**贾桂强：大概念视域下单元整体教学四条路径——以必修上第七单元为例**

如何在一线教学中开展单元整体教学，实现深度学习，根据新课标、统编教材和配套教学参考，笔者提炼出四条教学路径：“分项式活动+板块式推进”单元整体教学；“贯通式活动+整合化学习”单元整体教学；“导读+单篇+整合式比较”单元整体教学；“导读+单篇+总结式提升”单元整体教学。

[本文在《中学语文·上旬》（湖北省优秀期刊）2023年第4期刊发，页67-70]

《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》指出：“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]4。所谓“大概念”，在刘徽《大概念教学：素养导向的单元整体设计》（教育科学出版社，2022年）一书指出，大概念通常表现为一个有用的概念、主题、有争议的结论或观点，主要有“概念”“观念”和“论题”等三种表现形式。人的知识结构呈金字塔形，最底层的是事实性知识，在事实性知识上面是统摄性程度较低的具体概念，具体概念往上分别是主要概念、大概念位于顶层。“大概念”是指在一个学科领域中最精华、最有价值的学科内容。

教师需要立足大概念整合教科书单元内容，设置层级化的学习任务，依据学习主题建构真实情境，提升语文核心素养，体现单元整体教学思想。翻开教师教学用书或者其他教学指导资料，其中展示的教学样例都是按照群文或者专题来设计的。学习任务一上来就是基于语言、人物等要素展开群文比较阅读，或者围绕多项活动展开探究，导致一线教师普遍感觉统整单元内容的工作量增大，他们不愿也惧怕进行单元整体教学。

      如何在一线教学中开展单元整体教学，实现深度学习。“大单元教学开掘文本资源，以整合的方式进行教学。一方面，单篇选文内在解读与教学价值的丰富性为大单元教学奠定了基础；另一方面，大单元教学统整的特点在一定程度上反过来制约了单篇开掘与价值阐释的丰富性，解决这一症结的关键在于明晰单篇教学在对应单元中的定位。”笔者在《“生长式语文课堂”的理论构建——大单元教学范式》一文中提出八种单元课型：“鉴赏交流型”单元课型、“实用评析型”单元课型、“思辨研讨型”单元课型、“整本书阅读型”单元课型、“文化参与型”单元课型、“梳理探究型”单元课型、“跨界阅读型”单元课型、“专题研习型”单元课型。

      根据新课标、统编教材和配套教学参考，有四条教学路径：1.“分项式活动+板块式推进”单元整体教学；2.“贯通式活动+整合化学习”单元整体教学；3.“导读+单篇+整合式比较”单元整体教学4.“导读+单篇+总结式提升”单元整体教学。这四条教学路径，其中前两条需要改进，要基于单篇教学，大力推广第三、四两条教学路径。

      结合高中语文统编教材必修（上）第七单元进行探索。本单元的主题是“自然与情怀”，属于“文学阅读与写作”学习任务群，是该任务群三个单元中唯一以文学性散文为主的单元，所选的五篇文章依次是郁达夫《故都的秋》、朱自清《荷塘月色》、史铁生《我与地坛》（节选）、苏轼《赤壁赋》和姚鼐《登泰山记》。郑桂华老师认为，这五篇文章有一个显著的共性，即都有一个主观的观察和记录的主体——“我”，也都存在一个被观察、被记录的客观对象——山水、林园、动植物。往往在某种机缘巧合之下，主体与客体会形成一种“观照—反映”关系，在主体对客体的观照过程中，双方互相作用，或者万物皆着我的色彩，这就是范仲淹所批评的“以己悲”状态，或者情绪随着景色变迁，这就是范仲淹所批评的“以物喜”状态。

      学生对于散文的学习并不陌生，知道散文的特点，了解赏析散文的一般方法，并且在统编必修上的第一单元,初步接触了“从语言、形象、情感等不同角度欣赏作品”，但在细读文本，并且在理解文本内容的基础上，结合文本内容和作家经历、审美心理，读出有深度、有价值的个体感悟等方面依然有一定难度。教师在教学前，找到学生的困难所在，并提供各文本创作的背景，提供具有思辨性的问题将学生的思考引向纵深。

 单元目标：1.了解有关“散文”文体的核心知识，感受作品的景物特点、意境氛围等。在阅读中体会物象、意境与作者情感的关联性——分析写景文字，体会“以我观物，物皆着我之色”。2.从物象、意境、语言、情感、艺术手法等某一方面入手，尝试学习撰写文学短评，体味不同作家的语言之美，发现语言的精妙。3.通过群文阅读和对比阅读，分析语言特点，把握散文的“这一篇”和作者“这一人”在表达上的独特性，体会不同作家的风格特色，感悟作品所蕴含的作家性格气质。4.通过时代背景、人生际遇、作家心态等关联思考，知人论世，获得情感的共鸣和哲理的体悟，进而丰厚自己的人生经验。

一、“分项式活动+板块式推进”单元整体教学

       进行单元整体教，是落实任务群学习要求，达成编写意图，引导学生完成学习任务的有效途径。主要是“一组一组的课文教学”，即展开群文教学。例如配套教参上册“围绕自然情怀”这一单元主题，可以按照板块创设情境化的学习任务，分步完成单元教学。

      第一项活动设计为“独抒性灵，情思悠远——品出‘这一篇’散文的情味”，将三篇现代散文《故都的秋》《荷塘月色》《我与地坛》整合在一起，完成三项任务：“景之择取，自相殊异”，从景物意象、形声色态、画面组合、氛围意境等方面赏析；“含英咀华，赏读语言”，主要从修辞、用词、句式等方面品味语言艺术；“借鉴参照，尝试写作”，围绕“自然情怀”这一人文主题，尝试写作，阐发哲理，思考自然与人生。

      第二项活动设计为“心灵的远游——山水与人生”，将两篇古代散文《赤壁赋》《登泰山记》组合成专题阅读，完成四个任务：“寄情山水，各具意趣”，感受水月之境与泰山的雄伟；“语言艺术，点评领略”，借鉴传统评点法，品评文字，汇编“班级微点评”；“赋体游记，各臻其妙”，关注赋体散文主客对答与学者游记洒脱雅致的风格；“登山临水，心灵远游”，领略自古以来文人在山水自然中安顿自我的文化传统，用审美的眼光观照生活中的自然景物，寻找我心灵的山水。

      教参认为：“上述教学设计层层推进，活动可以灵活增删，覆盖面较广，能够适应大多数学生的学习。”然而，反观现实，不禁让人感慨。现实中绝大部分老师，不会采用这一教学范式，除了上公开课的需要。探究其根源，在于跳过了“单篇课文教学”，无法推广。若要推行，必须改进，可调整为--基于单篇教学的“分项式活动+板块式推进”单元整体教学。

二、“贯通式活动+整合化学习”单元整体教学

    把单元全部作品打通整体设计，单元整体学习。例如配套教参（上册）“可以创设一个整体学习情境，再以若干学习任务承载完成单元目标”。对于语文基础较好，学习能力较强的学生，还可以把单元文本进一步打通，追求融合式、综合性的学习。例如，将整个单元整合在一起，考虑进行“自然与人生：散文的景情理——名家经典导读导游”活动，让学生在“做中学”。有三个学习项目。

      第一个学习项目是“编制导游卡片”。让学生查阅这些名作家的资料，了解做阿基创作此文的背景、心境等，编制出名家名作系列卡片。

      第二个学习项目是“经典景致解说”活动。写出导游词，挑选契合的音乐，进行朗读、解说。导游词这一项目，也能将带有学生个性体验的成果固化下来，编成班级导游词集。

      第三个学习项目是“如是我读——‘名作中的情与理’导读”活动。引导学生写成学术性的小论文，论述作品中渗透的作家哲理感悟，形成学习成果。

      第四个学习项目是“寻找自我的自然山水”活动。让学生从这些经典散文中获得精神的启迪，继承民族的审美传统，获得心灵慰藉和人生启示。

      教参认为“以上的整合教学是新课程的常态，从以前的‘单点’变成现在的‘套餐’，加大了思维的容量，更能形成贯通、比较式的思维，进而让学生形成文学鉴赏的眼光，促进语文核心素养的发展”。

      “贯通式活动+整合化学习”单元整体教学，比较适合八种单元课型中的“整本书阅读”单元型、“文化参与”单元型、“梳理探究”单元型、“跨界阅读”单元型等四种单元课型。例如统编版高中语文教材必修上册第四单元“家乡文化生活”，进行“贯通式活动+整合化学习”单元整体教。设计三个进阶活动：第一，记录家乡的人和物，让我们面向日常生活，梳理值得记下的“人和物”素材；第二，家乡文化生活现状调查，从不同的主题展开调查研究，感受家乡的变化；第三，参与家乡文化建设，可从风俗习惯、生活方式、文化环境等方面思考改进。

      从实践和观察来看，这一大单元教学范式，需要学生极高的自学能力，要求学生极宽裕充分的大段时间，然而现实教学中有周考、月考、联考等考试，根本无法推进。若要推进，必须改进，可调整为--基于单篇教学的“贯通式活动+整合化学习”单元整体教学。

三、“导读+单篇+整合式比较”单元整体教学

      在一线教学探索大单元教学，发现第一种和第二种教学范式都极力突出群文教学，忽略单篇教学。王玉杰在《大单元视域下的高中戏剧教学策略》一文中，认为“扎实的单篇教学是开展大单元教学的前提，学生在单篇细读的基础上持续思考，才能深入探究单元的核心问题，才能发挥核心问题在大单元教学中的统摄作用。”

      全是单篇教学，只见树木不见森林，是一个极端，固然不对；但只有群文教学，没有单篇教学，则走到另一个极端，也是错误的。正确的做法是将单篇教学和群文教学有机结合起来。细读配套教参，作了梳理整合，提炼出“导读+单篇+整合式比较”单元整体教学。大致教学流程如下：

      第一，导读--在单元学习之初，引导学生整体了解这个单元。依据“单元导语”明确学习内容与目标，依据每一课课后的“学习提示”，明确这课的内容、特点及学习的方法，根据“单元学习任务”明确单元的核心任务、学习活动等。改变学生被动地学习单篇课文的传统思路，促进学习方式的转变，建立单元整体意识。例如，必修上册第七单元，可以先作导读--学习本单元的写景抒情散文，体会民族审美心理，提升文学欣赏品位，培养对自然的热爱之情。关注作品中的自然景物描写和人生思考，体会作者观察、欣赏和表现自然景物的角度，分析情景交融、情理结合的手法；还要反复涵咏咀嚼，感受作品的文辞之美。

      第二，单篇+整合比较阅读。联系“多篇”而精读，分六个课段完成。

      课段一：和学生一起细读《故都的秋》，品味其语言特色，初步体会“情景交融”的艺术手法。

      课段二：学生自读《荷塘月色》，围绕艺术手法和语言特色展开研讨。

      课段三：细读《我与地坛》，体会史铁生“情理结合”的语言特色。开展《故都的秋》《荷塘月色》《我与地坛》三篇散文的群文比较阅读，学生选择自己喜欢的段落，写鉴赏片段并分享交流。

      课段四：细读《赤壁赋》，着重体会文赋的语言特色，及景物描写特点。

      课段五：略读《登泰山记》，体会游记的语言特色，及景物的描写特色。比较苏轼与姚鼐从山水中获得的人生启迪，写鉴赏文章分享。

      课段六：评析五篇散文运用“情景交融”艺术手法的共性和个性，感悟描写自然之美的文字中蕴含着的民族审美心理。

      第三，“整合”范围有大小，小者按照教材编写板块比较（2篇或3篇课文），大者整个单元，贯通比较（全部课文）。一般，老师们上课的群文阅读，大抵是2篇课文的比较阅读，这是用的比较多的。

      “导读+单篇+整合式比较”单元整体教学，是对“分项式活动+板块式推进”和“贯通式活动+整合化学习”单元整体教学的整合升级，是经过实践证明，可推行，能复制，便于推广的教学路径。

四、“导读+单篇+总结式提升”单元整体教学

      在一线教学探索大单元教学，也可采用“导读+单篇+总结式提升”单元整体教学。重视单篇精读，但是错位设计，每个单篇都突出整个单元目标的某一个方面。这样整个拼起来，也是完整的。例如，必修上册第七单元，三篇现代散文《故都的秋》（重在景物意象）、《荷塘月色》（画面组合）《我与地坛》（赏读语言），两篇古代散文《赤壁赋》（重在赋体散文，心灵安顿）、《登泰山记》（学者游记，审美的眼光）。最后，用一课时作总结提升。

      在大概念视域下进行“单元整体教学”，必须将“单篇教学”和“单元整体教学”有机融合，实现深度学习。没有单篇教学的单元整体教学，是把语文学科的核心内容架空，把语文教学变成浮泛的研讨与空洞的诉说。这种单元整体教学，是“好大喜功”，只见“森林”不见“树木”，只有“综合”，没有“局部”，尤其不屑于咬文嚼字，唯宏大人文主题是求，以致“迂阔玄远”，令学生和老师无所适从。在教学时，要充分考虑学生的能力水平和接受程度，选择合宜的教学路径（“分项式活动+板块式推进”“贯通式活动+整合化学习”“导读+单篇+整合式比较”“导读+单篇+总结式提升”），让学习真正发生。