

小学语文阅读类项目式作业的特征解析与策略建构

李菊红

摘要：小学语文阅读类项目式作业有着情境性、统整性、实践性的特征。传统阅读类作业依然存在内容缺乏整合、情境脱离实际、活动机械重复等困境，结合阅读类项目式作业的特征，教师可以从主题挖掘、任务分层、成果导向、评价伴行等方面重构作业体系，实现阅读类作业从知识本位到素养本位的转型。

关键词：小学语文；阅读教学；项目式作业

项目式作业依托长周期、跨学科的真实性任务，强调在真实情境中引导学生主动探究、积极反思。相较于传统阅读作业聚焦某个知识点的单一性，项目式作业的转型具体表现为以下四个方面：一是突破课时限制，以周或月为探究周期，为深度学习提供时间保障；二是指向问题解决，任务形态由碎片化习题训练，升级为整合运用多种知识解决实际问题；三是建构多维素养，能力培养从单向知识复现转变为认知能力、实践能力与情感价值的协同发展；四是注重多元评价，评价体系从标准答案转变为对学生探究过程、参与态度与创新成果的综合考量。这种作业形态重构了“阅读—表达—实践”三维联动的发展模型，成为撬动语文素养提升的重要支点。

一、小学语文阅读类项目式作业的特征解析

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）强调：义务教育语文课程内容主要以学习任务群组织与呈现。设计语文学习任务，要围绕特定学习主题，确定具有内在逻辑关联的语文实践活动。语文学习任务群由相互关联的系列学习任务组成，共同指向学生的核心素养发展，具有情境性、实践性、综合性。^[1]作业作为过程性评价的重要环节，要在识记、理解和运用的基础上加强情境性、实践性和统整性，激发学生的创造能力。^[2]

基金项目：江苏省中小学教学研究第十四期重点资助课题“小学语文统编教材单元整体教学项目化学习的实践研究”（2021JY14-ZA40）。

作者简介：李菊红，江苏省滨海县永宁路实验学校语文教师，正高级教师，江苏省特级教师（滨海 224500）。

（一）情境性：创设问题驱动的任务场域

项目式作业的情境性集中体现为生活场域与学习场域的深度融合。教师需要突破教材限定的语境范围，聚焦具有现实意义的真实情境，将作业内容的外延拓宽至学生的生活。既可以基于学生的生活经验和情感体验，设计“为低年级学弟学妹制作绘本”“给喜爱的作家写建议信”等驱动性任务情境，激发情感共鸣；又可以拓展至社会生活和家庭生活中的真实场景，策划“家庭亲子读书会”“社区诗词大会”，激活学生完成作业的内在动机和探究欲望，培养他们在人际交往中的沟通能力，使知识习得从机械记忆转化为解决真实问题的能力。

（二）实践性：搭建多元成长的素养阶梯

项目式作业聚焦学生的核心知识和关键能力，根据已有的知识经验，设计实践性活动，呈现形态极具个性化，充分尊重学生的差异性，让每个学生都能得到发展。项目式作业可以设计分层任务，根据阅读内容建立分级任务体系。例如，在“我是红色故事传承人”项目式作业中，设计基础任务“红色故事我来讲”、拓展任务“红色故事我来演”，挑战任务“故事文创产品集”，这样的分层作业可以让不同能力的学生选择，很好地体现因材施教的教育理念，充分激发学生的进阶动力。另外，项目式作业大多有支架进行辅助，为避免学生没有目的地探究，在学生完成作业的过程中，教师可以提供学习支架，如思维导图模板、观察记录表、采访提纲、调查报告等，帮助其进行思考探索，以期顺利完成。在项目式作业过程中，还可以设置阶段性研讨、中期成果展示等环节，通过小组互评、教师问诊等形式引导学生在实践中反思调整，在反思中成长进步。

（三）统整性：建构多维融合的知识体系

项目式作业不是对单一知识技能的巩固，而是

基于语文课程目标，兼顾知识、能力、思维的同步发展，融合多学科知识，进行作业的整体设计。鉴于此，教师在作业设计时，首先要关注目标体系的统整，既要看到学生当下的学习之需，又要看到学生长远的发展之要。遵循新课程标准各学段阅读能力的梯度要求，统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）编排的语文要素，将语言运用、思维能力、文化自信等核心素养融入目标之中，实现素养的分层培育。其次是跨学科知识的统整，以语文学科为作业目标的锚点，建构多学科融合的作业模型。例如，在阅读《呼兰河传》时，教师可以整合美术学科知识，让学生设计“为精彩瞬间配上一幅画”，融入地理学科知识，让学生对萧红笔下的“呼兰河城”进行文化探究，借助信息技术赋能制作“人物思维导图”“数字阅读报告”“有声书录音”等，用语文学科来统摄多学科知识，形成结构化的知识体系，培养学生跨学科解决问题的能力，进而培养学生的综合素养。^[3]

二、小学语文阅读作业的实践困境

（一）情境形式化困境

新课程标准实施以来，很多教师赶着“无情境不作业”的潮流，在作业设计之初，首先创设一个大情境，诸如“城堡探险”“诗词闯关”“漫游西湖”等，然后将词句训练、积累运用、表达交流等在情境中进行简单堆砌，并没有将学科知识点转化为学生能力点，导致主题情境沦为知识拼盘的华丽外壳。此类作业本质上还是知识取向，训练的是学科知识的习得，而情境创设只被当作视觉化包装或游戏化噱头，缺乏对学生认知水平的观照，偏离了作业综合育人的初衷。

（二）内容碎片化困境

很多语文教师在进行阅读教学时，不能着眼于

单元整体和语文要素，还是习惯对单篇文本进行细碎地分析。因传统阅读教学语篇信息碎片化、思维训练肤浅化的局限，导致阅读作业内容大都围绕某一篇课文内容进行设计。此类作业标准统一、答案唯一、批改方便，这种“快餐式”作业注重即时反馈，却忽视大概念引领下的问题建构，造成学生的知识与技能相互割裂，学生的思维停滞在浅层理解的层面，难以形成运用知识解决复杂问题的能力。

（三）活动单一化困境

传统阅读作业仍以书面作业占比较多，即便适当融入语文实践活动，如做手抄报、写颁奖词、当小导游等，也多是零散拼凑，缺乏对文本、学科、场域进行融合，活动之间的关联性、系统性、结构性不强，不能有效地整合课程资源，更谈不上开发生活资源，导致学生只能机械地完成任务，没有独立思考和深入理解知识的机会，难以从“知识接收者”转变为“问题解决者”。

（四）评价量表化困境

传统的阅读作业评价机制大多滞后于素养培育的要求，教师普遍聚焦标准答案对学生进行量化式评分，忽视对其阅读过程（如批注习惯、思维轨迹、合作能力）的追踪评价，只关注学生是否达到规定的知识掌握水平，不能用发展的眼光对作业过程进行评估，无法捕捉学生在问题解决中的认知进阶，也难以关注学生在作业过程中所展现出来的情感态度、创新思维的能力发展，背离了“教—学—评”一体化的理念要求。

存在以上问题有两方面的根源：一方面，源自教师对作业功能认识的片面化，过度注重作业的知识巩固功能，而忽视了作业在能力发展、情感培育、价值塑造等方面的育人功能；另一方面，源自教师作业设计能力有限，不能精准把握新课程标准中对于作业评价的要求，缺乏设计方法的理论支

撑，导致作业设计与实施随意性大，难以建构科学规范的作业体系。

三、小学语文阅读类项目式作业的设计策略

为打破当下传统阅读类作业面临的困境，结合项目式作业的特点，笔者尝试从主题挖掘、任务分层、成果导向、评价跟进等维度构建设计与实施路径，实现阅读类作业从知识本位到素养本位的转型。

（一）主题挖掘：开发多元路径的任务场域

可供开发的项目式作业的主题资源很多，教师在作业设计时要全盘考虑，科学选择，既要坚持以生为本，考虑学生的年龄特征、知识结构、兴趣爱好、学习习惯，又要适当突破教材，联结学生生活经验，根植传统文化基因，形成具有探究张力的统整情境。

路径一：纵向深耕教科书。统编教科书建构了精读、略读、课外阅读一体化的结构体系，将课外阅读课程化，依托“三位一体”结构，教师可以从单元语文要素中生发项目式作业的主题任务。如四年级上册“快乐读书吧”《很久很久以前》的作业设计，可以紧扣本单元的习作要素“展开想象，写一个故事”，先确定作业主题——现代神话“我”创编，然后引导学生在梳理传统神话要素的基础上，插上想象的翅膀，针对当下的热点话题“新能源”“人工智能”等创作现代神话，将阅读与表达进行完美融合。

路径二：横向勾连生活。项目式作业不仅要关注阅读的文本，而且要关注学生个人生活和社会发展中的热点，用阅读习得的能力去解决生活中的实际问题，形成校内校外的双向联动。笔者曾在四月读书日期间，围绕“世界读书日”和“校园读书

节”，开发“好书推荐官”这一作业主题，要求学生针对身边的不同群体设计差异化的阅读推荐方案——为学弟学妹制作绘本手册，为爸爸妈妈书写亲子共读微课脚本，为小区策划流动图书运营指南。这样的主题设计贴近学生的生活，学生在分析需求、整合资源的过程中，自然实现语言运用与社会参与能力的同步提升。

路径三：观照传统文化。统编教科书融入大量的传统文化元素，教师要关注并挖掘其中的传统文化因素，并将它们转化为作业的任务主题。例如，四年级下册的现代诗单元，旨在引导学生走进多彩的诗歌世界，初步感受诗词的文化魅力。^[4]笔者尝试从文化遗产的视角，设计“我和诗歌有个约会”这一作业主题，组织学生开展诗歌品读会、仿创现代诗、朗诵经典诗、与AI共赏析、摘抄汇编小诗集《童眼诗心》，让诗歌从文化符号转化为可触摸的情感载体，激发学生的文化遗产热情。

（二）任务设计：建构层级递进的能力体系
项目式作业在总任务的统领之下，由多种能

力、不同层级的子任务组合而成，形成螺旋式上升的能力培养路径，构成一个闭环的任务体系，赋予学生自主选择作业的权利。

以统编教科书六年级下册“快乐读书吧”《漫步世界名著花园》为例，教材推荐了《鲁滨逊漂流记》《骑鹅旅行记》《汤姆·索亚历险记》等外国名著，虽然编排在教材的第二单元，但为实现深度学习，阅读类项目式作业宜在开学第一周启动，以长周期探究贯穿整个学期之中。在作业设计时，笔者将“快乐读书吧”中提出的批注阅读、画人物图谱、梳理结构导图等阅读要求，与单元语文要素“学习写作品梗概”“就印象深刻的人物和情节交流感受”，以及口语交际板块“同读一本书”进行任务统整，建构阅读作业体系（见表1）。

以上项目式作业在主题任务“世界名著阅读长廊”的统领之下，设计了四个层级的子任务，后面还有若干个微项目，每个项目后面都有对应的评价要点。基础型任务“有滋有味读名著”是根据“整本书阅读”学习任务群的要求，让学生读前制订阅

表1 表现性评价任务的设计程序及内容要点

任务主题	层级任务	项目要求	评价要点
世界名著 阅读长廊	基础型任务：有滋有味读名著	制订阅读规划表，有计划地阅读三本外国名著；边读边作批注，将喜欢的段落摘抄在笔记本上，并标注页码	1. 阅读规划表合理可行 2. 摘抄的段落精彩有趣
	拓展型任务：有声有色讲名著	开展一次班级读书会，向同学推荐一本书（主要内容、人物评价、教育意义），或者围绕同一本书交流读书心得，分享阅读收获	1. 推荐理由充分，语言表达流畅自然 2. 抓住人物的语言、动作和神态，分析人物性格 3. 立体、多面地评价书中人物
	实践型任务：有图有画展名著	选取自己最喜欢的一本名著，小组合作以手抄报或思维导图的形式，从人物关系、情节脉络、主题思想等方面展示这本书	1. 作品主题鲜明，图文并茂，美观大方 2. 结构图谱能关注整体，强化知识整合与跨媒介表达
	创新型任务：有情有境观名著	观看《鲁滨逊漂流记》的电影或影视片段，撰写“媒介转化中的人物形象变迁”小论文	对比文本与影视作品，说出异同点

读计划，引导学生综合运用多种方法阅读整本书，评价学生基本的阅读能力，班级多数学生都能完成这一层级的任务；拓展型任务“有声有色讲名著”则是将“整本书阅读”与本单元口语交际“同读一本书”进行整合，让学生“推荐一本书”或者“交流一本书的读书心得”，评价学生阅读与表达的综合能力，这个任务需要学生在作业过程中有分析比较、归纳判断等思维参与，多数学生会在教师或家长的帮助下完成；实践型任务“有图有画展名著”和创新型任务“有情有境观名著”都属于跨学科融合的活动，对学生的素养要求较高，学生一般需要以合作的方式完成，既可以采用小组合作、集体合作的形式，又可以采用社会团体或非正式群体等合作形式来完成。学生完成任务的过程就是对整本书进行系统探究的过程，也是向深度阅读迈进的过程。

（三）成果导向：设计“逆向反推”的转化路径

项目式作业一般是以成果为导向，以终点为起点，在项目式作业设计之初，先规划体现学习目标达成的阶段性成果和终结性成果，让学生出发时就明白学习的终点在哪里，^[5]以此来破解传统阅读类作业学用脱节的难题。

以统编教科书四年级上册第三单元为例，本单元可以归属于“实用性阅读与交流”这一学习任务群。本任务群要求：紧扣“实用性”特点，围绕主题开展阅读与探究活动，引导学生关注社会，表达和交流自己在生活中的发现和感受。^{[1]25}根据此学习任务群的定位和要求，确定“学做观察记录员”为项目式主题，预设阶段性成果“记录秋天的叶子变化的观察量表”，终结性成果“习作：秋天变变变”，并向校报《小浪花》投稿。为完成这个“真实成果”，笔者逆向设计以下几个层级项目。一是方法迁移层，跟着作家细观“爬山虎的脚”，从

观察对象、动态记录、感官体验等方面记录，完成“观察记录单”，掌握科学的观察方法；二是实践探究层，和昆虫学家探秘“蟋蟀的住宅”，从观察对象、观察时间和修建行为三个角度完成“探究作业单”；三是创意表达层，持续一个月实地观察“秋天的叶”，用照片、手绘、文字相结合的方式完成“变化量表”，整合观察记录，创作观察日记，向校报投稿。

完成以上项目式作业，需要学生进行长期实地观察，并进行详细记录。学生在亲身经历、亲自尝试过后，再来写习作“秋天变变变”，就是水到渠成的事情。此类项目式作业将教材中习得的观察策略很好地转化为学生解决真实问题的能力，实现了从阅读能力向实践能力的自然过渡。

（四）评价伴行：建立“多维动态”的评价机制

评价有助于教与学的及时改进，教师在确定项目式作业预期成果的同时，就要制订好每个环节的评价标准，让评价贯穿学生的整个作业过程，并能根据评价对作业进程进行不断的反思和修正，从而实现“教—学—评”一体化。结合项目式作业的特点和课程评价的特质，笔者尝试从以下四个方面展开多维立体式评价，以此来培养学生作业中形成的各项品质。

其一，强化过程性评价，培养“作业习惯”。项目式作业评价强调全过程，从承担任务、作出贡献、问题解决、合作交往等方面来考量学生作业过程的表现，并对学生每一阶段作业情况进行实时小结，引导学生发现问题、判断是非，不断调整修正探究的方式和态度。例如，在学生完成《三国演义》阅读作业时，笔者每周召开“阅读发布会”进行阶段性反馈，对学生作业中出现的问题进行引导，明确下一阶段作业的要求，给予他们心理和策

略上的支持，培养学生善于思考、用心作业的好习惯。

其二，注重发展性评价，提升“作业能力”。参与项目式作业的过程，实际是一个创新的学习过程，学生会在不断学习中得以成长。教师要尊重学生的能力差异，从发展的角度出发，制订差异化评价量表，对于基础薄弱学生侧重评价阅读计划的完成程度，对于能力较强学生侧重从阅读思维和创新阅读方面进行评估。教师不仅要评价学生对预设目标的完成情况，而且要对学生的完成态度进行客观评价，肯定和欣赏每个学生作业成果的独特价值，关注学习作业能力的培养。

其三，倡导协商式评价，形成“作业品质”。项目式作业评价是以学生为主体，注重学生自主发展的教育评价方式，这种评价方式的核心在于通过对话和交流，促进学生的自我反思和自我发展。教师需要转变传统教育评价的观念，建立新型的师生关系，组织学生自评、同伴互评、教师导评的“三方对话”，调动学生的积极情绪，对于作业评价中呈现的亮点，尤其是学生的创新思维，要毫无保留地予以肯定和表扬，激发学生持续探究的兴趣，促进学生形成良好的“作业品质”。

其四，探索增值性评价，锻炼“作业毅力”。基于真实问题情境的项目式作业，需要学生沉浸其中，进行持续性学习，此过程不仅能反映学生对学科知识能力的掌握情况，而且能综合考量学生核心

素养达成的水平。教师可以为学生建立素养成长档案袋，通过记录学生作业前后的能力变化，如从“依赖教师划重点”到“自主阅读批注”，从“畏惧公开讲故事”到“主动分享阅读收获”，锻炼学生做事的坚持性、协作力和创造力。

阅读类项目式作业是融学生个性化表达、创造性学习、生活化体验、团队式协作为一体的学习实践活动，是双减背景下“减量不减质”的应有之义，是落实学科核心素养的必然之道。

参考文献：

- [1] 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.
- [2] 李语婷. 初中语文学习任务群的作业设计研究[D]. 成都: 成都师范大学, 2024.
- [3] 陈代丽, 大概念统摄下的小学语文单元作业设计研究[D]. 重庆: 西南大学, 2023.
- [4] 后秀东. 小学语文综合性学习的现实困境及改进策略: 以统编版小学语文四年级下册第三单元为例[J]. 甘肃教育研究, 2025(1): 109.
- [5] 李方顺. 成果导向的项目学习设计三部曲: 以“拯救实体书店”项目学习为例[J]. 中学语文教学参考, 2022(28): 61.

(责任编辑: 付惠云)