

素养导向下小学语文大单元教学策略研究

夏小庆

新疆新源县阿勒玛勒镇牧业小学

摘要：大单元教学是核心素养时代小学语文教学转型的重要方向，然而当前却普遍存在单元目标定位模糊、教学实施碎片割裂等现实困境，导致素养培育方向失焦、整合育人效能被消解。基于此，研究提出了涵盖目标提炼、内容重构、情境驱动、支架搭建和过程评价五个层面的教学策略体系。其中，大概概念的提炼解决“教什么”的方向问题，学情起点的研判解决“从哪里教”的适切问题，真实情境和大任务解决“怎么教”的动力问题，进阶支架解决“教到何种程度”的深度问题，表现性评价则解决“教得怎样”的反馈问题，最终使大单元教学从理念倡导走向结构化实施。

关键词：小学；语文；大单元教学；素养导向

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.135

引言

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）明确要求，语文课程应“立足学生核心素养发展，充分发挥语文课程育人功能”，并提出“以学习任务群组织与呈现学习内容，设计语文学习任务，要围绕特定学习主题，确定具有内在逻辑关联的语文实践活动”。这些表述清晰地指向一个方向：教学不能停留在单篇文本的孤立讲解上，而应在更大的单元框架中实现素养的系统培育。因此，大单元教学的核心，在于教师要用大概概念统摄教学目标，用大任务驱动语言实践，让学生在结构化的学习过程中发展综合素养。虽然这一理念已被越来越多的研究者和教师认可，但在落地过程中仍面临不少困难：单元目标如何精准对接素养要求？课时之间怎样建立有效关联？学生的素养又该如何评估？这些问题尚缺乏系统回答。本文围绕上述核心问题，尝试从目标设定、内容重构、情境创设、教学推进和评价设计五个维度，探讨素养导向下小学语文大单元教学的实施策略。

一、素养导向下小学语文大单元教学的内涵阐释

（一）核心素养对小学语文教学的重塑与引领

在素养导向的框架下，小学语文教学目标已从知识点的逐项落实转向学生语文关键能力与必备品格的整体培育，所以教师在设定教学目标时就需要将四大素养维度进行统整考量，使每一课时的教学活动都指向学生综合素养的生长，而非停留在字词识记或篇章理解的单一层面。与此同时，核心素养对教学评价的标准也产生了深刻影响，教师应依据素养发展水平来设计表现性评价任务，关注学生在真实语言情境中运用语文知识解决实际问题的过程表现，从而实现“教一学一

评”的内在一致。因此，正是核心素养这一上位概念的确立，为小学语文教学提供了清晰的育人方向与课程逻辑，使得教学设计从碎片化的经验操作走向系统化的素养建构。

（二）大单元教学区别于传统单篇教学的本质特征

大单元教学以学科大概概念为统摄、以真实任务情境为载体，将若干具有内在关联的学习内容组织为一个结构化的教学整体，其本质特征也在于打破了传统单篇教学“逐篇讲授、各自为阵”的线性推进模式。为此，教师在规划大单元教学时，需要围绕一个核心主题或语文要素，对单元内各篇目之间的知识关联、能力梯度和情感线索进行系统梳理，据此设计贯穿整个单元的进阶性学习任务群，使学生在多文本的比较、整合与迁移中建构起结构化的语文认知体系。

二、素养导向下小学语文大单元教学的现实困境

（一）单元目标定位模糊导致素养培育方向失焦

翻开不少教师的单元教学设计文本，目标一栏中频繁出现“培养学生语文核心素养”“提升语言运用能力”之类的表述，看上去方向正确，实则过于宽泛而难以在课堂中真正落地。这是因为部分教师在拟定单元目标时，往往直接摘录课程标准中的素养条目，却没有依据本单元选文的体裁特点、学生所处学段的认知水平做出有针对性的拆解，导致一个单元四五篇课文教下来，每篇课文到底要在哪个素养维度上着力、要达到什么样的程度，始终说不清楚。

（二）教学实施碎片割裂消解大单元整合育人效能

即便单元目标定位得当，到了课堂实施层面，许多教师仍然习惯按照一篇一篇的顺序把课文教完，每篇之间缺少可感知的关联线索，大单元的“大”字在实际操

作中几乎被架空了。造成这一局面的原因并不复杂：长期以来，单篇精读一直是小学语文教学最熟悉的路径，很多教师积累了丰富的逐课推进经验，而如何围绕一个核心任务把识字写字、阅读理解、口语交际和习作训练编织成一条前后贯通的学习链条，相应的设计方法和课堂组织策略还远未成熟。比如在日常教学中，学生在阅读中积累的语言素材和表达方法到了习作环节却很少被显性调用，其感受到的依旧是一个个零散的学习任务，而非围绕同一主题持续深入探究的完整过程。当学习经验以碎片形态存储在学生记忆中，知识与技能在新情境中的迁移运用自然大打折扣，大单元教学所追求的综合育人效能也就难以真正释放。

三、素养导向下小学语文大单元教学策略

（一）锚定素养坐标提炼单元大概念以统摄教学目标

一个单元里有好几篇课文、一次习作、一个语文园地，如果缺少一条贯穿始终的主线，教学很容易变成“课文一篇篇讲完就算”。大概念恰好能充当这条主线，它从新课标的素养要求中来，又能落到每篇课文的具体教学中去，帮助教师把看似松散的内容拧成一股劲。所以，提炼大概念的关键，就在于教师要反复追问自己一个问题：学完整个单元后，学生带走的那个最核心的理解到底是什么？

以六年级上册第四单元为例，本单元编排了《桥》《穷人》《金色的鱼钩》三篇小说，习作是“笔尖流出的故事”。三篇选文的主人公分别是洪水中的老支书、风暴夜的桑娜、草地上的老班长，题材差异明显。教师如果逐篇带着学生分析老支书的品质、桑娜的品质、老班长的品质，学生收获的只是三份人物标签。而经过对新课标中“感受文学语言和形象的独特魅力”这一表述的反复咀嚼，教师就可以将本单元的大概念确定为：小说通过环境、情节与细节的交织来塑造人物，读者借助这些手法读懂人物，也能运用这些手法写活人物。有了这个大概念，《桥》的教学重心就落在极端环境对人物的烘托上，暴雨、洪水、窄桥构成的紧迫时空让老支书每一句简短的指令都格外有力；《穷人》的教学则聚焦桑娜拉开帐子前后大段反复矛盾的内心独白，让学生体会心理描写如何一层层揭示人物的善良；《金色的鱼钩》引导学生关注小战士“我”的叙述视角，感受旁观者的心疼如何让老班长的牺牲愈加动人。三篇课文读下来，学生带着对环境烘托、心理刻画、视角选择的整体认识走进习作“笔尖流出的故事”，写作时就能有意识地为自己笔下的人物匹配合适的场景和叙事策略。

（二）依据学情起点重构单元学习内容以整合教材资源

教材的编排顺序并不等于最适合学生的学习顺序。同一个单元，面对不同基础的学生，教师开展教学的侧重点和推进节奏需要做出调整。学情分析的价值就在这里：其能帮助教师找到学生已经站着的那个位置，然后据此决定哪些内容该花大力气、哪些可以放手让学生自己走。

还是第四单元，教师在教学前可以做一个简单的摸底：给学生一段陌生的小说片段，请他们标出“最能表现人物性格的句子”并写出理由。如果批阅后发现，绝大多数学生能找到人物的动作和语言，却很少有人注意到环境描写在其中起的作用，而且写理由时普遍只会说“因为他很勇敢”，缺少对细节的具体分析，那么教学的重心就应当随之调整。根据这样的学情，教师可以把三篇课文从平均用力改为“一详两略”：将《桥》设为精读篇目，安排两个课时，集中解决“环境描写如何与人物行动形成对照”这个学生最薄弱的环节；将《穷人》和《金色的鱼钩》改为略读加比较的方式，由学生分组完成一张“人物塑造手法对照表”，在环境、动作、心理、语言四个维度上梳理三篇课文的异同。对照表完成后，学生也会直观地看到自己在前测中忽略的那个维度——环境，而它在三篇课文中都扮演了重要角色。经过这样一番调整，教材资源围绕学生的真实需要重新组合，每一课的教学都有了明确的针对性。

（三）创设真实情境驱动单元大任务以激活语言实践

学生在写作文时最常见的困难，往往并非不会遣词造句，而是不知道自己写的东西到底给谁看、有什么用。一旦缺少真实的交流对象和明确的表达目的，写作就容易沦为“凑字数”。大单元教学中的“大任务”要解决的正是这个问题：给学生一个真实的、值得投入精力去完成的语言实践项目，让读和写都有了奔头。

第四单元习作“笔尖流出的故事”提供了若干情境供学生选择，教师可以在此基础上做一个关键的升级。比如与学校图书馆合作发起“校园原创故事集”征稿活动，将入选作品装订成册后摆在图书馆“学生作家专柜”供全校借阅。任务发布后，学生的状态往往会出现明显变化，他们开始主动追问“字数有要求吗”“封面谁来设计”。这些追问本身就说明学生已经在意读者的感受了。顺着这股劲头，教师可以把大任务拆成三步走：第一步，阅读三篇课文时，每人积累一份“小说技法工具包”，记录环境烘托、心理冲突、悬念设置等手法的典型语段和

自己的批注；第二步，完成故事初稿后，在小组里开一场“读者反馈会”，组员回答三个问题——哪里最想继续往下读、哪里读不懂或觉得不合理、如果你是主人公你会怎么想；第三步，根据同伴反馈修改定稿，并附上一段“创作手记”，说明自己有意使用了哪种从课文中学到的写作手法。所以说，当学生清楚地知道自己的文字会被别人翻开、读到、评价，表达的认真程度和对语言细节的打磨意愿都会随之提升。

（四）搭建进阶支架串联课时教学链以实现深度学习
前面谈到了大概念、学情分析和大任务，但如果这些顶层设计最终落不到一节课的衔接上，学生的学习仍然可能在课与课之间断裂。课时教学链要做的，就是让前一课的成果变成后一课的台阶，后一课的挑战又反过来巩固前一课的收获，形成一条持续上升的学习路径。

比如，第四单元的课时链就可以按“发现、比较、迁移”三个阶段来串联。在精读《桥》的第一课时，教师不急着讲环境描写的作用，而是让学生默读全文后，把文中所有写自然环境的句子划出来，然后假设把这些句子全部删掉，只留下人物对话和动作，再通读一遍。学生很快就能感受到，少了洪水没过膝盖的画面，老支书喊出“党员排在后边”那句话的分量一下子就轻了。第二课时进入《穷人》和《金色的鱼钩》的比较阅读课后，教师提供一张三栏对照表，纵轴分别是“环境怎么写”“人物心里怎么想”“叙述者是谁”，学生分组填写后在全班交流。而交流中也往往会出现一些颇有深度的发现，如有学生指出《桥》几乎没写老支书的内心活动，读者只能通过行动去猜他在想什么，可是《穷人》里桑娜的心理活动却占了好几大段，两种写法带来的阅读感受完全不同。最后到了习作课，学生则要带着“技法工具包”动笔，教师巡视时再针对不同学生给出个别化的建议：比如有的学生不知如何起笔，可以建议其先写一个场景画面再让人物登场；有的学生通篇都是对话，可以提示回看《桥》中环境段落的节奏处理。三个阶段一环扣一环，学生的思维始终在向上走，深度学习也就在这条链上自然而然地发生了。

（五）嵌入表现性评价贯穿教学全程以诊断素养达成
教学走到最后一步，一个绕不开的问题浮出水面：怎么知道学生的素养到底有没有真正生长？单靠一张期末试卷很难回答这个问题，因为素养体现在学生完成真实任务的过程中，需要在每一个关键学习节点去观察和

记录。表现性评价要做的，就是把评价嵌进教学的各个环节，让学习过程本身成为证据的来源。

例如，在精读《桥》之后，学生完成“删减实验”的同时，教师可以布置一项课堂微写作：选课文中一处你认为最不可删的环境描写，用三五句话说明删掉它会对人物形象造成什么损失。然后，教师事先准备好一份简明的评价量规，把学生的回答分为三个层级。第一层级只写“删掉不好”但说不清理由；第二层级能点出环境与人物行动之间的对应关系，比如“洪水越来越大才显得老支书站在那里危险”；第三层级能触及阅读感受的变化，比如“没有雨声和水声，读者就感受不到时间紧迫，老支书让党员排后面那句话就不会让人心里一震”。如果批阅结果显示大部分学生集中在第二层级，教师就清楚后续教学中还需要在“阅读感受的表达”上多下功夫。而三个层级连起来，勾勒出的也是一条完整的学习轨迹，学生在哪里进步、在哪里还有欠缺，教师都能据此做出有依据的判断和调整。

结语

综合上述分析，素养导向下的大单元教学回应了一个长期困扰一线课堂的实际问题——学生学了大量课文，却难以在新的语言情境中灵活运用所学。因为大单元教学通过大概念统摄、真实任务驱动和表现性评价的贯穿，让学生在一个完整的学习过程中反复经历“理解—运用—反思”的循环，语文素养的生长因此有了真实的土壤。更为关键的是，这套策略将评价从课末前移到课中，教师不必等到单元结束才发现学生哪里没学会，而是在每个关键节点都能看到学习的真实状态并及时作出调整。这种“边教边诊”的方式，切实提高了课堂教学的精准度，也为小学语文教学从“教过”走向“教会”提供了一条可落地的路径。

参考文献

- [1] 李娜. 核心素养导向下小学语文大单元教学策略[J]. 大连教育学院学报, 2025, 41(01): 28-31.
- [2] 巩艳伟. 核心素养导向下小学语文大单元教学策略探究[J]. 中华活页文选(教师版), 2024(14): 46-48.
- [3] 向眉洁. 核心素养导向下小学语文大单元教学设计研究[D]. 吉首大学, 2025.
- [4] 陈倩荣. 核心素养导向下小学语文大单元教学研究[J]. 名师在线(中英文), 2025, 11(10): 4-6.