

基于大概念的初中地理单元教学实践

周雪忠

摘要：如何确定单元的组织核心来统摄单元内容、如何将教材的内容单元转换成促进核心素养的学习单元等问题是单元教学中的难题。在“复杂多样的气候”一节的单元教学设计中，在大概念的统摄下，教材内容体现学习逻辑的结构化，围绕大概念设计学习任务，也可以实现可广泛迁移的“概念性理解”，单元教学的整体设计体现为以进阶的思路构建学习过程。

关键词：大概念；初中地理；单元教学

随着课程改革进入核心素养时代，课程目标也随之发生变化，由知识本位转向素养本位。传统的以课时为单位的教学设计无法承载培育学科核心素养的育人目标。“研究表明，将越小的内容领域作为教学的基本单位，教师的注意力就越聚集在具体事实和具体知识点上，而忽略能力、态度和素养的培养。课时教学设计也因此越来越暴露了知识碎片化、能力难形成、素养不落地等问题。”^[1]单元设计被认为是撬动“课堂转型”的杠杆，其中观的设计视角，更有利于教师摆脱琐碎的知识与技能，以系统、整体的思维方式，构架结构化的学习单元，使核心素养培养得以落地。“从课程开发的立场看，单元是依据课程标准或课程纲要，围绕主题（专题、话题、问题）或活动等选择学习材料，并进行结构化组织的学习单位。”^[2]目前，学者对单元教学的内涵、价值、类型和设计步骤等有较多的研究，但如何确定单元的组织核心来统摄单元内容，如何将教材的内容单元转换成促进核心素养的学习单元等问题依然困扰着一线教师，这在一定程度上导致单元教学难以成为教学常态。本文以中华地图学社七年级上册《地理》教材“复杂多样的气候”一

节内容为例，探讨单元教学的设计路径。

一、梳理大概念，重组内容结构

目前的教材是以学科的知识逻辑为组织中心而呈现的主题式单元，但指向核心素养的单元教学设计，其单元的内涵是一种学习单元，也就是一个学习事件、一个完整的学习故事，是以学生的学习逻辑进行重组的“经验单元”。将教材体现知识逻辑的自然单元转化为落实核心素养的学习单元，需要教师跳出教单个知识点的微观思维，把握学科本质，对“具有某种内在关联性”的内容进行分析、重组、整合，将教材的自然单元转化为学习单元。大概念是超越学科基本事实、知识与技能层面的抽象概括，它是一个学科核心的、带有组织性的观念或视角，反映的是学科的本质。因此，要在较为抽象的素养目标与具体的教学内容之间建立一个统摄中心，大概念具有天然的优势。将大概念作为统摄中心的单元教学，也有助于促进学生的理解与迁移。“大单元教学是发展概念性理解的条件，是大观念课程与教学的内在要求。发展概念性理解是大单元教学的目的，倘若不将课程内容聚焦学科大观念，不

以发展概念性理解为课程目标,“大单元教学”将蜕变成毫无意义的空洞形式。”^{[3]3}

“复杂多样的气候”一节由“气温分布”“降水分布”和“气候特点”三部分内容组成。教材以“分—总”结构呈现,从气温分布特点到温度带,从降水分布特点到干湿地区,最后总结我国的气候特点。教材的知识逻辑结构清晰,教师一般都按照这样的内容顺序进行教学,但如果从理解大概念的角度出发,就可以对教材进行重组。

这一单元可以梳理出如下大概念:气候是在纬度位置、海陆位置、大气环流和地形等因素综合作用下形成的;气候是自然环境的重要组成部分,气候是一种重要的自然资源,影响生产、生活;从时空两个视角归纳地理事物的分布规律是地理学科的思维方式;温度带和干湿地区是一种根据气候要素划分的区域,温度带和干湿地区的划分是为了更好地指导农业生产。基于上述大概念,可以将教材顺序作如下调整:先学习“气温分布和降水分布”,这两部分内容都旨在让学生形成从时空角度归纳地理事物分布的思维方式;再学习“温度带和干湿地区”,这两部分内容本质上都是区域划分的地理思维方式,都是培养区域认知的载体。这样的内容重组,有利于学生进行学习方法的巩固与迁移。

二、围绕大概念,设计学习任务

单元教学是在基于传统的“课时”和“知识点”的教学设计难以培育核心素养背景下提出的,其目的在于落实素养目标。而素养具体表现在学生融合学科知识与技能、思维方法和价值观念的真实问题解决,这就要求教学由传递学科事实、掌握“知识点”,走向在理解学科大概念基础上产生的可广泛迁移的“概念性理解”。而这种学科大概念的理解具有不可传递性,学生在亲身实践、亲自完成探究任务的过程中,才能自己获得观念、产生理解。因此,必须围绕大概念,将大概念转化为探究性任务,让学生在课堂上以小组合作的方式完成任务、表现观念、发展理解。^{[3]4}

以“温度带”这部分教学为例,很多教师会花大把的时间让学生识记温度带的分布,于是,我国的三大平原、四大高原、四大盆地一一被拿

出来,要求学生说明相应的温度带,如东北平原属于什么温度带。但如果从大概念的角度考虑——温度带本质上是人为划分的区域,那么,这部分内容可提炼的大概念是“温度带是以气象要素(积温)划分的区域,温度带的划分可以更好地指导农业生产”。将地球表面划分成不同区域来认识,是地理学特有的思维方式。地球表面是复杂的,如何化繁为简,从这种复杂性中发现空间秩序与规律,地理学家想到了划分一个个区域,这些区域相当于历史学家为了认识历史而划分的年代表,温度带就是以积温划分出来的区域。这也是区域认知的内涵,即“运用空间—区域的观点认识地理环境的思维方式和能力”。让学生体悟区划的思想及意义,形成从区域的视角认识地理事象的意识与习惯,才是这部分内容的重点目标。

基于这样的思考,笔者将“如何划分温度带”和“为什么要划分温度带”作为教学重点。在“如何划分温度带”这部分教学中,笔者提供了上海市一周的日平均气温数据,然后由学生在自学了积温的概念后,再计算这一周的积温。“请你们阅读有关活动积温的材料,然后算出上海2月4日至2月10日这一周期的积温。”“38℃。”“你怎么计算出来的。”“我是把10.5℃、12℃、15.5℃这几个数据加起来的。”“为什么加这几个数据呢?”“因为这些数据 ≥ 10 ℃。”显然,有了这些数据作为支架,学生通过自主阅读是可以学会“积温”这个较为抽象的概念的。

“为什么要划分温度带”这一问题,意在让学生理解划分温度带的意义。不同温度带的积温不同,其实就是热量条件不同,种植的农作物种类也不同。这就是划分温度带的意义所在。如何让学生认识这一点?这一教学环节是通过创设真实的情境——寻找香蕉适宜生长的地方,然后学生经历小组合作活动来完成的。“请你们根据香蕉生长的气温要求,寻找香蕉种植的适宜地区。”(提供香蕉的生长条件:年平均温度高于21℃;最冷月平均温度不低于15℃; ≥ 10 ℃年活动积温在7000℃以上)“要解决这个问题,需要用到哪些地图?”“年平均气温分布图、1月平均气温分布图和温度带分布图。”“把满足这些条件的区域的交集部分找出来就是香蕉种植的适宜区域,

对吗?”。在学生演示说明后,笔者进行总结。接着,学生又结合苹果主产省份产量统计表,分析了苹果种植的优势区域分布在哪一个温度带。通过这些活动,学生可以体会到温度带划分的意义。当然对于温度带的分布,也不是完全略过,教师可以指导学生记忆温度带的方法,如分东西部来识记温度带的分布(见图1)。

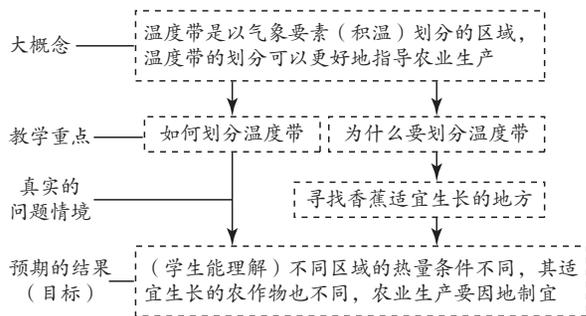


图1 从大概念到预期结果

三、前后知识关联,体现学习进阶

素养本位的单元教学的关键在于实现学习内容的结构化统整,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,体现单元教学的整体设计。教师应跳出串联各个知识点的微观思维,不再纠结采用哪种方法、手段来攻破某一个教学难点,而是将学生学习的历程作为整体来通盘考虑,通过揭示各个知识点与学习经验之间的纵横关系,使其相互借力,让所谓的教学难点不攻自破,真正走出单一模式和碎片化教学的泥沼。

“复杂多样的气候”单元的学习内容结构化不仅体现在大概念统摄的教材内容重组,还体现在以学习立场构建的、前后贯通的学习任务设计。前一阶段的学习任务为后一阶段的学习作铺垫,后一阶段的学习任务又促进前一阶段学习内容的再理解,实现思维能力或素养的螺旋式发展。

以“季风气候显著”这部分内容的教学为例,教师往往通过引导学生阅读冬季风和夏季风示意图,采用比较的方法教学冬季风和夏季风的源地、性质和风向等知识。但对于学生而言,这些知识的获取并没有与其已有的知识形成关联,学生头脑中形成的是去情境化的知识,即他并没有深刻理解这些知识。以进阶的思路构建学习过程,可以让学生在解释我国气温和降水的时空分

布特征的过程中实现对季风知识的主动建构。例如,教师可以布置任务:阅读《影响我国的冬夏季风图》,观察、比较冬夏季风源地的差异;解释为什么我国夏季降水多,冬季降水少,东南沿海降水多,而西北内陆降水少。学生基于已有的知识与经验,可以得出结论:“受来自大陆的冬季风影响,冬季我国降水少;受来自海洋的夏季风影响,夏季我国降水多。”“西北内陆距海远,受夏季风的影响小,所以降水少。”同样,在解释“为什么我国夏季气温高,冬季气温低”时,学生也会关注到冬季风来自高纬度的西伯利亚地区,而夏季风来自低纬度的海洋地区。在解释的过程中学生主动构建了冬夏季风的源地、性质等知识,例如,冬季风从高纬度内陆吹来,所以比较干燥寒冷。学生也将形成海陆位置、纬度位置影响季风的性质,进而影响气温和降水之间的联系,“气候是在纬度位置、海陆位置、大气环流和地形等因素综合作用下形成的”这一大概念也在学生头脑中逐渐形成。

另外,教师还可以让学生结合季风的知识,解释我国冬季南北温差大的原因。基于学生的认知水平,教师可以呈现冷空气影响下我国不同地区气温降幅图、播放专家解释“秦岭以一己之力阻挡南下冷空气”的视频,引导学生从南北方的纬度差异、距离冷空气源地的差异、山脉对冷空气的阻挡作用等角度理解这一问题。学生经历这样的学习,思维得到了进阶发展。

教材的自然单元经由大概念统摄,使教学内容按学习逻辑组织,围绕大概念设计学习任务,促进学生深度理解学习内容,自然单元也可以转化为促进核心素养落实的学习单元。

参考文献:

- [1] 李春艳. 中学地理“大概念”下的单元教学设计[J]. 课程·教材·教法, 2020(9): 96.
- [2] 上海市教育委员会教学研究室. 中学地理单元教学设计指南[M]. 北京: 人民教育出版社, 2018: 1.
- [3] 张华. 论大观念课程与教学[J]. 当代教育科学, 2023(1): 3-13.

(责任编辑: 李洁)