



“难忘教育”系列丛书

“让教学成为研究”的历程

陆 军 著



东南大学出版社
SOUTHEAST UNIVERSITY PRESS

“让教学成为研究”的历程

陆 军 著

 东南大学出版社
SOUTHEAST UNIVERSITY PRESS

• 南京 •

内 容 提 要

相对于美国哈佛大学达克沃斯教授“引导学生通过研究进行学习”的“教学即研究”而言,“让教学成为研究”是广义的“教学即研究”,不仅倡导学生通过研究进行学习,更倡导教师能够研究学科教学中的全部要素。该主张从孕育到提出,经历了走教学与研究相结合的实践之路、建构“教学即研究”的理论体系和廓清“让教学成为研究”的基本问题三个相对独立又相互交融的发展阶段。

本书系全国教育科学“十二五”规划2014年度教育部重点课题“‘教学即研究’的理论建构与实践探索”(课题批准号:DHA140334)的研究成果,全书与“让教学成为研究”的发展阶段相对应结集了部分公开发表过的论文,以记录作者提出“让教学成为研究”的思维过程和主要观点,同时呈现一个“凝练教学主张,促进专业发展”的真实案例,可供广大一线教师、师范院校师生、教育科研人员评鉴与参考。

图书在版编目(CIP)数据

“让教学成为研究”的历程 / 陆军著. —南京:东南大学出版社,2016.12

(“难忘教育”系列丛书)

ISBN 978-7-5641-6977-0

I. ①让… II. ①陆… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 316768 号

“让教学成为研究”的历程

出版发行	东南大学出版社
出 版 人	江建中
社 址	南京市四牌楼2号(邮编:210096)
网 址	http://www.seupress.com
责任编辑	孙松茜(E-mail:ssq19972002@aliyun.com)
经 销	全国各地新华书店
印 刷	南通印刷总厂有限公司
开 本	700mm×1 000mm 1 / 16
印 张	13
字 数	262千字
版 次	2016年12月第1版
印 次	2016年12月第1次印刷
书 号	ISBN 978-7-5641-6977-0
定 价	45.80元

(本社图书若有印装质量问题,请直接与营销部联系。电话:025-83791830)

“难忘教育”系列丛书

编委会

主 任 成锦平 陈文辉

委 员(以姓氏笔画为序)

王 平 兰寿军 刘伟忠

刘忠保 江 谨 吴 建

张 云 沈惠祥 陆 军

陈建云 於锡龄 滕旻彦

目 录

引言 / 001

第一单元 走教学与研究相结合的实践之路 / 013

第1章 认识课程价值 / 015

第2章 理解教材设计 / 044

第3章 探索教学策略 / 066

第4章 评价实施现状 / 098

第二单元 建构“教学即研究”的理论体系 / 131

第5章 “教学即研究”的涵义与特征 / 133

第6章 “教学即研究”的操作与价值 / 145

第7章 “教学即研究”的困境与对策 / 167

第三单元 廓清“让教学成为研究”的基本问题 / 173

第8章 对“学科基本问题”的理解 / 175

第9章 “让教学成为研究”的基本问题 / 181

附录 陆军主要论文目录(2009—2016) / 197

引 言

我是“文革”以后的第三届大学生,1979年进入扬州师范学院(现扬州大学)化学系读书,1983年分配到江苏省南通师范学校(现南通师范高等专科学校)工作,2001年调入江苏省南通中学任教至今。回顾自己工作34年来的教学实践和成长历程,可以感受到“让教学成为研究”主张在我的实践和认识中产生与完善的轨迹,大致包括走教学与研究相结合的实践之路、建构“教学即研究”的理论体系和廓清“让教学成为研究”的基本问题三个相对独立又相互交融的发展阶段。

走教学与研究相结合的实践之路

一、在完成毕业论文的同时自修“研究”课程

20 世纪 80 年代初期,我国的高等教育处于复苏阶段,那时没有现在这样完善的教师教育课程体系,与教师教育直接相关的只有心理学、教育学和教材教法三门课程。《中学化学教材教法》也主要结合高中化学教学大纲和教材,介绍化学基本概念与基础理论、元素化合物、化学用语、化学计算等知识和化学习题的教学方法,以及高中化学教材中主要演示实验的操作方法和改进措施。后来的《化学教学论》才增加了有关“化学教学研究”的内容,并且在教师教育课程体系中增设了《教育研究方法》等课程。所以,当时的课程体系和教学内容决定了我们这些师范生的认知结构对教学研究等基本素养的先天性缺失。

1982 年年底,学校决定从我们这届学生开始进行撰写毕业论文的试验。在丁子庆等老师的指导下,我围绕无机含氧酸强度的主题查阅资料,对相关无机含氧酸强度的影响因素进行分类讨论,建立了无机含氧酸强度与有关结构因素的线性关系,并用相似的方法对氢酸强度变化规律进行了定量考查,最终完成的毕业论文《关于无机含氧酸和氢酸强度变化规律的探讨》发表在了母校《扬州师院自然科学学报》1983 年第 2 期(当时是半年刊)上。在完成毕业论文的过程中,我不自觉地补修了有关“研究”课程,特别是查阅文献资料的追溯法(现在有中国期刊全文数据库,期刊文献的检索已经基本不需要手工方法)、处理复杂对象的分类法以及增强说服力时的定量法,由于有亲历性的体验,给我留下了深刻的印象,也为我走上“教学与研究相结合”的道路打下了“研究”的基础。

二、在教学与研究相结合的道路上做研究型教师

在我历年的总结以及职称的申报等材料中,几乎都有“坚持教学与研究相结合”的描述。《化学教学》2013 年第 11 期发表了《我的教科研之路》(投稿时题目为《我的幸福历程》)一文,当时用“质疑起步、合理迁移、自我补白、走向无意”概括了我 30 年的研究“履痕”。其中的“质疑起步”既因为大学毕业论文是在质疑前人所

提出的无机含氧酸强度经验公式“形式简单的误差大,误差小的参数多”的基础上确定课题的,也因为走上工作岗位后的很长一段时间质疑是我寻找课题的主要方法。中等师范学校(包括初中起点的五年制师范)的化学课程是两年一个循环,我工作之处的头两年主要是熟悉师范学校化学课程的全部内容及其教学方法,从第二轮教学开始,便用“质疑”的目光从教学中寻找课题。最初的几篇真正意义上与基础化学教学有关的文章,如《一道值得商榷的化学习题》《CO 还原 Fe_2O_3 的产物是什么》分别质疑了教材中的有关习题、实验等内容。第一次被中国人民大学复印报刊资料《中学化学教学》(1989 年第 5 期,后来更名为《中学化学教与学》)全文收录的《检验硝酸盐晶体时硫酸的适宜浓度》,也是“质疑”的成果。直到 20 世纪 90 年代中期,才开始进行“合理迁移”的尝试,逐步学会了运用相关教育理论解决教学中遇到的问题,或从他人他学科的论文中获得思考自己学科问题的方法。最早的成功案例,莫过于发表在《课程·教材·教法》1994 年第 5 期上的《中师生化学实验能力及其培养》一文,这是我在研读并领悟上海师范大学吴俊明教授的《全面认识并贯串于全部教学过程——关于化学实验能力及其培养》一文精髓的基础上,构建了具有师范特色的中师生实验能力结构和相应培养策略。起初我所撰写的许多文章篇幅不是很长,有的甚至很短,但“研究”的“成功”使我坚定地走在了教学与研究相结合的道路上。

虽然一直号称自己“坚持教学与研究相结合”,但对中学化学教学内容的全面认识,还是在我调入中学工作之后。由于广义的知识不涉及能力,因为“广义的知识观已将知识、技能与策略融为一体”,于是我在广义知识观下将化学知识划分为物质知识、方法知识和观念知识三大类,并对高中化学中的各类知识及其教学策略进行了探索,之后又进行上位统整,并将中学化学教学目标描述为“以获取化学事实为基础,掌握科学方法为重点,形成学科观念为核心,提升学科素养为宗旨”(见《教学月刊(中学版)》2011 年第 12 期《提升学生化学素养的维度与策略》),而后又探索形成了高考复习“物质知识基于转化、观念知识基于事实、方法知识基于问题”等教学策略(见《中学化学教学参考》2013 年第 4 期《实施化学高考有效复习的思考与实践》)。这一过程后来被我视为研究“履痕”中“自我补白”的典型案例。

另外,在教学与研究相结合的同时,我也注意反思研究型教师的行为特点以及教学研究的一般方法。在 21 世纪初,随着“教师成为研究者”或“教师即研究者”的口号从欧美流传到国内,做研究型教师便成了社会各界对教师的期望,也成了我和其他广大教师的教育理想。与此同时,我根据自己的理解和实践,为研究型化学教

师从化学概念和原理以及元素化合物等知识的教学、实验手段的运用、教材没有说明而在某些习题中出现的“规律”的处理、期中期末和寒暑假等相对闲暇时间的利用等几个方面的行为特点进行“画像”(见《化学教学》2003年第11期《研究型化学教师教学行为的几个特点》)。2004年7月,南通大学承办全省化学骨干教师培训班,邀请我到培训班做化学教学研究方法的讲座,这是我第一次公开与他人交流论文的写作体会,也是一次全面反思自己教学研究经历的机会。我结合自己的实践提出了要“从‘小文章’做起,并以此为起点,努力提高自身的教育理论水平和研究能力”的观点,同时还总结了“怀疑、变换角度、类比与移植、探究与体察等”发现论文选题的具体策略(见《化学教育》2005年第6期《撰写化学教研论文的几点体会》),这也为自身后续研究能力的提升,以及走出“质疑起步、合理迁移、自我补白、走向无意”的研究步履奠定了认识基础。

三、通过研究性学习促进学生学科素养的全面提升

一切社会活动都是以人为中心的,教育活动的出发点和归宿都是学生,没有学生便没有教师,更没有教育。基础教育化学课程的最大功能是提高学生的学科素养。所以,无论是在师范学校还是在普通中学,我都努力根据教学对象的具体情况,从“科学知识、科学方法和科学思想”(见《师范教育》1995年第5期《中师理科教学中的科技素质教育》)或“物质知识、观念知识和方法知识”(见《教学月刊》2011年第12期《提升学生化学素养的维度与策略》)等方面提升学生的学科素养,最大限度地发挥化学课程的教育价值。

由于中等师范学校培养的是小学或幼儿园师资,没有普通中学那样的高考压力,为此我在优化课堂教学的同时,开展丰富多彩的课外(化学兴趣小组)活动,全面提高学生的学科素养。其中,除了注意活动内容的趣味性,巩固和提高学生学习化学的兴趣以外,还围绕学生实践能力的提升和创新精神的培育组织课外活动的内容。一是注意增强活动内容的思考性,促进学生心智技能的形成和提高。例如,定量实验是“从实验中有关数据的定量变化得出结论”,相对于定性实验具有更强的思考性,“通过定量实验能使学生在实验操作、数据处理、形成结论等方面得到训练”,便将定量化学实验引入到课外活动中,并根据学生认知结构的具体情况进行系统编排(见《化学教学》1988年第6期《适合化学课外活动的一组定量实验》)。二是指导学生在解决学习和生活中遇到的化学问题的同时撰写小论文,促使他们了解科学研究的一般程序并形成初步的研究能力。为了鼓励学生的积极参与,还编印《细流集》收录学生的优秀作品,其中有《硝酸盐受热分解产生氧气的检验》《铜

丝在酒精灯焰中》等 20 多篇小论文发表在《中学生数理化》《中学科技》等杂志上或在省市青少年科学论文比赛中获奖(在这些小论文的作者中,有的已经成长为小学科学或数学特级教师,有的已经是小学正高级教师,也有的成为大学教授)。在此基础上,形成的包括“生活实践中挖掘论题、科学实验中发现论题、联想中产生论题”等化学小论文选题与写作策略(见上海科学普及出版社 1993 版的《化学课外活动集锦》),对通过化学课外活动促进学生学科素养的提升具有一定的推动作用。

21 世纪初,教育部在普通高中增设包括研究性学习在内的综合实践活动的时候,我恰好从师范学校调入普通中学工作,由于有师范学校工作期间指导学生课外活动的经历,很快就投入到了研究性学习活动的组织之中,并有《关于氯酸钾分解反应催化剂研究的报告》等小论文在有关比赛中获奖或发表。随着研究性学习的深入实施,我逐渐认识到“研究性学习不仅是一种课程形式,而且还是一种教学理念和学习方法,同样适用于所有学科的教学活动。将研究性学习的理念引入学科教学,让学生在学科教学中体验研究性学习的具体步骤和方法,能更广泛地促进学生提高研究性学习的能力,并逐渐将研究性学习固定为自己学习的主要方式”。同时还结合自己的教学实践,将化学教学中研究性学习的课题分为“用研究性学习理念设置的教学性问题和用研究性学习方式解决的拓展性问题两大类”,并提出了“教学性问题的情境可以通过利用化学现象、精心设置疑问和运用已有知识等途径进行创设;拓展性问题一般需要通过学生学习过程中的演绎性思考、推广性思考或检讨性思考等方式来形成”的课题生成策略(见《教学仪器与实验》2006 年第 5 期《化学教学中研究性学习课题的类型和生成策略》),这对在化学教学中开展研究性学习活动促进学生学科素养的提升也具有积极的促进作用。

四、在行动中形成并固化“任务即课题,工作即研究”的习惯

习惯是由于重复或多次练习而巩固下来并形成需要的行为方式。虽然许多省市中小学教师职称评定都对论文有一定的要求,但教师在相应学科教学杂志上发表论文的数量还是很有限的。有统计表明,全国普通中学教师在“2003 至 2012 十年间共发表论文 181 719 篇,平均每人发表 0.035 76 篇”^①。所以,要把中小学教师引导到“从事一些研究的这条幸福的道路上来”,一定需要教师自身作意志上的努力,只有在不断的重复并获得经常性的成功体验之后,才可能成为生命所需要的重

^① 邢红军,等.北京市中学教师专业发展水平的实证研究及其启示——基于北京江苏两省市的比较[J].教育学术月刊,2014(6):36-41.

要组成部分。30多年来教学与研究相结合的经历,使我形成并固化了“任务即课题,工作即研究”的行为习惯,同时使我的研究进入了“无意”境界。早在有人质疑“人民教育家是选出来的吗”的时候,我就发表过“培养工程主要是要创造教育家成长的外部条件和良好氛围,教育家的成长真正依靠的是内驱力”的观点(见《中小学管理》2011年第2期《江苏人民教育家培养工程之规划、实践与反思》)。其实“无意”境界就是“内驱力”作用的结果。

近一段时间,特别是2011年底入选“江苏人民教育家培养工程”以来,无论是导师布置的针对某些问题的研讨发言,或是参与省教研室“教学新时空·名师课堂”的有关点评,还是培训自己或其他学校教师的专题讲稿,几乎都能被全国中文核心期刊录用,有的还被中国人民大学复印报刊资料全文收录。虽然“在学术共同体中,判断一个人是否成功,就是看有没有研究成果,多数时候这就意味着学术论文被同行专家审核通过且在学术期刊上发表”^①。但对于我来说,在学术期刊上发表论文不仅是为了享受成功,更是因为生命和幸福的需要,是长期以来形成的行为方式。

建构“教学即研究”的理论体系

2013年下半年,江苏省化学特级教师培训班在扬州大学举行。首席导师吴星教授在《学科能力与教学思想》的讲座中,根据我长期以来的工作和研究习惯,建议用“教学即研究”概括自己的教学思想。随后的考证中发现,“教学即研究(Teaching as Research)”最初是美国哈佛大学教授达克沃斯专著《“The Having of Wonderful Ideas” and other Essays on Teaching and Learning》(张华教授将其译做《精彩观念的诞生——达克沃斯教学论文集》)最后一章的标题^②。这样,我便结合自己的实践对“教学即研究”进行了个性化的理解和表达,2014年申报的“‘教学即研究’的理论建构与实践探索”成功立项为全国教育科学规划教育部重点课题。关于“教学即研究”理论体系的构建大致进行了四个方面的工作。

首先是理解达克沃斯的“教学即研究”思想。关于达克沃斯的“教学即研究”思

① 冯长根. 年轻科研人员如何走向成功(23)——学术论文(一)[J]. 科技导报, 2009, 27(19): 125.

② Duckworth, E. “The Having of Wonderful Ideas” and other Essays on Teaching and Learning(3rd ed)[M]. New York: Teachers College Press, 2006: 173-192.

想,国内先后有张华和迟艳杰两位教授进行过引介。迟艳杰认为,达克沃斯的“教学即研究”是“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”^①。为此,我结合自己的实践,将“教学即研究”思想的核心定位于“引导学生的探究”和“研究自己的教学”的同时,提炼形成了“运用研究方式组织教学内容”和“通过研究途径优化教学设计”等操作要义,并且认为“课例研究”是“教学即研究”思想的一种重要表现形式(见《化学教学》2014年第5期《“教学即研究”思想及其实践路径》及《化学教学》2014年9期《“课例研究”及其成果表达》)。

其次是明确“教学即研究”行为的功能。表面上看,“教学即研究”和“教师即研究者”两个命题的涵义相近。其实,两者的主语不同,前者是“教学”,后者是“教师”;而且隐在“教学”之前的定语不仅是教师,也包括学生,因为教学包含着“教”与“学”的两个方面,它们有着相互依存、相互制约、相互作用和相互转化的关系。从教和学的两个视角考查“教学即研究”,对应的教师行为是通过研究自己的教学和组织学生的研究,使研究成为教学的外在形式和内部状态,以实现教学活动的最优化,同时获得自身专业发展层次的不断提升;学生行为是根据教师的引导用研究性学习等方式进行学习,在获取知识的同时全面提高自身的学科核心素养。总括起来,“教学即研究”的实践价值主要表现为融合教研关系、改善教学生活、提高教学质量和实现教学相长(见《教育理论与实践》2014年第26期《论“教学即研究”》及《教学与管理(中学版)》2015年第7期《“教学即研究”的缘起、涵义与价值》)。

第三是建构“教学即研究”的专业发展意义。笼统地说,“教学即研究”具有“实现教学相长”的实践价值,但是对于教师而言还具有发展性特征。在分析李吉林等一线教师专业发展历程时可以发现,“教学即研究”的发展性特征,具体表现为成果形式从实践性到文本性、研究内容从发散性到收敛性、研究目标从解决问题到揭示规律等几个方面;同时发现“教学即研究”对教师专业发展具有动力和标志作用,教师的“教学即研究”能力状况直接反映其专业发展的层级。教师只有不断学习、反思和创新,才能获得“教学即研究”能力与专业发展层级的同步提升(见《中小学教师培训》2015年第12期《再论李吉林对教师专业发展的启示——基于“教学即研究”的视角》)。

① 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.

第四是剖析“教学即研究”的现实困境。有一项调查,本意是“通过调查教师对教学与教学研究之间关系的回答考查其对教学研究的认识”,但结果却出现了“教学与教学研究相冲突”的实践悖论^①。分析中发现,由于认识和实践等方面的原因,一线教师的“教学即研究”还存在着不知道什么是研究、不知道什么需要研究以及直接“借用”他人的研究等现实困境。对此,除了需要教师深入理解“研究”涵义,提高“研究”意识和“研究”能力,按照“教学即研究”的实践路径,努力把教学和研究紧密结合在一起以外,更需要各级教育行政部门和学校领导从激发教师专业热情、消解教师研究疑虑、阳光教师评价机制等方面采取相应的改进对策,从而促进教师将“教学即研究”内化为日常的自觉行为(见《化学教学》2015年第8期《“教学即研究”的现实困境与改进对策》)。

无论是理论建构的某一个阶段,还是相伴而生的实践探索,“‘教学即研究’的理论建构与实践探索”产生了一系列研究成果,这些成果基本都发表在全国中文核心期刊上,有多篇被中国人民大学复印报刊资料全文收录。另外,《江苏教育(中学教学)》2016年第6期以“‘教学即研究’思想的学科实践”为专题,发表了语文、数学、英语和化学4个学科的教学论文。江苏师范大学魏本亚教授认为,这组实践探索的文章与课题组已有的理论建构成果“构成了互补关系”,有助于广大教师更深入地理解“教学即研究”的涵义,消除对“教学即研究”的畏惧,并自觉形成“教学即研究”的教育理念和实践能力^②。

廓清“让教学成为研究”的基本问题

张华教授在主编“研究性教学译丛”时,为了阐释达克沃斯“教学即研究”思想的内涵,曾在文章中记述了他与达克沃斯的一段对话。那是达克沃斯在哈佛大学朗费罗大楼(Longfellow Hall)的办公室里接待张华夫妇,当时张华看到办公室内略显零乱的样子,便感慨地问:“你把大多数时间都用在教学上了,哪里有时间做研究呀?”达克沃斯立即回应道:“我的教学就是在做研究啊!”张华便“恍然大悟”,“她不仅倡导‘教学即研究’,她也践履‘教学即研究’”。同时,张华在文章中还指出,“教学即研究”包括两个方面。“第一,让学生直接接触所学习的领域中的现象,即

① 王慧君. 中学物理教师教学研究发展现状的实证分析[J]. 课程·教材·教法, 2013, 33(8): 88-94.

② 魏本亚. “教学即研究”: “南通教育现象”的最好注解[J]. 江苏教育(中学教学), 2016(6): 19-20.

真实的事物,而不是关于这些现象的书本或讲座,帮助学生注意那些饶有趣味的现象,使他们参入其中、持续思考并为之惊奇;第二,让学生努力解释他们所产生的意义,并努力倾听、理解他们的意义,而不是把事物解释给学生听”^①。其实,达克沃斯在专著的“教学即研究”一章,开始的两个标题就是“投入现象:教的第一个方面”和“学生的解释:教的第二个方面”。所以,达克沃斯的“教学即研究”,更多的是引导学生通过研究进行学习,这与她回应张华时的“我的教学就是在做研究”的意思是不完全一致的。

张华是国内最早引介达克沃斯“教学即研究”思想的学者,他也是受达克沃斯“教学即研究”思想影响最深的学者。张华曾认为,我国教学创新的基本目标就是要“让教学变成研究”,而且“在每一所学校、每一门课程,教师需要把教学变成:创设问题情境让学生投入进去;倾听、理解、研究学生的思想并在对话、讨论中把学生的思想引向深入;与学生共同探究学科与生活;在自我反思及同伴研讨中不断提升自己的思想。”只有这样,教学才能变成一项实实在在的研究,“研究学生的思想;与学生共同做研究”^②。他甚至还直接呼吁“让教学变成学生研究”,并且认为“学生研究是教学的出发点与归宿”^③。显然,张华“让教学变成研究”或“让教学变成学生研究”的内涵与达克沃斯“教学即研究”的思想如出一辙,都是要引导学生通过研究进行学习。

早在1952年,教育部颁布的《中学暂行规程(草案)》和《小学暂行规程(草案)》就明确规定,中小学要设立教学研究组和教学研究会议制度,“研究改进教学内容和教学方法”^④。我在思考“学科基本问题”的时候曾经发现,课程实施或学科教学层面的基本问题包括“为什么教”“教什么”和“怎样教”,或者是学科的教学价值、教学内容和教学策略^⑤。所以,教学研究仅“研究改进教学内容和教学方法”是不够的,至少还需要研究教学价值。按照思考“学科基本问题”中“基本问题”的思路,把研究融入教学形成“教学即研究”的思想,对应的基本问题应该包括“教学为什么要研究”“教学应该研究什么”和“教学怎样进行研究”。其中,“教学应该研究什么”又包括“为什么教”(教学价值)、“教什么”(教学内容和)和“怎样教”(教学策略)等基本

① 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): 4-6.

② 张华. 教育重建论[J]. 全球教育展望, 2008(1): 21-27.

③ 张华. 让教学变成学生研究[J]. 江苏教育(教育管理), 2011(11): 1.

④ 中学暂行规程(草案)[S]. 山西政报, 1952(7): 99-103.

⑤ 陆军. 关于“学科基本问题”的几点思考[J]. 现代中小学教育, 2014(4): 36-39.

问题。而达克沃斯和张华强调的“引导学生通过研究进行学习”只属于其中“怎么教”的范畴,这样看来,达克沃斯“教学即研究”的思想内涵就稍显偏窄。为了凸显长期以来自己的实践体验以及对“教学即研究”思想的广义构建与达克沃斯“教学即研究”思想的不同,于是使用“让教学成为研究”命名自己的主张。

“让教学成为研究”其实质也就是“教学即研究”,但是其思想内涵比达克沃斯的“教学即研究”更宽泛,倡导教学要研究包括“学生怎么学”在内的全部教学要素,具体包括“让教成为研究”和“让学成为研究”的两个方面,以及“教学为什么要研究”“教学应该研究什么”和“教学怎样进行研究”等基本问题,并且期望在整个教学活动中,不仅每一名教师都成为研究员,而且每一名学生也都成为研究员,从而全面获取“让教学成为研究”或广义的“教学即研究”的实践价值。

本书是“江苏人民教育家培养工程系列丛书”《让教学成为研究》的姊妹篇,《让教学成为研究》主要阐释了“让教学成为研究”的基本问题,本书则结集了我 2009 年由江苏教育出版社出版的《新课程化学教学的思考与实践》之后,特别是进入“江苏人民教育家培养工程”的 2011 年以来部分公开发表过的论文,以走教学与研究相结合的实践之路、建构“教学即研究”的理论体系和廓清“让教学成为研究”的基本问题为单元,记录了自己提出“让教学成为研究”的思维过程和主要观点,同时呈现一个“凝练教学主张,促进专业发展”的真实案例,欢迎广大一线教师、师范院校师生、教育科研人员给予评鉴并提出宝贵意见。

