

思政课应用大单元教学的价值意蕴与实践进路

王珊

河南理工大学马克思主义学院，河南焦作，中国

【摘要】大单元教学为思政课改革提供了重要支撑。本文采用理论分析和实践审视相结合的方法，基于文献梳理和案例反思，剖析了思政课大单元教学的应用状况。该方式有助于知识整合、素养培育和教师能力提升，但也面临教学意识不强、设计能力欠缺、专业水平不足及评价机制不匹配等困境。为此，需从增强意识、优化设计、提升能力和建构适切评价体系等方面加以改进。推行大单元教学，能推动思政课从知识传授转向素养涵育，对提高育人实效具有积极作用。

【关键词】思政课；大单元教学；价值意蕴；实践进路

1. 思政课运用大单元教学的价值意蕴

大单元教学作为学生核心素养养成的重要支撑，在思政课教学中有助于构建系统化的知识网络、培养学生综合素养以及提升思政课教师专业素养等。

1.1 有助于构建系统化的知识网络

很多课堂一提综合素养就给增加了不少活动并把任务叠起来了，于是热闹之后素养没有被真正的落实，反倒是让课堂变成了一个看起来完整的但经不起检验的形式。而大单元的教学可以提供串起碎片化努力的那根逻辑主线，“大”的不是内容量上的扩大，是视野上宽度和整合深度的同时扩展。教师把大情境、大任务、大问题围绕着核心概念搭起来，便为学生构筑起了立体的认知支撑，学生的素养是在不同的层次的递进中渐渐培育出来的。这个过程是由多学科的知识主动地融汇开启了，在学生调用自己的各种角度去理解核心概念的时候他们的知识广度就被自然而然地拓宽了，并且素养养成的宽厚的基础也被筑下了；迁移能力的养成更重要，真实的现实生活的内容被老师注入到了情境与任务里，学生被带入了解决复杂的问题的过程中，他们在获得知识同时也应用知识，这样等到在生活中遇到类似的就会调用起来就不生涩了，积累到运用的转化就在不知不觉中完成了。同时，这也“为能力型课堂的转型提供理论参考和实践模型”[1]。迁移并不是总是一帆风顺的，当知识被迁移到新的情境之中会伴随着一些困惑与试错，这恰恰也是理解走向深层和思维摆脱套路的重要环节。学生的批判性的眼光就是在不断的比对与调整中被磨砺出来了，这样他们分析和解决问

题就不会机械照搬。

1.2 有益于培养学生的综合素养

一提综合素养，不少课堂就增加活动、叠加任务，在热闹之外，素养不一定真的落地了，反而容易成为看着完整的但一碰就会散掉的蝴蝶标本。其实，素养培育真正缺少的可能并不是活动的数量，而是那一条能串起所有碎片化努力的逻辑主线。大单元教学提供给本文的就是这根线，“大”的不在于内容体量上的简单放大，而是在于视野和整合程度上同时扩大。教师围绕着一个核心概念搭起了大情境、大任务、大问题，就像架起了一座立体认知脚手架，学生的素养就在不同的层次里攀爬逐渐成长起来。这个过程从开始便是多学科的知识主动融会贯通，学生调动各种角度去理解和认识核心概念，拓宽知识广度，为素养奠定基础；更重要的是迁移能力的养成，教师把真实的生活中融入进情境任务之中，学生在解决实际问题的过程中获得知识，并加以使用，积累到运用的过程自然而然地完成了。迁移的道路并不平坦，当知识被搬到新的情境中的时候产生的困惑和试错才是理解加深、思维突破的重要契机，批判的眼光也在不断的比对调整中磨砺出来，分析和解决问题不再是简单的照搬。知识融汇、迁移以及批判性思维互相缠绕促进，构成了综合素养由低阶向高阶完整生长的内在图景。

1.3 有益于提升思政课教师专业素养

大单元教学推行到现在，“是多此一举呢，还是反哺了本文的生命？”如果只是换了一种教案形式和贴了一个情境标签的话，那意义确实不大；但如果把它看作是一种倒逼

机制,让本文重新思考自己与知识、课堂之间的关系,那就截然不同了!首先是落到教材研读上了。我不再按照课次来翻阅课本,而是在概念逻辑下进行深度梳理。把散见于各个册子各个框里的相关知识点提取出来组合在一起,在反复地建构之后,教材不再是零星的片断,而是形成一张相互联系的知识地形图,对于整个学科体系的理解也由零碎走向整体。这远远超过平时的一节课备课,实际上就是对自己知识结构的一种重塑。教学目标的制定也是发生了深层次的变化。以前是一课一目标比较稳妥,但是大单元要打破碎片化,让老师跳出课时去考虑课程标准、教学内容以及学生的成长如何统一起来,问一下课时之上的有没有更加具有统摄的核心目标,进而“创设指向核心素养的整体教学目标”[2]。在反复掂量之中,老师的系统思维、逻辑、统筹等能力也在稳步提高,进步踏实可见。最深一层的是教学观念的改变。不断创设大情境,设计环环相扣的问题链或任务,从“我是不是讲完了”的焦虑转变为“我的学生真的懂了吗”。从盯着分数到追着素养生长。不是靠外力宣讲,而是在一次次的设计和 implement 中无声浸润,教学理念实现了潜移默化的转型,专业根基得以重新夯实。

2.思政课运用大单元教学的现实困境

大单元教学在思政课教学过程中能在多个层面发挥作用,但具体应用时也暴露出一些现实问题,主要表现在教师的结构化教学设计能力还不太足、大单元专业化教学能力仍需加强、学生的学习效能受到一定阻滞,以及传统评价体系难以有效衡量大单元教学的实际成效等几个方面。

2.1 教师的大单元教学应用意识相对薄弱

思政课教师对大单元教学实践价值的充分认识,构成了该教学法有效落地的重要前提,可部分教师在具体实施中仍面临三重现实阻碍。一是教师对教学法内涵的认知与实际操练之间存有脱节,尽管多数地区和学校都组织过相关专题研修活动,但部分研修内容更多偏重于理论概念的阐释和解读,对实践转化层面缺乏足够具体和明晰的指引,这就使得教师较难把习得的抽象理论真正应用到教学反思与日常实操中去,于是在“学”与“用”之间出现了一道不易弥合的断裂。二是教师的个体精力往往难以支撑大单元教学所提出的系统化要求,大单元教学本身需要教师在通览整本教材内容的前提下,提炼出核

心概念,并加以“序列化、结构化的分析”[3],进而实现对知识体系的重新建构,这样的过程自然伴随着大量文本梳理和逻辑整合的事务性工作;可当前不少思政课教师还要同时承担比较繁重的行政事务或是多班级的教学任务,时间和精力储备都显得不太充足,深度备课因而难以得到有效保障,大单元教学的推行也就在操作层面容易流于形式,部分教师甚至不得不回归到传统的课时教学模式中去。三是传统应试导向的教学观念仍在很大程度上制约着教师教学理念的更新换代,大单元教学的本意在于借助整体化的教学设计来培育学生的核心素养,但部分教师由于受到固有评价方式的困扰,总觉得大单元教学的周期偏长、见效也偏慢,这样一来就可能影响到学生对具体知识点的掌握和考试分数的提升,这种认知上的偏差使得他们还是更习惯于偏重知识的单向传递和灌输,大单元教学的使用频次自然也就随之降低了。

2.2 教师的结构化教学设计能力有待提升

思政课教师的结构化教学设计的能力,是大单元教学目标落地的重要保障,可以发现一些教师有如下几方面的不足:一是对核心概念的提炼过于抽象化了,在大单元的教学要打破教材章节的界限,用核心概念来统摄整个知识体系,这需要教师进行深度的整合,但是有的老师却过分注重概念本身的抽象程度,误判了学生的认知接受能力,导致提炼出来的概念超出了学生的理解范畴,学生不能够把新知同化到原有的认知结构之中,认知负荷也随之增加,教学目标也就很难实现;二是逆向设计教学目标意识还比较薄弱,大单元教学是以核心素养作为逻辑起点,从终点倒推整体设计单元以及课时的目标,而很多教师还是习惯于从具体的知识点入手去安排课时,这样就淡化了素养培育的导向作用,并且让单元的整体目标变得模糊、松散,失去了统领全局的功能;三是学习任务与教学情境没有很好地结合在一起,任务情境目标应该是有机地融为一体,但是在实际的设计过程中,有些教师设置的任务并没有突出“情境整合性特征”[4],而是设置了大量的机械割裂的习题式的任务,这样的任务脱离真实的场景,学生不明白所学内容是什么,也无法在任务中迁移知识和生成素养。

2.3 教师的大单元专业化教学能力亟需加强

教师对于大单元教学有效驾驭,会直接影响着思政课育人的效度,不过从实际情况看,部分教师在具体的把握上还存在着三个很突出的问题:一个方面是,教学情境的创设同学生的实际学情之间有一定的脱节,就拿实际教学来说,贴近学生认知水平真实的情境确实有利于知识的串联以及内容结构化的呈现,但是有的老师设计情境的时候往往会偏向于宏观视野或者时事热点,并没有深入了解学生的知识储备、生活经验和认知规律,在这种情况下,情境就会超出最近发展区,学生光是把背景信息弄明白就已经消耗掉了太多的认知资源,即便是把已有的储备调动起来了也很难同化新的知识,认知负荷跟着就上去了,自然就沒精力去深入挖掘核心知识了,大单元教学所期待的育人成效也就很难充分显现出来了。一是教学资源的引用方面还缺乏比较合理的适度把控。教师在课堂上适当的引入其它的教学资源可以丰富课堂教学的内容、拓宽学生的视野等,但是有些老师在实际的操作当中对于各种资源的引用过多,在课堂上的信息负载量就显得过于沉重,学生面对扑面而来的海量信息很难有效地筛选出重点难点,知识体系趋于离散混乱,不但增加了学生整体认知负荷的学习压力,而且核心知识的掌握效率也有所下降,说到底背离了资源服务于教学的目的;二是在学科知识之间融合的深度和逻辑性上有欠缺。大单元教学本身就要求教师根据知识内在逻辑来帮助学生对本单元内容进行有机地整合和建构,但是在一些老师的讲授过程之中并没有关注到“思政学科知识性目标与价值性目标之间的关联”[5],只是让学生做了浅层的罗列归纳,并没有帮助他们搭建起一个完整的严密的逻辑体系,这样一来学生既不能够深入理解又不能灵活运用,更谈不上培养学生综合运用多学科分析解决问题能力的大单元教学实效受到了一定的制约。

2.4 传统评价体系难以评估大单元教学成效

大单元教学要想有质量地达到教学目标必须要有配套的评价机制,但是目前存在的评价体系却存在着三个盲区,把教学效能的提升给限制住了:一是评价主体的构成比较单一,在大单元教学中需要多个主体和多个角度进行反馈,但是在实际中教师还占着单一主导地位,学生的自评、同伴互评以及家长社会等多元视角没有被有效的纳入进来,这就既把评价的全面性和客观性减弱了,同

时也让学生成为了被动接受的地位,不利于其自主反思能力和发展主体性的培养,从而影响到对大单元教学效果的诊断和持续改进;二是评价的内容局限于知识的记忆方面,科学的“评价体系本应是具有多元化特征”[6]的,可是有的老师习惯于把知识点是否掌握作为主要的标准,这样就很容易把学生带入到了碎片化的记忆之中,学生只能通过死记硬背来应对评价,忽略了对学生知识的理解和灵活运用,并且把科学思维和综合素质培育等目标搁置了,背离了大单元教学的初衷,也不利于学生综合素养的全面提升。三是评价方式上重结果轻过程,在应试教育的影响下,不少教师已经习惯了用终结性评价,拿名次等结果性指标来衡量教学的效果,虽然这样可以侧面反映出学习的成果,但是过分地强调结果就忽略了在学习过程中对学生思维品质和价值观念的塑造,大单元教学的优势就在于让学生进行深度思考,培养学生综合素养,而终结性评价无法很好地体现出这一过程性的目标,无形之中消解了大单元教学应该具有的育人作用。

3.思政课运用大单元教学的实践进路

思政课教师在教学活动中可以通过优化教师的教学设计能力、提升教师的专业化教学能力、提升学生大单元学习效能和建构契合大单元教学的评价模式等路径优化大单元教学。

3.1 提高教师的大单元教学意识水平

思政课教师要想应用好大单元教学并提升教学实效,具备较高水平的教学意识是一个绕不开的前提条件,可从三方面着手提升这一意识水平。一是把理论认知和实践操作的融合做深做实,教师之所以出现学用脱节,关键就在于理论到实践之间缺少一条走得通的路子,学校和教研组在组织专题学习的基础上可引入优秀课例观摩和课堂诊断,帮助教师把抽象理念逐步转化为可感知的教学图景,观摩后引导教师研讨反思明确改进方向,借助集体备课、同课异构、评课议课等后续教研活动,教师就能把学到的理念及时放到教学实践中检验,在行动中不断加深理解,认知和实操之间的落差也就会慢慢得到弥合。二是建立分工协作和资源共享的支撑机制,大单元教学要求教师整合教材内容并提炼核心概念,这对教师的文本研读和逻辑建构能力都提出了更高要求,教研组应当发挥团队协作优势,依据教师专业特长分配

任务,有的负责单元框架设计,有的承担重难点课例开发,还有的做学情分析,这样就能分散个体备课压力,在此基础上教师深入研读教材并结合学生需求完成模块设计,再通过集体研讨整合资源优化方案,这种协作方式既能提升备课效率也能增强教师应用大单元教学的内在动力。三是树立素养导向和考试改革相协同的教学观念,教师对教学成效的认知偏差多源于对考试评价和素养培育之间关系的误解,这就需要思政课教师主动更新教育观念,意识到大单元教学并未把考试要求搁置一边,而是“精细化拆解单元综合素养”[7]并借助系统化的教学设计推动学生综合能力的提升。从而教师可引导学生围绕真实情境展开学习,帮助他们在知识整合与迁移运用中逐步形成分析问题和解决问题的能力,这与新高考改革对核心素养的考查方向是一致的,沿着这条路教师就能逐步摆脱应试惯性,使教学观念跟上时代发展的要求。

3.2 提升教师的结构化教学设计能力

结构化教学设计能力是思政课教师开展大单元教学的重要支撑条件,要真正把这项能力提上去可从以下三方面来着手推进。一是推动核心概念提炼更具象化和生活化,现行的统编版思政教材已对其中知识按主题进行了初步整理,教师应结合教学经验与学情把握,同时“注重学习目标的可观察性与表现性”[8],从学生实际生活出发提取与之密切相关的核心概念或价值主线,再对知识进行有逻辑重组和结构化处理,这样既能保证核心概念凝练表达,也能顺应学生认知特点,使其结合生活实际高效学习并提升效果。第二方面,要在教学目标维度上强化逆向设计的思路,想要破解单元目标模糊以及素养导向被弱化的这类困境,其关键之处就在于引导教师去确立起那种以终为始的设计逻辑,教师得跳出惯常的知识点罗列方式,先对课程标准和核心素养方面的要求加以研读,把学段总目标和单元目标之间的逻辑关系给梳理清楚,再去精准分析学生的认知起点及其发展需求,将那些宏观的素养目标逐级分解为具体可测的课时目标,这种先敲定预期结果再制定教学目标的逆向路径,能够确保教材处理和教学设计始终围绕着素养培育来展开,也就能让单元目标真正发挥出其统摄性的功能;第三方面,为促进学习任务在情境中的有机嵌入,要破解任务孤立且缺乏引导力的问题,重点在于强化任务同情境之间的

内在耦合,教师要以单元目标作为统领,深入分析所设情境的核心要素,把大单元的知识逻辑与学生认知起点结合起来,设计出兼具真实性和探究性的核心任务,此类任务需要内嵌于连贯的情境脉络之中而非游离于情境外的机械操练,唯有让学生在复杂情境中运用知识去解决问题,任务才能真正成为素养生成的载体,也才能实现知识迁移和能力提升,进而为大单元教学的实效性提供坚实保障。

3.3 增强教师的专业化教学能力

教师的专业化教学水平,对于保证大单元教学在实际育人效果上能真正落地而言,确实是相当关键的一环,而要增强教师运用大单元教学的能力,大致可从以下几个层面加以推进。就第一个层面来说,需要提升情境创设与学情之间的精准适配度,想要破解二者常常脱节的难题,其根本做法是要把学情分析当作情境设计的逻辑起点来对待,教师得去深入调研学生的知识储备状况、所处的年龄阶段以及基本的认知规律,这样就能保证所选的情境既贴近真实生活,又能落在学生那个“最近发展区”的范围之内,创设的时候不宜追求过于宏大的叙事,也不必单纯去追逐时事方面的热度,反倒应从学生熟悉的校园生活、家庭日常或社区活动当中去提炼素材,借此增强情境的可感性和代入感,拿诚信主题的单元来举例,就可以围绕同伴之间的交往或者校园里的小契约来设计具体情境,引导学生在切身的体验过程当中去理解那些相对抽象的价值观念,这样一来也就能实现认知建构和情感共鸣之间的一种有机统一了。二是精选適切资源并优化课堂引用尺度,解决信息负载过重、学生认知离散的问题关键在于建立以教学目标为统领的资源筛选机制,教师应秉持“减法思维”,以单元核心知识为基点并坚持典型性、权威性与贴近性原则,精选能服务于重点突破和难点化解的辅助材料,资源引入应遵循“实际问题为驱动的活动设计原则”[9],避免盲目堆砌热点素材或过度拓展边际知识,这样学生才能从繁杂信息中聚焦关键内容并建构清晰的知识逻辑体系,使资源真正为教学赋能。三是深化学科知识的结构化与逻辑性融合,思政课与其他学科知识存在紧密联系,但部分教师在整合跨学科知识时容易出现与大单元知识联系不够紧密的情况,教师应从大单元知识出发与其他学科教师携手合作,深入挖

掘思政课与其他学科知识的内在关联并设计出逻辑自洽的整合路径,帮助学生跳出单一学科局限,形成综合性的知识网络和整体性的认知视野。

3.4 建构契合大单元教学的评价模式

科学合理的教学评价模式,对教师诊断学生学习成效以及改进大单元教学实践来说,其实能起到不小的助推作用,要构建起与之相互契合的评价模式,大致可从以下几个层面来加以考量。就第一个层面而言,需要构建起多主体协同参与的教学评价机制,学生既然是学习的主体,教师自然就得重视他们在评价活动当中所应扮演的角色,组织学生互评和小组评议这种做法,能引导他们从多个不同的视角出发去审视自身的学习状况,同时教师还可以跟班级里其他学科的任课教师开展合作,针对学生在课堂和校园生活当中的具体表现做动态化的评估,重点关注的是他们对思政课大单元知识的实际应用情况,另外借助家校沟通以及社会实践活动反馈这些途径,也能把家长和社会的评价视角吸纳进来,家校社协同育人的格局便会逐步形成起来,评价工作的全面性和客观性也就能随之得到增强了。二是实施多维度的效果评估体系,评估学生对思政课大单元的学习效果不能只盯着知识记忆这一块,还得把目光放到他们在现实生活当中的理解与应用上去,教师可以从知识、能力、思维态度和价值观这几个维度来搭建评价框架,知识维度主要看学生对大单元核心概念的掌握情况,能力维度侧重于评估他们运用所学知识去分析问题解决问题的实际水平,思维态度与价值观维度则需要观察学生在面对实际问题时表现出的价值取向和思维品质。三是整合表现性与过程性评价结果,思政课本身带有比较强的思想性和人文性,评价工作应该贯穿教学的整个过程而不能只停留在某个节点上,教师可以通过对比学生课前和课后的状态变化去“了解学生真实的学习活动的过

程”[10],观察他们在知识转化和应用方面所达到的程度,课堂讨论和实践活动中的具体表现也能帮助教师把握学生思维发展和价值观塑造的动态轨迹,这些信息都为后续教学的调整和优化提供了可靠的参考依据,大单元教学也就在这个过程中得到了持续改进。

参考文献

- [1]Zou S, Mu Y. Research on the Construction and Practice of Primary School Mathematics Large-Unit Teaching Model Based on Conceptual Understanding: Taking the Unit “Parallelograms and Trapezoids” as an Example[J]. Education Reform and Development, 2025, 7(11): 99.
- [2]朱佩璇.基于大单元教学的初中地理教学设计研究[J].中学课程辅导, 2025, (09): 99.
- [3]许敏平.视通大单元教学成为发展型教师[J].中学政治教学参考, 2025, (05): 80.
- [4]李建彬, 张雨强.大单元教学基本关系与设计要点[J].教学与管理, 2025, (16): 5.
- [5]刘桂龙.任务驱动的大单元教学[J].思想政治课教学, 2025, (02): 46.
- [6]高清平.基于思政一体化的高中政治大单元教学探究[J].中学课程资源, 2025, 21 (08): 71.
- [7]黄宝琦.重构“学”的逻辑——素养导向下小学语文大单元教学的“逆向设计”实践探索[J].当代教育家, 2026, (13): 22-23.
- [8]岳新坡, 孙丽芹.体育与健康大单元教学的设计逻辑与实践路径[J].课程.教材.教法, 2026, 46 (03): 147.
- [9]刘春燕, 王滕, 马秀麟, 等.语文大单元教学的逻辑起点及实践策略[J].语言与教育研究, 2025, 9 (03): 115.
- [10]杨艳.初中语文大单元教学实践探究——以统编教材九下第三单元为例[J].中学语文教学参考, 2025, (24): 35.