

课程实施与学校革新丛书

总主编◎崔允漷

我思故我教

校本教研的故事

崔允漷 赵丽萍◎主编



华东师范大学出版社



课程实施与学校革新丛书

总主编◎崔允漷

我思故我教

校本教研的故事

崔允漷 赵丽萍◎主编



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

我思故我教:校本教研的故事/崔允灏,赵丽萍主编. —上海:华东师范大学出版社,2009

(课程实施与学校革新丛书)

ISBN 978-7-5617-6755-9

I. 我... II. 崔... III. 基础教育—教学研究 IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 009787 号

课程实施与学校革新丛书

我思故我教:校本教研的故事

主 编 崔允灏 赵丽萍

责任编辑 周志凤

审读编辑 康银宝

责任校对 王 卫

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537(兼传真)

门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 华东师范大学印刷厂

开 本 787×1092 16 开

印 张 15

字 数 240 千字

版 次 2009 年 3 月第 1 版

印 次 2009 年 3 月第 1 次

印 数 1—6000

书 号 ISBN 978-7-5617-6755-9/G·3850

定 价 29.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

国家教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地
华东师范大学课程与教学研究所合作研究成果

教育部人文社会科学重点研究基地重大项目
《学校本位教师专业发展研究》研究成果之一

华东师范大学“985 工程”二期哲学社会科学
“教师教育理论与实践”创新基地建设成果之一

课程实施与学校革新丛书编委会

主 任 钟启泉

总 主 编 崔允漷

编 委 胡惠闵 吴刚平 张 华 赵中建 周 勇 王少非 柯 政
傅建明 夏雪梅 洪志忠 郑东辉 余进利 骆玲芳 卞松泉
沈 毅 沈 瑾 洪春幸

校本教研项目组

组 长 赵丽萍 崔允漷

主要成员 闻国强 邵朝友 方建胜 洪春幸 郎明仙 周 军 孙石林
姚江萍 喻武英 钟建华 沈永海 姚永安 林荣凑 吴江林
朱海华 俞 李 胡静霞 卫国海 杨正刚 何冬美 彭小妹
姜 平 范红良 王晓燕 陈 瑞 顾兴明

基于伙伴关系的学校变革(代总序)

崔允漷

近年来,变革一直是教育领域的核心主题。在教育变革的过程中,一个观念正在变得越来越清晰:没有学校层面的变革,就不可能有真正的教育变革。

在我国,世纪之交的教育正面临着急剧的变革,特别在政策层面。从素质教育到课程改革,学校一直处在教育变革的风口浪尖,面临着变革更新的挑战。而在新一轮课程改革的背景下,学校获得了前所未有的自主权,已不能坐等变革,也不能借口不变革;与此同时,在教育的持续改革中有了自身独立利益的学校也开始产生了内发性的变革动因——变革正成为许多学校主动的追求。

变还是不变,这已不是一个问题。然而,如何实现变革?回答这个问题对学校来说也许不是一件难事,提出一个美好的愿景,描绘一张完美的蓝图,都不是太难的事,因此,我们看到提供现成答案的文献连篇累牍,其中就包含许多由学校填写的答卷。但是,写出来的答案并不等于“做”出来的现实,对这一问题作出实践回答绝非一件易事——实践是高度复杂的,实践的变革更有其自身的逻辑。

实际上,没有一所学校会视变革如反掌。对于变革的困难,没有人会比学校更了解且有更深切的体验。但许多学校依然知难而上。在挑战变革所遭遇的困境的过程中,许多学校正以其高度的责任感展现出巨大的创造力,探索着属于他们自己的创新之路。这既是学校主体意识觉醒的结果,更是学校校长、教师公民意识和创新勇气的体现。

但处于教育变革风口浪尖的学校决不能被当作变革路上的独行侠,一如骑着瘦马,拿着长矛与风车搏斗的堂吉珂德,孤独地走在变革之路上的学校也必然遭遇失败。对于变革,良好的政策环境非常重要,但更重要的是要让变革成为一种共同

体的事业,在这一轮课程改革中的政策拟订、方案设计等方面“无役不与”的学者们尤其不能置身于学校的实践变革之外。

二

在我国的教育史上,大学学者从未像在第八轮基础教育课程改革中那样发挥着如此重要的作用,作出如此重要的贡献。

大学学者在知识的生产和分配中扮演着重要的角色。而专业教育研究人员则是课程知识生产的主体,在课程知识的传播上肩负历史使命,能够在课程改革中发挥重要作用。新一轮课程改革从开始酝酿走到今天的历程充分地证明了这一点,从《基础教育课程改革纲要(试行)》的出台、课程标准的编写、教材的编制,到教师的培训、新课程的实施,大学学者在课程领导上具有很大的影响力。可以说,在课程改革中,大学学者“从政策的拟定、理论的阐发,到课程的设计、发展、实施和评鉴,无役不与”。^①正因如此,“专业引领”才是大学学者在课程改革中多元化贡献的核心。

但是,课程改革推进到今天,大学学者的作用恐怕不能局限于坐而论道、激扬文字,满足于发展知识和影响政策。生产知识和支持决策依然重要,因为课程改革的知识基础还比较薄弱,课程政策也需要臻于完善。但对于大学学者而言,开辟“第二战场”——以专业知识服务于推进课程改革实践——也许与支持知识发展和决策同样重要,特别是在当前课程改革的推进已进入“森林之旅”的腹地之时。

如何服务于课程改革实践?大学学者已经做了不少工作,比如,参与国家课程改革实验区的调研和评估,深入实验区开展合作研究;开展面向教育管理人员、教研员和教师的新课程培训活动;建立课程改革的实验基地;日常的课程改革指导和咨询;课程资源的开发与建设以及教材编写评审等。但是,学校是课程发展之所,是理想课程的方案与学校、学生的现实进行对话、协商的地方。真正的课程就是在学校中得以发展的,课程改革的成功推进必然要求新课程在学校层面的再概念化。一种课程只有在到达学生层面时依然理想,才是一种真正理想的课程。没有学校的变革,这种理想的课程就不可能得到真正的实现。因此,在课程实施中,要在基

^① 欧用生:《大学与课程改革:台湾经验》,华东师范大学课程与教学研究所编:《大学在基础教育课程改革中的作用研讨会文集》,浙江杭州,2004年10月。

基础教育课程改革中进一步发挥作用,就必须将行动指向中小学的教育实践。参与学校的变革就是大学学者的一项极为重要的社会职责。

也许,从表面上看,大学学者好像一直在参与中小学教育实践,特别是改革开放以后,各种合作名义下的大学—中小学项目开始出现,并产生了较大的影响。但是,很显然,这些在合作名义下开展的项目并非真正意义上的合作。因为,首先,这种关系往往是大学人员发起的,中小学并没有表现出强烈的合作愿望。其次,这种关系的目的是指向大学,为大学教育科研服务的。典型的合作方式是大学研究人员秉持着传统的研究取向,以“指导者”的身份,以“实验”的方式与中小学合作,即将预先设计好的理论框架,甚至是操作指南分发给中小学,由中小学忠实地加以实施、记录。

及至近十年,大学与中小学渐行渐近,许多大学学者开始抛弃“指导者”的角色,以平等的态度进入中小学,在中小学教育教学的实地情境中与中小学教师开展了真正意义上的合作。合作关系的目的指向产生了极大的转变,即从服务于大学转向服务于中小学,指向中小学教育教学实践的改善。

特别是在新一轮的基础教育课程改革中,大学学者逐渐走向前台,其发挥的巨大作用得到了广泛的认可。在课程改革中获得了自身独立利益、主体意识得到觉醒的学校开始主动寻求大学学者的专业支持。基于对过去种种“带着方案来,带着结果走”的“假合作”的充分认识,学校对于“合作”的需求变得更为理性、更为务实,对合作对象和合作活动的要求变得更高。在这种情形下,传统的“指导—被指导”关系已经不能满足学校的需求了,因为课程在学校层面的再概念化绝不是靠专家的身份霸权和话语霸权或被“殖民化”的中小学教师来实现的。大学与学校的关系需要一种全新的模式,走向有机的伙伴关系就是一种必然的选择。

三

大学—中小学伙伴关系最初在美国霍尔姆斯小组(Holmes Group)报告中作为教师教育改革的一项策略呈现,而今已在教学改革、学校发展、学业成绩提高等方面显示出强大的潜力。伙伴关系具有多种含义,从狭义理解,伙伴关系是指不同组织之间基于平等合作的正式关系,其核心特征在于伙伴之间的平等、合作和关系的持续性。从更宽泛的意义来理解,凡是出于共同的愿景,为满足伙伴各方的利益而进行互动的关系都可称为伙伴关系。

塞勒等人(W. Seller & L. Hannay)在对加拿大安大略教育研究所与多伦多大学联合实施的长达30年的大学—中小学伙伴关系地区中心模式的考察中,列举了伙伴关系的丰富内涵:关系的持续性;多侧面的项目;合作议程的建立;独特的解决方案;知识的可迁移性以及平等合作等。^①戈麦兹(M. N. Gómez)列举了伙伴关系的一些根本特征:有共同的利益和目标、相互信任和尊重、共同决策、清晰的焦点、易控制的议程、上级领导的支持、经费资助、长期的责任、动态的性质和信息共享。^②

伙伴关系不是一方帮助另一方,更不是建立在“指导—被指导”基础上的不平等关系,走过场式的培训、短期的服务协议不是伙伴关系,不可能对课程实践产生持久的影响。伙伴关系跨越了大学和中小学两种不同的文化,能发展不同的可能性,能生产知识和理解,具有持久的潜力。伙伴关系就是“联合起来做事”,双方有共同的目标和愿景,但又不失去各自的利益,保持适当的张力,发挥各自的优点,努力达成共同目标。

大学—中小学伙伴关系是课程改革这一共同目标指引下的策略联盟。尽管大学与中小学同处在教育体系之中,本质上存在着千丝万缕的联系,但又是如此的不同:犹如两个世界,双方的文化、实践模式、工作方式等存在着明显的差异。伙伴关系创造了一个大学、学校之外的“第三世界”:有共同一致的目标,并为这一共同目标分享智识,共担责任,相互协作,同时保持各自的利益,保持适当的弹性。在一个共同的大观念的统领下,双方的差异导致的内部张力和多样性会产生建设性的成效,成为伙伴关系最重要的资源,它保证双方都能发挥自己的优势,能为共同目标的实现作出独特的贡献。

伙伴关系需要大学—中小学双方的相互尊重、相互信任。中小学教师需要在充分地发出自己的声音的同时,改变拒斥理论的心态;大学学者更必须有意识地避免以知识精英自居,避免“课程改革引领者”的自我定义,避免用话语霸权将教师研究和实践知识边缘化。

伙伴关系应当镶嵌于学校教育实践的脉络之中。课程改革的成功要求新课程在学校层面的再概念化,这意味着课程改革必须以学校为课程发展的基地,以教师

① Wayne Seller & Lynne Hannay (2000), Inside-Outside Change Facilitation, in: Structural and Culture Consideration, in: *The Sharp Edge of Educational Change*, edited by Nina Bascia & Andy Hargreaves, London; New York Routledge

② Manuel N. Gómez, On the Path to Democracy: The Role of Partnership in American Education, On Common Ground: Number 8, Winter 1998, <http://www.yale.edu/ynhti/pubs/A21/gomez.html>

为课程发展的主体。因此,伙伴关系必须指向学校的教育实践,在实践中发现问题、解决问题;在合作行动中共同创造知识;必须避免将学校作为试验场或资料提供者,避免种种使真正的合作连带蒙羞的“假合作”。

伙伴关系是一个长期的、持续的关系,是动态发展的,需要精心培育。伙伴关系的核心不是一纸协议、某个项目,而是一种关系,一种伙伴之间互信的、对合作具有拥有感的关系。为满足学校的某种需求而履行一个协议或完成一个项目总是容易的,但伙伴关系指向长期的持续的合作,合作的议程是在广泛而深入的互动中生成的,合作的规范是在合作实践中形成的,合作的过程是动态地演变的。

当新课程成为教师日常生活的一部分时,当中小学教师形成了课程意识和反思意识时,课程改革必将成为持续的草根式的活动,中小学教师也就必将成为创造新的课程知识、推进课程改革的主体力量;当我们的教育结构随着课程改革逐渐变得开放时,课程意识觉醒了的教师必将发出更强的声音,不仅影响课程改革的“实际”,也将对课程改革的“政策”产生影响。也就是说,中小学必将成为自我引领者、自我服务者。正因如此,如果说在课程改革初期,大学学者对课程改革的引领与服务是一种必然也是一种事实的话,那么随着课程改革的推进,大学学者就必须超越对课程改革的引领与服务,最终走向与中小学的有机的伙伴关系,共同努力协作,实现共同理想。

四

我们与多所学校的合作基本上都是借助于项目这样一个载体来开展的。在合作中,我们头脑中并没有预设的研究问题领域,学校最初在合作任务上也只有一个笼统的设想。合作研究的项目是我们与学校双方共同旨趣和需求的聚焦,在双方的理智碰撞中生成的,是嵌入学校的组织情境之中的。双方在进行充分持续沟通的基础上,充分考虑学校原有的传统、特色与需求,以及我们自己的专长与优势,共同确立了一个项目作为合作的内容。

在合作过程中,合作研究真正镶嵌到学校的情境脉络之中,几乎所有学校成员都深度参与我们的项目,充分体现了学校在合作中的主体地位。学校成员作为研究的主体积极地介入研究之中,以自己独特的视角、经历和体验对研究作出了贡献,并且在与大学人员的反复碰撞中,逐渐学会超越自身经验的局限,从局外人的视角来审视、反思自己的实践,并努力地改进着自己的实践。在这一过程中,教师

006 实现了自我提升,学校也不断变革,得到进一步的发展。

在合作过程中,我们的团队始终未以“指导者”的姿态出现,而是将自己定位为“专业合作者”和“求知者”,秉持“基于学校、在学校中、为了学校”的研究理念,与学校教师平等地进行协作。我们所做的是:传递知识,理解经验,分享观点,积极鼓励,引起思考,提供机会,帮助教师形成他们自己的专业灵魂,产生自己的教育智识,或者说,我们以自己的专业智识为课程实施中的学校变革提供了支持。同时,我们自己也在这一过程中得到了发展:

我们发展了我们的专业智识。实践出真知,我们在对实践的参与中形成了自己的实践智慧,生产了新的知识。而我们合作伙伴的实践知识也正是我们智识的永不枯竭的源泉,正是在与我们伙伴的交流碰撞中,我们的专业智识得以扩展,得以提升。

我们发展了参与实践变革的能力。学校变革更多是一种实践变革,实践变革有着它独特的实践逻辑,这一方面的知识基础正是长期身处象牙塔中的我们所欠缺的。所幸的是,这种关于变革的实践逻辑能够在参与实践变革中得以生长,我们就在与学校合作的实践中获得越来越多的关于实践变革的知识基础,提高了自己参与实践变革的能力。

我们悟到了伙伴关系的“合作之道”。我们的合作伙伴有不同的类型,不同的层次,不同的传统和文化,也有不同的需求,正是与这些不同的伙伴“致力于建立兼容双边不同需求和抱负、跨越中小学和大学两个世界的有机伙伴关系”^①的过程中,我们学会了合作,悟到了一些终身享用的“合作之道”。

五

改革开放以来,我国的教育研究如何对待异域经验大概经历了两个阶段:一是20世纪80年代主要介绍国外的教育制度和个别教育家系统的理论学说,经常在追问“国外哪一个教育家最著名?”二是90年代起比较侧重关注的专题研究,如教学目标、双语教学、教师发展学校、研究性学习、校本课程开发等,问题已转变成“国外哪一个话题最前沿、时尚?”现在,我们不应该停留在内容(制度与学说简介或个人

^① 杭州市安吉路实验学校“学校课程规划”项目组:《课程成就学生》,未公开发行,2004年9月,第11页。

研究结论)层面了,我们是否可以将这些内容置于异域情景来琢磨他们的“问题解决的旨趣或思考方式”,来解决我们教育中的理论与实践问题?21世纪初已经到了建构本土化知识的时候了,中国的教育学者需要生产属于我们自己的教育学知识,尽管需要一段艰难而漫长的过程,但我们必须“心向往之”。

大学一中小学伙伴关系与其说是一种话题,还不如说它是一种问题解决的方式。学校变革是教育研究的出发点,也是归宿。如何基于专业的知识和研究来变革我国中小学的实践是当代每一位教育学者的历史使命。本人与一批同道近年来致力于上述伙伴关系的平等合作,致力于学校脉络中的课程实践,致力于变革实践的能力提升,综合各种学校课程实施中的革新信息,汇集成这套丛书。

本套丛书努力体现三大特色:(一)以问题解决为宗旨。从当前我国课程改革的背景中发现学校层面具有普遍性的现实问题,并寻求问题解决的策略和条件。(二)以合作研究为途径。大学一中小学的伙伴关系是学校推进课程改革过程中真实问题解决的主要依靠和重要途径。(三)以知识创新为核心。反映当前学校在变革面前所遇到的新问题,反映合作共同体共同解决问题的过程和最新研究成果,传播学校变革的新信息。

感谢我们的合作伙伴——校长与教师们特别是项目组的教师们,假如没有你们的努力和智慧,没有你们付出如此之多的休息时间,我们的伙伴关系也会成为“假合作”!感谢华东师范大学出版社的领导和编辑们,假如没有你们的支持,我们合作研究中的种种努力都将难以传播与分享!感谢丛书编委会的每一个人,大家都愿意将自己的强项(自留地)贡献出来,犹如“拳头”般联合出击,极大地扩大了本套丛书的影响力!

前言

学校是真正发生教育的地方,是教育的中心和主体,是教育改革的基点。在新一轮基础教育课程改革中,校本的理念得到广泛的提倡,校本教研成为备受关注的焦点。

自2002年以来,作为国家级课程改革实验区,浙江省杭州市余杭区教育局领导一直致力于基础教育的均衡发展,致力于课程改革的理念在实践中的落实。六年多的实践证明,他们越来越深刻地认识和体会到建设校本教研制度的重要性和紧迫性,校本教研已成为促进学校持续发展的关键所在。

结合教育部《关于加强和推进以校为本教研制度建设的指导意见》和余杭区的教育现状,他们制订了《余杭区区域性推进校本教研制度建设的规划》,明确并实践了区域推进校本教研制度建设的基本思路与策略,即以教研创新为主要抓手,以问题解决为基本方式,以平台建设为工作重点,以专业反思和叙事研究为重要形式。具体而言,他们进一步健全了校本教研的组织和领导,成立了区校本教研制度建设领导小组、专家指导小组、工作小组;整合教研、科研、培训部门的优势资源,努力实现教科研训一体化;充分发挥校本教研示范学校和基地学校的引领作用,力求达成全区校本教研工作的均衡发展;强调常态教研活动的重要性,鼓励学校进行教研形式创新;整合各种评比活动于校本教研制度建设中,激发教师专业发展的愿望。

可喜的是,在落实《余杭区区域性推进校本教研制度建设的规划》的过程中,在广大学校、教师的共同努力下,余杭区校本教研制度建设有力地促进了新型教研文化的形成,在各校及教研组建设、教研方式改进及教师专业的发展与提升等方面取得了一定的成效:产生了多所校本教研先进学校,涌现出一批校本教研先进教研组,呈现出各种比较有效而朴素的教研方式,培养了一支高素质的教师队伍。

然而,在持续推进校本教研制度建设的过程中,他们也发现还有诸多问题亟待解决,如部分学校缺乏开展校本教研必要的制度与方式,教师缺乏进行校本教研记录、言说、反思、知识分享的载体与工具,甚至个别薄弱教研组校本教研工作难以正常开展等等。针对这些问题,他们一直在苦苦地探寻有效开展校本教研的各种处方和手段,实践和总结了多种方法与措施,其中征集案例就是他们推进校本教研的一个重要抓手。

本书是我们在学校老师递交的 80 多个案例中,精选了 20 个案例,并选用《商业评论》中的案例呈现方式,前后花了三年时间,改写成 20 个校本教研的故事。

在一定程度上,本书描绘了余杭区校本教研建设的一幅图景,也反映了该区在推进校本教研方面的一个成果,同时,余杭的地理位置决定了它就是中国的一个缩影,因此,余杭的校本教研经验具有一定的普适性。为此,我们希望本书能够对其他各地推进校本教研提供一些可资借鉴的经验,也给一线教师开展校本教研提供一些思路。当然,我们更希望它能够为全国进一步推进校本教研作出决策提供可靠的证据。

本书的结构反映了校本教研的推进路径,也涵盖了校本教研的逻辑展开,共分五个专题:

- 制度建设——它讲述了学校层面如何建立校本教研的专业制度,以及需要哪些专业制度才能为教师参与、开展校本教研提供制度支持与保障,如课堂研究、教师发展需求诊断、主题教研、有效作业管理等制度。

- 专家引领——它讲述了校内、校外的专家如何引领教师开展校本教研的过程、策略,提供了一些值得推广的成功案例,如课堂观察、教研组长何以成为课程领导者等。

- 同伴互导——它讲述了校本教研过程中教师之间的对话,描述了引发思考、相互支持、共同发展的理念正转化为教师的专业生活,如集体磨课、基于合作教育特殊学生等。

- 自我反思——它讲述了教师如何与自己对话,描述了教师如何以自己的专业活动为思考对象,对自己的所作所为进行审视和分析的过程,如课堂观察反思、学科教学反思、综合实践活动反思等。

- 校际教研——它讲述了校本教研不限于“本校”而是可以延伸到学校与学校之间开展校本教研,这是一种制度创新,然而却遇到了一些新的挑战。

以这样的结构呈现既表现了我们的勇气,也存在着一定的风险,因为校本教研实践上的丰富性,导致任何逻辑的分类都是无法令人满意的。重要的是,余杭区教育局领导同意我们秉持专业的态度,客观地呈现当前校本教研在该区的各种真实面貌,而不是让我们专门去总结好的经验。每个故事都记载了教师的喜怒哀乐,包含着教师的思考与行动,透射出交流、争辩,展现出一种新的、童稚的、生气盎然的生命气息。故事没有告诉读者正确的答案,而是提出了各种各样的问题。针对故事中提出的问题,我们约请了八位专家对当前推进校本教研过程中的八个关键问题作出了专业的回应,这样做的目的也表明了我们的决心:不只是发现问题,而是努力去解决问题。这不仅对余杭区而言是有意义的,对全国来说也是有意义的。

在本书出版之际,我们要特别感谢余杭区教育局领导的理解与支持!感谢所有参与撰写本书故事的教师们,从故事的构思、撰写、修改到润色,他们付出了大量的心血和时间!感谢区教研室闻国强副主任为本书的组稿所作的努力!感谢区教科所邵朝友老师为本书的组稿、统稿所贡献的智慧!最后,我们还要感谢华东师范大学出版社副社长王焰女士以及责任编辑彭呈军先生、周志凤女士所做的工作!因为有你们的参与,才有本书的精彩!

编 者

目录

基于伙伴关系的学校变革(代总序)/崔允漷 /001

前言 /001

制度建设

1 我为课狂,研犹未尽/洪春幸 郎明仙 /003

评议一:课如人,人即课,追求“最有风格的课”/崔允漷 /016

2 校本教研:一个没有终点的旅程/周 军 孙石林 /019

评议二:校本教研应追求什么/胡惠闵 /027

3 墨笔何以能生花/姚江萍 /031

4 道在行与思之中/喻武英 /040

5 围绕一篇课文 or 一个主题/钟建华 /048

6 接下来,我们该怎么办? /沈永海 姚永安 /063

专家引领

7 《课堂观察手册》诞生记/林荣湊 /075

评议三:专业的对话是思想的交融/余文森 /089

8 手牵手,跟我一起走/吴江林 /091

评议四:一个优美的转身:从教研组长到课程领导者/夏雪梅 /102

9 师傅引领我“问答”/朱海华 /104

10 我和我的组员/郎明仙 /111