

教师校本教研的三重转向：本体论、价值论、方法论的解构与重构

刘凤雅

湖南师范大学教育科学学院，湖南长沙，410081；

摘要：作为基础教育改革的核心抓手，校本教研对学校变革与教师发展具有战略意义。从教育哲学视角出发，以本体论、价值论、方法论三重维度解构校本教研异化困境，即知识实体论导致教研情境剥离与主体性丧失；工具理性催生人本价值遮蔽与指标崇拜；经验主义引发教研决策失范与科学缺位。据此提出教师校本教研的重构路径，在本体论层面转向素养生成，以实践知识观重塑教研育人本质；在价值论层面回归生命立场，构建师生共生生态与问题驱动机制；在方法论层面建立循证教研，通过数据赋能与制度创新实现经验依赖向证据驱动的转型。

关键词：校本教研；本体论重构；循证教研；生命价值；实践知识观

DOI：10.64216/3080-1516.25.04.011

引言

校本教研在新时代教育改革中的具有重要地位。

《义务教育课程方案(2022年版)》中强调，要定期开展校本教研，强化教研、科研的专业支持。通过校本教研推动教师教学观念与行为的转变，能为构建高质量学校教育体系注入动力，从而实现学校教育的高质量发展。然而，在知识实体论的影响下，教研活动常陷入“去情境化”的困境，脱离实际教学场景；走向工具理性的异化，使得教研呈现出“指标导向”的短视行为，忽视教育的本质价值；依赖自身经验模式，导致教研决策缺乏科学性与系统性。这些问题的根源在于对“何谓教研”“为何教研”“如何教研”等元问题的认知偏差，致使校本教研陷入“形神分离”的尴尬境地，难以充分发挥连接教育理论与教学实践的作用。通过解构传统教研模式的异化逻辑，提出素养生成导向的本体重构、生命价值回归的伦理重建以及循证实践驱动的科学转型，这为破解教研实践中“见术不见道”的难题提供了一条新的路径，对推动校本教研生态化转型、促进学校变革与教师专业发展具有关键的现实意义。

1 教师校本教研三重转向之为何

1.1 本体论解构：知识实体论下教研本质异化

所谓本体论，是探究“存在者”本质的学问，关注事物“何以存在”及“怎样存在”。校本教研以中小学教师为主体，核心在于研究，落脚点在于建构知识。传

统校本教研以知识实体论为基础，将知识看作独立于主体的客观存在，忽略其生成性与情境性，导致教师角色窄化，协作缺失。

一方面，传统知识实体观将知识视为客观静态的“现实镜像”，这一本体论预设深刻异化了校本教研本质。在此认知范式下，教学沦为单向知识传递，教师垄断阐释权，学生成为被动接受的“容器”，其生命活动的复杂性被系统性忽视。实践中，校本教研呈现明显静态化特征：课程资源过度依赖标准化文本，生成性内容被边缘化；教学活动机械遵循预设框架，教育评价仅关注知识复现准确性，严重制约学生个性化发展与知识多元解读。另一方面，学生在学习普遍存在认知被动性与去情境化问题。传统教学的单向知识灌输，导致学生缺乏主动建构意识，元认知能力受限，知识碎片化存储。这种脱离生活场景的“惰性知识”难以应用于实际问题解决，削弱知识深度加工能力。再者，教师角色在现有校本教研中存在工具化窄化倾向。教研活动常聚焦教学技巧优化，忽视知识生成探究，教师沦为知识传递“技术员”，其研究者主体性被消解。“领导主导、教师被动”的教研模式与“教师即研究者”理念相悖，加之教师间信任缺失、跨学科与校际协作不足，导致教研活动局限于内部小范围，资源整合能力薄弱，背离校本教研的核心价值。

1.2 价值论解构：工具理性下教研价值异化

校本教研的价值内核，体现在通过在地化专业实践，

实现教师主体性培育、教学智慧生成与教育关系重构。但当下校本教研受工具理性主导，其核心价值被消解。在标准化考评下，教师的主体性被遮蔽，教研的实践性被规训抽离，这致使教育实践中“人”与“价值”被迫缺位。

校本教研作为“基于学校、为了学校、在学校中”的教学研究机制，其本质应是以教师为主体、以解决教学实践问题为导向的学术共同体建构。但行政逻辑主导下，教师专业自主权被消解，教研沦为“悬浮式”技术操演。校本教研纳入行政科层管理，教师需耗费大量时间处理政策解读、材料归档等事务，其问题发现、方法选择与成果评价等核心权利被剥夺。其次，受工具理性的影响，校本教研制度呈现出“规训”的特征。一是规范导向压制实践弹性，模块化教研设计的标准化限制教师根据实际教学灵活调整；二是效率导向优先于主体发展，标准化流程与量化指标将教师行为纳入统一框架，教学风格与学生差异被忽视，教师专业发展异化为技术操演，陷入“创造性无能”困境。此外，过度依赖量化评价体系，使得“公开课次数”“论文产量”等指标从观测工具异化为追逐目标。就时间维度而言，“周报表”“月考核”等机制迫使教师追求速成成果，牺牲专业发展所需的深度积累；就空间维度而言，标准化指标导致教研脱离具体课堂情境，教师为完成“跨校教研次数”等指标参与形式化活动，忽视本校学情研究，教研失去“在地性”。

1.3 方法论建构：经验主义下教研方法异化

方法论是基于特定哲学世界观的系统性思维与实践原则。经验主义方法论深植于中国传统思维模式，教师依赖教学经验已成普遍现象。但是，多数教师难以清晰阐释出经验的内涵，对其的理解多停留在感性层面，缺乏反思与提炼。

在教学实践中，校本教研主题的选取多依赖教师个体经验，科学性不足。具体表现在：零散经验难以形成体系，教研常陷入“案例复述”，缺乏对教学规律的系统提炼；教师多从“教”的角度选取主题，忽视“学”的质性研究，与“以学生为中心”的课改要求脱节；经验惯性导致教研主题难以适应核心素养导向的教学变革，滞后于教育实践发展，加剧教学实践与政策要求间的落差。另一方面，教师在教研中过度依赖集体备课、听评课等传统形式，挤压了课例研究、教育实证研究等

创新方法的应用空间。集体备课常流于资源拼凑，听评课多聚焦教学表层，缺乏对专业议题的深入探讨。同时，学校制度与教师评价体系强化既有模式，形成路径依赖，使教研创新困于“经验舒适区”，难以突破固化模式。此外，经验主义思维主导校本教研决策，导致问题诊断依赖个体经验，缺乏理论支撑；归因分析视角狭窄，常忽视系统性因素；干预设计碎片化，仅作局部调整，未触及教学改进本质。例如新教师指导缺乏理论框架，后进生转化归因片面，听评课建议缺乏学理考量，使干预策略难以有效解决实际问题。

2 教师校本教研三重转向之何为

2.1 本体论重构：从“知识实体”到“素养生成”的范式革命

随着知识论向生成主义、实践论转向，知识的价值体现在实践运用中，怀特海（Alfred N. Whitehead）曾指出“知识的要义在于其运用”。素养生成强调知识需在真实情境下，通过问题解决和迁移应用才能转化为素养，如新课改推行的“大单元教学”和“学科实践”。知识生成是主体与外部环境交互的过程，这也是素养发展的关键。基于此，推动校本教研从“知识实体”向“素养生成”转变，需以实践知识观为理念基础，促进实践知识生成；以生活情景性为设计核心，激发认知主动性；以反思性为教研主体特征，助力教师成为“反思实践者”。

美国哲学家舍恩提出，面对专业实践中的复杂问题，理论知识常难以奏效，需依靠“行动中的知识”即实践知识。因而，教师在校本教研中的专业发展实际上是反思性实践循环，强调实践与反思的辩证统一。教师需通过参与式行动积累经验，使理论或外来经验在实践中重构。关于校本教研的生活情景化设计，可植根学生真实生活经验、把握教材特点与教学目标，将抽象知识转化为具体情境，以及提升审美境界，让学生在美的体验中学习。另一关键在于教师成为“反思性实践者”。这能帮助教师突破外在束缚与习惯局限，融通教育理论与实践。作为教研主体，教师需实现三重转变：其一，从“教的专家”成为“学的专家”，通过“实践化-反思”循环持续学习；其二，深化教学认知，将教学经验转化为“实践性知识”；其三，推动团队协同成长，通过共同设计、观摩、反思与解决问题，提升团队凝聚力与专业素养。

2.2 价值论重构：从工具理性到生命价值的伦理重建

人是自然生命与价值生命的统一体，二者缺一不可。校本教研核心在于引导学生认识、保护、珍爱生命并探索生命意义，本质是塑造人生观与价值观的过程，需聚焦“人”的问题，通过师生生命对话共创意义。

教育需回归生命价值，关注教育场域中的人，构建民主和谐的师生关系。教师应摒弃功利化理念，尊重每个学生的个性差异，营造开放包容的教育氛围。同时，校本教研需推动教师改变传统的灌输式教学观念，转向关注学生的主体地位，从而促进师生深度对话与理解，以此实现教育的生命化发展。而针对传统教研“理论优先、实践滞后”导致的碎片化、参与度低等问题，校本教研应以实践为导向，以真实教学问题为起点。譬如，教师应从实践中提炼问题，并倡导团队协作，共享资源、交流经验，提高问题解决效率，在此基础上，将优秀的教研成果通过教学实验、案例分享等方式转化到实际的教学实践当中去。

2.3 方法论重构：从经验主义到循证教研的科学化转型

与传统教研不同，“循证”校本教研融合教师专业知识与外部系统研究的最佳证据。其以真实教学问题为核心，遵循规范流程，强调“基于证据”和“遵循证据”开展教研，从问题明确、设计到实践各环节均以客观证据为依据。教师需从经验中发现问题，通过反思确定学生学习的真实问题，提取并评价证据库中的证据澄清问题，进而设计行动方案。这种教研方式综合运用实践性知识、教学行为数据、个人经验及理论成果等多元证据。在“循证”校本教研中，证据是研究基础并发挥逻辑指导作用，且需结合具体教学实践情境应用。同时，教师观念与素养、技术支持、制度保障等要素对其有效实施不可或缺。

正确认知是推进“循证”校本教研的关键。为扭转校本教研中集体沉默、“经验化”“一言堂”等问题，可从四方面进行价值引领：组织专家讲座与研讨会解读理念方法，开展案例分享展示实践成效，建立激励机制表彰优秀教师，营造开放氛围鼓励创新探索，助力教师形成科学认知。其次，证据是“循证”教研的核心。通

过研发多维度数据采集工具，覆盖课堂教学、师生表现等场景，实现教研数据精准搜集；同步建设规范的教研数据库，完善数据收集、存储、分类编码机制，并强化隐私保护。同时，将数据工具与资源库联动，构建“数据采集—分析—反馈—优化”的教研闭环，为教师提供精准教学建议。再者，科学的制度体系是“循证”校本教研持续发展的保障。引入教育专家、教研员等外部力量，提供专业指导，提升教研品质；建立校本化保障机制，明确教研计划、目标与流程，设立管理部门统筹协调；完善全过程质量评估体系，从问题提出到成果应用进行动态监控，通过教学观摩、经验分享等方式推动成果转化，实现教研活动规范化、长效化。

参考文献

- [1]王德峰.哲学导论[M].上海:复旦大学出版社,2022:52.
- [2]王永明,亓玉慧,王禧婷.时间变革:学生核心素养发展需要什么样的教学时间观?[J].中国教育学刊,2024,(05):7-11.
- [3]张良.论素养本位的知识教学——从“惰性知识”到“有活力的知识”[J].课程.教材.教法,2018,38(03):50-55.
- [4]范何勇.教育高质量发展视角下的校本教研实践研究[J].教学与管理,2022,(22):35-38.
- [5]邹尚智编著.校本教研指导[M].北京:首都师范大学出版社,2004(07):1-2.
- [6]吴刚平,余闻婧.论基于教师改变的校本教研[J].河北师范大学学报(教育科学版),2011,13(02):41-47.
- [7]漆涛,张永琴,田敬峰.教师与教研员何以联合:教研共同体的生成与运作[J].全球教育展望,2024,53(02):76-91.
- [8]赵汀阳.关于“巫史传统”的非实证分析[J].开放时代,2024,(03):27-31.
- [9]洪明.反思实践取向的教学理念——舍恩教学思想探析[J].外国教育研究,2003,(8).

作者简介:刘凤雅(1999-),女,汉族,湖北荆州人,硕士在读,单位:湖南师范大学教育科学学院,研究方向:课程与教学论。