

“习惯”可以说是老生常谈,然而“习惯改变命运”,不管什么时代怎么强调“习惯”也不过分。

习惯即学科要素。语文要素由“语文知识、语文方法、语文能力、语文习惯”组成。哪个最关键、最核心?那就是语文习惯。有了方法不等于有能力,方法只有在反复使用中才能成为能力。有了能力也不等于有习惯。今天回家写300字的日记再睡觉,能做到;从今天起连续5年每天写300字再睡觉,能做到的人不多。你缺的不是读写能力,而是天天使用已有读写能力的习惯。

语文习惯是语文学科的核心要素,数学习惯是数学学科的核心要素。习惯培养好了,学科要素也就落实了。习惯没有培养好,学生只是得到学科知识或学科能力。很多时候,习惯才能改变命运。因此,各学科教师应该形成合力来培养学生的习惯。

习惯即学科育人。如果把育人的过程比喻成驾车,那么盯着习惯就是一个“不远不近”的距离。为什么?习惯很近,近到每一天每一课都要反复用到;习惯很远,它可以影响人的一辈子。



特级教师谈教学·管建刚⑥

## “课堂习惯”再认识

□ 管建刚

课堂是教学的主阵地,也是育人的主阵地。教育和教学是分不开的。各学科都要育人,育什么?育良好的行为习惯。语文学科通过语文学习活动培养学生的习惯,数学学科通过数学学习活动培养学生的习惯。今天,各学科教师之间不常往来的情况没有得到根本改善,主要原因是不同学科所教的内容几乎没有交集。当每一位任课教师都认识到,学科学习的背后都是为了培养学生的习惯,每位教师都要为培养学生基础性学习习惯而努力,育人合力才会真实发生。

基础性学习习惯。表面上看,每一门学科的学习习惯都很不一样。实际上,不管哪一门学科的学习习惯都是“学习习惯”,只不过在“学习习惯”的前面加上了“语文”“数学”“音乐”这样的定语。

有一些学习习惯在每一门学科的学习中都发挥着重大作用,我称之为基础性学习习惯。学生课前准备的习惯、坐姿端正的习惯、桌面物品有序的习惯、结课整洁桌面和周边环境的习惯,这是每一节课都要有的基础性学习习惯。每一门课都有作业,所以学生仔细读题、专心作业、独立作业也是基础性学习习惯。每一门学科都有教科书,都需要阅读,所以学生专心阅读不走神也是基础性学习习惯。同时,不能仅靠班主任抓抓基础性学习习惯,应该各学科教师齐抓共管。许多教师一上来就急急忙忙抓自己学科的学习习惯,导致学生焦头烂额。而抓好了基础性学习习惯,再抓各自学科的学习习惯就能水到渠成。人的一生需要三个品质:自律、专注、恒心。更本质地讲,每一个

好习惯的培养都在刻意训练这三个基础性品质。

习惯即课课如此。习惯是“长根”的事业。长出“根”来最需要的是时间。习惯培养最忌今天抓这个、明天抓那个,习惯培养最需要“一抓到底”。比如运动,教师今天抓跑步,明天抓打球,后天抓游泳,一天一个花样看起来丰富多彩,学生却很难养成运动的好习惯。而学生如果每天起床就去跑步20分钟,天天如此,坚持3个月,一个运动习惯往往就养成了。我们的语文老师常课课改革抓7个好习惯:充分的课前准备的习惯;边抄边记的习惯;边读边记的习惯;有效作业、快速作业的习惯;抗拒作业的习惯;“读书8不”的习惯;用好零碎时间的习惯。我们把70%的课堂时间还给每一个学生读、背、写,因为

学习习惯是在反复的“做”中训练和培养出来的。学生有70%的课堂时间去“做”,教师有70%的时间去看学生的“做”,从而强化正向的行为,纠正消极的行为。天天如此,课课如此,学生在“做”中完成一个个学习任务,也在“做”的过程中培养出一个个好习惯。

荒芜的地上长出了各种各样的杂草,只要种上庄稼,杂草便会渐渐消失。一个人不需要浑身是优点,只要有几个明显的好习惯就可以了。如果一名小学生能用6年时间培养好这7个习惯,学生的当下不会差,未来也不会差。7个习惯平均到12个学期里,几乎用两个学期培养一个习惯,不是什么难事。

遗憾的是,许多教师不记得教育家叶圣陶先生的话——中小学教育的根本任务就是培养学生学习的良好习惯。每一门学科都是通过本学科的学习来培养学生习惯的,习惯就是学科要素,习惯就是立德树人。

(作者系特级教师,江苏省苏州市吴江区管建刚作文教学研究室主任,吴江经济技术开发区长安实验小学副校长)

### 观课笔记

# 一堂好课的底层逻辑

□ 张学芳



近期,特级教师吉春亚带领学员观摩她执教的统编语文三年级上册《在牛肚子里旅行》,该单元以“游历童话王国”为主题情境,而这堂课则以“我做科学童话小作家”为核心任务,将阅读分析与创编实践拧成一股绳。

没有华丽的课件炫技,没有刻意的环节设计,却让“科学童话创编”这一看似抽象的任务变得可感、可学、可会。这不仅是一堂精彩的童话教学示范课,更像一把钥匙帮我打开了“好课底层逻辑”的大门:以单元目标为纲,以学生认知为基,用“支架式设计”拆解难点,用“读写融合”贯通学用,最终让知识学习指向能力生长与素养落地。

单元统整:让课堂目标锁定“真实任务”。好课的第一步从不局限于单篇开始。吉老师的课堂始终扎根于“游历童话王国”的单元情境,没有把《在牛肚子里旅行》当作一篇孤立的课文来教,而是将其视为达成“科学童话创编”单元任务的“范例载体”。

课堂开篇,吉老师便明确任务:“我们整个单元在‘游历童话王国’,今天要通过这篇课文完成一个挑战——我做科学童话小作家。要做好小作家,得先向作者张之路先生学方法。”一句话将课堂目标与单元任务紧密绑定,让学生明白“今天的学习不是为了读懂课文,而是为了学会创作”。这种任务前置的设计,没有让学生陷入被动读课文的误区,而是带着学方法、练创作的

目的主动探究,学习的针对性与内驱力自然更足。

更巧妙的是,单元任务的落地并非一步到位。吉老师将“科学童话小作家”的大任务,拆解为“读懂故事逻辑—提炼创编方法—尝试自主创作”三个小台阶:先通过“角色、线路”梳理故事内容,再通过“五把金钥匙”提炼方法,最后用“胡萝卜/鲸鱼科学知识”尝试创编。每个台阶都紧扣单元目标,却又符合三年级学生“由浅入深、由扶到放”的认知规律。这让我意识到,好课的底层逻辑里“目标”从不是单篇的“知识点”,而是单元视域下“学生能带走的能力”。正如这堂课,学生最终带走的不仅是牛会反刍的知识,更是用科学知识编童话的方法。

支架搭建:让创编方法从抽象变具象。科学童话创编的难点在于如何将科学与童话情节结合。对三年级学生来说,科学知识是抽象的,童话情节是需要想象的,两者结合很容易变成生硬的说教。而吉老师的智慧就在于用“看得见、摸得着”的支架,把抽象方法转化为学生可操作的步骤。

线路图支架:厘清情节逻辑。课堂第一环节,吉老师让学生借助作业单画红头的旅行线路图。一开始,有学生只模糊地说“红头被牛吃了又吐出来”,但当他们拿起笔在作业单上画出“牛嘴→第一个胃→第二个胃→

回到牛嘴”的线路时,情节的脉络突然清晰了。教师在黑板上同步绘制线路图,标注“被吞”“在胃里”“反刍”“跳出”等关键节点,学生汇报时便能顺着线路完整说出红头经历的一件事。这个看似简单的画图动作,实则是为提炼创编方法打基础。当学生能清晰梳理出“角色(红头)+经历(牛肚子里的旅行)”,后续理解“科学童话要写经历一件事”就水到渠成。这让我想到,好的支架从不直接告诉答案,而是像这张线路图一样帮学生“看见”思维的路径。

金钥匙支架:提炼“创编框架”。如果说线路图是梳理情节,那“五把金钥匙”就是创编的说明书。吉老师没有直接抛出“你们要记住五个要点”,而是让学生在课堂体验中一步步“发现”这些方法:看完牛反刍的科

学小视频,学生自然明白科学知识是科学童话的核心,这是第一把钥匙;梳理完红头、青头的互动,学生总结出故事里“要有角色”,这是第二把钥匙;对着线路图讲完故事,教师引导学生“还要有一件具体的事”,这是第三把钥匙;当吉老师删去课文中的对话,让学生对比“有对话”与“没对话”的区别时,学生立刻喊出“没有对话不好看”,于是有了第四把钥匙“加上对话心情”;最后梳理课后习题,从“红头悲哀时青头安慰”“红头绝望时青头指引”中,学生领悟到“故事还要告诉我们道理”,这是第五把钥匙。五把钥匙不是“灌输”的,而是学生自己总结出来的。这说明好的支架是让学生从不知道怎么做变成知道第一步、第二步怎么做,把复杂任务拆解成“跳一跳够得着”的小目标。

读写融合:让文本学习服务“创作实践”。许多童话课容易陷入“只赏不练”的误区,而这堂课的亮点在于始终围绕“创编”展开阅读,让“读”成为“写”的铺垫,让“文本”成为“创作”的范例。最精彩的莫过于“删对话对比”的设计。吉老师故意隐去课文中红头与青头的对话,让学生读修改版:“红头被牛吞进肚子里,很害怕。青头想办法救它。最后红头出来了。”学生读完立刻摇头:“太干了!不知道红头有多怕,也不知道青头怎么想的。”这时再出示原文中“红

头哭起来:‘我不想死啊!’”“青头大声喊:‘别害怕,牛有四个胃,会反刍的’”,学生瞬间明白:“对话能让角色活起来!”紧接着的角色朗读,更是“读”与“写”的深度衔接。吉老师先示范读红头的惊慌,声音发颤、带着哭腔;再读青头的镇定,语气坚定、充满力量。

学生跟着模仿,有的边读边攥紧拳头,有的读红头时眼里含着笑意。当学生能读出“红头的害怕”和“青头的勇敢”时,其实已经在积累“如何用对话体现心情”的写作经验,这比教师反复强调“写对话要加提示语”更有效。还有“分层讲故事”的环节,从同桌互讲到上台讲,再到对着插图完整讲,教师始终提醒学生要讲清角色、事情,还有对话里的心情。这不仅锻炼“说”的能力,更是在为“写”打草稿。当学生能把故事“说完整、说生动”,后续动笔创编时自然不会觉得无从下手。

回望这堂课,没有复杂的环节,没有华丽的设计,却处处体现好课的底层逻辑:以单元目标定方向,让课堂不跑偏;以学生认知搭支架,让难点变简单;以读写融合做设计,让学习有实效。它告诉我们,好课从不是教师的独角戏,而是学生的成长场。教师要学会为学生“铺路”:铺一条从知识到能力的路,铺一条从学会到会学的路,让学生在这条路上一步步成为学习的主人。

(作者单位系内蒙古乌兰察布市集宁区第二实验小学)

### 课事

物体保持静止状态或匀速直线运动状态的性质称为惯性,这是物理学给惯性做的定义。而学生在数学学习中,经常就像做匀速运动的小球一样,越是熟练、不该错的地方越是容易刹不住车。那么,会不会思维也有惯性呢?

一次数学随堂测试,我发现学生在一道简单的测量题中犯了一个错误。题目是“用尺子量一量这张卷子的最长边”。这张卷子最长边是39厘米,而班将近一半的学生都错答成19厘米。判作业时,看到学生都答成“19厘米”,我甚至以为是我量错了,谁知反复量了几遍还是39厘米。于是第二天数学课上,我让学生重做这道题,通过观察我终于发现了其中的“奥秘”。

只见学生A的尺子是20厘米。在测量时,他用尺子先测量了其中的一部分长度,然后发现尺子不够长,接着尺子的尾部继续量出19厘米,这才到了试卷的另一边,于是欣然写上错误答案“19厘米”。看了好几个学生测量的过程都是如此,我哭笑不得。本以为其中可能反映出数学本质上的问题,没想到原来竟是尺子不够长“惹的祸”。

课后求助于书本,我才发现原来书中早已对这一现象做了解释。心理学指出:作为习惯、经验、知识、技能的背景越是熟练,就会导致思考的成分越少,由于思考成分的减少,就使得思维按照背景所形成的惯性发展成无意识行为。减少这种“惯性”的办法是增加学生在答题过程中的思维含量,让他们在答题的同时能够进行思考,从而把无意识行为变为有意识行为。

那么怎样才能增加学生的思维含量,让他们克服“惯性”呢?

第二天课上,我安排学生继续研究这道简单的小题。这次,我们进行小组交流,讨论“如果尺子不够长,我们怎样做这道题”。学生各抒己见,通过汇报交流大家得出结论。要想避免自己再出现忘记把前面测量的20厘米和后面测量的19厘米加在一起的问题,首先要在测量前估测被测边的大概长度,然后判断尺子能不能一次性测量。如果可以一次性测量就直接操作,如果不能一次性测量就分批次进行测量,最后把测量结果加起来。

有的学生问:“知道要分两次测量,怎样才能保证测量时的误差最小呢?”于是,除了“对准0刻度线”“尺子沿着被测边放好”这样普遍的测量方法外,学生还讨论出,可以在第一次测量结束后在测量结点作标记,第二次测量直接从标记处继续测量,这样就可以减少两次测量的误差了。

这时,一个学生顾不得举手就站起来说:“我当时做这道题的时候,也是分两次测的,也画了一个‘小点’作标记,可最后还是写成了19厘米。不信,你们看我的卷子这‘点’还没擦掉呢!”说着,他就把卷子举了起来,让前同桌帮他“证明”。一看,还真是用铅笔标记了一点。“我知道!”他的同桌兴奋地说,“你肯定没把两次结果记下来!我觉得,还可以把第一次和第二次的结果记录到卷子上,或者记录到草稿纸上,这样就不容易忘记了。”听了这样的发言,大家频频点头。

看到学生你一言我一语地分享了自己测量时的经验,我感慨学生在实践中得出的经验既丰富又细致。数学只有落实到笔头上,才能克服所谓的“惯性”。

又一个学生提出了自己的疑问:“我感觉在量完后应该检查自己量得对不对。但是如果一开始就量错了,那检查的时候用原来的方法可能还是量出错误的答案,谁能给我出主意?”经过思考,有人给他支了招儿:“我觉得你可以用另一种测量方法去检查,这样就能避免再出现同样的错误了。比如说,你可以按照10厘米、10厘米这样去测量,看看有几个10厘米,还余几厘米,加在一起就得出结果了。”

也就是说,检查也是避免“惯性”的一个好办法。

汇报结束,学生满意地为自己鼓掌。学生看似简单的结论,其实蕴含着丰富的实践经验。做题时,我们要在前期、中期和后期持续思考,这样才能避免思维惯性导致的错误。

那天课后,一个学生在数学日记中写道:“以前我总以为自己太马虎了,做题的时候总是在简单的地方出错,其实那些题我都不会。通过今天的数学课,我才知道其实不是我马虎,而是我没有在答题前完整地思考答题经过,在答题时没有关注细节,答题后没有及时检查。”

而持续思考就是我们克服“惯性”思维最好的方法。

(作者单位系北京市顺义区府学胡同小学顺义分校)

## 数学中的「惯性」

□ 杨柳

### 课堂策

《乡土中国》作为社会学经典被纳入高中语文整本书阅读教学体系,对培养学生的社科类文本阅读能力、批判性思维及社会认知具有重要意义。然而在实际教学中,学生常因学术概念抽象、篇章逻辑复杂而陷入“读不懂”“不会用”的困境。如何破解这一难题?本文以高一年级《乡土中国》阅读教学实践为例,探索以任务驱动为核心的整本书阅读教学模式。

基于相关学情调查和高考意义分析,我们设定了《乡土中国》整本书阅读的学习目标和课时任务分解。整本书学习目标:了解《乡土中国》的主要内容和观点,掌握阅读社科论著的基本方法,提高阅读理解能力;学会通过小组合作学习、思维导图绘制等多样化学习方式,提高自主学习、合作探究和创新思维的能力;深入理解中国乡土社会的文化内涵和价值观念,增强对传统文化的认同感和责任感,提高学以致用的能力。

整本书阅读任务分解:任务一是了解作者的创作意图及整本书的主要内容;任务二是学习阅读学术著作的方法;任务三是抓住重要概念,了

解作者的观点;任务四是把握整体框架,梳理整本书的主旨;任务五是了解整本书的价值,学以致用;任务六是分析整本书的语言特点,进行写作训练。

为了实现上述学习目标,根据任务分解,我们设计了一系列学习任务,引导学生逐步深入阅读《乡土中国》。以“学习阅读学术著作的方法”这一任务为例,阐释一下具体的教学设计。

学习任务一:粗读——观其大略。在这一任务中,我们要求学生用思维导图展示整本书14篇文章的关系。通过绘制思维导图,学生能够清晰地看到各篇文章之间的逻辑联系。这一任务旨在培养学生快速浏览、提取关键信息的能力,使学生对《乡土中国》有一个宏观的认识。

学习任务二:精读——圈点批注。精读是深入理解《乡土中国》的

关键环节。教师在教学过程中可选择第一章《乡土本色》作为精读的范例,引导学生掌握精读方法。首先,教师指导学生在阅读时进行圈点勾画;在空白处画星号等符号,标记出自己认为重要或有疑问的地方;将关键词或句子圈出来,如“乡土性”“聚村而居”“熟悉的社会”等,并在书页的空白处做笔记。在批注时,学生不仅要解释这些概念的含义,还要思考这些概念在文中的作用,如“乡土性”是理解全书的基础概念并贯穿始终,为后续分析乡土社会的诸多特征提供了核心视角;“聚村而居”和“熟悉的社会”则是乡土性在社会结构和人际关系方面的具体体现,是乡土社会秩序得以维持的重要基础。

在学生完成圈点批注的基础上,教师进一步引导学生绘制思维导图。以“乡土本色”为例,学生可以找

出作者关于乡土社会特征的关键论述,如“乡土社会是熟人社会”“乡土社会的秩序靠礼俗维持”等观点。然后,分析作者是如何通过具体的例子和逻辑推理来支持这些观点的。接着,作者通过逻辑推理指出这种熟悉关系使人们在行为上遵循既定的规矩,从而形成了一种无须法律强制的社会秩序。通过绘制思维导图,学生可以清晰地呈现作者的论证过程和逻辑结构,将各个概念和观点之间的联系可视化,进而更好地理解文本内容。这一任务使学生学会分析和评价作者的观点,形成自己的见解,为后续的学术研究和独立思考奠定基础。

学习任务三:重读——学以致用。在这一任务中,我们设计了几个问题,引导学生将《乡土中国》中的知识应用到实际情境中。比如,一个问题是关于如何与村民打交道