

# 基于任务群的小学语文大单元学习活动的设计与实施路径

俞 珊

上饶市明叔小学 江西上饶 334000

**摘要：**在当前深化课程改革的背景下，语文教学正逐步从传统的单篇讲授转向以核心素养为导向的整体性学习设计。本文以“任务群”为组织核心，探讨小学语文大单元学习活动的设计与实施路径。通过整合教材内容、创设真实学习情境、设计系列化实践活动，引导学生在连贯的主题任务中提升语言运用、思维发展与文化理解等综合素养。文章系统阐述了大单元设计的理念依据及课堂落实策略，以期为一线教师提供具有操作性的教学参考。

**关键词：**任务群；小学语文；大单元学习活动；设计与实施

随着《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确提出“学习任务群”理念，语文教学的结构化与整合性成为重要趋势。传统以课文为中心的教学模式，往往忽视知识的内在联系与学生的主体实践，难以充分发展学生的综合素养。基于任务群的大单元教学，强调以主题为引领、以任务为驱动、以活动为载体，将分散的学习内容有机统整，推动学生在真实情境中开展深度学习。本文立足小学语文学科特点，探索如何系统设计并有效实施大单元学习活动，从而更好地实现语文育人价值的转型与提升。

## 一、理念引领：任务群与大单元教学的内涵关联

课程改革背景下，任务群与大单元教学作为引领语文教学变革的重要理念，呈现出深层次的内在关联与协同效应。任务群并非孤立的任务集合，而是以核心素养发展为根本指向，通过具有内在逻辑关联的系列学习任务整合而成的新型课程组织形式。它以真实情境为载体，以典型任务为驱动，强调语文学习的实践性、综合性与发展性，将语文知识转化为解决实际问题的能力<sup>[1]</sup>。

大单元教学则代表着课程组织的结构性变革。它超越传统教材自然单元的划分限制，围绕具有统摄力的核心主题或关键能力主线，对教学内容、学习活动、教学资源与评价方式进行系统性重构与整体规划。大单元强调学习内容的深度整合，注重学习过程的连贯递进，追求学习效果的整体增值，使碎片化的知识点形成有机联系的知识网络。

深入分析可见，任务群与大单元教学在理论上具有高度一致性。二者均坚持整体主义教育观，强调知

识的内在关联而非孤立存在；均重视情境创设，将学习置于真实的语言运用场景中；均突出实践取向，让学生在“做中学”，在完成任务的过程中主动建构意义。这种理念上的契合，使得任务群自然成为组织大单元教学的理想框架。更为重要的是，任务群驱动下的大单元教学重塑了学生的学习体验。学生在解决真实问题的过程中，通过阅读获取信息，通过讨论交流思想，通过写作表达创意，通过展示传递价值，形成了一个完整而有意义的语言实践闭环。这样的学习历程不仅是知识的积累，更是思维方式的建构、合作能力的培养、创新精神的激发，真正实现了从“教课文”到“教语文”再到“用语育人”的深刻转变<sup>[2]</sup>。

## 二、基于任务群的小学语文大单元学习活动设计与实施路径

该单元包含《大青树下的小学》《花的学校》《不懂就要问》三篇课文，从不同维度展现了“学校”的丰富内涵：从西南边疆独特而和谐的多民族校园，到泰戈尔笔下充满自然灵性与想象力的诗意空间，再到孙中山先生少年时期所展现的勇于质疑、勤学好问的治学精神。这三篇课文在主题上共同指向“学校与成长”，为探讨学习的场所、方式与态度提供了多元视角。传统的分课逐篇教学，容易将这三个富有内在联系的文本割裂，使学生停留在对单篇内容浅层理解的层面。而基于任务群的大单元整体设计，则能够以核心素养为导向，通过创设真实的学习情境与连贯的实践活动，将三篇课文有机统整，引导学生从“感知不同学校样貌”到“理解学习本质”，最终落脚于“构想理想教育图景”，在沉浸式的语言实践中，深入体会“学校”的文化内涵与“成长”的

多元意义<sup>[3]</sup>。

### 1. 创设真实情境，明确核心任务，激发深层探究动机

真实而有意义的驱动性任务是深度学习的起点。教师的首要职责是构建一座桥梁，将学生的个体经验、文本的丰富世界与单元的核心学习任务有机联结，使学习从一开始就具有明确的方向感和内驱力<sup>[4]</sup>。

导入阶段的设计需要循序渐进。首先，从学生最熟悉的日常校园生活切入，开展“我的校园故事”分享活动。通过绘制“校园情感地图”、讲述“校园最难忘的瞬间”等形式，引导学生从空间记忆和情感记忆两个维度激活对学校的认知。这种基于个人经验的唤醒，为后续的学习建立了情感连接点和认知起点。接着，教师需要为学生打开一扇观察多元教育形态的窗口。通过精心设计的多媒体情境展示，将不同地域、不同文化背景下的学校样貌生动呈现：大山深处琅琅读书声的坚守，都市国际学校的前沿创新，森林幼儿园里与自然的对话，古代书院中的人文传承。这种强烈的视觉对比和认知冲击，能够自然引发学生的深度思考：“学校”的本质究竟是什么？它必须是什么样子？还可以是什么样子？这种认知张力的创设，恰是激发探究欲望的关键所在<sup>[5]</sup>。

在此基础上，教师水到渠成地揭示本单元的核心驱动任务：“策划并举办一场‘我心中的理想学校’创新发布会”。这一任务要求学习小组在单元学习周期内，通过多元化表现形式——可以是充满设计感的展板、精巧的实体模型、富有感染力的情景剧，或是专业的TED式演讲——向包括同学、老师和家长在内的真实受众展示小组构想的“理想学校”蓝图。

该任务设计具有三重教育价值：其一，它实现了对文本资源的深度整合，要求学生必须从《大青树下的小学》中汲取多元文化和谐共生的智慧，从《花的学校》中获得诗意想象与自由精神的启发，从《不懂就要问》中领悟质疑探究的学习态度；其二，它推动了学习层级的跃升，从单纯的理解记忆迈向基于理解的创新设计与综合表达；其三，它重构了学习生态，通过设立真实的展示对象和展示场景，使学生从知识的被动接收者转变为主动的创造者和传播者。当学生意识到自己的学习成果将在真实场合获得真实反馈时，强烈的目标感和责任感便油然而生。这种由真实任务驱动的内在动机，将支撑学生克服学习过程中的各种挑战，保持持久的探究热情。

## 三、搭建多维支架，促进自主探究，实现知识能力建构

### 1. 信息提取与对比分析支架：奠定构想基石

学习《大青树下的小学》时，提供结构化表格作为支架，引导学生从“校园环境”、“学生构成”、“课堂活动”、“校园氛围”等维度，细致梳理这所边疆小学的独特之处，感受其美丽、团结、欢乐的特点。转而学习《花的学校》时，则转换工具，引导学生使用思维导图，聚焦于文中丰富的拟人与想象（如“在绿草上狂欢”、“地下的学校”、“放假了”等），理解作者如何借助自然意象表达对自由、欢乐的渴望，并探讨这种“学校”与前一所实体学校的异同。这一对比过程，实质上是引导学生初步建构对“学校”概念的多元理解——它既是实在的物理空间与社会组织，也可以是精神成长与情感释放的隐喻空间，为后续的创意构想打开了思维边界，积累了核心素材。

### 2. 阅读方法与思维深化支架：叩问学习本质

《不懂就要问》一文将视角从学校空间转向学习行为本身。在此环节，教学重点在于提供“提问策略”支架，培养学生批判性思维。教师可示范如何从课文内容、人物行为、主题思想等不同层面提出问题，并设计“问题探究单”：一方面，引导学生就孙中山先生“提问”这一行为本身进行探讨（如：他为什么一定要问？不怕挨打吗？）；另一方面，将问题引向更深层次：“在‘理想学校’里，应该提倡什么样的学习态度？老师和学生应该如何对待‘提问’？”通过小组讨论，学生将课文所倡导的勤学好问、勇于探索的精神，内化为对“理想学校”应具备的学术风气与文化特质的思考，使文本阅读直接服务于核心任务的深度完成。

### 3. 表达创作与协作实践支架：赋能成果生成

当学生进入“理想学校”方案的具体设计与制作阶段，教师需提供更具操作性的创作支架。首先，提供多元成果范例包，如一段生动的描述性文字、一份清晰的设计草图要点解析、一个简短的发布会脚本框架，让学生明确不同呈现方式的标准与可能性。其次，提供“资源工具箱”，包括与学校、教育相关的拓展阅读篇目、优秀设计图片集、核心词汇表等，支持学生的信息搜集与创意激发。在此过程中，教师的角色彻底转变为学习协作者与顾问，通过巡视、参与小组讨论，及时提供反馈，启发学生将前期从课文中汲取的灵感（如大青树下小学的和諧、花的学校的自由想象、不懂就问的求真精神）

转化为具体的设计元素，并协助他们解决合作中遇到的分工、创意整合等实际问题。

#### 四、组织成果展示，贯穿全程评价，促进反思与迁移

单元学习周期的尾声，应当成为学生收获的时节与思维升华的关键节点。精心策划的“理想学校创新发布会”不仅是展示最终成果的平台，更是整个学习过程的重要仪式和庆典。通过创设真实而庄重的展示情境——如布置专业的展区、设计精美的邀请函、设定正式的展示流程——学习从课堂活动延伸至社会性实践。在这一环节中，各小组将运用多元媒介，如设计图、模型、短剧或数字演示等形式，系统呈现其凝聚集体智慧的理想学校方案。尤其重要的是设置提问与答辩环节，让展示者接受来自同学、教师及家长的多维度质询与反馈。这种公开展示与即时互动，不仅强化了学生的学习成就感和作品意识，更使其亲身体验到真实世界中思想交流与价值传播的完整过程，实现了从“学习语文”到“用语文学习与创造”的转变。

评价作为确保学习方向与质量的核心机制，必须有机贯穿于整个大单元学习活动的始终。过程性评价紧密嵌入每个子任务环节，通过设计系统的观察量表、学习任务单、小组协作记录表等工具，持续追踪并评估学生在信息提取与整合、合作沟通有效性、问题提出深度及思维创新性等维度的表现。这种动态评价不仅能及时诊断学情、调整教学，更使学习过程本身显性化，帮助学生建立清晰的学习路径认知。终结性评价则聚焦于最终成果，构建多维度的评价体系：在“创意与想象”维度，重点评估方案是否在深刻理解课文基础上实现了创造性转化与个性表达；在“内容与内涵”维度，考察设计是否体现出对学校本质、教育价值及学习意义的深入思考；在“表达与协作”维度，评价成果呈现的逻辑性、感染力及团队协作的效率与质量。评价主体采用教师、学习同伴、学生个人及家长等多方参与的模式，其中小组互评可借助结构化的评价量规，引导学生学会欣赏与批判；个人自评则促进对自身学习策略与态度的反思。

尤为关键的是设计系统化的反思环节，引导学生完成从体验到内化的认知跃迁。通过设计并使用“我的学

习足迹”反思单，提出序列化的反思问题：在三篇课文的学习中，哪些细节或思想对您触动最深？它们如何改变了您对“学校”的理解？在小组协作过程中，遇到的最大挑战是什么？团队是如何通过智慧与合作解决的？在最终的理想学校设计方案中，最令您自豪的创新点是什么？它的灵感直接或间接源自哪篇课文？通过这样层层深入的自我追问，学生能够主动梳理看似零散的学习活动、文本知识与情感体验之间的内在联系，将感性经验上升为理性认知，将具体知识转化为可迁移的核心素养。

这种展示、评价、反思三位一体的设计，构成了一个完整的学习闭环。它不仅让学生的学习成果得以看见、被认可，更重要的是通过结构化反思，促使学生回顾学习历程、整合学习经验、提炼学习方法，最终实现从知识技能的习得到思维品质与价值观念的升华，为大单元学习画上一个深刻而有延伸意义的句号。

#### 结语

综上所述，基于任务群的小学语文大单元学习活动设计，是朝向素养时代语文教学变革的一次积极探索。它以整合的视角重构学习内容，以真实的任务驱动学习过程，以丰富的活动赋能学生实践。这一路径不仅改变了知识的组织与呈现方式，更重塑了教与学的关系，使语文课堂成为学生主动建构、积极合作、深度思考的成长场域。持续推进其设计与实施的优化，将对提升小学语文教学的整体质量产生深远影响。

#### 参考文献

- [1] 白兴萍. 基于“学习任务群”的小学语文大单元教学实践例探[J]. 基础教育论坛, 2024, (24): 35-37.
- [2] 江琴. 学习任务群背景下的小学语文大单元教学研究[J]. 新课程导学, 2024, (35): 119-122.
- [3] 刘宾. 新课标下小学语文大单元教学实施策略[J]. 甘肃教育研究, 2024, (20): 120-122.
- [4] 周海仙. 学习任务群理念下的小学语文大单元教学实践探索[J]. 读写算, 2024, (36): 73-75.
- [5] 杨伟利. 基于学习任务群的小学语文大单元教学策略[J]. 语文新读写, 2024, (24): 99-101.