

## 名师成长之道

## 在教与思中自我觉醒

李昱蓉

逝者如斯夫。从1992年开始，我的教学生涯在不知不觉中已经走过了32年。我们都有过这样的感受：时光匆匆，快乐的日子转瞬即逝。然而，时间本身是客观公正的，是我们的心境赋予了它不同的长度。在这漫长而又短暂的过程中，我经历了太多挑战，正是这些经历，教会了我如何以恰当的方式应对困难，引领我走向一个又一个教育的新境界。

## 实践：在模仿中寻找自我

因家中长辈多有从教的，我也自然而然地走上了这条道路。1992年从南京师范大学毕业后，我来到了南京市第一中学任教，从此开始了我的教师生涯。作为一名刚毕业的本科生，我没想到会来到这样一所历史底蕴深厚的学校，会一上来就被“委以重任”，要上高二两个班的政治课，心里慌张而焦虑。那时的我尚无教学经验，大学所学的教育理论似乎在现实面前显得苍白无力。我不知如何面对那些比我小不了几岁的学生们，只有边干边学。学生们的包容与理解，让我在混沌中完成了教学任务。20多年后，我偶遇一位当年的学生，他回忆起课堂上我讲的一个笑话，虽然并不好笑，但他们却笑得如此开心。刚开始入职时，我只是简单地模仿自己接触过的老师的授课方式，直觉告诉我学生应该喜欢幽默风趣的老师，所以我时不时地讲些笑话以引起学生的兴趣，而我们又何尝不知？他们的配合给了我莫大的教学勇气。

在那段懵懂的岁月里，我体会到，一名新手教师要站稳讲台，除了掌握专业知识，更需要不断向优秀的同行学习，借鉴他们的教学设计、

课堂管理、教学语言和师生交往的艺术。我参加了学校组织的“百花奖”教学评比，在参赛过程中得到了教研组内外优秀前辈们的热情指点，虽然名次不高，但我深刻感受到通过磨课、赛课，将有益的建议结合自己的理解消化吸收后带来的收获，这对于青年教师的成长有着重要作用。之后我主动承担了一些校、市级公开课，在准备和实施公开课的过程中，我对教材的理解更深入，教学设计更精心，并从同行和学生的反馈中反思自己的不足，不断提高自己的教学水平。

从教第二年，我开始担任班主任，和学生的接触更加频繁，同时也得到了同年级前辈老师的指导和帮助，开始逐步适应教师这一角色，并取得了不错的教学成绩。现在反思，在职业初期我能较快地适应岗位，应该得益于两点：一是能拼，因为年轻能拼力气、拼时间；二是好学，因为年轻始终保持好奇心，向专家学、向同行学、向学生学。记得在一次省优质课评比观摩中，我看到了一位老师使用PPT上课，这在20世纪90年代是比较“时髦”的。羡慕之余，我也开始探索制作PPT。通过拨号上网查找资料，我打开了获取信息的另一扇窗。

## 阅读：探索与学生“相遇”的方法

或许是家庭因素的影响，我从小就热爱阅读，从童话到名著，再到各种“杂书”，什么书都爱读。工作后，我虽然取得了些许成绩，但随之而来的是一种深深的“恐慌”。这种恐慌，源自我在教育教学理论修养上的匮乏。我开始将阅读的重心转向学科专业理论文章和教育的经典著作，它们为我解答了教育教学中的许多困惑，提供了宝贵的指导意见，让我在教育的道路上越走越远。

在做班主任时，我以严格要求来树立在学生心目中的地位，上课时绝不允许有打瞌睡、分心走神的情况出现，无论是班级活动，还是打扫卫生，甚至于座位的调换都必须按照我的标准和原则，班级管理看起来井然有序。一名很乖巧的女生请求我不要

在定期调整座位时让她和最好的朋友分开，但我认为接触更多的同学对她有好处便没有同意，让她伤心了很久。另一名学生在活动中帮我拍了照片，说了一句：“老师，你看起来太严肃了。”这些事情让我感受到师生关系的复杂性，“严格要求”不是为学生好吗？为什么还会导致师生关系的疏离？在德国存在主义哲学家马丁·布伯的《我与你》中，我感悟到了这样的道理：“人生活于两个世界中，一个是‘它’的世界，在这个世界中为了我的生存，把周围的一切看作与我相对立的客体，我须了解、掌握，是为了利用，我与‘它’是一种分离的关系。在‘你’的世界中，我和你是一种共存共生的关系……这种二重性是人的真实处境，是人生的悲哀，也是人生的伟大。”帕克·帕尔默在《教学的勇气》中也提出，好老师应该在生活中将自己、教学科目和学生联合起来。他们能够将自己、所教学科和他们的学生编织成复杂的联系网，以便学生能够学会去编织一个他们自己的世界。这些学者的观点启发我，如果始终站在自身立场上，师生的分离关系就会占主导地位；如果站在双方共存共生的角度，形成的就是“你就是我、我就是你”的融合关系。我所要寻求的理想师生关系，应该有相互理解与尊重的心灵交流，是相互促进、生命在场的教育。

阅读，让我对教育有了更深刻的理解。每个人未来的发展，很大程度上都是由教师今天的表现决定的，只有教师自己是一个热爱生活、对知识充满兴趣的人，才能够在学生心中点燃同样的求知热情；只有教师自己是一个人性丰满、心灵丰富的人，才能够用贴近人性、启迪心灵的方式去教学生。阅读，不仅充盈了我的精神世界，更让我成为一个主动“生长”的人。

## 反思：走向内心深处的觉醒

教师的成长，可以说是一场心灵深处的觉醒之旅。“人民教育家”于漪老师说：“教师的真正成长在于教师个人的内心觉醒。”反思，是我们觉醒的土壤。通过反思，我们才能深

刻理解自己的职责与使命，洞察学生成长的规律，实现专业素养的飞跃，最终成为具有生命觉悟、教育情怀和社会担当的教育者。

在一次公开课上，我引入机器人等人工智能设备话题，探讨它们如何影响人们的生活、生产和消费。这在当年是一个新颖的内容，激发了学生的好奇心，课堂气氛活跃，知识也得到了有效的传授。然而，课后一位资深教师这样点评：课堂虽然热闹，但对教材的挖掘还不够深入。他指出，本节课更应该引导学生更深入地理解生产和消费在经济活动中的不同地位，以及国家经济发展的宏观政策。这次公开课对我触动很大，我开始反思自己对教学的理解，决定不能只追求形式的热闹、浅表化的兴趣，更要深度理解教材背后的核心理论和观点，只有教师的深度教学才有学生的深度学习。事后，我将这些反思提炼整理成文发表，虽然文字尚显粗糙，但最大的收获是认识到要想成为一名优秀的教师，必须不断在自己的“舒适区”保持警惕和质疑，进行批判性反思，以保持对教育教学的活力和激情。

自2013年起，南京市第一中学以学历案为载体，进行了课堂教学改革和课程体系建设的整体设计，旨在实现深度学习，推动课程改革的深入发展。2014年，华东师范大学教授崔允漷来我校培训指导教师如何编制“基于课标的学历案”。在这一过程中，我经历了从形式模仿到本质领会的艰难转变，最重要的收获是树立了课程思维，坚定了学生立场。

教师的专业成长，不仅要掌握学科知识，更要实现从学科逻辑思维向课程思维的跨越，关注学生的发展和成长。作为一名思政课教师，我一直在努力构建有思想温度的思政课堂，让学生真学真懂真信真用中国化、时代化的马克思主义理论，使思政教学具有思想温度。

（作者系南京市第一中学政治教师、教师发展中心副主任，正高级教师，“苏教名家”培养工程培养对象，南京市教育学会常务理事，南京市高中政治名师工作室主持人）

## 实践探索

## 学以致用，建设生活化地理课堂

丁生军

第八轮以来的课程改革既是前面七次课改的延续与继承，也是一次跃升。此次课改最大的亮点在于明确了课程的主导价值，突出了学生的中心地位，推动了课程内容的结构化，促进了教学方式的转变以及强化了课程评价的科学性和全面性。为落实新课改“向生活回归”的基本主张，有效解决地理课堂教学偏离课标、脱离生活的问题，我们在县域范围内探索基于课程理解的生活化地理课堂的建设。

在生活化地理课堂中，教师以学生的生活实际为背景，努力创设生活化的教学情境，引导学生从生活实际、自身经验出发，从地理学科视角切入来观察、研究、理解和解释生活中的地理现象，并善于在生活中运用地理知识解决问题。生活化地理课堂强调从生活的视角出发，即源于生活、通过生活、为了生活，去重构地理课堂教学，促进学科素养生成，实现“促进学生全面而有个性发展，为学生适应社会生活做准备”的课程任务。

生活化地理课堂建设对于增强学生地理素养的实用性、提高学生的参与度和培养学生的实践能力及创新精神以及促进学生的全面发展都具有重要意义。教师将地理学习与学生日常生活紧密相

连，不仅能激发学生的学习兴趣 and 主动性，还能培养他们解决问题的能力，提升地理素养与环保意识，为培养适应未来社会需求、具备综合素质的社会主义建设者和接班人奠定基础。

地理教学回归生活是新课程改革的重要诉求。国内外的教育改革无一例外地体现了“教育向生活世界回归”的趋势。联合国教科文组织在《学会生存》的报告中倡导将教育融入人们的日常生活，呼吁教育回归人的现实生活，以满足个人和社会发展的实践需要。在我国，陶行知先生较早提出“生活即教育”的主张，强调教育与生活的紧密联系，认为教育应该通过生活来发挥作用，这样方可称为“真正的教育”。

第八轮以来的课程改革主要针对的就是学科教学与学生完整生活之间的不匹配问题。地理新课程所要变革的就是囿于学科知识授受中的课堂教学的片面性，这种课堂往往呈现给学生孤立的、简约的知识世界，与不确定、复杂的真实生活世界相互隔离，使地理教学远离学生的实际生活。新课程秉持一种整体教育观，“在课程目标上的具体体现就是使学生成为一个‘整体的人’”。培养“整体的人”既是教育对于生活的意义，也是教育回归生活的体现。《普通高中课程方案》提出“加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系”，地理课程标准中大多数的“教学提示”都要求地理课堂要回归学生生活。因此一方面可以说，回归生活世界的地理新课程是生活化地理课堂建设的行动指南，另一方面，生活化地理课堂是地理

学科培养学生核心素养的主阵地，二者辩证统一。

课程理解是实现生活化地理课堂建设的前提。在课程实施背景下，课程标准的重要性就体现在对教学等课程实践行动的指导作用。早在北宋时期，理学家程颐就提出了“知先行后”说，认为知是行的先导。因此，作为课程建设的主导，教师个人的课程理解就成为影响生活化地理课堂建设成效的必要前提。

教师对课程的理解，有助于确保教学内容的准确性和针对性，有助于对任教学科课程内容的深刻把握、对课程目标的清晰认识以及对课程实施方式的合理构想。课程标准作为国家对基础教育课程的基本规范和质量要求，明确规定了各门课程的性质、目标、内容框架及教学建议。教师只有深入理解、准确把握课程标准，才能精准选择教学内容和教学方式，避免内容的偏离与方式的陈旧、低效，确保教学活动的针对性与有效性。教师的课程理解水平越高，就越能准确地将课程标准的要求转化为具体、可操作的教学目标和教学策略，使教学活动更加贴近学生实际，从而真正实现地理课程的育人功能。

推动职业角色转向是生活化地理课堂建设的内生动力。在课程实践背景下，地理教师首先需要准确厘清教育与教学的关系，那就是“教学中内含于教育，教育乃教学的底色”。这样就将教师职业角色的内涵加以充实丰富，由以往单一的“地理知识传授者”扩充为以地理课程实践者为核心的“职业角色丛”，包括教学活动的设计者、资源开发者、情境创设者以及学生学习活动的组

织者、推动者、督学者、评价者等。实践证明，自觉的课程实践者定位能够让教师在教学中自我赋能，激发主动投身生活化地理课堂建设的内生动力。

地理事象（事物与现象的合称）的研究者是地理教师的另一个重要职业角色，要求教师拥有从地理学科视角切入来观察、理解、解释生活中地理事象的学科敏感与专业能力，努力成长为“生活中的地理专家”。这样就能够克服依赖教材的惯性，主动地从更专业的视角来审视学科内容，成为学科理解准确且自由的地理教师，轻松地驾驭教学自由。

回看14年的探索与实践，生活化地理课堂的建设有喜有忧，喜的是“静悄悄的革命”在更多课堂发生，忧的是总有一些课堂“涛声依旧”。究其原因，既有某些一线教师在教学中存在惯性的路径依赖因素，更多是由于教学与课程标准之间存在本应消弭的隔膜。我们对此应有清醒的认识，以找到最合适的推进路径。

我们对教师的期待应合理、適切。一路走来，笔者注意到一线教师，尤其是老教师经历了难以想象的挑战，以极大的付出推动着课堂教学的转型。公允而论，新课程改革对教师个体的要求非常高，这既包括个人能力、素养，也包括大量的时间付出。因此，在推进的过程中，我们既要坚定课程育人的战略方向，也要有因人制宜、顺势而为的人文关怀。

（作者系海安市教师发展中心教科部主任、海安市地理教研员，江苏省教科研先进个人，南通市学科带头人，江苏师范大学硕士生导师）

## 教育论坛

教育评价事关教育发展方向，有什么样的评价指挥棒，就有什么样的办学导向。2019年，仪征市在传承多年课改经验的基础上，在义务教育阶段学校开启了新一轮“学力课堂”教学改革，旨在打造以学生为中心的课堂教学，培养学生适应社会需要和终身发展的学力。在区域推进的过程中，仪征市以中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》为指导，紧抓评价“指挥棒”，从课改工作评价、教学评价和学业评价三方面着力，引导全市义务教育阶段学校和广大教师积极参与课堂教学改革。

课改评价：让学校从“被动”转向“主动”。课改工作评价是推动“学力课堂”教学改革的基础。为了调动全市义务教育阶段学校参与课改的积极性、主动性，我们从“统一思想、指标构建、组织建立、运行机制、反馈调控”五个方面，构建了“学力课堂”教学改革工作评价体系。该体系包括决策指挥系统和信息收集、评价系统，两个系统相辅相成。

课改评价系统着力凸显三个注重。一是注重“保障”，建立健全组织机构。为保证课改评价工作的顺利开展，我们分别建立了课改领导小组、教学管理小组、课改专家小组和学生评价小组。二是注重“量化”，建构课改工作评价指标。为促进学校落实课改要求，深入实施素质教育，不断提高办学水平和育人质量，我市制定出台《仪征市“学力课堂”教学改革评价办法》，采用工作汇报、专家评分、撰写评估报告的方式，对各个教育集团在课改管理、实施、效果等方面做出评价。三是注重“行动”，建立运行、调控和反馈机制。为保证课改工作评价体系顺利运行，我们制定了1个条例、4个制度。

教学评价：让教师从“重教”转向“重学”。教学评价是推动“学力课堂”教学改革的核心。教育部办公厅印发的《基础教育课程教学改革深化行动方案》明确指出，注重核心素养立意的教学评价，发挥评价的导向、诊断、反馈作用，丰富创新评价手段，注重过程性评价，实现以评促教、以评促学，促进学生全面发展。基于此，我们通过树立育人为本的评价理念，构建以学为本的评价指标，改进教学评价方式等，扎实推进课堂教学的变革。

在“学力课堂”教学评价中，我们一是始终坚持以是否落实立德树人根本任务、是否有利于学生核心素养的培养、是否适合学生学力发展为最根本的评判标准，科学判断、诊断问题。二是将传统的结果性评价转变为发展性评价，即评价不仅仅是为了评价学生阶段性的学习成果，更是为了服务于学生学习的不断改进与提高。三是关注评价育人的功能，采用多种方式调动学生参与的主动性和积极性，促使学生在评价过程中得到收获和成长。

遵循科学、完备、可行、可信的原则，经过多轮专家指导，我们研制出县域“学力课堂”教学评价表，评价框架分为2个一级指标，8个二级指标。为了体现学科特性，为有特色的教学留出弹性空间，我们支持鼓励各校在市级“学力课堂”教学评价表基础上，结合校情、学情进行个性化设计。目前，不同学校、不同学科已形成20多张“学力课堂”评价量表。

学业评价：让教学从“育分”转向“育人”。学业评价是对学生学业成就的评价，是推进“学力课堂”教学课改成效的关键。“学力课堂”评价的根本理念是落实立德树人，促进全体学生的全面发展。我们通过落实“教—学—评”一体化要求、创新学科分项等级评价、加强学生综合素质评价等措施，努力让教学从“育分”转向“育人”。

“学力课堂”将学生的学习与发展定位于自主合作、深思展示、应用创新等能力的发展。为了避免“教—学—评”各自为政，我们的评价内容也指向分数和升学率转向促进学生素养的发展。例如，仪征市小学期末学科调研由传统笔试调整为面测，其中低中段涵盖所有学科。面测的落实，不仅使教师明确了课改的方向和要求，同时也让学生学会大胆自信地表达，让每个孩子都有机会体验到学习的快乐，促进学生学科素养的发展。

我们还以“中国学生发展核心素养”为指引，积极开展学科分项等级评价改革，科学建立分项等级评价。如：语文学科分为积累与运用、阅读、习作、口语交际、综合性学习等5项。目前全市义务教育阶段学校已全面推行、全覆盖实施，改革取得了积极效果，有效减轻了学生因分数排名造成的心理压力，扭转了学校、教师“重分数轻能力”的不良倾向，得到了师生家长的一致好评。

在综合素质评价上，我们采用正式评价和非正式评价相结合的做法。正式评价是对学生进行有目的、有组织、有系统的评价，如学业质量监测。针对非正式评价，我们重点做好三个方面的工作：一是对学生品德行为、心理健康、体艺素养等方面的评价，引导学生德智体美劳全面发展；二是对学生学习品质的评价，主要是对学生学习动力、学习毅力、学习能力的的评价；三是对学生兴趣特长的评价，让每位学生具有自己的兴趣特长。同时，我们还推动各校立足实际，构建具有校本特色的学生发展性评价机制，真正促进学生全面而有个性发展。

（张童明系仪征市教师发展中心道德与法治教研员；武万友系仪征市教师发展中心副主任、科研科科长）

## 评价驱动，催生课改新活力

张童明 武万友