

教师主体性校本教研的多维动态模式*

——基于对个案的研究

■陈芳¹,王蔷²

摘要 校本教研自被提出及实施以来,其中教师主体性的特征在实践中一直没有得到重视。通过对一个高中教师教研组进行为期两年的个案研究发现,教师在各类校本教研活动中探索出多层次交叉型团队负责人制度、合作分工、讨论交流、经验总结与反思、接受专业引领和成果固化等七项行为方式,由此可以建构出教师主体性校本教研的多维动态模式。这一模式扎根于实践,可以持续性发展。

关键词 教师主体性 校本教研 多维动态 实践共同体

中图分类号:G428

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2015)11-0019-03

一、研究背景与意义

校本教研是基础教育课程改革的一个重点^[1],具有自我反思、同伴互助和专业引领三大要素^[2],是学校改进和教师发展的有效途径,能促使教师成为研究者、学校成为学习型组织^[3],是教育改革向纵深发展的重要动力。校本教研的概念自提出至今,倍受各级教育实践者和研究者的关注,在学校中得以普遍实行,相关研究也层出不穷。然而,已发表的文献中,反映各级部门和学校所开展的校本教研绝大多数都是在行政命令下以自上而下的路径实行的^{[4][5]},或是高校研究者主导的合作性研究项目^{[6][7]},一线教师在其中处于边缘性地位、角色被动,这不符合校本教研理论提出的“以教师为主体”的内涵^[8]。教师的主体性才是校本教研开展的原动力,才能让校本教研持续性地发挥切实的作用,否则就会出现校本教研形式化、教师教研态度消极等问题^[9]。此外,校本教研的研究虽然为数众多,但其中系统而严密的实证研究却很少,也缺乏规范的研究方法。对于一个研究领域而言,这是严重的发展短板。因

此,目前校本教研领域亟需出现关注教师主体性的实证性研究,这即是笔者研究的出发点。

二、研究对象与方法

为了能够深入、真实地反映校本教研的现状,笔者采取了个案研究的方法,对一个教师群体自主开展校本教研的过程进行了为期两年的跟踪研究。

在具体操作上,研究采用强度取样的策略,选取了北京市F中学的高中英语教研组共17名教师为群体个案。选择该教研组的原因是,该教研组为了坚持开展自主校本教研,除了开展教学研讨会和公开课等传统教研活动之外,还在两年之内进行课题研究十几项、撰写教学研究论文二十多篇且获得市区级奖项十几项,因此,该教研组是一个反映教师主体性较为集中且成功的案例。研究者以参与型观察者的身份,对该教研组的教研活动进行了实地观察和录音记录,对教师作了深度访谈,收集和整理了相关教研文档。总计收集数据包括研究日志15万字、访谈及其他录音38小时及文档10万字以上。在分析数据时采用了自下而上、开放

* 本文系中国石油大学(北京)科研基金资助项目《外语教师教学科研现状及其对教学的影响》(项目编号:YJRC-2013-24)的研究成果。

作者简介:1.陈芳(1980-),女,湖南湘乡人,中国石油大学(北京)外国语学院讲师、教育学博士,主要从事外语教师教育及外语教学研究;2.王蔷(1955-),女,北京人,北京师范大学外文学院外语教育与教师教育研究所所长、教授,主要从事外语教师教育、外语教学研究。

式的编码,首先对音频转录文字、研究日志及教研文档等所有文字数据中的意义单位进行编码,再对编码逐级归类,形成概念类属,得出研究发现,这是质性研究数据分析的常用方法^[10]。最后,运用专门分析社会群体的经典理论——实践共同体理论^[11],对研究发现进行深层次的挖掘和理论上的提升。

三、研究发现

研究表明,在教学研讨会、公开课和课题研究等各类校本教研活动之中,教师主要采取了七种教研行为方式。

(一)多层次交叉型团队

校本教研在很多情况下都是教师群体行为。然而,研究发现在教师主体性校本教研中,团队组成形式比相关理论规定更为复杂、灵活,可称为“多层次交叉型团队”。“多层次”是指在学科组这个大团队之下,还可分为以年级组为单位的二级团队,之下还可再组成更小的三级团队。“交叉型”指的是同级团队之间并不是截然分离的,有的教师会同时加入几个团队,或同时参与数项课题,形成团队间成员的重叠和交叉。这种灵活的团队组织方式能使教师更有针对性、更有效率地开展教研,同时,充分发挥教师的特长。

(二)负责人制度

各教研团队中都应有一位教师担任负责人。与行政命令下的教研不同,教师主体性校本教研的团队负责人既可以是学科组长和年级组长等行政领导,也可以是普通教师,他是在教研实践中自然产生的。例如,课题组的负责人常为课题的主要参与者,与是否拥有行政职务无关。负责人的主要任务是策划、组织和协调各项工作,但没有凌驾于其他教师之上的特殊权力,需要征求团队其他成员的意见后才能做出决策,所以,教师之间仍然是一种较为平等的关系。

(三)合作与分工

有团队就必然有合作与分工。在教师主体性校本教研中,教师间的合作与分工不是由上级分配或指派,而是由教师在实践中摸索,找到适合自身特点的方式,在本研究中主要表现为合作、分工和共享三方面。他们或在集体备课中轮流备课,或在课题研究中根据各自的能力、兴趣和分工承担不同的工作,或利用学校内部网上的公共域共享课件和教研材料等资源。这种自主性的合作与分工更有利于调动教师的积极性,发挥教师的潜能。

(四)讨论与交流

讨论与交流是校本教研不可或缺的一部分。在教师主体性校本教研中,教师间的讨论交流不是行政要求下的被动应付或表面行为,而是主动、真实的沟通与

碰撞。研究发现,在教研中教师广泛进行着交流讨论:在教学研讨会上、准备公开课时以及课间等时间内,教师或讨论教学中出现的问题和对策,或分享教学方法,或互相提出中肯意见,甚至展开激烈的争论。讨论交流随时随地发生,且都是源自教师最直接的教学教研需求,同时,依据社会建构主义理论,这也是教师职业学习的重要方式^[12]。

(五)总结与反思

中学教研是一种以实践为基础、牢牢扎根于实践的教研,这使得中学教师所做的研究也多是经验出发,进行总结与反思,是“诉诸经验提升的自主发展研究”^[13]。教师在校本教研中若能发挥其主体作用,他们的经验总结与反思也会更加深入、更切合实际。例如,学科组组长A教师根据自己尝试过程性写作教学的成功经验,发动全学科组开展了一系列校本写作课题研究,共进行了三轮,每一轮都在前一轮的基础上总结经验、调整和改进。在课题完成时,教师们撰写了多篇教研论文或报告。这一系列课题的教研来源、过程和成果都是对教学经验的总结与反思。

(六)专业引领

“专业引领”指的是教学研究的专家或专业人员对一线教师的教研活动进行引领、指导,以提高教研的质量^[14]。然而,为了保持教师的主体性、真正发展他们的教研能力,专家不能越俎代庖,而应当发挥辅助者的作用,充分尊重教师的自主性,根据他们的实际需要,提供适当的帮助。在本研究中,除了区教研员的指导以外,部分教师还参加了一项由B高校教师教育者培训的行动研究项目,接受了行动研究的培训,并首次尝试对自己的教学开展行动研究。在整个研究中,研究选题、研究设计、数据收集和分析、研究报告的撰写都是由教师自主进行的,高校专家只是在需要时提供助力,有效地保护了教师的主体性,真正培养了教师的研究能力。

(七)成果固化

成果固化就是在教研活动之后,以有形的、可展示的方式将教研成果长久地保留下来。在教师主体性校本教研中,为了激励教师的教研热情,也为了传承教研经验,教师需要有属于自己的固化成果,这些必须由教师本人固化。在本研究中,教师的固化成果包括二十多篇教研论文和两本学生作文集。在访谈中,教师都表示出对这些成果的强烈自豪感,这成为他们继续进行教研的强大动力。

四、教师主体性校本教研的多维动态模式

上述七者的关系可用图1表示。其中,多层次交叉型团队是教研的平台,合作与分工和负责人制度是这一平台的两个基本特征。教师在此平台上开展教学研

讨会、公开课和课题研究等校本教研活动,广泛地进行讨论与交流、经验总结与反思,以上构成了教师内部的教研系统;专业引领是外部施与这个教研系统的推动力,也是应教研的需要而产生的,而教研的结果是固化的成果,教研成果又会成为继续教研的动力和基础。这七者在互动中体现着教师的主体性,推动教研顺利、有效地开展,形成了一个校本教研的行为模式。该模式既反映了微观层面上教师的行为(讨论与交流、经验总结与反思),又体现了团队层面上的结构(多层次交叉型团队、负责人制度、合作与分工),还包括了与外界的互动(专业引领)及教研过程与结果间的循环关系(成果固化),因此,是一个多维动态的模式。

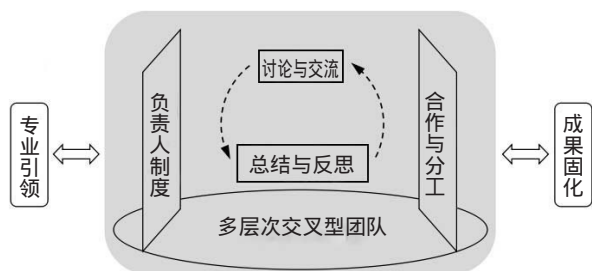


图 1 教师主体性校本教研多维动态模式

以实践共同体视角透视这个校本教研模式可以发现,这个教师群体实际上就是一个实践共同体,因为实践共同体具有三个维度,即共同事业、相互投入和共享资源^[11]。而本研究的教师群体就具有这三个维度:他们的共同事业是校本教研,相互投入表现为彼此的合作与分工、讨论与交流,他们的经验总结、反思及成果固化就是创造共享资源的过程。为了共同体的高效运作,教师采取了灵活多变的组织形式,即多层次交叉型团队,这符合实践共同体作为非正式组织的特性^[15]。专业引领是这个校本教研的实践共同体与其他实践共同体之间的边界关系^[11],通过与其他共同体的交流与学习,教师形成了研究者这个新的身份。

以实践共同体为蓝本发展教师校本教研团队,能够使校本教研更扎根于教育实践,从而能够更加可持续地发展。而实践共同体是在实践过程中自然形成的非正式组织,虽然可能与正式机构重合,但不能以自上而下的行政方式控制^[11],这与校本教研中教师主体性的特点不谋而合。因此,目前校本教研发展的方向应是鼓励教师自主地探索适合他们的教研方式,采取灵活的团队结构,由积极分子而非行政领导担任负责人,自由合作与分工,进行真实的交流与讨论,以经验总结及反思为教研出发点,最后得出属于教师自己的成果。当然,在这个过程中,专业引领要发挥有效但适度的辅助作用。正式机构(如学校各级教研部门等)应当致力于

为实现这些而创造鼓励的氛围和有利条件,而不能强硬地干预。

综上所述可以看出,教师在校本教研中发挥主体性作用不但是可行的,而且是有效的,应充分调动教师的主动性,使其树立明确的主体意识;以教师为主体的校本教研的有效发展途径是培养教师的校本教研实践共同体,明确共同事业,鼓励相互投入,形成共享资源;学校等上级部门及外界专家应转变对校本教研的干预方式,变行政管理和强势指导为切实服务和适当辅助,不能取代教师的主体地位。

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部.普通高中课程方案(实验)[S].北京:人民教育出版社,2003.
- [2]余文森.论以校为本的教学研究[J].教育研究,2003(4):53-58.
- [3]中华人民共和国教育部基础教育司,教育部师范教育司.校本教研与教师专业发展[M].北京:高等教育出版社,2004.
- [4]陈平.校本研究的探索与实践[J].人民教育,2003(22):74-76.
- [5]陈清明,温圣岩.“四线三课”型校本教研范式的构建[J].上海教育科研,2010(2):77-78.
- [6]顾冷沅,王洁.促进教师专业发展的校本教学研修[J].上海教育科研,2004(2):4-13.
- [7]梁威,卢立涛.基于设计的合作性行动研究的理念与实践——以基于学生发展的校本研究实验为例[J].教育理论与实践,2011(1):30-33.
- [8]吴刚平.校本教学研究的意义和理念[J].人民教育,2003(5):28-30.
- [9]张伟平,赵凌.当前中小学校本教研的问题与对策[J].教育研究,2007(6):69-73.
- [10]陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [11]Wenger E. Communities of Practice: Learning, meaning, and identity[M]. New York: Cambridge University Press, 1998.
- [12]Williams M, Burden R. Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach [M]. Cambridge:Cambridge University Press, 1997.
- [13]严先元.教师怎样做校本研究[M].北京:中国轻工业出版社,2008.
- [14]余文森.专业人员如何促进校本教研[J].人民教育,2003(5):33-35.
- [15]Wenger E C, Snyder W M. Communities of Practice: The Organizational Frontier.[J]. Harvard Business Review, 2000,78(1):139-145.

作者单位:陈芳 中国石油大学(北京)外国语学院 北京 邮编 102249;王蕾 北京师范大学外文学院外语教育与教师教育研究所,北京 邮编 102249