

校本教研 实施方略

曹一鸣 著

中国文史出版社

校本教研实施方略

曹一鸣 著

中国文史出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

校本教研实施方略/曹一鸣 著. —北京: 中国文史出版社,
2005. 6

ISBN 7—5034—1645—9

I. 校… II. 曹… III. 高等学校—教学研究 IV. G642

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 057256 号

责任编辑: 方 正

封面设计: 张玉霞

出版发行: 中国文史出版社

社 址: 100811 北京市太平桥大街 23 号

印 刷: 北京忠信诚胶印厂 邮编: 110113

经 销: 新华书店北京发行所

开 本: 880mm×1230mm 1/32

印 张: 8.5 字数: 204 千字

印 数: 2000 册

版 次: 2005 年 6 月北京第 1 版

印 次: 2005 年 6 月第 1 次印刷

全套定价: 150.00 元 (本册定价: 21.60 元)

文史版图书如有印、装错误, 工厂负责退换。

目 录

第一章 校本教研:教学研究的新走向

- 第一节 应对课程改革的挑战:关注校本教研 (1)
- 第二节 对校本的基本认识 (13)
- 第三节 走校本可持续发展之路 (20)

第二章 校本教研的理论基础

- 第一节 校本教研的内涵 (31)
- 第二节 校本教研的主要特征 (37)
- 第三节 校本教研的定位 (46)
- 第四节 校本教学研究的基本认识 (56)

第三章 校本教研基本方法

- 第一节 行动研究是校本教研的基本方法 (61)
- 第二节 校本教研范式 (72)
- 第三节 校本教研方法 (80)
- 第四节 思考与认识 (94)

第四章 校本教研的实施

- 第一节 确定研究课题 (97)
- 第二节 设计、实施研究方案 (106)
- 第三节 研究成果的呈现 (127)
- 第四节 天津市河西区校本教研实践案例 (137)

第五章 基于校本的教学案例研究

- 第一节 教学案例研究的意义 (158)
- 第二节 教学案例的形成过程与基本结构 (164)
- 第三节 教学案例研究示例 (179)

第六章 基于校本的教学模式研究

- 第一节 校本教学模式研究的内涵及其意义 (189)
- 第二节 新课程与教学模式的创新 (193)
- 第三节 校本教学模式研究实施策略 (201)

第七章 校本培训、管理与课程开发

- 第一节 校本培训及其实施 (214)
- 第二节 校本管理 (228)
- 第三节 校本课程及其开发 (239)

第一章 校本教研：教学研究的新走向

长期以来，学校承载着教书育人的重任。知识经济日益呼唤创新人才，我国的教育发展日渐呈现出落后于社会经济发展需要的明显态势。突出表现在学校培养出来的“人才”，不能适应我国地域经济发展不平衡的社会需求，随着教育与经济飞速发展，矛盾日显突出。学校教育如何尽快做出相应的调整，从现实问题出发，从学校自身的特点出发，应对时代的挑战，进行教学研究，更好地实现“有效、高效”地教学，成为近年来课程与教学改革中倍受关注的一个热点问题。以校本为代表的新事物正是在这样的背景下应运而生，开辟了教育研究的新纪元。

第一节 应对课程改革的 挑战：关注校本教研

教育理论的研究在多大程度上能有效地指导教学实践，一

直是教育理论与实践工作者长期困惑的一个问题。理想化的教育与教育的理想常常成为教育理论工作者的追求，而对教育现实的关注和改进成则退隐山林。进而有人怀疑、甚至否定教育理论研究存在的意义及价值。“那么，何不从一定的理论出发，直面具体的学校实践，于一般的理论与丰富的学校实践的结合中去探寻学校发展的方向及理论重新建构的路径呢？”^①这种呼声在教育界日渐高涨。

教育理论与实践的关系一直实存着诸多不同的认识。理论源于实践，但如果不能超越实践，是难以全面解决所有具体实践问题的，抽象的理论与具体的实践是分离的，理论与实践是难以也不能混为一体，这是一个不争的事实。理论又何以指导、引领实践，还是“脱离”甚至“背离”了实践，却有极然不同的观点。长期以来，人们遵循自牛顿、笛卡尔以来的机械决定论的范式，试图创生普适性教育理论，一劳永逸地解决教育中的问题，这是不现实的，也不可能实现的。教育现象变化万千，由学校历史文化、内外环境、办学特色、发展定位以及教师、学生的群体、个体差异构成了学校的文化特色千差万别，在倡导办学个性、主体性的今天，传统的普适性、集中式教研或面上教研已经不能完全满足学校 and 教师的发展需求。规范性理论在实践中效能应让位于“个别化理论”。走向校本，也就是走向每一个教师自己生活的舞台，更加关注教师自己的生存空间和生活方式，更大地激发全校教师的创造热情，使学校更具活力，更有效率。

1. 现代教育思潮倡导走向校本

20 世纪 60 年代中后期，起始于法国和美国的学潮风暴席

① 郑金洲著，校本教研指导，北京：教育科学出版社，2002 年，第 2 页

卷全球，70年代女权运动、后现代思潮，部分地受民主价值观念的影响，基本观点是：破除统一的、终结的、封闭的、单向的结构，而代之以解放的、展开的、多变的、开放的、互动的“系统”。富足的物质生活和丰富的现代信息，使得人们更加注重个体的自我价值，并反叛工业社会的文化价值和政治制度。进入80—90年代，不论是集权制国家还是分权制国家，都出现了一股强劲的“去中心化（Decentrazation）”思潮（即反对权力集中、呼吁权力下放的民主思潮）。民众希望能够参与公共生活，愿意对公众事务发出自己的声音。这种强调个体价值的“草根式”的民主运动，对教育产生了巨大的冲击。学校呼唤自主的管理权限，教育的所有纳税人都希望参与教育的决策过程。校本的理念回应了这种民主的呼声。这股潮流自然很快影响到教育界。而教育亦被认为肩负更大、更广阔的社会性责任，学校教育不但要像以往一样对家长负责，更要以教育为整个社会事业、对整个社会负责。

我国的教育，过去在计划经济的堡垒中是僵化的铁板一块，往往只注重学校属性和特点的一致性，而忽视了各自学校不同特点，只强调办学的统一性，而忽视办学的特色和学生的个性，学校的主体性或“校本”根本不存在。事实上，在单一的计划经济体制下学校的教学不需要，也不可能“有校本”，惟有“官本”。学校的所有课程与教学计划、教学行为都是由上级主管部门框定，学校只需照章办事，严格执行，上级行政部门则定期或不定期的检查、听取汇报。学校的任何活动、任何方面都是由上级主管部门所颁布的形形色色的条文所框定，学校的手脚被禁锢束缚住了。当今，学校的办学自主权日益扩大了，一方面表现在出现了不同的学校所有制形式，另一方面表现在学校对课程、师资培训、教学等有了更多的发言权。教育这一

“计划经济的最后一座堡垒”，正在逐步地适应着市场经济大潮的冲击，发生着巨大的变化。1985年，《中共中央关于教育管理体制改革的决定》颁行，中小学校开始了教育管理体制改革，主要是推行校长负责制，与之相配套的是实行聘任制、岗位责任制和按劳分配制。1999年，在第三次全国教育工作会议上，提出课程分为国家课程、地方课程和学校课程三类，其中学校课程在中学阶段可以占到课程总量的16%，这实际上给校本课程的实施提供了一个契机，要求学校必须要在课程层面上汇总学校教师与学生等方面的资源进行操作和实施。最能体现国家意志的课程由单一的中央集权的国家课程分为三类：国家课程、地方课程和学校课程，将学校自主设置的课程：校本课程明确地提了出来，这使得“校本”有了合法、明确的地位。

学校教育的对象是充满个性与自主性的人，不可单纯追求工业化模具式加工效用，模具与被加工的对象仅仅是一种复制关系，被加工的对象只能是被动地“服从”模具，求异、批判、个性化是没有立足这地的。而信息化时代，应以宽容的精神与包容胸怀改变传统的教育教学观，追求学生个性的张扬，能力的培养。教育管理体制改革的不断深化，扩大学校办学自主权，学校对办学方向、课程设置、教学研究、师资招聘等拥有了自主权，学校作为一个相对独立的实体（法人）而被认可，这样“校本”就有可能得以实施。而教育法令的颁定，教育政策的实行，教育方针的贯彻只有经由学校这一环节才能践其言，成其行，离开了学校实情，没有学校真实的参与，也就成了一纸空文或者是表面文章“做秀”。为什么总是素质教育“轰轰烈烈”，应试教育“扎扎实实”，创新仅仅是“纸上谈兵”，问题就在于没有从学校具体的实际出发，形成一套行之有效的做法。忽视了“校本、生本、师本”，再好的教育主张都只能是外在、附

加、形式的。

2. 课程改革呼唤建立新型教研方式

世界范围内主要有两种课程决策的权力分配方式：中央控制型课程政策和非中央（地方）控制型课程政策。有的国家有中央集权的课程开发的传统，课程决策权集中在中央，其课程政策表达的内容包括概括性的指导方针到通过政府立法作为国家政策而制定的正式文件，以及从每个学生要获得的各种具体规定的能力到学生自由选修的一系列学科。而像英美等国家则有很长的非中央控制课程开发的历史，国家颁布的课程政策有很大一部分是用来规定课程权力的分配问题。在教育界，制度层面的“宏观”教育问题固然仍然受到人们的重视，学校、课堂、教师层面的“中观”、“微观”教育问题也渐渐引起关注；日见频繁的教育改革促使人们反思教育改革本身的成效，并寻找更为有效的教育改革策略；教师的专业发展成为教育界的一个重要话题，大量关于教师的研究成果出现，人们对于“教师”、“课程”、“教师与课程的关系”、“教师在教育改革中的角色”等等问题的认识出现了转变……以上种种，都直接或间接地促成了校本课程发展和教育行动研究的发展。

从20世纪50年代起，英国和美国的国家教育机构发起了大规模课程改革，在课程发展史上，这一波及众多国家的课程改革被称为“新课程运动”。新课程运动计划除了教育理念趋同之外，还具有相同的编制和推广模式。即由国家统一组织专家小组编制，并给予大量财政支持，采用“自上而下”的方式，或称“中心——外围”的模式推广新课程。结果在实施中遇到了前所未有的阻力，那些由专家编制的，被确认拥有很高质量的教学材料没能在学校中发挥应有的作用。

20 世纪 70 年代以来，在关于课程政策的研究中出现了新的关注焦点，对由谁来作出课程决策的关心常常超过了对教什么的关心。许多专家一致认为，大规模国家课程之所以在实施中遇到巨大阻力甚至推行失败的根源是课程开发集中制本身造成的。这种模式使课程决策系统与课程实施系统隔离开来，作为课程实施者的教师无法清楚地了解新课程的意图和课程目标中每一个细微的革新因素。而新课程的推行要求课程实施者改变他们的教学习惯，对课程重点、学习空间，乃至自己的行为方式等进行一系列的重新组织。这一过程涉及许多实际问题，课程编制者往往与实施者缺乏交流、合作，无法把隐含在课程中的一些基本假设、价值取向传递给实施者，并根据学校实际提供有利于实施的建议。从这个角度看来，只有放权给基层学校参与课程改革，才能让教师在编制供他们自己使用的课程中成为积极的参与者。

人类进入 21 世纪以来，我国启动了大规模的课程改革。新的课程实施计划明确提出：“教师是课程实施的组织者、促进者，也是课程的开发者和研究者；在教学目标的设计、教学活动的组织、课程资源的选择、现代教育技术的运用等方面都应有利于每一个学生的发展；教师的教学应是富有创造性的活动；教师应当不断提高师德素养和专业水平”。对传统的课程结构进行了新的界定，给出更多样化的选择。新的课程类型主要有：①学科课程与经验课程，这是从课程内容所固有的属性来区分的两种类型。其中，学科课程的主导价值在于传承人类文明，使学生掌握人类积累下来的文化遗产；经验课程的主导价值在于使学生获得关于现实世界的直接经验和真切体验。②分科课程与综合课程，这是从课程内容的组织方式来区分的两种类型。其中，分科课程的主导价值在于使学生获得逻辑严密和条理清

晰的文化知识，而综合课程的主导价值在于通过相关学科的综合，促进学生认识的整体性发展并形成把握和解决问题的全面的视野与方法。③必修课程和选修课程，这是从课程计划中对课程实施的要求来区分的两种类型。其中，必修课程的主导价值在于培养和发展学生的共性，而选修课程的主导价值在于满足学生的兴趣、爱好，培养和发展学生的个性。④国家课程、地方课程与校本课程，这是从课程设计、开发和管理主体来区分的三种类型。其中，国家课程的主导价值在于通过课程体现国家的教育意志，地方课程的主导价值在于通过课程满足地方社会发展的现实需要，校本课程的主导价值在于通过课程展示学校的办学宗旨和特色。上述各类课程所具有的特定价值以及每组课程类型所具有的价值互补性，意味着它们在学校课程结构中都拥有着不可或缺的地位，即学校的课程结构应当是由各种课程类型共同构成的一个有机的统一体。

在校本课程建设层面，国家新一轮基础教育课程改革的启动，要求教师不仅要运用教材，而且要关注和参与地方或学校课程、教材的开发与建设，以及学校课程体系的建设。教师要从微观的教学细节与问题的分析，转向中观的学科课程、教材的建构与开发，具体包括开发校本课程、课程管理，并进一步拓展到对学校宏观办学特色的构思与经营，开展以校本课程、校本培训为核心内容的校本教研，对学校现状进行分析诊断，共同制订立足学校实际、发挥学校资源优势、富有校本特色的中长期教科研计划。

在校本教研层面，新课程带来教与学方式上的重大改革，教师的教学行为与新课程的要求存在不同程度的差异，课程改革的成功与否在很大程度上取决于教师能否正确理解、贯彻、实施新课程的理念。现实中，许多教师想改革传统教学行为中

不尽科学、合理之处，但面对诸多教育理论又难以把握、理解，不能立竿见影找到诊治的教学处方。大多教学理论是原理性、观念层面的。教学行为的变革必须以观念为先导，但如何从观念走向操作则需要教师从教学实践中不断地发现问题、研究问题，并着力解决问题，提高教学效率。因此，开展校本是其必然的选择。校本教研是以课堂为中心的教学研究，其直接目的是提高课堂教学效率。研究的问题来自课堂，研究的行为发生在课堂，研究的对象是本校的学生实情，结果得以有针对性的落实在鲜活课堂实践中，不是一般的理论，而是在理论指导下的教学“实践处方”，会有的放矢地提高对学生学习效率。加强校本教研，不仅能有效地解决好新课程理念的衰减和异化现象，而且也是实施新课程的必要保障。

3. 教师的专业发展喻示着教学与研究一体化的必然态势

从历史发展看^①，教师教育体现了从“专业化”走向“反专业化”再到“专业化”的趋势。教育学的科学化与师资培育的“专业化”是18世纪启蒙运动与19世纪科学发展的产物。赫尔巴特科学教育学的确立和国民学校提升教师专业地位的努力，成为尔后美、法等国师法之典范。20世纪60年代以来，现代化运动席卷全球，社会科学中的实证主义主宰教育研究的各个领域，成为教育研究的主流。教师教育的“专业化”因而转向“技术化”，教师职业同别的专门职业比较起来，成熟程度还是一个问题，有人认为教师只是一个准专业。面对提升教师素质的社会压力和“反专业化”的挑战，世纪之交欧美各国都

^① 钟启泉，教师“专业化”：理念、制度、课题，教育研究，2001（12）。

在寻求教师专业理念与制度的重建。“全美教学与美国未来委员会”相继发表的两份报告书——《什么最重要：为美国未来而教》和《做什么最重要：投资于优质教学》就是一个信号。这些报告书勾画了美国 21 世纪新型的“卓越教师”的形象，强调“重新设计教师的专业发展”，“重建学校使之成为学生和教师的真正的学习型组织。”可以说，这些教师教育政策也许意味着在更高的层面上寻求更高层次的“专业化”。20 世纪 80 年代以来，对教师“专业化”的探索达到了空前的高度。在美国，围绕教师“专业化”的教师教育改革兴起了两大浪潮，极大地影响了世界各国的教师专业化探索。第一浪潮以《国家处于危险之中》为起点，是自上而下推行的。其目标是追求教育的“卓越性”，实施教师“职能测验”，视学生的成绩支付相应的工资，由教育行政部门实施职务升迁制度。第二浪潮是以《准备就绪的国家——21 世纪的教师》为起点，是自下而上推行的。其目标是追求教师的“专业化”，以教师的自律性为基础从学校内部推进有创意的改革。在这两次浪潮中，越来越多的美国人意识到教育改革成败的关键在于教师。

在后现代主义者看来，基于产业社会的学校教育不过是把人当作“工具”来塑造的冷冰冰的甚至是毁灭人性的装置，是以技术主义、操作主义、功利主义为特征的；而教师的“专业化”不过是应试产业中单纯的甄别调整的装置罢了。21 世纪的教育则是高举“人性”旗帜的教育，是一种充满爱心、平等对话的过程。它要求打破狭隘的教师“专业化”概念，强调教师作为“教育专家”的创造性侧面。教师不再是知识权威的代表，不再是以一种权威的姿态在课堂中“传道、授业、解惑”。知识权威不过是一种权力控制，必须解构。后现代的教师教育必须使学生有更多的机会参与解构各种教育理论、教

学理论、政策报告、研究报告。就是说，后现代教师不再是权威的代表，而是一个解构者。在解构过程中与学生共同参与知识文化的建构与再建构。这样，过去教师教育课程所依据的教育理论、教学理论、学生发展理论、学校制度理论，都必须重新探讨。

后现代理论给我们的教育很大的启示，但带有浓厚的理想主义色彩。美国卡内基财团组织的“全美教师专业标准委员会”倡导《教师专业化标准大纲》，是一份迄今为止最明确地界定了教师“专业化”标准的文件，它明示了如下制定专业化量表的基本准则：（1）教师接受社会的委托负责教育学生，照料他们的学习——认识学生的个别差异并作出相应的措施；理解学生的发展与学习的方法；公平对待学生；教师的使命不停留于学生认知能力的发展。（2）教师了解学科内容与学科的教学方法——理解学科的知识是如何创造的、如何组织、如何同其他领域的知识整合的；能够运用专业知识把学科内容传递给学生。（3）教师负有管理学生的学习并作出建议的责任——探讨适于目标的多种方法；注意集体化情境中的个别化学习；鼓励学生的学习作业；定期评价学生的进步；重视意义目标。（4）教师系统地反思自身的实践并从自身的经验中学到知识——验证自身的判断，不断作出困难的选择；征求他人的建议以改进自身的实践；参与教育研究，丰富学识。（5）教师是学习共同体的成员——同其他专家合作提高学校的教育效果；同家长合作推进教育工作；运用社区的资源与人才。当然，也有人批评这些准则，突出了文化实践的属性，却淡化了社会实践、伦理实践、政治实践的属性，容易陷入心理学主义或是“教育中立性”。尽管这些局限终究以更广的视野界定了教师的专业属性，为形成教师“专业化”的社会共识和相应政策提供了基础。

面对社会的急切需求，受教育者和教育者无论是在数量上还是在层次上都迅猛提升。校本教研（校本培训）是教师专业成长的必由之路。教师专业发展是一个连续的过程，职初教师的专业结构以原理知识为主。随着教学经验的逐步积累，他们的实践智慧不断积累，成为有经验教师，不但具备案例知识，还具备丰富的策略知识，即运用教育学、心理学原理于教学的策略，这一切需要在研究中成长。教师不再是一个自由职业，其规格、行业标准“准入制”日趋完善，教师专业化成长过程中离不开不断理论学习，实践反思的研究活动。

4. 走向校本也是理论工作的自觉转向

1993年，美国《高校纪事报》发表了一篇为《像候鸟一样》的文章，文章指出，美国的大批科学家，包括认知心理学家、人类学家、民族学家纷纷走出研究所，像候鸟一样成群结队飞往中小学，去研究那里的儿童认识规律，使美国在短时期内在儿童认知方面提出了许多新见解。这一现象很值得教育理论工作者学习、借鉴，并发展、完善。教育理论工作者应到现场与实践者合作研究（而不是居高临下的指导）开展系统的切实有效的教育科学研究，以此来提高中小学的教育教学质量和教师的教学水平。

按照以往教育研究的思维方式或研究逻辑，常常是先由某种理论作先导，然后在学校实践中贯彻、实施这种理论；或者先进行研究，然后加以开发，再逐渐在学校中应用。然而，无论是教育理论研究者，还是教育实践工作者都注意到这样一个严酷的事实：任何一所学校都是具体的、独特的、不可替代的，它所具有的复杂性是其他学校的经验不能说明的，是理论所不能充分验证、诠释的。在一定程度上，只有深入这所学校具体

的生活场景，了解其运作机制，认识其人际关系、规范、制度等，才能找到解决问题的钥匙。也就是说，在这所学校的基础上，发展、形成起来的“个别化理论”，才更为适宜、恰切。教育科研教育理论总是抽象的，不是直接用来解决（释）具体的教育实践问题。结果造成“教育实践把教育科学当标签，教育科学把教育实践当案例”。突出表现形式是“××教育理论在××教育实践中的应用”，导致实践对理论的生吞活剥。

教育理论工作者向实践的转型能发挥研究人员、教师个人、教师集体作用，研究问题的出发点是教学之内的问题而不是教学之外的问题或教学理论假设；其价值不在于“验证”某个理论，而在于“行动”：有效地改进教学行为，解决教学中的实际问题，提升教学效率。在教育制度化、教师职业化的现实下，外在标准的评价机制、对如何利用最少精力、时间内做最多的事情的追求，都不可避免地成为当今教育的一部分。校本行动研究如何在这个现实下实现自己的诸多声称，值得研究。越来越多的来自大学的学者愿意充当“研究者——教师（researcher-teacher）”，与中小学保持长期稳定的合作关系，甚至任教进行扎根式研究，并提出自己对于理论与实践关系的设想，这类研究一方面能提升中小学一线的教师充当“教师——研究者（teacher-researcher）”的层次，另一方面更能使学术界的研究具有“现实感”，而不是在理论上处理教育中的问题。其目的不是为了对他人有指导意义，而是解决学校中发生的问题。因此这种研究是是基于学校现实展开的，一种扎根式的，是针对学校存在的特定问题而进行的富有成效研究。