

邁向學校自我完善： 行動研究與校本探究

李子建

香港躍進學校計劃是一個全面的改善計劃。計劃按照三項原則和五個步驟，建立自我更生循環。這三項原則包括：（1）目標一致，（2）賦權承責，及（3）發揮所長；至於五個步驟則為：（1）檢討情勢，（2）發展遠景，（3）訂定優先次序，（4）設立管理架構，及（5）實施探究過程（李子建、趙志成，2002）。躍進學校經過了一段時間後，也可能再次需要經歷「重生」過程（revitalization process）（圖 A1）（Brunner & LeTendre, 1996, p. 55）。

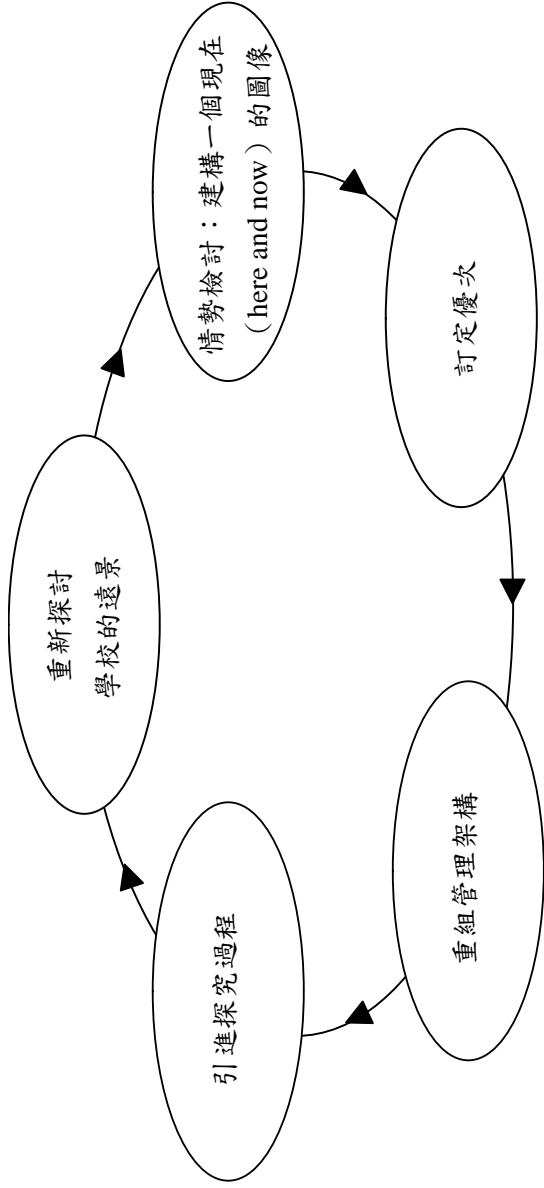
Finnan & Levin（2000, p. 87）認為，行動研究以及由學校成員進行的其他深層探究，有助於對學校發展作系統化的反思，而且可以成為變革的動力。那麼，究竟甚麼是行動研究？探究過程又是怎樣的呢？

本文初步探討行動研究和校本探究的意涵，介紹美國躍進學校的經驗，討論推行校本探究的困難，並建議通過不同方式邁向學校自我完善。

行動研究

「行動研究」的定義眾多（李子建，待刊）。根據 Sagor（2000, p. 3）的定義，「行動研究」是一個具規則（disciplined）的探究過程，由「行動者」（actor）本身進行探究，目的是幫助「行動者」改進

圖 A1：躍進學校自我更生循環（self-renewal cycle）



及／或改良其行動。吳清山和林天祐則認為「『行動研究』不必講究嚴謹的研究設計；也不必採用高深的統計方法」(<http://www.nmh.gov.tw/edu/basis3/27/gb16.htm>)。蔡清田(2001, 頁 105)指出,「行動研究」是「由實際教育工作者探究自己、相關工作的問題,在參與真實事件的運作過程當中進行研究工作,系統地蒐集資料、分析問題、提出改進方案、付諸實施、仔細考驗改革的影響」。從改善學校的立場看, Sagor (2000) 指出行動研究有三個目的: (1) 培養反思實踐工作者 (reflective practitioner), (2) 全校發展的優次進一步聚焦, 及 (3) 建立專業文化。從專業發展和賦權增能的角度而言, 陳惠邦 (1998, 頁 37) 認為「教育行動研究承認教師對教育情境的理解與反省教育實踐所得的智慧也是建構教育知識的重要基礎……也使教師增進在專業工作中的承諾、信心與我群的認同, 從而建立專業的權威」。

Reason & Bradbury (2001, p. 2) 指出, 行動研究共有五個特徵:

1. 茁生的發展形態 (emergent development form) —— 行動研究以演進方式不斷變化, 個人發展探究的技能, 而在實踐中發展出探究的社群 (communities of inquiry) ;
2. 人類繁榮 (human flourishing) —— 對人類和社群的福祉 (在經濟、政治、心理和靈性上有所貢獻), 以及對地球維持平等和可持續發展的關係;
3. 實用的議題 (practical issues) —— 產生實用的成果 (practical outcomes) ;
4. 行動知識 (knowledge-in-action) —— 行動包含反思和尋求解放式的理解 (liberating ways of knowing), 意即行動研究本身不但產生新的實用性知識, 而且參與者掌握建構知識的能力;

5. 參與和民主——行動研究是一種參與式研究，透過人類和社群的主動參與（意識的建構和行動）而進行。

根據 Carr & Kemmis (1986) 的分類，行動研究大致可分為技術性、實用性和批判性三類（李子建、黃顯華，1996；霍秉坤、黃顯華，2000），它們的分別主要取決於行動研究的宗旨、輔助者（facilitators）的角色，以及輔助者和參與者的關係等因素（表 A1）。

至於行動研究的步驟方面，雖然不同學者對此的建議略有不同（表 A2），但大體而言可歸納為以下幾個步驟：偵察與觀察，計劃，行動與監控，反思與評鑑等（陳惠邦，1998，頁 242）。

探究過程

美國躍進學校計劃建議的探究過程包括以下幾個階段（見圖 A2）：

1. 集中在某一課題上，分析課題的本質並擬定假設；
2. 對解決方法進行「腦激盪」；
3. 組合解決方案並發展行動方案；
4. 實施行動方案，或進行初步試驗計劃；
5. 評鑑和再評估。

通過探究過程，學校成員得到賦權並承擔責任，因而對學校所面對的挑戰和欲邁向的目標有較一致的理解，能促進學校自我完善機制的發展。

行動研究和探究過程的意涵

部分學者認為行動研究具備組織發展(organizational

表 A1：行動研究的類型

行動研究的類型	宗旨	輔助者的角色	輔助者和參與者的關係
技術性行動研究	<ul style="list-style-type: none"> • 教育實踐的效能和效率 • 專業發展 	<ul style="list-style-type: none"> • 外來「專家」 	<ul style="list-style-type: none"> • 共同工作 (co-option) (實踐者依賴輔助者的帶領)
實用性行動研究	<ul style="list-style-type: none"> • 實踐者理解其主體意識的轉化 	<ul style="list-style-type: none"> • 輔助者鼓勵參與者參與並進行自我反思 	<ul style="list-style-type: none"> • 合作 (co-operation) (過程顧問)
解放性行動研究	<ul style="list-style-type: none"> • 實踐者從傳統、自我欺騙和脅迫解放出來 	<ul style="list-style-type: none"> • 輔助者作為過程調協者 (process moderator) (由參與者共同分擔、負責) 	<ul style="list-style-type: none"> • 協作 (collaboration)

資料來源：見 Zuber-Skerritt, 1996, p. 4。

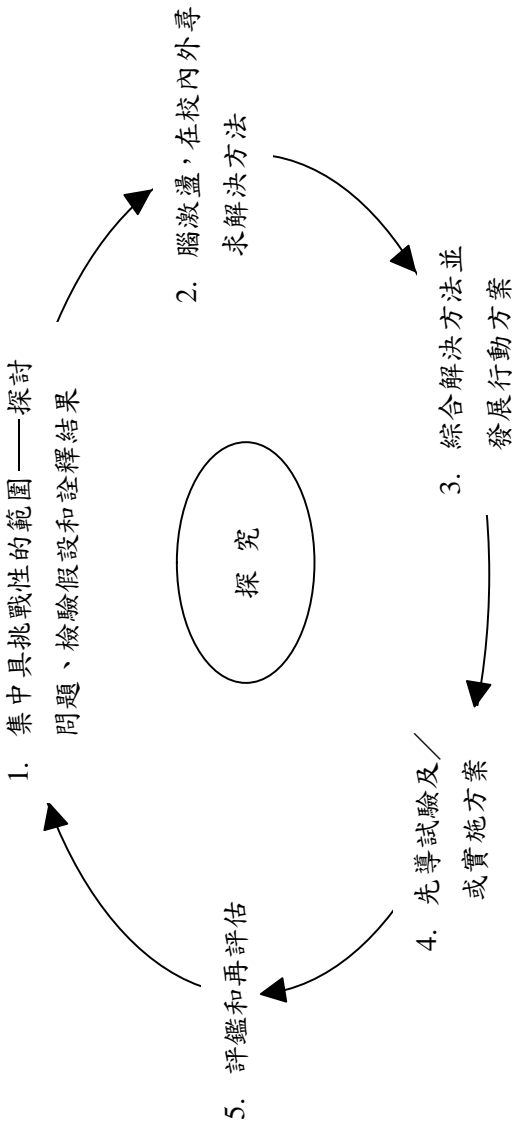
表 A2：部分學者建議的行動研究步驟

Wilkinson	Sagor	Somekh、陳惠邦、 夏林清等
1. 提問 (Questioning) 2. 計劃 (Planning) 3. 實施 (Implementation) 4. 反思 (Reflection)	1. 選擇焦點 2. 澄清理論 3. 辨認研究問題 4. 搜集資料 5. 分析資料 6. 報告結果 7. 採取非正式 行動	1. 找起點（問題 焦點）或找出 起始點 2. 澄清情境 3. 發展行動策略 與行動 4. 公開呈現與溝 通，或分析與 理論類化

資料來源：見陳惠邦，1998，頁249；夏林清等，1997，頁11；Sagor, 2000, pp. 3-4; Somekh, 1995; Wilkinson, 1995, p. 15。

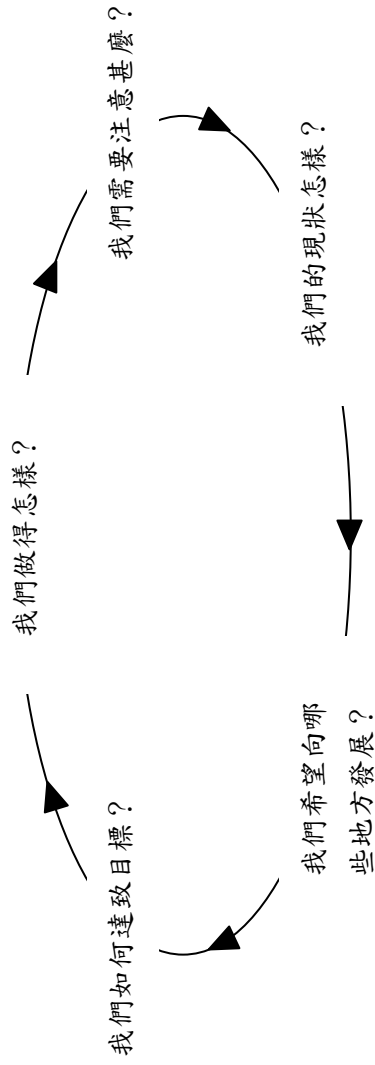
development) 的特徵 (見圖 A3)，亦有些學者指出行動研究既是一種問題解決的取向，又是一個問題解決的過程 (Holly, 1991)。Holly (1991, p. 37) 認為行動研究本身不單是一種創新 (innovation)，而且還包含創新的過程；換言之，行動研究是一種具備步驟框架 (procedural framework) 的工具，用以啟動和實施其他創新。Holly (1991, p. 49) 認為，行動研究可協助學校發展兩個度向：(1) 內容 (content) / 任務 (task) 度向，及 (2) 過程 (process) / 維持 (maintenance) 度向。以合作式探究 (collaborative enquiry) 為例，它包含兩個層次：(1) 教師可以透過合作，探究共同關注的議題，例如跨課程的主動學習方式；(2) 教師以合作方式探究他們的協作過程。

圖 A2：躍進學校建議的探究過程



參考資料：Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993, p. 331。

圖 A3：學校發展計劃的推行框架



參考資料：Holly, 1991, p. 47。

大體而言，行動研究與美國躍進學校計劃建議的「探究過程」是相通的，不過筆者認為兩者之間仍有一些細微的分別：

- 探究過程側重學校內部文化的轉化（transformation）（Finnan & Levin, 2000），而行動研究可包含個人及／或組織的變革；不過探究過程分為課室層面的教師探究（稱為「小齒輪」）和學校層面的小組探究（稱為「大齒輪」），而小齒輪與大齒輪彼此關連，最終帶動全校性的變革。
- 探究過程是躍進學校計劃整體哲學理念的延伸（Levin, 1995; St. John et al., 1996），包含前述計劃的三個原則的體現（見表 A3）。

表 A3：探究過程對躍進學校計劃的體現

原則	探究過程中的體現	相關價值*
目標一致	探究共同關注的議題，並使探究主題配合學校的願景	平等、溝通與協作、參與、社區精神、學校作為專業中心、冒險精神、反思、實驗與發現、信任
賦權承責	校內外人士在探究的不同環節（如發展和實施行動方案）有參與的機會，並對實施的成果負上責任	
發揮所長	校內及社區人士（包括家長、大學及其他服務團體等）提供意念和互補長短	

* 參考 Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993, p. 32。

躍進學校計劃的探究過程

以閱讀為例，Hopfenberg, Levin, & Associates (1993, pp. 102–125) 說明下列的探究過程：

階段一：集中具挑戰性的範圍

1. 非正式地探索具挑戰性的範圍和訂立假設——例如學校的閱讀分數比同區其他學校的平均分數為低，同時學校的調查結果顯示學生不喜歡閱讀，學校成員可針對這兩方面進行探究（見圖 A4）。
2. 驗證假設是否站得住腳——由於每所學校的處境並不相同，因此躍進計劃建議學校的使命團隊（cadre）成員檢視假設，透過正式和系統化的假設驗證（hypothesis testing），以證明某種假設正確與否（例見表 A4）。

根據美國躍進學校計劃的經驗，校方團隊成員宜驗證全部假設，以便對具體的挑戰（如閱讀成績不理想的成因）作深入的探討，同時能令下一步的校本行動方案更具「針對性」，更有長遠效果。團隊成員可利用不同方法搜集資料和驗證假設，包括互相觀課、問卷調查、訪談、檢視測驗分數和有關學業成就的資料、教材分析和討論等。

3. 詮釋驗證假設的結果，並對具挑戰性的範圍有清晰的理解——這個步驟著重把驗證假設的結果作系統的整理，例如對以下問題的反思（參考 Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993, p. 113）：

圖 A4：探究範圍（以閱讀為例）的分析

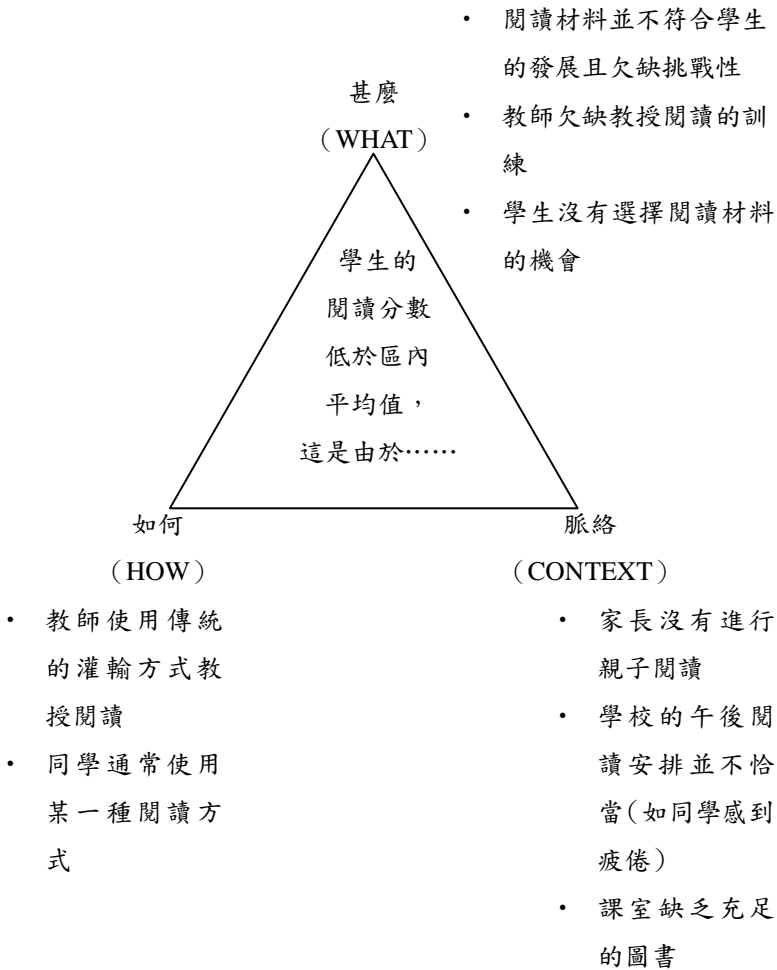


表 A4：驗證假設示例

假 設 *	可能的啓示（行動方案）
<ul style="list-style-type: none"> • 假設 1：閱讀材料並不符合學生的發展且欠缺挑戰性 • 假設 2：學生沒有選擇閱讀材料的機會 • 假設 3：教師使用傳統的灌輸方式教授閱讀 • 假設 4：同學通常使用某一種閱讀方式 • 假設 5：家長沒有進行親子閱讀 • 假設 6：學校的午後閱讀安排並不恰當 • 假設 7：課室缺乏充足的圖書 	<ul style="list-style-type: none"> • 選擇更適合學生學習的閱讀材料 • 讓學生選擇閱讀素材 • 運用新的方法教授閱讀 • 向同學授以不同的閱讀技巧 • 組織親子閱讀計劃、教授家長親子閱讀的技巧 • 更換閱讀時間（例如在早上進行） • 購買更多圖書
<p>驗證全部假設</p>	<p>了解「閱讀」範圍的挑戰和狀況，繼而為校本的獨特處境設計（tailor-made）解決方法</p>

* 修訂自 Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993, p. 109。

- 哪些假設站得住腳？哪些假設被推翻？
- 資料引申出另外一些新的假設嗎？
- 反映學校處境的假設，準確性如何？
- 擬定的假設代表著學校的整體還是部分的狀況？

除了整理驗證的假設結果外，學校可建立有關問題的知識基礎，例如學校可考慮搜集下列問題的資料：

- 哪些學童在閱讀方面最感困難？
- 哪些教學策略對本校的情況可能較有幫助？
- 哪些家長會配合校方的閱讀計劃？哪些家長會表現冷淡？

以指導兒童閱讀為例，方法頗為多元化，包括誘導法、考評法、重點標示法、問思閱讀法、延伸法、略讀法等（陳正治，2001）。教師可考慮授以學生有效的閱讀策略，包括：指出主要句字、摘要信息、作推論、產生問題、監控理解等。學校亦可安排學生實踐不同的自我閱讀方法，如SQ3R策略、6W策略及補救策略等（張玉茹，2001，頁48-49）。

階段二：藉腦激盪尋求解決方法

1. 在校內尋求新主意和專業意見——躍進學校計畫其中一個原則是「發揮所長」，學校團隊成員可探討校內社區人士（包括教師、家長）是否有解決問題的新主意，例如個別教師可能對教授閱讀方法甚有心得，或者有些家長對推廣閱讀有專門知識和技術；關鍵是如何動員校內人士的力量，把個人的經驗和技巧轉化成學校組織內部的變革。

2. 在校外尋求計劃、主意和專業意見——學校也可向外尋求支援，例如聯絡區域教育辦事處，向友校「取經」（尋找有效的計劃），或與大學方面結成夥伴。

根據美國加州聖塔芭芭拉市的經驗，當地市立圖書館透過暑期兒童閱讀活動、聽故事活動，以及為家長提供閱讀指導資訊和印發兒童閱讀護照等，全面推廣閱讀風氣；部分小學則透過「讀書月」和網上自主閱讀提高兒童的閱讀興趣（林天祐，2001）。以本地的經驗而言，部分學校亦發展不同形式的閱讀計劃，例如某所小學便製作了「家長及學生手冊」，鼓勵家長與子女一同參與廣泛閱讀計劃（Sze, 1999）。

階段三：綜合解決方法並發展行動方案

1. 綜合解決方法——Hopfenberg, Levin, & Associates (1993, p. 119) 建議要針對所提出的每個解決方法反思下列問題：
 - 解決方法的實施能否回應學校的焦點（如閱讀成績低於區內平均值）？
 - 這項解決方法能否使學校的遠景邁進一步？
 - 如果實施這項解決方法，可能會產生哪些障礙？
 - 解決方法的構思和實施能讓所有人（如學生、家長、社區人士、教師等）有機會參與嗎？
 - 可以如何修訂這項解決方法，以配合學校的現實情況，並符合社區人士的利益？
 - 學校政策或課堂實踐可以如何重組、重建和改良，以配合這個計劃？

- 他人（如區域教育服務處、大學人員、家長、學生、行政人員）可以如何協助設計和實施這項計劃？
 - 需要甚麼資源去實施這項計劃？
 - 整個學校社區的行動會否因這項計劃而轉變，抑或僅有少數個人行動需要改變？變革又會否持續下去？
2. 發展行動方案——學校成員應訂立行動方案下不同層次的目標（goals and objectives），既可方便檢視與學校遠景的配合狀況，亦配合評鑑的需要。行動方案宜包括這些考慮：誰人負責甚麼？哪個時候進行？如何進行？

階段四：先導試驗及／或實施方案

學校可考慮推行小型的先導試驗計劃，檢討其成效，然後才決定是否全面實施。

階段五：評鑑和再評估

學校團隊成員從先導計劃和全面實施行動方案的評估資料評鑑計劃的成效，例如評估計劃的成果是否滿足既定範圍的需要、是否比前更接近學校的遠景、是否達致先前既定的目標，以及是否計劃不同部分都能成功地實施等。

表A5為美國躍進學校計劃中，學校推行探究過程的例子（Levin, 1995; Brunner & Hopfenberg, 1996）。

除了小組層面外，Sageland小學（Levin, 1995）在學校和學生學習層面都運用探究過程（參看表A6）。

表 A5：學校推行探究過程的例子

階段	一所小學的例子 *	一所中學的例子 **
一	<p>小組／使命團隊 (cadre) 的挑戰：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 學生在閱讀和寫作技能的掌握處於甚低水平 • 調查發現圖書館被視為惟一適合學生進行研習的地方 • 學校的一部分遠景為「創造一個具挑戰性、以學生為中心的學習環境……學生離開學校時成爲一個具彈性、有道德和負責任的問題解決者……」，調查的結果顯示現狀與遠景並不一致 • 提出一些爲達致「學生成爲終身學習者」這個目標的假設 	<p>「教學」使命團隊的挑戰——成績低落：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 觀察：音樂老師組織了爵士樂隊和合唱團，有些被視爲「有問題」的學生加入了樂隊和合唱團，但表現積極 • 問題／處境分析：學生不願學習 • 假設：當學生對科目或題目感興趣（他們才會學習）；當學生所學與生活有關；當學生能運用他們所有的能力 • 透過問卷，搜集學生對學習經驗的意見。結果顯示，在學生的強效學習經驗裏，偏向動手 (hands-on) 活動、主動學習、角色扮演等；教師行動和態度則表現爲對學生持有高期望、對個別學生和小組表示關顧、成爲學習的輔助者 (facilitators) 和給予獎勵等 (p. 33)。

表 A5 (續)

階段	一所小學的例子 *	一所中學的例子 **
二	<ul style="list-style-type: none"> 使命團隊到一所實施全語文取向 (whole language approach) 的學校參觀，他們對同學之間互相討論閱讀材料和進行同儕編輯工作留下深刻印象 	<ul style="list-style-type: none"> 教師開始探討如何使教學達致「強效學習」的理想，例如閱讀最近的教育文獻 部分教師對複雜教學 (complex instruction) 感興趣，參與相關課程，然後為全校教師介紹這種教學方法 使命團隊成員探訪一所使用該教學法的學校 使命團隊也探討校內成員的長處
三	<ul style="list-style-type: none"> 學校嘗試實施全語文取向，引進學生喜歡的文學作品，以小規模及先導方式進行 	<ul style="list-style-type: none"> 出版教師通訊，鼓勵教師分享與強效學習有關的成功教學經驗 學校探訪一所使用「複雜教學」的學校，特別欣賞同學的合作性、個人的問責性、主題式學習、自尊感的強調、批判思考技能、以英語作為第二語言，以及評鑑策略等。學校籌集資金，讓每科的一些老師獲得有關的正式訓練

表 A5 (續)

階段	一所小學的例子 *	一所中學的例子 **
		<ul style="list-style-type: none"> • 同事建議每月安排一些樣本課堂作為全校會議的分享內容 • 同事建議學校安排代課教師，讓教師互相觀課和發展同儕教練 (peer coaching) 關係 • 同事建議學校組織部分同學拍攝教師的教學狀況 • 亦有建議透過調查了解同事的長處、興趣、願意分享的教學策略，以及期望發展的領域等
四	〔同階段三〕	<ul style="list-style-type: none"> • 學校嘗試分享校內成功的經驗，並鼓勵教師進行有關「複雜教學」的培訓
五	<ul style="list-style-type: none"> • 九位使命團隊成員進行行動研究，檢視運用新教學方法的狀況，最後學校決定採用這種教學取向 	<ul style="list-style-type: none"> • 評估顯示具體的活動建議和組織意念較為實用，成員建議對先導計劃的不同部分安排評估步驟，以便檢視計劃的成效（如使用狀況和對學生學習的影響）

* 參考 *Accelerated Schools Newsletter*, 1995。

** 參考 Brunner & Hopfenberg, 1996。

表 A6：在學校層面和學生層面進行探究

階段	學校層面	學生學習層面
一	<ul style="list-style-type: none"> • 缺乏有助學生學習的氣氛 • 假設：教師缺乏對學校發展和課室變革新近研究的覺知 	<ul style="list-style-type: none"> • 四年級學生利用「探究」研習不同的德薩斯文化。他們的挑戰是：如何研習不同文化？
二	<ul style="list-style-type: none"> • 校長決定運用彈性經費去購買專業發展資源，讓同事透過研究進行改革 • 區域教育局提供支援，讓學校辨別本身的挑戰領域（challenge areas），並搜集學校成功改革的資料 • 部分教師和家長自願組織小組，探訪附近的躍進學校，並引進友校的學校改革模式 	<ul style="list-style-type: none"> • 他們運用腦激盪產生解決問題的意念，如利用圖書館、電腦資料庫、社區資源去發展行動方案
三	<ul style="list-style-type: none"> • 整個學校社區匯報結果，成員關注其他學校的經驗是否適用於本校；最後學校成員覺得躍進學校模式的「賦權承責」取向最受到支持 	<ul style="list-style-type: none"> • 有些學生透過實地考察附近印第安人聚落以了解文化的異同；有些邀請家長和社區人士在班內介紹不同文化；有些利用電腦查閱百科全書和整理從圖書館搜集的資料
四	<ul style="list-style-type: none"> • 當學校決定躍進模式是一個理想的選擇時，部分老師到一所躍進學校參觀，以了解觀察開放式課堂學習和分享式教師工作文化 • 小組把探訪的所見所聞與其他社區人士分享 	<p>〔同階段三〕</p>
五	<ul style="list-style-type: none"> • 學校成員集體決定採納躍進學校模式 	<ul style="list-style-type: none"> • 所有四年級都對課題的探討作出貢獻

推行行動研究和校本探究的困難

行動研究和校本探究對香港的學校來說可算是創新的事物。Li, Yu, Lam, & Fok (1999) 分析香港學校缺乏行動研究的原因，發現當中包括政策、系統、專業和個人層次的障礙。就學校系統的層次而言，考試導向所造成的壓力以及教學的標準化趨向使課程創新和反思教學的實施倍感困難。以專業層次來說，教師的孤立文化（isolated culture）、科目本位意識和部門主義使教師間的合作和相互支援不易出現。此外，教師的「武功被廢」（deskilling）、理論和實踐的對立亦使行動研究的推展遇到不少困難。在個人的層次而言，教師擔心會面對三種情況：無能（incompetence）的負擔、表露（disclosure）的擔憂，以及缺乏時間和氣力。

Soler & Levin (1997) 曾對美國躍進學校計劃推行探究時面對的障礙進行分析。筆者把這些障礙大致整理出以下各方面：

1. 未能廣闊地思考問題，對不同挑戰的探究不能作明顯的區分——學校面對的挑戰大致可分為系統、長期的和小型、短期的兩類，前者需要深層的探究，對問題的性質、成因和解決方法都要分析；後者僅需要根據探究的精神和步驟作「簡略」或「濃縮」（abbreviated）的處理。不過，不少個案顯示，學校通常關注短期和即時的挑戰（例如如何準備開放日），較少注意潛藏的校本問題，且更在這些「小型」問題上花去不少時間和心力，以致對學校的持續發展幫助不大。
2. 學校成員會面不足，缺乏足夠時間跟進過程，以致探究的進度和延續性受到影響——很多時學校成員由

於工作繁忙，很難找到時間開會。由於探究是一個持續的過程，需要成員投入，對學校問題的探討作長時間的分析和跟進，因此開會不足使探究的深度和延續性受到一定影響。

3. 略過部分探究過程或未完全實施探究過程——學校成員很多時對探究過程的步驟只作「選擇性」的處理，不願意花太多時間在探究問題的成因上，很快便集中思考解決方法。這種追求「快速修理」(quick-fix)的取向往往阻礙學校建立一種系統化的解決問題的行事方式。
4. 缺乏足夠訓練、練習和輔助——在躍進學校計畫的經驗裏，有些學校發展主任對「探究過程」的操作和理念缺乏深刻的認識，而學校成員對「探究過程」也可能缺乏足夠的訓練，因此在探究過程中遇到困難時，他們也許都會感到不知所措。此外，學校發展主任可能缺乏足夠時間去指導、輔助和監察學校成員進行探究活動。
5. 由個案轉移至真實的學校問題——所謂「旁觀者清，當局者迷」，學校成員在分析個案或其他學校的探究問題時，往往能以冷靜而抽離的態度進行；相反，當他們面對自己學校的挑戰時，有時會受情感和環境因素牽制，不願面對「真象」。因此，要突破探究過程的障礙，學校成員必須「坦白」、互相「信任」和具有「幽默感」(Soler & Levin, 1997, p. 11)。
6. 對行動方案沒有進行充足的研究，探究的焦點較少集中於學生學習上——部分學校集中探討問題的成因並解決問題，但對行動方案的擬定往往草草了事。此

外，部分學校似乎多以家長參與、學生紀律、時間表的安排，以及組織的需要作為探究的焦點，相對而言較少以學生學習作為探究的對象，原因可能是教學和學生學習被視為教師的「私人、專業範圍」，除非教師互相信任，否則探究活動可能被理解為侵犯「庇護權」(sanctuaries)。

7. 缺乏校本領導，小組動力較弱——校長對探究過程的支持是關鍵的因素，如果他能採納探究的結果以設計和實施校本改進的決策，學校成員便會重視校本探究。另一關鍵因素便是校內的合作文化。有些學校成員很少有共同工作的機會，有時候他們把時間花在無謂的爭拗和對抗上，而未能對問題提出共同的焦點。要改善這種情況，學校發展主任可扮演調停的角色，同時應訓練校內輔助者注意小組的動力和會議的技巧。

邁向學校自我完善的途徑

不同學者認為教育行動研究著重發展教育實務工作者對其實踐的敏感觸角，例如歐用生(1996，頁146)及蔡清田(2000，頁266-267)建議透過下列途徑培養教育工作者的洞察力：

1. 由無變有，進而創新——最近，優質教育基金鼓勵學校申請有關課程統整和專題研習的項目，有些學校可能沒有發展校本課程的經驗，部分教師也許對統整的觀念和模式缺乏明確的了解，這些都是可以透過行動研究來作深層探究和改進的。
2. 化熟悉為新奇——學校教育充滿了儀式、民俗或規則，例如學校推行的清潔比賽和戶外考察。以環境教

育為例，如果教育工作者把這些活動重新審視或賦予意義，使學生領略「可持續發展」的重要性，這也許是教育工作者透過行動研究加以探究的課題。

3. 製造問題，而非接受問題——具批判能力的教育工作者往往把教育現象「問題化」，例如教科書內容是否有明顯的性別歧視、性教育課程是否迴避同性戀的探討、考試是否不鼓勵倉猝的或可接受的答案等。教育工作者可以提出行動研究方案，以求深化理解。
4. 從不同角度看問題（筆者修訂）——以學習困難為例，有些教師認為學生的學習困難大多源於社經背景、智能和注意力不足等因素；另一些教師可能覺得學生的學習困難與課程及教學的安排有關，這些觀點上的差異可說是與不同學習困難的歸因有關（如前者與個別困難的論述有關，而後者與學習潛能的論述有一定關聯）（李子建，2000a）。教育工作者可藉著校本探究，審視學生的學習困難，然後正本清源、對症下藥，透過不同的行動方案改善學生的學習。

總 結

最近在政府發表的《終身學習、全人發展》的文件裏明確指出，前線教育工作者是教育改革得以成功的關鍵人物，而「教育改革的其中一個目的是讓他們自主有更大空間去發揮專業精神，貢獻社會」（頁127）。教育統籌委員會亦建議中小學可以透過額外津貼為教師創造空間。如果教師的空間多了，我們可以做些甚麼事情呢？為教學作準備，多花時間與學生相處，抑或是開展新的計劃呢？除了這些有意義的工作外，面對目前的學校教育革新和課程改革，我們也許可以考慮進行一些探

究活動或者小型的行動研究，促進教師對課程和教學的反思。透過行動計劃的實施、檢討和修正，週而復始，不斷成長，使教師成為反思者、研究者和轉化的專業工作者（李子建，2000b）。

我們欣見部分躍進計劃學校籌劃進行小型的行動研究，在香港中文大學成員的夥伴協作下，相信學校會逐漸發展成為一個專業中心。以東華三院先次雲小學為例，在學校發展主任的協助下，該校的四年級開始進行中文科的行動研究。整個計劃分為兩個週期，第一週期主要通過與教師商討、學生問卷調查和訪談找出研究的焦點，結果是教師對校內語文科閱讀進行情勢檢視；第二週期主要涉及訂定和實施閱讀策略（分辨文類、找提示詞、中心句、段意），訂定可量度指標，利用前測和後測、閱讀紀錄、訪談等途徑，搜集資料和數據，並對整個過程和結果進行反思等。對部分教師來說，由於不明白研究方向和具體細節，因此在研究的醞釀期會感到焦慮和抗拒（見李子建、高慕蓮、梁邵麗紅，本書第二章）。但最終結果是同學和教師都得益，對探究教學效能有所啟發，而且上課的模式也更多從學生的興趣考慮。

參考書目

- 吳清山、林天祐。〈行動研究〉。見 <http://www.nmh.gov.tw/edu/basis3/27/gb16.htm>。
- 李子建（2000a）。《學習困難、補償與輔導教育：尋找〈改革方案〉的理論基礎》〔教育政策研討系列之38〕。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。
- 李子建（2000b）。〈邁向學校自我完善：從探究到行動研究〉。《香港躍進學校通訊》，第三期，頁2。
- 李子建（待刊）。〈反思教學與行動研究〉。載黃顯

- 華編，〈「小學生在中、英、數三科學習動機與模式」發展與研究計劃〉。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》（第二版）。香港：中文大學出版社。
- 李子建、趙志成（2002）。〈邁向優質教育：躍進學校教育的角色〉。載李子建編著，《課程、教學和學校改革：新世紀的教育發展》，頁 253-268。香港：中文大學出版社。
- 林天祐（2001）。〈提高兒童閱讀興趣的策略——美國加州聖塔芭芭拉市的經驗〉。《教育資料與研究》，38，頁 12-15。
- 夏林清等譯，Altricher, H., Posch, P. 及 Somekh, B.（1997）。《行動研究方法導論——教師動手做研究》。台北：遠流。
- 張玉茹（2001）。〈如何看得更清楚——談閱讀教學〉。《教育研究資訊》，9(3)，頁 32-51。
- 陳正治（2001）。〈怎樣指導兒童閱讀〉。《教育資料與研究》，38，頁 5-7。
- 陳惠邦（1998）。《教育行動研究》。台北：師大書苑。
- 歐用生（1996）。《教師專業成長》。台北：師大書苑。
- 蔡清田（2000）。《教育行動研究》。台北：五南圖書。
- 蔡清田（2001）。〈「教師即研究者」的課程行動研究：以國立中正大學教育學程「教學實習」課程為例〉。載中華民國課程與教學學會主編，《行動研究與課程教學革新》（頁 102-120）。台北：揚智文化。
- 霍秉坤、黃顯華（2000）。〈課程行動研究模式之探討〉。《華東師範大學學報（教育科學版）》，18(4)，頁 21-30。

- Brunner, I., & Hopfenberg, W. (1996). Growth and learning: Big wheels and little wheels interacting. In C. Finnan, E. P. St. John, J. McCarthy, & S. P. Slovacek (Eds.), *Accelerated schools in action: Lessons from the field* (pp. 24–46). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brunner, I., & LeTendre, B. (1996). Accelerated schools as learning organizations: The revitalization of pioneer schools. In C. Finnan, E. P. St. John, J. McCarthy, & S. P. Slovacek (Eds.), *Accelerated schools in action: Lessons from the field* (pp. 47–71). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Finnan, C., & Levin, H. M. (2000). Changing school cultures. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change* (pp. 87–98). Buckingham [England]; Philadelphia: Open University Press.
- Holly, P. (1991). From action research to collaborative enquiry: The processing of an innovation. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *Action research for change and development* (pp. 36–56). Aldershot, Hants: Avebury.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levin, H. (1995). *Accelerated Schools Newsletter*. Stanford, CA: National Center for the Accelerated Schools Project.
- Li, W. S., Yu, W. M., Lam, T. S., & Fok, P. K. (1999). The lack of action research: The case for Hong Kong. *Educational action research*, 7(1), 33–49.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human

- aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 1–14). London; Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Soler, P., & Levin, H. M. (1997). *Obstacles to inquiry*. Paper presented at National Networking Meeting of Accelerated Schools Project, St. Louis, January 31–February 1.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
- St. John, E. P., Meza, Jr., J., Allen-Haynes, L., & Davidson, B. M. (1996). Building communities of inquiry: Linking teacher research and school restructuring. In C. Finnan, E. P. St. John, J. McCarthy, & S. P. Slovacek (Eds.), *Accelerated schools in action: Lessons from the field* (pp. 124–136). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sze, P. (1999). Parental involvement in extensive reading in English: A primary school's approach, *Journal of Basic Education*, 8(2), 69–73.
- Wilkinson, M. (1995). *Action research for people and organizational change*. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 3–9). London; Washington, DC: Falmer Press.