

中国大陆中小学教学研究组织的发展与困境

胡惠闵

华东师范大学课程与教学所 教授兼副校长

刘群英

上海市打虎山路第一小学

摘 要

中国大陆的教学研究组织是借鉴苏联的教学法小组建立的非行政性组织。但从发展过程中来看，它不仅仅是一个教学研究组织，也是教师集体学习组织、教师业务组织和教师管理组织。随着教育的不断深入，在学校教研体制与行政管理体制、教学研究与课题研究、研教和研学上，它面临着进一步发展的困境。

【关键词】：中小学教研组 发展 困境

教学研究组织简称教研组，在中国大陆中小学久已有之，是教师直接面对的、和教师关系最为密切的业务组织。相比较教师教育机构的培养与培训，学校教研组所开展的活动，由于深深植根于教师的日常教学实践，对教师的教学实践产生直接而非间接的、有操作性而非说教性的、有针对性而非泛泛的帮助而受到教师的欢迎，并在提高课堂教学质量、促进学生学习、提升教师专业素养等方面产生了积极的影响。随着课程改革和教师专业发展研究的不断深入，如何更好地发挥教研组的专业引领作用、完善学校教学研究制度，一直是教育界关注的问题。重新审视教研组的历史演变，反思教研组建立的初衷、制度成形后的功能定位，发展中所产生的功能异化，以及随着教育的不断推进所引发的现实困境，有助于我们更好地完善学校的教研体制。

一、作为“集体学习”的教学研究组织

早在 20 世纪 30 年代末，教育部就颁发了《中等学校行政组织补充办法》《中等学校各科教学研究会组织通则》等文件，要求在中学设立学科教学研究组织，形成教

学研讨制度或报告制度。¹但在大陆，教学研究组织成为一个专门组织，并对中小学教师真正产生实际影响，却是1949年以后的事。

1949年12月，教育部召开了第一次全国教育工作会议，确定教育工作必须为国家建设服务的总方针。不过，当时的教师质量现状并不令人乐观，1952年时，全国155.4万小学专任教师中，中师、高中及以上学历者只占13.5%，而初师、初中肄业者却达48.3%。^[1]如何尽快提升教师专业素质，使之胜任教学岗位，成为教师在职教育的重要任务。和当时的社会建设一样，教育改革也经历了较长一段时间的“学苏”时期，学习苏联“教学法小组”的做法，通过建立教学研究组来提升教师业务水平便是其中一项重要的举措。中小学教学研究组织正是在借鉴苏联经验的背景下发生的。

苏联教育部1938年颁布、并于1947修订了《中小学校教学法研究工作规程》《农村小学教师联合教学法小组规程》和《区教育研究室规程》。提出：小学按年级设立“各年级联合教学法小组”；中学按学科设立“各科教学法小组”。教学法小组作为学校中的“常设集体研究组织”，其基本任务是：系统地提高教师思想政治水平；用新的、更完善的对儿童进行教学和教育的方法去丰富教师（尤其在教学方法上帮助缺少经验的新教师）；研究和宣传优秀教师与教导员的工作经验；经常给教师介绍新出版的教育学、教学法、儿童文学及通俗科学的读物；培养教师在理论问题上独立钻研的熟练技巧。学校教学法研究工作的总领导是校长，学校教学法研究工作的组织者是教导主任。^[2]

受苏联教学法小组做法的影响，1952年教育部颁发了《中学暂行规程（草案）》和《小学暂行规程（草案）》，提出要在中小学建立类似教学法小组的“学科教学研究组”。

《中学暂行规程》提出：（1）中学在校长之下设教导主任一人，在校长领导下负责计划、组织和检查全校教学和学生生活指导事项；（2）在教导处之下，各学科成立教学研究组，以研究改进教学工作为目的，在班数较少的学校，教学研究组可以联合性质相近的学科一起组织；（3）建立学科教学会议制度，由各学科教学研究组分别举行，其任务主要是讨论及制定学科教学进度、研究教学内容和教学方法；（4）各科教学会议每两周举行一次，必要时可举行各组联席会议。^[3]

¹ 《中等学校行政组织补充办法》（国民政府教育部1939年8月21日发布、1941年2月2日修正公布）、《中等学校各科教学研究会组织通则》（国民政府教育部1941年5月22日发布）。《中等学校行政组织补充办法》规定在中学教务处下分设教学、注册、设备三组，其中教学组长由教务处主任兼任，组内设若干组员或干事，秉承组长掌管教学实施、研究、指导（包括升学及就业指导、实习指导）等事项。《中等学校各科教学研究会组织通则》要求中学“依所设学科情形”组织国文、算学、外国语、社会、自然、艺术、体育等各科教学研究会，由该区中学教育研究会辅导，从事课程标准实施结果之讨论、教学方法之研究、乡土教材之搜集、每学期教学进展之预定、学生课外作业之规划及指导、以及教员进修与阅读图书杂志之报告及讨论等教学研究事项。见《中国教育事典》编委会. 中国教育事典·中等教育卷[M]. 石家庄:河北教育出版社, 1994: 854—855.895—896.

《小学暂行规程》提出：（1）小学在校长之下设教导主任一人，协助校长办理教导和行政事宜；（2）建立教导研究会议，由全体教师依照学科性质，根据本校具体情况，分别组织研究组，研究改进教学内容和教学方法，并交流、总结经验。教导研究会议每两周举行一次，也可联合各研究组举行联席会议。规模较小的学校，可由同地区内几个小学联合举行教导研究会议。^[4]

从上述有关“学科教学研究组”的要求中，可以很清楚地看出苏联“教学法小组”内容的痕迹。

表 1：教学法与教学研究组织的比较

类别	苏联教学法小组	大陆学科教学研究组织
组织性质	中学设立各学科教学法小组，小学设立各年级联合教学法小组。	中学各学科成立教学研究组，小学依学科性质分别组织研究组。
任务和内容	系统提高教师思想政治水平；在教学方法上帮助教师；学习优秀教师的工作经验；给教师介绍新的教育学、教学法等读物；培养教师在理论问题上独立钻研的技巧。	以研究改进教学工作为目的，其任务为讨论及制定学科教学进度；研究教学内容和教学方法；交流、总结经验
组织结构	在校长领导下，由教导主任负责。	在校长领导下，在教导处之下设立教学研究组。
活动制度	定期开展活动	每两周举行一次

《中学暂行规程》和《小学暂行规程》发布后，各地中小学作出了响应，不少学校都设立了学科教学研究组织和教学研究会议制度。²与中学的“分科教学研究组织”不同的是，小学由于学校规模不大，且多数都采用“包班制”方式教学，所以小学采用的是“教导研究会议”的形式开展教学研究活动。

学科教学研究组在实施过程中，因各校对两《规程》“解读”不同而引发不少问题。有学校将各科教学研究的组织叫做“教学小组”，有的叫做“学科小组”等；有些学校因不明教学研究组织的性质、任务而分配了不少行政方面的工作，如随时抽查教师的教学计划和教案，经常检查教师的作业批改，增加了教师负担；³有些学校在教研组下又组织了“互助组”，如在数学教研组之下又建立了代数组、几何组等，“甚至违反教师的自愿，硬性规定”，结果流于形式。^[5]

² 参见湖南省长沙一中. 湖南省长沙一中[M]. 北京:人民教育出版社, 1997:128; 瞿葆奎. 教育学文集·学校管理卷[M]. 北京: 人民教育出版社, 1988:391; 热河省文教厅视察组. 热河朝阳中学的教学工作[J]. 人民教育, 1953(3); 山东实验中学地理组. 我们怎样进行地理教学的课前准备工作[J]. 人民教育, 1953(6); 哈尔滨第六中学教导处. 我们怎样领导教学工作的[J]. 人民教育, 1953(10); 松江双城兆麟中学. 教导主任如何领导教学工作[J]. 人民教育, 1953(12); 上海中学生物教研室. 我们教研室怎样改进教学工作[J]. 人民教育, 1955(10).

³ 宁汉戈. 我们领导教学的经验[J]. 人民教育, 1953(9); 瞿葆奎. 教育学文集·学校管理卷[M]. 人民教育出版社, 1988:391; 湖南省长沙一中. 湖南长沙一中[M]. 北京:人民教育出版社, 1997:138.

针对上述问题，为进一步明确教学研究组的性质、任务和工作内容，1957 年教育部在两《规程》基础上，颁布了《中学教学教研组工作条例（草案）》及《关于〈中学教学教研组工作条例（草案）〉的说明》。

《中学教学教研组工作条例（草案）》提出，中学教学教研组简称教研组，它是各科教师的教学研究组织，同一学科教师可以成立教研组，也可联合相近学科教师成立教研组。教研组的主要任务是：组织教师进行教学研究工作，总结、交流教学经验，提高教师思想、业务水平，以提高教育质量。教研组工作内容包括：学习有关中学教育的方针、政策和指示；研究教学大纲、教材和教学方法；结合教学工作钻研教育理论和专业科学知识；总结、交流教学和指导课外活动的经验。

为明确中学教学研究组的组织性质，《关于中学教学研究组织工作条例（草案）的说明》专门指出，教学研究组是教学研究组织，而不是学校行政组织；它的任务是组织教师进行教学研究，而不是处理行政事务；教研组长负责组织领导本组教学研究工作，而不是学校一级行政干部。

《中学教学教研组工作条例（草案）》是中国大陆第一部、也是迄今唯一一部有关中小学教学研究组织的专门法规。它规范了教研组的名称，明确了教研组的性质、任务与工作内容，并对教研组的设置及组织管理问题进行了原则性的规定。这些对于学校教学研究组织的建立和发展具有里程碑意义。

自《中学教学教研组工作条例（草案）》颁布之后，教研组的这一名称开始正式出现，并成为教师直接面对的、与教师关系最为密切的业务组织。以后，随着办学规模的扩大，小学也陆续建立了教研组。至此，大陆中小学大致形成了如下教学研究组织架构，并保持至今基本未变，如图 1 所示：

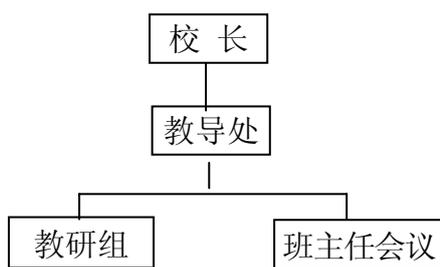


图 1： 20 世纪 50 年代形成的中小学教学组织简图

这一时期教研组的“教学研究”主要体现在三个方面：（1）政治、文化和业务学习，如学习党和政府颁布的有关教育的方针、政策和指示决定，学习学科知识和与学科的

基础知识，而这类学习被要求“结合教学研究与备课进行”；⁴（2）钻研教材教法，主要是钻研教学大纲、新教材，并在通晓教材的基础上，相应地改进教学方法；^[6]（3）观摩教学和互相听课，^[7]有的听课活动主要为教师提供具有示范性的好课来观摩学习，有的听课则带有教学检查或评议性质。^[8]正是从这时开始，教研组中互相听课逐渐成为学校教研的一种常规。

这时的教育行政部门试图通过“教研组”这一形式来强化教学研究在学校中的地位，并首次从政策条文上明确了学校教学研究组织的性质、内容和要求，特别是“教学研究组织不是学校行政组织、不是处理行政事务、教研组长不是一级行政干部”的规定，明晰了“教学研究组织”的研究性和专业性。这对学校教学研究制度的建设具有重要的指导意义。

不过，教学研究组织是否真正在组织教学研究值得进一步反思。苏联的教学法小组，其中“教学法”本身属于教育学科中的一个研究领域，是按照学校教育中的学科建构的教材—教法知识体系。学校中的“教学法研究”，重在集体研究教学法理论在具体情况下的运用，虽同备课有关，但不是局限于就事论事的备课。^[9]因此，教学法小组在实际运行时，注重根据教师在教学中存在的具体问题，学习相关教学法理论，并尝试在理论指导下分析和解决问题；坚持将学科教学的基本问题转化为若干研究专题，进行较为持续的研究；依据课程标准提纲和学生学习特点，指导观摩教学和听课评课。

5

与苏联教学法小组强调教师开展教学法研究相比，大陆教研组的“研究”成份则淡很多：教研组组织教师业务学习，定期组织教师学习国家的教育方针政策、学习教育理论和科学知识，但怎么将所学的理论 with 课堂教学实践结合则无从谈起；组织教师钻研教材，但更多是属于先教的教师为其它教师提供数据和样板，较多基于经验和感受来分析和解决问题，以后逐渐演变成一种集体备课，由于这种集体备课缺乏教学法的指导，只考虑具体的教材和班级情况，从而带有一种就事论事的性质，并最终让教师觉得可有可无；^[10]组织教师观摩教学和听课评课，由于这类活动更多是以一种行政指令的方式来推进的，致使听课评课慢慢流于形式，比如有的教研组在举行若干次评议会后，会发生评议会疲沓而水平无法提高的问题，有的教师因上级要求而不得不听课，听课后要开评议会提意见，提和不提都有难处，只好想到什么谈什么，有的教师在发

⁴ 这是时任教育部副部长董纯才提出的要求，见董纯才. 为培养社会主义社会全面发展的成员而努力[J]. 人民教育, 1954(8).

⁵ 参见中小学教师访苏代表团小学组. 苏联普通学校的校长领导工作[J]. 人民教育, 1956(5); 中小学教师访苏代表团中学组. 苏联普通学校的教学工作[J]. 人民教育, 1956(4); [苏]巴兰诺夫. 学校内部领导及监督的基本问题[J]. 人民教育, 1956(7); [苏]A·柯尔帕克娃. 阿拉木图的教育研究室[J]. 人民教育, 1951(7); [苏]福尔柯夫斯基, 马立雪夫. 学校管理·第2分册[M]. 陈友松等译. 北京: 人民教育出版社, 1954:160; 董渭川. 如何分析一堂课[J]. 武汉: 湖北人民出版社, 1956:9-10.

言中罗列出二三十项优缺点,“摄影的技术很好,问题是没有分析”⁶。

教研组设立的一个本意是希望通过钻研教材、评议教学来引导教师去分析研究与学的问题,但由于受到教师专业素质和教学研究水平的局限,这种分析研究更多停留在表像上、形式上,浅尝辄止。发展到后来,原有的“研究”成分愈少,教学研究愈演变为泛泛而谈的集中开会。^[1]从某种程度上也可以说,这一时期的教研组更像是一个教师集体学习的组织,与定期开展政治学习的党团或行政组织的区别只是在于学习内容不同而已。

二、追求“集体研究”的学校教研组织

从1966年开始以后的10多年里,学校正常的教学秩序受到了冲击,学校的教学组织名存实亡,教研制度销声匿迹。直到1978年,教育部对1963年颁布的《全日制中学暂行工作条例(试行草案)》和《全日制小学暂行工作条例(试行草案)》进行了修订,并再次颁布。修订的中小学暂行工作条例,对中小学教学研究组织与教研制度并未提出新的内容,只是对学校教研制度提出了原则的要求,如中学“应加强对教学研究工作的具体领导,总结教学经验,帮助教师提高业务水平”;小学“组织教师研究教材和教学方法,注意组织有经验的教师,帮助水平较低、经验较少的教师提高教学质量,交流教学经验”。不过,条例并未对学校教学研究组织及其职能、教师的教研制度做出更为明确的规定。

从整体上来看,这一时期教研组活动除了依然强调集体学习外,还力图在教学研究方面有所强化。这主要表现在以下几个方面:

1.集体备课

尽管迄今为止教研组的“集体备课制”并无法规依据,尽管20世纪50年代以来“集体备课”存在的合理性一直是教育界热衷争论的话题,⁷但“集体备课”与教研组几乎同根同生是不可否认的。

集体备课的做法有多种,比较典型的做法是:备课组长每学期初制订备课工作计划,按教材专题(或单元、章节)分配到个人,教师担任某一专题的主要备课者(也称主备教师);集体备课分单元或专题按课时进行,由组长主持,主备教师介绍本专

⁶ 参见热河省文教厅视察组. 热河朝阳中学的教学工作[J]. 人民教育, 1953(3); 松江双城兆麟中学. 教导主任如何领导教学工作[J]. 人民教育, 1953(12); 董渭川. 如何提高分析课的水平? [N]. 光明日报, 1955-8-22; 盛克猷. 怎样听课与分析课[M]. 青岛: 山东人民出版社, 1956:6.

⁷ 参见洛寒. 反对片面强调集体化[J]. 人民教育, 1953(9); 程午昌. 关于集体备课问题调查报告[J]. 上海教育科研, 1983(5); 卢大立. 教师集体备课的误区及三段式集体备课[J]. 教学与管理, 1997(10); 陈惠芳. 集体备课须慎行[J]. 人民教育, 2003(23); 陈桂生. “集体备课”辨析[J]. 中国教育学刊, 2006(9); 王少华. 集体备课不等于统一教案[J]. 江苏教育, 2006(5).

题的教材分析、课时安排、课程设计、教学方法以及练习测试等，组内教师对主备教师的备课进行讨论评议，调整和充实教学内容与方法，制订出适合全组应用的教案；各位教师依据集体备课的教案，结合本人和本班实际，写出自己的教案。

但在实施过程中，集体备课出现了一些误区。2005年初《中国教育报》就集体备课问题展开了讨论，最后列出了以“集体备课”为首的教研活动的四大“罪状”：教师被动参加、不以个人钻研为基础、一言堂、耗费时间。⁸因此，如何将集体备课引向集体“研”课一直是教研组面临的问题。近年来，随着新一轮基础教育课程改革的推进，将新课程理念融入日常教学成为教研组集体备课关注的新问题。

2. 听评课

听课与评课是大陆中小学普遍实施的一种教学研讨活动，几乎每个中小学教师在其教职生涯中都会有听课与被听课、评课与被评课的经历。一般说来，一个完整的听课与评课流程包括三个部分：听课—说课—评课。但在具体的实施中会有多种变式：

(1) 听课。不少学校都会规定每学期每个教师应该听同事多少课。根据这样的规定，教师必须进同事的课堂听课，至于什么时候听课、听什么课、听课之后如何结合自己的实践加以反思由听课者自行决定。对被听课者而言，能否得到来自听课者的评价或建议也不一定。这种形式多数是以一种教学管理措施来表现的，它关注的是“是否完成听课指标”，听课和被听课都是一种义务。

(2) 听课—评课。这种形式通常是以集体（教研组、备课组或其它组织）的形式来进行的：先由一个教师上课，其它同事随堂听课，听完课之后对课进行评价，指出课的问题或提供相关建议。与第一种形式相比，它的行政指令性痕迹要淡很多，带有了一定的研讨成分。这时，对教师来说，听课和被听课、评课与被评课有时是一种义务，有时也是一种自我需要。

(3) 听课—说课—评课或者说课—听课—评课。这是一种最完整的研讨课的形式，它在第二种基础上，增加了说课环节，在听课之后、评课之前，或者在听课之前，由上课者对自己的设计思路与实施过程加以阐述或评点。从某种角度上来说，这其实是一个自我说明、自我辩解、自我评价的环节，也使得之后的评课有了更强的针对性。

3. 公开课教学

严格说来，公开课教学其实也是一种听评课活动，它基本包含备课、上课、说课、评课的全过程，也最能体现教师集体研讨的特征。

目前大陆公开课主要有以下几种类型，所体现的作用也略有不同。见下表。

⁸ 参见丁甫东. 集体备课应凸显“个人钻研”[N]. 中国教育报, 2005-1-25; 程仲. 集体备课是一种教研幻想[N]. 中国教育报, 2005-2-8; 周湘辉. 如此集体备课, 还是“革”掉好[N]. 中国教育报, 2005-3-22; 陈鲁峰. 理性地审视集体备课[N]. 中国教育报, 2005-4-12; 丁善辉. 挤掉“冒牌”集体备课的水分[N]. 中国教育报, 2005-4-26.

表 2: 公开课的类型与作用

类型	作用
示范性的公开课	教师提供观摩学习的机会, 既用于师范生的见习, 又作指导培训在职教师之用。 ⁹
教学研讨的公开课	探讨教材教法改革, 带有研究问题或实验性质。
检查评定的公开课	对教师进行常规或专项检查的一种手段, 以保证课堂教学质量。
教学竞赛的公开课	比赛性质。 ¹⁰

一次完整的公开课教学通常由确立选题—备课组集体备课或有经验的教师指导备课—教师试教和其它教师评议—正式开课—课后讲评或研讨—写教后感等程序组成, 由于公开课包括了备课、说课、上课、听课与评课等最基本的教学活动, 上公开课教师的教学基本能力有可能在最短时期内得到锻炼和提升。

但很长一段时期以来, 教育界对公开课特别是后两种类公开课质疑越来越多, 最集中的批评意见是“公开课”成为“造假课”、“表演课”、“花瓶课”。¹¹为了解决公开课教学单纯追求名次、成绩而忽视教学研究的问题, 有些学校对公开课进行了某些改进: 比如增加开课过程中评课研讨活动的比重, 并且将研讨的重点放在发现问题、解决问题和改进实践上; 建立常规的课后反思制度, 比如公开课活动结束后, 会要求教师写教学反思, 然后进行小组或全校性的交流。^[12]

4. 质量分析

学校层面的教学研究组织从成立之初, 就从未将教学质量监控和分析作为其职责之一。不过, 约定俗成的是, 教学质量监控和分析一直是学校教研组的常规工作和重点工作, 特别是应试教育越强化, 这种重点就越突出。

纳入教研组质量监控与分析范围的工作有: 安排和检查教材份量和教学进度、随机和专项的课堂教学检查、设计作业和规定作业数量、中中和期末的考试分析。其中, 教学质量分析是教研组全体教师必须定期研讨的内容。

⁹ 璩鑫圭, 童勇富, 张守智. 中国近代教育史资料汇编——实业教育、师范教育[M]. 上海: 上海教育出版社, 2006:860; 于述胜. 中国教育制度通史第七卷民国时期[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000:115.

¹⁰ 比如 1984 年广东省中山市举办的“小学体育教学竞赛”、1989 年的“江西省公开课选拔赛”、1990 年湖南益阳地区举办的“小学数学、自然‘园丁奖’教学竞赛”、1991 年举办的“云南省小学数学青年教师课堂教学竞赛”、1993 年开始举办的一年一度的“广西教育杯”教学竞赛等都属于这一类型。

¹¹ 参见张大锁. 公开课不搞为佳[N]. 中国教育报, 2002-1-18; 张丽萍, 王锦飞. 表演——公开课的悲哀[J]. 基础教育研究, 2002(11); 韦宗林. 公开课之风宜煞不宜长[J]. 教学与管理, 2002(28); 曹艳霞. 公开课=时装表演? ——兼议课堂教学的价值取向[J]. 人民教育, 2001(7); 杨余庆. 表演课是一种教学腐败[N]. 中国教育报, 2005-12-9.

通常，在每次期中、期末或校际、区域联考之后，学校都会要求教师或备课组长或教研组长进行教学质量分析，先组内交流，然后各教研组作出组内教学质量分析总结。教学质量分析交流的重点是对各备课组发现的“试题”中的问题进行分析，以便提高“命题”的质量；对考试中学生“学”的问题和教师在“教”所存在的问题进行讨论，以便制定改进教学的措施。具体包括：（1）定量分析，主要呈现考试成绩结果，涉及平均分、合格率、优秀率、最高分、最低分及每个分数段所占的人数比例；（2）总结各班和教研组或备课组的成绩；（3）寻找各班所存在的问题及反映教研组或备课组共性的问题；（4）从命题质量、集体备课、课堂教学、专题研究、资源共享等方面提出具体的改进建议。

这一时期的学校教研组完全脱离了“教学法小组”的痕迹，与成立之初的教研组与也有较大差异，更重要的是，与“教学研究”是否真正名符其实仍备受质疑。

1.在苏联的教学法小组体系中，校长是学校教学法研究工作的总领导，通过在教学法小组会议上分析教师的课堂教学工作布置情形、批准各组工作计划来实行对各组的教学法领导；教导主任是学校教学法研究工作的组织者，通过安排各教学法小组固定的开会日期、指导和监督组长工作、出席各组例会等，保证各组的教学法研究工作协调一致。^[13]由此可见，在学校职责分配上，校长或教导主任是要直接检查、监督教师教学的。而当这部分职责由校长和教导主任承担后，教学法小组作为一个相对单纯的研究组织就成为了可能，它要做的事，就是更多关注教学法研究本身。

在中国大陆，虽然 1957 年颁布的《中学教学研究组工作条例（草案）》、《关于〈中学教学研究组工作条例（草案）〉的说明》早已明确中学教学研究组是非行政组织，但无论是 1957 年之前的各学科教学研究组还是 1957 年以后的教研组，它们都从未摆脱过行政组织的印迹，这种印迹在 20 世纪 80 年代后更为加重了。教研组职责范围很大，要负责制订教学计划、分配教学任务、检查教学任务的落实；要负责组织命题及评卷，组织集体备课、听评课、公开课；还要负责教师的业务进修、考核、评比竞赛；负责教研室数据积累与整理，协助实验室管理等，此外，还要应付学校及上级教育行政部门的各种检查，甚至有时还会涉及教师生活、教师人际关系的处理与协调。在有些学校，教研组其实更像是一个“教学业务组织”和“教师工作组织”的集合。^[14]

产生这一现象的主要原因，是中国大陆中小学承担了大量的非教导事务，特别随着学校规模扩大，导致学校把本该由校长或学校行政机构承担的许多与教师、教学有关的管理职能转嫁于教研组。^[15]这使得教研组越来越带有行政组织的特征。由此可见，当学校组织对职责、权力认识不同、界定不同时，其内部组织的运作、结果会有很大不同。

2.作为一个教学研究组织，学校中的教研组其实一直在努力推进教学研究，或许

是一直以来带有的行政组织的特征的影响，或许是从一开始就缺少教学研究的素养，使得教研组的教学研究基本上是以行政的方式来推进的。图 2 和图 3 呈现的是教研组最常见的两种教学研究的两种方式。

一种是采用借鉴“戴明环”（Deming Cycle）的理论所形成的方式。“戴明环”是美国著名管理专家戴明提出的质量管理程序，又称“PDCA 循环”，主要包括四个阶段：P（plan，计划）阶段确定方针、目标、管理项目、活动安排以及制订；D（Do，实施）阶段执行计划、完成任务；C（Check，检查）阶段对照计划要求，检查各项工作的执行情况实施效果，及时发现经验及问题；A（Action，行动）阶段意味着当实际结果与预期结果产生差异时，需要采取矫正行动。在行动阶段会对产生差异的原因进行分析，并决定如何进行有关产品质量提升的变革，从而进入下一个“PDCA 循环”。这是一个循环往复、不断向上递进的过程。

“戴明环”对大陆中小学的管理产生了很大的影响，学校管理过程基本上都是按照这样的思路来进行的，但并未完全吸收其中的思想精髓。与“戴明环”思想不同的是：

（1）学校管理的四个阶段称之为“计划-实行-检查-总结”^[16]，阶段初制订计划，规划未来要做的工作；计划通过后按计划实行；阶段中对计划实行情况进行检查，解决所发现的问题；阶段结束时对计划实行情况进行总结，总结经验与问题。下一个阶段再重复这一过程。（2）这一过程并不是不断发现问题、解决问题的过程，而是一个布置任务、检查落实、考核奖罚的过程。（3）这一过程虽然也是不断循环往复的，但基本上是原地重复的，前一阶段和后一阶段的关系，更多是时间阶段划分的不同。学校教研组的运作基本与此相符。

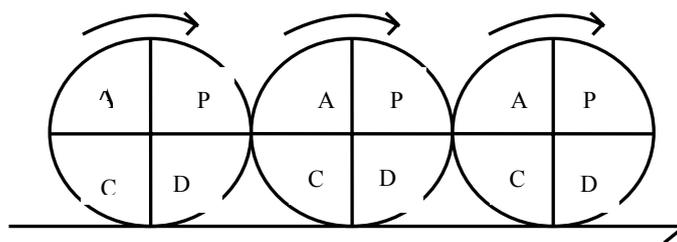


图 2：教研组“戴明环”的运作方式

在图 2 中，教研组每学期开学初制订计划，然后按计划执行，学期中会有检查，学期结束完成总结，不断循环往复。

第二种为任务型运作方式。在这种方式中，先由学校或教研组长分配任务，教师分别认领任务并分头完成任务，最终实现达成目标。集体备课或公开课教学都按照这种方式来组织，见图 3。

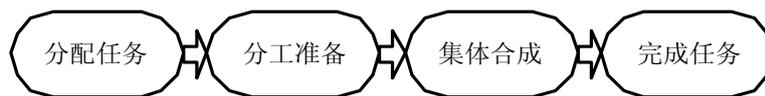


图 3：教研组任务型活动运作方式

无论是借鉴“戴明环”的方式还是“任务型”的方式，都体现了教学管理的特征，虽然有些活动带有研讨成分，但行政指令的痕迹处处可见，关注的是活动任务的完成、处事方式的统一。对教师来说，这样的集体活动有时是一种需要，但更多是一种义务。

3.教研组作为非行政组织，主要为推进教学研究而设。从本质上来说，教学研究应是一种自主、自愿的活动，而不应是被要求围绕行政人员的意图与兴趣来进行的活动。但教研组从一开始就对教师内在需求、学习动机缺乏足够的关注，教师基本处于服从指令、被动发展的状态，教学研究也被列为教师的“本职”工作。如果教师没有内在需求，只是按照指令行事，他怎么可能会自觉、主动地投入教学研究之中？如果“将研究作为教师的本职工作，但又无法测定研究的成效”^[17]，那么又怎么防止这种研究不流于形式？

三、学校教研组织的现实：为难与难为

1.行政管理体制与学科教研体制

1949 年后的相当长一段时间，学校一直采取的是学科教研体制；虽然教教研组从一开始就被定性为非行政组织，但它却承担了大量的教学管理、教师管理的职能；随着学校规模日益扩大，教研组已无法完成承担教师管理任务，于是年级组建制应运而生。到了 20 世纪 80 年代，由于学校不断强化行政管理的思想，年级组作为学校一级行政组织，逐渐取代了教研组在学校中的地位，成为更具有管理实权的教师组织。

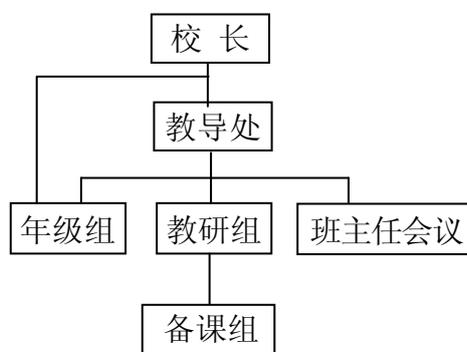


图 4：现行中小学教学组织结构简图之一

年级组是指由同一年级不同学科教师组成的行政组织,它直接负有对教师实施行政管理的职责。年级组通常有两种不同的形式:一种是由同年级各班的班主任组成,其主要任务是研究班主任工作和学生教育工作;另一种是由同年级各班主任和任课教师组成,其工作任务除了研究班主任工作之外,还涉及促进学生德、智、体等方面发展的各项教育工作,以及教师管理工作。从管理上来说,年级组管理更便于有效地对教师实行分而治之的管理,它解决了由于办学规模不断扩大而造成的教师管理上的困难。

如果将学校纯粹地作为一级行政管理组织,如果学校的管理制度多从行政的角度来加以构建,如果校长室、教导处、年级组均作为一级行政组织、其主要负责人作为学校一级管理者对教师实施管理,年级组与教研组的运作并不构成大的矛盾。因为在这样的组织体制中,学校是一个纯粹的行政管理组织,学校更多呈现的是作为一般行政组织的性质,其作为专业组织的特征并不明显。

但是当面对教学研究与教师发展这一问题时,情况却有了变化。由于年级组是由所有任教同一年级的不同学科的教师组成的,导致产生用不同学科教师之间的行政性联系,切断同一学科教师之间的学科专业性联系的结果。虽然教研组有定期的活动时间,但对教师来说,通过研讨来解决一些学科性的或专业性的问题大多数是随机性的,利用的是零星的、课余时间;特别是当年级组拥有“实质性”管理权时,教师自然而然地便将行政管理置于教学研究之上了。

由此引出的问题是:在强化行政管理的背景之下,教研组如何体现其专业领导的作用?在构建学校教学研究制度时,对处于不同发展水平的教师,如何在关注其共性发展的同时,考虑其发展的层次性和差异性?

也因为这样,在新一轮基础课程改革背景下,强化校本教研的呼声越发突出,并提出了专业引领、同伴互助、自我反思等思想,作了多种实践尝试。

2. 教学研究与课题研究

虽然学校一直致力于开展教学研究,但这种研究的含量一直备受质疑。¹²时至 20 世纪 80 年代,学校教学研究似乎看到了提高研究含量的曙光。

从 20 世纪 80 年代初期开始,大陆兴起了中小学教师参与教育研究的潮流。为此,在教育行政部门建立了由各级教育科研室直到学校的教育科研室构成的教育研究管理系统,形成了选题、开题、立项、中期检查、结题、专家评审及教育研究成果评奖的管理程序。而且,此后教师的晋升、获奖、荣迁,学校的发展水平都与课题研究密

¹² 参见周彬. 与“教学研究”渐行渐远的“教研组”[J]. 上海教育科研, 2005(4); 陈桂生. “中国的教研组现象”评议[J]. 南通师范大学学报(教育科学版), 2006(4); 陈桂生. 普通教育学纲要[M]. 华东师范大学出版社, 2009; 胡惠闵. 教师专业发展背景下的学校教研组[J]. 全球教育展望, 2005(7); 林岚, 汪明帅. 教师专业发展背景下学校教研组的改进构想[J]. 教育科学研究, 2009(8).

切联系在一起，从而使大陆中小学的教育研究别具一格。

课题研究首先给学校教学研究组织的结构带来了变化。为开展课题研究，各校都建立科研室，负责上传下达，管理、指导学校的课题研究。根据课题研究的数量，下设相关课题组。由于学校中的课题研究不论是否由校长或教育局长挂名，实际上主要由教师承担，并由教研组组织，所以，课题组实际上与教研组重迭。这使得中国大陆的学校组织结构趋于复杂，如果再加上直接和间接管理学校这些组织的上级部门，这个系统就更加繁杂。并且由于这些组织实际都能对教师行使指挥权，这无形上加大了教师的负担。

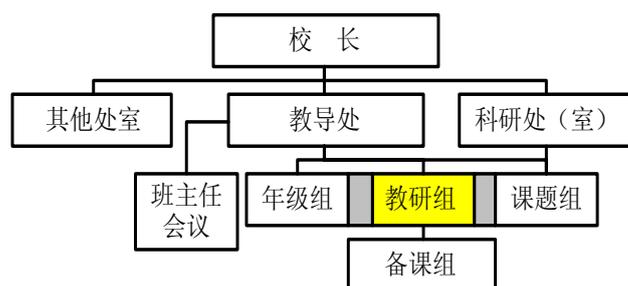


图 5：现行中小学教学组织结构简图之二

其次，以往的教学研究基本上属于熟悉教材、合理安排教学程序的备课活动，不免带有就事论事地讨论工作的性质；而课题研究则从教学活动中概括出反映某种价值取向（通常称之为“理念”）的一般性的命题，作为选题，且研究过程大致按照既定的研究程序运作，并受到教育研究管理机构的指导、监督和外在的激励，故较以往的教学研究可能有或多或少的“研究”含量。^[18]这种课题研究如果由教师真干实干，并按照较为严格的规范有序地展开，对于提高教师的专业水平，还是会有一定的帮助，至少可使教师受到某种研究的训练。

问题在于，教师之前并未受过课题研究的训练，真的“做”起研究来就会显得力不从心，再加上课题研究管理本身所存在的问题，于是，越来越多的学校或教师索性把做研究当作“写文章”、“做样子”（只开题做做样子，实际研究并不做）、“开会议”，不少学校的课题研究实际上由学校内少数“笔杆子”或校外专家越俎代庖，课题研究最终变成了“包装”学校的一种手段、评价教师的一个指标。此时，课题研究的过程变得不重要了，重要的是课题数量和成果影响力。

此外，相对于课题研究所关注的反映某种价值取向的一般性的命题，教师面临的问题却是非常现实而具体的，这些问题存在于一节节中，也存在于一个个教学活动中，存在于一个个教育对象中，有些问题看上去没有重要价值、有些则不具有普遍意义，但教师来说，却可能影响其专业发展或教学实践的成效。而课题研究对于工作中

的教师，常常是远水不及近火，很难从中得到以往那种教学研究的立竿见影之效。^[19]

20世纪90年代以后，在基础教育课程改革背景下，围绕着学校课程、教学、评价等领域提出了一系列新课题，大有促成课题研究与学科研究在学校教研组中合流的趋势。不过，当教师认为教学研究的“研究与课有关的事”、课题研究是“研究被立项的课题”时，当教师认为课题研究是一种额外的、更高的要求，还不能算是本职时，教师对课题研究的需求和动机也就不难判断了；即使教师愿意全身心投入到课题研究中去，面对日益加重的工作负担，也不能不说是个严峻的考验。

3. 研“教”与研“学”

教学研究组顾名思义应是一个既研“教”又研“学”的组织。但无论是早期的学科教学研究组织，还是后来的教研组，在确定组织任务和内容时，都将“教什么、如何教”放在非常重要的地位。“讨论和制定学科教学进度、研究教学内容和教学方法”，“研究教学大纲、教材和教学方法”，“组织有经验的教师帮助水平较低、经验较少的教师提高教学质量”等规定，都充分体现了这一特点。

可能正是由于这个因素，教研组似乎从一开始就将“教学”行为视为“教”的行为，更多关注“教”的活动。从早期形成的集体备课、到后来多种形式的听评课、到不断扩大范围的公开课，也都反映了“研教”的特点：教师在教学设计与实施中，较多思考如何完成教学任务、如何跟上教学进度，较少考虑学生学习过程和学习目标达成；在确立听评课标准和评价课堂教学时，更多关注教师教的行为，忽视学生的学习表现与结果；而公开课则更是将“教得好”作为主要标准来看待。久而久之，“教学”与“教”成为了同义词。

美国学者古德莱德曾提出课程发展的五阶段理论，认为课程从其理想状态到最后成为学生经验，要经历理想的课程（课程理念与目的）、正式的课程（课程改革方案、课程标准、教科书）、领悟的课程（教师理解的课程）、实行的课程（教师实际的课程教学）和经验的课程（学生在师生交往过程中的实际经验）五个层次。由于教师和学生生活经验、知识积累、认知方式等存在差异，当教师根据自己对课程材料的理解而设计与实施教学时，教师的设计或实施未必能被学生理解和接受，甚至会产生误解或偏差。因此，教师如果只关注自己教什么、如何教，而忽视学生从中得到的理解与体验，这种教与学生的学就会产生脱节。从这个意义上来说，教学研究既要“研教”，更要“研学”，并且要“加强对学生的研究，把教学的出发点和着力点从教师如何教转变为学生如何学”^[20]，以学生学习为中心来组织教学。

对现有的教研组来说，将研的重点从“教”转变为“学”，既是一种教育观念的改变，也是一种教研习惯的改变。

中国大陆的中小学教学研究组织发展至今已近 60 年的时间了,无论在组织层次、职能还是活动方式上都已自成一体。从组织层次说,教研组织有学校教研组、区级教研室、市级教研室,一级受一级领导;从职能上说,各级教研组/室承担了业务管理、教学研究的各项任务,涉及教材分析、教学设计、公开课交流、教学竞赛、课题研究等各个方面;从活动形式上说,有听评课、讲座、研讨等,这些活动有定期和不定期的,也有针对全体教师和针对特定对象的。可以说,大陆的教研网络是庞大而系统的,教师对课堂教学的研讨是深入而细致的,行政推进的方式是有力而制度化的。

正是因为有了教研组织这个平台,而且通过制度方式保障这一平台产生持续的推动力量,才使教师的合作、研讨、沟通、交流成为可能,进而对教师教学理念与行为发生作用。也正因为这样,无论是 20 世纪 50 年代初期对教师文化水平、业务能力提升,还是 20 世纪 80 年代对教师教学知识和能力的完善,到进入 21 世纪对教师专业发展的影响,教研组所起的作用都是显而易见的。

面对教研组发展过程中所存在的问题与困境,已有学者进行了研究,不少地区和学校也进行了或正在进行积极的改革与探索,并从完善学校教研体制、教研与科研合一、关注学生学习、关注教师个体需求等提供了一定的经验。

参考文献

- [1][3][4] 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 1949-1981[M]. 北京:中国大百科全书出版社, 1984: 125, 126,1022.731.728.
- [2][13] 中华人民共和国教育部翻译室. 苏联普通教育法令选译[M]. 人民教育出版社, 1955: 328-329. 328-329.
- [5] 刘绳祖. 改进中学教研组的工作[J]. 人民教育, 1957(5).
- [6] 关于改进和发展高等师范教育、整顿和改进小学教育的指示(政务院会议 1953 年 11 月 26 日通过), 转引自贯彻政务院关于改进和发展高等师范教育、整顿和改进小学教育的指示[J].人民教育, 1954(1).
- [7] 《中国教育事典》编委会. 中国教育事典·中等教育卷[M]. 石家庄:河北教育出版社, 1994: 205.
- [8] 董渭川. 如何分析一堂课[M]. 武汉:湖北人民出版社, 1956:24-25.
- [9][14] 陈桂生.“集体备课”辨析[J]. 中国教育学刊, 2006(9).
- [10][17] 陈桂生.“中国的教研组现象”评议[J]. 南通大学学报(教育科学版), 2006(4).
- [11][15][18][19] 陈桂生. 普通教育学纲要[M]. 华东师范大学出版社, 2009:214.212.215.215.

- [12] 胡惠闵. 校本管理[M]. 成都:四川教育出版社, 2004:187-190.
- [16] 张济正. 学校管理学导论[M]. 上海:华东师范大学出版社, 1990:201-223.
- [20] 顾泠沅. 以学定教的课堂转型[J]. 上海教育, 2011(7).