

指向深度学习的高中英语阅读教学模式建构

刘思平

惠东中学, 中国·广东 惠州 516300

【摘要】高中英语新课程标准(2017)强调英语教学应深入研读语篇,把握主题意义,挖掘文化价值,分析文体特征和语言特点及其与主题意义的关联,因而对指向深度学习的教学提出更高要求。然而,目前大部分高中英语阅读教学仍采用一种浅层次阅读的教学模式,指向深度学习的高中阅读教学在教学实施的途径、方法和教学模式等存在不足。本文在把握深度学习的理论内涵基础上,试图构建指向深度学习的高中英语阅读教学模式,促进学生深度学习,实现英语学科育人目标。

【关键词】深度学习; 英语教学; 阅读教学模式

引言

《普通高中英语课程标准》提出英语教学应深入研读语篇,把握主题意义,挖掘文化价值,分析文体特征和语言特点及其与主题意义的关联(教育部:2017,59),因而指向深度学习的教学成为教育关注的热点话题之一。然而,深度学习在高中英语阅读教学实践中却往往流于形式,学习活动的目标实施只停留在解决浅层认识层面信息,对于促进学生真正理解知识,建构意义、解决问题等能力的发展存在很大不足(安富海,2014)。本研究针对新课改下高中英语阅读教学中存在的问题,运用深度学习的理论分析深度学习的内涵特征及与浅层学习关系,目的是构建高中英语阅读教学模式,促进学生深度学习,实现英语学科育人目标。

1 深度学习的内涵及特征

深度学习作为国内外研究重点领域之一,受到学者广泛关注。下面主要从深度学习的内涵和特征把握深度学习的理论内涵,为阅读教学模式提供理论指导。

1.1 深度学习的内涵

在国外教育领域,关于深度学习的理论和实践研究已较为成熟。早在20世纪50年代,布鲁姆阐述就已经提出思维具有低阶思维和高阶思维,意味着学习也有深浅之分。Marton and Saljo(1976),在《学习的本质区别:结果与过程》一文中首次提出深度学习(deep learning)概念并详细阐述深层学习和浅层学习区别。他们认为深层学习是学生主动挖掘学习材料的有意内容(即所表达的内容)的学习过程,旨在理解作者想法,或探究某个特定的科学问题或原理。在认知领域,Eric Jensen(2010)等在《深度学习的7种有利策略》提出深度学习是一种通过分析、综合、应用、同化加工知识的能力。进一步丰富了深度学习意义内涵。总之,深度学习是一种高质量产出的学习成果,而浅层学习则是低质量产出的学习结果这一解释被广泛国外学者认同。

在国内教育领域,我国对深度学习的研究仍处于初级阶段,主要停留在深度学习相关理论解读及主要性等理论层面。何玲、黎加厚(2005)最早在我国中小学新课程改革前提出深度学习的概念,他们指出:深度学习是指在理解学习的基础上,学习者能够批判性地学习新的思想和事实,并将它们融入原有的认知结构中,能够在众多思想间进行联系,并能够将已有的知识迁移到新的情境中,作出决策和解决问题的学习。张浩,吴秀娟(2012)从认知理论角度剖析深度学习涵义,认同深度学习是一种主动性、批判性的有意义学习方式,它需要学习者依托真实情境参与,主

动建构知识表征的相互联系形成新的意义结构,在批判反思过程中理解知识并进行迁移和应用,最终达到高阶思维发展的有意义学习目标。

中小学新课程改革后,郭华(2016)详细阐述深度学习意义,她指出深度学习就是在教师引导下,学生围绕具有挑战性的学习主题,全身心积极参与、体验成功,获得发展的有意义学习过程,此定义在深度学习研究领域被广泛接受。王蕾等(2021)结合新课程改革目标,提出指向核心素养的深度学习应当是以单元为引领,引导学生基于单元的整合,关联和发展学习的过程。总之,国内学者从不用角度探索深度学习意义,他们都强调深度学习的主

1.2 深度学习的特征

对于深度学习的基本特征,我国教育界主要存在两种不同界定。第一种是张浩,吴秀娟(2012)首次提出深度学习的六点基本特征:1)批判理解;2)信息整合;3)知识建构;4)迁移运用;5)问题解决;6)主动终身。第二种是郭华(2019)总结概括出深度学习的五点特征:1)联想与结构;2)活动与体验;3)本质与变式;4)迁移与应用;5)价值与评判。郭华(2016)归纳的深度学习五个基本特征得到广泛学者认可。她认为各个特征之间存在某种直接或间接的关联。“活动与体验”展开需要学习者“联系与结构”的准备,“本质与变式”离不开“活动与体验”作为载体,对学习结果的“迁移与运用”外化过程需要“本质与变式”对学习对象内化过程,同时,“价值与评价”特征贯穿于深度学习的各个环节,是教学活动的出发点和落脚点。在此基础上,王蕾等(2021)又进一步补充“内化和交流”这一特征,她强调学生需要围绕主题和新的知识结构开展以描述、阐释、交流等实践活动为主的内化活动,以巩固新的知识结构,实现深度学习。尽管研究者从不同维度探索深度学习的基本特征,然而,对于深度学习具备发展高阶思维和问题解决能力的学习属性,以及深度学习者具备学习主动性、建构性、批判性、迁移性等特质这一观点达成共识。

1.3 深度学习与浅层学习

张浩等(2014)在构建深度学习的目标和评价体系研究中,从多维度深度地区别浅层学习和深层学习。根据布鲁姆的教育认知目标分类法,“识记,领会”属于浅层学习,“运用,分析,综合,评价”属于深度学习。Biggs和Collis(1982)从思维结构维度分析学习者对问题回答呈现的思维结构特性来判定学习者思维层次,最后创造性提出SOLO(Structure of the Observed Learning

Outcome) 分类法 (如图 2 所示)。

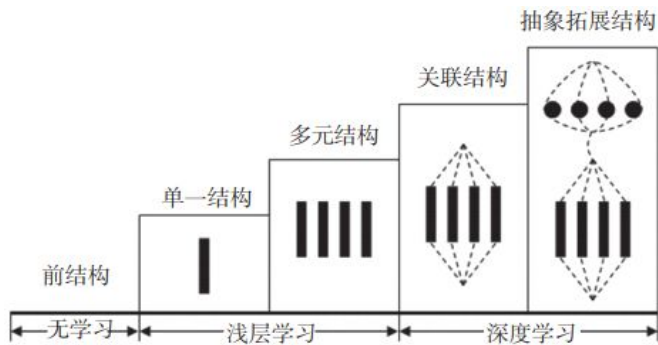


图1 SOLO 分类法

根据 SOLO 分类法, 学习者思维结构可以分为三种类型, 学习者思维结构可以分为三种层次, 其中单一结构 (Unistructural) 和多元结构 (Multistructural), 是学习者反应水平的量变过程, 属于浅层学习。关联结构 (Relational) 和抽象拓展结构 (Extended abstract) 属于思维结构的高层次, 即学习者能够对相关联的知识进行有机整合, 概括出更抽象的特征并应用到新的情景中, 生成更深度的意义。

从辛普森动作技能领域看, 浅层学习是一种有指导性的反应和机械动作, 浅层学习者必须在他人指导下完成简单的动作技能并机械重复; 相反, 深度学习者能够完成复杂的外显反应, 并根据具体情境创造新的动作模式。在克拉斯沃尔的情感目标维度下, 教育目标划分为接受、反应、价值评价、组织及价值系个性化四类。其中浅层学习所表现的情感水平多停留在接受、反应层次的情感体验。而深度学习者通过情感再组织最终形成价值体系个性化, 即学习结果能够产生属于个人的价值情感观念。

2 指向深度学习的高中英语阅读教学模式建构

基于“深度学习路线”(Deeper Learning Cycle, DELC) 教学模式, Eric Jensen (2010) 等为指向深度学习的教学实践研究提供具体可操作性的教学路径。本文结合 DELC 模式及普通高中英语课程标准 (2017), 借鉴曾明星等 (2015), 王蕾等 (2021) 学者观点, 设计了指向深度学习的高中英语阅读教学模式 (如图 2 所示)。



图2 指向深度学习的英语阅读教学模式

2.1 设计标准与课程

“设计标准和课程”提倡教师在对教材等教学资源深入解读, 结合学生主体需求, 搭建由单元主题统领、内容相互关联、逻辑清晰地完整教学单元, 将凌乱的知识点串成线、连成片、织成网, 纳入系统的知识结构。因此教师首先需认真研读教材内容和课程标准等教学资源, 梳理和整合单元内容, 设计适合的阅读教学目标及具有主题意义的探究活动, 发展学生多元思维。

2.2 预评估

在目前阅读教学中, 教师为完成教学进度, 阅读教学中设问常常违背学生认知规律, 未能围绕问题信息, 未能明确表达设计意图, 甚至曲解文本意义, 这都表明教师在阅读教学过程中缺乏对教学活动的预先评价。“预评估”要求教师根据学生已有的学习经验和结构, 对相关的教学资源和预设活动进行评估, 包括评估教学内容的难易度, 教学方法的有效性、可操作性、趣味性、意义性, 及教学媒体传达的信息量和知识性等。

2.3 创造积极的学习文化氛围

真实性的学习情境是实现深度学习的必要条件。“真实”阅读情景意味尊重规律, 把握现状, 做好阅读前的准备工作。帮助学生在阅读中对情境前后产生共鸣, 提高学生阅读兴趣以及把握文本信息的敏感性。因此, 深度学习强调认识主体和环境双向系统共建和真实性且批判性的课堂情境创设。有效帮助学生营造安全, 有归属感的学习氛围, 激发新知探索的主动性, 最终促成问题解决。

2.4 准备与激活先前知识

“准备与激活先前知识”体现深度学习中“联想与结构”的基本特征, 教师需要处理外在知识与已有知识的关联和转化, 一定程度上体现深度学习的建构性理念。教师可以引导学生基于问题或项目驱动联想, 调动, 激活和融合已有知识结构, 关联新的知识结构。例如, 阅读前教师可通过教学视频引入新知, 在此之前可以设计问题激发背景知识。在观看教学视频后, 利用探索性问题思考扩大对已知知识经验的范围, 激发学生内驱力, 形成对新知识初步批判。

2.5 获取新知识

“获取新知”以阅读文本为载体, 学生学习理解, 欣赏, 质疑与评价文本的语言运用, 是深度学习质化飞跃的前提和基础。此外, 深度学习知识获取的过程是学生主动认识和获得情感体验的过程。促进学生获取新知的途径包括教师针对学生个体差异, 因材施教, 引导学生主动探索, 发现, 经历。例如, 教师就阅读文本中蕴含的作者意图和内在逻辑知识进行课堂研讨, 师生之前相互启发, 小组之间相互信任和合作, 积极形成问题的理解和应用。总之, 深度学习的知识获取是一种主动探索发现有意义的知识习得历程。

2.6 深度加工知识

“深度加工知识”是深度学习的核心, 是“本质与变式”和“迁移与应用”特性的有机结合。深度加工知识需要借助多样化的主体活动, 帮助学习者把握事物的本质属性及内在联系, 促进学习内化。此外, 深度学习要实现学生对知识的迁移和综合应用, 就必须使学习结果外显化 (王蕾等, 2021)。因此, 指向深度学习的阅读教学, 教师可以设计基于问题解决, 实践探究学习方式, 引导学生对知识进行质疑, 探究, 归纳, 演绎,

推理, 批判, 提高学习者迁移能力和问题解决能力等深层次能力发展。

2.7 评价学生

深度学习的“评价学生”是采用多元化评价手段, 鼓励学生开放思维, 最终形成一种开放性, 多元化的价值取向。其评价目的是让学习者在真实任务中, 主动探究, 不断反思以提高思维能力、问题解决能力等高阶能力(张浩等, 2014)。教师应当帮助营造具有创造性的评价环境及建立多样化教学评价考核机制, 例如运用课堂讨论, 话题辩论, 成果展示, 小组评比, 档案袋记录, 谈话评价等多种评价形式, 鼓励多元评价主体(学生自评, 同伴互评, 教师评价)参与, 帮助学生在评价反思中形成正确价值观念。

3 结语

深度学习是一种资源整合, 知识建构, 情境建立, 主动参与, 知识内化迁移, 信息反思再创造的学习过程。我们希望为指向深度学习的教学探索出一种有效教学思路和模式, 让学生能够在阅读课中真正“阅读”, 体验真正开放的, 富有深度思维层次的阅读能力训练, 最终促进综合运用语言能力提升, 实现英语学科育人目标。但是由于学生个体存在差异, 教学基础, 教学环境及教学条件等不同, 导致指向深度学习的高中英语阅读教学模式存在一定的局限性。因此, 如何根据实际情况优化调整教学模式以及指向深度学习的教学模式在教学实践中应用效果都有待研究进一步深入。

参考文献:

- [1] Biggs, J., and K. E Collis. Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. New York: Academic, 1982.
- [2] Eric Jensen, LeAnn Nickelsen. 深度学习的7种有力策略[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 12.
- [3] 安富海. 促进深度学习的课堂教学策略研究[J]. 课程. 教材. 教法, 2014, 34(11): 57-62.
- [4] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程. 教材. 教法, 2016, 36(11): 25-32.
- [5] 何玲, 黎加厚. 促进学生深度学习[J]. 现代教学, 2005(05): 29-30.
- [6] 王蕾, 孙薇薇, 蔡铭珂, 汪菁. 指向深度学习的高中英语单元整体教学设计[J]. 外语教育研究前沿, 2021, 4(01): 17-25+87-88.
- [7] 张浩, 吴秀娟. 深度学习的内涵及认知理论基础探析[J]. 中国电化教育, 2012(10): 7-11+21.
- [8] 张浩, 吴秀娟, 王静. 深度学习的目标与评价体系构建[J]. 中国电化教育, 2014(07): 51-55.
- [9] 曾明星, 李桂平, 周清平, 覃遵跃, 徐洪智, 张彬连, 黄云, 郭鑫. 从MOOC到SPOC: 一种深度学习模式建构[J]. 中国电化教育, 2015(11): 28-34+53.
- [10] 中华人民共和国教育部. 《普通高中英语课程标准(2017年版)》[M]. 北京: 人民教育出版社, 2018.

作者简介: 刘思平(1995.12—), 女, 江西省宜春市丰城市人, 硕士研究生, 研究方向: 高中英语教学理论与实践。

(上接159页)

件, 优化学校课程, 打造乡村学校特色, 传承乡土文化, 培养乡土文化的传承者和创新者。在设计课程时教师要以传承乡土文化为核心, 以促进学生发展为目标, 不能流于形式反而给学生徒增了学习压力, 这是和我们的初衷相背离的。

5 结束语

不忘历史才能开辟未来, 善于继承才能善于创新。优秀传统文化是一个国家, 一个民族传承和发展的根本。而乡土文化是中华民族得以凝聚和进取取得真正动因。教育作为传承文化的主要机制, 其持有的方式作用于文化。任何文化只有通过教育才能广泛有效地传承。同时, 教育还具有改造文化的作用, 对文化发挥“取其精华、去其糟粕”的功能。教师作为一线教育工作者, 对乡土文化传承起到了不可替代的作用。在传承乡土文化的三大途径中, 教师也获得了属于自己的教育主导, 促进了专业发展。首先通过乡土文化融入课堂, 教师不再是对着统一的课本, 讲着枯燥乏味的内容, 而是通过结合了教师和学生所处区域下的文化丰富了教师的教学生活, 推进了学生的学习; 再是通过研发乡土教材, 锻炼了教师的教材研发能力, 让教师的专业知识不再是无用武之地, 进而促进教师的专业发展; 最后通过开发学科融合课程, 打造学校特色, 让教师和学生对学校有归属感, 对家乡有归属感。

总之, 教师传承乡土文化对教师自身, 对学生, 对乡土文化都是百益而无一害的。当然不是所有乡村教师一开始都能够肩负起传承乡土文化这一重任, 可这是一件有意义的事情, 只要有人去做, 尽管力量微小, 但不正是这些微小的力量聚集在一

起才推动着我们社会的文明与进步吗? 我们需要记住的是我们不能将文化埋起来, 不给它新鲜血液, 那样它就会没有生命的, 我们也不能让它从书本中来到书本中去, 我们要将他们融入到我们的实践当中, 这样才能发挥出文化真正的意义和力量。

参考文献:

- [1] 张茂林, 李琼铁. 教育生活理论与生活教育理论的比较及启示[J]. 长春教育学院学报, 2014, 26(3).
- [2] 汪明帅, 郑秋香. 从“边缘人”走向“传承者”——回归乡土的乡村教师发展研究[J]. 教育发展研究, 2016, 36(08): 13-19.
- [3] 李长吉. 论农村教师的地方性知识[J]. 教育研究, 2012, (6).
- [4] 吕宾, 余睿. 乡村文化自信培养困境与路径选择[J]. 学习论坛, 2018, (4): 71-72.
- [5] 葛孝亿. 农村教师专业发展范式转换——“地方性知识”的视角[J]. 中国教育学刊, 2012(03): 82-85.
- [6] 李长吉. 论农村教师的地方性知识[J]. 教育研究, 2012, 33(06): 80-85+96.
- [7] 余淑芬. 渗透教学: 乡土文化教育的有效途径[D]. 浙江师范大学, 2016.
- [8] 李素梅. 中国乡土教材的百年嬗变及其文化功能考察[D]. 中央民族大学, 2008.
- [9] 詹泽慧, 李克东, 林芷华, 钟柏昌, 麦梓莹, 李炜贤. 面向文化传承的学科融合教育(C-STEAM): 6C模式与实践案例[J]. 现代远程教育研究, 2020, 32(02): 29-38+47.

作者简介: 林佳莉(1998—), 女, 汉族, 江西丰城人, 硕士研究生, 研究方向: 小学教育。