任务：语文深度学习的关键载体

原创 刘玲玲 李震 语文建设杂志 2023-05-10 15:59 发表于北京

图片

更多精彩，请点击上方蓝字关注我们！

（本文约5550字，阅读大约需要16分钟）

【摘 要】任务是语文课堂上引导学生深度学习的关键载体。以任务为“媒”驱动学生走向学习之“深”的实施途径有：以习练语言的任务促进深度学习，借语言比较和语言迁移体现深度；以发展思维的任务促进深度学习，抓好形象性思维和思辨性思维训练；以审美体验的任务促进深度学习，通过具身活动，让学生获得审美享受。

【关键词】任务；任务驱动；深度学习；关键载体；核心素养

任务驱动教学法形成和发展于20世纪80年代，是英国教育家勃雷格（Prabhu）在其教学实验中提出来的。后传入我国，有学者将此教学法定义为“基于任务或以任务为基础的语言教学途径”。［1］统编初中语文教材实施以来，这种教学法被广泛运用于名著导读、古诗文教学和写作教学之中。

任务是初中语文课堂上引导学生进行深度学习的关键载体。有了驱动任务，学生就能充分发挥主观能动性，以问题解决为导向，在真实情境中积极参与学习活动，从而形成新的意义建构。那么，如何以任务为“媒”驱动学生走向学习“深”处呢？

一、以习练语言的任务促进深度学习

阅读教学中的深度学习，教师应该抓住文本语言这个“牛鼻子”，并能动地运用比较或迁移的方式，将阅读者的个体经验包括阅读经验和生活经验融入对文本语言的“理解”和“把握”的过程中，让阅读者获得自我成长需要的增值意义。

1. 借语言比较以体现深度

语言的建构与运用和思维的培养与发展是相辅相成的。词语是文本的基本单位，是取得阅读成效的关键。在教学时，教师要围绕对关键词语的认知设计学习任务，以问题为导向，再以语言比较的方法将学生的阅读引向深入。比如初中语文教材里有新闻报道，也有文学作品，在开展“新闻报道语言学习”时，可以将塑造形象的小说或审美独创的散文语言作为比较对象，完成对“新闻报道语言认知”的学习，让学生深刻体会到新闻语言的本质特点是准确、通俗、简洁。在教文学作品时，可以先设置“认识文学作品语言特点”这一学习任务，再以哲学的“反思语言”作为比较，会让学生对文学的“情感语言”“形象语言”印象更为深刻。任务设置是前提，根据不同学习任务采用不同学习方法，就能体现学习之“深度”。

笔者教读《答谢中书书》一文时，设置了这样一个学习任务：翻译“晓雾将歇，猿鸟乱鸣”一句，体会如何做到“信、达、雅”。“信”就是忠实于原文，“达”就是文辞流畅通顺，“雅”就是有文采。这本是翻译外国作品的要求，但同样也适用于文言诗文的翻译。如对这句中的“乱”字，有学生认为可以翻译为“杂乱的、胡乱的”，与下句“夕日欲颓，沉鳞竞跃”中的“竞”字相呼应，表现生命活力。有的学生则认为这样翻译不好，但为什么不好，又说不出来。笔者引导的过程如下：

师：“乱”的反义词是什么？

生：齐。

师：“齐鸣”的效果好吗？

生：肯定不好。怎么可能“齐鸣”呢？不现实。

生：猿、鸟是“自由”的。

师：“自由”这个词用得好。你叫你的，我叫我的，声音此起彼伏。既表现了猿、鸟的无拘无束，又突出了环境的幽静、自然的生机勃勃。这也正是作者喜欢这里的原因之一。因此，“乱”字最好翻译为“此起彼伏”。这样既切合语境，又体现了骈文语言的典雅含蓄，读起来文气贯通流畅。

一个“乱”字，让学生在情境中寻找准确含义，感悟传神表达，从而形成自己鲜活的言语经验。“词义是一种言语思维现象”［2］，对词义理解的深化就是思维的深化。

2. 借语言迁移以体现深度

心理学家维果茨基说：“名称向新物体的迁移是通过接近性或相似性而发生的，也即在作为符合思维典型的具体联系基础上发生的。”［3］所谓语言迁移，就是已掌握的语言对另一种有接近性或相似性的语言学习产生的影响。这种影响有积极的（正迁移），也有消极的（负迁移）。就深度学习而言，我们要充分利用其积极的影响，即学生在学习过程中，自觉或不自觉地将自己先前的知识和经验扩展到现在所学的内容中。“通过新、旧经验的双向相互作用实现知识的同化和顺应，调整原有认知结构，并对建构产生的结果进行审视、分析、调整的过程。”［4］把新知识融入原有的认知结构，且能将已有的知识迁移到新的情境中，建构新的知识，生发新的意义，这就体现了学习的“深度”。

基于上面的认识，笔者在设计学习任务时充分考虑如何实现“语言迁移”。例如，在《与朱元思书》一课初始，设计如下学习任务：“请大声朗读（屏幕上投影没有加标点的课文），确认需要停顿的位置和需要加的标点，并说一说这样处理的理由。”朗读没有标点符号的《与朱元思书》，学生刚开始觉得有点困难，心理上也会产生紧张感；正是因为有了这种紧张感，学生反而会对学习更加专注。在这之前，学生已有了学习《三峡》的阅读体验，对其骈散交织、句式整齐、节奏感强的特点有所了解，阅读新文本时会与之前的体验产生联系、衔接，唤醒原来阅读《三峡》的知识和经验，并将其运用到阅读《与朱元思书》中来，从而把握了新文本的节奏，体验到阅读的成就感。

二、以发展思维的任务促进深度学习

思维能力指的是学生在语文学习过程中的联想想象、分析比较、归纳判断等认知表现。笔者在教学实践中主要通过发展学生的形象性思维和批判性思维来实现深度学习。

1. 抓形象性思维训练，促进阅读理解深化

形象性思维是以形象性的方式来反映世界。要深度理解文本，需要抓住形象点展开联想和想象。

想象力是能动的思维活动。尤其是对文学作品而言，关键是让学生借助想象把语言文字转化为形象。例如，为让学生更好地把握《三峡》所写景物的特征，笔者设计了如下学习任务：“《三峡》之美不仅在郦道元的笔下，也在我们的想象之中。三峡美在哪里呢？请根据自己平日的了解，用自己的语言说一说。”

《三峡》具有骈文的特点，语言生动凝练。比如“清荣峻茂”四个字，就写出了水、树、山、草四种景物的特征。这种情形下，让学生展开丰富的想象就显得尤为必要。“文学作品是声音与意义、内容与形式的有机的统一体，其中综合了听觉、视觉、触觉、味觉、运动觉、心理觉以至智力的各种因素。因此，欣赏文学作品要求我们全身心地投入，发挥我们全部感官的、智力的力量，才能充分领略作品全面的、丰富的魅力。”［5］“根据自己平日的了解”，“用自己的语言说一说”，调动学生多种感官进行想象，有利于学生运用形象思维积极参与言语体验活动。《文心雕龙·诠赋》中有“情以物兴，故义必明雅；物以情观，故辞必巧丽”［6］，阐明了“物”“情”“辞”三者的关系。如果没有对“物”的深切感受，“情”如何迁？“情”不能动，“辞”又如何发？学生展开想象，心才会被打动，头脑中才能再现作者创作时的情景，学习情绪自然为之高涨。这种情绪的高涨会触动言语表达，会让学生在遣词造句之间产生一种别样的体验，发言自然踊跃积极。

联想就是由某人、某事、某物而想起其他相关的人、事或物。“以联想、结构的方式去学习，是深度学习的重要特征。”［7］比如解释《三峡》中的“自非亭午夜分，不见曦月”一句，就要用到互文的修辞知识，而真正认知互文需要一定量的例证支撑。教师在教学中可以引导学生运用联想思维，从已经学过的文言文中寻找互文的例子，如“东市买骏马，西市买鞍鞯”“将军百战死，壮士十年归”“蝉则千转不穷，猿则百叫无绝”等，这样会激活学生已有知识经验，并使其与新知识形成联结，从而构建新的知识体系。如果不借助联想帮助学生建立起已知和新知之间的联系，即使教师再讲一遍“互文”的概念，效果也不一定好。当学生下次遇到类似的句子时，可能还是不会解决问题。因此，教学中应广泛引导学生运用联想思维，在新知和旧知的联系中深化理解、悟得规律，从“点”到“线”再到“面”，把所学知识网络化、系统化、结构化，从而达到举一反三、触类旁通的效果。

2. 以思辨性思维训练，砥砺学生阅读品质

思辨，在中文语境中“大多理解为‘思考辨析’和‘慎思明辨’”［8］。“思辨”的内涵比“思维”要窄，但它又是比思维更高阶的思维状态，比一般的思维“更讲究事实、证据和逻辑”［9］。注重知识学习的思辨性，是深度学习的重要特征，所以《义务教育语文课程标准（2022年版）》把“思辨性阅读与表达”作为发展型学习任务群之一。

思辨性思维是学生核心素养的基础。在课堂教学中有意识地培养学生的思辨性思维，可以从质疑文本中的知识和观点开始。让学生对文本保持怀疑的态度，这是一种阅读切入与打开的方式，是对文本的客观审视与辩证思考，是深度阅读的一种表现。比如教读《与朱元思书》，笔者布置了这样一个任务：“学校的校报最近开设了一个新专栏《文苑·百家争鸣》，主要刊登同学们对一些经典美文的独到见解。如果你想以《与朱元思书》为素材进行写作并投稿，你会有哪些思考呢？”学生A在任务的驱动下深入阅读文本，提出了诸多有价值的问题：

（1）“风烟俱净，天山共色”，富春江上怎么可能有“烟”呢？天和山怎么可能是一个颜色？

（2）《三峡》中写“常有高猿长啸”，《答谢中书书》中写“猿鸟乱鸣”，《与朱元思书》中又写道“猿则百叫无绝”，山水游记中，作者为什么都喜欢写猿声？是巧合还是有什么特殊意义？

问题（1）第一问就是对“风烟俱净”中的“烟”进行质疑，第二问属于探究发问。面对这两个问题，其他学生自然会再发问：“这个说法合理吗？有没有替代的说法？有没有更好的解释？”问题（2）中的两个问题是扩展性思维导向，把“意象”上升到文化意义。学生本着“争鸣”的态度，在相互讨论对话的情境中交流、探究，在课堂上营造起一个个“思维场”。比如学生A提出“富春江上怎么可能有‘烟’”这个问题时，学生B马上站起来反驳说：“在中国古典诗文中，烟雨、烟霞、柳烟中的‘烟’，常常是薄而淡的雾。”学生C脱口而出：“那能不能把‘风烟’改成‘风雾’呢？”学生们通过讨论辨析，最后统一了认识。大家认为“风烟”是两个词，代表“江风”和“烟雾”，与下句“天山”即“天光”和“山色”相对；改成“风雾”似乎讲得通，但不如“风烟”有意境。这时，笔者又及时点拨，“风烟”在古诗文中往往是一种意象，如王勃所写的“风烟望五津”、刘长卿所写的“江柳共风烟”等。这样的自主、合作、探究的“思维场”，既有广度，又有深度。对于第二个问题，大家讨论后形成的共识是：古人在山水游记中尤其是三峡游记中常常写到猿，这反映了我国三峡的山水生态；同时又是文人的一种感情投射，包括家乡情结，具有浓厚的文化意义。这样的讨论有证据呈现，有思维逻辑组合，有审慎辨析。

3. 以审美体验的任务促进深度学习

审美体验是审美主体在阅读文学作品时“被置于一种在一定程度上如醉如痴、如梦如幻的精神状态之中，并感受到一种非同寻常的愉悦”的人生经验［10］。语文学习的深度诉求就是审美体验，这样的审美体验能够触及学生心灵。

教师在教学中要精心建构体验美的形象。“美”是通过具体的感性形象来表现的。要使学生感受美，我们必须在他们的眼前展示鲜明的形象。例如，《记承天寺夜游》可以从叙事的角度引导学生想象人物的语言、神态、动作、心理等，感受人物形象的美。笔者设计了这样一个学习任务：“小组合作，用课本剧的形式将《记承天寺夜游》叙写的内容表演出来。”

表演是通过具身模拟进行的审美性学习活动。在表演过程中，有动作模拟，有语言运用，有情感表达，学生能够通过身体和身体的感觉运动通道形成具身的认知感觉和审美情感。“身体的所有层面自始至终在形塑着认知或心智，从而使身心成为相生相倚的共生体”［11］。身体处在心智和审美中，心智和审美处在身体中，身体、心智和审美紧密交融。基于这样的认识，笔者组织学生进行角色扮演，通过想象将作者的生活进行再现：苏轼见到张怀民的那一刻，其语言、动作、神态是什么样的？在赏月的过程中，两个人不可能一句话不说，他们说了些什么，说话时的语气、神情如何？想象的过程是学生体验人物形象，进行审美创造的过程。在具身演出中，剧中人物有着爽朗的笑声，有着悲愤的叹息，甚至还有喃喃自语的细节；表演者有着清瘦的身影，有着欣喜的眼神，嘴角上露出淡淡的微笑。表演这一实践活动让学生进一步神会人物的心境，学生从感受形象出发，以“形”激“情”，从再现的课文情境中一步步入情、动情、移情，既完成了对美的形象的体验，也实现了对自己精神的陶冶。学生获得丰富的审美享受，进而产生一种愉悦感，心灵审美需求得到了满足。

课本剧表演是一种审美形象的再创造，通过创造，富有魅力地展示生命中的辉煌时刻，形成青春生命的景观；通过创造，学生富有诗意地传达了审美感受和审美理解，能够自我发现、自我确证、自我观照、自我成长。

总之，在教学实践中，语文教师可以从语言习得、思维培养、审美体验三方面着手，设计语文学习任务，组织学生开展富有意义的语文实践活动，让学生在活动中走向更有意义的语文生活之旅。

参考文献：

［1］程晓堂. 任务型语言教学［M］. 北京：高等教育出版社，2004：2.

［2］［3］列夫·维果茨基. 思维与语言［M］. 李维，译. 北京：北京大学出版社，2010：140，91.

［4］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（11）.

［5］王尚文. 走进语文教学之门［M］. 上海：上海教育出版社，2007：326.

［6］郭晋稀. 文心雕龙注译［M］. 兰州：甘肃人民出版社，1982：95.

［7］刘月霞，郭华. 深度学习：走向核心素养［M］. 北京：教育科学出版社，2018：50.

［8］［9］荣维东. 关于“思辨性阅读与表达”任务群的思辨性解读［J］. 语文建设，2023（1上）.

［10］潘必新. 审美学引论［M］. 北京：中国社会科学出版社，2015：118.

［11］王会亭. 从“离身”到“具身”：课堂有效教学的“身体”转向［J］. 课程·教材·教法，2015（12）.

（刘玲玲：江苏省海州实验中学；李震：江苏省新海高级中学）

[本文原载于《语文建设》2023年4月(上半月)]