

新课标背景下小学语文大单元教学现状与优化策略

徐 芮¹, 曾珮瑜², 叶发青³, 赵 颖¹, 黎爱群^{1*}

¹北部湾大学教育学院, 广西 钦州

²北部湾职业技术学校, 广西 钦州

³北海市合浦县廉州镇中心小学, 广西 北海

收稿日期: 2025年10月6日; 录用日期: 2025年11月5日; 发布日期: 2025年11月12日

摘 要

新课标提出小学语文课程目标是培养学生的核心素养, 大单元教学是实现此目标的关键抓手。论文对广西186名小学语文教师进行调查发现, 当前小学语文大单元教学现状是: 理念认同与实践转化的二元张力、学习主题的多元整合与深度学习缺失、评价方式多样化与评价标准模糊、学生素养与教师能力双向提升。通过分析发现存在问题: 教师对小学语文大单元教学的认知偏差、教师对学生的高阶思维发展不够重视、教学评价体系与素养目标适配性不足。为此, 提出相应的解决策略, 并展望小学语文大单元教学发展方向。

关键词

新课标, 小学语文大单元教学, 高阶思维

Current Situation and Optimization Strategies of Macro-Unit Teaching in Primary School Chinese under the New Curriculum Standard

Rui Xu¹, Peiyu Zeng², Faqing Ye³, Ying Zhao¹, Aiqun Li^{1*}

¹College of Education, Beibu Gulf University, Qinzhou Guangxi

²Beibu Gulf Vocational-Technical School, Qinzhou Guangxi

³Lianzhou Town Central Primary School, Hepu County, Beihai Guangxi

Received: October 6, 2025; accepted: November 5, 2025; published: November 12, 2025

*通讯作者。

文章引用: 徐芮, 曾珮瑜, 叶发青, 赵颖, 黎爱群. 新课标背景下小学语文大单元教学现状与优化策略[J]. 教育进展, 2025, 15(11): 664-671. DOI: 10.12677/ae.2025.15112086

Abstract

The New Curriculum Standards propose that the primary goal of primary school Chinese language education is to cultivate students' core competencies. Macro-unit teaching is identified as a key approach to achieving this goal. A survey of 186 primary school Chinese language teachers in Guangxi revealed the current state of macro-unit teaching: a duality between theoretical acceptance and practical implementation; multi-faceted integration of learning themes alongside a lack of deep learning; diversified assessment methods paired with ambiguous evaluation criteria; and the need for mutual improvement in both student literacy and teacher competency. The analysis identified the following issues: teachers' cognitive biases regarding macro-unit teaching, insufficient emphasis on developing students' higher-order thinking skills, and a misalignment between the teaching evaluation system and the competency-based objectives. Corresponding solutions are proposed, along with future directions for the development of macro-unit teaching in primary school Chinese.

Keywords

New Curriculum Standards, Macro-Unit Teaching in Primary School Chinese, Higher-Order Thinking

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

单元教学产生于 19 世纪末 20 世纪初的欧美新教育运动, 德克乐利(O. Decroly)提出教学的“整体化”和“兴趣中心原则”, 主张把课程分为“个人”和“环境”两大类进行单元教学。温哈伦等人提出的大概概念(Big idea)在教育界产生深刻的影响, 自此单元教学开始关注大概概念, 强调学生学习内容的可迁移性, 这标志着单元教学来到了发展转折点, 进入了大单元教学的新时代。语文大单元教学是在汲取中国传统教育思想的基础上, 受西方大概概念教学理念影响而形成的结构化教学模式, 其内涵体现为整合取向的结构化教学理念, 兼具学科知识、学习者经验和社会生活三个整合维度[1], 其中“整合取向”与新课标(《义务教育语文课程标准(2022 年版)》)的课程理念“整合学习内容、情境、方法和资源等要素, 设计语文学习任务群”一致。因此, 语文大单元教学是新课标理念落地的主要手段。

现阶段国外大单元教学研究集中于大单元教学设计理念, 如日本学者佐藤学提出“目标 - 达成 - 评价”程序的“计划性课程单元”和“主题 - 探究 - 表达”顺序的“项目性课程单元”。此后, 又出现以“大概概念”为中心的“三元教学与评估设计”“建构主义教学设计”“论证式教学设计”和“逆向教学设计”四种设计理念, 以大观念为中心的单元设计慢慢深入到国内外的基础教育中。国内大单元教学在小学语文教学实践中也已得到一定程度的应用, 部分学校和教师积极探索大单元教学的实施路径, 取得了一些成效: 一些通过整合教材内容, 设计主题式学习活动, 提高了学生的学习兴趣 and 参与度, 培养了学生的综合素养[2]; 部分学校通过“传统文化”大单元教学, 增强了学生对中华优秀传统文化的认同感和自豪感, 使学生的语言表达、思维能力得到锻炼[3]。但也存在一些问题: 部分教师对大单元教学的理念理解不够深入, 在教学设计和实施过程中存在偏差[4]; 一些教师将大单元教学简单等同于内容的堆砌或活动的组合, 缺乏对大概概念的有效提炼和对教学内容的深度整合[5]; 有些教师在教学中过于注重形式,

忽视了学生的实际需求和学习效果,导致大单元教学的实效性不高[6]。

为进一步落实新课标理念,推进小学语文大单元教学,本研究对广西 186 名小学语文教师进行调查,调查囊括了新手教师、熟练教师、骨干教师与专家教师等不同发展阶段的教师,且教师年级分布均衡。对问卷 Cronbach's α 系数和信度进行检验,结果分别为 0.844 与 0.837,说明问卷信度与效度真实可靠。

2. 新课标下小学语文大单元教学现状

2.1. 理念认同与实践转化的二元张力

大单元教学是以“核心素养”为目标,倡导大观念、大项目、大任务与大问题的设计,以此来提升教师的站位,改变教师的格局[7]。教师必须对大单元教学理念形成较高的认知程度,才能深入钻研与探索大单元教学,提升学生的语文核心素养。调查显示,95.7%教师认为大单元教学的核心优势是知识整合与素养培养,大单元教学对学生发展的帮助程度由高到低依次为语文知识与技能掌握(4.35 分)、思维能力提升(3.9 分)、自主学习与合作能力培养(3.32 分)、情感态度价值观塑造(2.09 分)、跨学科知识融合与运用(1.33 分)。认为小学阶段“非常有必要”开展语文大单元教学的占比 45%，“比较有必要”的占比 33%，“一般”的占比 18%，“没有必要”的占比 4%。由此可知,小学语文教师对大单元教学理念认同度高,符合“大单元教学是核心素养落地的主要路径”[7]的理论。

美国学者舒尔曼认为,教师的学科教学知识(PCK)需经历“理论理解-实践转化-策略建构”周期,小学语文大单元教学亦是如此。调查显示,多数教师对语文大单元教学有一定实践经验,但持续性不足:“一直使用且得心应手”的教师占比 23.1%，“偶尔使用,正在探索”的教师占比 74.2%，“了解概念尚未实践”的教师占比 2.7%。可见,教师对大单元教学理念的认知与实践存在断层。

2.2. 学习主题的多元整合与深度学习缺失

新课标指出:“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。”面对一个新的学习单元,教师首先要确定学习主题,围绕这一主题设计基于真实情境的核心学习任务[8]。确定学习主题是大单元教学的首要目标,调查发现,教师喜欢把教材资源、学生经验、社会资源、校园资源、家庭资源、网络资源等整合起来创设主题情境,其中以“教材资源+学生经验+校园资源”确定大单元学习主题的占比 64.5%,以“教材资源+家庭资源+网络资源”确定学习主题的占比 22.6%,以“教材资源+社会资源+网络资源”确定学习主题的占比 7.5%,以“教材资源+校园资源+家庭资源”确定学习主题的占比 5.4%。这种多元化的主题确定方式,打破了传统教学中单一依赖教材文本的局限,体现了对“学习内容贴近学生现实”的新课标要求,形成“教材主导、资源辅助”的主题格局,既保证了教学内容的学科特质,又增强了学习任务的适切性。

布鲁姆认知理论从低到高划分为记忆、理解、应用、分析、评价与创造六个层级,其中记忆与理解属于浅层学习阶段;应用、分析、评价与创造属于深度学习阶段。语文大单元教学以大任务引领学生深度学习,听说读写的过程不仅是语言的建构与运用,也是思维、审美、文化等方面素养提升的过程[9]。深度学习不仅注重“基础知识”的掌握,而且关注“高阶思维能力”与“非认知能力”的养成。强调在学会知识技能后运用其解决现实问题,并在这一过程中形成必备品格、关键能力[10]。新课标要求学生“初步掌握比较、分析、概括、推理等思维方法,辩证地思考问题,养成实事求是、崇尚真知的态度”,本质上属于深度学习。调查发现,90%的教师将教学重点放在浅层学习(字词记忆与内容复述),忽视新课标的深度学习要求,教学活动仍以“保底性学习”为主,对“挑战性任务”的开发不足,暴露核心素养导向下深度学习的实践缺口。

2.3. 评价方式多样化与评价标准模糊

新课标提出“语文课程评价包括过程性评价和终结性评价。过程性评价贯穿语文学习的全过程，终结性评价包括学业水平考试和过程性评价的综合结果”。调查发现，小学语文大单元教学评价方式多样化。首先，评价主体多元化，有教师评价、学生自评与互评、家长评价等，其中师生评价占比 92.7%，说明在小学语文大单元教学中教师普遍重视师生互动评价的综合性。；其次，评价形式多样化，有作业评价、课堂教学评价与作业评价，其中 91.4%教师以课堂教学评价为主，与新课标“课堂教学评价是过程性评价的主渠道”相符；最后，评价方法多样化，有观察法、作业法与调查法，其中 80.1%教师使用作业法，认为这种方法最直观也最容易，说明在小学语文大单元教学中“掌握知识”是教师的关注重点。

根据新课标的总目标要求，小学语文大单元教学评价标准必须以生为本，以学为主，以引导教师进行教学改革，提高学生语文素养，促进课程发展。调查发现，92.9%教师会根据大单元教学目标和教学内容设计评价量表，但在评价维度方面有较大差异，25.8%教师会多维度列举评分标准，40.3%教师把关键目标与成果列为评分标准，7%教师把作业作为评分标准，26.9%教师依据实际情况确定评分标准，说明在小学语文大单元教学中评价维度界限不清，表述笼统不具体，评分标准缺乏发展性，可操作性不强。

2.4. 学生素养与教师能力双向提升

语文大单元教学追求工具性与人文性的统一，学生学习语文的过程是语文素养发展的过程，也是精神生长的过程[9]。小学语文课程的学习不仅要发展学生的语言运用能力，还要发展学生的思维、审美、文化等方面的素养，发展学生的情感、态度和价值观念。调查显示，实施小学语文大单元教学后，83%教师认为学生“学习兴趣和积极性增强”，88%教师认为学生“语文知识综合能力增强”，81%教师认为学生“学习自主学习与合作能力提升”，71%教师认为学生“思维能力得到发展”，65%教师认为学生“语文成绩有所提升”。说明小学语文大单元教学能有效促进学生的学习内驱力，契合“学生中心”理念。

美国教育心理学家波斯纳提出教师成长公式“经验 + 反思 = 成长”，并指出“如果一个教师仅仅满足于获得的经验而不对经验进行深入的思考，那么，即使是有 20 年的教学经验，也是一年工作的 20 次重复”。新时代教师教育者作为学术求索者，其角色定位已从传统知识传递者转向知识生产与创新的实践者，要求教师教育者具备知识更新能力和批判性反思意识[11]。可见，反思是教师专业成长的重要路径。调查显示，在小学语文大单元教学过程中，96%教师都会进行教学反思，其中 39.8%教师能在每次教学后都会“深入反思”，33.9%教师教学后“经常反思”，22.3%教师教学后“偶尔反思”，说明大单元教学作为小学语文改革的新生模式，超七成教师已形成规律性反思习惯。而在调查教师在语文大单元教学中的收获时，80%教师学会整合教学资源，68%教师认为更新了教学理念，40%教师认为自己团队协作能力加强，可见，实施小学语文大单元教学能有效提升教师专业能力。

3. 新课标下小学语文大单元教学存在问题

3.1. 教师对小学语文大单元教学的认知偏差

新课标背景下小学语文大单元教学的推进面临多重挑战，其中教师对大单元教学的认知偏差是制约实践质量的核心问题之一。这种偏差不仅体现在对“大单元”教学本质的误读，还反映在对相关概念逻辑关系的混淆，导致教学实施陷入形式化误区。

误解大单元教学本质。大单元教学是在大概念教学的基础上形成的一种教学组织方式，大单元教学之“大”不是指数量之多，而是在质的层面促进知识的联结，形成结构化的理解[1]。调查发现，多数教

师对大单元教学本质理解有误,部分教师认为大单元教学就是横向教学内容的增多,纵向教学时间的延长,将单元教学内容与学生知识的累积,等同于核心素养的培养。笔者对钦州市 Z 小学与 D 小学部分教师进行访谈,在问及“您如何理解大单元教学?”“您认为大单元教学对学生语文核心素养的培养可能产生哪些长期影响?”等问题时,L 老师认为:“大单元教学应该就是把其他单元相关的知识穿插进来综合学习吧,但这样教学需要的课时比较多,我们平常工作比较多感觉挺有压力的。”H 老师表明:“我觉得大单元教学就是让学生明白语文长期的训练无外乎就是阅读写作啊还有语文基础知识训练。”另一位教师则坦言基本不会用,并认为大单元教学可能无法保证成绩,而传统教学更“扎实”。这显示其将大单元教学视为一种额外负担,而非促进深度理解的工具。这导致教学实践中出现两种异化形态:一是“课时叠加式”,将原有单元课时机械合并为“大课”,缺乏知识的结构化联结;二是“活动拼凑式”,在单元中加入大量与语言学习逻辑脱节的活动,导致教学目标分散。如 W 老师在设计“传统节日”单元时,将多篇相关课文(如《春节》《腊八粥》)和本地习俗活动(如包粽子、赏花)机械组合,并延长教学时间至 4 课时。但教学缺乏核心大概念引导,活动之间无逻辑关联,学生仅能记忆零散知识,如习俗差异,未能形成对“节日文化反映民族身份”的结构化理解。这导致教学成为“活动拼凑式”,学生作文虽内容增多,但深度不足。

混淆“学习任务群”与“大单元教学”的逻辑关系。部分教师认为“学习任务群就是大单元教学”,不清楚学习任务群可通过学段内多个大单元教学螺旋上升、分层落实的特性,导致单个大单元教学承载过多目标,陷入“面面俱到却面面薄弱”的困境。一些教师在设计大单元教学时,往往仅关注本单元的知识点覆盖,忽视其在学习任务群体系中的“节点”功能,导致学习任务群的整体性被消解,学生难以形成连贯的素养发展脉络,例如,在问及“能否举一个您实际设计过的语文大单元教学例子?您是如何整合教材内容、设计学习活动的?”时,多数教师在教学设计时只是将单元课文用任务的形式串联起来,按教材给定顺序进行教学,并未考虑知识逻辑及素养关联。如 L 老师在实施“自然观察”学习任务群时,设计了“触摸自然”大单元教学,包括《草原》《丁香结》等课文,并创设“自然之美主题文化周”情境。然而,教师仅按教材顺序组织活动,如想象练习和写作训练,未将该单元与三年级“自然探秘”或四年级“生态保护”等任务群单元联系。结果,阅读策略、写作、情感迁移等单元目标面面俱到,但学生无法形成从观察到批判的素养,导致“面面薄弱”。

3.2. 教师对学生的高阶思维发展不够重视

新课标提出“初步掌握分析、比较、概括、推理高阶思维方法”的高阶思维目标。高阶思维指“学生通过阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等语文学习活动,在语言建构与运用、审美鉴赏与创造、文化传承与理解方面等方面表现出来的高水平思维品质,以及解决复杂问题的能力^[12]”,当前,小学语文大单元教学中教师对学生的高阶思维发展不够重视。

教学目标设计浅表化。部分教师在设计大单元教学目标时,仍以“知识覆盖”为核心,将目标局限于“掌握生字词”“理解课文内容”“背诵重点句段”等低阶认知层面,未把“分析文本逻辑”“评价观点合理性”“创造性解决问题”等高阶思维目标。即使提及“培养思维能力”,目标描述也多为“提升学生的阅读理解能力”“发展学生的想象力”等笼统表述,缺乏可操作、可评估的高阶思维指标。

学习任务设计缺乏思维深度。大单元教学是深化课程改革的重要路径,应引导学生“做中学、用中学、创中学”。但长期的分科教学使教师在学习任务设计上存在“为了探究而探究”的倾向,很多时候是“空有探究之表而无探究之实”,出现“有活动没有体验,有操作没有思考”的现象。教师不能设计具有创新实践的学习任务,情境创设缺少思维深度,缺乏综合运用知识技能的体验与熏陶,没能真正启迪学生的高阶思维,不能培养学生解决复杂问题的能力。

3.3. 评价体系与素养目标适配性不足

新课标提出“过程性评价重点考察学生在语文学习过程中表现出来的学习态度、参与程度和核心素养的发展水平。重视增值评价，关注学生个体的进步幅度”，但在小学语文大单元教学实践中存在评价体系与素养目标适配性不足的现象。

评价依据单一难以反映学生素养发展。新课标提出教师应树立“教-学-评”一体化意识，科学选择评价方式，合理使用评价工具。调查发现，91.4%教师以“课堂表现”为主要评价依据，缺少“实践能力”“创新思维”等素养维度，缺乏可操作的评价指标。在教学应用中83%评价仍聚焦“知识掌握”，忽视对“提出问题能力”“证据分析能力”的评估。

过程性评价薄弱导致育人价值缩水。调查发现，92.9%教师有设计评价量表的习惯，但仅25.8%教师能设计多维度评价量表，多数评价仍停留在“任务完成度”层面，未能记录学生“尝试-错误-改进”的学习轨迹，忽视学生学习品质的形成。且在小学语文大单元教学中教师极少采用阶段性评价，较少关注学生的阶段性学习质量，更没有关注整本书阅读和跨学科学习的阶段性评估，忽视学生素养的阶段性发展。

4. 推进小学语文大单元教学的优化策略

4.1. 深化教师对小学语文大单元的理念认知

理解大单元教学本质。大单元是相对“单元”或者“小单元”而言，开展大单元教学，要根据具体学情和知识本身的关联性，可以将统编教材的自然单元作为载体，也可以在自然单元内形成篇章与篇章的有机关联，还可以对教材进行二次开发，形成单元与单元、学科与学科之间的大单元[1]。可知，小学语文大单元教学具有较强的概括综合性，是对教学进行“整体性观照”。大单元的“大”体现在三个方面：第一，情境“大”，一个单元就是一个情境，而不仅仅是课文的内容情境，须要设计整合基于真实生活的单元大情境，让情境贯通生活实际和学科内容；第二，目标“大”，单元学习目标超越知识与技能，聚焦语文学科素养；第三，课程内容“大”，不仅包括静态的语文知识和技能，还包括以语言文字为载体去解决问题或完成任务[13]。实施小学语文大单元教学必须强化三个支撑点，即用必备语文知识的学习支撑学科实践活动，用学科关键能力的培养支撑学习任务的完成，用核心文本的透彻阅读支撑单元学习资源的整合[14]。

理清“学习任务群”与“大单元教学”的逻辑关系。新课标指出语文学习任务群由相互关联的系列学习任务组成，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。大单元教学是通过单元主题的引领和情境的创设，引导学生以完成任务或开展活动的方式达成单元学习目标的一种新的教学形态[15]，可见，学习任务群与大单元教学理念是一致的。学习任务群作为义务教育语文课程内容的组织与呈现形式，具有“整合”的特征，“是问题解决情境与知识学习情境的整合，是文本与非文本各种教学资源的整合[16]”，教师依靠“大单元教学”形式将学习任务分解，通过“情境性、实践性、综合性”的教学活动，促进学生核心素养的发展。从这个意见上说，大单元教学是学习任务群在课堂落实的实施路径。

4.2. 重视学生高阶思维的发展

根据布鲁姆教育目标分类理论，学习不能只停留在“记忆理解和简单应用”的层面，教师应设计有梯度的课堂学习任务，将高阶思维的发展作为学生学习目标伴随课堂的始终。新课标提出语文课程要“发展思维能力，提升思维品质”，并在学习任务群中明确高阶思维发展目标：“引导学生在语文实践活动

中,通过阅读、比较、推断、质疑、讨论等方式,梳理观点、事实与材料及其关系;负责、有中心、有条理、重证据地表达,培养理性思维和理性精神。”小学语文大单元教学可从以下方面培养学生的高阶思维。

设计“以文化人”的教学目标。语文学科的高阶思维具有鲜明的人文性特点,除了注重理性思维、辩证思维、创新思维,更强调价值体验、自我省思和批判。小学语文大单元教学就是通过经典阅读让学生与伟大事物建立联系的桥梁。从这个意义上说,语文学科的高阶思维不仅仅是一种心理学意义上的思维能力,更是一种文学和伦理学意义上的人格境界和精神品质[17]。设计“以文化人”的教学目标就是引导学生学会运用开放性、辩证性、创新性、反思性与批判性思维思考问题,使学生在获取知识的同时产生强烈的意义之感,能够通过文字阅读洞察和领悟人类精神的超越品质和美学趣味。

指向高阶思维的学习任务设计。小学语文大单元教学以完成学习任务的形式达成教学目标,高阶思维的学习任务设计重在考察学生对文本反应的敏锐度、想象力、推理能力、思维深度和批判性。因此,教师可设计整合性的单元学习任务,提升系统性思维;设计进阶性的学习任务链,提升逻辑性思维;设计富有思辨性的学习任务,提升批判性思维[18]。这些学习任务都围绕“以文化人”目标展开,任务之间有严密的逻辑性与连贯性。在表现形式上,采用系列化提问、虚拟情境创设、角色扮演、文本改编、对比阅读、项目设计、仿写创新、实践问题解决等,根据教学需要灵活衔接、相互协作,学生在参与过程中学会运用语言、体悟情感,实现语言发展和认知发展的同步进阶。例如,在“触摸自然”大单元,可设计“为校园植物制作‘生命铭牌’”的核心任务,并分解为进阶性子任务:首先,观察与描述。选择一种校园植物,进行多角度细致观察并撰写描述性文字;其次,探究与关联。查阅资料,了解该植物的特性、习性、文化意象,并与单元课文《草原》《丁香结》等文中描写自然事物的方法进行比较;最后,创造与表达。为植物设计并撰写一块融合科学特征、文学美感和个人感悟的“生命铭牌”。在此过程中,学生需要进行分析比较、推理判断、创造性整合与表达,系统性思维、逻辑性思维和批判性思维得以在真实的语言运用情境中综合发展。

4.3. 优化评价体系,实现评价与素养目标的深度协同

新课标强调评价需以核心素养为导向,注重考查学生在真实情境中运用知识解决问题的能力,推动从“知识本位”评价转向“素养本位”评价。为此,应优化评价体系,实现评价与素养目标的深度协同。

构建素养导向的指标体系。紧扣语文核心素养“语言运用、思维能力、文化自信、审美创造”的四维要求,将大单元主题拆解为“识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究”的分项指标,细化不同学段“语言实践任务”的表现标准,如低年级侧重“朗读流利度与情感表达”,高年级强调“文本解读的逻辑层次与批判性思维”,并嵌入“跨学科学习”的融合指标,如通过单元主题关联传统文化、生活观察等。这样使评价从“字词识记量”转向“语言运用的真实效度”,精准捕捉学生在语境中遣词造句、逻辑表达、文化感悟的素养水平,为大单元教学提供“教-学-评”的语文专属坐标,确保评价始终锚定“语言建构与运用”的学科本质。

强化过程性评价的“生长性”功能。围绕小学语文大单元“学习任务群”设计“学习日志+作品迭代+同伴互评”的过程记录工具,追踪学生从“初读感知-精读分析-迁移运用”的语言发展轨迹,通过“错别字动态统计”“阅读策略使用频率”“写作修改痕迹”等微观数据,生成个性化的“语言能力成长图谱”。让语文评价从“期末一张卷”变为“语言生长的动态档案”,学生在可视化的“识字量增长”“表达流畅度提升”“文本解读深度拓展”中获得成就感,教师通过过程数据精准定位大单元教学中“阅读方法指导不足”“写作逻辑训练薄弱”等问题,使语文育人价值在“字词句段篇”的渐进习得中扎实落地。

5. 结语

小学语文大单元教学作为新课标落地的关键抓手,其实施质量直接关系到核心素养育人目标的实现。展望未来,需关注三个方向:一是强化“数字化”赋能,利用 AI 分析工具实现精准教学;二是探索“跨学科”的深度融合,打破学科壁垒,培养学生综合素养;三是构建“家-校-社”协同机制,将课堂学习延伸至真实生活场景,实现“以文化人、以文育人”,为学生核心素养的终身发展奠定坚实基础。

基金项目

钦教办[2024]47号钦州市教育科学“十四五”规划2024年度课题“新课标背景下小学语文大单元教学研究”(项目编号2024B006)。

参考文献

- [1] 王鉴, 张文熙. 大单元教学: 内涵、特点与实施策略[J]. 中国教育学刊, 2023(10): 5-9.
- [2] 赵克东. 大单元视角下第三学段系列任务设计与应用实践研究[J]. 语文建设, 2025(4): 88.
- [3] 蒋学猛. 小学语文大单元教学视域下文化自信培育的实践研究[J]. 语文建设, 2024(24): 88.
- [4] 杨淑娟. 大单元教学中真实情境创设的策略探究[J]. 语文建设, 2024(20): 69-72.
- [5] 唐山. 依托统编教材实施大单元教学的审视与思考[J]. 语文建设, 2023(2): 10-14.
- [6] 于泽元, 边伟, 杨士连. 从松散联结到意义建构: 大单元教学设计的理想图景[J]. 现代远程教育研究, 2023, 35(4): 39-46.
- [7] 崔允漷. 学科核心素养呼唤大单元教学设计[J]. 上海教育科研, 2019(4): 1.
- [8] 刘文娟. 小学语文大单元教学核心学习任务的设计原则[J]. 语文建设, 2024(2): 58-61.
- [9] 陆志平. 语文大单元教学的追求[J]. 语文建设, 2019(11): 4-7.
- [10] 钟启泉. 从“知识本位”转向“素养本位”——课程改革的挑战性课题[J]. 基础教育课程, 2021(11): 5-20.
- [11] 尤好冠. 从共同体到伙伴关系: 新时代教师教育者专业发展模式研究[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2025, 27(4): 37-44.
- [12] 潘庆玉. 论语文学科高阶思维的培养[J]. 语文建设, 2021(23): 4-9.
- [13] 戴晓娥. 大单元教学是学习任务群实施的基础[J]. 语文建设, 2022(12): 4-8, 43.
- [14] 魏群, 黄厚江. 大单元教学必须强化三个支撑点——大单元教学操作要领之三[J]. 语文建设, 2023(5): 27-30.
- [15] 谭美玲. 学习任务群下小学语文大单元教学设计存在的问题及对策研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 重庆三峡学院, 2024.
- [16] 黄厚江. 让学习任务群走进课堂[J]. 语文建设, 2020(11): 31-35.
- [17] 潘庆玉. 语文大单元/大概念教学应处理好的基本矛盾[J]. 语文建设, 2024(3): 19-26.
- [18] 徐德琳. 巧设学习任务, 培养高阶思维[J]. 中学语文教学, 2023(7): 17-20.