

大概念下的高中语文大单元教学实践研究

黄龙生

江西省赣州市南康区唐江中学

摘要: 语文大单元教学就是在学科大概念的统领下,指向语文学科核心素养,依据课程标准、教材、学情等条件,将文本内容划分为不同主题的“大单元”,以主题为线索,以情境为依托,以任务为驱动,教师在遵循学生学习、发展规律基础上,进行连续课时的单元教学,以期促进学生进行深度学习、探究的大单元教学设计。本文首先阐述大概念与高中语文大单元教学的理论基石,剖析大概念内涵、教学本质及两者关联。接着审视当前大单元教学设计现状,再提出基于大概念的教学设计策略,旨在为高中语文大单元教学提供有效指导。

关键词: 大概念; 高中语文; 大单元; 教学实践

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.06.047

引言

在高中语文教学变革的浪潮中,大单元教学成为提升语文教学质量、落实核心素养的关键路径,而大概念是其核心支撑。大单元教学首先要凝练单元大概念,并以大概念为核心整合单元知识体系。大概念犹如学科知识的“指南针”,为教学活动精准导航。传统语文教学多以单篇讲授为主,存在知识碎片化、目标狭隘等弊端,难以满足学生素养发展需求。本文旨在深入分析大概念与高中语文大单元教学的理论关联,审视教学现状问题,提出针对性设计策略,推动高中语文教学迈向新高度。

一、大概念下高中语文大单元教学的理论基石

(一) 大概念的深度剖析

大概念是学科知识体系中具有高度统摄力和广泛迁移价值的核心概念,它超越了具体知识点的表层认知,指向学科本质与思维方法。在语文学科中,“文学意象的审美表达”或“论述文的说理逻辑”等都属于典型大概念,它们既包含具体知识要素,又指向高阶思维能力的培养。其内涵具有多维性:既是知识组织的锚点,又是思维发展的阶梯,更是素养培育的载体。

(二) 高中语文大单元教学的本质探寻

大单元教学是以大概念为统领,打破单篇桎梏,通过重组教材内容、创设真实情境、设计进阶任务而形成的结构化教学体系。它强调从“教课文”转向“教语文”,如将必修下册“乡土中国”单元重构为“文化认同的建构与表达”主题单元,整合多文本开展比较阅读与文化探究。相较于传统教学的碎片化知识传授,大单元教学在目标上强调素养导向,内容上注重结构化重组,方法上倡导自主探究,评价上侧重过程性诊断。^[1]

(三) 大概念与高中语文大单元教学的内在关联

大概念为单元教学提供认知导航,如以“文学作品的现实关照”统领《祝福》《阿Q正传》等作品学习,引导学生在分析人物命运时建立历史与现实的对话。它决定着教学资源的选取、活动设计及评价标准。大单元教学是大概念的实践载体,通过单元学习任务序列,学生得以在真实语境中理解大概念。大概念与大单元两者融合形成素养培育的双螺旋结构,大概念提供认知框架,大单元创设实践场域。在“文化遗产与创新”主题单元中,学生通过梳理文言文中的传统智慧,比较古今价值观差异,创作文化改编作品,最终达成对“传统文化现代转型”大概念的深度理解。这种融合使知识学习升华为素养积淀,实现语文教育的育人价值。

二、高中语文大单元教学设计的现状

(一) 课程标准与教学实践的范式错位

大单元教学设计面临的首要困境是理论范式与实践范式的结构性矛盾。《普通高中语文课程标准》提出的“学科核心素养”导向要求突破传统知识本位模式,但现行教学实践中仍存在“穿新鞋走老路”现象。这种错位表现在:教学组织仍以单篇文本的线性解读为主,缺乏对单元整体育人价值的深度挖掘;目标设定过度聚焦语言知识积累,忽视思维发展与文化理解的统整性;教学设计逻辑沿用“导入-讲授-练习”的固定程式,未能构建真实情境下的任务驱动体系。究其根源,教师教育理论更新滞后于课程改革进程,导致素养目标与课堂实践呈现“两张皮”状态,这种范式冲突严重制约大单元教学的价值实现。

(二) 系统思维与资源整合的结构缺失

大单元教学的本质要求体现系统论思维,但当前设

计普遍存在要素离散化问题。从系统结构看，单元内部文本、活动、评价三大子系统缺乏有机联结：文本整合停留于教材单元物理组合，未形成基于大概念的认知图谱；学习活动设计呈点状分布，缺少支撑素养进阶的任务链条；评价反馈机制与学习过程脱节，难以形成教学闭环。从资源整合维度观察，跨媒介资源开发意识薄弱，课内外资源缺乏结构化重组策略，导致学习情境创设呈现浅层化特征。这种系统思维的缺失，实质反映出教学设计者尚未建立系统认知框架。^[2]

（三）评价体系与素养导向的机制失衡

核心素养导向下的教学评价存在三重理论悖论：其一是量化评价与质性素养的测量矛盾，现行纸笔测试难以捕捉思维发展、审美创造等素养维度；其二是终结性评价与过程性发展的时序矛盾，单元学习成果的阶段性特征与标准化测试存在评价周期错配；其三是统一标准与个性发展的价值矛盾，大单元教学强调的个性化学习路径与现行评价的同一性要求形成内在冲突。

三、高中语文大单元教学设计策略

（一）大概念的精准提取与确定

大概念的精准提取需要遵循“三维聚焦”原则。首先立足课程标准，提炼学科核心素养对应的上位概念；其次解构单元文本，寻找知识群的内在逻辑共性；最后对接学生认知需求，筛选具有迁移价值的思维模型。具体策略包括：1. 课标解码，梳理单元对应学习任务群的素养要求；2. 文本互文，通过群文比较发现深层认知框架；3. 学情诊断，调研学生现有认知盲区与发展需求；4. 概念凝练，用“核心问题+学科思想”的复合式表述；5. 实践验证，通过逆向设计检验概念的统摄性。这种提炼过程强调从知识表层走向思维深层，构建联结学科本质与真实情境的认知桥梁。

例如，在高一必修下册第五单元“使命与抱负”中，本单元选编《在马克思墓前的讲话》《就任北京大学校长之演说》等演讲类文本。在教材整合发现单元选文虽主题各异，但均展现说理逻辑与情感表达的融合艺术。加上学情调研显示，学生在议论文写作中存在逻辑断裂与情感脱节问题。因此，在概念凝练过程中：首先要解构文本共性，发现“逻辑链搭建”“受众意识”“修辞策略”三个知识模块；继而抽象为“理性说服与感性共鸣的协同机制”；最终提炼为“逻辑建构与情感唤醒”这一大概念。接下来，设计“校园辩论赛开场陈词”情境任务中，要求学生运用“金字塔逻辑结构+共情话语

策略”完成演讲。通过比较不同逻辑模型与情感策略的组合效果，验证大概念的迁移价值。最终学生不仅能解析经典演讲的构思密码，更能创造性地运用逻辑情感双线并行的表达策略，实现从知识理解到实践创新的跨越。

（二）教学目标的系统设计

基于大概念的单元教学需通过多维度策略提取学科核心概念。首先，依托课程标准与学科核心素养，明确单元学习目标与能力导向，如高中语文新课标强调“语言建构与运用”“文化传承与理解”等素养，需从中提炼统摄性概念。其次，分析单元文本共性特征，通过比对教材篇章的文体特点、主题关联与语言逻辑，挖掘隐含的学科本质问题。例如，新闻单元可聚焦“媒介素养”与“信息辨析”的核心概念。

以部编版高中语文必修上册第二单元为例，该单元包含《喜看稻菽千重浪》《以工匠精神雕琢时代品质》等四篇现代文及《茅苜》《插秧歌》两首古诗，围绕“劳动”主题展开。教师依据新课标“实用性阅读与交流”任务群要求，结合“劳动精神”的人文主题，提炼大概念为“通过多文本分析劳动精神内涵，提升媒介素养与批判性思维”。在文本共性分析中，单元内现代文以人物通讯、新闻评论为主，古诗则聚焦劳动场景。通过对比发现共性：劳动价值的多元诠释。由此延伸出核心问题：“不同文体如何通过语言策略建构劳动叙事？”教师要针对学生劳动经验匮乏的难点，设计驱动任务“为校刊策划‘当代劳动楷模’专栏”，要求融合通讯写作与古诗意象分析，促使学生理解劳动精神的历史延续性与现实意义。^[3]同时，参考新闻学中的“报道角度”理论（如《以工匠精神雕琢时代品质》的评论视角）与古典诗歌的“场景叙事”手法，引导学生提炼“劳动叙事的文体适配性”这一学科原理。通过上述策略，学生既能掌握文体特征，又能贯通劳动主题的古今对话，实现知识的结构化与素养的内化。

（三）教学活动的精心设计

教师立足单元人文主题与语文要素，挖掘具有迁移价值的学科大概念。例如部编版必修下册第三单元“探索与创新”聚焦实用性文本，可提炼“实用类文本的语言准确性与表达艺术”作为核心概念。教师要打破单篇界限，将阅读、写作、口语交际统整为任务链。如将科普文章、解说词、访谈录等文本按“语言特征-表达逻辑-应用场景”重构知识体系。同时，设计与社会生活密切关联的实践项目，例如“校园科普展板设计”“非遗文

化解说词撰写”，使学习嵌入真实任务。还要围绕“认知—应用—创新”设计进阶活动。例如从“分析科普文本语言特色”到“撰写科普推文”，再到“策划科普短视频脚本”，实现能力跃迁。采用量表评价、作品展示等多元方式，如“解说词评分量表”“科普展板设计标准”，实现“教—学—评”闭环。例如，在部编版必修下册第三单元教学中，单元定位：本单元属于“实用性阅读与交流”任务群，包含《中国建筑的特征》《说“木叶”》等四篇科普文章，以“探索与创新”为人文主题，核心任务是掌握实用类文本的阅读与写作策略。教师以“科学精神的理性表达需要精准语言与逻辑建构”为核心概念，具体展开教学设计。

在教学的不同阶段，教师可以设计不同的任务。在概念建构阶段中，任务1：开展“语言显微镜”活动，对比《中国建筑的特征》中的专业术语与《说“木叶”》的文学化表达，绘制“语言风格光谱图”，总结实用文本的语言精准性与灵活性。任务2：组织“逻辑链解构”研讨，用思维导图分析《天文学上的旷世之争》的论证结构，提炼“现象—证据—结论”的科普写作范式。在迁移应用阶段中，任务3：创设“家乡文化传播站”情境，分组撰写“固镇湖沟烧饼制作工艺”解说词。通过对比课文《说“木叶”》的解说逻辑，优化语言准确性与感染力。任务4：开展“科普推文创作赛”，要求用比喻、数据可视化等手法将《天文学上的旷世之争》改写为新媒体推文，发布至校园公众号并开展“最佳科普传播奖”评选。通过层层递进任务链，学生不仅掌握科普文本的文体知识，还能在期末测评中独立完成“中医药文化推广方案”设计，大部分作品能精准运用科学术语与逻辑框架，体现核心概念的迁移能力。

（四）教学评价的多元构建

在高中语文大单元教学中，基于大概念的多元评价构建需围绕核心主题展开系统性设计。以部编版必修下册第六单元为例，该单元包含《促织》《变形记》《祝福》等小说，其大概念可提炼为“社会异化与人性困境”。教学评价的多元性体现在多维度观测与多主体参与中：教师通过“荒诞与真实”思维导图任务，引导学生梳理《变形记》中格里高尔的异化过程，将生理变形、亲情剥离到社会价值消亡的层级关系可视化，从而评估学生对“社会异化”概念的认知深度。^[4]而在表现性评价环节，教师创设“文学诊疗室”跨时空情境，要求学生为格里高尔、祥林嫂等人物撰写现代心理诊疗报告，通过分析症

状与时代关联性、提出人文关怀方案等指标，考查学生对文学主题的迁移应用能力。例如，有学生发现“虫形人心”与“人形虫心”的镜像关系，将封建社会的显性压迫与现代社会的隐性异化形成对比，体现了批判性思维的提升。

多元评价还需融入学生自评与互评机制。例如在“荒诞文学创作”活动中，学生使用“三色便签法”标注创作亮点与改进建议，蓝色记录概念运用，红色提出叙事视角单一等问题，黄色汇总同伴启发，教师据此生成动态雷达图追踪成长轨迹，使元认知能力培养具象化。档案袋评价则贯穿单元学习全程，收录从《促织》文言词类活用整理到《祝福》女性主义批评论文等作品，重点观察学生从“求神问卜”的封建认知向“权力话语解构”的现代性解读转变。例如，某学生档案显示，其批判性思维从识别显性压迫提升至解构系统性压迫，印证了评价体系对学生思维进阶的支撑作用。

结语

综上所述，大概念是指构成学科或跨学科领域知识体系的关键概念、原则、理论或法则，体现了一种知识组织形式。它反映学科的本质属性，处于学科的中心地位，能够引导学生连结零散的知识点，架构学科知识框架，促进学生在不同的情境中灵活地迁移和运用概念解决现实问题以大概概念为锚构建高中语文大单元教学新范式是语文教育发展的必然要求。大概念与大单元教学深度融合，能有效解决传统教学中的诸多难题，实现知识学习与素养培育的有机统一。教师还要不断更新教育理念，运用科学方法推进大概念下的大单元教学，培养学生的语文核心素养。

参考文献

- [1] 葛运梅. 基于大概念的高中语文大单元教学策略探究——以统编高中语文教材必修上册第七单元为例[J]. 语文世界, 2024, (29): 4-5.
- [2] 吴小丽. 单元学科大概念与分课时教学的任务定位[J]. 江苏教育, 2024, (39): 22-24.
- [3] 余雪芬. 学习任务群统摄下的高中语文大单元教学探赜——以统编高中语文必修下册第一单元为例[J]. 语文教学通讯·D刊(学术刊), 2024, (11): 20-22.
- [4] 余雪芬. 学习任务群统摄下的高中语文大单元教学探赜——以统编高中语文必修下册第一单元为例[J]. 语文教学通讯·D刊(学术刊), 2024, (11): 20-22.