

行動研究中的教育理論建構 問題探討

國立臺灣師範大學教育學系。顧曉雲。博士生

摘要

多年來，教育理論與實踐之間的鴻溝，始終是學術界所關心的議題，然鮮少從教育理論建構途徑的本身來切入探討。因此，本文首先以 Wilfred Carr 的觀點為框架，企圖說明不同理論應發揮的實踐功能不同，若能根據其實踐功能恰當運用，自能有助於縮短教育理論和實踐之間的鴻溝。

其次，雖然國內已有學者逐漸重視行動研究在建構教育理論上的重要性，然學術界對此一途徑仍有疑義，而僅將之視為教師用以解決教育問題的歷程，忽略其建構教育理論的可能性。因此本文針對以下問題加以探討：行動研究如何建構理論？行動研究所建構的理論有何特色？透過行動研究所建構的理論，應如何確保內、外在效度？澄清學術界的疑慮，並主張行動研究在理論上乃是一可能的理論建構途徑。

最後，本文試圖說明行動研究之理論建構取向，突顯其所能發揮的實踐功能，並討論其與其他教育理論建構途徑的關係。文中指出其無法取代其他的建構途徑，期待行動研究能與其他教育理論建構途徑互補，共同努力達成教育理論改善教育實踐的目標。

關鍵詞：行動研究、教育理論建構、教育實踐

Investigation of Issues of Action Research to Educational Theory-Building

Hsiao-Yuh Ku © Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The aim of this article is to rethink the gap between theory and practice through different approaches to educational theory-building. Wilfred Carr argued that a conception of educational theory should support a conception of educational practice. Beginning from this idea, this article argues that if we want to bridge the theory-practice gap, we should define the theory in terms that always keep in mind the putting of it into practice. Although some scholars suggest that action research can be an approach to educational theory-building, others still have many questions about it. In order to form a solid methodological basis for action research, this article aims to discuss the following issues: the process of theory-building through action research, the characteristics of the theory, and the internal and external validity of the theory. Through this discussion, the author argues that action research is theoretically a possible approach. Finally, the article addresses the relationship between action research and other approaches to theory-building and contends that action research cannot replace other kinds of research. Each approach, including that of action research, plays an important role in theory-building. Furthermore, the importance of action research for theory-building should be emphasized and further studied by educational researchers and practitioners.

Keywords: action research, educational theory-building, educational practice

前言

教育理論與實踐間的鴻溝，歷來總為國內的教育實務工作者所批評，而二者之間的落差，或可從數年前九年一貫課程推動時所產生的混亂局面中窺見一二。當然，教育理論與實踐間之所以有此鴻溝，原因眾多，誠如何秀煌（1998：78）曾指出：「許多社會改造運動的失敗，往往不在於其所依據的理論錯誤。當我們將理論普及化的時候，我們往往扭曲了理論的精義。」本文認為教育理論與實踐之落差必須從不同理論建構取徑背後之理論如何發揮實踐功能的預設來檢視，了解不同理論取徑的預設，才能恰當地運用各種教育理論，縮短理論與實踐的鴻溝。W. Carr（1986）曾為文探討不同的教育理論取向，其背後隱含的理論——實踐觀，雖然其立場為批判取向，然其架構清晰，有助於吾人深入討論各種理論取向背後的實踐觀。

對於教育理論建構途徑的反省，但昭偉（1994）曾提出教育理論的建構應該由教育理論研究者與實務工作者共同合作來完成，才能使教育理論真正協助教育實務工作者。他認為教育理論研究者應從了解教育現況出發，在與實務工作者的對話中建立共識，並將共識結構化及邏輯化以形成初步的教育理論，最後要付諸實踐以考驗初步的教育理論，才能形成教育理論。潘世尊（2005：172）則進一步指出：「使教育活動圓滿進行的教育理論，終究要由教育實務工作者本身來建構。」也就是要由教師進行「行動研究」（action research）。他認為但昭偉所提出的理論建構途徑其實也可歸為行動研究，因為其亦以改善教育實踐或解決教育問題為基礎來建構理論。此外，蔡清田（2000：7）也指出行動研究企圖建立實務的理論與理論的實踐，努力縮短實務與理論之間的差距。由此可見，國內學者在建構教育理論的途徑上，逐漸重視行動研究的重要性。而此一途徑不僅為國內學者所提倡，國外學者 Whitehead（1994）也指出教師應該透過行動研究來建構屬於自己的「有生命力的教育理論」（living educational theories）。承上所述，學者們對於透過行動研究建構教育理論此一途徑有所肯定，但相較於其他建構教育理論的途徑，行動研究的途徑畢竟較不為人所熟悉，甚至對於其是否真能建構教育理論也仍有疑慮，尤其是類推上所產生的困難，畢竟教育理論強調類推性，而教師在特定情境脈絡下所建構的教育理論是否能類推至其他情境，仍是一大問題。因此，本文旨在說明行動研究如何建構教育理論，以及可能遭遇到內、外在效度問題，進而為此一途徑奠定方法論上的基礎。

為達上述目的，本文採理論分析法¹，首先以 W. Carr（1986）所提出的理論—實

¹ 本文既屬方法論議題的探討，自應在研究方法上考量到應用層面，然由於本文所提之論點仍屬理論建構階段，應用層面以及後續反省檢討，仍有待學術界共同努力。在此仍感謝審查委員的細心指正。

踐觀為基礎，說明不同的教育理論建構途徑隱含了不同的理論與實踐之關係，並且從教育實踐的角度出發，分析各理論取向在教育實踐上優點與限制。其次，說明行動研究之教育理論的形成及其所建構之理論的內、外在效度，澄清人們對於此一教育理論建構途徑的疑義，並藉著上述問題的解答闡釋行動研究所體現的理論—實踐觀。最後，探討行動研究與其他教育理論建構途徑的關係，強調行動研究無法取代其他教育理論建構途徑，行動研究應與其他教育理論建構途徑互補，各自從不同角度建構教育學理論體系，達成教育理論改善教育實踐的目標。

壹、Carr 的理論——實踐觀分析

英國哲學家 Wilfred Carr 曾於 1986 年發表一篇名為〈理論與實踐的理論〉(Theories of theory and practice) 的論文。文中，Carr (1986: 179) 提出一個重要的論點，他認為人們對於教育實踐所進行的理論研究，是以保證此研究結果對於教育實踐具有效用的方式來進行研究的，因此不同的教育理論背後，實隱含著研究者對於教育理論如何運用於教育實踐的預設。在此觀點之下，Carr 區分出四種理論取向，包括：常識取向 (the “common sense” approach)、應用科學取向 (the “applied science” approach)、實務取向 (the “practical” approach)、批判取向 (the “critical” approach)，並說明這四種取向不同的理論—實踐觀。以下即以 Carr 的分類為基礎，說明這四類理論取向之理論的形成及理論如何運用於實踐，並從教育實踐的角度出發，對這四類取向進行檢視。

一、常識取向

在常識取向中，理論的形成主要是揭示和闡明蘊含在「好的實踐」中的觀念、原則和技能，理論本身乃是抽象出來的實踐原則，而教育實踐則是運用這些實踐原則來思考、行動，並修正實踐行為中的不足 (Carr, 1986: 180)。例如：康門紐斯 (Comenius, 1591-1670) 提出了一些教學原則，包括：妥善安排教學順序、掌握事物的基本原則、透過感官進行教學；裴斯塔洛齊 (Pestalozzi, 1746-1827) 則提出直觀教學原則。此類教育理論的實踐觀在於教師必須根據實踐原則來行動，才能有效地進行教育實踐。雖然英國分析哲學家 O' Conner (1957: 109) 曾提及此類理論最大的問題在於，教育理論家根據成功的實踐所提出的解釋多半只是出於敏銳的推測，有的甚至是沒有事實根據的猜想。然而我們不得不承認此類理論的確有助於教育實踐的進步，尤其是不少生手教師的教育實踐也常根據資深教師所提供之淺顯易懂、容易操作的實踐原則來進行，因此，此類理論在教育實踐上的確具有實用性。但須謹慎的

是，依照常識而產生的教育原則是否就是完全正確？爲了奠定穩固的教育學知識基礎，仍有待更嚴謹的研究來確立。

二、應用科學取向

Carr (1986: 181) 指出，在此類取向中，理論的形成主要是經過經驗驗證而產生出客觀的、科學的法則。由於此類理論的研究者認爲科學研究爲求維持客觀性，必須排除價值涉入的可能性，因此形成的理論主要僅探討事實問題，亦即爲達某項教育目的，需採何種手段最爲有效，而不涉及教育目的。而這類理論運用於教育實踐即是依據最能有效達成教育目的之科學法則來指導教育實踐，教育實踐只是一種技術性的活動。近來盛行於英、美的「科學本位」(scientifically based) 研究或「證據本位」(evidence-based) 研究可爲此類理論取向的代表。此類教育理論的實踐觀，Schwandt (2005: 294-295) 認爲乃是一種技術理性 (technical reason) 的觀點，在此脈絡下，不僅實踐由科學理性秩序展開，強調計算與結果，教師本身也成爲達成既定目的的技術人員。

針對技術理性的理論——實踐觀，Schwandt (2005: 296) 提出以下的看法，可幫助我們了解此類理論在教育實踐上的侷限：

在教育學生的這個層面上，要決定所做是否正確以及如何做好，教師所需的遠遠超過「證據本位」教學方案。其需要做決定的方法，這無可避免地必須考量情境的特殊性以及考量價值、興趣、習慣、信念、傳統等，……這種具實踐性地考量教育上的方法及目的，是不可能被科學本位的思考所取代的。

換言之，教育實踐絕非技術性的活動，而應是一種充滿實踐智慧 (practical wisdom)、能考量情境中複雜因素作出明智決定的活動。因此，欲以一套科學法則控制教育活動以達教育效果，乃是忽略了教育情境的複雜性。此外，Schwandt 更指出 (2005: 301) 科學本位的研究往往與市場經濟以及政治權力相糾葛。教育理論如果不考量教育目的，則恐無法真正促使教育邁向公平、正義。

除了技術理性之理論——實踐觀與教育實踐本身的特性不符外，陳惠邦 (1998: 110) 亦指出此類理論本身的限制，他認爲此類理論「爲了遵循科學探究的精神，常必須嚴格控制某些變項與步驟，因此所觀察到的教育現象孤立於教師的生活世界之外，而失去對現象意義之掌握與對問題之深入洞察。」此類理論目的在於解釋變項之間的因果關係，卻忽略了意義的理解，以及因果關係背後各類因素交互作用之複雜的因果機制，實與教育實際現況脫節。由於此類理論本身過於抽離實際教育情境，因此當教師面對實際的教育情境時，此類理論反而不易幫助教師解決涉及各類價值

以及複雜因素的教育問題。

然而，筆者必須指出即便此種理論取向有上述限制，並不代表其無助於教育實踐。教育情境複雜多變，此類取向之優點正在協助吾人執簡御繁，掌握複雜現象背後的原理原則，況且教育的對象是人，人類在生物學上亦屬一物種，自應有其共通的經驗事實（如心理學上的認知發展歷程），教育若無法掌握這些共通的經驗事實，則面對複雜的教育情境自亦容易迷失、無法著力。只是必須指出的是，在運用此類理論時應該考量教育情境的多變性和複雜性，而非機械式地套用原則，如此才能真正發揮此類理論的實踐功能。

三、實務取向

相較於應用科學取向將教育實踐視為一種技術性活動，Carr（1986: 181-182）指出此類理論取向將教育實踐視為一種「開放、反省的、不確定的、形式複雜的人類活動」，因此其所產生的理論並非理論原則，亦非技術性法則，應是一種解釋性理論（*interpretive theories*），亦即通過幫助實踐者發現他們最根本的價值觀，並揭示他們工作中固有的各種內隱的、先前未認識到的假設，來描述他們的實踐情境。此類理論運用於實踐上，在於啟發實踐者，了解一己思想和實踐表面之下的東西，以作出明智而謹慎的判斷。從教育實踐的觀點來檢視此一理論取向，可發現此類理論雖然考量到教育情境的複雜性以及深入探討教育實踐的意義，符合教育實踐乃是充滿實踐智慧的特性，有助於實踐者考量各類因素以作出明智判斷，然而，卻忽略了教育實踐場域涉及權力、利益糾葛，也並未針對實踐者之思想及實踐背後所隱藏之意識形態進行批判。因此，此類教育理論在教育實踐上雖較應用科學取向多考量到情境複雜性和深度意義的詮釋，然而就促進教育實踐之變革以邁向公平、正義而言，仍有賴批判的理論取向來補足。

四、批判取向

相較於實務取向忽略了意識形態的批判，Carr（1986: 182-183）認為批判取向的理論形成主要是解釋客觀因素會怎樣限制實踐者信念的合理性，而此類教育理論運用於教育實踐上，不僅和實務取向一樣，透過自我認識來啟發實踐者，更希望能把實踐者從不合理的信念和誤解中「解放」出來。解放了錯誤的信念和誤解，實踐者才能進而改善教育實踐中的不公平、不正義，使教育發展更具合理性。由於理論能幫助改善實踐的不合理性，因此理論運用於實踐並非如同常識取向及應用科學取向，是由實踐原則或科學法則來指導實踐，亦非如同實務取向，是由解釋性理論來啟發實踐者，而是辯證的（*dialectical*）關係，陳伯璋（1990：78）指出：「辯證是指陳現

存客觀實體的矛盾和不合理，然後從其反面企求加以否定及超越的種種努力。」換言之，批判取向的理論運用於實踐，乃是強調以理論來批判實踐，以求實踐的改善。

綜合上述四類理論取向可知，相較於常識取向及應用科學取向，實務取向能協助教師了解教育現場問題背後的複雜意義；批判取向著手改善教育實踐中之不合理處，以促進教育實踐的變革，似乎在教育實踐上更貼近教育實踐的本質，包括情境複雜性及意義性，且與權力、利益糾結。然而這並非意味著教育實踐不需常識取向及應用科學取向，常識取向及應用科學取向各有特性，若仍掌握其特性，恰當地運用，則亦能有助於成功的教育實踐。

貳、行動研究之理論的形成與效度

承前所述，對於透過行動研究來建構理論的途徑，較不為人所熟悉，因此，此部分將分別探討兩大重點：一、行動研究如何建構理論？所建構出的理論有何特色？二、行動研究所建構之理論，其應如何確保內、外在效度？以進一步說明行動研究所體現的理論——實踐觀。

一、理論的形成

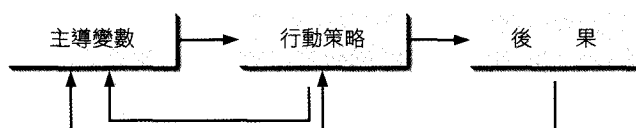
行動研究學者 Agyris、Putnam 和 Smith 指出行動研究所產生的理論可稱之為「行動理論」(theory of action)，其是「一大套複雜而彼此相關的假設」，假設的基本形式是「在S情境中，若要達到C結果，便做A行動。」(夏林清譯，2000：69)此一基本形式雖然看似簡單，然而其間包含了兩項要點必須進一步闡釋，以突顯行動研究建構之教育理論的特色。

(一) 考量複雜的教育情境

相較於抽離實際教育情境以取得有效手段之應用科學取向的理論，行動研究所產生的理論則強調將達成目標的有效手段放在實際的教育情境脈絡下來考量，重視教師自身對於複雜教育情境的理解以及在此理解下教師欲採取何種行動來達成何種結果。由於此類理論強調考量複雜的教育情境，以及在此複雜情境中各類因素彼此間的交互作用，因此應屬「實質理論」(substantive theory)，亦即「是在原始資料的基礎上建立起來的、適於在特定情境中解釋特定社會現象的理論。」(陳向明，2000：319)又由於此類理論強調教師自身對於情境的理解及在此理解下的行動規劃，故此類理論應是一種「解釋性理論」(interpretive theory)，亦即重視教師自身的意義理解，而非僅是變項間因果關係的解釋。

(二) 重視教育情境中的價值

相較於只考量技術性手段而忽略價值性目的之應用科學取向的理論，行動研究所產生的理論不僅考量手段，亦重視涉及價值的教育目的。Agyris、Putnam 和 Smith 所提出的「使用理論」(theory-in-use)² 模式可充分說明此一特性(夏林清譯，2000：71)(見【圖1】)：



【圖1】使用理論模式

Agyris、Putnam 和 Smith 指出，在此模式中的主導變數 (governing variables)，乃是指行動者尋求去滿足的價值觀(夏林清譯，2000：71)。根據這個模式，在教育情境中，行動者所追求的價值之間乃是多元且矛盾的，因此行動者必然會進行價值抉擇；然後，行動者會盡量使其所抉擇的價值能落實於教育實務中，達到一個令人滿意的程度，若價值無法落實於教育實務，則導向行動研究的進行。此外，Whitehead (1994: 4) 也指出透過行動研究所建立的理論應是「有生命力的」(living) 教育理論，因為「有生命力的」一詞正是強調價值是體現於每個人的生活形式中的，當前的教育實踐事實上是與對過去之教育實踐的評價以及意圖創造更好的世界有關。

既已說明行動研究所建構之理論的基本形式及其特色，接下來必須探討對於身為行動研究者的教師而言，如何透過行動研究建構理論。首先，教師必須要掌握住一己內在之假設，才能針對此一假設進行批判地反思及改變。然而，這類假設通常是內隱的知識 (tacit knowledge)，Schön 認為這些內隱的知識深埋在人們的判斷能力以及技巧性行動之中，教師平時並不會覺察到這類知識的存在，然而當教師因為自己的行動並未達到預期的後果而感到困惑時，就會對自己的行動進行反思，而反思本身就是一種使得內隱知識得以揭露出來的方式(引自夏林清譯，2000：42)。Friedman (2001: 161) 則更具體的指出，可透過下列問題幫助教師自身反思，揭露內隱的、行動背後的假設：

- (1) 行動者如何覺知情境或問題？

² Agyris、Putnam 和 Smith 指出行動理論可分為信奉理論 (espoused theory) 以及使用理論 (theory-in-use)，前者是指人們宣稱他所遵行的理論，後者是指那些由實際行動中可推論出來的理論(夏林清譯，2000：69)。而行動研究所欲產生的理論乃是後者。

- (2) 行動者希望達成什麼目標？
- (3) 爲了達成目標，行動者想採取什麼策略？
- (4) 行動者實際付諸實行的策略爲何？
- (5) 這些策略的實際結果爲何？
- (6) 這些結果不符合預期的程度爲何？什麼原因可說明這種不符合的情況？

掌握住一己之內在假設之後，教師必須針對原有的假設進行批判、修正，以進行下一次的行動，然後再根據行動結果反思、批判、修正假設，透過循環不斷的行動、反思、批判、修正，直至教育的價值能落實於教育實踐之中，教育實踐真能獲得改善。最後，當教師掌握教育實踐過程中各項假設之間的相互關係，形成一大套彼此相互關聯之假設，就產生了一套個人的實踐理論（personal theory of practice）（McCutcheon & Jung, 1990: 144）。惟需強調的是，Agyris、Putnam和Smith認爲行動研究應是一種雙路徑學習（double-loop learning），亦即當行動失敗，行動者應反思、批判、修正原有的假設，其不僅考量手段，還涉及價值與目標，以重新設定不同的問題及目標（夏林清譯，2000：44）。由此觀點看來，行動研究本身的確蘊含著促進教育實踐之合理性的潛能。

二、理論的效度

行動研究之研究者既是教師，研究的對象又是教師本身內隱的知識，則研究者如何在理論建構的過程中確保真實地反映研究對象，就是相當值得探討的問題。此外，行動研究所建構的理論既是適合於解釋特定情境之特定現象的實質理論，如何類推於研究以外的其他情境，亦是相當值得關注的問題。此部分所欲探討的重點就是此兩項問題，前者即是「內在效度」，後者則是「外在效度」。

（一）內在效度

如前所述，行動研究要探討的乃是教師本身對於情境的理解以及在此理解下的行動規劃，因此，黃光國（1998：120）指出：

它（行動研究）所分析的對象，是透過溝通經驗而獲知的一種「有意義的實在」（meaningful reality），而不是藉由感官經驗（sensory experience）所認識到的「客體化的實在」。

Uljens（2002: 372）亦指出，在後現代反再現（anti-representation）³的觀點之下，理論並非如實地描述實在，而是組織我們的經驗，因此評價理論並非是評價理論與獨立的外在世界的關聯，而是我們的經驗與理論之間的關聯。那麼教師要如何確知

【³「反再現」是指「理論或心靈內容不再反映世界或世界的存在方式。」（楊深坑，2002：290）】

已獲知關於自己的「有意義的實在」？又如何確保自身經驗和理論之間的關聯呢？

首先，教師研究自身以建構教育理論在確保內在效度上的確有其困難，因此，除了教師自身批判、反思自己的解釋歷程之外，蔡清田（2001：14）建議，可成立「效度檢證小組」，小組的組成乃是可能進行行動研究的學校教師同仁、校長主任、專家或學者，小組成員一起來批判、反思，以確保內在效度。而教師則必須蒐集「直接可觀察的資料」及案例、對話（Friedman, Razer, & Sykes, 2004: 185），並將解釋的歷程明朗化，以開放小組檢驗（Friedman, 2001: 162）。關於檢驗的方式，Friedman（2001: 162）依據Agyris、Putnam和Smith「推論的階梯」⁴（the ladder of inference）之隱喻，發展自己的階梯，來說明檢驗理論的問題，他指出「推論的階梯」可包含三層，第一層是具體可觀察的資料以及如實地對資料的詮釋，第二層是第一層的抽象化，例如歸類（attribution）和評價（evaluation），第三層則是理論。每當小組對較上一層的意義理解產生分歧，則走下階梯，回到前一層，甚至回到第一層重新連結資料以及對於資料的詮釋。他認為這樣的歷程雖不能保證獲致「正確」的解釋，但至少是「較合理的」。

除了確保理論本身確實反映教師自身的意義理解之外，行動研究所建構之理論還必須確保理論本身的確發揮實際的效果。陳惠邦（1998：225）即指出：

行動研究的方法論特色，就在於強調以實踐效用作為知識的判定標準，並且個人在知識與價值上的自我解放，這是教育行動研究與一般質性研究在效度議題上的主要差異。

簡言之，就是必須具有促進改善的功能，包括教育實踐的改善以及教師個人的知識、信念的重組與解放兩個層面。至於理論是否的確造成了實際的改善，則亦有賴小組的檢驗，當然研究結論越能獲得小組的認可，其所建構的理論就越能獲致外在效度，有助於不同情境下的教育實踐。

（二）外在效度

行動研究在面對外在效度的問題時，由於所建立的乃是適合於特定情境、解釋特定情境之現象的實質理論，因此，其在類推於其他情境上，的確無法如同普遍法則般進行直接的推論。甚且，行動研究所建立之理論乃是教師個人的實踐理論，因此在類推時更顯困難。然而教育理論的建立，本有其實踐功能，若無法類推於其他教育情境，則此一教育理論對於教育實踐本身的助益亦不大。惟行動研究所建構之

⁴Agyris、Putnam 和 Smith 所提出的「推論的階梯」，主要是要確保對於資料的互為主觀同意，其可分為三層，第一層是：相關的、可直接觀察到的資料（指言語以及可被觀察及描述的訊息，可用錄音及錄影的方式來檢查）；第二層是：文化的意義（同屬一相同語言社群中的成員揭可能對該言語、行動所產生的了解）；第三層是：聽者所賦予的意義（夏林清譯，2000：48）。

理論在運用於實踐時，所採取的觀點乃是間接的，誠如Huxham（2003: 247）所言，理論並非直接規範行動的歷程，而是提供實踐者工具，以理解情境，並提供實踐者平臺，做出與行動有關的抉擇。這種間接的類推方式，Schön及Rein（1994: 204）稱之為「反思性的轉移」（reflective transfer），亦即不同情境下產生的模式必須在實踐者對自身情境的反思中產生轉移，而他人的模式可有助於實踐者設定問題並發展出解決方案。因此，理論對於類似情境的實踐者而言，僅是提供其洞見，幫助實踐者了解自己所處的情境，反思及批判自己的行動背後的預設，開放更多行動的可能性，以改善自己教育實務上的問題。亦由於行動研究所建構之理論嘗試掌握問題的整體，因此實踐者在運用時應能更容易理解並能在自己的行動脈絡中使用（Friedman, 2001: 168）。爲了提高理論的可轉移性（transferability），更順利地將行動研究所產生的理論轉移至其他教育情境，教師應針對其教育情境及問題進行厚實敘寫（thick description），詳細、清楚地描述研究的情境和人事，使得讀者（其他教師）能掌握研究情境與自身情境的共同特徵，將理論運用於自身的情境當中（潘慧玲，2003：139）。

參、行動研究與其他教育理論建構途徑之關係

從上述的分析可知，行動研究在理論上是一可能的教育理論建構途徑，而且行動研究建構之教育理論，旨在了解教師本身對於情境的理解及其對於「採取何行動可達到何結果」的內在預設，並且強調理論運用實踐時乃是提供實踐者洞見，除了啓發實踐者反思自己的內在預設外，更有助於實踐者批判以獲得解放，故其產生的教育理論偏向實務取向及批判取向，是一值得發展的教育理論建構途徑。學術界除了鼓勵教師進行行動研究之外，亦可與教育實踐場域之教師進行協同的（collaborative）行動研究⁵。Whyte（1989: 380）即認爲進行參與的行動研究最能有效促進教育理論的發展，因爲從實踐場域中可以獲致不同於學科基礎的技術知識及分析技巧，找到有潛力之整合智識力量的方式。

然而，Dearden（1984: 14）明確地指出，僅仰賴教師個人所發展的理論，對於教育學整體理論的發展而言，將會導致進步的緩慢，因行動研究雖然能有效解決有限範圍內的問題，「但是……不可能概括出一門已經建立的學科所得出的那些結果和標準。」此外，他也主張爲了確認問題所在，其他理論的協助仍是必須。因此，我們必須承認行動研究建構之教育理論雖然較常識取向、應用科學取向的教育理論更貼近教育實踐的本質，然而行動研究無法取代之，畢竟常識取向提供了成功實踐可

⁵「協同的行動研究」是指教師和學術研究工作者、學校中的同僚、主管、教育行政機構有關人員、學生及學生父母等人協同合作，一起進行研究，共同實踐教育理想（陳惠邦，1998：132）。

取法的實踐原則，相當具有參考性及實用性；而應用科學取向協助吾人在複雜的教育現象中掌握法則（如教育心理學所提供的認知發展歷程），這些法則正說明了教育實踐歷程中的可能性與條件，掌握了實踐的可能性和條件，教育實踐也較能成功（馮朝霖，2003：26）。

此外，哲學思辨及歷史研究亦是建構教育理論的重要途徑。Winch（2001: 88）即指出對於實徵教育研究（empirical educational research）而言，透過哲學思辨所產生的教育哲學理論可有助於澄清教育價值、規範的問題；分析哲學家Hirst（1998: 19-20）也指出教育哲學作為一個「理論性學科」（theoretical discipline），應針對在教育實踐場域中發展出來的「實踐理論」（practical theory）進行檢視，針對概念的意義、證成及預設進行分析。另外，歷史研究所產生的理論則有助於揭示時間軸上縱向的教育實踐發展歷程，誠如田培林（1953：11）所言：「因為教育工作是一種『歷程』，一方面要受『過去』的影響，一方面又要影響到『將來』，所以只有根據教育史上所得到的事實、材料，去建立的理論基礎，才能夠比較的正確。」

針對行動研究與其他教育理論建構途徑之關係，Huxham（2003: 246）提出了一個相當明智的說明：

行動研究不可能取代其他形式的研究，但可對其他形式的研究提供有用的補充，因為其所提供的新洞見可有助於一個完整圖像的建立。

教育理論的建構是為幫助實踐者建構一個關於教育實踐的完整圖像，行動研究不可能捕捉所有的圖像，其所捕捉不到的仍要透過其他理論發展的途徑，因此，行動研究應與其他教育理論建構途徑互補，才能真正有益於教育實踐的發展。

結論

本文首先以Carr的理論——實踐觀分析為基礎，說明從教育實踐的角度來檢視，各理論取向有其優點與限制，若欲縮短理論與實踐的差距，掌握各理論取向的特性，恰當地運用，將是不二法門。其次，文中說明行動研究之理論的形成及內、外在效度，指出行動研究在理論上是一可能的理論建構途徑，而且行動研究建構之理論既是一種掌握教師自身意義理解的解釋性理論，又能啟發教師、解放教師個人以改善教育實踐中的不合理性，因此其所建構之理論偏向實務取向及批判取向，若能受到重視，自亦能有助於理論與實踐的結合。最後，文中提及行動研究與其他教育理論建構途徑應是互補關係，行動研究無法取代其他教育理論建構途徑，不僅是常識取向和應用科學的取向，教育哲學與教育史亦是建構教育理論不可忽視的一環，教育

學理論體系的建立以及教育實踐的改善仍有賴各種教育理論建構途徑提供各自的貢獻，捕捉教育實踐的完整圖像。雖然行動研究作為一個建構教育理論的途徑，仍不為學術界所廣泛接受，然如文中所述，行動研究較能體現教育實踐之複雜性、意義性及與權力、利益勾結的本質，亦是重要的教育理論建構途徑，因此學術界應該正視行動研究在建構教育理論上所能提供的貢獻，並持續關注行動研究理論在這方面的討論及發展。

參考文獻

- 田培林(1953)。教育史。臺北市：正中。
- 何秀煌(1998)。社會科學、社會科技與社會的現代化工程——一個文化生態的哲學思考。載於喬健(主編)，社會科學的應用與中國現代化。高雄市：麗文。
- 但昭偉(1994)。教育理論的建構及教育實作。初等教育學刊，3，189-204。
- 夏林清(譯)(2000)。C. Agiris, R. Putnam, & D. M. Smith著。行動科學(Action Science)。臺北市：遠流。
- 陳向明(2000)。質的研究方法與社會科學研究。北京市：教育科學。
- 陳伯璋(1990)。教育研究方法的新取向：質的研究方法。臺北市：南宏。
- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 馮朝霖(2003)。教育哲學專論：主體、情性與創化。臺北市：高等教育。
- 黃光國(1998)。從科學哲學的演變論社會科學本土化的方法論問題。載於喬健(主編)，社會科學的應用與中國現代化。高雄市：麗文。
- 楊深坑(2002)。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。
- 潘世尊(2005)。教育理論及其建構途徑。臺東大學教育學報，16(1)，151-188。
- 潘慧玲(2003)。社會科學研究典範的流變。教育研究資訊，11(1)，115-143。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。臺北市：五南。
- 蔡清田(2001)。教師如何進行教育行動研究。國教之友，52(3)，3-18。
- Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20(2), 177-186.
- Dearden, R. F. (1984). *Theory and practice in education*. London: Routledge.
- Friedman, V. J. (2001). Action Science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry & practice* (pp.159-170). London: Sage.
- Friedman, V., Razer, M., & Sykes, I. (2004). Towards a theory of inclusive practice. *Action Research*, 2(2), 167-189.
- Hirst, P. H. (1998). Philosophy of education: The evolution of a discipline. In G. Haydon(ed.), *50 years of philosophy of education* (pp. 1-22). London: Institute of Education.
- Huxham, C. (2003). Action research as a methodology for theory development. *Policy & Politics*, 31(2), 239-248.
- McCutcheon, G. & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*, 29(3), 144-151.
- O' Conner, D. J. (1957). *An introduction to the philosophy of education*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Schön, D. A. & Rein, M. (1994). *Frame reflection*. NY: Basic Books.
- Schwandt, T. A. (2005). A diagnostic reading of scientifically based research for education. *Educational Theory*, 55(3), 285-305.
- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of education: An impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 353-375.

- Whitehead, J. (1994, April). *Creating a living educational theory from an analysis of my own educational practices: How do you create and test the validity of your living educational theory?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Whyte, W. F. (1989). Advancing scientific knowledge through participatory action research. *Sociological Forum*, 4(3), 367-385.
- Winch, C. (2001). Values and empirical educational research. *Westminster Studies in Education*, 24(1), 87-98.