

校本教研從活動完成到問題解決的轉向研究

周明軒¹

1. 杭州師範大學, 浙江 杭州 311121

摘要：校本教研是學校改進課堂教學、支持教師專業發展的重要機制。它的意義並不只在於學校是否定期開展教研活動，也不在於形成了多少計畫、記錄和總結，而在於能否圍繞教師教學中的真實問題展開持續討論，並推動課堂實踐發生具體改進。現實中，一些學校的校本教研雖然形式較為完整，聽評課、集體備課、公開課展示、教學反思等活動也能按計劃推進，但教研過程有時更重視流程完成和材料留痕，教師在課堂中遇到的具體困惑、學生學習中的實際困難反而沒有得到充分討論。由此，校本教研容易從專業發展機制轉向常規管理任務，其改進課堂和支援教師成長的功能也會被削弱。圍繞校本教研從“活動完成”到“問題解決”的轉向，需要重新理解校本教研的功能定位，分析其活動化、材料化和展示化傾向背後的管理邏輯，並從真實問題生成、專業對話展開、課堂證據使用和教研評價調整等方面尋求改進路徑。校本教研的改進並不是簡單減少活動安排，而是要改變教研運行的重心，使其重新回到課堂問題、學生學習和教師專業成長之中。

關鍵字：校本教研；活動完成；問題解決；教師專業發展；課堂改進

Research on the Shift of School-Based Teaching Research from Activity Completion to Problem Solving

ZHOU Ming-xuan¹

1. Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, P. R. China

Correspondence to: ZHOU Ming-xuan; Email: zmxuan3639@163.com

Abstract: School-based teaching research is an important way for schools to improve classroom teaching and support teachers' professional growth. Its value is not measured simply by whether teaching research activities are held regularly, or by the number of plans, records, and summaries produced. What matters more is whether teachers can use these activities to discuss real problems in teaching and bring the results of such discussion back into classroom practice. In some schools, school-based teaching research appears complete in form. Lesson observation, collective lesson preparation, open-class teaching, and teaching reflection are all carried out according to plan. Yet the actual process may still place more emphasis on completing procedures and keeping records than on addressing teachers' classroom difficulties or students' learning problems. As a result, school-based teaching research may gradually move away from its role as a support for professional development and become part of routine school management. This weakens its capacity to improve teaching and support teacher growth. Focusing on the shift from "activity completion" to "problem solving," this paper argues that school-based teaching research needs to be reconsidered in terms of its basic function. It examines the managerial logic behind the tendencies toward activity formalization, documentation, and display-oriented practice, and discusses

通信作者：zmxuan3639@163.com

引用格式：周明軒. 校本教研從活動完成到問題解決的轉向研究[J]. 東亞教育研究, 2026, 2(1): 9-16.

possible ways of improvement through the generation of real teaching problems, professional dialogue, the use of classroom evidence, and changes in evaluation. Improving school-based teaching research does not simply mean reducing the number of activities. More importantly, it requires a change in the focus of teaching research, so that it can return to classroom problems, student learning, and teachers' professional development.

Key words: school-based teaching research; activity completion; problem solving; teacher professional development; classroom improvement

引言

校本教研在中小學教學改進中一直被賦予較高期待。與外部培訓或統一教研活動相比，校本教研更接近教師日常教學現場，也更容易觸及學校內部真實發生的問題^[1]。教師在課堂中遇到的許多困難，往往並不是一般理論能夠直接解決的。比如，同樣的教學設計在不同班級中效果並不一樣，學生在課堂上似乎聽懂了，到了作業和表達環節卻仍然暴露出理解偏差；一節課看起來環節完整、氣氛活躍，但學生是否真正形成了穩定理解，並不容易判斷。這些問題都帶有明顯的情境性，需要教師在本校、本班和具體課程內容中不斷討論、反思和調整。也正因為如此，校本教研本應成為教師理解課堂、改進教學和形成專業合作的重要機制。

從學校運行的實際情況看，校本教研並不少形式。許多學校都有固定的教研組活動，有集體備課、聽評課、公開課、教學反思、課題研討等安排，也會形成相應的計畫、記錄和總結。問題在於，活動形式的完整並不當然意味著教研真正有效。某些時候，教研活動確實開展了，教師也參加了，材料也保存下來了，但活動結束之後，課堂中的具體問題並沒有被繼續追問，教師原有的教學困惑也未必得到回應。教研如果只是證明“做過了”，而不能說明“解決了什麼”，其專業價值就會被明顯削弱。

這種現象並不能簡單歸結為教師不重視教研。學校需要管理，教研活動需要組織，過程材料也有其存在的必要。沒有基本制度保障，校本教研容易變得鬆散和隨意。但是，當管理邏輯過強，教研就可能被活動次數、簽到記錄、照片留痕和總結材料所牽引。教師參與教研時，首先考慮的是活動是否按要求完成，材料是否

符合檢查需要，而不是某個教學問題是否值得繼續討論。久而久之，校本教研容易從一種專業發展機制，轉變為學校日常管理中的程式性任務。

校本教研從“活動完成”走向“問題解決”，並不是要否定必要的教研制度，也不是簡單減少學校安排的教研活動。真正需要改變的，是教研運行的重心。有效的校本教研，應當從課堂中的真實問題出發，在教師之間形成有依據的專業對話，並把討論結果重新帶回課堂教學之中。也就是說，校本教研的重點不應只是活動是否開展、流程是否完整，而應進一步追問：教研是否發現了問題，是否推動教師重新理解教學，是否對學生學習和課堂改進產生了實際影響。

基於這一思路，本文圍繞校本教研從活動完成到問題解決的轉向展開討論。文章首先說明校本教研的價值不在活動本身，而在於其對教師專業成長和課堂改進的支持；隨後分析校本教研停留在活動完成層面的原因；在此基礎上，進一步討論校本教研如何從學校安排轉向課堂問題，從一般經驗交流轉向基於證據的專業對話，從材料留痕轉向課堂變化。通過這樣的分析，本文試圖說明，校本教研只有重新回到課堂、教師和學生學習本身，才能真正成為學校內部持續改進教學的力量。

1 校本教研的功能定位與問題指向

校本教研之所以有存在的必要，是因為教師的專業成長並不完全發生在外部培訓或統一安排的學習活動中^[2]。教師真正需要面對的很多問題，往往產生於日常課堂之中，也只有回到具體教學情境中才可能被理解和處理。比如，某一知識點教師已經講得比較清楚，但學生在

遷移運用時仍然出錯；課堂討論看似熱鬧，但學生的表達停留在表面；作業講評反復進行，學生卻在相似問題上持續犯錯。這些情況並不是簡單增加講解、延長練習時間就能夠解決的，它們需要教師共同分析學生的學習表現，重新審視教學設計和課堂組織方式^[3]。校本教研的價值，首先就體現在它能夠把這些具體問題帶入教師之間的专业討論之中。

從這個意義上看，校本教研並不是學校為了豐富工作內容而增加的一項活動，也不只是教師完成規定任務的一種方式。它更應當是一種立足學校內部的專業支持機制。與一般培訓相比，校本教研的優勢在於它離課堂更近。教師討論的不是抽象的教育理念，而是自己正在教的課程、正在面對的學生和正在發生的教學困難。這樣的教研如果能夠持續開展，就可能幫助教師把原本分散的教學經驗轉化為更清晰的專業判斷，也能使學校內部逐漸形成圍繞教學問題展開合作的氛圍。

不過，校本教研要真正發揮作用，前提是它必須具有明確的問題指向。所謂問題指向，並不是把教研主題寫得很宏大，也不是每次活動都要提出一個看起來完整的研究課題，而是要讓教研從課堂中真實存在的困難出發。教師在教學中遇到的困惑，學生在學習中暴露出來的障礙，課程內容在轉化為課堂活動時出現的不順暢，都可以成為校本教研的起點。如果教研主題長期停留在較為寬泛的口號上，或者只是圍繞學校計畫中的固定安排展開，教師很難在其中找到與自身教學經驗直接相關的問題，教研也就容易變成一般性的經驗交流。

問題指向還意味著校本教研不能滿足於活動過程本身。一次集體備課是否有價值，不只看教師是否聚在一起完成了教案討論，更要看討論是否觸及了教學重點如何處理、學生可能在哪裡產生理解困難、課堂活動怎樣支持學生學習。一次聽評課是否有效，也不只看是否完成了聽課記錄和評課發言，而要看教師能否依據課堂觀察發現問題，並進一步討論改進的可能。校本教研的專業性，正是在這種持續追問中體現出來的。

因此，校本教研的功能定位，應當從“組織教師開展活動”進一步轉向“支持教師解決

教學問題”。活動是教研的外在形式，問題解決才是教研的內在目標。沒有活動安排，教研難以持續；但如果只有活動安排，而沒有對課堂問題的共同分析，校本教研就很難真正促進教師專業發展。對於學校而言，真正需要關注的不是教研活動是否看起來完整，而是這些活動是否幫助教師更準確地理解學生學習，是否推動教師調整教學行為，是否讓課堂中的問題得到持續回應。只有把問題指向放在核心位置，校本教研才能從一般性的工作安排轉化為真正意義上的專業實踐。

2 活動完成導向下校本教研的功能偏離

校本教研一旦被“活動完成”所主導，其外在形態往往並不缺少，甚至看起來比較規範。學校有教研計畫，教研組有固定時間，教師參加聽評課、集體備課、公開課展示，也能夠按要求提交記錄和總結。從管理角度看，這些安排有其必要性。沒有基本的活動組織和過程記錄，校本教研容易流於隨意，學校也難以掌握教研開展情況。但問題在於，當“是否開展”“是否留痕”“是否完成”逐漸成為衡量教研的主要標準時，校本教研就容易把注意力放在活動本身，而不是活動所要解決的教學問題上。

這種偏離首先表現為教研流程對真實問題的遮蔽。許多教研活動都有相對固定的程式，集體備課要討論教學目標、教學重難點和課堂環節，聽評課要記錄教學過程並提出評價意見，公開課後要形成活動總結。流程本身並沒有問題，它可以保證教研活動不至於雜亂無章。但如果教師只是按照流程完成發言和記錄，而沒有圍繞某個具體教學困難持續追問，教研就可能停留在表層。例如，一次評課活動中，教師可能會說課堂結構清楚、學生參與積極、教學目標達成較好，也會提出一些較為穩妥的建議；可是學生到底在哪個環節出現理解困難，教師的提問是否真正推動了思考，課堂活動與學習目標之間是否存在脫節，反而沒有被充分討論。這樣一來，教研雖然完成了，卻沒有真正進入課堂內部。

材料留痕也容易改變校本教研的重心。必

要的記錄有助於學校整理經驗、反思過程，也便於後續改進。但在一些情況下，材料逐漸從輔助工具變成活動目標。教師需要準備教研計畫、活動照片、會議記錄、聽課表、反思文本和總結材料，教研是否有效被轉化為材料是否齊全、格式是否規範、過程是否可見。為了滿足檢查要求，教師往往會把相當一部分精力放在整理和呈現上。材料越完整，未必意味著教研越深入；有時恰恰相反，教師已經完成了材料，卻沒有留下足夠時間討論課堂中的真實問題。

公開課和展示課中的“展示化”傾向，也會使校本教研偏離問題解決。公開課本來可以成為教師共同觀察課堂、討論教學的重要契機。但當公開課過多承擔展示學校教學水準、體現教師教學能力或完成教研任務的功能時，課堂就容易被包裝。教學環節被設計得很完整，學生配合也較為流暢，課堂氛圍看起來較好，但這種課堂未必能夠呈現教師日常教學中真正棘手的問題。教師在展示中傾向於呈現成熟方案，而不是暴露困惑；評課時也更容易圍繞亮點展開，較少觸及教學設計中的風險和學生學習中的困難。這樣的教研看似品質較高，實際上可能離真實課堂越來越遠。

活動完成導向還會影響教師參與教研的心理狀態。校本教研本應鼓勵教師把自己的教學困惑帶到集體討論中，但如果教研長期與考核、檢查、評比和材料提交聯繫在一起，教師就會更傾向於呈現已經做好的部分，而不是提出尚未解決的問題。因為暴露問題可能被理解為能力不足，提出困惑也未必能夠獲得真正支持。在這種氛圍中，教師參與教研更多是為了完成規定動作，減少管理風險，而不是主動尋求專業幫助^[4]。久而久之，校本教研就會形成一種看似穩定、實則低效的運行狀態：活動按時開展，材料不斷積累，教師也在場參與，但課堂中的問題並沒有被真正打開。

3 校本教研停留於活動完成的生成原因

校本教研停留在活動完成層面，並不完全是教師個體態度的問題。很多時候，它是在學校管理方式、教師工作處境和教研評價導向共

同作用下形成的。校本教研要持續運行，離不開組織、制度和檢查，但當這些外部要求不斷強化時，教研的專業目標就可能被管理目標遮蔽。教師並非不知道課堂問題重要，只是在日常工作中，最容易被看見、被檢查、被評價的，往往不是問題有沒有解決，而是活動有沒有開展、材料有沒有形成、任務有沒有完成。

學校管理邏輯是其中一個重要原因。校本教研作為學校內部的一項常規工作，需要通過計畫、安排、記錄和總結來維持運行。對於學校管理者來說，教研活動必須具有一定的可見性，否則很難證明工作已經落實，也難以向上級檢查、督導或評估作出說明。於是，教研逐漸被轉化為可以安排、可以記錄、可以展示的活動。活動時間是否固定，教師是否參加，記錄是否完整，照片是否留存，往往比教研本身討論了什麼更容易被管理者掌握。久而久之，教研管理就容易形成一種慣性：只要活動按時進行、材料能夠歸檔，教研工作就被視為已經完成。至於教師是否真正圍繞某一課堂問題進行了深入討論，討論之後是否改變了教學設計，學生學習中的困難是否得到回應，則不容易進入常規管理視野。

這種管理方式並非沒有現實原因。學校日常工作複雜，管理者需要通過可見材料把握各項工作進展；上級檢查和督導也往往需要學校提供相應證明。問題在於，如果校本教研主要通過材料來證明自身存在，教師和教研組就會自然地把精力投向材料生產。教研記錄寫得是否規範，活動照片是否齊全，反思總結是否完整，逐漸變得比問題討論本身更重要。材料原本應當幫助學校回顧教研過程，但當材料成為評價教研的主要依據時，它就可能反過來支配教研過程。

教師工作負擔也會影響校本教研的深度。真正圍繞一個教學問題展開研討，並不是一次會議就能完成的。教師需要觀察課堂，收集學生學習表現，分析作業或課堂回饋，再回到教學設計中作出調整。這一過程需要時間，也需要持續跟進。但在現實中，教師除了課堂教學，還要承擔班級管理、作業批改、家校溝通、學生個別輔導以及各種臨時性事務。對不少教師來說，教研活動本身已經是工作負擔的一部分。

如果學校再要求大量材料留痕，教師就更容易選擇一種相對省力的方式完成教研任務。形式化運行在這裡並不是簡單的敷衍，而是在時間緊張和任務疊加之下形成的一種應對策略。

更深一層看，問題解決型教研對教師的要求其實更高。它要求教師願意承認課堂中存在難題，也要能夠把經驗性的感受轉化為可以討論的問題。比如，教師不能只說“學生基礎差”

“課堂參與不積極”，而要進一步分析學生究竟在哪些知識環節出現障礙，課堂任務設計是否過難，提問方式是否只停留在表層。這樣的分析需要專業能力，也需要相對穩定的研討時間。如果學校只給教師安排一次短時間教研，卻期待教師在有限時間內完成問題提出、原因分析、方案設計和材料總結，教研自然容易退回到經驗交流和程式完成。

評價方式進一步強化了這種傾向。校本教研如果主要按照活動次數、聽課節數、材料數量、公開課成果或課題立項情況來衡量，教師和教研組就會自然地圍繞這些指標組織工作。活動次數可以統計，材料數量可以檢查，公開課成果也容易呈現，但一個教學問題是否被真正理解，學生學習困難是否得到改善，教師專業判斷是否有所提升，卻不容易在短時間內被量化。於是，教研評價越強調可見成果，教師越可能把精力放在能夠被證明的部分，而不是那些真正需要慢慢討論和反復試驗的問題。

教師之間的專業對話氛圍也會影響校本教研的真實程度。問題解決型教研要求教師願意把自己的困惑擺出來，也願意接受同伴的追問。但在一些學校環境中，教師更習慣展示成功經驗，而不是暴露課堂中的不確定和失敗。評課時多說優點，少談具體問題；集體備課時多統一進度，少討論學生可能出現的理解障礙。這並不只是教師個人表達方式的問題，也與學校評價文化有關。如果教師擔心提出問題會被理解為能力不足，或者擔心討論太深入會帶來額外責任，教研就很難形成真正開放的專業對話。

校本教研的形式化還與教研主題的生成方式有關。許多教研主題來自學校計畫、上級要求或階段性工作安排，具有一定的規範性，但未必來自教師正在面對的課堂問題。主題如果過大，教師只能圍繞概念和口號展開討論；主

題如果離課堂太遠，教師很難把自己的教學經驗放進去。久而久之，教研就容易變成對既定主題的配合，而不是從問題出發的共同研究。教師參與了討論，卻未必覺得這些討論和自己的課堂有直接關係，教研的專業吸引力也會隨之下降。

4 從活動完成轉向問題解決的實踐邏輯

校本教研要從活動完成轉向問題解決，關鍵並不在於增加新的活動形式，而在於改變教研運行的基本邏輯。過去一些校本教研之所以容易停留在表層，是因為它從一開始就被放在“完成安排”的框架中：學校安排什麼，教師就參與什麼；教研表格要求什麼，教師就填寫什麼；檢查需要什麼，教研組就準備什麼。在這樣的運行方式下，教研看似有秩序，卻很難真正觸及課堂中的複雜問題。問題解決取向的校本教研，需要把課堂問題、教師判斷和學生學習重新放到教研過程的中心。

4.1 教研起點從學校安排轉向課堂問題

校本教研首先要改變問題生成方式。學校當然需要制定教研計畫，也需要保證教研活動持續開展，但教研主題不能完全由計畫和檔來決定。真正有價值的教研主題，往往來自教師日常教學中反復遇到卻又沒有被充分解決的問題。比如，學生在課堂上能夠回答教師的提示性問題，卻無法獨立完成遷移任務；教師安排了小組討論，但討論內容停留在答案交換，並沒有形成真正的思考；作業講評用了不少時間，學生在類似題型上依然反復出錯。這些問題看似細小，卻直接影響課堂品質，也最容易引發教師的真實討論。

課堂問題進入校本教研，並不意味著教研缺少組織性。相反，學校更需要在日常管理中為教師的問題表達提供空間。教研計畫可以保留，但它不應只是上級要求和學校安排的直接延伸，還應當吸收教師在課堂中發現的具體困難。教研組在確定主題時，也不宜只追求主題表述完整、概念新穎，而應當追問這個主題是否來自真實教學，是否能夠回應教師當下的困

惑，是否有可能在後續課堂中得到檢驗。只有這樣，教師參與教研時才不是被動配合活動，而是帶著自己的教學問題進入共同分析之中。

課堂問題還需要被進一步澄清。很多教師一開始提出的問題，往往帶有經驗性和概括性，如“學生不會學”“課堂不夠活躍”“作業品質不高”。這些說法能夠反映教師感受，但還不能直接成為可以討論和改進的教研問題。問題解決型教研需要把這種感受轉化為更具體的問題判斷：學生究竟在哪個環節沒有理解，課堂不活躍是因為任務設計不清，還是學生缺少表達支架，作業品質不高是知識沒有掌握，還是回饋方式沒有發揮作用。經過這樣的追問，教研才不會停留在泛泛交流，而能夠真正進入教學分析。

4.2 教研過程從經驗交流轉向證據對話

問題解決型教研不能只依賴一般經驗交流。教師經驗當然重要，它來自長期的課堂實踐，也往往能夠提供直接而有效的教學判斷。但如果討論只停留在“我覺得這樣處理比較好”“我以前這樣教效果不錯”這類表達上，教研就容易變成經驗分享，而不是圍繞問題展開的共同研究。尤其是在較複雜的課堂問題面前，單憑個人經驗往往難以看清問題的真正原因。

證據對話並不是要求教師把校本教研做成嚴格意義上的研究項目，而是要求討論儘量接近課堂事實。學生作業中的典型錯誤、課堂提問後的回答情況、小組討論中的對話片段、學生學習回饋中的困惑，都可以成為教研討論的依據^[5]。有了這些具體材料，教師之間的討論才更容易從印象判斷轉向專業分析。比如，在分析學生作業錯誤時，教師不只是判斷學生“粗心”或者“基礎差”，還可以進一步討論錯誤背後的理解障礙；在評課時，教師也不急於評價一節課“好不好”，而是先討論某個教學環節中學生的反應說明了什麼。

證據對話還能夠減少教研中的空泛表達。許多教研活動之所以難以深入，是因為討論缺少共同依據。每位教師都可以表達自己的看法，但看法之間未必能夠形成真正的碰撞。如果教師能夠圍繞同一份學生作業、同一個課堂片段、

同一組學習回饋展開討論，教研就更容易聚焦到具體問題上。這樣的討論未必總能立即得出明確結論，但它能夠促使教師從課堂事實出發，重新理解自己的教學判斷。

在這一過程中，教師之間的對話方式也需要調整。問題解決型教研不宜停留在禮貌性的評價和泛泛的建議上。教師之間可以保留基本的尊重，但也應當允許圍繞問題進行更深入的追問。比如，為什麼這個問題學生沒有理解，教師的提問是否給學生留下了思考空間，課堂活動是否真正服務於學習目標，作業回饋是否說明學生修正了錯誤。只有當這些問題能夠被提出並被討論，校本教研才可能從經驗交流走向真正的專業對話。

4.3 教研結果從材料留痕轉向課堂變化

校本教研最終應當回到課堂變化。活動記錄、會議紀要、教學反思當然有其必要性，它們能夠保存教研過程，也便於學校瞭解活動開展情況。但這些材料不能替代教學改進。一次教研活動結束後，真正值得關注的是教師是否重新調整了教學目標，是否改變了課堂提問方式，是否對學生學習困難設計了新的支持，是否在後續課堂中繼續觀察改進效果。如果教研結束後只是形成一份總結，而教師的教學行為沒有任何變化，學生學習中的困難也沒有繼續被回應，那麼這樣的教研很難說真正完成了專業任務。

課堂變化並不一定表現為明顯的、立刻可見的成果。教學改進往往是緩慢的，有時只是一個問題設計的調整，一份作業回饋方式的改變，或者教師對學生錯誤原因有了更準確的理解。這些變化未必容易寫進漂亮的總結材料，卻可能比一次完整的活動記錄更有價值。校本教研如果過度追求可展示成果，就容易忽視這些細小但真實的變化。問題解決取向的教研，需要允許教師在反復嘗試中逐步改進，而不是要求每一次教研都立即形成完整成果。

教研組在這一轉向中承擔著重要作用。教研組不只是學校安排活動的執行單位，也不只是材料匯總的組織者。更重要的是，它應當成為教師共同識別問題、討論問題和跟進問題的專業共同體^[6]。一個有效的教研組，不一定活動

數量最多，也不一定展示材料最豐富，但它應當能夠讓教師願意把課堂中的真實困難帶出來，讓同伴能夠圍繞問題提出有依據的意見，並在後續教學中繼續追蹤改進情況。這樣的教研運行方式，才可能使校本教研從“做完一次活動”轉向“推動一次改進”。

5 校本教研問題解決取向的支持機制

校本教研要真正走向問題解決，不能只依靠教師個人的自覺。教師當然需要主動反思課堂，也需要願意參與專業討論，但如果學校的管理方式、時間安排和評價文化仍然主要圍繞活動完成展開，教師很難持續投入深度教研。問題解決取向的校本教研，需要相應的支援機制，使教師有時間討論真實問題，有空間呈現教學困惑，也有可能把教研中的認識帶回課堂實踐。

首先需要調整教研管理中的材料留痕方式。校本教研並不是不需要材料，必要的記錄可以說明學校瞭解教研過程，也能為後續反思提供依據。問題在於，材料不能成為校本教研的主要目的。學校在管理教研活動時，應當減少重複性的表格、照片和總結，避免把教師大量時間耗費在材料整理上。更合適的做法，是保留能夠支持問題分析的材料，如課堂觀察記錄、學生作業樣本、教學調整記錄和後續回饋，而不是只要求形式完整的活動台賬。這樣一來，材料就不再只是證明活動發生過，而是能夠幫助教師回到問題本身。

教師持續研討的時間和空間也需要得到保障。問題解決型教研往往不是一次會議能夠完成的，它需要經歷問題提出、原因分析、方案調整和課堂再觀察等過程。如果教研時間被切得過碎，或者總是被臨時性事務擠佔，教師很難圍繞同一個問題持續深入。學校在安排教研時，可以適當減少低效重複的活動，把有限時間集中用於少數真正需要討論的問題。與其每週都完成一次形式完整但內容淺表的活動，不如圍繞一個教學難點進行連續研討，讓教師有機會在課堂中試一試、改一改，再回到教研中繼續討論。

專業對話氛圍的建立同樣重要。校本教研要解決問題，教師就必須願意把課堂中的不確定、困惑甚至失敗經驗帶出來。可是，如果教研活動經常和評價、排名、檢查聯繫在一起，教師就會更傾向於展示已經成功的做法，而不是暴露尚未解決的問題。學校管理者應當儘量把教研中的問題討論與簡單的教師能力評價區分開來，允許教師在教研中提出真實困難，也允許不同教師對同一問題有不同理解。只有在相對安全的專業環境中，教師才可能從“展示自己做得好”轉向“共同討論哪裡還需要改”。

教研組也需要從活動執行單位轉向專業支援共同體。過去一些教研組的主要工作，是按照學校要求組織活動、收齊材料、完成記錄。這樣的工作當然有其必要性，但還不足以支撐問題解決型教研。教研組更應當承擔起問題篩選、討論群組織和後續跟進的功能。比如，教研組可以從教師日常回饋中選擇一個較為集中的課堂問題，組織教師共同分析學生學習表現，再在後續教學中觀察調整效果。這樣做不一定比普通教研活動更熱鬧，但更能體現校本教研的專業價值。

評價方式也需要作出相應調整。如果學校仍然主要以教研次數、材料數量、公開課成果來評價校本教研，教師和教研組就很難真正把重心放在問題解決上。問題解決取向的評價，不應只看活動有沒有開展，還應關注教研是否圍繞真實問題展開，教師是否在討論後調整了教學，學生學習中的困難是否被持續追蹤。這樣的評價未必都能用簡單數位呈現，但可以通過教學案例、課堂改進記錄、學生學習變化說明等方式體現出來。評價標準一旦發生變化，教研活動的運行方向也會隨之改變。

此外，學校還需要處理好教研制度化與教師自主性的關係。沒有制度，校本教研可能難以持續；但制度過細，又可能把教師束縛在固定流程之中。較為合理的狀態，是學校提供基本的時間、組織和資源保障，同時給教師和教研組留下選擇問題、設計討論方式和跟進課堂改進的空間。這樣，校本教研既不會流於鬆散，也不至於被制度安排完全規定。教師在其中不只是活動參與者，更是問題提出者、分析者和改進者。

6 結語

校本教研是否真正有效，不能只看活動是否按時開展、流程是否完整、材料是否齊全。對於學校而言，教研活動當然需要基本的組織和制度保障，但這些外在形式並不能直接等同於教研品質。校本教研的關鍵仍然在於，它是否能夠把教師帶回課堂中的真實問題，是否能夠幫助教師重新理解學生的學習困難，並在持續討論中推動教學實踐的改進。

從活動完成到問題解決的轉向，並不是要否定校本教研中的計畫、記錄和評價。沒有這些基本安排，教研活動也可能變得鬆散和隨意。真正需要調整的是教研運行的重心。活動應當

服務於問題討論，材料應當服務於教學反思，評價也應當更多關注課堂是否發生了具體變化。如果這些關係被倒置，校本教研就容易看起來很完整，卻難以真正支持教師成長。

問題解決取向的校本教研，需要學校管理、教師參與和教研文化共同調整。學校要為教師留下持續研討的時間和空間，減少不必要的材料負擔；教師也需要把日常教學中的困惑轉化為可以討論的問題，並在同伴對話中不斷修正自己的教學判斷。校本教研只有重新回到課堂、學生學習和教師專業發展本身，才能從常規管理任務轉化為學校內部真實發生的專業實踐。

參考文獻：

- [1] 鄭金洲. 走向“校本”[J]. 教育理論與實踐, 2000(6): 11-14.
- [2] 葉瀾. 教師角色與教師發展新探[M]. 北京: 教育科學出版社, 2001.
- [3] SCHÖN D A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action[M]. New York: Basic Books, 1983.
- [4] 陳芳, 王薔. 教師主體性校本教研的多維動態模式——基於對個案的研究[J]. 教育理論與實踐: 中小學教育教學版, 2015(4): 3.
- [5] 陳向明. 質的研究方法與社會科學研究[M]. 北京: 教育科學出版社, 2000.
- [6] STOLL L, BOLAM R, MCMAHON A, et al. Professional Learning Communities: A Review of the Literature[J]. Journal of Educational Change, 2006, 7(4): 221-258.

版權聲明

© 2026 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。