

深度学习视域下小学语文单元作业设计研究

李薪

(四川师范大学教育科学学院 四川 成都 610066)

摘要: 在“双减”政策落地实施与《义务教育语文课程标准(2022年版)》颁布的双重驱动下,我国基础教育领域正经历教学范式的转型。本研究以深度学习理论为视角,聚焦小学语文单元作业设计的优化路径及其育人价值。通过文献分析与案例研究相结合的方法,提出单元作业设计应以单元整体为导向,注重目标的进阶性;以真实情境为依托,增强作业的实践性;以反思评价为支撑,促进学生元认知的发展。本研究构建的深度学习导向单元作业设计策略框架,从认知建构到迁移应用的维度,为小学语文课程实施提供了“高阶思维”的实践路径,有效推动了学科核心素养的具象化发展。

关键词: 深度学习; 单元作业设计; 高阶思维; 核心素养

基金项目: 四川师范大学人才培养质量和教学改革项目“小学教育专业实践教学的改革路径研究”(XJ20250548)

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v1i2.51

一、引言

作业是连接课堂教学与学生评价的重要纽带,也是促进学生学习和提升教师教学技能的关键支点。2021年7月,中共中央办公厅、国务院办公厅发布的《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(简称“双减”政策)明确要求全面压减作业总量与时长,切实减轻学生过重负担,其中一、二年级不布置家庭书面作业,三至六年级家庭书面作业平均完成时间控制在一小时以内^[1]。这一政策已成为义务教育阶段作业改革的风向标,旨在实现“减负提质”的核心目标。与此同时,《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)强调了大单元与大概念教学的重要性,倡导教师以学习任务群为载体,围绕单元主题整合教学内容,采取“先见森林,再见树木”的整体性教学方式,并要求教师立足学生核心素养的培养,设计优质作业,合理安排作业类型,提升作业的针对性与实效性^[2]。在此背景下,本研究从深度学习视角出发,探讨小学语文单元作业设计的优化策略,旨在挖掘其育人价值,将作业设计融入大单元框架,围绕主题目标构建进阶性任务,不仅助力“减负提质”目标的实现,还为学生语言能力、文化自信及高阶思维的发展提供了实践路径。

二、深度学习视域下单元作业设计的内涵

(一) 单元作业设计的内涵

作业的内涵与功能在教育研究中经历了丰富的演变历程。早期教育学者多从教学实践出发,将作业视为巩固课堂知识的工具。以赫尔巴特和斯宾塞为代表,强调作业通过重复练习和记忆培养学生的基本技能。20世纪,杜威在其经典著作《民主主义与教育》中提出,作业应是学生主动参与学习的延伸,而非机械重复的练习。这一观点突破了传统教育中对作业的工具性定位,强调其在激发学生主体性中的作用。20世纪中后期,皮亚杰和维果斯基提出的“最近发展区”理论强调作业在于培养学生对学习的主动性和创造性。进入21世纪,王月芬对作业的研究进一步深化,将其定义为:作业是学校教师根据一定的目标进行设计,并要求学生在非教学时间完成的各种类型的学习任务^[4]。随着课程改革的不断推进以及新课标的出台,当前的作业设计更加强调核心素养的培养,内容上注重跨学科整合、项目式学习等。这些理论演变表明,教育理念从“知识中心”向“学生中心”再向“素养中心”的转变,作业设计逐渐从单一的知识巩固工具,转变为促进学生自主学习与能力提升的关键环节,为单元作业设计的兴起提供了理论支持。

作者简介: 李薪(2001-),女,硕士研究生,四川师范大学教育科学学院,研究方向小学语文。

王月芬从提升作业质量的角度出发,提出单元作业设计是以单元为基本单位,依据一定的学习目的,选择、重组、改编或自主开发等多种形式,形成系统化、结构化的作业集合^[5]。李学书等人依托单元大概念构建一体化的单元作业目标,确保作业目标与学科核心素养、课程标准一致,并从大概念的“生活价值”出发,通过具体的学习活动和评价方案落实^[6]。单元作业设计以单元整体为基本单位,统筹规划单元内各个课时的作业内容,确保内容的系统性和进阶性。这一作业设计不仅能减轻学生的作业负担、提升教师的专业能力,还能有效促进学生核心素养的发展。然而,在实践案例、现代教育技术支持和学生个体差异等方面,单元作业设计仍需进一步研究和完善,以提升其理论水平和实践效果。

(二) 深度学习视域下的单元作业设计表现特征

深度学习的理念起源于认知心理学与教育学的交叉研究,与浅层学习形成鲜明对比。布鲁姆在其《教育目标分类学》中首次区分了学习的层次,将浅层学习定义为停留于知识的记忆与再现,缺乏意义的探索,而高阶学习则涵盖分析、综合与评价,强调知识的迁移与运用^[7]。郭华探讨了深度学习的本质涵义,提出深度学习是培养学生核心素养的基本途径,其本质是在教师的引领下,学生围绕具有挑战性的学习主题,全身心参与、体验并获得发展的有意义的学习过程^[8]。深度学习视域下的单元作业设计以知识迁移为目标,不仅要求学生掌握知识,还要能够分析、评价和创造。在小学语文教学中,这一设计更加注重培养学生的批判性思维、创造性思维和真实问题解决能力。

深度学习导向的单元作业设计不仅在形式上体现整体性与进阶性,更在功能上指向学生高阶思维与核心素养的培养。崔允漭提出学历案是一种指向学生个人知识管理的学习档案,通过学生立场的专业化设计、差异化的学习支持以及评价与反思的嵌入式整合,可以有效促进学生的深度学习^[9]。蒋逸卿等从学习进阶的视角出发设计单元作业,可以获得“整体架构—锚定目标—转换层级—评价伴随”的链式结构作业取向^[10]。这一结构能有效优化作业设计,促进学生高阶思维的发展和认知水平的进阶。在深度学习视域下,单元作业通过结构化任务设计能够有效联结高阶思维与学科核心素养发展。这不仅回应了“双减”政策“减负提质”的要求,也契合新课标对语文核心素养的培养目标,为小学语文单元作业设计的优化提供了理论与实践框架。

三、深度学习视域下单元作业设计的价值

(一) 深度学习是智能时代发展的客观需求

后现代社会的显著特征是信息与知识的主导地位,这对个体的学习能力提出了更高要求。传统学习通常依赖知识记忆、题海战术和学习时长的浅层学习模式,难以满足社会快速发展的需求。这意味着个体不仅需要掌握基础知识,更要在学习中培养实践能力、创新能力以及解决复杂问题的综合素养。智能时代的到来进一步加剧了这一趋势,人工智能与大数据技术的普及,使得机械性、重复性的任务逐渐被技术取代,而对批判性思维与创造性能力的需求日益凸显。因此,学习方式的转型成为必然,深度学习应运而生,成为应对后现代社会挑战的关键。

深度学习的发生不仅依赖学生学习方式的转变,更需要教师教育观念与教学实践的革新。在智能时代,教师不再是知识的单一传递者,而是学生学习的引导者与支持者。同时,教师需重新审视自身的角色,通过情境化教学与反思性评价,促成教师、知识与学生的有机统一。这一过程不仅提升了教学内容的适切性,也最大化地发挥了教育的价值,使学生具备适应未来社会发展的核心素养。只有当教师与学生共同意识到这一变革的必要性,深度学习才能真正落地生根,为智能时代的挑战提供有力支撑。

(二) 单元作业是学生能力发展的关键支架

单元作业以单元为基本单位,突破了传统作业的碎片化局限,体现了其独特的教育意义与实践价值。其作为学习支架,源于维果斯基的“最近发展区”理论,该理论认为,学习支架是帮助学生跨越当前能力与潜在发展之间的桥梁,通过适当的引导,使学生逐步掌握新知识与技能,最终实现自主学习。单元作业正是在这一过程中,通过统领课时任务,为学生能力发展搭建了从依赖到独立的关键支撑。

单元作业的显著特征之一是“进阶式”设计,这能够有效促进学生学习能力的递进发展。在作业设计中,教师以单元目标为导向,有意识地规划由易到难的任务序列,使每个课时作业的内容层层递进。这种设计不仅落实了单元语文要素的教学要求,还通过任务的递进性,推动学生从基础认知向复杂能力的过渡。王洪珍提出,进阶式单元作业应围绕“大概念”设置情境任务,由简单理解逐步过渡到分析与创造,从而培养学生的逻辑思维与问题解决能力。这一过程不仅强化了单元作业内容的系统性,也为学生提供了从“学会”到“会学”的能力递进路径,最终助力其高阶思维的初步形成。因此,单元作业中的学习任务通过搭建学习支架、提供学习资源,帮助学生构建知

识体系，并进阶式地激发思考，最终实现学生核心素养的发展。

四、深度学习视域下小学语文单元作业设计的策略

(一) 以单元整体为导向，明确目标的进阶性

深度学习强调知识的系统构建和能力的螺旋上升，而新课标也要求教师善用“学习任务群”的方式创新教学方式和作业设计。依据加涅的学习分层理论，学习目标需要遵循“识记—理解—应用—迁移”的路径进阶，以匹配学生的认知发展规律，这一理论为单元作业的进阶设计提供了明确框架。同时，为了增强策略的普适性和学生个体差异，教师在应用此框架时需要根据学段和学生认知水平进行分层设计，第一学段可侧重识记层级的任务设计，形式可以更有趣；第二学段可以侧重识记和理解的层级的任务设计，形式更丰富；第三学段则需强化应用和迁移层级的挑战性任务，并引入更多分析、评价和创造元素。因此，按照这一路径出示了“古典名著”的主题活动设计，如表1所示：

表1“古典名著”主题活动设计表

情境任务	学习目标层级	学习子任务	分层学习示例
经典名著 我来讲	识记：系统整合基础知识，构建知识框架	名著信息制作者	基础：制作包含主要人物、事件、地点的基础信息卡（可配图）。 提升：进一步梳理关键线索，借助导图或关系网呈现。
	理解：深化理解知识本质，掌握语文要素	人物形象分析师	基础：找出描述人物外貌、语言的句子，谈论初印象。 提升：对比分析人物的性格特点。
	应用：灵活运用所学知识，实现实践转换	讲堂脚本创作者	基础：选取熟悉片段，用自己的话复述脚本大意。 提升：模仿原文语言风格，进而改变一个经典片段。
	迁移：关联现实生活内容，实现核心素养	传统文化传承者	基础：向教家人简单介绍改编故事。 提升：向家人或伙伴宣讲改编脚本，并思考这个故事带来的启发。

首先，在识记阶段，任务聚焦知识点的系统整合。以五年级下册“古典名著”单元为例，情境任务可以设计为“经典名著我来讲”，子任务一可设计为“名著信息制作者”。要求学生梳理选文名著中的主要人物、关键情节、经典语句等，通过表格、思维导图等形式呈现。这一任务通过情境目标引导学生主动筛选、归纳分散的知识点，避免了传统作业中单纯默写、背诵的碎片化弊端，使识记成为知识系统化的起点。其次，在理解阶段，任务需要深化对知识本质的把握，推动学生从“知其然”到“知其所以然”。子任务二可设计为“人物形象分析师”。通过对比分析孙悟空与诸葛亮的性格特点，结合具体情节说明作者如何通过语言、动作描写塑造人物，对文本进行深度解读。然后，在应用阶段，任务强调知识的灵活运用，也是深度学习从内到外的关键环节。子任务三升级为“讲堂脚本创作者”。要求学生选取一个名著经典片段，模仿原文写作手法改编成3分钟宣讲脚本，将静态的知识转换成动态表达，完成“学方法”到“用方法”的跨越。最后，在迁移阶段，需引导学生将所学知识与生活经验、跨学科等内容相关联，子任务四设定为“传统文化传承者”。鼓励学生将改编版宣讲脚本向家人或伙伴宣讲，并撰写反思报告，以实现从学科知识到核心素养的升华。

(二) 以真实情境为背景，提高作业的实践性

在深度学习视域下，小学语文单元作业设计需打破传统“纸上谈兵”的局限，通过真实情境的创设，让作业从知识操练转向实践体验。同时，真实情境作为连接文本世界与生活世界的桥梁，能赋予作业真实意义与探究价值，引导学生在解决实际问题的过程中深化对知识的理解和应用，最终实现从“学知识”到“用知识”的能力跨越。真实情境要求主题贴近学生的生活经验、认知兴趣和成长需求，如家庭生活、校园生活、社会现象和文化遗产等领域，让学生在作业中感受到“所学即所用”的价值感。以真实情境提升作业的实践性，需把握“目标锚定—要素整合—支架支撑”的设计逻辑。目标锚定要求情境任务紧扣单元语文要素与深度学习目标，避免情境沦为无意义的形式；要素整合则需要将单元内的生字词、课文内容、阅读方法、表达技巧等知识点融入情境任务的具体环节中，实现知识的有机串联；支架支撑是保障真实情境作业实践性的关键策略，既提供方向指引，又确保可操作性。

真实情境又具有天然的跨学科属性,在“古典名著”单元的情境任务中,可加入与历史、艺术的结合。在“传统文化传承者”任务前后,再增加一个子任务“时代背景探秘者”,要求学生选择《三国演义》中的一场著名战役或《西游记》中一个国度,借助历史资料或学习资源探究古代社会的政治、经济或科技背景,并在宣讲时简要介绍,以深化对作品的深入理解。同时,在“人物形象分析师”任务后,增加子任务“角色形象设计师”。让学生为自己分析的任务设计一个名片或为其设计一个符合性格特征的现代造型,并说明其设计理由。总之,以真实情境为背景的单元作业设计,通过生活关联赋予作业意义,真实任务驱动实践探究,支架支撑保障实践可行性,成果应用强化学习价值。跨学科的作业设计也更能体现知识的综合性和实践性,这种设计思路让语文学习回归本质,即在实践中学习语文,在运用中发展素养。

(三) 以反思评价为依托,提升元认知能力

在深度学习的闭环中,反思评价并非作业完成后的附加环节,而是贯穿整个单元作业过程的核心要素。以单元作业为载体的反思评价设计,能够引导学生跳出“被动完成”的惯性,主动审视学习行为、优化思维路径,最终实现从“学会知识”到“学会学习”的质变。构建贯穿单元全程的反思评价体系,需要过程性反思与总结性评价的协同推进。过程性反思聚焦单元各阶段的具体任务,引导学生实时监控学习状态,其虽然重要,但是对于学生来说相对抽象,因此教师需要提供具体的反思支架,下列出示了某个子任务的任务反思卡,可供教师参考应用,如表2所示:

表2 任务反思卡(某一个子任务)

问题引导(示例)	反思支架
1.完成这个任务,我主要用了什么方法/策略?	低段:我用了(画画/查课本/询问同学)..... 高段:我运用了(对比分析/查找资料).....
2.这个方法/策略效果怎么样?哪里做得好?哪里做的不好?	低段:我觉得(好用/有点难),我(说清楚了人物/画得像.....) 下次我想(多查资料/写得更有趣)..... 高段:效果(很好/一般),好在(分析更全面/语言更生动.....),不足在(论据不充分.....),改进(提前规划/寻找更多资料).....
3.我在这个任务中遇到的最大困难是什么?我是怎么解决的?	低段:我遇到了(不认识的字/不知道怎么写)。我通过(查字典/请教他人)..... 高段:困难是(理解某人动机/揣测心理活动.....)。我通过(重读文本/查找资料.....)解决了.....
4.通过这个任务,我对哪部分知识/能力有了新的认识?	低段:我知道了(孙悟空很勇敢.....)。 高段:我认识到(动作描写能突出性格/不同名著的语言风格差异很大.....)。我的(分析能力/表达能力)有提高.....

总结性评价侧重单元作业完成后的整体复盘,引导学生建立知识与能力的关联认知。除此之外,多元互动的评价机制能拓展反思的广度与深度,形成“自评—互评—师评”的三维反馈网络,其最终价值在于促进学生元认知能力的迁移与应用,将上一单元的反思成果作为下一单元作业的改进起点。

对于小学生来说,尤其对于元认知能力尚在发展中的学生,反思支架是评价有效性的关键策略。教师可以设计“阅读方法反思支架”,以表格形式呈现“方法名称、使用场景、实际效果、改进建议”四列,这些支架可以将抽象的要求转化为可操作的具体步骤,使学生逐步掌握反思方法。学生也在循环往复的反思实践中,其元认知能力从具体的任务中抽象出来,内化为稳定的学习品质,为深度学习提供持久的思维动力。

五、结语

本研究从教材单元主题与语文要素出发,将深度学习理论系统应用于小学语文单元作业设计,构建了以“整体性、情境性、反思性”为核心的策略框架,为作业设计提供了新的理论视角,也为“减负提质”政策下的作业改革提供了科学依据。本研究提出的策略具有较强的可操作性,为小学语文教师提供了具体的设计路径和评价工具,推动了核心素养在教学实践中的落地。未来研究可结合实证数据,探索不同学段与学情的差异化设计,并加强跨学科作业融合的实践,为“减负提质”下的语文作业改革提供更丰富的理论与实践范式。

参考文献

[1] 洛林·W·安德森等.布卢姆教育目标分类学 分类学视野下的学与教及其测评.[M].蒋小平等,译.北京:外语教学与研究出版社,2009.

- [2] 王月芬.课程视域下的作业设计研究[D].华东师范大学,2015.
- [3]郭华.深度学习及其意义[J].课程.教材.教法,2016,36(11):25-32.
- [4]崔允漷.指向深度学习的学历史[J].人民教育,2017,(20):43-48.
- [5]王月芬.单元作业设计:价值、特征与基本要求[J].上海教育,2019,(13):33-35.
- [6]中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL].(2021-7-24)[2024-11-10].https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5629601.htm.
- [7]李学书,胡军.大概念单元作业及其方案的设计与反思[J].课程.教材.教法,2021,41(10):72-78.
- [8]刘辉,李德显.指向学会学习素养的中小学作业如何设计[J].天津师范大学学报(基础教育版),2022,23(05):18-23.
- [9]中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [10]蒋逸卿,郑蓉蓉,唐恒钧.学习进阶视域下的数学作业链式设计[J].课程.教材.教法,2024,44(07):110-117.

A Study on Unit Assignment Design of Elementary School Language under the Perspective of Deep Learning

Li Xin

(College of Educational Sciences, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610066, China)

Abstract: Driven by the implementation of the “Double Reduction” policy and the promulgation of the Compulsory Education Language Curriculum Standards (2022 Edition), China’s basic education is undergoing a transformation of teaching paradigm. This study focuses on the optimization path of elementary school language unit assignment design and its nurturing value from the perspective of deep learning theory. Through the combination of literature analysis and case study, it is proposed that the unit assignment design should be oriented to the unit as a whole, focusing on the progressive nature of the objectives; based on the authentic context, enhancing the practicality of the assignment; and supported by reflective evaluation, promoting the development of students' metacognition. The strategic framework of deep learning-oriented unit assignment design constructed in this study provides a practical path of “higher-order thinking” for the implementation of elementary school language curriculum from the dimension of cognitive construction to transfer and application and effectively promotes the development of the core literacy of the discipline in a concrete way.

Keywords: deep learning; unit assignment design; higher order thinking; core literacy