

新课改背景下的校本教研与教师专业发展

——一种批判的视角

李志远

(湖南科技大学 教育学院 湖南 湘潭 411201)

摘要: 20世纪是知识经济时代,经济的全球化和全球信息化对教育提出了更高的要求,我国新一轮的课程改革便是在这么一种大的社会背景下发生的。在推进新课改的过程中,校本教研作为促进教师专业发展的有效途径而受到广泛关注。然而,校本教研是在新课改的框架内发生的,主体地位没有得到彰显,校本教研应有之义也被窄化。本文主要从新课改背景下探讨校本教研的历程,对校本教研问题进行反思,从而使其真正有效促进教师专业发展。

关键词: 新课程改革;校本教研;教师专业发展

中图分类号: G40-058

文献标识码: A

文章编号: 1674-5884(2012)04-0042-03

“校本”这一理念最初起源于管理界,欧美管理人士普遍认为:将部分决策权赋予一线工作者,会极大的提升工作效率。美国于20世纪70年代将这一理念引入学校教育管理领域,最早使用“校本”概念的是美国纽约州1971年成立的“校本管理委员会”,他们强调凡是学校可以解决的事务,如课程、教学、人事、财务等,均由学校自主管理,将教育权力下移给学校,放手让学校自主决策、自主管理、自主发展,这就是校本管理的思想^[1]。经历近40年的发展,校本运动在理论与实践上都取得了很大的突破,已经出现了一系列的研究方向,如校本教研、校本培训、校本课程、校本管理、校本评价等。作为联系理论与实践,渗透在校本家族其他成员中的“校本教研”就不可避免地受到广泛关注。纵观我国校本教研产生的背景以及近十年的发展历程,多角度的反思能够促进校本教研更趋合理的开展。

一 新课改启动:促生校本教研机制

随着经济的发展,社会的进步,我国传统的学科本位、知识本位和应试教育已跟不上节奏,并且严重地阻碍了素质教育的发展。因此,教育改革势在必行。2001年10月,由国务院牵头制订的《基础教育课程改革纲要(试行)》出台,标志着我国开始进入第八次基础教育改革阶段。此次课程改革的根本任务是全面贯彻党的教育方针,调整和改

革基础教育的课程体系、结构、内容,构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系。针对这一根本任务还制订出了包括课程功能、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价、课程管理等6个方面的具体目标,“为了每一个学生的发展”成了这次课程改革的价值取向。新的教学观、教师观、学生观、发展观、知识观和课程观要求教师改变以往的教育教学观念,重新审视自己的角色,对自己进行新的定位。特别是新的教师观,要求教师成为学生学习的促进者、教育科学的研究者、课程的建设者与开发者,成为社区型的开放的教师。因此,“教师即研究者”的校本教研机制便应运而生。

二 新课改发展:引导校本教研进程

新课改已经走过了10个年头,校本教研也在这10年中经历了3个主要阶段。第一个阶段是伴随着新课改启动工作的概念觉醒阶段,第二个阶段是紧跟着新课改向纵深发展的制度建设阶段,第三个阶段是参照着新课改实施成效反思的实践探索阶段。

(一) 概念觉醒阶段

关于校本教研的内涵,我国专家学者有各自不同的看法。有的将其看成是一种活动或行为,有的将其看成是一种研究模式、研究理念或研究方法。在众多理解中,以“校

收稿日期: 2012-01-14

基金项目: 湖南科技大学研究生创新基金资助(S110152)

作者简介: 李志远(1983-),男,湖南浏阳人,硕士生,主要从事教育管理研究。

本研究是一种研究活动”的观点最为常见。如郑金州就认为“校本教研作为校本活动,应该是以学校所存在的突出问题和学校发展的实际需要为选题范围,以学校教师作为研究的主要力量,通过一定的研究程序取得研究成果,并且将研究成果直接用于学校教育研究活动”;明庆华和程斯辉认为,“校本研究是把关于新课程改革(主要是新课程的教学研究)的立足点放在学校,以解决学校在新课程改革中所面对的各种具体问题为对象,以学校教育者(主要是教师)为研究主体,以促进师生健康、主动、充分发展和教师专业成长为主要目的的一种研究活动”;余晓和张计兰认为,“校本教学研究是以促进师生和学校发展为宗旨的,以学校为场域的,以教学实践中的问题为核心,以教师为主体,并依据一定的科学研究程序开展的教学研究活动”。

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,以教师为研究的主体,理论和专业人员共同参与。强调理论指导下的实践性研究,既注重解决实际问题,又注重经验的总结、理论的提升、规律的探索和教师的专业发展,是保证新课程改革实验向纵深发展的新的推进策略。综合校本教研的多重内涵,我们可将校本教研直观地理解为以学校为基地进行的教学研究。学校教师是教学研究的主体,学校在教育教学过程中所面临的各种具体问题是研究对象,促进学生成长、教师专业发展以及教育总体水平的提高是主要目的。在实施校本教研过程中,教师的个人反思,教师同伴的互助,专业人员的引领是校本教研的主要力量。

(二) 制度建设阶段

2003年,随着“以校为本教研制度建设研讨会”在上海召开,我国“创建以校为本教研制度建设基地”项目正式启动。以2003年为起始日期至今,在中国期刊网上搜索直接以“校本教研”为主题词的学术论文就达到了千余篇,此外还有20多部的著作,其中涵盖了有关校本教研的内涵、特点、意义、方法、理念、模式、过程、问题与现状、解决对策以及有关教师专业发展等方面的内容^[2]。校本教研的有效实施,一方面要求学校营造良好的教研氛围,使全校教职员工能够在积极热烈的环境中开展研究活动;另一方面要彰显教师的主体地位,帮助教师打破传统的教研思维,树立全新的教学理念,充分发挥教师的主动性和创造性;最后,要努力克服教师的“专业个人主义”和“专业保守主义”的不利影响,使校本教研落到实处。为保障校本教研能够持续高效的开展下去,构建科学合理的校本教研制度的重要性不言而喻。随着校本教研理念不断地深入人心,校本教研的制度化建设在各地如火如荼的展开。

“校本教研”从诞生之日起就打上了特色的烙印。每所学校由于受到地域经济、政策法规、社会习俗和传统文化的影响,具有不同的特色,因而校本教研在学校开展的方式各异,成效也不甚相同。一方面,各地教育主管部门根据教育部的相关文件,制订了符合地方特色的校本教研

制度,从管理的角度对校本教研的主要内容、形式和评价方式等做出了总体性的规定。另一方面,很多学校也对校本教研的制度化建设进行了实践探索。如,甘肃省临夏州积石山县刘集小学主要从教师队伍建设和丰富研讨形式、校本教研内容和方式以及经费保障等方面对校本教研制度化建设进行了探索。四川省中江县御河中学的李健老师提出了以下观点:第一,建立学校校本教研领导小组,学校校长任组长,各处室的负责人为领导小组成员的校本教研领导机构;第二,逐步建立以学科带头人、骨干教师为主体,以教研组为核心,以备课组为基本单元相互联动的立体教研网络;第三,选送教师接受高层次的培训;第四,结合教育科研课题研究确定学科校本教研的重点;第五,为教师展示自我创设平台^[3]。此外,北京市顺义区杨镇一中的张福旺老师提出了校本研究管理的三项策略:总体规划研究,多种措施推动研究和教科研引领研究。

(三) 实践探索阶段

随着新课程改革的不断深入,校本教研的理论意义不断丰富,实践创新层出不穷。明确了校本教研的内涵与意义,在制度化的有效保障下,我国的校本教研活动取得了新的进展,主要体现在如下6个方面:校长的职责重心明确化;综合实践活动教研组制度化;跨学科的教研活动寻常化;校际教研交流常规化;专业引领方式多样化;个人反思和同伴互助的途径多元化^[4]。在东部发达地区,新课改理念渗透较深,校本教研成效显著。比较典型的案例有:上海市教科院联合宝山区教育局、宝山区进修学院、长宁区教育学院在当地中小学开展的以信息卡为纽带的兴趣教研、以项目组为单位的项目教研和以关键事件为核心的专题教研取得了丰硕的成果,对校本教研活动进行了颇有成效的探索。除了进行校本教研的形式和内容创新外,对传统教研方式的革旧图新也给校本教研带来了勃勃生机。

当然,有改革就会有得失,有探索就会有未知。在校本教研实施的过程中,由于新课改的一些预期目标还未能实现,一些根深蒂固的问题还未能得到真正解决,校本教研也出现了一些不良倾向,如形式主义倾向、内容窄化倾向、经验主义倾向、教研分离倾向^[5]等已经成为制约校本教研持续高效开展的瓶颈。

三 新课改成效:反思校本教研问题

新课程改革运行的十年,是中国基础教育发生翻天覆地变化的十年,是校本教研活动逐渐深入人心的十年,也是教师专业发展取得实质性进展的十年。在十年的理论探索与实践创新过程中,我们有必要对校本教研问题进行多角度的反思。

(一) 校本教研的旧病新疾

在素质教育与应试教育纠缠不清的今天,在升学压力与教师专业发展压力相互矛盾的现状下,校本教研开始失去其应有之义。校本教研本应是一种自下而上的研究机制,在新课改的统领下,却异化为自上而下的研究工具。虽然校本教研在开展过程中存在着各种不同的问题,但总

结起来,主要表现在以下几个方面:

第一 校本教研趋于形式化。很多学校,师资力量不足,教师水平参差不齐,管理环节比较薄弱,教师们只能应付日常的教学管理工作,根本就没时间和精力去进行校本的教学研究。学校上至领导,下至专任教师都围绕着如何保证升学率转,教研经费和科研时间都得不到保障,因此,校本教研活动就只能流于形式。第二,校本教研没有系统化。任何一种制度或环节只有纳入系统化的管理范畴,才能发挥最大的效力。校本教研作为一种研究机制或活动,在自上而下的管理机制和自下而上的运行机制的矛盾中,没有形成一个完整的系统,因此,体现出管理机制的不健全和研究机制的缺失。第三,校本教研缺乏规范化。校本教研的开展、运行过程和结果评价都缺乏规范化,这就导致校本教研无规可循。“无规矩不成方圆”,只有规范各个环节才能使校本教研的运行不至于变成一盘散沙,也只有趋于成熟的校本教研运行机制才能出现规范化的管理。第四,教师观念保守化。新课改中提出的新的教师观要求教师由以前的“教书匠”变为真正的研究型、专家型教师,而教师们认为,做研究是专家学者的事,自己科研能力不够,只要能把书教好就行了。殊不知,教师的这种想法会禁锢教师的专业发展,是教师“专业个人主义”和“专业保守主义”的一种体现。第五,校本教研内涵异质化。有些学校领导和教师认为:校本教研就是努力申报各级课题,然后组织全体教师投入到轰轰烈烈的课题研究中,等到终于要结题的时候,才发现所做的很多工作与学校教学管理的实际问题并不相关。还有些学校将校本教研窄化为对教材教法的研究,他们认为这种方式简单易行,操作方便,易出成果。种种这些都是对校本教研的误读,使得校本教研失去其应有之义。

校本教研的这些实际问题,都导致了校本教研应有成效的发挥,阻碍了教师的专业发展。总之,校本教研不能“过而不及”,也不能“蜻蜓点水”,浅尝辄止。

(二) 教师专业发展的内在需求

教师专业发展是一个常谈常新的话题,当新课改走入历史的长廊,教师专业发展仍然是教育发展的主题。教师专业发展的内在需求来自于教师的自我导向、自我驱动,而这种动力需要一种外力的支持^[6]。在新课程改革的背景下,教师面临着诸多的挑战,教师专业发展能够有力地推动新课程改革,同时,新课改的有效实施也能够促进教师的专业发展。众所周之,此次新课程改革提出了新的学生观、发展观、知识观和课程观,校本教研能够帮助教师在教学过程中很好地体现这些教育理念。校本教研的持

续有效开展,需要学校管理层先进的教育管理理念和专任教师的教学研究理念,这样才能保证新课改的深入贯彻执行和校本教研应有之义的发挥。校本教研活动中的自我反思,同伴互助,专业引领等都是教师专业发展的有效途径。

新课改促生了校本教研机制,但也限制了校本教研的全面发展。作为促进教师专业发展的有效途径,校本教研应该尽可能体现教师专业发展的内在需求。首先,学校管理层可根据国家和地区的政策和要求,结合本校实际,进行专题调研,找到适合本校发展的校本教研道路。每个学校拥有的资源不同,追求的发展特色也会不同,要善于抓住能够体现学校发展特色的内容来制订一整套切实可行的措施,并将之形成系统化、规范化的制度,以强有力的行政和经济手段保障其实施。其次,教师要转变“教书匠”的角色。教学生活不仅是教师的一项工作,也是教师自我提升、自我发展的必要路径。很多教师听到要做研究,心里就不由自主的打退堂鼓,认为自己不适合做研究,也没有做研究的能力。其实不然,校本教研并没有多么高不可攀,只要教师能将在教育教学中遇到的林林总总的问题拿出来,进行探讨,形成理性认识,并最终反馈于实践。最后,把握校本教研的应有之义。校本教研不等同于做课题,也不等同于抛弃上级管理的完全自愿自发的研究。它是一种全新的理念,是区别于传统教研又高于传统教研的研究机制。在教研过程中,可根据实际情况,采取一些全新的方式来解决面临的具体问题。这样校本教研才能体现出强大的力量,新课改也可以得到很好的实施,最重要的是教师的专业发展才有保障。

参考文献:

- [1] 雷自自. 基于校本教研的教师专业发展研究[D]. 重庆: 西南大学, 2010.
- [2] 于洋. 中小学校本教研实施中的问题及其应对研究[D]. 辽宁: 辽宁师范大学, 2007.
- [3] 李健. 对校本教研制度建设的思考[J]. 中国教育理论文献, 2007.
- [4] 吕敏霞. 中美校本教研比较研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2008.
- [5] 姜平. 校本教研: 四大不良倾向拦路[J]. 中国教育报, 2007.
- [6] 王少非. 新课程背景下的教师专业发展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.

(责任编辑 朱正余)