自主阅读与学生发展: 理论与实践

课题组负责人:易红梅

课题组成员:马明艳,黄明星,刘慧迪,邓洋,梁潇

对合肥旗舰项目评估结果的思考

2003 年基金会成立时,我们在探索工作的重点,从一个美好心愿出发——基金会希望给下一代播下什么种子才能够激发他们的潜能,在真实和思辨中成长。我们开始尝试支持儿童阅读和学校图书馆项目,当看到孩子们排着长队在图书馆外等着借阅根据他们兴趣采购的书籍时,我们意识到这是正确的决定。

但基金会资助的重点并非书籍和硬件的配置,更看重知识、理念和经验的分享。我们邀请国内外在此领域的优秀专家担任顾问开展研究,进一步支持项目发展的方向。研究的发现和各地项目带来的洞察和经验,从 2007 年起源源不断注入基金会在合肥发起和独立运作的旗舰项目——石头汤悦读校园联盟。十多年之后,从一所学校校长联系基金会探讨合作到现在联盟覆盖了 40 所学校,从让孩子开始读"课外书"到阅读就是学校教育中的重要一环,从专家学者进校指导到联盟教师受邀外出分享经验,基金会与学校共同见证了变化的历程。

作为一家慈善基金会,我们明白必须要回答:"这样一个深耕多年的项目,其带来的影响和改变是什么?"基金会认识资源和时间总是有限的,我们无法通过一个评估,去回答所有的问题,经过反复讨论,理事会和执行团队共识,基于基金会的战略规划,开展合肥石头汤项目评估,并围绕三个目标:

- 1. 评估项目的影响并通过结果改进项目设计和管理流程;
- 2. 为未来项目推广复制建立基于实证的项目模式;
- 3. 开放评估工具,支持阅读推广领域的评估能力发展。

清晰的目标指引我们回答哪些工作需要优先规划,而哪些工作并不是现在的重点。在寻找第三方评估团队期间,我们的同事也在不断学习评估的知识和理论,以面对工作的挑战。

基金会很高兴可以邀请北京大学易红梅教授开展此项目评估。易教授及其团队严谨的工作精神,扎实的专业知识以及互信开放的合作态度让我们敬佩。 在双方紧密合作中,历时近一年,完成了评估工作。

报告以篇章的形式呈现学生在阅读参与层面的表现,包括阅读兴趣、阅读习惯、阅读能力等。另外我们也请评估团队尝试对两个非认知因素开展测量,即同理心和想象力。虽然基金会明白仅仅通过问卷形式去评估这两个指标,存在挑战或质疑,但我们想强调让孩子为乐趣阅读最终目的,是通过培养孩子的阅读兴趣和阅读能力,年轻的一代可以理解他人感受,接受多元的世界,创新和想象的面对挑战。这也正是基金会阅读项目的使命。

通过评估,基金会欣慰的看到评估结果呈现了我们所构建的项目模型对学生阅读兴趣和习惯所产生的积极影响。合肥项目的模型理论基础之一是来自艾登•钱伯斯的阅读循环圈¹。因此在这条儿童阅读推广道路上,我们更加坚定的呼吁:最终衡量工作成效的具体标准是判断,我们是否"让孩子亲近且有充分选择优质童书的机会"、是否"让孩子有充足的自主阅读时间"以及是否"创造一个平等交流和真诚反馈的阅读环境"。同时评估报告也让我们看到了项目的挑战和不足,这包括学校内部学生之间的表现差距,学生自主阅读时间仍然不够,教师有待发展的阅读指导能力等。对两个非认知因素评估的结果和探讨,也促使我们去思考其影响机制和帮助学校建立长期的阅读记录和跟踪调查的重要性。另外,我们也邀请《阅读力量》和《自主阅读》的作者斯蒂芬•克拉生教授及李思颖教对评估结果做出学术评价。他们的评述文章也可在完整报告中查阅。

总结来说,这项评估工作的意义不仅仅是收获一份基于数据的研究报告, 也是一定程度上验证了项目模型的有效性,帮助我们识别出关键因素改进项目 管理过程,以及指出未来的工作方向。其延伸的价值还包括促进基金会去逐步 建立儿童阅读项目评估领域的系统认知,与合作学校共识工作成效的重点指标,以及去开始思考搭建日常的监测评估工作框架等。

基金会发布评估报告,分享项目成果和经验是评估工作的一个重要组成部分,这有助于提高透明度及促进项目改进。我们正在衡量报告和评述提到的建议,以此制定未来的工作重点。我们欢迎感兴趣借鉴合肥项目模型的教育部门和学校同我们联系,通过共享知识和经验去支持你们打造自主阅读的校园文化。我们也欢迎专业人士同我们探讨项目持续完善的试验方法,以便更有效支持学生阅读能力的发展。 最后,我们要感谢易红梅教授团队公开了评估中所使用的各类工具和调查问卷,我们相信这对儿童阅读评估领域的发展有重要意义。

备注 1: 艾登·钱伯斯在《打造儿童阅读环境》中提出了阅读循环圈理论。他认为儿童阅读活动是遵循一定的循环历程,包括选书、阅读和回应三个环节,环环相扣,每个环节牵动着下个结果。

对合肥旗舰阅读项目(HFRP)的评述

斯蒂芬•克拉生教授 李思颖教授

结论: 合肥旗舰阅读项目(HFRP)是一项适度尝试旨在增加儿童阅读乐趣的计划,并取得了适度的效果。由于学生和教职员工在努力提高阅读时必须克服的一些限制因素,导致结果并不特别理想。

根据已发表的研究报告(如 Krashen, 2004),我们的假设是,阅读水平的提高主要是因为自主选择的快乐阅读。

如何促进学生自我选择的快乐阅读?需要提供:

- (1) 一个安静舒适的阅读场所;
- (2) 经过挑选,真正有吸引力的阅读材料;
- (3) 阅读的时间。
- (有关支持这些建议的案例记录,请参见Cho and Krashen, 2016。)

这些特征与HFRP评估报告所述的项目因素相似:书籍资源、教师支持、阅读时间和愉悦的环境(Ma, Huang, and Yi, p. 6)。

学校图书馆

学校图书馆显然是满足前两个要求的地方。该项目证据表明,项目学校 (HFRP) 的图书馆桌椅坐下来更舒适 (91%的学校有适合学生身高的桌椅,而非项目学校图书馆的合适率为 64%)。有理由可以推测至少学生对图书选择和图书馆的藏书有一定的兴趣: 95%的 HFP 学校有图书采购委员会,而非 HFRP 学校只有 57%,最重要的是,67%的 HFRP 委员会有学生成员,而非 HFP 学校只有 25%。HFRP 学校图书馆的工作人员配置也比较优于非项目校,其中 64%项目校有全职图书馆老师,而非项目校只有 29%。 如果工作人员致力于挑选优质书籍,并为学生匹配他们感兴趣的书籍,这将是一笔巨大的财富。

这些因项目带来的改变虽然产生适度的结果但也令人鼓舞,如图书借阅统 计数据所示:

- 更大比例的 HFRP 学生表示他们可以从学校把书带回家(89%HFRP 校学生对比 78%非项目校学生),并表示他们更可能在学校借到感兴趣的书籍(HFRP 75%,非 HFRP 70%)。
- 与非 HFRP 学生相比,HFRP 学生从学校借书更多,每月大约会多借 1.5本,但两组都是定期借阅者,HFRP 学生=9.72本/月,非 HFRP 学 生 7.49本/月。
- HFRP 学生从校外借的书更多,每月7.44本,而非 HFRP 学生每月6.77本,每月多借约¾本书。结果发现表明 HFRP 学生对阅读更感兴趣。

HFRP 学校也提供了更多的在校阅读时间,尽管差异很小。82%的 HFP 学校 安排时间进行持续默读,而非 HFRP 学校的这一比例为 79%。因此并不惊讶 HFRP 学生在学校时花在阅读上的时间稍微多一些。评估报告显示在校外的阅读时间 并没有差异。

因此可以说,学校按照条件(1)和(2)推进了一些工作,并且有证据表明这些努力正在取得成效,对图书馆的关注已经产生了积极的影响。但是,我们可以做的更多去满足条件(2),以确保学校图书馆的书都是孩子们真正想读的引人入胜的书籍。

英文研究报告并没有告诉我们孩子们在读什么,以及他们是否可以选择和 阅读他们感兴趣的书籍。同时没有提到有哪些系列或者体裁的书籍,尤其是被 认为是"轻松"阅读的书籍(如漫画等)。

"轻松阅读"的重要性

迄今为止的英语研究表明,许多人认为的"轻松阅读"会促进发生"更严肃"的阅读。例如,美国的研究表明,阅读更多漫画书的学生总体上阅读更多;事实上,阅读漫画的贫困儿童比不阅读漫画的中产阶级家庭的儿童阅读更多,尽管后者获得阅读材料的机会要多(Ujiie and Krashen,1996)。在另一项研究中,研究人员将漫画带到一所初中图书馆,但不允许它们流通,因此学

生必须坐在图书馆里看书。结果是:图书馆的流量在两个月内增加了80%,而非漫画书阅读材料的借阅数量增加了30%(Dorrell and Carroll,1981)。

一些案例的记录提供了额外的证据: 德斯蒙德·图图 (Desmond Tutu) 说: "我最感激我父亲一件事是,这与教育原则相反,他允许我阅读漫画。我认为这就是我发展对英文和阅读热爱的原因" (Campbell and Hayes, cited in Trelease, 2001, p. 134)。

自我选择的重要性

毫无疑问,我们大多数人更喜欢自己选择的阅读。Lee (2007)提供了支持自我选择的实证证据。她报告说,英语作为第二语言的大学生(但非英语专业的学生),自我选择阅读材料后,在完形填空的测试上(这是考量英文水平的一般测试)表现更好,在词汇测试也表现不错。

也有关于自我选择的反例,比如这个: "刚读完小学,我就清楚地记得自己对阅读缺乏热情,因为我母亲试图强迫我读我不喜欢的书。要么是因为这些书太难,要么是书籍主题我不感兴趣。我姐姐一直非常喜欢关于马的故事,而我却不能容忍" (Carlsen and Sherrill, 1988, p. 138)。

当我们收到作为礼物的书籍时,我们中的一些人会感到不适。作为一种指定阅读的形式,加里森·基勒(Garrison Keillor)这样描述道:"作为一名英语专业的学生,我经常收到书籍作为礼物。在过去的几年里,我收到了狄更斯、萨克雷、斯莫列特、理查森、爱默生、济慈、博斯韦尔和勃朗特的书籍。这些书都很棒,但我从来没有读过。现在都放在我的书架上看着我,让我感到内疚。(AZ Quotes)"。我们害怕有一天送礼的人问我们觉得送的书如何。

许多老师出于好意指定的阅读可能是浪费时间。我们中的一个人回忆说,在中学时代,指定要阅读那些备受推崇的美国和英国文学。他完成了所有指定的阅读,并通过了所有测试,但他不记得在学校指定的阅读内容,甚至一本书名或者一位作者。但他记得几乎所有 65 年前他当时自选阅读的大量读物,包括亚瑟•C•克拉克、罗伯特•海因莱因和艾萨克•阿西莫夫的精彩科幻小说,以及约翰•R•突尼斯(John R. Tunis)关于棒球的有力量的故事。突尼斯的 The Kid

阅读时间

一般来说,过度的指定阅读和学校作业几乎让孩子没有时间进行自我选择阅读和发现自己的兴趣。这也是为什么很少能完全满足条件(3)阅读时间的部分原因。

HFRP 项目评估告诉我们,这两个群体的合肥学生放学后有超过一半(55%)的空闲时间用于家庭作业和上辅导班。这两组人都将12%的时间用于"电子娱乐"(包括看电视、上网和完游戏),11%(HFRP 学生)和12%(非 HFRP)时间用于锻炼和做家务。两组人与朋友互动的时间仅为11%(Ma et. al., p. 16)。这样,留给自主阅读的时间极其少:HFRP学生的时间占10%,非HFRP学生的时间占11%。

解决或至少减少这一问题的一个可能途径是利用自选的自由自主阅读力量,它对语言发展和主题知识学习的积极影响。换句话说,自主选择的快乐阅读可能至少能够完成常规教学试图完成的部分工作,并且以更愉悦的方式进行。已经证明,阅读量大的人知道的词汇越多,拼写越好,语法越好,写作越好(Krashen, 2004)。目前对英语作为第一语言的研究还表明,阅读更多的人对各种主题知识的了解越多(West, Stanovich, and Mitchell, 1993),而且他们读的很多题材都是小说(Nell, 1988)。研究还表明,所谓的"轻松读物"包含大量的"学术语言"(McQuillan, 2019, 2020)。这可能在中英文都是如此,不过需要年轻读者和在其他语言的读物中确认。

我们应该考虑减轻现有课程负担以及对直接教学的依赖,并允许更多的时间来乐趣阅读。可能的情况是,无论是在学校、常规家庭作业¹还是在补习班,花在常规教育上的大量时间是没有效率的,即使是在学科学习方面。因此,我们同意中国当前改革的方向(Ma et. al. reference #33, page 6)。

结论

"如果你不喜欢读书,那你肯定是没有找对书。"——J.K 罗琳

73%的 HFRP 学生表示他们"非常"喜欢阅读,而非 HFRP 学生的比例为 69%, 差异不大。对我们来说,这意味着两组的学生或许都没有找到合适的书,或者学生没有足够的时间阅读。我们的目标是使这一比例尽可能接近 100%。

评估报告结论建议我们应该把"改变校长和学校图书馆老师的理念和想法"作为核心投入(p. 20)。但我们必须认识到缺少时间和或许缺乏引人入胜的阅读材料的相关问题。因此,我们的观点是,首要任务必须是为孩子们提供更多的自由时间,并评估学校图书馆和教室图书角的藏书情况:孩子们是否有机会进行"引人入胜"的阅读?同时,我们建议调查这一年龄段孩子去阅读小说的教育价值,以确定在多大程度上增加阅读乐趣可以减少传统教学和家庭作业的功能。

备注

(1)根据在多个国家进行的研究, Kravlovec 和 Buell (2000)宣布"家庭作业的终结",并得出结论,家庭作业"对取得成就没有任何有意义的影响"。Kohn (2006)还得出结论,"没有证据表明任何数量的家庭作业能提高小学生的学习成绩",而在高中,这种影响"相当小"。家庭作业的"强制压力"(Ma et. al., page 4)似乎并没有帮助。

参考文献

- Cho, K.S. and Krashen, S. 2016. What does it take to develop a long-term pleasure reading habit? Turkish Online Journal of English Language Teaching. 1(1): 1-9: tinyurl.com/yc6gkxkn
- 2. Trelease, J. 2001. The Read-Aloud Handbook. 5th edition, New York: Penguin.
- 3. Carlsen, G.R. and Sherrill, A. 1988. Voices of Readers: How We Come to Love Books. Urbana, Ill: NCTE.
- 4. Dorrell, L., and Carroll, E. 1981. Spider-Man at the library. School Library Journal 27: 17-19.
- 5. Kohn, S. 2006. The Homework Myth. Da Capo Books.
- 6. Kravlovec, E. and Buell, J. 2000. The End of Homework. Beacon Press: Boston.

- 7. Lee, S-Y. 2007. Revelations from three consecutive studies on extensive reading. RELC Journal, 38(2): 152-172.
- 8. Ma, M., Huang, M., and Yi, H. Resources, support, time, and environment: Effects of an independent reading program on student reading attitudes, reading habits, and reading achievements.
- 9. McQuillan, J. 2019. Where do we get our academic vocabulary? Comparing the efficiency of direct instruction and free voluntary reading. Reading Matrix: An International Online Journal, 19, 129–138.
- McQuillan, J. 2020. Harry Potter and the prisoners of vocabulary instruction: Acquiring academic language at Hogwarts. Reading in a Foreign Language 32(2), 122–142.
- 11. Nell, V. 1988. Lost in a Book. New Haven. Yale University Press.
- 12. Ujiie, J. and Krashen, S. 1996. Comic book reading, reading enjoyment, and pleasure reading among middle class and chapter I middle school students. Reading Improvement 33,1: 51-54. https://tinyurl.com/yvs8chhn
- 13. West, R., Stanovich, K., & Mitchell, H. 1993. Reading in the real world and its correlates. Reading Research Quarterly, 28, 35-50.

目录

自主	E阅读与学生发展: 理论与实践	1
前言	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	. 15
第一	-章 自主阅读与学生发展: 我们知道什么?	. 17
_	-、引言	. 17
_		. 19
Ξ	E、自主阅读的术语和定义	. 23
јτ]、自主阅读项目的理论框架与核心要素	. 24
((一)项目实施环境	. 25
((二)项目内容	. 25
((三)项目激励机制	. 27
五	L、自主阅读与学生认知和非认知技能发展	. 28
((一) 自主阅读对学生阅读态度和阅读行为的影响	. 29
	1. 学生真的阅读了吗?	. 29
	2. 学生是否只阅读没有挑战性的阅读材料?	. 29
((二) 自主阅读对学生认知技能和非认知技能的影响	. 30
	1. 自主阅读提升了学生的阅读成绩吗?	. 30
	2. 自主阅读会对其他学科成绩产生负面影响吗?	31
	3. 自主阅读对学生非认知技能发展有影响吗?	31
((三)自主阅读项目设计与项目影响	. 31
	1. 阅读指导重要吗?	. 31
	2. 阅读项目的激励重要吗?	. 32
	3. 阅读项目投入越大,效果越好吗?	. 33
六	x、对未来开展自主阅读研究的建议	. 33
第二	工章 自主阅读在我国小学的发展现状	. 54
_	一、自主阅读在我国小学的发展现状	. 54
((一) 自主阅读正逐步受到小学教育者重视	. 54
((二)阅读公益组织是推动我国小学自主阅读发展的重要力量	. 55
_	工、我国小学校园自主阅读项目的主要内容	. 58

(一) 三要素之"人"	58
(二) 三要素之"书"	60
(三) 三要素之"时间"	61
三、 自主阅读典型案例:安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目介绍	62
(一)项目背景与发展历程	62
(二)项目设计理念:自主阅读	62
(三) HFP 项目模型与校园自主阅读子模型	64
(四) HFP 项目在合肥小学的推进情况	67
四、本章小结	71
第三章 安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目影响评估框架	73
一、HFP 项目影响评估的目标	73
二、HFP 项目影响评估数据收集方案	76
(一) 样本选择	76
(二)问卷设计	79
(三)数据收集	87
三、HFP 项目影响评估数据分析方案	88
(一) 描述性统计	88
(二)相关性分析:普通最小二乘回归	89
(三)因果关系识别:基于匹配数据的普通最小二乘回归	91
(四)影响机制分析:中介效应模型	92
(五)影响异质性分析	93
四、本章小结	94
第四章 样本基本特征、校园自主阅读环境及其国际比较	96
一、样本学校基本特征	96
二、样本学生基本特征	98
(一) 学生个人基本特征	98
(二) 学生家庭基本特征	100
三、校园自主阅读环境	105
(一) 四要素之"人"	105
(二) 四要素之"书"	117

	(三)四要素之"时间"	120
	(四) 四要素之"环境"	123
四、	、国际比较	127
五.	、本章小结与讨论	136
第五章	章 HFP 是否让儿童更喜欢阅读?	137
<u> </u>	、合肥小学生阅读态度现状及国际比较	137
=,	、HFP 与学生阅读态度的相关性分析	140
三、	、HFP 对学生阅读态度的影响分析	142
	(一)倾向得分匹配	142
	(二)基于匹配样本的回归结果	146
	(三)影响机制分析	147
四、	、本章小结与讨论	151
第六	章 HFP 是否培养了儿童阅读习惯?	152
<u> </u>	、合肥小学生阅读习惯现状	152
二、	、HFP 与学生阅读习惯的相关性分析	154
三、	、HFP 对学生阅读习惯的影响分析	159
	(一)基于匹配样本的回归结果	159
	(二)影响机制分析	161
四、	、本章小结与讨论	166
第七	章 HFP 是否让儿童仅阅读简单读物?	167
<u> </u>	、合肥小学生阅读质量现状	167
=,	、HFP 与学生阅读质量的相关性分析	170
三、	、HFP 对学生阅读质量的影响分析	176
四、	、本章小结与讨论	179
第八	章 HFP 是否提高儿童的阅读能力?	181
<u> </u>	、合肥小学生阅读能力现状及国际比较	181
=	、HFP 与学生阅读能力的相关性分析	186
三、	、HFP 对学生阅读能力的影响分析	191
四、	、本章小结与讨论	195
第九	章 HFP 是否帮助儿童发展了非认知技能?	196

一、合肥小学生同理心和想象力现状	196
二、HFP 与学生同理心和想象力的相关性分析	201
三、HFP 对学生同理心和想象力的影响分析	203
(一)基于匹配样本的回归结果	203
(二)影响机制分析	204
四、本章小结与讨论	205
第十章 HFP 对提升校园文化的影响	207
一、合肥小学生校园霸凌和学校归属感现状及国际比较	208
二、HFP 与学生校园霸凌和学校归属感的相关性分析	213
三、HFP 对学生校园霸凌和学校归属感的影响分析	215
(一)基于匹配样本的回归结果	215
(二)影响机制分析	216
四、本章小结与讨论	221
第十一章 HFP 的异质性影响	222
一、HFP 对男生和女生的影响不存在差异	222
二、流动儿童从 HFP 获益更多	229
三、HFP 对学生的影响不会随着学习压力的增加而消失	235
四、HFP 对学生的影响几乎不随家庭社会经济地位的不同改变	238
五、HFP 无法缩小家庭早期阅读支持带来的差距	245
六、教师支持是自主阅读项目成功与否的关键	253
七、本章小结与讨论	258
第十二章 结语	260
一、研究总结	260
二、完善 HFP 项目设计,提升学生阅读能力和阅读自信心	260
三、推广 HFP 项目,打造自主阅读校园环境	261
四、从学术研究的角度,未来可以进一步深入研究的议题	263
致谢	264
<u> </u>	265

阅读是心灵的窗户。我出生在80年代初的中部农村,直到六年级因为期末考了好成绩,父亲才给我买了一本《十万个为什么》,这是我人生的第一本课外书。三十年后,我因为工作的原因常年辗转于中西部农村小学,看到至今很多学生仍然没有课外书可读或者可读者寥寥,而他们的父母总是无奈地抱怨说"我的孩子就是不爱读书"的时候,我对农村儿童阅读深感担忧。

2014-2016 年期间,我和农村教育行动计划(REAP)团队的几位同事一起参与了对担当者行动在江西农村小学开展的阅读项目的评估。此次评估的发现充分证明了适宜的读物对培养儿童阅读兴趣和阅读习惯的重要性。该评估是国内最早开展的阅读影响评估项目之一,开启了国内阅读项目评估的先河,相关的成果也发表在了 Reading Research Quarterly 等权威期刊上。

令我意外的是,当我返回城市,在优秀读物几乎触手可及的地方,我同样听到了家长类似的抱怨——"我的孩子就是不爱读书,放学后书都不碰一下。" 老师们也深感苦恼——"我们经常推荐学生们多读书,但是不爱读的还是不爱读",也有雄心勃勃但不断受挫的阅读公益组织——"我们这个阅读项目已经做了几年了,现在想推广,但进展很慢"。

这本书并不准备回答或者解决所有的问题。但是,本书将向苦恼的家长和教育工作者们介绍在传统的任务型的阅读之外的另一种阅读形式——自主阅读。自主阅读强调个人在阅读时对阅读目的、读物选择、阅读时间、阅读速度方面的选择等具有完全的"自主性",是一种追求自身目的的活动,更容易培养学生对阅读的喜爱。虽然自主阅读已经被写入了政策文件,并且越来越受到教育工作者和阅读倡导者的青睐。但是,对自主阅读的各类怀疑也普遍存在。例如,可能还不具备自律能力的小学生会"自主"读书吗?没有任务和要求,他们会不会只停留在阅读没有挑战性的文本?自主阅读是不是就完全不需要教师或家长的参与?本书将以国内一个代表性的自主阅读项目——安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目(简称"HFP 项目")——的评估为例抽丝剥茧,逐步向读者展示自主阅读的力量及其面临的挑战。

更重要的是,这本书希望通过展示对 HFP 项目的评估过程和评估结果,为阅读公益组织、教育工作者和相关学者独立开展阅读项目评估提供一个可借鉴参考的框架和评估工具。作为一个影响评估的倡导者,我特别尊敬像陈一心基金会这样的一批有勇气和决心去做影响评估的机构和个人。对于单个机构而言,开展影响评估无疑是有成本和风险的,我参与过的多个项目都曾经历了评估结果显示项目效果不佳时的"阵痛"。但这种"阵痛"通常是短暂的,项目影响评估更大的价值在于促进项目本身的改进和完善,在于节约社会资源,让更加有效的政策、方式和方法得到倡导和推广。

本书一共 12 章。在第一章,我们系统回顾了国内外关于自主阅读的研究,回答了"关于自主阅读我们已经知道什么,我们不知道什么,还需要了解什么?"的问题。第二章介绍了自主阅读在我国的发展情况,并以 HFP 项目为例介绍了一个典型的自主阅读项目的设计。第三章介绍了 HFP 项目影响评估的思路以及对应的评估工具,对于技术性细节不感兴趣的读者可以略过这一章。第四章到第十章是本书的实证部分,分别从校园阅读环境、学生阅读态度、学生阅读习惯、学生阅读能力、学生的同理心等多个方面评估了 HFP 项目的影响,并试图解释为什么有影响,以及为什么没有看到预期的影响。第十一章检验了HFP 非项目对不同群体的影响;最后一章是对完善 HFP 项目的具体建议和对自主阅读发展的展望。

本书中提到的调查问卷和各类评估工具均可以从以下的网站查看: https://www.researchgate.net/publication/361138674_Project_Questionnaire。我们相信,这些工具都还有很大的改进空间,我们欢迎任何批评和建议。

第一章 自主阅读与学生发展: 我们知道什么?

一、引言

阅读是人类获取知识、增长智慧的重要方式,是一个国家、一个民族精神发育、文明传承的重要途径。阅读能力的培养可对个人的学业成就和未来发展产生巨大影响^[1,2]。国际阅读协会指出:"对于进入 21 世纪成人世界的青少年而言,阅读和写作将比人类历史上任何时候都要多……他们将需要读写能力来应对无处不在的信息洪流,需要读写能力来满足他们的想象力……在一个复杂、有时甚至是危险的世界里,他们的阅读能力可能是至关重要的^[3]。"由于阅读能力发展具有马太效应^[4-6],儿童时期阅读能力的落后不仅会使个人在学校期间的表现落后于他人,还可能会产生长期的负面影响,例如就业和社会成就更低^[2,7,8]。因此,学界和政策制定者普遍认为,阅读能力不足应该尽早弥补,以减少阅读能力发展迟缓给学生带来的长期不利影响。

毕生致力于语言习得研究的美国南加州大学荣誉教授、全球著名的语言学专家斯蒂芬·克拉生^[9]在其著作《阅读的力量》中,将阅读项目划分为传统阅读项目和自主阅读项目。前者是指定阅读内容,直接针对语法、词汇、阅读理解能力与拼写的教学方式,强调阅读过程中的技能培养和纠正错误,也被称为直接教学^[9]。而自主阅读项目不要求学生做作业、完成报告或者进行阅读测试,而是让学生根据自己意愿自主选择去阅读^[10-12],这使其与以应试为目的而进行的技巧性阅读指导形成了鲜明对比。斯蒂芬·克拉生^[9]比较了 54 个阅读案例后发现,学生在自主阅读项目中的成绩表现不仅不比传统阅读项目的学生差,甚至优于参加传统阅读项目的学生。Snow, Barnes, Chandler, Goodman and Hemphill ^[13]发现,直接教学中的单词教学与学生阅读能力和词汇能力的提升之间并不存在显著关系。相反,与传统阅读相比,自主阅读让学生感到阅读充满乐趣^[14-16],帮助学生克服写作恐惧^[17],并且让学生的学业表现更好^[18]。

因此,自主阅读越来越受到学者和阅读倡导者的关注。自主阅读倡导者认为,自主阅读可以改善个人对待阅读的态度,帮助学生养成良好的阅读习惯,

促进学生读写和语言能力的发展,提升阅读者阅读成绩以及学术成就^[19,20]。自主阅读还有助于学生丰富常识^[21],提高社交能力^[22]。世界经济合作组织(2010)的研究也指出,自主阅读有利于提高家庭社会经济背景较差的学生的阅读能力,同时缩小其与家庭社会经济背景较好的学生之间的差距^[23]。

尽管上述理论或案例研究表明了自主阅读对儿童发展的正面影响,但现实中,自主阅读的有效性却常常受到教育工作者和家长的质疑。Krashen [24]指出,人们对于自主阅读的三大争议点分别是:儿童是否真正阅读,儿童是否只停留在没有挑战性的阅读上,以及阅读指导是否有助于自主阅读更好地发挥效用。以我国为例,随着小学教育改革,自主阅读作为一个新的概念正被逐渐推广,但此过程也伴随着一些批评。有调查显示,我国农村地区不少父母和学校教师都认为自主阅读对学生的学科成绩会产生负面影响[11]。案例研究揭示,人们不赞成自主阅读主要有三个原因。首先,开展自主阅读要求学生具有一定程度的自律和认知积累[25],而这是小学生难以具备的。其次,自主阅读缺乏老师的指导,等同于放任自流,导致学生阅读技能的不平衡发展[26],甚至会使学生阅读能力退步[27]。最后,自主阅读很可能导致学生陷入"快餐式"的浅阅读陷阱,比如学生更倾向于阅读比较轻松的文本,甚至不加思考而一律采取跳跃式的阅读方法,这对培养学生在阅读中深度思考和探索的习惯不利,学生还需要阅读真正有挑战性的文本[28]。

自主阅读对学生发展究竟影响如何?总体而言,当前的研究仍没有得出一致性的结论。本章将汇报课题组成员正开展的采用系统文献评述的方法,对有关自主阅读的中英文文献进行筛选、评估和分析,以期深入理解自主阅读项目的核心要素以及项目的影响的研究成果^[29]。具体而言,本章有三个目标:(1)梳理自主阅读的定义和相关术语;(2)整理已有文献中关于自主阅读项目设计的介绍,概括自主阅读项目的核心要素;(3)回顾有关自主阅读与学生认知技能和非认知技能发展之间关系的研究,对其研究方法和结论展开讨论。基于以上目标和研究内容,本章的成果不仅能为自主阅读未来研究提供方向性建议,也将为自主阅读倡导者和实践者设计和完善阅读项目提供参考。

本章一共由六个部分组成。本章的第二部分介绍文献检索策略,第三部分介绍已有文献中关于自主阅读的术语与定义;第四部分报告世界各地开展的自主阅读项目的核心要素;第五部分回顾自主阅读与学生认知和非认知技能发展之间的关系的相关研究成果;最后一部分对已有文献的发现进行总结、评述和讨论。

二、研究方法

本章主要采用系统文献评述的方法,对有关自主阅读的中英文文献进行筛选、评估和分析。图 1 展示了文献筛选的具体流程。本章的检索策略一共包括四步:

第一步,确定检索范围,包括检索语言、数据库、关键词、研究对象等。 本研究基于以下四个标准进行文献检索: (1)文献语言限定为英文或中文。检 索的数据库包括 ERIC (英文)、Web of Science (英文)和中国知网 (中 文)。(2)文献经过了同行评议,发表的时间范围不限。(3)文献的研究对 象限定在小学生。(4)文献的标题、关键词或摘要包含检索的关键词。数据库 文献检索的关键词详见表 1。检索策略为"自主阅读关键词"中的任何一个与"认 知技能和非认知技能关键词"中的任何一个与"研究对象关键词"中的任何一个同 时出现在文章的标题或摘要或关键词中。最后,本研究参照这四个标准一共检 索出 384 篇文献,其中中文文献 82 篇。

	关键词1 (自主阅读)	free voluntary reading, independent reading, reading for pleasure;			
英文关键词	关键词 2 (认知技能和 非认知技能)	reading performance, reading ability, reading abilities, reading score, reading scores, reading test score, reading test scores, reading achievement, reading achievements, literacy, reading engagement, engaged in reading, reading participation, like reading, enjoy reading, reading confidence, confidence in reading, reading enjoyment, imagination, empathy, bullying, sense of school belonging;			
	关键词3 (研究对象)	primary school, elementary school, primary education, elementary education, grade 1, grade 2, grade 3, grade 4, grade 5, grade 6			
	关键词1 (自主阅读)	独立阅读、快乐阅读、为乐趣而读、自由阅读、自主阅读			
中文关键词	关键词 2 (认知技能和 非认知技能)	阅读表现、阅读成绩、阅读能力、阅读分数、读写能力、阅读参与、喜爱阅读、喜欢阅读、爱好阅读、阅读自信、阅读自信心、阅读乐趣、享受阅读、想象力、同理心、霸凌、学校归属感			
	关键词3 (研究对象)	小学、一年级、二年级、三年级、四年级、五年级、六年级			

第二步,对第一步检索出的文献进行初步筛选和甄别。在经过关键词检索之后,我们去掉了重复出现的文献。然后,本研究根据文献的标题、关键词或摘要中是否包括自主阅读(或其近义词)对文献进行甄别,剔除了不包括自主阅读(或其近义词)的相关度不高的文献,一共留下 108 篇文献。

第三步,通过详细阅读第二步甄别出的文献,进一步剔除研究主题或研究对象不符合的 52 篇文献以及仅有摘要的 11 篇文献。同时,本研究通过阅读合格文献,并追溯相关综述及文献末的参考文献补录了 16 篇文献。最后,这一阶段一共保留 57 篇合格文献,其中中文文献 0 篇。

第四步,本研究分别根据其内容和研究方法对纳入分析的文献进行了分组。从研究方法来看,36 篇文献采用的是定性研究方法,21 篇采用的定量研究方法。在21 篇定量研究文献中,8 篇是相关性分析,13 篇是因果效应分析。因果分析文献中有11 篇使用随机干预试验(RCT),1 篇使用倾向得分匹配(PSM),还有1 篇则借助了双胞胎样本。从研究内容来看,12 篇文献中仅包含了自主阅读或其近义词的定义;16 篇包含了自主阅读项目描述;45 篇文献包含了定义和(或)项目描述以及有关自主阅读与学生认知技能和非认知技能发展之间关系的相关性分析。在这45 篇相关性分析文献中,16 篇是理论分析,8 篇文献是案例分析,21 篇是定量分析。

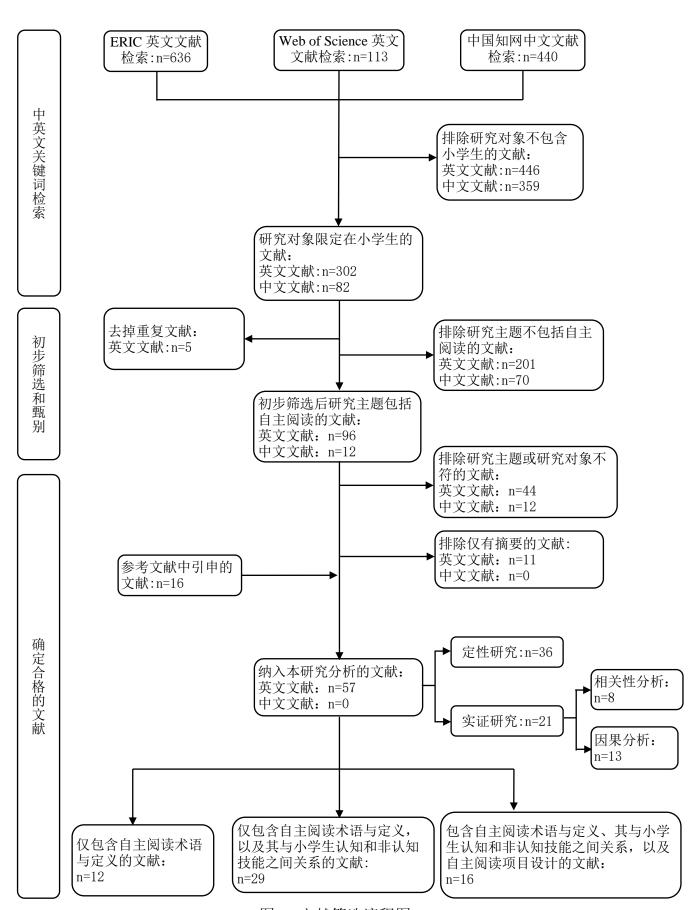


图 1 文献筛选流程图

三、自主阅读的术语和定义

在教师和学生群体中,阅读一词通常有两种不同的含义^[30]。第一种是指教师主导的传统阅读活动,例如在全班范围内要求学生详细阅读一篇文章,同时设定各种阅读任务,旨在提高学生的阅读能力并对此进行考核。然而,有学者认为,这种阅读方式会减少阅读本身的乐趣,甚至可能抑制儿童的阅读欲望^[31]。与此相反,第二种含义是指自主阅读。虽然不同学者从不同角度对自主阅读进行了定义和描述,但概括起来,自主阅读与以应试为目的而进行的技巧性阅读相反,是指在无直接阅读指导下,学生根据自我意愿选择阅读材料并进行自主阅读的活动^[10-12, 33, 34]。没有任何作业、报告或进行阅读测试的压力^[12, 24],也不受同学、老师的打扰^[19, 35],在自行决定的合适的阅读速度下,学生主要以获取信息^[12]、娱乐^[11, 12]或满足感^[34]为目的,同时对所阅读的材料产生自己的思考^[36]。Nell ^[37]认为在具备阅读能力、积极的阅读期望以及正确选择阅读材料三个先决条件时,自主阅读将是一种有益的体验,并将其描述为一种追求自身目的的活动^[37]。

自主阅读并没有整齐划一的形式。Block and Mangieri [38]总结了 20 世纪 80 年代至 21 世纪初常见的自主阅读形式,包括持续默读、与朋友一起的日常休闲阅读、每天给孩子们读书、儿童图书进课堂、读书分享、用每周交换图书自主阅读替代常规阅读指导等。直至今日,这些仍旧是自主阅读的主要形式。

学术界在描述自主阅读时所采用的术语存在较大差异(图 2)。在本研究所纳入的 57 篇关于自主阅读的英文文献中,32 篇学术文献使用了"independent reading"一词指代此类阅读活动; 11 篇学术文献使用了"reading for pleasure"一词; 10 篇学术文献使用"(free) voluntary reading"一词,另有 9 篇学术文献称之为"recreational reading"。此外,还有个别学者使用以下术语来描述自主阅读:"leisure (time) reading"、"reading for fun"、"free reading"以及"extensive reading"。将上述英文术语直译为中文,自主阅读可与快乐阅读或休闲阅读等同义,斯蒂芬·克拉生 [9]在其著作《阅读的力量》中同样采用"自主阅读"这一术语。

但必须指出,目前国内学术界对此缺乏充分的研究和讨论。如图 1 所示,在进行了研究对象和研究主题的初筛和精筛后,我们排除了全部的中文文献,原因有两个:一是当前国内文献使用"自主阅读"一词所表征的含义多为学生独立开展阅读,侧重强调学生阅读的方法;二是相关中文文献没有就自主阅读与学生发展之间关系的深入分析和讨论。中文文献的关注点在于如何培养小学生的独立阅读能力[39-42]以及提高独立阅读教学策略[43-45]的理论探讨和案例研究。例如,黄艳华 [46]认为批注式阅读是独立阅读状态下学生自己与文本的创造性对话,是培养独立阅读能力的关键。还有学者指出针对性的阅读训练和教师指导是提升学生独立阅读能力行之有效的方法[40]。教育部在政策文件中提及,"引导中小学生自主阅读",自主阅读应当有着与本研究相似的更加广泛的含义,因此,本研究也沿用政府部门的提法。

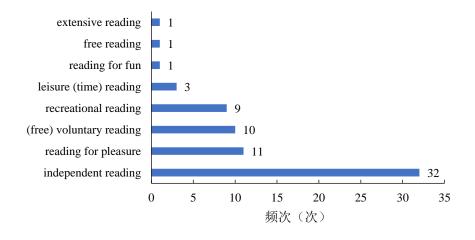


图 257 篇英文文献中提到自主阅读时采用的不同名称的频次

四、自主阅读项目的理论框架与核心要素

在本章所分析的 57 篇文献中,共有 16 篇文献较为详细地描述了自主阅读项目设计。本章在表 2 (见本章结尾)中对这些自主阅读项目进行了归纳,并据此建立了自主阅读项目分析的理论框架 (图 3)。自主阅读项目研究的第一个维度是项目实施环境,主要包括研究对象、研究地点和研究对象所处的教育系统的特征。第二个维度是项目内容,主要包括项目中成人对小学生阅读的支持和帮助("人")、书籍类型和书籍可及性("书")以及学生阅读形式与阅读时间("时间")这三类要素。第三个维度是项目的激励机制设计,即为了实现

项目目标,项目本身是否包含任何经济或非经济的、有条件或无条件的激励手段。

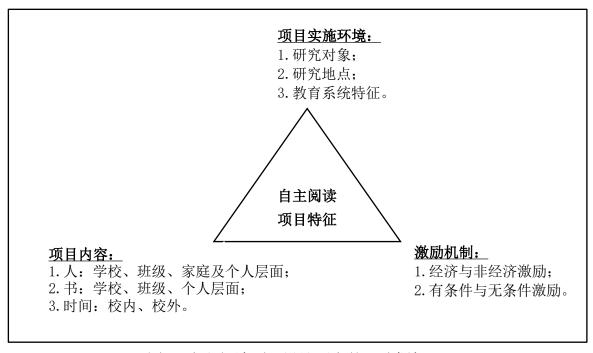


图 3 自主阅读项目设计研究的理论框架

(一) 项目实施环境

本研究主要围绕小学阶段的自主阅读项目展开探讨,这些阅读项目旨在鼓励小学生积极参与和享受阅读的同时,不断提高阅读能力。这些研究中涉及不同家庭背景(经济状况)、不同性别以及不同种族的小学生,研究的地理范围覆盖了欧洲(英国^[47-49])、美洲(美国^[50-58]、巴拿马^[59])和亚洲(中国^[60,61]、菲律宾^[62])地区。相对来说,中国、菲律宾等以考试成绩为主要选拔机制的教育系统对自主阅读的重视程度低于美国、英国等综合性选拔机制的教育系统,事实上,菲律宾的学校很少鼓励和强调学生阅读,大多数学校甚至缺乏适合学生的阅读材料^[62],而中国的竞争性教育体系更加重视数学、语文、英语等与升学挂钩的学科,忽视学生的课外阅读培养^[61]。

(二)项目内容

钱伯斯的"阅读循环圈"理论认为,阅读并非简单地从文本中获取字面意义 的过程,而是一个由"可选择、易获取、可激发兴趣的图书储备"、"阅读时间、 地点和方式等构成的阅读环境"以及"阅读结束后读者产生的反应"所构成的循环往复的有机整体^[63],而"有协助能力的大人"处于循环圈的中心地位,协助儿童跨越阅读障碍并完成整个阅读过程^[64,65]。基于该理论,本研究在项目内容方面主要从人、书和时间三个要素角度对 16 个自主阅读项目进行分析(详见表2)。其中,11 个项目强调人、书和时间共同发挥作用,各有 2 个项目只提供了人和书或者人和时间,另有 1 个项目仅提供书和时间。

三要素中,"人"要素主要是指成人在学生阅读时提供支持与指导。在学校 层面,"人"可以包括学校组织、学生会以及项目管理者等,主要发挥领导、组 织和协调作用。例如,由教师和家长组成的学校咨询委员会制定并帮助实施阅 读项目[59]; 家长-教师组织通过筹集资金和策划活动来支持阅读项目,以保持项 目的可持续性[59]; 学生会、学校的项目协调员或联络人负责项目的日常管理, 承担项目质量保证^[48, 49, 59]。在班级层面,"人"通常是指教师对班级学生提供阅 读指导。但必须强调,这里的阅读指导并不是以提高任何考试的成绩为目标的 指导。在阅读项目正式实施前,教师们通常会接受专业团队的自主阅读培训课 程,加深其对自主阅读如何提升阅读能力的了解,学习如何鼓励学生积极阅读 和讲授阅读课[49,50,53,55,56,61]。教师的职责常常还包括通过示范朗读来扩大学生 的文学体验、帮助学生挑选合适的书籍、鼓励学生自主选择感兴趣的阅读活 动、鼓励学生与家长在家里共同阅读并展开讨论等[47,53-55,57,62]。而在家庭和个 人层面,"人"主要是指家庭成员或志愿者等对学生阅读提供支持。在一些项目 中,家长不仅要确保孩子可以收到学校寄出的书籍,还要帮助孩子完成阅读活 动,比如对孩子的阅读表现进行评价,陪孩子参与家庭阅读活动等[52,53,55,56, 59]。非教师人员(如志愿者)则通过访问学生、提供书籍、检查并记录学生阅 读情况以及一对一辅导等方式帮助学生[48,51]。无论在哪一个层面,"人"的因素 充分说明,自主阅读并不是完全的"放任不管",给予学生有效的阅读指导、创 造良好的阅读环境以及与学生互动等于预措施都被广泛地用于激发学生的阅读 兴趣和培养学生的阅读能力中。

其次,"书"要素强调书的可及性和适宜性。在学校层面,"书"主要通过图书馆或书展两个途径向学生普及^[50,59]。班级层面的"书"通常表现为"班级图书馆"或"图书角"的形式。例如在我国贵州和江西开展的两个阅读项目都为班级建立了图书角,并提供了适宜的图书^[60,61]。一项在美国小学开展的阅读项目不仅建立了班级阅读区,还通过提供个性化的座位选择来改善阅读环境^[57]。而个人层面的"书"是指直接送给学生或学生可以自行处理的书籍。一般来说,部分项目最终会将书籍直接赠予或作为奖励送给学生^[50,52,56];有的项目还会赠予学生网络购书积分,学生可以通过在线资源使用这些积分进行书籍选择和购买^[48]。毫无疑问,增加书籍资料的供应大大提高了阅读资源的可及性,但同等重要的是图书的适宜性。有研究显示,如果完全让学生自己选择书籍,他们经常会选择对他们来说太容易或太难的书^[66]。只有保证适合学生阅读的书籍才能有效提升学生的阅读动力和兴趣^[49,50,56,58,61,67],并且,控制文本的难度可以提高学生口语阅读的流畅性和阅读理解能为^[68]。例如,Kim ^[53] 在美国的一项阅读项目中使用了文本分级系统,该系统会根据阅读测试和阅读偏好调查得到的信息,来提供符合每个学生阅读水平和阅读偏好的书籍。

最后,"时间"要素按照阅读的地点大致分为校内和校外时间。其中,校内时间强调全校学生在某个统一的时间段参与阅读活动,例如 Reis, McCoach, Coyne, Schreiber, Eckert and Gubbins [49]在英国开展的阅读项目要求全部学生参与每天 1 小时的下午扫盲补习活动以及 90 分钟的晨读和阅读指导。校内时间也包括课堂上或课后,例如设置专门的自主阅读课程,在课堂上指导学生阅读,并开展课堂讨论^[57,62]。在 16 个自主阅读项目中,校外时间主要是利用暑假期间,相对而言,学生在暑假期间的时间安排更具自主性,较少受到学校或老师的影响^[50,51,54-56,58]。

(三) 项目激励机制

部分自主阅读项目设计了针对学生的激励机制,鼓励学生参与阅读活动。 这些激励包括提供零食、免费晚餐、免费书籍等非经济激励措施^[52-56]。其中部 分项目还以要求学生完成一定任务为条件给学生提供激励。例如,美国阿肯色 州开展的一项旨在促进学生暑期阅读的项目就要求只有当学生完成一定数量的阅读日志才可以获得奖励^[51]。但已有的 16 篇文献均未提及对"人"——阅读支持者——的激励。

五、自主阅读与学生认知和非认知技能发展

本研究检索的 45 篇文献探索了自主阅读对小学生认知技能和非认知技能发展之间的关系,本部分将围绕自主阅读在推广中面临的关键问题对这些文献进行总结。具体而言,有 36 篇文献关注自主阅读对小学生阅读能力的影响,20 篇文献关注对阅读兴趣和习惯的探讨,13 篇文献关注阅读喜爱程度,7 篇文献关注阅读习惯,5 篇探讨了阅读自信心。此外,还有 9 篇文献关注其他方面的影响(图 4)。45 篇文献中,36 篇文献表明自主阅读与上述结果变量之间存在显著的正向关系[10-12, 19, 24, 33, 35, 36, 38, 47, 49-53, 55-57, 61, 62, 69-84]; 5 篇文献认为没有证据表明自主阅读可以促进学生认知技能的发展[48, 54, 58, 60, 85]。从研究方法的角度来说,45 篇文献中有 21 篇通过相关性分析或因果分析探讨自主阅读的影响,表 3 对 21 篇文献的研究数据、研究方法、结论以及机制四方面进行了重点归纳总结。

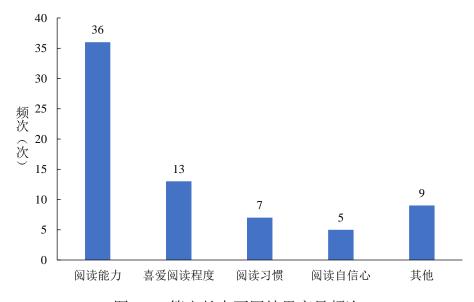


图 445 篇文献中不同结果变量频次

(一) 自主阅读对学生阅读态度和阅读行为的影响

1. 学生真的阅读了吗?

自主阅读往往面临学生是否真的在阅读这一质疑,但绝大部分研究发现,自主阅读项目不仅增强了小学生对阅读的喜爱程度和阅读自信心,也培养了他们的阅读习惯。在 14 项关注阅读态度的研究中,13 项研究显示自主阅读有助于提高学生对阅读的喜爱程度[10,19,24,36,49,52,57,59,60,69,71,82,83]; 5 项研究发现学生的阅读自信心同时增强[10,19,24,69,82]; 仅有 1 项研究发现自主阅读与学生阅读喜爱之间的正向关系伴随着对自主阅读对学生阅读自信心的负面影响[60]; 另有 1 项研究并未发现自主阅读与学生阅读态度之间有显著关系[48]。关注小学生阅读习惯的 7 篇文献均支持自主阅读促进学生阅读习惯养成这一结论[10,19,24,36,59,60,73]。Block and Mangieri [38]和 Sanacore [36]指出校内自主阅读有利于增加提升学生阅读次数,对阅读习惯的养成有正向影响。O'Masta and Wolf [59]发现巴拿马的小学家长对自主阅读项目的评价之一是孩子从被动阅读者变为了主动阅读者。概括而言,绝大部分的研究发现与 Krashen [24]的研究结论一致,相比强迫阅读可能让阅读变得令人生厌,自主阅读有助于培养学生阅读的品味,刺激曾经不愿阅读的人更多地在校外阅读。

2. 学生是否只阅读没有挑战性的阅读材料?

仅仅阅读是不够的,为了掌握学术语言,学生还需要在家长或教师的指导下,阅读真正有挑战性的文本^[24]。通过将参与过自主阅读项目的学生与接受传统阅读教育的学生进行比较研究,学者发现自主阅读项目学生对经典作品和小说的兴趣更高,而非停留在仅爱看漫画的阶段^[86]。同时,统计数据也显示,参与自主阅读项目的学生随着年龄的增长会选择更加复杂的阅读材料^[81]。

Little and Hines ^[47]在英国开展的一项研究显示,在学生广泛接触书籍的过程中鼓励学生阅读具有挑战性的书籍有助于提高阅读成绩。Reis, McCoach, Coyne, Schreiber, Eckert and Gubbins ^[49]也发现,给自主阅读项目干预组学生提供具有挑战性的书籍提升了其口头阅读流利度和阅读态度。然而,在这 21 篇相

关性或因果分析的文献中,仅上述两篇文献关注了挑战性的书籍。另有 13 篇文献仅强调了让学生阅读自选书籍或者与自身阅读能力匹配的书籍,他们认为无论学生在自主阅读中挑选哪种难度的书籍,本质上都会增加学生的阅读量,进而可能提升其阅读能力。Krashen [24]甚至认为自主阅读中的轻松阅读是通向深度阅读的桥梁,它提供了理解具有挑战性的文本所必需的能力。

(二) 自主阅读对学生认知技能和非认知技能的影响

1. 自主阅读提升了学生的阅读成绩吗?

已有研究关于自主阅读对学生阅读成绩的影响研究并未得出一致的结论, 阅读项目设计的差异可能是导致结论不一致的主要原因。Wang, Guan, Yi, Seevak, Manheim, Boswell, Rozelle and Kotb [11]在我国农村小学的一项研究发 现,自主阅读有利于提升小学生的阅读成绩。且在这一过程中,教师教育背景 和阅读指导策略发挥着重要的积极作用^[87]。在爱尔兰,Kavanagh ^[77]的研究指出 自主阅读有助于学生取得较高的阅读成绩。Little and Hines [47]对英国的一项包 含自主阅读活动的名为 Project Expanding Horizons 的 12 周课外阅读项目进行了 评估,结果表明,该项目在人(阅读指导老师)、书(合适难度的书籍)、时 间三种要素的作用下,三年级和五年级学生的阅读流利度要显著高于全国样本 水平,并且这种影响对不同特征的小学生保持一致。国际阅读素养进展研究项 目(简称 PIRLS)和美国国家教育进步评价(简称 NAEP)的数据也显示自主 阅读与美国四年级非英语母语小学生的阅读表现之间存在稳定的正相关关系, 且自主阅读进一步提高了学生的阅读动力,形成"马太效应"[35]。然而,三项采 用随机干预实验方法或者双胞胎数据的研究结果均未显示自主阅读对小学生的 阅读成绩有任何积极影响^[58, 60, 85]。其中, Yi, Mo, Wang, Gao, Shi, Wu, Abbey and Rozelle [60]指出阅读指导的缺乏和阅读材料的不适合可能是造成两者无关的 原因; Wilkins, Gersten, Decker, Grunden, Brasiel, Brunnert and Jayanthi [58]同样认 为项目不包含阅读指导是其一原因,同时项目持续时间短暂和针对阅读薄弱群 体也可能导致无法提高学生阅读成绩的结果;此外,Harlaar,Deater - Deckard,

Thompson, DeThorne and Petrill [85]认为没有发现显著影响是因为测量的阅读成绩中可能没有包含自主阅读潜在影响的其他维度的阅读能力,或者自主阅读的影响被对词汇及背景知识等的影响中和。

2. 自主阅读会对其他学科成绩产生负面影响吗?

在以考试为导向的竞争性的教育系统中,自主阅读不被教育者和家长接受的一个重要原因是担心自主阅读让孩子花费时间在不以提升考试成绩为目的的阅读上,影响学生以语文、数学等为代表的学科成绩。但目前已有的为数不多的研究均为打破这一迷思提供了证据。Jouhar and Rupley [33]对 1970 至 2019 年期间有关自主阅读对写作能力影响的 7 篇实证研究进行了系统评价,发现其中有 5 篇的实证结果均支持自主阅读对学生整体写作质量有显著正向影响这一结论。针对中国农村小学的两项研究也发现自主阅读有利于提升小学生的语文成绩和数学成绩[11,61]。

3. 自主阅读对学生非认知技能发展有影响吗?

有关自主阅读是否提升非认知技能的已有研究还非常缺乏。有学者得出自主阅读与同理心水平^[79,88]、独立自主能力^[73]、自我质疑能力^[36]、人格发展^[89]、社交技能^[76]和社会参与^[76]等有关。从学生的人格发展的角度来看,Russell ^[89]提到自主阅读是阅读促进人格发展的四个条件之一。对于校园文化,Turunen,Poskiparta and Salmivalli ^[90]发现,阅读困难与 3-8 年级学生参与校园霸凌正相关。总体而言,此类研究关注的变量比较分散且相关研究数量较少。

(三) 自主阅读项目设计与项目影响

1. 阅读指导重要吗?

国际阅读素养进展研究项目(简称 PIRLS)认为有效的阅读指导有利于学生阅读能力的发展。PIRLS 将阅读指导策略划分为 9 类,包括指导学生检索文章信息、归纳文章主旨、说明对文章的理解、将个人亲身经历与文章内容相结

合、将文章内容和其他文章进行对比、预测文章后续内容、对文章进行概括和 推理、描述文章的写作风格和结构,以及揣摩作者写作意图^[91]。

虽然相关实证研究不多,但是总体支持阅读指导对学生阅读发展的积极影响。本章以4个自主阅读项目为例开展比较分析,探索阅读指导对学生阅读的影响。这4个项目均以美国小学生为干预对象,且都在暑假期间给学生提供10本左右的阅读书籍,唯一的差别是前三个项目有教师或家长提供的阅读指导,而最后一个项目没有。在提供阅读指导的项目中,Kim [54]发现尽管相比对照组,干预组学生通常会阅读更多的书籍并更常参与读写相关活动,但他们的阅读成绩没有明显提升;但Butler [51]发现暑期阅读项目不仅降低了学生在暑期的阅读退步程度,而且提高了学生的口语阅读流利度和口语复述能力;Crowell and Klein [52]同样也发现自主阅读项目有利于提高小学生暑期阅读技能。然而,在缺少阅读指导的情况下,一项针对美国小学三年级学生的随机干预试验结果显示,自主阅读明显提升了学生的暑期阅读数量,但对其阅读成绩没有任何积极影响[58]。概括而言,相对于没有阅读支持的自主阅读项目,有阅读支持的自主阅读项目除了让孩子读书外,更可能提升学生的阅读技能和能力。

其他国家或地区开展的研究也有类似的发现。例如,Gao, Wang, Mo, Shi, Kenny and Rozelle ^[61]认为,如果教师支持自主阅读并将这种理念融入教学,学生们对待阅读会变得更加积极。而在英国开展的一项研究揭示,样本老师将小学生阅读态度的改善归因于该阅读项目提高了教师知识面、改善了教学法,同时增加了阅读材料的数量^[69]。Little and Hines ^[47]发现教师示范朗读以及与学生交流阅读情况均有助于学生提高阅读成绩;如果缺乏来自老师和家长的阅读指导可能会限制自主阅读项目的作用^[60],而家庭环境缺失往往也是自主阅读普及率较低的原因之一^[11]。

2. 阅读项目的激励重要吗?

在已有文献报告的项目中,有8个项目在设计中包含了激励机制。其中,有5个自主阅读项目提升了学生的阅读能力,2个项目提升了学生对阅读的喜

爱。但是,也有 2 个项目对学生阅读能力产生了负面影响。那些产生正面影响的项目的激励手段更加多样化并附以一定的条件。他们不仅包含针对学生的激励措施,也包含试图激励家长的措施。例如,给予同意参与自主阅读项目的学生食物和额外休息的奖励^[53];给参加阅读活动的家长和学生提供免费晚餐^[55]或免费书籍^[56]等。然而,那些未能产生正面影响的阅读项目的激励手段则以间接的非经济的激励为主。例如,以通过寄送鼓励信件或提醒明信片^[54,58]或赠予网络购书积分^[48]。虽然这些激励措施的类型与项目的影响貌似相关,但是,由于没有研究单独识别了阅读项目在有无激励措施或者有不同激励措施时的影响的差异,因此,已有的经验证据难以说明激励机制在学生的阅读过程中到底发挥了怎样的作用,这一点还有待更加深入的研究。

3. 阅读项目投入越大,效果越好吗?

成本收益分析非常重要,但在 16 个项目中,有 13 个项目仅提供了少量反映项目成本的信息,且"人"和"书"两大要素投入在不同项目中差异较大¹。

Maxwell, Connolly, Demack, O'Hare, Stevens and Clague [48]在英国开展的项目中,平均每个志愿者教练辅导 0.7 个学生,结果发现该项目对阅读能力的提升无显著影响。相反,在 Gao, Wang, Mo, Shi, Kenny and Rozelle [61]的项目中,平均每个教师指导 79 个学生,教师资源投入相对很少,但学生阅读成绩得到显著提高。其他项目这一比例均维持在 16 左右[49, 56, 57]。就投入的书籍而言,有的项目给各班级或学校提供几十、上百或上千本书籍,让学生在公共场所(如图书馆、书角等)自由选择[60-62];有的则直接给每个学生分配 8-12 本书籍[50, 51, 54-56]。遗憾的是,图书投入成本与项目对阅读能力的影响之间没有展现出一致性的相关关系。总之,目前尚无证据表明阅读项目的投入越大,效果就越好。

六、对未来开展自主阅读研究的建议

本章通过系统的文献梳理和案例总结得出以下五个方面的结论:

¹ 在 16 个项目中,仅有 5 个项目提供了教师数量的信息。此外,表 2 中的项目投入书籍总数是根据项目提供的信息估算得出。

首先,虽然自主阅读的术语缺乏统一性,但学者对于其内涵具有基本一致的看法。本研究所纳入的57篇英文文献一共出现了对自主阅读的9种不同表达方式,但一致认为,自主阅读主要指个人自主选择阅读材料、时间、地点以获取信息、娱乐或满足感为目的进行的阅读,且阅读过程中无其他人分配阅读材料、无他人要求阅读报告、无他人检查阅读理解能力。而中文文献中的"自主阅读"与"独立阅读"一词的含义更加一致,与国际文献有较大差异。

第二,总体而言,已有研究对于自主阅读项目的设计提供的信息有限,相应地对其影响的机制分析也非常缺乏。45 篇探究自主阅读与小学生发展之间关系的研究中只有 16 篇介绍了项目的构成及实施。基于这些信息,可以粗略推断,自主阅读项目通过提升来自家庭及学校的书籍资源和阅读支持的质与量进一步影响了学生阅读相关结果变量。但是要做出结论性判断,还需要深入的基于实证的机制分析。尤其是,对于实践者而言,了解项目设计及其作用机制对设计和完善项目至关重要,但目前这一块的实证研究还非常缺乏。

第三,在研究自主阅读与学生发展的关系时,相关研究以定性研究为主,实证研究较少,因果识别的文献更是不多。现存大多数研究都是定性研究;定量研究中相关性分析占 40%,因果分析(采用了倾向得分匹配、随机干预试验或双胞胎样本等方法)文献数量不多且具有作者集中性。国内对自主阅读项目严格的影响评估数量有限,仅有本文所收纳的四篇[11,60,61,81]。

第四,从自主阅读对学生发展的影响来看,自主阅读确实有助于增强学生对阅读的喜爱,培养学生的阅读习惯,并且不会让学生陷入"浅阅读"陷阱,甚至提升学生的学科成绩。但是已有研究以短期影响评估为主,并没有一致的证据显示自主阅读能够提升学生的阅读成绩。学者们认为项目设计的不同是造成自主阅读对学生阅读成绩的影响的研究结果差异较大的主要原因。项目干预期较短、未与阅读指导相结合、阅读材料适合度低可能会导致自主阅读对上述结果变量影响不显著。尤其是阅读指导在自主阅读项目中发挥着非常重要的作用。

第五,已有研究关注的结果变量以认知技能相关变量为主,对非认知技能相关的结果变量关注不够。当前探究自主阅读影响的结果变量主要覆盖语言发展、阅读习惯形成和个人对待阅读的态度方面。但很少有研究探讨自主阅读与诸如人格和社交层面等可能对未来发展产生更深远影响的结果变量之间的关系。需要注意的是,此类关系的因果识别往往比较困难,且需要长期的追踪研究。我国国内的研究目前则主要关注阅读成就、阅读能力和学术成就这三类结果变量。

综上所述,未来需增加对自主阅读与学生发展之间关系的实证研究,开展追踪研究,综合短期影响和长期影响,兼顾认知技能和非认知技能,关注项目设计探究影响路径,重视激励对于项目效果的作用。

表 2 自主阅读项目设计

序号	作者	项目名称	项目目标	项目实施环境	项目内容	激励机制
1	Kim J. S. (2006)		帮助政策制定者找 到经济有效的阅读 干预措施,以提升 落后学生(学术表 现落后、家庭收入 低、少数族裔)的 学业表现。	1.时间:暑假; 2.地点:美国; 3.对象:来自10所小学的552名四年级学生; 4.阅读重要性:根据《No Child Left Behind Act (NCLB)》法案,公立学校必须采取科学的阅读干预措施,以提升落后学生的成绩。	1.人:教师接受培训,学习如何教授阅读课程;教师向学生布置阅读任务,鼓励学生阅读图书并完成明信片上的问题;教师写信给家长,鼓励其陪伴学生阅读;家长对学生进行评价和帮助; 2.书:干预组的学生通过邮件收到8本书,对照组的学生秋季开学后收到(项目共投入4,128本书籍); 3.时间:3个月左右。	给予签署项目同意 书的学生奖励(例 如,冰淇淋、披 萨、额外休息); 将项目信息译成多 种语言,以增加非 英语母语家长的参 与度。
2	Yi H., Mo D., Wang H., et al. (2019)		鼓励学生自主阅读。	1.时间: 2015年5月- 2016年5月; 2.地点: 中国江西省; 3.对象: 120 所学校 288 个班级的 11,083 名四、 五年级学生; 4.教育体系竞争性: 具有 竞争性, 重视成绩。	1.人:教师和学生负责管理班级图书馆; 2.书:非政府组织给干预组班级提供班级图书馆以及精心挑选的70本书籍(项目共投入6,090本书籍); 3.时间:持续干预8个月。	

序号	作者	项目名称	项目目标	项目实施环境	项目内容	激励机制
3	Kim J. S., White T. G. (2008)		促进学生的阅读参 与和阅读表现。	1.时间:暑假; 2.地点:美国; 3.对象:400名3-5年级 小学生。	1.人: 24 名教师参加培训;教师教授学生阅读技巧并对学生分组,学生在父母或其他家庭成员的陪伴下进行暑期阅读; 2.书:根据电脑程序将学生的偏好与书籍匹配,为每位学生提供8本免费书籍(项目共投入3,600本书籍); 3.时间:3个月左右。	邮寄的书籍免费赠 予学生。
4	Kim J. S., Guryan J. (2010)		鼓励学生在暑假期间独立阅读。	1.时间: 2007 年暑假; 2.地点: 美国加利福尼亚州; 3.对象: 370 名 4 年级学生及其家长。	1.人:教师接受培训,学习如何教授阅读课程;孩子和父母应邀参加3次阅读活动; 2.书:学校举办书展,让学生自由挑选14本书,最终每个学生收到与其偏好相匹配的10本书籍(项目共投入3,700本书籍); 3.时间:3个月左右。	对愿意参加阅读活 动的学生和家长提 供活动当天的免费 晚餐。
5	Crowell D. C., Klein T. W. (1981)		鼓励低年级小学生 暑期阅读并保持阅 读能力。	1.时间: 1980 年暑期; 2.地点: 美国夏威夷檀香山; 3.对象: 低收入家庭的 50 名 1-2 年级学生。	1.人:教师负责书籍挑选并依据可读性分类;家长负责确保孩子可以收到书籍; 2.书:学生在假期收到的适合他们阅读水平的10本免费图书(项目共投入250本书籍); 3.时间:3个月左右。	邮寄的书籍免费赠予学生。

序号	作者	项目名称	项目目标	项目实施环境	项目内容	激励机制
6	Kim J. S. (2007)		评估自主阅读干预对 1-5 年级儿童阅读活动和阅读成绩的影响。	1.时间:暑假; 2.地点:美国; 3.对象:1所多种族公立 学校的331名1-5年级学 生。	1.人:教师在课上对学生进行阅读能力测试、阅读态度和偏好调查,阐释如何回答明信片里有关阅读图书的问题; 2.书:学生获得与其阅读水平最接近的10本书以及明信片。十周每周都随书收到一封老师的鼓励阅读信件(项目共投入3,310本书籍); 3.时间:3个月左右。	邮寄的书籍免费赠予学生。
7	O'masta G. A., Wolf J. M. (1991)	The Reading Millionaires Project	实现小学生校外阅读一百万分钟,增加学生校外自主阅读的图书数量,促进学生和父母对阅读的积极态度,为父母提供与孩子在阅读方面积极互动的机会。	1.时间: 1989 年 10 月- 1990 年 5 月; 2.地点: 巴拿马; 3.对象: 1 所小学共 228 名小学生; 4.阅读重要性: 阅读被确 定为教学重点和学校改进 的目标。	1.人:学生自主阅读、大声朗读或 听家人阅读,月末将阅读时间计入 学生个人阅读账户;家长检查学生 阅读账户中记录的阅读活动;六年 级的学生干部担任阅读时间"记帐 员";学校咨询委员会和教师负责 推广活动;鼓励学生和家长利用学 校图书馆的资源和设施; 2.书:开放图书馆阅读资源;举行 书展,以便学生获得更多的书籍; 3.时间:在校期间和放学后。	学生获得可用于书 展购书的经费和锦 旗。

序号	作者	项目名称	项目目标	项目实施环境	项目内容	激励机制
8	Little C. A., Hines A. H. (2006)	Project Expanding Horizons	增强学生学习体 验,鼓励学生在项 目中阅读有趣但稍 有困难的书。	1.时间: 2006 年 1-4 月; 2.地点: 英国; 3.对象: 6 所小学和 2 所中学共 11 个班级的 155 名 3-6 年级的学生。	1.人:老师通过简短朗读来扩大学生的文学体验,指导学生选择稍有难度的书籍进行自主阅读,提供诸如写作、表演、书籍分享讨论、继续自主阅读或听书等在内的阅读活动供学生选择; 2.书:适当挑战性的书籍; 3.时间:2006年1-4月课后的12周,每周两次。	
9	Maxwell B., Connolly P., Demack S., et al. (2014)	Unitas TextNow Transition Programme	鼓励学生参与和享 受阅读,来提高小 升初过渡期间学生 的阅读理解能力。	1.时间: 2013 年 6-7 月及 9-12 月中旬; 2.地点: 英国; 3.对象: 96 所学校 501 名 学生。	1.人: 760 名志愿者教练负责规划课程,每个工作日对学生进行 20分钟的一对一辅导,检查并记录学生的进步; 2.书:电子图书; 3.时间:学校自由安排阅读课时间,例如在上课时间、在上学前、放学后或午餐时间。	参与项目即可赠予 电子图书购书积 分。
10	Reis S. M., Mccoach D. B., Coyne M., et al. (2007)	Schoolwide Enrichment Model in Reading Framework (SEM-R)	探究自主阅读与阅 读辅导的方法相比 是否可以提高小学 生的阅读流利度和 对阅读的态度。	1.时间: 12周; 2.地点: 英国; 3.对象: 2所城市小学共 226名 3-6年级的小学 生。	1.人: 14 名教师接受 SEM-R 初步培训;教师对干预组学生实施 SEM-R 干预,包括朗读、提问、技能指导、帮助挑选合适的书籍、鼓励学生自主选择感兴趣的阅读活动; 2.书:适当挑战性的书籍; 3.时间:全部学生参与每天 1 小时的下午扫盲活动以及每天早上 90分钟的阅读活动;控制组学生下午额外参加一小时的阅读补救活动。	

序号	作者	项目名称	项目目标	项目实施环境	项目内容	激励机制
11	Gao Q., Wang H., Mo D., et al. (2018)	Alternative reading programs	鼓励学生自主阅读。	1.时间:2015年; 2.地点:中国贵州省; 3.对象:30所农村小学的 128个班共4,108名学生; 4.阅读重要性:自主阅读 通常被认为是不利于学生 表现的课程; 5.教育体系竞争性:具 有竞争性,重视数学、语 文和其他标准化考试科目 的成绩。	1.人:干预组一由当地教育局提供的教师培训侧重于单独教授特定的阅读技能,干预组二由非政府组织提供的教师培训侧重于指导学生如何自主阅读(共 52 名老师);2.书:为参与小学的所有教室提供了班级图书角。班级图书角放有两个书架和 70 本课外书籍;书的内容根据学生的年龄和阅读水平而有所不同(项目共投入 5,530 本书籍)。	
12	Wilkins C., Gersten R., Decker L. E., et al. (2012)	Summer Reading Program	该项目旨在提高全国阅读水平低于50%的经济困难的3年级学生的阅读理解能力。	1.时间: 2009年; 2.地点: 美国德克萨斯; 3.对象: 4个学区1,516 名3年级学生;	1.人:教师不用参加培训,不用鼓励学生在暑假期间阅读和提供指导。 2.书:干预组的每个学生都收到了八本与其阅读水平和兴趣领域相匹配的书;六周内每周都收到一张提醒明信片(项目共投入12,568本书籍); 3.时间:暑假。	

序号	作者	项目名称	项目目标	项目实施环境	项目内容	激励机制
13	Trudel H. (2007)	Structured Independent Reading (IR) program	该项目旨在为学生 提供其所需的自我 选择的阅读时间和 社会支持,以促进 阅读参与。	1.时间: 持续 6 周; 2.地点: 美国; 3.对象: 1 所私立小学中 3-4 年级共 16 名学生。	1.人: 1 名教师在学生的课文选择中提供指导,学生们把他们读过的东西记录下来,老师和学生参与小课和讨论,学生们反思所读的内容; 2.书: 学生们在舒适和受欢迎的教室阅读区自行选择书籍; 3.时间: independent reading 课堂。	
14	Abeberese A. B., Kumler T. J., Linden L. L. (2014)	Comprehensive Reading Programs	该项目旨在促进学生在4年级时能够发展足够的阅读流畅性,享受自主阅读。	1.时间: 2009-2010年; 2.地点: 菲律宾 Tarlac 省; 3.对象: 100 所小学的 5,510 名四年级学生; 4.阅读重视度: 学校很少 鼓励学生阅读,课程没有 强调阅读,大多数学校甚 至缺乏适合学生的阅读材料。	1.人: 教师要参加为期两天的培训课程,学习如何实施"阅读马拉松"及引人入胜的阅读方法;学生记录每个人阅读的图书数量,在阅读笔记本上写下读后感; 2.书:该项目向每个教室捐赠了60本故事书; 3.时间:31天马拉松阅读,每日1小时阅读课程。	
15	Allington R. L., Megill- Franzen A., Camilli G., et al. (2010)	Summer Reading Activity	确保来自低收入家庭的孩子在3年的暑期自由自由阅读中有足够的阅读材料。	1.时间: 持续3年; 2.地点: 美国佛罗里达州; 3.对象: 2个学区的17所高贫困小学的1,330个小学生。	1.人:研究团队供应夏季阅读的书籍; 2.书:研究团队根据文本的难度和趣味性挑选 400-600 本书籍,举办书展;学生可以订购 15 本书,其中的 12 本书将作为自己的藏书(项目共投入 19,950 本书籍); 3.时间:暑假。	

序号	作者	项目名称	项目目标	项目实施环境	项目内容	激励机制
16	Butler T. L. (2010)	Summer Reading Programs	改善学生暑假阅读 退步现象。	1.时间: 2009 年暑假; 2.地点: 美国阿肯色州西 北部; 3.对象: 94 名 2-4 年级的 学生。	1.人:教师每周带书访问学生,鼓励学生阅读从学校带回的书籍和其他途径获得的书籍; 2.书:适宜学生阅读水平和兴趣的书籍(项目共投入530本书籍); 3.时间:3个月左右。	在秋季返回阅读日 志的学生每记录 15 个阅读槽就会获得 奖励。

表 3 自主阅读与小学生认知技能和非认知技能发展之间的关系

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
1	Tse SK., Xiao XY., Ko HW., et al. (2016)	港台 9,301 名四年级 学生、家长、教师、 校长及教育局行政人 员问卷反馈的有关家 庭、学校及国家层面 的数据,及学生阅读 理解测试。	分层线性 和非线性 模型	1.在校自主阅读与港台学生阅读表现 具有正相关关系; 2.校外信息阅读与港台学生阅读表现 具有负相关关系; 3.在课堂上大声朗读对台湾学生的阅读表现有显著负向影响。		1.在校自主阅读允许学生 在没有实际评估的情况 下选择性阅读,激励他 们更多地阅读实践,进 而提高阅读成绩; 2.以获取信息为目的的阅 读可能导致学生对说明 性文本的加工能力较 差; 3.大声朗读可能会影响基 本的阅读技能(如单词 识别),但难以帮助学 生发展更高层次的阅读 理解技能(如预测单词 和推断文本含义)。

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
2	Kim J. S. (2006)	552 名美国四年级落 后学生的阅读成绩。	基于 RCT 的最小二 乘回归分 析	暑期的自主阅读干预可以提高低水平学生的阅读成绩。	干预项目对黑人学生、 拉丁裔学生、欠流利读 者和拥有少于 50 本儿童 读物的学生的阅读成绩 的正向影响更大。	自主阅读的边际报酬递 减,对那些较少进行自 主阅读的孩子,阅读项 目干预带来的效益最 大。
3	Yi H., Mo D., Wang H., et al. (2019)	11,083 名中国 4-5 年级学生阅读测试、语文和数学成绩,以及学生问卷、语文老师问卷和主要照料人问卷数据。	基于 RCT 的最小二 乘回归分 析	1.该项目显著提高学生喜爱阅读的程度并改善了学生阅读习惯; 2.该项目对阅读和学业成绩没有影响,对学生的阅读信心有负面影响; 3.该项目对学生、教师和主要照料人对自主阅读对学业成绩影响的看法没有影响,对于教师和主要照料人是否为学生提供阅读指导也没有影响。	该项目缩小了男生和女生、优等生和差等生、 留守儿童和非留守儿童 之间的阅读态度和阅读 习惯上的差距。	1.缺乏来自老师和主要照料人的阅读指导; 2.缺乏因地制宜的阅读材料; 3.干预时间相对较短,长时间受到老师及主要照料人的指导可能可以帮助学生建立阅读的信心。

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
4	Harlaar N., Deater- Deckard K., Thompson L. A., et al. (2011)	436 对美国双胞胎的 阅读成绩。	结构方程 模型	1.学生 10 岁时的阅读成绩可以正确 地预测 11 岁时的自主阅读能力,但 10 岁时的自主阅读对 11 岁时的阅读 能力无显著影响; 2.学生在两个年龄段的阅读成绩和自 主阅读差异主要来源于遗传的影响; 3.学生 11 岁时自主阅读的差异部分 反映了基因对其 10 岁时阅读成绩的 影响。		1.自主阅读的影响可能是间接的,被词汇、背景知识或其他因素所中和; 2.本研究只测试了10到11岁孩子的阅读能力,自主阅读有可能在早期或晚期对阅读成绩有更强的影响。
5	Kim J. S., White T. G. (2008)	400 名美国 3-5 年级 学生的阅读测试成绩 和口语阅读流利度。	基于 RCT 的协方差 分析和双 向方差分 析	1.书籍+协助朗读+协助阅读理解组孩子的阅读表现显著优于对照组; 2.协助组孩子的阅读表现显著优于非协助组(对照组和仅书籍组合)。		提升孩子的阅读表现, 不仅需要提供图书资源 和阅读机会,还需要教 师和家长向孩子提供合 适的阅读指导和协助。
6	Kim J. S., Guryan J. (2010)	370 名美国非英语母语 4 年级学生的英语语言发展测试成绩和阅读表现。	基于 RCT 的层次回 归分析	书籍干预组和书籍+家庭干预组的儿童阅读书籍的数量比对照组儿童多,但两项干预对阅读理解力和词汇量无影响。		对父母和孩子同时进行 培训及在暑期阅读干预 项目中加入教师指导课 程可能对提升学生阅读 表现有效。

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
7	Crowell D. C., Klein T. W. (1981)	来自低收入家庭的50名1-2年级夏威夷当地小学生暑期前后的阅读测试成绩。	协方差分 析	以提供书籍为主要形式的自主阅读项目有利于提高小学生暑期阅读技能。 收到书本的学生在暑期继续与学校联系,有更多的动力与机会进行家庭共读。	相比二年级,一年级学 生阅读技能提高更多。	定期接触易读材料可以 进行视认词汇和解码练 习,以增强阅读技能或 减少假期技能损失。
8	Kim J. S. (2007)	331 名 1-5 年级美国 小学生的标准化阅读 测试成绩和阅读调查 数据。	基于 RCT 的协方差 分析	1.与对照组相比,干预组学生阅读更多的书籍并更常参与读写相关活动; 2.干预组的阅读成绩与对照组无显著差异,这能与实验开始前两组的系统差异有关; 3.该干预减少了报告拥有 0-10 本儿童读物的低收入儿童的数量。	与其他年级相比,四年 级干预组与对照组学生 在书籍阅读和活动参与 上无显著差异。	
9	O'masta G. A., Wolf J. M. (1991)	228 名巴拿马小学生 家长的活动参与反 馈。	案例分析	小学生的阅读态度发生积极转变,阅读兴趣提高。		
10	Jouhar M. R., Rupley W. H. (2021)	1970-2019 年间发表的 7 项有关自主阅读和写作能力之间关系的实验研究。	系统评价	1.7项研究中的5项发现自主阅读有助于提升学生整体写作质量;2.自主阅读的持续时间不影响七项研究的结果。		

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
11	Little C. A., Hines A. H. (2006)	155 名 3-6 年级的英 国小学生项目前后的 阅读流利度成绩。	t 检验和双 向方差分 析	参与为期 12 周的课外项目可能对学 生阅读成绩的增长提供了额外支持。	1. 与全国标准相比, 三、五年级学生的阅读 流利度平均得分显著高 于全国,而四、六年级 的学生则没有; 2. 该阅读计划对不同性 别、不同学区和不同初 始阅读技能的读者均有 促进作用。	1.广泛接触书籍,强调具有挑战性的阅读; 2.教师提供"书籍讲座", 大声朗读各种课文中的 短文; 3.教师与每个学生交流他 们的阅读情况。
12	Liu S., Wang J. (2015)	PIRLS 和 NAEP 数 据库中的美国四年级 非英语母语(ELL)在 校学生数据。	简单线性 回归和相 关性分析	自主阅读活动能够积极、持续地提高 学生的阅读成绩及 ELL 学生的阅读 动机。		激活学生的母语阅读经 验和技能,促进阅读理 解能力的提升。

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
13	Maxwell B., Connolly P., Demack S., et al. (2014)	英国 96 所学校 501 名学生的阅读成绩、 喜爱阅读程度和阅读 动力数据。	基于 RCT 的多层次 分析	自主阅读项目对小学生在小升初阶段 的阅读理解能力和阅读态度无显著影响。	1.该项目对经济上非弱 势学生(不享受免费校 餐)产生显著的负面影 响,对弱势学生有正向 影响但统计上不显著; 2.中学阶段每天 20 分钟 辅导课程的出勤率对阅 读理解具有正向影响; 3.当教练训练有素、充 满热情和投入的时候, 当中学与支线小学紧密 合作时,该项目似乎更 有效。	
14	Reis S. M., Mccoach D. B., Coyne M., et al. (2007)	英国 2 所城市小学共 226 名 3-6 年级小学 生的阅读理解能力、 阅读态度和口语阅读 流利度数据。	多元回归 分析	自主阅读项目干预组的学生在口头阅读流利度和阅读态度量表得分均显著高于对照组,但两组在阅读理解能力上无显著差别,可能是因为阅读项目持续时间较短。		

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
15	Wang H, Guan H, Yi H, et al. (2020)	中国贵州省和江西省 134 所农村学校共计 13232 名 3-6 年级学 生的阅读标准化测试 成绩、语文标准化测 试成绩、数学标准化 测试成绩,以及学 生、家长、样本班级 教师、校长访谈数 据。	简单线性 回归	1.自主阅读与阅读、数学和语文考试 成绩之间存在显著正相关关系; 2.只有 17%的学生每天自主阅读达一 小时。		自主阅读普及率较低, 可能的解释有书店人迹 罕至、课程设置受限、 家庭环境缺乏支持、有 吸引力和适合水平的书 籍可获得性较低以及学 校在阅读资源上的投资 不足。

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
16	Gao Q., Wang H., Mo D., et al. (2018)	4,108 名中国贵州省农村学生的阅读习惯/态度、获得书籍的机会以及校内阅读指导/鼓励的情况、学生和家庭背景特征的数据以及标准阅读(PIRLS)、数学和中文的测试成绩。	普通最小 二乘回归 分析和倾 向得分匹 配法	学生获得自主阅读材料的机会增加, 再加上有效的教师培训,学生的阅读 技能、标准化数学考试成绩和标准化 语文考试成绩显著提高。	1.与对照组的学生相比,只接受班级图书角干预的学生的阅读成绩并没有提高; 2.接受图书角+教育局培训的班级的学生阅读能力较对照组有明显提高但统计上不显著; 3.接受图书角+NGO培训干预相比接受图书角+教育局培训干预更能提高语文、数学成绩。	1.班级图书角及 NGO 培训干预改善了课堂阅读技能指导实践以及教师对阅读重要性的态度; 2.如果教师支持自主阅读,并将这种态度融入教学,学生们就会变得更积极阅读; 3.由于自主阅读量的增加,学生学会了仔细阅读和有效学习。
17	Wilkins C., Gersten R., Decker L. E., et al. (2012)	1,516 名美国 3 年级 学生阅读测试成绩及 暑期阅读活动数据。	基于 RCT 的最小二 乘回归分 析	 该项目对学生的阅读理解没有显著的影响; 该项目对学生报告的暑期阅读书籍数量有显著影响。平均而言,干预组的学生比对照组的学生在暑假多读了1.03本书。 	该项目对不同阅读水平 学生的阅读理解能力没 有显著的异质性。	

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
18	Trudel H. (2007)	16 名美国 3-4 年级 学生的阅读态度信 息、阅读活动信息和 师生会议记录。	案例访 谈、比较 研究和观 察法	1. 在班级推行自主阅读后,同学们整体的阅读态度有所提高; 2. 在实施了自主阅读之后,16名学生中有14人在持续默读时的正确率有所提高; 3. 学生们在自主期间选择的书籍更合适; 4. 师生会议在自主阅读期间更频繁,而且会议的质量也更高。		

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
19	Abeberese A. B., Kumler T. J., Linden L. L.(2014)	5,510 名菲律宾 4 年 级学生的人口统计信 息、阅读习惯信息及 阅读和其他学科测试 成绩。	基于 RCT 的似不相 关回归	1. 阅读项目显著增加了学生在校阅读量; 2. 阅读项目对小学生的阅读能力产生显著影响,学生的阅读测试成绩增加了 0.13 个标准差; 3.学校对阅读的额外关注导致学生在家自主阅读的数量略有增加,但没有证据表明阅读技能的提高会提高学生其他学科的表现。	1. 干预效果在第一次和 第二次随访调查之间有 所下降; 2. 在第一个随访期,干 预效果随着学生的基准 测试分数的增加而增 加。在第二次随访时,增加幅度要小得多; 3. 在第一次随访中,该 项目对测试的大部分内 容都产生了积极的影响 (写作部分除外)。在第 二次随访中,总体影响 程度减小。	
20	Allington R. L., Mcgill- Franzen A., Camilli G., et al. (2010)	1,330 名美国小学生 的阅读成绩及读写习 惯调查数据。	纵向实验 研究	与对照组相比,干预组更经常参与暑 期自主阅读,阅读成绩显著提高。	来自最贫困家庭的学生 的阅读收获更大,也许 是因为这些学生接触书 籍的渠道最有限。	在连续几年的暑期阅读 中提供方便的自选书 籍,实际上减弱了暑期 阅读退步。

序号	作者	数据	研究方法	主要结论	异质性结论	机制
21	Butler T. L. (2020)	205 名美国小学生的 口语阅读流利度和口 头复述数据。	基于 RCT 的双向方 差分析	1.该项目不仅降低了暑期阅读退步, 而且在口语阅读流利度和口语复述方 面都有阅读提高; 2.阅读时间越长越能提高阅读成绩, 此结论对所有学生群体稳健。	年级平均水平学生与年级平均水平以下学生之间在口语阅读流利度和口头复数方面无显著差异。	如果弱势学生能够接触 到与他们的阅读水平相 同的书籍,那么这些学 生与更富裕的同龄人之 间的成就差距可能会以 最小的成本缩小。

第二章 自主阅读在我国小学的发展现状

一、自主阅读在我国小学的发展现状

(一) 自主阅读正逐步受到小学教育者重视

中华民族有着优良的读书传统,崇尚读书、诗书继世之风绵延数千年。我国政府也一直比较重视校园阅读发展,从小培养学生的阅读习惯。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要》要求"推动全民阅读"; 2016年,我国颁布了首个国家级"全民阅读"规划——《全民阅读"十三五"时期发展规划》。其中,建设杰出的阅读校园被认为是实现"全民阅读"目标的关键举措^[92]。

在过去二十多年,我国校园阅读环境不断改善。政府和学校在推动校园阅 读方面的工作目前主要体现在两个方面。一是我国政府积极推动了学校图书馆 建设标准的出台和完善,为中小学图书馆建设提出了要求。早在2003年,教育 部就印发了《中小学图书馆(室)规程》[93],并在2015年联合文化部和国家新 闻出版广电总局出台加强新时期中小学图书馆建设与应用工作的相关意见[94]。 然而,有研究显示,我国中小学图书馆仍普遍存在以下五大问题: 馆舍面积达 到示范标准比例低,且环境欠佳;馆藏图书报刊的数量和种类偏低,藏书质量 与结构欠缺科学性; 信息化水平低, 馆藏电子文献不足; 缺乏专业化队伍, 管 理服务水平不高;图书馆利用率偏低,未充分实现育人功能[95]。为此,教育部 于 2018 年和 2019 年陆续发文,进一步从图书馆的管理和人员设置、图书配 备、设施保障、日常开放以及信息化建设等方面规范和推进了中小学图书馆 (室)建设[96,97]。二是为发挥阅读对于中小学生成长的重要作用,同时帮助学 校、家长和学生解决书目选择上的难处[98],政府部门近年开始通过发布阅读指 导目录,引导和鼓励小学生多读书、读好书。2017年教育部印发的《中小学德 育工作指南》中指出,需推进书香班级、书香校园的建设,并向学生推荐阅读 书目,提倡小学生每天课外阅读至少半小时[99]。2020年教育部基础教育课程教

材发展中心首次向全国中小学生发布阅读指导目录,供学生自主选择进行阅读[100]。

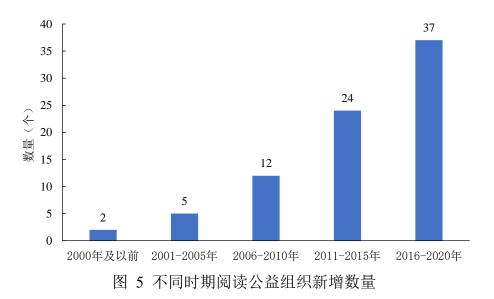
但总体而言,当前我国儿童阅读的现实情况不容乐观。《第十七次全国国民阅读调查》显示,2019年我国 0-17 周岁的未成年人人均图书阅读量为 10.36本。同年,美国幼儿园至高中阶段的学生年平均阅读量为 36.3本(Renaissance,2020),相当于我国未成年人阅读量的三倍。在我国农村地区,未成年人的阅读量更低,据《乡村儿童阅读报告》(2018)报道,高达 74%的受访乡村儿童年课外读物阅读量不足 10本。从阅读时长来看,我国 75%的 6-16岁城市青少年工作日每天读书在 1 小时以上(《城乡少年阅读现状白皮书》,2017),但超过 60%的乡村小学生每天阅读时间不超过 30 分钟(《乡村中小学生阅读现状》,2020)。

导致儿童阅读状况落后于政策预期的一个主要原因可能在于以考试成绩为导向的竞争性的教育体系下,无论是学校还是学生家庭都不太可能将学生阅读放在重要位置。未来这一局面可能有所改变。2021年7月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》,要求有效减轻义务教育阶段学生过重作业负担和校外培训负担。其中,阅读被作为"双减"后学校可以开展的一项重要的课后服务活动被提出。2021年9月,教育部印发《国家义务教育质量监测方案(2021年修订版)》的通知,以扭转唯分数、唯升学等不科学的教育评价导向为目标,推动教育质量监测工作更加科学高效发展,其中阅读能力是语文、英文等学科监测的重要内容。为此,如何有效的支持小学生校园阅读成为一项紧迫、重要但却缺乏足够探索实践的议题。

(二)阅读公益组织是推动我国小学自主阅读发展的重要力量

在过去二十年,儿童阅读领域公益组织不断发展壮大,为推动我国小学阅读深入开展做出了积极的贡献。根据 2021 年 3 月发布的《中国儿童阅读领域公益组织发展研究报告》,2000 年我国成立的阅读公益组织数量仅 2 家,2001-

2005年新增 5 家,之后便开始迅速发展,到 2020年,我国成立的阅读公益组织数量已经高达 80 家(图 5)。虽然大部分的阅读公益组织成立时间较短,可能缺乏相关的行业经验,但他们的实践内容却丰富多彩。他们不仅提供图书,还从阅读推广项目的组织、阅读指导教师培训、项目激励机制设计等多个方面开展了探索,为以后阅读推广实践奠定了基础。



数据来源:中国儿童阅读领域公益组织发展研究报告(2021)。如无单独说明,本章第一节和第二节数据均来自上述报告。

研究显示,如果儿童到了 13 岁或最晚 15 岁仍然没有养成阅读的习惯,那么这个人在以后的人生中也很难感受到阅读的乐趣[101],阅读能力落后会产生长期的负面影响。基于这一认识,在 80 家阅读公益组织中,绝大部分都以小学生作为主要的服务对象。图 6 展示了阅读公益组织服务对象的年龄分布。其中,73 家(91%)都服务于小学生。服务对象其次为 4-6 岁的学龄前儿童(52家,65%)和初中生(40家,50%)。这也符合阅读发展的一般规律。

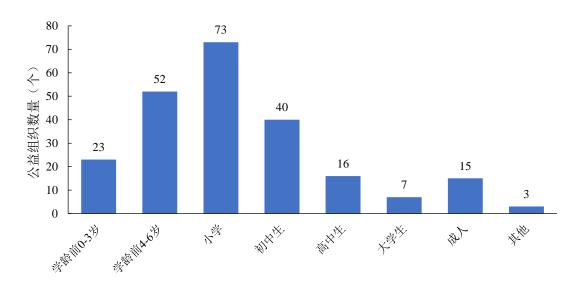


图 6 阅读公益组织服务对象的年龄分布

从研究对象的身份来看,绝大部分阅读公益组织都聚焦在农村儿童(包括流动儿童、农村儿童和农村留守儿童)。图7展示了阅读公益组织服务对象的群体分布。可以看到,服务流动儿童、农村儿童和农村留守儿童的阅读公益组织分别有29、47和21家。服务城市儿童的有29家,不区分服务对象户口类型的有26家。但无论是服务农村儿童还是城市儿童,校园阅读项目都是阅读公益组织推动阅读的主要形式(中国儿童阅读领域公益组织发展研究报告,

2021)。因此,在本书中,我们将聚焦于校园阅读。

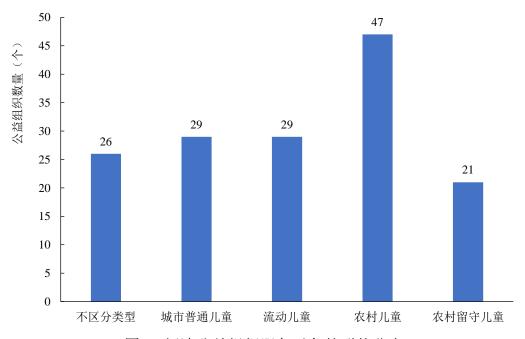


图 7 阅读公益组织服务对象的群体分布

二、我国小学校园自主阅读项目的主要内容

总体来说,当前阅读公益组织推动的阅读项目能够较好地代表我国国内目前自主阅读领域的主要实践。因此,本节将基于心和公益基金会、满天星公益和北京七悦社会公益服务中心共同发布的《中国儿童阅读领域公益组织发展研究报告》中提供的信息,按照第一章项目设计理论框架中提到的"人"、"书"和"时间"的三要素框架,对各阅读公益组织开展的校园阅读项目进行归纳总结。

(一) 三要素之"人"

"人"在儿童阅读过程中扮演着领导阅读项目、组织协调阅读活动和提供阅读支持的作用。在学校层面,"人"包括学校校长、教师,以及社区志愿者,主要发挥为项目在学校落地提供连接渠道、领导阅读项目、组织协调阅读活动的作用。图8展示了阅读公益组织在学校开展阅读项目的路径类型。从图中可以看出,绝大部分公益组织(45家)都曾通过校长以及教师进入学校开展校园阅读项目。

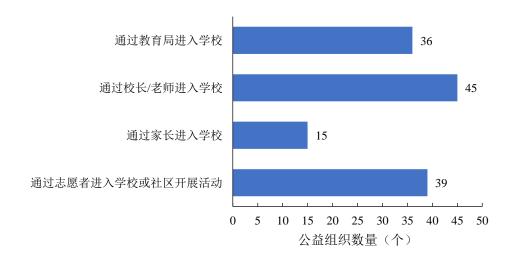
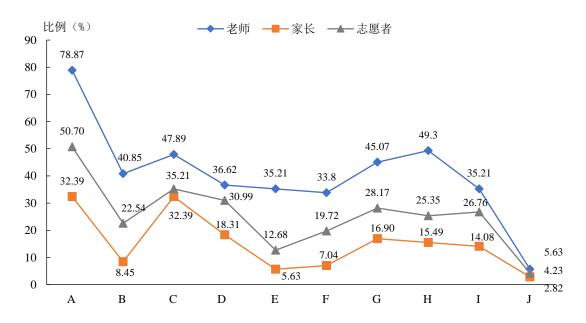


图 8 阅读公益组织在学校开展阅读项目的路径类型

在班级和家庭层面,"人"主要指班级教师和学生家长,主要起到为学生进行阅读引导、提供阅读支持的作用。而对此类儿童阅读支持者的能力建设是阅读公益组织帮助其发挥提供阅读支持作用的主要形式。有87.5%的公益组织提供成人协助者的激活与连接服务,如对教师进行阅读课培训等。涉及到家庭层面的阅读项目,则是由老师负责学生换书协调,家长轮流入班讲故事开展。



A.能力提升培训(即以讲述为主的培训,内容包括阅读理念、教学方式、阅读方法、儿童发展、书籍导读等内容)

- B.提供外出学习、参观的机会
- C.读书会(如机构组织的教师读书会、家长读书会、志愿者读书会等)
- D.支持或资助协助者自主运作自组织(如教师阅读教研小组、自发读书会、故事小屋等)
- E 阅读能力展示与评选活动(如教师赛课、评课)
- F.小额资助计划(即支持协助者设计并开展各种形式的与阅读相关的活动)
- G给予各种形式的价值认可或奖励
- H.提供影音资源或其它资源的支持(如教师教案、课程 PPT、影音资源等)
- I 阅读相关的技术支持(包含图书借阅系统及配套硬件设施)
- J.其他

图 9 阅读公益组织为成人协助者所提供的服务

以讲述为主的培训是目前阅读公益组织在阅读推广活动中采用的最主要的 提升成人协助者能力的形式。图 9 的数据显示,近 80%的公益组织都会对老师 进行能力培训,并且相当一部分项目都包含了激励机制,对老师(45%)、志愿 者(28%)或者家长(17%)给予各种形式的价值认可或奖励。从具体支持内容来看,当前阅读公益组织对教师的阅读培训有两类方案,一是要求老师具备专业性,成为导读师一类的角色,给予学生高质量的阅读课程,这对老师的能力有较高的要求;二是不给老师设定高要求,只需要老师能给予儿童足够的阅读时间即可。这两种导向的阅读培训指导在阅读公益组织中都有广泛的支持,没有对错可言,但其成效都有待检验。

(二)三要素之"书"

"书"是儿童阅读的核心资源。现阶段,阅读公益组织都高度重视书的可及性。85%的阅读公益组织在开展阅读活动时都会提供图书、图书角等基础设施与资源。其中,单纯提供书籍(不提供其它额外服务)最多,占比达 63. 24%;其次是建立社区图书馆或图书小屋(51. 47%);排名第三的是建立班级图书角(48. 53%)。

同时,图书的适宜性也得到了充分的强调。部分阅读公益组织还组建了专家团队对图书进行遴选,并提供开放的专业书单供业内的公益组织使用。如,"爱阅童书 100"是由爱阅公益基金会组建的专家团队针对当年度首次在国内出版的童书评选出的适合 6-12 岁儿童阅读的 100 本优秀童书。该书目每年公开发布,为学校、社区、公益组织以及家庭提供高品质图书的专业参考。该基金会还于 2019 年发布了《爱阅小学图书馆基本配备书目(2018 版)》,包含4,000 本基于小学高中低三个学段的"学生书目"、600 本基于年级的"班级书目",以及 200 本"教师书目"。此外,亲近母语总课题组于 2001 年发布了我国第一个小学阶段的儿童分级阅读书目,此后每年都会进行书目的修订和完善,保障校园阅读推广服务的实施。"新阅读研究所"组织推荐的《中国小学生基础阅读书目》也是在多领域儿童专家及一线小学教师的共同参与下研究出来的。本书后文的研究参考了这些阅读公益组织发布的小学生推荐阅读书单,以识别自主阅读环境下学生的阅读质量。



图 10 某公益组织提供的班级图书角

(三)三要素之"时间"

最后,从"时间"的角度来看,大部分阅读公益组织并没有明确的说明项目的干预时间,但是通过其组织的活动形式不难看出校内和校外时间都可引导学生进行阅读。首先,部分阅读项目鼓励学生在校时大声朗读、持续默读,同时修读阅读课;其次,阅读公益组织以学校和家庭为媒介开展了大量可行性较高的课外阅读活动。阅读公益组织直接面向儿童提供的活动类型中,学校读书氛围营造活动(如朗读比赛、阅读节活动等)的占比最高,达到53.03%;家长陪伴儿童开展共读活动紧随其后,占比为45.45%;第三种常开展的活动模式为针对儿童直接开展的读书会活动,占比为42.42%。这些活动都旨在增加学生的阅读时间。

三、 自主阅读典型案例:安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目介绍

(一) 项目背景与发展历程

安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目(简称 HFP)是在安徽省合肥市开展的由陈一心家族慈善基金(以下简称"基金会")资助的多校联动的儿童自主阅读项目。基金会成立于 2003 年,总部位于我国香港。基金会以提高教育水平为战略重点,致力于建设一个人人都能获得学习和发展机会的世界。它在成立的第二年就明确以培养儿童阅读兴趣作为工作重点,支持儿童阅读、图书馆发展及教育质量提升等项目。"石头汤"(Stone Soup)之名出自一本同名的儿童图画书,是美国画家琼·穆特以中国为背景创作的一个故事,讲述了三个和尚通过煮一锅石头汤以唤醒村民敞开心扉、寻找幸福的故事。

HFP 的发展经历了三个阶段。其前身是 2007 年基金会资助的、由合肥市一所小学发起并联动多所学校开展的为期两年的"好书大家读"阅读推广活动,该活动旨在为孩子提供更多适合阅读的优质书籍。2010 年,项目升级为由基金会资助并提供运作支持的"校园阅读环境典范"打造项目,该项目希望通过改善阅读环境的关键因素,帮助更多学生培养阅读兴趣以及养成阅读习惯。2012年,"校园阅读环境典范"项目的骨干学校联合基金会共同发起成立了 HFP,致力于促进学校建设快乐、自主的校园阅读文化。自此,基金会开始支持联盟学校发展学校图书馆,让学校图书馆发挥其支持学生阅读和学习的中心功能。

截止到 2020 年 6 月,合肥市包河区的项目学校已经由最初的 1 所发展到了 22 所小学,先后惠及师生近 10 万人。另外,该区的 14 所非项目学校也将在近期正式加入石头汤悦读校园联盟项目。

(二)项目设计理念:自主阅读

HFP 坚持倡导"自主阅读"的理念。为了项目的有效开展,基金会在项目实施初期就聘请研究人员对国内外的阅读推广经验和方法展开了深入研究。此轮研究的主要发现之一是: "培养学生为兴趣和乐趣而阅读的习惯,比仅仅为

获得信息而读书更有助于提高学生的阅读能力和为以后的发展打下更好的基础"(陈一心家族慈善基金,2004)。到2007年,基于基金会在各地区试点项目的资助经历、对项目点的走访观察、相关文献回顾以及与利益相关方的访谈,阅读专家及图书馆专家向基金会提出了项目发展建议报告。在报告中,一个最突出的问题是如何对专业和学术文献中随处可见的"为乐趣阅读(Reading For Pleasure)"一词进行本土命名。考虑到为了体验乐趣而阅读的观念时常让认为"阅读是一件严肃的事情"的人难以理解和接受,因此研究人员推荐用大众更易接受的且具有相关坚实理论基础的"自主阅读"替代"为乐趣阅读"一词。在实际的阅读推动工作中,基金会除了使用"自主阅读"一词,也会使用同当地合作伙伴一起使用"快乐阅读(Happy Reading)"一词。如第一章所述,"快乐阅读"尽管在专业学术文献中不常用,但本质上与"自主阅读"的目标一致。

基金会对自主阅读的定义与国际上大多数研究的定义一致。"自主阅读"指学生不必拘泥于特定的课程任务或学习目标,而是按照个人意愿,在任何时间、地点选择自己感兴趣的阅读材料并按照自己喜欢的阅读顺序或速度来读。阅读过程中,阅读者注重以获取信息、娱乐或满足感为目的,同时对所阅读的材料产生自己的思考。基金会坚持自主阅读就是要尊重孩子的兴趣和选择,提供不受打扰的独立阅读时间和舒适的阅读环境,让孩子充分体会到由自我兴趣引发而深入探索的阅读乐趣。只有孩子自己读的越多,有量的积累,才能发生质的变化,成为一个有判断能力、有思考的阅读者。

基金会坚持自主阅读的理念最早源于斯蒂芬·克拉生教授关于阅读能力发展阶段的理论。斯蒂芬·克拉生教授十分强调"自主阅读"对孩子的重要意义。他在其相关的理论研究中提出培养一个人的读写能力要经历三个阶段(图 11)。其中,第二阶段即为儿童及青少年时期,在这一时期,"自主阅读"可以更有效地帮助儿童学习词汇、语法并发展读写能力。他的研究为基金会构建和推广"自主阅读"文化提供了理论基础,即强调给予儿童享受阅读乐趣的机会和时

间,令他们爱上阅读,成为真正的独立阅读者。2007年,基金会明确了以自主阅读为基金会阅读项目的主要理念并延续至今。具体包括:

- 增加儿童阅读的机会;
- 培育自主阅读理念;
- 影响社区价值——鼓励儿童的自主阅读;
- 影响社区价值——认可阅读习惯可带来的有利影响。

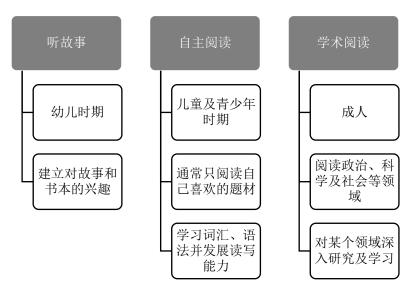


图 11 三阶段培养读写能力示意图

资料来源: 2017-2018 陈一心家族慈善基金年报。

(三) HFP 项目模型与校园自主阅读子模型

HFP 项目模型由两个子模型组成。第一个子模型是石头汤校园联盟子模型。它关注联盟的建设、资源共享及共建,在开展联盟校阅读工作的同时,通过分享成功经验,让更多人关注和推动"快乐阅读",保证项目的持续性和影响力;第二个子模型是校园自主阅读子模型(图 12)。它侧重在学校层面上建立和推进以自主阅读为主的整体校园阅读文化。这两个子模型服务于不同目标,紧密交织且互为补充。在对 HFP 进行影响评估时,本书关注的是校园自主阅读的成效,因此接下来将重点介绍校园自主阅读子模型的项目设计理念。

HFP 项目校园自主阅读子模型的理论基础是第一章中介绍的钱伯斯的阅读循环圈理论。人、书和时间是模型的核心要素。但 HFP 校园自主阅读子模型更加强调图书馆等物理环境的作用,因此环境被作为一个要素单列出来,形成了四要素模型:人、书、时间和环境。其中,"人"涉及阅读项目中的整体规划与资源配置,强调校长和图书馆老师的作用;"书"涵盖了图书多样性与适用性、图书流通与借阅以及校园阅读推广活动等方面;"时间"主要体现为持续默读和阅读课等形式;"环境"则包含图书馆、教室以及学校其他公共区域的物理空间环境。



图 12 校园自主阅读子模型示意图

资料来源:《HFP项目回顾报告》。

首先,就"人"而言,在校园内,影响孩子阅读态度的成人包括:校长、学科老师、图书馆老师等。在阅读循环圈中,"有能力的成人阅读者"位于中心的位置。这是影响其他要素变化的基础,也是自主阅读项目关注的核心。项目重点关注成人对"自主阅读"理念的理解和认识,学校图书馆老师的专业素养、教师的儿童文学及儿童阅读素养等。其中,校长推动"自主阅读"的坚定程度和领导能力是子模型"人"的要素的核心。作为校园教育生态的核心设计者和管理者,校长的决策影响着课程制度的安排,人员及资源的配置等。当校

长致力于推广"自主阅读"并把它放在学校政策的核心位置,才能对项目模型的其他要素产生有力的促进。这些措施包括:增加童书的类型和数量,委派合适且有能力的教师负责阅读推广和/或图书馆发展工作,从课程时间上规划"大声朗读"和"持续默读",以及发展一个儿童友好型的学校图书馆。换句话说,校长就是引领和创建推广"快乐阅读"之校园文化的重要催化剂。没有学校领导的支持,由单个教师或图书馆老师在全校范围内推广阅读的难度就大得多(HFP 项目回顾报告,2018)。

其次,要推动儿童阅读,其基础是要提供给他们适合阅读的优质儿童书籍。因此,项目模型会观察和分析以下重要指标:一是适读书籍的总量与人均数量;二是书籍的适宜性:即可以理解且引人入胜的书籍,包含图画书、儿童文学、科普类各种不同的书籍;三是书籍的易获得性,包含流通方式、与学生的距离、陈列方式(比如图书馆、班级图书角等)和推广等;四是书籍的实际使用状况。值得一提的是,孩子通过班级图书角、学校图书馆、学校的公共阅读空间有机会且方便地接触到这些书籍,成人还需要引导书籍在校园内有效、顺畅的流通。无论是通过自由借阅、引导借阅,甚至带有一定"任务"的借阅,原则是让所有的孩子都可看到这些优质的图书。

再次,"时间"要素特指学生日常在校的阅读时间。学校需要在制度上保证,将阅读的时间写入每个班级的课表内。根据钱伯斯的阅读循环圈,阅读时间包括"听别人读"和"自己读"。在自主阅读模型中有两种基本的阅读推广模式,即大声朗读和持续默读,且二者已被研究证明是培养孩子成为一个自愿且独立的阅读者的有力抓手[19]。原则上,项目通过保证每个孩子每日在校内有20-30分钟的纯粹阅读时间,培养更多孩子的阅读兴趣和习惯,让阅读不仅仅是爱阅读的孩子的事情。

最后,"环境"要素特别指物理环境。通过空间的打造和布置,可以让所有的孩子更方便地接触和借阅书籍,同时空间的布置也须做到舒适和有趣。在自主阅读模型下,优先级的环境建设应该包括:一个以儿童为本位而设计的学校图书馆;支持班级或各公共区域图书角所需的馆藏流通;从孩子心理特点考

虑而打造的公共阅读空间,比如让孩子可以"躲着"、"藏着"、"窝着"的秘密阅读角落。项目强调发挥学校图书馆推动阅读和学习的核心地位,因此校长委派有能力且合适的人员担任图书馆老师一职,并参加相关的技能培训也至关重要。基金会开展的"图书馆老师培训",目标是让大家重新定义图书馆老师的职责,培养学校图书馆管理和学校阅读推广的专业人才,提升学校图书馆建设和使用率,将图书馆打造为阅读推广和学生学习的资源中心。接受过培训的图书馆老师,被学校任命为学校中层管理岗位,通过协调学校的不同群体,来管理和执行校园阅读推广计划及工作。而对于学校图书馆的意义,已经有不少相关的研究告诉我们,学校图书馆的质量越高,孩子的阅读分数也越高[78.86],从而可以部分减轻贫穷对孩子学业成绩造成的负面影响。总之,"环境"要素是 HFP 与其他自主阅读项目的显著区别之一。

综上所述,HFP 不仅需要全校教师的理念认同与积极参与,更加关注教师们在儿童阅读这个领域的专业能力,这包括校长的领导力和图书馆老师的组织能力等。同时,将阅读和学校图书馆发展作为基石来构建学校的教育生态,促使自主阅读真正在学校落地生根,将儿童阅读发展成为一个日常化、生活化、制度化的校内活动。

(四) HFP 项目在合肥小学的推进情况

在 HFP 执行过程中,实现自主阅读模型的各要素指标并非一蹴而就。如前 所述,根据当时的经济社会发展情况及学校的阅读发展需求,基金会在合肥开 展了三个项目,也代表了项目学校校园阅读文化建设经历的三个阶段。

第一阶段(2007-2009年):好书大家读——认识好书。此阶段的项目目标是让成人认识和理解什么是优质的童书、童书的不同种类、图画书的意义,

及一本好的童书最大的价值是被人翻阅而非"妥善的保管"。围绕该目标,此阶段基金会的活动以书籍捐赠为主,为项目学校配置高质量的儿童读物。





图 13 好书捐赠, 学生阅读

图片来源: 陈一心家族慈善基金。

第二阶段(2010-2012 年):校园阅读环境典范——建设"图书馆中的学校"。此阶段的项目目标是帮助成人理解整个校园就是一间图书馆,在校园内创造一个丰富的阅读环境,让"阅读"的元素无处不在。每个项目学校结合自身的办学理念和资源条件打造其特有的阅读典范。此阶段,基金会聘请项目顾问,主要围绕模型的"人、书、时间"三要素,为项目学校提供班级图书角的新书配置、教师培训(集中进行阅读理念培训和教师童书培训)及项目顾问实地走访指导三方面的支持。









图 14 图书馆中的学校

图片来源: 陈一心家族慈善基金。

第三阶段(2013-2017 年): 石头汤悦读校园联盟——发展"学校的图书馆"。此阶段项目的主要目标是规划和发展一个"鼓舞人心"和"生动有趣"的儿童友好型图书馆,促进校园阅读的统整与深化,发挥学校图书馆支持阅读和学习的中心功能。此阶段,基金会于 2013-2014 年和 2016-2017 年开展了两期"图书馆老师"培训课程,一共培训样本学校图书馆老师 72 名,其中项目学校老师 62 名。每期课程基本相同,由基金会顾问 James Henri 教授设计培训大纲并担任课程总协调员,联合我国香港学校图书馆主任协会及台湾师范大学图书资讯学研究所,邀请香港和台湾经验丰富的图书馆老师作为课程讲师,为项目学校提供了 10 个专业课程模块的能力建设。



图 15 学校的图书馆

图片来源: 陈一心家族慈善基金。

需要特别强调是,在很大程度上,HFP 的发展阶段和发展路径与当时的经济、政治、社会理念和文化发展有关。十多年前,我国内地的优质童书和图画书的出版才刚刚起步,"自主阅读"和儿童阅读的概念对绝大多数人是一个舶来品,教育经费的投入与现在也不可同日而语。因此,项目的重点放在"认识好书"上,以便为下一个阶段的发展打下坚实的基础。而现在,随着童书出版行业的蓬勃发展,政府、民间等不同机构都参与到儿童阅读推动工作,社会对当代教育具有创新的理解,发展"校园自主阅读模型"的新学校可以做到起步高、发展快,在整合三个阶段的重点的基础上制订校园快乐阅读文化建设的执行策略。

综上所述,成人对自主阅读价值的认同是校园自主阅读子模型得以运行的 先决条件,"人、书、时间和环境"四要素是校园自主阅读模型运行的四大支 柱。HFP 对项目学校的主要支持是为项目校校长、老师提供专业发展培训,让 他们了解自主阅读的价值和意义。毕竟让孩子追求快乐和有趣的阅读在以考试为导向的竞争性教育体系中有时候被认为是不合时宜且浪费时间的。本书也希望通过对 HFP 项目的影响评估能够让更多人重新认识"自主阅读"概念,打消顾虑,为我们的孩子提供一个友善的支持性的儿童阅读环境。

四、本章小结

虽然政府部门近年在图书馆建设标准和学生推荐书单上做了一些努力,但在以考试为导向的竞争性的教育体系中,我国儿童阅读的现实情况不容乐观。学生阅读量与世界存在较大差距的同时,也存在巨大的城乡差距。从当前的"双减"起步,我国教育正在进行系统反思和深刻的变革,阅读逐步开始受到各界的关注。探索如何有效提升我国儿童的阅读水平成为一项紧迫的任务。

过去二十年,阅读公益组织开展的广泛实践为我国未来推进儿童阅读奠定了基础。他们不仅关注图书的投入,还通过多种途径试图为协助儿童阅读的成人提供支持和服务,提升成人的支持能力。陈一心家族慈善基金是较早在国内开展阅读推广活动的阅读公益组织之一,它坚持倡导"自主阅读",让孩子通过充分享受阅读的乐趣培养持久的阅读习惯。它的旗舰项目——安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目的发展历经的三个阶段也折射了我国校园自主阅读发展的历史与未来发展趋势,以及众多阅读公益组织的在阅读推广中面临的现实问题。

但是,必须强调的是,尽管我国阅读领域公益组织开展的项目众多,但开展过影响评估的非常少,尤其是对项目的作用机制的理解不够深入。根据《中国儿童阅读领域公益组织发展研究报告》,80家阅读公益组织中认为量化的阅读影响评估"非常重要"、"有点重要"、"一般"、"不太重要"和"不重要"的比例分别为40%、36%、18%、5%和1%。不难看出,绝大部分地阅读公益组织对量化影响评估持赞成态度,但仅有34%的阅读公益组织采用过某种形式的量化测量。而目前在我国开展的相对比较严谨的阅读影响评估项目只有

由心和公益基金会资助评估的在江西和贵州开展的两个阅读项目,远远落后于实践发展和政策决策的需要。

因此,未来对阅读领域公益组织开展的各类阅读项目的运行模式进行系统 梳理和归纳,并开展科学的影响评估具有重要意义。一方面,基于影响评估的 结果尤其是项目运行机制的识别可以为各组织项目执行提供过程指导,不断完 善项目设计。另一方面,通过对不同类型的项目的评估有助于识别出行之有效 的阅读推广模式,为未来小学生阅读推广政策决策提供参考。

第三章 安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目影响评估框架

HFP 项目具有比较可靠的理论基础和目标明确的实施方案,是我国小学生自主阅读项目的典型代表。2020 年 8 月,课题组受安徽实践家文教慈善基金会委托,对陈一心家族慈善基金在安徽省合肥市包河区开展的阅读旗舰项目进行了影响评估。我们认为,对 HFP 项目的评估至少具有四个方面的价值: (1)丰富当前为数不多的自主阅读影响评估的学术文献; (2)为我国小学在"双减"背景下打造自主阅读校园环境,提升小学生阅读水平提供参考; (3)发展一套适合我国城市小学的阅读项目评估工具供未来阅读公益组织进行内部评估或者其他研究者评估阅读项目使用; (4)为完善 HFP 项目(及其他类似阅读项目)提供意见和建议。

一、HFP项目影响评估的目标

此次评估 HFP 项目的总体目标是对 HFP 项目进行系统梳理,识别该项目对学生和学校带来的影响及其作用机制。基于这一总体目标以及国内外有关自主阅读的文献,我们首先建立了项目影响的因果链(图 16)。因果链展示了项目投入、活动、产出和结果之间的关系,如果链条上任一环节断裂,那么项目也将因此不能产生预期的影响。

具体而言,此次评估围绕着五个子目标展开:

第一,我们从人、书、时间和环境四个方面描述和比较了 HFP 项目校和非项目校在自主阅读环境方面的异同,以识别 HFP 项目对校园自主阅读环境建设的成效。

第二,我们分别评估了 HFP 对小学生阅读态度(对阅读的喜爱、对自主阅读价值的认同程度)、阅读习惯(即回答"自主阅读环境下儿童是否真正阅读"的问题)、阅读质量(即回答"自主阅读环境中儿童是否更可能仅读简单文本"的问题)、阅读能力、非认知技能(同理心和想象力),以及校园文化(校园霸凌和学校归属感)的影响。并在识别项目影响的基础上,我们基于相

关理论进一步识别了可能的作用机制,并进行了检验。其中,HFP 对小学生阅读态度和阅读习惯的影响将基于课题组成员的正在开展的研究进行结果展示 [102]。

第三,我们比较了样本学校(项目校和非项目校)与参与 PIRLS 测试的国家和地区在自主阅读校园环境、阅读态度和阅读能力等指标上的表现,以识别我国校园自主阅读与国际上其他国家和地区的差距。

第四,我们还通过异质性分析识别了是否有阅读课对 HFP 影响大小的影响,以及 HFP 项目对不同特征的学生的影响。

最后,基于上述研究发现,我们在本书最后提出了完善 HFP 以及未来发展自主阅读项目的建议。

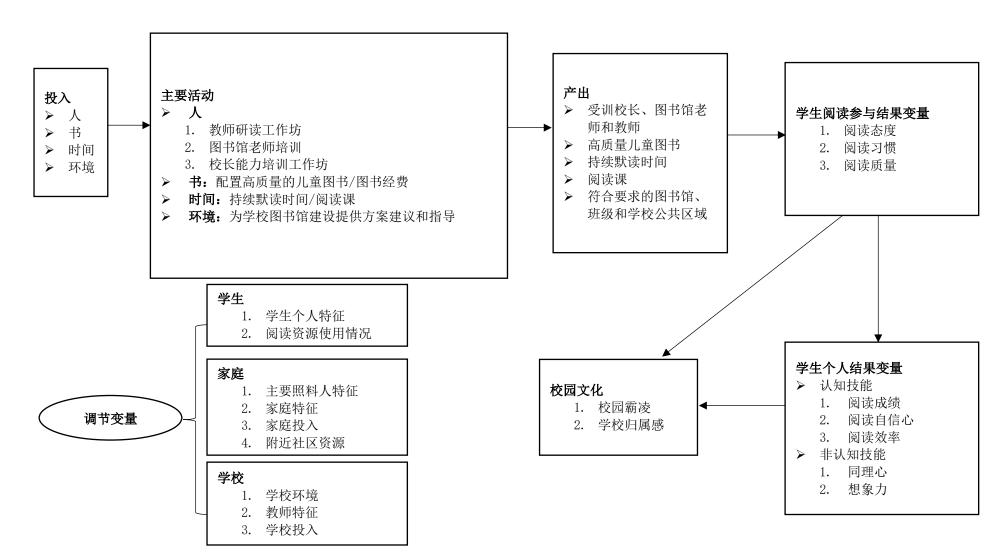


图 16 因果链

二、HFP项目影响评估数据收集方案

(一) 样本选择

为了实现上述评估目标,此次评估以合肥市包河区所有小学为样本框。 2020年9月,合肥市包河区一共有36所小学,其中HFP项目学校有22所,另外14所学校计划在近期实施HFP项目。项目学校的学生为我们的干预组,非项目学校的学生为我们的对照组。从影响评估的角度来看,选择包河区内未实施项目的学校作为对照组有利有弊。好处在于区内调研工作比较好协调,成本也相对较低;弊端在于项目的安置可能并不是随机的,尤其是统一区域内更可能如此,即HFP项目学校和HFP非项目学校本身存在系统的差异。这些差异既影响到学生对学校的选择也会影响到我们关注的结果变量。

确定项目学校后,本研究首先确定以 4-6 年级学生为研究对象。选择 4-6 年级学生除了预算约束的限制之外还有三个方面的考虑: (1)有研究显示,9-13 岁是儿童阅读发展的敏感期^[103],阅读发展上具有的马太效应^[4-6]将导致此时阅读能力的落后对儿童产生长期的负面影响,因此,4-6 年级学生的阅读能力发展至关重要; (2)我们前期在合肥地区开展的预调研结果显示,低年级学生完成调查问卷的难度非常大,对调研问卷中的一些题目理解不准确,问卷质量难以保证; (3)项目学校的 4-6 年级学生自进入小学均受到了 HFP 第三阶段项目的影响,干预具有同质性。当地教育部门的数据显示,2020 年秋季学期开学时,这 36 所学校 4-6 年级共有 653 个班级,29,334 名学生(表 4)。三个年级中,4 年级人数最多。与项目校相比,非项目校班级规模更小。

表 42020年9月合肥市包河区 4-6年级学生班级及学生数量

年级	项目	目校	非项	目校	总数		
十级	班级总数	学生总数	班级总数	学生总数	数 班级总数 238 7 217 8 198	学生总数	
4 年级	175	7,913	63	2,581	238	10,494	
5 年级	159	7,285	58	2,407	217	9,692	
6 年级	148	6,900	50	2,248	198	9,148	
总数	482	22,098	171	7,236 653		29,334	

接着,本研究通过计算统计功效(成功拒绝错误原假设的概率)确定了识别主要影响所需的最小样本量。假设组内相关系数为0.15。依据众多社科文献

中的标准,本研究将错误拒绝正确原假设(alpha)的概率设为 0.05,将接受错误原假设(beta)的概率设置为 0.2(即功效为 0.8)。然后,根据样本学校的班级规模及 2020 年 8 月预调研中收集到的结果变量的均值和标准差,为了在不同成功匹配概率下识别出主要结果变量的 0.15 个标准差的影响,我们建议在每所学校 4-6 年级的每个年级中随机选择 3 个班级进行调研。

基于这一规则,2020年12月,我们一共调研了36所学校的300个班级。根据教育部门数据,2020年样本班级一共有13,269名学生,其中,13,069名学生在学校接受了调研(表5)。其中,一共有195个样本班级8,699名学生来自项目学校,有105个样本班级的4,370名学生来自非项目学校。200个学生没有进入样本的原因有三个:转学到其他区或者休学而不在样本学校就读;调研当天因病/事缺勤;因智力障碍、听力障碍、阅读障碍等无法完成调研。

表 5 HFP 影响评估样本学生规模

/ -: / - /7.	项目	 目校	非项	目校	样本总数		
年级	班级数	学生数	学生数 班级数 2,862 35 2,874 36 2,963 34	学生数	班级数	学生数	
4 年级	65	2,862	35	1,402	100	4,264	
5 年级	65	2,874	36	1,510	101	4,384	
6年级	65	2,963	34	1,458	99	4,421	
总数	195	8,699	105	4,370	300	13,069	

我们还调研了每个学生的主要照料人。在 13,069 名学生中,12,010 名学生的主要照料人填写了家长问卷。其中,项目学校 8,699 名学生,完成家长问卷7,972 份,完成率 92%;非项目学校 4,370 名学生,完成家长问卷 4,038 份,完成率 92%,两者完成率不存在显著差异。图 17 展示了项目学校和非项目学校家长问卷班级完成率的分布。统计结果显示各班完成率都达到了较高的水平,279个班级的完成率都在 80% 及以上,其中项目校 182 个班,非项目校 97 个班。

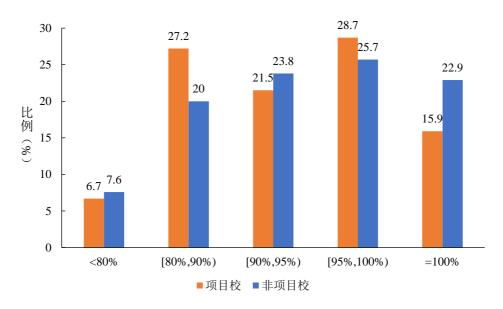


图 17 项目校和非项目校家长问卷完成率分布

此外,我们还对每个班级的班主任、语文老师和阅读老师(若有)进行了调研。分别完成班主任问卷、语文教师问卷和阅读教师问卷 300、300、274份,各班三套问卷的完成率均达到了 100%。绝大部分班级的班主任由语文老师担任,同时兼任着阅读老师的职责。具体而言,项目校 195 位班主任中有 167位是该班语文老师(86%),有 143 位是该班阅读老师(73%),142 位同时兼任三个身份(73%);非项目校中 105 位班主任中有 81 位是该班语文老师(77%),有 75 位是该班阅读老师(71%),75 位同时兼任三个身份(71%)。即便是兼任,但并不是所有的班级都有阅读老师。表 6 展示了样本教师身份的具体情况。

表 6 HFP 影响评估教师问卷完成数

教师类型		项目校		非项目校				
秋州大王	班主任	语文老师		语文老师	阅读老师			
班主任	195	167	143	105	81	75		
语文老师	167	195	164	81	105	96		
阅读老师	143	164	178	75	96	96		

每所学校的图书馆老师(若有)也填写了对应的图书馆教师问卷。在调研的 36 所学校里,除了1 所非项目校之外,其余 22 所项目校和 13 所非项目校都设置有图书馆。从这 35 所学校里共回收到了 200 份图书馆教师(绝大部分为兼

职的图书馆老师)问卷。表 7 展示了各校图书馆老师的数量,统计结果显示,项目校拥有的图书馆教师数量显著高于非项目校。

表 7 HFP 影响评估样本图书馆老师分布

阿		学校数量			
图书馆老师数量 -	项目校	非项目校	总计		
1位	2	3	5		
2位	4	4	8		
3 位	4	4	8		
4位	2	1	3		
5位及以上	10	1	11		
总计	22	13	35		

同时,为了解学校层面的信息,我们对 36 所学校的校长及相关负责老师进行了调研。一方面,我们从校长处回收了 36 份校长问卷;另一方面,我们从 36 所学校的 38 个校区处收集到了 38 份学校问卷 (7 所小学因建立分校或借址 办学的原因,4-6 年级学生分布在两所校区。其中仅 2 所小学的第二校区的资源 对该校区的小学生开放,因此向其发放了学校问卷),各校问卷完成率达到了 100%。在实际的数据处理中,对于有分校区的 2 所学校,我们将各年级与其所在的校区信息进行对应。此外,我们还收集了 300 个调研班级的班级课程表。

(二) 问卷设计

本研究设计了六份问卷以及一份阅读测试卷来收集影响评估所需数据(表8)。六份问卷包括学生问卷、家长问卷、班主任和语文/阅读老师问卷、图书馆老师问卷、校长问卷以及学校问卷。为了便于国际比较,我们在评估中借鉴了 PIRLS 测试中的一些成熟的量表和测试题并进行了汉化。这些量表的中英文版本详见本书的附录。完整的问卷详见本书主页:

http://scholar.pku.edu.cn/hongmei-yi/program/reading。

1. 学生问券

学生问卷包括七个模块。其中,第一个模块是个人信息模块,主要收集了 学生的性别、年龄以及教育期望信息。 第二个模块收集了学生对校内外阅读资源的利用情况。其中,校内阅读部分收集了学生过去一个月在学校图书馆借阅次数和借书回家与否、在班级图书角借阅次数和借书回家与否、使用学校其他阅读设施的借阅次数和借书回家与否、是否认为学校书籍有趣、老师关注其借书和读书行为的频率等信息。同时,我们收集了学生参与持续默读的时间与时长、上阅读课的次数以及学生阅读课参与度信息。而校外阅读情况模块则收集了学生到访校外图书馆和书店的次数。

第三个模块的目标是了解学生最近读完的一本必读图书(如果学校有必读书单的话)和一本非必读图书的信息,收集了每本书的书名、类型、页数、阅读方式、阅读时间、插图比例、读书交流等信息。这些信息对于理解学生的阅读行为提供了重要信息。

第四个模块采用了学生喜爱阅读及对自主阅读的价值的认同程度两个量表收集了学生的阅读态度信息。学生喜爱阅读量表根据 2016 年 PIRLS 使用的学生喜爱阅读量表(Students Like Reading Scale)汉化而来。该量表包括 10 个问题,并对消极问题采用反向评分^[104]。前 8 个问题用"非常不同意"、"有点同意"、"不太同意"和"非常不同意"4 个选项进行评分;最后两个问题用"每天或几乎每天"、"每周一次或两次"、"每月一次或两次"和"从来没有或几乎没有"来评分。2016 年 PIRLS 测试对该量表的信效度检验显示,50 个国家和地区中有 9 个的信度在 0.6-0.8 之间,其余均在 0.8 以上,表明该量表的信度较好^[105-107];各成分的因子载荷大都大于 0.35 的最小可接受值^[106]。Al Jefri and Areepattamannil ^[108]对阿联酋 4 年级学生的研究显示量表的信度为 0.82。Yi, Mo, Wang, Gao, Shi, Wu, Abbey and Rozelle ^[60]等人用这个量表两次测量了江西贫困农村小学生对阅读的喜爱,信度分别为 0.67 和 0.74。在本研究中,该量表的信度为 0.77,效度为 0.90。同时,我们还设计了 4 个问题收集学生对自主阅读提升学生阅读水平的作用的认同程度。在本研究中,此量表信度为 0.81,效度为 0.80。

第五个模块采用学生阅读自信心量表收集了其阅读自信心信息。该量表根据 2016 年 PIRLS 使用的学生阅读自信心量表(Students Confident in Reading

Scale)汉化而来,学生需对 6 个表述进行"非常同意"、"有点同意"、"不太同意"和"非常不同意"的观点选择^[104]。Martin, Mullis and Hooper ^[106]分析该量表的信度和效度发现,在参与 2016 年 PIRLS 阅读测试的 50 个国家和地区中 41 个的信度都在 0.7 以上,表明该量表的信度较好^[105,107];主成分分析的结果显示,各成分的因子载荷大都大于 0.35 的最小可接受值^[106],量表效度较好。Al Jefri and Areepattamannil ^[108] 使用阿联酋 4 年级学生数据测得该量表信度为 0.73。此外,高秋风 ^[109]利用该量表评估了中国农村小学生的阅读自信心水平。Yi, Mo, Wang, Gao, Shi, Wu, Abbey and Rozelle ^[60]用这个量表两次测量了江西贫困农村小学生的阅读自信心,信度分别为 0.60 和 0.66。在本研究中,该量表的信度为 0.67,效度为 0.75。

第六个模块是学生非认知技能发展模块,收集了学生的同理心和想象力发 展水平。其中,学生的同理心发展水平信息的收集采用的是同理心量表。该量 表采用 Jolliffe and Farrington [110]提出的同理心量表(Basic Empathy Scale)的汉 化版本[111],一共包含两个维度 20 个问题。其中,维度一为认知维度,包含 9 个题目;维度二为情感维度,包含11个题目。两个维度的信度较好,分别为 $0.79 \times 0.85^{[107]}$ 。此外,效度检验(验证性因子分析)表明,维度一的因子载 荷为 0.43-0.62, 维度二的因子载荷为 0.41-0.71, 该量表效度较好。Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe and García-Cueto [112]利用该量表测量西班牙青少年的情感 共情和认知共情,其结果显示该量表具备较好的信度(0.92)和效度(0.93)。 Geng, Xia and Qin [113]利用该量表测量中国行为障碍患者的认知和情感共情,结 果显示信度为 0.77, 效度为 0.95。此外, 夏丹 [111]对同理心量表的基础上进行 本土化修订以测量中国儿童青少年的移情能力,同时测得该汉化版本具有良好 的信度(0.77)。在本研究中,该量表维度一的信度为0.73,效度为0.80;维 度二的信度为 0.49, 效度为 0.77; 总量表的信度为 0.72, 效度为 0.86。学生的 想象力发展水平信息的收集采用的则是 Williams [114]提出的威廉姆斯创造力量 表(Williams Creativity Scale)中想象力维度的汉化版本[115]。创造力量表共有 50 题,包含了想象力、好奇心、冒险性和挑战性四个维度的问题。考虑到学生 填写问卷的时间不能太长,否则影响问卷质量,本研究只采用了创造力量表中 的想象力维度的 13 个问题[114,116]。Liu, Shih and Ma [116]在探讨台湾的阿斯伯格

综合症儿童是否具有卓越的创造力中采用了该量表。此外,部分针对中国高中生、大学生及研究生的创造力倾向研究中同样使用了该量表^[117-120]。其中,盛红勇 ^[120]对我国大学生创造力倾向的研究中测得该量表想象力维度的信度为 0.66。在本研究中,该量表维度的信度为 0.82,效度为 0.91。

第七个模块是校园文化模块,收集了从学生层面收集了学生遭受校园霸凌及对学校的归属感信息。学生校园霸凌信息的收集采用了 2016 年 PIRLS 使用的学生霸凌量表(Student Bullying Scale)的汉化版本。该量表包含了 8 个问题,收集了学生遭受 8 种校园霸凌行为的频率数据。量表得分越高,霸凌行为发生的频率越低。2016 年 PIRLS 测试的结果显示,该量表在 50 个参与国家和地区的信度均在 0.7 以上;效度检验显示各成分的因子载荷都在 0.5 以上,大于 0.35 的最小可接受值,因此该量表具有较好的信效度[105-107]。在本研究中,该量表的信度为 0.89,效度为 0.92。学生对学校的归属感通过学校归属感量表衡量,该量表根据 2016 年 PIRLS 使用的学生对学校的归属感量表(Students'Sense of School Belonging Scale)汉化而来,包含 5 个问题。就量表的信度和效度而言,Martin, Mullis and Hooper [106]发现,在 50 个参与 PIRLS 测试的国家中有 46 个国家该量表的信度在 0.7 以上,表明该量表的信度较好[105,107];效度检验显示各成分的因子载荷都在 0.5 以上,大于 0.35 的最小可接受值[106]。Sari [121]在探究北欧国家小学生阅读成就的性别差异时采用了该量表。在本研究中,该量表的信度为 0.81,效度为 0.84。

2. 阅读测试卷

5年级学生阅读测试卷是基于 PIRLS 对小学 4年级(10岁)学生学期末的 试卷进行汉化。PIRLS 测试是一项在世界范围内广泛使用的国际阅读理解测试 [122]。阅读测试卷是由专业心理学家使用 PIRLS 中的测试项目构建。测试卷中 的题目根据 PIRLS 翻译准则仔细地进行了中英翻译,并经由了解我国教育体系 的专家和老师审查有效性。该测试卷曾被用于国内农村阅读项目的评估^[60,61]。 考虑到调研时间是在秋季学期,因此我们将阅读测试的调研对象调整为 5 年级 学生。

3. 家长问卷

家长问卷包括八个模块。其中,第一个模块是基本信息模块,主要收集学生学习主要照料人个人层面的年龄、教育背景、当前是否从事全职工作(如果已退休,则询问过去工作经历)、对孩子的教育期望、对孩子的学习陪伴频率和时长等信息。

第二个模块是家庭基本情况模块,主要目标是了解学生家庭的社会经济背景。此模块收集包括孩子户口类型、家庭规模、子女数量、年人均家庭总收入等信息。

第三个模块是该生入学前和入学时教育情况模块。其中, 入学前教育模块 部分收集该生上小学前家人陪同进行的读写活动的频率以及该生是否参与早教 及学前教育项目等信息。上小学前家人陪该生进行的读写活动量表根据 2016 年 PIRLS 使用的上小学前家人陪该生进行读写活动量表(Early Literacy Activities Before Beginning Primary School Scale) 进行汉化,共有 9 个问题。Al Jefri and Areepattamannil [108]在探究家庭早期读写活动与学生阅读成就之间的中介机制时 使用了该量表,量表的内部一致性信度估计值为 0.73。此外, AlHashmi [123]在 一项针对海湾合作委员会地区的父母参与对学生成就的研究中同样采用了该量 表。在本研究中,该量表的信度为0.92,效度为0.94。该生入学情况部分收集 该生入学读写能力信息。该生入学时读写能力信息的收集依据 2016 年 PIRLS 使用的小学入学时早期读写任务完成能力量表(Could Do Early Literacy Tasks When Beginning Primary School Scale)的汉化版本,包含 6 个问题。Martin, Mullis and Hooper [106]评估出该量表在 50 个样本国家的数据中信度均达 0.80 及 以上[105],效度均在 0.7 以上,证明该量表具有很好的信效度[107]。此外, Al Jefri and Areepattamannil [108] 对阿联酋 4 年级学生的研究中使用了该量表,测得 信度为 0.91。在本研究中,该量表的信度为 0.93,效度为 0.87。

第四个模块收集了该生家庭和社区阅读资源的可及性及利用情况。其中, 家庭及社区阅读资源部分收集了家庭书籍数量、家庭距离最近的校外图书馆与 书店的距离、类型及该生到此的借阅情况等信息。 第五个模块是家庭陪伴与学生阅读模块,收集了家庭阅读陪伴人身份、共读频率、该生在家读书类型、家庭共读情况等信息。家庭共读情况的信息收集依赖家庭共读量表。该量表是基于 Connolly, O'Hare and Mitchell [124]使用的家庭共读量表(Shared Reading at Home Scale)进行汉化。该量表一共包含 11 个问题,收集了家长与孩子共读时的自信心和享受程度,以及对共读重要性的态度信息。Connolly, O'Hare and Mitchell [124] 对北爱尔兰一个面向小学 1 年级学生的免费图书项目开展评估时创建了该量表,并测得其信度较好,为 0.84。在本研究中,该量表的信度为 0.79,效度为 0.85。

第六个模块是家校互动模块, 收集过去一个月家庭成员是否主动向老师询问过该生在校情况。

第七个模块采用了家长喜爱阅读及其对自主阅读的价值的认同程度两个量表收集了主要照料人的阅读态度信息。家长喜爱阅读量表根据 2016 年 PIRLS 使用的家长喜爱阅读量表(Parents Like Reading Scale)汉化而来,共 9 个问题,包括他们对喜欢阅读的 8 种陈述的同意程度及他们为兴趣而阅读的频率 [121]。Martin, Mullis and Hooper [106]发现,该量表在 50 个参与 PIRLS 2016 年测试的国家使用的信度均在 0.7 以上,效度几乎都在 0.6 以上,证明该量表具有较好的信度和效度 [107]。Frønes, Pettersen, Radišić and Buchholtz [125]在探究北欧国家父母喜欢阅读程度对儿童阅读成就的影响中采用并修订了该量表。高秋风 [109]采用此量表评估中国农村学生家长是否喜爱阅读。此外,Huang, Lee and Yeung [126] 在研究中国香港、澳门和台北地区家长阅读态度与学生阅读成就之间的关系时也采用了该量表,并测得信度为 0.97。在本研究中,该量表的信度为 0.83,效度为 0.86。同时,我们沿用了学生问卷中的 4 个问题收集家长对自主阅读对学生提升阅读水平的认同程度信息。该量表在本研究中的信度为 0.94,效度为 0.85。

第八个模块是时间分配模块,收集该生最繁忙和最轻松一天的时间分配情况。我们详细收集了学生上下学时间、可自由支配的时长、以及用于写作业和阅读图书等各项活动上的时长。利用此模块的信息,我们可以计算学生日均进行自主阅读的时间。

4. 教师问卷

在每个样本班级,我们将分别向班主任、语文老师(通常与班主任是同一人)和阅读老师(如有,通常是语文老师兼任)发放班主任和语文/阅读老师问卷进行调研。班主任和语文/阅读老师问卷包括五个模块。其中,第一个模块是教师个人履历模块,主要收集教师的性别、年龄、教育背景及工作经历信息。

第二个模块是阅读教育培训模块,收集教师与阅读相关教育经历、是否参与阅读相关培训、最近参与的三次阅读相关培训的时间、时长、组织者、培训内容及对此次培训的总体评价、对阅读培训和阅读课的看法等详细信息。

第三个模块采用了教师喜爱阅读及对自主阅读的价值认同两个量表收集教师对待阅读的态度信息。教师喜爱阅读量表与家长喜爱阅读量表相同,此处不再详述。在本研究中,该量表的信度为 0.77,效度为 0.79。同时,我们沿用了学生问卷中的 4 个问题收集教师对自主阅读对学生提升阅读水平的认同程度信息。该量表在本研究中的信度为 0.91,效度为 0.79。

第四个模块仅需要班主任填写。收集了该班是否有班级图书角、班级图书 角的藏书、流动、开放与利用信息,包括书籍数量、各类阅读资源构成、更新 频率、新书来源、是否对学生开放、管理方式等信息。

第五个模块是阅读资源使用及相关教学活动模块。其中,阅读资源使用模块部分收集了相关教师本学年的图书推荐频率、选书指导频率、对学生看书类型的看法以及过去一个月班级图书角、图书馆及电子书引导使用频率相关信息。阅读相关教学活动模块则收集了过去一个月相关教师是否进行阅读教学活动、教学时长、教学风格、教学材料类型、教学活动内容、阅读类家庭作业布置频率与反馈机制、阅读打卡及读后活动等信息。

5. 图书馆老师问卷

在每所样本学校,我们向图书馆老师(如有)发放了图书馆老师问卷。图书馆老师问卷包括四个模块。其中,第一个模块是图书馆老师个人履历模块。第二个模块是阅读培训模块。第三个模块是图书馆老师阅读态度模块。其中,图书馆老师喜爱阅读量表在本研究中的信度和效度均为0.82。图书馆老师自主

阅读态度量表的信度为 0.91,效度为 0.80。图书馆老师问卷前三个模块收集的信息与班主任和语文/阅读老师问卷的前三个模块基本一致。第四个模块是学校阅读设施及资源互动模块,主要收集学校内班级图书角建设的概况、学校其他阅读区域建设的概况、图书数量、开放程度以及图书馆与这些阅读设施间资源互动信息。

6. 校长问卷

我们还向样本校校长发放校长问卷。校长问卷包括三个模块。第一个模块是个人履历模块,主要收集各校校长的性别、年龄、教育背景、工作经历及阅读培训参与经历信息。第二个模块是校长阅读态度模块。此模块收集的信息与前述问卷相关模块基本一致。其中,校长喜爱阅读量表在本研究中的信度为0.77,效度为0.79。校长自主阅读态度量表的信度为0.76,效度为0.55。第三个模块是学校阅读教学与活动模块,收集校长对阅读课的规划及该校两年内阅读规划和挑战的总结信息。

7. 学校问卷

每所样本学校的校领导及图书馆负责老师还需共同完成一份学校问卷。学校问卷包括四个模块。其中,第一个模块是学校基本情况模块,主要收集学校的面积、年级数、学生性别占比、教师数量、教师教育水平等信息。

第二个模块是阅读相关课程设置模块,收集该校专职与兼职阅读教师的数量和聘用历史、阅读课、持续默读与诵读的开设年级、开设历史、开设节数及时间等信息。

第三个模块是图书馆的馆藏、设施、改扩建、开放及利用模块。其中,馆藏与设施部分主要收集该校是否有图书馆,如果有的话,进一步询问图书馆的位置、面积与分区、负责老师人数、家长志愿者服务时间、藏书量、书籍构成、图书采购、新书来源及内部装修信息。藏书区/阅读区开放与利用部分主要收集该校图书馆藏书区/阅读区是否面向学生开放、开放历史、开放的年级及是否有专门的电子借阅系统信息。

第四个模块是学校阅读投入模块,主要收集该校 2019-2020 年度生均教育总经费以及购书、教师阅读培训、图书馆日常运营等阅读相关投入金额与来源。

表 8 调研工具及其内容

	调研工具	模块
1.	学生问卷	7个模块:个人信息模块、学生对校内外阅读资源的利用情况、最近读完的一本书、学生阅读态度、学生阅读自信心、非认知技能发展,以及校园文化。
2.	家长问卷	8个模块:主要照料人基本信息、家庭基本情况、该生入 学前和入学时教育情况、家庭和社区阅读资源的可及性及 利用、家庭陪伴与学生阅读、家校互动、主要照料人阅读 态度,以及该生时间分配。
3.	班主任和语文/阅读老 师问卷	5 个模块: 个人履历、阅读教育培训、教师阅读态度、班级图书角藏书、流通、开放与利用,以及阅读资源使用及相关教学活动
4.	图书馆老师问卷	4 个模块: 个人履历、阅读培训、图书馆老师阅读态度, 以及学校阅读设施及资源互动。
5.	校长问卷	3 个模块: 个人履历、校长阅读行为和对阅读的态度,以 及学校阅读教学与活动。
6.	学校问卷	4 个模块: 学校基本情况、阅读相关课程设置及三点半课堂、图书馆馆藏、设施、改扩建、开放及利用,以及学校阅读投入。
7.	5年级学生阅读测试卷	PIRLS 测试

(三) 数据收集

2020年12月11-25日期间,本课题组对合肥市包河区36所样本小学进行了实地调研。调研得到了合肥市包河区教育局以及样本学校的大力支持,来自北京大学、安徽农业大学和武汉大学的35名调研员参加了此次调研工作。所有调研员分为5组,其中4个组负责入校调研,每组由8名调研员组成;1个组负责调研数据的回收和质量控制,由3名调研员组成。此次调研持续10天。调研前,所有调研员都接受了为期一天的高强度培训,培训的主要目标是让调研员熟悉调研流程并按照调研要求进行标准化的调研。

本次调研中,学生问卷、家长问卷、班主任和语文/阅读老师问卷、图书馆 老师问卷和校长问卷都采用了电子化问卷,并通过电子链接或二维码发送。学 生问卷由学生在课题组提供的平板电脑或者学校机房电脑上完成;家长问卷以 及教师问卷由各受访对象自行在电脑或手机上完成填写。学校问卷及 5 年级学生阅读测试卷采用了纸质版问卷。

学生调研时,每个班级由两名调研员在班主任或任课教师的协助下负责组织管理。4年级和6年级的学生只需要完成学生问卷,平均耗时分别为80分钟和60分钟左右;5年级学生将先进行30分钟的阅读测试,完成后填写大约需要60分钟完成的学生问卷,总计90分钟左右。整个过程中课题组调研员都为学生完成问卷提供技术支持,但是不能影响学生答题。

每天的调研工作结束后,数据回收和质量控制组的调研员需负责整体核查数据回收数量和质量。在调研中期和调研结束后,数据回收和质量控制组的调研员将各套问卷中识别出的明显逻辑错误问题反馈给各入校调研队进行电话或短信回访,纠正错误。





图 18 学生在调研员带领下完成学生问卷

图片来源:本书后续章节中图片和数据如无特殊说明,均来自课题组。

所有收据收集工作均在收集前得到了受访者的同意。并且,所有信息收集 回来后,课题组成员对所有个人进行了编码,在使用的数据中隐去了个人信 息。不同问卷之间的信息也通过编码进行链接。

三、HFP项目影响评估数据分析方案

(一) 描述性统计

为了实现研究的子目标"描述和比较 HFP 项目校和非项目校在自主阅读校园环境(人、书、时间和环境)方面的异同",并将其与参与 PIRLS 测试的国

家和地区进行比较"。本研究首先采用了描述性统计的方法。报告了每一个相 关变量的均值和标准差,并通过 t 检验比较了项目学校和非项目学校组间均值 是否存在显著差异。在进行国际比较时,由于数据限制,我们仅报告了相关变 量的均值。

(二) 相关性分析: 普通最小二乘回归

为了实现研究的子目标"HFP 对小学生阅读态度、阅读习惯、阅读质量、阅读能力、非认知技能,以及校园文化的影响",本研究首先采用普通最小二乘回归方法(Ordinary Least Squares Regression)检验就读 HFP 项目校与学生阅读相关结果变量之间的相关关系。

$$Y_{icgs} = \alpha_1 + \beta_1 HFP_s + \varepsilon_{icgs} \tag{1}$$

其中, Y_{icgs} 是因变量,下标i表示不同个体,c表示不同班级,g表示不同年 级,s表示学校(下同)。核心因变量包括学生的以下结果变量: (1) 学生阅 读态度: 学生"非常喜爱"阅读(1=是),以及学生"非常认同"自主阅读价 值(1=是)。(2)学生阅读习惯:借阅次数,包括总借阅次数(过去一个月学 生从校内外阅读设施借阅书籍的次数总和)、校内借阅次数(过去一个月学生 校内借阅次数总和),以及校外借阅次数(过去一个月学生校外借阅次数总 和);阅读时长,包括学生在校持续默读与诵读总时长(分钟)和学生日均课 外自主阅读时长大于30分钟(1=是);阅读交流,包括"每天或几乎每天"与 朋友谈论读过的书(1=是),以及与家人交流读过的书(1=是)。(3)学生 阅读质量: 所阅读的非必读图书的相关信息,包括优质图书(1=是)、插图占 比(%)、信息类文本(1=是)、阅读方式是精读(1=是);今年在家中读的 最多的书的类型是信息类文本(1=是);(4)学生阅读能力:具体包括5年级 学生阅读成绩(0-100分)、对阅读"非常自信"(1=是),以及阅读效率 (阅读单页非必读图书所花时间,分钟)。(5)学生非认知技能:具体包括同 理心及想象力。(6)校园文化: "几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是),以 及对学校具有"强烈归属感"(1=是)。

模型的核心自变量是 HFP_s ,表示学生是否来自项目校(1=项目校,0=非项目校)。项目中一共有 22 所项目学校,14 所非项目学校。 ε_{icgs} 表示误差项。 考虑到同班同学之间的相关性,我们将报告在班级层面上进行了聚类处理的标准误。系数 β_1 度量了 HFP 项目与学生结果变量之间的相关关系。

为了提高模型的估计效率,我们在调节模型中加入了相关控制变量。具体的模型设定如下:

$$Y_{icas} = \alpha_2 + \beta_2 HFP_s + \gamma_2 X_{icas} + \delta_2 F_{icas} + \theta_2 S_s + \varepsilon_{icas}$$
 (2)

模型中的控制变量可以分为三类。其中第一类控制变量是学生的个人基本特征 X_{icgs} ,包括学生是男生(1=是)、学生年龄(岁)、年级虚拟变量(四年级为基组)、家里的第一个孩子(1=是),以及接受过学前教育(1=是)。

第二类控制变量是学生家庭基本特征F_{icgs}。学生家庭基本特征又分为三类,第一类是学生家庭总体特征,包括家庭人口数(仅计算经济上共同收支的家庭成员)、家庭成员最高教育水平为高中(1=是)、家庭成员最高教育水平为大专或以上(1=是)、中等收入(人均收入 2.5-10 万)家庭(1=是)、低收入(人均收入<2.5 万)家庭(1=是),以及流动儿童(1=是);第二类是学生主要照料人基本特征,包括父母为该生学习生活的主要照料人(1=是)、主要照料人教育水平为市中(1=是)、主要照料人教育水平为大专或以上(1=是)、主要照料人当前没有全职工作(1=是),以及主要照料人"非常喜爱"阅读(1=是);第三类是学生家庭对学生阅读的支持环境,包括上小学前家长与孩子从事读写活动的频率中等(1=是)、上小学前家长与孩子从事读写活动的频率高(1=是)、家庭藏书在 50-150 本之间(1=是)、家庭藏书大于 150 本(1=是)、家里有人陪学生阅读或读书给学生听(1=是)、家庭对学生作业的重视程度中等(1=是)、家庭对学生作业的重视程度中等(1=是)、家庭对学生作业的重视程度高(1=是),以及过去一个月家长主动与老师联系询问孩子在校情况(1=是)。

第三类控制变量是学校基本特征变量*S_s*,包括两个子类的变量。一个子类是反映学校师资等基本变量,包括生均建筑面积(平方米)、学生规模(千人)、学校女生占比(%)、生师比、第一学历为大专或以上学历的教师占比(%)、第二个子类是反映学校的生源特征,包括校内除该生外流动儿童比例(%)、校内除该生外中等收入家庭比例(%)、校内除该生外高收入家庭比例(%)、校内除该生外家庭成员最高教育水平为高中比例(%),以及校内除该生外家庭成员最高教育水平为古中比例(%),以及校内除该生外家庭成员最高教育水平为大专及以上比例(%)。这些变量不仅会影响到学生的表现,也会影响到基金会对项目学校的选择。

(三) 因果关系识别: 基于匹配数据的普通最小二乘回归

即使控制了可观测的协变量,在这个项目的评估中普通最小二乘回归得到的估计值可能也无法反映因果关系,因为学生并不是被随机分配到学校(项目校与非项目校)的,现实中我们也不可能将学生随机分配到项目校或者非项目校。本项目是一个事后评估,常用的事后影响评估方法包括工具变量法、匹配法、倍差方法、断点回归等。由于本项目只有一期的调研数据,并且难以找到一个外生的政策冲击作为工具变量,因此,我们在各类事后影响评估方法中只能选择匹配方法来识别项目的影响。具体匹配的方法是常用的倾向得分匹配方法(Propensity Score Matching, PSM)。

PSM 已被广泛用于各领域事后的项目影响评估。考虑到在项目校就读的学生在没有 HFP 的情况下可能也比非项目校学生在本研究关注的结果变量(例如,对阅读的喜爱)上表现的要好,那么两类学生直接进行比较得出的结果变量的差异可能不仅仅是由 HFP 带来的。为此,本研究采用 PSM 方法根据可观测特征在非项目学校学生中为项目学校学生找到一个类似的"双胞胎"。这些可观测的特征包括上面提及的学生个人基本特征及学生家庭基本特征。根据 PSM 的基本假定(条件独立假定),在控制了这些可观测的基本特征的情况下,两个"双胞胎"进入项目学校的概率不存在显著差异。因此,匹配后两组学生在结果变量的差异只是因为学校是否是 HFP 项目学校导致的。

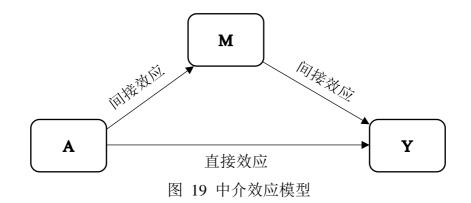
通过 PSM 方法,本研究纳入分析的样本一共是 36 所学校 300 个班级 11,167 名学生,其中项目学校 7,583 人,非项目学校 3,584 人。在后面章节的分

析中,我们将用匹配上的样本(11,167人)重复模型(1)和模型(2)的回归,识别 HFP 项目的影响。具体的匹配过程见本书第五章。

需要注意的是,即便 PSM 的基本假定满足,我们的估计结果也可能有偏。主要原因在于项目学校和非项目学校学生选择学校时可能在一些既影响学校选择也影响结果变量的不可观测的特征上也存在差异,导致因果识别出现偏差。例如,对儿童阅读越重视的家长越可能帮子女选择项目学校,同时对儿童阅读越重视的家长也越可能直接影响到儿童的阅读表现。如果在因果识别时不控制这类变量会导致高估 HFP 项目的影响。但遗憾的是,因为 HFP 项目是事后评估,没有办法测量到在学生择校时学生家长对儿童阅读的重视程度,仅能通过家长的回忆收集了学生上小学前的家庭阅读活动频率等信息,加入了学生学校选择模型中,但也因此可能带来因回忆数据带来的测量误差问题。因此,PSM方法通常不能完全解决这类不可观测特征可能导致的估计偏误,这是本研究的局限所在。这类局限在采用匹配方法进行项目事后评估的研究中普遍存在。

(四)影响机制分析:中介效应模型

为了探索 HFP 产生影响的潜在机制,我们将使用社科研究中广泛运用的中介效应方法^[127]。中介效应模型可以分析自变量对因变量影响的过程和作用机制,相比单纯分析自变量对因变量影响的同类研究,中介分析往往能得到更多更深入的结果。图 19 简单概括了中介效应模型的理论框架。其中 Y 为结果变量,A 为干预变量,M 为中介变量。由于 A 不仅直接作用于 Y,还会通过影响M 影响到 Y,所以 A 对 Y 的总效应由两部分组成: A 对 Y 的直接效应,和 A 对 Y 的间接效应。本研究采用乘积法来检验和识别中介效应,关于中介效应方法的更多介绍可以参考温忠麟和叶宝娟^[128]。



具体到本研究,我们以单个中介变量的中介效应模型为例介绍具体的模型 设定。多个中介变量的模型具有类似的机理。单个中介变量的中介效应模型一 般包含三个方程。

$$Y_{icas} = \alpha_2 + \beta_2 HFP_s + \gamma_2 X_{icas} + \delta_2 F_{icas} + \theta_2 S_s + \varepsilon_{icas}$$
 (2)

$$M_{icgs} = \alpha_3 + \beta_3 HFP_s + \gamma_3 X_{icgs} + \delta_3 F_{icgs} + \theta_3 S_s + \varepsilon_{icgs}$$
 (3)

$$Y_{icgs} = \alpha_4 + \beta_4 HFP_s + \tau M_{icgs} + \gamma_4 X_{icgs} + \delta_4 F_{icgs} + \theta_4 S_s + \varepsilon_{icgs}$$
 (4)

其中,第一个方程即为前述相关性分析中的方程(2); M_{icgs} 是中介变量。系数 $\beta_2 = \beta_4 + \beta_3 \tau$ 为 HFP 对结果变量的总影响,也称总效应。其中, β_4 度量了 HFP 对结果变量的直接效应, $\beta_3 \tau$ 度量了 HFP 通过影响中介变量 M_{icgs} 对结果变量的影响,即中介效应。中介效应可以通过计算中介路径上两个回归系数的乘积的成绩计算得到,因此也成为乘积法。通常,这些系数要满足以下条件,我们才认为中介效应存在:首先,HFP 对我们感兴趣的结果变量具有显著的影响,即 $\beta_2 = \beta_4 + \beta_3 \tau \neq 0$;第二,HFP 对中介变量具有显著的影响,即 $\beta_3 \neq 0$;第三,系数 τ 统计显著并且 $\beta_4 < \beta_2$,即中介变量有助于预测结果变量。由于不同的结果变量可能对应不同的中介变量,我们将在后续章节结合具体的结果变量进一步介绍相应的中介变量。

(五) 影响异质性分析

为了解 HFP 的影响在不同类型的学生之间是否有所不同,我们将通过构造 所关注的变量和核心自变量(是否就读 HFP 项目校)之间的交互项来进一步进 行异质性分析。本章将从两个维度来识别项目的异质性。一是从干预对象的角度,分析项目对不同的社会经济背景的学生的影响是否会存在差异,具体包括以下六类群体:不同性别(男生、女生)、学生户口与居住类别(流动儿童、本地儿童)、学生年级(4年级、5年级、6年级)、家庭收入水平(低收入、中等收入、高收入)、家庭教育背景(成员最高教育水平初中及以下、高中、大专及以上)、家庭早期阅读支持(上小学前家长与孩子从事读写活动频率高、中等、低)。二是从项目设计角度,看不同的项目设计(是否开设阅读课)是否会影响项目的效果。

再次,本章仅以模型(1)为基础以 HFP 对不同性别的学生的影响的异质性为例进行说明(模型 5)。其他异质性以及以模型(2)为基础的异质性分析具有类似形式。

$$Y_{icgs} = \alpha_5 + \beta_5 HFP_s + \varphi HFP_s * G_{icgs} + \omega M_{icgs} + \varepsilon_{icgs}$$
 (5)

其中 G_{icgs} 是学生的性别变量(男生=1)。模型(5)中,系数 β_5 度量了 HFP 项目对于女生的影响,系数 β_5 + φ 度量了项目对于男生的影响,系数 φ 度量了项目对男生和女生影响的差异,也是异质性分析关注的核心系数。

四、本章小结

陈一心家族慈善基金在安徽省合肥市开展的石头汤悦读校园联盟项目是国内公益组织开展的小学生自主阅读项目的经典项目之一,也是国内较早主动开展项目影响评估的项目之一。对该项目的评估不仅对研究自主阅读与学生发展之间的关系具有重要学术价值,对指导我国小学生自主阅读项目发展也具有重要的现实意义。

本章在第一章和第二章系统文献回归及对 HFP 项目深入理解的基础上,建立了影响评估的因果链,明确了项目影响评估的目标。此次评估的目标主要是识别自主阅读对小学生阅读态度、阅读习惯、阅读质量、认知与非认知技能、校园文化多个维度的影响及作用机制。为此,课题组从合肥市 36 所小学(22 所项目学校和 14 所非项目学校)的学校、教师、学生和学生家长层面收集了丰

富的信息,并通过描述统计、相关分析、因果识别、中介效应分析和异质性分析全面展现 HFP 项目给学生和学校带来的变化。

但必须指出,此类在项目实施之后开展的影响评估通常在项目与结果变量的因果识别上面临巨大挑战。此次评估也不列外。如前所述,PSM 方法不能解决因不可观测特征可能导致的估计偏误。如果这类不可观测特征存在,我们的估计结果就可能是有偏的,以后的研究需要考虑采用其他可以控制或者消除这类偏误的评估方法。

第四章 样本基本特征、校园自主阅读环境及其国际比较

一、样本学校基本特征

表9展示了合肥市 36 所学校基本特征的描述性统计结果。平均而言,学校的生均建筑面积平均为 8.91 平方米,学生规模平均为 1,790 人,高于全国城区小学平均水平(2018 年全国城区小学学校生均建筑面积平均为 6.23 平方米,学生规模平均为 1393 人²)。样本学校各校的生师比平均为 16.97 人/教师,低于2018 年全国城区小学 18.42 人/教师的平均水平。样本学校第一学历在本科或大专及以上的教师占比平均为 85.07%,学校女生占比为 46.98%。从学校的生源特征来看,样本学校中,校内流动儿童比例平均约为 31.17%。样本学校生源的家庭收入水平大部分在中等水平(家庭人均年收入 2.5-10 万;48.60%),高收入家庭(家庭人均年收入大于 10 万)比例为 30.55%。样本学校家庭成员最高教育水平为高中比例平均约为 24.38%,家庭成员最高教育水平为大专及以上的比例约为 51.09%。

进一步对比项目校和非项目校的特点,我们发现两组学校在生均建筑面积、生师比、教师学历水平以及女生比例上无显著差异。然而,相较于非项目校学生而言,项目校学生规模要更大,比前者多1,070人, HFP 项目从规模较大的学校开始推进,能够惠及到更多的学生。从生源家庭情况来说,项目校生源地家庭收入、教育等方面条件比非项目校好,但是不存在显著差异。总体来看,项目校和非项目校在某些特征上本身存在较大差异。如果我们忽略这些差异,可能导致影响评估的估计结果的有偏。

96

²数据来自《2018年中国教育统计年鉴》。

表 9 学校特征描述性分析

亦具な物	全样本	z (1)	非项目校(2)		项目校(3)		差异(3)-(2)	
变量名称	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值
观测值个数	3	66		14		22		
学校师资等基本特征								
生均建筑面积(平方米)	8.91	5.861	10.74	8.626	7.74	2.741	-3.00	0.136
学生规模 (千人)	1.79	1.314	1.14	0.633	2.21	1.472	1.07**	0.015
生师比	16.97	2.918	16.36	2.499	17.36	3.150	1.00	0.324
第一学历为大专或以上学历的教师占比(%)	85.07	15.795	82.65	16.303	86.61	15.648	3.97	0.471
学校女生占比(%)	46.98	3.509	46.18	2.621	47.49	3.946	1.31	0.281
学校生源特征 ^a								
校内除该生外流动儿童比例(%)	31.17	24.010	38.73	24.084	26.36	23.224	-12.37	0.134
校内除该生外中等收入家庭比例(%)	48.60	6.790	50.42	5.611	47.44	7.330	-2.98	0.204
校内除该生外高收入家庭比例(%)	30.55	15.240	25.69	13.855	33.65	15.572	7.96	0.129
校内除该生外家庭成员最高教育水平为高中	24.38	7.984	25.78	6.302	23.49	8.917	-2.30	0.408
比例 (%)								
校内除该生外家庭成员最高教育水平为大专	51.09	23.644	43.00	22.730	56.23	23.250	13.23	0.102
及以上比例(%)								

资料来源: HFP 影响评估。

注: ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

a 学生生源家庭信息的计算分为两步: 首先对每一个学生计算了一个不包括自己在内的校内其他学生的均值; 然后, 对校内所有学生的这一均值进行平均得到了每个学校的均值。

二、样本学生基本特征

(一) 学生个人基本特征

表 10 展示了合肥市 36 所小学 4-6 年级学生个人特征的描述性统计结果。 总体来看,样本学生中男孩的比例为 54%,平均年龄为 11.38 岁,三个年级的 学生人数相当。73%的学生是家里的第一个孩子,66%的学生参加过学前教育 项目。

对比项目校和非项目校的学生,我们发现两组学生在性别构成、年龄、年级分布上无显著差异。然而,相较于非项目校学生而言,项目校中的学生是家里的第一个孩子的比例更高(74%: 69%),接受过学前教育的学生比例略高(66%: 64%)。

表 10 学生个人及家庭特征描述性分析

变量名称	全样本	x (1)	非项目校(2)		项目校(3)		差异(3)-(2)	
文里石桥	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值
观测值个数	12,	12,010		4,038		972		
男生(1=是)	0.54	0.498	0.55	0.498	0.54	0.498	-0.00	0.629
学生年龄 (岁)	11.38	0.942	11.40	0.939	11.37	0.944	-0.02	0.171
五年级(1=是)	0.33	0.471	0.34	0.474	0.33	0.469	-0.01	0.187
六年级(1=是)	0.34	0.475	0.34	0.473	0.35	0.476	0.01	0.352
家里的第一个孩子(1=是)	0.73	0.446	0.69	0.461	0.74	0.438	0.05***	0.000
接受过学前教育(1=是)	0.66	0.475	0.64	0.479	0.66	0.474	0.02*	0.074

资料来源: HFP 影响评估。

注: ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

(二) 学生家庭基本特征

表 11 列出了学生家庭基本特征信息。

1. 学生家庭总体特征

总体而言,样本学校学生家庭的平均人口规模为 3.73 人,家庭成员中最高教育水平为高中的比例占 24%,家庭成员中最高教育水平为大专或以上的比例占 54%,人均收入不到 2.5 万元的家庭(低收入家庭)约占 20%,人均收入在 2.5-10 万元之间的家庭(中等收入家庭)约占 48%。按照流动类型,将户口不在合肥市四个市辖区内,且已来本地半年以上的儿童划分为流动儿童,样本学生中流动儿童比例达到 28%。

比较项目学校和非项目学校的学生家庭的总体特征,我们发现,项目学校学生家庭的总体条件更加优越。首先,项目学校的学生家庭规模更小(3.70:3.78)。其次,项目学校的家庭成员教育水平更高。具体来讲,项目学校和非项目学校学生家庭中最高教育水平为大专或以上的的占比分别为57%和48%。第三,项目学校学生家庭收入在低收入或中等收入组的比例都比非项目学校显著更低,分别低4个(项目学校18%:非项目学校22%)和2个百分点(项目学校47%:非项目学校49%)。最后,项目学校中的流动儿童占比更低,相较于非项目学校显著低9个百分点(项目学校25%:非项目学校34%)。

2. 主要照料人基本特征

平均而言,样本中 90%的学生主要照料人为父母。主要照料人文化程度为高中以下的学生比例为 36%,为高中的学生比例为 23%,为大专或以上的学生比例为 41%。39%的学生主要照料人当前没有全职工作。主要照料人对阅读的喜爱程度不高,2016年 PIRLS 报告中将学生父母喜爱阅读得分分为三组,非常喜爱(23-27),一般喜爱(14-22)和不太喜爱(0-13)。据此分类标准,样本学生的主要照料人中"非常喜爱"阅读的比例为 22%。

对比项目校和非项目校的学生的主要照料人的特征,我们发现,项目学校 学生主要照料人条件略好。首先,项目校学生的主要照料人学历在大专或以上 的比例为44%,相较于非项目校学生而言高出10个百分点。其次,项目学校学 生的主要照料人当前没有从事全职工作的比例比非项目学校学生的主要照料人低3个百分点(约7%),这意味着项目学校学生的主要照料人可能更有精力照顾学生。但我们也发现,无论是项目学校还是非项目学校,绝大部分学生的主要照料人均是学生的父母,并且主要照料人对阅读的喜爱程度基本相同,两类学校间不存在显著差异。

3. 家庭对学生的阅读支持

总体来看,样本地区学生的家庭为支持学生阅读提供了比较好的环境。首先,从阅读资源来看,家庭藏书规模在 50-150 本,大于 150 本的家庭分别占 39%和 32%,远高于之前其他研究在农村小学生家庭的调研发现(仅有 31%的家庭拥有 10 本及以上图书)[11]。其次,从家人对学生的阅读支持行为来看,数据显示,分别有 59%和 30%的学生家庭报告说在学生进入小学前就与学生进行了中频和高频的阅读活动。即便到现在,仍然有 82%的家庭中会有家人陪学生阅读或读书给学生听。家长与学生共读得分为中等和高的学生比例分别为 70%和 26%。另外,我们还看到样本学校学生的家长对学生的作业普遍比较重视,家校互动也比较频繁。具体来看,对学生作业高度重视的家长占 67%;过去一个月,65%的学生家长曾主动与老师联系询问孩子在校情况。

与前面的发现类似,项目学校学生的家庭阅读支持力度更高。虽然两组学生的家庭在对学生作业的重视程度、陪伴或者读书给孩子听等变量上不存在显著的差异,但项目学校学生的家庭高藏书量、高频学前从事阅读活动、高家庭共读得分的占比都更高,学生家长主动与老师进行联系的比例也更高。

尽管家庭对学生的阅读支持力度都比较高,但是与学生和家长的访谈提示 我们,这些支持活动的质量可能有待改进(框图 1)。

框图 1 追上儿子读书的脚步

W同学是一位热爱阅读的四年级小朋友,平常很爱读书,家里有一整面墙的书架摆放的都是他的书籍。他读书的速度也很快,一本一厘米左右厚的书,假期和周末在家里时,W同学一天就能读完。

不过, W 同学的妈妈很是烦恼。她觉得,自己已经很注意培养孩子读书,要看什么书几乎都会给孩子买,每天晚上孩子看书写作业的时候,自己也会在旁边陪着,为什么孩子的语文似乎没有一点进步,作文和阅读理解也还是做不好呢?

家访时,她将自己的苦恼告诉了W同学的班主任兼语文老师S老师。S老师与W同学的妈妈交流了许久,找到了可能的原因。S老师发现,W同学的妈妈和很多家长一样,虽然陪伴孩子写作业读书,但是她的陪伴大多时候仅仅是在孩子写作业和读书的时候坐在旁边,孩子有问题的时候简单作出回应,其余时间或是自己打开平板和手机看电视剧,有时还会和其他家人聊天。她很少陪W同学看他正在看的书籍,更少与W同学认真交流书里的内容。S老师劝说W同学的妈妈,一味追求孩子看书多、看书快不一定是件好事,要多了解W同学读书的内容,多和他交流分享,让亲子相处、亲子阅读的时光更有质量。

现在,W同学的妈妈听取了S老师的建议,她开始尝试在S同学写作业时自己也在旁边陪伴他一起学习,或是练字、或是读自己喜欢的书。也开始请W同学给自己推荐书来读,和儿子一起交流对书里的人物、情节的看法,畅想故事的不同发展。W同学的妈妈享受现在这样与儿子一起进步的感觉,她还希望自己能做得更好,"儿子看书比我快,我要更努力一点,跟上他的脚步",W妈妈说。

表 11 学生家庭特征的描述性统计

亦具なむ	全样	本 (1)	非项目	非项目校(2)		项目校(3)		- (2)
变量名称	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	Ρ值
观测值个数	12	12,010		038	7,972			
学生家庭总体特征								
家庭人口数(仅计算经济上共同收支的家庭成员)	3.73	1.135	3.78	1.164	3.70	1.119	-0.08***	0.000
家庭成员最高教育水平								
高中(1=是)	0.24	0.425	0.25	0.432	0.23	0.422	-0.02**	0.030
大专或以上(1=是)	0.54	0.498	0.48	0.500	0.57	0.494	0.10***	0.000
学生家庭收入水平								
中等收入(人均收入 2.5-10 万)家庭(1=是)	0.48	0.500	0.49	0.500	0.47	0.499	-0.02**	0.025
低收入(人均收入<2.5万)家庭(1=是)	0.20	0.396	0.22	0.414	0.18	0.387	-0.04***	0.000
流动儿童(1=是)	0.28	0.448	0.34	0.473	0.25	0.432	-0.09***	0.000
主要照料人基本特征								
父母为该生学习生活的主要照料人(1=是)	0.90	0.296	0.90	0.300	0.90	0.294	0.00	0.410
主要照料人教育水平								
高中(1=是)	0.23	0.418	0.23	0.422	0.22	0.416	-0.01	0.215
大专或以上(1=是)	0.41	0.491	0.34	0.474	0.44	0.496	0.10***	0.000
主要照料人当前没有全职工作(1=是)	0.39	0.488	0.41	0.492	0.38	0.485	-0.03***	0.001
主要照料人"非常喜爱"阅读(1=是)	0.22	0.416	0.22	0.413	0.22	0.417	0.01	0.429

表 11 学生家庭特征的描述性统计(续)

亦具有我	全样	本 (1)	非项目校(2)		项目校(3)		差异(3)-(2)	
变量名称	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值
学生家庭对学生阅读的支持								
上小学前家长与孩子从事读写活动的频率								
中等(1=是)	0.59	0.492	0.59	0.491	0.58	0.493	-0.01	0.354
高频(1=是)	0.30	0.459	0.28	0.451	0.31	0.463	0.03***	0.002
家庭藏书规模								
50-150 本之间(1=是)	0.39	0.488	0.40	0.490	0.39	0.487	-0.01	0.172
大于 150 本(1=是)	0.32	0.465	0.26	0.441	0.34	0.475	0.08***	0.000
家里是否有人陪学生阅读或读书给学生听(1=是)	0.82	0.383	0.81	0.389	0.83	0.379	0.01	0.104
家长与学生共读得分								
中等(1=是)	0.70	0.459	0.70	0.456	0.69	0.461	-0.01	0.254
高(1=是)	0.26	0.437	0.25	0.432	0.26	0.440	0.01*	0.100
家庭对学生作业重视程度								
中等重视(1=是)	0.26	0.441	0.26	0.439	0.27	0.442	0.00	0.575
高度重视(1=是)	0.67	0.469	0.67	0.469	0.67	0.468	0.00	0.783
过去一个月,家长主动与老师联系询问孩子在校情况(1=是)	0.65	0.478	0.63	0.483	0.66	0.475	0.02***	0.009

资料来源: HFP 影响评估。

注: 1) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

三、校园自主阅读环境

本节将基于 HFP 项目设计的理论框架从"人"、"书"、"时间"和"环境"四大要素出发对合肥市小学生的校园自主阅读环境进行描述性分析。

(一) 四要素之"人"

1. 校长:校园自主阅读环境建设的领导者

"人"的要素主要是指成人对自主阅读理念的认同并给予学生阅读支持与指导。HFP 项目的核心之一是帮助校长建立并传播自主阅读的理念,为在学校推进自主阅读发挥领导、组织和协调作用。校长作为校园自主阅读环境建设的领导者,当校长致力于推广自主阅读并把它放在学校政策的核心位置时,学校相关课程制度的安排、人员及资源的配置才会更加合理,进而作用到学生身上对其阅读素养产生积极影响。

表 12 描述了样本学校校长对自主阅读价值的认同程度、对将阅读作为正式课程纳入课程设置的态度、以及接受阅读培训的情况。首先,总体来看,校长对阅读的喜爱程度较高。参考校长和教师喜爱阅读量表得分密度分布,将喜爱阅读得分在 23 分及以上的校长或教师划分为"非常喜爱"阅读。样本学校校长中,非常喜爱阅读的比例达到 53%。其次,样本学校校长对自主阅读的作用也显示出了较高的认同,同样参考校长和教师自主阅读价值认同量表得分密度分布,将自主阅读价值认同量表得分为 12 分的校长或教师划分为"非常认同"自主阅读价值。 具体来看,78%的校长对自主阅读可以增强学生阅读动力这一观点非常认同,75%的校长非常认同自主阅读可以增强学生阅读兴趣,69%的校长非常认同自主阅读可以增强学生阅读兴趣,69%的校长非常认同自主阅读可以增强学生阅读兴趣,69%的校长非常认同自主阅读可以增强学生阅读能力这一观点表示非常认同。另外,样本学校校长对将阅读纳入正式课程也表现了较高的支持,仅有 14%的校长不同意将阅读作为正式课程纳入教学计划,或认为目前没有课时可以用于增加阅读课程。44%的校长认为可以缩短语文课时以增加阅读课时,42%的校长认为可以缩短其他课程的课时以增加阅读课时。最后,94%

的样本学校校长接受过阅读相关的培训,但仅有 19%的校长接受过持续时间在 一个月或更长时间的阅读相关培训。

对比项目校和非项目学校,可以发现项目学校校长对阅读的喜爱及对将阅读作为正式课程纳入课程设置的态度与非项目校的校长存在显著差异。首先,项目校校长"非常喜爱"阅读的比例比非项目学校校长显著高约 32 个百分点。其次,项目校的校长更倾向于认同可以缩短语文课是用以增加阅读课时,而非项目校的校长更认同缩短其他课程课时以增加阅读课时。但我们也注意到,项目校校长和非项目学校校长对自主阅读价值的认同和参与阅读培训的经历没有显著差异。

表 12 四要素之"人"——校长与自由自主阅读

变量名称	全样	本 (1)	非项目	非项目校(2)		项目校(3)		差异(3)-(2)	
文里 名 	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值	
观测值个数		36	1	4		22			
校长"非常喜爱"阅读(1=是)	0.56	0.504	0.36	0.497	0.68	0.477	0.32*	0.058	
校长"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.50	0.507	0.50	0.519	0.50	0.512	0.00	1.000	
自主阅读可以增强学生阅读兴趣(1=非常同意)	0.75	0.439	0.71	0.469	0.77	0.429	0.06	0.703	
自主阅读可以增强学生阅读动力(1=非常同意)	0.78	0.422	0.71	0.469	0.82	0.395	0.10	0.479	
自主阅读可以增强学生阅读能力(1=非常同意)	0.56	0.504	0.50	0.519	0.59	0.503	0.09	0.605	
自主阅读可以增强学生阅读自信心(1=非常同意)	0.69	0.467	0.64	0.497	0.73	0.456	0.08	0.604	
校长对将阅读纳入正式课程的态度									
不同意将阅读作为正式课程纳入教学计划或认为目前 没有课时可用于增加阅读课程(1=是)	0.14	0.351	0.21	0.426	0.09	0.294	-0.12	0.310	
认为可以缩短语文课时用以增加阅读课时(1=是)	0.44	0.504	0.14	0.363	0.64	0.492	0.49***	0.003	
认为可以缩短其他课程课时用以增加阅读课时(1= 是)	0.42	0.500	0.64	0.497	0.27	0.456	-0.37**	0.028	
校长参与阅读培训的经历									
接受过任何和阅读相关的培训(1=是)	0.94	0.232	0.93	0.267	0.95	0.213	0.03	0.749	
接受过持续时间在一个月及以上和阅读相关的培训 (1=是)	0.19	0.401	0.14	0.363	0.23	0.429	0.08	0.546	

资料来源: HFP 影响评估。

注: ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

2. 图书馆老师

图书馆老师是学校自主阅读建设相关工作的实际执行者,负责图书馆的运营管理、学校阅读活动的统筹和规划,以及图书馆课教学等工作。当图书馆老师能够接受并认同自主阅读的理念,并且具备足够的专业素养时,学校的自主阅读建设的实际工作才能在图书馆老师的带领下有效的开展,校长关于学校自主阅读环境建设的理念才能得到较好的执行和拓展。

表 13 展示了样本学校图书馆老师的配备、图书馆老师接受培训,以及图书馆老师对阅读的喜爱,对自主阅读价值的认同程度情况。由于一个学校可能有多位阅读老师,对于图书馆老师阅读教学培训综合得分均值这一变量,我们汇报了学校全部图书馆老师得分的均值,其余变量均汇报了学校图书馆老师的最佳情况。样本学校中有60%都配备了专职的图书馆老师。在阅读相关培训方面,91%的学校有图书馆老师接受过阅读相关的培训,其中接受过一个月及以上阅读相关培训的占69%。但是图书馆教师在阅读教学培训综合得分方面仍然有很大的提升空间,样本学校图书馆教师阅读教学培训综合得分均值仅为2.39(满分为8分)。根据得分分布情况,将喜爱阅读量表得分23分及以上的教师认为是"非常喜爱"阅读,图书馆老师"非常喜爱"阅读的比例达到了86%。类似地我们根据校长和教师对自主阅读态度量表得分分布,将得分为12的教师划分为"非常认同"自主阅读价值,样本学校图书馆教师"非常认同"自主阅读价值的比例为91%。大部分学校都有"非常喜爱"阅读并"非常认同"自主阅读价值的教师负责图书馆及阅读相关的工作。

尽管项目校图书馆老师总体来说比非项目校的图书馆老师拥有更丰富的培训经历,但是图书馆教师的阅读态度在项目校和非项目校之间不存在显著差异。数据显示,项目校有参加过阅读相关培训的图书馆老师的比例比非项目校显著高 23 个百分点,阅读教学培训综合得分均值也比非项目校显著高 0.99分。而在自主阅读价值的认同方面两者不存在显著差异的可能原因在于样本学校数量较少,不具有足够的统计功效,因此项目校和非项目校之间的差异还不足以体现。

表 13 四要素之"人"——图书馆老师与自由自主阅读

亦具石粉	全样	本 (1)	非项目	校(2)	项目	校(3)	差异(3)-(2)	
变量名称	均值	标准差	均值	标准差	均值 标准差		均值差	Ρ值
观测值个数		36	1	.4		22		
学校有专职图书馆老师(1=是)	0.60	0.497	0.54	0.519	0.64	0.492	0.10	0.581
图书馆老师参与阅读培训的经历								
接受过任何和阅读相关的培训(1=是)	0.91	0.284	0.77	0.439	1.00	0.000	0.23**	0.018
接受过持续时间在一个月及以上和阅读相关的培训 (1=是)	0.69	0.471	0.30	0.483	0.86	0.351	0.56***	0.001
图书馆老师阅读教学培训综合得分均值(0-8)	2.39	1.167	1.77	1.010	2.76	1.112	0.99**	0.013
图书馆老师"非常喜爱"阅读(1=是)	0.86	0.355	0.77	0.439	0.91	0.294	0.14	0.266
图书馆老师"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.91	0.284	0.85	0.376	0.95	0.213	0.11	0.282
自主阅读可以增强学生阅读兴趣(1=非常同意)	0.97	0.169	0.92	0.277	1.00	0.000	0.08	0.198
自主阅读可以增强学生阅读动力(1=非常同意)	0.97	0.169	0.92	0.277	1.00	0.000	0.08	0.198
自主阅读可以增强学生阅读能力(1=非常同意)	0.91	0.284	0.85	0.376	0.95	0.213	0.11	0.282
自主阅读可以增强学生阅读自信心(1=非常同意)	0.91	0.284	0.85	0.376	0.95	0.213	0.11	0.282

资料来源: HFP 影响评估。

注: 1)***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1; 2) 图书馆老师阅读教学培训综合得分均值(0-8)由阅读教学培训量表计算得到,指标得分与教学内容丰富度正相关。

3. 班级教师: 为学生自主阅读保驾护航

学生在学校接触最多的是班级教师,班级教师对学生进行自主阅读起着引导、支持和保驾护航的作用(图 20)。但必须强调,这里的阅读指导并不是以提高任何考试的成绩为目标的指导。只有当班级教师具备足够的阅读指导能力,才能在班上顺利开展更多更高质量的阅读教学活动,进而为儿童阅读提供充分的支持和指导,促进其阅读素养的提升。



图 20 项目学校教师为学生大声朗读

图片来源: 陈一心家族慈善基金。

表 14 在班级层面上展示了班级教师为学生自主阅读提供支持的情况。其中除班级教师阅读教学培训综合得分均值、班级教师从事阅读相关的教学活动得分均值和班级教师指导学生开展阅读相关的网络信息检索活动得分均值三个变量由班级班主任、语文老师和阅读老师得分平均得到,其余变量均汇报了班级班主任、语文老师和阅读老师三类老师中的最高得分。从教师自身对阅读的喜爱来看,整体处于较高的水平,55%的样本班级教师"非常喜爱"阅读。从教师对自主阅读的作用的认识来看,教师对自主阅读价值也较为认同,"非常认同"自主阅读价值的教师比例为55%。71%的教师非常认同自主阅读可以增强学生阅读动力,65%的教师非常认同自主阅读可以增强学生阅读动力,65%的教师非常认同自主阅读可以增强学生阅读动力,65%的教师非常认同自主阅读可以增强学生阅读动力,65%的教师非常认同自主阅读可以增强学生阅读动力,65%的

极地引导学生阅读。其中,教师每月至少一次给学生介绍或推荐图书、每月至少一次告诉学生如何选择适合自己阅读的图书、和要求学生阅读指定的图书并给予一定的指导的班级占比均在80%以上(分别为81%、83%和87%)。学生层面报告的实际得到的教师阅读支持的比例较教师报告的水平稍低,但也都在60%以上(图21)。值得高兴的是,91%的班级开设了阅读课。虽然样本学校教师积极为学生阅读提供支持,但我们也发现,样本地区班级教师提供阅读支持的能力亟待提高。班级中有教师接受过持续时间在一个月及以上的和阅读相关的培训的比例仅12%,班级教师阅读教学培训综合得分均值仅为2.67分(满分8分)、班级教师从事阅读相关的教学活动得分均值的也只有4.66(满分8分)、班级教师指导学生开展阅读相关的网络信息检索活动得分均值只有3.83(满分8分)。框图2中S老师面临的挑战也是当前众多有意开展阅读指导的教师面临的共同问题。

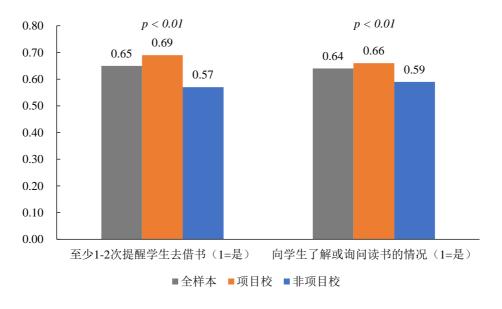


图 21 过去一个月, 学生得到班级教师的阅读支持情况

对比项目校和非项目校班级,我们发现相较于非项目校而言,项目校和非项目校班级教师对阅读的喜爱程度和对自主阅读价值的认同程度总体没有显著差异,但是项目校班级教师更认同自主阅读可以增强学生阅读能力。在教师为学生提供阅读日常支持上,项目校中以较高频次给本班学生介绍或推荐图书的班级教师比例高 11 个百分点。从学生反映的结果来看,项目校在过去一个月老师至少 1-2 次提醒学生去借书的比例比非项目校高 12 个百分点,老师了解或询

问过学生读书情况的比例也高 6 个百分点。项目校班级教师在阅读教学培训综合得分上要高 0.34 分,在阅读相关的教学活动指标上的得分高 0.81 分,并且在阅读相关的网络信息检索活动指标上的得分高 0.67 分。此外,项目校开设有阅读课的班级比例要高 11 个百分点。

框图2 S 老师的故事

S老师是一名语文老师兼班主任,从教近20年,语文教学经验丰富。

S老师十分关注孩子们阅读的引导和教学,同时也对心理学有着浓厚的兴趣。大约四年前,S老师将阅读教学与自己心理学方面的专长相结合,在学校创办了"润心故事屋"班(图22),通过精心挑选的绘本故事和精心安排的教学环节,在绘本故事的阅读中对孩子们进行心理健康教育,取得了很好的效果。



图 22 S老师的"润心故事屋"

但是在 S 老师试图更深入地探索和拓展她的阅读教学方式时遇到了一些困难。首先是绘本教学的方式更适合低年级的学生们,而对于四年级以上的中高年级学生,如何更深入地引领这些孩子阅读,S 老师时常感到自己在理论和实践上都不足够。S 老师表示: "我现在教低年级绘本阅读,大多数方法和教学内容安排都是我自己凭兴趣和喜爱摸索出来的。但是现在我班上的孩子们已经到四年级了,在阅读教学方面我有时候会感到力不从心,我想拓展地教他们学会阅读其他课外优秀作品,但更多时候只能借助于课本上的东西去讲。"S 老师面临的第二个挑战是班级里的孩子水平层次不齐,一些孩子对阅读很感兴趣,上课注意力非常集中,理解吸收很快。但也有一小部分孩子对阅读缺乏兴趣,课堂内容难以吸引到他们。如何激发每个孩子的阅读兴趣也是 S 老师一直在探索但仍不得解的问题。

S老师表示,她非常希望能够得到更多的专业的阅读教学的培训。目前老师们参加的培训里,阅读相关的内容非常少,一年里最多只涉及到一次两次,阅读培训也更多关注课内阅读。这让学生阅读能力的培养更多的依赖于老师个人的重视程度和个人的努力。而那些愿意为此付出心血的老师也缺乏必要的专业的指导和支持。S老师期望能够有系统性的从老师到家庭到学生层面的阅读指引和指导方案,让每个孩子都能学会有质量的阅读,享受阅读的乐趣,从阅读中汲取能量。

表 14 四要素之"人"——班级教师与自主阅读

变量名称	全样	本 (1)	非项目	校 (2)	项目	交(3)	差异 (3)	- (2)
人 里 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11		标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值
观测值个数	3	300	1	05	1	195		
班级教师对待阅读的态度								
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.55	0.029	0.52	0.049	0.56	0.036	0.04	0.561
"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.55	0.061	0.50	0.050	0.57	0.035	0.07	0.223
自主阅读可以增强学生阅读兴趣(1=非常同意)	0.71	0.454	0.67	0.474	0.73	0.443	0.07	0.230
自主阅读可以增强学生阅读动力(1=非常同意)	0.68	0.468	0.63	0.486	0.70	0.458	0.08	0.190
自主阅读可以增强学生阅读能力(1=非常同意)	0.61	0.489	0.54	0.501	0.65	0.479	0.11*	0.073
自主阅读可以增强学生阅读自信心(1=非常同意)	0.65	0.477	0.62	0.488	0.67	0.471	0.05	0.354
班级教师为学生提供阅读支持的日常行为								
每月给学生介绍或推荐图书至少1次(1=是)	0.81	0.390	0.74	0.439	0.85	0.357	0.11**	0.021
每月指导学生如何选择适合自己阅读的图书至少1次(1=是)	0.83	0.376	0.82	0.387	0.84	0.371	0.02	0.712
要求学生阅读指定的图书并给予指导(1=是)	0.87	0.341	0.84	0.370	0.88	0.323	0.04	0.287
阅读教学活动								
开设阅读课的班级比例	0.91	0.287	0.84	0.370	0.95	0.221	0.11***	0.001
教师阅读支持能力								
班级有教师接受过持续时间在一个月及以上的和阅读相关的培训	0.12	0.326	0.09	0.281	0.14	0.346	0.05	0.181
(1=是)	0.12	0.520	0.09	0.201	0.14	0.540	0.03	0.161
班级教师阅读教学培训综合得分均值(0-8)	2.67	1.614	2.45	1.590	2.79	1.618	0.34*	0.081
班级教师从事阅读相关的教学活动得分均值(0-8)	4.66	2.016	4.13	2.150	4.94	1.885	0.81***	0.001
班级教师指导学生开展阅读相关的网络信息检索活动得分均值 (0-8)	3.83	1.920	3.39	2.109	4.06	1.771	0.67***	0.004

资料来源: HFP 影响评估。

注: 1)***表示 p<0.01,**表示 p<0.05,*表示 p<0.1; 2)班级教师阅读教学培训综合得分均值(0-8)由阅读教学培训量表计算得到,指标得分与教学内容丰富度正相关; 3)班级教师从事阅读相关的教学活动得分均值(0-8)由阅读相关的教学活动量表计算得到,指标得分与教师在班级开展的阅读教学活动的丰富度正相关; 4)班级教师指导学生开展阅读相关的网络信息检索活动得分均值(0-8)由阅读相关的网络信息检索活动量表计算得到,指标得分与教师在班级开展的网上信息检索活动的丰富度正相关。

考虑到样本学校班级教师整体的阅读支持能力不高,我们进一步对反映教师阅读支持能力的每一个指标的子项目进行了解析。首先来看教师阅读教学培训综合得分。该量表满分为8分,分四个子项目询问了教师是否学习过相关的阅读指导方法,每个子项目有3个得分等级,其中0表示"没有学过",1表示"入门",2表示"深入学过"。我们汇报了每个班级班主任、语文老师和阅读老师回答中最好的结果。从图23可以看到,绝大部分教师在阅读评估方法、阅读理论、对阅读障碍者的辅导和补习、阅读教学方法这四个子项目上都没有深入学习过。其中深入学习过阅读教学方法的教师比例稍高,项目校班级教师中14.87%深入学习过阅读教学方法,非项目校教师中这一比例为9.52%。深入学习过对阅读障碍者的辅导和补习的教师比例最低,项目校班级中约有2.05%的教师深入学习过,非项目校中则仅有0.95%。

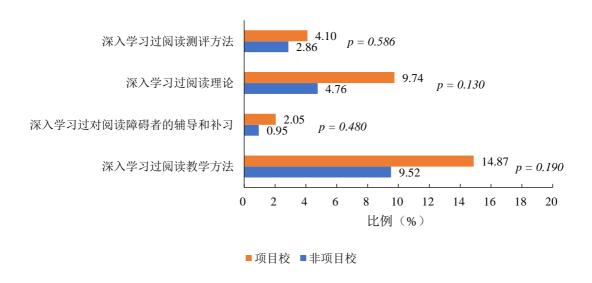


图 23 班级教师阅读教学培训分项目情况(N=300)

图 24 和图 25 分别展示了教师从事阅读相关的教学活动指标以及指导学生 开展阅读相关的网络信息检索活动指标的子项目,每个子项目有 3 个得分等级,其中 0 表示从来或几乎没有,1 表示有时,2 表示总是或几乎总是。同样对每个班级班主任、语文老师和阅读老师的回答中的最高得分进行汇报。可以发现教师让学生阅读自己选择的书、提供适合每个学生水平的阅读材料以及提供符合学生兴趣的材料方面频率相对较高,但是较少比例的班级教师能做到总是为每个学生提供个性化反馈。此外,样本班级教师指导学生开展阅读相关的网

络信息检索活动的频率也较低。仅有 25.53%的教师总是教学生在网上阅读时保持批判性思维,30%左右的教师总是让学生在网络上查找信息,不到 20%的教师总是要求学生调研特定主题或问题,或总是要求学生写故事或其他文本。

对比项目校和非项目校的情况,我们可以看到,教师阅读培训以及指导学生开展阅读相关的网络信息检索活动的各个子项目上,项目校的班级教师的表现虽然从数值上来看比非项目校的班级教师更好,但是没有显著性差异。在提供符合学生兴趣的材料和让学校有时间阅读自己选择的书两个方面,项目校教师比非项目校教师的情况显著更好。总体而言,项目校班级教师提供阅读支持的能力准备以及提供的实际阅读指导活动均高于非项目校班级教师。

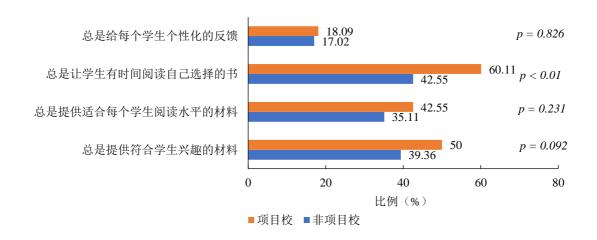


图 24 阅读相关的教学活动指标(N=282)

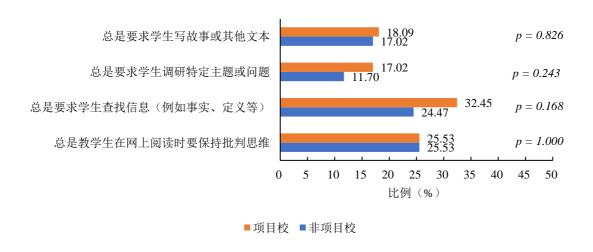


图 25 阅读相关的网络信息检索活动指标(N=282)

(二) 四要素之"书"

表 15 描述了样本学校书的可及性和适宜性。平均而言,97%的样本学校拥有图书馆,生均图书数量为 24.80 本。藏书区和阅读区的图书中有 85%的图书是适合儿童阅读的图书。每周图书馆对班级的实际开放时间为 5.95 小时。总体而言,样本学校书籍的可及性和适宜性较高。这与我们在实地调研中观察到的情形一致。

此外,通过对比项目校和非项目校,我们发现两组学校在是否拥有图书馆、生均图书数量、图书馆实际开放时间以及是否拥有图书角上无显著差异。然而,相较于非项目校而言,项目校适合儿童阅读的图书比例高达 91%,较非项目校高 15 个百分点。项目校可将图书带回家阅读的学生比例为 89%,较非项目校高 11 个百分点。项目校学生在学校常能借阅到感兴趣的图书的学生比例为 75%,较非项目校学生高 5 个百分点。总体而言,HFP 项目学校的书虽然在数量上并不存在显著差异,但是书籍的可及性更高,对儿童的适宜性更佳(图 26)。





图 26 项目学校图书馆好书推荐区

图片来源: 陈一心家族慈善基金。

表 15 四要素之"书"

水見力功	指标	全样	本 (1)	非项目	校 (2)	项目	校(3)	差异(3)	- (2)
变量名称	分类	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值
学校层面数据									
观测值个数			36		14		22		
学校有图书馆(1=是)	可及性	0.97	0.167	0.93	0.267	1.00	0.000	0.07	0.215
学校图书馆生均图书数量	可及性	24.80	13.178	25.73	16.404	24.21	11.041	-1.52	0.742
在藏书区和阅读区的图书中,适合儿童阅读 的图书的比例(%)	适宜性	85.12	19.027	75.79	25.619	91.06	10.098	15.28**	0.017
班级层面数据									
观测值个数		3	300	1	105	-	195		
每周图书馆对班级的实际开放时间(学生可									
以借阅、浏览图书的时间,扣除上课等学生	可及性	5.95	9.834	6.10	9.844	5.87	9.853	-0.24	0.843
实际不可访问时间)(小时)									
学生层面数据									
观测值个数		12	2,010	4,	,038	7	,972		
班级有图书角(1=是)	可及性	0.85	0.352	0.86	0.345	0.85	0.356	-0.01	0.107
学校的书学生可以带回家(1=是)	可及性	0.85	0.352	0.78	0.413	0.89	0.310	0.11***	0.000
学生觉得学校的书有趣(1=是)	适宜性	0.95	0.217	0.94	0.229	0.95	0.210	0.01**	0.024
学生一般或总是能在学校借到感兴趣的书 (1=是)	适宜性	0.74	0.441	0.70	0.457	0.75	0.433	0.05***	0.000

资料来源: HFP 影响评估。

注: ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

项目学校图书适宜性更高的可能原因在于图书采购小组制度的建立。95%的项目学校都成立了图书采购小组,但非项目学校这一比例仅为57%。而从小组成员结构来看(表16),项目学校把学生纳入小组的比例为67%,远高于非项目学校(67%:25%),也因此能够更好地在图书采购时考虑读者的需求。

总体而言,HFP 为学校提供了足量的适合阅读的优质儿童书籍,为推广自主阅读、培养儿童阅读兴趣以及提升儿童阅读素养打下了坚实基础。

表 16 HFP 项目校和非项目校图书馆小组成员结构(%)

	项目校	非项目校
观测值个数	22	14
包括图书馆老师	90	88
包括校领导	62	75
包括阅读老师	90	75
包括语文老师	90	75
包括其他学科教师	81	88
包括学生家长	52	25
包括学生	67	25

(三) 四要素之"时间"

"时间"要素特指学校需要在制度上保证,将阅读的时间写入至每个班级的课表内。HFP项目中,阅读时间主要体现为持续默读的形式(框图 3),班级学生可在学校每天固定安排的持续默读时间内自由选择阅读材料,并保持安静的阅读(图 27)。HFP通过自主阅读的方式培养了孩子的阅读兴趣和习惯,使其成为一名主动阅读者。表 17 从要素"时间"出发,展示了合肥市小学生阅读环境的描述性统计,并利用 t 检验的方法对比了 22 所 HFP项目校和 14 所 HFP 非项目校学生的差异。



图 27 项目学校学生持续默读场景

图片来源: 陈一心家族慈善基金。

在全样本中,81%的学校设置了持续默读时间,92%的学校设置了诵读时间。73%的学生在校每天参加持续默读,每次持续默读的时长平均为21.27分钟,70%的学生在校每天参加诵读,每次诵读的时长平均为17.12分钟。概括而言,大部分学校开设有持续默读和诵读时间,大部分学生在校每天参加持续默读和诵读活动。学校层面活动开展的数据与学生层面参与数据存在差别的主要原因可能在于85%以上的学校都将持续默读或者大声朗读课程的时间放在了上午课前或者下午课前,并不是所有学生都能及时参与。

此外,通过对比项目校和非项目校,我们发现两类学校在安排时间开展持续默读及诵读活动上并不存在显著差异,但学生层面的调查显示,过去一个月,项目学校学生和非项目学校学生每天参加持续默读的比例分别为 75%和 70%,每天参加诵读的比例分别为 74%和 61%,项目校学生参与度均显著更高,并且项目校学生每次持续默读及诵读的时间显著更长。

框图 3 持续默读

C 学校是 HFP 项目学校之一,是一所阅读氛围浓厚的学校,有各种各样丰富多彩的阅读活动,比如每年一次的作家进校园,每一到两周一次的阅读论坛、朗读者分享等。但是在学校负责统筹学校图书馆和阅读相关的工作的图书馆主任 Z 老师眼里,有一项在这些精彩纷呈的校园阅读活动中看起来不太起眼的活动更为重要,这就是每天下午上课前 10 分钟的持续默读。

每周一上午,图书馆的老师会推着放满书籍的小推车走过一个个班级,在班级图书角里留下这一周的图书。图书大多数时候是图书馆的老师帮忙挑选的适合学生们年龄的书籍,班级的老师们也会征求学生意见,向图书馆要求一些书籍。到了午读时间,全班同学都会从班级图书角挑上自己喜欢的书,坐在座位上安静地读上十分钟,直到上课铃打响,有些孩子还不愿停下。

Z老师认为,学生们在学校以外的场所阅读,受家庭资源、家长重视程度和学生自身的自觉性影响很大。而利用下午上课前的10分钟时间在班级统一开展的持续默读活动,给学生们课外阅读的时间带来了基本的保障,也是最低成本而高效率的养成学生们阅读习惯的方式。

不过午间持续默读在C学校也并不是一开始就做得像现在一样好。Z老师刚加入C学校时,学校的午读计划开始实施不久。由于需要下午第一节课的代课老师提前到校管理班级的午读时间,老师们在最开始不大适应。一是需要提前到校,增加了老师们的工作。二是各科老师们总是试图利用午读时间给学生们提前讲授课堂内容。于是这个时间里,有些班级的孩子们在低头读书,有些班级缺少老师看管,孩子们自行玩闹了起来,有些班级则已经能听到老师们讲课的声音。为了解决这些问题,让午读时间真正能被利用来给孩子们安静地阅读,学校增加了新的要求。不止学生们需要在午读时间坐在班级里安静的阅读,看管班级纪律的老师们也需要起到带头作用,在这个时间和班级里的学生们一起读书。学校还安排了巡视人员查看各班的午读情况。很快,原先不大情愿的老师们也逐渐体会到了安静读书的乐趣,下午上课前的校园里静悄悄的,书香浸没着校园,浸没着教室,在老师和同学们之间飘散。

Z老师亲眼见证着这些小小阅读者们的成长和变化。从一年级到六年级,他们读的书从满是图画的绘本故事变成了写满文字的名著、小说、科普作品。他们从不善在公共场合表达、分享,到后来能够自信满满地站在讲台上,给低年级的弟弟妹妹们分享自己读过的故事和感受。长期坚持的阅读丰富了孩子们的知识和阅历,让他们一点一点蜕变成了更好的样子。Z老师期望在儿童时期养成的阅读习惯能够成为孩子们一生的财富。

表 17 四要素之"时间"

变量名称	全样本	 (1)	非项目	校 (2)	项目标	文(3)	差异(3)) - (2)
文里石林	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值
学校层面数据								
观测值个数	3	36	1	14	2	22		
学校设置了持续默读时间(1=是)	0.81	0.401	0.79	0.426	0.82	0.395	0.03	0.817
学校设置了诵读时间(1=是)	0.92	0.280	0.86	0.363	0.95	0.213	0.10	0.316
学生层面数据								
观测值个数	12,	,010	4,0	038	7,9	972		
学生在学校的时候,每天参加持续默读(1=是)	0.73	0.442	0.70	0.460	0.75	0.431	0.06***	0.000
每次持续默读的时长(分钟)	21.27	19.891	20.59	20.494	21.61	19.571	1.02***	0.008
学生在学校的时候,每天参加诵读(1=是)	0.70	0.459	0.61	0.488	0.74	0.438	0.13***	0.000
每次诵读的时长(分钟)	17.12	15.413	15.13	15.787	18.13	15.121	3.00***	0.000

资料来源: HFP 影响评估。

注: ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

(四) 四要素之"环境"

注重图书馆环境建设是 HFP 与其他自主阅读项目的显著区别之一,在 HFP 各校建设校园图书馆时,基金会方面提供了一定的支持(框图 4)。表 18 从要素"环境"出发,展示了合肥市小学生图书馆环境的描述性统计,并利用 t 检验的方法对比了 22 所 HFP 项目校和 14 所 HFP 非项目校学生的差异。

在全样本中,学校图书馆的生均建筑面积为 0.31 平方米,其中生均阅读区域面积为 0.10 平方米。67%的图书馆拥有多功能区,81%的图书馆供学生使用的桌椅符合学生身高,图书馆地面、桌椅以及墙壁颜色在两种及以上的比例分别为 56%、69%和 47%。在图书馆人员配备方面,50%的学校有专职图书馆教师,75%的学校有家长志愿者协助图书馆工作。2019-2020 学年,生均与阅读相关的资金投入占生均教育经费的比例为 12%。此外,从学生角度,85%的学生知晓学校图书馆有阅读区,59%的学生觉得图书馆阅读区的环境非常好。

此外,通过对比项目校和非项目校,我们发现两类学校在生均图书馆建筑面积和生均与阅读相关的资金投入占生均教育经费的比例上并不存在显著差异。然而,相较于非项目校而言,项目校有多功能区的图书馆比例高达 86%,比非项目校高 51 个百分点。项目校有适合学生身高的桌椅的图书馆比例较非项目校高 27 个百分点(91%:64%),图书馆的桌椅以及墙壁空间色彩的设计也更加多样化(图 28)。并且,项目学校 64%都有专职图书馆教师,比非项目校图书馆配备专职老师的比例高 35 个百分点,利用家长志愿者协助图书馆工作的比例高 29 个百分点(86%:57%)。学生调查数据表明,在项目学校,64%的学生认为图书馆阅读区的环境"非常好",显著高于非项目学校(48%)。这也表明,HFP 通过空间的打造和布置,让所有的儿童能够更方便地接触和借阅

书籍,同时空间的布置也做到了舒适和有趣,为儿童创造了良好的物理空间阅读环境。





图 28 项目学校图书馆内景

图片来源: 陈一心家族慈善基金。

框图 4 建一个心目中的图书馆

A 学校是位于合肥市包河区繁华中心城区的一所小学,校园面积不大,但是在这里的学生们却拥有一座书香四溢、让他们流连忘返的图书馆。五年以前,这一切还未曾出现,学校里仅有一间教室大小的旧图书室,鲜有学生和老师到访。当时的老师和同学们可能未曾想过,有一天自己的学校能拥有这样一座漂亮精美的校园图书馆。但是对学校的 R 校长来说,这座图书馆的轮廓早已在她心中无数次勾勒。

此前在区内其他学校参观交流时,看到别的学校修建精美的图书馆和丰富的阅读活动,R校长心里很羡慕,但建一座校园图书馆这件事还并未纳入学校当前的发展日程。直到一次参加"石头汤"校园悦读联盟的活动时,R校长听到联盟请来的一位教授说,"我们应该把最好的教师放在图书馆"。这让R校长很受触动,"以前我们都是把快要退休的老教师安排到图书馆,作为一份清闲一些的工作,像退休福利一样。我们从来没有想过要把学校最好的老师安排到图书馆里去",R校长说,"我听到这句话之后,觉得原来图书馆是一件这么应该受到重视的事情,值得我们投入最好的资源、最好的人去建设。"这之后,建一座孩子们喜欢的,能让孩子们畅快阅读、感受读书乐趣的校园图书馆被R校长记挂在了心里。2016年,恰逢政策对学校建筑出租商用进行整治管理,学校收回了校门口原本建做酒店的二层建筑。收回的这两层楼要拿来做什么、R校长与学校的其他领导们商议之后,很快做了决断——我们要建一座图书馆!

建图书馆的想法得到了教育部门的大力支持,整个改建过程中近200万元花费全部由政府财政支付。学校用了近3年时间,完成抗震改造、消防改造,室内装修等。学校聘请的施工设计团队并不十分熟悉适合孩子的图书馆的室内设计方案,负责图书馆建设项目的X副校长几乎承担了图书馆室内设计的主要工作。为了打造出真正适合孩子阅读的环境,X副校长搜寻了大量素材,他实地考察合肥市的少儿图书馆、市图书馆以及合肥市内其他学校图书馆,并在网络搜集全国各地和世界各地图书馆的资料,也向"石头汤"校园悦读联盟的专家和市内其他学校图书馆的负责人征求了建议。最终打造出了现在的分区功能明确、配色方案合理、儿童友好的图书馆。

图书馆建成后,R校长并没有停止忙碌,如何更好地发挥图书馆的功效是她目前关心的问题。为此R校长已经带领学校的师生和孩子们的家长做出了很多努力。在图书馆藏配备上,每年政府向学校提供5-10万元的购书经费,学校组织各科有经验的老师以及部分学生和学生家长参与选书,图书都是由安徽省内的头部供货商提供的优质出版社出版的优质图书。在管理和教学人员上,学校由图书馆主任带领,打造了一支图书馆馆长主导,家长志愿者参与的管理和日常服务队伍。学校还通过组织老师们参加各类培训和交流活动,打造了一支阅读教学的师资队伍。2020年学校17位语文老师参与儿童阅读培训活动,都获得了儿童阅读初级师资认证。在阅读活动上,学校为每个班级开设了每周一节的图书馆课,由专业的老师带领学生们走进图书馆上课。学校还组织了故事老师、故事爸妈进课堂、智慧学生分享等各种围绕图书馆和阅读开展的活动。

对于图书馆的未来, R 校长仍有更多期待, 她希望能够进一步老师和家长们对阅读的观念的转变, 在图书馆内开展更丰富多彩的活动, 将图书馆打造成校园的文化交流中心, 让更多的孩子喜爱阅读、从阅读中获益。

表 18 四要素之"环境"

亦具力物	全样	本 (1)	非项目	校 (2)	项目	校 (3)	差异(3)-(2)	
变量名称	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	P值
图书馆环境								
观测值个数		36	1	4		22		
图书馆物理空间环境								
学校图书馆的生均建筑面积 (平方米)	0.31	0.291	0.33	0.388	0.30	0.217	-0.04	0.701
生均阅读区域面积(平方米)	0.10	0.098	0.10	0.123	0.10	0.081	0.00	0.923
图书馆有多功能区(1=是)	0.67	0.478	0.36	0.497	0.86	0.351	0.51***	0.001
图书馆供学生使用的桌椅符合学生身高(1=是)	0.81	0.401	0.64	0.497	0.91	0.294	0.27*	0.051
图书馆地面颜色在两种及以上(1=是)	0.56	0.504	0.43	0.514	0.64	0.492	0.21	0.233
图书馆桌椅颜色在两种及以上(1=是)	0.69	0.467	0.50	0.519	0.82	0.395	0.32**	0.045
图书馆墙壁颜色在两种及以上(1=是)	0.47	0.506	0.14	0.363	0.68	0.477	0.54***	0.001
图书馆人员与资金投入								
学校有专职图书馆教师(1=是)	0.50	0.507	0.29	0.469	0.64	0.492	0.35**	0.041
有家长志愿者协助图书馆工作(1=是)	0.75	0.439	0.57	0.514	0.86	0.351	0.29*	0.050
上学年生均与阅读相关的资金投入占生均教育经费的比例	0.12	0.115	0.08	0.061	0.14	0.135	0.06	0.105
学生层面数据								
观测值个数	12	2,010	4,0	038	7.	,972		
学校图书馆有阅读区(1=是)	0.85	0.354	0.80	0.397	0.88	0.328	0.07***	0.000
学生觉得图书馆阅读区的环境非常好(1=是)	0.59	0.492	0.52	0.500	0.63	0.484	0.11***	0.000

资料来源: HFP 影响评估。

注: ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

四、国际比较

本节将把合肥市小学生的阅读环境与 PIRLS 2016 研究的世界各国的结果进行比较。PIRLS 是国际教育成就评价协会组织的每五年一次的针对 10 岁左右学生(四年级末)的阅读能力测试。按照世界银行的标准,2016 年参与国际阅读素养进展研究项目(PIRLS)的 50 个国家和地区中有 41 个属于高收入,6 个为中高收入,3 个为中低收入。为了使指标变量可比,我们在国际比较部分依照PIRLS 2016 公开的转换表将各指标的原始得分换算成量表得分。

图 29 展示了家庭教育水平的国际比较结果。PIRLS 2016 中报告的是父母 双方中任意一方教育水平在大专及以上的家庭比例,样本学校报告的是家庭成员最高教育水平在大专及以上的家庭比例。可以发现,参与 PIRLS 2016 测试的小学生家庭中,父母双方任意一方教育水平在大专及以上的比例达到了 68%,即使考虑了全部家庭成员,合肥市样本学校小学生家庭的教育水平较国际平均水平仍较低(54%:68%),但是略高于我国香港特别行政区(45%)及澳门特别行政区(45%)。

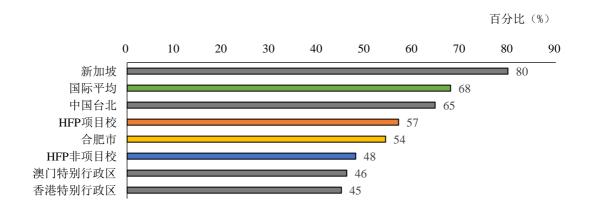


图 29 项目学校和非项目学校家庭最高学历水平的国际比较数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016》提供的数据集计算。

图 30 展示合肥样本家庭和 PIRLS 2016 样本家庭中适合儿童阅读图书数量在 50 本以上的家庭占比。结果显示,合肥市样本家庭中适合儿童阅读图书数量在 50 本以上的家庭占全部家庭的 52%,国际排名第 12 位,处于较高水平。其

中 HFP 项目学校达到 55%(国际排名第 7 位),而非项目学校则为 46%(国际排名第 17 位)。而新加坡、中国台湾、中国香港和中国澳门的国际排名则分别位第 21、26、27 和 39 位。合肥市样本家庭的儿童图书资源丰富程度相较于PIRLS 2016 中其他东亚国家和地区更高。

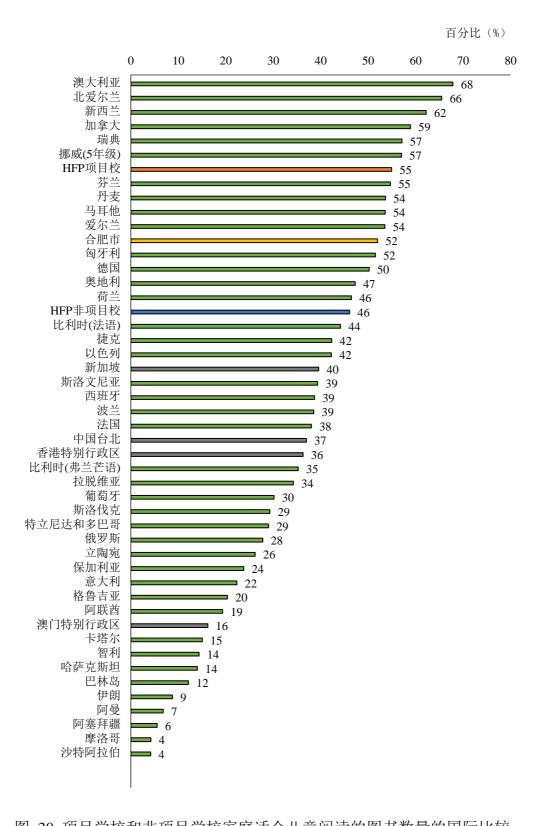


图 30 项目学校和非项目学校家庭适合儿童阅读的图书数量的国际比较数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

图 31 为上小学前家人陪该生进行读写活动的指标(Early Literacy Activities Before Beginning Primary School)的国际比较结果。参与 PIRLS 2016 的学生家庭中,有 40%的家庭在学生上小学前家人会陪该生进行高频的读写活动,这一比例在合肥市样本家庭中仅有 23%。而东亚地区的新加坡、中国台湾、中国香港和中国澳门这一比例则为 30%、17%、13%和 10%。

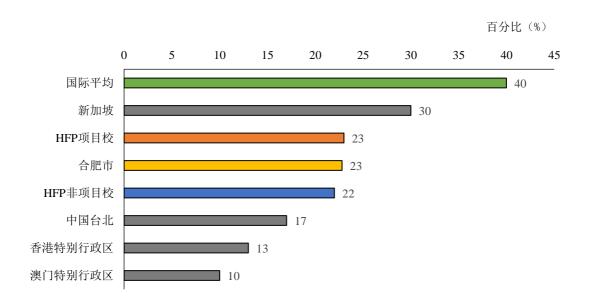


图 31 项目学校和非项目学校进入小学前家人陪学生进行读写活动的国际比较 (经常进行读写活动的学生占比, N=12,010)

数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

图 32 展示了主要照料人喜爱阅读指标(Parents Like Reading)的国际比较结果。合肥市样本中主要照料人"非常喜爱"阅读的比例为 22%,国际排名第 38 位。新加坡、中国台北、中国澳门及中国香港参与 PIRLS 2016 的家庭中,父母"非常喜爱"阅读的比例则分别为 25%、19%、17%和 17%,国际排名分别为第 32、45、46、47 位。合肥市样本和东亚地区参与的国家和地区父母或主要照料人喜爱阅读的水平均处于国际中较低的水平。

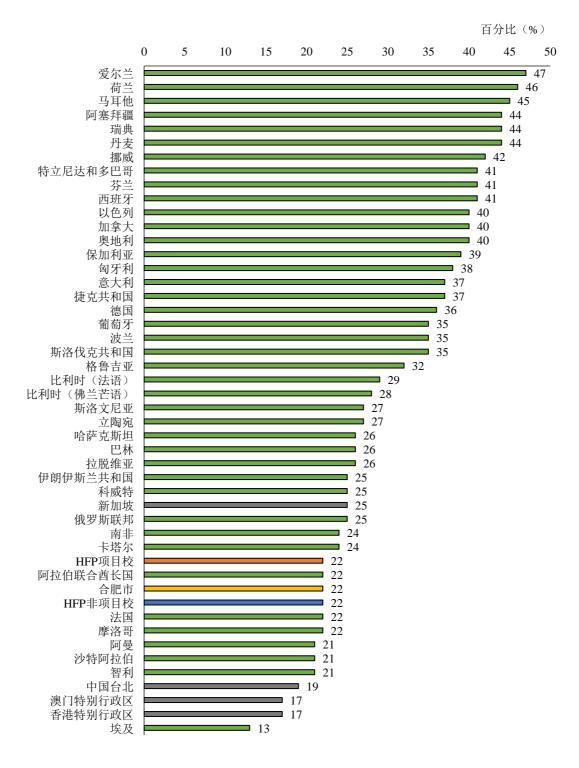


图 32 项目学校和非项目学校学生主要照料人喜爱阅读的国际比较

("非常喜爱"阅读的学生主要照料人占比,N=12,010)

数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

图 33 展示了班级图书角(Classroom Libraries)的国际比较结果,合肥样本班级中拥有班级图书角的比例为 85%,与新加坡相同,高于国际平均水平的 75%。中国香港、中国澳门和中国台湾参与 PIRLS 2016 的班级中拥有班级图书角的比例则分别为 97%、97%和 94%。图 31 展示了班级图书角藏书数量在 50本以上的班级的比例的国际比较结果,合肥样本中有 54%的班级图书角藏书量在 50本以上,其中 HFP 项目学校为 56%,非项目校为 50%。略高于国际平均水平 49%。中国台湾、中国香港和中国澳门样本班级中图书角藏书量在 50本以上的班级比例则分别为 80%、78%和 64%。总体而言,合肥地区样本班级图书角的资源较为丰富,与国际平均水平相比较高。

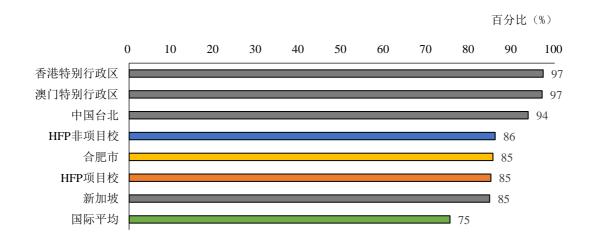


图 33 项目学校和非项目学校班级图书角的国际比较

数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

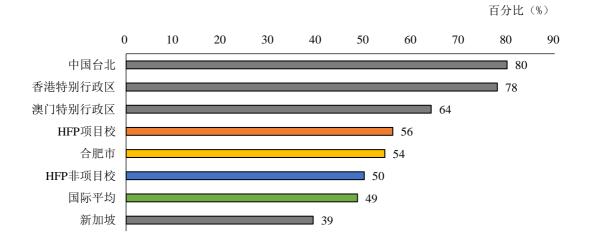


图 34 项目学校和非项目学校班级图书角藏书数量的国际比较数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016》数据集计算。

表 19 展示了教师阅读教学培训的国际比较结果。其中合肥地区样本的各项采用了每个班级班主任、语文老师、阅读老师中得分最高的教师的情况进行计算。可以看出在阅读教学方法、对阅读障碍者的辅导或补习、阅读理论和阅读评估方法四个方面,合肥地区样本班级教师分别仅有 14%、2%、9%和 4%深入学过,远低于国际平均水平,相较于其他东亚国家或地区也有较大差距。

表 19 项目学校和非项目学校教师阅读教学培训的国际比较

	合肥市	HFP 项目校	HFP 非项目校	国际平均	中国台湾	中国香港	中国澳门	新加坡
阅读教学方法								
没有学过(%)	10.65	7.93	16.02	4.84	5.11	3.40	6.72	1.70
入门 (%)	75.62	76.37	74.15	30.79	47.16	40.82	55.97	18.70
深入学过(%)	13.73	15.70	9.83	64.37	47.73	55.78	37.31	79.60
对阅读障碍者的辅导或补习								
没有学过(%)	57.96	55.59	62.63	26.89	40.91	42.86	31.82	40.40
入门 (%)	40.31	42.31	36.35	51.64	46.59	51.43	56.82	48.14
深入学过(%)	1.73	2.09	1.02	21.46	12.50	5.71	11.36	11.46
阅读理论								
没有学过(%)	24.36	20.90	31.20	18.35	37.50	23.02	26.92	22.99
入门 (%)	67.05	68.49	64.21	50.74	50.57	64.03	63.85	50.29
深入学过(%)	8.58	10.61	4.58	30.92	11.93	12.95	9.23	26.72
阅读评估方法								
没有学过(%)	39.38	38.37	41.38	19.61	41.48	26.76	37.21	14.86
入门 (%)	56.61	57.12	55.60	48.98	52.27	58.45	55.81	56.86
深入学过(%)	4.00	4.50	3.02	31.40	6.25	14.79	6.98	28.29

数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016》数据集计算。

五、本章小结与讨论

本章对样本学校、学生和学生家庭的基本特征进行了描述,并从"人"、"书"、"时间"、"环境"四个方面梳理了样本学生所处的校园自主阅读环境。有以下三点主要发现。第一,样本学生总体拥有较好的"书"、"时间"和"环境"方面的支持。学生所在学校和家庭图书数量较为丰富,多数学校设置了默读和诵读时间,保证了学生在校园期间的阅读时长,多数学校也拥有较好的图书馆环境。第二,"人"的因素方面,校长和老师喜爱阅读程度均较高,且对自主阅读表现出较高的支持。但是在班级教师给学生提供的阅读支持,尤其是教师阅读相关的专业培训方面略有不足。第三,项目学校相较于非项目学校在"人"、"书"、"时间"、"环境"各个要素上均表现更好。

在将合肥样本学生的阅读环境与获得的阅读支持情况与 2016 年全球参加 PIRLS 测试的国家和地区进行比较时发现,首先,合肥样本学生拥有的书籍资源处于国际较高水平,包括家庭适合儿童阅读的图书数量以及班级图书角的图书资源。其次,合肥样本学生家庭的教育水平、主要照料人喜爱阅读程度以及进入小学前家人陪学生进行读写活动的频率均处于国际较低水平。最后,合肥样本班级教师参与阅读教学培训的情况也处于国际较低水平。总体而言,合肥样本学生相较于 2016 年全球参加 PIRLS 测试的国家和地区拥有更丰富的图书资源,但在成年人的有效阅读指导方面较为缺乏。

概括而言,HFP 项目通过持续的投入从"人"、"书"、"时间"和"环境"四个方面在项目学校打造了显著优于非项目学校的自主阅读环境。但是,这种直接的改变是否会提升学生对阅读的喜爱,培养学生的阅读习惯等还需要进一步的分析和检验。教育经济学中有大量的研究显示,某些环节的断裂常会导致政策或者项目并不能达到预期的效果[129,130]。

第五章 HFP 是否让儿童更喜欢阅读?

一、合肥小学生阅读态度现状及国际比较

伟大的科学家爱因斯坦说过,"兴趣是最好的老师"。对阅读的喜爱是儿童阅读的内生动力,也是绝大部分阅读项目追求的重要目标之一。在 HFP 项目评估期间,与 G 同学的交流给我们留下了深刻的印象(框图 5)。"读书人的生命有一千次,而不读书的人的生命只有一次",读书已经成为 G 精彩生活中不可缺少的一部分。

框图 5 "读书人的生命有一千次,而不读书的人的生命只有一次"

G 同学是 D 学校的一名六年级学生。在上个学期的校园阅读节活动中, G 同学担任了阅读节开幕式的主持人, 和老师一起带领全校同学诵读了《少年中国说》, 是 D 学校的读书小明星。与她谈话时, 从她聊起书时神采飞扬的表情和旁征博引的遣词造句中, 就能感受到她是一个非常喜爱读书的人。

G同学对读书的喜爱离不开家庭的培养和学校读书氛围的熏陶。从G同学刚学会认字后不久,家里的大人们就经常带着她去书店,由她挑选感兴趣的书买回来读给她听。现在只要G同学发现了一本自己感兴趣的书籍,告诉父母之后,父母很快就会把书买回来。G同学家中的两个大书柜中已经慢慢被她的书填满。每天清晨起床后、中午午饭后以及晚上睡觉前,G同学都会在家里读一会儿书。

不过,尽管家里已经有了这么多好书,G同学还是更喜欢在学校读书。因为学校有宽敞明亮的校园图书馆、安静的阅读环境、分类摆放好的藏书,让G同学总是可以在满墙的书海里找到自己感兴趣的书籍,然后在图书馆的某个角落里安静地享受阅读。更重要的是,学校里有同样喜爱阅读的老师和同学们,可以与她一同交流读书的感受,激发更多的思考。G同学表示,"我们班上同学之间经常讨论自己最近看了什么,给其他人介绍书的内容和情节,还会互相借书看。有些书班上大部分同学都喜欢,老师就会把它作为共读书目,大家一起阅读一起探讨。我非常享受这种有人交流、有人分享的感觉。"

谈及自己喜爱读书的原因, G 同学引用了她最近读过的《冰与火之歌》中的一句话."读书人的生命有一千次.而不读书的人的生命只有一次"。

本研究中采用两个指标度量了儿童对待阅读的态度: 儿童对阅读的喜爱和儿童对自主阅读的价值的认同程度。表 20 展现了我们用 PIRLS2016 年的阅读喜爱量表对样本学校学生进行测试的得分情况。学生喜爱阅读量表整体得分分数区间为 0-30 分,每个子项目的分数区间为 0-3 分。分数越高表示学生越喜爱阅读。从整体得分上来看,样本学校学生对阅读的喜爱程度平均总得分为 25.91 分,标准差为 4.17,学生群体内部对阅读的喜爱程度差异较小。

表 20 学生喜爱阅读量表子项目得分

量表	· 子项目名称	均值	标准差	最小值	最大值
	学生喜爱阅读量表(0-30)	25.91	4.17	0	30
1	我喜欢与他人谈论我阅读的内容	2.40	0.85	0	3
2	如果有人给我一本书作为礼物,我会很高兴	2.73	0.58	0	3
3	我认为阅读是无聊的行为*	2.53	0.96	0	3
4	我愿意花更多时间阅读	2.61	0.64	0	3
5	我享受阅读	2.73	0.57	0	3
6	我从阅读中学到了很多	2.78	0.52	0	3
7	我喜欢阅读引发我思考的内容	2.68	0.61	0	3
8	我喜欢阅读能帮助我想象其他世界的书	2.64	0.68	0	3
9	我为乐趣而阅读	2.44	0.88	0	3
10	我为了解我想学到的内容而阅读	2.36	0.89	0	3

资料来源:作者调查。

与其他国家相比,样本学校学生对阅读的喜爱位居前列。2016年 PIRLS 报告中根据学生对阅读的喜爱得分将学生分为 3 组:非常喜爱(24-30 分)、一般喜爱(16-24 分),以及不太喜爱(0-15 分)。沿用此分类标准,我们也对样本学生进行了分组。结果显示,72%的学生对阅读"非常喜爱",25%的学生对阅读"一般喜爱",还有 3%的学生对阅读"不太喜爱"。与参与 PIRLS 2016年测试的 50 个国家和地区相比,样本学校学生中"非常喜爱"阅读的学生占比位列世界第 1 位(图 35)。就亚洲华语区来看,新加坡以及我国的香港、澳门和台湾地区这 4 个国家和地区"非常喜爱"阅读的学生占比平均为 34%,其世界排名依次为第 41(31%)、第 33(36%)、第 42(31%)和第 31(37%);而欧美教育大国美国、英国、挪威以及芬兰"非常喜爱"阅读的学生占比平均为 30%,其世界排名分别为第 34(36%)、第 36(35%)、第 49(22%)和第 46(28%)。

^{*}对于此类负向得分项目,分数越高表示学生越不同意此处表述。下同。

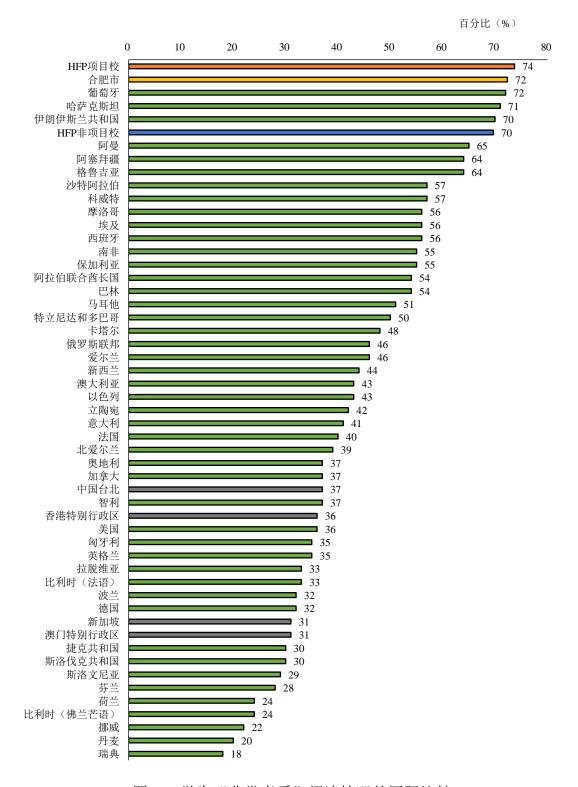


图 35 学生"非常喜爱"阅读情况的国际比较

("非常喜爱"阅读的学生占比, N=12,010)

数据来源:其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

同时,我们还测量了样本学校学生对自主阅读的价值的认同程度。考虑到学生可能对"自主阅读"这一名词可能不熟悉,我们在学生回答这一量表的问题前,专门在问卷中用文字给学生说明"自主阅读行为是指在无他人分配阅读材料、无他人要求学生报告、无他人检查学生阅读理解能力的情况下,个人自主选择阅读材料、时间、地点以获取信息或娱乐为目的进行的阅读"。表 21 展现了样本学校学生在该量表整体及 4 个子项目上的表现情况。该量表的分数区间为 0-12 分,每个子项目的分数区间为 0-3 分。分数越高表示学生对自主阅读的价值的认同程度越高。与喜爱阅读量表类似,从整体得分上来看,样本学校学生对自主阅读的价值非常认同。学生对自主阅读的价值的认同程度的平均总得分为 10.88 分。同时,相对较小的标准差(1.84)表明学生间对自主阅读价值的认同程度比较趋同。此外,依据样本学校学生量表得分的分布情况,本研究将得分为 12 分的学生划分为对自主阅读价值"非常认同"的组别。61%的样本学校学生属于这组。

表 21 学生自主阅读价值认同量表子项目得分

量	表子项目名称	均值	标准差	最小值	最大值
	学生自主阅读价值认同量表(0-12)	10.88	1.84	0	12
1	自主阅读可以增强学生阅读兴趣	2.79	0.51	0	3
2	自主阅读可以增强学生阅读动力	2.74	0.55	0	3
3	自主阅读可以增强学生阅读能力	2.69	0.62	0	3
4	自主阅读可以增强学生阅读自信心	2.66	0.62	0	3

资料来源:作者调查。

二、HFP与学生阅读态度的相关性分析

为了了解 HFP 项目与学生阅读态度之间的关系,我们比较了 HFP 项目学校学生和非项目学校学生在喜爱阅读和自主阅读价值的认同程度上的表现。从描述性分析上看,HFP 项目校和非项目校"非常喜爱"阅读的学生占比分别为74%和70%,对自主阅读价值"非常认同"的学生占比分别为62%和59%(图36)。上述差异均在1%的显著性水平上显著。即,项目校学生更喜爱阅读,对自主阅读的价值展现出了更高的认同。

将项目校学生和非项目校学生的喜爱阅读量表得分与 PIRLS2016 年测试参与国家和地区进行国际比较发现,项目学校 4-6 年级学生对阅读的喜爱在参与 PIRLS 测试的国家中高居榜首,非项目学校位列第 5(图 35)。

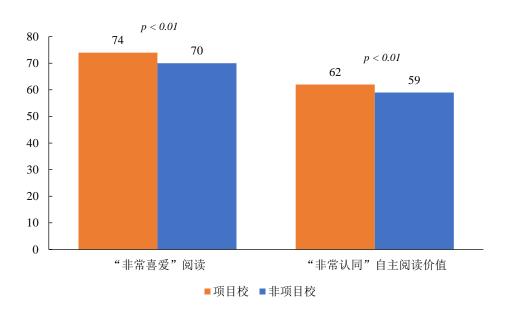


图 36 项目学校与非项目学校学生阅读态度比较(N=12.010)

表 22 报告了 HFP 项目与学生阅读态度之间的单变量回归分析和多元回归分析结果,具体模型设定在第三章第三部分已有提及,在此不再赘述。我们发现,该项目与学生喜爱阅读以及对自主阅读价值认同之间均存在显著的正相关关系。具体来看,模型(1)显示 HFP 项目校中"非常喜爱"阅读的学生占比比非项目校高 4 个百分点,这一差异在 1%的显著性水平上显著。当控制了协变量后,模型(2)显示在其他解释变量保持不变的情况下,这一差异略有缩小(3个百分点),但仍在 5%的显著性水平上显著。可以得出,HFP 与学生喜爱阅读之间存在稳健且显著的正相关关系,项目校的学生更喜爱阅读。

HFP 与学生对自主阅读价值的认同程度之间的相关性关系也呈现相同趋势。模型(3)和模型(4)均显示,HFP 项目校对自主阅读价值"非常认同"的学生占比比非项目校高 3 个百分点,且在 10%的显著性水平上显著。即,HFP 与学生对自主阅读的价值的认同程度之间的正相关关系稳健且显著,项目校的学生更认同自主阅读的价值。

表 22 自主阅读与小学生阅读态度的相关性分析(未匹配样本)

	"非常喜爱"阅读 (1=是)			自主阅读价值 :是)
	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP 项目校(1=是)	0.04***	0.03**	0.03*	0.03*
	(0.005)	(0.046)	(0.069)	(0.086)
控制变量				
学生个人基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		\checkmark		$\sqrt{}$
R方	0.002	0.046	0.001	0.029
观测数	12,004	12,004	12,010	12,010

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

三、HFP对学生阅读态度的影响分析

(一) 倾向得分匹配

在第四章我们已经看到,HFP 项目校学生和非项目校学生在诸多方面存在显 著差异。如果在学生进入项目学校之前这些差异并不存在,那么 OLS 分析就能 帮助我们识别项目的影响。但实际上,这些差异很可能是在学生入学之前就已 经存在的,它不仅对学生的阅读表现有长期影响,还可能影响到学生是否选择 项目学校就读。例如,项目校学生和非项目校学生在"家里的第一个孩子(1= 是)"和"接受过学前教育(1=是)"这两个变量上呈现显著差异。相比非项 目校学生, HFP 项目校学生更可能是家里的第一个孩子, 更可能接受过学前教 育。在家庭规模、家庭成员最高教育水平、家庭收入水平,以及流动状态上, 项目校和非项目校学生也存在显著差异。具体来看,项目校学生的家庭规模更 小,家庭成员最高教育水平更高,家庭收入水平更高,且更不可能是流动儿 童。此外,上小学前项目校学生家长与该生从事读写活动的频率显著比非项目 学生高。即,项目校学生家庭对学生阅读给予更多的支持。概括而言,这种差 异的存在可能导致项目校就读的学生在没有 HFP 的情况下可能也比非项目校学 生在本研究关注的结果变量(例如,对阅读的喜爱)上表现的要好。即,直接 比较得出的两类学生结果变量的差异可能不仅仅是由 HFP 带来的。因此,本研 究将如第三章第三部分所介绍,采用倾向得分匹配方法识别项目的影响。

由于样本学校学生在进入小学之前, HFP 项目已经在项目学校开始实施了。 对于学生来说,HFP 项目在一定程度上是外生的。因此,选择模型的因变量为 学生是否讲入项目学校。考虑到项目对样本学生的干预时间从学生入校时开 始,因此匹配的关键是纳入样本学校学生入校前的基本特征或者其不随时间变 化的变量。根据已有关于学生择校的文献,我们将选择模型中的变量可以大致 分为四类。第一类是学生个人基本特征,包括男生(1=是)、学生年龄 (岁)、五年级(1=是)、六年级(1=是)、家里的第一个孩子(1=是),以 及接受过学前教育(1=是)。第二类是学生家庭总体特征,包括家庭人口数 (仅计算经济上共同收支的家庭成员)、家庭成员最高教育水平为高中(1= 是)、家庭成员最高教育水平为大专或以上(1=是)、中等收入(人均收入 2.5-10 万) 家庭(1=是)、低收入(人均收入<2.5 万)家庭(1=是),以及流 动儿童(1=是)。已有研究发现,第一类和第二类人口基本特征变量会对家长 的择校行为产生影响[131]。第三类是学生家庭对学生阅读的支持环境,包括上小 学前家长与孩子从事读写活动的频率中等(1=是)、上小学前家长与孩子从事 读写活动的频率高(1=是)。研究发现,上小学前与孩子从事读写活动频率高 的家长对孩子阅读能力的重视也会同样体现在为孩子择校的行为上[131]。同时, 对于拥有更多家长支持的学生,研究证明,他们有更强的阅读能力,对阅读的 认同程度会更高[132-134]。第四类是反映学校综合水平的分组变量。让孩子就读 更优质的学校一直以来是家长们的首要追求,陈一心家族慈善基金的一线项目 专员基于各校生缘的家庭经济背景、父母文化水平、家校地理位置及师资情况 将 36 所样本学校分成了三个梯队,其中,第一梯队 16 所学校,第二梯队 7 所 学校, 第三梯队 13 所学校。经检验, 该分类与样本学校学生的学科成绩梯队及 家庭收入水平梯队一致,能够比较全面地反映学校质量。

在上述四类匹配变量中,学生性别、年级以及学校分组是精确匹配变量。图 37 展示了基于上述变量匹配时的项目校与非项目校学生倾向得分分布。重合部 分展现了两组学生的共同支持情况。重合区域越大,表示项目学校和非项目学 校相似的学生越多,匹配上的可能性也越大。

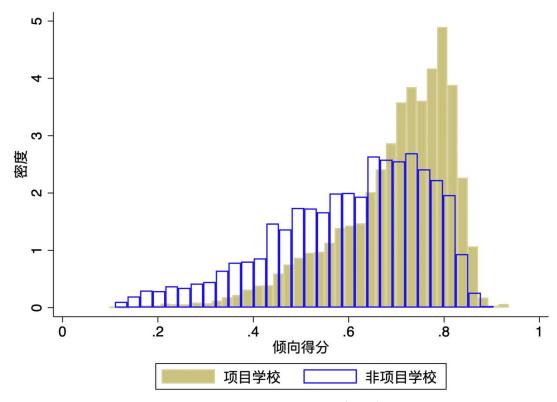


图 37 HFP 项目校与非项目校学生倾向得分分布

通过 PSM 方法(1:4 匹配),本研究纳入分析的样本一共是 36 所学校 300 个班级 11,167 名学生,其中项目学校 7,583 人,非项目学校 3,584 人。表 23 展现了匹配成功的样本的学生个人基本特征、学生家庭总体特征以及学生家庭对学生阅读的支持环境的平衡性检验情况。结果显示,匹配后,项目校学生和非项目校学生在学生年龄、出生顺序、学前教育情况、学生所在家庭的人口数、家庭成员最高教育水平、家庭收入水平、学生流动状态,以及上小学前家长与该生从事读写活动的频率方面均无显著差异。即,PSM 帮助我们在非项目学校找到了项目学校学生的"双胞胎",这些学生在入校前在这些可观测特征上不存在显著差异。

表 23 匹配样本平衡性检验

	HFP 项目校(1=是)	p 值	观测数
学生个人基本特征			
学生年龄(岁)	0.02	(0.837)	11,167
家里的第一个孩子(1=是)	-0.02	(0.240)	11,167
接受过学前教育(1=是)	-0.02	(0.179)	11,167
学生家庭总体特征			
家庭人口数(仅计算经济上共同收支的家庭成员)	0.02	(0.529)	11,167
家庭成员最高教育水平			
高中(1=是)	0.01	(0.620)	11,167
大专或以上(1=是)	-0.01	(0.830)	11,167
学生家庭收入水平			
中等收入(人均收入2.5-10万)家庭(1=是)	-0.01	(0.660)	11,167
低收入(人均收入<2.5万)家庭(1=是)	0.00	(0.814)	11,167
流动儿童(1=是)	0.01	(0.797)	11,167
学生家庭对学生阅读的支持环境			
上小学前家长与孩子从事读写活动的频率高			
中等(1=是)	0.01	(0.660)	11,167
高频(1=是)	-0.01	(0.659)	11,167

注: 1) 回归在班级层面进行了标准误的聚类调整; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

(二) 基于匹配样本的回归结果

表 24 展现了基于匹配样本对模型(1)和(2)的回归结果。总体而言,因果识别的结果与相关性分析的结果基本一致,HFP 项目对学生喜爱阅读及对自主阅读的价值的认同程度均具有显著的正向影响。

从项目对学生喜爱阅读的影响来看,模型(1)和模型(2)均显示 HFP 显著提高了学生对阅读的喜爱,并在 1%的显著性水平上显著。自主阅读使得学校"非常喜爱"阅读的学生占比增长 4 个百分点,相当于在参与 PIRLS2016 年测试的国家和地区中的排名上升 5 位,或者将"非常喜爱"的学生占比提高了 6%³。可以得出,HFP 对学生喜爱阅读具有稳健且显著的正向影响。

从 HFP 对学生对自主阅读价值的认同程度的影响来看,模型(3)和模型(4)均显示 HFP 将学校"非常认同"自主阅读价值的学生占比提高了 4 个百分点,相当于 7%,并在 5%的水平上显著。即,与喜爱阅读类似,HFP 对学生对自主阅读的价值的认同程度也具有显著的正向影响。

表 24 自主阅读对小学生阅读态度的影响(匹配样本)

		喜爱"阅读 -是)	"非常认同" (1=	自主阅读价值 是)
-	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP 项目校(1=是)	0.04***	0.04***	0.04**	0.04**
	(0.007)	(0.005)	(0.030)	(0.013)
控制变量				
学生个人基本特征		\checkmark		\checkmark
学生家庭基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		\checkmark		\checkmark
R方	0.001	0.029	0.002	0.035
观测数	12,010	12,010	11,167	11,167

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

³ 增加百分比=增长的百分点(4)/非项目学校对阅读"非常喜爱"的学生占比(70%)=6%;下同。

(三)影响机制分析

本研究认为,HFP 提升样本学校学生对阅读的喜爱程度和价值认同的可能机制是"人"、"书"、"时间"和"环境"的共同作用,即 HFP 显著优化了项目学校的教师的阅读引导、图书可及性与适宜性、持续默读参与,以及图书馆环境,并通过他们影响了学生对阅读的喜爱和对自主阅读的价值的认同。已有研究表明,教师的阅读引导[135]对增强学生阅读动力具有重要作用。此外,可及的适宜书籍^[60,61]也是影响学生对阅读喜爱的重要因素之一。同时,给予学生阅读的时间和场所保障也为培养学生阅读态度提供了前提条件。具体来讲,我们分析了四类(五个)中介变量的作用,即教师阅读引导"过去一个月老师了解或询问过学生读书的情况(1=是)"、图书可及性"学校的书学生可以带回家(1=是)"、图书适宜性"学生一般或总是能在学校借到感兴趣的书(1=是)"、持续默读参与"学生在学校的时候每天参加持续默读(1=是)",以及图书馆环境"学校图书馆有阅读区(1=是)"。

首先,从喜爱阅读来看,表 24 中第(2)列第一行的系数展示了 HFP 对学 生喜爱阅读的影响的总效应为 0.04, 并在 1%的显著性水平上显著, 满足中介效 应分析的第一个条件。表 25 的第(1)-(5) 列分别显示了五个可能的中介变 量对干预变量的回归结果: HFP 将学校过去一个月被老师了解或询问过读书情 况的学生占比提高了13个百分点,将学校中可以带学校的书回家阅读的学生占 比提高了18个百分点,将"一般"或"总能"在学校借到感兴趣的书的学生占 比提高了9个百分点,将在校每天参与持续默读的学生占比提高7个百分点, 将所在学校图书馆有阅读区的学生占比提高 13 个百分点。HFP 对上述五个中介 变量的影响均在1%的显著性水平上显著。表25的第(6)列展示的结果中, "HFP 项目校(1=是)"的系数和显著性反映了 HFP 对学生喜爱阅读影响的直 接效应,大小为0.00,且并没有通过统计上显著性的检验;而"过去一个月老 师了解或询问过学生读书的情况(1=是)"、"学校的书学生可以带回家(1= 是)"、"学生一般或总是能在学校借到感兴趣的书(1=是)"、"学生在 学校的时候每天参加持续默读(1=是)",以及"学校图书馆有阅读区(1= 是)"这五个变量的系数情况则分别反映了HFP通过教师阅读引导、图书可及 性、图书适宜性、持续默读参与,以及图书馆环境对学生喜爱阅读产生影响的

间接效应。按照第三章介绍的计算方法,上述变量产生的中介效应总计为 0.04, 占总效应的 100%(=0.04/0.04)。其中,教师阅读引导产生的中介效应 大小为 0.01(=0.10*0.13),占比 25%;图书可及性和图书适宜性产生的中介效应大小均为 0.01(前者=0.04*0.18,后者=0.12*0.09),占比也均为 25%;持续默读参与产生的中介效应大小也为 0.01(=0.11*0.07),占比为 25%;图书馆环境产生的中介效应虽为正但接近于 0(=0.03*0.13)。即,"人"、"书"以及"时间"几乎解释了 HFP 对学生阅读喜爱的所有影响机制。

就自主阅读价值认同来看,表 24 中第(4)列第一行的系数显示 HFP 的总效应为 0.04,并在 1%的显著性水平上显著。表 25 中模型(5)显示直接效应为 0.02 但并不显著。此外,图书可及性和图书馆环境对应变量的系数并不显著,因此上述变量非中介变量。教师阅读引导、图书适宜性以及持续默读参与的中介效应大小总计为 0.02,在总效应中占比为 50%(=0.02/0.04)。其中,教师阅读引导产生的中介效应大小为 0.01(=0.04*0.13),占比 25%;图书适宜性的中介效应大小均为 0.01(=0.07*0.09),占比为 25%;持续默读参与产生的中介效应大小均为 0.01(=0.06*0.07)。即,要素"人"(教师阅读引导)、"书"(适宜性)以及"时间"(持续默读参与)解释了 HFP 对学生自主阅读价值认同的部分影响机制。

综上可以得出,在"人-书-时间-环境"的四要素中,HFP通过显著优化项目学校的"人"、"书"以及"时间"要素,提高了学生对阅读的喜爱和对自主阅读价值的认同程度。

表 25 自主阅读对小学生阅读态度影响的机制分析(匹配样本)

	教师阅读引导	图书可及性	图书适宜性	持续默读参与	图书馆环境	"非常喜爱"阅读	"非常认同"自主阅读价值
	我师妈英五寸	国内的及压	国 146日正	万块 数医多马	国口伯外况	(1=是)	(1=是)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
HFP 项目校(1=是)	0.13***	0.18***	0.09***	0.07***	0.13***	-0.00	0.02
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.002)	(0.000)	(0.995)	(0.281)
教师阅读引导						0.10***	0.04**
						(0.000)	(0.013)
图书可及性						0.04*	0.03
						(0.089)	(0.110)
图书适宜性						0.12***	0.07***
						(0.000)	(0.000)
持续默读参与						0.11***	0.06***
						(0.000)	(0.000)
图书馆环境						0.03*	0.03
						(0.073)	(0.195)
效应							
总效应						0.04	0.04
直接效应						0.00	0.02
中介效应						0.04 (100%)	0.02 (50%)
教师阅读引导						0.01 (25%)	0.01 (25%)
图书可及性						0.01 (25%)	
图书适宜性						0.01 (25%)	0.01 (25%)

	教师阅读引导	图书可及性	图书适宜性	持续默读参与	图书馆环境	"非常喜爱"阅读 (1=是)	"非常认同"自主阅读价值 (1=是)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
持续默读参与						0.01 (25%)	<0.01 (0%)
图书馆环境						<0.01 (0%)	
控制变量							
学生个人基本特征	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$
学生家庭基本特征	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$
学校基本特征变量	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$
R方	0.057	0.182	0.035	0.058	0.192	0.100	0.046
观测数	11,167	11,167	11,167	11,167	11,167	11,161	11,167

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

四、本章小结与讨论

喜爱和认同阅读是儿童阅读的内生动力。我们很高兴地发现,绝大部分合肥市样本学校 4-6 年级学生"非常喜爱"阅读,高于 2016 年全球参加 PIRLS 测试的所有 50 个国家和地区以及我国贵州和江西农村地区的学生的平均水平。同时,超过半数学生对自主阅读价值"非常认同"。可见,样本学校学生热爱读书,并且坚信自主阅读的价值。进一步的相关性分析和因果分析均发现,陈一心家族慈善基金在安徽省合肥市开展的石头汤悦读校园联盟项目改善了学生的阅读态度,显著提高了学生对阅读的喜爱以及对自主阅读的价值认同。

我们认为,样本学校学生对阅读的喜爱程度高和价值认同高的原因在于HFP 显著优化了项目学校的教师的阅读引导、图书可及性与适宜性、持续默读参与,以及图书馆环境。这一想法通过中介效应分析得到验证。经检验,项目学校的教师阅读引导、图书的可及性与适宜性以及持续默读参与解释了HFP对学生阅读喜爱的全部影响机制,教师阅读引导、图书的适宜性以及持续默读参与则部分解释了HFP 对学生自主阅读价值认同的影响机制。即,HFP 主要通过影响"人"、"书"和"时间"这三大要素提升了样本学校学生对阅读的喜爱和自主阅读价值的认同。

正如 G 同学引用的《冰与火之歌》中的一句话,"读书人的生命有一千次,而不读书的人的生命只有一次",她们成长在一个幸运的年代,物质的极大丰富也为他们精神的极大满足奠定了基础。而同时,教师对学生阅读的关注也进一步支持了学生自主阅读的发展。相信这些小小阅读者的生命将因阅读而更加灿烂多彩!

第六章 HFP 是否培养了儿童阅读习惯?

第五章的结果显示,HFP 使得儿童更喜欢阅读,对自主阅读的价值更认同,因此更具有阅读的内生动力。在这样的情况下,内生动力是否转化为切实的阅读行为和阅读习惯?本章将从学生的阅读数量、阅读时长,以及阅读交流这三类阅读习惯指标来进一步回答这一问题。

一、合肥小学生阅读习惯现状

在本章研究中,阅读数量指样本学校学生过去一个月从校内和校外阅读设施借阅书籍的次数,具体包括三个指标:总借阅次数(过去一个月学生从校内外阅读设施借阅书籍的次数总和)、校内借阅次数(过去一个月学生校内借阅次数总和),以及校外借阅次数(过去一个月学生校外借阅次数总和)。阅读时长则通过学生在校持续默读与诵读总时长以及日均开展课外自主阅读的时长是否大于30分钟这两个变量来度量。最后,阅读交流则通过学生与朋友和家人交流读过的书的情况来衡量。需要强调的是,本研究特别囊括"阅读交流"指标的原因在于,研究证明,阅读交流可以帮助学生更好地掌握文本内容,开展多角度的思考,同时促进阅读理解能力的发展[136]。

图 38 描绘了样本学校学生过去一个月的借阅次数。样本学校学生在调研前一个月发生的平均借阅次数为 16.74 次(中位数为 13)。即,按照一个月 30 天来计算,平均不到 2 天就会发生一次借阅行为。这从侧面反映了总体而言,样本地区的学生阅读资源获取的便捷性。但是,必须指出的是,样本学校学生总借阅次数的标准差约为 14,这说明学生内部的借阅次数的差异较大。将总借阅次数细分为校内借阅次数和校外借阅次数,样本学校学生调研前一个月平均发生 8.92 次校内借阅(中位数为 6),以及 7.26 次校外借阅(中位数为 5)。类似地,描述性分析显示校内借阅次数和校外借阅次数的标准差同样较大,分别约为 10 和 7,即样本学生内部过去一个月的校内借阅次数和校外借阅次数均存在较大异质性。

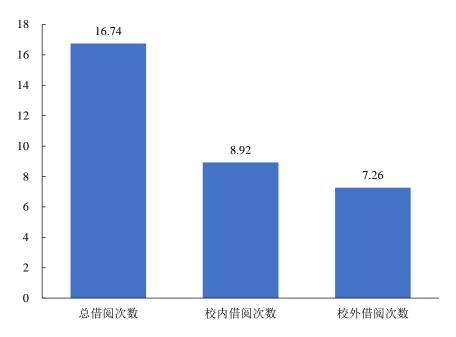


图 38 样本学校学生过去一个月借阅次数(N=12,010)

在阅读时长方面,描述性分析结果显示,样本学校学生在校持续默读与诵读总时长平均为 38.39 分钟(中位数为 35),标准差为 28。可见,样本学校内部开展持续默读与诵读的情况差异较大。其次,本研究还通过收集到的样本学校学生一周中最繁忙一天和最轻松一天的课外阅读时长数据取平均,构建了学生日均课外自主阅读时长变量。结果显示 47%的样本学校学生日均课外自主阅读时长超过 30 分钟。即,不到一半的样本学校学生的课外阅读时长达到 2017年教育部印发的《中小学德育工作指南》中对小学生每天课外阅读至少半小时的倡议[99]。

在阅读交流方面,图 39 展现了样本学校学生与朋友和家人进行阅读交流的情况。描述性分析结果显示,35%的样本学校学生"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书。此外,我们结合家长调查收集的该生平时与家人交流读过的书的信息进行研究发现,86%的样本学校学生与家人交流过读过的书,这一数值对

应的标准差为 0.35。即,总体上,样本学校学生具有与朋友和家长进行阅读交流的习惯。

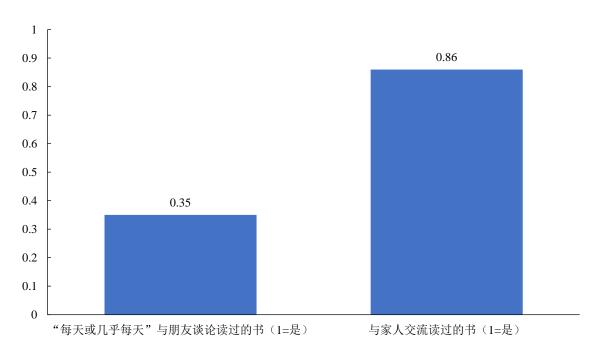


图 39 样本学校学生阅读交流(N=12,010)

二、HFP与学生阅读习惯的相关性分析

在了解全样本平均情况后,我们进一步区分 HFP 项目学校学生和非项目学校学生在阅读习惯上的表现,以探索 HFP 与学生阅读习惯之间的相关关系。图 40 展示了 HFP 项目学校学生和非项目学校学生过去一个月借阅次数的比较情况。项目校学生在调研前一个月的月平均借阅次数为 17.35 次(中位数为 13),高于非项目校的 15.52 次(中位数为 11)。校内及校外月借阅次数均呈现类似的差异,项目校学生过去一个月的月平均校内借阅次数和校外借阅次数分别为 9.45 次(中位数为 6)和 7.46 次(中位数为 5),而非项目校学生这两项数据分别为 7.88 次(中位数为 5)和 6.87 次(中位数为 5)。以上项目校和非项目校学生的三组均值差异均在 1%的显著性水平上显著。可见,HFP 项目校学生不仅从学校图书馆、班级图书角等场所借阅图书的次数更多,在校外从社区图书馆、书店、书吧等场所借阅图书的次数也显著更多。

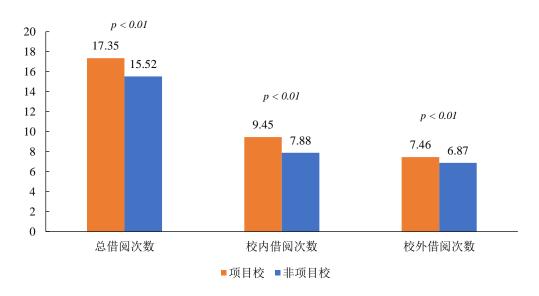


图 40 项目学校与非项目学校学生过去一个月借阅次数比较(N=12,010)

其次,阅读时长上,项目学校学生在校持续默读与诵读总时长平均为 39.74 分钟(中位数为 35),在 1%的显著性水平上显著高于非项目校学生的 35.72 分钟(中位数为 30)。而图 41 展示了 HFP 项目学校学生和非项目学校学生日均课外自主阅读时长的结果。47%的项目校学生日均课外自主阅读时长大于 30 分钟,比非项目校高 2 个百分点,此差异在 10%的显著性水平上显著。可见,总体上项目学校学生拥有更多的校内和校外阅读时长。

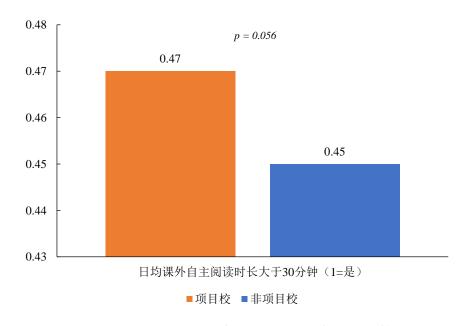


图 41 项目学校与非项目学校学生课外自主阅读时长比较(N=12,010)

图 42 展示了 HFP 项目学校学生和非项目学校学生与朋友和家人进行阅读交流的结果。就与朋友进行阅读交流来看,36%的项目学校学生每天或几乎每天与朋友谈论读过的书,而非项目学校的学生占比为33%。类似地,与家人进行阅读交流方面,在项目学校,87%的学生会与家长分享读书内容,比非项目学校高3个百分点(84%)。上述两种差异均在1%的显著性水平上显著。即,HFP 项目校与朋友和家长进行阅读交流的学生比例显著更高。

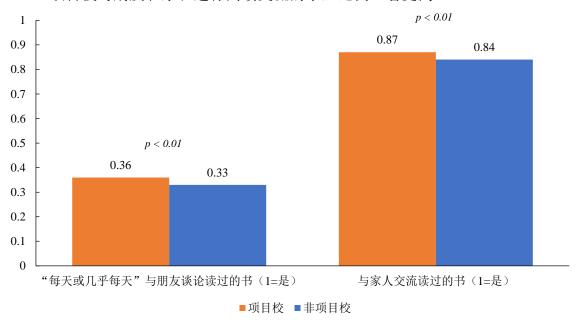


图 42 项目学校与非项目学校学生与朋友和家人阅读交流比较(N=12,010)

此外,我们使用了 OLS 回归以识别 HFP与4-6年级学生阅读习惯之间的相关性关系。首先,自主阅读与样本学校学生借阅次数之间存在显著的正相关关系(表 26)。模型(1)、模型(3)以及模型(5)展现了 HFP 与学生过去一个月借阅次数的简单相关关系。总体上,HFP 项目校学生相比非项目校学生在调研前一个月发生的借阅行为更多。具体来说,项目校学生的总借阅次数多1.83次,校内借阅次数多1.57次,校外借阅次数多0.59次。前两组差异均在1%的水平上显著,第三组差异在5%的显著性水平上显著。控制协变量后,模型(2)、模型(4)以及模型(6)展现的结果与前述的简单相关模型趋同。在其他解释变量保持不变的情况下,HFP 项目校学生比非项目校学生调研前一个月的总借阅次数多2.09次,校内借阅次数多1.95次,校外借阅次数多0.39次。前两组差异依然在1%的显著性水平上显著,最后一组差异不具有显著性。可见,HFP与学生月总借阅次数和月校内借阅次数之间的正相关关系稳健且显

著,但与月校外借阅次数之间的不具有稳健且显著的相关性关系。总体上,项目校的学生过去一个月的借阅次数更多。

表 26 自主阅读与小学生阅读习惯之借阅次数的相关性分析(未匹配样本)

	总借阅次数		校内借	校内借阅次数		阅次数
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
HFP项目校(1=是)	1.83***	2.09***	1.57***	1.95***	0.59**	0.39
	(0.008)	(0.003)	(0.003)	(0.000)	(0.016)	(0.121)
控制变量						
学生个人基本特征		\checkmark		\checkmark		\checkmark
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$		\checkmark		\checkmark
学校基本特征变量		\checkmark		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
R方	0.004	0.037	0.006	0.041	0.002	0.030
观测数	12,010	12,010	12,010	12,010	12,010	12,010

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

其次,从阅读时长来看,OLS 的分析结果显示 HFP 与学生在校阅读时长存在稳健且显著的正相关关系,但与课外自主阅读时长并无相关性(表 27)。在校阅读时长方面,模型(1)和模型(2)分别显著项目校学生在校持续默读与诵读总时长平均比非项目校长 4.02 分钟和 3.29 分钟,前者在 1%的显著性水平上显著,后者在 5%的显著性水平上显著。而在校外阅读时长方面,模型(3)显示项目校中日均课外自主阅读时长大于 30 分钟的学生占比比非项目校高 2 个百分点。控制三类协变量后,模型(4)显示两组学生并无区别。上述差异在统计上并不显著。

表 27 自主阅读与小学生阅读习惯之阅读时长的相关性分析(未匹配样本)

	在校持续默读与诵读 总时长(分钟)		日均课外自主阅读时长大于 30 允 (1=是)		
_	(1)	(2)	(3)	(4)	
HFP项目校(1=是)	4.02***	3.29**	0.02	-0.00	
	(0.003)	(0.018)	(0.194)	(0.697)	
控制变量					
学生个人基本特征		\checkmark		\checkmark	
学生家庭基本特征		\checkmark		\checkmark	
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		\checkmark	
R方	0.005	0.040	0.000	0.049	
观测数	12,010	12,010	9,014	9,014	

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

最后,从阅读交流来看,HFP与学生和朋友进行阅读交流的情况显著正相关,但与学生和家长进行阅读交流的情况不相关(表 28)。在与朋友进行阅读交流方面,模型(1)显示项目校中"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书的学生占比比非项目校高 2 个百分点,但统计上并不显著。进一步控制协变量后,这一差异扩大为 3 个百分点,且在 5%的显著性水平上显著。另一方面,就与家人进行阅读交流来说,模型(3)显示 HFP项目校中与家长交流读过的书的学生占比比非项目校学生更高。这一差异在无其他控制变量的情况下为 3 个百分点,且在 1%的显著性水平上显著。当控制三类协变量后,差异有所缩小(1 个百分点),且未通过显著性检验。

表 28 自主阅读与小学生阅读习惯之阅读交流的相关性分析(未匹配样本)

		天"与朋友谈论读 (1=是)	与家人交流 (1=	
·	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP项目校(1=是)	0.02	0.03**	0.03***	0.01
	(0.138)	(0.049)	(0.001)	(0.125)
控制变量				
学生个人基本特征		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
R方	0.001	0.024	0.002	0.111
观测数	12,007	12,007	12,010	12,010

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

三、HFP对学生阅读习惯的影响分析

(一) 基于匹配样本的回归结果

表 29-表 31 展现了基于匹配样本进行的 HFP 对小学生阅读习惯的影响的分析结果。总体上,基于匹配样本探究而来的因果关系与 OLS 分析呈现的相关性关系具有类似趋势。即,HFP 对学生的借阅次数、在校阅读时长,以及阅读交流具有正向影响,但对课外阅读时长无影响。

首先,HFP 对项目校学生月总借阅次数、月校内借阅次数以及月校外借阅次数均具有正向显著影响(表 29)。模型(1)、模型(3)以及模型(5)展现了在仅纳入核心自变量的情况下,HFP 对学生月借阅次数的影响。具体来说,HFP 提高了项目校学生的月总借阅次数、月校内借阅次数以及月校外借阅次数分别达 2.48 次、1.86 次以及 0.94 次,相当于分别显著提升了 16%、24%、和 14%。此三组影响均在 1%的显著性水平上显著。模型(2)、模型(4)以及模型(6)控制了三类协变量,其回归结果仍然显示 HFP 具有正向显著的影响。在其他解释变量保持不变的情况下,HFP 提高了学生的月总借阅次数达 2.71 次,月校内借阅次数达 2.23 次,月校外借阅次数达 0.67 次,相当于分别显著提升了 17%、28%和 10%。前两组影响在 1%的显著性水平上显著,最后一组在 5%的显著性水平上显著。

表 29 自主阅读对小学生借阅次数的影响(匹配样本)

	总借阅次数		校内借	校内借阅次数		校外借阅次数	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
HFP项目校(1=是)	2.48***	2.71***	1.86***	2.23***	0.94***	0.67**	
	(0.001)	(0.000)	(0.001)	(0.000)	(0.001)	(0.018)	
控制变量							
学生个人基本特征		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$	
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$	
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$	
R方	0.007	0.050	0.010	0.054	0.005	0.037	
观测数	11,167	11,167	11,167	11,167	11,167	11,167	

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

其次,表 30显示,HFP 对学生日均课外自主阅读时长并没有影响,但是显著提高了学生在校持续默读与诵读总时长。模型(1)和模型(2)显示 HFP 提高了学生在校持续默读与诵读总时长分别达 4.48 分钟和 4.19 分钟,上述影响均在1%的显著性水平上显著。模型(3)显示 HFP 增加了学校日均课外自主阅读时长大于 30 分钟的学生占比达 2 个百分点;模型(4)显示控制三类协变量后,这一影响缩小为 1 个百分点。但两个数据均不具有统计上的显著性,因此项目校学生和非项目校学生的日均课外自主阅读时长并无显著区别。

表 30 自主阅读对小学生阅读时长的影响(匹配样本)

	在校持续默读与诵读 总时长(分钟)		日均课外自主阅读 (1=	
- -	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP项目校(1=是)	4.48***	4.19***	0.02	0.01
	(0.002)	(0.004)	(0.224)	(0.607)
控制变量				
学生个人基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
R方	0.006	0.044	0.000	0.052
观测数	11,167	11,167	8,426	8,426

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值 2) *** 表示 p<0.01, ** 表示 p<0.05, * 表示 p<0.1。

为了找到 HFP 未能提高学生日均课外自主阅读时长的可能原因,我们进一步分析了学生的课后时间分配。项目校和非项目校学生每天除了上学和睡觉之外

可支配的时间平均分别为 377 分钟和 379 分钟。非项目校学生可支配时间略长,但这一差异并不显著。从可支配时间的分配来看,项目校和非项目校学生的情况较为相似:完成学校布置的作业(22%: 23%)、上校外语数外辅导班和完成辅导班作业(24%: 23%)、看电视、上网和玩游戏(12%: 12%)、和伙伴玩耍等活动(11%: 11%)、阅读图书(11%: 10%)、上校外兴趣班(9%: 9%)、体育锻炼(7%: 7%)和做家务(4%: 5%)。因此,不难看出,在作业和辅导班的"硬"压力,以及游戏、玩耍等"软"拉力的双重作用下,项目校学生每天课后实际用于课外自主阅读的时间与非项目校学生并不存在显著差异。

表 31 展现了基于匹配样本,自主阅读对小学生阅读交流情况的影响。结果显示,HFP增加了学生与朋友和家长交流读书经历的可能性。一方面,模型(1)和模型(2)均显示 HFP提高了"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书的学生占比达 4 个百分点,且在 5%的显著性水平上显著。与家人进行阅读交流方面呈现类似的结果。模型(3)和模型(4)显示 HFP在 5%的显著性水平上提高了学校学生与家人交流读过的书的占比达 2 个百分点。即,HFP 对促进学生阅读交流具有显著的正向影响。

表 31 自主阅读对小学生阅读交流的影响(匹配样本)

	"每天或几乎每	天"与朋友谈论读	与家人交流	流读过的书
_	过的书	(1=是)	(1=	是)
	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP项目校(1=是)	0.04**	0.04**	0.02**	0.02**
	(0.030)	(0.016)	(0.031)	(0.013)
控制变量				
学生个人基本特征		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
R方	0.002	0.025	0.001	0.105
观测数	11,164	11,164	11,167	11,167

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

(二) 影响机制分析

学生对阅读的喜爱和价值认同是开展阅读的内生动力。我们认为,样本学校学生在阅读量、在校阅读时长以及阅读交流方面的优秀表现源于 HFP 对项目

学校的"人-书-时间-环境"四要素的显著优化及对学生阅读态度的提升。本章在因果识别模型中控制了"人"要素下的教师阅读引导"过去一个月老师了解或询问过学生读书的情况(1=是)"、"书"要素下的图书可及性"学校的书学生可以带回家(1=是)"与图书适宜性"学生一般或总是能在学校借到感兴趣的书(1=是)"、"时间"要素下的持续默读参与"学生在学校的时候每天参加持续默读(1=是)","环境"要素下的图书馆环境"学校图书馆有阅读区(1=是)",学生对阅读的喜爱"学生"非常喜爱"阅读(1=是)",以及学生对自主阅读价值的认同程度""非常认同"自主阅读价值(1=是)"这七个潜在的中介变量。总体上,我们发现,上述相关变量加入模型后,HFP项目这个变量的系数变小且显著性减弱。

此处需要强调的是,HFP 通过优化项目学校四要素以及改善学生阅读态度 对学生阅读量、在校阅读时长以及阅读交流产生影响,其中介效应一共包含三 大部分:第一部分为 HFP 通过优化项目学校四要素对学生阅读量、在校阅读时 长以及阅读交流产生的简单中介效应;第二部分为 HFP 通过改善学生阅读态度 对学生阅读量、在校阅读时长以及阅读交流产生的简单中介效应;第三部分为 HFP 通过优化项目学校四要素对学生阅读态度产生改善(如第五章第三部分第 三节"影响机制分析"所示),进而影响学生阅读量、在校阅读时长以及阅读 交流的链式中介效应。

首先,从学生阅读量来看,表 29 中第(2)列第一行的系数展示了 HFP 对学生月总借阅次数的影响的总效应为 2.71,且在 1%的显著性水平上显著。表 25 的第(1)-(5)列第一行的系数,以及表 24 的第(2)列和第(4)列第一行的系数分别显示了上述七个可能的中介变量对干预变量的回归结果,相关情况在第五章第三部分已进行说明,在此不再赘述。表 32 的第(1)列展示的结果中,"HFP 项目校(1=是)"的系数和显著性反映了 HFP 对学生月总借阅次数的影响的直接效应,为 1.24,且在 10%的显著性水平上显著。经第三章介绍的方法计算,上述变量产生的中介效应总计为 1.47,在总效应中占比为 54%(=1.47/2.71)。同理,我们可以计算得到,HFP 通过优化项目学校四要素以及改善学生阅读态度对学生校内借阅次数和校外借阅次数产生影响的中介效应占总效应的比重分别为 52%和 49%。

其次,学生在校持续默读与诵读总时长方面,纳入了"人-书-环境"维度和学生阅读态度维度的六个潜在中介变量。表 30 第(2)列第一行的系数显示 HFP 的总效应为 4.19,并在 1%的显著性水平上显著。表 32 中模型(4)显示直接效应为 1.26,且并不显著。因此,上述六个变量产生的中介效应大小为 2.93,在总效应中占比为 70%(=2.93/4.19)。

最后,在阅读交流方面,就学生与朋友进行阅读交流来说,表 31 第(2)列第一行的系数显示 HFP 产生的总效应为 0.04,且在 5%的显著性水平上显著。表 32 的第(5)列的结果显示,直接效应为 0.01,通过"人-书-时间-环境"四要素及学生阅读态度产生的中介效应为 0.03,占总效应的 75%(=0.03/0.04)。其次,在学生与家长进行阅读交流方面,结果显示,HFP 对学生与家长进行阅读交流的总效应为 0.023,直接效应为 0.019,上述两个效应均在 5%的水平上显著,中介效应为 0.004,占总效应的 17%(=0.004/0.023)。因此,HFP 对项目学校四要素的优化和对学生阅读态度的改善解释了其对学生与朋友进行阅读交流的大部分影响机制,和一小部分学生与家长进行阅读交流的影响机制。

综上所述,HFP 通过显著优化项目学校的"人-书-时间-环境"四要素及提升学生阅读态度在一定程度上促进了学生阅读量、阅读时长以及阅读交流的习惯的养成。

表 32 自主阅读对小学生阅读习惯影响的机制分析(匹配样本)

	总借阅	校内借阅	校外借阅	在校持续默读与诵读	"每天或几乎每天"与朋友谈	与家人交流读过的
	次数	次数	次数 a	总时长(分钟)b	论读过的书(1=是)	书(1=是) ^c
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
HFP 项目校(1=是)	1.24*	1.07**	0.34	1.26	0.01	0.02**
	(0.076)	(0.040)	(0.228)	(0.346)	(0.670)	(0.044)
教师阅读引导	2.97***	1.89***	1.20***	7.17***	0.11***	-0.00
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.944)
图书可及性	1.28**	1.98***		4.43***	0.00	0.02
	(0.035)	(0.000)		(0.002)	(0.912)	(0.160)
图书适宜性	3.02***	2.42***		4.38***	0.02	0.01
	(0.000)	(0.000)		(0.000)	(0.220)	(0.265)
持续默读参与	2.70***	1.42***	1.06***		0.06***	-0.00
	(0.000)	(0.000)	(0.000)		(0.000)	(0.786)
图书馆环境	1.65***	1.25***	0.06	2.75**	0.03	-0.02
	(0.008)	(0.004)	(0.806)	(0.023)	(0.103)	(0.103)
"非常喜爱"阅读(1=是)	2.48***	0.78***	1.55***	7.57***	0.21***	0.06***
	(0.000)	(0.008)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
"非常认同"自主阅读价值 (1=是)	1.70***	1.07***	0.55***	2.13**	0.12***	0.01
	(0.000)	(0.000)	(0.001)	(0.011)	(0.000)	(0.446)
效应						
总效应	2.71	2.23	0.67	4.19	0.04	0.023

	总借阅 次数	校内借阅 次数	校外借阅 次数 a	在校持续默读与诵读 总时长(分钟) ^b	"每天或几乎每天"与朋友谈 论读过的书(1=是)	与家人交流读过的 书(1=是) [。]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
直接效应	1.24	1.07	0.34	1.26	0.01	0.019
中介效应	1.47 (54%)	1.16 (52%)	0.33 (49%)	2.93 (70%)	0.03 (75%)	0.004 (17%)
控制变量						
学生个人基本特征	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	\checkmark
学生家庭基本特征	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$
学校基本特征变量	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$
R方	0.109	0.112	0.069	0.337	0.126	0.112
观测数	11,161	11,161	11,161	11,161	11,158	11,161

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

- a 模型 3 中,考虑到"图书可及性"和"图书适宜性"是衡量学校图书情况的指标,我们在中介变量中予以排除。
- b 模型 4 中,为避免变量间的自我解释,我们在中介变量中排除了"时间"维度的变量。
- c 模型 6 中,考虑到保留两位小数后,各效应间的差异不明显,因此第(6)列的"效应"一栏的"总效应"、"中介效应"以及"直接效应"处 呈现了保留三位小数的分析结果。

四、本章小结与讨论

学生是否将对自主阅读的喜爱和价值认同等内生动力转化为切实的阅读行为和阅读习惯?本研究采用阅读量、阅读时长和阅读交流来衡量合肥市样本学校 4-6 年级学生的阅读行为习惯。我们发现,学生在阅读量、在校阅读时长以及阅读交流方面表现较为出色。在调研前一个月,样本学校学生平均不到 2 天即可以完成一次校内外的借阅行为。学生在校持续默读与诵读总时长平均能保持在一节正课的时间长度。此外,大部分的样本学校学生都有与朋友和家人进行阅读交流的习惯。

影响分析结果显示,HFP 提升了学生在校内外借阅书籍的次数,增长了学生在校阅读时长,同时提高了学生与朋友和家人进行阅读交流的可能性。基于中介效应模型进行的影响机制分析揭示,学生阅读量、在校阅读时长和阅读交流情况显著提高的原因在于 HFP 显著优化了项目学校的"人-书-时间-环境"四要素及提升了学生对阅读的喜爱和对自主阅读价值的认同程度,上述中介变量部分解释了 HFP 对学生阅读习惯的影响机制。

然而,在课外阅读时长方面,不到半数的样本学校学生的日均课外自主阅读时长达到教育部关于小学生每天课外阅读至少半小时的倡议。此外,回归分析显示 HFP 并不能影响学生的课外自主阅读时长。作业和辅导班的"硬"压力,以及游戏、玩耍等"软"拉力的双重作用下可能是导致项目对学生课外阅读市场没有显著影响的主要原因。这意味着,如果教育环境没有大的变革,那么增加学生在校自主阅读时长可能是当前能确保学生阅读时间的有效方法。

综上所述,HFP 所打造的校园自主阅读环境直接或间接培养了学生良好的阅读习惯。然而,必须指出,样本学校学生内部在阅读习惯方面存在较大差异,有的学生借阅次数多、阅读时间长、乐于与朋友和家人进行阅读交流,但是也有学生很少借阅书籍或很少开展自主阅读。这些学生是接下来阅读项目开展以及相关研究所需要关注的重点。

第七章 HFP 是否让儿童仅阅读简单读物?

自主阅读环境下,儿童不仅更喜爱阅读,而且养成了更好的阅读习惯,带来了"量"的变化。但与此同时,对阅读的"质"的追求也至关重要。自主阅读是否如公众担心的那样,导致学生更多地进行"快餐式"的浅阅读?是否使学生"偷懒"都采取跳跃式的阅读方法?为识别合肥小学生阅读质量现状,本章从样本学校学生最近读完的一本非必读图书的经历和其今年在家中读的最频繁的图书特征两个方面进行分析。

一、合肥小学生阅读质量现状

首先,我们通过以下四个指标概括了样本学校学生最近读完的一本非必读 图书的经历: 是否为优质图书、图书中插图占比、是否为信息类文本, 以及阅 读方式是否为精读。我国现代著名作家冰心先生说过,"读书好,好读书,读好 书"。书籍有优劣之分,只有阅读好书才能够增长知识,开拓眼界,提高品质修 养。基于第二章第二部分提及的 2017 年度、2018 年度和 2019 年度的三份"爱 阅童书 100"书目、爱阅小学图书馆基本配备书目(2018 年版)的学生书目和班 级书目、亲近母语分级阅读书目小学版(2021年版)、中国小学生基础阅读书 目,以及教育部基础教育课程材料发展中心内组织研制发布的《中小学生阅读 指导目录(2020年版)》,本研究汇总了一份包含4,685本推荐书目的儿童优 秀读物清单。我们将收集到的样本学校学生最近读完的一本非必读图书的书名 与这份清单比对,判断该生所读的书是否为优质图书。此外,本研究关注学生 最近读完的一本非必读图书中的插图占比的原因在于,多位一线小学语文老师 在调研时提起,插图是帮助读者理解图书内容的工具。低年级儿童阅读绘本多 有益处,但随着年级的升高,学生的阅读材料应由绘本向纯文本过渡,逐渐降 低对通过插图理解内容的依赖。对于第三个指标,已有研究发现,信息类文本 可以引发高认知需求,从而影响学生的语言和表达能力的发展[137],因此本章关 注样本学校学生阅读信息类文本的情况。最后,在阅读方式方面,精读是以掌 握阅读方法、发展阅读能力、理解文章内容、积累知识为目的的读书方法。对 于小学生来说, 学会阅读、正确理解、增长知识是非常关键的。特别是在自主

阅读的环境下,我们更应该了解学生是否能够静下心来进行深入细致的研读。因此,本研究也关注学生是否运用精读的阅读方式自主阅读非必读图书。

样本中 12,010 名学生一共列出了 1,929 本不同的图书。根据学生对各类图书的阅读比例,表 33 列出了样本学校学生最近读完的一本非必读图书中排名前10 的图书。其中,六本为优秀书单上的读物,四本为其他类读物。

表 33 样本学校学生最近读完的一本非必读图书前 10 名

排名	书名	优质图书(1=是)	占比(%)
1	《哈利波特》	1	3.06
2	《西游记》	1	2.73
3	《童年》	1	2.66
4	《三国演义》	1	2.29
5	《查理九世》	0	1.97
6	《草房子》	1	1.56
7	《斗罗大陆》	0	1.47
7	《装在口袋里的爸爸》	0	1.47
9	《朝花夕拾》	1	1.42
10	《米小圈上学记》	0	1.39

资料来源: 作者调查。

图 43 显示,48%的样本学校学生最近读完的一本非必读图书是本研究总结出的儿童优秀读物清单所列读物。插图占比方面,平均来说,样本学校学生所阅读的非必读图书中的18%的内容由插图呈现。在文本类型上,11%的样本学校学生所读的非必读图书是传记、新闻、调查报告、科普等信息类文本。同时,阅读方式上,85%的样本学校学生使用精读的方式阅读该本非必读图书。然而,上述各项指标的标准差相对较大,这说明样本学校学生内部最近读完的一本非必读图书的情况差异较大。

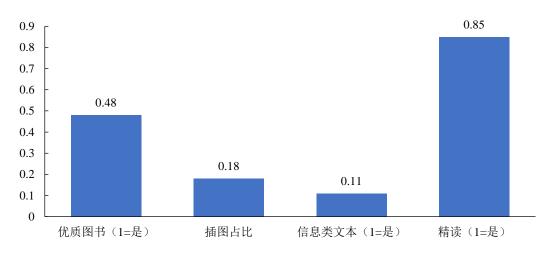


图 43 样本学校学生最近读完的一本非必读图书信息(N=12,010)

此外,我们还根据家长调查收集的信息,针对样本学校学生今年在家中读的最多的图书类型开展研究,以更为全面的了解自主阅读环境下小学生的阅读质量。结果显示,有8%的样本学校学生今年在家中读的最多的书是信息类文本。结合最近读完的一本非必读图书的信息,当前只有少部分样本学校学生常读信息类文本,更多的学生仍然以小说、寓言、神话、戏剧、诗歌、散文等在内的文学类文本为主要的阅读类型(图44)。此外,本研究还发现,不同年级学生阅读信息类文本的占比具有显著差异。其中,6.35%的4年级学生今年在家中读的最多的书是信息类文本,而5年级和6年级学生相关占比分别为8.89%和9.37%。即,随着年级增长,学生图书阅读的多样性有所提高。



图 44 儿童阅读信息类文本

二、HFP与学生阅读质量的相关性分析

本节将进一步区分 HFP 项目学校学生和非项目学校学生,以探究自主阅读环境下学生的阅读质量是否存在差异。

表 34 分年级罗列了 HFP 项目校和非项目校学生最近读完的一本非必读图书中排名前 10 的图书及开展阅读的学生占比,供读者一览。本研究当前还没有对学生所读图书的难度进行评级,今后语言学家可以在这方面开展进一步的研究4.

-

⁴ 斯蒂芬·克拉生教授是世界著名的语言学家、阅读教育理论研究者。斯蒂芬·克拉生等人在 2014-2015 年期间曾对 HFP 项目学校 11 名学生 3-6 年级期间的 7 个学期的图书借阅记录进行过 阅读难度分析。他们发现,学生所读书籍的难度随年龄增长逐渐增加。

表 34 项目校和非项目校 4-6 年级学生最近读完的一本非必读图书前 10 名

排名 -	项目校			北力	非项目校		
111-石	书名	优质图书(1=是)	占比(%)	排名 一	书名	优质图书(1=是)	占比(%)
4 年级							
1	《哈利波特》	1	3.15	1	《装在口袋里的爸爸》	0	3.54
2	《西游记》	1	2.73	2	《西游记》	1	3.38
3	《昆虫记》	1	2.19	3	《米小圈上学记》	0	3.31
4	《米小圈上学记》	0	2.15	4	《哈利波特》	1	2.69
5	《笑猫日记》	0	1.69	5	《三国演义》	1	2.38
6	《福尔摩斯探案全集》	0	1.65	6	《上下五千年上》	1	2.23
7	《上下五千年上》	1	1.58	6	《昆虫记》	1	2.23
7	《格林童话》	1	1.58	8	《中国神话故事》	1	1.92
9	《查理九世》	0	1.50	9	《金银岛》	1	1.69
10	《三国演义》	1	1.42	10	《中国古代神话》	1	1.62
				10	《查理九世》	1	1.62
5 年级							
1	《哈利波特》	1	3.11	1	《三国演义》	1	4.09
2	《西游记》	1	2.84	2	《西游记》	1	3.80
3	《三国演义》	1	2.80	3	《哈利波特》	1	2.78
3	《查理九世》	0	2.80	4	《查理九世》	0	2.41
5	《草房子》	1	2.42	5	《水浒传》	1	2.05
6	《装在口袋里的爸爸》	0	1.92	6	《米小圈上学记》	0	1.97
7	《青铜葵花》	1	1.80	7	《草房子》	1	1.83
8	《斗罗大陆》	0	1.42	8	《笑猫日记》	0	1.75
9	《笑猫日记》	0	1.38	9	《青铜葵花》	1	1.68

排名 —	项目校			HL 力	非项目校		
	书名	优质图书(1=是)	占比(%)	排名 —	书名	优质图书(1=是)	占比(%)
10	《一千零一夜》	1	1.27	10	《斗罗大陆》	0	1.61
10	《夏洛的网》	1	1.27				
6 年级							
1	《童年》	1	6.87	1	《童年》	1	5.97
2	《朝花夕拾》	1	4.58	2	《哈利波特》	1	3.17
3	《哈利波特》	1	3.20	3	《斗罗大陆》	0	2.65
4	《爱的教育》	1	2.36	4	《朝花夕拾》	1	2.51
5	《西游记》	1	2.14	5	《查理九世》	0	2.28
6	《斗罗大陆》	0	1.85	6	《三国演义》	1	2.06
7	《三国演义》	1	1.78	7	《西游记》	1	1.99
8	《草房子》	1	1.74	8	《草房子》	1	1.92
9	《小英雄雨来》	1	1.63	9	《上下五千年上》	1	1.47
10	《三体》	0	1.45	9	《笑猫日记》	0	1.47
				9	《鲁滨逊漂流记》	1	1.47

图 45 显示了项目校学生和非项目校学生最近读完的一本非必读图书的情况比较。首先,HFP 项目校学生和非项目校学生所阅读的非必读图书是优质图书的比例均为 48%。其次,两组学生所阅读的非必读图书中的插图比例均为 18%。统计显示,项目校学生和非项目校学生在读优质图书和所读图书插图占比上并不存在显著差异。此外,在所阅读的非必读图书的类型上,12%的 HFP 项目校学生阅读的是信息类文本,这一数据在非项目校学生身上是 11%。即,项目学校最近读完的一本非必读图书为信息类文本的学生占比要显著比非项目学校高 1 个百分点,此差异在 5%的显著性水平上显著。阅读方式上,项目校与非项目校学生也呈现出差异。具体表现在 HFP 项目学校学生采用精读的方式进行阅读的学生比例略高于非项目学校(86%: 84%),并且差异在 1%的显著性水平上显著。

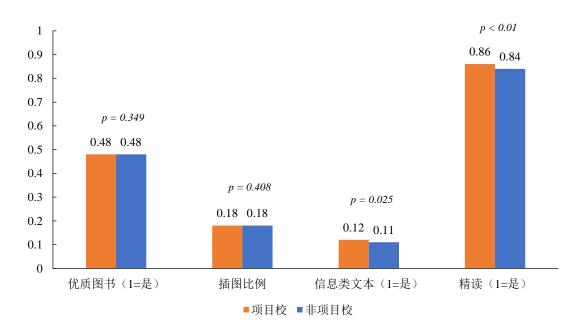


图 45 项目学校与非项目学校学生最近读完的一本非必读图书比较 (N=12,010)

其次,图 46 展示了 HFP 项目学校学生和非项目学校学生今年在家中读的最多的图书类型信息。9%的项目校学生常读信息类文本,相比之下,仅有 7%的非项目校学生常读此类文本。即,HFP 项目学校今年在家阅读的最多的图书类型是信息类文本的学生比例在 5%的显著性水平上显著高于非项目学校。概括而言,项目校学生在自主阅读环境下的阅读质量略优于非项目校学生。

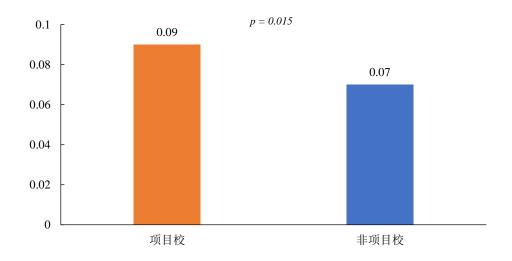


图 46 项目学校与非项目学校学生今年在家中读的最多的图书类型(1=信息类 文本)比较(N=12,010)

在描述性分析的基础上,本章基于 OLS 回归识别 HFP 与 4-6 年级学生阅读 质量之间的相关性关系。表 35 比较了学生最近自主选择读完的一本非必读图书 的特点。首先,从是否是优质图书上来看,模型(1)和模型(2)均显示项目 校学生和非项目校学生阅读的非必读图书是优质图书的情况无差异。即,HFP 与学生最近读完的一本非必读图书是否是优质图书无显著的相关性关系。其 次,在插图占比方面,模型(3)显示项目校学生所阅读的图书插图占比平均比 非项目校学生高 0.09 个百分点,差异几乎为 0,且并无统计上的显著性。在控 制三类协变量后,模型(4)显示 HFP 与学生最近读完的一本非必读图书的插 图占比之间具有显著的正相关性。项目校学生所阅读图书的插图比例比非项目 校平均高 1.48 个百分点,且此差异在 5%的显著性水平上显著。第三,在阅读 的非必读图书的类型方面,模型(5)和模型(6)均显示,平均来说,HFP项 目校中最近读完的一本非必读图书是信息类文本的学生占比比非项目校高1个 百分点,前者未检验出统计显著性,后者在10%的显著性水平上显著。即, HFP 与学生最近读完的一本非必读图书是信息类文本具有显著的正相关关系。 最后,从阅读方式来看,模型(7)显示项目校学生精读非必读图书的比例比非 项目校学生高2个百分点,这一差异在10%的显著性水平上显著。但是此差异 在控制了三类协变量的模型(8)中缩小为1个百分点,且统计上并不显著。综 上,虽然 HFP 项目校学生和非项目校学生在最近读完的一本非必读图书的插图 占比及文本类型上存在些许差异,但总体上两者的阅读情况类似。这表明,在 最近读完的一本非必读图书方面,没有证据显示自主阅读与学生阅读简单读物 相关。

表 35 自主阅读与小学生阅读质量之最近读完的一本非必读图书的相关性分析(未匹配样本)

	优质图书(1=是)		插图占比(%)		信息类文本(1=是)		精读(1=是)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
HFP项目校(1=是)	-0.00	0.00	0.09	1.48**	0.01	0.01*	0.02*	0.01
	(0.797)	(0.850)	(0.909)	(0.017)	(0.109)	(0.088)	(0.052)	(0.154)
控制变量								
学生个人基本特征		\checkmark		\checkmark		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		\checkmark		\checkmark		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		\checkmark		\checkmark		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
R方	0.000	0.007	0.000	0.065	0.000	0.020	0.000	0.014
观测数	11,985	11,985	12,008	12,008	12,006	12,006	12,002	12,002

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

OLS 分析显示,HFP 项目学校学生和非项目学校学生在今年在家中读的最多的书是信息类文本上存在显著差异(表 36)。模型(1)和模型(2)均显示HFP 项目学校学生今年在家读的最多的图书类型是信息类文本的比例高于非项目学校 1 个百分点,且差异均在 5%的显著性水平上显著。这说明,自主阅读环境下,学生的阅读质量较高,更有可能阅读可以引发高认知需求讨论以及发展语言和表达能力的信息类文本。

表 36 自主阅读与小学生阅读质量之今年在家中读的最多的书的相关性分析(未 匹配样本)

	今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)			
	(1)	(2)		
HFP项目校(1=是)	0.01**	0.01**		
	(0.039)	(0.045)		
控制变量				
学生个人基本特征		$\sqrt{}$		
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$		
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		
R方	0.000	0.021		
观测数	11,672	11,672		

资料来源: 作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

三、HFP 对学生阅读质量的影响分析

表 37-表 38 展现了基于匹配样本进行的 HFP 对小学生阅读质量的影响的分析结果。与相关性分析的发现类似,表 37 显示,HFP 对学生最近读完的一本非必读图书是优质图书无影响,但是对该本非必读图书的插图占比、图书类型以及学生的阅读方式存在显著影响。首先,就优质图书来说,模型(1)显示 HFP 并不能提高学生最近读完的一本非必读图书是优质图书的可能性,尽管 HFP 的影响在控制了三类协变量后扩大为 1 个百分点,但两个模型均未通过统计显著性的检验。即,HFP 对学生所阅读的非必读图书是否是优质图书并无影响。第二,在非必读图书的插图占比方面,模型(3)和模型(4)分别显示 HFP 提高了项目校学生阅读图书的插图占比达 0.60 和 1.51 个百分点,前者不显著,后者在 5%的显著性水平上显著。即,HFP 显著提高了学生阅读的非必读图书中的插图占比。相似的情况呈现在非必读图书的类型上,模型(5)显示 HFP 提高

了学生阅读的非必读图书是信息类文本的可能性达 1 个百分点,但并不显著。控制三类协变量后,这一影响扩大为 2 个百分点,且在 10%的显著性水平上显著。最后,我们在阅读方式上也识别出了 HFP 对学生的显著影响。模型(7)和模型(8)显示 HFP 提高了学校采用精读的方式进行阅读的学生占比分别达 4 个百分点和 3 个百分点,相当于分别提升了 5%和 4%,并且上述影响均在 1%的显著性水平上显著。综上,在最近读完的一本非必读图书方面,没有证据表明自主阅读让项目学校学生阅读的图书比非项目学校要差。甚至,自主阅读提升了学生阅读信息类文本的可能性,让学生阅读的类型多元化,也促进了学生采用精读的方式进行阅读,更有机会让孩子充分体会到由自我兴趣引发而深入探索的阅读乐趣。

表 37 自主阅读对小学生阅读质量之最近读完的一本非必读图书的影响(匹配样本)

	优质图书(1=是)		插图占比(%)		信息类文本(1=是)		精读(1=是)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
HFP 项目校(1=是)	0.00	0.01	0.60	1.51**	0.01	0.02*	0.04***	0.03***
	(0.823)	(0.756)	(0.517)	(0.028)	(0.208)	(0.050)	(0.000)	(0.002)
控制变量								
学生个人基本特征		\checkmark		\checkmark		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		\checkmark		\checkmark		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		\checkmark		\checkmark		\checkmark		$\sqrt{}$
R方	0.000	0.007	0.000	0.068	0.000	0.023	0.003	0.016
观测数	11,143	11,143	11,165	11,165	11,163	11,163	11,160	11,160

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

从学生今年在家读的最多的图书类型来看,HFP 虽然产生了正的影响,但是系数并不显著(表 38)。模型(1)显示 HFP 并没有提高项目学校中今年在家读的最多的图书类型是信息类文本的学生占比。通过控制三类协变量,模型(2)显示 HFP 的影响扩大为 1 个百分点,但依然未通过显著性检验。由此可以看出,自主阅读并不能显著改变当前学生阅读的文本类型,小学生仍然以文学类文本为主开展阅读。

表 38 自主阅读对小学生阅读质量之今年在家中读的最多的书的影响(匹配样本)

	今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)			
	(1)	(2)		
HFP项目校(1=是)	0.00	0.01		
	(0.686)	(0.452)		
控制变量				
学生个人基本特征		\checkmark		
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$		
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		
R方	0.000	0.025		
观测数	10,859	10,859		

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

四、本章小结与讨论

自主阅读环境下,儿童的阅读"量"变是否伴随着阅读"质"变?本章从样本学校学生最近读完的一本非必读图书和今年在家中读的最多的书两个视角探索自主阅读与小学生阅读质量的关系,为解决大众对自主阅读环境下学生是否仅读简单读物的迷思提供一些方向。总体上,样本学校学生呈现的阅读质量基本符合儿童阅读进阶的一般规律。接近一半的学生最近读完的一本非必读图书是优质图书,他们所读的书中插图占比小于1/5,大部分学生选择精读的阅读方式。然而,最近一本读完的非必读图书是信息类文本的学生仅略超1/10,而将信息类文本作为今年在家中读的最多的书的学生仅有8%。

影响分析显示,尽管 HFP 对学生最近读完的一本非必读图书是优质图书以 及学生今年在家中读的最多的书是信息类文本的影响为正但并不显著。但是, 自主阅读显著提升了学生最近读完的一本非必读图书是信息类文本的比例,同 时对学生精读非必读图书有显著的正向影响。因此,我们认为,已有证据表明 自主阅读让 HFP 项目学校学生阅读的图书与非项目学校的至少一样好,甚至更好。自主阅读环境下,学生阅读多元文本,不仅局限于文学类文本,还增加阅读可以引发高认知需求讨论以及发展语言和表达能力的信息类文本。此外,学生也并没有更多地进行"快餐式"的浅阅读或"偷懒"采取跳跃式的阅读方法。

最后,相信读者们有所发现,在本章呈现的样本学校学生最近读完的一本 非必读图书排名前 10 的书目信息中,尚有不少并不属于本研究整理的推荐书目 的其他类读物在榜。虽然本书并未开展相关分析,但这些其他类读物究竟关注 什么方面?是否适合孩子阅读?读物难度如何?又是如何收获众多读者?上述 一系列话题都值得学者们在未来开展进一步的研究。

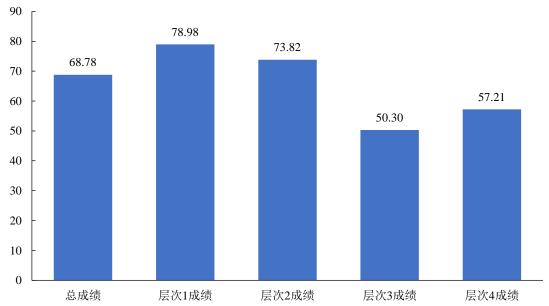
第八章 HFP 是否提高儿童的阅读能力?

在本书第一章的系统文献回顾中,我们已经看到,相较于对阅读喜爱、阅读习惯等的影响,已有研究关于自主阅读对学生阅读能力的影响的结论的差异较大,并且与项目设计本身有着更加密切的关系。如果自主阅读不能有效提升儿童的阅读能力,那么项目的长期发展就会收到较大的挑战。因此,本章将从以下三个层面分析 HFP 项目对学生阅读能力的影响: 5 年级学生阅读测试成绩、阅读自信心,以及阅读效率。

一、合肥小学生阅读能力现状及国际比较

首先,本研究采用 PIRLS 2011 年的测试题测试了 5 年级(上学期)学生的阅读成绩。该测试从阅读能力的四个层次设计测评试题以探究学生是否实现了文字体验以及信息提取和使用这两大阅读目标:层次 1 为关注并提取明确陈述的信息;层次 2 为直接推论;层次 3 为解释并整合观点和信息;层次 4 为检视并评价内容、语言和文本的要点。该测试共 42 小题,总分为 47 分。其中,层次 1 共 18 题,总分 19 分;层次 2 共 12 题,总分 12 分;层次 3 共 7 题,总分 10 分;层次 3 共 5 题,总分 6 分。但为了便于理解,本研究中将 5 年级学生阅读测试总成绩和各层次成绩均转换为百分制表示。

图 47 显示,样本学校 5 年级学生的阅读测试总成绩的平均得分为 68.78 分 (中位数为 70.21)。如果按 60 分为及格线,样本学校学生的情况刚刚及格,总体表现一般。总成绩的标准差为 14.82,学生内部的阅读成绩差异也相对较大,存在一部分学生未达到 60 分的及格标准。分层次来看,样本学校 5 年级学生层次 1 成绩的平均分为 78.98 分(中位数为 84.21),标准差为 16.09;层次 2 的平均成绩为 73.82 分(中位数为 75),标准差为 16.07;层次 3 的平均成绩为 50.30 分(中位数为 50),标准差为 17.23;层次 4 的平均成绩为 57.21 分(中位数为 50),标准差为 23.13。综合来看,样本学校 5 年级学生在关注并提取明确陈述的信息,以及直接推论方面表现得相对好一些。但样本学校学生在相对复杂的阅读理解任务上表现得较差,如解释并整合观点和信息,以及检视并评价内容、语言和文本的要点方面,且学生群体内部呈现出较大的异质性。



层次 1: 关注并提取明确陈述的信息;

层次 2: 直接推论;

层次 3: 解释并整合观点和信息;

层次 4: 检视并评价内容、语言和文本的要点。

图 47 样本学校 5 年级学生阅读成绩(N=3,985)

本次测试中采用的一篇短文与 2011 年 PIRLS 测试公开了分国家分题目的 正确率的一篇短文相同为我们进行阅读能力国际比较提供了可能。与 2011 年参加 PIRLS 测试的 44 个国家和地区对比这部分测试题目,本研究发现,样本学校学生的正确率处于全球较低水平,但是高于我国贫困地区农村小学学生的表现[138]。具体来看,样本学校学生的阅读测试公开题目正确率位列世界第 43 位 (图 48)。就亚洲华语区来看,新加坡以及我国的香港和台湾地区的学生公开题目正确率世界排名依次为第 4、第 1 和第 16;而教育大国美国、英国、挪威以及芬兰学生的正确率世界排名分别为第 8、第 9、第 35 和第 5。此处不难发现一个令人深思的现象,即我国儿童对阅读的喜爱排名世界前列,然而在阅读成绩的表现上却排名倒数。这与亚洲华语区和欧美教育大国的情况相反,他们虽然在喜爱阅读方面并没有表现得非常出色,但是学生的阅读成绩却名列前茅。本章将在第三部分对此现象进行深入讨论。

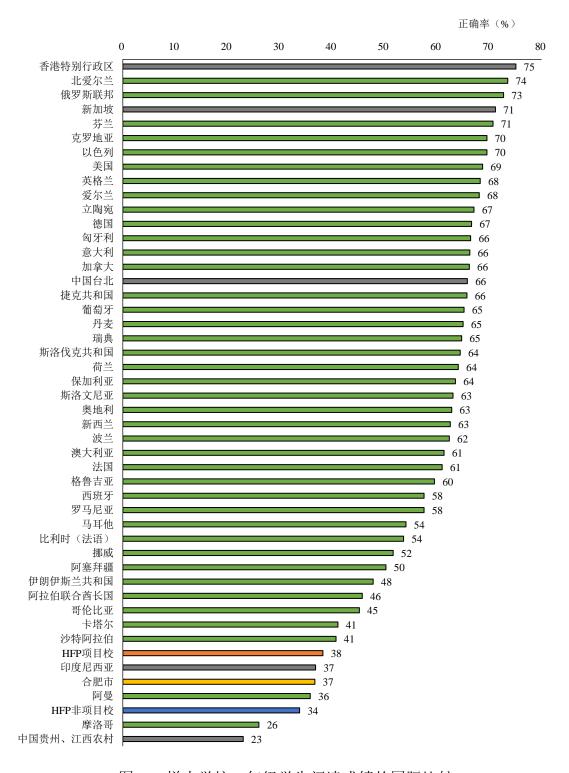


图 48 样本学校 5 年级学生阅读成绩的国际比较

(公开题目正确率, N=3,985)

数据来源:中国贵州、江西农村的数据来自于《Feeling bad and doing bad: student confidence in reading in rural China》;其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2011 Released Passages and Items and Percent Correct Statistics》。

其次,本研究采用 PIRLS 2016 年的阅读自信心量表对样本学校 4-6 年级学生进行测试。该量表的分数区间为 0-18 分,每个子项目的分数区间为 0-3 分。分数越高表示学生对阅读越自信。表 39 展现了样本学校学生的得分情况。从整体得分上来看,样本学校学生的阅读自信心平均总得分为 13.52 分,标准差为 3.52,学生群体内部的自信心略有差距。

表 39 学生阅读自信心量表子项目得分

量え	量表子项目名称		标准差	最小值	最大值
	学生阅读自信心(0-18)	13.52	3.52	0	18
1	我在阅读理解方面通常做得好	2.34	0.71	0	3
2	阅读对我而言不费力	2.35	0.82	0	3
3	与我的许多同学相比,阅读对我而言难度更高*	1.98	1.05	0	3
4	我在阅读有生词的故事时比较困难*	1.89	1.06	0	3
5	对我而言,阅读比任何其他科目都难*	2.47	0.96	0	3
6	我不擅长阅读*	2.49	0.92	0	3

资料来源:作者调查。

与 2016 年全球参加 PIRLS 测试的 50 个国家和地区相比,样本学校学生的阅读自信心处于中等水平。2016 年 PIRLS 报告中根据学生阅读自信心得分将学生分为 3 组: 非常自信(15-18 分)、比较自信(10-14 分),以及不太自信(0-9 分),在我们的研究中也沿用了此分类标准。结果显示,47%的学生对阅读"非常自信",38%的学生对阅读"比较自信",还有 15%的学生对阅读"不太自信"。与 PIRLS2016 年的参与国家和地区相比,样本学校学生中对阅读"非常自信"的学生占比位列世界第 21 位(图 49)。就亚洲华语区来看,新加坡以及我国的香港、澳门和台湾地区这 4 个国家和地区对阅读"非常自信"的学生占比平均为 35%,其世界排名依次为第 19(48%)、第 42(36%)、第 50(21%)和第 45(35%);而欧美教育大国美国、英国、挪威以及芬兰对阅读"非常自信"的学生占比平均为 54%,其世界排名分别为第 16(50%)、第 11(53%)、第 10(53%)和第 2(60%)。

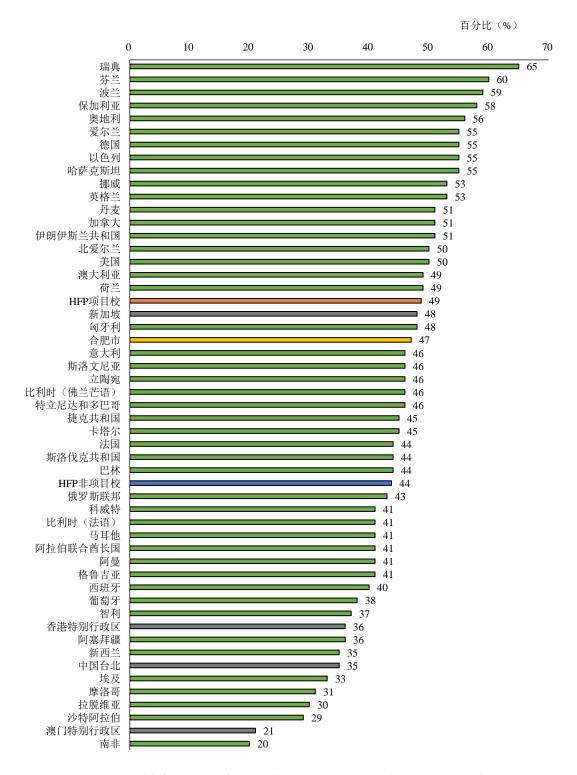


图 49 样本学校学生对阅读"非常自信"情况的国际比较

(对阅读"非常自信"的学生占比, N=12,010)

数据来源:其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

我们还通过计算样本学校学生阅读单页非必读图书所花时间来衡量他们的阅读效率。平均来说,样本学校学生阅读单页图书所花时间为 3.39 分钟,但是其相对较大的标准差(14.67)反映出学生之间存在明显的阅读效率差异。

二、HFP与学生阅读能力的相关性分析

本节将进一步探究 HFP 项目学校学生和非项目学校学生的阅读能力是否存在差异,以识别自主阅读在其中的作用。图 50 显示了 HFP 项目校和非项目校 5 年级学生阅读成绩的比较。结果发现,项目校学生在总成绩上的平均得分为69.53 分(中位数为 70.21),显著高于非项目校的 67.35 分(中位数为68.09)。具体看各层级成绩,项目校学生的得分均要高于非项目校学生。总差异和不同层级能力的得分差异均在 1%的显著性水平上显著。这说明项目校学生在阅读理解中关注并提取明确陈述的信息的能力、直接推论的能力、解释并整合观点和信息的能力,以及检视并评价内容、语言和文本的要点的能力都要显著强于非项目校学生。

类似地,将项目校学生和非项目校 5 年级学生的部分阅读测试题目的正确率与 PIRLS 2011 年测试参与的国家和地区进行国际比较发现,项目校学生公开题目的正确率在参与 PIRLS 测试的国家中排名第 42,非项目学校位列第 45,均处于倒数但优于我国贫困地区农村小学学生表现的位置(图 48)。

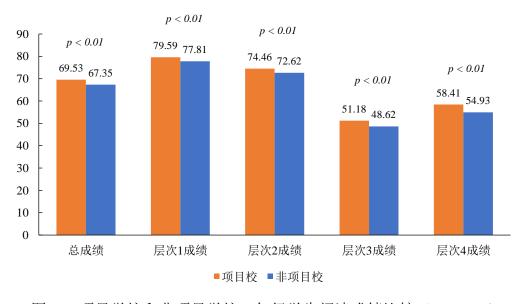


图 50 项目学校和非项目学校 5 年级学生阅读成绩比较(N=3.985)

在阅读自信心方面,按照 PIRLS2016 年报告中的自信程度的划分,项目校和非项目校中对阅读"非常自信"的学生占比分别为 49%和 44%,此差异在1%的显著性水平上显著。即,项目校学生要显著地比非项目校学生对阅读更有自信。与 PIRLS2016 年测试参与国家和地区对比发现,项目学校学生对阅读"非常自信"的排名位列世界第 19,在国际上处于中上水平;而非项目学校位列第 32,处于中下水平(图 49)。

图 51 展示了 HFP 项目学校学生和非项目学校学生阅读效率的比较结果。 项目学校学生和非项目学校学生阅读单页非必读图书所花时间平均分别为 3.25 和 3.67 分钟。即,HFP 项目学校学生阅读单页图书所用的时间比非项目学校少 0.42 分钟,相当于阅读速度快 11%左右。然而,此差异并不具有统计上的显著性。

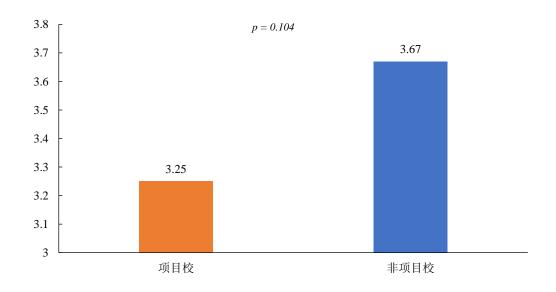


图 51 项目学校和非项目学校学生阅读单页非必读图书所花时间(分钟)比较 (N=12,010)

最后,本节使用 OLS 回归来进一步检验 HFP 与 4-6 年级学生阅读能力之间的相关性关系。首先,表 40 展示了 HFP 与 5 年级学生阅读测试总成绩之间的关系。模型(1)显示项目校学生平均比非项目校学生的得分高 2.18 分,但并不显著。此处与描述性分析中的显著性差异可能是由于 OLS 回归在班级层面进行了标准误的聚类调整。模型(2)则显示这一差异缩小为 0.19 分,但仍然未

通过显著性检验。即,项目校学生和非项目校学生的阅读测试总成绩并无区别,HFP 与 5 年级学生阅读测试总成绩无关。

表 40 自主阅读与 5 年级学生阅读测试总成绩的相关性分析(未匹配样本)

	总成绩((0-100)
	(1)	(2)
HFP项目校(1=是)	2.18	0.19
	(0.117)	(0.883)
控制变量		
学生个人基本特征		\checkmark
学生家庭基本特征		\checkmark
学校基本特征变量		\checkmark
R方	0.005	0.098
观测数	3,971	3,971

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

分层次成绩与总成绩类似(表 41)。层次 1 成绩中,模型(1)显示,项目校学生平均比非项目校学生高 1.79 分,但模型(2)显示相反的结果,非项目校学生的成绩比项目校高 0.30 分。但上述两个差异均不显著。两组学生的成绩无区别。即,自主阅读与 5 年级学生阅读测试层次 1 成绩不相关。层次 2 的成绩与层次 1 类似,仅差异大小有所区别。因无统计上显著性,所以两者间也不具有相关关系。在层次 3 的成绩方面,模型(5)显示 HFP 项目校学生的成绩比非项目校高 2.56 分,这一差异在 10%的显著性水平上显著。模型(6)在控制了三类协变量后显示,尽管项目校学生的成绩仍然要比非项目校高 0.88 分,但已无统计上显著性。因此,自主阅读与 5 年级学生阅读测试层次 3 成绩依然无显著的相关性关系。最后,模型(7)和模型(8)分别显示项目校学生比非项目校学生的得分高 3.49 和 1.51 分,但上述两组差异均不显著。即,我们也未能在层次 4 发现其与自主阅读之间存在显著相关性。综上,自主阅读与样本学校 5 年级学生的阅读测试分层次成绩之间并无相关性。

表 41 自主阅读与 5 年级学生阅读测试分层级成绩的相关性分析(未匹配样本)

	层次1成	绩(0-100)	层次2成绩	(0-100)	层次3成绩	ŧ (0-100)	层次4成绩	₹ (0-100)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
HFP项目校(1=是)	1.79	-0.30	1.85	-0.25	2.56*	0.88	3.49	1.51
	(0.193)	(0.822)	(0.155)	(0.831)	(0.097)	(0.534)	(0.125)	(0.532)
控制变量								
学生个人基本特征		\checkmark		\checkmark		\checkmark		\checkmark
学生家庭基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$		\checkmark		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		\checkmark		$\sqrt{}$		\checkmark		\checkmark
R方	0.003	0.077	0.003	0.085	0.005	0.080	0.005	0.064
观测数	3,971	3,971	3,971	3,971	3,971	3,971	3,971	3,971

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

从阅读自信心的角度,研究发现,尽管模型(1)显示 HFP 与学生自信心之间显著正相关,项目学校中对阅读"非常自信"的学生占比比非项目学校高 5 个百分点,但模型(2)发现这种差异有所缩小(2 个百分点)且在统计上并不显著(表 42)。即,自主阅读与小学生阅读自信心之间并不具有稳健且显著的相关性关系。

表 42 自主阅读与小学生阅读自信心的相关性分析(未匹配样本)

	对阅读"非常自	信"(1=是)
	(1)	(2)
HFP 项目校(1=是)	0.05***	0.02
	(0.002)	(0.213)
控制变量		
学生个人基本特征		\checkmark
学生家庭基本特征		\checkmark
学校基本特征变量		\checkmark
R方	0.002	0.059
观测数	12,005	12,005

资料来源: 作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

此外,在阅读效率方面,本研究对样本学校学生最近阅读的一本非必读图书的统计分析发现,HFP与学生的阅读效率并无显著的相关性关系(表 43)。模型(1)显示 HFP项目学校 4-6年级学生阅读单页图书所花时间平均比非项目学校学生少 0.41分钟,模型(2)在控制三类协变量的基础上,额外控制了该本图书的类型及阅读方式,发现这一差距缩小为 0.18 分钟,但上述两项差异均不显著。

表 43 自主阅读与小学生阅读效率的相关性分析(未匹配样本)

	阅读效率:阅读单页非必	读图书所花时间(分钟)
	(1)	(2)
HFP 项目校(1=是)	-0.41	-0.18
	(0.294)	(0.679)
控制变量		
学生个人基本特征		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$
R方	0.000	0.013
观测数	9,008	9,003

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

三、HFP 对学生阅读能力的影响分析

基于匹配样本得出的 HFP 对学生阅读能力的影响与上述基于 OLS 进行的相关性分析结果一致。首先,表 44 展现了自主阅读对 5 年级学生阅读测试总成绩的影响。模型(1)显示 HFP 提高了学生成绩达 1.93 分,模型(2)显示这一影响缩小为 0.08 分。但是,上述两组影响均不显著,统计显示项目校学生和非项目校学生的阅读成绩并无差别。即,自主阅读对学生的阅读成绩无影响。

表 44 自主阅读对 5 年级学生阅读测试总成绩的影响(匹配样本)

	总成绩	(0-100)
	(1)	(2)
HFP项目校(1=是)	1.93	0.08
	(0.213)	(0.951)
控制变量		
学生个人基本特征		\checkmark
学生家庭基本特征		\checkmark
学校基本特征变量		\checkmark
R方	0.004	0.127
观测数	3,675	3,675

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

即使分层次成绩看,我们也并未发现自主阅读能够特别地提高或者损害学生的某项阅读理解能力。表 45 展现了自主阅读对 5 年级学生阅读测试分层级成绩的影响结果。模型(1)显示自主阅读提高了学生阅读层次 1 成绩达 1.32 分,但

模型 (2)显示自主阅读反而降低了层次 1 成绩达 0.60 分,但上述两种影响并不显著。即,自主阅读并不能对学生关注并提取明确陈述的信息的阅读能力产生影响。层次 2 成绩呈现出类似的趋势,在此不再详述。自主阅读对学生直接推论的阅读理解能力无显著影响。在层次 3 成绩方面,模型 (5)和模型 (6)均显示 HFP可以提高学生的阅读成绩,分别达 2.47 分和 0.63 分。模型 (7)和模型 (8)也显示出同样的提升效果,自主阅读增加了学生层次 4 成绩分别达 3.68 分和 1.69分。然而上述 4 个模型呈现的影响结果均未通过显著性检验。因此,自主阅读对学生解释并整合观点和信息,以及检视并评价内容、语言和文本的要点这两项阅读理解能力都无影响。综上,自主阅读对学生的阅读成绩并无显著的提高作用。

对于样本学校学生非常喜爱阅读但阅读能力落后的可能原因,本研究开展了进一步的分析。本书第一章第五部分揭示,成人的不以应试为目的的阅读指导对学生阅读能力提升至关重要。从学校层面来看,当前在我国,学生的阅读指导工作几乎都是由语文老师兼任,但项目学校和非项目学校的语文教师分别只有71%和41%曾参加过阅读相关的培训。其中,时长在1个月以上的阅读相关培训更少(13%和19%)。因此,项目学校和非项目学校语文老师中表示自己曾"深入学习过"阅读教学方法的分别有15%和9%,阅读理论的分别有8%和5%,阅读测评方法的分别有4%和3%,对阅读障碍者的辅导或补习知识的分别有2%和1%,均远低于PIRLS平均水平(64%、31%、31%和21%)。从家庭层面来看,我国成人阅读本身比较落后,家长为学生提供科学阅读指导的可能性不大,尤其在非项目学校,52%的小学生家庭成员的最高教育水平在高中及以下。因此,我们认为,即便学生具有优秀的阅读态度,但缺乏阅读支持的自主阅读项目可能仍难以提升他们的阅读能力。

表 45 自主阅读对 5 年级学生阅读测试分层级成绩的影响(匹配样本)

	层次1成	绩(0-100)	层次2成绩(0-100)		层次3成绩	贞(0-100)	层次 4 成绩(0-100)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
HFP 项目校(1=是)	1.32	-0.60	1.56	-0.08	2.47	0.63	3.68	1.69
	(0.407)	(0.671)	(0.300)	(0.946)	(0.145)	(0.683)	(0.128)	(0.480)
控制变量								
学生个人基本特征		\checkmark		\checkmark		\checkmark		\checkmark
学生家庭基本特征		\checkmark		\checkmark		\checkmark		\checkmark
学校基本特征变量		\checkmark		\checkmark		\checkmark		\checkmark
R方	0.002	0.104	0.002	0.104	0.005	0.103	0.007	0.096
观测数	3,675	3,675	3,675	3,675	3,675	3,675	3,675	3,675

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

在学生的阅读自信心方面,虽然表 46 的模型 (1) 和模型 (2) 均显示自主阅读提高了学校中对阅读"非常自信"的学生占比达 3 个百分点,相当于世界排名上升 11 位,达到第 21 位。前者在 10%的显著性水平上显著,但后者并不显著。即,自主阅读环境下,学生的阅读自信心并未发生变化。

表 46 自主阅读对小学生阅读自信心的影响(匹配样本)

	对阅读"非常	自信"(1=是)
	(1)	(2)
HFP 项目校(1=是)	0.03*	0.03
	(0.073)	(0.111)
控制变量		
学生个人基本特征		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$
R方	0.001	0.063
观测数	11,162	11,162

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

最后,在阅读效率方面,研究发现,HFP 对学生的阅读效率并无显著影响(表47)。模型(1)显示自主阅读将学生阅读单页非必读图书的时间降低了 0.07 分钟,这一影响在模型(2)中有所扩大为 0.08 分钟,但总体上影响非常小且均不显著。

表 47 自主阅读对小学生阅读效率的影响(匹配样本)

	阅读效率:阅读单页非必读图书所花时间(分钟)			
	(1)	(2)		
HFP 项目校(1=是)	-0.07	-0.08		
	(0.849)	(0.829)		
控制变量				
学生个人基本特征		$\sqrt{}$		
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$		
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		
R方	0.000	0.015		
观测数	8,420	8,415		

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

四、本章小结与讨论

总体来看,样本学校 5 年级学生阅读成绩较低,略高于及格标准。其中,学生在关注并提取明确陈述的信息,以及直接推论这两项低层次的阅读能力方面表现的相对好一些,但是在解释并整合观点和信息,以及检视并评价内容、语言和文本的要点这两项高层次的越能能力上表现较差。在阅读自信心方面,样本学校学生总体对阅读较为自信。基于前文对学生喜爱阅读情况的讨论,同时与 PIRLS 测试其他参与国家和地区进行的阅读成绩和阅读自信心比较,不难发现,样本学校学生在全球排名上呈现非常喜爱阅读,但是阅读自信心一般,阅读成绩倒数的现象。我们虽然认为这可能源于样本学校老师和学生家长缺乏提供不以应试为目的的阅读指导的能力,致使自主阅读项目难以在改善学生阅读能力上发挥效用,但无疑这一现象还需要更多的研究。

关于自主阅读对学生的阅读成绩、阅读自信心,以及阅读效率的影响研究发现,虽然均显示了积极的影响,但是这些影响均不具有统计显著性。概括而言,项目校的学生在阅读能力上的表现并不比非项目学校学生要差。如果科学有效的教师指导对于学生阅读能力提升至关重要的话,那么这一结果也不难理解。虽然项目学校的教师的阅读指导能力与非项目学校教师略占优势,但总体处于非常低的水平,难以发挥作用。目前在我国贵州和江西两地开展的两个阅读项目的影响评估也解释,如果不培训教师开展阅读指导,仅有图书并不足以提升学生的阅读成绩[60,61]。当然,未来这方面还需要更多的研究。一方面通过长期追踪识别随着时间的推移,上述正向的影响在更高年级的学生身上会得到增强并变成统计上显著的差异。另一方面,试点和检验不同的自主阅读项目设计对提升学生阅读能力的影响,例如,通过培训提升教师阅读指导能力。

第九章 HFP 是否帮助儿童发展了非认知技能?

目前国内外对对自主阅读的影响的研究以其对于阅读态度、阅读习惯、阅读能力和学科成绩的影响居多。然而,学生的非认知技能发展和认知技能发展理应放在同等重要的地位。非认知技能对未来劳动力市场表现、个人成就和生活质量的影响甚至超过认知技能^[139],已有研究证据也表明,在早期进行的非认知技能干预往往能起到更好的效果^[140]。

一、合肥小学生同理心和想象力现状

本章将以同理心和想象力两种非认知性技能为例评估 HFP 项目对学生非认 知能力的影响。一方面,同理心和想象力对个人而言是非常重要的非认知性技 能。同理心是指设身处地地试图融入他人情感、感受的能力[141],是社交技能的 重要组成部分,在21世纪的劳动力市场中是越来越受到重视的非认知技能之一 [142]。在医学领域[143]和社工领域[144]等方面,同理心的重要性和影响尤为突 出。在想象力方面,众多学者也对其抱有高度评价。古希腊哲学家亚里士多德 曾说过, "想象力是发明、发现及其他创造活动的源泉。"因此, 同理心和想 象力对于个人的未来发展非常重要。另一方面,阅读对培养这两项非认知技能 具有积极的促进作用。有研究指出, 当读者情感被代入到所阅读的小说故事 中,他们会变得更有同理心[145,146]。就想象力来说,一方面,文学作品提供了 丰富的形象,另一方面,阅读文学作品又要求人们必须展开想象、运用想象, 从而发展想象力。2020年的第七届中国上海国际童书展上童书专家指出,阅读 可以帮助不同年龄的孩子扩展他们的语言技能,增进对世界的理解,提高他们 的批判性思维和想象力,建立同理心,加深亲子关系。阅读书籍,特别是阅读 文学书籍,可以很好地培养一个人的移情能力和想象力[147]。框图 6 以 4 本童书 为例展现了儿童在阅读中发展非认知技能的过程。

框图 1 童书阅读帮助儿童发展非认知性技能

童书大多基于丰富的想象,描绘出一个又一个生动的主人公形象,邀请小读者们一起与他/她开始一场旅程。银火箭少年科幻系列童书《时间大劫案》描绘了主人公在超压缩时空中的冒险,书中充满了浓厚的科技感和对未来世界的想象。英国权威书评网站"书包网"评,该童书中的人物心理和行为很容易引起青少年读者的共鸣,可以在书中找到自己的影子。这是阅读刺激儿童同理心发展的地方。

而另一本童书《雪地里的脚印》则描绘了一只狼打算写书为自己的族群平反的故事。一反以往童书中狼的坏人形象,故事里的狼开口为自己说话,希望小读者们将心比心,还狼们一个公道。儿童文学作家黄筱茵在童书的开篇写到"世界上有好狼吗?",提供故事简介的同时,旨在引导小读者在结尾继续想象后面还会发生什么样的故事。儿童在阅读中,突破日常认知,去了解一只好狼是什么样子的,并对好狼在故事以外的生活展开想象。

此外,许多童书还伴有专家导读,指导小读者和家长们从故事里学会一些道理。比如华东师范大学学前教育研究所的专家朱家雄就在《汤姆搬家》一书最后提示小读者们,"搬家意味着离别、伤感和对未知的挑战,但也会有新的经历、新的朋友和新的快乐。童书《汤姆最好的朋友》的最后,朱家雄也提示小读者们应该试着去了解来自不同生活背景的人。即便大家在长相、生活习惯或者对事情的看法上有所不同,但应该互相理解和尊重,和睦相处。辅以上述引导,儿童读毕可以从新的视角思考自己以往相似的经历,或是对尚未发生的事情预先形成正面的认知。

本研究采用 Jolliffe and Farrington [110]提出的同理心量表(Basic Empathy Scale)的汉化版本[111]测试了样本学校学生的同理心水平。该量表的分数区间为 0-80 分,每个子项目的分数区间为 0-4 分。分数越高均表示学生同理心水平更高。表 48 展现了样本学校学生的得分情况。从整体得分上来看,样本学校学生同理心量表的平均总得分为 55.30 分。在 Jolliffe and Farrington [110]对英国 363 名 10 年级学生(平均年龄 14.8 岁)的测试中,男性同理心量表平均得分为 44.3 分,女性平均得分为 55.3 分。D'Ambrosio, Olivier, Didon and Besche [148]对法国的 446 名平均年龄同样为 14.8 岁的青少年的测试中得到的平均得分则为 54.65 分。斯洛伐克 426 名 9-16 岁(平均年龄为 13.49 岁)的学生的测试得分则为 为男生 44.15 分,女生 53.18 分^[149]。在我国,Geng, Xia and Qin [150]对约 475 名郑州地区小学四到六年级学生进行测试,平均得分约为 59.65 分。就已有研究结果来看,我国小学生的同理心量表得分与其他国家青少年相比略高。但样本学生同理心量表得分的标准差为 10.79,说明学生群体内部差距较大。

表 48 学生阅读同理心量表子项目得分

量表子	项目名称	均值	标准差	最小值	最大值
	同理心(0-80)		10.79	0	80
1	朋友的情绪很难影响到我*	1.92	1.43	0	4
2	当和情绪低落的朋友相处之后,我通常会感到悲伤	2.44	1.40	0	4
3	当朋友表现优异并且取得好成绩时,我能够体会到他/她的喜悦	3.51	0.92	0	4
4	看到恐怖片中的一些镜头时,我会感到害怕	2.80	1.53	0	4
5	我很容易受到他人情绪的影响	2.06	1.48	0	4
6	当朋友感到害怕时,我很难察觉到*	2.61	1.49	0	4
7	当看到他人哭泣时,我不会难过*	2.74	1.40	0	4
8	他人的情绪根本不会干扰到我*	2.51	1.45	0	4
9	当有人心情低落时,我通常能够理解他们的感受	3.40	0.96	0	4
10	当朋友感到害怕时,我通常能够察觉到	3.37	0.94	0	4
11	当我看到电视或电影中悲伤的情节时,我常常会随之而难过	3.14	1.22	0	4
12	在人们告诉我感受之前,我常常能够觉察到他们的情绪	3.24	1.00	0	4
13	当看到一个被激怒的人时,我的情绪不会受到影响*	2.04	1.46	0	4
14	当他人高兴时,我通常能够察觉到	3.52	0.85	0	4
15	当朋友感到害怕时,我往往也会感到害怕	2.39	1.42	0	4
16	当朋友生气时,我通常能够察觉到	3.41	0.95	0	4
17	我常常被朋友的情绪所影响	2.03	1.43	0	4
18	朋友低落的情绪不会对我产生任何影响*	2.43	1.45	0	4
19	我通常不能觉察到朋友的情绪*	2.86	1.38	0	4
20	当朋友感到高兴时,我通常很难察觉到*	2.88	1.47	0	4

资料来源:作者调查。

同时,我们还使用 Williams [114]提出的威廉姆斯创造力量表(Williams Creativity Scale)中想象力维度的汉化版本[115]测试了样本学校学生的想象力发展水平。表 49 展现了样本学校学生在该量表整体及 13 个子项目上的表现情况。该量表的分数区间为 0-26 分,每个子项目的分数区间为 0-2 分。分数越高表示学生的想象力水平越高。从整体得分上来看,样本学校学生的平均总得分为 17.03 分。我国台北市 132 名 8 年级学生在测试中则在想象力维度获得了平均 13.27 分的成绩[151],在湖南省对 1139 名大学生进行测试的平均得分则为 14.77[117]。样本学校学生的想象力发展水平相对较好。但是样本学生想象力维度得分的标准差相对较大(5.60 分),表明学生间想象力发展情况差异明显。

表 49 学生想象力量表子项目得分

量表	子项目名称	均值	标准差	最小值	最大值
	想象力(0-26)	17.03	5.60	0	26
1	我喜欢幻想一些我想知道或想做的事	1.57	0.60	0	2
2	我喜欢想一些不会在我身上发生的事	1.22	0.79	0	2
3	我喜欢想象有一天能成为艺术家、音乐家或诗人	1.24	0.82	0	2
4	比起生活在地球上,我更想生活在太空站	0.84	0.84	0	2
5	我喜欢故事或电视节目里所描写的事	1.45	0.67	0	2
6	如果一本故事书我没看到结局,我就自己编造一个故事,把结局补上去	1.35	0.76	0	2
7	我长大后,想做一些别人从没想过的事	1.33	0.76	0	2
8	当我读小说或看电视时,我喜欢把自己想象成故事中的人物	1.51	0.70	0	2
9	我喜欢幻想很久以前人类生活的情形	1.36	0.75	0	2
10	我常想自己编一首新歌	1.29	0.80	0	2
11	我喜欢想一些新点子,即使用不着也无所谓	1.38	0.74	0	2
12	我喜欢想一些别人常谈的事情	1.24	0.77	0	2
13	当我看到一张陌生人的照片时,我喜欢去猜测他是怎么样的一个人	1.24	0.80	0	2

资料来源:作者调查。

二、HFP 与学生同理心和想象力的相关性分析

通过比较 HFP 项目学校学生和非项目学校学生非认知技能方面的差异,我们将有机会进一步探索自主阅读与学生同理心和想象力之间的关系。图 52 展示了项目校和非项目校学生同理心水平的比较结果。结果发现,项目校学生的同理心水平的平均得分为 55.41 分,非项目校学生的平均得分则 55.08 分。项目校学生得分略高,但是两组学生的同理心水平并不存在显著差异。

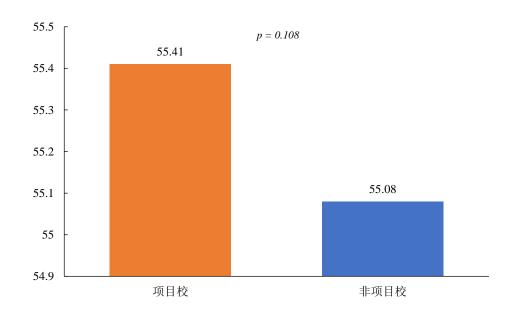


图 52 项目学校和非项目学校学生同理心(0-80)比较(N=12,010)

图 53 则为 HFP 项目学校学生和非项目学校学生想象力水平的比较结果。项目校学生的想象力水平的平均得分为 17.10 分,显著高于非项目校学生(16.91分),且这一差异在 10%的显著性水平上显著。

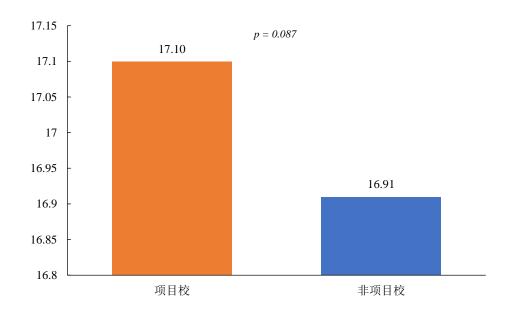


图 53 项目学校和非项目学校学生想象力(0-26)比较(N=12,010)

表 50 展示了基于 OLS 进行的自主阅读与小学生非认知技能的相关性分析结果。在同理心方面,模型(1)和模型(2)均显示项目校学生的同理心水平略高于非项目校,差距分别为 0.34 分和 0.08 分,然而并不显著,即自主阅读与小学生同理心并无相关性。

想象力的结果类似。模型(3)和模型(4)分别显示 HFP 项目校学生的想象力水平比非项目校学生高 0.19 分和 0.18 分。同样,上述差异在统计上并不显著。即,自主阅读与小学生想象力也无相关性。

表 50 自主阅读与小学生同理心和想象力的相关性分析(未匹配样本)

	同五	里心	想象	象力
	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP 项目校(1=是)	0.34	0.08	0.19	0.18
	(0.268)	(0.821)	(0.297)	(0.313)
控制变量				
学生个人基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		\checkmark		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		\checkmark
R方	0.000	0.048	0.000	0.023
观测数	11,985	11,985	11,998	11,998

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

三、HFP对学生同理心和想象力的影响分析

(一) 基于匹配样本的回归结果

基于匹配样本,我们试图探索自主阅读对小学生非认知技能发展的影响。 表 51 展示了具体的影响结果。从同理心水平来看,模型(1)和模型(2)显示 自主阅读显著提升了学生的同理心水平,分别提升了 0.61 和 0.65 分,并且都在 10%的显著性水平上显著。尽管约 0.6 分的提升水平不是很大,但是目前的结果 也说明了 HFP 的确对学生的同理心发展具有稳健且积极的正向影响。

而在想象力方面,模型(3)和模型(4)分别显示自主阅读提高了学生的想象力水平达 0.08 分和 0.20 分,但并不显著。即,自主阅读并不能影响学生的想象力发展水平。

HFP 未能提高学生想象力水平的可能原因在于样本学校学生接受项目影响的时间较短,自主阅读对学生想象力水平的提升作用还未显现。通过自主阅读项目影响学生的阅读态度、阅读习惯、阅读质量等,进而学生将阅读的内容、体会等内化,实现非认知技能的发展,这本就是一个相对长期的过程。本研究中只收集了 4-6 年级学生的信息,目前未知随着时间的推移 HFP 对学生想象力的提升作用是否会表现出来,但这是未来的研究可以关注的方向。

表 51 自主阅读对小学生同理心和想象力的影响(匹配样本)

	同理心		想象力	
	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP 项目校(1=是)	0.61*	0.65*	0.24	0.21
	(0.065)	(0.083)	(0.183)	(0.249)
控制变量				
学生个人基本特征		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$		$\sqrt{}$
R方	0.001	0.053	0.000	0.024
观测数	11,143	11,143	11,157	11,157

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

(二) 影响机制分析

已有的关于阅读与同理心的研究表明,阅读小说等文学类作品能够使学生有机会代入书中情节与人物,体会人物的情感与感受,促进同理心的发展^[145, 146]。我们认为项目学校学生同理心水平的显著提升来自于学生阅读习惯的改善,尤其是借阅量的提升,使得他们文学类作品的阅读量也有所提升。我们在因果识别模型中加入了由"学生过去一个月借阅次数超过样本学生过去一个月借阅次数的平均值(1=是)"以及"今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)"构造的交乘变量"主要阅读文学类文本且阅读量在平均值以上(1=是)"之后,HFP项目校这一变量的系数减小,并且不再具有显著性(表 52)。

表 51 第 (2) 列第一行的系数汇报了 HFP 对学生同理心影响的总效应,使得学生同理心量表得分显著提升 0.65 分,且在 10%的显著性水平上显著,满足中介效应的第一个条件。表 52 第 (1) 列第一行则显示,HFP 可以将学校中主要阅读文学类文本且阅读量在平均值以上的学生占比显著提升 7 个百分点,表明 HFP 确实可以提高项目学校学生文学类文本的阅读量,满足中介效应的第二个条件。表 52 的第 (2) 列第一行汇报了 HFP 对学生同理心的直接效应,为 0.57,且没有通过显著性检验。学生文学类文本阅读量的提升对同理心的中介效应大小为 0.08 (=0.07*1.23),在总效应中占比为 12%。学生文学类文本的阅读量的提升解释了小部分的 HFP 对学生同理心水平的影响机制。这一方面可能是由于仍有其他作用机制的存在,另一方面也可能是目前采用的中介变量仍有一定不足,不能够很好反映学生阅读文学类作品的强度和广度,但是由于我们未能获取到学生入校以来阅读的完整清单,目前没有办法在这一方面开展深入的机制分析。这也是今后研究可以拓展的领域。

表 52 自主阅读对小学生同理心影响的机制分析(匹配样本)

	主要阅读文学类文本且阅读量在 平均值以上(1=是)	同理心 (0-80)
	(1)	(2)
HFP 项目校(1=是)	0.07***	0.57
	(0.001)	(0.136)
主要阅读文学类文本且阅读量 在平均值以上(1=是)		1.23***
		(0.000)
效应		
总效应		0.65
直接效应		0.57
中介效应		0.08 (12%)
控制变量		
学生个人基本特征	\checkmark	\checkmark
学生家庭基本特征	\checkmark	\checkmark
学校基本特征变量	\checkmark	\checkmark
R方	0.036	0.055
观测数	10,859	10,836

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

四、本章小结与讨论

随着人力资本理论的发展,非认知技能对个人发展的影响越来越收到重视。同理心和想象力作为两类重要的非认知技能,对于个人的未来发展非常重要。本章突破学界和阅读公益领域既有的关注点,试图从非认知技能的视角揭示自主阅读在其中的作用。在以同理心和想象力两项指标表征的非认知技能方面,我们发现,样本学校学生同理心和想象力发展水平在学生内部的发展程度具有较大差异。

虽然相关性分析显示,项目校学生和非项目校学生的同理心表现没有显著差异,而想象力水平具有显著差异。但因果分析表明,HFP 显著提升了小学生同理心的发展水平。机制分析表明,HFP 对小学生同理心发展的提升效果有一部分是通过提升小学生文学类文本的阅读量实现的。但是目前我们还没有证据表明 HFP 显著提升了小学生的想象力。

必须强调的是,非认知技能的形成是一个漫长的过程,如果自主阅读在这其中确实可以产生一定影响,那它的作用也不是立竿见影的,而是需要教师、家长

的协助和引导,以及其他诸多潜在影响因素共同磨合。这种情况下,对自主阅读项目服务对象的追踪调查显得至关重要。如果能够对他们的阅读记录进行长期记录,并收集他们升入初中、高中之后的非认知技能发展信息,也许我们可以对自主阅读在其中的作用形成更清晰的认识。

第十章 HFP 对提升校园文化的影响

校园文化是学校教育的重要组成部分,是学校精神、学校活动、学校秩序和学校环境的集中体现,具有重要的育人功能。好的校园文化应当"抑恶扬善致良知"^[155]。但近年,我国中小学校园霸凌事件频发,引起了社会对校园文化建设的广泛担忧。2016年以来,教育部等多部门多次对校园霸凌发文"亮剑"^[152],但校园霸凌现象依旧屡见不鲜。中国教育追踪调查的数据显示,在小学阶段有50.1%的学生遭受过至少一种形式的校园霸凌,32.3%的学生曾遭受过不止一种形式的霸凌^[154]。

好的校园文化还应该有助于增进学生对学校的归属感。归属感是心理功能的一个重要方面,学校为改善学龄儿童的归属感提供了独特的机会^[162]。已有研究显示,校内的师生、同学间积极的交流,集体活动的参与以及展现自我、获得肯定的机会是影响学生校园归属感的主要因素^[156,157]。而学生对学校归属感的提升将进一步影响到学生的学业表现^[158,159]。

实践中,很多学校都将阅读作为打造校园文化的重要抓手。PIRLS 的测试结果也显示,在大多数国家的样本中,"从来或几乎没有"遭受霸凌的学生相比于"至少每月"或"至少每周"遭遇霸凌的学生,以及对学校有"强烈归属感"的学生相比于对学校有"一般归属感"或"弱归属感"的学生,都具有更好的阅读测试表现。但是,目前还没有研究直接检视校园阅读与校园文化之间的因果关系。

本研究从两个角度度量小学校园文化:校园霸凌和学校归属感。首先,国内外已有较多关于校园霸凌影响、成因等方面的研究,一致认同的是,校园霸凌给青少年身心带来巨大危害,危害了校园安全,甚至导致学生的自杀行为 [160]。国外的两项研究进一步证实,具有阅读困难的中小学生更可能在学校遭受校园霸凌 [90,161]。其次,在学校归属感方面,对高中生和大学生的研究发现,学生的学校归属感与其学业水平和心理调整显著相关 [159],对于保持学生的学术参与非常重要 [163]。然而,几乎没有研究讨论过阅读与小学生学校归属感之间的关系。我们认为,HFP 在学校开展的系列活动有助于校园归属感的形成。因此,本章对小学生校园霸凌和学校归属感的讨论将有助于深入了解自主阅读与小学校园文化之间的关系。

一、合肥小学生校园霸凌和学校归属感现状及国际比较

表 53 展现了我们用 PIRLS2016 年的校园霸凌量表对样本学校学生进行测试的得分情况。校园霸凌量表测试的是学生个体遭受校园霸凌的情况,整体得分分数区间为 0-24 分,每个子项目的分数区间为 0-3 分。分数越高表示学生越少遭受校园霸凌,校园文化情况更好。从整体得分上来看,样本学校学生校园霸凌量表的平均总得分为 17.55 分。相对较大的标准差(6.53)表示,学生群体内部遭受校园霸凌的严重程度存在较大不同。从各个子项目来看,学生遭遇的最为频繁的校园霸凌行为是"有同学取笑我或者骂我",其次是"有同学偷走我的东西"和"有同学伤害我(踢、打、推挤等)",而遭受"有同学逼迫我做我不想做的事"或者"有同学威胁我"这样相对更加恶劣的行为则比较少。

表 53 学生校园霸凌量表子项目得分

量を	 麦子项目名称	均值	标准差	最小值	最大值
	学生校园霸凌量表(0-24)	17.55	6.53	0	24
1	有同学取笑我或者骂我	1.83	1.23	0	3
2	其他同学一起玩的时候不让我参加	2.21	1.09	0	3
3	有同学散布关于我的谣言	2.14	1.12	0	3
4	有同学偷走我的东西	2.11	1.06	0	3
5	有同学伤害我(踢、打、推挤等)	2.14	1.13	0	3
6	有同学逼迫我做我不想做的事	2.48	0.96	0	3
7	有同学传播我的尴尬事	2.18	1.09	0	3
8	有同学威胁我	2.46	0.99	0	3

资料来源:作者调查。

与 2016 年 PIRLS 报告中展现的其他 49 个国家和地区的校园霸凌情况相比,样本学校的学生校园霸凌行为较为普遍。2016 年 PIRLS 报告中根据校园霸凌量表的得分将学生分为 3 组:几乎从来没有(20-24 分)、至少每月发生(13-19 分),以及至少每周发生(0-12 分)。该分类标准在本研究中沿用。结果显示,50%的学生"几乎从来没有"遭受校园霸凌,29%的学生"至少每月"遭受校园霸凌,还有 21%的学生"至少每周"遭受校园霸凌。与PIRLS2016 年的参与国家和地区相比,样本学校学生中"几乎从来没有"遭受校园霸凌的学生占比位列世界第 36 位(图 54)。就亚洲华语区来看,新加坡以及我国的香港、澳门和台湾地区这 4 个国家和地区"几乎从来没有"遭受校园霸凌的学生占比平均为 54%,其世界排名依次为第 38(50%)、第 19

(60%)、第45(42%)和第16(62%);而欧美教育大国美国、英国、挪威以及芬兰"几乎从来没有"遭受校园霸凌的学生占比平均为64%,其世界排名分别为第26(56%)、第35(52%)、第3(74%)和第2(75%)。即,欧美教育大国的校园霸凌情况要优于亚洲华语区,而我国的情况在亚洲华语区的表现也仅属于中下水平。

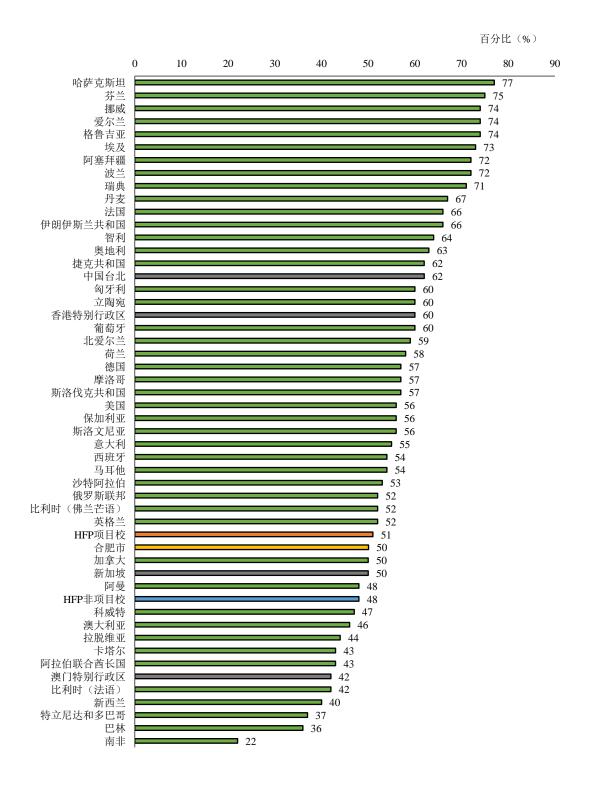


图 54 样本学校学生遭受校园霸凌的国际比较

("几乎从来没有"遭受校园霸凌的学生占比,N=12,010)

数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

同时,我们还采用 PIRLS2016 年的学校归属感量表测量了样本学校学生的学校归属感。表 54 展现了样本学校学生在该量表整体及 5 个子项目上的表现情况。学校归属感量表的整体得分分数区间为 0-15 分,每个子项目的分数区间为 0-3 分。分数越高表示学生对学校的归属感越强。样本学校学生该量表的平均总得分为 12.80 分,标准差为 2.81,这表示学生群体内部对学校的归属感相对趋近。

表 54 学生学校归属感量表子项目得分

量和	表子项目名称	均值	标准差	最小值	最大值
	学生学校归属感量表(0-15)	12.80	2.81	0	15
1	我喜欢上学	2.64	0.62	0	3
2	我在学校感到安全	2.59	0.72	0	3
3	在这所学校我有归属感	2.40	0.88	0	3
4	我就读的学校的老师们公平地对待我	2.60	0.76	0	3
5	能就读这所学校,我感到自豪	2.57	0.74	0	3

资料来源:作者调查。

与参与 2016 年 PIRLS 测试的 50 个国家和地区相比,样本学校的学生学校归属感情况位于中上水平。2016 年 PIRLS 报告中根据学生学校归属感量表的得分将学生分为 3 组:强烈归属感(13-15 分)、一般归属感(8-12 分),以及弱归属感(0-7 分)。本研究采用相同的分类标准对学生进行分组。结果显示,65%的学生对学校具有"强烈归属感",29%的学生对学校的归属感"一般",还有 6%的学生对学校具有"弱归属感"。与其他国家和地区相比,样本学校学生中"强烈归属感"的学生占比位列世界第 13 位(图 55)。就亚洲华语区来看,新加坡以及我国的香港、澳门和台湾地区这 4 个国家和地区对学校具体"强烈归属感"的学生占比平均为 41%,其世界排名依次为第 42(49%)、第 51(35%)、第 50(37%)和第 49(41%);而欧美教育大国美国、英国、挪威以及芬兰对学校具体"强烈归属感"的学生占比平均为 61%,其世界排名分别为第 36(54%)、第 30(56%)、第 11(69%)和第 16(63%)。即,我国水平与欧美教育大国的平均水平类似,远超亚洲华语区国家的相关情况。

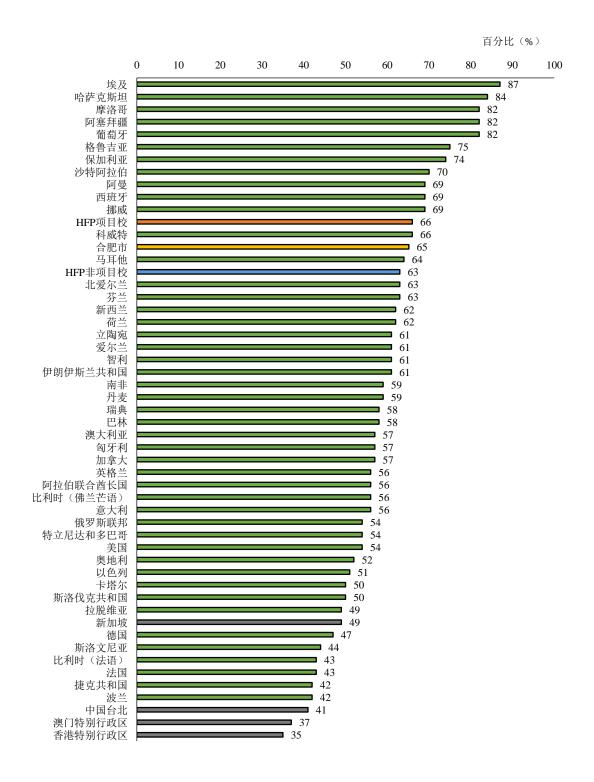


图 55 样本学校学生学校归属感的国际比较

(对学校具有"强烈归属感"的学生占比, N=12,010)

数据来源: 其他国家或者地区的数据来自于《PIRLS 2016 International Results in Reading》。

二、HFP 与学生校园霸凌和学校归属感的相关性分析

本节将探究自主阅读与小学校园文化之间的相关性关系。图 56 显示了 HFP 项目校学生和非项目校学生校园霸凌情况的比较结果。按照 PIRLS2016 年报告中的校园霸凌程度的划分,项目校和非项目校中"几乎从来没有"遭遇校园霸凌的学生占比分别为 51%和 48%,项目校的情况比非项目校显著更好。类似地,将项目校学生和非项目校学生的校园霸凌情况与 PIRLS2016 年测试参与的国家和地区进行国际比较发现,项目学校中"几乎从来没有"遭遇校园霸凌的学生占比排名位列世界第 36,非项目学校位列第 40,均处于中下水平(图 54)。

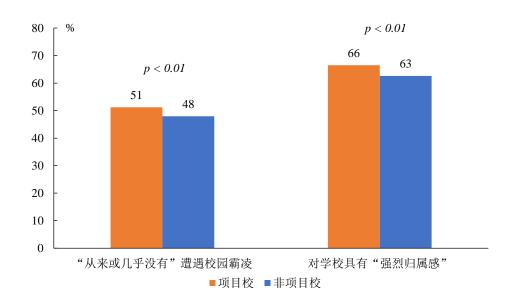


图 56 项目学校和非项目学校学生校园文化比较(N=12.010)

在学生学校归属感方面,按照 PIRLS2016 年报告中的归属感程度的划分,项目校中对学校有"强烈归属感"的学生占比 66%,比非项目校显著高 3 个百分点(图 57),与 PIRLS2016 年测试参与国家和地区对比的世界排名分别为第12 和第 15,处于中上水平(图 55)。

接下来,本研究使用 OLS 回归分析进一步检验自主阅读与校园文化之间的相关性关系。表 55 展现了 HFP 与小学生校园霸凌之间的相关性关系。具体而言,模型(1)和模型(2)分别显示项目校中"几乎从来没有"遭受校园霸凌的学生占比显著比非项目校高 3 个百分点和 4 个百分点,两者均在 5%的显著性水

平上显著。即项目学校学生遭受校园霸凌的情况更少,自主阅读与校园霸凌之间存在稳健且显著的相关性关系。

表 55 自主阅读与小学生校园霸凌的相关性分析(未匹配样本)

	"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)		
	(1)	(2)	
HFP 项目校(1=是)	0.03**	0.04**	
	(0.034)	(0.011)	
控制变量			
学生个人基本特征		$\sqrt{}$	
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$	
学校基本特征变量		$\sqrt{}$	
R方	0.001	0.039	
观测数	12,010	12,010	

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

表 56 展现了自主阅读与小学生学校归属感的相关性分析结果。模型(1)和模型(2)均显示项目校中对学校具有"强烈归属感"的学生占比比非项目校显著高 4 个百分点。前者在 5%的显著性水平上显著,后者在 1%的显著性水平上显著。即,自主阅读与学生学校归属感之间存在显著的正相关关系。

表 56 自主阅读与小学生学校归属感的相关性分析(未匹配样本)

	对学校具有"强烈归属感"(1=是)		
	(1)	(2)	
HFP 项目校(1=是)	0.04**	0.04***	
	(0.014)	(0.003)	
控制变量			
学生个人基本特征		$\sqrt{}$	
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$	
学校基本特征变量		$\sqrt{}$	
R方	0.001	0.025	
观测数	12,010	12,010	

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

三、HFP 对学生校园霸凌和学校归属感的影响分析

(一) 基于匹配样本的回归结果

基于匹配样本的影响分析结果与 OLS 回归结果基本相似。首先,表 57 展现了自主阅读对小学生校园霸凌的影响。模型(1)显示自主阅读提高了学校中"几乎从来没有"遭受霸凌的学生占比达 3 个百分点,但并不显著,模型(2)控制了三类协变量后显示,这一影响扩大为 4 个百分点,且在 5%的显著性水平上显著。即,自主阅读显著地减少了小学生遭受校园霸凌的情况,优化了校园文化。从国际比较的角度看,HFP 的这一影响相当于使得学校校园霸凌的世界排名上升 4 位,达到第 36 位。

表 57 自主阅读对小学生校园霸凌的影响(匹配样本)

	"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)		
	(1)	(2)	
HFP 项目校(1=是)	0.03	0.04**	
	(0.141)	(0.019)	
控制变量			
学生个人基本特征		$\sqrt{}$	
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$	
学校基本特征变量		$\sqrt{}$	
R方	0.001	0.037	
观测数	11,167	11,167	

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

自主阅读对小学生学校归属感的影响结果呈现在表 58 中。模型(1)和模型(2)分别显示 HFP 提高了校园中对学校具有"强烈归属感"的学生占比均达 4 个百分点,前者在 5%的显著性水平上显著,后者在 1%的显著性水平上显著。即,自主阅读显著提高了小学生对学校的归属感程度。4 个百分点的影响相当于学生学校归属感的世界排名上升 1 位,达到第 12 位。

表 58 自主阅读对小学生学校归属感的影响(匹配样本)

	对学校具有"强烈归属感"(1=是)	
	(1)	(2)
HFP项目校(1=是)	0.04**	0.04***
	(0.028)	(0.004)
控制变量		
学生个人基本特征		$\sqrt{}$
学生家庭基本特征		$\sqrt{}$
学校基本特征变量		$\sqrt{}$
R方	0.001	0.025
观测数	11,167	11,167

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

(二) 影响机制分析

研究表明,低共情能力与校园霸凌存在显著的相关关系^[164],此外,已有研究也表明阅读困难与小学生遭受霸凌的情况相关^[90, 161]。在上一章中我们已经证明了自主阅读项目对学生同理心的影响,而第八章的分析中我们并没有观察到自主阅读项目改善小学生阅读能力的显著效果,因此,我们认为 HFP 对校园霸凌情况的改善是通过校园中学生们整体的同理心状况的改善达成的。在回归中加入"校内除该生外同理心平均水平"后,"HFP 项目校(1=是)"这一变量的显著性没有发生变化,但是系数出现了明显下降。

表 59 第(1)列表明,HFP 对校园内学生同理心的平均水平提升具有显著的作用效果,可以使校内除学生本人外其他学生的同理心量表平均得分提升 0.35 分,满足中介效应的第二个条件。根据前述回归结果和中介效应计算,表 59 的第(2)列显示,HFP 提高学校中"几乎从来没有"遭受校园霸凌的学生占比的总效应为 0.044,直接效应为 0.035,均在 5%的显著性水平上显著。校园内学生同理心的平均水平对学生遭受校园霸凌情况的中介效应大小为 0.009,在总效应中占比为 20%(=0.009/0.044)。

表 59 自主阅读对小学生校园霸凌影响的机制分析(匹配样本)

	校内除该生外同理心	"几乎从来没有"遭受校园
	平均水平	霸凌(1=是) ^a
	(1)	(2)
HFP 项目校(1=是)	0.35***	0.04**
	(0.003)	(0.046)
校内除该生外同理心平均水平		0.03***
		(0.000)
效应		
总效应		0.044
直接效应		0.035
中介效应		0.009 (20%)
控制变量		
学生个人基本特征	$\sqrt{}$	\checkmark
学生家庭基本特征	$\sqrt{}$	\checkmark
学校基本特征变量	$\sqrt{}$	\checkmark
R方	0.325	0.039
观测数	11,143	11,143

注: 1)括号中汇报了 p 值; 2)***表示 p<0.01,**表示 p<0.05,*表示 p<0.1。 a 考虑到保留两位小数后,各效应间的差异不明显,因此第(2)列的"效应"一栏的"总效应"、"中介效应"以及"直接效应"处呈现了保留三位小数的分析结果。

在学校归属感方面,已有研究表明良好的师生、同学间的沟通交流,学校集体活动的积极参与,在集体活动中展现自我、获得肯定等均能促进学生对学校的归属感的提升^[156,157]。我们认为与同学、师生之间关于阅读的交流增加以及阅读活动的参与可能是自主阅读项目能够帮助实现学生对学校的归属感提升的原因。在加入"每天或几乎每天与朋友谈论读过的书(1=是)",体现了"人"因素中教师阅读引导的"过去一个月老师了解或询问过学生读书的情况(1=是)",以及"过去一个月参加过学校阅读活动(1=是)"三个变量之后,HFP影响的系数明显降低,并且显著性消失。

表 58 中已经报告了自主阅读项目对小学生学校归属感的影响的总效应为 0.04。表 60 第(1)和第(2)列分别汇报过了 HFP 对"每天或几乎每天与朋友 谈论读过的书(1=是)"以及教师阅读指导的显著影响,由于之前章节中已经进行过解释,此处不再赘述。表 60 的第(3)列则展示了 HFP 对学生过去一个月 参与学校阅读活动的影响情况,结果显示,HFP 可以将学生参与学校阅读活动的

概率显著提升 11 个百分点,且在 1%的显著性水平上显著。自主阅读项目能够提升同学、师生之间关于阅读的交流以及学生阅读活动的参与。表 60 第(4)列第一行汇报了 HFP 对学生学校归属感影响的直接效应,为 0.01,且没有通过显著性检验。根据第三章中介绍的方法,可以计算得出同学、师生之间关于阅读的交流以及学生阅读活动的参与带来的中介效应大小为 0.03,占总效应的 75%。其中提升同学之间的阅读交流产生的中介效应大小为 0.006(=0.13*0.12),通过提升师生间关于阅读的交流互动产生的中介效应大小为 0.016(=0.13*0.12),通过提升阅读活动参与带来的中介效应大小为 0.008(=0.11*0.07),占总效应的比例分别为 15%、40%以及 20%。

表 60 自主阅读对小学生学校归属感影响的机制分析(匹配样本)

	"每天或几乎每天"与朋友	教师阅读引导	过去一个月参加过学	对学校具有"强烈归属感"
	谈论读过的书(1=是)		校阅读活动(1=是)	(1=是)
	(1)	(2)	(3)	(4)
HFP 项目校(1=是)	0.04**	0.13***	0.11***	0.01
	(0.016)	(0.000)	(0.000)	(0.306)
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书(1=是)				0.16***
				(0.000)
教师阅读引导				0.12***
				(0.000)
过去一个月参加过学校阅读活动(1=是)				0.07***
				(0.000)
效应				
总效应				0.04
直接效应				0.01
中介效应				0.03 (75%)
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书				0.006(150()
(1=是)				0.006(15%)
教师阅读引导				0.016 (40%)
过去一个月参加过学校阅读活动(1=是)				0.008 (20%)
控制变量				
学生个人基本特征	\checkmark	\checkmark	$\sqrt{}$	\checkmark
学生家庭基本特征	\checkmark	\checkmark	$\sqrt{}$	\checkmark
学校基本特征变量	\checkmark	\checkmark	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$

	"每天或几乎每天"与朋友	教师阅读引导	过去一个月参加过学	对学校具有"强烈归属感"
	谈论读过的书(1=是)		校阅读活动(1=是)	(1=是)
	(1)	(2)	(3)	(4)
R方	0.025	0.057	0.035	0.078
观测数	11,164	11,167	11,167	11,164

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

四、本章小结与讨论

校园自主阅读环境的建设不仅在于学生个体阅读习惯、阅读能力以及其他个人能力的发展,更重要的是培养学生爱读书、会读书,在校园中形成阅读的氛围,并通过读书明理,打造充满书香气息的求真、向善、尚美的校园文化,让每一位学生、教师从中受益。

本章在对自主阅读项目影响分析的最后,试图探索其对小学校园文化中的校园霸凌和学校归属感的作用及机制。从样本的总体情况来看,样本学生遭遇校园霸凌的情况并不少见,仅有半数小学生几乎从未遭遇过校园霸凌,小学生遭遇的校园霸凌以言语霸凌为主。小学阶段的校园霸凌相关现象仍需受到社会、家长和学校的重视。此外,样本学校的小学生总体上表现出对学校较高的归属感。

回归分析证明了自主阅读环境的建设对小学校园文化建设的影响。总体而言,自主阅读项目显著抑制了校园霸凌,并增强了学生对学校的归属感。进一步的机制分析揭示了阅读项目产生作用的途径。校园自主阅读环境的建设显著地提升了学生同理心的水平,让他们更加能够对他人的遭遇感同身受,减少了霸凌行为的发生。自主阅读项目也让同学之间、师生之间有了更多关于阅读的交流,学生能够体会到分享和观点共鸣的快乐,丰富多彩的校园阅读活动也给了学生更多展示自我、获得肯定的机会,提升了他们对学校的归属感。

综上所述,打造校园自主阅读环境,一方面可以提升学生层面的阅读参与和 认知技能水平,甚至在长远角度上促进非认知技能的发展;另一方面,也有助于 形成良好的校园文化。我们有理由相信,自主阅读在学生自身能力发展和校园文 化建设层面的效应是相辅相成的。在优秀的校园文化里,自主阅读将更能进一步 激发出学生个人发展的潜力。

第十一章 HFP 的异质性影响

无论是大规模的 PIRLS 测试还是一些小规模的调查研究,已有数据都显示,男生(相对于女生)、家庭社会经济背景低的学生(相较于家庭社会经济背景高的学生)、学习能力低的学生(相较于学习能力高的学生)等在阅读上的表现通常更差^[165-167]。如果能识别出一些有助于缩小学生阅读差距的项目或者方法,推广这些项目或方法将有助于缩小差距,促进教育公平。

本章将从两个维度来识别项目的异质性。一是从干预对象的角度,分析项目对不同的社会经济背景的学生的影响是否会存在差异,或者说社会经济背景相对较弱的学生是否能从项目中获益更小,从而缩小因社会经济背景不同而造成的阅读差距。具体而言,本章将分析项目对以下六类群体的异质性影响:不同性别(男生、女生)、学生户口与居住类别(流动儿童、本地儿童)、学生年级(4年级、5年级、6年级)、家庭收入水平(低收入、中等收入、高收入)、家庭教育背景(成员最高教育水平初中及以下、高中、大专及以上)、家庭早期阅读支持(上小学前家长与孩子从事读写活动频率高、中等、低)。二是从项目设计角度,看不同的项目设计(是否开设阅读课)是否会影响项目的效果,这对完善项目具有重要意义。

一、HFP对男生和女生的影响不存在差异

与 PIRLS 测试的发现一致,本研究也发现,男性和女性在阅读方面存在显著的差异。从表 61 展示的结果可以看出,在阅读态度、阅读习惯、阅读质量和阅读能力方面,女生在大部分结果变量上的表现显著优于男性,或至少不显著落后于男性。样本学生中的女生比男生更喜爱阅读、更认同自主阅读的价值、借阅次数更多,最近读完的非必读图书插图占比更小并且更倾向于采用精读的方式阅读,女生的阅读测试成绩也显著高于男性,并且对阅读更加自信。已有研究显示,造成男女阅读性别差异的主要原因是两者生理发育阶段特点不同[168, 169]。但当然, HFP 项目是扩大了还是缩小了这一差距还需要检验。

表 61 男生和女生阅读表现的差异

	女生(1)		男生(2)		差异(2)) - (1)
	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值
观测值个数	5	5,471	6,539			
阅读态度						
'非常喜爱"阅读(1=是)	0.76	0.427	0.69	0.461	-0.07***	0.000
非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.62	0.486	0.60	0.490	-0.02*	0.067
阅读习惯						
总借阅次数	17.09	14.233	16.45	14.672	-0.64**	0.016
交内借阅次数	8.85	9.270	8.97	9.784	0.12	0.499
交外借阅次数	7.63	7.059	6.95	7.194	-0.68***	0.000
生校持续默读与诵读总时长 (分钟)	39.43	27.591	37.52	28.285	-1.91***	0.000
日均课外自主阅读时长大于30分钟(1=是)	0.48	0.500	0.46	0.498	-0.02**	0.035
每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书(1=是)	0.35	0.478	0.35	0.477	-0.01	0.515
与家人交流读过的书(1=是)	0.86	0.343	0.86	0.349	-0.01	0.338
阅读质量						
最近读完的非必读图书是优质图书(1=是)	0.47	0.499	0.48	0.500	0.01	0.257
最近读完的非必读图书的插图占比(%)	17.52	19.642	19.05	22.066	1.53***	0.000
最近读完的非必读图书是信息类文本(1=是)	0.07	0.262	0.15	0.352	0.07***	0.000
最近读完的非必读图书阅读方式是精读(1=是)	0.87	0.335	0.84	0.368	-0.03***	0.000
今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)	0.05	0.210	0.11	0.316	0.07***	0.000
阅读能力						
年级学生阅读测试总成绩(0-100)	69.76	14.317	67.94	15.194	-1.82***	0.000
5年级学生阅读测试层次1成绩(0-100)	80.01	15.477	78.10	16.540	-1.91***	0.000

	女生(1)		男生(2)		差异(2)) - (1)
	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值
5年级学生阅读测试层次2成绩(0-100)	75.01	15.395	72.81	16.554	-2.20***	0.000
5年级学生阅读测试层次3成绩(0-100)	50.77	17.142	49.90	17.292	-0.87	0.113
5年级学生阅读测试层次4成绩(0-100)	58.48	22.186	56.12	23.860	-2.36***	0.001
对阅读"非常自信"(1=是)	0.50	0.500	0.45	0.497	-0.05***	0.000
阅读效率: 阅读单页非必读图书所花时间(分钟)	3.32	17.383	3.45	11.997	0.13	0.686
非认知技能						
同理心 (0-80)	57.33	10.652	53.60	10.614	-3.74***	0.000
想象力 (0-260)	17.14	5.539	16.95	5.646	-0.19*	0.067
校园文化						
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)	0.58	0.494	0.44	0.496	-0.14***	0.000
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.66	0.474	0.64	0.479	-0.02*	0.065

注: 1) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1; 2) 5 年级阅读成绩(0-100)及四个层次成绩的观测值为 3,985。

但利用第三节提出的模型(3),我们的分析并没有发现 HFP 项目对男性和女性的影响存在显著差异(表 62 的第三列)。HFP 项目对男女生影响的唯一的差异体现在同理心。相对于女生而言,项目使男生同理心量表得分多提高1.14 分。

尽管 HFP 项目对缩小性别差异没有看到显著的影响,但我们在评估过程中 开展的一项随机干预试验的结果却提示我们,在今后的项目设计或日常生活中 尽量减少给男生传递阅读的性别差异信息,有可能改进男生的表现,缩小阅读 的性别差距。这项随机干预试验的初衷是检验阅读的性别差异导致的性别刻板 印象是否会进一步损害男孩的阅读发展。

具体来讲,我们在五年级的阅读测试中设计了 A 和 B 两套不同的阅读测试卷。两套测试卷的唯一差别是,A 测试卷的开头有一段话告诉学生"研究显示,大部分国家的小学女生的阅读测试成绩要高于男生",而 B 测试卷没有这段话。在试卷发放时,两位调研人员各持 A 测试卷和 B 测试卷从教室两端分别向中间发卷,保证发出的 A 测试卷和 B 测试卷的数量相差不大于 1。最终拿到 A 测试卷的学生即为干预组学生,而拿到 B 测试卷即为控制组。两个组的学生因为看不到其他学生的试卷,并不知道试卷存在差异或者自己正在参与一项研究试验。

课题组的成员正基于此开展相关研究^[170]。结果显示,干预的影响存在性别差异,干预组女生与控制组女生的考试成绩没有显著差异(0.39 分,p=0.575),但是干预组男生的考试成绩却显著低于控制组男生(-1.10 分,p=0.084)(图 57)⁵。即:相对于女生而言,性别刻板印象将男生的阅读成绩降低了 1.49 分(p=0.113)。这可能是由于男性比女性更容易收到同伴压力的影响^[171]。

⁵ 我们在学生考试结束后,继续通过问卷测试了学生的阅读自信心、阅读喜爱等,但并没有发现这一阅读的性别刻板印象实验对学生造成持续的影响。

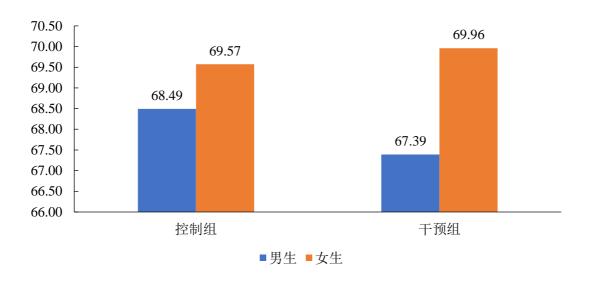


图 57 性别刻板印象对 5 年级学生阅读成绩的影响(N=3,985)

表 62 HFP 对不同性别学生影响的异质性

	HFP 对 3	女生的影响	HFP 对	男生的影响	HFP 对男女生	三影响的差异
	((1)		(2)	(3) = (2)	2) - (1)
	系数	p 值	系数	p 值	- 系数	p 值
观测值个数	11,167					
阅读态度						
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.04**	(0.041)	0.05**	(0.018)	0.01	(0.790)
"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.06**	(0.019)	0.03	(0.111)	-0.02	(0.366)
阅读习惯						
总借阅次数	2.66***	(0.002)	2.75***	(0.001)	0.09	(0.886)
校内借阅次数	2.20***	(0.000)	2.25***	(0.000)	0.04	(0.923)
校外借阅次数	0.70**	(0.026)	0.65*	(0.061)	-0.06	(0.868)
在校持续默读与诵读总时长(分钟)	5.37***	(0.002)	3.21**	(0.035)	-2.16	(0.126)
日均课外自主阅读时长大于30分钟(1=使)	0.03	(0.210)	-0.01	(0.696)	-0.04	(0.207)
每天或几乎每天与朋友谈论读过的书(1=是)	0.04	(0.116)	0.05**	(0.015)	0.01	(0.622)
与家人交流读过的书(1=是)	0.02	(0.115)	0.03**	(0.036)	0.00	(0.762)
阅读质量						
最近读完的非必读图书是优质图书(1=是)	0.00	(0.898)	0.01	(0.562)	0.02	(0.587)
最近读完的非必读图书的插图占比(%)	0.83	(0.352)	2.06**	(0.015)	1.23	(0.251)
最近读完的非必读图书是信息类文本(1=是)	0.01	(0.242)	0.02	(0.102)	0.01	(0.645)
最近读完的非必读图书阅读方式是精读(1=是)	0.04**	(0.011)	0.03**	(0.042)	-0.02	(0.402)
今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)	0.01	(0.236)	0.00	(0.820)	-0.01	(0.634)
阅读能力						
5年级学生阅读测试总成绩(0-100)	0.15	(0.926)	0.03	(0.984)	-0.11	(0.935)
5年级学生阅读测试层次1成绩(0-100)	-0.29	(0.867)	-0.87	(0.564)	-0.59	(0.703)

	HFP 对:	女生的影响	HFP 对	男生的影响	HFP 对男女生	影响的差异
	(1)		(2)		(3) = (2) - (1)	
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
5年级学生阅读测试层次2成绩(0-100)	-0.82	(0.568)	0.56	(0.699)	1.38	(0.335)
5年级学生阅读测试层次3成绩(0-100)	1.34	(0.430)	0.01	(0.997)	-1.33	(0.387)
5年级学生阅读测试层次4成绩(0-100)	1.46	(0.572)	1.88	(0.478)	0.42	(0.847)
对阅读"非常自信"(1=是)	0.02	(0.3)	0.03	(0.139)	0.01	(0.777)
阅读效率: 阅读单页非必读图书所花时间(分钟)	0.27	(0.657)	-0.36	(0.342)	-0.63	(0.296)
非认知技能						
同理心 (0-80)	0.03	(0.956)	1.17***	(0.010)	1.14**	(0.046)
想象力(0-26)	0.08	(0.706)	0.31	(0.179)	0.22	(0.421)
校园文化						
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)	0.06**	(0.013)	0.03	(0.153)	-0.03	(0.319)
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.05**	(0.014)	0.04**	(0.040)	-0.01	(0.585)

二、流动儿童从 HFP 获益更多

流动儿童的教育公平问题是最近二十多年教育问题研究的热点之一,由于生活和学习环境的不稳定以及父母陪伴的缺乏等原因,流动儿童这一群体的学业表现往往令人担忧[172,173]。安徽省是较早将流动儿童纳入到公立学校上学的地区之一,在样本中,有28%的儿童为流动儿童。比较流动儿童和城市儿童之间的阅读表现,可以发现城市儿童在阅读态度、阅读习惯、阅读能力方面的大部分结果均显著优于流动儿童(表63)。此外城市儿童在想象力以及校园文化方面也比流动儿童表现得显著更好。总体来说,与大多数研究的发现类似,流动儿童相较于城市本地儿童在阅读方面的表现更差。如果HFP能使流动儿童群体同样从项目中获益,甚至帮助他们追赶城市儿童的脚步,那么HFP项目的经验对于改善流动儿童的教育公平问题将具有一定的借鉴意义。

表 63 城市儿童和流动儿童阅读表现的差异

	城市儿童(1)		流动儿童(2)		差异(2)) - (1)
	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值
观测值个数	8	3,669	3,341			
阅读态度						
'非常喜爱"阅读(1=是)	0.74	0.440	0.69	0.464	-0.05***	0.000
'非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.61	0.487	0.59	0.491	-0.02*	0.071
阅读习惯						
总借阅次数	16.88	14.490	16.37	14.434	-0.51*	0.081
交内借阅次数	9.02	9.634	8.66	9.338	-0.35*	0.071
交外借阅次数	7.29	7.129	7.16	7.171	-0.13	0.367
在校持续默读与诵读总时长 (分钟)	39.16	27.581	36.39	28.920	-2.77***	0.000
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟(1=是)	0.48	0.499	0.44	0.496	-0.04***	0.001
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书(1=是)	0.35	0.477	0.35	0.478	0.00	0.885
与家人交流读过的书(1=是)	0.87	0.336	0.84	0.371	-0.04***	0.000
阅读质量						
最近读完的非必读图书是优质图书(1=是)	0.48	0.500	0.48	0.499	-0.00	0.812
最近读完的非必读图书的插图占比(%)	17.76	20.476	19.90	22.263	2.14***	0.000
最近读完的非必读图书是信息类文本(1=是)	0.11	0.318	0.11	0.312	-0.00	0.468
最近读完的非必读图书阅读方式是精读(1=是)	0.85	0.353	0.85	0.357	-0.00	0.578
今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)	0.08	0.276	0.08	0.273	-0.00	0.744
阅读能力						
5年级学生阅读测试总成绩(0-100)	69.97	14.173	65.87	15.936	-4.10***	0.000
5年级学生阅读测试层次1成绩(0-100)	80.14	15.261	76.14	17.629	-3.99***	0.000
5年级学生阅读测试层次2成绩(0-100)	75.04	15.363	70.87	17.323	-4.17***	0.000

	城市儿童(1)		流动儿童(2)		差异(2)	- (1)
	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值
5年级学生阅读测试层次3成绩(0-100)	51.55	17.008	47.23	17.377	-4.32***	0.000
5年级学生阅读测试层次4成绩(0-100)	58.36	22.832	54.39	23.621	-3.97***	0.000
对阅读"非常自信"(1=是)	0.49	0.500	0.42	0.494	-0.07***	0.000
阅读效率: 阅读单页非必读图书所花时间(分钟)	3.24	12.366	3.80	19.686	0.56	0.112
非认知技能						
同理心(0-80)	55.39	10.830	55.06	10.693	-0.33	0.128
想象力(0-26)	17.13	5.564	16.78	5.678	-0.35***	0.002
校园文化						
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)	0.51	0.500	0.48	0.500	-0.03**	0.012
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.66	0.475	0.64	0.481	-0.02**	0.032

注: 1) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1; 2) 5 年级阅读成绩(0-100)及四个层次成绩的观测值为 3,985。

表 64 展示的异质性分析的结果给我们提供了一些鼓舞人心的发现。从第(3)列的结果来看,HFP 帮助流动儿童实现了阅读习惯和阅读成绩上对城市儿童的追赶。在阅读习惯方面,HFP 使得流动儿童和城市儿童的图书借阅次数都有了显著的提升,而 HFP 使流动儿童过去一个月内的校内图书借阅次数的提升水平要显著高于城市儿童 1.06 次。HFP 显著提升了流动儿童对丰富的校内图书资源的利用水平,弥补了他们在其他方面图书资源可及和利用的不足。在阅读能力方面,HFP 显著提升了流动儿童阅读测试的总成绩以及层次 2(直接推论)和层次 3(解释并整合观点和信息)的成绩。而对于城市学生,HFP 则未能帮助他们实现阅读成绩的提升。HFP 帮助流动儿童在阅读测试总成绩上比城市本地儿童显著多增长了 4.59 分,在层次 1(关注并提取明确陈述的信息)、层次 2(直接推论)和层次 3(解释并整合观点和信息)上也分别显著提升了5.01 分、4.92 分和 3.57 分。尽管流动儿童的阅读成绩有了显著的提高和追赶,HFP 并没有显著提升流动儿童的阅读喜爱和阅读信心,在项目实施过程中,仍需要注重对流动儿童阅读态度和阅读信心的引导和培养,使得项目带来的影响能够更加持续。

表 64 HFP 对不同流动状态学生影响的异质性

	HFP 对城市儿童的影响 (1)		HFP 对流动儿童的影响(2)		HFP 对流动儿童和城市 影响的差异 (3) = (2) - (1)	
-	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
观测值个数	11,167					
阅读态度						
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.04***	(0.007)	0.04	(0.120)	0.00	(0.891)
"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.05**	(0.014)	0.03	(0.305)	-0.02	(0.610)
阅读习惯						
总借阅次数	2.52***	(0.002)	3.30***	(0.001)	0.78	(0.397)
校内借阅次数	1.97***	(0.001)	3.02***	(0.000)	1.06*	(0.086)
校外借阅次数	0.7**	(0.022)	0.57	(0.175)	-0.13	(0.755)
在校持续默读与诵读总时长(分钟)	4.20***	(0.005)	4.15**	(0.046)	-0.05	(0.977)
日均课外自主阅读时长大于30分钟(1=是)	0.00	(0.984)	0.03	(0.150)	0.03	(0.246)
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书(1=是)	0.05**	(0.024)	0.04	(0.175)	-0.01	(0.869)
与家人交流读过的书(1=是)	0.02**	(0.026)	0.02	(0.135)	0.00	(0.978)
阅读质量						
最近读完的非必读图书是优质图书(1=是)	0.01	(0.777)	0.00	(0.866)	0.00	(0.983)
最近读完的非必读图书的插图占比(%)	2.60***	(0.001)	-1.82	(0.152)	-4.41***	(0.002)
最近读完的非必读图书是信息类文本(1=是)	0.01	(0.261)	0.04***	(0.010)	0.03	(0.109)
最近读完的非必读图书阅读方式是精读(1=是)	0.05***	(0.000)	-0.01	(0.606)	-0.06***	(0.010)
今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)	0.00	(0.821)	0.03**	(0.020)	0.03**	(0.043)
阅读能力						
5年级学生阅读测试总成绩(0-100)	-1.05	(0.449)	3.54*	(0.078)	4.59***	(0.009)

		HFP 对城市儿童的影响 (1)		HFP 对流动儿童的影响 (2)		HFP 对流动儿童和城市儿童 影响的差异 (3)=(2)-(1)	
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	
5年级学生阅读测试层次1成绩(0-100)	-1.84	(0.179)	3.17	(0.164)	5.01***	(0.010)	
5年级学生阅读测试层次2成绩(0-100)	-1.30	(0.349)	3.62**	(0.035)	4.92***	(0.006)	
5年级学生阅读测试层次3成绩(0-100)	-0.25	(0.878)	3.31*	(0.095)	3.57*	(0.059)	
5年级学生阅读测试层次4成绩(0-100)	0.63	(0.799)	4.90	(0.112)	4.26	(0.112)	
对阅读"非常自信"(1=是)	0.04*	(0.050)	-0.01	(0.776)	-0.04	(0.125)	
阅读效率:阅读单页非必读图书所花时间(分	0.09	(0.822)	-0.65	(0.415)	-0.74	(0.373)	
钟)							
非认知技能							
同理心 (0-80)	0.66	(0.110)	0.62	(0.248)	-0.05	(0.932)	
想象力 (0-26)	0.13	(0.502)	0.42	(0.159)	0.29	(0.384)	
校园文化							
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)	0.05**	(0.011)	0.02	(0.546)	-0.04	(0.222)	
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.05***	(0.001)	0.02	(0.433)	-0.03	(0.224)	

三、HFP 对学生的影响不会随着学习压力的增加而消失

在以考试为导向的竞争性的教育体系下,学生年级越高,面临的学科学习压力越大,阅读可能因此被学校、老师、家长和学生放到越来越不重要的位置。但是,如果学生能从阅读中享受到乐趣,产生阅读的内生动力,这一趋势也许会发生变化。虽然没有对学生的持续追踪,但是因为同样的学校在短期内学生的基本特征不会发生显著变化,因此,我们可以通过比较 HFP 项目对不同年级的学生的影响差异来检验这一假说是否成立。

根据表 65,我们一共分析了 HFP 项目对 19 个结果变量的在不同年级学生间的异质性影响。结果发现,项目对三个年级的影响不存在显著差异,即,项目的影响并没有随着学生年级的上升而下降。甚至相对于四年级学生而言,HFP 使五年级学生总借阅次数和校内借阅次数的提升更大,分别比四年级学生显著高 3.26 次和 2.68 次。并且五、六年级学生在阅读时长上的提升都超过四年级学生,五年级和六年级学生日均阅读时长在 30 分钟以上的比例分别比四年级学生多提升 6 个百分点和 7 个百分点。一方面这表明,HFP 对学生阅读喜爱和阅读行为的影响并没有随着学生年级上升和学习压力增加而消失,甚至随着时间推移还在扩大;但另一方面,这也意味着 HFP 对学生阅读能力等认知能力和同理心等非认知能力的影响也并没有随着阅读经历的增加而得到提升。

表 65 HFP 对不同年级学生影响的异质性

	学生的	四年级 的影响 1)	HFP 对五年级学 生的影响 (2)		生的	HFP 对六年级学 生的影响 (3)		HFP 对五年级和四年 级学生影响的差异 (4)=(2)-(1)		HFP 对六年级和四年 级学生影响的差异 (5)=(3)-(1)	
	<u>`</u> 系数	<u> </u>	<u></u>	p 值	 系数	p 值	系数	p 值		, p值	
观测值个数	11,167			1 -		1		1 .		1 -	
阅读态度											
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.04	(0.164)	0.03	(0.255)	0.07**	(0.013)	-0.01	(0.779)	0.03	(0.384)	
"非常认同"自主阅读价值(1=	0.03	(0.188)	0.04	(0.193)	0.06*	(0.053)	0.00	(0.933)	0.02	(0.534)	
是)											
阅读习惯											
总借阅次数	0.87	(0.506)	4.13***	(0.000)	3.12***	(0.006)	3.26**	(0.035)	2.25	(0.167)	
校内借阅次数	0.89	(0.349)	3.56***	(0.000)	2.24***	(0.006)	2.68**	(0.022)	1.35	(0.259)	
校外借阅次数	0.36	(0.456)	0.62	(0.112)	1.02**	(0.015)	0.26	(0.655)	0.66	(0.261)	
在校持续默读与诵读总时长 (分钟)	2.90	(0.234)	3.78*	(0.089)	5.79***	(0.009)	0.89	(0.776)	2.90	(0.347)	
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟(1=是)	-0.03	(0.161)	0.02	(0.280)	0.03	(0.227)	0.06*	(0.067)	0.07*	(0.067)	
"每天或几乎每天"与朋友谈论 读过的书(1=是)	0.03	(0.244)	0.05	(0.132)	0.05*	(0.075)	0.02	(0.708)	0.01	(0.752)	
与家人交流读过的书(1=是) <i>阅读质量</i>	0.03**	(0.025)	0.01	(0.372)	0.03	(0.110)	-0.02	(0.318)	0.00	(0.951)	
最近读完的非必读图书是优质 图书(1=是)	0.02	(0.469)	-0.02	(0.564)	0.01	(0.700)	-0.04	(0.342)	-0.01	(0.741)	

		四年级 的影响	HFP 对 3 生的:		HFP 对方 生的			平级和四年 响的差异	HFP 对六年 级学生影响	
		1)	(2		(3			2) - (1)	(5) = (3)	
	系数	 p 值	系数	 p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
最近读完的非必读图书的插图 占比(%)	1.45	(0.235)	1.41	(0.198)	1.65*	(0.087)	-0.04	(0.978)	0.20	(0.893)
最近读完的非必读图书是信息 类文本(1=是)	0.02	(0.159)	0.01	(0.515)	0.03*	(0.098)	-0.01	(0.497)	0.01	(0.638)
最近读完的非必读图书阅读方 式是精读(1=是)	0.04**	(0.012)	0.01	(0.709)	0.05***	(0.007)	-0.03	(0.139)	0.02	(0.458)
今年在家中读的最多的书是信 息类文本(1=是) 阅读能力	0.02	(0.173)	0.02*	(0.055)	-0.02*	(0.083)	0.01	(0.602)	-0.04**	(0.026)
对阅读"非常自信"(1=是)	0.00	(0.857)	0.03	(0.303)	0.04*	(0.065)	0.02	(0.506)	0.04	(0.214)
阅读效率:阅读单页非必读图 书所花时间(分钟) <i>非认知技能</i>	0.15	(0.848)	-0.32	(0.615)	-0.09	(0.780)	-0.47	(0.612)	-0.24	(0.752)
同理心 (0-80)	0.29	(0.624)	0.78	(0.161)	0.87	(0.128)	0.49	(0.526)	0.58	(0.441)
想象力(0-26) 校园文化	0.04	(0.88)	0.28	(0.339)	0.29	(0.304)	0.24	(0.546)	0.25	(0.502)
"几乎从来没有"遭受校园霸凌 (1=是)	0.01	(0.672)	0.04	(0.163)	0.08**	(0.012)	0.02	(0.573)	0.07	(0.135)
对学校具有"强烈归属感"(1= 是)	0.03	(0.258)	0.07***	(0.009)	0.04	(0.196)	0.05	(0.208)	0.01	(0.803)

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1。

四、HFP对学生的影响几乎不随家庭社会经济地位的不同改变

从公平的角度出发,我们希望即使对于家庭社会经济地位不同的学生而 言,项目能对他们产生同样的效果,从而帮助他们共同成长。本文以家庭收入 水平和教育背景作为学生家庭社会经济地位的代表进行研究。

我们根据家庭人均年总收入水平将全部家庭分为三组,其中高收入组的家庭人均年总收入在 10 万元以上,占全部样本的 20%,中等收入组家庭人均年总收入在 2.5 万元到 10 万元之间,占全部样本的 48%,家庭人均年总收入低于 2.5 万元为低收入组家庭,占全部样本的 32%。从本研究的分析结果来看,对于大部分结果变量,项目家庭收入水平不同的学生的影响结果不存在显著差异 (表 66)。在阅读态度以及阅读习惯等方面,HFP 项目对不同收入水平家庭中的学生均有显著的正向作用。但是在校外借阅次数、阅读自信和校园归属感三个结果上,HFP 对来自高收入家庭的学生有更好的效果,使得高收入家庭学生校外借阅次数比低收入家庭学生多提升 0.87 次,对阅读"非常自信"的比例以及对学校具有"强烈归属感"的比例相较于低收入家庭学生也分别都多提高了 6%。

在教育背景方面,我们根据学生家庭成员最高教育水平分为三组,家庭成员最高教育水平在大专及以上的家庭为教育背景高的家庭,占全部样本的54%,家庭教育背景中等的是家庭成员最高教育教育水平在高中的家庭,占全部样本的24%,教育背景低的家庭为家庭成员最高教育水平是高中及以下的家庭,占全部样本的22%。表67的结果表明,HFP对三类家庭教育背景学生的阅读习惯有显著正向影响,并且在家庭教育背景中等和低的学生之间表现出了显著异质性,使得家庭教育背景中等的学生相较于家庭教育背景低的学生过去一个月的借阅次数显著多提升了2.10次,其中校内借阅次数多提升了1.46次。但在非认知技能方面,HFP使家庭教育背景低的学生的想象力量表得分比家庭教育背景中等和高的学生显著多提升了0.79分。在其他方面,HFP对家庭教育背景不同的学生未表现出异质性的影响。

总体来说,HFP 的作用效果不受学生家庭社会经济地位的影响,能够使来自不同社会经济层次的家庭的学生都从项目中获益。

表 66 HFP 对不同收入水平家庭的学生影响的异质性

	学生!	长收入家庭 的影响 1)	HFP 对中等收入家庭学生的影响(2)		HFP 对高等收入 家庭学生的影响 (3)		HFP 对中等收入和 低收入家庭学生影 响的差异 (4) = (2) - (1)		低收入 影响 (5):	高收入和 家庭学生 的差异 = (3)- 1)
	系数	 p 值	系数	 p 值	系数	p 值	系数	 p 值	系数	p 值
观测值个数 阅读态度	11,167									
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.03	(0.220)	0.04**	(0.042)	0.05**	(0.021)	0.01	(0.859)	0.02	(0.544)
"非常认同"自主阅读价值(1=	0.05*	(0.097)	0.03	(0.184)	0.06**	(0.012)	-0.02	(0.491)	0.01	(0.789)
是)										
阅读习惯										
总借阅次数	2.88***	(0.004)	2.1**	(0.015)	3.44***	(0.000)	-0.78	(0.400)	0.56	(0.581)
校内借阅次数	2***	(0.002)	2.32***	(0.000)	2.22***	(0.001)	0.32	(0.564)	0.22	(0.740)
校外借阅次数	0.52	(0.287)	0.19	(0.596)	1.39***	(0.000)	-0.34	(0.507)	0.87*	(0.100)
在校持续默读与诵读总时长(分 钟)	4.08**	(0.038)	5.15***	(0.002)	2.94*	(0.098)	1.07	(0.566)	-1.14	(0.566)
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟(1=是)	-0.02	(0.582)	0.00	(0.894)	0.03	(0.276)	0.01	(0.675)	0.05	(0.266)
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过 的书(1=是)	0.02	(0.401)	0.03	(0.212)	0.08***	(0.003)	0.00	(0.922)	0.05	(0.113)
与家人交流读过的书(1=是) 阅读质量	0.02	(0.370)	0.01	(0.289)	0.04***	(0.005)	-0.01	(0.798)	0.02	(0.406)

	学生	长收入家庭 的影响 1)	E HFP 对中等收入家 庭学生的影响 (2)		家庭学生	高等收入 生的影响 3)	低收入	中等收入和 家庭学生影 的差异 =(2)-	低收入 影响	高收入和 家庭学生 的差异 = (3)-
								(1)		1)
	系数	p值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
最近读完的非必读图书是优质图	-0.02	(0.478)	0.01	(0.595)	0.01	(0.694)	0.03	(0.286)	0.03	(0.403)
书(1=是)										
最近读完的非必读图书的插图占	1.20	(0.368)	1.51*	(0.079)	1.65	(0.116)	0.31	(0.842)	0.44	(0.777)
比 (%)										
最近读完的非必读图书是信息类	0.00	(0.946)	0.04***	(0.005)	0.00	(0.766)	0.04*	(0.065)	0.01	(0.820)
文本(1=是)										
最近读完的非必读图书阅读方式	0.05**	(0.048)	0.02	(0.203)	0.04***	(0.007)	-0.03	(0.238)	0.00	(0.907)
是精读(1=是)										
今年在家中读的最多的书是信息	0.01	(0.435)	0.00	(0.843)	0.01	(0.567)	-0.01	(0.619)	0.00	(0.871)
类文本(1=是)		` ,		,		, ,		, ,		, ,
阅读能力										
5年级学生阅读测试总成绩(0-	-0.10	(0.961)	-0.25	(0.863)	0.62	(0.727)	-0.15	(0.935)	0.72	(0.731)
100)		,		,		,		,		, ,
5年级学生阅读测试层次1成绩	-1.15	(0.604)	-0.52	(0.750)	-0.42	(0.803)	0.63	(0.760)	0.73	(0.736)
(0-100)		(0.00)		(*****)	***-	(01000)	*****	(011.00)		(01,00)
5年级学生阅读测试层次2成绩	0.71	(0.671)	-0.94	(0.497)	0.61	(0.719)	-1.66	(0.302)	-0.10	(0.957)
(0-100)	*** -	(****-/	***	(*****/		(=/		(*** *-)	2.20	(/
5年级学生阅读测试层次3成绩	1.16	(0.632)	0.11	(0.946)	1.02	(0.617)	-1.05	(0.65)	-0.14	(0.953)
(0-100)	1.10	(0.032)	0.11	(0.5 10)	1.02	(0.017)	1.05	(0.00)	0.11	(0.223)

	学生	5.收入家庭 的影响	HFP 对中等收入家 庭学生的影响 (2)		家庭学生	高等收入 生的影响 3)	低收入 响 (4)	中等收入和 家庭学生影 的差异 = (2)- (1)	低收入 影响的 (5)=	高收入和 家庭学生 的差异 = (3)- 1)
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
5 年级学生阅读测试层次 4 成绩 (0-100)	-0.50	(0.883)	1.37	(0.563)	3.23	(0.291)	1.87	(0.533)	3.73	(0.291)
对阅读"非常自信"(1=是)	-0.01	(0.803)	0.02	(0.446)	0.05**	(0.030)	0.02	(0.48)	0.06*	(0.08)
阅读效率:阅读单页非必读图书 所花时间(分钟)	0.52	(0.704)	-0.74*	(0.089)	0.47	(0.162)	-1.26	(0.358)	-0.05	(0.973)
非认知技能		(0.400)		(0.404)		(0.0.40)		(0.45=)	0.4.4	(0.0)
同理心 (0-80)	0.84	(0.183)	0.32	(0.484)	1.00*	(0.069)	-0.52	(0.427)	0.16	(0.827)
想象力(0-26) 校园文化	0.44	(0.184)	0.02	(0.934)	0.34	(0.217)	-0.42	(0.279)	-0.10	(0.795)
"几乎从来没有"遭受校园霸凌 (1=是)	0.04	(0.292)	0.06***	(0.006)	0.03	(0.332)	0.02	(0.580)	-0.01	(0.801)
对学校具有"强烈归属感"(1= 是)	0.00	(0.982)	0.05**	(0.025)	0.06***	(0.004)	0.05	(0.12)	0.06*	(0.056)

表 67 HFP 对不同家庭教育背景的学生影响的异质性

		庭教育背生的影响 生的影响	HFP 对家 背景中等 的景	等的学生 彡响	景高的学	庭教育背生的影响 3)	景中等和(响的	だ庭教育背 低的学生影 D 差异 (2) - (1)	HFP 对家 景高和低 响的 (5) =	的学生影 差异 (3)-
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
观测值个数	11,167									
阅读态度										
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.00	(0.939)	0.04	(0.110)	0.06***	(0.001)	0.04	(0.240)	0.06**	(0.037)
"非常认同"自主阅读价值(1=	0.03	(0.344)	0.04	(0.101)	0.05**	(0.023)	0.01	(0.696)	0.02	(0.564)
是)										
阅读习惯										
总借阅次数	1.92**	(0.037)	4.03***	(0.000)	2.47***	(0.007)	2.10**	(0.016)	0.54	(0.586)
校内借阅次数	1.78***	(0.008)	3.24***	(0.000)	1.99***	(0.002)	1.46**	(0.015)	0.21	(0.768)
校外借阅次数	0.48	(0.234)	0.54	(0.176)	0.78**	(0.026)	0.06	(0.891)	0.30	(0.529)
在校持续默读与诵读总时长 (分钟)	5.06***	(0.009)	5.48***	(0.006)	3.45**	(0.038)	0.42	(0.833)	-1.61	(0.435)
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟(1=是)	-0.01	(0.793)	-0.05**	(0.045)	0.03	(0.122)	-0.04	(0.253)	0.04	(0.265)
"每天或几乎每天"与朋友谈论 读过的书(1=是)	0.05**	(0.040)	0.04*	(0.098)	0.04*	(0.068)	-0.01	(0.760)	-0.01	(0.688)
与家人交流读过的书(1=是) <i>阅读质量</i>	0.03*	(0.058)	0.01	(0.438)	0.02*	(0.054)	-0.02	(0.425)	-0.01	(0.580)

		庭教育背 生的影响 1)	HFP 对家 背景中等 的景	等的学生 	景高的学	在庭教育背 注生的影响 3)	景中等和(响的	医	HFP 对家原 景高和低的 响的。 (5)=	的学生影 差异 (3)-
	系数	 p 值	系数	 p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
最近读完的非必读图书是优质	-0.02	(0.568)	0.01	(0.697)	0.01	(0.608)	0.03	(0.444)	0.03	(0.419)
图书(1=是)										
最近读完的非必读图书的插图 占比(%)	0.81	(0.502)	1.76	(0.129)	1.62**	(0.041)	0.96	(0.487)	0.82	(0.548)
最近读完的非必读图书是信息	0.03*	(0.080)	0.03**	(0.023)	0.01	(0.439)	0.01	(0.780)	-0.02	(0.364)
类文本(1=是)										
最近读完的非必读图书阅读方	0.02	(0.398)	0.02	(0.283)	0.04***	(0.002)	0.00	(0.928)	0.03	(0.254)
式是精读(1=是)										
今年在家中读的最多的书是信	0.04***	(0.008)	0.04***	(0.001)	-0.02	(0.163)	0.00	(0.814)	-0.05***	(0.003)
息类文本(1=是)										
阅读能力										
5年级学生阅读测试总成绩	0.01	(0.998)	-0.24	(0.902)	0.24	(0.867)	-0.25	(0.881)	0.24	(0.891)
(0-100)										
5年级学生阅读测试层次1成	-0.87	(0.669)	-0.49	(0.821)	-0.56	(0.698)	0.38	(0.838)	0.31	(0.874)
绩(0-100)										
5年级学生阅读测试层次2成	-0.13	(0.942)	-0.19	(0.921)	-0.03	(0.982)	-0.05	(0.976)	0.11	(0.951)
绩(0-100)										
5 年级学生阅读测试层次 3 成 绩 (0-100)	1.52	(0.434)	-0.51	(0.814)	0.80	(0.645)	-2.03	(0.327)	-0.72	(0.724)

		庭教育背 生的影响 I)	HFP 对刻 背景中等 的景	等的学生 彡响	景高的学	定教育背 生的影响 3)	景中等和(响的	庭教育背 低的学生影 差异 2)-(1)	HFP 对家 景高和低 响的 (5) =	的学生影 差异 (3)-
	系数	p 值	系数	 p 值	系数	 p 值	系数	p 值	系数	p 值
5 年级学生阅读测试层次 4 成 绩 (0-100)	0.53	(0.855)	0.87	(0.778)	2.38	(0.384)	0.33	(0.899)	1.85	(0.532)
对阅读"非常自信"(1=是)	0.03	(0.279)	-0.02	(0.507)	0.04**	(0.041)	-0.05	(0.160)	0.01	(0.724)
阅读效率:阅读单页非必读图书所花时间(分钟)	0.52	(0.703)	-0.77	(0.118)	-0.01	(0.970)	-1.29	(0.337)	-0.53	(0.693)
非认知技能 同理心(0-80)	0.28	(0.619)	0.71	(0.248)	0.74	(0.107)	0.43	(0.525)	0.47	(0.473)
想象力 (0-26)	0.85***	(0.019) (0.008)	0.06	(0.248) (0.853)	0.07	(0.744)	-0.79**	(0.043)	-0.79**	(0.473)
校园文化 "几乎从来没有"遭受校园霸凌 (1=是)	0.02	(0.553)	0.07***	(0.006)	0.04*	(0.071)	0.05	(0.171)	0.02	(0.522)
对学校具有"强烈归属感"(1= 是)	0.01	(0.590)	0.05**	(0.046)	0.05***	(0.005)	0.04	(0.274)	0.04	(0.197)

五、HFP 无法缩小家庭早期阅读支持带来的差距

家长与孩子从事亲子间的读写活动是家庭阅读支持的一个重要方面,来自不同文化的研究都发现,家长早期参与孩子的读写活动可以促进孩子口头词汇获得,提高孩子阅读兴趣及阅读能力^[174]。表 68 的结果再次支持了上述结论,相比于上小学前家长与孩子读写活动频率低的学生而言,上小学前家长与孩子读写活动频率频率中等或高的学生在阅读态度、阅读习惯、阅读能力,甚在非认知技能和校园文化方面的大部分结果都显著更优。

但是表 69 展示的异质性分析结果却显示,HFP 仅能让家庭早期亲子间读写活动频率低的学生更多地与家人交流读过的书,相较于家庭早期亲子间读写活动频率高的学生多提升 6 个百分点。但 HFP 对于家庭早期亲子间读写活动频率不同的学生在小学中高年级阶段的阅读表现以及非认知能力、校园文化等各方面的影响都并无显著差异。HFP 并不能有效地缩小家庭早期阅读支持带来的学生在当期阶段阅读表现的差距。这一发现进一步强调了家庭早期亲子间读写活动的重要性。此外,未来的阅读项目可能需要进一步探索如何将项目带来的人、书、时间、环境的改善带出校园,扩散到学生的家庭中,以改善早期的家庭阅读支持带来的差异。

表 68 不同家庭早期阅读支持学生阅读表现差异

	上小学的	前家长与	上小学前	前家长与	上小学	前家长与				
	孩子从事	事读写活	孩子从事	事读写活	孩子从	事读写活	差异(2) -	差异(3) -
	动的舞	须率低	动的频	率中等	动的	频率高	(1))	(1))
	(1)	()	2)	((3)				
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值	均值差	p 值
观测值个数	1,3	328	7,0)53	3,	629				
阅读态度										
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.63	0.484	0.71	0.456	0.80	0.404	0.08***	0.000	0.17***	0.000
"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.56	0.497	0.60	0.491	0.65	0.478	0.04***	0.009	0.09***	0.000
阅读习惯										
总借阅次数	15.86	14.881	16.88	14.634	16.79	14.003	1.02**	0.021	0.93**	0.042
校内借阅次数	8.30	9.467	9.02	9.668	8.94	9.352	0.72**	0.012	0.64**	0.032
校外借阅次数	6.86	7.277	7.22	7.083	7.47	7.196	0.37*	0.084	0.61***	0.008
在校持续默读与诵读总时长(分钟)	35.13	27.754	37.73	27.985	40.86	27.886	2.60***	0.002	5.74***	0.000
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟(1= 是)	0.34	0.473	0.45	0.497	0.54	0.498	0.11***	0.000	0.20***	0.000
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书 (1=是)	0.31	0.463	0.33	0.471	0.40	0.490	0.02*	0.094	0.09***	0.000
与家人交流读过的书(1=是)	0.64	0.479	0.86	0.348	0.94	0.232	0.22***	0.000	0.30***	0.000
阅读质量										
最近读完的非必读图书是优质图书(1= 是)	0.47	0.499	0.48	0.500	0.47	0.499	0.02	0.222	0.00	0.769
最近读完的非必读图书的插图占比 (%)	18.41	21.807	18.93	21.181	17.21	20.325	0.51	0.420	-1.21*	0.070

	上小学的	前家长与	上小学前	前家长与	上小学	前家长与				
	孩子从事	事读写活	孩子从事	事读写活	孩子从	事读写活	差异(2) -	差异(3) -
	动的舞	项率低	动的频	率中等	动的	频率高	(1))	(1))
		1)	(2	2)	((3)				
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值	均值差	p 值
最近读完的非必读图书是信息类文本 (1=是)	0.10	0.300	0.12	0.320	0.11	0.317	0.02	0.108	0.01	0.202
最近读完的非必读图书阅读方式是精读 (1=是)	0.83	0.377	0.85	0.357	0.87	0.338	0.02**	0.049	0.04***	0.000
今年在家中读的最多的书是信息类文本 (1=是)	0.08	0.270	0.08	0.273	0.09	0.280	0.00	0.858	0.01	0.478
阅读能力										
5年级学生阅读测试总成绩(0-100)	66.76	15.965	68.19	15.052	70.67	13.716	1.43*	0.069	3.92***	0.000
5 年级学生阅读测试层次 1 成绩(0- 100)	76.37	17.588	78.46	16.441	80.93	14.542	2.09**	0.015	4.55***	0.000
5 年级学生阅读测试层次 2 成绩 (0- 100)	72.30	16.898	72.96	16.297	76.05	15.063	0.66	0.439	3.74***	0.000
5 年级学生阅读测试层次 3 成绩 (0-100)	48.66	18.060	49.85	17.301	51.75	16.670	1.19	0.185	3.09***	0.001
5 年级学生阅读测试层次 4 成绩(0- 100)	55.36	24.165	56.65	23.373	58.97	22.165	1.29	0.287	3.62***	0.004
对阅读"非常自信"(1=是)	0.40	0.490	0.45	0.497	0.54	0.498	0.05***	0.001	0.14***	0.000
阅读效率:阅读单页非必读图书所花时 间(分钟)	2.41	5.738	3.42	14.765	3.68	16.514	1.01**	0.037	1.27**	0.020
非认知技能										
同理心(0-80)	54.52	10.531	54.93	10.703	56.32	10.992	0.41	0.201	1.80***	0.000

	上小学前家长与		上小学的	前家长与	上小学	前家长与				
	孩子从事读写活		孩子从事	事读写活	孩子从	事读写活	差异(2) -	差异(3) -
	动的频率低		动的频	[率中等	动的	频率高	(1))	(1))
	(1	1)	(2	2)	(3)				
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值	均值差	p 值
想象力 (0-26)	16.49	5.713	16.92	5.617	17.45	5.491	0.43**	0.011	0.96***	0.000
校园文化										
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)	0.46	0.499	0.48	0.500	0.55	0.498	0.02	0.134	0.08***	0.000
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.58	0.494	0.64	0.481	0.70	0.456	0.06***	0.000	0.13***	0.000

注: 1) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1; 2) 5 年级阅读成绩(0-100)及四个层次成绩的观测值为 3,985。

表 69 HFP 对不同家庭阅读背景学生影响的异质性

							HEb 44	上小学前	HEb 44	上小学前
	HED 24	二小学前家	HFP 对上	小学前家	HED 44	上小学前	·	工小子的 孩子从事		5子从事 该子从事
		-小子丽家 ² 从事读写	长与孩子从			ェルチョョ 亥子从事		以了 <u></u> 然争 动的频率		タリ 外争 动的频率
		版率低的学 11 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 1	动的频率中			动的频率 5 20 20 20 20 20 20 20 20 20 20 20 20 20		低的学生		的学生影
		分影响	的景			生的影响		的差异		差异
	(1)	(2	(,)	()	3)		= (2) -		= (3) -
								1)		1)
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
观测值个数	11,167									
阅读态度										
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.06*	(0.098)	0.04**	(0.017)	0.04*	(0.076)	-0.02	(0.606)	-0.02	(0.552)
"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.05	(0.165)	0.04**	(0.037)	0.04*	(0.092)	-0.01	(0.731)	-0.01	(0.775)
阅读习惯										
总借阅次数	2.05*	(0.059)	3.09***	(0.000)	2.2**	(0.030)	1.05	(0.288)	0.16	(0.896)
校内借阅次数	2.06***	(0.008)	2.28***	(0.000)	2.17***	(0.001)	0.22	(0.751)	0.11	(0.880)
校外借阅次数	0.64	(0.187)	0.77***	(0.007)	0.5	(0.242)	0.13	(0.781)	-0.14	(0.800)
在校持续默读与诵读总时长(分	6.30***	(0.003)	3.96**	(0.015)	3.97**	(0.023)	-2.34	(0.221)	-2.34	(0.282)
钟)										
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟	-0.01	(0.853)	0.01	(0.537)	0.00	(0.864)	0.02	(0.681)	0.01	(0.808)
(1=是)		, ,		, ,		` ,		,		, ,
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过	0.06*	(0.09)	0.04**	(0.038)	0.04*	(0.079)	-0.02	(0.636)	-0.01	(0.712)
的书 (1=是)		()		(/		(/		(/		(/
与家人交流读过的书(1=是)	0.07**	(0.040)	0.02*	(0.065)	0.01	(0.402)	-0.05	(0.175)	-0.06*	(0.076)
1200 COUNTY CHAIN (I-VC)	0.07	(0.010)	0.02	(0.005)	0.01	(0.102)	0.03	(0.175)	0.00	(0.070)

							HFP 对	上小学前	HFP 对.	上小学前
	HFP 对_	上小学前家	HFP 对上	小学前家	HFP 对.	上小学前	家长与	孩子从事	家长与	孩子从事
	长与孩子	子从事读写	长与孩子从	人事读写活	家长与	孩子从事	读写活	动的频率	读写活动	动的频率
	活动的舞	须率低的学	动的频率中	户等的学生	读写活	动的频率	中等和	低的学生	高和低的	的学生影
	生色	的影响	的景		高的学	生的影响	影响	的差异	响的	方差异
	((1)	(2	2)	(3)	(4)	= (2) -	(5) =	= (3) -
							((1)	(1)
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
阅读质量										
最近读完的非必读图书是优质图书	0.02	(0.547)	0.00	(0.922)	0.01	(0.547)	-0.03	(0.486)	-0.01	(0.801)
(1=是)										
最近读完的非必读图书的插图占比	0.31	(0.840)	1.88**	(0.020)	1.18	(0.246)	1.57	(0.346)	0.86	(0.591)
(%)										
最近读完的非必读图书是信息类文	0.03	(0.111)	0.02**	(0.035)	0.00	(0.839)	-0.01	(0.709)	-0.03	(0.259)
本(1=是)										
最近读完的非必读图书阅读方式是	0.02	(0.390)	0.03**	(0.022)	0.04**	(0.026)	0.01	(0.810)	0.02	(0.579)
精读(1=是)										
今年在家中读的最多的书是信息类	0.02	(0.364)	0.00	(0.764)	0.01	(0.589)	-0.01	(0.491)	-0.01	(0.617)
文本(1=是)										
阅读能力										
5年级学生阅读测试总成绩(0-	1.30	(0.528)	-0.25	(0.868)	0.31	(0.847)	-1.55	(0.500)	-0.99	(0.657)
100)										
5年级学生阅读测试层次1成绩(0-	0.86	(0.701)	-0.87	(0.586)	-0.59	(0.721)	-1.74	(0.49)	-1.45	(0.540)
100)										

							HFP 对上小学前		HFP 对上小学前	
	HFP 对上小学前家 长与孩子从事读写 活动的频率低的学 生的影响 (1)		HFP 对上小学前家 长与孩子从事读写活 动的频率中等的学生 的影响 (2)		HFP 对上小学前家长与孩子从事读写活动的频率高的学生的影响(3)		家长与孩子从事 读写活动的频率 中等和低的学生 影响的差异 (4)=(2)- (1)		家长与孩子从事 读写活动的频率 高和低的学生影 响的差异 (5) = (3) - (1)	
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
5年级学生阅读测试层次2成绩(0-	1.34	(0.529)	-0.06	(0.963)	-0.60	(0.712)	-1.40	(0.538)	-1.94	(0.417)
100)										
5年级学生阅读测试层次3成绩(0-	1.93	(0.423)	-0.20	(0.904)	1.75	(0.381)	-2.13	(0.423)	-0.18	(0.949)
100)										
5年级学生阅读测试层次4成绩(0-	1.55	(0.646)	1.24	(0.643)	2.59	(0.313)	-0.31	(0.925)	1.04	(0.758)
100)										
对阅读"非常自信"(1=是)	0.02	(0.596)	0.02	(0.373)	0.04*	(0.085)	0.00	(0.941)	0.02	(0.564)
阅读效率:阅读单页非必读图书所	-0.06	(0.903)	-0.39	(0.397)	0.47	(0.476)	-0.32	(0.638)	0.53	(0.493)
花时间 (分钟)										
非认知技能										
同理心 (0-80)	-0.21	(0.810)	0.72*	(0.099)	0.78	(0.165)	0.93	(0.322)	0.99	(0.308)
想象力 (0-26)	0.12	(0.767)	0.06	(0.768)	0.50**	(0.049)	-0.05	(0.897)	0.38	(0.384)
校园文化										
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=	0.03	(0.403)	0.03	(0.209)	0.08***	(0.003)	-0.01	(0.890)	0.04	(0.326)
是)										
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.03	(0.433)	0.04**	(0.023)	0.05**	(0.044)	0.01	(0.793)	0.02	(0.683)

六、教师支持是自主阅读项目成功与否的关键

虽然如我们在第二章所描述,目前国内公益组织对如何定位教师对学生阅读支持作用织有两种不同的做法,一类是要求老师具备专业性,成为导读师一类的角色,给予学生高质量的阅读课程,这对老师的能力有较高的要求;另一类是不给老师设定高要求,只需要老师能给予儿童足够的阅读时间即可。但我们第一章对国内外的文献回顾显示,有教师支持的阅读项目可能比没有教师支持的阅读项目更加有效。我们对 HFP 的影响评估也为此提供了新的证据。

本研究以是否有阅读课做为是否有高质量教师支持的度量发现教师的阅读支持对学生的阅读态度及成就至关重要(表 70)。上过阅读课的学生在阅读态度、阅读习惯、阅读质量、阅读能力等方面均表现得比未上过阅读课的学生好。阅读课作为教师为学生提供阅读支持的重要手段,本研究分析了它对项目影响的异质性。从表 71 可以看到,HFP 对上过阅读课的学生的阅读习惯和阅读质量都有更好的提升效果。其中在阅读习惯方面,HFP 使有阅读课的学生的校内借阅次数比未上过阅读课的学生多提升了 1.54 次,还使得学生与朋友交流读过的书的频率有了更大的提升(高出 6 个百分点)。在阅读质量上,HFP 使上过阅读课的学生采取精读方式读书的比例提升了 5 个百分点,但是对于未上过阅读课的学生采取精读方式读书的比例提升了 5 个百分点,但是对于未上过阅读课的学生的阅读方式则没有显著的改变。总体而言,有教师支持的 HFP 项目整体上对学生阅读发展的影响比没有教师支持的 HFP 项目要好。特别是学生阅读习惯的培养上,有教师支持的学生更容易养成良好的阅读习惯。

表 70 上过和未上过阅读课的学生的阅读表现差异

	未上过阅读课(1)		上过阅读课(2)		差异(2)-(1)	
_	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值
观测值个数	4,	291	7	,719		
阅读态度						
'非常喜爱"阅读(1=是)	0.66	0.475	0.76	0.426	0.11***	0.000
非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.56	0.497	0.64	0.481	0.08***	0.000
阅读习惯						
总借阅次数	14.31	13.739	18.09	14.698	3.78***	0.000
交内借阅次数	7.21	8.814	9.87	9.813	2.66***	0.000
交外借阅次数	6.63	7.021	7.61	7.183	0.98***	0.000
午校持续默读与诵读总时长 (分钟)	32.92	27.252	41.43	27.929	8.50***	0.000
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟(1=是)	0.46	0.498	0.47	0.499	0.02	0.170
每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书(1=是)	0.25	0.432	0.41	0.492	0.16***	0.000
5家人交流读过的书(1=是)	0.85	0.360	0.87	0.338	0.02***	0.002
司读质量						
最近读完的非必读图书是优质图书(1=是)	0.48	0.500	0.48	0.500	0.00	0.855
是近读完的非必读图书的插图占比(%)	18.19	21.576	18.44	20.689	0.25	0.540
是近读完的非必读图书是信息类文本(1=是)	0.11	0.307	0.12	0.322	0.01**	0.043
是近读完的非必读图书阅读方式是精读(1=是)	0.84	0.367	0.86	0.346	0.02***	0.002
今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)	0.08	0.276	0.08	0.274	-0.00	0.888
可读能力						
年级学生阅读测试总成绩(0-100)	66.73	15.929	69.70	14.205	2.98***	0.000
年级学生阅读测试层次1成绩(0-100)	76.74	17.451	79.98	15.330	3.24***	0.000
年级学生阅读测试层次 2 成绩(0-100)	71.74	16.726	74.76	15.675	3.02***	0.000

	未上过阅读课(1)		上过阅读课(2)		差异(2)-(1)	
	均值	标准差	均值	标准差	均值差	p 值
5年级学生阅读测试层次3成绩(0-100)	48.59	17.853	51.07	16.884	2.48***	0.000
5年级学生阅读测试层次4成绩(0-100)	55.23	23.756	58.10	22.793	2.87***	0.000
对阅读"非常自信"(1=是)	0.44	0.497	0.49	0.500	0.04***	0.000
阅读效率:阅读单页非必读图书所花时间(分						
钟)	3.31	9.260	3.44	16.924	0.12	0.709
非认知技能						
同理心(0-80)	54.67	10.731	55.65	10.812	0.97***	0.000
想象力(0-26)	16.39	5.596	17.39	5.568	1.00***	0.000
校园文化						
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)	0.47	0.499	0.52	0.500	0.05***	0.000
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.59	0.492	0.69	0.464	0.10***	0.000

资料来源:作者调查。

注: 1) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1; 2) 5 年级阅读成绩(0-100)及四个层次成绩的观测值为 3,985。

表 71 HFP 对是否上过阅读课的学生的影响的异质性

	HFP 对未上过阅读课的 学生的影响 (1)		HFP 对上过阅读课的学 生的影响 (2)		HFP 对上过和未上过 阅读课的学生影响的 差异 (3) = (2) - (1)	
	系数	 p 值	系数	p 值	系数	p 值
观测值个数	11,167					-
阅读态度						
"非常喜爱"阅读(1=是)	0.02	(0.434)	0.06***	(0.003)	0.04	(0.161)
"非常认同"自主阅读价值(1=是)	0.02	(0.516)	0.06**	(0.010)	0.04	(0.295)
阅读习惯						
总借阅次数	2.11**	(0.041)	2.99***	(0.001)	0.88	(0.467)
校内借阅次数	1.23*	(0.097)	2.77***	(0.000)	1.54*	(0.073)
校外借阅次数	0.94**	(0.018)	0.49	(0.133)	-0.45	(0.333)
在校持续默读与诵读总时长(分钟)	6.36***	(0.001)	2.79	(0.101)	-3.58	(0.116)
日均课外自主阅读时长大于 30 分钟(1=是)	-0.01	(0.779)	0.02	(0.442)	0.02	(0.489)
"每天或几乎每天"与朋友谈论读过的书(1=是)	0.01	(0.812)	0.06***	(0.003)	0.06*	(0.059)
与家人交流读过的书(1=是)	0.01	(0.309)	0.03***	(0.008)	0.01	(0.379)
阅读质量						
最近读完的非必读图书是优质图书(1=是)	-0.02	(0.520)	0.02	(0.399)	0.03	(0.286)
最近读完的非必读图书的插图占比(%)	2.20**	(0.021)	1.10	(0.192)	-1.10	(0.345)
最近读完的非必读图书是信息类文本(1=是)	0.02	(0.131)	0.02	(0.162)	0.00	(0.998)
最近读完的非必读图书阅读方式是精读(1=是)	0.00	(0.852)	0.05***	(0.000)	0.05**	(0.025)
今年在家中读的最多的书是信息类文本(1=是)	0.00	(0.875)	0.01	(0.384)	0.01	(0.655)
阅读能力						

	HFP 对未上过阅读课的 学生的影响 (1)		HFP 对上过阅读课的学 生的影响 (2)		HFP 对上过和未上过 阅读课的学生影响的 差异 (3)=(2)-(1)	
	系数	p 值	系数	p 值	系数	p 值
5年级学生阅读测试总成绩(0-100)	-0.25	(0.906)	0.08	(0.952)	0.33	(0.879)
5年级学生阅读测试层次1成绩(0-100)	-0.44	(0.854)	-0.87	(0.522)	-0.43	(0.860)
5年级学生阅读测试层次2成绩(0-100)	-1.24	(0.428)	0.33	(0.836)	1.57	(0.458)
5年级学生阅读测试层次3成绩(0-100)	0.93	(0.664)	0.36	(0.832)	-0.56	(0.813)
5年级学生阅读测试层次4成绩(0-100)	0.35	(0.925)	2.13	(0.347)	1.78	(0.594)
对阅读"非常自信"(1=是)	0.05**	(0.023)	0.01	(0.614)	-0.04	(0.156)
阅读效率: 阅读单页非必读图书所花时间(分钟)	-0.20	(0.634)	-0.02	(0.972)	0.18	(0.740)
非认知技能						
同理心 (0-80)	0.79	(0.175)	0.56	(0.172)	-0.24	(0.711)
想象力 (0-26)	-0.06	(0.810)	0.35	(0.122)	0.41	(0.214)
校园文化						
"几乎从来没有"遭受校园霸凌(1=是)	0.02	(0.506)	0.06***	(0.006)	0.04	(0.171)
对学校具有"强烈归属感"(1=是)	0.02	(0.329)	0.05***	(0.006)	0.03	(0.323)

资料来源:作者调查。

注: 1) 括号中汇报了 p 值; 2) ***表示 p<0.01, **表示 p<0.05, *表示 p<0.1; 3) 5 年级阅读成绩(0-100)及四个层次成绩的观测值为 3,689。

七、本章小结与讨论

与其他研究的发现类似,我们的研究结果同样显示女生(相较于男生)、城市本地儿童(相较于流动儿童)、早期家庭亲子读写活动频率高的儿童(相较于早期家庭亲子读写活动频率低的儿童)、有阅读指导的儿童(相较于无阅读指导的儿童)的阅读态度、阅读习惯、阅读质量、阅读能力等方面表现更好。本章基于第五章到第十章对 HFP 影响效果的总体分析,探索 HFP 的影响在不同性别、不同户口类别、不同年级、不同家庭社会经济地位、不同家庭阅读支持水平和不同教师支持的学生群体之间的异质性,以期探索出能有效缩小阅读差距的途径。

相对于阅读"优势"群体而言,HFP 项目对这些阅读"落后"群体的影响大部分情况下是一样好,少数情况下更好。考虑到 HFP 项目设计中并没有专门针对阅读"落后"群体的专门举措,这样的结果也不难理解。我们在实地调研过程中得到的信息也为此提供了证据。目前在项目学校中开展的阅读活动也都是以考虑大多数学生的需求的活动为主,如持续默读、诵读等活动,其次是以"拔尖"为目的阅读活动,如故事学生、故事爸妈进课堂等活动。对于原本在阅读表现上处于弱势的群体缺乏有效的措施,一个可能的原因是教师们缺乏指导阅读困难的学生的专门知识。

异质性分析中有三点发现值得进一步研究和关注。一是我们发现,HFP可以缩小流动儿童与城市本地儿童之间的阅读表现差异,特别是在阅读测试成绩方面 HFP 的作用效果十分显著。这提示我们,校园阅读环境建设对于家庭阅读资源相对匮乏的学生来说作用可能更大。这一发现对于制订促进流动儿童的教育公平的政策具有一定参考和借鉴的价值。二是我们的随机干预试验发现,阅读的性别刻板印象会对男生的阅读能力产生显著的负面影响。最后,我们发现,阅读课有助于更好的发挥 HFP 的影响。

基于上述发现,未来的 HFP 或者其他类似的阅读项目需要强化对弱势群体的支持,缩小儿童阅读差距,促进教育公平。具体政策可以考虑针对不同特点的学生的差异化阅读支持措施,如针对男、女生或者阅读能力不同的学生的阅读能力、阅读兴趣等特点推荐和提供差异化的书籍,并且考虑对阅读表现上处于弱势的学生群体予以一定的资源倾斜。在教师支持能力的培养方面持续探

索,提升教师在阅读理论、阅读教学方法、阅读障碍者指导等方面的能力,为 开好阅读课,提升阅读项目效果保驾护航。

第十二章 结语

一、研究总结

本研究通过对安徽省合肥市石头汤悦读校园联盟项目(HFP)的影响评估 为打破大众对自主阅读的一些谜思提供了科学的证据。研究发现,HFP 项目通 过提高学校负责人和图书馆老师对自主阅读理念的认识和理解,成功打造了"人 -书-时间-环境"四要素构成的自主阅读校园环境,培养了学生对阅读的喜爱,增 强了学生对自主阅读价值的认同程度,让孩子们阅读了更多的图书。同时,学 生也没有如公众担心的那样仅停留在简单读物上,或进行"快餐式"的浅阅 读,反而与家人朋友开展了更多的阅读交流。虽然我们没有看到 HFP 项目对学 生的阅读成绩、阅读自信心以及阅读效率的显著影响,但他们在这三个方面至 少和没有参加 HFP 项目的学生一样好。进一步分析指出,无显著影响的根本原 因可能在于教师支持水平有待提高,绝大多数样本学校教师难以深层次通过系 统的阅读策略指导提升学生的阅读素养及关注阅读障碍儿童的需求。此外, HFP 项目还对学生非认知技能发展有促进作用,帮助实现了学生同理心水平的 提升,促进良好校园文化的形成。异质性分析还表明,HFP 项目的影响具有持 续性和普遍性,并没有随着学生年级升高、学习压力增大而发生显著变化,能 够惠及不同性别、不同家庭背景的学生,有助于缩小流动儿童和城市本地儿童 之间阅读能力的差距。

二、完善 HFP 项目设计,提升学生阅读能力和阅读自信心

基于上述研究发现,本研究建议 HFP 项目在下一阶段的实践中在以下三个方面多做探索:

(一)继续开展研究和试验示范,重点围绕提升教师阅读支持能力,积极 探索通过自主阅读有效提升学生阅读自信心和阅读能力的方法与途径。

HFP项目通过打造自主阅读校园环境对培养儿童对阅读的喜爱、对阅读价值的认同以及阅读习惯起到了积极的作用。但是从长远来看,HFP项目如不能有效提升学生的阅读自信心,那么学生可能慢慢丧失阅读的兴趣。HFP项目应该充分利用基金会在阅读领域的长期实践和专业团队的技术支持优势,与地方

教育部门一起合作开发基于自主阅读理念的儿童阅读支持模式,制订教师能力建设方案,并检验其有效性。

- (二)在推动自主阅读时,可以通过涵盖更加多元化的阅读主题、设计更加丰富的阅读活动形式、提供更具有针对性的阅读支持,尽可能保护不同儿童群体的阅读兴趣。
- 第一,提供多种类别和多样主题的优质阅读材料,在了解、收集学生的阅读兴趣、偏好和阅读能力的基础上,针对不同群体的特点,提供差异化的阅读材料。以阅读的性别差异为例,未来 HFP 可以通过增加以探险等男童更加偏爱的主题提升男童的阅读兴趣,减少甚至逆转类似于性别刻板印象等社会经济因素对男童阅读造成的负面影响。第二,扩大阅读活动的覆盖面,设计普适性更强的能够吸引且适合具有不同阅读能力的儿童参与的活动,并增加对阅读表现落后儿童的鼓励措施,尽可能使每一个孩子都从项目中获益。
- (三)定期收集学生阅读情况与发展情况相关的信息,建立项目效果的长期追踪评估机制,识别项目的长期影响。
- 第一,与学校图书馆开展合作,支持学校建立统一的图书管理系统,对儿童在校期间的借阅情况进行信息化的记录和整理。第二,开展针对儿童阅读表现的定期监测,形成及时有效的反馈机制,为项目的发展和改进方向提供事实依据作为参照。第三,探索可行的学生长期追踪与项目效果评估方案,识别项目的长期影响。

三、推广 HFP 项目, 打造自主阅读校园环境

HFP 项目的成功实践也为我国打造良好的校园阅读环境,推动全民阅读提供了宝贵经验。本研究建议有条件的地区的教育部门和小学可以借鉴 HFP 项目的四要素模型,打造自主阅读校园环境,让儿童热爱阅读,享受阅读,成为一名终身学习者。

(一) 开展校领导自主阅读培训,推进校园阅读建设。

建议积极开展教育管理者、校长和图书馆老师培训,增加各方对自主阅读理念的认识和理解。结合国际经验和国内实际,建立专业团队,引领和推进校园自主阅读建设,为学生自主阅读提供支持。

(二)启动小学生阅读能力提升的试点示范工程,构建新时代校园阅读指导与培育体系。

建议将阅读教学理论与实践作为教师培训和教学评估的重要内容,将阅读教师培训纳入国家教师培训计划,开展教师阅读指导资格认证评级。到 2025 年每所学校应有至少一位具有较好理论基础、能独立开展阅读教学指导、能为学生量身定做校园阅读规划的种子教师。建议适当调整学科课程的内容结构和相应教学实践,将阅读教学纳入语文和其他主要学科课程,并逐步开设阅读课程为学生提供阅读支持,探索与构建课内阅读指导和课后阅读服务相辅相成的有效阅读指导教学方案。

(三) 以校园图书馆和班级图书角为重点,加大对校园阅读的投入。

建立稳定的校园图书馆和班级图书角建设及运行的投入机制,在 2025 年前每所小学拥有一个"鼓舞人心"和"生动有趣"的儿童友好型图书馆。建议教育部门在全国分类型、分规模打造和宣传一批高质量的小学校园图书馆,培养和宣传一批专业素养高、工作有方法、学生认可度高的优秀图书馆老师,通过优秀图书馆和图书馆骨干老师带动小学校园阅读的发展。

(四) 自下而上,增强家长在学校阅读工作中的参与度。

建议在家长群体中宣传自主阅读的重要性,充分调动家长参与校园图书馆相关工作的积极性,设立图书馆家长义工小组,完善图书馆图书借阅制度,增加图书馆对学生的开放和借阅时间。

(五) 完善重要考试中阅读测试部分的测评方法,科学评价学生阅读能力。

建议教育部门借鉴国际大型阅读能力测试题目的经验,在大型的教育质量 监测以及中考、高考等重要测试中,科学设置测试题目,以科学全面评价学生

不同层次的阅读能力,反映学生阅读能力的差异,并应用这些测评数据指导阅读教学。

四、从学术研究的角度,未来可以进一步深入研究的议题

基于前述章节的研究发现,本章建议未来有关自主阅读的学术研究可以在 以下三个方面开展深入分析:

(一) 通过试验检验不同设计的自主阅读项目的有效性及其作用机制。

通过随机干预试验,检验不同的项目设计,例如是否设置阅读课、是否给 予阅读者激励或者不同的激励形式,检验不同的自主阅读项目对提升学生阅读 能力的影响及其有效性。

(二) 倡导跨学科合作,探索阅读对学生非认知技能形成的影响。

联合语言学、教育学、心理学、经济学等多领域学者,识别阅读影响学生 非认知技能发展的可能路径,建立和完善阅读对学生非认知技能发展影响的因果链,并通过长期追踪调查进行检验。

(三) 开展深入分析,探索我国学生非常喜爱阅读但阅读能力低的原因。

与其他华语地区的学生优异的阅读成绩不同,我国样本地区学生对阅读非常喜爱但是阅读成绩差。虽然落后的教师阅读指导能力为此提供了一种可能的解释,但未来还需要在这方面开展深入的研究,探索其他可能的原因。

致谢

特别致谢陈一心家族慈善基金对本研究的资助,以及陆玲女士和薛登先生在研究开展过程中给予的倾力支持!感谢安徽实践家文教基金会的邀请和协助,得以让此次调研顺利开展!感谢安徽省合肥市包河区教育体育局对合肥市石头汤悦读校园联盟项目以及项目评估工作的指导和支持!感谢样本学校师生及学生家长对调研工作的参与配合,他们投入了大量时间和精力认真完成问卷!感谢安徽农业大学经济与管理学院协助招募了一批专业勤恳的调研员,为调研工作的高质量实施提供了有力保障!

参考文献

- [1] Panel N. R., Health N. I. O. C., Development H., et al. Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups[M]. City: National Institute of Child Health and Human Development, National ..., 2000.
- [2] Slavin R. E., Lake C., Chambers B., et al. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4): 1391-1466.
- [3] Moore D. W., Bean T. W., Birdyshaw D., et al. (1999). Adolescent literacy: A position statement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(1): 97-112.
- [4] Bast J., Reitsma P. (1997). Mathew effects in reading: A comparison of latent growth curve models and simplex models with structured means. *Multivariate Behavioral Research*, 32(2): 135-167.
- [5] Pfost M., Dörfler T., Artelt C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4): 411-426.
- [6] Pretorius E. J., Currin S. (2010). Do the rich get richer and the poor poorer?: The effects of an intervention programme on reading in the home and school language in a high poverty multilingual context. *International Journal of Educational Development*, 30(1): 67-76.
- [7] Good Iii R. H., Simmons D. C., Kame'enui E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3): 257-288.
- [8] Whitehurst G. J., Lonigan C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1: 11-29.
- [9] 斯蒂芬·克拉生. 阅读的力量[M]. City: 乌鲁木齐: 新疆青少年出版社, 2012.
- [10] Krashen S. D. (1993). The case for free voluntary reading. *Canadian Modern Language Review*, 50(1): 72-82.
- [11] Wang H., Guan H., Yi H., et al. (2020). Independent reading in rural China's elementary schools: A mixed-methods analysis. *International Journal of Educational Development*, 78: 102241.
- [12] Cullinan B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research*, 3(3): 1-24.
- [13] Snow C. E., Barnes W. S., Chandler J., et al. Unfulfilled expectations[M]. City: Harvard University Press, 2013.
- [14] Krashen S. (1994). The pleasure hypothesis. *Georgetown University round table on languages and linguistics*: 299-302.
- [15] Greaney V. (1970). A comparison of individualized and basal reader approaches to reading instruction. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*: 19-29.
- [16] Ivey G., Broaddus K. (2001). "Just plain reading": A survey of what makes

- students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4): 350-377.
- [17] Daly J. A., Wilson D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*: 327-341.
- [18] Elley W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of bookbased programs. *Language learning*, 41(3): 375-411.
- [19] Krashen S. D. Free voluntary reading[M]. City: ABC-CLIO, 2011.
- [20] Durán Bautista D. C., Rendón Marulanda M. A. (2018). Free voluntary reading: Promoting vocabulary learning and self-directedness. *English Language Teaching*, 11(8): 51-64.
- [21] Cunningham A. E., Stanovich K. E. (1998). What reading does for the mind. *American educator*, 22: 8-17.
- [22] Allan J., Ellis S., Pearson C. (2005). Literature circles, gender and reading for enjoyment.
- [23] Oecd. PISA 2009 results: learning to learn: student engagement, strategies and practices (vol. iii)[M]. City: OECD, Paris, France, 2010.
- [24] Krashen S. D. (2005). Free voluntary reading: New research, applications, and controversies. *Anthology series-Seameo regional language centre*, 46(1).
- [25]张永. 莫让"自主"变成"自由"[J]. 河南教育(基教版), 2018, (05): 51.
- [26] 张友军. 透析自主阅读中的"自主"现象[J]. 中小学教材教学, 2006, (12): 40-41.
- [27]刘志永, 李丽. 反思"自主阅读"教学中的"自主"[J]. 小学教学研究, 2005, (11): 16.
- [28]王璇铮, 敦文杰, 杨东波, 等. 中小学生自主阅读调查与推荐书目研究[J]. 图书馆理论与实践, 2016, (10): 12-15.
- [29]马明艳, 邓洋, 黄明星, 等. 自主阅读与小学生发展: 系统文献评述[J]. CCAP 工作论文, 2021.
- [30] Laurenson P., Mcdermott K., Sadleir K., et al. (2015). From national policy to classroom practice: Promoting reading for pleasure in post-primary English classrooms. *English in Education*, 49(1): 5-24.
- [31] Cremin T. (2008). 10 Revisiting reading for pleasure: diversity, delight and desire. *Understanding Phonics*: 166.
- [32] Woods P. (2001). Creative literacy. Creativity in education: 62-79.
- [33] Jouhar M. R., Rupley W. H. (2021). The Reading–Writing Connection based on Independent Reading and Writing: A Systematic Review. *Reading & Writing Quarterly*, 37(2): 136-156.
- [34] Silinskas G., Sénéchal M., Torppa M., et al. (2020). Home Literacy Activities and Children's Reading Skills, Independent Reading, and Interest in Literacy Activities From Kindergarten to Grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11.
- [35] Liu S., Wang J. (2015). Reading cooperatively or independently? Study on ELL student reading development. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1): 102-120.
- [36] Sanacore J. (1988). Schoolwide independent reading: The principal can help. *Journal of Reading*, 31(4): 346-353.

- [37] Nell V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*: 6-50.
- [38] Block C. C., Mangieri J. N. (2002). Recreational reading: 20 years later. *The Reading Teacher*, 55(6): 572-580.
- [39]梁艺. 如何提高小学生的阅读能力[J]. 广西师范学院学报: 哲学社会科学版, 2010, (S1): 244-245.
- [40]翟惠文,徐慧芳,吴翠玲.培养小学低年级学生独立阅读能力的方法[J].华东师范大学学报:教育科学版,1985,(2):79-80.
- [41]翟惠文,徐慧芳,吴翠龄.小学低年级课外阅读实验研究——培养独立阅读能力的有效方法[J]. 课程 教材 教法,1985,(5): 32-36.
- [42] 黄艳华. 小学生自主阅读能力的培养[J]. 当代教育实践与教学研究 (电子版), 2015, (1): 64-64.
- [43]仲丽梅. 运用多媒体优化小学语文阅读教学策略探析[J]. 中国教育技术装备, 2015, (9): 27-28.
- [44]孙国平. 小学低年级阅读教学策略点滴谈[J]. 教育教学论坛, 2009, (11X): 74-74.
- [45] 黄素娥. 小学语文个性化阅读教学策略探究[J]. 西部素质教育, 2018, 4(10): 235-236.
- [46] 黄艳华. 小学生自主阅读能力的培养[J]. 当代教育实践与教学研究, 2015, (01): 48.
- [47] Little C. A., Hines A. H. (2006). Time to read: Advancing reading achievement after school. *Journal of advanced Academics*, 18(1): 8-33.
- [48] Maxwell B., Connolly P., Demack S., et al. (2014). TextNow Transition Programme: Evaluation Report and Executive Summary. *Education Endowment Foundation*.
- [49] Reis S. M., Mccoach D. B., Coyne M., et al. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108(1): 3-23.
- [50] Allington R. L., Mcgill-Franzen A., Camilli G., et al. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31(5): 411-427.
- [51] Butler T. L. The effects of summer reading programs on low-income English language learners' and low-income English L1s' reading achievement in grades 2-4[M]. City: University of Arkansas, 2010.
- [52] Crowell D. C., Klein T. W. (1981). Preventing summer loss of reading skills among primary children. *The Reading Teacher*, 34(5): 561-564.
- [53] Kim J. S. (2006). Effects of a voluntary summer reading intervention on reading achievement: Results from a randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4): 335-355.
- [54] Kim J. S. (2007). The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 505.
- [55] Kim J. S., Guryan J. (2010). The efficacy of a voluntary summer book reading

- intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1): 20.
- [56] Kim J. S., White T. G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12(1): 1-23.
- [57] Trudel H. (2007). Making Data-Driven Decisions: Silent Reading.
- [58] Wilkins C., Gersten R., Decker L. E., et al. (2012). Does a Summer Reading Program Based on Lexiles Affect Reading Comprehension? Final Report. NCEE 2012-4006.
- [59] O'masta G. A., Wolf J. M. (1991). Encouraging independent reading through the reading millionaires project. *The Reading Teacher*, 44(9): 656-662.
- [60] Yi H., Mo D., Wang H., et al. (2019). Do resources matter? Effects of an in-class library project on student independent reading habits in primary schools in rural China. *Reading Research Quarterly*, 54(3): 383-411.
- [61] Gao Q., Wang H., Mo D., et al. (2018). Can reading programs improve reading skills and academic performance in rural China? *China Economic Review*, 52: 111-125.
- [62] Abeberese A. B., Kumler T. J., Linden L. L. (2014). Improving Reading Skills by Encouraging Children to Read in School: A Randomized Evaluation of the Sa Aklat Sisikat Reading Program in the Philippines. *Journal of Human Resources*, 49(3): 611-633.
- [63] Chambers A. The reading environment: How adults help children enjoy books[M]. City: York, Me.: Stenhouse Publishers; Markham, Ont.: Pembroke Publishers, 1996.
- [64]林翠贤. 青少年阅读推广实践研究——以华南师范大学附属中学图书馆为例 [J]. 图书馆论坛, 2011, 31(04): 70-72+23.
- [65] 耿寒冰,马捷,赵天缘."阅读循环圈"理论框架下的弱势群体阅读服务模式与策略——以吉林省青少年孤儿为例[J]. 图书情报工作,2020,64(04):24-33.
- [66] Carver R. P., Leibert R. E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*: 26-48.
- [67] Guthrie J. T., Humenick N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement.
- [68] Shany M. T., Biemiller A. (1995). Assisted reading practice: Effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*: 382-395.
- [69] Cremin T., Mottram M., Collins F., et al. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1): 11-19.
- [70] Daniels H., Zemelman S., Bizar M. (1999). Whole language works: Sixty years of research. *Educational Leadership*, 57: 32-37.
- [71] Halladay J. L. (2012). Revisiting key assumptions of the reading level framework. *The Reading Teacher*, 66(1): 53-62.
- [72] Hansen L. E., Collins P. (2015). Revisiting the case for narrow reading with English language learners. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2): 137-155.
- [73] Jacobs G. M. (2000). Reading alone together: enhancing extensive reading via

- student-student cooperation in second language instruction.
- [74] Merga M. K. (2015). "She knows what I like": Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents. *Australian Journal of Education*, 59(1): 35-50.
- [75] Merga M. K. (2020). 'We Talk Books': Teacher Librarians Promoting Book Discussion to Foster Reading Engagement. *English in Australia (0155-2147)*, 55(1). [76] Clark C., Rumbold K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. *National Literacy Trust*.
- [77] Kavanagh L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4): 562-582.
- [78] Krashen S. D. The power of reading: Insights from the research: Insights from the research[M]. City: ABC-CLIO, 2004.
- [79] Merga M. K. (2017). What would make children read for pleasure more frequently? *English in Education*, 51(2): 207-223.
- [80] Mol S. E., Bus A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2): 267.
- [81] Tse S.-K., Xiao X.-Y., Ko H.-W., et al. (2016). Do reading practices make a difference? Evidence from PIRLS data for Hong Kong and Taiwan primary school Grade 4 students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(3): 369-393.
- [82] Warrington M. J., George P. (2014). Reading for pleasure in paradise: Paired reading in Antigua and Barbuda. *Literacy*, 48(2): 66-71.
- [83] Weber S. (2018). How Teachers Can Guide Library Book Selection to Maximize the Value of Independent Reading Time. *The Language and Literacy Spectrum*.
- [84] Perkins J. H. (2001). Listen to Their Teachers' Voices: Effective Reading Instruction for Fourth Grade African American Students. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*.
- [85] Harlaar N., Deater-Deckard K., Thompson L. A., et al. (2011). Associations between reading achievement and independent reading in early elementary school: A genetically informative cross-lagged study. *Child Development*, 82(6): 2123-2137.
- [86]斯蒂芬·克拉生,李思穎,劉英. 自主閱讀:讓孩子自選與自讀,培養讀寫力[M]. City: 台灣:親子天下, 2017.
- [87] 贾米琪, 高秋风, 彭兰晰, 等. 我国农村小学阅读教学现状——基于贵州省和江西省 150 所农村小学 PIRLS 测试问卷分析[J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2020, 38(12): 121.
- [88] Mantei J., Kervin L. (2015). Examining the interpretations children share from their reading of an almost wordless picture book during independent reading time. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(3): 183-192.
- [89] Russell D. H. (1948). Reading success and personality development. *Elementary English*, 25(2): 73-82.
- [90] Turunen T., Poskiparta E., Salmivalli C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 52: 130-138.
- [91] Mullis I. V., Martin M. O., Foy P., et al. PIRLS 2011 International Results in

Reading[M]. City: ERIC, 2012.

[92]新华网. 《全民阅读"十三五"时期发展规划》发布[EB/OL]. 2016-12-27, http://www.xinhuanet.com//politics/2016-12/27/c 129421928.htm.

[93]中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学图书馆(室)规程(修订)》的通知[EB/OL]. 2003-03-25,

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/jcys_jyzb/200303/t20030325_88596.html. [94]中华人民共和国教育部,文化部,国家新闻出版广电总局.教育部 文化部 国家新闻出版广电总局关于加强新时期中小学图书馆建设与应用工作的意见 [EB/OL]. 2015-05-20,

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/jcys_jyzb/201505/t20150520_189496.html. [95] 刘强, 陈晓晨, 杜艳, 等. 中小学图书馆 (室) 建设与使用现状及改善策略——基于全国 169 所中小学校的调研[J]. 中国教育学刊, 2018, (2): 57-63. [96] 中华人民共和国教育部 教育部关于印发《中小学图书馆(室)规程》的通

[96]中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学图书馆(室)规程》的通知[EB/OL]. 2018-05-31,

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/jcys_jyzb/201806/t20180607_338712.html. [97]中华人民共和国教育部办公厅. 教育部办公厅关于印发《2019 年全国中小学图书馆(室)推荐书目》的通知[EB/OL]. 2019-10-28,

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/201911/t20191112 407873.html.

[98]中华人民共和国教育部. 指导学生读好书、读经典,全面提高学生素质——教育部基础教育课程教材发展中心负责人就《中小学生阅读指导目录(2020年版)》答记者问[EB/OL]. 2020-04-22,

http://www.moe.gov.cn/jyb xwfb/s271/202004/t20200422 445607.html.

[99]中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学德育工作指南》的通知 [EB/OL]. 2017-08-22,

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904 313128.html.

[100] 中华人民共和国教育部. 教育部基础教育课程教材发展中心首次向全国中小学生发布阅读指导目录[EB/OL]. 2020-04-22,

http://www.moe.gov.cn/jyb xwfb/gzdt gzdt/s5987/202004/t20200422 445605.html.

- [101] 朱淑华. 从战略高度推进儿童阅读[J]. 图书馆理论与实践, 2010, 2: 75-79.
- [102] Ma M., Yi H. (2021). Motivating Students to Read: Effects of A Free Voluntary Reading Program on Student Reading Attitudes and Reading Habits. *CCAP Working Paper*.
- [103] Fitzgerald J., Shanahan T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1): 39-50.
- [104] Hooper M., Fishbein B. (2016). Developing the PIRLS 2016 context questionnaires. *Methods and procedures in PIRLS*: 1-8.
- [105] Marôco J. (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. *Reading and Writing*, 34(1): 231-272.
- [106] Martin M. O., Mullis I. V., Hooper M. (2017). Methods and Procedures in PIRLS 2016. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- [107] Field A. (2005). Repeated-measures designs. *Discovering statistics using SPSS*: 427-482.

- [108] Al Jefri H. M., Areepattamannil S. (2019). Examining the relations of early literacy activities and skills to reading dispositions, engagement, and achievement among fourth-grade students in the United Arab Emirates. *Social Psychology of Education*, 22(4): 901-920.
- [109] 高秋风. 人力资本视角下的农村学生阅读能力发展问题实证研究[D]. City: 陕西师范大学, 2018.
- [110] Jolliffe D., Farrington D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4): 589-611.
- [111] 夏丹. 基于移情量表(BES)中文版的信效度及初步应用研究[D]. City: 郑州大学, 2011.
- [112] Villadangos M., Errasti J., Amigo I., et al. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3): 323-329.
- [113] Geng Y., Xia D., Qin B. (2012). The Basic Empathy Scale: A Chinese validation of a measure of empathy in adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(4): 499-510.
- [114] Williams F. E. Creativity Assessment Packet: CAP[M]. City: Pro-Ed, 1993.
- [115] 栗玉波. 创造性思维测验(TCI)中文版修订[D]. City: 郑州大学, 2012.
- [116] Liu M.-J., Shih W.-L., Ma L.-Y. (2011). Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1): 294-298.
- [117] 高珊, 曾晖. 大学生创造力倾向现状调查分析[J]. 中国电力教育, 2012, (10): 138-139+153.
- [118] 齐书宇, 胡万山. "八九十分最强"现象:高中生创造力倾向的研究与思考 [J]. 中小学管理, 2016, (04): 44-46.
- [119] 张胤,徐宏武.基于实证的硕士研究生创造力倾向研究及其教育学诠释 [J].中国高教研究,2011,(05):41-44.
- [120] 盛红勇. 大学生创造力倾向与心理健康相关研究[J]. 中国健康心理学杂志, 2007, (02): 111-113.
- [121] Sari I. M. Decomposing Gender Differences in Reading: Evidence from Nordic PIRLS 2016[D]. City, 2020.
- [122] Gao Q., Wang H., Chang F., et al. (2021). Reading achievement in China's rural primary schools: a study of three provinces. *Educational Studies*, 47(3): 344-368.
- [123] Alhashmi S. (2020). Parent Involvement and Student Achievement in the Gulf Cooperation Council Countries: Evidence from PIRLS 2016 Data. *Gulf Education and Social Policy Review (GESPR)*: 53-72.
- [124] Connolly P., O'hare L., Mitchell D. (2012). A Cluster Randomised Controlled Trial Evaluation of Booktime Northern Ireland: A Book Gifting Intervention for Children in Their First Year of Primary School. *Belfast: Centre for Effective Education, Queen's University Belfast.*
- [125] Frønes T. S., Pettersen A., Radišić J., et al. Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education [M]. Springer Nature. 2020.
- [126] Huang J., Lee C.-K. J., Yeung S. S. S. (2020). Predicting reading motivation

- and achievement: The role of family and classroom environments in Greater China. *International Journal of Educational Research*, 103: 101642.
- [127] Imai K., Keele L., Tingley D. (2010). A general approach to causal mediation analysis. *Psychological methods*, 15(4): 309.
- [128] 温忠麟, 叶宝娟. 中介效应分析: 方法和模型发展[J]. 心理科学进展, 2014, 22(5): 731-745.
- [129] Hanushek E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2): 141-164.
- [130] Glewwe P., Hanushek E. A., Humpage S., et al. 2. School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010[M]. City: University of Chicago Press, 2013.
- [131] Bosetti L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4): 387-405.
- [132] Dickinson D. K., Tabors P. O. (1991). Early Literacy: Linkages Between Home, School and Literacy Achievement at Age Five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1): 30-46.
- [133] Baker L., Scher D., Mackler K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2): 69-82.
- [134] Hodgson J. (1991). Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy. Catherine E. Snow, Wendy S. Barnes, Jean Chandler, Irene F. Goodman, and Lowry Hemphill. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. Pp. 251. *Applied Psycholinguistics*, 12(4): 515-522.
- [135] De Naeghel J., Valcke M., De Meyer I., et al. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9): 1547-1565.
- [136] Alvermann D. E. Using discussion to promote reading comprehension[M]. City: ERIC, 1987.
- [137] Moschovaki E., Meadows S. (2005). Young Children's Cognitive Engagement during Classroom Book Reading: Differences According to Book, Text Genre, and Story Format. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2): n2.
- [138] Gao Q., Wang H., Chang F., et al. (2020). Feeling bad and doing bad: student confidence in reading in rural China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*: 1-20.
- [139] Heckman J. J., Stixrud J., Urzua S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3): 411-482.
- [140] Kautz T., Heckman J. J., Diris R., et al. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. *NBER working paper*.
- [141] Howe D. Empathy: What it is and why it matters[M]. City: Macmillan International Higher Education, 2012.
- [142] Deming D. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4): 1593-1640.

- [143] Han J. L., Pappas T. N. (2018). A review of empathy, its importance, and its teaching in surgical training. *Journal of surgical education*, 75(1): 88-94.
- [144] Gerdes K. E., Segal E. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social work*, 56(2): 141-148.
- [145] Bal P. M., Veltkamp M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS one*, 8(1): e55341.
- [146] Mar R. A., Oatley K., Peterson J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes.
- [147] Mumper M. L., Gerrig R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1): 109.
- [148] D'ambrosio F., Olivier M., Didon D., et al. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality Individual Differences*, 46(2): 160-165.
- [149] Čavojová V., Sirota M., Belovičová Z. (2012). Slovak validation of the Basic Empathy Scale in pre-adolescents. *Studia Psychologica*, 54(3).
- [150] Geng Y., Xia D., Qin B. (2012). The Basic Empathy Scale: A Chinese validation of a measure of empathy in adolescents. *Child Psychiatry Human Development*, 43(4): 499-510.
- [151] Lin K.-Y., Tsai F.-H., Chien H.-M., et al. (2013). Effects of a science fiction film on the technological creativity of middle school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2): 191-200.
- [152] 教育部,中央综治办,最高人民法院,等.教育部等九部门关于防治中小学生欺凌和暴力的指导意见[EB/OL]. 2016-11-02,
- http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201611/t20161111 288490.html.
- [153] 教育部,中央综治办,最高人民法院,等.教育部等十一部门印发《加强中小学生欺凌综合治理方案》[EB/OL]. 2017-11-23,
- http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/moe 1789/201712/t20171226 322701.html.
- [154] 光明日报. 校园欺凌调查:哪些孩子容易被欺凌?如何防治?[EB/OL]. http://www.chinanews.com/gn/2019/11-19/9011074.shtml.
- [155] 张东娇. 学校文化建设成就美好教育生活[J]. 中国教育学刊, 2019, (04): 48-52.
- [156] Dukynaitė R., Dudaitė J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *The New Education Review*, 47(1): 39-52.
- [157] Craggs H., Kelly C. (2018). Adolescents' experiences of school belonging: a qualitative meta-synthesis. *Journal of Youth Studies*, 21(10): 1411-1425.
- [158] Booker K. C. J. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2): 131.
- [159] Pittman L. D., Richmond A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4): 270-290.
- [160] 孙晓冰,柳海民. 理性认知校园霸凌: 从校园暴力到校园霸凌[J]. 教育理

- 论与实践, 2015, (11): 26-29.
- [161] Turunen T., Poskiparta E., Salmivalli C., et al. (2021). Longitudinal associations between poor reading skills, bullying and victimization across the transition from elementary to middle school. *PLoS one*, 16(3): e0249112.
- [162] Allen K., Kern M. L., Vella-Brodrick D., et al. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1): 1-34.
- [163] Neel C. G. O., Fuligni A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2): 678-692.
- [164] Jolliffe D., Farrington D. P. J. a. B. O. J. O. T. I. S. F. R. O. A. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. 32(6): 540-550.
- [165] Schulz-Heidorf K., Solheim O. J. (2016). Adapted teaching: A chance to reduce the effect of social origin? A comparison between Germany and Norway, using PIRLS 2011. *Tertium Comparationis*, 22(2): 230-259.
- [166] Cheung A. C., Slavin R. E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3): 198-215.
- [167] Ammermueller A. (2013). Institutional features of schooling systems and educational inequality: Cross-country evidence from PIRLS and PISA. *German Economic Review*, 14(2): 190-213.
- [168] Logan S., Johnston R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational review*, 62(2): 175-187.
- [169] Burman D. D., Bitan T., Booth J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5): 1349-1362.
- [170] Huang M., Yi H. (2021). The Effect of Gender Stereotypes on Student Reading Performance: Evidence from A Randomized Controlled Trial in China. *CCAP Working Paper*.
- [171] Akerlof G. A., Kranton R. E. (2002). Identity and schooling: Some lessons for the economics of education. *Journal of economic literature*, 40(4): 1167-1201.
- [172] Wang X., Luo R., Zhang L., et al. (2017). The education gap of China's migrant children and rural counterparts. *The Journal of Development Studies*, 53(11): 1865-1881.
- [173] Lai F., Liu C., Luo R., et al. (2014). The education of China's migrant children: The missing link in China's education system. *International Journal of Educational Development*, 37: 68-77.
- [174] Sénéchal M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of child language*, 24(1): 123-138.