

我见

倾听留白处的回响

花道中有一则精妙的观点:好的插花作品要让蝴蝶能飞过。什么意思呢?就是花朵与花朵之间、花朵与枝叶之间要有间隙,布局须疏密有致、高低相宜,不能过于拥挤。间隙是气韵流动的通道,因为蝴蝶无法穿过密不透风的花园。这种插花美学理念或者说空间哲学,与中国画强调的“留白”异曲同工。

把这一观点迁移到教学上,也是立得住的。最近看一位小学语文教师的朋友圈,谈到年轻教师写教案的问题。她提到,不少年轻教师很认真,会把课堂上要讲的内容都写出来,比如对某个知识点的详细讲解等。看一些教案“全文”,讲解的内容占绝对比例,从中可以看出教师的认真和想要把教学这件事情做好的期待。

但这是好的教学设计吗?如果教案这样写,我们大抵可以想象这位教师在倾尽全力把知识点教授给学生,讲得满满当当。教师讲授一堂过多,学生思考的时间就会被挤压,集中注意力能跟上老师的节奏就已经很不容易了。

然而,教学的目的恰恰是教会学生思考。正如苏霍姆林斯基所教,教学是“指导学生的脑力劳动的大事”。所以教案或者教学设计,不是知识点的堆砌,而是要从学生的视角入手,有效设计活动,为思考预留空间,为课堂“留白”,让学生在活动中去体验,去生发,去创造。

教学,也应容得下“意外”存在,而非用预设铺满每一条路径,将学生完全导向既定的轨道。加拿大教育学者马克斯·范梅南说:“教学就是即兴创作。”这并不是说教师可以不备课,信马由缰地讲课,而是说教学应该是师生共同完成、充满生命力的实时对话与创造。教学中学生的提问、困惑的眼神、游离的状态、对提问不同寻常的回答等,都不是教师可以预设的,需要教师作出敏捷的回应,及时调整既定的教学策略。只有思维的火花在师生互动和生生互动中不断“生成”,这样的课堂才是活生生的。从某种意义上说,不确定性正是课堂的魅力所在。马克斯·范梅南提出的“教学机智”,正是“即兴创作”能力的体现。当课堂上出现一个有价值的教学时刻,比如一个极具创意的错误或一个深刻的质疑,按部就班的老师可能会忽略它,继续赶进度。而“即兴创作型”教师会立刻抓住这个火花,暂时放下原来的计划,引导学生探索这个意外发现,这样的转折往往能给学生带来更深刻的学习体验。

日本教育学者佐藤学走进过不少中国的中小学课堂。他谈到一个现象:“老师的声调应该先降下来,我感觉中国的老师太慷慨激昂了。对于教师而言,最重要的工作不在于去说去表达,而是要去倾听(学生内在的声音),去捕捉(学生的思考)。”我也观察过这样的课堂,老师讲英雄的故事,45分钟能感觉老师的节奏非常紧,话语非常密。学字词、分析人物形象、看视频、频繁提问,学生不断举手,站立回答问题再坐下。整堂课下来,课堂像一场演出,非常热闹。所谓的教学任务固然完成了,师生却都疲惫不堪,连旁听者也深感疲惫,甚至生出一种微妙的窒息感。

教育不在于填满,而在于恰到好处的留白。教师要创造师生心灵自由对话、有呼吸感的课堂。有呼吸感的课堂,才能让思想和灵感像蝴蝶一样翩翩起舞,自由地飞进来飞出去。

(作者单位系云南师范大学)

□ 刘胜兰

写课的方法⑮

有一种出发叫写课

□ 高振荣

课堂是教学的田野,写课便是穿行其间的步履。游弋在课堂里,有跌跌撞撞,有峰回路转,有驻足停留,有极目远眺,有“山重水复疑无路”的困惑,也有“柳暗花明又一村”的惊喜。

写课就是把课堂上的做法变成说法。写课有法可循,却无定法可拘。写课不是课堂的简单复制,而是一场探寻教育真谛的心灵旅行,在旅行中你会遇到自己,每一次落笔都是一次与自己对话的郑重出发,都刻录了自己努力的样子,其中“有技术的追寻,有灵魂的叩问,还有思想的结晶”。

出发:备好“行囊”

出发前要备好行囊,写课的行囊就是搜集资料、准备素材。写课的素材在哪里?教师每天的课堂教学就是写课素材。有想法、有感悟、有灵感要随时记录,因为唯有先“写下来”,才能为后续的反思、研究提供最原始的素材。

第一个行囊是“问题”。问题是研究的逻辑起点。写课的首要前提是教师要养成敏锐发现“真问题”的习惯,思考“真问题”,才能想出解决问题的“真办法”。“真问题”就在附近,就在课堂。每天课堂上学生的困惑、课堂的意外、教学的失误,都是珍贵的写课素材。在教学中遇到需要解决的难题时,写课的机会就来了。写课时可以问一问:我为什么出发?我的目的地是哪里?

第二个行囊是“阅读”。阅读是输入的思考,写作是输出的思考;阅读是悄悄在教学空白处写下的注解,写作是将这些注解转化为自己的教学印记;阅读是向下沉潜,写作是向上跃升,如企鹅一般,没有向下的沉潜,就没有纵身一跃的上岸。教师需要从富含实践经验的专家型教师的文章中汲取营养,获得启示,通过“识别—拆解—改造—创造”四阶路径加以模仿,最终走向携带自己风格的写课。

速写:捕捉细节

课堂是写课的源头活水。我习惯在课堂上随身携带一个笔记本,在课上或课后用几分钟时间随时记录一节课的关键信息。速写的内容主要包括三类:一是教学环节的推进情况,如某个环节的互动是否超出预期、学生对知识的接受程度如何;二是学生的典型反馈,包括精彩的回答、独特的解题思路、存在的困惑,课

堂上的意外;三是自己的即时反思,如自己的一点顿悟、一点灵感等。

为了提高速写效率,我会在教案上使用一些简洁的符号和缩写,例如“√”表示环节推进顺利,“?”表示学生存在困惑,“!”表示出现的精彩瞬间。对于学生的精彩发言,我会尽量记录原话或核心观点;对于普遍存在的问题,则会标注出具体的学生群体和表现形式。这种速写为课后的完整写课提供了真实、丰富的素材。

详写:反思沉淀

“未经总结和提升的感受如同干花,可以留存,却无法酿出花蜜”。课后详写是对整个教学过程的深度复盘与反思,是将教学实践转化为教育智慧的关键步骤。叶圣陶先生说:“写下来是个很有效的办法,叫你非想清楚不可。”对教师来说,“想清楚”的过程,就是不断实践、优化方法、提炼经验的过程。

我通常会在课后24小时内(一般是晚上夜深人静的时候)完成详写,此

时课堂记忆最清晰,反思也更具深度。详写的内容主要包括四个部分:一是按照课堂实际推进环节,详细描述每个环节的具体实施情况,包括提问、互动、演示等细节,还原课堂的真实面貌;二是教学效果的分析与评估,结合学生的课堂表现、作业反馈等,判断学习目标是否达成,分析成功之处与存在的不足;三是问题的深度反思,针对教学中出现的问题,从教学设计、教学方法、学生认知等角度剖析原因,提出具体的改进措施;四是教育感悟的提炼,结合教学实践

总结具有规律性的教学经验,或记录下自己的教育思考。详写时我会注重语言的专业性与逻辑性,将教学实践与教育理论相结合,引用相关教育名言或教学理念提升写课的深度。

深写:聚焦专题

在长期的写课实践中,我发现聚焦教学中的重点、难点问题进行专题深写,能够有效突破教学瓶颈,形成具有个人特色的教学方法与策略。

专题深写的选题通常来源于日常教学中的共性问题或自己的教学困惑,例如“如何培养小学生的



写课是为了更深的抵达

□ 宋江伟

写课不仅可于课后进行,亦可置于课前。教师可依据预设内容,将备课中的思考预先记录下来。课前功夫下足,课堂便心中有数,教学实践方能从容扬帆。而写课即研究,可以促进教师的专业成长。

作为高中地理教师,我认为抓住若干关键点进行写课,可使教学促成长的作用发挥到最大。

实录课堂,存真求实。写课的核心在于记录真实的课堂场景。地理学科综合性强、实践性突出,课堂上常涉及地理现象的演示、原理的推导以及师生的互动探讨。写课就是对这些教学实况与即时思考的忠实记录。例如在讲授“常见的天气系统”时,若进行锋面模拟实验,写课就应详细记录实验操作步骤——如何科学运用水汽与冷空气模拟装置,以清晰展现冷锋、暖锋过境时的天气变化;同时记录学生的现场反应:是兴致勃勃参与讨论,还是心存疑惑;也包括教师在演示中的自省:实验是否足以推导锋面特点?能否达到预期效果?再如,在分析“工业

区位因素”时,可组织学生探讨企业凭借区位优势发展的案例。写课则应翔实记录各小组讨论的观点:有的强调原料供应,有的看重交通条件,有的则认为市场起决定性作用;同时记录教师巡视中发现的问题,例如学生对“工业集聚”与“工业区位”概念的理解模糊;也要写下即时的教学思考:如何引导学生正确运用地理原理分析区位?如何有效归纳各组观点?唯有客观、详尽地记录课堂所见、所闻、所思、所感,积累原始而真实的数据素材,才能为课后反思与持续研究奠定扎实基础。

聚焦典型,深化思维。典型教学事例是写课的重要依托。高中地

理课堂常涉及诸多典型事例与问题,教师若能在写课中紧密结合这些内容进行深入剖析与反思,便可推动写作从表层叙述走向深度思维。首先应筛选典型问题。例如在“全球气候变化”教学中,学生对气候变暖成因有不同认识,甚至存在误解。此类问题具有典型性,值得在写课时重点记述与剖析。其次

要展开描述与分析。可记录学生讨论中的不同观点:有学生认为气候变暖完全由人类活动导致,如燃烧化石燃料排放二氧化碳;也有学生提出自然因素(如太阳活动)的影响。教师需要在此基础上分析学生观点形成的原因——是知识掌握不牢还是受到片面信息影响。最后进行理性判断与反思。教师应依据课标与学科前沿信息,指出气候变暖是自然与人为因素共同作用的结果,其中人为因素占主导。高中地理课程重在培养学生的综合思维与协调发展理念,教师需要引导学生全面、科学分析成因,探讨应对之策。写课中也应反思自身教学,寻求更高效的教学设计。

凸显学科,反思改进。地理写课应紧扣学科特点,体现地理思维与核心素养的培养。地理思维涵盖区域认知、综合思维等,核心素养则包括区域认知、综合思维、人地协调观、地理实践力等。写课可着重记录在教学中如何渗透这些素养。例如在区域地理教学中,讲解西北地

区的地理环境与可持续发展时,可记录如何引导学生分析该区域的位置、气候、地形、植被等自然要素及相互关系,以培养综合思维;如何组织学生探讨区域工农业发展的区位条件与可持续路径,以强化区域认知与人地协调观;以及如何通过案例分析与问题链设计,引导学生运用地理思维解决问题,并记录学生的反馈与表现。

写课的最终目的在于优化教学。因此,写课应注重对教学环节的反思,及时发现问题,探寻改进策略。比如反思教学目标是否达成,教学方法是否有效。高中地理常用讲授、探究、讨论等教学形式,写课可检视所用方法是否适切,如何优化探究活动、调整小组协作、提升讨论质量。在此基础上,提出具体改进措施,如调整教学策略、拓展实践活动等,促进学生更好地掌握知识、发展素养。

在高中地理教学中,教师若能紧扣学科特质,立足真实课堂,聚焦典型问题,并勤于反思改进,便能使写课真正成为专业成长的助推器,让教师经由写课不断抵达课堂教学的更深处。

(作者系河南省南阳市唐河县第一高级中学校长)

人工智能赋能教学

AI时代,如何走出“浅学习”困境

□ 方娇艳

是记忆,而是在真实情境中运用与迁移;当AI可以模拟多样情境时,人类更需要意义创造,将当下行动与未来愿景相连;当AI不断优化路径时,人类则应发挥创新与思维优势,运用元认知能力实现“无中生有”。这既是人之为人的独特性,也是深度学习的根本指向。而深度学习的实现离不开教师的深度设计与实施。陈静静提出了AI融入学习的三个阶段:

准备阶段:从“备教材”转向“备学习体验”。借助AI生成多维知识图谱、绘制学生画像、提供丰富辅助材料;授课阶段:从“教师主演”转为“AI协同”。教师不再垄断课堂,而是引入AI推送个性化任务、创设全感官学习情境;闭环阶段:让“课后”成为“下次课前”。AI可根据错题生成补救微课、解答学生疑问,助力学习反思。

AI技术的迅猛发展,其影响力不亚于一场新的“革命”。它对教育同样产生了颠覆性影响。生成式人工智能背景下的学习,本质上是机器模拟神经网络的过程,也为人类的深度学习带来了启示。在陈静静看来,AI时代的深度学习呈现出五大新特征:跨模态融合与认知协同、自适应与非线性的学习路径、元认知能力的显性化培养、社会情感与伦理意识并重、实践导向的具身学习。

如何理解这些特征?当AI能够存储海量知识时,人类学习的重点不再

AI进行备课与评价:课前利用AI生成更贴合学生的写作情境与语言支架,优化教学设计;写后学生拍照上传,获取AI评语,修正语言与内容的基本错误;依据平台数据抽取样本进行微课讲解,重点突破写作难点;最后进行同伴互评,引导学生回溯写作过程,批判性审视AI评价的优劣,反思自身写作思维。

AI辅助下的写作,学生不再是被动完成任务、等待评判,而是在多轮修改中与AI同伴持续互动,深化对写作的理解,主动寻求反馈。这一过程是否算作深度学习?AI是否充分发挥了实际作用?尽管尚未有定论,但这样的尝试至少揭示了一种从被动适应走向主动探索的可能。

AI时代带来前所未有的不确定性,学习亦如航行于深浅莫测的水域,时而清晰,时而隐匿。探索AI算法与工具,正如上海真爱梦想公益基金会创始人潘江雪所言,是攀登“第一座山”——攻克技术、提升效率。而在AI时代追寻深度学习,则如同攀越“第二座山”,它更关乎教育公平与人的独特价值的实现。

在我的作文教学中,也曾尝试用

分析);四是精心设计挑战性问题与“三单”(预习单、学习单、作业单)。这样的单元设计基于真实学情与难点,以蕴含认知冲突的挑战性问题为主线,借助“三单”为载体,让深度学习在每个单元中扎实落地。

有了设计,如何实施与改进,成为将理念转化为素养的关键考验。

在教师学习共同体的推动下,郑艳红与团队历经以下环节:独立设计单元学习方案→共同研讨、优化设计→开放课堂、聚焦观察(以学生为中心)→课后研讨、切片分析(围绕学生表现与关键事件,剖析学习困难点与突破点,审视教师串联与反馈机制)→分别撰写课例报告与观点报告。

这一过程与常规听评课的根本区别在于,真正聚焦于“学习如何发生”,关联教师的“教”与学生的“学”,并通过理性分析形成深刻反思。此类研讨遵循“观察—分析—解决”的路径,以小见大,让教学改进变得具体而可操作。这看似仅仅是教师层面的研究,却同时成就了学生与教师的双重成长。

专家型教师的成长,恰如美国作家约瑟夫·坎贝尔所描述的“英雄之旅”:走出舒适区,迎接挑战,获得启迪后坚定前行,逐步蜕变,最终成就更好的自己。让我们一起迎难而上,向教育更深处远航。

(作者单位系上海市七宝中学附属实验中学)