

教师行动研究的专业伦理及其建构*

阮成武

(安徽师范大学教育科学学院,安徽 芜湖 241000)

关键词: 教师行动研究;专业伦理;制度伦理;德性伦理;道德实践智慧

摘要: 教师开展行动研究面临专业伦理缺位的问题。应基于行动研究的伦理关系,确立教师专业伦理规范:在师生关系上,以尊重、理解和保护学生为道德基准,以学生发展为本;在与学校管理者关系上,坚持平等合作、民主参与和专业判断的行为准则;在自我探究与实践反思中,保持改进、敢于创新的自觉性和责任感;在与同行及专业研究者合作中,秉持民主开放、信任合作和专业自主的专业精神。教师行动研究的专业伦理,是在必要的制度规约下,教师主体不断的道德认同、承诺与践履,实现制度伦理与德性伦理的整合与同构,生成道德实践智慧的建构过程。

中图分类号: G40-059.1 **文献标志码:** A **文章编号:** 1001-2435(2010)01-0013-06

Professional Morality and Construction in Teachers' Action Research

RUAN Cheng-wu (School of Education Science, Anhui Normal University, Wuhu Anhui 241000, China)

Key words: teachers' action research; professional morality; institutional ethic; moral ethic; intelligence of moral practice

Abstract: The professional morality vacancy is a thorny problem that teachers face when they are doing action research. So teachers should set up the norms of professional morality on the basis of ethical relationship of action research. In the teacher-student relationship, teachers ought to take respect, understanding and protecting students as morality criterion, and based on the development of students. In the relations between teachers and school administrators, teachers ought to insist on the code of conduct of cooperating equally, participating democratically and judging professionally. And teachers should maintain the consciousness and sense of responsibility with courage to improve and innovate, when doing self-exploration and reflecting on practice. And teachers should have the professional attitude of democratic opening, cooperating with confidence and professional autonomy, when cooperating with colleagues and professional researchers. For the construction of teachers' professional morality in the action research, teachers implement the instruction in the professional morality, agree and practice the moral principles, and what's more, integrate the institutional ethic with moral ethic, which can be put into practice.

教师行动研究包括技术和伦理两个相互辅成的层面,就现实而言,人们更多关注行动研究的技术层面。正如麦克南所说:“行动研究中的伦理问题,一直以来很少有人讨论……此种局面着实令人担忧,因为对于伦理问题的关注,是一项实践够得上专业水准的标志。”^[1]而且,教育实践固有的道德属性,使专业伦理规范建设在教师专业化过程中具有独特意义。^[2]如何建构教师行动研究的专业伦理,不仅可以弥补教师行动研究的

专业伦理缺位,也是提升教师专业道德水平、更新教师道德形象,促进教师专业化的核心内容和重要途径。

一、教师行动研究面临的伦理缺位

教师参与和开展教育研究,需要遵循学术规范以及教育研究的一般伦理标准。因为“教育伦理是保障教育科学良好社会形象和内部声誉的重

收稿日期:2009-12-20;修回日期:2010-01-19

基金项目:全国教育科学十五规划教育部规划课题(FEB050719)

作者简介:阮成武(1964-),男,安徽六安人,教授,副院长,教师教育研究所所长,主要研究教育基本理论、教师教育。

要力量。不受严格的教育伦理规范的科研活动,常因其目的、手段的不正当性而遭到社会的非难。教育伦理是保证教育科研尊严的有力武器,是发挥教育科研功能的重要条件。^[3]然而,教师行动研究是一种基于行动、在行动中、由行动者开展的旨在改进行动的教育研究。行动研究的伦理关系不同于一般学术研究及其它范式的教育研究;反之,一般学术研究及其它范式的教育研究道德规范难以解决行动研究的伦理问题。这使教师行动研究面临一系列伦理缺位问题。

(一) 行动研究的实践导向面临的伦理缺位

实践导向是教师行动研究的一大特点和优势,却潜藏着自身的伦理难题:教师行动研究需要指向特定的教育实践问题,打破既定常规,也面临失败的风险与代价。教师如何担负研究与行动的双重责任,又不因开展行动研究而对学生的学习与成长带来不利影响呢?教师行动研究是以日常教育生活作为研究的“问题域”,以研究者——教师作为研究焦点,又将研究结果转化为自己的实际教育行动。教师如何让学生知道并同意其研究目的和计划,又避免这种沟通和解释对研究的客观性与有效性带来不利影响呢?教师行动研究是一种系统公开的探究过程,教师如何在研究过程中与合作者交流合作以及在研究结果的发表与分享中,保证研究过程的公开性又不对学生隐私产生侵害呢?这些问题的处理都需要专业伦理规范。

(二) 行动研究的协同合作面临的伦理缺位

协同合作是行动研究的一个基本要求,一方面,教师作为“一线研究者”,具有特定的价值取向、思维方式和话语风格,在与掌握更多资源、享有更多权利的大学或专门机构的研究人员即“二线研究者”合作研究中,如何避免再度陷入被研究和被操控的境地,在协同中进行自主研究,保持态度与话语的平等,而不至于陷入角色关系冲突和“介入的尴尬”呢?同时,教师在与同事共同开展合作研究中,如何在一般的尊重、团结和互助式的道德关系基础上,进一步基于行动研究需要,相互开放各自的教育生活世界和内隐的教育信念与体验,相互反思、批判和辩证,进行深入有效合作探究与经验分享,既不会感到过分焦虑、沮丧,也不造成相互戒备与伤害?这同样需要一种专业道德规范来加以调节与保障。

(三) 行动研究的批判反思面临的伦理缺位

教师行动研究总是在教育主管部门及所在学校领导的管理下进行的,教育主管部门和学校的重要旨趣是确立规章制度及管理措施的合法性,形成一定的秩序和权威;相反,教师行动研究则要对既定教学制度规范、意识形态的合理性及具体的教育实践进行反思与批判,发现问题并通过自己的研究产生一种变化与革新,达到“改进”的目的。在这一过程中,教师如何在与教育主管部门以及学校管理者之间的关系中,保持反思与批判的态度而又不会与主管部门和学校管理者产生冲突,进而得到组织的支持和促进呢?这不光是一个管理的问题,也不是一般的道德规范能够调节,而需要建立一种专业伦理。

(四) 行动研究的自我探究面临的伦理缺位

教师开展行动研究总是要确立一定的价值标准,对自己“日常生活”保持一种反思省察,以达到一种价值澄清与行动改进。“教师内在的伦理价值与信念体系是教育行动中探究、反思与实践的核心,而教师在行动研究过程中,他本身的信念与价值体系会持续受到反思、质疑、辩证、解构以及再建构,并逐渐统整、成熟而趋近于教育的理想与价值。”^[4]教师如何保持这种自我反思与探究而不至产生自我怀疑与挫伤,以及情绪沮丧和自尊心被伤害呢?另一方面,教师如何在自我反思与解构的过程中,重新建立与同事的关系,相互合作、深度沟通、集体反思,以激起更敏锐的专业知觉和强健的改革动力,形成崭新的学校文化和专业发展共同体呢?诸如此类问题的处理与解决,主要是教师基于一定价值判断和伦理标准的道德实践活动。只有确立与教师行动研究相因应的专业伦理并在此指导和保障下,教师才得以超越日常经验和生活环境的桎梏,使惯常的教育实践真正跃升为“行动”与“研究”有机结合的专业实践,以促进教师专业化发展。

二、教师行动研究的专业伦理规范

教师行动研究的伦理缺位问题,显然已经超出现行“教师职业道德”的调节范围。1991年颁行和1997年修订的《中小学教师职业道德规范》提出“严谨治学”、“团结协作”;2005年教育部《关于进一步加强和改进师德建设的意见》提出:“大力提倡求真务实、勇于创新、严谨自律的治学态度和学术精神,团结合作、协力攻

关、共同进步的团队精神，努力发扬优良的学术风气。坚持科学精神，模范遵守学术道德规范，潜心钻研，实事求是，严谨笃学，成为热爱学习、终身学习和锐意创新的楷模。”2008年修订发布的《中小学教师职业道德规范》进一步提出教师应当“团结协作，尊重同事”；“潜心钻研业务，勇于探索创新，不断提高专业素养和教育教学水平”。这些原则要求基本上囿于一种抽象、模糊、未分化的师德规范，对教师行动研究难以发挥具体的调节和指导功能；反则，伦理缺位又会进一步导致教师行动研究的目标、过程和结果的伦理失范。基于此，本文根据行动研究的特点及其特定的伦理关系，来确立教师行动研究的专业伦理规范。

（一）教师行动研究应坚持以尊重、理解和保护学生为道德基准

教师行动研究固然要促进教师自身专业发展，但其根本意义和价值必须见之于学生发展。2001年第三届国际教育组织世界大会《关于教师职业道德的宣言》提出的教师职业道德标准，核心是“为所有学生提供高水平的教育”，“尊重所有儿童（特别是他们的学生）的权利。”^[5]美国“全美教师专业化基准委员会”制订的《教师专业化基准大纲》，首要一条也是“教师接受社会的委托负责教育学生，照料他们的学习。”^[6]由此可见，教师行动研究的最高伦理原则是在充分理解学生的基础上，以尊重和保护学生的权利为道德基准，以促进学生发展为本。这是由于，教师行动研究总是基于真实的教育实践活动，指向具体的学生个体和群体。在教师行动研究中，学生既是行动研究的参与者，又是行动研究的“被试”，而且，学生不大能够自由参与或退出教师所开展的行动研究过程，这就要求教师行动研究应当制定并遵守相应的专业伦理。麦克南为行动研究制订的13条伦理标准中，就包括“在研究的目标上，所有受到行动研究影响的人都享有知情的权利、商议的权利和获取建议的权利”；“如未获得家长、管理人员和其他相关人员的许可，不应进行任何行动研究”；“研究者必须对资料的机密性负责”；“不得进行任何可能对所涉及的人员造成身心伤害的研究”等。^[1]教师行动研究应当审慎选择和运用研究的方法和工具，提高研究效度和信度，努力避免学生因此受到不应有的伤害与影响。在行动研究过程中，教师应当充

分尊重和保护学生的个人隐私、人格尊严；研究的目的、措施、结果应当以促进学生发展为根本宗旨。反则，教师行动研究就会违背教师专业道德规范，偏离正确方向。

（二）教师行动研究应坚持平等合作、民主参与和专业判断的行为准则

教师行动研究总是在学校情境进行的，具有明显的校本性质。表面上看，教师行动研究是为了“改进”某些教学观念或行为，而一旦深入开展起来，不仅会涉及到学校既定的教学观念、行为规范，而且触及到有关的规章制度与教育政策。正如埃利奥特提醒人们，“在制度化情境中，教学改革并不是一种简单的个人创造。它总是受到制度的限制，而个人的力量无法超越制度去引起有效的变革。”^[7]行动研究突出的“批判”和“解放”色彩，势必对学校的现行的制度和传统以及教育行政部门的某些政策法规的合法性、合理性与有效性提出一定的反思、质疑与批判。行动研究的目标计划、责任承诺、研究过程以及对结果的反思、总结和交流，都应当是教师个体或志愿者组合的自主决定与自觉行为，而不是附庸和盲从于科层组织的权威。这一方面要求教师行动研究应当建立在民主赋权的基础上，鼓励教师按照一定的专业标准进行自主的专业判断与决策；学校管理者则应改变科层本位的“官僚文化”，形成一种理解性、支持性的心理气氛和促进教师民主参与变革的“服务文化”，从而将学校还原成为教师民主参与的过程，把学校建设成一种真正的学习型组织。与此同时，教师也应在与学校管理者的平等合作和民主参与过程中，对现行教学制度和意识形态所进行的反思与批判应当是建设性、合作性的，增进与学校管理者的沟通与协作，实现平等合作、民主参与和决策分享，共同研究制订行动研究的计划方案，推动学校改进，避免相互对抗、隔阂和冲突。

（三）教师行动研究应保持自我探究与实践反思的自觉性和责任感

教师行动研究是以研究者亦即行动者——教师自身为焦点的，教师同时作为研究的主体与客体。具言之，教师既是研究的发起者、组织者和实施者——研究主体，同时又将自己的思想观念和行为的过程与结果，作为观测、反思和加以改进的对象——研究客体。教师的自我知觉与反思不仅是行动研究的精神特征之一，而且被认为是

教师专业发展与成长的核心动力。然而,反思不只是一种技术与方法,它需要逻辑思维的积极参与,是人的理智、情意和价值观的交织活动。自觉性、责任感和意志力(全心全意和坚持不懈)是反思性行为的有机组成部分。^[8]习惯性思维常常使教师不加批判地接受现实法则,处在一种无问题或“去问题化”的日常生活世界之中。教师往往注重教学方法技巧的掌握而不去关心教学的原理,沉溺于实践经验和墨守成规的习惯之中。教师在行动研究中,对日常生活世界中被认为是理所当然的内隐知识、信念、价值、行为方式进行自我观察、自我知觉和自我揭露,进行系统细致的自我解构与批判。从理论上说,教师这种对自身教学实践的不满和对自我专业知能和价值观的怀疑与挑战,孕育了专业发展和行动改进的可能性,教师由此实现自我更新、超越和重构。但这种自我揭露和批判反思很可能导致自我怀疑、否定和伤害,难免造成教师内心的困惑、冲突、焦虑、紧张和不确定感,进而会有一种情绪沮丧、自尊心被伤害的感觉,存在着自我破坏的风险性。正因为此,很多教师宁愿生活在日常生活世界的“舒适地带”,沉迷于而不愿开展自我揭露和反思活动。

有鉴于此,美国“全美教师专业化基准委员会”制订的《教师专业化基准大纲》明确提出,“教师系统地反思自我自身的实践经验中学到知识”,具体包括:验证自身的判断;不断作出困难的选择;征求他人的建议以改进自身的实践;参与教育研究,丰富学识。^[6]朱小蔓也指出,创新应当成为教师职业道德的新德目,是教师教育的基本活动,教师职业的新道德。^[9]这意味着对于教师来说,创新不仅是一种方法和能力,而且是教师职业道德的重要内容,具体表现为一种创新的态度、责任感与意志力。只有这样,教师的实践反思才能经常、持续、深入地进行下去,成为一种日常的专业工作方式。而只有这种充满实践反思的专业工作方式的形成,才能促进教师不断变革与创新,在实现自身专业发展过程中,推动教育实践不断变革与改进。

(四) 教师行动研究应秉持民主开放、信任合作和独立自主的专业精神

教师行动研究不是孤岛式的个体研究,而是需要在民主、平等、开放和合作过程中,寻求同行之间的视界交融和经验分享,并通过相互反思

与批判以提高研究的信度与效度。故此,教师行动研究又被称为“合作的行动研究”。教师行动研究的合作首先存在于教师同行之间。在行动研究中,当教师通过反思个人习以为常的知识经验、价值观和行为模式而陷入自我批判和自我破坏的危机时,需要来自同行的理解、接纳与信任,获得一种合作、鼓励和支持。与此同时,教师在自我知觉、批判和揭露的反思性活动中,经常存在自我蒙蔽的视角盲点,受到日常生活经验、价值观和行为模式与习惯的束缚,迫切需要同行之间制订并遵守一种平等积极的互动规范,建立志愿者组合和彼此理解、信任、平等的“批判性朋友”关系,形成专业发展共同体。以此,所有成员从自我解构到教学观念和经验的重建,都能维持一种开放、平等、信任与自由的沟通情境,形成支持性的和积极关注的心理氛围。教师在安全、接纳和相互支持的情境下开放各自的教育生活世界,进行自我反思与解构,以达到个人知识、信念、价值观和行为方式的重建与经验分享。期次,教师行动研究的合作还存在于教师与外在介入的专业研究者之间。牛瑞雪在作为专业研究者参与学校及教师的行动研究过程中发现,行动研究搁浅的重要原因,是专业研究者(学者)与教师之间的沟通障碍。^[10]即,专业研究者与教师使用两套不同的话语体系,无形中加大了两者的距离,信任感随之下降。两者认同各自的制度文化,造成放权与依赖性之间的反差。即专业研究者试图保持研究过程中参与的平等、民主,主张研究过程的自主和开放性,而教师则希望得到学者切实具体的策略性指导。由此,不仅造成专业研究者在行动研究中“介入的尴尬”,也使教师的“研究者”地位和角色在专业研究者面前的退缩、转让。为此,行动研究不仅要在制度上明确专业研究者与教师各自的权利与义务,建立一种合作的运行机制,同时也面临研究伦理的重建。“它强调教师与专家研究者之间的民主沟通与交互批判反省的关系,他们之间互为信赖的朋友和批判性的朋友,研究者以协调者的身份,在交互反省、辩证批判的历程中,与教师共同反省研究行动策略中的各种内外因素,建立并维持民主平等与自由沟通的氛围。”^[11]在合作过程中,教师应充分尊重专业研究者的意见与建议,汲取专业研究者的专业智慧,又保持自主性思考,进行独立的专业判断与决策,尊重自己的

实践性知识和实践智慧，分享同行之间的经验和情感；同时，在与专业研究者的合作中，教师应保持与专业研究者进行专业对话的勇气和信心，加入行动研究的话语共同体，积极发表自己的思想见解和研究成果。这种专业自主既是教师与专业研究者平等对话的必要条件，也使教师获得专业权利，进而“专业地工作着”。

三、教师行动研究的专业伦理建构

教师行动研究的专业伦理建构，在理论基础和实践策略上面临多种选择。一般来说，专业伦理的建构存在着效益论伦理学、义务论伦理学和德行论伦理学等三种策略^[12]。

（一）效益论伦理学的建构策略

效益伦理学认为，道德规范本身并无纯粹的义务性和善恶之分，只要能够是最有效、得到最大效益，评价一个行为的善恶好坏的最主要标准是能否达到最大的效益。按照这种策略来建构教师行动研究的专业伦理，追求的是时间、精力投入的最小、最少化与产出、效果的最大、最优化，以此来处理行动研究的伦理关系并进行行为、措施的评判与取舍。这似乎能达到行动研究的最高目标，也似乎意味着能够提高教师的专业化水平。然而，追求效益最大化、最优化的后果有可能是动机、过程以及结果的不道德甚至反道德。例如，虽然教师通过行动研究的开展达到某种教育“效果”，如学生成绩上升了，班级秩序好转了，或是学生违纪现象减少了；但事实上，教师采取的措施和手段可能是规避了教育政策和教育伦理的走捷径、投机取巧与功利主义。因此，基于效益论伦理学来建构教师行动研究的专业伦理，教师专业水平可能是提高了，教育教学效果也可能得到某种改善，但并不能使教育走向理想的目标，缺乏教育的正义、公平、崇高与自由精神。

（二）义务论伦理学的建构策略

义务论伦理学对于专业活动应当遵守的伦理规范，进行明确具体的规定，建立一定的制度和条例，强调制度伦理的作用。诚然，行动研究作为教师的一种专业实践活动，其伦理关系的调节与维系不是建立在教师个人道德尤其是传统的观念道德基础上，它更多的是建立在一定道德义务基础上的制度伦理，或者说，它主要表现为一种

制度道德。因此，行动研究的顺利开展，需要基于教师专业知觉、专业精神和专业权力，确立一种合乎行动研究特点的制度规约，搭建便于教师进行行动研究的制度框架——可以做什么、怎样做和不可以做什么、怎样做。英国上世纪90年代推行学校改进运动所提出的“反思性行动计划模式”中，就制定出一整套“道德指导策略”和“合作策略”。^[13]前者包括：（1）小组或指导教师间的讨论必须被视为绝对机密的；（2）对任何人而言，将小组讨论的事情泄露出去都是不道德的；（3）每一份个人档案都应被视为个人财产，其使用权完全属于本人；（4）尽管小组成员被要求定期为专业读者提供相应的文章，但他们没有义务将所有论文对校内读者公开；（5）在撰写评价性材料时，小组成员应避免识别个人成员或学生；（6）一旦个人因其背景而被识别出来，作者就应在资料生动性和公开性方面达成一致；（7）小组成员有权对当今事实和政策提出批判性分析。后者包括：（1）给成员提供道德上的支持，它“坚定决心，允许分担彼此的脆弱，并帮助人们经历那些在改革起步阶段相伴而生的错误与沮丧”；（2）提供支柱性力量，它帮助我们战胜职业和个人生活中每况愈下的生活情境；（3）提供管理改革的方法，在经验和资料共享的情况下，允许批评性观点。不过，对伦理义务的过分强调，也容易背离教师在行动研究中对自由、信任和创造的追求，甚至会将教师推向无德的境地。如，教师因批评同事的方式不当却未受到同事责备而内心窃喜，或因泄露学生隐私没有受到相关方面的追究而心存侥幸。这种一次次逃避制度伦理责罚而获得的“快乐”，却侵蚀着道德原则，扭曲教育伦理精神。

（三）德行论伦理学的建构策略

德行论伦理学的观点认为，专业伦理不单是遵守道德义务及其相关的伦理规范，而是要重视人本有能力的发挥，并在发挥自我过程中保持与外界保持良好的伦理关系。德行伦理学的教师专业伦理建构策略，更加强调德性伦理的作用。比较而言，制度伦理主要靠所确立的制度中蕴含特定的伦理精神来规约教师的行为，而德性伦理则是主体对自身的生存意义、精神归属、处世方式以及对某种伦理精神体认后所形成的精神品质和道德境界。与前者相比，德性伦理具有个体性、自觉性、相对独立性和超脱性的特点。^[14]在此之

下,教师在行动研究中,应将自己的专业理想、人生旨趣和行为准则内化为一种具有自主、自律乃至自动功能的专业荣誉、专业尊严、专业责任与专业精神,并整合成一种充满内心道德自由的专业工作方式及其专业生活方式。在德性伦理的调节下,教师根植于教育价值以及人类的终极关怀,以高度的专业自律来处理 and 建立行动研究中的伦理关系,转化为一种充满自由与善的道德实践智慧。

教师专业伦理既不是教师行动研究自身的必然产物,也不是外在赋予与嵌入的结果,而是在必要的制度规约下,教师主体经过不断的道德认同、承诺与践履,实现制度伦理与德性伦理的整合与同构,生成道德实践智慧的建构过程。

参考文献:

- [1] MCKERNAN J. Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner [M]. 2th ed. Kogan Page, 1996:241-242.
- [2] 刘捷. 专业化:挑战 21 世纪的教师[M]. 北京:教育科学出版社,2002:70.
- [3] 王本陆. 教育伦理建设:教育现代化的跨世纪课题[J]. 中国教育学刊,1999,(2):12.
- [4] 陈惠邦. 教育行动研究[M]. 台北:师大书苑,1998:17.
- [5] 国际教育组织(ET). 关于教师职业道德的宣言[EB/OL]. <http://163.32.161.2/adm3/jiang/normal.htm>.
- [6] 全美教师专业基准委员会. 教师专业化基准大纲[M]. 佐藤学. 课程与教师. 北京:教育科学出版社,2003:245.
- [7] 刘良华. 走向批判:教育行动研究的新方向[J]. 当代教育论坛,2003,(5):67.
- [8] 阮成武. 主体性教师学[M]. 合肥:安徽大学出版社,2005:277.
- [9] 朱小蔓,等. 教育职场:教师的道德成长[M]. 北京:教育科学出版社,2004:144.
- [10] 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.
- [11] Carr & Kemmis S. Becoming Critical Education Knowledge and Action Research [M]. London: Falmer,1986.
- [12] 沈清松. 伦理学理论与专业伦理教育[J]. 湖南大学学报,1996,(4):83.
- [13] 胡宏伟,刘朋. 英国教师主导型反思行动计划模式及其启示[J]. 外国教育研究,2002,(7):60.
- [14] 杨清荣. 略论制度伦理与德性伦理的关系[J]. 道德与文明,2001,(6):15.

责任编辑:王俊恒

本刊被评为“华东地区优秀期刊”

据安徽省新闻出版局文件通知,第四届“华东地区优秀期刊”评选结果于12月7日揭晓。《安徽师范大学学报(人文社会科学版)》榜上有名。

据悉,此次评选活动是为了发挥优秀期刊在出版事业中的示范作用,带动华东地区期刊整体质量的提高,促进期刊出版业的繁荣和发展,经华东六省一市新闻出版局研商决定举办的。2009年11月,华东地区优秀期刊评审委员会在上海举行终评会,经严格筛选,并报国家新闻出版署审定,共评出第四届华东地区优秀期刊338种。其中,安徽省36种。此前,本刊还在安徽省新闻出版局、安徽省教育厅2009年8月组织的高等学校优秀学报评选中,荣获一等奖。(聂平)