

DOI: 10.53104/dyjyjj.2026.02.03.001

翻转课堂模式下小学语文阅读教学改革的实施路径

胡倩¹

1. 云南师范大学, 云南 昆明 650500

摘要: 小学语文阅读教学承担着语言理解、思维训练、审美体验和文化积累等多重任务。传统阅读课堂中, 教师讲解占用时间较多, 学生自主阅读、提出问题、交流观点和深入思考的空间相对有限。翻转课堂通过调整知识学习与课堂活动的时间关系, 为阅读教学重新配置学习时间和教学资源提供了新的思路。但翻转课堂并不是简单地把教师讲授制作成视频, 也不是将原本在课堂完成的任务机械转移到课前。小学阶段学生自主学习能力仍处于发展过程中, 语文阅读又具有体验性、开放性和生成性, 如果课前任务过重、数字资源过多或课堂活动形式化, 反而可能增加学习负担。小学语文阅读教学中的翻转课堂改革应围绕阅读活动本身展开, 以学生真实阅读为基础, 以问题发现和文本理解为课堂核心, 以教师针对性指导为支撑, 形成课前准备、课堂深读、课后迁移相互衔接的教学过程。课前阶段应控制学习负担, 通过短资源、轻任务和明确的问题线索帮助学生完成必要准备; 课堂阶段应减少重复讲解, 把时间用于文本细读、问题探究、观点交流和语言实践; 课后阶段则应通过拓展阅读、读写结合和持续反馈推动学习迁移。同时还需完善数字资源选择、教师教学设计、差异化指导和多元评价机制, 并根据年级、文本类型、学生能力和家庭学习条件合理确定翻转程度, 使翻转课堂真正服务于小学语文阅读质量的提升。

关键词: 翻转课堂; 小学语文; 阅读教学; 自主学习; 深度阅读; 教学改革

Implementation Paths for Reforming Primary School Chinese Reading Instruction Under the Flipped Classroom Model

HU Qian¹

1. Yunnan Normal University, Kunming 650500, P. R. China

Correspondence to: HU Qian

Abstract: Primary school Chinese reading instruction undertakes multiple tasks, including language comprehension, thinking development, aesthetic experience, and cultural accumulation. In traditional reading classrooms, teacher explanation often occupies a large proportion of class time, leaving relatively limited space for students to read independently, raise questions, exchange ideas, and engage in deeper thinking. By adjusting the relationship between knowledge learning and classroom activities, the flipped classroom provides a new approach to reallocating learning time and instructional resources in reading instruction. However, the flipped classroom is not simply about turning teacher explanations into videos, nor does it mean mechanically transferring tasks originally completed in class to pre-class learning. Primary school students are still developing their autonomous learning abilities, while Chinese reading itself is characterized by experience, openness, and generativity. If pre-class tasks are too demanding, digital resources are excessive, or classroom activities become

引用格式: 胡倩. 翻转课堂模式下小学语文阅读教学改革的实施路径[J]. 东亚教育研究, 2026, 2(3):1-12.

overly formalized, the flipped classroom may instead increase students' learning burden. Reform of primary school Chinese reading instruction under the flipped classroom model should center on reading activities themselves, take students' authentic reading as the foundation, regard question discovery and text comprehension as the core of classroom learning, and rely on targeted teacher guidance to form a coherent learning process linking pre-class preparation, in-class close reading, and post-class transfer. During the pre-class stage, the learning burden should be carefully controlled, with short learning resources, light tasks, and clear question prompts used to help students make necessary preparations; during the classroom stage, repetitive explanation should be reduced so that more time can be devoted to close reading, problem inquiry, exchange of viewpoints, and language practice; during the post-class stage, extended reading, reading-writing integration, and continuous feedback should be used to promote the transfer of learning. At the same time, the selection of digital resources, teachers' instructional design, differentiated guidance, and diversified assessment mechanisms need to be further improved, and the degree of classroom flipping should be reasonably determined according to grade level, text type, students' abilities, and family learning conditions, so that the flipped classroom can genuinely serve the improvement of the quality of primary school Chinese reading instruction.

Key words: flipped classroom; primary school Chinese; reading instruction; autonomous learning; close reading; instructional reform

引言

阅读是小学语文课程的重要组成部分，也是学生形成语言运用能力、思维能力和文化理解能力的重要途径。课堂中的阅读并不只是认识生字、理解词义和回答教师提出的问题，更重要的是让学生在与文本持续接触的过程中学习理解语言、提取信息、形成判断并表达自己的阅读感受。学生阅读能力的形成具有明显的累积性，单靠教师讲清一篇课文并不能直接形成稳定的阅读能力。真正有效的阅读教学需要把一定的时间还给学生，使其经历自主阅读、发现疑问、重新阅读、交流观点和修正理解的过程。

现实课堂中，阅读教学仍容易形成较强的教师主导色彩。为了完成生字词、内容概括、段落分析、中心思想、写作方法等教学任务，教师常常需要连续讲解。学生虽然一直参与课堂，却可能主要是在听教师解释文本、记录答案和回应预设问题。课堂时间被知识讲解大量占用后，真正用于独立阅读和深入讨论的时间受到压缩。翻转课堂试图调整这种时间结构，把部分可以由学生提前接触的基础内容移出集中讲授环节，让课堂承担更重要的理解、交流和应用任务。

不过，翻转课堂本身并不存在一种可以直接复制到所有课程和所有学生群体中的固定模式。毕日生指出，翻转课堂不应被视为成熟且固定不变的教学模式，其实际实施还受到学习者、课程和环境等多种条件限制^[1]。这意味着小学语文阅读教学改革不能简单追求“翻转”的形式，而需要回答一个更实际的问题：哪些内容适合提前学习，哪些内容必须留在课堂完成，学生课前学习到什么程度即可，教师课堂上又应当提供什么样的支持。

从小学语文阅读教学来看，翻转课堂真正具有价值的地方，不是课堂内外位置发生变化，而是能够重新组织学生的阅读过程。王永飞提出，可以围绕课前、课中和课后三个阶段安排小学语文阅读翻转课堂活动^[2]。这种基本结构为教学提供了清晰框架，但如果仅停留于三个阶段的形式划分，仍然难以解决阅读课堂中的实际问题。改革的关键应当是使三个阶段承担不同功能：课前解决“进入文本”的问题，课堂解决“理解文本”的问题，课后解决“走出文本并迁移运用”的问题。只有三个环节形成连续的阅读学习链条，翻转课堂才可能真正改变阅读教学，而不是在传统课堂之外增加一套数字化学习任务。

1 翻转课堂与小学语文阅读教学改革的内在契合

小学语文阅读具有明显的过程性。学生面对一篇新的课文时,需要经历初读、理解、质疑、再读和表达等不同阶段。如果所有活动都压缩在一节或两节课堂中完成,教师很容易为了教学进度而直接给出文本背景、重点词句解释和段落意义。学生获得了较完整的结论,却没有充分经历形成结论的阅读过程。翻转课堂能够改变这种时间上的集中状态,使学生在进入正式课堂之前就与文本发生第一次接触,课堂则可以建立在学生已有阅读经验和真实问题之上。

统编小学语文阅读教学越来越关注语文要素、读写结合、深度学习和核心素养。徐婷婷对相关研究的梳理表明,语文要素、读写结合、深度学习等已经成为小学语文阅读教学的重要关注内容^[3]。这些内容本身都要求学生主动参与。比如,概括文章主要内容不能只依靠教师总结,学生需要从文本中筛选信息;理解人物形象不能只记住教师给出的几个品质词语,还需要找到相关语言并说明判断依据;体会表达效果也不能停留在背诵修辞名称,而要比对表达所产生的阅读感受。翻转课堂把基础准备放在课前,可以为这些需要思考和交流的学习活动释放更多课堂时间。

数字技术为这种调整提供了条件。李晓云认为,数字技术可以进入小学语文教学的知识导入、文本分析、审美活动和文化探究等环节^[4]。在翻转课堂中,技术最大的作用不是增加课堂视觉效果,而是改善学习资源的获得方式。教师可以提前提供朗读音频、背景图片、短视频、词语解释或简单学习单,学生能够根据自己的学习速度反复查看。对于基础较弱的学生来说,重复观看和暂停学习可以降低第一次接触文本的困难;对于阅读基础较好的学生来说,则可以减少课堂等待,把更多精力放在较有深度的问题上。

信息技术还可以留下学习过程中的一些线索。刘春杉在讨论技术支持小学语文阅读课堂时提出,可以借助数字资源拓宽阅读内容、安

排阅读任务并改进评价方式^[5]。这些做法与翻转课堂结合后,教师在上课前就可以了解学生在哪些地方出现集中困难。例如,大量学生都不能理解某一关键词语,课堂中就有必要围绕这一语言点进行重点讲解;如果多数学生已经能够准确完成基础内容概括,教师便没有必要再次花费较长时间重复讲授。课堂教学由此从按照教案逐项推进,逐渐转向根据真实学习情况调整。

翻转课堂与小学语文阅读教学还存在一个更深层的契合点,即它能够使“先学后教”获得较具体的实现条件。传统课堂中也可以要求学生预习,但预习常常只是“读课文、标自然段、查生字”,学生完成后与课堂教学之间的联系并不紧密。有些学生甚至将预习理解为提前完成练习题。翻转课堂中的课前学习需要教师进行更清晰的任务设计。学生不是漫无目的地提前学习,而是带着少量、明确的问题进入文本。教师也不是在课堂上重新讲一次课前内容,而是利用课前学习结果决定课堂从哪里开始。

古诗词阅读尤其可以体现这种关系。臧铄、许红梅讨论翻转课堂在小学古诗词教学中的应用时,强调了“先学后教、以学定教”的教学转变^[6]。古诗词文本短,但语言凝练,常涉及时代背景、词义变化和文化知识。如果教师一开始就将作者经历、诗句翻译和思想感情全部讲清,学生很容易形成对教师解释的依赖。更适合的做法是让学生课前完成正确朗读、基本字词理解和必要背景了解,课堂集中处理意象联系、语言品味、情感理解和个体表达。这里的“翻转”并不是减少教师作用,而是让教师把指导力量放到学生独立学习难以完成的地方。

需要注意的是,小学生并非天然具备较强的自主学习能力。尤其是低年级和中年级学生,如果课前需要操作复杂平台、观看多个视频、搜索大量资料并完成较长学习单,很容易使翻转课堂失去应有的价值。小学阶段适合的是有限翻转、轻量翻转和渐进翻转。课前只承担必要的学习准备,复杂理解仍应在教师支持下完成。翻转课堂与阅读教学的契合,不等于所有阅读内容都适合提前学习,更不意味着课堂上的教师讲解应被完全取消。

2 当前小学语文阅读教学实施翻转课堂的现实问题

翻转课堂进入小学语文阅读教学后,一个较常见的问题是过度强调技术形式。有的课堂把是否使用微课、学习平台、互动软件作为判断翻转是否实现的主要标准。课前发布视频,学生在线提交任务,课堂进行小组活动,表面上已经具备翻转课堂的完整结构,但学生真正用于阅读文本的时间却未必增加。徐梦琪关于互动平台支持小学语文阅读教学的研究表明,数字平台能够增强互动并支持阅读学习,但其使用本身也存在需要进一步改进的问题^[7]。技术只有在能够减少无效讲解、提高反馈效率或帮助学生获得必要资源时才有意义。如果原本几分钟能够完成的预习被变成十几分钟的平台操作,技术反而增加了阅读之外的负担。

课前任务过重也是实际实施中的突出问题。部分教师希望学生进入课堂之前已经“学会”课文,于是把生字词、内容概括、段意分析、人物理解、重点句赏析甚至写作手法全部纳入课前学习单。这种做法实际上把课堂讲授变成了家庭学习,并没有改变教学逻辑。小学阶段学生的时间安排和自主学习能力有限,如果每天多个学科都要求提前观看资源、完成任务,课前学习很容易转变为额外作业。学生为了完成任务,可能直接寻找答案,而不是真正阅读文本。

这种问题在阅读教学中尤其值得警惕。阅读需要一定的连续性和个人感受。如果学生第一次阅读课文时就面对大量问题,每读一小段都需要停下来填写学习单,完整阅读体验会被打断。有些问题甚至过早限定学生的理解。例如,学生还没有完整读完故事,就被要求概括主人公品质;还没有形成自己的情感体验,就需要在选项中判断文章表达了什么感情。翻转课堂如果把教师原有的问题体系全部提前,只会把课堂中的被动学习提前到课外。

课堂环节也容易产生“活动很多、阅读不深”的现象。翻转之后,教师为了体现学生主体地位,会安排小组讨论、角色展示、抢答、游戏或汇报。但并不是所有活动都能够推动文本

理解。学生围绕一个答案明确的问题进行长时间讨论,或者几个小组重复汇报相同内容,都会消耗课堂时间。阅读教学中的互动必须建立在真实认知差异上。只有当学生之间存在不同理解,需要借助文本证据进行解释时,讨论才有较高价值。

马春杰以统编版五年级上册《慈母情深》为例讨论翻转课堂与小学语文阅读教学的结合,强调课前、课中、课后的连续设计^[8]。《慈母情深》这样的叙事性文本具有较强的情感体验空间。如果课前就让学生记住“母爱伟大”“体谅母亲”等固定结论,课堂中的阅读便容易成为寻找论据证明既定答案。更合理的翻转应让学生在课前解决字词、朗读和初步内容梳理,记录“哪个场景给自己印象最深”“哪些句子读起来不容易理解”。课堂再围绕母亲工作的环境、动作和语言进行细读,让学生从文本细节逐渐形成对人物和情感的认识。这样的课堂不是活动更多,而是阅读更深入。

学生之间的差异也会影响翻转效果。阅读基础较好的学生能够较快完成课前任务,并主动发现问题;阅读能力较弱的学生可能仅完成表面任务,甚至无法独立理解学习资源。如果教师默认“视频已经讲过,所以大家应该会”,这些学生反而会在课堂中更加被动。翻转课堂强调课前自主学习,却不能把学习责任完全推给学生。小学阶段尤其需要设置帮助机制,让学生即使课前完成度有限,也能够课堂中重新进入学习过程。

家庭学习条件也是必须考虑的因素。数字资源的使用依赖终端设备、网络环境和家长支持。有些学生拥有较稳定的数字学习条件,有些学生可能需要与家庭成员共用设备。即使设备条件不存在明显差异,家长的参与方式也不相同。有的家长会适度提醒,有的可能直接帮助孩子完成任务。课前学习如果高度依赖家庭监督,最终衡量出的不只是学生学习能力,也可能包括家庭支持程度。小学语文翻转课堂不能把学校应承担的教学责任转移给家庭。

评价方式与翻转模式不匹配也会削弱改革效果。王海妮指出,翻转课堂可以通过活动设计增强学生参与阅读的积极性^[9]。但如果课堂

活动发生了变化,评价仍只看课后练习和考试答案,学生就很难真正重视课前提问、课堂讨论和阅读表达。学生会逐渐发现,只要最后记住教师给出的标准答案,是否经历自主阅读过程并不会产生明显差别。这样的评价会重新把课堂拉回结果导向。

教师备课压力同样不容忽视。翻转课堂并不是简单减少讲课,而是要求教师提前分析哪些内容适合自主学习,制作或选择资源,设计课前任务,收集学生反馈,再根据反馈调整课堂。它实际上提高了教学设计要求。如果教师缺乏稳定的资源和共同备课机制,长期独立制作视频、学习单和平台任务很难持续。于是课堂改革可能在开始阶段投入较多精力,之后逐渐变成固定模板,最终失去针对性。

3 翻转课堂模式下小学语文阅读教学改革的目标定位

翻转课堂模式下的小学语文阅读教学改革,应当把提高阅读质量放在技术形式之前。改革不是为了证明一种教学模式先进,而是要解决学生阅读时间不足、课堂参与表面化、理解依赖教师和阅读方法难以迁移等问题。判断翻转课堂是否有效,也不能只看学生是否观看微课、是否使用学习平台或课堂是否组织小组活动,而要看学生是否获得了更多独立阅读机会,是否能够从文本中发现问题,是否学会借助语言证据表达自己的理解。

阅读教学改革的第一个目标应当是增加学生真正接触文本的时间。阅读能力无法脱离阅读活动本身形成。课堂中如果教师讲得过多,即使讲解非常准确,学生获得的仍主要是关于文章的知识,而不是阅读文章的经验。翻转课堂把少量基础内容提前处理,可以减少课堂中的重复性讲解,但节省出来的时间不能继续被教师新的讲授填满,而应当用于朗读、默读、批注、比较、讨论和表达。

第二个目标是让课堂问题更加贴近学生的真实理解。传统备课通常发生在教师见到学生课堂反应之前,教师根据教材和经验预设问题,再按照教案推进。翻转课堂提供了提前了解学

生学习情况的可能。学生课前可以提交一个最疑惑的问题、选择最难理解的段落、写下最感兴趣的内容,教师据此判断班级共性问题。这样形成的课堂问题比单纯从教学参考资料中提取问题更接近学生实际。

创新教学并不意味着完全抛弃已有教学经验。任春惠提出,小学语文课堂改革需要将创新理念落实到具体教学活动中,提高课堂的趣味性、探究性和有效性^[10]。翻转课堂的价值也应当体现在教学环节的重新组合上,而不是简单追求“新”。对于需要教师示范的朗读、较难理解的语言现象和复杂背景知识,教师仍然可以直接讲解。关键在于区分哪些知识学生可以自己获得,哪些内容值得全班共同研究,哪些困难需要教师及时介入。

第三个目标是培养学生稳定的阅读方法。学生如果每篇课文都只能跟随教师的问题阅读,离开课堂后仍不会独立面对新的文本。翻转课堂中的课前阅读可以成为方法练习的重要空间。教师不必每次给出完全不同的预习要求,而可以逐步形成一些稳定策略,如圈画不理解的词句、概括段落大意、标记关键人物和事件、提出一个问题、找出最有感受的一处语言。学生长期使用这些方法后,预习不再只是作业要求,而可能逐渐转化为个人阅读习惯。

核心素养导向的阅读教学也要求学生从理解内容进一步走向语言运用和思维发展。拉毛吉指出,小学语文阅读既涉及阅读理解,也关系到阅读思维和表达能力培养^[11]。翻转课堂释放出的课堂时间,应更多用于学生解释“为什么这样理解”。同一个人物行为可以有不同判断,同一句语言可能产生不同阅读感受。教师应引导学生回到文本,用词语、句子和情节证明观点。这个过程比迅速获得统一答案更能够训练阅读思维。

第四个目标是改善不同学生的课堂参与机会。传统整班讲授往往按统一速度进行。理解较快的学生容易等待,基础较弱的学生又可能跟不上。课前资源可以让学生根据需要重复学习,课堂中教师再根据学习差异提供分层任务。基础薄弱的学生可以重点完成信息提取和关键句理解,能力较强的学生可以承担比较、评价和拓展任务。分层不是给学生固定贴标签,而

是允许他们在同一文本中从不同起点进入更深的阅读。

改革还需要坚持适度原则。小学语文教材中的课文类型丰富,叙事类、说明类、古诗词、文言文和非连续性文本的学习要求并不相同。有些文本适合较完整的课前自主阅读,有些文本则需要教师提供较多现场支撑。低年级学生识字量、自我管理能力和设备操作能力有限,翻转程度也不宜与高年级相同。翻转课堂应当是阅读教学中的一种组织方式,而不是所有课文必须执行的固定程序。

4 重构课前学习,使预习真正成为课堂深度阅读的准备

课前阶段是翻转课堂区别于传统阅读教学的重要环节,也是最容易增加学生负担的环节。课前学习的目标不应是把课文提前“教完”,而是让学生具备进入课堂深度阅读所需的最低准备。换言之,学生来到课堂时不必已经知道所有答案,但应当对文本有基本熟悉,知道自己读懂了什么,也知道哪里还没有读懂。

课前任务设计应当控制数量。小学语文一篇课文的课前任务可以集中在三类内容:基本阅读、基础障碍处理和初步问题发现。基本阅读要求学生把课文完整读一遍或数遍,了解大致内容;基础障碍处理主要解决影响继续阅读的生字词、人物关系或少量背景知识;问题发现则要求学生留下自己的阅读痕迹。三类任务之间具有连续关系,学生先完整接触文本,再解决必要困难,最后形成初步疑问,而不是在第一次阅读时就被大量问题切碎。

任娟在讨论翻转课堂应用于小学语文阅读教学时,将课前、课中和课后视为连续实施环节^[12]。真正需要继续深化的是课前任务与课堂活动之间的对应关系。如果某项课前任务提交之后课堂完全不用,学生很快会把它视为形式性作业。因此,每项课前任务都应在课堂中找到去向。例如,课前要求每名學生记录一个最难理解的问题,课堂上就应当对这些问题进行归类;课前要求圈出最有感受的一句话,课堂上就可以选择学生高频标记的句子进入细读。

微课资源应坚持“短而必要”。翻转课堂经常与微课结合,但小学语文阅读并不适合把课文讲解完整录制成二三十分钟视频。学生观看这种视频与课堂听讲并没有本质区别,甚至因为缺少现场互动而更容易走神。更合适的做法是将微课限制在一个明确功能上。例如,教师可以用三分钟介绍学生很难自行理解的时代背景,用两分钟示范一种批注方法,也可以录制一段朗读帮助学生感受节奏。视频结束后,学生应立即回到文本,而不是继续观看更多内容。

陈梅凤提出,可以从课前预习、课中教学和课后拓展三个阶段安排小学语文阅读翻转课堂^[13]。如果进一步从阅读规律出发,课前阶段尤其需要防止资源喧宾夺主。小学语文的学习对象仍然是语言文字。图片、动画、视频和音频能够帮助理解,但不应取代文字阅读。比如教学写景类文本时,教师如果课前给学生提供大量景区影像,学生进入文本后可能更依赖视觉画面,而忽视作者如何通过词语和句式构建景象。数字资源应当解决阅读障碍,而不是提前替学生完成想象。

学习单也应从“答题单”转向“阅读记录单”。传统预习单容易复制课后练习,把学生课前学习变成做题。更适合翻转课堂的学习单可以保留较大的开放空间。例如:“用一句话写出你读完后最直接的感受”“标出一个你反复读了两遍的地方,并说明原因”“写下一个你希望课堂上解决的问题”。这类任务没有唯一标准答案,教师能够从中看到学生真实阅读状态。

以《慈母情深》的学习为例,课前阶段可以让学生完成三项准备:自主朗读课文并处理基础字词;用简洁语言说明文章讲了一件什么事;从文中选择一个最让自己感到“不一样”的场景并做标记。教师不必要求学生提前分析母亲形象,更不需要让学生背诵文章中心。学生提交的标记可能集中在母亲工作的环境、母亲掏钱的动作或作者拿到钱后的心理变化。教师在课堂前整理这些信息,便可以发现学生真正产生阅读反应的地方。

古诗词的课前学习又应有所区别。学生可以提前完成正确朗读、节奏划分、简单字义理

解和必要背景了解,但不适合直接观看完整诗意讲解。如果教师在课前视频中已经把每一句诗翻译清楚,把表达情感和艺术特点全部说明,课堂中的阅读只能成为重复。更好的任务是让学生在理解基本字义的基础上尝试想象诗中的画面,并标记“最难想象的一处”。课堂再通过语言比较和教师引导逐渐完善理解。

不同年级的课前任务也应体现层次。低年级可更多采用听读、跟读、圈画和口头表达,平台操作不宜复杂;中年级可增加简单概括、问题记录和关键词圈画;高年级可以尝试自主查找有限资料、完成批注和提出解释性问题。任务难度应随着阅读能力提高逐步增加,而不是从低年级开始就要求学生完成复杂的自主学习。

课前反馈还需要有基本的容错空间。学生没有完成全部任务时,不应直接失去进入课堂的机会。教师可以在课堂开始安排三至五分钟快速补偿,让学生重新阅读关键部分或与同伴交换预习发现。翻转课堂必须承认学生自主学习能力存在差异。如果把课前完成情况设置成课堂参与的前提,学习困难学生会不断积累劣势。

家长在课前学习中的角色也应受到限制。教师布置的任务需要学生能够独立完成,不能默认家长承担解释、搜索和监督责任。特别是资料查询类任务,应由教师提供经过筛选的资源入口,避免小学生在开放网络中花费大量时间寻找材料。家长更多承担学习时间提醒和设备支持即可,不应成为第二位语文教师。只有降低家庭介入程度,翻转课堂的课前学习才更具有公平性。

5 重构课堂教学,把时间真正用于文本细读和思维生成

翻转课堂能否改变小学语文阅读教学,最终取决于课堂发生了什么。如果学生已经完成课前准备,但教师进入课堂后仍然按照原有教案从生字词开始逐项讲解,那么课前学习只是重复劳动。课堂重构的核心是把教师原本用于传递基础信息的时间转化为学生处理较复杂阅

读问题的时间。

课堂起点应从课前学习结果出发。教师可以用简短方式检查学生基本理解,但不需要逐题核对预习答案。更有价值的做法是直接呈现学生课前问题分布。例如,教师发现多数学生能够概括文章情节,但对某段人物动作描写理解不深,课堂就可以从该段进入。如果学生在课前普遍误解了某个词语,则需要先进行必要纠正。课堂因此不再是固定脚本,而是对学生前期阅读状态的回应。

王阳阳提出,翻转课堂可以通过课前自主学习、课堂讨论和知识内化等环节组织小学语文阅读教学^[14]。但课堂讨论不能简单等同于小组合作。真正具有阅读价值的问题应当满足两个条件:问题不能从文本表面直接找到完整答案,同时又能够通过重新阅读文本逐步解决。比如“母亲是一个怎样的人”过于宽泛,如果学生直接回答“勤劳、慈爱”,讨论很容易停留在标签层面。教师可以把问题转化为“作者为什么反复写母亲工作的环境和动作”“如果删去这些描写,你对母亲的感受会有什么变化”。学生必须回到文本寻找依据,讨论才会推动理解。

课堂中的文本细读需要给学生留下安静阅读的时间。翻转课堂常被误解为课堂必须高度互动,实际上深度阅读并不总是发生在热闹讨论中。学生面对关键段落时,需要默读、圈画、停顿和思考。教师提出问题后,不应立即要求小组交流,可以先给学生几分钟独立阅读。只有学生已经形成初步理解,小组交流才有内容可谈。没有独立思考的合作很容易变成少数学生提供答案,其他学生跟随记录。

教师讲解应从“全程讲”转向“关键处讲”。翻转并不排斥讲授。对于学生自主阅读中普遍无法突破的地方,准确、简洁的教师讲解仍然非常必要。比如涉及语言时代背景、复杂表达方式或学生难以发现的结构关系时,教师应及时介入。区别在于,讲解发生在学生已经阅读和思考之后。此时学生能够理解教师为什么要讲,也更容易把讲解与自己的问题联系起来。

教师还需要发挥示范阅读的作用。小学阶

段学生仍在学习“怎么读”。教师可以把自己的思考过程适度外显,例如面对一句含义较深的话时,示范如何寻找上下文、抓关键词、提出假设并验证。与直接告诉学生答案相比,这种示范更加接近阅读方法教学。学生不仅知道“这一句话是什么意思”,还能够看到“意义是怎样读出来的”。

以《慈母情深》为例,教师可以把学生课前集中标记的工厂环境描写作为课堂入口,让学生先默读相关段落,圈出让自己感到压抑或忙碌的词语。随后讨论“作者为什么花这么多笔墨写环境”。学生可能开始只回答“说明母亲工作辛苦”,教师可以继续追问“哪些词语让你感觉到辛苦”“如果只写‘母亲在工厂工作’,效果有什么不同”。这样的追问推动学生由内容判断走向语言证据,再进一步理解环境描写与人物情感之间的关系。

在此基础上,可以继续阅读母亲掏钱的动作和语言。不同学生可能对“母亲毫不犹豫支持孩子买书”和“家庭并不宽裕”之间的关系产生不同感受。课堂讨论不必急于统一表达,可以让学生分别寻找相关细节支持观点。最终对“慈母情深”的理解不是教师在开课时宣布,而是学生在连续阅读中逐渐形成。这种理解形成过程本身就是翻转课堂应当释放时间去保障的部分。

叙事类课文可以围绕人物、事件和语言细节推进,说明性文本则更适合把课堂时间用于信息关系和表达方法分析。例如,学生课前已经能够找到说明对象和基本内容,课堂就不需要再次逐段翻译文本,可以让学生比较不同说明顺序、讨论某一段为什么使用列数字或作比较,或者尝试把文本信息重新制作成简短说明卡片。翻转之后的课堂应根据文本类型选择活动,而不能所有课文都采用同样的小组讨论模式。

古诗词课堂也需要突出朗读与品味。课前完成基本正音后,课堂可以围绕节奏、关键词、画面和情感不断回读。学生对某句诗形成不同理解时,教师应鼓励他们说明依据,而不是立即宣布标准解释。适当的背景补充可以在学生遇到理解障碍时出现。背景知识不是课堂开头必须全部介绍的固定内容,而是帮助学生解释

文本的工具。

课堂还应强化读写联系。学生理解某一种表达方式之后,应当有机会立即运用。例如,学习人物动作描写后,可以让学生用两三句话写一个熟悉的生活场景;理解对比表达后,可以让学生改写原句并比较效果。这种短时表达不需要发展成长篇作文,却能够检验学生是否真正理解了语言形式。阅读中学到的方法只有进入表达活动,才更容易转化为自己的语文能力。

课堂中的小组合作应控制频率。并非每个问题都需要合作。基础事实可以个人完成,存在明显分歧的问题适合讨论,需要综合多处信息的任务可以小组合作。教师应避免“提出问题—小组讨论—代表发言—教师总结”成为每篇课文固定模板。真正的翻转课堂不应从教师中心走向活动中心,而应走向学习中心。

对于阅读基础较弱的学生,课堂要设置可进入的任务。例如同一个段落,基础任务可以是找出描写人物动作的词语,提高任务则是说明这些动作表现了什么,进一步任务可以讨论作者为什么连续使用这些动作。学生可以从自己能够完成的层级开始,再在同伴和教师支持下继续向前。这样既能避免能力较弱学生在开放讨论中沉默,也不会限制能力较强学生的思考空间。

教师还可以通过课堂即时反馈调整教学。学生回答不准确时,不必立即否定并给出答案,可以让其他学生补充,或者让回答者重新回到文本。阅读课堂中的错误有时很有价值,它能够暴露学生如何理解文本。教师需要区分知识性错误和解释差异。字音、字义等基础知识可以明确纠正;人物动机、情感体验等开放内容,则可以要求学生提供文本证据,在证据基础上展开判断。

陈云慧将翻转课堂与自主学习联系起来,强调让学生的学习真正成为课堂中心^[15]。这里的“中心”不意味着教师退出,也不意味着所有课堂时间都由学生自由决定,而是教学的推进要建立在学生真实阅读活动之上。教师的工作由“替学生解释”转向“组织学生解释”,由“提前给出结论”转向“帮助学生形成结论”。这种角色变化才是小学语文阅读课堂中

更有意义的翻转。

6 完善课后延伸，使阅读学习从单篇课文走向迁移运用

传统语文课后的任务容易集中在抄写、背诵和练习题上。翻转课堂如果只改变课前和课堂，而课后仍然完全回到机械练习，整个学习链条仍然是不完整的。课后阶段应当承担两个主要功能：巩固课堂中形成的阅读方法，同时把这种方法迁移到新的阅读材料和语言表达中。

课后任务不宜重复课堂已经充分完成的内容。如果课堂中已经围绕人物形象进行了深入讨论，课后再布置大量相同类型的问答题，学习价值有限。教师可以提供篇幅适中的相关文本，让学生尝试使用课堂中学到的方法独立阅读。例如课堂学习通过动作、语言理解人物，课后便可以选择另一篇人物叙事文本，让学生自主圈画能够表现人物特点的细节。任务的重点从“记住这篇课文的答案”转向“会不会使用这种阅读方法”。

拓展阅读需要控制难度和数量。翻转课堂并不意味着课外阅读任务越多越好。小学阶段学生如果每学完一篇课文都要阅读大量相关材料，长期容易产生疲劳。拓展材料应服务于明确目标。有时只需要一篇短文，有时甚至只需要一个补充片段。教师选择材料时要考虑词汇难度、篇幅和主题关联，保证大多数学生能够独立完成基本阅读。

群文阅读可以成为课后延伸与下一次课堂之间的连接方式。例如，在课堂中学习一篇表现亲情的叙事文本后，可以提供另一篇主题相近但表达方式不同的文章，让学生比较两篇文章“都是怎样通过具体事件表达感情的”。这种任务不要求学生写出完整分析，只需要找出一两个明显差异。下一次课堂开始时，教师可以选择部分学生发现进行交流。课后阅读由此不再是独立于课堂之外的附加活动。

读写结合也是课后迁移的重要形式。阅读教学中学习到的人物描写、景物描写、说明方法、段落结构等，如果仅停留在识别层面，学生

很难真正掌握。课后可以设计短小的写作任务，让学生模仿某一种表达方式。例如学习细节描写后记录家庭生活中的一个瞬间，学习说明方法后介绍一种熟悉物品。任务篇幅不宜过长，使学生把注意力集中在一种具体方法的使用上。

课后反馈需要从单一批改向持续指导变化。数字平台可以用于收集学生阅读记录、朗读作品和简短表达，但平台只是提高反馈效率的工具。教师不需要对每份任务进行长篇评价，可以使用简短文字、语音或典型作品展示进行反馈。对于普遍存在的问题，可以在下一次课堂中集中处理。这样，课后阶段产生的信息又重新进入后续教学过程。

阅读成长记录可以帮助学生看到较长期的变化。单次阅读成绩很难反映学生能力发展，教师可以引导学生保留一些有代表性的学习材料，如最初提出的问题、课堂批注、课后拓展阅读记录和短写作。经过一段时间后，学生能够看到自己提出的问题是否更有深度，是否更会寻找文本证据，表达是否更加具体。这种过程性记录比单纯统计观看视频次数或提交任务次数更符合语文阅读学习特点。

评价内容也应相应调整。翻转课堂中的阅读评价可以关注课前准备、课堂阅读行为和课后迁移，但不宜把每一个行为都转化成分数。如果学生为了得到“发言分”而频繁抢答，课堂参与就可能失去真实意义。更适合的做法是把过程评价用于反馈学习状态，如“能够主动提出问题”“能够引用文本说明观点”“能够根据同伴意见修改理解”等。评价语言需要指向具体阅读行为，让学生知道自己的进步发生在哪里。

学生之间可以进行适度互评。比如完成短阅读批注后，两人交换阅读记录，选择一处自己认为最有启发的批注，并说明理由。互评的目的不是代替教师打分，而是让学生看到不同阅读方式。小学阶段互评标准必须简单明确，避免变成空泛的“写得很好”“我同意”。教师可以提供两三个评价提示，如“有没有找到文本依据”“有没有说清自己的想法”。

课后阶段还需要为学生保留自主阅读空

间。学校阅读教学的最终目标之一，是使学生逐渐能够脱离教师任务主动阅读。如果所有阅读都由教师指定篇目、规定问题和统一提交，学生仍然没有真正获得阅读选择权。可以设置一部分开放任务，让学生从若干文本中选择，也可以允许学生介绍自己近期阅读的一本书、一篇文章或一个印象深刻的人物。统一教学和自主阅读并非冲突，适当选择空间能够增加学生对阅读活动的归属感。

翻转课堂课后延伸还需要避免新的数字负担。课堂已经结束后，并非所有任务都必须在线完成。纸质阅读、手写批注、面对面交流同样具有价值。技术应在需要保存、共享或快速反馈时使用，而不是为了保持翻转课堂的数字化外观。小学生长时间使用电子设备本身也不符合阅读学习的所有需求。纸质文本能够减少干扰，更适合较长时间的连续阅读。

课前、课中和课后也不应被理解为三个完全分离的阶段。课后完成的拓展阅读可以成为下一篇课文学习的已有经验，学生课堂中产生但没有完全解决的问题也可以延伸到课后继续探索。阅读学习由此形成循环：课前带着经验进入文本，课堂通过交流深化理解，课后把方法用于新的文本，新经验又进入下一次学习。翻转课堂真正改变的并不是某一节课，而是学生与文本持续接触的方式。

7 健全实施保障并明确翻转课堂的应用边界

翻转课堂模式要在小学语文阅读教学中持续运行，需要稳定的教学支持。如果改革完全依赖个别教师额外投入大量时间制作视频和学习材料，很难长期保持。学校应建立基本的资源共建机制，同年级、同学科教师可以共同整理朗读音频、背景资料、微课和学习单。资源共建不是把教学统一成一个模板，而是减少重复劳动，使教师有更多精力根据自己班级学生的实际情况调整课堂。

数字资源建设应重质量而不是重数量。一个年级不需要为每一篇课文都制作完整视频，也没有必要同时使用多个教学平台。教师可以

形成稳定的资源分类：朗读类资源解决读音和节奏问题，背景类资源帮助理解必要文化信息，方法类资源示范阅读策略，拓展类资源服务课后迁移。每种资源都应有明确用途。不能说明“学生为什么必须看”的资源，就没有必要加入课前任务。

教师的教学设计能力是翻转课堂有效运行的关键。传统备课较关注教师在课堂中“讲什么”，翻转课堂则要求教师同时考虑“学生课前能自己做什么”“课堂中哪些问题值得花时间”“哪些困难需要现场支持”。这要求教师更加准确地判断文本难度和学生阅读水平。教师培训也不应只教平台操作和视频制作，更应加强任务设计、学情判断、课堂提问和阅读指导。

共同备课可以围绕真实课堂问题展开。例如，同年级教师在设计一篇课文时，可以共同确定哪些内容属于基础准备，哪些属于核心教学任务，哪些内容不适合提前讲解。课程结束后，再比较不同班级学生在哪些地方出现困难。经过多轮积累，学校可以形成适合本校学生的翻转阅读教学资源，而不是长期依赖外部通用视频。

学校还需要控制不同学科课前任务的总量。如果每门学科都采用翻转课堂并要求学生课前观看视频、完成学习单，小学生整体学习负担必然上升。教学改革不能只从单一学科观察效果，还应考虑学生一天和一周的学习安排。语文教师可以与其他学科教师协调，避免同一天集中布置多个较重的课前任务。必要时，一些翻转活动可以直接安排在校内自习或课后服务时间完成。

家庭条件差异必须进入教学设计。学校可以为设备条件不足的学生提供纸质资源，也可以允许学生在校内完成课前任务。翻转课堂不能把网络设备作为参加学习的必要门槛。对于低年级学生，更应减少需要独立登录平台和复杂操作的活动。资源形式越简单，越容易保证所有学生平等参与。

学生自主学习能力的培养应当是渐进过程。开始实施翻转课堂时，教师可以提供较具体的阅读步骤，帮助学生学会怎样预习、怎样

提出问题、怎样做批注。随着能力提高,再逐步减少提示。真正成熟的自主学习不是教师突然把学习任务交给学生,而是学生在长期指导中逐渐获得独立完成任务的能力。如果学生长期只能按照复杂学习单逐项操作,也说明自主学习并没有真正形成。

评价机制应从“是否完成翻转流程”转向“阅读学习是否改善”。判断一节翻转阅读课是否有效,可以观察几个更直接的问题:学生是否比原来拥有更多完整阅读时间;课堂问题是否来源于真实学习困难;学生是否能够引用文本表达观点;能力较弱学生是否得到必要支持;课后是否能够把方法迁移到新的文本。这些指标比观看率、平台登录次数和课堂活动数量更能说明改革质量。

翻转课堂还存在明确的适用边界。并非每一篇课文都需要翻转,也不是每一个教学环节都适合提前。有些文本第一次阅读本身具有重要的现场体验价值。如果教师提前提供过多情节介绍、朗读范例或标准解释,可能削弱学生首次接触文本的真实感受。对这类内容,课堂中的共同阅读反而更加合适。

不同文本类型的翻转程度也应区别处理。说明性文本的基础信息比较明确,可以安排较多课前自主学习;叙事性和文学性较强的文本应保留学生第一次独立体验的空间;古诗词可以提前解决字音和基本背景,但意境和情感需要在反复朗读中生成;文言文则需要根据学生年级和语言基础提供更多教师支撑。统一的“课前视频—学习单—课堂讨论—课后练习”模式无法适应所有文本。

教师讲授同样存在不可替代的价值。小学语文阅读教学中,精彩的朗读示范、适时的语言点拨和简洁准确的背景解释,能够帮助学生突破独立学习的困难。翻转课堂的改革目标不是消灭教师讲授,而是减少不必要的讲授。教师不再把学生能够自行完成的内容全部重复讲解,而把时间和专业判断用在学生最需要帮助的地

方。

课堂活动也不能追求表面热闹。学生安静地读一段文字、反复修改一句理解、认真听同伴解释,都可能比频繁游戏和展示更有学习价值。翻转课堂强调学生主动参与,但主动参与不等于持续说话和移动。阅读本身就是一种需要沉静思考的学习行为。改革评价不能因为课堂“看起来不够活跃”就否定学生真正发生的阅读。

小学语文阅读教学中的翻转课堂最终应形成一种弹性模式,而不是新的课堂规范。教师可以根据一篇课文的实际需要,只翻转其中一个环节。例如,有的课文只把背景知识放在课前,有的只提前完成基础朗读,有的则可以让学生在课前完成完整初读。也可以在一个单元中选择一两篇更适合的课文进行较完整的翻转,而其他课文仍采用常规教学。适度选择比全面推行更容易保证教学质量。

翻转课堂所追求的“翻转”,最终应落在学习关系的变化上。学生不再只等待教师解释文本,而逐渐学会带着已有经验进入阅读,带着问题重新阅读,借助文本说明自己的观点;教师也不再把完成讲授内容视为课堂主要任务,而是根据学生实际学习状态组织阅读、提供帮助和调整教学。数字技术、微课和学习平台都只是实现这种变化的辅助条件。

小学语文阅读教学改革真正需要解决的,是学生是否在阅读,是否在思考,是否能够把课堂上学到的方法用于下一篇陌生文本。只要这个目标没有发生变化,翻转课堂就不应成为额外增加教学步骤的形式。课前需要做多少、课堂需要翻转到什么程度、课后是否需要数字化延伸,都应服从学生阅读发展的实际需要。以文本为中心,以学生真实学习为依据,以教师专业指导为支撑,才能使翻转课堂从教学形式创新进一步转化为阅读学习方式的改变。

参考文献:

- [1]毕日生. 国内翻转课堂研究热背后的冷思考[J]. 教育教学论坛, 2026, (13):50-55.
- [2]王永飞. 基于翻转课堂的小学语文阅读教学实践路径探究[J]. 科教导刊, 2025, (22):146-148.

- [3]徐婷婷. 统编小学语文阅读的研究热点及发展趋势[J]. 教育观察, 2023, 12(2):103-107.
- [4]李晓云. 数字技术支持下的小学语文课堂教学路径研究[J]. 中国新通信, 2025, 27(1):167-169.
- [5]刘春杉. 大数据技术赋能小学语文阅读课堂实践研究[J]. 中国新通信, 2025, 27(1):170-172.
- [6]臧钰, 许红梅. “互联网+”背景下翻转课堂在小学古诗词教学中的应用[J]. 中国新通信, 2024, 26(24):170-172+175.
- [7]徐梦琪. 基于 UMU 互动平台的小学语文阅读教学实践研究[J]. 中国新通信, 2024, 26(23):182-184.
- [8]马春杰. 翻转课堂与小学语文阅读教学的统合与创新——以部编版五年级上册《慈母情深》第二课时为例[J]. 华夏教师, 2024, (11):65-67.
- [9]王海妮. 翻转课堂模式融入小学语文阅读教学的实践探究[J]. 数据, 2022, (5):141-143.
- [10]任春惠. 用创新理念点亮小学语文课堂教学[J]. 科学咨询(教育科研), 2021, (33):233-234.
- [11]拉毛吉. 核心素养背景下的小学语文阅读教学探究[J]. 科学咨询(科技·管理), 2020, (41):247.
- [12]任娟. 翻转课堂在小学语文阅读教学中的应用[J]. 西部素质教育, 2020, 6(5):154-155.
- [13]陈梅凤. 翻转课堂在小学语文阅读教学中的实施[J]. 西部素质教育, 2020, 6(4):137-138.
- [14]王阳阳. 小学语文阅读教学中翻转课堂教学模式的应用[J]. 西部素质教育, 2019, 5(11):137.
- [15]陈云慧. 翻转课堂:基于自主学习的教学路径之转变——小学语文阅读教学探索与思考[J]. 福建教育学院学报, 2016, 17(5):32-34.

版权声明

© 2026 作者版权所有。本文依据“知识共用署名 4.0 国际授权合约”(CC BY 4.0)以开放获取方式发布。该许可允许使用者在任何媒介中自由使用、复制、传播与改编文章(含商业用途), 惟须明确署名原作者及出处, 并注明所作修改(如有)。完整协议详见: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版声明

所有出版物中的陈述、观点及资料仅代表作者及供稿者个人立场, 与 Brilliance Publishing Limited 及/或编辑人员无关。Brilliance Publishing Limited 及/或编辑人员对因内容所提及的任何理念、方法、说明或产品所导致的人身或财产损害概不负责。