



大夏书系·陈桂生教育学文丛

合作研究的道路：

教学/教育—课题研究—教师在职培训 三位一体
教育案例—教育问题—教育行动 三步到位



陈桂生 主编

EDUCATION

到中小学去研究教育

——教师行动研究的探求（第三版）



华东师范大学出版社



大夏书系·陈桂生教育学文丛



陈桂生 主编

EDUCATION

到中小学去研究教育

——教师行动研究的探求（第三版）



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

到中小学去研究教育：教师行动研究的探求 / 陈桂生主编. —3版. —上海：华东师范大学出版社，2015.12

ISBN 978-7-5675-4431-4

I. ①到… II. ①陈… III. ①教育工作—研究—中小学 IV. ①G63

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第302194号

大夏书系·陈桂生教育学文丛

到中小学去研究教育(第三版)

——教育行动研究的探求

主 编 陈桂生
项目编辑 顾晓清
审读编辑 何晓曦
封面设计 崔 楚

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666
客服电话 021-62865537
邮购电话 021-62869887
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com/>

印 刷 者 苏州工业园区美柯乐制版印务有限责任公司
开 本 700×1000 16开
印 张 31.25
字 数 462千字
版 次 2016年3月第1版
印 次 2016年3月第1次
书 号 ISBN 978-7-5675-4431-4/G. 8863
定 价 59.00元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话021-62865537联系)

目 录

contents

上篇 教育行动研究的旨趣与践行 / 1

“教育行动研究”的界定 / 3

- 0101 作为研究对象的“教育行动” / 5
- 0102 教育行动展开的过程 / 8
- 0103 教育行动的研究 / 11
- 0104 作为“研究主体”的教师 / 12

“教育行动研究自愿者组合”的建构 / 17

- 0201 章程 / 19
- 0202 课题研究的领域 / 21
- 0203 研究的进展 / 23
- 0204 研究的进展（续一） / 31
- 0205 研究的进展（续二） / 37

附录 1：“发展性课堂学习活动”课题设计方案（早期版本） / 41

附录 2：文化小学合作研究活动简记（2004—2007） / 46

0206 “反思的教育者” / 52

0207 合作研究 / 54

合作研究过程中的沟通 / 57

0301 启动 / 59

0302 课题选择与设计 / 67

0303 研究机制 / 73

中篇 教育行动研究报告 / 81

教育个案研究示例 / 83

0401 解读 P

——“学会关心”个案一 / 85

0402 学生家庭变故发生后

——“学会关心”个案二 / 93

0403 学生伤害发生后

——“学会关心”个案三 / 98

0404 从测验与观察入手

——“学会关心”个案四 / 103

0405 “学会关心”案例评析 / 107

以中小学教师为主体的合作的课题研究 / 111

0501 “在教育中、通过教育”研究教育 / 113

0502 “班级小主人行动”课题研究 / 119

0503 试验性研究结果分析示例

——“班级小主人行动”课题研究(续) / 132

附录1 “小干部”问题 / 151

附录2 “今天我当家”活动研究 / 162

- 0504 “教育性评语”课题研究
——小学生品德评语试验研究阶段报告 / 174
附录: 关于拟定《评语工作纲要》的建议 / 195

以中小学教师为主体的合作的课题研究(续) / 197

- 0601 “发展性课堂学习活动设计”课题研究构想 / 199
0602 “发展性课堂学习活动设计”课题研究总报告 / 202
0603 数学课“导入性学习活动设计”研究 / 212
0604 语文课“导入性学习活动设计”研究 / 229
0605 数学课“探究性学习活动设计”研究 / 243
0606 文化小学“发展性学习活动设计”课题研究鸟瞰 / 261

实证性的课题报告 / 271

- 0701 中学生志愿社区服务调查报告 / 273
附录1: 关于《中学生志愿社区服务调查报告》/ 309
附录2: “责任”课题研究方案 / 311
0702 “品德评语”研究 / 315
附录: 关于“品德评语”问题的构想 / 331
0703 文化小学教师专业发展与教育科研调查报告 / 337
0704 关于一个特殊学生的观察日记 / 366
0705 师生心灵对话实录 / 378
附录: 关于学生心态实录的说明 / 390

下篇 教育行动研究道路的探求 / 391

从合作中学习合作, 从研究中学习研究 / 393

- 0801 在小学同大学伙伴合作中开拓了视野 / 395
0802 “学会关心”研究价值取向 / 416

0803 学校转型中的教学策略问题 / 418

我们经历的“教育行动研究”道路

——教育行动研究的若干理论问题 / 425

0901 教育研究视界中的行动研究 / 427

0902 按照“教育行动研究”范式开展课题研究 / 433

0903 从个案研究到问题研究

——教育行动研究的启动 / 436

0904 教育案例—教育问题—教育行动的研究历程 / 445

0905 教学—研究—教师专业发展三位一体的探求 / 452

跋：我们的“教育行动研究”取向 / 465

附录一：“教育行动研究”简介 / 467

附录二：教育行动研究自愿者名录 / 484

附录三：教育行动研究自愿者文集存目 / 486

上篇 教育行动研究的旨趣与践行

行动研究是由参与者在社会（包括教育）环境中从事的自省调查的形式，以提高（1）他们的社会和教育实践；（2）他们对实践的理解；（3）进行实践活动的环境的合理性和正确性。虽然经常由个人从事实践活动，有时也通过和“外行”合作，但由参与者协作地承担是相当合理的。

——S·凯米斯：《行动研究》

“教育行动研究”的界定

0101 作为研究对象的“教育行动”

0102 教育行动展开的过程

0103 教育行动的研究

0104 作为“研究主体”的教师

0101 作为研究对象的“教育行动”

“行动研究”是通过实践者自身的实践进行的一种研究方式。它是库尔特·勒温（Kurt Lewin）于20世纪40年代提出的概念，20世纪50年代用于教育研究。美国哥伦比亚大学师范学院一度成为“教育行动研究”的中心，50年代后期逐渐衰退，时至20世纪70年代，“教育行动研究”重新受到重视。80年代在西方发达国家得到越来越多的教师、师范教育工作者和教育研究者的支持，并得到英国、澳大利亚、欧洲大陆和美国若干教育机构、研究机构的资助，在一些地区还出现教育行动研究的网络。

鉴于中国同西方国家教育管理体制不同，中国教育研究基础以及教师平均学历水准同发达国家差距较大，我国又具有别国未必具有的合作研究可资利用的条件，故我们不宜搬用别的国家“教育行动研究”的理念与模式，而从中国现状出发，进行“教育行动研究”的尝试。

何谓“教育行动研究”？先从作为研究对象的“教育行动”的界定谈起。在教育实践中，“教育行动”依目标、内容、对象等方面的不同维度，可以分出数量繁多的类别。不过，一般而言，构成“教育行动”的基本要素大致可以归为三个方面：教育行为、教育环境、教育行为主体对教育行为与教育环境的理解。

一、教育行为

教育行动由一系列连续的教育行为组成。由一系列教育行为组成的教育行动，是教育工作中一个有始有终的段落，以谋求一定的教育效果。

作为一种自觉的专业活动，教育行动中的教育行为，乃是在行为主体的特定目标、知识和经验的引领之下做出并组织起来，指向明确的对象，属“自觉的行为”，有别于“自发的行为”。换言之，虽然我们在“要素”

层面讨论教育行动时，不赞成把诸如“教育者”、“受教育者”也纳入“教育行动的要素”的做法（这些所谓“要素”实在“行动”之外而不在其中），但却有必要说明：构成教育行动之核心要素的“教育行为”内在地包含着行为主体的目标、知识和经验，同时也内在地包含着对象的指向性（这种指向性又在相当程度上就是构成行为主体的目标、知识和经验组成部分）。

正是因为教育行为都是指向特定的目标、基于行为主体的特定知识和经验，并且从一开始就有明确的对象性，所以，教育行为的结果也更有可能被行为主体自觉地感知和认识，并在此基础上进行未来行为的改善。

二、教育环境

任何教育行为都是在一定环境中发生的，并受到它所依托的环境的制约；人们又可控制、利用环境改善自己的行为。

虽然很少有人否认教育环境之于教育行为的重要性，但对于教育环境在教育行动中的地位的重要性及其作用方式的深刻性，至今恐怕仍然不能说已经得到了足够的重视和研究。这很大程度上可能源于教育环境的层次性：教育环境实是一个庞大的系统，它的不同组成部分与教育行为的“距离”不一，有些部分直接而具体地与教育行为发生关系，有些部分则只是间接地发生关系；吊诡的是，那些看似“距离”教育行为较远的教育环境成分（例如，政治的或文化的结构与传统），往往对教育行为的性质和方向具有更为深刻的影响。因此，教育者或许能够直接而敏锐地感受到与教育行为相关的技术条件或设备因素对于自己行为的影响，并意识到自己的行为所受到的来自技术条件的限制（及提供的新的可能性），进而通过创造条件或重构环境要素，使教育行为更合乎自己的目的；但同样的教育者却不一定能够意识到自己所处的政治、经济、文化体制，机制与传统为自己的教育行为提供的深刻的限制和可能。

三、教育行为主体对教育行为与教育环境的理解

教育行为是教育过程当事人的行为，行为主体的认识水平与价值取向，直接涉及他们对教育行为本身和教育环境的理解，从而对教育行动过程产生影响。

教育行动研究，不局限于描述已经发生的教育行动，而是探讨教育行动的变革。为了改变教育行为，需要变革制约教育行为的环境；为了使教育行为本身和教育环境发生变化，首先需要研究行为者对行为本身与环境的理解。对“教育行动”的这种解释，得益于英国学者卡尔与凯米斯在《变成批判性研究：通过行动研究去认识》^①一书中关于“教育行动”的假设，而这种假设又可追溯到马克思的实践唯物主义。对于“教育行动”的这种理解，把“教育行为”同它所不能不依托的环境联系起来，超越了把教育行为作为“纯主观行为”的狭隘视野同时，又把教育行为同行为者的观念联系起来，超越了把教育行动作为“纯客观对象”的狭隘视野。

教师对教育行为、教育环境的理解，以变革教育行动的目标衡量，可能有待澄清，也可能经过启蒙而成为“反思的教育者”。教师自我反思是实践的教育行动研究应有的属性。

^① Carr, Welfred & Kemmis, Stephen (1983). *Becoming Critical: Knowing through Action Research*, Deakin University Press. 数年后，二人又出版另一著作，影响相对更大，也值得参考：Carr, Welfred & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*, Deakin University Press.

0102 教育行动展开的过程

既是对教育行动的研究，则难免要依照教育行动的展开逻辑而进行。教育行动究竟循什么样的过程展开？对这个问题的回答相当程度上取决于我们在什么意义上看待“教育行动”。如果把“教育行动”理解成课堂教学，那么，每种教学法都能提供一种关于教育行动展开逻辑的答案。远如赫尔巴特学派的“五步教学法”、依据杜威的探究思想提出的“（五步）探究教学法”，近如我国教育界甚是兴盛的“××教育”或“××教学模式”，都能提供多种多样的关于教育行动展开过程的答案。不过，这些“教育行动展开过程”，都属“具体教育行动展开过程”，不算是“一般教育行动展开过程”。

我们在这里讨论的作为教育行动研究之重要理据的“教育行动展开过程”，应是“一般教育行动研究展开过程”。勒温提出的“行动研究”，即基于对他所提出的一个“一般行动过程”的描述。勒温原先提法是“行动—实施—观察—反思的螺旋循环”，这个提法很好地概括了人类一般行动（尤其是勒温所关心的群体行动）的展开过程。不过，至少在汉语语境中，这样的描述很容易让人产生误会，似乎“观察”和“思考”是行动过程中两个独立的步骤。为避免这样的误会，我们更乐于参照“戴明环”中所描述的“一般行动过程”，把教育行动的过程，分为“计划”、“执行”、“检查”、“总结”四个环节。

其中“计划”，包括行动依据、目标、实现目标的措施、实行措施的必要条件等。在未采取实际行动之前先预见到行动的开展及可能结果，先行制定计划，是人类较之其他物种进步的标志。当然，这也并不意味着人类所有的行动（包括像教育行动这样的专业活动）都会有自觉而清晰的计划环节，也并不意味着所有的计划都须经历复杂的心智过程。事实上，在多数情况下，即使是在专业活动领域（更不要说日常生活领域了），行动也主要是依

赖约定俗成的“惯例”或“常规”，依赖个人“习惯”，而未必有一个清晰的、相对独立的部分，需经过对于行动依据、目标、措施等问题的深思熟虑的打算和规划，才形成计划。不过，即使是依赖“惯例”或“习惯”，凡自觉的行动总是包含着“计划”的成分；只是当“计划”的自觉程度有限时，有可能妨碍行动本身的成效，而且无助于行动主体从行动中获得于未来更有意义的教育（“获得经验”或“得到教训”）。在行动研究中把“计划”的部分特别地予以强调，努力使之成为一个基于事实、经过深思熟虑地加工的过程，既是为了提高行动本身取得更大成效的确定性，也是为了“行动者的教育”。

计划毕竟只是一种设想，如果用前述我们对“教育行动”的要素划分来看，它是行为主体基于（过去的或现有的）对于教育行为、教育环境及其相互关系的理解，面向未来地（主要集中于）对教育行为的设想。即使计划再周全，它也是相对静态的，它所包含着的各种要素之间并不实际地发生关系。“执行”是现实地表现出“教育行为”的过程，也只是在这个环节中，受教育者才实际上接触和介入教育者的教育影响，从这个意义上说，在整个教育行动过程中，在整个教育行动研究过程中，这一部分才是最终的归宿。相比之下，前面的“计划”与后面的“检查”与“总结”，其实都不过是为了“以后的”教育行为展现更好的形态、产生更好的结果而已。

执行虽是在计划的指引之下进行，但计划过程中对（过去的）教育行为、（目前的）教育环境的理解或对各要素之间关系的理解未必周全恰当；而且，计划中的教育行为毕竟没有真正发生，也就不会产生实际的效果，一旦在教育环境中采取教育行为，教育行为就必然会对教育环境产生“效应”，教育环境也必然会对教育行为产生某种“反效应”，两者之间现实的“互动”就会发生。在这个“互动”过程中，既难免有教育行为和教育环境的调整，也通常会促使行为主体重新理解教育行为、教育环境及其与自己的相互关系：行为主体不但现实地“做”（执行）了一件事情，而且还可能在这个过程中“改进”了这件事情；他不但“改进”了这件事情，而且还可能“改进”了他自己。

当然，这个“改进”过程未必能够自动地发生。这需要行为主体在“执

行”过程中对于行动的展开及其结果保持必要的自觉。单单靠“感觉”是不大容易做到这一点的，这需要行动者在行动过程中收集有关行动的信息，并在时间维度（如，把“过去的理解”与“现在的情况”及“未来的可能”结合起来，或把先前的“目标”与目前的“过程”和“结果”结合起来）和空间维度（如，把“我”、“学生”与“民族传统文化”结合起来）上把这些收集到的信息结构化，并从而产生对于行为、环境、理解乃至“自我”有意义的见识，作为未来教育行动的基础。这个过程，就是“检查”和“总结”。

个人意义上的“检查”与“总结”，指的是“自我检查”与“自我总结”，而不同于管理意义上的监督、评估。教育行动过程是不断反思的过程。教育行动过程的诸环节，不是机械的行动步骤。因为既定的计划只是行动开始时的预想，既定的目标与原打算采取的措施，须根据实际情况（其中包括原先预料不到的情况）不断调整。所以，在行动过程中需不断自我检查、自我总结，这就是一个自我反思的过程；为了不断反思，又须对行动过程中出现的现象，不断地观察。

一个教育行动过程以实现既定的目标为终结。教育行动研究，既把行动过程、行动结果作为考察对象，还须考察行动过程与行动结果之间的联系；不仅如此，提高行为者的理性自觉，也是它题中应有之义。