

行動研究的知識宣稱 ——教師實踐知識

林佩璇*

摘 要

行動研究主張教育理論和實踐不能二分。傳統研究中，實踐者所要表達的聲音是透過專家用語加以轉化，而行動研究則讓實踐者表現自己的關心和自己的知識。本文說明傳統上，教師的專業立場是建立在如何有效地應用學術研究的知識，不論是職前的師資培育過程中或教學現場中，很少鼓勵教師視自己為知識的起源。然而，矛盾的是，雖然教師不被認為是知識的擁有者，但在承擔教學失敗上，卻又被賦予相當大的責任。近年有許多研究支持教師在實際教育脈絡中具有自主性的角色，教師不只是外在知識的傳遞者，而且更能從經驗和反省中，作為一個有知識的主動個體。所謂教師實踐知識為學校教師結合過去

*林佩璇：國立台北師範學院課程與教學研究所助理教授

的經驗，從觀察反省中，詮釋目前在獨特情境脈動中的個人意義，分析、澄清、並考驗個人信念；引導新的資料蒐集，提升對教育實踐的覺醒，並建構未來的行動策略。因此它並非固定的，非通則性的原理，而是變動的、反省的、整體的和直觀的。行動研究認為教育是人和社會故事的建構與再建構過程，教師在實踐知識上是故事的主角，也是故事的主要敘說者，因此，作者認為敘事方式是表現教師實踐知識的有效方式，而此種知識的宣稱不僅有助於教師了解自己的專業，也有助於建立社群知識，形成公共知識，重新檢視知識的基礎。最後，本文說明為使行動研究不致再淪為一種次級研究，教育實踐者必須突破傳統命題知識的形式限制，作更多的嘗試和努力，呈現真實的經驗知識。

關鍵字：行動研究、教師實踐知識、敘事

行動研究的知識宣稱 ——教師實踐知識

林佩璇*

前 言

教育是一個不斷革新的歷程。以往，教育改革的基礎建立在科技理性的研究立場，從認識論的基礎上，將理論和實踐歸屬於不同範疇，而學術研究者和教育實踐者的責任也作了明確的二分。假定學術研究發現或建立的通則，是教育改革的基礎；而教育實踐者的任務主要在應用既有的通則。然而，教育現場並不是固定的，而是由情境中的時、空、人、事、物所組成的，是變異的更是變動的。因此理論和實踐上的鴻溝一直是教育實踐工作者最不能釋懷的關鍵，行動研究在教育改革中受到矚目，因為行動研究關切的是變革，認為教育革新不應只是「學者專家」的責任或專利（歐用生，民 90），而是教育實踐者的必然

*林佩璇：國立台北師範學院課程與教學研究所助理教授

的任務。過去，教育的改革步伐緩慢，不能因應社會變遷的需求，究其原因在於傳統研究忽略實踐人員主動的角色和知識基礎，誠如 Lawrence Stenhouse (1975)所指陳的：除非教師一起來探索自己的教育價值觀該如何改變，並尋找方法來變他們早已熟悉的、例行化的教育實踐，否則教育改變與發展是不易成功的。本文從行動研究的立場，先就傳統學術研究的知識性質作一討論，而後說明教師實踐知識的重要，第三部份對實踐知識義涵作一分析，最後說明行動研究中教師可透過敘事方式展現其不可為人取代的實踐知識。

壹、傳統學術研究的反思

行動研究最早緣起於美國，旨在改進社區的生活，而非直接應用於教育的情境中(Corey, 1953 ; Kemmis, 1988 ; Noffke, 1997 ; Wallance, 1987)。行動研究應用於教育中可追溯到 Tyler 的研究 (Norris, 1990 ; 林佩璇，民 89)。Tyler 認為教學問題的研究同時兼具教師解決問題的策略及研究方法上的複雜性，因此，他認為有系統的教室研究應重視理論和實踐的雙重功能。在英國，Stenhouse (1975) 主張教育應建立在學生生活的需要上，而非以學科為基礎；強調教學-學習的過程，以發現探究的方式，取代傳統學術研究的傳播方式。

所謂傳統學術研究是學者專家為研究主體，研究者選擇有代表性的樣本，保持研究的客觀，研究的旨在建立普遍原理原則的理論知識 (張芬芬，民 90 ; 蔡清田，民 89)。Eisner (1982) 指出傳統研究的知識可歸為兩主張：一是分析的 (analytic)，一種是綜合的(synthetic)。所謂分析的主張意指命題是可以界定為真者，如符號邏輯或數學中常見的例子-- $30 \times 20 = 600$ 。此種命題可以用是否符合特定的公式或格式來辨識它的真偽。綜合的主張則是透過具有能力研究社群所界定的操作定義來辨析它的真偽。然而，Eisner 也說明這樣的命題知識是有其限

制的：第一，此種實徵的命題有時必須要透過直接接觸或經由想像才會產生意義。第二，此種命題只是表徵中的一種形式而已，不能涵蓋所有已知和經驗的真實世界。因此，用特定的命題知識來了解現象世界有時反而固著於政治或教育的結果而扭曲了真實的教育現象，更限制人本有的理解及表述能力。

傳統研究所宣稱的知識，被研究者的聲音乃是透過專家的用語加以轉化；而行動研究是讓實踐者自己表現自己的關心、自己的聲音、作自我察覺、自我省思(Elliot, 1991；張芬芬，民 90)。「行動探究是在日常生活中進行的科學研究....行動研究與正統科學研究不同處在於：行動探究重視的是原始資料，而不是二手的被記錄下來的訊息....行動探究是行動中之一部分，亦即行動中意識的那一部分。」(張芬芬，民 90，頁 17) 因此，行動研究表現出兩個特點：第一，行動研究在探索意義。傳統的研究是由理論學者所設計，期能廣泛地應用於不同的情境和脈絡中。相反地，行動研究主張教育是教師和學生的實際需要，是對教育現象產生一種理解；關心的是人在行動中所賦予的意義；關心的是讓參與者在教育過程中有表達的機會。第二，行動研究是辯證的。行動研究強調實踐者的智識，認為教育的方案目標和結果是可以討論辯證的，而不是既定的規則(Reynolds，1992)。行動研究是「社會團體產生行動取向知識的教育過程，在

此過程中，他們產生現實行動取向的知識，澄清個人的價值，以及對未來的行動產生共識。」(Brunner & Guzman, 1989, p.11)

貳、教師實踐知識的覺察

在傳統研究下，教師的專業是建立在應用別人知識(學術研究知識)於自己教育實踐的基礎上。從認識論的觀點而言，教師具有知識是因為具有某種技巧或能力傾向，用以解釋教育現象，或對教育實踐進行判斷，但他們並不參與知識的產生，尤其是正式、原則性、或學科基礎的知識 (Cochran-Smith & Lytle, 1993)。

雖然教師會應用學術研究所發展出來的「理論」，但是這些理論因為是由一群所謂的專家學者所發展，對教育實踐所作的有效的知識，不論是研究的過程方法技術都和教師日常語言不同，以教師為實驗對象所導出的理論，與教師對生活的實體，更是大異其趣 (Elliot, 1991)。此種學術通則理論對教師而言，是經驗遙不可及的；無形中也區分學術團體和教師團體，而威脅了教師的專業地位。

傳統研究目標在發現解釋現象的通則，因此教師知識是不夠科學的，致使

教師自認為他們只具有常識中的主觀知識 (subjective knowledge) (Trumbull, 1986, p.114)，而常識不過微不足道的小心得。

過去，教師知識不受重視，甚至不被視為知識的創發者，有幾個原因值得思索(Elbaz, 1981; 1983)：第一，在師資培育的過程中，學生很少將所學的內容和他們未來的工作連結，他們在學校所獲得的概念都是一些獨立的片段，也很少應用於教學理解上。其次就教學本身，教師可能做了相當多的重新編寫工作但卻很少作經驗上的分享，而且也很少有機會讓他們以一種有組織的方式去反省與整合他們自身的經驗。知識是分析的，這樣的觀點一直瀰漫在整個教育的思維裡，而教師經驗性知識的價值通常被看的很低，所以教師本身並沒有知覺到他們所擁有的知識的價值。

忽略教師知識的後果是將教師視為一種公僕(public servant)，而不去注意其專業理解；無形中矮化教師專業知識。教師被視為公僕的角色，在 Plato 的理想國中便曾作了很好的譬喻，一位忠誠的公僕是衛士的責任。公僕的精神是高尚的，儘管物質貧窮，也要無私地服務國家桑梓 (Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984)。相同地，一位好老師必須毫無疑問地遵從學術研究的發現，而增強了教師作為一個公僕的角色。也因教師缺乏對自我實踐的省思，而多將注意力集中

於枝節的問題，如個別化的教材、不同的學習速度的安排。相對於專家學者，教師決策的自主權被狹隘地定位在細節上以及「做好份內的工作」上(Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984, p.346)。

其次是矮化教師的專業知識。Bullough 等人(1984) 分析在傳統研究模式中，教師的角色特徵之一是技術性的空腦袋(technocratic mindlessness)。教師相信專家學者會使用科學及技術真理作為引導教育革新的工具。因此，在強調技術至上的情況下，教師的角色成為協助學者專家主要工具，教師也成了課程發展中被控制的小單位(Kirk, 1990)。Habermas 認為此種技術導向的課程發展方式是植基於控制、預期、及績效的標準，而將之稱為「工具理性」。在工具理性下，教育中「為什麼」以及「什麼」的議題常將之簡化為「如何」的問題。因此，道德、政治、教育、以及社會的問題也轉化為專家學者技術的議題(Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984)。綜言之，在傳統學術研究規範下，教師的工作偏重技術性的任務，導致可能忽略教育的規範性特質，或將之轉化為方法上的技術問題；教師在努力以赴達到外在的標準時，反矮化自己的專業地位。

然而，相當弔詭的是，雖然教師不被認為是知識的擁有者，但是，在承擔教學失敗上，卻又被賦予相當大的責任 (Elbaz, 1981)。傳統的研究，教師通常

都是被動的研究者，而強化教師只是「一件工具」的觀點。Schwab(1969)乃從課程是實踐(practical)的概念，肯定了教師對於課程過程的貢獻，他將焦點關注在教師做決定的慎思(deliberation)過程上。這個概念下，Connelly(1972)將教師視為是「使用—發展者」的觀點，確認了教師在採用(adopting)、修改(adapting)與發展適合教學材料上有作決定的功能。Hamilton 和 Shaw 的研究也證明了教師需要作各種複雜的行動與決定，而這些是過去研究所忽略的 (Elbaz, 1981)。

近年來，社會對教師在慎思的、實際的教育脈絡中，是一個重要而且具有自主性的角色，也引起一些回響，如存在主義、人本主義甚至是現象學的觀點中都可以看到一些描述，強調教師努力去揭示個人的價值。教師是人而不是研究中的物件、客體。如果要對教師角色產生更進一步的理解，那教師知識的探討便是一個不能忽略的領域。從社會學的觀點分析教師的語言表現，Elbaz (1981)以 Barners, Keddie, 和 Esland 等人的研究為例，指出教師知識是反映教室情境下，社會決定知識的一部份。從此觀點出發，實踐知識可同時是實踐本身，也可視為藉由實踐產生的知識。Webb (1995) 說明教師確實知道他們自己的工作，更知道如何了解自己實踐上的問題。教師不只是外在知識的傳遞者，而且更能從經驗和反省中，作為一個有知識的主動個體。Webb 所極力主張的是教

育過程應是一種權力和故事的分享，而不應是一種控制，讓教師有機會表達作決定過程中所建構的思想和想法。

參、教師實踐知識的義涵

一、教師實踐知識的定義

人在所有活動的過程中，都在使用知識。而人類知識是經由參與文化型態所獲得的；此種參與使他們能夠成為團體中的一員，表現社會角色 (Buchmann, 1987)。Hultman & Horwef (1995) 將實踐知識命名為非正式理性(informal rationality) 或個人理性(personal rationality)，此意指日常生活的工作及改變為非正式的、非系統的、或者部份不自覺的判斷所支配。而之所以察覺到是在與同事討論中，學生不斷的回饋中，以及教學過程中及教學後反省時發現的。亦即，知識是來自經驗的行動而非被動觀察所呈現的。

Fenstermacher (1994) 也主張實踐知識是相對應於正式知識 (formal knowledge) 的概念。在探討教師知識時，一些類似的名辭常會出現，如策略知識(strategic knowledge)，關係知識 (relational knowledge)，工藝知識(craft knowledge)，情境知識 (situated knowledge)，內隱知識 (tacit knowledge)，個人

知識 (personal knowledge) 等。雖然用法不一，然而這些名辭不一定代表不同類型的知識。所謂正式知識指的是標準化的，可辯證的真實信念。教學上，此以過程—結果典範教學為代表，如 Gage (1978) 在《The scientific basis of the art of teaching》一書中，認為科學基礎的科學知識包含了變項關係的所發展出的知識，知識是一種法則性的 (nonmethetic)。再如 Berliner (1976) 所提出有效的教學包含「結構性、回饋、督導、動機、期待、待答時間」等均屬於正式知識的類型。而教師實踐知識是教師的經驗上所獲得的知識，不在法則的建立。

Donald Schon (1983) 從相對於科技理性 (technical rationality) 的觀點，說明實踐知識是一種反省理性。在科技理性的概念架構下，實務工作者是在理論知識低層工作的人，他們只不過應用了由權力高於他們的學術和行政者所預先界定的知識。而反省理性有賴一個較為動態的學習文化，以協助教師在面對複雜和不確定的狀態時採取負責的行動。Schon 使用在行動的反省 (reflection in action) 即在表示實踐者對情境的不確定性、不穩定性、獨特性，以及價值衝突處理的一種藝術 (Russell, 1987)。Schon 認為從行動中的反省過程，實踐者(如教師)，可以對自己的行動產生更深的理解，並擴展專業能力。

Clandinin 定義「個人實踐知識存在於個人的經驗中，當前的心智及身體

中，也在未來的計畫和行動中。此種知識反應了個人先前的知識，察覺的情境性質。此種知識在情境中型塑也在情境中實現；知識是在生活故事中不斷建構的過程，更經由反省過程活化。」(1992, p.125)亦即，教師知識緣自於個人的經驗，因此知識並不是客觀獨立的，供教師學習或轉化用的，而是教師經驗的總合。知識存在於過去、現在、及未來行動中，以一種獨特的情境建構過去及未來的意向以處理當前的情境經驗 (Clandinin, Connelly, & He, 1997)。

簡要言之，教師實踐知識為學校教師結合過去的經驗，從觀察反省中，詮釋目前在獨特情境脈動中的個人意義，分析、澄清、並考驗個人信念；引導新的資料蒐集，提升對教育實踐的覺醒，並建構未來的行動策略。

二、實踐知識的特性

實踐知識是經驗的，是教師參與教育情境中表現的和再建構的知識。教育專業思考和行動是分不開的；此種知識也可稱為「內隱知識」，代表一種和任務相關知識的濃縮---涵括了覺知問題，有關問題解決條件的資訊及解決問題步驟的知識」。(夏林清譯，民 89，頁 260)因此它並非一成不變的通則性原理，而是變動的、反省的、整體的、直觀的、和理由化的敘事。

(一) 變動

變動(change)指實踐知識是經驗的、價值負載的、有目的的、有方向的。教師的實踐知識並不是空洞的，而是在特殊和具體的經驗中形成的，因此教師展現的知識可視為暫時的，可改變的，而非僵化、客觀、固定不變的。也因此特性，研究偏重採用對話方式以捕捉反省的特性 (Clandinin, 1985)。

(二) 反省

反省(reflection)意指教師對其教育知識、教育價值以教育實踐的行為的過程與結果加以回顧、再呈現與分析、辨別。反省連接了教師在教育實踐中的知、行、思，同時也使「知行合一」成為可能 (陳惠邦，民 87)。當傳統的科技理性依循三個基本假設：(夏林清譯，民 89) (1) 實務的問題可以具有通用的解決之道；(2)這些解決之道是可以在實務情境之外的地方發展出來；(3)這些解決之道可以藉由出版品、訓練、行政命令等途徑轉換成教師行動。而反省則遵照著三種不同的假設：(1) 複雜的實務問題需要特定的解決之道；(2) 這些解決之道只能在特定的脈絡中發展出來，因為問題是在脈絡中發生與形成的，實務工作者更是其中關鍵且決定性的因素；(3)這些解決之道並不能任意的用到其他脈絡中，但是它們可以被其他實務者視為工作假設，並在他們自己的學校環境中進行檢驗。此種動態的反省是自發性的成長歷程，而不是外在賦予它或要求它做

什麼改變。

(三) 整體覺知

在行動中反省或是對行動的反省，都需要對整體現象的覺知(perception)。而覺知是一種主動和意義建構的過程。Trumbull (1986)以棋盤高手和新手為例，說明高手關注到的是每一支棋在整盤棋中的整體的情勢，察覺個別的線索和現象於整體的關係中，此種覺知也正是學校教師免於受限於傳統研究中支離原則的桎梏，可用一個更整全的圖象來詮釋教育的完整性。

(四) 直觀

直觀(intuition)是一種悟見，是一種洞察力，察覺前所未見。常會聽見有人說「我懂了!」此即意味捕捉到一種有意義的意象 (Eisner, 1982)。直觀所關心的不是通則類推(generalizations) 而是引例參照(exemplars)。而這些引例必須依附在現有的資訊中，不能脫離情境結構 (Trumbull, 1986)。傳統的研究主要參照的是通則或原理原則，然而 Schon 則主張先前的經驗是成為專家的基礎，這些先前的經驗正提供了引例參照，讓具有反省性的或專家教師以此為基礎來認識新的情境。以此觀點，引例參照的功能類似於科技理性中的通則或原理原則，不同的是，引例參照不在提供規則作為直接或工具上的應用於新情境中。相反

地，它只在提供實踐者理解和概念化新情境的方式。亦即，引例參照成為未來行動的指引，而反省則作為修正的基礎 (Trumbull, 1986)。

(五) 理由化

研究的過程和發現，需要說明理由，而一個好的理由化(reasoning)的過程必須對已做過的行動加以思考，並提出適當的事實、原則、或經驗來解釋自己的決定。教師必要學習使用既有的知識作為選擇和行動的基石 (Shulman, 1987)。Shulman 認為理由化包含理解、轉化、評鑑和反省等一系列的循環活動。而此理由化的過程不僅有助於個人有系統的呈現專業判斷，而且也可作為修正傳統知識的觀點，重新檢視教師的知識基礎 (Cochran-Smith & Lytle, 1993)。

三、實踐知識的基礎

教師實踐知識直至今日，仍缺乏有系統的整合。然而，不可否認的是教師確實具備了廣泛的知識來引導他們的日常工作，如教學技能的知識、組織學習經驗與課程內容的知識、學生需求、能力與興趣的知識、學校的社會架構與它的周遭環境等知識。行動研究在協助教師有系統的處理教育實踐上的問題，當教師面臨了各種任務與困難，他們會利用那些知識幫助他們解決問題？回應上述的問題，Elbaz(1981，1983) 提出五種取向可以作為了解教師實踐知識的基礎：

情境(situational orientation)、社會(social orientation)、個人(personal orientation)、經驗(experiential orientation)、和理論取向 (theoretical orientation)。

(一) 情境的基礎

教師實踐知識是以獨特實際脈絡為方向加以組織的一種知識。教師會使用觀察技巧、比較、嘗試錯誤等方法以擴展其知識。例如，Elbaz (1981) 說明其研究教師 Sarah 利用其溝通知識與團體動力學的知識於教學中：

我認為這個課程應該開始於溝通的單元，建立學生在學習課程中願意嘗試冒險的氣氛。我確實嘗試著努力傾聽孩子的聲音與鼓勵孩子表達、討論他們所關心的事，並且不加以做出任何評斷。這種方式傳達出一個理念是孩子願意開放的學習、冒險和溝通。

上述的例子顯示教師遭遇的每一個獨特情況，需要他們重新組織其知識和採用不同的方法。

(二) 社會的基礎

教師的知識也受到社會化的制約。例如：教師會設計學科內容，使其合乎倫理與經濟因素、學生的期望、興趣和能力，配合學生的不同社會背景。教師也主動地使用其知識，有目的地建構其社會情境。

Elbaz(1981) 的研究個案 Sarah，提供教師知識應用社會基礎的例子。因

Sarah 需要平衡學科內容的潛在衝突，也試著使學習內容和學生關心的事物產生關聯，於是她轉化閱讀技巧成為學生和她之間分享的工具，而不是只是僵硬的教材。同時，她也在學校閱讀中心組成了一個較小的、較舒適的社會結構，與同事密切合作，提供他們所需的服務，讓教師共同規劃閱讀中心的活動，協助學生作更有效的學習。

(三) 個人基礎

教師有個人的價值和判斷，即使是面對相同的情境，個別教師會選擇不同資料，作不同的詮釋，而此分歧的觀點正反應個人整合經驗意義的需求；同時也強調責任的重要性。以 Sarah 為例，選擇學科內容時，她會幫助學生學習其他課程沒有提供的技巧。而在閱讀中心，她也主動選擇一些主題為其他教師提供相關的訊息。

(四) 經驗基礎

隱含在情境與個人取向的教師知識中的是經驗的基礎或稱之為「認知風格」。教師知識在其所經驗的世界中成長，也在其中作用。「認知風格」說明行動者使用其知識、以及經驗其世界的特定方式。以 Sarah 經驗工作為例：當她由教導英國文學轉向閱讀與學習技巧過程中，本來覺得相當挫敗，之後，他改變

心態花時間去了解學生，也不再為了「辯護文學」來扭曲自己的學科觀點。相反的，他將文法技巧有效融入個人偏好的教學風格中，使得教學不再僵化而更有意義。

(五) 理論取向

教師對理論的觀點其範圍可以從完全拒絕到謹慎、一心應用某特定理論。無論教師的立場為何，他對理論的立場決定他利用何種理論知識，及他如何利用於特定情境。Sarah 認為理論可以提供一個「較廣的觀點」。當 Sarah 強調她的課程是有關「思考」時，她開始探索什麼是「思考」，更驚覺她們小組的教師中，大家對思考一無所知。因此，她師們開始思考心理學家與知識論者對於「思考」本質的差異性。選擇幾個吸引她們的思考理論來發展課程。因此，理論的取向決定了教師如何使用理論知識、如何尋求理解，以及如何建構知識和理論的關係。

概要言之，情境取向代表的是實踐上的類型；個人取向表示的是教師運用個人知識以有意義的方式來教學；社會取向則包含了形塑教師知識的社會條件，和他們建立教學模式之社會背景所扮演的角色；經驗取向則是以不同的方式呈現在教學活動中；理論取向是從資料的比較中整理出來。這些取向的探討

正可以協助了解實踐知識是一個組織的整體，主要的功能在於指引教師在情境中定位，以作為行動的基礎。

四、實踐知識的內涵

Elbaz(1983)指出五類教師實踐知識內涵：(1) 自我的知識；(2) 教學環境的知識；(3) 學科內容的知識；(4) 課程發展的知識；(5) 教學法的知識等。相對於理論性的陳述，Elbaz 的對教師知識的論述貼近教師個人特質及其實際教學經驗研究，並將知識的內在結構由具特定具體到較廣泛抽象分成實踐的規則(rules of practice)、實踐原則(practical principles)、心像(image)等三階層性，提供了一個架構以了解教師知識的範圍和組織。

Shulman(1987)據其專家教師與新手教師比較的研究，將教學知識種類分為七項(pp.108-109)：(1)內容知識；(2)一般教學知識；(3)課程知識；(4)教學內容知識；(5)學習者及其特徵的知識；(6)教育脈絡的知識；(7)教育目的、目標、價值的知識，以及其哲學、歷史背景。其分類雖較 Elbaz 的架構廣泛。但實質上，關心的內涵並無二致。教師實踐知識的基本內涵可分為幾類：

(一)環境知識，教師對教學環境的信念，包含教室、與教師們及行政的關係、政治環境、社會情境的建立等。

(二)學習者知識，對學生身心發展歷程、學習背景、學習動機和學習態度的理解。

(三)學科內容知識，有關教師任教學科的知識。

(四)一般教學知識，有關教學如何組織、如何與學生互動等知識，尚包含學習觀、對學生的理解、教學觀、教學信念、教學的組織(教材的次序、份量、變化)、教室自治、教學評鑑等知識。

(五)自我知識，指與教師個人價值觀、信念和目的等。

而這些知識有實務的面向，有來自於實際、教學規律與班級經營、學生需求等的知識。有個人的面向，教師個人的哲學、信仰等；還有互動的面向，和他們週遭環境，如其他教師、學生、行政人員互動而來的；也有理論層面，如課程結構、學生發展的基礎等。換言之，實踐知識的內涵建立在情境的、個人的、社會的、理論的等基礎上，而活絡於教育實際情境中。

肆、教師實踐知識的展現

一、知識呈現的方式

知識一般可以分為研究 R 論述(Research discourse/ R-discourse) 和實踐 P 論

述 (Practice discourse/P-discourse) (Fenstermacher, 1994)。R 論述是技術的、描象的，比較不關心行動和事件的語言本身，而注意於如何研究，以及從研究中可以學到什麼。P 論述意指人類行動和活動的語言，通常是由意向、欲望、挫折、期待、失望等心智語言所形成的。此種論述是在教師工作情境下所產生的。它的主要特點是「複雜、不確定、不穩定、獨特、價值衝突」，且多透過語言表達的 (Fenstermacher, 1994, p. 47)。傳統學術研究所呈現的方式較偏向 R 論述，而行動研究中所要呈現的教師實踐知識特性則較類似於 P 論述。

過去教師的角色較被動，雖然他們確實具有別人無可取化的知識，但卻很少公開呈現自己的聲音。而行動研究中，教師作為一個研究者，必須表達自己的關心和價值。Webb (1995)提出三種方式可用以了解研究上的 P 論述。此三類方式為直觀或含有知識(embodied knowing) 、關係知識(relational knowing)、和敘事知識 (narrative knowing)。

直觀知識說明理論和實踐是不可二分的。傳統的研究，將「何以知道」和「知道什麼」作了區分。從認識論的基礎上，「知道什麼」優於「如何知道」，因此區分了理論和實踐。杜威主張知識是具有個人的和實踐的性質。在理解理由化和知識的過程中，人類本身含有具有相當重要的角色。在解釋直觀知識時，

他說明身體是與環境互動的焦點，也藉此，他認為直觀知識是一重要的研究途徑作為了解教師如何發展、溝通、和建構他們的知識(Webb, 1995)。

關係知識指陳教學是師生間互動的過程。說明教師和學童之間的關係，也可作為了解知識的方式。行動研究即在分享故事，而此故事是依於直觀以及認知到人與人之間的關係，因此將之稱為關係知識(Webb, 1995)。從傳統的認識觀點，「知識」被定義為研究的對象，而行動研究則是反應師生間的關係，如何回應，以及如何進行活動的一系列過程 (Webb, 1995)。

Clandinin (1985)從敘事的角度，指出個人的實踐知識是透過長時間觀察，實踐的詮釋加以展現出來的，是存在並植於經驗的敘事中。敘事作為理解實踐知識的重要性，受到許多學者的強調 (Bruner, 1996 ; Connelly & Clandini, 1990 ; Webb, 1995)。Bruner (1996) 提出對意義的了解並沒有絕對唯一的方式，主張敘事的方式或許是較容易讓我們接近人們生活中多元的意義。Connelly & Clandinin (1990) 說明敘事呈現的是教師真實的聲音(voice)，聲音存在於個人的意義中，表達了一種關係，自己與自己，自己與他人，是一種社會過程，使得個人得以參與社區生活中。而 Webb (1995) 研究發現實踐者不能脫離敘事知識，因為人們會使用個人的故事，詮釋他們何以要選擇特定的行為方式。

二、實踐知識呈現的要素

敘事方式可以作為呈現教師實踐知識的有效途徑，為進一步探討實踐如何建構，Elbaz (1981 , 1983)，以「實踐的規則」(rule of practice)、「實踐的原則」(practical principle) 以及「心像」(image) 三類來說明實踐知識呈現的要素。所謂規則是就某一特定情境中，如何做一件事簡要而清楚的描述。在使用規則時，也會一併考慮行動的結果和目的。原則是一較廣且具有理念性的描述；原則的使用也包含了反省。而心像由教師的感覺、價值、需要、和哲學信念所形成，透過直覺的方式來指引行動。

在心像、規則、原則外，Clandinin，Connelly，和 He (1997)尚提出隱喻(metaphor)、循環和律動(cycles and rhythms)、敘事單元(narrative unity)幾個要素。隱喻類似於心像，不同的是，它具有更多的語言特性。一位教師或許會說「教師如園丁」。因此，隱喻賦予心像一個表演的空間，使得實踐知識得以探究更深層的智慧。循環和律動說明教師的教學連結生活循環系統，是由律動所形成的一種規律性。敘述單元則穿插於人類生活中，協助人們建構個人生活及教學上的故事。人生活於理論中，生活於意識形態中，更生活在自己的故事中，而此故事是透過行動研究者的敘述單元加以展現的。

三、知識呈現的結構

Connelly & Clandinin (1990) 說明教師進行敘事時，場景(scene)和情節(plot)是構成敘事的主要結構。地點是場景的主要要素，場景包含表面特性，也可以感受到的氣候和氣氛。場景的構成要素主要有三：人物特性、物理特性，和教室內外的情境脈絡的特性。而時間是情節的中心概念，時間的結構可以過去—現在—未來作為主要結構。而此三結構可連結至人類經驗的三個主要層面——重要(significance)，價值(value)，和意向(intention)，而敘事的內涵，通常是以過去傳達重要性，以現在表示價值，以未來顯示意向(Connelly & Clandinin, 1990)。行動研究以敘究方式呈現主要原因認為人是故事敘說的主體，教師在實踐知識上是故事的主角，也是教事的主要敘說者，而此也是研究者所要呈現的真實聲音。

四、知識呈現的功能

教師知識的之所以受到重視部份緣於了解教育者如何覺知自己的角色功能。以教學為例，傳統上，教師特質 (如親切、堅忍、守時)及教師教學方法對學生學習結果的影響，都是主要研究的領域。但是，相對於教師特質和教學技巧的應用，教師知識的研究關注於教師知道了什麼？如何將知識表現在教學中

(Clandinin, Connelly, & He, 1997)。教師實踐知識的察覺，不僅有助於教師了解自己的專業，也有助於建立社群知識，和形成公共知識 (public knowledge)(Lytle & Cochran-Smith, 1992; McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996)。

表 1 說明教師行動研究在知識產生上的功能。

表 1 教師行動研究和知識的產生 (Cochran-Smith & Lytle, 1993, p.44).

區域知識 (Local knowledge)		公共知識 (Public Knowledge)
教師經由研究產生知識:		
為了個人的教學實踐	為了同一社群的教師	為了更大的教育社群
教師和學生如何在一個獨特的教室共同建構教和學的活動	在一個特殊的社群，教學的知識建立在社群的環境脈絡中	在教育研究不同領域中建立新的知識
● 知識如何運作 ● 師生間運作情形 ● 課程如何進行 ● 學生如何學習	● 同一社群教師如何在獨特的情境脈絡下建立學習活動	● 對學生、教室、和學校進行個案研究 ● 課程和教學實踐如何建構、實行、和變通 ● 在文化及機構的脈絡下，教室和社群的關係 ● 概念結構 ● 更進一步探究的問題
發展課程	為一特別方案或機構發展課程	從教師研究、知識、思考、和專業成長中所獲得

		的新知識
教室和機構文化或更大社區的關係	教師個別教室和教師研究社群本身和機構文化的關係	對教師探究、知識、學校改革關係中所獲得的新知識
師生間在教學實踐中調整教學實踐的理念和結果	社群調整實踐的理念和結果	
為教學、學習、和學校活動建立概念架構	為教學、學習、和學校活動建立概念架構	
調整實踐者角色為知識產生者及仲裁者的關係		重新定義知識，以調整知識基礎的焦點

(一) 認識自己的知識

教育實踐的過程即為知識產生的過程，行動研究協助教師知道自己擁有什麼知識，知識是如何建構出來的。教師在教育場境中具有合法的權威，以決定教育目標、教學內容、教學方式等，而教師在表述決定的過程中，其實也提供了更具體的反思行動，解釋何以採取行動，建構教育環境。

(二) 建立社群知識

個別教師在行動研究的網絡中，和其他教師共同追尋意義，因此研究成為改變教學、學習、和學校的基礎。透過群體的溝通，教師將沉潛的知識顯示出來。以課程發展為例，雖教師具有不同的信念、態度、專長、和研究的方式，

但也了解課程發展是一團體的任務，必須協同才得以完成，知識也經由不斷磋商的過程，激盪理解而創造出區域知識或社群知識。

(三) 形成公共知識

行動研究旨在改進教育實踐，行動研究所產生的知識不同於傳統研究通則知識。行動研究雖志不在產生通則知識，但行動研究的個案性質，卻有助於檢視、詮釋課程和教學實踐如何建構、實行、和變通；在特定文化及機構的脈絡下發展新的概念結構，對教育革新，提出更進一步值得探究的問題，重新定義知識，以調整知識基礎的焦點。

結 論

行動研究關切的是變革，行動研究並不只是主張因為「有缺失或失敗所以才需要改進」，同時也主張「專業」之所以成為專業，「變革」是其中不可避免且重要的一部份（夏林清譯，民 89）。台灣過去十幾年來，在課程改革上，自傳統課程發展，開放學校選用民間出版教科書，以迄目前的九年一貫課程推動，在一波波的教育改革中，彰顯出「教師即研究者」和「行動研究」等概念的重要性。行動研究鼓吹學校教育人員儘量呈現自己的聲音和反思的過程，但不可否

認的，教師在表達知識時，很難突破傳統科技理性的桎梏。例如，教育人員仍習以命題知識作為行動研究檢證的依據。當教育實務工作者分享他們的教育經驗時，常常會問：「我們的研究結果適用於其他情境嗎？」「我們的研究發現對其他的人具有參考的價值嗎？」教師自認為實踐知識是特殊的隨情境變動的，應是禁不起檢證考驗的。其次，容易拘泥於傳統學術的研究形式。研究之所以稱之為研究，在於可以公開的形式與專業社群共同分享討論，傳統的學術研究有一定的研究呈現格式，而行動研究者也不自覺地以傳統學術研究形式作為標準，反而不能對經驗知識作真實而豐富的呈現。隨著衍生而來的問題，便是認為行動研究學術用語不精確，方法不嚴謹，而將行動研究再次淪為一種次級研究（林佩璇，民 90）。

教育是一種專業，一位有知識的教師不只是技術人員，不只是作為轉化他人意向和意識型態的過濾器；更能進行反省和判斷；將教學計畫從原則性的知識，透過洞察力、理解、知識、技巧、和意向，建構於獨特的情境中。教師確能讓教育變得更好，而教師實踐知識則是改進教育關鍵的要素。本文主張行動研究所要宣稱的不是抽象的命題知識，而是經驗的、反省的、整體的、直觀的、和敘事性的實踐知識。行動研究在歐美國家已建立起它的研究地位，國內

在教育改革聲中，也漸漸覺知行動研究的重要性，只是在傳統研究模式主導下，教師聲音的呈現相當有限，仍需要更多的嘗試、努力、和勇氣將教師擁有的實踐知識作有力的宣稱。

參考資料

- 林佩璇 (民 89)。行動研究與課程發展。**研習資訊**，17(4)，36-41。
- 林佩璇(民 90 年 10 月)。**行動研究在課程發展中的理論與實踐**。論文發表於課程教材革檢討與展望系列座談會(3)。台北：國立台北師範學院。
- 夏林清譯 (民 89)。**行動研究方法導論---教師動手做研究**。台北：遠流。
- 陳惠邦 (民 87)。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 張芬芬 (民 90)。研究者必須中立客觀嗎：行動研究的知識論與幾個關鍵問題。載於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 1-32)。台北：揚智。
- 蔡清田 (民 89)。**教育行動研究**。台北：五南。
- 歐用生 (民 90 年 10 月)。**建立二十一世紀的新學校—校本課程發展的理念與實踐**。論發表於課程教材革檢討與展望系列座談會(1)。台北：國立台北師範學院。
- Berliner, D. C. (1976). Impediments to the study of teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 27, 5-13.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Brunner, I., & Guzman, A. (1989). Participatory evaluation: A tool to assess projects and empower people. *New Directions for Programs Evaluation*, 42, 9-17.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13(2), 151-164.
- Bullough, B. V., Gitlin, A. N., & Goldstein, S. L. (1984). Ideology, teacher role, and resistance. *Teacher College Record*, 86(2), 339-358.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp.124-137). London: Falmer.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What count as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M., & He, M. F. (1997). Teachers' personal knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2-3), 161-177.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19(5), 2-14.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 44-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in teaching*, 20 (pp. 3-56). Washington: AERA.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Kemmis, S. (1988). Action research in retrospect and prospect. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed., pp. 27-46). Victoria Canada: Deakin University.
- Kirk, D. (1990). School knowledge and the curriculum package-as-text. *Journal of curriculum studies*, 22(5), 409-425.
- Hultman, g., & Horvwe, C. (1995). Teachers' informal rationality: Understanding how teachers utilize knowledge. *Science Communication*, 16(3), 341-354.
- Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62(4), 447-474.
- McNiff, N., Lomax, P., Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Loutledge.
- Noffke, S. E. (1997). Themes and tensions in US action research: Towards historical analysis. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp.2-16). London: Falmer.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. New York: St. Martin's Press.
- Reynolds, D (1992). From school effectiveness to school development: Problems and possibilities. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of*

- school-based evaluation: A research perspective* (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- Russell, T. L. (1987). Research, practical knowledge, and the conduct of teacher education. *Educational Theory*, 37(4), 369-377.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Open University.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Trumbull, D. J. (1986). Practitioner knowledge: An examination of the artistry in teaching. *The Journal of Educational Thought*, 20(3), 113-124.
- Wallace, M. (1987). A historical review of action research : Some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), 91-115.
- Webb, K. M. (1995). Not even close: Teacher evaluation and teachers' personal practical knowledge. *Journal of Educational Thought*, 29(3), 205-226.

Making Claims to Teachers' Practical Knowledge in Action Research

Pei-hsuan Lin^{*}

ABSTRACT

Action research is carried out by the practitioners to improve their understanding of their situations and problems. In action research, theories are not validated independently through practice. While traditional research works out of a view of knowledge that does not recognize the ways teachers hold within the context of their lives, action research claims that teachers function as central and autonomous figures within a practical context. This study argues that there is a paradox when the active role of teachers in the traditional research is denied, but the teachers are credited with a generous share of the responsibility for failure. Furthermore, this study asserts that teachers do not take a passive role in transforming given knowledge, but take an active role to interpret and construct knowledge based on their real life experiences. The practical knowledge is in teachers' experience, in their present mind and in their future actions. It is knowledge that reflects an individual's prior knowledge and the contextual nature. In final section, this study proposes that teachers' practical knowledge is constructed and reconstructed as teachers live out their stories and retell and relive them through processes of reflection. Therefore, narrative approach can be seen as an appropriate approach to demonstrate teachers' voice and story--teachers' practical knowledge.

Key words: action research, teachers' practical knowledge, narrative

^{*} Pei-hsuan Lin: Assistant Professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei Teachers College

