

深度学习下非连续性文本阅读的特征与实施^{*}

李娜 张光陆^T

(宁波大学教师教育学院,浙江宁波,315211)

摘要 非连续性文本作为信息时代高速发展的产物,是当前以及未来社会都无法回避的文本形态,在培养学习者实践能力及问题解决能力方面具有突出优势。但就目前而言,非连续性文本阅读及教学对学习者的思维、能力的培养不够深入,教师对文本价值的认识趋向浅层化。因而,从深度学习的视角出发,探寻非连续性文本阅读的本质,重新审视非连续性文本阅读的特征与实施策略。

关键词 深度学习 非连续性文本阅读 数字化特征

非连续性文本最早出现在由 OECD 开展的 PISA2000 阅读素养测试项目中,该项目将阅读材料的形式划分为连续性文本和非连续性文本,并将非连续性文本定义为:“由列表(list)构成的文本,是与连续文本形式不同的、不是以句子为最小单位的、需要不同于连续文本的阅读策略的文本,包括:清单、表格、图表等。”^[1]国内对于非连续性文本的关注始于 PISA2009 上海学生阅读素养测评,在 2011 版《义务教育语文课程标准》颁布后达至研究高潮。该课程标准中对非连续性文本概念的界定是相对于连续性文本而言的,“在呈现形式和构成元素上着眼于‘图文组合’和‘多种材料组合’”^[2]。这一时期,有关非连续性文本的研究主要集中于语文学科,研究包括非连续性文本的概念、特征、试题设计、阅读策略等。伴随研究的逐步深入,非连续性文本开始走向多学科化。现今,移动通信技术催生的网络跟帖、短信、微博、微信、新闻等都属于非连续性文本。因此,本文对非连续性文本的定义涵盖了传统意义上以书面形式为主的非连续性文本和具有数字化特征的新型非连续性文本。

一、从浅层化走向深度化的非连续性文本阅读

深度学习是信息社会高速发展的本质需求,它尤其关注对个体学习能力、实践能力、创新能力和

社会责任的培养。“深度学习就是要让学生达到‘四个学会’:学会知识建构、学会问题解决、学会身份建构和学会高阶思维,这‘四个学会’就是学生适应信息社会发展要求的关键能力和必备品格,在此意义上讲,深度学习就是学会社会适应的学习。”^[3]值得重视的是,非连续性文本是信息技术高度发展的产物,不仅广泛存在于学习者的生活环境中,而且也将是未来社会无法回避的文本形态,在发展学生适应复杂信息生态环境的高阶思维能力、提升学习者的思维品质以及助力学习者的社会参与等方面具有其独特价值。因此,将非连续性文本阅读置于深度学习的视角下进行探讨有其内在逻辑。纵观当前非连续性文本阅读现状,不难发现,阅读教学重技巧轻程式,能力培养重认知轻应用,思维训练趋向浅层化,教师对文本的分析与解读往往浮于表面不够深入,阅读教学策略也多是满足应试之需,脱离实际,无法有效发挥非连续性文本阅读在培养学生问题解决能力等方面的独特价值。这种浅层化的阅读模式,不论是对学习者的思维还是能力的培养都收效甚微。因此,非连续性文本阅读亟需以深度学习理念为依托,从浅层化走向深度化。

1. 知识维度向素养维度的目标转变

21 世纪,PISA 阅读测试项目正式提出阅读素养的概念,并将其内涵定义为:“学生为取得个人目标,形成个人知识和潜能及参与社会活动而理解、

^{*} 该文为国家社会科学基金教育学一般课题“深度学习视角下课堂话语互动的分析与改进研究”(BHA190157)的研究成果

^T:通讯作者

运用、反思并参与到书面材料的能力。”^[4]郭元祥教授在此基础上详细论述了阅读素养的内涵与构成,他指出:“阅读素养主要由阅读知识、阅读能力和阅读情志三个方面的要素构成。”^[5]由此可见,阅读已经突破单纯强调知识理解的层面,转而关注阅读过程中知识、情感和能力三个方面的融合。

然而,当前非连续性文本阅读仍旧停留在知识与技巧的理解层面,对学习者的阅读能力和阅读情感缺乏必要关注,这极易致使非连续性文本阅读陷于僵化。因而,非连续性文本阅读目标须实现从知识维度向素养维度的转变。首先,阅读知识是非连续性文本阅读素养的重要基础,其中,引导学习者形成对文本知识的批判性理解和整体性建构是教师的核心任务。其次,阅读能力是非连续性文本阅读素养的核心,具体体现在学习者对文本知识的迁移与运用。实用性是它区别于传统连续性文本的显著特征,主要用以弥补连续性文本在培养学习者实用技能方面的缺陷。因此,使学习者在真实情境下创造性地运用知识和解决问题是其关键目标。最后,阅读情感是非连续性文本阅读素养的驱动力,对整个阅读过程起着启动、维持与强化等作用。因此,教师须要引导学生对文本中的意义和价值观进行深刻地探究,丰富学生的情感体验。

2. 线性思维向复合思维的过程转变

“线性思维是一种直线的、单向的、单因素的、缺乏变化的思维方式,具体表现为思维沿着一定的直线式或者类直线式来解决问题。”^[6]这种思维方式虽然能够将学习者的注意力集中在主要目标,但却极易忽视世界的复杂性与系统性,难以把握事物的本质,不利于学习者批判意识和创新意识的发展。传统意义上的连续性文本通常以字词句或段落构成,基本以时间或空间等为内在线索展开,逻辑性强。因此,学习者的阅读进程基本上以线性的方式推进,遵循文章的逻辑线索来寻求问题的解决。此外,在当前的非连续性文本阅读教学中也能发现线性思维的特征,例如,教师经常通过总结或概括非连续性文本阅读的技巧和方法,促使学习者以此套固定的程序或步骤进行解题,虽然短时间提升了阅读的效率,但对学习者批判性或创新性思维的发展却是不利的。因此,非连续性文本阅读亟须摆脱单纯以线性思维为主的培养模式。

深度学习指向学习者的高阶思维,这种高阶思维通常表现为批判性思维、问题解决思维以及创造

性思维。走向深度化的非连续性文本阅读应着力培养学习者这三种思维能力,并努力实现三者的融合,即复合思维。“批判性思维是指对于某种事物、现象和主张发现问题所在,同时根据自身的思考逻辑地作出主张的思考。”^[7]在非连续性文本阅读中主要表现在学习者对文本来源的可靠性、合法性的认识与评估。新型非连续性文本通常呈现数字化的特征,即碎片化、混杂性、易变性、虚拟性等,因此,学习者不能只是被动消化和简单接受信息,而应该持有批判性态度,学会评估与深思所接触的信息。“问题解决能力指在没有直接明确解决方法的情况下,个人投入认知过程以理解并处理问题情境的能力,包括处理问题情境的意愿。”^[8]在非连续性文本阅读中主要表现为学习者对文本中提供的事实、观点、程序、策略和方法等在学习和生活中理解和运用的程度。非连续性文本作为一种偏向于实用性的文本,阅读的主要目标就是培养学习者能够在实际生活中灵活运用非连续性文本知识解决现实问题的能力。“创造性思维是大脑皮层区域不断地恢复联系和形成联系的过程,它是以感知、记忆、思考、联想、理解等能力为基础,以综合性、探索性和求新性为特点的心智活动。”^[9]在非连续性文本阅读中,学习者须要将获取的信息内化到已有的知识结构,并在此基础上创建新的非连续性文本来传递信息,以及将已知信息创造性地运用于现实问题解决。因此,在非连续性文本阅读过程中,这三种思维能力彼此交织,缺失任何一方都无法真正达成有深度的阅读。

3. 工具性向育人性的价值转变

当前非连续性文本阅读的课堂教学呈现出工具化的倾向,主要表现在非连续性文本阅读教学的“考试化”倾向,阅读过程被曲解为各种机械的答题步骤。大部分教师对非连续性文本的解读尚处于浅层化的阶段,主要将非连续性文本简单等同于各种实用性的材料,将教学重点放在总结和归纳阅读技巧与方法上,教学的目的也异化为帮助学习者获取通用的解题程序与规则,从而提升阅读效率和考试成绩。这种倾向一方面弱化了非连续性文本阅读的价值,极易导致阅读教学的机械化和工具化,另一方面也与深度学习的时代理念相背离。深度学习不是简单的学习技巧,更是一种思维品性,即一种偏好、态度、意图,加上使偏好以某种特定方式得以实现的一组能力的集合。由此可见,只强调和关注非

连续性文本阅读的技巧与效率,是有助于推进学习者更深层次的思维品质的形成。值得关注的是,非连续性文本作为学习者课余时间接触较多的一种文本形式,是一个亟待开拓的重要教育资源,其本身拥有着潜藏的教育价值。

二、深度学习下非连续性文本阅读的特征

1. 多元复杂性

复杂性是深度学习背景下非连续性文本阅读的显著特征之一。首先,阅读本身是一个极具复杂性和动态性的思维过程,不仅需要学习者充分调动和唤醒已有的知识信息,而且需要其对庞杂的知识或信息进行有效的筛选和提取。其次,与传统的连续性文本不同,“非连续性文本类型的复杂性、表征信息的多样性、逻辑上的非线性等客观上增加了其读用的难度。”^[10]连续性文本脉络清晰、逻辑鲜明,且学习者的阅读范围基本被框定在单一文本中,只需要在有限的范围内检索和确认自己需要的信息,因而能够比较容易地对文本中的不同信息进行比较和对照。然而,非连续性文本,尤其是新型非连续性文本通常并不是以单一文本的形式出现,而是以多重文本的形式出现,并被赋予数字化的特征,这致使通往目标信息的路径更为复杂和抽象。最后,非连续性文本阅读要求学习者必须掌握更加复杂的信息处理策略。非连续性文本突破了传统的线性结构的文本形态,以图形、图表等非线性的结构和形式呈现,增加了学习者搜寻、获取和处理信息的难度。此外,以微博、网络跟贴为代表的新型非连续性文本所包含的信息也往往充满着矛盾、分歧和不确定性。这需要学习者在阅读过程中采用更为复杂的信息加工与处理策略,例如,“准确定位阅读文本的形式、区分文本中的有效信息和无效信息;对所获取的信息进行组织与整合,剔除虚假或无用的信息,将孤立、无序、不成系统的信息加工成系统、有序、关联的信息内容”^[11]。

2. 批判反思性

“反思是对任何信念或假定的知识形式,根据支持它的基础和它趋于达到的进一步结论而进行的积极的、坚持不懈的和仔细的考虑,是一种有意识和自愿的努力。”^[12]可见,反思是由主体发起的,对某些已经发生的事实或产生的观点进行持续而深刻思考的元认知活动。然而,并非所有的反思都具有批判性,批判反思是一种更高层级的反思,它旨

在探求既定事实或观点背后隐藏的权力或意识形态,并从不同的视角去加以审视和提出质疑。强调和关注阅读过程的批判性与反思性已经成为近些年来重要的研究趋势,PISA 阅读测试项目主张:“不是为认知和接受而阅读,也不是为记忆和复制而阅读,而是为深度反思和精彩评价而阅读,是为拓展思维、作出批判、力求超越而深度阅读。”^[13]值得关注的是,新型非连续性文本信息生产主体庞杂,信息往往带有某些价值立场,因此,在阅读非连续性文本的过程中,教师须要着力培养的是学习者的批判性反思精神或意识。

基于深度学习视角下,对非连续性文本阅读的批判反思包含了三个维度:一是对文本或作者观点的批判反思;二是对文本质量和可信度的批判反思;三是对文本信息立场的批判反思。对作者观点的批判反思,要求学习者不仅须要把握文本的内容,推断作者的意图和观点,而且要能够超越文本既定内容,发表自己的新见。对文本来源进行批判反思的主要原因在于,当前非连续性文本更多地被赋予数字化的特征,例如新闻、微博等。“这种数字化特征使得文本生产到读者阅读这个过程中,审核信息的客观性和可信性的阶段弱化,这极易使学习者陷入一种盲目地运用带有偏见的或质量水平没有得到保证的资料的危险。”^[14]因此,这要求学习者必须理性评价和反思文本信息的可靠性以及信息来源的可信性。对文本信息立场进行批判反思的原因在于,以网络跟贴、微博、广告、新闻等为代表的新型非连续性文本的生产主体更加普遍,任何主体都可以是信息的生产者和传播者。因此,对理解各种充满矛盾和争议的信息,学习者须要反思和评价信息的生产主体是谁,信息是在怎样的文化语境下生产和传播,以及这些信息所特有的立场和价值。

3. 社会参与性

新时代背景下阅读的内涵与要求已经发生了改变。“在过去,读写能力主要是关于‘学会去读’,每个学习者应掌握一套技术方法,目的在于处理一套确定编码的知识体系。在 21 世纪,读写能力是‘为学习而读’,是识别、理解、解释、创造和交流知识的能力与动机,是在持续变化的情境中使用与多样的情境有关的书面材料。”^[15]阅读正从以“理解”为核心的认知过程走向以“运用和创新”为核心的社会参与过程,在此过程中,学习者不仅须要批判性地阅读和思考,而且须要具备在跨文化环境中生活

和工作,解决新的问题,在不断变化的工作环境中保持灵活的能力。其次,非连续性文本与连续性文本最大的区别在于,前者与学习者的生活联系更为紧密。“移动互联时代,非连续性文本成为学生课余生活和学习的对象和工具,看懂电子公交站牌、认识车载地图指示、挖掘大数据背后蕴含的意义都指向非连续性文本阅读。”^[16]因此,非连续性文本阅读更面向学习者的真实生活,也更强调对学习行动力的培养。

非连续性文本阅读的过程不仅是深度思考与认知的过程,更应是一个充满行动力的过程,而行动的最终目的在于使学习者能够更好地适应复杂多变的社会生活,更加灵活地面对未知的挑战,以及更加从容地融入和参与到社会生活中去。这里的行动包含了三个层次,即“在行动中,通过行动,和为了行动”。首先,“在行动中”意味着教师必须深刻认识非连续性文本阅读的实质,即非连续性文本阅读就是个体加工、管理、使用和创造信息的行为活动,非连续性文本阅读的过程即行动的过程,是富有活力和生命力的动态过程。其次,“通过行动”要求教师必须借助一系列课内外实践活动,使学习者在亲身完成和体验任务中达成对文本内容的深刻认识,实现思维和能力的深化。最后,“为了行动”则深刻揭示了非连续性文本阅读最终的目标指向,即培养能够适应社会变化且具有行动力和参与感的公民。

三、非连续性文本阅读的教学策略

1. 关注文本选材,凸显信息的多元性和关联性

信息高速发展的时代背景下,信息往往以碎片化、复杂性等特点呈现,围绕在学习者周围的非连续性文本也常常带有某些数字化的特征,这对学习者复杂文本处理的能力提出了更高要求。如果教师选取的文本信息单一、浅显且信息目标路径直白,那势必难以提升学习者的检索、比较、整合、反思、评价等方面的综合能力,难以有效满足信息时代对非连续性文本阅读的质量要求。因此,教师须要依托教学目标和主题,适当选取一些贴近学生生活实际、兼具多元性和关联性的文本。

文本信息的多元性主要表现在信息来源多元、表征形式多元以及观点多元,文本信息的关联性则是指选取的单一文本中的信息彼此间具有关联度或是选取的多个文本间存在某种内在的逻辑关系。

首先,教师须要拓宽非连续性文本的获取渠道,结合教学目标和主题,从网络或学生生活中选取和整合阅读资源。其次,教师可在传统的表格、图表、地图等形式的非连续性文本基础上增添形式更为新颖、复杂和贴近生活实际的文本。最后,教师可以选取观点多元甚至具有冲突或分歧的文本,或围绕某个主题选取具有内在联系的多个文本进行组合,借此引导学习者对不同观点和立场进行辨析。教师可引导学习者掌握文本的阅读方式,批判性地对文本进行分析和处理。

2. 基于文本分析,强化复杂信息处理能力和复合思维能力

文本分析是对文本的认知过程,主要包括对文本的题材、结构、写作方式、意义和观点等的分析。在连续性文本阅读过程中,文本分析的维度主要局限在文章的结构、主旨和既定意义。而非连续性文本作为移动互联网时代下的诞生物,更加关注学习者对纷繁信息的分析和处理能力。因此,非连续性文本分析过程既强调对文本内容本身,又重视对文本的形式、来源、社会文化背景等的分析。在此过程中,学习者不仅具有综合的高阶思维能力,而且要有更为复杂的信息处理能力。

在具体的教学过程中,教师的核心任务是引导学生领会文本分析的方式和路径,对整个文本分析过程形成整体认知,并在文本分析的过程中,不断锻炼和强化学生的信息处理能力和复合思维能力。首先,教师自身须要形成对文本的整体认知,明确学生需要学习什么内容、学生需要深入思考什么、学生需要发展什么方面能力。其次,在此基础上,教师需要以问题的形式为学生思考和深度分析文本提供支架。更重要的是,教师需要有意识地引导学生对文本的社会文化背景进行分析,让学习者认识到文本是在何种社会文化脉络下产生的,以及其背后所代表的价值立场,以此拓宽学习者思维的广度和深度。因而,教师须要引导学生在理解文本内容及意义的基础上,从更为宏观的社会历史语境中去考量和分析文本。总之,基于文本分析,强化和提升学习者的信息处理能力和复合思维能力是非连续性文本阅读教学中的重要内容。

3. 设定目标导向,彰显“读用结合”的阅读理念

伴随着信息时代的来临,阅读已经不仅仅是以“文本理解”为驱动的活动进程,而是逐渐演变为在“某种具体目标”驱动下的任务实施过程。正如近些

年一些阅读素养理论所主张的那样,“阅读并非在真空中进行,它总是为某种目标所驱动,达成某种目的”^[17]。此理念在非连续性文本阅读中尤为明显。“非连续性文本的主要价值体现为完成任务,解决问题,这是其生活的存在价值体现,其目标指向满足生活内在诉求,这是使用价值的彰显。”^[18]因此,阅读任务和目标的设定将直接影响学习者对文本阅读的参与程度。

在非连续性文本阅读教学过程中,教师对阅读任务或目标的设定需要注意以下几个方面:一是尽量避免用“一些零散的阅读理解问题”作为阅读任务或目标。以阅读理解问题作为阅读过程的主要任务和目标,一方面不利于调动学习者的阅读积极性,另一方面窄化了非连续性文本阅读对学习者的能力要求,极易致使教学陷于答题步骤教授的窠臼。二是为学习者创设完成任务的情境或场景。Choi & Hannafin 认为:“情境具有两大极其重要的作用:一是构建学习任务与学习者经验产生有意义的联系;二是促进知识、技能和经验之间产生连接。”^[19]由此可见,情境作为任务执行过程中的直接环境,间接告知学习者阅读的目标,对学习起着重要的引导作用。例如,在引导学习者认识和运用旅游路线图时,引入“为班级同学或朋友规划旅游路线而进行的协作学习情境”,学生须要根据情境信息一步步完成自己的任务和目标。三是在保证阅读任务真实性的基础上,适时调整任务的难度。“真实的任务,是指具有内聚性(前后一致性/连贯性)、有意义和有目的性的活动,它反映着某种文化中的日常实践形式。”^[20]在非连续性文本阅读过程中,真实的任务可以是制作一张报纸、绘制或设计校园标识等。此外,教师需要根据学生的认知水平或操作能力适当调整任务的难度,对任务进行分解,步步深入。通过以任务为导向,引导学习者在任务实施过程中掌握问题解决的思维和方式方法,促使其能够在实际生活中,运用所学知识解决同类问题,做到读用结合。

参考文献

[1] 陆璟.PISA 测试的理论和实践[M].上海:华东师范大学出版社,

2013:15-16.

[2] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2102:13-15.

[3] 李松林,贺慧,张燕.深度学习究竟是什么样的学习[J].教育科学研究,2018(10):54-58.

[4] OECD.PISA 2012 Assessment and Analytical Framework mathematics:Reading,Science Problem Solving and Financial Literacy [M].OECD,2013:61.

[5] 刘晶晶,郭元祥.小学语文阅读素养:内涵、构成及测量[J].课程·教材·教法,2015,35(05):69-75.

[6] 覃可霖,邹钰瑶.非线性思维漫谈[J].广西师范学院学报:哲学社会科学版,2011,32(04):148-152.

[7] 青年认知心理学家之会.认知心理学家谈教育[M].京都:北大路书房,1993,65.

[8] OECD.PISA2012 Assessment and Analytical Framework—Mathematics,Reading,Science.Problem Solving and Financial Literacy [M].Paris:OECD Publishing.2013:122.

[9] 张丽华,白学军.创造性思维研究概述[J].教育科学,2006(05):86-89.

[10] 蒋长兰.信息素养与非连续性文本读用[J].图书馆理论与实践,2019(07):56-61+70.

[11] 蒋长兰.非连续性文本读用素养与信息素养关联研究[J].语文建设,2018(12):4-8.

[12] 杜威.我们如何思维[A].罗伯特·哈钦斯.西方名著入门(哲学)[C].北京:商务印书馆,1995:114-117.

[13] 潘涌.PISA:国际比较视野中的阅读评价观[J].比较教育研究,2012,34(09):86-91.

[14] 王晓诚.PISA2018 阅读素养评估的特征解读[J].首都师范大学学报:社会科学版,2019(03):171-179.

[15] SCHEICHER A.Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century:Lessons from around the World [EB/OL].(2012-06-12)http://dx.doi.org/10.1787/9789 26 4174 559-en.

[16] 顾聪.移动互联网时代非连续性文本的教育价值及其应用[J].教育理论与实践,2017,37(22):57-60.

[17] Rand Reading Study Group. Reading for Understanding:Toward an R&D Program in Reading Comprehension. Santa Monica,CA: RAND Corporation. 2002:15.

[18] 林其雨.非连续性文本价值归正及教学策略[J].语文建设,2015(10):41-44.

[19] Choi,J.& Hannafin,M.Situated cognition and learning environments: roles,structures,and implications for design [J].ETR&D,1995,43(02):54.

[20] 钟志贤,刘春燕.论学习环境设计中的任务、情境与问题概念[J].电化教育研究,2006(03):16-21.

【责任编辑 关燕云】