

大单元教学在高中现代文阅读课堂的实践与反思

王小香

宁远县第一中学

摘要：在新课改不断深入的大背景下，大单元教学冲破以往单篇精讲、知识点零碎的传统束缚，按照统编版高中语文教材的主题设置理念，用整体化思维重新塑造现代文阅读课堂的教学体系，把论述类文本、文学类散文、短篇小说等各种类型的现代文按人文主题、写作手法实施系统的分类教学，结合高中一线语文课堂的实际应用情况逐步理清大单元操作的方法，从单元资源重新整合、阶梯式任务引导学习、多种教学评价这三大关键方面制定具体的实施方案，客观分析教学执行过程中出现的课时安排不均衡、分层教学规划缺失、课外资源挑选混乱等实际问题，并依靠课堂上的思考给出适合高中办学现状的改进办法，促使高中现代文阅读教学由针对考试的知识点背诵式教学向长期发展语文核心能力转变。

关键词：高中语文；现代文阅读；大单元教学；核心素养；课堂实践

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2026.01.220

引言

2017年版新课标修订之后，语文核心素养成了高中阅读教学的主要导向。以往逐篇拆解课文、单独讲解考点的现代文授课模式会斩断文本之间深层的人文联系，很难达成思维发展及审美提升的育人目的。统编版高中语文教材具备以人文主题串联单元内容这样的编排特色，这就给大单元教学的实际开展提供了自然的课程依托。依据高中各个学段学生阅读认知的发展层次，针对散文、小说以及论述类文本等不同的文体特性去考察可行的单元教学计划，从而为一线语文教师改善阅读课堂提供操作性的参照范例^[1]。

一、大单元落地现存的实际困境

（一）课时资源受限，单元排布缺少弹性空间

高中语文的整体课时安排受学校统一教学计划约束，通常单篇授课课时既定又紧密，大单元教学需整合大量文本，并保留小组探讨、成果展示以及习作交流的课堂时间，常规课时规划难以符合单元全流程教学所需时间，大部分高中每周语文有固定的5课时，减去常规新课、讲评试卷、作业订正等内容之后，可供自由调配的拓展课时极为稀少，即使教师制定了完备的大单元备课方案，也只好无奈地缩短探究环节，削减课外拓展内容，致使大单元教学重新走上类似多篇目单篇讲解的旧路，不少教师因教学进度和月考安排而被逼简化任务链设计，原本层层推进的任务被缩减成一层基本任务，大单元所具有的整合育人价值也就无法真正实现。

（二）学情分层悬殊，统一教学设计适配困难

同一班级的学生其阅读积淀、文本领悟能力有着明

显差别，优秀生能够自行开展课外拓展文本的深入研读，学困生即便是在课堂上也要花费很多时间去整理课内原文的字词，并划分文章脉络，一套统一的大单元教学设计难以兼顾两端的学情状况，如果按照优秀生的速度推进课堂教学，学困生就会渐渐失去探究的兴趣而远离课堂；倘若因为学困生的情况降低任务难度，那么课堂内容就无法满足优秀生进一步发展的需求，而且分层细致的差异化单元备课还会成倍增加教师的备课负担，在繁重的教研活动以及日常事务面前很难做到常态化执行。由于城市和乡村办学条件存在差异，乡村中学的学生缺少课外读物，课外阅读储备更少，难以应对大单元课外拓展阅读的任务。

（三）教师备课压力陡增，资源筛选耗费精力

大单元备课不是单纯编写单篇课文教案，它要求教师站在整个单元主题的角度去规划课内篇目、挑选课外素材，并制定分层任务以及立体评价标准。单个单元的备课工作量比传统备课多出好几倍。很多高中语文教师既要负责两个班级的教学任务，又是班主任，还要参与课后延时服务等工作，这些零碎的时间根本不够用来深入探究单元文本的意义，仔细挑选合适的拓展资源。有些教师甚至直接套用网络上现成的单元教学设计方案，不顾及自己班级的实际学习情况就在课堂上讲授，导致教案虽然设计得十分漂亮，但在实际操作过程中却难以实施，使得大单元教学变得有名无实。

二、统整文本脉络，重构单元资源

建构主义学习理论重视学习者凭借关联性学习素材逐步自行建构其认知体系。零碎分离的碎片化阅读形式

会打断学生的阅读思维连贯性，大单元教学设计就是依靠此理论核心突破单篇课文的限制，把教材现存单元的人文主题当作根基来梳理课内文本的横向联系，按照学情需求从纵向增添同主题、同文体、同创作时期的课外拓展篇目。在以课内文本打下根基、以课外文本拓展视角为层次框架下形成系统的单元阅读资源库，从根本上解决以往现代文阅读教学内容零乱、主题不相关联的常见问题，使学生在成体系的文本群组研读中总结同类文体的阅读思路和鉴赏规则。高中现代文涵盖论述类、实用类、文学类三个分支，各个分支的文本在行文逻辑、表达手法、考查角度方面有着明显的差异，凭借大单元整合思维去理清文本脉络，有助于学生突破单篇文章的局限，形成对文体的整体认识^[2]。

以统编版高中语文必修下册第五单元“人间百态与时代悲悯”小说单元为例，教材原本篇目包含鲁迅的《祝福》、契诃夫的《装在套子里的人》这两篇中外经典现实主义短篇小说。一般情况下，单篇教学时，老师会用两课时来单独讲解这两篇文章的人物、情节以及主旨。学生只能零碎地记住祥林嫂、别里科夫这两个独立的人物形象，很难找到中外现实主义小说一致的创作核心。如果用大单元资源整合的方法，授课老师把“时代枷锁下小人物的生存悲剧”当作单元的核心主题，从环境烘托、人物塑造、社会批判这三个写作方面横向对比，整理两篇文章的相同点和不同点。然后从课外拓展出老舍的《月牙儿》节选、肖洛霍夫的《一个人的遭遇》短篇片段、叶圣陶的《多收了三五斗》这三篇同样题材的现代小说文本。把整个单元分成“人物形象研读”“社会环境剖析”“现实主义主旨探究”这三个子模块，按照六节课来安排教学内容。课堂上就不再只是分析教材原有的文字句子，而是依靠多篇文本的比较阅读，引导学生自己总结现实主义小说的阅读欣赏方法。在选择性必修中的“思辨性论述文”单元，教师将《人应当坚持正义》《实践是检验真理的唯一标准》这两篇课内文本加以整合，并补充一些时评类的课外文章形成资源群，围绕论证思路、论据选择展开集群式研读。

单元人文主题之下，怎样统合课内外阅读资源，这关乎从根本上冲破教材篇目原先的内容限制，拓展学生横向比较、纵向拓展的阅读范围，促使学生在多篇文本关联研读时总结出文体通用的阅读方法。不过实际执行时，课外拓展文本的篇幅、难易程度以及数量都要由教

师依照全班同学的平均阅读水平精确掌握。过多且较为深奥的附加材料会占据原本用于深入剖析课内文本的时间，而过于简单的拓展篇目则达不到提升阅读素养的目的。所以，资源融合的恰当程度成了大单元备课期间需要仔细考量的重要因素。

三、锚定素养目标，创设任务驱动

任务型语言教学理论提倡把课堂学习内容变成一系列逐步推进的探究任务，用任务链把整个单元的教学环节串起来，把新课标里提到的语文核心素养，即语言建构、思维发展、审美鉴赏以及文化传承这四项，分解成可以执行的单元分层学习任务，并按从浅到深的顺序分成基础梳理类任务、合作探究类任务以及应用创作类任务这三个层级，学生在完成这种阶梯状的任务时，会自己完成文本梳理、观点探讨和成果展示这些完整的学习过程，这样就完全改变了以往阅读课堂上老师单方面传授知识、学生只是被动做笔记的那种低效率学习状况，很好地体现了学生在现代文阅读课堂上的主体地位，大单元教学的关键就在于依靠任务群去达成素养目标，如果脱离分层任务设计来做单元整合，那只能是把很多篇课文随便拼凑在一起，根本达不到通过素养落实来达成深层次教育目的的效果^[3]。

高中语文选择性必修上册“家国情怀散文集群”这个大单元的教学过程中，单元课内文本有鲁迅的《纪念刘和珍君》、朱启平的《落日》，它们属于抒情与纪实兼具的现代散文，教师按照家国情怀这个单元主题划分出层层推进的学习任务，基本任务覆盖全班同学，让学生理清两篇散文的行文思路，找出体现作者家国情感的重要句子和段落，并借助批注来完成对文本内容的整理，从而巩固细致阅读文本的能力；探究任务由四人学习小组展开，针对“两篇散文抒发爱国情感的表达方式存在哪些相同点和不同点”实施课堂讨论，各个小组依照文本中的具体情节归纳看法并且制定讨论计划。拓展应用任务着眼于读写关联，促使学生凭借自己的生活观察和体验写一篇一千字左右的文章，融入当下实际来表达当代青年的家国体会。这三项任务分别安排在三个课时的教学进程里，课堂步骤按照这些任务组织小组展示、观点争辩、习作相互评价之类的多样化学习活动，所有的课堂步骤都要紧紧抓住单元素养目标稳步推进。当论述类文本单元出现的时候，教师会用任务链的方式来规划，其中的基础任务在于梳论点和论据，探究任务则是比较不同文章的论证结构，拓展任务就是试

着去写短篇思辨议论文。

依靠分层任务群来锚定单个元素素养发展目标所作的教学计划，可以逐步带领学生从浅层次的文本朗读过渡到深层次含义的探寻，而且读写结合的拓展任务能达到阅读储备向写作技能的转变。不过在实际课堂上，任务规划需顾及班级内部学困生、中等生以及优等生的不同层次情况，如果探究任务过难，那么基础差的学生就会失去课堂参与的积极性，而任务若太简单就无法满足优秀生进一步发展的学习需求，所以教师应当在任务的具体安排当中安排灵活的部分，以适应各个层级学生的学习速度。聚焦中国学生发展核心素养，培养学生适应未来发展的正确价值观、必备品格和关键能力，引导学生明确人生发展方向，成长为德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

四、优化评价体系，完善多维测评

加德纳的多元智能理论否定了以单一张纸质笔试试卷来评判学习成果的传统测评模式。该理论倡导从过程表现、思维成果、应用输出等诸多方面去综合考量学习者的发展情况，这正好符合大单元教学综合性、过程性的育人特点。以往的现代文单元测评仅仅凭借一张单元阅读试卷来定分数，只能考查学生的考点记忆以及答题技能，却不能观察到学生在课堂探讨、小组协作、课外阅读时思维的成长状况。所以大单元对应的评价体系应当建立起包含过程性评价和终结性评价的立体测评架构，并把课堂发言情况、小组探究报告、单元阅读笔记、课后习作这些过程性资料列入综合评定范围，再结合单元阶段性的检测来制定完备的评价准则，全面量化学生整个单元学习时段里阅读能力和人文素养的动态变化情况。

在高三一轮复习阶段的论述类文本大单元复习教学中，任课教师摒弃以往仅凭单元测验试卷核定成绩的评价方式，重新划定综合成绩核算比例，过程性评价占总成绩40%，终结性单元测试占60%。其中过程性评价细分三项考核内容：课堂上随机发表见解以及参与小组讨论时的表现占比为15%，教师会依照学生在课堂上阐述观点时逻辑是否清晰、是否紧密联系相关文本而随时做记录并评分；每个单元的探究报告也占15%，各个小组提交的关于该单元探究过程的文本论证思路梳理报告会被从逻辑完备程度、观点新颖程度以及文本契合程度这三个方面分别予以评分；课外论述文摘抄和读书笔记所占

比例为10%，教师会定时检查这些作业的完成情况，并给予相应的等级评定。单元检测仍旧保留着以往那种包含常规客观选择题和主观简答题的试卷形式。考试完之后，教师凭借综合考量得出的成绩来找出那些成绩较低的学生存在哪些知识不足之处，然后给他们布置专门的加强阅读任务单和练习题集，从而精确地填补每个人学习上的漏洞。在文学类散文单元评价当中，教师会把习作成果、课堂朗诵表现纳入考量范畴，以此充实评价维度。

多元化综合评价体系全面涵盖学生大单元学习的整个进程，有效地填补了纸笔检测无法衡量思维发展进步的漏洞，准确达成通过评价来改善教学的目的。不过从高中一线教学实际情况来讲，过程性评价要求教师长期收集并保存学生各种学习资料，当作业繁杂而且班级学生数量众多的时候，有些教师很难一直仔细执行全方位评分，很容易出现过程评价被简化、变成走过场这样的实际状况，所以要依靠小组相互评价、同桌互相检查等协助手段减轻教师的评价负担。

结语

大单元教学依靠系统而综合的课程设计思路，针对文本结构、课堂任务以及评价方法这三个方面全面更新高中现代文阅读以往的教学模式，其在突破碎片化教学不足、塑造学生的整体阅读意识、达成语文核心素养等方面有着无可取代的人才培养优势。一线课堂的常规执行已表现出比传统教学更好的课堂成果。联系本校、本班实际的办学状况灵活调整单元计划方案，并采用拆解课时、分级任务、教研组共同创建资源等实用措施不断改善教学设计，在操作与回顾反复磨炼的过程中逐步完善大单元的开展细节，这样才能持续发挥大单元教学在高中现代文阅读课堂中的育人潜能，切实做到从应对考试的阅读教学朝着以素养为导向的阅读课堂长期转变。

参考文献

- [1] 莫红丹. 大单元教学在高中语文课堂中的应用研究[J]. 问答与导学, 2025(1): 31-34.
- [2] 方鸣. 微课程教学在高中语文大单元教学中的应用——以《红楼梦》整本书阅读为例[J]. 安徽教育科研, 2023(17): 19-22.
- [3] 黄龙生. 大概念下的高中语文大单元教学实践研究[J]. 文渊(中学版), 2025(6): 139-141.