

构建大概念, 形成真素养

韩明伟

天津市实验中学滨海学校

DOI:10.12238/jief.v3i3.4022

[摘要] 长期以来,英语教学知识内容比有限的课时内能够处理的内容多;学生知识碎片化,不能有效迁移应用。这些都阻碍了学生英语学科核心素养的形成。大概念提倡重构学科知识,为这两个问题的解决提供了很好的思路。通过重构把碎片化的知识串联起来,并形成便于内化吸收和迁移应用的学科大概念,最终潜移默化地形成核心素养。

[关键词] 大概念; 核心素养; 单元教学重构

中图分类号: G6 **文献标识码:** A

Nurturing Key Competences with the Help of Big Idea

Mingwei Han

Binhai School of Tianjin Experimental High School

[Abstract] English teachers have long been bothered by the dilemma of lecturing unlimited contents in limited hours. In addition, students' knowledge and skills are fragmented and can not be effectively put into practice in real life. These are all obstacles blocking the formation of students' key competences of English. The big idea advocates the reconstruction of teaching materials, which provides a good approach to connecting the fragmented knowledge to help with the internalization and absorption and ultimately help students form their key competences.

[Key Words] Big Idea; key competences; reconstruction of teaching materials

引言

2017年版普通高中英语课程标准中,英语学科的课程定位和课程宗旨发生了变化,英语学科不再只是一门单纯的综合运用语言知识的课程,而是要为学生终身发展奠基的学科育人的课程。学科课程目标和核心素养语言能力、文化意识、思维品质和学习能力四个要素组成,其中,思维品质是这次课程标准提出的一个全新的素养要素,尤其是在整个大的国际和国内发展对于学生创新思维和问题解决能力提出新的更高要求的背景下,学生的思维在逻辑性、批判性和创新性方面所表现的能力和水平就尤为重要。

这也就是要求学生能够形成在未来世界可以得心应手地使用学到的知识和能力解决实际问题,学会迁移运用,而大概念具有“极大的迁移价值:随着时间

的推移能够被应用于其他的探究和问题——跨学科的课程(平行方面)和同一学科多年后的课程(垂直方面),以及学校意外的情境”。“学者和教师的首要责任就是不断地探寻这些抽象概念,找到帮助学生学会这些概念的方式,尤其是帮助学生学会如何在不同的情况下使用它们……学会使用这些准则就具备了处理各种问题的能力”。大概念的形成需要逻辑、批判和创新的思维能力,形成后又会作为一种概念性的工具来连接不同的知识碎片,反过来强化思维。

笔者在接触外研版新教材的教学后一直在尝试大概念视角下的单元知识重构,借鉴逆向设计的三个阶段和深度学习的实践模型进行五个关键步骤:第一,确定单元教学主题,即单元大概念;第二,确定单元教学目标;第三,重构单元教学文本;第四,确定合适的评价方式;第五,

设计单元教学活动。

1 确定单元教学主题

单元教学活动的设计始于单元教学主题的确定,主题是大概念的一种体现形式。确定包含单元教学内容的大概念对于整合单元课程内容,建构单元知识脉络图具有十分重大的意义,因为单元大概念是“设定单元教学目标的锚点”,是“选择单元教学内容的标准”,是“设计单元教学活动的核心”,还是“评价单元教学效能的依据”,因此,单元教学必须从单元大概念的确定入手。对于如何确定单元主题,刘月霞和郭华提出了四个依据:学科课程标准、学科教材内容、核心素养的进阶发展以及学生的实际情况,教师可以据此厘清单元内容之间的联系。

例如,外研版新教材必修二“Food for Thought”单元,教材在“人与社会”

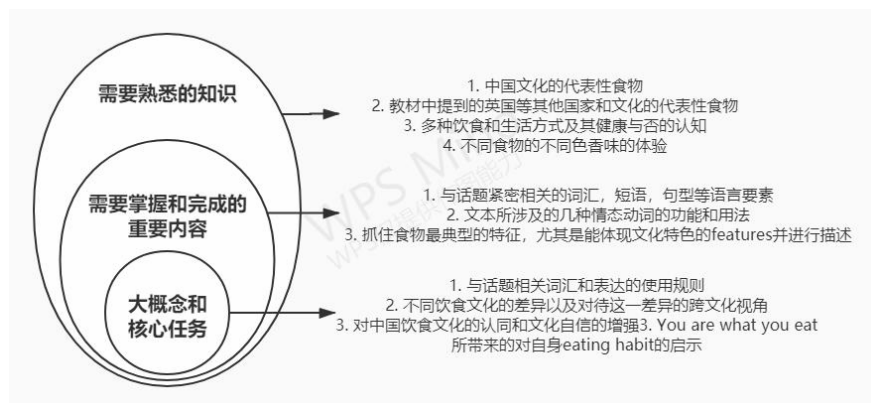


图1 单元知识内容的优先次序框架

语言能力 (language competence)	了解东西方文化中不同食物的正确英文表述, 掌握一些与这些食物相关的描述性的词汇和表达, 包括不同人对这些食物的不同态度, 最终能够运用这些 description 和 argumentation 的语言描述一种中华美食的色香味等特征, 将这种美食推广出去。
文化意识 (cultural awareness)	了解中英饮食差异, 增强跨文化意识, 并在阅读过程中体会文中人物对这些差异的态度, 学会用正确的方式对待生活中的文化差异, 加深对单元主题(人与社会——饮食文化)的理解。
思维品质 (critical thinking)	通过在阅读中深化对文章标题“A Child of Two Cuisines”的理解, 提高分析和解读标题深层内涵的能力, 并学会从跨文化的视角观察和认识东西方饮食文化, 对不同文化中的饮食做出客观的价值判断。
学习能力 (learning ability)	通过迁移运用学到的描述性词汇和表达, 学会抓住食物能够体现文化特色的 feature, 并掌握抓住事物关键特征, 给出 supporting details 的方法。

图2 教学目标实例

的语境下提供了关于多元饮食文化和健康饮食习惯的多种类型的语篇, 不同的语篇对于学生核心素养的形成有不同的刺激方式, 可以按照这些对单元内容进行如下排序, 架构出单元内容背后可迁移的概念。

确定单元大概念还要考虑到学生已有的学科知识, 关键能力, 学科观念, 生活经验, 思路方法等因素, 这是开展学科大概念教学的内部环境, “学生已有的科学知识, 科学前概念以及科学思维结构等科学经验所搭建起来的认知环境是学生科学学习的内在心智基础与动力源泉, 也是科学教学的出发点与最终归宿”。

2 确定单元教学目标

教学目标的确定处在逆向设计三个阶段的第一个阶段, 即确定预期结果。预期结果的确定需要教师以课程标准为起点, 思考教师想要学生从本单元中学到什么。在这一思考过程中, 教师更应该思考的是学生如何超越对具体知识和能力的理解, 思考如何运用理解, 即迁移应用。

同样是在外研版新教材必修二

“Food for Thought”单元, 笔者在“A Child of Two Cuisines”这一课时对教学目标作出了如图2设计:

从语言能力和学习能力的提升到文化意识和思维品质的培养, 单元和课时的目标是针对单元学习内容提出并且不断深入的, 把对单元问题的讨论引向更深层次。

3 重构单元教学文本

对单元教学文本的再构是大概念张力和空间的体现, 同时也是实现文本价值最大化的需要, “教材是教师选择教学内容、组织教学活动的重要依据, 教师需要根据自己学生的情况, 最大限度地用好教材”。要实现大概念下单元教学材料的再构就需要教师充分挖掘文本的语言优势, 经过分析, 筛选, 最后确定目标语言, 并选择合适的视角进行教学材料的处理。

在分析外研版新教材必修二“Food for Thought”这一单元的文本时, 笔者对于“A Child of Two Cuisines”这一课时中的教学材料选择从单元文本再构的角度出发, 虽然仍以 understanding

ideas部分的文本为主题, 但也突破该部分的限制。

首先, 加入Starting out部分的视频材料, 丰富课堂上学生获得语言知识的途径, 锻炼学生通过“听”和“看”的方式获得语言知识的能力。而且, 音视频材料中涉及一部分中国典型美食的描述性语言, 这些正是本节课最终语言输出的支撑。

Understanding ideas部分的主课文最鲜明的特点就是提供了一个cross culture的语境, 通过饮食的不同体现两种文化的碰撞, 以及不同人物对这种碰撞的不同应对态度, 同时在语言上提供了一些description和argumentation的语言。

最后加入Presenting ideas部分的输出活动让学生描述并推荐一种食物进入联合国教科文组织的非物质文化遗产名录, 这个活动为starting out和understanding ideas部分的语言知识提供了一个很真实的使用的语境。

单元教学文本的重构不仅仅局限于本单元的文本, 甚至可以涉及同样教学主题单元中的其他文本, 可以是多个新文本的群文阅读, 也可以是新的文本学习过程中有机加入以前学过的文本。

4 确定合适的评价方式

大概念教学侧重学生对可持久理解的和可迁移应用的大概念的获得, 在评估体系上也要在传统测试中加入具有开放性和持续性的形成性的教学评价。“如果学生的目标是学习基本事实和技能, 那么书面测试和随堂测验一般就能提供充分有效的评估措施。然而, 当学生的目标是深层理解时, 我们需要凭借学生更复杂的表现来判断我们的目标是否已经达到”。

例如, 教学活动中的复述性任务是过程性评价的一种, 在必修一讲授龙脊梯田这一文本的过程中涉及到的对water cycle的理解, 教师会让学生借助图片辅助复述这一过程, 以及该过程中每个环节的作用; 再如, 学生用思维导图的方式概括总结单元中各个文本是如何服务于他们对单元主题的理解的也是一

种方式,这个思维导图就是学生深层次理解单元内容,形成大概念的一个重要的且可视化的辅助。

此外,考虑到并不是所有的学生都能够自主形成对于单元大概念的深度挖掘,如果在这种情况下还一味追求同样的评价标准,那么即便是追求过程的形成性评价也失去了意义。为了使得基础较差的学生的增加参与度,教师在日常教学过程中会通过教学活动为学生搭建脚手架,帮助学生形成更加清晰的思路,期待能够帮助学生实现预期的理解目标。

例如,在“The Secret Language of Plants”这节课的设计过程中,笔者在帮助学生理解自然界中植物的交流方式时鼓励学生用可视化的图示体现出植物的交流路径,在鼓励学生自主创作的同时也给出如下图3的参考模板,希望为有需要的学生搭建更加清晰的路径。

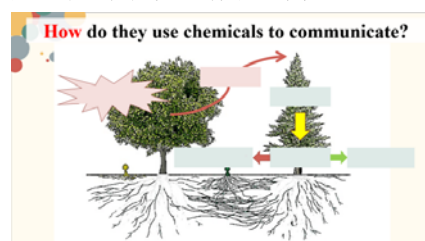


图3 活动中思维可视化形成过程中的辅助模板

5 设计单元教学活动

大概念的获得和理解就是在不断探究问题并完成学习任务中发生的,教师要根据教学目标和各个部分教学内容的

不同特点和优势来设计各种教学活动,让学生在任务驱动中通过领悟、探究、表现与反思发现并理解大概念。教师的教学设计将决定学生在本单元做什么活动,以及用到哪些资源和材料,并直接影响到学生能否掌握证明自己达到了预期理解目标所需要的知识和技能。例如,在“A Child of Two Cuisines”这一课时的教学设计中,笔者首先通过听看视频,找到特定信息的任务在唤醒已有知识和经验的同时开启对食物的描述性语言的积累。其次,大概念教学过程中教师需要一直谨记的就是“大概念的‘大’是指它具有生活价值”,也就是为学生创设真实的生活情境,因此,在第二个环节给学生创设一种新鲜的文化体验,让学生可以想象如果自己置身于一种陌生的食物面前应该如何react properly。然后,要实现大概念的形成和理解,第三个环节的主要任务就是通过层层深入的问题链帮助学生逐步深入对文本的解读,并最终通过思维导图的形式形成一个可视化的框架。

6 结语

任何大概念的形成都经历了一系列归纳和演绎过程,并且在演绎中不断修正和支持原有的理解,使得该大概念越来越丰富。大概念越丰富,迁移性也就越强,而且,“迁移不仅是手段,也是目的”,“每次迁移都在不断发展的概念,换言之,只有经历迁移才能够真正理解大概

念”。在深度阅读过程就是对知识的演绎过程,学生可以形成对学科知识的深度理解,明确不同概念之间的联系与区别,以及重要概念的适用范围,帮助他们在大脑中形成了清晰的知识和内容的脉络,此时,大概念应该回归最初的目标:真实性和生活价值,即,在真实情境中解决问题,教师在读后环节提供一个真实情景,让大概念真正成为学生的创造力。

[参考文献]

- [1]刘徽.追求理解:为迁移而教——读《追求理解的教学设计(第二版)》[J].现代教学,2017,(17):76-78.
 - [2]崔超.大概念视角下英语单元教学的重构[J].教学与管理,2020,(4):42-45.
 - [3]郑戴,刘月霞.深度学习:基于核心素养的教学改进[J].教育研究,2018,39(011):56-60.
 - [4]金鑫.科学大概念教学的缘起、价值及实践路径[J].教学与管理,2019,(24):8-10.
 - [5]中华人民共和国教育部.普通高中英语课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2018.
 - [6]刘徽,徐玲玲.大概念和大概念教学[J].上海教育,2020,(11):28-33.
- 作者简介:**
韩明伟(1991—),女,汉族,河南安阳人,硕士学位,天津市实验中学滨海学校,研究方向:高中英语教学与研究。