

# 做研究：为实践探寻有思想的好办法<sup>\*</sup>

## ——第24届江苏省“师陶杯”教育科研论文评选获奖论文评析

方艳 殷伟 陈学军

**摘要：**第24届江苏省“师陶杯”教育科研论文评选获奖论文呈现出“选题向新、内容向实、研究向用”的特征。选题向新反映在回应改革要求、面向实践需求和转变探究视角上，内容向实体现为问题真实、实践扎实和论理厚实，研究向用表现为注重观点化、结构化与操作化。进一步看，“新”的背后是“真”，“实”的前方是“创”，“用”的深处是“爱”，好的论文是“做研究”的结果，旨在为教育教学实践问题找到有思想的好办法。这要求在真诚困惑的对话中发现真实问题、在行动-反思的循环中建构新知、从多维对话的互动中凝练成果。

**关键词：**教育科研；做研究；论文写作；实践性知识；“师陶杯”

**中图分类号：**G40-03 **文献标志码：**A **文章编号：**1673-9094(2026)01-0061-07

加强教育教学实践研究，是改进教育教学质量、促进教师专业发展、提升教师专业实践自觉的关键。好的论文是高质量研究的集中体现。江苏省“师陶杯”教育科研论文评选活动自2000年创办以来，在引领基础教育实践研究、推动课程教学改革、促进教师专业发展等方面发挥着重要作用。本文拟通过对第24届江苏省“师陶杯”教育科研论文评选活动获奖论文主要特征的分析，勾画好论文的样子，思考育人实践、科学研究与论文表达的关系，并据此探析提

升教育科研能力的可行策略。

### 一、优秀教育科研论文的三重特征

第24届“师陶杯”论文评选活动共收到来自幼儿园、小学、中学、职业学校、教育科研机构的教育工作者提交的2977篇论文，最终评选出特等奖论文30篇、一等奖论文596篇、二等奖论文1218篇。就特等奖和一等奖论文来看，优秀的教育科研论文具有“选题向新、内容向实、研究向用”的鲜明特征。

<sup>\*</sup> 本文系江苏省教育科学“十四五”规划2024年度课题“基于陶行知‘活的教育’理念的新时代‘活的教学’实践研究”(TY/2024/03)的研究成果。

收稿日期：2026-01-06

作者简介：方艳，南京师范大学教育科学学院硕士研究生，南京市陶行知学校教师，主要研究方向为思政课程与教学；殷伟，江苏省教育科学研究院《江苏教育研究》杂志社，副编审，主要研究方向为教育科研方法与学术成果表达；陈学军，南京师范大学教育科学学院教授，主要研究方向为校长领导与学校发展。



### (一) 选题向新

特等奖论文的选题聚焦教学改革、数智教育、思政教育、教师发展、职教发展和协同育人六个主题；一等奖论文前十个选题依次为课堂教学、数智赋能、课程游戏化、素养发展、跨学科主题学习、实践育人、课程思政、幼儿发展、教师队伍建设和课程开发(如图1)。这些选题多是当下受到关注的热点问题。

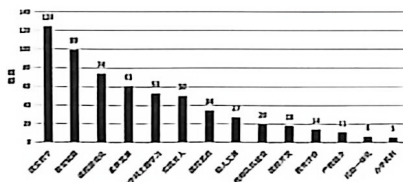


图1 一等奖论文选题分布

选题新是获奖论文的显著特征之一。“新”的核心特质体现在多维路径。

一是回应新的改革。不少论文在起笔时就把选题放到清晰的政策语境中来理解与定位,把改革作为时代背景,如援引《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》《中国教育现代化2035》等政策文件,用以说明问题为何在当下凸显、研究为何具有现实必要性。更多论文则把改革作为具体要求来回应,如以各学科课程标准、《3-6岁儿童学习与发展指南》、《家校社协同育人“教联体”工作方案》、《教育部关于加强中小学人工智能教育的通知》等指导性文件为依据,把政策要求放到学校与课堂的真实情境中,将其转化为可进入、可推进的研究议题。还有的论文把政策目标与实施路径当作参照,在对照现实需要时,借助政策中提出的机制与抓手来组织行动,使研究从一开始就带着较明确的改进方向。如《三育人下的“大思政课”体系建设校本实践探索》落实《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》“打造‘大思政课’品牌”的要求,将其与学科教学、地方资源和校

史资源相结合,推进校本“大思政课”体系建构。由此可见,政策文本在这些论文中并非只交代背景,而是在问题提出与方向确立中发挥了支撑作用,使宏观改革在一线获得了更具体的研究起点。

二是面向新的实践。获奖论文贴近教育教学日常,从一线工作中反复出现的困难与改进诉求切入。这类选题之“新”,往往不是先从宏观议题出发,而是在实践内部的变化中逐步生长出来。首先,教师在教育现场捕捉到一些新现象。如制度落实与媒介环境变化相互叠加后,学生的时间结构与学习方式发生改变,短视频依赖等新现象随之凸显,这些变化本身就提示了新的关注点。进一步看,许多论文并不止于描述现象,而是把“看见的变化”转化为“需要解决的问题”。比如,在大单元教学、跨学科主题学习等改革实践中,教学组织、任务设计与评价支持常会呈现出与以往不同的难点,需要在具体课堂与具体任务中被识别与界定。与此同时,论文在回应现实问题中形成新的实践经验,将尝试过的做法加以梳理、提炼,使之成为新的解决经验。以《情境·具身·评价:小学“确定位置”教学三维体系建构》为例,作者直面教学中情境理解、生活联系、体验与评价等方面的困境,据此确立研究议题,并在实践推进中梳理、归纳已尝试的方法,最终形成清晰的实施路径。

三是探索新的视角。“新”未必来自陌生题材,更常见的是在熟悉议题中寻找新突破,换一种看法、借一种框架或用一种新工具,使问题得以重新组织、路径得以重新打开。视角之新主要有三类:一是学科视角的转换,有的论文借助生态学或系统生态观来讨论职业教育与普通教育的协同推进,把“融通”放到系统运行关系中以把握;有的论文引入社会学视角重新审视幼儿与玩具、游戏材料之间的关系,从而凸显成人预设与儿童经验之间的错位。二是理论视角的引入,如以语境理论回应思辨性阅读教学困

境、以具身认知理论切入数学学习,把理论作为分析与行动的框架,用以界定问题、生成观点并组织实践过程。三是技术与方法工具的更新,如把“分镜脚本”引入习作教学,把人工智能技术运用于课堂学习支持,将遥感技术的观测原理迁移为整本书阅读的思维工具,使用新工具重组任务设计与证据呈现方式,在常见主题中写出新意。

### (二) 内容向实

与“选题向新”相呼应,获奖论文在内容呈现上更强调一个“实”字,具体表现为以下三个方面。

一是问题真实。论文均针对具体的问题,这些问题来自教育现场,来自教师在具体情境中反复遭遇、亟须回应的困境与矛盾。例如,《构建指向儿童深度学习的“教研地图”》没有停留在概括判断“教研低效”的表象上,而是呈现可观察的现实症状,如议题远离课堂、研讨与实践脱节、教师动力与参与不足等,使研究背景清晰可辨。再如,《儿童玩具喜好的三维特征及支持策略研究》把问题落在幼儿园材料投放的结构性错位上,指出成人主导的材料决策与儿童真实经验之间存在偏差,进而影响教育支持的有效性。

二是实践扎实。这里的“扎实”主要指研究活动本身“做得实”。获奖论文往往不满足于把观点“写顺”,而是围绕真实问题持续推进实践。从方案生成到行动实施,从过程记录到阶段回看,再到调整优化,在推进中不断积累材料、生成证据,也在反思中逐步明晰方向。获奖论文呈现的“扎实”常常对应着较长周期的行动与沉淀,如《陶行知思想引领下幼儿园高质量发展路径探索——基于“四维联动”模型的十年行动研究》历经十年深度行动研究,在持续迭代中逐步构建并检验了“场域-教研-观念-行动”的思维联动模型,使实践路径具有清晰的演进脉络与过程支撑。再如,《“蝴蝶效应”视角下幼儿园“教联体”协同育人机制的路径新探》立足园

所发展特点与家长需求,根据“破茧期、蜕变期、翩跹期、风暴期”四个阶段推进,各阶段各有侧重、层层递进,最终形成具有园本特色的“教联体”育人路径。

三是论理厚实。论文具有一定的理论支撑,研究者常会引入与研究选题相契合的理论资源作为解释参照,包括建构主义、生活教育理论、语境理论、具身认知理论、新童年社会学、系统生态观等。需要强调的是,论理的厚实与否并不取决于引用了多少理论,而更取决于能否借助理论与概念把经验讲得通、讲得稳。如《三维进阶·知行共生——“有思想的表达”学习单创新机制研究》把“有思想的表达”这一课堂主张,借陶行知“行—知—行”理念加以结构化,并落实为“预习单、研学单、延学单”的三维进阶学习单机制,使抽象主张转化为课堂抓手,便于后续推进与完善。与此同时,也有论文以较规范的研究流程增强论证的严密性,如《中小学教师借助人工智能技术进行创新教学的行为研究》在样本、测量与数据分析等环节操作规范,通过大规模调研,使结论得到证据的有力支撑。

### (三) 研究向用

在问题与过程之外,获奖论文还有一个鲜明的共同点,即研究并不止于“写清楚”,而是努力“写到能被用”。这种“研究向用”的取向,集中体现在成果的生成与呈现方式上。

其一,力求观点化。所谓“观点化”,是指作者能从实践中抽取关键认识,用相对凝练的语言说出“我想说明什么”“我据此主张什么”,让读者较快把握文章的思想落点,并形成进一步理解与讨论的空间。获奖论文往往不满足于罗列做法与过程,而是将实践经验凝练为若干有分量的观点句。例如,有的以“系统探索构建大思政体系”“让时间回归人的尺度”等直指关键判断;有的则以“间断性混龄游戏”“‘有思想的表达’学习单”“化知为养”等概括核心做法与机制;还有的通过“玩具是游戏伙伴也是发





搭建清晰结构,处理材料与论证之间的关系,把隐性思考显性化,把零散的做法结构化。写作过程会倒逼研究者回到证据,重新确认哪些发现站得住,哪些论述还需要补充材料或调整解释,从而让成果更清楚。

但对许多一线教师来说,写作之难并不只来自参与实践,难以直接对问题回应,也可以为实践提供参照与坐标。它帮助教师更准确地界定问题、组织经验,提供解释与审查的视角,也支持教师把情境性的认识适度概括出来,提升迁移与再运用的可能<sup>[6]</sup>。纵观“师陶杯”获奖论文可见,理论有时用于厘清问题边界,有时用于搭建实施过程与结论之间的关系讲清楚,使材料与判断形成相互支撑。三是个体经验与共同体交流的对话,研究成果只有进入分享、追问与补充的讨论过程,才能在对照与澄清中逐步变得更扎实。由此,成果的提炼通常不是一次性写成,而是在持续写作与持续对话的往复中逐步完成。

参考文献:

[1] 陈向明. 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.

[2] 舍恩. 反映的实践者: 专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2018: 126.

[3] 魏文, 陈向明. 教师实践性知识研究的创新和展开[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018(6): 107-159.

[4] 李润洲. 论教师的研究意识[J]. 教育科学研究, 2021(3): 5-10.

[5] 吴银银. 教师实践性知识生成与发展路径探析——基于生活史视角[J]. 教育理论与实践, 2016, 36(14): 35-37.

[6] 吴文昌. 行动研究: 教学学术的研究范式[J]. 教育探索, 2016(4): 6-10.

[7] 周红军, 徐继存, 苏敏. 教师专业发展: 从经验主导走向理论自觉[J]. 当代教育科学, 2019(7): 43-47.

[8] 石峰, 李太平. 从“制作”到“行动”: 教育实践研究的困境与超越[J]. 中国教育学刊(中英文), 2023, 6(4): 72-82.

责任编辑: 杨孝如

下一轮调整与行动。

在行动与反思的推进中, 教师常会追问教育理论如何参与实践研究。教育一线实践中确存在一些对理论的期待偏差, 如希望教育理论“拿来即用”<sup>[7]</sup>。事实上, 理论从多种情境中抽象而来, 难以直接对问题回应, 但可以实践提供参照与坐标。它帮助教师更准确地界定问题、组织经验, 提供解释与审查的视角, 也支持教师把情境性的认识适度概括出来, 提升迁移与再运用的可能<sup>[8]</sup>。纵观“师陶杯”获奖论文可见, 理论有时用于厘清问题边界, 有时用于搭建实施过程与结论之间的关系讲清楚, 使材料与判断形成相互支撑。三是个体经验与共同体交流的对话, 研究成果只有进入分享、追问与补充的讨论过程, 才能在对照与澄清中逐步变得更扎实。当下, 反思体现为对情境变化的敏感与即时调整; 行动之后, 反思则以材料回看为抓手, 推动对结果与过程更准确的解释。反思并非凭空想象, 而需要依托课堂片段、学生作品、对话记录、阶段数据等证据来检视判断。同伴对话与共同体研讨也能帮助研究者跳出习惯性视角, 发现被忽略的关键, 使行动与解释更经得起推敲。

由此, 行动研究并不是“做一件事并写下来”, 而是在循环推进中让行动、理论、证据与反思相互牵引, 促使教师在真实处境里建构出可表达、可交流的新知识。

(三) 从“多难对话”的互动中凝练成果

在行动与反思的循环中, 研究会不断生成新的理解与发现, 但“做过”并不自动等同于“形成成果”。许多教师的研究之所以难以沉淀为可交流、可迁移的知识, 往往不是行动不够, 而是缺少进一步提炼、压缩与组织经验的过程。所谓成果凝练, 正是把分散的体验整合为较为稳定的经验, 再把经验提升为能够被表达、被讨论的认识和方法。

写作是这一凝练过程中的重要方式。写作并非研究结束后的外在呈现, 而是研究继续深化的路径。教师在写作中需要提炼核心观点,

库<sup>[9][10]</sup>, 如教学日记、教育叙事、家校沟通要做得到的支持<sup>[11]</sup>。关怀因此不再停留在情感表达上, 而落实为持续的行动, 这在本质上体现了对学生的尊重与关爱。教师愿意为学生发展需要多走一步、多想一层, 这与陶行知“爱满天下”的教育精神相通。爱不在口里, 而在促人成长的行动之中。

最后, “用”也回到教师自身。研究促使教师看见习惯性做法与盲区, 在反思与调整中提升专业素养, 形成专业自觉。当然, 研究的“用”也会自然传递给同行。研究成果一旦被清晰表达, 也更容易带动经验共享与行动协同, 并可能之处发问, 在别人回过之处发问、追问<sup>[12]</sup>。这样的问题才更可能打开后续研究的空间。

还需要提醒的是, 问题的识别与界定很少一蹴而就, 它本身就是一个不断逼近的过程。教师起初看到的往往只是现象, 随着资料积累与行动推进, 才能逐步透视表层、触及关键、不断修正问题的表述方式, 使研究起点越来越稳、越来越准。当然, 概念与理论也常作为参照, 帮助问题被更准确地命名与追问。

(二) 在“行动一反思”的循环中建构新知

教师研究的形态是多样的, 路径也各有侧重, 但其深层逻辑往往相通, 即将行动置于中心, 在行动中生成材料, 在反思中校准判断, 在再行动中检验与修正, 从而形成可循环的推进过程。正是在这一意义上, 行动研究呈现出独特的研究取向, 它为行动而研究, 对行动做研究, 也在行动中研究<sup>[9]</sup>。

从过程看, 行动研究常沿着“发现问题—形成方案—实施行动—回看评价—再行动”的路径循环推进。教师先在现场观察并捕捉困惑, 再借助观察、访谈、问卷或文献梳理等方法, 把直觉性的“不对劲”推进为清晰的问题表述。随后围绕问题收集信息、制定方案, 在实施中通过课堂观察、对比分析、个案追踪或教育叙事等留下可分析的材料, 并在阶段性回看中检视效果。若未达到预期或出现新的矛盾, 研究便进

三、“做”出好论文的基本策略

好论文是“做”出来的, 然后再落到写作上。论文写得好, 往往不是靠辞藻的堆砌, 而是要回到几个朴素却关键的追问: 怎样把真切困惑转化为真实问题, 怎样在行动与反思的往复中把办法做实、做稳, 怎样把做过的、想过的、验证过的经验与做法进一步提炼, 写出可交流、可复现, 也便于他人借鉴的研究成果。

(一) 于“真初自愿”的梳理中发现真实问题

许多教师的研究冲动, 往往起于某个“卡住”的时刻, 但教育现场的不确定其实是常态。真正的难点在于, 问题并不会自动“长出来”问题虽来自实践, 却常常取决于研究者是否真正扎根现场, 能否形成自己的观察与判断, 不随波逐流、不陷入重复性思维, 把注意力放在具体课堂关系、学习处境与生命经验之中<sup>[13]</sup>。换句话讲, 研究问题的出现, 往往依赖研究者是否真正“眼里有人”<sup>[14]</sup>, 是否愿意在日常教育生活里持续用心。

要让困惑从模糊走向清晰, 一个关键动作是及时回头, 给自己一个“停一下”的机会。不少研究建议教师建立一份能够持续对话的资料

