

大单元教学理念在小学语文教学中的应用研究

何薇

防城港市实验小学

摘要：核心素养导向下，小学语文教学正由分课推进转向单元统筹，大单元教学也逐步应用于一线课堂。当前的教学中，部分教学虽已引入这一理念，但在具体实施中仍存有若干偏差。基于此，本文立足小学语文教学实际，围绕大单元教学的应用展开讨论，先分析当前存在的主要问题，再从统整单元目标、重组学习内容、设计驱动任务、跟进多元评价四个方面提出实施思路。本文认为，大单元教学有利于增强单元学习的整体性、连贯性与实践性，推动语文课堂由零散讲授转向综合学习，进而提升小学语文教学质量与学生语文素养。

关键词：大单元教学；小学语文；教学应用；教学设计

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.188

引言

长期以来，小学语文课堂多按单篇课文逐课展开，教学流程清晰直观，但由此产生的碎片化、割裂化与重复性问题较为突出。随着核心素养导向不断深入，语文教学开始更加重视学习内容之间的关联，重视阅读、表达、积累与思考之间的贯通。在这样的背景下，大单元教学逐渐成为小学语文教学研究的重要课题。它不只是课时上的合并，也非教材内容的简单集中呈现，而是围绕单元主题与语文要素，对教学目标、学习内容、任务活动及评价反馈进行整体设计。基于此，有必要结合小学语文教学实际，对大单元教学应用中的问题与实施路径作进一步梳理。

一、大单元教学理念在小学语文教学应用中的主要问题

（一）单元整体目标不清，教学设计仍以单篇课文为中心

大单元教学本应立足单元整体，先明确本组课文的整体教学方向，再安排每一课承担什么任务。然而在实际教学中，形式虽转变，教学思路却未根本转变。不少课堂虽采用大单元教学形式，但备课和授课仍沿着单篇课文展开，字词认读、段落分析、中心概括、课后习题讲解依旧占据主要位置。每课各有目标与完成要求，表面上安排周密，整体缺乏统摄全局的主线。学生学完一篇，知道了这一篇写了什么；再学下一篇，又重新进入另一套讲解程序。几篇课文首尾相接，学习经验却未能有效衔接。这样一来，单元主题往往停留在纸面，语文要素也容易被拆散处理，阅读、表达、思考之间缺少持续推进的力量。更值得注意的是，部分教师对单元目标的理解偏于笼统，表述空泛，

落实指向模糊，既不能准确指向学生在这一单元中应获得的核心收获，也难以统领课时安排与活动选择。最终导致课堂表面上进入了单元视角，实质上仍未走出单篇教学的惯性，大单元教学由此变成一种形式上的改变，而未真正成为教学思路上的转变。

（二）教学内容整合不足，课文之间与板块之间联系不紧

从教材编排看，小学语文单元并不是若干课文的随意拼合，文本与板块间本就存在内在呼应与逻辑关联，有的指向共同主题，有的聚焦相近表达，有的前面重在感受，后面重在运用。遗憾的是，这种内在关联在课堂上常被削弱。教学中，教师往往重视单篇课文的独立价值，讲解作者、内容、写法与习题，课内任务完成得并不少，但课文与课文之间少了比较，少了勾连，也少了必要的回望。学生往往将单元视为几篇独立先后的课文，而不是一个彼此衔接、彼此推进的整体。阅读教学如此，板块之间的断裂更为明显。口语交际、习作、语文园地等板块被分开教学，各板块相互割裂，未能围绕同一主题或能力形成协同发力^[1]。这样一来，学生在阅读中积累的语言经验，没有顺势转入表达；在交流中形成的感受，也未能沉淀为写作内容。内容组织失去呼应，学习过程必然呈现碎片化状态。久而久之，单元学习呈现出“篇篇学过，整体零散”的状态，知识留在局部，经验止于片段，课堂虽未失去秩序，却难以形成厚实而完整的学习印象。

（三）学习任务驱动不足，课堂活动呈现表面化倾向

现实中，部分课堂氛围较为活跃，小组讨论、展示汇报、合作探究、情境交流都安排得很满，气氛也较为热

烈，但细看之下，活动之间缺乏层层递进的逻辑关系，学生忙于应答与展示，真正围绕单元主题展开的深入学习却并不充分。有的任务表述过于宽泛，只停留在“说一说感受”“谈一谈理解”这一层面，学生易浅表作答，难以开展深度思考。有的任务缺少层次，前后环节衔接松散，上一项活动刚结束，下一项活动又另起炉灶，学生虽然参与了过程，却不知道这一连串活动究竟要指向什么。还有一些课堂把“活动化”误解为“热闹化”，把课堂外观当作学习深度，结果导致形式丰富但实效不足。语文学习尤其需要沉入文本，需要揣摩语言，需要在阅读和表达中反复打磨，而表面化活动难以形成持久扎实的学习效果，留不下真正扎实的语言经验。若任务驱动虚化乏力，大单元教学就容易失去应有的内在推动力，课堂看似充实，实则松散，学生参与活跃，但未实现深度学习。

（四）教学评价跟进不够，单元学习效果难以真实呈现

部分课堂在组织教学时已经开始强调单元统整，评价方式仍沿用传统单一模式，课堂提问看即时反应，作业批改看结果正误，阶段检测看知识掌握，至于学生在整单元学习中的参与状态、思考深度、表达变化与任务完成质量，则缺少持续、系统的过程性关注。评价未能及时跟进，教学中的许多真实情况就不易显现出来。有的学生课堂回答积极，未必真正理解了文本之间的联系；有的学生作业完成整齐，未必形成了较稳定的表达能力；有的活动氛围活跃，却未必留下有分量的学习成果。更现实的一点在于，当评价仍主要围绕单课、单次、单项展开时，单元整体学习效果被碎片化，教师看到的是零散表现，难以判断学生在整个单元中的进步轨迹^[2]。这样一来，教学反馈不够及时，问题不易被准确捕捉，前面设定的单元目标、安排的学习任务，缺少贴合学习过程的评价依据。

二、大单元教学理念在小学语文教学中的应用路径

（一）统整单元目标，明确连续性的学习方向

统整单元目标，难处不在于罗列目标，而在于先明确单元整体教学方向。若一开始便陷入逐课拆分，课堂很容易回到旧路。以四年级下册第一单元为例，备课时宜先不急着逐篇处理，而是把单元导语、习作“我的乐园”和《乡下人家》放在一起看，从中拎出一条主线：借景物写生活，用语言传达喜爱之情。这样，单元目标便不

再散落在“识字”“分段”“答题”之中，而是收束为两点：一是读出乡村景物的特点，二是学着按顺序写出熟悉地方的画面与感受。目标一旦收拢，课堂教学方向更加清晰。具体落到《乡下人家》时，第一课暂不急于讲授写作手法，先让学生默读课文，在文中圈出“最有画面感”的地方，并在旁边写一句“眼前看见了什么”。交流时，教师把学生找到的“瓜架、鲜花、竹笋、鸡群、院落、月夜”依次板书，再追问一句：“这些景物的排布是否有一定顺序？”学生顺着文本往回找，很快会发现，作者写的是屋前屋后、春夏秋冬，也是白天到夜晚。到了这里，单元目标中的“读出景物特点”和“理清表达顺序”便得以落实。接着，再引导学生选择一处校园或家中的熟悉角落，仿照课文按序表达，再抒发内心的感受^[3]。这样处理，阅读不是停在课文里，后续习作教学也能自然衔接，而是顺着本课自然往前走。学生学完这一课，记住的不只是几处景物，更是写景时应把握的表达重点。

（二）重组单元内容，建立相互贯通的学习链条

单元内容若只按教材顺序逐篇展开，课堂虽平稳，却易形成各课文相对独立的分散状态。学生读完课文，知道写了什么，却未必明白几篇文章之间为何放在同一单元。内容重组，重点不在调换篇目先后，而在看清每篇课文承担的学习功能，再让阅读、表达、积累彼此衔接，形成连续的学习过程。以四年级下册第一单元为例，教学时可将《乡下人家》作为主篇开展教学。此文画面鲜明，结构清楚，既有景物描写，也有生活气息，适合作为单元学习的起点。课堂伊始，教师先请学生默读课文，用横线画出最喜欢的乡村画面，并写下理由。交流时，有学生选择瓜藤攀架，有学生喜欢院中鲜花，也有学生被月夜虫鸣吸引。教师顺势追问：“这些画面为何条理清晰？”学生再回到文本，很快发现作者按空间位置和时间变化展开描写。至此，学生既读出了内容，也初步接触了写景顺序。随后，再引入《天窗》中的相关片段，而不进行通篇讲解，而是聚焦“内心的想象与感受”这一点。教师出示夜空、雨点、微光等词句，让学生比较：《乡下人家》重在写看得见的生活场面，《天窗》更重写由景生发的想象。学生由此明白，同样写景，角度并不相同。前一篇教观察，后一篇教联想，两课自然衔接。到习作“我的乐园”时，习作教学无需从零开始。教师先带学生回顾前面积累的表达方法：写景物，要有顺序；写地方，要有特点；写乐园，还要写出喜欢它的原因。随后让学

生介绍一处熟悉空间，再整理成文。语文园地中的词句训练，也可穿插在习作修改阶段同步进行。这样安排后，课文不再各自独立，习作也不显突然，学生获得的是一条清晰完整的学习链，而不是零散的知识片段。

（三）设计驱动任务，推动学生在活动中完成语文实践

若任务设计仅停留在教案文本层面，则即便有完整的教学流程也难以转化为学生真实的学习过程。学生忙于参与，却未必知道学习目标与方向。驱动任务的关键，在于围绕单元主题设置具体可操作、能持续推进的学习任务，再把它拆成若干彼此衔接的小任务，让阅读、表达、积累自然发生。以四年级下册第一单元为例，可将总任务设为“我的乐园分享会”。任务公布后，暂不进入写作环节，而是让学生走进课文寻找表达经验。学习《乡下人家》时，要求学生圈画最有画面的句子，并填写记录单：看见了什么，听见了什么，喜欢的原因是什么。交流时，有学生选择瓜藤满架，有学生喜欢月夜虫鸣。教师顺势追问：“作者因何描写得富有画面感染力？”学生回到文本，自然发现按顺序写景、抓典型场面的表达方法。第二步转向生活观察。教师布置课外任务，请学生寻找自己熟悉的一处地方，如书房一角、楼下花坛、庭院等熟悉场景，用照片或简短文字记录景物特点。第三步安排口头分享，小组成员依次介绍“我的乐园”，同伴负责补充与提问，如“该场景最具特色的时段”“你在其中的活动与体验”。经过这一轮交流，学生原本零散的观察逐渐清晰、系统。最后进入习作阶段，要求学生把课文中学到的顺序表达、细节描写和真实感受融入文章。展示环节不只停留在朗读作品，还应留下修改意见，如景物写得是否具体，乐趣写得是否真实^[4]。这样处理后，任务不再是课堂点缀，而成为推动学习逐步深入的动力。学生每一步均有明确引导，也知道后续学习方向，语文实践便落到了实处。

（四）跟进多元评价，促进单元学习过程持续改进

单元教学若只在结束时进行一次评价，教师看到的往往只是结果，学生真实的学习过程却难以体现。评价应伴随学习始终，分散在预习、课堂、练笔与展示之中，实现及时反馈、动态调整。仍以第一单元教学为例，课

前可发阅读单，内容不必繁杂，可设置两项任务：找出最喜欢的景物描写，写一句喜欢的理由。教师据此判断学生是否走进文本，哪些内容最能引发兴趣。课堂交流时，再用简要记录表观察学生朗读节奏是否恰当，发言是否围绕主题，倾听是否认真。此类评价自然融入课堂，且能真实反映课堂状态。进入习作准备阶段，可设计“景物观察记录单”，要求学生清晰记录地点、景物特点与个人感受。教师批阅后若仅用空泛的词语表达感受，下一课便需补充示例，引导学生将感受结合具体经历展开表达^[5]。习作完成后，再组织同伴互评，重点看两点：景物是否描写具体，乐园之“乐”是否鲜明表达。评价语言应简洁具体，应指出每一处优点和每一处修改建议。更有价值的，是将评价结果反哺课堂教学。若学生朗读平直，就回到文本体会节奏；若表达杂乱，就补做提纲训练；若描写空泛，就增加片段练习。

结语

当前小学语文大单元教学仍存在目标不聚焦、内容不贯通、任务不扎实、评价不跟进等现实问题。这些问题表面上出现在教学安排上，实则影响的是学生语文学习的连续性与完整性。推进大单元教学，关键还是落在“整”与“实”上。总之，需将单元目标统一起来，将课文、习作、交际和积累串接起来，将学习任务一步一步落实下去，将评价反馈及时跟上来。如此，课堂不再是若干课时的平面拼接，而会呈现出前后照应、层层深入的学习过程。

参考文献

- [1] 李瑾. 大单元教学理念在小学语文教学中的运用研究[J]. 小学教学设计, 2024, (S1): 48-49.
- [2] 宗亚男. 情境化教学策略在小学语文大单元教学中的应用[J]. 天津教育, 2025(07): 82-84.
- [3] 杨芬. 设计思维在小学语文高段大单元教学中的应用[J]. 教育, 2025(19): 118-120.
- [4] 游小芳. “教一学一评”一体化在小学语文大单元教学中的应用研究[J]. 考试周刊, 2024(38): 38-41.
- [5] 龚芳芳. 深度学习在小学语文大单元教学中的应用探索[J]. 学周刊, 2023(26): 109-111.