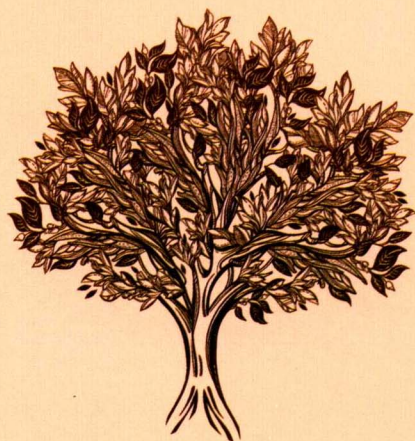




生活理论行动视域下的 教师专业发展

姚文峰/著



科学出版社

生活理论行动视域下的 教师专业发展

姚文峰/著

教育学河南省第九批重点学科建设项目资助

科学出版社

北京

内 容 简 介

本书引入、诠释生活理论行动研究这一新的研究范式,通过深挖其原理中蕴含的专业发展思想,把握实施过程中的方法论本质,构建出生活理论行动研究基本理论框架,为广大中小学教师开展自我研究提供理论和实践上的指导。生活理论行动视域下的教师专业发展研究整合了教师的教学、研究与自身专业发展,顺应了教师专业发展的时代诉求,日益成为促进教师专业自主发展的有效途径。

作为教育理论与实践研究的专著,本书可供从事基础教育的广大中小学一线教师、教育管理人员、高等院校教师教育工作者、教育及相关专业本科生与研究生参考使用。

图书在版编目(CIP)数据

生活理论行动视域下的教师专业发展 / 姚文峰著. —北京: 科学出版社, 2018.4

ISBN 978-7-03-056539-6

I. ①生… II. ①姚… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第025946号

责任编辑: 邓 娴 / 责任校对: 贾伟娟

责任印制: 吴兆东 / 封面设计: 无极书装

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

北京京华虎彩印刷有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2018年4月第 一 版 开本: 720×1000 B5

2018年4月第一次印刷 印张: 13 1/2

字数: 271 000

定价: 96.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

前言

在急剧变革的社会中，要实现更加公平和富有效率的教育，教师教育就显得格外重要。自 20 世纪中期以来，教师自身的专业发展已成为教师教育的核心目标，从 Stenhouse 提出教师成为“研究者”，到 Elliot 倡导教师成为“行动研究者”，再到 Kemmis 主张教师成为“解放性行动研究者”，教师的生活经历和他们的知识建构之间的联系受到学界关注，这都充分反映了教师专业发展的自主取向。这意味着，教师专业发展本质指向教师的自我发展，传统上对教师“专业性”的界定，除了要求教师对学科内容的掌握，拥有必要的教学技能技巧之外，还要求教师必须拥有一种“扩展的专业特性”（extended professionalism），即经过系统的自我研究（self-study），通过在课堂中对有关理论的检验实现专业上的自我发展。正如雅斯贝尔斯所指出的，“真正的教育应先获得自身的本质。教育须有信仰，没有信仰就不成其为教育，而只是教学的技术而已。教育的目的在于让自己清楚当下的教育本质和自己的意志”。

为了应对教师专业发展面临的新挑战，适应教师“扩展性专业特性”的新要求，学界开始把“如何立足于教师自我研究促进专业发展”作为新型课题加以探讨。在此背景下，Whitehead 和 McNiff（2006）创建了“生活理论行动研究”（living theory action research）范式，为教师开展教育行动研究（interpretive action research）实现自身专业发展提供了新的视野和途径。本书以生活理论行动研究为视点开展研究，出发点在于深挖其原理中蕴含的专业发展思想，把握实施过程中的方法论本质，为我国中小学教师在教育实践中开展自我研究，促进专业发展提供借鉴意义。

生活理论行动研究作为一种新兴的行动研究范式，在当代思想界的影响越来越重要，甚至开始超越 John Elliott、Stephen Kemmis、Clem Adelman 等学者先前所建立的解释性行动研究。生活理论不再把行动者（performer）作为一个外部研究者（external researcher），通过观察和报告实践者正在做什么来做研究，而是针对自己实践进行的一种自我研究，行动者通过研究他们自己的工作实践，描述并解释他们正在做的事情。生活理论行动研究超越了之前作为方法论的行动研究，进而转向

作为本体论的行动研究，其把教师行动研究看作教师教学实践的理性认识，成为教师日常生活的重要组成部分。

在生活理论行动研究中，教师专业化获得了快速发展的契机。生活理论行动研究把教师专业发展理论研究重心从群体被动专业化转移到教师个体主动专业发展，主张教师成为研究者，在教育行动（performance）中开展自我研究，对自身教学行为进行思考与探索，实现了教师“在教学中研究，在研究中教学”的教研一体化。教师在生活理论行动研究中，建立自己的生活理论教育价值体系，为知识领域增加新的学术知识（实践知识），成为知识的创造者。同时，生活理论行动研究强调教师成为实践反思者，重视对实践的“自我反省”，尤其注重“行动促进反省”的概念，在实践中研究和改进实践，并通过改进实践加深教师对自身实践环节的反思，提升实践者自身的专业素养，谋求自身的解放。生活理论行动研究过程本身也是一种有效的教师行动学习策略，在行动学习中，作为行动者的教师，既是研究者，也是学习者，通过行动与反思的结合，围绕具体的问题开展研究或学习。教师自我的行动研究理论，可以给教师提供参照，使其能够观察、了解和记录教学情境现象，诊断治疗特定情境中的教育实践问题，缩短实践与理论的差距，产生教育影响，改进教育实践，促进其专业发展。

天时、地利、人和是教师开展行动研究的重要条件。虽然教师可以通过个人努力，制订切实可行的教师个人行动研究发展规划，实施有效的自我研究、实践反思、行动学习及知识创造策略，并抓住进行教育行动研究的机会，进而提升进行教育行动研究的态度技能、专业自觉与自信心。但是，要真正发挥出生活理论行动研究促进专业发展的功能，还必须获得校方的行政支持。学校应鼓励教师的行动研究，通过推进学校制度建设、创设研究性的校园文化、整合校内研究资源、创建支持性的发展环境，消除学校层面的阻碍性因素，为教师行动研究提供必要的制度保障。在生活理论行动研究的实践中，只有把教师个人参与研究的积极性和学校必要的条件保障结合起来，将教师自我行动研究真正落到实处，才能真正使研究成为教师的一种教育生活方式，使行动研究真正成为一条有效的教师专业发展路径。

本书写作过程中，参阅了大量相关的研究成果和论著，并汲取了书中重要的观点，在此表示诚挚的谢意。由于笔者水平有限，书中难免有不妥之处，敬请专家、学者及使用者批评指正。

作者

（2017年9月28日）

目 录

第一章 教育行动研究与教师专业发展	1
第一节 教育行动研究	1
第二节 教师专业发展时代诉求	10
第三节 基于教师行动研究的专业发展	13
第二章 生活理论行动研究历史演变	23
第一节 行动研究的发展轨迹	23
第二节 行动研究的生活转向	29
第三节 生活理论行动研究兴起与发展	36
第三章 生活理论行动研究基本原理	42
第一节 生活理论行动研究内涵	42
第二节 生活理论行动研究的理论基础	52
第三节 生活理论行动研究的基本假设	59
第四节 生活理论行动研究的问题视域	65
第四章 生活理论行动研究发展功能	71
第一节 面向自我研究：教师成为研究者	71
第二节 倡导实践反思：教师成为反思者	78
第三节 构筑学习平台：教师成为行动学习者	84
第四节 创造生活理论：教师成为知识生产者	90
第五章 生活理论行动研究实施过程	98
第一节 生活理论行动研究的方法论要素	98
第二节 生活理论行动研究过程原则	101
第三节 生活理论行动研究整体方法	104
第四节 生活理论行动研究主要历程	109
第六章 生活理论行动研究实践考察	123
第一节 调查方案设计	123

第二节 调查结果及相关分析	125
第三节 研究结论	147
第七章 生活理论行动研究保障机制	155
第一节 生活理论行动研究的制约因素	155
第二节 生活理论行动研究促进教师发展的个人规划	161
第三节 生活理论行动研究促进教师发展校本管理	170
第八章 生活理论行动研究发展启示	178
第一节 行动研究引领未来教育研究	178
第二节 行动研究成为教师专业发展有效方式	183
第三节 充满挑战的未来光明之路	186
结语	190
参考文献	193
附录	203
附录一 教师行动研究现状调查问卷	203
附录二 教师访谈提纲	207
附录三 校长访谈提纲	208
附录四 教师研究问题与困惑	209

第一章 教育行动研究与教师专业发展

在教育不断实施改革的今天,教师作为学校教育中最重要的人力资源,面临着更多的知识与能力更新的挑战,如何实现教师自身的专业发展已成为当前教师教育的核心目标。在众多教师专业发展模式,行动研究不仅是教师从事教育研究的方式,也是教师解决教育问题并获得专业发展的重要途径,在世界许多国家的教育界得到了广泛应用。20世纪60年代,英美等国学者提出了“教师即研究者”的观点,70年代,英国、澳大利亚等国所实施的许多大型课程发展与教师进修计划,其策略就是将中小学教师引入课程研究和课堂研究之中。80年代以后,行动研究逐渐从特殊的教育研究形式转变为教师专业与课程发展的基本途径。

行动研究与传统研究形态的不同之处在于,在行动研究所秉持的信念、方法和反思实践理性的认识论中,不再是被动的教育专家研究成果的消费者,而是教育问题的研究主体和研究者。教师在教学中做研究,依据自我探索研究改进教学工作,将理论运用于实际教学或从教学现场中印证理论,或解决教学现场问题,或发现新的教学知识,能够借由行动研究而解决教学现场问题,提升教学效能,促进专业发展。正如Stenhouse所言,如果大多数教师而不是少数教师掌握了研究技巧,那么教师的自我形象和社会地位就会得到改善。教育行动研究从教师内在的方面来促进专业发展,让教师成为研究者正日益成为教师专业发展追求的目标和未来趋势。

第一节 教育行动研究

行动研究并非中国的本土概念,而是舶来品,来自英文“action research”。从表面来看,行动研究这一术语并不能给人更多的信息。通常情况下,人们往往认为“研究”是大学教授或学者专家的专项工作,而“行动”则是实践工作者的职责。特别是传统的研究,大多数以学者专家为研究主体人员,而研究的目的,多

在于建立普遍的原理原则或可以进一步类化的理论知识。行动研究将实践者和专业研究者这两个不同的行为主体的活动整合到研究中来。的确,行动与研究存在着长期分离的事实与弊端,专业研究者的研究工作一向被实践者认为很难理解和把握,对实践者来说没有现实的指导意义。而实践者专注于自己的实践而无暇且无“道”对自己的实践形成理论性的认识,致使实践总是停留在经验的层次,不能形成自觉的行动。行动与研究的结合赋予了研究新的生命和内涵。行动研究把“行动”与“研究”结合起来,表现了在“行动中研究”与在“研究中行动”的基本特点。

行动研究主要包括“诊断”和“治疗”两个部分。“诊断”包括分析问题和建立假设,“治疗”则是验证假设和解决问题。行动研究不应只是干预“现实世界”,同时更应该注意到干预“现实世界”后的效果(蔡清田,2005)。在教育领域中,行动研究关注的不是理论研究者认定的学科中的纯“理论问题”,而是教育决策者、学校管理者、教师日常遇到和亟待解决的“实践问题”。一方面要了解问题的所在之处,另一方面要提出解决问题的方法,并加以实施与评价。

一、行动研究的认识

行动研究内涵并非是行动与研究的简单叠加。学者在自身理解和应用的基础上对行动研究做出了界定,使之成为一个具有特定内涵的术语。

(一) 行动研究界定

McTaggart (1991) 将行动研究定义为社会情境中的参与者进行集体自我反思的探究活动,旨在改善他们自己的社会或教育实践的合理性和公正性,以及加深他们对所从事的实践和情境的理解。Hinchey (2008) 认为行动研究是由共同体内部人员而不是外部专家进行的系统探究的过程,通常要经过多次循环,其目标是确认对研究者重要的并能产生改善的行为。Mertler (2009) 对行动研究给出的定义是:教师、管理者、顾问或其他人员对教学过程或环境所进行的系统化探究,目的是收集有关学校运作、教学活动和学生学习状况的信息。

上述列举的定义只是众多行动研究定义中具有代表性的几种,但它们基本勾勒出行动研究的内涵。除了共性外,每一种定义的表述方式和关注点都有所不同。就参与者而言,既可以是范围较大的社会情境参与者,也可以是教育情境参与者;既可以是较为笼统的共同体内部人员,也可以是具体的学校教师、管理者、顾问或其他人员。因此,行动研究定义中的参加者注重的并非在于哪些特定的人群拥有资格或权利,而在于行动研究作为一种研究范式突出行动者的主体地位。这与科学主义范式研究中参与者只能是研究对象的做法有根本区别。对教育研究而言,教师不仅仅是接受理论学家的指导和建议,成为知识的消费者,他们能且应该成为研究

者,也可以成为知识的创造者。正如英国学者 Stenhouse (1975) 提出的:教师应当成为研究者。就涉及的活动而言,可以将行动研究归纳为两大类:一类是系统性研究;另一类是反思性研究。综合起来,行动研究应该是社会行动者采用规范性的手段对自己所从事的实践活动进行的系统性、反思性研究。就研究目的而言,也可以将行动研究分为两个层次:第一个层次是改善行动的效果;第二个层次是提高对所从事的社会或教育实践的理性认识,加深对实践活动及其依赖背景的理解,从而使实践者获得实施行动的理性认识。本书中的行动研究主要是指在教育环境下,教师作为研究者对开展的教学活动进行系统化的反思性探究,能够确认所采用的教学理念的可行性和合理性,以便改善教学行为并为他人尝试这种先进的教学理念提供有价值的借鉴先例。

(二) 两类行动研究

行动研究已经存在很长一段时间,从 20 世纪 30 年代开始就有越来越大的影响。与此同时,许多不同的行动研究者根据自己的观点和兴趣,丰富和发展了若干新的研究方法和兴趣,并将其发展为主流研究方法。一般来说,行动研究可以分为两类。

第一类是由 Elliott、Kemmis 和 Adelman 等学者建立的外部行动研究。这类研究大体上是指解释性的行动研究,主要是指行动者作为外部研究者,通过采用恰当的方法,从外部观察和报告实践者正在做什么的一种研究方式,也是目前最常见的行动研究形式。

第二类是由 Whitehead 和 McNiff 等学者建立的内部行动研究。这类行动研究主要是指各种各样的自我行动研究,有时也称为生活理论行动研究或朴素行动研究。这是一种面向生活实践的自我研究,行动者通过研究他们自己的工作实践,描述并解释他们正在做的事情,这里的行动者即研究者,也是知识的创造者。

但是,外部的行动研究和内部的行动研究两者之间的界限往往比较模糊,因为有时候人们不采取明确的立场,而是摇摆在两者之间。无论如何,重要的是怎样去利用理论。外部形态行动研究的理论是关于“他人”正在做什么,倾向于谈论行动研究的实现性。内部形态行动研究的理论是关于“我作为一个活生生的人正在做什么”,谈论的是自己正在做的事情,是自己经验的部分内容。复杂的是,这两个主要流派已经衍生出了具有不同名称的分支流派,随着形式的快速改变,形态也在转变。

传统观点认为,一个理论就是一个普遍的解释框架,它可以用来说明和解释观察到的规律和人的行为。这种解释通常以概念命题的方式来定义变量之间的关系。例如,皮亚杰的认知阶段理论通过揭示概念本质达到对认知规律的把握,从而保证理论应用的普遍性。在一些研究中,也可以看到研究人员会采用一种反省

的方法来理解理论命题。Kilpatrick (1951) 的研究以命题的形式呈现教育对话理论的重要性, 而 Gitlin 和 Goldstein (1987) 则采用一种对话理解的方式来开展对话研究。

Whitehead (1989) 认为, 命题的形式固然重要, 但有时会对研究者产生影响, 阻碍他们之间相互理解。“教师们形成的关于学校变革的条件相关命题很重要, 但有时也会影响他们对‘如何建立必要的条件使其有利于教师之间的对话理解’产生不利影响。”20世纪70年代以来, 他一直在提倡个人研究自己的实践, 描述并解释自己正在做的事情。

后来参与式行动研究、女权主义的行动研究的出现, 促使那些从事研究的学者认识到有必要创建一个理论命题的可替代形式。例如, Schon (1983) 指出, 当人开始反思他的行动时, 他便成了一名实践中的研究人员, 便不再依赖于既定的理论和技术的类别, 而是在独特的情况下, 构建了一个新的理论。

二、教育研究的行动取向

Carr (1995) 指出, 在理性主义知识、文化与政治条件下, 教育研究以方法取向替代了教育理论产生基于实践探究的形式。方法取向是一种试图使探究免受个人知识、主观偏好和意识形态入侵的技巧与研究模式, 强调以某种特定程序或步骤进行研究。这种研究因能够提供一种安全的理论基础而较容易实施。同时, 因为其具有技术上的专门知识、方法上的一致性及价值中立的特质, 而具有合法性。其结果导致教育研究将教育问题从真实的教育情境中抽离出来, 对其加以概念化、理论化, 从而造成教育理论与教育实践割裂。

(一) 理论研究的批判

传统的教育学研究将教育问题从真实的教育情境中抽离出来而加以概念化、理论化, 从而造成了教育理论与教育实践的脱节。早在20世纪30年代, Lewin就明确提出, 抽象的理论研究是远远不够的。为了超越知识的现有水平, 研究者必须打破研究方法的禁忌, 甘冒“不科学”或“非逻辑”的危险, 后来这种冒险被证明是取得下一步重大进展的基础, 并且成为一个规律。施瓦布作为美国行动研究的代表人物, 自1969年起, 他连续发表四篇关于教育实践的论文, 揭示了当前教育理论研究存在的危机, 引起教育理论界对“实践”的高度关注。施瓦布提到教育领域内的理论研究走到了穷途末路, 自20世纪60年代末以来, 一般包括教育在内的理智活动领域存在着六种逃避: 位移 (translocation), 即逃避自身的领域; 上浮 (upward), 即从关于本领域的研究对象的论述转向本领域论述; 下沉 (downward), 即试图回到研究对象的原始状态; 旁观 (sidelines), 即使自己站到旁观者、评论者及批判者的位置上; 老调重弹 (preservation), 即用新的语

言复述过去的知识；为争论而争论（debate to debate），即许多争论明显是为了辩论结束的胜负，有些学术上的争论还暗示对方个性、道德和智力上的缺点（Schwab, 1969）。

学者们关于理论研究危机的诊断，具有一种“意义唤醒”的作用，既有批判的，也有进一步反省的，有助于人们以新的研究视角来思考教育问题的研究，把研究的注意力从理论领域研究转向现实的生活世界。

（二）面向实践的教育研究

理论可能走向死胡同，教学实践却从来不会走向绝路，它总以某种方式将问题化解，或将问题转化，继续向前走（郭平，2003）。普适性的教育理论固然不可或缺，甚至无比重要，但是如果把它作为教育研究的唯一模式，教育活动的丰富性就难以呈现。当下，转换教育研究范式，了解复杂而鲜活的教育实践，研究微观的、具体的、看似无意义但却真实的教师专业生活，更具有时代意义。涂尔干在《社会学方法论》中提出要从普遍性中走出来，进入现象的实际中，以发现这些特殊的社会性质。特纳认为，我们应该用自然主义的态度去研究社会生活。但是我们的研究不应该变得机械化。深层次的观察，创造性的思考，个人经验和其他非系统材料的来源必然引导着探索进入微观层次。人类生活相对于自然而言只有极小的规则性，并不特别利于深入的系统分析，但在科学探寻的精神之下，人类生活是可以研究的（特纳，2006）。

赫斯特认为，教育理论是一种实践性理论，它通过阐述和论证一系列实践活动的行动准则为教育实践制定理性的原则，从而改进和指导实践。随着“质的研究”方法的逐渐兴起，教育研究逐渐开始回归生活世界，面向教育实践本身。关于教师教育，国外的教师发展研究已从实体思维范式逐渐转变为实践思维取向，教师个人专业生活越来越受到关注和重视，成为教师教育研究的一个重要领域。教师专业生活取向研究实际上就是把教育问题重新植入实践的土壤，把教育交还到它本该存在的地方——教育的生活世界当中来研究。

（三）行动研究成为教育研究的有效方式

当前，行动研究作为一种研究方法变得越来越流行，特别是在教学中得到很好的发展和广泛运用，行动研究的主要吸引力在于每个人都能运用它，因为它给管理者、教师、学生等一般的实践者提供了方法使其能够进行行动研究（McNiff, 1995）。

行动研究能够成为专业研究的有效形式，因为它意味着实践者对自身实践的反思和研究，亦有利于他们发现更具教育价值的生活。他们并没有被告告诉做什么，而是通过和其他人协商来决定自己做什么，由此，也使行动研究更具特色。不同于只有专业研究者做研究的传统形式的社会科学研究，实践者研究他们自己

的实践。社会科学家倾向于站在局外并追问他人在做什么,这种研究通常被称为外部的或旁观者研究。

但是,行动研究者参与到研究的内部,他们把自己看作自己行动研究的一部分,这是一种能够帮助实践者在每项工作和人生道路上审查和评估(assessment)自己工作的一种研究方式。行动者会提出问题:我正在做什么?我需要改善吗?如果需要,需要改善什么?怎样改善它?为什么我应该改善它?他们得出的实践报告显示:①他们如何努力改进正在做的事情,这涉及怎样将最初的想法和研究做得更好;②他们如何尽力去影响其他人做的事情。那些报告立足于他们自己实践的实践性理论,如果其他人想做,也能做到(McNiff and Whitehead, 2011)。

三、教育行动研究发展过程

20世纪30~40年代,Collier和Lewin提出行动研究之后,西方国家逐步形成了以行动研究、反思性实践、批判性实践等著称的教师研究运动。这一运动的出现,标志着教育研究在观念上的根本转变:教育研究不再是专家的特权,从而打破了教育研究由专家、学者把持的局面。从Stenhouse到Elliott再到Kemmis,对教师角色的定位由研究者上升到解放性行动研究者。Stenhouse(1975)指出,所有的教育教学都应建立在研究的基础上,研究应成为教师工作的重要内容,成为教师解决实际问题、改善教学情境的重要方法。这意味着教育研究在一个新的实践者群体中开始,在一个新的视野中进行,在一个新的问题域中展开。反思及反思性教学以其鲜活、丰富、真实、涌动、开放的特点而受到教师的欢迎。

(一) 教师研究的源起

美国学者布金汉姆(B.Buckingham)是早期明确提出让教师成为研究者的学者,在提倡和推动教师研究方面做出了重要贡献。1926年,布金汉姆在其著作《为了教师的研究》(*Research for Teacher*)中设专章“教师成为研究者”(The Teacher as a Research Worker)讨论教师研究。他认为教育研究不应该是专业人员专有的领域,这一领域没有不同于教育自身的界限。实际上,研究根本不是一个领域,而是一种方法,是一种观念。他还强调教师拥有研究的机会,如果他们能够抓住这个机会,他们将有力而迅速地发展教学技术,而且将使教师的工作更有生命力和尊严。这里,布金汉姆指出了教师做研究的合法性、合理性及其重要意义。不过,真正使教师研究形成气候的是行动研究。

教师成为研究者根植于行动研究,行动研究思想最早可以追溯到20世纪20年代杜威关于人的“思维”的探究。杜威对原始情境的强调隐含着对教育实践、教师工作的关注。他指出,教育科学最终的现实性,不在书本上也不在实验室,更

不在讲授教育科学的教室中，而是在那些从事指导教育活动的人们的心中。教育科学强调教育的实践性质和教育实践在教育研究中的重要地位，认为教育实践提供构成所探究问题的资料与素材，是探究问题的唯一资源，实践是第一位的，也是最终的，实践是开始，也是结局（赵祥麟，1981）。是开始，是因为它提出种种问题，只有这些问题能使研究具有教育的意义与性质；是结局，是因为只有实践能检验、证实、修改和发展这些研究的结论。

杜威（1991）在教师研究问题上坚持一种独特的立场。作为一位进步主义教育哲学家，他批判传统的知识与行动相分离，将问题解决的科学方法应用于教学。他坚信教师需要在行动中来检验他们的想法，认为对于教学应当提出适当的怀疑，而不是毫无批判地由一种教育方法跳到另一种教育方法，教师应当对实践进行反思。他批判教育只是简单地教会学生适应和跟从现状，认为帮助学生变成更综合的、具有社会意识和社会责任感的公民和民主社会的积极参与者是教师的责任。对于杜威来说，课堂就是一个民主的共同体。他的思想被认为是革命性的，因为他整合了儿童的发展、学校的教育目的（社会和民主理想）和学校的课程设置。作为教师，他崇尚经验本身。他认为儿童是课程发展、教学和评价（evaluation）的基本要素，从而给教师的角色赋予更深更新的内涵。

（二）教育行动研究

让教师从事教育研究源于将社会科学中的行动研究思想应用到教育中，而行动研究的提出源于对近代理论和实践关系的不满。在行动研究的早期倡导者Lewin看来，真正好的理论是实践的。如果想真正地理解某个事物，那么最好的办法就是改变它。他认为，社会实践所需要的研究，是一种行动研究，一种关于社会行动条件和效果的比较研究，一种可以导致社会行动的研究。他把行动研究看作群体参与、运用实验研究解决具体问题的一种方法论和方式，是社会科学直接联系社会实践的一种方式，在实践中通过研究者和实践者的合作实现社会和文化改变的目的。

Lewin的行动研究观念深受杜威民主主义思想的影响。杜威（1991）认为民主体现为共同生活的质量，民主是共同体生活的一种方式。因此，杜威主张学校教育在行动上应该体现民主，提倡课堂的民主参与。Lewin亦提倡民主并发现行动研究是通向民主的一种途径，甚至有时他把行动研究等同于民主参与。随后，Lewin的同事和学生将他的行动研究思想应用到教育中，发展成教育行动研究，并发展了教师是研究者的思想。行动研究者坚信：实践者能够在自己的实践中开展研究并把研究成果直接运用到自己的实践当中，这不仅能够改进实践者的实践，而且能够丰富和验证一般性的理论知识。

20世纪60年代，Stenhouse在其领导的人文课程计划中明确提出教师即研究

者,呼吁“每一个教室都是实验室,每一个教师都是科学共同体的一员”(Stenhouse, 1975),让教师在自己的教育实践中检验外部研究人员提供的假设。他构建了“课程的过程模式”,倡导教师成为课程开发主体,在课程革新中不断促进专业成长。如同 Lewin 和 Corey 一样,Stenhouse 在开发和检验课程假设过程中没有忽视科学方法的应用,他对把行动和行动者分开的伦理立场提出了质疑。在 Stenhouse 看来,教师研究者与其研究活动和研究结果是密切结合的,在这里他已经注意到了教师研究伦理的问题。这项运动经历十年发展,因 Elliott (1991) 的“课堂行动研究网”而变得著名。

曾经参与人文课程计划的 Elliott 将教师研究者发展成行动研究者、反思性实践者(reflective practioners)。Elliott 领导了福特教学计划、师生互动效能教学计划。在福特教学计划中,教师不仅提出解决问题的假设,而且自己检验假设。在师生互动效能教学计划中,教师不仅反思自己个人的课堂教学,而且还和其他同事一起反思在制度化情景中的课堂教学。

曾经参与人文课程计划的 Kemmis 在 20 世纪 80 年代后前往澳大利亚迪肯大学,倡导批判的行动研究。在他的努力下,澳大利亚迪肯大学一度成为国际范围内的行动研究中心。Kemmis 也对 Stenhouse 的教师即研究者思想进行了批判,认为它在理论和实践关系,理论和实践作为个人过程还是公共过程,教育学术理论家和实践者之间关系,关于社会运动、社会秩序和专业的变革政治学等问题上具有一定模糊性。Kemmis 从澄清教育理论和实践关系问题着手,阐述他的批判的教育行动研究。Kemmis (1982) 认为实践不是无思想的行为,理论也不是一堆知识。理论和实践之间的鸿沟并不是一个实践和指导实践的理论之间的鸿沟,处理理论和实践的关系不是理论产生之后的任务,而是之前就要考虑的。他认为对教育行动研究的讨论不能从如何做的方法、程序着手,而应该从其目的着手。教育行动研究的目的是解决教育问题,改进教育实践。他提出行动研究是社会情景中的参与者为了改进他们自己的实践、理解和情景的合理与正义而采取的自我反思的探究形式。Kemmis 不仅将教育行动研究看作一种教师的教育实践形式,而且将其看作教育理论的方式,教育行动研究实现了教育理论和实践的辩证统一。

Stenhouse、Elliott 和 Kemmis 等教育理论者不仅对教师的教育研究(教育行动研究)进行理论探索,而且身体力行,去中小学校和教师合作“做”教育研究,并在高校“教”教师教育研究。至今,教师的教育研究已经成为轰轰烈烈的国际运动。

(三) 反思性实践

Schon 反对理论和实践的关系是“自上而下”(trickle-down)的观点,提出“行动中的认识”(knowing-in-action)的实践认识论(epistemology of practice)。他认为专业人员是反思的实践者,而不是工匠。于是,“反思的实践

者”观念成为联系教师和学术研究者的源泉，尽管当时它在教育专业领域还缺乏深度经验和较大的影响。

Sockett (1993) 强烈主张在 Schon 的“实践认识论”下推进教师专业化，认为专业化的焦点是提高实践的质量，作为专业教育者的一个必要条件是把研究活动作为教师教育和教师工作的一个过程，这是一个教育者反思实践的过程。Karen 和 Robert (1993) 提出关于反思性实践的三种描述：一是关于行动的思考；二是审议和选择优秀实践；三是重构经验，目的是鉴别出一种新行为的可能性。另有研究者定义反思性实践是实践者形成关于他们行为的性质和影响的较高水平的自觉的一种方式，这种自觉能够创生出专业成长和发展的机会。反思性教育实践的目的之一，就是提高教师对自己思维和行动的自觉。在反思性教育实践中，实践者既是演员又是裁判，他们自觉地把自已作为反思对象。

总之，不同于传统的教育实践是外在的、自上而下的、统一的模式，反思性教育实践则认为实践是理论，特别是个人的行动理论得以发展和完善的途径。反思性教育实践是内在的、自下而上的、情境的模式。

(四) 走向批判性实践的教师研究

在超越“教师即研究者”、“教师即反思的实践者”和反思性教育实践的观念中，批判性实践 (critical praxis) 从行动研究中衍生出来。在 20 世纪 60 年代和 70 年代的美国，在《公民权法案》和“妇女运动”的交替推动下，哲学家、科学家和教师中出现了质疑理性主义、科学主义及现代主义的信念以及知识的非碎片性。在教育领域，表现为对静态的知识观和对教师改进课程的研究不能脱离实证主义传统规范的批判。批判性实践的意向不仅是对个人实践的严格区分，而且具有一种对阻碍善的培育的社会环境进行批判性评价的社会意识。批判性教育实践者着眼于批判学校再生产不平等的社会等级方式。例如，Kemmis 和他的同事在澳大利亚迪肯大学曾创设过一个教育科学模型，这个模型就是建立在批判的、解释的、行动的哲学基础之上的 (Carr and Kemmis, 1986)。

教师即研究者的批判观点关注在教育结构和教育专业内部发生的所期望的和可能的变化。在美国，大学里探究教学方向的发展以及社会研究方法课程，强调教师对学校和社会环境进行批判，以解放的方法对师范生的管理进行组织等 (Cochran-Smith, 1991)。在加拿大，教师研究和研究教师技艺知识都指向工作的变革性，挑战制度和基于大学研究的系统化知识的教师培养规划 (Clandinin et al., 1993)。这样，人们从把控制作为改善教育手段的观点中清醒过来，并越来越关心教师自治，深化对知识是社会权力来源的理解，为清晰地认识知识、研究和实践相互联系的性质创造了条件。批判性教育实践不是始于理论终于实践，而是由理论指导并经常质疑这种理论，从而达到主动地理解实践的目的。在批判

性教育实践中,理论与动态关系的实践带来理论与实践的共同发展。

第二节 教师专业发展时代诉求

20 世纪末以来,在世界范围内,教师专业发展已成为国际教育改革研究的热点问题和焦点问题。1995 年,联合国教育、科学及文化组织在《世界教育报告——教师和变革世界中的教学工作》报告中写到,由于教师在培养人才方面肩负着至关重要的使命,其作用从来没有像今天这样明显,社会对教师的期望和要求极大提高。因此,无论怎样强调教师素质的重要性都不过分,提高教师的素质和动力应该是所有国家优先考虑的问题。进入 21 世纪,世界各国纷纷推行教育改革,希望通过大力发展教育,建立本国或者本地区潜在的、庞大的人才库,从而提高综合国力,维持或增强其在全球化市场中的竞争力(卢乃桂,2000)。教师专业发展在所有教育改革策略中居于中心地位,是所有学校改进计划的中心,是学校发展和教育改革成败的关键(Hargreaves,1994)。

一、教师专业发展成为推进优质教育的重心

在实践上,保障教育质量的关键是教师的水准,因此,教师专业发展成为各国推进优质教育的重心。在美国,为了迎接优质教师的挑战,从 2002 年起,美国教育部(U. S. Department of Education)每年向国会递交一份《关于教师质量的部长年度报告》(*The Secretary's Annual Report on Teacher Quality: a Highly Qualified Teacher in Every Classroom*),到 2006 年底,共递交 5 份报告。在 2006 年 9 月的报告中,美国教育部强调指出,教师质量是成就学生学业的关键。在这个全球化经济竞争的时代,教师改善学生学业成就的认识与行动是保持美国经济增长最重要的方面之一。2009 年,美国政府在《力争上游》(*Race to the Top*, RTT)中提出,优秀师资造就优秀学生,要为优秀教师和校长提供高质量的发展路径以提高学校的教学水平。美国前总统奥巴马在 2011 年的《国情咨文》(*The State of the Union*)演讲中,要求国家建设世界一流的教育,淘汰那些不合格的教师。2003 年,经济合作与发展组织(Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD)开始就教育政策进行大规模的国际比较,关注 25 个国家的教育政策议题,并于 2005 年 6 月发表《教师问题:吸引、开发和保留优秀教师》的报告。进入 21 世纪后,日本文部科学省发表《21 世纪实际教育新生计划》。法国、加拿大、印度、新加坡等国都有相应的教师教育改革举措。通过对各国的关于教师教育改革的报告的分析,可以看出改革涉及教育的方方面面,包括对传统