

问道课堂

## 课堂教学改革的10大追问

崔成林

### 追问7 “分散”还是“整体”

许多教师的课堂活动设计都存在一些问题：一是重视教、轻视学，教师想的是“如何教”而不顾“如何学”；二是过分随意，教师在课堂上常常是“眉头一皱计上心来”，并没有在课前精心设计；三是学习活动琐碎，缺乏整体意识。其实，活动设计是课堂教学的关键，传统的注入式教学忽视学习活动，课堂缺乏生命活力；而另外一些课堂活动偏离了学习本质，又导致了形式主义的出现。

那么，应该如何设计课堂学习活动呢？我认为，一个完整的学习活动，至少应该包含“活动任务、组织形式、活动方法”3个要素。比如，“以小组为单位分角色朗读《皇帝的新装》”这一学习活动，学习任务是“朗读《皇帝的新装》”，组织形式是“小组”，活动方法是“分角色朗读”。在此基础上，学生明确了“做什么”“谁来”“怎么做”，就可以更好地投入到深度学习的活动之中。

优质活动应该是“主题活动”，即针对一个具体的主题或主问题，有计划、分步骤、递进式展开的学习活动，要明确阶段

内容、实施方式以及评价建议。

在执教小学数学“正方体和长方体体积”一课时，一个教师设计的活动如下：

1. 将组内的小正方体学具放在一起。
2. 任意选择小正方体的数量，摆出一个长方体，详细说一说摆的过程。
3. 说一说摆出的长方体的长、宽、高各是多少厘米。
4. 制作表格，并写出结论。

这样的活动设计，一是从低到高具有层次性，可以引导学生步步深入，利于解决问题；二是符合探究式教学的程序，在教师提供的“学习支架”支持下，学生开展自主探索、合作探究，发现并得出相应的结论；三是体现了“做中学”的原则，学生作为学习主体，亲历亲为，能体验到知识建构的快乐。

主题化活动是体系化学习的基本要求，需要把教学内容蕴含于整体的活动设计之中。课堂教学应该“低起点、小台阶、大容量、快节奏”，仅仅为了突破重点、难点而设计的一些分散、琐碎的小活动，容易导致学习碎片化，不利于学生思维能力的发展。

### 追问8 “外在”还是“嵌入”

在一个学习任务开始前，学生应该清楚他们将要学什么，以及怎样才能知道自己已经学会了。付出就要得到回报，这是人之常情，学生学习也是如此。如果学生的努力得不到及时回报，即无法得知“我学会了”吗，就容易产生挫败感，甚至会怀疑自己的学习能力。

然而，许多课堂并没有解决上述问题，教师不清楚自己的教学效果，学生也不清楚自己的学习情况，只能用一句“差不多”来搪塞。有没有办法评价“每一节课乃至每一个学习活动”，让师生能有一本课堂效益“明白账”呢？

让我们先看看常见的3种评价形式：一种是传统的结果性评价（打分或对错），一种是以学生表现为依据的小组量化评价（捆绑式评价），另一种就是嵌入教学过程的教师口语评价。这3种评价各有优势，但也问题明显：结果性评价是“事后诸葛亮”，小组量化评价经常“扰乱课堂对话”，教师口语评价又“过分随意”，难以做到“严谨、准确、科学”。更重要的是，这些评价严格意义上都是外在的，学生个体往往被排除在评价之外，很难指导学生自我反馈、改善学习。“如果一种评价，总是很关注获奖、贴星、排名，学生就会自然而然地想方设法得到最好的评价，而不是思考如何学得更好。或者，他们也可能得过且过，逃避困难的学习任务。更糟的是，他们干脆就放弃学习以逃避这种评价带来的伤害”。

有没有一种真正嵌入学习过程且对学生来说是内在的评价反馈方法呢？有，这就是交互反馈与嵌入评价。嵌入评价是与学习同时发生的评价，将评价融合到教学的整个过程之中，评价不再是学习的终结，而是改进学习方法、提高学习能力的载体。

请看下面这个学习任务——“如果我是立方体，我有哪些性质？我在生活中会有哪些同类（立方体）？”

如何评价学生的学习效果？教师给出评价量规：

1. 能表达出立方体性质并举出例子。
2. 只能表达出立方体性质或只能举出例子。
3. 不能表达出立方体性质且不能举出例子。

这种嵌入评价实现了“学习力”的可视化，能够让每一个学生明确自己的问题解决水平，也能够指导学生完成自我评价、自我反馈，极大地改善了学生处于被评价地位的消极影响。这种评价具有“导向性”作用，暗合问题解决要求，可引领各层次学生提高问题解决质量，起到了“以评价引领学习”的效果。

不仅如此，嵌入评价还能为解决“一放就乱”以及“教书育人两张皮”的难题提供支持。例如，组织一场辩论活动，教师可以先提供评价量规：观点与他人不同加1分；列举理由准确，每条加1分；能发现别人漏洞并进行适当反驳加2分；能有理有据地对话反驳加2分。在这种评价量规的引导下，学生不仅能敢于表达、敢于质疑，有理有据地论述观点，还会注意倾听、搜集、处理对方的发言信息。这样的评价既保证了辩论的效果，又能培养学生的规则意识与交往礼仪，对提升学生综合素质很有意义。

当然，任何评价都需要指向成果，否则评价就会无的放矢。课堂一定要直面“学习产出”，通过多样化评价手段增强学生学习的成就感。单一的评价会出现单一的结果，只有将多种评价方式有机统一，才能实现“让学习富有成就感”的学习理念。

### 追问9 “扬弃”还是“抛弃”

随着课堂教学改革的深入，围绕导学案的存与废也出现了对立的意见。有人认为，导学案限制了学生的自由，让学生成为新傀儡，导致课堂同质化，应该退出课堂；也有人认为，导学案可以有效指导学生的自主学习，是教师集体备课的载体，应该发扬光大。那么，导学案还有没有保留的必要呢？

我认为，许多学校的导学案确实出现了一些问题：试题化倾向严重；“课后练”变成了“课前练”；栏目众多、内容繁杂，不注重学习活动设计；“学生围绕学案学，教师围绕学案教”，削弱了课堂生成，限制了学生思维发展；等等。不过，导学案也有不少优势：取代了原有的教辅、学辅，实现了学校对学生课内外作业的可控性；在一定程度上发挥出导学、导学的作用，引导学生有序推进学习活动；改善了教学的随意化问题，为

校本教研搭建了平台；等等。

其实，类似导学案的课程资源载体还有许多，比如“工作纸”“任务单”等。导学案是一种学习工具，其价值与多媒体课件、平板电脑一样，只有设计与使用是否合理之说，不应有“存废之争”。如果我们能正确定位，导学案就能发挥帮助学生学习的作用；反之，如果滥用，就会成为课堂学习的“绊脚石”。因此，我的观点是：导学案要扬弃不要抛弃，要用长避短、优化改进、寻求突破。

我建议，可以把导学案改造成学生的“学习支架”与思维的“产出媒介”，让其具备以下特点：

凸显思维特征。思维是学习能力的核心，导学案可以设立“思维引导”“思维碰撞”“思维迁移”“思维导图”等栏目，引导师生把课堂学习重点放到思维能力的培养上。

促进师生发展。导学案应该紧扣“问题设计”“活动设计”“评价设计”，让学生明确课堂上“学什么”“怎么学”“学得怎么样”，促进教师整合课程，引导教师转变教学方式。

引领学生学习。导学案是学生课堂活动的路线图，要围绕主问题从浅入深、从具体到抽象进行探索，最后完成整体知识结构。同时，导学案还要给予学生资源性支持、方法性帮助，为自主、合作、探究学习提供“支架”。

面向多元发展。简洁、实用、多元是导学案的发展追求，教师设计时应取消形式、栏目限制，变为“个性化产品”。教师个体或团队应该自我创作导学案，不要再由学校统一要求并使用。

善于继承才能善于创新。使用导学案要在继承中发展、在扬弃中创新，给学生适时、适当、适量的支持与帮助，让课堂教学重新焕发青春。

### 追问10 “粗放”还是“精细”

绕开小组合作学习行不行？答案是肯定的。“合作是当今社会最需要的能力”“自主、合作、探究是新课标的要求”“小组教学是班级教学的基本组织形式之一”……换句话说，小组学习是课堂教学改革的重中之重。

如何提高小组学习的质量呢？我认为，最关键的是摆脱“知识中心”的窠臼，从育人角度思考小组学习的价值。对学生来说，参与小组合作学习，首先应该学会遵守规则，“规则即育人”；其次，要学会表达、倾听、总结、评价等技巧，“表现即创造”。

“有心就有教育”。解决小组学习的困难，除了必须转变观念，还需用心磨炼。从组织方面讲，小组学习要比个体学习复杂得多，需要师生都具备较高的操作技能，而技能培养与知识学习不同，只有“学而时习之”，才能熟能生巧，“不敢用、不愿用”就无法“运用之妙，存乎于心”，达到游刃有余的境界。

在课堂教学改革的深化阶段，教师要“瞄准”小组合作学习的技能研究，让学生的合作学习更加精细化。事实上，如果我们能够把研究细化、深化，就能找到一些好方法。以小组活动为例，可以分为“小组竞争、小组论辩、小组协作、小组交流、小组讨论”等类型。小组竞争是有输赢的比赛，小组论辩是有组织的辩论，小组协作是有分工的做事，小组交流是有成果的交流，小组讨论是无成果的磋商。许多教师诟病的“低效、杂乱”，主要指小组讨论，而其他任务类别的小组学习则效果较好。

小组讨论如何改善呢？有效的小组讨论，一般是“问题有冲突、手中有物品、磋商有同伴、行动有规则、提问有差异”。换句话说，基于资源、文本

的讨论高效；以同伴互教互学、互评互改为基础的讨论高效；具有如循环式、拼图式、传递式等行动规则的讨论高效；尊重小组成员独立性的提问方式讨论高效……

此外，有的学校也寻找到一些好手段。比如，“一个声音策略”：要在小组长的组织下交流，发言时，一人发言其他人注意倾听，然后分析、修正、补充、质疑；“两分钟策略”：提前组织语言，要求发言简明、有条理，时间不得超过两分钟；“互不干扰策略”：组内交流时，交流发言的声音要适中，以本组同学能够听清为准；“轮流坐庄策略”：部分组长由小组成员轮流担任……

良好的小组合作学习要解决“缺乏培训、缺乏规则、缺乏组织”等问题，只要教师潜心研究、精心设计、用心操作，就一定能找到“破障”的智慧。

（作者单位系山东省泰安市实验学校）



特级教师谈教学·武凤霞

### 读写结合为什么收效甚微

在众多提高学生写作能力的途径之中，读写结合尤为教师所青睐，因为它根植于语文教学最常规、占据课时最多的阅读教学之中，使学生可以在读中悟法、读中学法、读后用法，并通过仿写把这些方法内化于心，从而提高写作能力。关于仿写，朱熹曾说：“古人作文作诗，多是模仿前人而作之。盖学之既久，自然纯熟。”也正是因为深谙读写结合对于学生成长的重要性，许多语文教师都在谈论读写结合，都在运用读写结合。在这种背景下，多数学生应该有较强的作文能力才对，但实际情况却不是这样。

为什么常学法而不会用法？常写作而不会写作？

要想弄清这个问题，我们首先要追问自己：读写结合中，我们做了什么？我曾走进一些教师的课堂，多次观摩他们读写结

合的教学方法，发现一些教师在教学中主要存在这样的问题：

不能抓住文章特质指导写作。所谓文章特质，指的是文章本身所具有的独特写作特色。这种特色包括语言风格、修辞运用、段落结构等方面。比如，语言的简短诗是萧红《我和祖父的园子》一文特色；反复、对比的写作方法是臧克家《有的人》一文的写作特色；构思新奇、充满童心、把游记写得如童话一样，是李汉荣《山中访友》一文的特色；等等。不同的文章有不同的特色，遗憾的是，

许多教师看见写景的文章就抓移步换景的写作顺序，看见总分段落就把这种结构当作学习的要点，看见写人记事的文章就抓叙文的六要素……在如此的反复之中，再鲜活的方法也变成了标签，再有趣的练习也会让学生熟练无睹。

写作方法探讨不深入。许多教师在教学中仅仅局限于带领学生体会作者写了什么，而忽略了作者是怎么写的，这一点从课堂提问中可见一斑。我们经常听到“哪里写出了景色的美丽”“从哪些词句看到了人们

的痛苦”“这个镜头最让人感动，我们走进词句，深刻体会一下”……而很少听到教师引领学生思考“作者是怎样把美丽的景色通过文字表达出来的”“作者如何把司空见惯的事情写得这么精彩”等问题。两类问题的区别在于它们指向的学习目标——前者关注的是文字的内容，后者关注的是承载内容的形式。读写结合的目的恰恰是让学生学习用怎样的形式才能更好地承载所要表达的内容，也就是说，在读写结合中，后者比前者更重要。当范本不成为范本的时

候，读写结合的有效性当然会大大降低。

教师重读悟而轻评写。许多课堂中，读的时间远比写的时间多。这样的时间安排我们可以理解，毕竟阅读教学以读为主。但是，在学生进入写作阶段之后，教师的指导就几乎与写法无关了。学生毕竟是学生，他们经常关注了方法却想不起内容，想起了内容又忽略掉方法，使得读写结合的训练不能在模仿中进行。此外，学生写作后的交流指导往往是走过场。许多时候，教师把交流指导的环节当作展示教学成果的时间，沉醉于夸奖学生写得如何好，而不是真正结合写作方法进行指导。

以上所谈的几种情况，读与写都是处于一种看似结合、实则疏离的状态，当读与写不能很好地融合时，学生的写作能力自然不会有大幅度的提升。

（作者单位系江苏省无锡市南湖小学）