

大单元教学设计：基本逻辑、问题表征与优化路径

李叶峰 刘 燕

摘要：大单元教学设计遵循素养培育导向、系统思维建构、学科实践等基本逻辑，对培养学生的学科核心素养具有重要意义。在实践中，大单元教学设计存在理念贯彻不够、目标笼统化、内容碎片化、活动单一化、评价形式化等问题。优化大单元教学设计，需要凭借大概念来组织大单元，创设真实情境凝练大任务，促进“学材化”建构，帮助学生搭建思维支架，组建学习共同体。

关键词：大单元教学设计；核心素养；学科实践

《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称“新方案”）明确提出：“探索大单元教学，积极开展主题化、项目式学习等综合性教学活动，促进学生举一反三、融会贯通，加强知识间的内在关联，促进知识结构化。”^[1]这一愿景催促着教学设计由单一课时向大单元转变。大单元教学设计以培育学生核心素养为导向，以大观念、大项目、大任务与大问题统领情境设计、活动设计、任务设计和评价设计。在实践中，由于缺乏对大单元教学设计的精准把握，出现一系列问题。为此，准确把握大单元教学设计的基本逻辑，探索优化大单元教学设计的实践路径，成为深化课程改革需要进一步厘清的问题。

一、大单元教学设计的基本逻辑

大单元教学设计强调以学科核心素养为线索，有机整合学科知识点、情境、任务、问题等多个要素。大单元教学设计是一种学习单元的教学设计，是对教学设计的结构化、系统性、整体

性等多方面的全面升级和优化。^[2]基于学科核心素养要求，教师要转变以往撰写教学设计的思路，在进行大单元教学设计时除了要涵盖单元主题与课时、大单元目标、大单元评价任务、学习过程、作业与检测、学后反思六个要素^[3]，更重要的是把它设计成系统的学生可以理解的学案。大单元教学设计遵循两条逻辑主线：一是站在课程发展角度，以学科素养培养为目标导向，以系统思维审视知识结构化，建构课程标准—教材—学情一体化，遵循“教—学—评”一致性；二是站在学生发展角度，使学生能在大观念、大情境、大任务等搭建的学科实践路径以及多种深度的学习活动中，与大单元的知识主题发生意义联结，从而实现学科核心素养的培育。

（一）指向素养培育

大单元是连接知识与素养、课堂与素养、教学与素养的桥梁，是培养学生素养的基本载体。可以说，指向素养培育是大单元教学设计的价值诉求。素养培育要基于学科又要超越学科，这就

基金项目：2019年重庆市社科规划博士项目“教学自由的理论证成与尺度研究”（2019BS081）；重庆市教委人文社科基地重点项目“全媒体视角下教研员专业素养研究”（20JD043）。

需要从人的未来发展角度重新审视教学设计,需要聚焦学生在学习过程中形成的正确价值观、必备品格和关键能力。换句话讲,通过大单元教学设计与实施,让学生能做成事、愿意并习惯把事情做正确、坚持做正确的事情。^[4]基于此,大单元教学设计的出发点要从知识学习走向问题解决,需要超越原有知识的点状结构,对基础知识、基本能力、认知方法、思维模式、技能技巧、情感态度以及价值观念进行统整,体现教学设计的综合性、整合性和实践性。^[2]通过大单元教学设计,能够强化单元主题知识的内在联系,促进学生对特定主题中的问题情境进行思考,引导学生在解决问题的过程中发展核心素养。

(二) 强化系统思维

新方案强调课程内容结构化,意在凸显课程知识的逻辑结构。“掌握事物的结构,就是以允许很多别的东西与它有意义地联系起来的方式去理解它。简单地说,学习结构就是学习事物是怎样相互关联的。”^[5]为了实现课程内容结构化,大单元教学设计需要强化系统思维导向。这种系统思维,不是知识与知识的简单叠加,也不是课时与课时的机械重组,而是基于分析的“综合”。从系统思维角度出发,大单元教学设计要摒弃知识点的细碎分割,对学科内容进行结构化意义构建,以学科核心观念组织并贯穿教学全过程。大单元教学设计以教材的最佳结构为先,促进学习最佳结构的生成。大单元教学设计的系统性主要强调两方面。一是打破原有教材单元结构,聚焦核心素养,以问题、项目、主题、任务等形式对教材内容进行灵活安排。在教学设计的时候以学科核心素养为线索,筛选、重组有用的知识,强化整个学习单元下知识之间的联系,彰显学科大单元学习的本质、思维方法以及内生逻辑。二是强调学生学习活动和学习方式的结构化,是对学生在一个完整的学习历程中逐渐形成的知识、能力、思维、方法、情感、态度、品格以及价值观念的综合作用。^[2]

(三) 注重学科实践

传统的教学设计体现的是学生知识习得和理解的过程,注重“知识学习”,知识的符号表征、逻辑形式以显性的方式呈现在教学设计的各个环节。学生不曾经历历史考察、逻辑探索、情感体

验、文化觉醒、审美判断、社会分析等更为深层次的学习,难以在意义层面有所收获。真正意义上的学习在于亲身体验,实践是检验学习的有效途径。在大单元教学设计中,知识学习不再是教学设计的最终目的,实现从知识学习向问题解决的根本转向是大单元教学设计的题中之义。换句话讲,大单元教学设计以问题解决为目的,倡导基于问题解决的知识学习。在这种设计逻辑的转向之下,学科实践成为大单元教学设计的基本学习方式。通过对学习目标、问题情境、任务活动、学业评价等进行系统设计,教师引导学生像学科专家一样去实践和探究,带领学生经历发现问题、分析问题、解决问题、运用知识、创造知识等诸多过程,最终形成稳定的学科核心素养。

二、大单元教学设计实践中的问题表征

(一) 理念贯彻不够:经验裹挟下的认知偏差

从实践角度看,教师对大单元的理解存在两种明显的错误倾向。一种倾向是将大单元的“大”理解为“大容量”,常常习惯性地单元相关的知识和学习资源全部纳入教学设计方案中,力求将教材整个单元内容的方方面面完整呈现出来。教学内容过于冗杂容易出现信息过载,无法引导学生精准把握学科核心概念,这与新方案中所提倡的“少而精”的教学初衷相背离。另一种倾向是将大单元的“单元”简单地等同于“教材单元”,按照教材的章节顺序来设计教学方案。^[6]这种方式是教师的惯性操作,仅在传统教学基础上增加单元页讲解和单元复习环节。虽然某些环节体现了大单元教学的思想,但没有针对某个单元进行从目标到评价的整体设计,很难称得上是真正意义上的大单元教学设计。

(二) 目标笼统化:实践操作中的表达错位

一个精准、概括性极强的教学目标,可以更好地指导课堂教学顺利进行。在大单元教学设计中,部分教师未能准确理解大单元教学的精神实质,导致制订教学目标时出现偏差。一种倾向是过于强调目标的广度,以清单形式列举单元中的知识要点和能力要求。具体而言,教师在进行目标系统设计时,往往先设计好每课时的教学目标,接着将单元内所有课时的教学目标进行累

积,对于重复的教学目标进行删减,由此形成单元的整体教学目标体系。这种做法只是量上的增减,缺少对目标之间逻辑关系的把握。另一种倾向是缺乏对目标设计的精准把握,目标过于零散、不明确,无法聚焦核心问题设计目标。由于对教学目标的精准把握不足,教师在目标设计时仅呈现教学目标框架,对框架内的精细化目标缺少进一步思考,使得大单元教学目标空洞化,缺乏针对性与指向性。

(三) 内容碎片化:单一课时的固着影响

新方案强调“内容结构化”,以解决过往“知识碎片化”问题。当前的中小学教材多以单元编排为主,本身就具备较好的主题内容和知识结构。但教师在进行大单元教学设计时往往局限于单一课时,没有走向单元整体。从实践来看,教师擅长基于单一课时内容的详细设计,缺乏对“学习单元”的整体把握,仅就课时谈课时。另外,在教学设计时无法从整体角度精准把握课程标准中内容要求、学业要求、教学提示(建议)等对单元主题的要求,缺乏对单元主题落实什么样的学科核心素养、如何落实学科核心素养的精准理解,对单元内部各篇目、各课时在落实学科核心素养培育过程中承载何种学科育人价值的系统思考较少。

(四) 活动单一化:任务情境的片面理解

大任务是达成素养目标的媒介,为学生学习提供了思考和创新的空間,引领和统筹整个单元的学习活动,并贯穿单元教学的全过程。^[7]适宜的情境问题设计为学习任务的设计提供了良好的前提基础。反之,没有真实、复杂问题的学习情境,学生只是将单一的知识毫无变化地复制进了大脑,没有经历知识的迁移,容易导致知识学习与知识运用的脱节。在大单元教学设计的实践操作中,大多数教师理解的教学活动仅限于单篇教学的课堂活动,并且将这种任务情境理解为课堂导入的情境,这就导致活动设计单一化。单一的教学活动设计无法让学生经历知识的深度学习过程,也无法经历实际问题解决的过程。学生更为主动的学习动机和意识的产生有赖于多维度、多层次的任务情境设计,尤其是在解决问题的情境下,学生通过参与学习活动构建起的学科知识与能力才更容易被理解和迁移。

(五) 评价形式化:教学系统的过程断裂

评价的设计是为了检测大单元教学目标设计的合理性,促使教学过程中学习任务的有效开展,全面反映学生学习过程的表现和结果。在探索和设计大单元教学评价时,需要注重创设生活情境,去发现和探索跨学科评价任务。^[8]在实践中,一些教师没有厘清目标的研制思路,无法准确把握学习目标,导致知识点的碎片化和模糊化,无法实现教学和评价的一致性。这就导致学业评价与课堂教学出现事实上的割裂,无法实现“教什么”“学什么”“评什么”的有机统一,造成评价形式化的问题。例如,教师未能及时对学生的学习和表现进行考察,导致评价方案与学习目标脱离,对学生参与学科实践活动的评价缺乏针对性。

三、大单元教学设计的优化路径

为了克服大单元教学设计实践中存在的诸多问题,需要重新审视大单元教学的基本逻辑,从学习目标、课程内容、学习任务、资源支持等多角度优化大单元教学设计。

(一) 提炼大概念,确定学习目标

大单元的“大”表现在以大概念为统领,将学科目标、内容、实施和评价完整有序地整合起来,引导学生经历一个完整的学习历程,而不是断层的学习片段。学习目标是教学设计的核心,厘清学习目标的来源是制订大单元目标的关键。学习目标的确定需要综合考虑学科核心素养、单元结构和单元前测情况。^[9]在大单元教学设计中,可以采用学科、心理、问题、活动、生活等多种逻辑来指导设计,关注学生在学习过程中的价值与态度发展、习得与整合的能力、拓展与凝练的水平、有意义的应用,以及涉及的心智思维等多个学习方面的因素。^[10]学习目标的描述应将学生放在学习的核心位置,满足可理解、可操作、可评价的要求,涵盖学习行为、达标条件、表现水平等关键要素,而不能将它们分割开来看待。学习目标体系是综合性的,目标与目标之间交织融合,相互渗透,共同指向学生的素养培育。

(二) 创设真情境,编制大任务

在真实情境中综合运用知识解决问题是核心素养的本质表现。从素养发展层面看,教学设计需要创造问题情境并引导学生浸入其中,促使学

生能在情境穿梭中把握问题情境，找到解决问题的方法和途径。^[11]大单元教学设计注重学习情境对学生学习的引导和促进价值，需要立足知识发生过程、问题解决过程，创设真实情境。在进行大单元教学设计时，要基于具体情况，从自发状态转入自觉状态来创设情境，以改变原来可疑的、矛盾的、失调的情境，成为清楚的、有序的、和谐的情境，促使学生的思维从情境中来，到情境中去。^[12]真实情境能够还原知识产生的时代背景，从抽象的符号当中具体出来，是具有现实可能性与合理性的情境，它的关键是情境中的真实任务，是生活世界中的一个特定任务。^[4]

（三）围绕大概念、大任务，促进学材再建构

基于“学材再建构”理念^[13]，大单元教学需要将教材文本知识进行重组，把知识点放到结构中去。在构思大单元教学设计前，应对教材进行学材化处理，整合优化所择取的部分教学内容，以结构化的形式呈现给学生，供其选用、学习、拓展、延伸。比如，语文学科的文本处理至关重要，没有文本的学习，语文学习就是“无本之木”，所以更要摒弃那种脱离语文文本而进行的“任务式”“研究式”的单元学习。

（四）梳理核心知识，搭建思维支架

梳理核心知识是大单元教学设计的关键，需要围绕学科核心素养厘清知识的逻辑关系，形成知识网络和结构框架。在大单元教学设计中，教师引领学生抓住关键概念，梳理核心知识，以“观其大略”，完成大任务的思维支架。首先，将大单元核心知识进行分解，厘清各个知识点之间的关系，通过呈现概念地图或者思维导图帮助学生整理出知识结构。其次，在大单元整体中找出核心概念和关键问题，这些概念和问题将贯穿整个大单元的教学过程，并引导学生的学习思考。根据知识的逻辑关系和学习难度，将核心知识进行合理的排序和组织，构建一个清晰的知识框架，学生能够逐步建立起对知识的整体认知。

（五）组建学习共同体，合作完成挑战性任务

作为核心素养的重要组成部分，团结合作能力是应对未来工作和生活挑战的关键能力之一。在大单元教学中，教师可按照异质分组原则构建学习共同体，引导学生合力完成挑战性任务。比如，设置小组讨论区、分配团队角色、提供合作

学习资源等。这样可以帮助学生互相交流和合作，并激发他们共同解决问题的动力。利用学习共同体开展专题研究是一个持续长久的意义提炼过程，学生在这样的学习过程中发展出掌握与理解核心观念的能力，还需要通过一系列“内化的行动”来实现。每个小组都可以从大单元主题下选择新的小专题，分工合作展开针对性研究，以研究活动为载体，促使学生由表层兴趣转向深层投入，追溯根本性问题。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案（2022年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2022：14.
- [2] 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.
- [3] 卢明，蒋雅云. 落实学科核心素养：单元学历案的设计与实践[J]. 全球教育展望，2022（4）：71-83.
- [4] 崔允漭. 深度教学的逻辑：超越二元之争，走向整合取径[J]. 中小学管理，2021（5）：22-26.
- [5] 布鲁纳. 布鲁纳教育论著选[M]. 邵瑞珍，张渭城，等译. 北京：人民教育出版社，2018：24.
- [6] 仲维健. 统编版教材视域下的小学语文单元整体教学设计[J]. 陕西教育（教学版），2022（3）：11-12.
- [7] 汤瑾. 大单元视域下的小学文言文教学[J]. 语文建设，2022（8）：36-39.
- [8] 任明满. 大单元教学：历史脉络、研究现状及路径选择[J]. 课程·教材·教法，2022（4）：97-105.
- [9] 冯旭洋. 统编初中语文教材单元教学目标设计：基于单元整体教学的视角[J]. 课程·教材·教法，2021（12）：75-80.
- [10] 钟启泉. 基于核心素养的课程发展：挑战与课题[J]. 全球教育展望，2016（1）：3-25.
- [11] 龙安邦，余文森. 论新时代中小学教学改革的基本导向[J]. 福建师范大学学报（哲学社会科学版），2023（3）：145-155.
- [12] 李松林. 以大概念为核心的整合性教学[J]. 课程·教材·教法，2020（10）：56-61.
- [13] 李庾南，冯卫东. 学材再建构——在结构中教与学[J]. 数学通报，2018（8）：17-22.

（作者李叶峰系重庆师范大学教育科学学院讲师，教育学博士；刘燕系重庆市潼南区塘坝镇小学二级教师，重庆师范大学教育科学学院硕士研究生。）

（责任编辑：孟宪云）