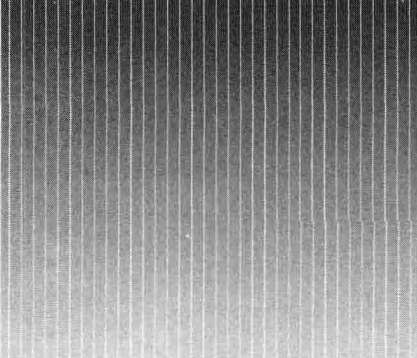


优化课堂教学

方法与实践

中小学教师怎样做研究？怎样帮助中小学教师学会基本的研究方法诊断教育教学的问题和改进教育教学的实践？这些都是在教育及课程改革发展的大背景下需要专业支持机构深入思考和着力解决的现实问题。

胡庆芳 著



优化课堂教学 |方法与实践|

胡庆芳 著

中国人民大学出版社
· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

优化课堂教学：方法与实践/胡庆芳著. —北京：中国人民大学出版社，2014. 5
ISBN 978-7-300-19265-9

I. ①优… II. ①胡… III. ①课堂教学-教学研究 IV. ①G424. 21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 085798 号

优化课堂教学：方法与实践

胡庆芳 著

Youhua Ketang Jiaoxue

出版发行	中国人民大学出版社	邮政编码	100080
社 址	北京中关村大街 31 号		
电 话	010-62511242 (总编室)	010-62511770 (质管部)	
	010-82501766 (邮购部)	010-62514148 (门市部)	
	010-62515195 (发行公司)	010-62515275 (盗版举报)	
网 址	http://www.crup.com.cn http://www.ttrnet.com (人大教研网)		
经 销	新华书店		
印 刷	北京东君印刷有限公司		
规 格	160 mm×230 mm 16 开本	版 次	2014 年 5 月第 1 版
印 张	14.5	印 次	2014 年 5 月第 1 次印刷
字 数	199 000	定 价	36.00 元

版权所有 侵权必究

印装差错 负责调换

目 录



第一章 研究成为教师专业发展的需要 / 1

第一节 教师专业发展运动的关键词 / 1

第二节 教师专业发展阶段的分水岭 / 5

第三节 推进课程教学改革的必经路 / 9

第二章 课例研究成为国际的卓越实践 / 14

第一节 课例研究兴起日本 / 14

第二节 课例研究移植美国 / 23

第三节 课例研究传播全球 / 35

第三章 国内的传统教研活动亟待创新 / 39

第一节 传统教研活动的弊端 / 39

第二节 日美课例研究的启示 / 44

第三节 国内课例研究的概貌 / 47

第四章 优化课堂教学实践的思路框架 / 52

第一节 课堂观察系统的构建 / 52

第二节 教学评议标准的创立 / 58

第三节 课例研究活动的设计 / 63

第四节 本土实践特色的突显 / 68

第五章 扎根课堂的教学优化专题系列 / 74

第一节 小学学段的专题系列 / 74

第二节 初中学段的专题系列 / 110

第三节 高中学段的专题系列 / 176

后 记 / 225

第一章 研究成为教师专业发展的需要

第一节 教师专业发展运动的关键词

20 世纪 60 年代，欧美发达国家掀起了一场有关“中小学的教育教学是不是一个专业、中小学的教师是不是专业人员”的大讨论，一时间“专业说”、“准专业说”、“半专业说”、“非专业说”，众说纷纭，争论不休。1966 年，联合国教科文组织（UNESCO）和国际劳工组织（ILO）在法国巴黎召开了“教师地位之政府间特别会议”，形成了一份题为《关于教师地位的建议》的具有划时代意义的决议。决议明确提出：“中小学的教育教学工作应该被视为一种专业。这种专业要求教师只有经过严格且持续不断地研究，才能获得并维持专业知识和专业技能，从而提供公共服务。”自此，教师的专业化在全球开始形成一种强劲的思想浪潮，以势不可当之势推动着教师的专业发展进程。

教师专业化思想浪潮的兴起与传播具有深远的社会意义。首先，高度的社会分工和专业化是社会进步的重要标志，教师群体作为推动社会发展的一支重要力量，自身逐渐发展并具备了专业化的特征，这本身就是社会文明进步的表现。其次，教师专业化过程不断促进教师职业发展的深度和广度。比如，教师职前培养更加系统和专门

化，其课程能够更适应教师培养学生健全人格、教化学生的育人目标；教师职业准入实现制度化；教师职后培训更加专业化；教师群体价值观与道德规范形成并稳定发展。最后，教师专业化有助于促使教师自身社会地位的逐步改善，因为随着教师专业化程度的提高，教师必然会不断提高自己的知识水平，不断加强自身的修养并完善自身的知识结构，从而提升自己的社会地位和声望。

在教师专业化运动风起云涌的国际背景下，20 世纪 60 年代中后期，英国学校委员会和拉菲尔德基金会联合推出名为“人文课程计划”（the Humanities Curriculum Project）的专业实践运动。作为这次运动的旗手，斯腾豪斯认为，教学应当建立在教师而不仅仅是专业研究者所开展的研究基础上，并且教学质量和水平的提高同样只能依靠教师的行动研究来实现，教师的研究应当和教学结合起来，并由此响亮地提出“教师即研究者”（teachers as researchers）的口号，极力主张教师的教学要和研究结合起来，大力提升教师在课程、教学上的研究性和创造性。斯腾豪斯的学生埃利奥特和凯米斯继承并发展了这一思想，进一步提出“教师即行动研究者”以及“教师即解放的行动研究者”的思想。^① 后来，美国马萨诸塞理工学院哲学教授舍恩进一步发展了“教师即研究者”的思想，提出了具有普遍意义的“教师即反思性实践者”的概念，并且把这一观点引入教师教育的研究与实践之中。

20 世纪 80 年代以来，教师的专业发展成为教师教育的方向和主题。人们越来越意识到，提高教师专业地位的有效途径是不断改善教师的专业教育，从而促进教师的专业发展。只有不断提高教师的专业水平，才能使教学工作获得社会的尊敬，并取得较高的社会地位。正如美国教师教育学院联合会发布的报告所指出的那样，教师要将提高教学的专业性融入自我价值实现的过程之中，积极推动教学成为真正的专业，以此提高公共教育的质量。

1986 年，美国卡内基教育 and 经济论坛工作小组发布了题为《国

^① 参见胡庆芳：《教师专业发展背景下教师的学习与学习文化的重建》，载《上海教育科研》，2005（3）。

家为培养 21 世纪的教师做准备》的报告。报告言辞激烈地批评了美国师范教育改革滞后阻碍了教师的专业发展，使教师在很大程度上失去了社会对他们的尊重。报告呼吁，为建立一支专业化的教师队伍，必须彻底改革美国的教师政策：创立全国教师专业标准委员会，高标准地确定教师应该懂得什么、应该会做什么；改革学校机构，为教师创造一个有利于专业发展的良好环境；改变教师队伍结构，使能力强的教师形成一支领导骨干，在促进全体教师专业发展方面发挥积极的带头作用；以文理学士学位作为教育专业训练的前提；在教育研究院中实施新的教育专业课程，颁发教育硕士学位。报告还大胆而建设性地指出，必须迅速改革师范教育的机构和课程教学计划，取消教育专业的学士学位，本科教育应致力于宽广的文理教育和对所学科目完备的基础训练，师范专业训练应在研究生阶段进行；为期两年的教师硕士学位课程设置的目的是使教师硕士申请者充分利用教学研究的丰硕成果以及优秀教师经由经验提炼而成的实践性知识，发展其教学和管理技能，渐进养成教学反思的习惯和形成具有独立见解的判断，全面提升教育教学工作的眼界和境界，从而成为成为研究型的教师打下必要的专业基础。

在美国，提到教师的专业发展，就不得不提到为此立下卓越功勋的霍姆斯小组（the Holmes Group）。该小组是由美国各州重点研究型大学的教育学院院长和学术领导人组成的一个民间学术性机构。它得名于 20 世纪 20 年代哈佛大学教育研究生院院长霍姆斯（H. W. Holmes），因为他毕生致力于提高师范教育的质量和教师职业的地位。1986 年，霍姆斯小组在发布的报告《明天的教师》中指出，教师的专业教育至少应包括四个方面，即把教学和课堂管理作为一个完整的学科进行研究，学科教学素养包括把“个人知识”转化为“公共知识”的教学能力，课堂教学中应有的知识和技能都得到训练，教学独有的专业素质、价值观和道德责任感以及对教学实践的指导都得到培养。

自此，在美国的教师教育实践中形成了推崇反思和倡导研究的教师反思运动以及教师成为研究者运动。改革中的美国教师教育要

求教师具有相应的教学实际能力，同时还主张教师积极参与教学目的与教学内容的设计，扩大教师的自主权，促使课堂教学合理化。

1992年，经济合作与发展组织（OECD）相继发表了题为《今日之教师》和《教师质量》的研究报告，发展和赋予了教师专业化新的内涵：学校既是学生学习的场所，也是教师专业发展的阵地；教师专业化发展就是要在学校教育过程中使教师和学生都获得成功。

2002年，经济合作与发展组织启动教师政策的研究，相继发布了题为《教师教育和终身学习时代的教学职业》（Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning）和《教师至关重要》（Teachers Matter）的报告，进一步提出了“教学因其无可替代的专业性而成为使所有其他专业成为可能的重要专业”、“研究型教师的培养关乎国家核心竞争力”的重要论断。^①

2012年3月13日，经济合作与发展组织又发布了一份题为《为21世纪培育教师，提升学校领导力：来自世界的经验》（Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World）的最新报告。该报告由国际学生评估项目（PISA）的总设计师安德烈亚斯·施莱克尔（Andreas Schleicher）编著，并在“教师专业国际峰会”（the International Summit on the Teaching Profession）上作为背景报告宣讲。在谈到教师专业素质时，报告指出，学生在学业成就上的卓越表现往往与教师过硬的专业素质密不可分；在促进教师专业素质提高的各种策略中，组织教师在教学的过程中研究教学和改进教学无疑是最为关键的举措。^②

风起云涌的教师专业发展运动鲜明昭示出教师发展与研究之间的密切联系。研究态度与能力是教师创造力的集中体现，是教学实践主体性的能动体现，是促进专业发展的有力途径。随着社会的进步和教育的发展，以及社会对教育越来越高的质量诉求，没有反思

① OECD, “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Design and Implementation Plan for the Activity,” www.oecd.org/els/education/teacherpolicy, Nov. 2002.

② [http://cice-shnu.org/Default.aspx?tabid=8555&ctl=Details&mid=17070&ItemID=65181&SkinSrc=\[L\]Skins/cice_new_2fen/cice_new_2fen&language=en-US](http://cice-shnu.org/Default.aspx?tabid=8555&ctl=Details&mid=17070&ItemID=65181&SkinSrc=[L]Skins/cice_new_2fen/cice_new_2fen&language=en-US).

的教学、弱于研究的教师已经不能满足现实及未来的需要。

“教师即研究者”是教师专业化发展过程中具有里程碑意义的重要论断，正如布克汉姆所言，“一门职业的专业性往往是与其从业群体的研究能力紧密联系在一起的，特别是研究者的习惯和态度是维持其专业性的重要因素”。为《教育大百科全书》撰写“教师即研究者”词条的霍林斯沃思（S. Hollingsworth）满怀信心地指出，“‘教师即研究者’的论断所引发的教师专业化运动在整个教育领域的国际运动中都一直处于中心地位”，并认为这是“后工业时代社会大变革的一个部分，因为教师的社会影响力从此不再处于边缘化的地位”^①。

教师的教学工作是否具有研究的性质，关键在于如何正确地理解教学和研究。如果仅仅从知识的传授角度去理解教学，那么，教师永远只能算是一个技艺娴熟的教书匠。如果从促进每一位学生健康快乐地成长和有个性地最佳发展角度来理解教学，那么，教师就需要时时、处处研究自己面对的学生，从学生的需求出发，设计有意义的教学旅程，教师的教学实践就会总是绽放出研究和创造的理性光辉。

当教师把研究看作教学实践的一种职业态度和专业精神时，教学的专业性以及教师工作在推动整个社会向前发展过程中的基础性作用就会体现得愈发明显。教师是教育教学研究的主体，他们的研究意识、主体意识是教师专业化发展的重要支撑，教师的教育实践内在包含着研究的意义，也只有这样，教师才能真正当之无愧地从事教育教学这一阳光下最崇高的事业。

第二节 教师专业发展阶段的分水岭

要促进教师的专业发展，就需要了解教师在整个职业生涯过程中大致经历的主要阶段，并了解各阶段之间的变化与差异。只有这样，才能准确地理解教师专业发展的特点和规律，也才能够有力地

^① [瑞典] T. 胡森、[德] T. N. 波斯尔斯维特主编：《教育大百科全书》，第8卷，104页，重庆，西南师范大学出版社，海口，海南出版社，2006。

促进教师的专业发展。

20 世纪 70 年代,美国学者富勒(F.Fuller)和鲍恩(O.Bown)通过大量的文献研究和广泛的教师问卷与访谈,提出了教师三关注阶段理论。第一个阶段为关注生存阶段(survival concerns stage)。在这个阶段,教师初次真正地、持续地开展教学工作,一切都是从零开始,没有过往的阅历可以借鉴,因此主要是关注自己是否能够胜任教学的工作和身边的人怎么看待自己的工作。他们常常问自己的问题包括“学生喜欢我吗”、“领导是否觉得我干得不错”以及“同事们怎么看我”等。第二个阶段是关注教学情境阶段(teaching situation concerns stage)。在这个阶段,教师减少了对自己能力的怀疑和由此带来的不安,主要关注教学任务所需要的知识、能力以及如何学以致用地去解决问题。他们常常问自己的问题包括“班级人数是否太多”、“怎样才能有效提高学生的成绩”、“现有的备课材料是否充分”以及“班级管理一定要遵循严厉的训导原则吗”等。第三个阶段是关注学生阶段(concerns about pupils stage)。在这个阶段,教师减少了对就事论事的教学任务的关注程度,越来越多地研究学生的现实基础和学习特点,追求通过创造性的教学设计引导学生经历有意义的学习旅程,从而渐进形成自己的教学风格。他们脑海里常常出现的问题包括“如何激发学生强烈的学习兴趣”、“学生有哪些方面的学习需要”、“学生通过学习是否有进步”以及“如何使学生自信、独立地面对学习任务”^①等。

20 世纪 80 年代,美国学者麦克唐纳通过对一群公立学校的教师进行数年的跟踪研究,提出了教师生涯四阶段论。^②第一个阶段为转换阶段(transition stage),教师主要在适应新的工作岗位,完成从师范生向正式教师的角色及心理转换,因此这一阶段的教师主要致

① F. Fuller & O. Bown, "Becoming a Teacher," in *Teacher Education, Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, part 2, ed. K. Ryan (Chicago: University of Chicago Press, 1975).

② F. J. McDonald, "A Theory of the Professional Development of Teachers," paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York, 1982.

力于教学工作的基本完成。第二个阶段为探索阶段（exploring stage），教师在能够驾驭课堂的基础上进行一些探索，力求在教学效能和课堂组织管理效率方面有明显改观。第三个阶段为发明实验阶段（invention and experimenting stage），教师尝试各种新的教学策略，激发学生学习的兴趣，让自己在接受各种挑战的过程中发展自己。第四个阶段为专业的教学阶段（professional teaching stage），教师着重研究教育教学实践中遇到的问题，形成行之有效的解决问题的策略，并在此过程中提升对教育教学的理解与认识，力求在思想上有所建树。

香港大学的徐碧美教授曾利用一年的休假时间，到香港的一所中学实地观察了四位第二语言（英语）教师一个月以上（玛丽娜三个月，艾娃、婧和珍妮三位教师各一个月）的课堂教学，并和这些教师进行了富有成效的沟通，对学生做了相关的调查和访谈，由此发现了专家教师与教师新手在教学实践过程中的诸多差异性特征。^①

（1）教学方面。第一，备课。专家教师比较有自主性，他们会研究课程标准和教材的要求，并常常根据自己的理解来灵活组织教学内容，而教师新手往往根据权威设定的规则和指南行事，不越雷池一步；大多数专家教师更多地进行长期的备课，除了准备每一节课之外，单元、星期、一学年的教学任务也是他们非常关注的，所以他们对所要教授的知识的地位、教学次序等会有更清晰的认识，对教学的连贯性也会有更多思考，而教师新手多局限于短期的计划和当次的备课；专家教师常常在头脑中进行备课，并且他们的备课是连贯的，无论是在学校还是在家中，无论是在工作还是在休假，最后写出的教案通常也比较简单，有时就像便条一样，而教师新手常常写出详尽的方案，甚至包括课堂上可能的每一句对话。第二，上课。教室是一个复杂的、相对难以预测的环境，许多事情都可能同时发生。课堂的这种多元性、同时性、刻不容缓性和难以预料性，要求教师能快

^① 参见徐碧美：《追求卓越——教师专业发展案例研究》，51页，北京，人民教育出版社，2003。

捷地处理同步传送的信息、处理同时发生的多个事件以及观察到学生违纪行为的信号并在它成为问题之前采取行动。专家教师关注的课堂事件往往与教学目标直接相关，并且研究判断与教学目标的相关性及结合点，并立即改变自己原来的教学计划，用好这一即兴产生的教学资源；教师新手往往会被各种突发事件困扰，并且急于救火式地立即处理，导致教学行为和教学目标之间常常脱节。

（2）知识方面。专家教师和教师新手的关键性差异在于对教学行为的理解以及聚合不同方面知识的能力。例如，在关于学生的知识方面，专家教师往往在激发学生的兴趣的时候，不会忘记自己的教学目标，并且他们设计的活动能够很方便地走进学生的内心世界，让学生感兴趣，并促成目标的达成；教师新手往往是关注兴趣的时候就忘记了目标，关注目标的时候教学就缺乏兴趣。

（3）教师回应工作环境的方式方面。专家教师一般不会受环境因素的支配，他们会积极调适自我并主动地研究和适应现实的工作环境，他们对工作环境的回应并不是孤立的或者毫不相关的，而往往是站在全局角度看待自己的工作；教师新手往往在理想与现实之间的差距中彷徨和抱怨，始终处于不尽如人意的的工作状态。

徐碧美教授还指出了成长为专家教师的四个关键因素，即有意识地思考和对经验的反思、不断探究与试验、质疑“没有问题”的问题以及迎接挑战和寻求挑战。

从教师专业发展的阶段特点以及专家教师与教师新手之间的区别可以看出，教师在新手阶段主要是适应工作环境和完成教学任务，经验教师阶段主要是探索多种方法以熟练地完成教学任务，专家教师阶段则是深入地研究学生和教学问题以有力地促进学生的学习和提升自己对教育教学的认识。

随着专业发展阶段的递升，教师要逐渐学会研究自己的教育教学，对此，现实中往往存在误解。很多教师认为自己首要的和本职的工作就是教学，按照课程目标的要求和课前设计的思路上完每一堂课就可以了。如果课堂中出现了什么问题，他们会归咎于学生的不配合等特殊原因而不觉得是什么大问题，即便是遇到课堂教学中

经常困扰自己的瓶颈问题，也常常寄希望于教育专家或者学校领导给出一个现成的解决问题的办法，然后自己按照这个办法去执行操作。因此，这类教师往往没有研究的意识，并且想当然地认为研究只是教育专家的事情。另外，对教师做研究的有效性的质疑，主要是从研究的科学性、规范性、专业性以及是否有利于教师专业发展的角度来考虑的。教育研究的意义在于其成果能够指导教学实践，而这种成果的有效性，取决于研究人员的理论水平和科研能力。因此，就会有这样的疑问产生：教师没有受过专门的研究训练，缺乏规范的研究意识，研究必然缺乏严谨性和规范性，这样的研究能否有效地指导教学的实践？

正是因为教育教学研究在促进教师专业发展方面的重要性以及对教师在教育教学过程中进行研究的能力存在质疑，所以更加迫切地需要让广大一线教师掌握基本的研究方法。要让专业研究人员积极主动地投身到教育教学的实践情境中去，和广大一线教师一起寻找需要研究解决的问题，经过提炼聚合从而转化为行动研究的小课题，再回到教育教学的实践过程之中进行问题原因的诊断和可能的解决方案的尝试探索，在取得明显效果的基础上进一步提炼提升实践的经验，从而成为具有一定普适性和推广性的共识及结论，成为既适合于教师实践特点，又能改进教师实践的研究成果。广大一线教师身处教育教学实践的第一线，其研究往往更具有真实性、情境性和可操作性，比单纯基于逻辑推理和概念演绎而形成的学院学派式学术成果更具有反哺实践的实效性和推广价值。

第三节 推进课程教学改革必经路

世纪之交在全国兴起的基础教育课程改革建立起了一套全新的课程体系，这对广大一线教师及教研员和专业研究人员而言，都形成了一种前所未有的挑战。

从课程内容来看，一方面，对于现成的课程文本内容，没有人是轻车熟路的；另一方面，太多的内容有赖于在情境中互动生成，

因此充满不确定性。大家都在同一起跑线上，需要平等对话和合作教研的机制建立。

从教学方式来看，教师和学生是学习过程的共同经历者和平等的学习伙伴，教师不能再像原来那样将准备好的内容按部就班地灌输给学生，而是要基于学生的经验和现实生活与学生一起建构新知识，因此，没有一种现成的教学方法可以套用，“摸着石头过河”是最形象不过的比喻。一千个教师就会有一千种教学方法，而每一种教学方法都会遇到层出不穷的新问题，这就呼唤研究和解决真实问题的有效教研制度的出台。

从课程设置来看，综合文科、综合理科、研究性课程以及综合实践活动等，已经不可能依靠某一个学科教研组就解决问题，因此，教育教学的现实期待建立打破原来的教研组界限、多个学科教研组参与的综合教研新机制。

从课程结构来看，三级课程体系中的校本课程开发更是一个方兴未艾的教研领域，没有现成的经验可以借鉴，也不是单一教研组可以解决的问题，课程研究人员的介入成为教研的新需要。这呼唤着超越教研组范围、突破学校围墙、多元成员参与的教研新机制的建立，需要建立一个适应基础教育新课程改革的开放、民主和有效的教师教学研究新格局。

据《2002年全国教育事业统计公报》显示，截至2002年底，全国普通中小学校有54.82万所，普通中小学校专任教师总人数约为1019.26万人（其中全国小学专任教师577.89万人，初中专任教师346.77万人，普通高中专任教师94.6万人）。我国现有的教研机构总数约为2000个，教研机构人员总人数近10万，其中专职教研员数量更是低于此数。单从量的角度来分析，我们可以发现，随着新课程的全面推广和深入，仅以2000余所（加上部分高等师范院校、教育学院和国家课程改革研究中心）教科研机构去指导54.82万余所的中小学校，显然不太现实。^①同理，近10万人的教研队伍

① 参见胡庆芳等：《校本教研实践创新》，3页，北京，教育科学出版社，2007。

要对1000多万的教师进行培训、指导等也会遭遇力不从心的尴尬。专业指导力量的严重不足客观上要求以校为本教研制度的建立，从制度上保证全国所有中小学首先可以依靠学校自身团队的力量并充分发挥本土专家的引领作用，一起研究解决新课程实施中的种种问题。

2001年6月8日，教育部印发《基础教育课程改革纲要（试行）》，明确提出“在教育行政部门的领导下，各中小学教研机构要把基础教育课程改革作为中心工作，充分发挥教学研究、指导和服务等作用，并与基础教育课程研究中心建立联系，发挥各自的优势，共同推进基础教育课程改革”。

2003年12月22—24日，教育部基础教育司在上海组织召开“以校为本教研制度建设研讨会”，各省、自治区和直辖市教研部门的领导、课程改革实验区的相关负责人以及全国15所大学课程改革研究中心的专家与会，共同研究校本教研实践创新的思路以及相关的条件保障，切实为基础教育课程改革保驾护航。

基础教育课程的改革事实上要求学校教研制度的重建，并为广大教师在教学实践的基础上使教学研究融入新内涵：“以校为本”、“自下而上”、“自主研究”、“全员参与”、“多种力量支持”。全国各地各学校的教研组作为正式的教研组织，在攻克教材难点、摸索有效的教学方法、强化教研技能、研讨教育教学问题、促进课程改革以及提高教育教学质量等方面正在发挥中流砥柱般的作用。

教研主体正在从课程的执行者变为课程的主人。对于教师而言，以往教授的是别人的课程，是专家规定好的现成课程，只要执行即可。而现在，新课程中的教师成了课程的主人，文本的课程如何转化为教师理解的课程，进而如何转化为在课堂中实施的课程，这些都有待于教师基于自身经验进行重组和自主建构。特别是对于校本课程而言，整个课程都有待教师自主开发，手中的教材更多地只能作为一种课程资源供参考。这正是教研转型过程中教师主体地位发生的根本性变化，也正是这些原因引发了以往教研格局的“多米诺骨牌”效应，从而展现出广大一线教师教学研究的广阔新天地。

广大一线教师教研的实践表明，学校的教研风貌与教师的专业发展之间存在着密切的联系。^①

(1) 当师资队伍的整体素质基本不合格的时候，学校往往以压倒一切的魄力强调以案例讨论为主要形式的支架借鉴，因为这样做可以让合格的教师通过类似教学案例的解说帮助不合格的教师完成基本教学要求。在这一阶段，教师的角色基本定位在教学实践操作者的层次。

(2) 当师资队伍的整体素质基本合格的时候，学校往往强调教师之间的合作学习、相互交流、经验共享以及积极主动地寻求并解决教育教学中的实践性问题。在这一阶段，教师的角色开始提升为行动研究者的层次。

(3) 当师资队伍整体素质完全合格并形成学习型组织的时候，这种组织的成员开始进入研究状态，无论是以建构个人理论为追求的研究学习，还是在实践经验之上的反思学习，其品质都在质的方向上向教学研究者和理论建树者靠近，并且他们的学习以及学习的成果都与自身实践密切相关。在这一阶段，教师的角色进一步提升到个人理论的建构者层次，并且真正实现了理论家和实践者之间的融合。

迈克·富兰在《变革的力量：透视教育改革》中说道：“当教师在学校里坐在一起研究学生学习情况的时候，当他们把学生的学业状况和如何教学联系起来的时候，当他们从同事和其他外部优秀经验中获得认识、进一步改进自己教学实践的时候，他们实际上就是处在一个绝对必要的知识创新过程中。”^② 原苏联著名的教育家苏霍姆林斯基对教师进行教育教学实践的研究更是给予了崇高的评价：“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，那你就应当引导每一位教师走上从事研究的幸福道路上来。”^③

① 参见胡庆芳：《教师的学习》，载《上海教育》，2005（6）。

② [加] 迈克·富兰：《变革的力量：透视教育改革》，39页，北京，教育科学出版社，2000。

③ [苏] 瓦·阿·苏霍姆林斯基：《给教师的建议》，北京，教育科学出版社，1984。