【关注】吕映丨大单元教学实现学习进阶的三个要点

【摘 要】大单元教学是发展学科核心素养的重要路径。其中，依据单元目标规划学习内容和学科实践活动，使学生实现学习进阶，是大单元教学设计的核心技术，也是大单元教学的难点所在。就语文学科而言，文本群的组建、学习任务群的设计、读与写的互动是大单元教学实现学习进阶的三个要点。

【关键词】大单元教学；学习进阶；文本群；学习任务群；读与写

2004年，美国基础教育阶段科学学业成就评价委员会向美国国家研究理事会提交的报告中，提到了“学习进阶”（Learning Progression）。在科学教育领域，这是第一次出现“学习进阶”的概念。之后的二十年里，“学习进阶”逐渐获得学术界的普遍关注并被广泛应用于教学实践，一个重要的原因就是它“搭建起一座连接对学习的研究和课堂教学实践的桥梁”［1］。学习进阶也是《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课程标准”）中的一个重要词语。新课程标准指出，语文教学要“关注内容之间的进阶关系和横向联系”［2］“体现学习目标的连续性和进阶性”［3］“体现学生核心素养发展的进阶”［4］。大单元教学是一种重要的教学方式，如何在实施大单元教学的过程中帮助学生实现学习进阶？笔者认为，文本群的组建是基础，学习任务群的设计是关键，读与写的互动是保障。它们是大单元教学实现学习进阶的三个要点。
一、文本群的组建

文本群是由相互关联的几篇文本组成的集合。统编小学语文教材采用“双线组元”的编排方式，单元文本群的编排围绕人文主题，聚焦语文要素，体现了整体性、关联性、情境性。但是，教材的“内容单元”不能完全等同于“学习单元”。为实现单元目标和促进学习进阶，教师需要重新评估文本的选择和组织。有的单元，可能要调整文本的顺序或文本的组合方式；有的单元，可以使用教材现有的文本群；有的单元，可能要增添文本或调换文本。不同类型的单元，文本的组织要遵循不同的逻辑。1. 文体单元，文本群的组建要遵循概念理解的逻辑以文体分类组织单元是统编教材在编排上的一大特点。从三年级到六年级，教材分别编排了童话、寓言、神话、科普文、现代诗、民间故事、中国古典名著、小说、外国名著等九个文体单元，旨在“培养学生的文体意识”“让学生初步感受和了解文体的基本特点，积累阅读经验，习得阅读技巧”。［5］基于文体单元的编排意图，文本群的组建要遵循概念理解的逻辑，从形象到抽象，让学生在多文本的比较阅读中，探索发现文体的特征，逐渐形成对文体概念的理解，积累文体阅读的经验。以统编教材三年级下册第二单元为例，该单元为寓言单元。单元导语点明了寓言的价值：“寓言是生活的一面镜子”，再提出学习的要求：“读寓言故事，明白其中的道理”。紧扣单元主题和阅读要素，教材编排了《守株待兔》《陶罐和铁罐》《鹿角和鹿腿》《池子与河流》四则寓言，并在“快乐读书吧”中提出课外阅读中国寓言和外国寓言的要求。我们按照教材的编排顺序，再根据需要统整、补充相关文本，构建了四个阶段的阅读内容。第一阶段：学习《守株待兔》和其他四则中国古代寓言。《守株待兔》是一篇精读课文，也是一则小古文，指导学生借助注释和图片、联系上下文读懂故事，明白道理是本文教学的重点。在此基础上，整合单元“阅读链接”“日积月累”中的学习资源，让学生借助现代版小故事，拓读《南辕北辙》《滥竽充数》《井底之蛙》《叶公好龙》等四则文言寓言故事，既丰富了学生阅读小古文的经验，又帮助学生建立起对寓言这一文体的初步认知：寓言是中国古代的短小故事，蕴含深刻的道理。课后，推荐学生阅读《中国古代寓言故事》，进一步感受中国古代寓言的特点。第二阶段：学习《陶罐和铁罐》。《陶罐和铁罐》是中国当代寓言，不仅有精彩的故事情节，还有丰富的、生动的神态描写和语言描写，塑造了性格鲜明的形象，也暗含着“万物各有特点，各有长短”的道理。第三阶段：学习《鹿角和鹿腿》和两则伊索寓言故事。《鹿角和鹿腿》与《陶罐和铁罐》比较，一则是西方寓言，一则是中国寓言，相同的是，二者都有鲜明的形象、对比的手法、生动的语言，表现了深刻的道理；不同的是，前者的道理显现于故事结尾，后者的道理隐含在故事之中。课上，让学生再读两则伊索寓言故事《北风和太阳》《猴子与骆驼》；课后，推荐学生阅读《伊索寓言》，在感受伊索寓言故事独特魅力的同时，初步了解其特点。第四阶段：学习《池子与河流》。《池子与河流》是一首寓言诗，诗人借池子与河流的对话展现了两种不同的人生态度，引发读者思考选择自己的人生道路。四个阶段的阅读内容有序编排，从中国古代寓言到中国当代寓言，从中国寓言到外国寓言，从寓言故事到寓言诗，寓言的类型不断丰富。同时，学生对寓言概念的理解也不断发展和迭代，从最初简单地将寓言定义为短小的故事，蕴含深刻的道理，到后来发现寓言常用对比、讽刺、夸张等方法隐喻现实，能够用来劝诫他人和反思自我，以及中国寓言和外国寓言各有特点，反映并传承了不同民族的文化，等等。可见，结构良好的文本群能够为理解的进阶提供重要的保障。2. 阅读策略单元，文本群的组建要遵循策略习得的逻辑统编教材从三年级开始，编排了预测、提问、提高阅读的速度、有目的的阅读四个阅读策略单元，引导学生掌握必要的阅读策略，培养学生的阅读能力，引导其成为积极、主动的阅读者。阅读策略单元，文本群的组建要遵循策略习得的逻辑。也就是说，要让学生经历学习策略、练习策略和运用策略的完整过程，这样学生才能逐渐掌握阅读策略，提升阅读水平。统编教材三年级上册第四单元是预测策略单元。单元导语揭示了预测的意义：“猜测与推想，使我们的阅读之旅充满了乐趣”；提示了预测的方法：“一边读一边预测，顺着故事情节去猜想”；提出了明确的要求：“学习预测的一些基本方法”。本单元三篇课文的编排遵循了策略习得的逻辑，“体现出‘学习预测—练习预测—独立预测’的渐进发展过程”［6］。教学时，教师可以按照单元的编排顺序进行教学。《总也倒不了的老屋》定位“学习预测”。教材先采用旁批示范预测策略的使用，如“图中的老屋看上去那么慈祥，它应该会答应吧！”是在指导学生依据插图预测故事的发展；课后习题提示和总结了预测的基本方法，如“我发现，文章的题目、插图，文章内容里的一些线索，都可以帮助我们预测”。《胡萝卜先生的长胡子》定位“练习预测”。无论是阅读提示还是课后习题，都引导学生运用从《总也倒不了的老屋》中学到的预测方法，预测故事的发展和结尾；课后习题还引导学生比较自己的预测和故事内容的异同，明白预测的内容可以不同，但必须有依据；当自己的预测与故事的内容不同时，要及时修正自己的想法，继续预测。《小狗学叫》删去了故事的三个结尾，让学生想一想故事的结局可能是什么，再说一说自己的理由。这样的设计，意在让学生运用预测策略进行独立阅读，在发展预测能力的同时，体验阅读预测的快乐。3. 习作单元，文本群的组建要遵循过程写作的逻辑习作单元的编排，是统编教材的一大创新。按照学习内容的不同，习作单元可以分为三类：第一类，观察和想象，这是习作的素材来源，安排在三年级；第二类，叙事、写景、状物和记人，这是小学阶段四种基本的习作类型，分别安排在四、五年级；第三类，围绕中心意思写，表达真情实感，这是小学阶段习作的更高要求，安排在六年级。习作单元是为指导学生写作而设计的专题性单元，以培养习作能力为核心目标。所以，文本群的组建要遵循过程写作的逻辑，顺应写作的思维规律，从选材、构思到写作技法的运用、语言文字的表达，有层次、有顺序地为写作提供示例，体现阅读对写作的全过程指导，使阅读的过程同时成为学习写作的过程。以五年级下册第五单元为例，本单元是习作单元，单元阅读要素是“学习描写人物的基本方法”，习作要素是“初步运用描写人物的基本方法，具体地表现一个人的特点”，阅读要素和习作要素是相互照应、互相支持的。围绕单元要素，教材编排了两篇精读课文《人物描写一组》《刷子李》和两篇习作例文《我的朋友容容》《小守门员和他的观众们》。其中，《人物描写一组》是组合型文本，由《摔跤》《他像一棵挺脱的树》《两茎灯草》三篇文本组合而成。单元习作话题是“形形色色的人”，要求学生选择身边的一个人，“选取典型的事例”，“运用本单元学过的描写人物的方法，具体地表现人物的特点”。针对习作的要求，遵循写作过程的逻辑，我们对单元文本进行重组，构建了三个阶段的阅读内容。第一阶段：学习《两茎灯草》《我的朋友容容》。表现人物特点，首先要选取典型事例。《两茎灯草》选取了严监生临死前因惦记两茎灯草费油而不肯闭目的事例，表现了严监生吝啬的性格；《我的朋友容容》记叙了容容因没能为“我”取报纸而发脾气和用旧的信封、邮票给“我”寄信两件事，表现了容容忠于职守、天真可爱。《两茎灯草》是精读课文，选自《儒林外史》；《我的朋友容容》是习作例文，更接近学生的真实生活和写作的现实水平。两篇文本的组合，旨在指导学生选择典型事例表现人物特点。第二阶段：学习《摔跤》《他像一棵挺脱的树》。选定了事例，就要思考如何运用描写人物的方法来表现人物特点。《摔跤》通过一系列动作描写表现小嘎子的机敏灵巧和小胖墩儿的沉稳有力；《他像一棵挺脱的树》通过描写祥子的外貌，表现其强壮的体魄和旺盛的生命力。五年级学生的习作中也有外貌、动作、语言描写的要求，但是，这些描写常常是盲目的、随意的，或者是千篇一律的、缺失个性的，而这两篇文章为学生学习描写人物的方法、提升描写人物的能力提供了示范和借鉴。第三阶段：学习《刷子李》《小守门员和他的观众们》。《刷子李》选自《俗世奇人》，作者除了对刷子李刷墙的动作作了细致、夸张的描写，还通过曹小三的心理变化来烘托刷子李的高超技艺；《小守门员和他的观众们》则通过对观众的神态、动作描写来表现球赛的紧张和激烈。对于五年级学生而言，通过侧面描写来表现人物特点，是需要学习的新经验。从表现人物特点的典型事例，到体现人物个性的动作描写、外貌描写，再到烘托人物特点的侧面描写，三个阶段的阅读重点循序渐进，契合习作的思维路径，有助于学生从读到写，以写促读，实现单元学习的进阶。综上，在语文大单元教学中，文本群的组建是基础。虽然，不同单元的文本群遵循不同的逻辑，但都应指向单元目标的实现，助力单元学习的进阶。
二、学习任务群的设计

新课程标准提出的“学习任务群”概念，涵盖了课程与教学两个层面。在课程层面，“义务教育语文课程内容主要以学习任务群组织与呈现”［7］；在教学层面，主张“以学生生活为基础，以语文实践活动为主线，创设丰富多样的学习情境，设计有意义的学习任务，引导学生自主学习、主动积累和积极探究”［8］。并且，“语文学习任务群由相互关联的系列学习任务组成”［9］，各项学习任务必须前后连续，渐进发展，才能提升学生的语文核心素养。依据新课程标准理念，单元学习任务群的设计要遵循三个要点。我们以统编教材五年级下册第五单元为例来进行分析。1. 以大情境、大任务统领单元学习进程大情境和大任务是大单元教学的重要特征。大情境是连接学校课程学习和学生现实生活的桥梁，能唤起学生的学习动机，赋予语文学习真实的意义；大任务统领大单元学习进程，驱动学生开展识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等语文实践活动，保障学生的学习主体地位。五年级下册第五单元的单元导语点明了单元主题，“字里行间众生相，大千世界你我他”，还配上了学过的课文和本单元课文中的人物插图，为单元学习营造了整体情境。起始课上，先让学生交流学过的课文中让自己印象深刻的人物，体会特点鲜明的人物使我们的生活更丰富多彩，再顺势提出单元学习任务：“用你的文字，让我们结识一个你身边有特点的人，为我们的生活增添一份精彩。我们还将评选出‘身边十大有特点的人’，并请这些上榜人物读一读我们的作品，发表读后感言。”上述任务聚焦单元习作，链接学生生活，激发了学生观察和表达的欲望；评比和反馈又帮助学生实现写作的意义，促进学生更主动地通过课文学写作。2. 基于精准的定位确定阶段性学习任务大单元视域下的文本群是一个体现内在逻辑的、意义自足的整体。“单元视野中的每一篇课文都不是孤立存在的。进行单元整体设计时，需要通盘考虑，需要根据单元教学目标和每篇课文的特点，确定每一篇课文的教学重点”［10］，在此基础上，精心设计学习任务，确保学习任务指向阶段性目标的实现，并前后关联形成“学习任务群”。如教学《两茎灯草》一课，围绕“表现人物特点的典型事例”的阅读重点，我们设计了两个学习任务：一是对比三位亲人的话语和严监生的三次反应，探究课文是如何表现严监生吝啬性格的；二是比较《两茎灯草》和《儒林外史》中描写严监生的其他两个片段，讨论哪个事例最能凸显严监生的吝啬性格。《摔跤》《他像一棵挺脱的树》的阅读重点是“体现人物个性的动作描写、外貌描写”，学习任务可以这样设计：学习《摔跤》，先借助表格整理描写小嘎子和小胖墩儿动作的词语，再通过推敲词语和表演动作体会两个人物的性格，最后辩论能否将描写小嘎子和小胖墩儿的两组动词互换，并说明理由；学习《他像一棵挺脱的树》，先找出描写祥子外貌的语句，再依据课文的描写画一画祥子，说一说他的特点，最后对比同伴习作中的外貌描写，探讨老舍对祥子外貌的描写究竟高明在哪里。《刷子李》是一篇优秀的短篇小说，其中性格鲜明的形象、一波三折的叙事、夸张的描写、津味的语言，都是有价值的学习内容。基于文本的独特定位，我们将教学重点确定为“烘托人物特点的侧面描写”，并设计了两个学习任务：一是画一画曹小三在观察师傅干活时的“心电图”，并用关键词语概括他的心理变化过程；二是议一议文章题目是《刷子李》，作者为什么要写徒弟曹小三？作者是怎么通过曹小三的心理变化表现出刷子李的高超技艺的？三个阶段的学习任务目标明晰，前后贯通，形成了整体的“学习任务群”，引导单元学习不断深入。3. 以反思性的基本问题促进理解的迭代追求理解的教学设计主张围绕基本问题架构单元学习。基本问题“不仅能够促进对某一特定主题单元的内容理解，也能激发知识间的联系和迁移”［11］；基本问题“将激发已学知识、生活体验与当前学习内容之间的意义关联”“使我们重新思考我们认为已经理解了的东西，并能使我们举一反三”［12］；基本问题“可以而且确实需要重复出现，每次出现都使我们获益匪浅”［13］。在五年级下册第五单元的教学中，我们提出了三个基本问题：“如何选择事例来表现人物的性格特点？”“怎样描写外貌、语言、动作，才能表现出人物的性格特点？”“侧面描写在表现人物性格特点方面有什么作用？”三个问题分别安排在三个阶段的“总结与反思”环节，启发学生主动探究、深刻反思，自主建构概念性理解。三个问题紧紧围绕“怎样写才能将人物的性格特点表现出来”这个上位大问题，条分缕析，层层深入，推动概念性理解不断迭代。要注意的是，基本问题具有促进理解的作用，应当贯穿单元学习全过程。换言之，在单元教学的各个阶段都要以基本问题来引导学生建构理解和反思理解，而不是只在单元统整课上才作提炼、总结和反思。
三、读与写的互动

阅读与写作是语文教学的两项重要内容。一方面，阅读不只是接受信息和理解意义，也是学习表达的过程，先读后写、从读学写一直都是语文教学的传统；另一方面，写作不仅能够检验阅读的效果，也能显著提升阅读的质量，当我们带着特定的写作目的、写作任务进行阅读时，往往会读得更主动、更持久、更深入，有更多的阅读发现和意义建构。所以，阅读和写作是相互促进、彼此成就的。在大单元教学中，如何通过读与写的互动实现学习进阶？1. 读与写的内容匹配写什么，是读与写的互动中首先要解决的问题。一种情况是，单元习作要素与阅读要素相呼应，习作内容与阅读主题、阅读情境相吻合，引导学生主动运用阅读中学到的写作方法，促进读写互动，如教材中的习作单元。另一种情况是，单元习作要素与阅读要素不相关，习作话题偏离阅读主题和阅读情境，这时候，就需要教师对习作教材作适当的调整。以三年级上册第四单元为例，阅读要素是学习预测策略，习作要素是尝试续编故事。教材中的习作板块先以连环画的形式创设交际语境，“李晓明同学的生日快到了，但是，他的父母都在外地工作，我们该怎么为他过生日”，再提出续写故事的要求。这次习作链接真实生活，学生有话可写，但是，习作内容与阅读内容缺乏关联，与单元整体的童话语境也无法联系起来。其实，预测不仅是一种重要的阅读策略，预测的经验还有助于学生理解写作的要点。例如，故事的发展既要瞻前顾后，符合情理，又要出乎意料，不能全落入读者的预测中；童话故事中，情节反复会在一定程度上符合读者的心理预期，但是，反复的次数不宜过多，以免消解读者的阅读期待。基于以上理解，我们调整了单元习作内容，学完课文后，安排学生三次续写故事的结尾，并将学生的续作与课文结尾进行比较，使学生理解预测的内容和原文可能一致，也可能不一致，但是，预测一定是有依据的。相应地，续写也没有对错，合乎情理即可，而好的续写往往超乎读者的预期，还能让故事生发出更丰富、更深刻的意义。可见，习作内容是实现读写互动的关键，好的习作内容不仅与阅读内容相匹配，还能帮助学生沟通读与写的思维，消除读与写的隔阂。2. 读与写的活动穿插要改变以往单元教学中先读书后作文的传统，教师须在单元学习伊始就提出写作任务，并将写作任务分解后融入单元教学的各个阶段，使读与写的活动有机穿插，使读与写的互动贯穿单元教学全过程。仍以五年级下册第五单元为例。在单元学习起始阶段，我们布置了写作任务：“用你的文字，让我们结识一个你身边有特点的人”，并将这一任务分解为三个子任务，分置于大单元学习的三个阶段（见图1）。



三个阶段，读写内容相互匹配，读写活动交替开展，既有利于学生带着写作目的主动阅读，深入思考，也有利于学生及时将读的成果迁移应用到写作中，提高习作质量。与此同时，全过程的、多样态的写作还有助于教师即时把握学情，基于学生的问题作出反思、调整，以改进教学，使读写互动发挥最大作用，使读写互动成就学习进阶。3. 读与写的评价观照新课程标准在第三学段的“学业质量描述”中提出，学生应“养成留心观察周围事物的习惯，有意识地丰富自己的见闻，乐于表达自己独特的感受”［14］；“能与他人分享阅读作品获得的有益启示，有意识地运用积累的语言进行口头或书面表达”“能主动梳理、记录可供借鉴的语言运用实例，比较其异同，积极运用于不同类型的写作实践中”“在活动中积累素材，写简单的记实作文，内容具体、感情真实”。［15］依据上述要求和五年级下册第五单元教学目标，我们为本单元的三次阶段性写作制定了具体的、分级的评价标准（见表1）。



如此，在单元学习的每一个阶段，不仅写作任务与阅读内容相呼应，习作评价标准也与阅读教学目标彼此观照，从而真正实现读写互动、读写互促。
参考文献：［1］姚建欣，郭玉英. 为学生认知发展建模：学习进阶十年研究回顾及展望［J］. 教育学报，2014（5）.［2］［3］［4］［7］［8］［9］［14］［15］中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准（2022年版）［S］. 北京：北京师范大学出版社，2022：49，4，37，19，52，19，40，41.［5］何致文. 统编教材文体组元单元的编排思路与教学建议［J］. 语文建设，2020（8）.［6］陈先云. 预测阅读策略单元的编排及教学需要注意的问题［J］. 小学语文，2018（9）.［10］陆志平. 素养为纲的语文大单元教学设计［J］. 语文教学通讯，2021（Z3）.［11］［12］［13］格兰特·威金斯，杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计（第二版）［M］. 闫寒冰，宋雪莲，赖平，译. 上海：华东师范大学出版社，2017：121，121，121.

（吕映：杭州师范大学经亨颐教育学院）