

教师行动研究

中小学教师是教育学知识的创造者，他们之所以害怕研究，不是因为缺乏研究能力，而是因为几乎从未得到过有用的研究训练。本书从教师隐性知识显性化的视角，结合作者的研究实践和国内外研究案例，揭示了教师行动研究的特征，描述了行动研究的资料收集技术，分析了行动研究过程的操作要领，希望能为中小学教师在学校情景中开展行动研究提供一种可以参照的策略路径和操作框架。

策略

高耀明 李萍 著

教师行动研究

策略

高耀明 李萍 著

学林出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师行动研究策略 / 高耀明, 李萍著. — 上海: 学林出版社, 2008. 6

ISBN 978 - 7 - 80730 - 576 - 7

I. 教… II. ①高…②李… III. 教师-行为科学-研究
IV. G451.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 043324 号



教师行动研究策略

作 者——高耀明 李 萍

责任编辑——刘 娟

封面设计——严克勤

出 版——上海世纪出版股份有限公司
学林出版社(上海钦州南路 81 号 3 楼)
电话: 64515005 传真: 64515005

发 行——新华书店上海发行所
学林图书发行部(上海钦州南路 81 号 1 楼)
电话: 64515012 传真: 64844088

照 排——南京展望文化发展有限公司
印 刷——上海叶大印务发展有限公司印刷

开 本——640×965 1/16

印 张——8

字 数——11 万

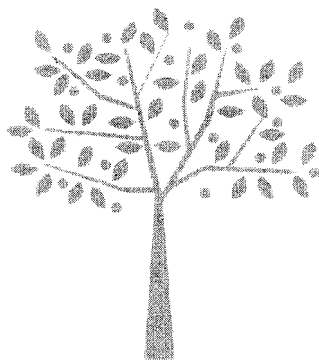
版 次——2008 年 6 月第 1 版
2008 年 6 月第 1 次印刷

印 数——3 300

书 号——ISBN 978 - 7 - 80730 - 576 - 7/G · 164

定 价——20.00 元

(如发生印刷、装订质量问题,读者可向工厂调换。)



目录 *Contents*

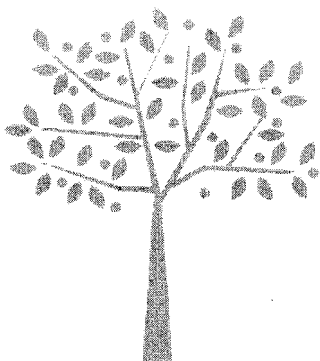
导言	1
1. 教师行动研究的特征	3
1.1 实践导向	3
1.2 反省思考	8
1.2.1 技术层面反省思考	10
1.2.2 价值层面反省思考	14
1.3 协同研究	17
1.4 行动研究与教师专业发展策略	26
2. 教师行动研究的资料收集技术	29
2.1 资料收集技术	30
2.1.1 教师个人叙事性记录	30
2.1.2 传记	30
2.1.3 文献资料	32
2.1.4 局外人的观察记录	33
2.1.5 访谈	35



2.1.6	影子研究	35
2.1.7	三角检核法	36
2.2	研究日志的撰写	37
2.2.1	关于田野笔记	37
2.2.2	研究日志的撰写	39
2.2.2.1	撰写研究日志的一般建议	40
2.2.2.2	备忘录(memo)与深度反思(in-depth reflections)	41
2.3	资料收集中的反省思考	48
3.	教师行动研究的模式与研究历程	51
3.1	行动研究的模式	51
3.1.1	行动研究的技术模式	52
3.1.2	行动研究的实践模式	52
3.1.3	行动研究的解放模式	53
3.2	行动研究的历程	54
3.2.1	寻找研究起点	56
3.2.2	澄清研究起点	61
3.2.3	发展行动策略并付诸实践	65
3.2.4	行动研究的一种特殊形式——实验行动研究	75
3.2.5	公开教师的知识	77
4.	结语与研究报告实例	81
4.1	结语：中小学教师是教育学知识的创造者	81
4.2	教师行动研究报告实例	83
4.2.1	报告一：响鼓仍需重锤敲	84
4.2.2	报告二：在线学习与实地调查相结合——初中生 研究性学习方式及其指导	87
4.2.3	报告三：初中作文教学之行动研究	93

4.3 教师行动研究报告评论	108
4.3.1 行动研究是教师的专业实践	108
4.3.2 反思性实践者的隐性知识显性化	109
4.3.3 在日常教学生活中渗透研究精神	112
参考文献	114
后记	119

导 言



教学专业是一个存在大量隐性知识(tacit knowledge)的领域。教师隐性知识显性化,既是教师专业发展的重要条件,又是教育学知识创新的基本方式。“将隐性知识显性化,仅仅意味着寻找一种方式来表达那些只可意会不可言传的东西”,(张民选,2003a: 15—21)而“只有在实践之后,一个人才会努力将其固有的隐性知识表面化”。(雷林,2002: 73)教师行动研究的反思性实践特征,使它必然成为隐性知识显性化的有效策略之一。

教师行动研究,亦即教育行动研究,它是行动研究在教育研究领域的应用。行动研究滥觞于二战前后美国的应用人类学和社会心理学,其最初的意图是要摆脱研究与社会实践改进相脱离的困境,通过吸收实践工作者参与研究,从而“为研究者和实际工作者的结合提供了结合点”。(张民选,1992: 63—70)20世纪40年代后期,行动研究被移入教育研究领域,其着眼点也在于消弭教育研究与教育实践改进之间的隔阂。20世纪70年代之后,斯腾豪斯(Stenhouse, L)和埃利奥特(Elliot, J)等英国学者大力倡导教师行动研究,他们在提出“教师即研究者”(teachers as researchers)的命题的基础上,进一步融会了“教师自我反省思考”(self-reflection)、“研究是教学的基础”(research as a basis for teaching)等理念。这些努力赋予教师行动研究以全新的功能,教师行动研究成为显现教师隐性知识的重要策略和推动教师专业发

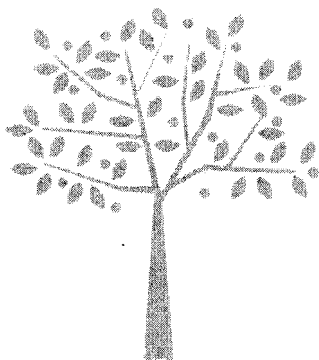


展的方法选择。^①

本书拟从教师隐性知识显性化的视角,结合作者的研究实践和国内外研究案例,揭示教师行动研究的特征,描述行动研究的资料收集技术,并分析行动研究过程的操作要领,希望能为中小学教师在学校情景中开展行动研究提供一种可以参照的策略路径和操作框架。

^① 斯腾豪斯(Stenhouse, L)1975年出版的《课程研究与开发导论》(An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.)一书,可能是教师行动研究功能转换的一个标志。该书的第一章名为“教师即研究者”(teachers as researchers),此后,“教师即研究者”成为英国推广教师行动研究的一个基本命题。

1. 教师行动研究的特征



行动研究是一种质的研究取向 (qualitative research orientation)。“行动研究是一种进行研究工作的方式,而非一种方法,盖此种研究方法是在强调,由实际的工作人员在实际的情景中进行研究,并将研究结果在同一个情景中来应用,至于研究的设计与进行,仍需采用其他各种研究方法。”(贾馥茗,杨深坑,1999: 105)“行动研究是由社会情境(包括教育情境)的参与者,为提高对所从事的社会或教育实践的理性认识,为加深对实践活动及其依赖的背景的理解,进行的反思研究。”行动研究常常“是由个人进行的,有时也和‘局外人’合作进行”。(凯米斯,1994a: 32—36)教师行动研究“特别指在教育情景中,由教育专业工作者(通常指教师)进行,用以改善教育专业实践,并获致教育理想的行动研究。”(陈惠邦,1998: 15)总之,教师行动研究既是一种研究取向,又是教师的一种专业实践,是教师对教育实践问题的系统而公开的解决过程。教师行动研究之所以被用作教师专业发展的重要策略,取决于教师行动研究的特征。

1.1 实践导向

“行动研究是一种研究模式,将改善实践作为重点。这种模式指导教师进行实践上的决策,改善他们的教学策略。”(Parsons &



Brown, 2005: 7)因此,实践导向是教师行动研究的最基本的特征。阿尔特利齐特等从六方面具体描述了教师行动研究的实践导向特征(Altrichter, Posch & Somekh, 1997: 7—8):

- 行动研究由教师发起,虽然长期的行动研究需要许多人共同合作以维持进行研究的动力,但外部专家的角色仅仅是提供支持,而不对实际进行的研究负起责任或掌握研究的方向。
- 行动研究起源于每日教育工作中所产生的实际问题。
- 行动研究必须和学校的教育价值及教师的工作条件具有相容性。
- 行动研究提供进行研究与发展实务的一些简要的策略与方法。适合教师使用的研究方法是必须在不过度打扰实务工作的情形下进行。
- 行动研究是一种持续不断的努力。它协助教师反思性行动以便能发展个人知识。反省思考将开发出新的观点,也将在行动中被理解与检验。
- 每一个行动研究都有自己的特点所在,所以行动研究不可能有非常精致明确的研究模式与步骤。

简而言之,行动研究是“探究实践、为实际工作者所执行、研究结果符合实际工作者之目的的研究。”(Noffke, 1992: 15—29)据此,我们可以从以下三方面分析教师行动研究的实践导向特征:

首先,研究课题来源于教学实践。行动研究中,“教师最先关切的主题是自己置身于其中的教学情境现况的改善与教学实际问题的解决,然后及于普遍存在的教育原理,以及一般的教育理论或教育政策问题。”(陈惠邦, 1998: 110)“行动研究强调对基层的日常问题的解决。它很少关心研究结果是否对教育情境具有普遍适用性。”(维尔斯曼, 1997: 13)因此,教师行动研究注重的,不是传统教

育研究强调的所谓“发现教育规律”或“填补理论空白”，而是解决教师教学实践中遇到的实际问题。正是从这一宗旨出发，我们曾设计了“反思日常教学生活、合作寻找研究起点”的行动研究指导策略。

反思日常教学生活 合作寻找研究起点

选择什么问题作为自己的研究起点，这是教师开展行动研究遇到的一个难题。这里我们提出一个寻找起点的策略供有关教师参考，即“从反思教师自己的日常教学生活入手，合作寻找研究起点”。

1. 教学中的问题

想一想：这个学期或学年以来，你所教的学科中，哪一个知识点或哪一章教学效果最不理想？哪一部分内容难以引起学生兴趣？原因何在（方法、内容、学生等）？有没有改变这种状况的可能？采用什么办法可以改变这种状况？曾经哪一节或哪几节课给你留下了终生难忘的印象？为什么？

2. 班主任工作中的问题

想一想：你平时特别关注的学生有哪几个？为什么你对他们特别关注？你平时不怎么注意的学生有哪几个？为什么你会不注意他们？有没有需要你给予帮助的学生？你可以如何去帮助他们？

3. 你感兴趣的方法或做法

想一想：有没有你感兴趣，想要在教学工作中试一试的方法？如果有，你可以如何（何时、何对象、何内容等）进行尝试？有没有你感兴趣，想要在班主任工作中试一试的做法？



如果有,你如何进行尝试(何时、何途径、何内容等)?

4. 你想要改变的方法

想一想:你的教学中有你想要改变的方法吗?你的教学中有你想要调整的内容吗?你的班主任工作中有你想要改进的地方吗?

建议:各位教师可自己先思考这些问题并在研究日志上记录自己的想法,适当安排若干次专题教研活动或班主任工作会议,每次讨论其中的一个问题,大家交流和分享各自对其中某个问题的想法,相互启发,从而确定自己准备研究的课题。

资料来源:高耀明,2004。

其次,教师即研究者(teachers as researchers)。换言之,教师行动研究中,教师是研究的执行者,同时教师本身及其教学工作也是研究的焦点。鼓励教师开展行动研究,不是要求教师在教学工作之外从事传统的教育研究,而是提倡教师透过教学中的行动研究,怀着改善教学目标,扩展自己的角色和视野,并随时对自己的教学实践作批判式反省思考,而反省思考的结果再转为教学实践的依据。这样教师一方面得到学习与成长,一方面教学也获得革新与进步。斯腾豪斯强调:“除非教师一起来探索自己的教育价值观该如何改变的启示,并寻找方法来改变他们早已熟悉的、例行化了的教育实践,否则课程的变化与发展是不易成功的。”(转引自 Altrichter et al., 1997: 259)所以,教师即研究者也是教育改革与发展能否达到预期目标的先决条件之一。

教师即研究者的潜在假设是:“实务工作者具有批判反省能力,如果被赋予更多的专业权力,并成为其实务的研究者,则必然

较能掌握问题情境与正确的专业工作价值或信念,也必然能成为较‘好’的实务工作者,而他们经由系统探究所得到的实际知识或实践智慧也比较值得支持。”(陈惠邦,1998: 102)迄今为止,中小学教育改革始终是一种自上而下的强制推行过程,某些专家掌握了专业“话语霸权”,普通教师除了被动服从,并无多少专业发言权。教师已沦为“专业技工”或“研究资料的收集工具”。一定程度上可以说,教师是教育改革的“受害者”。研究表明,教师专业上的“无权感”(powerlessness),常常是导致教师职业倦怠(burn-out)和疏离感(alienation)的原因之一。这种职业倦怠和疏离感又在销蚀着教师的专业自主能力、创新精神和质量意识。^①(高耀明,董丽敏,吴锦帆,2007: 92—93)没有教师主动参与,教育改革无法摆脱雷声大雨点小的困境。教师即研究者旨在促进教师增权(empowerment)^②,提升教师的专业地位,建立教育研究专业人员与中小学教师之间“非压迫性的对话”(unconstrained dialogue)机制。(Elliott & Sarland,1995: 371—386)

再次,谋求教育的实际变革。教师行动研究融合于教学活动之中,是教学的一种形式,而不是教学之外的活动。“行动研究的基本原则之一是改善实践。”(Arhar, Holly & Kasten,2002: 34)因此,与传统教育研究追求教学过程外在认可——论文发表和成果获奖——不同,教师行动研究强调教学过程内在变化——教学质量的改进和教师实践智慧的发展,并以此作为判断教师行动研究效度的标准。

① 虽然这项研究揭示的是高等学校教师的状况,但在中小学我们可以观察到同样的现象。

② Teacher empowerment 通常含有两方面的意义:一是单纯从教师专业角度思考教师权力的合法性与正当性,主张教师应联合力量以提升专业地位,也就是扩增教师集体的权力,以参与学校的改革和重建。二是强调在教师与其他教育专业工作者,如教学视导人员、校长等的合作中,应形成相互沟通、理解、尊重、关怀、批判反省等态度,使教师获得更多接触与控制教育资源的机会,共同发挥教育专业影响力。所以,教师增权含有教师增加教育专业上的权威与影响力两种意义。



1.2 反省思考

行动研究是一种专业实践形式。这种实践是有信息依据的、应承担责任的行动：praxis。(凯米斯,1994a: 32—36)praxis 所对应的并不是理论,而是“实行”或是“生产”。“实行”或“生产”是一种接受目的之后的操作性活动,它自身并无目的,却以完成某种外部目的为目的的。而实践(praxis)原本是有目的的、有价值判断的反思活动,所以 praxis 可称之为“反思性实践”。(刘良华,2002: 107)它是由“个人知识”所指导的行动,但它也能补充和修正那些指导过它的“公共知识”。实践不应仅仅理解为行为,而且应当看做了解当前行动中直接的疑难问题,以负责的态度采取的战略行动。(凯米斯,1994a: 32—36)反思性实践是教育学知识创新的一种形式,“是一种在专业人员和 he/她的实际之间重要的反思性的持续对话。”(Arhar et al.,2002: 9—10)

教师的反省思考,可以从不同的角度加以分类。罗萨斯(Lesvia Olivia Rosas)认为,教师反思有六个维度(参见:Hollingsworth, 2002: 261—262):

- 个人维度:这一部分从平常人的角度关注教师个人的历史、外在的历史、技能与不足。这一维度让教师从生活这一轨道回顾他们选择教师职业的主要影响因素、他们职业上的故事经历。这一维度最重要的是帮助老师意识到他们是教学的主体。
- 制度维度:这一部分包括教师工作所体现的所有工作关系。分析这一维度,老师会反思决定他们工作的制度方面原因,进而重构他们的实践。
- 人际维度:这一部分关注老师与学校其他成员、学生及学生家长的关系。在分析这些关系中,老师会发现沟通与对

话的重要性。

- 社会维度：在反思这一维度时，老师会在社会背景下重新构建他们的教育实践，意识到他们深受社会权威的影响，当然，他们也可能超越这一影响力。
- 教学维度：分析这一维度，老师会理解为什么他们会这样教学，发现他们有特殊的教学需要。在这一维度中，老师也会去反思他们与学生的关系、管理班级的外在标准、他们评价工作的方式等。
- 价值维度：最后，这一维度帮助老师重新修正他们的价值观、重构他们的实践。当然，在工作过程中，他们可以不断质问、重新评估他们的价值观。

罗萨斯认为，反思这六个维度以后，教师会形成问题与假设，寻找解释，与不断积累的知识形成新的关系。同时，通过反思自己的教学，教师能重新考虑那些看起来阻碍他们工作的因素，意识到他们能做得更多来改变实践，这能让教师重新建构甚至改革自己的教学实践。因此，反思这六个维度是教师行动研究的第一步。(Hollingsworth, 2002: 262)

埃利奥特不但把反省思考解释为“自我探究(self-scouting)、自我挑战(self-challenge)的主动历程”，(Elliott, 1993: 63)同时根据“自我”在反省思考中的立场，划分了三类不同性质的反省思考：

- 个人的反省(personal reflection)：视自我为问题情境中的一分子，反省的对象是情境中所发生的事实、现象，以及其间可能存在的因果联系。
- 质疑的反省(problematic reflection)：视自我为主动且能自主反应的行为者(actor)，反省的对象是实践行为的理由。
- 批判的反省(critical reflection)：视自我为内在信念与假设的代理者。反省的对象是个人内在“理所当然存在”的信



念、假设与价值。

其实,反省思考是英文 reflection 的中译,reflection 的原意是指被反映或被反射之物,尤指镜中、静水等中的映像,引申为思考和沉思。故而反省思考有如照镜子,可以让反思者以“他者”的视角反观自己的教学行为,使教学行为中隐含的信念、价值,或自己没有意识到的技术优势和方法缺陷显性化,从而导致教育信念、价值的演变和教学技能技巧的改进。如果我们以反省思考的焦点来划分,可以把反省思考分为技术层面的反省思考和价值层面的反省思考。

1.2.1 技术层面反省思考

技术层面反省思考的焦点是教学技能、技巧、程序、模式或方法。目前许多中小学要求教师进行课后反思或撰写课后札记等,大多属于技术层面的反省思考,因而,这类反思是教师比较熟悉的。技术层面的反省思考是教师教学技能技巧上不断进步的动力来源。有一位很优秀的高中教师,听他的课,给人印象最深的事情之一是他的课堂语言非常精彩,无论即兴发挥,还是课堂讨论,几乎没有半点繁冗拖沓。就他的课堂语言,我曾向他请教过。他告诉我,课堂语言能达到今天的水平,他进行了三年的练习。1984年师范大学毕业之后,起初他的课堂语言不太过关,主要是比较呆板罗嗦。他决心改变,每次上课,他把上课过程用录音机记录下来,回到宿舍之后,重新听一遍。听的过程中,总能发现这样那样的问题,下次上课时他就注意改进。这样做坚持了三年,课堂语言的缺点基本克服了。这个事例中的这位教师,每次重听一遍上课过程,就是对自己的课堂语言进行了一次技术层面的 reflection。其实,每一位优秀教师,都是经过了这样不断的 reflection,才在教学技能技巧上日渐炉火纯青。下面的案例是一位初中数学老师参加“三课两反思”公开课活动时所作的课后反思,从中我们可以发现技术层面反省思考的一般特点。

《扇形面积与弧长的计算》课后反思

金 晔

第一次反思

这次公开课的课题,我选择了将求弧长和扇形的面积浓缩到一节课当中,是源于以前的教学中对这两节课的认识。这两节课的知识呈现过程非常相似,都是从部分与整体的几分之几的关系作为突破,而且学生对于这两个计算公式的掌握情况并不理想,在使用过程中常常会混淆。因此,是否能够从改变教学顺序,重新组织教材内容,使学生能从对比中较好地掌握并应用它们。

按照教材的编排,学生先学圆周长,再学弧长,然后是圆的面积,扇形面积。教学设计时教学顺序没有大的改变,只是将求弧长和扇形面积两个知识点放在一起,先弧长后扇形的顺序,且设计了让学生测量弧长,然后弱化已知条件,使学生无法用手中的细绳来解决问题,如当圆半径非大时……产生矛盾,激发学生要解决这个矛盾的欲望。

接下去这节课的一个难点问题就是要将弧长与圆周长的关系转化为弧所对的圆心角是周角的几分之几。从学生的认知水平和已有的经验无法将注意力集中到这个问题上来。一开始,我的设计是从学生操作旋转两个交叉的圆入手,让学生观察弧长与什么有关?然后归纳出圆心角等于 n 度的弧长是圆周长长的 $n/360$,得出弧长的公式,扇形面积公式是学生类比弧长公式而猜想得到的,最后是应用公式进行计算。

我认为,这样的教学设计是在围绕教学目标展开的,但在此后的评课中,各位老师十分尖锐地向我提出了许多意见或建议。这对我的内心来说是十分巨大的冲击。首先,教学