



特级教师谈教学·刘忠伟④

让课堂上的“败笔”变成“妙笔”

□ 刘忠伟

一次在外地交流,一位年轻教师聊起了自己的讲课经历:参加乡镇优质课比赛获得了第一名,随后被推荐参加县级比赛,没想到得了最后一名。更没想到的是,这节课成了失败的案例被现场剖析,课堂上的很多不足让这位教师开始怀疑自己的教学能力,甚至有了再也不讲公开课的想法。

有遗憾的课,其实每位教师或多或少都会经历。当一节课被贴上失败的标签,教师难免会有心理落差,信心也可能会受到影响。

在日常教学中,我们既会有上得精彩的课,也会有留下遗憾的“失败”的课,这是课堂教学的常态。对于每位教师而言,不在于有没有失败,而是失败之后是否追问过一个重要的问题:当一节课被贴上“失败”的标签,有没有看到失败背后有价值的东西,能不能在失败中积累成长的智慧,照亮前行的成长之路。

失败的课最容易发现课堂存在的问题。失败的课,往往是某一时期、某一阶段的真实呈现,不管是不是理想的课,但很真实,这种不完美如同一面镜子,映照出课堂背后的真实问题。

所以,一节课的失败只是问题的呈现,并不是对课堂的终极否定。面对失败,教师情绪上的自我否定或短暂逃避是正常的,但如果止步于此,并不意味着问题解决了。出现问题不可怕,关键是教师要明确改进的方向,找寻解决的路径,在不断试错中改变自己,避免课堂再次出现类似的问题。

在单元整体教学理念落地的初期,我带领名师工作室成员开启了单元教学的课堂实践。在最初的研究课中,工作室成员的课堂出现了明显偏差。有的课堂把形式上的“大”作为核心,有的课堂回溯了十几分钟旧知识,有的课堂刻意延伸拓展到了初中部分,仿佛觉得不建立这样的联系就不是结构化,更谈不上是“单元教学”。这样的教学误区暴露出教师理解不到位的问题,误把范围的扩大当作结构的整合,把内容的叠加当成大概念的贯通。

正是这一系列失败的课堂,让问题清晰可见。基于实践中的偏差,我们开始有针对性地改进,在每个单元教学研究前阅读文献资料,组织教学研究,找寻专家解读的报告,进行单元教学方案设计与修订。在反复实

践中,一个个问题得到解决。教师也更加明白了如何用大概念贯通不同的内容,如何抓住核心、建立联系、形成结构、培育素养,并随着研究的深入,逐渐从表面的联系走向了内在的关联。

这些失败的单元教学案例反而成了教学研究中宝贵的资源,在不断切片剖析、反复研磨中,我们对课标有了更深的理解,对单元教学有了更深的思考,也积累了单元教学成功的实践经验。

失败的课最容易明晰突破的方向。教师要学会看到课堂的精彩之处,也要学会在理性的反思中与自己课堂的失败经验对接,把别人对课的评价当成自我觉醒的起点。教师要在失败的课中发现不足,并寻找突破的方向。

很多时候,方向并不一定是清晰可见的,我们换一个角度看,也许失败所指的反方向往往是改进的方向。因此,教师要在复盘冷静思考:我的课堂存在什么问题,根源在哪里?这样的问题又该如何解决?正确的方向是什么……一系列的追问,有助于教师在清醒中找到行动的路径。

多年前在六年级“认识圆柱”一课的教学中,为了激发学生的学习兴趣,我在课堂练习环节设计了摘苹果的游戏。每一个苹果对应的位置是不同层次的练习题,学生摘不同的苹果就可以解决不同的问题。市教研员听了我的课后,对这一环节提出了异议,对六年级的学生来说,摘苹果的游戏是不是有点幼稚?仔细想来,意见是非常中肯的,这样的形式与学生的认知阶段并不匹配。虽然当时我听到精心设计的练习被否定,也有过满满的挫败感。但真正想设计出贴近学生的练习,就要秉持“儿童立场”,不是迎合学生进行简单的趣味化和游戏化,而是用发展儿童的方式构建有梯度的练习任务,促进学生思维不断进阶。

于是,让学习有趣,让练习有层次成为我阶段性突破的方向,怎样在课堂上调动学生,怎样设计分层练习,如何设置适度的游戏……一系列问题成为我的研究主题,研究也让我对这些内容有了更加清晰的认识,如何摒弃浅层的练习设计,如何设计富有层次感的练习,来激发学生持久内在的学习动机。

失败的课最容易看到成功的样

态。每一次失败,都是对成功样态的无限靠近。教师把每一次没上好的经验凝聚为下一次可以这样做的依据,是成长的关键所在。

失败的本质是教师一次读懂课堂的过程,读懂教材、读懂学生、读懂自己。在这个过程中,失败提供了另一个维度的观察视角,促使教师重建标准、重建理念,在读懂和重建的过程中重新定义课堂、理解课堂。

很多时候,教师从重视“教”到重视“学”是一个缓慢转变的过程。教师从看见自己到看见学生,是一次理念的重构,课堂虽然经历了不少失败,但是也在慢慢接近成功。

在一次省级展示活动中,我执教了“圆的认识”一课。课堂上,一个学生画了一个“双眼皮”的圆,围绕为什么会画出这样的圆,以及怎样才能不画出这样的圆,学生展开了真实的讨论与探究。下课时,学生学得兴趣盎然,听课教师也觉得真实精彩。这一经历让我清晰地认识到,课堂因学生的意外生成而精彩,并不仅仅是教师的完美预设,更是学生学习自然发生的过程。

课堂失败并不可怕,可怕的是教师缺少走出来的信心和勇气。而从失败走向成功,需要教师不断重建,虽然可能历经艰辛,但磨砺的过程有助于教师最终走向成功。

(作者系特级教师,江苏省无锡市扬名中心小学校长)

教学反思

在数学课堂上,我们时常会见到这样的场景:学生能够准确算出 $80 \div 20 = 4$,能够熟练地推导出平行四边形的面积公式,能够按步骤完成笔算除法、面积计算。教师感到欣慰,学生也颇为满足,教学似乎“圆满”完成。然而,如果我们追问一句:“为什么可以这样算?”“为什么商要写在个位上?”“为什么必须沿高剪开”,究竟有多少学生能够从从容作答?又有多少课堂敢于直面这样的“为什么”?

这正是当前数学教学需要深化的转向:从关注“会不会”的技能训练转向探究“为什么”的思维培养。真正的探究不在于步骤是否完整,而在于思维的深度;不在于答案是否正确,而在于理解是否透彻。

以四年级上《除数是两位数的口算除法》为例,在“一共有80元,每个红包装20元”这一真实情境中,学生提出了“可以装几个红包”的真实问题。当学生回答“ $80 \div 20 = 4$ ”时,教师并未就此止步,而是引导学生思考:“你是如何思考的?”学生回答“把80和20的0去掉,看作 $8 \div 2 = 4$ ”,此时教师继续追问:“为什么可以进行这样的转化?”这一问,开启了算理的大门。学生回答“把80看作8个十,20看作2个十, $8 \div 2 = 4$ ”,实际上是把80和20的计数单位从“一”转化成了“十”。教师接着追问:“为何要转化成较大的计数单位?”通过10元和1元人民币的演示操作,学生体会到20元一个红包,用8个10元比80个1元更便于分配。

同理,口算“ $800 \div 200 = ?$ ”时,200元一个红包,用8个100元比800个1元更便于分配。在这一活动中,学生从“会算”走向“明理”,理解到除法的本质是“求几个几”,计数单位的转换让计算更为便捷。同样,在四年级上《除数是两位数的笔算除法》中,笔算“ $92 \div 30 = ?$ ”时,教师没有直接讲解竖式规则,而是让学生在尝试中产生困惑:“3为何要写在个位上?”在争论与思辨中,学生自己领悟到“要看被除数里包含几个除数”,商的位置问题便迎刃而解。这种由真实问题驱动的探究,让学生从被动接受转变为主动建构,从机械模仿转变为意义理解。

真实探究恰恰源于对“为什么”的执着追求。它要求教师从“传授者”转变为“点燃者”,从“给答案”转变为“提问题”。在五年级执教《平行四边形的面积》时,当学生动手进行“剪拼”操作时,教师不局限于学生“是否会拼”,而是深入追问“为什么必须沿高剪开”“拼成长方形后面积为何不变”“为什么底和高要相互对应”这一连串的追问,使学生的操作从被动模仿升华为主动建构,真正理解“转化”背后的数学本质,即将未知图形转化为已知图形,以便于测量和计算。这充分体现了真实探究的动态生成以及教师因势利导的教学智慧。

从“会不会”到“为什么”,是教学视角的根本性转变。“会不会”关注的是结果,侧重于技能的掌握;“为什么”关注的是过程,着重培养学生的思维能力。前者培养的是“操作工”,后者孕育的是“思想者”。在素养导向的当下,我们需要的不是只会套用公式的解题者,而是能够理解逻辑、敢于质疑、善于迁移的思考者。正如“三真”课堂所倡导的,真实情境赋予学习以意义,真实问题引领思维向纵深发展,真实探究赋能素养得以落地。

这一转向对教师提出了更高要求。它需要教师有“慢下来”的勇气,不急于赶进度,而是给予学生思考的时间;有“深下去”的智慧,不满足于表面正确,而是引导学生触及本质;有“开放包容”的胸怀,不唯标准答案,而是鼓励多元表达与合理论证。

当课堂从“你会不会”走向“你为什么这样想”,数学便不再是一串枯燥的符号与规则,而是一场温暖的思维之旅。学生收获的不仅是知识,更是思考的习惯、探究的勇气与创新的种子。

(作者单位系广东省珠海市香洲区杨艳安纪念学校,本文系广东省珠海市香洲区基础教育课程改革深化行动2025年专项课题“新课标视域下小学教学‘三真’课堂实践研究”的研究成果,立项编号:2025KT061)

当课堂敢于直面『为什么』

□ 李新林

观课笔记

一次观课背后的教学理念辨析

□ 赵文格

一位新教师执教《我与地坛》,在观课中我发现三个问题:零碎提问,缺失支架,忽视学情。这些问题看似细小,实则深刻揭示了新教师普遍存在的教学理念误区。如果不加以澄清和引导,将使课堂停留在浅表的信息传递层面,与“培养学生核心素养”的目标背道而驰。以学生为主体的深度课堂需要教师转变角色,路径如下。

从“零碎提问”到“核心设问”。在《我与地坛》的“遇地坛”教学环节中,教师接连提出多个问题,如“我与地坛如何相遇”“比较两个句子的语序差异”“作者最初状态如何”“地坛命运如何”等。

上述问题单看都有一定价值,但缺乏主线,导致学生思维碎片化。这种“问答式”的课堂,学生疲于应对教师一个接一个的“突然袭击”,思维始终在浅层跳跃,只能触发低阶的识记、理解,无法经历从整体到局部、从现象到本质的完整思维历程,导致思维深度缺失。

语文核心素养要求培养学生的高阶思维,如分析、综合、评价与创

造。破解之道在于设计牵一发而动全身的“核心问题”。课后研讨中,我建议将上述问题整合为:“同是被遗弃者,‘我’与地坛的初次相遇,为何却成了‘我’灵魂的避难所?”这个问题统领整个教学环节,教师不再是询问简单的文本事实,而是要求学生比较“我”与地坛处境的相似性,分析这种相似带来的慰藉,进而推理出“避难所”的深层含义:不仅是物理避难所,而且是精神、思想的容身之地。课堂从教师的“问答场”转变为学生主动探究的“思维场”,真正实现思维发展与提升。

从“布置任务”到“提供学习支架”。在“品读景物”和“梳理脉络”环节,教师直接让学生圈画分析景物特点、师生共同梳理情感脉络。教师的设计理念正确,但操作上却让学生感到无所适从。这里体现出有任务、无支架的问题。“分析特点”“梳理脉络”是抽象的能力要求,如何分析?如何梳理?如果没有具体的工具和方法作为支撑,这些要求对学生而言就是空中楼阁,“语言建构与运用”也仅停留在感性层面,无法上升到理性的方法论高度。我建议采用表格作为学习支

架,引导学生进行系统性文本分析。该表格设置四个维度:段落、景物、景物特点、生命的答案。学生通过填写表格,能够有目的地阅读第3、5、7段,准确找出文中描写的具体景物,分析概括这些景物的特点,并最终深入理解作者从中领悟到的生命启示。这一表格为学生提供了清晰的思考路径和操作框架,有效降低了学习难度。

对于情感脉络梳理环节,我建议引导学生用折线图呈现作者心理变化的过程。具体可分为四个关键阶段:从最初的“绝望迷茫”——思考生死,到开始“寻找寄托”——依赖地坛,进而“获得启示”——感悟生命,最终实现“初步突围”——坦然面对。通过绘制折线图,学生能够将抽象的心理状态变化可视化,这一过程要求学生精准定位文本信息,判断情感变化的程度和关键节点,是对文本进行深度加工的过程。

从“我想讲什么”到“学生需要什么”。教师虽然布置了预习作业“通读全文、梳理情节、划分部分”,但在教学设计环节只是简单分享答案,没有回应学情,使预习环节形同虚设。这暴露了教师一种潜意识:教学就是按部就班执行教案,而非基于学生真实起点的动态生成。学情分析的弱化,意味着教学失去了最重要的锚点,教师不清楚学生已经知道了什么、困惑在哪里、兴趣点何在,教学只

能基于教师的假设和经验,无法做到精准备课,容易造成会的反复讲、不会的没人讲的局面,这本质上是对以学生为中心教育理念的背离。

真正的学情分析应贯穿教学始终。课前,预习问题要具有诊断性。比如教师不仅问“分几个部分”,还可以问“你认为哪个部分最难懂,为什么?”教师需要批阅梳理,将学生的问题和观点进行分类归纳。课始,展示学情分析结果,如“约有三分之一的学生对这个问题感到困惑,今天重点突破”。教学直接源自学生需求,学生感到被关注,听课的动机和专注度会大幅度提升。课后,教师根据课堂生成设计分层作业,继续回应和追踪学生的个体学情。

当教师将学情作为教学设计的出发点和调整依据,课堂才能真正“活”起来,成为师生共同探索、解决问题的生命场域,从而实现真正意义上的“以生为本”的教育。

(作者单位系华东师范大学附属周浦中学)



上课记

给思维留点“发酵”的时间

□ 刘金凤

“思维需要长时间发酵。”教研活动结束后,这句话在我脑海里反复回响,如醍醐灌顶。过去的课堂上,我总是急于让学生举杯“品酒”,却忘了教育的本原是共同“酿酒”,不是急功近利的翻炒,而是慢下来的时光与耐心。

教研唤醒:懂酿酒之法,明教学之心。回首来时路,我总是执念于打造“热腾腾”的课堂:学生踊跃举手、对答如流,教学环节环环相扣,亮点频出……为了实现教学目标,我潜心钻研“五磨”教学法:听读环节逐字逐句示范,朗读环节带着学生反复揣摩,品读环节精心设计问题引导。虽然我足够用心,但课堂效果始终略显生硬——学生的回答总浮于表面,思维的火难以被点燃。

在教研活动中,我说出自己的困惑。结对师傅引导我思考:“当你运用‘五磨’教学法时,最让你心急的是什么?”我愣了一下,课堂上的一幕幕场景在脑海中浮现:当学生还沉浸在深思中时,我总忍不住催促他们回答;当他们的答案偏离预设轨道时,我总会急于引导他们回归既定的正确方向。我仅仅套用了“五磨”教学法的实操步骤,却从未深入领会其背后的核心教育理念。

“五磨”教学法的本质,是让学生

的思维有足够时间“发酵”。很多时候,我们总陷入“答案导向”的陷阱,一旦学生说出了预设答案,便以为教学任务圆满完成;而教育的真正目的不是让学生“报答案”,而是让他们学会独立思考与清晰表达。

课堂初悟:慢等发酵时,思维生酒香。真正将“酿酒式教学”落地生根并亲眼见证思维之花绽放的是我执教《草虫的村落》那堂语文课。若按以往流程,我会带着学生逐段分析比喻、拟人手法,总结作者的观察方法,再让学生模仿写作。这次我要慢下来,给学生一次让思维“发酵”的机会。

上课铃响,我以问导学:“当你跟着作者走进草虫的村落,你最想停下脚步观察什么?为什么?”学生拿起笔,带着问题默读全文,在喜欢的句子旁批注感受,在疑惑处画上问号。

教室里只有学生笔尖划过纸张的沙沙声。小宇皱着眉头反复咀嚼

“蜥蜴背着几只小黑甲虫,到处参观远方亲戚的住宅”这句话,笔头在空白处写写停停;小雅在“甲虫音乐家们全神贯注地振翅飞翔,优美的音韵像灵泉一般流了出来”旁边,画了一只挥舞触角的小甲虫,并批注“这真是一场别开生面的演唱会!”小慕在书本页眉处认真地写下:草虫的村落和我们老家的村庄一样,有独特的乡情,有无限的欢乐。

10分钟、15分钟、20分钟……我静心等待,孩子们的笔下正在进行着一场无声的思维发酵:与作者对话,与自己的内心对话。

终于小宇第一个举起了手,声音自信又洪亮:“老师,我想跟着蜥蜴去串门!它背上驮着那只黑色甲虫,就像表哥背我去外婆家一样!路上会遇到好多有意思的虫子小伙伴,吃到了甜甜的露珠。”

话音刚落,教室里就响起了一阵欢快的笑声。有个孩子立刻接过去

说:“我觉得甲虫音乐家的演唱会一定特别热闹,蚂蚁是观众,蝴蝶和蜜蜂伴舞,就连慢悠悠的小蜗牛都被吸引过来听歌,我真的好想去参加这场演唱会呀!”

小慕犹豫着举起了手,我立刻用眼神鼓励她。她小声说:“我觉得草虫的村落里,肯定有虫妈妈在做饭,虫宝宝们在玩耍,就像我的家一样……”说着说着,她的声音渐渐大了起来,“作者把草虫写得像人一样,其实是因为他真的很用心去观察了,去感受了。”

实践深耕:共酿思维酒,静待花盛开。如果说《草虫的村落》让我尝到了“慢教学”的甜头,那执教《司马光》的意外收获,则让我彻底读懂了“思维发酵”的深层意义,我决定沿用“酿酒课堂”把思考的主动权交给学生。

课堂上,我抛出两个问题:“司马光为什么能想到砸瓮的办法?换作是你会怎么做?”大家小组合作,可以

结合注释自主研读,用画图、表演的方式展现想法。

起初,教室里只有翻书声和小声讨论。有小组为“瓮有多高多大”争得面红耳赤:小航坚持“瓮肯定比小孩还高,不然孩子掉不进去”,最后大家翻出字典,对着“瓮”的注释画起了简易示意图。另一组学生把故事场景画了出来,小屹指着司马光皱起的眉头解释:“他肯定先慌了一下,然后才想到砸瓮。他没有像其他孩子一样跑开,是因为他在想办法,不是只会哭。”

半节课后,各小组分享成果。除了“司马光聪明、冷静”的常规答案,有个小组的发言让人眼前一亮:“我们觉得司马光平时肯定喜欢观察,知道石头能砸破陶瓮,而且他敢行动,不像我们有时想到了办法却不敢做”“其他孩子跑开也不是逃跑,他们去找大人求救,只是司马光的办法更快而已”。

这些回答彻底突破了预设的框架。学生不仅理解了文本内容,还学会了从不同视角分析人物的行为,同时思考“解决问题的方法有多种”这一深层内涵。就像酿酒时,谷物在酒曲的作用下不仅酿出了酒精,还孕育出丰富的风味,学生的思维也能从“理解文本”逐步发展为多元、深度的思考。(作者单位系安徽省合肥实验学校)