

循证驱动的教育行动研究 渐进整合路径探析

● 邓 飞 傅文晓

摘 要 教育行动研究作为备受推崇的中小学教育实践研究模式，在强化实践者认同与提高实践自觉水平的同时，潜藏着对研究驱动模式的盲目与困局。经典性行动研究遵循的见证逻辑无法解决实践性知识、真理性及视域选择问题，需要引入循证逻辑驱动的、遵循教育共同体集体证据渐进整合原则的行动研究路径，促进行动者从孤立走向合作，从自我驱动走向共同体驱动，促使个体实践超越个体意义本身，形成具有实践生产力的教育共同体实践方式。

关键词 行动研究；见证逻辑；循证驱动；实践共同体

作 者 邓 飞，西安外国语大学讲师、博士（西安 710128）

傅文晓，西安交通大学博士研究生（西安 710049）

教育行动研究自被引入中小学实践改进的过程开始，即被寄予厚望，期待其能解决实践者与研究者分离的困境，达成教育实践领域的持续改进。但现实并未结出与理想相称的硕果，反而是橘枳相杂、杂芜丛生。实践与研究的分离更甚。中小学教师一方面在各类文章中高抬理论旗帜，另一方面在实践中采取务实的经验主义态度。高校教育研究者创生的种种理论止于“口服”而“心不服”，实践中并未能得到真正的检验，更遑论贯彻。这样的弊端既凸显出教育研究的复杂本质，也显露出有效的行动研究的路径危机。造成这些问题的主因，除了中小学实践者本身的能力因素，更为基础性的是行动研究驱动模式和逻辑路径的有效性问题的。

一、见证逻辑：经典教育行动研究驱动模式的路径之困

“行动”与“研究”两者被结合表述为一种研究方法，肇始于20世纪30年代美国印第安人事局局长柯立尔（Coller, J.）对改善印第安人与非印第安人之间关系的实际研究需要。经由20世纪40年代勒温（Lewin, K.）等人的整合，将这种结合实践者智慧与能力的研究定义为“行动研究”。同时美国开展的课程与教学改革，特别是“八年研究”（1933—1942）更进一步在实践中鼓励教师参与课程设置与教学改革，正呼应了行动研究的诉求。进步主义教育思潮也积极关注和倡导行动研究方法，将其看作是一种教育民主的表征，并最终将

本文系2018年度国家社会科学基金教育学重大课题“振兴乡村战略中的农村教育现代化研究”（编号VHA180004）、陕西省2013年度教育科学规划项目“陕西省城乡教育公平测评系统构建与均衡发展路径研究”（编号SGH13181）的阶段性研究成果。

其确立为一种广为接受的教育研究方法。在经历了1958年《国防教育法》的大变革之后,伴随着进步主义教育的衰落,行动研究的合法性也受到非议,进一步被实证主义导向的“研究——开发——推广”模式(Research—Development—Diffusion简称RDD模式)取代。这种模式的理论建构和实践评估都由专家、学者承担,完全与行动研究相背离,在实践中也一再受挫。20世纪六七十年代,在美国教育行动研究处于低谷之时,英国、澳大利亚的行动研究又悄然兴起,在斯腾豪斯(Stenhouse, L.)等的倡导下,经过凯米斯(Kemmis, S.)等学者的完善,掀起了一股新的行动研究热潮。^[1]凯米斯更是总结提出了被研究者不断援引的“计划——行动——观察——反思”四个基本环节。在20世纪80年代后,行动研究的特质渐趋明显,形成了全球性的风潮。在我国的教育研究界,经过20世纪八九十年代的译介引入,伴随着中小学课程改革的不断深化和教师教学科研活动的渐趋丰富,行动研究越来越成为研究者“武器库”中的“常规武器”,产生了一大批的实践探索与成果。

行动研究在从雏形到成熟的过程中,一直被自觉地作为一种非严格意义的科学方法来使用,它挑战了传统社会科学对价值中立、客观性的预设,以可持续的制度性、组织性变革作为研究目的。^[2]从行动研究的性质与价值来说,“行动研究不承诺寻求真理,而是通过保持对地方情境的投入,并致力于将研究从其所依赖的那些‘严格传承下来的研究游戏规则’中解放出来。”^[3]行动研究在这种去中心化的过程中,在经历了20世纪几次反复曲折之后,已经变成了一种研究者的“公共知识”。行动研究不断被陈述为突出实践者主体性与主动性,彰显实践关怀与实践思考的研究方法,是检验理论预设合理性的唯一途径。仅从知识与实践的共生关系和实践知识发展的角度来看,这些表述具有一定的合理性,彰显了行动研究的独特意义与价值,也是中小学教师可以驾驭的较为合理的研究路径。这种行动研究的循序渐进和螺旋式上升的特性也天然地与教育发展的逻辑相一致,无怪乎获得了研究者、实践

者的一致赞誉。

这种经由教育实践者在行动中、通过行动、为了行动所进行的研究方式,从研究路径上分析,其根本特征遵循了“见证驱动”模式,构成了一种行动研究的见证逻辑。见证不同于实证,更不包含证伪等严格的科学规则约束,而倾向于从实践者眼中看实践过程,从行动者需要出发判断价值,从可见的改变出发评估行动绩效。对于个案、个例、小样本予以优先“赋值”。其基本特征如下。

其一,见证模式以个案和小样本研究的证据驱动。行动者关注的是可察觉的、可控制的少数的被研究对象。

其二,见证模式依赖于教师个体对个例的阐释、归因和解释,寻求对个例的逻辑表达、因果探索 and 效果评估。

其三,见证模式的基础是经验改进性的,直接服务于当下问题域的识别与解决,其外部效度不被优先考虑。

这种“见证驱动”逻辑强化了实践者的研究意识,突出了对实践者行动领域的重视,彰显了价值来源与评价的在地性,但也容易产生实践者“画地为牢”、将行动研究窄化为个体实践、依赖个体自觉进行决策与执行的问题。在当前实践中引发的困境也频频出现,集中表现在以下三点。

(一) 实践性知识问题

教师的实践不仅是面对自己的实践领域,作为专业共同体的一员,还需要将内隐的实践向外显的知识陈述转化,转化的主要形态既包含论文、专著、报告等正式文本,也包含演讲、工作总结、谈话等非正式的表达方式。教师在工作中的内隐表达可以用“实践性知识”来表征,可以“不立文字”,但是转化为显性的表达则需要借助一定的外壳与思维工具。^[4]语言是思维的外显方式,特别是在专业性交流过程中,这样的表达不得不引入专业的语汇,并随之引入整个专业逻辑论证系统。一些教师在谈论自己的实践的时候,为了显示其充分的考量,都尽力从各类理论和时髦的思潮中寻找力量。例如我们讨论学生的主动探索行为时,为了界定的

清晰，往往会挪移“主体”概念，而这时候，主体性及其在传统与现代及后现代的种种概念演变也就不得不进入论述的过程。这一过程疏离于实践本身，也往往将理论话语孤立为外在的实体。这也可以解释，为何广大教师的实践反思文本都不得不借助于一个个五彩斑斓的理论来包装，并最终迷失在理论的逻辑之中。

（二）真理性问题

行动研究蕴含真理，但并不以发现真理为首要目标。更为深层的是，假如理论的逻辑可以与实践的逻辑相一致，那么实践本身也就不可能扮演检验真理唯一标准的角色。正是因为实践的逻辑与理论的逻辑是若即若离的紧张关系，实践才具有超越理论范围的可能性，这也正是行动研究被提出的初衷。^[5]这种理论与实践之间的最大差别，接近于基础性研究与应用性研究之间的差别，由上一问题引发的理论孤立状态也常常表现为教师依照某种理论给实践情境一个“诊断”，再直接按照理论给出“药方”，并观察“疗效”。但恰恰是在诊断的过程中，其赋予了所援引理论过分的期许，这也成为理论的不可承受之重。在不同的现实语境中识别、诊断和给出解决方案，并不是任何基础性理论可以直接承诺的。

（三）视域选择问题

一方面，实践者往往看重促使实践成功的方式，而放弃观察实践失败的方法。另一方面，人们在论文发表、案例总结时也存在对成功个例的偏好，对失败的、不明显的、一般化的结果，很少进行解释和探索。这形成了一种选择压力，促使研究者与学界不断“共谋”，构建出教育变革必须成功的氛围局限。在学术期刊、会议论文、同行交流、校内研讨的各个领域，如果大略统计一下对实践过程中成功与失败的报告比例，这种差异更是显而易见。这不能简单以行动研究的目的最终导向实践改进作为辩护，从根本上分析，这仍然是将行动本身看作实践者成功解决问题的过程。成功本身成为价值预设，那些失败的个例从不会被放到台面上仔细解剖。然而从研究的基本逻辑可以发现：如果行动

研究的失败不可能，那么行动研究的成功也就无意义了。

这些问题的出现是经典性行动研究路径的内在禀赋，而非行动研究者的能力问题。这种见证驱动的行动研究严重阻碍了外部效度的实现，也削弱了其研究价值，更将研究本身变成了个人独白式的“自言自语”，而不能丰富广大研究者的话语范围。

二、循证驱动：从个人独白向共同体实践演进

经典行动研究的本性决定了这样的研究只能被约束在小样本范围内，无法期冀对研究总体的逼近。从其欲解决的问题范围来看，行动研究面对的样本即使不算是沧海一粟，也很难说是一个与总体保持统计意义上的相似性的典型性样本。无独有偶，行动研究也面临两方面的责难：一方面，人为选择性强化了对其外部效度的疑问；另一方面，主观性的视角也引起了对其衡量标准客观性的苛责。行动研究者也往往在这两极间踟蹰：一方面，采用宏大理论进行宏大叙事，将个例和小样本报告自动约束到某一理论的范畴中，作为理论有效性的例证；另一方面，进行过度阐释，将个案见证式的解释引申为超越了扎根理论限度的排他性阐释，排斥其他竞争性理论的介入。

这两种风险中，后者带来的往往是理论与实践的进一步断裂，并因此失去了联系理论与实践的可能性，在现实中也很快被扬弃。但是前一种状况却往往容易让人联想到“理论联系实际”这样的“大词”，并被不加区别地吸收进理论的外延之中。这对于理论提出者和行动研究者似乎是一种“双赢”的局面，但实质上让实践失去了自下而上与理论互动并进行对话的机会。这也在某种程度上造成了行动研究的“巴纳姆效应”——将权威理论不断合理化的心理定式。要突破这种经典行动研究的“见证模式”痼疾，根本仍在于认识到孤立的行动研究所得出的“知识”是不完整的、不完备的。

其一，行动研究的“知识”在研究结束后并不终结，而是具有一定的普遍性。这种知识为了适用于未来，要有一定的延续性，但经典行动研究的“闭环”模式无法提供这种延续的可能性。

其二，虽然行动研究所取得的“知识”往往具有共性，中小学语境也具有相似性，但不同解决方案的优劣得失并不能得到充分的比较和甄别，无关变量的控制等是无解的问题。

其三，行动研究的“知识”只是一种个人知识，必须经由合理的知识集中过程，转化为研究共同体的集体知识，并在这个意义上促进教师这一行动者从孤立走向合作，从自我驱动走向共同体驱动。

对行动逻辑的环节进行改造，塑造一种有生产力的、循序渐进的、开放包容的研究路径，依赖集中而非孤立的证据驱动，这实质上导向的正是一种“循证驱动”的行动研究新模式。

循证方式的核心特征是以集中的证据驱动选择，这里的证据驱动并非指个体实践所得的证据，而是从事此类活动的所有研究者所报告的证据总体。^[6]循证模式通过集体大样本研究逼近总体。循证模式重视研究结果的趋势指引而非确证性结果，它所包含的真理是整体概率性的而非个体确定性的。

行动研究的本质仍然是对复杂的教育实践进行的研究。教育规律与自然规律的根本性区别在于，自然规律遵循普适性规律，即任意规律必须能够解释其所涵盖的一切个例，不能存在例外。但教育规律的本质并非是普适性，而是概率性。我们并不能确定每一条规律都能带来确定性的后果，也不能期望同样的自变量都能无一例外引起因变量同样的变化。这一方面来源于教育因素的多样性、交互性，另一方面来源于人类活动的普遍特征。这样的概率性在社会学、人类学、心理学等领域也同样存在并不断被纳入理论模型之中。

如要确定对语言学习中各类学习者的最优策略，各个研究者通过自己的观察、访谈、实验等研究，最终会汇集各类具有不同信效度的研究报告，在统计学上等同于简单随机性实验，呈现出各类方法成功与失败的概率。传统的行动研究在面临这些研究资料时，往往更加确信自己研究情境的特殊性，并不会遵循共同体研究趋势的指引。行动研究

者的一种质疑是：既然微观的研究必须遵循事实原则，趋势仅仅是一种需要参考的但并非确定的约束。这种质疑在两方面误解了证据集中原则：一方面，行动研究区别基础研究的特点在于，它是以解决问题的“临床取向”为特点，重在解决教育教学中的实际困难和实现变革意图。它以“成功变革”为目标，以“解决问题”为旨归，而非以严格控制下的客观研究为目标，不以“解释问题”为重心。行动研究对待研究证据的态度是争取最大几率的成功把握。另一方面，行动研究的结果往往拒绝失败，即使是过程中的“挫折”，也必须找寻方法继续解决，直到成功为止。

正是在这种实践改进路径的选择上，行动研究有两种截然不同的取道：一种是自上而下的约束，一种是自下而上的累积。过往的经典性行动研究更多采取了问题发现——初步归因——选取理论——指导实践的自上而下的见证模式，这意味着理论与实践是一种规约与被规约的关系。行动研究者往往没有意识到，自己进行的理论选择或者解释框架，往往不是基于对现有研究的验证，而是一种理论的特殊实践。另一种自下而上的循证模式则是以个体行动实践为旨归，但研究的意义又不局限于个体行动，而是在其背后的知识总体。因为从知识整体演进的角度来看，行动研究者区别于自然科学甚至一般社会科学的地方就在于，其知识获取结果归根到底是一种微小却不渺小的知识贡献者。^[7]这样的理论自觉与行动自觉是研究者需要稳步建立起来的，在此之上的各类制度、原则，也需要逐步累积起来，这决定了循证的行动研究必然是渐进积累的和不断向上整合的过程。

因此，行动研究的性质往往是一种“教育临床”的治疗效果报告。与这一过程最为类似的就是医疗实践：过往的研究证据扮演着药物、疗法的报告的作用，后续的研究更像是一种实践报告的汇集，用来增加某种药物、疗法的可靠性、可信度等。人是复杂的，任何一种疗法都不可能取得同一的疗效，因此医疗实践者需要在各种方法中进行选择，采取概率最大化原则，依照既往证据来判断最

有效的方法，在其失败后再继续寻找次优的方案，而不能仅凭自己的经验进行试误。同时，因为学界研究的进展，最优疗法的排序也应当在不断更新之中。行动研究者如果闭目塞听，仅仅从经验出发做研究假设与改进，或者付出太多无用功而导致低效，或者错失最佳策略而降低研究层次，也会损害其研究对于研究共同体集体改进的意义。因此，必须重申，行动研究不是一个人的独白，而应当是集体研究的推进。

三、前瞻与展望：教育行动研究渐进整合路径的实践建构

（一）建构专业化教育行动研究共同体，澄清理论与实践关系

教师的行动研究只能依赖于共同体的自我约束，在类似于行会自律的前提下，充分意识到集体实践是一种多赢格局，并依此进行在地实践。虽然各中小学也都有各自的教研活动，但这些活动往往不具备科学研究共同体的行动特性。研究发布的机制也不遵循特定的格式，缺少必要的证据验证基础。循证驱动的教育行动研究只能是共同体集体性的研究过程，中小学教师研究共同体的搭建并非一朝一夕之功，但也绝非空中楼阁，实实在在的教研协同与高屋建瓴的集体推进应当相得益彰。

教师的专业化发展视域过往常常集中在专业地位、专业意识、专业技能等方面。而专业技能一般集中在专业的素养和操作性方面，但怎样的技能发展才是实际有效的路径，人们也多有争论，难有定论。很多讨论的核心集中在单项或单一领域之中的技能熟练度掌握。但是作为一种可以与律师、医生等专业领域类比的职业领域，其专业性更应该体现在研究者的共同体归属之上，以及个体实践的集体证据背景。也就是说，专业性的主要表征不是个体自己的技术与能力，而是从属于共同体的特征以及实践的知识背景和反馈机制。要实现真正的教师专业化发展，最为重要的和最为基本的是建立和完善这样的行动研究路径。因此，行动研究不仅仅是教师可以选择的一种研究方式，更是一种共同体实践的基本方式和基本制度。

在这一过程中，研究者要不断反思和澄清对于传统理论指导实践的误解，要清晰意识到，理论的意义不是裁判，而是一种得到研究共同体整体接受的解释框架，包含理论假设、研究范式、方法选择等。理论并非定论，但行动研究的主体——中小学教师对待理论并非采取科学式的理解，而是权力式的规训。^[8]理论的提出意味着寻求验证和反驳，但是中小学教师往往将理论看作一种具有权威性和确定性的，并外在于自身研究之外的东西。行动研究对于研究者来说，更是一种知识的生产过程。只有这样“在地”式地处理理论与实践之间的关系，才能破除经典性行动研究的困境。

（二）重估“成功”与“失败”的研究价值，建立个体关怀基础上的“转诊”制度

过去的行动研究，潜在的假设偏好都指向实践目标的成功达成。不论是结果上学习成绩的提高，还是行为规范的改进，都有一个可以明确判断的“成功”标准，并且通过努力能够达到这一标准。然而从教育行动研究的共同体视角来看，这样的标准是值得商榷的。从科学角度进行的研究，总具有“失败”的可能性。可以说，如果一个研究没有失败的可能，那它本身就是不值得研究的。这种失败集中表现在，虽然行动研究总归是要导向于现实的改进等“成功”的结果，但在过程中总会面临各种可能的失败，并要不断地克服它。这种对于失败可能的发现往往比直接导向成功要更有价值得多。因为成功往往难以说明其他相关因素的影响，而失败则需要更加认真地检查可能的问题，并给出充分的解释。在研究方法的意义上，这样的策略是更有效益的。这样的研究报告（既汇报成功结果，又说明失败的过程和分析），是行动研究中最值得重视的材料，应当给予高度关注。

如果查询涉及行动研究结果的报告，进行相应的信息提取并进行分析，会发现研究者几乎不会特意报告失败的案例。真实的研究过程中，有一种风险是时刻存在的：少数学生在教师的干预下，并没有获得预期的身心发展。也即简单意义上的“失败”了。在过去的实践中，教师或者部分接受这样

的结果,或者将行动研究中这样的少数特例简化为报告中的一两个数字而已。这实质上忽视了失败个体的教育学意义。我们总说,不放弃任何一个孩子,但必须承认,教师的能力和素养有所参差,并且他们对于个别学生的针对性也难以保证。因此,必须接受对少数学生的教育可能失败的概率。而在这种状况下,研究者应该做的不仅仅是提高教师的能力,更应该在接受这一现实的情况下,建立学生“转诊”制度,让学生有机会在其他教师那里获得新的方法与对待。但这一医疗领域的寻常做法在教育领域却往往有着难以想象的困难,这种忽视“失败”个案的做法迫切需要反思与商榷。

(三) 重视教育成果评价的弹性与完整性,切实促进教师实践性能力的提高

中小学的教育教学评价往往陷入一种“成王败寇”的思维范畴。似乎一个教育事件没有处理好,就是教师的失败。这种看法具有实践上的便捷性,但却不具有科学上的有效性。教育是一种复杂的人类活动,它不具有逻辑上的“全有全无”律,任何教育失败都不是孤立的和绝对必然的,而是一种概率性的存在。认清教育活动的这种概率性本质,那么研究者所要追求的就是“成功率”,而不是空洞地总结和反思某一个教育事件的成败。这是一种视域的转化,从单一事件到教育现象的变化。首当其冲的是对当前的中小学教育评价制度提出了实质上的挑战,假如个别事件不具有评价的客观性,那么还有评价的必要吗?或者如何进行更加有效的评价?评价的意义究竟是面对当下的情境还是未来的改进?

这实则彰显了一种将实践性知识和实践性技能统一起来的实践性能力作为评价目的的教师发展路径,也是以专业化为导向的教师职业的应有之义。但是能否将实践性技能转化为一种实践性知识,往往被有些研究者或者实践者所忽视。一种常见的误解是:实践性技能或能力的提高是最终目标,实践性知识是一种隐性的、不可言喻的知识形态——是内隐的而非外显的,是非言语的而非语言的,是不完备的而非逻辑完备的,是个体的而非集体的。^[9]

这种看法看似高举了个体实践技能的意义,实则低估了个体实践在专业领域内的意义和价值,将个体从集体实践过程割裂开来。教师变成孤家寡人,其成功与失败要么是一种自说自话,要么是一种对当下教育目标的达成,这或者模糊了目标本身,或者忽视了目标的改进可能。实践性技能的提高必须是可以言说的,可以纳入集体证据之中的一种“临床”处理,而不是理论的玄谈。正如历史上曾有外科医生只会大谈病理,而将病患交给理发师来放血,如果教师在谈论自己的实践的时候,只会从各类理论和时髦的思潮中寻找力量,那将与曾经的外科大夫同样荒谬。真正的行动研究首先应该秉持教育临床的集体证据原则,寻求一种共同体的循证驱动与渐进整合,这也是个体实践能够超越个体意义进而推动教育共同体不断前进的实践承诺与应有之义。从这个意义上看,行动研究才真正具备了存在与发展的可能性与价值。

参考文献:

- [1]吕晓娟,王嘉毅.教育行动研究的历史发展与中国化历程[J].当代教育与文化,2009(11):43—49.
- [2][3][美]马歇尔·罗斯曼.设计质性研究:有效研究计划的全程指导(第5版)[M].何江穗,译.重庆:重庆大学出版社,2015:31、31.
- [4]陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003(01):104—112.
- [5]何芸,卫小将.后现代主义与社会工作研究——基于三种另类研究方法的叙述分析[J].华东理工大学学报(社会科学版),2014(04):28—35.
- [6]徐文彬,彭亮.循证教育的方法论考察[J].教育研究与实验,2014(04):10—14.
- [7][美]米尔斯,等.教师行动研究指南(3版)[M].王本陆,等译.重庆:重庆大学出版社,2010:229.
- [8]吴黛舒.教育实践与教师发展[M].福州:福建教育出版社,2014:156.
- [9]N. Verloop. Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching[J]. International Journal of Educational Research, 2001(35):441—461.