

聚焦大单元教学的内在逻辑与实践探索

唐双双

宁波大学教师教育学院, 浙江 宁波

收稿日期: 2024年7月12日; 录用日期: 2024年8月15日; 发布日期: 2024年8月26日

摘要

新颁布的义务教育课程标准的提出呼唤着大单元教学。大单元教学是对传统的教学的变革, 能够推进核心素养的落实。但在教学实践中, 许多教育工作者仍对大单元教学的行动路径不甚清晰, 因而梳理大单元教学的内在逻辑以及实践意义, 有利于推动新课程的改革突破当下大单元教学的实践困境, 帮助教学实现教学设计与素养目标的有效对接。

关键词

大单元教学, 大观念, 核心素养, 教材

Focus on the Internal Logic and Practical Exploration of Large Unit Teaching

Shuangshuang Tang

Faculty of Teacher Education, Ningbo University, Ningbo Zhejiang

Received: Jul. 12th, 2024; accepted: Aug. 15th, 2024; published: Aug. 26th, 2024

Abstract

The newly promulgated compulsory education curriculum standards call for large unit teaching. Large unit teaching is a reform of traditional teaching and can promote the implementation of core literacy. However, in teaching practice, many educators are still not clear about the action path of large unit teaching, so sorting out the internal logic and practical significance of large unit teaching is conducive to promoting the reform of the new curriculum, breaking through the current practical dilemma of large unit teaching, and helping teaching realize the effective docking of teaching design and literacy goals.

Keywords

Large Unit Teaching, Big Ideas, Core Literacy, Teaching Material

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

随着新课程改革向纵深推进,中国的基础课程改革已经走到现在的核心素养本位教学时代。想要寻找既能消除旧有的知识本位基础教育模式的弊病的对症良方,又符合信息时代对知识型人才全面发展的现实要求,改组以核心素养为中心的课程与教学体系是绝佳方法。核心素养本质上超越了过去的教育目标。这种教育目标的升级表明学生所需的知识体系从粗浅、分散向集中转变,将学科教学设计作为单元的最低组织模式推向了结构化的单元设计[1]。大单元教学设计被认为是推进新型课堂转型的一个支点,且单元设计需要突显出整合性的特征,有利于在教学实践中驱动学科知识的迁移与思维训练,因而广大教育工作者主张具有概括性、普遍性等特点的大单元设计作为落实学科核心素养的重要抓手。但是目前众多教育者对大单元教学的概念理解不甚清晰,导致无法较完美地指导单元整体的教学实践,也阻碍了学生核心素养的培养。鉴于此,本文将在梳理大单元的涵义基础上,探讨当前教育工作者对大单元教学存在的疑点,尝试说明大单元教学的实践意义,赋予更强有力的说服力,促进大单元教学实践,使其与核心素养目标挂钩,并持续促进学生有意义的学习,给教师们提供可行的授课思路。

2. 大单元教学的深度解读

基于学科培养学生核心素养,一个重要的抓手便是开展大单元教学,但是我国对大单元教学的严格内涵意义仍存在着模糊的定义,简单照搬国外的理念,没有与中国实际情况相结合,进行本土化的概念转化以及对大单元教学的实施路径简单化,陷入片面的误区。除此之外,许多教育实践者认为大单元教学过于复杂化,无法与实践相联系,停留浅层的理解程度。因而本文将在开头对大单元教学的概念进行一个较为系统、清晰、具体的梳理,尝试去揭开大单元教学的面纱,为教师们应用大单元教学树立信心。

2.1. 大单元教学的定义、背景与意义

大单元教学是基于单元教学产生的,具有弥补单元教学的不足以及顺应新时代课程改革的要求的得天独厚的优势。单元教学法的产生是受到了杜威的学生克伯屈所提出的设计教学法的影响。设计教学法的观点是教师创造能够引起儿童兴趣,发挥儿童主动性的教学环境和条件。遵循学生的身心发展特点进行跨学科的单元设计。设计教学法的具体实施在某种意义上来说就是单元教学。而我国的单元教学发生较大转折和发展主要是在新中国成立之后,按照教材中排列的单元进行教育是主要的教学方法。虽然在一些方面进行了一系列有成效的探索,比如在单元目标上强调自学和能力的培养,在内容统整上注重打通单元知识内容的阻隔,建立关联性,避免重复和遗漏,以旧知唤新知,在教学实施上,灵活运用综合分析和演绎法,引导学生反思,循序渐进地推进学生对单元内容的深度理解,在教学评价的探索上更是百花齐放,注重创设生活情境、探索跨学科评价等,具有一定的前瞻性。但是应用范围始终十分局限,也存在一些痼疾。传统的单元教学,在实践中教师习惯性地按照教材编排的顺序实施教学活动,较为机械地展开教材内容单元。很多教师是按部就班按照一堂课、一课时地完成教学。这种教学行径除了在单

元介绍和单元复习时能够体现出单元教学的特点,在具体讲授单元具体知识点时难以让学生感知单元教学的理念。而且,传统的单元教学会窄化为某一技能或知识方面的训练,知识是以零散、孤立、碎片化的形式被学生习得,学生对知识的整体性、系统性和全局性把握不足,更别提发现单元之间的差异与关联,这与我国学科素养目标相悖。归根结底,这些都是由于单元教学法自身的劣势,因而,通过综合分析,在“互联网+”的时代,我们需要多样化的全面发展人才,在如此时代背景的推进下,大单元教学应运而生,其需要承担单元教学有利的丰富经验的基础上,超越单元教学的弊端,让核心素养教育能够落实。

2.2. 大单元教学的核心：大观念的引领

为何大单元要强调单元之“大”,这也是新时代大单元教学与传统单元教学的一个重要不同之处。为了理解大单元的具体涵义,我们不得不了解大单元的重要特征,即以大观念为统摄。何为大观念?

大观念(Big Ideas 或 Big Concepts),也可译成大概念,这一词最早是市场营销与广告学中的术语。而在教育领域中的“大观念”,可追溯到美国闻名的课程变革首领布鲁纳(J.S. Bruner)倡导的学科结构运动中。布鲁纳提出了“一般概念”,认为一个学科的基本结构可以由一般概念、课程的基本原则、方法构成,而课程结构能够实现知识的有序习得,使学生更易应用知识[2]。之后,菲尼克斯(P. Phenix)提出“学科代表性概念”,即彻底理解这些概念就等于获得整个学科的知识[3]。

从宏观的角度来分析“大观念”,其体现的是大观念的外显特征,即构建上位概念和整体架构的理念,注重建立知识之间的联系和强调各个要素的整合性。默里·怀特利(Maree Whiteley)就强调:“大观念是理解的建筑材料,可以被认为是有意義的模式,用以使人们能联结其他零散的知识点”[4]。格兰特·维金斯和杰伊·麦格泰(Grant Wiggins & Jay McTighe)在《重理解的课程设计》中详细地、系统地论述了大观念的概念。他们认为“大观念”是作为学习中心的概念、主题、问题、理论或原则等,是将多种知识有意义地连接起来,并在多种环境中应用[5]。

我国也有许多学者从不同的角度对大观念的涵义进行界定的。比如王蔷等,认为大观念要反映出课程内容、学科本质和过程与方法的深层次认知,从分散细致的概念中提炼出包括高水平的上层观念,将这些有限的观念有意义地联系起来,使整个学科更具连贯性,这也是学生深入挖掘学科核心的概念固定点[6]。

综上所述,大观念是这门学科的核心,其能够让分散的知识点联结整合,起到控制整体的作用,直指学科的核心本质与内容,是基于一个上层概念和整体结构的迫切要求。它可以将学科的核心内容和思想有机地整合在一起,形成具有比较系统的学科框架的重要概念。学科概念是学科思想和理论的载体,并不能具体化成学科的特定概念、规律等。作为具体知识背后的核心内容,它具有普适性以及强有力的解释力,是深入研究和解决问题的重要工具。以大观念为支点是大单元教学实施的关键,以此为锚点,大单元教学的内容可以更易区分更为宏观或更为微观的概念,围绕大概念设计相关有深度的问题,保证理解,有助于单元之间和跨学科单元的连接。

3. 大单元教学：核心素养培育的驱动力

3.1. 核心素养与大单元教学的深度融合

核心素养的提出,赋予了大单元新的内涵。核心素养是一种高阶的和社会化的综合表现,其发展具有整体性,仅仅单纯依靠单一的知识点或某一节课无法体现出其复杂化、人性化的特征。这就意味着素养本位的大单元教学应当建立知识的“肌肉模型”,即打破碎片化学习,让知识从孤立零散走向关联、从无序走向有序,通过结构化统整,使学习内容聚类为“块状”[1]。换言之,它是放弃基于学习时间或

知识点的细分化设计,走向完整且相对独立的学习课程设计。教师在进行这样的教学设计时,看到的教学将会是不一样的,不再仅仅是片面、单一的学习行为或活动,而是学生知识、技能提升的全貌。教师将学生的学习过程看作是一个整体来筹谋,显露学习经验之间关系的方式,使其结合,攻破各个教学困难,真正摆脱单一模式和片面教育的泥潭。也就是说,教师不再对使用任何方法或手段突破任何教学的难点犹豫不决,而是能够跳出串联各个知识点的微观思维的局限性,这也标志着教师教学站位的提升。这也是大单元教学的优势所在。大单元教材编排中呈现的自然单元有所不同,它更加注意教学内容的选择和组织,打破教材的空间限制,以任务、问题、项目等为统摄,重组知识内容,进而带动多学科和多领域的知识内容,形成知识联系体系,促进学生经验的融合。

3.2. 大单元教学促进学生全面发展

人的全面发展与内在精神意志是大单元教学的价值追求之一,这与核心素养所要达到的育人目标不谋而合。核心素养关注学生从局部进益走向整体发展,它是面对纷繁喧嚣的社会环境与社会变革挑战所提出来的育人目标,它期望学生能够发展强有力的力量来应对未来变幻无穷,带有诸多不确定的生存环境。不论从核心素养的形成机制还是表现形态来探讨,核心素养都具有强大的统整性。与双基和三维目标相比,核心素养不仅强调知识与技能、过程与方法 and 情感态度与价值观的各自重要性,还提倡多样化因素的巧妙结合和整合表现,以此来引领现代的教学实践,促进全面发展的人的培养。大单元教学提倡打破切割式的育人取向,追求培养有知识、有能力、有道德、有理性的“具有整合特点的人”的目标,这与核心素养目标相符合。核心素养的培养需要大单元教学,大单元教学以核心素养为教学的出发点和落脚点,有利于为教学理念的变革提供依据,引导教学有效、完整反映学生发展需要,落实全面人才培养思想。

3.3. 大单元教学推动教学关系与方式的变革

核心素养目标期待良性的师生关系,而大单元教学响应了核心素养的要求。新修订的义务教育课程方案中以核心素养为中心,明确强调了“凸显学生主体地位,关注学生个性化、多样化的学习和需求。”这也要求在教学实践中,学生的主体地位不容忽视。而传统的教学理论更加注重教师的教,缺乏对学生的关注,因而其满足不了以核心素养为导向的新课程的要求。而大单元教学强调学生不仅要体验学习的过程,而且要学会在实际情况中用知识解决问题;既强调在真实情况下学习,又鼓励主动自主学习,增强了学生的主体地位。在此观念的基础上,大单元教育根据学习的内在逻辑,整合设计目标、活动、情境等要素。学生们在这个学习过程中经历如何学习的高级课程,不仅知道学了什么,而且知道如何学,学到什么程度的反馈。由此可见,大单元的教育都是围绕着学生的学习展开的,有利于形成以学生为出发点和落脚点,以学生为中心的教学关系。教授不再局限于单纯的知识传达,而是存在于学生学习和经历的整个过程中。从参与学习、完成学习以及体验学习。想要推进深度学习,培养学生对学习的责任感和自主发展的意识尤为重要,教师的教主要是起引导作用,为学生自主学习和经验的转化创造有利的条件,引导学生在真实的生活情境中通晓如何调动所学知识和技能去解决问题。总而言之,大单元教学能够规避以往以教为中心的传统教学,为学生的主体性学习创造了条件,也能够推动核心素养目标与教学关系的完美契合。

4. 大单元教学：超越教材单元的深度重构

4.1. 大单元与教材单元的区别与联系

大单元教学以教材单元为依托,但超越教材编排的单元内容。在之前的教学实践中,我们会发现教

材有许多是以单元的形式来编写的，但在某种意义上，指向学科核心素养的教学设计强调的大单元与教材中的单元是有区别的。这里的单元不简单地等同于教材中的“章”，更确切地说，大单元中的单元是指一种学习单位，一个单元就是一个学习事件，一个完整的学习故事，是学生们以形成从理解到应用的结构化知识体系为目的，重新构建教育内容的单位。现有的教科书中的单元通常只是围绕一个主题组织教学内容，并没有组织成一个围绕目标、内容等完整、全面的学习事件[7]，因此在某种意义上，教材中的单元只能算是内容单位，无法统摄更为宏观和本质的理念。在实际的教学中，许多经验丰富的教师会在授课前钻研教材授课知识点的关系网，尝试跳出本单元的局限，联结旧知与新知，但是常常会受到实际教学困境的影响，比如依照教材授课，但出现教材编排的内容与新知识衔接不够紧凑或者知识点重复等问题。教师往往会采用操作性更强的授课方式，这也意味着知识的整体性被打破。而大单元教学就正如一个完整的建筑单元，教材中的单元便是建筑材料。一个学习单位是由目标、情境、任务、内容等组成，单元就是将各个要素按照某种合理的需求以及有序的规范组织起来，形成一个完整的、有结构的大整体。

4.2. 大单元教学的整体性与系统性

传统的单元教学以教材的最佳结构为先，并认为只要教材呈现了最佳结构，就能够带来适合教师教学和学生学习的最佳结构。教材的最佳结构，就成为课程教学最首要、最权威的因素。布鲁纳的结构主义教材观、教学观也是这样的倾向，认为结构化和有发现意义的学习材料能带来发现学习。大单元教学超越教材单元，打破了传统单元教学的壁垒，以教材为媒介进行师生的有效互动，将机械的教材单元转变成为学习单元，实现教学单元和学习单元的过程化、动态化、生成化、情境化、整体化。大单元更不是只遵循教材内容一课一课的简单叠加。大单元教学利用系统的“整体”原理，使教材每个单元零散的知识点变为“知识链”或者“知识块”，将教材进行优化之后，让学生在课堂上有时间进行自主学习和思考，激发学生自我探讨的学习过程[8]。这也对教育工作者提出了更高的要求，需要培养以核心素养内涵为指向，对教材内容进行筛选、增补、删减及重组的能力，打破原有的教材单元的结构，形成学习大单元，甚至打破学科与学科之间的壁垒和框架，创建新的跨科大单元。

5. 大单元教学的实施策略

5.1. 课时作为实施单元的整体框架

单元整体教学被关注的原因是“以课时为单位的教學导致知识的碎片化”。然而，我们必须以一种理性客观的视角看待“课时”造成的知识切割化现象。从整体来说，知识的整体性与学习的阶段性可能在某种程度上很难去平衡，也可以说是相互制约的，至少在现阶段我们的研究还仍未找到一个合适的切入点将二者较好地联系起来，大多数理论只能是有的放矢地强调某一方面。知识的分段越多，教师可以传授的知识点越详细，学生的可接受性也会越好，但是知识也会随之被切割得比较零碎；相反，当知识的分段越少时，知识的完整性就会越好，而学生的可接受性也会随之受到影响。大单元教学以知识的结构化整合为基础，期望让学生关注知识的动态生成变化，进而突破思维的提升、能力的提高和情感的丰富变化，并能够培养解决真实生活情境的任务和问题，这也是核心素养的目标指向。

但是我们需要知道的是，不论以何种理念、何种目标为取向展开大单元整体教学设计，在提取知识块的核心观念，对知识进行重组和整合后，在实际的教学操作时都要遵循学校教学以“课”为时间单位，最终必须将整合的教学内容根据课时进行传授，无法在集中的一段时间内将重组的知识点传授给学生，不可否认，常规学科教学在当前和以后相当长的一段时间内都无法摆脱这种组织。因此，欲解决知识碎片化的问题的关键并非是课时，也就是教学设计所需的时长，而是要以最有效的方式在切割的时间段展

示教学内容之间的关系，建构整体的知识体系。课程内容多而复杂，但课时有限，难以保证每个知识点都能充分讲解和练习。这就要求教师必须能够提炼出具象、分裂的知识背后的最本质、最核心的大观念，进而围绕大观念进行有意义的大单元整体教学设计。同时，学校可以与教师团队共同研究，根据课程性质和学生掌握情况，灵活调整课时分配，利用多媒体教学工具、在线平台等，提高课堂效率，如通过视频、动画等直观展示复杂概念，减少讲解时间。

5.2. 提炼大观念，引领大单元设计

在传统的教学中，我们强调将知识分解授课，这种教育的结果是学生们只把焦点放在对知识片段部分的理解，说明和记忆上，且师生的主体立场错位、教学逻辑混乱以及学生的学习内容与生活实践相脱钩等弊端，而且教师过分注重课、教学环节等细节，尽管看起来课堂教学有效、高效，但实际是一种工业模式下“数量”上的高效，打乱了知识内在结构化意义的产生、发展的意义，更无从谈及能力的迁移和素养的养成。但我们需要清楚地认识到一点，整合的大单元教学与分解的知识点教学并没有明显立场上的冲突，大单元教学是在对单元学习历程中遇到的问题或内容的概括，而后经过理解分析，形成一个能够统整单元内容的上位概念，这个上位概念要具有内在逻辑和确保知识系统能够联结，依据上位概念，结合不同知识内容的线索进行整合，教师依据线索逻辑进行授课，可依据知识的重难点进行规划，合理安排课时，如有必要也可对知识点进行分解讲解，便于学生理解，但是要在大观念、大任务、大主题等的统摄下进行单元教学，确保教学能够围绕学生的学习历程展开，突破传统学习方式的局限性。教师可在深刻理解课程标准、整理把握相关要求的基础上，对学科核心素养进行纬度分解，尝试抽离出表达这些纬度的观点语句。依据这些纬度，逐步形成大观念，这些大观念是对学科核心素养在某一纬度上的具体表达。同时，学校应组织教师进行相关培训，提高教师大单元设计能力。

5.3. 平衡知识整体性与学习阶段性

在大单元教学中，教师要确保知识体系的完整性和连贯性，又要细致入微，关注每位学生不同学习阶段的成长与变化。这意味着，教学不仅要覆盖从基础到进阶的全部知识点，还要根据学生的认知水平、兴趣偏好和学习速度，灵活调整教学策略，为学生量身定制学习路径。

通过分阶段的教学设计，教师可以逐步引导学生深入探索知识的海洋，每一阶段都为学生搭建起通往下一阶段的桥梁。同时，教师应具备敏锐的洞察力，及时捕捉学生在学习过程中的困惑与亮点，给予恰到好处的指导和鼓励。在整体回顾的环节中，教师则像是一位引路人，帮助学生将零散的知识点串联成线，构建起完整的知识网络，促进知识的内化和迁移。

最终，平衡知识整体性与学习阶段性的教学，将使學生不仅能够宏观上把握学科的精髓，还能在微观上深刻理解每一个知识点，实现知识的全面掌握与能力的持续提升。

6. 结语

传统的以知识为中心的碎片化教学模式不利于落实新时代中国教育“立德树人”的根本任务，各个学科有其特有的育人价值，思考如何最优化地落实学科核心素养的落地是目前教学实践领域亟待突破的瓶颈。而大单元整体教学设计能够有效整合学习中的学习资源，开展纲领性统领的结构化、整合化的课程教学。从大观念、大任务、大主题等视角出发设计单元整体教学，有利于教师将核心素养这一长远的人才培养目标转化为整体单元及具体课时的教学目标，将人才培养目标融入实际教学活动中，是改变当前部分“高分低能、唯分是图”的育人结果的关键路径，帮助学生将所学知识创新迁移应用到新情境中，发展解决实际问题的思路和方法。大单元教学力求冲破固有的知识结构、教学结构，以更大空间、时间，跨情境，甚至跨学科的学习过程，引导学生构建“人-知-客观世界”的关系，达成人与客观世界的交

互作用,以实现人的发展,在学科实践学习过程中促进学科知识向学生学科素养的转化,实现学科教育教学的发展性价值[9]。正如海德格尔所言,教学好比诗歌教育,最终的目的并不在于让学生写出美丽的诗篇,而是让学生认识到这是一种诗意的在世俗世界的存在方式或者可能性,是与现实世界产生更多有趣和有意义的互动联接方式的可能性。最有效的方式不是在最短的时间内把最多的真理传授给尽量多的学生,而应该是发现可能被埋葬的尚未被发现的各种可能性,去发现人类学习在不断重新定位与适应的过程中。大单元教学正是如此,尝试帮助学生建立内在心灵世界与外在客观世界的连接,让学生在掌握知识的同时形成正确面对充满未知的现在与未来的矛盾,能够很好地处理自我与存在事物的关系。目前教育界对大单元教学的探索大多停留在理论层面,仍需要投入更多的精力研究大单元教学如何更好地应用在教学实践中。

参考文献

- [1] 雷浩,李雪.素养本位的大单元教学设计与实施[J].全球教育展望,2022,51(5):49-59.
- [2] Bruner, J.S. (1960) *The Process of Education*. Harvard University Press, 7-8. <https://doi.org/10.4159/9780674028999>
- [3] Phenix, P. (1964) *Realms of Meaning*. McGraw-Hill, 232.
- [4] 李刚,吕立杰.国外围绕大概念进行课程设计模式探析及其启示[J].比较教育研究,2018,40(9):35-43.
- [5] 格兰特·威金斯,杰伊·麦格泰.追求理解的教学设计(第二版) [M]. 闫寒冰,等,译.上海:华东师范大学出版社,2016:22-29.
- [6] 王蕾,周密,蒋京丽,闫赤兵.基于大观念的英语学科教学设计探析[J].课程·教材·教法,2020,40(11):99-108.
- [7] 崔允漭.如何开展指向学科核心素养的大单元设计[J].北京教育(普教版),2019(2):11-15.
- [8] 李珍.小学英语大单元教学法的困境与出路[J].教学与管理,2020(11):108-111.
- [9] 伍雪辉.大单元教学的内生逻辑与实践立场[J].教育研究与实验,2022(4):91-96.