

单元整体视域下小学低年级道德与法治体验式教学的情境创设策略

王慧玲

烟台市莱山区第四实验小学

摘要：小学低年级道德与法治课程是学生品德奠基的重要载体，其体验式教学的实效性依赖于高质量的情境创设。本文立足单元整体教学理念，从课程整体性、儿童认知规律与情感发展需求出发，剖析当前情境创设中存在的主题疏离、生活脱节、形式单一等问题，提出基于单元逻辑的情境建构路径。通过主题情境的序列化设计、生活场域的深度链接、多元媒介的沉浸式体验、角色扮演的具体认知以及问题情境的思维激活等策略，构建融合认知、情感与实践的立体化教学情境，助力低年级学生在真实体验中实现道德认知建构与行为习惯养成，为小学道德与法治课程的有效实施提供实践参照。

关键词：单元整体教学；小学低年级；道德与法治；体验式教学；情境创设

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2025.08.116

引言

《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》明确指出，低年级阶段的课程应“贴近儿童生活，引导儿童在体验、探究和问题解决中形成良好品质和行为习惯”。单元整体教学作为落实课程一体化设计的重要路径，强调以单元主题为锚点，统整教学内容、活动与评价，形成结构化的学习生态。体验式教学则通过情境创设，将抽象的道德规范转化为可感知、可参与的实践场景，契合低年级学生以形象思维为主、依赖直观体验的认知特点。然而，在实际教学中，情境创设常陷入碎片化设计的困境：或聚焦课时目标忽视单元逻辑，或追求形式新颖偏离育人本质，导致学生体验停留在表层，难以实现道德认知向行为实践的迁移。基于此，本文从单元整体视域出发，探讨如何通过情境创设构建沉浸式学习场域，让学生在连续、深入的体验中理解道德意义，形成价值认同。

一、单元整体视域下情境创设的核心价值

（一）构建知识意义网络：从碎片化到结构化的认知进阶

单元整体教学的本质是将零散的知识点置于主题统摄下，形成具有逻辑关联的意义系统。情境作为知识的“容器”，需承载单元主题的核心价值。

例如在一年级下册《幸福一家人》单元，设计“家庭时光机”情境，在此情境下重构教学互动：第一课时创设“家庭故事盲盒分享会”，学生携带一件承载家庭记忆的实物（如奶奶手织围巾、全家旅行车票），通过触摸、观察、讲述激活多感官体验，同步连线祖辈云端讲述“我家的老照片”，在代际对话中捕捉“家人的爱”

的共通情感；第二课时开展“家庭责任闯关游戏”，学生抽取“整理鞋柜”“照顾弟弟”等生活化任务卡，借助家庭场景模型进行角色扮演，小组合作制定“责任完成流程图”，并将课后3天的“家庭责任实践存折”带入课堂，通过照片投影、家长语音评价进行跨时空互动，在“做一记一议”中理解责任内涵；第三课时搭建“家庭文化博览会”，学生以图文展板、手工艺品（如爷爷手写的春联、妈妈传承的剪纸）、短视频等形式布展，担任“文化小使者”讲解家庭习俗，穿插“传统游戏体验角”（跳房子、踢毽子），全班协作绘制“家庭文化地图”，将个体经验升华为对家庭文化多样性的认知。整个互动链以“物品一行为一文化”为线索，通过实物触摸、角色扮演、跨代对话、协作建模等多元交互，使学生在具身参与中完成从“家庭情感感知”到“责任行为习得”再到“文化认同建构”的认知跃升，实现情境对单元内容的深度统摄与学生主体体验的有机融合。

（二）激活情感体验深度：从被动接受到主动建构的意义生成

道德学习本质上是情感驱动的意义建构过程。低年级学生的情感体验具有直观性、情境性特征，需要依托具体场景触发共鸣。单元整体情境如同一条情感线索，贯穿教学全程，使学生在持续的情感卷入中形成稳定的价值判断。如二年级上册“我们的班级”单元，以“班级大家庭”为主题，创设“班级成长日记”情境：开学初通过“我的班级小发现”引导学生观察班级环境，产生初步归属感；中期开展“班级问题讨论会”，让学生在模拟解决“图书角乱序”“值日不认真”等真实问题中体验责任担当；期末组织“班级荣誉时刻”分享会，

回顾共同经历的运动会、班会课等，强化集体荣誉感。这种螺旋上升的情境设计，使学生对班级的情感从陌生到认同，再到主动建设，实现从“旁观者”到“小主人”的角色转变，让道德情感在持续的情境体验中自然积淀。

（三）导向实践行为迁移：从认知理解到行动自觉的能力培养

道德与法治课程的终极目标是“知行合一”，情境创设需为学生提供“做中学”的实践场域。单元整体视域下，情境应包含“认知—体验—实践”的完整链条，引导学生在解决真实问题的过程中形成行为策略。例如，三年级上册“安全护我成长”单元，以“安全小卫士闯关”为情境主线：第一关“家庭安全隐患大搜查”，学生通过绘制家庭平面图、标注电源插座位置等活动，建立安全认知；第二关“校园安全情景剧”，模拟课间追逐、楼梯拥挤等场景，让学生在角色扮演中体验危险后果，学习应对方法；第三关“社区安全宣传行动”，组织学生设计安全标识、撰写倡议书，将所学转化为服务社区的实际行动。这种递进式情境设计，使安全知识在不同场景中反复应用，帮助学生形成“发现问题—分析问题—解决问题”的思维路径，最终内化为日常生活中的安全行为习惯。

二、当前情境创设的现实困境：基于单元整体的审视

（一）主题统摄不足：情境沦为碎片化活动的堆砌

部分教师在设计情境时，缺乏对单元主题的深度解读，导致情境与教学内容“两张皮”。例如，某教师在执教三年级下册“我和我的同伴”单元时，为活跃课堂气氛，设计了“角色扮演超级英雄”“绘制魔法自画像”等趣味活动，但这些情境仅聚焦个体的“独特性”表象，忽视了单元核心——引导学生理解“独特性不仅是外在差异，更是内在品质的成长”。当执教《与不同友好相处》时，前期情境无法为新内容提供支撑，学生难以建立“自我认知—他人认知—共同成长”的逻辑关联，情境失去了统摄单元内容的纽带作用，沦为孤立的游戏环节。

（二）生活关联断裂：情境脱离儿童真实经验世界

低年级学生的道德认知源于生活体验，若情境远离其日常场域，易导致“情感无感”。例如，在二年级上册“我们的节假日”单元教学中，教师为讲解“传统节日的意义”，播放了少数民族节日的盛大庆典视频，却未联系学生熟悉的春节贴春联、中秋吃月饼等家庭实践。学生虽被画面吸引，却难以将视频中的“文化”与自己的“生活”建立连接，更无法理解“节日”作为情感纽带的现实意义。这种“去生活化”的情境设计，使道德

教育沦为知识传递，背离了“源于生活、归于生活”的课程理念。

（三）体验层次浅表：情境停留在感官刺激层面

受传统课堂教学惯性影响，部分教师仍依赖“图片展示+故事讲述”的单一情境形式，忽视低年级学生“具身认知”的学习特点。例如，在一年级下册“我和大自然”单元，教师仅通过PPT展示自然风光，讲解“爱护植物”的道理，却未组织学生参与种植、观察植物生长等实践活动。学生虽能记住“不要摘花”的要求，却缺乏与自然互动的真实体验，难以形成对生命的敬畏之情。这种重“认知”轻“体验”、重“输入”轻“输出”的情境设计，无法激活学生的多元感官参与，导致道德学习停留在“知道”而非“做到”的层面。

三、单元整体视域下情境创设的实践策略

（一）紧扣单元逻辑，创设主题贯穿式情境

单元主题是情境创设的灵魂，需以“大观念”为引领，设计贯穿全单元的核心情境，使各课时教学成为主题情境的有机组成部分。例如，一年级下册“我的好习惯”单元，可创设“好习惯储蓄罐”情境：第一课时“寻找好习惯之星”，让学生观察班级中做事认真、遵守规则的同学，收集“好习惯硬币”；第二课时“好习惯养成日记”，引导学生记录自己坚持整理书包、早睡早起等习惯的过程，积累“储蓄积分”；第三课时“好习惯兑换大会”，用积分兑换“班级荣誉小勋章”，并策划“好习惯宣传海报”。这种以“储蓄”为隐喻的情境，将“发现—实践—迁移”的学习过程转化为可操作的任务链，使学生在持续的情境参与中，逐步理解“习惯”的意义，形成自我管理的内在动力。教师在设计时，需先梳理单元各课时的核心目标，找到其内在逻辑关联，再选择贴近学生生活的隐喻或故事框架，将抽象的道德概念转化为具象的情境任务，让学生在完成“情境闯关”的过程中，自然达成单元学习目标。

（二）深耕生活场域，创设真实问题情境

道德教育的生命力在于与生活的紧密联结。教师应聚焦学生的日常经验，从校园、家庭、社区中挖掘真实问题，创设“看得见、摸得着”的情境。例如，针对二年级学生“课间追逐打闹”的普遍现象，在二年级上册“我们的班级”单元中，可创设“课间安全小侦探”情境：首先让学生拍摄课间活动视频，分组观察并记录存在安全隐患的行为；接着组织“安全问题诊断会”，讨论“如何既玩得开心又保障安全”；最后开展“课间游戏创新赛”，鼓励学生设计“桌面足球”、“成语接龙”等安全有趣的新游戏。这种基于真实问题的情境，使学生从“被

教育者”转变为“问题解决者”，在分析、讨论、实践中理解规则的意义，进而自觉遵守。教师需注重从学生的生活困惑中提炼教学素材，如用班级发生的“物品丢失”事件设计“保管好自己的物品”情境，用“与同学争吵”的经历创设“学会沟通”的对话场景，让道德学习成为解决生活问题的过程，实现“在生活中学习生活”的教育目标。

（三）融合多元媒介，创设沉浸式体验情境

借助多媒体技术、实物道具、空间场景等多元媒介，构建多感官参与的沉浸式情境，能有效提升低年级学生的体验深度。例如，在二年级上册“我们的节假日”单元教学中，教师可搭建“秋日探索站”情境：在教室布置落叶、果实、农作物等实物展台，播放风吹落叶、秋雨沙沙的环境音效，让学生通过触摸、观察、聆听感受秋天的特征；利用AR技术展示“树叶的光合作用”“果实的生长过程”，直观呈现自然规律；组织“秋日美食分享会”，让学生带来自制的南瓜饼、烤栗子，在品尝中体会大自然的馈赠。这种融合视觉、听觉、触觉、味觉的情境设计，使学生全方位沉浸在秋天的氛围中，既激发了探索兴趣，又在体验中建立了“人与自然和谐共生”的初步认知。教师需根据教学内容选择合适的媒介手段，如用动画短片演绎道德两难故事，用思维导图工具梳理行为规范，用虚拟现实技术模拟社会场景，让技术成为增强体验的助力而非干扰，真正实现“情境为内容服务，体验为理解铺路”。

（四）依托角色扮演，创设具身化实践情境

角色扮演是低年级学生理解社会规则、体验不同角色情感的有效方式。在单元整体设计中，可围绕核心主题设计系列角色任务，让学生在“代入—体验—反思”中形成行为认知。例如，三年级下册“我们的公共生活”单元，可创设“社区小管家”情境：第一课时“我是社区观察员”，让学生扮演“小记者”，采访家长或邻居，记录社区存在的问题（如垃圾投放不规范、路灯损坏）；第二课时“我是社区规划师”，分组扮演“居民”“物业人员”“居委会主任”，召开“社区议事会”，讨论解决方案；第三课时“我是社区小卫士”，学生以“志愿者”身份参与校园周边环境整治，将讨论方案转化为实际行动。在角色扮演中，学生不仅理解了不同角色的责任，更在冲突解决（如“居民抱怨噪音”“物业回应不及时”）中学会换位思考、沟通协作。教师需注意引导学生在扮演后进行“角色复盘”，通过提问“如果你

是那位居民，你希望得到怎样的回应？”“当你的建议被采纳时，你有什么感受？”，帮助学生从具体行为体验上升到普遍道德认知，实现具身经验向抽象思维的转化。

（五）设置认知冲突，创设思辨性问题情境

道德学习不仅是行为养成，更是思维能力的发展。在单元教学中，可围绕核心价值观念，创设包含认知冲突的问题情境，引导学生在辨析中形成正确判断。例如，在四年级上册“我们的校园生活”单元，教师可呈现“学校运动会上，小明在跑步比赛中发现旁边同学摔倒受伤了，他置之不理，继续跑，可能争取个人名次；若扶起受伤同学，个人名次或许受影响”的两难情境让学生分组讨论“小明该如何选择”。通过“个人名次重要，还是集体荣誉更关键”“若大家都只考虑自己，班级会怎样”等对话，促使学生在冲突中理解“集体责任”与“个人利益”的关联，进而认同“在集体中需兼顾他人与集体利益，勇于担当责任”。这种问题情境立足单元核心概念，如“责任”“集体意识”等，设计贴近学生校园生活的两难问题，避免过于抽象或脱离实际。教师引导讨论时，应鼓励多元观点，通过追问“还有其他解决办法吗？”“这样做会产生什么后果？”，帮助学生构建全面的思维框架，培养道德判断能力，使情境不仅成为体验的载体，更成为思维进阶的阶梯。

结语

单元整体视域下的情境创设，本质上是对课程内容、学生经验与教学策略的深度整合。教师需以单元主题为“经线”，以学生生活为“纬线”，编织可感知、可参与、可迁移的体验网络，让道德与法治课堂成为学生观察生活的窗口、体验情感的舞台、践行责任的起点。未来的教学实践中，还需进一步探索情境创设与评价体系的融合，通过建立“情境任务—过程记录—反思改进”的闭环，实现“教—学—评”的一体化设计，让情境真正成为低年级学生道德成长的“孵化器”，助力他们在真实体验中扣好人生第一粒扣子。

参考文献

- [1] 任志慧. “体验式”教学激活小学道德与法治课堂的路径浅析[J]. 新课程·上旬, 2017(9): 148, 150.
- [2] 柳叶. 小学低年级《道德与法治》教学模式分析[J]. 考试周刊, 2021(59): 131-132.
- [3] 曹海燕. 谈“体验式”教学激活小学道德与法治课堂的路径[J]. 文渊(高中版), 2020(5): 843.