

图式理论与阅读教学改革

谭文丽

(成都市教育科学研究院 成都 610063)

摘要: 图式理论在阅读教学改革中的运用,一是要帮助学生建立阅读图式:教师应将阅读教材作为“例子”呈现给学生,让图式获得寓于情境学习中,引导学生从实例中提取出图式,并重视“内隐学习”;二是要运用图式促进阅读理解:包括促进对阅读材料的感知与记忆,帮助理解与推理和掌握解决阅读问题的策略;三是依托图式发展阅读能力:促进知识向能力转化,重视“语感”培养,变革阅读训练方式。

关键词: 图式理论; 阅读教学; 阅读能力; 语感

中图分类号: G63 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-5315(2010)06-0067-04

图式是认知心理学的一个核心概念,自1930年代初心理学家巴特莱特以《魔鬼之城》阅读研究为依据,将图式理论引入阅读心理研究以来,阅读心理研究者就运用图式理论阐释阅读活动的心理机制,并据以指导阅读实践和阅读教学。图式是我们头脑中关于一类客体、事件、情境的一般知识结构。它影响我们对信息的解释与组织,可以使我们超越给定的信息,从而做出推理和预测,图式还影响我们对信息的回忆和提取、影响我们对信息的选择性注意^{[1]165}。虽然不同的研究者从不同角度对图式有不同的定义,但都认为它是用以表征客观事件及其关系的某种知识或心理的结构、组织、框架,它是对一类事物的抽象概括,可以用来组织零散的刺激、信息和数据^{[2]22-25}。与图式近义或同义的概念有“数据结构”、“框架”、“脚本”等等,在一般情况下,它们的基本内涵都是一致的,是作为同义语来使用的。图式是个体的知识结构,它对输入的新信息进行选择、组织,并将其事例放到一个有意义的框架中,以促进对信息的理解^{[3]210}。

一 帮助学生建立阅读图式

学生的阅读图式是通过阅读实践活动在头脑中

建立的一种认知结构,一旦建立了适当的图式,就可以大大提高阅读的质量和效率,增强阅读能力。图式的习得,是内因与外因的结合。现代心理学认为,图式是在不断接触图式例子的基础上形成的,图式的例子要求至少两个,这样才有可能抽取出共同的特征。而且图式的例子要经过精心的选择或设计,以免形成不正确的概括。仅仅呈现两个以上精心设计的图式例子,只是图式形成的外因,其内因则是学习者主动对图式例子进行分析、比较、对照,形成一定的概括。

怎样才能让学生获得这种组织良好并具有很强阐释力的认知结构呢?从现有的阅读心理研究和阅读教学实践看,可以用一句话概括阅读教学中图式获得的途径与方式,那就是从“举一反三”到“举一反三”。“举一反三”即要列举众多的语文实例及其变式,让学生在接触大量的语文材料和进行广泛的语文实践中,凭借语文积累,去悟出某些道理,建立起相应的阅读图式。“举一反三”即要运用已经建立的图式去解决各种语文材料的理解问题,并在解决问题的过程中增强图式的变通性和适应性,优化图式的结构和功能,使图式得到丰富和发展。贯彻这条

收稿日期:2010-06-25

作者简介:谭文丽(1968—),女,成都人,成都市教育科学研究院副院长、高级教师,主要研究语文课程与教学论、教师教育。

思路,要求我们在阅读教学中对“学”与“教”的方式进行调整。

我国目前的语文教材,基本上是按一定主题或形式把一篇文章编排起来的,阅读教学主要是引导学生学一篇篇的文章。怎样教这一篇篇的文章呢?叶圣陶先生有一句名言:“课文无非是例子。”叶老这句话颇值得玩味。第一,是例子就不是“八股”的制式,不是铁定的律令,不是唯一的柜子;第二,例子中总是蕴含某些可以捉摸到的“规则”;第三,不同的例子即是不同的“变式”,共同性是寓于多样性中的;第四,要从例子中悟出点要领,需得下一番“由例及类”的思考功夫;第五,教授或研究例子的着眼点在一个“喻”字上,这即是我国《学记》上讲的“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”。将课文看作“例子”,并选择多样的富含变化的样例,促进学生从其中概括出适当的规则,形成自己的图式,是阅读教学最重要的操作环节之一。

在阅读教学中,不能靠教师高头讲章、学生收受并“复制”出某些知识来建立图式。脱离语言环境和文字作品而硬塞给学生的干瘪教条,即使是背得滚瓜烂熟,也只能是机械的、僵化的,无法促进学生良好的认知结构形成,无法转变为学生的语文素养,更难以指导学生的语文实践。现代学习心理学已经证明,要真正掌握知识,就必须把学习“镶嵌于情境之中”,“为了能在需要时提取,知识必须‘条件化’,否则它就是惰性的”^{[4]48}。也就是说,学生要真正把知识“内化”为自己的认知图式,只有借助语文环境去接触生动、具体的语文教材,进入文章丰富的意义世界,从中领会其思想内涵、感受其人文精神、体验其情感倾向,才能真正把握文字的魅力、方法的精髓和知识的真义。没有一种图式是可以“讲”出来的。

如果说,教师精选并呈现一定数量的案例是“举三”的话,学生从案例中概括和抽取实例蕴含的共同的、典型的具有迁移价值的特征,那就是“反一”,这也就为以后的“举一反三”、用已获得的图式去解决类似问题奠定了基础。“举三反一”的过程,既是学生积极主动的思维过程——学生需要通过比较和概括,来一番“由表及里”、“由此及彼”的思维加工,才能抽取实例中的图式,又是教师运用教学智慧进行启发引导的过程。就图式的建构而言,教师的指导应着重以下方面:激发建立图式的动机,确立目标为学生的活动定向;精心选择和呈现图式的样例及

其变式;提供学生操作的“脚手架”;帮助学生对样例的特征进行概括与表述;促进学生运用已经建立的样例理解新的学习材料;在阅读实践中改进、丰富和优化图式;倡导学生运用自主、探究、合作的学习方式。

有的学者主张,内隐学习是语文能力提高的主干,外显的指导和阅历经验的积累是语文能力提高的两翼,三者协同作用,学生语文素养的培养才能落到实处,才能振臂高翔。所谓内隐学习,是指人们在没有意识到环境刺激潜在结构的情况下,也能了解并利用这种结构作出反应^[5-6]。其实,在平时的生活中,人们大多会读懂某篇语文材料,却很难抽出其中的语文知识,并说出个“所以然”来,这就是“内隐学习”。学生所学的一篇篇文章,本身是富含许多字、词、句、篇、语法、修辞、逻辑、文学知识的结构性材料,学生通过内隐学习,也可以在一定程度上领会到这些知识,逐步在教师指导下建立起自己的图式。

二 运用图式促进阅读理解

当代认知心理学以学生学习的“课文”为研究材料,提出图式对阅读理解起6个方面的作用:为吸收或同化课文提供理想的框架;促进学习者有选择地分配注意,集中注意于材料的重要方面;使学习者能够推测问题细节,推断出隐含的未完全写出来的细节;可提供记忆线索和检索规则,以便更有效地理解和回忆课文;促进学习者对课文的概括和编辑,为在长时记忆中有效储存而概括出内容要点和主题;促使对图式本身进行重新组合^{[7]284[2]316},归纳其他的研究。我们认为,在阅读活动中,图式具有吸附信息、疏理和阐释知识、帮助推理和迁移、形成解决问题的策略等功能。

图式的研究者都承认,图式会产生一种期待,一种选择性知觉。我们知道,期待和悬念在阅读中具有动力的作用,它会推动阅读者主动地寻觅相关信息,并把它吸附到自己的知识框架中来,而选择性知觉主导着阅读者对重要信息的注意与收纳。阅读时阅读者要对书面材料中的各种信息进行整理并分别纳入已有的知识结构,这也就是图式研究者们提到的“组织作用”。事实上,在教学的条件下,教师指导学生阅读,即是让他们运用已有图式有目的地把接触到字词句篇的相关信息组织起来,充实或改进原有的图式,这样不仅简化了工作记忆的负担,也为意义记忆提供了支撑。

阅读活动的核心问题是理解,无论是对字、词的解码,还是对整个阅读材料表面意义与深层含义的把握与整合,都离不开阅读理解。因而,阅读理解就是阅读活动的本质特征,达不到对阅读材料的理解,就谈不上阅读效果。阅读心理研究者确信,阅读者已有的背景知识和评议知识(已有图式)会支持对书面材料的读解,并做出相应的补充和诠释。阅读理解同推理、迁移直接相关,没有阅读推理和学习迁移就不可能产生对材料的理解力。确认阅读者已经建立的图式具有预测作用和推理作用,是图式理论的一个重要观点。当阅读者接触到一篇课文时,一定会提取保持在长时记忆中的原有图式,对课文可能的结构和意义做出初步判断,并且运用比物丑类等思维形式进行推论,在对比与调节中取得一种满意的理解。由于图式是对实例进行抽象概括的结果,这种经过概括化而形成的知识结构,是学习迁移最重要的内部条件之一,因此,在图式的作用下,产生一种学习对另一种的影响,是必然的。

比如为了形成文言句式“……者……也”的认知图式,可以象张志公先生所说那样,将学生在各篇文章里读到过的这种句子归拢,由简到繁地排列如下:

陈胜者,阳城人也,字涉。

廉颇者,赵之良将也。

师者,所以传道受业解惑也。

虽有槁暴不复挺者,车柔之然也。

并且归纳出:每个句子分成前后两部分,后半部分对前半部分提出的人、物、事情加以说明,解释或诊断。这样的句子,前半句未用了“者”,后半句未了也就是全句未了,用“也”字。这就是“……者……也”的句子。这个句子就是一个认知图式,用这种图式举一反三,学生就可以在读其它文言文课时,较快地进行阅读理解和推理了。

阅读是向篇章提出问题,而阅读理解,则是使你的问题得到解答。当我们面对阅读材料要解决某个问题时,正是靠已有图式来“类化”课题、提出策略、定向操作,使问题得以圆满解决。研究表明,在问题解决的过程中,从对问题情境的知觉到对问题本身的理解,再到问题解决方法的获取,都受到图式的影响。图式不仅对问题解决有影响,反过来,问题解决也是获得图式的重要渠道。在解决新的问题时,人们会调用有关图式以指导问题解决,在问题解决中图式得以修正,或概括化,或专门化,这样就形成了

新的图式。可见,图式和问题解决是相互影响的。

学生学习课文的目的之一是要形成一种阅读理解能力,要能很好地把握课文所讲的大意,知道用什么策略和方法去解决问题,并形成一个操作框架。这类能力的实质,很大程度上是学生头脑中具备了用以理解课文的图式,这种图式常常是关于课文结构的图式。如小学课本中有大量故事性文章,学生理解这类课文,一般需要具备如下的图式:

时间: _____

地点: _____

人物: _____

人物遇到的问题: _____

采取的解决措施: _____

结果: _____

这个图式共有时间、地点等六个组成部分,各个部分之间虽有一定程序,但并不是十分严格,其中的人物、地点、时间都可以互换;各部分之间也有内在的制约关系;如“人物遇到的问题”这一部分和“采取的措施”这一部分就存在相互依赖、互求一致的关系;各部分填充的内容往往随文章或故事内容的变化而有多重变化^{[7]26-28}。

如学习《狐狸和乌鸦》一课,学生理解时就要用到这一图式,但各部分填充的内容却发生了变化:时间——有一天;地点——大树下;人物——狐狸和乌鸦;(狐狸)遇到的问题——想吃乌鸦嘴里的肉;采取的解决措施——不断地说好话奉承,骗乌鸦开口;结果——肉从乌鸦嘴里掉下来,被狐狸吃了。

在解决上述两篇文章的阅读理解问题时,学生运用了一个图式,也掌握了一种可用于相似情境中的策略。

三 依托图式发展阅读能力

语文教学要致力于形成和提高学生的语文素养,学生理解与运用语文的能力,是语文素养的核心。“能力”,作为保证任务完成的一种个性心理特征,具有“不可传输性”,它只能表现在现实的活动中并在活动中形成发展。中小学语文新课程不提倡向学生灌注系统的语文知识,但并不否认语文知识在语文素养形成中的作用。应当看到,在新课程条件下,语文知识在语文课程中的存在有一系列的特点:语文知识表现为一种语言积累,如语言材料积累(字、词、篇等的记忆)、方法积累、思想情感积累等等;语文知识即是活跃在读写实践中的“规则”;语言

知识往往是一些只可意会而难以言传的“缄默的知识”;语文知识还会转化为一种主观的反映形式,如语感、直觉联想等;语文知识常常难以机械套用、它非常灵活,有时甚至难以捉摸;许多语文知识都有多义的、模糊的特点,一个字、一篇文章,往往见仁见智,义理难以穷尽。显然,这些知识都是能力形成与发展不可或缺的要素,或者本身就是语文能力的表现。但语文知识在语文实践中能发挥作用的基本条件之一,是被有效地组织起来、整合起来并与一定的应用情境相联系,这当然要依靠图式的建立了。

“语文课程教学生阅读课本,通过阅读课本培养他们的阅读能力,也就是理解能力,目的是能够达到阅读跟他们程度相适应的书籍报刊”^[8]。可以说,理解力是阅读能力的内核。按照一般的分析,在语文理解力中包含了字词认读、意义辨析、经验激活、语言想象、直觉判断、推理联想、综合衍生等因素。那么,究竟这种能力怎样形成呢?按照当代能力心理学的研究,答案就是:在阅读实践中通过建立良好的认知结构,使“经验类化”,逐步生成出能力来。这即是美国著名心理学家、教育改革家布鲁纳讲的:所谓结构,就是构成含有种种力量——简约知识的力量,产生新论断的力量,使知识形成严密体系的力量——的知识系统。不难理解,这种能产生“力量”的有效认知结构即图式,图式也就成了由知识转向能力的中介。

语感是学生语文素养的重要方面,夏丏尊说过:“强烈敏锐的语感,是阅读能力和写作能力的核心”。

它既是学好语文的重要条件,又是衡量语文水平的重要标志。语文阅读教学的一个重要目标的就是要培养学生的语感能力,有的研究者提出,语感是对语言文字正确、敏锐、丰富的感受,而语感能力,就是人对语言文字直接地感知、领悟和把握的能力;这种能力具有敏捷性、整体性、创造性、多维性等特征。洪镇涛认为,人们在长期的语言实践和有意识的语言训练中,词语含义、语法规则、文意、文情、文序、文境、文势、文术等等,往往以“格”的形式在头脑中固定下来。这种“格”可以认为是一种认知的结构,一种图式。我国有的研究者曾从言语与图式的视角提出了语感界定的假设:语感是主体借助认知图式对言语世界的内在反映能力,可以用“同化”、“顺应”、“平衡化”的机制来解释语感生成^[8]。

引导学生参加阅读与交流以及积累生活经验,是培养语感的基本途径;抓好词语教学和加强阅读训练,是培养语感的重要环节;注意对语言文字进行比较、揣摩和赏析,是培养语感的重要方法。任何技能的形成都需要训练。图式理论给予我们的启示就是,任何外在行为的训练都要指向内在结构的变化,这种行为才能稳定、持久,具有灵活的适应性和可迁移性。要变被动式阅读为主动式阅读,改变学生在阅读时被动地按照外在的刻板规定和程序,听任别人牵着自己的思想亦步亦趋的状况,要把分解性阅读和整体性阅读结合起来,要变形式单一的阅读为多样灵活的阅读,要变机械重复的阅读为科学有效的阅读。

参考文献:

- [1] 王小明. 学习心理学[M]. 北京: 轻工业出版社, 2009.
- [2] 辛自强. 问题解决与知识建构[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005.
- [3] 梁宁建. 当代认知心理学[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003.
- [4] 约翰·D·布兰斯福特, 等. 人是如何学习的[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002.
- [5] 郭秀艳. 内隐学习[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [6] 杜建政. 内隐的认知加工的探索[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2004.
- [7] M·W·艾森克, 基思. 认知心理学: 第四版上册[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [8] 张亮, 许士荣. 语感生成: 认知图式的心理描述[J]. 学科教学, 2002, (12).

[责任编辑: 李大明]