

多文本阅读的课程规划与实施

香港教育大学中国语言学系 廖 先

香港理工大学中文及双语学系 祝新华

多文本阅读是多个文本综合阅读的简称,它要求学生同时阅读多个文本,通过比较、整合和推论,理解这些篇章相同、接近、相反或互补的信息,达到拓宽阅读视野,提升阅读信息处理效率的目的。当前信息铺天盖地,学生应掌握快速地从多个文本中辨识、整合运用有用信息的能力。推行多文本阅读教学,顺应了知识经济时代对人才的需求。同时,它也配合新课程对学生语文素养的要求。如《普通高中语文课程标准(2017年版)》明确提出“学习任务群”的概念,包含实施多文本阅读的要求。过往学生阅读以单篇文本为主要形态,这不利于提升学生文本比较、综合、拓展等高阶思维能力,难以令学生获得良好的阅读素养。语文单元教学虽强调对几个篇章的组元,但其焦点是教师引导学生通过一个篇章学习其他相关篇章,未足够重视学生独立阅读多篇章的能力。为此,我国近年来对多文本阅读日益重视。本文参考国外多文本阅读在教学、评估中的研究结果,结合当前我们教学实践中存在的不足,探讨多文本阅读课程及实施中的部分问题。

一、多文本阅读中的文本设计

在阅读中,文本即阅读的语料,如连续文本(文字)、非连续文本(如图表、流程图)及综合文

本等。它可以是篇章,也可以是整本书。目前,部分教师认为多文本阅读就是让学生多看几篇文章。这样做虽然在数量上没问题,但对于提升学生多文本阅读内在能力作用并不大。从语文教学与评估领域来看,多文本阅读任务设计要注意一些问题。

(一)主题

人们普遍认为“多文本”应设有一个“内容议题”,再围绕该议题或方式选择文本。教师安排的各个文本虽然内容各不相同,但都有一个共同的、潜在的主题。例如特级教师蒋军晶选取了《奇特的和平使者》《月桃花》《痴鸡》《小刺猬》四个文本开展多文本阅读,虽然各篇文本的内容有差异,但体现了“有趣的动物”这一主题,以“故事里的冲突”为主线串联起来,这一阅读可以拓展他们对有关动物的认识。

形成主题,我们可以更好地比较两个或以上文本在内容及表达方面的异同,甚至可以据此对文本进行评价。如陈宝珍《面粉公仔》、琦君《一粒珍珠》二文,它们的内容均诉说生活和成长,题材新颖,具有联合阅读、思考的基础。我们曾要求学生多文本阅读并思考如下三个问题:1.试就两篇文章的内容,说明《面粉公仔》中“大话西游”以及《一粒珍珠》中“只是诗人的想象”分别指的是什么?2.

《面粉公仔》的作者和《一粒珍珠》里作者的朋友,在成长中分别碰到什么困扰? 3.《一粒珍珠》一文说:“我想每个人心灵中应当都有一粒珍珠。这粒珍珠是随着年龄、学识修养而逐日长大,逐日变得更晶莹光泽的。”这番道理能不能在《面粉公仔》一文中体现? 试加以说明。从这些问题中,读者可深化对同一主题下各个文本的理解。

(二) 文体

从文本形式看,文本选择可从两个角度考虑。1. 文本载体。传统上人们认为文本指书面纸质印刷品,但随着信息科技的发展,引入了电子或多媒体文本。2. 文体类型。当前,多文本阅读教学实践中多采用文学文本,侧重文学文本的欣赏,如上述《面粉公仔》和《一粒珍珠》均为散文,有叙事、描写、说明、抒情等表达手法,可作为讨论的基础。不过,我们亦可带入一些信息类文本,如一些数据图表、技术说明书等。通过引入不同类型的文本,学生的阅读更体现真实性阅读的特点,能更全面地提升各项阅读能力。

(三) 内容

一般而言,为选择文本而确定议题不算太难,关键是如何确定该议题下各个文本间的内容关系。参考国际上学者对文本间关系的认识,文本关系简要来说主要有如下几类:

1. 互为补充。就同一主题,不同文本提供一些相互补充的信息。如某信息在个别文本中出现,但在其他文本中没有;或者反之。例如读过课文《中国建筑的特征》后,可再补充《为什么研究中国建筑》(梁思成)、《梁思成与中国建筑》(楼庆西)等文本,进一步认识中国建筑的特点及其意义。

2. 互相印证。多篇文本都与某一事件、话题有关,但这些文本的版本、讲述对象等不同,因而所呈现的信息也有些微差异。阅读这些文本,可让学生对事件有更全面的认识。如学习课文《负

荆请罪》后,教师可再呈现另一篇《将相和》,使学生对其中的人物形象有更全面的认识。

3. 各有冲突:就某个主题,各篇观点未必相同甚至冲突。如在学习课文《胡同文化》(汪曾祺)时,可选入老舍《要热爱你的胡同》、萧乾《老北京的小胡同》等文章,这些作者对胡同的价值未必持有与汪曾祺一致的看法,可对比并分析原因。在日常生活中,我们更是经常见到报章、电视、广播中存在多种不同的观点。学生阅读这些文本,需从多角度思考,运用批判性思维。多文本阅读,往往嵌在某些语文任务中。如就“教学楼安装闭路电视”的主题提供多篇文本,要求学生以这些文本为基础给校长写一封信谈谈是否赞同安装闭路电视。那么这些文本观点宜多样,甚至具有争论性、极端的意见,这可训练学生比较异同、整合、评论的能力。

4. 以一带多:在所设置的多个文本中,某个文本可以成为基本文本,用来带动其他文本的阅读。在具体实践上,基本文本可以是权威文本,也可以是较浅显的例子文本,让学生循序渐进地阅读。这较适用于集中阅读某一系列的文本。如小学低年级学生在学习了《黄山奇石》《日月潭》后,了解了比喻句的用法,可进一步阅读《我爸爸》《我妈妈》并从中寻找比喻句。

目前,教师组织文本时,多用第一种方法,形式较为单一。还可试用其他三种方法,这既可增加学生对内容的新鲜感,又可用不同形式培养学生良好的思维能力。对部分篇章,教师须作必要的加工,如删减一些篇幅、指定阅读某个部分等,以适应学生的学习特点或达成教学目标的需要。

二、多文本阅读能力与策略目标

推行多文本阅读,不应只是一两次单独的教学实践,而应在检视学校课程规划的基础上,形

成能力序列,以应教学和评估之需。

(一)设定不同年级的教学重点

按新课标的理念,多文本阅读应渗透在各个年级的教学中,针对不同学段学生的学习特点,确定相应的教学重点和目标,让学生循序渐进地提升相应的能力。我们还缺少这方面的研究。美国《共同核心标准》对各年段多文本阅读的类型及重点提出明确规定,以下是值得我们参考的部分内容(括号内数字是对应的年级):

1. 1~3 年级

比较和对比故事中人物的冒险和经历(1)

比较和对比同一故事的不同版本(来自不同作者或不同文化)(如:灰姑娘系列)(2)

比较和对比两篇同一主题的文本的两个中心论点(2、3)

比较和对比由同一主人公所处的不同主题、场景及情节(如同一系列中的书)(3)

2. 4~5 年级

比较和对比不同文化背景下主题相似的故事、传说及文学作品,看它们如何铺排情节(4)

综合两篇同一主题的文本的信息,并运用知识撰写/讲述主题(4、5)

比较和对比同一体裁的故事在写作相近主题时所用的不同写作手法(5)

3. 6~8 年级

比较和对比不同形式或体裁的文本在写作相近主题时所用的写作手法(6)

综合不同媒体或形式,以及文字所表达的信息,有条理地理解某一话题或事件(6)

比较和对比同一时期的小说传记中的时间、地点或角色及历史解说,以理解小说作家如何反映当时历史(7)

分析不同作者在撰述同一主题时,是如何铺排证据或阐述事实的,以显示不同的重点(7)

分析两个或以上的文本在同一主题中信息互相冲突的情况,找出文本在事实或推论方面不一致的地方(8)

整合视觉信息、印刷文本及电子文本的信息(6~8)

将文字中的数据、专业技术信息与以视觉信息相结合(6~8)

比较和对比来自实验、模拟、影片或多媒体的信息和从阅读同一主题的文本所得的信息(6~8)

4. 9~12 年级

比较两个不同的艺术媒介在同一主题或重要场景的表达,指出当中强调或省略了什么(9、10)

将印刷文本及电子文本中的量化分析、专业技术分析与质性分析整合起来(9、10)

分析不同媒介对某个话题的解说(如纸本和多媒体材料中对某人生平的介绍),指出每个解说所注重的细节(9、10)

分析各种改编的故事、戏剧或诗如何对原文作出阐释,并给予评价(11、12)

综合和评价不同媒体或形式以及文字所表达的各种信息来源,以解决某个问题或困难(11、12)

从上可见,“比较和对比”是所有年级共同的要求,但高年级学生阅读更多类型的文本,进一步掌握综合与评价能力。借鉴这些做法,我们在推行多文本阅读时,亦需一个宏观规划,明确各个年级多文本阅读的聚焦能力,形成各个年级的多文本阅读教学目标。

(二)多文本阅读策略

在对单篇文本一般理解的基础上,多文本阅读还要特别对不同篇章内容进行比较、整合、评价等。它是一项专门能力,而不是对单篇阅读延伸或补充。为了让学生更快地处理文本信息,形成多文本阅读能力,需要教师给予适当的引导,包括教给学生一些阅读策略。当前对于这种策

略的讨论尚不多见,美国学者阿尔弗贝赫(Afflerbach, P.)把它分为三类:

1. 识别并学习重要信息(Identifying and learning important information):从文本中理解意思并发现多文本之间的内在联系。具体表现为:理解文本意思,如激活原有知识和经验,重读、反复阅读、画概念图等;建立不同文本间的联系,如根据前一文本预测下一文本的内容、比较和对比不同文本内容、从多个文本中辨识共同主题等。

2. 监控(Monitoring):调整理解和学习过程。如调节信息处理的焦点、监控相同主题下各文本信息间的关系。阅读多文本需要处理多样的信息、丰富的观点,学生经常会先入为主地带入自己的看法,并喜欢挑选自己信任的信息进行加工。例如,在阅读数个具争议性议题的文本后,会记得较多与其本人信念一致的论点。在此情形下,我们应让学生自我检查理解有无偏差,自己的理解是否偏离原意,自己的评论是否适当等,并作相应的调整(如重读有关段落)。

3. 评价(Evaluating):学生对所读内容进行总体或特定的评价。既可评价单个文本的内容或形式(如内容是否准确可靠),也可评价单个文本对于整体多文本阅读目标的价值。

明确多文本阅读策略,教师在教学时可有的放矢,这较之以词解词、机械诵读,效果会更佳。在实际教学中我们发现,学生有一些初步的策略意识,如边读边画线,但我们还特别建议多教给学生一些认知相关的策略,如推论、联系要点、自我调节阅读过程等策略。

三、多文本阅读的教学与评估

推动多文本阅读,离不开有效的教学和评估。按照当前“促进学习的评估”理念,教学和评估应形成一个相互促进的良性循环,才能使多文

本的阅读发挥最大成效。

(一)单元教学:为多文本阅读奠定基础

由于当前各版教材基本上按照主题编排,各篇课文之间本身已存在一些内在的联系,客观上具备了多文本阅读的条件。如统编语文教材八年级下的演讲单元含四篇课文,即《最后一次演讲》(闻一多)、《应有格物致知精神》(丁肇中)、《我一生中的重要抉择》(王选)、《庆祝奥林匹克运动复兴25周年》(顾拜旦)。从多文本阅读的角度,可引导学生比较各篇演讲词在论点、论证、论据方面的特色,从而更好地认识演讲词这一体裁。因此,依托教材进行多文本阅读是可行的,但相应地,也需要教师做好教材内容重组及优化教学流程等工作。要注意的是,这是在教师引导下(至少是引导后阅读一两篇)的学生阅读,要创设条件,让学生独立自读几篇文章。

(二)跨课程阅读

除了梳理各年级的教学重点及序列外,亦可考虑课程的横向整合。目前国际上十分关注跨课程阅读,它由多学科教师合作,引导学生就某主题(历史事件、气候变化等)阅读不同学科的文本,并从不同角度讨论某个问题。它打通学科壁垒,让学生在阅读时兼顾不同领域的学习。我国香港中华基督教会基法小学六年级曾推行跨课程阅读:结合中文课本“艺术瑰宝”单元(涉及我国一些著名传统艺术,如古琴、书法、戏剧),中文老师引入《京剧猫·长坂坡》《明月光》两个文本的阅读,常识科老师则引导学生阅读《进步的文明》《思想文化的流传》《中国传统艺术》《古代科学与科技》四个文本;音乐、视艺(美术)科分别对应《京剧猫·长坂坡》《明月光》两个文本学习京剧、唐诗水墨画。这些阅读,使学生深入体会了我国传统艺术的精妙之处。在我国内地,由于多文本阅读主要由语文教师主导,因此,跨课程阅读实践相对

少见。跨课程阅读对于提升学习阅读能力、运用所读信息解决某综合性问题是有价值的。

(三)多文本阅读理解测试

为了比较内容、语言及表达方法的异同,或整合不同的信息,可联合两篇或多篇文章出题,要求学生分析、比较、整合。这种做法有助于评核学生阅读的综合能力。国际著名阅读评估项目 PISA 自 2009 年起已尝试用多篇独立文本组合出题。多篇本身是独立的,但出题者把它们放在一起。它们之间可能在内容上存在某种特定的关系,也可能只是为了体现不同评估目的。例如 PISA2009 试题中选入了有关“远距办公”的两个观点对立的文本:《未来的方式》《即将形成的灾难》,加深了读者的理解。

目前,多文本阅读已经进入部分省市的中高考试卷。对高中学生,文本的数量可略多,各篇篇幅也可稍长,如北京高考卷含有 2~3 篇文本,对学生阅读能力要求较高,以体现选拔功能。对小学及初中学生,也可通过调整文本的数量和篇幅以配合学生能力水平,例如 2010 年浙江宁波中考选用了一篇《水井与符号文化》,同时链接了三则简短材料,分别是王莽借水井玉符称王、世博会上智利馆“馆内挖井”创意、古井是最具中国文化意味的建筑,要求学生就所给的这些文本谈谈对水井文化的探索发现。这些做法对教学起了积极的影响。

(四)专题研究

对多文本给予个性化的回应,对提升多文本阅读成效是十分重要的。有学者曾经引导学生阅读多篇历史学材料,研究发现,学生在阅读过后只有提出自己的观点,才能把阅读材料信息真正转化为自己的知识。因此,多文本阅读后,不妨引导学生完成相关的综合性任务,以整合信息、发表观点。专题研习是这种任务之一。它一般针对某问题(如城市交通问题与改进建议),引

导学生通过阅读(有时有聆听活动)广泛收集信息,完成一个研究报告,并与同学交流。这既可提高学生的多文本阅读能力,又可提高学生解决问题的综合能力。由于能力要求较高,这种活动一般在小学高年级以上年级开展。如集中阅读鲁迅多部小说,分析这些作品中的女性形象,写成书面报告,并作口头报告。这样,学生的阅读目的性强,读写之间联系紧密。

(五)综合写作

从国际的角度看,多文本阅读的评估则多与写作结合在一起,是“综合写作”的一种,以全面考核学生的综合语文能力。

以中文作为母语的测试,我国香港中学会考中国语文科在 2007 年增设“综合能力考核”,并沿用 2012 年开始实施的香港中学文凭试。该测试要求学生在聆听录音与阅读文本后,写作文章。我们在研究会考中文等级标准时,曾编制“聆听—阅读—写作”测试。试题的主题是如何看待校园暴力,考生首先聆听一段录音,阅读六篇文章及一张海报,然后撰写一篇不少于 600 字的演讲词。这种写作任务贴近现实生活,可用来锻炼学生在实际生活与工作时需要的整合多元信息的能力。

我们经过研究发现,香港综合写作主要评估学生四个方面的能力,具体包括:

1. 语境意识。(1)身份:明确自己的身份,并有受众意识。(2)写作规约:如称谓、颂语等符合任务要求。

2. 引用与整合。(1)引用:寻找材料内的适当观点和信息,如直接选用材料中的关键字句或以自己的语言表达;把选取的观点与自己的经验联系。(2)整合:选取并用自己的语言概括与主题相关的观点和信息。

3. 观点与论证。(1)个人观点:对材料作出恰当的推论,提出周全、可行、有创意的建议。(2)论

证:提出论据,全面、充分地论证个人的观点,以说服受众。

4.表达与结构。(1)语言:字词句运用准确,行文流畅。(2)组织:主次分明、连贯、有序、详略得宜等。(3)措辞语气:适切、得体,符合受众特点和作者身份。(4)互动:与受众有良好交流,如行文中有称呼、设问,以引起对方的关注并引出讨论等。

与多文本阅读有关的“引用与整合”“观点与论证”是学生在综合写作中最感困难的方面,而这些能力在“多源信息的多层次处理”练习中得到提高。

尽管我们的语文评估中还极少这样的评估任务,但在教学中借鉴、调整则是可行的。只是在实际教学中,选用哪种读写任务要取决于不同的教学目标。一般来说,要求学生给出回应、评价或个人见解,有利于学生找出材料中各个争议的观点并作全面思考,而读后写摘要,则更强调对文本的归纳、综合能力。

参考文献:

[1]祝新华,廖先.通过主题阅读提升学生的阅读素养:理念、策略与实验探索[J].教育研究,2013(34).
[2]蒋军晶.让学生学会阅读[M].北京:中国人民大学出版社,2016.
[3]祝新华,廖先.PISA2009阅读评估的最新发展:评价与借鉴[J].教育研究与实验,2010(3).
[4]廖先,祝新华.从国际阅读评估项目的最近发展探讨阅读评估策略[J].全球教育展望,2010(12).
[5]Hartman, D. K., & Allison, J. Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts[C]. In L. B. Gambrell & J. F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 106-133). Newark, DE: International Reading Association, 1996.
[6]祝新华.实施语文综合测试的三个基本策略[J].课程·教材·教法,2017(3).
[7]Common Core State Standards initiative. Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Tech-

nical Subjects [M]. Common Core State Standards Initiative, 2010. [8] Afflerbach, P. A., & Cho, B. Y. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading [A]. S. Israel & G. Duffy. *Handbook of reading comprehension research* [C]. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2009. [9] Maier J, Richter T. Text Belief Consistency Effects in the Comprehension of Multiple Texts With Conflicting Information [J]. *Cognition and Instruction*, 2013, 31 (2). [10]祝新华,廖先.提升小学生中文阅读能力:有效的学习、教学与评估策略研究(CD/CP/71-0827)[R].香港:香港教育局委托研究项目研究报告,2010. [11]祝新华,廖先.国际视域下构建“促进学习的评估”新体系[J].教育发展研究,2012(15). [12] Wiley J, Voss J F. Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1999, 91 (2). [13]祝新华.华文科专题研习的三个基本问题的探讨——发展之中的华文教学与评估方式[A]//新加坡华文研究会.新加坡华文教学论文三集.新加坡:新加坡泛太平洋出版社,2003. [14] Zhu X, Li X, Yu G, et al. Exploring the Relationships Between Independent Listening and Listening-Reading-Writing Tasks in Chinese Language Testing: Toward a Better Understanding of the Construct Underlying Integrated Writing Tasks [J]. *Language Assessment Quarterly*, 2016, 13 (3). [15] Cheong C M, Zhu X, Xian L. Differences between the relationship of L1 learners' performance in integrated writing with both independent listening and independent reading cognitive skills [J]. *Reading & Writing*, 2018, 31(4). [16]祝新华.我国香港地区中学实施中文综合测试的状况与优化策略研究[J].教育研究,2015(5). [17]祝新华等.“在完成综合语文任务中培养中学生多源信息的多层次处理能力”计划的实施与成效[J].华文学刊,2018(2).