

教育行动研究在中国:审视与反思

卢立涛¹, 井祥贵²

(1. 北京师范大学 教育学部 课程与教学研究院, 北京 100875; 2. 商丘师范学院 教育科学学院, 河南 商丘 476000)

摘要:教育行动研究方式因其在解决教育理论脱离教育实践、促进教师专业发展、推动课程改革等方面的作用而受到倡导。这促进了我国教育研究的发展,但同时也出现了一些问题:表现于“重理轻用”、“低水平重复”、“文不对题”等对教育行动研究的泛化及滥用现象;混淆教育行动与教育行动研究;教育行动研究过程中存在“去理论化”倾向。秉持跨学科研究取向,以问题为中心,正确认识、评价和定位教育行动研究,廓清概念、规避“唯方法主义”倾向、重视理论思维,方有助于我国教育研究的良性发展。

关键词:教育行动研究;去理论化倾向;唯方法主义倾向;跨学科研究取向

中图分类号:G40-034 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2012)01-0049-05

20世纪三四十年代以降,教育行动研究在西方经历了兴起、衰落、复兴的演变过程,其取向也由最初的“解释”转向“解放”或“批判”,并形成了参与、改进、系统与公正的特质而全球风靡。八九十年代,我国教育学者对教育行动研究予以引介、倡导,从而使其对我国的教育研究产生了较为广泛的影响。在学界,有学者把教育行动研究不仅当做一种研究方式,而且当做自己学术研究的问题域;以行动研究为对象或用行动研究的方式完成的科研成果、研究生毕业论文频频出现于一些高校;在中小学,行动研究极大地调动了中小学教师参与研究的热情。一言以蔽之,无论在理论研究层面,还是在实证研究层面,教育行动研究都成为一种潮流。然而,历经近三十年的传播和发展,我国的教育行动研究在彰显其价值的同时也暴露出一些问题,亟待解决。本文运用文献分析法,通过审视与反思教育行动研究在我国兴起的原因背景、存在的问题,尝试提出发展和完善教育行动研究的一些初步管见。

一、教育行动研究缘何在我国兴起

教育行动研究之所以在我国教育实践领域和教育理论界受到青睐,主要是因为其在一定程度上解决了教育理论脱离教育实践的问题,并被当成教师

专业化发展、推动课程改革的一种有效途径。

首先,教育行动研究在一定程度上解决了长期存在于我国教育领域的理论与实践相脱离的问题。教育理论与实践间存在“两张皮”现象是困扰我国教育领域的老问题,一方面,理论研究者的职责是发展理论,追求科学理想;另一方面,教育实践者(教师)的职责则是发展实践,追求职业理想,是前者的研究对象,如此以来,教育理论并未能有效指导教育实践。而“以教师为主体的教育行动研究则是教育实践主动联结教育理论的最重要的实践性中介”,^[1]它倡导“教师即研究者”,这改变了以往教育研究为专业研究者所把持的局面,许多中小学教师以很高的热情参与到教育科研中来:撰写教学日志、发表教育博客等,践行教育行动研究。同时,他们还主动学习各种教育学理论知识,并运用这些理论来分析自己的教学实践,从而加强了其对个人教学经验的分析力度,提高了教学能力。这种“追求研究与实践相结合的研究形态,一方面为广大教师提供了接触理论、拓宽视野、勇于探索的机会,另一方面,为容易脱离教育实践的教育理论研究者提供了有意义的研究场所”。^{[2]180-181}换言之,这种良性循环促使教育研究观念在一定程度上发生了变革,教育领域内固有的教育理论与教育实践脱节问题也得到了一定缓解。

收稿日期:2011-10-28

作者简介:卢立涛(1977—),男,汉族,山东人,北京师范大学教育学部课程与教学研究院讲师,教育学博士,主要从事课程教学与教师教育、基础教育、学校评价与学校发展等方面的研究;井祥贵(1978—),男,汉族,山东人,河南商丘师范学院教育科学学院讲师,教育学博士,主要从事教育基本理论、民族教育、教育人类学等方面的研究。

其次,教育行动研究是提高教师专业发展、推进课程改革的一种有效途径。教育行动研究强调“教师即研究者”,其所关注的问题都是教师在教育教学实践中遇到且有待解决的问题。教师在自己的工作环境中做研究,不再仅仅是“教书匠”,而是具有了多重身份:研究方案的制定者、研究实施的执行者、研究结果的生产者和研究结果的应用者。这种多重身份整合于同一主体身上,多种功能统一于同一过程中,使得教育行动研究过程既包含了教育理论知识向教育教学实践转化的过程,也是一个教育教学的合理性不断强化的过程,从而成为提高教师专业化的有效途径。此外,正如英国著名课程论专家斯滕豪斯(L. Stenhouse)所言:“没有教师的发展就没有课程的发展……教育科学的思想是:每一个课堂都是实验室,每一名教师都是科学共同体的成员。”^{[3]142}由于教育行动研究天然具有反思和批判的品性,运用其对传统课程变革的“研究—开发—传播”(RDD)模式进行改进,从而使广大一线教师成为变革的动力,激发起“自下而上”的课程创新,继而推动了实践层面的课程改革。

此外,也要承认,对教育行动研究概念的泛化、甚或误读、滥用,也是我国教育行动研究兴起的一个重要原因。部分研究者,特别是一些中小学一线教师认为,行动研究重在“行动”,不需要理论、概念,无需前期教育理论的积淀即可进行,就是通过写教学日记、教育博客等对自己的教育教学经验进行总结、反思。此种“方法论”观念指导下的教育行动研究“成果”颇多,这在某种程度上也对教育行动研究的兴盛起了推波助澜的作用。

二、当前我国教育行动研究存在的问题检视

分析我国教育行动研究的演进历程,便可发现其繁荣兴盛的背后,也存在着不少问题,并引发了一些混乱。主要表现在:一是教育行动研究概念的泛化甚至滥用;二是混淆教育行动与教育行动研究;三是许多教育行动研究表现出“去理论化”的倾向。

(一)教育行动研究的泛化甚至滥用

在我国,行动研究的概念最早始于20世纪80年代台湾学者王文科在《教育研究方法》中的引介,

《比较教育研究》于1987年第1期上刊发了学者蒋楠的《“行动研究”简介》一文,这是见诸期刊的最早将行动研究译介到中国大陆教育研究领域的文章,自此以后,出现了大量关于教育行动研究的学术论文和专著。我们以“行动研究”为检索词,对中国期刊全文数据库(CNKI)进行跨库检索,截止到2011年4月底共检索到题名与“行动研究”相关的论文2010篇,而主题与“行动研究”相关的论文更是多达6415篇。^①分析这些文献后不难发现,尽管其中不乏严肃认真者,但有相当数量的跟风之作,存在概念泛化甚至滥用的现象。这具体表现在以下几个方面:

1. 研究内容上的“重理轻用”现象。综观我国有关教育行动研究的各类成果,多数研究集中在概念体系的思辨性的、描述性的理论研究上,而设计良好的、深入教学一线的、通过严谨平实的论据真实反映问题和解决问题的研究实例较少。这显然与行动研究从问题出发并以解决实践中的问题为鹄的的本质特征是大相径庭的。

2. 理论研究方面的“低水平重复”现象。仔细阅读关于教育行动研究的理论研究成果,我们不难发现,这些研究不仅以译介概念、思辨、描述研究为主,而且在研究内容上存在“低水平重复”现象,而高层次、有创新性的理论研究成果则是凤毛麟角。

3. 应用研究方面的“文不对题”现象。这主要表现在一些中小学教师的研究过程中盲目跟风,他们对教育行动研究的研究目标、理念等一知半解,缺乏系统学习和了解,其课题申请书、研究成果等题目虽冠以“行动研究”,而实际研究中却并未应用行动研究;有的即便运用了行动研究,也仅停留在低层次的水平上。

有鉴于上述现象,一些长期从事教育行动研究的学者也意识到了这一问题的存在及其严重性,指出“行动研究在不同情境中不同程度地被误解和滥用”,并对教育行动研究进行了自觉的重申。^[4]总之,这种表面的“繁荣与发展”背后,还有许多值得我们进一步思考的问题。

(二)教育行动与教育行动研究的混淆

教育行动研究不仅仅要使教师获取“是什么”方

^① “行动研究”与“教育行动研究”是两个不同的概念,但学界关于教育行动研究的学术论文中,许多是以“行动研究”为题名或主题词的,此现象究竟是概念混淆还是其他原因所致,在此不作细究。这里系为研究方便,故用“行动研究”进行检索、统计与教育行动研究相关的文献。

面的知识,还应让教师懂得“如何做”“为何做”方面的知识。对于这两个不同层面的问题,教育行动研究的重心应在后者,广大教育研究者和一线教育实践者只有将行动研究应用到具体实践中,解决教育实践中的问题,才能真正领会、掌握行动研究的内涵和真谛。然而,当前我国关于教育行动研究的研究多集中于行动研究“是什么”的层面上,大量关于行动研究的概念辨析、比较、原则性的描述和思辩等,造成了人们对教育行动研究认识上的模糊。而由于缺乏应用型的、有参考价值的案例,以及缺乏对教育行动研究的应用现状、实际应用中遇到问题、如何解决出现问题等的反思性研究,致使广大一线教育者在教育行动研究的应用过程中,仍是在摸索中前进,出现了“行动有余,研究不足”的问题。似乎人人都可以对教育行动研究说些话,但要问教育行动研究究竟有哪些特征时,却总是不能得到明确且令人信服的回答。对于行动研究作为一种“研究”的前提性资格问题,斯滕豪斯认为:“研究是一种系统的、持续的、有计划的和自我批判的探究,这种探究应该进入公众的批判领域”。^[5]华东师范大学的陈桂生教授曾指出:“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、经验总结,都可算得上是“教育行动研究”。因为“教育行动研究”有一定的理论背景和规定性。^[6]因此,上述教育行动研究的泛化甚至滥用,一个重要的原因就在于把教育行动等同于教育行动研究。事实上,部分一线教师所撰写的教育日志、叙事性的教学反思等若仅停留在自己教学经验的感受、体会等层面的描写上,即便这会对其教育教学(教育行动)质量的提升有所助益,也算不上是真正意义上的教育行动研究。

(三)教育行动研究中的“去理论化”倾向

教育行动研究以“参与—合作—行动”为基本模式,倡导广大一线教师参与到教育研究过程中,通过同教育理论工作者以及其他教师的合作,以提高其反思意识,改进其教育行为。这改变了以往“研究—发展—传播”的教育研究模式中理论工作者与决策者高高在上,而教师被动执行前者研究成果、所定政策的制度分层现象,从而极大地调动了广大一线教师的热情,他们纷纷投入到争做“研究型教师”的热潮中来,进行“行动研究”。有些人误以为行动研究是超越了其他研究方式的最优越的研究方式,甚至有人把教育行动研究说成是唯一合法的教育研究方式,认为教育行动研究最贴近实践,无需理论,也不

需要理论提升,它的出现否定了其他研究方式的存在价值。曾几何时,冠以“行动研究”的研究呈井喷之势涌现。然而研读这些研究,正如有学者指出的那样,我国中小学教育研究存在“经验总结”、“急功近利”、“形式主义”等倾向。^[7]换句话说,这些倾向都集中反映出“去理论化”的特性,这使得教育理论及其研究处境尴尬,似乎教育学各学科的理论建设走到了该终结的时候。在这股热潮的推动下,教育研究的其他方式、方法的价值被忽视、贬低,从而出现研究方法上的“简单化”、“片面化”倾向。

三、对我国教育行动研究存在问题的反思

反思我国教育行动研究中出现的上述各种问题和具体操作层面的困境,我们应主要从以下几方面着力,发展和完善之:其一是廓清教育行动研究的内涵;其二是规避“唯方法主义”的研究倾向;其三是重视理论及理论思维的价值。

(一)廓清教育行动研究的内涵

我国教育行动研究是西方国家的“舶来品”,而教育行动研究源于社会科学领域。一般认为,美国社会心理学家科特·勒温(Lewin, K.)是行动研究的开创者。尽管有人先于勒温使用“行动研究”这一概念,但人们还是把勒温奉为“行动研究之父”。^[8]在西方,经过科里(Corey, S.)、佛谢(Foshay, A.)等第一代教育行动研究的倡导者、斯滕豪斯等第二代教育行动研究的倡导者以及埃利奥特(Elliott, J.)、凯米斯(Stephe Kemmis)等第三代教育行动研究的倡导者的共同努力,至今已发展成为一种颇具影响的行动研究运动。在我国大量关于教育行动研究的文献中,对于行动研究内涵的界定多出自上述国外学者对其定义的译介,而这些国外学者对于行动研究的看法是不尽一致的,这首先导致了译介者认识上的模糊,再加之众引用者的“断章取义”,最终造成了前面我们提到的我国教育行动研究中理解、应用等方面的混乱。正如有学者指出的:“行动研究是一种研究方法,抑或是一种方法论?在有关行动研究的文献中,不断有人提醒‘行动研究不是方法,是方法论’,但事实上行动研究在很多研究中被理解为一种教育研究‘方法’(method),又涉及相关的‘方法论’(methodology)。”^[9]³⁸

实际上,严格来讲,“行动研究”只是一种与“基础研究”及“应用研究”并列的研究类型之一,换言

之,行动研究是一种研究类型,是一种研究的态度,而不是一种特定的研究方法技术。^{[10]4}它是“教师在自身所处的教育情境中,通过发现实际存在的问题,在分析问题后提出改进策略并付诸实施,从而改进实践,提升实践知识和获致专业理想的过程。”^{[11]15}其研究对象、研究主体及研究目的等方面都有自己区别于其他教育研究的特性。作为一种研究类型,“其研究的主要对象是教育问题,特别是学校教育问题,其主要的研究人员是教育实务工作者,其主要的研究目的是改进教育的工作情境,企图使教育实际与教育理论密切结合,并促成教育实务工作者的专业成长。教育行动研究的焦点在于即时的应用,不在于理论的发展,也不在于普遍的应用,强调实务工作情境中的实际问题。”^{[10]28}

行动研究除具有实践性和反思性特征外,还有其他方面的一些特征。首先,行动研究是一个长期的、螺旋式上升和循环反复的过程,其本身具有效应“滞后性”特征,因此,通过教育行动研究实现教学效果的改进往往需要相对较为漫长的过程,教师为此付出的劳动不可能得到立竿见影的回报。其次,行动研究具有“情境性”、研究经验的“弱推广性”特征,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。

(二) 规避“唯方法主义”的研究倾向

无论是教育行动研究,抑或是其他任何教育研究方式,都不是万能的,即便是某一个具体的教育问题,通常也需要多种研究方式和方法的有机结合才能解决。从教育研究方法论的角度来讲,正如叶澜先生所言:“任何一种科学研究方法都是使自己符合自己的对象所具有的内在特性”。^[12]因此,我们不能指望用一种包打天下的研究方式来解决现实中的具体问题,更不能“为方法而方法”,从而使研究陷入“唯方法主义”的思想泥沼中。有学者在批判了学界对博格(Borg, W.)关于行动研究与正规的教育研究(包括基础研究与应用研究)及随意性问题解决方法三者区别的过度诠释时,指出:“行动研究依然是一种不同于‘随意性问题解决’的‘科学的方法’,比如需要做必要的文献阅读、确定问题之后形成某种假设、使用一些简单的统计分析,为此行动研究者必须接受一定的统计与研究方法的训练。否则,行动研究就失去了其作为研究的资格,沦落为‘随意性问题解决方法’”。^[13]这种观点似乎是在为行动研究正名,

也意识到了行动研究本身的特征与局限,然而,其所坚持的仍是“方法中心”思想,其理论的出发点仍有“唯方法主义”倾向。

在科学研究中,抛开具体问题的性质、结构及所处情境对研究方式、方法的规约,抽象地议论、比较某种研究方式、方法的优劣是典型的“唯方法主义”表现。诉诸教育研究中其弊端在于:抛开教育研究目的的问题解决取向,不管具体问题特征和研究任务规约对于研究方法选择和搭配的要求;忽视教育问题的综合性、跨学科性,意识不到解决问题的方式、方法并非单一的;忽视教育对象的复杂性、联系性,误将某一种研究的方式、方法当做是最好的或普适的。事实上,不论哪种研究方式、方法,只有能解决具体问题的,才称得上是最好的。因此,教育行动研究的地位和价值及其适用范围,也不能抽象地议论,而是要看具体研究课题的规约和需要。诚然,就方法论取向看,教育行动研究较之于那种书斋里的从本本到本本、空对空的概念推理研究,有其可取之处。然而,即便是广大一线教师进行教育研究,也不能说教育行动研究就是最好的方式。那种认为“教育行动研究最贴近教育实践,最适合推进广大教师专业化发展”的观点是缺乏正确的方法论意识的表现,须警惕与规避之。

(三) 重视理论及理论思维的价值

进行科学研究,离不开理论和概念。既然是研究就要进行理性思维,而要理性思维则必须运用概念、范畴这一工具,那么进行抽象和概括也就成为必然。不需要理论基础、不用任何理论、概念的研究就称不上是研究,甚或那些非借助语言进行的思维,也仍存在着抽象和概括。因此,所谓教育行动研究超脱了理论、概念,无非是一种误读,或对其某一方面特质的过分夸大。教育行动研究不可能不需要理论、概念:首先“教育行动”中的问题选择是受一定理论、概念支配的;其次,“教育行动”的实施过程也需要理论指导;再次,若要对“教育行动”进行分析、总结等,也是离不开理论、概念的。反观千百年来中华民族的历史,我们一直没有西方世界那样的理智主义文化土壤,尽管近代有了向西方学习的努力,但总体上我国科学思维、哲学理性的水平仍不高,自然科学和人文社会科学都还不发达,这是不争的事实。因此,重视理论及理论思维与否,是关乎我们民族前途命运的大事。恩格斯曾掷地有声地提出:“一个民族要想登上科学的高峰,究竟是不能离开理论思维

的”。^{[14]285}这确非危言耸听,而是从实践基础上的观察、体验中总结出的真知灼见。

综上,教育行动研究作为一种独特的研究方式,对我国教育研究的发展有着重要的推动作用,它犹如注入教育研究领域的一股清流,极大地丰富了教育研究的内容。然而,也要认清教育行动研究传播和应用过程中出现的各种误读、滥用及不良倾向,从

方法论的层面用审视的眼光分析教育行动研究本身存在的问题,避免陷入普遍主义与特殊主义的对立之中,“在批判唯科学主义、借鉴非理性主义的同时,警惕和批判反理性主义;在走出唯科学主义‘抽象性’泥沼的同时,又要超越后现代主义的‘无本质’、‘无规律’的多样性迷雾”。^[15]惟其如此,我国教育研究才能向着更加健康的方向发展。

参考文献:

- [1] 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).
- [2] 宋虎平. 行动研究[M]. 北京:教育科学出版社, 2003.
- [3] Stenhouse, L. An Introduction to Curriculum Research and Development[M]. London: Heinemann Educational Books Ltd. .
- [4] 刘良华. 重申“行动研究”[J]. 比较教育研究, 2005(5).
- [5] Stenhouse, L. What Counts as Research?[J]. British Journal of Educational Studies. 1981(6).
- [6] 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).
- [7] 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).
- [8] James Mckernan. 课程行动研究[M]. 朱细文, 等译. 北京:北京师范大学出版社, 2004.
- [9] 刘良华. 行动研究的史与思[D]. 上海:华东师范大学, 2001.
- [10] 蔡清田. 教育行动研究[M]. 南京:南京师范大学出版社, 2005.
- [11] 陈惠邦. 教育行动研究[M]. 台北:师大书苑, 1998.
- [12] 叶澜. 关于我国教育实验科学性问题的思考[J]. 教育研究, 1992(12).
- [13] 刘良华. 行动研究:是什么与不是什么[J]. 教育研究与实验, 2001(4).
- [14] 恩格斯. 自然辩证法[M] // 马克思恩格斯选集:第4卷. 北京:人民出版社, 1995.
- [15] 孙振东. 当前我国教育学建设中的几个问题[J]. 教育学报, 2005(5).

A Review and Reflection on Educational Action Research in China

LU Li-tao¹, JING Xiang-gui²

(1. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875;

2. Faculty of Education Science, Shangqiu Normal University, Henan Shangqiu 476000, China)

Abstract: Educational action research is advocated as an important way to address the separation of educational theory and practice and promote teacher professional development and curriculum reform. It promotes the development of educational research in China. However, there are some problems, such as the generalization and abuse of educational action research including the phenomena of “emphasizing theory but attaching little importance to its application”, “low-level repeating” and “irrelevant to the research topic”, the confusion of educational action and educational action research, and the tendency of “de-theory” in educational action research. We should orientate to the interdisciplinary research approach, centered on the problem, understand, assess and define educational action research correctly, clarify its concepts, avoid the trend of “method centralism” and value theoretical thinking in educational action research, which will benefit the development of China’s educational research.

Key words: educational action research; the tendency of de-theory; method centralism trend; interdisciplinary research approach

(责任编辑 李 涛 唐 英)