

基于大单元的小学语文读写结合教学探究

邹志文

江西省赣州市兴国县兴莲中心小学

摘要：本文基于新课标背景下小学语文教学改革需求，探究大单元视角下读写结合教学的实施路径。研究发现，传统单篇课文教学中存在读写目标割裂、训练碎片化等问题，而大单元教学通过整合课程资源、创设真实情境，能有效实现读写能力的协同发展。本文从语文核心素养培养目标出发，结合建构主义学习理论与课程统整理念，提出“主题引领—任务驱动—评价跟进”的三维实施框架。通过设计跨文本的阅读分析活动、结构化的写作迁移任务及多维度的过程性评价，促进学生在真实语言实践中实现深度学习。实践证明，该模式能显著提升学生文本理解能力与表达水平，同时增强其文化传承意识与审美创造能力。研究为小学语文教学改革提供了可操作的教学范式，对落实新课标要求具有重要参考价值。

关键词：大单元教学；读写结合；小学语文；核心素养；教学策略

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2025.12.183

引言

《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确提出要构建“学习任务群”，强调语文教学的整体性与实践性。大单元教学以主题为纽带，整合多篇文本及跨学科资源，通过结构化任务设计实现知识重构与能力进阶。其“整体感知—局部探究—综合运用”的推进逻辑，恰好为读写结合提供了理想载体。本文通过理论建构与案例分析，试图构建符合新课标要求、具有操作性的教学模型。

一、大单元教学促进读写结合的理论基础

（一）建构主义理论：知识建构的双向赋能

建构主义学习理论强调，知识并非通过教师单向传授获得，而是学习者在特定情境中主动建构的结果。大单元教学通过创设真实问题情境，将阅读输入与写作输出整合为知识建构的有机环节，实现“以读促写、以写深读”的双向赋能。例如，在“校园新闻社”项目中，教师引导学生阅读《人民日报》小学生版新闻报道，总结“5W1H”（何时、何地、何人、何事、何因、如何）的叙事结构，随后要求学生撰写班级活动新闻稿。这一过程中，学生不仅通过阅读掌握新闻写作的规律，更在写作实践中验证并内化这些规律，形成“阅读—分析—迁移—创造”的完整学习闭环。教师需转变传统“知识传授者”角色，成为“情境设计者”与“认知脚手架搭建者”，通过设计问题链引导学生自主发现语言规律，例如在“神话故事创编会”中，先组织学生共同分析《盘古开天地》《普罗米修斯》的叙事结构，再合作构建新神话框架，最终独立完成故事写作，并在“故事诊疗室”活动中通过同伴互评反思作品是否符合神话的“超自然元素”与“文化寓意”特征。

（二）课程统整理论：打破单元壁垒的协同效应

课程统整理论主张超越单篇课文的局限，通过主题或能力点将分散的教学内容整合为有机整体。大单元教学将读写目标统整于同一主题下，实现“以读带写、以写促读”的协同效应。例如，在四年级上册“神话单元”中，教师可将《精卫填海》《女娲补天》等文言神话与《中国神话故事集》中的现代文改编版本组合，引导学生对比“文言表达”与“现代叙述”的差异，并尝试用两种文体改写同一故事。这种横向统整不仅深化了学生对神话文体特征的理解，更通过写作实践强化了语言转换能力。此外，教师还可跨越年级界限开展纵向统整，如将三年级“童话单元”的想象写作训练与四年级“神话单元”的创世叙事结合，设计“我的创世神话”长线写作任务，逐步提升学生叙事复杂度。跨学科统整则进一步拓展了读写结合的边界，例如结合美术课“神话图腾设计”活动，要求学生为自创神话撰写说明文，将视觉表达与文字表达相互印证，实现多模态语言能力的培养。

二、当前小学语文读写教学的现实困境

（一）教学目标

在当前的语文课堂中，教学目标的设计往往陷入“知识本位”的误区。教师更关注字词积累、修辞手法识别等显性知识目标的达成，而忽视学生语言运用能力、思维发展等隐性能力的培养。例如，在单篇精读教学中，教师可能将大量时间用于分析课文中的比喻句、拟人句，但很少引导学生思考“这些修辞手法如何增强表达效果”，更不会设计仿写练习让学生实际运用。这种目标设定导致学生虽然能背诵“比喻句的作用是让文章更生动”，但在写作中仍习惯使用平铺直叙的语言，无法将阅读中

习得的语言经验转化为表达能力。此外，教学目标的设计缺乏系统性，阅读课与写作课的目标往往割裂，如阅读课目标为“理解课文主要内容”，写作课目标为“学习细节描写”，二者缺乏有效关联，学生难以建立读写之间的迁移通道。

（二）教学内容

教材编排以单篇课文为主，教师教学也往往围绕单篇课文展开，导致教学内容碎片化。例如，在四年级上册神话单元中，教师可能逐篇讲解《盘古开天地》《精卫填海》《普罗米修斯》，但很少将这些文本整合起来，引导学生比较中外神话的异同，或探究神话的文体特征。这种单篇精读模式限制了学生的阅读视野，使其难以形成对某一类文本的整体认知。同时，教学内容与课外资源脱节，教师很少引入同类群文、非连续性文本或跨学科内容，导致学生接触的文本类型单一，读写结合的实践空间狭窄。例如，学完《爬山虎的脚》后，教师可能布置写作任务“观察一种植物并写下来”，但未提供其他描写植物的范文或指导如何运用课文中的观察方法，学生只能凭经验写作，难以实现技法迁移。

（三）教学方式

阅读与写作的教学方式存在明显割裂，阅读课以教师讲解为主，写作课以教师布置题目为主，二者缺乏有机衔接。例如，在《草船借箭》的阅读教学中，教师可能详细分析诸葛亮的神机妙算，但很少引导学生思考“作者是如何通过语言、动作描写塑造人物形象的”，更不会在课后设计写作任务“运用细节描写刻画一个聪明的人物”。这种教学方式导致学生虽然理解了文本内容，但未能掌握表达技巧，写作时仍依赖固有经验。此外，写作训练的形式单一，多以命题作文为主，缺乏情境化、任务化的写作活动，学生难以在真实语境中运用阅读中学到的知识。例如，学完《太阳》这篇说明文后，教师可能布置写作任务“介绍一种自然现象”，但未提供评价标准或修改支架，学生写出的文章往往结构松散、方法单一，无法体现说明文的科学性。

（四）评价机制：终结性评价主导，过程性评价缺失

当前的教学评价以作业、考试等终结性评价为主，侧重对知识掌握情况的检查，而忽视对学生读写能力发展过程的跟踪。例如，在写作评价中，教师可能仅关注字数是否达标、格式是否正确，而忽略内容是否充实、语言是否生动，更不会记录学生在单元学习中从“模仿”到“创新”的进阶轨迹。这种评价方式导致学生无法获得针对性的反馈，教师也难以根据学情调整教学策略。

此外，评价标准缺乏细化，往往用“优秀”“良好”等笼统等级替代具体描述，学生不清楚自己“哪里写得好”“哪里需要改进”。例如，在“我的动物朋友”写作任务中，教师可能仅评价“内容具体、感情真挚”，但未指出“是否运用了比喻、拟人等修辞手法”，或“是否通过具体事例体现动物特点”，导致评价的指导意义有限。

三、大单元读写结合的实施策略

（一）单元主题统领

大单元教学的核心在于以主题为纽带，整合多篇文本及跨学科资源，形成结构化的学习内容。教师在实施时需首先确立单元主题，例如四年级上册“神话故事”单元，可围绕“人类对自然的想象与解释”这一核心主题，将《盘古开天地》《精卫填海》《普罗米修斯》三篇精读课文作为“1”，再引入《中国神话故事集》中的现代文改编版本、《山海经》选段等略读文本作为“X”，构建“文言+现代”“中国+西方”的文本群。这种整合不仅拓宽了学生的阅读视野，更通过对比分析深化了对神话文体特征的理解。

教师在操作中需注意两点：一是文本选择需紧扣主题，避免无关内容的堆砌；二是文本难度需梯度分明，例如在三年级“自然观察”单元中，可先引入《金色的草地》等浅显文本，再逐步过渡到《昆虫记》等科普类作品，确保学生阅读能力逐步提升。例如，在五年级“传统文化”单元中，教师可围绕“节日习俗与文化遗产”主题，将《北京的春节》《藏戏》《各具特色的民居》三篇精读课文作为“1”，再引入《中国传统节日故事》《非遗文化手册》等略读文本作为“X”，构建“习俗—艺术—建筑”的文本群，引导学生从多维度理解传统文化内涵。

（二）任务群设计

任务群设计需遵循“基础任务—进阶任务—拓展任务”的逻辑链条，实现从文本理解到能力迁移的进阶。以六年级“革命文化”单元为例，基础任务可设计为“文本特征分析”，要求学生通过精读《十六年前的回忆》《灯光》等课文，梳理“细节描写体现人物品质”的写作手法，并制作“人物品质分析表”；进阶任务则升级为“写作技法迁移”，要求学生选择一位身边的榜样人物（如教师、父母），运用细节描写撰写人物特写；拓展任务则进一步拓展为“跨媒介表达”，例如将人物特写改编为短视频脚本，或设计“红色人物展板”并撰写解说词。

教师在设计任务群时需注意三点：一是任务目标需与单元主题及课标要求高度契合；二是任务难度需循序渐进，避免跳跃式进阶；三是任务形式需多样化，涵盖

书面写作、口头表达、跨媒介创作等多种形态,以满足不同学生的学习需求。例如,在四年级“环保”单元中,基础任务可设计为“文本特征分析”,要求学生通过精读《只有一个地球》《青山不老》等课文,梳理议论文的“提出问题—分析问题—解决问题”结构;进阶任务可设计为“写作技法迁移”,要求学生撰写“校园环保倡议书”,运用“现状分析—危害阐述—解决方案”的论证结构;拓展任务可设计为“跨媒介表达”,要求学生将倡议书改编为宣传海报或动画短片,增强传播效果。

(三) 情境创设

情境创设是大单元教学的重要抓手,通过构建与学生生活经验相关的真实场域,可有效激活其读写动机。教师在操作中可采用两种主要情境类型:一是生活化情境,例如在五年级“传统文化”单元中,创设“班级文化手册编撰”项目,要求学生通过阅读《北京的春节》《藏戏》等课文,梳理传统节日的习俗与文化内涵,再分工撰写“春节习俗”“中秋传说”等章节,最终汇编成册;二是项目式情境,例如在四年级“环保”单元中,发起“校园环保倡议书”写作任务,要求学生先通过阅读《只有一个地球》《青山不老》等课文,梳理议论文的论证结构,再分组调研校园环保问题(如浪费纸张、乱扔垃圾),最后撰写包含“现状分析—危害阐述—解决方案”三部分的倡议书。

情境创设的关键在于“真实性”,教师需尽量选择学生可参与、可体验、可反思的情境,避免虚构或脱离实际的场景设计。例如,在三年级“自然观察”单元中,教师可创设“校园植物图鉴制作”项目,要求学生通过阅读《金色的草地》《爬山虎的脚》等课文,学习观察与描写植物的方法,再分组观察校园内的树木、花卉,记录其形态特征与生长变化,最终撰写图鉴词条并配以手绘插图。这种情境不仅与学生的日常生活紧密相关,更能通过实践任务培养其观察力与表达能力。

(四) 评价机制

传统读写教学评价以作业、考试等终结性评价为主,而大单元教学需构建“过程性+终结性”相结合的评价机制。教师在实施中可采用两种主要评价工具:一是表现性评价量表,例如在三年级“童话创作”单元中,设计包含“故事完整性”“想象力丰富度”“语言生动性”三个维度的量表,每个维度细化为“优秀(5分)”“合格(3分)”“需改进(1分)”三级标准,并附具体描述(如“语言生动性:运用比喻、拟人等修辞手法,使描写更形象”);二是档案袋记录,要求学生收集单

元学习中的草稿、修改记录、同伴互评等过程性资料,例如在“神话创编”单元中,档案袋可包含初稿(标注仿写段落)、二稿(调整叙事结构)、终稿(完善文化寓意)及同伴建议单。

教师需注意两点,一是评价标准需与学生共商制定,增强其参与感与认同感;二是评价反馈需及时具体,例如在写作课后,教师可选取典型作品进行课堂展评,用红笔标注“此处比喻贴切”“若增加环境描写会更生动”等具体建议,避免使用“优秀”“良好”等笼统评价。例如,在六年级“革命文化”单元中,教师可设计包含“内容充实度”“情感真挚度”“结构严谨度”三个维度的评价量表,并在学生提交人物特写后,针对每篇作品提供个性化反馈,如“你通过描写班主任深夜批改作业的细节,很好地体现了她的敬业精神,但若能加入一句她的内心独白,人物形象会更立体”。

结语

大单元教学以主题为纽带,整合多文本与跨学科资源,通过结构化任务设计与真实情境创设,实现了从“单篇精读”到“单元统整”、从“知识传授”到“能力培养”、从“结果评价”到“过程追踪”的教学转型。展望未来,大单元教学有望在小学语文领域发挥更大作用。随着教育信息化的发展,智能文本分析工具、在线协作写作平台等数字化支持系统,将进一步提升教学效率;而脑科学、人工智能等前沿理论的融入,也将深化对读写结合认知机制的理解。期待更多教育工作者加入这一领域,共同推动小学语文教学向“素养本位”深度转型,为培养具有文化自信、创新思维与实践能力的新时代人才贡献力量。

参考文献

- [1] 刘艳. 基于大单元视角的小学语文读写结合教学探究[J]. 考试周刊, 2024(29): 25-30.
- [2] 张劲松. 基于大单元的小学语文读写结合教学探究[J]. 教育观察, 2024(11): 76-78.
- [3] 刘银娣. 基于大单元视角的小学语文读写结合教学探究[J]. 家长, 2024(30): 165-167.
- [4] 黄笑. 基于教材的小学“单元式”读写结合教学策略[J]. 作文成功之路, 2023(10): 59-61.
- [5] 胡芳. 小学中段语文读写结合教学研究——以N市某小学为例[D]. 四川: 西华师范大学, 2024.
- [6] 李燕. 大单元教学视域下小学语文习作“读写结合”策略探究[J]. 问答与导学, 2024(27): 9-12.