

# 从原点出发：大单元教学的设计与实施路径

卢臻，崔玲

**摘要：**从原点出发设计与实施大单元教学，是规避当前大单元教学形式繁复、效益低下问题的简易路径。基于对《义务教育课程方案（2022年版）》有关内容及相关理论的分析可知，实现真正的理解是大单元教学的原点，其外显的证据主要是提炼单元大观念、知识结构化和迁移运用等三种学业表现。教师要引导学生“在做中学”，通过创设前置性真实任务、探究性学习任务和真实性评价任务等促使学习真实发生、发展，实现学生真正理解，落实学科核心素养。

**关键词：**大单元教学；教学原点；做中学

当前，大单元教学设计在实践层面上有形式大于内容的倾向。大情境、大任务、大问题等是大单元教学设计的形式要素。这些要素的设计与实施能够在一定程度上助力学科核心素养的落实，但过于注重这些要素势必造成大单元教学设计程序繁复，影响效益。必须找到大单元教学设计的原点，从原点出发，才能使大单元教学成为广大教师落实学科核心素养的重要抓手。本文以小学语文游记单元教学为例，尝试以原点思维寻求大单元教学设计的简易思路。

## 一、定位：什么是大单元教学设计的原点

大单元教学的初衷是什么？《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称“课程方案”）给出了明确答案：“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。”<sup>[1]</sup>这句话中的“举一反

三”“融会贯通”两个成语在中国教育界的话语体系中都指向理解。“举一反三”是对《论语》中“举一隅不以三隅反，则不复也”的概括。“反”的意思是“类推”“推理”等。要做到类推，必须洞察“一”这一个体所体现的事物本质，据此推断与“一”类似的“十”这一群体的特性，从而达到对某一具体知识的理解。“融会贯通”指向更深的理解，强调将新知与相关知识融合起来建立知识体系，达到深刻、透彻的理解。课程方案中的“加强知识间的内在关联，促进知识结构化”，说的正是这个词语的含义。打通知识之间的关节，建立知识之间广泛而深入的联系，是调用知识解决实际问题的前提。大单元教学是为了帮助学生实现真正的理解，或者说促进学生深入透彻地理解是大单元教学的原点。

只有理解才是真正的学习，因而教师在教育中无论怎样强调对概念的理解都不过分。<sup>[2]</sup>对学生而言，理解就是获得教材中各种概念性知识的

基金项目：2024年度河南省基础教育教学研究重点项目“基于SOLO分类理论的大单元教学实施与评价策略研究”（JCJYB2425010X08）。

作者简介：卢臻，河南省郑州市基础教育教学研究室教研员，中小学正高级教师（郑州 450000）；崔玲，河南省郑州市龙湖一中教学校长，中小学高级教师（郑州 450001）。

意义。比如，有关游记的游踪、风貌、观感等概念，对教师来说是有意义的，对学生来说则未必。学生要实现对这些概念的理解，必须借助原有经验建立自己的心理意义<sup>[3]</sup>，或者将其与熟知的相关经历、事物结合起来，揭示其独有的性质，明了概念产生的依据；或者将其放在一定的生活情境中，掌握其作用、功能或所产生的结果。理解都带有一定程度的“个性化”，体现着学生个体对教材内容的创造性加工过程。理解也具有显著的“情境性”，理解的知识均为情境化的知识。

真正的理解是将教材知识放在情境中再创造，炼制出学生可以自由调用的“自己的知识”，以在不同情境中解决真实问题。这种能力就是我们追求的学科核心素养，因此从根本上说，学科核心素养是理解的结果，理解乃教育目的。<sup>[4]</sup>

四年级下册第五单元主题为“妙笔写美景，巧手著奇观”，包括《海上日出》《记金华的双龙洞》及习作例文《颐和园》《七月的天山》四篇文章，从体裁上看均为游记（以下将该单元简称为“游记单元”），一线教师在教学实践中也往往以“游记”来定义这一单元文章的性质。对于学生来讲，理解游记不是通过各种方式方法识别出来这几篇文章的游踪、风貌、观感等，也不是学习这一单元之后能够仿写一篇游记，而是将游记与学过的记叙文联系起来，或者与自己的旅游经历关联起来，认识到游记实质上是记录生活的重要方式，它承载情感记忆，见证个人成长，传承历史文化，因此阅读名家写的游记，目的是追随其看见更大的世界，拓宽自己的认知视野；叙写自己的游览经历，目的是留下生活、成长的印记，促使自己活得理智、深刻。只有建立这样的理解，学生才可能积极、主动地阅读或撰写游记。

理解知识的意义，在某种程度上就是认识到知识的“有用性”，而有用的知识一定在知识之间的关系中，以及知识与生产、生活的关联中。大单元教学的“大”就体现在将个体知识放在知识体系中去理解和调用，知识的力量产生于个体知识结成的坚不可摧的关系之网。

## 二、追问：如何确保大单元教学基于原点

理解是大脑中发生的知识再造的事情，难以

直接观测。那么在课堂教学过程中怎么知道学生理解水平呢？学生真正理解的证据主要有二：一是建立单元大观念，二是实现知识结构化。前者是对知识间内在关联的揭示，后者是对知识间内在关联的结构性呈现。

### （一）建立单元大观念

概念性知识是理解的基础。它是一个抽象性不断加强的连续体，由低到高，分别为分类和类别的知识、原理和通则的知识及理论、模型和结构的知识。<sup>[5]</sup>其中，分类和类别的知识是将具体的事实性知识建立联系的结果，原理和通则是在认识分类和类别知识内在关系的基础上建构的意义。就某一学科单元内容来说，在教师的引导下由学生自己生成的一般性的思想和概念，就是单元大观念。

单元大观念不会自动出现，而是被揭示出来的。<sup>[6]</sup>“揭示”一词带有强烈的主观色彩，暗指教师或学生积极主动地探求有关低阶知识之间的关系，并将这种关系抽象出来的思维过程，这种过程与理解的内在机制一致。建立单元大观念是学生真正理解的主要证据之一，它既需要对相关知识进行梳理与整合，又需要探查知识本质，形成结论性认识。

对游记单元进行梳理，发现单元教学重点指向对游览顺序、景物风貌（包括写景方法）、观感等要素及要素之间关系的认识与理解。游记的这三个要素都是为了将游览之处交代清楚，强调游览顺序是为了将游览之地的“面”写清楚，强调景物风貌是为了将游览之地的“点”写清楚，强调观感是从主观体验的角度突出游览之处“面”与“点”的特色，使读者产生身临其境之感。游记就是将游览之处写清楚，这是对游记本质的体察与表达，即游记单元大观念，它可以用以解释不同学段任何游记文章的内涵，也可用以明确阅读与写作游记的意义。

### （二）实现知识结构化

理论、模型和结构知识也是概念性知识，强调将一组原理和通则以某种方式相互联系形成理论、模型或结构。这里所说的某种方式主要指直观地表现知识之间关系的结构化方式，它引导学生将内化、默会的单元知识外显为条理化的知识体系，以进一步厘清知识间的逻辑关系，达到更

深层次的理解。

所谓知识，不是指教材上既有的事实性信息、概念、原理等他人的知识，而是指学生对这些知识加工、创造后所生成的自己的知识；知识结构化是围绕单元大观念对相关知识（次要观念）之间关系的洞察和组织，这种知识结构也被称为认知结构。它是学生进行有意义学习的先决条件，认知结构清晰稳定、组织得当，就能促进学习和迁移。

实现知识结构化，可以从单元大观念出发，由大到小或由主到次地将相关观念“拎”出来再“嵌”进去，形成知识组织。以游记单元为例，在明确了单元大观念为“游记就是把游览之处写清楚”之后思考：把游览之处写清楚的关键是什么？答案是“抓住游览之处的特点”。那么“抓住游览之处的特点”目的何在？答案是“突出游览之处的特点”。突出风景特点的方法主要有两种，一是“写明游览的踪迹”，二是“突出景物的风貌”。前者需要“把握游览顺序”和“明确地点转换”，这是“移步换景法”；后者需要“多种手法描写景物”“描写要注意详略行当”等，这是“定点观察法”。在移步换景和定点观察的过程中，都需要渗透游览感受，以进一步凸显景物特点，达到把“游览之处写清楚”的目的，从而形成有关游记的认知结构。这个认知结构将有

关游记的相关知识进行有机组织，既是学生用以理解游记作品的阅读方法，也是用来创作游记的思维路径。

能够促使学生对学习产生持续热情和兴趣的，应是由相互联系的发现构成的学科知识结构。这样的知识结构可为理解新知的锚点，并引发广泛的知识迁移。迁移是在一种情境下建构的知识高效地运用到另一情境之中，它是真正理解的另一证据，也是学科核心素养的体现。

建立单元大观念、知识结构化和迁移运用，是学生理解的基本证据，也是学生理解的典型行为表现。为便于实践操作，大单元教学的原点可以转化为具体的单元学习目标，单元学习目标包括建立单元大观念、单元知识结构化及迁移运用三个层阶内容。例如，结合学段课程标准，游记单元可以制定如下单元学习目标（见表1）。第一层主要是事实性知识的积累，指向核心素养“语言建构与运用”。第二层目标指向“思维发展与提升”，一是建立单元大观念，形成游记的整体认识；二是知识结构化，在理解游踪、风貌和表达观感策略及三者关系的基础上确立阅读或写作游记的基本思路。第三层目标指向“审美鉴赏与创造”，学生能在陌生情境下完成阅读或写作游记任务。这组目标既是学习游记单元的目的和归宿，也是学生达成目标的质量标准。

表1 游记单元的学习目标

学科核心素养	单元学习目标
语言建构与运用	积累并会运用有关游览及写景状物的字、词、句 1. 至少会读、写60个生字，积累并会用至少30个好词好句 2. 通过语调变化，准确、流利地读出作者游览美景的情感
思维发展与提升	梳理与整合单元内容，形成关于游记的整体认识；通过样例分析，建立阅读/写作游记的基本思路 1. 结合经验，讨论游记的基本要求，提出游记写作主张 2. 确定游览路线，按一定顺序将路线交代清楚 3. 明确景物特征，详略有致地进行景物描写 4. 表达自己观感，据景物特点自然抒发感受
审美鉴赏与创造	根据情境要求，能够阅读/写作游记 1. 提供写作任务，能运用合理的思维方式写作游记 2. 提供一篇游记，能运用合理的思维方式阅读理解

### 三、决策：如何基于原点设计和实施大单元教学

在课堂教学中，理解不会自然发生，需要教学设计，教学设计应基于学生的学。课堂教学具有明暗两种线索。暗线是学生的理解发生与发展过程。理解通常起于困惑，在智力活动中经历推理与发现，最后建立知识之间的关系，得出概括

性结论，达到迁移运用。明线则是激发、促进理解的教学过程，它需要创设真实性任务引发认知冲突，设计挑战性任务促使学生加工与创造，并提供评价任务及时诊断、反馈理解情况。以游记单元教学规划为例（见图1），在通盘把握单元大观念、知识结构化并制定单元学习目标之后，教师创设三种学习任务引导学生学习，发展学生思维。

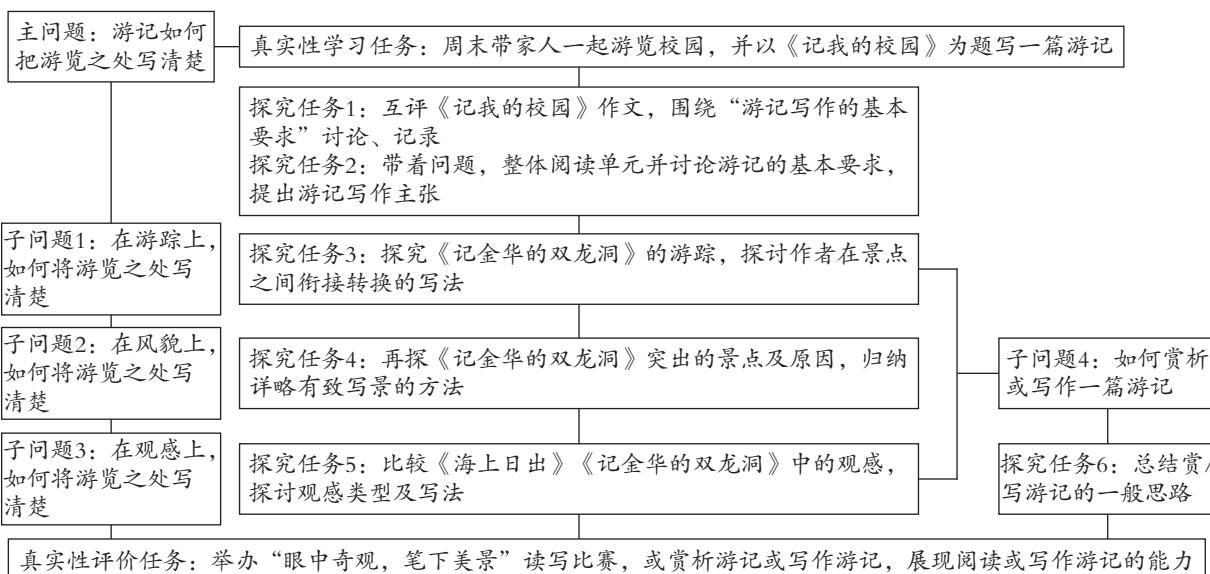


图1 游记单元整体教学设计与实施

#### （一）前置真实性任务，旨在激疑

理解本质上是对误解的修正，而误解往往深藏于学生的现有经验之中，需要通过真实性任务将它“公之于众”，激发学生寻求“理解”的学习动机。这一环节主要包括以下两步。

第一步是未学先做，做而知困。在学习游记单元之前，每个学生对游记或游记类文章都有或多或少的认知，这些认知或是片面的，或是错误的，发掘它们的办法就是让学生在学习之前先行实践，即周末带家人游览校园并写篇游记。带着任务游览校园，学生和家人讨论有关游记的问题；事后写游记，总会生出这样那样的困惑，而问题和困惑正是良好学习的开端。

第二步是困而求学，学在理解。教师通过探究任务1将学生有关游记的问题或困惑进行梳理，找到真正的痛点；带着痛点进入探究任务2，总览单元内容，深入研讨游记的基本要求，提炼游

记单元大观念，实现对游记的基本理解，并据此反思自己作文《记我的校园》（以下简称“自作”）存在的问题。

在教学实施中，提炼单元大观念是引导学生归纳推理的过程，须集结零碎知识，对零碎知识进行归类，在归类基础上发现知识之间的关系，最后形成推论。对于语文教学来说，这完全改变了传统的篇章教学思路，体现出语文教学整体观。

#### （二）探究性学习任务，力促建构

在单元大观念的观照下，游踪、风貌、观感等游记三要素虽角度不同但功能一致，统一于一个基本问题——游记如何将游览之处写清楚？并生发三个相互依存的子问题。解决这三个子问题，主要采用“解剖麻雀”的方法，即精研一篇，发现规律；运用规律，尝试实践。

子问题1：在游踪上，如何将游览之处写清

楚？对这个问题的探究主要依托《记金华的双龙洞》这篇课文，引导学生通过探究任务3掌握梳理游踪的方法及景点之间衔接转换的写法，并促使学生认识游踪在游记中的意义，以及交代清楚游踪在写作游记中的意义；之后学用结合，修改自作的游踪。

子问题2：在风貌上，如何将游览之处写清楚？解决这个问题仍要以《记金华的双龙洞》为例，通过探究任务4建立写景要采用详略得当的方法，促使学生认识到详略得当既是一种技法，也是作者素养的综合体现；在此基础上引导学生再次修改自作。

子问题3：在观感上，如何将游览之处写清楚？《海上日出》《记金华的双龙洞》两篇文章在观感上都有突出内容，探究任务5促使学生比较、分析掌握观感的写法和作用，并用以进一步反思、修改自作。

这个环节主要由问题驱动，在单元大观念指引下呈现局部探究的演绎思维过程；探究活动6又将学生思维引向分析、综合，建构有关游记的认知结构。

### （三）真实性评价任务，完善表现

修改作文《记我的校园》，对学生来说是一种相对熟悉的情境任务。按安德森目标分类，这类任务属于“运用”层级中“执行”这一亚类，学生知道怎么做，有现成的公式或方法去运用。而另一亚类“实施”则是指在不熟悉的情境任务下学生要对“做什么”及“如何做”等作出判断和决策，以检测其是否真正理解。这就是真实性

评价任务的内涵和目的。为此，针对第三层目标，教师可利用建党庆祝活动之机，创设写作游记比赛这一真实性任务，激发学生为党献礼的爱党情怀，同时促使学生学以致用，实现知识和能力的迁移。

教师要抓住本质，找到原点，让大单元教学变成一件简单易行的事情。在教学设计上一切为学生理解而来，在教学实施上一切为学生理解而去，教学始终围绕理解运行，可以减少许多无效劳动，避免形式主义教学倾向。这需要教师深挖教材，既要发现教材知识的内在联系，又要揭示教材知识的本质，建立完善的学科知识体系，以整体观和系统观进行教学设计与实施，真正成为学生深度学习的引导者和评价者。

### 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] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵，译. 北京：人民教育出版社，2005：126-130.
- [3] 皮连生. 学与教的心理学[M]. 上海：华东师范大学出版社，2009：217.
- [4] 威金斯，麦克泰. 理解为先模式[M]. 盛群力，译. 福州：福建教育出版社，2018：6.
- [5] 安德森. 布卢姆教育目标分类学：修订版[M]. 蒋小平，译. 北京：外语教学与研究出版社，2009：38.
- [6] 郭华. 课程内容结构化及其教学意义[J]. 课程·教材·教法，2025（7）：56.

（责任编辑：张一鸣）