

上出大单元味道：大单元视域下的课时优化

——以《纲要（下）》第10课《影响世界的工业革命》为例

陈娉敏

广东省东莞实验中学

摘要：一节课怎么上出大单元的味道来？本文认为，首先要勾连大单元，明确课时子任务。运用逆向设计，设计评估学生是否达到预期学习结果的评价方案。再在此基础上，通过任务驱动，推动学习活动的开展。本文拟就《中外历史纲要（下）》第10课为例，尝试说明如何在大单元视域下进行课时设计，促进历史学科核心素养的有效落地。

关键词：大单元教学；逆向设计；教学评一体化；课时优化

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2024.01.058

作为落实历史学科核心素养的重要工具，大单元教学有意打破“课”的界限，按照某种大任务（或观念、项目、问题）的逻辑，把相关知识或内容结构化，并设计包含单元名称与课时、单元目标、评价任务等在内的整体学习方案。但单元教学显然不可能在40分钟完成。现实教学仍难逃离“课”时安排。于是，教师就会面临一个难题：一节课怎么避免陷入按课教授知识的窠臼，上出大单元的味道来？

结合教学实践，笔者认为，大单元教学视域下进行课时教学设计，关键是解决好三个问题：学生要到哪里去（以单元大任务统摄本课的子任务）、如何评估学生已到达（以评价为导向，教学评一致）、何以到达（基于前两项设计学习活动）。本文拟以《中外历史纲要（下）》第10课《影响世界的工业革命》为例，就大单元教学中的新课态进行探讨。

本课所属的第五单元以探讨“技术革命引发的社会变革”为单元大任务，下有几个子任务。第10课呈现的是“两次工业革命如何深刻改变世界面貌”这一子任务。以“革命说”和“非革命说”这一学术争端为学习情境，围绕“从18世纪中叶到19世纪末20世纪初的工业化进程能否被称为‘革命’”这一核心问题，设置为

“非革命说”与“革命说”寻找论点和论据的探究活动，学生在分析两种论述逻辑的基础上，就两次工业革命的生源影响提出自己的历史解释，并评析不同历史解释的研究立场。下面就教学设计的具体过程展开阐述。

一、勾连大单元，明确课时子任务

“大单元是一种学习单位，一个单元就是一个学习事件、一个完整的学习故事，一个单元就是一个微课程。”¹可见，在大单元教学理念下，一节课就是一个教学单元的组成部分，它的价值在于成全整个单元的设计，并指向学科核心素养的养成。换言之，大单元设计下的一节课，应该是在单元目标、教学与评价统摄下的一节课。大单元设计决定了其中这节课应该怎么上。因此，一节课要上出大单元的味道，首先要明确这一节课服务于怎样的大单元设计，继而确定它在大单元任务下的子任务是什么。

大单元教学要求以大任务、大概念来统摄整个单元的学习。以笔者的理解，“大概念”实际就是教学单元蕴含的教学价值（单元主题）。综合对第五单元的梳理和学情实际，笔者将本单元的大概念设计为“技术革命引发的社会变革”。基于上述分析，笔者进一步把单元大任务和本课时子任务设计如下（表1-1）：

表1-1 第五单元大单元设计任务表

单元大概念（主题）：技术革命引发的社会变革	
单元大任务（将单元主题之下要解决的问题转化为具体的学习任务）： 通过对两次工业革命进程的归纳与分析，理解两次工业革命给世界所带来的深刻影响，并作出历史解释。	
课时子任务 （将大任务落在每一个40分钟的课时里）	课时子问题 （通过设置情境化问题，引领具体课时）
课时子任务1：（第10课） 梳理、对比两次工业革命的进程，理解工业革命带来的生产力的飞跃和生产关系的巨大变化，以及工业革命对资本主义世界体系形成的深远影响。	子问题1： 两次工业革命是如何发生的？ 在两次工业革命中，技术、动力、能源发生了什么变化？ 两次工业革命给欧洲以及欧洲以外的世界其他地区带来了什么改变？
课时子任务2：（第11课） 在梳理马克思主义诞生的历史背景、内容及马、恩二人革命实践的基础上，认识马克思主义产生的世界性意义，进而进一步认识两次工业革命对世界历史进程的影响。	子问题2： 工业革命与马克思主义诞生之间有何联系？这一理论的诞生有何世界性意义？

同时，大单元教学的起始需要创设隐含着学生解决单元或课时学习问题的情境。循此思路，我设计第10课的导入：先以“猫是否知道自己是猫”引出“历史解释”这一概念。接着呈现两次工业革命的成果表，并指出，我们一般把18世纪中叶到19世纪末20世纪初的工业化进程被称为工业革命。但实际上，有部分学者认为这一历史进程并不能称为“革命”，进而提出“非革命说”。“非革命说”与学生原有的认知产生了冲突，到这里，学生的困惑和思辨热情马上就产生了。

二、以逆向设计，实现教学评一致

以往的教学设计基本是遵从教学目标——教学方式——教学过程这样的步骤。与此不同，大单元设计追求的是逆向教学设计，它强调的是以终为始，“倒推式”的单元课程设计。在明确预期的学习结果后，涉及学习活动之前，要思考怎么评估学生是否达到了预期学习目标，以此驱动单元学习，设计学习活动、学习流程等。

在逆向设计的思维下，教学评价作为单元学习中的重要环节，上承对单元大任务的回应，下启对教学活动的推动，它在课堂中也应该有相应的呈现。

何谓教学评价？笔者的理解，教学评价就是：围绕学习主题，学生应该知道和理解什么？能够做到什么？即我们需要基于学生主要问题评估学生的学习结果，描述学生应达到的学业表现。以第五单元第10课为例，敲定本课的子任务后，学生就要基于两次工业革命的基本史实，分析其对社会变革的影响。怎么评估学生是否达到预期学习结果呢？笔者将学生完成这一子任务的最终呈现结果界定为：①在探究活动中：学生能运用两次工业革命的有关史实，找到“革命说”和“非革命说”的史实依据并作出解释。②在整个学习结束时：回顾整个探究过程，“革命说”与“非革命说”都有各自的史实依据。你怎么看待这两个看似矛盾的说法？学生在完成上述学习任务后，需要对照自己所撰写的回答进行小组

互评，分析评分。

为便于教学评价进一步细化，我设计了评价量表（表2-1）：

表2-1 学习评价表

项目	评分（每项10分）
能提出自己的看法，观点明确	
能有条理的正确叙述史实	
能选择、运用多个史实对观点进行解释，做到史论结合	
反思：我可以改进之处：	

学生通过学习评价，可以清晰的知道本节课的核心任务在于分析、理解两次工业革命对社会变革的影响，同时还可以直观看到历史解释核心素养的达成情况。在分析、评价其他历史事件的时候，也可以沿着这条路径，并根据这个评价去衡量自己的学习成果，这就实现了大单元、大概念教学希望实现的可迁移。

三、以任务驱动，实现在“做中学”

把学习内容放在置于典型的学习场景中，以任务为驱动，以活动为支架，让学生充分自主学习，是“大单元设计”的要求。但现实教学中很容易出现令人尴尬的情况：很多时候活动“动”不起来。有些活动很热闹，完全把课堂交给学生，可老师的价值该如何体现？学生又能在活动中提升多少？怎么避免活动流于形式？有些活动又很冷清，需要老师费力调动。有些活动看上去有史料有师生问答，但实际上所有问题都预设了封闭的结论，没有真正调动学生思维。

结合教学实践及思考，笔者认为，既然“大单元设计”中的活动必不可少，那么就需要科学创设。与其着重于活动形式，不如看重思维过程。以高阶性的驱动问题推动学习活动的开展不失为一条路径。

基于前文所述的子任务和学习评估的基础上，在学习活动环节，笔者围绕本课子任务，设计了一套驱动性问题，以期激活学生思维，推动学习活动的开展，详见表3-1。

活动设计		设计意图
探究环节一：	<p>探究环节一：“非革命说”</p> <p>材料一 有学者认为：经济发展是一个渐进的、缓慢的累积过程。但革命强调变化的突然性，可是突变并不是经济发展过程根本的特点，因而不能将英国18世纪下半叶到19世纪上半叶发生在经济和技术领域中的事情称之为“工业革命”。——舒小昀《工业革命定义之争》</p> <p>材料二 一场持续了150年而且为了准备它至少另外花了150年的革命，看上去需要一个新的名称。——希顿（1932年）</p> <p>任务：希顿“非革命说”的核心论点是什么？他从什么角度考察这一历史进程而得出的结论？试寻找史实作为该论点的论据。</p>	<p>由“非革命说”打破大部分学生对工业化的既有认识，激发学生找论据论证论点的热情，养成论从史出的方法意识。同时引导学生在提炼核心论点的基础上，选择、组织和运用相关材料、史实，为“非革命说”论点提供支撑，进行历史解释。</p>

<p>探究环节一：</p>	<p>子任务1：漫长的准备 教材从哪些方面阐述了英国工业革命爆发的条件？为什么说它们构成了工业革命发生的条件？ 子任务2：量变的积累 梳理两次工业革命的演进历程，指出两次工业革命的本质内涵是什么？（机器、动力、能源）</p>	<p>这两个子任务，分别对应工业革命的条件和进程。 在阅读教材的基础上，引导学生从社会环境、市场、劳动力、资金、技术等多角度有条理地分析工业化最早在英国发生的原因，进而观察工业化的准备时长，理解工业化是漫长的积累之路。 在子任务2，抓住机器、动力、能源三个关键词来理解两次工业革命的进程，理解两次工业革命并非一蹴而就，而是源于需求，在创新驱动下，人类一次又一次的迈出探索的脚步。 利用这两个子任务，引导学生漫长的积累之路、工业革命的进程非一蹴而就，从而为“非革命说”提供论据支持。</p>
	<p>子任务3：综合以上分析，概述“非革命说”的论点及论据。</p>	<p>提升学生归纳分析能力，对“非革命说”的分析进行小结。 同时，学生找到了“非革命说”的史实依据后，会产生新的疑问：既然“非革命说”有理有据，那么为何“革命说”会成为主流学术观点，被大众所认同也被教材所采纳呢？在这一困惑的驱动下，学生进入到“革命说”论据探究环节。在探究过程中，学生可借鉴“非革命说”的分析方法，实现解决问题能力的迁移。</p>
<p>探究环节二</p>	<p>探究环节二：“革命说” 材料 汤因比在1880-1881年间的一系列讲座使“工业革命”一词流行开来。他要用“革命”来表达英国经济和社会的质的变化：就有的秩序由于蒸汽机和动力织机的强大打击而突然地瓦解成碎片，各种经济技术的革新“毁灭了旧的世纪，创造了一个新世界”。 ——董正华《世界现代化进程十五讲》 任务：汤因比的核心论点是什么？从什么角度考察这一历史进程而得出的结论？试寻找史实作为该论点的论据。</p>	<p>从不同角度的分析中，学生理解两次工业革命使主要资本主义国家完成工业化，资本主义制度最终确立，最终完成社会转型。同时，两次工业革命也深刻改变了世界格局，以欧洲为中心的世界格局最终形成，理解“革命说”的史实依据。</p>
	<p>子任务1：工业化国家社会出现了什么变化？ 子任务2：两次工业革命后，欧洲以外的世界其他地区发生了什么变化？</p>	
	<p>子任务3： 综合以上分析，概述“革命说”的论点及论据。</p>	<p>对“革命说”进行小结，提升学生归纳总结能力。通过生产力、生产组织形式、社会阶级结构、世界经济联系等角度，理解两次工业革命给工业化国家、欧洲以外的世界其他地区所带来的深刻影响，认识两次工业革命带来了深刻的社会变革，同时也深刻的改变了世界面貌，从而理解为何称之为“革命”。</p>
<p>探究环节三</p>	<p>探究环节三：回眸——非革命说与革命说矛盾吗？ 任务： 回顾整个探究过程，“革命说”与“非革命说”都有各自的史实依据，那么对同一事件，为什么会出现两个看似矛盾的说法？你怎么看待这种现象？</p>	<p>经过探究，学生已经对这两个说法的观点和论据有了充分认识。通过辨析这两个说法，触发学生形成自己历史解释的能力。 学生可以看到，两个观点本质上并不矛盾。它们是从不同的角度、立场得到不同的历史认识，但不管哪种历史解释都需要相应的史实作为支撑，即论从史出。</p>

上述驱动任务有这么几个特点：一是整体性。这些驱动任务围绕单元大任务构成了一个完整的问题链，把两次工业革命的背景、进程等知识点统摄到核心问题之下。二是结构性。任务和任务之间并非孤立的，一个任务下包含若干个子任务，相互关联，层层递进，指向理解、分析和解决核心问题。三是高阶性。寻找史实论据、阐明关系等任务，体现了推理、分析、提供支持、问题解决等高阶认知策略。四是体现了“做中学”。学生需要调动、联系、运用所学解决问题，在解决问题过程中形成新的历史解释。整个驱动任务如同一个支架，将单元主题贯穿期间，在解决核心问题过程中最终指向历史解释核心素养的落实。

整个教学实践下来，深感大单元教学设计对老师的专业素养提出了很高的要求。比如确定大单元及单元主题，就要求老师有扎实的史学素养和广泛的史学阅读。与此同时，基于第三代教学出现了很多新的理念，比如基于理解的逆向设计、深度学习、UbD理论等，如何把理论与教学实践相结合，促成历史学科核心素养更好的

落地？这些问题对一线老师都是挑战。但不管怎么说，矫“往”必须试“新”，为纠正过去教学中的弊病必须尝试新的教学方式，此过程必然有疑虑、有曲折、有困惑，但至少是往前迈出了一步。

参考文献

[1] 刘徽. 大概念教学：素养导向的单元整体设计[M]. 北京：教育科学出版社，2022.

[2] 格兰特·威金斯、杰伊·麦克泰格著，闫寒冰等译. 追求理解的教学设计（第二版）[M]. 上海：华东师范大学出版社，2017.

[3] 崔允灏. 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（02）.

[4] 夏雪梅. 项目化学习设计：学习素养视觉下的国际与本土实践[M]. 北京：教育科学出版社，2018年：11-12；64.

[5] 陈志刚. 教学设计的变革与大概念、大单元教学的实施[J]. 历史教学（上半月刊），2020（09）.