

校本研究丛书

主编：吴刚平 刘良华

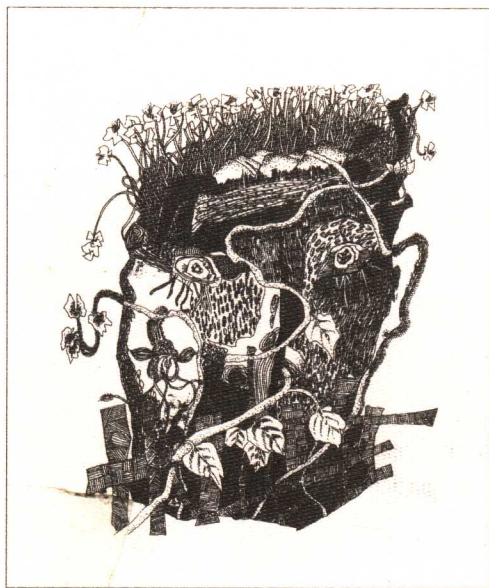


校

SCHOOL-BASED ACTION RESEARCH

本行动研究

刘良华 著



四川教育出版社

SCHOOL-BASED RESEARCH SERIES

校本
研究
丛书

主编：吴刚平 刘良华

校本行动研究

刘良华 著



01111030



四川教育出版社

2002年·成都

图书在版编目(CIP)数据

校本行动研究/刘良华著. —成都:四川教育出版社,
2002

(校本研究丛书)

ISBN 7-5408-3776-4

I. 校... II. 刘... III. 中小学—教学研究
IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 052799 号

选题策划	陶明远
责任编辑	刘 玲
装帧设计	何一兵
版式设计	王 凌
责任校对	王立戎
责任印制	黄 萍
出版发行	四川教育出版社 (成都市盐道街3号 邮政编码 610012)
印 刷	四川新华印刷厂 (成都市人民北路16号 邮政编码 610081)
版 次	2002年8月第1版 2002年8月第1次印刷
规 格	787mm×1092mm 1/16 印张 17.75 字数 260千 插页 3
印 数	1—5500册
书 号	ISBN 7-5408-3776-4/G·3530
定 价	28.00元

本书若出现印装质量问题,请与工厂调换。电话:(028)83191287

校本研究丛书

编委会

主任	朱慕菊	
主编	吴刚平	刘良华
委员	刘兼	余文森
	胡惠闵	裴晓春

总 序

20 世纪初，欧美一些国家就开始关注以校为本的教育改革，经历了多次曲折发展之后，至 20 世纪 90 年代，这一改革又重新受到广泛的重视，并形成声势浩大的“校本运动”，相应的理论研究与实践探索持续不断。

在我国，随着素质教育的全面推进和课程改革的深入发展，特别是三级课程管理政策的实行，人们开始对以校为本的学校、教师发展策略给予了极大的关注。学校作为公共教育的细胞，它的活力所在、发展的动力和能力所在已成为教育质量是否能得到普遍提高的关键，因此，对逐步建立起以校为本的教学研究模式和教师专业化发展模式的社会期待和内部动力日益高涨。这些年，已经有一大批有志于课程改革的专业研究人员到中小学去探索如何以校为本开展行动研究，创造富有时代精神和中国本土文化特色的经验。中小学的教师和校长也在探索与研究过程中体验到作为专业工作者的工作方式，并引发了对职业的热情与追求。

科研兴校、教师参与课程开发、教师成为研究者等口号的提出，表达了广大教师对于以校为本的发展策略的热情和期待。他们期望尽快了解和掌握有关的基本理论和实践模式，他们呼唤研究成果的普及和专业技术的支持。《校本研究丛书》的写作和出版契合了这种理论与

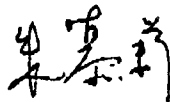


实践的需要。丛书从“校本课程开发”、“校本行动研究”、“校本教师培训”、“校本管理”、“校本评价”“校本教学研究”等不同的角度透视了以校为本的教育改革的理念与行动策略。

对于学校的发展而言，专家的指导与支持固然是必要的，但却不可过于依赖，学校发展的动力应产生于学校自身，它来自学校对现状和改革目标的理性认识，来自于校长和教师作为学校的主人、作为专业工作者对教育理想的追求。学校发展的能力来自本校的工作团队，来自于对学生发展、教育科学规律的不懈研究和执着追求。当然，需要强调的是，教育行政部门必须为校长、教师投身于改革提供条件和空间，只有当校长和教师不再被教条的、形式化的甚至是违反教育规律的清规戒律所束缚时，以校为本的教育行动研究才会真正在学校开展起来，学校才会真正成为具有发展活力和创新精神的公共教育的细胞。

希望越来越多的教育研究人员到中小学去研究教育，希望越来越多的中小学具有校本发展的意识和能力。

教育部基础教育司副司长：



2002年6月11日

前言

我个人对教育行动研究发生兴趣始于1994年；正式地打算将教育行动研究以及与此相关的教育人类学作为我的学术研究方向，是在1999年以后。

1994年，我在西南师范大学做学生。那年暑假没回家，常到“杏园一舍”找李臣之博士聊天。他的床头有一本教育著作，是厚厚的精装本，英文版，看起来很有派头，属百科全书一类。我拿起来随意地翻阅了几页，发现里面有一些很“实在”的词条，包括凯米斯（Kemmis, S.）撰写的“行动研究”（action research）。^①

我当时感觉本书中所谈的“行动研究”与我那段时间正在思考的“教育理论研究与教育力行”这个主题很接近，此前3个月我曾写过一篇文章——《论“力行”之于教学理论研究》。文章提出：“所谓‘力行’，是指理论研究者较长时期地留在中小学教学第一线，或参与更大规模的教学改革实验。真正的教育家，应该是身体力行的教育改革家。

^① See Husen, T. & Postlethwaite (eds) (1984) *The International Encyclopedia of Education*, New York: Pergamon, 1st ed.

他必须拥有坚实广博的教育科学理论；又有躬行改革的直接经验。既博学之，又笃行之。”^① 文章虽短小，却已表达个人理想。那是我求学以来发表的第一篇文章。

这次偶然的阅读使“行动研究”成为我和李臣之博士在那个暑假交谈的主题。暑假之后，我们整理出一系列关于行动研究的文章。文章发表后获得一些稿费，我们在西南师范大学校内银行开了一个账户，户名为“行动研究”。每次存或取的时候，这个户名常令银行的职员欲言又止。^② 这笔经费后来派作复印外文资料的费用，我们曾在北京图书馆复印了凯米斯的《走向批判》、埃利奥特的《指向学校变革的行动研究》等英文版著作。^③

做硕士研究生时，我的专业是教学论，导师熊明安先生为我们选定的研究方向是“中国近现代教学改革实验研究”。在收集和整理资料的过程中，我发现中国近现代教学改革实验至少在研究方式上与西方的行动研究实际上在很多地方不谋而合。这样，我在做有关教学改革实验的硕士学位论文时，行动研究被作为中国教学改革实验研究的一个基本方向提出来。但此后很长一段时间忙于思考自学辅导教学实验、目标教学实验、情境教学实验、识字教学实验、创新教学实验等问题，对于行动研究，我总觉得有亏欠，缺乏系统分析和深入理解。

1998年，我进入华东师范大学，专业是教育学原理，导师叶澜先生给我安排的研究方向是“教育改革理论与实践”，显然这是我喜欢的研究方向。专业课程中有一门是“教育改革实践研究”，这门课程使我开始用另一种眼光打量行动研究。如果说此前对行动研究的思考仅限于外文资料的阅读和介绍，现在则开始关注行动研究的价值与可能。

1999年3月16日，我随叶澜先生到上海市闵行区的实验学校

① 刘良华：《论“力行”之于教学理论研究》，《西南师范大学学报：哲学社会科学版·学术丛刊》，1994年。

② 李臣之、刘良华：《行动研究兴衰的启示》，《教育研究与实验》，1995年，第1期；李臣之、刘良华：《行动研究若干问题探讨》，《教育科学论坛》，1995年，第5期。

③ See Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Deakin University Press; Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Open University Press.

“听课”。上午 7:30 在华东师范大学校门口集中坐车，在实验学校听课、讨论，晚上将近 19:30 返回华东师范大学。后来我发现早晨 7 点半出发，晚上 7 点半返回，中午不休息，午饭时也讨论问题，几乎是导师做“新基础教育”研究的日常生活方式。^①她从早到晚不知疲倦地进入教室听课、观察学校教室文化和走廊文化的细节、随意地与学生交谈、安排专门的时间与学校的校长和教师以及社区教育行政人员座谈。这种方式在整个“新基础教育”研究小组几乎成为一种普遍的、心照不宣的研究方式。

随着与叶澜先生一起进入学校的次数增多，我开始注意到“新基础教育”的研究方式与文化人类学研究或教育行动研究的道路“合而不同”。就“不同”而言，“新基础教育”既非文化人类学意义上的纯粹的“访谈”或“观察”，而采取了“帮助”、“介入”、“改变”当地学校的课堂教学、班级文化建设以及与之相关的教师和学生的日常生活方式；它又不是一般行动研究意义上的纯粹的“教师成为研究者”，而明确选择了“理论适度先行”的研究策略。

对于这种教育研究方式（包括学校变革方式）的思考使我选择了“超越行动研究”作为博士学位论文的选题。对“行动研究”的选取意味着对其他研究主题的放弃。此前我对“现象学”、“解释学”、“语言哲学”有浓厚的兴趣，收集和阅读了不少“三尔”（胡塞尔、海德格尔、伽达默尔）的书。这些著作无论立论方式还是表达方式（或翻译方式）都容易让人阅读起来既似懂非懂又如痴如醉。“面向实事本身”、“语言是存在的家”等哲学召唤使不少年轻的博士研究生日常地谈论它、琢磨它、想象它。出于个人的阅读兴趣，在考虑博士学位论文的选题时，我曾打算做有关“教育现象学”或“教育解释学”、“教育的语言价值”等方面的研究。

但叶澜先生的“新基础教育”的研究方式使我开始感受一种来自教育现实的呼唤。它走的是一条从“实事”里面“求是”的研究道路。

^① “新基础教育”是由叶澜先生主持的一个科研项目。该项目列入中国教育科学“九五”规划重点课题，自 1994 年 9 月起开始探索性研究，1999 年结题并通过第一阶段评审。同年该研究进入第二阶段——新基础教育推广性、发展性研究阶段。

我开始将“实事求是”、“面向事实本身”与费孝通博士的“从实求知”式的社会学人类学研究方式连接起来。那段时间集中阅读了《费孝通文集》,① 对其中的“江村经济”、“帕克的实地研究”、“马林诺斯基所倡导的人类学跨过‘野蛮’进入‘文明’”、“社会调查与社会学调查的区别”等有较深的印象。那段时间,叶澜先生主持的“新基础教育研究”、斯腾豪斯等人倡导的“行动研究”、费孝通博士经历的“社会学人类学研究”三个主题在我脑子里轮换着显现、隐退。临到做论文开题报告时,我选择了“超越行动研究”这个主题,当时的说法是“改变教师的日常生活方式”。

但“超越行动研究”这个主题有两个难度:一是“超越行动研究”的实质是以“新基础教育”的研究方式“超越”行动研究,但“新基础教育”的研究方式显得丰富、复杂而且还在不断地发展。二是在拟定行动研究究竟为何之前,似乎不适合谈论“超越”行动研究。于是,后来的研究主题聚焦到“行动研究是什么以及行动研究到哪里去”。追问“行动研究是什么”不过是弥补以前对行动研究的亏欠;远眺“行动研究到哪里去”实际上是期望以“新基础教育”的某些研究方式作为行动研究的补充,比如“合作研究”、“与历史对话”,等等。

二

人们日常地谈论“行动研究”似乎不成问题,但认真追究“行动研究是什么”却困难。东西方学界为行动研究操心的人不在少数,有关行动研究的专著和论文每年都在不断地上涨,惟对行动研究的理解却一直众说纷纭。自行动研究在20世纪80年代中期被介绍到中国以来,② 人们开始日常地谈论行动研究,不少中小学教师也纷纷宣布自己使用了行动研究。对于中小学教师而言,他们看重的是行动研究作

① 费孝通著:《费孝通文集》,群言出版社,1999年版。

② 参见高觉敷主编:《西方近代心理学史》,人民教育出版社,1982年版,第368页。陈立:《行动研究》,《外国心理学》,1984年,第3期;王坚红:《向幼教科研工作者推荐行动研究法》,《教育研究》,1987年,第1期;蒋楠:《“行动研究”简介》,《外国教育动态》,1987年,第1期。



为一种比较随意的、自由的、平民化的研究方式，摆脱了传统教育研究过于强调严谨的文献分析和统计测量的羁绊。行动研究被理解为一种不需要经过严格的研究方法训练就可以亲自操作的研究方法，只要教师“思考”自己的教育实践，就被认为是一种“研究”。在一个看好教育研究的年代，行动研究如此为教师“授权”并承认教师的日常思考具有“研究”的资格，教师们纷纷宣布自己正在“做”研究且使用的研究方法乃是行动研究，本不足为奇。

理论界稍显冷静，近年来已开始对行动研究做多视角的考察。行动研究因为背负“跨越教育理论与实践的鸿沟”的期待而使理论界很为之兴奋了一阵子，又因为行动研究牵连“教师专业发展”、“校本课程开发”、“校本教师培训”以及“校本管理”等方面而使行动研究在教育的不同领域引发议论。20世纪90年代以来，有关介绍和评议行动研究的文章逐渐多起来，也出版了为数不多的有关行动研究的译著和专著。^① 受之鼓舞，不少从事“教育研究方法”的研究者开始追踪这种时髦的转向，时下回避行动研究的“教育研究方法”专著已不多见。^② 这与英语国家自20世纪80年代以来“教育研究方法”的专著

- ① 参见周卫主编：《中国西部女童教育行动研究》，宁夏人民出版社，1995年版；[美]阿特莱奇特等著，夏林清等译：《行动研究方法导论——教师动手做研究》，台湾远流出版事业股份有限公司，1997年版；陈惠邦著：《教育行动研究》，台湾师大书苑有限公司，1998年版；周东苏、梁妙仪编著：《小学心理健康教育行动研究》，广东教育出版社，1999年版；蔡清田著：《教育行动研究》，台湾五南图书出版公司，2000年版；陈桂生主编：《到中小学去研究教育——“教育行动研究”的尝试》，华东师范大学出版社，2000年版；吴明隆著：《教育行动研究导论》，台湾五南图书出版公司，2001年版；[美]霍林斯沃斯主编，黄宇等译：《国际视野中的行动研究》，中国轻工业出版社，2001年版；台东师范学院主编：《教育行动研究与教学创新》，台湾扬智文化事业股份有限公司，2002年版。
- ② 参见王文科著：《教育研究方法》，台湾五南图书出版公司，1987年，第1版（1990年，第2版）；贾馥茗、杨深坑著：《教育研究方法的探讨与应用》，台湾师大书苑有限公司，1988年版；王坚红著：《学前儿童发展与教育科学研究方法》，人民教育出版社，1991年版；黄光雄、简茂发主编：《教育研究方法》，台湾师大书苑有限公司，1991年版；王铁军主编：《中小学教育科学研究》，武汉大学出版社，1997年版；施铁如著：《学校教育科学研究》，广东高等教育出版社，1998年版；叶澜著：《教育研究方法论初探》，上海教育出版社，1999年版；周家骥著：《教育科研方法》，上海教育出版社，1999年版；袁振国主编：《教育研究方法》，教育科学出版社，2000年版。

不同程度地关注行动研究有一致性。

但无论在我国还是在美国、英国、澳大利亚等英语国家，对行动研究的理解一直存在大量的争议。就我国有关行动研究的研究文献来看，尽管不乏严肃认真者，但也确实有人随意地想象行动研究并导致行动研究在不同的情境中不同程度地被误解和滥用，以至于当前追究行动研究是什么或行动研究不是什么几乎成为一件困难的事情。行动研究在某种想当然的幻象中被解释或炒作，这使系统地追究行动研究从哪里来、行动研究是什么、行动研究怎么做、行动研究到哪里去成为必要。

“追踪行动研究”旨在透过行动研究的生长经历探究行动研究的种种事件，从行动研究的复杂命运中感受行动研究的初衷与流变，并以行动研究的种种争议作为理解行动研究的背景。它为人们理解“行动研究是什么”以及“行动研究怎么做”设置了相关的提问方式并暗示了某种应答的参考框架。作为追踪的结果，行动研究被认定为“三个阶段”。自20世纪40年代科利尔和勒温在社会学以及心理学领域倡导行动研究以来，经过科里、弗谢等第一代教育行动研究的倡导者、斯腾豪斯第二代教育行动研究的倡导者以及埃利奥特、凯米斯等第三代教育行动研究的倡导者的努力，至今已经发展成为一种颇有影响的行动研究运动并显示出一些基本的特征。勒温作为“行动研究之父”以其独特的研究理念持续地影响后来的行动研究。20世纪50年代行动研究在美国遭遇批评致使行动研究的中心由美国转向英国。由斯腾豪斯主持的“人文课程研究”以及由埃利奥特主持的“福特教学研究”、“师生互动与学习效能研究”成为行动研究领域中的经典性案例。当代行动研究正是在这些经典性案例中开发出一系列“行动研究模式”和“行动研究方法”。在凯米斯提倡“解放的行动研究”、萧恩倡导“反思性实践者”等观念之后，“教师成为研究者”或“教师成为反思性实践者”渐成为行动研究中流行的口号。

行动研究是什么以及如何做行动研究在中国引起重视乃是20世纪80年代中期以后的事情。行动研究在中国的引介已有多多年，其间也有研究者开始尝试“做行动研究”，如上海的“经验筛选法”、“大学—小

学教师合作研究”、北京的“行动研究课程”等等。其中“青浦实验”借鉴了行动研究的“反馈机制”并以“假设-检验”模式改造行动研究法；“大学-小学教师合作研究”强调“从调查学校历史实践与现实情况入手”；“行动研究课程”则明显地具有“课程行动研究”的特色。

三

行动研究提出了一些不同于传统教育研究的某些意见，这些“不同意见”的背后隐含了一系列理论假设，包括批判理论的框架、解释学的眼光以及对传统的“教师培训”方式的挑战：

1. 受批判理论尤其是哈贝马斯批判理论的启发，格兰迪、凯米斯和卡尔等人极力倡导“解放的行动研究”或“批判的行动研究”。“解放的行动研究”或“批判的行动研究”于是成为行动研究的“新方向”(new direction)。但这并不意味着只有“解放的行动研究”或“批判的行动研究”才构成这种“新方向”，因为埃利奥特、麦克尔南等人所倡导的“反思的行动研究”或“实践的行动研究”也以“批判关怀”的方式参与了“新方向”的制定。

不过，在批判的具体方式上，不同的研究者选择了不同的立场。在“实践的行动研究”倡导者如埃利奥特、萧恩等人那里，“批判”不过就是“反思”并与制度保持某种合作关系。而在“批判的行动研究”倡导者如凯米斯、格兰迪等人看来，“批判”意味着对恢复教师的“自我意识”以便对“制度”及其相关的“意识形态”保持某种警醒状态。也就是说，批判理论的引入导致行动研究开始反思“个人与制度”的关系以及与之相关的教师的“日常生活”问题。

2. 由于解释学对“前见”或“偏见”的重视（实际上是倡导“开放”的偏见或前见），行动研究的倡导者埃利奥特等人于是将解释学引入行动研究。解释学对“偏见”或“前见”的肯定使行动研究因此而为教师的“反思性实践”所凭借的“内隐理论”找到了合法性依据。解释学将“前见”或“偏见”作为解释和理解的前提条件，行动研究则将教师的“内隐理论”作为教师“反思”的前提条件。遗憾的是行动研究将解释学引入行动研究领域时只是选择了解释学对“偏见”的



解释，却丢了解释学在“历史”问题上的基本立场。这也折射出行动研究对“理论”、“历史”、“传统”和“权威”的基本态度。

3. 挑战传统的“教师培训”方式实质是建议教师亲自参与教育研究。教育研究方法原本源于教育者对自己的教育生活的思索，源于教育者自己的教育经验。遗憾的是，教师的职前教育与职后教育所提供的知识总是寄存在教师的生活之外的大学图书馆里或专家的头脑里。在传统的教师教育机制中，教师只是作为知识的“旁观者”而不是参与者，似乎教师并不需要直接地在“做”教育研究中领悟教育研究方法，而只需要接受了这些专家或图书馆的有关教育研究方法的知识之后，就可以顺利地在自己的教育活动中使用这些知识，即展开某种教育研究。事实上，这种将教师作为教育研究方法“旁观者”的教师培训方式导致教育培训机构虽发出了大量的毕业证书或结业证书，教师对有关教育研究方法的知识却依然缺乏基本的了解和兴趣。在这个问题上，行动研究开发出与传统的教师教育机制相反的另一条培训教师的道路，即“校本教师培训”的道路。它使教师将自己的教室作为自然的“实验室”或“研究所”，并在专家的帮助下观察、反思自己的教学活动。这样做的基本假设是：教师对有关教育研究方法的知识理解过程并不是一个“专家讲座——教师聆听”的传递活动，教师获取有关教育研究方法的知识惟一通道是教师在专家的帮助下亲自“做”教育研究，并在“做”教育研究中领悟教育的“有用性”、“可靠性”和“可信性”，在“做”教育研究的尝试中体验并提升教育研究的知识。用现象学的眼光来看，这条假设的另一种表达方式是：教师获得有关教育研究方法的知识从根本上说并不是一个“对象化”的知识问题或认识问题，而是一个非对象化的“亲近”道路或“亲征”道路。

四

“追踪行动研究”以及“行动研究的理论基础”实际上已经讲述了“怎样做行动研究”的故事。“怎样做行动研究”以理解“行动研究是什么”为前提。“行动研究是什么”的提问在行动研究文献中比比皆是，却又显得议论纷纷。根据手边的资料，最初参考了斯腾豪斯、埃

利奥特和凯米斯等人的解释。后来在网上查询，发现以行动研究为主题词的著述繁多且驳杂，身边的复印资料持续地往高处生长，“行动研究是什么”在多种声音的吵闹中反而扑朔迷离。所幸，绕着它转了一个大圈子之后，竟折回早先出发的地方。在这个地方斯腾豪斯坚持“公开而系统的探究”，凯米斯提出“改进和参与肩并肩地兀立”，埃利奥特则在“改进”与“参与”上进一步发挥。“改进和参与”使行动研究对“正规的研究”说不，“公开而系统的探究”使行动研究与一般性的经验总结或“问题解决”相去甚远，虽不能说不着边际。以前不满于博格等人将“收集和解释资料”作为行动研究的重要程序，以为“收集和解释资料”将使行动研究落入一般的正规研究的俗套。在阅读和写作中笔者逐步意识到博格的“收集与解释资料”与斯腾豪斯的“系统性”(systematic)、凯米斯的“观察”(observe)以及勒温的“探索”(reconnaissance)乃一脉相承，相信行动研究终究是“收集和解释资料”的“系统”探究。于是，教育行动研究的关键性特征在这里沉淀为“参与”、“改进”、“系统”和“公开”。(1)“参与”也被称为“教师成为研究者”或教师成为“反思性实践者”。(2)“改进”包括改进学校教育实践、行动者如教师的“理解”以及相关的“社会情境”。(3)“系统”作为行动研究的一个关键特征是在反对实证主义的严格控制的同时对“科学的方法”的保留。(4)“公开”主要是教师之间合作对话并发表自己的研究成果以便接受公众的批评。这样理解行动研究时，最初所阅读的斯腾豪斯的《课程开发与研究导论》、埃利奥特的《指向学校变革的行动研究》以及卡尔和凯米斯合著的《走向批判——教育、知识与行动研究》三本书可以作为印证的根据。而1995年英国东盎格利亚大学教育应用研究中心所做的调查显示，它们正是有关行动研究的著述中最受关注的三本书。

除“参与”、“改进”、“系统”、“公开”之外，也可以将“合作”视为行动研究的第五个特征。但我们更愿意将“合作”理解为“参与”的一个内在特性。当“参与”被作为行动研究的首要特征时，“合作”已然植入其中，所以也有人合称为“合作参与”。

“合作参与”重视参与行动研究的教师由个人化的、孤岛式的研究

走向群体合作性研究。行动研究虽然可以是教师个人化的反思性教学，但行动研究更理想的方式是一种群体的反思，或者说，是基于教师个体反思的合作性研究。行动研究也因此而被称为“合作性行动研究”或“合作研究”。这种合作包括教师与教师之间以及教师与校外研究者之间保持主题式的对话关系，也包括教师、专家、学校管理者、地方教育管理者之间的相互“协作”与“支持”。对行动研究而言，权威专家、学校管理者以及地方教育管理者一旦与教师保持“协作”与“支持”的关系，这种合作将使整个制度具有“民主”的意义。尽管“制度化问题”在行动研究中一直成为一个难题，但行动研究一直没有放弃以“合作”的方式化解“制度化问题”的努力。当代行动研究发展出“批判”或“解放”的“新方向”时，“合作”的问题被作为一个“批判”和“解放”的基本条件，颇有“全世界无产者联合起来”的情意。在凯米斯看来，尽管行动研究可以是教师个人化的“反思性教学”，由教师个人反思自己的教学实践，但理想的方式总是一种“合作性行动研究”。

由于重视“合作参与”的价值，早期的行动研究者科里以及后来的埃利奥特、凯米斯等人才坚持行动研究应该是整个学校范围的“校本行动研究”（school-based action research）。科里坚持有效的“校本行动研究”必须具备六个条件：比如对问题的公开；学校教师有创新的机会；鼓励尝试错误；教师群体之间的合作；重视资料收集；有足够研究的时间，等等。

也正是出于“校本行动研究”的考虑，凯米斯鼓励教师应该“联合起来”形成自己的组织，教师不需要受他人的牵制，亦不需要由他人为教师松绑、由他人为教师“授权”，教师应该走向“自我解放”，由自己来解放自己。埃利奥特则直接将“校本行动研究”解释为“合作的行动研究”，对“合作”的重视使他在自己指导的行动研究中尤其在“师生互动与学习效能研究”中特别关注了“制度化问题”。

由此看来，“校本行动研究”乃包含在行动研究之中，本书所有使用行动研究的地方，都隐含校本行动研究的本源意义。

对行动研究是什么或不是什么的理解影响“做行动研究”的途径

与模式。

教师做行动研究并非在教学之外另外抽出时间来做研究，教学过程本身就是研究过程，所以行动研究的基本途径之一是教学实践中的“问题解决”。又由于教师个人的经验有限，常需要与学校其他教师或校外研究者合作，所以，“合作研究”成为行动研究的基本途径之二。“合作研究”主要是研究者进入中小学听课、交谈或针对教室里发生的教育问题做一些专题讨论；主要是帮助教师“提出”教育问题和谨慎地“解决”教育问题。在问题大致被解决之后，教师需要将问题的提出过程和问题的解决过程完整地叙述出来，以便公开讨论。行动研究倡导的是一种以叙事的写作方式，因此，“叙事研究”成为行动研究的基本途径之三。

根据教师在“做行动研究”中的地位与活动方式，行动研究发展出“技术的行动研究”、“实践的行动研究”与“解放的行动研究”三种模式，而后两种模式可以合并为“反思的行动研究”。“反思的行动研究”与“技术的行动研究”相对而并列。

无论技术的行动研究还是反思的行动研究，其基本的过程为螺旋循环式的计划、行动、观察、反思、再计划、再行动、再观察、再反思……在整个螺旋循环的研究过程中，计划总是从“问题”开始，由问题而提出改进的“方法”，由介入“方法”而引出“观察”，再以观察所获得资料为背景而“写作”。所以，任何行动研究的过程总是一个“计划、行动、观察、反思”的螺旋循环过程，也可以理解为一个“问题、方法、观察、叙事”的过程，正是由这个过程与行动研究的“参与”、“改进”、“系统”、“方法”等四个关键性特征相呼应。而在整个行动研究尤其是由校外研究者和中小学教师组成的研究共同体中，所有的研究方法都必须充分考虑研究的“伦理问题”。而在种种有关研究的“伦理问题”的考虑中，校外研究者与中小学教师之间的“合作”伦理问题显得格外重要。

行动研究容易拒斥必要的理论、历史、传统以及权威，这使行动研究一直面临合法性危机。对理论和传统的简单排挤使行动研究在 20 世纪 50 年代由盛极一时而骤然跌落。当代行动研究在“教师成为研究