**郑桂华：普通高中统编语文教材单元教学的价值定位与教学策略**

单元教学是指向核心素养培养的语文课程的基本实施单位，它不是单纯的学习长度设置和学习顺序安排，而是涉及课程观念甚至是语文教学方式的变革。只有从这一角度理解单元教学的本质，抓住核心问题，少在“强调单元教学是不是会排斥单篇教学”“是不是所有教学活动都针对单元目标”“主题组元会不会弱化知识教学”等具体问题上做过多纠缠，才能真正解开理念把握方面的疑惑，扫清教学实施上的障碍。

1. **依托教材资源，完善单元学习任务**

**1.理解单元学习任务的价值和局限**

《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》的一个基本精神是：教学以学习任务群为内容框架，以培养语文学科核心素养为目标，以积极的语言实践活动为基本路径。据此，普通高中语文统编教材在单元编写上做了很多创造性工作，比如一个单元大体对应课程标准中的某个任务群，是任务群的教材化呈现；每一单元的导语、学习提示中都含有指向阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等关键能力的信息，是课标核心素养的教材化处理；每个单元都有3—5项针对整个单元目标的学习任务，是单元教学必须体现的整合学习的特点，同时这些学习任务也可成为组织单元语言实践活动的抓手和线索。所有这些努力尤其是单元学习任务的编制，为一线教师把握教材价值、组织单元教学奠定了基础。

增强单元学习的整体性，为师生学习提供了更多选择性，但在一定程度上也增加了学习任务。比如，阅读单元的学习任务既有分别针对重点篇目、一组课文以及整个单元的，还包含听说读写活动、兼顾人文和语言素养、统筹课内与课外学习等内容，致使学习任务数量和容量增多。再比如，教材欲要给师生多一些选择，自然要提供更多学习材料和学习建议，这容易使教材的单元学习任务朝求多求全的方向倾斜。还有，新课程主张减少碎片化的单篇解读和按知识点教学，强调核心素养培养，这也很容易使学习任务宏大化。应对的策略，一是对单元学习任务做适当精选，二是对部分学习任务加以改造甚至重新设计，将其转化为适于教学操作的学习任务。

**2.明确单元学习任务的特点和设计要求**

欲选择和完善单元学习任务，首先需要知道学习任务的基本特征，并对学习任务做出合理选择。一些教师也许对学习任务的特点还不十分明确，但对传统教学设计话语中“学习活动”这一概念则可能相对熟悉。因此，不妨从学习活动入手理解和完善学习任务。

过去，人们对好的学习活动的认识大体可以概括为这样几点：（1）内容科学，服务于课程的育人目标，体现语文学科的独特价值。（2）逻辑合理，符合学生学的逻辑。（3）要求适切，学习容量和难度、学习方式运用符合学情和认知特点。（4）主体明确，体现以学生为主体的原则，学生是活动的主要承担者。（5）表述明晰，包括对学习要求、学习步骤以及学习支架等的表述完整、简明、清晰。用这些要求衡量普通高中语文统编教材中的学习任务，绝大部分都是符合要求的。

此外，学习任务还强调要从社会生活中语言文字运用活动的角度设计。社会生活中的语言文字运用活动一般有这样一些特点：（1）一则任务往往围绕一个话题或关键问题，不会四处用力、面面俱到。（2）有真实的情境，如有具体阅读目的或明确的交际对象，有真实的语言运用场合，不是为阅读而阅读，为写作而写作。（3）学习任务的各环节之间形成递进或关联，以便解决问题或将交流引向深入，而不是浅尝辄止。用这些原则来衡量统编教材中的某些学习任务，会发现存在不足之处，对此教师可以从聚焦关键问题、设置真实情境、注重有机关联等方面加以适当改造。

1. **完善单元学习任务**

一是中心话题或关键问题，即一个单元中具有共性、特点突出或值得探讨的问题。在具体操作时，可以从两个角度入手设计问题。

  首先是直奔主题。普通高中语文统编教材的单元大都是按主题编写的，因此围绕教材的单元主题并结合单元篇目的共性提炼中心话题或关键问题设计学习任务也相对容易。

  其次是选择切入点或组织线索。有时候，有的问题看上去与单元主题似乎没有直接关系，但是在一个单元中，以共性明显、特征突出并对学生富有吸引力的学习材料串联起整个单元，形成一条活动主线，也可以引领学习活动并实现主要目标。比如，必修上第七单元《故都的秋》《荷塘月色》《我与地坛》等五篇散文，都有对自然景物与人的精神状态的描写。如果用“人有喜怒哀乐、生老病死，四季景物有这样的变化吗”作为整个学习任务的贯穿线索，可引导学生思考下列问题：这组散文所写的景物有哪些情感基调；四季景色与人的喜怒哀乐存在对应关系吗；如果存在对应关系，为什么不同的人观察同一个地方的感情色彩却大不相同；人眼中景物的色调变化受哪些因素影响，关键因素是什么；这种能力或境界是与生俱来还是可以后天修炼；等等。这项学习任务从梳理景物描写的语句入手，辨析境与情的关系，再归纳景物描写与人生境界的关系，景物描写贯穿始终，但它并不是学习的核心目标，而属于学习任务的组织线索。

  二是真实情境，这可以理解为语文学习活动比较接近社会生活中的自然阅读、交流及语言运用状态。有人认为，真实的语言情境包括三种类型：一种是社会生活中真实的语言运用情境，如阅读产品说明书、消费者与店员交流、给有关部门写投诉信等；一种是课程学习中真实的语言认知情境，如读课文、参加课堂讨论、写读书报告等；还有一种是文本中呈现的真实语境，如李白《梦游天姥吟留别》所描绘的梦境，《乡土中国》反映的乡村社会。虽然这三种“情境”都可以认定为“真实”的，在语文学习中也各有其价值，但是从设计学习任务、提高语文学习的实践性角度来说，第一种是最有意义的真实情境。因为提倡真实情境的根本意图是适当淡化课堂中读课文、写作业、解题目等相对单纯的语文学习活动色彩，而让语文学习与学生所处的现实世界发生关联，或借助一种真实阅读的需求，或添加真实的交流对象和交流目的。这类任务促使学生带着实际问题去阅读课文、查找资料、寻找答案，培养其学习兴趣和学习能力，这才是学习任务设计的真正意义。不过，这里所说的真实性只是一种模拟的情境或可能性，毕竟在课堂时空中，学习任务不可能完全做到像生活一样真实；也不要求所有活动都追求“像真的一样”，而是强调有这种意识。

  三是有机关联，学习任务中的小问题和学习环节要前后关联，形成一种递进关系，共同指向关键能力和核心素养培养，避免不分轻重、东鳞西爪的碎片学习。

  比如，关于《祝福》的活动清单：感受小说题目“祝福”的象征意义；分析祥林嫂的形象和性格特点；分角色表演祥林嫂与“我”对话的片段；说说小说环境描写对突出主题的作用；举例分析鲁迅白描手法的妙处；结合小说思考鲁迅“揭出病苦，引起疗救的注意”创作主张的深刻含义。这些活动如果分开单独做，每一个都颇有价值，但如果放在一个学习时间段、组成一组活动，就不成为一个学习任务，因为它们指向的目标几乎互不相干，缺乏整体性和递进性。若照此清单组织教学活动，很可能导致这样两种结果：学习内容面面俱到，学习过程七零八落，每一项活动也会浅尝辄止；因涉及面过宽，学习中必然用到诸如“象征”“人物性格”“对白”“环境描写”“白描”，以及鲁迅的创作主张、创作背景等知识。为此，教师要花许多时间去介绍知识，自然容易使学生主体产生偏移。

  要避免这种情况，首先要对学习内容做出取舍，并确定焦点、设计主线，提高活动的关联性。教师可以设计这样的环节：祥林嫂一生经历了哪些大的变故；最致命的是哪一次；“我”为什么帮助不了祥林嫂；祥林嫂一直都在努力，可她为什么掌握不了自己的命运；祥林嫂与鲁迅小说描写的其他底层人物有哪些共同点；小人物面对社会和人生困境所采取的态度和选择方式，对我们有什么启示；等等。

这些学习环节围绕祥林嫂的一生，从梳理经历开始，经过分析其性格、理解其命运、讨论根源、理解鲁迅的创作意图，再发现生活启示，前后构成一个有递进关系的学习任务，引导学生从“这一个”祥林嫂理解鲁迅的祥林嫂，进而思考我们可能面临的环境和局限。而这篇小说的其他学习内容，诸如题目的反讽意味、鲁迅高超的环境描写和人物白描，有的可以在完成主线学习中顺势完成，有的可以放到其他学习任务中学习，不必都作为这一任务的目标。

综上所述，我们可以总结出学习任务的检核清单：置于一定的社会生活环境下，让学习接近于生活阅读或交流状态，减少课堂环境下单纯的认知活动；提示学习者以社会成员的身份参加活动，减少以学生的身份参加；确定连续、集中的具体目标，避免琐碎、凌乱的目标，或过于空泛的目标；从问题切入或以需求驱动，引导学生用听说读写活动以及知识去解决问题，从语言现象中归纳结论。减少从知识点切入，避免用阅读去印证某种知识或结论；用一个问题句或一个祈使句简明扼要地提出任务的目标和要求；对知识的介绍最好附在帮助完成任务的工具箱中；等等。

1. 将学习任务合理“组群”，构成单元学习主线

有了比较理想的学习任务，还需要考虑学习任务之间的关系，形成一条单元学习主线，从而更好地发挥学习任务的价值。从某种意义上说，处理单元学习任务之间的关系，从众多学习可能中选择一条单元学习主线，要比设计单个学习任务更加困难。这种困难主要来自两个方面：

  一是单元内容丰富与时间有限的矛盾，以必修上第一单元的第二、三项学习任务为例：第二项任务涉及“风格”“诗歌意象”“诗歌鉴赏”“写作背景与主旨”“朗读技巧”等知识，第三项任务涉及“小说欣赏”“人物心理”“典型细节”，这些学习内容如果都要一一落实，将与单元学时形成矛盾。

  二是学习任务排列方式的矛盾。从媒介属性来看，纸质教材属于平面媒介，教材编写者可以把许多学习任务分布在数个至数十个页面上，这种安排一般不会受到时间限制。但在教学过程中，各种学习任务则只能按时间顺序进行排列，同一个学习主体（个体、小组、班级）在一个时间段只能从事一项活动，因此不同学习任务的取与舍、主与次、先与后、分与合、选做与必做、课内学习与课外学习的选择在所难免。因此，如何给单元学习任务“建群”，以任务群的内在关系为线索串联学习活动，就成为一个大问题。

针对一个教材单元，可考虑用以下方式组织学习任务，形成单元学习任务群。

1. 递进式任务群

一个单元可以完成不同的学习任务，不过这些任务前后关联，前任务是完成后任务的基础，后任务是对前任务的深入或拓展，前后学习目标和学习过程构成递进关系。比如，必修上第五单元“整本书阅读”的任务设计：抓住核心概念，理解作者观点；分析整体框架，把握知识体系；关注关键问题，学以致用；拓展阅读，知人论世。显然，这四项任务从核心概念入手，进而把握整体框架，再联系实际解释问题，最后用拓展阅读促进素养建构，形成一条层层递进的逻辑链条。

递进式任务群利于导向有深度的学习，不过由于这些任务环环相扣，如果缺失其中一环就可能影响下一个任务的完成，因此要求所有学生每个学习任务都要参加，而学生的学习经历同一，导致学习的选择性、丰富性都会略差一些。

1. 平行式任务群

一个单元有多项学习任务，但这些任务是从不同角度切入的单元学习内容，并经过不同的学习途径指向单元目标，这些学习任务的独立性较强，任务之间不存在或较少相互依托，故呈平行关系。比如，必修上第二单元（劳动单元）提供的几项学习建议（任务）就带有并列色彩，我们可以将其改造成一组并列的学习任务：这些劳动者中谁最令人钦佩；不同时代的劳动精神有相通之处吗（依据教材中第一项学习建议）；客观、真实是新闻写作的基本原则，作者的立场对这几篇新闻的价值有什么影响（依据教材中第二项学习建议的活动1）；从这几篇新闻看新闻评论手法运用的意义、角度及得失（依据教材中第二项建议中的活动2、活动3）；这几篇新闻中，哪些写作手法可以供我们借鉴（依据教材中第三、第四项学习建议）。

平行学习任务群从不同角度切入学习内容，有利于展现学习对象的多个侧面、凸显学习对象的多重价值。但在课堂教学中，教师和学生要完成所有的平行任务，时间精力不允许，而且学习过程也会有一定重复，因此它更适合选做，即让不同的学生选择不同的任务分别学习，然后在班级分享学习成果。用平行学习任务群组织，每个学生都能从一个角度深入学习，同时对其他角度的学习过程也能有所了解。

1. 主辅式任务群

一个单元的不同学习任务有明显的主次之分，学习中可围绕一个核心任务重点展开，而让次要学习任务支撑核心任务的完成，或在核心任务完成基础上再做拓展。比如，必修上第七单元（散文）可以“大自然的调色板：自然景物、眼中景物与心中景物”为核心任务，并配上几个辅助任务：景物描写中的词语运用如何体现作者的感情色彩；从几篇散文看中国古典审美趣味的积极意义与局限；经历、身体状况、人生境遇为什么会影响人们对世界的看法；走入与走出自然；几篇写景散文给我们的生活启示；等等。

  主辅式任务群既有递进式任务群可能带来的学习深度，也有并列式任务群具有的灵活性，因此可以看作两者的融合。对这类学习任务群，可以根据单元内容、学生情况以及教师的专业特点，灵活处理选择与必做结合、分与合交叉、课内与课外兼顾的关系，创造性实施单元教学。因此，主辅式任务群对大部分单元的教学应该都适用。