

全国中小学教师培训用书·教育部南京师范大学课程研究中心特别推荐

校本教学研究设计 ——教师教学研究设计指南

吴永军/主编

X I A O B E N J I A O X U E Y A N J I U S H E J I

名师工程书系

第1辑

教师职业生涯与专业发展

丛书主编 程振响 吴永军

 南京师范大学出版社

教育部南京师范大学课程研究中心特别推荐

名师工程书系

第1辑

教师职业生涯与专业发展

校本教学研究设计

——教师教学研究设计指南

丛书主编 程振响 吴永军

吴永军 / 主编



南京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

校本教学研究设计——教师教学研究设计指南/吴永军主编.
—南京:南京师范大学出版社, 2007. 6
(名师工程书系·第1辑·教师职业生涯与专业发展)
ISBN 978-7-81101-539-3/G·1085

I. 校... II. 吴... III. 课程—教学研究—中小学
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 160310 号

书 名	校本教学研究设计——教师教学研究设计指南
主 编	吴永军
责任编辑	朱海榕
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	南京五四印刷厂
开 本	787×960 1/16
印 张	11.5
字 数	186 千
版 次	2007 年 7 月第 1 版 2007 年 7 月第 1 次印刷
印 数	1—3600 册
书 号	ISBN 978-7-81101-539-3/G·1085
定 价	19.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究

编委会名单

编委会主任 吴康宁

丛书主编 程振响 吴永军

编委会成员(按姓氏笔画排序)

王一军 刘穿石 杨企贤 杨曙明

吴永军 吴康宁 陈 萍 欧阳超英

郝京华 殷亚清 程振响

序

从2001年秋季开始,新一轮基础教育课程改革实验工作正式开始。四年多来,课程改革实验区正在发生深刻的变化,尤其是教师角色正在发生根本性转变,广大教师的教学行为表现得更加民主、开放、灵活多样,学生的学习尽管依然有着传统学习的一些印迹,但不可否认的是,自主、合作、探究式学习渐成趋势。广大校长、教师在学习、领会和实践新课程理念的过程中,不断深化对教育本质的认识,也加深了对教师职业及教师价值的认识,他们业已形成了这样的共识:教师的专业成长是新课程可持续发展的不竭动力。

当前,全国各地都已全面进入课程改革。尽管课程改革取得了较大的成绩,但是,我们应该看到,基础教育课程改革是一项工程巨大、涉及到方方面面复杂关系的社会变革,以为课程改革能一蹴而就的思想是极其幼稚和有害的;同样,对课程改革悲观失望,抱着“红旗究竟能扛多久”的思想也是非常有害的。我们应当站在国家利益、民族未来的战略高度对课程改革坚定信心,坚定不移地深化和推进这一伟大的事业。

基于这样的考虑,教育部南京师范大学课程研究中心与南京师范大学教科院、江苏省教育科学研究院、江苏教育学院教育管理系决定组织编写“名师工程书系”,这套书系围绕教师的生命成长尤其是专业发展这一主线,分层次、多角度地展开专题论述,力求体现“服务教师,铸就品牌”的理念。这套书系包含若干套丛书,每套丛书又围绕不同的亚主题展开。

本套丛书系第1辑,主题是“教师职业生涯与专业发展”。该丛书以“成长为一个优秀教师”所必备的能力与智慧为中



心,剖析了教师专业发展过程中的几个关键层面,关注广大教师生命成长中的热点、难点和困惑点,帮助广大教师进行职业生涯的规划与设计。丛书通过对一批优秀教师成长轨迹的总结,从中提炼出他们赖以成长的主要因素,为广大教师“培根厚本”成为新一代优秀教师提供了一个坚实的平台。在写作风格上,丛书在理论的呈现方式上,注重理论与实践相结合,基本上做到了理论联系实际,既有基于大量实践案例支撑的理论阐述,又有对实践案例的深刻剖析,从而彰显出书系的品位和档次。

丛书的编写队伍比较强大,他们既有来自高校但长期深入中小学一线从事基础教育课程研究的专家学者,又有来自中小学一线的特级教师、骨干教师。相信这样一支编写队伍能够奉献给广大教师一套精品。

吴康宁

2005年11月

目录

CONTENTS

序	1
第一章 校本教学研究概述	1
第一节 背景与问题	1
第二节 校本教学研究的内涵	7
第三节 校本教学研究的操作	13
第二章 研究课题的选择与提炼	22
第一节 抓住真实的教学问题	22
第二节 掌握从“问题”到“课题”的一般步骤	31
第三节 典型案例分析	41
第三章 教学设计的探究和改进	61
第一节 反思教师日常的教学设计	61
第二节 基于课题研究的教学设计	68
第三节 典型案例分析	87
第四章 课堂教学的审视与创新	99
第一节 反思教师日常的课堂教学	99



第二节	创造性开展课堂教学的策略·····	102
第三节	典型案例分析·····	109
第五章	教学反思的实施与表达 ·····	119
第一节	教学反思:教师从“经验性教学”走向“研究性教学” ·····	119
第二节	教学反思的类型、内容与途径 ·····	126
第三节	教学反思的表达形式——教育叙事·····	134
附 录 ·····		145
	“思想者俱乐部”——行动纲要与活动简报·····	145
	从形式到精神的探溯——校本教学研究行动方案·····	150
	基于常规 超越常规——校本教学研究范例·····	154
	关于建立校本教学研究制度的指导意见·····	167
后 记 ·····		173

第一章 校本教学研究概述

时下新课程改革已进入了全面实施和推广阶段,人们对新课程改革的态度已由起初的新奇转向了理性反思。教师是课程改革的实践主体,课改中产生的诸多问题都需要教师以研究者的姿态去研究和解决,所以建立一种以校为本的教学研究制度显得很有必要,这也是基础教育改革和发展的走向。“校本教学研究”既是一种研究活动,更是一种理念,而广大教师对校本教学研究这种“本体”的认识还存在诸多偏差,以致在教学实践中步入种种误区。因此,校本教学研究的内涵、理念、特征等基本问题在此仍然值得进一步研究。

第一节 背景与问题

20 世纪 60 年代,“校本”的研究在英美伴随着“教师即研究者”的运动而兴起,人们认识到没有学校参与,特别是没有教师参与的教育研究,就无法使教育研究很好地应用于教育实践。我国到 20 世纪末“科研兴校”、“科研强校”等也成为了教育界很抢眼的词,尤其是新课程改革以后,“校本教研”、“校本培训”、“校本管理”等等不绝于耳,这些名词体现了广大中小学校及教师对科研的热切关注,以及期盼通过科研改变学校面貌的热忱。课程改革的不断深入会对以校为本的研究提出更高、更全面的要求,目前我国的校本教学研究还处于起步阶段,在实践中遇到种种困惑是必然的,但这种困惑从根本上讲源自于人们对“校本教学研究”本身认识的不足。

一、校本教学研究提出的背景

(一)“人本”教育思潮的走向

20 世纪 60 年代末期,全球出现了始于法国和美国的女权主义及后现代主义的思潮,它们的基本观点是反对标准的、封闭的、单向的结构,而以多元的、开放的、复杂的、互动的等思想取而代之。到了八九十年代全球又出现了一股强劲的“去中心化”的思潮,广大民众希望自己的声音能被采纳。在这种思潮的冲击下,学校的民主意识开始萌生,他们要求权力下放,充分尊重人的主体性,尊重师生个性的、全面的发展,为师生的发展营造良好的人文环境。而对于这种呼唤,以校为本的思想回应了这种需求,因此,“校本”的思想很快波及了全球的各个角落,且对各个领域产生或大或小的影响。

80 年代,我国的教育还在计划经济的导向下坚守着传统的教育思想,学校过于强调办学的统一性,忽视学校的特色,也不存在学校主体性或以校为本一说。教育行政部门无视学校的特点和教师的主体性,因此,学校培养出来的学生千人一面,学生的个性得不到应有的发展,学生创造性的基础自然也就丧失了。而如今,学校的自主权日益扩大,具体表现在两方面,即学校所有制的形式和学校对课程、师资培训、教学等有了更多的发言权。1985 年,《中共中央关于教育管理体制改革的决定》颁布,中小学校开始了教育管理体制改革,主要是推行校长负责制,与之相配套的是实行聘任制、岗位责任制和按劳分配制。1999 年,在第三次全国教育工作会议上,提出课程分为国家课程、地方课程和学校课程三类,其中学校课程在中学阶段可以占到课程总量的 16%,这就给校本课程的实施提供了一个契机。^①对此,学校可以就现有的资源进行校本开发,教师的主体性有了发挥的空间,学生的个性可以得到充分发展。教育领域一改过去目中无人的状况,开始全面关注学校、学生的发展,关注教师的专业成长,“人本”、“生本”的色彩日渐浓厚。

(二)新课程改革全面深入的必然要求

随着全国基础教育课程改革的全面推进,建立以校为本的教研制度愈显迫切。教育部《基础教育课程改革纲要(试行)》、《教育部办公厅关于 2003 年义务教育新课程实验工作有关要求的通知》(教基厅[2003]5 号)明

^① 曹一鸣:《校本教研实施方略》,中国文史出版社 2005 年版,第 2~8 页。

确提出要“积极推进以校为本教学研究制度的建设”。在2004年12月初召开的全国基础教育课程改革工作座谈会上,王湛副部长对两年来课程改革的实验工作总结了六条经验。其中一条是:坚持加强教师培训,努力创建以校为本的教研制度,把课程改革和教师发展紧密结合起来,这是课程改革实验工作顺利开展的关键。就建立以校为本的教研制度的工作,王湛副部长提出了明确具体的要求。他说:“建立以校为本的教研制度,是促进教师专业发展的必然要求,将有利于创造教师间互相关爱、互相帮助、互相切磋、交流的学校文化,使学校不仅成为学生成长的场所,同时也成为教师成就事业,不断学习和提高的学习型组织。”^①随着新课程改革的大规模推进和课改工作中心下移到学校,一线的教师将会遇到许多新的问题,急切需要应对策略,学校应该借此契机,把教师的专业成长与新课程改革的全面深入联系在一起,将学校的发展与教师的内在需求统一起来,构建校本教研制度,保证新课程改革的深入发展。

(三)教师的专业发展要求教学、研究一体化

教师教育的发展基本上经历了从“专业化”走向“反专业化”再到“专业化”的走势,教育学的科学化与师资培育的“专业化”是18世纪启蒙运动与19世纪科学发展的产物。到20世纪60年代,现代化运动席卷全球,社会科学中的实证主义主宰了教育研究的各个领域,成为教育研究的主流。教师的“专业化”也因此转向了“技术化”,教师职业同别的专业比较起来,成熟程度还是一个问题,有人认为教师只是一个准专业。教师专业受到了社会的压力和“反专业化”的巨大挑战。随着后现代主义思潮的兴起,基于产业社会的学校教育受到了前所未有的冲击。因为在后现代主义看来,传统的教育是以技术主义、操作主义、功利主义为特征的,教师的“专业化”不过是应试产业中甄别的工具而已。而当代的教育则是高举“人性”旗帜的教育,是平等对话的过程。它强调教师不仅要传道、授业、解惑,还要以一种研究者的姿态探究教育教学的问题,在教学中研究,在研究中促进教学和教师自身的专业发展,最终实现每一个学生的发展。

在我国当前课程改革推进的过程中,中小学教师的专业发展问题被提到了前所未有的高度。研究表明,教师能力的显著提高是在教学实践中。

^① 周卫:《区域推进校本教研制度建设——“以校为本教研制度建设研讨会”综述》,载《教育发展研究》2004年第2期。

新的教育思想,必然在教育教学改革的实践中产生;新的教育观念,也只能在教育教学实验的探索之中逐步确立。校本教研正是基于学校教育教学工作,以教师为主体,融教学、研究和学习为一体的研究方式。校本教研以教师为研究主体,强调教师即研究者,要求教师形成研究意识,以研究者的心态置身于教学情景中,以研究者的眼光审视、分析和解决教学的实效性和可持续性,把教学研究和教师的日常教学实践以及在职学习培训融为一体,使之成为教师的一种职业生活方式,促进教师的专业化发展。^①

二、校本教学研究存在的问题

在新课程改革的推动下,校本教学研究不断深入,教师们碰到的问题也层出不穷,校本教研在有些学校效果并不明显,其阻力因素也随之增大。中国教育报曾多次报道新课程背景下中小学校本教研的困惑和不足。2005年2月8日该报就曾报道了题为《校本教研究竟难在哪》的文章,分析了校本教研存在的几个阻力,一是情绪对立——“刺耳”的质询无异于批斗大会,二是知识融合——“井水要犯河水”的阵痛,三是思维陈旧——就课论课缺乏教学理念,四是机制导向——重结果轻过程,“问题”难以转化为课题。同年4月14日该报又报道了题为《校本教研,四个不良倾向拦路》,在全国引起了轩然大波。目前校本教研的确存在不少误区,总的来说包括以下几个方面:

首先,校本教研存在形式主义倾向。形式主义倾向表现之一是教研主体与教研分离。教师是校本教学研究的主体,而目前,在很多学校,校本教学研究成为个别骨干教师或年轻教师的“专利”,广大教师游离于校本教学研究之外,校本教学研究中群体性的合作研究共同体没有形成,教研停留在单个教师针对自己教学问题进行研究的层次,教师之间的交往、互助、合作的文化氛围难以形成。校本教学研究中形式主义倾向表现之二,是广大的教师对校本教学研究的理论价值认识不够,将校本教学研究当作额外的负担。如经常听到有的教师这样说:“搞校本教学研究?哪里有时间,我的新课都教不完呢!”有的学科教师,没有问题意识,遇到教学问题往往意识不到其研究价值。有的教师教学任务完成不了,就拼命地要求增加课时,挤占综

^① 杨九俊、吴永军:《建设新课程:从理解到行动》,江苏教育出版社2003年版,第227页。

合实践活动、校本课程等的课时,而不去分析其具体原因是什么,怎样解决这个问题。校本教学研究的形式主义倾向表现之三,是一些学校将校本教学研究作为作秀的手段,平时没有认真地引导教师发现现实教育中的具体而真实的问题,为了搞校本开发活动,绞尽脑汁想问题,结果想出的问题脱离教学实际,而对于摆在面前的实际的教学问题却视而不见,热衷于一些热点问题、宏大问题,动辄研究的就是国家级、省级课题,而这些大课题并非是从实际情境中具体问题提升出来的共性问题。这种形式的研究现象在很大范围内存在。

其次,校本教学研究存在着将内容窄化的倾向,过分强调课堂教学策略的研究。注重课堂策略的研究,实质上是局限于教材教法的研究,忽略学生学习方式转变的研究、学校文化建设的研究、课程开发的研究。如在实施新课程的过程中,三级课程的管理政策对学校提出了新的要求,学校不仅要创造性地执行国家课程和地方课程,还要开发适合本校的校本课程,认真落实好综合实践活动课程。而实际的情形是,在基于学校具体问题解决的过程中,提出的往往是课堂教学策略的探讨、学科课程教学方法的研究。有的地方开展质量评估监控走入新的误区,一味地监控评估学校语文、数学、英语的教学质量,而学生能力的发展、综合素质的提高、良好个性心理品质的形成却未被纳入监控评估之中,这样导致学校教学研究进一步窄化,对本来不够重视的综合实践活动课程、校本课程开发问题,更加忽略。

第三,校本教学研究还存在着经验主义的倾向。表现之一,是由于教师对新课程实施的理念准备不足,很多地方新课程培训不到位,在全面推进、实施校本教学研究过程中,实践与理论严重脱节,仅凭经验和肤浅的认识做校本教学研究。由于缺乏理论的支撑,校本教学研究往往停留在浅层次的听课、评课、经验总结方面,缺乏对某个问题的研究持续关注。很多校本研究的教师行动研究案例,与传统的教学设计与评析没有任何的区别。有的地方表面上开展“同课异构”、“一人同课多轮”等行动研究的形式,但不指向教学实践中具体问题的解决,犹如缺乏灵魂的躯壳,显得苍白无力。表现之二,是教师不愿学习教育理论,希望有现成的操作模式,将校本教学研究简单化为一系列的操作程序,有的甚至刻意标新立异,总结出一些所谓的操作程序与模式,导致校本教学研究徒有其形,缺乏内容与精神。如:对于自我反思,只是要求教师每堂课写教学后记;同伴互助,就是几个同年级同学科教师互相听课、评课;专业引领,就是搞一次大型的教研活动,请上级教研部



门的人来做点评。表现之三,是教师仅仅关注个人的经验,运用个人经验解决问题,而忽略学习他人的经验和利用已有的研究成果解决教学过程中的问题。如一些学校立项进行综合实践活动课题研究,而对目前综合实践活动研究进入到什么阶段,需要重点研究的问题是什么,缺乏必要的了解,对总结出来的很多可供借鉴的经验视而不见,给人“不知有汉,无论魏晋”之感。这样,在研究的过程中走了很多弯路。

第四,校本教学中存在教研分离倾向。表现之一是新课程教学的知行脱节问题。具体表现为认同新课程“为了每一个学生的发展”的基本理念,但实践中并没有关注学生的个体差异;知道“用教材教”,但仍然“教教材”;知道新课程倡导自主学习,但就是不注重培养学生自主学习的习惯和能力;认为小组合作是一种好的学习方式,实施起来却没有规范,流于形式,缺乏实效;常说要开发和利用课程资源,现成的教学资源往往不能充分利用;了解有效教学的概念,却没有认真组织过如何提高课堂教学效率的研讨,课堂浪费教学时间的现象严重;实践中常常处理不好活跃课堂和管理课堂的关系等问题。表现之二为教学研究与教学过程分离。具体表现为教师问题意识缺乏,课题意识薄弱,不善于在日常教学实际中捕捉研究的课题。对此,笔者深入语文教学课堂,进行了长时期的课堂观察,发现问题产生的主要原因有两点:一是由于教师缺乏研究意识,以至于不能将研究和课堂教学有效结合,在课堂中也就不能发现问题、研究问题最终解决问题;二是对本班学生的特殊性和个性把握得不够全面、深入。不少教师在研究中往往脱离学生这一事实对象,将研究过多地局限于教学方法和教材等的研究,甚至脱离本班学生的特殊性为了研究而研究。事实上,对学生的了解和把握也是研究的一部分(即对对象的研究),从某种意义上说它是研究的基础。对于一线教师来说,课堂是“实验室”,学生就是试验的对象,对教材和教学方法研究得再深入,如果缺乏对学生的了解校本教研都是无效的;另一方面,对学生的深入了解反过来还能促进教学研究的深入开展,二者在校本教学中是相辅相成的。

综上所述,当前新课程改革的推进,为校本教学研究提供了发展的土壤,同时,新课程改革也迫切需要校本教学研究作为其推进的动力。在教育教学实践中,校本教学研究有了一定的研究和发展,但也存在着诸多问题,迫切需要建立校本教学研究理论,为校本教学研究提供理论支撑和实践指导。

第二节 校本教学研究的内涵

校本教学研究简称校本教研。随着我国基础教育课程改革的深入进行,校本教学研究成了广大教学理论研究人员和教育实践一线教师耳熟能详的一个词汇。然而,对于校本教学研究不少人还存在着模糊的认识。

一、校本教学研究的定义

对于“校本”的理解,我国的研究者虽然在表述上存在差异,如郑金洲认为校本是“为了学校,在学校中,基于学校”;丁伟红认为校本以学校为基础、以学校为焦点、以学校为中心、以学校为场所等,但其实质是一致的,即要以改进学校实践、解决学校所面临的问题为指向;要依靠学校的力量,解决学校自身的问题;要从学校的实际出发,充分考虑学校的实际,挖掘与利用学校的各种资源。对此,彭刚很好地概括了“校本”的三个基本理念,“基于学校,通过学校,为了学校”^①。

而对于什么是校本教学研究,目前尚无定论,多数学者从不同的角度对校本教学研究的内涵进行了界定和说明,把校本教学研究看成是一种活动,或一种行为,或是一种教学研究类型,认为它是针对我国传统教学研究体制的弊端,结合当前中小学课程改革实践和中小学科研实际提出的一种崭新的教育理念。在诸多角度理解的基础上,也有不少学者对校本教学研究进行定义,如有学者认为校本教学研究是指教师在教学过程中以教学问题为中心开展的研究活动。学校是校本教研的主阵地,教师是校本教研的主体,教学问题是校本教研的核心,行动研究是校本教研的主要方式,而课例探讨是校本教研的具体形式。^② 校本教研作为校本活动,应该是以学校所存在的突出问题和学校发展的实际需要为选题范围,以学校教师作为研究的主要力量,通过一定的研究程序取得研究成果,并且将研究成果直接用于学校教育教学的研究活动。^③

对“校本教研”的理解上述定义尽管表述不同,但其本质也是一致的。

① 彭刚:《校本研究:基本规范与价值取向》,载《教育研究》2004年第7期。

② 吴永军:《校本教研:新课程的教学研究制度》,载《江苏教育》2003年第11期。

③ 郑金洲:《校本研究指导》,教育科学出版社2002年版,第18页。

综合各家之言,笔者将校本教学研究界定为:校本教学研究是以促进师生和学校发展为宗旨的,以学校为场域的,以教学实践中的问题为核心,以教师为主体,并依据一定的科学研究程序开展的教学研究活动。

二、校本教学研究的理念

校本教学研究的理论基点是:学校是真正发生教育的地方,教学研究只有基于学校真实的教学问题才有直接的意义。校本教学研究旗帜鲜明地强调以下四个基本理念^①:

(一)学校是教学研究的基地

校本教学研究强调学校是教学研究的基地,这就意味着要把教学研究的重心置于具体的学校教学情境中,因为教学研究的问题是从学校教学实践中归纳和汇集的,而不是预设和推演的,所以要在学校的教学情境中发现问题、分析问题和解决问题。

强调教学研究的基地是学校,还意味着教学研究的工作方式将发生很大变化。一方面,学校内部的教学研究要立足于学校自身的真实教学问题,做到“学校为本”,这种方式要在政策措施上加以鼓励和保护。另一方面,校外教学研究机构不仅要采用自上而下的工作方式,还要更多地采用自下而上的工作方式,倾听和反映学生、教师和学校的教学要求和教学问题,学习和鼓励他们的首创精神和实践智慧。

教学研究除了研究教材、教参和教法之外,还要重视研究学生、研究课堂、研究学校、研究课程。如果只是传达指示和分派任务,即使天天在学校,也不能说教学研究的基地在学校。

(二)课堂是教学研究的实验室

课堂是学校中最为平常、最为常见、最为细小的细胞,教师每天都在课堂中生活,学生的学习时光大多在课堂上度过,这种司空见惯常使得我们经意或不经意地忽视课堂,忽视对课堂内涵的深刻挖掘。然而,任何教育教学改革如果没有真正触动课堂的话,那么这种改革就不能说是彻底的,不能说是真正改革了学校生活和教师行为。我们只能脚踏实地地去研究,去分析,才能为自己的课堂教学改革寻出一条出路。

课堂不仅是课程实施的场所,更是进行课程发展与教学实验的实验室。

^① 吴刚平:《校本教学研究的意义和理念》,载《人民教育》2003年第5期。

每一间教室都是独特的,都是教师把革新的方案加以试验、验证和修正的地方。因此,每一间教室都是教师教育理论或方案的实验室。

(三)教师是教学研究的主体

校本教学研究强调教师是教学研究的主体,认为教学研究不能只是少数专职研究人员的专利,而应该是所有教师的权力和责任。只有当越来越多的教师以研究的态度对待自己的教学实践和教学工作,并且在这个过程中不断提高解决实际教学问题能力的时候,学校教学质量的普遍提高才有真正的可能。

“教师研究”是指由教师,主要是中小学教师在学校工作中展开的教改探究活动,是教师关于教学生活意义的持续不断的体验感悟与发现过程。以教师为主体所从事的教学研究不同于以倡导“思想观念”和“理论流派”为己任的象牙塔式的研究,它是“问题解决”式的行动研究,自觉和主动地致力于探索和解决自身教学实际中的教学问题,从而达到改进教学实践和提高教学质量的目的。“教师研究”具有主动性、反思性和日常性三个特性。

(四)促进师生共同发展是教学研究的直接目的

校本教学研究,无论作为一种教学研究活动,还是作为一种教学研究机制,其直接目的都是为了改善学校实践,提高教学质量,促进教师和学生共同发展。其中的核心是教师的专业发展和学生的身心健康发展,这是体现学校办学水平的主要内容。丢掉了这个直接目的,“以校为本”就会变成一句空话。

考察教学研究的直接目的是否指向改善学校实践、提高教学质量、促进教师和学生共同发展,一个重要的标志就是看它是否根植于教师和学生的日常教学活动,是否与学校日常教学行为的改善连接起来。而且,评判的最终主体应该是学校的校长、教师和学生,不应该是学校之外的其他主体。这一点,需要有制度上的保障,也就是说,当学校认为教学研究没有直接指向教师和学生共同发展时,他们应该在制度上能够很顺畅地表达自己的感受和要求。这并不是否定校外评价的重要性,而是要在制度上确认校内评价的应有地位和作用。校本教学研究的成果,包括它的目的指向,应该由学校师生自己确认,这一点在制度上应该获得更多的鼓励和肯定。教学研究中存在的一些为研究而研究、为“装门面”而研究的现象,是与校本教学研究的基本理念背道而驰的。