

语文大单元教学设计： 争议辨析、教材整合与评价策略

任明满, 文奕涵

(西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要: 基于语文统编教材设计大单元教学, 需要反思大单元教学的可行性和本土化问题, 明确其适用范围, 厘清大单元与学习任务群、教材单元的关系。针对不同类型的教材单元, 遵循新课程标准核心理念, 梳理人文主题、语文要素与文本的一致性, 追求语言内容与语言形式的共契, 直面主题统摄与文本特质的背离与重构, 是提炼大概念的基本策略。将大概念转化为基本问题, 以基本问题为内核设计进阶性学习任务, 可以实现大单元教学的“表”“里”如一。融合过程性评价与终结性评价, 根据目标类型、学习任务特点匹配合适的评价方式, 开发针对性评价工具, 则是评价大单元学习进展的基本策略。

关键词: 语文统编教材; 大单元; 大概念; 基本问题; 评价体系

中图分类号: G633.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)03-0115-08

基金项目: 西南大学教育教学改革项目“非标准答案考试改革探索与实践”(2021JY035), 项目负责人: 任明满。

作者简介: 任明满, 教育学博士, 西南大学教师教育学院副教授; 文奕涵, 西南大学教师教育学院硕士研究生。

《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称“新课标”)提出:“重视以学科大概念为核心, 使课程内容结构化, 以主题为引领, 使课程内容情境化, 促进学科核心素养的落实。”^[1]近几年, 围绕大单元教学的相关研究和实践非常丰富, 但也出现了一些争议, 如: 作为舶来品, 大单元教学是否可行, 如何本土化; 大单元教学应该小范围实验后再推广, 还是全面、整体推进; 大单元与学习任务群、教材单元是同构、并列还是进阶关系等。这些争议反映了理论研究与实践探索中遇到的真实难题。语文大单元教学需要从语言内容与语言形式的共性出发, 整合教材单元学习文本, 凝练大概念, 以大概念统摄课程目标、课程内容、课程实施与课程评价, 以基本问题作为教材内容教学转化的抓手, 使之成为一个完整的学习事件。毋庸置疑的一点是, 依托语文

统编教材是开展大单元教学的基本路径, 但鲜有研究清楚说明如何基于不同的单元, 采取恰当的策略进行大单元设计。本文主要从教材内容再开发的视角, 探索大单元教学的设计策略。

一、争议辨析: 大单元教学的价值定位

关于大单元教学的争议, 折射出学界对大单元教学的价值判断、应用范围、概念关系等重要问题存在分歧。辨析这些分歧背后的原因, 有利于廓清迷雾, 对症下药。

(一) 大单元教学的可行性和本土化问题

多数研究者对大单元教学的可行性持积极态度, 认为大单元教学顺应世界教育改革潮流, 大概念是理解的锚点, 理解大概念有助于实现知识的高通路迁移, 形成具体与抽象交错的复杂认知结构^[2]。大单元教学革除传统教学

形式化、浅表化、碎片化的痼疾,在落实核心素养上具有传统的单篇教学所不可比拟的优势^[3-5]。威金斯(Grant Wiggins)和麦克泰(Jay McTighe)认为,追求理解的大单元设计可以提高教师的教学能力和效率,但由于设计要求过高,并非所有的教学内容都适用,建议教师每年规划两到三个单元作为开始,在时机成熟时再扩大应用范围^[6]。王荣生认同以大概概念组织单元,但认为在没有充分总结传统单篇教学的经验教训之前,大单元教学应“缓行”,宜先小范围消化、试验^[7]。孙绍振认为,大单元教学旨在超越个案具体分析,追求多文本的概括综合,对基础教育改革具有参考价值,但追求概念化,容易使形象成为概念的图解,应用中面临诸多挑战。作为一种来自西方的教育理论,需要经历与本土文化基因在龃龉中不断纠错、澄明的过程,教师对此理论不应简单照搬,而是应借助它激活传统,打造语文教育的中国流派和具有中国特色的教育理论^[8]。本研究在对一线教师进行访谈时发现,将传统的综合性学习活动、“主题+情境”活动旧瓶装新酒后名之曰大单元,大概概念似是而非,为大概概念而大概概念,大概概念与文本特质“两张皮”,大概概念与单篇、群文简单拼接等现象屡见不鲜,理论与实践的融通、创生之路尚任重道远。

(二)大单元教学的适用范围界定问题

关于什么样的教学内容更适合进行大单元教学设计,目前没有统一的认识,但基于统编教材进行大单元教学实践已成为普遍共识。大单元开发高度依赖教师的专业素养和对学科理解的深度,同时需要教师基于特定的学情进行针对性设计。因此,从教材单元组织方式、教师教学设计专长、学情特点三个角度,或可大致界定大单元教学的适用范围。

就教材单元组织方式而言,目前的单元主要有两种类型:一是以读写为主的单元,由单篇文本以不同的组元呈现;二是以综合实践为主的单元,文本经过深度整合,或者没有文本,主要关联生活设计单元内容。初中教材的四个“活动·探究”单元,包括八年级上册的第一单元新闻阅读单元、八年级下册的第四单元演

讲单元、九年级上册第一单元的诗歌单元、九年级下册第五单元的戏剧单元,学习任务具体,任务之间具有进阶性,思维支架可操作性强。高中语文教材必修上第四单元“家乡文化生活”、必修上第八单元“词语积累与词语解释”、必修下第四单元“信息时代的语文生活”、选择性必修上第四单元“逻辑的力量”均不设传统意义上的课文,仅以一体化设计的学习活动为核心,带动相关资源的学习以及贴近生活情境的实践活动的开展^[9]。上述教材单元的情境性、整合性、实践性较强,开展大单元教学的基础较好。除此之外以读写为主的单元,则多围绕人文主题、语文要素精选各类文本,以课文阅读为基础,融合阅读与鉴赏、梳理与探索、表达与交流等活动,如果进行大单元设计,需要通过跨文本比读,深入分析文章内容和形式上的共性与个性,提炼大概概念,开发难度更大一些。

(三)大单元与学习任务群、教材单元的关系问题

大单元教学与学习任务群都强调任务驱动、语言实践,都追求整合学习目标、资源、情境、方法,但学习任务群并未明确提出“概念性理解”的学习目标,因此可以将大单元看作学习任务群的高阶形态。学习任务群是新课标规定的核心素养教学的载体,但目前统编教材单元并不是全部按照学习任务群的形式编写的,因而不能简单地将教材单元、学习任务群与大单元教学画等号,应避免将教材单元内容和对应的学习任务群要求生搬硬套,作为大单元教学设计的主线。教材单元除了选文系统,还设计了习作、语文园地等练习系统。如果练习系统与选文系统具有较高的一致性,则可以统整到一个学习单元中;如果二者一致性较低,则不宜强行整合。例如统编教材五年级下册第六单元包括《自相矛盾》《田忌赛马》《跳水》三篇文本,习作是“神奇的探险之旅”,据此,有教师以“我们一起去探险”为情境设计大单元,具体包括明探险任务、悟人物智慧、写探险故事。以“明探险任务”为例,具体又包括明确探险主题、做好探险准备、制定探险计划三

个部分。略作分析会发现,三篇文本与探险关联度极低,“探险”并非本单元的核心概括性知识,如此设计脱离了文本的语言学习,陷入削足适履、活动中心的误区。从共性来看,三个故事都包括开端、发展、高潮、结局四个部分。如《田忌赛马》一文,田忌与齐国贵族赛马是开端,孙臧提出制胜之法是发展,赛马过程是高潮,田忌赢得赛马比赛、孙臧被任命为军师是结局。从文本个性来看,楚人思维最终导致失败的原因是将对立的事物都推向了极端,描写整体上极为简略;孙臧成功的原因是运用求异思维,实现资源的优化重组,详写谋划过程,略写比赛过程和结果;而船长成功救下儿子则运用了创造性思维,实现绝境求生,文章运用大量笔墨铺陈渲染“绝境”形成的过程,对“求生”过程和结果则一笔带过。基于上述分析,可以将本单元的大概念确定为:主人公的思维过程左右着文本记叙的详略安排。真实情境和大任务可以如下设计:生活中有很多表现前人智慧的故事,近期班级要举行“智慧故事大会”,小明计划讲述一个智慧故事,但令他十分苦恼的是,如何让这个故事既引人入胜又发人深思。学习本单元后,请你给他提出合理化的建议。大任务的设计契合单元文本特质,辅以真实的问题情境,使学生在完成大任务的过程中深化对单元文本本质规律的认识,是大单元教学的基本出发点。如果背离了这一出发点,大单元教学则很容易陷入活动中心的误区。

基于教材内容再开发的视角,以大概念统整教材内容,以基本问题作为教材内容教学转化的抓手,同时根据学习目标和学习内容的特点,融合过程性评价与终结性评价,可以构建教学评一体化系统,丰富语文核心素养课程改革的路径。

二、大概念:教材统整的“透镜”

大概念在课程中处于中心地位,发挥着“透镜”的作用。基于教材单元文本提炼大概念,是设计大单元的关键。刘徽认为,提取大概念可以遵循“自上而下”和“自下而上”两条路径:“自上而下”是指从课程标准、学科核心

素养、专家思维和概念派生中提取“现成”的大概念;“自下而上”是指从生活价值、知能目标、学习难点和评价标准中不断追问,提炼上位大概念^[2]。这两条思路很有启发意义。但课程标准与学科核心素养本身就是一体的,难以分割,且不同学科有其独特性,未必都适合采用上述两条路径。李卫东认为,运用学科思维,分析文本内容与思维、语言与思维的概念性关系,依托学习任务群与文章体式分析学生的反应,是提炼语文学科大概念的主要路径^[10]。这为我们提供了几个思考的方向。但目前的教材编写体系,学习任务群与教材单元的对应关系并不严密,不同单元文本的文章体式存在多种组合方式,在具体操作中仍然有很多问题没有厘清。具体而言,针对不同类型的教材单元提炼大概念,应具体问题具体分析。

(一)遵循新课程标准的核心理念

以综合实践为主的单元多是按照学习任务群的理念编写的,与课程标准可以无缝衔接。例如高中语文教材必修下第四单元“信息时代的语文生活”对应“跨媒介阅读与交流”学习任务群,教材设计了认识多媒介(两个子任务)、善用多媒介(三个子任务、一个注意事项)和辨识多媒介(三个子任务)三个核心任务、八个子任务。整体来看,三个核心任务之间具有进阶性,但除了核心任务二的三个子任务具有紧密联系外,其余五个子任务之间没有有机联系,缺乏聚焦点,如果按部就班地分别组织八个子任务的教学,势必十分零散。教师如果能够结合学情,对子任务进行精简和改编,则可提高教学效率,而这需要一个上位的大概念来统摄学习任务的重构。新课标指出,“跨媒介阅读与交流”学习任务群的学习目标与内容主要包括:了解常见媒介与语言辅助工具的特点;辨识媒介立场,形成独立判断;关注当代网络文学和文化;建设跨媒介学习共同体^[1]¹⁴⁻¹⁵。其中,媒介立场是核心的利益攸关方,左右着媒介的语言形式、风格、倾向,也最容易导致媒介为了利益而扭曲事实,传播夸大的、虚假的信息,如果以“媒介立场关联媒介语言形式、风格、倾向”为大概念,则可以起到整合零散子任

务,使之结构化、系统化的作用。

(二)梳理主题、要素与文本的一致性

以读写为主的单元占大多数,且往往多个单元指向一个学习任务群,如高中语文必修上中的第一单元(现代诗、小说单元)、第三单元(古诗单元)、第七单元(散文单元)都指向“文学阅读与写作”学习任务群。新课标对该任务群的界定是从诗歌、散文、小说、戏剧的共性规律来展开的,并没有针对单一文体的明确要求。围绕这些教材单元提炼大概念,人文主题与语文要素可以提供重要的线索。如高中语文必修上第七单元的五篇散文既有现代散文《故都的秋》《荷塘月色》,也有当代散文《我与地坛》,还包括古代散文《赤壁赋》《登泰山记》。不同文本之间有共性,更有显著的差异性,以此为基础组织大单元教学,需要一个大概念使文本中一系列零散的事实和现象联系起来并具有一定的意义。该单元的人文主题是“自然情怀”,语文要素包括写景抒情散文、民族审美心理、情景交融、情理结合、文辞之美等。对主题与语文要素、五篇文本的共性与个性进行梳理和分析,抽象出“民族审美心理、人生态度在

自然景物中的投射”作为大概念,可以揭示写景散文的本质性特征,为编制单元学习目标和任务提供锚点。

(三)追求语言内容与语言形式的共契

多数教材单元的人文主题都不能作为大概念来使用。主题多是对一系列事实、现象等语言内容的概括,较少关注语言形式运用的内在规律。例如对《劝学》《师说》《反对党八股》《拿来主义》这四篇经典的议论文而言,“学习之道”这一主题虽然概括了四篇文章内容上的共性,却没有触及经典议论文写作的本质特点。语言形式运用的内在规律往往是潜藏于文字背后的,是隐性的存在,如果教材的语文要素中没有将其明确列出来,就需要教师花更多的时间与精力去挖掘。只有达成教材单元文本语言内容共性特征与语言形式内在规律的共契,才能确定一个好的大概念。语言内容指向“写了什么”,语言形式则指向“怎么写的”。语文学科大概念应基于对语言内容和语言形式的共同观照,通过系统梳理单元文本的共性与个性进行提炼。以八年级上册第五单元为例(详见表1):

表1 八年级上册第五单元核心知识梳理

核心要素	共性	个性
题目	《中国石拱桥》《苏州园林》《蝉》:以说明对象为题目	《梦回繁华》:从说明对象的历史文化价值角度拟题;《人民英雄纪念碑》:以说明对象的主题为题
说明对象	中国石拱桥、苏州园林、人民英雄纪念碑、《清明上河图》:建筑、绘画,历史人文	蝉:动物,自然科学
说明方法	五篇均使用打比方、作比较的说明方法	《中国石拱桥》《人民英雄纪念碑》《梦回繁华》:举例子、列数字摹状貌、引资料等;《蝉》:分类别
说明顺序	《中国石拱桥》《人民英雄纪念碑》《梦回繁华》都按照空间顺序展开; 《中国石拱桥》《人民英雄纪念碑》还包括由远及近的时间顺序	《苏州园林》逻辑顺序:由总到分、由主到次、从概括到具体; 《蝉》:蝉延续生命的过程——先由幼虫到成虫,然后成虫产卵完成繁衍,孵化成幼虫结束
说明语言	《中国石拱桥》:简洁、准确、生动; 《苏州园林》:准确、简练	《人民英雄纪念碑》:准确、生动,饱含崇敬之情,感染力强;《梦回繁华》:严谨、准确、典雅,富有文采; 《蝉》:多用文艺笔调,既准确平实,又生动有趣

从表1中的梳理可以发现,说明文的说明方法具有较强的规定性,说明顺序、语言特点受说明对象、作者写作风格的影响而具有一定的个性色彩,这是说明文写作可迁移的内在规律之一,既涉及语言内容,也关乎语言形式,可以作为本单元的大概念。学生了解上述内容后,无论是评析课文还是撰写说明文鉴赏文

章,都有明确、清晰的概念图谱作为思维支架。在此基础上完成学习任务,可以将原本零散的知识点、能力点融会贯通,从宏观上把握说明文写作的多种可能性,进而更有可能产出高质量、可迁移的学习成果。

(四)直面主题统摄与文本特质的背离与重构

部分教材单元一味追求主题的统一,导致

单元文本体裁、类型多元,给提炼大概念带来巨大挑战。如七年级上册第六单元的单元主题和语文要素都指向“文学想象”,从选文来看,童话、诗歌、神话都是富于想象的,寓言故事虽然也有想象的成分,但其最突出的特点是“寓理于物/事”,《穿井得一人》《杞人忧天》则近于写实,如果从文学想象的角度来提炼大概念,就很难统摄四篇寓言故事。再如高中必修上第二单元的主题是“劳动光荣”,《喜看稻菽千重浪》等五篇文本是关于劳动者的新闻报道,语文要素包括通讯的报道角度、新闻评论的特点、新闻的报道立场等,而《芣苢》《插秧歌》则是诗歌,新闻与诗歌在文章体式、语言形式上的差异极大,难以通过大概念来统整单元所有内容。如果不顾文体差异,强行整合,则难免方枘圆凿、不伦不类。以这样的教材单元为基础开发大单元,需要对单元文本进行二次开发,或筛选或重组,使文本之间在语言内容和语言形式上均具有可比性,这样方可有效提炼大概念。

三、基本问题:教材内容教学转化的抓手

大概念具有中心性、高阶性的特点,是大单元教学的“里”,但往往因高度抽象,不易为学生所理解。问题是概念的航标^[11],好的问题更容易为学生所接受,是学生理解大概念的过程性载体,即大单元教学的“表”。将大概念转化为基本问题,以基本问题为教材内容教学转化的内核,大单元教学方可实现“表”“里”如一,深入浅出。

(一)基本问题的特征、来源

基本问题是相对于非基本问题而言的。非基本问题主要指向对事实、现象的识记、理解,答案相对明确;基本问题则强调开放性、本质性、高阶性、生成性。开放性是指问题条件、解答过程或结论是开放式的,不存在唯一的、最终的正确答案,随着时间的推移和理解的深入,问题的答案需要进行修正;本质性是指问题、指向学科的“关键少数”,能够发人深省,引发探讨和辩论,在单元教学中被反复提及和使用,能够促进学科内或跨学科的有效迁移;高阶性是指问题具有矛盾性、冲突性,在解决问

题的过程中学生需要综合运用分析、推理、评价等高阶能力,而不能仅仅依靠回忆知识点;生成性是指在回答基本问题的过程中,能够引发学生对新问题的思考,激发持续的探究^{[12]4}。

基本问题的特征与大概念高度契合。在教学中,从非基本问题不断追问基本问题的过程,也是大概念提炼的过程,并服务于对大概念的理解。围绕一个教材单元的多篇文本提炼大概念,需要对文本在语言内容和语言形式上的共性与个性进行比较分析。在阅读单篇文本时,教师往往围绕文本的重要知识设计问题,如《中国石拱桥》的说明顺序是什么、运用了哪些说明方法,中国石拱桥具有怎样的特征。这些问题固然非常重要,但多为封闭性、收敛性的问题,有唯一正确答案,属于非基本问题。在进行文本比读的过程中,逐步发现说明文虽然有特定的规范,但并非千篇一律,而是带有一定的个性特征。如前所述,不同的说明文在说明方法上高度一致,但说明顺序、说明语言差异很大,这既有说明对象特征的原因,也受作者写作风格的影响。由此,设计的问题可由封闭走向开放、由粗放肤浅走向细致深入,例如“说明对象的特征、作者的写作风格与说明文的说明顺序、语言特点具有怎样的关联”“说明文作为一种文体具有鲜明的共性特征,如语言的简洁准确、说明顺序逻辑清晰等,但不同的说明文又具有一定的个性特征,是哪些因素使不同类型的说明文都成为经典”等。这些问题均指向说明文的本质特征和学科核心的概括性知识,具备基本问题应有的特征。从单篇知识到多篇规律,既是大概念提取的基本路径,也是从非基本问题到基本问题的进阶过程。

(二)基本问题的目标指向

大单元教学目标可以分为习得性目标、意义获取性目标和迁移性目标三类^{[12]125-126}。其中,习得性目标主要帮助学生获得事实性知识与基本技能,如关于字词句篇的知识,浏览、默读、整体感知、筛选信息等技能;意义获取性目标主要帮助学生构建重要思想和重要过程的意义,如通过文本比读,用特定概念表达对一类文本本质特征的理解;迁移性目标则要求学

生在新的学习情境中运用所学知识解决复杂问题,如利用单元学习知识解决日常生活、文学体验、跨学科学习情境中的问题,撰写文章,系统表达自己对单元大概念的理解。在依托问题推进教学的过程中,非基本问题更适合落实习得性目标和意义获取性目标;基本问题则更适合落实迁移性目标。

(三)基本问题的应用路径

语文学习任务本质上是通过语言实践解决真实问题,问题构成学习任务的认知和思维内核。从非基本问题过渡到基本问题,可以保证学习任务之间形成进阶,引导学生在复杂的知识领域沿着正确的方向前行。仍以八年级

上册第五单元为例。该单元的语文要素包括了解说明对象特征、说明方法和说明语言,增强思维的条理性和严密性。

大概念:说明文的说明方法具有较强的规定性,说明顺序、语言特点受说明对象、作者风格的影响而具有一定的个性色彩。

大任务:近期,班级将举行说明文鉴赏比赛,请提交一篇鉴赏本单元四篇经典说明文的文章,参与比赛角逐。要求:1.从题目、说明对象、说明方法、说明顺序、说明语言等角度切入,概念准确,逻辑严谨,文从字顺;2.不少于500字。

问题类型与学习任务的对应关系如表2所示。

表2 进阶性学习任务与问题设计

	学习任务	任务内核	问题类型
学习任务一	1.独立学习:在熟读文章的基础上,用批注的方式,点评单元五篇说明文的特点,每篇不少于五条; 2.合作学习:以小组为单位,每组评选并提交五条最精彩的批注,班级从各组提交的批注中,评选出最精彩的两条	不同的说明文有共同之处吗	非基本问题
学习任务二	1.独立学习:按照喜爱程度,从高到低给四篇说明文排序,并说明原因; 2.合作学习:投票选出最有个性的一篇说明文,并总结其个性特点	说明文的个性特点是如何形成的	非基本问题
学习任务三	1.头脑风暴:在梳理单元核心知识的基础上,讨论说明对象、作者风格与说明顺序、说明语言的关系; 2.合作学习:反复回读课文,独立撰写鉴赏文章后进行小组研讨,并修改、完善鉴赏文章,提交作品	哪些因素使说明文成为经典	基本问题

如表2所示,学习任务一以非基本问题为内核,通过具有一定开放性的批注,了解学生对说明文共性规律的理解和掌握情况,在小组和班级层面评选精彩批注既可以聚焦规律、达成共识,也可以质疑问难、引发思考。例如:《中国石拱桥》的结尾赞美我国桥梁事业和社会主义制度;《人民英雄纪念碑》结尾与开头呼应,强化对先烈的崇敬之情;《蝉》的结尾以极富文学性的笔调表达对蝉的怜惜和赞美;《梦回繁华》的结尾再次重申《清明上河图》的历史价值;而《苏州园林》的结尾则平淡无奇:“可以说的当然不止以上这些,这里就不再多写了”,是否可以删掉呢?学习任务二也是以非基本问题为内核,但开放性更强,通过排序、投票的方式,使说明文的个性特征不断明晰,学生完成这一任务,不仅需要记忆文本信息,还需要比较、推理。学习任务三以基本问题“哪些因素使说明文成为经典”为内核,在前两个学习任务的基础上,研讨说明对象、作者写作风格

与说明顺序、说明语言的关系,通过跨文本的比读关联、推理逐步逼近说明文写作的内在规律,即大概念。上述系列任务为学生完成最终的鉴赏文章搭建了层层递进的辅助性学习支架。学生在写作的过程中,需要反复回读课文,进行小组研讨和修改完善文稿。小组内开展头脑风暴不仅能拓展个人已有资料,在观点上相互启发,还可以消除一些先入为主的误读,促使学生对自身偏见进行反思和调整,克服主观随意性。以读促写,以写促读,在读写螺旋式上升过程中,可促进学生内化对单元核心知识的概念化理解,形成对说明文可迁移的网状思维结构。

四、课程评价:兼顾过程与结果

大单元教学致力于培养学生面向21世纪的综合素养,包括通过多种途径解决复杂问题、分析部分与整体的关系、跨媒介合作与交流等。单一的评价方法难以适应大单元教学的需要,根

据不同的学习目标和内容,匹配适当的评价方法,灵活运用过程性评价和终结性评价,才能充分发挥评价对大单元学习的促进作用。

(一)过程性评价:融于教学,以评价引领学习

融于教学的过程性评价,需要充分了解学生已经学会了什么,实时回应学生的学习需求,提供建设性的学习反馈。对于以非基本问题为内核、知识立意的学习任务来说,可以根据任务特点,合理匹配选择性反应评价(如选择题、判断题、匹配题、填空题等)或个别交流式评价(如提问、访谈、讨论、口试等)^[13]。例如:如果要了解学生整体上对说明对象特征、说明方法、说明顺序等事实性知识的掌握情况,可以依托学案命制选择题、填空题、判断题、匹配题等,这类评价方式答案相对封闭,但具有便于管理、批改方便的优点;如果要了解特定层面学生(如中等学习水平学生)对不同说明文共性规律和个性特征的理解情况,可以通过结构化的提问、课堂讨论、简答、论述等方式,这类评价方式具有一定的开放性,长于考查学生的概念理解和推理能力。

(二)终结性评价:聚焦表现,以评价促进学习

大任务贯穿大单元学习始终,其产出的作品是终结性评价所应针对的高质量成果。大

任务基于真实情境,强调语言实践,指向迁移性目标,具有较强的整合性、开放性,开发表现性评价量规,有助于克服评价过程中的主观性。以说明文单元的大任务为例,评价说明文鉴赏文章的优劣,基本要素应包括题目、内容、结构、概念、语言等。题目是文章的眼睛,高水平的题目应既准确凝练,又生动传神、画龙点睛;低水平的题目则文不对题或平淡乏味。内容反映学生对单元文本的系统理解水平。结构可以看出学生的思维能力。鉴赏文章的结构严谨,内容上能够透过现象看到本质、规律,是高水平的表现;反之,结构混乱,内容散碎,则说明学生的鉴赏水平偏低。对概念的使用情况,反映出学生对文本写作艺术的掌握程度,包括说明方法、说明顺序等。概念使用并非以多取胜,贵在以简驭繁、画龙点睛。较少使用概念或使用不当,则说明学生对文本写作艺术理解不到位。语言反映学生的语言文字运用水平。高水平鉴赏文章的语言应简洁、准确、生动、流畅,有自己的表达风格。如果语言啰嗦重复,甚至词不达意,则需要改进。在明确基本要素的基础上,对基本要素进行分水平描述(一般划分为三至五个水平等级),形成清晰的等级评分标准。具体见表3所示。

表3 说明文单元大任务 PTA 量规

评价维度	专家(4)	胜任(3)	学徒(2)	新手(1)
题目	题目准确凝练、生动传神,与文章内容深度关联	题目准确、凝练,与文章内容关联比较紧密	题目准确,与文章内容有一定关联	题目与内容无关联,文不对题
内容	对单元五篇说明文在题目、说明对象、说明方法、说明顺序上的共性特点和个性特征进行准确、深入、全面的分析,透过现象看到本质	对单元五篇说明文在题目、说明对象、说明方法、说明顺序上的多数共性特点和个性特征进行比较准确、深入的分析	对单元五篇说明文在题目、说明对象、说明方法、说明顺序上的部分共性特点和个性特征进行分析	对单元五篇说明文的共性特点和个性特征认识片面、不准确
结构	结构严谨	结构完整	结构基本完整	结构混乱
概念	准确、全面地运用说明文鉴赏概念,起到以简驭繁的作用	比较准确地运用说明文鉴赏概念,起到以简驭繁的作用	运用部分说明文鉴赏概念,少数概念使用不当	较少使用说明文鉴赏概念或使用不当
语言	语言简洁、准确、生动、流畅,有自身独特的风格	语言比较简洁、准确、流畅,有一定的特色	语言基本通顺,个别语句冗长,有少量语病	语言啰嗦,词不达意,语病较多,难以理解

注:表中数字表示水平等级。

初步开发出量规后,运用量规对学生作品进行试评。试评过程如果出现争议,可与同事进行商议,通过头脑风暴的方式,优化评价要素、水平和描述的一致性,对不同水平赋分达

成共识,同时为每个水平确定典型作品并将其作为案例。量规成熟后,在学习前呈现给学生,可以使明确完成大任务的评价标准和努力方向,激发其学习动机。学习中,大任务

贯穿单元学习始终,挑战性较大。学生完成大任务需要经历反复修改的过程,在不同的阶段组织学生运用量规评价自己作品初稿的优势与不足,使之有机会经历“挣扎与失败”,发现结果与预期间的落差,识别未解决的困惑,为下一步修改设定目标。教师通过量规,可以筛选优秀和表现欠佳的匿名样例进行展示,并指出优点及需要改进的地方,为学生下一步修改提供有效策略。作品完成后,教师运用量规对学生作品进行等级评价;学生运用量规进行互评,并向同伴提供无偏见的描述性反馈,以丰富彼此看待和处理信息的方式,充分发挥评价促进学习的作用。

总之,落实核心素养,推进课程改革,既要继承传统,也需要解放思想,理性看待大单元教学中出现的争议。以大概概念统整教材内容,突破低水平重复的碎片化教学困境;以基本问题作为教材内容教学转化的抓手,确保学习任务设计的进阶性,避免教学陷入抽象化、活动化的误区;灵活运用过程性评价与终结性评价,开发针对性评价工具,发挥评价促进学习的作用,实现教学评的一体化。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年

版2020年修订)[M]. 北京:人民教育出版社,2020.

- [2] 刘徽.“大概概念”视角下的单元整体教学构型——兼论素养导向的课堂变革[J]. 教育研究,2020(6):64-77.
- [3] 邵朝友,韩文杰,张雨强. 试论以大观念为中心的单元设计——基于两种单元设计思路的考察[J]. 全球教育展望,2019(6):74-83.
- [4] 冯春艳,陈旭远. 以大观念为中心的教学:基本内涵、价值向度及设计路径[J]. 教育学报,2021,17(3):85-94.
- [5] 李刚,吕立杰. 大概概念课程设计:指向学科核心素养落实的课程架构[J]. 教育发展研究,2018(15):35-42.
- [6] 格兰特·威金斯,杰伊·麦克泰. 理解为先模式——单元教学设计指南(二)[M]. 沈祖芸,陈金慧,张强,译. 福州:福建教育出版社,2021:143.
- [7] 王荣生. 事实性知识、概括性知识与“大概概念”——以语文学科为背景[J]. 课程·教材·教法,2020(4):75-82.
- [8] 孙绍振.“大单元/大概概念”阅读:理论方法和战略前途[J]. 语文建设,2022(21):59-67.
- [9] 王本华. 统编高中语文教材的设计思路[J]. 人民教育,2019(20):55-57.
- [10] 李卫东. 大概概念:重构语文教学内容的支点[J]. 课程·教材·教法,2022(7):96-101,109.
- [11] 格兰特·威金斯,杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计[M]. 2版. 闫寒冰,宋雪莲,赖平,译. 上海:华东师范大学出版社,2019:121.
- [12] McTIGHE J, WIGGINS G. 让教师学会提问——以基本问题打开学生的理解之门[M]. 姐媛媛,译. 北京:中国轻工业出版社,2020.
- [13] 简·查普伊斯,瑞克·斯蒂金斯,史蒂夫·查普伊斯,等. 促进学习的课堂评价:做得对,用得好[M]. 2版. 赵士果,译. 上海:华东师范大学出版社,2021:90.

Large Unit Teaching Design of Chinese: dispute analysis, Integration and Evaluation Strategy

REN Mingman, WEN Yihan

(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: To design large unit teaching based on Chinese textbooks, it is essential to reflect on the feasibility and localization of large unit teaching, define its scope of implementation, and establish the connection between large unit and learning task groups, and textbook units. Refining key concepts for different types of textbook units involves fundamental strategies such as following the guidance of the core concept of the new curriculum standard, sorting out the consistency of humanistic themes, language elements and texts, pursuing the common agreement between language content and form, and directly facing the deviation and reconstruction of theme control and text characteristics. Transforming major concepts into common problems as the core of designing advanced learning tasks can achieve the consistency from the outside to the inside of large unit teaching. To evaluate the progress of large unit learning, it is necessary to combine process evaluation with summative evaluation, match appropriate evaluation methods according to the type of teaching objectives and learning task characteristics, and develop targeted evaluation tools.

Key words: textbook unit; large unit teaching; major concepts; common problem; balanced evaluation system

责任编辑 邓香蓉 蒋秋