

新中国成立以来中小学 教研工作回顾与展望

沈小碚, 杨涛

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:新中国成立近70年,我国中小学教研工作经历了“初创定型期”“停滞偏离期”“恢复发展期”“改革深化期”和“转型创新期”五个阶段。“教研”是学校教学与教育工作的一种重要实践样态,是我国基础教育工作的重要组成部分,是提升教师专业化水平的重要途径和促进学生全面发展的必要前提。研究发现,我国中小学教研工作存在诸多现实问题,如教师参与教研活动的效果不够明显、教研人员专业发展缺乏制度保障、教研职能定位不准、教研的管理体制不完善等。由此,我们应在“互联网+教育”的新模式下,强化教研与培养学生核心素养相结合;致力于由关注知识传授的研究转向关注全面育人的研究。

关键词:中小学教研;教研变革;发展历程

中图分类号:G526.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)04-0049-07

新中国成立以来的近70年里,随着基础教育改革的不断深入,我国中小学教研工作也发生了全方位、多层次变化。通过对我国中小学教研工作发展历程的梳理,分析其取得的经验和成就以及存在的问题,探讨其未来发展方向,对我国中小学教研工作科学发展、持续发展具有重要意义。

一、时期更迭:我国中小学教研工作的发展历程

(一) 初创定型期(1949—1965年)

新中国成立初期,国家的教育事业处于起始阶段。教育底子薄、起点低,且发展严重滞后与不平衡,这是新中国成立之初教育面临的严重问题^{[1]41}。1949年12月,教育部召开第一次全国教育工作会议,提出“要吸收旧教育某些有用的经验,借助苏联教育的先进经验”^{[2]147-148}。

1952年3月,教育部颁布了两个关于教研组的文件——《小学暂行规程》和《中学暂行规程》,文件对中小学教研组工作、学校教学研究制度作了明确的规定。此后,《关于改进和发展中学教育的指示》《各省市教育厅局必须加强教学研究工作的指示》等一系列相关文件相继出台,进一步明确教研室部分人员属于当地教育编制,确立教学是学校的中心任务,教师教育是提高教学质量的有效途径之一。新开办的教师进修学校、定期举办的教学研究会等,给教研工作注入了新的内容。1960年,教育部教育科学研究所的正式成立以及地方各级教研机构的普遍建立,标志着新中国教研制度的成型或基本定型^[3]。由此,我国中小学教研工作正式进入教育发展轨道。

收稿日期:2018-12-29

作者简介:沈小碚,教育学博士,西南大学教育学部副教授,硕士生导师。

杨涛,西南大学教育学部硕士研究生。

基金项目:中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“智慧教育背景下教师专业发展的对策研究”(SWU1909230),项目负责人:沈小碚。

对于刚刚建立的教研机构,初期国家实行的是“直管型教研领导体制”。在这一领导体制下,政府直接管理学校的教研事务,没有出现独立的中小学教研领导体系和制度^{[1]56}。其后,在“全面学苏”的教育背景下,教研机构在“苏联高等教育研究指导组”的指导下,教研活动主要是学习和借鉴苏联先进的教研经验。同时,在高校率先成立了教研组,随后中小学教研组也相继建立。此时的教研内容主要是学习凯洛夫(N.A.Kaипob)等人的教育思想,以提高教师队伍的整体素质。同时大力组织教师进修,部分市、县还根据地方教育实际,出版了《小教简报》《教育教学工作经验专辑》等刊物,以指导教师教学。这一时期,部分教研员从教师岗位剥离出来,主要负责根据当地教育实际编写教材,研究教学中的主要问题,总结推广教学经验。省、市、县的教研网络也逐步建立和完善。

(二)停滞偏离期(1966—1976年)

在“文化大革命”这一特殊的社会政治背景下,极度的政治狂热取代了人的理性,使我国的教育发展陷入前所未有的低迷期。全国各地的教研组织遭到毁灭性打击,学校教育工作停滞,教研活动无法正常开展。1971年,《全国教育工作会议纪要》中“两个估计”的提出使知识分子的学习热情受到极大挫伤,教育思想处于一片混乱之中。学校的中心工作以阶级斗争为纲,要求教师“以政治统帅业务”,“狠抓教育战线上的阶级斗争”,并取消了班级和班主任制度,学生与教师统一建制编队,开展学工、学农、学军活动,使正常的教学秩序受到严重破坏。

这一时期,“教育是阶级斗争的工具”的论断被不断强化,在以“阶级斗争为纲”的各种政治活动中,教育事业遭到严重破坏。学校教学活动被完全政治化,学校教研工作及群众性学术团体的学术活动被完全废止,不少教师被开除公职,政府教研部门被更名或撤销,大部分教研人员被迫失业或转业。教育部和省、市、县各级教育行政部门除拨发教育经费外,对教学、行政等工作难以进行领导和指导,没有统一的学制、教学计划、教学大纲、教材,没有统一的规章制度,学校可以随意停课停学^{[2]138}。在“文革”期间,原有的教材被冠以“封、资、修”的罪名而遭停用,后期,各省市不得不纷纷成立教研组编写过渡教材和补充教材。这一时期,教材编写组在编写教材的同时虽然也延续着教研室的部分工作,但是由于特定的历史背景和政治色彩,教研机构难以真正发挥作用。

(三)恢复发展期(1977—1984年)

“文革”结束,尤其是党的十一届三中全会之后,在“解放思想,实事求是”的思想指导下,基础教育开始恢复正常,教研工作也迈入新的阶段。1978年,教育部参照相关文件对《全日制中学暂行工作条例(试行草案)》《全日制小学暂行工作条例(试行草案)》进行了修订。条例中特别强调“教研组要充分发挥作用,注意集体研究,有经验的教师要帮助水平较低、经验较少的新教师提高教学质量”^[4],并且“全日制中学必须切实加强基础知识教学和基本技能的训练”^[5]。条例明确了当时我国中小学的教研任务和教研方式。

这一时期,全国各地的教研网络基本恢复,教研机构与教研员职责得以重新定位。教研部门的主要任务是对新教师开展“教材教法过关”全员培训,同时实时监测教师队伍状况,开展对改革开放初期教学大纲、教材和教法的研究。学校组织教师采取“集体备课”“师徒结对”的方式,对教材基础知识和基本技能进行分析。地方教研部门也响应国家政策积极进行教育改革,围绕“加强双基、开发智力、培养能力”和“三个为主”,即“课堂为主、教课本为主、发挥教师主导作用为主”等改革主题对教学内容进行开发^[6]。这一时期,地方教研制度逐步走向规范,使国家教育部得以从宏观层面调控教研领域。虽然学制短、灵活性不足等问题依然存在,但是从中也透露出现代化的气息,外语教学、科学教育再一次受到重视^[7]。这对于改革开放初期,基础教育的恢复和中小学教学的正常开展,以及新教师的专业成长等,都起到了巨大的推动作用。

(四)改革深化期(1985—1999年)

随着改革的进一步深化,教学的正常秩序基本恢复,国家教育委员会提高了对我国小学教研的要求,并为此出台了一系列重要文件。如《关于改进和加强教学研究室工作的若干意见》《全国省级

教研室主任会议纪要》《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》等,它们明确教研室的基本职责和任务是研究教育思想、教学内容,推广教学经验,进行教改实验,同时明确了向素质教育转变的目标,树立了素质教育的基本理念。由此,我国基础教育在教育方向、教育思想、教育政策、教育内容和教育方法上发生了重大的转变。

特别是在邓小平同志“面向现代化、面向世界、面向未来”的教育方针的指导下,我国基础教育的改革力度进一步加大,教育实践创新方向更加明确,“科研兴教”成为基层教育科研工作的突破点。教改实验趋于综合性,由“强调双基”到“发展智能”“关注非智力因素”再到“素质教育”“关注学生德智体美全面发展”。“主体教育实验”“情境教育”是这个时期教研教改工作的主题。

这一时期,教研活动逐渐从只关注本校教学问题,转向与其他中小学共同探究、与高校专家建立合作关系、加强高校专家对学校教研工作的指导等。我国中小学教研工作的重点逐渐从钻研教材、关注日常教学程序,过渡到关注学生的主体性作用,教研形式也呈现出自我反思、同伴互助等多样化趋势^[8]。

(五)转型创新期(2000年至今)

1999年,国务院批转教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》,从而拉开了全方位、大力度、国家性的基础教育改革序幕。2001年,教育部在《基础教育课程改革纲要(试行)》中,将教研部门确定为课程改革的支撑力量。在新课程改革的背景下,各省、市、县教研部门的职能定位逐步从以教学为中心转变为以课改为中心,推动全国建立“以校为本”的教研制度^[9]。省、市教研机构也升格重组,管理模式由“以条为主”转变为“条、块并重”,重心下移至学校,并与基层学校建立信息共享、教研协作等合作关系。如何推动基础教育改革和教师专业的双向驱动发展是这一时期教研改革的重点。这一时期的教研工作,以发展中小学校本教研为首要任务,以教师的校本培训为着力点,激发教研主体的参与性,拓展教研途径的多元化,强调反思教研,克服了校外教研脱离基层教学实际、不切合学校发展趋向的弊端。

2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确提出,要加快教育信息化进程,加强优质教育资源的开发利用,更新教学观念,改进教学方法,推进数字化校园的建设。2016年,全国中小学教研人员抓住立德树人这一根本,聚焦核心素养,围绕“课程体系的构建、学业评价的改进、区域教研机制改进等开展了有效的研究”^[10],展现出这一时期的中小学教研不仅有方法手段的创新,更有思想的转型。

这一时期是我国中小学教研工作在理念和方式上全面转型和创新的一个阶段。教研室将提高教育质量作为教研系统的核心职能,在教研模式上逐渐形成了以问题解决为驱动力、以教师发展共同体为基本活动单位、以满足教师的工作需求和业务提高为宗旨,将培训融入日常的教研之中,形成了“问题驱动、研训一体、共同发展”的教研新模式^[11]。在教研方式上,将工作重心下移至学校,调动科研院所、高等院校等专业学术机构的力量,构建专业支持体系,以“区域教研”“校本教研”“联片教研”“网络教研”等多种教研方式优势互补机制,形成成果分享、共同发展的交互网络,全面落实校本教研制度^[3]。同时,相关省、市已开始建立自己的教研数据库,以为区域教研提供数据支撑。如杭州市拱墅区的“群本教研”、台州市的“教研共同体”等。在教研工作手段上,利用微博、微信等新媒介,积极探索“互联网+教研”的新模式,运用大数据,促进信息技术与教育教学的深度融合,实现由基于经验的教学研究向基于事实和数据的教学研究转变。在教研活动上,加强学科教研组建设和校本教研建设,注重以教研组为基本单位,开展以集体备课、课例研讨、专题研修为基本形式的教研活动。教研工作内容从重视学生的素质教育逐渐转向以学生发展核心素养为依据,从研究学科教学转变为研究全程育人、综合育人、全面育人。

二、教研瓶颈:我国中小学教研工作存在的现实问题

梳理新中国成立70周年来我国中小学教研工作的发展历程,可以发现教研工作作为基础教育

工作的重要组成部分,已经形成比较完善的体系,但是随着基础教育课程改革的不断深入,教研工作也面临着诸多问题。

(一)教师参与教研活动的效果不够明显

21世纪初,我国正式启动新一轮基础教育课程改革。为了促进中小学教师尽快适应新课改的要求,促进教师的专业发展,教研机构的工作机制也发生了相应的变化,将教学研究工作的重心下移到学校,使教师成为学校教研活动的主力军。中小学教师培训的最主要形式即是各种各样的教研活动,教研活动注重的是解决在教学实践中遇到的各种问题,但就实际效果而言,中小学教研活动目前还存在几个方面的不足。

其一,教研活动和教师培训之间长期处于分裂状态。教研活动只是把教师培训任务放到其过程中去进行,教师在教研活动过程中并没有获得有意义的参与互动式培训,两者没有实现深度融合、共同促进。

其二,虽然教研方式众多,但就活动的实效性而言,因为对教研员缺乏“最低标准”的考核,所以如何对教研员组织的教研活动进行评判成为难题^[12]。一项针对重庆市S区10所学校共计485名学科教师的相关调查显示,他们所参加的18项教研活动主要包括集体备课、课后同事间的随时交流与研讨、师徒式指导、与伙伴自由研讨、专家讲座、“四课”评比展示、学科“国培班”等,研究者通过6个维度对这些教研活动进行分析,发现课后的学科“国培班”、专家讲座等制度性教研活动,没有集体备课、课后的自我教学反思等自主性教研活动对教师专业发展的有效性高^[3]。

其三,就活动的内容而言,往往是在活动前才草草地确定教研主题,缺乏周密的计划,且内容不太贴合中小学教师在教育教学实践中遇到的问题,不能真正满足教师的需求,缺少对话与合作。

其四,教师忽视或轻视前沿的教育理论,在教研活动中不注重学习和运用先进的科研成果^[13]。

其五,就影响教研活动有效性的因素而言,49.9%的教师认为是教研活动制度不规范,48.6%的教师认为是教研经费不足,46%的教师认为是教研活动没有明确的主题^[3]。换言之,教师专业发展和教师研修及教研活动方式还需要创新,在自主性教研活动方面要丰富活动形式,增加教师在教研活动中的对话与交流。要进一步加大对教师队伍建设的投入力度,因为“队伍建设不只是教育改革和发展的保障,更是教育改革和发展的根本”^[14]。

(二)教研人员专业发展缺乏制度保障

我国目前的教研体系是以各级教研机构为主体,各学科教研员为骨干,一线教师主动参与,教学研究主要依靠上级来推动。教研工作的主体和关键是教研员,专职教研员队伍的建设和选拔对确保教研工作的质量显得尤为重要。但到目前为止,我国教研员的选拔、准入以及考核、评价等,并没有明确的标准。第一,目前大多数教研员都来自一线优秀教师,虽然他们有较强的教学实践能力,但在教研政策“落地”方面还显得不足,开展工作时,难免会在教研理念、教研方式等方面与专业化知识较强的教研员产生分歧,从而影响教研工作的效果和教研员队伍的稳定、均衡发展。第二,在人事管理上,教研员的编制没有得到具体落实,其职称评定与中小学教师相仿,工作绩效也缺乏相应的量化指标。这些都不利于教研员队伍的可持续发展。例如,重庆市教育科学研究院的编制数为224个,但是在职人员却有275名,不少人没有编制。在重庆市教委颁发的《关于进一步加强基础教育教研工作的意见》中,提到要从教师总编制中为教研员调剂指标,要健全教研员选拔准入、考核评价、合理流动、淘汰退出机制,这也在一定程度上印证了我国中小学教研员专业发展缺乏制度保障的问题。

(三)教研职能定位不准,管理体制不完善

教研室对我国教育政策的设计、地方教育质量的提升起着至关重要的作用,在一定程度上而言,其教研水平的高低甚至决定着当地教育水平的高低。目前,我国中小学教研工作表现出的主要问题大致有四。其一,教研职能定位不准,角色变化复杂,导致教研员在学术上成果不突出。在职

能和角色定位上,教研员是“行政高于研究”的政府工作人员,在人事编制上,他们又是教师,在职称和工资待遇上与教师一致^[15]。在实际工作中,地方教研员不仅要培养好教师,还要肩负促进地方和学校课程的研究与建设职责,同时还要执行教育行政部门的各项任务。教研员的职能定位模糊,导致其研究成果不尽如人意。例如有研究显示,湖南省区县教研员近3年的论文发表情况为:45.8%的教研员没有论文发表;发表过1篇论文的教研员占比为33.3%;发表过3篇以上论文的教研员仅占20.8%^[16]。其二,教研部门组织分工不明确。自1990国家颁布《关于改进和加强教学研究室工作的若干意见》以来,近30年的时间,国家教育部基础教育司并没有相应的教研组织管理部门作为支撑^[17]。目前,各省、市教研部门所执行的规范都是参照2001年出台的《基础教育课程改革纲要》,因而很难从国家宏观层面调控教研的方向。其三,教研机构内部隶属关系复杂,教研资源分配不均衡。教研系统陈旧的管理体制已不能适应教育改革的新形势新要求。例如,教研部门大多集中在优质的城市学校,而对一些发展较为薄弱的城市学校和农村学校普遍关注不够,导致区域差异增大。其四,教研员缺乏结合教育实际开展深入的、有针对性的研究。不少教研员只关注自己感兴趣的课题,或者只对教师课堂教学实践的细节问题进行探讨,缺乏为教师提供高层次的理论指导。教研员除了对常规教学进行指导外,还应加强自身学习,不断提升理论水平,增强政策意识,拓展教研视野,为教师提供更高层次的引领。

三、教研转型:未来中小学教研工作新走向

我国中小学教研工作的发展具有明显的时代性、延展性、建构性和创新性^[7]。在全面深化基础课程教学改革、落实立德树人根本任务的背景下,我们要清楚地认识到中小学教研工作所面临的新挑战,要更新教育观念,以新的发展理念引领教育科研工作。

(一)时代化:“核心素养”培育是教研工作的重要内容

社会不断变迁、知识迅速更迭、信息瞬间“爆炸”,传统的死记硬背已经不能适应当今时代教育教学发展的要求。在学校里学什么,课程教什么,如何评价真正的人才,这些都呼唤教育研究的改革与创新^[18]。教研系统也同样如此,需要紧跟时代步伐,积极推陈出新。如何培养学生的核心素养应成为教学研究的基本内容。核心素养是指学生借助学校教育所形成的解决问题的素养和能力^[19]。“核心素养强调的不是知识和技能,而是获取知识的能力。核心素养教育模式取代知识传授体系,这将是素质教育发展历程中的一个重要节点,意义深远。”^[20]以核心素养培育为主要内容,教研的重点应是要求学生将所学的知识转化为解决实际问题的能力,使学生在创新能力、批判性思维、交流合作能力、公民素养等方面得到提升。学生核心素养的提出,对我国教研部门、学校以及教师都提出了新要求。如何使核心素养落地,如何让核心素养在教师的课程内容、课程实施、课程设计、课程组织上得到体现,使核心素养可教、可学、可测、可评等,将是教研工作的重要内容和主要发展方向。

(二)科学化:“互联网+教育”是教研工作的新模式

在全球教育现代化不断推进和信息技术迅猛发展的背景下,教育信息化正在深层次地改变教育教学的发展方式。如何实现信息技术与教育、教学的深度融合,使其对基础教育产生革命性的影响,是当代教育研究的新思路。“互联网+教育”正在改变着教育发展的方向,改变着教与学的方式、管理评价方式、教师专业发展路径等^[21]。在教师发展方面,网络空间下的协同教研打破了学习时空的限制,使跨学校、跨区域的教师在理论学习和教学实践上能共享海量教育资源,能通过各级名师的指导、同级教师的相互学习讨论,提升自身的教学能力和水平。在教学形态上,线上教育与线下教育相结合、正规教育与非正规教育相结合,建立基于现代信息技术平台的教研工作体系,使沉浸式学习走出实验室,实现混合式学习,通过网络教研平台、微博微信等公众平台,推进优质教研资源共享,形成“互联网+教育”的叠加效应、聚合效应、倍增效应和倍乘效应^[22]。

(三)人文化：“全面发展”是教研工作的价值基础

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中,“基本实现现代化,基本形成学习型社会,进入人力资源强国行列”这一教育发展战略目标的提出,表明我国要以培养创新人才为核心,进行教育体制改革。而“教育体制的改革核心在于从根本上解决创新人才的培养问题,就是培养具有创新精神、实践能力和社会责任感的合格人才”^[23]。回溯新中国成立以来课程改革的历程,标准化的教育框架仅仅紧扣学生的智育发展,学生的创新能力、个性发展没有得到应有的重视。因此,未来的教研工作需要生在生计教育、环境教育、劳动教育、信息教育、美育教育等方面加强对学生的关注,提高学生综合运用知识解决实际问题的能力。教研队伍要逐渐由注重统一的教学要求向注重个性化的指导服务转变;要加强人的全面发展研究,有针对性地对教育转型的问题进行研究;要引导“经验型教师”向“研究型教师”转变。同时,不同学科的教师也要加强合作和交流,研教与研学要并重,要共同开展课题研究,突破学科思维定势,共享研究成果,以新的视角重新认识和看待学生,提高育人质量。

(四)规范化：“价值评价”是教研工作的发展方向

课程评价在课程体系中起着激励、导向和质量监控的作用,教研工作应建立在体现素质教育思想、促进学生全面发展和推动课程不断完善的评价体系之上^[24]。从我国新一轮课程改革来看,学生学业评价与学生素养在学生的发展上同等重要,由此需要提高教育评价的质量,建立核心素养评价体系。要将学生的现代素养、未来大局意识、创新能力等纳入评价指标体系,更全面地关注学生核心素养的发展,重视学生创新精神、实践能力的培养。在教研工作中,要帮助一线教师在实践中投入情感,理解核心素养的真谛,实现从“学习理解”到“认同内化”到“创新生成”再到“外化实践”^[25]。

要运用客观性评价、伴随式评价、综合性评价和智能化评价,对教师提供“定性+定量”的评价分析。同时,要引导教师利用大数据技术,对学生的思维、兴趣、情感、价值观、性格等进行分析,关注学生的思维能力和综合素养,质性评价与量化评价交互使用,他评与自评相互结合。

综上所述,新中国成立70周年以来,我国中小学教研工作在基础教育课程改革的推动下取得了丰硕的成果,梳理和总结70年来我国中小学教育研究工作的经验,站在新的历史起点上,更加需要重视和提升中小学教研活动在中国基础教育中的引领作用。

参考文献:

- [1] 黄迪泉. 从外推走向内生——新中国中小学教研制度研究[D]. 长沙:湖南师范大学博士学位论文,2011.
- [2] 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 1949—1981[M]. 北京:中国大百科全书出版社,1984.
- [3] 龚兴英. 中小学教研活动的历史演变与发展走向[J]. 教师教育学报,2015(3):82-95.
- [4] 《全日制小学暂行工作条例(试行草案)》[J]. 安徽教育,1978(12):8-13.
- [5] 《全日制中学暂行工作条例(试行草案)》[J]. 安徽教育,1978(12):2-8.
- [6] 赵亚梅. 建国以来湖南省基础教育教研制度研究[D]. 长沙:湖南师范大学硕士学位论文,2008:42-43.
- [7] 吴长法,王琪,李本友. 新中国基础教育课程改革的历程与趋势[J]. 课程·教材·教法,2016(5):29-35.
- [8] 李松. 我国中小学教研60年:反思与展望[J]. 当代教育科学,2014(17):15-19.
- [9] 梁威,卢立涛,黄冬芳. 中国特色基础教育教学研究制度的发展[J]. 教育研究,2010(12):77-82.
- [10] 钱丽欣. 在提高教育质量中推动教研工作全面转型——2016年全国教研工作会议综述[J]. 人民教育,2016(5):56-57.
- [11] 孔凡哲,张胜利. 中小学教研模式创新的思路与实践——“问题驱动、研训一体、共同发展”教研新模式实证分析[J]. 中国教育学报,2010(11):67-69.
- [12] 任学宝,王小平. 重新审视教研的方向、意义与价值[J]. 人民教育,2018(2):13-17.
- [13] 胡庆芳. 中小学教研活动课程化的思考与实践[J]. 教育理论与实践,2014(29):6-8.
- [14] 徐辉,吴乐乐. 基础教育教研工作转型发展的路径思考[J]. 课程·教材·教法,2017(1):101-107.
- [15] 魏宏聚. 课程范式转型与教研员角色重塑[J]. 中国教育学报,2010(3):47-49.
- [16] 黄维. 区县教研员专业引领的现状、问题及对策研究[D]. 湘潭:湖南科技大学硕士学位论文,2017:12.

- [17] 张伟平,赵凌. 当前中小学校本教研的问题与对策[J]. 教育研究,2007(6):69-73.
- [18] 梁威,李小红,卢立涛. 新时期我国基础教育教学研究制度:作用、挑战及展望[J]. 课程·教材·教法,2016(2):11-16,73.
- [19] 钟启泉. 核心素养的“核心”在哪里——核心素养研究的构图[N],中国教育报,2015-04-01(007).
- [20] 汪瑞林. 核心素养:素质教育再出发的起点[N]. 中国教育报,2015-05-13(10).
- [21] 王磊,周翼. 无边界:互联网+教育[M]. 北京:中信出版集团,2015:3-4.
- [22] 杨银付. “互联网+”时代的教育改革与创新(笔谈)[J]. 教育研究,2016(6):4-19.
- [23] 任学宝. 教研推动核心素养“接地气”[N]. 中国教育报,2016-09-28(9).
- [24] 朱志平. 改善教研方式,提升教研水平[J]. 全球教育展望,2003(8):51-55.
- [25] 李超. 高校学生评价变革进展述评[J]. 外国教育研究,2018(7):105-117.

The Course and Trend of Teaching and Research Work of Primary and Secondary School Teachers Since the Founding of New China

SHEN Xiaobei, YANG Tao

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: As an important practice form of school teaching and education, teaching and research is an important part of elementary education in China. Along with the development process, primary and secondary school teachers' teaching and research goes through five stages: "initial establishment", "stagnation deviation", "recovery development", "reform deepening" and "multiple innovation". The study suggests that there are many problems in the effectiveness of teaching and research activities, teaching and research management system, and functional positioning. To this end, we should strengthen the combination of teaching and research and the cultivation of students' key competencies under the new mode of "Internet + Education"; we would move the focus of research from knowledge to comprehensive education.

Key words: teaching and research work; primary and secondary school teachers; teaching and research trends

责任编辑 邓香蓉