

教师专业发展包含三个维度

——从“浙派”到“吉派”的跨省教研之旅



□吴卫东 文/摄

2026年春夏之交,我带着“浙派名师名校长培养工程”团队的23名学员,一路北上,来到长春,联合吉林省教育学院小学教研培训部开展跨省教研活动。

这不是一次简单的听课评课,而是两个省级教师发展体系的一次深度握手。整整30年的数学教师培训历程,我听过太多“当时激动,回去不动”的讲座,也见过不少教师在某个节点突然“开窍”。我逐渐形成一个认识:教师专业发展包含三个维度——本系统、动力系统和支撑系统。

而这次长春之行,正是这一认识的集中验证与生动展演。

本系统:回答“教师应该具备什么”

简单地说,本系统是教师能够胜任课堂教学所需具备的素养,指向教师专业发展的目标和内容。

它包括指向工作逻辑的必备能力,其中教学能力、数智能力、个别指导能力、班级管理能力和研究能力等,是作为教师不可或缺的基本。

教师职业不是一次成型的,因此,本系统也包括指向成长逻辑的必备能力,如学习能力、反思能力、社会情感能力、自我迭代能力等。

在这次长春活动中,一位吉林教师执教了一节《百分数的认识》。借这节课的机会,我向大家提出了一个有关统计量的日常问题:“如果气象播报说,今天的降水概率是76%,那么这指的是什么和什么的比值呢?”

《义务教育数学课程标准(2022年版)》将百分数从传统的“数与代数”领域调整到“统计与概率”领域,核心定位为“统计量”,重在发展学生的数据意识。但现场教师听到我的提问后都愣住了,表示没有关注过这个概念。

杭州市余杭区凤凰小学教师苏娜在学习体会中写道:“教了十几年的百分数,我从未这样追问过统计量的本质。这种认知冲突,像一根针,扎破了我习以为常的教学舒适区。”

杭州市钱江湾小学教师孔忠伟谈到,教师往往过于注重显性的知识与技能,淡化了学习的品质和过程,

而后者才是真正促进学生成长、为其终身发展打下重要基础的关键。

诸暨市陶朱街道明德小学教师方灶娣在听了东北师范大学教育学部教授马云鹏的讲座《小学数学好课思考》后,被他对“问题情境”的解释深深触动:“课堂中的很多情境都是真问题,虽然在现实中未必发生,但只要有可能发生,在逻辑上说得通即可。”

比如,一个班级统计学生最喜欢的4个课外活动项目。该班共有40个学生,得到了20(50%)、10(25%)、5(12.5%)、5(12.5%)4个数值,但这个情境设计中的数据实在太干净、太特殊了,这在现实中明显不可能发生。

这时,我们不妨利用AI,将数据稍作调整,使其更接近自然,以此让学生经历真问题的统计过程。

此外,马云鹏一直倡导“像数学家一样探究”。他指出:小学生在课堂里解决问题,和科学家在实验室里研究,文学评论家读一首诗属于同一类活动。其间的差别,仅在程度而不在性质。

因此,从某个角度来说,小学生可以是数学家、科学家、文学评论家。这个观点使教师们对目前的热词“学科实践”有了更深入的认识。

动力系统:回答“教师为何愿意成长”

有了“地图”——本系统,教师还未必愿意上路。动力系统所要解决的,正是教师自我成长的内生动力问题。

这种动力从何而来?30年的培训经验告诉我,它往往不是来自外在的考核与评比,而是源于三个内在方向:

一是职业使命感。当教师看见学生自己的课堂上眼睛发亮,便会不由自主地想做得更好。这种动力朴素却持久。

二是认知冲突。当发现习以为常的教学方式还存在另一种可能,教师会被不安与好奇同时驱动。

三是同伴激发。当看到同行正在做一件有意思、有价值的事情,自



学员们在SEL(社会情感学习)课程中

己也会忍不住想试试。

宁波艺术实验学校教师孙惠惠原本擅长的是把知识点讲清楚、让学生练到位,但在开发新课《长安的荔枝》时遭遇了瓶颈。也许因为原著纯属虚构,她的学生用尽所有已知手段——查阅史料,优化路线,组合工具,却一直没能得到科学合理的荔枝运输方案。

灵魂拷问随之而来:课堂究竟要留给学生什么?仅仅是会算一道题,还是让他们拥有解决问题的真能力?

当一个学生“向自然借智慧”,在课堂上说出自己的想法,孙惠惠突然觉得:“数学不是要我们征服自然,而是教会我们听懂自然的语言,并运用自然的法则。”她的教师职业使命感再度被唤醒。

动力系统的工作方式不是“加压力”,而是“给冲击”“给期待”“给同伴”。我想,学员们收到的最宝贵礼物,不是教他们怎么上一节公开课,而是帮他们打开一扇窗,让他们看见教育的更高处。

支持系统:回答“教师如何持续成长”

支持系统为教师自然成长提供了“可持续行动”的环境,它可以分为三个层面:一是微观层面,是同伴互助、师徒结对、校本研修,名师班的价值,不仅在于专家讲座,更在于学员之间形成的成长共同体;二是中观层面,是教研室主导的区域教研专业引领,如课例打磨、问题诊断、资源供应等专业服务,是一所学校难以独立完成的;三是宏观层面,比如这次的跨

省联合教研,能够让教师走出本省的惯性思维,跳出原有舒适区,去看不一样的教研文化。

上海尚阳外国语学校桐乡实验学校教师茅卫其带着探索了6年的省级教学研究成果,第一次在省外平台交流与分享。他说:“像打了一针兴奋剂。”

复盘这场活动,可以看到三个系统在协同工作:本系统通过浙吉两地同课异构对比,让学员在真实的教学差异中,反观自身教师素养的优势与短板;动力系统通过吉林同行对“乡土数学”的深度挖掘,以及教研员犀利而诚恳的点评,激发学员“回去也要试一试”的内生冲动;支持系统通过两地教研室初步达成建立“持续互访”机制,设想每年互派学员交流、开展线上专题研讨。

如果仅有本系统,教师“知道但做不到”;仅有动力系统,教师“想做但不知方向”;仅有支持系统,教师“空有一个良好环境”。三者协同,才真正构成一个完整的教师发展模型。

因此,学员们普遍反映,这次参与的不仅是一次性活动,也不容易回去就忘。因为人人都有了至少一位“吉林伙伴”——东北师范大学专家或吉林同行,随时可以进行跨省研讨。

教师专业发展不是孤岛工程,而是生态工程。浙江细腻、吉林厚重,当两种风格相遇,碰撞出的不是“谁更好”,而是“我们都可以更好”。

(作者为浙江外国语学院德国研究中心主任、教授)

指点迷津

□浙江大学 郭 晓

离开学越来越近了,我的一个家长群里最热闹的话题渐渐聚焦到——你家孩子预习到第几课?

有家长晒出孩子的暑期规划表:语文、数学、英语……各科任务一个接着一个。也有家长心疼“孩子太累了”,但转头还是给孩子报了一个班……

每到8月,“幼小衔接”“小初衔接”“高一预科”……这类广告就在我的朋友圈刷屏,卖点一致:为了让孩子开学后能学得轻松,有必要把下学期的教材先学一遍。

就这样,学生难得的假日时光被无情分割。有一名家长算了算,孩子每天坐在教室里的时间比正式上学时还要长。

是什么力量使得这场“抢跑”停不下来?有的家长说“不学不行啊,别人都在学”,招生海报上印着“暑假不充电,开学徒劳伤”。对一个普通家庭来说,与其干等着看结果,不如先做点什么,似乎在孩子学习上的投入,还是一件可以去争取的事。

岂知剧场里第一排的人站起来,第二排的人就看不见舞台,也跟着站起来,直到所有的人都站着看完演出。这就是“剧场效应”。“抢跑”也同理,收益是相对的。一旦所有学生都提前学,就提高了学习起点,结果又回到了最初的“起跑线”。

有教师坦言,一个班有的学生学过,有的学生没学过,这节课就很难上。讲浅了,学过的坐不住;讲深了,没学过的跟不上。

教师更担心的是,学生不记笔记,不举手回答,觉得自己全懂了。那点提前学来的印象,等到真需要动脑子的时候,反倒成了学习的障碍。

子曰:“知之者不如好之者,好之者不如乐之者。”然而,课堂上不再有“原来是这样”的恍然大悟,学习成了确认知识点是否学过,而不再是快乐的探索过程。

久而久之,最先被磨掉的是学习的兴趣。

所谓学过的知识却是“夹生”的,多半停留在“知其然”的层面。培训机构当然知道,他们不需要证明提前学一定管用,只需要让家长相信“别人都在学”,把“焦虑”二字贴上标签,标上价格。

有名家长讲得实在:“我不是想让孩子多学,是怕开学后学校默认大家都学过。”

实际上,这场教育“军备竞赛”卡住的地方是信任。家长不相信教师会真的保证零起点教学,教师不相信正常进度能完成教学目标,学生不相信大人对于“好成绩”的标准有一条可满足的底线。最终,本应是主角的学生,反而成了整个博弈中最累、最没有发言权的人。

我听一位老教师说过:“学生的暑假被填满,开学时人到了,心却是空的。”

暑假原本承担着一些课堂给不了的功能:把一件喜欢的事做到腻,无所事事地发一会儿呆,跟着大人去一趟菜场、修一次自行车……这些看上去与学习无关的行为,往往才是好奇心和创造力生长的地方。

要打破这个没有赢家的非理性循环,有条件先退一步的是学校。这些年,不少地方推行免试就近入学、均衡分班、中考名额分配到校等政策,正是在尝试填平那点可抢的余地。

有的学校在开学前给新生家长开一场说明会,把实话摆在前面:分班的依据是什么、开学后的第一个月怎么学、作业按推的水平留……一句句兑现的承诺,往往比报三个班更管用,抹平了家校之间的信息差,消除了家长心里的不确定性。

家长这边,不妨把“提前学”换成“提前养”。这几天,把收拾书包、整理房间这些事交还给孩子,开学前的准备虽然看上去不出成绩,但往往是给开学后的学习最大的帮助。

当然,我并不认为预习没有用,有余力的学生翻翻下学期的课本,带着问题走进课堂,应是一件好事。需要警惕的是为了赶进度,把假期当成“第三学期”。

种过地的人都知道,让苗蹿得快未必是好事,根扎得稳,庄稼才经得住后面的风雨。

暑假『抢跑』管用吗



回到教材,精准研读,还你一个高效课堂

□宁波高新区实验学校 陆青春

上学期,笔者听了一节三年级习作指导课《我做了一项小实验》。

上课伊始,教师播放了一段“火山喷发”的实验视频,火焰奔腾、烟云缭绕,学生一片惊叹。

教师提问:“你们觉得实验有趣吗?谁来说说这个实验有哪些步骤?”

学生举手踊跃,但回答并没有围绕提问,更多是在关注自己感兴趣的“火山”外貌特征。

接着,教师组织学生分组做“色素扩散”简易实验,课堂气氛十分活跃。教师布置的写作任务重点放在怎样把实验写得“生动有趣”“有变化”“有灵魂”,但多数学生没有落实,连实验材料、步骤、结果等要素都未写清楚,甚至有的全文未提实验名称。

这节课的问题在于,教师热衷于教学形式的创新,却忽略了教材的要求。

创设情境、激发兴趣本身没有错,但不能把手段当成目的。实验视频和现场演示就像包装盒,虽然精美,但如果吸引了学生全部注意力,就会让他们忘了盒子里更重要的礼物。

教材的要求是“写的时候,可以用上‘先……接着……然后……最后……’

这样的句式,把做小实验的经过写清楚”,其中“可以用上”是明确的工具性建议,而教学目标应是“写清楚”。

然而,教师以“生动有趣”“有灵魂”等评价标准替代了核心支架,模糊且脱离教材。如此,学生的能力达不到,还错失了“信息整理与有序表达”的主要学习目标。这就如同没有锚的船,装饰再华美也到了预定的港口,教学自然就失去了方向。

教育家叶圣陶说:“教材无非是个例子。”教师要沉下心来精准研读教材,以教材为起点,将知识传授给学生,求得“举一反三”之效。

教师同时也是一个支点,为实现“教—学—评”一致性提供保障。

首先,教材是“导航图”,把握“教”的方向。

在小学语文习作体系中,《我做了一项小实验》这节课上接观察力培养,下启有条理叙事,有着承前启后的作用。

当教师备课时纵向贯通研读教材就会发现,“借助图表整理信息”是本次习作中独一无二、不可替代的学习支架。教师应将其作为课堂教学的核心活动,引导学生把实验过程转写成“步骤链”和“要素清单”,实现思维的可视化、逻辑化。

再以精读课文《石蜂》为例,作者法布尔在描写实验过程时,没有大量使用连接词,只用了一个“然后”,便以细致、有层次的动作描写把实验各阶段交代得十分清楚,是“写清楚”的极好范例。

教师在上《石蜂》这篇课时,可以用相关段落引导学生体会如何“写清楚”,并让学生将自己的习作初稿与之对比,训练条理分明、逻辑顺畅的表达能力。

其次,教师是“台阶”,让学生的“学”有阶梯可循。

如果“写清楚”这类宏观目标对学生而言过于抽象,那么,教师可以将教材要求细化为学生一看就懂、学了能用的具体指标。

仍以《我做了一项小实验》为例,“把做小实验的经过写清楚”可分解为四个“台阶”:有图表,按照“实验名称、准备材料、过程步骤、实验结果及简单原理”四个基本栏目,填写完整,以此为“地基”;有顺序,写作时,按实验过程分步表述,每一步须独立成句,顺序不乱,以此为“骨架”;有动作,准确使用动词,让文章有画面感,以此为“血肉”;有发现,写出明确的实验结果,用一两句话简单表述自己的发现,以此为文章的“结论”。

目标细化能使教学路径越来越清晰,教师再引导学生“逐级闯关”,让“写清楚”从抽象口号变为具体行为。

最后,教师设计以下这份与教学目标直接挂钩的“星级评价量表”,让“评”的过程成为促进学生发展的动力。

图表信息星,实验的名称、准备、过程、结果要素齐全;过程有序星,实验过程步骤分明,条理清晰,让人一看就懂;动作准确星,多使用“拿、倒、搅、看”等动词,准确描述步骤;结果明白星,观察仔细并清楚呈现实验中发生的现象及最后的结果,并尝试分析原因或描述自己的观点。

评价应像镜子,让学生看清优劣;像路标,指引努力方向。量表设计直接呼应教学目标,可将其作为习作完成后学生自评、互评及教师讲评的依据。

评价通过教材这一桥梁与教学融为一体,成为推动学生反思、修改、完善习作的动力引擎。

实际上,各学科教学的高效都应从对教材一字一句的细致研读开始,放下对热闹形式的执迷,回归教材的原始肌理,把握编者的设计意图,让每次教学都成为发展学生思维能力的“导航图”和“台阶”,让课堂告别混沌与喧闹,走向清明与高效。