

教学即研究：涵蕴、困境与实现理路

——基于中小学教师专业发展的视角

胡先锦^{1,2}, 许锋华¹

(1. 华中师范大学 教育学院, 湖北 武汉 430079; 2. 吴江高级中学, 江苏 苏州 215200)

摘要:对“教学即研究”的思想源起、基本内涵与价值旨趣进行阐释,指出教学本身所具备的主体属性、研究属性与实践属性,厘清“教学即研究”的“5W”内涵,即“谁在教谁在学(who)”“教学为什么要研究(why)”“教学应该研究什么(what)”“在哪里进行教学研究(where)”“怎样进行教学研究(how)”,省思“教学即研究”蕴含的促进教师和学生双向赋能、共生共长的教育价值旨趣。审视反思当前中小学教师在教学研究方面存在的主要问题,诸如学科与教学知识总体处于相对阶段性饱和、教学实践过度关注分数导向、日常繁杂的事务工作与片面化评价,以及缺乏方法指导和技术工具支持等现实发展困境。以“教学即研究”所蕴含的“成为反思的实践者和行动的研究者”为理论指引,提出中小学教师专业发展的实现理路,主要包括:激发教师身份认同和专业自觉,树立成为反思实践者的意识;夯实学科专业知识和教学转化能力,持续增进教师学科理解;基于课堂教学开展共生型校本教研,丰富内化教师实践性知识;强化研究方法和数字智能技术支持,促进教学研究走向深化;增强教育写作的意识和能力,促进研究成果的专业文本表达。

关键词:教学即研究;教师专业发展;反思性实践者;校本教研;数智赋能;行动研究

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)06-0032-09

基金项目:江苏省教育科学“十四五”规划重点课题“促进学生学科理解的高中化学教学研究——以‘化学反应原理’模块为例”(B-b/2024/03/216),项目负责人:胡先锦。

作者简介:胡先锦,华中师范大学教育学院博士研究生,吴江高级中学正高级教师;许锋华,教育学博士,华中师范大学教育学院教授,博士生导师。

教师专业发展是多维多层、动态流变的非稳态存在和长期性过程,是教师作为专业者与专业发展的主体性统一^[1],是身份感知与主体认同、专业素养与主体情意、职业能力与教育成果不断丰富、深化、精进的过程。“教学研究”自然成为也必须成为教师专业发展的核心要素。尽管不同学者对基于教师专业发展的“教学研究”有不同的表述用语,如“教学即研究”“教师即研究者”“教师作为研究者”等,但其内在教育意蕴和专业身份指向是基本相同的^[2]。已有研究主要追溯了斯腾豪斯“教师成为研究者”思想^[3]、达克沃斯“教学即研究”等教

学思想的源起^[4],从教师专业化和实践者的视角审视“教学即研究”的历史必然性^[5-6],也强调“教师成为研究者”的必然趋势^[7],剖析了中小学教师成为研究者的可能障碍、存在困境与现实困惑^[3],在理论层面提出树立终身学习意识^[8]、建立阳光评价机制^[9],以及确立反思性教学的实践取向^[10]等对策建议。但是,由于受到经济发展和社会变迁等因素影响,中小学教师的教学与研究出现被动分裂、分数异化和主体离席的现象,难以实现教学与研究的真正融合。本研究试图在明晰“教学即研究”内涵与价值的基础上,探析教学与研究的现实背离,

提出基于中小学教师专业发展视角的“教学即研究”的实现理路。

一、“教学即研究”的内涵意蕴

教学作为一个整体性的教育存在,是“教—学”的本质关联与必然共生,而“教学研究”则理应是其“中枢”所在。“教学即研究”更具覆盖性、解释性和应用性,其出发点和落脚点均在教师的教学和学生的学习,贯穿“教”与“学”的实践全过程,本质上指向服务学生学习和教师专业发展,是教师与学生的双向赋能与共生共长。

(一)“教学即研究”的思想源起

中国知网学术期刊论文检索显示,国内关于“教师成为研究者”^[11]以及“教学即研究”的学术探讨已逾二十年。其中,张华教授以“教学即研究”概括阐释了美国哈佛大学爱莉诺·达克沃斯(Eleanor Duckworth)教授的教学论述^[4]。达克沃斯是皮亚杰(Jean Piaget)的学生和工作助手,传承研究和阐发应用了皮亚杰提出的“临床访谈法(clinical interviewing)”“发生认识论”等理论。达克沃斯创造性地把皮亚杰理论发展转化为新的教学方法论和价值论,通过亲身教学观察去研究儿童学习,注重教学访谈和倾听儿童“为什么这样想”等问题,把儿童心灵从成人世界中解放出来,让课堂成为儿童精彩观念的诞生地。2002年11月,张华教授在哈佛大学拜访达克沃斯时提及,“你把大多数时间都用在教学上了,哪里有时间做研究呀!”达克沃斯回应道,“我的教学就是在做研究啊!”达克沃斯把教学和研究变成了同一件事。教学即研究,研究在教学中进行,在教学中进行研究。而教学与研究一体化的过程即教师和研究者一体化的过程^[12],既服务于学生更好地开展创造性学习,也促进教师自身能动的专业发展。

可见,教学既包括主体属性、实践属性,也理应具备研究属性。更确切地说,教学本身就是一种融合实践和研究的工作,是实践中的研

究性活动,也是研究中的实践性工作。纵观我国广大中小学校,不管是享誉基础教育界的众多专家型教师,还是一线教学的优秀骨干教师,其教学能力发展、教学质量提升及教学思想形成,都根源于其扎实的课堂教学实践、长期的自我学习以及教学实践中的反思与研究。可以说,“教学即研究”是通过教学实践而提炼出的观念,是中外教育名家的真实写照,是中小学一线教师专业发展的必由之路。

(二)“教学即研究”的内涵诠释

“教学即研究”是教师对学校 and 课堂工作进行的一种系统、有目的的探究,是教师与研究者、教学与研究的统一。教师研究是与自身教学实践密切相关的研究,是为了教学实践、经由教学实践而不断生成的研究。就教学过程而言,“教学即研究”的过程演绎主要表现为:教师设计环境,引导学生去探究;伴随着学生的探究过程,教师犹如心理咨询师,要研究学生,理解学生所创造出的意义。同时,教师不断地对教学进行整体思考,研究自己的教学,也就是教师在课堂中要引导学生去探究学习,也要研究自己的教学^[13]。于教学样态而言,“教学即研究”就是“教师”与“研究者”身份的双向认同、双向转化。具体而言意味着:“教师即研究者,研究者同时是教师。”^[12]“教学即研究”是教师开始以倾听、对话和理解为核心,摆脱控制取向,转向把学生作为知识的创造者、精彩观念的生成者的教学观和教学研究范式。于教育观念而言,教师成为研究者是把研究看作教育实践中的一种态度和方式,是以整体、根本、开放、创造的态度理解教育、教学和研究,把教育、教学与研究视为教师工作的整体构成^[14]。

基于对思想源起与已有研究的省察,厘清“5W”问题是界定中小学教师“教学即研究”基本内涵的应有之义。一是明确“谁在教谁在学(Who)”,即确认教学研究中教师和学生的教与学的主体身份。二是厘清“教学为什么要研究(Why)”,即明晰教学研究的学理起点和价

值思量。树立教学就是研究、教师就是研究者的意识,教学研究是教师教学实践的自然生发和必然需求。三是思考“教学应该研究什么(What)”,即明确教学研究的对象和内容。学生及其学习过程是教学研究的对象,关于学生的知识是重要内容之一。四是明确“在哪里进行教学研究(Where)”,即教学研究的场域。主要包括学校和课堂的物理空间、教师所处自然空间和自我精神空间。五是明确“怎样进行教学研究(How)”,即明晰教学研究的方法策略与路径。教学研究是一种基于实践、在实践中、为了实践的行动研究,既是教师个体化研究,也是集体性研究。教学研究可以以课例研究为主要路径,适时融入现代信息技术和人工智能技术等手段。

(三)“教学即研究”的价值旨趣

教师和学生作为教育活动的自然主体,是一种双向赋能、相辅相成、共生共长的存在。“教学即研究”是同时基于主体性和主体间性的教育思想,蕴含着促进教师专业持续发展、服务学生学业质量提升两个同向的价值旨归。“教学即研究”的教育旨趣既在于服务学生成长与终身发展,也在于实现教师的身份认同与专业发展,故此也就构成了其价值旨趣的两个方面。第一,教学研究的内在价值旨在服务学生学习及学生成长,以引导学生开展创造性探究学习、全面提升学生学业质量。“教学即研究”包含着服务和引导学生进行研究性学习,引领学生树立“学即研究”的意识、开展“学即研究”的行动^[15]。在真实情境下弱结构化的问题空间里,开展问题导向的协作式学习,亲身参与和体验科学探究实践,激发学生内生动力,促进其创新意识的形成、高阶思维的培养和问题解决能力的发展。第二,教学研究的外在价值在于促进教师自身专业发展,教师专业发展是服务学生学习和成长的前提。“教学即研究”不仅是一种专业态度,也是对教师主体意识的生成和主体身份的认同,是教师对教学实践内涵意义的体认和研究行动的落实。“研

究”是指向未知的,教学恰好也是指向学生所未知的,教师不能只聚焦于对既有知识传递、灌输的“教书匠”的角色定位,而应是以倾听、理解、研究的态度面向教学实践。“教学即研究”也是一种方式,“研究”成为教师教学实践工作的自在形态和存续方式,是在其研究态度、主体意识的自我意义支持下的教育生活方式和教学工作方式,体现着一种文化融合、精神建构。同时,必须注意的是,大多数的教师实践性知识是缄默性的内隐知识,需要教师在实践中与研究的循环互动过程中实现自我内化、转化和创生。也就是说,一位教学名师的专业成长也许是可模仿的,但是是难以复制的,一位教师的专业发展必须是“走他自己的道路”。

尽管“教学即研究”的价值旨趣在于服务和引领学生学习,而其关键还是在促进教师专业自觉和专业发展,因为只有教师在研究中行动、在行动中研究,才能更高效优质地进行教学实践,更好地服务和引领学生学习。“教学”与“研究”是推进教师专业发展的“双翼”,坚持教学研究是走向专家型教师的必由之路。

二、中小学教师“教学即研究”的困境 审思

“教学即研究”是教师把教学与研究作为“同一件事情”来做的过程。但是,不少中小学教师对“教学即研究”思想尚未形成明晰认知,难以将教学与研究融为一体。显著的现实疏离和紧迫的专业困顿,持续消解着教师的工作热情和职业效能感,限制着教师专业发展的进程和成效。

(一)教学实践与教育理论呈现联结认知偏差,教学研究存在方向性偏离

教学是一项复杂性的专业工作,学生作为教育主体——“人”,具有个体性、发展性、异质性以及未知性,决定了教育不能只是“育分”,而更在于“育人”。教育的最终旨归在于引领学生获得成“人”的发展。然而,当下中小学教师的“教学即研究”存在“研究就是理论”“研究就是课题”的方向偏离,主要表现为以下四个

方面。一是误认为“教学即研究”就是研究教学理论。中小学教师普遍认为“研究”就是要像高校专家学者一样进行专业化的理论学术研究,是研究教育教学的专业理论。“研究与我无关”泛存于一线教师的群体观念之中。自己只是专家成果的被动消费者、终端执行者和实践检验者。二是误认为教学就是分数导向的实践工作。不少中小学教师认为教学就是把学生考试分数提上去,以自身教学经验就可以应付,研究是“可有可无”的虚化存在。三是认知偏见制约着教师的能动研究以及与理论研究者的有效互动。不少中小学教师对专家学者的理论讲座和教学指导持高度怀疑甚至全盘否定态度,认为不接地气的空洞理论对教学毫无帮助,使得教师无法与理论研究进行有效互动和转化。四是误将教学研究等同于课题研究或项目研究。中小学一线教师往往认为如果没有获得各级各类课题或项目,就不能开展教学研究,未能认识到教学研究本身是指向学生学业质量提升和自身专业发展的必由之路。

(二)学科知识和教学经验积淀趋于饱和,制约教学研究的可持续性

中小学教师普遍拥有大学本科及以上学历,并且在入职后均参与过与教学相关的培训和学习,学科专业知识已然能够满足其所在学段的教学需求。况且,教学工作本身具有较强的经验性,经验的长期积累也必然成为制约教师进行持续教学研究的重要因素。一方面,客观存在的学科专业知识相对饱和显著制约着教师开展可持续性的教学研究。即使在高中学段层面,对于日常教学和自身专业发展需求而言,绝大多数教师的学科专业知识包括学科本体知识、基本教学法知识等,也是能够基本满足教学需求的。对于初中和小学学段的教师而言,对学科专业知识的要求更显著低于高中学段,这就导致很多中小学教师对自身学科专业知识呈现“富足”状态,其再学习意识和教学研究则必然受到外在客观和主体认知的制约。另一方面,中小学日常教学工作具有经验

累积的性质,也制约着教师进行教学研究的刚需价值。优秀骨干教师、熟手型教师,已经积累有丰富的学科教学经验和学生经验知识,基本能够在无需特别“研究”的情况下灵活轻松地应对课堂和学生。即使是新手教师,也可通过“跟班听课”的方式较好地直接获得课堂组织技巧、学科知识处理、习题反馈讲评、师生互动技能等教学经验的累积,这就导致教师易于局限在经验累积范畴下,亦即受限于经验累积和经验可复制的教学样态。

(三)日常事务与片面评价引发研究封闭,助推校本教研的“走过场”

中小学教师的实际日常教学工作较为繁忙,相当多的教师身心俱疲,也是制约教师难以潜心做研究、无法集体做研究的重要外因。主要表现为以下四个方面。第一,缺乏变化创新的循规蹈矩式工作制约着教师的研究。当前中小学教师的任教年级往往是分学段甚或相对固定的。学生虽然是变化着的,不同的学生也是异质性的,但对于班级化授课而言,教学目标和内容、教学手段和方法是相对固定且有序的,同年龄段或同学段的学生也是高度相似的,这也促使教学研究成为某些教师个体的、独立的封闭研究。第二,繁杂的日常事务性工作显著挤占教师可用于研究的时间。大多数中小学教师都承担着较大的课时量、较为繁重的教学任务,作业批改、学案设计等也需要大量时间,还要完成来自不同部门的事务性工作和活动性工作,能够留给教师可用于开展教学研究的时间已经很少。第三,同学科教师的被动竞争压制了合作研究的可能,导致校本教研趋向零散和低效。中小学教师长期承受“分数问责”的实然压力,带来了同学科教师的被动隐性竞争甚或是恶性竞争,一些教师的“好方法”“好思想”不被分享或不愿分享,也有部分教师存在着“各自为政”的专业自我和“羞于请教”的专业自怜等问题,阻碍着学科教师主动进行合作研究的可能。第四,“走过场”的形式化校本教研难以助推教学研究的集体构建。尽管教师专业发展是教师个体的事情,但

是孤立的教师个体难以实现更高层级的专业发展。形式化、行政化、边缘化的校本教研现状,带来教学研究的浅层低效,难以深度建构教学领域的集体知识。

(四)缺乏专业引领和技术工具支持,研究难以深度推进和文本转化

教学研究尽管在很大程度上是一种基于行动、为了行动、在行动中的研究,但也需要一定的研究方法、研究工具和写作表达能力,而这正是中小学一线教师普遍欠缺的关键要素。首先,缺乏研究方法的系统训练和研究工具的使用指导。研究方法的陌生化和对研究工具或技术手段的缺乏,使得教学研究停滞于经验判断,难以有效深入。其次,教师文本表达能力较为薄弱,研究成果难以进行有效提炼和文字呈现。既能“上好课”“考好分”,又能“写好文”的中小学教师还是稀缺的,大部分教师的研究转化和成果物化意识淡薄,写作能力和成果提炼能力普遍缺乏。一线教师几乎普遍存在“不会写”“没话说”“不会说”等语言贫乏的问题,使得自身专业滞顿而难以获得较理想的发展,进而反向消解教师开展教学研究的热情和能力,造成“无提炼意识—专业难发展—研究无效能”的非良性循环。当然,要强调的是,这不是去肯定极少数“只会写,教不好”的教师,更不是片面提倡教师“只写不教”,而是期待“教好、研好、写好”,让“有思想的教学”和“基于教学的研究”能够以文本的方式在中小学教学领域更好地传播和传承。

三、中小学教师“教学即研究”的实现理路

教学研究既是自我丰富的最好学习方式,也是促进教学实践的最好行动路径。提升持续性、丰富性、开放性的一线教学实践能力,既是对教师成为反思性实践者的必然需求,也是教师开展教学研究行动、成为行动的研究者的时代要求。教学与研究融为一体,教师与研究者为自为一体,是教育现代化建设及教师专业发展的必然路径。

(一)激发教师身份认同和专业自觉,树立成为反思实践者的意识

教师是普通职业者,随着时间的推移,难免出现职业倦怠。何况也不可能要求所有教师都发展成为教学名师、教育家。部分教师难免在某一“平台期”或“高原期”之后,会心生困惑或停滞不前。但是,教育是“人”的工作,工作对象是“活生生的人”,其学习与发展是不可重复、不可逆转、具有个体差异的单向过程。这就要求教师必须保持专业热情、葆守专业自觉,树立终身教学研究意识,坚持日常教学反思,这是基于教师专业发展的“教学即研究”的逻辑起点。

首先,学校要精心营造积极的工作氛围,增进教师身份认同和情感效能。学校作为教师长期工作生活的场所,一定要用心呵护教师的工作幸福感和心理归属感。例如,建设温馨适用的办公场所、阅读小憩的咖啡书吧、绿树如茵的自然环境,创建书香满溢的文化氛围,开展丰富多样的教师活动,开展协同共生的专业交流,等等。这无疑能够持续地增强教师自我身份认同感,提升工作情感效能。其次,教育行政主管部门要探索建立多元的“激励”评价机制。评价教师教学工作不能深陷“只见分数不见人”“一刀切”的单一评价体系。唯分数论导致教师不得不片面追逐分数,势必严重伤害教育情感。针对不同学段、不同年龄、城乡差异的教师,要形成多元化、差异化、适度弹性的教学评价机制和评价制度。要更加关注教师的“实质发展”“真实发展”,切实激发和引领教师将教学与研究、教书与育人紧密结合。再次,教师要深刻意识到专业自觉对于自身发展和学生成长的重要性。专业自觉是教师主体性的彰显和需要。“教学即研究”是以教师主体研究来促进学生学习和自身发展。反之,学生学业质量的有效提升和教师自身的专业发展都深刻依赖于教师基于专业自觉的教学研究。因此,“教学即研究”是教师基于学科教学和学生实际所开展的自主能动、协作实践的行动研究。最后,教师要形成良好的教学反思习

惯和终身教学研究意识。一方面,“教学即研究”是教学中的研究、研究中的教学。中小学教师的教学研究不是专家学者式的理论研究,而是融主体思考与课堂实践为一体的研究,是结合教育教学理论与学生和课堂实际的融合研究,是融合短期分数与长期育人的师生互动研究,是学校教师、学生、校外专家共同参与的共生研究,是指向学生学业发展和教师自身专业发展的实质研究。另一方面,“教学即研究”是教学实践后的研究反思与研究反思后的教学实践。主动、持续、深入的教学反思是教师发展的重要方式和必然路径。教学实践具有进程单向性、不确定性、复杂性、文化差异性、不稳定性,课堂教学自身也具有不完美性、流变性、发展性和差异性。教学实践的特征要求教师要形成善于教学反思的习惯,成为终身的“反思性实践者”。

(二) 夯实学科专业知识和教学转化能力,持续增进教师学科理解

“教师学科理解”较早出自《普通高中化学课程标准(2017年版)》。该标准指出,化学学科理解是教师对化学学科知识及其思维方式和方法的一种本原性、结构化的认识,它不仅是对化学知识的理解,还包括对具有化学学科特质的思维方式和方法的理解^[16]。教师学科理解至少包括理解什么、怎样理解及理解到怎样等三个方面。教师学科理解势必在很大程度上影响着学生的知识获得和素养发展,也深刻影响着教师自身专业发展进程。丰厚的学科专业知识、扎实的学科课程化知识、深刻的学科教学知识是开展教学研究的基石。

第一,要持续建构和延伸结构化的学科专业知识。教师要潜心学习学科知识,夯实学科本体知识基础。学科知识的深度、广度和结构化程度至少要高于自身任教学段的学业要求。教师要深入研读本学段学科教材和课程标准,回溯学科本质和学科本原知识。阅读学科书籍和专业期刊,主动参加学科教研和培训活动,关注学科知识的跨学科联系。必须强调的是,专业阅读是教师唤醒专业自觉、丰富专业

知识、涵养文化底蕴、学习教育智慧、积累专业资本、促进专业成长的重要途径。一个人的阅读史就是他的精神成长史。一个没有阅读习惯的教师不可能成为优秀的教师。教师也要从学科哲学视角审视学科价值,可从认识论、方法论、价值论等视角考察学科的知识价值、社会价值和育人价值,并努力将学科知识与学科逻辑、学科意义进行观念性联结、思维性提升和价值性引导,进而服务于学科知识向教学实践知识的有效转化。第二,要注重学科知识的教学实践性理解。教师学科理解水平并不直接决定学生理解水平,教师需要在教学实践中围绕学科理解开展选择、建构,并将其转化为依托真实情境、适配学生认知水平的知识,由此才能切实呈现教师学科理解的教学实践价值。也就是说,教师学科理解的最终落脚点是引领和促进学生的学科理解,其本质是从“前理解”(教师自身的内在学科理解)到教学实践理解(学生化的学科理解)的延伸。教学实践转化成效是检验教师学科理解的必要环节和关键要素,要注重从学生知识基础、认知特点、学习能力出发,注重不同学段不同年级不同班级学生的差异性转化;也要注重实效性转化,关注学生考试分数获得和阶段性升学需要;更要注重学生发展性转化,明晰学科理解最终指向学生核心素养培育和个性化终身发展。第三,要形成学科教学实践与学科理解的反思发展。“教学即研究”在于实现师生共生发展。教师要通过研究学科、学生、教学而形成主动、持续的教学反思和教学改进,助推自身学科理解的螺旋提升和专业“自适应”发展。教学反思包含着向内的反省思考、学习研究和向外的行动实践、优化改进,教师可从教学观念、课标解读、知识储备、教学设计、学科解题、教学组织等方面实施反思,借助撰写教后反思、教育叙事、同伴研讨、师生交流等方式“留存”反思。

(三) 基于课堂教学开展共生型校本教研,丰富内化教师实践性知识

实践性知识是教师教学素养构成的重要

组成部分,是教师对教学经验反思和提炼后形成的,并通过行动研究生成的教学认识。联合国教科文组织 2022 年发布的《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约》(Re-imagining our futures together: A new social contract for education)指出:“专业的教学知识以理论与实践之间的对话为基石,通过个人和集体对不断积累的经验做出的反思而发展。”^[17]实践性知识也是一种默会的、“做出来的认识”,具有强烈的实践感和行动性,暗含着一种动态生成、不断丰富过程^[18]。“教学即研究”指向“知行合一”,是在研究中进行教学行动的实践,是教师个体内化并情境外显的过程,具有缄默性、复杂性、情境性、个人化、开放性特征。

首先,教师要在课堂阵地中成为教学与研究一体化的行动者。于教育而言,每一个课堂都是学生成长的实验室,每一位教师都是教学研究者。“教学即研究”就是要在课堂“现场”进行学习与研究,进行反思与行动。作为教师,要充分认识到每一次课堂都是即时的、动态的、情境化的。教师要对课堂进行解读、判断与决策。这亦是教师实践性知识构成的重要内容之一。课堂是一个独特的社会存在,不同的课堂“现场”反映着教师不同的实践性知识。教师要结合自身专业实际,对自身、同伴及名师的不同课堂抱以学习、借鉴、吸收、转化的态度去研究和反思,创造具有自己独特品性的反思性、行动性的课堂“现场”。其次,教师要充分发挥校本教研作为教学研究和丰富实践性知识的共生发展功能。“人的发展是在特定环境激励下,通过相互砥砺的方式实现的。”^[19]在学校和学科组层面,可以针对教学特定问题开展校本教研,引导学科教师的自觉主动参与,突破既定问题的任务局限和研讨范围,创造性地形成发散而深刻的研究成果,以此促进知识理解从浅表走向纵深,促进实践性知识的群体性生成;也可以借助学校项目开展教学研究,引进高校专家或校外名家进行跟进指导,通过过程性研究和成果化表达促进实践

性知识的前沿化生成。在教师个体层面,建构“我+”研究样态,引导教师构建基于“我”的教学基础、研究需求和发展目标,辅以同行帮助、专家指导和网络支持的研究共同体,促进实践性知识的自主化生成;也可基于共同兴趣投射至某一焦点开展校本教研,构建跨学科、跨年级、跨现场的自组织系统,促使教师创造地开展深度研究和跨界实践,促进实践性知识的跨界化生成。

(四)强化研究方法和数字智能技术支持,促进教学研究走向深化

当前,技术已经逐渐成为教育工作不可或缺的组成部分,也成为教师专业成长和专业知识学习的重要外在推动者。《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出,到 2035 年“教师主动适应信息化、人工智能等新技术变革,积极有效开展教育教学”的目标任务^[20]。利用网络平台、数字智能等新一代技术进行教学实践与研究,必将是建设新时代高素质专业教师队伍的重要内容之一。

第一,要对教师使用研究方法和研究工具加强指导训练。“教学即研究”在本质上是教师在教学实践中的一种行动研究。其根本在于追求教学实践的改善、优化和革新,其目的在于促进学生学业质量提升和自身专业发展。中小学教师开展行动研究的基本过程一般为:明确问题→制订计划→展开行动→观察评估→检验总结。在“明确问题”阶段,就要分析遇到的问题是学科知识问题还是学习方式问题、是学生认知基础问题还是教学策略问题、是个别问题还是普遍问题等。而深入的行动研究往往可能涉及“质性研究”“量化研究”或混合研究等研究方法,需要专业人员对教师进行指导,或需要教师自主参阅相关书籍,寻找相关网络教程,较深入地学习相应的研究方法,完善利用各种研究方法和研究工具。第二,要以数字智能技术赋能教师教学研究。2025 年 7 月发布的《教育部办公厅关于组织实施数字化赋能教师发展行动的通知》指出,要

“将数字素养、智能素养作为核心能力,强化教师培养、培训的前瞻性引领”,要“深化人工智能、大数据等技术在教育教学中的应用,推动教学理念、方法和模式转型,提升教育教学质量”^[21]。面向未来数字智能时代,教师教学需要关注“用技术教”和“用技术学”。此外,在实施“数字支教”的同时,也要注重数智技术背后深刻的“人本”理念。以“学生”和“学习”为中心,推进数字化协同的校本教研,既要培养学生利用数字智能技术思考问题与解决问题的能力^[22],也要引导学生深刻理解人工智能与大数据的时代价值,自觉恪守其应用伦理。学校要依托国家智慧教育公共服务平台,积极筹建诸如在线研究系统、虚拟实验室等平台 and 资源库,为教师提供数字化研究和教学实践的联动便利,实现教学研究的在线传播、交互学习和资源共享;探索传统研究和在线交流的混合式教学研究模式,增进教学研究与教学实践的多样性和灵活性。

(五)增强教育写作的意识和能力,促进研究成果的专业文本表达

作为教学的实践者和研究者,教师也要通过专业的文本表达成为“教学即研究”的“文本呈现者”。中小学教师教学研究的“文本呈现”可以结合实际需求和个体研究内容采用不同的表达形式,常见的有教学设计、教学案例、教学叙事、调研报告、文献综述、教学论文、教学随笔等。对于中小学教师实践和需求而言,一般以教学案例、教学叙事、调研报告、教学论文为主,这里略举一二。第一,体现教学实践中深入反思研究的教学案例。教学案例并非原始性课堂实录或主观臆断式教学设计,案例的生成需围绕教学问题提炼核心主题。素材应源自真实教学实践,具备共鸣性、思考性与可讨论性,也必须承载一定的教学理论价值与实践指导意义。撰写过程需明确研究范围,依次呈现教学背景、教学内容与研究价值,以学术化的语言提炼课堂实录、精彩片段的教学价值,生成普适性的教学策略。教学案例是展示教学情境与开放性探究过程的载体,教师应在

撰写过程中针对理念指向、教学策略、设计意图、课堂行为及学习生成展开深度分析,最终通过“以事论理”“以理说事”进行总结提炼与教后反思。第二,教学叙事应体现故事叙事与审思发现的融合。教学叙事并不是流水账式的记录,也不是缺乏逻辑条理的事件堆砌。教师需要理解叙事本身的意义和对学生、其他教师及教学问题的意义。教师要把教学实践中缄默的“现场经验文本”转变为可叙述的“超现场研究文本”^[23]。教师可以将课堂教学过程、细节或片段提炼出来,对其中的教学行为和学生学习行为进行反思和再感受,检视和发掘有意义的故事,将某些细节和过程“故事化”,并将教师自身的教学理解和反思以夹叙夹议的方式贯穿其中,形成有主题、有情境、有结果、有反思、有价值的立体化叙述。

参考文献:

- [1] 张忠华,朱梅玲.关于教师专业发展几个问题的思考[J].教育科学研究,2015(5):70-74.
- [2] 迟艳杰.论直观教学原则的现代三重意义[J].当代教育与文化,2009(4):67-70.
- [3] 范敏,刘义兵.斯腾豪斯的“教师成为研究者”思想[J].全球教育展望,2017(8):83-94.
- [4] 张华.教学即研究——达克沃斯教学思想探论[J].全球教育展望,2006(12):9-12,52.
- [5] 孟宪乐.教师成为研究者之必然性分析[J].当代教育论丛,2003(1):47-50.
- [6] 申卫革.“教师即研究者”:一个需要审思的命题[J].教育科学研究,2017(6):79-84.
- [7] 宁虹,刘秀江.教师成为研究者:教师专业化发展的一个重要趋势[J].教育研究,2000(7):39-41.
- [8] 崔藏金,黄元涛.教师成为研究者的现实困境及解困路径[J].教师教育论坛,2023(2):23-25.
- [9] 陆军.“教学即研究”的现实困境与改进对策[J].化学教学,2015(8):7-10.
- [10] 张爱军.“教学成为研究者”的困惑与解惑——基于教育博士的个案研究[J].中国教育旬刊,2014(4):94-97.
- [11] 高慎英.教师成为研究者“教师专业化”问题探讨[J].教育理论与实践,1998(3):31-34.
- [12] 张华.教学即倾听——达克沃斯教学思想管窥[J].当代教育科学,2007(20):4-5,10.
- [13] 迟艳杰.艾莉诺·达克沃斯的教學思想与实践[J].教育评论,2009(1):159-161.
- [14] 宁虹.“教师成为研究者”的理解与可行途径[J].比较教

- 育研究,2002(1):48-52.
- [15] 陆军.“教学即研究”的缘起、涵义与价值[J]. 教学与管理,2015(19):29-31.
- [16] 中华人民共和国教育部. 普通高中化学课程标准:2017年版[M]. 北京:人民教育出版社,2018:76.
- [17] 联合国教科文组织. 一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约[M]. 北京:教育科学出版社,2022:85.
- [18] 陈向明,等. 搭建实践与理论之桥——教师实践性知识研究[M]. 北京:教育科学出版社,2011:67.
- [19] 王志鹏,刘旭东. 教师发展的行动意蕴与内涵——基于阿伦特行动理论的视角[J]. 教师教育学报,2025(1):38-46.
- [20] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. (2018-01-20)[2025-07-09]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5266234.htm.
- [21] 教育部办公厅关于组织实施数字化赋能教师发展行动的通知[EB/OL]. (2025-07-03)[2025-10-08]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202507/t20250704_1196586.html.
- [22] 杨霞,牛旭峰. 人工智能时代教师智慧伦理的概念解读与实践向度[J]. 教师教育学报,2024(5):59-69.
- [23] 康纳利,克莱丁宁,丁钢. 叙事研究[J]. 全球教育展望,2003(4):6-10.

Teaching as Research, Implication, Dilemma and Realization from the Perspective of Professional Development of Primary and Secondary School Teachers

HU Xianjin^{1,2}, XU Fenghua¹

(1. School of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China;

2. Wujiang Senior High School, Suzhou 215200, China)

Abstract: This paper elucidates the origins, core connotations, and value of “teaching as research” as an educational philosophy. It begins by outlining the inherent subjective, practical, and research-oriented attributes of teaching itself and then clarifies its essence through a “5W” framework of “teaching as research”, namely, who is teaching and who is learning (who), why teaching research should be conducted (why), what teaching research should be conducted (what), where to conduct teaching research (where), and how to conduct teaching research (how). The paper further reflects on the educational value inherent in this concept, which fosters mutual empowerment and symbiotic growth between teachers and students. The study also examines and reflects on the main problems existing in the teaching research of primary and secondary school teachers at present, such as excessive focus on score orientation in teaching practice, the overall relative saturation of subject and teaching knowledge at a certain stage, the daily complicated affairs and one-sided evaluation, as well as the lack of methodological guidance and technical tool support and other realistic development predicaments. Furthermore, guided by the theory of “becoming a practitioner of reflection and a researcher of action”, this paper proposes several pathways for teachers’ professional development. These include: (1) stimulating teachers’ professional identity and consciousness to become reflective practitioners; (2) consolidating subject matter knowledge and pedagogical transformation skills to deepen disciplinary understanding; (3) implementing symbiotic, school-based teaching research rooted in classroom practice to enrich teachers’ practical knowledge; (4) strengthening research methods and digital-intelligent tools to deepen inquiry into teaching; (5) enhancing competence in educational writing to effectively communicate research findings.

Key words: teaching as research; teachers’ professional development; reflective practitioner; school-based teaching; digital-intelligence empowerment; action research

责任编辑 谭小军 李 双