 。

第三步，进行 F 检验，当 $F > F_a(df_1, df_2)$ 时，拒绝 H_0 中关于 3 次重复测量的学生语文阅读等因变量的总体平均数相等的假设，认为至少有 2 次重复测量的总体平均数存在显著差异。当 $F < F_a(df_1, df_2)$ 时，不能拒绝 H_0 中关于 3 次重复测量的学生语文阅读等因变量的总体平均数相等的假设。

最后，列出方差分析表。

重复测量方差分析要求各时点指标变量满足球形假设(Sphericity 假设)，若检验结果 $P > 0.05$ ，满足假设；若 $P < 0.05$ ，则不满足假设。当资料满足球形假设时，可直接进行一元方差分析；不满足时，应以多元方差分析结果为准(图 1-6)。

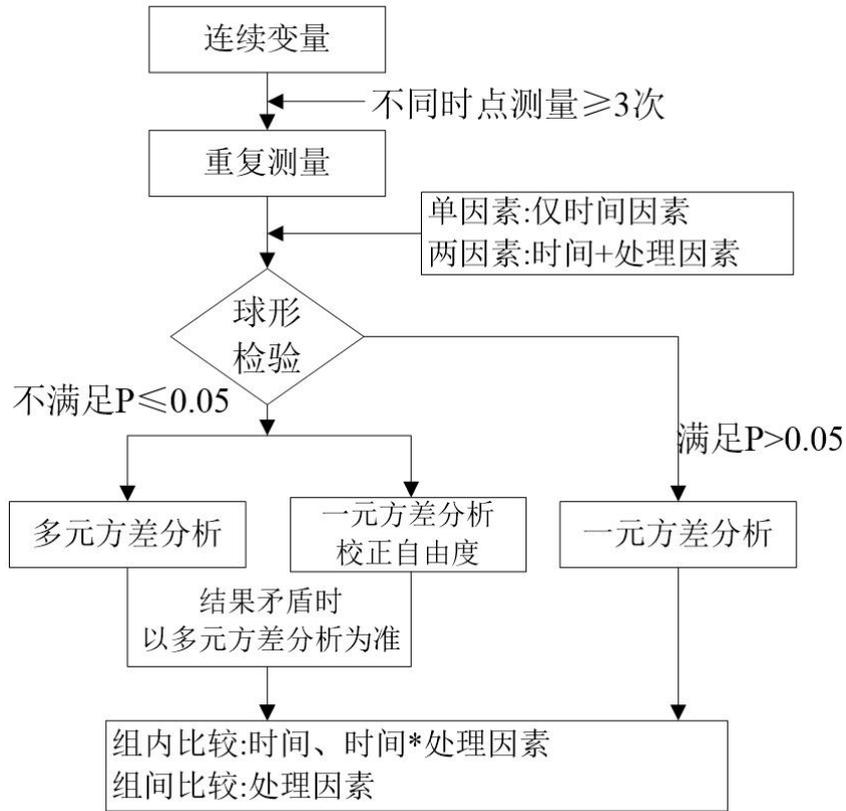


图 1-6 多因素重复测量方差分析

第二章 实验设计

第一节 实验对象和实验工具

本研究是一个准实验研究，主要为教学实验，旨在分析图像语言教学融入小学语文图画书阅读课程中，对小学生语文阅读能力的影响。阅读是语文教学最重要的任务，而阅读和阅读教学的本体内涵最终的指向目标是为了与育人目标相统一。为了更好的达到实验目的，本研究采用“实验组—控制组(前测+后测)”的设计模式。实验模型如下表 2-1 所示。

表 2-1 实验组控制组前测后测实验法实验设计

组别	前测	干预处理	后测
实验组	对象 1	√	对象 1
控制组	对象 2	×	对象 2

通过文献搜索和分析发现，该实验的原理和实践经验适用于语文学科的教学活动研究，已有文献也验证了该方法在语文学科教学的适用性。因此，研究者选取该方法进行实验研究。

一、实验对象

样本选择逻辑，以福建省厦门市小学为样本集合。首先，本实验的研究对象聚焦为小学四年级学生。具体特征如下：

- (1) 实验对象区域选择：中国福建省厦门市。

主要原因：厦门市的文化和经济发展水平处于福建省前列，也是中国较早设定经济发展特区的城市之一。厦门市重视教育的发展，由于其沿海城市和通商口岸的优势，所以接触国外先进的教育理念较早，也是最有可能尝试实施和发展新教育理念和方法的地区。因此，选取厦门市的小学作为研究对象具有一定的代表性和实践性。

(2) 实验对象学校选择：公立学校两间

实验采取判断取样 (Judgmental sampling)，研究员在福建省厦门市选取两所愿意配合进行实验的小学。所选学校为公立学校，无其他背景干预，成立年限超过 10 年办学经验，排除学校办学经验、学校基础设施等学校层面因素对实验的影响。

(3) 年龄/学习阶段选择：小学四年级。

全球学生阅读能力进展研究 (Progress in International Reading Literacy Study, 简称 PIRLS) 的测试对象是全球四年级学生，其原因为该年龄段是儿童在成长阶段作为阅读这一个重要转折点，处于从“学习阅读”到“从阅读中学习的过渡期”⁵。

首先，小学生对于视觉图像有着天生的解读力，但这种与图像的契合若无经过后天培养便会逐渐弱化或消失。其次，根据皮亚杰“认知发展阶段理论”，四年级学生 (9 岁-10 岁) 正处于具体运算阶段，11 岁到成人处于形式运算阶段。

5 Chall (1996) 将人类从出生至成人的阅读发展分成六个阶段，(1) 出生到六岁这壹阶段称为前阅读期；(2) 小学一、二年级为识字期；(3) 小学二、三年级为流畅期；(4) 小学四年级到初中二年级为透过阅读学新期；(5) 初三到大学阶段为多元观点期；(6) 大学阶段以后为建构与重建期。总结起来，可以把儿童阅读能力发展分为“阅读前”、“学习阅读”和“从阅读中学习”三个阶段。

具体运算阶段与前运算阶段相比，儿童需要依赖于实物和直观形象进行逻辑思维，即仍以形象思维为解决问题的主要形式，而后逐步摆脱实物直观，逐渐形成第四阶段的形式运算思维。再者，四年级开始，阅读语言的能力和认知要求都在一定程度上提高了，学习过程中所需词汇和文本内容变得更为抽象复杂。这个阶段，阅读的目的不仅单纯为了学习阅读，而是用来掌握知识后能够进行自我学习(祝新华，2015)。学生在该阶段通过阅读汲取知识，因此以“图像语言”作为辅助，从而提升受试者的阅读解理能力。综上，这一时期是学生由形象思维到抽象思维的过渡期，运用视觉图像去辅助中高年级小学生进行自主阅读是合理且必要的。

表 2-2 实验对象基本数据

学校	组别	前测	干预处理	后测
学校 1	实验组	四年级班级 1	√	四年级班级 1
	控制组	四年级班级 2	×	四年级班级 2
学校 2	实验组	四年级班级 1	√	四年级班级 1
	控制组	四年级班级 2	×	四年级班级 2

根据实验要求，计划选取中国福建省厦门市的 2 所小学作为目标学校。然后，在样本学校中选取四年级符合上述条件的班级作为样本班级——实验组和对照组，班级中的学生作为实验对象。研究对象具体情况如下表所示。

表 2-3 实验对象基本数据

样本学校	组别	研究对象	人数	男性	女性
学校 1	实验组	四年级班级 1	a+b	a	b
学校 1	控制组	四年级班级 2	c+d	c	d
学校 1	合计	四年级	a+b+c+d	a+c	b+d

续表 2-3 实验对象基本数据

样本学校	组别	研究对象	人数	男性	女性
学校 2	实验组	四年级班级 1	e+f	e	f
学校 2	控制组	四年级班级 2	g+h	g	h
学校 2	合计	四年级	e+f+g+h	e+g	f+h

二、实验工具

(一) 实验材料

为了衡量实验对象在实验干预前后的差异性，我们通过文献查询和梳理，选取了国际教育成绩评估协会（International Association for the Evaluation of Education Achievement, 简称 IEA）所使用的全球学生阅读能力进展研究所用的测量材料——PIRLS 题目。⁶阅读能力测试材料详见附件。

PIRLS 定义：国际教育成绩评估协会（简称 IEA）主办自 2001 年开始，每隔五年进行一次“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，研究目的旨在探讨 9 岁到 10 岁儿童的阅读成就，其主要通过多项调查数据如阅读课程、儿童阅读兴趣和态度、学校阅读环境与文化等，以此来分析影响儿童语文阅读能力的因素。

⁶ 本研究采用的 6 篇 PIRLS 试题中文版均从香港大学教育学院中文教育研究中心（The Centre for Advancement of Chinese Language Education and Research, The University of Hong Kong）网站上获取。相关的网址链接为：https://www.cacler.hku.hk/hk/research/project/pirls_2021/passage_download/。由于被试者均为大陆地区学生，研究员将繁体字版本的试题均转化为简体字版本供学生进行测试。获取相关试题的时间为：2020 年 1 月 15 日。评量标准也参照该网站上的评卷指引进行评分。

PIRLS 题目设计：PIRLS 研究团队在选择测试篇章和设计题目时，都会进行“先导测试”（pilot study）。例如 2006 年正式测试的试题会再前一年 2005 年进行测试先导测试，以此来了解篇章和题目的信度和效度以及甄别能力。时间方面，该题目需要 40 分钟左右的时间来完成答题。题型方面由多项选择题（Multiple Choice Questions）和建构反应题（Constructed-Response Questions）构成。多项选择题有四个选项，其中只有一个是正确答案，可被用作评估不同的阅读过程。建构反应题是开放式问答题，分短答题和长答题。主要用于考察学生自行思考问题的能力，以及用文字表达答案的能力。可评估一些较复杂如推论和评价的阅读过程。

PIRLS 评估标准：对于开放式答题的评分，主要在于学生对篇章的理解以及解释和推论是否合理，因此，为每题题目设计详细的评分准则，并记录不同学生真实答题样本，帮助评卷员按同一准则评分。

由于 PIRLS 是针对四年级学生设置的考题，而本研究的实验对象是中国大陆的四年级学生，因此，研究员将可能会根据四年级学生的语文阅读能力对个别题目进行难度上的调整。此次实验干预各选取 3 篇文学类文本和 3 信息类文本对学生进行前测、中测及后测。（具体 PIRLS 试题篇目详见附录 5-附录 10）

（二）实验干预材料选择依据

1. 根据所学学段的阅读能力选取。

因研究对象为小学四年级学生，因此所选择的图画书应符合四年级学生的

阅读水平与要求。四年级相对应的是第二学段，既是第一学段阅读教学的巩固与发展，又是第三学段阅读教学的基础，起着“承上启下”的桥梁作用。义务教育语文课程标准（2011年版）中关于制定四年级（第二学段）阅读目标与内容提出应遵循重视现代阅读理念的吸纳、重视情感态度和价值观的渗透、重视阅读过程的展开和阅读方法的培养、重视知识在阅读中的实际运用这四大原则（温儒敏和巢宗祺，2011）。因此，在以上指导目标下，选取的配套辅助教材也应遵循以上四个基本原则：

（1）阅读功能和图像功能并重。

所选图画书应重视学生在阅读中的主体地位，重视学生在阅读中独特的感受和体验。新课程标准提出应重视对现代阅读理念的吸纳，而现代阅读理念则可以表述为：“阅读是运用语言文字获取信息、认识世界、发展思维、获得审美体验的重要途径。阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间对话的过程（温儒敏和巢宗祺，2011）。”可以理解为学生阅读能力的不断获取和提高，是在认识和理解文本的基础上，对更深层次的思维训练和图象体验的一种强化。因此选取的图画书应是在文字和图画两个方面契合度高，且文字表达能力和插图绘画水平较高的作品。

（2）国际引进和国内原创搭配。

阅读与学生个人的兴趣爱好和文化选择取向相关联，文本作者的思想立场和价值观也对学生发挥着引导作用。因此新课程标准强调阅读教育应重视情感态度和价值观的渗透。由于“阅读具有对学生精神领域的影响、进行涵养化育

的功能”(温儒敏和巢宗祺, 2011), 所以学习阅读不仅培养学生的语文能力, 阅读目标中应渗透情感态度和价值观的要求。

由于图画书起源于西方, 有非常多经典的好作品。但近几年中国大陆及港台地区也涌现不少原创图画书, 其中不乏一些优秀的作品。因此, 教师在选择图画书时, 应注意合理搭配国际引进与国内原创作品的比例。使学生能了解更多的图画书风格, 能够根据自己的爱好和文化取向去选择自己感兴趣的课外读物。教学时, 不仅仅关注学生的思维活动, 同时也应重视情感活动, 使智力因素和非智力因素协同参与。

(3) 阅读策略和阅读方法并用。

阅读是一项过程复杂的心智活动。因此, 所选图画书应尽量承载培养学生多种阅读方法的内容(温儒敏和巢宗祺, 2011)。例如, 图画书在文字与图画的表达有其自身特有的叙事方法, 所选书籍应尽量体现丰富的故事面, 故事情节完整, 书籍设计巧妙, 叙事张力强的作品, 可以让学生在阅读时习得更多不同阅读策略和方法。例如, 精读、泛读、演读等都是适合图画书阅读的方法, 一般图文兼美的作品可精读品读, 科学类知识性说明文可泛读略读, 情节丰富的小说类可演读, 可挖掘拓展的作品可画读续写, 悬疑推理类的可疑读。

(4) 相应文章体裁的搭配。

语文是一门综合综合性的实践学科, 应重视知识在阅读中的实际运用(温儒敏和巢宗祺, 2011)。因此, 语文教学应适应现实社会的需求, 国际阅读素养进展研究项目(PIRLS)提出可根据阅读目的分为文学类阅读和信息类阅读,

教师在选择图画书时不仅关注文学类，也应关注阅读的实用价值。因此选择图画书时应注意相应文体的搭配 (Applebee, 1978)。

文学类文本可选择记叙文体裁的作品；实用性文本可选择科学类说明文体裁的作品。文学类文本可引导学生对文字语言进行品读、图像语言鉴赏，感知如何艺术地表达主题，注重个性化阅读与图像理解；实用性文本则引导学生学会以准确具体的语言来阐述客观事实，注重培养学生信息提取和知识整合的能力，训练学生思维的客观性和聚焦性，以及观点看法的准确性和集中性。

2. 根据教材的单元主题风格选取。

作为辅助教材的图画书在选取时，主要考虑是否能够辅助学生学习课内教材⁷的功能。应尽涵盖以下几点：

(1) 主题相同

最好选择与每个单元主题相符的图画书，不仅能够辅助学生理解课内阅读的内容，也能够作为复习巩固学法的材料。教材中每个单元的主题就如一个系统，以便教师进行整体教学，增加阅读的系统性与科学性，也可称为“单元主题阅读教学”。语文教材每学期有八个单元，每个单元有四篇文章。尽凭这些阅读量无法满足学生的成长需求。因此，教师在选择图画书时，可从教材出发，选择与之主题相符的配套教辅材料，抓住单元阅读主题，创设自由、充满想象的阅读环境，释放学生的思维，引导学生进行文化专题式阅读。

⁷ 目前，全国小学生统一使用的义务教育教科书为新编部编版语文教材，由人民教育出版社于2019年11月第一次出版。

(2) 体裁一致

小学语文教材中的文章体裁有记叙文和说明文两种最为常见，即可相对应国际阅读素养进展研究项目（PIRLS）提出的两种“目的性”阅读——文学类阅读和信息类阅读。每种体裁的不同，所运用的文体表达方式、写作手法和语言特色也有很大的区别。例如：记叙文以叙述、描写为主，语言风格具体、生动；说明文重在以知授人、说明事理为主，语言准确平实，结构条理清晰，内容具有科学性和实用性。因此配套的图画书选择应与单元的体裁一致，能够辅助学生学习不同体裁的表达方式和语言特色及写作手法，丰富学生的阅读体验。

(3) 重难点相符

教材中每个单元都有学习的重点和难点，所选图画书最好能够运用于辅助学生攻克这些重难点，使之真正服务于课内阅读。由于四年级在阅读水平和能力的要求上都有一定的提高，所选图画书最好既能够作为辅助学习的桥梁书和巩固知识点的复习材料，帮助学生克服畏难情绪，并激发学生阅读兴趣，掌握自己使用课外读物的策略和方法，使学生在四年级这个重要转折阶段，学会由学习阅读顺利过渡到从阅读中学习。

因此，以下内容将针对上面三个目标，详细分析选择 8 本辅助配套图画书的原因。

表 2-4 辅助配套图画书

单元	主题 ⁸	文章体裁和阅读目的 ⁹	课文	配套图画书	时间安排
第一单元	乡村生活	记叙文(文学类阅读)	《乡下人家》、《天窗》、《三月桃花水》	《荷花镇的早市》	2周
第二单元	自然奥秘、科技技术	说明文(信息类阅读)	《飞向蓝天的恐龙》、《纳米技术就在我们身边》、《千年圆梦在今朝》	《地球的力量》	2周
第三单元	植物	记叙文(文学类阅读)	《绿》、《白桦》、《在天晴了的时候》	《天空的绘本》	2周
第四单元	动物	记叙文(文学类阅读)	《猫》、《母鸡》、《白鹅》	《森林大熊》	2周
第五单元	景物	记叙文(文学类阅读)	《记金华的双龙洞》、《颐和园》、《七月的天山》	《北京——中轴线上的城市》	2周
第六单元	儿童成长、人物描写	记叙文(文学类阅读)	《小英雄雨来》、《芦花鞋》	《铁丝网上小花》	2周
第七单元	人物描写	记叙文(文学类阅读)	《“诺曼底号”遇难记》、《黄继光》	《美女还是老虎》	2周
第八单元	人物描写	记叙文(文学类阅读)	《巨人的花园》	《巨人和春天》	2周

3. 根据图像语言载体的适用性选取。

图画书的阅读要素在前文提到可归结为图像元素、书籍设计、叙事设计。

8 部编版语文教材的编排体系按照主题来划分，每个单元都是一个独立、鲜明的主题。每个学期一共有 8 个单元，分别有 8 个不同的主题。

9 PIRLS 把阅读评估重点考察的阅读目的分成两个类别：(1) 文学类阅读。文学类阅读重在享受文学经验。读者理解叙述性的虚构作品，赏析文中想象性的情景、行为、事件、人物、气氛、情感、意念，并欣赏作品的语言。读者要把个人经验及感受带入作品，投入到作品充满想象的世界中去。(2) 信息类阅读。信息类阅读重在获取并运用信息。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，而非虚幻想象。读者可以通过获取信息来进行推理或采取行动。这类文章不需要通篇阅读，可根据不同的目的选择相应的部分。这类文章有不同的组织顺序：有以时间顺序排列；有以人物或者时间排列等。

因此，图画书尽可能选择涵盖以上几大要素的作品，使学生能够进行系统的图像语言学习。（具体内容详见附录 11 《图像语言课程教学指引与导读》）

表 2-5 干预教材

干预教材 图像语言	颜色	线条	媒材	版面 设计	页面 设计	动作	视角	隐喻	翻页	图文 对称	图文 互补	图文 背离
《荷花镇的早市》	√	√	√	√	√	√	√			√		
《地球的力量》	√		√			√	√			√		
《天空的绘本》	√	√	√	√		√		√		√		
《森林大熊》	√	√	√	√	√	√		√	√		√	
《北京—中轴在线的城市》	√	√	√		√		√			√		
《铁丝网上的小花》	√		√	√	√	√	√	√	√		√	√
《美女还是老虎》		√	√	√	√	√		√	√		√	
《巨人和春天》	√		√	√	√	√	√		√		√	

以上所选的 8 部图画书作品中均包含多种图像语言的元素，但其中每部作品都有其表现最为突出的部分，实验教师在授课过程中抓住最重要部分对学生进行分析。

综上所述，研究员检视各出版社网站所列之出版品，统整出一份适用于四年级学生阅读水平的图画书清单，共 120 本。首先，剔除内容不适用于本研究

的图画书，情节过长、内容不适宜、文字讯息过多、书中图像元素过于单一、缺乏讨论空间者不予采用。其次，语文教师以本学期教材中的单元主题或者文中插图风格以及体裁作为参考，选出符合要求的 20 本图画书。再者，与一名语文学科教师进行讨论，排除该班先前使用过的图画书，参考教师建议，确定了 8 本不同图像元素特质的图画书。最后，执教教师根据图画书内容提前进行教学准备后，进行图画书教学。

三、实验过程设计

实验对象：厦门市 A 小学四年级两个班，实验组和控制组每个班级分别 50 人。厦门市 B 小学四年级两个班，实验组合控制组每个班级分别 50 人。

因变量测定：实验开始前、实验进行半程以及实验结束时各进行阅读能力测试。

条件控制：（1）教学进度、教学时长相同。（2）教学材料相同。（3）学生人数相同，男女生比例相近。（4）实验组和控制组教师教学年限相近，教学风格相似。

教学方法：控制组（教师只教授文本文字内容）、实验组（教师既教授文本文字内容，又融入图像语言教学）

时间周期：以单元为单位，每个单元干预一次。一共干预八个单元。时间周期约为一学期。

实验过程：实验分为两轮进行。学生进行前测后，开始第一轮的实验干预。

第一轮干预 4 个单元后进行一次阅读能力测试；第二轮干预其余剩下的 4 个单元后再进行一次阅读能力测试。将两次实验收集的数据进行对比分析，增加实验的信度和效度。

表 2-6 实验过程设计

时间	实验组	控制组
40min	课内阅读 课内教材（文字+插图） 例《乡下人家》	课内阅读 课内教材（文字+插图） 例《乡下人家》
40min	课外阅读 辅助教材（文字+图画） 例《荷花镇的早市》	课外阅读 辅助教材（文字+图画） 例《荷花镇的早市》

第二节 课堂教学设计

语文阅读教育是一种思维教育，通过教授学生阅读技巧，还要引导学生进行独立思考、主动思考。学习者根据自身的能力和习惯，结合教师教授的技巧，通过整理和归纳总结出自己的阅读和学习方法。从而实现更加高效、快速和准确的获取文本内容信息。并将该技能进行迁移，加强多个学科的贯通和联系。



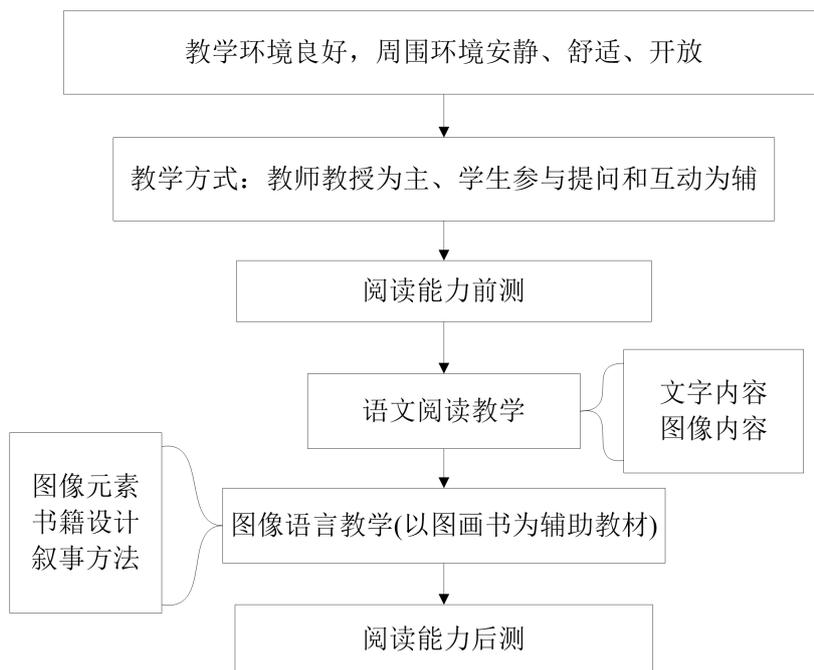


图 2-1 课程教学设计和实施

一、图像语言的教学内容

语文图画书阅读教学采用教师主讲、学生互动和讨论为辅的方式。教师通过正常的教学模式进行语文图画书阅读教学，分别就语文阅读文本的文字内容和图像内容进行阅读技巧的教学。通过教学帮助学生获取分析阅读文本和图片的技巧，增强对图画书内容的理解，规避语文阅读常见的错误，保证课程教学的进度、教程和教学方式相同。教学持续时间为一个学期，教学进度等相同。

(一) 图像语言教学框架

下图为研究员在厘清图像语言概念和内涵以及图像识读概念的基础上，建构出儿童阅读图画书之图像语言学习的教学策略。(具体图像语言基础知识的教学内容详见附录 12)

图画书中的图像语言

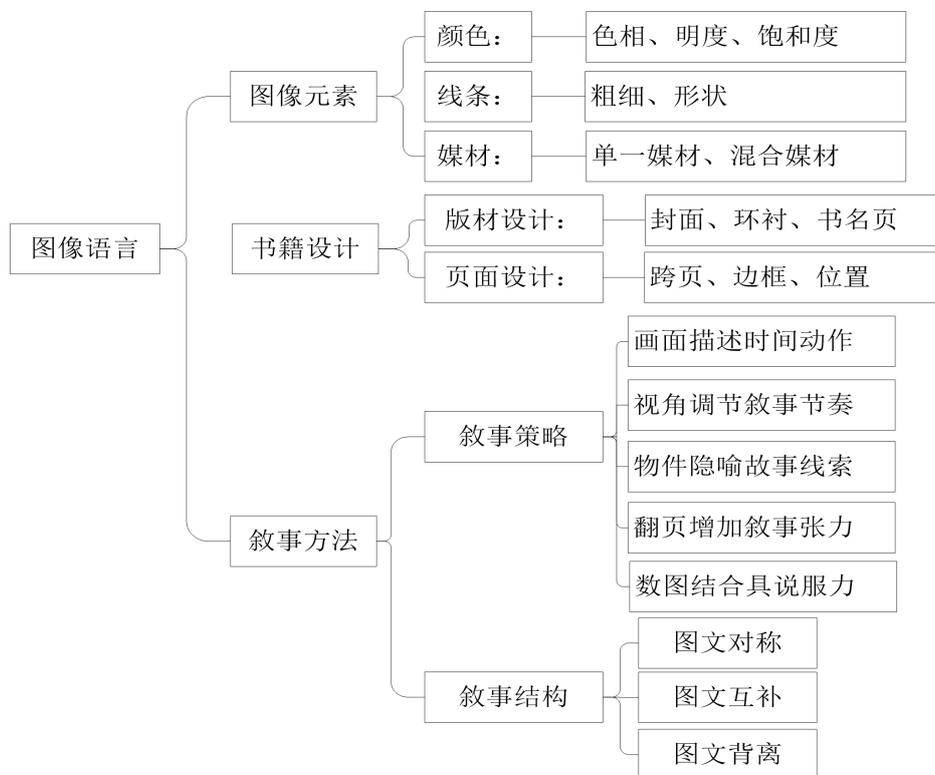


图 2-2 图画书中的图像语言

(二) PIRLS 核心概念下的图像语言教学设计

本研究中对学生的阅读能力的测试与评价是基于国际阅读素养即“全球学生阅读能力进展研究”（简称 PIRLS）上进行分析讨论的。因此，图像语言融入阅读课程的教学与实施也应是在 PIRLS 核心概念“阅读素养”理念下所蕴含的文学阅读观、教学观总体框架下进行设计。

PIRLS 在题型方面主要由多项选择题（Multiple Choice Questions）和建构反应题（Constructed-Response Questions）两种构成。多项选择题有四个选项，其中只有一个是正确答案，可被用作评估不同的阅读过程。建构反应题是开放

式问答题，分短答题和长答题。主要用于考察学生自行思考问题的能力，以及用文字表达答案的能力。可评估一些较复杂如推论和评价的阅读过程。

PIRSL 的考察目标在于了解学生获取信息、解释文本、反思与评价的能力。因此，试题的设计主要分四大部分：

表 2-7 PIRLS 测量学生阅读能力的四大维度

PIRLS 测量学生阅读能力的四大维度
(1) 提取明确陈述的信息
(2) 直接推论
(3) 阐释、整合观点与信息
(4) 考察、评价文本内容语言和文本元素

图像语言教学过程也将根据这四大部分来设计，发挥图像辅助文字语言的理解功能。实验干预的阅读课堂教学应紧扣这四大能力进行设计。首先，确定适切的阅读文本，即能够体现PIRLS精神¹⁰的文本；其次，根据文本重难点设置各能力层级的问题，即符合PIRLS考察学生的获取信息、解释文本、反思与评价的能力要求；再者，选择有效的阅读教学策略，即配合图像语言教学精读、泛读、演读、画读、疑读等阅读策略。其中，如何针对文本的重难点设置各能力层级的问题是阅读课程教学设计的核心。因为问题的设置决定教学的思想；指向测试的层级；培养学生的能力，因此，科学设计精准问题更能够有效地干预阅读教学，实时掌握了解学生对课文内容、表达、结构的掌握情况，分析学生

10 PIRLS 阅读素养的精神在于测评学生为个人应用而阅读、为公共应用而阅读、为工作而阅读、为教育而阅读这四种情境下获取信息、解释文本、反思和评价的能力。

学习的重难点,适当取舍教学内容,运用有效的教学策略,建构高效的阅读课堂。因此,以下是根据文本的重难点,结合图像语言去设计问题,从而有针对性地训练PIRLS考察学生的四大能力。

(1) 聚焦并提取明确陈述的信息——快速定位

直接提取信息,即要求读者使用不同的方法去定位信息并理解相应的内容。这种层次的理解不需要任何推断或解释,所需认知能力停留在语句层面即可,只需要读者快速定位关键词,理解文章,并清晰表述出相关信息可。

因此,教师在设计教学问题时,可结合图像语言中的图像元素、书籍设计和叙事方法来设计问题。

表 2-8 PIRLS 四大能力之快速定位

直接提取信息——快速定位	图像语言结合点
识别特定阅读相关的信息	抓住例如图像元素中的颜色或线条能够代表或隐含一些特定信息的问题
寻找特定观点	抓住例如叙事策略中的关于时间或视角变化能突出故事主旨或观点的问题
寻找字词含义	抓住例如叙事结构中图文对称关系的作品里,某些特定图像画面能辅助理解一些难度较大的字词含义的问题
辨认故事要素	抓住叙事策略中的突出特定时间、特殊物件、特别视角等要素的问题

综上,教师可根据上述几点去设计教学问题,从而训练学生快速定位,捕捉细节等相关的阅读能力。

(2) 直接推论——联想推理

推论是阅读理论中几位重要的一环(Zwaan,& Singer, 2003)。推论的类型

可大致分为以下几类：①为消除歧义的推论。②指代推论。③联系性推论。④联想性推论（谢锡金和林伟业，2013）。在阅读过程中，读者一般根据已有自己知识背景及先知经验，对下文进行预测和推论，补充篇章中不能面面俱到的地方。良好的读者会把读到的内容变成图像，利用推论还原具体形象和相关情境。这个过程称为“建立心理意象”（谢锡金和林伟业，2013）。反之，若是通过对学生图像语言的训练，丰富学生的“图示”¹¹概念，能够促进学生在建立心理意象时产生更为深刻的理解。

因此，在设计教学问题时，可从图画书作品中最具有推论价值的图像元素、书籍设计、叙事方法这三大板块去进行预设。教师应尽量挖掘图画书中有价值可进行推论的问题。

表 2-9 PIRLS 四大能力之联想推理

直接推论——联想推理	图像语言结合点
推断由一个事件可引发另一个事件	抓住版式设计中封面、环衬书名页的关联；页面设计中跨页的关联的问题
判断代词的指代含义	抓住叙事策略中物件隐喻的特定代词的问题
在对比和争议中总结出主要观点	抓住叙事结构中图文互补或图文背离中彼此关联或相互矛盾的问题
故事里的人物关系	抓住叙事策略中的通过不同视角，体现人物或事物关系的问题

综上，教师可根据上述几点去设计教学问题，引导学生通过图画中物件或线索寻找关联，从而训练学生的推理能力。

11 图式理论：由英国心理学家巴特利特（Bartlett）在1932年发表的《记忆：一个实验的与社会的心理学研究》重提出“图示”（schema）的概念，既指人们过去的经验，也指人们运用这些已备的新经验积极组织思维的心理活动，回忆是人们受先前经验影响对所获材料重建、改造。

(3) 阐释、整合观点与信息——阐释整合

阐释、整合观点与信息需要读者将相关细节和全文主旨相结合，不仅对局部的推论，同时需要前后衔接、上下连贯去理解全文的内容，将文章建立成完整的心理表达结构。由于读者的知识经验不同，所表现的理解程度会有一些的差异。这一层面的认知能力需要通过整合个人背景知识和先知经验来解释文本内容。因此，读者是否对阅读材料有关课程有背景知识，对阅读效能影响很大。

因此，在设计教学问题时，可着重由以下几个方面进行预设。

表 2-10 PIRLS 四大能力之阐释整合

阐释、整合观点与信息—— 阐释整合	图像语言结合点
文章的整体信息和主题	抓住叙事策略中，可贯穿全文的时间线索或特殊物件；或是从图文对称、图文互补或图文背离的不同叙事结构中，能够推论出文章主旨的地方去设置问题
判断故事的整体情感基调	通过图像元素中的颜色和媒材，可判断整部作品基调问题，在此可设置问题
将不同信息贯连	抓住叙事策略中的时间、视角、物件、翻页等可形成线索贯穿主旨的问题

综上，教师可根据上述几点去设计教学问题，抓住统领文章的大问题及文章重点段问题，引导学生通过读图，加深对文章的理解，从而训练学生阐释、整合、联想、想象的能力。

(4) 考察、评价文本内容语言和文本元素——表达评鉴

考察评价文本内容语言和文本元素需要读者根据文章内容与真实世界、自身经验进行互相比印证，运用真实世界的知识对文章内容作出批评，此层面不是单纯意义上的建构，可以有肯定、否定或中立的态度，但需要读者通过理

解文章的主旨，用客观的表达来支撑自己的观点。可以运用个人视角和批判性思维对文章的目的、写作角度和写作手法进行质疑，检视文章的内容和含义。

因此，在设计教学问题是，可从以下几个方面去预设：

表 2-11 PIRLS 四大能力之表达评鉴

考察、评价文本内容语言和文本元素——表达评鉴	图像语言结合点
作者所选形容词如何影响文章含义表达	抓住图像元素中关于对颜色、线条或者媒材的形容词去探究作者如何通过其表达文章内涵去设置问题
作品出人意料的结局	抓住叙事策略中的翻页和叙事结构中的图文关系，找到充满戏剧或惊喜处去设置问题
确定作者对主题中心的视角	抓住能够推论文章主旨的叙事策略之视角以及叙事结构中的图文关系去设置问题

综上，教师可根据上述几点去设计教学问题，抓住写法上的重点问题，从而训练学生的文本内容语言的表达与评鉴能力。

二、图像语言的教学组织

实验组和控制组同时使用相同的阅读材料，课内阅读则是教科书的内容，课外阅读是与之相配套的图画书。所有阅读材料中都包含文字和图片。实验组班级加入干预项即语文图画书阅读教学和图像语言教学同时进行，而控制组班级则只进行传统语文教材的阅读教学。控制组教师的教学方法为传统的“读文教学”，实验组教师的为“整合型教学”；控制组教师的教学导向为“文本教学”，实验组教师的为“情景阅读教学”。最后对语文图画书阅读教学教师进行访谈，了解语文图画书阅读教学过程中是否发现问题，对实验对象的语文图画书阅读教学和图像语言教学后学生的变化。

(一) 对照组与实验组的图像语言教学流程

表 2-12 图像语言教学流程

流程	传统授课模式（对照组）	图像语言授课模式（实验组）
教学目标	1.文字为主，培养学生阅读能力，激发阅读兴趣。 2.以理解故事线索及篇章结构为基础，重点学习主要段落和词句表达方法，学会概括文章的主题思想。	1.文字为主，图像为辅，培养学生运用图像思维的能力，激发阅读兴趣。 2.以 PIRLS 四大能力为培养准则，引导学生通过读图，根据对文本的理解作出归纳与推论，并准确对文章深层含义进行评鉴。
教学过程	导入	文字为主，以文字故事导入。
	初读课文，整体感知	文字为主，篇章结构+故事线索+主要人物。
	精读课文，解答难点	文字为主，主要段落+重要词句+表达方法。
	归纳总结，拓展应用	文字为主，主题思想。
课外活动设计	1.背诵课文，掌握重难点。 2.完成课外阅读习题及综合性活动。 3.完成相关课外阅读篇目和专题探究。	1.图像回顾知识点，掌握教材重难点 作业中关于需要识记和背诵的部分，教师可提供与课文相匹配的视频或图画，辅助学生以“图“习”文”，以“图”解“文”，最后能够达到以“图”诵“文”。 2.语文综合性活动，图文赏析与评鉴 在单元语文综合性活动中，加强“图文”互动环节，让学生在实践活动中明白“图文”互动的作用和意义。例如，根据本单元的主题，充分利用生活中的广告，影视作品等视觉文本，重视文本的多模态隐喻，提升图文赏析与评鉴的能力。 3.课外专题类探究，作品多模态呈现 课外专题的拓展方面，教师运用多模态文本促进单元的探究。作业鼓励并允许学生利用多模态文本产出（图文结合简报、PPT、视频制作等）。

(二) 实验组图像语言教学中“鹰架结构”的搭建:

- 1.建立模型 (教师主导 **all teacher**): 对图像语言语法分析的理论知识搭建 (图像语言理论知识) (图片为主)。
- 2.指导性练习 (教师为主、学生为辅 **mostly teacher**): 文字与图像相结合的语篇分析 (教科书和辅助教材图画书) (图片为主+文字为辅)。
- 3.责任逐步释放 (学生为主、教师为辅 **mostly student**): 课内阅读练习题的语篇分析 (课内阅读材料) (文字为主+图片为辅)。
- 4.独立练习 (学生主导 **all student**): 课外阅读练习题或课外阅读书目的拓展学习 (课外阅读材料) (文字为主+图片为辅)。

三、图像语言的教学策略

“任何一种教学策略都是指向一定的教学目标,为完成一定的教学任务而创立的(和学新,2005)。”因此,在思考如何进行更好地文本阅读教学策略时,首先要明确的是图像语言教学要达成何种教学目标,即要培养学生何种能力和素养。在小学阶段,学生在阅读放方面遇到的障碍比如联想和抽象思维还不够,对隐性信息的挖掘以及信息复述有所欠缺,还有阅读方法与阅读思路模糊,信息搜集判断能力不足等等。因此,需要从预测与推论策略,联结策略及心像法等教学策略做进一步的优化。图像语言即通过提高学生的视觉空间能力,形象思维以及逻辑思维来提高学生对文本内容或概念的理解。

（一）预测与推论策略

预测与推论策略是指读者在阅读文本前，依照题目或段落标题预测文章内容，阅读文本中，预测故事的发展。预测同时也包含读者在此过程中逐步建构意义时，先行预测或利用上下文线索进行推论。目前该策略主要用于阅读教学等研究，例如，林敏（2015）采用预测与推论策略进行了语文阅读思维培养的研究；翟涛（2019）通过对516节阅读课进行统计分析，发现语文教师普遍对阅读教学中推论策略缺乏系统的认识，在此基础上对推论策略的内涵与分类进行相关研究，并提出相关教学建议；此外，林华媛（2016）建构以预测策略为导向的阅读教学，展开对学生进行语文思维训练的准实验研究，结果证明推论策略能有效提升学生的语文阅读能力；蔡秋莲（2016）运用预测策略对小学二年级学生的阅读理解能力和兴趣进行研究，结果发现推论及预测策略不仅能够提升学生的理解能力和阅读兴趣，还可以激发学生的想象力以及可以活化阅读教学。

综上，大量对阅读理解过程的研究表明，预测和推论是一项非常重要的阅读策略，不仅有助于学生的阅读思维培养，还能激发学习兴趣，提高阅读效率。因此，本研究运用图像语言辅助阅读教学就是通过图文结合与转化的形式来训练学生的预测和推论能力。例如：图像元素中蓝色可能代表着忧郁，红色可能表示着勇敢但有可能也是邪恶残暴的代表，这些信息有可能传达了全文的基调，有助于学生对文章主旨的预测；又例如定位文中的特殊物件或特殊视角，可以将其出现的次数进行一个统计，并且把它串联起来，推论出文章完整的线索；

可以利用图画书的封面、环衬及书名页去预测故事的发展内容，图画书中的一些巧妙设计经常蕴含作者的文章构思；页面设计中的跨页、边框及位置可以去预测故事反转情节或人物关系等；又可以通过叙事结构例如图文对称、图文互补、图文背离去引导学生不断检视与印证自己预测内容的正确与否。在图像语言的教学中，不断为学生提供预测与推论的语境去对文章线索进行追寻与解码。

（二）联结策略

联结策略是指读者将文本信息之间或与自身先知经验相联系，一方是要理解的对象，即文本内容，另一方则是来帮助其理解的“工具”，即另一个文本信息或生活经验。目前该策略同样主要用于阅读教学等研究，比如，张云峰（2021）提出目前阅读教学存在缺乏阅读策略，缺乏阅读思维和缺乏阅读元认知等问题，建议教师在阅读课堂可以“联结”为切入点，从联结方法、联结经验、联结策略、联结元认知等四个维度进行引导，从而使学生的阅读能力有效提升；杨吉瑞（2020）提出教师可从文本中寻找与学生生活经验的相关点，再从文本内联结、跨文本联结、超文本联结三个维度展开教学，培养学生获取信息、整体感知、形成解释、评价鉴赏、迁移原用的能力，从而提升阅读素养；此外，苏子豪（2020）运用联结阅读策略，将阅读教学延伸到文本的文化源头、坐着的生命体验和学生的生命体验，关注联结点的丰富性、联结方式的灵活性，使学生语文素养有效提升。

综上，联结策略同预测与推论策略一样，是带有普适性的重要阅读策略。尤其是在图文并存的阅读文本中，文学类文本有“图片”，而信息类文本经常使

用的表达方式还有“表格”“数据”等，以上形式能够让学生直观形象具体地感受对象的发展变化及信息的表达，但如果阅读只停留在获取图片或数据所传达的显性信息上，并未进行相关信息的联结以及探究图片数据背后的本质及问题，就容易造成数据与信息相关的背景、现实表象与深度意义之间的断裂，进而影响阅读目标的实现。因此当出现以上文、表、图有机结合时，可运用联结策略，通过深入思考图片、数据、表格与文本间，换言之现象与本质之间的联系，从而获取文本的深层意义，培养学生获取信息的意识，提高加工信息和利用信息的能力。

（三）心像法策略

心像法是一种心理能力，即读者在阅读一篇文章后，大脑能够想象一幅图景或实体的能力，透过个人的先知经验，加上对文章自我解读，整合信息后产生一幅虚构的图像。当读者使用心像法进行思考时，可称为视觉的思考

（**Visual thinking**）。读者在面对阅读材料时（由上至下的阅读模式），会首先凝视材料，而贮存于长期记忆中的相关讯息，会引导视觉形成一种知觉心像，这知觉心像包含读者真正看到的以及期待像看到的讯息。形成心像后，能够进一步运用语法及语意线索来扩增或修正心像，以形成对文意的基本理解。

研究发现，语文项目的记忆如果以心像的方式收录，其记忆效果远优于以语文的方式收录所得的结果。使用心像策略有助于系列的学习，将系列中的前后项以心像连结，依序连结连续项，能产生较佳的学习效果。例如，庄淑琴（2003）提出，无论教师教学或学生学习，不应只将焦点放在学科内容知识的学习上，

还应包括认知与后设认知策略的学习，该研究通过统整有关心像法及教学策略的理论与研究，建构“心像策略教学模式”，并以准实验法来检视实施效果，研究结果显示，心像策略有助于学生在阅读成就测验上的表现；陈亚轩（2016）通过准实验研究法，以概念学习成就测验以及学习动机量表测量心像法教学策略对小学生学习成就与学习动机之差异，结果显示，心像法学习策略能够提升学生的学习成就与动机。

综上，心像法在人类认知中扮演重要角色，是视觉、空间智慧的重要成分之一，是人类处理与表征信息，思考与解决问题的有效策略。因此，本研究在图像语言教学中运用心像法策略辅助学生进行阅读活动，即当读者阅读材料时，形成的知觉心像能够比之前更为具体形象，贮存于长期记忆中的讯息则会引导视觉选择某种字形语音线索，对文意形成更为具象的知觉心像。这些知觉心像会进一步扩增或修正，以行成文意的理解。因此图像语言教学中，不论是对于图像元素或是图像语言叙事策略与结构，前者是对具体颜色、线条等的具象呈现，后者则是对整体画面的感知，使读者更为深入地理解文本。

四、图像语言的师资培训

为了在图像语言课程的教师培训中取得良好的效果，首先应该具备两个要素。首先，理念需得到教师的认同；其次，教师能够主动参与其中。因此，让教师能够尽快掌握图像语言教学的相关知识以及教学策略，并且在课堂教学中顺利实施，需促进实验教师发挥主观能动性。研究员在培训之前与实验教师

进行多次沟通，运用每周两次的语文教研时间（每次 40 分钟）对两名实验教师展开培训，明确培训目的以及课程观念，并为教师们提供了充足的学习资源，其中包括图像语言基础知识、图画书材料、PIRLS 阅读材料以及相关论文文献。培训主要分四个阶段。

表 2-13 培训四个阶段

时间 (40 分钟/天)	阶段	目标	内容
1-2 天	初步了解图像语言课程	转变传统阅读观念，认识图像语言学习的重要性	图像语言基础知识
1-2 天	初步掌握图像语言课程的基本流程	教师掌握图画书阅读课的基本流程，通过教学帮助学生分析阅读文本和图片的技巧。	运用图画书进行图像语言教学设计
1-2 天	学会结合 PIRLS 四大维度展开阅读教学	教师能够根据 PIRLS 阅读的四个层级来设计图像语言教学，帮助学生有针对性地提升获取信息、解释文本、反思与评价的能力。	运用 PIRLS 四大维度进行图像语言教学设计
8 天	反思进步	教师能够通过相关文献阅读，不断反思，及时发现阅读教学方面的困惑与问题，与研究员进行沟通，在反思中实践，在实践中提升。	相关论文文献阅读及教研

实验采用自然实验研究的方式，实验教学同步于语文课程，以单元组织教学内容，每个单元有一次集中的图像语言阅读课，两位实验组教师与研究员共同备课，实验设计仅要求实验组在阅读课中，融入图像语言教学从而辅助学生的文字理解，并不改变原有的教学内容，教师也可以有较大的发挥空间。每次实验课程结束后实验教师可提出教学困惑或者问题，与研究员一同进行沟通与反思。

第三节 实验进度安排和实施

一、预试实验的安排和实施

（一）预试实验样本选择和说明

在正式实验之前，需要进行前期预实验，以检测实验的效果，并根据预实验过程中出现的问题进行思考和修正，以帮助和完善正式实验的操作和实施。

预实验对象为厦门市金尚小学四年级 1 班（对照组）和 3 班（实验组），其中四年级 1 班（对照组）共 50 位同学，3 班（实验组）共 49 位同学。其中，1 班教师教龄 20 年，教学态度严谨，教学风格较为传统；3 班教师教龄 25 年，教学风格与 1 班教师较为相似，教学态度严谨，比较严肃，对学生要求较高。因此，本文选取 1 班作为预实验对照组，选取 3 班作为预实验实验组。

（二）预试实验分析结果

为了分析图像语言试验干预是否能够影响小学生的语文阅读能力（总体文本理解能力），本文对实验组和对照组学生的成绩分别进行了实验前测、试验中测、试验后测。为了分析实验组和对照组学生的文学类文本阅读能力在实验前测、试验中测、试验后测的差异性，本文采用多因素素重复测量方差分析得到如下结论。

总体来看，文学类文本理解能力、信息类文本理解能力和总体文本理解能力都受到时间因素的影响。其中，试验中期较试验前期的文学类文本理解能力

有较大的增加，但在试验后期有所下降。在试验前期、中期、后期的信息类文本理解能力也都有较大的增加。

文学类文本理解能力、信息类文本理解能力和总体文本理解能力都受到试验干预因素的影响都不显著。时间因素和试验干预因素对文学类文本理解能力不存在交互作用，而时间因素和试验干预因素对信息类文本理解能力存在交互作用。并且，时间因素和试验干预因素对阅读成绩存在交互作用。

对实验组和对照组学生前测、中测和后测成绩变化情况和趋势分析发现，前测和后测对比显示，对照组 1 班文学类文本理解能力在第一阶段上升的较快，而实验组 3 班的文学类文本理解能力上升的相对较慢。中测和后测对比显示，对照组 1 班和实验组 3 班的文学类文本理解能力在第二阶段都下降，但对照组 1 班文学类文本理解能力下降的幅度较大，而实验组 3 班文学类文本理解能力下降的幅度较小。可能的原因在于，在试验干预第一阶段效果不太明显，但是在试验干预第二阶段呈现一些效果（缓解了下降幅度）。实验组和对照组文学类文本理解能力在第二阶段都呈现下降趋势，可能是受到课程进度的影响（时间因素），即在第二阶段课程难度增加，导致两个班级的成绩都下降。

实验前测、中测和后测对比显示，对照组 1 班信息类文本理解能力基本保持稳定上升；而实验组 3 班的信息类文本理解能力在第一阶段上升的相对较慢。但在第二阶段，实验组 3 班的信息类文本理解能力的上升速度较第一阶段有所提升。可能原因是实验组 3 班由于加入图像语言教学干预试验，原有的信息类文本阅读能力受到影响，而新的方法还没有学会或很好的影响，所以在第一阶

段信息类文本阅读能力受到影响，但从第二阶段，实验组 3 班的信息类文本阅读能力逐渐增强，并且增加幅度比第一阶段要大。可以想象，按照这个趋势，如果再进行更多时间的干预和测量，试验干预对学生信息类文本阅读能力的提升就会超过对照组 1 班的成绩，并可能逐渐拉开。

在第一阶段，对照组 1 班和实验组 3 班的阅读成绩基本保持上升趋势，此时，实验组 3 班的文学类文本理解能力在第一阶段上升趋势的相对较慢。在第二阶段，对照组 1 班和实验组 3 班的阅读成绩基本保持上升趋势，但上升趋势相较于第一阶段都有所下降，并且变化趋势基本相同。可能原因是实验组 3 班由于加入图像语言教学干预试验，原有的整体阅读能力受到影响，而新的方法还没有学会或很好的影响，所以在第一阶段整体阅读能力受到影响（与对照组相比）。但从第二阶段，实验组 3 班的整体阅读能力逐渐增强，并且增加幅度比第一阶段要大（结合对照组 1 班上升幅度的变小（可能受到课程难度或其他因素的作用导致两组整体上升幅度都减小），相对而言，实验组 3 班与对照组的幅度差异在第二阶段被拉小）。可以想象，按照这个趋势，如果再进行更多时间的干预，实验组 3 班与对照组 1 班的幅度差异逐渐被拉小，甚至可能实现实验组 3 班阅读能力的上升幅度大于对照组 1 班的阅读能力的上升幅度。

（三）预试实验启示

通过预调查试验和数据分析发现了一些问题和不足，需要进行改进。首先，在实验组和对照组班级样本选取中，无法选取学习能力基本相同的样本，这就

比较难排除学生自身学习能力和基础条件比较好的因素，可能会影响后续结果。

规避的可能办法是看成绩变动幅度的差异性而不是检查成绩大小的差异性。

其次，分析发现在第二阶段受到了非实验因素的影响，具体影响未知。通过与教师和学生的沟通，发现可能的原因是在第二阶段课程难度整体提升，两阶段试卷难度侧重点不同，或者存在其他因素。此外，在试验过程中，可以发现教师和学生第一阶段积极配合，但在第二阶段有疲劳和情绪波动情况，研究员在课堂跟踪过程中发现后及时与教师沟通了相关问题和情况，后续得到了调整和改善。预试实验可以及时发现一些问题和不足，对研究结果有一个初步了解，并及时进行修正，以尽可能地规避其他影响因素，保障正式实验的实施和结果的有效性。

二、正式实验的安排和实施

实验程序的设计对于实验的成败和效果非常重要。为了合理和科学化实验设计，研究员在进行相关研究文献梳理后，在请教多位语文类教学实验的专业人员后，进行实验程序设计，并在设计后由专家和教师进行评论和修改，最后得到实验设计程序如下图所示。



表 2-14 实验设计程序

阶段	实施时间	主要内容
文献梳理和选题阶段	2019年3月— 2019年5月	作者开始进行文献阅读，并对相关文献进行梳理，查找自己感兴趣的研究内容。然后，和导师沟通交流，并在教师的指导下确定研究方向。经过多次参加国际会与获取关于语文图画书阅读领域研究前沿问题，和多次与知名研究学者进行交流，最后确定研究主题、研究内容。
实地考察阶段	2019年5月— 2019年9月	作者多次往返与中国厦门和香港，对目标样本学校和班级进行了解，并于相关教师沟通实验设计和实施情况。
工具选择阶段	2019年9月— 2019年11月	作者于根据研究目的和研究内容进行测试材料的选择和整理。通过文献搜索和导师沟通确定测量量表和材料。
实验准备阶段	2019年11月— 2020年1月	作者首先对教学教师进行培训和任务说明。然后对实验对象进行小型的预测。准备实验测量和干预材料、访谈大纲、录像设备等。
实验进行阶段	2020年2月— 2021年1月	作者开始在实验学校进行实验课程的教学和干预教学的实施，然后在实验干预后进行后测，并对实验教师和随机选取的实验学生进行访谈。
数据分析和论文撰写阶段	2021年2月— 2021年7月	作者计划开始对测量的材料进行统计和处理，对实验录像和访谈内容进行分析，根据实验结果撰写论文报告，并就实验结果进行总结。

第三章 实验结果和讨论

第一节 实验对象基本特征分析

正式实验对象为厦门市岛内金尚小学（学校 1）四年级 2 班（对照组）和 4 班（实验组），厦门市同安区实验小学（学校 2）四年级 5 班（对照组）和 6 班（实验组）。其中四年级 2 班（对照组）共 49 位学生，4 班（实验组）共 48 位学生，5 班（对照组）共 49 位学生，6 班（实验组）共 49 位学生。这里我们将 2 班和 5 班对组合并作为对照组，总共 98 个样本，占比 50.3%；4 班和 6 班实验组合并作为实验组，总共 97 个样本，占比 49.7%。通过 SPSS 26.0 进行描述性统计分析、频率分析、T 检验以及多阶段重复测量方差分析等。

表3-1 学校*班级的交叉列联表

变量		班级				合计
		2班	4班	5班	6班	
学校	1	49	48	0	0	97
	2	0	0	49	49	98
合计		49	48	49	49	195

从样本的情况来看，总样本 195 人，其中，男性 116 人(59.5%)，女性 79 人(40.5%)，男学生相对较多。72 人为 2009 年出生（11 岁），占比 36.9%；123 人为 2010 年出生（10 岁），占比 63.1%。为了对基础成绩进行测量，作者对阅读成绩前测进行三等划分，各占总数的 33%。测量不同基础成绩的学生在实验过程中的变化。

表 3-2 实验对象基本情况

变量	类别	频率	百分比%
性别	男 (1)	116	59.5
	女 (2)	79	40.5
年龄	10岁 (1)	123	63.1
	11岁 (2)	72	36.9
基础成绩类别	低分组 (1)	65	33.33
	中分组 (2)	65	33.33
	高分组 (3)	65	33.33

研究结果发现, 在实验组中低分组的学生最多, 为 36 人, 占实验组学生总数的 37.1%; 中分组的学生为 31 人, 占比 32.3%; 高分组的学生为 30 人, 占比 32.3%。在对照组中高分组的学生最多, 为 35 人, 占实验组学生总数的 35.7%; 中分组的学生为 34 人, 占比 34.7%; 高分组的学生为 29 人, 占比 29.6%。基础成绩在实验组和对照组的人数相差较小, 即因为人数因素对实验结果的影响较小, 有利于后续实验结果的对比。卡方检验显示, Pearson 卡方的 sig 值大于 0.05, 表示实验组和对照组的基础成绩不存在差异性。

表 3-3 实验干预*基础成绩的交叉列联表

变量		基础成绩			合计	
		1	2	3		
实验干预	0	计数	29	34	35	98
		实验干预中的 %	29.6%	34.7%	35.7%	100.0%
		基础成绩中的 %	44.6%	52.3%	53.8%	50.3%
		总数的 %	14.9%	17.4%	17.9%	50.3%
	1	计数	36	31	30	97
		实验干预中的 %	37.1%	32.0%	30.9%	100.0%
		基础成绩中的 %	55.4%	47.7%	46.2%	49.7%
		总数的 %	18.5%	15.9%	15.4%	49.7%
合计		计数	65	65	65	195

表 3-4 实验干预*基础成绩的卡方检验

卡方检验	值	df	渐进 Sig. (双侧)
Pearson 卡方	1.272a	2	.529
似然比	1.274	2	.529
线性和线性组合	1.102	1	.294
有效案例中的 N	195		

a. 0 单元格(.0%) 的期望计数少于 5。最小期望计数为 32.33。

第二节 实验干预对总体文本理解能力的影响

一、实验干预对总体文本理解能力的影响

本研究采用图像语言教学干预实验法进行研究，并且分别进行了实验前测、实验中测、实验后测。为了测量学生总体文本理解能力在实验干预前后的变化，根据已有研究选取多因素重复测量方差法(MANOVA)进行分析。重复测量方差分析要求各时点指标变量满足球形假设 (Sphericity 假设)，通常用 Mauchly 方法检验是否满足球形假设，若检验结果 $P>0.05$ ，认为满足球形假设，可直接进行一元方差分析；若 $P<0.05$ ，则不满足球形假设，应以多元方差分析结果为准，或以一元方差分析矫正结果为准。

分析结果显示：时间因素、实验干预和基础成绩三者单独对学生的总体文本理解能力都有显著影响。并且，时间因素*基础成绩两者共同对学生的总体文本理解能力具有交互作用，即时间因素*基础成绩两者共同影响学生的总体文本理解能力。而时间因素*实验干预若在 10%置信水平下的影响显著。实验干预*基础成绩两者共同对学生的总体文本理解能力影响不显著。并且，时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生的总体文本理解能力影响也不显著。下面，研究员将对上述结果一一展开分析。

表 3-5 时间因素、实验干预和基础成绩对总体文本理解能力的影响

变量	平方和	自由度	均方	F	显著性	是否显著
时间因素	2549.199	1.974	1291.202	112.378	.000	是
实验干预	112.820	1	112.820	4.079	.045	是
基础成绩	6410.779	2	3205.389	115.877	.000	是
时间因素*实验干预	67.458	1.974	34.169	2.974	.053	是
时间因素*基础成绩	898.194	3.949	227.473	19.798	.000	是
实验干预*基础成绩	22.475	2	11.238	.406	.667	否
时间因素*实验干预* 基础成绩	41.573	3.949	10.529	.916	.453	否

(一) 时间因素对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：学生的总体文本理解能力随时间而变化，前测、中测和后测的总体文本理解能力存在显著差异。具体而言，在实验第一和第二阶段，学生总体文本理解能力都有显著的增加，并且第一阶段总体文本理解能力的增加幅度相对较大。

表 3-6 不同时间点学生的总体文本理解能力

时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
1	22.729	.180	22.374	23.083
2	26.042	.353	25.346	26.738
3	27.777	.321	27.144	28.410

表 3-7 时间因素对学生的总体文本理解能力的影响

时间(I)	时间(J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
1	2	-3.313*	.357	.000	-4.018	-2.608
	3	-5.049*	.324	.000	-5.687	-4.410
2	1	3.313*	.357	.000	2.608	4.018
	3	-1.735*	.345	.000	-2.415	-1.056

续表 3-7 时间因素对学生的总体文本理解能力的影响

时间(I)	时间(J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
3	1	5.049*	.324	.000	4.410	5.687
	2	1.735*	.345	.000	1.056	2.415

*. 平均值差值的显著性水平为 .05。

(二) 实验干预对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：实验干预对学生总体文本理解能力的影响显著，实验组和对照组学生在后测的总体文本理解能力差异显著。并且，实验组学生的总体文本理解能力要大于对照组学生的总体文本理解能力。

表 3-8 实验组和对照组学生的总体文本理解能力

实验干预	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
0	25.075	.308	24.468	25.682
1	25.956	.309	25.346	26.567

表 3-9 实验干预对学生的总体文本理解能力的影响

实验干预(I)	实验干预(J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
0	1	-.881*	.436	.045	-1.742	-.020
1	0	.881*	.436	.045	.020	1.742

*. 平均值差值的显著性水平为 .05。

(三) 基础成绩对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：基础成绩对总体文本理解能力的影响显著。基础成绩越好的学生，其总体文本理解能力越强。具体而言，高分组学生的总体文本理解能力最强，其次是中分组和低分组。并且，高分组学生的总体文本理解能力明显大于中分组和低分组，而中分组学生的总体文本理解能力明显大于低分组。

表 3-10 基础成绩的估算值

基础成绩	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
1	21.099	.379	20.352	21.846
2	26.325	.377	25.581	27.068
3	29.124	.378	28.379	29.869

表 3-11 基础成绩对学生的总体文本理解能力的影响

基础成绩 (I)	基础成绩 (J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性
1	2	-5.226*	.534	.000
	3	-8.025*	.535	.000
2	1	5.226*	.534	.000
	3	-2.799*	.534	.000
3	1	8.025*	.535	.000
	2	2.799*	.534	.000

*. 平均值差值的显著性水平为 .05。

(四) 时间因素*实验干预对学生总体文本理解能力的影响

分析结果发现，时间因素和实验干预因素两者共同对学生总体文本理解能力的影响不显著。即时间因素和实验干预因素对学生的总体文本理解能力不存在交互作用，实验干预对学生总体文本理解能力的影响不随着时间而改变。

表 3-12 时间因素和实验干预的估算值

实验干预	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
0	1	22.673	.254	22.172	23.174
	2	25.659	.498	24.677	26.642
	3	26.893	.453	26.000	27.786
1	1	22.784	.255	22.281	23.287
	2	26.424	.500	25.437	27.411
	3	28.661	.455	27.764	29.559

为了进一步分析对于实验干预对学生总体文本理解能力随时间的变化情况，本文采用独立样本 T 检验分析不同时间段实验组对照组在第一阶段、第二阶段和整个阶段学生总体文本理解能力的变化情况。

分析结果显示：在第一阶段，实验组和对照组学生的总体文本理解能力变化值没有差异；在第二阶段，实验组和对照组学生的总体文本理解能力变化值也没有差异。可见，实验干预在第一阶段和第二阶段对学生本理解能力的影响无差异，这也是时间因素*实验干预共同对学生本理解能力影响不显著的原因。此外，在整个阶段，实验组和对照组学生的总体文本理解能力变化值差异显著。这说明从整个阶段来说，实验干预对学生的总体文本理解能力是有影响的，并且有促进作用。

表 3-13 时间因素*实验干预的估算值

变量	实验干预	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
中测-前测	1	97	3.8722	6.09343	.61869
	0	98	2.8464	5.06452	.51159

续表 3-13 时间因素*实验干预的估算值

变量	实验干预	平均值	标准误差	下限	上限
后测-中测	1	97	2.2206	5.08187	.51599
	0	98	1.1837	4.47213	.45175
后测-前测	1	97	6.0928	5.34552	.54276
	0	98	4.0301	5.06968	.51212

表 3-14 时间因素*实验干预的独立样本 T 检验

变量	假定	F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)
中测-前测	假定等方差	2.713	.101	1.279	193	.202
	不假定等方差			1.278	186.069	.203
后测-中测	假定等方差	1.332	.250	1.513	193	.132
	不假定等方差			1.512	189.427	.132
后测-前测	假定等方差	.002	.966	2.765	193	.006
	不假定等方差			2.764	192.232	.006

(五) 时间因素*基础成绩对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：基础成绩对总体文本理解能力的影响会随时间而变化。对于低分组的学生，虽然其总体文本理解能力很低，但随时间增加的幅度相对较大。而对于高分组的学生，虽然其总体文本理解能力很高，但随时间增加的幅度相对较小。这说明，相对于高分组的学生，低分组学生的总体文本理解能力随时间增加的幅度更大。

表 3-15 时间因素*基础成绩的估算值

基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
1	1	16.223	.312	15.607	16.839
	2	22.489	.613	21.280	23.698
	3	24.585	.557	23.486	25.684

续表 3-15 时间因素*基础成绩的估算值

基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
2	1	23.438	.311	22.825	24.051
	2	27.150	.610	25.947	28.353
	3	28.386	.555	27.292	29.480
3	1	28.525	.311	27.910	29.139
	2	28.486	.611	27.281	29.692
	3	30.361	.556	29.265	31.457

为了进一步分析对于不同成绩基础的学生，其总体文本理解能力随时间的变化情况，本文首先根据基础成绩对学生进行分类（高分组、中分组和低分组），然后采用配对样本 T 检验进行分析。

分析结果显示：低分组学生的总体文本理解能力在第一和第二阶段都显著增加。中分组学生的总体文本理解能力在第一阶段显著增加，第二阶段增加不显著，但在整个阶段增加显著。高分组学生的总体文本理解能力在第一阶段有所下降，但下降不明显，在第二阶段增加显著，并且在整个阶段高分组学生的总体文本理解能力增加显著。

表 3-16 不同基础成绩学生的配对样本 T 检验

基础成绩	配对		平均值	标准偏差	t	自由度	Sig.
1	配对 1	中测-前测	6.38154	5.73827	8.966	64	.000
	配对 2	后测-中测	2.09538	5.12904	3.294	64	.002
	配对 3	后测-前测	8.47692	5.68608	12.019	64	.000

续表 3-16 不同基础成绩学生的配对样本 T 检验

基础成绩	配对		平均值	标准偏差	t	自由度	Sig.
2	配对 1	中测-前测	3.70154	4.46677	6.681	64	.000
	配对 2	后测-中测	1.22154	5.00504	1.968	64	.053
	配对 3	后测-前测	4.92308	4.16386	9.532	64	.000
3	配对 1	中测-前测	-.01308	4.64168	-.023	64	.982
	配对 2	后测-中测	1.78154	4.25606	3.375	64	.001
	配对 3	后测-前测	1.76846	3.53657	4.032	64	.000

(六) 基础成绩*实验干预对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：实验干预对不同成绩基础学生总体文本理解能力的影响不显著。从实验组和对照组中高分组、中分组和低分组学生的总体文本理解能力均值分别对比来看，三个组别中实验组和对照组学生的总体文本理解能力差异不大。

表 3-17 基础成绩*实验干预的估算值

实验干预	基础成绩	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
0	1	20.885	.564	19.773	21.997
	2	25.911	.521	24.884	26.938
	3	28.430	.513	27.418	29.442
1	1	21.313	.506	20.315	22.311
	2	26.739	.545	25.663	27.815
	3	29.818	.554	28.724	30.911

(七) 时间因素*实验干预*基础成绩对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生总体文本理解能力的影响不显著。结合上述其他因素对学生总体文本理解能力的影响来看（只有时间因素*基础成绩两者共同对学生总体文本理解能力的影响显著，而时间因素*实验干预、实验干预*基础成绩两者共同对学生的总体文本理解能力影响都不显著），因此，可以说时间因素和基础成绩对学生总体文本理解能力的影响不会因为实验干预而产生差异。

表3-18 时间因素*实验干预和基础成绩的估算值

实验干预	基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
					下限	上限
0	1	1	16.724	.465	15.807	17.641
		2	21.914	.912	20.115	23.713
		3	24.017	.829	22.381	25.653
	2	1	23.279	.429	22.432	24.126
		2	26.762	.842	25.100	28.423
		3	27.691	.766	26.180	29.202
	3	1	28.016	.423	27.181	28.851
		2	28.303	.830	26.665	29.941
		3	28.971	.755	27.482	30.461
1	1	1	15.722	.417	14.899	16.545
		2	23.064	.819	21.449	24.679
		3	25.153	.744	23.684	26.621
	2	1	23.597	.450	22.710	24.484
		2	27.539	.882	25.799	29.279
		3	29.081	.802	27.498	30.663
	3	1	29.033	.457	28.132	29.935
		2	28.670	.897	26.901	30.439
		3	31.750	.816	30.141	33.359

为进一步分析时间因素、实验干预和基础成绩对学生总体文本理解能力的影响，针对高分组、中分组和低分组的学生分别进行分析。结合表 3-18 和图 3-1、图 3-2 和

图 3-3 来看，高分组学生的总体文本理解能力始终大，其次是中分组和低分组。通过实验组和对照组的对比来看，低分和中分在实验前测、中测和后测均值差异不大，而高分组学生的总体文本理解能力在实验前测和后测的差异较大。这说明，相对低分和中分，实验干预对高分组学生的总体文本理解能力提升较明显。



图 3-1 实验干预和时间因素对低分组学生总体文本理解能力的影响



图3-2 实验干预和时间因素对中分组学生总体文本理解能力的影响



图3-3 实验干预和时间因素对高分组学生总体文本理解能力的影响

为了进一步分析实验组和对照组在实验前测、中测和后测学生总体文本理解能力变化的差异性，本文首先对基础成绩进行分类（高分组、中分组和低分组），然后采用独立样本 T 检验。分析结果发现，只有高分组的学生，其总体文本理解能力的后测减前测、后测减中测的均值与对照组差异显著，即对于高分组的学生，图像语言教学对他们的总体文本理解能力有明显提升，并且在第二阶段提升更明显。而对于中分组和低分组的学生，图像语言教学对他们的总体文本理解能力影响不明显。

表 3-19 不同基础成绩学生总体文本理解能力在每个阶段的变化

基础成绩		是否实验组	个案数	平均值	标准偏差	标准误差平均值
1	中测减前测	0	29	5.1897	5.61753	1.04315
		1	36	7.3417	5.73064	.95511
	后测减中测	0	29	2.1034	5.02909	.93388
		1	36	2.0889	5.27927	.87988
	后测减前测	0	29	7.2931	5.22104	.96952
		1	36	9.4306	5.93435	.98906
2	中测减前测	0	34	3.4824	4.78485	.82060
		1	31	3.9419	4.15522	.74630

表 3-20 不同基础成绩学生实验干预影响的独立样本 T 检验结果

基础成绩		方差齐性检验	F	显著性	t	自由度	Sig.
1	中测减前测	假定等方差	.155	.695	-1.518	63	.134
		不假定等方差			-1.522	60.570	.133
	后测减中测	假定等方差	.357	.552	.011	63	.991
		不假定等方差			.011	61.197	.991
	后测减前测	假定等方差	.872	.354	-1.522	63	.133
		不假定等方差			-1.543	62.474	.128

续表 3-20 不同基础成绩学生实验干预影响的独立样本 T 检验结果

基础成绩		方差齐性检验	F	显著性	t	自由度	Sig.
2	中测减前测	假定等方差	.006	.940	-.412	63	.682
		不假定等方差			-.414	62.861	.680
	后测减中测	假定等方差	.081	.777	-.490	63	.626
		不假定等方差			-.491	62.742	.625
	后测减前测	假定等方差	.876	.353	-1.037	63	.303
		不假定等方差			-1.041	62.992	.302
3	中测减前测	假定等方差	5.635	.021	.560	63	.577
		不假定等方差			.542	47.981	.590
	后测减中测	假定等方差	4.260	.043	-2.357	63	.022
		不假定等方差			-2.278	47.221	.027
	后测减前测	假定等方差	1.517	.223	-2.051	63	.044
		不假定等方差			-2.079	62.976	.042

二、实验干预对文学类文本理解能力分析

为了分析图像语言教学实验干预是否能够影响学生的文学类文本理解能力,本文对实验组和对照组的文学类阅读能力分别进行了实验前测、实验中测、实验后测。为了分析实验组和对照组的小学生的文学类文本理解能力实验前测、实验中测、实验后测的差异性,通过重复测量方差分析发现,球形检验结果 $P=0.012$, 小于 0.05 , 数据不满足球形假设,应以多元方差分析结果为准。文学类文本理解能力的多因素重复测量方差分析如下所示。

分析结果显示:时间因素和基础成绩单独对学生文学类文本理解能力的影响显

著，实验干预单独对学生文学类文本理解能力的影响不显著。并且，时间因素*基础成绩、时间因素*实验干预两者共同对学生文学类文本理解能力的影响显著，而实验干预*基础成绩共同对学生文学类文本理解能力影响的不显著。并且，时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生文学类文本理解能力的影响显著。

表 3-21 时间因素、实验干预和基础成绩对文学类文本理解能力的影响

变量	平方和	自由度	均方	F	显著性	是否显著
时间因素	327.289	1.953	167.555	30.769	.000	是
实验干预	2.976	1	2.976	.336	.563	否
基础成绩	1383.567	2	691.784	78.220	.000	是
时间因素*实验干预	68.364	1.953	34.999	6.427	.002	是
时间因素*基础成绩	305.787	3.907	78.274	14.374	.000	是
实验干预*基础成绩	8.657	2	4.328	.489	.614	否
时间因素*实验干预* 基础成绩	77.754	3.907	19.903	3.655	.007	是

(一) 时间因素对学生文学类文本理解能力的影响

分析结果显示，前测、中测和后测文学类文本理解能力存在差异，即文学类文本理解能力会受到时间因素的影响。进一步分析发现，学生的文学类文本理解能力前测均值为 12.893，中测成绩为 14.648，后测成绩为 14.244。而通过成对比较分析发现，第一阶段学生的文学类文本理解能力是显著上升的，而第二阶段学生的文学类文本理解能力变化不显著，但整个阶段学生的文学类文本理解能力是显著上升的。

表 3-22 时间因素对学生文学类文本理解能力的影响

时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
1	12.893	.160	12.577	13.210
2	14.648	.202	14.249	15.048
3	14.244	.184	13.881	14.607

表3-23 时间因素对学生文学类文本理解能力的影响成对比较

时间 (I)	时间 (J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
1	2	-1.755*	.252	.000	-2.252	-1.259
	3	-1.351*	.223	.000	-1.791	-.911
2	1	1.755*	.252	.000	1.259	2.252
	3	.404	.227	.077	-.044	.852
3	1	1.351*	.223	.000	.911	1.791
	2	-.404	.227	.077	-.852	.044

*. 平均值差值的显著性水平为 .05。

表 3-24 时间因素对学生文学类文本理解能力的影响多变量检验

检验	值	F	假设自由度	误差自由度	显著性	偏 Eta 平方
比莱轨迹	.228	27.736	2.000	188.000	.000	.228
威尔克	.772	27.736	2.000	188.000	.000	.228
霍特林轨迹	.295	27.736	2.000	188.000	.000	.228
罗伊最大根	.295	27.736	2.000	188.000	.000	.228

(二) 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响

分析结果显示, 文学类文本理解能力受到实验干预因素的影响差异性不显著。

即在不考虑时间因素的情况下, 单从实验干预结果来看, 相对于对照组, 实验组加入图像语言教学并没有明显提升文学类文本理解能力。

表 3-25 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响

实验干预	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
0	13.857	.174	13.514	14.200
1	14.000	.175	13.655	14.345

表 3-26 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响成对比较

实验干预 (I)	实验干预 (J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性 ^a	95% 置信区间 ^a	
					下限	上限
0	1	-.143	.247	.563	-.630	.344
1	0	.143	.247	.563	-.344	.630

a. 多重比较调节：最低显著差异法（相当于不进行调整）。

表 3-27 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响单变量检验

	平方和	自由度	均方	F	显著性	偏 Eta 平方
对比	.992	1	.992	.336	.563	.002
误差	557.178	189	2.948			

（三）基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响

分析结果显示，通过对不同基础成绩学生的对比发现，高分组学生的文学类文本理解能力的均值为 15.566，中分组学生的文学类文本理解能力的均值为 14.363，低分组学生的文学类文本理解能力的均值为 11.857。

通过对不同成绩基础学生的对比发现，中分组学生的文学类文本理解能力的均值比低分组学生的文学类文本理解能力的大 2.506，差异性检验 sig 值为 0.000，小于 0.05，表示差异性显著。高分组学生的文学类文本理解能力的均值比中分组学生的文学类文本理解能力的大 1.203，差异性检验 sig 值为 0.000，小于 0.05，表示差异性显著。高分组学生的文学类文本理解能力的均值比低分组学生的文学类文本理解能力的大 3.709，差异性检验 sig 值为 0.000，小于 0.05，表示差异性显著。即中分组和高分组的学生文学类文本理解能力大于低分组学生的文学类文本理解能力。结果显示，高分组学生的文学类文本理解能力最高，其次是中分组和低分组学生，并且三组学生的文学类文本理解能力差异显著。

表 3-28 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响估算值

基础成绩	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
1	11.857	.214	11.435	12.280
2	14.363	.213	13.942	14.783
3	15.566	.214	15.145	15.987

表 3-29 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响成对比较

基础成绩(I)	基础成绩(J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间b	
					下限	上限
1	2.00	-2.506*	.302	.000	-3.102	-1.910
	3.00	-3.709*	.303	.000	-4.306	-3.112
2	1.00	2.506*	.302	.000	1.910	3.102
	3.00	-1.203*	.302	.000	-1.798	-.608
3	1.00	3.709*	.303	.000	3.112	4.306
	2.00	1.203*	.302	.000	.608	1.798

*. 平均值差值的显著性水平为 .05。

表 3-30 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响单变量 F 检验

	平方和	自由度	均方	F	显著性	偏 Eta 平方
对比	461.189	2	230.595	78.220	.000	.453
误差	557.178	189	2.948			

(四) 时间因素*实验干预对学生文学类文本理解能力的影响

分析结果显示, 实验干预对于文学类文本理解能力的作用会随着时间而变化。即时间因素和实验干预因素对文学类文本理解能力存在交互作用。从变化趋势和幅度来看, 在第一阶段, 对照组文学类文本理解能力上升的速度与实验组的文学类文本理解能力上升速度基本一致。在第二阶段, 实验组文学类文本理解能力上升, 而对照组能力下降。

表 3-31 时间因素*实验干预共同对学生文学类文本理解能力影响的估算值

实验干预	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
0	1	13.017	.226	12.571	13.463
	2	14.864	.286	14.301	15.427
	3	13.691	.260	13.178	14.203
1	1	12.770	.227	12.321	13.218
	2	14.433	.287	13.867	14.999
	3	14.798	.261	14.283	15.313

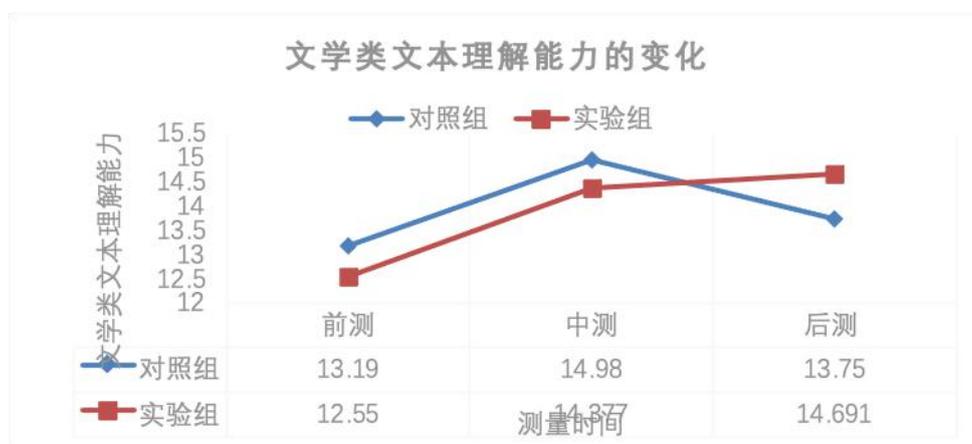


图 3-4 实验干预和时间因素对学生文学类文本理解能力的影响

(五) 基础成绩*时间因素对学生文学类文本理解能力的影响

分析结果显示,基础成对学生文学类文本理解能力的影响会随着时间而变化。即基础成绩和时间因素对学生文学类文本理解能力的影响存在交互作用。

表 3-32 基础成绩*时间因素对学生文学类文本理解能力的影响估算值

基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
1	1	9.567	.278	9.018	10.116
	2	13.147	.351	12.454	13.840
	3	12.857	.320	12.226	13.488

续表 3-32 基础成绩*时间因素对学生文学类文本理解能力的影响估算值

基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
2	1	13.359	.277	12.813	13.906
	2	15.276	.350	14.586	15.966
	3	14.453	.318	13.825	15.081
3	1	15.754	.278	15.206	16.301
	2	15.522	.350	14.831	16.213
	3	15.423	.319	14.794	16.052

为了进一步分析对于不同成绩基础的学生，其文学类文本理解能力随时间的变化情况，本文首先根据基础成绩对学生进行分类（高分组、中分组和低分组），然后采用配对样本 T 检验进行分析。

分析结果显示：低分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段显著增加，第二阶段下降，但不显著，而在整个阶段增加显著。中分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段增加显著，但在第二阶段下降，并且显著，而整体阶段仍保持显著增加。高分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段和第二阶段都下降，但不显著，并且在整个阶段高分组学生的文学类文本理解能力下降，并且也不显著。

这就说明，低分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段有较为明显的提升，中分组的文学类文本理解能力在第一阶段有明显的增加，但在第二阶段有较为明显的下降，而高分组的文学类文本理解能力没有显著变化。

表 3-33 不同基础成绩学生文学类文本理解能力的配对样本 T 检验

基础成绩	配对		平均值	标准偏差	t	自由度	Sig.
1	配对 1	中测-前测	3.66615	4.17740	7.076	64	.000
	配对 2	后测-中测	-.29692	3.26716	-.733	64	.466
	配对 3	后测-前测	3.36923	3.52588	7.704	64	.000
2	配对 1	中测-前测	1.93231	3.18032	4.898	64	.000
	配对 2	后测-中测	-.84769	3.12190	-2.189	64	.032
	配对 3	后测-前测	1.08462	3.11193	2.810	64	.007
3	配对 1	中测-前测	-.17385	3.16076	-.443	64	.659
	配对 2	后测-中测	-.24154	3.58176	-.544	64	.589
	配对 3	后测-前测	-.41538	2.85806	-1.172	64	.246

(六) 基础成绩*实验干预对学生文学类文本理解能力的影响

分析结果显示,基础成绩和实验干预两者共同对学生文学类文本理解能力的影响不显著。

表 3-34 基础成绩*实验干预共同对学生文学类文本理解能力的影响估算值

实验干预	基础成绩	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
0	1	11.897	.319	11.268	12.525
	2	14.122	.294	13.541	14.702
	3	15.553	.290	14.981	16.126
1	1	11.818	.286	11.253	12.382
	2	14.604	.308	13.996	15.213
	3	15.579	.313	14.961	16.197

(七) 时间因素*实验干预*基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响

分析结果显示,实验干预对于不同基础成绩学生的文学类文本理解能力的作用会随着时间而变化。针对不同基础成绩的学生而言,高分组的学生,在实验前测、中测和后测实验组的文学类文本理解能力与对照组差异较大。这说明时间因素、基础成绩和实验干预三者共同对文学类文本理解能力产生影响。

表 3-35 时间因素*实验干预*基础成绩对文学类文本理解能力的影响

实验干预	基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
					下限	上限
0	1	1	10.121	.414	9.304	10.938
		2	12.897	.523	11.865	13.929
		3	12.672	.476	11.734	13.611
	2	1	13.074	.383	12.319	13.828
		2	15.321	.483	14.368	16.274
		3	13.971	.440	13.104	14.838
	3	1	15.857	.377	15.113	16.601
		2	16.374	.476	15.435	17.314
		3	14.429	.433	13.574	15.283
1	1	1	9.014	.372	8.280	9.747
		2	13.397	.470	12.471	14.323
		3	13.042	.427	12.199	13.884
	2	1	13.645	.401	12.855	14.436
		2	15.232	.506	14.234	16.230
		3	14.935	.460	14.028	15.843
	3	1	15.650	.407	14.847	16.453
		2	14.670	.514	13.655	15.685
		3	16.417	.468	15.494	17.340

以下分别从高分组、中分组、低分组三个组别来分析时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生文学类文本理解能力的影响。

对于高分组学生,在第一阶段,对照组学生的文学类文本理解能力有小幅度增加,

而实验组学生的文学类文本理解能力出现了下降；但在第二阶段，实验组出现了快速增长，超过对照组的文学类文本理解能力。

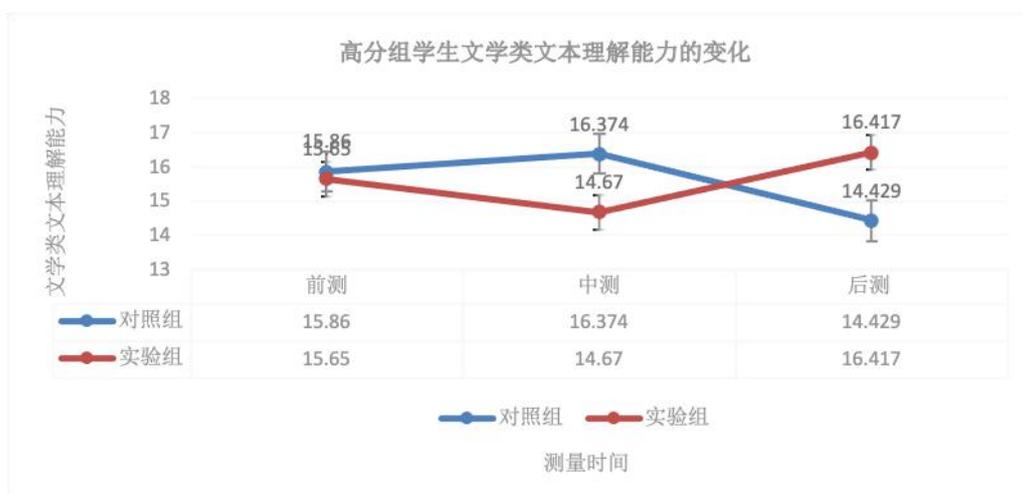


图3-5 实验干预和时间因素对高分组学生文学类文本理解能力的影响

对于中分组学生，在第一阶段，实验组与对照组学生的文学类文本理解能力都有小幅度增加，并且相对对照组，实验组学生的文学类文本理解能力增加幅度稍大。在第二阶段，实验组和对照组学生的文学类文本理解能力都出现了下降，但实验组学生的文学类文本理解能力下降幅度较小。



图3-6 实验干预和时间因素对中分组学生文学类文本理解能力的影响

对于低分组的学生,在第一阶段,实验组学生的文学类文本理解能力的增加幅度相对于对照组要大。在第二阶段,实验组和对照组几乎保持同等程度的变化,说明第二阶段的影响并不显著。



图3-7 实验干预和时间因素对低分组学生文学类文本理解能力的影响

三、实验干预对信息类文本理解能力的影响

为了分析图像语言教学实验干预是否影响小学生的信息类文本理解能力,本文对实验组和对照组分别进行了实验前测、实验中测、实验后测,并进行差异性分析。信息类文本理解能力的三因素重复测量方差分析如下所示。球形检验结果 $P=0.191$, 大于 0.05 , 数据满足球形假设, 应以一元方差分析结果为准。

分析结果显示: 时间因素、实验干预和基础成绩三者单独对学生的文本理解能力都有显著影响。并且, 时间因素*基础成绩两者共同对学生的信息类文本理解能力具有交互作用, 即时间因素*基础成绩两者共同影响学生的信息类文本理解能力。而时间因素*实验干预、实验干预*基础成绩两者共同对学生的信息类文本理解能力影响都不显著。并且, 时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生的信息类文本理解能力影响也不显著。下面, 研究员将对上述结果一一展开分析。

表 3-36 时间因素、实验干预和基础成绩对信息类文本理解能力的影响

变量	平方和	自由度	均方	F	显著性	是否显著
时间因素	1335.342	1.975	676.096	111.227	.000	是
实验干预	79.151	1	79.151	6.780	.010	是
基础成绩	1840.142	2	920.071	78.811	.000	是
时间因素*实验干预	17.399	1.975	8.809	1.449	.236	否
时间因素*基础成绩	162.047	3.950	41.023	6.749	.000	是
实验干预*基础成绩	28.963	2	14.482	1.240	.292	否
时间因素*实验干预*基础成绩	10.587	3.950	2.680	.441	.777	否

(一) 时间因素对学生信息类文本理解能力的影响

分析结果显示, 信息类文本理解能力受到时间因素的影响, 在实验前测、中测、后测, 信息类文本理解能力存在差异性。具体而言, 在实验前测、中测、后测的信息类文本理解能力有较大的增加, 在整个阶段信息类文本理解能力有了明显的提升。

表 3-37 时间因素对学生信息类文本理解能力的影响

时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
1	9.835	.162	9.516	10.154
2	11.393	.237	10.925	11.861
3	13.533	.199	13.140	13.926

表 3-38 时间因素对学生信息类文本理解能力的影响成对比较

时间(I)	时间(J)	平均值差值(I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
1	2	-1.558*	.263	.000	-2.076	-1.040
	3	-3.698*	.241	.000	-4.173	-3.222
2	1	1.558*	.263	.000	1.040	2.076
	3	-2.140*	.243	.000	-2.618	-1.661

续表 3-38 时间因素对学生信息类文本理解能力的影响成对比较

时间(I)	时间(J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
3	1	3.698*	.241	.000	3.222	4.173
	2	2.140*	.243	.000	1.661	2.618

*. 平均值差值的显著性水平为 .05。

表 3-39 时间因素对信息类文本理解能力影响的 F 检验

	值	F	假设自由度	误差自由度	显著性	偏 Eta 平方
比莱轨迹	.562	120.824a	2.000	188.000	.000	.562
威尔克	.438	120.824a	2.000	188.000	.000	.562
霍特林轨迹	1.285	120.824a	2.000	188.000	.000	.562
罗伊最大根	1.285	120.824a	2.000	188.000	.000	.562

(二) 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响

分析结果显示, 信息类文本理解能力受到实验干预因素的影响差异性显著。即单从实验干预结果来看, 相对于对照组, 实验组加入图像语言教学提升信息类文本理解能力明显。

表 3-40 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响

实验干预	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
0	11.218	.200	10.824	11.613
1	11.956	.201	11.560	12.353

表 3-41 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响成对比较

实验干预(I)	实验干预(J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
0	1	-.738*	.283	.010	-1.297	-.179
1	0	.738*	.283	.010	.179	1.297

*. 平均值差值的显著性水平为 .05。

表 3-42 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响的 F 检验

	平方和	自由度	均方	F	显著性	偏 Eta 平方
对比	26.384	1	26.384	6.780	.010	.035
误差	735.486	189	3.891			

(三) 基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响

分析结果显示,说明不同基础成绩的学生其信息类文本理解能力存在差异性,即基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响显著。

通过对不同基础成绩学生的对比发现,中分组学生的信息类文本理解能力的均值比低分组学生的信息类文本理解能力的大 2.720,差异性检验 sig 值为 0.000,小于 0.05,表示差异性显著。高分组学生的信息类文本理解能力的均值比中分组学生的信息类文本理解能力的大 1.596,差异性检验 sig 值为 0.000,小于 0.05,表示差异性显著。高分组学生的信息类文本理解能力的均值比低分组学生的信息类文本理解能力的大 4.316,差异性检验 sig 值为 0.000,小于 0.05,表示差异性显著。即基础成绩越好的学生,其信息类文本理解能力也越强。

表 3-43 基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响

基础成绩	平均值	标准误差	95% 置信区间	
			下限	上限
1	9.242	.246	8.756	9.727
2	11.962	.245	11.479	12.445
3	13.558	.245	13.074	14.042

表 3-44 基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响成对比较

基础成绩(I)	基础成绩(J)	平均值差值 (I-J)	标准误差	显著性	95% 置信区间	
					下限	上限
1	2	-2.720*	.347	.000	-3.405	-2.035
	3	-4.316*	.348	.000	-5.001	-3.630
2	1	2.720*	.347	.000	2.035	3.405
	3	-1.596*	.347	.000	-2.280	-.912
3	1	4.316*	.348	.000	3.630	5.001
	2	1.596*	.347	.000	.912	2.280

*. 平均值差值的显著性水平为 .05

表 3-45 基础成绩对学生信息类文本理解能力影响的 F 检验

	平方和	自由度	均方	F	显著性	偏 Eta 平方
对比	613.381	2	306.690	78.811	.000	.455
误差	735.486	189	3.891			

(四) 时间因素*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响

分析结果显示, 时间因素和实验干预对信息类文本理解能力的交互作用不显著。

这说明干预因素对于信息类文本理解能力的作用不会随着时间而变化。

表 3-46 时间因素*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响

实验干预	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
0	1	9.656	.228	9.206	10.106
	2	10.796	.335	10.135	11.456
	3	13.203	.281	12.648	13.758
1	1	10.014	.229	9.562	10.467
	2	11.991	.336	11.328	12.654
	3	13.863	.283	13.305	14.421

(五) 时间因素*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响

分析结果显示, 时间因素*基础成绩对信息类文本理解能力的交互作用显著。这说明基础成绩对于信息类文本理解能力的作用会随着时间而变化。

表 3-47 时间因素*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响

基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
1	1	6.656	.281	6.102	7.210
	2	9.342	.412	8.529	10.155
	3	11.728	.346	11.045	12.411
2	1	10.079	.280	9.527	10.630
	2	11.874	.410	11.065	12.683
	3	13.933	.345	13.253	14.613
3	1	12.771	.280	12.218	13.324
	2	12.964	.411	12.154	13.775
	3	14.938	.345	14.257	15.619

为了进一步分析对于不同成绩基础的学生, 其信息类文本理解能力随时间的变化情况, 本文首先根据基础成绩对学生进行分类(高分组、中分组和低分组), 然后采用配对样本 T 检验进行分析。

分析结果显示: 低分组学生的信息类文本理解能力在第一阶段和第二阶段都显著增加。中分组学生的信息类文本理解能力在第一阶段和第二阶段都显著增加。高分组学生的信息类文本理解能力在第一阶段增加不显著, 但在第二阶段增加显著, 并且在整个阶段高分组学生的信息类文本理解能力增加显著。这说明, 对于不同基础的学生, 其信息类文本理解能力都随时间的变化存在差异。

表 3-48 不同基础成绩学生信息类文本理解能力的配对样本 T 检验

基础成绩	配对		平均值	标准偏差	t	自由度	Sig.
1	配对 1	中测-前测	2.71538	3.80272	5.757	64	.000
	配对 2	后测-中测	2.39231	3.45336	5.585	64	.000
	配对 3	后测-前测	5.10769	4.13209	9.966	64	.000
2	配对 1	中测-前测	1.76923	3.70818	3.847	64	.000
	配对 2	后测-中测	2.06923	3.61840	4.611	64	.000
	配对 3	后测-前测	3.83846	2.91160	10.629	64	.000
3	配对 1	中测-前测	.16077	3.43357	.377	64	.707
	配对 2	后测-中测	2.02308	3.02390	5.394	64	.000
	配对 3	后测-前测	2.18385	2.82153	6.240	64	.000

(六) 基础成绩*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响

分析结果显示, 实验干预*基础能力两者共同对学生信息类文本理解能力的影响不显著, 说明不同基础成绩和实验干预的学生其信息类文本理解能力不存在差异性。

表 3-49 基础成绩*实验干预对学生信息类文本理解能力的影响

实验干预	基础成绩	平均值	标准误差	95% 置信区间	
				下限	上限
0	1	8.989	.366	8.266	9.711
	2	11.789	.338	11.122	12.457
	3	12.877	.333	12.219	13.534
1	1	9.495	.329	8.847	10.144
	2	12.134	.354	11.436	12.833
	3	14.239	.360	13.528	14.949

(七) 时间因素*实验干预*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响

分析结果显示, 时间因素 * 实验干预 * 基础成绩对学生文学类信息理解能力的影响不显著。这说明实验干预对于不同基础成绩学生的信息类文本理解能力的作用不会随着时间而变化。

表 3-50 时间因素*实验干预*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响

实验干预	基础成绩	时间	平均值	标准误差	95% 置信区间	
					下限	上限
0	1	1	6.603	.418	5.779	7.428
		2	9.017	.613	7.808	10.227
		3	11.345	.516	10.328	12.362
	2	1	10.206	.386	9.444	10.968
		2	11.441	.566	10.324	12.558
		3	13.721	.476	12.781	14.660
	3	1	12.159	.381	11.408	12.909
		2	11.929	.558	10.828	13.030
		3	14.543	.469	13.617	15.469
1	1	1	6.708	.375	5.968	7.449
		2	9.667	.550	8.581	10.752
		3	12.111	.463	11.198	13.024
	2	1	9.952	.404	9.154	10.749
		2	12.306	.593	11.137	13.476
		3	14.145	.499	13.162	15.129
	3	1	13.383	.411	12.572	14.194
		2	14.000	.603	12.811	15.189
		3	15.333	.507	14.334	16.333

以下重点分析不同基础成绩学生在时间因素和实验干预因素下的信息类文本理解能力变化情况。通过上述分析和图 3-8、图 3-9 和图 3-10 内容可以看到。

不同基础成绩的学生，其信息类文本理解能力存在差异性。即基础成绩越好的学生，其信息类文本理解能力增加的越快。时间因素和基础成绩的交互项以及时间因素、基础成绩和实验干预三者的交互项对信息类文本理解能力的影响均不显著。

针对不同基础成绩的学生，其信息类文本理解能力的变化情况也存在不同。对于高分组的学生，虽然在第一阶段实验组学生的信息类文本理解能力比对照组提升的较快，但是在第二阶段反而没有对照组增长的幅度大。总体来说，在实验前测和后测实验组的文本理解能力与对照组存在一定的差异。

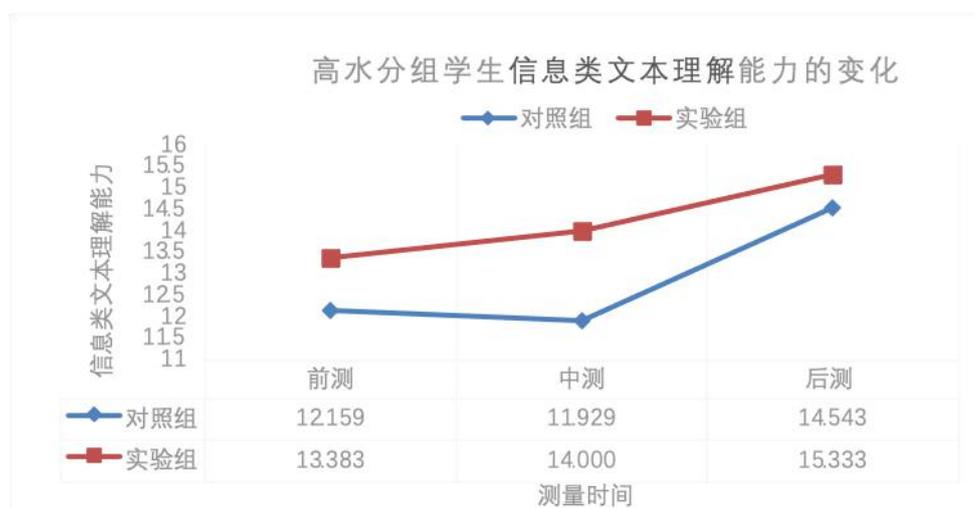


图 3-8 实验干预和时间因素对高分组学生信息类文本理解能力的影响

对于中分组的学生，虽然在第一阶段和第二阶段实验组学生的信息类文本理解能力与对照组存在一定差异，但是差异不大，在整个阶段实验组学生信息类文本理解能力的变化与对照组几乎没有差异。

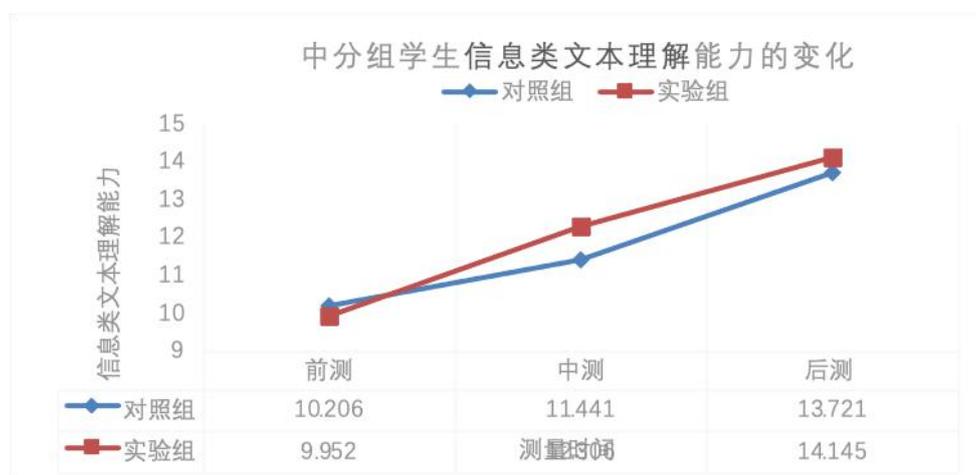


图 3-9 实验干预和时间因素对中分组学生信息类文本理解能力的影响

对于低分组的学生，在第一阶段和第二阶段，实验组学生的信息类文本理解能力与对照组学生的信息类文本理解能力变化几乎没有差异。即图像语言教学干预对于低分组的学生的信息类文本理解能力影响不显著。

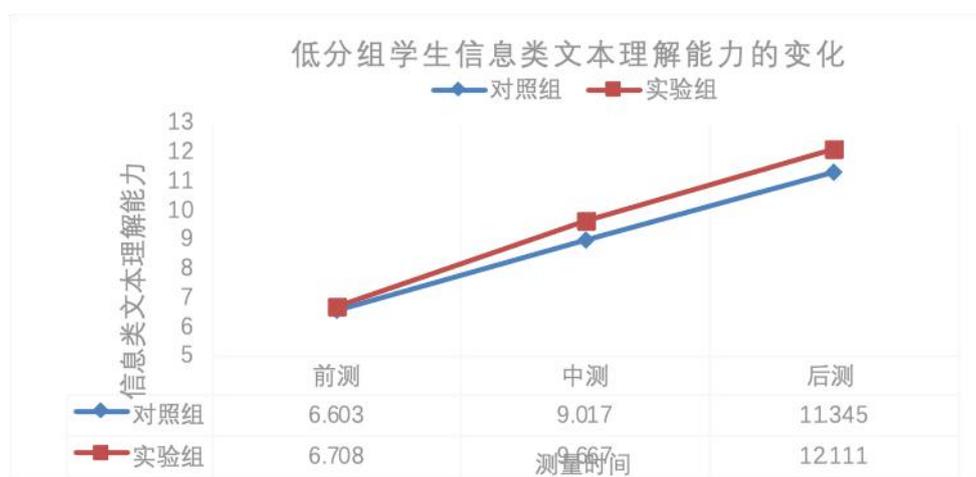


图3-10 实验干预和时间因素对低分组学生信息类文本理解能力的影响

第三节 学生对图像语言知识的了解情况—基于问卷调查数据的分析

本文设计问卷调查测量学生在实验前后对于图像语言和阅读教学相关内容的反馈，参考已有学者的研究对问卷进行信效度检验 (Vandergrift, 2006; Jonathan, 2013)，

使用 SPSS 25.0 对问卷进行探索性因子分析。信度检验结果显示,实验前的题项信度为 0.859,实验后的信度为 0.739,都大于可接受标准 0.7,因此可以认为问卷的信度较好。探索性因子分析显示,实验前题项的 KMO 值为 0.855,实验后的 KMO 值为 0.756,并且都通过了 Bartlett 的球形度检验 ($\text{sig}=0.000$)。此外,累计方差贡献率分别为 59.272%和 65.744%,处于可接受范围内。因此,调查问卷具有一定的信效度。

(学生问卷和教师问卷详见附录 3 和附录 4)

一、图像语言知识学习之前

为了测量在学习图像语言知识之前,学生对图像语言相关内容的了解情况。我们通过问卷调查和分析发现,平均得分最高的为“学生对图像背后的深层含义理解比较困难”(M=3.80, Std=1.178),其次依次为“在之前的阅读课程中,教师很少对课本中或者阅读材料中的插图进行解读”(M=3.74, Std=1.666)、“在学习图像语言知识之前,在阅读时没有分析插图的习惯”(M=3.64, Std=1.437)、“在学习图像语言知识之前,不太能将图像和文字结合起来看”(M=3.52, Std=1.355)。并且,这些题项的均值都大于 3(3 表示中立),标准差都大于 1(标准差可以衡量学生对同一题项的回答差异性)。这说明学生在没有进行实验干预之前对图像语言的了解较少,并且学生之间对图像语言相关内容的了解程度差异较大。调查还发现,在之前的阅读课程中,教师很少对课本中或者阅读材料中的插图进行解读,这部分比重超过 50%。这说明,教师在课程中对课本或者阅读材料中插图的忽视,很可能是影响学生对图像阅读理解难的原因之一。

表3-51 实验干预之前学生对图像语言相关内容的了解情况 (N=97)

题项	均值	标准差
1. 在学习图像语言知识之前,我对图像背后的深层含义理解比较困难	3.80	1.178
2. 在学习图像语言知识之前,我不太关注文中的插图	3.13	1.196
3. 在学习图像语言知识之前,我不太能将图像和文字结合起来看	3.52	1.355
4. 在学习图像语言知识之前,我阅读时没有分析插图的习惯	3.64	1.437
5. 在学习图像语言知识之前,我对阅读课程不太感兴趣	3.12	1.235
6. 在之前的阅读课程中,教师很少对课本中或者阅读材料中的插图进行解读	3.74	1.660

注:题项为 1-5 打分,分数越大表示越同意题中陈述内容。

二、图像语言知识学习之后

在学习图像语言知识之前,您喜欢用什么方式阅读带有图片和文字的书?

通过对学生在学习图像语言知识前后的阅读习惯进行调查发现,在学习图像语言知识之前,先看文字再看图片的方式进行阅读的学生最多,而有选择性低挑选感兴趣阅读的人数排第二,先看图片再看文字的学生人数排第三。但在学习图像语言知识之后,有选择性地挑选感兴趣阅读的人数下降明显,并且关注图片进行阅读的学生人数增加。这说明学生在学习图像语言知识,会增加学生对图片的关注度。

表3-52 实验干预之后学生对阅读相关内容的了解情况 (N=97)

题项	均值	标准差
1. 在学习图像语言知识之后,我对图像背后的深层含义理解比较容易	4.62	.636
2. 在学习图像语言知识之后,我会关注文中的插图	4.64	.581
3. 在学习图像语言知识之后,我能够将图像和文字结合起来	4.57	.644

续表 3-52 实验干预之后学生对阅读相关内容的了解情况 (N=97)

题项	均值	标准差
4. 在学习图像语言知识之后, 我在阅读时会有分析插图的习惯	4.39	.836
5. 在学习图像语言知识之后, 我对阅读课程的兴趣提升了	4.61	.730
6. 在之后的阅读课程中, 教师加强了对课本中或者阅读材料中的插图的解读	4.20	.702
7. 我很喜欢这学期的语文课外阅读材料(图画书)	4.75	.541
8. 我会使用图像语言的视角来分析图画书	4.49	.723
9. 我比较喜欢教师在阅读课上跟大家一起欣赏解析书上的插图	4.55	.736
10. 如果学校单独开设一门图像语言教学课程, 我愿意参加该课程	4.44	.736
11. 学习完图像语言之后, 图像语言知识能帮助我理解文字内容	4.66	.610
12. 学习图像语言之后, 我的语文阅读能力有了很大的提升	4.46	.867
13. 在进行语文阅读时, 我会比较关注封面、环衬、书名页、跨页、边框、位置	4.38	.906
14. 在进行语文阅读时, 我会比较关注时间、视角、物件、翻页	4.34	.802
15. 在进行语文阅读时, 我会比较关注图文之间的关系	4.33	.813

为了测量学生在学习图像语言知识之后, 对图像语言相关内容的了解情况。我们通过问卷调查发现, 得分较高的题项为“我会更注意图像和文字”(M=4.55, Std=0.791), 其次依次为“我的语文阅读能力提升”(M=4.52, Std=0.765)、“我常常会深入思考图像的构思逻辑和想表达的内涵”(M=4.45, Std=0.842)、“能够较快地理解图片内容”(M=4.45, Std=0.693)、“会思考图像和文字间的逻辑关系和布局”(M=4.38, Std=0.929)、“会不自主的设想如果是我, 我会怎么设计图画书”(M=4.30, Std=0.948)。并且, 这些题项的均值都大于4(4表示同意), 标准差都小于1(标准差可以衡量学生对同一题项的回答差异性)。这说明学生在进行实验干预之后对图像语言的了解增加了很多, 并且学生之间对图像语言相关内容的了解程度差异没有之前那么大了。调查还发现, 在学习图像语言知识之后, 语文阅读能力提升的学生比重超过90.7%。这说明, 学习图像语言知识可能是提升学生的图像阅读能力以及语文阅读能力的原因之一。

表3-53 实验干预之后学生对图像语言相关内容的了解情况 (N=97)

题项	均值	标准差
1.学习图像语言知识之后,我常常深入思考图像的构思逻辑和想表达的内涵	4.45	.842
2.学习图像语言知识之后,我会不自主的设想如果是我,我会怎么设计图画书	4.30	.948
3.学习图像语言知识之后,我会思考图像和文字之间的逻辑关系和布局	4.38	.929
4.学习图像语言知识之后,我会更注意图像和文字	4.55	.791
5.学习图像语言知识之后,我能够较快地理解图片内容	4.45	.693
6.学习图像语言知识之后,我的语文阅读能力提升	4.52	.765

本文采用配对样本 T 检验对比分析了学生在实验干预进行前后对图像语言相关内容了解情况的差异性。

表 3-54 实验干预进行前后对图像语言相关内容了解情况的差异性

题目	均值	N	标准差	均值的标准误	
对 1	Q5.1	3.80	97	1.178	.120
	Q6.1	4.62	97	.636	.065
对 2	Q5.2	3.13	97	1.196	.121
	Q6.2	4.64	97	.581	.059
对 3	Q5.3	3.52	97	1.355	.138
	Q6.3	4.57	97	.644	.065
对 4	Q5.4	3.64	97	1.437	.146
	Q6.4	4.39	97	.836	.085
对 5	Q5.5	3.12	97	1.235	.125
	Q6.5	4.61	97	.730	.074

结果显示,学生在实验干预前后在“对图像和文字的关注度”“对图像的构思逻辑和内涵理解”、“对图片内容的理解”、“图像和文字之间的逻辑关系和布局思考”等方面都存在差异性,并且从均值比较来看,都得到了提升。

表 3-55 实验干预进行前后对图像语言相关内容了解情况的成对样本检验

题目		成对差分					t	df	Sig. (双侧)
		均值	标准差	均值的 标准误	95% 置信区间				
					下限	上限			
对 1	Q5.1 - Q6.1	-.814	1.112	.113	-1.039	-.590	-7.215	96	.000
对 2	Q5.2 - Q6.2	-1.505	1.268	.129	-1.761	-1.250	-11.695	96	.000
对 3	Q5.3 - Q6.3	-1.052	1.509	.153	-1.356	-.747	-6.861	96	.000
对 4	Q5.4 - Q6.4	-.753	1.315	.134	-1.018	-.488	-5.636	96	.000
对 5	Q5.5 - Q6.5	-1.485	1.515	.154	-1.790	-1.179	-9.653	96	.000

第四节 师生对图像语言教学的意见——基于师生访谈结果分析

在整个研究结束时，研究员分别与实验学生和教师面谈，以了解他们对图像语言教学的意见与感受。

访谈流程如下：

(1) 访谈前期准备工作。准备好访谈的相关材料。（学生访谈提纲和教师访谈提纲详见附录 1 和附录 2），安排访谈时间和访谈地点。访谈时间为学生下午放学后的 30 分钟内，访谈地点为四年级空置教室。

(2) 访谈内容的记录。访谈全程采用录音的方式记录。

(3) 访谈结果的整理。将录音转为文字资料后，将访谈结果进行整理和分析后并做出相关结论。

一、学生访谈

由于访谈人数不宜太多，每个班级只抽选 10 人，约占全体学生的 20%。选取的准则是有代表性的，分别是在阅读能力测验中最好、中等及最差的，以及在前、中、后测差异（进步或退步）较大的。

（一）对此次学习图像语言课的感受

访谈首先希望了解学生对图像语言课程的意见，实验班级的学生很清楚这个学期的语文阅读课有一个重点，就是通过关注图像，辅助文字进行阅读。实验组教师不断提醒学生要重点关注图像元素及其叙事方法，从而回扣文字直接提取信息、直接推论、整合观点与信息 and 评价文本内容四大要素。学生每周有两次会见到研究员到校观课，还有一次由研究员任教的图像语言基础知识课，因此，实验组学生很清楚这个教学目的。全体学生都表示很喜欢该两节图像语言课程，并表示对自己的阅读有所帮助。

成绩优秀的学生在谈到图像语言课程时，能够清晰地表述出该课程对他们在阅读方面的帮助，他们能够知晓 PIRLS 四大能力与图像语言的结合点，例如提取明确陈述信息时应采取快速定位的策略，与图像语言的结合点是定位图像元素中的颜色、线条代表或隐含一些特定信息，或者叙事策略中关于时间线索、视角变化能突出观点和主旨的问题，又如直接推论时应采用联想推理策略，与图像语言的结合点是抓住图文互补或图文背离关系中彼此关联或相互矛盾的问题等等。接受访谈的几位学生能够回顾细数出大部分图像语言课程对他们阅读文本时所起到的影响。

成绩中等的学生在访谈中明确表示图像语言课程很有趣味性，在对于谈到该课程

对自己阅读时是否有帮助时，他们谈论的内容虽不如成绩优秀的学生那么详尽，但也能够举出一些自己在图像语言课程中记忆深刻的案例，例如：“学完图像语言后，观看图片时能够捕捉到更多细节”、“看到文中出现关于颜色的描写，会不自觉地联想背后隐含的意义”、“看到特殊的物件会想象它预示并贯穿着故事的线索”等等，并表示这是在学习图像语言课程前从未关注到的方法。

成绩靠后的学生在接受访谈时，表达了自己对图像语言课程的喜爱，且有学生反复提到自己原来在阅读时最大的障碍是对于全文线索的串联和文章主旨理解的困难，但在学习完图像语言的叙事策略后，他们能够通过抓住特殊颜色、物件、不同视角去寻找事物或人物之间的关系，从而学会推论整部作品的基调及文章的内涵。但他们仍然有人提出，对于文学类文本的阅读相较之前，感觉自己有所进步，但是对于信息类文本的理解，仍然感觉比较困难。

以上接受访谈的学生都明确表示，学习完图像语言课程后，自己不论在学习场景或者生活场景中，不论遇到有图画有文字的阅读材料，或者广告牌，或者电影场景，都会联想到自己所学习过的图像元素或者图像的叙事策略，认为自己在阅读这些材料时视角比之前更加多元，也更有深度。

（二）对日后学习图像语言课的态度

接受采访的学生都表示非常愿意在下学期继续学习图像语言课程，有个别学生提出，这学期教师都是用图画书作为载体进行图像语言的教学，希望以后有机会，教师能够尝试用电影片段进行教学，教授他们如何运用图像语言的叙事策略对电影进行赏析。

二、教师访谈

（一）对此次学习图像语言课的感受

1.对图像语言课程的态度转变

两名实验组教师在访谈中提到，自己在实验前对图像语言基本没有了解，并且也不认为图像阅读是衡量学生阅读能力的其中一项评价指标。尽管在教学实验前的语文阅读课堂中会对教材中的插图进行解读与教学，但仍然停留在浅层表面的以自我理解为主的分析。虽然他们都认为图像语言能够提高学生的理解能力，也并不否认图像语言能够辅助学生进行阅读从而提升阅读文本的阅读能力，但是他们仍然对图像语言的概念感到模糊并表达对如何运用图像语言系统进行授课的迷茫。但后续他们的态度及看法产生了变化，首先是在研究员的协助下，他们对图像语言的基本理论知识进行了学习，并且使用研究员所提供的图画书中图像语言框架，从图像元素、书籍设计和叙事方法这几个方面作为支点展开教学，在访谈中他们着重提到尤其在文学类文本中，图像语言的图像元素中，关于“物件”和“颜色”这两种关键信息明显能够辅助学生进行线索的推理，能够是他们更深层次地挖掘出文本的内涵。而这正符合了 PIRLS 考察学生提取明确陈述的信息、直接推论以及整合观点与信息这三大能力。

2.对阅读教学理念和方法的转变

两名实验组教师在访谈中提到了自己在实验前的阅读教学更多的是对具体教学策略的研究，而较少在 PIRLS 主要提及的学生获取信息、解释文本、反思与评价这几大能力的高度去统领阅读课程的教学及设计，也未思考图像阅读对于中、高年级学生的重要性。在实验干预后，教师所提到他们最大的思想转变除了能够从 PIRLS 对学生

考察的四大能力的角度出发去设计阅读教学课程,还意识到选取一些信息量丰富的图像载体或运用课文插图进行辅助教学的重要性,并且认为该途径能够提升学生非线性思维与逻辑思维和推理能力,从而提高学生的阅读理解能力。在阅读教学的方法上,实验教师提到,她们在图像语言课程干预后,有意识地在阅读课中实行“先图后文,图文结合”的教学策略,并且重点引导学生对图像语言和文字语言之间进行观察——感受——想象——推理的相互切换,从更加多元的视角对一个问题进行解读。

(二) 对日后学习图像语言课的态度

两名实验组教师在对于实验结束后,对于继续推行图像语言课时都表示出较为积极的态度,其中一位教师提出,语文教学最重要的是授予学生一生受用的能力,即阅读力、思考力及表达力。他们认为该课程能使学生思考问题的方式更加灵活全面,能够作为辅助桥梁鼓励学生进行表达,因此她们非常愿意继续在语文阅读课程中继续渗透对图像语言的教学。但同时提出一些困惑,首先,是教师本身对图像语言系统的基础知识储备还不够,自身的视觉素养水平仍未达到一定的高度,希望能够多接受相关课程的培训,同时希望加强与美术学科的融合,与美术教师进行沟通,在学科上相互配合,相辅相成,共同提高学生的视觉素养与阅读素养;其次,教师希望学校能够多提供一些丰富的教学资源的储备,例如图画书、图像的资料库等。

第五节 研究结果讨论

本章主要针对图像语言融入小学语文阅读教学的实验结论进行探讨。由于本文主要探索图像语言教学对学生语文阅读能力的影响,同时考察时间因素、基础成绩对上

述关系的影响,因此本文对每个假设分别从时间因素、实验干预、基础成绩、时间因素*实验干预两因素交互项、时间因素*基础成绩两因素交互项、基础成绩*实验干预两因素交互项以及时间因素*实验干预*基础成绩三因素交互项等分别分析它们对总体文本理解能力(包括文学类文本理解能力、信息类文本理解能力)等方面的影响。以下将分别针对本研究的假设,根据实验数据的分析结果,分别进行结论分析。

一、总体文本理解能力的影响因素分析和讨论

(一) 时间因素、实验干预和基础成绩单因素的影响机制分析

1. 时间因素对学生总体文本理解能力的影响机制

分析结果发现,学生的总体文本理解能力随时间而变化,前测、中测和后测的总体文本理解能力存在差异;在实验第一阶段和第二阶段,学生的总体文本理解能力都有显著的增加,并且第一阶段总体文本理解能力的增加幅度相对较大。

从时间因素来看,学生的总体文本理解能力总体保持上升的。文本的阅读不仅包括文学类文本类型还包括信息类文本类型。PIRLS 文学类文本即为了文学体验而阅读的文本。在这类阅读中,读者会利用自身的文学经验、感受以及文学有关的先前知识构成读者自己的阅读背景,并将之融入到文学类文本的阅读情境中,感受文本的图像。信息类文本类型偏重对学生认知能力的训练,及对信息的访问与检索、整合与理解、评价与反思。文本内容贴近生活,涉足多学科领域,是科目统整的切入点,因此重点培养的是学生的批判性思维,从而实现语文的综合性学习。图像语言的干预内容中有大量图片、图表、说明书或广告,通过情景创设、图文转化、读写结合等策略进行阅

读学习，这是思维转化、总体文本理解能力和实践能力的提升过程，而这个过程需要以时间为基础，以生活为基点，实现跨学课的深度融合，才能逐渐形成的核心素养。

2. 实验干预对学生总体文本理解能力的影响机制

研究表明，实验干预对学生总体文本理解能力的影响显著。并且，实验组学生的总体文本理解能力要大于对照组学生的总体文本理解能力。在语文阅读中，学生会利用自身的学习经验、感受以及先前的知识构成学生自己的总体文本理解能力，并将之融入到文本阅读的情境中。图像语言教学正是通过对学生视觉素养的培养从而提高学生的总体文本理解能力。文本较多通过文字加图片、表格加数字等符号构成的文本内容，这种类型的载体在学生的实际生活中很常见，但却在语文阅读的学习和练习中并不高频出现。因此，总体文本理解能力需要学生具备获取、选择、分析、加工、有效利用信息的能力。学生对文本阅读材料中的信息等内容敏感度不够高，且对于信息等内容的呈现形式也不够熟悉。而图像语言干预可以辅助学生在此类载体的学习中，培养非线性思维、批判性思维、关系性思维等复杂性思维能力。因此，图像语言教学会提升学生的总体文本理解能力。

3. 基础成绩对学生总体文本理解能力的影响机制

分析结果发现，学生的基础成绩会影响其总体文本理解能力。通过对不同基础成绩学生的对比发现，高分组成绩学生的总体文本理解能力的均值比中分组成绩学生的总体文本理解能力的大，并且差异性显著。中分组成绩学生的总体文本理解能力的均值比低分组成绩学生的总体文本理解能力的大，并且差异性显著。高分组成绩学生的总体文本理解能力的均值比低分组成绩学生的总体文本理解能力的大，并且差异性显

著。综上所述可知，高分组学生的总体文本理解能力最强，其次是中分组和低分组。并且，高分组学生的总体文本理解能力明显大于中分组和低分组，而中分组学生的总体文本理解能力明显大于低分组。

学生成绩差异不仅仅代表着学生在语文学习方面的差异性，还有可能与其认知水平、思想层次以及行为习惯有关。根据多元智能理论，人都拥有七种主要智能：语言智能、逻辑—数理智能、空间智能、身体运动智能、音乐智能、人际交往智能。而高分组的学生，其综合素养较高，其在上述多数语言智能层面具有较高的发展，因此其在接受图像语言教育后，对于图像语言内容学习的比较快，理解层面和层次也比较深，其整体的语文阅读能力提升的也就越快。因此，不同成绩基础的学生，其语文阅读能力存在差异性。

（二）时间因素、实验干预和基础成绩多因素的影响机制分析

1. 时间因素*实验干预两者共同对学生总体文本理解能力的影响机制

分析结果发现，时间因素和实验干预因素两者共同对学生总体文本理解能力的影响不显著。即时间因素和实验干预因素对学生的总体文本理解能力不存在交互作用，实验干预对学生总体文本理解能力的影响不随着时间而改变。

时间因素*实验干预对总体文本理解能力不显著的原因可能有以下两个方面。一是在整个实验阶段，实验干预对文本阅读能力影响显著。但在第一阶段和第二阶段影响无差异，所以实验干预对总体文本理解能力不随时间变化而变化。二是学生在实验干预之前，接受传统阅读教学已有较长时间，对之前学习的阅读方法和策略有着先入为主的强势影响。因此，在相对短期的实验干预下可能影响不太显著。学生接受一个

新的学习方法、策略或者思维模式都需要有一个更为完整的课程周期，干预才会有显著的影响。因此，实验干预对总体文本理解能力的作用会不随时间而变化。

2.时间因素*基础成绩两者共同对学生总体文本理解能力的影响机制

分析结果发现，基础成绩对总体文本理解能力的影响会随着时间而变化。对于低分组的学生，虽然其总体文本理解能力很低，但是其随时间增加的幅度较大。而对于高分组成绩的学生，虽然其总体文本理解能力很高，但是其随时间增加的幅度相对较小。这说明，相对于高分组的学生，低分组学生的总体文本理解能力随时间增加的幅度更大。

进一步分析发现，低分组学生的总体文本理解能力在第一阶段和第二阶段都显著增加。中分组学生的总体文本理解能力在第一阶段显著增加，第二阶段增加不显著，但在整个阶段增加显著。高分组学生的总体文本理解能力在第一阶段有所下降，但下降不明显，在第二阶段增加显著，并且在整个阶段高分组学生的总体文本理解能力增加显著。

由以上的结果看到，在总体文本理解能力的测验中，不论是高分组、中分组或是低分组的学生的总体文本理解能力都随时间而变化。只是，中分组学生的总体文本理解能力在第一阶段变化明显，高分组学生的总体文本理解能力在第二阶段变化明显，而低分组学生的总体文本理解能力在第一阶段和第二阶段的变化都非常明显。上述现象可能的原因是，低分组的学生，受之前文本阅读方法的影响没有那么根深蒂固，当他们获得并掌握一个新的阅读方法并逐渐掌握学习方法后，其总体文本理解能力增加的速度也会较快。而对于高分组学生，其对之前的学习方法已经熟练并且保有信心，

他们对于新方法的态度可能没有那么积极，在学习应用上可能需要磨合，因此，其成绩提升速度可能会慢些。但研究员认为，一旦高分组学生完全掌握并应用新的学习方法，其成绩提升会比低分组要快。

3.基础成绩*实验干预两者共同对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：实验干预对不同成绩基础学生总体文本理解能力的影响不显著。从实验组和对照组中高分组、中分组和低分组学生的总体文本理解能力均值分别对比来看，三个组别中实验组和对照组学生的总体文本理解能力差异不大。

4. 时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生总体文本理解能力的影响

分析结果显示：时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生总体文本理解能力的影响不显著。结合上述其他因素对学生总体文本理解能力的影响来看，可以认为时间因素和基础成绩对学生总体文本理解能力的影响不会因为实验干预产生差异。

二、文学类文本理解能力的影响因素分析

（一）时间因素、实验干预和基础成绩单因素的影响机制分析

1.时间因素对学生文学类文本理解能力的影响机制

分析结果发现，前测、中测和后测文学类文本理解能力存在差异。文学类文本理解能力受到时间因素的影响。通过成对比较分析发现，第一阶段学生的文学类文本理解能力是显著上升的，而第二阶段学生的文学类文本理解能力变化不显著，但整个阶段学生的文学类文本理解能力是显著上升的。

从时间因素来看，学生的文学类文本理解能力先上升再下降，但总体是保持上升

的。第二阶段下降的可能原因：一是课程难度方面。随着课程的进行，课程难度在第二阶段增加。当课程相对简单时，差异可能不太明显。当难度增大时，差异更容易体现。因为在选取 PIRLS 测试样题中，作者和实验干预的授课教师已经进行了较为仔细的评阅，测试内容满足教学水平的测试要求。二是学习情绪方面。可能受到倦怠情绪的影响，由于实验进行了较长时间，学生产生了倦怠情况，致使文学类文本理解能力出现变化。但从实验组和对照组的不同表现来看，实验组文学类文本理解能力上升，而对照组能力下降。

2. 实验干预对学生文学类文本理解能力的影响机制

分析结果发现，文学类文本理解能力受到实验干预因素的影响差异性不显著。即在不考虑时间因素的情况下，单从实验干预结果来看，相对于对照组，实验组加入图像语言教学并没有明显提升文学类文本理解能力。

PIRLS 文学类文本即为了文学体验而阅读的文本。在这类阅读中，读者会利用自身的文学经验、感受以及文学有关的先前知识构成读者自己的阅读背景，并将之融入到文学类文本的阅读情境中，感受阅文本的图像。图像语言的教学正是通过对学生视觉素养的培养从而提高学生对文本的感知能力，从而促进阅读教学的认知目标和能力目标。但由于学生对文学类文本的理解也和自己原有的先知经验、理解力、阅历等因素相关。且另一可能的因素是，学生在实验干预之前，接受传统文学类叙事类的阅读教学的时间占比非常高，对之前学习该类文本的阅读方法和策略有着先入为主的强势影响。因此，在相对短期的实验干预下，影响可能不显著。

3. 基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,通过对不同基础成绩学生的对比发现,高分组学生的文学类文本理解能力的均值比中分组学生的文学类文本理解能力的大。中分组学生的文学类文本理解能力的均值比低分组学生的文学类文本理解能力的大。高分组学生的文学类文本理解能力的均值比低分组学生的文学类文本理解能力的大。说明中分组和高分组学生对文学类文本的理解能力大于低分组学生的对文学类文本的理解能力。

由上述结果可知,经过一个学期的图像语言教学后,在文学类文本测验中,不论是高分组、中分组或是低分组的成绩都存在差异性。其中,中分组文学类文本理解能力的均值比低分组的大,高分组文学类文本理解能力的均值比中分组和低分组的大。这显示,成绩好的学生,其文学类文本理解能力也强。因此,单从基础成绩分析学生文学类语文能力来看,基础成绩与学生文学类语文能力是成正相关的。

(二) 时间因素、实验干预和基础成绩多因素的影响机制分析

1. 时间因素*实验干预两者共同对学生文学类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,实验干预对于文学类文本理解能力的作用会随着时间而变化。具体而言,时间因素和实验干预因素的交互作用对文学类文本理解能力的影响显著,即时间因素和实验干预因素对文学类文本理解能力存在交互作用。从变化趋势和幅度来看,在第一阶段,对照组文学类文本理解能力上升的速度与实验组的文学类文本理解能力上升速度基本一致。在第二阶段,实验组文学类文本理解能力上升,而对照组能力下降。出现这种情况的最大原因来自对照组一方,产生了反差。可能的原因是整体性影响因素,比如非预期内的外部因素或课程难度整体增加,可能都对实验组和对照组造成了影响,但由于实验组的学生加入了图像语言教学,缓解了这部分因素的影响。

正如前文所述,学生在实验干预之前,接受传统文学类叙事类的阅读教学的时间占比非常高,对之前学习该类文本的阅读方法和策略有着先入为主的强势影响。因此,在相对短期的实验干预下,无法有显著的影响。学生接受一个新的学习方法、策略或者思维模式都需要有一个更为完整的课程周期,干预才会有显著的影响。因此,实验干预对于文学类文本理解能力的作用会随着时间而变化。

2.时间因素*基础成绩两者共同对学生文学类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,成绩基础对学生的文学类文本理解能力影响会随着时间而变化。进一步分析发现,低分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段显著增加,第二阶段增加不显著,但在整个阶段增加显著。中分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段和第二阶段都显著增加。高分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段和第二阶段增加都不显著,并且在整个阶段高分组学生的文学类文本理解能力增加不显著。这就说明,低分组学生的文学类文本理解能力在第一阶段有较为明显的提升,中分组的文学类文本理解能力在第一阶段和第二阶段都有较为明显的提升,而高分组的文学类文本理解能力没有显著变化。

上述现象可能的原因是,低分组的学生,受之前文本阅读方法的影响没有那么根深蒂固,当他们获得并掌握一个新的阅读方法并逐渐掌握学习方法后,其文本理解能力增加的速度也会较快。而对于高分组学生,其对之前的学习方法已经熟练并且保有信心,他们对于新方法的态度可能没有那么积极,在学习应用上可能需要磨合,因此,其成绩提升速度可能会慢些。但研究员认为,一旦高分组学生完全掌握并应用新的学习方法,其成绩提升会比低分组要快。

3.基础成绩*实验干预两者共同对学生文学类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,不同基础成绩和实验干预的学生其文学类文本理解能力不存在差异性。说明实验干预对于不同成绩基础的学生的文学类文本理解能力影响没有太大的差异性。

4.时间因素*实验干预*基础成绩三者对学生文学类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,实验干预对于不同基础成绩学生的文学类文本理解能力的作用会随着时间而变化。针对不同基础成绩的学生而言,高分组的学生,在实验前测、中测和后测实验组的文学类文本理解能力与对照组差异较大。这说明时间因素、基础成绩和实验干预三者共同对文学类文本理解能力产生影响。

进一步分析发现,对于高分组学生,在第一阶段,对照组学生的文学类文本理解能力有小幅度增加,而实验组学生的文学类文本理解能力出现了下降;但在第二阶段,实验组出现了快速增长,超过对照组的文学类文本理解能力。以往的研究发现,一些优秀的阅读者能透过自己阅读经验发展自我调整的阅读方法(Alfassi, 1998, Duffy et al., 1987, Schumaker & Deshler, 1992),他们对自己一向使用的文字分析法保有信心,未必会即时使用图像分析法。这不意味文字分析法与图像分析法互相冲突,但对于高分组来说,就要在一贯有效的阅读文字分析法外,调整内在机制,应用图像分析法,才能结合并用。当高分组学生经过一个较为完整的课程周期培训后,逐渐掌握并且适应了这种新方法的思维模式,第二阶段的成绩有了显著的提升。

对于中分组学生,在第一阶段,实验组与对照组学生的文学类文本理解能力都有小幅度增加,并且相对对照组,实验组学生的文学类文本理解能力增加幅度稍大。在

第二阶段,实验组和对照组学生的文学类文本理解能力都出现了下降,但实验组学生的文学类文本理解能力下降幅度较小。通过分析,中分组学生虽也受原先阅读思维的定势影响,但没有高分组学生那么明显,因此在初始阶段接受新方法后,他们能够较快适应,因此在干预后成绩提升与对照组齐平。但在第二阶段进步一巩固新方法后,他们对图像语言思维已逐渐熟知并能内化运用后,在后测时成绩有显著的影响。

对于低分组的学生,在第一阶段,实验组学生的文学类文本理解能力的增加幅度相对于对照组要大。在第二阶段,实验组和对照组几乎保持同等程度的变化,说明第二阶段的影响并不显著。可能的原因在于图像语言的刚开始能够很好的辅助地方分组学生进行阅读活动,有效地刺激了他们大脑右半球处理空间、图形、色调等信息功能,在此基础上成为他们理解文字的拐杖。但随着课程难度的加深,低分组学生原有先经验、理解力等的局限导致能力没有办法持续快速地增长。

三、信息类文本理解能力的影响因素分析

(一) 时间因素、实验干预和基础成绩单因素的影响机制分析

1. 时间因素对对学生信息类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,学生在前测、中测和后测的信息类文本理解能力存在差异。具体而言,信息类文本理解能力受到时间因素的影响。在实验前测、中测、后测,信息类文本理解能力存在差异性。在实验前测、中测、后测的信息类文本理解能力有较大的增加。在整个阶段信息类文本理解能力有了明显的提升。

信息类文本类型本身含有较强的逻辑性和说明性,该类型文本的阅读更偏重对学

生认知能力的训练，及对信息的访问与检索、整合与理解、评价与反思。文本内容贴近生活，涉足多学科领域，是科目统整的切入点，因此重点培养的是学生的批判性思维，从而实现语文的综合性学习。图像语言的干预内容中有大量图片、图表、说明书或广告，通过情景创设、图文转化、读写结合等策略进行阅读学习，这是思维转化、阅读能力和实践能力的提升过程，而这个过程需要以时间为基础，以生活为基点，实现跨学课的深度融合，才能逐渐形成的核心素养。另一可能的原因，即信息类文学在学生阅读学习中的占比不如文学类文本多，正因如此，没有强势的固有阅读方法和策略的影响，通过一个4月完整周期的干预，时间因素是对学生信息类文本理解能力有正向的影响。

2. 实验干预对学生信息类文本理解能力的影响机制

分析结果发现，实验干预对学生信息类文本理解能力的影响显著，说明实验组和对照组之间信息类文本理解能力存在差异。

信息类文本理解能力需要学生具备获取、选择、分析、加工、有效利用信息的能力。信息类文本较多通过非连续性的文字、图片、表格、数字等符号构成的文本内容。实验干预可以通过培养学生对图片、表格等符号结构的文本内容的理解，进而提升学生的信息类文本理解能力。相较于文学类文本，学生对信息类文本的阅读量并不多，对于材料中的信息敏感度也不高，对于信息的呈现形式也不够熟悉。而图像语言干预可以辅助学生在此类载体的学习，培养学生非线性思维、批判性思维、关系性思维、整体性思维等复杂性思维能力。因此，单从实验干预结果来看，不考虑时间因素的情况下，实验组加入图像语言教学能够提升学生的信息类文本理解能力。

3.基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,说明不同基础成绩的学生其信息类文本理解能力存在差异性。基础成绩越好的学生,其信息类文本理解能力也越强。经过一个学期的图像语言教学后,在信息类文本测验中,不论是高分组、中分组或是低分组的成绩都存在差异性。其中,中分组信息类文本理解能力的均值比低分组的大,高分组信息类文本理解能力的均值比中分组和低分组的大。这说明成绩越好的学生,其信息类文本理解能力也越强。

(二) 时间因素、实验干预和基础成绩多因素的影响机制分析

1.时间因素*实验干预两者对学生信息类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,时间和实验干预对信息类文本理解能力的交互作用不显著,干预因素对于信息类文本理解能力的作用不会随着时间而变化。这说明干预因素对于信息类文本理解能力的作用不会随着时间而变化。信息类文本阅读时在一个大背景的引导下,由图形、表格、数据等方式具体展示出内容。因此应该从结构和内容两个方面进行理解。但图像语言课程更多的是通过图片从内容上去辅助学生理解文字,而在对于信息类文本的结构中,还需要侧重从不同角度、不同层次针对材料(图、表、单)进行比较,经过观察、分析、综合、概括,重新加以排列,领会材料中非连续性文本之间的区别与联系。可能在图像语言课程中对图片内容的分析、比较还未涉及到对结构高度概括与综合解析,信息数据的处理也未有关于逻辑系统呈现的引导。因此,时间和实验干预二者对学生信息类文本理解能力的交互作用影响并不显著。

2.时间因素*基础成绩两者共同对学生信息类文本理解能力的影响机制

分析结果发现,时间和基础成绩对信息类文本理解能力的交互作用显著。这说明

基础成绩对于信息类文本理解能力的作用会随着时间而变化。针对不同基础成绩的学生而言，低分组的学生，在实验前后其信息类文本理解能力增长较快。上述现象可能的原因是，低分组的学生，受传统信息类文本的阅读方法没有那么深，当他们获得并掌握一个较好的阅读方法后，其应用效果提升的速度会较快。

3.基础成绩*实验干预两者共同对学生信息类文本理解能力的影响机制

分析结果发现，实验干预*基础能力两者共同对学生信息类文本理解能力的影响不显著，说明不同基础成绩和实验干预的学生其信息类文本理解能力不存在差异性。

4.时间因素*实验干预*基础成绩三者对学生信息类文本理解能力的影响机制

分析结果发现，时间 * 实验干预 * 基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响不显著。这说明实验干预对于不同基础成绩学生的信息类文本理解能力的作用不会随着时间而变化。

综上，通过实验干预和结果分析表明，此次图像语言的干预对学生信息类文本理解能力并非总体有效果，其更适合于已有知识经验水平高的学习者即高分组的学生。只有当有足够的知识结构来执行信息类文本中整合图像与文字的步骤时，图像语言的干预才有利于学习。高分组学生在转换图文信息的能力较强，较好地在干预中掌握文本中图文模态共同表达的表征，从而更好地理解抽象的概念，能够利用图片所提供的信息解决问题，其多元智能，例如语言智能和逻辑数理智能与空间智能能够相互促进并发挥其综合的能力。相对比高分组，中分组与低分组学生在信息类文本图文转换和寻找与运用不同类型信息解决问题的能力以及多元智能的培养还需进一步加强。

第四章 研究讨论与建议

第一节 讨论

一、语文阅读能力再思

关于小学阶段的语文阅读文本大致可分为文学类文本和信息类文本。通过图像语言干预从而提高视觉素养对不同文本类型阅读的影响值得深入探究。以下将从当下小学语文阅读两种主要文本类型去思考未来语文阅读课程的教学方向及如何提升不同文本类型阅读能力的方法。

（一）视觉素养对文学类文本类型阅读的影响

对于文学类文本来说，属于学生较为熟悉的文本类型。传统的阅读授课方式较为注重各种阅读策略的培养，学生能够训练对文本有一定的认知和理解。但若在此基础上融入图像语言的学习，帮助学生促进心像感知，在阅读文字材料的同时，能够形成生动形象的视觉思维，化抽象为具体，通过多种媒介获得的感受和文本阅读的理解加以形成学生独特的阅读感受能力，能够帮助学生对文本内容的有更深理解。教育界中有些学者提出“视觉素养”与“阅读素养”是一种互补关系，正确把握二者的关系才能培养学生的思维能力。其实，如今信息化时代的背景对当下的阅读教学提出了更高的要求，改变语文课堂现状的严峻性不得不让教育工作者重新审视和思考如何转变培养学生的阅读思维方式，只有形成良好的思维模式，才能使提高学生使用语言的能力，多元角度分

析问题增强思维的深刻性和独创性。视觉素养的培养与语文阅读素养的培养形成互补,能够使学生在图像和文本内涵和意义中,既能够理解视觉信息的意义,还能够有信息引出联想、想象,补充和增加对其含义的深层结构。不仅有由浅入深的纵向思维,还有由此及彼的横向思维。对于图像语言和文字语言进行分析和全面的聚合,以及独特和创造性的发散思维。

在文学类文本中,重要考察的是学生获取信息、推论、整合文本与评价文本的能力,因此学生对于不同信息的综合处理能力是值得重视的问题。而视觉素养的培养,能够辅助学生在碎片化内容中多个角度筛选信息,比较和分析其异同,可以清楚地通过图像语言清楚地解释事实,以及与文字语言之间的关系,快速获取有效、实用的知识后,化抽象为具象,并将信息在头脑中进行加工整合,进行推论,并分析其合理性。或根据可能的矛盾作出判断,并在逻辑上说明其基础,能够从多个文本或一组图文结合的信息中发现新的关联,推断,整合新的信息或策略,利用程序和方法来解决问题,形成自己的观点。

(二) 视觉素养对信息类文本类型阅读的影响

对于信息类文本来说,首先,区别于其他文本最大的特性就在于其非连续性,以文字、图画、表格单位组成的特殊文本形式;其次,直观性体现在其内容表现上,强调关键信息的凸显,读者需在短时间内快速捕捉关键信息;再者,概括性体现在借助大量图表来体现数据,读者需挖掘数据背后的含义;最后是多维性,信息类文本多以二位的图表形式、三位的空间模型架构将视觉化的文本语言呈现在读者眼前,在信息时代下,要求读者在一定时间内获取多维度的

信息内容。例如：此次实验干预中图画书教材里出现了图画、插图、地图、表格、结构图、数据图等更富的文本内容，例如《地震》一书中出现了地图，学生需学会辨别方位，了解地形位置；此外，出现数据柱状图要求学生能够对地震规模以及伤亡人数和救灾物资数量有清晰的认识。

综上，信息类文本有内容上的“非连续性”，阅读上的“直观性”，思维上的“跳跃性”，信息上的“隐含性”，意义上的“实用性”的几大特性，因此学生在学习信息类文本的过程中，更应该重视图像语言的阅读能力，视觉素养的提升能够使学生在当今信息化、文化多元化、学习和阅读环境改变的当下，更好地适应信息碎片化、浅表化、图像化的综合趋势，并且能够促进学生在此类材料组合、图文结合的文本类型中，更好地把握图文中的观点，对文本进行正确地概括、分析与理解。

综上，数字化时代，随着信息技术的跨越式发展，传播方式日趋多元化，语文阅读教学在时代的推动下也迎来了其发展的重大机遇和挑战。图像语言融入阅读教学，意在将视觉素养与语文学科本质特点相结合，重视学生获取、理解和应用视觉信息的能力，通过提高视觉解读、认知和应用能力，在图像和文本的共同学习中，发展学生信息处理能力和综合阅读能力，优化学生思维品质。以培养学生“语文核心素养”为本，注重视觉素养与语文学科之间的整合，树立正确利用视觉资源的观念，培养学生视觉思维逻辑思维，从而提高学生的阅读能力。

二、语文阅读课程内容及教法更新

(一) 语文阅读课程内容的更新

在语文阅读课程内容的设置上，本实验做了一些调整。与原先的传统语文阅读课程内容的对比如下：

与以往传统阅读课程单线使用文字文本不同的是，实验课程中采用的单元双线结构，以图画书作为教学辅助载体，以单元为单位，运用图片与文字双线融合的教学内容设置，使图像辅助学生对文本的理解。在选取课程内容时，为了更好地增加阅读的系统性与科学性，首先选择与单元主题相同的图画书进行教学，能够辅助学生对本单元课内阅读的内容进行理解，也可以作为复习巩固学法的补充材料；其次是选择体裁一致的图画书，例如文学类文本以叙述描写为主，配套图画书也是具体生动的叙事风格，而信息类文本以知授人、说明事理为主，那么配套图画书的内容也是科学性实用性兼顾的类型；最后是重难点相符，教材中每个单元都有学习重点及难点，新课程的教学目标就是能够运用图像语言辅助学生攻克重难点，作为桥梁书和巩固知识点的材料，真正服务于阅读课程。

(二) 语文阅读课程教法的更新

图像语言融入的阅读课程与传统阅读教学课程在教学方法和教学策略上都不同。具体的不同可以从课前导读、课中指导、课后活动这三个环节来看。

(1) 课前导读

课堂教学的第一个环节就是导入，阅读课的新课导入并无固定的模式，通

常以故事、道具、制造悬念、质疑导入创设情景等。传统阅读课程是以文字为主，即使使用图片，也是以激发学生学习兴趣，调动学生学习兴趣和求知欲为目的，以一两个于文章主旨相关的问题作为提问问题，顺势导入新授课程。但图像语言阅读课程在导入环节是以图片为主，主要从图像元素，例如颜色、线条、媒材上去预测本篇文章的基调，也可从图片的页面设计中的边框与位置去推论画面事件可能引发的另一事件或事人物之间的关系。从新课的导入环节就着重对学生的预测和推论能力进行培养。

(2) 课中指导

在正式进入到课文学习后，初读课文、整体感知环节，传统阅读模式以文字为主，篇章结构以及故事线索和主要人物关系的解析作为主要的教学任务，而图像语言阅读课程在这个环节主要是以图片为主，文字为辅。期间，运用图像元素，书籍设计，以及图像语言的叙事方法三个作为支架进行教学。

在精读课文、解答难点环节，传统阅读模式主要对主要段落和重要词句以及表达方法上进行进一步的详细解析，而图像语言课程则是紧扣 PIRLS 四大维度与图像语言的结合点进行教学问题的设计。首先是聚焦并提取明确陈述信息。抓住文中例如颜色或线条能够代表或隐含一些信息的问题，或叙事策略中关于时间或视角变化能突出故事主旨或观点的问题，以及抓住叙事结构中图文对称关系的作品里，某些特定图像画面能辅助理解一些难度较大的字词含义的问题，或是定位特定时间、特殊物件、特别视角等要素问题，去识别特定阅读相关的信息，寻找特定观点、字词含义，或辨认故事要素。其次是直接推论，主要抓

住封面和环衬书名页的关联, 以及跨页的关联问题, 或是特殊物件的隐喻以及图文关系和叙事视角, 去推断事件的关联、某些代词的指代含义或是在对比和争议中总结主要观点, 理清故事人物关系等等。再者是阐释整合能力, 在图像语言叙事策略中, 可贯穿全文时间线索或特殊物件, 以及从不同图文叙事中去整合文章的信息和主题。最后是评价文本内容语言和文本元素的能力, 在图像语言中, 抓住颜色、线条或媒材的形容词去探究作者如何通过其表达文章含义, 从叙事策略的翻页和叙事结构中的图文关系推论出人意料的结局, 以及抓住能够推论文章主旨的叙事视角去确定作者对主题中心的视角。

综上, 在课中指导环节, 图像语言阅读课是紧扣 PIRLS 考察学生的四大能力, 结合图像语言知识点进行问题的设置, 主要利用图像为学生“建立心理意象”, 充分运用预测与推论策略, 联结策略和心像法策略促进学生对文本的深刻理解, 在遇到阅读难点时给予还原具体形象和相关情景的桥梁作用, 从而提高学生准确定位、联想推理、阐释整合及表达评鉴的能力。

(3) 课后活动

在课后活动中, 传统阅读教学一般以布置文字为主的课外阅读习题, 而图像语言课程一般提供学生与当日课程主题相同的图像学习资源的链接¹²对图像

¹²图像资源链接相关网站有:

(1) Visual literacy K-8(<http://k-8visual.info/>): 该网站主要介绍视觉素养的基本概念, 为教师和学生编写的视觉阅读训练教材。该网站还为教师提供了视觉素养培养的相关素材。

(2) The On-line Visual Literacy Project(<http://www.pomona.edu/Academics/coursereLATED/classprojects/Visual-lit/intro/intro.html>): 该网站为美国 Pomona College 学院依据视觉图像的基本要素编制的视觉素养培训材料。

(3) Art, Design, and Visual Thinking(<http://char.tra.cornell.edu/>): 美国康奈尔大学杰罗塞克 (Charlotte Jirousek) 编写的关于视觉素养培养的在线教程, 该教程介绍了视觉语言的基本元素和视觉设计原理。

(4) The International Visual Literacy Association (IVLA)(<http://www.ivla.org/>): 该网站来自国际视觉素养协会,

语言基础知识点进行回顾，选择的课外阅读习题也会相应配有富含图像元素的插图。

三、语文教师视觉素养的提升路径

目前，受传统教育的局限，很多中小学教师本身受图像语言和文化的培训和教育较少，自身的视觉素养有待提高。其视觉素养主要来源于一些自、零散的视觉经验积累，不仅无法有效将视觉素养的培养渗透到学科中，甚至可能因滥用视听材料分散学生专注力，误用图像语言对文本进行解读，从而阻碍了学生视觉素养的良好发展。

在教师访谈的过程中，实验组教师提到了自己在实验前的阅读教学更多的是对具体教学策略的研究，而较少从 PIRLS 的四大层级获取信息、预测推论、整合观点和评价文本这几大能力的高度上去统领阅读课程的教学和设计，也未思考图像阅读或者视觉素养对于中、高年级学生的阅读能力提升有何作用，同时也一再提到对如何提升自己 and 学生的视觉素养等困惑。因此，如何通过恰当的培养途径，迅速而有效地提高中小学教师的视觉素养成为较为迫切的要求。国内外许多研究员致力于视觉素养培养的实践性研究，部分教育发达国家已开始将视觉素养培养纳入中小学教育和教师教育课程，而国内目前在这方面的研究尚处于起步阶段，直接针对中小学教师的视觉素养培训课程尚没有先例。因此日后语文教师视觉素养的提升路径可通过校本教师培训的方式进行。由于在

为视觉素养研究人员沟通交流研究信息的平台。

我国视觉素养培养的研究才刚刚起步，由教育主管部门统一设立一门专门的学科，并编写相应的教材，对培养对象进行系统培训还未能在短时间内实现，且图像语言文化所涉及的领域极其广泛，试图建立一门涵盖所有视觉文化领域的课程并不现实，且对学科也难具有针对性，因此，依靠校本培训的途径，自主开发与本学科紧密结合的课程，更具有自主性、针对性及灵活性和创造性。

在此次图像语言实验中，研究员为了让此次图像语言课程更为系统全面，理论部分则从与之相关的三大学科即符号学、语言学、图像学三大领域进行探讨，归纳总结出图像语言的一些基础知识供教师学习；实践部分则采用图画书作为载体，结合 PIRLS 的四大层级能力指标进行图像语言教学设计的相关培训。从而使实验教师掌握基本的图像语言知识，具有基本的视觉思维能力和视觉创造力，与本学科学习目标紧密结合的前提下，在教学中正确地运用图像语言传播教学信息，有效辅助学生正确理解视觉信息，提高视觉素养，从而促进语文阅读能力的提升。

综上，日后关于教师视觉素养的课程大致可分为理论部分及应用实践部分。

1.理论部分

中小学教师提高视觉素养需掌握一些关于图像语言和视觉文化方面的基础知识。从视觉艺术的角度考察图像语言，它基本上是由视觉基本元素和设计原则两部分构成一套传达意义的规范或符号系统。其中视觉基本元素包括：色彩、线条、形状、明暗、质感、空间，视觉设计原则：布局、对比、节奏、平衡、统一等等。这些基本元素是艺术家用来组织和运用基本元素传达意义的原则和

方法，每部作品都是艺术家选择相应的材料和表现形式，运用一定的原则和方法，在一定的范围内控制各种元素之间的关系，最后形成能够传达特定信息的图像（张舒予，2003）。因此教师掌握以上图像语言基础知识后，可以将这些基础知识与绘画、雕塑、建筑、摄影、电影、网络等视觉文化进行融合，进行赏析和创作的训练。

基于上述分析，研究员在对实验教师的视觉培训中选择了以图像语言基础知识为主线，配合新媒体视觉文化的赏析作为辅线的课程内容，为他们提供一套较为基础的学习方案。

2. 实践部分

实践部分需将图像语言基础知识与本学科进行结合，即站在语文学科的角度去设计图像语言教学课程。对于语文阅读的部分来说，可根据 PIRLS 四大层级能力指标结合图像语言知识点进行教学设计。运用图画书作为教学载体，将视觉文化知识和个人先知经验，通过选择高质量的视觉材料进行视觉观察力、判断力、联想推论能力的培养。同时可根据文本的不同类型选择视觉材料，例如文学类文本采用图像材料，信息类文本可采用图形、图表等表达形式的材料。

另外，教师在课堂中应多元采用视觉表达形式，例如简笔画、图表、插图、课件中的视频或动画，作为对文字表达的补充和说明。利用信息技术帮助知识的视觉表达是当前教师应该掌握的技能，例如网页制作软件、绘图软件等典型实用的视觉表达工具。

最后教师在视觉素养校本培训中，可采用集中讲授和操作训练结合的方式

进行。对于现阶段来说,中小学教师视觉素养的培训是个新课题,因此在培训起始阶段需采用集中学习的方式,但视觉素养的培养也是一个知识积累和能力形成的过程,在这个过程中,实际的操作练习必不可少,因此需在课程教研室加入交流、研讨、反馈的环节,可跨学科与美术学科教师进行交流,实现合作互助,取得良好的培训效果。

四、图像融合的时代趋势和教育展望

当前,语言与其它符号共存,共同构建意义的多模态话语逐渐成为语篇分析的研究焦点之一。教育语篇中的多模态现象也日益引起了语言学和社会符号学的关注。教科书语篇中,在构建概念意义上,语言和图像符号表现为两种关系。一是详述各自信息,二是相互延伸、补充、添加新信息。以文本为主时,语言符号更加细化、更加富有语义地呈现内容,可以补充图像的内容;以图像为主时,图像符号可以提供语言符号未涉及的背景内容,使得教科书中的话题讨论内容等更加完善,更加具有画面性。基于上述分析可以发现,相对于传统的单一模态和单一模态教学,教科书中多种模态的相互配合,更能实现概念意义,也更能帮助学生理解教材内容,提升阅读能力。

科学技术的进步带动了教科书的变化和改革。教科书现已不仅仅以文本出现,而是在教学设计、内容选择、流程安排以及配套学习等方面都呈现了多模态的特点,以图片、图像、音频、视频等方式来传递信息。目前,信息多媒介化的发展对教育也产生了影响,因此对教材的分析不应该仅局限在语篇单模态

分析上, 而应该深入分析教材的多模态。当前, 不断有学者以多模态话语分析理论和视觉语法理论为指导, 探讨教科书中关于语言和图像符号共同构建意义的方式和产生的效果, 探索多模态话语分析在教科书中的作用和效果, 这不仅促进了图像语言的发展, 也使得多模态教学逐渐成为主流。

在实际的教学中, 教师要培养学生文字语言、符号语言、图像语言的相互转化能力, 使学生更加深入地认识语言的内部结构。通过抽象、想象和构建, 形成符号语言, 并将符号语言作为工具进行逻辑推理, 加深对符号语言等的理解和记忆。对符号语言进行多维度地解读, 并结合图像语言等, 通过想象、构建来加强学生的感性认知, 通过多模态教学帮助学生挖掘符号语言、图像语言以及文字语言的教育功能, 发展学生的核心素养。

目前, 关于文字语言和符号语言的阅读理解已有重要成就。学者们逐渐关注图像、图画书等图像语言对阅读的影响。并且, 已有学者探讨了图片、图像、图画书等多种语言载体的使用对阅读能力的作用。尤其是图片、图词等在儿童阅读理解能力方面具有重要作用。学者们在进行相关研究时更多地采用观察法、问卷调查法以及行动研究法等, 少数学者采用实验法进行实验干预和长期跟踪研究。而相对而言, 实验法是较为能够测量图片等素材在儿童语文阅读中的角色和作用效果。基于此, 本研究聚焦语文阅读, 希望在语文阅读教学中加入图像语言教学, 测量图像语言教学对学生语文阅读能力的影响。

第二节 建议

从研究的结果，可以得出一下增进图像语言教学的建议：

一、平衡文学类文本与信息类文本的比重

运用图像语言进行教学时，辅助的学习载体应平衡文学类文本与信息类文本的比例。加强非连续性文本与混合型文本，引入电子文本或者配合新媒体视觉文化赏析等，使学生既能够通过图像阅读享受获取信息的乐趣，也可结合图文阅读所得信息解决实际问题。此外，应更加关注中分组学生和低分组学生对信息类文本学习的方法，尽可能为他们提供可降低难度的图像语言桥梁书籍和适切的阅读策略辅助其进行学习。

二、选取合适的图像语言学习载体和文本

因为图像语言课程没有统一的教材，是较为灵活且教师自主操作性较强的一门课程，能不能将图像语言教学的作用充分发挥，选择图像语言的学习载体和文本是至关重要的一个环节。在选择图像语言载体时，要遵循阅读功能和图像功能；国际引进和国内原创搭配；阅读策略和阅读方法并用；不同文章体裁进行搭配的四大原则。其次，还应根据教材的单元主题风格选取，尽量做到主题相同、体裁一致、重难点相符。再者，根据图像语言载体的实用性选取，尽量选择涵盖图像元素、书籍设计和叙事设计这几大要素的作品。最后，选择的材料可跟当下实事或与学生兴趣点相结合，提高学生学习的动机。因此教师选

取有价值的学习载体，能使学生能够进行较为系统且高效的图像语言学习。

三、运用不同的图像语言学习策略

进行实验干预时，应尽量根据图像语言教学的“鹰架结构”进行教学，学生在图像语言语法分析的理论知识框架上进行学习，一开始由教师为主，学生为辅，图片为主，文字为辅的指导性练习，责任逐步释放到学生为主，教师为辅，文字为主，图片为辅的独立练习。阅读资料也逐渐从教科书、课内阅读材料逐步扩展为课外阅读材料。这个过程，首先，学生从一开始在教师的引导下进行图像语言的学习，通过图像语法进而对图像有更深层的感知后从而使其辅助对文字语言的理解。其次，待学生逐渐掌握图像语言阅读技巧后，能够自主将其融入到自己的课外阅读中，能够在文本与图像的结合叙事中，捕捉更多的信息流。最后，能够在文字为主的阅读中，就算没有图片的呈现，但在其思维中，已有潜移默化的阅读经验和审美经验。然而这个过程中，需要加强如预测与推论、联结或心像法等策略来进行学习。

由于目前小学阶段阅读材料大致分为文学类与信息类文本，因此，图像语言融入到这两种不同类型的文本中，可采取的教学策略也不完全一致。

例如在文学类文本的学习中，图像语言应着重在图像元素（颜色、线条、媒材）对学生进行引导，当学生在阅读过程中看到类似词语或者句子的相关描写，能够自觉进行相关联想，并在图像语言中寻找相关知识链接，进行推论，想象其背后的意义。以及类似叙事方法中，例如挖掘特殊视角与物件，可关注

其在文中出现的次数及位置，并把他们串联起来，找出文章完整线索，以及整合出文章想表达的观点。文学类文本的阅读尤其值得注意的是需要加强图像化、预测与推论等学习策略，从而能更好的加深对文本的理解，提高 PIRLS 中考察学生关于直接推论、阐释整合以及表达评鉴的能力。

例如在信息类文本的学习中，图像语言应着重运用数图结合的方式促进学生对信息类文本的理解。信息类文本的阅读教学侧重于学生的概括能力，同时也是对逻辑思维和抽象思维的考察。首先，考察逻辑思维，主要要求学生能看懂图表中的逻辑关系，其次关于抽象思维，由于信息类文本的内容一般以较为直观的方式呈现，因此要求学生从图表信息中提炼主旨。信息类文本内容多是以辅助阅读取向下的图文形式以及结果示意图等，也有材料组合类、图文转换类，强调学生在提取关键信息的基础上，分析、理解以及评价信息类文本的主要观点。与文学类文本相比，信息类文本更加注重问题的引导，即阅读带有指向性和问题性，学生才能快速、有效地提取信息，进入到文本的核心。信息类文本阅读后一般附有问题，对于阅读有一定的指引性，引导读者有目的地进行信息的重点加工。而在这里就要求学生根据问题指引，进行数图结合，对文本中重要的概念词进行理解，并尝试对其观点进行合理地推论。

四、关注不同水平学习者的需要

文学类文本：高分组第二阶段、中分组两个阶段以及低分组第一阶段在文学类文本的测验中均有显著的提升，说明图像语言对中分组学生的图像语言能

力的提升效果最明显，高分组学生可考虑对其进行新方法干预前的引导，鼓励其能够更加主动地吸收和使用新方法来进行学习，低分组学生则考虑在后期持续使用图像语言作为辅助，使其阅读能力的基础逐渐扎实稳固，从而提升阅读文本的理解能力。

信息类文本：对于高分组学生的第一阶段学习具有显著效果，但中分组和低分组学生的差异不显著。可能的原因是信息类文本的干预深度不够，因此在日后信息类文本的学习中，除了注重加入信息类文本学习的比例以外，要更加重视通过丰富图像语言教学载体来引导中分组和低分组学生进行学习，例如：引入更多与学生生活场景相关的信息类文本，运用联结策略使其能够更好的适应信息碎片化、图像化的阅读环境。

总体文本：此前的阅读教学中更关注文学类文本理解能力的培养，然而实验结果发现信息类文本理解能力和总体文本理解能力的影响基本一致，因此，应重视信息类文本理解能力的培养，才能提升学生总体文本理解能力。

第三节 研究限制和展望

一、研究限制

因此，从整个研究实验内容、实验对象选取、实验方法、影响因素等可能存在一些不足，在一一进行说明。

(1) 研究内容方面。本文的研究目的是基于当前语文教学改革、新时期学

生核心素养培养、以图画书等载体的图像语言逐渐被重视以及在多模态教学理念等背景下，本研究选取语文阅读这一重要内容，分析图像语言教学融入语文阅读教学的可行性，是否能够提升小学生语文阅读能力。因此，本研究内容重点关注图像语言教学和小学生语文阅读能力。而深入研究的同时，无法兼顾其他学生能力的测量，以及语文阅读其他影响因素。

(2) 测量素材选取方面。在语文阅读能力测量方面，本文以文本为素材，基于文本包含文字和图片等内容，将语文阅读能力划分为文学类文本理解能力和信息类文本理解能力。由于研究员使用 PIRLS 试题作为测量材料，分别用于实验前、中、后测，因此作者基于此进行了一些重复测量分析。基于论文的整体性和有效性，作者并没有在本论文中进行外延性扩展研究，而是向内进行深入探索。

(3) 阅读能力的划分。为进一步分析图像语言教学对学生总体文本理解能力的影响，作者根据国际阅读素养即“全球学生阅读能力进展研究”(Progress in International Reading Literacy Study, 简称 PIRLS) 的内容，将总体文本理解能力划分为文学类文本理解能力和信息类文本理解能力，并进行深入分析和讨论。而也有学者提出，PIRSL 的考察目标在于了解学生获取信息、解释文本、反思与评价的能力，因此根据 PIRLS 材料又可以考察学生的信息快速定位能力、联想推理能力、阐释整合能力、表达评鉴能力。作者已经关注到这一内容，并认同该观点。基于本文的研究目的，本文作为图像语言教学融入语文教学的辅助教学方法的初步探索，图像语言教学目前还不能独立形成一门与语文阅读教

学同等级的教学方法，因此只是根据 PIRLS 材料的文字类型进行文学类和信息类两类文字理解能力的划分。

(4) 研究方法方面。本研究主要测量图像语言教学对小学生语文阅读能力的影响。为了更深入地进行分析，本文借鉴已有文献选取实验法为主要研究方法和手段，通过设置实验组、对照组分别进行前测、中测和后测获取实验数据，通过重复测量方差分析法分析实验组、对照组学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）在不同测量阶段的变化情况；通过配对样本 T 检验分析学生总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）在前测、中测和后测是否存在差异，存在怎样的差异；通过独立样本 T 检验分析不同基础成绩的学习是否在图像语言教学对小学生语文阅读能力的影响存在差异。同时，为了进一步测量教师、学生在实验前后和实验过程中对图像语言的认识、语文阅读教学和学习过程中存在的问题等，本研究以问卷法、访谈法为辅助研究方法获取材料。本文研究的主要贡献不在于研究方法的创新，因此作者根据每个部分的研究目的采用较为科学的研究方法以保障数据分析的规范性和科学性。

(5) 学生层次选择方面。根据已有研究表明，儿童在成长阶段是进行阅读培养的这一个重要转折点，处于从“学习阅读”到“从阅读中学习的过渡期”

^⑬。四年级开始，阅读语言的能力和认知要求都在一定程度上提高了，学习过

^⑬ Chall (1996) 将人类从出生至成人的阅读发展分成六个阶段，(1) 出生到六岁这壹阶段称为前阅读期；(2) 小学壹、二年级为识字期；(3) 小学二、三年级为流畅期；(4) 小学四年级到初中二年级为透过阅读学新知期；(5) 初三到大学阶段为多元观点期；(6) 大学阶段以后为建构与重建期。总结起来，可以把儿童阅读能力发展分为“阅读前”、“学习阅读”和“从阅读中学习”三个阶段。

程中所需词汇和文本内容变得更为抽象复杂。这个阶段，阅读的目的不仅单纯为了学习阅读，而是用来掌握知识后能够进行自我学习（祝新华，2015）。因此，在此重要阅读转折阶段，进行图像干预更为有意义。然而，不同年级、年龄的学生可能有不同的效果，因此，本研究不得推论所有级别学生的学习效果。

（6）学生对象抽样方法方面。科学的抽样方法使得研究员选取的研究样本可以侧面衡量整体样本情况。然而，由于中国学生数量众多，分布地区较广，各地区教学水平和教学条件也存在差异性。因此，如果使用概率抽样方法从全国每个地区获取样本，则学生的背景和特征差异性显著，后续的干预结果可能受到很多因素的影响（比如，家庭条件、性格、过往经历等）。

福建省的教育水平在中国 34 个省市中排名 15 位左右，处于中等水平。因此，选取以该地区作为实验对象具有普遍性和适用性。此外，福建省作为沿海省市和华侨、华人人数众多的省份之一，拥有其他地区独特的条件。当前，很多华侨、华人通过捐赠、回国等方式支持家乡发展，福建省的教育资源得到提升。随着华侨华人的归乡，不仅带回来很多教育资金、资源，也回了国外很多教育理念，其中就包括儿童的教育方式方法和教育培养模式。而西方引导式教学及图画书的流行，为图像语言教育理念进入中国小学语文教育提供可能。因此，作者选取福建省厦门市两所小学（两个城镇小学），每个小学各 2 各班级，分别作为实验组和对照组。鉴于课程教学的紧迫性和自愿性原则，以及实验的严格要求，作者在有限的时间内，只获取了四个班级教师和学生的同意。其中，实验需要尽可能的在一个学校获取两个基础条件相似的班级，包括教师教学水

平、学生基础成绩、教学进步、教学环境和条件等。因此，研究员尽可能地选取教师水平相似（原则上实验组和对照组班级教师为同一个人最佳，但因条件限制只能选择教师教学背景、经验相似的班级）、学生基础成绩相似（原则是基础成绩差异较小可以克服因为基础成绩不同而对实验的影响，研究员在实验中通过计量分析测量成绩增长幅度而不是成绩高低来规避基础成绩的影响）等。

（7）学校选择方面。本文并未选取乡村小学作为研究对象，一是目前乡村教学条件有限，教学模式还处于紧跟传统教学模式的发展阶段，目前进行相对前沿的教学模式，研究结果可能并不显著；二是乡村小学学生基础成绩、教师教学水平和城镇小学学生基础成绩、教师教学水平等都存在很大差异，故不能代表所有学校的情况。

（8）实验干预周期方面。分析图像语言融入语文阅读教学课程的成效，需要一个较为长期的过程。本研究的实验周期为一学期（以单元为单位，每个单元干预一次，一共干预八个单元），同时，鉴于测量素材的适用范围，分两个阶段并分别进行实验前测、中测和后测。实验结果表明图像语言干预实验虽然在第二阶段得到了较好的结果，但研究员认为这种图像语言教学的正面作用不仅仅体现在语文阅读成绩的提升，还可能体现在其他社会生活方面。然而，由于条件限制无法进行长久跟踪调查，无法进一步验证图像语言教学的长期影响效果。

综上，实验法研究的重点是主要关注核心因素对实验结果的影响。而实验法的难点在于如何尽可能地规避其他非实验关注因素对实验过程和实验结果的

影响。此外，由于本研究需要进行实验组和对照组在多个阶段的对比研究，因此，研究员重点加入了时间因素和学生基础成绩因素对实验结果的影响，以尽量保证实验结果的有效性。

二、研究展望

（一）扩大图像语言教学干预的规模

本研究由于资源所限，只能在两所学校的一百多名学生中做教学实验干预，干预时间亦不算长。未来可扩大研究对象针对不同地区、不同年级的学生。不同年级的学生各有其在不同阶段的特质，如有可能，图像语言的课程设计应从小学阶段一年级起始直至六年级，要将图像语言有效的融入语文学科教学，必须同时考虑课程的连续性与完整性。截至目前为止，全国各地虽逐渐重视视觉素养在语文学科的作用，也陆续出台一些图像语言教学相对应的课程与研究，但为数不多且缺乏有效的实证研究作为支持，这方面在未来仍有待研究者们继续承接发展。

（二）深化语文教学中图像语言教学内容与策略的研究

本研究采用的是融入式教学模式，由整体的课程设计、课堂氛围、到具体的教学策略、教学活动，从实验的结果来看是有一定的正向影响。但个别阅读教学活动对于图像语言的具体效度，仍可做进一步的研究。例如：教学内容方面，可以以 PIRLS 阅读四个层级为导向，结合图像语言叙事，进一步分析框架在阅读语篇中的应用。在学习策略方面，教师普遍认识不足，教育局虽大力提

倡并开设各类工作坊与教师培训课程，但教师如何教授，以及运用何种图像语言教学的阅读策略对发展学生的思维最有效，应如何进行，尚待进一步研究。多模态文本与语文教学亦是今年教育的热门话题，教育当局鼓励学校应重视视觉素养在语文学习中的作用，深入了解多模态文本在语文教学中的作用与优势，但如何在数字时代的语文教学中，高效运用多模态文本以及这些教学活动对于不同年级的学生有什么成效，应如何配合语文阅读学习？都是课堂具体运作的研究，可成为研究者日后深入剖析的研究方向与课题。

（三）进一步实行跨学科交叉设计

以一个学科为中心，联系其他学科开展共同研究合作设计的跨学科教学具有一定的应用实践价值，因此在图像语言的课程设计中，可在语文与美术学科之间做跨学科双线交叉设计的进一步探索。图像语言一方面可以培养学生的审美能力，另一方面可以培养学生的阅读能力，在美术与语文学科的融合下，有利于课程资源的相互利用。从课程本身的特性来看，语文学科以文字为主，美术学科以图画为主，但任何对图像阅读与文本阅读进行二元对立审视的做法，将其阻拦于任何一门学科门外或任其畅通无阻地进入任何一门教学中都是不正确的，而是应立足于图像与文字各自的特点进行探索，使图像与文本阅读获得互补共赢。语文学科和美术学科有一定的互通性，都具有相似的审美观，语文阅读文本在图像中能将内容更加形象地展示出来，在画面感的驱动下进行更深层次的感知；而美术图像作品则需要一定的文字语言表达帮助学生加深艺术作品的理解能力和形象塑造能力，例如在特定时代背景或历史背景下，画作的展

现形式等。因此，实行双线设计时，可以语文教学实践出发，以阅读教学的现状和图像阅读对学生的实际影响为依据，通过比较图像与文字两种不同符号的特点来进行教学设计。美术学科与语文学科的跨学科融合在教育学界一直在探讨，但以图像语言作为二者的桥梁，运用图像资源促进学生课内外阅读，还需要进一步探索如何优化课堂教学以及提高实际教学效果的路径。



第五章 总结

随着科技的发展,信息和知识的传播途径的增多,图像的作用不断突显。因此,学生语文阅读能力的培养也不应仅局限于文字阅读,掌握良好的图像阅读能力能够帮助学生更快地理解文字和图像信息的意义。以学生语文阅读为研究对象,通过分析图像语言教学融入语文阅读课程的教学成效,探索图像语言教学对学生阅读能力的作用,具有重要的理论价值和实践意义。

本研究主要回答两个问题,一是图像语言教学融入小学语文阅读课程的成效;二是不同成绩基础的学生,他们在图像语言教学前后是否存在差异性表现。为了回答上述问题,研究员将本研究划分为四个部分。首先是文献回顾和理论分析,通过文献回顾,从符号学的视角厘清符号、图像、语言之间的关系,了解图像语言的主要内涵和特征等。其次,通过实验法结合实际情况进行实验设计。再者,进一步对实验结果和数据进行分析,验证图像语言教学融入小学语文阅读课程的成效,并进一步提出在教学时可以改善的地方。最后,在此基础上进行总结并提出对策建议,以回答现有教师和学者提出的语文阅读面临的问题,有助于语文学科阅读教学的长远发展。

通过文献梳理和理论分析发现,当前社会的语言形态正向书面语言、口头语言和视像语言三足鼎立的态势迈进。因此,从语文学科的阅读能力出发,重视加强图像语言的教学,充分利用教材中有价值的插图,使其辅助文字语言从而提高学生的阅读理解能力,具有重要的意义。从符号学视角来看,图像是一种充满多意义层次的符号,可从“图像语言”的层级结构来进行探究;图像是

一种语言，是承载信息的主要媒介，故研究图像规则和规律就是研究图像语言；因此，从符号学视角来分析图像语言的概念，探究图像语言的基本造型元素、最小象形单位以及最小意义单位等内容，不仅为了解码和分析，更重要的是在其“图像符号层级系统理论”上建构一个更为理性的、科学的识读图像的规范与规则。此外，由于图像具有一定的系统性和习得性，可以通过训练与学习，掌握其规律和规则。这就为小学语文阅读课程引入图像语言教学可供可能，通过融入图像语言教学可以帮助学生更为理性、科学的识读图像，提升学生的语文阅读能力。文献综述显示，在不同时代背景下，符号、语言、图像在不同时代的关系和价值可能存在差异。因此，在当前信息科技时代，符号、图像和语言的关系可能存在不同的关系。它们在教学中的实际应用和表现也犹未可知。

已有研究表明，图画书所体现的学科综合性与复杂性以致各个学科都将其作为教学资源引入课堂。图画书在语文课堂的作用不仅用来学习文本叙事，其以独特的结构将文本与图像的叙事进行完美结合，从而碰撞出更多的信息流。图画书里的文字不单是提供学生学习语言的表达或故事结构的设计；图画书中的图画也不单是用来激发学生的阅读能力。由于图画书中的图画与文字既相互限定又相互补充的特性，二者有相似功能但其本质内涵与学习方法又有很大不同，所以我们对图像语言进行更进一步的探索，从而使文字语言和图像语言更好的融合，则更加有意义。

现有研究和学者们探讨了图像、视频或图画书等图像语言载体的使用对学童阅读能力的影响以及图像语言融入阅读课程的常用教学策略。但众多研究者

在进行相关研究时更多地采用观察法、问卷调查法以及行动研究法等，较少采用实验法进行实验干预或长时间跟踪研究。其次，在少数的实验法研究中，研究者大多通过采取图像语言教学相关的单一策略进行为期 2-3 周的短期干预。

此外，通过文献梳理和综述发现，已有研究通过观察法、访谈法以及实验法（干预时间 2-3 周）探索了图文结合模型、图画书等在课堂教学的应用。因此，基于已有研究的文献综述和目前汉语语文教学的实际情况，本研究在此基础上，主要采用为期五个月的实验法进行研究，并且辅助以问卷调查法、访谈法以及计量模型等测量图像语言教学融入语文阅读课程的成效，以保证研究结果的可靠性，并与前人研究结果对话，最终提出研究建议。

本研究尝试将“多模态”教学方法应用于语文阅读教学中，以调动学生多种感官进行语文阅读。主要采用图画书作为图像教学的辅助教材，通过对图画书中图像语言的内涵及特征进行全面梳理，建构图像语言与文字语文双线融合的教学策略，并进行实验，采用“前测和后测——实验组和控制组”的准实验设计，透过教学实验，验证图像语言教学在小学图画书阅读课程中的成效，拟根据理论和实验结果，提出对小学语文阅读教学及持续实践和研究方向的建议。

为了测量学生阅读能力，基于文献搜索和部分学者的建议，本文选取 PIRLS 作为测量材料。PIRLS 对于阅读能力的评量标准是以学生思维层次为焦点，在阅读过程中，学生从直接提取的文本信息出发，逐渐进行预测及推论，再过渡到整合与评价。对于阅读能力的要求逐层提高，是从低层次阅读能力逐步到高层次阅读能力的评量设计。

在实验设计中，为了尽可能地规避非实验因素对实验结果的影响，研究员更加关注研究对象选择、实验工具选取、课堂教学设计、实验进度安排和实施等内容。实验材料的选择需要具有针对性和科学性，因此基于已有研究和素材进行实验干预其干预效果才具有可靠性。而课堂教学设计包括图像语言教学内容、图像语言的教学组织、图像语言的教学测量以及图像语言教学的教师培训，这些都是实验结果有效性的保障。而针对实验的安排和实施需要结合研究对象的实际情况进行及时调整，以规避非实验因素对实验结果的影响。

为了回答图像语言教学融入小学语文阅读课程的成效以及不同成绩基础的学生，他们在图像语言教学前后是否存在差异性表现。研究员选取实验法为主要研究方法和手段，通过设置实验组、对照组分别进行前测、中测和后测获取实验数据，通过重复测量方差分析法分析实验组、对照组学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）在不同测量阶段的变化情况；通过配对样本 T 检验分析学生总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）在前测、中测和后测是否存在差异，以及存在怎样的差异；通过独立样本 T 检验分析不同基础成绩的学习是否在图像语言教学对小学生语文阅读能力的影响存在差异。同时，为了进一步测量教师、学生在实验前后和实验过程中对图像语言的认识、语文阅读教学和学习过程中存在的问题等，本研究以问卷法、访谈法为辅助研究方法获取材料。

此外，由于本文主要探索图像语言教学对学生语文阅读能力的影响，同时考察时间因素、基础成绩对上述关系的影响。因此，本文对每个假设分别从时

间因素、实验干预、基础成绩、时间因素*实验干预两因素交互项、时间因素*基础成绩两因素交互项、基础成绩*实验干预两因素交互项以及时间因素*实验干预*基础成绩三因素交互项等分别分析它们对学生总体文本理解能力(包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力)等三个方面的影响。

研究结果显示:(1)图像语言干预后,时间因素对学生总体文本理解能力(包括文学类文本和信息类文本)的影响显著。(2)图像语言干预对学生总体文本理解能力和信息类文本理解能力的影响显著,而对文学类文本理解能力的影响不显著。(3)图像语言干预后,成绩基础对同学的总体文本理解能力(包括文学类文本和信息类文本)的影响显著。(4)时间因素和图像语言干预对文学类文本理解能力的影响显著,而对总体文本理解能力和信息类文本理解能力的影响不显著。(5)图像语言干预后,时间因素和基础成绩对学生总体文本理解能力(包括文学类文本和信息类文本)的影响显著。(6)图像语言干预后,基础成绩和图像语言干预对学生的总体文本理解能力(包括文学类文本和信息类文本)的影响不显著。(7)时间因素、基础成绩和实验干预对学生文学类文本理解能力的影响显著,对学生总体文本理解能力和信息类文本理解能力的影响均不显著。

总体而言,图像语言教学融入语文阅读课程,可以提升的学生的总体文本理解能力;并且,不同成绩基础的学生其总体文本理解能力提升程度存在一定的差异性。具体而言,学生的总体文本理解能力(包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力)受到时间因素的影响,并且在此实验中学生成绩是上升

的。其次，图像语言教学可以提升学生的总体文本理解能力，其中图像语言教学对学生的信息类文本理解能力提升显著，而对学生的文学类文本理解能力提升不显著。再者，不同成绩基础的学生，他们的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）提升速度存在差异性。其中，成绩越好的学生，其总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）也越强。

进一步分析发现，图像语言教学对学生的总体文本理解能力的作用不随时间而变化。其中，图像语言教学对学生文学类文本理解能力的作用会随时间而变化；但图像语言教学对学生信息类文本理解能力的作用不随时间而变化；这可能是图像语言教学对学生总体文本理解能力的作用不随时间而改变的原因之一。此外，图像语言教学对学生的总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）的作用受到基础成绩的影响不显著。

最后，分析时间因素、实验干预和基础成绩三者对学生总体文本理解能力（包括文学类文本理解能力和信息类文本理解能力）的交互作用发现，（1）时间因素*实验干预*基础成绩对学生总体文本理解能力的影响不显著。即实验干预对于不同基础成绩学生的文学类文本理解能力的作用不会随着时间而变化。

（2）时间因素*实验干预*基础成绩对学生文学类文本理解能力的影响显著。即实验干预对于不同基础成绩学生的文学类文本理解能力的作用会随着时间而变化。（3）然而，时间因素*实验干预*基础成绩对学生信息类文本理解能力的影响不显著。这说明实验干预对于不同基础成绩学生的信息类文本理解能力

的作用不会随着时间而变化。最终，时间因素*实验干预*基础成绩三者共同对学生总体文本理解能力的影响不显著。因此，可以说时间因素和基础成绩对学生总体文本理解能力的影响不会因为实验干预而产生差异。至此，本研究的问题得到解答。

通过本研究的数据分析和研究结论，具有以下理论和实践意义。

(1) 本研究结果延伸了图画书在学生阅读领域的作用。已有研究表明，图画书所体现的学科综合性与复杂性是使得各学科可以将其作为教学资源引入课堂。图画书在阅读课堂的作用不仅用来学习文本叙事，其以独特的结构将文本与图像的叙事进行完美结合，从而碰撞出更多的信息流。本研究结果表明，图画书在语文学科上的价值不仅可以用来辅助学生阅读，还可以通过图像语言的基本造型元素、最小象形单位以及最小意义单位等内容，更重要的是应在其“图像符号层级系统理论”上建构一个更为理性的、科学的识读图像的规范与规则。这种多模态教学可以为学生提供新的文本理解思路和途径，帮助学生学习新理念和视角，可以提升学生的阅读能力。

(2) 本研究结果探索和验证了图像等融入语文阅读课程提升多模态教学的可行性。阅读是阅读是开拓眼界、搜集信息、学习知识、发展思维、培养情操的重要途径之一。《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》

(2014) 中提出要制定适应各学段的学生发展的核心素养体系。语文阅读的核心要素不仅仅是传授学生文字语言和其所蕴含的意义，还应该教与学生多重视角的思维方法和思考方法。如果能够结合文字、图片、图像、音频、视频、行

为等多重材料进行多模态系统教学，不仅能够让学生从多层面、多角度、多视角进行语文阅读，也能够帮助学生学会思考，甚至进行批判性阅读，不仅增强了学生的理解能力，还能够从视觉、触觉、听觉等多方面培养学生的多元智能。而这些智能还可能帮助学生提升他们的数学阅读、英语阅读等其他学科的阅读能力。

(3) 研究表明，对于不同成绩基础的学生，图像语言教学对其阅读能力的影响存在差异性。这一结果，可以有效帮助不同阶段学生有针对性地采取干预措施，通过“因材施教”，基于学生的不同基础条件，给予图片、图像等辅助素材的多模态教学，引导和开发学从多层面、多角度、多视角进行阅读学习，帮助学生构建思考和分析框架，增强了学生的理解能力，从视觉、触觉、听觉等多方面培养学生的语言智能等多元智能。综上所述，图像语言教学可以辅助语文阅读教学，并对于不同成绩基础的学生产生差异性的影响，可以提升学生的语文阅读能力。本研究结果不仅验证了图像等融入语文阅读教学进行多模态教学的可行性，还进一步验证了图像语言教学融入语文阅读教学提升学生语文阅读能力的具体路径，有助于针对不同基础成绩的学生采取差异化、个性化的教学，提升他们的阅读能力。

参考文献

中文参考文献:

1. 阿恩海姆. (1997). *视觉思维*. 北京: 光明日报出版社.
2. 阿恩海姆. (1984). *艺术与视知觉*. 北京: 中国社会科学出版社
3. 阿恩海姆(著), 滕守尧, 朱疆源(译). (1998). *艺术与视知觉*. 成都: 四川人民出版社.
4. 艾珂. (1990). *符号学理论*. 北京: 中国人民大学出版社.
5. 安娜·埃诺(著), 怀宇(译). (2005). *符号学简史*. 天津: 百花文艺出版社.
6. 百科全书出版社. *全国新书目*, 00(12), 34-34.
7. 鲍德里亚. (1994). *拟仿与拟象*. 密歇根州: 密歇根大学出版社.
8. 博柏格森. (2013). *视觉沟通的方法*. 陈芳谊译. 台北: 大雁文化事业股份有限公司.
9. 曹晖. (2009). *视觉形式的美学研究*. 北京: 人民出版社.
10. 巢宗祺. (2012). "五个强化": 语文课程标准新视角. *教育科学论坛*.
11. 巢宗祺. (2012). 对《义务教育语文课程标准(2011年版)》几个热点问题的解析. *小学语文教学*, 000(005), 4-7.
12. 常立, & 严利颖. (2017). *让我们把故事说得更好——图画书叙事话语研究*. 广西师范大学出版社.

13. 陈怀恩. (2011). *图像学——视觉艺术的意义与解释*. 石家庄: 河北美术出版社.
14. 陈世明. (2008). *图像时代的早期阅读*. 上海: 复旦大学出版社.
15. 陈瑜敏. (2010). 多模态与语篇体裁: 书面多模态语篇系统分析的基本原则述介. *当代语言学*, (3), 282-284.
16. 陈宗明. (2004). *符号世界*. 武汉: 湖北人民出版社.
17. 董卫星. (2007). *视觉形态语义*. 上海: 上海大学出版社.
18. 范丽军. (2015). 文化互补与融合视角下的语言耗损研究. *哈尔滨师范大学社会科学学报*, 000(002), 90-92.
19. 范玲. (2013). 多模态理论视角下大学英语教学的改革. *教育探索*, (07), 71-72.
20. 方伟平. (2012). *享受图画书——图画书的艺术与鉴赏*. 北京: 明天出版社.
21. 费尔南德.圣马丁. (2000). *视觉言语的符号学*. Press, NewYork.
22. 冯德正. (2015). 视觉语法的新发展: 基于图画书的视觉叙事分析框架. *外语教学*, 36(3), 23-27.
23. 高晓妹. (2009). *汉语儿童图画书阅读眼动研究*. 华东师大博士论文.
24. 贡布里希(著), 杨思梁(译). (1990). *象征的图像——贡布里希图像学文集*. 上海: 上海书画出版社.
25. 贡布里希. (1987). *艺术与错觉——图画再现的心理学研究*. 林夕等译. 杭州: 浙江摄影出版社.

26. 贡布里希.(2002). *艺术与错觉*. 长沙: 湖南科学技术出版社.
27. 顾明远.(1998). *教育大辞典: 增订合编本*. 上海教育出版社.
28. 管林初.(2005). *心理学大辞典*. 上海教育出版社.
29. 郭成, 高淳海, 郑雁鸣, & 王雁玲.(2011). 论语文阅读的内涵与理念. *山东教育学院学报*, 26(01), 22-27.
30. 海德格尔.(2004). *世界图像的时代*. 上海: 上海译文出版社.
31. 郝广才.(2016). *好图画书如何好*, 北京: 新星出版社.
32. 韩丛耀.(2008). *图像的传播形态及场域研究*. 南京: 南京大学出版社.
33. 韩丛耀.(2008). *图像: 一种后符号学的再发现*. 南京: 南京大学出版社.
34. 韩丛耀.(2010). 图像与语言符号的关系辨析. *中国出版*, (06), 23-25.
35. 韩丛耀, & 杨小民.(2014). *视觉图像传播符号研究*. 南京: 南京大学出版社.
36. 韩映虹, 刘妮娜, 王佳, 郭向卿, 李运余, & 丁敏.(2011). 5~6岁幼儿在不同阅读方式下阅读图画书的眼动研究. *幼儿教育*, (Z3), 46-51.
37. 豪厄尔斯葛红兵.(2014). *视觉文化: Visual culture*. 译林出版社.
38. 胡乔木.(1985). *《中国大百科全书·教育》*. 北京: 中国大百科全书出版社.
39. 胡易容.(2014). *图像符号学: 传媒景观世界的图式把握*. 四川大学出版社.
40. 金磊磊.(2012). 幼儿图书(3岁-6岁)的图像语言信息研究. *科技传播*, (19), 110-111.
41. 金玉权.(2018). *图像语言在高中物理教学中的应用研究*. 哈尔滨师范大学.

42. 康长运. (2007). *幼儿图画故事书阅读过程研究*. 北京: 教育科学出版社, 191.
43. 康长运, & 唐子煜. (2002). 图画书本质特点研析. *大学出版*, (2), 29-32.
44. 课程教材研究所. (2001). *20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编, 外国语卷, 日语*. 人民教育出版社.
45. 课程教材研究所. (2001). *20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编 (语文卷)*. 北京: 人民教育出版社.
46. 理查德·豪厄尔斯(著), 葛红兵等(译). (2014). *视觉文化*, 南京: 译林出版社.
47. 李虹, 伍新春, 张洁, 郑秋, & 朱瑾. (2010). 不同形式分享阅读对儿童字词学习和阅读动机的长期影响. *教育学报*, (05), 89-95.
48. 李建军. (2011). 小学语文阅读教学探索的路向及启示. *教学与管理*, (02), 27-29.
49. 李林慧. (2011). *学前儿童图画故事书阅读理解研究*. 华东师大博士论文.
50. 李全华, & 李莉. (2008). *儿童读物插图艺术*. 杭州: 浙江大学出版社.
51. 刘宝根. (2011). *4-6岁儿童图画书阅读中文字意识发展研究*. 华东师范大学.
52. 刘和海. (2017). *符号学视角下的“图像语言”研究*. 南京师范大学.
53. 刘晋晋. (2014). 反符号学视野下的语词与形象——以埃尔金斯的形象研究为例. *美术观察*, (02), 135-141.
54. 刘晶晶. (2015). *小学语文阅读能力标准与学业评价的一致性研究*. 武汉:

- 华中师范大学博士论文.
55. 刘少英, 葛列众, & 朱瑶. (2004). 4 - 6 岁幼儿颜色偏好实验研究. *心理科学*, 27(3), 669-670.
56. 刘治贵. (1993). *无声的对话 美术欣赏与研究*. 重庆: 重庆出版社.
57. 刘思玉. (2018). *中班幼儿图画书自主阅读行为研究*. 河北大学.
58. 罗士琰, 宋乃庆, & 王雁玲. (2016). 基于实证的小学语文阅读素养研究: 内涵, 价值及表现形式. *中国教育学刊*, (10), 77-83.
59. 马鹰, & 马若贤. (2016). 绘画作品欣赏中的场景效应眼动研究. *心理学探新*, 36(06), 514-519.
60. 孟建. (2002). 视觉文化传播: 对一种文化形态和传播理念的诠释. *现代传播*, (3).
61. 米歇尔, 陈永国, & 胡文征. (2006). *图像理论*. 北京大学出版社.
62. 莫丽·邦著(著), 杨茂秀(译). (2003). *图画·话图——知觉与构图*. 台北: 财团法人毛毛虫儿童哲学基金会.
63. 闵兰斌. (2017). *4-6 岁维吾尔族儿童双语图画书阅读发展研究*. 华东师大博士论文.
64. 纳尔逊·古德曼(著), 褚朔维(译). (1990). *艺术语言*, 北京: 光明日报出版社.
65. 潘诺夫斯基(著), 傅志强(译). (1987). *视觉艺术的含义*. 沈阳: 辽宁人民出版社.
66. 培利·诺德曼(著), 刘凤芯, 吴宜洁(译). (2009). *阅读儿童文学的乐趣*. 台北:

- 天卫文化图书股份有限公司.
67. 培利·诺德曼(著), 杨茂秀, 黄梦娇, 严淑女等(译). (2010). *话图——儿童图画书的叙事艺术*. 台东: 财团法人儿童文化艺术基金会.
68. 彭桂容. (2012). *中大班幼儿图画书阅读动机与阅读能力及教学策略研究*. 天津师范大学.
69. 彭懿. (2016). *图画书: 阅读与经典*. 南昌: 二十一世纪出版社.
70. 邱明正. (1993). *审美心理学*, 上海: 复旦大学出版社.
71. 任亚娜. (2010). *儿童文学教程*. 西北工业大学出版社.
72. 山姆·麦克布雷尼(著), 安妮塔·婕朗(绘), 梅子涵(译). (2013). *猜猜我有多爱你*. 北京: 明天出版社.
73. 三宅兴子. (2001). *英国图画书论*. 东京: 株式翰林书房.
74. 松居直. (1995). *幸福的种子*, 台北市: 台湾英文杂志.
75. 松居直(著), 郭雯霞, 徐小洁(译). (2017). *我的图画书论*. 乌鲁木齐: 新疆青少年出版社.
76. 松居直. (2010). 幸福的种子. *福建教育: 学前教育*, (06), 61-63.
77. 苏雅珍. (2016). 儿童读本结合全语言阅读教学与鹰架学习概念运用于国小国语课程之学习成效探讨. *教育学报*, 44(2), 27-50.
78. 孙兴华, 薛玥, & 武丽莎. (2019). 未来教师专业发展图像: 欧盟与美国教师核心素养的启示. *教育科学研究*, (11), 87-92.
79. 唐萱, & 姚永强. (2018). 部编本小学语文教材插图的特点及教学应用. *教*

- 学与管理, (14), 54-56.
80. 王铭玉. (2005). *符号学与语言学*. 北京: 高等教育出版社.
81. 王铭玉. (2010). 符号的性质及对话理论——巴赫金思想研究. *外语学刊*, 6.
82. 王默根, & 王建斌. (2010). *视觉形态设计思维与创造*. 北京: 机械工业出版社.
83. 王树人. (2007). 中国哲学与文化之根——"象"与"象思维"引论. *河北学刊*, 27(5), 21-25.
84. 温儒敏, & 巢宗祺. (2011). *义务教育语文课程标准(2011年版)解读*. 高等教育出版社.
85. 毋小利. (2013). 视像语言背景下图像文本创作的语文教学价值. *教学与管理*(10), 46-49.
86. 吴丽芳. (2008). 新课程理念下学生图像语言开发策略研究. *中学生物学*, 24(004), 36-37.
87. W.J.T.米歇尔(著), 陈永国, 胡文征(译). (2006). *图像理论*. 北京: 北京大学出版社.
88. 王泉根. (2009). *儿童文学教程*. 北京: 北京师范大学出版社.
89. 王志军, 温小勇, & 施鹏华. (2015). 技术支持下思维可视化课堂的构建研究——以小学语文阅读教学为例. *中国电化教育*, (06), 122-127.
90. 夏家顺, & 荣维东. (2008). 媒介语言:语文课程语言类型的新变化. *课程.教材.教法*, 11, 25-29.

91. 肖伟胜. (2012). 图像的谱系与视觉文化研究. *学术月刊*, (10), 109-116.
92. 徐汝智. (1998). *美学与小学语文教学*. 南京: 河海大学出版社.
93. 雅克·拉康, & 让·鲍德里亚. (2005). *视觉文化的奇观: 视觉文化总论*. 中国人民大学出版社.
94. 杨进红. (2010). *语文阅读教学审美体验研究*. 重庆: 西南大学博士论文.
95. 杨向荣. (2020). 读图时代图画书出版及其反思. *中国出版*, (02), 26-29.
96. 杨迪, & 王晓环. (2013). 基于多模态理论和 3-class 教学模式的大学英语课件研发与思考. *教育探索*, (05), 137-138.
97. 杨进红. (2010). *语文阅读教学审美体验研究*. 重庆: 西南大学.
98. 俞建章, & 叶舒宪. (1990). *符号: 语言与艺术*. 台北: 久大文化股份出版社.
99. 约翰·洛威·汤森(著), 谢瑶玲(译). (2000). *英语儿童文学史纲*. 台北: 天卫文化图书有限公司.
100. 张德禄, & 丁肇芬. (2013). 外语教学多模态选择框架探索. *外语界*, (03), 39-46.
101. 张德禄, & 王璐. (2010). 多模态话语模态的协同及在外语教学中的体现. *外语学刊*, 2010(02), 97-102.
102. 张丰玲. (2013). 小学语文自主阅读教学策略研究. *时代教育*, (08), 218-218.
103. 张舒予, 王珺. (2003). *视觉文化概论*. 南京: 江苏人民出版社.
104. 张舒予. (2011). 影像世界的两种范畴划分方法及其意义解析. *电化教育研究*, (01), 11-14.

- 105.赵伶俐.(2004). *审美概念认知科学阐释与实证*. 北京: 新华出版社.
- 106.赵慧臣.(2009). 图像教育化, 教育中图像管理应用的新理念. *现代教育管理*, 12.
- 107.珍·杜南(著), 宋佩(译).(2006). *观赏图画书中的图画*. 台北: 雄狮图画股份有限公司.
- 108.郑博真.(2005). 幼儿教师运用多元智能进行图画书教学. (台湾) *幼儿教育月刊*. (3), 57-80.
- 109.郑国民, & 谢锡金.(2013). *提升儿童阅读能力到世界前列*. 北京师范大学出版社.
- 110.中华人民共和国教育部.(2001). *全日制义务教育语文课程标准(实验稿)*. 北京: 北京师范大学出版社.
- 111.中华人民共和国教育部.(2011). *全日制义务教育语文课程标准*, 北京: 北京师范大学出版社.
- 112.中华人民共和国教育部.(2014). *关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见*, 教基二【2014】4号. 北京: 北京师范大学出版社.
- 113.周兢.(2010). 从图像到文字: 汉语儿童早期文字与读写能力发展研究. *中国特殊教育*, (12), 46-53.
- 114.周兢.(2005). 论早期阅读教育的几个基本理论问题——兼谈当前国际早期阅读教育的走向. *学前教育研究*, (1), 20-23.
- 115.周利.(2012). 对儿童图画书研究文献的定量分析. *出版广角*, (12): 59-61.

- 116.周宪.(2008). *视觉文化的转向*. 北京:北京大学出版社.
- 117.周宪.(2007). *文化表征与文化研究*. 北京:北京大学出版社.
- 118.朱从梅, & 周兢.(2006). 亲子阅读类型及其对幼儿阅读能力发展的影响. *幼儿教育(教育科学版)*, (Z1), 89-94.
- 119.朱永海, & 张舒予.(2013). 知识视觉表征:知识可视化的实践途径. *电化教育研究*, 34(08), 17-23.
- 120.朱永明.(2011). *视觉语言探析——符号化的图像形态与意义*. 南京:南京大学出版社.
- 121.朱永生.(2007). 多模态话语分析的理论基础与研究方法. *外语学刊*, (05), 82-86.
- 122.祝新华.(2015). *促进学习的阅读评估*. 北京:人民教育出版社.
- 123.朱自强.(2009). *儿童文学概论*. 北京:高等教育出版社.
- 124.朱自强.(2016). *亲近图画书*. 济南:明天出版社.

英文参考文献:

1. Adams, M. (1987). Commentary. Looking Beyond the Photographic Image. *Visual Resources*. 4 , 273-281.
2. Albers, P. C., & William R. J. (1990). Private and Public Images: A Study of Photographic Contrasts in Postcard Pictures of Great Basin Indians, 1898-1919. *Visual Anthropology*, 3(2-3), 343-366.
3. Albers, P. C., & William R. J. (1988). Travel Photography: A Methodological Approach. *Annals of Tourism Research*. 15, 134-158.
4. Alberto, P. A., & Fredrick, L. D. (2000). Teaching picture reading as an enabling skill. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 60-64.
5. Alter, J. (1993). *Cleaning Up Signs in Theatre and Elsewhere*. In John Deely and Terry Prewitt (Eds.) *Semiotics 1991*. Lanham, NY: University Press of America.
6. Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. The University of Chicago Press, 5801 Ellis Avenue, Chicago, Illinois.
7. Arizpe, E., & Styles, M. (2015). *Children Reading Picturebooks*. Interpreting Visual Texts.
8. Asch, T. (1993). *Future Prospects for the Visualization of Culture: Does the Native Still Exist?* In Robert M. B. Flaes and Douglas Harper (Eds.). *Eyes Across the Water II*, 3-9.

9. Asch, T., John M., & Spier, P. (1973). Ethnographic Film: Structure and Function. *Annual Review of Anthropology*, 2, 179-187.
10. Ashwin, C. (1989) *Drawing, Design and Semiotics*. In Victor Margolin (Ed.) *Design Discourse: History, Theory Criticism*, Chicago: University of Chicago Press: 199-209.
11. Avgerinou, M., & Ericson, J.. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-291.
12. Bailey, R. (1986). From Fine Arts to Visual Sociology. *Visual Sociology*. 1(1), 11-13.
13. Bal, M., & Bryson, N. (1991). Semiotics and Art History. *Art Bulletin*, 73: 174-208.
14. Balikci, A. (1988). *Anthropologists and Ethnographic Filmmaking*. In J. R. Rollwagen (Ed.) *Anthropological Filmmaking*. Chur: Harwood Academic.
15. Banks, M. (1990). Experience and Reality in Ethnographic Film. *Visual Sociology*. 5(2), 30-33.
16. Banks, M. (1990). Talking Heads and Moving Pictures: David Byrnes's 'True Stories' and the Anthropology of Film. *Visual Anthropology*, 3(1), 1-9.
17. Banks, M. (1990). The Seductive Veracity of Ethnographic Film. *SVA Review*, 6(1), 16-21.

18. Banta, M., & Curtis H. (1986). *From Site to Sight: Anthropology, Photography and the Power of Imagery*. Cambridge, MA: Peabody Museum Press.
19. Baranowska, M. (1995). The Mass-produced Postcard and the Photography of Emotions. *Visual Anthropology*, 7(3), 171-189.
20. Barbousas, J. (2014). *Visual Arts Education and the Formation of Literacies: An Exploration of Visuality*. Springer International Publishing.
21. Barthes, R. (1987). *Mythologies*. New York: Wang and Hill.
22. Bateson, G., & Margaret M. (1941). *Balinese Character: A Photographic Analysis*. New York: Academy of Sciences Special Publication 2.
23. Beach R. A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories. NCTE Teacher's Introduction Series. 1993.
24. Beach, R. (1993). A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories. *NCTE Teacher's Introduction Series.: ERIC*.
25. Becker, H. S. (1974). Photography and Sociology. *Studies in Visual Communication*, 1(1), 3-26.
26. Berger, A. A. (1989). *He's Everything You're Not...': A Semiological Analysis of 'Cheers'*. In Gary Burns and Robert J. Thompson (Ed.) *Television Studies: Textural Analysis*. NY: Praeger.
27. Bertin, J. (1983). *Semiology of Graphics*. Madison. WI: University of Wisconsin Press.

28. Blonsky, M. (1985) (Ed.) *On Signs*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Press.
29. Bogner, K., Raphael, L., & Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 135-165.
30. Bopry, J. (1994). Visual Literacy on Education - A Semiotic Perspective. *Journal of Visual Literacy*, 14(1), 35-50.
31. Boshraadi, A. M., & Biria, R. (2014). The efficacy of multi-modal vs. print-based texts for teaching reading comprehension skills to Iranian high school third graders.
32. Brodsky, R.. (1996). Downcast eyes: the denigration of vision in twentieth-century french thoughtby martin jay. *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, 54(2), 185-188.
33. Burgelin, O. (1972) *Structuralist Analysis and Mass Communication*. In Denis McQuail (Ed.) *The Sociology of Mass Communications*. Harmondsworth: Penguin.
34. Carroll, J. (1980). *Toward a Structural Psychology of Cinema: Approaches to Semiotics*. The Hague: Mouton.
35. Cazden. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1).

36. Chen, M.. (2012). *Chinese lian huan hua and literacy: popular culture meets youth literature*. Springer Netherlands.
37. Chi-Kim, & Cheung. (2014). Developing students' critical thinking skills through visual literacy in the new secondary school curriculum in hong kong: asia pacific journal of education. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3).
38. Cronkleton, R. K. (1997). *Dialogic picture book reading: an early intervention strategy for language remediation*. School of Education University of Dayton.
39. De L. T. (1982). *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
40. Doonan, S. S.. (1993). Construction of cdna libraries from cultures of *armillaria mellea*. *International Journal of Biochemistry*.
41. Eco, U. (1986) *A Photograph*. In Umberto E. (eds). *Travels in Hyper Reality*. trans William Weaver. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 213-218.
42. Eco, U. (1972) *Towards a Semiotic Inquiry into the Television Message*. *Working Papers in Cultural Studies*. 3, 103-121.
43. Febriyanti, M. (2020). *Using Make a Match Strategy through Picture Series to Improve Reading Comprehension in Narrative Text at the Tenth Grade Students of SMK PGRI 1 Kediri*. Doctoral dissertation, IAIN Kediri.
44. Feld, S., & Carroll W. (1975) *Toward a Researchable Film Language*. *Studies in Visual Communication*, 2, 25-32.

45. Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: a way to learn--a way to teach*. AECT Publications, Dept VLC, 1201 16th Street, N.W. Washington, D.C. 20036.
46. Gonglian, L. I., & Zhang, M. (2018). Interpretating reading literacy and its teaching implementating based on comparative study between pirls and pisa. *Primary & Secondary Schooling Abroad*.
47. Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A., & Goldman, S. R. (2003). Handbook of discourse processes. *Lawrence Erlbaum Associates*.
48. Gross, L. (1985). Life vs. Art: The Interpretation of Visual Narratives. *Studies in Visual Communication*, 11(4), 2-11.
49. Grundvig, V. (2012). Can picture books in the English classroom lead to increased reading comprehension? *HSN Open Archive*.
50. Hall, S. (1980). *Encoding/decoding*. In *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, 128-138.
51. Hasenmueller, C. (1978). Panofsky, Iconography, and Semiotics. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 36, 289-301.
52. Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The reading teacher*, 56(8), 758-770.

53. Hiraga, M. (1993). *Iconic Meanings of Visual Repetition in Poetry*. In John Deely and Terry Prewitt (Eds.) *Semiotics 1991*. Lanham, NY: University Press of America.
54. Huang, X., Jin, J. I. N. G., Zou, X. B., Wang, M. L., Li, X. H., & Lin, A. H. (2008). Eye movements characteristics of Chinese dyslexic children in picture searching. *Chinese medical journal*, *121*(17), 1617-1621.
55. Hurtig, R. R. (1981). Analytic and Holistic Strategies in the Perception of Sign. *Journal of Visual Verbal Languaging*, *1*(1), 31-36.
56. Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, *29*(3), 167-177.
57. Jones, B. (1972). The End of the Affair: The Windsors and the Front Page. *Working Papers in Cultural Studies*. *3*, 89-101.
58. Kelly, K. W., Sean, C., & Diane, H. (2012). 'You're like yourself': multimodal literacies in a reading support class. *Changing English Studies in Culture & Education*.
59. Kepes, G. (Ed.) (1980). *Sign Image Symbol*. New York: George Braziller.
60. Kress, G., Leeuwen, T. V., & Bouaud, J. J.. (1996). Reading images-the grammar of visual design. *Communication Theory*, *17*(2), 293-298.

-
61. Leeuwen, K.. (2001). Reading and writing with images: a review of four texts. reading images: the grammar of visual design. *Computers and Composition*.
62. Lotman, J. (1976). *Semiotics of Cinema*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
63. Lupton, E. (1989). *Reading Isotype*. In Victor Margolin (Ed.) *Design Discourse: History, Theory Criticism*, Chicago: University of Chicago Press, 145-156.
64. Qin, L. L. (2018). *Study on English teaching practice in primary school and lower grades based on English picture book reading*.(eds.) Proceedings of the 2018 5th International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science (ICEMAESS 2018). Proceedings of the 2018 5th International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science.
65. Martin J. (1993). *Downcast eyes-the denigration of vision in twentieth-century french thought*. California: University of California Press.
66. Meneses, A., Escobar, J. P., & Véliz, S. (2018). The effects of multimodal texts on science reading comprehension in chilean fifth-graders: text scaffolding and comprehension skills. *International Journal of Science Education*, 1-19.
67. Metz, C. (1974). *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. trans. Michael Taylor. New York: Oxford University Press.

-
68. Metz, C. (1974). *Language and Cinema*. trans. Donna Umiker-Sebeok. The Hague: Mouton.
69. Metz, C. (1982). *Problems of Denotation in the Fiction Film*. In Philip Rosen (Ed.), *Narrative, Apparatus, Ideology*. New York: Columbia University Press, 35-65.
70. Metz, C. (1982). *The Imaginary Signifier: Psychoanalysis and Cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
71. Metz, C. (1980). The perceived and the named. steven feld and shari robertson, trans. *Studies in Visual Communication*, 6(3), 56-68.
72. Mick, D. G. (1986). Consumer Research and Semiotics: Exploring the Morphology of Signs, Symbols, and Significance. *Journal of Consumer Research*, 13, 196-213.
73. Militansina, I., & Arifin, Z.. (2015). *Improving students' reading comprehension of procedure text through picture word inductive model strategy*. Semarang State University.
74. Militansina, M., Ikhsanudin, I., & Arifin, Z. (2014). *Improving students' reading comprehension of procedure text through picture word inductive model strategy*. Doctoral dissertation, Tanjungpura University.

75. Mitchell, M. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a new zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*.
76. Moriarty, S. (1985). Literal Versus Symbolic Images in Visual Communication. *Proceedings of the 1985 IVLA Conference, Custer Whiteside*.
77. Moriarty, S. (1994). Visemics: A Proposal for a Marriage Between Semiotics and Visual Communication. *Visual Communication 9. Feather River CA*.
78. Moriarty, S., & Shay S. (1992). Visual Semiotics and the Production of Meaning in Advertising. *Visual Communication 6, Flagstaff*.
79. Mullis, I., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006). Assessment framework and specifications (2nd edition). pirls 2006. *Timss & Pirls International Study Center, 119*.
80. Mullis, I., Martin, M.O., & Hooper, M. (2017). *Measuring changing educational contexts in a changing world: evolution of the timss and pirls questionnaires*. Springer International Publishing.
81. Mullis, I., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A.A. (2012). Timss 2011 international results in mathematics. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 516*.
82. Mullis, I., MO Martín, & Sainsbury, M. (2016). Marco de comprensión lectora de pirls 2016. *Dialnet, 11-30*.

-
83. Nadin, M. & Richard D. Z. (1994). *Creating Effective Advertising Using Semiotics*. New York: The Consultant Press.
84. New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
85. Nodelman, P. (1988). Cultural arrogance and realism in judy's blume's superfudge. *Children s Literature in Education*, 19(4), 230-241.
86. Nodelman, P. (1989). *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
87. Nodelman, P., Winnipeg, U. & Canada, O. (1989). Words about pictures. *The Narrative Art of Children's Picture Books*.
88. None, J. (1995). Reviews : martin jay, downcast eyes: the denigration of vision in twentieth-century french thought (university of california press, 1993); terry smith, making the modern: industry art and design in america (chicago university press, 1993). *Thesis Eleven*, 42(1), 130-134.
89. Ogunyinka, E. K. (2018). *An HLM Analysis of Students' Mathematics Achievement in the Selected Asia Countries and Area Based on PISA 2012 Dataset*. Central China Normal University.
90. Oittinen, R. (2008). From thumbelina to winnie-the-pooh: pictures, words, and sounds in translation. *Meta*, 53(1), 76.

-
91. Pantaleo, S. (2017). Learning about and through picturebook artwork. *Reading Teacher*.
92. Pantaleo, S. (2003). "Godzilla lives in New York": Grade I students and the peritextual features of picture books. *Journal of Children's Literature*, 29 (2), 66-77.
93. Parcalabescu, L., Trost, N., & Frank, A. (2021). What is multimodality?.
94. Piro, J. M. (2002). The picture of reading: Deriving meaning in literacy through image. *The Reading Teacher*, 56(2), 126-134.
95. Platt, S. G. (1988). A checklist of the flora of the manchac wildlife management area, st. john the baptist parish, louisiana. *Proceedings of the Louisiana Academy of Sciences*.
96. Plummer, B. A., Mallya, A., Cervantes, C. M., Hockenmaier, J., & Lazebnik, S.. (2016). Phrase localization and visual relationship detection with comprehensive image-language cues. *IEEE Computer Society*.
97. Plummer, B. A., Mallya, A., Cervantes, C. M., Hockenmaier, J., & Lazebnik, S. (2017). Phrase localization and visual relationship detection with comprehensive image-language cues. *In Proceedings of Proceedings of the IEEE International Conference on Computer Vision*, 1928-1937.
98. Porter, M. J. (1983). Applying Semiotics to the Study of Selected Prime Time Television Programs. *Journal of Broadcasting*. 27(1), 69-75.

99. Press, M. L. (2007). Nine ways to use visual art as a prewriting strategy. *Language and Literacy Spectrum, 17*.
100. Pressley, M., Dolezal, S., Raphael, L., Mohan, L., Roehrig, A., & Bogner, K. (2013). Increasing academic motivation in primary grades. *Journal of Catholic Education, 17*.
101. Qun-ying, S. (2012). Construction of English reading strategy of children based on the English picture books. *Journal of Jiamusi Education Institute, 01*.
102. Rakhmadhani, N. M. (2019). *The implementation of picture-cues-based-strategy to improve the 8th graders' reading comprehension skill*. Doctoral dissertation, Universitas Negeri Malang.
103. Rasinski, T. V. (1985). Picture This: Using Imagery as a Reading Comprehension Strategy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 25*(4).
104. Rosyada, A. (2018). Improving Students' Critical Thinking to Develop Variety Essays through Picture Word Inductive Model. *UHAMKA International Conference on ELT and CALL*.
105. Roxburgh, D. J. (2014). In pursuit of shadows: al-hariri's maqāmāt. *Muqarnas Online, 30*, 171-212.
106. Saint-Martin, F. (1989). From Visible to Visual Language: Artificial Intelligence and Visual Semiology. *Semiotica, 77*(1/3), 303-316.

-
- 107.Saint-Martin, F. (1982). Notes on Semiotics of the Pictorial Basic Plane. *Ars Semiotica*, (4/5), 305-319.
- 108.Saint-Martin, F. (1990). *Semiotics of Visual Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- 109.Seels, B A. Visual, I. (2014). The definition problem. *A spectrum of visual learning*, 97-112.
- 110.Seels, B., & Dunn, J. (1989). A visual literacy walk: natural learning environment. *Techtrends*, 34(6), 26-29.
- 111.Seels, B., & Richey, R. C. (1994). Redefining the field. *Techtrends*, 39(2), 36-38.
- 112.Seels, B. A. (1994). Visual literacy: The definition problem. *Visual literacy: A spectrum of visual learning*, 97-112.
- 113.Seiter, E. (1987). *Semiotics and Television*. In Robert C. Allen, (Ed.) Channels of Discourse: Television and Contemporary Criticism. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 17-41.
- 114.Seufert, T. (2019). Training for coherence formation when learning from text and picture and the interplay with learners' prior knowledge. *Frontiers in psychology*, 10, 193.
- 115.Shapiro, M. (1969). On Some Problems in the Semiotics of Visual Art: Field and Vehicle in Image-Signs. *Semiotica*, 1, 223-242.

116. Shaw, D. (1994). *Getting to the Pulp of It: Sinead O'Connor and the Iconolastic Pulpit*. Speech Communication Association Conference, New Orleans.
117. Shuren, W. (2009). The roots of chinese philosophy and culture - an introduction to " xiang " and " xiang thinking". *Frontiers of Philosophy in China*.
118. Solomon, J. (1988). *The Signs of Our Times*. Los Angles: Jeremy P. Tarcher.
119. Stokes, S. (2001). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*.
120. Styles, M., & Arizpe, E. (2001). A gorilla with 'grandpa's eyes': how children interpret visual texts—a case study of anthony browne's zoo. *Childrens Literature in Education*, 32(4), 261-281.
121. Suswanti, H. (2021). Improving students' reading comprehension of procedure texts by using collaborative strategic reading. *TELL-US Journal*, 7(1), 59-79.
122. Swenson, J. D. (1995). Rodney King, Reginald Denny, and TV News: Cultural Re-construction of Racism. *Journal of Communication Inquiry*, 12(1), 75-88.
123. Tomaselli, K. G., & Smith G. M. (1984). Sign Wars: The Battlegrounds of Semiotics in Cinema in Anglo-Saxonia. *Degrees*. 64(199).
124. Ullian, J. S., & Wilson, N. L. (1961). The concept of language. *Philosophy of Science*, 1(1), 19-20.

125. Verba, S. M. & Carl C. (1984). *Barthes' The Fashion System: An Exploration at the Recipient Level*. In J. Deeley (Ed.) *Cultural Semiotics*. Champagne-Urbana: University Press of America, 471-489.
126. Verba, S. M., & Carl C. (1987). *Writing with Flesh: A Semiotic Interpretation of Research Findings on Body Image Attitudes and Behaviors in the U.S.* In Jean Umiker-Sebeok, (Ed). *Marketing and Semiotics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 165-186.
127. Vezzoli, Y. (2017). Visual Literacy: A Definition Problem. *Archivio Istituzionale della Ricerca*.
128. Waterman, A. H., Havelka, J., Culmer, P. R., Hill, L., & Mon-Williams, M. (2015). The ontogeny of visual-motor memory and its importance in handwriting and reading: a developing construct. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 282(1798).
129. Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., & Zevenbergen, A. A. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. *APA PsycNet*.
130. Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, A. A. (2000). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. *APA PsycNet*.

131. 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.
132. Wollen, P. (1979). *Signs and Meaning in the Cinema*. London: Secker and Warburg.
133. Woollacott, J. (1982). *Messages and Meanings*. In Michael Gurevitch, T. Bennett, J. Curran and J. Woollacott (Eds.) *Culture, Society and the Media*. London: Methuen, 91-111
134. Worth, S. (1981). *The Development of a Semiotic of Film*. In Larry Gross (Ed.) *Sol Worth: Studying Visual Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 185-199.
135. Youngs, S., & Serafini, F. (2011). Comprehension strategies for reading historical fiction picturebooks. *Reading Teacher, 65*(02), 115-124.
136. Li, Y., Zhang, L., Xia, Z., Yang, J., Hua, S., & Ping, L. (2017). The relationship between intrinsic couplings of the visual word form area with spoken language network and reading ability in children and adults. *Frontiers in Human Neuroscience, 11*.
137. Yusuf, H. O., Research Journal of Education, & Abiky, W. A. Effectiveness of using stop, think and talk activities on the performance of students in reading

- comprehension in junior secondary schools in federal capital territory (fct) abuja. *Research Journal of Education*.
- 138.Zagidullina, M. (2019). Multimodality: to the question of terminological definition. *Researchgate*.
- 139.Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*, 177-200.
- 140.Zhang, K., Djonov, E., & Torr, J. (2015). Reading and reinterpreting picture books on children's television: implications for young children's narrative literacy. *Children's Literature in Education*, 47(2), 1-19.
- 141.Zhang, K., Djonov, E., & Torr, J. (2016). Reading and reinterpreting picture books on children's television: Implications for young children's narrative literacy. *Children's Literature in Education*, 47(2), 129-147
- 142.Zwaan, R. A. & Singer, M. (2013). *Text comprehension*. In A.C. Graesser, M.A. Gernsbacher & S.R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 83-121.

攻读学位期间的研究成果

论文发表情况:

一、期刊论文

(1) Su, Y. W., Chen, G. F., and Li, M. Y. (2020). Perceived Over-qualification of Primary School Teachers and Its Impact on Career satisfaction: A Empirical Study Based on the Survey Data. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. (SCI indexing journal)

(2) Su, Y. W., and Li, M. Y. (2020). Evaluation of Online Teaching Quality of Basic Education Based on Artificial Intelligence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. (EI indexing journal)

(3) 苏雅文.(2020). 学生认知活动的“自我解释效应”及应用研究. *教育理论与实践*.

二、会议论文

(1) 苏雅文. (2019). 瑞吉欧教学模式在幼儿教育中的应用——以绘本为例. 2019 香港儿童文学研讨会——儿童绘本的欣赏与教学, 香港大学.

(2) 苏雅文. (2019). 幼儿早期阅读中图像语言的运用研究——以无字图画书为例. 儿童文学与儿童阅读教育学术研讨会, 山东济南.

(3) 苏雅文. (2018). 小学低年级师生对图画书的选择现状研究. 第三届语文教育国际研讨会, 香港教育大学.

附录

附录1 学生访谈提纲

一、基本信息

访谈时间 _____ 访谈学校 _____

被访人 _____ 性别 _____ 年龄 _____

二、访谈内容

1. 同学们，你喜欢这学期教师上的阅读课吗？
2. 你觉得这学期的阅读课和以前有什么不一样吗？
3. 书中如果有文字也有插图，你会先从哪个开始阅读？
4. 你以前在阅读时会关注书上的插图或者图片吗？
5. 以前教师上阅读课时是否有对课本中或者阅读材料中的插图进行解读呢？
6. 你喜欢老师在阅读课上跟大家一起欣赏解析书上的图画吗？
7. 你认为学习完图像语言后，观看图画或者图片时和以前有什么不同呢？是否能够捕捉到更多的细节呢？
8. 你觉得学习完图像语言后，能否辅助你在阅读时遇到文字不理解的困难吗？
9. 你觉得学习完图像语言后，你是否觉得阅读也是一件有趣的事？
10. 你觉得学习完图像语言后，你在学习场景或者生活场景中看到有图画有文字的阅读材料或者广告牌、电影等是否比之前的理解更为深刻呢？能否举个例子。

附录2 教师访谈提纲

一、基本信息

访谈时间 _____ 访谈学校 _____

被访人 _____ 性别 _____

学历 _____ 职称 _____

职务 _____ 任教年级 _____

二、访谈内容

下列问题旨在为访谈提供一个引导,实际访谈中的问题将取决于教师具体情况。

1. 关于教师本人的从教经历和对教学与教师职业的认识等。

2. 教学实验前的情况访谈(图像语言、图画书、阅读能力、审美能力)

(1) 请问您教学实验前对图像语言的了解有多少?(图像语言)

(2) 您在教学实验前是否认为图像语言是衡量学生阅读能力的其中一项评价指标呢?(图像语言)

(3) 您在教学实验前在课堂中是否对教材中的插图进行过详细解读与教学呢?

(图像语言)

(4) 您在教学实验前是否使用图画书进行阅读教学呢?(图画书)

(5) 您在教学实验前是否认为进行图像语言能够提高学生的阅读文本的能力?

(阅读能力)

(6) 您在教学实验前是否认为进行图像语言能够提高学生的审美的感知能力?

(审美能力)

(7)您在教学实验前是否认为进行图像语言能够提高学生的阅读文本的能力?

(阅读能力)

2. 教学实验中的教学方式和指导策略

(1)请问您以图画书作为载体进行图像语言教学时,文字语言和图像语言的比重各占多少?

(2)您认为从图像元素、书籍设计、叙事方法这几个方面作为支点展开图画书阅读教学是否使您在授课过程中觉得更清晰?

(3)在开展图像语言教学的阅读课程中,您如何对学生进行有效指导?

(4)在阅读活动展开中,您如何指导学生阅读文字语言和图像语言?

(5)您是否认为这样的阅读课程相较之前更加多元或深入?是否对学生的阅读兴趣和阅读能力以及审美能力有实质性的提升?

3. 教学实验后的访谈。

(1)实验前后您的阅读教学理念和方法有没有改变?

(2)个人认为,如果要在阅读课程中使用图像语言教学,教师需要具备什么条件?如何培训?您对此有何建议?

5.教师遇到的主要问题和困难以及解决策略

(1)贵校现有的条件能否顺利开展图像语言教学的阅读课程呢?

(2)请谈谈您校教师之间语文教师 and 美术教师之间的交流与合作情况(交流的主要内容、形式等)

6. 图像语言教学在阅读课程中的开展效果和建议

(1) 您觉得图像语言教学的实施对阅读课程的效果如何？（学生的变化，如阅读能力、阅读行为、阅读态度、审美能力等；教师的变化，如理念、教学能力、教学方式等？）

(2) 在实施图像语言教学的过程中，您遇到的主要问题和困难还有哪些？您对开展图像语言教学的阅读课程有什么建议？



附录3 学生调查问卷

图像语言对小学生阅读能力的影响研究调查问卷（学生问卷）

小朋友：

你好！想了解一下近期你关于语文阅读的学习情况，希望你能认真完成这份问卷。请根据自己的实际情况作答，感谢您的支持和帮助。

学校：_____ 所在班级：_____

姓名：_____ 学 号：_____

一、请在符合您情况的选项上划“√”

1.您的性别：

A.男 B.女

2.您的家庭所在地：

A.城市 B.乡镇 C.农村

3.在学习图像语言知识之前，您经常喜欢用什么样的方式阅读带有图片和文字的书呢？（单选）

A.先图后文 B.先文后图 C.有选择性地挑感兴趣的内容读

D.不看图只看字 E.不看字只看图

4. 在学习图像语言知识之后，您经常喜欢用什么样的方式阅读带有图片和文字的书呢？（单选）

A.先图后文 B.先文后图 C.有选择性地挑感兴趣的内容读

D.不看图只看字 E.不看字只看图

5.下面是在学习图像语言知识之前的一些感受。

下面陈述中是否符合你的情况，请对每个题目后面的数字打勾，表示你对该句话的同意程度。（从 1-5 分别是不非常同意、不同意、一般、同意、非常同意）。					
	5	4	3	2	1
示范：我认为语文阅读课很有趣。	√				
答：我“非常同意”这个说法，在 5 下面打√，					
1. 在学习图像语言知识之前，我对图像背后的深层含义理解比较困难					
2. 在学习图像语言知识之前，我不太关注文中的插图					
3. 在学习图像语言知识之前，我不太能将图像和文字结合起来看					
4. 在学习图像语言知识之前，我在阅读时没有分析插图的习惯					
5. 在学习图像语言知识之前，我对阅读课程不太感兴趣					
6. 在之前的阅读课程中，教师很少对课本中或者阅读材料中的插图进行解读					

6. 在学习完图像语言后，和之前相比，你阅读图画书或者课文插图时有什么不同？

下面陈述中是否符合你的情况，请对每个题目后面的数字打勾，表示你对该句话的同意程度。（从 1-5 分别是不非常同意、不同意、一般、同意、非常同意）。					
	5	4	3	2	1
1. 在学习图像语言知识后，我对图像背后的深层含义理解比较容易					
2. 在学习图像语言知识后，我会关注文中的插图					
3. 在学习图像语言知识后，我能将图像和文字结合起来					
4. 在学习图像语言知识后，我在阅读时会有了分析插图的习惯					
5. 在学习图像语言知识后，我对阅读课程的兴趣提升了					
6. 在之后的阅读课程中，教师加强了对课本中或者阅读材料中的插图的解读					
7. 我很喜欢这学期的语文课外阅读材料（图画书）					
8. 我会使用图像语言的视角来分析图画书					
9. 我比较喜欢老师在阅读课上跟大家一起欣赏解析书上的插图					
10. 如果学校单独开设一门图像语言教学课程，我愿意参加该课程					
11. 学习完图像语言之后，图像语言知识能帮助我理解文					

字内容					
12. 在进行语文阅读时我会比较关注颜色、线条、媒材					
13. 在进行语文阅读时，我会比较关注封面、环衬、书名页、跨页、边框、位置					
14. 在进行语文阅读时，我会比较关注时间、视角、物件、翻页					
15. 在进行语文阅读时，我会比较关注图文之间的关系					
16. 在进行语文阅读时，我会比较关注其他方面 _____ (请写下关注内容)					

7. 你觉得学习完图像语言后，当你在学习或生活中看到有图画有文字的阅读材料或者广告牌、电影等是否比之前更能够理解更为深刻呢？

下面陈述中是否符合你的情况，请对每个题目后面的数字打勾，表示你对该句话的同意程度。（从 1-5 分别是不非常同意、不同意、一般、同意、非常同意）。

	5	4	3	2	1
示范：我认为语文阅读课很有趣。	√				
答：“非常同意”这个说法在 5 下面打√					
1.学习图像语言知识之后，我常常会深入思考图像想表达的内涵					



2. 学习图像语言知识之后，我会不自主的设想如果是我，我会怎么设计图画书					
3. 学习图像语言知识之后，我会思考图像和文字之间的逻辑关系和布局					
4. 学习图像语言知识之后，我能够较快地理解图片和文字的内容					
5. 学习图像语言知识之后，我的语文阅读能力提升了					
6. 学习图像语言知识之后，我能够增加对电影、广告、图画书内容的理解					

8.对于这段时间的图像语言学习，你有什么感受呢？对于后续语文阅读或图像语言的学习有什么看法和建议？

附录4 教师调查问卷

图像语言对小学生阅读能力的影响研究调查问卷（教师问卷）

尊敬的教师：

您好！非常感谢您在百忙之中抽空参与这个调查问卷。我是香港教育大学的博士生，现在正在进行博士论文的研究工作，希望调查研究“图像语言对小学生阅读能力的影响”。希望能够向您了解相关情况，帮助我完成这份问卷。本次问卷调查为匿名填写，仅用于学术研究，不涉及绝密信息，不作其他用途，请您放心作答。您的积极参与和认真作答对研究非常重要，请根据自己的实际情况作答，谢谢您的支持和帮助。

访谈时间 _____ 访问人 _____

访谈学校 _____ 被访人 _____

职务 _____ 任教年級 _____

第一部分：您的基本情况

请在符合您情况的选项上划“√”

1.您的性别

A. 男 B. 女

2.您的年龄

A. 20岁以下 B. 20-30岁 C. 31-40岁 D. 41-50岁

E. 50-60岁 F. 60岁以上

3.您的学历

- A. 初中及以下 B. 高中/专科 C.大专/本科 D. 硕士 E. 博士

4.您的教龄

- A. 5年及以下 B. 6-10年 C.11-15年 D. 16-20年 E. 20年以上

5.您目前的职称

- A. 正高级教师 B. 高级教师 C.一级教师 D. 二级教师 E. 三级教师

6.您的学校所在地

- A. 城市 B. 乡镇 农村

二、关于图像语言教学方面

1. 您对“图像语言”的了解情况:

- A. 没接触过 B. 了解一点 C. 一般 D. 比较熟悉 E. 非常熟悉

2. 您过去在教学中是否使用过插图进行教学:

- A. 从来没有 B. 记不清 C.偶尔使用 D. 经常使用

3. 你对“将图画书应用到小学语文阅读教学”的态度:

- A. 非常不支持 B. 比太支持 C.一般 D. 比较支持 E. 非常支持

4. 你认为加入图像语言教学对学生的文本理解能力的提升有帮助吗:

- A.一点都没有 B.基本没有 C.不确定 D.有帮助 E.非常有帮助

5. 你认为加入图像语言教学对学生图片审美能力的提升有帮助吗:

- A.一点都没有 B.基本没有 C.不确定 D.有帮助 E.非常有帮助

6. 你认为加入图像语言教学对学生阅读理解能力的提升有帮助吗:

A. 一点都没有 B. 基本没有 C. 不确定 D. 有帮助 E. 非常有帮助

7. 你认为加入图像语言教学应该采取哪种型式：

A. 单独开设课程 B. 与正常教学结合 C. 不开设

8. 你认为图像语言教学实施会遇到哪些困难？



附录 5 PIRLS 文学类试题 1-《倒立的老鼠》

学校：_____

班级：_____

姓名：_____

性别：_____

学号：_____

出生年月：____年____月____日

同学们，想知道你的阅读能力处于什么水平？这是一篇来自国际阅读素养进展研究的测试题，请你务必在 40 分钟以内独立完成，呈现你最真实的水平。

《倒立的老鼠》

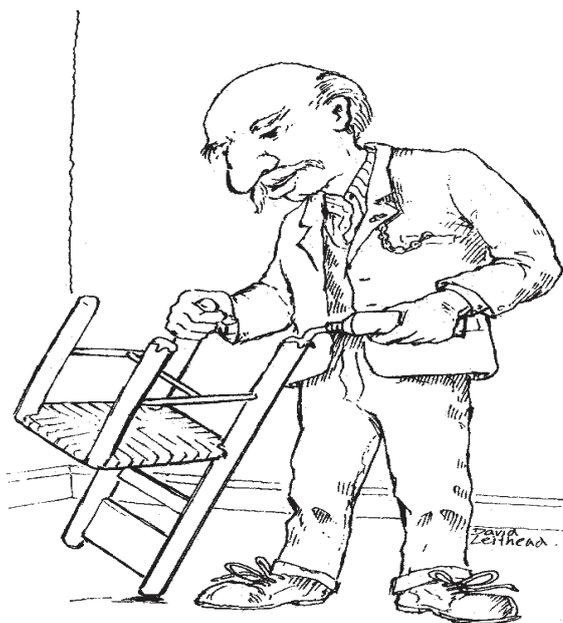


从前有一位八十七岁的老人交罗伯，一生过着和平安静的生活，他虽然贫穷但很快乐。

当他发现家里有老鼠的时候，初时他并未感到十分困扰，但当那些老鼠开始倍数繁殖的时候，他便开始感到困扰。它们不断繁殖，最后罗伯再不能忍受。

“太过份了！”罗伯说，“实在太过份了！”。于是，他一拐一拐地走出屋外到路上的商店，买了一些老鼠夹，浆糊和芝士。

回家后，他把浆糊涂在老鼠夹的底部，然后粘到天花板上，再小心地放上芝士作饵，希望能赶走老鼠。



那天晚上，老鼠离开洞穴，看见天花板上的老鼠夹，觉得这简直是天大的笑话。它们在地上走来走去，你碰我，我碰你，并用前爪指着天花板捧腹大笑。它们心想，把老鼠夹放在天花板上实在太愚蠢了。

第二天早上，罗伯下楼，看见老鼠夹上没有抓到老鼠，他微微一笑，没有作声。

他拿起椅子，在椅脚的底部涂上浆糊，把椅子倒悬在天花板上老鼠夹的旁边，并把桌子、电视机和电灯都倒悬在天花板上，他把原来放在地上的东西都倒转挂在天花板上，他甚至连小地毯也放到天花板上。

第二天晚上，老鼠离开洞穴的时候，仍把昨晚发生的事拿来开玩笑。可是，当它们抬头望向天花板时，笑声突然停了下来。

“天啊！”其中一只老鼠大喊，“看看上面！那里才是地面！”

“天呀！”另一只老鼠嚷着“我们一定是站在天花板上了！”

“我开始感到头晕眼花。”另一只老鼠说。

“我身上的血全都涌到头上去了。”又有另一只老鼠说。

“太可怕了！”一只长着胡子的年长老鼠说，“这实在太可怕了！我们得立即想想办法。”

“如果继续倒立，我会晕倒的！”一只年幼的老鼠大叫。

“我也是啊！”

“我不能再忍受了！”

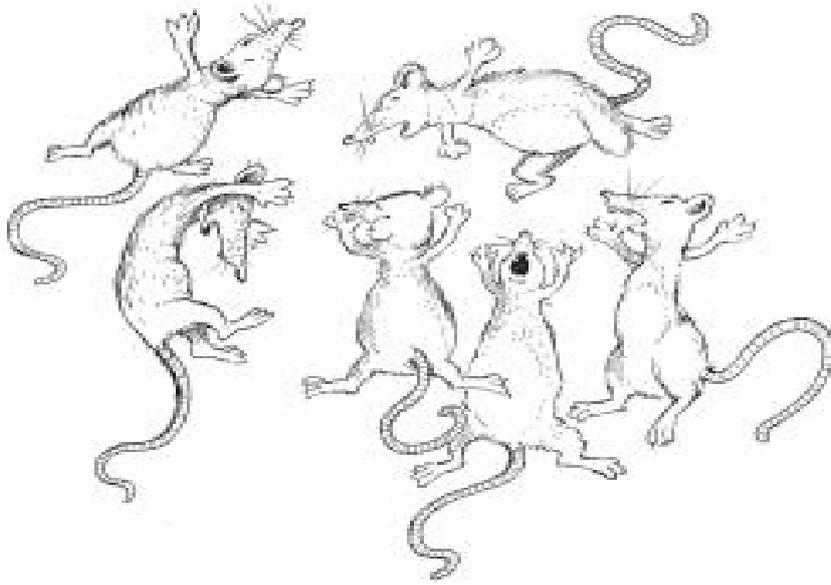
“快！想想办法，救救我们吧！”

老鼠开始变得恐慌了。“我知道我们该怎办，”最年长的老鼠说道，“我们该倒立，这才正常。”

所有老鼠都听从年长老鼠的说法，全都倒立起来。过了一段时间之后，老鼠都因为脑出血一一晕倒过来。

第二天早上，罗伯发现地上满是老鼠，他迅速地拾起它们，然后统统丢到垃圾箱里。

这个故事教训我们，当看见这个世界似乎是极度倒乱时，记得确定自己是脚踏实地。



问题：

1.为什么罗伯要摆脱那些老鼠？（ ）

- A.他一直都憎恨老鼠 B.因为有太多老鼠
C.老鼠的笑声太吵耳 D.老鼠把他的芝士全都吃光

2.罗伯把老鼠夹放在哪里？（ ）

- A.篮内 B.老鼠洞附近
C.椅子下 D.天花板上

3.为什么老鼠在第一天晚上走出洞穴后你碰我、我碰你，又用前爪指着天花板呢？（ ）

- A . 因为它们看见椅子在天花板上 B . 因为它们觉得罗伯做了愚蠢的事
C . 因为它们想得到老鼠夹上的芝士 D . 因为它们见到一些东西感到害怕

4. 为什么罗伯看到老鼠夹上没有老鼠时，会微微一笑？

5. 罗伯把椅子粘在天花板上，做了什么事情？（ ）

- A. 微微一笑，没有作声 B. 买了一些老鼠夹
C. 把其余的东西都粘在天花板上 D. 送芝士给老鼠

6. 第二天晚上，老鼠以为自己站在哪儿？它们想出什么办法应付？

7. 抄出文章一句句子，最能表现出老鼠第二天晚上惊慌失措的情景。

8. 这故事透过什么方式把老鼠的想法表达出来？（ ）

- A. 透过罗伯对老鼠的看法 B. 透过描述老鼠生活的地方
C. 透过老鼠之间的对话 D. 透过描述老鼠的样貌

9. 当罗伯第二天清早下楼的时候，为什么满地都是老鼠？（ ）

- A. 老鼠把身体倒立太久 B. 罗伯给老鼠吃太多芝士
C. 老鼠由天花板掉下来 D. 罗伯在地上涂上了浆糊

10. 罗伯从地上拾起老鼠后，把它们丢到哪里去？

11. 你认为那些老鼠容易受骗吗？试想出一个理由解释容易或不容易受骗。

12.通过罗伯的行为，你明白他的性格，试描述他的性格，并从他的行为举两个例子，显示他有哪种性格。

13.下列哪些词语能正确描述这故事？（ ）

- A . 严肃和伤感 B . 恐怖和紧张
C . 有趣和巧妙 D . 令人毛骨悚然和神秘

14.想想罗伯和老鼠在故事中做过的事，试解释这故事令人难以相信的原因

15.你喜欢这个故事吗？请写下 200 字左右的阅读感悟。

附录 6 PIRLS 文学类试题 2-《小海鹦鸮之夜》

学校：_____ 班级：_____

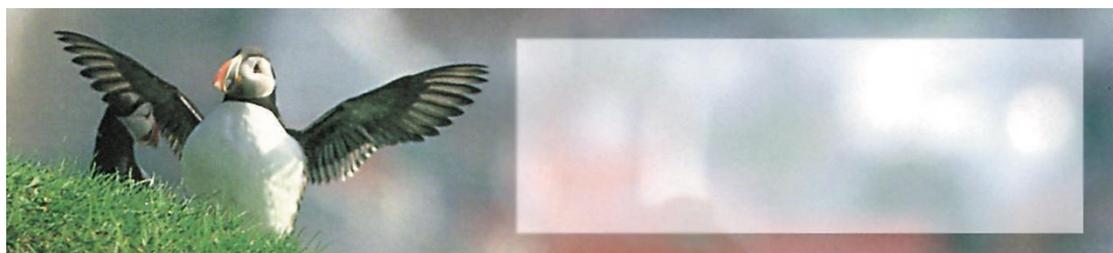
姓名：_____ 性别：_____

学号：_____

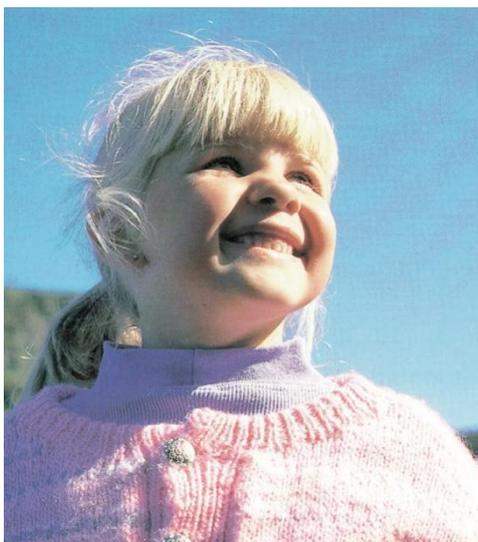
出生年月：_____年_____月_____日

同学们，想知道你的阅读能力处于什么水平？这是一篇来自国际阅读素养进展研究的测试题，请你务必在 40 分钟以内独立完成，呈现你最真实的水平。

《小海鹦鸮之夜》



在冰岛这个国家的希米岛上，一群橘红色嘴巴、黑白色羽毛的鸟儿每年都会来访。这些鸟被称为“海鹦鸮”。它们有着色彩鲜艳的鸟嘴，动作笨拙，因此也被叫作“海上的小丑”。它们的身躯矮胖、翅膀短小，使得它们在起飞和降落时动作很不灵敏。



荷拉住在希米岛上，她每天都会观察天空。当她站在悬崖高处瞭望海洋时，她发现了当季的第一只海鸚鵡。

她轻声地对自己说：“伦迪。”在冰岛，“伦迪”的意思就是“海鸚鵡”。

没过多久，天空中遍布着它们——海鸚鵡，到处都是海鸚鵡。它们刚从大海上过完冬天返回，回到荷拉居住的岛上和邻近的无人岛上产卵并养育刚出生的雏鸟。这些“海上的小丑”每年都会回到相同的巢穴。这是它们唯一上岸的时候。

荷拉和朋友们爬上悬崖观看鸟儿。他们看见一对对的海鸚鵡用鸟嘴彼此轻轻碰撞着。他们所看到的每一对鸟儿很快的就会到悬崖的深处照顾它们的蛋。当海鸚鵡的蛋孵化出来之后，鸟爸爸和鸟妈妈便会带着鱼儿回巢喂它们的雏鸟。



每一只雏鸟都会长成小海鹦。当每只小海鹦尝试它们的第一次飞行时，小海鹦之夜就此展开。尽管，离小海鹦之夜到来的日子还有好几个星期，荷拉想着该找一些纸箱来做准备。

整个漫长的夏天，成鸟们抓鱼并照顾它们的雏鸟。到了8月，花儿覆盖了巢穴。荷拉知道，当花朵盛开的时候，小海鹦之夜即将到来。

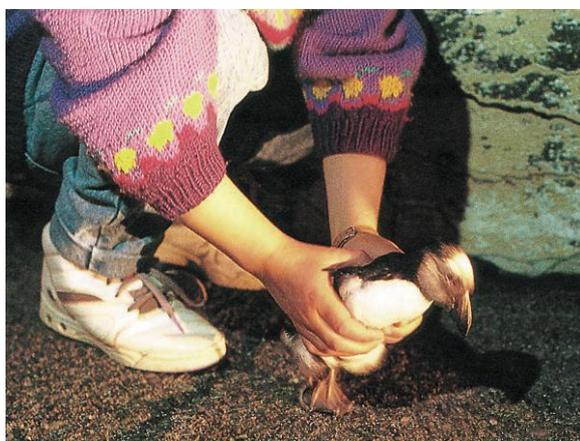
那些躲藏起来的雏鸟已经长成小海鹦了。现在正是荷拉和朋友们拿出纸箱及手电筒准备迎接小海鹦之夜。从今晚开始，连续两个星期，海鹦将会离开并到海上过冬。

在暗夜之中，小海鹦离开它们的巢穴展开第一次的飞行。这是一次从悬崖高处飞下的短程振翅之旅。多数的小海鹦都能安全地在海面上降落。然而，有些小海鹦则会受到附近村庄灯光的影响而迷失方向——它们可能以为那是海水反射出来的月光。每晚都有数百只的小海鹦坠落在村庄内。它们无法在平地上起飞，只好到处乱跑并找地方躲藏。

荷拉和她的朋友们每晚都会花费整晚的时间寻找受困未能回到海上的小海鹦。但是，村庄中的猫狗也在找它们。就算它们没让猫狗抓走，小海鹦也

可能会被汽车或卡车给碾过。孩子们必须赶紧先找到迷途的小海鹦鹉。晚上十点钟希米岛的街上因为孩子们四处走着而热闹起来。

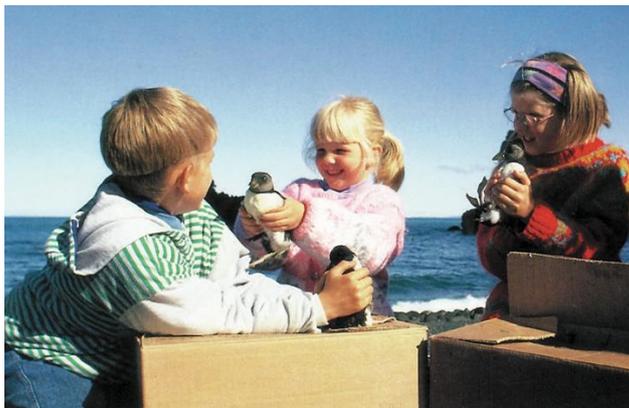
荷拉和朋友们忙着拯救小海鹦鹉。他们带着手电筒游走整个村庄，在黑暗的地方搜寻着。荷拉发现一只小海鹦鹉。她追着它跑、捉住它，并且将它安全地放入纸箱内。



在这两个星期中，所有希米岛上的孩子白天都可以睡很晚，这样到了夜晚他们才能够户外活动。他们救了几千只小海鹦鹉。

每晚荷拉和朋友们将被救的小海鹦鹉带回家。隔天，荷拉和朋友们带着装满小海鹦鹉的纸箱到海边去。

该是让小海鹦鹉们自由的时候了。荷拉先放开一只小海鹦鹉。她将它举起，好让它习惯一下拍动自己的翅膀。然后轻轻地将小海鹦鹉捧在手中，往空中一挥，让它飞向海浪的一边。小海鹦鹉在安全降落海面之前，经历了一小段短程的振翅飞翔。



荷拉的小海鸚鵡一天天地游走，直到那一年的小海鸚鵡之夜画上句点。当她看着最后一只小海鸚鵡和成年的海鸚鵡们前往大海过冬时，荷拉向它们道别，直到下个春天的到来。她大声喊着：“再见！再见！”祝福它们旅途平安。



问题：

1. 为什么海鸚鵡在起飞和降落时动作很不灵敏？（ ）
A. 因为它们住在雪地里 B. 因为它们极少游到岸边
C. 因为它们经常停留在悬崖高处 D. 因为它们的身躯矮胖、翅膀短小
2. 海鸚鵡在哪儿度过寒冬？（ ）
A. 在悬崖内 B. 在沙滩上 C. 在大海上 D. 在鸟巢里
3. 为什么海鸚鵡会来到岛上？（ ）
A. 等待救援 B. 寻找食物 C. 产卵 D. 学习飞翔
4. 荷拉怎么知道幼小的海鸚鵡将要学飞？（ ）

- A. 海鸚鵡的父母把捕来的鱼带给它
- B. 巢穴上的花朵正盛开着
- C. 雏鸟躲藏起来
- D. 夏天刚刚开始
5. 在小海鸚鵡之夜发生了什么? ()
- A. 一对一对的海鸚鵡以嘴巴相互轻碰 B. 幼小的海鸚鵡第一次学飞
- C. 海鸚鵡的蛋孵化成雏鸟 D. 幼小的海鸚鵡从大海走到岸上来
6. 村庄里的居民可以做些什么, 以避免小海鸚鵡错误地降落在村庄内? ()
- A. 关灯 B. 准备一些纸箱
- C. 把猫和狗关在屋内 D. 用手电筒照向天空
7. 请解释荷拉如何利用手电筒和纸箱拯救幼小的海鸚鵡。
- _____
- _____
8. 根据这篇文章, 幼小的海鸚鵡会面对以下哪一种危险?
- A. 降落时溺死在海中 B. 在地洞迷失
- C. 父母没有供应足够的鱼 D. 被汽车和货车辗过
9. 为什么要选在白天, 孩子们才能将海鸚鵡载到海边去放它们飞翔? 请利用文章的资料解释。
- _____
- _____

10. 荷拉和她的朋友松手放开海鸚鵡后，它们有什么动作？

- A. 在沙滩上行走 B. 从悬崖起飞
C. 在村庄中躲藏 D. 在海面上游泳

11. 试写出荷拉放走幼小的海鸚鵡后，可能有的两种不同的感受及原因。

12. 你会跟荷拉及她的朋友一起拯救幼小的海鸚鵡吗？试着利用你所读到的文章内容解释。



附录 7 PIRLS 文学类试题 3- 《一个不可思议的夜晚》

学校：_____ 班级：_____

姓名：_____ 性别：_____

学号：_____

出生年月：_____年_____月_____日

同学们，想知道你的阅读能力处于什么水平？这是一篇来自国际阅读素养进展研究的测试题，请你务必在 40 分钟以内独立完成，呈现你最真实的水平。

《一个不可思议的夜晚》



小安十岁了，所以即使在半醒的状态下，她也可以从卧室走到浴室。她的房门一般会留个小缝，有一盏夜灯照得走廊够亮，让她可以经过电话桌，走到浴室。



一天晚上，她去浴室途中经过电话桌的时候，听到有点微弱的嘶嘶声，但是因为她半醒半睡，并没有真正的注意它，反正是从很远的地方传来的。直到回房间的路上，她才看到声音的来源。电话桌下有一堆旧报纸与杂志，现在开始移动了，声音就是从那里来的。突然，这堆东西开始掉下来。前后左右的，掉得满地都是报纸与杂志。

小安不敢相信自己的眼睛，她竟然看到一只哼气喷气的鳄鱼从电话桌下冒出来。小安僵立在原地。她的眼睛睁得像碟子那么大，看着鳄鱼完全从报纸中爬出来，慢慢的观看公寓的四周。它似乎刚从水中出来，因为它全身在滴水，踩到哪，地毯就湿到哪。



鳄鱼的头左右摇摆，发出嘶嘶的声音。小安用力的吞了吞口水，看着鳄鱼的鼻子和可怕的长排牙齿。它的尾巴慢慢的摇摆。小安曾经在《动物杂志》中读过，鳄鱼怎么样用尾巴泼水来赶走或攻击敌人。

她的视线落在脚边旧报纸堆中掉下来最近一期的《动物杂志》上。她又吓了一跳。之前，封面上有只大鳄鱼在河岸上。现在，河岸是空空的！

小安弯下来捡起那本杂志。就在那一刹那，鳄鱼用力挥动尾巴，把地上插着向日葵的大花瓶砸破，向日葵掉了一地。小安很快的一跳，跳进她的房间，把门关紧，抓住她的床，往门边推。她建立了一道保护自己的安全堡垒，松了一口气。

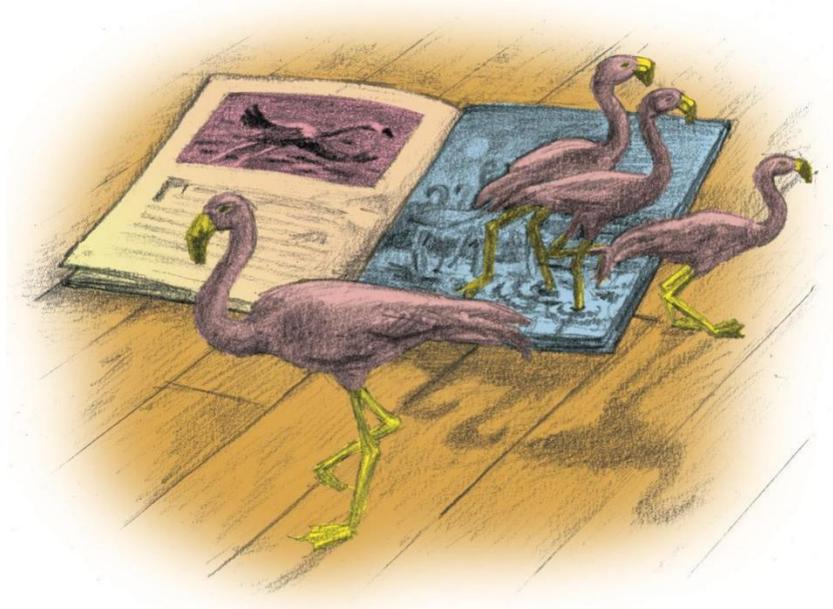
但，接着，她犹豫了一下。要是那只野兽只是肚子饿呢？或许该给鳄鱼一点东西吃，才能让它走呢？

小安再看那本杂志。假如鳄鱼能够从图中爬出来，或许其它动物也可以做得到。小安急忙翻看杂志，看到一群红鹤在热带森林的沼泽中，就停了下来。正好，她想，它们很像给鳄鱼的生日蛋糕。

突然，一声巨响，鳄鱼的尾尖穿过了破裂的门。

很快的，小安把红鹤的图片放在门的破洞上，用最大的声音说：“出来！出来！飞出沼泽！”然后，她从破洞把杂志丢到走廊上，一边拍手，一边大喊尖叫。

她几乎不敢相信接下来发生的事情。



突然间，整条走廊都是不停鸣叫的红鹤，狂野的拍打着翅膀，瘦长的腿到处乱跑。

小安看见一只鸟叼着向日葵，另一只从挂勾上拿了妈妈的帽子。她还看到一只红鹤在鳄鱼的口中消失，鳄鱼快快的咬它两口就吞下去，很快的又抓住另一只，是叼着向日葵的那一只。

吃完两客红鹤，鳄鱼好像吃够了，在走廊中央很满足的躺着。小安等到它闭上眼睛，再也不动之后，轻轻打开房门溜到走廊上，把空的杂志封面放在鳄鱼的鼻子前，轻声地说：“求求你，求求你回家去。”然后，她溜回房间，透过门上的洞看到鳄鱼回到杂志的封面。

现在，她小心翼翼地走进客厅，有些红鹤聚集围着沙发，有些站在电视上。小安把杂志翻到空白图片的那一页，说：“谢谢，非常谢谢。现在你们可以回到沼泽里了。”

早上，她很难跟爸爸、妈妈解释为什么地上湿了一大片，而且房间的门为什么破了一个洞。他们根本不相信鳄鱼的事情，即使妈妈的帽子再也找不到了。



问题：

1. 有不寻常的事情发生的第一个征兆是什么？（ ）
A. 一堆报纸开始移动。 B. 小安看到杂志的封面。
C. 她的房间的门破了。 D. 小安听到嘶嘶声。
2. 鳄鱼是从哪里来的？（ ）
A. 浴室 B. 杂志的封面 C. 床底下 D. 附近的河
3. 哪些语词告诉你小安很害怕？（ ）
A. “僵立在原地” B. “不敢相信自己的眼睛”
C. “松了一口气” D. “听到有点微弱的嘶嘶声”
4. 为什么小安觉得鳄鱼要攻击了？（ ）
A. 它露出长排的牙齿。 B. 它发出嘶嘶声。
C. 它开始哼气喷气。 D. 它摇摆尾巴
5. 按照事情在故事中发生的顺序，排列下面的句子。

_____ 小安看见鳄鱼。

_____ 鳄鱼吃了两只红鹤。

_____ 小安试着向爸爸、妈妈解释为什么门破了一个洞。

_____ 小安走去浴室。

_____ 小安跑进房间，把门关紧。

6. 为什么小安叫红鹤来？

7. 房间的门是怎么弄破的？（ ）

A 鳄鱼的尾巴穿了过去。

B 大花瓶摔了上去。

C 红鹤的尖嘴撞了上去。

D 床撞了上去。

8. 杂志怎样帮了小安的忙？写出两个方法。

9. 故事的最后，小安对红鹤有什么感觉？（ ）

A 内疚

B 小心

C 感激

D 烦恼

10. 写出一件小安很难向爸爸、妈妈解释的事情。



11. 你从小安所做的事情中知道她是个怎么样的人？描述一下她是个怎么样的人，并举出她所做的两件事情证明。

12. 作者没有告诉我们小安的遭遇是不是一场梦。找出一个证据来证明这可能是一场梦。同时，找出一个证据来证明这可能不是梦。



附录 8 PIRIS 信息类试题 1-《太空漫步》

学校：_____ 班级：_____

姓名：_____ 性别：_____

学号：_____

出生年月：_____年_____月_____日

同学们，想知道你的阅读能力处于什么水平？这是一篇来自国际阅读素养进展研究的测试题，请你务必在 40 分钟以内独立完成，呈现你最真实的水平。

太空漫步

莎莉·赖德是最早进入太空的女士之一。她花了很多年的时间接受太空旅行的训练，成为太空人。从挑战者号太空梭完成任务回来之后，她写了一本书描述她在太空的探险。阅读她提到关于穿上太空衣到太空梭外面工作的一段话。

准备：

在太空中，准备工作并不像地球上那么容易。太空人在太空梭上有各式各样的工作要做。大部分的工作都可以在太空梭里完成，但是，有时候他们必须到太空梭外面，去修理太空梭或做实验。

在太空里和在地球上不太一样。地球上，地心引力让我们不会飘浮在空中。在太空中，太空人没有重量。轻轻的一碰，就会使他们飘到房间的另一边或是慢动作的翻筋斗。唯一停下来方法就是抓住固定的东西。

穿平日的衣物，人无法在太空存活。人在太空梭里面受到保护，不会被外

太空的真空伤害。但是在外没有空气可以呼吸，温度可能极冷或极热。太空中，物体晒到太阳的那一面可以热到华氏 240 度，而晒不到的那一面可能会冷到华氏零下 140 度！

要离开太空梭的保护，太空人必须穿上太空衣。每次太空漫步都是两个太空人一起，因为在一个陌生的环境里，有别人一起工作会比较容易，也比较安全。要出去外面的人得在几个小时前便开始着装。他们会搬两套太空衣进隔离舱。这个小房间的一边可以和主舱房隔离，另一边可以对外太空打开。

穿太空衣的步骤：

1. 第一步，他们穿上一件看起来像长内衣的衣服，是用弹性布料做的，上面缝了塑胶管线，水会流过这些管线，让太空人保持凉爽，因为他们一旦穿上密封的太空衣，体热就没办法散发出去。
2. 接下来，太空人把下半身的太空衣拉起来，它的底部是一体成型的：大大的长筒硬靴连着笨重、有弹性的保温裤。在地球上，太空人必须躺在地上扭动，才有办法钻进裤子里。在太空中，他们可以飘浮在半空中，轻松滑进裤子。
3. 第三步，太空漫步者飘进隔离舱，滑进太空衣的上半部。上半部是一个硬壳，手臂部分有弹性。太空人的头从头部的金属环中伸出来，这两个环连接手套。太空衣的这一部分在地球上很重要，里面装有氧气、水、风扇以及供应风扇和叽筒的电池。这些设备在太空漫步时维持太空人的生命。
4. 当太空漫步的伙伴穿上太空衣的时候，有另一位太空人（会留在太空梭内那一位）帮忙把太空衣的每个部分扣上。在戴上头盔前，太空人先戴上头套，头

套的耳罩里有无线电耳机，嘴巴前方有麦克风，让他们能彼此对话，也能跟其他组员讲话。

5.终于，他们准备好，戴上头盔和又大又笨拙的手套。他们调整头套，再一次抓抓鼻子，这些事情要等到太空漫步完成以后才能再做了。

帮忙着装的太空人离开隔离舱，把闸门关上。两个漫步太空者穿着厚重的衣服把小小的空间几乎塞满了。他们在隔离舱里等几分钟，这时候，空气逐渐被抽出去。他们一边等待气压表显示空气被抽光了，一边可以感觉到耳朵砰砰作响。

终于，他们可以打开舱门，进入太空。飘出隔离舱以前，他们必须用一条细缆线把太空衣和太空梭扣在一起，这些缆线可以避免太空人飘离太空梭。

走进太空：

进行太空漫步的太空人飘进太空，变成了“卫星人”，他们绕着地球运行！他们不需要太空梭，至少暂时不需要，因为太空衣有足够的空气和电力可以维持大约七个小时的生命。每个头盔当中甚至还有食物棒和饮水袋。

太空漫步需要的工具放在太空梭货舱的大工具箱里，他们移动到货舱里，拿出想要的工具，把它们挂在腰际或手腕上。

穿着太空衣工作是很不容易的事，太空人的每一个动作都必须从太空衣里面推动某些部位才做得出来，所以手指头、手掌和手臂都会很疲累。

在外面几个钟头后，该回太空梭和其他组员会合时，太空人飘回隔离舱。即使他们已经很累的，在关上舱门以前，他们还是会停下来，看看地球和天空的景

色最后一眼。

问题：

1. 下列哪一项是你在这篇文章里主要学习到的？（ ）

A.为什么两个太空人一起工作？

B.挑战者太空梭是怎么样的？

C.为什么太空人参与太空任务？

D.在外太空工作是怎么一回事？

2. 太空人到太空梭外面的理由会是下面哪一项？（ ）

A.修理东西

B.看清楚地球

C.保持凉爽

D.去探险

3. 在太空与在地球上最大不一样的地方在哪里？

4. 太空人在太空梭外漫步，为什么需要穿太空衣？从文章里找出两个理由。

(1) _____

(2) _____

5. 为什么太空人需要准备几个小时才能离开太空梭，举出两个理由说明。

(1) _____

(2) _____

6. 为什么太空人到太空梭外总是两个人一起去？（ ）

A 他们可以互相帮忙

B 他们可以在外面呆久一点

C 他们才不会飘走

D 他们会比较好玩

7. 为什么隔离舱里需要有第三个太空人？

8. 依序写下太空人穿太空衣的顺序。第一项已经填好了。

（ ） 上半身

（ ） 头盔

（ 1 ） 弹性内衣

（ ） 下半身

（ ） 有无线电耳机的头盔

9. 太空衣下的塑胶管线怎样帮助太空人在太空工作? ()

A 把太空人绑到太空梭上

B 提供氧气给太空人

C 让太空人保持凉爽

D 帮助太空人跟其他组员讲话

10. 为什么坚硬的上半身是太空衣最重要的部分?

11. 为什么作者提到, 太空人走进太空前会“再一次抓抓鼻子”?

12. 有编号的片段怎样帮助读者更能了解文章的内容? 写出其中一个方法。

13. 太空人在太空梭外的時候, 什么东西不会让他们飘走? ()

A 电力包

B 太空靴

C 细缆线

D 手牵手

14. 为什么隔离舱是太空梭最重要的部分？从文中举出两个例子？

(1) _____

(2) _____

15. 想像一下，如果你想当太空人，从文章的资料，说明当一个太空人的一项好处和一项坏处，并说明为什么。

好处和他的理由_____

坏处和他的理由_____

附录 9 PIRIS 信息类试题 2-《寻找食物》

学校：_____ 班级：_____

姓名：_____ 性别：_____

学号：_____

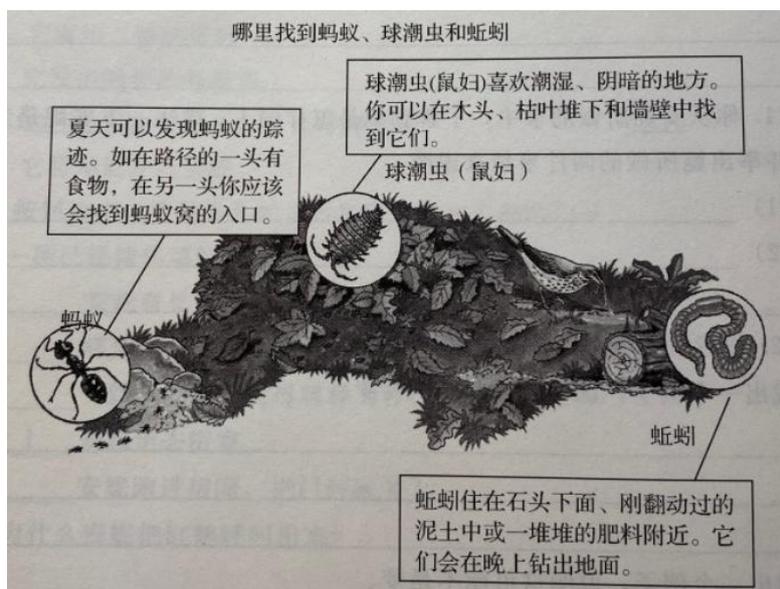
出生年月：____年____月____日

同学们，想知道你的阅读能力处于什么水平？这是一篇来自国际阅读素养进展研究的测试题，请你务必在 40 分钟以内独立完成，呈现你最真实的水平。

寻找食物

这里有三个专题研习，调查小生物吃的食物，以及它们寻找食物的方法。你需要先收集真实的蚂蚁、球潮虫（也叫做鼠妇）和蚯蚓。要小心地处理它们；研究结束后，一定要把它们放回原来发现他们的地方。

- 追踪蚂蚁的路线
- 研究球潮虫（鼠妇）
- 制造蚯蚓饲养箱



追踪蚂蚁的路线 蚂蚁生活在蚁巢中。当一只蚂蚁找到食物时，它会留下一条路线，让其他蚂蚁跟着走。要做这个实验，你需要找到一个蚁窝，还需要以下的材料：一张纸、一小块苹果、少量泥土。

- 1.把苹果放在纸上，然后把纸放在蚁巢附近。等候蚂蚁找到苹果，它们应该全部都沿着相同的路线走。
- 2.把苹果移开。蚂蚁还是会直接走到苹果那儿吗？
- 3.现在，把泥土撒在纸上，掩盖了路线。蚂蚁应该会慌忙地乱跑一会儿。它们有没有做一条新路线呢？

有什么结果？就算食物被移走，蚂蚁还是会跟着旧的路线走，直到有一条新的路线。

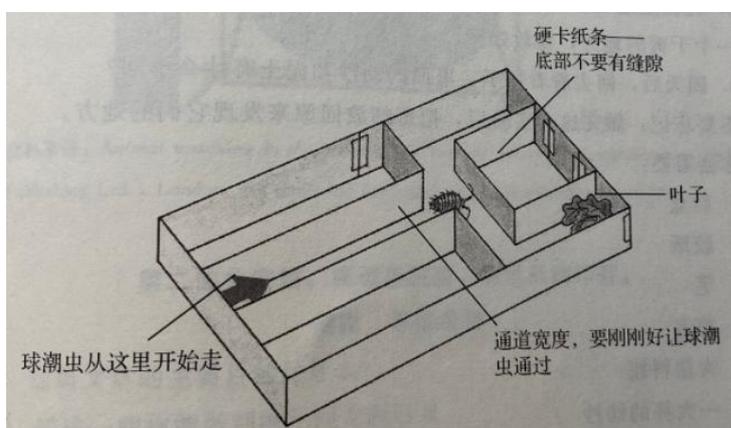
为什么？

当一只蚂蚁找到食物的时候，它会制造特殊的化学物质，留下一条有气味

的路线。蚂蚁巢里的其他蚂蚁，就利用它们的触角或触须侦察到这气味。

研究球潮虫

球潮虫有很敏锐的触角。制造一个像下图一样的盒子，然后收集六只球潮虫，放在一个容器里。把它们放进盒子里，看看它们是怎样找到方向的。你会需要：一个有盖的小空盒、剪刀、胶纸和潮湿的枯叶。



1. 利用盒盖做出三块长纸条，用来做像上图中一样的通道。
2. 每次放一只球潮虫，让它沿着通道走，当它们走到尽头时，有些会向左转，有些会向右转。
3. 把湿叶子放在盒子的右手边，然后让球潮虫再走一次。它们会向哪边走？

有什么结果？

球潮虫会向右转，往食物走去。

为什么？

球潮虫能利用触角侦察食物，所以它们是用触角找到叶子的。

制造蚯蚓饲养箱

蚯蚓不容易调查，因为它们不喜欢光。它们一感觉到光，就会扭动爬走，试着再找一个阴暗的地方。为了观察蚯蚓如何生活和进食，制造一个如下图一样的蚯蚓饲养箱，然后找两三条蚯蚓放进去。记住一件重要的事：不要拉扯蚯蚓，不然你可能会伤害到它们。它们身上长有许多竖起的毛，会紧紧地抓住泥土。

1. 用胶纸把鞋盒盖的一边黏贴在鞋盒上，让它能像门一样打开。用笔在盒子上面穿几个洞，让空气和阳光可以透进饲虫养箱。
2. 把瓶子顶部剪掉，然后倒入几层松松的泥土和幼沙。在上面撒一些薯仔和洋葱。
3. 轻轻地把蚯蚓放进去，把瓶子放在盒子里面，并把门关上。把它放在户外一个干爽的地方，摆放四天。
4. 四天后，回去看看瓶子。里面的幼沙和泥土有什么不同？

不要忘记：做完这个实验后，把蚯蚓放回原来发现它们的地方。

你会需要：

- 鞋盒
- 胶纸
- 笔
- 剪刀
- 大塑料瓶
- 一大杯的幼沙

·三大杯潮湿松散的泥土

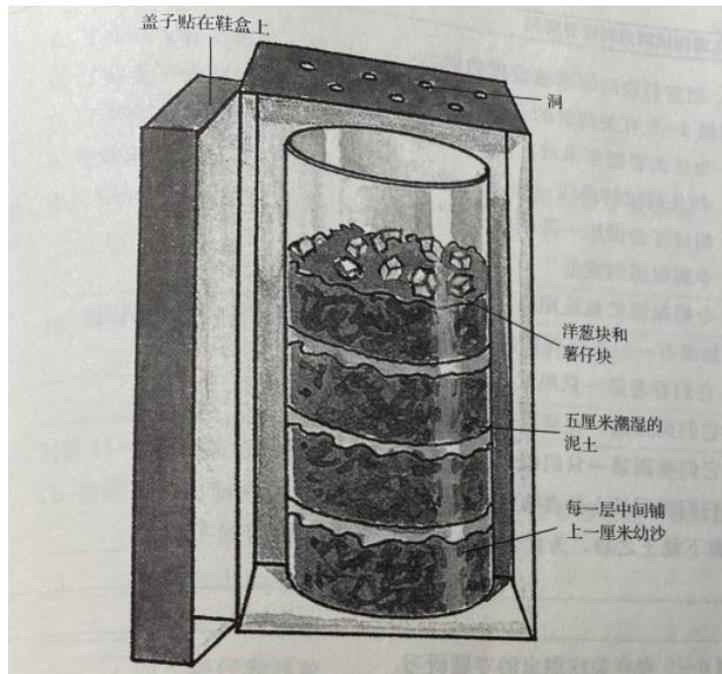
·小方块状的洋葱和薯仔

有什么结果？

四天后，泥土层和幼沙层会混合在一起。

为什么？

蚯蚓爬到地面上来吃东西的时候，会把泥沙和土混合在一起，接着又会钻回地底下，远离阳光。



第二部分完结。阅读答题簿，然后开始作答。

问题 寻找食物

1. 这篇文章的主要目的是什么？

A. 描述一些你能做到的不同专题研习

B. 提供关于蚂蚁路线的资料

C. 说明小生物的样子

D. 解释蚯蚓吃什么

2. 哪一项是照顾小生物应该做的事？

A. 在石头下寻找它们

B. 了解所有关于它们的事情

C. 收集它们，越多越好

D. 把它们放回原来被发现的地方

3~5 有关蚂蚁的专题研习

3. 为什么要把苹果放在蚁巢附近？

A. 挡住蚂蚁的路线

B. 蚂蚁才会做出一条路线

C. 令蚂蚁感到混乱

D. 令蚂蚁慌忙地乱跑

4. 如果有一只蚂蚁找到食物，巢里其他蚂蚁怎么能同样找到呢？

A. 它们看着第一只蚂蚁，然后跟着它走。 B. 它们到处跑，直至找到食物。

C. 它们嗅到第一只蚂蚁留下的气味。 D. 它们嗅到纸上的食物。

5. 撒下泥土之后，为什么蚂蚁就会慌忙地乱跑？

问题 6~9 和有关球潮虫的专题研习

6. 球潮虫怎样找到食物？

A. 它们沿着通道走

B. 它们用触角去侦察食物

C. 它们跟着气味路线走

D. 它们在黑暗中看到食物



7. 看看“研究球潮虫”的图片。试说明图片如何帮助你明白这个实验该怎么做？

8. 为什么要先让球潮虫走过通道，才把叶子放进盒子里呢？

- A. 了解它们能否学习走迷宫。
- B. 了解当没有食物时，它们会怎样做。
- C. 了解盒子的布置是否合适。
- D. 了解哪条虫会选哪条路。

9. 在球潮虫专题研习里的第三个步骤，如果把湿叶子放在盒子的左手边，你认为会有什么结果？

10. 蚂蚁和球潮虫寻找食物的方法，有什么相同的地方？

问题 11~13 有关蚯蚓饲养箱的专题研习

11. 按顺序写出制造蚯蚓饲养箱的步骤。第一个步骤已经为你填好了。

_____把瓶子放进鞋盒

1 _____在鞋盒上面穿几个洞

_____把蚯蚓放进去

_____加入薯仔和洋葱

_____把泥土和幼沙放进瓶子

12. 说明为什么蚯蚓饲养箱里，放一层泥土、一层幼沙很重要。

13. 说明为什么在蚯蚓饲养箱实验中，在泥土表面放洋葱和薯仔很重要。

14. 每个专题研习都有个“有什么结果”和“为什么”的方格。这些方格的目的是什么？

- A. 解释专题研习的步骤
- B. 告诉你这些专题研习需要什么
- C. 告诉你结束后该做些什么
- D. 解释你所看到的事物

15. 你觉得这三个专题研习中，哪一个最有趣？试用文章里的资料来说明你的答案。

附录 10 PIRIS 信息类试题 3-《南极洲》

学校：_____

班级：_____

姓名：_____

性别：_____

学号：_____

出生年月：____年____月____日

同学们，想知道你的阅读能力处于什么水平？这是一篇来自国际阅读素养进展研究的测试题，请你务必在 40 分钟以内独立完成，呈现你最真实的水平。

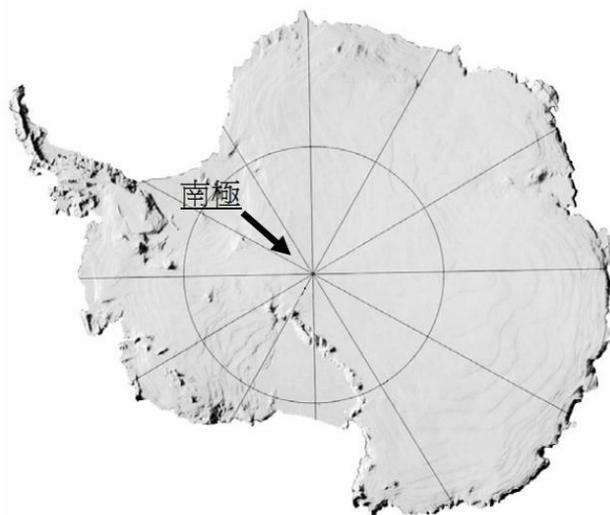
南极洲

南极洲是什么？

南极洲是位于地球正南面的一片大陆。（如果你要找南极洲的位置，你会在球仪的底部看到。）

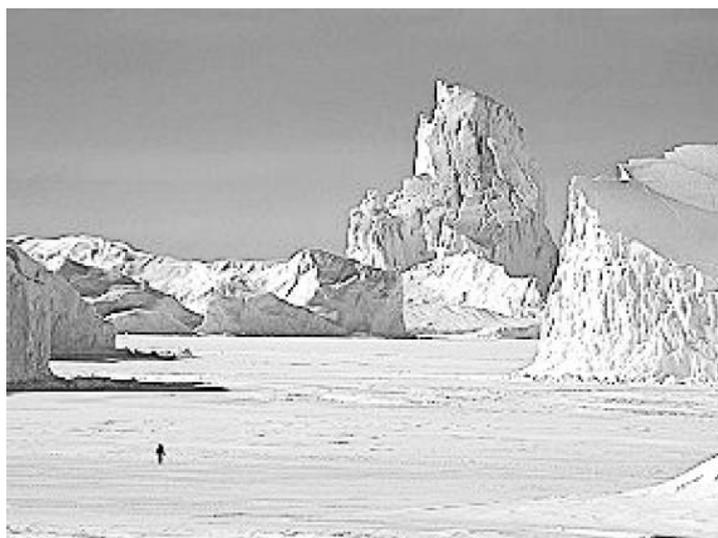
它占地球表面的十分之一，上面覆盖着一层可能厚达 1,500 米以上的冰。

南极在南极洲的正中央。



南极洲是全世界最寒冷，也是最干燥、最高和风最强的大陆。很少人整年住在那里。科学家会在那里短期逗留，住在特别建造的研究站里。

南极洲的夏天是十月至三月。这段期间，太阳日夜不停的照射。四月至九月是冬季，情形刚好相反，南极洲会陷入一片漆黑，达六个月。



南极洲的天气

南极洲寒冷得让你不能想象，就算是夏天也一样。南极是南极洲最寒冷的部分。一月是南极洲的盛夏，那时的平均气温是摄氏零下 28 度（写成 -28°C ），零下的意思是比冰点（摄氏零度）更冷。

南极在四月至九月的冬季，平均温度可以低到 -89°C 。这么冷的情况下，把一杯煮沸了的水，泼向空中，在它落到冰地之前，就已经结冰了。有时候，科学家还要用冰箱帮样本保暖呢！



南极洲的企鹅

南极洲的企鹅，比任何其他鸟类都多。

他们不会飞，但会用短翅膀游泳，是游泳健将。在地面上他们挺着身子摇摆摆的走，或一小步一小步的跳动。

企鹅有很多相互重迭的羽毛，再加上绒毛和厚脂肪层，能抵挡寒风、水和冷空气。企鹅为了更保暖，会挤成一团。



来自南极洲的信

莎拉·维乐是在南极洲工作的一位科学家。透过她写给侄儿丹尼的信，你会知道更多她在南极洲的经历。



南极洲

十二月九日，星期五

亲爱的丹尼：

这是我答应你从南极洲寄给你的信和相片。我跟着无数著名的探险家的足迹，终于来到这里了，你可想象我是多么兴奋。这里和我一向生活的世界很不一样。

这里没有任何新鲜的食物，也没有超级市场，所以我们要吃大量干粮、罐头或冷冻的食物（它们不需要放在冰箱里，你只要把它们留在屋子外面）。我们在小型瓦斯炉上煮食，花的时间比家里的炉子多很多。昨天，我用罐头番茄酱和罐头蔬菜煮面吃，还吃了味道像厚纸板的草莓干。

我很想念新鲜的苹果和柳橙，如果你能寄些给我就太好了！

—— 爱你的莎拉

问题：南极洲：冰雪之地

1.在地球仪上，哪里可以找到南极洲？

2.南极洲是地球上最寒冷的地方。它保持哪些记录？

A.最干燥、最多云

B.最潮湿、最强风

C.最强风、最干燥

D.最多云、最高

3.南极洲最寒冷的部分在哪里？

4.想想文章中关于南极洲的资料。写出两个原因，说明为什么大多数的人不会选择四月至九月去南极洲？

5.为什么文章里说“把一杯煮沸的水，泼向空中，在它落到冰地之前，就已经结冰了”？

A.告诉你南极洲的水有多热

B.说明他们在南极洲喝什么

C.告诉你科学家在南极洲的工作

D.说明南极洲有多寒冷

6.根据文章,企鹅用翅膀做什么?

- A.飞行
- B.游泳
- C.为小企鹅取暖
- D.挺直身体走动

7.南极洲的企鹅怎样保暖?请提出三种方法。

8.从莎拉的信中你能知道哪两件关于南极洲食物的事。

9.你想去南极洲旅游吗?请你利用“南极洲简介”和“来自南极洲的信”的内容,说明你想去或不想去的理由。

10.文章的哪一部分告诉你南极洲的冰雪有多厚?

- A.“南极洲是什么”
- B.“南极洲的天气”
- C.“南极洲的企鹅”
- D.“来自南极洲的信”

11.这篇文章利用了两种不同方式介绍南极洲:

- 南极洲简介
- 一封来自南极洲的信

12.你认为哪一种资料比较有趣，为什么？

附录 11 图像语言课程教学指引与导读

各单元学习列表

单元	主题	文章体裁和阅读目的	课文	配套图画书
第一单元	乡村生活	记叙文（文学性阅读）	《乡下人家》、《天窗》、《三月桃花水》	《荷花镇的早市》
第二单元	自然奥秘、科技技术	说明文（信息性阅读）	《飞向蓝天的恐龙》、《纳米技术就在我们身边》、《千年圆梦在今朝》	《地球的力量》
第三单元	植物	记叙文（文学性阅读）	《绿》、《白桦》、《在天晴了的时候》	《天空的绘本》
第四单元	动物	记叙文（文学性阅读）	《猫》、《母鸡》、《白鹅》	《森林大熊》
第五单元	景物	记叙文（文学性阅读）	《记金华的双龙洞》、《颐和园》、《七月的天山》	《北京——中轴线上的城市》
第六单元	儿童成长、人物描写	记叙文（文学性阅读）	《小英雄雨来》、《芦花鞋》	《铁丝网上的小花》
第七单元	人物描写	记叙文（文学性阅读）	《“诺曼底号”遇难记》、《黄继光》	《美女还是老虎》
第八单元	人物描写	记叙文（文学性阅读）	《巨人的花园》	《巨人和春天》

第一单元

单元主题：乡村生活

文章体裁：散文

课内阅读篇目：《乡下人家》、《天窗》、《三月桃花水》

课外配套图画书：《荷花镇的早市》

教材单元主题：本单元课文主要是围绕“走进田园，热爱乡村”这个专题进行编

排，以优美生动的语言描绘乡村生活的美景。目的为引导学生感受语言的美丽，激发美感，感受乡村的惬意与美好。

图像语言阅读课程指引与导读：

《荷花镇的早市》是中国内地图画书原创作者周翔的作品，荣获丰子恺儿童图画书奖的“优秀儿童图画书奖”。通过写意画风描绘了江南水乡的独特风光，作者运用大幅的跨页和丰富的场景以及众多人物烘托江南早市的热闹，表现出温暖美好的淳朴民风。与本单元的“乡村生活”主题风格相符。

其次，本单元的学习重点在于景物描写时应有选择、有重点地描写动态或者静态景物特色，突出景物的特点，给人身临其境之感。图画书中江南水乡美景的静态描写结合热闹的水乡集市动景描写，使读者犹如置身于一种古朴纯真的文化氛围之中，蕴含有别于城市浮躁的小乡气息，余留一份安静与祥和，是追寻记忆的线索，也是打动人心的自然要素。

再者，景物描写需要善于分析，捕捉景物的特征，展现不同景物的迷人与风姿。图画书通过小男孩阳阳的双眸捕捉都市生活里从未出现的新鲜事物和民俗风情：米酒、小猪、斑驳的船影、刚出壳的小鸡、露天的大戏、接新娘的花轿……其在构图和色彩上匠心独运，且每张图画蕴含丰富的细节内涵，图与图之间呈现独特的叙事关系，能够培养学生的审美能力和想象力。

第二单元

单元主题：自然奥秘、科技技术

文章体裁：说明文

课内阅读篇目：《飞向蓝天的恐龙》、《纳米技术就在我们身边》、《千年圆梦在今朝》

课外配套图画书：《地球的力量》

教材单元主题：本单元课文主要围绕“自然奥秘，科学技术”这个专题进行编排的。本单元以精妙准确的语言，描绘了科技的神奇与自然的奥秘，目的在于引导学生感受科技的魅力，激发对宇宙探索的兴趣以及热爱科学的动机。

图像语言阅读课程指引与导读：

本单元的学习重点在于引导学生感受科学类说明文语言的准确性。说明文属于“非文学类”阅读，主要为“获取信息、运用信息”，可总结为简洁性、准确性、科学性三大特点。所选配套的图画书《地球的力量》一书是一套科学绘本，由日本“科学绘本之父”加古里子大师所作，他的作品主要以简单、亲切、具有想象力的画风著称。全书以传授知识为目的，运用科学术语，简洁通俗，用词精准，反映事物的特征、本质及规律。文字内容充满知识性和趣味性，插图充满视觉震撼，生动有趣，不仅能够激发学生阅读兴趣，且在文字语言难以理解时提供恰如其分的解说。利用文字加图片的形式向孩子多角度展示绚丽多姿的未知世界，充分满足读者的好奇心。

第三单元

单元主题：植物

文章体裁：诗歌

课内阅读篇目：《绿》、《白桦》、《在天晴了的时候》

课外配套图画书：《天空的绘本》

教材单元主题：本单元课文主要围绕“走进诗歌，体悟情感”这个专题进行编排的。本单元以生动鲜明的语言，描绘不同的意境和场景，目的为引导学生感受诗歌语言的优美与魅力，学会用诗歌表达自己的感受和情感，用不同形式表现自己对生活的热爱与赞美。

图像语言阅读课程指引与导读：

本单元的课文均是诗歌体裁，于是选取配套的辅助教材也是诗歌体裁的图画书。诗歌体裁的学习重点在于抓住带有比喻、拟人、象征等手法的重点句子，去品析诗歌的意境。诗歌的意境除了用文字表现，图画是更直观的感受形式。

《天空的绘本》一书由日本图画书创作者长田弘（文）、荒井良二（图）所作，带领读者用诗的语言拓展一种生命的体验。长田弘创造的透明语言沙粒，荒井良二描绘了一幅幅自然精灵的画面。奔放不羁的油彩画，使用明暗色调的交替，以自然景色铺陈开来，创造出一个诗意、自由、写实的世界。那些童年最美好最深刻的感觉，比如每个季节不同的气味，比如森林后面那片黝黑中的神秘，都是孩子对世界敏锐的捕捉力。该图画书为孩子所呈现的“诗意”、“自由”和“幻想”体现了作者尊重儿童的想法，真正体验儿童的观点。

第四单元

单元主题：动物

文章体裁：散文

课内阅读篇目：《猫》、《母鸡》、《白鹅》

课外配套图画书：《森林大熊》

教材单元主题：本单元课文主要围绕“动物”这个专题进行编排。本单元写的都是动物以及其生活习性与特点，体会作者对动物的喜爱之情，进一步引发学生体悟反思现如今人与动物的关系。

图像语言阅读课程指引与导读：

本单元三篇文章都是通过描写动物的特点，用具体事例来表达作者的情感，激发学生保护动物，与大自然和谐共处的情感。所选配套教材主题与单元一致，是来自一本探讨人与动物和工业文明三角关系的名作。作者是来自瑞士著名创作家约克·史坦纳（文）和国际安徒生画家奖获奖得主约克·米勒（图），获德国绘本大奖，国际绘本艺术金牌奖。该图画书还入选中国小学生分级阅读书目。故事情节幽默，寓意深远，插画家才用漫画框格式，配合细腻的描绘，可引发学生深入思考人与动物之间的关系。

首先，本单元学习的重点在于抓住典型特征描写动物，例如从动物的外形、生活习性等方面生动具体地刻画所描述的对象。画面第一幕，熊站在山顶，高高抬起下巴，自由自在地看著“野雁成群向南飞”，此时通过动作可以看出熊的自信。同样的信息，重复出现，景物依旧却物是人非。熊已被迫穿上人类的衣服，双手抓住铁丝网，依然是那片天空和飞翔的野雁，熊却变得伤感无助。通过两个动作对比，抓住典型去描写对象。另外一处，作者采取“漫画格”结构，每页6个分隔图，细致描绘熊从冬眠中醒来以及到了冬天需要进入冬眠的生活习性。

其次，运用各种不同写作手法突出事物的特点。在课文《白鹅》中有一种描写动物的方法就是反语，也就是正话反说。反语是写作中增添文章色的重要手段，运用反语可使情感更加鲜明，语言也更加幽默风趣；在《母鸡》一课中则採用“欲扬先抑”的方式，先表达对所描写事物的不满，再由一两件事改变自己的看法，使情感对比更加强烈，突出“扬”的部分。在辅助教材中，运用拟人与夸张的手法来描写故事裡的人物。董事长为了让熊乖乖上班，提出的条件是可以证明它不是熊。于是带他参观动物园裡的熊和马戏团裡的熊，他们都说各自说出它不是熊的理由，于是熊说服自己的理由是，连熊都说它不是熊，自己可能真的不是熊，于是乖乖穿起制服，打卡去上班。最后当它脱身后，反而忘了熊要怎麼做，因为它已经做人太久了。这是“荒谬与逻辑”同时存在的手法，使得故事更加诙谐有趣。因此可以引导学生，文章可能通过不同写作手法突出描写对象，产生更深远的思考。

第五单元

单元主题：景物

文章体裁：散文

课内阅读篇目：《记金华的双龙洞》、《颐和园》、《七月的天山》

课外配套图画书：《北京——中轴线上的城市》

教材单元主题：本单元课文主要是围绕“景物”这个专题进行编排，意图在于引导学生学会按照一定顺序描写景物的方法，体会语言的优美生动以及文章按照顺序，抓住重点描写的手法。

图像语言阅读课程指引与导读：

本单元学习的重点是景物描写，且本单元中3篇写景散文均取自国内景点，因此选取的配套教材为《北京——中轴线上的城市》，由中国大陆原创图画书作家于大武所作，荣获日本产经儿童出版文化奖。其擅长运用工笔画手法来表达中国传统绘画之美。本单元学习景物描写的重点在于引导学生按顺序描写，一般可按时间顺序或者空间顺序。该图画书由作者运用精緻的工笔画描绘北京中轴线的四季和时代的变化；由京城南大门永定北门行，领略北京城的佈局之美以及历史之美。学生不仅能够通过直观画面学习到时间空间顺序的描写手法，还能够通过卷末的解说，了解有关中轴线周围的结构美学和建筑艺术。

第六单元

单元主题：儿童成长、人物描写

文章体裁：小说

课内阅读篇目：《小英雄雨来》、《芦花鞋》

课外配套图画书：《铁丝网上的小花》

教材单元主题：本单元课文主要是围绕“儿童成长”这个专题进行编排的。3篇文章写的都是讲述儿童成长的故事，通过对人物动作、神态、心理以及周围环境的描写，生动刻画出一个个坚强、勇敢、沉着、勤劳、善良的儿童形象。意在让学生掌握如何通过对人物不同角度的描写来刻画人物形象及其性格特征，突出个性，使人物富有生命力，文章更可读性。

图像语言阅读课程指引与导读：

配套辅助教材为《铁丝网上的小花》，由图画书界当代大师英诺森提所作，一经发行技惊国际，创造了图画书又一高峰。该图画书斩获 1985 年美国图书馆协会 ZM 图书奖、布拉迪斯拉法金苹果奖等几大奖项。单元教材围绕“儿童成长”这一主题，此图画书不仅是很好的塑造一个勇敢善良，不分国界的小女孩形象，对读者有积极正面的影响，且在环境描写或者场面气氛，人物性格特点、还有一些细节描写例如动作、语言、神态、心理都有许多细微又具体的典型情节的描写。高超的图画技艺水平，很好地辅助了学生学习本单元人物描写的重点。

故事讲述的是二次世界大战时，一个生在德国小城的小女孩布兰奇，每天从家中偷取食物，连同自己的午餐送给集中营裡面的孩子吃。最后德军溃败，布兰奇不顾自身安危依然前去送食物，结果集中营的人都不见了，只剩下铁丝网上一朵紫色的小花，春天百花盛开，唯有一朵是凋谢的，便是那铁丝网上的小花。布兰奇的妈妈再也没有等到她回家。例如：英诺森提惯用细腻的笔触来描绘画面，他构图清晰，色调绵密融合，画面中所有物件都能找到相对应的细节来回应。画面裡的人物动作都对应著另一个人的姿态，每个人的神态都是相互回应且表达一定的意蕴。

首先，本单元强调的知识学习重点是通过环境描写来表现人物的身份、地位、性格，传达人物心情，渲染气氛有重要作用。图画书中在故事开头就有很值得挖掘的亮点。布兰奇上学途径的河边，插画家巧妙地把画面一分为二，灰暗的天空倒映在河面，以及岸边的铁丝网，预示著不好的事情即将到来。天空在此也是全书的点睛之笔和奥秘，在战争结束前，所有的画面都是“没有天空”

的，所有天空都是倒影或者阴影构成，直到战争结束，晴朗美丽的天空才真正出现。

其次，神态描写也是本单元学习的重点。图画书中一幕，布兰奇发现集中营后，每天尽量从家中带各种食物去上学，镜头转向正往书包装食物的布兰奇和右下角切入画面的妈妈，布兰奇紧张的神态以侧脸呈现，与母亲开门后的光源交汇，形成令人屏息的焦点，在同一画面创造出剧情推移的动感。隔页，画面刻画的人物都变瘦了，仅有市长身体肥胖，眼神谄媚狡猾。再者，真实感人的细节描写同样是人物描写的重要手法。比如，画面中表现德国快战败是通过布兰奇越来越容易混进集中营，是因为德军士兵一天比一天疲惫。再例如，逃难的人因地位不同，使用的交通工具也不同，市长用汽车，有人用马车，有人用推车。还有最后那一朵象征生命的小花，对照旁边倒下的铁丝网，暗含布兰奇以自己生命为代价去换取。全文没有任何屠杀的场面，也没有壮烈的流血流泪，却用一种徐徐缓和，细火慢炖的手法，让读者透过这个有血有肉有灵魂的人物，透视出战争的悲剧、人类种族偏见的残暴和人性的光辉，这是写故事的最高境界。否则对于孩子而言，纳粹屠杀的那六百万犹太人仅仅是一个难以理解的数字，也无法体会何为生命物价。

第七单元

单元主题：人物描写

文章体裁：小说

课内阅读篇目：《“诺曼底号”遇难记》、《黄继光》

课外配套图画书：《美女还是老虎》

教材单元主题：本单元主要围绕“人物品质”这个专题进行编排，本单元课文都是人物描写，意在引导学生如何抓住外貌描写、动作描写、语言描写等突出人物的特点及品质。

图像语言阅读课程指引与导读：

本单元的课文都是通过人物外貌、语言、动作、神态、心理等方面对人物进行描写。选择配套的图画书《美女还是老虎？》是取自美国小说家斯托克顿的名篇，由乌克兰著名插画家米赫努谢夫（Alexander Mikhnushev）作画，小说历史上第一个“开放式结局”的故事。该书一经发行，便享誉全球。荣获美国插画家协会绘本银牌奖、美国出版协会富兰克林奖等。

故事讲述的是国王的公主与一位普通年轻人相爱，但该国法律不允许王公贵族与平民相恋，触犯刑法的公民需要接受特殊的处置，在圆形竞技场上，两扇门供犯人选择，其中一扇门裡是老虎，另一扇门裡是美女。如果选择是老虎，就表示上帝要惩罚他；如果是美女，则表示上帝愿意宽恕他的罪过，与美女结婚，彰显国王的仁慈。对于公主而言，既不想青年死去，又嫉妒他与美女结婚，因此公主给做青年出的暗示也饱含内心的巨大矛盾，究竟她会作何选择？开放式的结局充满悬念。该图画书通过图像画面对国王、青年、公主甚至其他配角进行生动的刻画，读者可从人物的外貌、动作、语言、神态去深度剖析人物的心理活动。

首先，对青年的刻画也相当出彩。画面出现青年站立在下半部，周边空白

突显他孤立无援的处境，低头锁眉，拳头紧握体现他陷入沉思的困惑以及对自己命运的忐忑。运用夸张手法拥有庞大体型的乌鸦从上方略过的巧妙设计，形成重大压力感。侧面描写却形成巨大张力。

其次，对公主的外貌、动作以及神态堪称本书的绝妙之笔。公主在看台上的眼神和暗示青年的手势形成一个三角构图，表达公主内心的复杂，下页公主的走向与青年走向生命之门的方向呈相反之势，公主低头催眉的侧脸，掩面之手，以及拖著沉重脚步的姿态，身边小丑的步步回头和猎狗垂头向前等动作和神情来回拉扯，强烈牵动读者的内心。

该图画书能够辅助学生通过更直观的图像语言掌握阅读方法，首先是语言描写应符合人物的身份和当时具体的环境，抓住人物的个性化语言，表现人物的性格特点和精神品质；其次，动作描写要选择准确动词去表现特定环境下的动作，动作要符合当时的实际情况；再者，语言和动作描写要有目的，不是为了描写而描写，要达到表现人物特点、精神等目的。

第八单元

单元主题：人物描写

文章体裁：童话

课内阅读篇目：《巨人的花园》

课外配套图画书：《巨人和春天》

教材单元主题：本单元主要是围绕“人物描写、童话故事”这个专题进行编排。

三篇课文的主人公均来自童话故事中的虚拟人物，意在引导学生感受童话的情

节曲折离奇、语言生动幽默的奇妙，以及体会人物真善美的美好品质，和儿童纯真世界的永恒节奏。让学生感悟人物描写可通过对人物言行、性格、语言风格进行刻画，可运用夸张和对比以及拟人的手法使得文章更引人入胜。阅读过程中的重点还在于鼓励学生大胆展开想象。鼓励学生通过对环境与故事情节进行改编，表达出新的旨意与更深入的思考。

图像语言阅读课程指引与导读：

本单元选择配套的图像语言辅助图画书为王尔德的同名童话《巨人与春天》，由台湾著名出版人郝广才（文）和杰出插画家王家珠（图）所创作，为金羽毛世界获奖绘本。

首先，教材中《巨人和春天》主要讲述了一个自私的巨人在孩子们的帮助下，认识到自己的错误，和孩子们一起享受分享带来快乐的故事，告诉我们能和大家一起分享快乐才是真正的快乐。教材中主要的学习重点是让学生学习对比的创作手法。把两种相对应的事物或同一种事物两个不同的方面对照比较，是形象更加鲜明。本文中巨人砌墙、拆墙前后花园景象的对比，巨人在省悟前后对待孩子们的态度对比，使情节跌宕起伏，揭示的道理也能自然显现。

其次，选择配套的图画书讲述的是好心的巨人在冰天雪地的夜晚帮助一个叫“春天”的小男孩躲避寒冷，但巨人想独自拥有春天，便将春天的披风藏了起来，巨人锁住了春天，也关闭了自己的心门。最后，巨人明白爱不是占有，而是成全。于是放手让“春天”离去，让绿色重新成为“春天”的翅膀的故事。

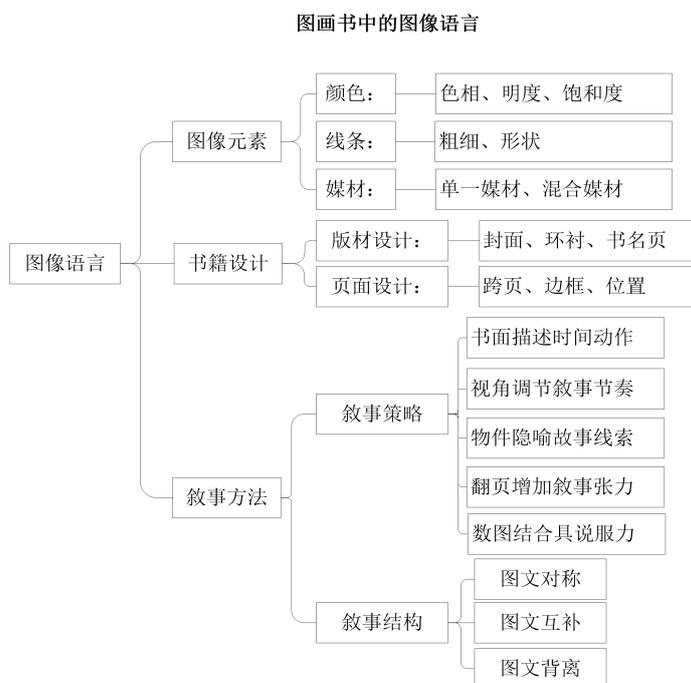
文章采用图像语言叙事策略中视角运用的手法将文字语言中的对比手法

以更为形象生动的方式呈现出来。如果说教材中学生对文字语言的手法使用理解还不够透彻，那么通过图画书的图像赏析后，能够有更深的体悟。例如，画面中“春天”搬书堆高，想要爬上书架，拿回披风。画面中左上角出现巨人的脚，巨人的影子正好分割画面，一般明亮一般阴暗。这一对比可让学生感受巨人阴影阐释的压力，和“春天”想要追求光明自由的向往。另一幅图是巨人为挽留“春天”为它而制作的一匹木马。画面色调全部调降到黑白，而木马则使用强烈反差色大红。这一强烈对比下，大红表示巨人想留住“春天”的强烈占有欲和黑白表达“春天”想逃走失败后的低落情绪形成对比。隔页用文字留白的部位，分割巨人与春天，成为别有意味的版面设计。对立的反面就是相合，该图画书与教材中存在异曲同工之妙的地方在于本书的主线是“春天”，副线是巨人。巨人与春天不是的对立不是永恒的，当巨人自私的时候是相对的，放手的时候就相合。通过图像语言具体形象的感悟，相信学生能够更深刻的体会故事表达的寓意。



附录 12 图像语言基础知识课程教学内容

(一) 图像语言教学框架



(二) 图像语言基础知识教学内容

1. 图像元素

Jean Doonan (1993) 在《观赏图画书中的图画》中写道：“不仅是媒材，画中的每个记号，每种质感的呈现，以及钢笔在纸上留下的笔触，不论是细腻或大胆、敏锐或感性，也都吐露玄机。”图画作为绘本视觉传递的媒介，其包含的各种图像元素都蕴含各种具体细微的情感、抽象隐晦的概念或者意念。所有如颜色、线条、形状、比例、媒材、风格等艺术元素的集合，都将表现整部作品的基调与风格。以下将着重探讨**颜色、线条和媒材**三个图像元素对作品的基调创设。

1.1 颜色

颜色由于包含与多约定俗成的意义，能够传达丰富的情感内涵。例如“蓝色与忧郁、黄色与快乐、红色与温暖等颜色与情感的关联，显然他们直接源自我们对水、阳光与火的基本感受。由于此类联结确实存在，画家便可以运用适当的色彩，唤起特定的情绪。”在绘本中，“色彩负有双重任务。一方面，它要创造出—个真实可信的世界，另一方面，除了如实描绘世界原本的颜色之外，它还要营造出各样的气氛。”而颜色又分为色相、明度和饱和度三大要素（Perry Nordman, 2005）。

1.1.1 色相

色相是指区别各种不同色彩的标准，如：红、橙、黄、绿、青、蓝、紫等；是颜色表达语调最直接的方式，例如白色象征美好纯洁，黄色显得明亮有朝气，红色作为代表火与血的象征，使人联想到温暖、危险、活泼等词语。色彩的意义尤为关键，某些色调能引发联想实际场景，例如《小蝾螈，睡哪里？》中的画面使人感觉平静、放松，因为绿色使人想到平静的森林；某些色调则是传统意义上的象征。例如弗雷克与维斯《关于砵的故事》中，若了解淡蓝色是因传统上与圣母玛利亚的意象相连，看到蓝色画面就会唤起一种祥和宁静的情绪（Perry Nordman, 2005）。

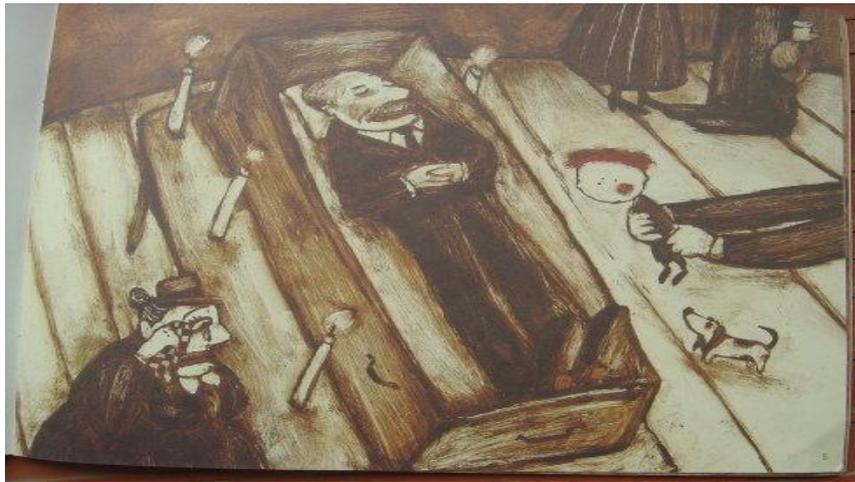


1.1.2 明度

明度是指色彩深浅与明暗变化。光与暗不仅呈现出光线的效果，对我们来说，还具有象征和情感上的联想。以明亮的色彩为主的高色调（High-key）能够显示出幸福的感觉，而以暗色为主的低色调（Low-key）画面很可能会造成阴沉的效果（Jean Doonan, 1993）。

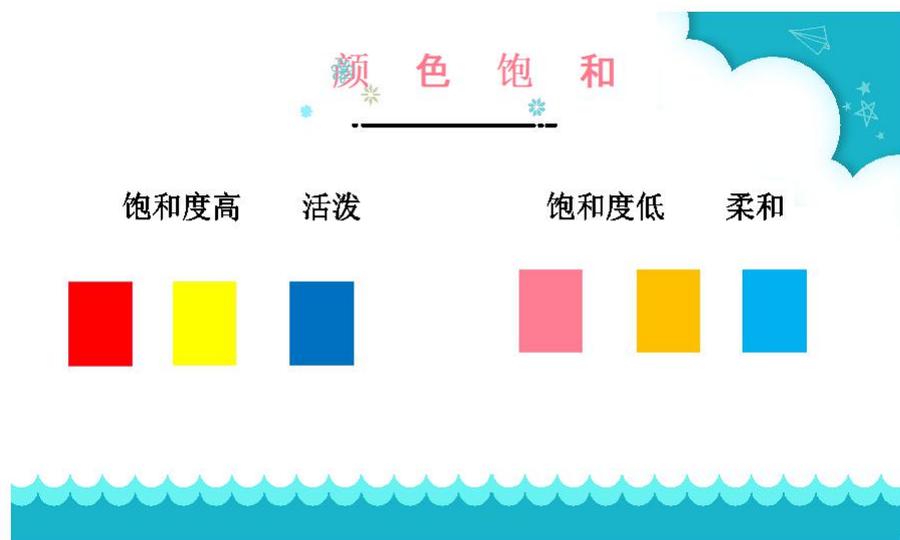


例如《爷爷没有穿西装》讲述死亡这一沉重主题时，运用的是低明度的暗棕色，表达出布鲁诺面对死亡不知如何发泄自己情绪的不解、压抑与无助。



1.1.3 饱和度

饱和度指色彩的相对浓度。红、黄、蓝（三原色）是具有最高饱和度的颜料，而三者之间以黄色最为明亮。对颜料来说，白色也是一种饱和色（Jean Doonan, 1993）。饱和度高的颜色看起来越活泼，饱和度低的相对来说则比较柔和。



比如《母鸡萝丝去散步》由高饱和度的色彩营造了欢乐诙谐的效果。



综上，图画的情绪就像是文字的语调。同样的字词以不同的方式表现，会传达不一样的意思；相同的，同样的颜色以不同的组合方式也会表现出不同的基调。

1.2 线条

线条具备了强弱、精细、穿插、节奏变化等形式美感，并具有了高度的概括力和深刻的表现力（董萱，2018）。绘本中的线条亦能够传递某种思想或者营造特定的情绪氛围，解读时需要具备一定图像语言的抽象理解能力。线条是一种主观的产物，它不是几何学上的线，而是与自然的生命相一致的造物；它不是模仿，甚至也不是复制，而是我们的感觉、领悟和想象（刘治贵，1993）。就线条粗细来说，细线条表现柔美灵动，善于变化；粗线条则呈现出阳刚之势，给人力量感。就线条形状来看，水平直线给人稳重之感；斜线时常打破画面平衡使剧情反转；锯齿线常用于表达愤怒或者震惊以及热情等起伏的情绪；曲线则自带流动感与节奏感或者焦虑感。在绘本中，线条也通过造型，也就是物体外轮廓线条来影响整体画面的基调。





例如，Lane Smith（2005）画的《小魔怪贴八达》中小孩形象的线条并不圆滑，而是用直线的小角度，制造了一个沉稳、内敛、有点茫然、又有点自信的小孩；Maurice Sendak（1963）的成名作《野兽国》中的野兽造型也使用锐利的钢线，尖牙利爪，呈现出一种力量，醒目的动感；《一片披萨一块钱》中，插画家 Giuliano Ferri（2007）巧妙地把鳄鱼的嘴分成数段，用圆的组合去构成长长的嘴，把鳄鱼形象变得柔和可爱。



莱恩·史密斯(Lane Smith)《小魔怪贴八达》

小孩形象的线条并不圆滑，而是用直线的小角度，制造了一个沉稳、内敛、有点茫然、又有点自信的小孩



桑达克

《野兽国》

野兽造型也使用锐利的钢线，尖牙利爪，呈现出一种力量，醒目的动感





因此，每条线在绘本插画家的笔下都是有灵魂有生命有情感的，他们通过精心安排的线条影响着读者阅读时的感受，为画面奠定基调（常立，2017）。

1.3 媒材

Ernst Gambridge (2015) 在《真实的标准》(“Standards of Truth”) 一文中说道：“意象带给我们写的讯息，绝不会比媒材所承载的多。”所谓媒材，就是绘画者所采用的任何可应用于艺术创作的材料或工具，不同的媒材会影响故事叙述的意义。儿童文学理论家林文宝在《插图与绘本中》根据媒材表现特质的角度分为：“流动性媒材”、“控制性媒材”与“操作性媒材”三大类别。“流动性媒材”多指彩绘颜料，如水彩、水粉、水墨、丙烯、油画等，创作者凭借水油介质可将色彩随意挥洒，营造写意流畅之效；“控制性媒材”之铅笔、彩铅、彩色笔等材料，需由绘画者通过精细控制去勾勒图像，下笔的轻重能营造出粗细疏密或画面深浅等不同笔触；“操作性媒材”多由创作者通过运用某些特定工具进行创作，如摄影、拼贴、纸雕、版画、橡皮泥、计算机绘图等，风格变化多端，呈现现代与后现代美学风貌（黄晨屿，2018）。



插画家运用媒材的表现手法还可分为单一媒材或混合媒材。

1.3.1 单一媒材

即只用一种素材来创作，每种媒材都有各自的特色，例如油彩显得雍容华贵；水墨让人感觉清新写意；木刻体现淳朴，带有民俗风味等等。如于大武、徐一文等中国画家创作的《荷塘月色》以传统国画水墨写意的方式展现出一方意境空灵的夏夜荷塘。



1.3.2 混合媒材

则运用多种材料进行创作，不受单一媒材限制，不同材料间的结合碰撞出不同的效果。如混合媒材如油彩与水彩、亚克力彩混合，如麦克·格雷聂兹《彩虹色的花》中先铺设肌理再照染色彩。肌理的铺设展现了大地的质朴自然，而厚重而浓烈的油彩，恰如其分的表现了生命的奔放，媒材的形式与内容融为一体，展现了本书表想表达的原始粗狂的美的基调。



2. 书籍设计

前文提到日本松居直先生运用数学公式为绘本下了一个定义为：**图画书=文×图**。中国大陆学者常立在《让我们把故事说的更好——图画书叙事话语研究》一书中作出补充，他认为可对此做如下修正：**图画书=文×图×书籍设计**（常立和严利颖，2017）。绘本表现其叙事一般以页为单位，注重页面的经营。因此除了“图×文”以外还有另一个非常重要的叙事符号——书籍设计。随着绘本的发展，书籍设计与其作品构图等元素也成为研究的焦点之一。书籍设计作为一个



隐秘的叙事符号，它所营造气氛或情绪的分文字部分是无法被拆解的元素，他们不是个别图画的一部分，而是一本书的整体基调（Perry Nodelman, 2010）。书籍设计的介入或许是图画书区别于传统书籍同时又难以被电子媒介替代的重要原因之一（常立和严利颖, 2017）。就绘本的形态来讲，图像、文字和书籍设计是最主要的三大叙事符号。绘本的书籍设计课分为版式设计和页面设计。

2.1 版式设计：封面、环衬、书名页

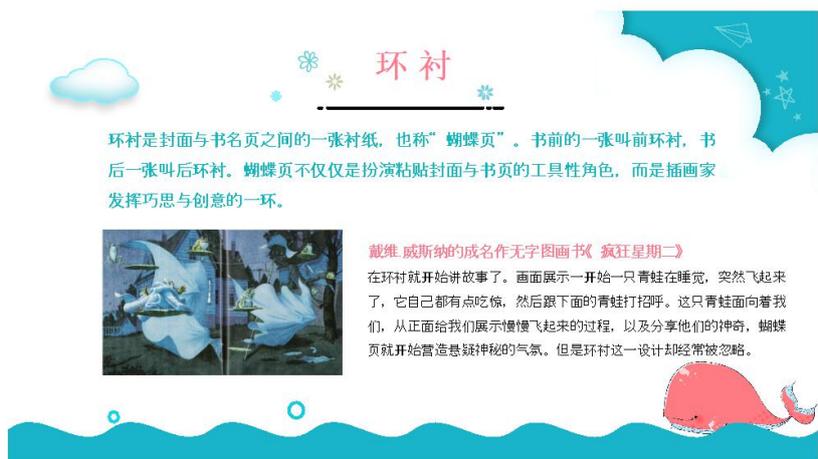
2.1.1 封面

封面承担第一信息的重要责任，绘本的封面往往最能突出主题，且表现张力最强。因此，有经验的读者能通过封面来阅读一本书，以在其中发现的视觉信息为基础，来响应这本书的其他部分（Perry Nodelman, 2010）。插画作者往往利用封面试图营造读者期待。例如《美女还是老虎》的封面设计，公主侧颜带着复杂的深情，忧虑迷离的眼神，个性软中带强，强中有柔。加上虎爪披风显得张力十足。



2.1.2 环衬

环衬是封面与书名页之间的一张衬纸，也称“蝴蝶页”。书前的一张叫前环衬，书后一张叫后环衬。蝴蝶页不仅仅是扮演粘贴封面与书页的工具性角色，而是插画家发挥巧思与创意的一环。例如戴维·威斯纳的成名作无字图画书《疯狂星期二》在环衬就开始讲故事了。画面展示一开始一只青蛙在睡觉，突然飞起来了，它自己都有点吃惊，然后跟下面的青蛙打招呼。这只青蛙面向着我们，从正面给我们展示慢慢飞起来的过程，以及分享他们的神奇，蝴蝶页就开始营造悬疑神秘的气氛。但是环衬这一设计却经常被忽略。



2.1.3 书名页

书名页也叫扉页，于环衬之后，正文之前。一般有书名、作者、译者或出版者名字。除上述文字，扉页的作用不容小觑。书名页有交代主角或设置悬念的作用。首先，很多绘本的书名页上会出现故事的主角，借此让读者明白这是关于谁的故事；其次，书名页用悬念吸引读者，例如《三个强盗》的扉页用了

暗蓝色背景下三个黑色强盗来营造恐怖又神秘的气氛，谜一样的扉页吸引读者走进教条严肃的幽默故事。



2.2 页面设计：跨页、边框、位置

2.2.1 跨页

仔细观察，从绘本的跨页设计中，可以看到画面的韵律。例如意大利著名插画家 Giuliano Ferri（2010）的《小石佛》中，图画的配置是跨页全景——小图配单张——单张配小图——跨页全景，形成了简单明了的阅读韵律。



2.2.2 边框

Caws (1985) 发现图画中的框架 (Framing), 包括分割场景、强调、聚焦、勾勒、区隔与包含等, 框的大小也有其意义, 或是表达远景近景, 或是表达时间顺序。首先, 绘本中当画面透过明确清楚的边框, 往往暗示了客观与抽离。许多描绘幻想世界的插画家为了在幻想世界中增加一种记录骗的真实特质, 就会运用白色边框。如 Dennis Nolan (2005) 的《恐龙梦》等。其次, 边框的变化可能暗示意义的转变。例如, 在《野兽国》中, 马克斯遇到危险时, 读者看到他被置于大片留白的边框途中, 之前的狂野小脾气被吞没; 但当他想象力开始发散时, 图开始变大而边框变细。



2.2.3 位置

对象在画面上的位置能决定其位置。例如 Virginia Lee Burton (1942) 著写的《小房子》由于从头到尾被放置图中央的角色, 比两旁的角色更有分量。图中对象位置的安排往往隐含深层的含义。例如, 形成画面构图的三角形、长方

形、正方形、圆形，这些形态会形成次序与平衡，因此打破形态便暗示人物关系的改变或即将发生转折。若表示故事情节的冲突、张力或者混乱骚动，画面极少有平衡的构图（Perry Nordman, 2005）。



3. 叙事策略

3.1 画面描述时间动作

绘本中的图像有其自身的叙事策略，架构一定的叙事空间。在绘本的特定空间里，时间是动作的容器，因此，绘本最基本的叙事策略之一就是以图像表现时间的推移和描述正发生的动作。如 Rola nd Penrose (2019) 提出艺术有一种特质，能叫时间停下，却依然能造出运动的幻觉。事实上，绘本所展现的时间推移与动作变换很大程度上是基于读者在翻页时由左向右的视觉阅读习惯以及充分的想象力。由于由左向右的惯例非常强势，因此我们假定人物形象朝向右边就是在前进，时间上也是从左向右推移的。例如：《卷心菜月亮》中的主人公史奎克骑着自行车跑回家时，车头是朝向右边的；《野兽国》中麦克斯一路向右行进才到达的野兽国。



图画能够不通过实际的描绘，而是通过对传统惯例的运用，即各种表现运动“典型化”的手法去表现动作的进行。例如同样的人物以不同的姿势出现，或者同样的场景出现在不同情境中，就可传达出连续动作的感觉（Perry Nordman, 2005）。根据约瑟夫·史瓦兹的说法，这可称为“连续叙事”。例如，绘本《今天，我可以不上学吗？》中，主人公在一个跨页中有五个动作，或仰或俯，形态各异。读者读图时可察觉这是主人公在一次潜水中所展现出来的一系列“连续动作”。此外，“流动感”的动作也能由书本结构设计中产生。正如电影语言一般，绘本插画家也可用镜头拉近拉远、转换角度、俯瞰仰视等运镜手法，使得动感应运而生。例如 David Wiesner（2013）在《疯狂星期二》中不断用各种电影拍摄手法让读者视觉跟着起伏变化，眼睛随着镜头像是做了一次奇幻旅行。



3.2 视角调节叙事节奏

生活中我们通常采用水平位置的平时视角，但绘本的视角即图画中展现的视觉角度却是非常多元的，视角的变化能够控制整个故事的叙事节奏。视角可分为平角、仰角和俯角。平角多用于日常化叙事，使读者与画面主体保持一致性，给读者舒缓平静的感觉；仰角的效果另描述主体形象突出，表现其重要地位；俯角效果则给人以压迫感。例如《巨人与春天》中，巨人登场时出现在一扇门口赶走村里的小孩，此时采用俯视镜头将视角拉高，用巨人的阴影阐释负面压力；另一边“春天”蜷缩在角落与巨人和小孩成三角互动关系成为巧妙的三角构图。



通常，精湛绘画技艺的插画师会对镜头运用与角色结构有充分的观察和深刻的东西，运用多角度、多视点去调节叙事结构，制造充满张力的戏剧效果。

3.3 物件隐喻故事线索

图画书与一般儿童文学作品最大的区别是它为读者提供更为丰富的细节，也是图像语言与文字语言最大的差别。绘本中图画能够补充文字未涉及的线索，甚至能与文字无关的图像元素——特殊对象形成另一条双线叙事的闭合故事。例如《爷爷一定有办法》中，地下小老鼠一家的变迁虽在作者笔下丝毫没有提及，但通过呈现老鼠地下生活的隐喻另读者有更多想象和解读的空间。再如《疯狂星期二》中，首页看似与主角青蛙无关的配角，那一脸错愕乌龟和好奇探头的金鱼，用无声的图像语言强有力的暗示着这个即将发生的天马行空的故事。

物件隐喻故事线索

图画书与一般儿童文学作品最大的区别是它为读者提供更为丰富的细节，也是图像语言与文字语言最大的差别。绘本中图画能够补充文字未涉及的线索，甚至能与文字无关的图像元素——特殊对象形成另一条双线叙事的闭合故事。



《爷爷一定有办法》

地下小老鼠一家的变迁虽在作者笔下丝毫没有提及，但通过呈现老鼠地下生活的隐喻另读者有更多想象和解读的空间。



《疯狂星期二》

首页看似与主角青蛙无关的配角，那一脸错愕乌龟和好奇探头的金鱼，用无声的图像语言强有力的暗示着这个即将发生的天马行空的故事。

其实，绘本中很多看似不相关的对象却是整部作品“隐蔽”的点睛之笔，这些隐喻包含绘图者的匠心独运。其以自己特殊的存在方式与故事形成了某种富有兴味的呼应，大大增强了其叙事效果和文学内涵。在读者看来，这些隐喻了故事线索的对象和细节，可以是仁者见仁，智者见智的另一番品位与解读，图画的丰富性与包容性也正是绘本阅读最大的魅力之一。

3.4 翻页增加叙事张力

图画书这一图文合奏的特殊文学载体中，翻页的意义显得格外特殊，是图画书最特别的艺术维度之一。图画书中的每一张图，都为下一张图确立了文脉——成为决定我们如何理解下一张图的先验图式。他建立特定的期待，而我们链接一些图画后所预测的故事，则仰赖图画和文字二者如何满足或阻碍我们的期待（Perry Nordman, 2005）。绘本的翻页承担着制造惊喜、营造空间感、培养读者预测能力和动手能力等重要职责。因此插画家在设计时必定会考虑通过画面方向、重力导向等在每页画面中制造激发读者翻页的动机（黄晨屿, 2018）。

例如，惊险幽默的独幕剧《摇摇晃晃的桥》中虽然场景不变，但是狐狸与兔子这两个天才演员上演着追赶与被追赶，吃与被吃的滑稽故事，靠着翻页技巧不断制造戏剧冲突和紧张感是本部作品的拿手好戏，每个跨页都让读者不断体会着紧张和幽默的神奇艺术效果。



综上，成功的翻页设计能有效加强故事的节奏感与叙事强度，制造一波又一波的高潮，不断制造恰到好处的惊喜。

4. 叙事结构

图像的叙事结构与文字不是毫无关联，仔细研究绘本文字关系的叙事结构，微观层面来看，可分为“增强、补充、背离、矛盾、延伸”等情况；从宏观层面概括起来，可分为图文对称、图文互补、图文互补三种。



4.1 图文对称

图文对称，也称“图文并行”，即指图画书的图和文字平行叙事，一一对应去描述同一个故事。图画所表达的人物、场景和线索通常简洁明朗；文字所表达的意义通常明确简约。例如：Sam McBratney（1943）著写的《猜猜我有多爱你》一书中，图像描述是：“小兔子站在树下仰望，大兔子已经跳起来并且耳朵达到了树枝的高度”；语言描述是：“‘我跳得多高，就有多爱你。’大兔子也笑着跳起来，它跳得那么高，耳朵都碰到树枝了。这真是跳得太棒了，小兔子想，我要是跳那么高就好了。”该书图文并行的叙事贯穿始终，图画与文字的表达亦步亦趋。

4.2 图文互补

图文互补，又称“图文交叉”，即指图画与文字不完全相关，但在重新组合后，激发更丰富多元的意义。通常情况下，图画补充文字不易表达的时间空间、色彩色调等；而文字补充图画无法展示的如因果关系等。例如，儿童文学家朱自强《会说话的手》中，文字表达：“如果有人问我几岁了，我就这样告诉他”；

而图画则出现：一个小男孩歪着脑袋，伸出稚嫩小手作出“五”的手势，以此来响应文字的疑问。而《下雪天》中，文字描述下雪天主人公小彼得“他用内八字走路，就像那样”；文字指的“那样”，在图画中已经做出回应告诉读者了。正如 Perry Nordman (2005) 所说：“藉由相互的限制，文字和图画结合在一起，共同呈现意义，缺其一，就无法完整地呈现意义——文图扮演的是一个让彼此完整的角色。”

4.3 图文背离

图文背离，也叫“图文反讽”。及图文关系背道而驰，呈隔阂状态。Perry Nordman (2005) 在其著作中写道：“文字与图画最佳且最有趣的结合，并非在于作者和插画家尝试使它们彼此照应和彼此复制的时候，而是当作者和插画家利用不同艺术的迥异性质，传达出不同信息的时候。如此一来，书中的文字和图画彼此之间就形成了反讽关系”。

但是，图文反讽可以辅助文字阅读，也有可能造成干扰。若通过教师的有效教学指导，学生可以扩充解读空间，作为主动的阅读者。因为图画书中，图画不仅仅是文字的图示，它同时支持、充实，有时也嘲讽、抵制文字所表达的内容。图文之间的差异“使得传达出来的讯息更为丰富，也使其意义的真实性多了层不确定”。这样的表现手法实则为了形成强烈反讽的诙谐效果，因而“充满了表达与解释之间的张力，要求一种强有力的‘互动式交流’”(赵毅衡, 2011), 能够为读者提供更佳丰富的解读空间。正是由于书中图画与文字信息相互矛盾，学生必须试探性地选择其中一个作为真实的表征，解释另一个之所以为虚假的

原因。在阅读过程中不断加以验证和修正，如此一来，在不断往复的图文交流过程中，使学生成为积极的故事建构者，而非消极的接受者。

附录 13 文学类文本《铁丝网上的小花》教学实录

《铁丝网上的小花》教学设计

【教学目标】

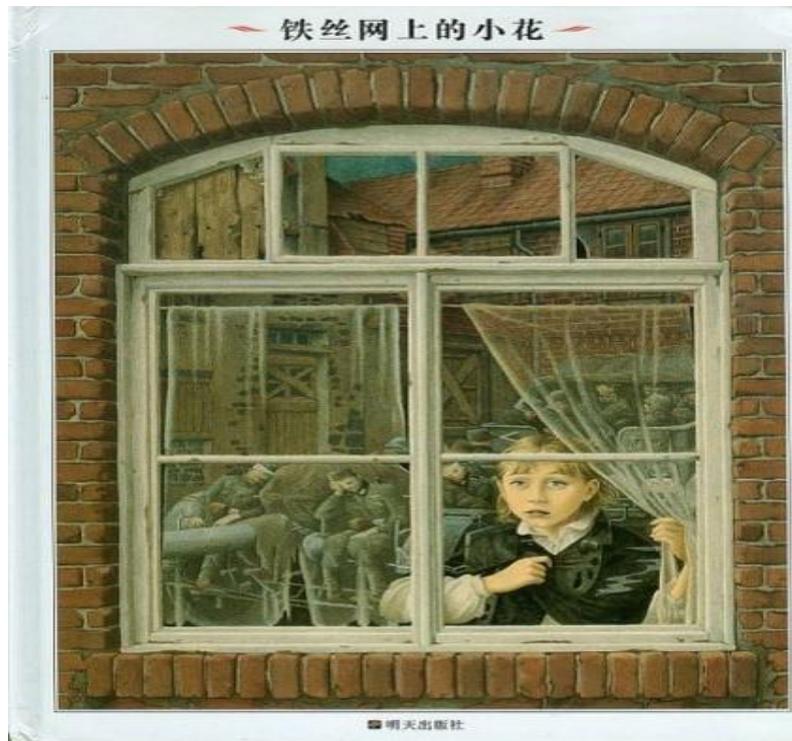
- 1.借助图像语言，以图为主的形式，培养学生运用图像思维的能力，激发阅读兴趣。
- 2.以 PIRLS 四大能力为培养准则，引导学生通过读图，根据对文本的理解作出归纳与推论，并准确对文章深层含义进行评鉴。
- 3.了解二战，感受战争的残酷与沉重，小女孩的善良与无私。让和平与善良的种子在每个孩子的心中发芽。

【教学过程】

一、解读封面，激趣导入

- 1.师导入：你喜欢春天吗？春天到了，一切都像刚睡醒的样子，欣欣然张开眼。风轻悄悄的，草软绵绵的，多舒服呀！有一个也喜欢春天的女孩，她生活在 70 多年前，那时的纳粹德国率先发动了第二次世界大战，使 61 个国家和地区，20 亿以上的人被卷入到了战争当中。今天我们读的这本绘本就是发生在二战期间德国的一个小镇上的故事。
- 2.（出示封面）故事名字叫做《铁丝网上的小花》，读一读书名。作者是意大利的罗伯特·英诺森缇，他的作品有很多，大家比较熟悉的《木偶奇遇记》、《胡桃夹子》就出自他手。

3.这是故事的封面，你看到了什么？这个小女孩叫（罗斯布兰奇）



4.她的眼睛是什么颜色？(蓝色——表示忧郁)她看到了什么？窗户的玻璃映照出街区的一角（士兵）。她的神情是怎样的？读绘本不仅要关注文字，也要关注画面中人物表情这一细节。



5.这样的封面给你什么感受？

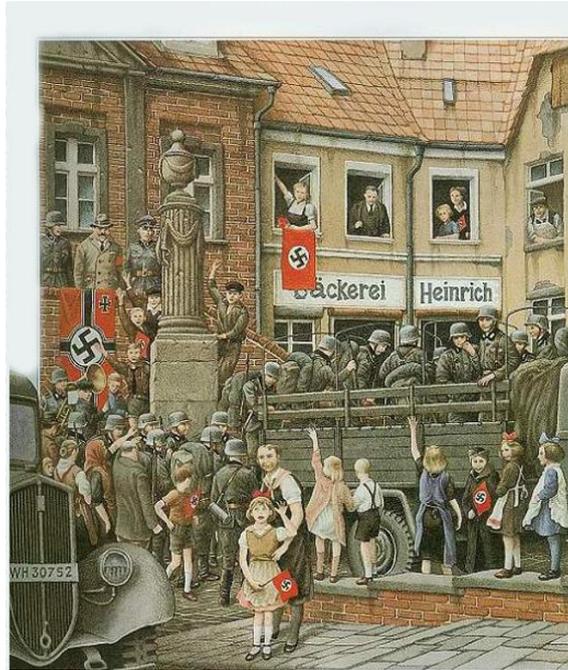


砖砌成的墙，冷色调的画面给人以压抑冰冷沉重的感觉，暗示这是一个沉重的故事。一个小姑娘正从窗口向外张望，眼中满是焦虑与不安，玻璃窗倒映出一幅战争后的疲惫场面，暗示小姑娘处在战争的大背景中，而这个故事讲述的正是以一个小姑娘的视角看战争。

二、走近图画，初读课文。

1. 教师先完整讲述故事。
2. 学生带着问题思考 3 个问题，请学生回忆第一节课图像语言基础课的内容，
注意关注图像语言的内容。

(1) **问题一：**文章中布兰奇的蝴蝶结何时出现？何时消失？这表示什么？（叙事方法——物件隐喻——直接推论、阐释整合观点与信息）



（作品中小女孩的红色蝴蝶结一直伴随她，直到最后一次去集中营送食物的时候消失了，可推论这是个不祥的预兆，暗示着小女孩即将被杀害的命运。）

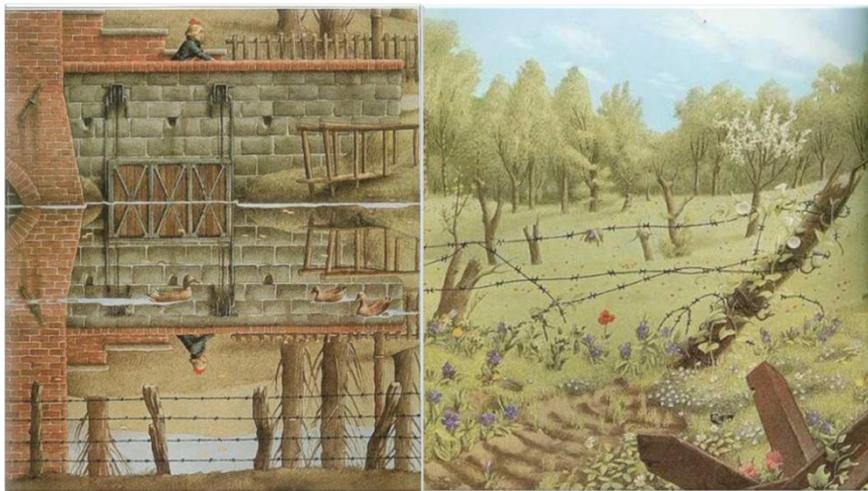
（2）问题二：文章中纳粹旗帜和小女孩罗斯·布兰奇头上的蝴蝶结都是鲜艳的大红色，他们代表着什么意思呢？（图像元素——色彩——评价文本内容）



（小女孩的红色蝴蝶结象征的是勇敢、善良与纯真；纳粹旗帜和袖章的红色却是邪恶残暴的代表，是战火与鲜血的化身。）

(3) 问题三：文章中的天空有何变化？

(叙事方法——物件隐喻——评价文本内容)



(天空：布兰奇上学途径的河边，插画家巧妙地把画面一分为二，灰暗的天空倒映在河面，以及岸边的铁丝网，预示着不好的事情即将到来。天空在此也是全书的点睛之笔和奥秘，在战争结束前，所有的画面都是“没有天空”的，所有天空都是倒影或者阴影构成，直到战争结束，晴朗美丽的天空才真正出现。)

★这几个问题等到最后再回答。

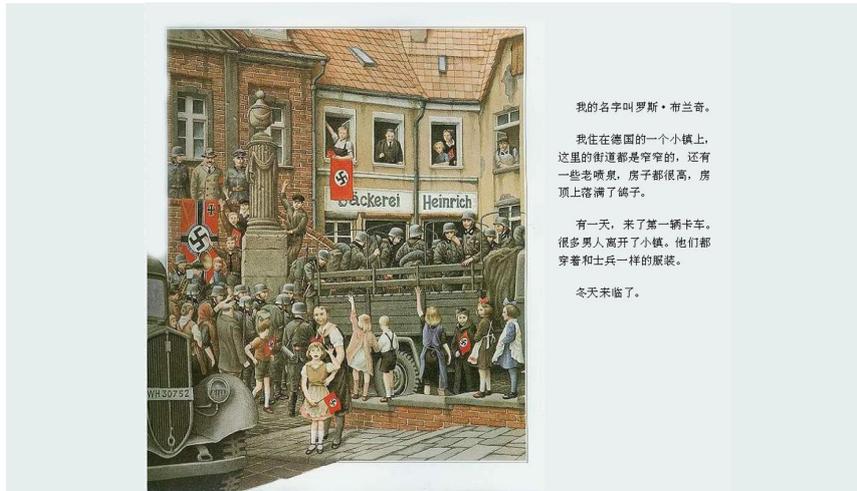
三、细读课文，品味图像

1.有一天，来了第一辆卡车。很多男人离开了小镇。

观察图片：一辆军车头冲进了画面，预示什么？着战争的到来。

——直接推论

请找出 P1 画面中高饱和度（最显眼）的颜色。（纳粹旗帜和红色蝴蝶结）红色表示什么？这个问题留到最后解答。——阐释、整合观点与信息

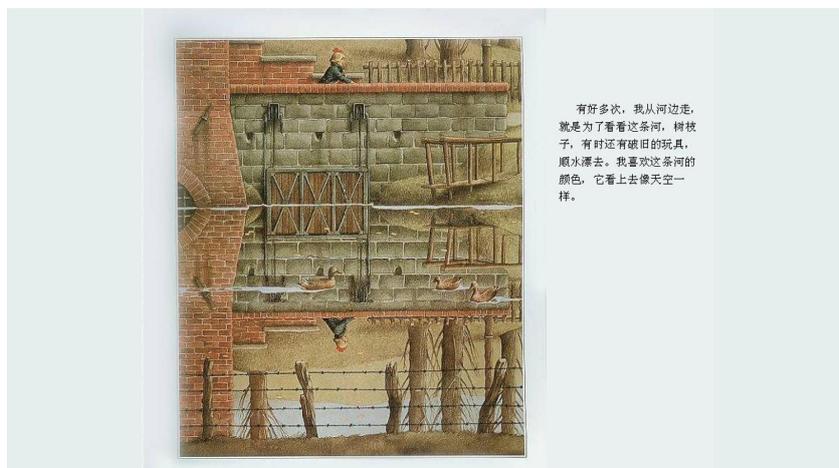


3. 引导观察图片：战争就要来了，这个小镇上的人们都在干什么？



（有一个头戴礼帽，身穿燕尾服的绅士站在房顶上插烟囱，有一个小孩在滑滑板，几个行人正常往来。——战争虽然来了，但是生活还得继续。炊烟还得燃起。）

4. 把这一页颠过来，你会看得更清楚，你发现了什么？



铁丝网，有铁丝网的地方就意味着——抓住画面中的细节，就能感受文字背后的意思。作者在每一幅画面中都可以设置了一些具有暗示、象征意义的元素，她们要读出它所隐含的意思。（板书：叙事策略：物件隐喻故事线索）

这里为什么会出现铁丝网，到底发生什么？我们继续看故事。

5. 发生了什么事？

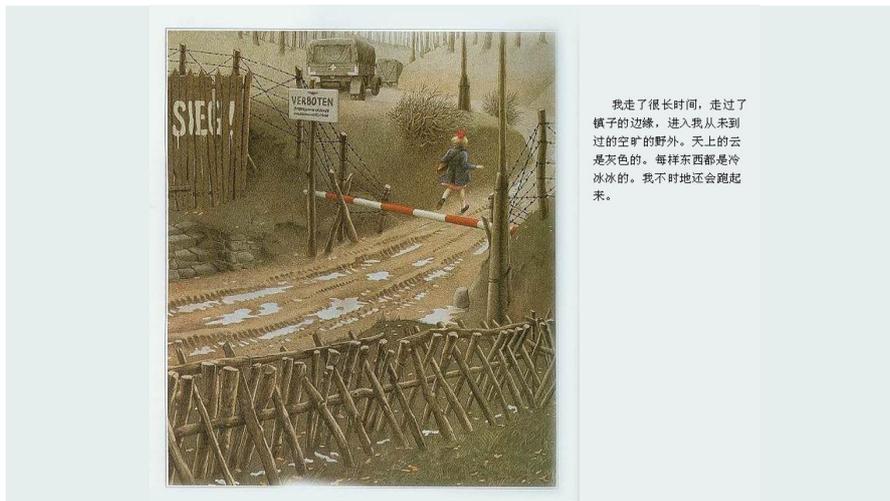


抓小男孩。看呐，一个是壮硕的男人，一个是瘦弱的孩子，这简直是活生生的老鹰捉小鸡的游戏，不过一点儿也不好玩。她不由自主地吸了口气，倒退

一步，捂着嘴，真怕自己会叫出声来！她左手抱起书包使劲地压着胸口，好像这样才能把那颗吓得像要蹦出去的心压回去一样！天空是灰色的。（板书：图像元素——色彩）



士兵们迅速爬进汽车里，“砰砰”地关上车门，汽车便开走了。这一切发生得非常快。她想知道这些孩子去了哪里，她向着汽车开过的方向走去。



6. 走了很久很久，走进了她从未到过的野外。云是灰色的，每样东西都是冷冰冰的，她缩着脖子抱着胳膊越走越快，越走越快，最后忍不住跑了起来。她进

入到树林的深处，发现了一片开阔地。（引导：你们注意到这时候的小女孩的眼睛是什么颜色？她到底看到了什么？（图像元素——色彩）



7. P14 天啊，带刺的电网，把几排长长的长长的木屋子牢牢地围住。

穿着灰色囚服的孩子呆呆地站在木屋前。他们的囚服上都别着一个黄色的六角星的标志。这代表什么呢？



【插叙】这是德国纳粹强加给犹太人的专属标志，就好像古代官府给犯人脸上刺字，德国纳粹限制犹太人的自由，抢劫他们的财富，最终残暴的杀害他们。

在二战中被纳粹屠杀的犹太人有 600 万之多。600 万哪，那是一段残酷到连人

心都会冻结的历史，那是一群杀人如麻的德国纳粹。原来这里就是纳粹专门关押犹太人的集中营啊！

8. 冬天渐渐过去了。罗斯·布兰奇的胃口大得让她的母亲都吃惊。

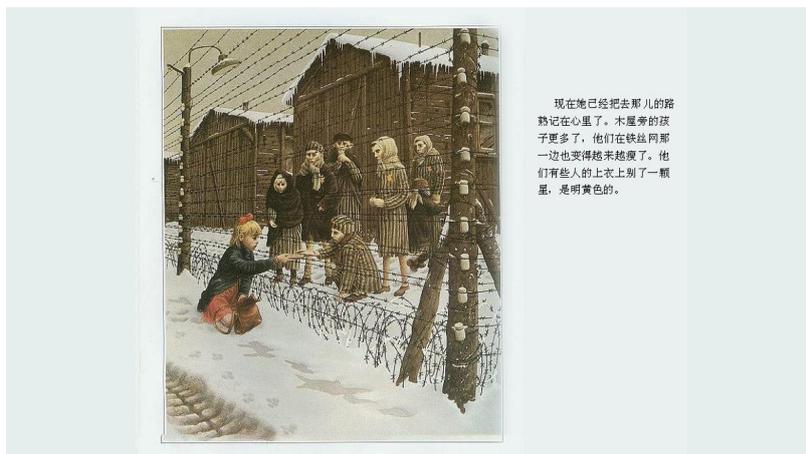
她带到学校里去的面包和黄油比她在家里吃的还要多。可是，她却越来越瘦了。

所有的人都越来越瘦了？

只有谁依然胖胖的？市长。为什么？（直接推论）



布兰奇把食物藏在书包里，逃过人们相互监视的目光，悄悄从学校里溜出去。她早就把去集中营的路记得很熟了。她蹲在还没融化的雪地上，透过带电的铁丝网，把食物一件一件地递进去。在白雪的映衬下她头上的蝴蝶结看上去更加鲜艳更加美丽。



现在她已经把去那儿的路线牢记在心里了。木屋旁的孩子更多了，他们在铁丝网那一边也变得越来越瘦了。他们有些人的上衣上别了一颗星，是明黄色的。

7. 有一天早晨，镇上所有的人都突然带上自己家里的盆盆罐罐、大包小包逃难去了。猜猜他们为什么逃难呢？瞧呀，你还看见了谁？那个镇长也在人群里，不同的是，他换上了便服，肩上的纳粹标志也藏了起来。(关注逃难的车辆不同) 在熙攘的人群中你看到罗斯了吗？这么危急的关头她到哪去了？



一天早晨，镇上所有的人都带着自己的盆盆罐罐、大包小包和桌椅板凳逃难去了。其中还夹杂着一批士兵，有些士兵的制服破破烂烂的。那些士兵穿着鞋，有些士兵带着水壶，向人要水喝。
罗斯·希特勒在那一天不见了。
她又一次走进了树林。

讲述：罗斯在那一天不见了。她又一次走进了树林。

哦，罗斯去探望铁丝网里的朋友了。

8. 那她是什么时候去的？你们知道吗？好，那她们一起回过头看一看。(返回一页) 找到了吗？你怎么知道这是她出发的时刻？(衣着、携带物品) 你有没有

发现罗斯·布兰奇的穿着有了变化？（红蝴蝶结不见了，暗示接下来的情节会有不想的事情发生）（叙事策略：物件隐喻故事线索）



★读书还要这样去读，前后一联系，画面一串联，故事也就读得更明白了。

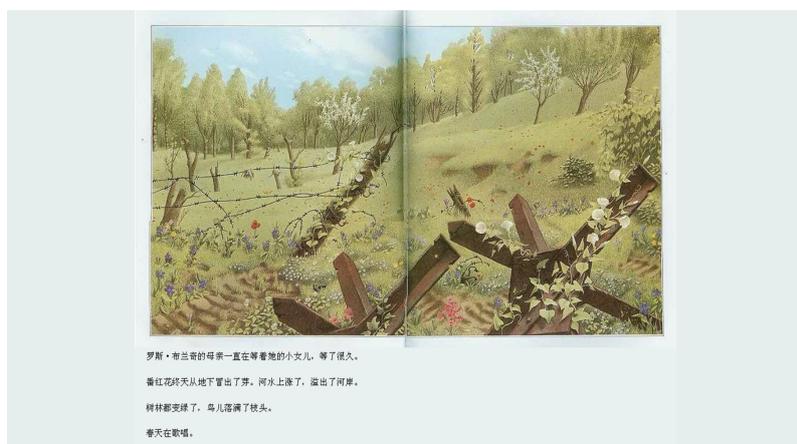
9. 在那一天她不见了。她又一次走进了树林。

好大的雾呀，当罗斯·布兰奇走到集中营的时候，被眼前的景象惊呆了！那片开阔地的样子全变了，坍塌的木屋子，零散的木板和破碎的玻璃把铁丝网都压断了。空空荡荡的废墟上一个人也没有。那些孩子呢？他们去了哪里？咦？一朵开得正好的番红花挂在铁丝网上呢。罗斯·布兰奇轻轻地把它放在手心里。

这时，树木之间有人影在移动，大雾弥漫很难看清，埋伏在这儿的士兵们只知道到处都是敌人。“砰！”突然间，一声刺耳的枪声划过了开阔地的上空……

【结局一】是谁开的枪？又会有谁倒下？等待罗斯·布兰奇的会是怎样的命运？那朵挂在铁丝网上枯萎了的小花，正静静地流泪。它在为谁哭泣呢？

9. 故事读完了，看到小花挂在铁丝网上，你的心情怎么样？



小花原本给我们的感觉是怎样的，代表了什么？那带刺的铁丝网又意味着什么？你觉得罗斯布兰奇是个怎样的女孩？（考察、评价文本内容语言和文本元素。）

小结：美丽的小花代表了善良、勇敢这些美好的事物，冰冷的铁丝网象征了残酷、无情的战争。虽然，铁丝网上小花枯萎了，但漫山遍野的番红花在春天里怒放。

四、 再次研读、感受战争的残酷

1. 合上绘本，你的脑海里出现了哪些色彩？（大红色：小女孩蝴蝶结、纳粹旗帜、红色袖章。蓝色：小女孩眼睛。灰色：天空。）

2. 你能找到一些对比吗？

（对比1：小女孩的红色蝴蝶结象征的是勇敢、善良与纯真；纳粹旗帜和袖章的红色却是邪恶残暴的代表，是战火与鲜血的化身。）

（对比2：天空。前面每一张图都“没有天空”，知道罗斯上学，铁丝网第一次出现，天空倒影在河中，是“虚”的，而在罗斯混进集中营、士兵都累到的画面

中，有小块阴黑的天空，是“暗”的。最后知道战争结束，晴朗美丽的天空才出现。)

3.这本书还有很多充满寓意的地方，要反复地读、仔细地品。比如哪些画面，给你留下了很深的印象？它们又有什么含义呢？作者为什么这么处理？

4.文中这些描写天气的密码难道仅仅是在描写天气吗，你能破译吗？它还暗示了什么？（叙事策略：物件隐喻故事线索——阐释、整合观点与信息）

P1 冬天来临了。

P15 太阳落山了。起风了。她感到很冷。

P16 苍白的冬季一天一天地过去了。

P19 当积雪已经融化，街上一片泥泞的时候。

P22 春天在歌唱。

战争让平静的小镇暗无天日，让人们的心寒如冰霜。

其实不仅仅这些孩子，大批大批无辜的百姓被迫离开了家园、残忍地关押在暗无天日的铁丝网里，最后悲惨地离开人世。其中还有不少是年幼的孩子，听，他们曾经在人间的地狱里这样地痛苦呻吟、愤怒呐喊

战争像魔鬼一样邪恶，但无数个罗斯、无数朵小花在行动，在抵抗。正如作者在介绍中这样说

除了罗斯布兰奇这个由德国青年组成的反战团体，还有倾家荡产从盖世太保手中换取了 1200 多名犹太人的辛德勒、朱尔斯和吉纳维芙老夫妇等……还有许许多多的人，为了正义他们用生命保护了一个又一个无辜的受害者，在他们默默

的奉献中，等来了盟军的反攻.出示苏联红军来了，战争即将结束，春天重新在歌唱。

5.读完故事，虽然书中没有一个字是描述战争血腥的场面，但那一幅幅沉重的画面却无法在心头拂去，罗斯布兰奇头上那鲜红的蝴蝶结依然在眼前跳动，你此时又最想说些什么呢？交流。

6.无需再多说什么，让她们一起为那些在战争中勇敢而又无私帮助他人的英雄们献上她们最真挚的敬意。千言万语，万语千言她们只想说愿战争不再降临，愿世界永远和平。

五、总结知识点

回顾一下，本节课所学习到的关于图像语言的阅读方法有哪些？

1. 图像元素——颜色

(1) 红色：可以是勇敢、善良与纯真的象征（红色蝴蝶结）；也可以是邪恶残暴的代表，是战火与鲜血的化身（红色纳粹旗帜）配图片

(2) 蓝色：可以表示忧郁（小女孩眼睛）配图片

(3) 灰色：砖砌成的墙，冷色调的画面给人以压抑冰冷沉重的感觉，暗示这是一个沉重的故事。（配图片）

阅读小窍门：看到关于颜色的词语，可自己进行相关的联想，并进行推论，感受颜色背后的含义。

2. 叙事策略：物件隐喻故事线索

(1) 蝴蝶结：作品中小女孩的红色蝴蝶结一直伴随她，直到最后一次去集

中营送食物的时候消失了，可推论这是个不祥的预兆，暗示着小女孩即将被杀害的命运。（配图）

（2）天空：布兰奇上学途径的河边，插画家巧妙地把画面一分为二，灰暗的天空倒映在河面，以及岸边的铁丝网，预示着不好的事情即将到来。天空在此也是全书的点睛之笔和奥秘，在战争结束前，所有的画面都是“没有天空”的，所有天空都是倒影或者阴影构成，直到战争结束，晴朗美丽的天空才真正出现。（配图）

阅读小窍门：看到文章一些特殊的物件，可以数一数它在文中出现的次数，并且把它串联起来，思考是否能够找出完整的线索。整合出文章想表达的观点。

附录 14 信息类文本《地震》教学实录

《地震》课堂教学实录

【教学目标】

- 1.借助图像语言，以图为主的形式，培养学生运用图像思维的能力，激发阅读兴趣。
- 2.以 PIRLS 四大能力为培养准则，引导学生通过读图，辅助学习信息类文本（说明文）的说明方法及其作用，并准确对文章深层含义进行评鉴。
- 3.了解地震及地震所带来的灾害，学会在地震中的自我保护技能。

【教学过程】

一、解读封面，激趣导入

- 1.今天我们要一起来学习如何设计一本绘本。
- 2.介绍绘本的构成部分（板书：封面、封底、前环衬、书名页、正文、后环衬）
- 3.每一本绘本都有其设计理念：（1）设计内容是什么？（2）如何设计得更好？

可以尝试找一个主题，自己设计绘本。

二、走近图画，初读课文

- 4.设计一本绘本。以“地震”为主题。（出示阪州大地震图）给你什么感受（房屋受损，发生火灾，人员受伤）是地震带来的三大灾害。

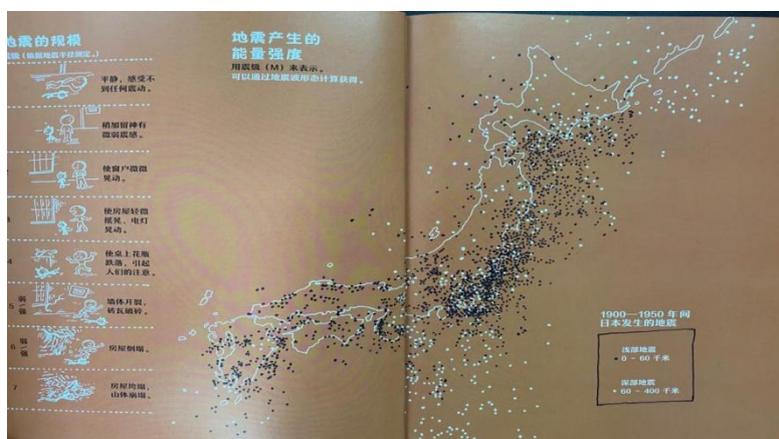


5. 如何设计“地震”主题的封面最能吸引读者？（为什么选择用画图而不用文字？生：用图片更吸引读者。）
6. 这个主题你会选择什么媒材？（水粉）
7. 封面设计：1.画面会带来更多视觉冲击。2.流动性媒材体现蔓延性。



8. 前环衬：如果是你，打算怎么设计？（生1：漆黑一片。生2：前环衬画地震前的样子，后环衬地震后的样子。）
9. 看看作者设计的前环衬是什么样的。作者选择了记录日本经常发生地震的频率和强度的图片。旁边文字结合图片来叙述7级地震的规模。（如果封面选

择图片，后面也选择图片效果不佳，在这里作者选择用数据说话)



10. 扉页：联系《荷花镇的早市》，是送给妈妈的。而《地震》是送给小读者的。

如果你是作家你会想要送给谁？（赠予）

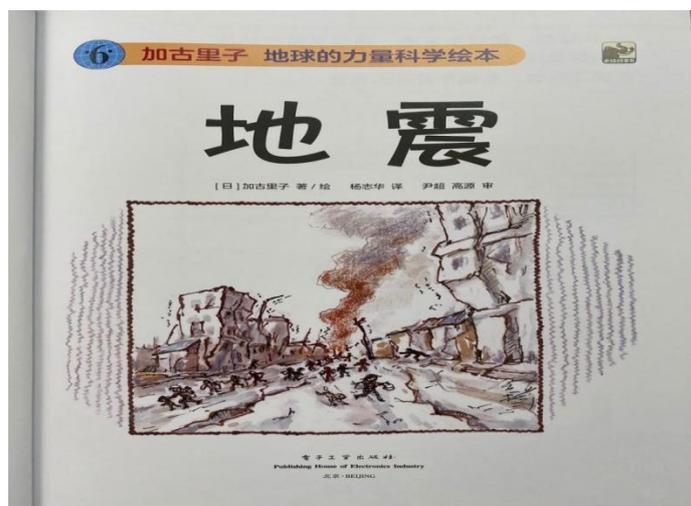
大自然时常会出现地震和海啸。
不过，大自然可不是因为憎恨
人类才制造这些的。
它们是地球的悸动，是自然营力的一种。
希望小读者们通过了解地震、海啸，
从而重视我们居住的地球和
人们赖以生存的自然环境。
将此愿望寄托给此书赠给小读者们。

11. 扉页设计：（1）数据同样可以带来视觉冲击。（2）赠予对象与赠予意义。

12. 书名页：如何设计才能出新意？（生1：从色调，把图片变为黑白。生2：

把“地震”二字作地震的效果，让两个字倒下或者画出震感。）看看作者如何

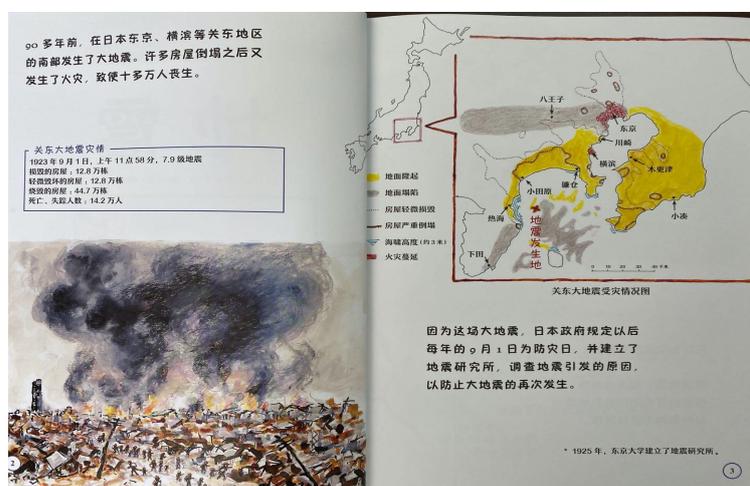
设计？（图片+文字。图画有震感，边框波纹）——边框可以预示主题。



三、细读课文，品味图像

13. 进入正文。正文真正考验作者的创作能力。（如果一开始就告诉你地震是什么，这本书会比较无聊，你猜猜作家如何设计？）

14. 第一板块。



生 1：画一下地震的前兆。生 2：地震的原因。

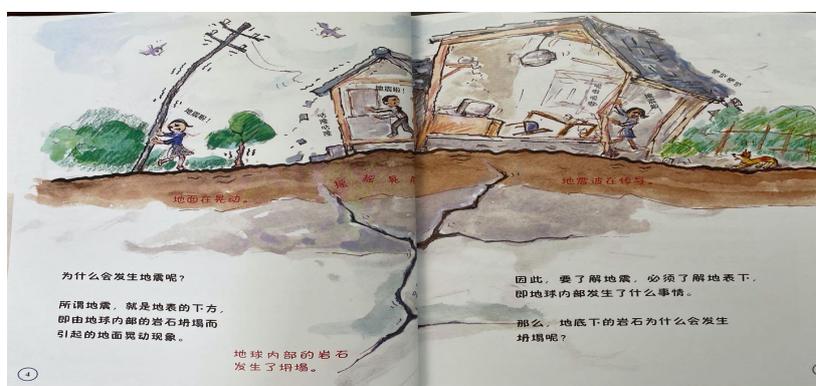
师：不够震撼。想到地震你们最先想到什么词：生：灾难，海啸，房屋倒塌

等。师：你们讲到的都是地震发生的场景。联系汶川大地震。链接原文。（说

明方法：举例子）举了关东大地震的例子，还用了什么说明方法：列数字。不只是人们的身体和财产收到损失，地球也经历重大的改变。（只用图片，不用数据就不够震撼，只用数据，没有图片，就不够形象。因此要利用图片结合数据，更有说服力。）

第一板块：（1）地震例子作为先导。（2）利用数据更有说服力。

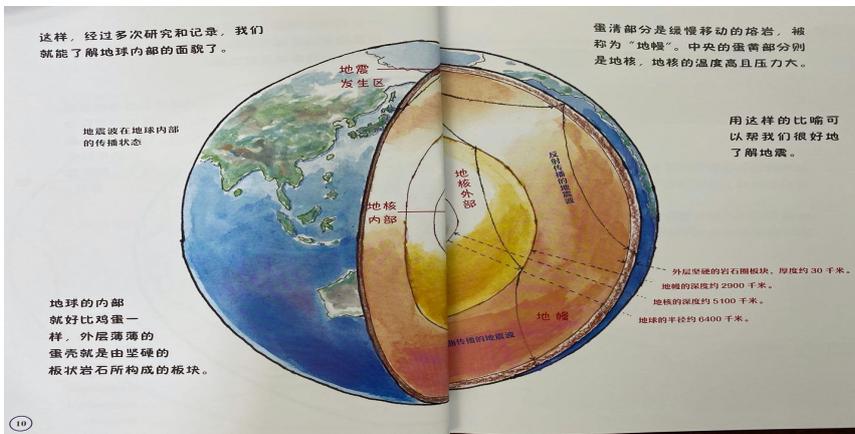
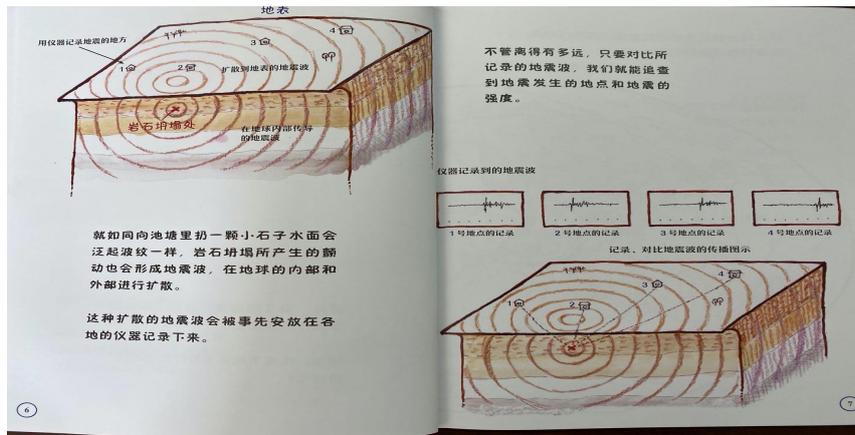
15. 第二板块。



师：接下来如何设计？前面运用一个例子吸引大家注意后，作为一本科普书籍接下去应该设计什么？——应该先解释什么是地震？（而不是单纯讲述地震的危害）

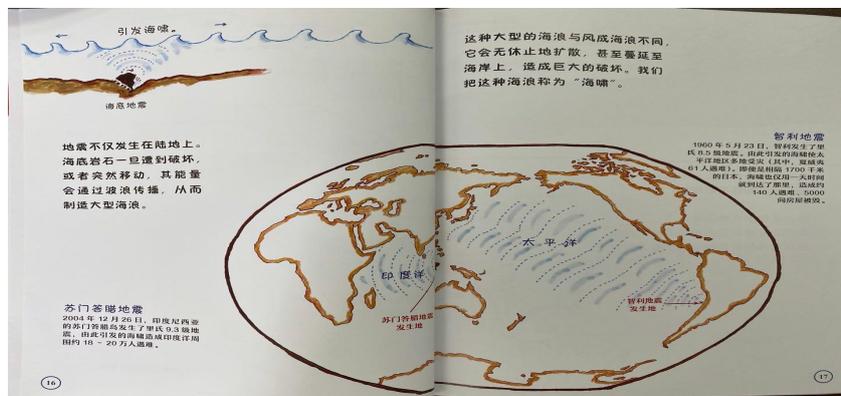
第二板块设计：（1）介绍什么是地震。（2）设计悬念感，引导读者往下读。

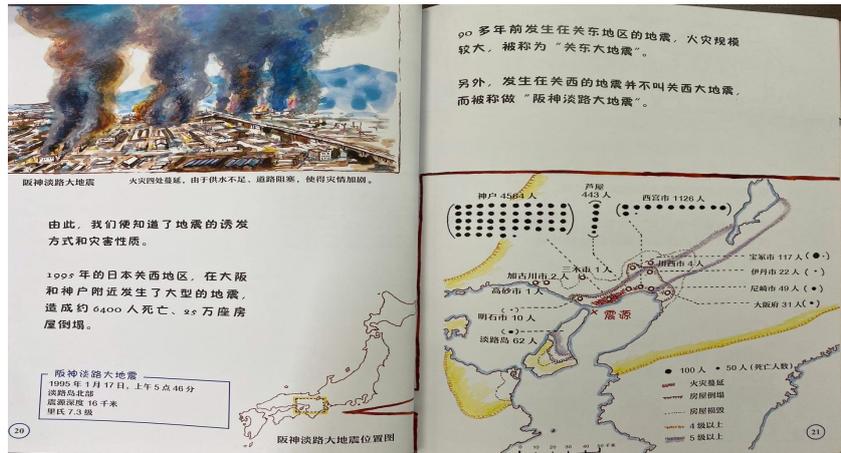
16. 第三板块。



讲地震的起因。P6——7。你们觉得作者这样设计，好在哪里？（图片+文字易于理解。P8——9。（介绍板块）介绍了地震波和板块，接下来看看把地球比作什么？P10（蛋壳、蛋清、蛋黄）

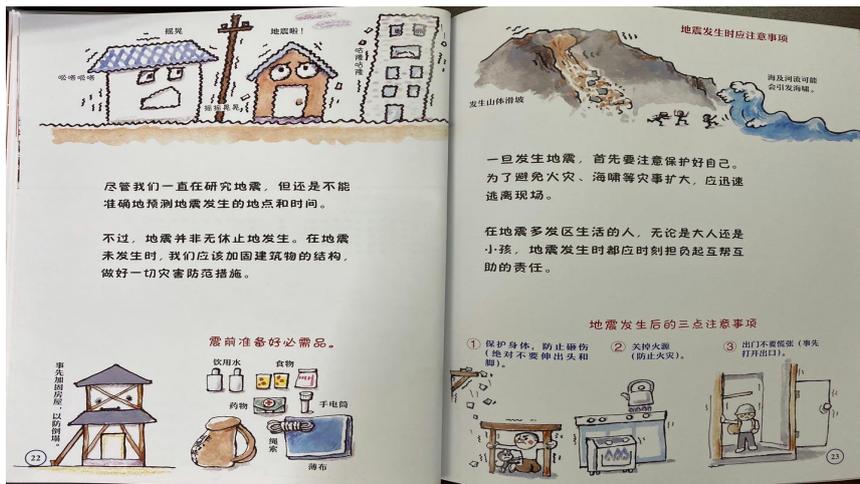
17. 第四板块。





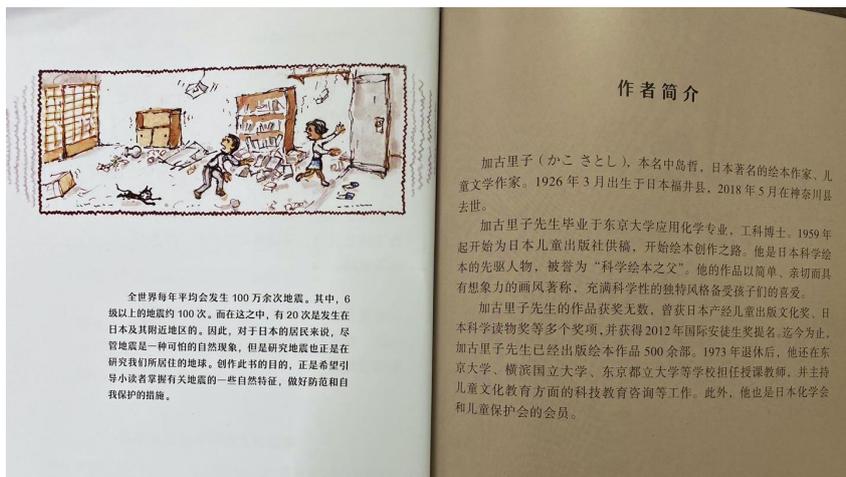
讲地震的次生灾害：海啸。（举例子、列数字）当你们在给别人介绍时，用上图片+文字。

18. 第五板块。



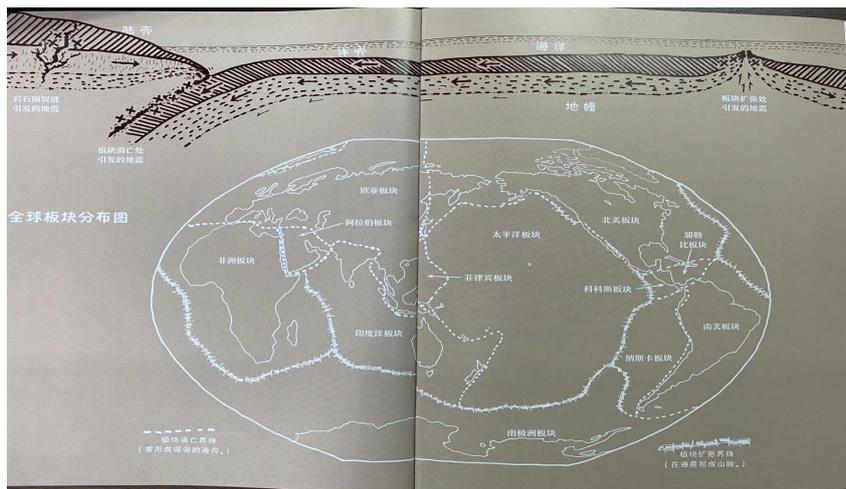
自我保护技能。（讲述不清楚的用图片来讲，不够有说服力的用数据来讲）

19. 第六板块。



(1) 主题的总结。(2) 作者的自我介绍。

20. 后环衬。



(1) 再次紧扣主题 (2) 挑选最震撼的图片。

五、总结知识点

回顾一下，本节课所学习到的关于图像语言的阅读方法有哪些？

3. 图像元素——颜色

设计封面时，图片色调变为黑白，暗示地震给人带来的不幸与灾难。

阅读小窍门：看到关于颜色的词语，可自己进行相关的联想，并进行推论，

感受颜色背后的含义。

2. 书籍设计——边框

边框设计成波纹状，图画有震感，边框有预示主题的作用。

阅读小窍门：看到关于边框或位置的词语，可自己进行相关的联想，并进行推论，感受背后的含义。

3. 叙事策略——数图结合具说服力

只用图片，不用数据就不够震撼，只用数据，没有图片，就不够形象。因此要利用图片结合数据，更有说服力。

阅读小窍门：讲述不清楚的用图片来讲，不够有说服力的用数据来讲。

