

■专题:幼儿深度学习

具身认知策略下幼儿故事阅读理解能力提升及其影响因素

廖俐

(广西工业职业技术学院教育与艺术设计系,广西南宁 530000)

摘要:具身认知策略是一种强调身体跟外在世界互动的情境化学习方式,它关注幼儿的身体参与,为幼儿的“具身阅读”提供了平台。本研究采用行动研究法引入“具身阅读策略”概念考察4-5岁幼儿对故事阅读理解阶段性特点,并在此基础上实施3个主题共5次故事教育活动,结果发现:4-5岁是对幼儿实施故事内容理解教学的关键阶段,采取具身阅读策略引导幼儿关注画面之间的主要联系和隐含信息来整体理解故事是提升幼儿故事阅读理解能力的有效策略,但幼儿在运用具身阅读策略时容易出现与故事分割、表达僵硬、范式堆积等问题,经过研讨与改进幼儿具身阅读经验,师生共同关注关键事件可以有效解决此问题。

关键词:具身认知;阅读理解;策略;影响因素

中图分类号:G612

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)07-0008-09

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.07.002

The Improvement of Children's Story Reading Comprehension Ability under Embodied Cognitive Strategy and Its Influencing Factors

LIAO Li

(Department of Education and Art Design, Guangxi Vocational and Technical Institute of Industry, Nanning 530000, China)

Abstract: Embodied cognitive strategy is a situational learning method that emphasizes the interaction between the body and the external world. It focuses on children's physical participation and provides a platform for children's "embodied reading". In this study, action research method was used to introduce the concept of "embodied reading strategy" to investigate the periodical characteristics of 4-5-year-old children's story reading comprehension, and on this basis, a total of 5 story education activities with 3 themes were implemented. The results show that: 4-5-year-old children are at the key stage of implementing the story content comprehension teaching, and the adoption of embodied reading strategy to guide children to pay attention to the main connections and hidden information between pictures to understand the story as a whole is an effective strategy to improve children's story reading comprehension ability. However, children are prone to problems such as the accumulation of stiff expression patterns and the segmentation of stories when using embodied reading strategies. After discussion and improvement of children's embodied reading experience, teachers and students can effectively solve this problem by focusing on key events together.

Key words: embodied cognition; reading comprehension; strategy; influencing factors

收稿日期:2020-04-04

基金项目:广西高校中青年教师科研基础能力提升项目(201901KY008)

作者简介:廖俐,女,广西贵港人,广西工业职业技术学院教育与艺术设计系副教授,主要研究方向:语言学及语言教学。

一、问题的提出

我国教育部颁布的《3-6岁儿童学习与发展指南》指出,这个年龄段的儿童应该“具有初步的阅读理解能力”^[1]。阅读理解(reading comprehension)是幼儿在早期读写能力发展过程中必备的一项核心经验^[2]。儿童阅读理解能力的发展是一个复杂、长期的过程,涉及儿童语言与思维的认知发展。关于儿童语言与思维之间的关系,瑞士心理学家皮亚杰进行了深入阐述,他把儿童认知的发展分为五个阶段,其中对于2-7岁这一时期的幼儿,他概括为“前运算智力阶段”。在这一阶段,符号和语言的机能开始形成,儿童“能够通过符号或分化了记号的媒介来引起当时感知不到的对象或事物,从而使它们再现出来”,“符号的机能使得感知运动智力有可能借助于思维而扩展它自己”^[3]。从认知心理学视角审视,学前儿童的早期阅读本质上是一种认知活动。MAJED A. A.等学者的研究表明儿童早期阅读活动能够预测未来的阅读能力^{[4][5][6]},不仅有助于儿童通过阅读接触书面语从而有助于其今后的学业发展,而且也有利于其智力品质的发展^[7]。

故事阅读活动是幼儿早期阅读活动的重要内容。目前学界许多学者认同故事理解能力是学前儿童早期阅读能力发展的基础,对其今后的学习成就和未来生活产生重要的影响。故事理解是一个复杂的意义建构过程,要依赖许多技能的发展与积累,包括故事语法、思维理论和观点采取技能^[8]。幼儿故事理解能力的发展对其成长具有非常重要的作用。幼儿教师作为幼儿园教育的重要组成部分,对幼儿故事阅读理解能力的发展起着重要的作用。教师如何组织故事阅读教学、运用何种阅读教学策略引导幼儿有效参与阅读等方面是影响幼儿早期故事阅读经验获得的重要因素。针对幼儿早期语言能力发展的教育研究与实践不能缺失对幼儿故事阅读教学策略的关注。当代幼儿园教育倡导以幼儿为主体,强调幼儿在体验中学习。目前大部分幼儿园的故事阅读教育活动正是遵循着这样的价值导向。但是研究者观察发现,在实践中,当前大部分幼儿教师没有真正关注影响幼儿故事阅读理解的关键要素,忽视幼儿在故事阅读活动中的身体表达,偶尔的身体参与也只是对故事角色动作的机械模仿,幼儿表达的不是自己对文本的理解,也没有创造自己的新经验,故事阅读理解能力无法提升,既影响到幼儿园的教育质量也影响了幼儿阅读能力及其认知能力的发展。

随着近二十年来第二代认知科学变革的蓬勃开展,身体与认知之间的紧密联系得到了充分的检验^[9]。Niedenthal等人提出了具身认知的概念,认为认知包括与周围环境交互作用产生的特定身体状态以及大脑特定系统中知觉、行动和自我内省的体验^[10]。具身认知科学认为,认知活动是人的身体跟外在的世界互动时所产生的现象。认知的特质来自于身体的本质,身体从婴儿时期就开始与环境互动产生意义从而开始建构,意义是基于身体的经验^[11]。关于儿童早期阅读策略,不少学者从具身认知科学的角度对其进行了阐释。有学者认为“如果阅读理解是具身化的,那么阅读过程必须强调个体在真实情境中的体验与感知,尤其是对于读者本身、阅读材料(文本)和环境之间的关系的澄清就显得尤为重要”^[12]。也有学者补充幼儿早期阅读策略问题。黄春霏的研究认为,幼儿早期阅读策略包括具身认知策略、视觉策略和口语理解策略三种^[13]。徐艳慧等人则根据黄春霏设计的儿童阅读理解测试材料,将63名幼儿按照不同年龄段随机分配至具身认知、视觉线索与口语理解三组不同的故事文本呈现情境中,最后研究显示,具身认知策略对4-5岁幼儿和阅读的理解层面表现出一定的优势,视觉线索策略在阅读的记忆层面表现出显著优势,口语理解策略效果最差^[11]。徐艳慧的这项研究对具身认知阅读策略给出了一定的适用范围,并说明了具身认知策略下不同的阅读策略适合不同的阅读目标。莱文(Levin)认为,不同的策略可以分别促进理解或记忆,有的策略甚至可以通过促进理解来促进记忆,不同的策略为不同的阅读目的服务^[14]。具身认知科学理论对学前儿童阅读理解能力进行了全新的诠释,并对相应的阅读策略教育实践提供了丰富的启示。但是,回顾已有具身阅读策略研究除了黄春霏、徐慧艳等从具身认知策略对幼儿阅读理解能力影响的角度研究故事具身阅读策略实践,研究者多从具身认知基础思考幼儿早期故事阅读理解的理论问题或是具身认知教学实施的一般过程思考具身阅读教学实践现状,未能从具身阅读教学实践中的某个核心要素出发深入研究。

为了解决上述问题,研究者引入“具身阅读策略”概念。具身阅读策略是具身认知科学理论在阅读教育领域的重要运用,强调读者身体运动与视听通道知识传递的整合。在阅读活动中幼儿通过视觉、知觉、听觉、嗅觉、触觉等多通道整合具身经验,探索身体记忆中的丰富感觉,感受生活中、儿童文学作品中的不同表达,并尝试投射自身经验表达创造性的阅读体

验。本研究借助行动研究范式,在测验中班幼儿故事阅读理解能力“短板”存在的基础上,深入挖掘教师在利用具身阅读策略支持幼儿故事阅读理解上存在的问题与具体表现,进而分析问题产生的原因并寻求解决策略,总结此研究取得的阶段性进展原因,并通过传统阅读教学与具身阅读教学中幼儿故事阅读理解能力的成绩进行对比测验,最后提出通过具身阅读策略发展幼儿故事阅读理解能力的教育建议。这将有利于解决当前幼儿故事教育活动中普遍存在的“为学故事而学故事”的问题,也能够有效支持教师利用具身认知多通道阅读策略满足幼儿认知发展中对于故事阅读的需要,有助于教师具身教学能力的发展,同时也为推进当前以幼儿为主体的幼儿园教育改革提供有建设性的启示。

二、研究方案

本研究采用行动研究范式。行动研究,是指一种教育研究活动,它针对教育实践中遇到的具体问题与困境,寻求解决问题,进而提出有针对性的改进建议,如此往复^[15]。本研究按照行动研究范式,在对研究对象进行故事类绘本阅读理解水平测验的基础上,制订活动计划,实施活动,研讨反思,改进,再实践……形成不断反思实践的教学与研究范式。

(一)研究对象

笔者以非参与者的身份进入教学现场——广西壮族自治区Y市一所自治区示范性幼儿园的一个中班,以此为研究对象。班级共有30个孩子,年龄在4-5岁之间,均为视觉、听力正常,语言能力发展正常,智力水平正常的适龄儿童。幼儿在此有一定的故事阅读教育课体验,具备该年龄段一定的口头叙事能力。

(二)研究小组成员

本研究实施幼儿园为笔者单位长期校企合作的幼儿园,研究班级的带班老师、年级组长与主管教务副园长均与笔者有过共同合作研究的经历,对本研究目的与研究步骤较为了解。其中主要负责故事阅读教育活动的A教师教龄为6年,小教中级职称,擅长幼儿语言教育活动。

(三)研究步骤

本研究的研究时间为2019年9月11日至12月30日,研究中使用的绘本来自于上海师范大学李星博士团队汇编的故事类绘本:《第一次上街买东西》《古利古拉的神秘客人》《古利和古拉》《母鸡萝丝去散步》《萝丝去找鸡宝宝》等3个主题系列绘本故事阅读活动,共5个子活动^[16]。根据研究实施步骤,将研究分

为三个阶段。

第一阶段:观察测验与反思,发现问题

从2019年9月11日至30日,主要任务是测验研究班级的30名幼儿在没有研究者干预的情况下,对其故事阅读理解水平进行测试,了解中班幼儿(4-5岁)在绘本故事阅读水平的具体情况,为后面的研究教学实践提供有效的观察数据。在本研究中,故事理解是指通过被试讲述故事及回答故事内容相关问题的方式,考察被试对故事结构元素及故事内容的理解程度^[16]。在李星博士和王静^[17]等前人研究的基础上,我们综合得出以下测验框架(下图1)来描述学前儿童故事类绘本阅读理解。研究对象在“故事结构”“故事内容”“故事理解”三方面阅读理解能力测验结果与分析是本次研究第一阶段的重点任务。



图1 幼儿故事阅读理解能力测验题框架

第二阶段:制订课堂阅读策略,实践反思

从2019年10月1日至15日,本阶段基于第一阶段实施的《第一次上街买东西》活动测验数据分析与反思,小组研究设计并实施《古利和古拉》《古利古拉的神秘客人》主题系列活动,共2次活动。本阶段主要探讨教师在活动过程中如何有效使用具身阅读策略满足幼儿故事阅读的全方位理解。研究发现,幼儿首次使用具身阅读策略阅读故事时会出现一定的“僵硬”,在研究解决此问题的过程中显露了新的问题,即具身阅读策略的范式堆积对幼儿真正全身心投入的阅读体验造成了消极影响。

第三阶段:修订方案,再实践反思

从2019年10月16日至12月30日,在前期研究的基础上,修订完成《母鸡萝丝去散步》《萝丝去找鸡宝宝》两个活动。本阶段主要考虑如何运用“具身阅读策略范式”促进幼儿对故事文本的理解而不是变为让阅读策略成为“真正阅读”的累赘。在研究的最后部分,对非实验班级传统阅读策略与实验班级具身阅读策略进行对比数据分析,说明具身阅读策略在幼儿故事阅读活动中的优势。

(四) 测验工具

在本研究的第一阶段,在参考李星博士和王静、韩映红等人的研究成果及《3-6岁儿童学习与发展指南》大班幼儿语言学习目标内容等资料的基础上,本研究结合大班幼儿年龄阶段特点自行编制了测验工具,根据预测验的结果对测验工具进行了修改,并征求了广西语委两位专家和三位自治区示范幼儿园园长的意见,最终形成了正式测验工具。本测验工具的使用主要考察在无研究者干扰情况下,研究对象关于故事类绘本的阅读能力(包括其对故事结构、故事内容与故事理解等三方面的阅读理解能力)。在原始调研测验数据出来后,我们使用了spss22.0软件分析数据。

(五) 资料收集与整理

1. 观察记录

本研究者利用带领实习生常驻幼儿园实践锻炼的机会,在研究期间能够长期在班级观察记录幼儿在语言教育活动课堂中的真实表现,以便了解幼儿在语言理解、语言表达、文本阅读等方面的情况;同时,也能够即时记录教师使用的教学方法、活动组织的形式、师幼互动的情况。

2. 录音录像

在本研究进行的第一阶段,我们将采用录音的方式记录幼儿对于“故事理解”方面测验的10个问题,以便后期对调研数据进行登分与分析;在研究的第二、第三阶段,我们将对研究对象的课堂行为进行全程影像记录,以方便本研究对课堂行为的质的研究,有助于回溯整理分析。

3. 研讨

在本研究进行的每一个阶段结束后,参与本研究的成员都需要对本阶段出现的问题及下一步的实施工作进行必要的解决与修订。在研讨过程中,由笔者做好每一次研讨的会议记录,并形成阶段性研究成果总结性文字纳入本研究成果的整理与分析中。

(六) 研究的信效度

本研究采用不同的研究工具与方法,确保资料的详尽与充分,资料的可靠性较高,并在研究的过程中不断修订,以确保研究工作的开展具有科学性、有效性。在研究成员中,我们吸纳了长期从事高职学前教育工作的副教授、广西语委专家教授,还有具有丰富教学经验的幼儿园园长与教师,研究成员结构合理,并定期研讨,不断修正反思。

三、研究结果与分析

(一) 第一阶段: 绘本故事类阅读理解能力测验

1. 测验设计与材料

本研究测验采用筒井赖子(日本)创作的绘本故事书《第一次上街买东西》,讲述五岁女孩“第一次”独自上街去买东西,充满着桩接一桩冒险事件的故事,故事长度和认知程度适合考察学前儿童故事理解状况。实验设计采用李星、王静、韩映红等人的研究材料,测量幼儿在故事结构测验、故事内容测验和故事理解测验三方面的阅读理解状况。

本研究在借鉴李星博士和王艳等人的测验材料基础上,采用了叙事和访谈两个任务完成,研究者和一名被测幼儿一起进入一个安静的教室,首先,研究者通过交谈的方式与幼儿相互熟悉,随后研究者给幼儿一本指定的绘本故事书,要求幼儿阅读绘本故事书后,能够一边翻书一边讲述绘本里的故事。当幼儿出现讲述障碍而停顿时,研究者会通过提示尽量引导其继续讲述,但提示语言不涉及故事中的角色或情节。其次,研究者继续进行结构性访谈幼儿的任务。在幼儿讲述故事结束后,研究者统一给出指导语:“你讲的故事真好听,但是老师有几个问题没听明白,请你帮帮我吧!”接下来,研究者一边翻书,一边针对每一页内容向儿童提问关于故事理解测验的10个问题。叙事和访谈两个任务总共持续的时间,根据每位幼儿的故事阅读理解能力及语言表达能力不同会有所区别,一般在10-15分钟左右。研究者对实验全程录音。随后研究者根据录音情况对被试讲述的故事文本进行评分,一个结构要素给1分或2分,缺漏一个要素该项计0分。其中故事结构测验满分45分,故事内容测验满分20分。

2. 研究结果与分析

(1) 中班幼儿(4-5岁)对绘本故事的总体阅读理解情况

幼儿对绘本《第一次上街买东西》的故事理解主要包括故事内容和故事结构两个方面,通过幼儿对口头叙述故事文本内容的情况测评其对故事结构的理解,对故事内容提问的回答情况测评其对故事内容的理解情况。分别进行测验计分,从而考察对故事理解的总体情况(见表1)。

表1 中班幼儿的故事理解成绩

年龄	故事结构	故事内容	故事理解总分
4岁	21.36(3.36)	8.28(2.86)	29.64(4.79)
5岁	26.40(4.08)	12.40(2.67)	43.16(8.133)
F检验	37.638***	39.249***	42.163***

注:* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ 下同

研究以年龄为自变量,故事结构、故事内容以及故事理解总分为因变量做单因素方差分析,结果显示,5岁幼儿相比4岁幼儿,其对有字绘本的故事结构、故事内容以及故事理解总分呈增长趋势,但4岁幼儿在故事理解总分成绩偏低,与5岁幼儿在故事结构、故事内容方面的组间差异比较显著($p < 0.001$);另外,4岁和5岁幼儿在故事结构理解的总分为47.76;在故事内容理解的总分为20.68;故事理解总分72.80,总体成绩偏低。

(2)中班幼儿(4-5岁)对绘本故事结构的理解情况

从表1可以看到,随着年龄的增长,幼儿对故事结构的理解能力不断增强,结果发现,随着年龄的增长,幼儿对故事结构中各要素的理解、成绩都在不断提高。但我们也发现了在此年龄阶段的幼儿在故事理解各个要素中存在弱势,为本研究第二阶段工作的开展提供实际的数据支持。具体情况如表2所示。

表2 中班幼儿的故事结构各要素理解成绩

年龄	背景	主题	情节	结局
4岁	8.72 (0.76)	1.32 (0.49)	4.32 (1.13)	0.66 (0.79)
5岁	11.32 (1.02)	4.73 (0.38)	12.26 (1.47)	0.83 (0.93)
F检验	23.262***	37.492***	38.736***	12.273***

研究以年龄为自变量,故事背景、主题、情节与结局为因变量做单因素方差分析,结果显示,在对故事背景、情节等故事结构颜色等方面,4岁和5岁幼儿组间的差异较为显著($p < 0.001$);对故事主题的理解方面,4岁和5岁幼儿组间的差异非常显著($p < 0.05$);在对故事结局的理解方面,4岁和5岁幼儿之间则没有显著差异。由此可以看出,4岁和5岁幼儿在故事结构各要素方面的理解存在着较大差异,但这两个年龄段幼儿对故事结构各要素的理解能力尚未成熟,有待发展。

(3)中班幼儿(4-5岁)对绘本故事内容的理解情况

由表1中可以看到,随着年龄的增长,幼儿对故事内容的理解能力不断增强。按照故事内容的明确信息和隐含信息两个方面进行比较,其测评成绩如表3所示。

表3 中班幼儿的故事内容要素理解成绩

年龄	明确信息	隐含信息
4岁	6.13(1.47)	2.94(1.36)
5岁	6.58(1.92)	5.47(2.51)
平均数	6.36(2.31)	4.20(2.94)
F检验	34.627***	38.724***

以年龄为自变量,故事内容的明确信息和隐含信息为因变量做单因素方差分析,结果显示,随着年龄的增长,幼儿对故事内容中明确信息和隐含信息的结论都在不断增加。4岁和5岁幼儿对明确信息理解方面没有显著差异;在隐含信息方面,5岁幼儿与4岁幼儿组间存在较为显著的差异($p < 0.001$)。另外,可以从数据中看到,4-5岁幼儿对于故事隐含信息的理解力较弱,成绩不高。

Thorndyke(1977)研究发现,故事结构对故事理解起到重要的作用^[18]。在第一研究阶段,本研究分享了背景、主题、情节和结局等四个故事结构方面的主要要素,发现幼儿随着年龄的增长其对故事总体理解以及具体结构要素的理解能力逐渐提升。值得注意的是,通过本研究的测验结果显示,4岁幼儿初步具备故事结构的相关概念,并能运用到故事的口头叙事当中;幼儿在阅读绘本过程中往往倾向于理解故事的主要事件,4岁幼儿开始详细把握故事背景和相关主要情节,可以推出情感理解他人的行为,但其对于人物心理状态的推理能力尚在发展中,与5岁幼儿相比事件推理能力较弱;4岁和5岁幼儿都基本能够对事件产生的原因进行推理;4岁和5岁幼儿在情节预测、故事主题、对话和人物感受方面的理解明显低于对人物角色、背景和引发事件的理解。这与国外相关研究相一致^[19]。因此,结合本阶段的测验数据结果和前人的研究,4-5岁是对幼儿进行故事内容理解教学的关键阶段,应采取有效的阅读策略引导幼儿关注画面之间的主要联系和隐含信息来整体理解故事。具体情况如表4所示。

(二)第二阶段:身体多通道参与阅读,实践反思

基于第一阶段的研究结果分析与研讨,采取有效的具身阅读策略引导幼儿关注画面之间的主要联系和隐含信息来整体理解故事是本阶段的首要任务。执教教师组织第一次绘本故事阅读活动《古利和古拉》,这是一个古利和古拉两只田鼠在林子里发现一个大鸡蛋,可是鸡蛋太大没法搬走!古利和古拉想了很多办法,最终决定拉大锅,背大碗……就地在林子里烤起蛋糕,动物闻着香味儿都跑来了,大家一起分享金黄色的蛋糕的故事。故事末尾“剩下的大蛋壳可以做什么?”根据《3-6岁儿童学习与发展指南》要求,结合第一阶段关于4-5岁幼儿故事阅读理解能力的分析结果与绘本的故事特点,经过研讨本研究把本次活动的阅读策略定位为:(1)通过视觉线索阅读引导,引导幼儿阅读绘本画面信息,根据画面信息与文字阅读把握画面之间的联系整体理解故事;(2)通过身体

表4 4-5岁幼儿故事阅读理解能力及相关阅读策略建议表

项目	4岁	5岁	阅读策略建议
故事结构总体理解	能把对故事的总体理解运用到故事讲述中	能把对故事的总体理解运用到故事讲述中	视觉阅读引导,快速把握画面之间的联系整体理解故事
具体故事结构要素理解	能较为详细把握故事背景和情节,能对画面中的任务、时间、地点、任务及人物心理状态进行初步推理	能详细把握故事背景和情节,能对画面中的任务、时间、地点、任务及人物心理状态进行推理	身体肢体、表情等知觉引导,模拟主要角色及其情节
故事中的明确信息	缓慢发展中	有所发展	视觉阅读引导,快速抓住画面信息
隐含信息(推测情感)	缓慢发展中	有所发展	身体肢体、表情等知觉引导、口语讲述听觉刺激,推测情感
隐含信息(因果关系)	推测能力较差	有所发展,但不成熟	身体肢体、表情等知觉引导,模拟情节动作推测因果关系
抓住画面之间的主要联系整体理解故事	缓慢发展中	有所发展,但不成熟	视觉阅读引导,快速把握画面之间的联系整体理解故事

肢体动作、表情等知觉刺激,有意识地引导幼儿进入角色体验,运用身体多重感官参与表达故事中角色形象、动作与事件;(3)通过口述故事进行听觉刺激,由教师或幼儿朗读文字表述部分,通过听觉感知推测人物的心理感受。教师有意识地利用视觉刺激引导幼儿对图画进行理解,引导幼儿进入古利、古拉来到树林里寻找食物的故事情境,并有意识地引导幼儿基于身体参与的多通道(知觉、视觉、听觉)的整合把活动衔接起来,例如在“捡橡子、捡板栗”“抬大鸡蛋、骨碌大鸡蛋”“拖行李、骨碌行李”“砸鸡蛋、敲鸡蛋”等一系列动作模仿的活动中,幼儿基本能够通过身体参与阅读的方式表达故事中的角色形象与事件情节,重要的是幼儿在身体参与叙事的过程中理解“古利和古拉为什么最后选择就地做蛋糕”的原因,从而促进幼儿对故事中因果关系等隐含信息进行有效推测;同时,幼儿可以通过倾听教师或同伴讲述故事做出种种反应,帮助其对于故事中的人物情感、主题等做出预测和理解,促进其对故事隐含信息阅读理解能力的发展。

但是,在观察中发现一些问题:一是教室原有三列式的座位编排与阅读的情境似乎限制了幼儿自由身体的探索;二是教师过于强调“角色化”作为活动起点,而忽视了作为行为主体的幼儿对故事“背景”的理解与想象;三是幼儿第一次使用具身阅读策略进行故事阅读反而成为一些事物信息的干扰,他们仿佛更倾向于模拟某些主要角色及其动作,但表现出多为纯粹模仿现实中的动物形象,而没有细心观察画面,没有做到结合故事情境中感知动物们的神情、心理,因为过分关注“动作与情节模仿”而忽略了故事内容或不能完全记住所有内容。这可能与当前我国幼儿园的

阅读教学方式和家庭教育指导有关,幼儿在平时阅读中很少有具身阅读的体验,因而会在本次实验中表现异常兴奋。

基于前一次活动的反思,在《古利古拉的神秘客人》活动中,我们对活动方案做了相应的调整:教师重新安排了座位的布置,形成了有利于幼儿身体探索的空间。教师先让幼儿回到故事中,通过具身认知策略,有意识地引导幼儿进入故事情境而不是马上进入角色体验,运用身体多重感官参与表达故事中角色形象、动作与事件;随后引导幼儿运用已知解读“雪地所在的季节,在这样的季节中我们会是怎样的感觉?”感受角色的行为与情感,最后通过“墙角上的大口袋”讨论与整合幼儿对圣诞老人的认知,协助幼儿对角色进行认知建构。当活动开展时,幼儿能结合已知表现出对“雪地上的脚印”的猜测,而随着故事的进展,画面给予的信息越来越明确“大棉靴”“大手套与袜子”“墙角的大口袋”,幼儿能够通过画面之间的联系快速捕捉故事的隐含信息,并能通过身体表达与口头叙事增进情节与人物情感的理解;最后孩子们纷纷展开想象,讨论“圣诞老人将去何处?”逐渐实现了透过画面明确信息推测隐含信息的认知发展过程。但是具身阅读范式运用过多,在某一环节反复使用,在一定程度上干扰了幼儿自我投入的阅读体验,即具身阅读策略的范式堆积对幼儿真正全身心投入的阅读体验造成了消极影响。如何有效运用具身阅读策略,是我们下一阶段要思考解决的问题。

(三)第三阶段:安排具身阅读范式的关键事件,增进幼儿阅读感知

为有效运用具身阅读策略,避免阅读范式堆积对

幼儿阅读体验造成消极影响,汲取前两阶段经验,第三阶段形成的活动是《母鸡萝丝去散步》《萝丝去找鸡宝宝》主题活动,共2次活动。幼儿在第三阶段对于故事的理解与表达有了进一步的提升,能透过画面与文字的隐含信息解析故事的深层含义与主题,主要可以看到幼儿通过“具身表达”从一般性的表现(生硬的语气与表情表现角色形象与特征)上升到生动性的表现(能够结合情境用适宜的语气、语调、动作、表情等去表现角色),这说明幼儿通过具身阅读策略促进了其对于故事隐含信息与故事结构的理解能力。

在本阶段的活动中,经研究成员的反复讨论研究,认为教育戏剧理论中关于故事关键事件“故事棒”“定格”“镜像画面”的概念比较适合幼儿在具身阅读中运用。“故事棒”可用于回顾故事情节,“定格”“镜像画面”用于发挥幼儿的想象,探索人物或事件的不同面向^[20]。在最后进行的《母鸡萝丝去散步》等活动中,相对来说比较成熟。如《母鸡萝丝去散步》绘本故事文字讲述的是母鸡萝丝去散步的平淡无奇的故事,而图画则还讲述了狐狸追逐猎物却屡屡受挫的故事。教师首先运用“故事棒”的方式,让幼儿在自行阅读文本后绘制《母鸡萝丝散步的流程图》,萝丝“绕”过池塘,“越”过干草堆的时候,“穿”过篱笆……这些动词非常准确地抓住了母鸡萝丝的动作,也是教师引导幼儿通过身体动作表现故事关键情节的步骤;接着幼儿分组讨论狐狸到达这些地点它会可能发生的事情并通过“镜像画面”表现狐狸在院子里、池塘边、草堆里等故事画面,结合思路追踪进一步了解幼儿的想法。幼儿联结已有认知,通过身体动作、表情、语言、听觉等多感官参与到具身阅读体验中,幼儿初步感知画面之间的逻辑联系、故事背景、情节及对人物心理状态,解读故事结构和故事内容特别是故事隐含信息的经验也因此得以提升。

在研究对象班级结束绘本《母鸡萝丝去散步》活动后,为检验具身阅读教学策略与传统阅读教学策略在幼儿故事阅读活动中的作用,本研究在园内同一年级非实验班级传统阅读教学策略与实验班级具身阅读教学策略进行《母鸡萝丝去散步》故事绘本阅读理解测验的成绩进行了对比。

与研究的第一阶段测验方法一样,我们采用录音的方式记录幼儿对于“故事理解”方面测验的10个问题,并对调研数据进行登分与分析。本次研究测验在传统阅读教学班级与实验具身阅读教学班级中展开幼儿对绘本《母鸡萝丝去散步》的故事理解能力方面的成绩测验。故事理解主要包括故事内

容和故事结构两个方面,通过幼儿对故事内容的问题考察故事内容理解,对文本内容的讲述考察故事结构理解。从而进行测评计分,以考察总体理解情况(见表5)。

表5 中班传统阅读教学班级与具身阅读教学班级幼儿的故事理解成绩表

班级	故事结构	故事内容	故事理解总分
传统阅读教学班级	16.32 (3.34)	8.63 (2.28)	24.95 (2.94)
具身阅读教学班级	27.33 (6.79)	13.56 (6.31)	40.89 (6.73)
F 检验	32.436***	37.718***	42.439***

注: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ 下同

以班级为自变量,故事结构、故事内容以及故事理解总分为因变量做单因素方差分析,结果显示,具身阅读教学班级相比传统阅读教学班级,其对有字绘本的故事结构、故事内容以及故事理解总分占有一定的优势;在对故事结构和故事内容的理解上,传统阅读教学班级和具身阅读教学班级幼儿的组间差异都比较显著($p_s < 0.001$);在故事理解总分上,传统阅读教学班级和具身阅读教学班级幼儿的组间差异都比较显著($p_s < 0.001$)。通过测验数据显示,具身阅读策略相比传统阅读策略对中班幼儿故事阅读理解水平的提升具有一定的优势。

四、讨论与教育建议

(一) 讨论

本研究主要采用行动研究范式进行,针对前阶段测验结果或实践中的问题而进行后阶段的研究,具有“反馈——调整性”的特点,即研究者可以根据实践中发生的情况对活动的目标、结果和手段进行调整。经过四个月的行动研究实验,研究对象的故事阅读理解能力都获得了提升,从而验证了具身阅读教学策略的有效性。这种有效性不仅体现在后期活动幼儿的活动表现中,还体现在幼儿对阅读活动的热情与多感官整合的阅读经验,幼儿能主动把具身阅读范式运用在故事阅读外的其他文本的阅读体验中,研究成员对具身阅读教学策略更为熟悉,运用具身阅读教学策略的能力得到了提高。下面对本研究关于具身认知策略下幼儿故事阅读理解能力的影响因素作总结。

1. 教师教育观念对于教学行为的影响作用

观念是客观事物在人脑中的反映。思想意识即观念指导着人们的行动。在教育领域,教育观念不同

看待教育问题的视角也不同,教育观念会潜移默化影响教师的教学行为。具身阅读策略作为第二代认知科学变革的新兴产物,其倡导的身体多通道整合的阅读教学策略与传统的阅读教学策略有着许多不一样的地方,并不为教师所熟悉与掌握。谈到阅读策略,教师的了解仍停留在“帮助”学生阅读,而不是“感染”学生阅读,即要求教师在引导幼儿进行阅读中首先要用一切身体语言感染学生,引领学生进入文本情境,而不是“闯入式”的带读。因此,具身阅读策略不但是一种阅读方法,更是一种教学方法。在研究过程中,研究者继续为执教教师补充关于具身认知理论与具身教学的理论知识,并引入“具身阅读”教学策略,让理论与实践不断进行对话,形成理论支持与自我反思的结合,促进其观念的解放与提升。

2. 隐含信息是制约幼儿故事理解的关键要素

本研究发现,故事结构和故事内容是幼儿故事理解的关键要素,在幼儿早期阅读能力发展过程中起着重要的作用。在本研究测验结构中,4岁幼儿最先掌握故事主题和结局,开始具备故事结构的相关概念(背景、主题、情节、结局等),并能够运用到故事讲述中,但他们缺乏对转折情节的理解;5岁幼儿在教师加强其对细节观察,通过仔细观察角色的动作表情,可以做到尝试推断角色的感受、对话、故事中的因果关系。因此,故事内容中的隐含信息对于4-5岁幼儿理解故事内容和主题起到关键性的作用。教师可以通过情境布置、表演游戏、具身模仿等具身阅读策略引导幼儿捕捉画面之间联系对画面内容进行思考并推进,教师在活动设计中应将这些问题涉及到隐含信息的提问中,着重提高幼儿对于故事内容隐含信息的理解能力。

3. 多重感知觉的刺激是幼儿阅读理解的基础

基于第二代认知科学的具身假设,语言理解的知觉表征理论强调语言理解与理解者身体知觉系统之间的密切联系,认为语言理解不应是独立于理解者身体之外的一种信息加工过程。多重感知觉的刺激是幼儿阅读理解的基础^[21]。本研究在设计时遵循具身认知科学中关于语言理解的知觉表征理论的观点,在活动设计中充分调动幼儿知觉、动觉、视觉等多感官通道整合阅读体验;在活动实施的过程中,教师仔细观察、感受、分析幼儿的情绪、体验与表达需要,引导幼儿运用自身阅读体验进入情境或对角色和故事隐含信息做深入的探索,师幼沉浸在不断的内在对话中,教师启发幼儿通过多感知通道辅助语言理解,促进具身阅读体验的完成。

(二)教育建议

1. 用具身认知科学理论重新认知幼儿早期阅读教学策略

第一代认知科学即传统的身心二元对立以及对人身体的忽视是幼儿教育主要的理论和实践问题。身体是人类认知发展的起点,身体通过感受、体验、表达释放而存在,我们要打破身心二元对立的思维方式,从整体性的视角再度理解身体^[22]。语言教育关注身体体验对于幼儿语言学习具有重要的理论指导意义。本研究引入“具身阅读策略”概念,发现幼儿故事阅读活动中身体(肢体、视觉、听觉、嗅觉等)表达与幼儿的认知密切相关,假如能创造条件让幼儿综合运用身体的“碎片”感觉,表达自己对主题、因果关系、角色心理状态等文本内容的理解与想象,支持鼓励他们的创造性表达,就能够有效解决目前幼儿阅读活动中关于文本内容理解特别是隐含信息理解的问题。首先,多重感知的刺激是幼儿阅读理解的基础。多重感知的融合对于幼儿的适应性行为非常重要,在故事情境导入环节应多关注幼儿自身的感知体验细节,运用科学的阅读引导策略帮助幼儿整体上完整感知事物,促进感知之间的相互影响;其次,视觉感知是幼儿阅读中最重要的方式,对于幼儿对于记住尽可能全面的文本信息非常关键。教师在活动前期,可以安排幼儿进行视觉符号理解文意。绘本中的图文结合顺应了幼儿表象思维与想象思维发展的特点,使得幼儿通过“看”感知到很多内容及其意义^[23]。再次,听觉感知是幼儿阅读理解的主要方式,幼儿在听教师讲故事时会表现出种种反应,对于故事中的情节、环境、形象、主题等做出预测和理解^[24]。最后,体验与经验是幼儿阅读理解的主要途径。我国黄春霏和徐艳慧等学者的实验研究均表明,用具身认知理论建构的具身阅读策略测验成绩对4-5岁幼儿阅读理解比口语理解策略与视觉线索策略高。徐艳慧(2018)更指出,具身认知策略的整体阅读成绩在4-5岁年龄层面上表现出一定的优势,这种优势主要是童传统的口语理解策略相比较而得出来。另外,徐慧艳还指出“不同阅读策略适合不同的阅读目标”,因此我们在幼儿阅读教学活动中,不应局限于单一的阅读策略,而是要根据实践和关注幼儿阅读需要随时做出相应的调整。

2. 研究创设幼儿“具身阅读”的条件

一方面,具身阅读的意义在于给予阅读者自由的身体参与阅读体验。具身教学首先要求给予学生适宜的身体自由,调动起认知、情绪及其身体的动机^[25]。认可并尊重学前儿童自由的身体的存在是具身

阅读教学的前提,只有自由的身体才能进行视觉、听觉、触觉等多方面的感知和动作模拟操作^[21]。幼儿可以在具身阅读过程中通过身体模仿、多感知体验等方式促进其对自我体验的认知。另一方面,情境化的阅读环境是具身阅读开展的物质条件。阅读是身心、文本与情境的深度耦合,阅读环境是体现阅读质量的具身化前提^[21]。具身的教学环境采用适合师生互动、生生知识交流的座位编排,采取有利于幼儿多感知刺激的适宜的教室环境创设、美术、科学等多领域的辅助体验及课件等音视频的安排。

3.合理利用具身阅读范式,增进阅读体验

具身阅读范式是指具身阅读策略中常用的一些表达方式。本研究发现,结合故事文本挖掘适合具身阅读范式开展的关键事件,可以有效解决活动中“范式堆积”问题。如可以借鉴教育戏剧中关于“故事棒”“定格”和“镜像画面”概念,有效引导幼儿抓住关键情节理解故事结构及内含的隐含性要素,将具身阅读范式的运用与教学戏剧“身体叙事”的戏剧习式相结合,促进幼儿故事阅读理解能力的提升。

[参考文献]

- [1] 中华人民共和国教育部. 3-6岁儿童学习与发展指南[M]. 北京:首都师范大学出版社,2018.
- [2] 李林慧. 早期阅读理解能力发展:多元模式的意义建构[J]. 学前教育研究,2015(7):28-34,51.
- [3] 吴福元. 皮亚杰儿童思维发展理论与教育[J]. 教育科研情况交流,1982(4):27-30.
- [4] Majed A A. Reading strategies, learning styles and reading comprehension; a correlation study[J]. Journal of Language Teaching and Research,2014,6(6):1257.
- [5] Kung M. Instructional reading level growth of English language learners over two years, according to initial word-reading ability[D]. North Carolina: The University of North Carolina,2012:1-7.
- [6] Leckie A. Reading among former English language learners: the importance of the teacher and the possibilities for text [D]. Arizona: The University of Arizona,2013:28-59.
- [7] 张文芳. 促进幼儿早期阅读能力发展的策略[J]. 学前教育研究,2016(2):67-69.
- [8] Paris, A H, Paris S G. Assessing Narrative Comprehension in young children[J]. Reading Research Quarterly,2003,38(1):36-76.
- [9] Glenberg A M. Embodiment for education [C]//PACO C, TONI G. Handbook of cognitive science: an embodied approach. Amsterdam: Elsevier, 2008.
- [10] 张榆敏. 具身情绪对时间知觉的影响研究[D]. 成都:四川师范大学,2017.
- [11] 徐慧艳, 陈巍, 高奇扬. 具身认知策略对幼儿阅读理解能力的影响:索引假说的检验[J]. 学前教育研究,2018(5):28-36.
- [12] 徐慧艳, 陈巍. 阅读的具身认知转向:扎根于身体与想象操作的学习[J]. 远程教育杂志,2018(1):106-112.
- [13] 黄春霏. 体现认知策略对幼儿阅读理解之影响[D]. 台北:中正大学教育研究所,2011.
- [14] Levin, Joel R. Four Cognitive Principles of Learning-Strategy Instruction [J]. Educational Psychologist, 1986, 21(1-2):3-17.
- [15] 张克明. 遭遇戏剧教育:幼儿园新手戏剧教师叙事研究[D]. 南京:南京师范大学,2013.
- [16] 李星. 学前儿童故事类绘本阅读理解水平发展及阅读教育实践研究[D]. 上海:上海师范大学,2017.
- [17] 王静, 韩映红. 无字图画书故事理解特点研究 [J]. 上海教育科研,2016(4):90-93.
- [18] Perry W. Thorndyke. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse [J]. Cognitive Psychology, 1977, 9(1):77-110.
- [19] Tompkins V, Guo, Y, Justice L M. Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years [J]. Reading & Writing, 2013, 26(3):403-429.
- [20] 黄婉圣, 何敏. 教育戏剧中幼儿的“身体叙事”及其影响因素[J]. 学前教育研究,2019(9):58-67.
- [21] 徐慧艳, 张静, 陈巍. 学前儿童阅读理解的具身认知基础及其教育反思[J]. 绍兴文理学院学报(教育版),2018,38(1):16-21.
- [22] 李政涛. 身体的“教育学意味”——兼论教育学研究的身体转向[J]. 教育理论与实践,2006(21):6-10.
- [23] 韩晓萌. 对话教育理论视野下的幼儿图画书阅读教学 [D]. 济南:山东师范大学,2013.
- [24] Lawrence R S, Caroline E M. Young Children's Resistance to Stories[J]. Journal of the Reading Teacher, 2006, 60(1):6-13.
- [25] 贾丽娜, 田良臣, 王靖, 等. 具身教学的设计研究——基于身体参与的多通道整合视角[J]. 远程教育杂志,2016,34(1):82-89.

[责任编辑 李兆平]