

溯源与解读： 单元教学的价值取向嬗变与概念重构

● 汤牧文 吴立宝 曹一鸣

摘 要：单元教学是课堂教学改革的重要方向之一，也是实现发展学生核心素养这一培养目标的主要途径。在单元教学的历史发展过程中，其不断延续着作为教学内容组织形式的功能与价值；同时，其内涵的认识与发展是学科逻辑与心理逻辑走向统一的过程。基于学术史考察，对单元教学内涵的历史演进说、经验说与结构说等观点进行溯源，探究在不同时代背景下相应产生的注重知识还原、注重知识应用和注重知识生成三种主要价值取向，同时梳理其间学科逻辑与心理逻辑二者走向辩证统一的过程。立足当下对单元教学概念进行重构，以落实核心素养为导向，以融合观、整体观和发展观丰盈单元教学的内涵，以素养主线统领知识、活动和认知线索，走向“综合的素养单元教学”的内涵重构。

关键词：核心素养；单元教学；学术史

课题来源：本文系海南师范大学校级教育教学改革研究项目“实践取向下的小学数学课程与教学论课程的课堂实践研究”（项目编号：hsjg2021-24）的研究成果之一。

作者简介：汤牧文（1994-），女，湖南沅江人，北京师范大学数学科学学院博士研究生，海南师范大学初等教育学院助教，主要研究方向为数学课程与教学论；吴立宝（1977-），男，山东莒县人，天津师范大学教育学部教授，主要研究方向为数学教育；曹一鸣（1964-），男，江苏南通人，北京师范大学数学科学学院教授，主要研究方向为数学课程与教学论。

《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称“课程方案”）提出了优化义务教育阶段课程内容结构的要求，在学科内“要遴选重要观念、主题内容和基础知识，设计教学内容”^[1]，“探索大单元教学”^[2]，课程内容要围绕“观念”“主题”“知识”进行设置，突出了以单元组织教学内容的要求。在此背景下，“大单元”“单元整体教学”等成为研究热点。与此同时，关于“大概念”“大情境”“大任务”等概念纷纷涌现，形成了对单元教学内涵的不同理解。单元教学的设计与实施需要以概念的明晰与价值的澄清为前提，厘清单元教学的思想源流与发展脉络对当前单元教学的理解与实

践有重要的参考价值。

一、单元教学内涵的学术史考察

单元是教学内容组织的单位^[3]，是相对独立的教学内容组织形式。以何种线索串联单元、以何种学习材料组织单元是确定单元教学内容的基本问题，如何处理学科逻辑与心理逻辑之间的关系是确定单元教学内容的核心问题。拉尔夫·泰勒指出，学科逻辑是从学科专家的视角出发，主要关注从知识内在关联的角度考虑教学内容的组织，心理逻辑更强调从学生的角度出发，考虑教学内容的组织适应学生的心理发展逻辑。在教学过程中，教师通过单元平衡学习材料的学

科内部逻辑与学生的心理发展逻辑之间的关系。从赫尔巴特开始,如何统一学科逻辑和心理逻辑的问题就不断被讨论。基于这一问题线索,我们可以梳理出“单元教学内涵”的代表性观点。

(一)萌芽时期:单元教学内涵的历史演进说

关于单元教学的研究一般从19世纪赫尔巴特进行梳理^[4]。赫尔巴特没有明确提出“单元”(unit)一词,但提出需要对庞杂的学习材料加以平衡剪裁,突出主要的观念,提示主要原则,加以适当编排,^[5]已蕴含了现代系统论与知识结构说的因素。^[6]他使用了“小组”(small group)来阐释这种将相关的教学内容进行集中教授的教学内容组织形式,并提出这些小组不宜太大或过小,否则会造成记忆困难或材料不足,且每个小组中必须包含一个明确、普遍的“真理”。^[7]赫尔巴特学派代表人物威勒尔在其著作《普通教育学讲座》中首次在教学内容的组织上使用了“方法单元”(method unit)一词,^[8]并以“方法单元”阐述了将教学过程中使用相同方法的一个模块作为单元。^[9]

在单元教学意识形成初期,赫尔巴特等人根据知识产生的先后顺序将相关联的知识或方法放入一个单元之中,以人类文明进化史序列编排教学组织内容,试图通过人类历史演进的顺序来协调心理逻辑与学科逻辑之间的关系,强调了个体成长过程或儿童心智发展的过程与其民族或人类发展阶段的同一性,^[10]因此,教学内容组织偏向于以知识的时间发展顺序为线索,形成便于教师讲授的“教学单元”,有明显的“以人类历史文化知识的传承”为重心的特点,教师以知识产生的时间脉络为线索教授人类文化中主要的观念、原则和方法。

(二)发展时期:单元教学内涵的经验说

19世纪末至20世纪中期,杜威的教育哲学思想与同时代的进步主义教育理论流派,对单元教学的认识都倾向于“经验单元”(experience unit)。一些学者认为进步教育运动是以杜威的教育哲学为指导的,^[11]可以将杜威的观念视为其源流。杜威从重视儿童心理发展的角度提出要以经验替代前人提出的以人类历史演进的顺序来协调心理逻辑与学科逻辑之间的关系。他认为,教材内容是固定不变的、是静态的,是

记录人类社会活动的间接经验,学校科目互相联系,的真正中心是儿童的社会活动^[12],需打破教材的逻辑,通过“主动作业”(active occupation)架构新的单元,使学生在作业的过程中通过与环境交互的活动活化经验、改造经验^[13]。进步主义教育运动的代表人物德克乐利在布鲁塞尔创办的生活学校中设置了经验课程,其内容是根据学生不同的兴趣^[14]区分的“经验单元”^[15],以学生日常生活所见、所闻、所感、所经历的事物或事件为主题,^[16]以组织学生自我认识和认识周围环境的经验活动为教学内容。^[17]克伯屈提出了“设计教学法”(project-based learning),将“项目”(project)作为“单元”的同义词使用,^[18]把儿童有目的活动作为学习单元,^[19]以与儿童生活有关的问题与活动为组织教学内容的中心,打破学科界限,由学生自发决定学习目的和内容,并通过自己设计和实行的单元活动获得知识与技能。^[20]莫里森针对克伯屈的设计教学法带来的知识学习缺乏系统性和目的性等不足,基于在芝加哥大学实验学校的教学实践提出了单元教学法(unit teaching method),提出教师需要指导学生获得某个方面完整的生活经验,这种完整性的生活经验即“学习单元”(learning unit)。^{[21][22]}

以经验作为组织教学内容的线索,以活动性、经验性的主动作业、项目、社会活动作为单元教学内容,学生通过在具体的生活或社会情境中学习间接的经验从而活化或改造经验,强调认知发展与实践经验的同一性,尤其是杜威从哲学的角度出发辩证地看待学科逻辑与心理逻辑之间的关系,主张打破当时教学内容组织上心理活动或智力活动二元对立的现状,^[23]以“经验”统一学科逻辑与心理逻辑的内在关系,建立以学生内在经验的改造与符合逻辑的系统知识并行的教学内容双线组织形式。^[24]此后,“经验单元”开始替代“真理单元”或“方法单元”等成为主流,以建构式的作业与探究性经验为基础的项目单元与问题单元、以儿童的兴趣中心为主题的作业单元和基于社会经验的单元等开始大量涌现。

(三)革新时期:单元教学内涵的结构说

20世纪中后期,布鲁纳在皮亚杰的结构主义认知心理学影响下提出以学科的“基本结构”(the fun-

damental structure)为教学内容组织线索的“基本观念(basic idea)单元”,^[25]即教学内容的组织要以反映事物的本质特征和事物间内在联系、具有广泛迁移价值的结构作为中心。^[26]布鲁纳认为学习事实性的知识是无意义的,掌握尽量简要且带有迁移力的结构才有利于提升学生的素质,^[27]学习结构就是学习事物是怎样相互关联的,^[28]掌握学科的基本结构,就是要通晓某一学科领域的基本概念,包括掌握一般原理,发展对待学习和调查研究、对待推测和预感、对待独立解决难题的可能性等态度。^[29]费尼克斯归纳了布鲁纳的观点,进一步阐述了既考虑知识连续性又考虑儿童经验兴趣扩展性的螺旋式教学内容编排方式。^[30]奥苏贝尔在布鲁纳“基本观念单元”之上进一步提出“渐进分化、综合贯通”的原则,强调教师组织教学内容时,首先应该传授最一般的、包摄性最广的观念,然后根据具体细节对它们逐渐加以分化。^[31]

这一阶段体现了将学生的认知结构作为教学内容组织的重要依据,提出教学内容的组织需要遵循“学问结构与教学心理结构的同一性”,^[32]通过“学科基本结构”统一学科逻辑与心理逻辑之间的关系,以二者为基础形成学科基本结构的学与内容组织线索,将结构作为知识间相互关联的桥梁,以包含概念和原理等内容的基本观念单元作为教学内容组织的基本单位,以基本的原理、基础的公理和普遍性的主题为单元教学的内容。^[33]促使学生形成按照结构组织的具有内在逻辑性的新经验,帮助学生在过程中建立良好的认知结构或使已有的认知结构得到较好的改造,从而取得良好的学习效果。^[34]“经验单元”的认识逐渐被“结构单元”替代,从认知的角度丰盈单元教学的内涵成为当时的主流观点。

(四)我国单元教学的历史发展

我国单元教学的发展历程同样历经了萌芽、发展与革新三个阶段。1923年,梁启超提出“分组比较”的教学法^[35]被认为是我国单元教学的萌芽,其强调将体裁、题材等不同方面具有相同或相近要素的几篇课文放在一个单元里。后来随着设计教学法传入中国,陈鹤琴等人于1923—1951年在学前教育阶段进行试验,以大自然、大社会为活教材,按时令、节日、衣食住

行等方面编订单元教学内容,教师创设一定的情境和条件,引起学生的兴趣。^[36]20世纪80年代,以北京景山学校为代表,知识结构单元教学法产生一定的影响,通过单元的骨架、核心和主线整合单元学习内容,打破教材单元限制,探索螺线上升式的单元教学设计路径。^[37]我国单元教学的发展历程同样从知识单元、经验单元和结构单元的演进过程中不断探索着学科逻辑和心理逻辑的统一。

二、单元教学的价值取向嬗变

历史演进说、经验说、结构说等单元教学内涵的不同观点变化是梳理单元教学历史发展的明线,学科逻辑与心理逻辑以何作为平衡点是梳理单元教学历史发展的暗线,这都反映出不同时期单元教学的内涵转变影响了单元教学的价值取向嬗变。

(一)注重知识的还原

赫尔巴特认为知识是人类文化精华的凝聚,希望通过学生对人类历史文化中优秀成果的学习而达到道德塑造的教育目的,^[38]通过单元还原知识产生与演进过程,忠实于人类历史文化发展的过程,因此重视学科知识的逻辑与系统性,注重学生系统知识的习得,将模块式的知识作为单元的内容,形成不同的知识主题、知识专题等,能较好地改善教学内容组织时前后知识间关联性较弱、知识体系较为碎片化、前后相关知识缺乏整体性考虑等问题。^[39]教师主要是以教材内容结构为主要组织依据的自然单元为教学组织单元,在单元内以知识的内在逻辑为线索对教学内容进行分析、重组与整合,^[40]按照固定的结构来呈现一个完整的知识体系,能够帮助学生对知识形成由浅入深、由易到难的知识逻辑框架。同时,由于从人类知识经验的形成顺序直接得出教学内容编排的顺序,^[41]教学内容的组织偏重知识的内在逻辑而轻心理逻辑,缺乏对学生的经验、认知发展规律、非智力因素等方面的考量,学生难以对知识产生概念性的认识,主要以记忆、复述为主要学习形式,由于过度关注外部世界对学生发展的作用,也造成了轻视学生内部的主观能动作用的结果。

(二)注重知识的应用

杜威希望通过教育打破固化的社会阶层,强调了

个别差异在教育中的重要性,以儿童的需要和兴趣为基础,认为儿童是教育教学的出发点。因此他对单元教学提出批判性观点,推翻注重知识还原的取向下的单元组织逻辑,建立新的秩序,侧重于以学生内在生长本身为教育目标,打破知识内部固定的逻辑结构,通过活动让学生积累经验,通过解决问题让学生重构经验。关注知识与现实生活和社会发展的关联,以生活、社会的题材为单元内容,以师生或学生自身生活和社会的经验重组单元的组织序列,通过项目、问题解决、探究活动、实验等形式使单元学习的内容活动化。教师不直接按照教材的逻辑结构进行施教,而是关注学生的需要和兴趣,通过创设社会情境或生活情境,以有目的的活动重新组织教学内容,通过学生和环境的交互改造经验,能够较好地发挥学生主体性在教学中的重要作用,促进学生的社会化发展。但过分放大活动的作用带来了知识体系内部的科学性、逻辑性、系统性较为薄弱的问题,过度强调了学生的自主性,而削弱了教师在单元教学组织中的主导作用。

(三)注重知识的生成

面对20世纪60年代的知识爆炸式增加,美国教育逐渐无法适应培养大批科技人才的时代需求和社会要求,^[42]经验主义开始被诟病其潜在的缺乏系统性和目的性等问题。为了培养具备专家思维的科技创新人才,反思之前过度关注实践应用而缺少对知识的系统性与关联性等问题的思考,因此强调根据学生的认知结构不断重新组织学习内容,通过基本观念的不断扩展,加深对知识的理解和认识^[43],促进意义的生成。教学内容组织的核心是易于迁移的学科基本结构,如基本概念、一般原理等,教师倾向于帮助学生建立对知识普遍的、一般化理解,形成易于迁移与深度思考的思维品质。学生在知识学习的同时,认知的发展被教师重视,教学内容根据学生的认知特点被重新组织,教师更侧重于把握学科的本质并提炼蕴含在知识背后的基本概念、基本原理、思想和方法,且通过一个或几个核心概念的形式将整个单元学习内容加以整合与概括,能较好地改善知识结构分解过细、教学知识缺乏迁移应用等问题。

同时也有潜在的风险,这主要体现在三个方面。第一,具有一定主智主义倾向。结构说是复活了逻辑说的部分观点,^[44]对教学内容组织的重点集中于学生认知的发展上,较为忽视学生的情意、情绪、情感等非智力因素,其目标主要是为了将学生培养为科学家、学者等,缺乏对教育对象普适性的考量,且学科的核心概念、基础概念对于专业研究人员来说能充分理解,但是对于一线教师而言,提炼是有难度的。第二,更偏向于理性主义的一端,而较为忽视经验在学习中的重要作用。没有概念的感知是盲目的,而没有感知的概念是空洞的,^[45]高度结构化的知识学生是无法理解的,需要提供给学生“粗糙”的作业材料,^[46]学生的概念结构无法脱离感性的学习素材和活动中经验的积累,需要更加辩证地看待二者的关系。第三,学生的学习是主动建构知识和理解的过程,学科基本结构、学生的学科思维方式和教学的逻辑是同一化的,这种“自主建构”和“同一化”成为默认的事实。概念在学生的学习中变成了一种实在(realities),这种存在可能被珍惜或被反感,学生不能选择他们想要的概念,概念的理解可能是一种“宣称”的理解,这种掌握并不是教学中唯一有意义的方式。^[47]

单元教学在经历了于学科逻辑和心理逻辑之间来回斡旋的发展历程后,逐渐印证“个体成长过程或儿童心智发展的过程与其民族或人类发展阶段”“认知发展与实践经验”与“学问结构与教学心理结构”三对同一性关系都无法较为完备地解释学科逻辑和心理逻辑之间的关系,在建立二者统一关系的过程中逐渐显现了一些问题。在单元教学深度变革的背景下,对单元教学的内涵认知也逐渐打破了某一观点的局限,多元的价值文化对单元教学产生了重要的影响,但最终都不谋而合指向了为促进学生发展的教育目标,因而单元教学在素养导向、多元化的价值取向再度产生了内涵的变革。

三、核心素养导向下单元教学的概念重构

在以核心素养为导向的基础教育课程改革背景下,促进学生核心素养发展是面向未来的高质量教育教学的应然要求,^[48]以素养为教育目的是回应适应未来社会发展的人应该具备哪些关键能力与必备品质

的问题,单元教学不仅作为一种教学方式,也是对教学活动多方面的育人价值的审慎思考。^[49]一些研究者开始重新思考以何为单元教学统一的关键。例如,以大概念、大观念为统一点,^{[50][51]}以大任务、完整学习过程^[52]为统一点,以大情境、真实情境^[53]为统一点等。在此基础上重构单元教学的概念,如伍雪辉认为单元教学是“课标—教材—学情”一体化,^[54]如崔允漷认为单元教学内容是知识内在整合和知识与经验的整合。^[55]结合当前时代发展背景,进一步地探讨辨析以素养统领学科逻辑与心理逻辑的统一性,重新思考单元教学的价值取向、内涵与基本特征、要素与结构。

(一)核心素养导向下单元教学的价值取向

单元教学需要以核心素养落地为宗旨,走向融合观、整体观与发展观下的内涵重构,关注知识对学生未来发展所起到的长远作用。

首先,没有一种理论能够完全解决所有问题,放大或偏颇于某一取向都会带来潜在的风险,需要秉持辩证的态度看待单元教学不同的价值取向与在学科逻辑和心理逻辑之间的关系,寻求协调与统一,挖掘内在关联,产生融通理解,以构建适应当前教育教学改革的价值取向。故单元教学的内涵必然是融合历史演进说、经验说和结构说等多元思想的关键要素,同时关注知识、活动、认知等维度在单元中的重要价值与作用。

其次,单元教学不是由静态的、固定的模块组合的拼盘,而是与课程目标、理念和结构相协调的,灵活的、变通的、动态的教学内容组织形式,强调从纵深的层面认识和处理教学内容中的学科内部、学科间的整合问题,一个知识专题、一个项目、一个问题解决、一个主题活动都可以是一个单元。单元教学的初衷是为了通过系统化的思维方式达到系统内部各要素的协同配合,整体协同的运转效率远超于部分之和。因此无论单元以何种线索串联、何种内容组织,其本质是寻求单元教学内容的教、学、评等要素的一致性,以达到系统整体的最优运行机制。

最后,单元教学最终要走向人的全面的回归,即培养学生能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力,开展单元教学的最终目的不是为了

让学生获得系统的知识,不是为了让学生积累社会活动的经验,也不是为了让学生能够学会迁移与生成,其最终的目的始终指向了学生的终身发展、可持续发展,^[56]所以知识、经验和认知的发展可以理解为素养落地的路径、手段和方法,最终对学生产生长远作用与影响的是在此过程中学生逐渐形成和发展的核心素养。

(二)核心素养导向下单元教学的内涵与基本特征

核心素养导向下的单元教学内涵应该更加丰富、更加包容、更具有时代的特色,从“知识单元”“方法单元”“经验单元”“基本观念单元”等走向“综合的素养单元”,单元教学是促进学生素养发展的教学内容组织单位,是知识、经验与基本观念的混合载体,以核心素养的培养目标实现学生的心理逻辑与学习材料的学科逻辑的统一,基于学生的认知规律遴选学习材料中有益于素养发展的知识,以活动的形式进行重新编排与整合,形成以素养发展为目标,以学科基本观念作为框架,以专题知识作为载体,以主题活动作为形式的教学单位。可以认为:单元教学是在以素养培养目标指引下,由具体的知识线索、活动线索及认知线索融合组成的,具有承载性、辩证性、动态性、育人性的,用以指导教学内容组织编排的教学形式,是素养导向下课堂教学改革的一个重要组成部分。(如图1)

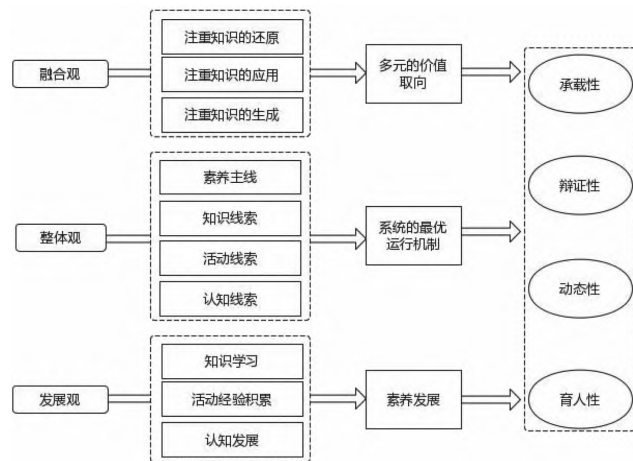


图1 核心素养导向下的单元教学概念重构路径

基于单元教学在核心素养导向下的价值取向与内涵重构,单元教学应当具备几个特征。

第一,承载性。素养的培养是内隐的、潜移默化

的需要通过外化的表现形式使其得以承载,例如知识的形成、经验的积累、认知的发展。单元不仅作为一种信息的集合载体,更是一种信息的整合载体,即为知识、活动经验、认知等信息提供了生长的空间和平台。当这些信息被集合于单元之中时,教师通过一定的组织编排将多种信息加以转化,使之以符合学生发展的方式持续输入并不断发展,产生交互,使得学生通过单元的学习在不同的维度得到发展。

第二,辩证性。单元教学需要解决的一对较为突出的特殊矛盾是学习材料的学科逻辑和学生的心理逻辑之间的矛盾。需要解决这一矛盾的关键之处在于采取辩证的观念看待二者之间的关系,不过分依赖学习材料的编排顺序“照本宣科”,也不能脱离教育目的、培养目标等单纯考虑学生心理维度,在当前背景下需要考虑用素养统一学科逻辑与心理逻辑之间的关系,以素养的落地协调学科逻辑与心理逻辑的双线融合。

第三,动态性。单元教学不是一成不变的,而是动态发展的。即使是同一内容主题,每一位教师所设计的单元也是存在差异的。可以理解为每个单元的实质与内核是一致的,都指向了单元学习对学生素养的培养,但呈现形式是存在差异的,是由教师根据对教学对象的理解对教学知识内容、教学活动进行重新编排,根据学生的认知情况进行动态调整的。因此单元教学赋予了教师更大的自主权,需要在课时的设计与实施之上考虑从更为宏观的层面进行教学的设计与实施。

第四,育人性。单元教学最终是为了育人,单元教学中考虑以学生的发展为最终目标,同时也是单元设计的起始。在核心素养导向下,单元教学需要回答“怎样培养人”的问题,即回答“什么样的教学内容组织形式能够促进培养学生适应未来社会发展的关键能力与必备品格”的重要问题,以素养的培养为单元教学的目标与评价标准,方能使单元教学具有更长远的发展与更深刻的价值。

(三)核心素养导向下单元教学的要素与结构

单元教学主要有知识序列、活动序列和认知序列等的不同表现形式,知识序列是基于单元教学的目标

将教学内容按照知识的内在逻辑关联进行组织,活动序列是基于单元教学目标将教学内容按照学生的身心成长和经验改造规律组织成有先后顺序的教学活动,认知序列是基于单元教学目标将教学内容围绕着一个或者几个核心概念进行整合,不同的表现形式中都包含了单元教学的目标和目标引领下某一维度的序列。素养的形成是一个需要经历持续建构和螺旋上升的过程,^[57]在核心素养的视阈下,单元教学自始至终贯穿着核心素养发展的主线目标,而单元教学不仅需要从教学的角度思考知识、活动等呈现的前后顺序,更需要从学生学习的角度考虑认知的渐进性,因此不同的序列需要在考虑学生发展的基础上形成了具有一定结构的线索。故知识的编排、活动的串联之间不是简单的线性关系,应与素养的发展同步,从线性的前后序列上升为具有一定结构的线索,且具有一定结构的线索之间需要产生融合,共同服务于素养目标的培养与发展,因此单元教学包含了素养主线与知识线索、活动线索、认知线索分支几个关键要素。在融合观、整体观和发展观的视角下,单元教学不是知识、活动的序列化编排,而是具有一定内在结构的教学内容组织形式,同时以学生的素养发展为导向统一学科逻辑与心理逻辑的关系,素养主线、知识线索、活动线索和认知线索四者是密切联系、相互促进的。知识线索、活动线索和认知线索之间交融发展,形成了稳定的螺旋上升的单元教学结构。据此,以核心素养的培养为主线,同时关注知识习得、活动经验积累和认知建构多线融合发展作为核心素养落地的途径。

单元教学是素养导向下以课堂为主阵地培养学生发展适应未来社会的关键能力与必备品质的重要抓手,教师明晰单元组织的线索,洞察单元教学的组织逻辑是单元教学实施的先决条件,在学科逻辑和心理逻辑中寻找平衡是单元教学实施的关键。因此素养导向的目标既是单元教学的出发点,也是单元教学的最终归宿,通过素养协调统一单元教学中学科逻辑与心理逻辑这一对特殊矛盾,转化为发展与变革的动力,使单元教学能不断丰盈其时代内涵,拥有更加广阔的发展空间,在科学教育应用中继续前行。

参考文献:

- [1][2]中华人民共和国教育部.义务教育课程方案(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:4-14.
- [3]课程教材研究所.义务教育数学课程标准解读(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:111.
- [4]Steininger. Unit teaching practices in the elementary school[D]. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1959.
- [5][6]滕大春.外国教育通史第三卷(第2版)[M].济南:山东教育出版社,2005:280-281.
- [7][9]Felkin, Emmie. *An introduction to Herbart's science and practice of education*[M]. Boston: D. C. Heath & Co., 1895: 106.
- [8]Tuiskon Ziller. *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*[M]. Leipzig: H. Matthes, 1876: 245.
- [10]张斌贤,何灿时.复演论教育意涵的演变:从赫尔巴特到杜威[J].大学教育科学,2023(01):114-127.
- [11][19]滕大春.外国教育通史第五卷(第2版)[M].济南:山东教育出版社,2005:324-352.
- [12][23]杜威.我的教育信条[M].罗德红,杨小微,译.上海:华东师范大学出版社,2015:48-97.
- [13][46]杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:13-215.
- [14][17]德可乐利.比利时德可乐利的新教育法[M].崔载阳,译.上海:中华书局,1932:16.
- [15][32][41][43][44]钟启泉.现代课程论(新编)[M].上海:上海教育出版社,2003:95-251.
- [16]周红安,郑颖.德可乐利的“生活学校”儿童教育实验述评——兼析德可乐利教学法的特点[J].沙洋师范高等专科学校学报,2005(02):89-92.
- [18]Kilpatrick, William Heard. *Foundations of method Informal talks on teaching*[M]. New York: The Macmillan Company, 1936: 344.
- [20]夏雪梅.从设计教学法到项目化学习:百年变迁重蹈覆辙还是涅槃重生?[J].中国教育旬刊,2019(04):57-62.
- [21]Henry C. Morrison. *The Practice of Teaching in the Secondary School*[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1931: 24.
- [22]张磊.论单元教学法及其运用策略[J].现代基础教育研究,2020,37(01):162-168.
- [24]褚宏启.对杜威课程理论的再认识[J].课程·教材·教法,2000(07):51-55.
- [25][28]布鲁纳.教育过程[M].邵瑞珍,译.北京:文化教育出版社,1982:28-32.
- [26][29]肖少北.布鲁纳的认知——发现学习理论与教学改革[J].外国中小学教育,2001(05):38-41.
- [27]布鲁纳,钟启泉.教学论的定理[J].外国教育资料,1987(01):41-50.
- [30][42]滕大春.外国教育通史第六卷(第2版)[M].济南:山东教育出版社,2005:149-159.
- [31]张大均.教学心理学纲要[M].北京:人民教育出版社,2006:70.
- [33][34]张小平.从杜威到布鲁纳——看美国教学论思想的发展[J].华东师范大学学报(自然科学版),1983(01):67-74+66.
- [35]梁启超.中学以上作文教学法[M].北京:首都经济贸易大学出版社,2012:49.
- [36]李宁达.陈鹤琴的单元教学新议[J].教育研究与实验,1985(04):63-68.
- [37]任明满.大单元教学:历史脉络、研究现状及路径选择[J].课程·教材·教法,2022,42(04):97-105.
- [38]王秋霞.赫尔巴特与杜威教学法的比较及启示[J].中学语文教学参考,2019(24):14-16.
- [39]曾荣.单元教学的整体设计与课时实施——以“圆锥曲线”单元教学为例[J].数学通报,2021,60(03):33-37.
- [40]吕世虎,吴振英,杨婷,等.单元教学设计及其对促进数学教师专业发展的作用[J].数学教育学报,2016,25(05):16-21.
- [45]康德.纯粹理性批判(第2版)[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2017:41.
- [47]格特·比斯塔.重新发现教学[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2021:64.
- [48]曹一鸣,孙彬博,苏明宇,李鹏飞.促进学生核心素养发展的高中数学单元教学设计——以“导数及其应用”为例[J].基础教育课程,2023(06):34-43.
- [49]中华人民共和国教育部.义务教育数学课程标准(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:16.
- [50]刘徽.“大概念”视角下的单元整体教学构型——兼论素养导向的课堂变革[J].教育研究,2020,41(06):64-77.
- [51]顿继安,何彩霞.大概念统摄下的单元教学设计[J].基础教育课程,2019,258(18):6-11.
- [52]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):11-15.
- [53]孟亦萍.让语文学习真正发生——基于真实情境的大单元教学实践[J].基础教育课程,2019(10):12-16.
- [54]伍雪辉.大单元教学的内生逻辑与实践立场[J].教育研究与实验,2022,207(04):91-96.
- [55]崔允灏.新课程呼唤什么样的“新”教学[J].教育家,2023,358(02):6-8.
- [56]余文森.从三维目标走向核心素养[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016,34(01):11-13.
- [57]李松林.学科核心素养的发展机制与培育路径[J].课程·教材·教法,2018,38(03):31-36.

(责任编辑 蔡其全)

Tracing and Interpreting : The Evolution of Value Orientation and Concept Reconstruction in Unit Teaching

Tang Muwen^{1 3} , Wu Libao² & Cao Yiming¹

(1.Beijing Normal University 2.Tianjin Normal University ;
3.Hainan Normal University)

Abstract: Unit teaching is one of the crucial orientations in classroom teaching reform and it is also an important way to achieve the goal of developing students' key competencies. In the process of historical development of unit teaching it serves as a method of organizing teaching content and has evolved over time , and meanwhile , the understanding and development of its connotation is the process of the unification of disciplinary logic and psychological logic. This paper examines the historical evolution of unit teaching by analyzing three value orientations : knowledge reduction orientation , knowledge application orientation , and knowledge generation orientation through tracing the historical evolution theory , experience theory , and structural theory , the concept of unit teaching is explored , and at the same time , the dialectical unity between disciplinary logic and psychological logic has been sorted out. The current trend emphasizes the integration of disciplinary logic and psychological logic through literacy development , enriching the connotation of unit teaching by combining holistic and developmental views. Additionally , the paper emphasizes the integration of knowledge , activities and cognitive processes with key competencies as the main line , aiming to reconstruct "Integrated Competency Unit".

Key words: key competencies ; unit teaching ; academic history