

“问题解决式”校本教研:教师教学问题解决能力发展的路径

——基于成都市B小学的个案研究

唐斌

(成都市武侯实验中学附属小学,四川 成都 610043)

摘要:教学问题解决能力是教师专业核心素养之核心。本研究以成都市B小学为个案,采用质性研究方法,探讨教师教学问题解决能力发展主要路径之一——“问题解决式”校本教研的实施方式与内在机理,以期为学校管理提供借鉴。基于“闭环”思维,以问题为导向的“问题解决式”校本教研正向影响教师教学问题解决能力的提升,教师问题解决能力相应影响“问题解决式”校本教研的质量。校本教研面临着新一轮课改,深入探讨“问题解决式”校本教研与教师教学问题解决能力发展的关系,对提高教师专业能力有现实的实践意义。

关键词:“问题解决式”校本教研;教学问题解决能力;专业核心素养;个案研究

中图分类号:G645.1

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2023)05-0143-10

义务教育新课程改革与时俱进,体现了时代对人的发展的新要求。强化专业支持是将新课程“标准”转化为课程“实践”的重要路径;提升教师课程实施水平,是落实新课程标准的根本保障。丰富校本教研内容,创新校本教研形式,激发教师参与研究的自主性,提升校本教研的实效性,是提升教师专业素养的必经之路。然而,很多中小学校面临着校本教研内容无体系、形式较单一、教师应付性参与、教师的教学问题解决能力停滞不前等困境,导致课程标准无法真正落地实施。因此,探讨校本教研与教师教学问题解决能力间的关系,对构建校本教研策略,促进新课程的实施等有很重要的作用。2001年,新课改催生了教研改革,把教师推上教研的主体位置,强调教师在自己的教学行为中发现与解决问题,“校本教研”也成为当时教育界讨论的热点问题。2002年,昆山会议明确“校本教研”三个核心要素:自我反思、同伴互

助、专业引领,体现了校本教研的基本内涵。刘良华、周卫等学者,将“问题”作为校本教研的起点,“反思”作为教研的终点,构建了“问题解决式”校本教研的基本模型^[1-2]。校本教研是以教学“问题”为核心,围绕“问题解决”进行的专业活动。本研究中“教师问题解决能力”,主要是从教学研究的角度指向“教学问题”而非“学科知识问题”的解决能力,教师在教研过程中用专业的眼光发现问题和提出问题、用专业的思维分析问题与解决问题、用专业的语言表达问题解决的过程与结果的教学能力。目前对校本教研的内涵、特征、操作方法有较多研究,但针对培养教师教学问题解决能力的校本教研研究成果很少。虽有少量的“问题解决式”校本教研成果,但主要聚焦于搭建研究共同体,建立研究机制,在课例研究中解决教学问题,提高教学质量。几乎没有从研究能力提升的角度深入探讨“问题解决式”教研对教师

收稿日期:2023-01-15

基金项目:四川省教育厅教育资助金课题(SCJG20D026)

作者简介:唐斌(1971—),男,四川南充人,中小学高级,主要从事中小学教育教学研究。

教学问题解决能力的影响。本研究以一所典型学校的校本教研情况为个案,运用质性研究方法进行研究,拟重点回答以下问题:一是对校本教研内在机理的认识:高质量的校本教研运行体系特点及内在原理有哪些;二是校本教研与教师的问题解决能力间的关系:什么样的校本教研能促进教师问题解决能力的发展,校本教研与教师问题解决能力间相互影响的过程与作用机制如何;三是对目前“问题解决式”校本教研的反思:如何从优化学校管理角度提升校本教研质量,更好地服务于教师专业发展。

1 “问题解决式”校本教研个案调查:基于B小学校本教研的实践

1.1 研究设计与研究过程

1.1.1 个案的选择

根据研究的核心问题——“校本教研与教师问题解决能力间的关系”,选择一所位于成都市郊区的小学为研究个案。该校办学规模较大,历史较长,办学成效较好。学校的管理意识与时俱进,校本教研每年有新变化,特别是“问题解决式”教研逐渐成形,较好地服务于教师快速发展,有代表性。

1.1.2 资料的获取与分析

本研究围绕“问题解决”的核心要素,用多种方法收集研究数据。资料获取方式主要有查阅资料、访谈、观察、问卷等。研究者置身学校,直接参与教育教学和教研活动,观察的现象、收集的数据具有真实性、情境性。对两个时段(时隔两年)的调查过程、结果,进行比较研究,遵循“描述—解释—评价”的研究思路,得出研究结论。

本研究收集数据倾向于校本教研和教师教学问题解决能力两个方面。校本教研主要涉及教研制度、教研文化、教研规划、教研主题来源、研究准备情况、教研计划或活动方案的制订、教研活动内容与形式、教研活动的时间、教研活动基本流程、教师参与度与满意度、教师在教研活动中的角色、教研成果表现等。教师教学问题解决,主要围绕提出问题、分析问题、解决问题、应用意识与能力等方面设计。问卷调查收集“问题解决式”校本教研各指标表现出的频次、数量等,以及教师教学问题解决时表现的相关数据,定量分析教研的内容、形式等因素与教师教学问题意识、问题解决能

力间的关系。在此基础上,再运用开放性编码法,从各类教学现象中抽象出研究主题,运用核心编码法研究“问题解决式”教研与教师问题解决能力间有哪些必然关系,等等。

2019年9月开始,历时3个月,问卷调查2次,访谈教师、领导20余次,直接参与教研活动10余次,查阅各种资料5万余字,对搜集材料进行分类整理、编码分析发现:该校十分重视校本教研,将教师发展置于学校工作首位,努力组织好每次校本教研活动,取得了一些成果。但是,该校领导、老师对校本教研还不是非常满意。2021年10月,再次关注该校“问题解决式”校本教研,以各种方式得到4万余字的研究资料,用编码体系分析法,寻找“问题解决式”教研与教师教学问题解决能力间的关系,印证与深化了2019年研究得到的结论。

1.2 B小学构建“问题解决式”校本教研结构,发展教师教学问题解决能力

1.2.1 树立校本教研的价值取向,激发教师发展活力,发展教师核心素养

(1)解决校本教研存在的问题,理解校本教研内涵。2019年12月,研究者将调查结果向学校领导进行了主题汇报,提出校本教研存在泛化、虚化、低效研究等问题,学校组织教研组长进行了深入讨论,明确了问题产生的根源:对校本教研的价值意义认识不明确,校本教研设计缺乏针对性、系统性;教师缺乏深度参与,校本教研未触及教学问题的本质。2020年初,师生宅家上网课,该校启动线上教研,针对学校教研存在的关键问题,提出了“问题解决式”校本教研。经过近两年的实践,全校教师经历了校本教研问题的解决过程,理解了校本教研的基本内涵:校本教研是基于本校实情,以问题解决为核心,发展教师职业素养,提升教育教学质量的一种研究方式。

避免“救火式”研究,减少消极性,强化问题意识。2019年,教研进入该校课表,每周语、数学科教研不少于3节课,其他学科不少于1节课。每次研究内容五花八门,少则3个,多则9个主题。某次语文教研涉及作业设计、课堂提问、课堂管理、学生参与学习、出勤管理、绩效分配等领域。如此泛化式教研,很多老师不愿参与,24.7%的教师认为自己“还不错”,没必要浪费时间教研。2021年,各教研组教研时长不变,教研内容指向明确,基本上根据学期研究计划进行,集中解决一

个问题,教师的发言次数由原来的0.3次/人增加到1.2次/人。

消除“散点式”研究,减少随意性,使问题有结构。2019年,该校的教研形式是“上课+评课”。内容、课型等由教师自选,一般是无挑战性的简单内容。评课,常是“想到哪说哪”,无中心议题,多数老师保持缄默。研究内容宽泛,散点式研究,浅尝辄止,研究浮于表面。而2021年秋季,各学科组学年初提出一个大问题,再分解为10~14个小问题,每次研究一个小问题。如数学组围绕“丰富学习体验,发展学生量感”主题,分解为“情境创设,‘量’产生的必要性”“自主探究中,培养运用测量工具的习惯”“巧借测量单位进行估测”“做中学,推动学生思维发展”等几个小问题,从不同角度指向量感形成进行研究。

淘汰“踏步式”研究,减少经验性,形成问题解决策略。2019年,有的教研虽有主题,但仅个别优秀教师发表个人见解,建立自己的圈子,难容纳他人意见,无新观点。多人意见常形成平行线而没有交集,没有统一的观点。彼此封闭、与世隔绝、故步自封的教研现象明显。2021年,各组教研沿着“问题—方法—实践—反思”的路线,每次教研都能针对一个小问题形成研究结论,提炼出问题解决办法。

舍弃“复制式”研究,减少浅表性,提出创造性问题。调查发现,2019年该校校本教研质量低下的根本原因是教师弱参与、被动参与。“一言堂”现象突出,少数教龄较长的教师把持话语权,多数教师不经过思维过滤与加工,依葫芦画瓢式学习,东施效颦现象明显。2021年的教研,发言积极,时有辩论式研讨。由于教研增加了理论学习环节,研讨的理论层次有了提升,教师有了创造性思考,创造性提出新问题,研究氛围浓厚。

在教研问题解决的过程中,90%的教师对校本教研的认识逐渐深入,参与度逐渐提升,教研实效性逐渐凸显。经过对比研究发现,教师形成研究主体意识的因素有:以“校本”为前提,以问题解决为动机,以共同体建设为保障。87%的教师认为校本教研应该是自己发现“自己问题”、共同开展“自己研讨”、发表“自己的见解”、形成“自己的问题解决方案”的研究,基本认同了“问题解决式”校本教研的特点。在“自主、互动、审辩、共享、内化”的核心理念引领下开展研究活动,激发自主发展、合作交流的意识,更新教育教学观念,

发展教学思维,提升课程理解力、执行力、创造力,进而提升教学质量。全校教师追求一种指向于教育教学实践,有“看得见,带得走,用得着”实践性知识而不仅仅是学术性知识,能切实解决自己的教学问题的理想式的校本教研模式。

(2)厘清校本教研出发点,激发教师成长活力。2020年5月,该校再次梳理学校近90年的办学历程与办学成果,重塑学校文化系统。在学校办学理念 and 育人目标引领下,进行教师队伍发展的支持系统建设,重新定义了“校本教研”,边实践边总结,让校本教研逐渐有了明确的方向。该校教师队伍建设坚持了两大原则——“信心、创新”,促进每位教师实现自身生命价值,让每个日子都闪亮。这也是该校“问题解决式”校本教研的出发点与落脚点。学校用“让人们因我的存在而感到幸福”的教育理念激发、鼓舞教师,点燃教师学习的激情,增强每位教师成长的信心。2020年6月,全校开展教师“360全方位发展评估”活动,紧扣教师的实际需求,精准定制个性化培养规划,建设个人成长档案,长期跟进、梯度提升;创新校本研究内容、研究模式,构建新的研究共同体,激发教师创新意识与成长活力。

(3)坚持校本教研价值取向,发展教师核心素养。教学问题解决能力是教师核心素养之核心。校本教研是教师职业生涯最基本的生活方式,该校基于学校教师队伍建设方案,明确了校本教研的价值取向——“着眼于校本问题解决,提升教师教学问题的解决能力”。(来源于学校资料)校本教研聚焦真实问题,深挖问题,不断创新问题解决方案,在真实问题的解决中验证问题解决方案,形成研究成果。学校的校本教研有了准确的目标定位:提高教师教学问题解决能力,发展教师核心素养,引领课程改革,聚焦教书育人能力提升。

1.2.2 构建两种“问题解决式”校本教研结构,发展教师问题解决的能力

该校将校本教研分为“主题教研”和“集体备课”两大基本类型,其中主题教研每期不少于6次,集体备课每期不少于8次。每类校本教研都以关键问题为核心,提出结构性问题,进行结构性探究,实施结构化操作,发展教师结构化思维,渗透结构化、系统化思想。

(1)主题教研,发展教师教学问题的研究能力。主题教研活动引领教师发现日常教学工作中存在的困惑或问题,将问题转化为研究主题,透过

现象深入本质,分析问题、解决问题。主题教研包括四个基本环节:提炼教研主题、设计教研方案、组织研究活动、研究评价与总结,四个环节围绕问题解决进行,构成研究闭环。

提炼教研活动主题,培养教师对信息的处理能力。每年7月初,该校结合上学年教学的关键问题,围绕教学发展目标拟定2~5个研究方向,各教研组长集体选择其中一个主题为下学年学校研究方向。8月底,学科组组织一次教研活动,老师们呈现各自选择的主题,从三个方面进行阐述:一是主题选择的理由,二是围绕主题应学习的资料,三是该研究主题在教研组实施的可行性分析。教研组结合学校的研究方向,组织老师进行比较、分析:什么任务必须完成,什么问题亟须解决,什么经验值得提炼,哪些问题能够在自己能力范围内能解决,等等。最后综合考虑拟解决什么问题。现场确定下学年的活动主题,交学校教务处审核。此过程中,教师挖掘自身信息收集处理的潜能,发展问题意识。经历信息分析过程,发现问题,提炼核心问题,发展教师问题解决所需要的信息素养。

设计校本教研活动方案,提高教师问题解决方案的设计能力。教研活动提前一周准备。该校教师像备课一样准备教研活动方案。根据研究主题撰写研究计划,内容包括:问题描述与分析、研

究预期目标、文献研究、研究措施与活动安排等部分。拟定教研活动通知,明确研究主题、基本要求、活动流程、角色分工等四个要素。组长总负责,组员轮流负责。执教者、主题发言者、主持者、评价者、记录者、资料收集者、宣传报道者等,落实到每位教师。教务处主任或分管行政教师提前一天验收,检查合格后才开展活动。

组织校本研究活动,培养教师问题解决策略的应用能力。学校构建了“研(学)—用(赛)—评(总结)”三段式校本教研模式,根据不同的内容灵活选择活动流程。“问题解决式”教研一般按以下流程进行操作:定主题、学习文献,做好“课前学”;选课题、共同设计教案,做好“课前研”;开展多轮研究,可以多人同备一人上课,或同课异构、同课多人上课式研究,基本用“说课—试课—上课—观课—议课”的形式,做好“课中研”;集体反思、议课,做好“课后研”;总结评价、分享、撰写课例研究成果,做好“课后写”;提出新的研究问题,形成完整的闭环。教师轮流组织,不仅训练了组织管理能力,更重要的是直接参与问题解决的全过程,提升了对理论知识、教学知识的应用能力。“问题解决式”校本教研具体操作流程(据学校教研活动与资料整理)如表1所示。

表1 “问题解决式”校本教研操作流程

时间	任务	责任人(主持人)
提前一周	(1)研制“教研方案”,讨论本次研究问题,布置执教课题;	教研组长
	(2)根据研究问题修正课堂评价量表,老师分组,每组负责一项指标量化;	备课组长
	(3)设计教案;	执教者
	(4)查找资料与阅读3~4篇相关文献,并提炼出要点;	备课组长
	(5)讨论课堂评价量表,研究教案	教研组长
9:45-10:25 (第二节课)	执教研究课(印发听课资料:教材、教参、教案、评价量表等)	执教者 备课组长
10:45-11:00 (大课间)	各备课组思考本节课对提出的问题是否解决。小组讨论,一位教师代表准备发言提纲	备课组长
11:10-12:05 (第三、四节课)	(1)解读文献或主题报告;(10分钟)	备课组
	(2)执教者谈反思;(3~5分)	执教者
	(3)老师填评价表,各备课组依次议课,要求不能重复前面的内容;(每组3~5分钟)	各备课组
	(4)执教者对议课回应;(3分钟)	执教者
	(5)教研组长总结,基本形成问题解决方案(5分钟)	教研组长
教研后一周内	(1)整理研究材料,共享“研讨实录”;	备课组长
	(2)形成完整的问题解决方案;	执教者
	(3)执教者撰写教学案例;	备课组长
	(4)教研简报(教研活动后第二天完成微信公众号推送)	

校本教研评价与总结,培养教师对问题的反思能力。教研组总结与自评,每学期期末各教研组、备课组对本期教研活动开展情况、完成情况进行全面总结,其基本结构为:总结成绩(重点)——指明问题——提出改进意见。各组根据优质学科建设的要求,结合教师参与情况、教研成果,按教师人数10%的比例,推荐老师参与学校教研先进个人评选。学校在每期的教学研讨会上,开展总结交流活动,通过多种形式展示研究成果,达到相互学习、共同提高的目的。

(2)集体备课,提高教师问题解决的实践操作能力。集体备课一般包括四个基本环节:个人初备,抓关键——集体研讨,成共识——修正教案,有反馈——课后交流,重反思。

个人初备,抓到关键问题。个人初备,认真学习和研究课程标准、教材、教学参考书及其他相关材料,突出重点,抓住关键。教师深入了解学生,摸清学情,有的放矢地进行教学。研究学生的智力因素(知识水平、能力水平等)和非智力因素(学习兴趣、态度、习惯等),找准教学关键性问题。主备教师写出备课提纲,确定教学重点、难点,制订具体的教学目标,写出教学详案。做到四备:备课程标准、备教材教参及教学资源、备学生学习情况、备教法学法。每位教师都努力提出独创性的设计方案,以便资源共享。每位教师提出自己有疑问的地方,以便集思广益,攻克难点。

集体研讨,达成对问题的共识,解决问题。学期第一次集体备课时,对本学期的课程进行整体规划,教师简要写出本学期的教学计划,并制定好单元教学计划。安排集体备课,做到“四定”:定时间、定地点、定主题、定中心发言人。集体备课时,分别陈述各自的备课方案,以“说课”的形式,扬长避短,统一思想,达成共识。做到三个“统一”,即统一教学进度、统一教学重点、统一阶段练习。提倡“统一”不是“一刀切”,根据教学的具体情况,作出合理安排。做到统一“三题”,即课前预习题、课中巩固题、课后拓展题。

修正教学方案,培养教师对问题的反馈能力。由主备老师执教一节先导课,备课组成员观摩研讨,再修正教案。然后,教师在三个“统一”的基础上,根据各自的专业知识和能力并结合学情,对教案进行修正,使之具有更强的针对性。

课后反思和交流,培养教师归纳总结能力。

备课组教师授课后的下次集体备课,先交流上周的教学方案执行情况,并对教学进行评价,找出问题进行研究。

2021年,该校教育教学质量有了很大提升,办学水平综合评估为“优”等级。教师的改变促进了课堂变革,以问题解决为基本特征的生态课堂建设成果显著。校本教研促进教师专业素养发展。该校有84.3%的教师从知识的消费者转变为问题的解决者、实践知识的创造者,能从细小现象中提出问题,从表面现象中发现真实问题,并能寻找问题解决的办法,问题解决能力逐渐提高。

2 “问题解决式”校本教研内在机理:基于闭环思维,围绕问题解决,指向教师教学能力发展

2.1 立足“闭环”视角,追求教研模式与教学结构的一致性

美国质量管理专家沃特·阿曼德·休哈特(Walter A. Shewhart)博士于1903年提出“PDCA”闭环理论,由计划(Plan)、执行(Do)、检查(Check)、行动(Act)四个环节构成,循环反复,构成一个螺旋上升模式,直到思维活动结束。2019年,智俊启在《闭环思维》著作中,从“靠谱”的角度,系统阐述了闭环思维的特点及其应用。武汉理工大学谢科范教授基于双向因果论和循环论的思想,提出了复杂科学管理的双向闭环思维方法。众多优秀企业家,在闭环管理方面,有很多成功的经验,也为探索“问题解决式”校本教研内在机理提供了参考。

2.1.1 “闭环”管理引领“问题解决式”校本教研,形成“闭环”思想

该校十分注重“闭环管理”,经常调研校本教研存在的问题,建立相应制度,形成机制,塑造“闭环”文化。该校从“闭环”的角度确立了“问题解决式”校本教研的管理思路,着眼于培养教师问题意识与解决问题的能力。基于闭环管理视角,立足于“计划—执行—反馈—调整”基本思路,构建“问题解决式”校本教研结构:以理论为引领,以问题为导向,以“研—用—评”为基本流程;运用“提出问题—分析问题—解决问题—提出新的问题”的闭环研究模式;以情景为载体,以行动研究为基本方法。B小学基于培养教师问题解决能力,制订与实施了《B小学校本教研规程》,从实践操作层面引领学校校本教研的发展。

从该校教研管理、教研操作流程等方面,可以梳理出“问题解决式”校本教研基本结构,如图1所示。

2.1.2 “闭环”思想渗透“问题解决式”课堂教学,“研”“教”相融

校本教研真正的意义在于扎根课堂,解决课堂教学中的突出问题,提升课堂教学水平。校本教研围绕问题解决,建立闭环式研究结构,并长期坚持这种研究方式,教师逐渐将这种方式迁移到

教学问题的解决过程,形成闭环式问题解决教学模式:观察与分析教与学情境,提出问题(教学目标);分析与研讨问题,形成问题解决方案(教学预案);解决问题,按方案进行实践操作(课堂教学),检测反馈(目标达成反馈);如有新问题则调整方案,再实践操作,再检测,循环往复,直到问题解决;形成教学策略,运用到新的教学情境,再发现问题……。一节课可能会有几个这样的闭环,其操作过程如图1。

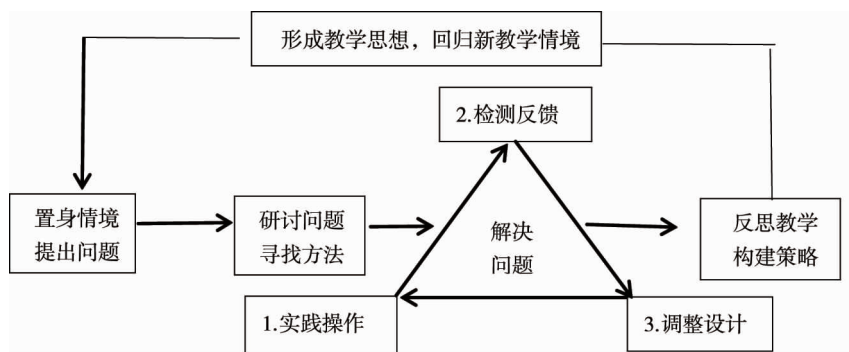


图1 “问题解决式”教研、教学基本闭环结构

此结构,既是“问题解决式”校本教研基本模型,也自然成为教师个体教学实践的基本模型,在二者互嵌和迭代重构过程中发展教师专业核心素养——问题解决能力。此种模型立足于闭环思维的结构,基本沿着“计划、执行、检查、处理”(即“PDCA 循环”)路径,解决教研、教学问题,实现教研、教学目标。

2.1.3 “闭环”意识促进“闭环”习惯形成

经调查统计,在各种会议或活动中,领导提到“闭环”或与之相关的词语占讲话频次达41%,占全校教师总数73.1%的教师对“闭环”管理认可度较高。一年多,68.6%的教师基本具备了闭环思维习惯,注重对“结果、问题、原因”的分析,沿着“计划、实施、反馈、调整,再计划……”的思路做事,在教学问题解决的过程中,教学核心素养螺旋式提升。各学科课堂教学,有目标就有目标达成度的反馈,有反馈就有调整,针对反馈出现的问题调整教学策略。甚至有部分老师用闭环思维管理班级,也取得了很好的效果。在此过程中,教师教育教学能动性、教研自主性及学生学习的自主性、能动性得到彰显。

2.2 以问题解决为核心,发展教师结构性思维能力

问题解决是一个复杂的认知过程,从认知心理学角度分析,“问题解决式”校本教研需要充分注重“研”的认知过程、“研”的问题结构形成、“研”的模式构建、“研”的问题解决程序以及“研”的主体——教师的能力倾向等。根据B校的操作模式,结合认知理论,基本能构建以校为本的“问题解决式”教研活动结构模式:以闭环思维为引领,以问题为导向,以“研一用一评”为基本流程,以情景为载体,以行动研究为基本方法,模式示意图见图2。

此模式基于问题的真实情境,突出校本特点;集“研、用、评”于一体,形成研究闭环;以问题解决为核心,发展教师结构性思维,提升教师专业素养。

2.2.1 “研”,置身真实情境,研究真实问题,发展教学思维能力

强化问题意识,构建问题空间。结合具体的教学情景,发现问题,筛选出急需解决而又能解决的问题,准确而简洁地描述问题,体现问题的核心,构建核心问题。教师将研究的核心问题置于

一定教学背景中,分析此问题在什么情况下产生,问题的背后隐藏着什么。将教学问题置于真实的课堂情境,进行问题情境化思考,不断提出问题和

解决问题,形成“问题意识”。结合具体教学情境分析问题,让问题有“根”有“源”,有利于探究问题解决的“真”方法、“好”方法。

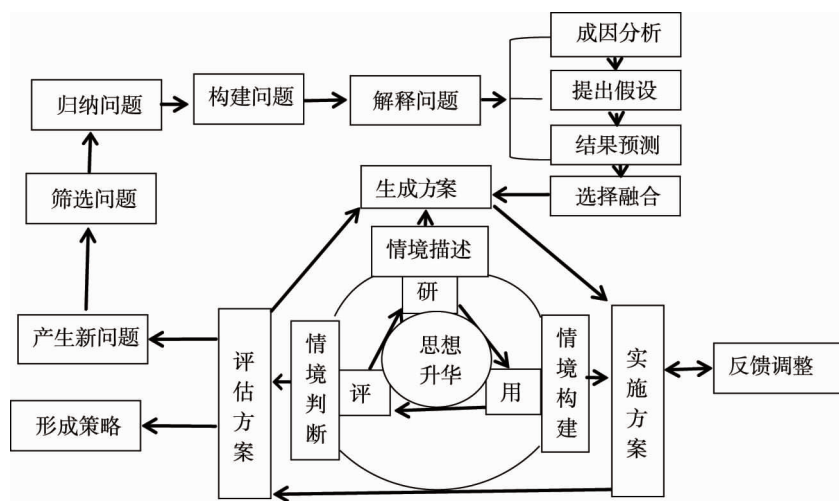


图2 闭环思维视角下“问题解决式”校本教研模式

分类整理,系统解决问题。问题归因分析,认识问题产生的原因,特别是认识问题产生的根源,有助于制订可靠的问题解决方案。另外,分析不解决此问题会导致的后果,以结果研判,理解问题解决的必要性,也可进行问题解决的可行性分析,以利于方案的制定。校本教研需要教师从“系统论”角度,以整体的、全局的眼光分析问题。教师面对新课程改革,需要转变思维方式,突破还原思维转向整合思维,超越分离思维转向关联思维^[3]。从教学整体上把握各问题的来龙去脉,主动将多个问题进行归类整理,纳入教育学、心理学等认知结构中,系统分析问题的结构,理清问题各要素的逻辑关系,形成问题解决的策略,对问题进行主动辨析、比较,发展教师对教学串式思考、网状思维能力,有助于培育教师“触类旁通”的学习研究能力,从而发展教师教学素养。

不断追问问题,制订与完善问题解决方案。结合收集的数据或观察的现象,进行问题追问。校本教研,重视对教学问题解决过程性探究。不能仅仅找到问题解决方法,而需从问题情境入手,结合理论对照情境,对问题进行深入分析,由因果式追问,建构解决问题的方案;或者从问题入手,层层分析解决问题所必需的条件,执果索因式追问,建构解决问题的方案。厘清要解决什么问题,需要怎样的条件等,避免出现“眉毛胡子一把抓”现象,从而发展教师有序、有理研究的思维能

力。教师在追问中思考,在思考中领悟,真正形成教育思想。多展开反省性追问,追问问题的“源”与“流”,深刻把握研究小问题与大问题、实践与教育理论、教师的“教”与学生的“学”之间的关系,由感性认识发展到理性思考,不断积累教学经验,逐渐形成鲜明的教学思想。

2.2.2 “用”,在问题解决方案框架下解决问题,发展教师实践操作能力

制订方案要基于一定的问题情境,因此实践时必先进行情境构建,构建符合方案的情境,以满足方案的适用条件。如小组合作学习中有效“追问”的方法应用,需要明白:是同质还是异质分组,是组长追问组员还是组员追问组长,是在问题探究的过程中还是每个环节结束时追问,等等。根据方案的要求构建同类的情境,以增强方案有效性。在“用”方案的过程中,适时监测反馈应用的情况,不断发现新的问题,不断调整预订的研究方案,优化问题解决策略。

教育的实践属性决定了对任何一个教育问题的研究都无法完全撇开与其他教育问题的关联^[4]。在研究中,教师用联系的眼光、迁移性思维,结合实际问题的解决,将他人的理论、策略活化为自己的教学行为。迁移性思维是一种主动、积极的思维,带有联想性质。将两个或几个相似的教学情境建立关联,或几个看似无关的问题建立联系,将教学经验或方法进行迁移,以旧的经验

解决新的问题。如何让教师主动提取已有经验、内隐经验和散落经验解决问题,如何让教师重组自己的教学认知结构,一个重要的方式就是让教师学会迁移。迁移不仅助推教师原经验的内化,还催生新经验的生成。当教师将已有经验提取并迁移到新的问题情境、新的问题研究活动中时,就意味着教师进行了创造性研究。这是一种不断同化与顺应的过程,在此过程中,教师不断充实、丰富、完善自我的认知结构。

2.2.3 “评”,结合新的情境,评估方案执行的情况以及方案本身的科学性,发展教师反思能力

“用”“评”结合,边实践边评价,发现其可行性与不足。同样,可运用观察、测量等方法,体现研究对象是否有变化、有多大的变化,提出的问题的是否得以解决等,形成可靠的策略,并提出新问题,进入下一环节的研究。

2.3 “问题解决式”校本教研质量与教师问题解决能力相互作用

教师是“问题解决式”校本教研活动的主体,是问题的提出者、方案的设计者与执行者,根据活动理论得知,教师的意识、能力与教研活动是辨证的统一体,二者相互影响。这与王守仁的“知行合一”相吻合,教师知识能力和教研行动相统一。

教师的问题解决能力主要表现为:阅读理解能力,对教学资源、教学现象的信息收集处理能力,教学实践及对教学实践的反思能力,总结提炼表达能力等。下面是2019年、2021年对该校教师人均阅读量、研究课、研究性文章撰写情况统计情况,如表2。

表2 教师问题解决能力表现情况统计

	2019年	2021年	提高百分比/%
阅读量/本/人	6.2	9.6	52.4
教研课/节/人	0.32	2.5	681.3
撰写研究材料/字/人	1879	6 794	261.6

从表2统计分析,该校教师在阅读量、研究课、研究总结等方面有了很大突破,特别是实践操作的研究课数量增长较快,这些变化来源于校本教研,但同时也促进了校本教研质量的提升。

2.3.1 阅读感悟,提高对问题的认知能力,用专业眼光观察问题

校本教研依赖教师阅读。教师海量阅读,

“育底气、激才气、迸灵气、成大器”,续接文化血脉,找到文化血缘,提高文化格调,强健文化人格,真正实现自我拔节^[5]。阅读,构建了教师教育教学理论体系,改善了认识能力,提升了研究水平。没有问题就没有学习,同样,没有阅读就没有教研。该校校本教研以阅读为起点,以阅读开阔眼界,以阅读促进思考,改进对事物的认知,增强对问题的敏锐性,有助于及时发现问题。有较强阅读理解能力是解决教研问题的前提,善于阅读的教师,眼光犀利,能抓住教学过程中的蛛丝马迹,感受到问题的存在。目前,该校教研活动的主持人,在研究前调研性阅读,发现问题,选择主题;研究中借鉴性阅读,学习先进经验,制订方案,修订方案;研究后对比性阅读,提炼研究成果。阅读是站在巨人的肩膀上看待问题,海量阅读能拓展教师视野,激活教学思维;遇到问题时能从不同角度深层次分析问题的前因后果,找到问题解决的方法;面对多种方法,也能快速选择与优化问题解决的方法,形成问题解决的方案。阅读是消除保守的“心智模式”,也是教师在校本教研中深度参与的必要条件。

2.3.2 实践反思,提高问题解决策略应用能力,用专业的思维解决问题

教师在实践中成长,在反思中不断进步,校本教研在教师发展过程中发展。有了问题的解决方案,必须要有“临床”经验,需要形成解决问题的闭环路径,必须在教学中实践,经过实践检验方案的可行度与科学度,在实践中发现方案设计的问题,再进行调整,再实践检验……。B校的教研不是在纸上研究,而是进行“下田式”的团队劳作,以教学实践——研究课的形式呈现。教师“置身田间深耕细作”,发现问题或捕捉闪光点,再进行头脑风暴式反思,追寻更优的教学策略或问题解决方案,让研究逐渐走向深入,取得了较明显的实效。正如抚顺市徐海燕老师倡导的“三反思三实践”的教研方式^[6],凸显了跟进式教研的特点,提升教师问题解决的能力,取得很好的教学效果。反思不仅是与教育同仁对话,与教学情境对话,更多的是与自己对话,在对话中发现问题、解决问题。

2.3.3 叙述分享,促进问题解决思维结构化,用专业的语言表达问题

“问题解决式”校本研究不单是重复专家的

话语,不是站在专家的高度贴上理论的标签,也不是仅模仿名家的方法,与时代潮流赛跑。B校校本教研,老师面对该校的事实本身,满怀激情地讲好自己的故事,自信满满,诉说自己的想法;有条不紊地叙述自己的做法、经历。在叙述中理性思考自己的教学行为,不断地进行自我认识、自我反思,从而实现自我改变。

该校常态的研究虽有主题,但发言者众多,特别是语数两组,教师人数多,且常从各自的理解角度出发,临时发挥,导致教研存在着“散碎”特点。如何由“散碎”走向“聚合”,形成结构?该校教研活动后,由教师记叙教研过程,把研究变成文字,构建共同的话语体系。特别是教师对自己有震撼力的研究,可择其一个要点进行叙述,捎带自己的感想体会,如思考为什么会产生这些问题,为什么用这些方法解决,若自己用这些方法会遇到什么困难,还可能用哪些技巧、方法,这些研究中究竟包含了哪些教育教学思想,等等。教无定法,贵在得法。很多教师以叙述的方式,让自己“从混乱中找到顺序、从零散中找到关系、从发散中找到核心,从现象中抽象出本质,在变化中形成创造性思维的能力”^[7],促进了教师结构性教学思维能力的发展。方法是路径,思想是灵魂。将教学方法上升到教学思想,其写作是必经的路径。该校教师近三年发表论文被中国知网收录的有50余篇。

3 对“问题解决式”校本教研的反思:源于教学问题解决能力发展需求

“问题解决式”校本教研质量与教师问题解决能力发展呈显著正相关,二者相互影响,存在着彼此依赖的逻辑理路。但教师始终是校本教研的主体,应跳出二者的关系,从支撑二者协同发展的角度,思考学校校本教研文化、教师专业发展文化建设等问题。

3.1 校本教研价值与教师个性化成长需求融合

B校将“激发教师发展活力,发展教师核心素养”作为校本教研价值追求,从学校管理层面把校本教研与教师发展结合起来,推动校本教研的发展。该校也进行了教师专业水平评估,找到教师发展的弱点、痛点问题,了解了教师专业发展的需求。但在教研内容设计、形式选择等方面,多是从学校整体层面考量,缺乏教师个体具体需求的体现,难以激发教师教研内生动力,“统一”的成

分较多,从而影响不同层次的教师最大化、最优化发展。B校每次主题教研,语文组近40人,虽抓住了共性问题,但因教师层次结构复杂,要统一研究,确实困难。如果用分组教研+集中教研结合,用线上+线下混融方式,是否更能体现教师的个性?集体教研思想与个体教研精神如何完美融合?如何以校本教研正向影响教师成长需求,让成长的需求朝着求真、向善、唯美方向发展?这些都值得进一步探讨。

3.2 校本教研机制与教师激励机制结合

B校建立指向清晰、结构严谨、操作简单的校本研究制度,基本构建了“规划—实施—评价”的研究工作流程,逐渐形成“在工作中研究,在研究中工作”的研究生态,研究文化逐渐彰显。2021年调查发现该校45.5%的教师成长信念不坚定,缺乏远大志向,对自身发展规划不明确,这部分教师发展仍然较缓慢。学校的激励决策在源头上影响了教师激励机制的形成与发展^[8]。所以,在学校管理层面,必须考虑激发教师成长的内因,形成研究自觉,执着追求教育价值。特别是要结合教师工作的评价机制与教师本身的发展,充分发挥评价的激励功能,研究多元化、差异化、个性化评价,处理好过程性评价与增值性评价的关系,激发更多教师自主阅读、创新实践、深度反思、积极写作。

3.3 校本教研平台与教师成长舞台共建

随着信息技术高速发展,校本教研网络平台集中了时空灵活、资源集约、信息共享、分享便捷的优势。B校建立了钉钉教研平台、直播课堂,问题研讨、资源共享,方式灵活,教师乐于互动交流,快速推动了校本教研的发展。线下校本教研主要借助备课组、教研组、师徒结对、课题组等平台进行主题学习、问题研讨、集体备课等研究活动,参与感较强。因教师信息素养发展速度较慢,常表现为加法思维的简单应用,导致线上、线下教研分割,双线并行,各行其事。2020年后,B校将讲台作为教师成长的主要舞台,每期每组有赛课、赛教学技能、晒课、晒教学设计等活动,部分教师成长迅速,有4位教师参加区级赛课获一等奖。每月有一次教师“讲谈”,讲教育教学故事,谈自己对教育事件的看法等活动,教师个体讲,教师群体听。

“教育4.0”时代悄然到来,校本教研跟着时代不断转型,充分借助现代教育理念与现代信息

技术,全方位、多角度、多形式搭建校本教研平台情感支持系统,耦合情感与技术治理^[9],切合教师需求。将教研平台变为教师成长舞台,每个教师都能找到自己喜欢的舞台,在各次校本教研活动中有小小的变化。

参考文献:

- [1] 刘良华.校本教学研究的几个问题[J].教育发展研究,2003(10):22-25.
- [2] 周卫.台湾开展校本研究的启示[J].人民教育,2003(5):36-37.
- [3] 辛继湘.基于“五育融合”的教学思维方式变革[J].中国教育学刊,2022(9):88-92.
- [4] 乐享.校本教研和优秀教师工作室[J].教育科学研究,2022(6):1.
- [5] 唐斌.阅读,教师成长的催化剂[J].教书育人,2021(4):20-21.
- [6] 徐海燕,迟永传.探析“三反思三实践”教研形式的实践策略[J].中国学校体育,2016(9):46-47.
- [7] 唐斌,付兴容.渗透模型思想发展结构性思维[J].教育文汇,2020(11):30-32.
- [8] 刘宇文,彭科.基于良性循环的高校教师激励决策法治化研究[J].当代教育理论与实践,2022(2):130-135.
- [9] 钟程,戴孟,吕珂漪.校本教研转型中的教师情感及其治理:内涵、现状与对策[J].教师教育研究,2022(6):89-94,119.

“Problem-Solving” School-based Teaching Research: The Path of Teachers’ Teaching Problem-Solving Ability Development: Based on the Case Study of Chengdu B Primary School

TANG Bin

(Primary School Affiliated to Chengdu Wuhou Experimental Middle School, Chengdu 610043, China)

Abstract: Teaching problem-solving ability is the core of teachers’ professional core qualities. This study takes Chengdu B Primary school as a case, and adopts the qualitative research method to explore the implementation mode and internal mechanism of one of the main paths of teachers’ teaching problem-solving ability development——school-based teaching research, in order to provide reference for school management. The investigation has found that, based on the “closed-loop” thinking, the problem-oriented “problem-solving” school-based teaching research positively affects the improvement of teachers’ teaching problem-solving ability, while teachers’ problem-solving ability correspondingly affects the quality of “problem-solving” school-based teaching research. We need to integrate school-based teaching and research value with the growth needs of teachers, combine school-based teaching and research mechanism with the teacher incentive mechanism, build school-based teaching and research platforms with the stage of teacher growth, optimize school management strategies, construct the research culture, stimulate the drive of teacher development, realize the self-development of teachers, and improve the professional core quality of teachers.

Key words: “problem-solving” school-based teaching research; teaching problem-solving ability; professional core accomplishment; case study

(责任校对 朱正余)