

小学语文习作单元整体教学的逆向设计探索

杨伟燕

摘要：当前的习作单元教学存在读写割裂、资源零散和评价断层等问题，逆向设计理论可为上述问题的改进提供理念支撑。习作单元整体教学的逆向设计要关注三点：以终为始的习作单元设计蓝图；任务驱动下的单元资源整合；支架递进的课堂实施。其落地要点有三个：单元目标设定需避免窄化；单元整合需尊重教材逻辑；评价需兼顾标准与个性。

关键词：习作单元；单元整体教学；逆向设计

统编小学语文教材自三年级开始，每册均设置一个习作单元，单元结构清晰：“单元导语”点明语文要素；“精读课文”示范关键习作知识与方法；“交流平台”梳理方法；“初试身手”引导运用习作方法练笔；“习作例文”呈现更多写法范例；“单元习作”则要求学生综合运用所学进行实践。习作单元自成体系，具有整体性特点。教师要增强教学的整体性，将课文、习作例文视作一个整体，将课文视作学生学习写作的范例。整个单元都应该是完整的学习材料，要前后贯通起来，作为整体使用。^[1]

当前的习作单元教学主要存在三个问题。一是读写割裂。部分教师将习作单元的精读课文等同于

一般单元的精读课文教学，侧重阅读理解而忽视向习作的有效迁移。二是资源零散。教师按教材顺序孤立教学各板块，未能围绕习作能力发展主线整合“交流平台”“初试身手”“习作例文”等相关资源。三是评价断层。教学中常忽视过程性评价，仅以最终的单元习作作为唯一评价对象。为解决上述困境，亟须在适切理论的支撑下，构建“整合资源形成阶梯，系统指导习作”的单元整体教学模型。

一、习作单元整体教学逆向设计的核心要义

（一）教学模式逆向规划

逆向设计理论强调从预期的学习成果出发，逆向规划教学路径：确定预期结果—确定合适的评估

作者简介：杨伟燕，浙江省温州市鹿城区教育研究院研训员（温州 325002）。

单元整体教学实践与探讨

依据—设计学习体验和教学。^[2]基于此理论，构建了逆向设计的习作单元整体教学模式（见图1）。

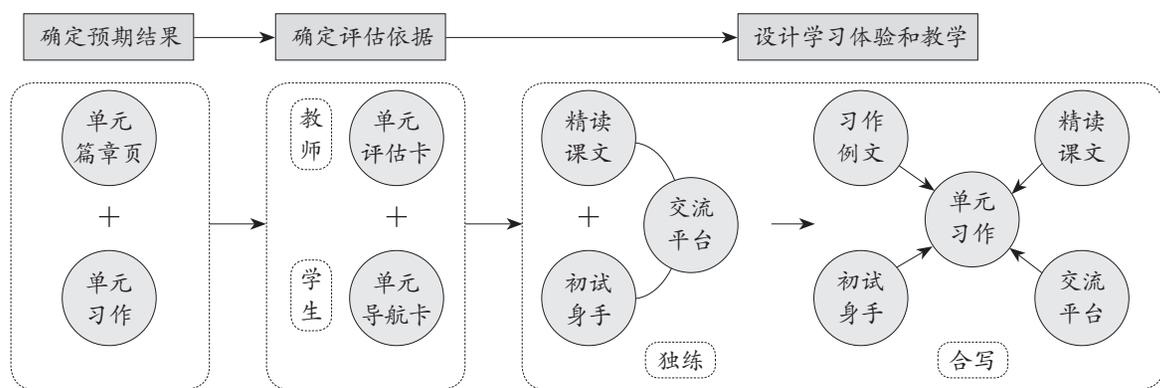


图1 逆向设计的单元整体教学模式

此模式首先明确单元习作的预期结果（终极目标），并前置单元核心任务。随后，基于师生双方的评估依据，逆向设计学习体验与教学过程，将单元的知识点与资源按目标、任务进行重组并反复运用，实现读写结合、学用一体，充分发挥习作单元的编排优势，挖掘和整合教材资源价值，形成“目标—评估—教学”的反向规划闭环。

（二）教材资源逆向重组

在逆向设计过程中，强调从目标达成的终点反推教学过程。这需要先明确学生在真实情境中达成的个性化表达与书面输出能力，再据此逆向规划教学路径。在这个教学路径规划中，教材的使用是关键。按照习作能力发展的内在逻辑以及学情，逆向设计对教学资源进行创造性重组，即目标视域下的教材资源“逆向重组”。这种逆向重组的教学设计理念，使每个教学环节都精准指向目标的达成，能将教学内容整合为递进式的结构化体系，以实现从知识碎片到能力整体的逆向重构，最终促成学生核心素养的螺旋式上升。

（三）评价体系逆向嵌入

收集的评估证据可以帮助思考单元或者课程教学设计，引导教师“像评估员一样思考”，思考如

何确定学生是否已经达到了预期的理解。^[2]在习作单元整体教学中，将评价标准前置并嵌入教学全过程，使评价不再是教学结束后的附属环节，而是与目标设定、教学实施形成动态联动的有机整体。这种设计确保了评价对教学过程的全程引导与即时反馈，实现了以评促教、以评促学的良性循环。

二、习作单元整体教学逆向设计的实施路径

在习作教学中落实逆向设计理念，需要将“以终为始”的思考方式转化为具体的教学实践。这一转化过程涉及目标定位、任务设计、过程实施和效果评估等多个维度的系统重构。

（一）以终为始的单元蓝图设计

1. 教学目标三阶设定

制定习作目标时，教师需充分考虑学生的认知水平、生活经验和习作能力，逆向设计详细、进阶的分目标，以激发学生兴趣与潜力。例如，三年级下册的习作单元，阅读方面的语文要素是“走进想象的世界，感受想象的神奇”，习作方面的语文要素是“发挥想象写故事，创造自己的想象世界”。基于课标及教材解读，可将单元目标设定为“三阶”。

一阶目标：一是了解课文内容，感受想象的

神奇；二是圈画文中表现想象的词句，体会表达效果。

二阶目标：一是通过朗读、对比等初步感知从多角度联想事物的方法；二是能仿照课文展开想象，并进行片段练习。

三阶目标：一是能借助习作例文进一步体会丰富与神奇的想象；二是围绕主题，编写情节完整、想象新颖的故事；三是通过补充绘本、表演情节、编故事集等形式，与同伴交流习作。

一阶目标立足文本、激发兴趣；二阶目标重视深度学习，习得方法策略；三阶目标则重在综合应用，创新表达。这三阶目标锚定此次习作单元的语文要素，重视感知积累、方法习得、创新应用，突出语文学习的阶梯性、实践性与综合性。

2. 评估证据双线开发

教师在教学中，不仅要思考目标，还要思考哪些证据能表明学习达成了目标。在“逆向教学”中，确定评估证据显得尤为重要。评估证据不仅为学，也为教提供支持和导引。因此，需要开发双线评估证据。

教师线：需明确学生在学习不同阶段应“知道什么”“理解什么”及“能做什么”，以便提供精准支持。例如，针对以上三年级下册习作单元的阶梯目标，从“是否对应真实产品”“是否有渐进式任务链”“评价是否针对真实的读者”三个维度对每一阶目标达成进行评估，以追踪学生在单元学习过程中的能力发展。

学生线：笔者开发“单元导航卡”作为学生自主学习的可视化路径图。以“预学—研学—拓学”任务线贯穿单元学习，实现目标可视、过程可测、成果可评。

以下是四年级上册习作单元“写清楚一件事”中“单元导航卡”内容描述。

预学阶段：速写“五句话故事”，绘制“单元习作技能树”，激发兴趣。

研学阶段：梳理《麻雀》和《爬天都峰》的情节，完成“初试身手”片段练笔，提高对故事的感知力。

拓学阶段：“神奇修改”，即根据评价量表修改故事结构、情节走向等。

学生认知发展是连续的、循序渐进的，前一个阶段是下一个阶段的基础。“单元导航卡”不仅让每个环节紧密联系，还设置了“目标对照”“方法提示”“自我评估”，以此充分评价学习成效，回叩单元习作的终极目标。

（二）任务驱动下的单元资源整合

1. 构建单元资源矩阵

对照单元设计蓝图，教师要系统整合各类资源，形成支持教与学的资源矩阵。矩阵框架涵盖了资源、素材、工具包和读者对象库。仍以三年级下册习作单元为例，解析资源矩阵的具体构成。

资源输入层：首先提供教材语料素材，通常包括词汇、句式、段落结构、习作技巧等。其次，可适度增补不同角度、不同写法的课外语料，如《如果我是国王》《我变成了一只甲虫》。还可增加“雨后彩虹”“千变万化的云朵”等生活中的素材。

素材加工层：在这一层的设计中，要勇于打破壁垒，进一步提供读写结合的范例与思路，比如提供想象气泡图、修辞卡片等。还要以“合理”“创意”为标准，设计想象习作评分表。

工具包输出层：鼓励学生用画笔记录自己的想象画面，教师则提供习作模板来降低学生习作难度。

读者对象库反馈层：利用小组互评、投票“最佳创意奖”等，培养学生的批判性思维和读者意识。

单元整体教学实践与探讨

2. 创建单元任务群

知识不是被动吸收的，而是由认知主体主动建构的。^[3] 还以三年级下册习作单元为例，结合单元资源矩阵，可创建“想象岛巡游记”单元任务群：“反着说”练习—写《颠倒村游记》—创想《我变成了_____》—编故事《瞌睡虫找朋友》—综合完成《想象岛巡游记》。

该任务群结合单元内容，运用“打破常规反着想”“根据图形创造着想”“编奇特规则创造奇特世界”等多种方法，展开想象，引导学生继续运用单元矩阵中的相关资源完成各项任务。

(三) 支架递进的课堂教学实施

1. 启：单元导引

“启”的关键在于通过情境创设，唤醒学生与单

元主题相关的生活体验，让学生有话可说。例如，在三年级上册习作单元“观察生活”学习伊始，可先让学生尝试用一两句话描述窗外的树，然后将众人的语言排列成诗，进而激发学生的学习动机。

“启”的高阶目标是引导学生思考“写这篇文章有什么用”。当了解到习作能解决真实问题、传递真实情感时，学生的习作动能会持续更久。

2. 探：专项突破

在逆向设计的单元整体教学过程中，每一个专项突破点都要有具体的目标、内容、实践要求，即明确学什么、怎么学、学到怎样的程度。以四年级下册习作单元“学写游记”为例，设计了“学、练、仿、用”四个专项。专项突破架构如下（见图2）。

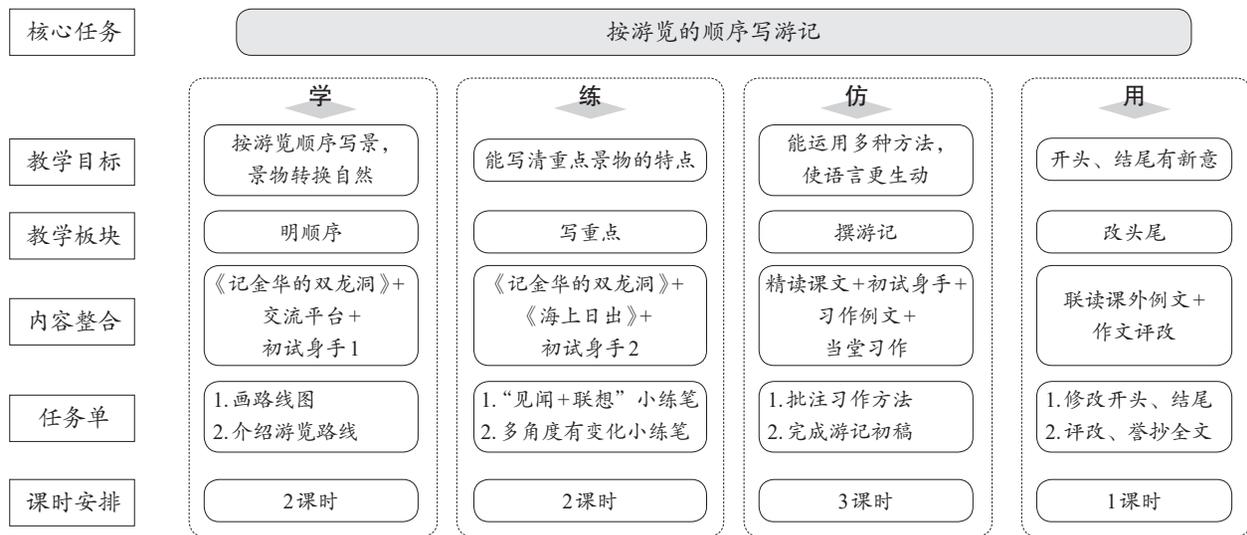


图2 四年级下册习作单元“按游览的顺序写游记”专项突破整体架构

根据核心任务与学生对事物的认知，单元设计调换了教材原有顺序。首先，学习《记金华的双龙洞》，通过“交流平台”，了解、建立移步换景的习作模型，再结合“初试身手”第一题中植物园的游览平面图训练按空间顺序表达。其次，通过学习《海上日出》，让学生清楚太阳在不同情况下的动

态变化，并结合“初试身手”第二题，观察附近的一处景物进行迁移练笔，学会按顺序多角度介绍一处景物。再次，借助习作例文等材料，进行习作。最后，学习文章开头、结尾的写法，并修改习作。每一个专项落点明确，路径清晰，而专项之间又做到读写相融、循序渐进，降低了认知负荷，实现精

准聚焦的教学效果。

3. 写：循环整合

有学者认为，在很多情况下，学生将信息片段存储在工作记忆中，等待新的信息来帮助他整合与理解这些片段。^[4]这体现着学习的非线性本质。在习作单元学习中，学生只有把概念迁移到真正习作环节，深度学习才能发生，并实现学习的进阶。

六年级上册习作单元“围绕中心意思写”的单元习作第一课时设计：第一步，审题之后，回顾“初试身手”第二题，并给题目分类，引导学生发现中心意思不同，题目指向也不同；第二步，回顾精读课文《夏天里的成长》和《盼》的习作提纲，复习“围绕中心意思”从不同方面或选取不同事例写的方法；第三步，回顾“交流平台”，思考如何“围绕中心意思”把重点部分写具体，给人留下深刻印象；最后借助习作例文，交流还有哪些“围绕中心意思写”的方法，并开始习作。这样循环整合单元里的资源，帮助学生厘清习作重点，突破习作难点，变“教材”为“学材”，助力学生综合运用。

4. 展：评展结合

其一是评价跟踪。在习作单元的整体教学中，评价始终跟踪学习全程，为教学提供实时依据。五年级上册习作单元“介绍一种事物”的评价量表，从学习精读课文开始跟踪，关注口头介绍事物时是否从多角度细致观察，有无收集相关资料进一步了解事物。在练笔和习作过程中，评价继续跟踪，关注是否运用恰当的说明方法介绍清楚事物的主要特点。在单元习作完成后，评价跟踪是否分段介绍事物的不同方面，语言表达是否准确。评价跟踪驱动了教与学的双向调整，确保目标达成。

其二是多元反馈。一位好作者，必须意识到写出来的东西是要给别人读的，并能在写作过程中

从读者阅读效果的角度展开推理、换位和移情。^[5]

在读者意识的观照下，学生的文章写给谁读，是否表达清晰，有无语言运用的个人特点，是否顺利达成单元习作要求等评价标准，都需要多元反馈呈现。以下是针对六年级下册习作单元，从读者角度设计的“自评—生评—师评”评价量表（见表1），以支持学生在交流情境中提升习作能力。

表1 六年级下册习作单元“让真情自然流露”

多元评价量表

评价项目	评价标准	自评	生评	师评
选材	这件事让我觉得真实，能引发我的阅读兴趣	() ★	() ★	() ★
内容	文章写得很具体，抓住细节，让我仿佛看到当时的情景	() ★	() ★	() ★
情感	文章的情感表达很真实自然，打动了我，让我的心情也跟着起伏	() ★	() ★	() ★
语言	文章条理清晰，读起来很顺畅	() ★	() ★	() ★

其三是多维场景展示。单元习作完成后，还要打破单一纸面展评局限，构建多维立体的展示网络，全面呈现学习成果。教师可构建真实表达场域，例如把“校园景观卡”和“校园生态园动物铭牌”赠送给学校德育处；将“生活万花筒”文集打印制作，召开作品发布会，评选“最受欢迎的作品”“最佳读者”等。

其四是建立成果档案。系统收集制作“习作进化档案”，见证学生习作能力的发展与进阶。通过收录单元导航卡、习作技能树、“初试身手”微习作稿、过程性评价量表、单元习作初稿、互评记录

单元整体教学实践与探讨

和习作评语等，整理档案，以便学生主动反思优势与不足。成果档案也为教师提供持续的学情证据，促使教师精准诊断习作的共性难点与个体差异，进而动态调整后续教学。

三、习作单元整体教学逆向设计的落地要点

（一）单元目标设定需避免“窄化”

部分教师可能将单元前置目标简化为“掌握单元习作的文体格式”，而忽略习作背后的思维能力。实际上，单元整体目标应兼顾形式规范与思维深度，如三年级上册习作单元主题是“观察生活”，单元目标设定就要注意“观察方法”与“观察品质”是不一样的。本单元不是状物习作，而是要引导学生留心周围事物，从多角度、多方面细致观察，从而有新的发现。观察品质提升了，学生才会对周围事物有更多更深的了解。

（二）单元整合需尊重“教材逻辑”

统编教材习作单元的编写意图明确，所选材料符合学生认知。逆向设计基于预期成果，依据原有教材重组内容，不可随意删减、更换教材。单元整合时要灵活处理各部分的关系，既尊重单元编排的内在逻辑，又考虑教材资源使用的系统性、实效性，确保学习活动始终处于“教—学—评”一体化的主线上。简而言之，要通过单元内容重组形成单元教学的合力。

（三）评价要兼顾“标准”与“个性”

虽然逆向设计强调评价先行和评价标准的明确性，但学生的习作并非为了机械达标。为了鼓励学

生个性化表达，评价需为学生预留空间。例如，在六年级下册习作单元“让真情自然流露”中，既要求学生将故事情节叙述完整，也鼓励学生以独特的视角进行情感表达，以达成真情流露的习作目标。因此，教师在设计评价标准时，应在确保基础要求的前提下，增加“视角独特”“表达有创意”等个性化评价项，以避免固化的标准束缚学生的创造力。

综上所述，小学习作单元整体教学实施逆向设计应把握三个关键环节，充分发挥教材编排的系统优势，通过“学—练—用”的有机融合，让习作教学从“碎片化”走向“系统化”，从“教知识”转向“育素养”，使习作教学真正成为学生语言建构与思维发展的有效载体。

参考文献：

- [1] 陈先云. 统编小学语文教材表达部分修订思路、编排特点及教学建议 [J]. 小学语文, 2024(9): 12.
- [2] 威金斯, 麦克泰格. 追求理解的教学设计: 第2版 [M]. 闫寒冰, 宋雪莲, 赖平, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 26.
- [3] 顾明远, 孟繁华. 国际教育新理念 [M]. 海口: 海南出版社, 2003: 327-328.
- [4] 纳托尔. 学习者的隐秘生活: 让课堂学习看得见 [M]. 宋其辉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2024: 113.
- [5] 余闻婧. 回归素养: 小学习作教学过程重建 [J]. 课程·教材·教法, 2025(3): 104.

(责任编辑: 张一鸣)