

核心素养导向下小学语文大单元教学的审思与实践优化

刘诗怡

成都大学师范学院, 四川 成都

收稿日期: 2025年12月2日; 录用日期: 2025年12月31日; 发布日期: 2026年1月7日

摘要

《义务教育语文课程标准(2022年版)》确立小学语文学科核心素养后,传统碎片化教学难以承载素养培育需求,大单元教学成为“知识本位”向“素养本位”转型的关键范式。本文聚焦小学语文学科大单元教学,指出其以统编教材“人文主题和语文要素”为基础,以大概念统领、真实核心任务驱动,整合资源设计阶梯活动,具有大概念具象化、任务生活化等适配小学阶段的鲜明特征,与语言建构、思维发展、审美创造、文化传承四大素养深度呼应。实践中存在大概念提炼偏差、任务设计失当、教学实施僵化、评价不完善等问题,需通过“课标-教材-学情”来提炼大概念、逐一分解任务、逻辑适配教学、构建多元评价框架优化。研究旨在衔接理论与实践,助力核心素养落地,为后续研究提供参考。

关键词

小学语文学科, 大单元教学, 核心素养

Reflection and Practical Optimization of Elementary Chinese Large-Unit Teaching under the Guidance of Core Competencies

Shiyi Liu

College of Teachers, Chengdu University, Chengdu Sichuan

Received: December 2, 2025; accepted: December 31, 2025; published: January 7, 2026

Abstract

After the establishment of core literacy in primary school Chinese education by the “Chinese Language Curriculum Standards (2022 Edition),” fragmented traditional teaching methods struggle to

meet the demands of literacy cultivation. Unit-based teaching has emerged as a pivotal paradigm for transitioning from a “knowledge-centered” to a “literacy-centered” approach. This paper focuses on unit-based teaching in primary school Chinese education, highlighting its distinctive features tailored to the primary stage. Grounded in the “humanistic themes and language elements” of the unified textbook series, it integrates resources and designs tiered activities under the guidance of grand concepts and real-world core tasks. These features include the concretization of grand concepts and the life-oriented design of tasks, deeply aligned with the four core literacies: language construction, cognitive development, aesthetic creation, and cultural heritage. However, practical implementation faces challenges such as misaligned grand concept extraction, inappropriate task design, rigid teaching execution, and inadequate evaluation. Solutions involve refining grand concepts through the “curriculum standards - textbook - student needs” framework, systematically decomposing tasks, logically adapting instruction, and constructing a diversified evaluation system for optimization. This study aims to bridge theory and practice, facilitate the realization of core literacy objectives, and provide a reference for future research.

Keywords

Primary School Chinese Language Subject, Large Unit Teaching, Core Competencies

Copyright © 2026 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. 小学语文学科大单元教学的内涵界定与核心特征

1.1. 内涵：基于人文主题和语文要素的素养整合

小学语文学科大单元教学并不是“扩大教学内容范围”的简单扩容，而是以语文统编教材的“人文主题和语文要素”双线组元为基础，以学科大概念为统领，以真实情境中的核心任务为驱动，整合单元内选文、口语交际、习作、语文园地等资源，设计阶梯式学习活动，最终实现学生语文核心素养整体发展的教学模式。其核心要义在于：第一，通过大概念来串联零散的知识技能，形成具有迁移价值的语文能力并将“核心任务”模拟真实语文运用场景，让学生在“做事”中习得语文方法。第二，活动进阶适配小学生认知规律，实现从“知识理解”到“素养运用”的跨越。与传统单元教学相比，其差异主要体现在三方面：其一，目标定位从掌握单篇知识点转向理解大概念并迁移运用。如三年级“复述故事”单元，传统教学聚焦“按顺序复述课文”，大单元教学则指向根据受众调整复述详略，实现有效沟通。其二，在内容组织方面，从单篇串联转向资源整合。如六年级“艺术之美”单元，不仅整合《伯牙鼓琴》《月光曲》等文本，还融入音乐鉴赏或是才艺解说等跨学科元素。其三，教学方式从“教师讲授”转向“探究互动”，通过基本问题来引导学生主动建构知识，而非被动接受结论。

1.2. 核心特征：贴合小学阶段的实践属性

1.2.1. 大概念的具象化表达

大概念作为学科知识体系的核心，在小学阶段需避免抽象化表述。依据埃里克森“概念为本的课程与教学”理论，小学语文学科的大概念应从“语文要素”中提炼，并结合学生认知水平转化为具象化表述。例如，从四年级上册“把握文章主要内容”的语文要素中，可提炼大概念为“关注主要人物的言行与事件发展顺序，能梳理文章主要内容”，而非笼统的“掌握文本概括方法”。这种表述既保留大概念的迁移价值，又贴合小学生“以具体形象思维为主”的认知特点[1]。

1.2.2. 核心任务的生活关联性

学者刘文娟在研究中强调，小学语文核心任务需“立足学生家庭生活、校园生活或社会生活经验”，避免脱离实际的“虚拟任务”^[2]。例如，四年级下册“写景习作”单元，设计“童眼看校园美景征集”任务，向学校公众号投稿，比“写一篇写景散文”更能激发学生动机——学生因产出有实际受众，会主动琢磨“如何用语言还原校园花坛的色彩变化”“如何按游览顺序说清路径”，这种“为真实需求而写”的过程，正是语言建构与运用的本质体现。

1.2.3. 学习活动的互动探究性

学者冯阳指出，大单元教学中的学习活动是“师生、生生围绕基本问题的充分互动”。此处的“基本问题”需区别于“知识性问题”，需能激发高阶思维^[3]。在教《形声字》时，设计基本问题“清、请、情”的偏旁不同，为什么读音相近但意思不同？，引导学生通过“找例子-比差异-归纳规律”的探究过程，自主发现形旁表义、声旁表音的大概念，而非教师直接灌输结论。这种互动并非形式化小组讨论，而是有明确探究目标、思维支架的深度参与。

1.2.4. 教学逻辑的双向适配性

学习活动的组织需同时遵循内容与学习心理逻辑：内容逻辑要求按语文知识的内在关联规划顺序。学习心理逻辑则强调通过预评估把握学情，通过“形成性评估”调整节奏，教学重点转向批注语言的规范性，并增加批注示例对比、小组互评批注等活动，这样能够避免因忽视学情导致的教学脱节。

2. 大单元教学与小学语文核心素养的内在契合性

小学语文学科核心素养的四大维度并非孤立存在，而是相互渗透、共生共荣的有机整体。大单元教学的整体性、情境性与探究性特征，恰好为素养的整合培育提供了载体，二者的契合性主要体现在以下四方面：

2.1. 语言建构与运用：从“碎片化积累”到“情境化运用”

语言建构的核心是“在真实语境中积累、梳理并运用语言知识”。传统教学中，字词、句式等知识常脱离运用场景。如孤立抄写生词、背诵句式，这样会导致学生只会背书不会迁移运用。大单元教学通过核心任务的统领，实现语言知识的“积累-理解-运用”闭环。

2.2. 思维发展与提升：从“浅层记忆”到“高阶思维”

语文学习本质上是“以语言为载体的思维活动”。大单元教学通过基本问题与复杂性任务，让学生不再只满足于记住课文内容，而是学会分析、判断、主动创造。

2.3. 审美鉴赏与创造：从“被动感受”到“主动表达”

小学生的审美具有“具象性、情感性”特征，大单元教学通过“情境沉浸”与“审美表达”，让学生从“知道美”转向“会说美、能创造美”。

2.4. 文化传承与理解：从“知识感知”到“价值内化”

语文课程的文化传承，并非“背诵古诗、记忆节日习俗”的表层传递，而是让学生理解文化背后的精神内涵。大单元教学通过“情境体验”与“实践活动”，实现文化的“感知-理解-内化”。

3. 小学语文学科大单元教学的实践困境与归因分析

尽管大单元教学在理论上与核心素养高度契合，但在小学课堂中，受教师认知、教材使用、评价体系等因素影响，仍面临诸多困境，具体表现及归因如下。

3.1. 大概念提炼偏差

实践之中，多数教师对大概念的理解存在偏差，导致大概念提炼不准确、不具体。主要表现为两类误区：其一，将单元人文主题直接等同于大概念，如“人物品质”单元将大概念定为“学习人物的高尚品质”，而忽视语文要素的核心地位，导致教学沦为思政课，脱离语文本质。其二，将知识点等同于大概念，如“写景习作”单元将大概念定为“学习比喻、拟人修辞”，局限于单一技能，缺乏迁移价值。导致这样的原因是一方面，教师对大概念的内涵理解不深入，混淆主题、知识点与大概念的差异——大概念是“联结知识与素养的桥梁”，需兼具“语文性”与“迁移性”。另一方面，缺乏科学的提炼方法，未形成“课标解读-教材分析-学情研判”的三维路径。例如，部分教师仅依赖教材单元导语，未结合新课标中反复出现的关键动词与名词，如“把握、理解、运用”，导致大概念提炼偏离素养导向。

3.2. 核心任务设计失当

核心任务是大单元教学的“发动机”，但实践中常出现三类问题：其一，真实性不足，如五年级“漫画的启示”单元设计“招聘漫画销售员”任务脱离了小学生生活经验，学生因不了解漫画销售员的工作内容，只能编造内容，无法练到“解读漫画启示”的语文能力。其二，难度失衡，要么过于简单，无法真正地激发学生思维或者是超出能力范围，导致学生畏难退缩。其三，语文性的缺失。如“垃圾分类手抄报”任务，学生光顾着设计版面、画图，而忽视“垃圾分类知识的语言表达”，最后沦为美术课。究其原因，教师在设计任务时，未能充分遵循“一致性、真实性、复杂性”原则。一致性缺失，导致任务与语文要素脱节；真实性不足，导致任务脱离学生生活；复杂性失衡，导致任务无法适配学生认知水平。此外，部分教师将任务设计等同于活动设计，忽视任务的“语文内核”，最后也未能实现以活动促素养的目标。

3.3. 教学实施僵化

教学实施层面的困境主要体现在两方面。首先是探究活动形式化。部分教师将小组讨论等同于探究学习，比如教《卖火柴的小女孩》时，只布置一个任务进行小组讨论：“小女孩可怜吗？”，学生聊两句“可怜”便无下文，这样缺乏对“文本细节‘擦火柴的次数’‘幻象的变化’与人物命运关系”的深度探究。其次是教学节奏刚性化。教师过度遵循预设的活动流程，而忽视学生的学习反馈，在教授“写景习作”时，学生在“片段练习”中仍存在顺序混乱的问题，教师却因赶着进度教学，强行进入“完整习作”环节，导致学生基础不牢，后续学习困难。导致这种情况一方面因为教师对“探究性学习的本质”理解不足，将“互动形式”等同于“探究本质”，缺乏对探究过程中运用思维表格、示例对比来进行支架式指导。另一方面，教师对“教学逻辑的双向适配”重视不够，过度关注知识的先后顺序，忽视学生的认知节奏，未能通过形成性评估及时调整教学，导致教学与学情脱节。

3.4. 评价体系不完善

大单元教学的评价需“关注过程、多元主体、聚焦素养”，但实践中仍存在明显缺陷。第一，评价重心偏向结果，仅以单元测验分数或最终习作质量作为评价依据，忽视学生探究过程中的参与度、小组合作中的贡献、语言运用的进步等过程性表现。第二，评价方式单一。教学过程中以教师评价为主，缺乏学生自评、小组互评，无法全面反映学生的学习状况。第三，评价标准模糊。评价“复述”仅用“复述完整”“复述不完整”两个等级，未细化维度，导致评价缺乏客观性与指导性。为了更好的改进这些问题，教师需要对“大进阶”评价理念的加深认知，理解“评价需兼顾过程与结果”的要求，不要将评价等同于打分。另一方面，应将过程性评价用于评价之中，真正发挥“诊断、反馈、促进”的功能，导致目标-活动-评价脱节[4]。

4. 核心素养导向下小学语文学科大单元教学的优化路径

针对上述困境，需立足小学阶段的教学实际，从“大概念提炼”“核心任务设计”“教学实施”“评价体系”四方面构建优化路径，为一线教师提供可操作的教学设计步骤，让理论真正落地课堂。

4.1. 用大概念提炼来构建“课标-教材-学情”路径

大概念的准确提炼是大单元教学的前提，需遵循“从课标中找方向、从教材中找载体、从学情中找适配”的逻辑，具体步骤如下。

4.1.1. 通过课标解读来实现核心素养要求

深入研读《义务教育语文课程标准(2022年版)》，聚焦课程目标与内容标准中反复出现的“关键概念+动词”，如“把握文章主要内容”“运用常用的标点符号”“体会课文表达的思想感情”，这些表述是大概念的核心来源。例如，从“把握文章主要内容”中，可提取“文本概括能力”这一核心要素，为大概念提炼奠定基础。

4.1.2. 通过教材分析来整合单元语文要素

以统编教材的“人文主题和语文要素”双线组元为基础，整合单元内选文、课后练习、语文园地等资源，明确单元需达成的语文能力。在四年级下册“人物品质”单元，语文要素为“从人物的语言、动作等描写中感受人物品质”，结合单元内《诺曼底号遇难记》《黄继光》等文本，可提炼大概念为“通过分析人物的语言、动作描写，能概括人物品质并说明理由”。

4.1.3. 通过分析学情来匹配学生认知水平

通过课堂提问、小练习、问卷调查等预评估方式来了解学生的知识基础与能力短板，调整大概念的表述方式。对三年级学生，大概念可表述为“找课文中人物说的话、做的事，能说说他是个怎样的人”而对五年级学生，则可表述为“通过人物的语言、动作描写，分析他为什么会这样做，进而理解人物品质”来确保大概念既符合素养要求，又贴近学生认知。

4.2. 遵循“三性原则”与层级化分解的核心任务设计

核心任务需兼具“语文性、真实性、挑战性”，并通过层级化分解来降低难度，确保学生能够跳一跳能摸得到，其中具体策略如下。

4.2.1. 坚持“三性原则”，提升任务质量

(1) 语文性原则

任务需聚焦语文要素，避免非语文化。在开展“垃圾分类”主题任务时，需设计写垃圾分类宣传语、向社区老人讲解垃圾分类知识等语文相关环节，而非单纯的垃圾分类实践。

(2) 真实性原则

任务需立足学生实际生活，如“班级图书角推荐卡制作”“给远方笔友写一封介绍家乡的信”，让学生在真实需求中运用语文。

(3) 挑战性原则

任务需整合多种能力，如“编辑班级故事报”任务，需涉及故事创编、版面设计、文字校对等，让学生在完成任务的过程中整合阅读、写作、合作等能力。

4.2.2. 层级化分解任务，推进素养进阶

将核心任务分解为“基础任务-提升任务-拓展任务”，形成阶梯式体系：

- (1) 基础任务：聚焦知识积累与基础能力，如“字词听写”“文本精读”。
- (2) 提升任务：侧重知识整合与能力运用，如“片段仿写”“小组讨论梳理观点”。
- (3) 拓展任务：强调素养迁移与创造性表达，如“真实情境写作”“综合实践展示”。

在学习三年级“复述故事”单元，核心任务为“故事大王比赛”，分解为：基础任务是用表格梳理故事脉络。提升任务是借助表格向同桌复述；拓展任务则是加入人物心理描写，创造性复述，逐步推进学生对复述大概念的理解与运用。

4.3. 遵循逻辑教学实施

教学实施需兼顾“内容逻辑”与“学习心理逻辑”，通过精准学情把握、弹性教学调整等来提升教学实效。

4.3.1. 精准把握学情，优化教学起点

单元教学之初，通过预评估了解学生状况。四年级“批注阅读”单元，可设计5分钟小练习：“用横线画出课文中你喜欢的句子，并在旁边写一句话说说理由”——通过练习，快速掌握学生“批注的意愿”“批注语言的规范性”等情况，确定教学重点，避免盲目教学。

4.3.2. 弹性调整教学，适配学习节奏

教学过程中，通过“形成性评估”(如课堂观察、小练习、小组反馈)实时掌握学生进展，预留“弹性教学时间”。例如，教“比喻句”时，若学生在片段练习中仍存在“本体与喻体不贴切”的问题，可临时增加比喻句示例对比活动(如“月亮像小船”vs“月亮像苹果”，哪个更贴切？为什么？)，帮助学生理解比喻句的本质，而非赶进度。

4.4. 评价体系：构建多元化素养评估框架

评价需突破结果导向，应该构建“过程与结果”“教师与学生”“定量与定性”的多元体系。

4.4.1. 过程性评价

用成长档案袋记录进步。成长档案袋需“精选内容、明确标准”，而非简单堆砌作业。例如，“艺术之美”单元的档案袋可包含：文本批注、比喻句练习、小组讨论发言记录。

档案袋由学生自主整理，并撰写“我的进步反思”，教师则针对档案袋内容给出个性化反馈，让评价成为“学生认识自我、改进学习”的工具。

4.4.2. 终结性评价

用表现性任务评估素养。终结性评价需以“表现性任务”为主，如“故事大王比赛”“导游音频录制”“习作投稿”等，评估学生的素养达成情况。同时，设计具体、可操作的评价量表。通过互评，学生既能学会欣赏他人的优点，也能发现自己的不足，同时提升批判性思维与表达能力。

4.5. 教学案例：增强研究成果的实践指导价值

以下是两个具体详实的教学案例。首先是四年级下册“人物品质”单元的设计，以《黄继光》《小英雄雨来》《千年梦圆在今朝》为例。该单元的总目标在于：学生能借助人物的动作、语言、神态等细节描写体会其精神品质；学会做有针对性的批注并展开交流；完成一篇结构完整、细节生动的记叙文；感受中华民族自强不息的精神品格。其大概念为“细节描写是揭示人物内心世界与精神品质的重要途径”，核心问题聚焦于“作者如何通过细节让我们感受到人物的伟大”与“我们如何用细节描写让别人也感受到一个人的特点”。教学采用阶梯式任务链推进：第一阶段启动观察，填写“人物特点观察卡”，记录

身边人物的外貌、动作、语言等细节；第二阶段深入探究，阅读《黄继光》，圈画关键句并尝试批注，辅以“批注三步法”支架(找句子-析作用-写感受)及优秀范例对比；第三阶段迁移比较，小组合作绘制“英雄特质雷达图”，从勇敢、坚韧、责任等维度分析三位主人公的共性；第四阶段创造输出，完成习作《我心中的英雄》，参加班级“英雄故事会”，使用四级评分量表进行同伴互评与教师点评。整个过程贯穿形成性评价，确保“教-学-评”一体化。

另一个案例是三年级上册“复述故事”单元，涵盖《卖火柴的小女孩》《那一定会很好》《一块奶酪》等课文。该单元旨在帮助学生掌握按时间顺序复述故事的基本方法，使用关键词、示意图等工具辅助记忆与表达，提升口头表达的表现力，并体会童话中蕴含的情感与哲理。其大概念为“结构化的信息组织方式有助于提升记忆效率与表达清晰度”，核心问题设为“怎样的复述才能既准确又吸引人”与“我们可以用哪些工具帮助自己记住并讲好一个故事”。教学分四阶段展开：第一阶段感知整体，听读后尝试用“谁+干了什么+结果怎样”的句式概括内容。第二阶段梳理结构，阅读《一块奶酪》后使用“四格漫画”或“时间轴”整理起因、经过、高潮与结局。第三阶段练习表达，两人一组轮流复述《卖火柴的小女孩》，对方依据“星级评价表”从情节完整性、语气感情、肢体动作三方面打分。第四阶段展示成果，录制一段3分钟内的音频故事，参加“童话故事电台”活动，教师与同伴共同评分，重点关注流畅性与感染力。优秀作品可上传至班级公众号，形成系列传播，增强学生的成就感与社会连接感。

5. 结论与反思

小学语文学科大单元教学的核心价值，在于将核心素养从抽象的课标话语转化为具体的课堂具体实践，让学生在“做语文”的过程中习得能力、养成品格。其并非对传统教学的全盘否定，而是在“守正”的基础上“创新”，实现知识传授与素养培育的平衡。然而，教师在实践中需警惕两种倾向，其一为“为大而大”，过度追求“单元规模”与“活动形式”，忽视语文本质，导致教学沦为非语文的综合实践。其二为“机械套用”，将高年级的大单元设计直接照搬至低年级，忽视小学生的认知规律，导致学生身心发展规律被忽视。

未来的研究与实践，需进一步聚焦不同学段大单元教学的差异化设计，以及大单元教学与传统单篇教学的融合路径，让大单元教学真正成为提升小学生语文核心素养的有效载体。作为小学教育研究者，我们需始终秉持“儿童立场”，既要深入解读理论，又要扎根课堂实践，在理论与实践的对话中，不断完善小学语文学科大单元教学的范式，为语文教学改革提供更具操作性的指导。

参考文献

- [1] 于建丽. 聚焦大单元教学，让语文学习“拾级而上”[J]. 河南教育(教师教育), 2025(11): 48-49.
- [2] 冯阳, 王荣生. 大单元教学视野中的学习活动: 基本内涵、组织逻辑与设计原则[J]. 课程·教材·教法, 2025, 45(2): 107-113.
- [3] 刘飞. 语文统编教材大单元教学设计框架构建及其运用[J]. 基础教育课程, 2020(23): 40-51.
- [4] 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.