

小学语文项目化学习的课堂样态与实践策略

郭凯荔

摘要：在核心素养导向的教学改革背景下，小学语文课堂正积极探索从知识本位向素养本位转型。然而，当前与学科实践相匹配的课堂转型并未真正完成，小学语文教学困境仍然存在，表现为情境任务虚化、学习过程浅表化、评价反馈失能化。为突破现实困境，需要系统建构“语用核心型”“文化主导型”“思维主导型”与“审美主导型”四种项目化学习样态，并基于任务驱动、学习过程和评价反馈三个维度，实施从教材转化到情境定位、从能力锚点到支架辅助和从量规共构到同伴互评的实践策略。

关键词：小学语文；项目化学习；课堂样态

《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称“课程方案”）对项目式学习的倡导，正驱动着小学语文教学经历一场从知识本位向素养本位的深刻转型。项目化学习通过设计富有语文味的驱动性任务，引导学生将碎片化的语文知识转化为解决实际问题的综合能力，实现从“学语文”到“用语文”的深刻转变。系统建构小学语文项目化学习的课堂样态与实践策略，不仅是回应课程改革的应然之举，而且是推动语文课堂回归育人本质、实现深度学习的重要依托。

一、现状审视：从“知识授受”到“素养生成”的课堂困境

《义务教育语文课程标准（2022年版）》强调语文课程应引导学生在真实的语言运用情境中，通过积极的语言实践，积累语言经验，发展思维能力，提升思维品质，全面提升核心素养。^[1]然而，当前与学科实践相匹配的课堂转型并未真正完成，小学语文教学中仍然存在情境任务虚化、学习过程浅表化和评价反馈失能化的现实困境。

基金项目：教育部福建师范大学基础教育课程研究中心2024年度开放课题“高阶认知视角下小学语文大单元学习情境创设与运用研究”（KCB2024035）。

作者简介：郭凯荔，福建省莆田市荔城区教师进修学校语文教研员，正高级教师（莆田 351100）。

（一）情境任务虚化

即便教师有了素养意识，也常常受困于如何将静态的教材内容，转化为驱动学生深度学习的真实任务。有几个常见误区：“情境”形式化，设计的情境脱离学生的生活经验；任务与语文要素脱节，导致“有任务无语文”；探究过程断裂，任务沦为单课时的“展示品”。例如，教师在教学《赵州桥》时，让学生当堂为赵州桥设计明信片。此任务虽具形式，却因缺乏真实的赠送对象、交际目的与持续的探究链条，而沦为浅表化的课堂手工活动。学生觉得这只是“作业表演”，久而久之则对虚假任务失去兴趣与信任。正如崔允漷所言，热热闹闹的课堂表象背后，普遍存在着学习方式缺乏探究的严谨性与学科的典型性问题，“虚”“假”探究现象十分普遍。^[2]究其根源，在于缺乏一套将“教材文本”系统转化为“真实语用任务”的科学方法，导致语言实践要么与学科本体疏离，要么因设计过程的复杂而令教师望而却步，使素养目标在关键的实践环节落空。

（二）学习过程浅表化

项目化学习追求在持续探究中实现知识的深度建构与素养的内化。然而，当前许多课堂实践出现重项目形式、轻知识内容，多学科拼凑、少知识整合，多任务操作、少思维进阶等现实问题。^[3]具体表现在三个方面：一是活动环节琐碎，学生忙于完成一个个孤立的任务步骤，但缺乏对核心问题的持续思考与解决；二是合作学习流于形式，小组内分工不明或少数学生主导，部分学生参与度低，未能实现真正的思维碰撞；三是探究停留在信息搜集与整理层面，缺乏对信息的分析、整合与创造性应用。例如，在“探寻家乡传统文化”项目中，学生可能仅将搜集到的资料简单拼凑成手抄报，而未经历“发现问题—分析资料—形成见解”的完整思

维过程，学生仅仅是在课堂上做了“事”，但这种“有活动，无思维；有合作，无协同”的浅表化过程，并没有实现学生核心素养的发展。

（三）评价反馈失能化

素养导向的教学要求评价贯穿始终、支持学习，但小学语文教学的现实却是评价滞后，且由教师单方面掌控，结果就是项目化学习容易陷入“有过程，无证据；有成果，无反思”的困境。例如，在“探寻家乡传统文化”项目中，学生小组合作完成了手抄报。然而，从信息搜集、内容筛选到版面设计，整个过程缺乏清晰的评价标准指引，最终教师仅以“优、良、合格”的等级或“内容丰富、画面美观”等模糊评语给出结论性评价。由于缺乏与学习过程紧密嵌入的评价工具，学生无从了解自己的优势与改进方向，教师也难以提供精准的指导支架。这造成学习过程的质量无法保障，实践成果难以衡量学生的语文能力。

以项目化学习推动语文课堂的深度转型，其关键绝非教学形式上的简单修补，而是必须从根本上建构一种能融合语言运用与素养培育、有机联结课堂与社会生活，并拥有清晰实践路径的课堂新样态。

二、模型建构：基于项目化学习的小学语文课堂样态

课程方案倡导的项目式学习，以及温儒敏提出的“以一带三”^[4]理念，共同揭示了语言运用在素养整合中的核心作用，为课堂转型指明了方向。然而，一线教学面临更为复杂的现实情境：不同的文本体裁、内容特质与单元目标，决定了教学目的应各有侧重。若仅仅强调综合，则容易导致课堂焦点模糊。因此，在“语用为基”这一根本原则之上，有效开展项目化学习，语文教学需要在实践中

建构更为精细的实践模型，通过真实而有意义的驱动性任务，将知识转化为解决问题的工具，进而建构出目标清晰、路径有别的课堂新样态。

（一）语用核心型：语用为核，三维协进

语文项目化学习的核心在于“用语言做事”。语用核心型的项目化学习样态将“语言运用”置于教学设计的中心，其教学核心目的在于实现语言交际功能与文化、思维、审美的深度融合。它不偏重某一素养，而是追求通过完整的、有社会意义的语言任务，使文化素养、思维素养、审美素养在语用实践中自然嵌入、协同发展。语用核心型项目化学习任务的特征表现为：任务本身具有真实的交际目的与完整的实践闭环（如策划、创作、发布、反馈），评价需要同时关注语言运用的恰当性、有效性与素养的综合体现。所有学习活动都围绕此类真实任务展开，使文化素养、思维素养、审美素养作为语言运用的自然结果与内在维度，伴随并融入语用实践，最终实现协同共生的素养格局。

在具体实施中，教师需要设计一个兼具整合性与递进性的任务链，将文化素养、思维素养、审美素养的培养目标作为语言运用的自然结果与内在维度，引导学生在完整的“学—用—创”链条中实现素养融合。以五年级上册《猎人海力布》教学为例，教师可设计“民间故事传承人”这一项目，充分体现该样态的综合性与交际性。首先，学生作为“采风人”，通过绘制情节图、撰写梗概，把握故事内容与人物精神，完成基础的语言梳理与信息整合，其次，转型为“创作者”，聚焦海力布的关键抉择，为其撰写内心独白，这一环节深度训练了基于文本的合理想象与创造性表达。最后，学生以“传讲人”的身份进行创造性复述或表演，并在讲述后发起“寻找身边的海力布”主题讨论。在此项目中，复述、撰写、讨论是外显的“语用”行为；

而对“舍己为人”美德的认同、对人物行为逻辑的分析、对故事情感与表现形式的感受，均内隐并生长于语言实践之中。一系列环环相扣的语言实践活动，使语言运用成为素养培育的土壤，实现了“语用为核”带动“三维协进”的核心素养发展。

（二）文化主导型：语用为基，以文化人

文化自信是民族兴旺、国家发展所倚重的最深沉、最基本、最持久的原动力，而语文教材是传承民族文化、坚定文化自信的重要载体。^[5]语文教学中的文化传承不是静态的知识灌输，而是以语言运用为基本路径，引导学生从体验文化到理解文化再到创新文化，逐步实现学生的价值认同与精神成长。因此，文化主导型项目化学习样态的教学目的是引导学生在语言实践中体验、理解并认同中华文化内涵，最终实现学生的价值塑造与精神成长。文化主导型的项目化学习并非简单的文化知识传授，而是以语言运用为基本路径，让学生在“亲历”与“表达”中完成从文化认知到价值认同的升华。该样态的学习任务设计紧扣文化载体，必须包含“体验—理解—传承”的完整实践链条。评价时应重点关注学生对文化内涵理解的深度，及其在语言成果中传递的文化情感与价值立场。在此过程中，语言运用贯穿始终，成为联结学生个体生命与文化传统的桥梁。项目以语言为媒介，促使学生完成对传统文化从体验感知到价值认同的深度转化，生动诠释了“以文化人”的育人机制。

（三）思维主导型：语用为基，以思启智

思维与语言是互为表里的共生关系。思维主导型项目化学习样态的教学目的在于通过语言实践将内隐的思维过程外显化、结构化，从而系统训练学生的逻辑思维或创造性思维品质。思维主导型项目化学习聚焦思维的发展，致力于让学生的思考过程变得可见、可练、可评，实现语言能力与思维能力

的同步提升。该样态的学习任务设计必须包含明确的思维挑战,例如,比较分析、推理论证、多角度审视、创意解决问题,并常借助思维可视化工具,运用表格、流程图、概念图来辅助思考。评价时重点应落在思维过程的逻辑性、严谨性与创造性上,而语言表达的条理性是衡量思维品质的外在标尺。

以《鹿角和鹿腿》的“选择背后的逻辑”项目为例,教学设计紧扣思维外显与过程训练。首先,学生通过对比表格梳理鹿角与鹿腿的利弊,这是运用工具进行分析思维的起点。其次,将课文中的“适者生存”规律迁移至制订《电子产品使用班级公约》的现实问题中,学生需要经历利弊权衡、规则形成的完整决策思维过程。最后,在班级辩论会上,学生运用“我建议……因为……”等句式进行有理有据的陈述与反驳。这既是论证思维的实战,也是逻辑表达的锻炼,从而在整个项目中设计环环相扣的认知冲突,使语言实践成为思维发展的核心场域,有效达成了“以思启智”的目标。

(四) 审美主导型:语用为基,以美塑文

审美素养是个体感受世界、丰富精神的重要维度。审美主导型项目化学习样态的教学目的在于引导学生经历从审美感知、审美理解到创造性表达的完整经验生成过程。审美主导型项目化学习并非单纯的艺术欣赏,而是以语言为桥梁,将文本中的审美元素转化为学生个性化的审美体验与语言创造,实现“以美育人”。该样态的学习任务设计紧扣审美对象,如文学意象、语言韵律、情感意境,必须包含“品读—沉浸—创造”的递进阶梯。评价时应重点关注学生审美感受的独特性、审美转化的创造性,以及最终运用语言表现美的品质。语言实践在此成为联通审美客体与主体经验的唯一通道。

以《火烧云》为例,遵循审美经验生成的路径,设计“身边的奇妙世界”微项目。其一,学生

在反复诵读中品读“红彤彤”“跪着的狮子”等词句,在语言中感知色彩、形状与动态之美。其二,观察身边的世界:五彩的晚霞,四季变化的树,雨后的水洼……学生根据自己的观察和兴趣,任选一种,模仿课文“出现—变化—消失”或“颜色—形状”的思路,创作一首“自然小诗”并以诗画结合的形式展示,完成从吸收到输出的审美个性表达。这一系列活动以语言为核心,使审美教育牢牢扎根于语文实践,真正达成了“以美塑文”的教学目标。

三、实践落地:小学语文项目化学习的三阶支撑策略

为确保课堂样态有效落地,小学语文教学需要建构一套逻辑连贯、便于操作的实践策略体系。依据项目化学习的实施流程,提炼出以“任务设计”为起点、以“过程支持”为关键、以“评价促进”为保障的三阶支撑策略,共同构成“设计—实施—评价”一体化的学习闭环,为核心素养的落地提供清晰路径。

(一) 任务驱动:从教材转化到情境定位

项目化学习的首要环节是将静态的教材内容转化为能激发学生持续探究的真实任务。单一方法往往难以兼顾学科本质与学习动机,因此,需要协同运用教材转化法和三维定位法。

教材转化法旨在锚定学科的“知识内核”,是项目设计不迷失方向的根本。它要求教师深入研读单元语文要素与文本特点,将其中蕴含的核心知识、关键能力转化为项目探究的实践目标,确保学习活动不偏离语文的本体性。三维定位法为解决任务“为何而做”的动力问题,需要在教材转化的基础上为任务注入真实的“社会属性”。为了规避情境创设可能出现的虚空化、事务化与文学性淡

化^[6]等问题,需要通过三维定位法建构真实的实践情境:一是角色维度,即学生以何种身份参与;二是受众维度,即作品或成果为谁服务;三是成果与情境维度,即最终形成何种成果,并在何种场景下展示。这三维一体共同回答了“我是谁”“为谁做”“做成什么样、用在何处”的根本问题,使学习从一开始就嵌入真实的交际语境与目的之中。

以五年级上册说明文单元为例,教师运用教材转化法,将“介绍一种事物”的写作要素转化为“编写一本介绍校园植物的手册”这一核心目标。然后,通过三维定位法为任务注入真实的动力与情境:学生成为“校园植物科普员”角色;手册面向全校同学,为他们熟悉校园环境提供指南;最终的图文手册将在“校园科技节”上进行展示。通过实地观察、资料查证、图文撰写与排版设计,学生有效掌握了抓住事物特征、有序表达和运用说明方法等核心能力。这一设计使“学习写说明文”这一抽象目标瞬间转变为“为全校师生制作一份真实的科普资料”这一具体任务,充分体现了任务设计从学科内核走向真实生活的完整路径。

教材转化法和三维定位法的协同运用体现了情境认知理论所主张的学习在情境中发生的理念^[7],确保学习情境能真正关联生活,通过驱动学生的学习来解决真实问题,打破了教材与生活的壁垒,使任务设计既能通过教材转化扎根学科,又能通过三维定位联通生活,使学习任务激发学生的参与感和求知欲。

(二) 学习过程:从能力锚点到支架辅助

真实任务启动了学习,但要避免学生在复杂实践中陷入“有活动无成长”的浅表化陷阱,就必须在过程中通过能力锚点法和支架辅助法为学生的学习提供精准支持。能力锚点法着眼于项目的整体规划,要求教师在设计任务链时,前瞻性地每个关

键阶段明确对应的、具体的语文能力发展目标,如“抓住特征观察”“有条理地说明”“有依据地论证”等。这相当于为漫长的学习旅程设置了清晰的“能力路标”,使漫无目的的“活动”转变为目标明确的“素养阶梯”。支架辅助法着眼于学生即时的学习挑战。依据维果茨基的“最近发展区”理论,当学生在新旧经验交界处遇到困难时,教师需要及时提供适切的学习支架。学习支架包括结构化的图表、典范性的语言样例、程序性的步骤指南或互动性的讨论框架,能暂时支撑学生的表达与思维,帮助其跨越“现有水平”与“潜在水平”之间的鸿沟,最终实现语言的内化与能力的迁移。

在“校园植物探秘手册”项目的实施阶段,教师运用能力锚点法,在“观察记录”环节锚定“抓住事物鲜明特征”的能力,在“文案撰写”环节锚定“运用说明方法进行条理清晰的说明”的能力。为支持学生达成这些目标,教师提供了有针对性的学习支架:针对学生观察时容易遗漏细节的难点提供“植物特征观察表”(引导学生从形、色、味等多维度记录);针对学生写作时说明方法单一、条理不清的难点提供“说明方法选择工具箱”及范文片段。这些支架如同“攀登扶手”,在学生探究遇阻时提供即时支持,确保语言能力在挑战中得到切实发展。

能力锚点法与支架辅助法的结合,确保了项目推进的过程,同时使语文学习过程中的关键能力被“看见”、被“培养”、被“掌握”,实现了“在做中学”与“在学中做”的统一。

(三) 评价反馈:从量规共构到同伴互评

项目化学习中有效的评价需要从教师主导的结果评判,转向师生共同参与的过程性评价,才能真正发挥其引领学习、激发动力的作用。正如夏雪梅指出的,学生参与评价并不只是增加一个评价者,

而是让学生成为学习和评价的主体。^[8]本策略旨在将评价深度嵌入学习过程,使其有效发挥促进学习、支持改进的功能。

在项目启动阶段通过量规共构法,师生依据学习目标共同研讨、制订清晰的表现性评价量规。量规将“文化自信”“思维能力”等抽象素养,转化为“信息准确”“视角多元”“依据充分”等可观察、可测量的具体行为指标。这一“共构”过程本身就是学生理解标准、内化目标的无价学习体验。在项目推进中运用同伴互评法,引导学生依据师生共构的量规,围绕作品或表现进行建设性的相互评议。通过使用“我欣赏……因为……”“我建议……这样可以……”等结构化语言进行反馈,学生不仅成为评价的参与者,而且在角色转换中深化对学习标准的理解,培养批判性思维与沟通协作能力,体现“评价即学习”的现代评价观。

在项目启动时,教师引导学生运用量规共构法一起讨论:一本好的植物手册应该是什么样的?学生从“准确、清晰、有用、美观”等角度提出想法,师生共同将这些想法转化为具体的量规条目,如“特征描述有至少两个独特细节”“运用两种以上的说明方法”“排版便于读者快速查找信息”等。在文案撰写阶段,学生依据此量规进行同伴互评。例如,一位学生可能会对同伴的初稿提出:“你写‘叶子是绿色的’很准确,但如果我们加上‘摸起来像砂纸一样粗糙’,会不会更能突出它的特征?(对应量规中‘有独特细节’)”这种基于具体标准的对话,使评价不再是评判,而成为推动作品精益

求精的协作过程。

通过量规共构确立“成功的标准”,学生明确了清晰的学习路线;借助同伴互评,实现“基于标准的改进”,评价便不再是教师单方面的裁决,而转化为一个持续的、民主的、元认知式的学习循环,让学习过程可视、可调,让核心素养在反思与迭代中真实生长。

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,2022:1.
- [2] 崔允漷.学科实践:学科育人方式变革的新方向[J].人民教育,2022(9):30.
- [3] 杨莉,冯童.化知识为素养:大概念统整的项目式学校本实践[J].中小学教材教学,2026(3):75.
- [4] 温儒敏.落实语文核心素养的“以一带三”[J].小学语文,2023(4):1.
- [5] 朱文辉.文化自信视域下小学语文统编教材的结构研究:基于三个版本教材的纵横比较[J].当代教育论坛,2020(3):33.
- [6] 徐世赞.当前语文学习情境创设的主要问题表征与辨析[J].小学语文,2023(11):18.
- [7] 巩子坤,李森.论情境认知理论视野下的课堂情境[J].课程·教材·教法,2005(8):27.
- [8] 夏雪梅.指向核心素养的项目化学习评价[J].中国教育学刊,2022(9):55.

(责任编辑:付惠云)