

特别关注

# 如何避免“过度教研”

□ 向浩

中国特色的教研为教师专业发展与学生学业质量提升产生了非常积极的效果,但近年来我们注意到,部分教研工作的过度开展,给教师和学生增加了一些负担。“过度教研”不仅仅是教研次数过多的问题,还体现在以下几个方面:一是整体规划不足,教研工作碎片化;二是顶层设计缺位,教研主题小众化;三是方式方法陈旧,教研效率低下;四是教研员心态失衡,教研功利化;五是教研垂直部门层级交叠,教研内容同质化。这些都会让一线教师负担过重,导致他们不愿参加教研,甚至抵触教研活动。

如何解决这些问题,让教研工作变得“适度”?需要“对症下药”。

## 以“主题—课题—专题”为主线 重构教研规划

开展教研工作,务必做好中长期规划,使教研工作系统化、结构化、序列化,让教师在节奏井然、张弛有度的教研活动中获得成长。如何达成这样的效果?

一是聚焦具体问题,确定主题集中解决。在开展教研工作的过程中,通过日常视导、质量监测等方式,教研员会发现很多具体的问题,要及时梳理分析,查明问题背后的原因,然后分类整理,确定主题,设计活动,明确培训对象等,制订短期教研计划后再开展不同形式的教研活动。建议一个学期梳理一次,然后每月开展一次集中研训活动,重点解决问题的某一个侧面,日积月累就能把问题完全解决。这样的安排节奏感强、方向明确、着眼实际,且间隔时间也较长,教师不易疲惫,而且会因有切实收获而感到心情愉悦。

二是锚定关键问题,依托课题深化研究。在区域学科建设和发展过程中,随着时间的推移,会出现一些单靠一名教研员和几名教师难以完成,也难以在短时间内调和或解决的问题,这就需要系统分析、整体谋划、群策群力。针对这些关键问题,最好由教研员牵头申请课题立项,从理论与实际两条路径全面布局,科学推进,务实

研究,用学理指导实践,用实践优化学理。同时,让教师根据自己的兴趣和特长,在理论和实践层面参与研究,以产品为导向,以任务为驱动,让教师在课题研究的较长周期里学习和实践,从而提升解决问题的综合能力。

三是攻克核心问题,通过专题实现突破。核心问题往往是历史遗留问题,也可能是结构性问题,属于“硬骨头”,例如义务教育优质均衡的问题,需要一代一代的有志者前赴后继地实践探索,然后慢慢解决。对于这些问题,可以设计长期教研方案,以专题的形式推进,以孵化成果的方式落实,放眼全国,相互学习、相互借鉴、相互促进。对于这些问题,教研员和一线教师不要急于求成,要化整为零,慢慢思考、慢慢研究、慢慢解决。还要配合各级部门的改革政策和方案,加强在地化实施,配合解决这些问题。

## 按“新手—熟手—骨干”分层 定制教师专业发展体系

对处于不同阶段的教师,应以不同的教研模式助力其成长。

一是以伴随式教研培养教师新手。对于新手教师要采用伴随式培训模式“手把手”教他们。入职3年以内的教师对于学科教学与课堂组织经验欠缺,因此构建相应的认知基础是重中之重。而认知基础的构建需要通过具身体验、自我联结来形成。所以在新教师课堂教学认知构建的起始阶段,需要教研员等专业人士进行伴随式指导,一点点指引、一点点纠正、一点点落实,只有这样,他们才可以行稳致远。

二是以跟单式教研培养教师熟手。对于教龄在3年以上、10年以下的教师,通常界定为熟手型老师,他们具有丰富的教学经验,但没有完全形成自己的风格。对于这样的教师,最好用任务驱动的方式促进其成长。跟单式的“单”,就是任务单,教研员可以根据不同教师特点派发不同任务,这些任务既能契合教师的特长,也能照见教师的认知盲区。这样设计的目的既能保证高质量完成任务,又能让教师在完成任务的过程中自主学习、自主解决问题,在解决问题的过程中实现成长。

三是以托举式教研培养教师骨干。教龄在10年以上的教师,如果勤于实践、乐于思考、善于总结,一般会成为行业内的佼佼者,也就是业务骨干。对于骨干教师,不需要对其进行集中式培训,反倒需要他们去培训新手型教师。他们在培训别人的过程中,将实践经验抽象化、结构化,促进自我理论素养提升。与此同时,

为了更好地指导年轻人,倒逼他们打破自己的认知壁垒广泛学习,从而实现教学相长。另外,教研员可以将一些重要的比赛任务、展示课和研究项目等交给他们,让他们在完成更高难度的工作中实现自我认知迭代,以这样的托举方式促进骨干教师向专家型教师成长。

## 用“示范—共生—助力”三步 设计教师支持路径

教研员或科组长在教师成长过程中扮演什么角色呢?绝不能成为简单的资源嫁接者、活动的组织者和知识的转运者,而应是能示范、能共生、能助力的专业支持者。

首先是示范。教研员作为教学理论与实践之间的“桥梁”,一定要能把课上好,让一线教师从课堂切实感受到教学主张、研究方向、解决问题的具体策略和方式等,这样新手教师可以照做,熟手教师可以借鉴,骨干教师可以辨析,相互促进,一起进步。

其次是共生。教研员和一线教师应是共生共长的。也就是说,对教研员更为准确的定位应该是学科教学研究的“首席”,而不是所谓的专家,即一起做项目、研究课题和孵化成果,在“做中学”,在解决问题的过程中聚焦关键点展开学习、研究与讨论,相互激活,相互影响,共生共长。

最后是助力。相对于教研员而言,一线教师的资源是有限的,教研员要主动链接资源给一线教师,助力其进行科研和教研。要想精准助力,教研员先得深入基层广泛观察和了解,然后分类总结教师的不同特点和研究方向,最后精准对接资源。一线教师平常忙于烦琐事务,很难有时间厘清自己的研究方向,同时也不知道如何扬长避短,更不知道如何长期规划发展,如果有导师长期指导、有资源长期赋能,就能帮助一线教师将“不可能”变为“可能”。

## 坚持“公开—公平—公允” 优化教研合作机制

教研员因功利心态导致的教研生态被破坏的问题,虽然是小众问题,但也要引起高度警觉,需要坚持“公开—公平—公允”的教研合作机制。

公开是指提前公开年度(或学期)工作计划与设想,让一线教师提前知晓哪些活动需要参加,哪些任务需要完成。教研员一定要将工作室建设、课题研究等小范围的工作与全域性工作区分开来。对于全域性教研工作,要提前公开

并通知到校,中间没有特殊情况不再变更;教研员个人研究项目要坚持自愿原则,不能强令非项目参与人员参加活动。

公平是指在高利害赛事上,教研员务必要做到公平公正。例如教师专业技能比赛、公开课展示等,一定要按照规范程序和规则进行评选和推荐,不能暗箱操作。一旦教师发现教研员不公平,不仅影响教师的积极性,更会严重破坏一个区域的教研生态。

公允主要指学术共建上,教研员与一线教师合作共建教研成果,例如课题研究、成果申报、论文发表等,务必做到公允透明。要严格地按照事前协商与分工、贡献大小来确定排名,让一线教师被尊重,否则会给一线教师带来巨大的心理压力甚至伤害。

## 运用“分工—融合—转化” 统筹多级教研资源

市、区、校三级教研,要做好统筹协调,分工明确。市级教研部门主要负责做好顶层设计,制定区域教研规划,提供政策支持和资源整合。不过多召开教研会议,一学期1—2次为宜,多关注“关键少数”群体的培训,集中力量解决核心问题。多采用线上会议形式举行教研活动,减少时间成本,提高会议效率。加强区域课程资源建设,方便一线教师选用。

区级教研部门的主要功能是承上启下,落实市级规划,组织跨校教研活动,解决共性教学问题。区级教研部门扎根一线,结合市级教研主题和本区情况设计教研活动,做到市区教研相互融合且互补。区级大型教研活动每学期举行3—4次,并与市级教研活动配合起来,市级安排的教研活动,区级就不重复,避免给教师增加负担。

校级教研组教研,务必聚焦本校实际,开展个性化教研,将市级、区级教研成果转化为具体校本实践。校级教研要经常召开,形式可以多样,例如可以观课议课、同课异构、校级比赛展示等,但也要控制频率。建议多召开“办公室即兴教研”,即发现问题马上交流,这样的教研形式简单、问题聚焦、操作方便,关键是很好的。

综上所述,一线教师抱怨教研过度,绝不仅仅是教研频率的问题,也可能是教研低效、教师获得感不强所致。因此,降低教研频次、提高教研质量,让教研活动在质和量上都做到適切,广大教师才会真正喜欢教研,乐意参加教研,并从教研活动中实现专业发展。

(作者系广东省深圳市龙华区教育局科学研究院副院长)

在知识快速迭代与教育模式深刻变革的背景下,教师专业发展已成为驱动教育质量升级的关键。然而,传统教师培训长期面临“三重脱节”的结构性困境:目标定位与教师个体差异化需求脱节,内容供给与课堂教学真实场景脱节,实施模式与教师专业成长的持续性规律脱节。这些“失焦”“脱域”问题制约了培训实效。为破解这些难题,湖北省荆门市教师发展中心近三年来以“真实成长”为核心导向,统筹推进各类培训项目80项,覆盖教师逾7000人次,系统重构培训体系,探索出一条赋能教师专业发展的区域路径。

## 理念重塑:从“被动受训”到“主动成长”的三大转向

面对传统培训的结构性困境,我们首先推动培训体系的价值逻辑与核心理念进行根本性转变。

价值逻辑:从“统一规划”到“按需赋能”。打破“主办方和承训机构说了算”的固有模式,将培训重心从“完成规定任务”转向“满足真实需求”。我们尊重教师在发展阶段的个体差异与成长整体性,认为教师的专业成长是贴合自身教育理念与教学经验的个性化演进。培训的核心作用,是为不同阶段、学科、发展水平的教师提供精准、差异化的支持服务,激发其主动提升的内生动力。

实践导向:从“知识传递”到“问题解决”。坚持“课堂实践是教师成长的主阵地”,将培训与日常工作深度绑定。我们摒弃“重理论、轻实践”的旧路,紧扣课堂真实难题和教师核心需求设计内容,推动培训从“讲理论体系”向“练实战能力”转变。培训旨在直接回应诸如跨学科教学落地、“双减”下作业设计、信息技术深度融合等实践议题,让教师在解决自身教学难题的过程中实现能力升级。

生态视角:从“单向授受”到“社群共生”。打破教师间“专业孤岛”状态,将培训视为构建教师学习共同体的过程。通过搭建合作平台、完善互助机制,促进教师在对话、协作与分享中相互启发,形成“个体反思—同伴互助—集体提升”的成长氛围,实现从“孤立成长”向“社群共生”的转变,让成长在协作中持续发展。

## 路径创新:“需求—实践—共生”模式的全链条构建

围绕核心理念,我们构建了以“精准诊断、情境嵌入、持续支持、发展评价”为特征的实践新路径。

需求诊断精准化:构建“三维立体”调研机制。建立“分层分类、多维验证”的需求诊断体系。采用“学段+学科+发展阶段”三维分类法细分教师群体,并将农村薄弱校教师列为专项对象。运用“问卷普查+深度访谈+课堂观察+恳谈研讨”四位一体方式开展调研,最终形成《教师培训需求分析报告》,为培训计划提供直接、科学的依据,确保内容精准对接不同教师的真实痛点。

内容建设情境化:打造“动态生成”课程体系。基于诊断结果,构建“活页式、模块化、本土化”课程资源。课程采用“基础通用+学科特色+问题专项”的模块化设计,形成可灵活组合的“课程积木”。实施中坚持“案例本土化、研讨问题化、实操落地化”原则,所有案例均源自本地真实课例,研讨聚焦具体难题,并设置必须完成的实操任务。同时建立“培训反馈—成果转化—动态优化”机制,每月更新课程模块,确保内容常新常用。

过程实施持续性:构建“全周期”赋能体系。突破“短期集训”局限,建立“训前准备—训中实操—训后跟踪”的全周期支持模式。训前,发放包含本土案例与困惑清单的“训前任务包”,并组织线上学习小组进行预热。训中,大幅度压缩专家讲授时间(占比<30%),主体采用工作坊形式,围绕真实任务进行协作演练与即时反馈。训后,建立“3个月跟踪辅导”机制,通过研磨课、

# 赋能真实成长 教师培训模式创新的荆门探索

□ 伍春艳

精准答疑等方式,推动成果向教学实践转化,实现“一人参训、全校受益”的辐射效应。

评价体系发展性:建立“成长导向”评价机制。摒弃以满意度为主的传统评价,构建聚焦“教师成长、课堂提质、生态优化”的发展性评价体系。评价维度关注教学行为优化、学生学习状态改善及专业社群共建。采用“成长档案+课堂观察+同伴互评+成果展示”四维方法,全程记录并对比教师成长变化。评价结果主要用于生成个性化《个人成长报告》和优化后续培训计划,形成“评价—反馈—优化”的闭环,让评价真正成为成长“助推器”。

## 成效与展望:持续深化“以教师为中心”的系统变革

为让全链条改革落地见效,中心从文化、机制、技术三个维度构建保障体系。文化上,营造“勇于实践、乐于分享、崇尚研究”的专业氛围,使主动成长为文化自觉;机制上,出台专项制度保障参训时间,市级财政全额承担费用并对农村教师倾斜,将培训成果纳入职称评审参考;技术上,依托微信公众号搭建集成“个人学习空间、智能课程推送、课堂数据分析、线上教研社区”的数字化平台,2025年“线上观课议课”活动吸引超5000人次参与。三大保障协同赋能,为培训改革提供全方位支撑。

经过三年实践,改革初显成效。教师从“要我培”转向“我要培”,参训积极性显著提升;基于真实问题解决的培训使学习迁移率提高;依托学习共同体,区域教师专业发展的良性生态初步形成。追踪评估显示,超90%的教师能在训后一个月内将所学应用于课堂。

探索仍在途中。我们面临着如何将培训成果更深度转化为校本教研文化、如何利用大数据精准描绘教师能力图谱、如何激励更多名师成为课程开发引领者等深层挑战。展望未来,荆门市教师发展中心将继续深化“需求—实践—共生”模式:一是推动培训与校本研修深度一体化,构建“区—校—组”三级联动网络;二是深化人工智能在个性化学习路径规划与智能诊断中的应用;三是探索更开放的“教师教育者”培养体系,壮大本土化专业力量。

教师培训的改革,归根结底是对教师专业主体性的尊重与唤醒。荆门的探索表明,区域培训体系的重构,必须坚定不移地以教师真实成长为中心,系统推进价值理念、实施路径与支持保障的一致性变革。唯有如此,培训才能成为赋能每位教师走向卓越、支撑教育高质量发展的坚实阶梯。

(作者单位系湖北省荆门市教师发展中心)

## 教育叙事 行动研究

# 看见风景,更要看见风景背后的土地

□ 翁琳

作为一名教育叙事行动研究者,我常常思考这样一个问题:当面对教育现场这片“风景”时,我们到底在“看”什么?

教育的日常现象如同展开的画卷,展现在每个教育者面前——课堂上的互动、学生困惑的表情、教学中的突发状况、师生间的对话。这些是“物质”,是客观存在的教育现实。但正如马克思主义哲学所言,意识要反映物质,却不能停留在对物质的简单复刻。

言之有物:从“看见风景”到“识别风景中的每一片叶子”。言之有物的教育研究者,不会仅仅满足于“有一幅美丽的风景”这样的笼统描述。他们会仔细观察:这片风景中有什么?有哪些元素?这些元素如何排列?春天的第一堂教法课上,学生陈宝怡递给我的那份“非典型”教案,不仅仅是一份教案——那是她三易其稿的思考痕迹,是页边空白处密密麻麻的自我质疑,是被泪水微微浸湿又干透的纸张纹理。言之有物,就是能看见并呈现这些细节,让读者仿佛身临其境,感受到纸张的质感、文字的张力、那个深夜办公室里的灯光与沉默。

这种“言之有物”,需要研究者具备敏锐的感知力和细腻的表达能力。在我的叙事行动中,我会记录微指教室里空气的温度、师范生试讲时手指的微微颤抖、评价环节中那些欲言又止的停顿。这些细节,是教育现实最真实的肌理。

言之有理:从“识别叶子”到“理解叶脉的走向”。然而,仅仅言之有物还不够。优秀的教育叙事行动研究者还需要“言之有理”——解释这片风景背后的道理,揭示风景背后的事实。

当我面对陈宝怡那份打破常规的教案时,我需要追问:为什么这份设计会引发如此强烈的反应?为什么“规范”与“创新”会在师范教育中形成张力?这背后是哪些教育观念在碰撞?是哪些制度性因素在起作用?是哪些历史脉络在延续?

莎士比亚曾经说过,名字有什么关系?把玫瑰叫作别的名称,它还是一样的芳香。这句隐喻深刻揭示了现象与本质的关系。在教育叙事中,我们可以给同一现象贴上不同标签——“教学创新”或“教学不规范”,“学生主体性”或“课堂失控”。但无论我们如何命名,现象背后的教育本质、师生真实的成长体验、教学内在的育人价值,就如同玫瑰的芬芳,是客观存在的。

言之有理,是要透过命名的表层,揭示那股“芬芳”的来源。在我的研究中,这需要运用教育理论作为分析工具,如布迪厄的“场域—惯习”理论帮助我理解,师范教育场域中形成的评价标准如何内化为师范生的专业惯习,而个别学生又如何通过“文化资本”的另类积累尝试突破这一惯习;帕尔默的“教学勇气”理论帮助我理解教师身份认同的挣扎。理论不是贴在叙事上的装饰,

而是帮助我看见风景背后地质结构的透视镜。

融合之道:在“物”与“理”的循环中深耕。那么,如何在教育叙事行动研究中优化和融合“言之有物”与“言之有理”?

第一,建立“细节—意义”的双向通道。在收集素材时,我们既要关注那些生动的细节——一句话、一个表情、一个场景,同时也要追问这些细节可能承载的意义。在分析时,我们也需要从理论视角出发,回到具体细节中寻找例证与反例。这种循环让研究既有生活的质感,又有思想的深度。

第二,保持“悬置—扎根”的辩证姿态。面对教育现象时,我们首先要悬置自己的前见,尽可能如实地记录和描述,使之言之有物。然后,要让这些现象“扎根”于具体的教育情境和社会脉络中,探寻其生成逻辑,使之言之有理。既不陷入细节的海洋而失去方向,也不被理论框架所束缚而忽略现实的复杂性。

第三,追求“故事—理论”的相互生成。在我们的实践中,教育故事不是理论的例证,理论也不是故事的标签。好的叙事研究应该让故事与理论对话,让具体经验挑战普遍理论,让理论洞见照亮经验盲点。当陈宝怡的故事与教师身份认同理论相遇时,不仅故事获得了更深的理解,理论本身也得到了丰富和具体化。

教育的芬芳:在命名之下,在言说之外。最终,作为教育叙事行动研究者,我想我们最重要的可能不是如何命名这片“风景”,而是我们是否真正理解那“芬芳”的源泉——教育的本质在于促进人的成长,在于唤醒生命的自觉,在于在规范与自由、传承与创新、个体与社会之间寻找动态的平衡点。

当一位师范生鼓起勇气交出那份“非典型”教案时,那股芬芳是成长勇气的气息;当一位教育者开始质疑自己习以为常的评价标准时,那股芬芳是专业自觉的萌动;当我们通过叙事研究将个体经验转化为公共知识时,那股芬芳是教育智慧的共享。

“言之有物”让我们脚踏实地,扎根教育的现实土壤;“言之有理”让我们仰望星空,追寻教育的理想之光。而真正优秀的教育叙事行动研究,是在这天地之间架起桥梁,让教育的芬芳被更多人嗅到、理解、珍视,并最终转化为改善教育实践的力量。

这便是我所理解的教育叙事行动研究者的使命:不仅看见风景,更要理解造就这片风景的土地、气候与历史;不仅闻到芬芳,更要探究这芬芳如何从泥土中孕育、在阳光下绽放、在风中传播。在这条路上,每一次对“物”的细致观察,每一次对“理”的深入追问,都是我们作为教育者不断接近教育本真的步伐。

(作者系广东外语外贸大学南国商学院副教授)