

同课异构

《田忌赛马》的文本细读与课堂重构

□ 刘 琳

《田忌赛马》出自《史记·孙子吴起列传》，是一篇经由寓言演化而来的经典文本。经典应有其独特的气韵，字里行间当流淌着先哲深邃的智慧。然而在初次教学时，我依循惯常思路，将目标定为：引导学生厘清孙臬的赛马策略，认识一个善于观察、精于谋略的孙臬。但整节课下来，总觉得课堂缺少经典该有的厚重感。

问题出在哪里？一是策略易懂。孙臬将常规的“上对上、中对中、下对下”调整为“下对上、上对中、中对下”，这一调整对于五年级学生来说并不难理解。二是难点不难。单元目标要求“了解人物的思维过程，加深对课文内容的理解”，可既然策略本身不难，所谓的思维过程也就缺乏挑战性。三是过程缺味。我主要借助默读、小组讨论、图表填空等方式，引导学生提取整合信息，厘清策略。整节课“数”味偏重，而语文课应有的“语”味却淡了。

带着困惑，我重新打开文本，尝试用经典的目光去审视，渐渐读出了别样的味道。

教学内容的新界定。此前教学的重点是走进孙臬，可学生对策略的

理解和对孙臬的认识通过自主阅读即可解决，无需教师过多讲解。换个思路：没有田忌，就没有后来孙臬的伟大；没有赛马这件事，孙臬也难以获得施展才华的舞台。何不将引导学生走进田忌作为核心教学内容，而将对孙臬的理解作为认识田忌的阶梯？这样的教学内容更有层次，也更具挑战性。

目标难点的重厘清。单元导语强调“思维的火花”和“了解人物的思维过程”。我重新设定了教学目标：抓住相关语言文字，厘清赛马策略，领悟其巧妙，了解孙臬的人物特点；紧扣关键词“赏识”，通过对赏识的原因及结果的理解走进田忌，了解其人格魅力。由此，一直居于幕后的田忌真正走向了前台。

教学文本的再解读。《田忌赛马》讲述齐国大将田忌的门客孙臬，通过观察分析，巧用智谋调整赛马出场顺序，帮助田忌赢得比赛的故事。课文开篇即点明田忌“非常赏识”孙臬。细读全文，不难发现“赏识”正是贯穿全文的文眼。文章紧紧围绕这一词铺陈叙述，既显智慧力量，又彰人格魅力。

其一，赏识的内在原因。赛前，孙臬只说“将军请放心，按照我的主意办，一定能让您赢”，具体策略并未言明。田忌全然不知计划内容，却“很信任孙臬，决定全听他的”。正是因“非常赏识”，才在不明就里时依然信任；正是因“非常赏识”，才“全”听孙臬安排。比赛过程中，孙臬“胸有成竹”地调整策略，用下等马对齐威王的上等马，以上等马对中等马，以中等马对下等马，三局两胜。一个善于观察、灵活变通的孙臬跃然纸上，也厘清了田忌赏识他的内在缘由。

其二，田忌的人格魅力。田忌采纳孙臬的建议，原因在于赛马本是贵族间的娱乐，过程的愉悦远胜于胜负；同时，这也是田忌融入上层圈子、获取信息和资源的重要途径。孙臬虽有才华，却难有接近齐威王的机会。田忌常带他参与赛马，未尝不是一种铺垫，为适时“引荐”埋下伏笔，这是田忌的大智慧与大局观。

基于单元“了解人物思维过程，加深对课文理解”的思辨目标，我重新设计了四个教学环节。

环节一：品味关键词，初步感受“赏识”。我引导学生读课文，厘清孙

臬与田忌的关系，即田忌“非常赏识”孙臬。追问：什么叫赏识？从哪些地方读出来？学生默读圈画，交流中发现：“经常”表明田忌常带孙臬参与贵族赛马，足见重视；“很”与“全”二字更见深度：孙臬只告知结果不告知策略，田忌便在不明究竟时全然信任；比赛时，第一场输了“不动声色”，第二场赢了只“微微一笑”，最后一场“满意地笑了”。这些神态变化恰恰折射出田忌对孙臬的高度信赖与赏识。

环节二：对比赛马规则，领悟赏识原因。我引导学生完成相关表格，对比赛马规则调整前后的差异。

同样是那些人，同样是那些马，只因出场顺序调整便扭转乾坤。由此引导学生探讨：谁是幕后英雄？学生自然聚焦孙臬善于观察、灵活变通的品质，也理解了田忌为何“赏识”孙臬。这份赏识源于对真才实学的认可。此时我创设情境，让学生对孙臬说几句话，在表达中内化认识。

环节三：直面关键词，乐见赏识的结果。孙臬助田忌赢得比赛，齐威王心生好奇：“是不是有人给你出谋划策了？”田忌做了一件关键的事，“如实相告”并“引荐”孙臬。一个“实”字，既

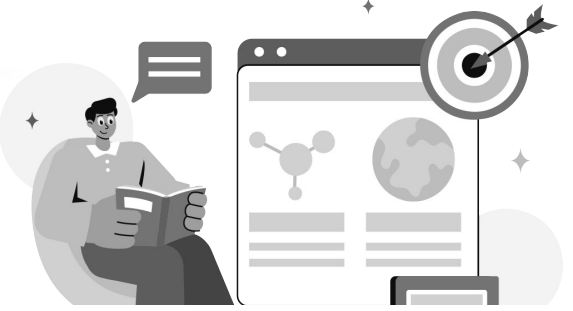
是策略经过，更是孙臬的雄才大略；一次“引荐”，则是田忌赏识之心的自然流露。正因赏识，才愿割爱推贤，让孙臬获更大平台。齐威王遂任命孙臬为军师。

环节四：追问赛马初心，感受人格魅力。田忌采纳孙臬的建议仅仅是为了赢一场赛马吗？我引入“围魏救赵”“马陵之战”等史料，引导学生再思考：田忌常带孙臬参赛，是否也在为孙臬创造接近齐威王的机会？最终这场打破常规的赛马，是否正是他审时度势、水到渠成的引荐之举？

学生在讨论中逐渐发现：田忌赢得比赛的同时，更赢得了引荐良才的契机。他不仅在成全自己，更在成全孙臬、报效国家。田忌赛马，让我们看到的不仅是孙臬的机智，更是一个爱惜人才、胸怀天下、运筹帷幄的帅才。

两次教学对比让我深刻意识到：新课标背景下，教师要精准把握任务群要求，根植文本、了解学情，准确定位教学目标与内容。唯有如此，方能让经典在课堂绽放应有的智慧光泽。

（作者单位系江苏省淮安市浦东实验小学）



我让 AI 反问我

——一道化学题的九层追问

□ 喻建军



一点，与他们原有认知形成冲突。信息以表格、文字、已知条件多元呈现。拆完之后，核心能力指向“分析与推测”“归纳与论证”，素养落点则在“证据推理与模型认知”。

我要求学生先不看选项，用一句话说出这道题在问什么。很多学生脱口而出“氧化还原”，却很少有人说出“覆盖效应改变了反应进程”。这个冲突本身就是讲题的起点。

把思维外显。讲题这层有三阶：诊断学生为什么错、提炼思维模型、设计分层追问。

学生为什么会在这道题上栽跟头？可能是忽视了CuI沉淀覆盖铜粉表面的影响，也可能是无法同时调动氧化还原、沉淀溶解、络合平衡三个视角。我把它提炼成一个解释模型：CuI覆盖层阻隔接触，反应减缓；高浓度I⁻又能络合溶解覆盖层，让反应持续。

据此，我设计了一条四环节追问链：“I₂氧化性弱，为什么能氧化Cu？”——制造认知冲突。

“颜色由淡红到深红棕说明什么？”——推进证据推理。

“铜为什么没完全反应？是I₂不

足吗？”——突破迷思概念。

“这与工业上的铝钝化有什么相似”——实现模型迁移。

学生不是被答案推着走，而是被问题牵着想。每当学生卡壳，我会故意停一停，让他们先自己思考，再搭台阶。

把题变活。最后一层是命题，只有一阶：基于母题设计变式。

我通常从四个视角去“变”这道题。

学生解题视角：把KI换成KBr，让学生预测现象差异。比如同样是铜粉与卤素单质反应，KI体系因生成CuI覆盖层而反应受限，KBr体系则没有这种覆盖效应，现象会有明显不同。学科理解视角：从电化学角度解释沉淀生成如何改变电极电势。命题视角：把开放解释改成“设计实验证明CuI覆盖是铜未完全反应的主因”。本源性视角：关联铝钝化、铁钝化、锌铜原电池加速反应，提炼“表面覆盖效应改变反应进程”的跨情境认识。

一道好题要经得起反复咀嚼。从“一道题”走向“一类题”，从“会做”走向“会编”，教师的研题才算真正落地。

让AI学会“反问”。框架有了，怎么落地？我在coze平台上做了一个

“试题深研助手”智能体。它的核心机制不是给答案，而是“反问”。

比如我问它：“请分析这道题。”

它不会直接输出解析，而是说：“我们先进入第1阶‘情境觉察’。请描述这道题呈现了哪些信息，它属于实验探究、工业生产还是理论分析类情境？”

我回答后，它再推进到下一阶。每一轮只推进1—2阶，用1—3个引导性问题驱动我先思考。当我实在想不出来时，它才提供提示选项。每轮末尾，它还会呈现“阶段产物预览”，方便我回溯自己的思考轨迹，复核AI的提示是否符合学科事实。

当然，备课也有赶时间的时候。助手设置了“快捷模式”，我只要说“直接五要素拆解”或“直接生成讲题脚本”，它就会跳过提问，直接输出规范化产物。准备公开课时，我会先用深度模式想清楚结构；日常备课赶进度时，再用快捷模式快速出活。两种模式并行，深度研修和高效产出，两不误。

教师始终是判断主体，AI只是支架。

改变在课堂发生。那个曾问我“充电宝与原电池有什么关系”的学

生，后来在课堂上用“表面覆盖效应”解释了铝钝化、锌铜原电池加速反应等现象。他把一道题里形成的认识，迁移到了真实情境中。

这让我确信：AI赋能教学不是让AI代替教师思考，而是引发教师思考。当教师将一道题拆透、讲透、变活之后再走进课堂，讲的就不再是“这道题选C”，而是“为什么这么想、还可以怎么想、还能怎么出”。

技术不是万能的。这个框架目前只在化学学科验证，迁移到其他学科还需要改造知识库。大语言模型偶尔也会有不确定性，生成的内容仍需教师根据学科知识把关。真正决定课堂质量的永远不是工具本身，而是使用工具的人。

AI时代，我们需要的不是更快得到答案，而是更会提出问题。让AI学会“反问”，或许就是技术与教学走向深度协同的一种可能。

（作者单位系湖南省长沙市市长郡双语实验中学；本文系湖南省长沙市教育科学“十四五”规划课题“中学化学教师数字化教学能力测评研究”阶段性研究成果，课题编号：CJJK2025077）

能够把这些词与自己的生活感受连接起来。比如，压岁钱不只是money，春联不只是red paper，团圆也不只是get together，最重要的是学生能够用英语传达出这些事物背后的亲情、祝福、期待和记忆，这才实现了不同语言之间的联结。语言的教学不再只是课本里的知识点，而成为学生能够理解、能够表达也愿意表达的内容。

专题教学的关键不在于教师把材料整合得多完整，也不在于课堂形式设计得多新颖，而在于能不能帮助学生主题和自我之间建立联系，真正促进英语能力的提升。我认为一个好的专题，应该既有知识容量，也有生活入口；既能增加词汇、句型的积累，也能激发学生表达真实经验和真实想法。教师要做的，是帮助学生把真正想表达的内容逐步进行梳理和呈现。这个过程看似比直接给出标准表达要慢，但学生在其中经历了从“想到”到“说出”、从中文语境到英文表达的转换，语言能力也逐步得到锻炼。那一句“how to say ‘年味’ in English?”其实并不是一个简单的翻译问题，而是学生主动表达生活、主动寻找语言工具的开始。教师如果只是给出一个固定答案，这个问题很快就结束了；但如果把它还给学生，让他们一起想、一起说、一起改，课堂就可能打开新的天地。

（作者单位系山东省龙口市新民学校）

观课笔记

《第一支钢笔》是梁晓声的精选作品集，该文集共20篇作品，以叙事散文为主，也有少量小说节选和短篇小说。这样一本叙事文集应该怎么上？陌生的学生课前不曾见面，师生该如何展开一场真实的语文学习之旅？近日，我观摩了广东省东莞市东城虎英小学校长陈德兵上的《第一支钢笔》整本书阅读教学课例，这堂课有4个环节，每个环节看似独立，实则层层推进，设计极具匠心。

人物概说。开课伊始，陈校长从“人物概说”入手，出示两个问题，“一共有哪些人物”“用一个词来概括人物的特点，并说出理由”。

这个环节，学生自由分享，参与面广，积极性高，师生合作生成板书。从课堂可以看出，陈校长对这本书有透彻的了解，在细节引导上充分体现了他对语言的敏感性和专业水准。

当学生填写“敬爱生命”时，他及时纠正为“敬畏生命”；当学生用“节约”来形容作者书中的父亲时，他及时指出应该为“节俭”；《父亲的遗物》中“剃须刀”表现了父亲的节俭，《老妪》中“两毛钱”的退还表现了老人自力更生的美德……这是我们身边多么可贵的品质……”

这些指导和点评充分体现了现场评课教师的一句话：“要培养爱读书的学生，自己先成为爱读书的老师；要想学生读得深刻，自己先要吃透文本。”

情感回味。“书中的散文，以及节选自小说的类似散文的片段，各自承载着作者怎样的情感？”

当学生提到“‘我’很怀念父亲”时，陈校长及时补充：“父亲虽然去世了，但是他经常想起父亲，回忆起父亲生前和他相处的点点滴滴。”陈校长将“怀念”具象化，让人重新进入书中的细节，回到作者与父亲的情感现场。

“没有用更好的语言与身边的人沟通。所以，你身边最亲的人对你伤得最深。”这是对学生谈到作者与母亲情感时的小结。陈校长眼里有学生，心中有文本，对学生的发言或补充，或点拨，或修正，或用富有哲理的语言进行升华。师生通过品读一个细节、一句句对话、一次次心理描写，对于文章承载的父子情、母子情、师生情有了更深切的体悟。

哲理摘抄。梁晓声叙事散文的一大特点是一边叙事一边议论。陈校长紧扣这一特点出示要求：找出一些闪烁着智慧光芒的有哲理的句子。

五年级学生哲思处于启蒙期，借用英国教育家怀特海教育的节奏三阶段理论是“浪漫”向“精确”的过渡，因此在这个环节中，陈校长加大了指导比重。

“一个人的名气和一个人可敬的程度，有很多时候恰恰是成反比的，不要盲目崇拜那些网红。”这是紧扣学生的日常偶像崇拜，对于书中哲思的生成。

“我想说，爱是双向的。只有父母对孩子的爱，没有孩子对父母的爱，这种爱是不完整的，我也希望每一位同学在感受父母对自己的爱时，也懂得去回报父母的爱。”这是引导学生感受爱、回报爱……

这些指导让学生在阅读和生活中开始自己的思考和总结。

技法借鉴。文中很多写作技法值得我们借鉴，陈校长结合具体篇章引导学生进行了梳理。比如，《论温馨》用一线串珠法串起10个温馨的场景；《我的小学》在叙述一件事中巧妙用了插叙法，在表现人物上用了对比刻画法；《我的中学》中的细节描摹法，《第一支钢笔》中的情节意外法，《孩子和雁》中的故设悬念法，还有叙议结合法、自然联想法等。

结合具体文章总结写法，学生的阅读从感性走向理性，逐步实现写作的突破，为以后的创作打好基础。

整节课，陈校长营造了一个“场”，轻松、融洽，从读法到写法，由表及里，层层深入，让人产生一读再读、落笔成文的冲动。我想，这便是我们阅读经典的意义。

（作者单位系广东省东莞市东城虎英小学）

经典阅读课该如何设计

□ 罗学芬

上课铃响后，我像往常一样走进九年级教室。本节英语课的主题是“中华优秀传统文化”，我准备得很充分：视频、词汇卡、阅读材料、对话模板。我原本设想的课堂就像一直以来的英语专题教学一样，先帮助学生回忆和整理相关词汇，再完成听读任务加深印象，最后进行口语表达训练。可是，这节课上一个学生突然冒出来的问题让我对英语教学的形式有了新的思考。

我首先播放了一段英文纪录片《Hello, China》。画面里有红灯笼、剪纸、书法、中秋月饼，也有一家人围坐在一起吃年夜饭的场景。学生一边看，一边小声跟念着单词：Spring Festival、mooncake、calligraphy、tradition……视频结束后，我提问：“What vocabulary related to traditional Chinese culture is included in the video?”这时，一个男孩举起手，有些迟疑地说：“Miss Zhao, how to say ‘年味’ in English?”教室里突然安静了。这是一个很小的问题，却一下子问住了我。按照课前预设，我本来只想让学生说出视频中的传统文化词汇，作为传统文化的专题词汇积累。可这个学生关注到了“年味”的内涵，他渴望用英文将它表达出来。

这个问题让我突然意识到，很多时候我们以为学生不会说英语，是因为他们词汇量不够或语法、句型掌握得不熟。可实际上，他们并不是没有

教学反思

一场由“年味”引发的课堂转向

□ 赵 雪

内容可说。传统文化和传统习俗就在他们的生活里，承载着许多的情感和记忆，他们也渴望表达。在初中阶段，学生还无法在生活经验与英语表达之间架起桥梁，这应该是教师在教学中提升学生英语能力的重要关注点。过去的课堂上，我基本都是按部就班地带学生背单词、讲句型、做阅读题，学生能把“Spring Festival is a traditional Chinese festival”等很多例句背得很熟。可到真正交流时，学生说来说去，还是只会用几句简单的话：“We eat dumplings.”“It is very important.”“I like it very much.”这些句子没有错，但是非常生硬，没有将学生的情感表达出来。

于是，我临时决定停下原来的安排，把问题抛给全班：“同学们觉得什么是年味呢？”学生马上活跃起来。有人说，是奶奶炸丸子的味道；有人说，是贴春联时手上沾到的浆糊；还有人说，是见到一年不见的亲人……

我把关键词一条条写在黑板上，然后抛出问题：“如果我们不用一个词直接翻译‘年味’，能不能用几句话把它说出来？”我带领全班学生边思考边

修改。比如“年味是红灯笼”，可以说成“The red lanterns make the festival warm.”；“年味是全家人坐在一起吃饭”，可以说成“Families get together and enjoy a big dinner.”；“年味是想念的人回来了”，有个学生主动举手说：“It feels good when the people we miss come back home.”这些话并不复杂，却让我很受触动，质朴的用词和句法就能让事物更形象、让情感更浓烈。

更让我惊喜的是，后面的课堂反而没有因此“跑偏”。相反，当学生发现自己目前的积累可以用来表达自己的生活时，他们更加积极主动了。我顺势把课堂任务调整为“用英语介绍中国传统文化中的情感”，并让学生进行小组合作。有的小组选择春节，围绕reunion、blessing、red envelopes等词，尝试说明压岁钱不只是money，更是love and wishes；有的小组选择中秋节，用mooncakes、togetherness等词解释为什么中国人总把月亮和团圆联系在一起；还有学生把“贴春联”说成put up red paper to welcome a new year and a new hope。虽然他们的表达还

不够流畅，语法也会出现一些错误，但我能明显感觉到学生参与的兴趣和热情。那堂课结束时，黑板上留下了密密麻麻的句子，学生也意犹未尽。我想，“哑巴英语”的改变或许应该从主动表达生活开始。

这节课课后，我开始重新理解“文化情境”“大单元整合”在英语教学中的意义。以前我也会创设情境，但更多时候情境只是教学环节的包装；放一段视频，摆几张图片，设计一次角色扮演，课堂看起来热闹了，学生也似乎进入了某种氛围。可是，如果这个情境不能唤醒学生真实的生活经验，不能让他们产生表达的需要，它就只能是外在的一场表演。真正有效的情境应该让学生先回到自己的生活，知道自己想说什么，再学习怎样用英语说出来。语言知识只有嵌入真实经验之中，才会从“要我记”变成“我要用”“我要说”。

这也让我意识到，英语课堂中的文化教学不能只停留在介绍节日、罗列习俗、背诵词汇的层面。学生真正需要的，不只是知道Spring Festival、dumplings、red envelopes这些词怎么说，而是