

校本研究丛书

主编：吴刚平 刘良华

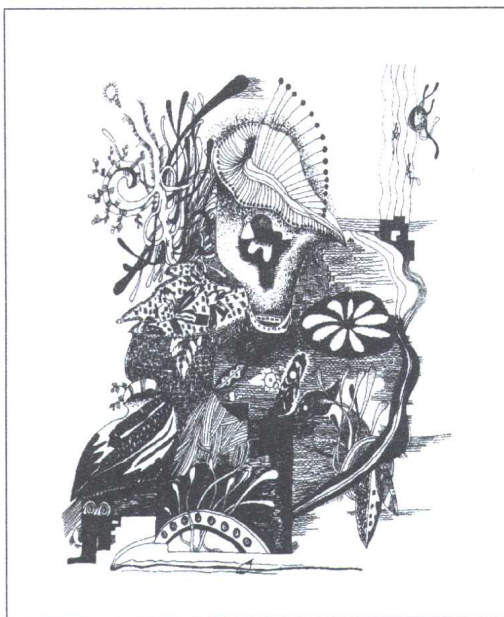


校

SCHOOL-BASED TEACHING RESEARCH

本教学研究

刘良华 著



四川教育出版社

SCHOOL-BASED RESEARCH SERIES

校本
研究
丛书

主编：吴刚平 刘良华

校本教学研究

——基础教育改革的道路

刘良华 著



四川教育出版社

2003年·成都

图书在版编目(CIP)数据

校本教学研究/刘良华著. —成都:四川教育出版社,
2003.8

(校本研究丛书/吴刚平,刘良华主编)

ISBN 7-5408-3919-8

I. 校... II. 刘... III. 中小学—教学研究
IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 076765 号

XIAOBEN JIAOXUE YANJIU

校 本 教 学 研 究

刘良华 著

选题策划	陶明远
责任编辑	陶明远 李 炜
装帧设计	何一兵
版式设计	王 凌
责任校对	王立戎
责任印制	黄 萍
出版发行	四川教育出版社 (成都市盐道街3号 邮政编码 610012)
出版人	唐瑾怀
印刷	成都新凤印刷厂
版次	2003年9月第1版
印次	2003年9月第1次印刷
开本	787mm×1092mm 1/16
印张	20.5 字数 300 千 插页 3
印数	1—15000 册
书号	ISBN 7-5408-3919-8/G·3659
定价	30.00 元

本书若出现印装质量问题,请与本社调换。电话:(028)86660101

校本研究丛书

编委会

主 任	朱慕菊	
主 编	吴刚平	刘良华
委 员	刘 兼	余文森
	胡惠闵	裴晓春

总 序

20 世纪初，欧美一些国家就开始关注以校为本的教育改革，经历了多次曲折发展之后，至 20 世纪 90 年代，这一改革又重新受到广泛的重视，并形成声势浩大的“校本运动”，相应的理论与实践探索持续不断。

在我国，随着素质教育的全面推进和课程改革的深入发展，特别是三级课程管理政策的实行，人们开始对以校为本的学校、教师发展策略给予了极大的关注。学校作为公共教育的细胞，它的活力所在、发展的动力和能力所在已成为教育质量是否能得到普遍提高的关键，因此，对逐步建立起以校为本的教学研究模式和教师专业化发展模式的社会期待和内部动力日益高涨。这些年，已经有一大批有志于课程改革的专业研究人员到中小学去探索如何以校为本开展行动研究，创造富有时代精神和中国本土文化特色的经验。中小学的教师和校长也在探索与研究过程中体验到作为专业工作者的工作方式，并引发了对职业的热情与追求。

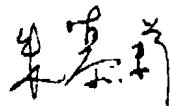
科研兴校、教师参与课程开发、教师成为研究者等口号的提出，表达了广大教师对于以校为本的发展策略的热情和期待。他们期望尽快了解和掌握有关的基本理论和实践模式，他们呼唤研究成果的普及和专业技术的支持。《校本研究丛书》的写作和出版契合了这种理论与

实践的需要。丛书从“校本课程开发”、“校本行动研究”、“校本教师培训”、“校本管理”、“校本评价”、“校本教学研究”等不同的角度透视了以校为本的教育改革的理念与行动策略。

对于学校的发展而言,专家的指导与支持固然是必要的,但却不可过于依赖,学校发展的动力应产生于学校自身,它来自学校对现状和改革目标的理性认识,来自于校长和教师作为学校的主人、作为专业工作者对教育理想的追求。学校发展的能力来自本校的工作团队,来自于对学生发展、教育科学规律的不懈研究和执着追求。当然,需要强调的是,教育行政部门必须为校长、教师投身于改革提供条件和空间,只有当校长和教师不再被教条的、形式化的甚至是违反教育规律的清规戒律所束缚时,以校为本的教育行动研究才会真正在学校开展起来,学校才会真正成为具有发展活力和创新精神的公共教育的细胞。

希望越来越多的教育研究人员到中小学去研究教育,希望越来越多的中小学具有校本发展的意识和能力。

教育部基础教育司副司长:



2002年6月11日

前言

中外教学研究领域已经积累了大量的关于教学研究的经验，并开发出“类比研究”、“调查研究”、“实验研究”的研究传统。历次的教学改革几乎都与这些教学研究传统相关。

“类比研究”实质是在“人的成长”与“万物的生长”之间寻觅“相似性”，颇有“天人合一”的思路。凡以“类比研究”叙说教学的地方，其教学研究的方式往往走向“教育隐喻”、“教育启示”的道路。这是一条迷人的、值得咏叹的道路。

“调查研究”实质是从“教育事件”中探求“教育现状”，颇有“实事求是”的情结。凡以“调查研究”指点教学的地方，其教学研究的方式往往显露出“面向实事本身”的追求。这是一种“没有调查就没有发言权”的追求。

“实验研究”实质是以“教学理想”介入“教学实践”，颇有“假设求证”的精神。凡以“实验研究”推动教学的地方，其教学研究的方式往往显示为“实证科学”的风格。这是一种“大胆假设小心求证”的风格。

但从教学改革一路走过的轨迹来看，无论是“类比研究”还是

“调查研究”或者“实验研究”，都越来越强调中小学教师“主动参与”教学改革和教学研究，越来越凸显“以校为本”的研究方向。

或者说，“校本教学研究”（或称之为“以校为本的教学研究”或“校本研究”）本身从教学研究的传统中开发出来，它并不简单地否定或拒绝传统的教学研究的方式。校本教学研究可能仍然采用传统的“类比研究”、“调查研究”或者“实验研究”的研究策略，只是它更强调教师在研究中的“主动参与”，而不是成为纯粹的执行者与操作者，更强调教师所做的研究是为了改进自己的教学实践而不是为了验证某个教学假设或教学理论，更强调用教师自己的方式——比如“讲述教师自己的故事”——表达自己的研究成果，而不是盲目地模仿所谓“规范”的格式或“科学”的概念。

正因为校本教学研究强调用“讲述教师自己的故事”的方式表达自己的研究成果，“叙事研究”便成为校本教学研究的基本“道路”。

二

《校本行动研究》^① 建议人们用行动研究的“方法”研究课程与教学的问题。但《校本行动研究》终究只是讨论研究的“方法”。当研究者用这种“研究方法”解决具体的教学问题时，一直面临一个基本难题：研究者不仅需要使用某种研究的“方法”，还需要有相关的“有效教学”的眼光。

比如，一位中学语文教师在语文教学的过程中遇到了一个问题——学生对写作普遍不感兴趣，甚至害怕作文。当这位教师用“叙事研究”的方式去解决这个问题时，她发现“写作”教学的问题实际上与学生的生活体验、生活态度和生活情趣相关，这位教师感到她的真正问题是“如何引导学生热情地生活”或“如何引导学生养成积极热情的生活情趣”。

可见，当教师以“叙事研究”的方式研究“教学”问题时，需要有相关的“有效教学”理念的支持。教师理解和选择何种“有效教学”

^① 参见刘良华著：《校本行动研究》，四川教育出版社，2002年版。

的理念，将决定教师选择何种解决问题的“思路与方法”。“有效教学”与“行动研究”的配合才构成真实的“以校为本的教学研究”。

什么是“有效教学”？

每一个教师都在寻找、积累和建构自己的“有效教学”的经验。不同年代、不同地域的教师所积累和建构起来的“有效教学”的经验就构成了“有效教学”的传统。

每一个教师都生活在特定的“教学传统”中，他们既延续着这种传统，也改造着这种传统。“教学传统”经过延续和改造之后，便形成“新教学传统”。

从这个意义上说，“有效教学”保存于“教学传统”之中。

教学历来有两种传统：一种是现身在场的、看得见的教学传统；一种是隐身匿名的、看不见的教学传统。

某种教学传统（比如“讲授教学”）之所以能够现身在场，之所以能够被看得见，这意味着这种传统蕴含了某种“现实性”。它虽不一定完全合理但它简单易行、可操作；它虽不一定合于人们的理想，但它适应了某种现实的需要，是根据现实而折中和妥协的。或者说，这种教学传统的最大魅力就在于它总是善于根据现实社会的需要而折中和妥协。

现实的教学传统虽然是现实社会的折中模式或妥协模式，但它在根据现实社会的需要而折中和妥协时，并不完全牺牲它的“合理性”，或者说，在正常的情况下，它并不完全丢弃它的“教学自身的合理性根据”。完全随波逐流而丢弃了其“教育自身的合理性根据”的教学就丧失了教学资格，比如它可能异化为政治活动、宗教活动或劳动生活。当教学离开“教学自身的合理性根据”越来越远时，现实的教学传统就会招来批评和非议。

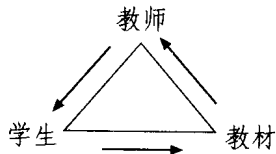
对现实的教学传统的批评总是以“教学自身的合理性根据”作为立论的基点。批评和非议的结果往往导致“新传统”的出现。“新传统”的出现实际上是隐身匿名的、看不见的教学传统显现出来，浮出水面。由于现实的教学传统发生了某种危机，隐身匿名的、看不见的另外一种教学传统于是作为“新传统”而被召唤入场。这种“新传统”

并没有将现实的教学传统“取而代之”的野心，只是根据“教学自身的合理性根据”对现实的教学传统进行补充、调整 and 改革。这就是“教学改革”的本意。

现身在场的、看得见的教学传统和“新传统”究竟有什么区别？

这种区别在教师、学生、教材三者的交往方式上显现出来。三者之间不同的交往方式构成了不同的教学传统。

现身在场的教学传统显示为“单向流动”的“教学论三角形”。^①这种“单向流动”的“教学论三角形”也就是“教师讲，学生听”的模式。这种模式的基本特点是（如下图所示）：



第一，一个人的学习“依赖”于另一个人的讲解，即学生的学习“依赖”于教师的讲解。在教师讲解之前，学生一般不直接接触教材，或者说，传统的“教学论三角形”的前提性假设是：学生只有在聆听了教师讲解“教材”之后，学生才能够理解教材。学生是无法直接理解教材的，只有经过教师的中介，学生才能理解教材。

第二，教学过程是一个从教材到教师，再从教师到学生，然后返回到教材的“单向流动”的过程，即“教材—教师—学生—教材……”。

其中“教材—教师”的单向流动过程假定了教师只能完整地传递教材的信息而不能按照自己的理解改变教材的信息。

“教师—学生”的单向流动过程假定了学生只能接受而不能按照自己的理解改变教师所传递的信息，而且，当学生在“听讲”的过程中“走神”或“不理解”教师的讲课时，学生没有机会提出自己的困惑，没有机会请求教师重新讲解。这种单向的流动过程也就假定了教师不

^① 参见日本筑波大学教育学研究会编，钟启泉译：《现代教育学基础》，上海教育出版社1986年版，第275页。

需要根据学生的见解或困惑来调整“教案”。

“学生—教材”的单向流动则假定了学生只能按照教师的讲解来理解教材或应用教师讲解中提出的某种原理来做练习而不需要提出学生的个人化解释。

“新传统”的特点之一是学生直接面对教材。教师虽然也为学生提供指导，但它强调学生的“自主学习”，而且是以“问题”为中心的“探究学习”。学生一旦“自主学习”，原来的学生听从教师的指令变换为学生听从自己的主见；原来的“他主学习”转换为“自主学习”；原来的“被动学习”转换为“主动学习”。简单地说，就是学生摆脱了“对人的依赖”。

在这种“新传统”中，学生虽然直接接触教材，但并不受教材的束缚，学生可以选择教材、使用教材，将教材还原为“生活”，而不是纯粹地服从教材、接受教材、背诵教材。这意味着学生不仅摆脱了“对人的依赖”，也摆脱了“对物的依赖”。

“新传统”使教师由原来的“教教材”转换为“使用教材”，由原来的照本宣科转换为重新组织和调整教材。这使教师成为课程的开发者而不是传递者。正因为如此，任何教学改革都依赖于教师具有某种课程意识。

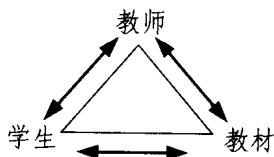
“新传统”也使学生的“追问”和教师的“回应”成为可能。当学生在“听讲”的过程中“走神”或“不理解”教师的讲课时，学生可以“追问”教师，可以提出自己的“不理解”的地方，学生获得了请求教师重新讲解的权力。与之相应，它也假定了教师需要根据学生的见解或困惑来调整“教案”。

“新传统”的特点之二是将“教材”重新还原为“课程资源”。“课程资源”不只是“课本”，而是学生的整个“生活实践”。学生将在“生活实践”中探究和解决生活的问题，同时也经过对特定“课本”的阅读，丰富其对“生活实践”的理解。

“新传统”的特点之三是学生的学习不再局限于课本“知识”，而是在学习知识和解决生活实践问题的过程中体验生活的情趣，在艺术欣赏与艺术创作的过程中形成高尚美好的生活态度、生活情感和生活

嗜好。这种日常的学习将具有某种审美教育的特性，学生在创造和探究的过程中将进入“日常生活的艺术化”境界。

于是，“新传统”使原来的教师、学生、教材三者之间的“单向流动”的“教学论三角形”转换为“双向互动”的“教学论三角形”（如下图所示）：



新的“教学论三角形”所代表的“新传统”尽管从来没有完整地存在于某个年代某个地方的教学实践中，但新的“教学论三角形”也几乎从来没有完全绝迹于任何年代任何地方的教学实践中。凡是现身在场的、看得见的教学传统出现危机的时候，新的“教学论三角形”就会以“争鸣”或“批评”的身份发出自己的声音。

可见，“新传统”虽然“道隐无名”，却会在传统的“教学论三角形”出现危机的时候引出“教学争鸣”或“教学改革”。这些“教学争鸣”或“教学改革”构成了教学发展史中的“经典”：经典性“教育名著”或经典性“教学事件”。

如此，经典性“教育名著”和经典性“教学事件”才成为教学发展史的本源。或者说，教学的本源已经保存在教学的经典中。

这正是历来的教学改革都不得不回顾经典性“教学名著”和经典性“教学事件”的原因。“面向经典本身”将为教学改革带来某种本源性启示。

三

秉承“面向经典本身”的精神，本书尽可能让经典性“教育名著”（“教学名著”往往包含在“教育名著”中）或经典性“教育事件”自己说话。对于经典，流行的方式是“引用”或“转述”，这样不至于让读者觉得作者是在“抄”书或编写“文选”，而不是在“著”书。但缺乏心领神会的“引用”或“转述”对于真正的经典容易造成某种破坏：

损坏经典的流畅与节奏；扰乱经典的清香与奥妙；凿断经典之幽暗与意味深长。

既堪称经典，经典自己已经在说话。珍惜经典的人，对经典有敬畏的态度；敬畏经典的人，既不会随意“引用”，也不会过度“转述”。敬畏经典的人会让经典自己说话。

若经典性教学自己已经在说话，写作不过是探骊得珠，发出一道邀请，邀请读者与作者一道倾听经典。

但听谁说？谁构成经典？

在一个已经习惯于“引用”和“转述”的写作年代，这似乎已经不成问题，因为经典显然已经保存在各类教育史著作或各类教育文选中。

可是，“经典”一直在增加，每年都有新的人物、文本或事件以“经典”的名义被提出来讨论、解释、赏析。“经典”已经变得琳琅满目。

琳琅满目的“经典”是一种财富，但也带来了选择的困难。这种困难使“经典”在不断增加的同时又不得不接受“遴选”而“删减”。其实，这在孔子那里早已成为一个基本策略。《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》是“遴选”而“删减”的成果。

究竟哪些文本或哪些事件可以构成“经典”？不同的人会有不同的选择，会有不同的倾向。

那些在本国或世界范围内广泛流行的“教育名著”自然属于经典，如《道德经》、《论语》、《孟子》、夸美纽斯的《大教学论》、卢梭的《爱弥尔》、赫尔巴特的《普通教育学》、杜威的《民主主义与教育》、苏霍姆林斯基的《把整个心灵献给孩子》、联合国教科文组织在20世纪70年代提出的教育报告《学会生存——教育世界的今天和明天》，等等。

尚有另一种“经典”，就是具有某种“隐喻性”或“象征性”的教育事件、教育故事或教育小说，如孟子讲述的《揠苗助长》、柳宗元讲述的《种树郭橐驼传》、朱熹与陆九渊论战的“鹅湖之会”（1175年）、龚自珍讲述的《病梅馆记》、1923年发生的“科玄论战”以及毛泽东

写给江西共产主义劳动大学的“贺信”等等。

如果从学科的视角考察,“教育经典”或“教育事件”的范围会变得更加广泛:数学教学领域如克莱因的《高观点下的初等数学》、波利亚的《怎样解题》、弗赖登塔尔的《作为教育任务的数学》;语文教学领域如“红领巾”观摩教学(1953年)、叶圣陶的《大力研究语文,尽快改进语文教学》(1978年)、《北京文学》发起的关于中国语文教学的系列“忧思”;外语教学领域如克拉申的《第二语言教学理论与实践》、《许国璋英语批判》、《千万别学英语》;情感艺术教育领域如蔡元培的《以美育代宗教》(1917年)、布约克沃尔德的《本能的缪斯》;生活教育领域如陶行知的《中国教育改造》,等等。

四

在《校本行动研究》一书中,我提出行动研究的基本前提是“与历史对话”。本书与之呼应:

第一部分立足于“教学研究的传统”而提出“走向校本教学研究”的建议,“校本教学研究”实质上是一条“叙事研究”的道路。在讨论“类比研究”、“调查研究”和“实验研究”等“教学研究的传统”时,本书尽可能提供相关的经典性案例来暗示“类比研究”、“调查研究”、“实验研究”等“是什么”,并由此而牵引出语文有效教学、数学有效教学、外语有效教学等学科有效教学的基本策略。本书没有详细解释这些研究方式“怎么操作”。这不同于一般的研究方法的书写“格式”,也许令人感觉不像是书写“研究方法”问题,倒像是在以“研究方法”的视角整理相关的课程与教学改革历史与理念。若真如此,也“正打歪着”了。“醉翁之意不在酒,而在山水之间也”。

第二部分立足于“中国教学的传统与变革”而提出“有效教学的关键词”。原来是打算让“有效教学的关键词”在“中西”教学传统与变革中显露出来,后来考虑到“中国”的教学传统与变革曾经大量地由“西方”的教学传统与变革转化而来,尤其是“中国近现代教学改革”,几乎都与西方的近现代教学改革相关。为避免重复,放弃了“西方教学传统与变革”的写作,实际上是由“中国教学的传统与变革”

带出“西方教学的传统与变革”。

本书的写作方式和思维方式有两个明显的特征：

一是本书并不掩饰对“叙事”思维的认可和赞赏，我在本书的写作过程中也尽可能地以这种“叙事”思维来谈论教学的理念与教学研究的方式。这使我在写作过程中时常从“论述”的迷梦中猛然觉醒。凡觉醒的地方，本书便留下“教学案例”、“教学事件”或“教学故事”、“教学争鸣”或“教学论战”的痕迹。我期待这些“教学案例”、“教学事件”或“教学故事”、“教学争鸣”或“教学论战”对读者能够产生某种“隐喻”、“象征”或“类比”的阅读效应。

二是本书有意或无意地隐含了老子的“道生一，一生二，二生三，三生万物”^①的思维方式。这是一条从复杂中寻找简单，从杂乱中寻找秩序的思路。比如，众说纷纭的教学观点可以归结为“三”条基本原理；而“三”条基本原理又由“两”个相互对立的教学传统以及“一”条“中间”的路线构成；而这“一”条相互对立的“中间”路线，很可能道出了“教学的奥秘”。

反过来说，整个教学的基本原理就可以归结为“一”。“一”条原理往往蕴涵了“两”种对立的教学观点。“两”种对立的教学观点之间有“一”条“中间”的路线，于是构成“三”。

教育史上不断出现争论，如战国时期稷下学宫的“百家争鸣”及其蕴涵的“孟荀之争”，宋代的“鹅湖之会”及其蕴涵的“朱陆之争”，中国近代的“科玄论战”及其蕴涵的“张丁之争”，等等，争论双方往往提出针锋相对的教育主张。不过，无论何种教育争论，分歧之“二”总是可以通过上溯到教育根本问题而获得“一”。这构成了本书的基本思维方式。

正因为对立之“二”可以返回原点之“一”。教育中的很多对立和争论就有了相互转化的可能，比如“自然之教”与“人为之教”、“思维教学”与“知识教学”、外在的“礼”教与内在的“情感教育”、“形式教育”与“实质教育”等等。这些教育争论之间的“相互转化”，也

^① 朱谦之撰：《老子校释》，中华书局，1984年版，第174页。

就意味着教育争论的各方，都包含一种变化的可能性。或者说，任何教育观点、教育行为、教育制度，都以其现实性而成为可见的事实，又都以其可能性留出变化的空间。

只要我们铭记了这种可能性，我们就有了教育变革的信心。我们不必再固执地坚持某一个教育理念或教育行为、教育制度为“非如此不可”的封闭形态。

超越了“非如此不可”之后的教育，并非摇摆到另一种“非如此不可”的状态中。超越之后，是回到原点。

“教学的原点”在什么地方？

“教学的原点”隐含在历来的经典性“教育名著”中。这正是经典性“教育名著”令人敬畏的地方。

经典性“教育名著”总是呈现为“人为之教”与“自然之教”（自主学习与他主学习）、“学”与“思”（接受学习与探究学习）、外在的“礼”教与内在的“情感教育”、“知”与“行”（书本知识与生活实践）之间的争执。

真正的教育家、真正的教育名著，几乎无一例外地都是对这些争执的重新思考，并尽量使二者“折中”、“结合”、“统一”。教育家之为教育家，教育名著之为教育名著，就在于他们登堂入室，对教学的奥秘，对教学之争执了如指掌，这使他们从来就不是纯粹的“儿童中心”论或者“社会中心”论。从这个意义上说，赫尔巴特并非“教师中心”论者，杜威也非“儿童中心”论者，比如人们不难从赫尔巴特的著作中找出“教师中心”论的反例，甚至可以找到大量的反例；人们也不难从杜威的著作中找出“儿童中心”论的反例，甚至可以得出杜威属“社会中心”论者的结论。

不同之处只在于，“不惑”的、“心从所欲不逾矩”的教育家往往以“辩证法”为其“方法论”，如孔子讲“中庸”，杜威强调“连续性”。他们几乎无一例外地立足于“自然之教”而促进“人为之教”，立足于“思”来鼓励学生“学”，立足于“儿童中心”而实现其“社会中心”的目的，立足于“行”而引导学生求“知”。

因为有“辩证法”（比如孔子的“中庸”、杜威的“连续性”）的支

持，他们的教育理想便不会流于教育偏见，更不会落入教育谬误。也正因为他们的教育理想隐藏了“辩证法”（比如“中庸”或“连续性”），后人又容易攻其一端而不及其余，以为他们要么属“儿童中心”，要么属“教师中心”。殊不知他们既不属“儿童中心”，亦不属“教师中心”，而是在两者“之间”，在两者的“中间”。

五

前一段时间，有位中学语文老师向我推荐1942年2月8日毛泽东同志在延安干部会上的讲演：《反对党八股》。其实我在高中就读过这篇文章，至今尚记得毛泽东同志说过“对牛弹琴”、“到什么山上唱什么歌”、“看菜吃饭，量体裁衣”之类的话语，但具体内容，记忆已经模糊。

这次重读之后，感触很深。在这篇讲演稿中，毛泽东同志提出“党八股”的“八大罪状”，大致摘录如下，与诸君共勉：

第一是“空话连篇，言之无物”。我们有些同志欢喜写长文章，但是没有什么内容，真是“懒婆娘的裹脚，又长又臭”。俗话说：“到什么山上唱什么歌。”又说：“看菜吃饭，量体裁衣。”我们无论做什么事都要看情形办理，文章和演说也是这样。我们反对的是空话连篇言之无物的八股调，不是说任何东西都以短为好。

第二是“装腔作势，借以吓人”。

第三是“无的放矢，不看对象”。许多人常常以为自己写的讲的人家都看得很懂，听得很懂，其实完全不是那么一回事，因为他写的和讲的是党八股，人家哪里会懂呢？“对牛弹琴”这句话，含有讥笑对象的意思。如果我们除去这个意思，放进尊重对象的意思去，那就只剩下讥笑弹琴者这个意思了。为什么不看对象乱弹一顿呢？射箭要看靶子，弹琴要看听众，写文章做演说倒可以不看读者不看听众吗？我们和无论什么人做朋友，如果不懂得彼此的心，不知道彼此心里面想些什么东西，能够做成知心朋友吗？做宣传工作的人，对于自己的宣传对象没有调查，没有研究，没有分析，乱讲一顿，是万万不行的。