

上卷

全国教育科学“十五”规划课题成果

校本教研 “六三”行动模式

主 编 陈 捷
副主编 张道华 余国源 汪 红
陈治国 白 兵 张正明

研究 报告

本卷主编 张道华 余国源



西南师范大学出版社

全国教育科学“十五”规划课题成果
校本教研“六三”行动模式

(上卷) 研究报告

主 编	陈 捷		
副主编	张道华	余国源	汪 红
	陈治国	白 兵	张正明
编 委	李 强	沈 平	
	周必玲	周融	
	刘 燕	殷静	
	向建秋	李 颖	
	冉 茶		

本卷主编 张道华 余国源



西南师范大学出版社

序

重庆市教育科学研究院院长、教授 万明春

在世纪之初,教育界风起云涌,教育改革已成为世界各国迎接新世纪挑战的共同策略,整个教育的生态环境迥异于以往任何一个时代。中国以《基础教育课程改革纲要(试行)》为标志,进入了一个教育大变革的时期。课程的变革、以校为本的倡导、教师专业化发展的呼声、多元化办学机制的探索,成为新世纪教育改革的重要诉求,宣告了以校为本的教育变革思潮的到来。

以校为本的理念,是世界教育改革的一个重要议题。它期望从学校内部反省出发,尊重学校的专业自主,建立学校的自律和负责的心态,让学校成为内在的自律和自治的自主实体。校本教研正是以学校为核心,以促进学生发展为终极目的,以课程实施中教师所面临的各种具体问题为研究的对象,以教师为研究主体,研究和解决教育教学实践中的现实问题,总结和提升教育教学经验,努力把学校建成一种学习型组织,营造一种研究和创新文化。显然,以校为本的教学研究无疑是以校为本的教育改革的一个重要实践领域。

校本教研虽然是一种基于学校、为了学校、在学校中进行的教学研究,强调以学校为研究阵地,以教师为研究主体,但并不意味着学校可以自我封闭,完全在内部构建教学研究的平台。客观现实表明,中小学教师专业知识、教学能力和研究水平参差不齐,城乡之间、学校与学校之间存在一定的差距。校本教研如果不突破教师个体、单个学科、单个学校孤立封闭地进行教学研究的狭隘思维方式,就很难解决研究力量单薄、研究资源不足、研究工作低水平重复等问题。重庆市渝北区承担的全国教育科学“十五”规划课题“校本教研区域推进策略研究”,遵循系统论、协同学以及教育建模原理,以学校人力资源开发为核心,把学校、学区以及片区的研究力量结为一个整体,努力使一个区域的文化、知识、信息、技术、资金等各种资源集聚起来,突破了自我封闭、各自为政的思维方式,形成了参与、合作、共享、互惠的教学研究行动模式和教学研究文化。该项研究历时3年,在校本教研区域推进行动模式、实践策略以及制度建设方面取得了丰硕成果,形成了颇为鲜明的特征。

首先,在校本教研行动模式方面形成了整合性特征。该项研究以区域整合为独特的研究视角,把校本教研相互联系、相互作用的若干要素按照一定的结构方式有机地联结起来,形成了校本教研系统整合特征。在组织系统方面,探索出区级统筹、学区协调、学校整合“三级互动”整合模式;在结构系统方面,探索出自我反思、

群体协作、专业引领“三位一体”整合模式；在流程系统方面，探索出教学设计、教学行动、教学反思“三段循环”整合模式；在方法系统方面，探索出学科联动、校际联动、片区联动“三元联动”整合模式；在机制系统方面，探索出任务机制、责任机制、激励机制“三制驱动”整合模式；在目标系统方面，探索出教师发展、学生发展、学校发展“三体发展”整合模式。这种行动模式充分整合了区域范围的各种教育教学资源，以最佳的系统结构推动教学研究，实现了“1+1>2”的功能效应。

其次，在校本教研实践策略方面形成了多样性特征。以校为本的教学研究目标的多样性以及研究内容的多样性，决定了校本教研策略的丰富性和多样性。重庆市渝北区采取多种多样的实践策略推进校本教研，形成了鲜明的多样性特征。在校本教研管理方面，形成了教育行政决策、教研机构管理、基层学校实施等多层次实践策略；在校本教研内容方面，形成了语文、地理、物理以及信息技术等多学科实践策略；在校本教研方式方面，形成了校际联动、学区联动、片区联动等多元化实践策略；在校本教研文化方面，形成了精神文化、制度文化、行为文化、物质文化多结构实践策略。丰富多样的实践策略，有效推进了区域性校本教研，加快了教师专业化发展步伐，提高了新课程实施水平。

再次，在校本教研制度建设方面形成了系统性特征。以校为本的教学研究制度，是在校本教研实践中调节教师与教师之间、教师与团队之间、教师与组织之间各种利益关系的约束机制，是推动校本教研实现持续协调发展的重要保证。重庆市渝北区遵循以教育需求为导向、以物质积累为铺垫、以思想启蒙为灵魂、以利益调整为核心等基本原则，从多层面、多角度创建了与新课程相适应的一系列校本教研制度。在个性化的校本教研制度方面，建立了教师、教研组长、年级组长、教导处主任、校长等教学管理人员的校本教研职责，以及教研室教研员的校本教研职责；在学校性的校本教研制度方面，建立了集体备课制度，说课、上课、听课、评课制度，集体研修制度以及教研工作检查、考核、表彰激励制度；在学区性的校本教研制度方面，建立了学区培训机制、学区赛课制度、学区校际联合教研制度；在地区性的校本教研制度方面，政府建立了校本教研教学成果表彰制度，教育行政部门制定了校本教研工作指导意见、教学研究机构工作规程、教育科研管理、校本教研督导评价等制度，教研机构建立了联片教研、城乡联动等教研制度。个体性、学校性、学区性和地区性不同层面的主体相互联动、配套建设，形成了校本教研制度的序列化和系统性特征，推动了校本教研规范有序的发展。

校本教研是一种研究取向，是一种教改实践，是一种文化创新，需要众多的实践者为此付出艰辛的努力。重庆市渝北区在校本教研区域推进策略方面进行了深入系统的探索和实践，物化形成了三卷文集。这套书所提供的研究成果虽然是众多实验教师和专业研究人员心血和汗水的结晶，但并非是“放之四海而皆准”的模式，需要我们在阅读中不断思考，在思考中不断行动，在行动中不断创新，在创新中收获更为丰硕的成果。是为序。

2006年12月26日

目 录

序	(1)
---------	-----

总课题报告篇

全国教育科学“十五”规划课题“校本教研区域推进策略研究”报告	重庆市渝北区教委、教科所课题组(3)
全国教育科学“十五”规划课题“校本教研区域推进策略研究”工作报告	重庆市渝北区教委、教科所课题组(42)
全国教育科学“十五”规划课题“校本教研区域推进策略研究”问卷调查报告	重庆市渝北区教委、教科所课题组(53)

教研机构篇

“教研室在校本教研中的指导与服务策略研究”课题研究报告	重庆市渝北区教研室课题组(73)
--------------------------------------	------------------

中学篇

“中学语文校本教研策略研究”课题研究报告	重庆市渝北区教研室中学语文课题组(83)
“中学物理校本教研策略研究”课题研究报告	重庆市渝北区教研室中学物理课题组(93)
“中学地理校本教研策略研究”课题研究报告	重庆市渝北区教研室中学地理课题组(101)
“整合校本、社区资源有序开放地开发及评估校本课程实验研究”课题研究报告	重庆市渝北中学课题组(107)

- “新课改背景下学校校本教研之探索”课题研究报告
..... 重庆市暨华中学课题组(113)
- “农村普通中学在新课程背景下的校本教研方式研究”课题研究报告
..... 重庆市华蓥中学课题组(121)
- “校本教研背景下农村高中教师专业化发展策略研究”课题研究报告
..... 重庆市育仁中学课题组(129)
- “‘五课’互动模式研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区龙山中学课题组(134)
- “校本课程的研究与开发”课题研究报告
..... 重庆市渝北区渝石初级中学课题组(143)
- “农村中学基础教育课程改革师资培训研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区永庆初级中学课题组(152)
- “校本教研‘三自’模式理论与实践研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区麻柳沱中学课题组(156)

小学篇

- “加强教研组建设 推进校本教研发展”课题研究报告
..... 重庆市渝北区实验小学课题组(163)
- “校本教研的组织策略及制度研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区汉渝路小学课题组(168)
- “构建学习型学校策略研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区五星路小学课题组(174)
- “校本教研活动组织策略研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区回兴中心小学校课题组(182)
- “以课题、课例为载体的校本教研策略的探索与实践”课题研究报告
..... 重庆市渝北区第三实验小学课题组(191)
- “构建校本教研文化 促进学校整体发展”课题研究报告
..... 重庆市渝北区双湖小学课题组(200)
- “强化校本教研机制 推动校本教研发展”课题研究报告
..... 重庆市渝北区龙溪小学课题组(206)
- “校本教研中的互助合作学习策略”课题研究报告
..... 重庆市渝北区花园小学课题组(213)
- “基于‘课例’的校本教研模式”课题研究报告
..... 重庆市渝北区新牌坊小学课题组(221)

- “促进教师主动发展的校本培训策略研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区沙坪小学课题组(228)
- “农村教师参与校本教研积极性的对策研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区木耳中心小学校课题组(237)
- “校本培训与教师专业发展”课题研究报告
..... 重庆市渝北区兴隆教育管理中心课题组(242)
- “新课改背景下乡镇学校提高教育教学实效性策略研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区兴隆中心小学校课题组(248)
- “培养开发课程资源能力,促进教师主动发展”课题研究报告
..... 重庆市渝北区茨竹中心小学校课题组(259)
- “校本培训研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区大湾中心小学校课题组(264)
- “狠抓校本教研,促进教师发展”课题研究报告
..... 重庆市渝北区统景中心小学校课题组(270)
- “校本教研互助合作策略研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区永庆小学课题组(275)
- “反思互动校本教研模式”课题研究报告
..... 重庆市渝北区悦来中心小学校课题组(281)
- “‘三课’互动模式研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区石船中心小学校课题组(288)
- “中心校三级校本教研职责及评价研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区石坪中心小学校课题组(293)
- “校本教研实施策略的研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区龙兴中心小学校课题组(300)
- “通过校本教研,提高山区课堂教学质量模式”课题研究报告
..... 重庆市渝北区同仁完全小学校课题组(307)
- “三自、三有、三动课堂教学模式研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区普福完全小学校课题组(314)
- “农村小学生数学创新思维能力培养”课题研究报告
..... 重庆市渝北区梅溪完全小学校课题组(324)
- “探索以同伴互助促进学校教研组建设和教师共同发展的策略研究”课题研究报告
..... 重庆市渝北区龙门完全小学校课题组(330)
- “充分发挥教师主体作用 促进学校和教师共同发展”课题研究报告
..... 重庆市渝北区沙地完全小学校课题组(342)

“班主任专业化培训模式研究”课题研究报告	重庆市渝北区石鞋小学课题组(348)
“以人为本的教研策略——学校教育必须以教师为本”课题研究报告	重庆市渝北区川庆小学课题组(355)
“立足校本教研,建设学习型学校”课题研究报告	重庆市经开区鸳鸯小学课题组(362)
“在小课题研究中提高教师专业化素质研究”课题研究报告	重庆市经开区礼嘉白马小学课题组(371)
“以信息技术为支持平台的联片教研策略研究”课题研究报告	重庆市渝北区小学信息技术课题组(375)

成职幼篇

“中等职业学校校本课程开发研究”课题研究报告	重庆市渝北区职业教育中心课题组(385)
“园本教研背景下幼儿活动观察记录策略研究”课题研究报告	重庆市渝北区幼儿园课题组(390)
“园本教研背景下学习型教师群体建设策略实验”课题研究报告	重庆市渝北区庆龄幼儿园课题组(399)
后 记	(408)

总课题报告篇



全国教育科学“十五”规划课题 “校本教研区域推进策略研究”报告

重庆市渝北区教委、教科所课题组

重庆市渝北区教育委员会、重庆市渝北区教育科学研究所共同承担的“校本教研区域推进策略研究”，是全国教育科学规划办公室于2004年9月20日印发《关于下达2004年教育部规划课题的通知》（教科规办〔2004〕7号）批准的全国教育科学“十五”规划教育部规划课题（课题批准号：FHB040065）。此前的2003年9月6日，重庆市教育科学规划办公室印发《关于下达重庆市教育科研规划课题2003年度课题的通知》（渝教规办〔2003〕5号），批准重庆市渝北区教育委员会、重庆市渝北区教育科学研究所共同申报的“创建与新课程相适应的校本教研制度研究”为2003年度重庆市基础教育课程改革专项课题的重点课题（课题编号：03—KG—01）。由于两项课题研究内容大体一致，重庆市渝北区教科所于2005年11月16日呈报《关于合并两项校本教研科研课题的请示》（渝北教科〔2005〕14号），重庆市教育科学规划办公室审查研究后，于2005年11月20日正式批复，同意将市级课题“创建与新课程相适应的校本教研制度研究”并入全国教育科学“十五”规划课题“校本教研区域推进策略研究”。根据重庆市教育科学规划办公室的批复要求，课题组积极调整研究计划，加大研究工作力度，完成了各项研究任务，现予以概要报告。

一、课题研究的背景及依据

（一）立题背景

1. 思想背景。1999年6月，中共中央、国务院颁布《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》。党的十六大以后，党中央又确立了科学发展观，为深化教育改革、推进素质教育持续健康发展提供了思想指南。素质教育是一种以人为本的现代教育思想和育人模式。1997年10月29日，原国家教育委员会在《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》中指出：“素质教育是以提高民族素质为宗旨的教育。”素质教育具有基础性特征，强调为学生终身发展打下良好的做人的基础，进而为提高全民族素质奠定基础；素质教育具有全体性特征，强调面向全体学生，保障人人享有教育的权利，做到人人有教养，人人能成才；素质教育具有主体性特征，强调学生的主体地位，发挥学生的主体能动性、创造性；素质教育具有和谐

性特征,强调促进学生德、智、体、美诸方面全面而和谐地发展;素质教育具有发展性特征,强调不仅注重学生现在的发展,而且重视学生现在发展对未来发展的价值,从而促进学生可持续发展。科学发展观是指以人为本,全面、协调、可持续发展观念。用科学发展观指导教学研究改革,重建校本教研制度,创新校本教研策略,是基础教育贯彻落实科学发展观,全面推进素质教育的崭新课题。校本教研的目的是促进学校发展、教师发展,归根到底是促进学生发展。“坚持面向全体学生,为学生的全面发展创造相应的条件,依法保障适龄儿童和青少年学习的基本权利,尊重学生身心发展特点和教育规律,使学生生动活泼、积极主动地得到发展”^[1],无疑是科学发展观赋予校本教研全面推进素质教育的重要使命。

2. 课改背景。2001年6月,教育部颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》,揭开了我国第8次基础教育课程改革的帷幕。与以往历次课程改革相比较,第8次基础教育课程改革针对性更强,改革力度更大。它以“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”为终极目标,而具体目标一是“改革课程过于注重知识传授的倾向”,二是“改革课程内容过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状”,三是“改革课程内容‘难、繁、偏、旧’和过于注重书本知识的现状”,四是“改革课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状”,五是“改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能”,六是“改革课程管理过于集中的状况”^[2]。从基础教育课程改革的新形势出发,教育部提出了要“改进和加强教学研究工作,深入推进新课程实验”的指导意见,并明确指出要“建立以校为本的教学研究制度”,以适应新课程发展的需要。渝北区于2003年秋季全面进入新课程实验,区教委、区教科所决定把“校本教研区域推进策略研究”课题与新课程实验结合起来,确保课程改革目标的实现。

3. 教研背景。我国早已建立起了从中央教育科学研究所到省市教科院(所),再到区县教育教研室的教研组织机构,形成了体系较为完整、特征颇为鲜明的教学研究制度及其操作策略,为促进基础教育发展尤其是课程改革做出了历史性贡献。但是,传统教研也存在不可忽视的弊端。一是“自上而下”。上级教研机构或学校领导喜欢从自己的经验或主观臆想出发,自上而下地确定教研课题和研究方式,常常脱离一线教师教育教学的实际需要。二是“强行灌输”。教研活动的内容及形式都由教研员或学校领导确定,忽略了教师间、校际间的差异。简单空洞、理论灌输性的、指令性的说教方式,让教师处于被动接受的状态。三是“包办代替”。教研人员常以“权威”和“真理代言人”的角色出现,手把手地指导教师设计教案和教学方式,甚至一句话、一个眼神、一个动作都要严格规范,忽略了教师的主体地位,挫伤了教师的积极性、主动性和创造性。四是“零敲碎打”。习惯于抓单一教研活动,一般是开学之初听听课,查查教案,期中搞一搞公开课,期末出一出试题,征集几篇论文。这种单一化的教研活动缺乏系统性,是一种零敲碎打式的低层次教学研究,效能有限。五是“统一要求”。不分优、中、差,也不分老、中、青,对参加教研活动的教师统一标准、统一要求,忽视教师的个性发展^[3]。显然,这种教研已不

适应新课程的需要。新课程坚持以学校为本、以教师为本、以学生为本的价值取向,要求基层学校和教师不仅是新课程的实施者,同时也要成为课程资源的开发者和教育教学的研究者;要求教师要从非专业人员向专业人员的角色转变,从非研究者向研究者角色转换。怎样使教师转变观念,更新角色意识,提高专业素质尤其是研究能力呢?根本途径是改革传统的教研制度,核心是将“被异化”了的“经院型”教研归位于“以学校为本”的教研,创建一种既能保持传统教研的优势,又能摒弃传统教研的弊端,符合新课程需要的校本教研机制,将原本属于学校教育教学一线教师参与教研的机会和权利归还给他们。唯有如此,方能激发教师主动参与教研的积极性,保障教师在新课程实施中的主体地位,培养教师自主进行教学研究的能力,使每所学校的教研活动既生动活泼又富有创意,促进学校发展、教师发展、学生发展。这是实施新课程的现实要求和紧迫任务;也是深化教学研究改革的方向和重点,自然也是本课题立题的根本动因。

(二)理论依据

1. 学习型组织理论。学习型组织概念产生于20世纪80年代后期。圣吉在《第五项修炼——学习型组织的艺术与实务》一书中指出:所谓学习型组织,就是充分发挥每个员工创造性的能力,努力形成一种弥漫于群体与组织的学习气氛,凭借学习,个体价值得到体现,组织绩效得以大幅度提高^[4]。这一界定表明,学习型组织概念与组织学习概念密切相关。组织学习比个体学习更复杂,包括个体、团体和系统的层面及其交互作用,它是具有共同思维模式的个体行为的结果,因此,组织学习被看作比个体学习甚至比个体学习的总和还要更有价值和意义。其基本要素包括:(1)适当的组织架构和形态;(2)持续不断的各种层次、各种内容的学习;(3)合作的学习文化;(4)学习网络;(5)创造知识和转移知识;(6)自我超越品质;(7)改善心智模式及其策略;(8)支持性的气氛;(9)团队合作;(10)系统思考;(11)共同愿景;(12)共同创新成长的成果,等等。由此出发,圣吉概括提炼出了学习型组织的五大基本特征:一是自我超越;二是改善心智模式;三是建立共同愿景;四是团队学习;五是系统思考^[5]。学习型组织理论是校本教研的理论基础。校本教研是一种融学习、工作和研究于一体的学校组织活动和教师行为,它强调教师个体、团体和系统的学习研究机制及其交互作用,努力重建自我反思、同伴互助、专业引领三位一体的校本教研文化,这无疑是对学习型组织理论的生动实践、发展和创新。

2. 校本管理理论。校本管理是当今全球教育管理理论领域的一个热点话题,它揭示了“从改进到发展”、“从数量到素质”、“从维持到效能”、“从外控到校本管理”、“从简单技术到成熟科技”等“教育改革及学校重构运动”发展趋势。校本管理是相对于“外控管理”而言的一个概念。“外控管理是指学校的管理工作是根据外界的权威或中央的指令执行的,并不照顾本身的特性和需要,校内成员只是执行工具,没有多大的自主权和责任承担”;而校本管理则是“指学校的管理工作是根据学校本身的特性和需要订定的,所以学校的成员(包括校董、校监、校长、教师、家长、

学生等)有相当大的自主权和责任承担,为了学校的长远发展,他们运用资源解决面对的问题及进行有效的教学活动”^[6]。校本管理是一个极富包孕性的新概念,它派生出来的“校本规划”“校本课程”“校本培训”“校本教研”等概念备受关注。由此表明,校本管理理论是校本教研的理论基础。2004年本课题从校本教研管理的角度,提出了“人文性”“开放性”“创新性”“发展性”四种管理理念,明确了“思想管理”“计划管理”“过程管理”“评价管理”“科研管理”五项管理功能,制定了“自上而下与自下而上互动的策略”“科层取向与专业化取向统一的策略”“制度管理与智慧管理并举的策略”“个体行动与团队协作同构的策略”“科研导向与教学实践结合的策略”^[7]等五大管理策略。可以说,这是运用校本管理原理开展校本教学研究的初步探索。

3. 行动研究理论。“行动研究”是来自于社会科学领域的一种研究方法,20世纪70年代应用于教育领域的研究之中并取得了令人瞩目的成绩。近年来,随着我国教育改革的推进,人们迫切需要应用先进的理论和方法为教育研究注入活力、开创前景。行动研究正是在这样一个提倡教育革新的时代背景下成为理论界热烈探讨、一线教师广泛实践的研究方法。审视行动研究理论的特点,它可以为“校本教研区域推进策略研究”提供方法论支持:(1)行动研究以实际问题的解决为主要任务,其目的侧重于当时当地情境的改善,而不是理论的发展、普遍规律的发现;(2)行动研究要求行动者参与研究,研究者参与实践,并且强调区域内的个体、团体和系统在研究工作中彼此相互协作,努力使个体、团体和系统形成一个有机整体,使应用者与研究者合二为一,研究者从实践的“旁观者”转变为“参与者”,实践者从研究的“局外人”转变为“参与者”,共同承担起解决一所学校、一个地区教育教学问题的责任;(3)研究的问题、对象具有针对性,通过对一人、一事、一校的研究,切实解决行政管理、教学质量、课程开发、学生发展等实际问题;(4)研究具有动态性、连续性,强调行为追踪,按照“计划—行动—观察—评价—再计划”的基本流程实施螺旋式研究。行动研究理论的特点与校本教研不谋而合,它与系统论、协同学以及教育建模原理等共同构成了本课题的方法论基础。

二、课题概念界定及模式设计

(一)概念界定

“校本教研区域推进策略研究”课题的核心概念主要有三个:一是“校本”,二是“校本教研”,三是“区域推进策略”。这三个概念的外延由大到小、层层递进,具有包孕关系。现就其内涵分别予以界定和阐述。

1. “校本”概念的内涵诠释

相关文献提供的研究成果表明,“校本”一词源自国外开展的校本教育改革,大意是“以学校为本”。20世纪初以来,欧美一些国家开始关注以校为本的教育改革,到了20世纪90年代,以校为本的思想与提法已渗透到教育的各个方面,包括校本

管理、校本课程、校本研究、校本培训等诸多方面的教育改革。我国第8次基础教育课程改革是一次以校为本的教育改革。也就是说,“以学校为本”乃是我国新一轮基础教育课程改革大力倡导的教育理念。它主张在政府的宏观指导下,社会积极参与,学校自主办学和自主改革发展。因此,我国教育学术界所说的“校本”,实质上是指一种重视学校自身力量和学校自身发展的教育理念。华东师范大学郑金洲教授将其内涵归纳为三句话,即是“一切为了学校”“一切在学校中”“一切基于学校”^[8]。

所谓“一切为了学校”,意指要以改进学校实践、解决学校所面临的课程改革中出现的问题为宗旨和主题。“改进”是其主要特征,它既指要解决学校存在的种种问题,也指要进一步提升学校的办学水平及教育教学质量。“校本”关注的不是宏观层面的一般问题,而是学校管理者及教师们在新课程教育教学中日常遇到和亟待解决的实践问题,所以它不会囿于某一学科的主张或某一种理论识见,而会主动吸纳和利用各种有利于解决学校的实际问题并提高学校质量的经验、知识、方法、技术和理论;它不会囿于一般的笼统的决策和解决问题的模式,而会在这种决策和模式的基础上具体分析学校的实际,探寻出解决具体问题的具体对策。它把解决具体的教育教学问题放到第一位,也不太关心宏观决策和一般理论,它只是更强调从具体到一般,从特殊到普遍,更强调把已有的决策和理论体现在从抽象到具体的过程中,更强调已有的决策和理论都须受学校实践的检验、修正、补充甚至是证伪。

所谓“一切在学校中”,意指要树立这样一种观念,即学校自身在课程改革与发展中的问题,要由学校中的人来解决,要经由学校校长、教师甚至学生和家长的共同探讨、分析来解决,所形成的解决问题的诸种方案要在学校中加以有效实施。真正对学校问题有发言权的,是校长、教师、学生和家長,“局外人”——那些校外专业研究人员、地方行政领导以及上级教育部门的领导等,因为很难对学校的实际问题有真切的体会和全面的把握而没有发言权。校长和教师在学校生活中,有行动的目的、责任,能够体察实践活动、背景以及有关现象的种种变化,能够通过实践检验理论、方案、计划的有效性和现实性,他们对学校实际问题有其他人难以替代也是不能替代的作用。他们积极、系统的反思,对学校各种方案、环境、行动等的深刻洞察和理解,是学校不断提升水平的关键,也是课程改革成功的关键。

所谓“一切基于学校”,意指在课程改革的,一切要从学校的实际出发,组织的各种培训、开展的各类研究、设计的各门课程等,都应充分考虑学校的实际,挖掘学校所存在的种种潜力,让学校资源更充分地利用起来,让学校的生命活力释放得更彻底。虽然在学校生活中,也会出现校外专业研究人员或其他人员参与的情况,但这种参与意图不在于形成一个凌驾于本校教师之上的群体,而是发展成一个共同体,与本校教师一起去解决学校已经存在的问题。也就是说,校外人员应服务于、服从于解决学校实际问题的需要,他们深入学校教育教学现场,直接参与从计划到评价的实际工作过程,是为了找到解决学校存在问题的路径。“校本”作为社会场

域的一种最基本的存在形式,它为研究者和学校实践者共同参与研究和工作,为研究者和学校实践者的结合提供了一个结合点,或者说一个共同活动的“场域”。相对新课程校本教研而言,“校本”为校本教研提供了一个活动基地。

2. “校本教研”的内涵诠释

“校本教研”是校本教育的一个下位概念,大意是“以校为本的教学研究”。教育部基础教育司副司长朱慕菊指出:以校为本的教研,是将教学研究的重心下移到学校,以课程实施过程中教师所面对的各种具体问题为对象,以教师为研究主体,理论和专业人员共同参与,强调理论指导下的实践研究,既注重解决实际问题,又注重经验的总结、理论的提升、规律的探索和教师专业的发展,是保证新课程实验向纵深发展的新的推进策略^[9]。对校本教研的内涵,华南师范大学刘良华教授归纳为三句话,即是“为了教学”“在教学中”“通过教学”^[10]。所谓“为了教学”,是指校本教研的主要目的不在于验证某个教学理论,而在于“改进”“修改”和“解决”教学中的实际问题,提升教学工作的效率,实现教学的内在价值。所谓“在教学中”,是指校本教研主要是研究与教学密切相关、尤其是教学之内的问题,而不是让教师研究教学之外的问题;是研究自己的教室里发生的教学问题,而不是研究别人的问题;是研究现实的教学问题,而不是研究某种教学理论假设。所谓“通过教学”,是指校本教研就是在日常教学的过程中由教师本人亲自解决问题,而不是让教师将自己的日常教学工作放到一边,到另外的地方专门去做研究,也不是让教师放弃解决问题的责任而完全由别人来帮助解决问题。

学术界对校本教研概念的界定采取的是“文化主位”的方法,即是对校本教研的研究者(中小学教师)的具体实践进行描述和总结,而不是按照“文化客位”的方法,采用外在的衡量标准对其进行概念上的抽象和概括。校本教研特别强调要尊重传统研究中被研究者(中小学教师)的角度和观点,用他们看世界的方式了解他们眼中的现实及教育教学实际问题。也就是说,校本教研的研究者或者说是研究主体就是中小学教师,而不像传统的教育研究,把中小学教师作为研究的对象,当作被研究者,仅仅从校外专业研究者的角度来进行研究。根据“文化主位”的研究方法,本课题力图解释校本教研的6个基本特点:一是从研究环境角度分析,校本教研具有自然性特点,它倡导在自然的教育教学环境而非人工控制的实验环境中进行研究;二是从研究主体角度分析,校本教研具有大众化特点,它虽然不排除大学专业研究者及教研机构人员等“精英”的参与和专业引领,但研究主体主要是中小学一线的普通教师;三是从研究基地角度分析,校本教研具有“草根性”特点,它的研究场所不是精心设计的实验室,而是原生态的中小学教育教学场景,特别是扎根于中小学肥沃土壤的课堂教学场景;四是从资料收集方法角度分析,校本教研具有简便性特点,它一般不采用追求信度、效度的测量技术收集实验数据,主要采用访谈法、案例法、行动研究、自我反思等简便易行的方法收集资料;五是从经验总结角度分析,校本教研具有归纳性特点,它虽然不排除必要的演绎,但主要是通过

材料的归纳,在资料的基础上提升出分析类别和理论观点;六是从研究关系角度分析,校本教研具有互动性特点,它主张研究者与研究对象互动,从而对其行为和意义构建获得解释性理解。

3. “区域推进策略”的内涵诠释

本课题所说的“区域推进策略”是指遵循系统论、协同学及教育建模原理,以区域资源整合为特征的校本教研推进模式。其中,“区域”是一个开放性的概念,不同学科领域有不同的界定。地理学家认为:“区域是用某个或几个特定指标划分出来的一个连续而不分离的空间”^[11]。经济学家对区域界定为:“区域是主权国家的一个组成部分,中央政府对它拥有政治、经济管理权,甚至财产所有权;同时对它的发展及其居民的福利提高有义不容辞的责任”^[12]。社会学家则认为:“区域就是经济和社会发展的空间形态”“一个区域内各个组成部分之间,重要的不在于地理环境或行政隶属关系是否相同,而在于整合程度的高低”^[13]。因此,在社会学家眼里,资源、要素、功能等的整合乃是区域的重要特征。根据不同的性质和功能,区域可以分为自然区域、文化区域、经济区域、社会区域、行政区域等不同类型。根据不同的范围和层次,区域又可以从小到大、由低到高进行划分,范围小的可指学区、片区以及区(县)级行政地区;范围大的可指省、市级地区乃至更大范围的经济社会具有相似特征的地区,如西部地区、东部地区、中部地区等。本课题所说的“区域”,是指中小学所处的学区、片区以及区(县)级行政区划。如同“区域”一样,“策略”也是一个开放性的概念,不同学科领域有不同的界定。《现代汉语词典》把“策略”界定为:“①根据形势发展而制定的行动方针和行动方式。②讲究斗争艺术,注意方式方法”^[14]。本课题所说的“策略”是指校本教研区域推进的行动方针及其具体的方式方法,尤其是指一个区域教学研究资源开发与运用的行动模式及其整合效应的最佳呈现状态。

校本教研虽然强调以学校为基础,以教师为主体,但并不意味着学校可以自我封闭,完全在内部构建教学研究的平台。系统论、协同学以及教育建模原理启示我们,区域教学资源是一种多要素组成的庞杂的系统,各要素不应是简单的叠加,而应是相互作用与协调,如此方能产生一种新的整体功能。美国社会学家桑德斯的“社会场域”理论认为,包括社区在内的区域是一种社会行动与互动的场域。它的特征是:所有成员彼此发生影响;这个场域是动力的,因为它处在一个连续的变迁状态之中;它是显露的,不完全受其成员集团特征所控制。社会场域是社会生活的重要文化源、知识源、技术源、资金源、消费源等,实际上是高度化的信息集,是人们实现欲望、追求抱负的地方^[15]。这一理论启示我们,社会场域的整合功能能把区域内的个人、家庭及各个单位按需要有序地联结起来,带来文化、知识、技术、信息、资金等方面的资源集聚,使区域内的经济生活、文化生活、教与学的活动,丰富而活跃。按照社会场域的整合功能原理构建校本教研区域推进策略,能有效突破教师个体、单个学科、单个学校孤立封闭地进行教学研究所面临的资源不足的局限性,