

以教学之惑探变革之法

——小学课堂教与学方式变革的实践路径研究

李静波

通化市东昌区教师进修学校（吉林 通化 134000）

摘要：教与学方式变革是深化基础教育课程改革的核心议题，也是一线教师在课堂实践中面临的重点与难点。本文基于实践调研，聚焦教师“授课任务多、没时间放”与学生“放了不会说、不会做”两大核心困惑，以《司马光》一课为主，《青山不老》等课例为辅，从任务优化、学情依托、方法指导、经验赋能四个维度，探索教与学方式变革的实践路径。研究表明，依托教材与学情合理划分教学任务、遵循“能放则放、需扶则扶”的指导原则，借助精准的方法支架与多元的教学资源，能够有效破解课堂变革困境，实现学生从被动接受向主动参与的转变，提升课堂教学的实效。

关键词：教与学方式变革；小学课堂；任务优化；学情分析；教学支架

1 引言

《义务教育课程方案和课程标准（2022年版）》明确提出，要“变革育人方式，强化实践育人，着力发展学生的核心素养”。教与学方式的变革作为育人方式变革的核心环节，直接关系到课程改革的落地成效。近年来，小学课堂教学中“以学生为中心”的理念逐渐深入人心，自主、合作、探究等学习方式被广泛倡导，但在一线实践中，许多教师却陷入了“理念认同”与“实践困惑”的双重困境。

通过深入小学课堂实践调研，搜集整理出教师在教与学方式变革过程中的典型困惑，主要集中在两个层面：一是教师层面，教学任务多、课时有限，难以在课堂上给学生留出充足的自主学习时间；二是学生层面，即便教师尝试放手让学生自主探究，学生也常出现“不会说、不会做”的情况。这些困惑的出现，恰恰反映出一些教师还处于“传统讲授”向“现代导学”转变的转型期。本文正是基于这些真实困惑，结合具体课例，探寻教与学方式变革的可行路径，为教师提供实践参考。

2 教与学方式变革的核心困惑归因

2.1 教师层面：“任务过载”导致“放手无门”

调研发现，教师“内容太多，没时间放”的困惑，本质上是教学任务设计与课时安排不匹配的问题。尤其是在公开课、示范课中，这种现象更为明显——教师总想在一节课内呈现完整的知识体系，将教材中的所有知识点全部纳入教学任务，导致课堂容量过大。

以三年级上册第八单元文言文《司马光》的教学为例，教师教学用书明确建议用3个课时（120分钟）完成教学任

务，核心任务包括识字写字、朗读课文、理解大意、讲述故事、对比文言文与现代文的差异。但在实际听课中，不少教师试图在40分钟的一节课内完成所有任务，结果只能是“走马观花”：识字环节一笔带过，朗读环节浅尝辄止，学生根本没有时间去体会文言文的韵律与内涵，更谈不上自主探究。这种“贪多求全”的任务设计，违背了学生的认知规律，不仅无法实现教学目标，反而让教师陷入“赶进度”的焦虑，最终又回到“满堂灌”的传统模式。

2.2 学生层面：“放手不当”导致“学无方向”

面对“放了学生不会说，不会做”的困惑，其根源并非学生能力不足，而是教师“放手”的时机与方法不合理。许多教师在课堂上的“放手”要么缺乏必要的引导支架，直接将复杂任务抛给学生；要么没有考虑学生的认知起点，忽略了“扶”与“放”的衔接过渡。

小学阶段的学生，认知能力和学习方法尚在发展中。三年级学生首次接触文言文为例，文言文的语言结构、韵律节奏与现代文差异显著，学生如果没有恰当的示范引导，很难独立把握朗读的停顿与语气。此时若教师直接让学生“自由朗读”，学生只能是“小和尚念经，有口无心”，既读不通课文，也无法体会文言文的魅力。这种“无效放手”，只会让学生陷入迷茫，最终导致“不会说、不会做”的结果。

综上所述，教与学方式变革的核心矛盾，并非“要不要放”的理念之争，而是“放什么、怎么放”的实践之困。破解这一矛盾的关键，在于精简教学任务，优化指导方法——任务少一点，让学生学得充裕；方法妙一点，让学

生学得明白。

3 教与学方式变革的实践路径——基于课例的探索

针对上述困惑,本文结合《司马光》《青山不老》等典型课例,从任务设计、学情依托、方法指导、经验赋能四个维度,提出教与学方式变革的具体策略。

3.1 依托教材学情,精简教学任务——“少而精”的任务设计是变革前提

教学任务的设计,必须以教材为依据、以学情为起点,摒弃“贪多求全”的思维,实现“少而精”的任务优化。所谓“少”,是指聚焦核心教学目标,删减非必要的教学内容;所谓“精”,是指突出教学重点,让学生在有限的课时内,深度参与学习过程。

3.1.1 依据教材,梳理核心任务

教材是教学的根本依据,教师教学用书的教学目标和教材的课后习题,是梳理核心任务的重要抓手。以《司马光》为例,教师可将3个课时的核心任务进行分解:第一课时或识字写字、读文;第二课时或识字写字、了解大意、讲故事;第三课时或识字写字、比较文言文和其他课文的不同。

这种任务划分,既遵循了教材的编排逻辑,又给学生留出了充足的自主学习时间。比如第一课时的朗读环节,学生可以在教师指导下反复练读,尝试划分停顿节奏;识字环节,学生可以自主观察字形,分享识字方法。相较于“一节课完成所有任务”的模式,学生的参与机会更多,学习体验更深刻。

3.1.2 立足学情,弹性调整任务

学情是教学的出发点,不同班级的学生认知水平存在差异,因此任务设计需要具备“弹性”。在《司马光》的任务划分中,每个课时的任务前都加了一个“或”字如,第一课时“或识字写字、读文”,意味着如果某个班级的学生识字能力较弱,可将识字写字作为重点,朗读课文适当延伸至下一节课;如果学生朗读能力较强,则可在识字基础上,重点指导朗读节奏。

这种弹性设计,体现了“因材施教”的原则,避免了“一刀切”的教学模式。教师可以根据学生的课堂表现,灵活调整教学进度,让每个学生都能在自己的“最近发展区”内获得成长。

3.2 依托学情差异,把握放扶尺度——“能放则放”的指导原则是变革关键

教与学方式变革的核心是“以学生为主体”,但“学生主体”并不意味着“教师缺位”。理想的课堂,应该是“学

生自主”与“教师指导”的有机结合,遵循“能让学生做就让学生做,需要出手时教师再出手”的原则,实现“扶”与“放”的动态平衡。

《司马光》一课中,“正确跟读课文并背诵”是核心任务之一。三年级学生首次接触文言文,朗读是学习的基础,落实该任务教学流程如下:

(1) 询问学生朗读文言文经验并指名读全文(放:激活学生已有经验);

(2) 教师范读(扶:示范正确的朗读节奏与语气);

(3) 对比学生朗读与教师范读的差异(扶:引导学生发现问题,引出文言文朗读要点“停顿”);

(4) 教读第一处含有人称的句子(扶:聚焦难点,精准指导);

(5) 扶读第二处含有人称的句子(半扶半放:学生尝试,教师纠正);

(6) 放读其他含有人称的句子(放:学生自主迁移方法);

(7) 练读、指名读(放:提供展示与反馈机会);

(8) 举一回顾现代文含有动作句子的朗读经验(扶:搭建现代文与文言文同朗读特点的桥梁);

(9) 反三学习含有动作的文言文句子读法(放:方法迁移运用);

(10) 多种方式读文本直至背诵(放:巩固提升朗读成果最终使学生明白文言文的朗读要义“停而不断”)。

在这一教学流程中,1处、3处、6处、7处、9处,“能让学生做就让学生做”,让学生在尝试读、对比思、方法移中有了充足地自主探索的时间与空间;2处、4处5处、8处、10处“需要出手时的精准帮扶”,使范读示范、难点指导、经验搭桥成为学生“水中盐、蜜中花”的学习支架,让学生在润物细无声中掌握朗读方法,在潜移默化中读准、读通、读出节奏。

这种“扶放结合”的指导方式,既尊重了学生的主体地位,又发挥了教师的主导作用,有效解决了“放了学生不会做”的困惑。

3.3 依托学习感受,优化指导方法——“科学出手”的策略技巧是变革保障

很多教师在课堂教学中采用“提问+回答”的互动模式,本意是调动学生参与的积极性,但实际效果却不尽如人意,尤其是学生面对复杂问题时,要么沉默不语,要么回答片面。究其原因,或是没有为学生提供充足的思考与合作时间,或是学生的思考缺乏科学性引领。在教与学方

式变革中,教师的“出手”不仅要及时,更要讲究方法。

3.3.1简单问题:给予“读、找、画”时间,助推理解

对于答案可以在文本或PPT中直接找到的简单问题,教师要给学生留出充足的“读、找、画”的时间。教学中,教师提出问题后,不要让学生直接回答,而是先让学生读一读课文,找一找相关的关键句,对于符合要求的语句画一画,再作答。这种“有问先读先找先画”的方式,比“有问就答”的模式更好调动全体学生的参与积极性,更好帮助学生在自主阅读、圈点勾画的过程中找到了答案,更好加深对文本的理解。

3.3.2复杂问题:给予“思考、合作”时间,深化认知

对于答案需要学生归纳、梳理、升华的复杂问题,教师不仅要给学生独立思考的时间,必要时还可组织学生开展合作学习。组织合作学习时最好做到“两个到位”:一是教师要求讲解到位,二是学生时间意识培养到位。

如六年级上册第六单元的略读课文《青山不老》一课的核心任务:“老人在怎样的条件下创造奇迹?”合作前,教师先引领学生复习本单元精读课文学习的语文要素“抓住关键语句,把握文章的主要观点”的具体做法,随后布置本课学习任务:默读课文并结合“抓关键语句把握文章观点的方法”思考老人在怎样的条件下创造奇迹?思考完毕,小组交流,限时3分钟。这种有明确要求、有时间限制的合作学习,避免了“假合作、真闲聊”的现象,真正实现了“以合作促提升”的目标。

3.4 依托教师经验,提供精准支持——“有效出手”的资源赋能是变革助力

学生的认知能力是有限的,当学生凭借自身经验和能力无法解决问题时,教师需要依托自己的教学经验,提供精准的资源支持和方法指导。这种“出手”不是包办代替,而是为学生搭建“登高的梯子”,帮助学生突破认知瓶颈。

3.4.1借助多元资料,深化文本理解

《青山不老》一课中,在处理“老人在怎样的条件下创造奇迹?”这一核心问题时,采用“两次自读+两次合作+两次交流”的教学策略。第一次自读与交流,学生借助文本中的关键句,初步了解老人创造奇迹的条件;但由于文本内容有限,学生对“恶劣的自然环境”和“老人的艰辛付出”的理解较为肤浅,进行第二次自读与交流,这次教师提供视频、图片、文字等多元资料——视频展示了黄土高原的荒凉景象,图片呈现了老人植树造林的过程,文字补充了当地的气候条件,学生在观看资料、倾听讲解后,再次开展自读与合作交流,对“奇迹”的理解必然会更加深

刻。这些资料是学生在课堂上无法自主获取的,教师的精准投放,为学生的深度学习提供了有力支持。

3.4.2创设真实情境,联结生活实际

创设真实的教学情境,是帮助学生将知识转化为能力的重要途径。执教“二年级上册第一单元识字加油站”,教师先引导学生观察词语特点(都是描写天气的词语),然后组织学生开展多样识字活动,接着引导学生说一说生活中看到的这样的词语,最后创设“天气播报员”的情境——让学生用所学的天气词语,模仿播报员的语气进行播报。由于学生对播报员的语言表述较为陌生,教师提供了句式支架:今天的天气是____,适合____。学生在同桌试说、讲台表演的过程中,不仅巩固了所学的词语,还锻炼了语言表达能力。这个情境的创设,既依托文本内容,又联结了学生的生活实际,让学生感受到“语文学习与生活密切相连”,真正实现了“学语文、用语文”的目标。

3.4.3设计多重功能活动,服务核心任务

在《司马光》的环节设计中,“课题理解”环节,设计了“结合课题说主人公,还知道哪些复姓”,不仅让学生了解了课文的主题,还丰富了学生的复姓积累;“资料交流”环节,利用AI技术对话司马光,不仅帮助学生了解文章主人公相关资料激发学习兴趣,还可渗透“口语交际请教”的意识;“文体质疑”环节,设计“文言文想学什么?”不仅引出了本节课的核心任务“朗读”,还梳理出学习文言文的一般方法“读——译——悟”。

这些小活动看似与核心任务无关,实则服务于核心任务,让学生在潜移默化中积累知识、掌握方法。

4 结语

教与学方式的变革,不是一场“轰轰烈烈”的运动,而是一次“润物无声”的实践探索。它要求教师摒弃“贪多求全”的任务设计,立足教材与学情,实现任务的“少而精”;它要求教师把握“扶放结合”的尺度,遵循“能放则放、需扶则扶”的原则,为学生提供精准的指导;它要求教师优化“出手”的方法,根据问题的难易程度,给予学生充足的思考与合作时间;它更要求教师依托自身经验,为学生提供多元的资源支持,搭建深度学习的支架。

优秀的课堂不是“教师讲得精彩”,而是“学生学得高效”。当教师以学生的困惑为出发点,以精准的指导为支撑,用“少而精”的任务、“妙而巧”的方法组织教学时,学生才能真正成为课堂的主人,才能在自主探究中收获知识、提升能力。