

中国基础
教育文库

XIAO BEN
JIAO YAN
XIN SHI YE

校本教研 新视野

沈 凌

著

国家行政学院出版社

中国基础
教育文库

XIAO BEN
JIAO YAN
XIN SHI YE

校本教研 新视野

沈 凌
著

国家行政学院出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

校本教研新视野/沈凌著. —北京: 国家行政学院出版社, 2012. 9

ISBN 978 - 7 - 5150 - 0558 - 4

I. ①校… II. ①沈… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 235168 号

书 名 校本教研新视野

作 者 沈 凌

责任编辑 吴蔚然

出版发行 国家行政学院出版社

(北京市海淀区长春桥路 6 号 100089)

(010) 68920640 68929037

<http://cbs.nsa.gov.cn>

编 辑 部 (010) 68928800

经 销 新华书店

印 刷 北京天正元印务有限公司

版 次 2013 年 1 月北京第 1 版

印 次 2013 年 1 月北京第 1 次印刷

开 本 690 毫米×975 毫米 16 开

印 张 15.5

字 数 279 千字

书 号 ISBN 978 - 7 - 5150 - 0558 - 4/G · 087

定 价 30.80 元

本书如有印装质量问题, 可随时调换。联系电话: (010) 68929022

校本教研需要形而上学的思考，它为学校教育实践指明方向；校本教研需要脚踏实地的“田野行动”，它为学校教育实践积累经验；校本教研需要个性化地表达成果，它为学校教育实践提供样本。

——沈凌



前 言

随着基础教育课程改革在全国范围内的普遍开展，教育教学研究的重心已开始下移到基层学校，“基于学校、在学校中、为了学校”的校本教研已开始列入广大一线教师的工作日程。从现实情况看，虽然校本教研的理念日益被广大学校和教师所接受，但是校本教研并未转化为教师们的日常教育实践或职业生存方式——大多数学校的教研仍然停留在常规工作层面，大多数教师只关注教研活动的形式，并没有真正领会到“校本”与“研究”的本质——既缺少系统性的问题研究，又忽视对校本教研成果的归纳总结和理性提炼。从而导致校本教研处于低水平重复状态，对学校课程教学研究的资源积淀和校本教研的持续发展没有发挥应有的作用。究其原因，一方面是校本教研在我国特定的环境和体制下出现了一定的“失范”现象；另一方面是一线教师对校本教研这一概念的理解有所偏差。

课程改革是在原有课程基础上的变革，即继承原有课程的优秀成分，改革其不足之处。因此，与原有课程密切联系的教学研究成果资料也必然成为新课程改革的重要资源。为此，校本教研要注重它的系统建构，以不断积累教研成果资源。校本教研的系统构建，是指对校本教研要有整体的系统规划。首先，要系统地思考学校课程改革的总体愿景，为校本教研提供系统性的任务目标安排；其次，要分析课程改革的愿景、目标、要求与现实教学实际的差距，发现有价值的教研问题，进而遵循问题解决的行动路径，形成“发现问题——解决问题——再发现问题——再解决问题”的系统建构过程。

校本教研既要推进教学改革，也要不断积累经验，提炼典型的教学设计、课例等，不断丰富校本教研的资源。这既是我国校本教研的现实诉求，也是校本教研的指导思想。



基于校本教研这一现实境况，我撰写了《校本教研新视野》一书。本着“以理论指导实践，以实践印证理论”的学术原则，笔者从校本教研的现状出发，结合课程改革实践中的现实问题和基层学校教研的实际需要，以全新的视角和思维构思本书的体例和内容——以“校本教研”固有的逻辑关系和发展规律为线索，对校本教研进行系统而深刻的阐释——绪论部分，从新课程改革的高度宏观审视了校本教研的内涵、范式、价值及其必然性，是全书的导引；主体部分，依据校本教研的发展逻辑和实践经验，从历史到现实、从理念到行动、从形态到模式、从范式到成果、从规划到实施、从组织到管理，章章相应、环环相扣、相辅相成，构建了一个较为完善的校本教研方法论系统。在内容的选择上，则力求体现基层学校校本教研探索历程的情境性和课程改革本体性问题研究的典型性。应该说，本书的体例和内容切合了校本教研的实践范式与发展规律，生成了一个完整而又严密的校本教研理论与实践体系。按照这一体系的结构和秩序去认识、理解和实施校本教研，无疑更有规范性、科学性、可行性和成效性。

本书是我多年从事基层学校教研管理工作和近年进行校本教研实践性研究的产物，书中不少章节的内容直接源于我校校本教研经验或教训的总结。从这个意义上说，本书具有服务于中小学和一线教师的现实针对性和实践应用性。然而，我的实践经验毕竟有限，视野亦不甚宽广，因此，本书有些内容还借鉴了他人成果（如书中已作注释的内容）。正是由于对他人研究成果的借鉴，本书的理论价值与实践价值得以丰富和提升——如果本书具有什么优点和价值的话，那应归功于这些为我“间接”提供帮助的作者们。

受我的专业水准和研究时空的限制，本书必定存在这样那样的缺陷或不足。书中存在的诸多缺陷和不足，有待相关教育专家和广大校本教研的行家里手以及用过此书的一线教师批评指正，有待本人后续实践与反思后的及时修正。若真如此，我撰写此书的初衷和愿景也许就可以完全实现了！

沈凌



• • • • • 目 录

1 绪论：走向校本的教育研究 >>>

- ⊙ 一、校本教研的基本内涵 2
- ⊙ 二、校本教研的本质属性 3
- ⊙ 三、校本教研的范式特征 5
- ⊙ 四、校本教研共同体的构成 9
- ⊙ 五、校本教研范式的转换 14
- ⊙ 六、校本教研的文化建设 15

2 校本教研的背景与历程 >>>

- ⊙ 一、校本教研的思潮背景 19
- ⊙ 二、校本教研的理论依据 21
- ⊙ 三、校本教研的发展历程 24

3 校本教研的特征与理念 >>>

- ⊙ 一、校本教研的基本特征 27
- ⊙ 二、校本教研的理念基础 33



4 校本教研的要素与范畴 >>>

- ◎ 一、校本教研的核心要素 37
- ◎ 二、校本教研的范畴类型 42

5 校本教研的目标与途径 >>>

- ◎ 一、校本教研的目标系统 47
- ◎ 二、校本教研的实施途径 51

6 校本教研的方式与程序 >>>

- ◎ 一、校本教研的方式定位 57
- ◎ 二、校本教研的行动程序 61

7 校本教研的方法与技术 >>>

- ◎ 一、校本教研的方法系统 66
- ◎ 二、校本教研的技术系统 81
- ◎ 三、校本教研方法技术的应用 101

8 校本教研的形态与模式 >>>

- ◎ 一、校本教研活动形态的功能 108
- ◎ 二、校本教研活动形态的体系 112



◎ 三、校本教研活动的实践模式

115

9 校本教研的策划与实施 >>>

◎ 一、校本教研活动的策划

143

◎ 二、校本教研活动的实施

151

◎ 三、校本教研活动的创新

156

10 校本教研的成果与应用 >>>

◎ 一、校本教研成果的形态

163

◎ 二、校本教研成果的评价

202

◎ 三、校本教研成果的应用

209

11 校本教研的组织与管理 >>>

◎ 一、校本教研的组织形态

217

◎ 二、校本教研的运行机制

222

◎ 三、校本教研的管理方式

225

12 主要参考文献 >>>



绪论：走向校本的教育研究

如果你想让教师的劳动能够给教师带来乐趣，使天天上课不至于变成一种单调乏味的义务，那么你就应当引导每一位教师走上从事教研的这条幸福的道路上来。

—— [苏] 苏霍姆林斯基

世纪之初，随着新一轮基础教育课程改革的启动和发展，我国中小学教育研究进入了“校本”和“教师研究”的新阶段，“校本教研”及其“教师成为研究者”的理念得以迅速传播和推广。校本教研的应运而生，是基础教育课程改革实践的内在要求和教育研究向实践回归趋势的必然反映。

校本教研的内涵和性质是什么？校本教研范式有着怎样的规定性？校本教研的文化诉求如何？经过教育理论界的深入研究和校本教研制度建设基地众多一线学校十来年的实验探索，校本教研的基本意向和要义业已明朗——校本教研的学术共同体达成共识；校本教研有着共同的教育信念和前提假设；校本教研遵循着共同的研究方法、研究程序和研究规范。这也就是说，具有一定理论自洽性、解释力和实践操作性的校本教研范式已基本建立起来。同



时，校本教研的文化建设也取得相应的成效。



一、校本教研的基本内涵

校本教研有广义与狭义之称。广义泛指在学校中进行的各种教育研究活动；狭义专指以校为本的教学研究。我国一些教育研究者通常使用“校本研究”、“学校教育研究”、“教师研究”等概念来指称以校为本的教育教学研究，应当说，这些概念在实质上是—样的。

具体来说，校本教研就是为了改进学校的教育教学，提高学校的教育教学质量和教师的业务平，从学校的实际出发，依托学校自身的资源优势而开展的教育教学研究活动。它包括三层含义：校本教研以学校发展为本，强调从学校实际出发，围绕学校工作中的实际问题，有针对性地开展教研工作，为学校的教育发展服务；校本教研以教师发展为本，强调确立教师在校本教研中的主体地位，让教师成为研究的主人，通过校本教研来培养教师、提高教师素质，为教师的自我发展、价值实现服务；校本教研以学生发展为本，强调关注学生，遵循学生的身心发展规律，有针对性、实效性地解决学生发展过程中存在的疑难问题。

校本教研的宗旨在于本着“立足于教学方式的改变和教育质量的提高”的原则，在先进教育理念与千变万化的教育实践之间架起沟通桥梁——深入了解并及时解决教学中的困难和问题，使先进理论转化为生动实践并产生积极成果，最大限度地提高教学效益；教师从单纯的课程被动执行者角色中解放出来，真正成为新课程的开发者、创生者，通过总结推广教学经验，探索教学规律，不断提高教师的专业水平和校本课程建设与管理能力；创设一种教师之间相互学习、相互帮助、相互切磋、相互交流的学校文化环境，使学校成为一个促进教师不断成长与提高的学习化共同体。

综上所述，校本教研是一种以中小学教师为研究主体，以发现和解决中小学教育教学情境中存在的教育教学问题为中心的探究活动。



二、校本教研的本质属性

校本教研不是教育科学研究，而是教育问题研究——不是以教育科学体系为研究对象，探讨教育科学体系中的问题，揭示教育科学体系中的规律；而是以教育问题为研究对象，探讨基础教育领域的问题，揭示基础教育领域的规律。校本教研是校本发展最重要的体现，是整合校本管理、校本培训、校本课程等活动的纽带。它将使学校具备研究的职能和形成自我发展、自我创新的内在机制。从本质内涵上看，它具有如下三个方面的属性。

（一）校本教研是一种学校教育研究类型

校本教研是以学校为研究基地，以学校教师为研究主体，以促进学校、教师、学生的发展为宗旨，围绕学校自身所遇到的真实的教育教学问题而展开，通过一定的研究程序得出研究成果并直接应用于学校教育教学的实践性研究活动。校本教研作为一种实践性的研究活动，与理论性的、书斋式的研究活动有着明显的不同。首先，从研究的主体和对象看，校本教研是以从事学校实际教育教学活动的教师为主体，针对实践中教师自己面对的真实问题进行的。其次，从研究的目的看，校本教研的关注点不仅仅是为了理论在实践中的运用，更是为了实践本身的改进。从教师专业发展的角度讲，教师除了拥有相应的学科背景、必要的教学技能等“专业特性”外，还应具有一种“扩展的专业特性”，即有能力通过较系统的自我研究，通过研究别的教师 and 通过课堂研究中对有关理论的检验，实现专业上的自我发展。这实质上是一种“行动研究”，行动研究不是为了理论的产生，而是为了实践本身的改进。最后，从研究的过程来看，校本教研始终都是在实践中进行的，始终都与学校的教育教学实践保持高度的一致。校本教研是一个“问题——设计——行动——反思……”的过程，教师边实践边研究，边研究边实践，在实践与研究的相互促进中，不断反思深化，逐渐上升到理性认识，反过来更好地指导



实践，这实践即为校本教研提供了最直接、最直观的研究基础。

（二）校本教研是一种学校教育研究机制

从一般意义上理解，机制是实现系统运行的一切组织要素及各要素之间的关系和相互作用的方式，它贯穿于整个系统，对实现系统的目标具有决定性的作用。新课程背景下校本教研的机制是校本教研的各要素相互作用、有序运行的关系和方式，即由课程改革的实践来决定学校教育研究的方向、研究主体、研究课题、研究过程和成果价值的机制。

教研制度建设的重心在于“自上而下”和“自下而上”的两种机制类型。“自上而下”的教研机制主要依靠上级行政推动的策略开展教研工作；“自下而上”的教研机制是采取学校自主创新的策略开展教研工作。“自上而下”的教研机制适用于大规模的教育教学变革，解决具有普遍性的问题。但随着基础教育课程改革的不断深入，面对课程结构的转变和教材的多样化，这种教研机制在解决学校自身遇到的日常的具体的实际问题时作用并不明显，这就需要“自下而上”的教研机制作为补充。校本教研就属于典型的“自下而上”的学校教研机制。它不是对传统教研制度的全盘否定，而是对其加以改进和完善，使“自上而下”与“自下而上”的教研机制实现优势互补，从而更有效地解决学校所面临的教育教学实际问题。

（三）校本教研是一种教师群体学习与合作的学校文化

校本教研是以学校为研究基地，以学校中的教师为研究主体，在校外研究人员（包括各级教研部门的教研员和高校专家）的指导和合作下，通过对学校教育教学中的实际问题的研究，总结和推广教育教学经验，探索教育教学规律，融学习、工作和研究为一体，促进学校、教师、学生发展的一种合作互助的学校文化。

顾泠沅组织的“青浦实验”曾就“教师专业成长的途径问题”对区内300多名中小学教师作问卷调查，得出两个引人注目的结果：其一是教师需要有课例的专业引领——课改专家、经验丰富的教师指导课堂教学，与他们就实际的教学问题、教学理论切磋交流；其二是教师需要行为跟进的全过程反思——教育专家、优秀教师和教师本人合作备课、听课、评课，指导改进等。



由此可以看出，强调以校为本的教育研究，并不排斥理论的指导和专业研究人员的介入。恰恰相反，校本教研非常注重校外专业人员的参与式、合作式的指导和介入，这实质上是一种具有开放精神的学校文化。在这种文化氛围中，除了最有发言权的教师外，还需要以强大的专业团队为依托，因为从我国学校的现状来看，大部分教师没有系统地学习和研究过教育教学理论，研究的意识和技术较为欠缺，要弥补这些不足，比较理想的办法就是教师与专业研究者联合起来，以学校教育教学为载体，在开放合作的文化氛围中，不断提高自身的研究素质，促进教师的专业发展。



三、校本教研的范式特征

研究范式是指研究共同体对其研究活动所持有的共有信念、共同的前提假设、共同的基本理论与观点及其研究规范。校本教研大体属于人文主义研究范式，其范式的典型特征可以从校本教研的目的、对象、过程、成果等要素上加以审视。

（一）校本教研目的：建构实践知识

研究是人类的一种自觉的探究性认识活动，其目的应是建构知识。校本教研的目的只有定位于这一范畴才够严谨和合乎逻辑。促进教师发展、学校发展，提高教育质量只是校本教研间接的衍生性功能，如果把其作为目的，很容易导致校本教研目的的虚无，因为学校中的诸多行为都可以说是为了促进教师发展、学校发展和教育质量的提高。

根据实践知识论，可把知识分为理论知识和实践知识。专业教育科研的目的是建构教育理论知识，校本教研的目的则是教师建构自己的相对完善的实践知识，由此实现专业发展，并通过这一中介促进学校发展，提高教育质量。实践知识论认为，教师以一种独特的方式拥有一种特别的知识——实践知识，它支配着教师的实践活动。美国哲学家和教育家舍恩指出：专业实践



充满复杂性、模糊性、不稳定性、独特性和价值冲突，对于其中大部分问题的解决，理论知识难以奏效，实践者只能依靠“行动中的知识”（实践知识）。陈向明教授指出：实践知识是教师真正信奉的、并在实践中实际使用和表现出来的对教育教学的认识。在教师的知识结构中，实践知识比理论知识更重要，它影响着教师对理论知识的筛选、解释和运用，支配着教师的思想和行为，是教师专业发展的知识基础。实践知识论对实践知识在教师专业发展及其专业实践中所具有的重要作用的揭示，彰显了教师通过校本教研建构实践知识的意义及其“合法性”。

从意识化程度看，教师获得实践知识的方式有两种：一是自发的积淀，二是自觉的建构。在自发积淀中，教师实践知识的形成处于缄默状态，教师“得之而不知”、“变之而不知”，其形成内容的质量和形成过程的效率难以保证，其存在也处于缄默状态，教师“用之而不知”。因而，它对教师专业发展和专业实践的影响，可能起促进作用也可能起阻碍作用。要高效地积累和完善自己的实践知识，充分发挥其积极作用，教师必须对其进行自觉建构和理性探究，以通过研究，使自己的实践知识由隐匿变为显在，由“自在”变成“自为”。实践知识论强调实践知识需要进行由“自在”到“自为”转变，说明教师通过校本教研建构实践知识的应然性和必要性。

（二）校本教研对象：有关教学基本特征与法则的专业问题

校本教研的对象是围绕学与教过程中的问题，尤其是反映教学基本特征与法则的专业问题。传统的教研活动比较注重关注教师“教”的行为，常以一篇篇课文（课题）、一个个单元为线索开展活动，凭已有经验或现成答案解决出现的问题。由于一篇篇课文、一节课节课都是个别的，所以教师所获得的也是关于这篇或那篇课文怎么教，这节课或那节课怎么上的经验或感悟。这样做的好处是，便于统一进度，便于检查、管理。但仅仅停留在这个层次是不够的，因为一旦当教材内容发生变化或者教学情况发生差异时，教师有可能不适应。在校本教研中，教师可以通过对自己教育教学行为的直接或间接的观察与反思，通过与其他教师或专业研究人员的合作与交流，发现自己的实践问题，发现学生的经验课程（学）与教师实施的课程（教）之间存在差异的问题。这些问题可能跨越了一篇课文、一节课的界限，可能存在于每一节



课、每一个活动中，也可能存在某一类课、某一类活动中。因此，促使教师持续关注学与教的基本特征和法则问题，关注最能体现教师专业特点的问题，是校本教研的责任所在。

（三）校本教研过程：多维视角观照下的实践反思

教师的实践知识不是某种客观的、独立于教师之外而被习得或传递的东西，它来自于教师的个人经验。美国教育家舍恩指出：实践知识是实践者通过对专业实践活动进行反思而形成的知识，它是由现场的实验来推动和检验的。日本教育家佐藤学指出：实践知识是依存于有限语脉的经验性知识，是特定的教师在特定的课堂，以特定的教材、特定的儿童为对象形成的知识，它是在每一个教师的个性经验与反思的基础上形成起来的。

基于实践知识论，教师建构实践知识的校本教研过程主要是实践反思。在校本教研中，教师必须首先去实践，离开了亲身实践，教师的实践知识就失去了依托，教师无论学习了多么先进的理论，观摩了多么有成效的经验，构思出多么理想的观念和行为，它们都难以内化为教师自己的实践知识。教师要清楚地知道自己的实践知识是什么，要重建或完善自己的实践知识；还必须对实践进行反思，审视和分析自己的实践究竟是成功还是失败，导致如此结果的行为究竟是什么，采取如此行为的依据究竟是什么，如此依据究竟是否合理。在对成功实践进行反思之后，教师就能够丰富和外显自己的实践知识。而在反思自己的失败实践、批判自己的错误观念和行为的基础上，教师只有形成新的观念、设计新的行为，并付诸实施，并取得实践成功，才可能通过反思使自己的实践知识得以改进。

校本教研有两种基本策略，其实践反思过程也有一定区别。第一种是“内发式”校本教研策略，它是教师通过“经验提升”完善自己的实践知识的研究过程，其基本程序是：发现自己的典型实践问题——分析问题——提出假设——实践验证——反思。第二种是“外引式”校本教研策略，它是教师通过“理论下嫁”或“经验移植”完善自己的实践知识的研究过程，其基本程序是：选择他人的先进理论或经验——分析理论或经验——实践验证——反思。

在校本教研中，“实践”意味着教师要躬身践行，“反思”意味着教师要



“从自己的表象里跳出来观察和分析自己”，因此，实践反思必须以教师个人为主体，充分发挥教师的积极性和主动性。然而，“纯粹从自己眼中之我的角度出发，是不能观照并理解自我的外表的”，更不能关注自己的心灵。囿于个人视阈，教师所认为的实践成败未必是真正的成败，所作的成败归因未必是真正的原因，所依据的合理行为依据未必真正合理，因此，教师的实践反思还需要借助自身之外的多视角观照。根据美国教育学家斯蒂芬·D. 布鲁克菲尔德的思想，这些视角还包括学生的视角、同事的视角和理论文献的视角。理论工作者的直接咨询指导应当是教师进行实践反思的重要视角，只是这样的机会对一般教师来说相对较少。作为教育实践“当事人”的学生的视角在当前教师的实践反思中被忽视，需要充分运用。

（四）校本教研成果形态：叙事性文本

在典型的校本教研中，教师所建构的实践知识需要借助文本来表现、传播和交流。让·弗朗索瓦·利奥塔指出：“只有将知识转化成批量的资讯信息，才能通过各种新的媒体，使知识成为可操作和运用的资料。甚至可以预言，在知识构成体系内部，任何不能转化输送的事物，都将被淘汰。”事实上，如果不用文本作为成果表现形式，校本教研的过程——实践反思及其研究成果——所建构的实践知识就得不到表征，这不仅会造成对校本教研管理和评价的困难，限制研究成果对他人的启迪和借鉴意义以及得到他人的批判和滋养，而且还可能导致校本教研由于结果的“无形”而流于“走过场”。然而，如果将校本教研成果限定为论文、专著，使数以千万计的中小学教师从事他们并不擅长的论文的写作与理论的建构，也会导致对中小学教师成为研究者的批判、质疑。

根据实践知识论，校本教研成果的表现形式应是叙事性文本，即教师“用自己的语言叙述自己的实践，从自己的实践提炼自己的经验，让自己的经验体现自己的特点”。叙事性文本采取“叙”、“议”结合的写作方式，其中，“叙”是“议”的基础和素材，“议”是“叙”的提升和概括。由于实践知识以实践情境为依托，是依存于有限语脉的经验性知识，因此，叙事性文本就应包括篇幅相对较大的对实践过程的叙述内容；由于实践知识表现为教师对具体教育实践的切身体会和感悟，因此，叙事性文本就应包括对实践过程的