经验之谈

如何跳出会上课不会表达的困境

□ 杨玓宁 郝国强

不少一线教师都有过这样的困惑：自己有一些颇见成效的做法，但准备做经验分享或者写成文章时，却不知道从何说起。这种“会上课却表达不出来”的困境意味着缺少把实践经验转化为学术表达的能力：怎样从日复一日的课堂教学中看见值得持续追问的问题，怎样从若干有效做法中提炼出内在逻辑，又怎样把个人经验放进更广阔的专业讨论中，使其成为别人能够借鉴的成果。

教学成果孕育在一次次课堂尝试之中，只是需要经历发现、提炼和对话，才能从个人经验转化为可以交流、迁移乃至发表的专业成果，这一过程可以概括为教学经验转化的“三级跳”。

课堂生根：从上好课到发现真问题

教学研究的起点，往往不是宏大的命题，而是课堂教学中一个反复出现又无法绕开的困惑。情境认知理论认为，知识不是脱离活动与情境而独立存在的对象，学习者需要在知识产生和使用的情境中形成理解，知识只有进入具体问题、真实角色和行动任务，才可能从书本概念转化为学生能够运用的认识。第一跳的真正跨越，并不是教师设计出几个新颖课例，而是开始改变看待课堂问题的方式。过去遇到学生听不懂、参与不足或迁移困难等问题，教师可能将其看作需要尽快处理的偶发状况；当研究意识形成后，教师会继续追问：这个问题为什么反复发生？我所做的改变究竟触动了学习的哪个环节？相似的问题是否也出现在其他内容和班级中？

这种追问使“课堂卡点”不再只是教学中的麻烦，而是成为专业成长的入口。教师不必先确定一个宏大课题再回到课堂寻找材料，更自然的路径是先把真正困扰自己的问题记录下来，作出尽可能小而具体的改变，观察学生的语言、作品和行动，再决定这个问题是否值得继续研究。学生的一次追问、一份修改前后的作业、一场超出预设的讨论，都可能帮助教师判断自己的做法发生了什么作用。

因此，第一跳可以概括为：研究始于问题，而非课题。这里的“问题”不是为了申报和发表而制造的题目，而是教学中反复出现、教师真正希望解决的困难。课题可以为研究提供组织形式，问题才能为研究提供持续动力。当教师开始从课堂教学中捕捉问题、以行动回应问题并保存能够反映变化的材料时，就已经不只是完成一节课，而是开始积累属于自己的实践性知识。

成果破土：从我怎么做到我为什么这样做

课堂中的有效做法，并不会自动成为可以分享传播的成果。当准备提炼自己的经验时，教师要问自己三个问题：解决了什么真问题？做法背后有什么逻辑？怎么证明它有效？

第一个问题追问实践的价值，如果不能说明它回应了怎样的困惑，受众就难以理解为什么值得关注。第二个问题追问做法的原理，要说明各个设计为什么能够产生作用，以及不同做法之间有什么联系。第三个问题追问判断的依据，课堂热闹、学生喜欢固然重要，但素养是否形成，还要看学生能否在新的问题中作出有依据的判断，能否完成可以反映思维品质的任务。

更具体地讲，这一跳实际上是教师在建构自己的实践逻辑：第一步，发现自己已有的逻辑框架少了什么，检查经验叙述是否遗漏了决定成效的关键环节。第二步，寻找各要素之间是什么关系，只有关系被说明后，各个做法才可能组成一个具有解释力的结构。第三步，明确具体做法背后的依据是什么，教师不仅要说清楚“我做了什么”，更要解释这一做法为何有效。当教师能从一节节课例中提炼出普遍性的原则，具体做法才有可能超越原来的学科内容和班级情境，成为具有可借鉴性和可推广性的优秀经验。

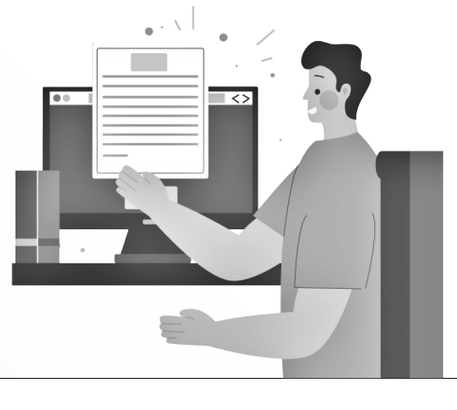
经验提炼也意味着取舍。很多教师舍不得删去自己花费大量心血制作的课堂活动，结果材料越多主线越模糊，真正的好经验并不是不断添加，而是围绕核心问题做减法：保留能够支撑观点的案例，删去与主线关系不大的细节，把相似做法归并，把隐含判断写成明确主张。好的成果不是材料的总和，而是材料之间形成的意义结构。

因此，第二跳可以概括为：成果形成于提炼，而非包装。包装改变的是形式，提炼改变的是认识。前者可能把普通做法说得更复杂，后者则帮助教师看清自己的实践究竟解决了什么问题、依靠什么机制、留下了什么证据。一个经验框架是否有价值，不取决于概念是否新奇，而取决于它能否忠实解释实践，并帮助同行重新理解和改进自己的课堂。

理论拔节：从我的问题到大家的问题

经验分享可以从个人经历展开，重点是让同行听懂做法；学术论文还要说明，这些做法回应了怎样的学科共性问题，与已有研究形成了什么关系，又在何处提供了新的认识。从我的问题走向大家的问题，并不是故意把题目写大，而是判断个人经验触及了怎样的共同困境。个人实践只有与这些共同问题发生联系，才可能进入更广泛的专业讨论。

反过来，共性问题也必须由具体课堂来承载，否则文章容易停留在原则宣示。经验分享阶段已经形成基本框架，论文写作则进一步把每一部分拆解为明确主张，这些主张不是为了追求新奇，而是从课例之间的共同特征中提炼出来。论文的论证由此形成“原则—案例—解释”的基本单元：先提出从实践中提炼出的原则，再以课堂实践说明原则如何发生作用，最后联系学科育人目标解释其意义。与原先按时间讲述课堂流程相比，这样的结构使文章的主张更加集中，也使案例不再是装饰观点的故事，而是成为观点生成和成立的依据。



第三跳的困难之处是如何处理实践与理论的关系。一线教师在写作中容易出现两种倾向：一种是只写经验，文章具体生动却缺少与已有知识的联系；另一种是为了增加“学术味”而密集引入概念，结果理论压过了课堂，实践反而失去原有的质感。理论的价值在于帮助理解实践，引用文献也不是为了证明“别人说过，所以我正确”。教师需要先带着实践问题阅读相关文献，搞清楚已有研究怎样界定这个问题，提出了哪些可用的概念，还有哪些课堂层面的细节没有得到充分说明。对话的落点仍然是自己的课堂，既不把已有研究改写一遍，也不把个人经验说成凭空产生的创新。

因此，第三跳可以概括为：论文形成于对话，而非堆砌。教师在写文章时，最容易犯的错误是把所有做法罗列出来，而不能寻找到背后共同的理论依据与论证链条，这样的文章就不会有说服力。真正的理论对话既包括与已有研究的对话，也包括与课堂事实、同行追问和读者提出的质疑的对话。

教学经验转化的“三级跳”并非彼此割裂，这三跳也对应着教师身份的逐渐变化。第一跳“课堂生根”，解决成果从哪里来的问题，作为实践者，教师从学生的真实困惑出发，以持续行动积累能够被描述的课堂经验。第二跳“成果破土”，解决经验如何被理解的问题，作为反思者，教师借助三个追问审视实践、厘清要素关系，形成能够被同行借鉴的框架。第三跳“理论拔节”，解决个人经验如何进入公共知识的问题，作为研究者，教师把自己的问题放进学科共性困境和已有研究中，以原则、案例、证据和理论对话形成学术表达。

这是循序渐进、螺旋上升的过程。实践者在每一次观察和反思中开始研究，反思者始终需要回到课堂检验，研究者始终要扎根实践。因此，教师的专业成长更像一个螺旋：每一次回到课堂，都带着比此前更清晰的问题；每一次表达，也促使自己重新认识习以为常的实践。

（作者分别系北京市十一学校教师、北京市海淀区教师进修学校教师；本文系北京市海淀区教育科学“十四五”规划“国际教育创新发展”专项课题“中国课程〈历史、地理、政治〉教学视域下培养学生全球竞争力的策略研究”研究成果，课题编号：HDGH20240060）

百期回望·关键指引

让我们握紧成长的“指南”

□ 本报记者 冯永亮

名师版已刊出百期。回望，是为了更好的出发。主编手记将循着已刊发的名师文章，梳理教师成长的不同范式，探寻从普通到优秀、从优秀到卓越的进阶之路。

读过许多名师的成长故事尤其是名师版“关键人物”栏目刊发的文章后，我发现一个有趣的规律：名师的专业成长中，都有那么几个关键时刻——某个人的一句话、某一堂课的挫败、一次意外的相遇，让原本平缓的成长曲线突然拐了一个弯。

这些瞬间之所以“关键”，不是因为它们本身有多么惊天动地，而是被经历者“选中”了，并被赋予了意义。

英国著名教育学者大卫·特里普在其代表作《教学中的关键事件》中有一个极为重要的论断：关键事件不是“发现”的，而是“创造”的。一个看似平常的课堂瞬间，如果你停下来审视它、追问它、把它放进自己的生命里去咀嚼，它就可能成为专业成长的转折点；如果你只是让它滑过去，它就什么也不是。

特里普的案例几乎全是课堂小事、课间冲突、师生简短对话等不起眼的细节。他提醒我们：大事不一定就是关键教育事件，事件是否关键，要看它是否对人的思想、行为的发展变化带来明显的影响。

也就是说，关键与否不由事件的大小决定，而由你如何对待它决定。而关键指引，一般来自两个维度——关键他人与关键事件。

关键他人：有人递来一束光。每个人的成长路上，都会遇到几个“关键他人”。他们不一定是名师大家，不一定说了什么惊天动地的话，他们只是在你需要的时候恰好在场。

以“关键人物”栏目的作者为例。唐颖颖从李吉林老师的眼睛里看见了光，孙勇被教研员孟庆忠老师托举了10年，于吉海因为大学课堂上的一句话埋下了“成为像李亦武老师一样的特级教师”的种子，乔利荣被师傅葛余刚的小红花点亮。这些“关键他人”有一个共同点：他们不一定刻意做了什么，他们只是在用自己活出来的样子影响了另一个人活的方式。而那位被影响的人，需要做的只是识别出那束光，然后“握紧”它。

专业成长中的关键他人，还可能是你身边的同事、工作室的主持人、遇到的教研员甚至学生。关键在于你是否有意识靠近他们、观察他们、向他们请教，是否有勇气接住他们递过来的那束光。

关键事件：把寻常变成转折。那些光、那些托举、那些话，就是成长路上的指南。但指南从来不会自己走到你手里，你要先看见它，然后握紧它。如果说关键他人是“谁帮了你”，那么关键事件就是“什么事改变了你”。

许多教师都会经历赛课、做课题、写论文、遇到难教的学生。但同样的事，对有些人是平淡日常，对另一些人却成了专业成长的转折点。差别在于：你有没有把这件事“选中”并赋予其意义。

于漪老师初登讲台时，那堂《论雷峰塔的倒掉》上得极其失败。如果她只是抱怨这节课没上好，这件事就会像无数节不完美的课一样被翻过去。但她没有。她开始痛苦地反思：教学究竟是“我讲明白了”还是“学生学会了”？备课的焦点究竟是“教材内容”还是“学生如何接受”？这次挫败成为她教育人生的分水岭，她说：“那一堂失败的课砸醒了我。”

失败本身不是关键事件。你选择停下来审视它、追问它、从它身上长出新东西。这个选择，才是关键。

而关键指引的珍贵，不止于被接住的那一刻，更在于它能被传递下去。

关键指引：从接住到传递。关键指引的力量，不止于当时有用，更在于持续有用。

李政涛教授对博士生王荐说：“你要想明白，要从我这里带走什么。”他给出的答案是：好的心态、好的思维品质、好的口才和好的笔头。王荐听进去了，他不仅校准了自己的成长方向，还用它照亮了别人。

廖帝学的故事同样印证着这种传递。教研员张晓斌第一次见到廖帝学说“你的名字，我记得”，后来一直“鼓舞”廖帝学坚持写作，并在职业选择时“成全”他走向教研员的岗位。廖帝学写道：“张老师的常常‘记得他人’、总是‘鼓舞他人’和一直‘成全他人’，又何尝不是我以及教研工作者应该坚守的信条。”

这种传递，有时候会串起更长的链条。比如刘元芝的故事串起了两代人的关键事件。她的师傅朱延华对她说“知晓自己有多差，并非难事。但要清楚自己有多优秀，可就难了”，这句话让她开通了个人公众号，梳理从教20多年的感悟，从而收获快速成长。而朱延华自己的成长，又始于大学老师不经意的一句话鼓励。这些看似寻常的话，被他们握紧，变成了照亮前路的灯。

关键指引的传承，就在这样的链条中发生——有人递给你指南，你握紧它走出一段路，然后有一天，你也成了别人的指南。

“关键人物”栏目的这些文章，读起来像是一个个感恩故事。但它们的本质，远不止于感恩。它们是在用一个个真实的生命经历证明一个道理：成长，不仅是自己埋头赶路，更是有人为你指路、有人在你身后托举，而你能做的最重要的事，就是握紧他们递过来的指南。也正因如此，我愈发觉得“关键人物”栏目更名为“关键指引”或许更贴切。

就让我们握紧成长的指南：那些曾经托举你的人，那些曾经改变你的事，那些曾经点亮你的瞬间——把它们接住，然后赋能到自己的成长中。它们不只是过去的记忆，更是你一路向前的底气。当你真正把关键指引内化为自己的一部分，你就会发现：那些照亮过你的人，已经融进了你的生命里；那些改变过你的事，已经化为你脚下的路。

名师工作室

区域名师工作室的“合纵连横”突围

□ 严丽杰

名师工作室是助推教师专业发展的重要载体，也是通过专家引领、团队互研共进的发展共同体。当前，名师工作室建设看似遍地开花，实则不少仍各自为政、协同乏力。如何从线性管控走向协同治理，成为区域名师工作室建设亟须回答的问题。

浙江省杭州市滨江区名师导航工程以“合纵连横”治理模式为突破点，探索从各自为政到全区联动、从单点闪耀到群星璀璨的实践突围。滨江区名师导航站与名师工作室为同质内涵，但更注重区域教育、学科教研和学术的导航引领作用。目前已建成百余个名师导航站、覆盖千余名骨干教师，先后完成1.0个体赋能、2.0社群孵化两轮迭代，正式开启3.0时代的系统性治理探索。

破 局
从单点发力到协同治理

2024年，滨江区在对名师导航站进行系统诊断时发现存在三重结构性割裂：纵向脱节，区域政策自上而下单向传导，各站自主创新与顶层统筹脱节，行政推动与一线研修双向反馈不畅；横向孤岛，各导航站以单一学科为边界，站与站之间常态化联合教研、跨学科跨学段研修场域供给不足；内生同质，各站运行模式高度趋同，缺少特色化品牌和个性化成长路径。

基于此，滨江区创新提出“合纵连横”协同发展战略，构建双核协同治理模型，推动导航站内部优势与外部机遇相衔接，实现增长型发展。“合纵”即以学科为轴心纵向深耕，向内激活各站内生优势，搭建分层分类学科孵化共同体，夯实骨干教师梯队培育根基；“连横”即以区域为场域横向破壁，向外链接政策、跨域、数智多元发展机遇，搭建全域辐射联盟体，打通优质师资资源流转壁垒。二者并非简单叠加，而是耦合共生，通过把个体名师优势转化为学科团队优势，再升级为区域品牌优势，实现从个体优秀走向群体卓越的价值跃迁。

实 践
四大核心机制纵深突破

模型要落地，关键在机制。滨江区围绕“合纵”与“连横”两条主线，把协同治理转化为具体的研修安排和制度支撑。

“合纵”深耕：学科研修共同体的分层孵化机制。以单学科纵向发展破解站内同质化、单兵作战痛点，构建“诊断—孵化—辐射”三级进阶培育机制。各站明确年度发展目标、团队文化建设方案和分层培养规划，为每个学员建立个性化年度成长档案；针对新手教师、青年骨干、领军名师设置差异化成长路径。51位特级、正高级及省级骨干教师领衔导航站，形成“名师引领、分层递进”的梯队培育格局。同时打造“研—训—引—展”闭环研修链，两年间各站累计开展专题研修活动600余场，形成“实践—反思—理论—再实践”的专业成长闭环。

“连横”破壁：区域辐射联盟体的跨界协同机制。打破学科、区域、学段三重壁垒，搭建无边界研修辐射场域。跨学科协同方面，组织各导航站协同开发跨学段、跨学科、校社融合特色资源50余类、成套精品课程100余套，全区跨学科主题学习课时落地达成率100%；中小学数学顾志能、苏建强名师导航站共建的数字资源被省内外百所薄弱学校引进复用，区域优质师资课程资源覆盖率达75%。跨区域辐射方面，建立“内练课堂、外送支教”常态化机制，80%的导航站常态化对接省内外高校、省市教研专家开展协同研训，40%的导航站赴省内外20余个地区开展跨域联合教研。跨学段贯通方面，构建学科教研共同体，推动学段衔接、知识贯通、教学连贯。

机制破局：“2+1全覆盖”的培育模式。这一模式直接回应青年教师阶梯培育和综合型教师培养战略。一方面，实行“站长理论导师+站内骨干实践导师”双导师与每年入职新教师三方共生结构，定向帮扶新入职教师，在沉浸式教研、赛培一体活动中双向赋能。两年间新入职教师阶段性成长达标率100%。另一方面，推进“2+1跨学科通识研修”，以2年内90学分为保障，1/3经费用于全区站长高端研修和全员通识培训，2/3经费支持各学科导航站深耕特色教研，覆盖全区51位站长、412名学员，开设29个跨学科专题研修，邀请百余位跨领域专家授课，教师数字素养、跨学科综合育人能力显著提升。

评价革新：“全链条闭环式”动态评价体系。对标破除“五唯”要求，构建五个维度动态观测机制：留痕式成长评价、师德底线评价、科研突破性评价、跨域协同贡献评价、公众传播评价。在刚性标准的基础上叠加柔性贡献评价，实现评价从看成果数量转向看协同价值、看均衡贡献、看长期成长。

成效与启示
从机制创新走向生态重构

经过两年实践，“合纵连横”治理模式逐步显现系统性成效，体现为站与站之间、学科与学科之间、区域与区域之间的资源流动和协同增值。区域层面，跨学科课程资源、精品课程和数字资源建设初具规模，优质师资课程资源覆盖率明显提升，部分资源被省内外多所学校引进复用；站点层面，绝大多数导航站形成清晰的育人主线，一批站长凝练出个性化教学主张，新入职教师阶段性成长达标率持续提升；成果层面，课题核心论文发表于《教学月刊》，获2025年杭州市教育科研成果一等奖，相关成果被全国30余个省市区域借鉴学习，并在省内外多地教研部门、名师工作室推广引用。

如今，新时代的教师发展已经呈现非线性、开放性、多元联动特征，名师工作室的管理只有转向协同治理才能适应这种变化，必须在承认每个工作室的独特性基础上，让各名师工作室发生“化学反应”。“合纵连横”正是让“化学反应”发生的有效机制，它不是一套复杂的管理工具，而是包含配套操作细则、评价量表、研修方案的完整实操体系，具备示范引领和辐射推广价值，由此形成的跨学科课程资源库等已被纳入多地教育局、教研部门师训资源库，成为常态化教研工具。

展望未来，名师工作室建设的下一程比的不是数量，而是怎么让各个工作室真正联动起来。这是“教育共富”在师资建设层面的微观实践，也是我们正在努力给出的名师工作室建设“滨江方案”。

（作者单位系浙江省杭州市滨江区教育研究院，本文系浙江省教师教育规划课题“‘合纵连横’：区域名师导航站协同发展机制建构的实践探索”研究成果，课题编号：YB2024009）