

指向核心素养的高中语文大单元教学设计现状与优化策略

樊晓东^{1*}, 李瑞¹

(1. 陇东学院, 甘肃庆阳)

摘要: 本文系统梳理指向核心素养的高中语文大单元教学设计的研究现状与实践进展, 聚焦其理论逻辑、实施路径与现实困境。通过整合课程标准演进、教学范式转型与课堂实证反馈三重维度, 揭示当前设计普遍存在目标泛化、内容拼贴、活动浅表与评价脱节等结构性问题。研究指出, 真正实现素养导向需突破学科本位思维, 构建以真实语言运用为锚点、以认知进阶为线索、以协同探究为机制的教学闭环。优化策略强调单元统整的逻辑自洽性、任务设计的情境真实性、师生角色的动态重构性以及过程性评价的嵌入一致性。本综述旨在为高中语文教学改革提供兼具学理深度与实践可行性的系统性反思框架。

关键词: 核心素养; 大单元教学; 高中语文; 教学设计

1. 引言

1.1 研究缘起与时代必要性

在基础教育课程改革持续深化的宏观语境下, 核心素养已由政策理念阶段迈向教学实践深水区。高中语文作为母语教育的核心载体, 其大单元教学设计亟需实现价值塑造、高阶思维培育与中华优秀传统文化传承的三维统整, 以回应立德树人根本任务对学科教学提出的结构性跃迁要求 [1, 2]。

1.2 概念界定与范畴厘清

"指向核心素养"并非教学标签的简单叠加, 而是以语言建构与运用为基点, 统摄思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四维目标的动态融合过程;"大单元教学"则指突破单篇文本边界, 依托结构化主题统整学习内容、任务设计与多元评价的整体性教学组织形态 [3]。

1.3 综述定位与结构说明

本文属理论整合型文献综述, 不开展实证数据采集, 聚焦对政策文本、课程标准解读、教研成果及一线教学案例的系统性解构与再建构。旨在呈现大单元教学设计的整体图景, 识别素养导向与实践落地之间的关键张力, 并据此提出具有学理支撑与操作可行性的优化路径 [4]。

2. 历史脉络与发展

2.1 课程标准演进中的理念沉淀

语文课程标准历经三次重大迭代, 其理念内核由知识本位向能力本位再向素养本位持续深化。2001 年课标初倡"三维目标", 初步松动知识灌输范式; 2011 年强化"语文实践", 凸显言语运用的动态性; 2017 年普通高中课标正式确立"核心素养"为统领, 以"学习任务群"为结构载体, 将"情境性"与"实践性"升格为课程实施的基本原则。这一演进路径不仅重构了教学目标的逻辑层级, 更赋予大单元设计以法理正当性与操作规范性, 使其从经验性组织转向素养导向的系统化教学建制 [5]。

2.2 教学范式转型的实践响应

传统单篇精讲模式日益显现出结构性效能瓶颈：知识碎片化、能力训练割裂、素养生成路径模糊，难以支撑语言建构与运用、思维发展与提升等核心素养的整合性培育。在此背景下，项目式学习强调真实情境中的问题解决，主题教学聚焦意义统摄下的内容整合，群文阅读则通过多文本互文对话拓展认知纵深——三者共同构成大单元教学的方法论雏形，实质性推动教学逻辑从“教教材”向“用教材教”跃迁，即教材由知识载体升维为素养发展的脚手架与资源平台 [3]。

2.3 区域教研与校本实践的多元尝试

区域教研与校本实践呈现出显著的差异化探索路径。在单元重构逻辑上，东部地区多采用人文主题驱动模式，强调价值浸润与思辨发展；中西部部分学校则侧重文体特征统整，依托语言规律实现能力进阶；另有试点校推行读写共生联动，以真实任务锚定学习闭环。课时分配呈现长周期贯通与弹性模块组合并存格局，前者保障深度探究，后者适配学情差异。资源开发方面，校本读本注重经典文本的在地化转化，数字资源包则强化情境交互与过程性反馈，初步验证了多元路径对核心素养落地的支撑效度 [1]。

3. 核心论点 A：目标设定与内容组织的结构性偏差

3.1 素养目标的空泛化与分解失当

当前高中语文大单元教学设计中，核心素养四维度常被简化为静态标签式罗列或机械映射至课时序列，缺乏基于皮亚杰认知发展阶段与维果茨基最近发展区理论的动态层级解构。目标表述多停留于“提升思维品质”“增强文化自信”等抽象修辞，未锚定可观察、可测量、可反馈的行为动词与表现性证据标准，如未能区分“能复述经典情节”与“能对比不同文本中人物形象的伦理逻辑差异”所对应的具体认知负荷与语言产出层级。这种空泛化倾向导致教学目标无法有效反向规约学习任务设计与评价量规开发，使素养培育悬浮于经验操作层面，难以形成闭环的教学改进机制 [4, 6]。

3.2 单元内容的拼贴化与逻辑断裂

当前高中语文大单元教学中，单元内容组织普遍呈现拼贴化倾向：文本遴选过度追求数量覆盖与体裁齐备，却弱化语义关联性与认知逻辑链的建构；经典文本与当代语料之间缺乏意义互文机制，未能形成历时性对话张力；跨媒介素材与跨学科资源的引入常脱离教学目标统摄，沦为形式化点缀，其选择、编排与阐释均未嵌入能力进阶路径；尤为突出的是，阅读、表达、思辨等核心素养要素在内容序列中未形成梯度化分布，导致学习活动 在语义网络、认知负荷与任务结构三个维度上同时出现断裂。这种结构性失序，从根本上削弱了大单元作为素养生成载体的教学功能效度 [7, 8]。

3.3 学习任务的碎片化与情境失真

学习任务设计普遍存在结构性割裂，典型表现为机械拆解为“读一读”“议一议”“写一写”等孤立环节，缺乏统摄性驱动问题的逻辑锚点。此类任务序列未能构建认知进阶链条，导致学生在意义建构中陷入操作惯性而非思维跃迁。更关键的是，所谓“真实情境”多属教学者预设的虚拟场域，如模拟新闻编辑部、虚构文学沙龙等，其话语规则、协作机制与评价维度均未映射当代青少年实际参与的社会语言实践，如短视频评论生态、社区公共事务协商或跨平台信息甄别等真实实用场景。这种情境失真直接削弱任务的意义感与主体投入度，使核心素养培育悬浮于经验之外 [9]。

4. 核心论点 B：实施机制与支持系统的适配性不足

4.1 教师专业能力的结构性缺口

教师专业能力的结构性缺口集中体现为四维能力失衡：其一，课程理解力薄弱，难以精准解构核心素养的内在层级与大单元的知识拓扑结构；其二，资源整合力不足，对跨文本、跨媒介、跨学科材料缺乏系统性筛选标准与逻辑化重组策略；其三，任务设计力欠缺，所设学习任务多停留于信息提取与表层复述，未能嵌入分析、评价、创造等高阶认知支架；其四，过程诊断力缺位，依赖终结性测评结果，无法通过课堂对话、思维外显、过程性作品等多元证据链动态识别素养发展节点。上述能力缺口并非孤立存在，而是相互耦合、彼此强化的系统性症候，亟需以结构化教研机制与精准化支持工具予以协同干预 [10, 11]。

4.2 教学时空配置的刚性约束

固定课时制与大单元教学所需的弹性周期存在结构性冲突，45 分钟单课时难以承载主题统整、跨文本联读与长周期探究等核心环节。班级授课制下，教师需面向四五十名学生同步施教，差异化指导与个性化探究路径的实施空间被严重压缩。考试评价体系仍以知识点覆盖度与标准化答案匹配度为主要指标，而核心素养的生成具有显著的过程性、情境性与非线性特征，其发展轨迹难以被终结性测评精准捕获。三重刚性约束形成闭环式张力场，导致教学设计在理念层与操作层之间持续失配，素养目标常被简化为可测量的知识点清单，真实的学习深度与思维品质提升面临制度性阻滞 [12]。

4.3 校本支持体系的薄弱环节

校本支持体系的结构性缺位显著制约大单元教学的深度实施。教研组协同备课多停留于教案拼凑与分工罗列，缺乏基于真实课堂数据的持续性课例研究闭环，难以形成可迁移的教学认知模型。学校层面尚未建立与核心素养目标相匹配的教师专业发展图谱，研修内容碎片化、周期短、评估缺位，资源建设投入呈现“重硬件轻内容”“重展示轻迭代”倾向。技术工具的应用普遍囿于多媒体演示功能，未能嵌入学习路径设计、过程性诊断与个性化反馈等关键教学节点，其教育学意义尚未被系统激活。上述三重薄弱环节相互强化，导致校本支持从制度供给转向实践赋能的能力严重不足 [5]。

5. 深度对比与挑战

5.1 理念先进性与实践滞后性的鸿沟

课程理想所构想的“素养—单元—任务—评价”一致性闭环，本质上要求四维要素在逻辑上互为前提、动态耦合。然而现实教学中，素养目标常悬浮于课标表述层面，单元内容缺乏结构性重组，学习任务呈现碎片化与情境失真，评价则游离于过程之外，沦为终结性分数裁决。这种线性执行模式暴露出理念转化过程中中介机制的系统性缺位——既缺少将抽象素养具象为可观测行为表现的解码工具，也缺乏支撑单元整体设计的认知脚手架与协同教研机制 [1, 6]。

5.2 学科特性与素养要求的内在张力

语文作为人文学科，其价值浸润性、体验生成性与表达个体性构成不可化约的本体论内核；而核心素养指标体系则天然趋向可测量、可分解、可进阶的技术化路径。二者在方法论层面存在结构性张力：前者依赖语境嵌入、意义共生与主体间性对话，后者强调行为锚定、层级划分与量化表征。当教学设计过度倚重素养指标的线性拆解，易导致文本阐释的扁平化、审美体验的程序化与言语实践的标准化，从而消解语文教育中不可让渡的意义厚度与生命温度 [9]。

5.3 系统变革诉求与局部改良惯性的矛盾

大单元教学的本质是课程范式的结构性跃迁，而非教学流程的线性优化。其内在逻辑要求课程观从知识碎片化转向素养整合性，教学观由教师中心转向学习者意义建构，评价观突破纸笔测验局限而嵌入表现性任务，教师发展观亦需超越技能训练走向专业身份重构。然而当前实践多聚焦于课时重组、活动设计等表层技术调适，

缺乏跨学科协同机制、校本课程开发能力与长效教研支持系统，致使系统变革诉求持续遭遇局部改良惯性的结构性阻滞 [8]。

6. 未来展望

6.1 构建'素养---单元---课型'三级目标映射体系

核心素养作为顶层坐标，须通过单元总目标、课段子目标与课时行为目标三级递进式分解，构建逻辑严密、层级清晰的目标映射体系。该体系强调目标链的可追溯性、可验证性与动态调适性，确保教学设计与实施始终聚焦素养生长点，避免目标悬浮或实践脱节，从而实现素养导向的大单元教学从理念到行动的精准转化 [4, 12]。

6.2 发展'情境---任务---支架'一体化设计范式

未来教学设计需突破线性知识传递逻辑，转向以真实社会语言生活为源头的情境创生机制；围绕核心问题链构建阶梯式认知任务序列，实现思维层级的动态跃迁；同步配置分层、渐进、可选择的学习支架系统，确保不同认知起点的学生均能有效锚定学习路径，持续进入深度学习状态 [4]。

6.3 推进'教研---培训---评估'三位一体支持机制

面向核心素养的大单元教学可持续发展，亟需构建教研---培训---评估三位一体支持机制。应依托课例研修建立常态化教研共同体，开发聚焦单元关键能力的模块化培训课程，并研制能刻画素养进阶轨迹的过程性评价工具箱，从而形成闭环驱动、动态迭代的专业发展生态 [3, 5]。

7. 结论

7.1 核心发现凝练

当前高中语文大单元教学正处于理念普及向深度转化的关键阶段，其根本挑战不在技术细节，而在能否真正实现从"教为中心"到"学为中心"、从"知识覆盖"到"素养生成"、从"经验驱动"到"证据驱动"的范式跃迁。这一跃迁要求教学设计逻辑发生结构性重置，须以核心素养为锚点重构目标体系、任务序列与评价机制。

7.2 实践立场重申

优化实践必须锚定语文教育的本质属性，遵循语言习得的内在规律与高中生认知发展的阶段性特征，坚决摒弃将大单元异化为形式化标签的倾向。所有教学设计的终极检验标准，在于课堂真实发生的言语实践质量，其价值尺度始终指向学生语言运用能力、高阶思维品质与健全精神人格的协同进阶。

7.3 研究边界说明

本研究聚焦于高中语文大单元教学设计在核心素养导向下的宏观演进逻辑与结构性瓶颈，未深入特定区域学情、校本资源或文本类型等微观适配维度。研究结论适用于政策解读与教研指导层面的共性研判，但不构成具体课堂实施的操作指令。后续工作宜选取典型课例开展多轮次纵向追踪，系统检验优化策略的实践转化率与动态调适机制。

参考文献：

- [1] 叶观生, 吴育华, 洪嘉蔚. 基于核心素养的高中化学大单元教学设计探究——以“离子反应”单元为例[J]. 教育与教法, 2026: 74-84.
- [2] 李晓霞. 指向高中英语学科核心素养的单元整体教学[J]. 教学方法创新与实践, 2020, 3(7): 222-222.

- [3] 李薪. 深度学习视域下小学语文单元作业设计研究[J]. 中国现代教育学报, 2025, 1(2): 52-56.
- [4] 李艳慧. 核心素养视角下中职语文大单元教学策略探究[J]. 教育学, 2025, 1(5).
- [5] 徐文文. 以情为舟, 载文之航——真实问题情境驱动的小学语文大单元整体教学有效性研究[J]. Educational Theory and Research, 2025, 3(13): 113-113.
- [6] 张海燕. 核心素养导向下初中语文大单元教学设计策略研究[J]. 教育理论与研究, 2025, 1(6).
- [7] 王杰, 樊昕. 指向核心素养的高中化学大单元教学设计的实践研究[J]. 教育理论与应用, 2024, 6(1): 72-74.
- [8] 高松. 核心素养导向下高中数学大单元教学策略研究[J]. 教育理论与应用, 2025, 7(3): 28-30.
- [9] 柳学方. 核心素养视域下小学语文大单元教学设计探究[J]. 教育月刊, 2023.
- [10] 周秀英. 基于大单元教学的高中数学教学设计研究[J]. Educational Theory and Research, 2025, 3(4): 150-150.
- [11] 王书茵. 小学语文群文阅读在课堂教学中的应用探析[J]. 教育研究, 2020, 3(2).
- [12] 王夏. 基于核心素养理念的高中数学大单元教学设计研究[J]. 教育理论与应用, 2024, 6(5): 61-63.