

## 行動研究能否建構教育理論？

潘世尊

摘要

本文旨在回答行動研究能否建構教育理論此一問題。此一問題之回答，須以對教育理論宜有特性及其建構途徑之掌握為基礎。因此，筆者先透過對英國學者 P. H. Hirst 的主張之討論闡明教育理論的功能、宜有內涵與建構途徑。筆者所提出來可建構教育理論之途徑與近二十年來對行動研究有深遠影響的「批判的行動研究」之精神可說一致，後者之內涵甚至可補充或強化前者。因此，批判的行動研究不僅可解決實務上的問題，還可形成能符合教育理論宜有特性與內涵要求之教育理論。據此，筆者指出行動研究乃建構教育理論的可能途徑，並建議專業研究者可與教育實務工作者協同透過行動研究發展或重構教育理論。

**關鍵詞：**行動研究、批判的行動研究、教育理論

---

潘世尊，弘光科技大學幼兒保育系助理教授

電子郵件：Tom.pang@msa.hinet.net

投稿日期：2006年8月4日；採用日期：2007年6月5日

Contemporary Educational Research Quarterly  
June, 2007, Vol.15 No.2, pp. 113-140

## Can We Construct Educational Theories with Action Research?

Thie-Tzuen Pan

### Abstract

The main purpose of this paper is to answer the question as follow: can we (professional researchers and educational practitioners are included) construct educational theories with action research? First of all, the author introduces P. H. Hirst's discourses concerning "educational theory". Then, he discusses and illuminates the functions and contents that an educational theory should have, and the strategies and ways that could be used to accomplish the construction of an educational theory based on Hirst's viewpoints. Those strategies and ways proposed by the author are not only similar to methods suggested by "critical action research" promoted by W. Carr and S. Kemmis, but also could be supplemented and strengthened by them. Therefore, the author concludes that it is possible for us to construct educational theories with action research. And he suggests that professional researchers and educational practitioners may collaborate on the development and reconstruction of educational theories with action research.

**Key words: action research, critical action research, educational theory**

---

Thie-Tzuen Pan, Assistant Professor, Department of Child Care and Education, HungKuang University  
E-mail: Tom.pang@msa.hinet.net  
Manuscript: Aug. 4, 2006; Accepted: June 5, 2007

## 壹、前言

「行動研究」(action research)大抵發軔於第二次世界大戰前後的美國，Collier與Lewin為其先驅。當時，它主要被視為研究者促成某一團體產生變革的有效手段。為此目的，外來研究者會透過團體動力學的運用促使團體成員參與資料的蒐集和分析，以及研究過程中的溝通、討論與決定(陳惠邦，1998：40-42)。此外，Lewin(1946)所提出，研究者可透過「計畫」(planning)、「發現事實」(fact-finding)與「執行」(execution)等活動以達到目的之主張，為行動研究的實施方式奠定重要基礎。<sup>1</sup>然而，要提出的是於此階段，團體成員的主體性以及他們本身欲實現之意圖，於研究過程中其實並未受到重視；同時，Lewin等人所倡導的行動研究可說深受實證主義的研究邏輯所影響，因而偏向從技術的層面尋求問題解決途徑(Carr & Kemmis, 1986: 162-166)。之後，約十年左右，行動研究在美國迅速衰退。一九六〇年代，由Stenhouse所倡導「教師即研究者」(teacher as researcher)之概念，為行動研究復甦於英國奠定基礎。一九七〇年代，在Elliott及Adelman等人的推動下，行動研究在英國大放異彩。此時，行動研究被認為是教師用來發展課程以及促進教師本身的專業成長之利器。欲達成此種目的，教師在從事行動研究的過程中，必須透過持續的自我反省與實踐以釐清並解決本身實務上的問題。因此，在這個階段，團體成員(主要指教師)轉而成為行動研究的主體。其間，Schwab所提教師宜藉由「實務慎思」(practical deliberation)來發展課程之主張，亦對行動研究的實踐產生重要影響(陳惠邦，1998：49-55；Carr & Kemmis, 1986: 166-167; Elliott, 1991: 29-39; Kemmis, 1988)。

---

1 Lewin(1946)認為行動研究之進行涉及「計畫」、「發現事實」與「執行」等活動。首先，研究者應針對目的擬定初步計畫(即找出各種可能達成目的之手段)，然後依相關事實的發現加以修訂而成完整計畫，並據以決定接下來的行動。接著，他必須執行本身所訂定的計畫，再依相關事實的發現修訂原先所擬定之完整計畫，並加以落實。而若有需要，他還須再就所發現的相關事實加以調整與執行，直到達成目的。

其後，Grundy (1982)、Carr 與 Kemmis 及 McTaggart、(Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 1988) KWinter (1987)、Zeichner 與 Gore (1995)、Altrichter、Posch 與 Somekh (1993) 等人分別於澳洲、英國及美國引進批判理論、社會重建主義或 Argyris 與 Schön 的相關論述 (如 Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983) 作為方法論基礎，從而深化行動研究的正當性、實施方式與策略。不過，這也使得行動研究呈現豐富、多元，甚至分歧之意涵 (朱仲謀譯，2004：1；高敬文，1999：31；潘慧玲，2004；Carr, 1995: 102)。雖然如此，它仍存有如下應可被共同接受之主張或基本要素，包含：第一，以研究者自身為研究對象；第二，以改善與研究者自身有關之現況 (如研究者本身的信念、價值體系、實務活動、對實務活動之理解、實務活動進行之情境、能力、實踐智慧或理論與實際之間的聯結) 為研究目的；第三，以自我反省為核心的研究方法，且最好能將反省與行動置於辯證的關係而交替進行。

顯然，在行動研究中，研究者本身即研究對象。因此，有學者 (如王文科、王智弘，2004：32-36；吳明清，1992：595-596；林生傳，2003：475；張世平，1991) 認為行動研究是比生產知識的「基本研究」 (如透過無關干擾變項的嚴謹控制來驗證假設的實驗研究) 次一等的應用研究或非學術性研究，因其「客觀性」值得商榷。不過，亦有學者 (夏林清等譯，1997：6；陳惠邦，1998：19；Elliott, 1991: 49-56; Whitehead, 1989) 主張行動研究能生產教育知識。因在行動研究後，研究者將對與他本身有關的教育實務、情境、對象、問題或問題解決之道有更為深入的理解。而若從古希臘學者 Aristotle (1999: 86-99; 2000: 103-118) 的「實踐哲學」 (practical philosophy) 以及晚近於教育心理學領域常被提及，被歸為社會建構主義取向的「情境認知」 (situated cognition) 或「情境學習」 (situated learning) 理論 (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995) 的角度來看，行動研究是有此種可能性。所謂「行以致知」、「行而後知」；很多知識，是在「行」與「思」之後才會知道或獲得。然而，行動研究所生產，與實際從事行動研究之實務工作者本身所面臨情境密切相關之知識，能否稱為教育理論？由於質疑此點，許多學者認為行動研究僅可供實務工作者解決實務上的問題；若欲生產具學術價值之教育理論，則須仰賴其他研

究途徑。

或許因為這樣，當筆者將自身透過行動研究所建構課程與教學之主張投稿到學術期刊後，常遭致「研究結果僅為個人經驗，無法類推到其他情境而缺乏學術價值」之批評，並被退稿。然而，筆者透過行動研究所取得之知識究竟有何值得商榷之處，審稿者常未指出。此種情況，似乎意謂筆者所採用的研究途徑——行動研究，連生產教育知識之「程序合理性」都沒有，遑論要談實質內容。與此類似，Hughes 是一名試圖以行動研究來取得英國 Bath 大學博士學位的研究生；不過，外校的一名口試委員卻在口試中否決其論文，並要求他修改後再重新提出口試申請。該名口試委員的理由是雖然研究者本身透過行動研究增進許多知識，但由於行動研究進行的情境屬於特定脈絡，研究者的行動及其結果缺乏對照比較，因而使得此種知識對他人的幫助有限（Hughes, Denley, & Whitehead, 1998）。而依任教於美國 Wisconsin-Madison 大學課程與教學系的 Zechner（1993）之描述，美國亦有相當多大學教授認為行動研究並不具建構教育理論之功能。與此種學術氛圍相應，台灣地區教育相關系所的研究生雖不乏以教師身分在職進修者，卻甚少博士論文以行動研究作為生產教育知識及建構教育理論的途徑。而即使認同行動研究有這種可能性，亦往往因擔心在學位論文口試中過不了關而裹足不前。然而，行動研究是否真是如此？若行動研究為建構教育理論的可能途徑，將它置於教育理論建構途徑之外的做法不但會阻礙教育理論的推進與發展，對教育實務的改善恐怕亦會造成負面影響。

其實，截至目前，不同學者之間對於教育理論的功能、內涵與建構途徑之問題，並未有一致之見解（陳向明，2002：432-434）。當從不同的哲學立場或研究取向（如「量」或「質」的研究取向）切入，看法往往跟著不同。上述將行動研究從教育理論的可能建構途徑之中加以排除的做法，就可能基於實證主義對教育理論的功能與生產途徑之界定。然而，它對教育理論此一領域而言是否適當，其實值得教育工作者深思。

欲適切回答教育理論宜有特性、內涵及其建構途徑之問題，須考量「教育」與「理論」這兩個層面。英國學者 Hirst（1966, 1973, 1983）對於教育理論之界定符合此一要求。因此，筆者首先試著透過對其論述之討論來回答這些問題。筆

者對 Hirst 的主張加以討論後所提出來可建構教育理論之途徑，與近二十年來對行動研究有深遠影響的「批判的行動研究」（critical action research）（Carr & Kemmis, 1986）之精神甚為一致，後者之內涵甚至可補充或強化前者。依此，行動研究除可解決實務上的問題，應該還可能形成能符合教育理論宜有特性與內涵要求之理論。據此，筆者闡明行動研究應為建構教育理論的可能途徑。

針對上述，或有人會質疑筆者以批判的行動研究為基礎指出行動研究為建構教育理論的可能途徑之做法，是否適切？因批判的行動研究並非行動研究的全部或僅為行動研究中的一種取向。然而，要說明的是本文旨在回答「行動研究是否為建構教育理論的可能途徑」此一問題。若批判的行動研究（或其他取向的行動研究）所產生之知識能符合教育理論的要求，則已可肯定的指出上述問題之答案為「是」。因此，不需以能反映各種取向的行動研究或被不同行動研究取向接受之基本特徵、原則或策略來代表行動研究，然後據以討論行動研究能否建構教育理論此一問題。

## 貳、Hirst 論教育理論

一九六〇和一九七〇年代，Hirst 對教育理論之主張大體一致；然到了一九八〇年代，卻大幅改變先前的看法。<sup>2</sup>

2 一九六〇、一九七〇及一九八〇年代，Hirst 皆曾為文探討與教育理論的功能、內涵及建構途徑有關之議題（參 Hirst, 1966, 1973, 1983）。到了一九九〇年代，則曾以〈教育、知識與實踐〉（Education, knowledge, and practices）（Hirst, 1993）以及〈教育目的的本質〉（The nature of educational aims）（Hirst, 1999）這兩篇重要文章闡述其教育觀。因此，於一九九〇年代所發表的這兩篇文章，主要並非針對教育理論的本質、目的、功能、內涵、屬性或建構途徑等問題加以討論。此外，Hirst 於一九八三年所發表〈教育理論〉（Educational theory）一文，於一九九八年被收錄在由他本人與 P. White（1998）所主編《教育哲學——分析傳統中的主題：第一冊——哲學與教育》（*Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition: Volume I --Philosophy and education*）一書（見 Hirst, 1998: 135-152）。由於 Hirst 本人是該書的編者之一，因而可據以推論當時他對教育理論相關問題的看法應與一九八〇年代類似而未有根本性的轉變。因此，本文以 Hirst 在一九六〇、一九七〇及一九八〇年代對教育理論相關議題之闡述作為分析與討論的焦點。

## 一、一九六〇與一九七〇年代的主張

一九六〇年代，Hirst (1966) 在〈教育理論〉(Educational theory) 一文裡指出：教育理論的功能在「引導」(guide) 或「調控」(control) 「教育實踐」(educational practice)。<sup>3</sup> 為此目的，它必須針對某一實務領域或範圍明確指出何者應為或什麼不應被從事。所指出者，應包含教育的目的與可能達成目的之手段，以及何以必須如此之原因或理由。欲讓教育理論能夠如此，研究者必須通盤考量與他所面對實務有關之「學科」，然後透過審慎的判斷形成可圓說之實踐原則。所謂學科，係指科學、數學、歷史、道德、美學、哲學或宗教等七種不同的「知識形式」(forms of knowledge)。若這些知識的「真實性」與「有效性」沒有問題，則它們所構成的教育理論亦可被接受。易言之，教育理論的檢測在證明它所援用的知識形式是否為正當，因而並非一種獨立自主之學科。

被 Elliott (1987) 稱為新實證主義者的 O'Connor (1957, 1973)，雖亦認同教育理論的功能在引導教育實踐；不過，基於如下理由，主張應將教育理論的內

3 分析 Hirst (1966, 1973, 1983) 之見，'educational practice' 意指教育實務活動或教育行動。在我們社會中，教育實踐常指教育行動或活動。因此，用「教育實踐」或「教育實務活動」代表 'educational practice' 似乎皆可。同理，'practical theories' 可譯為「實踐理論」或「實務活動之理論」；'practical principles' 可譯為「實踐原則」或「實務活動之原則」。然而，要說明的是依高宣揚 (1999: 77) 在《哈伯瑪斯論》一書中的說法，「實踐」的德語原文是 'praxis'，具有道德與倫理之意涵。之所以如此，乃因實踐是在良善且具倫理價值的「理論」的指導之下進行。據此，理論和實踐都是具有價值傾向的概念。其實，古希臘學者 Aristotle (1999: 86-99; 2000: 103-118) 於 "Nicomachean ethics" 一書，早對 'praxis' 之意涵有深入的闡述。依其說明，'praxis' 是指能切合實務工作者本身所面臨情境特性且為良善之實務活動。欲形成此種行動，「實踐智慧」(phronesis) 之展現不可或缺。此外，依 Kemmis (1988) 之見，當實務活動是在行動者理解本身腦海中所擁有的想法，並在審慎思考之後自我「告知」(informed) 要做，以及自我「允諾」(committed) 要投入時，就是一種「實踐」(praxis)。從這個觀點來看，實踐可以說是行動者很清楚自我為何如此而做，並且試圖透過可能的途徑以達成本身所認可的目標之行動。不過，本文中的教育實踐、實踐理論或實踐原則中的「實踐」，大致等同於「實務活動」。易言之，它是一種較為中性的指稱。當然，實務工作者在慎思之後所得到的「實踐理論或原則」(即實務活動之理論或原則) 有可能為良善；同時，實務工作者有可能自我告知要落實該理論或原則，且允諾全心投入。若是如此，其實務活動將成為一種 'praxis'。

涵界定為社會學或心理學中，與教師教學直接有關之原理原則（此種原理原則乃被觀察所證實，且在邏輯上交互關連之假設）：第一，透過實務工作者之援用與判斷，此種原理原則就可發揮引導教育實踐之功能。易言之，研究者在建構教育理論的過程中並不須如 Hirst 所說，在價值判斷後明確指出何者應為或什麼不應被從事；第二，對於如何證明「從事實到價值」（from facts to values）的價值判斷為正當此一問題，尚未被適當釐清與解決。如此，研究者所做的價值判斷未必可信或可靠。再者，價值判斷與「經驗上的陳述」（empirical statements）若同時出現在教育理論中，彼此間的關係為何？又它們是如何被結構以形成理論？若能適切回答這些問題，才能指出這樣子的教育理論是各個部分均能調合與聯結之整體，而非由許多具不同性質之成分所拼湊出來之「智識上的沙拉」（intellectual salad）。然而，除非上述涉及道德推理邏輯之問題（即如何方能證明「從事實到價值」的價值判斷為正當此一問題）能被解決；否則，並無法妥善加以回答。因此，他雖不否認價值判斷的重要，卻強調不應包含於教育理論之中，第三，理論須具「解釋」與「可駁斥」之特質。透過這兩個標準，能使理論逐漸接近真理。將教育理論之內涵限定為能被觀察證實之假設，才能符合這兩個要求。

對於上述質疑，Hirst（1973）的回應是任何教育實踐皆不能免於價值判斷。是以目前吾人雖還無法給予從「事實」到「價值」之價值判斷合理而可圓說之哲學說明，但並不宜因此就將教育目的與手段的決定排除於教育理論之外。再者，以「科學事實」作為主要內涵的理論應歸為心理學或社會學理論，不宜稱做教育理論。因作為實務活動理論的教育理論，透過價值判斷以為教育目的與手段尋求合理性的基礎，實乃必須。據此，他雖接受 O'Connor 所說理論應具解釋之特質；不過，卻強調教育理論所解釋者，須針對某種實務領域或範圍指出教育的目的與手段，以及為何必須如此的原因或理由。

## 二、一九八〇年代的看法

一九八〇年代，Hirst 對教育理論宜有功能與內涵之看法並未改變；不過，對其建構途徑卻有大異於前之見解。會這樣，一個原因是體悟單憑學科並足以對

實務活動提供足夠的引導。因學科所探討者，在本質上並非實務活動之問題。況且，就如 Ryle 所說，未經行動的檢測，任何實踐原則無法被宣稱為合理性（Hirst, 1983: 7-10）。因此，轉而主張合理性的實踐原則必須起於對合理性行動之反省。

透過對行動的反省以析出實踐原則時，以 Oakeshott 之論述為基礎，Hirst（1983: 13）認為宜對「技術的知識」（technical knowledge）與「實務知識」（practical knowledge）加以評估，因個體之行動同時受這兩種知識所支配。若可證明它們為正當，則能宣稱行動為合理性，並且可以其作為合理性的實踐原則。惟依 Oakeshott（1947）之見，實務知識並無法如技術性知識般被系統陳述、批判與圓說。對此困境，Hirst（1983: 13）轉而援用 Polanyi 之見，因他認為使行動發生之「潛隱成份」（tacit element）並非不能被外在化。

之後，Hirst（1983: 15）從 Hayek 的論述中，初步勾勒合理性實踐原則的建立途徑：「實務（活動的）對話」（practical discourse）。透過實務對話，可揭露使行動發生之「心靈」（mind）並加以檢測，然後形成實踐原則。實務對話所揭露實務工作者明確利用或未覺察的概念、信念與原則，Hirst（1983: 16）稱為「運作教育理論」（operational educational theory）。雖然透過此種對話所展現者可能並非全部，但它的確指出實務活動背後的信念或原則在某種程度上能受到檢核，進而得到合理性的實踐原則。

透過實務對話進行批判性的檢核時，Hirst（1983: 17）認為應考量實務活動進行之情境、預期達到的目的與實際取得之結果，以及使其發生之原則。這些，應可透過如下兩個層次的質問來進行：

首先，對個體帶到實務情境之中的所有判斷、預期目的、實際行動與行動之結果加以質問。就如 Hirst（1983: 17-18）所指出的：合理性的實踐原則必須起於實務經驗並通過「實務（活動）的檢測」（practical tests），才可能適用於具「複雜潛隱成份」（complex tacit elements）之實務。而藉由此方面的質問，可瞭解實務工作者於某一情境之判斷、預期目的與預設之行動是否可行，又實際行動之結果是否為最佳。此外，還能使產生此種判斷、預期目的與行動之運作教育理論外在化，從而作為進一步批判與評估之對象。

其次，對個體的運作教育理論加以質問。此種質問，主要針對已被外在化之

運作教育理論的「一致性」與「合理性」加以批判和評估（Hirst, 1983: 17-18）。而若有需要，還可加以調整。因此，它還能使運作教育理論較能辯護、防衛與圓說，從而導向較為合理性之教育實踐。

要說明的是透過實務對話檢核實務活動以及潛隱於其中的運作教育理論時，Hirst（1983: 19）認為單憑上述兩種質問並不足夠。因日常生活中的實務活動是在一個廣大的知識、信念與價值脈絡之中被發展和修正。此種知識、信念與價值脈絡，會依科學進展或心理學與社會學等學科的改變而被修改。因此，透過對實務活動之檢核形成實踐原則時，心理學、社會學與哲學等學科仍應適度扮演其角色。具體言之，學科宜為實務活動與使其發生之運作教育理論之批判和評估，以及合理性實踐原則之形成提供原因或理由。而為確保學科能在教育理論建構的過程中發揮功效，Hirst（1983: 24-26）在評介 Castel 與 Freeman 的論述後，特別肯定並鼓勵教育心理、社會與哲學學者投身教育實務工作，然後進行或參與教育理論的建構〔即成為「實務化的理論工作者」（*practising theoreticians*）〕。<sup>4</sup>雖然如此，Hirst（1983: 20-21）亦強調透過學科的檢測而發展出來的實踐原則，仍須經過「經驗或實務的檢測」（*the tests of experience* 或 *pragmatic tests*）。

實務對話實際上要如何進行方可含蓋上述兩個層次的質問，進而能適切評估行動與運作教育理論，並形成可圓說之實踐原則？Hirst（1983: 27-28）從 McCarthy 對 Habermas 的批判理論之評介中試著提出可行途徑：在「理想言談情境」（*ideal speech situation*）之下，針對彼此的行動以及潛隱於其中的運作教育理論進行可理解、真實、正當與真誠性的質問和論辯。

---

4 依 Hirst（1983: 23）之見，實務工作者之間透過對彼此的實務活動以及潛隱於其中的運作教育理論之反省、批判，能往「形成可圓說的實踐原則」之方向前進。然而，Hirst（1983: 25）又指出他甚為佩服投身教育實務之教育哲學或教育心理學家，並被他們的舉措所感動。因為有這些「實務化的理論工作者」之投入，一來，教育理論將和實際教育情境產生密切聯結；再者，學科自會在教育理論建構的過程中發揮效用。以此推演，在 Hirst 眼中，原本就處於實務情境之中的實務工作者，具建構合理性的實踐原則之可能性。只不過為使學科發揮其功效，他似乎特別肯定並鼓勵教育心理、社會與哲學學者往「實務化的理論工作者」之方向前進（即投身教育實務工作，然後進行或參與教育理論的建構）。

## 參、教育理論的內涵與建構途徑

依 Hirst (1966, 1973, 1983) 之見，作為一種「理論」，內部須具邏輯一致性與合理性；而要稱做「教育」理論，則須能發揮引導教育實踐之功效。欲如此，除須針對某一實務領域或範圍明確指出可圓說之教育目的與手段，還須通過實務的檢測 (Hirst, 1983)。以下，即以其論述為基礎來討論教育理論的內涵與建構途徑：

### 一、教育理論的內涵：採取 O'Connor 或 Hirst 的主張？

Hirst 與 O'Connor 都認為教育理論的功能在引導教育實踐。筆者甚為認同此種見解，因若不如此，有無教育理論對於教育而言，可說都不重要。然而，對於教育理論宜有何內涵之問題，Hirst 與 O'Connor 之間卻有針鋒相對之論述。實務工作者的確可能如 O'Connor 所說，自行援用經觀察所證實之假設，並在判斷後形成實踐原則；不過，筆者認為 Hirst 之論述由於較能引導教育實踐而值得採納。從教育實務的角度來看，所面臨的主要是「如何教育」或「如何從事某種教育實務活動」（例如：宜如何進行國小一年級體育課的教學？）此種具「應然」（ought）特質之問題。欲適切解決此種問題，須考量宜有的教育目的與手段（含教育內容、方法與評量方式），因它們為教育活動的基本要素。惟就如 Hirst 所說，教育目的與手段之決定往往涉及不同教育價值之判斷和選擇，因而並非易事。

舉例來說：九年一貫課程鼓勵中小學教師發展學校本位課程或自編教材。就數學學習領域而言，應如何編輯國小階段的數學教材？當從「國民教育」宜有任務的角度來看，可能主張數學教學的目的在協助學生具備解決日常生活中可能面對的問題之基本能力。此種觀點著重公民能力之培育，而非數學菁英之養成。因此，教材的難度可能較低，與生活的結合性則會較強。然而，若從「學科本位」

與「全球化」的角度切入，則可能強調數學教學的目的在讓學生系統掌握數學的知識與能力，以能做進一步的數學探究，並提升國家競爭力。依此，數學教材的難度可能較高，並較不重視是否能與生活相結合。顯然，欲適切解決國小階段的數學教材宜如何編輯此一問題，應先考量數學教學之目的。因目的不同，教材編輯的方向將跟著不同。否則，教材之編輯可能成為達成「受某種值得商榷的意識型態扭曲的既定目的」之技術性活動。而欲針對國小階段的數學教學提出能圓說之目的，至少須針對上述兩種教育價值進行論辯、判斷與選擇。然而在這之前，須先釐清數學教材之編輯至少潛隱這兩種取向，而它們又反映不同的數學教學目的。因此，合理而可圓說之實踐原則的導出可能沒有 O'Connor 所想像的那麼容易。再者，若教育理論旨在引導教育實踐並促成其改善，如何能將決定教育活動的基本要素——教育目的與手段之責任全然歸給實務工作者，並將其排除於教育理論之外？

值得提出的是將教育理論的內涵定位為針對某一實務領域或範圍指出教育上的目的與手段時，還可使教育理論具獨特之學術造型（潘世尊，2005）。惟若依 O'Connor 之見，教育理論將與心理學或社會學理論重疊而失去獨立性。

## 二、教育理論的建構途徑

依上文結論，為更能發揮引導之功能，教育理論宜針對某一實務領域或範圍明確指出教育上的目的與手段。此種目的與手段要如何取得？一九六〇與一九七〇年代，Hirst 認為須通盤考量與所面對實務有關之學科，然後透過審慎的判斷與選擇形成可圓說之實踐原則。惟到了一九八〇年代，卻改而主張宜從對某一教育情境之下的實務活動與該活動預期達成目的之檢核開始。因為如此，一來自會涉及某一實務領域或範圍宜有教育目的與手段之權衡；再者，則可以使所建構之教育理論切合實務活動之中複雜的潛隱成份，進而充份展現引導之功能。筆者甚為認同此點，因就如 Hirst 受 Ryle 影響後所指出的：未經實務的檢測，無法宣稱任何教育目的與手段為合理性。

若教育理論須通過實務的檢測，則其內涵勢必與檢測它的教育情境之特性密切相關。因能通過該情境檢測之行動，於其他情境未必能夠。雖然如此，從 Schutz 的現象社會學（馬康莊、陳信木譯，1995：355-383）、Berger 和 Luckmann 的知識社會學（鄒理民譯，1991）、Gadamer 的哲學詮釋學（洪漢鼎譯，1993）、法蘭克福學派的批判理論（廖仁義譯，1986），或是 Vygotsky（1978, 1981）對人類整體「高級心理歷程」（higher mental processes）的發展之解釋來看，生活在相同社會、歷史、文化脈絡的人們會發展出（或「被型塑出」）相同或相似的思想與行動。<sup>5</sup>而從生物發展法則的角度來看，亦是如此（因此，Piaget 只對少數個案進行研究，結果就能解釋大部分人類認知發展的機制與階段）。是以能於某一教育情境通過實務檢測之理論，其實可對處於其他類似情境之實務工作者發揮引導之功效。若是如此，不能因其建構與某一情境密切相連就認為無法稱為教育理論；再者，透過對某一教育情境之下的實務活動之檢核以建構教育理

5 更具體的說：首先，依 Schutz 的現象社會學與 Berger 和 Luckmann 的知識社會學，人們的生活世界存在種種「類型」（types）（如郵差、大學教師、警察、當兵、運動會、雙語小學、唸國中）。每一種類型，具獨特的「典型特徵」（typicality）。〔如「郵差」這個類型的典型特徵為「穿著綠色的制服、騎綠色的機車、戴白色的帽子、挨家挨戶的送信（潘世尊，2000）。〕對個體而言，它們可以說是一種具歷史特質，且獨立於個體的主觀詮釋而客觀存在之社會實體；同時，它們亦可說是「社會知識庫」的一部分（Murphy, 1982）。人們對於類型的認識，稱為「類型化」。在日常生活的過程中，人們往往會以「自然的態度」接受種種的類型及其典型特徵；之後，又據以解釋外在情境或選擇自我之行動（洪鑣德，1998；張維安，1994）。因此，處於相同社會、文化脈絡的人們，往往會有相似的和行動。其次，就 Gadamer 的哲學詮釋學來說，個體在習得語言以及日常從事實務活動的過程中，會不自覺的接受他所生活的社會、歷史、文化脈絡之中的某種「傳統」（如「女人要三從四德」、「熟讀唐詩三百首，不會作詩也會吟」）。這些傳統，會成為人們理解外在事物（或事務）的基礎（洪漢鼎譯，1993；Elliott, 1987）。然而，從批判理論的角度來看，人們所承繼的傳統可能是一種值得商榷的意識型態，因而必須加以反省和批判（Carr & Kemmis, 1986: 129-154）。惟無論為何，至少，它們都認為處於相同社會、文化、歷史脈絡之個體，可能會承接相同的傳統。若是如此，這些個體之間對外在實務情境之詮釋將會相似，並因而產生類似的行動。最後，從 Vygotsky（1978, 1981）對人類整體「高級心理歷程」（如邏輯推理、分類與歸納）的發展之解釋來看，人們的高級心理歷程之發展須以「符號」為媒介。易言之，缺少符號的中介，人們將無由發展出高層次的心理能力。然而，不同的社會、文化、歷史脈絡會形成不同的符號系統。此種情況，一方面會讓處於不同脈絡之個體發展出不同的思考方式和心理能力；另一方面，則會讓處於相同社會、文化、歷史脈絡之個體，形成相似的運思方式、能力與行動（潘世尊，2004）。

論非但不是一種缺點，更是讓其得以適切因應實務情境之中複雜潛隱成份的必要途徑。然而，此種檢核要如何進行？

### (一)運用以 Habermas 的溝通行動理論為基礎之實務對話

援用 Oakeshott 與 Polanyi 之見，Hirst (1983) 認為實務工作者的實務活動受其腦海中的運作教育理論所支配。而若從 Argyris 與 Schön (1974) 的「行動理論」(theories of action)、Gadamer 的哲學詮釋學或批判理論的角度來看，實務工作者之理解、判斷與行動的確受到他本身明確掌握或未覺察之理論所結構與引導，且其可被揭露和批判。因此，教育理論能否通過實務經驗之檢測，旨在針對於某一教育情境下的行動以及使此種行動發生之運作教育理論加以檢核。若它們具可行性且效果為最佳，則可視為能通過實務之檢測。然而，就如 Hirst (1983) 所指出的，這樣並不足夠。因運作教育理論尚須通過一致性與合理性之檢核，方可成為具引導功能之教育理論。

上述檢核，Hirst (1983) 建議可透過以 Habermas 的溝通行動理論為基礎的實務對話來進行。具體言之，即於「理想言談情境」之下，針對實務活動以及使之發生之運作教育理論進行可理解、真實、正當與真誠性的質問和論辯。基於以下理由，筆者認為 Hirst 的建議應是一種可行途徑：

第一，欲對行動以及使行動發生之運作教育理論加以檢核，宜先掌握其內涵。透過可理解性與真誠性的質問和論辯，可釐清實務活動之面貌以及使其發生之運作教育理論，從而作為進一步批判與論辯之基礎。此外，還可對其一致性加以檢核。

第二，欲檢核實務活動以及使其發生之理論能否通過實務的檢測，須蒐集經驗上的事實作為判斷之依據。透過真實性的質問與論辯可完成此方面的檢核。因在質問與論辯的過程中（如論辯實務活動以及使其發生之理論是否真的可行？又實務活動之結果是否真的最佳？），宜透過各種可能的管道蒐集經驗上的證據，以作為論辯之基礎 (Habermas, 1984: 19-23)。

第三，「教育」，旨在以可欲的方式改變受教者。舉例來說：為讓愛抽煙之國中生不敢再抽煙，某教師要求該生同時抽二十支煙。爾後若又發現該生出現

抽煙之行為，則要求該生同時抽四十支煙。此種作為或許有效（即能通過實務經驗的檢測），而其「學生嚐到苦果後，就不敢再抽煙」的主張亦或許為真；然而，此種作為與想法能否稱做「以可欲的方式改變受教者」，卻是值得商榷，因其正當性可能有問題。是以從 Habermas（1984: 19-23）的角度來看，實務活動以及使其發生之運作教育理論除了須具一致性與真實性（即真的可行且效果為最佳），還須符合正當性之要求。而若能如此，方可稱為具合理性之教育行動與理論。因此，透過正當性的質問與論辯可進一步檢核具一致性與真實性之實務活動和理論，是否真能符合合理性之要求。

第四，在實務對話的過程中，可能產生壓迫「異見」或較有權力者決定檢核結果之情形（朱元鴻譯，1994；Lyotard, 1984: 60, 81）。對於強調依「上下關係」（如職階高低）進行溝通的華人而言，更可能出現此種情況。透過理想言談情境之下的實務對話可避免上述困境，進而使可理解、真誠、真實與正當性之質問和論辯真正發揮其功效。

### （二）使實踐與實務對話交替進行

在檢核某一教育情境下的行動以及使其發生之運作教育理論的過程中，若發現它們無法通過實務與合理性的檢測，宜如何因應？推演 Hirst（1983）之見，可透過實務對話加以修改，以形成可圓說之實踐原則。筆者認為藉由以 Habermas 的溝通行動理論為基礎之實務對話，的確可發現於某一教育情境之下的實務活動以及使其發生之理論的一致性、真實性（即是否真的可行及其結果是否真的最佳）與正當性中的問題所在，並在質問與論辯後形成可圓說之實踐原則。惟就如上文所討論，此種原則尚須通過實務的檢測。欲如此，勢須將其付諸實踐，然後再透過實務對話加以檢核。此點意謂若欲建構能通過實務經驗檢測之教育理論，實踐與實務對話的交替進行可能是必要的。

### （三）以批判的態度參考學科

在透過實務對話檢核行動以及使其發生之理論或形成可圓說的實踐原則時，Hirst（1983）認為學科仍應適當扮演其角色。具體言之，學科應為上述檢核與圓

說提供原因或理由。是以他似乎偏向於主張教育理論之建構宜由「實務化的理論工作者」為之或有「實務化的理論工者」參與。因若能如此，學科將可發揮最大功效。此種情況顯示一直到一九八〇年代，Hirst 似乎仍存有學科乃建構教育理論不可或缺的基本要素之想法。Elliott (1987) 就指出對於學科是否為建構教育理論的必要條件之問題，Hirst 的態度雖有些曖昧，但應可說仍然認為必須。

就學科是否為必要此點，筆者認為它的確「可能」有助於問題的揭露以及合理性實踐原則之形成。然而，學科所描述者（如教育心理學中對兒童學習行為之解釋），亦可能與真實情況有所差距。舉例來說：筆者先前在國小任教時，同校某名女實習教師在教授四年級的音樂課時，請學生分組練習直笛。結果，許多學生大聲且不客氣的直接回應：「為什麼吹直笛、吹直笛要做什麼、我不想吹直笛」。又如某名女教師第一次上六年級音樂課時，向學生說明自己的鋼琴並沒有彈得很好，結果馬上有名女學生回應：「鋼琴彈不好，當什麼音樂老師」。上述情況，與許多學派對兒童行為的描述可能就有所差距。針對此點，但昭偉（1994）亦曾指出「在許多以兒童為本位的教育哲學理論中，兒童被認定是一個天真、純善、會自動向善學習的個體，但對許多實務工作者而言，兒童並不是這樣一個個體。」況且，在同一個學科內，可能存在主張不同且立場為對立之學派。因此，筆者認為宜將學科視為建構教育理論之輔助工具而非必要條件；同時，在參看學科的過程中須以批判的態度為之，才不會受到與真實情況有所差距之學科內涵所限而不自知。以此觀之，教育理論之建構亦未必要由實務化的理論工作者為之。只不過此種人員若能參與，或可提供另外一種視野而提升探究之品質。

要說明的是到了一九九〇年代，Hirst 透過〈教育、知識與實踐〉（Hirst, 1993）以及〈教育目的的本質〉（Hirst, 1999）這兩篇論文闡述他本身的教育觀時，已不再高唱學科的重要性，改而主張宜導入由社會、傳統所建構之成功實務，再透過實踐理性加以反省批判以取得教育知識。

#### （四）讓實務工作者參與

誠如上文所討論，在建構教育理論的過程中，可透過以 Habermas 的溝通行

動理論為基礎之實務對話檢核實務活動以及使其發生之理論。然而，控制與規範實務活動之理論內隱（或潛隱）於實務工作者的腦海之中。雖可從實務工作者外顯的實務活動加以推測，卻無法明確且較完整的加以掌握。因此，就教育理論之建構而言，實務工作者的參與可說不可或缺。況且，若不如此，如何得以透過實踐與實務對話的交替進行形成能通過實務檢測之教育理論？

## 肆、行動研究為建構教育理論的可能途徑

綜合上述之討論，透過如下途徑可建構較能充份展現引導功能之教育理論：

- 一、實務工作者參與建構教育理論之歷程。
- 二、運用以 Habermas 的溝通行動理論為基礎之實務對話，對實務活動<sup>6</sup>以及使其發生之理論加以檢核，進而針對某一實務領域或範圍明確指出教育上的目的與手段，以及何以必須如此之原因或理由。
- 三、若實務活動以及使其發生之理論無法通過實務經驗與合理性之檢核，則藉由實務對話形成可圓說之實踐原則，再透過後續之實踐與實務對話加以檢測（即交替進行實踐與實務對話之活動）。
- 四、在透過實務對話檢核實務活動以及使其發生之理論或形成可圓說的實踐原則時，以批判的態度參考學科。<sup>7</sup>

---

6 如參與對話之實務工作者本身於國小三年級寫作教學之理解和判斷、預期達到的目的，以及實際進行之教學活動。

7 從如上所述教育理論建構途徑來看，單憑以「驗證假設」為主軸之量的研究或以「描述、詮釋、理解」為依歸之質的研究，並不足以建構能充份展現引導功能之教育理論：首先，它們的主要目的與功能並非針對某一實務領域或範圍指出教育上的目的與手段。其次，採取這兩種研究取向者或許會針對假設驗證或理解之結果做進一步討論，然後據以推演出教育上的應然；然而，它們由於未經實務的檢測，仍無法滿足教育理論宜有特性之要求。不過，這並不會減損量與質的教育研究之價值。援用 Elliott (1989) 之論述，假設驗證或理解之結果或可稱為「與教育有關之理論」(theories about education)，可作為檢核及圓說教育理論時的重要參考。此外，亦可將以量與質的研究結果為基礎推演出來之教育目的與手段付諸實踐，再透過實務對話與實踐的交替進行加以檢核或重構。

此種理論建構途徑探究的對象與所採用的方法，與深受 Habermas 影響之「批判的行動研究」（Carr & Kemmis, 2005; Kemmis, 2001）可說甚為相似。

Carr 與 Kemmis 為批判的行動研究的重要推手。他們所合著《朝向批判：教育、知識與行動研究》（*Becoming critical: Education, knowledge, and action research*）（Carr & Kemmis, 1986）一書，近二十年來對行動研究產生深遠的影響。依其見解，行動研究旨在解決實務上的問題。實務活動之所以存在問題，乃因使實務活動發生之理論不再適切，即「理論」（theory）與「實際」（practice）之間存在著落差。因此，實務工作者若欲弭平理論與實際之間的差距進而解決實務上的問題，須透過反省揭露支配自我的實務活動之理論，並加以批判和重構。由於自我之理論乃實務工作者於未經批判且視為理所當然的情況下，承繼他所身處教育情境「實務傳統」之產物，因而須將「主觀」（即實務工作者本身對實務活動之詮釋）與「客觀」（即實務工作者本身從實務傳統所承繼之信念、假定與價值）置於辯證性重建的關係，才能得到較為適切的理解和改變。再者，實務工作者自我對實務活動之理解可能受到周遭群體、體制或社會的影響，使得「教育情境的涉入者」（如教師、行政人員、家長）之協同參與以及將個體與群體、體制和社會置於辯證性重建的關係，亦為不可或缺。過程中，行動研究的參與者須共同營造民主的對話情境，然後透過可理解、真實、正當及真誠性的質問和論辯反省批判自我之理論。所提出的質問若屬於真實性的問題，需援引或透過自然科學與詮釋的研究取向探究經驗上的證據作為論辯之依據，方能解決彼此的歧見。而若屬於正當性的問題，則需針對潛隱於實務活動之中的教育價值進行論辯並提出能被接受之理由，才可突破僵局。若能如此，將可重構自我對教育目的與手段之認知，而非僅尋求能達成某種既定目的之手段。然而，重構後的理論尚須通過實際教育情境的檢測，才能瞭解是否真可弭平與實際之間的落差。因此，還須將「反省」與「行動」置於辯證性重建的關係（Carr & Kemmis, 1986: 103-127, 155-178, 179-213）。

歸納上述，批判的行動研究所建議實務問題的解決途徑為：

- 一、教育情境的涉入者（含實務工作者）須協同參與。
- 二、於民主的對話環境之下，透過可理解、真實、正當及真誠性的質問與論辯揭

露支配自我之理解和實務活動之理論，並加以批判和重構。過程中，宜注意如下三點：第一，釐清周遭群體、體制和社會以及傳統是如何影響或支配自我的實務活動與理解。第二，針對自我之實務活動與潛隱於其中的教育目的加以批判，然後重構更為適切之目的和手段。第三，視需要援用經驗上的證據或透過自然科學與詮釋取向之研究探究相關事實，以作為進一步論辯與判斷之依據。

### 三、將行動與反省置於辯證性重建的關係。

顯然，教育情境的涉入者藉由批判的行動研究所重構用以弭平與實際之間的差距，進而解決實務上的問題之理論，可符合教育理論宜有特性。因它不僅會針對某一實務問題指出宜有的教育目的與手段，還能通過實務的檢測。之所以如此，原因就如筆者先前所述，批判的行動研究探究的對象與解決實務問題之方法與上述教育理論建構途徑甚為相似。會這樣，應是基於如下因素，而非筆者透過「套套邏輯」的方式推演出來：首先，二者都認為個體的實踐受其腦海中的理論所支配，即理論與實踐處於連結且密不可分的關係。因此，才會形成理論的建構離不開實踐（因要通過實務的檢測），實踐的改善亦離不開理論（因受理論所支配）；無論是欲建構理論或透過行動研究改善實踐，都須透過實務對話揭露支配實踐之理論並加以批判，以及交替進行實踐與實務對話之情況。其次，實務對話可如何進行以展現其功效？Habermas 的溝通行動理論提供重要的參考。因此，二者自然可能不約而同的加以援用。最後，若欲建構能引導實踐之教育理論或改善實踐，都須考量宜有的教育目的與手段，因它們為教育活動的基本要素。是以即使原初目的不同（建構教育理論 vs. 解決教育實務上的問題），探究的對象與採用的方法卻會相似。連帶的，將產生類似的結果。若是這樣，筆者針對 Hirst 的主張加以討論之後所提出來的理論建構途徑應大致符合批判的行動研究之精神，而批判的行動研究亦可成為建構教育理論的一種途徑。由於如此，批判的行動研究之進行即使非以建構教育理論為目的，惟隨著教育實踐之改善以及理論與實際之間差距的弭平，能於某一情境之下通過經驗與合理性之檢核，且能充份展現引導功能之教育理論將跟著形成。

針對上述結論，或有人會質疑批判的行動研究並未建議可參考學科。然而，

解決實務問題的過程中可參酌經驗上的證據以作為質問與論辯之依據的說法，不就意謂實務工作者可視需要參看相關學科發現之事實，以有助於問題的解決。而依筆者之見，批判的行動研究之方法其實還可補充或強化上述理論建構途徑。因它提示實務工作者之理解與實務活動受到傳統以及周遭群體、體制和社會所影響，因而宜將主觀與客觀，以及個體與群體、體制和社會置於辯證性重建的關係，方能更為深入的理解教育情境與實務活動，進而建構更為適切之教育理論。若果如此，批判的行動研究更可成為建構教育理論之途徑。<sup>8</sup>此點意謂就「行動研究是否為建構教育理論的可能途徑」此一問題而言，答案應該是肯定的。因只要有一種型態的行動研究具建構教育理論之可能性，就可以說行動研究為建構教育理論的可能途徑。然而，筆者亦要提醒此一結論並非意指各種不同取向的行動研究皆能如此。

---

8 Elliott (1987) 於〈教育理論、實踐哲學與行動研究〉(Educational theory, practical philosophy and action research) 一文，亦曾指出行動研究可建構屬實踐理論之教育理論。首先，他說明自己支持 Hirst 對於教育理論應具有的功能與內涵之見解；其次，基於 Aristotle 的實踐哲學以及深受 Aristotle 影響的 Gadamer 之理解理論，亦大致同意 Hirst 於一九八〇年代所建議之理論建構途徑。就如他本身所說的，實務工作者宜透過實務對話揭露自我的實務活動與理解所承繼之傳統，並加以批判；然而，經此過程所形成之知識為一般性或概略性的實踐原則，未必切合所面臨情境特性。因此，須透過「應用」與「反省」的交替進行以真正理解情境，進而形成能切合所面臨情境特性之良善行動和理論。此種理論建構途徑，Elliott 認為即是行動研究。然而，他強調行動研究過程中的實務對話宜援用 Gadamer 的理解理論而非 Habermas 之主張。具體言之，實務工作者於實務對話的過程中，透過為追求「視域的融合」(fusion of horizons) 所進行之自我反省、批判與調整，就能重構出可切合本身所面臨情境特性之實踐知識與行動。因此，不需如 Hirst 或 Carr 與 Kemmis 般，援引 Habermas 的批判理論作為實務對話之基礎；再者，Carr 與 Kemmis 將此種行動研究稱為「實踐的行動研究」(practical action research) 以與批判的行動研究區分之舉亦屬多餘，因它已將批判含蓋在內。況且，任何批判皆離不開傳統，因而沒有任何絕對的優勢點可用來指陳他人之信念或價值有問題 (Elliott, 1987, 1991: 116-117)。筆者認為透過 Elliott 所建議的行動研究，實務工作者的確可能建構能適切因應他所面臨情境特性之教育理論；然而，若實務工作者能開放自我而不預設本身之批判為能啟蒙他人之真知卓見，且在質問的過程中亦能時時反省批判自我之「前見」(即本身從傳統承繼而來之理論)，其實不須拒斥人際間的批判與論辯。況且，從 Piaget 的建構論與「根本建構主義」(radical constructivism) (Von Glasersfeld, 1995) 的角度來看，質問可促使他人「反思」自我之實務活動與理解以及使此種理解與實務活動發生之理論，進而重組出更為合理性之理論。

## 伍、結論——透過行動研究發展與重構教育理論

本文旨在闡明行動研究為建構教育理論的可能途徑。首先，透過對 Hirst 的主張之討論，筆者述明教育理論的功能、宜有內涵，以及可用來建構能充份展現引導功能的教育理論之途徑。其次，筆者指出此種理論建構途徑探究的對象與所採用的方法和批判的行動研究甚為一致，後者甚至可補充或強化前者。因此，批判的行動研究不僅能解決實務上的問題，還可形成能通過實務與合理性之檢測，且符合教育理論宜有內涵之理論。以此為基礎，筆者推演出行動研究應為建構教育理論的可能途徑之結論。

教育理論之內涵與建構途徑究竟應該為何？目前學者間的看法並未趨於一致。依筆者之見，這是一個判斷與選擇的問題。若同意筆者對教育理論的功能、宜有內涵與建構途徑之界定，則行動研究的確為建構教育理論的可能途徑。行動研究發展的進程中，被倡導者所界定的研究目的或許並非建構理論；然而，先前是這樣，往後是否就一定必須限定為如此？若行動研究有這個可能性，何以要將它限制住？筆者認為專業研究者其實可針對某種實務領域或範圍投身教育實務，然後透過行動研究建構能通過實務與一致性及合理性檢測之教育理論。此外，亦可與實務工作者在平等的關係之下釐清彼此欲探究或解決之問題，並協同從事行動研究。若能如此，實務工作者實務上的問題將被解決，而以某一實務領域或範圍為焦點之教育理論亦將被形成。

要說明的是批判的行動研究雖為建構教育理論的可能途徑；不過，在透過行動研究建構教育理論的過程中，卻不須自限於此。凡對建構能通過實務的檢測以及符合一致性與合理性要求之教育理論有所助益的活動或主張，其實都可加以援用。舉例來說：實務工作者在透過可理解、真實、正當與真誠性的質問和論辯檢核彼此的實務活動以及使其發生之理論時，可能因為自我的防衛心理而無法開放的進行對話。若是如此，潛隱於彼此的實務活動與理論中的問題所在將無法被揭露，而能通過實務、一致性及合理性檢測的教育理論亦將難以被形成。此時，參

與行動研究者就可參考 Argyris 與 Schön 的相關論著（如 Argyris, Putnam & Smith, 1985; Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983）以瞭解何以會產生此種防衛心理，以及可透過何種方式加以因應。

最後，要提出的是行動研究雖有可能建構較能引導實務活動之教育理論；然而，每一位實務工作者本身最終仍須透過行動研究檢視、調整與重構支配自我之理論，才能真正弭平理論與實際之間的差距而改善實踐。當然，在行動研究的過程中，可參考其他處於類似情境的實務工作者所建構之理論。惟要注意的是實務情境總是複雜多變，因而宜以批判的態度來面對，才不會受到可能無法全然適用於本身所處教育情境特性之理論所支配而不自知。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王文科、王智弘（2004）。**教育研究法**（增訂第八版）。台北市：五南。
- 朱元鴻（譯）（1994）。傅柯與後現代性之批判。載於朱元鴻、馬彥彬、方孝鼎、張崇熙、李世明（譯），**後現代理論——批判的質疑**（頁55-100）。台北市：巨流。
- 朱仲謀（譯）（2004）。J. McNiff & J. Whitehead 著。**行動研究原理與實作**（Action research: Principles and practice）。台北市：五南。
- 但昭偉（1994）。教育理論的建構及教育實作。**初等教育學報**，2，101-118。
- 吳明清（1992）。**教育研究基本觀念與方法之分析**。台北市：五南。
- 林生傳（2003）。**教育研究法——全方位的統整與分析**。台北市：心理。
- 洪漢鼎（譯）（1993）。H. G. Gadamer 著。**詮釋學 I：真理與方法——哲學詮釋學的基本特徵**（Wahrheit und methode: Grundzuge einer philosophischen hermeneutik）。台北市：時報文化。
- 洪謙德（1998）。知識社會學近期演展的動態。**哲學與文化**，25(10)，890-902。
- 夏林清等（譯）（1997）。H. Altrichter, P. Posch & B. Somekh 著。**行動研究方法導論：教師動手做研究**（Teachers investigate their work）。台北市：遠流。
- 馬康莊、陳信木（譯）（1995）。G. Ritzer 著。**社會學理論（上冊）**（Sociological theory）。台北市：巨流。
- 高宣揚（1999）。**哈伯瑪斯論**。台北市：遠流。
- 高敬文（1999）。**推動國小「協同行動研究計畫」之行動研究(I)**。國科會專題研究計畫成果報告（NSC 87-2413-H-153-006）。
- 張世平（1991）。行動研究法。載於黃光雄、簡茂發（主編），**教育研究法**（頁341-372）。台北市：師大書苑。
- 張維安（1994）。生活世界與兩性關係。**婦女與兩性學刊**，5，109-131。

- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。台北市：五南。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。台北市：師大書苑。
- 鄒理民 (譯) (1991)。P. L. Berger & T. Luckmann 著。知識社會學：社會實體的建構 (The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge)。台北市：巨流。
- 廖仁義 (譯) (1986)。T. Bottomore 著。法蘭克福學派 (The Frankfurt school)。台北市：桂冠。
- 潘世尊 (2000)。教師知識的轉變途徑。教師之友，41(5)，23-30。
- 潘世尊 (2004)。Vygotsky 對認知發展的觀點及其教學應用。弘光學報，43，131-146。
- 潘世尊 (2005)。教育理論及其建構途徑。台東大學教育學報，16 (1)，151-188。
- 潘慧玲 (2004)。緒論——學術探究的典範與新興取徑。載於潘慧玲 (主編)，教育研究方法論 (頁 1-23)。台北市：心理。

## 西文部分

- Altrichter, H., Poach, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aristotle (1999). *Nicomachean ethics* (2nd ed.). Translated with introduction, notes, and glossary by T. Irwin. Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Aristotle (2000). *Nicomachean ethics*. In R. Crisp (Trans. and Ed.), New York: Cambridge University Press.
- Brown, J. D., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18(1), 32-42.

- Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-357.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of educational studies*, XXXV(2), 149-169.
- Elliott, J. (1989). Educational theory and the professional learning of teachers: An overview. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 81-101.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Grundy, S. (1982). Three models of action research. *Curriculum Perspectives* 2(3), 23-34.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action (Vol. 1), Reason and the rationalization of society*. In T. McCarthy (Trans.), Boston: Beacon Press.
- Hirst, P. H. (1966). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.), *The study of education* (pp. 29-58). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1973). The nature and scope of educational theory (2): Reply to D. J. O'Connor. In G. Langford & D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education* (pp. 66-75). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1983). Educational theory. In P. H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation disciplines* (pp. 3-29). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge, and practices. In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp. 184-199). London: Routledge.
- Hirst, P. H. (1998). Educational theory. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (pp. 135-152). London: Routledge.

edge.

- Hirst, P. H. (1999). The nature of educational aims. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 124-132). London: Routledge.
- Hirst, P. H., & White P. (1998) (Eds.). *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition (Volume 1 : Philosophy and Education)*. London: Routledge.
- Hughes, J., Denley, P., & Whitehead, J. (1998). How do we make sense of the process of legitimising an educational action research thesis for the award of a PHD degree? A contribution to educational theory. *Educational Action Research*, 6(3), 427-453.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 42-49). Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Victoria: Deakin University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 1 (2), 34-46.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Murphy, J. A. (1982). *A philosophical analysis of social types: Schutz and Satre*. Chicago, Illinois: A dissertation of the Graduate School, department of philosophy, DePaul University.
- O'Connor, D. J. (1957). *An introduction to the philosophy of education*. London: Rou-

- ledge & Kegan Paul.
- O'Connor, D. J. (1973). The nature and scope of educational theory (1). In G. Langford & D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education* (pp. 47-65). London: Routledge & Kegan Paul.
- Oakeshott, M. (1947). Rationalism in politics. *Cambridge Journal*, 1(1947-48), 81-98, 145-57.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Trans. and Eds.) Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Trans. and Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). NY: M. E. Sharpe.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, "How do I improve my practice?" *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Winter, R. (1987). *Action research and the nature of social inquiry: Professional innovation and educational work*. Hants: Avebury.
- Zeichner, K. M., (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199-219.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. (1995). Using action research as a vehicle for student tea-

cher reflection: A social reconstructionist approach. In S. Noffke & R. Stevenson (Eds.), *Educational action research* (pp. 13-30). New York: Teachers College Press.