

新课程背景下普通高中教研制度重建的思考

吕世虎, 吴振英

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 在基础教育课程改革背景下审视教研制度, 发现普通高中教研制度存在以下问题: 教师、学校与教研部门没有形成真正的教研共同体, 难以有针对性地解决学校和教师在教育教学中的实际问题, 难以保障教研活动的实效性。基于上述问题, 对普通高中教研制度的重建提出如下建议: 构建以教师为主体、学校与教研部门为双翼的“一体双翼”教研共同体, 构建以学校为“现场”, 解决实际问题的教研制度, 建立科学性和实效性的教研机制。

[关键词] 新课程; 普通高中; 教研制度; 重建

[中图分类号] G 632.0

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2015)06-0036-07

DOI:10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2015.06.006

我国的教研制度发端于 20 世纪初, 形成于 20 世纪 50 年代。它是新中国在学习苏联教育经验的基础上, 结合自身教育实践建立的具有中国特色的一种教研制度。多年来, 我国的教研制度作为入职教师获得教学实践知识和在职发展的重要途径, 在提高中小学师资水平和提升教育质量方面发挥了重要作用, 并产生了一定的国际影响。2009 年, 经合组织(OECD)和美国教育部曾委派专员对上海市的基础教育情况进行考察与调研后, 认为“委托管理为机制的底部学校质量提升和以学校为基本单位的教研制度”是上海教育取得成功的两大重要因素。中国特色的教研制度成为了“世界公认的教育财富”^[1]。

然而, 随着经济和社会环境的变化以及新课程改革的持续推进, 这种以各级教研机构(教科所、教研室等)为主体、以外推或外控为主导的教研制度逐渐暴露出较大弊端: 一方面, 学校一级的教学研究得不到应有重视, 学校和教师的需求得不到有效表达; 另一方面, 教研机构和高校的研究往往脱离学校教学的实际问题。因此, 在高中新课程改革推进背景下, 审视现行的普通高中教研制度, 探讨如何重建普通高中教研制度尤为必要。

一、国内教研制度研究成果综述

21 世纪伊始, 国内教育界兴起了对教研制度的系统研究。石鸥教授带领其研究团队通过对百年中国教研制度发展历程的梳理, 总结了教研制度的历史成就与基本经验, 并对中国教研制度未来的发展进行了前瞻^{[2][3][4]}。李松(2014)在“我国中小学教研 60 年——反思与展望”一文中, 回顾了我国中小学教研的发展历程、剖析了我国中小学教研存在的问题, 并展望了我国中小学教研的未来。

在对教研制度的研究中, 校本教研成为了研究热点。北京市海淀区 2005 年被教育部确定为全国校本教研实验基地, 开展了“以校为本教研制度建设基地”的研究, 并提炼出了富有区域色彩的不同校本教研模式。不少学者探讨了校本教研制度建设过程中的问题及其困惑, 并对现行教研制度的重建进行了思考和探索, 提出了一些有价值的观点和方法^{[5][6][7]}。其中, 苏鸿、方小莹从重建目标、基本取向、具体策略三方面对新课程背景下学校教研制度的重建进行了论述。2006 年以来, 北京师范大学梁威教授带领的团队, 以“引导教师关注学生的差异”为切入口, 从学科教学和学生发展两个维度

[收稿日期] 2015-10-11

[基金项目] 甘肃省课改办普通高中新课程实验专项课题“新课程背景下普通高中学校制度重建研究”[甘课改办〔2013〕1号]研究成果

[作者简介] 吕世虎(1963—), 男, 甘肃平凉人, 西北师范大学教授, 教育学博士, 博士生导师, 主要从事数学教育史、数学课程与教学论、教师教育等研究

入手，建立了“双通道”校本教研模式^[8]。

由上可见，本世纪初国内学者开始关注并研究教研制度，从理论层面对教研制度的定义、发展历史、校本教研、教研制度的作用、优势与存在问题进行了较为深入的论述，取得了一系列有价值的研究成果。但对教研制度在中小学的实际应用研究关注不够，尤其是对新课程背景下的普通高中教研制度的重建关注较少。有研究表明：新课程背景下高中学科教师普遍缺乏的能力是课程资源开发能力、信息技术与课程整合能力、教育科研能力^[9]，而良好的教研制度是教师提升这些能力的平台。因此，在某种程度上，普通高中教研制度已成为影响新课程实施的关键因素之一。本研究拟在已有研究基础上，剖析目前高中教研制度存在的问题，提出重构与新课程相适应的教研制度的建议。

二、普通高中教研制度的现状及存在问题

经过 60 多年的发展，我国目前已逐步建立起省、地、县、校四级教研网络体系，并拥有一支专兼职结合的教研员队伍。很多高中在其内部也设有学科组、年级组、教研组等多级教研组织，还有较为制度化的“集体备课”、“师徒结对活动”、“听评课活动”、“课题研究”、“专家引领”等多样化的教研活动。这些教研体系对于开展教材教法研究、总结推广教学经验、提升教师专业水平发挥了积极作用，最大限度地保证了学校教育的基本质量。

然而，随着教育内外环境的变化特别是新课程改革的推进，这种以行政手段为主要推动力的“外控型”教研机制，使得学校成为了教研部门设计的教研任务的“执行者”，不少教师则沦为教研活动的“配角”，并由此凸显出很多不足与问题，具体表现在以下方面。

（一）教师、学校与教研部门没有形成真正的教研共同体

1. 教师的“配角”身份难以激发教研的积极性

“教研”是在现代教育思想指导下，以教育理论为依据，用教育科学的方法对学科教育领域的实践和理论问题进行有意识的研究与探索的活动。其内容可概括为三个方面：发现教学问题、研究教学规律、总结教学经验。那么，在教研机构、学校、教师三者之中，谁对教学活动最有切身体会，最有“机会”发现教学中存在的问题呢？当然是在一线亲身进行教学的教师。所以，教研机构和学校可以

作为教研活动的组织者、指导者、管理者、服务者，但唯有教师才应当成为教研活动的主体。

我国目前的教研体系是以各级教研机构（或称教研部门）为龙头，各类教研员为骨干，一线教师参与，主要依靠上级行政推动来开展教学研究工作^[4]。这种自上而下、以各级教研机构为主体的“外控型”教研机制，使得不少教师视教研活动为上级机构布置的硬性任务，常常以运动式地“搞一搞”、“做一做”的心态来完成。由于教师没有将教研活动与自己的教学实践有效结合，对教研在提高教学水平、解决实际教学问题的作用认识不足，因此参与教研的积极性不高。这就造成了目前教研与教学分离的现象：一方面，不少教师整日疲于工作，没有闲暇时间和精力来搞教研，教学质量难以有质的提升；而另一方面，大量空泛的教研成果难以有效指导教学实践。苏霍姆林斯基曾经指出，“如果你（校长）想让教师的劳动能够给教师带来乐趣，使天天上课不至于变成一种单调乏味的任务，那就应当引导每一位教师走上从事教育科研这条幸福道路上来”。因而教师真正“卷入式”地参与教研活动，从中体验、感受、习得的经验性知识对于提升其教学质量更为有效，而这也有助于教师感受教研乐趣，克服职业倦怠，增强职业成就感。但目前的教研机制没能很好地与教师的实际教学相结合，教师难以从教研中感受到成长的乐趣。

2. 学校的“执行者”角色难以发挥教研自主性

以行政手段为主要推动力的“外控型”教研机制使得不少学校认为“研”是教研部门的专利，而学校只是教研部门设计的教研任务的“执行者”。因此，学校内部的教研制度侧重于教学组织和管理，其形式以常规的听评课和各种教学基本功竞赛为主。学校承担的教研课题多由上级行政部门制定，而没有立足于学校的实际，所以教研成果很难转化为实质性的教学力和管理力，对学校发展的指导意义不强。因此，“执行者”角色使得学校缺乏教研的自主性，往往囿于考核、评比等外在功利性目的做课题研究，而对教研成果在改进教学实践方面的作用认识不足。因此，学校在推动教研特别是课题研究方面的内驱力不强。

在学校“重教轻研”或者“教而不研”的氛围下，只有少数对教研感兴趣的教师单枪匹马、孤军作战搞教研，做课题。由于缺乏团队合作和物力保障，不仅研究过程充满艰辛，而且研究结果也难以

得到实际应用，而更多的教师则游离于研究活动之外，缺乏自发的研究意识和自主的研究行为，难以“主动卷入”教研活动中。这样长期下来，也就不足以形成有特色的学校教研文化。

3. 教研机构错位的“主体”角色难以发挥专业引领作用

对于各级教研机构而言，虽然对学校教研中遇到的实际问题给予了帮助与指导，在提升学校的教研能力方面发挥了重要作用。但教研机构多是站在学校之外研究教育，脱离了具体的“场域”，对学校的现实指导能力有限。而且，教研机构在具体的课堂教学方面指导较多，却对目前学校较为欠缺的学科课程开发、学校特色化建设等方面的专业引领较少。同时，在不少教研课题的开展过程中，校外教研机构是“主体”，而学校则充当“配角”，配合参与一些课题的研究和实施，这势必使得教研机构对学校科研能力的提升只是一种“输血”而不能产生“造血”功能，学校内部的教研力量难以得到可持续发展。此外，不少被教研机构认为是教学实践中行之有效的做法，由于它是以外加的、现成的形式呈现在教师面前，而缺乏教师自身的参与以及深层次的理解，在具体的推广和应用过程中大打折扣。

(二) 难以针对性地解决学校和教师在教育教学中的实际问题

新一轮高中课程改革强调课程的综合性和选择性，对学校和教师的课程实施能力提出了较高要求。特别是2014年9月颁布的《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》更是将高中课改推向了新的高潮。该实施意见明确指出未来高中将取消文理分科、高考将实施“3+3”模式。这意味着高考将从统一化的“套餐”变为了有一定选择性的“自助餐”，学生需要根据报考高校的要求和自身特长来选择考试课程。“走班制”和“分层教学”将成为高中教学的新常态，但目前的教研制度难以有针对性地解决学校和教师在新课程背景下所面临的实际问题。具体体现在以下方面。

1. 难以针对性地解决学校在教育教学上的实际问题

新一轮课程改革的实施、高考招生制度的改革等教育内外环境的变化使得课程权力下移，学校自主权扩大，学校需要解决自身发展过程中所面临的许多实际问题。例如，如何根据本校实际情况和学生需要优化课程结构，增强课程的选择性，构建多

层次、多类型课程体系。但目前这种自上而下、以各级教研部门为主体的“外控型”教研机制以研究“面上”问题为主，难以兼顾学校之间差异。由于每个学校面临的问题都有其特定背景，现成教育理论或者在实践探索中总结的经验，作为“它山之石”，虽然可以借鉴，却不能简单移植。因为脱离了具体情境、偏离了“现场”的解决方案往往“水土不服”，难以达到“对症下药，药到病除”的效果。因此，在解决学校遇到的日常具体问题和满足学校的个性化发展方面，“外控型”教研机制显得无力。

2. 难以有针对性地解决教师在教育教学上的实际问题

新课程背景下，教师需要实现从“经验型”向“专业型”的转变。在对教学进行反思的过程中，不少教师认为缺乏研究或研究能力低是其教学不尽如人意的主要原因^{[10][11]}。教研本来是教师提升研究能力的良好平台，但目前教研制度中，教研内容及教研成果评价等大都由教研机构主导，这就使得教研与教师日常的教学相脱离，难以解决教师教育教学的实际问题。例如，教研内容多聚焦于“教学课例展示”、“教学技能比赛”，而较少关注课程的开发、评价以及学生的成长与发展问题；教研成果评价往往重“量”轻“质”、重“结果”轻“过程”，如注重诸如论文、课题等外显化成果，但对教师在教研过程中的体验、感受、经历等内隐性成果、教师自身的经验以及行动研究关注不足，特别是对成果能否解决实际问题关注不够。

(三) 难以保障教研活动的实效性

1. 教研形式程式化，远离教师教学实际

以行政手段为主要推动力的“外控型”教研机制常常规定了教师参加教研活动的地点、次数，并对教师申报教研项目、撰写教学总结、发表教研论文的数量提出硬性要求。这种以强制性条框来约束规范教师教研的机制，虽然便于管理和执行，却常常使教师受制于某种“套路”和“惯性”，而压抑了表达自己真实想法的冲动。而且，以执行为导向的、在固定的时间和地点开展的教研活动虽然目的是促进大家的共享和交流，但这种人为地合作模式从本质上仍是“管理的产物”，是教研机构或者学校强加给教师的一种教研方式，而不是由教师自发形成，往往难以取得预期效果。

2. 教研结果虚无化，难以解决教学中的实际问题

教研是为改善学校的教学服务的，但目前对教研效果的评价却较为关注诸如论文、课题等外显性成果的量化考核。不少教师把教研等同于做论文或者搞课题，为了应付各种考核评比和职称评定，他们常常脱离教学实际而进行研究，有时甚至将教研与课堂教学完全对立起来，这样研究本身也就成了“无根之木”、“无源之水”，不仅缺乏实际应用价值，而且教师的教学业务能力也不可能有什么实质性提高。有研究发现：高中的不少教研活动其实并不是真正意义上的教学研究，而基本是高考研究、高考模拟考试的分析^[12]。这种以追求名利和声誉为主的急功近利式教研，不仅难以使教研真正实效化，也影响了教师的专业发展。

因此，重建高中教研制度，把教研的重心下移到学校，建立与新课程相适应的教研制度，是深化高中课程改革的需要，也是学校发展和教师成长的要求。

三、普通高中教研制度重建的建议

(一) 构建以教师为主体，学校与教研机构为双翼的“一体双翼”教研共同体

1. 高中教师要成为教研的主体

有研究发现，83.7%的教师认为最具有价值的课题是在“自己在教育教学过程中选择的”，仅有14%的教师认为是“教研组确定的”^{[13][14]}，因此，教师需要把改善教学实践作为教研的出发点和落脚点，将教研融入自己日常的教学工作中，以研究者的身份置身于教学情境之中，在教学实践中发现问题、在行动研究中探求问题的解决之道，最终通过教研提升自己的教学质量。只有教师真正成为教研的主体，其教研成果才是富有成效的。同时，新一轮高中课程改革提出了许多需要研究解决的现实问题，要求高中教师不能单纯满足于现成教育理论的接受和实践，而要从自己的经验中反思成长，成为教学研究的主力军。

近年来高中教师学历层次发生了很大变化(2013年，高中专任教师学历合格率96.80%)，而且不少具有研究生学历的新聘教师被充实到高中教师队伍，为学校开展教研活动注入了新活力。因此，相当数量的高中教师具备开展教育研究的知识储备和能力，而且他们对于通过教学研究来更新和提高自己专业知识和技能的需求也较为强烈。因此，无论是从外在需求还是从内在源动力来看，教研都不再仅仅是上面布置的“额外”任务，也是教

师有效开展教学之“必需”。

2. 学校要成为实施教研活动的主阵地

重建高中教研制度，学校要成为实施教研活动的主阵地。学校要营造良好的教研氛围、为教师间的互动交流搭建平台，做好教研活动的组织、引导和评价，以调动教师参与教研的积极性，提升教师的教研能力。

(1) 营造教研氛围、提高教研的质量和效益

教师个人的专业发展，需要他(她)所在单位的教师集体的团结协作与支撑。首先，学校要营造民主、和谐、互助、合作、积极向上的校园文化，并通过案例(反思)交流、课例评析、教学成果展、叙述教育故事、教育沙龙等形式为教师展示教学才能、切磋交流提供平台，让教师有充分表达自我机会，并能够进行实质意义的互动。其次，学校可通过校本教研培训，帮助教师掌握研究的基本方法，提高他们的理论水平和实践能力，为教师参与教学研究创造条件、提供场域、搭建平台，减少过去习以为常的坐而论道式的教学研讨，更多地以改进实践为目的的行动研究来激发教师参与教研活动的内驱力，发挥教研在“促教”、“强师”、“兴校”方面的作用。此外，学校要加大物力投入，加强学校图书馆、实验室、计算机网络等硬件设施的建设，为教师提供配套的学习资料、备课资料、教学软件等必备用品，组织教师观摩外地的教研活动等，为教研活动的顺利开展提供物质保障和技术支持，为教师在教研中不断成长创造条件。

(2) 优化教研方式，建立开放的协作交流制度

教研方式作为考查教研活动有效性的指标之一，直接影响教研目标的实现。目前教研活动的开展多以学科组和年级组为基本单位展开，这样有助于强化不同年级课程的纵向整合研究，也有利于加强课程间的横向整合研究，增进不同学科教师间的交流和对话。然而，教研活动的实效依赖于教师自身的经验基础。为了提高教研的实效性和针对性，需要在原有集中教研方式的基础上，进一步优化教研方式，来满足教师对教研的多样化需求。比如，可以采用以下方式：①分层教研。根据教师在教育教学中存在的实际问题以及个体需求，把有共性问题的教师聚到一起，设定针对问题的研究目标和内容，有针对性地开展教研。如，青年组教师的主要问题聚焦于教学活动以及课程的组织实施上，骨干组教师的问题与困惑主要聚焦于提高教育教学水平和科研能力上，而资历组教师则注重教学特色的研

讨等等。②随机教研。除常规的定期教研外，还可以适当增加一些随性的教研。如，教师在茶余饭后或课前课后，对工作中偶发的、情境性的、个别的困惑和矛盾进行交流探讨，彼此互相启发学习，让教师在轻松的氛围中感受教研的乐趣。③导师制教研。即以学校的骨干教师为导师，让青年教师作为学员，通过导师与学员的双向选择，建立师徒关系，这样不仅可以发挥骨干教师的示范、辐射以及指导作用，还可以使青年教师得到及时有效的教研援助，有助于其专业化成长。

有研究表明：“教师的学习与成长，不仅是单独形成的，更多的是通过与对他们有重要意义的其他人的合作、互动而建立起来的”^[15]。因此，学校要通过“请进来，走出去”的方式，一方面聘请校外专家对学校教学实践中存在的问题进行诊断并给予专业指导，另一方面鼓励教师外出培训学习、观摩体验，倡导联片教研、跨校合作，将新的教育理念和思想引入学校，使教师能够以更加多元、开放的视角认识教育。

因此，优化教研方式、建立开放的协作交流制度应成为学校深化教学研究的常态行为。

3. 强化教研部门和相关高校的引领和指导作用

在新一轮课程改革中“国家教育部将教研部门确定为课程改革的支撑力量”^[16]，有研究表明：目前，大部分学校的“校本教研”因为普遍缺乏专业帮助，不可避免地出现“低水平研究”或“无效研究”甚至“为研究而研究”等情况，难以有针对性、有实效地解决教师在改革实践中遇到的大部分困难和问题^[17]。因此，在重建以教师为实施主体的教研制度中，教研部门和相关高校的专业引领和指导服务的功能不应该被削弱，反而应得到加强。

学校教研制度的顺利实施离不开教研部门的支持与帮助，教研员要改变过去重管理、轻服务的传统，深入教学一线，对学校 and 教师所遇到的实际问题进行诊断，并帮助学校和教师制定教研方案，指导教师开展教学研究。同时，由于教师的有效学习是在生动的、鲜活的案例背景下的情境性学习，要使新课程理念落实到教师日常教育教学中，教师需要结合课例的专业指引和行为跟进的全过程反思^[18]。因此，教研员需要结合案例分析、课例点评和行为跟进，在与教师平等的对话与交流中实现对一线教师的专业引领。例如，教研员可将教师的公开教学作为新课程实施中教学改革的课例（或案

例），以合作者的身份与教师一起反思、探究、改进、跟进，提出建设性建议，使教师的专业水平得到提升^[19]。相关高等院校尤其是师范院校的研究者也要从“书斋”式的纯理论研究回归到关注实践生成的行动研究，关注教育理论在实践中的应用研究，与教师成为真正的合作伙伴关系，共同探索一种融研究、学习、工作于一体的新模式，使研究成果更贴近学校实际需求，更加富有生命力。

总之，教研部门和相关高校要充分发挥其“上通理论、下达课堂”的优势，关注作为“教育现场”的学校，为教研活动的开展做好专业引领、提供技术支持和理论指导，而且，教研部门、相关高校与学校的关系也应由“上对下”的领导与被领导者转变为一种平等、民主的伙伴或者共同成员关系，由“说教式”的“经验主义”转向“合作式”的“共生主义”开放状态^[20]，在平等对话、互相切磋中实现共同发展。

（二）构建以学校为“现场”，解决实际问题的教研制度

1. 以学校作为生成和实施教研课题的主战场
好的教研课题应植根于学校教育教学的土壤，以解决和改进教学实际问题为目标，多由学校根据自身情况自主确定。由于学校是出现问题的“现场”，只有在充分考察、了解“现场”的基础上才能解决问题，身处“现场”的实际工作者是其中关键的、起决定作用的因素。因此，学校教师应成为研究主体，教研机构及相应专家则作为教师实施教研课题的服务者、指导者和促进者，在生成教研课题的主战场——学校开展研究活动是保证教研取得实效性的基础。

2. 以行动研究作为开展教研课题的主要手段
教研不是单纯地对理论的构建和改进，而是依托教学理论的指导，来改进实际教学的实践性研究，而扎根于实践的行动研究就是以解决问题，提升教师教学能力为目标指向的。行动研究的主要实施步骤为：明确问题→确定目标→制定策略（解决问题的策略）→评估（是否解决了问题，或是否达到了目标，若没有达到，分析原因，再改进策略，往复循环）。以行动研究的方式开展教研课题研究使得研究不再仅仅局限于书斋文献，而更加注重对教学实践中存在的问题的研究，研究结果也不再局限于实体性的外化产物（论文、著作、报告），而更为注重其对教学行为的改进。而且，行动研究中的评估、反思、改进也使得教研成为了一

个不断促进教师自我反思、自我成长的动态过程。有研究表明：“教师在教学实践中开展行动研究，既是教师最有效、最实在的培训和学习方式，也是教师专业自主性的积极表现形式”^[21]。“行动研究所得到的数据结果是教师在教育教学实践中得到的，因此得出的结论说服力和权威性更强，有助于教师寻求到最佳解决方案，建构有效知识体系”^[22]。

3. 以问题解决作为评价教研效果的重要指标

教研是以解决学校发展过程中的实际问题为目标指向，不断改进和完善的动态化“过程”。如果教研成果的评价和考核过分关注诸如论文、课题等实体性外化产物的量化，过分强调凝固化的“书面成果”而忽视教研的实践性和实效性，无疑会导致评价的短视化和功利化，削弱教研活动对教师成长和发展的价值。因此教研成果的评价应把能否有效解决教育教学中的实际问题作为评价教研效果的重要指标。如，考查教师通过教研活动的开展反思自己教学实践的合理性与正当性的能力，通过教学改革来改进教学行为的能力，重视教师在教研过程中的体验、经历等内隐性经验的评价等。

（三）建立科学性和实效性的教研机制

1. 要增加教研制度的灵活性

学校教研是以激发教师的主观兴趣和自发意识为导向的，而不是以外在的刚性条框来规约的。因此，教研制度既要注重刚性的“计划管理”，同时也要注重弹性的“内部调节”。其制定要人本化，给教师一定的灵活性与弹性，而不能为了便于管理限制得过死。“教师不是技术员，没有命令能令他改变，没有命令能令他有不同的想法或发展新的技能”^[23]。因此，在制定教研制度的过程中，应多听取教师的意见和建议，立足于学校当前的发展和教师的专业成长，注重对教师个体经验的挖掘和利用，符合教师的真实需要，只有这样，才能增加教师对教研制度的认同度，让教师“自发地”、“自愿地”、“以发展为目的的”、“随时随地的”参与其中，并最大限度地促进其内在潜力的发挥。

2. 要保证教研活动的长效性和实效性

首先，教研要有规划。作为是学校工作的重要

组成部分，教研活动的开展要有文本性的制度设计、清晰的预期目标以及明确的时间保障以确保教研顺利有序展开。同时，教研既要有近期目标，更要有远期愿景，既要关注研究实际问题，也要关注未来发展战略。

其次，教研活动要突出研究的问题。除提倡教师个人或者团队自觉、主动、创造性地进行教研究外，学校可以每学期列出一、两个在教学实践中迫切需要解决的带有普遍性的问题，组织教师攻关、展示，以群策群力解决问题。如果教研成果能有效改进教师自身的工作，那么，教师的教研动力就可得到持续提升。

此外，要对教研活动的开展做好必要的记录。教研组需建立教研档案，把教师们的研究成果分门别类整理存档，适时推广应用。特别是对于有潜在价值的研究课题，要采用逐步推进、螺旋式上升的研究方法，在实践上不断丰富研究成果，并在理论上予以提升，以使研究得到深化和延续^[24]，使教研活动产生实效而避免流于形式化。

3. 要实现教研形式的多样性和丰富性

教研制度的制定是一个动态，开放的过程。即不同的时期有不同的内涵、不同的地区和学校各有其特色。新中国成立以来，中小学教研的方法大致有五种：课堂研讨、教学实验、召开教研会议、教材培训以及调查研究^[4]。在信息技术日益发达的今天，教研形式应该结合学校自身特点更加开放化、多元化、立体化。比如：在校内针对教师个体需求开展分层教研，并鼓励有共同兴趣和特点的教师建立以课题为纽带的校本教研共同体、在校外开展跨学校、跨地区的合作研究，如联片教研、城乡互动、名师工作室等、还可以通过网络研修活动，来实现教育资源的共享和即时交流、即时沟通、即时学习的目标，使教研制度在学校特色的形成过程中起主导、推动作用。

总之，新时期高中教研制度的重建应坚持继承与创新相结合，对已形成的多级教研网络进行功能重组，通过问题导向、任务驱动、行动研究推动教研工作的可持续发展，从而提高教学质量、促进教师的专业化发展。

[参考文献]

[1] 赵小雅. 教研制度：理直气壮的中国特色 [N]. 中国教育报, 2014-03-05.
[2] 尹桂荣. 新中国基础教育教研制度的历史演变与现

实追求 [D]. 湖南师范大学, 2006.
[3] 聂劲松. 中国百年教育研究制度审视 [D]. 湖南师范大学, 2009.

- [4] 黄迪皋. 从外推到内生——新中国中小学教研制度研究 [D]. 湖南师范大学, 2011.
- [5] 胡惠闵, 刘群英. 我国中小学教学研究组织的发展及其困境 [J]. 教育发展研究, 2012, (2): 1-8.
- [6] 黄玉明. 创建新型中小学教研工作制度的探索 [J]. 上海教育科研, 2010, (4): 68-69.
- [7] 苏鸿, 方小莹. 新课程背景下学校教研制度的重建 [J]. 教学与管理, 2003, (7): 31-33.
- [8] 卢立涛, 梁威. “双通道”校本研究模式的构建与实践 [J]. 现代教育管理, 2011, (5): 90-94.
- [9] 李涵. 高中数学教师对新课程适应性的调查研究——以山东省某市一所高中为个案 [J]. 数学教育学报, 2012, 21 (2): 36-40.
- [10] 王林全. 数学教师职业发展的现状与前景——来自南方的一组调查分析 [J]. 数学教育学报, 2009, 18 (4): 34-37.
- [11] 王林全. 数学教师职业发展需要调查分析 [J]. 数学教育学报, 2005, 14 (1): 63-65.
- [12] 宋辉、惠群, 余水. 高中数学教学现状调查研究——基于教师专业素养的研究 [J]. 数学教育学报, 2014, 23 (6): 58-62.
- [13] 吕世虎, 金晶, 岳艳萍. 中小小学数学骨干教师科研现状的调查研究 [J]. 中小学教师培训, 2012 (4): 37-39.
- [14] 刘焱. 高中数学教学现状调查研究——基于教师专业素养的研究 [J]. 数学教育学报, 2011, 20 (6): 58-62.
- [15] 王鉴, 毛建梅. 论教师自主学习的特点与途径 [J]. 当代教育与文化, 2011, 3 (3): 24-28.
- [16] 梁威. 对新课程教研工作的几点思考 [N]. 光明日报, 2004-09-16.
- [17] 刘月霞, 马云鹏. 我国普通高中课程改革的特点、条件与实施策略 [J]. 课程·教材·教法, 2015, 35 (1): 61-67.
- [18] 顾泠沅, 杨玉东. 关注数学教育研究的方法论基础——以一项教师教育的行动研究为例 [J]. 数学教育学报, 2004, 13 (4): 1-4.
- [19] 康世刚, 吕世虎. 数学教研组在数学教师专业化成长中的作用及对策 [J]. 数学教育学报, 2005, 14 (1): 89-91.
- [20] 卢立涛, 沈茜, 梁威. 我国近三十年教研员研究的元分析 [J]. 教育学术月刊, 2014, (2): 49-55.
- [21] 方勤华. 行动研究对教师信念、反思实践和直觉知识的培育 [J]. 当代教育与文化, 2009, 1 (6): 72-75.
- [22] 安淑华. 数学教育中的行动研究 [J]. 数学教育学报, 2002, 11 (2): 5-8.
- [23] 孙杰远. 教师认知能力: 教师专业发展的核心力 [J]. 当代教育与文化, 2012, 4 (4): 59-63.
- [24] 钮兆岭. 关于新课程背景下教研组活动的思考 [J]. 数学教育学报, 2014, 23 (1): 75-78.

The Thinking on the Reconstruction of Educational Research System in Senior High School under the Background of New Curriculum

LV Shi-hu, WU Zhen-ying

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Under the background of the new curriculum reform, the educational research system is examined to exist many problems as follows: it is difficult to form teachers, schools and teaching guidance departments a real community for teaching and research; it is difficult to solve the practical problems in a targeted way; it is difficult to guarantee the effectiveness. Based on these problems, the writer put forward to some suggestions to the reconstruction of teaching and research system in senior high school; to build the teaching and research community which is based on teachers and make the school and teaching and research department as two wings; to construct the teaching and research system that based on school as a “spot” and solve the problems in reality; to establish the teaching and research system with scientific nature and effectiveness.

[Key words] new Curriculum; Senior high school; educational research system; reconstruction

(责任编辑 张永祥/校对 一心)