

【教学设计】

大观念统领下的初中音乐大单元教学设计

冯钰荃 杨佳一

【摘要】根据2022年版义务教育艺术课程标准提出的新要求,文章以“劳动的歌”单元设计为例,基于建构主义观点,从大观念的提炼、单元目标的设置、单元主题的设计、单元教学及评价的设计五个方面,展示了大观念统领下初中音乐大单元设计的思路与方法,论述了大观念统领下的大单元教学设计需着重思考的关键问题,为更好地培育学生艺术核心素养提供思路。

【关键词】初中音乐;大观念;核心素养;大单元;音乐教学

《义务教育艺术课程标准(2022年版)》(以下简称“课标”)明确了音乐学科要培养的学生核心素养,即审美感知、艺术表现、创意实践、文化理解。为落实核心素养导向,2022年版义务教育课程方案提出了“探索大单元教学”的要求。通过诸多教学实践研究的不断论证,大观念、大主题、大问题等亦成为各学科撬动课堂转型、落实核心素养培育的重要支点。但是,在如今的音乐课堂中,“一课一曲”现象仍较普遍,课时相互孤立、教学内容断联以及教学评割裂的问题依旧存在。如何运用先进的教育教学理念解决上述问题,是音乐学科教育亟待探索的问题。

一、大观念的内涵与特征

大观念是对概念之间关系的高度概括或对核心概念的概括性表述和系统阐释^[1],它可以是具体知识背后的核心概念、主题、原理或者理论,能够使离散的事实和技能相互联系并有一定意义^[2]。在教育领域,聚焦大观念的内涵、性质与功能,可以总结出6个特征:中心性,大观念是学科课程特质与核心思想的集中体现,处于学科的中心位置^[3];概括性,大观念具有“聚合器”的功能,能把离散的事实、知识和技能概括起来^[4];真实性,大观念是在事实基础上产生,其真理性必须不断被验证^[5];持久性,大观念需要通过抽象、归纳、概括和深度理解而形成,是具体的经验和事实都已忘记之后还能长久保持的中心概念^[6];可迁移性,大观念有助于将学科中的系列知识串联在一起,有利于学生的学习迁移;多样性,在教学中,大观念可以有多样化的表现形式。

在音乐教学中,大观念有多种表现形式,它可以是一个概念,如音乐所体现的“对称”概念,即音乐从节奏、旋律、结构、织体等诸多方面所体现的对称美;

可以是一个主题,如中国自古便有的“移风易俗、莫善于乐”思想,认为音乐可以改变社会风气;也可以是音乐的规律或原理,如依字行腔,歌唱与语言文字的关系;还可以是有争议的观点,如“音乐有情感吗?人在聆听音乐时,所激发的情感是音乐自带的属性传递给了人(他律论),还是人的情感被音乐激发(自律论)?”准确提炼大观念,并在大观念统领下结构完整地设计“教—学—评”,是我们在音乐教学中用好大观念的前提。

基于大观念的内涵特征,本文以人音版初中音乐七年级上册教材中“劳动的歌”这一单元为例,阐述音乐学科大观念统领下大单元的设计思路与实践路径。

二、大观念统领下的大单元设计案例与思路

(一)大观念统领下的单元目标与主题设计

1. 基于课标与教学材料,定位大观念的深度与广度

在单元设计中,大观念最显著的作用在于统整,碎片化的学习内容可以在大观念的统领下得以结构化重组,学习任务与课堂活动的方式及其指向性也可在大观念引导下得以明晰。但是,思考如何提炼极具概括性和统摄作用的大观念,是这类单元设计的重点与前提,这需要教师在紧密对接课标要求的基础上,深入分析、挖掘单元内容材料。

以“劳动的歌”单元为例,确定单元大观念,教师可从四方面着手。

一是研读、归纳课标相对应的学段目标与内容要求。从该单元所处的学段来看,课标要求的学段目标涵盖情绪情感、欣赏和评述、想象创造、艺术表现、姊妹学科及相关文化等方面,全面指向核心素养

的4个方面,体现了核心素养的培育要贯穿艺术学习全过程的要求。但从不同学段来看,大观念的提炼还须重视对学生思维深度要求的差异。如指向文化理解的目标要求,3-5年级是“关注社会生活和社会文化中的音乐现象……有初步的了解”,而6-7年级是“对社会生活和文化中的音乐现象有自己的想法”。^[7]显然,对学生思维深度的要求不同,所提炼的大观念的深度也理应不同。因此,同样是劳动音乐内容的大观念提炼,在6-7年级,除“是什么”外,还应考虑“为什么(有什么用)”以及“有什么特点(怎么表现)”的问题。

二是分析单元教学材料。教材中该单元的主要教学材料是我国民间歌曲体裁之一——劳动号子,教材分别罗列了工程、农事、船工等劳动活动中的代表作品。从教材的作品选择与教学提示可以看出,该单元内容主要涉及音乐与劳动的关系、音乐在劳动中的作用以及不同劳动歌曲的表现方式与特征。单元教学材料的主要内容定位了大观念的广度——中国的劳动歌曲。

三是对应大观念的特征,对拟提炼的单元大观念进行思辨检验,确定其是否具备应有的特质。

四是结合课标要求、单元材料的特点及大观念的特征,从深度与广度二维视角,提炼单元大观念:劳动创造音乐,音乐有助于劳动。

2. 遵循问题导向,设定单元目标

大观念统领下的单元教学目标应是层次分明、结构完整的“指向标”。它可以引导学生通过结构化

的问题解决过程,在目标分类下有序获悉、理解碎片化的知识,并最终形成核心认识,其重点在于如何结构化地设定目标。对此,教师可以以问题为导向、以问题解决步骤为基点,设计单元教学目标。

如“劳动的歌”这一单元可分解出的主要问题有三个:一是为什么劳动创造音乐,劳动创造的音乐是什么;二是劳动给予了音乐怎样的表现方式与艺术特征;三是这些音乐为什么有助于劳动。主要问题可定位单元教学的主要目标,而结构化的设计中,为使学习过程“有轨可依”,还需进一步分解子目标作为教学支撑。我们可以对照课标将主要问题进行分解和归纳,如针对问题一“劳动创造的音乐是什么”,可依据课标中的课程内容、学段目标与学业质量要求,纳入音乐体裁形式与音乐风格流派的相关知识,设定主要目标为“增强学生对于中国传统音乐文化的理解”,指向核心素养的文化理解和审美感知。再结合学业要求、内容要求对主要目标作进一步分解——了解劳动号子的历史渊源、发展脉络及现状,掌握民歌及劳动号子体裁、风格知识等子目标。以此类推,我们根据问题导向,设定的单元目标如表1所示。

3. 依据目标,设计单元主题板块

大观念统领下的单元课程内容不仅是达成知识、技能目标的依托,更是落实核心素养培育的载体。单元主题的设计一方面须为单元目标的达成提供内容支撑,另一方面也须为学生核心素养的发展筑足空间。以“劳动的歌”单元为例,依据核心素养

表1 目标与问题对应表

大观念	主要问题	目标	核心素养
劳动创造音乐,音乐有助于劳动	为什么劳动创造音乐? 劳动创造的音乐是什么?	增强学生对于中国传统音乐文化的理解 ①了解劳动号子的历史渊源、发展脉络及现状 ②掌握民歌及劳动号子的体裁、风格知识 ③具备丰富的劳动号子听觉与感知经验 ④能够听辨和区分不同劳动号子类别	文化理解 审美感知
	源自劳动的音乐为什么有助于劳动?	提升学生感知、分析音乐的能力,增强其对音乐与劳动生活的理解 ①感知、体验并理解音乐对于协调动作的作用 ②感知、体验并理解音乐对于情绪的作用 ③感知、体验并理解劳动形式与强度对于劳动号子及其音乐要素的影响	审美感知 文化理解
	劳动给予了音乐怎样的表现方式与艺术特征?	培养学生艺术表现及实践中交流合作与创造的能力 ①体验并理解劳动号子“一领众合”的表现特征 ②掌握劳动号子音乐与动作相配合的表现规律 ③掌握劳动号子的演唱方法 ④能够结合劳动号子的表现特征与方式,演绎劳动号子 ⑤能够结合劳动号子的表现特征与方式,创编可用于自身生活情境的号子旋律片段或节奏	艺术表现 创意实践

的4个方面,我们设计出4个主题板块:“寻找劳动的歌”“走进劳动的歌”“演绎劳动的歌”“创造劳动的歌”。其中,“寻找劳动的歌”意在让学生通过发现、收集与聆听劳动音乐,结合中国传统音乐理论及音乐的劳动起源说,了解中国劳动音乐的文化渊源、发展概况与现状,掌握劳动音乐相关的体裁与风格知识,指向文化理解素养的培育。“走进劳动的歌”意在让学生通过聆听、评述与比较分析不同劳动类型的号子,感知不同号子的音乐要素变化,并结合律动,感受、理解音乐在集体劳动中协调动作的作用,以及劳动强度与类型对于号子及其音乐要素的影响,指向审美感知素养的培育。“演绎劳动的歌”“创造劳动的歌”两个板块通过情境化的学习任务,帮助学生提炼、掌握并结合劳动号子的艺术特征,创编、表现劳动号子,指向创意实践与艺术表现素养的培育。

(二)大观念统领下的单元任务设计

如何实现大观念的应有价值?关键在于使学生能够理解并运用大观念。大任务统领下基于真实问题解决的学习历程有助于学生在进阶性的学习过程中逐步理解大观念,在真实问题情境中运用大观念,为学生知识的迁移提供充分的情境空间,让学习在任务挑战与自主探究中真实发生。

1. 创设情境,设置单元主任务

基于建构主义理论,大观念统领下的单元主任务应指向核心认识的形成,并在此基础上统摄单元内的所有子任务。基于此,创设由问题情境驱动的学习任务是较为有利的教学方式。教师可以根据学生的生活实际,以真实问题为驱动,引导学生将所学所得与已有认知经验相联系,并帮助学生在完成任务过程中通过迁移来分析、解决问题。以“劳动的歌”单元为例,音乐课程中,联系学生的生活实际,首要考虑的便是学生的音乐生活经验,即在学生的生活中有音乐参与并发挥一定作用的场景与经历。其次,依据单元内容进一步圈定学生的音乐生活经验(可进行预调查),实际上,学生,特别是城市学生,能实地接触劳动音乐的机会并不多,他们的认知经验更多源于艺术加工后的音乐表演(如春晚等音乐节目)或在体育赛事中的运用(如竞赛时的加油口号等)。再次,联系大观念,考量单元任务是否指向了大观念的形成,并为大观念的迁移运用提供了空间。最后,依据大观念统领下的单元目标及拟解决的问题,设计具有统摄作用的单元主任务:为拔河比赛编创“拔河号子”。

2. 落实课标,解决任务设计难题

在教学实践中,学习任务的设计须着重考虑两

个方面:一是学习任务与目标的一致性,学习任务应服务于学习目标的达成;二是学习任务的适应性,学习任务应适合学生学情。以上两点既是要求,也是任务设计的难点。

善用课标是我们解决任务设计难题的良方。以“劳动的歌”单元为例,课标为我们提供了10种类型的学习任务设计样例,并分别阐述了其内涵、方式及用途,我们可依据单元学习目标与要解决的问题,在课标的学习任务“清单”中做“连线题”。如要解决“劳动创造的音乐是什么?”这一问题,可选用“探索生活中的音乐”“听赏与评述”类型的任务,而“劳动给予了音乐怎样的表现方式与艺术特征?”则可以选择“独唱与合作演唱”“编创与展示”类型的学习任务。如此,学习任务与目标一致性的问题便得以解决。

关于适应性的问题,可从课标有关学习任务的学段要求中获得答案。课标中,学习任务在各个学段有不同的要求,这与学生的学情是密不可分的,如“探索生活中的音乐”类型的任务,在7年级有“对音乐现象、音乐活动和相关文化做出分析、评价”的要求,而在6年级仅要求学生能够列举这些现象。因此,7年级的教学中,旨在解决“是什么”问题的学习任务不应仅停留在对事物表象的罗列,而应指向事物内在规律的分析,如设计单元子任务:以家庭采访、网络检索等方式收集劳动的歌,并撰写“采风集”,谈谈你认为它们是劳动的歌的原因。若收集的只为分享展示,那必然只停留在罗列的层次,而分析原因,给予理由,则是对探索结果的自我判断,也是指向事物发展规律的一次思考。综上所述,本单元的学习任务如下页表2所示。

(三)大观念统领下的单元过程性与表现性相结合的评价设计

大观念统领下大单元教学设计的结构化设置及问题情境驱动方式,强调了对学习过程、表现的重视。在“教—学—评”一致性的要求下,大单元教学的这一特点对评价设计而言,既是一种挑战,也是一种便利。挑战的是如何通过所设计的评价量规贯穿单元教学的始末,便利的是通过目标、板块、任务与问题等展现的结构化过程,为评价提供了分阶段、分步骤的参照与设计思路。学生在完成每一项子任务时,可通过检测问题是否解决、解决得如何及知识与技能的掌握程度等表现性评价来监测学习成效。如“劳动的歌”单元,我们设计出4个方面的评价量规:探究、分析、创编、演绎,分别对应于各子任务过程,如下页表3所示。

如果说表现性评价更多倾向于阶段性学习成果

表 2

单元任务单

主任务	单元主题板块	子任务	类型
为拔河比赛编创“拔河号子”	寻找劳动的歌	采集素材:以家庭采访、网络检索等方式收集劳动的歌,并撰写“采风集”,谈谈你认为它们是劳动的歌的原因	探索生活中的音乐
	走进劳动的歌	分析素材:通过听赏、律动与分析,以小组讨论的方式判断不同劳动号子的类型及其特征,并说明理由	听赏与评述
		体验与选择素材:通过对各类劳动与号子相配合的模仿,体验不同劳动号子的律动特征,再依据拔河的运动特点,选择编创素材,形成素材集	
	创造劳动的歌	编创:基于素材,分组编创“拔河号子”	编创与展示
演绎劳动的歌	竞演:组织一场拔河比赛,比一比谁的“拔河号子”更好		

表 3

单元评价表

水平等级	评价量规			
	探究	分析	创编	演绎
水平 1 ★★★	对探究行动有清晰的计划和思路,有详细的记录,并能对行动过程与结果进行描述	能通过多种有效方法进行分析,并能清楚描述分析的结果	能运用本单元知识,编创出较为完整的片段,并能结合艺术特征描述编创思路	对作品表现有自己的想法,能较好地运用表演技能,可以根据作品要求调整自己的表演,并在与他人配合良好的情况下,较完整地演绎作品
水平 2 ★★	对探究行动有一定的计划和思路,能描述自己的思考与成果	能运用有效的方法进行分析,并能描述分析结果	能运用本单元的部分知识,编创出一定的内容,能描述自己的编创思路	能运用表演技能,与他人配合良好地完整演绎作品
水平 3 ★	能依据探究目的,付诸行动	能通过一定的方式进行分析	对编创有一定的想法,并能付诸行动	能参与表演活动,有一定的艺术表现能力

的诊断,起到教学监测的作用,那么过程性评价则更多指向教学活动的“细枝末节”,起到的是及时反馈和以评促学的作用,其评价的方式更加多样,评价的主体也更加多元。对于强调学生主体性的大单元教学而言,这种及时性正是教师为学习过程“把脉”的重要抓手。因此,过程性评价的设计需要我们以多样的方式将其嵌入教学的全过程。如“劳动的歌”单元,我们设计了以学生为评价主体的小组协商、共同判断、互赏互评,以教师为主体的“采风答辩”“专家咨询”,以质性评价为主的观察、探究报告,以及结合量化与质性评价的创作评分、表演评分等评价方式。总的来说,大单元教学中的评价需要我们注重评价与教学内容的一致性和评价的及时性,从而使结构中的每个教学环节都能得到评估,使学生自主学习的每个过程都能在评价激励下得以推进。

三、大观念统领下大单元教学设计的思考

由于音乐学科的实践性特点,每一位教师的单元教学设计可能不尽相同。但是作为一个学习阶段

的教与学活动的整体规划,同一主题下相对独立且自成体系的内容整体,在设计时,有一些关键点需要我们着重思考。

(一) 多维定位,落实教学目标的指向性与概括性

作为单元逆向设计的核心,好的单元大观念及目标,上须指向课标的核心素养目标,下须统筹、概括单元教学的内容,这需要教师对课标、学情、教材、教学条件与环境等进行充分的分析,在准确把握育人目标、学段教学目标、学科逻辑、学生已有认知水平以及单元教学内容的基础上加以提炼。其中,最重要的是对课标的分析,这是解决“学习应达到什么目的”这一问题的关键,也是大观念提炼及单元目标设置时最应严格对应的内容。在提炼大观念与设置单元目标时,分析核心素养内涵,可厘清核心素养的表现性特征^[8],定位教学应指向的核心素养的表现性要求;分析学段目标,可梳理学生核心素养的发展过程,定位本学段学生核心素养应达到的程度以及与前后学段的衔接关联;分析学业质量,可定位学生

在本学段应达到的核心素养的具体体现^[9];分析学习任务的学业要求,可定位学生在本学段应获取的核心知识与技能^[10];分析学习任务的内容要求,不仅可定位核心素养在课程内容主题层面的落实点,也为学习任务的设计提供了内容与方式的参照。通过层层定位,方能使单元教学的设计不脱离核心素养导向下的育人要求。

(二)取材真实、符合逻辑,形成具备进阶性的学习过程

核心素养导向下,音乐的学科教学也应面向未来,考虑学生面对挑战时需要具备怎样的价值观、必备品格与关键能力,而这些挑战必然源于真实情境。^[11]因此,音乐的学习过程设计也应深刻思考如何从真实情境中来,再回到真实生活中去。^[12]教师在创设真实的问题情境时,可关注如下几个要素:真实性,问题应来源于学生实际的音乐生活,可以是学生以往遇到过的问题,也可以是未来可能面对的问题;情境性,设计的问题依托于情境呈现,学生需在一定的情境中探索、发现问题,并在较为开放的学习环境中寻求解决方案;指向性,设计的问题需有明确的目标指向,包含单元要学习的内容以及学生在真实生活中会遇到的认知需要;激励性与适应性,设计的问题既要具有挑战性,能够激发学生的兴趣,也要适合学生的实际水平与潜在的发展区间。^[13]

解读课标可获悉学生的应然水平,分析学情可得知学生的实然水平,单元教学设计需预设学生从实然到应然的进阶性学习过程。对于大观念统领下的音乐单元教学而言,大任务统领下的真实问题解决模式是较为适切的设计模式,这要求我们既要考虑真实问题解决的逻辑与过程,又要考虑学生的认知过程与水平,并以学习理解—解决问题—创新应用的认识发展进阶过程为准则^[14],拆解和搭建具体的学习活动序列,由此形成具备进阶性的单元学习过程。

(三)“教—学—评”同步设计,形成兼具及时性与持续性的学习评价

对于具有结构化、进阶性,同时强调学习自主性、任务驱动性的大单元教学设计而言,及时且持续的学习评价设计是实现“教—学—评”一致性的必然要求。在实际操作中,单元评价任务的设计须与学习目标、学习任务、学习活动的设计相对应地同步进行,可针对不同的学习目标、任务、活动等采用多样化评价方式,将评价任务嵌入教学的全过程。如根据评价主体的不同,可采取同学互评、学生自评和教师点评的方式;根据学习形式的不同,可采取课堂观察、档案袋、态度调查、采风报告、表演比赛等方式;

根据评价层次的不同,可采取教师对小组、小组对个人、小组对小组进行评价的方式;根据评价的规范程度不同,可采取时间相对集中,有量规、有记录的程序式评价,或时间、地点不固定,方式灵活的随机式评价^[15],等等。

总而言之,我国基础教育理念从双基、三维目标到核心素养导向的转变,促使我们必须思考怎样的音乐教学才能更好地发展学生的核心素养。大观念统领下的大单元教学是值得继续探索的方向。

参考文献:

- [1]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):86,88.
- [2][美]格兰特·威金斯,杰伊·麦克泰格,著.追求理解的教学设计(第二版)[M].闫寒冰,等译.上海:华东师范大学出版社,2017:6.
- [3]邵朝友,崔允漷.指向核心素养的教学方案设计:大观念的视角[J].全球教育展望,2017(6):11,13.
- [4]李卫东.大观念和核心学习任务统领下的大单元设计[J].语文建设,2019(11上):5.
- [5]Erickson, H. L. Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction(2nd Ed.)[M]. California:Thousand Oaks, 2000:33-35.
- [6]盛慧晓.大观念与基于大观念的课程建构[J].当代教育科学,2015(18):5.
- [7]中华人民共和国教育部.义务教育艺术课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:10.
- [8]杜宏斌.聚焦核心素养,凸显美育功能——《义务教育艺术课程标准(2022年版)》解读[J].基础教育课程,2022(4下):60.
- [9]马志强,虞天意,雷浩.指向核心素养的课程理论与实践——第十五届上海国际课程论坛综述[J].全球教育展望,2018(3):7.
- [10][14]胡久华,刘洋.基于课程标准设计核心素养导向的单元教学[J].课程·教材·教法,2021,41(9):102,104.
- [11]崔允漷.如何开展指向学科核心素养的大单元设计[J].北京教育(普教版),2019(2):5.
- [12]李吉林.情境教育的独特优势及其建构[J].教育研究,2009(3):8.
- [13]蔡亚萍.基于真实情境问题解决的教学设计[J].电化教育研究,2011(6):4.
- [15]吴维宁.过程性评价的理念与方法[J].当代教育科学,2005(16):4.

【作者简介】冯钰荃,四川师范大学音乐学院讲师;杨佳一,中国音乐学院2019级硕士研究生。

【原文出处】《基础教育课程》(京),2023.2下.

49~57