

第一
部分

追踪
行动
研究

第一章

行动研究的早期探索

对行动研究的关注往往汇聚在“行动研究是什么”或者“行动研究有何方法论意义”，但“行动研究是什么”以及“行动研究有何方法论意义”的答案总隐藏在行动研究的生长历史中。“追踪”行动研究的意图，也就在于使行动研究的意义在自身的历史中敞亮、显露。

第一节 勒温及影响

据美国学者麦克尔南（McKernan, J.）考察，行动研究的源头可以追溯到 19 世纪晚期的“教育科学化运动”（the Movement in Education Science）。当时已有一大批社会改革家强调用“科学方法”（即自然科学所重视的“假设—验证”方法）来解决教育实际问题，颇具行动研究的精神。至 20 世纪初，美国进步教育运动对教师在实践中研究自己的问题起了直接的推动作用，有人甚至认为“行动研究……是进步教育立场的直接的逻辑的产物。在鼓励儿童共同活动以便解决他们自己的问题之后，教师也开始接受了他们曾经教儿童的那种方法，即

学会以合作的方式解决教师自己的问题。”^① 1926年，白金汉姆（Buckingham, B.）在他的《为了教师的研究》一书中专门安排了一章来讨论“教师成为研究工作者”（The Teacher as a Research Worker）的问题。^② 到20世纪30年代，教师参与课程研究和课程开发的活动在当时的两个著名的研究计划中已经明显地有所体现：一个是“八年研究”（The Eight Year Study）。早期的行动研究倡导者之一科里（Corey, S.）在1954年发表的《教育中的行动研究》一文中就认为“八年研究”中的评价组的评价方式与行动研究极其相似；^③ 另一个是“南部研究”（The Southern Study）。麦克尔南认为“南部研究”采用了行动研究的方案，课程研究小组采用“科学方法”作为他们的工作精神并鼓励教师确定和解决课程设计和选择材料中的问题。^④ 而按美国学者诺芙卡（Noffke, S.）的说法，行动研究不过是很长一段时间以来以谋求研究与社会变革的相互推动的女权运动、另类学术研究、草根运动的一个部分。^⑤

也有人认为早在20世纪30年代美国印第安人事务局局长科利尔（Collier, J.）在自己的研究中已经采用了“行动研究”的方法并先于勒温使用了“行动研究”这一术语。在科利尔看来，“既然研究成果必须通过管理者和非研究人员操作实施，而且必须经受他们经验的审查和批评，那么，管理者和非研究人员就应该根据他们自己的需要创造

- ① Hogdkinson, H. (1957) Action Research: A Critique, *The Journal of Educational Sociology*, 31 (4) according to Oja, S. & Smulyan, L. (1989) *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. The Falmer Press, p.5.
- ② Buckingham, B. (1926) *Research for Teachers*, New York: Silver Burdett; according to Holly, P. (1991) *Action Research: The Missing Link in the Creation of Schools as Centers of Inquiry*, in Lieberman, A & Miller, L. (eds.) *Staff Development for Education in the '90s: New Demands, New Realities, New Perspectives*. Teachers' College Press.
- ③ Corey, S. (1954) Action Research in Education, *Journal of Educational Research*. Vol.47 (1) .
McKernan, J. (1996) *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, Kogan Page, 2nd ed.p.9.
- ⑤ Noffke, S. (1997) Themes and Tensions in US Action Research: Towards Historical Analysis, in Hollingworth, S. (ed.) *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. The Falmer Press.

性地参与研究。”^①在科利尔早期的职业生涯中，他在教育领域也很活跃。他与他的妻子一起开办了一所将工作、娱乐与学习融为一体的“家政学校”（home school）。他参与了纽约社区设计，该计划涉及田野研究与教学，并重视开发“最大限度地发展当地民主”的种种方法。杜威也曾担任过科利尔的纽约训练学校的顾问，克伯屈也与这里的学生有过频繁的接触。^②

尽管如此，学术界比较一致的看法还是将行动研究的原创性努力归功于德裔美籍心理学家勒温（Lewin, K.）。勒温不仅提出了“行动研究”一词，而且构建了行动研究的基本理念。他本人与科利尔也保持了一些联系，“科利尔视勒温为他的最亲密的朋友”。^③直到勒温公开倡导行动研究之后，行动研究才真正引起学界的注意。

勒温（1890~1947）为德籍犹太人，1890年9月9日，出身于波兰莫吉尔诺一个犹太人家庭。同弗洛伊德一样，这种犹太血统，这种犹太人的遭遇，持久地影响着勒温的一生。

勒温是一位心理学家，在一些心理学史专著中，曾被归入格式塔心理学体系，或称其为“新格式塔学派”；也有些心理史学家认为其心理场论自成体系，将其作为心理学和团体动力学的奠基者、“实地研究”和“行动研究”的提出者与倡导者。正因为如此，马洛（Marrow）在为其撰写传记的时候，将勒温称为“实际的理论家”。^④

勒温既是一位心理学家，也是一位积极的社会活动家，他与杜威一起，被称为美国倡导民主的学术先锋。或是由于他作为犹太人的特

① Collier, J. (1945) *United States Indian Administration as a Laboratory of Ethnic Relations*, *Social Research*, 12, May; according to McKernan, J. (1996) *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, Kogan Page, 2nd ed.

② See Noffke, S. (1997) *Themes and Tensions in US Action Research: Towards Historical Analysis*, in Hollingworth, S. (ed.) *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. The Falmer Press.

同②

④ Marrow, A. (1984) *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*. New York: BDR Products, Inc., 转引自申荷永著：《充满张力的生活空间——勒温的动力心理学》，湖北教育科学出版社，1999年版，第5页。

殊经历，或是由于他本人的民主精神与气质，在心理学界，他确实树立了一面推动民主进程的旗帜。著名心理学家格尔登·阿尔波特曾经这样评价说：“虽然勒温并未见到杜威，但是，在勒温这位德国出生的心理学家和杜威这位美国出生的哲学家身上，有着共同的精神。他们二人都深切地关注于民主事业，二人都认为，我们每一代人都必须重新对民主进行学习；二人都看到了民主和社会科学之间的动力关系，都认识到了社会科学中研究自由的重要意义；而这种研究自由惟有民主的环境才能够予以保证。如果将杜威作为杰出的民主哲学家，那么勒温则是心理学家中最主要的民主理论家和民主研究者。”

1932年勒温赴美国讲学，在斯坦福大学任教一年，又在康乃尔大学任教两年。当时犹太人在德国屡遭迫害，他不得定居美国。勒温向往美国的民主，但仍感美国也有排犹倾向，故有志于改造社会，提倡民主、克服偏见。他参与了两个研究中心的创建，这两个研究中心都对行动研究发生了重要的影响。一个研究中心是英国“人际关系”研究中心，该中心所办的《人际关系》杂志发表了大量的有关行动研究的研究计划。比如1970年拉博珀特(Rapoport, R.)就在《人际关系》杂志上发表《行动研究的三个困境》一文，该文因对行动研究做了比较合理的界定而被广泛引用。^②另一个研究中心是麻省理工学院的“群体动力学研究中心”，^③勒温立足于“群体动力学”(group dynamics)的立场，力图以行动研究的方式解决社会问题，致力于“独立、平等与合作”的群体关系和群体动力。勒温的“群体动力学”的知识背景使他所倡导的行动研究从一开始就具有“群体合作”的性质。当代有影响的行动研究的倡导者凯米斯(Kemmis, S.)认为他“先知地

① Marrow, A. (1984) *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*. New York: BDR Products, Inc. , 转引自申荷永著：《充满张力的生活空间——勒温的动力心理学》，湖北教育科学出版社，1999年版，第6页。

② See Rapoport, R. (1970) *Three Dilemmas in Action Research*, *Human Relations*, 23, (6): 499.

从这个意义上说，20世纪80年代行动研究领域的焦点人物之一萧恩(Schon, D.)与行动研究之父勒温有点沾亲带故。萧恩提出“反思性实践者”理念时也有麻省理工学院的研究背景。

预设了现代行动研究的三个特征：参与、民主的推动力、对社会科学和社会改革的刺激功能。”^①这三个特征其实与他的“群体动力学”知识兴趣有极大的关系。后来的行动研究一直强调“合作”，不能说与勒温的“群体动力学”追求没有关系。

勒温本人身体力行，期望以行动研究的方式来改善当时社会问题。但行动研究作为一种“科学研究”，它从一开始就不那么为学术界承认。尽管勒温执意“整合”传统研究与行动研究，努力在实践者与科学研究者之间架起一道桥梁，但他的同事却将主要的时间和精力放在传统研究而不是行动研究的学术出版上。原因是当时教授职称的评定要求在学术刊物上发表传统研究的文章，甚至勒温本人的研究成果也主要发表在学术刊物上。这种现象实际上预示了行动研究在学术界的“合法性”危机。行动研究的“研究成果”不被学术界承认一直是行动研究领域中的一个隐患。

第二节 柯里的“校本行动研究”

勒温主要通过他的同事和学生对教育行动研究发生了影响。在1944年~1950年间，哥伦比亚大学师范学院“贺拉斯曼—林肯研究所”的米尔（Miel, A.）与勒温的同事本妮（Benne, K.）等人一起采用行动研究的方法帮助中小学教师在他们的课堂教学中使用“合作学习策略”。在这项研究中，教师们为学生设计了合作学习的系列活动，并在自己的课堂教学中尝试。他们还系统地收集了合作学习的过程和有关效果的资料，并在需要的时候“修改”他们的合作学习过程。教师们则通过持续的反省性教学日记积累了大量的信息。他们还从他们的学生和同事那里了解关于合作学习过程中学生的行为变化，并从学生家长那里取得合作学习活动的反馈意见。米尔和她的同事指导教

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

教师们通过不同的方法和不同的渠道来采集资料，帮助教师评价资料的意义并组织教师小组谈论研究的结果，促使组成教师小组来不断地改进合作学习活动。在开展研究的过程中，米尔和她的同事则指导教师如何获得关于学生在“乐善”“友好”“独立性”“责任心”“小组合作技巧”等方面的科学依据，同时引导教师收集关于学生在不同的课程中的认知成长和学业成就。^①另外，这项研究还使“行动研究”与“合作学习”成为哥伦比亚大学师范学院研究生课程的核心部分。行动研究作为师范院校的研究生课程自此也成为行动研究的传统之一。

部分地受之于米尔影响，哥伦比亚大学师范学院贺拉斯曼—林肯研究所的科里和弗谢（Foshay, A.）也成为早期教育行动研究的有影响的两位倡导者。米尔主要是将行动研究应用于课堂教学的改进，科里和弗谢则更关注整个学校以及整个学区的合作性行动研究。科里组织了三次全国范围的行动研究会议以便改进学校实践。在一次会议中，来自科罗拉多州丹佛市的一些学校管理者对行动研究表示了特别的兴趣，并很快与科里和他的同事合作进行了着眼于学校管理者的行动研究。丹佛研究小组强调实验性行动研究意味着较系统地收集、保存资料并留意解释资料以便发现问题。研究小组同时还努力收集那些与预设成果相伴随的非理想的结果，学校校长则随时留意那些研究的负面影响，比如一般教师与自愿参与研究的“精英小组”（elite group）的疏离与隔阂。

经过 8 年的合作性行动研究，科里总结出有效的“校本行动研究”（school-based action research）必须具备六个条件：^②（1）对问题的公开。学校管理者和教师诚实地说明学校工作中需要改进的问题；（2）有创新的机会。管理者为教师提供“头脑风暴”和创意的机会，以便为学校将来的实践提出可供选择的方案；（3）鼓励尝试错误。管理者为教师提供拓展和尝试改进实践的资源 and 材料支持；（4）合作的教师

① Schmuck, R.A. (1997) *Practical Action Research for Change*, IRI/SkyLight, pp.140~141.

② Corey, S. (1953) *Action Research to Improve School Practice*, Teachers' College, Columbia University, New York.

群体。管理者和教师共同协商解决问题的标准和技巧；（5）重视资料收集。管理者和教师相信他们可以通过系统地收集研究过程和研究结果的资料来超越随意的探索；（6）有足够研究的时间。管理者创造条件使教师从常规的事务性工作中转向专业性反思、行动研究和教育问题解决。

1953年科里将有关论文编辑为《改进学校实践的行动研究》一书，作为教师参与行动研究的参考手册。在该书中科里讨论了实施行动研究的基本技术，比较了“行动研究与传统教育研究、随意的问题解决法”的区别。美国教育研究法专家博格认为该书是一本“对那些打算做行动研究的人们很有益处的好书”。^①

就在科里发表《改进学校实践的行动研究》的同一年，弗谢和古德逊 (Goodson, M.) 发表《关于合作性行动研究的几点思考》一文，在这篇文章中弗谢等人提出了行动研究中两个重要的主题：一个是有关“内隐价值理论”的问题，他们肯定了教师的“内隐价值观”在行动研究中的作用；另一个是行动研究中的“文化成见”问题。他们意识到“合作性行动研究的成功与否有赖于学校社会文化的重建”，由此要破除学校的文化成见：第一条成见是“教师不会做研究”，打破该成见的办法是教师进入研究，在研究中积累经验；第二条成见是“教师没有变革情境的足够的自由”，而事实上“教师拥有的自主权比他们所想象的多得多”；第三条成见是“领导的决策是固定的”。实际上“领导是一种人与人或群体间互动的过程，教师作为咨询者和管理者，可以参与其中”；第四条成见是“合作性行动研究如果要走向兴盛，研究的性质就必须改变”。弗谢和古德逊认为教师不能过分依赖专家，“当教师相信专家会告诉他们他们的问题是什么并怎样去解决这些问题，合作性行动研究的大门就被关闭了。”^②可见，他们鼓励教师破除“学校文化成见”实际上是建议教师在制度化处境中寻找自由探索的空间。

① Borg, W. (1963) *Educational Research: An Introduction*, David McKay Company, p. 324.

② See Foshay, A. & Goodson, M. (1953) Some Reflections on Cooperative Action Research, *Educational Leadership*, vol.10, No.7, April.

弗谢和古德逊的这些观点已经触及行动研究的比较深层次的问题，说明行动研究在当时已引起广泛而深入的反思。

由此可见，科里和弗谢在将“勒温的理想”引入教育领域时对行动研究做了一些具体的阐释，这对后来的教育行动研究发生了较大的影响。如果说勒温是“行动研究之父”，科里与弗谢等人则称得上“教育行动研究”的第一代领袖人物。

第三节 早期行动研究的特征

在科里和弗谢等人的影响下，行动研究在 20 世纪 50 年代前期形成高潮，成为一种颇受关注的研究方式。除科里、弗谢之外，其他的研究者在 20 世纪 40 年代末 50 年代初也发表了大量的有关行动研究的文章，如《行动研究与少数民族问题》、^①《行动研究的场域》、^②《课程改革行动研究中的教师参与》、^③《改进教师决策会议的行动研究》、^④《教师成为研究者》、^⑤《关于合作性行动研究的几点思考》、^⑥《作为案例研究的行动研究》、^⑦等等。其间还发表了一些“做”行动研究的“研究报告”如《孩子的社会价值观——一份行动研究报告》、^⑧《教

① Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems, *J. Soc. Issues* 2(4).

② Chien, I. Cook, S. & Harding, J. (1948) The Field of Action Research, *The American Psychologist*, February.

③ Wann, K. (1950) *Teacher Participation in Action Research Directed toward Curriculum Change*, Ed. D. Project Report (Typewritten) New York: Teachers' College, Columbia University.

④ Smith, M. (1952) Action Research to Improve Teacher Planning Meetings, *The School Review*, March.

⑤ Wann, K. (1952) Teachers as Researchers, *Educational Leadership*, 9, May.

⑥ Foshay, A. & Goodson, M. (1953) Some Reflections on Cooperative Action Research, *Educational Leadership*, vol. 10, No. 7, April.

⑦ Taba, H. & Neol, E. (1957) *Action Research: A Case Study*, Association for Supervision and Curriculum Development, a Department of the National Education Association, March.

⑧ Foshay, A. et al. (1954) *Children's Social Values—An Action Research Study*, New York: Teachers' College, Columbia University.

师们科学地研究他们的问题》、^①《学校管理中的行动研究》、^②《核心方案开发的行动研究》、^③《我们以行动研究的方式改进教学》、^④等等。

从这些研究文献来看，行动研究自勒温发展到科里、弗谢等人这里，已经形成了行动研究的一些基本特征：

1.“教师成为研究者”。这是行动研究不同于传统教育研究的一个基本特性。“教师成为研究者”的观念在1952年已经被提出来。^⑤当斯腾豪斯（Stenhouse, L.）在20世纪60年代呼吁“教师成为研究者”时，可以看做是对早期行动研究中“教师成为研究者”观念的发现与恢复。

2.合作。行动者一旦“参与”研究，他就面临行动者与研究者之间、行动者与行动者之间、行动者与相关的管理者之间的“合作”问题，所以参与、合作在早期的行动研究中已经作为一个基本特征显示出来。一些行动研究的倡导者如科里甚至意识到教师、学校和社区范围内的“合作”研究而不局限于课堂教学的就事论事。他在思考行动研究的条件问题时，也将“合作的教师群体”以及“管理者的支持”包括提供必要的从事研究的时间等作为重要的条件。

3.“改进”实践。勒温主要将行动研究视为通向民主的途径，尤其重视改善人际关系，如不平等、偏见等问题。行动研究被引入教育领域之后主要用来改进学校的课程与教学实践。为彰显行动研究的“改进”功能，科里将有关行动研究的思考直接题为“改进学校实践的行动研究”。20世纪90年代埃利奥特发表《指向学校变革的行动研究》以及施马克发表《指向变革的实践性行动研究》等等，与科里的

① Hughes, M. et al. (1955) Iron County Teachers' Study Their Problems Scientifically, *Educational Leadership*, 12.

② Purdy, R. (1954) Action Research in County School Administration, *High School Journal*, 38.

③ Lurry, L. (1955) Core-Program Development Through Action Research, *School Review*, 63.

④ Smith, M. (1955) We Improved Instruction by Means of Action Research, *Journal of the National Education Association*, 44.

⑤ See Wann, K. (1952) Teachers as Researchers, *Educational Leadership*, 9, May.

主题遥相呼应。

4. 科学的方法。对勒温来说，行动研究除了民主的意义，还意味着一种科学研究方法，它是用科学研究方法来解决社会问题、改善人际关系。勒温本人也被称为“实验主义者”。勒温将行动研究的过程描述为“计划——行动——观察——评价——再计划……”也被认为具有“实证主义”的痕迹。也就是说，由勒温开始的早期行动研究既追求民主发展又重视科学方法，早期的行动研究也因此而被称为“科学的行动研究”。

第四节 行动研究：一份批评意见

20世纪40年代末到50年代初，行动研究给当时课程实践带来的某些改进使科里对行动研究满怀信心。科里相信行动研究将极大地变革并改进课程实践，他的信念是“实践者会利用他们自己的研究成果”。但科里的估计很快就被证明过于乐观，行动研究是否能够改变教育实践，不仅仅只是教师对研究成果的接受或拒绝的问题。科里似乎没有料到行动研究作为一种研究方式或研究范式若得不到学术界的承认，行动研究本身将面临合法性危机。20世纪50年代初期，科里的著作《改进学校实践的行动研究》发表之后不久，行动研究的兴趣在美国如股市风波一般迅速下落。

行动研究衰退的原因之一是当时美国教育界受到前苏联人造地球卫星上天的刺激而开始强调高标准的“学术研究”，在理论与实践关系上信奉先“研究”（research）再“开发”（development），再走向“推广”（diffusion）的“研究——开发——推广”模式（简称R-D-D模式）。联邦基金资助明显地偏向于资助那些大学的学术研究，这使那些原来进入中小学校从事行动研究的研究者“向学术研究撤退”，纷纷退守到大学研究机构。行动研究一度被认为是“进步教育运动的直接的逻辑的结果”，进步教育运动在当时身陷图圈、四面楚歌，行动研究也不免遭受非议。

原因之二是行动研究作为一种研究范式，它的科学性尤其是它的“效度”受到质疑。1957年霍吉金森（Hodgkinson, H.）发表《行动研究：一份批评意见》一文，声言“研究中没有业余者的地盘”，教师没有时间去作研究，他们投入研究的时间将导致教学时间的缩减。教师从事行动研究不但不能提高反而会降低教学的质量，而且为学校财政增加了额外的负担。另外，教师将他们的研究成果应用于他们的教学实践之后，没有人去检查到底发生了怎样的效果。没有人检查的后果是：“教师们实际上很可能会抵制改革，因为他们将坚守自己当前的做法，声言这些做法已经经过了研究并被证明是有效的。这种抵制其实是建立在一种错误的假设之上：即经过了研究的的教学就代表了未来的优质教学。”霍吉金森提出，学校中的行动研究需要一个对个人和群体需要都很敏感的领导者。“如果没有这样的领导者，群体合作以及统一意见将有困难甚至根本无法实现并可能导致行动研究的失败，教师不被同事信任以及整个学校文化精神的低落。”而在霍吉金森看来，更严重的问题是，“行动研究根本算不上真正的研究，因为它并不具备有效的科学方法的标准。行动研究并没有超出实际问题解决的范围。行动研究没有实验性控制，因为教师原本缺乏研究方法的训练。行动研究者并不寻求教育领域的抽象，也不将他们的发现纳入更广阔的理论 and 知识体系的考虑。”由此，霍吉金森得出与勒温完全相反的结论：“也许，最好将行动研究理解为收集数据的一般方法而算不上一种科学的、实证的研究。”^①

原因之三是不少实践者对行动研究是否真的能够改进教育实践持将信将疑的态度。行动研究对教育实践的改进功能部分来自行动研究的倡导者的承诺，部分来自教师自己对行动研究的期望，但教师进入行动研究之后，往往发现行动研究非但没有带来令人欣喜的变化，反而遭遇大量的意想不到的障碍。比如一些教师经过一段时间的研究之后，感到有些教学问题实际上需要对整个课程制度做相应的调整才能

^① Hodgkinson, H. (1957) Action Research: A Critique, *The Journal of Educational Sociology*, 31 (4) . according to Oja, S. & Smulyan, L. (1989) *Collaborative Action Research: A Developmental Approach* . The Falmer Press, p.5.

得到解决，而课程制度的调整已经超出了教师个人或校外研究专家的所能影响的范围；也有教师在研究的过程中感到自己处于一种被迫“改变自己”的窘困状态中，自己原来的教学方式总是被学校的同事、领导或校外研究者认为充满错误和偏见。这使教师原来的比较稳定的生活方式以及职业尊严、职业成就感受到冲击，造成大量的紧张和压力。另外有教师则感到自己参与研究之后迅速成为一个特殊群体中的成员，也因此成为同事和领导评判、挑剔、非议的靶子。这些从行动研究中生长出来的障碍使不少教师对行动研究失去信心，转而相信研究应该属于校外专门的研究机构及其专门的研究人员的责任。这种心态正好顺从了“R-D-D”模式的流行和控制。

由于受到种种非议和怀疑，美国联邦政府又以经费资助的方式鼓励“科学研究”与教育实践的分离，人们对行动研究的兴趣很快为“研究——开发——推广”模式取代。霍吉金森等人的激烈批评以及“R-D-D”模式的广泛流行使行动研究在美国教育界处于一种被放逐的流浪者境遇中^①而在大西洋的彼岸——英国，行动研究受到不同寻常的礼遇并增加了一些新的气质。

但也不是说行动研究在当时完全销声匿迹或完全没有人讨论行动研究。比如在霍吉金森发表《行动研究：一份批评意见》的第二年即1958年，萨姆斯基(Shumsky, A.)出版《学习行动研究的方法》一书，详细讨论了有关行动研究的计划和实施及其对教育实践、教师专业发展所可能具有的价值。而且该书还特别提出了教师对研究的态度问题，并分析了可能导致行动研究失败的某些微妙的因素。 See Shumsky, A. (1958) *The Action Research Way of Learning*, New York: Bureau of Publications, Teachers' College, Columbia University.

第一章

“人文课程研究”： 第二代行动研究的范例

行动研究在英国受到礼遇与斯腾豪斯及其领导的“人文课程研究”（The Humanities Curriculum Project）有很大的关系。

在 20 世纪 60 年代，英国的中学分为文法中学与现代中学。学生小学毕业时经过 11 岁考试，优胜者进入文法中学，这是一条通往大学的道路，在 11 岁考试中失败的学生进入现代中学，现代中学里只有很小比率的学生可以获得进入大学的机会。这些进入现代中学的学生由于注定了是教育体制中的失败者，他们对学校的课程一般不感兴趣。学生以及学生家长意识到那些人文学科如历史、地理、宗教（宗教是英国 1944 年教育法规定的惟一——门具有强迫性的学科）等与实际的工作关系不大，所以人文学科的课程与教学尤其成为问题。这直接导致了英国学校委员会和“拉菲尔德基金会”联合发起“人文课程研究”（时间为 1967 年～1970 年），成立了以斯腾豪斯为主要负责人的指导中心小组，着手解决人文课程改革的问题，同时成立了由麦克唐纳德（MacDonald, B.）负责的“评价小组”。“人文课程研究”的指导中心小组最初设在伦敦南部的菲力普教育学院，1970 年后预定的研究资金用完，指导中心小组从菲力普教育学院迁往东盎格利亚大学，并在那

里成立了“教育应用研究中心”（该中心很快成为英国教育行动研究乃至国际教育行动研究的中心）。

第一节 课程行动研究中的“过程原则”

斯腾豪斯认为：“既然价值构成了人文课程的教材内容，在一个多元民主的社会中，一个教师把自己看做是价值问题休戚相关的人类结局的一个权威，这将是民主的。相反，他或她应该把自己看做是在权威中，在一个有价值的教育过程中处理旨在发展学生理解力的有关道德的、社会的、政治的人类行为和社会情形的冲突。”^①在斯腾豪斯看来，教育重要的是发展学生的理解力，而发展理解力在教育核心概念中与“讨论”密切相关。在讨论中，“教师要保护意见的分歧，确保少数派观点的表达，护卫证据推理的关键指标，对讨论中的观点持中立态度。这样一个过程把注意力集中在把所想到的内容作为证据支持或反对一个特定的价值定位，以写作的形式表达出来，再由教师把其他课文中的观点适当地融进这一过程中。教师应帮助学生根据索引迅速有效地寻找资料。”

在由他主持的“人文课程研究”中，斯腾豪斯创造了适用于所有课程的“课程编制的过程模式”。他以过程模式为基础，对目标模式作了强有力的批判。在斯腾豪斯那里，“目标模式是反教育的，因为它致使所有的知识都成为不容置疑的、价值中立的知识，从而歪曲了知识的性质。目标模式也是不民主的，因为阻碍了年轻人发展那些能使他们作为公民积极地影响构成他们生活的社会条件的判断力和洞察力。”

在思考人文课程的改革问题时，斯腾豪斯将人文课程的目的理解

^① Elliott, J. (1998) *The Curriculum Experiment: Meeting the Challenge of Social Change*, Open University Press, p.9.

同 , p.10.

同 , p.10.

为：用“讨论”而非“教授”的方法“发展一种关于人类情境、人类行为以及一些有争议的价值问题的理解能力”，以此培养学生“毕业后”进入社会所需要的基本的独立思维能力，但他并不赞成像“目标模式”那样进一步条分缕析地分为具体的目标。相反，他只是将它理解为指导课堂教学的“过程原则”（procedural principles）。斯腾豪斯在“人文课程研究”中提出了五条“过程原则”：

1. 有争议的事件应该进入青年学生的课堂讨论。①

2. 教师在有争议的教育情境中应保持一种中立的立场，即他应以“不推销自己的观点”作为自己的责任。

3. 对争议事件的探究应得到讨论而不是讲授。

4. 参与者提出的有争议的不同观点应得到保护。

5. 教师作为讨论的主持人应对学生学习质量和标准负责，即保证所有的观点与争议都接受推理和证据的检验。②

其实这些过程原则可以归结为一点，即教师以“中立主席”（neutral chairperson）的身份指导学生讨论有争议的价值事件。研究小组的任务是如何促进教师使用“讨论”的教学方法并为教师提供相关的“材料”（materials）。

也就是说，指导小组关注两个问题：一是方法，即促进鼓励教师使用“讨论”的教学策略；二是“材料”，即为教师提供适当的可能引起“讨论”的材料。

围绕“讨论”的问题，研究小组（主要是斯腾豪斯）专门发表了关于教师如何激发学生“讨论”的文章以及一些相关的研究报告：如《小组讨论中分析事实的实验研究》（1969年）③ 《人文课程研究与激

① 1999年我国学者用行动研究法进行“用‘两难故事’进行道德教育”的课题研究时，在这点上与斯腾豪斯的过程原则不谋而合。参见袁桂林：《中学德育行动研究》，载孙彩平主编：《长春地区中学生道德发展水平》，吉林教育出版社，1999年版。

② Stenhouse, L. (1973) *The Humanities Curriculum Project, in Educational Research in Britain* No. 3; Also see Stenhouse, L. (1983) *Authority, Education and Emancipation*. Heinemann Educational Books Ltd. pp. 77~78.

③ Stenhouse, L. (1969) *An Experiment in the Interpretation of Evidence in Small Groups*, An address to the Claremont Reading Conference.