

# 中小学教师行动研究能力的 结构模型及提升路径

邱德峰<sup>1</sup>, 王思宇<sup>1</sup>, 白洁<sup>2</sup>

(1. 西南大学教师教育学院, 重庆 400715; 2. 盘龙区教育体育局, 云南 昆明 650051)

**摘要:** 行动研究是一线中小学教师较为青睐的一种研究方式。教师缺乏对行动研究的深入理解, 导致他们在实际研究过程中遭遇了各种各样的困惑。建立行动研究能力结构模型, 有助于一线中小学教师精准地把握行动研究的核心要义, 从而真正弄清行动研究究竟是什么以及如何做。基于对相关文献的研究及分析, 结合教学实际, 提炼出了以问题意识、沟通合作能力、科研能力、分析与总结能力、反思与改进能力等为核心能力要素的“阶梯状-多相关”能力结构模型。该模型可以对中小学教师行动研究能力进行可视化展示。基于模型启示, 提出了提升教师行动研究能力、促进教师专业发展的四条实施路径: 构建行动研究实践共同体, 促进教师沟通合作参与能力; 以科研项目为驱动力, 让教师在“做中学”的实践中发展科研能力; 保持全过程反思, 激发教师问题意识及研究自觉性; 恪守终身学习理念, 在学习与行动的循环中提升教师能力。

**关键词:** 中小学教师; 行动研究; 能力结构模型; 反思性实践; “做中学”

**中图分类号:** G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)03-0074-10

**基金项目:** 国家社会科学基金教育学国家青年项目“中小学生学习科学家精神培育的内容建构与教学进阶研究”(CHA230304), 项目负责人: 邱德峰。

**作者简介:** 邱德峰, 教育学博士, 西南大学教师教育学院讲师; 王思宇, 西南大学教师教育学院硕士研究生; 白洁, 教育学博士, 昆明市盘龙区教育体育局主任科员。

## 一、背景简介

教师是教育发展的第一资源, 教育是国家富强、民族振兴、人民幸福的重要基石。2018年出台的《中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见》明确提出, 要“全面提高中小学教师质量, 建设一支高素质专业化的教师队伍”<sup>[1]</sup>。同样, 在中共中央、国务院印发的《中国教育现代化 2035》文件中也将“建设高素质专业化创新型教师队伍”作为面向教育现代化的十大战略任务之一<sup>[2]</sup>。可以说, 打造一支师德高尚、业务精湛的高素质教师队伍是整个教师队伍建设的重中之重。当前, 在中小学领域, 教师专业发展主要还是依靠继续教

育和在职培训等外部驱动, 教师的自我开发、自主发展和内在参与仍旧不够充分。行动研究重在发挥教师的主观能动性, 其作为一种应用普遍的研究方法深受广大中小学教师群体青睐<sup>[3]</sup>, 对教师问题解决能力、教育教学研究能力以及教师专业素养等的提升都具有特殊价值。然而, 从当前实践来看, 中小学教师在开展行动研究时还存在诸多困惑和问题。例如: 理论及问题意识薄弱<sup>[4]</sup>, 教师主体性缺失<sup>[3]</sup>, 行动研究中的责任分散<sup>[5]</sup>, 行动研究形式化<sup>[6]</sup>, 行动研究的泛化、滥用及“去理论化”<sup>[7]</sup>, 等等。这些问题不仅造成了教育资源的浪费和教师精力的消耗, 也容易使教师丧失对科研的热情。究其原因, 主要是教师对行动研究的本质缺乏

准确及深入的理解<sup>[8]</sup>。

在研究层面,纵观行动研究的发展历史,不管从本体论、认识论还是方法论来看,行动研究都经历了一个“从实证主义走向建构主义的变化过程”<sup>[9]</sup>。行动研究作为国外的舶来品在二十世纪八九十年代被我国学者引介、倡导,对我国的教育研究产生了较为广泛的影响。行动研究作为一种新兴的研究方法,在研究初期我国学者主要以引入和介绍为主,目的是让广大教育工作者逐渐认识和了解行动研究。随着我国基础教育课程改革的启动,行动研究这一领域受到了更多研究者和一线教师的关注,并在教育领域逐渐呈现出蓬勃发展的趋势,其研究成果多体现为增强了理论与实际的融合度、丰富了相关知识与经验,这为理论研究和一线教师提供了宝贵的参考。然而,通过文献分析发现,现有的相关研究成果仍存在一定不足。例如,相关研究在行动研究的内涵及基本属性方面较少进行系统的梳理和总结,尤其是缺乏对行动研究能力结构模型的探讨等。这也导致一线教师在把握行动研究核心精髓的时候缺少直接参考,在开展行动研究时易流于表面。因此,本研究旨在通过系统的文献研究及分析,尝试进一步揭示行动研究的内涵及属性,同时,结合中小学教师教学实际,建立起教师行动研究能力结构模型,以一种更加立体、直观、精确的方式揭示行动研究的全貌,为中小学教师搭建行动研究的“脚手架”,从而也为一线中小学教师开展行动研究和促进教师专业发展提供支持和帮助。

## 二、中小学教师行动研究能力要素及模型建构

行动研究既是一种研究方法,又是中小学教师应具备的一种重要能力。因此,对行动研究能力要素进行分析及理论模型的建构有助于一线中小学教师更加深入地理解行动研究内涵及属性,从而更好地发展这种能力。

### (一)行动研究的内涵及范式属性

学者对行动研究内涵的理解较为多元。表1展示了部分学者对于行动研究内涵的理解。从表1中可以看出,学者对行动研究内涵的界定各有所侧重,根据这些侧重点可以把行动研究分为四类<sup>[10-17]</sup>。第一类强调行动研究的科学性方法属性,即行动者用科学的方法对自己的行动所进行的研究;第二类关注行动研究在教育实践中的角色和运用,即行动者为解决自己在实践中遇到的问题而进行的研究;第三类突出了行动研究的批判性与反思,即行动者对自己的实践进行批判性思考,以“理论的批判”“意识的启蒙”来引发和改进行动<sup>[18]</sup>;第四类重点强调行动研究的合作性方法属性,即通过多方面合作对实践问题进行研究及促进教学质量的提高。从行动研究的类型及侧重点来看,行动研究可以理解为一种以教师为主体、以教育基本理论为基础、以实践参与为形式、以解决教学中的实际问题为目的的教育研究方法。行动研究以教师为主体,强调教师参与感;以教育基本理论为基础,强调理论的科学性在研究中不可或缺的地位;以实践参与为形式,强调教师应主动参与实际研究,并形成实践共同体;以解决教学中的实际问题为目的,强调研究的情境性和针对性。

此外,对行动研究范式属性的理解也是准确把握行动研究的前提基础。由于行动研究最先起源于社会学研究,不少学者试图从与教育实验研究的差异性角度来思考行动研究的属性。例如:博格(Borg)在《教育研究导论》中,就归纳出了十条行动研究与正规教育研究及随意性问题解决法之间的差异<sup>[19]</sup>;王洪才也提出,行动研究与其他研究的根本区别在于行动研究的指向不在于提出具有普适性的宏大理论,而在于提出有助于实践操作的具体方案,即针对实际教学问题的解决<sup>[20]</sup>。这些表述都从特定的视角对揭示行动研究的范式属性提供了启示。在众多定义当中,霍莉、阿哈尔及卡斯滕(Holly, Arhar&Kasten)等人的理解

影响更为深远,他们在《教师行动研究》一书中对行动研究有过这样的阐述:行动研究是应用研究的一种,主要目的是改进实践,行动研究可促进原理和理论的形成,也可以促进参与者的专业发展,因此,知识、实践和发展被联系到了一起,它运用解决问题的方式来改善真实世界中的社会和生活状况<sup>[21]</sup>。行动研究还担负了某些其他责任,如改良社会(使之更公正)、提升自我(使之成为更具觉醒意识的成员),最终从根本上改善我们的生活(建立共同体)<sup>[21]</sup>。

行动研究的起点源自教师所面临的某种问题,在问题的解决中,实现了知识的产生和教师自身的发展,甚至是某种社会关系的形成。同时,他们还提到,行动研究以研究为导向,是一种专业实践形式和研究过程,具有持续探究性、目的性、系统性、批判性、自我批判性和合作性等特点<sup>[21]</sup>。不过,行动研究在当前的语境中也进行了一定的本土转化,对行动研究范式属性的认识,更需要从本体论视角探究。

表 1 行动研究内涵及要素梳理

作者	内涵界定	内涵侧重点
李臣之等 <sup>[10]</sup>	行动研究是行动者用科学的方法来研究自己在实践中遇到的问题	强调教师对科学方法的运用,说明行动研究需要教师具备一定的科研能力,如通过观察、访谈收集资料,通过数据分析解决问题等
宋秋前 <sup>[11]</sup>	行动研究是教育理论与实践相结合的实践性中介	强调行动研究作为理论和实践的结合,要求教师应在教育理论的指导下进行实践研究
夏惠贤 <sup>[12]</sup> 梁靖云 <sup>[13]</sup> 魏宏聚 <sup>[14]</sup>	行动研究是广大教师间或教师与科研人员一起去研究本校本班的实际情况,解决日常教学中出现的问题从而不断改进教育、教学工作的一种研究方法,它注重实际工作者与理论研究者之间的紧密联系,着力提升研究成果的质量	强调了行动研究的形式应为教师与科研人员合作,目的是解决教师日常教育教学中的问题,同时,由于问题本身的情境性,使得行动研究也具有情境性
牛瑞雪 <sup>[15]</sup> 荆雁凌 <sup>[16]</sup>	行动研究是教师有目的、有计划地从自己日常工作的问题出发,在外部促进者的协作下,旨在改变和解决这些实际问题而进行一个循环研究的过程	强调行动研究的形式为教师与外部合作,这说明教师在行动研究时应一改以往的“关门”研究传统,转向以合作为主的研究方式,需要教师在转变观念的基础上提升相关合作能力,同时强调了行动研究应解决实际问题
米尔斯(Mills) <sup>[17]</sup>	行动研究是由教师、校长、学校辅导员或其他教学相关人员主持的,收集学校管理、教师教学,以及学生学习情况等方面信息的活动,目的在于增长知识、促进反思实践、改进学校环境(或教育实践),以及提高学生学习成绩和改善学生学习环境	强调行动研究的形式应为多方合作且强调多种形式的信息收集,这需要教师具有较好的信息收集和分析等科研能力

从本体论和认识论的视角来看,前文列举出的不同学者对行动研究的内涵界定以及侧重点的比较分析,均指向行动研究的几点共性特征。在此基础上,本研究归纳总结出了行动研究的五大关键特征:合作性、科学性、实践性、反思性和情境性。这五个特征可作为理解行动研究范式属性的又一渠道。首先是合作性。施良方等在其著作中提出“行动研究是合

作的,而且自始至终都是合作的”<sup>[22]386</sup>。这种“合作”指的是包括教师在内的与多边主体的多种形式的合作,强调了教师每一阶段的真实参与过程,将“参与”和“改进”归结为行动研究的“核心目的”,并将教师“参与”研究作为行动研究的首要特征。行动研究的主体往往是多元的,一线教师和专业研究者以合作的关系处于同一研究当中,两者各取所长、相互促进。

其次是科学性。从早期的行动研究活动来看,当时的行动研究倡导者就一直坚持用科学的方法来解决实际的问题,他们从一开始就坚持了行动研究作为一种社会研究方法应有的科学性。对此,斯登豪斯(Stenhouse)特别指出:“行动研究作为一种研究方式,它首先必须具备‘研究’的基本资格。凡称得上一种研究,它就必须是‘系统的’或‘持续的’探究而不是零碎的或偶然的思考。”<sup>[19]</sup>所以,不管是从“实验主义者”勒温来看,还是从提出了行动研究作为一种研究应具备的前提性资格的斯登豪斯来看,科学性都俨然成为了行动研究的内在精神。再次是实践性。一方面,行动研究需要教师通过实践参与得出结论,而非采用经验性、思辨性的研究范式,即“在行动中研究”;另一方面,行动研究的出发点和落脚点在于实践问题而非理论建构,即“对行动的研究”。又次是反思性。反思性是行动研究的典型特征和精髓。行动研究是在研究者循环往复又不断进阶的反思中进行的。没有反思就没有下一步的研究。反思存在于行动研究的每一阶段,问题的提出来源于教师及时的反思,研究的过程少不了教师的反思,得出结论之后再行反思依然是继续开展新的研究或正确运用研究结果必不可少的基础。最后是情境性。每位教师所面临的教学情境和问题都是不确定的、独特的,这就意味着别人的经验和理论并不能完全说明和解释自身遇到的问题,这是由教育的基本品格所决定的。学者施良方等在阐释行动研究的特性时提到了哈贝马斯(Habermas)的观点:科学概括出来的知识,并不能直接地驱使社会实践,还必须有一个“启蒙过程”,以使特定情境中的实践者能够对自己的情境有真正的理解<sup>[22]376</sup>。也就是说,其研究对象、使用的研究方法以及研究结果皆依具体情境而定,某次行动研究的经验,不能绝对地照搬到下一个行动研究中去。

不难看出,合作性、科学性、实践性、反思性和情境性是相互联系的。换句话说,在行动研究的研究者看来,反思是行动研究得以开展

的推动力量,有了反思才能发现问题,而这种问题必然是某种特定情境下的问题而非普适性问题。行动研究作为“行动”和“研究”的结合,实践性和科学性是其必不可少的两大属性。另外,行动研究本身就具有一定的“民主性”,即研究不再是某个群体的特权,普通教师亦可参与其中。同时,为了确保研究的科学性、系统性和有效性,专业理论研究者的加入又为研究提供了保障,这也揭示了行动研究合作的必要性。

## (二)行动研究的核心能力要素

学者对行动研究内涵及范式属性的阐释,揭开了行动研究的面纱,清晰地描述了行动研究是什么以及怎么样的过程。教师如何做行动研究,以及如何发展行动研究能力,还需要对行动研究的核心能力要素进行剖析。本研究通过对不同学者关于行动研究的内涵及其侧重点的归纳与提炼,发现教师行动研究能力主要包括以下五种核心能力要素:

### 1. 问题意识

由于教育实践场景的复杂性和不可控性,课堂往往是呈现一场场“不可预约的精彩”之地,随之而来的也包括一系列的问题。问题是一切科学研究的起点,是教师展开行动研究的逻辑前提。心理学研究表明,意识到问题的存在是思维改变的基础<sup>[23]</sup>。因此,问题意识是教师行动研究能力的一大核心要素。具体而言,教师行动研究能力中的问题意识主要体现在教师应具有发现问题的敏感性以及直面问题和筛选问题的能力上。首先,教师应具有发现问题的敏感性。“专家型教师在教学中能及时敏锐准确地感知和把握教育教学实践问题、能够鉴别出有助于问题解决的信息,科学分析导致问题的成因。”<sup>[24]</sup>在任何研究中,发现一个有价值的问题比解决一个问题更有难度。教师在行动研究中不断提升自身对问题的敏感性,同时这种对问题的敏感性又让行动研究成为常态化。其次,教师应具有直面问题的能力。教师在遇到问题时,既不能过度依赖理论指导,“用自己的嘴巴来讲别人的话”,亦不能仅

凭经验缩小问题甚至无视问题。教师要敬畏课堂,直面问题;要正视问题,深入思考;要验证思考,展开行动。最后,教师应具备筛选问题的能力。不是所有的问题都值得和适合去研究。教师在行动研究中应具备筛选问题的能力。只有发现并概括出问题,研究才能开展。因此,筛选问题是行动研究的开始,也是教师应具备的基本能力。教师应具有务实的态度,善于透过现象看本质,勇于捕捉工作中的真问题或焦点问题,所选问题应具有代表性、普遍性和研究价值。在行动研究中,“提高行动研究的有效性,有赖于教师准确而及时地发现并概括教育、教学中的问题”<sup>[25]</sup>。概言之,问题意识是教师行动研究的关键能力。当教师用敏锐的“嗅觉”发现问题、提炼问题时,行动研究才有了具体的内涵,而思维与方法也才有了具体的对象。

## 2. 沟通与合作能力

沟通与合作能力贯穿整个研究过程,并通过外部特征的方式显现。一线教师作为深入真实教学情境的实践者,其优势在于熟悉教学实践及出现的问题,不足在于大多数人缺少坚实的理论基础和开阔的视野,易使得解决问题的过程和结果缺乏科学依据和支撑。面对这样的困境,一线教师要克服“局外人”的心态并与专业研究人员密切合作,这一点显得至关重要。首先,教师应转变观念。“三人行必有我师”,教师要具有开放包容的合作心态,要主动将发现的问题及时与同伴、专家讨论,共享资源。教育教学的改进不是让教师成为“孤勇者”,教师应与同事、教育管理者、专家学者建立信任关系,成为共同努力、相互协作、积极协商、双向互动的“同行者”。其次,教师要具备一定的合作技巧。相对于专家教师而言,新手(或在某方面属于新手的)教师,往往会有一种边缘感和距离感,这时除了要有积极应对的心态,还要有沟通合作技巧。处境不同往往会造成看问题的角度不同,这时教师不应故步自封,要学会主动与合作伙伴交流与沟通,在参与中获得成长。

## 3. 科研能力

发现和聚焦问题并不能解决问题。一线教师在聚焦问题之后,就需要进行积极探索、搜寻信息、开展实际行动等以促进问题有效解决,这一过程需要教师具备一定的科研能力。科研能力主要包括搜集信息和开发资源的能力、研究方法的选择与应用能力、基本研究范式的理解能力、研究计划的执行和行动能力。在行动研究过程中,教师具有行动者和研究者的双重身份。行动是基础,研究是保障。作为行动者,教师应参与其中的实施计划;作为研究者,教师应对行动进展进行实时监控,观察新的行动所带来的影响和效果并进行反思,以发现研究过程中的新问题。科研能力也是教师基本专业素养之一。以语文学科为例,《义务教育语文课程标准(2022年版)》就明确要求,“语文教师要勇于面对课程实施过程中遇到的新问题和新的挑战……以研究的态度探索问题的解决办法,提高教学研究水平”<sup>[26]</sup>。科研能力同时也具有区分教师发展水平的功能,新手教师、普通教师、经验型教师、研究型教师与专家型教师的主要区别就在于科研能力及其发展水平的高低。科研能力在面对教育现代化、处理复杂情境及解决实际问题中显得尤为重要。此外,科研能力也体现了教师“教学的学术”属性。一方面,教师可以将学术研究成果融入教学设计、教学内容和教学实施之中;另一方面,教师能够对教学加以调适,并通过不断反思、研究改进教学<sup>[27]</sup>。这既提高了教学效果,增强了教师理论与实践的持续互动<sup>[28]</sup>,也推动了教师整体专业水平的提升。科研能力是问题解决中由研究设计走向实践的根本推动力。

## 4. 分析与总结能力

行动研究不是以建构和丰富理论为直接目的,而是着眼于实际问题的解决。因此,其成果往往不能直接推广并转化为教学智慧。比如,针对某一现象进行调查产生的数据和资料,需要一线教师进行再次加工处理。通过对研究经验进行分析和总结,可以提升教师经验

的理论品质。教师对行动研究结果的分析 and 总结是行动研究的重要一环。教师所具有的专业分析能力使行动研究既区别于教师在日常工作中基于零碎或偶然思考的随意性的问题解决,又不同于一般的“经验总结”活动或简单的、零散的、短期的“反思性教学”行为<sup>[16]</sup>。教师应具有的分析与总结能力主要包括两种。一是直接的分析能力。一方面,教师要对在行动过程中直接获得的数据、资料及时进行处理、分析,系统描述行动研究的过程,并在此基础上,分析教学改进的成效与不足;另一方面,教师要对行动研究的直接过程和结果进行评估,要对有关现象及其原因进行解释,并提出今后的研究展望和设想。二是对研究进行全面、系统、科学的总结能力。一方面,教师通过公开自己的研究过程和研究成果,归纳总结出具有一定解释性和理论深度的经验,可用于帮助其他教师解决类似的问题;另一方面,教师在经验总结的过程中也加深了对整个研究过程的理解,强化了研究意识。

### 5. 反思与改进能力

凡是实践者都应该具有反思力。学者恩舍(Echon)提出了教师是“反思性实践者”这一观点。恩舍认为反思不仅是对问题进行反复且持续不断思考,还是注重“回顾”和“回溯”的过程。“反思”是指教师能够积极主动地对教育教学行为、教学现象及教学结果进行有意识的回顾,以研究者的视角去审视教育教学中存

在的实际问题。没有反思能力的教师是故步自封、盲目被动的。根据分析行动研究过程模型,从发现问题到制订研究方案再到最后的总结,反思贯穿整个行动过程。例如:对于拟研究的问题,需要反思问题的真伪,反思研究问题的价值;对于沟通与合作,需要反思各个角色的作用与效果,并反思在合作中是否做到了人格上的平等与相互尊重,是否促进了实质性合作及有效的互动;对于分析与总结过程,反思研究过程是否始终做到了实事求是,避免了人为的、主观的价值干涉,以及研究是否达到了预期的研究成果、成果的表达与呈现是否准确全面;等等。除了反思,教师还需要具备一定的改进能力。改进是一种综合素养,凡是反思过程中发现的不足和问题,均需要教师作出改进。改进的本质在于行动。改进是一种再研究再实践的过程。随着研究的不断推进和深入,问题不断得到有效解决,教师的反思与改进之间也建立了一种交互循环关系,最终使教师获得理论素养和实践能力的双提升。

### (三)中小学教师行动研究能力“阶梯状-多相关”模型

以上五种核心能力要素共同构成中小学教师行动研究过程中的立体结构模型,如图1所示。从图1可以看出,各能力要素存在不同层次水平差异,整体呈螺旋式上升发展态势,与教师专业发展水平有着紧密的联系,初步反映出教师行动研究面貌。

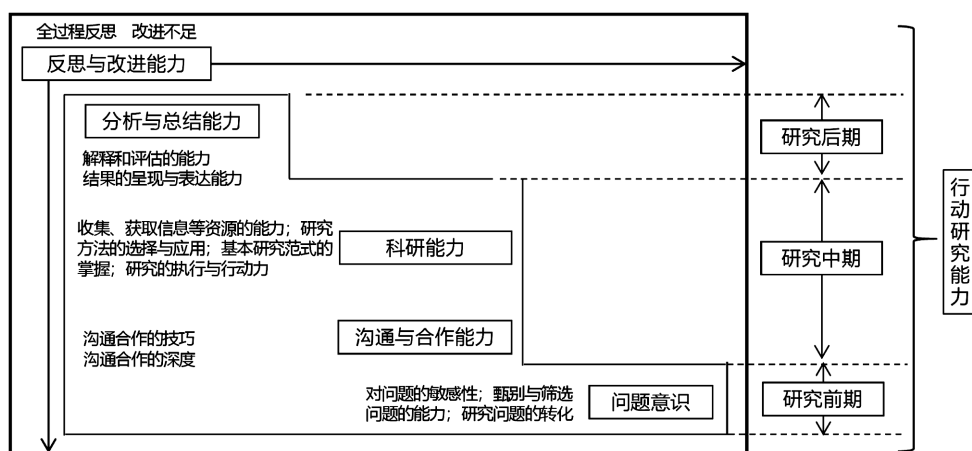


图1 教师行动研究能力结构模型



中小学教师行动研究能力结构模型是一个多种成分相互联系、相互作用、平衡且动态发展的系统。从整个模型的建构来看,研究过程分为前、中、后三个阶段,整体呈阶梯状分布,由低到高分别是问题意识、沟通与合作能力、科研能力及分析与总结能力,而反思与改进能力贯穿整个研究过程。问题是整个研究的起点。霍莉、阿哈尔、卡斯滕(Holly, Arhar&Kasten)等人所著的《教师行动研究》一书,明确提到行动研究源自教师教学实践中的困惑,这种困惑即教师所面临的问题<sup>[21]</sup>。从研究视角来看,教师需要形成和具备一定的问题转化能力,能够适时地将教育教学实践中遇到的困难转化为有效的研究问题。在明晰了研究问题之后,接下来需要制订研究方案,开展研究行动。当教师进入到真实的教育情境中开展行动后,在问题解决这一共同目标驱动下,不同参与者之间需要彼此分享信息、坦诚交流、相互协作,通过建立良好的合作伙伴关系,开展研究。学习共同体是后期经验交流分享的主要平台,也是促进教师专业发展的主要载体。当然,对教师个体而言,此过程离不开教师的科研素养,教师可采用科学规范的方式,如观察、访谈、实物收集、问卷调查等多种手段。行动研究后期,教师需要对资料、数据进行分析和解释,挖掘问题的深层原因,找到解决问题的办法。此外,还需要对研究过程和结果进行有效总结,以及对结果进行科学呈现与表达,增强行动研究结果的应用性。在整个行动的过程中,反思贯穿始终,如反思问题的合理性、反思过程的严谨性、反思结果的可靠性等,并对反思的不足加以总结和改进,从而为下一步的研究奠定基础,由此形成一个循环。模型结构呈“阶梯状”,体现了中小学行动研究能力发展的递进关系,与行动研究过程和教师具体教学实际相关联;模型结构呈“多相关”性,体现了各种核心能力要素并非孤立存在,而是相辅相成、共同发展的。

### 三、中小学教师行动研究能力提升路径

教师行动研究的能力是在行动实践中得到提升的,而能力的提升又进一步促进研究的有效开展和问题的解决,这是一个双向作用过程。基于对教师行动研究能力结构模型的分析,中小学教师行动研究能力的提升可采取以下几条路径:

#### (一)构建行动研究实践共同体,促进教师沟通合作参与能力

根据研究人员的组成情况,行动研究的范式可以分为个人型、同伴互助型和教师-专家合作型三种<sup>[29]</sup>。其中,后两者在一线实践中较为普遍。教育行动研究不等于教育行动本身,也不是有关教育行动的任何解释、感想、经验和总结,即教育行动研究有一定的理论背景和规定性<sup>[30]</sup>。在具体策略上,可构建以高校科研专家为引领,以中小学卓越教师为核心,普通教师广泛参与的多类型、多学科、多层次的实践共同体。在专家合作型研究范式下,专业研究者为教师提供理论指导和研究方法上的支持,以促进研究科学化、专业化、规范化;教师也能反过来为专业研究者的研究提供更实际和开创性的思路,二者取长补短、共同反思。行动研究不是一线教师的单打独斗。由于个人在视域和方法上有局限性,单打独斗不利于问题的解决和研究的开展。行动研究强调教师从个人化的、孤岛式的研究转向合作型的群体研究。合作可以使教师在行动研究中减少孤独感,可以让教师共同解决问题。教师在行动研究过程中应自觉组成实践共同体。实践共同体的核心在于合作及参与,这种合作与参与不限于教师和专业研究者,也可以发生在同事、学生家长、学校管理者之间。在共同体中,各成员承担着不同的角色和任务,彼此分享着各自的智慧,不仅让参与者可以在真实的情境中获得知识、发展技能,还有利于促进新手教师通过“合法的边缘参与”逐渐向“中心”靠拢,从而提升教师归属感、问题解决的积极性。另

外,在实践共同体中,教师实现了意义的生成和身份的转变<sup>[31]</sup>,从而获得了专业成长。实践共同体使得教师的学习由“个体”向“集体”转变,体现了“最近发展区”的规律。

## **(二)以科研项目为驱动力,让教师在“做中学”的实践中积累科研能力**

科研项目是教师提升行动研究能力的载体。一线教师不是理论工作者研究活动的附庸。一线教师通过参与科研项目,在“做中学”,即在项目和课题中不断提高自己的科研能力和水平。教研并不等于科研。真正的科研不仅仅是教师坐在一起分析教材、讨论学情,也不仅仅是观课磨课,教师科研能力的提升离不开科研项目的驱动。提升教师行动研究能力最佳的途径就是实践。学校可以就当前存在的问题,如学生的学习困境、教师的教学困境、学校整体发展等问题,通过开展科研项目的形式,鼓励教师在做的过程中一边学习一边获得能力的提升。学校教育科研管理水平在很大程度上影响着教师的科研素质和科研活动的开展与实施。所以,只有加强科学管理,有效地发挥人、财、物、信息等因素的作用,才可能催生高质量的科研成果,才会产生高素质的研究型教师<sup>[32]</sup>。具体到学校层面,首先,学校可实施“科研兴校”“科研强师”等项目,为教师研究提供平台,并建立相应机制以推动教育教科研科学化、规范化开展,构建以校为本的“学习型组织”生态文化系统,让教师在做中学,促进教师在研究过程中不断提高研究能力。其次,学校可积极与高校理论研究者进行沟通,主动牵头为一线教师的研究提供理论指导、技术指导、图书资料等保障;主动与上级教育机构联系,为教师的科研工作争取物质保障,改善科研条件,提升教师科研积极性。最后,学校应改善内部管理,营造良好的科研氛围。学校宜以解决本校真实存在的教育教学问题为出发点,通过科研立项,鼓励教师积极参与课题申报,以任务为驱动,以解决问题及成果产出为导向,让教师在参与中学会合

作、学会反思、学会总结经验,以提升教师的自我效能感。通过科研项目促进教师相互合作、研究成果共享,在教师之间形成相互借鉴、共同进步的氛围。学校的关怀与保障,使教师不再孤身奋战,在教师提高自身能力的同时,学校也获得了发展和改进。

## **(三)保持全过程反思,激发教师的问题意识及研究自觉性**

教育不是自然科学实验,可以有反反复复试错机会,错误影响一旦产生,事后往往难以弥补。所以,教师在行动研究过程中应时刻保持反思的自觉性,将实践与反思相结合,从“技术熟练者”转变成能够在行动中反思的“反思性实践者”。很显然,要发挥教师职业应有的创造性与自主性,就需要教师具备一种复杂程度高、灵活度大、动态发展的反思(甚至是“元反思”)的能力<sup>[33]</sup>。反思作为一种意识应贯穿行动研究始终,是教师进行研究的必备能力。反思有助于教师打破常规束缚,产生新想法新观念新问题。加强教师反思,特别要注重内省批判和辩证分析批判。“内省亦称‘自省’或‘自反’,也是自我了解、分析、反思并建构正确的自我知觉和行为的方法。”<sup>[34]</sup>所谓“内省批判”,可以理解为教师不断进行自我反思,包括对自己的教学及研究进行反思,查找不足。所谓“辩证分析批判”,是运用系统分析方法辩证思考各种教育现象、问题和观点,把它们置于一定的背景关系中去研究和认识<sup>[11]</sup>。特别是教师对学生行为的理解,不应只见现象而不见现象背后的原因,这就需要批判地运用辩证分析方法,才能既见树木亦见森林。在行动研究过程中,学校要重视教师的批判性反思,要强调从研究问题一开始,就将反思融入行动研究的过程。反思可以使得教师对研究问题保持一定的敏感性和自觉性。

## **(四)恪守终身学习理念,在学习与行动的循环中提升教师能力**

面对复杂多变的教育环境,教师要具备应对未知和变革的能力,这就需要教师不断学习



和不断实践,在学习与行动的过程中提升行动研究能力。首先,开展校本培训。校本培训是中小学教师专业发展的重要途径,也是促进教师终身学习的有效方式。学校可以针对教师在科研当中存在的诸如不了解教育基本理论,科研目标不具体,选题陈旧、空泛,实验设计不得当等问题,进行有针对性的集中指导。例如,学校要聚焦教师在教育教学实践中出现的普遍问题开展专题培训,让教师在参与中获得解决问题的能力。其次,鼓励教师自主学习。教师自主学习是教师根据自身条件、处境和需要,相对自由地选择学习目标、学习内容和学习方式等,是一个自我调控、自我监督的过程。通过这一培养过程,教师能够不断提升自己,更新自我。教师专业发展应是外部驱动与自主发展相结合的产物。教师的学习渠道不应仅局限于外部给予,还要自己探寻更加合适有效的学习渠道。外部驱动从本质上看只是发挥启发和引导作用,最终必须内化为个体的自觉行动和自律行为<sup>[35]</sup>。最后,创设教师个性化学习方式。不同的个体有不同的知识吸收方法和能力提升途径,其中,读书、团队共商等都是帮助教师获得提升的方式。终身学习不仅需要集体大环境,更需要个性化的学习方式。学校可根据教师职业生涯发展阶段及科研水平情况,鼓励教师多元化发展,制订符合教师的发展方案,让教师在个性化行动中提升行动研究能力。

#### 参考文献:

[1] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. (2018-01-20)[2024-01-22]. [https://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content\\_5266234.htm](https://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5266234.htm).

[2] 中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》[EB/OL]. (2019-02-23)[2024-02-02]. [https://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content\\_5367987.htm](https://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm).

[3] 邓纯臻,杨卫安. 教师行动研究的功利性与非功利性:现实困境与应对之策[J]. 学术探索,2021(9):140-148.

[4] 王桂玲. 农村中小学教师开展行动研究的困惑与对策[J]. 教育科学论坛,2009(1):37-39.

[5] 高晓文,于伟. 教师行动中的“责任分散”问题研究[J]. 教育研究,2016(2):57-62.

[6] 魏宏聚,任珊珊. 中小学教师研究共同体:价值审视、实践偏差及优化路径[J]. 教师教育学报,2021(3):55-62.

[7] 卢立涛,井祥贵. 教育行动研究在中国:审视与反思[J]. 教育学报,2012(1):49-53.

[8] 王安全,刘飞. 中小学教师教育行动研究中的问题及其消解[J]. 教育科学研究,2013(4):73-77.

[9] 陈向明. 参与式行动研究与教师专业发展[J]. 教育科学研究,2006(5):55-57.

[10] 李臣之,刘良华. 行动研究兴衰的启示[J]. 教育研究与实验,1995(1):62-64.

[11] 宋秋前. 行动研究:教育理论与实践相结合的实践性中介[J]. 教育研究,2000(7):42-46.

[12] 夏惠贤. 论教师的专业发展[J]. 外国教育资料,2000(5):44-48,40.

[13] 梁靖云. 教育行动研究——中小学教育科研的主要方式[J]. 教育理论与实践,2002(7):56-58.

[14] 魏宏聚. 中小学教师行动研究必要性探讨[J]. 中国教育学刊,2004(5):57-60.

[15] 牛瑞雪. 行动研究为什么搁浅了——大学与中小学合作研究的困境与出路[J]. 课程·教材·教法,2006(2):69-75.

[16] 荆雁凌. 中小学教师怎样进行课题研究(八)——教育科研方法之教育行动研究法[J]. 教育理论与实践,2008(23):39-41.

[17] 杰夫·米尔斯. 教师行动研究指南[M]. 3版. 王本陆,潘新民,等译. 重庆:重庆大学出版社,2010:6.

[18] 郑金洲. 行动研究:一种日益受到关注的研究方法[J]. 上海高教研究,1997(1):27-31.

[19] 刘良华. 重申“行动研究”[J]. 比较教育研究,2005(5):76-79,37.

[20] 王洪才. 行动研究的本质内涵与实践路径——兼论杨德广的行动研究特色[J]. 高教论坛,2021(9):1-7,15.

[21] 玛丽·路易斯·霍莉,乔安妮·M·阿哈尔,温迪·C·卡斯滕. 教师行动研究[M]. 3版. 祝莉丽,张玲,李巧兰,译. 北京:中国人民大学出版社,2013:22.

[22] 施良方,崔允漷. 教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,1999:386-376.

[23] 姚本先. 论学生问题意识的培养[J]. 教育研究,1995(10):40-43.

[24] 周波. 基于教育行动研究的教师专业发展之思[J]. 教学与管理,2016(24):52-54.

[25] 姚利民. 论教师开展行动研究[J]. 湖南大学学报(社会科学版),2001(增刊1):170-174.

[26] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[M]. 北京师范大学出版社,2022:55.

[27] 李子建. 新时代教师教育学科建设及发展取向[J]. 教师

- 教育学报,2021,(2):15-22.
- [28] 于泽元,李颜希. 教学学术视角下高校公共课教师教学反思研究[J]. 教师教育学报,2020,(2):20-25.
- [29] 王春华. 从个人到同伴互助:教育行动研究范式的转换[J]. 当代教育科学,2005(16):49-51.
- [30] 陈桂生. 什么是比较适合中小学教师运作的教育研究范式——“教育行动研究”要义[J]. 当代教育论坛,2002(9):28-31.
- [31] 李子建,邱德峰. 实践共同体:迈向教师专业身份认同新视野[J]. 全球教育展望,2016(5):102-111.
- [32] 丁连信,卞惠林. 济南市初中教师教育科研素质的调查[J]. 山东教育科研,2001(10):40-42.
- [33] 陈向明. 中小学教师为什么要做研究[J]. 教育发展研究,2019(8):67-72.
- [34] 黄轶. 内省的力量[J]. 南方文坛,2012(3):1.
- [35] 吴立宝. 自主学习——教师继续教育的有效途径[J]. 继续教育研究,2010(5):47-49.

## Structure Model and Promotion Path of Action Research Ability of Primary and Secondary School Teachers

QIU Defeng<sup>1</sup>, WANG Siyu<sup>1</sup>, BAI Jie<sup>2</sup>

(1. College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;  
2. Education and Sports Bureau of Panlong District, Kunming 650051, China)

**Abstract:** Action research is a preferred research method among primary and secondary school teachers. However, due to the lack of in-depth understanding of action research, teachers have encountered various challenges in the actual research process. Establishing a structural model for developing action research capabilities can help frontline teachers accurately grasp the essence of action research and truly understand what it is and how to conduct it. Based on research and analysis of relevant literature, combined with teaching practice, a “stepped-multifaceted” ability structure model has been extracted, with core competency elements such as “problem awareness, communication and collaboration skills, research skills, analytical and summarization skills, and reflection and improvement skills”. This model visualizes the action research ability of primary and secondary school teachers. Based on this model, the following pathways have been proposed to enhance teachers’ action research capabilities and promote their professional development: creating a community that encourages teacher communication and collaboration skills, using the concept of “community” to enhance their participation abilities; using research projects to drive teachers’ development of research skills by allowing them to learn through practical experience; encouraging teachers to engage in continuous reflection throughout the entire research process, thereby stimulating their problem awareness and research consciousness; emphasizing the importance of lifelong learning and improving one’s abilities through the cyclical process of “learning-action”.

**Key words:** primary and secondary school teachers; action research; capability structure model; reflective practice; “learning by doing”

责任编辑 邱香华 谭小军