

第 1 部分

行动研究的视角和话语

编辑：桑德拉·霍林斯沃思

这一部分将通过行动研究从不同的文化 / 地理和哲学 / 认识论的角度来研究教育改革的一般问题。作者们简要地回顾了行动研究在不同背景下演变的历史和思想、教育与社会改革的理论以及所伴随的实践意义。

这一部分涉及不同角度的各种问题；苏珊·E·诺福克 (Susan E.Noffke) 探索了美国新方法范式的起源。约翰·埃利奥特 (John Elliott) 探讨了不同的行动研究范式对英国教育变革的影响。赫伯特·奥特里卡特 (Herbert Altrichter) 探索了在英语和德语国家利用社会科学理论进行行动研究的重要性。斯蒂芬·凯米斯 (Stephen Kemmis) 和雪莉·格伦迪 (Shirley Grundy) 则研究了世界范围内行动研究的不同表现，并对行动研究在澳大利亚与社会和职业规则的关系提出质疑。最后，桑德拉·霍林斯沃思、马琳·达德斯和珍妮特·米勒 (Janet Miller) 探讨了跨文化行动研究中的个人转变问题。

第 1 章

行动研究的主题和动力：美国 行动研究历史辨析

[美国] 苏珊·E·诺福克

行动研究的定义有很多种。这个词在宽泛意义上指参与某领域的人员在某领域所做的研究，研究的问题都是从从业者所遇到的问题。在过去二十年中国际上越来越多的人对行动研究产生兴趣，人们开始考虑为什么教育研究中会产生这样一种变化并且这种变化带来了什么。

本章的重点在于美国 20 世纪中期行动研究的发展。通过对这个时代出现的教育行动研究的假设、目的以及实践的分析，揭示了行动研究发展中的主题和矛盾。通过对其历史的探索，本章试图对其他关于行动研究的历史的作品给予补充。然而，本章中可以看到，行动研究这一主要趋势的出现并不是巨大社会变革时代学术传统的简单延续，倒更像是相互冲突的主题纠缠勾结而成的网。

很有必要强调的是，对行动研究特殊历史的诉说只是许多故事中的一个。正如我在其他地方所说过的那样，行动研究可以被看做是非洲裔美国人、妇女运动者、学者和群众活动分子寻求研究与社会变化之间关系的悠久传统的一部分。另外，对行动研究历史的研究也揭示出了行动研究的形式确实千差万别。然而，正如在最后一部分所揭示的那样，在特定时代和特定环境下对主题

和矛盾的分析可能会为很多行动研究的努力提供有用的框架。从这个意义上讲，本章只能被看做是一种记述，是向更深层次的历史分析所迈的第一步。

在早期各种关于行动研究的历史中，有几个探索教育行动研究理念的先驱，在本章中将依次讨论他们的工作。行动研究的来源之一是政府行为中的应用人类学研究，尤其是约翰·科利尔（John Collier）的工作。其次是库尔特·卢因（Kurt Lewin）和他的同事在社会心理学领域的研究。最后，是来源于教育领域，尤其是课程研究方面。所有这些都已经在不同程度上影响了当今行动研究的各种形式。行动研究家族的这三个来源的不同贡献以及它们的共同之处值得研究。

当今时代，行动研究的努力构成了 20 世纪教育和教育研究的重点和转折点。行动研究可以给我们提供机会来回顾与展望教育的历史，在这个历史中环境是教育变化的主要因素，环境（如两次世界大战和大萧条等国际事件）对很多国家的教育和教育研究的发展具有潜在的影响力。然而，这些大的事件只是环境的一部分。教育、教育机构和教育参与者共同构成了历史，虽然受各种事件的影响，仍然作为许多因素的结果而不断发展着。

民主、社会工程和社会变化

约翰·科利尔是 1933 年 ~ 1945 年主管印第安人事务的官员，他这个工作似乎首先应和他作为当时的教育工作分开，然而，两者具有重要的联系。在早年生涯中，他在教育方面非常活跃。他和他的妻子开办了“家庭学校”，把工作、休息与研究结合起来。他还和人民学院以及纽约其他的一些机构的人合作研究对孩子有益的社区项目，这些项目包括野外研究与教学，而且重点放在对“最大程度地保证当地民主的方法”的研究上。杜威（John

Dewey) 是他的纽约社区工人培训学校的咨询人员, 而且威廉·赫德·基尔帕特里克 (William Heard Kilpatrick) 经常与这个学校的学生会面。

“社区”在约翰·科利尔为“印第安重建法案”而实施的计划中是非常重要的, 也是这一时代教育工作的显著特点。科利尔在把生活在保留地的本土亚美利加人的教育从寄宿学校重新定位到社区的运动中所做的工作与30年代早期负责美国印第安人教育并曾担任过美国进步教育运动协会主席的W.卡森·瑞安 (W. Carson Ryan) 和威拉德·贝蒂 (Willard Beatty) 的工作是紧密联系的。社区学校的教育强调“以本地文化和资源为中心的教育、课程的灵活性、双语教学、本地语的学习, 达到本土性的自满足”, 而不是“单纯掌握主流民族的文化”。

科利尔的工作是20世纪早期记录那些穷人或少数民族的日常生活和应用研究领域的主流之一。重要的是, 它不只是积累实验数据和理论, 而且能够满足社会进步的需求; 再者, 它为社会科学工作者开创了新的工作领域。

科利尔还描绘了在水土保持地区的美国土著小社区进行的一种“行动研究, 研究行动”的形式。这项工作的主要特点是重视社区从研究中获得益处的需求并且重视咨询专家们的非指导性角色。虽然研究过程不是很具体, 但它是“由行动的需求所引起, 需要综合很多领域, 要包括行政人员和非专业人员并且要将需要转化成行动。”对他来说, 伦理关系的问题实际上是二战之后的主要问题, 只能通过认识和复兴伦理社会和国家, 重新捕捉社区意识才能得到解决。这可以通过“有责任的民主活动”来完成, 这是“最对症的药, 是最有纪律的、最有活力和最有效率的”。民主是“秩序的方式”。

科利尔已经意识到了可用于社会控制的研究的潜力, 比如提供双语教育以方便信息的传递, 因而使外部政策更容易实施。这

种同时用于“外源式变化”和自我决策的民主手段内部的矛盾在社会科学家的工作中尤为突出，这既表现在印第安事务中，也表现在此后战争期间的日本人的迁徙中。这种由外部原则所指导的民主方式和社会进步的渴望是行动研究以后发展的主要动力。科利尔认为行动研究处在社会计划的边缘，并且处在进步的初期。社会改造理论更加完善的特点可以在科利尔的亲密朋友库尔特·卢因的工作中发现，至少从国际范围内看，卢因在早期的行动研究中是一个非常重要的人物。

为再教育的研究

卢因和科利尔具有共同的兴趣：对民主形式的信念以及对“活力”的关注，并试图以此来解决社会问题。作为一个纳粹德国的犹太难民，卢因也深深意识到科利尔所称的“伦理关系”的重要性。他和他在衣阿华儿童福利机构的同事们所做的研究不仅能反映出他对民主的强烈兴趣，而且能够很容易地直接运用于学校之中。他在当时的几个进步主义的刊物中发表了他和他的同事在对儿童群体中的专制、民主、和放任的特点所做的研究。

和科利尔一样，卢因的民主概念强调效率，但他没有象科利尔那样对管理反感。这种联系一方面可能是对认为民主是低效的这种批评意见的回应。如果考虑到卢因的生活经历，那么对于他认为魏玛共和国的教训导致了人们更多地要求民主有效地解决紧迫问题，以及人民党并不一定带来民主这样的一些看法，便不会感到惊讶。另外一方面是与工业研究的联系，工业研究说明工人们更多地参加决策会导致更大的生产力。

在很多方面，这种效率与管理的结合导致“民主的目的”和民主方法的使用之间的矛盾，科利尔认为这是社会建设中的反民主“幽灵”，但是卢因认为民主和计划是相互依存的：

“民主的生存与发展在很大程度上不是依赖于广泛和强烈的民主理想的发展。当今，民主比以往任何时候更多地依赖于民主社会管理的有效形式的发展以及这种管理技巧向普通人的延展。”

尽管理论的最终升华是重要的，但卢因对行动研究的陈述明显地强调变化本身——采取行动 仔细地搜集信息 评估信息 而不是形成用于进一步检验的假设，。这不仅与当时占统治地位的研究形式明显不同，而且反映出卢因更关注问题的解决，而不仅是搜集和整理信息。作为研究的结果，理论是关于“变化”的理论，而不只是关于问题本身。卢因战后研究的主题是民族偏见问题。出于对少数民族态度的转变——即再教育过程——的关注，卢因和他的同事们致力于研究同化与多元化、分裂与整合、以及歧视与阶级分层等问题。

卢因构想了一种把社会理论和社会行动结合起来的社会科学。他认为好的社会理论应是实用的，并且强调行动研究在这种理论发展中会起到重要的作用：

“社会实践所需要研究的可归结为为了社会管理或社会建设进行的研究。它是一种行动研究，一种对各种社会行动形式的条件和效果的比较研究，是一种导致社会行动的研究。只产生书本的研究是不够的。”

对卢因来说，社会行动和社会理论是一个整体，它的目标由民主和社会公正的理念决定；社会科学的方法与自然科学的方法同样严格，并因此同样具有科学地位。

大萧条、与受压迫的少数民族一起工作以及战时的紧急工作都对卢因和科利尔倡导的研究有利。这种情况要求社会科学应发展有效方法来即时回应社会的需求。在卢因和科利尔的工作中，这种要求导致其对一些主题的重视，其中之一便是“田野研究”的必要性。在两人的研究中，对社会公正的关注是很明显的，这也

是“民主目标”与“社会建设手段”之间的一种妥协。这些在随后行动研究在教育研究中的发展过程里也是存在的。

课程研究与教育科学

卢因与其他一些进步主义的教育家的共同兴趣是集体学习和“从做中学”，他们都支持建立学生自治、开展小组学习以及对民主领导的培养。进步主义教育与社会科学方法的结合促进了行动研究在教育领域的出现。然而，教育领域本身已经解决了研究规则的问题。虽然20世纪早期教育研究的主要形式可以通过测试、测量运动、活动分析以及美国教育局的调查来分类，但仍然有一个“田野活动研究”的趋势。

田野活动的趋势是行动研究中的重要一环。20世纪30年代晚期和40年代早期有两种可供实验室试验的重要选择。一种是“八年研究”，进步主义教育协会试图分析减轻大学入学考试对高中课程的控制所带来的变化的影响。这一项目与行动研究的发展密切相关，它的一个主要特点是这些被视为试验的变化是在学校层面由教师和行政人员在专家的帮助下产生的。这种校本的课程研究后来进一步提出，“越来越形成共识的是，课程改革应由实施改革的人来承担”。

第二种是，杜威的工作作为一种理念基础与行动研究有密切的关系。杜威希望能有一种与自然社会试验相对应的教育研究方法。他认为：“教育科学不能仅借用物理科学中的实验和测量技术来建立”。他寻求能够“使人们对天才教师的工作进行分析的方法，以便从他们的工作中得到一些能让其他人学习的东西”。

当谈到教育科学的源泉时，杜威总结道：

“(1)教育实践提供数据、主观事实并形成要探究的问题。它们是有待调查的终极问题的惟一源泉。这些教

育实践也是研究结论的价值的最终检验。（2）教育实践也是检验研究者结论的试金石……实际的教育活动将检验科学结论的价值。”

杜威重视教育问题的界定，重视假设的设立，这与卢因的模式正好相反。卢因似乎更重视行动的步骤。杜威的过程模式与卢因的民主政体中“组织活力”概念在战后逐步结合起来。

在教育实践中成长

杜威也重视教师在教育研究中的作用。由于意识到了教育研究者与实践者之间的脱节，他认为如果不积极地直接参与到教学中去的话，很难控制研究者们所要解决的问题。教师参与研究在战时和战后都得到了发展，从而进一步推动了数十年前开始的校本课程的发展。为什么会发生这种状况以及它以什么形式出现至今还不清楚；但是，那时的研究似乎已经部分地和暂时地推动了研究从大学走向中学或学区。

这一进步我们可以从霍勒斯·曼－林肯（Horace Mann-Lincoln）学院的例子中看出来。1943年秋季开始，该学院“建立了两个在职教师教育研究委员会，关注两个课题：课程的社会基础和儿童发展对课程的意义”，并制定计划与相关的学校进行合作实验。1944年戈登·麦肯齐（Gordon Mackenzie）和斯蒂芬·科里（Stephen Corey）一起成为了这个学院的特别顾问，使实验学校 and 学区联合产生了三种变化趋势：学校越来越多地利用实验来作为课程改进手段；逐步向服务于社区的社区学校过渡；公立学校入学率增加以及学生更加多元化。

这个学院的工作是当时一系列更大项目的一部分，这些项目所关注的是知识和实践的距离，（尽管当时也有另外影响教育研究的因素）霍勒斯·曼－林肯学院的课程基础是对课程设计的传统

方法的批评。研究人员试图使教育包括更多道德和审美的情绪，而不是用严格的逻辑和事实来产生机械的和冰冷的感情。除了强调“积极学习”和“整体儿童”之外，民主过程和个体差异是显著的特征。这种描绘表明了当时所实行的课程和方法论的主要模式的大转变以及对科利尔和卢因思想的回应。

虽然以学校为基础的课程改进计划扬弃了传统的一些特点，但是它们象进步主义教育运动一样植根于不同的假设。理解进步运动的多样性对于理解行动研究的不同形式是如何在以后的日子中产生的是极为关键的。行动研究背后的课程观并非很先进，但确实包含了很多观点。霍勒斯·曼－林肯学院的一些工作人员努力创设一种“以学习者赖以生活的周边环境来组织的课程”。虽然这种行动研究的工作后来成为创设“适于生活的课程”的一部分，但早期的工作却显示了一种文化批判的影响，包括经济学领域和“组织间矛盾”，指向于社会重建而不是调整。

另外两点可帮助我们理解霍勒斯·曼－林肯学院的社会观如何包括激进和民主的观点（尤其在经济学和社会建设领域）的特点。在讨论经济稳定的必要性时，假设一种经济依赖于“货物和服务的平等分布”，以减少产生冲突的“经济机会和力量的不平衡”，为了达成这一目的，研究“民主的社会建设”便成为必需：

“要发现学校为了确保从智力和情感的角度提高自律性而采取的影响人们的方式，实验就是必要的，同时这也是当前紧急的公共问题的需要。”

实验的总目标是要通过教育培养一种个体类型－一种对社会敏感、合作、多思（也就是能够分析问题、制定计划、检验违背事实和价值的计划并且得出试验性的结论）、有创新能力并且能够自我指导的人，一个“民主的人”。

除了与学区合作之外，工作人员和他们的研究生进行了一项研究 在今天该研究被认为是“关于行动研究的行动研究”。他们

主要关心的领域是团体动力学，关心“课程变革的阻碍”和“促进变革的手段和方法”。在很多方面，霍勒斯·曼－林肯学院的工作不仅代表教育中的行动研究的起点，而且代表着随后关于变化过程的研究。这些研究正在开始产生关于改变个体态度和行为的群体作用的信息。行动研究不仅成为一种推动课程变化的方式，而且成为一种可以改变教师对传统研究态度的方式。

关于社区、进步主义教育、以学校为基础的课程提高、知识与实践更紧密连接的需要、田野研究的好处以及民主与社会建设之间的持续压力的主题在学院的早期工作中是明显的。伦理关系的主题以及与之相关的学校人口的变化是行动研究中持续的关注点，但现在人们关注的是把这种研究形式作为一种合法的教育研究形式来接受。

科学方法：使行动研究非政治化

曾经与霍勒斯·曼－林肯学院合作过的斯蒂芬·科里也许是早期行动研究中的最有名的人物之一。与科利尔和卢因的工作相反，科里并不认为民主的主题是研究的一个组成部分：“在解决实际教育问题时非常有必要使用科学的方法”。对科里来说，接受行动研究并把它看成是一种合法的研究形式是非常重要的。他认为研究与日常工作是有区别的而且教师所进行的研究的质量将随着教师经验的增加而逐步提高。对于科里来说，有效性应当“通过其对人的福利的影响”来判定。

在科里所描绘的研究中，“专家”的任务是咨询，而研究的主要责任在于合作团体。他最喜欢的方式是团体研究。他所描绘的团体行动研究的好处与卢因及其后继者的关于团体动力的描述很相似（1）致力于变化，（2）采取行动的可能性更大，（3）更广泛的才能，（4）减少个体研究所冒的危险，（5）防止主观操纵研

究结果。

从最后一点中，我们可以明显看出把行动研究用于社会建设的观念在科里思想中的作用。对于当时的行动研究的作家来说，通过行动研究来进行课程变革的过程可以看成是一种工程问题：“课程的变化反映了教师们的态度、概念结构、技巧和需求的变化”。当从这个角度看时，行动研究所产生的知识不是教育知识，而是关于团体过程的知识；所涉及的教育理论不是作为一种问题通过行动研究来探索，而是作为一种知识体系来适应环境。

重视教师自己来进行假设检验和数据采集，这反映了科里的用行动研究来产生教育知识而不是产生如何来促进变化的理论的观点。他对行动研究的后果的期望很清楚地集中在教育进步上。对他来说，通过增加教师和行政人员改变的可能性可以提高他们的教育实践，它的目的看起来是非常有益的。与早期行动研究形式伴生的民主一词但在科里的作品中正在消失。虽然一些课堂计划反映了在课堂上和人际关系中建立民主的愿望，但科里的目的在于建立一个知识和技巧体系来使从业者适应文化变化，而不是参与进去。

人们需要思考环境产生的影响。科里在他关于行动研究的民主问题的讨论中提到了惠特克·钱伯斯(Whittaker Chamber)，他是麦卡锡时代的一个著名人物，曾把科学研究与共产主义联系在一起。自从霍勒斯·曼—林肯学院的改革开展以来，学校教育已经发生了很大变化。同时也带来了柏林空运和“冷战”的开始，并且也处在朝鲜战争和麦卡西主义的边缘。虽然这一点并没有明确证实，但是当时的教育杂志讨论的问题中心却有了明显的变化：从探讨“民主”与“一个世界的理想”到讨论理论与实践的距离以及对教师进行再教育的需要。

关于在职与个人的发展

科里的工作只是战后和 20 世纪 50 年代进行课程变革的努力的一部分。此外，还有进行行动研究的团体以及那些倡导课程计划和进步的教师。在师范学院和其他一些地方，很多人倡导使用行动研究。最有名的是旧金山州立学院的希尔达·塔巴（Hilda Taba）和一开始是师范学院的学生，后来成为学院工作人员的亚伯拉罕·舒姆斯基（Abraham Shumsky）。也许是由于 20 世纪 50 年代师资短缺，行动研究在当时的重点研究是教师的在职教育和个人发展。在塔巴的研究工作中明显地沿袭了校本课程的思想，但他更多的把重点放在课堂实习，尤其是课程调节和课堂控制的问题。

塔巴的文章清楚表现出对学校变化，至少是在班级问题上的变化的回应，但种族问题却没有被提及。她认为行动研究应寻求如何提高教学和领导水平。而舒姆斯基却认为行动研究是一种回复社区意识的方式，他似乎主要关注个体的自我发展和具有个人意义的研究。

对塔巴来说，行动研究的一个目的是“去改变那些制造变化的人，也就是提高教师的洞察力和改变他们的态度”。舒姆斯基关于行动研究的兴趣不在于去操纵一个改造社会的“工程师”。在讨论通过行动研究来形成教师行为的意识形态时，他指出：

“对于研究者来说意识形态的意义取决于其产生的自由程度，及其是否是对教师的价值系统和实际问题反思的结果”。

20 世纪 50 年代的“自由的条件”包括了对行动研究更独立的形式的需求。

舒姆斯基的工作标志着行动研究第一代的结束。开始于强调

本地课程开发，尤其是“进步主义”和“适应生活”的教育文化，已经变成了新的、国家投资的、由专家设计课程“学科中心”的文化。

行动研究的恒久主题

本章讨论了 20 世纪 50 年代行动研究发展的主题。田野研究、社区、校本课程、进步主义教育、以教师作为研究者、人口成分变化、理论与实践的距离、以及伦理 / 人际关系都是各种行动研究形式的一部分，并且是民主与社会建设之间的矛盾的一部分。这些主题对于行动研究兴趣的激发，尤其是行动研究的最新形式的变化有重要的影响。这里出现的主题仍然是现今工作的一部分，正如民主和社会建设之间的矛盾一样。

虽然至今还不能清楚地判定它的全盛期，但行动研究在 20 世纪 50 年代后期的主导地位似乎已经降低了。然而，行动研究并没有彻底消亡，20 世纪 60 年代和 70 年代在某几个领域里它仍然得到维持和普遍应用。譬如，在英国，对行动研究的兴趣的增加是由于 20 世纪 60 年代和 70 年代社区服务研究的趋势，要求重视在新的全日制学校中工人阶级子弟的问题。虽然一些人认为这些研究不成功，但其仍保持了行动研究的传统，与卢因和他的继承者有着密切联系的塔维斯托克（Tavistock）研究所对此功不可没。

20 世纪 30 年代的行动研究更关注日常事件，而此后的行动研究采用田野研究、阐释性评价、选择理论、定量方法来对研究主题进行更深入的探讨。许多行动研究项目都运用定量方法来进行数据搜集和分析。包括性别、种族和阶级、伦理或说是人际关系主题的广泛讨论最早出现在英国的斯滕豪思的研究中，例如“女生和职业机会”、“科技中的女性”这样的研究项目。同时在澳大利亚的迪金大学这类研究也得到重视。在更早的时期，这些主题

起源于一些国家由于中学教育的扩大而产生的人口变化。

无疑“教师作为研究者”是行动研究最重要的主题。也许最近关于这个主题的最有影响的作家是劳伦斯·斯滕豪思 (Lawrence Stenhouse) 但其实直到今天大部分行动研究仍保持着这一传统。至少在美国，人们常常会忽略他工作中的一个方面，即他对课程设计中的“目标为本模式”的否定，而赞成一种“过程为本”的方式。在美国，写作教学的“过程”模式已经成为现今许多课程的核心。

关于理论与实践的差距的主题在一些美国的项目中尤其明显。早期行动研究被认为是一种沟通理论和实践的方式。即使在行动研究如此灵活多变、辩证发展的形式中，理论与实践的关系的主题也是需要讨论的，行动研究的发展部分得益于此。传统的研究形式不能适应扩展且变化着的学校的需求，从而出现“合法化危机”，因而各种研究形式便应运而生，参与研究方法的竞争。

民主与社会建设之间的矛盾仍然存在。由于所研究的问题来自努力在课堂上营造平等关系的教师，对于这样明确的解放性的主题来说，行动研究中的民主氛围是非常明显的。然而在这些主题之中，也存在着社会建设因素。它可以改变教师对研究的态度，形成关于教师发展方式的假设，并且推动研究过程。所有这些，存在于教师的行动研究之上，并且隐含了“建设性”变革的因素。不论何种意图的行动研究，民主和社会建设的中心矛盾都会存在，这必须引起行动研究支持者们的关注。

参 考 文 献

- ADELMAN, C. (1993) 'Kurt Lewin and the origins of action research', *Educational Action Research*, 1, 1, pp. 7-24.
- AIKEN, W.M. (1942) *The Story of the Eight-year Study*, New York, Harper and Brothers.
- ALTRICHTER, H. and GSTETTNER, P. (1993) 'Action research: A closed chapter in the history of German social science?' *Educational Action Research*, 1, 3, pp. 329-60.
- BEATTY, W. (1940, Nov.) 'Uncle Sam develops a new kind of rural school', *Elementary School Journal*, 41, 3, pp. 185-93.
- BENNE, K.D. (1948, April) 'An approach to issues underlying curriculum development', *Journal of Educational Research*, 41, 7, pp. 561-76.
- CARR, W. and KEMMIS, S. (1988) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press.
- CHISHOLM, L. and HOLLAND, J. (1986) 'Girls and occupational choice: Anti-sexism in action in a curriculum development project', *British Journal of Sociology of Education*, 7, 4, pp. 353-65.
- COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S.L. (1993) *Inside/outside: Teacher Research and Knowledge*, New York, Teachers College Press.
- COLLIER, J. (1945) 'United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations', *Social Research*, 12, pp. 265-303.
- COLLIER, J. (1963) *From Every Zenith*, Denver, Sage Books.
- COREY, S.M. (1953) *Action Research to Improve School Practices*, New York, Teachers College.
- CUNNINGHAM, J.B. (1993) *Action Research and Organizational Development*, Westport, CT, Praeger.
- DEWEY, J. (1929/1984) 'The sources of a science of education', in BOYDSTON, J.A. (Ed.), *The Later Works: Vol. 5. 1929-1930* (pp. 3-40), Carbondale, Southern Illinois University Press.
- ELLIOTT, J. (1984) *Legitimation Crisis and the Growth of Educational Action Research*, Cambridge, Cambridge Institute of Education.
- ELLIOTT, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Philadelphia, Open University Press/Milton Keynes.
- ELLIOTT, J. and ADELMAN, C. (1973) 'Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project', *Education for Teaching*, 92, pp. 8-20.
- EVERETT, S. (1938) *The Community School*, New York, D. Appleton-Century.
- FALS-BORDA, O. and RAHMAN, M.A. (Eds) (1991) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, New York, Apex Press.
- FOSHAY, A.W. (1994, Summer) 'Action research: An early history in the United States', *Journal of Curriculum & Supervision*, 9, 4, pp. 317-25.
- GOODSON, M.R. (1946, Oct.) 'Charting a course for educational progress', *Teachers College Record*, 48, 1, pp. 35-60.
- GOSWAMI, D. and STILLMAN, P.R. (Eds) (1987) *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change*, Portsmouth, NH, Boynton/Cook-Heinemann.
- GRAEBNER, W. (1987) *The Engineering of Consent: Democracy and Authority in Twentieth-century America*, Madison, University of Wisconsin Press.
- GRUNDY, S. and KEMMIS, S. (1981/1988) 'Educational action research in Australia: The state

- of the art (An overview)', in KEMMIS, S. and McTAGGART, R. (Eds), *The Action Research Reader*, (3rd Ed.), (pp. 321–35), Geelong, Deakin University Press.
- GUNZ, J. (1996) 'Jacob L. Moreno and the origins of action research', *Educational Action Research*, 4, 1, pp. 145–48.
- HORACE MANN-LINCOLN INSTITUTE OF SCHOOL EXPERIMENTATION STAFF (1945, Jan.) 'Departmental notes', *Teachers College Record*, 46, 4, pp. 275–76.
- HORACE MANN-LINCOLN INSTITUTE OF SCHOOL EXPERIMENTATION STAFF (1948, Feb.) 'A progress report', *Teachers College Record*, 49, 5, pp. 305–62.
- HORACE MANN-LINCOLN STUDY GROUP (1948, Nov.) 'Recommended: Group research for teachers', *Teachers College Record*, 50, 2, pp. 108–113.
- IVERSON, K. (1978) 'Progressive education for Native American: Washington Ideology and Navajo reservation implementation', *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 3, 2, pp. 231–55.
- JAMES, T. (1986, April) *The Social Scientist and Minority Groups in Crisis*, History Department Faculty Seminar, Wesleyan University.
- KEMMIS, S. (1982) 'Action research in retrospect and prospect', in S. KEMMIS, et al. (Eds), *The Action Research Reader* (2nd Ed.), pp. 11–31, Geelong: Deakin University Press.
- KING, J.A. and LONNQUIST, M.P. (1992) *A Review of Writing on Action Research*, Minneapolis, Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- KLIEBARD, H.M. (1995) *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958* (2nd Ed.), Boston, Routledge.
- LEWIN, G. and LEWIN, K. (1942, Oct.) 'Democracy and the school', *Understanding the Child*, 10, 1, pp. 7–11.
- LEWIN, K. (1938, July) 'Experiments on autocratic and democratic principles', *The Social Frontier*, 4, 37, pp. 316–19.
- LEWIN, K. (1944, Jan.) 'The dynamics of group action', *Educational Leadership*, 1, pp. 195–200.
- LEWIN, K. (1946) 'Action research and minority problems', *Journal of Social Issues*, 2, 4, pp. 34–46.
- LEWIN, K. (1947) 'Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; Social planning and action research', *Human Relations*, 1, pp. 143–53.
- LEWIN, K. and GRABBE, P. (1945) 'Conduct, knowledge, and acceptance of new values', *Journal of Social Issues*, 1, 3, pp. 53–64.
- LIPPITT, R. and RADKE, M. (1946, March) 'New trends in the investigation of prejudice. In Controlling group prejudice', *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 244, pp. 167–76.
- MACKENZIE, G.N. (1946, April) 'The Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation', *Teachers College Record*, 47, 7, pp. 438–45.
- McKERNAN, J. (1988) 'The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions', *Journal of Curriculum and Supervision*, 3, 3, pp. 173–200.
- McTAGGART, R. (1991) *Action research: A short modern history*, Geelong, Deakin University Press.
- McTAGGART, R. and SINGH, M. (1988) 'A fourth generation of action research: Notes on the Deakin Seminar'. in KEMMIS, S. and McTAGGART, R. (Eds), *The Action Research Reader*, 3rd Ed. (pp. 409–28). Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- MARROW, A.J. (1969) *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*, NY, Basic Books.
- MIEL, A. (1946) *Changing the curriculum: A social process*, New York, Appleton-Century Co.