

反思香港教師進行行動研究 的挑戰與成因

黃素蘭

不少學者都指出最適合做行動研究的人是直接參與行動當中的人。自 1970 年代 Stenhouse (1975) 指出「教師研究者」(teachers as researchers) 的觀點後，學者們都認同進行教育行動研究最適合的人選，莫過於前線的教師 (Elliott, 1990; Kemmis & McTaggart, 1988; Noffke, 1992)。

誰應進行「行動研究」？

以上觀點，聽來似乎合理不過，因為最了解學校生態環境的人就是教師。筆者認同教師要發展他們的專業，便要不斷對身邊接觸的人、事、物具敏感度，還須不時思考「為甚麼會出現這種事情」或「為甚麼這堂課的效果會是這樣的」等相關問題。例如：與我的價值取向或處事方式有關嗎？在行動前我有作出周詳考慮嗎？我有顧及他人的難處或學生的學習困難嗎？我有嘗試平衡各方面的因素嗎？以上種種問題都可以發展出教育行動研究。由此可見，教師不但是行動研究的客體，要不斷意識、思考與解決具迫切性的教育現象；同時，教師也是能知、能行與能思的主體 (陳惠邦, 1998)。故此，在理念上我們要弄清楚，教育行動研究有別於其他教育研究，教師不是被操弄的受試者，而是研究的主體與客體。

基於此，教師所作的行動研究，不完全等於教師研究，因為它不需要模仿傳統的教育研究，以「客觀」方

法探討身歷其境的教育問題，而是以自己實踐的教育專業為研究焦點，從實踐與反思中，對有關的教育問題進行持續效度驗證。因此，教師進行的教育行動研究不但能改善教育問題，亦可以提升自己的專業（McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996）。

這樣說來，教育行動研究對於教師的成長與教學專業的發展真的很重要了，那麼是否每一位教師都需要做行動研究呢？我曾經聽過一位課程主任在學校教務會議中提出「希望每一位老師都做行動研究」的建議。雖然在不同的教師培訓課程中，我都指導過教師做行動研究，但當聽到以上建議時，我立時的反應是「不可能」！為甚麼我會有這種矛盾的反應呢？既然我認同教師做行動研究有助他們發展專業，何以又反對呢？其實我不是反對「每一位老師都做行動研究」，而是反對它變為一種指令式的行動。因為我相信具專業的教師，對教育有要求、對學生有要求、對自己亦有要求，他們會內發地把教學任務做得盡善盡美。

可能你會問何謂「內發」？如何去衡量「盡善盡美」？我會說「內發」就是個體因內在動機而自發地去提升自己的專業，即個體打從內心深處對教學「卓越」的不斷追求。我不排除外在誘因有時亦可以驅使個體行動，然而我反對由上而下的指令，因為我相信如果不是教師自願（無論來自內在或外在的動機），是無法令他們真正體會做行動研究的意義。至於「盡善盡美」，其實是指我們在學校教育上要努力發展的方向與目標。只要教師明白行動研究有助他們發現學與教的問題，再從行動設計、實施、觀察與反思中體會有關問題是有方法解決的，相信通過持續的效度驗證，教師是會找到「盡善盡美」的發展方向的。

協助教師進行「行動研究」 的挑戰與成因

自1996年開始，筆者有幸能夠加入在職教師培訓工作的隊伍。這項工作除了增廣我的知識面外，最大的收穫就是實實在在地與教師一同經歷做行動研究的心路歷程，讓我體會部分教師「內發」的專業精神，並了解他們對做行動研究的感受與感知。當中，我見過老師對自己能發現問題、能圍繞問題思考改善方案，並付諸實行，而當他們看到學生的學習態度有所改變，學習成果有所改善時，興奮之情自然流露。然而，我亦碰過老師一開始就不認同要做行動研究或不同意要參考文獻，於是為了完成在職培訓課程的要求，隨便選一個課題來研究；我亦聽過一位相熟的老師在未展開他的行動研究時疑惑的問：「為甚麼老師要為大學做研究？」此外，我曾聆聽不少教師在做行動研究的過程中吐了不少苦水，指出教學環境中有不少限制等等，然而在撰寫行動研究報告時卻選擇「報喜不報憂」，避免得罪有關人士。

對於以上接觸的個案，我沒有深究背後成因，但曾經與部分當事人或第三者討論有關現象，發現至少牽涉下文幾方面的因素。

教師對教學工作與研究存在固定觀念

雖然行動研究在歐美各國已推展了超過半個世紀，而「教師研究者」的觀點亦已提出了接近三十年，然而香港的教師仍然認為老師的責任是教好每一堂課，而不認同教師可以是研究者。有老師更表示做研究是學者的工作，老師最多只是協助或提供資料而已。我同意教好每一堂課是老師的當前任務，但怎樣才是教好每一堂課呢？教了是否等於學了？老師怎知道所教的課學生已掌握了或掌握了多少？

或許老師會說，考一考學生便知道他們是否已經學會了。要是考一考後發現多數人學不會，你可知道問題出在哪裏呢？學不會，是學生的問題嗎？他們的問題會是一樣的嗎？還是老師所選的教學內容、教學方法，甚或課程出了問題呢？要是老師不對有關學習作進一步的診斷或探究，學習失效的原因可以得知嗎？大家可以說已經教好每一堂課嗎？要找出學習失效的癥結，校外學者會比校內教師知得更清楚嗎？

又有一位教師主動表示他想在學校進行行動研究，因此希望參與院校協作計劃；然而他同時又指出沒有金錢支援，教師為甚麼要付出時間協助大學做研究？當我聽到這個類似投訴的查詢時，即時的反應是教師做行動研究是為了協助大學做研究嗎？相信這位教師不明白做行動研究，得益的是自己、學生與學校。要是大學要做教育研究，相信不需要以協助教師做行動研究之名來進行。當然，從教師所作的行動研究中，大學可以獲得學校教育情境的資料，但試想想，要是行動研究是以學生、教師和學校的需要與利益為大前提，大學為甚麼要選擇這個途徑來獲取資料呢？

教師明白何謂行動研究嗎？

近年，「行動研究」這個名稱在香港流傳甚廣，要是大家翻閱文獻，不難找到有關概念。例如：它強調以學校為本的探究，有助專業知識與經驗分享（Bell, 1988）；它能開放「直線式管理」模式，讓個別教師或學生的「聲音」得以呈現（Grundy, 1996）；它能通過行動的「實踐反思」（practical reflection），讓教師發展「自我啟導」（self-monitoring）能力（Elliott, 1988）；它亦能幫助教師重新審視與建構自己的專業實踐基礎（Griffiths, 1990）。由此可見，雖然教育行動研

究強調以學校情境為研究對象，但當中牽涉的層面不少，既可以是學校政策與學校文化的審視與重建，亦可以是課程決策、教師發展，以及學與教策略的探究與提升。

此外，亦有不少文獻專門討論行動研究的模式、方法或程序（Grundy, 1988; Schmuck, 1997; Somekh, 1995）。究竟有多少教育界人士曾經歷至少一個完整的行動研究循環？他們如何理解教育行動研究呢？在這裏，我舉出兩宗近期令我較為難忘的事件為例來說明。第一個例子是，一位同僚在午聚的分享中，透露某校校長曾經得意地宣稱自己學校在過去一年做了數十個行動研究，而且已經寫在學校網頁上。這位同僚於是上網看過究竟，卻發現所謂行動研究只是一些教學程序記錄，至於行動研究強調的「反思」卻欠奉，他質疑這是行動研究嗎？另一個例子發生在小學課程主任培訓課程中：一位很有主見的課程主任對行動研究是否需要探討文獻感到疑惑，他的立場是行動研究有別於其他研究，它的重點是強調實踐與反思，何以要閱讀文獻？

專業的教師是能夠不斷思考與反思的教師。要是這位課程主任提出的問題是為了討論或澄清疑惑的話，我想這個問題確能誘發大家重新思考何謂行動研究。事實上，行動研究是否可以簡化為「審視問題 → 通過行動設計 → 實踐 → 觀察與反思 → 為下一個行動循環提供專業實踐理據」這樣的模式呢？當中的批判反省、辯證對話可以從各自堅持立場的論辯中獲得嗎？此外，要發展教育專業，教師除了要有能力辨別可診斷的問題外，還要對教育目標背後隱藏的教育意義與價值觀作深層的思考，例如：為甚麼我要教這個課題，這課題與學生的成長有何關係？為甚麼我要執行這個決策，這與學校、教師及學生的成長又有何關係？我相信博覽群書，加上自己的思考及與人討論，

並從實踐中對有關觀點作持續驗證與反思，這才是行動研究的真義，否則無法擴展我們的思考空間和視野。

外在誘因失效

如上文所言，教師所作的教育行動研究可以牽涉不同層面的問題。當然，教師不是一開始就知道或明白行動研究是甚麼，因此我們需要向他們講述有關的概念、重點與過程。例如：行動研究必定具備「行動」與「研究」兩項要素，因為沒有行動的研究，只屬教育研究；沒有研究的行動，則無助探究問題的癥結，亦欠缺反思與修訂行動的理據。不過，要真正掌握行動研究的方法，相信可從實踐中揣摩。

我曾經接觸最少三種出於不同動機而做行動研究的教師：第一種是就讀學士學位課程的在職教師，他們要畢業，就要選擇一個他們有興趣探討的課題去做教育或行動研究；第二類是已經當上課程主任的教師，基於要滿足教育統籌局對課程主任的入職要求，才參與在職進修課程，並要完成一份圍繞校本課程統整為主題的行動研究；第三類與教育資助撥款計劃有關，目的是讓教師洞悉學與教的難點，從而針對問題作出改善，而計劃的對象是有興趣參與的學校或教師。

很明顯，第一類教師是自費的學習者，無論是內在動機或外在壓力，他們為了取得學位，都要做教育（行動）研究。第二類教師——容許我說——是既得利益者，教育當局為了追認他們的資歷，出錢出力請他們來進修。第三類則較為複雜，因為有關計劃屬院校協作性質，原則是大家處於同一平台上對話與協作，但參與計劃的原因可能是校長的意思，亦可能是教師自發參與，要求校長支持。無論是哪一類背景，都有具專業精神的教師，亦有持敷衍態度的教師。

與教師同行的日子，讓我深深體會到要教師做行動研究，教師真的要出於內發的專業精神。其中我認為出於教師自發參與的行動研究對教師的衝擊會較大，因為有關計劃讓校內或校外教師有機會走在一起，通過討論大家認為有需要探討的學與教課題，從而訂出行動計劃；而在某一教師實踐計劃的同時，其他教師可從旁觀察，再通過課後檢討會議，共同修訂有關行動，讓另一位教師施教。雖然不同教師在不同的教學情境下面對不同的學生，在實施行動時無可避免產生不同的「化學作用」，但我們重視的是：教師如何找出學生的學習困難，如何針對有關的難點思考與設計學與教方案，在行動實踐中檢討有關方案是否有效，以及怎樣可以做得更好等問題。

原則上，以上關於學與教的行動研究模式可以擴展至校本課程統整的層面，然而礙於先天不足，例如有關的行動研究並非參與培訓課程的教師想做的，又或是校內教師欠缺共識與參與意欲，再加上學校架構與人事關係複雜，這些都會削弱教師做行動研究的動機。至於後天失調方面，例如缺乏校長支持、教師工作太忙等因素，基本上我不會視為問題，因為從不少個案中可以發現，只要是教師內發要做的事情，他們會有自己的方法去克服。相反，不是出於教師內發的訴求，而是來自校長的某些權術，或教育當局為了追認資歷而「被迫」做的行動研究，縱使很有意義也都會變成教師的重擔。

親身經歷的改變

作為一位美術教育工作者，我很羨慕美國的教師能積極參與一年一度的全國美術教育會議，因為在三千多位論文發表者中，大多數是前線教師。反觀香港的情況，對教學有承擔的教師大有人在，然而敢於在人前討論自己的教育觀點或分享教學經驗者則少之又少。為甚麼呢？是香港

教師沒有自己的看法，不及美國教師嗎？還是香港教師對自己缺乏信心，未能踏出第一步？我想原因還有很多，但後者是主要原因之一。正如做行動研究一樣，教師未嘗「入局」，不知箇中滋味。

記得一位課程主任在開始做行動研究時經常表示工作很忙，沒有時間與我討論他的行動研究進展。然而，當他從學生角度收集不同組別學生對按能力編組上課的看法時，發現原來學生也有他們的意見，方才明白單從學校或老師的角度作出有關的決策與安排原來有不足之處。

另外有一位教師，他感覺學生在創作活動中欠缺創意，於是以促進學生創意為題，設計了多個行動計劃。在實踐計劃時，他觀察到學生對老師精心設計的活動顯得非常投入，而且在測試創意的活動中發現原來學生很有創意，只是過去的教學未能為學生提供創意表達的機會。基於他的發現及親身體會學生積極參與的表現，引發他做完一個行動循環後又做另一個循環。

由此可見，外在誘因有時可以引領教師走入專業發展的另一個境界。只要教師能認真與投入參與，除了他們的學生得益外，教師自身的得益亦非淺。要是香港教師都能踏出這一步，參與教師研究者的隊伍，並且把他們成功的經驗與人分享，相信必定可以營造教師的專業形象。

結語

目前，香港的教師對行動研究相信仍然處於摸索階段，要不是它被納入某些教師培訓課程的修業條件，或與某些教育資助計劃結合，相信極少教師會接觸這個名稱，而「教師研究者」恐怕只是學者們的理想而已。

至於曾參與行動研究的教師，很多時他們表示在學校面對不少人事問題與困難，例如校長沒有全力支持或缺乏同事的合作等。事實上，教師作為一個處於學校環境中的個體，他不能獨善其身，只關注個人事務，因為他所經驗的是學校的整體存在，包括學校的硬件與「人件」，其中以深藏的學校文化、不同個體對教育的信念，以及學生在學習方面的困難等問題最難觸摸，亦最難處理。當中牽涉「人」的因素，每個人都帶著他的歷史進入學校，形成千絲萬縷的關係。要是我們相信教育就是人影響人的工作，這些問題正好作為我們探討的課題。有趣的是，部分教師會以為行動研究就是呈現有關問題，因而多數教師恐怕會為自己帶來不利後果，而在行動研究報告中左閃右避，使行動研究失去原來意義。我會這樣對他們說：行動研究的目的並非要挖學校或同事的瘡疤，而是以一個正面的態度，根據觀察與資料搜集所得的證據，共同商議改善與發展方向。

參考文獻

- 陳惠邦（1998）。《教育行動研究》。台北，台灣：師大書苑。
- Bell, G. H. (1988). Can schools develop knowledge of their practice? In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (3rd ed., pp. 227–232). Victoria, Australia: Deakin University.
- Elliott, J. (1988). Preparing teachers for classroom accountability. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (3rd ed., pp. 215–225). Victoria, Australia: Deakin University.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 1–26.

- Griffiths, M. (1990). Action research: Grass roots practice or management tool. In P. Lomax (Ed.), *Managing staff development in schools: An action research approach* (pp. 37–51). Clevedon, England; Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Grundy, S. (1988). Three modes of action research. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (3rd ed., pp. 353–364). Victoria, Australia: Deakin University.
- Grundy, S. (1996). Towards empowering leadership: The importance of imagining. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 106–119). London: Falmer Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Introduction. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (3rd ed., pp. 1–23). Victoria, Australia: Deakin University.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Noffke, S. (1992). The work and workplace of teachers in action research. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 15–29.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavors: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.