



新世纪高等学校本科教材

XINSHIJI GAOJING
XUEXIAO BENKE JIAOCAI

行动研究的

Xingdong Yanjiu De Lilun Yu Fangfa

理论与方法

◎王攀峰 著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS



新 世 纪 高 等 学 校 本

首都师范大学资助出版

XINSHIJI
GAODENG
XUEXIAO
BENKE
JIAOCAI

行动研究的

Xingdong Yanjiu De Lilun Yu Fangfa

理论与方法

◎王攀峰 著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

行动研究的理论与方法/王攀峰著. —北京: 首都师范大学出版社, 2013. 5
新世纪高等学校本科教材

ISBN 978-7-5656-1526-9

I. ①行… II. ①王… III. ①教学研究—高等学校—教材 IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 108181 号

XING DONG YANJIU DE LILUN YU FANGFA

行动研究的理论与方法

王攀峰 著

责任编辑 李荣平

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 www.cnupn.com.cn

三河市博文印刷厂印刷

全国新华书店发行

版 次 2013 年 6 月第 1 版

印 次 2013 年 6 月第 1 次印刷

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 15.5

字 数 314 千

定 价 38.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

前 言

近来,行动研究作为一种新的研究范式,在中小学校教育实践及研究中颇受欢迎,在推动教育改革、课程与教学变革及教师专业发展的过程中发挥着越来越重要的作用。本书是面向师范院校的本科生、研究生撰写的行动研究的著作。作为未来的中小学教师或校长,他们可以通过此书的学习尽快了解和掌握一种新型的教育研究实践模式,体验作为专业工作者的工作方式,并唤起自身对教育事业的热情与追求。鉴于本书基本读者群的阅读习惯及浓厚的理论兴趣,本书对行动研究的理论基础进行了充分的论证,对行动研究的理论范式展开了深入的探索,对国内外行动研究的新进展也进行了全面的介绍。

全书共分为六章,大体呈现如下面貌:

本书的第一章首先从对传统教育研究的反思入手,探讨了科学理性主义对传统教育研究的影响及其造成教师研究的困境。接着通过阐明现象学、解释学、后实证主义、批判理论的基本观点,提出这些理论超越了主体与客体、人与世界、物质与精神的二元独立,建立了一种以人为中心的世界观,并为行动研究的合理性存在做了充分的理论论证。受其影响,当代教育研究发生了范式的转型,具体表现为:在研究对象上,行动研究是一种面向生活世界的研究;在研究主体上,行动研究是一种由研究主体参与的价值负载的活动;在研究关系上,行动研究是研究者与研究对象之间展开的平等对话。

第二章探讨了教师开展行动研究的时代背景,明确了教师研究既不同于问题解决法,也不同于专业教育研究,在此基础上,提出了教师研究的三个基本特征,即:教师研究是一种实践性研究;教师研究是一种非个人化的公开的探究;教师研究是一种科学性的研究。本章还深入探讨了教师开展行动研究的理论基础,并提出了教师开展行动研究的现实条件和具体策略。

第三章指出一般意义上的行动研究在历史上经历了兴起、衰落、复兴三个阶段,在参考国内外诸多研究的基础上,对行动研究的内涵进行了界定,并对行动研究的主要特征进行了分析,提出其与一般的教育研究不同,它主要表现为角色的转换、过程的民主化和目的的回归。接着,从行动研究的水平和参与者这两个维度对行动研究进行分类,介绍了六种典型的行动研究模式。

第四章分析了研究问题的主要来源及发现研究问题的思维策略,探讨了界定和表述研究问题的技巧及所需要的背景知识,提出了研究计划的主要内容,包括课题名称、研究目的与意义、研究问题与假设、国内外研究现状、研究对象等多个方面,撰写研究计划应遵循选题的价值性、计划的可行性、研究的创新性、研究的开放性等四条原则。

第五章着眼于分析教育教学领域中应如何开展行动研究,以及如何从自己的实际工作出发来做行动研究。首先,行动者应在行动前开展反思,在行动中应增强与专家、与同事、与理论之间的对话;随着研究的推进,行动者应在研究过程中积累研究资料,这里介绍了收集和记录研究资料的四种方法,即观察法、深度访谈、问卷法、日记法;最后,探讨了行动者应该如何开展教学反思和改进教学实践的问题。

第六章列举了五种典型的行动研究成果的主要表达形式,即教育叙事研究、教育案例研究、教育日志研究、生活体验研究、教学反思研究。在这里,不仅探讨了各种研究形式的内涵与特点,而且分析了各种研究对于促进教师专业发展的价值与意义,在此基础上,通过相关案例,阐明了各种研究形式的实施步骤和具体内容。

本书的特色是论证与案例相结合、理论与实践相统一、学术性与操作性并重、突出时代性和生活性,注重从当代教育教学面临的实际问题出发,最大限度适应于师范院校学生的实际情况。具体来说,这主要表现在以下几个方面:

首先,本书力求“与学术对话”。本书既是一本研究性著作,也是一本大学教材。从研究性著作的角度来看,本书的写作过程实际上就是作者深入理解行动研究的过程,书中相关部分已先后在《中国教育学刊》等学术期刊上发表。从大学教材的角度来看,本书以行动研究的研究程序为基本主线,不刻意追求理论体系的完整性。通过对行动研究的基本理论问题进行较深入的探讨,分析行动研究提出了哪些不同于传统教育研究的主张,及这些主张带来了教育领域的哪些变革,在国际国内教育改革的背景下探讨这些问题无疑具有基础性和根本性意义。与同类教材相比,本书内容进行了适当更新,对该领域丰富活跃的前沿理论与实践现状给予充分关注,突显学术的前沿性。其次,本书主张“与时代对话”,力求将行动研究与当代基础教育课程改革紧密联系在一起,关注身处教学一线的教师如何实施行动研究的问题,并通过大量的案例和拓展性阅读材料引导学生真正学会“做”行动研究。最后,本书在形式上注重多样性、实用性和可读性。注重将来自现实生活的实例与问题纳入教材的内容体系,注重学生参与性、启发性内容的编写。在教材编写时多选取实用知识,多设计参与、启发和练习性的内容。

全书主体部分由作者撰写,福建师范大学闵钟博士撰写了第二章,首都师范大学教育学院研究生曹冉提供了“教学反思研究”的初稿,王晓征、黄梅梅、李巧玲、赵青坡、李颖协助收集了有关研究资料和研究案例。

本书是首都师范大学教材建设资助项目的研究成果，也是教育部人文社科青年基金项目“现象学教育学视野下学生学习的生活体验研究”（项目编号为11YJC880114）的研究成果之一，在此向有关单位的领导和教师表示诚挚的谢意；本书参考了同类教材及相关文献，引用了大量研究成果，在此对相关作者表示衷心的感谢；本书在写作过程中还得到了人民教育出版社张廷凯研究员、首都师范大学副校长孟繁华教授、教务处藏大祥老师、教育学院石鸥教授、徐玉珍教授、张景斌教授、蔡春教授、朱晓宏教授等领导同事的帮助，在此表示真诚的感谢；本书还得到了首都师范大学出版社沈小梅老师、王延娜老师及全体同仁的倾心关怀，在此一并致谢。

王攀峰
首都师范大学教育学院
2013年3月

目 录

第一章 行动研究的立场：走向生活世界 /	1
第一节 对传统教育研究的反思/	2
第二节 行动研究的理论基础/	7
第三节 当代教育研究范式的转型/	14
第四节 行动研究的方法论立场/	21
第二章 教育中的行动研究：教师研究的合理定位 /	29
第一节 “教师成为研究者”的兴起/	31
第二节 教师研究的合理定位/	39
第三节 教师行动研究的理论探讨/	45
第四节 教师开展行动研究的可行性探讨/	54
第三章 行动研究的概述：内涵、类型与模式 /	66
第一节 行动研究的界定/	67
第二节 行动研究的特征/	71
第三节 行动研究的类型/	74
第四节 行动研究的模式/	81
第四章 行动研究的设计：在课堂生活中“找”问题 /	91
第一节 发现和界定研究问题/	92
第二节 制订研究计划/	105
第三节 研究计划实录/	109
第五章 行动研究的实施：在课堂生活中“做”研究 /	124
第一节 采取行动、开展对话与反思/	125
第二节 收集和记录研究资料/	130
第三节 教学反思和行为改进/	163

第六章 行动研究的结果呈现：形成“个人化”教育理论 / 167

第一节 教育叙事研究/ 168

第二节 教育案例研究/ 181

第三节 教育日志研究/ 195

第四节 生活体验研究/ 208

第五节 教学反思研究/ 226

参考文献 / 237

第一章 行动研究的立场：走向生活世界

实例与问题

在美国有一位牧师，礼拜天临近了，但他还没有想好演讲的主题。这天他正坐在书房里苦思冥想，6岁的儿子彼得在周围跳来跳去，让他完全不能集中精神思考礼拜天的讲道主题。牧师灵机一动，随手从书架上取下一本画册，翻到其中一页——那是一张世界地图。牧师把世界地图撕下来，撕成碎片，对儿子说：“彼得，如果你把这张地图拼出来，我给你一块钱。”儿子捧着一把碎屑出去了。牧师心想，这下他可以安心地思考演讲的主题了，却没想到，不一会儿，儿子就跑进书房，喊道：“爸爸，我把世界地图拼出来了。”看着儿子手里那张拼得整整齐齐的世界地图，牧师暗自惊讶，儿子对世界地理可是一无所知呀！这时儿子道出了秘密：他把世界地图的背面翻过来给他看——原来，那是一张人头像，他把人头像拼出来了，世界地图也就拼出来了。于是儿子得意地说：“你看，人对了，世界就对了。”听到这话，牧师心里另有一番感悟：“是啊，人对了，世界就对了。”

“人对了，世界就对了”——这句话就是牧师在那个礼拜天演讲的主题。

在这则故事中，孩子所说的“人对了，世界就对了”这句话给人们带来一种内在的提醒：外在的客观世界本来就是奠基于人的世界之上，我们的一切探索首先应该从人及人的生活世界出发，追寻生活世界的意义。教育研究也是如此。传统的教育研究以追求客观知识、发现科学真理为主要任务，把教育世界中原本相互渗透、不可分割和相互交融的主体经验与研究过程分割开来，远离了研究者的生活体验。伴随着现象学、解释学、社会批判理论、后实证主义等哲学思潮的兴起，教育研究开始转向一种人文科学研究范式，走向行动，其重心从抽象化、简单化的“物的世界”转向由人参与其生成和创造的“人的世界”，以教师为研究主体，关注人的生活世界，直面事实本身，重视反思、体验和实践。

本章将集中回答下列问题：

1. 传统教育研究存在哪些问题？
2. 行动研究的理论渊源有哪些？

3. 当代教育研究范式发生了哪些转换?

4. 行动研究在方法论上具有哪些特征?

教学指南

1. 了解: 行动研究的理论基础: 现象学、解释学、后实证主义、批判理论。

2. 理解: 传统教育研究的问题; 当代教育研究范式的转型; 行动研究的方法论特征。

3. 应用: 能够阐明行动研究的理论基础及其方法论意义。

在这个理性战胜了信仰的时代, 理性的新神话, 诱使教育研究一步步远离自己的原初的生长家园, 人类蓦然回首, 发现他们已将教育研究置于自己构筑的壁垒森严的“象牙塔”之中。对此, 有学者曾经感慨道: “我们曾期望有一种具有像自然科学那么严密的概念体系的教育理论, 它或用推理的方式建构, 或用归纳的方式逐级由具体、个别提升到特殊、一般。我们曾经期望教育研究能有效地移植自然科学的研究方法, 从观察、实验、统计分析、定量研究到结论的可检性、成果的可测量性等等, 都成为教育理论科学性的显著指标。我们曾经期望研究出来的教育理论能揭示客观规律, 能排除价值、意识形态的干扰并具有最大的普适性、永恒性。为此, 我们苦苦追求, 也为追求不得而时时苦恼, 还在追求的过程中渐渐远离了时代和实践, 逐渐地形成了相对封闭的状态。”^①我国传统的教育研究由于片面追求所谓的“科学化”, 造成教育研究远离了人的生长家园和生活世界。理性向生活世界回归是当代人类精神的重要发展趋向, 现象学、解释学、后实证主义和批判理论等理论主张, 我们所面对的世界不仅是一个纯粹“事实”的世界, 而且是一个广义的“价值”的世界, 是一个有意义的人的世界, 生活与实践构成了“事实”与“价值”之间的桥梁。受其影响, 当代教育研究日益回归生活世界、走向行动实践, 在研究范式、研究角色和研究关系上呈现出新的面貌。

第一节 对传统教育研究的反思

传统的教育研究在实证主义和理性主义认识论的影响下, 把追求客观知识、崇尚理性、建构科学的理论逻辑体系以及实现教育理论科学化的科学化作为自己的主要任务和最高目标, 形成了以哲学思辨、演绎推理为主要特征的“类推—演绎”研究范式, 及注重精确测量、实验统计的“经验—分析”研究范式。^② 这种科学化的教育研究范式把

^① 叶澜: 《世纪初中国教育理论发展的断想》, 《华东师范大学学报》(教科版), 2001年第1期。

^② 参见冯建军: 《西方教育研究范式的变革及发展趋向》, 《教育研究》, 1998年第1期。

教育世界中原本相互渗透、不可分割和相互交融的感觉经验与理性思维分割开来，脱离了人的生活世界，远离了人的生活体验，走向了与人的现实存在相分离的抽象化的理论思辨，导致教育理论与教育实践之间形成了一个不可逾越的鸿沟，这既影响了教育理论对于教育实践的指导作用，又影响了教育实践效果的改进和提高，主要表现在以下两个方面。

一、传统的教育理论研究是一种“象牙塔”中的理性知识建构

康德曾经说过：“大家总以为我们的一切认识都应该投合对象；但是在这个假定前，凡是想凭借概念先天地建立某种关于对象的东西，以扩展我们知识的一切试验，统统失败了。”^①由于受凯洛夫教育理论的影响，我国的教育研究并没有吸取这一教训，超越这一狭隘的理性主义、教条主义的思想路线，在这种理性主义思想路线的指导下，教育研究独立于人的教育实践活动之外，研究者可以在“象牙塔”中把整个教育理论体系建构出来，主要表现为：

(1)在研究主体上，传统的理性主义教育研究认为，研究主体是从事教育理论研究的专业人员，如同“缸中之脑”^②一样，他们独立于具体的教育实践活动，并能够在现实的教育实践之外将整个教育理论体系在思维中建构起来。

(2)在研究方法上，传统的理性主义教育研究预设了一个“阿基米德点”的存在——一个能够供理论研究者构造整个教育理论体系的基石，以这个基石为基础，通过哲学思辨、逻辑演绎的方式去构造出一个外在于教育实践的理论框架和逻辑体系，教育研究按照从一般到特殊、从理论到事实的方式，突出对教育理论的自上而下的演绎过程，从而使研究成为一种对教育知识的单纯的经院哲学式的思辨和理性推演。

(3)在研究对象上，传统的理性主义教育研究主要指向教育理论和教育认识，致力于为教育论学科研究提供一些根本性的指导原则或教育理念，为具体的学科教育的研究提供认识论和价值论的原理、基础和根据，它超越于人的生活世界之上，抽象化、客观化和普适化的教育规律和原理成为理论研究者孜孜以求的对象，“在这里发生了科学的最深刻的‘危机’，即它跟具体的主体生活的分裂”。^③

这样，传统的理性主义教育研究成为理论研究者对教育实践的“独白”，成为凌驾于一切教育实践活动之上的纯粹的理性思辨，身陷于“高处不胜寒”的理性世界之中，遗忘了个体的真实生活，远离了个体的生活体验。传统的理性主义教育研究向人们提

①张丕之、汝信主编：《康德黑格尔研究》（第2辑），上海，上海人民出版社，1986年版，第413页。

②“缸中之脑”是假定人类是许多泡在盛有营养液的大缸里的缸中之脑，依靠思维把握世界，思维和语言符号内在地与对象相对应，因为符号本身具有神秘的力量，自动地指称对象。这种假想实际上抹杀了人类的认识发展和现实生活的作用。

③张庆熊：《熊十力的新唯识论与胡塞尔的现象学》，上海，上海人民出版社，1995年版，第123页。

供的知识不再是由生活本身直观地给予的，而是来自于理性世界之中的哲学思辨和逻辑推理，它在本质上是一种“见物不见人”的研究方式，一旦回到现实的教育实践活动中，则难以解决遇到的具体问题。

在传统的教育研究中，由于理论研究者把个体的真实生活与职业生涯、个体的经验知识与理性知识完全对立起来，导致他们所建构的教育理论和思想往往并不能为自己的生活经验所确证。这也正如马克思·范梅南在《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》一书中所描述的那样：“与孩子相处是一回事，讨论如何相互相处又是另一回事。”^①在这种情况下，教育理论研究者的日常行为恰恰成为了其理论批判的对象，教育理论与人的生活世界之间的隔阂开始出现了，“这人为从事教育学术生涯而抛弃自己的妻子、孩子；那人将两个孩子从上午8点到下午5点放在日托所，自己却关起门研究教育理论（针对儿童教育著书立说）。这人整天与孩子在一起却不知如何与女儿沟通，致使女儿滋长仇恨的心理；那人后悔没能记住孩子的童年（作者认为父爱的缺失是完美教育理论的通病）；这人需要依赖‘性’来体验生活，因此他的孩子没有机会得到足够的爱；那人声称自己沉醉于孩子的生活的研究，但却不能与孩子建立亲密的教育关系。这些都是教育中存在的具有极大讽刺性的实例。”^②

传统的教育研究之所以与人的生活世界严重脱离，主要是由于教育理论研究者往往认为教育研究存在着一种前提预设——教育现象和教育问题是外在于研究者而独立存在的，教育活动具有其内在固有的、可以重复发生的客观规律，教育研究应该严格遵循理性逻辑原则和价值中立，注重教育理论的客观性、科学性和规范化，完全排斥了教育实践的逻辑和研究者的价值介入，成为了一种价值无涉的研究活动。传统教育研究的这一前提预设是以本质主义的思维方式为基础的。本质主义认为，在科学研究中，研究者与研究对象、主体与客体、价值与事实之间是二元对立的，教育研究不应该考虑研究者的个体主观因素，而是必须遵循绝对理性的规范和标准，以纯粹思辨的方法探寻教育内部以及与其他事物之间的逻辑因果关系。在传统教育研究中，教育理论研究者关注的是教育研究的“科学化”，而非教育活动的丰富性、生成性与完整性；关心的是教育活动中的因果关系，而非个体的兴趣和需要的满足以及生命价值的实现。

这样，教育研究成为了一种追求“普适性”的客观真理的纯粹的理性工具，忽视了教育活动中蕴涵着丰富的人文精神和个体的生活体验，造成了人的生活世界的简单化、理性化，“那种不顾‘人这一整体事实’，不从‘总体的人’出发的所谓教育科学性，无异于以一种僵化的尺度去测量充满生命活力的对象，无异于以鱼在岸上存活的时间去衡

①[加]马克思·范梅南著，宋广文等译：《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》，北京，教育科学出版社，2003年版，第193页。

②[加]马克思·范梅南著，宋广文等译：《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》，北京，教育科学出版社，2003年版，第193页。

量鱼的生命力。”^①传统教育研究在追求教育理论“科学化”的过程中，严重脱离了教育教学实践工作的需要，排斥了个体的丰富多彩的生活体验，割裂了与人的现实生活世界之间的有机联系，成为了一种探寻“价值无涉”的客观真理的过程，从而陷入了单纯的经院哲学式的思辨之中。对此，马克思·范梅南曾经尖锐地指出：“理论抽象化的倾向所面临的最严厉的指责就是教育研究者和理论学家忘却了他们的最初的研究任务：应在养育、教育的过程中承担起自己的教育责任。他们也忘却了教育体现在不断的实践中，教育的研究与理论仅仅是教育形式的一部分。”^②

二、传统的教育实践研究只是局限于对教育理论的简单移植和借用

在传统的教育实践研究中，教师往往简单地“移植”、“借用”了大量教育理论的概念术语和僵化呆板的文字，丧失了充满着丰富生动的个体体验的“真诚”的教育实践话语。教师对真实的教育情境的整体感知、对教育问题的敏锐把握、对教育冲突的机智处理以及对学生的爱，则消隐在这种不断地“借用”和“移植”之中。这样，传统的教育实践研究远离了教师的教育生活，不仅没有成为建构教育理论的源头活水，反而阻碍了教师的个体实践知识的动态生成。教师的个体实践知识是指“教师在面临实现有目的的行为中所具有的课堂情境知识以及与之相关的知识”，它是“教师教育经验的积累”。^③在具体的教育实践中，课堂教学具有情境性，面对不确定性的教育情境，有丰富经验的教师能够准确地作出解释和决策，并在深入的思考后采取适合特定情境的教育行为。教师在这种教育情境中所运用的知识，大多来自于教师的个体实践知识。那么，在传统的教育实践研究中造成教师只是局限于对教育理论的简单移植和借用的原因究竟是什么呢？

（一）研究制度的压迫

教师的个体实践知识具有经验性、偶然性和不系统性的特点，这种知识往往被理性主义视为一种“非合法化”的知识，一直被排斥在制度化的教育研究之外。在“自上而下”的传统教育研究中，作为专业人员的教育研究者主要以建构普遍性、客观性的科学知识为己任，作为教育实践者的教师则以学习、掌握应用型和技术型的知识为主，教师的教育实践活动主要是应用理论研究者建构的教育理论和思想，大多数教师往往认为理性思考和教育研究只是理论研究者考虑的事情，它们与具体的教育实践无关。在以往的教育改革中，我们一方面大声呼吁教育理论要服务于教育实践，教师应该成为研究者，鼓励教师撰写论文和科研成果；另一方面却又把理性主义的“科学”规范和标

① 邹进：《现代德国文化教育学》，太原，山西教育出版社，1992年版，第163页。

② [加]马克思·范梅南著，宋广文等译：《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》，北京，教育科学出版社，2003年版，第182页。

③ 辛涛、申继亮、林崇德：《从教师的知识结构看师范教育的改革》，《高等师范教育研究》，1999年第6期。

准强加于教师，迫使教师盲听盲从、照抄照搬。这样造成的结果是，他们对教育情境的真切感知、对教育问题的敏锐把握，以及自我反思的思想历程都被湮没在僵化呆板的论文之中，扩大了教育理论与教育实践之间的鸿沟，致使教师进行的教育研究只是流于形式，难以应用于实际的课堂教学中，也难以改进和指导自己的教育行为。

（二）教育思想的辖制

在传统的教育研究中，教育理论研究者凭借自身在智力、社会与文化资源配置中占有的优势，往往拥有一种话语上的“霸权”，并对教师的实践行为实行一种“语言暴力”。在安东尼奥·格莱姆斯齐看来，“霸权”主要描述了这样一个过程：那些思想、结构和行动逐步被大多数人认为是完全自然的、注定如此的，会为自己带来好处，但实际上它们是由有权力的少数人建构和传播的，目的是为了维持有利于他们的现状。“霸权假定”(hegemonic assumption)是指那些我们认为代表了我们的最高利益，但实际上是由有权力的人设定的危害我们的长期利益的假定。在传统的教育研究中，教育理论研究者对“教育是什么”、“教育应该是什么”以及“教师应该如何做”等问题提出了种种“霸权假定”，“教师们以按照这些假定行为为荣，自己却成为这些假定的奴隶，在勤勤恳恳为实现这些假定而努力工作的同时，教师们甘愿成为囚徒，把自己锁在这些假定的囚笼里”。^① 这样，教育理论研究者往往把教师作为客体进行观察、分析和研究，并对教师进行着各种专业规定。在教育实践活动中，教师在研究中放弃了独立思考的权利，他们把教育理论研究者建构的教育理论和思想奉为“圣经”、真理和金科玉律，并习惯于一遍又一遍地表述、重复，却难以发出他们自己的声音，更难以讲述他们自己的故事。由于教育理论大多揭示的主要是一些“抽象知识”和“普遍规律”，旨在探寻和解释现象与本质、原因与结论之间的基本关系，在一定程度上反映了事物发生变化的规律，对特定条件下开展教育实践活动也不乏指导意义，但这些理论并不是一种“放之四海而皆准”的规则，如果教师在教育实践中没有加以创造性的思考和运用，反而会成为限制其专业成长的“精神牢笼”。

在传统的教育实践中，由于教师缺乏必要的科学理论的支持和科学研究方法的训练，他们只是根据自己已经形成的固有的思维习惯和教育行为，日复一日地“执行”着他人的思想和意志，从而丧失了专业领域进行独立思考和自主创造的自由，失去了具有个人意志的话语权，导致了其生命价值的失落。

^①参见[美]Stephen D. Brookfield 著，张伟译：《批判反思型教师 ABC》，北京，中国轻工业出版社，2002 年版，第 17—18 页。

第二节 行动研究的理论基础

一般来说，行动研究的理论渊源主要来自于四个方面：即现象学、解释学、后实证主义、批判理论。这几种理论都是在反对科学理性主义的基础之上提出的，它们主张“研究探究的过程是一个知者与被知者相互参与的过程，知者本人看问题的角度和方式、探究时的自然情境、知者与被知者之间的关系等都会影响到研究的进程和结果”。^①

一、现象学

现象学哲学家胡塞尔指出：“现象学：它标志着一门科学，一种诸科学学科之间的联系；但现象学同时并且首先标志着一种方法和思维态度：特殊的哲学思维态度和特殊的哲学方法。”^②为此，它以其特有的哲学方法和哲学精神广泛而深刻地影响了现代自然科学与社会科学领域，开辟了诸如“现象学心理学”、“现象学美学”、“现象学人类学”、“现象学解释学”、“现象学数学”等多种领域。正如有学者所言：“‘现象学的效应’首先并且主要是通过‘作为方法的现象学’而得以传播的，它是使‘现象学运动’得以可能的第一前提。……而‘作为哲学的现象学’却没有能像‘作为方法的现象学’那样产生出创造一个新时代的效应。”^③

（一）现象学的一种基本方法：现象学还原

现象学还原是胡塞尔建立现象学本体论的一种基本方法。现象学还原包括两层含义：首先，现象学还原是一种现象学的“不看”。它反对传统哲学思维方式，拒斥形而上学的思辨，不去使用未经检验的哲学认识。胡塞尔的学生凯因斯指出：“胡塞尔现象学的方法论原则，我觉得可以用下述公式来表达：没有什么意见可以当做哲学知识来接受，除非它业已表明是根据所观照的东西并当做‘亲自’给予的观察而被恰当地建立起来的。”^④也就是说现象学还原是以对传统哲学思想的批判为前提和基础的。其次，现象学还原又是一种现象学的“看”。它主张在“看”与“直观”中把握到实事本身。现象学还原的目的在于为现象学本体论寻求一个毋庸置疑的哲学始源与起点，即“阿基米德点”，而只有在完全澄清哲学意义的起源之后，才能构建一种严密的科学的哲学。为此，胡塞尔提出，哲学认识论的研究“必须排除一切不能从现象学上加以证实的假定”，

①陈向明：《质的研究方法与社会科学研究》，北京，教育科学出版社，2000年版，第15页。

②[德]胡塞尔著，倪梁康译：《现象学的观念》，上海，上海译文出版社，1986年版，第24页。

③倪梁康：《现象学及其效应——胡塞尔与当代德国哲学》，北京，生活·读书·新知三联书店，1994年版，第36页。

④[德]胡塞尔：《现象学：批判与继承》，海牙，[出版者不详]，1973年，第224页。

而依靠“能充分获得证实的观点”，这是进行纯粹逻辑研究的前提。^① 总之，现象学还原一方面意味着对非本质性理念的排斥，另一方面则表明向本质性理念的回归，从而使哲学研究能真正“面向事实本身”。

（二）现象学还原的三种形式：意识还原、本质还原与先验还原

胡塞尔认为，只有通过现象学还原，才能克服理性主义与经验主义的前提，达到现象学赖以建立的绝对存在领域，从而为其后期建立现象学理论扫清障碍。根据还原程度的不同，现象学还原可以划分为三个层次，即意识还原、本质还原、先验还原。

1. 意识还原

在传统认识论中，“经验”一词的含义就是意识到某物或对某物的意识，从这一意义上看，一切经验主义在某种程度上都进行了意识还原，这就是说经验主义者对经验之外或意识之外的“自在之物”进行了“悬置”或“存而不论”，把一切判断都建立在经验的基础上。但是从现象学的角度看，经验主义者把经验仅仅当做对个别之物的经验，放弃了对真正知识的追求，同时，心理主义者把自然规律与逻辑规律互相混淆，认为逻辑规律可还原为人的心理活动规律。由此，两者只能走向主观主义和相对主义。

2. 本质还原

胡塞尔转变了传统理性主义的思维路线，提出要把经验直观的范围从感性直观扩大到本质直观，把经验对象从个别所与物扩展到本质所与物，寻找一条直达本质领域的通道。为此，他提出“观念直观的抽象”这一概念，他认为本质或观念是通过直观的方法获得的，这种获得方式并没有以往的神秘主义色彩。在他看来，任何一个个体对象，不论是现实的还是虚幻的，都不仅仅是一个个体之物、一个此物、一个一次性的东西。相反，它还具有自己的何物性即本质。正是这一点，为我们进行本质直观提供了可能性。^② 通过本质还原，我们把世界提升为本质世界，但本质世界仍是简单地、直接地在那里，它的存在基础仍是晦暗不明的，也就是说，本质还原是否真的能回溯到现象的起源上去，仍是不自明的。基于此，胡塞尔进一步走向了先验还原，探讨存在之为存在的基础问题。

3. 先验还原

认识主体不仅把个别之物的存在信念悬置起来，而且把本质的存在信念也悬置起来，由此，通达至纯粹的意识体验之中。经过先验还原，会留下一个绝对的领域，胡塞尔称之为“现象学剩余”，也就是意识活动与意向对象之间不变的意向性关系。胡塞尔认为，先验自我是意识活动的主体，意向对象是先验自我通过意识活动构造的对象。如果把纯粹意识比作一座灯塔，那么，先验自我就是光源，灯塔的光芒照及的范围就

①[德]胡塞尔：《逻辑研究》第1卷，英文版1970年，第263—264页。

②[德]胡塞尔著，倪梁康选编：《胡塞尔选集》，北京，生活·读书·新知三联书店，1997年版，第451—452页。

是意识对象的领域。在这种意向性关系中，先验自我就成为确定性的基点和源头，就成为实在本身。世界、生命、历史与其他个人只有在与先验自我的相关联中，由意识构造为对象时，才具有存在的意义。

(三)现象学还原的一种途径：现象学反思

无论是意识还原，还是本质还原和先验还原，其内涵中都包含着“反思”的意义。与自然科学不同，现象学还原面向的“实事”是意识活动，而不是自然科学意义上的自然客体和社会科学领域中的社会客体，因此，反思成为现象学还原的必要途径。所谓反思，是指我们的意识目光不是像我们在日常生活中所做的那样，直接指向自然世界、社会世界和人，而是反过来朝向我们意识本身的活动。胡塞尔强调现象学方法的反思性质，提出当我们开始进行真正的反思时，我们就不再立足于素朴的自然观点之上，而是进入到哲学的观点之中。自然观点与我们日常面对的世界和对这个世界的信仰有关，哲学观点则与我们在哲学态度中向自身回返有关。在这个意义上，反思性思维成为界划现象学与自然的实证科学之间的标志。胡塞尔提出，哲学思维之所以区别于自然思维，是因为它是一种反思的态度，对于自然态度来说隐蔽着的东西，在哲学的态度中得到“去弊”。自然科学把握的是清楚性，哲学把握的是明证性。胡塞尔指出：“我们不是去进行那些杂多的、相互交叠的意识行为，从而素朴地将那些在其意义中被意指的对象设定并规定为存在着的，或者以这些对象作为假设的开端，由此推出一定的结论，如此等等；而是要进行‘反思’，即使这些意识行为本身和其内在意义内涵成为对象。在对象被直观、被思考、被理论地思维并在某种存在变式中被设定为现实的同时，我们不应把我们的理论兴趣放在这些对象上，不应按照它们在那些意向中所显现或生效的那样将它们设定为现实，恰恰相反，那些至今为止非对象性的行为才应成为我们所要把握，所要理论设定的客体；我们应当在新的直观行为和思维行为中去考察它们，分析、描述它们的本质，使它们成为一种经验思维或观念直观思维的对象。”^①因此，“面向实事本身”作为一种哲学态度，与自然态度相比，更加困难，更具有原本性和深刻性，只有通过反思，人们才能直观到实事的源泉与现象的本质。

二、解释学

解释学最早出现在古希腊，其基本含义是解释，起源于对《圣经》经文的解释和翻译，其代表人物有施莱尔马赫、狄尔泰、海德格尔、伽达默尔、利科。“理解”是哲学解释学的一个重要概念，被赋予了方法论、认识论和本体论层面的意义。

(一)理解是人文科学的研究方法

德国文化教育学的先驱威廉·狄尔泰认为，在科学研究中存在两个世界：一个是

^①倪梁康：《现象学及其效应——胡塞尔与当代德国哲学》，北京，生活·读书·新知三联书店，1994年版，第198页。