

“双减”背景下小学语文单元整体教学与作业设计一体化研究

南风臣¹

(1.马周明德小学, 山东 德州 253700)

摘要: 聚焦“双减”背景下小学语文教学改革, 针对传统课时切割模式导致的教—学—评割裂、作业与目标脱节等问题, 构建以“单元—任务—作业”为核心的一体化设计框架。通过整合课程理论与作业设计方法论, 揭示单元整体教学与作业设计的内在逻辑, 旨在实现减负与增效的辩证统一, 为一线教师提供兼具理论指导与实践操作价值的创新路径。

关键词: 双减; 小学语文; 单元整体教学; 作业设计; 一体化

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v2i2.368

Research on the Integration of Unit Teaching and Homework Design of Primary School Chinese under the Background of "Double Reduction"

Fengchen Nan¹

¹ Mazhoumingde Primary School, Dezhou, China

Abstract: Focusing on the reform of primary school Chinese teaching under the background of "Double Reduction", this paper addresses problems such as the separation of teaching-learning-assessment and the disconnection between homework and objectives caused by the traditional class-hour segmentation model. It constructs an integrated design framework centered on "unit-task-homework". By integrating curriculum theory and homework design methodology, the paper reveals the internal logic of unit-integrated teaching and homework design, aiming to achieve the dialectical unity of burden reduction and efficiency improvement, and provide innovative paths with both theoretical guidance and practical operation value for front-line teachers.

Keywords: Double Reduction; Primary Chinese; Unit Teaching; Homework Design; Integration

“双减”背景下, 小学语文作为母语教育的核心学科, 亟需突破传统以知识点切割为特征的教学模式, 探索更具系统性与整合性的教学策略。现有研究表明, 语文教学长期存在教—学—评割裂现象, 不仅导致学生语文核心素养培养的碎片化, 也进一步导致作业设计与教学目标之间的脱节。通过单元整体教学与作业设计的一体化创新, 实现减负与增效的辩证统一, 是“双减”政策下语文教学改革的关键命题。

1 小学语文单元整体教学与作业一体化的理论意蕴

1.1 从“课时—作业”到“单元—任务”的结构性质转换

在长期的课堂实践中, 小学语文教学普遍以单课时作为组织与推进的基本单元, 作业则紧随课时之后安排, 形成以“课时—作业”为主导的运行结构。教学目标往往被分解为若干相对独立

的知识点,每一课时围绕若干重点、难点展开讲授,课后作业主要承担巩固操练的功能,以重复性练习和再现性题目为主。这易导致学习内容被过度切割,学生的语文经验呈现碎片化状态,作业数量偏多而结构松散,造成负担重而增值不足的状况。

“双减”政策的实施,使作业管理从单纯控制课时末尾的作业量,转向对整体学习结构的系统调节。与这一政策取向相呼应,2022年版语文课程标准强调以单元为重要课程形态,倡导大单元教学,通过主题统领、语文要素整合和学习任务群的设计,引导学生在较长时间跨度内形成连贯的语文实践经验。由此,以单元为整体框架、以任务为推进方式的“单元—任务”结构逐渐成为课程实施和作业设计的价值指向,传统以课时为轴心的作业附属模式受到冲击。作业被置于单元整体学习进程之中,服务于单元目标的达成^[1]。

“课时—作业”向“单元—任务”的转换,首先体现为教学时间与学习内容组织逻辑的调整。以课时为中心的设计,强调当节课的完成度和即时反馈,作业围绕当堂知识点展开,强调短期记忆和技能操练。以单元为中心的设计,则要求教师在单元起始阶段就统筹规划学习目标、活动序列以及课内外学习安排,使作业同课堂活动一同嵌入单元的整体结构之中,形成由连续链条。

这一转换也改变了作业内在功能的侧重。在“课时—作业”模式下,作业更多围绕知识点的复现,评价标准相对单一;在“单元—任务”结构中,作业被纳入学习任务群,其形态转变为围绕单元主题和语文要素组织的“作业群”或项目化作业,促进经验整合与意义建构。这种功能转换,使作业与课堂学习、单元评价之间的关系更加紧密,有利于形成教、学、评协同的格局^[2]。

“单元—任务”的结构性转换还指向教师备课与专业判断方式的调整。以课时为中心时,教师往往从教材单篇课文出发安排教学与作业,容易出现每课各上一遍课程、每课各留一套作业的叠加式设计;以单元为中心时,教师需要基于单元整体目标和学生学习进阶,对各课时功能进行统筹分工,将作业量和作业难度进行单元视野下的整体平衡,避免简单叠加各课时作业。

1.2 政策逻辑与学科逻辑交织中的教—学—作业 失衡问题

“双减”政策以减轻过重课业负担和规范校外培训为主要目标,突出的是可度量、可监督的管

理逻辑,强调控制作业总量和完成时长,要求学校切实承担教育主责。其落地过程不可避免地与语文学科自身的知识结构、能力生成路径和教学传统发生交叉与牵扯。在学科逻辑层面,小学语文依托大量阅读、持续写作和反复语言实践来形成积累,强调在较长时段中通过多文本、多情境的综合运用,促进学生语言能力、思维能力与审美体验的同步发展,新课标提出的大单元教学和学习任务群理念正体现了这一特征。当政策逻辑以严格的时间和数量指标进入学校运作时,如果缺乏与学科逻辑的深入对接,教、学、作业三者之间就容易出现失衡^[3]。

这种失衡首先体现在目标指向上的不一致。学校在政策压力之下,优先回应的是可被检查的事项,例如作业布置时间是否达标、书面作业是否减量、是否存在家长代劳式作业等,作业管理被行政化、表格化,成为接受督导和问责的重要对象。其次,语文学科的真实追求在于提升学生的读写能力和综合语文素养,需要通过连续的学习活动和结构合理的作业系统予以支持。现实中,一些学校和教师把“双减”简化处理为“少留作业”或“缩短时间”,在教与学的整体设计并未根本调整的情况下,单纯压缩作业环节,导致作业与课堂之间的功能联系被削弱,作业难以发挥诊断学习、深化理解的作用。在教学过程的具体运行层面,教、学、作业之间的时间与任务分配也出现了结构性错位。减量压力之下,一部分教师将原本通过课后练习完成的巩固性和拓展性要求前移到课堂,通过加快讲授节奏来维持既有教学进度,课堂学习负荷被无形加大,而课后作业则呈现形式上的轻简化^[4]。

评价体系与责任机制的惯性也加剧了这种失衡。当前学校层面仍普遍以考试成绩作为重要绩效指标,而“双减”对作业的规范主要集中在数量和形式上,二者之间存在明显错位。教师一方面要接受作业总量和时长的严格监管,另一方面又须承担升学压力和质量考核,这种双重压力容易使教与学的真实负担从可见的书面作业转向不易被统计的练习、资料和校外补偿性学习,引发新的不平衡。在语文教学中,这种状况尤为突出,一部分教师出于成绩考虑,仍然倾向于以应试题型为蓝本组织课堂讲练,而将富有开放性和实践性的语文作业压缩到最低限度,从而削弱了语文学科应有的人文涵养和实践育人功能。

1.3 “减负”与“增质”张力下语文学习经验的

再审视

在“双减”政策中，减轻作业负担与提高教育质量被视为一个内在统一的目标组合，但在实践层面，两者往往呈现出彼此拉扯的状态。政策层面强调严控书面作业总量和完成时长，反对机械重复和惩罚性作业，同时突出作业的育人功能和质要求，提出“减负提质”的基本指向。然而，对一线学校和教师而言，削减可以被量化的“负担”往往比提升较难界定的“质量”来得直接，语文学习经验便在少做一些题与学得更好一些之间陷入摇摆。

从语文学科本身看，语言能力与语文素养的形成依赖长期、持续的阅读和写作实践，需要在多次接触文本、多次表达与反思中逐步积累和生长。新课标在语文课程性质和核心素养中，强调在真实的语言情境中整合听说读写活动，倡导通过大单元教学和学习任务群，引导学生经历完整的语文实践过程。

如果简单将作业时间、阅读篇目、写作次数一并压缩，固然可以在形式上减轻学生的学习时长，却极有可能造成阅读量不足、写作经验贫乏，削弱语文学习的广度和厚度，使减负转化为实质上的减质。另一方面，减负并不等于否定一切学习活动，关键在于区分有效学习负担与无效或异化的负担。

在语文学习经验中，其则表现为学生在重复抄写、生硬背诵和高频刷题中消耗精力，却缺少与文本的真实对话、与生活的经验联结以及与自我内心的表达与整理。这部分负担理应被清理或重构，为高质量的语文实践腾挪时间和空间。在新课标和“双减”的双重背景下，语文学习经验的质量更多体现在学习活动的结构和内涵之中，而不仅是数量多少。与零散的题目操练相比，这类学习经验虽然同样需要投入时间和精力，却在意义建构、情感体验和思维发展上具有更高的教育价值，可以视为必要的学业负担或有益的学习投入。减负的关键不在于避免学生付出努力，而在于引导努力指向更具价值的学习经验。

“双减”通过增加在校学习和服务时间、减少家庭书面作业，引导学校将更多高质量的语文学习经验安置在校内，由教师专业设计和引导，从而减少家庭教育资源差异对学习结果的影响。这对语文学习经验提出了新的结构要求：课堂教学、课后作业与在校延时服务活动需要在单元层面形成连续、互补的实践链条，既避免时间上的堆积，

又提升体验上的丰富度和整体性。由此，“减负”不再只是压缩作业数量，而是通过重组语文学习经验的内容和结构，淡化低效、重复、孤立的练习，增加整合性、生成性、体验性的语言实践。

2 小学语文单元教—学—作业一体化的内在逻辑与运作机制

2.1 单元整体视角下“目标—内容—任务—作业”链式生成逻辑

单元整体观下，小学语文教学设计需突破一课一练的局部视角，将单元视为完整学习进程。

《义务教育语文课程标准（2022年版）》以核心素养为统领，提出以学习主题引领、学习任务为载体整合内容与情境，预设“目标—内容—任务—作业”的链式生成取向。

教与学组织需以单元整体目标为起点，落实内容统整、任务安排与作业设计，确保各环节逻辑一致而非分离拼接。目标是链式生成的源头，需回应课标核心素养的阶段性与整体性要求，落实单元语文要素、文本类型及学习方式，形成涵盖语言、思维、审美、文化维度的可见学习进阶。整体目标确立决定内容组织与任务设计的结构边界，使单元成为以意义方向和能力要求为纽带的整合体而非课文简单相加。

内容组织是第二关键环节。教师需围绕单元主题与语文要素统整文本、练习及课程资源，按学习进程与能力梯度安排内容序列；研究表明，文本群编排应服务大概念与关键要素，通过多元材料生成内在关联的内容场。其中，单篇文本价值通过关联放大，学生学习转向单元主题的意义建构而非零散篇章印象。内容统整是任务生成的基础，课标“语文学习任务群”强调以任务驱动连贯实践活动，促进学生综合运用语言知识与策略。单元任务是目标引导下内容意义的实践转化，需基于目标与内容序列设计递进式任务链（如阅读→分析→表达），实现从懂文本到用语言的过渡。

任务是连接目标、内容、学生与文本的中介枢纽。作业是任务链的课外延伸，需衍生自单元任务链，承担课堂任务的延伸、深化功能；研究显示，基于任务群的作业应形成与主题、要素对应的“作业群”，分布于单元各阶段并兼具多重功能。“双减”背景下，链式生成可避免作业机械叠加，通过调控任务强度与作业结构，实现总量可控与质量可感的统一，让学生在有限时间内获得完整且有层次的语文实践经验。

2.2 深度学习取向的作业功能再定位与价值重申

在“双减”政策落地前，语文作业长期处于偏工具化框架中，被视为巩固知识、训练技能与反馈教学效果的核心手段，教师与家长对作业价值的判断多集中在巩固效果、考试帮助等维度。“双减”政策一方面限制作业总量与时长以回应负担关切，另一方面强调作业的诊断、巩固与学情分析功能，鼓励分层、弹性与个性化设计，整治机械无效作业，为作业功能从单一巩固工具转向综合育人支点提供制度契机。

从当前课堂改革取向看，深度学习被学界普遍界定为以高阶思维、深度加工与主动建构为特征的质性学习状态，强调学生围绕挑战性任务投入持续主动认知活动，追求理解本质、整合知识与迁移运用的统一。在此视角下，作业已非课后重复练习，而是深度学习的重要组成部分，是促进学生形成知识结构、发展思维品质与提升自我调控能力的关键环节。新课标背景下，作业需与任务群整体安排衔接，不再是课堂教学的简单“翻版”，而是在课内外时空延展中支撑学生完成从初步接触、深入理解到综合运用与反思提升的系列学习活动。

基于深度学习取向，作业功能再定位首先体现为学习支持功能的整体扩展。国内作业设计研究逐步从关注难与易、多与少转向诊断性、形成性与发展性，强调借助作业发现学生理解偏差以调整教学，通过连续性活动引导学生反思学习策略与思维过程，提升元认知水平。深度学习视域下的小学语文单元作业设计实践表明，当作业围绕单元大概念与语文要素，以进阶式任务序列组织时，学生完成作业在比较、概括、解释与创造等高阶认知活动中重组经验，作业成为推动学生从表层记忆走向深度理解与迁移运用的支架^[5]。

2.3 教师行动、学生经验与学习情境的互动机理

在单元整体教学与作业一体化的视域中，教师行动、学生经验与学习情境并非彼此独立的要素，而是相互牵动的活动系统。学生的高水平心理机能常先以人际间形式出现于社会互动与具体活动，再转化为个体内部心理过程；教师通过创设教育情境、提供支架、组织交往活动，对学生的学习方式和思维发展具有决定性中介作用。在小学语文单元教学中，这种中介作用具体体现为教师在单元目标统领下对文本资源、任务情境和作业结构的系统安排，塑造具有特定话语规则、交往方式与评价取向的学习环境，学生的语文学

习经验在此环境中不断发生、积累与改造。

从教师行动的角度看，单元整体观要求教师不再仅围绕单篇课文讲解，而是围绕单元主题开发大情境，并在课时与作业中创设呼应的小情境，形成由目标、内容、任务和作业共同构成的情境链条。课程与教学研究和一线实践均指出，大单元教学中，教师需依托课程标准与教材单元主题，将相关知识点和语文要素整合于同一情境主题下，通过项目化或结构化学习任务与作业重构单元学习环境。此过程中，教师的预设不仅决定学生接触的文本与任务，更通过任务难度、合作形式、评价方式等安排，规定学生的参与与思维，为后续学习经验提供可能边界。

学生经验并非被动回应，而是对教师行动与学习情境的选择性吸收与再组织。学生在真实且富有挑战性的任务情境中，通过身体与环境互动，将新知识纳入既有经验结构，多次加工生成新理解与能力。语文课堂中的对话互动、合作探究、展示反馈等活动，使学生在与教师和同伴的交往中调整理解框架，而情感体验、安全感与信任感又影响学习投入的深度与持续性。当教师在单元教学中营造开放平等的对话氛围，运用对话式反馈引导学生表达、质疑和反思时，学生的学习经验会由简单接受转向主动建构。

学习情境既是教师行动的产物，又在学生参与中不断被改写。在大单元视野下，情境不限于单节课情景，而是扩展为覆盖单元全程的整组情境，包括课堂语言活动、课外阅读与写作、家庭和社区语文实践等层面。作业是连接这些层面的关键机制之一。基于大单元理念的项目化或结构化作业设计，通过主题一致、层级分明的任务框架，延伸课堂学习至课外生活，引导学生在家庭、社区等场域开展观察、访谈、阅读和写作，使学习情境从学校扩展至更广阔的社会文化空间。同时，学生完成作业时暴露的短板，通过作业批改、讲评和调整反馈到教师后续教学设计，促使教师重新配置情境资源与交往方式，形成教—学—作业的循环互动^[6]。

3 “双减”取向向下小学语文单元教—学—作业一体化的类型建构与路径演绎

3.1 以“学习进阶—任务链—作业群”为核心的 一体化设计结构

在单元整体教学与作业一体化视野中，学习进阶—任务链—作业群是前后相扣的设计结构。

教学设计需从单元整体出发,勾勒学习进程,建构任务链与作业群,使教与学围绕进阶路径展开。学习进阶是结构起点,非简单目标罗列,而是学生语言能力、思维品质与语文实践经验的预期发展轨迹,体现感知-理解-运用-反思的层级递进。新课标按学段提出表现性要求,为梳理进阶提供依据;大单元教学研究指出需进阶任务链支撑高阶思维,形成逻辑阶梯。教师需把握课标与教材,明确单元增量并转化为可操作进阶路径^[7]。

任务链是进阶统摄下转化单元目标与内容的中介形态,强调任务间关联与递进,涵盖课前预备、课堂核心、课后延展任务。新课标下大单元教学研究强调整合性任务与进阶链,引导学生发展系统、逻辑、批判性思维,任务主题与方法连贯,每项任务指向当前进阶并铺垫后续,形成层层展开的学习过程。

作业群是任务链的课外延伸,为“双减”作业提质关键载体。学习任务群视域下研究指出,单元作业需整体规划,构成有机“作业集合”而非课时叠加;应与任务链对应,覆盖单元各阶段,兼具多元功能与难度梯度。深度学习研究强调作业嵌入大单元框架,围绕主题构建进阶任务,承接课堂并推动课外高阶语言实践与意义建构。

学习进阶—任务链—作业群构成自上而下且可回流修正的一体化机制:教师依课标与学情勾勒进阶,统筹任务链,延展为作业群,实现目标-过程-延伸一致;学生作业表现反馈修正设计。该结构回应新课标与“双减”要求,为小学语文单元教、学、评一体化提供逻辑抓手。

3.2 “少而精”作业系统的类型化建构:基础巩固型、探究拓展型与语用迁移型

基础巩固型作业承担单元核心知识与技能的精要巩固功能,面向全体学生基本学习需求。研究与政策文件强调,双减下基础性作业仍不可或缺,但需突出关键性与必要性,以精选内容替代叠加、适度梯度替代重复。在小学语文单元中,这类作业重点指向识字写字、常用字词运用、基础性阅读理解和规范化表达,围绕课内文本与单元语文要素开展代表性练习。与传统抄写刷题不同,基础巩固型作业在“少”的前提下追求“精”选与“准”对应,通过控制题量、压缩重复度、强化典型性,使学生在合理时间内完成高效基础训练,为后续探究拓展与语用迁移提供稳定底座。

探究拓展型作业在基础巩固之上,面向学生高水平认知需求与兴趣,强调在开放任务情境中

深化理解、拓展视野。新课标提出以学习任务群整合语文实践活动,鼓励真实或类真实情境中的探究性学习,多项研究将项目化学习、探究性作业引入单元设计,围绕单元主题设置跨文本探究任务,促进学生在信息搜集、观点比较、合作讨论与成果表达中形成高阶理解。这类作业通常在单元中后段集中安排,允许分步完成,形式包括阅读延伸、资料整理、访谈观察、小型项目等。其比重不必过大,但在支撑深度学习与思维品质发展方面价值独特,是“少而精”导向下保留与优化的重点。

语用迁移型作业强调将单元所学知识 with 能力投向真实语文生活,在多样情境中实现应用与创造。课标与多地实践表明,将作业组织为“积累与梳理、阅读与表达、跨学科综合”板块,或通过跨情境、跨学科综合性作业,引导学生在家庭、校园、社区开展观察、交流与写作,利于提升语言综合运用能力与语文实践意识。这类作业可表现为面向真实读者的书信、倡议、短评,基于单元主题的生活记录、口语交际与微型演讲,或其他学科关联的资料整理展示。相较于前两类,它更强调情境真实性与任务完整性,使学生在解决具体交际需求中,将单元所学转化为可感知的语言能力经验。

3.3 以主题阅读单元为例的一体化设计理路演绎与作业类型分析

以主题阅读单元为例,可清晰呈现单元整体教学与作业一体化生成逻辑。主题阅读围绕人文主题整合多文本,引导学生形成主题多侧面理解,是统编小学语文教材代表性单元形态。新课标下,其被纳入“文学阅读与创意表达”等任务群,需通过一体化设计统摄单元目标、课堂任务与课后作业于同一进阶结构。

整体设计需基于课标与学段要求勾勒学习进阶。针对不同主题单元,可划分为三个阶段:起始感知情境与主题大意,中段多文本比较把握形象、情节或景物异同,后段综合信息形成价值判断与审美体验并尝试表达。此进阶为任务链和作业群提供结构约束,明确后续任务与作业方向。围绕进阶设想,单元内构建关键任务链:前期导入阅读与经验唤起,中期单篇精读、群文比较与合作讨论,后期综合阅读与创意表达。任务链覆盖课内外,含教师主导与学生自主活动。作业作为任务链延展,被规划为结构分明的作业群,通过类型搭配支持进阶关键台阶。

主题单元中,基础巩固型作业围绕核心语文要素与基本阅读技能展开。如自然主题单元,精选代表性词句引导学生抄写、朗读、仿写体会语言节奏与意象;人物主题单元,以针对性题目梳理行为线索与情节,以少量高质量练习取代重复题目。这类作业面向全体,强调命题典型性与精准性,“双减”下压缩数量、提升效度,保障学生完成必要基础训练^[8]。

探究拓展型作业紧扣群文特征,在多文本比较联系中深化理解。如引导学生阅读单元内外文本后,围绕主题呈现方式、人物情境选择等议题开展资料整理、讨论与表达;或鼓励查找补充读物,完成阅读卡片、书单或调查报告。这类作业以阶段性任务安排,单元中后段集中,通过开放任务与合作成果,承接基础能力,推动学生形成更高水平理解。

4 结论

“双减”背景下,小学语文作业改革核心非数量压缩,而是减负约束下的语文学习结构重构。本文从单元整体视角,围绕教—学—作业一体化,呈现课时到单元的结构转换逻辑,分析政策与学科逻辑下的失衡点,以语文学习经验为中介重审作业功能。单元整体教学与作业一体化非技术叠加,而是课程结构与学习方式转型框架下的考察。理论层面,单元整体观下提出“目标—内容—任务—作业”链式生成逻辑,强调单元目标统摄作用;文本统整与任务安排是作业从课时附属到单元内在环节的关键中介。引入深度学习重定位作业功能,突出高阶理解、元认知与语文实践经验的综合价值。分析师生经验与情境互动,一体化设计

非线性,通过教学—作业循环的预设生成双向优化单元结构。实践上以“学习进阶—任务链—作业群”为核心,构建基础巩固、探究拓展、语用迁移三类作业的功能互补“少而精”系统。主题阅读案例显示,清晰进阶与任务链下,三类作业嵌入单元各阶段:基础巩固支撑理解比较,探究拓展承载多文本对话与高阶思维,语用迁移在真实情境整合检验成果。作业总量受控,学生语文经验在结构优化中提升密度与质量。

参考文献:

- [1]俞明敏.突破成规积极转化——小学语文单元整体教学的转化策略例谈[J].语文教学通讯·D刊(学术刊),2025,(10):61-63.
- [2]许英霞.“教—学—评”一体化下小学语文单元整体教学策略[J].西藏教育,2025,(09):33-36.
- [3]张晓琳.学习任务群视域下的小学语文大单元整体教学研究[J].名师在线(中英文),2025,11(29):19-21.
- [4]顾宇星.“备—教—学—评”一致——小学语文单元整体教学方法探析[J].语文教学通讯·D刊(学术刊),2025,(10):40-42.
- [5]钟林怡.深度学习视域下的小学语文单元整体教学策略[J].亚太教育,2025,(17):125-128.
- [6]朱龙江.基于新课标标准的小学语文单元整体教学优化策略[J].吉林省教育学院学报,2025,41(05):63-67.
- [7]李胜男.基于学习任务群的小学语文单元整体教学[J].安徽教育科研,2025,(14):51-53.
- [8]魏彩琴.主题式单元整体教学在小学语文课堂中的应用[J].亚太教育,2025,(07):126-128.