

高中语文单元整体教学的项目化设计与实施

周 园

【摘要】以统编高中语文教材中的一个学习任务案例分析日常教学设计中的缺失环节;以项目化的方式设计课堂驱动性问题,设置教学探究性任务,开展反思全程性评价;以建构学习任务群的课程形态方式提高单元整体教学质量与品质。

【关键词】高中语文;单元整体教学;项目化设计;语文学科素养

统编高中语文教材必修下册第一单元后有这样一项学习任务:“孔子表示‘吾与点也’,孟子提倡‘保民而王’,庄子重视‘依乎天理’。把握这样一些观点的内涵,有助于我们深入理解相关文章,也能帮助我们更好地了解中国传统思想文化。从这三篇文章中任选一篇,找出并分析文中的重要观点,深入理解全文。把自己的思考写出来,与同学讨论。”

这是一个涉及“单篇”与“整体”之间关系的学习任务。一方面,学生既要研读单篇文章,分别理解孔、孟、庄各自的观点内涵,还要对三篇文章进行对比阅读,整体把握中国传统思想的精神内核,认识其文化价值;另一方面,强调具体阅读情境下的语言实践活动,需要学生综合分析、提炼归纳,将自己的思考通过口语交际、书面表达的方式呈现出来。只有在整体观照下开展单篇研读,才能明晰以单篇语境构成的整体意义,从而产生全面性、多角度的价值判断和审美经验,在理性思考中进行有意义的表达。

但是,学生真的经历了这样的整体化设计过程吗?现实情况常常是这样的:有的教师重“语言”轻“义理”,文言字字落实,内涵表达训练蜻蜓点水;有的教师偏“单篇”废“整合”,单篇细读精讲,不同文本组合方式置若罔闻;还有的教师拿“新书”上“老课”,鲜少考虑任务群赋予的整合意义……日常教学中,能够真正以单元为基本单位进行整体谋划的教学设计并不多见。这种基于知识点和课时的碎片化教学设计往往造成单元整体有意义联结的缺失。造成这种现象的原因是什么呢?笔者认为,关键在于教师没有处理好单篇教学、单元教学与学习任务群之间的关系。《普通高中语文课程标准(2017年版·2020年修

订)》以学习任务群为内容框架,而统编教材仍然保留单元设计,“一个单元大体对应某个任务群,是任务群的教材化呈现”^[1]。基于此,单元整体教学无疑是实现学习任务群课程结构的理想课程形态。

单元整体教学是教师依托教材自然单元,聚焦学习任务群专题,对单元内多篇文本统筹设计与实施的教学,强调系统性、全局性与有序性。教学中以整体观照、逻辑推进的思想组织单元教学,克服基于知识点的课时教学组织弊端,妥善处理单元整体与单篇文本之间的关系。但是,日常的教学设计还不能达到这样的要求,单元内部仍然是一种较为孤立的形态。那么,如何通过开展单元整体教学,用好统编语文教材,实现学习任务群的有效落实?从这个角度思考,项目化设计不失为一种有益的探索。

一、单元整体教学的项目化设计

项目化设计是在项目化学习(PBL)视域下,教师引导学生围绕一个驱动性问题作深入持续的探究,为学生架构任务与活动、提供资源与支架、参与指导与评估的教学设计,旨在调动学生所有的知识、能力和品质解决问题,在探索和迁移的过程中习得经验、发展能力、培育素养。

1. 驱动性基本问题的设计

所谓基本问题,指“能促进学生对主题单元的内容理解,并激发知识间的联系和迁移”的问题^[2]。单元整体教学中的基本问题是围绕单元核心知识进行设计的问题,以问题为情境,引领学生入项,开展问题驱动学习。好的基本问题,可以激发已学知识、现有经验和新知识之间的意义关联,驱动学生主动投入任务学习。

2. 整体性探究任务的设计

注意处理好“单篇”与“整体”之间的关系,既要深入理解“单篇”,也要整体把握任务群所承担的任务,将真实的情境、多样的活动、丰富的资源进行有机整合,避免只进行割裂的单篇教学。教师应将单元整体教学的理念贯穿始终,从问题解决分析、学情分析、活动设计等多方面入手,设计环环相扣的整体性探究任务,驱动学生持续探索,直至问题解决。

3. 反思性全程评价的设计

评价是单元整体教学中的重要环节,目的是对项目学习成果予以反馈,促进积极反思与修正,这也是提高项目化教学效果的关键。反思性是由美国哲学家约翰·杜威提出的反思性思维模式,强调以结论为导向,回顾、梳理、搜索证据,需要个体不断探索支持结论的理由^[3]。在项目实施的各个阶段,引导学生从不同角度对结论进行分析、调整、证实,全程监控学习成果的达成情况,提高自我评估能力,有利于下一个任务的解决。在全程评价中,整合过程性评价与形成性评价,关注学生在项目活动过程中的关键能力与素养发展,考查学生在真实情境下解决问题的能力,准确诊断学科素养发展水平,坚持“教—学—评”的一致性。

二、单元整体教学的项目化实施

1. 紧扣单元目标,设计驱动性基本问题

(1) 设定明晰的单元教学目标

设计驱动性基本问题首先要有明晰的单元教学目标。统编高中语文必修下册第一单元的五篇文章都聚焦人物对话与说理,教师可以将“多元语境下的交际说理”作为学习项目,整体设计单元教学目标。“交际说理”即在交际场景中讲道理,其话语场包括和谁说、说什么、怎么说、为什么这样说;从语用身份转换的视角看,还涉及“我如何说”。交际说理必须讲究逻辑与技巧、语气与态度等;此外,还要考虑到影响说理效果的时代背景、人物个性等要素。这些涉及知识、技能、态度以及思维的训练都指向本单元的教学目标。结合单元专题特点、课标要求以及项目需求,对本单元教学目标作如下设定:

①在文本语境、文化语境和比较语境中研读人物对话,提炼话题核心观点,鉴赏思想内涵,认识其文化价值。

②把握人物的说理逻辑与表达技巧,能联系作者的时代背景、人物形象对历史叙事进行思辨性阅读和讨论。

③学习如何精准表达观点,运用学到的说理方法阐述自己的思考与评价,进行思辨性写作,做到有理有据,以理服人。

(2) 设计单元驱动性基本问题

教师在明确的单元教学目标指导下,进行单元驱动性基本问题的设计。如:

生活中,我们常常遇到这样的难题:如何说服老板采用我的方案?怎么才能让客户签单?用什么样的说话方式才能让爸妈满足我的要求?我怎么才能让同学信任我?……面对纷繁的人际关系,我们需要良好的说理能力才能游刃有余。早在古代,一些说理达人就已经给我们做了精彩的示范。假如孔子、孟子、庄子、烛之武、刘邦五人同台参加《我是演说家》栏目,谁的说理最能打动你?为什么他能够胜出呢?说说你的理由。

《我是演说家》是全凭“语言魅力”吸引观众的竞技类节目,获胜者需要具备清晰的逻辑思维、高超的语言技巧、理性的是非判断、满腔的真情实感,与本单元“交际说理”的训练目标不谋而合。学生对此类与自我生活密切相关的事物兴趣极高,可据此设计驱动性基本问题。教学中发现,有部分学生对于言说者的说话技巧没有清晰的概念,杂乱且片面,缺乏全面整合的思考能力。有的学生看上去给出了自己的选择理由,事实上并没有经历整个问题的解决过程,始终无法为自己的选择提供有力的证据。

2. 分化问题解决,架构探究性任务

学习过程中学生经历了“有效失败”后,教师需要及时提供支架,带领学生分解驱动性基本问题:第一个问题是封闭式选择,第二个问题是开放性问题,它不仅需要学生分析获胜的决定要素,还需要分析推理、给出证据。问题的解决是有内在逻辑的:首先,疏通文言,把握文本内容与人物观点;其次,把握言说者的说理思路与表达技巧;再次,探究影响说理效果的内、外部其他影响要素;最后,迁移运用所学,陈述选择理由。依据以上问题解决的步骤,架构单元整体探究性任务及活动(如下页图1所示)。

第一个任务“梳理人物对话并理解”安排两个学习活动,聚焦“人物说的是什么”。活动一“记一记:文言知识与用法”指向文言文的基础知识学习,要安排学生统筹好课内外时间,课外借助课本注释、工具书和网络资源准确理解文本内容,掌握文言句法,采用列表形式整理,做好课堂准备;课上可以采用学生模拟教学、互助学习的方式,引领诵读、交流重点、答

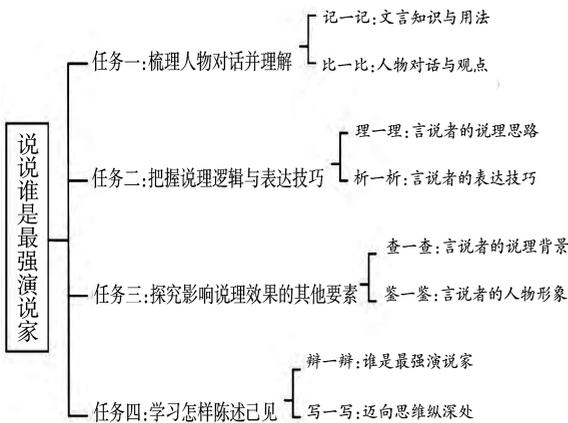


图1 必修下册第一单元任务整体设计框架

疑难点。活动二“比一比:人物对话与观点”,将五篇文章中的人物对话圈画出来,比较对话双方的观点,理解各自表达的内涵,在比较阅读中形成对文本内容的深度理解(见表1)。

表1 人物对话及思想内涵学习单

篇目	人物	对话内容	核心观点	观点内涵	比较对话双方的观点
《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》					
《齐桓晋文之事》					
《庖丁解牛》					
《烛之武退秦师》					
《鸿门宴》					

第二个任务“把握说理逻辑与表达技巧”紧承上一任务来安排学习活动,聚焦“人物是如何说的”——上述观点是如何准确、高效地传达给对方的。活动一“理一理:言说者的说理思路”从梳理行文思路入手,分别针对每一篇文章进行逻辑思路分析。如《庖丁解牛》中“庖丁是如何一步步修炼而成的”,学生需要在文本中寻找线索,要达到“手触、肩倚、足履、膝跨”的娴熟境界,需历经三个阶段:“所见无非牛者”——“未尝见全牛”——“依乎天理”,此三个阶段也正是庖丁的说理逻辑。活动二“析一析:言说者的表达技巧”,是对活动一中逻辑思路的进一步梳理,以及对表达方法及效果的分析、提炼、总结。小组讨论后合作完成表格(见表2)。

第三个任务“探究影响说理效果的其他要素”指向“人物为什么这样说”。一个人的立论总是基于所处时代背景,并受个人性格特点、人际关系的影响,这些内、外部潜在要素往往是真正决定事件结果的隐性

表2 说理技巧及效果分析学习单

人物(五选一)	言说目的	为达到目的而采用的表达技巧	例句	表达效果
孟子				

条件。活动一是“查一查:言说者的说理背景”,促进理解。例如:学习《烛之武退秦师》,请学生搜集有关退师前后发生的历史故事,烛之武、晋侯、秦伯等人物生平为人,春秋时期争霸形势资料等。当学生得出“烛之武高超的外交辞令成功劝谏秦伯退兵”这一结论时,教师引导学生结合地缘政治时代背景进行思辨性阅读,引发学生讨论:危机的化解真的是凭靠烛之武一己之力吗?在反转中提升学生思维的批判性、敏锐性和深刻性,培养思辨能力。活动二是“鉴一鉴:言说者的人物形象”,选择自己感兴趣的一位人物,采用对读、参证、编演等方法品读人物故事,以深化对人物性格特点、人物关系的理解。例如,学习《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》,不妨与宋云彬在《我爱孔子》中大赞的孔子形象进行对读,以丰富对孔子形象的认识;也可用《孔子家语·致思》《论语·公冶长·颜渊季路侍》等篇目中孔子与弟子关于“论志”的内容参证本文;还可创演《论语》历史剧,将文本对话改编成一个情景短剧,突出人物称谓、行动、神态、性格、态度等,促进对人物形象的深入理解。

第四个任务“学习怎样陈述己见”指向“我学会了如何说理”。本单元的五篇文章都是训练学生交际沟通能力的绝佳资源。课前可以补充李建生《说理如何更有效》(2017版)、陈嘉映《说理》(2011版)等拓展书目,引导学生学习“如何精准表达观点”。活动一是“辩一辩:谁是最强演说家”,课堂上开展辩论会,有理有据地陈述自己的选择理由。学生可以各执一词、坚持己见,也可以辩驳他论、攻子之盾。在说理或辩驳的过程中,注重交际礼仪,有风度、有礼貌、有素养地陈述己见。不求统一答案,重在学生能在辩论中通过质疑、思考、分析来表达自己对文本内容个性化的理解。这是指向真实语言运用情境中的表达训练,是素养导向下语言知识的迁移运用。活动二是“写一写:迈向思维纵深处”,这个活动指向书面表达,重在训练学生有条理地阐述自己的观点。基于课

堂上的辩论,梳理自己的思路,写下自己的思考与评价。不同于口语表达的散漫疏漏,书面写作能够多角度、严谨化考虑问题,在开放思考、理解重构、推敲修正的一系列思维活动中,将外在的语言表达(写作)与内在的思维逻辑(思辨)整合联通起来,促进思维迈向纵深处。

3. 即时反馈任务,深化反思性全程评价

项目实施中安排的实践活动往往很多,但不一定都要进行评价。本单元的4个任务中设计了4次阅读之后的展示活动。以高中学业质量标准为依据,设计评价维度,给出不同水平学生参与单元学习活动的等级,学习过程中即时自我对照与反思,明确改进方向(见表3)。

这4次展示活动,聚焦本单元的核心知识、主要的高阶思维能力以及重要的实践,每一次基于阅读之后的分享与表达,包括写作之后的自我修改,都指向单元驱动性基本问题的解决路径,考查学生迁移运用所学到的说理思路与技巧解决真实情境下表达任务

的能力。

横向看,多级评价维度对学生的表现性活动进行了具体的质量描述,将杰出级别置于前列,不同等级水平逐层降级,意在要求全体学生向杰出看齐,明确反思性实践方向,准确诊断每个学生阶段性活动中呈现的关键能力;纵向看,4个评价活动从语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解4个层面全面评价学生活动的具体表现,促进学生语文学科素养的全面提升。全程评价活动即时、多元、分级,形成螺旋进阶、纵横立体的单元评价体系。

总之,以项目化设计推进单元整体教学需要抓住主线,统筹设计,步步为营,聚焦真实情境,整体建构任务,驱动学生在持续探索中解决问题。这不仅是一个操作层面的教学变革,更是一个立足学生素养发展的教学理念的体现,教师应积极变革教学方式,营造良好的单元整体教学生态,实现学习任务群教学目标的有效落地。

表3 不同水平学生单元学习活动评价维度及等级

全程评价	评价活动	评价维度	杰出(三级水平)	优秀(二级水平)	达标(一级水平)
过程性评价	比一比:人物对话与观点	分析与比较观点	能联系文化背景分析核心观点的深层内涵,体会具体词句表达的情感倾向;能清晰、全面地分辨多个观点的同中之异和异中之同	能在具体语境中分析核心观点的内涵;能逻辑清晰地分析不同观点之间的关系	能在具体语境中理解人物语言大意;能初步比较人物观点之间的关系
	析一析:言说者的表达技巧	分析表达技巧	能指出4个以上的表达技巧,并分析表达效果,条理清晰,内容准确具体	能指出3个以上的表达技巧,并分析表达效果,条理清晰	能指出2个以上的表达技巧,并简单分析表达效果
	鉴一鉴:言说者的人物形象	鉴赏人物形象	能多角度感受人物的语言、形象和感情倾向,对人物形象作出自己的评价	能多角度感受人物的语言、形象和感情倾向	能整体感受人物形象,把握人物的思想观点和感情倾向
形成性评价	写一写:迈向思维纵深处	深度思考与表达	观点具有思辨性,论据充分,以理服人	观点较深刻,内容具体,条理清晰	观点鲜明,内容完整,思路明确

参考文献:

[1] 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[J]. 人民教育, 2021(11): 59-62.
 [2] 格兰特·威金斯, 杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计[M]. 闫寒冰, 宋雪莲, 赖平, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 121.
 [3] 史立英, 甘洪清, 曹洁. 反思性思维的概念、价值与培养策略[J]. 教学与管理: 理论版, 2016(19): 12-14.

【作者简介】周园, 江苏省徐州市教育科学研究院(江苏 徐州 221000)。

【原文出处】《教学与管理》: 中学版(太原), 2022. 12. 44~47

【基金项目】该文为江苏省“十四五”教育科学规划青年专项重点课题“高中语文思辨性写作项目化教学实践研究”(04-YB-2021-02203)的研究成果。