学习地图：大读写单元教学的可视化导航

倪静川，王英豪，陈　波，倪黎霞，王瑜巧，俞向军

摘要：为有效解决小学语文单元教学中目标模糊、方向不明、读写割裂等问题，研究团队进行了“大读写单元教学”实践探索。历经二十余年的打磨，研究团队以可视化导航为理念，构建了以“学习地图”为载体的“大读写单元教学”实践体系。该体系以语文学科核心素养为“核”，通过全景图、导航图、规划图与任务图的“四图协同”，将抽象理念转化为可操作的学习支架，实现了学习路径清晰化、评价全程嵌入式实施，推动教学决策从个体经验走向系统导航。该体系不仅助力学生将语文知识转化为解决真实问题的关键能力，同时提升了教师的课程设计专业水准，为优质教学方法的推广提供了可行路径，为新课标背景下语文学科核心素养的落地提供了切实可行的教学方案。

关键词：学习地图；大读写单元教学；可视化导航；核心素养

语文教育承载着语言建构、思维发展、审美熏陶与文化传承等多重使命，其课堂教学质量的提升直接关系到学生核心素养的培育成效。语文教学如何有效实现学科育人功能、促进学生核心素养的整合发展，已成为关乎基础教育高质量发展的重要课题。自《义务教育语文课程标准（2022年版）》实施以来，语文教学改革持续深化，然而在实践中，写作兴趣缺乏、学习主体缺位、儿童精神缺失、读写指导缺法等现象仍普遍存在。究其根源，主要可归结为三个原因：其一，阅读教学与写作教学之间缺乏有机贯通；其二，单篇课文的教学与单元整体目标之间缺乏统筹；其三，教学过程中忽视学生的主体性需求和学习体验。针对上述问题，笔者带领的特级教师研究团队经过二十余年系统探索，构建了以素养发展为导向、以单元习作与表达为核心的“大读写单元教学”实践体系，有效回应了上述语文教学难题。该体系源于校本实践，逐步拓展至跨区域实践，目前已惠及更广泛区域的学生。在持续二十余年的研究过程中，团队产出了一系列具有影响力的阶段性成果。

在新课标背景下，“大读写单元教学”如何在不同区域实现落地，如何完成从“教”的视角向“学”的视角转化，如何为教师、学生及家长系统提供教学、自学、助学、督学与拓学支持，是进一步深化“大读写单元教学”研究的核心议题。破解上述问题的关键在于将隐性的教学理念转化为可见、可学、可用的实践路径。为此，研

成果信息：2022年基础教育国家级教学成果奖一等奖（J-1-2022043）、2021年浙江省基础教育教学成果奖一等奖（2021JJ047）。

作者简介：倪静川，浙江省永康市教师进修学校教师，浙江省小学语文特级教师（永康　321300）；王英豪，浙江省永康市金塔小学正高级教师（永康　321300）；陈波，浙江省永康市教育教学研究室高级教师（永康　321300）；倪黎霞，浙江省永康市大司马巷小学正高级教师（永康　321300）；王瑜巧，浙江省永康市实验学校高级教师（永康　321300）；俞向军，浙江师范大学教育学院副教授（金华　321000）。

究团队在前期“大读写单元教学”研究成果基础上进行深化迭代，锚定该体系的痛点问题与改进方向，以核心素养培育为根本导向，系统开发了“学习地图”这一可视化的学习支持工具。

一、破局与重构：从“经验主导”到“可视化导航”的范式转型

研究团队发现，传统“大读写单元教学”虽然在顶层设计层面回应了语文教学“教什么”的关键问题，但在“怎么教、怎么学”的实践落地环节，仍高度依赖教师的个体教学经验。由于不同教师对“大读写单元教学”的核心理念、实施逻辑与操作路径的理解存在差异，极易出现教学实施偏差、教学质量参差不齐等问题，进而导致优质教学成果难以实现标准化、规模化落地与跨区域推广。为破解这一难题，研究团队引入“可视化导航”理念，以“学习地图”为载体，对“大读写单元教学”的全流程实施逻辑进行了结构性优化与体系化升级，实现了该实践体系的系统性重构。

（一）理论溯源：双重编码理论与建构主义学习理论的双重启示

“学习地图”是一种开放的学习者模型，它以可视化形式展示知识点的关系、学习目标、掌握状态与理解程度，面向学习者、同伴和教师开放，旨在促进学习者的自我导向学习与反思，并支持教师灵活调节教学计划与任务[1]，其理论基础为双重编码理论与建构主义学习理论。双重编码理论指出，人类认知系统中存在两个专门处理信息的子系统，分别为语义系统（处理文字信息）与表象系统（处理图像等非文字信息）。[2] 传统教学设计多以线性文字表述为核心载体，不仅加重了教师教学实施中的工作记忆负荷，也使学生难以对学习内容形成直观、整体的系统认知。“学习地图”以图文融合的可视化形式，将抽象的语文学科知识、读写融合逻辑与素养进阶目标转化为具象的图表、符号与流程框架，同步激活认知主体的语义系统与表象系统，有助于教师、学生与家长三方主体清晰理解与精准把握学习内容，可显著降低各主体在教学、学习与助学过程中的认知负荷，提升信息加工与学习实践的效率。建构主义学习理论为“学习地图”的育人逻辑提供了核心支撑。该理论认为，学习并非教师向学生单向传递知识的过程，而是学习者基于自身认知基础，在情境化的实践活动中主动建构知识意义的过程。[3]“学习地图”本质上是为学生搭建的结构化、阶梯式“认知脚手架”，能够有效支持学生的联结性学习。[4] 这种支持并不是直接给出学习结论、替代学生的自主思考，而是通过清晰的学习路径、进阶式的探究任务与可视化的成长指引，支持学生在情境化的实践活动中主动建构知识意义，完成自我的知识建构。

（二）理念升维：从“任务统领”到“需求导向”的育人思路转型

早期的“大读写单元教学”实践多以单元习作任务为统领设计线性学习活动，遵循“教师预设教什么，学生被动学什么”的单向传导思路。核心素养导向的课堂强调两个方面：一是变革教与学的关系，从以教为主走向以学为主，建立学习中心课堂；二是强化实践意识，以学科实践为抓手，构建实践型的育人方式。[5]“学习地图”以学习路径可视化、教学逻辑结构化为核心抓手，实现了向“以学生真实学习需求为核心锚点”的育人思路转换，不再局限单维度的教学设计方案，推动了“大读写单元教学”升级为一套凸显“教—学—评”一体化的完整导航体系。

在整体思路上，“学习地图”遵循逆向设计（backward design）理念，先明确预期结果，再据此逆向规划课程与教学活动，“以终为始”开展教学设计。[6] 大单元教学强调以学习者为中心、推动教师教学角色的转型[7]，“学习地图”正是落实这一要义的实践载体。研究团队将语文学科核心素养作为“学习地图”的设计起点与最终落脚点，通过可视化呈现方式，对大读写单元学习全流程进行阶梯式拆解，清晰标注核心学习任务、必学知识模块、可选探究路径及配套学习资源，让学生能够清晰把握“当前所处的学习阶段”“需要达成的素养目标”“可选择的进阶路径”三大主要问题。这一设计将教师的教学构想转化为学生可直接使用的“学习地图”，让学生成为学习的主体，教师则从单一的知识传授者转变为学生学习的引导者与支持者。

（三）工具开发：从“隐性思维”到“显性地图”的操作手册研发

实现“大读写单元教学”的常态化实施，需要一套能将教学构想转化为直观操作路径的工具载体。为此，研究团队着力开发了“学习地图”手册，旨在实现从“隐性思维”到“显性地图”的系统转化。“学习地图”手册的研发旨在解决三个问题：一是实现学习目标可视化，将抽象的语文学科核心素养拆解为可落地、可检验的具体学习要点，破解“学习目标模糊、素养落地无抓手”的核心困境；二是实现学习路径条理化，清晰呈现从导学、通学、研学、督学到拓学的递进式学习步骤，构建学习进阶体系，破解“学习路径混乱、过程推进无章法”的实践难题；三是实现学习评价嵌入化，将过程性评价要点深度融入学习全流程，在地图的关键节点设置学习打卡点，并配套可操作的评估清单，实现“学评同步、以评促学”，破解“学习评价滞后、成效反馈不及时”的评价问题。这一工具的开发不仅重构了“大读写单元教学”的全流程实施框架，而且推动了教师教学方法与学生学习方式的双重变革，为“大读写单元教学”的常态化实施提供了标准化的操作范式。

二、体系建构：基于“学习地图”的“大读写单元教学”实践体系架构

基于“学习地图”的“大读写单元教学”是一套涵盖理念层、操作层与支持层的立体化教学实践体系，其核心架构表现为“一核统整，四图协同”。

（一）一核统整：锚定大读写单元习作目标

“学习地图”严格遵循逆向设计思路，将与单元习作对应的语文学科核心素养作为整个单元学习的核心目标，所有课文研读、习作活动与探究任务均围绕该目标展开设计，紧扣“以终为始”的设计理念，让每一节课都有明确的教学方向，让学生实现“学一篇、进一步”的阶梯式成长。如此一来，单元习作不再是孤立的教学难点，而是学习过程水到渠成的自然结果，最终实现教师教学逻辑清晰、学生学习扎实有效的双重目标。

（二）四图协同：可视化导航的“学习地图”基本结构

为将抽象的教学理念转化为可落地的实践操作，“学习地图”手册系统设计了全景图、导航图、任务图、规划图四大核心模块，形成了层层递进的可视化导航体系。

一是全景图，即学期学习的整体导航总览。统编小学语文教材有着清楚的纵向线索，每个单元语文要素的学习环环相扣，有着很强的操作性。[8] 全景图是“学习地图”的顶层设计，可为师生提供本学期全册语文学习的“导航总览”。其以语文学科核心素养为参照，遵循系统性原则、课标对标原则、全面育人原则和资源整合四大设计原则，按照“单元梳理—素养分析—内容设计—体系建立”的逻辑顺序，形成全册教材的“大读写”单元主题梳理。全景图以结构化流程图的形式呈现，在各单元主题的引领下，设计每个单元的“大读写”核心项目与学习任务群，从而构建完整的学期学习路线。以统编版小学语文三年级下册为例，全景图呈现了全册八个单元的核心主题，学生通过浏览全景图，能够清晰把握全学期的学习内容、各单元之间的内在逻辑关联，从而建立整体性的语文学习认知框架，避免陷入单篇课文的碎片化学习之中（见下页图1）。

二是导航图，即“大读写单元教学”的阶梯式行动指南。导航图遵循“先定目标，再设计学习流程”的逆向设计思路，将抽象的语文学科核心素养目标转化为具体可操作的学习任务，完整涵盖素养目标、学习任务、课时目标、学习活动、评价标准、拓展学习六大核心板块，旨在指导学生开展自主学习，主动参与课堂探究活动，让整个学习过程具备明确的方向性与目的性。

导航图将每个单元的学习过程拆解为五个步骤（见下页图2）。第一步为“导学”，明确学习目标，创设“大读写”单元学习项目，引导学生整体概览单元内容结构，明确单元的素养目标与习作要求，充分激发学生的学习内驱力。第二步为“通学”，包括路径选择与任务分发，为学生提供差异化的学习任务包，支持学生依据自身学习风格与能力水平自主选择最佳学习路径、领取个性化学习任务。第三步为“研学”，主要围绕单元项目探究与习作能力提升展开，学生通过多文本研读，依次习得“多角度观察”“生动描写”“有序表达”等写作策略，同时结合智能工具辅助完成信息提取、片段评改与资料整理等任务，



图1　统编小学语文三年级下册“全景图”

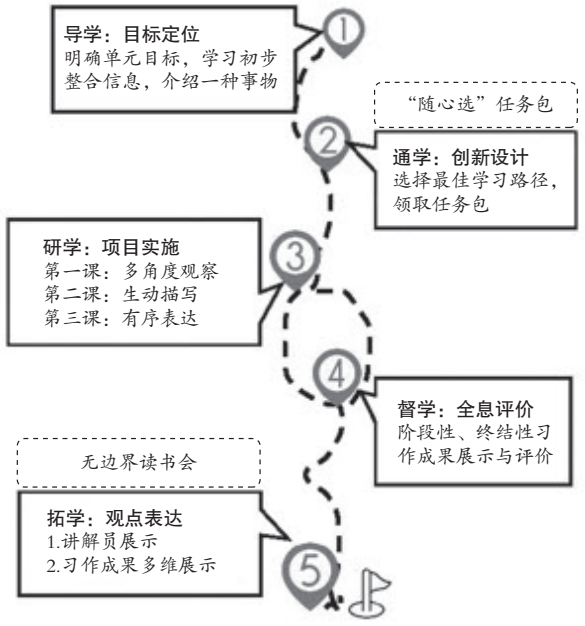


图2　统编小学语文三年级下册第七单元“导航图”

实现从阅读输入到表达输出的能力转化。第四步为“督学”，教师对研学过程进行全息评价，对阶段性成果与终结性习作成果进行自评、互评与智能体辅助评改，促进学生持续改进与成果展示。同时，“研学”和“督学”会不断交替进行，使反思评价贯穿所有项目实施过程。第五步为“拓学”，重点在于拓展迁移与观点表达，在学生达成基础习作目标的前提下，组织无边界读书会，设置宣传手册制作、解说视频录制等挑战性项目岗位，通过角色分工助力学生的差异化发展，最终达成“人人参与、各有所获”的教学目的。

三是任务图，即个性化学习的自主选择任务群。任务图旨在为学生提供可自主选择的分层学习任务群，以支持学生在单元学习目标框架下，根据自身能力水平、学习风格与兴趣偏好，定制个性化的学习路径与方法（见图3）。

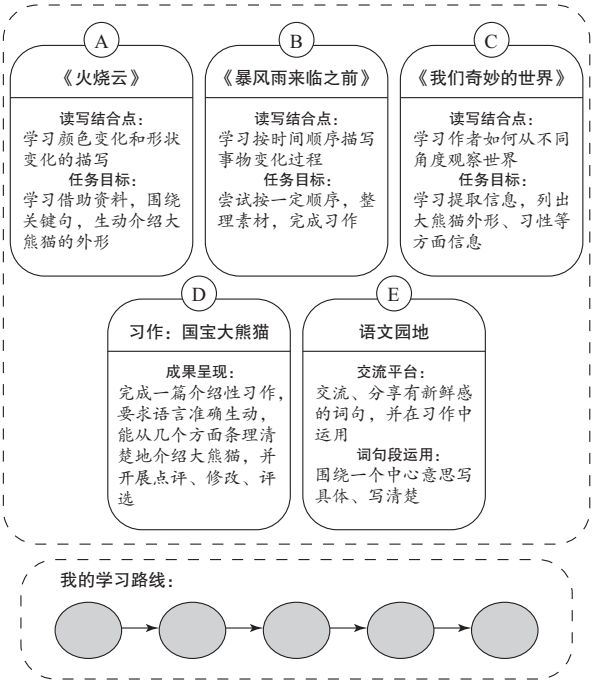


图3　统编小学语文三年级下册第七单元“任务图”

具体而言，任务图以“随心选”任务包的形

式呈现，将研学阶段各课时的教学目标有序拆解为若干递进式的学习活动，形成难度梯度清晰、能力指向明确的任务序列。学生可根据自己的学习节奏与掌握程度，选择适合自己的任务层级——基础薄弱的学生可从核心任务入手，学有余力的学生则可挑战拓展型任务，从而实现真正意义上的差异化学习。在实施方式上，任务图具有较强的灵活性，既可以作为学生的自主学习支架，供其课前预习、课中探究或课后复习时单独使用，也可以融入课堂教学，转化为教师组织教学活动的参考框架与工具。不同使用方式对应不同的实施策略与学习侧重点。用于自学时，任务图重在引导学生自主规划、自我监控；用于教学时，任务图重在辅助教师分层设计、精准指导。

四是规划图，即“教—学—评”一体化的实施方案。规划图是“学习地图”系统中最具实践操作性的部分，集中体现了“教—学—评”一体化的设计思路。在规划图的使用中，教师承担着设计者、导航者与引领者的角色，负责构建学习路径并调控教学进程；学生则扮演思考者、提问者与探究者的角色，通过主动参与实现有计划的深度学习。规划图遵循“心中有人，目中有纲”的设计原则，一方面充分关注学习者的认知特点与发展需求，另一方面始终紧扣课程标准要求与单元教学目标，以学习目标为统摄、以读写能力提升为主线，构建教学评价、学习评价、教师活动和学生活动四大模块，清晰呈现教学任务与学习流程，从而有效提升教师教学效率与学生学习效率，实现课时目标与核心素养的有机衔接（见图4）。同时，这些活动设计还要遵循有趣、有效的原则。读写活动因为有趣，才能调动起学生学习写作的兴趣和热情；读写活动因为有效，写作知识才会在学生言语结构中逐渐“内化”，在学生具体的言语实践中慢慢“活化”，在学生真实语境的表达中成功“显化”。[9]

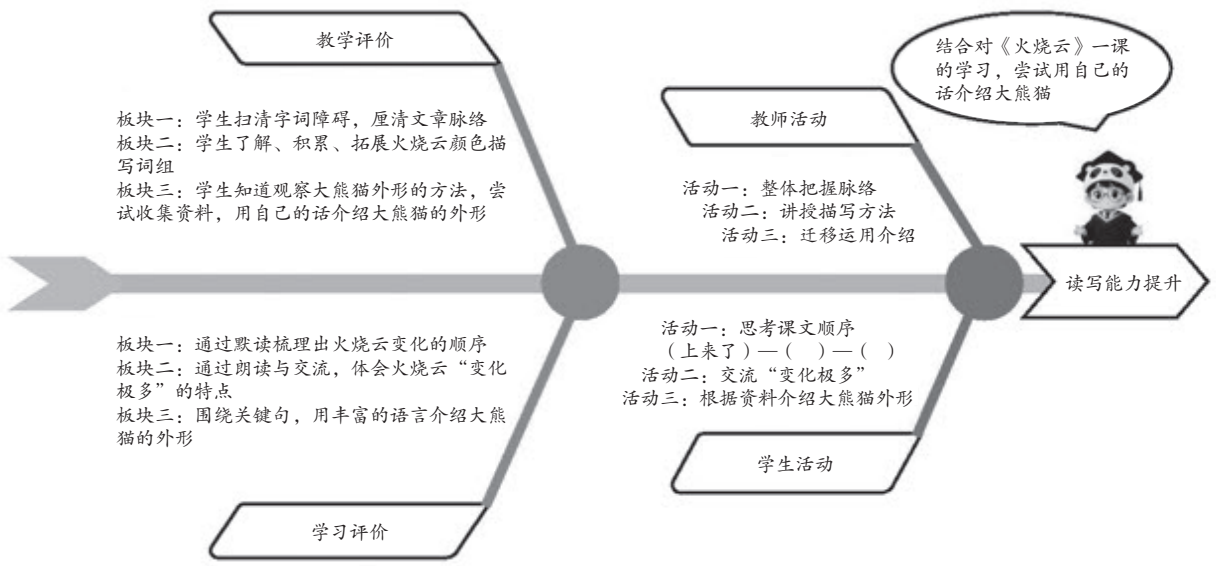


图4　统编小学语文三年级下册第七单元《火烧云》一课“规划图”

三、实践思路：基于“学习地图”的“大读写单元教学”应用方案

研究团队立足小学语文“大读写单元教学”的基本规律，构建了“目标锚定—路径建构—任务实施—评价闭环”一体化的实施框架，借助“学习地图”这一可视化工具，进而提炼出一套适配小学语文课堂、可常态复制化与标准化落实的“大读写单元教学”应用方案。

（一）以终为始：精准锚定单元核心目标

该环节的核心思路源于逆向设计中的“结果前置”理念，摒弃逐课设定零散小目标的做法，

以单元最终指向的核心素养培养为终点，逆向推导整个单元学习的目标，并将其放置在真实且富有意义的学习情境之中。在语文教学中，“听、说、读、写”相结合是提升学生语言运用能力的关键路径[9]，其中，阅读是写作方法的积累过程，写作则是检验阅读成效的输出过程。据此，研究团队将单元学习目标按照“阅读习得方法、写作迁移运用”的双线逻辑加以拆解，将阅读维度聚焦文本品读、表达方式提炼与文本逻辑梳理等习得性目标；将写作维度锚定选材构思、事例遴选、细节描摹与谋篇布局等运用性目标。这一设计思路跳出了单篇课文独立定标的惯常思路，以真实的单元项目承载素养目标，将内隐的能力要求转化为学生可理解、可参与、可完成的具体任务，使学生在单元学习一开始便能清晰把握学习预期结果与最终作品，从源头上确立单元读写教学的核心导向。

（二）可视化支撑：基于“学习地图”的学习路径

研究团队以单元项目主题为线索，依托“学习地图”的“一核四图”工具体系，整体搭建了“大读写”单元学习路径，既确保了单元教学系统的完整性与逻辑性，又契合了不同学生的学习节奏，有效缓解了以往单元教学思路混杂、难以因材施教的问题。具体而言，全景图旨在帮助师生在横向上厘清同一册教材各单元的能力递进关系，在纵向上衔接前后学段的素养培养梯度，明晰本单元在教材体系与课程标准中的方位，并打通课文学习、方法积累、习作训练与项目成果之间的脉络，使教学突破单篇讲解的局限。导航图则打破按课文顺序逐篇讲授的固化程式，以项目主线重构学习流程，将零散的课时内容整合为项目入项、学法探究、成果创作三个进阶阶段，更加贴合项目化学习的沉浸式探究特性。任务图侧重分层教学，围绕单元读写核心任务设计多条可选择的学习路径，学生可根据自身基础与学习节奏，自主调整学习顺序。规划图聚焦单节课的具体实践，将每一课的读写结合要点、课堂探究活动与学习评价标准一一对应，建构起每节课的“教—学—评”一体化的闭环，使单元整体目标得以层层落实、可查可检。四张“学习地图”层层衔接、上下联动，构筑了清晰、可视、可落地的单元学习路径。

（三）项目驱动：读写转化的三阶式教学流程

基于“学习地图”的“大读写单元教学”遵循“阅读学方法—随堂练迁移—整合创作品”的读写学习思路，架设了循序渐进的训练链条，使读与学、写与用深度统整、同步推进，促进语言表达能力的稳步提升。具体来说，教学流程分为三个递进阶段：一是入项启动阶段，借助趣味性项目情境，引导学生迅速明确单元习作要求，找准写作方向，确立全单元的读写训练重点；二是横向迁移阶段，以单元课文为范例，引导学生拆解课文的描写方法与表达技巧，采用“学一点、练一点”的策略，将每课所学的读写方法即时转化为针对性的片段练笔，实现方法的迁移运用；三是成果创编阶段，依循完整的写作流程，引导学生经历初稿撰写、同伴互评、自主修改与终稿定稿的全过程，并以多样化形式呈现学习成果。该教学流程有效解决了阅读与写作割裂的问题，以项目串联起整单元的读写训练，将零散的随堂练习转化为系统化、梯度化的创作实践，以实现学以致用。

（四）以评促学：全过程评价与成长追踪

借助“学习地图”过程可视与留痕的优势，研究团队搭建了涵盖前置诊断、过程评估、成果核验与成长追踪的全过程评价机制，将评价融入单元学习的每一环节，以评价驱动学生改进、助力教学优化，使学习过程可追溯、成长变化清晰可见。其一，前置诊断设于单元学习之初，重点诊断学生习作在选材、构思框架和素材选用等方面的合理性，及早发现问题并予以调整，从源头上规避方向性偏差。其二，过程评估贯穿每一节课，集学生自评、同伴互评与教师点评于一体，对当堂的方法掌握、片段练笔及知识运用情况进行即时反馈与即时整改，保障每节课的学习效果。其三，成果核验统一依据单元核心标准，重点考查习作的选材质量、事例细节、情感表达和行文逻辑，并兼顾项目成果的完成质量，精准检验单元学习目标的达成度。其四，成长追踪则借助学习地图的打卡机制，完整记录学生入项参与、课堂研学、随堂练笔、习作修改与成果展示的全部历程，据此整理形成专属的成长档案。整套评价体系超越了传统期末一次性考评的局限，

将评价全程嵌入学习过程，切实实现以评促学、以评促改、以评促教。

四、实践成效：“学习地图”应用的多维价值与实践验证

经过多所实验学校、多轮课堂实践证明，基于“学习地图”的“大读写单元教学”优化了小学语文课堂样态，改变了教与学的方式，在学生成长、教师发展、区域教育发展三方面都取得了明显效果。

（一）学生层面：自主学习能力与核心素养同步提升

“学习地图”的应用显著改变了学生被动接受的学习状态，促使其逐步养成了主动规划与自主推进的学习习惯。清晰的学习目标与可视化的学习路径，使学生在学习过程中获得了明确的方向感，自主规划、自主探究与自我反思的能力均有明显提高，有效缓解了学生在写作中“无话可说、无从下笔”的困境，使其逐步掌握观察、构思与表达的方法。学生的阅读理解能力、创意表达能力与逻辑思维能力得到了系统锻炼。对于基础薄弱的学生而言，基于“学习地图”的“大读写单元教学”清晰的分层任务显著提升了其课堂参与度，减少了注意力游离现象。不同层次的学生均能在学习过程中获得成就感。

（二）教师层面：课堂角色转变与专业能力全面提高

“学习地图”推动了教师角色从知识讲授者向学习引导者的转变。教师不再将大量精力投入细碎知识点的讲解，而是将工作重心转向课标研读、学情分析、学习路径设计与学习支架搭建上。在使用“学习地图”的过程中，教师逐步深化了对“大读写单元教学”的理解，熟练掌握了逆向设计、任务群构建、过程性评价等专业方法，完成了从“教案执行者”向“课程设计者”的转型。实践表明，使用“学习地图”开展教学的教师在单元整合能力、教学创新能力和分层教学能力方面均有明显提升，积累了丰富的论文与案例成果，职业成就感与专业自信心显著增强。

（三）推广层面：优质教学模式的区域推广

“学习地图”的重要价值在于将优秀教学经验进行标准化、可视化处理，使其具备可复制性，从而降低了农村学校及薄弱学校开展大单元教学的门槛，打破了优质教法仅依赖个别优秀教师经验传播的局限。目前基于“学习地图”的“大读写单元教学”已经推广到全国多个地区的中小学，缩小了城乡、学校之间的教学差距，为基础教育优质均衡发展提供了可落地、可复制的样本，相关成果被列入教育部国家级推广项目，形成了有区域特色、可全国推广的小学语文教学改革样板。

未来，随着智慧教育的发展，研究团队将着力推进数字“学习地图”的研究，进一步优化“学习地图”的数据实时反馈、学习路径智能化推送、个性化支架精准适配等核心功能，持续为小学语文教学的现代化转型与高质量发展注入新的活力。

参考文献：

[1] 万海鹏，余胜泉，王琦，等. 基于学习认知地图的开放学习者模型研究［J］. 现代教育技术，2021（4）：98-99.

[2] 刘涛. 语图论：语图互文与视觉修辞分析［J］. 新闻与传播评论，2018（1）：29.

[3] 杨伟. 语文核心素养概念的背景、意义与理论资源：论《普通高中语文课程标准（2017年版）》的创新［J］. 课程·教材·教法，2019（7）：104.

[4] 薛法根. 薛法根与组块教学［M］. 北京：北京师范大学出版社，2021：74-75.

[5] 余文森. 以核心素养为导向：建立与义务教育新课标相适应的新型教学［J］. 中国教育学刊，2022（5）：17.

[6] 威金斯，麦克泰格. 追求理解的教学设计：第2版［M］. 闫寒冰，等，译. 上海：华东师范大学出版社，2017：18-20.

[7] 崔允漷. 如何开展指向学科核心素养的大单元设计［J］. 北京教育（普教），2019（2）：12.

[8] 陈先云. 课程观引领下统编小学语文教科书能力体系的构建［J］. 课程·教材·教法，2019（3）：85.

[9] 吴勇. 习作单元：“读写结合”教学的新动向：小学语文统编教材“习作单元”的教学认知与实践策略［J］. 中小学教材教学，2019（4）：9.

[10] 吴忠豪. 小学语文课程与教学论［M］. 北京：北京师范大学出版社，2004：147.

（责任编辑：李欣桐）