



校本教研丛书（第一辑）

◆ 浙江省教育厅教研室组织编写

总主编 张绪培

校本教研

实践模式研究

主编 柯孔标



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社



教育部编 义务教育教科书

教育部课程教材研究所编写

教育部 课程教材研究所

校本教研

实践模式研究

教育部 课程教材研究所

教育部课程教材研究所

◎ 校本教研丛书（第一辑）

校本教研 实践模式研究

主编 柯孔标

浙江大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

校本教研实践模式研究 / 柯孔标主编. — 杭州: 浙江大学出版社, 2008. 3

(校本教研丛书)

ISBN 978-7-308-05838-4

I. 校... II. 柯... III. 基础教育—教学研究 IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 034919 号

校本教研实践模式研究

柯孔标 主编

责任编辑 杜玲玲

封面设计 刘依群

出版发行 浙江大学出版社

(杭州天目山路 148 号 邮政编码 310028)

(E-mail: zupress@mail. hz. zj. cn)

(网址: <http://www.zjupress.com>

<http://www.press.zju.edu.cn>)

排 版 浙江大学出版社电脑排版中心

印 刷 杭州富春印务有限公司

开 本 880mm×1230mm 1/32

印 张 14.25

字 数 410 千字

版 印 次 2008 年 3 月第 1 版 2008 年 3 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-05838-4

定 价 22.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88072522

《校本教研丛书》编委会

总主编 张绪培

主 编 刘宝剑

副主编 柯孔标 季 芳 丁亚平

编 委 (按姓氏笔画为序)

方张松 许芬英 张 丰 张兰进

周百鸣 郑忠耀 钱万军 韩 颖

滕春友

本册编写人员

主 编 柯孔标

副 主 编 张 丰

编写人员 (按姓氏笔画为序)

王小明 方张松 朱跃跃 李 荆

来尧林 张 丰 张志伟 柯孔标

前 言

浙江省的基础教育已经进入到大众教育阶段,教育事业的发展从注重数量规模的扩展转到注重教育质量的提高,老百姓不再满足于孩子“有书读”,更希望孩子“读好书”。大众教育要求我们必须面向每一个学生,提升每一位教师,办好每一所学校。以校为本的教学研究制度正是大众教育的价值观、质量观、教学观和教师观的直接体现,是对新课程背景下学校教科研工作的一种深化和拓展。

很多教师一提起校本教研,就想到怎样写文章,怎样搞研究。其实,校本教研首先应该理解为教师在职学习进修的重要途径。21世纪是一个终身学习的世纪,在这样的时代里,进行教学研究是教师做好日常教学工作的必要条件,一个教师只有虚心学习,用心钻研,在教学中学会教学,在管理中学会管理,不断增长自己的实践智慧,才能做好学校规定的各项工作。教育是培育学生心灵的系统工程,既是一种复杂的技术,也是一门高深的艺术。学校里的每一份工作都是教师学习的新开端,谁懂得了“工作即学习”的道理,谁实践了“工作即学习”的内涵,谁就走在他人的前面。教师工作的本质,要求把学习进修、教学研究与改进工作有机结合起来,用学习和研究的态度解决工作中出现的实际问题。校本教研倡导的就是这样一种“工作、研究、学习一体化”的新型教研模式。因此,校本教研的价值不在于写了多少文章,也不在于获得多少奖励,而在于能否解决教师的心中疑惑,能否提高课堂的教学效益,能否提高学校的办学品位。当然,校本教研倡导的研究性学习与教师自发的个体学习是有差异的,校本教研更强调在个体反思基础上的合作和共享,强调在学校层面上有组织、有计划地解决教学和管理中的共性问题。

曾经有段时间,学校教科研非常注重实验研究与综合改革。这些从学院派研究模型中移植过来的研究方法,着眼点在于教育理论和模型的构建,对理论如何促进教学改革不太关心,对研究成果如何改进教师的教学行为不太注意,造成研究和实践“两张皮”。我们认为,学校的教学研究必须有实践价值,教学研究的成果最终应该体现为“教学行为的改进”和“教学质量的提高”。教学研究应该是每个教师的常规工作,是所有教研组的中心工作。校本教研的模式,要从过去的量化研究和实验研究为主转为自然观察和叙事研究为主,要从过去的验证性研究、理论性研究为主,转为教师自我经验的提炼和拓展。提倡教师从解决问题出发,选择适当的研究方法,开展日常化、本土化、草根化的教学研究。

朱慕菊在 2007 年召开的全国第四届校本教研工作研讨会上指出,今后校本教研应“旗帜鲜明地把研究重心转移到课堂教学和教师发展上来,强调学校的制度和文化的变革和创新。”校本教研要持续发展下去,必须要在教师团体中形成“创新、合作、共享”的教研文化,让教师静下心来研究教育规律,创造性开展教育教学工作,体验到教学与研究的乐趣。有了快乐的体验,教师才能热爱自己的岗位,才能主动提高自己的专业水平。要真正实施校本教研,必须对过去的学校教学研究进行全面的反思,创新教师研修和学习机制,有效体现新时期教师专业发展的合理诉求,对现行的学校教学业务管理制度做出重大变革。

从 2003 年参与教育部“以校为本教研制度建设”项目研究以来,浙江省教育厅教研室把校本教研制度建设作为推进课程改革向纵深发展的重要抓手,制定了“全面推进以校为本的教学研究制度建设”的指导性意见,连续召开了三次全省校本教研工作研讨会,评选出 274 所“浙江省校本教研示范学校”。经过几年的努力,校本教研的指导思想和具体措施,得到了各地基层学校的积极响应,在创建“浙江省校本教研示范学校”的活动中,涌现了一大批先进典型。示范学校中除了一些历史名校,还有许多与课程改革同步发展的新兴学校。这些学校创造的校本教研实践模式丰富多样,精彩纷呈。我们本着将“珍珠串成项链”的原则,把我省校本教研工作实践成果进行概括总结,为进一步深化和推

广校本教研制度提供有益的启示,也为各类学校开展校本教研活动提供可以参考的成功范例。

本书共 8 章,20 个专题,汇集了部分浙江省校本教研示范学校的实践成果和“推进校本教研”主题征文活动中的优秀案例 93 则。第一章从校本教研的历史回溯、实践本质和主要范式三个方面,对校本教研的背景、价值取向和基本操作模式作了阐述;第二章至第六章结合学校案例,分别介绍了以改进教学管理、提高教学技能、解决教学问题、实现资源共享、促进观点交流为主要目的的五类校本教研实践模式;第七章与第八章分别从教师学习团队和教师个体自主发展两个角度,阐述了关于组织机制创新的实践探索。

本书由浙江省教育厅教研室组织编写。专题 8、专题 9、专题 12、专题 15 分别由方张松、朱跃跃、李荆、王小明编写,专题 10 与专题 11 由张志伟编写,其余专题由张丰编写。柯孔标、张丰负责全书的统稿,来尧林参与统稿校对工作,滕春友、祝国强参与了本书的前期策划与组稿。

本书编写过程中,得到了温州市教育教学研究院、嘉兴市教育研究院等单位的大力支持,很多老师为本书提供了精彩的案例,对本书的编写内容和体例提出了很好的建议,我们还参阅了一些教育专家的著作和研究文献,在此一并致以诚挚的谢意。

编 者

2008 年 1 月

目 录

第一章 校本教研模式概述	(1)
专题 1 校本教研的历史回溯	(2)
专题 2 校本教研的实践本质	(8)
专题 3 校本教研的主要范式	(16)
第二章 改进教学常规管理	(34)
专题 4 改进教学准备	(35)
专题 5 优化作业过程	(55)
专题 6 研究教学测验	(69)
专题 7 改革学业评价	(84)
第三章 提高课堂教学有效性	(98)
专题 8 课例研究的基本特征	(99)
专题 9 应用课堂观察技术	(121)
第四章 解决教学中的实际问题	(158)
专题 10 推广案例反思	(158)
专题 11 开展行动研究	(182)
第五章 建设学校课程与教学资源	(215)
专题 12 开发课程资源	(215)
专题 13 建设校本教学资源	(232)
第六章 促进观点交流与成果共享	(245)
专题 14 教学沙龙与教研论坛	(245)
专题 15 多样化的网络教研	(270)

专题 16 区域合作教研活动	(293)
第七章 培育有活力的教师团队	(318)
专题 17 改革学校教研组织	(318)
专题 18 创新青年教师培养机制	(346)
第八章 促进教师的自主发展	(367)
专题 19 满足教师的发展需要	(367)
专题 20 实施发展性的教师评价	(414)
附录 本书引用案例目录	(438)

众所周知,教师的能力与素养是学校发展的关键。我国的基础教育正处于从“量的扩展”向“质的提高”的转型时期,不少学校全力以赴抓质量,这是无可厚非的。但是,把提高质量仅仅理解为“让学生考出成绩”,而忽视教师的学习与进步,忽视教师的专业发展与成长体验,那是“拣了芝麻,丢了西瓜”。很难想象,一群失去积极进取精神的教师,能培养出努力进步的学生;一群没有生活在学习中的教师,能培养出勤奋好学的学生;一群没有创造力的教师,能培养出具有创新精神的学生来。关注教师的业务成长方式和学习工作状态是现代学校发展的必然选择。

原教育部副部长王湛同志曾说过,“要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、学习进步的基地。”这句话点出了学校功能的两个最重要方面。校本教研便是在这样的主张与背景下提出的。

我们是在推进基础教育课程改革的几年中,逐渐接触、认同和参与到“校本教研”的事业中来的,但这并不表示“校本教研”是课程改革以后的新事物。我们认为,校本教研是对我国长期开展的教师学习与研究的发展与创新,是对教师教育与管理工作的研究思维的转向,是对学校业务工作的整体反思与改进,同时也是教师教育范式转型的重要标志。



专题 1 校本教研的历史回溯

有人把校本教研视为新课程改革实验产生的新事物;也有人对学校教研不以为然,认为这不过是“新瓶装旧酒”。要理解校本教研,需要对学校教育研究的发展历史进行必要的回溯。

一、早期朴素的学校教科书

在新中国成立前的教育研究包括教育历史、教育思想、教材教法、课堂组织以及考试作业等教育教学和管理的一切领域。新中国诞生后,教育向工农开门,学校学生激增,师资不敷使用,遂大量扩充教师队伍。当时,为保证教育教学质量,提高师资教学水平,教育部门开始强化备课指导,开展教学观摩活动。这就是教学研究活动的早期萌芽。

1952年3月,教育部在《小学暂行规程(草案)》和《中学暂行规程(草案)》中最早提出教学研究会议制度^①。1957年,教育部为加强学校教学工作,颁布了《关于中小学教学研究工作的条例(草案)》,进一步规定了教研组的任务和工作内容。在学校加强教学研究组织的同时,各级教育行政部门陆续组建起自己的教学研究室和教材编写组,主要开展学科教材教法的研究与培训,组织学科教学观摩和学习报告,并根据形势需要为教师编写教学参考资料,承担当地基础教育教学业务工作的研究与指导任务。教学研究机构与队伍的组建,对于提高中小学教师水平、规范学校教学工作的作用很大,并逐步建立起了以教学交流、教学指导、教学资料开发和考试为主要工作领域的教研工作系统。不过,在积极促进规范统一的过程中,也慢慢暴露出过分强调共性而忽视学生个性发展的倾向^②;在加强对教学活动的研究与指导后,对于教学活动之外的其他教育活动的研究重视不够,在基层没有形成专门的队

^① 周卫:《中国传统的教研制度》,《上海教育科研》,2005年第10期。

^② 耿申:《教育研究札记》,北京教育出版社1999年版,第9页。





伍。随后的“文化大革命”全面否定了新中国成立初期的教育成就。教学研究的制度与成果,连成就带缺点都被否定了。

20世纪70年代后期,学校教育从拨乱反正到教育教学秩序的逐步建立,处于比较稳定的发展阶段。作为教育发展的主要业务支撑系统的教研工作随即得到恢复。教研系统在稳定教学秩序,提高教育质量方面做了大量基础性的工作。当时,学校教学工作的中枢是教务处。教务工作主要是组织教学,但学校里朴素的教学研讨氛围已经形成。通过教研活动教师们互相帮助,共同关注比较具体的教与学。可能是当时交通信息不很方便,教研活动主要以校内教研为主,教师如果有机会走出校门参加区片的教研活动就有点“奢侈”了。学校内还有一些有兴趣的教师从总结经验起步,开展了一些分散性的教育教学研究。

不过,在这一阶段的后期,由于社会对显性的教育质量的逐渐关注,学校内部管理改革渐渐展开,有些学校将教学成绩与收入挂钩来激励教师的做法取得了成功,并很快推广开来。教师们的关注点逐渐从关注教学方法转向最后的分数。竞争是一把“双刃剑”,它虽然可能起到激励的作用,但也“削去”了教师们的合作精神。今天教师间“竞争有余,合作不够”的现象就在那时有了苗头。失去合作精神的校内教研活动慢慢就走向形式化。这样,教研活动的概念渐渐狭义化为走出校门,参加县市教研室组织的研讨活动。应该说,当时教研形式还是比较丰富和受人欢迎的,教学观摩、培训讲座、研讨交流、教学评比等对教师们的帮助也比较大。不过,教研工作的基本主题还是集中在贯彻执行上级制定的教育方针、教学计划、教学要求和考试制度等等。备课分析、课堂研讨、资料编写、组织考试是教研工作的主要内容。这为稳定教学秩序,提高教育质量做了大量基础性的贡献。

事物发展是辩证的。许多工作的优势随着时间的推移,会慢慢暴露出其中的弊端。当时的教育工作比较强调整齐统一,因而教学教研工作中自上而下地“贯彻执行”比较多,而针对学校实际,对源于实践的问题研究得相对较少;虽然以学科为单位,以教研员为责任人的学科工



作体制工作效率较高^①,强化了学科思维,却忽略了综合视野;教学研究的辐射指导需要多多开展活动,但却出现活动频繁热闹,研究则浅尝辄止的现象,评比竞赛多,预设展示多,深度探讨少,成果生成少,逐渐被基层所批评;再加上当时对教研活动的组织缺少设计和策划,活动表面化、模式化等比较严重,组织方式亟待创新,活动实效亟待改善。

同样,由于学校规模的发展,以及管理工作的规范化,学校教务处的组织管理职能慢慢得到强化,而组织教学研究的职能逐渐弱化,学校教研组的组织张力也逐渐被削弱。教务处关于教学调度、考试评估等必须“兵来将挡”的“硬事务工作”的工作量大大增加,削弱了教务处在教学研究、教学过程管理等相对不能立竿见影的“软业务工作”上的投入。原来需要细致化的学校业务管理,出现了比较严重的行政化倾向。

二、群众性教育科研运动的兴起

20世纪90年代,学校教育教学基本规范,学校特色建设和学生个性发展的教育思想渐渐兴起,关于这方面的探索慢慢展开。由于长期以来教师主要围绕“教学活动”展开研讨,而从更宽广的领域去研究教育教学的还不多。因而,当研究的“土壤”渐渐成熟时,一线教师开展教育教学研究的氛围迅速升温。

早期开展教育教学研究的教师确实是凤毛麟角。也正是在20世纪末的几年,“教育研究不只是高校专家学者的专利,中小学教师也要开展教育教学研究,高校学者要走进中小学和一线教师一起研究教育”成为一种倡导。“科研兴校”的主张得到基层的响应,群众性教育科研活动迅速展开。各地通过课题管理与指导,教育科研方法的普及培训和区域性教改(课题群)的策动,促进了学校和教师开展理论联系实际的教育教学研究。

因为这些“在学校中”、“关于学校”的研究,是“校本”的最朴素的方式,是教师的需要和对教学研究的重要补充,再加上它因循自下而上的

^① 董守生、魏薇:《校本教研制度建立的意义与价值探析》,《中国教育学刊》,2005年第7期。



生成线路,尊重了教师的差异和特点,反映了教师思考探索的主动诉求,因而基层的积极性相当高。很多学校设立教科室,负责学校教育科研工作的组织与管理,在研究实践中培养了一大批目前正活跃在教学管理一线的业务骨干。

教育科研在学校教育中究竟应该如何定位呢?是与教学研究相平行的,只研究综合的非学科问题吗?是只搞宏观理论研究,而不涉足微观教育教学问题的理论研究吗?学校教科室是只管立项课题研究和成果评奖的课题管理室吗?是传递课题材料和上级文件通知精神的传达室吗?不是的。教育科研本质上是一种工作方式,一种以研究的方式开展工作的思路与方法。当它存在于具体的研究领域和工作时,它就有了价值。而如果它孤立于具体教育教学活动之外,其对教师来说,便如同“陌路人”。

任何一项政策与工作载体都会有激励效力衰退的时候,积极的因素与可能产生的消极作用相倚相辅。当教师职评、评优和学校评估等工作中不断增加科研工作的要求和指标,以激励教师参与教育科研时,我们沮丧地发现,出于评职称或评奖需要的“成果驱动”的研究越来越多,而出于个人进步的“成长驱动”的研究越来越少。功利化的浓烈气氛破坏了教育科研在教师心目中的神圣,而相当一部分教育管理者还停留在以课题、论文数量的简单指标来评价教师科研的形式主义水平。注重形式、脱离实践、追求包装、臆造理论等现象在不少地区,不同程度地存在着虚假研究的鱼目混珠,不少老师都被误导。许多学者开始反思:教师的研究究竟为了什么?

三、教师继续教育与学校教科研

1995年,教育部启动了“教师继续教育工程”,加强教师培训,提高教师素质。教学研究、教育科研实际上也都在为提高师资素质而努力。在启动教师继续教育工作的初期,基层教师和教学业务部门对此也期望颇高,但教师继续教育的推进方式使它遭遇了不小的困难。

教师继续教育的提出,是教师学历补偿教育基本完成后,对教师在职教育重心的调整。其主旨是保持教师职业生活中的学习提高与培养



培训。这无疑正确和重要的。应该说,教师继续教育的规划是合理的,但实际推进中,过于依靠行政力量,过于强调课程的统一性,过于强调学分在考核中的作用,过于乐观地依托原先以学历补偿教育为主的基地力量,再加上实施培训的单位机构对教师需求掌握不够,对教师成长机制研究不深,继续教育在推进过程中碰到许多困难。

由于教师继续教育采用指令性计划的方式推行,使有些地方的继续教育变成“指标完成式”的活动,结果不仅没有达到提高教师素质的作用,反而导致部分教师的消极抵触。由于承担教师继续教育工作的机构与基层中小学没有相濡以沫的关系,因而工作推进中强调基层需要少,迁就自己困难多,设身处地为中小学考虑少,从部门利益考虑多,从而使继续教育以管理的姿态出现在教师面前,而不是以教育服务的形式面向基层。也正是这些因素的影响,教师继续教育的主旨没能得到大多数教师的认同,从而制约了教师参加继续教育的热情,也制约了继续教育的成效。美好的愿望没有产生良好的成效。

我们知道,教师需要的知识主要有本体性知识、条件性知识与实践性知识三大类。教师继续教育的最基本的方式是以课程为单位的集体授课。这种方式对于具体专业的本体性知识的传授是比较有效的,但对于教师成功教学的条件性知识(学生身心发展的知识、教与学的知识和学生成绩评价的知识等),和教师实施教学行为的实践性知识的获得是不够的,这些知识必须要结合实践案例,通过实践活动的研练才能有效获取。教师继续教育的传统形式对此显得无能为力,因为这些实践性知识恰恰需要在学校课堂和具体教育实践中通过研究来实施培训。教研活动正是解决这些问题的最重要的形式。所以,“以校为本”“研训结合”呼之欲出。

我们认为,教师继续教育应该基于基础教育的需求来进行,教师教育活动应该拓宽其内涵,兼容教研室、教科所以及其他教学业务部门所组织的所有意在促进教师提高的各类活动,而不是封闭地强调教师进修学校所垄断的“培训资质”。实际上,要提高教师参与继续教育的主动性,就必须将计划的权利还给教师,变“我们规定教师学什么”为“我们给教师提供可以学的菜单,让教师自己选择今后的学习”。



事实上,学校对于提高教师素质还是非常重视的。有些学校在执行教师继续教育规定的同时,也在积极探索学校层面改进教师学习的方式。“校本培训”就是在这个背景下提出来的。不过大家对“校本培训”的理解并不完全准确。不少教师望文生义地将“校本”理解为“场所的转移”,认为发生在学校的教师培训就是“校本培训”。其实,“校本培训”的实质是“教师业务学习和成长机制的转变”。

四、新课程背景下的校本教研

进入 21 世纪后,基础教育课程改革促动了学校教育的全方位变革。“校本”是课程改革的核心理念之一,其最朴素的解释就是“一切从学校实际出发”,“以解决学校实践中的问题为指向”。随即校本管理、校本课程、校本培训、校本研究、校本教研、校本评价等许多概念、思潮与实践活跃在教育界。

为什么要强调“以校为本”呢?

第一,多因素的社会系统有许多“非学校立场”的要求在影响学校。由于目前学校生存的环境依赖性较强,学校在很多方面作了不得已的妥协。一些出于政治宣传需要,出于行政平衡需要,出于经济利益需要的因素频繁影响学校,使学校可能作出违背教育发展规律的决策。

第二,关于学校工作与教师学习研究的导向外在化、功利化,削弱了教师对学校共同愿景的追求。当前很多政策都在强化学校与教师的外在激励,而解决教育教学实际问题却被忽略了。教师培训、教师研究都在追求可以外化的结果,而使提高教师素质的本质反被轻视了。

第三,新课程在课程标准的前提下,给学校和教师留足了空间,要求学校将文本的课程理念与课程标准,变为教师设计的课程,进而落实为学生实际获得的课程。即便是国家课程也不再是统一模式的照纲实施,我们称此为“国家课程的校本实施”。这就要求教师们从课程的忠实执行者,转变为课程教学实践的研究者,这对基层教师提出了更高的要求,也对教师工作、学习与研究的制度和实施提出了挑战。

因此,加强校本教研与校本培训成为学校实践新课程的重要策略。对于一所学校来说,教师的研究、教师的培养和教师的教育教学工作应