【聚焦语文真问题】

“如何设计适宜的语文学习任务”之一|李煜晖：语文学习任务载体形式问题类说

语文学习任务载体形式问题类说李煜晖【摘   要】文本资源、图表和学生活动是语文学习任务主要载体形式，分类探讨其实践偏差和优化策略，有利于深入贯彻课标要求，提高任务型语文教学质量。教材教学中使用课外文本资源，须充分论证必要性和合理性；学习项目中使用文本资源，宜遵循“难度递增，渐撤支持”的原则。作为统计或建构信息的可视化工具，图表具有丰富的教学功能。制表要系统思考教学用途、提取何种信息、如何提取以及分类、排序等问题；绘制概念图、思维导图等常用图示，要区分应用场景并采取恰当方式。组织学生活动应避免教学意图偏移、活动安排失序等问题，重视“现场工作”等活动形式。

【关键词】语文学习任务   载体形式   文本资源   图表   学生活动

“载体”泛指能够承载其他事物的事物［1］，“形式”指事物的形状、结构等［2］。事物所依托的载体不同，形式也会随之发生变化，故而在学术讨论或政策话语中，二者常被合用，泛指某一抽象概念实际依托的客体及其实现方式。学习任务是培育核心素养的载体形式，而作为包含目标要求和过程条件的操作性指令，它本身也需要一定的载体形式。当前任务驱动普遍应用于语文教学实践，笔者分析近五年期刊上发表的百余篇课例发现，教师设计和实施语文学习任务依托的载体形式主要包括三类，即作家作品、学术文献等课内外文本资源，图表等信息处理工具以及竞赛、表演等学生活动。分类探讨这些载体形式的实践偏差和优化策略，有利于深入贯彻课程标准要求，切实提高任务型语文教学质量。

1. **文本资源的选择与使用**

语文教学理念和实践样态林林总总，在学习任务设计和实施中恰当选用文本资源，要放在具体情境中讨论。对教材教学而言，首要问题是处理好课内和课外的关系。教材选篇是内容完整、结构明晰、逻辑自洽的美学整体，让学生读懂“这一篇”，进而在课文之间建立不同维度的联系，从而在思想内容、语言形式等方面形成整体性认识，是教材教学的根本目的。换言之，教师首先要基于课文本身或单元现有文本设计任务，若引入课外文本，必须充分论证其必要性和合理性。

第一，必须提供课外文本，才能使课文解读走向深入。例如《项脊轩志》，作者以项脊轩为线索，串联起“多可喜，亦多可悲”的若干琐事，并通过种种细节描写抒发了家族败落、举业蹉跎的隐痛和对已故亲人的伤悼。学生如果不了解归有光人生浮沉，不知道归氏家族兴衰起落，就不可能真正体会这些深沉而细腻的情感表达。问题在于，抒情小品往往追求言有尽而意无穷，作者不可能逐一介绍这些琐事背后的情感来源；作为教材选篇，编者更不可能附上《归有光传》或《震川文集》。为使学生从琐记中读出深情，教师有必要把课外文本资源纳入学习任务设计视野，引导学生“以史解文”。有教师在《项脊轩志》微专题教学中，在文意理解的每个关键节点，都有针对性地提供了经过剪裁的背景资料，通过对照阅读任务，引导学生“要点弄通，多点连通，触类旁通”［3］，这种做法值得称道。不止文言小品，对古诗词、名著节选、传记表章、讲话悼词等多种内容或体例的课文而言，要想深度阅读，都离不开一定数量的课外文本支撑，关键在于教师引介时要有目的、有取舍、适时适量，而这些都离不开事前论证。

第二，已对课文甚至整个单元做足功课，学生真正产生了拓展阅读或专题研讨的需要，也初步具备实现这一需要的知识储备和语文能力，只有把课外文本纳入学习任务设计视野，才能使学生获得更宽广、更上位的认识。当然，中学生语文学习难免带有一定的盲目性和惰性，不管课文教学或单元教学多么优质，都很难期待学生主动要求拓展阅读或专题研讨，况且学生对自身是否具备这样的能力也往往认识不足。因此，如果教师不满足于教材教学，想做更深入、更具挑战的探索和尝试，就要在教材教学中有计划地培育学生更高层次的学习需求，并且有意识地评估学生语文能力发展状况，使拓展阅读或专题研讨等更高难度的教学活动成为水到渠成的客观结果，而不是仅仅停留在教师自己的主观意愿层面。如无必要，毋用实体。据此审视当下教材教学中的学习任务，不难发现教师对文本资源的处理还有不少可议之处。一是数量至上。不假思索地引入大量课外文献，将其穿插在教学设计各环节，学生连课文都没读熟，就要随着教师的旁征博引忽而课内、忽而课外。这样一来，课外文本不但不能助力学习，反而会对阅读理解造成干扰。二是用法失当。例如前置作品背景资料和文学批评观点摘编，使学生脑海中先有结论，而后用课文内容加以印证。这种自上而下的设计思路，实质是用学习资源取代学生自主建构。三是盲目跟风。为使教学活动体现所谓“时代感”“先进性”，在学理研究不深入、师生准备不充分、教学时机不成熟的情况下，强行套用某种流行理念或模式，如“大单元”“群文阅读”“专题教学”等。教师往往自行拟定一个话题或课题，再把某作家几篇作品或对同一人物、事件的各类述评文章简单组合起来，让学生笼而统之地粗读几遍，就开展文化层面或文艺理论层面的研讨。这类做法忽视教学活动的阶段性和层次性，表面看来新颖超前，实际效果蜻蜓点水。学习项目一般以成果为导向，通过一组连续性、结构化的学习任务，引导学生在真实情境下和亲身实践中发展学科或跨学科素养。从目的取向上看，语文学习项目可分为文本研究、创造表现和综合实践等不同类型［4］，不管何种类型，其文本资源的选用都应根据项目产出的成果、任务完成的条件和情境创设的需要而定。也就是说，教师可以主要依托教材选篇，也可以在很大程度上超出教材边界，广泛搜罗和使用课外文本资源。因此，审视学习项目中的文本资源情况，重点不在课内外关系的处理，而在如何利用它们服务于项目进程。把学习项目视为一个“任务组”，教师需要精心安排任务组中的任务序列，使不同阶段的学习任务按照“难度递增，渐撤支持”的方式呈现出来。［5］作为学习任务的载体形式，文本资源的数量和难度也要随着项目推进不断增加，教师对这些文本资源的讲解和指导则要逐渐撤出，最终由学生独立产出项目成果。例如为落实“汉字汉语专题研讨”任务群，有教师设计了题为“姓名文化”的小型学习项目：（1）请学生讲出自己姓名的意涵；（2）以全班学生的姓名为素材，概括常见起名方式；（3）把学生分组，从历史变迁、 风俗习惯、审美趣味、儒家文化等维度探究姓名背后的深层意蕴；（4）教师从各个维度拓展延伸出若干“新专题”，供学生自主探究。［6］其中，任务（1）和（2）属于“就地取材”，教师并未过早引入文本资源；任务（3）则根据小组需要，提供报纸杂志和古代典籍的相关素材；任务（4）虽然语焉不详，但从教师提出的新专题来看，背后应有学术文献支撑，自主研究期间就可以将其分享给学生。相比之下，有些教学设计虽冠以“项目学习”之名，但任务序列逻辑混乱、难易失调；教师要么从始至终操控学生思维过程，要么仅在前期略做指导就放任不管。与这些学习任务嵌套在一起的文本资源，大多也不分主次难易，不加剪裁取舍。教师对文本资源的讲解和指导，要么事无巨细，面面俱到；要么精读一两篇文本，就把十几篇甚至几十篇文本一股脑儿推送给学生。现在很多学者、教师一提项目学习就不以为然，实际上并不是因为这种学习理念本身有问题，而是针对这些邯郸学步的情况而言的。

**二 图表的教学功能和绘制**

随着时代的发展，人类信息处理方式日新月异，但在我国语文教学实践中，制表绘图仍是最常见的方式。表是信息统计工具。要填表，就要对文本信息进行提取、概括和筛选；又因为表包含表头、序号等要件，也就同时具有分类和排序功能。正如吴泓老师所言，只要一经统计、分类和排序，学生就会对语言材料做出观察、审视、聚焦、放大、比较、辨别、假设、想象、预测、联想、质疑、推理、判断、确认等“动作”，而这后续的一系列“动作”，就是我们所说的“探究”。［7］从这层意思上说，让学生制表、填表，既是引导学生从梳理到探究的一种方法，也是基于梳理与探究成果开展审美鉴赏、表达交流等活动的前提条件，更是对学生抽象概括、分类比较和逻辑推演等理性思维的一种训练。图与表不同，图中的线条并非用来构成填充文字或数字信息的格子，而是具有某种直观指示意义。当然，图也不同于画，虽然二者大都以二维平面形式呈现，也都需要用到具有指示意义的线条，但画是艺术品，其指示意义的发挥不在于单个线条，而是依赖于多种线条和色彩构成的整体形象，且传达的意义也大多不是实用属性，而是以审美为指归。所以语文教学所用之“图”，是指那些由文字、数字等符号信息和线条构成的意义图示。图虽然和表一样具有某种统计功能，但更主要的是信息建构与呈现，即根据学习者的理解和认识直观展示概念关系、结构层级、思维过程或操作流程等。因此，绘图、读图理论上讲有利于在概念之间建立联系、厘清事物结构关系并使这些隐性思维显性化。任务型语文教学兴起以来，以图表为载体形式的学习任务占比极高，这充分说明教师对图表的教学功能有所共识。有人认为，教师亲自制表绘图，学生填表读图，更能体现主导作用，也更易提高教学效率；有人认为，教师指导学生完成整个过程，更有利于培养认知能力。其实，教学讲究循序渐进，在绘制难度较大或学生经验不足时，教师主导或示范更切实际，而绘制一般图表或学生已经具备丰富学习经验后，则完全可以交由学生独立完成。因此，图表的绘制主体并不重要，真正应该重视的是绘制本身是否科学、是否能更好地发挥其教学功能。教师在自己制表或组织学生制表前，必须认真思考“为什么制表”这一关键问题。它既是对教学目标的回答，也影响着后续教学内容，即师生将要围绕这张表探究什么、讨论什么。有教师把表当成检测工具，制表让学生填，就是为了看看学生知识掌握情况；有教师把表当成自学工具，认为学生只要填完表格就能达到某种程度，可以布置另一个与该表毫不相关的新任务了：这些制表目的重考核而轻梳理、有梳理而无探究，难以发挥思维训练功能。假定师生已明确制表是为探究奠基，接下来还要思考三个问题：要从文本等介质中提取或概括什么信息？如何获取？怎样按照学科逻辑和教学目的对信息分类、排序？其中，提取或概括什么信息，应由拟探究的问题决定；提取或概括信息的方法，应与文本内容、文体特征匹配；对目标信息的分类、排序，则要隐含获取该信息的一般方法。例如探究红楼人物的性格特点，作为网格结构的长篇小说，红楼人物性格特点，既是在以该人物为叙事中心的关键事件和典型表现中体现出来的，也是通过以其他人物为叙事中心但有该人物参与的交往活动中展现出来的，表的内容至少应兼顾以上两面，才能对人物性格形成较完整的认识。由此，横向表头可设两级目录：第一级包括“主角故事”“配角故事”，主角故事下设“关键事件”和“典型表现”，配角故事下设“交际事件”和“典型表现”，纵向则可按照故事发生的时间顺序呈现。这样，学生填表不仅训练了提取、筛选、概括、分类等思维，也掌握了一组可用于红楼人物鉴赏的概念框架。要而言之，制表看似简单，实则体现了制表人对于不同文体、语体和风格流派的作品该学什么、如何学等本质问题的思考。教学用表的质量和师生的制表能力，正是在不断深化对这些本质问题的认识过程中提高的。教师设计和实施语文学习任务常依托“概念图”和“思维导图”。学界普遍认为，概念图是一种组织和表征知识的工具，但组织和表征什么性质的知识以及如何操作，看法却不尽相同。一种观点认为，概念图目的在于提升学习者对客观知识的认知水平，教学中使用概念图，主要用于呈现教材中的概念及结构关系。在这一命意之下，概念图被视为知识本位的图示，脱离问题情境且不关心问题解决，单独依靠这种概念图难以实现素养教学目标，即基于已知、整合新知、探索未知，从而发展在真实情境下分析和解决问题的能力。另一种观点认为，概念图由一系列节点 （Nodes）和连接（Links）组成，表征学习者对给定主题的理解和解释。其中,关键的概念叫作节点；节点被不同的路径和关系连接起来形成命题 （Propositions）。［8］绘制这种概念图，需要学习者“在概念、事例和事实证据之间建立合理的联系”，而“积极寻求模型的态度倾向以及用于检测模型的策略,还有概念图创作方法的使用都有助于学习者将新学到的信息和先前获得的信息一起进行组织,使其进入学习者能够理解的图示表征模式，最终使这种表征模式外显化”［9］。因此，绘制此种概念图可作为素养教学的直接手段。举例言之。学生在阅读《明天》时，发现一处关于单四嫂子的细节描写——“她从木柜子里掏出每天节省下来的十三个小银元和一百八十铜钱，都装在衣袋里”。学生认为这不单表现单四嫂子困窘，还有可能通过钱款流向揭示某种主题。于是又从文本中找到六处细节，将其中钱款流向分为三类：求神拜佛、中医中药和丧葬事宜。进而分析得出如下结论：鲁迅细致描写单四嫂子经济状况，不只为表现其穷苦，更重要的是揭示求神拜佛的迷信思想、故弄玄虚的中医中药和丧葬文化的误人、害人。单四嫂子的悲剧不仅因为经济困难、人情冷漠，更源于社会文化愚昧落后。在这层意义上，《明天》彰显出《呐喊》整本书一以贯之的启蒙精神：反对蒙昧迷信，呼唤科学理性。教师认为，从该生“小中见大”的思维过程中，可提炼关于“如何提出高水平阅读发现”的一套概念和程序，因此指导学生反思“我是如何提出这则阅读发现的”，并绘制了图1所示“阅读发现研究模型”。［10］其中，文字表述可视为“节点”，箭头所示即“连接”，数字序号即“路径”。实践证明，该图示表征模式对其他学生提出高水平阅读发现具有启示意义。



思维导图是为促进思维激发和思维整理的可视化、非线性思维工具。［11］很多教师在布置读书笔记、听课笔记及创作任务时常用思维导图。其绘制方法已有不少工具书专门介绍，此不赘言。这里要强调的是，如上则教学实例所呈现的，素养教学强调发展“元思维”，即对对象性思维的反思和提炼，以形成关于问题解决路径、程序和方法的上位认识。由于这些认识是学习者概括出来的，能体现其自身的思维特点，所以发展元思维就是帮助学生认识自我、发现自我。思维导图的绘制主要依赖发散性思维，强调把发散性思维结果和痕迹脉络激发出来并记录下来，以发现新思路、新创意。因此，思维导图对激发想象力、创造力是有显著作用的。但因为不重视收敛性思维，也忽视对思维本身的概括提炼，思维导图在元思维培养方面有所欠缺。很多学习者习惯使用思维导图后，遇事便画图，而对相关领域、相似类型的问题如何处理，总难形成体现个人独特思考的分析框架和解决路径。正因如此，思维导图或更适于低学段或复杂任务的初期阶段。

1. **学生活动的误区及改进**

“学生活动”含义颇丰，这里专指那些通常意义上被归属于学校“活动课程”之中，但又常常被语文课堂教学“借用”过来的各种综合实践类活动。案例分析发现，在各类载体形式之中，依托这类活动的语文学习任务最为普遍。从积极的一面来说，语文教学因为学生活动的介入变得丰富活泼；从消极一面来说，因为教学意图偏移、活动安排失序等种种原因，五花八门、热闹非凡的学生活动背后也存在颇多隐忧。首先，之所以要把学生活动引入语文课堂，归根结底是为了促进语文学习。语文学习虽然内涵丰富、外延广阔，但毕竟以语言文字为对象、以听说读写思等语文能力培养为宗旨，这是底线和界限。这要求语文教师在开展学生活动时，树立以“语文”为核心的教学意图，使非语文活动能够促进语文学习，而不是打着语文学习的旗号从事非语文活动。以与语文关系密切的艺术类活动为例，教学意图失之毫厘，学习任务谬以千里：让学生临摹《兰亭集序》，把主要精力用在引导学生从笔意顿挫中体会课文情感变化，就是语文学习任务；把主要精力用于教学生书法技巧，就是书法学习任务。让学生绘制“画意图”，通过图画呈现诗词或文章意境，检视学生是否准确理解课文意象或意象组合关系，就是语文学习任务；只是泛泛比较谁画得更美，就是美术学习任务。让学生撰写课本剧并表演，侧重该剧是否准确、合理地呈现课文内容并探究舞台表演与书面表达之异同，就是语文学习任务；把指导重点放在表演技巧或节目彩排上，就是演出任务。书法、绘画、表演都有专门教师来教，何须语文教师越俎代庖？遗憾的是，很多教师总在自己组织的活动中忘却本职。比如排演鲁迅小说课本剧，教师专门指导学生怎么表演孔乙己的“爬”和祥林嫂的“声泪俱下”等，学生膝盖磨破了、嗓子哭哑了，还觉得自己收获颇丰。其实，孔乙己是“用这手走来的”，根本没有“爬”的动作—— 宁可坐在蒲包上用手“走”，也不肯在泥地上“爬”，这是孔乙己最后的体面。同样，祥林嫂被生活摧残得麻木呆滞了，麻木呆滞比声泪俱下更震撼人心。所以，鲁迅在祥林嫂反抗改嫁时曾写过她“嚎”与“骂”，在最初陈述阿毛惨死时曾写过她的“呜咽”，此外便是麻木得近乎平静、呆滞得近乎失神了。由是观之，学生连课文都没看仔细，就花时间精力“爬来爬去”或“声泪俱下”，意义何在？其次，在准确把握教学意图前提下，还要尽量保证学生活动重点突出、安排有序。当前有两种教学设计取向交织并存。一是“还原取向”，即把教学目标拆解为若干子目标，明确子目标层级关系，按照由下层到上层的顺序设计教学环节，学生由低到高、由部分到整体，逐步达标。二是“整体取向”，即为学习者提供真实且完整的学习任务，学习者必须根据问题情境，灵活运用多种知识、技能才能实现问题解决。［12］这样的学习任务可以是单个的，也可以是成组的。如果成组，“最理想的情况就是，呈现给学习者的第一个任务是完整任务的最简化版本”［13］。例如在语文专题教学中，完整任务的一般结构框架是以学习成果质量评价为中心的“发现—选题—研究—写作”［14］，从“单篇研读”到“比较研读”再到“整本书研读”都按这一程序推进，故而单篇研读便可视为整本书研读的“最简化版本”。很多学者认为，“整体取向”比“还原取向”更符合核心素养教学理念，这里暂不讨论，但有一点可以肯定，即不论何种取向，凡是教学设计都应有一套内在的严密的组织逻辑。据此考察以学生活动为载体形式的学习任务，特别是学习项目（任务组）的设计，很多案例既没有按照还原取向对总目标进行拆分，也没有按照整体取向设计单个或成组的真实完整任务，而是随意把各类活动拼凑在一起。例如在名为“讲出时代人物风采”的学习项目中，学生需要依次完成如下任务：（1）精读一篇人物传记，初步体会传记写作方法；（2）自主阅读另外五篇人物传记，体会不同传记写作特点；（3）选定一个拟为其立传的人物，完成人物年表；（4）撰写人物传记；（5）观摩演说家的演讲视频，学习演讲技巧；（6）基于已完成的人物传记做主题演讲。任务（1）至（4）以人物传记为中心，按照从读到写的顺序排列；任务（5）和（6）则以主题演讲为中心。主题演讲与传记写作并无必然因果联系，整体审视这组任务的设计逻辑，难免有割裂、跳脱之感。再次，组织实施学生活动要重视“现场工作”。现场工作指带着研究问题和方案到问题或课题所在的现实情境或现场进行观察、访谈、实验、操作、记录等探究和体验工作。从空间上看，这主要是一种走出教室外或校园外的探究、体验活动。它旨在获取关于问题或课题的一手经验。［15］特别是在“当代文化参与”“跨媒介阅读与交流”等学习任务群的教学中，现场工作是一种很有必要的载体形式。有教师设计并实施了一组关于新闻阅读的任务，分别围绕新闻阅读目的、信息提取方法、新闻文体特征、作者和读者立场等维度展开。［16］这一教学案例不仅设计逻辑较为严谨，教学指导也准确到位，唯独缺少采访和撰写新闻这一现场工作形式。正如课例评点教师所言，在新闻阅读、新闻采访和新闻写作这三个学习任务中，恰恰是新闻采访能为学生创设较为真实的学习情境和任务，而这样的学生活动能为新闻教学“带来鲜活的生命力”。［17］总而言之，语文学习任务可依托多种载体形式，教师只有准确把握教学实践样态的范畴归属、深入理解语文教学的目标定位并充分考虑课文文本特征和学生实际情况，才能用好这些载体形式，使任务型语文教学走出载体千变万化而内容虚无缥缈、形式花样百出而效果乏善可陈的困境。

参考文献：

［1］ ［2］ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室，编.现代汉语词典［M］.7版.溯源码版.北京：商务印书馆， 2016：1630，1467.［3］ 褚树荣，等.屑小之中情意长：《项脊轩志》微专题教学［J］.语文建设（上半月），2020（11）.［4］ 李煜晖.新课标与语文学习任务的进阶［J］.中学语文教学，2021（5）.［5］［12］王文智.整体取向教学设计视角下的学习任务设计［J］.全球教育展望，2022，51（8）.［6］ 时剑波.基于任务驱动  创设语用情境：“汉字汉语专题研讨之姓名文化”教学设计［J］.中学语文教学，2019（4）.［7］ 吴泓.语文专题学习与整本书阅读十讲［M］.北京：商务印书馆， 2021：117.［8］ Kinchin， I. M.， Hay， D. B.， Adams， A. How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development［J］.*Educational Research*， 2000，42（1）.［9］ 胡卫平，张淳俊.跨学科概念图创作能力与科学创造力的关系［J］.心理学报，2007（4）.［10］ 李煜晖.高中语文专题教学理论与实践：以鲁迅小说整本书研读为中心［M］.北京：教育科学出版社， 2021：98.［11］ 赵国庆.概念图、思维导图教学应用若干重要问题的探讨［J］.电化教育研究，2012，33（5）.［13］ 杰罗姆·范梅里恩伯尔，保罗·基尔希纳.综合学习设计：四元素十步骤系统方法［M］.盛群力，等，译.福州：福建教育出版社，2012：106-107.［14］ 李煜晖.课改之路在育人实践中生成：语文专题教学基本问题综论［J］.语文教学通讯，2022（7A）.［15］ 张华.论“设计本位学习”［J］.教育发展研究，2006（12A）.［16］ 袁爱国.基于任务型学习的群文阅读：《新闻阅读》教学设计［J］.中学语文教学，2017（9）.［17］ 周群.语文活动：教学的动力之源［J］.中学语文教学，2017（9）.（北京师范大学文学院   100875）［《中学语文教学》2023年第4期］