

Inner Exploration of Large Unit Music Teaching on Competency

Orientation

素养导向的音乐大单元教学内涵探微

■ 赵晓彤

摘要：随着我国基础教育培养目标由知识与技能本位向能力与素养转向，探索素养导向的音乐大单元教学便迫在眉睫。通过文献研究与实践探索，笔者对音乐学科与大单元之间的关系、音乐大单元教学的内涵，以及音乐单元的重构与再定义等问题进行了探究，尝试提出素养导向的音乐大单元教学应是理性与感性的矛盾统一，大单元概念应涵盖大观念、大情境、大任务、大融合，音乐“单元”应进行指向素养的重构等观点，并以文献或举例的方式论证。

关键词：素养导向；音乐学科；大单元教学；内涵

随着我国“十三五”规划主要任务的胜利完成，教育体制改革的不断推进，中国基础教育培养目标已从原先的“知识本位”转向“素养本位”。党的十九大报告中明确指出：“要全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，发展素质教育，推进教育公平，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”基于新时代教育背景，教育专家和一线教师们协同探索了多条能够促进学生核心素养全面发展的教育路径。其中，基于深度学习理念的、素养导向的大单元教学已然成为“撬动课堂转型的一个支点”^①。崔允漷认为，指向学科核心素养的大单元设计是学科教育落实立德树人、发展素质教育、深化课程改革的必然要求，也是学科核心素养落地的关键路径。^②

近年来，在语文、数学、物理、化学等学科领域，素养导向的大单元教学实践已初显成效，其课程规划思路、教学设计理念日趋成熟，并逐步向其他学科渗透。2020年10月15日，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》，对新时代美育教育、素质教育提出了明确、细致的要求。作为美育教育的中坚力量，音乐学科独特的感性教化、怡情益智、审美净化等教育功能，正契合了素养导向的音乐大单元教学的理念与方向，其多元化、情感性、融合性等学科特点，也具备了孕育素养导向的大单元教学的土壤。那么，素养导向的音乐大单元教学究竟有何内涵？音乐学科与大单元教

学有何关联?音乐大单元教学“大”在何处?素养导向的音乐大单元和以往的教学单元又有何区别?这些值得深思的教育问题,有待条分缕析。

一、矛盾统一,音乐学科与大单元教学

素养导向的音乐大单元教学的主要构成词组为“音乐”和“大单元”,究其内涵就必然要对音乐学科与大单元教学这两个概念深入剖析,厘清二者之间的关系,探究二者有机融合的规律。

(一)感性体验是音乐教学的本质

从生理—心理学的角度来看:音乐通过声响作用于人的听觉,影响人的神经、感觉和知觉,甚至可以通过人的音感和乐感影响到人的精神、情感和思想,所以音乐足以成为人类精神体现、思想情感抒发与相互沟通的一种特有的方式和形式。^③由此可见,音乐对人的影响,依赖于不同个体自身的感性音乐经验,一个具备音感、乐感的人能够在接收到音乐的物理信号后,将其转化为更加丰富的精神世界,理解其更加深刻的音乐内涵。音乐教学正是基于丰富、多元的感性体验,对学生的世界观产生影响,促进学生品格与能力健康发展的教育活动。

自古以来,无论是东方的教育还是西方的教育,都非常关注音乐的“教化”功能。《论语》中讲人的发展要“兴于诗,立于礼,成于乐”^④,柏拉图等西方思想家也把音乐作为国家教育的基础。如此“教化”,究其本质乃“长善救失”,而促成“乐教”功能强大而充沛的根基,正是音乐的感性体验。《乐记》中有这样的记载:“故歌之为言也,长言之也。说之,故言之;言之不足,故长言之;长言之不足,故嗟叹之;嗟叹之不足,故不知手之舞之足之蹈之也。”音乐(舞蹈)较之言语来说,更能抒发情绪、表达情感,所谓“唯乐不可以为伪”,这是音乐独有的属性,也是音乐教育有别于其他学科存在的意义与价值。故此,无论是

西方三大音乐教学法,还是中国的“新体系”等音乐教育体系,都极为关注肢体与音乐的同构与共鸣。通过律动、歌唱、演奏、多声部合作、即兴编创等教学方式,能够充分激发学生的感性体验,帮助他们积累丰富的音乐经验,促进核心素养的发展。而说教式的、缺乏感性体验的音乐课堂,则会沦为其他人文学科的“低配”,毫无存在意义。

(二)理性思考是大单元设计的内核

单元教学,最早可以追溯到19世纪末至20世纪初的“新教育运动”。德克勒利提出的“教学整体化和兴趣中心”原则,可视为单元教学的雏形。近年来,格兰特·维金斯在他的UbD教学框架中进行了基于“逆向设计”理念的单元教学设计研究,提出了“理解为先”的单元教学设计模式,为单元教学提供了更具操作性的实施方案。

基于我国深度学习的教育理念、立德树人的教育方针与学生发展核心素养的教育目标,笔者认为,新时代教育背景下的“大单元”应当是素养导向的大单元教学。传统意义的单元教学,常常只是对某一人文主题相关联的一系列教学素材进行简单拼接,而素养导向的大单元教学则应当从宏观的顶层设计与微观的细节把控方面,对单元的主题内容、教材教法、教学重点、教学目标、活动设计、教学评价和资源整合等方面进行详尽的、结构化的理性规划。在单元教学内容整合方面,也应当基于学科主题、素养主题进行构架,而非传统意义上基于文本表层含义的组织方式。这样的单元教学设计需要教师具备清晰的逻辑思维、进行理性的思考,能够预判学生通过学习获得的价值观、品格和能力的提升,并据此进行逆向设计,从而帮助学生在原有认知结构的基础上,建构意义世界,获得成长。

(三)感性与理性的矛盾统一是音乐大单元教学的特质

音乐是感性的,大单元教学设计是理性的,那么素养导向的音乐大单元教学就应当是二者矛盾统一的

融合。许多教师在理性、缜密的大单元规划中只关注了学生对于音乐基本要素掌握的情况,着力于学生逻辑思维与探究能力的提升,而忽略了音乐活动本身的感性体验对学生的影响。笔者曾读到过这样一则教学案例,它聚焦音乐的产生,经过理性规划,设计了具有探索性的音乐项目化学习。其单元教学主体是启发学生探究声音是如何产生的,引导学生制作属于自己的小乐器,最终以研究报告的形式进行成果展示。这样的大单元教学设计,确实是以核心素养为导向,着力培养学生自主探究、解决问题等方面的品格与能力,但它过于强调学生逻辑推理思维能力的培养,而忽略了音乐自身独特的思维方式,即基于感性体验的音乐思维。丢勃林曾说过:“人们在音乐中可以更轻松地、更自由地思维,也能比在语言中更深刻地思维。”廖乃雄也曾表示:“音乐是人类特有的一种‘心灵语言’和思维方式。”^⑤素养导向的音乐大单元教学应当充分发挥音乐独有的思维方式,在理性建构单元规划的同时充分运用感性体验“激活”音乐思维,在矛盾统一中达成理性与感性的和谐相处、水乳交融,最后完成升华。这样的音乐大单元教学才具有独特意义和不可替代的价值。

二、有容乃大,音乐大单元教学何谓之大

随着我国教育的不断推进,“单元教学”的内涵被一再丰富,其边界也不断延展。素养导向的单元教学在内容、方法、理念上都与传统意义的单元教学有本质区别,这也就推导出了所谓“大单元”的概念。陆志平曾对语文学科的教学单元提出了如下见解:“每个语文学习任务群都是由一个个单元组成的,是几个同类单元组成的一个群。但是,这个单元综合性很强,与以前的内容单元不同,因此,就称之为大单元。语文大单元教学,其实就是基于语文学习任务群的教学。”^⑥实际上,这样的综合性单元与任务群在素养导向的音乐大单元教学中同样存在。陆志平认为,这样

的单元已经不仅仅是同类知识的拼接、组合,更是内容、要素、情境、学习方式、目标、资源、活动、评价等元素的整合,是一个指向素养的“课程细胞”,即“大单元”。那么,这里的“大”究竟何大之有呢?基于音乐学科特质,笔者认为,音乐大单元之“大”应当包含大观念、大情境、大任务和大融合。它们既是“大单元”深刻内涵在某一具体维度的体现,更是实现、推进素养导向的音乐大单元教学设计的必备要素。

(一) 关注本质,锚定大观念

“大观念”,又称“大概念”(big idea),中外学者几乎都对大观念的定义达成了共识性的理解。格兰特·威金斯和杰伊·麦克泰格认为:“大观念既是在一个研究领域中各种关系的核心,又是促使事实易于理解和有用的一个概念锚点。”^⑦查尔斯指出:“大观念是基于这一学科学习的核心观念(想法)。”邵朝友和崔允漷认为:“大观念居于学科的中心位置,集中体现学科课程特质的思想或看法。”^⑧这些理解都将“大观念”指向了学科最核心、最本质的要素、概念、特征或内容。席恒在《核心素养导向的音乐教学实践探索》中强调:单元内容、基本问题、理解线索等均衍生自学科核心内容,而其归纳总结的学科核心内容,就是中小学音乐课程上位层面的、最具概括性的“大观念”。^⑨

当我们在进行音乐大单元教学设计时,只有关注音乐学科的本质属性,锚定大观念,方能建构素养导向的音乐大单元。席恒在其著作中基于课程标准,将小学音乐学科核心内容分为音乐的表现力、音乐的文化语境及音乐与其外部联结三个部分。根据这三个宏观的、面向整个中小学音乐教学历程的“大观念”,教师可以依据单元主题从中“脱胎”出相应的单元核心内容,并运用“理解线索”串联单元基本问题,最终帮助学生形成指向“大观念”的素养导向的认知结构,从而能够基于音乐学科本质特点培养学生核心素养。笔者根据席恒著作中的论述,绘制了从“大观念”到“大单元”,再到每一课时教学落实的设计模型。(见图1)

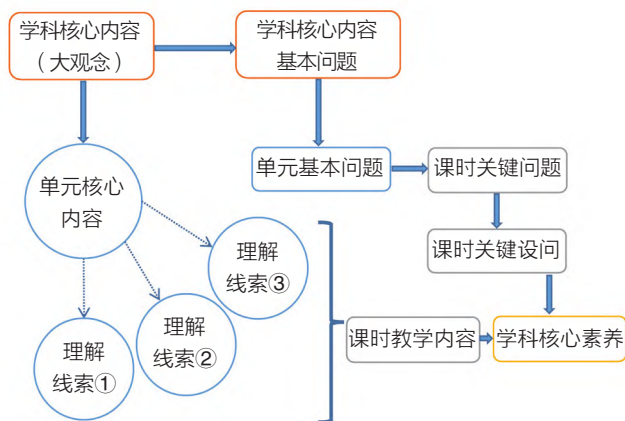


图 1

当然，所谓“大观念”也并非一成不变，笔者通过教学实践和理论研究认为，音乐情感体验在学科整体教学领域中具有统领作用与核心意义。因此，音乐情感体验同样属于音乐学科“大观念”的范畴，教师可以根据该“大观念”找寻其下位的、符合学科核心素养培育要求的单元核心内容，并基于课程标准整合相应的教学素材，组合课时教学内容，在“问题链”技术的支持下，同样可以达成核心素养的培育，实现学科育人。

（二）基于经验，创设大情境

缘于音乐本体的非语义性与流动性特质，情境教学在音乐学科领域运用广泛。在音乐课堂教学的导入环节，教师创设有意义、真实的情境，可以帮助学生进行合理的音乐想象，促使通感联觉的发生，以及“表象”体验的深化。素养导向下音乐大单元教学中的“情境”，应当是教师对学情和教学内容深度理解后，所建构的跨越整个单元的基于学生认知经验、真实可信的生活“大情境”。

刘月霞、郭华主编的《深度学习：走向核心素养（理论普及读本）》一书中，特别强调单元教学设计中应当选择好有利于培养学科核心素养的情境素材。^⑩正如建构主义教育理论所认为的，“学生不是空着脑袋进教室的”，在如今信息化教育时代背景下，学生的

音乐学科深度学习并不完全依赖于教师的讲解，而更多地发生于原有认知经验、生活经验与学习过程中的感性体验及音乐双基知识的有机融合。即通过新旧知识与过往经验螺旋上升式的结合，最终以用为本，学会迁移，并能够解决实际生活中的问题。图2为该学习过程模型图。

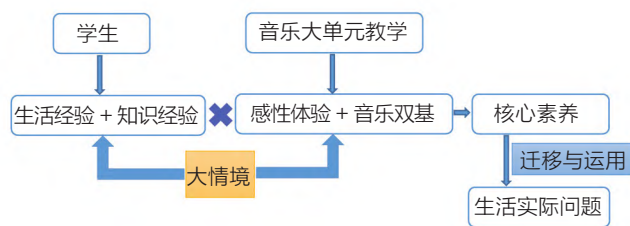


图 2

基于深度学习理论，笔者认为，无论是为了最大程度地唤醒学生的生活经验与知识经验，还是基于音乐学科的本质属性，抑或为了最终指向生活实际问题的解决，都应当创设基于学生生活经验的真实“大情境”，并贯穿整个单元的教学过程。

例如，在进行“劳动创造美”这一单元教学设计时，可以基于“音乐情感体验”这一大观念，将教材中原有教学内容——《打麦号子》《叫我唱歌我唱歌》《掏洋芋》《拔根芦柴花》这四首不同地区的、与劳动有关的歌曲作为教学资源进行重新整合，使劳动情境贯穿于每一节课。在执教《打麦号子》时，导入部分可以创设贴近学生实际生活的“拔河”情境，使学生了解拔河是一项源自劳动的体育游戏，引导学生在游戏中获得劳动号子的情绪体验，并初步感受“一领众和”的表达方式。如若学生的感性音乐经验足够丰富，也可开展“打夯号子”“抬石号子”的体验游戏，运用真实情境唤醒学生先前的知识经验。在教学过程中，教师可以将“毛巾”作为教具贯穿情境始终，让学生挥动毛巾模拟体验边打连枷边唱的劳动情境；唱歌或者律动时，学生可以把毛巾挂在脖子上感受热火朝天的劳动氛围；号子接龙时，毛巾又可以作为领头人的

象征物进行传递。整节课的劳动情境由一条毛巾串联,连接学生熟悉的生活情境与相对陌生的民歌风格,如此获得的情感体验才会真实真切、深入人心。

需要注意的是,素养导向的音乐大单元教学设计中的大情境不仅仅只局限于一节课,而是应当贯穿在整个单元的教学设计中,并指向本单元所聚焦的“大观念”,不宜“出戏”。上例中的“劳动”情境,不仅要在《打麦号子》一课中创设,更应当在其余的几节课中进行创造性、针对性地维持。只有整个“大单元”的教学都沉浸于真实、有意义的生活“大情境”中时,学生才能真正建构完整的、基于“大观念”的意义世界,核心素养的培育才能真正发生。

1. 问题驱动,推动大任务

深度学习理论认为,学习的最终目的是迁移,是将所学应用于实际生活场景中,是核心素养的培育与提升。通过“逆向设计”的问题驱动,大任务贯穿的大单元教学设计,可以从课程伊始就帮助学生建立解决问题的思维基础,为后续知识的迁移与运用奠定基础。陆志平认为:“大任务是引导、统领整个单元学习活动的任务,并且贯穿单元教学始终。”^⑩崔允漷认为:基于主题意义的单元整体教学需要逆向设计的大任务驱动。^⑪而席恒所设计的音乐学科“问题链”整体构架,符合大单元教学设计中问题驱动的大任务理念。席恒认为,教师可以基于对某一学科“大观念”的思考,创设学科基本问题,再结合具体单元内容设置单元基本问题,针对单元中的每一节课设计多个关键问题,并将这些关键问题贯穿于课堂教学。以“劳动创造美”大单元教学为例,聚焦“音乐情感体验”这一学科大观念,可以设计如图3的问题链:

该问题链构架,始于本单元的学科“大观念”之一,但并非唯一。此问题链也非本单元学习的唯一一条问题链设计,教师在进行大单元教学设计时还可以根据其他学科“大观念”(如音乐的表现力等)所延伸的基本问题进行问题链的设计。需要注意的是,在实际

教学中,问题链的设置既需要关注学科核心“大观念”,也要兼顾“大情境”的创设。

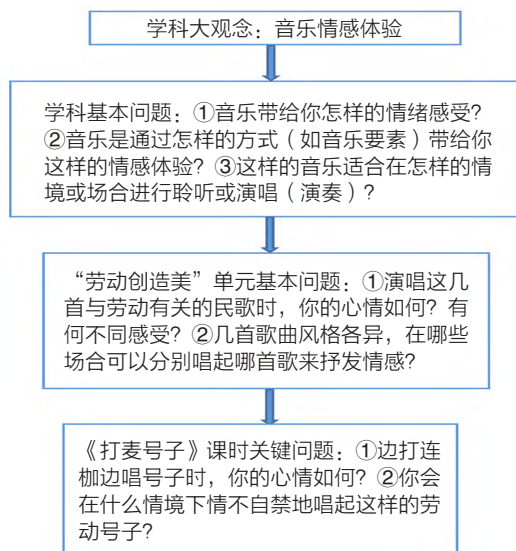


图3

2. 学科跨界,促成大融合

大单元之“大”,还在于海纳百川的学科融合性。跨学科教育在近代教学发展的进程中其实已有许多相对成熟的研究先例,如面向科学、工科领域的STEM教育,关注语言整合的CLIL教育等。但与素养导向的音乐大单元教学相关的跨学科融合教学还尚未成熟,仍在实践探索中。

从学科的本质属性来看,音乐与诸多其他学科联系密切,非常适合进行跨学科大单元教学。艺术歌曲的歌词与诗歌文学密不可分;音律曲调的研究与数学、科学息息相关;多媒体音乐的发展依赖信息技术的支持;身体律动、节奏声势与体育不无关联;音乐体裁中本就有如交响音画等与美术水乳交融的表现形式。此外,音乐自古以来更是具有深刻的道德约束与感性教化功能。可以说音乐独立于任何学科,又可以与任何学科产生联系,这样的学科特性为“大单元”教学中的“大融合”奠定了基础。

所谓“大融合”不仅是内容的交融,更是教学方式的渗透。在教授《忆江南》时,教师可以运用古诗词吟

诵的方式引导学生体验乐曲的骨干音；在执教《牧场上的家》时，师生能够随着音乐旋律绘制一幅幅美妙的牧场画卷；在学习《白兰鸽》时，律动与声势能够促进联觉体验的发生；在感受《打麦号子》时，可以运用情境体验帮助学生领悟“奋斗创造美”的道德情操。

将“大融合”应用于“大单元”中，教师能够获得更大的学科融合空间，建构多元化的教育场域。教师可以以某一主题为核心，在单元中的不同课时，运用不同学科独有的表达方式引导学生去体验音乐文化。例如聚焦民歌主题时，我们可以在单元的不同课时中“唱民歌、画民歌、说民歌和演民歌”，并利用不同学科所长，充分激发学生的情感体验，实现全面育人。同时，也可以在单元教学的每一课时中都进行学科融合，充分运用通感联觉，引导学生从不同角度、不同维度感知音乐，帮助学生深化情感体验，让“立德树人”渗透无痕。

综上所述，大观念、大情境、大任务和大融合能够促使素养导向的音乐大单元教学，较之以前的单元教学有了更丰富的内容、更开阔的视野、更有针对性的设计、更指向素养的规划。与此同时，也需要大单元教学的设计者、执教者具有更大的格局，以及更深入的思考和更深厚的积淀。

三、素养导向，音乐“单元”的再定义与重构

随着诸多专家学者对指向素养的单元教学的呼唤，“单元”这一概念的内涵也产生了数次迭代。崔允漷认为：如今的单元设计与原来的教材内容单元有所区别，具体表现在划分单元的依据不只是内容，而是立足学科核心素养，整合目标、任务、情境与内容的教学单位。或者说，一个单元就是一个指向素养的、相对独立的、体现完整教学过程的课程细胞。^⑬毋庸置疑，在素养导向的音乐大单元教学内涵的探寻中，对于“单元”的再定义，以及对单元教学内容如何重构等问题的思考，已不可避免。

（一）从浮于文本到指向素养

席恒认为：当前中小学音乐教材的单元结构性不够鲜明，课程内容不够系统化，主要以作品“人文主题”为线索，学科课程内容被置于含义宽泛的“人文主题”之下，难以捉摸。^⑭笔者在教学实践中也深切地感受到，中小学音乐教材在编写单元内容时应该将具有一定关联性的内容进行联结、组合，并聚焦学科本质或有效指向素养的组织结构。

以笔者目前所用的小学音乐教科书三年级上册第三单元为例：

表 1

单元主题	表现形式	教学内容
百灵鸟的歌	欣赏	《对鸟》（浙江民歌）
		《大鸟笼》（管弦乐）
	歌唱	《顽皮的小杜鹃》（奥地利民歌）
		《白鸽》（捷克儿歌）
		《叫我唱歌我唱歌》（江苏民歌）
	歌表演	《白鸽》
	竖笛演奏	《小快板》（竖笛练习曲）

从文本上看，本单元主要围绕与“鸟”有关的音乐素材展开欣赏、歌唱、综合表演和演奏等艺术表现形式的体验与教学。教学内容双线并行，一条是以“鸟”为主题的明线，其中包括了几首与鸟有关的中外民歌和西洋管弦乐作品。另一条是以活泼欢快的民歌、民乐为主题的暗线，包括《对鸟》《顽皮的小杜鹃》《白鸽》《叫我唱歌我唱歌》《小快板》等几首作品，这些作品在风格与情感表达方面具有一定的关联性。但无论主题是聚焦“鸟”还是“快乐”，此类主题的教学内涵显然达不到素养导向的音乐大单元教学的基本要求。因此，教师在执教此类单元时，应该基于教材原有框架，进行指向素养的内容重组。

（二）基于教材，适度重构

深度学习认为，教材是课程标准的具体化，因此单元学习主题应当基于教学用书，以“大观念”为核

心,根据学科知识内在逻辑、学生学习科学规律,使教学内容结构化、情境化,最大限度用好教材,不轻易改编教材。席恒提出:在单元规划时应当将课程标准的内容与要求,融入教材,建立学科课程“主题单元”与教材“自然单元”的内在联系。由此可见,素养导向的“大单元”应基于教材原有内容,结合学科本质要素或核心素养的指向,进行合理的补充、整合和重构。

仍以三年级上册第三单元为例,笔者尝试聚焦“音乐情感体验”这一学科大观念,基于课程标准中四大领域下的二级主题“音乐体裁与风格”确定本单元的“暗线”主题为“与鸟有关的民族音乐的体验与感知”,并对单元教学素材进行了补充与整合,如表2所示:

表2

单元主题	表现形式	教学内容
鸟鸣千里传	欣赏	《对鸟》(浙江民歌)
		《百鸟朝凤》(民族管弦乐)
	歌唱	《顽皮的小杜鹃》(奥地利民歌)
		《白鸽》(捷克儿歌)
		《斑鸠调》(江西民歌)
	歌表演	《白鸽》
	竖笛演奏	《杜鹃》(法国儿歌)竖笛合奏

笔者以“鸟鸣千里传”为单元主题名称,将教材中的几首作品进行了替换与补充,其中替换下来的作品将被整合进后续的教学单元,以确保学生对教材内容的全面学习,而补充的教学素材均为与鸟有关的经典中外民歌。以上对单元教学内容的重构,旨在引导学生对与鸟有关的世界民族音乐进行感性体验与对比感知,增强学生对课程标准中“音乐体裁与风格”模块的理解,丰富学生的感性音乐经验,并通过作品间音乐本质属性的关联,提高学生对于单元学习内容的理解深度与应用广度,从而指向学生发展核心素养,真正建构素养导向的音乐大单元教学。

结 语

结合本文所述,笔者认为,素养导向的音乐大单元教学,需要关注音乐学科本质属性,协调好音乐本体与大单元教学设计之间感性与理性的矛盾统一;需要锚定大观念、创设大情境、推动大任务、促成大融合。在单元教学内容的组织结构上,可以在基于课程标准和尊重教材的基础上进行合理的重构。笔者虽然在本文中针对部分内涵问题进行了基于自身教学实践理解的举例和辨析,但对于素养导向的音乐大单元教学,目前学界也尚未盖棺定论,行之有效的具体操作层面的教学设计仍未成体系,有待笔者和更多教育同仁共同探索、深入研究。

注 释

① 钟启泉《基于核心素养的课程发展:挑战与课题》,《全球教育展望》2016年第1期。

② 崔允漷《学科核心素养呼唤大单元教学设计》,《上海教育科研》2019年第4期。

③ 廖乃雄《音乐教育学概论》,中央音乐学院出版社2018年版,第2页。

④ 出自《论语·泰伯》。

⑤ 同注③,第10页。

⑥ 陆志平《七问语文大单元》,《七彩语文》2021年第40期。

⑦ [美] 格兰特·威金斯、杰伊·麦克泰格著,闫寒、宋雪莲、赖平译《追求理解的教学设计(第二版)》,华东师范大学出版社2017年版,第75页。

⑧ 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》,《全球教育展望》2017年第6期。

⑨ 席恒《核心素养导向的音乐教学实践探索》,上海音乐学院出版社2020年版,第40页。

⑩ 刘月霞、郭华主编《深度学习:走向核心素养(理论普及读本)》,教育科学出版社2018年版,第72页。

⑪ 同注⑥。

⑫ 崔允漷《如何开展指向学科核心素养的大单元设计》,《北京教育(普教版)》2019年第2期。

⑬ 同⑫。

⑭ 同注⑨。

作者单位:南京市琅琊路小学