

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

▶ 論行動研究論文審查上的一些問題

Issues Concerning the Review of Action Research Papers

doi:10.6151/CERQ.2011.1904.02

當代教育研究季刊, 19(4), 2011

Contemporary Educational Research Quarterly, 19(4), 2011

作者/Author : 潘世尊(Thie-Tzuen Pan)

頁數/Page : 41-83

出版日期/Publication Date : 2011/12

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6151/CERQ.2011.1904.02>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼 (Digital Object Identifier, DOI) 的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



論行動研究論文審查上的一些問題

潘世尊*

摘 要

近十幾年來，行動研究在國內教育領域之發展，甚為迅速；然而，學術期刊論文的審查者，可能以其他研究取向之規準來評估行動研究，長此以往，將不利於行動研究、教育實務及教育學之發展。因此，筆者試著針對行動研究論文審查上的一些問題，加以探究。首先，簡要說明行動研究之內涵，以做為分析與討論之基礎；其次，分從「品質」與「價值」這兩個向度，闡明若干有關行動研究論文審查之參考項目與應注意事項。在品質部分，筆者探究的焦點與結果攸關行動研究之「研究活動的內容」與「研究報告的形式」之評估；在價值部分，則涉及「學術」與「應用」價值之檢視。最後，筆者建議學者們在審查行動研究論文時，需對其精神與特質有所瞭解，且不宜堅持運用植基於其他研究取向之評估標準，方能儘量避免偏誤的產生。

關鍵詞： 行動研究、行動研究品質、行動研究價值

* 潘世尊，弘光科技大學幼兒保育系副教授

電子郵件：pan5758@sunrise.hk.edu.tw

投稿日期：2011年06月28日；修正日期：2011年11月04日；接受日期：2011年12月14日

Issues Concerning the Review of Action Research Papers

Thie-Tzuen Pan*

Abstract

Over the past ten years, action research has rapidly developed within the field of education in Taiwan. However, when researchers who employed an action research approach submit a manuscript for review, they sometimes discover that reviewers of academic journals employ criteria based on other research approaches to assess the action research manuscript. If this continues, the development of action research, educational practice, and pedagogy will be negatively affected. This study examined the issues involved in the review of action research papers. First, the action research approach is explained, and will be used as the basis of further analysis and discussion. Secondly, some referable and noteworthy aspects regarding the review of action research papers are put forward in terms of “quality” and “value”. The focus of the study was on the research topics often examined in action research studies, and the style adopted in manuscripts about action research. The academic and practical value of action research papers was also discussed. Finally, it is suggested that reviewers of action research papers need to understand the goals

* Thie-Tzuen Pan, Associate Professor, Department of Child Care and Education, Hungkuang University
E-mail: pan5758@sunrise.hk.edu.tw
Manuscript received: Jun. 28, 2011; Modified: Nov. 04, 2011; Accepted: Dec. 14, 2011

and characteristics of action research, and should not persist in employing assessment criteria based on other academic paradigms. Ultimately it is hoped that the utilization of inappropriate criteria to review action research papers will be reduced.

Keywords: action research, quality in action research, value of action research

壹、前言

「行動研究」(action research)發軔於第二次世界大戰前後的美國，Lewin與Collier為其先驅；然而，短短10年左右，就在美國迅速衰退（陳惠邦，1998：40；蔡清田，2000：27-28）。1970年代，行動研究復甦於英國，Elliott是重要推手，Stenhouse所倡導之「教師即研究者」(teachers as researchers)概念，即對其有深刻影響（Carr & Kemmis, 1986: 166; Elliott, 2007）。在臺灣，約於1990年代中後期開始，行動研究的數量開始逐漸增加（潘世尊，2007：141；蕭昭君，2004）。到了2000年前後，已有甚多論文透過行動研究的方式完成（陳惠邦，2004）。雖然，有學者認為行動研究的結果未必要整理成論文發表於刊物（林生傳，2003：475），但也有許多學者強調公開發表行動研究歷程與成果之重要，因它不但能促使研究者進一步反思，還能對其他實務工作者產生啓迪之功效，以及可形成能互相支持批判之專業社群，甚至可對教育政策或學校環境的改變，產生影響（陳惠邦，1998：262；甄曉蘭，2001；蔡清田，2000：239-241；McNiff & Whitehead, 2009: 163-169）。

然而，另一方面，有學者擔憂任教於大學中的讀者（即論文審查者），在面對實務工作者所撰寫之行動研究報告時，常會自動以「敘述方式是否客觀」、「研究發現可否普遍推論」等標準來檢核（成虹飛，2001）。「客觀」與「普遍推論」之用語，乃實證主義下量的研究取向所強調的概念。蕭昭君（2004）也發現，許多學者帶著實證主義的框架來評定行動研究報告之格式、用語與價值。張世平（1991）就曾指出，行動研究因「無法控制變項」而效度不高，且研究品質「難與正式的科學研究相提並論」。若審查者帶著這樣的框架來檢視行動研究論文，自會給予較低之評價而減少它們被接受刊登的機會。

長此以往，將不利於行動研究之發展及其正面價值之發揮。¹

除了上述，論文審查者也可能運用一般所謂質的研究之規準與慣例來評定行動研究報告，因為已有許多論著將它納為質的研究之一環（潘世尊，2005：59-60）。然而，質的研究旨在描述、詮釋與理解外在研究對象，行動研究卻以解決教育實務上的問題及改善教育實際為標的，且研究者即研究對象。易言之，這兩種研究取向下的研究者所扮演之角色、所從事之研究活動及研究報告之撰寫形式與重點，都可能不同。況且，行動研究者其實可視需要運用量或質的研究技巧蒐集必要的資料，以助於問題的發現和解決（Carr & Kemmis, 1986: 202-206）。因此，不宜直接將它歸為質的研究中的一種取向。陳向明（2002：622）所著之《社會科學質的研究》一書即使納入了行動研究，但也強調質的研究於信度與效度之傳統意涵，並不適用此種新興研究取向。論文審查者若未察覺此點而直接站在一般所謂質的研究之立場，則可能會給予行動研究報告不當之評價與建議。

基於上述，筆者擬針對行動研究論文審查上的一些問題，加以析論。希望能藉此提醒審查者避免從不同研究取向之立場進行評估，並提供若干可供參考之評估項目或指標。綜合學者有關行動研究報告的呈現及其效度之論述（陳惠邦，1998：221-239；甄曉蘭，2001；潘世尊，2005：423-439；蔡清田，2000：239-251；Elliott, 2007; Melrose, 2001; McNiff & Whitehead, 2009: 70; Winter, 2002），以及若干具明確審查標準且將之公開置於網頁之TSSCI期刊之規範，²行動研究論文的審查，至少會涉及行動研究的「品質」與「價值」之

¹ 不只研究報告，許多學者亦會以實證主義取向之標準審查行動研究計畫之研究倫理，因而不利其進行（Detardo-Bora, 2004; Zeni, 1998）。

² 如《課程與教學季刊》（<http://www.aci-taiwan.org.tw/main02-1.html>）、《教育學刊》（<http://www.nknu.edu.tw/~edu/web/doc/Learning/publication-1/publication-1.htm>）、《教育科學研究期刊》（<http://www.ntnu.edu.tw/acad/pub/pub.htm>）、《教育政策論壇》

議題。

以《教育政策論壇》之審查要點為例，論文能適切把引用和評述國內外文獻、能適切地使用專有名詞和術語、能採用適切的研究方法和流程、寫作架構完整與嚴謹等指標，就屬「品質」之範疇而言，至少須包含「研究活動的實施」與「研究報告的形式」之評估。至於論文內容具創新性或前瞻性，且研究成果能對國內教育政策與行政理論、研究或實務產生貢獻之指標，則屬「價值」之領域，並至少涵蓋「學術」與「應用」價值這兩個面向。《藝術教育研究》之審稿原則雖甚為簡要（研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值，且對藝術教育界有實質貢獻），但仍然涵蓋「品質」與「價值」之評估。

因此，筆者擬就行動研究論文之審查於這兩個面向可能涉及之問題，加以探究；然而，在這之前，將先簡要闡述行動研究之內涵，包含行動研究的目的、開始、對象與方法之特質，以做為分析與討論之基礎。原因就如Winter（2002）所指出的，當研究性質不同，評估標準可能不一。

貳、行動研究的內涵

行動研究被倡導至今已超過60年。分析學者論著（潘世尊，2007），實證主義、Gadamer的哲學詮釋學、法蘭克福學派的批判理論（尤其是Habermas之主張）、後現代主義、Aristotle的實踐哲學、Argyris與Schön於行動理論

（<http://www.epa.ncnu.edu.tw/2010forum/index.htm>）、《特殊教育研究學刊》（<http://bse.spe.ntnu.edu.tw/contents/prog/prog.asp?menuID=12>）、《特殊教育學報》（<http://sped.ncue.edu.tw/poster/>）及《藝術教育研究》（http://gnae.ntue.edu.tw/art_portal/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=109）之審查標準。

(Argyris & Schön, 1974)、行動科學 (Argyris, Putnam, & Smith, 1985) 及實務工作者的自我回觀與返看 (Schön, 1983) 之論述，乃至於Clandinin與Connelly (2000) 所倡導之敘說研究，都會對行動研究的內涵產生影響。因此，筆者將從綜合性的角度闡明行動研究之可能樣貌。

一、研究目的與開始

參考Carr與Kemmis (1986) 之見解，教育行動研究乃由教育實務工作者針對自我的行動（包含外顯實務活動與內隱之運思）加以探究。實務工作者之行動，受其腦海中的「理論」所設計、支配與決定 (Argyris & Schön, 1974: 4-7; Carr & Kemmis, 1986: 110)。個體腦海中的理論，可能是在日常生活與周遭他人互動的過程中，不自覺地承繼自我所身處社會、歷史、文化脈絡下的實務傳統或受到某種重要生命經驗所影響而不自知 (Argyris & Schön, 1974: 17-18; Carr, 1995: 32-33; Clandinin & Connelly, 2000: 3; Elliott, 1987)。另外，實務工作者對實務情境與活動之界定和認識，也可能因習慣成自然而變成隱而未察之理論 (Schön, 1983: 139-141)。因此，實務工作者可能沒有意識到自我腦海中具「潛隱」特質之理論究竟為何；同時，也可能不清楚，甚至誤解自我的實務活動之真實樣貌 (Argyris & Schön, 1974: 6-12)。若是如此，實務工作者之行動可能潛藏著某種問題，只是未被當事人所察覺。

因此，行動研究最基本的目的在增進研究者對自我行動之理解及發現和解決存在於其中之問題，進而改善實務活動及其所構成教育情境之合理性 (Carr & Kemmis, 1986: 162)。再者，實務工作者只要有改善自我的實務活動之意圖，就可展開行動研究，亦即，未必要等到面臨實務上的問題，才開始進行。潘世尊 (2003: 6-10) 在其博士論文《一個行動研究者的雙重追尋：改善教學與對行動研究的認識》中就秉持這樣的理念，試圖透過行動研究釐清他先

前於國語科教學與行動研究之認知及其實務活動之內涵，以及潛隱於其中之問題，然後試著發展改善之道，以強化它們的「合理性」(rationality)。

二、研究對象與方法

實務工作者的實務活動會有問題（包含已具體感知或隱而未顯之問題），表示他腦海中設計、支配與決定其行動之理論可能值得商榷或不符外在實務情境特質與需求，即「理論」(theory)與「實際」(practice)之間存在著落差而需要被調整 (Carr, 1995: 79-81)。因此，實務工作者宜從自我的實務活動切入進行「批判性的自我反省」(critical self-reflection) (Carr & Kemmis, 1986: 222)——先回觀、返看與釐清自我行動之面貌，再從中據以揭露自我理論之內涵及潛隱於其中之問題，並視需要予以調整。在此過程中，實務工作者應先針對自我實務活動欲實現之教育價值與目的加以釐清、批判和重構，再考慮何種教育手段較能有效達成合理性的教育價值與目的之問題 (Argyris & Schön, 1974: 18-23; Carr, 1995: 70-71)；否則，重構後的行動方案，可能仍受有問題之教育價值與目的所支配而不自知。

以此觀之，行動研究的研究對象乃研究者本身的行動與理論。而為更能適當地加以瞭解、批判與重構，研究者可能必須蒐集學生的表現與感受或同事、家長之看法與見解等相關資料；然而，這並非意謂著研究者以自我以外之他人為研究對象。再者，「反省」可說是行動研究不可或缺之核心活動 (陳惠邦, 1998: 162)。若實務工作者之自我反省不夠深入與適切，將影響行動研究之品質。

進一步分析，當實務工作者感知實務上的問題，應先透過反省檢視自我的實務活動與理論。而若實務工作者要揭露隱而未顯之問題，也應藉由反省針對自我的實務活動與理論加以檢視。因此，反省除為行動研究之核心，還可做

為行動研究之適當起點。況且，實務工作者若未透過反省釐清實踐方案可能的問題就貿然行動，則有較高的可能會對學生之學習產生負面影響（潘世尊，2005：100-101）。Carr與Kemmis（1986：165, 182-187）也強調，行動研究中的行動，應是一種審慎且經過計畫方才施行之「策略性行動」（strategic action）。

因此，除了「行動中的反省」，「行動前的反省」也甚為重要。而若推演 Schön（1983：49-69, 243-244）所提出之 reflection-on-action 及 reflection on reflection-in-action 的概念，行動研究者還可進行「對行動的反省」及「對行動中的反省之反省」。前者，乃實務活動暫告一段落後實施，可讓實務工作者抽離行動之脈絡，從而更為清楚地看清自我的行動與理論之樣貌及潛隱於其中之問題所在。後者，乃對自我先前的反省活動再加以反省，因它可能被某種甚具潛隱特質之價值觀與理論或反省當時的情境脈絡所限（Newman, 1999）。而無論是行動前、行動中或行動後的反省，研究者都可透過自我生命經驗之回顧或周遭實務傳統之揭露，更為深入地瞭解自我之行動與理論之可能內涵。

除了上述，針對行動研究之方法，尚有如下幾點值得提出：

（一）宜藉由行動強化反省結果的合理性，並確實達成行動研究之目的。透過反省，行動研究者可重構出可能較合理性之理論與行動方案，惟未經實踐的檢驗，無法瞭解它們是否真能切合實務情境之特性？因此，研究者必須將它們付諸實踐，且針對施行之歷程與結果加以探究，並透過後續之反省予以調整（Carr, 1995：60-73; Elliott, 1987）。研究者若能如此，還可確實解決實務上的問題及改善其實務活動所構成教育情境之合理性，從而達成行動研究之目的。

（二）宜運用各種可能方式蒐集必要資料，且以批判的態度與方法參考相關文獻。行動研究者在進行批判性的自我反省時，可能觸及自我的實務活動之面貌究竟為何、何種教育價值與目的較值得追求或何種教育手段較為有效等

問題。在行動過程中，則必須瞭解自我所重構之理論與實務方案之可行性、可能影響與成效。面對這些問題，研究者若能蒐集必要資料，且據以反省自我先前之思考與行動，將能深化探究之結果。而由於這些問題的解決可能涉及一般所謂量或質的研究技巧之運用，研究者因而宜在反省與行動的過程中，彈性地運用各種可能的方式，以取得重要資訊 (Carr & Kemmis, 1986: 205)。而這也意謂著行動研究之進行，並非一種線性進行反省、計畫、行動與觀察等活動之歷程 (潘世尊, 2005: 249-251)。再者，研究者還宜避免如Argyris與Schön (1974: 17-18, 82-84) 所指出，僅選擇性地蒐集可用來支持自我的價值觀與理論之訊息，從而導致自我欺騙及自行應驗預言現象的產生。

特別要說明的是，行動研究者所蒐集之資料，宜涵蓋與探究主題有關之理論或實徵性研究結果，因它們對問題的發現及改善方案的發展，可能有所幫助 (Green, 1999)。黃志雄與陳明聰 (2008) 以重度障礙學生為教學對象之行動研究，除蒐集學生之個別化教育方案 (Individualized Education Program, IEP)、家庭聯絡簿、學習檔案、家庭功課記錄簿、教師與家長觀察結果等資料，以更清楚瞭解學生表現及介入方案之可能成效與問題，同時也參看重度障礙學生溝通特質與需求之理論、輔助溝通介入之研究及輔助科技服務模式之文獻，從而更為瞭解介入方案可如何設計。然而，要提醒的是，外在文獻之內涵未必切合實務情境特質與需求，因而宜以批判的態度與方法進行參考，例如，針對它們的主張之有效性、正當性與可行性加以審視，再視需要加以引用 (潘世尊, 2005: 209-233)。否則，不但會讓自我之思考與行動受限，探究結果也未必有利學生之身心發展 (夏林清, 2000)。

(三) 宜促使實務情境相關他人協同參與，且可邀請局外之專家學者協助提升研究品質。實務活動的改變，可能會對實務情境周遭他人造成影響，甚至必須取得周遭他人認可，方才得以施行。若是如此，實務工作者宜設法促使

這些人員協同參與行動研究。另外，實務工作者腦海中的理論，可能來自於周遭實務工作者的實務活動與信念（Argyris & Schön, 1974: 17-18）。透過這些人員的參與，實務工作者將可更加瞭解自我的行動之樣貌及其產生之緣由。因此，Carr與Kemmis（1986: 165-166）強調行動研究必須展現「參與」（participate）與「協同」（collaborate）之特質，亦即，教育情境的構成者和涉入者都必須協同參與行動研究，方能得到較為適切的理解和改變。

從另一個角度來看，實務工作者可能不熟悉行動研究的實施要領（潘世尊，2005：169-207），或因共同受到某種不合理性的意識型態所制約而不自知（Carr, 1995: 32-33）。而若依Argyris與Schön（1974: 82-84）之論述，實務工作者的行動會影響周遭同儕之理論，從而讓處於同一實務情境之實務工作者形成一自我封閉之系統，進而用同一角度看待外在世界或認同彼此之行動。為因應此點，實務工作者可邀請實務情境之外的專家學者（如學科或行動研究專家）扮演「批判的朋友」之角色（蔡清田，2004；Carr & Kemmis, 1986: 161-162），以增進探究的深度，並使研究能更順利與有效地進行。

然而，這並非意謂實務工作者應完全依外來專家的意見而行動，因如此不但會淪為實現外來專家論述之技術性工作者而失去主體性（Carr & Kemmis, 1986: 202-207），而且研究結果也未必能符合實務情境之特質與需求。建議以批判的態度檢視外來專家的建議之可行性、正當性或效用，再針對值得參考之處加以援用，應是較為適當之作法。

（四）宜針對參與行動研究者彼此的行動與理論加以質問、論辯和重構，且將人際間的「協同反省」與「自我反省」置於辯證性重建的關係。深受Gadamer哲學詮釋學影響之Elliott（1991: 49-52）曾指出，實務工作者若能站在相互尊重的立場上進行對話，則在對話後開放的反省批判自我所承繼之傳統及其希冀實現之價值觀，就可發現存於其中之問題，並進行改善。因此，他不

認為行動研究的參與者必須交互進行批判性的質問。同時，Elliott還強調，任何人對外在事物之詮釋都奠基於腦海中承繼自傳統之信念與價值，因而無法得知真理究竟為何。然而，這樣的觀點也可能讓研究參與者壓抑自我不認同之見解與質疑，從而限制對話的深度與廣度（潘世尊，2007：187-189）。

雖然任何人之理性運作（含質疑批判）都奠基在某種傳統之上，而無法確定究竟何為真理。惟若人際間的質問更能促使他人察覺自我的思考與行動中的問題所在，何必要全然加以拒斥？在具體運作上，研究參與者可運用 Habermas（1981/1984: 19-23）所提出可理解與真誠性之質問，以釐清彼此的實務活動與理論之內涵，並藉由真實性和正當性質問之提出，進行論辯和重構的活動。行動研究的參與者若能如此而不單只是進行個別式的「自我反省」，將較能揭露存在於自我的實務活動與理論及反省中的問題，且能發展出較具合理性之行動方案。

不過，人際間以質問為核心之「協同反省」，也可能有其盲點。因人們於對話過程中的思慮有時會較不周密，且有可能因一味地質問他人而陷於自我封閉的狀態，導致忽略檢視自我之理論及潛隱於其中之傳統（潘世尊，2005：255，279）。因此，行動研究的參與者還可透過個別進行之「自我反省」，以釐清「協同反省」及自我在對話過程中的見解與理論之問題所在。而這也意謂著行動研究的參與者，若能將這兩種反省置於「辯證性重建的關係」（即能交互映出彼此之問題及可能改善方案之一種關係），將可得到更為深入的探究結果。

（五）宜營造公平與民主之對話情境且開放自我，並接受質問和不同觀點間的衝突之價值。若行動研究的參與者無法在公平與民主的情境之下進行對話，則將無法自由地進行質問與論辯（Carr & Kemmis, 1986: 163-164）。然而，這樣的對話情境並無法保證行動研究的參與者就會抱持「知無不言、言無

不盡」的態度發言，例如，當參與者察覺他人並未對質疑與改變抱持開放的心態，且感知自我之發言會帶來某種危險性（如影響自我之升遷）時，則可能不願意提供真誠之回饋。華人常運用的「以和為貴」與「外圓內方」之溝通模式（潘世尊，2005：319-322），或Argyris與Schön（1974：67-72）所提出的常支配個體人際互動方式之「第一型使用理論」（Model I Theory-In-Use）（如不說出自我對他人的負面想法與感受，以實現「求贏避輸」之價值觀），也會影響人際間協同反省之品質。³因此，行動研究的參與者宜開放自我的想法、感受與防衛心理，且視他人之質問與觀點間的衝突為釐清事實、發現問題及發展更合理性的實務方案之重要媒介。

（六）宜以問題的釐清與解決為標的而不急著尋求「共識」，且注意「權力」關係所發揮之影響。Carr與Kemmis（1986）所倡導之「批判」（critical）或「解放」（emancipatory）的行動研究，意指實務工作者在方法上宜透過批判性的自我探究，以達到解放之目的。實務工作者若要能這樣，宜在公平與民主的對話情境之下，針對彼此的思考與行動進行質問和論辯，才能得到合理性之共識。然而，若實務工作者間的對話情境並非如此，則所謂的共識可能只是有權力者的意見之反映（Jennings & Graham, 1996）。後現代主義學者Lyotard（1979/1984：60-81）也提醒，共識的追求可能導致差異性的犧牲以及另一種壓迫的產生。況且，人們的理性運作並無法脫離社會、歷史、文化脈絡下的傳統，因而無法得知究竟何為真理。⁴

³ 「使用理論」（theories-in-use）乃個體腦海之中，真正設計與決定其思考和行動之理論（Argyris & Schön, 1974：6-12）。第一型使用理論，則指使用理論的第一種形式、典型或模型。參考曾受教於Argyris與Schön的夏林清之翻譯（夏林清、鄭村棋譯，1996/2006：133-138），此處以「第一型使用理論」稱之。

⁴ 其實，Carr（1995：125）與Kemmis（1996）後來也體悟到此點，惟就如他們所說（Carr & Kemmis, 2005），實務工作者之實務活動仍可能存在不合理性之處，因而

雖然共識的追求可能產生上述問題，惟若缺乏共識，某些實務活動可能無法具體進行。面對此種情況，參與行動的研究者可把焦點放在問題的釐清與解決之上，亦即，對「異見」保持開放而不急著尋求共識。因當彼此的歧見與質疑都獲得解決時，共識自會形成（潘世尊，2007：189-193）。

此外，從Foucault的角度來看，「論述」（discourse）的產生會受到行動研究參與者之間的「權力」（power）關係網絡所影響。這種權力關係網絡，不單只是居上位者施壓於下位者之單向運作，而會交互影響（Carabine, 2001）（如教師之發言所產生之「力量」（power），也可能會影響主任或校長之思考與行動）。因此，行動研究參與者在對彼此的論述進行分析與反省時，宜關注權力關係所扮演之角色（Carr & Kemmis, 2005）。若能如此，將可對彼此的論述及潛隱於其中的價值觀和問題所在，得到更為深入的瞭解。

（七）宜運用實踐智慧形成道德正當與可行之行動方案，且克服研究過程中的各項挑戰。教育實務情境往往甚為複雜，且可能涉及不同價值之衝突與選擇。因此，行動研究並非價值中立之活動（Somekh, 2006: 7），且研究者宜審慎衡量實務情境中的各項影響因素，然後透過Aristotle（trans. 2000: 103-118）所謂「實踐智慧」（phronesis）之展現，以形成道德正當與可行之行動方案。然而，這樣的方案仍可能被擁有決定權之主管視為不切實際而遭受打壓。為因應此點，研究者可設法促使這些人員參與行動研究，使得改善方案更為周延與可行。倘若這個部分的努力仍無法奏效，則可參考Carr與Kemmis（1986: 206-207）之建議——設法運用各種可能的組織與力量加以突破。惟在此過程中，仍可透過實踐智慧之運作，以達到預設目的且避免讓自我受到傷害（潘世尊，2007：183-184）。

仍宜透過批判的行動研究追求可能較具合理性之教育理論與行動。

不僅如此，當行動研究參與者還無法全然對人際間的質問、論辯及自我的想法與感受保持開放之際，除了設法讓他們瞭解這些事項之重要性之外，還可運用Argyris等人（1985: 83）所謂的「溜入」（*casing-in*）策略（如透過問題讓他人意識到自我想說但未明說的話，而不直接對其提出質問或批判），以讓他人產生改變。溜入策略的運用，也是實踐智慧的一種展現，因它除可達成預期目標，還可避免讓他人產生負面情緒與反彈。因此，實踐智慧之運用，可貫穿整個行動研究之進行。

參、行動研究品質之評估

行動研究品質之評估，至少涉及研究活動的「內容」與研究報告的「形式」這兩個向度：

一、研究活動「內容」的評估

在評估一份行動研究報告的品質時，從「效度」的角度來看（潘世尊，2005：430-436），關注的重點應在於它是否做到應從事或有助於實現行動研究目的之活動？若答案為「否」，則研究品質自會受到影響。

綜合上一節之分析與討論，論文審查者可參表1之內涵，針對研究者所從事研究活動之內容加以分析，以評估一個行動研究的品質之良窳。

表1中的若干項目，在有些行動研究為必要，但對某些行動研究而言，卻可能僅屬於有助於實現研究目的之活動。舉例來說，當一名教師以自我某一學科之教學為探究焦點，且教學改善方案的實踐並不需要他人（如校內同事或行政主管）同意，也不會對實務情境以外之他人造成干擾或負面影響時，「促使實務情境相關他人協同參與」此項就非屬絕對必要。因此，也未必會有是否營造公平與民主的對話情境之問題。

表 1 研究活動「內容」的評估

	參考項目	是否做到？
	— 以批判性的自我反省做為核心探究活動，且深入進行（參見下列1~7項）：	
反省與行動之實施	1. 回顧自我相關的重要經驗或周遭之實務傳統，並據以瞭解自我的行動與理論	
	2. 釐清自我的實務活動與理論（包含價值、目的與手段）之內涵	
	3. 揭露存於自我的實務活動與理論中的問題與不足之處，並加以調整或重構	
	4. 將自我實務活動之目的與手段皆納入反省對象，且先考量實務活動的目的，再慮及實務活動之手段	
	6. 將人際間的「協同反省」與「自我反省」置於辯證性重建的關係，且交替進行	
	6-1. 營造公平與民主之對話情境且開放自我，並接受質問與觀點間的衝突之價值	
	6-2. 針對彼此的行動與理論加以質問、論辯和重構	
	6-3. 以問題的釐清與解決為標的，而不急著尋求共識	
	6-4. 注意且察覺「權力」關係網絡所發揮之影響	
	7. 透過審慎的思考與評估，形成策略性的行動方案	
	— 將反省所形成之策略性行動方案，付諸實踐	
	— 透過行動檢驗反省之結果	
	— 實施行動前、行動中及行動後的反省	
其他活動之進行	— 運用各種可能方式蒐集必要資料，並據以反省自我之思考與行動（非僅選擇性地蒐集可用來支持自我的價值觀與理論之訊息）	
	— 以批判的態度與方法參考相關文獻	
	— 促使實務情境相關他人協同參與	
	— 邀請局外之專家學者協助提升研究品質（以批判的態度檢視外來專家之見解，再針對值得參考之處加以援用）	
	— 運用實踐智慧形成道德正當與可行之行動方案，且克服研究過程中的各項挑戰	

資料來源：筆者自編。

當然，這名教師所任教學校若有其他教導同年級及同科目之同事，則或可邀請他們協同參與，以使探究結果避免受到自我的經驗背景所限。惟即使如此，它所扮演的仍是「有助於實現行動研究目的」而非「絕對必要」之角色。因為即使沒有這些人員的參與，研究者仍可能透過文獻的參考、訪談或他人教學實務的觀摩，以使研究結果突破自身的盲點。若是如此，論文審查者關注的重點應在研究者是否做到深入的探究，而非一定要做到「促使實務情境相關他人協同參與」。Elliott（2007）及McMahon與Jefford（2009）也強調，雖有若干標準可能適用於不同行動研究之評估，惟其品質之衡量也必須考量研究進行之脈絡。

不僅如此，論文審查者還可視研究報告之研究問題、活動與結果之內涵，援引量或質的研究於效度或嚴謹性之評估標準，以檢視其品質。例如，某一行動研究參與者宣稱他所發展出來的教學方案有其成效或較為有效，則或可參考實驗研究法之精神，評估其研究活動是否具應有之嚴謹性。舉例來說，柳雅梅與黃秀霜（2006）之行動研究透過前後測發現，在平衡閱讀教學之下，接受教學班級學生看字讀音和拼字能力有進步的現象。惟從實驗研究法的角度來看，此種現象也可能是由「成熟」或其他因素所造成。是以，若研究者宣稱平衡閱讀教學確實有助於學生識字及寫字能力之提升，則可據以評估整個研究之實施歷程是否真能充分支持此種宣稱。與此類似，Melrose（2001）也曾建議，質的研究於嚴謹性之若干指標（如是否運用三角檢測或成員檢核來強化可信度），可用以衡量行動研究之品質。不過，這並非意謂論文審查者可直接且全盤引用量或質的研究標準來評估行動研究。

除了上述，值得提出的是，甚多學術期刊相當重視論文作者是否做到適當之文獻探討？以《課程與教學季刊》為例，「文獻評述」一項就占總分的20%（包含文獻與論文的關聯性如何？文獻資料的周詳性與邏輯性如何？文獻

的評析與討論是否適當？是否遺漏重要文獻？）。筆者先前一篇投稿某TSSCI期刊之論文，也被審查者質疑「未能引用國外文獻與理論作為批判與重構的依據，影響課程模組的可行性與有效性」（但審查者並未指出可行性與有效性之間，究竟有何問題）。而在筆者將該論文改投至另一TSSCI期刊後，一名審查者也強烈建議筆者應從「哲學（價值學）、社會學、心理學等向度」，進行課程模組內涵之辯證。

然而，夏林清（2000）在〈教育實踐中的多重對話關係：回應潘世尊老師的行動研究〉一文中，就曾針對該行動研究之意圖（發展Rogers人本教育理論與建構主義，且適合班級特性之整合數學教學模式），闡明這是一種「實證邏輯」、「工具理性」的思考模式。不僅如此，他還強調行動研究者並不需靠「戲耍」理論來維生，且應從自我的實踐框架及理論之認識和反思入手，並透過和實踐場域的不斷對話加以調整。至於研究者和外在特定理論之間，應是一種「參看比照」而非「直接取用」之關係。

誠然，文獻的參考有可能協助實務工作者察覺自我的理論與行動之問題及其改善方向，惟既有國內外文獻之內涵未必具有此種功效，因道德正當、可行與有效之實務活動，可能具「情境特定」之特質（Aristotle, 350BC/2000: 103-118; Lyotard, 1984: 26-27）。易言之，適用或產生於某一實務情境之文獻，未必適用於另一情境。況且，在一般量或質的研究裡面，文獻之所以如此重要，乃因研究假設或問題是從既有文獻中演繹而出，自須做到周詳且適當之評述。但在行動研究裡，文獻僅是研究者察覺自我的理論與行動之問題及其可能改善方案的一種媒介。

因此，行動研究論文的審查者，不宜因研究者未引用國內外某些文獻，而直接給予較低之評價；除非，所審查之論文針對研究議題進行分析與討論之歷程及其研究結果之正當性、可行性或有效性確實不足（包含缺乏充分而可據

以支持之原因和理由)，且現有文獻的確有助於某一部分問題的發現和解決。若非如此而逕行認定研究報告品質不佳，長期下來，行動研究者將容易產生蕭昭君（2004）所指出——「感到必須要去引用某位學者的論述」，才能凸顯或證明自我論述的合法性，亦即，引述的重點在「引述的形式」而非引述的內容「如何跟自己產生關聯」之問題。林佩璇（2009）也發現，國內許多行動研究者乃「為文獻而文獻」，亦即，文獻和行動策略之間仍存在一道鴻溝。

針對此點，成虹飛（2001）發現，許多行動研究報告是一種「向上迎合的文本」，迎合的對象之一即學院中的教授，具體作為乃依具資源和權力之上位者的期望與要求，決定文本的內涵和形式，以確保自我受到接納與肯定。黃志順（2004）也曾於〈行動研究與課程教學革新之間？一個行動研究者的反省〉一文中，深刻反思他和校內教師所協同進行之行動研究，若要投稿某學會年刊，如果不是由他（具有「博士班研究生」身分與背景）來主筆，將會因缺乏學術語彙的包裝而可能不被「重視抽象論述的學院社群」所關注和接受。然而，他若真的這樣做，不就成了「教育知識的買辦」——即外在理論與實務活動之仲介，而這並非行動研究所追求之精神與目的。不過，身處此種權力關係不對等之情境，且權力決定什麼才是有價值的知識之場域，這樣做似乎又是不得不然，因若論文不被接受刊登而「上不了檯面」，就會連發揮任何影響力的機會都沒有。而這或許是國內許多行動研究報告「為文獻而文獻」的原因之一。

進一步分析，若實務工作者在行動研究過程中，過度且一味地仰賴文獻之內涵，則可能會失去自我的「主體性」而無法適當地解決實務活動上的問題。因教育實務工作者所面對者，乃具「應然」（ought）特質之問題（Hirst, 1983），例如，國語文每一課的教學目標、內容、方法與流程，「應該」為何？國小數學教學「宜」如何進行？這些問題的妥善解決，除須考量潛隱於實務活

動之中的各項複雜要素及事實層面之資料外，價值的判斷與選擇，往往才是核心（潘世尊，2007：18-21；Aristotle, 350 B.C./2000: 103-118）。舉例來說，幼兒園美語教學應如何進行之問題，實務工作者即使能回答幼兒是否有能力同時學習母語與外語、幼兒學習美語是否會影響文化的傳承、何種美語教學方法較為有效、不同美語教學方式（如全美語與雙語模式）對幼兒身心發展的影響為何等課題，仍須面對下列更為核心且涉及價值判斷與選擇之問題，例如，幼兒園是否應實施美語教學？若是，幼兒園美語教學的目標為何？又應採用何種教學方式與策略？

而上述這些問題的妥善解決，就相當仰賴實務工作者的「主體性」之發揮與展現。至於文獻，則僅為研究者進行價值判斷與選擇之一種參考。然而，當行動研究者能勇於面對這些問題，並試著透過主體性之展現提出問題解決方案時，卻可能會讓論文審查者質疑文章之論述「流於主觀」。誠然，價值的判斷與選擇乃主觀之事，且往往如Reason（2006）所指出的，從不同價值之間形成折衷方案，而非在絕對的「對」與「錯」之間做選擇。然而，具可行性之實務方案，往往必須如此。因此，行動研究論文的審查者不宜因研究者進行主觀的價值判斷與選擇，就給予較低之評價。除非，研究者在進行判斷與選擇時，未參考「必要」之事實性或實徵研究之資料，且判斷與選擇之依據缺乏邏輯一致性或可支持之理由或未詳述自我判斷與選擇之考量，導致它們缺乏Melrose（2001）所謂之「可防衛性」（defensibility）。否則，便將對行動研究之進行造成負面影響，因為研究者可能會為了避免被批評「流於主觀」，而怯於面對「應然」層面之問題。

綜合上述，除了表1，行動研究論文的審查者還可注意表2所列事項。

表 2 評估研究活動內容應注意事項

項次	說明
1	— 表1中的各項活動是否皆為必要，或僅屬於有助於實現研究目的之活動？ （若研究者已能做到深入探究，則表1中某些活動之進行，未必為必要）
2	— 研究問題、活動與結果之內涵，是否需援引量或質的研究於效度或嚴謹性之評估標準？ （但不宜直接且全盤引用）
3	— 現有文獻是否確實有助於某一部分問題的發現和解決，但研究者卻未參考，導致研究結果之正當性、可行性與有效性確實不足？ （文獻的參考可能有其價值，但實務問題之解決，未必要仰賴既有文獻）
4	— 研究者在進行價值判斷與選擇時，是否未參考必要文獻，且判斷與選擇之依據缺乏邏輯一致性或可充分支持之理由或未詳述自我判斷與選擇之原因和考量？ （教育實務問題的解決，價值的判斷與選擇為必要）

資料來源：筆者自編。

二、研究報告「形式」的評估

若表1之內容對行動研究目的的實現甚為重要，則研究者應將它們的重要實施歷程與結果加以呈現，以便讓審查者能清楚瞭解，從而得以對整體研究品質做出較為適切的評估。舉例來說，反省乃行動研究之核心，若研究者未深入呈現反省之內涵與歷程，則容易讓論文審查者質疑研究之深度。蕭昭君（2004）就指出，透過省思之過程，行動研究者可讓自我更有能力改善專業實踐，研究論文因而宜對此有深入厚實的描述。若能如此，將可對其他實務工作者產生較好之啟發或引導之功效。Reason（2006）與Feldman（2007）也強調，研究歷程的「透明度」（transparency）（如研究者是否清楚呈現自我所面對的選擇及判斷與決定之理由），乃衡量行動研究報告品質之重要指標。不過，McNiff與Whitehead（2009: 15）發現，許多標榜為行動研究之論文，作者通常僅陳述自己做了哪些活動而沒有敘明為什麼要這樣做，因而無法彰顯研究

之深度。

就此而言，值得提出的問題是，研究者若能配合研究報告之撰寫進行「行動後的反省」，將更能釐清自我先前行動與反省之內涵及具支配力量之價值觀，從而更爲清楚地呈現研究之歷程與重要內涵，並且能讓整份研究報告更具Winter與Badley（2007）所強調之「反省性」特質。再者，研究者也可從中將自我所從事之重要實務活動及其意涵加以彙整、歸納及論述（可於研究報告末段用一小節呈現），從而更加增進研究報告之透明度與啓發性。

除了上述，任何研究都涉及研究起點與目的、研究方法與歷程，以及研究結果與結論等三大部分，行動研究亦不例外。因此，研究報告必須將它們的重要成分涵蓋在內。然而，行動研究因性質之特殊，導致研究報告「形式」（包含「架構」及「敘寫角度和用語」這兩個向度）之審查，存在若干值得探討之問題。

（一）研究報告的架構

一般量或質的研究，大抵會透過既有文獻之析評，以演繹出具體的研究假設或問題。配合此種情況，「文獻探討」常爲研究論文之中，獨立的一個章節。惟在行動研究裡，研究焦點乃實務工作者實務活動上的問題，即具體的研究問題可能不是透過文獻探討而產生。再者，若要讓行動研究展現「慎思而後行」之特質，實務工作者在行動之前，就要針對自我過往的行動與理論加以反思與檢討，以便能發現潛隱於其中之問題及可能的改善方案。蔡清田（2004）也建議研究者除於「行動中」和「行動後」，也應在「行動前」就對自我的思考和行動進行探究。過程中，除參考相關文獻，還宜透過其他可能途徑（如訪談或觀摩）蒐集必要資料，以深化反思檢討之結果（潘世尊，2005：246）。

身爲小學教師的陳宜姣（2008：15-35）在針對自我的國語文教學進行探究時，就於文獻探討之外，還藉由參與閱讀教育論壇、觀摩與訪談具豐富實施

閱讀策略教學經驗教師等方式，為再次之教學實踐進行準備。況且，實務工作者在行動中與行動後，可能也都會參考相關文獻及運用其他管道蒐集必要資料，以進行問題的發現和改善方案之發展。易言之，文獻的參考只是研究者實現行動研究目的的一種媒介，且可能在研究過程中的每個階段都被運用。因此，可將它的呈現融入整個研究歷程之中，而未必要獨立成一個章節。

若是如此，論文審查者不宜以「文獻探討是否自成一章節」來論斷一篇行動研究報告之品質，且行動研究報告的架構未必一定要採用「研究背景與目的（包含名詞釋義）、文獻探討、研究設計與實施、研究結果、研究結論與建議」這五項慣用名稱與順序。薛梨真（2008）一篇刊於某TSSCI期刊之行動研究報告，其架構就為「緣起、方法、準備期、行動期、收割期、結語」。然而，這並非意謂上述幾個項目就不重要。甄曉蘭（2001）指出，任何研究報告都應涵蓋這幾個項目，只不過，行動研究者應運用能彰顯自我探究歷程之章節名稱與組織方式，以增進研究報告的可讀性及研究脈絡的清晰性與完整性。況且，每個行動研究之探究歷程與重要探究活動，可能不盡相同，例如，有些研究者在研究之初已明確釐清探究焦點，有些則在研究過程中，才逐步揭露潛隱在自我實務活動中值得探究之處。若是如此，研究報告之章節安排自然可能不一。

依此而論，在研究報告的架構（包含章節名稱與順序）此一向度，論文審查者宜注意之處應是它們的安排是否包含應有內容與向度，以及是否符合邏輯而非是否依傳統的章節名稱與順序來呈現。如若不然，便可能會產生蕭昭君（2004）所提出——報告的書寫格式向實證主義研究取向之既定格式靠攏，導致「有些報告不需名詞釋義，但礙於格式，也要勉強製造一個顯而易見的名詞釋義」之問題。

(二) 研究報告的敘寫角度與用語

在論述行動研究報告的撰寫時，Winter（1996）曾強調它的「形式」（style）與「語彙」（vocabulary）應能彰顯行動研究之特性。而由於行動研究之報告乃研究者敘寫自我從事探究之緣起、歷程和結果，因而可用第一人稱的方式來敘寫。而這樣的敘寫方式，也可讓讀者更能掌握研究者之思緒、情感與意圖等心理狀態，從而得到更為深入之理解與啟發（潘世尊，2005：396-398）。McNiff與Whitehead（2009：30）也強調，行動研究報告應是研究者對自我的「故事」之敘寫。Winter（2002）更指出，它涉及不同時間一系列事件之描述，因而在形式上必定是「敘事的」（narrative）。然而，論文審查者有時會從其他研究取向之角度來看待行動研究的敘寫與用語，因而認為研究報告之內涵失當。

舉例來說，筆者在一篇論文裡面，提及「本研究之研究對象乃筆者所規劃、推動與執行之教學專業發展機制與實施策略，以及筆者的相關構想、考量與行動」。然而，審查者卻指出，本研究之研究對象乃參與筆者所推動教學專業發展方案之教師，並要筆者針對研究對象之敘寫加以修改。誠然，筆者在研究過程中，必須蒐集參與此一方案教師之想法與感受之資料，惟這部分的資料之蒐集，旨在做為改善自我所推動教學專業發展機制之參考，亦即，筆者本身的實際行動、信念與價值取向仍為研究之焦點。審查者之質疑，顯然起於傳統量或質的研究之角度。因在這兩種研究取向裡面，研究對象乃研究者以外之他人。惟就行動研究而言，研究對象即研究者自身的行動與理論。

因此，論文審查者宜避免從其他研究取向之角度，來看待行動研究報告之敘寫；否則，審查結果與建議，可能導致有違行動研究特質與精神之情況發生。

(三) 小結

綜合上述，在針對行動研究報告的「形式」進行評估時，審查者可參表3來進行。

表3 研究報告「形式」之評估

向度	參考項目
架構	一 是否包含應有內容與向度（如研究起點與目的、研究歷程與重要探究活動及研究結果），且符合邏輯？ * 未必要依傳統慣用之章節名稱與順序／文獻探討未必要獨立成一章節。
敘寫角度 與用語	一 是否符合行動研究特質與精神？（如研究對象應即為研究者自身之行動與理論） * 可用第一人稱敘寫／避免從其他研究取向之角度看待行動研究報告之敘寫。

資料來源：筆者自編。

肆、行動研究價值之評估

除研究品質，一份研究報告是否具「價值」，也常是期刊發行單位或審查者關注的焦點。就行動研究而言，當研究者藉以改善自身之實務活動，將對他當時及往後所任教學生之身心發展產生正面影響，從而具「教育」之價值。不過，就期刊論文之發行單位或審查者而言，還希望一份研究報告能展現「學術」或「應用」之價值。例如，屬TSSCI期刊之《教育學刊》，就將「原創性、學術性或應用價值」，列為評分項目（占總分20%）；而《特殊教育研究學刊》與《特殊教育學報》，也都建議審查者針對論文創新性及學術或實用價值與貢獻，進行評估。

詳加分析可知，任何研究都是由「研究問題」、「研究方法與歷程」，以及「研究結果與結論」等三大部分所構成，使得任一研究之學術與應用價值，勢

必體現在這三個向度上。以此觀之，所謂學術價值，應是研究問題乃教育領域重要且尚缺乏深入探究之課題，而研究結果也能超越既有學術文獻之內涵。若是如此，「創新」應是學術價值之核心。當然，任何創新性的研究結果，必須奠基在嚴謹且適當的研究方法與歷程之上。至於應用價值，則為研究問題與其他實務情境關聯之程度，以及研究歷程或結果能應用到其他實務情境之程度。

一、學術價值之檢視

依照上述，若一項行動研究所探究之問題乃教育實務上的重要課題且尚未被深入探究（或曾被探究，但研究者所處教育情境具特殊性，因而仍然值得探究），而研究者也能透過必要及可提升行動研究品質之探究活動，發展問題解決方案。同時，他（或他們）所建構之問題解決方案，也確實能突破現有文獻之範疇，則可說具有創新性之學術價值。舉例來說，若某小學教師為瞭解自我之國語文教學是否適當及可如何改善，因而以自我之教學為研究對象，且以「國小國語文每一『課』的教學應如何進行」為研究焦點。由於這個問題乃全國所有小學教師都會面臨之課題，因而具實務上之重要性。而若它先前未曾被深入探究（或先前之研究成果已不合時宜），且該小學教師也能透過反省與行動及其他必要活動之進行，發展出能超越現有文獻內涵之「課」的教學目標、內容、方法與流程，則可說具創新性之學術價值。

這樣的價值，與一般量或質的研究所能展現之價值不同。在量的研究方面，期待研究結果能有效地解釋研究對象母群體之教育活動或特質，質的研究則希望研究結果能深入地描述、理解與詮釋研究之個案（前者探究的問題，如「臺灣地區的國小教師如何進行國語文每一『課』的教學？」；後者則可能是「研究個案教師如何進行國語文『課』的教學？」）。惟無論如何，它們都是以「實然」（is）層面之問題為研究核心，其所能展現之價值因而在於「研究對

象之教育活動或特質是如何」之回答。然而，行動研究乃以某一實務領域之教育目的與手段的更新和發展為標的，從而使其價值體現在「某一實務活動之目的與手段應該為何」此種問題的回答之上。

因此，行動研究因研究問題之性質與一般量或質的研究不同，以致研究結果所具之價值也迥異。事實上，不同研究方法可能產生之價值原本就可能不一，正因為如此，才會存在眾多性質有所差異之研究取向。然而，有些學者卻未察覺此點，從而認為所有研究都應產生他們所認同之某種價值（如量的研究取向所代表之價值），且因為行動研究之研究對象與方法和產生此種價值之途徑有所出入，就認為它的研究結果不具學術性。因此，論文審查者宜避免此種情況之發生，研究者則可參考McNiff與Whitehead（2009: 43）之建議，將研究問題的重要性及研究結果的突破性加以說明，以讓審查者更能瞭解其學術價值之所在。

然而，研究者即使如此，仍可能有審查者雖承認行動研究能產生特殊之價值，但仍認為它不是學術研究。此種質疑涉及何謂教育學術研究之議題。針對此點，楊深坑（1999）指出：「教育學發展至今，尚缺乏明顯的學術造型，以至於常淪為其他社會領域學科的應用」。同時，他也強調，不論是在研究典範、方法或理論的建構，教育學均有明顯「移植的特性」。以此觀之，何謂教育學術研究，至今並沒有被普遍認可之答案。有鑑於此，教育研究者應試圖為教育學建立符合「教育」特質之學術樣貌，包含教育研究應探究之問題、應採用之方法，以及研究結果應具有之內涵和特質。

面對這些課題，Hirst（1983）強調，教育實務上的問題具「應然」之特質，且涉及價值的判斷與選擇而不易解決，因而應成為教育研究之焦點。不僅如此，他還闡明未經實踐的檢測，無法宣稱任何用以解決教育問題之實踐原則為合理性，即合理性的實踐原則，必須起於對合理性的實務活動之反省，再將

潛隱於其中之教育理論予以析出，方能切合複雜實務情境之特性。而由於社會學或心理學等學科所探究者屬「實然」之問題，此與教育實務上的問題之性質有著根本上的不同，因此，教育工作者僅能將它們做為判斷與選擇時的一種參考，無法且不宜直接加以援用。另依Carr (1995: 70) 之論述，教育問題的適當解決，宜涉及「目的」與「手段」(包含教育內容、方法與評量)兩個層面，且應從目的切入，如此，才能避免重構後的教育方案仍受有問題之教育目的所支配。不過，他也指出，研究者可視需要透過實證主義或詮釋取向之研究技巧蒐集必要資料，以發展出更為適當之教育目的與手段 (Carr & Kemmis, 1986: 202-206)。

綜合上述的論點可知，教育研究應以教育實務上具應然特質之問題為探究焦點。在方法上，實踐的檢驗、反思與實務方案的重構等活動之交替進行，可說是不可或缺的。至於研究結果，乃具「應然」特質之知識，且應涉及某一實務領域或範疇之教育目的與手段。這樣的學術造型除可貼近教育問題之特性，還能讓教育學有別於社會學或心理學等學科而具獨特之樣貌，且不會淪為這些學科之附庸 (潘世尊，2007：3-36)。而行動研究正是能符應此種學術造型之研究型態。因它在近二、三十年來，乃伴隨教育研究的研究問題與方法之思考和論辯而發展。不過，這並非意謂著行動研究之論文皆具教育學術價值，因其所探究之問題可能已被深入研究或研究流程未必足夠周延與嚴謹。

除了上述，當談到「學術」一詞時，常會涉及「科學方法」與「理論發現或建構」這兩個概念，亦即，一項研究之方法必須符合科學規準，且研究結果必須具備理論發現或建構之特質，方可被稱為學術研究或具學術價值。然而，早有論者強調，所謂「科學」方法應依研究問題之內涵與性質而異 (劉仲冬，1996；潘世尊，2005：398-399)。換言之，愈能適當解決問題之方法，愈具科學之特質。面對教育實務具「應然」特質而涉及價值判斷之問題，理性思

辨與審慎判斷和選擇、實踐檢驗與反思調整，以及視需要運用量或質的技巧蒐集必要資料，應是能適當解決問題之方法而符合「科學」之要求（潘世尊，2007：113-138）。經由此種研究途徑，研究者可針對某一教育實務領域或範疇，發展出更為正當、可行及有效之教育目的與手段。而由於「教育」此一概念，乃針對學習者進行引導、教導或培育之活動，以使其身心往正面的方向發展和成長（簡良平，1992）。再者，教育活動之進行，會涉及某一實務領域或範疇之教育目的與手段應該為何之決定。因此，教育理論應針對這些已有事項之內涵加以闡明，且應通過實踐的檢驗。若是如此，行動研究之結果將有可能符合教育理論之要求，亦即行動研究應為建構教育理論之一種可能途徑（潘世尊，2007：75-92）。

以此觀之，在教育之領域，無論是研究方法或結果，行動研究都有可能符合學術之規準，而這也意謂著論文審查者不宜因自我所認同之研究取向和行動研究不同，就直接將它置於學術研究的範疇之外。

二、應用價值之衡量

筆者先前一項行動研究（以改善本身所任教系所某一模組課程為研究目的），曾被審查者質疑「僅聚焦於單一培育機構之課程，其應用性較侷限」。然而，後現代主義早已揭示每一實務情境有其特殊性。實務工作者在面對外在各項研究結果時，宜審慎地將它們和自我的處境及學生特質加以分析、對照和比較，再就值得其參考之處加以援用；否則，將有可能會對學生的身心發展產生負面影響而不自知（潘世尊，2005：209-233）。而這也意謂著並沒有任何課程與教學研究結果，可以讓實務工作者不假思索地直接應用。再者，就實務應用而言，任何研究所具有的都只是「參考」、「啟發」或「引導」之價值。Heikkinen、Huttunen與Syrjälä（2007）也將「喚醒與引人深思」（*evocativeness*）

之特質，視為一個好的行動研究之指標。

因此，若一項行動研究所探究之問題與其他實務情境之間有甚高之關聯性（即其他情境之實務工作者，亦會面臨相似之問題），且它所呈現之研究歷程與結果也能展現清晰、合理、可行與有效之特質，從而可能對其他實務情境發揮良好之參考、啓發或引導之功效，則其將具有應用之價值。況且，從Schütz的現象社會學、Berger與Luckmann的知識社會學、Gadamer的哲學詮釋學，以及法蘭克福學派的批判理論來看，相同社會、文化、歷史脈絡之下的實務情境可能具有某些共同特質（潘世尊，2007：84），亦即，行動研究之歷程與結果對其他實務情境之教育工作者而言，仍可能提供相當程度之參考價值。因研究者在研究過程中所面臨之問題與挑戰，也可能出現在相同社會、文化、歷史脈絡之下的實務情境。Elliott（2007）也曾依自己參與過的眾多行動研究經驗闡明此點，因此，行動研究論文的審查者不宜因它僅以研究者所處情境之實務活動為研究對象，就認為它的應用價值較低。

三、方法與價值之對應vs.可注意事項

針對行動研究學術與應用價值之評估，尚有如下兩點值得提出：

（一）首先，承繼實證主義傳統之量的研究取向，強調研究者應儘量運用「科學」之方法（即符合自然科學規準之方法），以避免研究結果受到個人主觀因素所影響，從而取得具「客觀特質」（objective character）之知識（Carr & Kemmis, 1986: 103）。然而，教育目的之決定涉及價值判斷與選擇，因而宜排除在教育研究的範疇之外（O'Connor, 1973）。是以，它所追求的是一種具「實然」與「客觀」特質之知識。至於詮釋取向之質性研究則認為，教育現象與活動之理解，離不開形構它們的實務工作者對外在世界之主觀詮釋；而實務工作者之詮釋，受到他們腦海中承繼自傳統之教育理論、價值及目的所支配。

再者，研究之進行，仰賴研究者的主觀詮釋及和研究對象的不斷對話，並依對話結果修改原先之詮釋與理解（潘世尊，2007：178）。雖然如此，研究者之研究重點仍在理解與描述研究對象，而未就其承繼之傳統與外顯行動，加以質疑和挑戰。因此，它追求的可說是一種建構、詮釋及實然之知識。

姑且不論這兩類研究途徑於方法論上的假定是否相融、互斥，或是否為真理（如是否真正存在具「客觀特質」之知識，或人們是否真能得到全然客觀之知識），它們所產生之知識對教育問題的解決而言，確實各有其功效，因而不宜互相否定彼此之價值。同時，它們也不宜否定行動研究之價值，因其研究焦點皆為「實然」之問題，亦即，並非教育實務上具「應然」特質之問題。不僅如此，為使研究結果更具實務應用價值，這兩種研究取向之研究者常會以「實然」問題之研究結果為基礎，透過「推演」或「演繹」的方式導出教育實務上的「應然」（如國小國語文「課」的教學目標、方法與流程之實施原則）。然而，經此途徑所推導出之實踐原則是否可行與有效？在實施過程中會面臨哪些困境與挑戰？適當的因應之道又是如何？這些都是未知數。況且，實務問題之解決，還需考量實務情境之中各項複雜潛隱要素（Hirst, 1983），例如，家長需求、社會期待，以及學生特質。但以某一「實然」問題之探究結果為基礎演繹出來之「應然」，並未如此。

與此不同的是，行動研究本就以實務工作者為核心成員，且以研究者自身教育實務上的問題為探究焦點。同時，它因為強調反省與行動的交替進行，以及視需要運用各種可能方式蒐集相關資料，以做為進一步檢討及改善之基礎，因而其所發展出來之問題解決方案，不但經過實踐的檢驗，且涵蓋可能面臨之困境與突破之道。從這個角度來看，行動研究對教育實務上具「應然」特質問題之解決，連同它所發展出來之解決方案於實務應用之參考價值，有一般量與質的研究所無法取代之功效。當然，並非每個行動研究者都能運用適當之

方法進行探究，惟此一部分之缺失乃攸關行動研究品質之問題。因此，行動研究論文的審查者，不宜因它是以實務工作者自身的實務活動為探究焦點，就先入為主地認定這樣的研究確乏學術與應用之價值。

(二) 其次，從Aristotle (350B.C./ 2000: 103-118) 的實踐哲學來看，人類的實務活動分為「製作」(poiesis) 與「實踐」(praxis) 兩種。其中，製作乃價值中立之活動，旨在透過有效的活動以達成既定目的(如完成某項產品之製作)；而其進行除被現今稱為「技術性知識」(technical knowledge) 之techne所引導，還仰賴師傅的引導、訓練，以及學徒的模仿和實作；它所產生者，亦為技術性知識(Carr, 2006)。因此，技術性知識之取得離不開實作經驗，且個體是否具備此種知識，端賴他是否能在製作之情境中，展現出相對應的能力與專門技術。而這也意味著在Aristotle的眼中，「知識即能力」(潘世尊，2007: 102-103)——即具某種知識者，亦能展現相對應之技能，且此種知識與技能也確能有效達成既定之目的。

至於實踐，則還涉及良善目的之尋求與實現(Aristotle, 350B.C./ 2000: 103-118)。Feldman (2007) 也曾強調，「可行有效」(workable) 之行動未必符合倫理之要求。然而，如何方為良善，此與實務情境之特質密切相關。因此，實務工作者必須衡量實務情境中的各項影響因素與力量，然後透過實踐知識、智慧及實作和其後的反思，方能逐漸形構道德正當且能切合情境特質之目的和行動(Carr, 2006)。經此過程，實務工作者可逐漸增進其實踐知識與智慧。因此，實踐知識之取得不但離不開實作經驗，還無法如技術性知識般透過教學之方式來學習(Saugstade, 2002)；因它的取得奠基於特定情境下的價值判斷及對其施行結果之反思，且實務情境又往往甚為複雜與多樣。再者，具某種實踐知識者，除真正瞭解實務活動中的各種影響因素及符合道德正當與可行要求之行動標的外，還具體知道可有效達成目的之手段，且能確實展現與做到。

以此觀之，「教育」應屬實踐之領域，因它涉及教育活動的目的與手段之選取與決定，且教育實務情境往往甚為複雜與多變。因此，教育問題的解決及教育知識之取得，必須仰賴實作、反思及價值判斷等活動，且行動研究乃獲取教育知識之一種可能管道（潘世尊，2007：93-112）。若是如此，行動研究之歷程與結果，將具有一般量與質的研究所無法取代之功效與價值，因它們並不會藉由實作、反思與價值判斷等活動，針對某一教育領域之目的與手段加以探究。是以，行動研究論文的審查者不宜因它是在單一教育情境進行，從而貶低其學術與應用之價值。

四、小結

綜合上述，論文審查者在評估行動研究之價值時，可參考表4來進行。

表 4 研究價值之評估

向度	參考項目
學術 價值	— 研究問題是否為教育實務上的重要課題，且值得探究？
	— 研究者所建構之問題解決方案，是否能突破現有文獻之內涵？ （問題解決方案的發展，奠基於必要及可提升研究品質之探究活動）
應用 價值	— 研究問題是否與其他實務情境之間具關聯性？（其他實務工作者亦會面臨相似之問題）
	— 研究歷程是否清晰？結果是否具道德正當、可行與有效之特質？
注意 事項	* 避免以自我所認同之研究取向，貶低行動研究之學術與應用價值
	* 避免因行動研究以研究者所處情境及自身之實務活動為研究焦點，就認定其確乏學術與應用之價值

資料來源：筆者自編。

針對表4，值得提出的是，許多行動研究因研究者本身的疏忽、經驗與能力不足或其他因素，導致無法適切實現原初之意圖。因此，研究者把研究報告的敘寫主軸放在研究過程中的問題與困境（即行動研究的方法與實踐）之反

思。詳加分析，這些研究所論述之焦點乃實務上的重要課題，因它們也可能發生在其他有志於推動行動研究的實務工作者身上。而若這些課題尚未被深入探究，且研究者能詳實描述它們的產生緣由與背景，並以深入的反省為基礎，提出改善建議；儘管這些建議尚未經過實踐的檢驗，但整份研究報告應仍具一定程度之應用價值。因其他實務工作者不但可藉以避免犯相同之錯誤，還可以瞭解到可能有助於提升行動研究品質之策略。

伍、結論與建議

無論是研究目的或研究對象，行動研究皆與一般所謂量或質的研究有所不同。再者，行動研究者可視需要援用量或質的研究技巧蒐集必要資料，以便能做出更為適當之判斷與選擇。因此，行動研究報告的審查標準，也應與量或質的研究有所差異。然而，國內許多學者卻是從自我所認同研究取向之標準，進行審查。長此以往，不僅行動研究的進行與研究報告的撰寫都會受到負面影響，教育實務的改善及教育學術的發展，亦會受到衝擊。為迎合這樣的標準，實務工作者之研究活動及報告之撰寫，可能都會扭曲行動研究之精神與特質，從而對教育實踐的改善及教育學之發展，造成負面影響。

因此，本著讓行動研究更能實現改善教育實踐及充實教育學術內涵之理念，筆者先就行動研究的目的、開始、研究對象與方法，簡要闡述其內涵，然後試著從「研究品質」與「研究價值」這兩個甚受學術期刊關注之向度，闡明可供論文審查者參考與注意之事項，包含：

第一，行動研究「研究品質」之審查，可針對研究活動的內容與報告之形式進行評估，具體內涵與值得注意事項，如表1、表2與表3所示。

第二，行動研究「研究價值」之審查，可就學術與應用價值進行檢視，具體內涵及應注意事項，如表4所示。

綜合本文探究結果，行動研究論文的審查者未掌握其特質與精神或以其他研究取向之特性來評估其品質與價值，乃偏誤形成之重要因素。因此，學者們在審查行動研究論文時，首先，可參考表1、表2、表3與表4之內涵，針對其研究品質與價值進行評估和檢視；其次，必須對行動研究之精神與特質有所瞭解，且不宜緊抱自我原本信奉之研究取向。屬TSSCI期刊之《教育科學研究期刊》雖列舉多項論文審查參考要點，但也提醒審查者「可以視論文之性質，選擇其中適用之項目來考量審查」。

近幾年來，行動研究的品質、效度或嚴謹性的評估等議題，受到許多學者的關注（Martí & Villasante, 2009）。惟其中仍較少如本文般，從論文審查的角度切入，且分別就「品質」及「價值」之評估，進行較為整體之論述與探究。不僅如此，本文還針對行動研究論文之審查可能失當之處加以分析與討論，此一部份亦較少見於相關文獻。因此，本文之內涵或可做為國內教育學界審查行動研究論文時的一種參考。同時，筆者也期待本文能發揮「拋磚引玉」之功效，引發學者針對行動研究論文的審查之議題，做進一步的探討。

最後，要說明的是，本文雖針對行動研究論文的審查可能面臨之若干問題加以分析與討論，惟筆者所析論之問題未必將行動研究報告可能面臨之不當審查標準或可參考之審查項目，皆涵蓋在內。舉例來說，筆者在論文中所描述的一些期刊論文的評鑑指標，可能代表許多審查者的見解或被審查者據以進行審查；同時，筆者所描述自我論文所收到的一些未必適用行動研究之審查意見，也可能反映某些審查者的觀點。但即使如此，它們並非審查者之直接自陳，且可能僅為許多不當審查標準中的一部分。若要更加深入瞭解審查者所擁有可能不適宜之審查標準，未來或可透過深度訪談、參與觀察（即列席論文審查會議並實地觀察）或蒐集論文審查者之實際書面審查意見等方式，以取得更為豐富的資料。而若能如此，將可發展成另一篇以國內論文審查者的審查觀點

及其所承繼的學術傳統為基礎，針對其中不適用於行動研究之處進行質疑、挑戰與提出修正建議之論文。因本文主要從行動研究的內涵與特質之角度出發，論述其審查上的可能問題與標準，但由於執行與資料之取得並不容易，而要讓這樣的一篇論文通過重要期刊的審查並獲得刊登，更非易事。因為這樣的論文直接挑戰的對象，可能就是它的審查者之學術權威、傳統與信念。

雖然Foucault指出，權力關係網絡下的人們會產生交互影響的力量，因而影響「論述」的形成與轉變。然而，在「雙向匿名」以保護審查者及學術專業自主的前提之下，論文投稿者和審查者之間的權力關係卻比較像批判理論所描述——屬於一種「上位者vs.下位者」、「有權勢者vs.無權勢者」、「支配者vs.被支配者」，甚至是「壓迫者vs.被壓迫者」之關係。易言之，論文投稿者之聲音、訴求與答辯說明，可能不會對審查者造成絲毫影響。不過，基於審查者及學術專業自主之保護，這樣的關係似乎是必要之惡。面對此種情況，一來，論文審查者或可以自省的態度面對自我所信奉之學術傳統，並試著理解不同學術傳統之信念與價值；再者，認可行動研究之價值，卻發現行動研究報告時常受到不公平審查意見對待者，或可積極地透過可能的管道為其發聲。倘若這樣的論文時常見諸於學術期刊，將可逐漸發揮影響力，而這也是筆者撰寫本文的用意之一。

除此之外，Carr與Kemmis（1986: 162-164, 206-207）也曾建議被不當「上對下」權力關係壓迫者，可透過群體組織及聯合各種可能的力量之方式，以釐清使「合理性」的改變受挫之原因，並尋求突破之道。因若不如此，改變可能不易發生。是以，行動研究的倡導者也可透過實踐智慧之展現，設法組成有凝聚力及實踐力之社群，然後透過各種可能的管道與資源，以使行動研究的特質與審查標準，獲得不同學術傳統之期刊主編、編輯委員或審查者之認同。不過，筆者也要說明，即使在行動研究的倡導者與實踐者之間，行動研究報告的

衡量標準，仍是一個爭論中的議題 (McMahon & Jefford, 2009)。行動研究復甦於英國的重要推手——Elliott，他曾表示他所提出衡鑑行動研究品質之指標，可能無法涵蓋不同行動研究型態之評估 (Elliott, 2007)。因此，後續研究者仍可針對相關課題再做深入探究。

參考文獻

- 成虹飛（2001）。行動研究中閱讀／看的問題：一篇重寫的稿子。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173-198）。臺北：揚智文化。
- [Cherng, H. F. (2001). The problems implicit in the reading/reviewing of action research: A rewritten manuscript. In Association for Curriculum and Instruction, Taiwan, R.O.C. (Ed.), *Action research and the innovation of curriculum and instruction* (pp. 173-198). Taipei, Taiwan: Yang Chih Book.]
- 林生傳（2003）。*教育研究法：全方位的統整與分析*。臺北：心理。
- [Lin, S. C. (2003). *Methods of educational research: All dimensional integration and analysis*. Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 林佩璇（2009）。課程行動研究的實踐論述：從自我到社會文化。*教育實踐與研究*，22（2），95-122。
- [Lin, P. H. (2009). The practical discourses of curriculum action research: From one-self towards social culture. *Journal of Educational Practice and Research*, 22(2), 95-122.]
- 柳雅梅、黃秀霜（2006）。平衡閱讀教學之行動研究。*國民教育研究集刊*，15，161-178。
- [Leou, Y. M., & Huang, H. S. (2006). An action research of a balanced reading instruction. *Bulletin of Research on Elementary Education*, 15, 161-178.]
- 夏林清（2000）。教育實踐中的多重對話關係：回應潘世尊老師的行動研究。*應用心理研究*，8，239-244。
- [Hsia, L. C. (2000). Conversational relationships in educational praxis. *Research in Applied Psychology*, 8, 239-244.]
- 夏林清、鄭村棋（譯）（2006）。C. Argyris & D. A. Schön著。*組織學習：理論、方法與實踐*。臺北：遠流。
- [Argyris, C., & Schön, D. A. (2006). *Organizational learning II: Theory, method, and practice* (2nd ed.) (L. C. Hsia & T. C. Cheng, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan-Liou. (Original work published 1996)]
- 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）。臺北：師大書苑。

- [Zhang, S. P. (1991). Action research. In K. H. Huang & M. F. Chien (Eds.), *Educational research methods* (pp. 341-372). Taipei, Taiwan: Shih Ta Book.]
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北：五南圖書。
- [Chen, X. M. (2002). *Qualitative research of social science*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 陳宜姣 (2008)。一位國小教師探究閱讀策略教學之行動研究。明道大學教學藝術研究所碩士論文，未出版，彰化。
- [Chen, Y. W. (2008). *An elementary teacher's action research on reading strategy instruction*. Unpublished master's thesis, Institute of Teaching Art, MingDao University, Changhua County, Taiwan.]
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。臺北：師大書苑。
- [Chen, H. P. (1998). *Educational action research*. Taipei, Taiwan: Shih Ta Book.]
- 陳惠邦 (2004)。行動研究在臺灣教育場域中的發展與反思。載於潘慧玲 (主編)，**教育研究方法論：觀點與方法** (頁433-451)。臺北：心理。
- [Chen, H. P. (2004). The reflection on the development of action research in the area of education in Taiwan. In H. L. Pan (Ed.), *Methodology of educational research: Perspectives and methods* (pp. 433-451). Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 黃志順 (2004)。行動研究與課程教學革新之間？一個行動研究者的反省。**應用心理研究**，21，91-111。
- [Huang, C. S. (2004). What are between "action research" and "curriculum and teaching reform"? Some action researcher's reflections. *Research in Applied Psychology*, 21, 91-111.]
- 黃志雄、陳明聰 (2008)。阿明的電腦夢：重度障礙學生輔助溝通介入之行動研究。**特殊教育學報**，27，129-156。
- [Huang, C. H., & Chen, M. C. (2008). The action process and effects of augmentative and alternative communication intervention on a student with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 27, 129-156.]
- 楊深坑 (1999)。教育學門成就評估報告。**人文與社會科學簡訊**，2 (3)，20-33。
- [Yang, S. K. (1999). An evaluation report of the achievements in the field of education. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 2(3), 20-33.]
- 甄曉蘭 (2001)。行動研究成果的評估與呈現。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199-221)。臺北：揚智文化。

- [Chen, S. L. (2001). The evaluation and presentation for the efforts of action research. In Association for Curriculum and Instruction, Taiwan, R.O.C. (Ed.), *Action research and the innovation of curriculum and instruction* (pp. 199-221). Taipei, Taiwan: Yang Chih Book.]
- 劉仲冬 (1996)。量與質社會研究的爭議及社會研究未來的出路。載於胡幼慧 (主編), *質性研究：理論、方法及本土女性研究實例* (頁121-140)。臺北：巨流。
- [Liu, C. T. (1996). The controversies between quantitative and qualitative social research and the prospects of social research. In Y. H. Hu (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and local examples of feminine research* (pp. 121-140). Taipei, Taiwan: Chuliu.]
- 潘世尊 (2003)。一個行動研究者的雙重追尋：改善教學與對行動研究的認識。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- [Pan, T. T. (2003). *The dual pursuit of an action researcher: The improvement of instruction and the recognition to action research*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 潘世尊 (2005)。教育行動研究——理論、實踐與反省。臺北：心理。
- [Pan, T. T. (2005). *Educational action research: Theory, practice, and reflection*. Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 潘世尊 (2007)。教育、理論與行動研究。臺北：華騰文化。
- [Pan, T. T. (2007). *Education, theory and action research*. Taipei, Taiwan: Farternng.]
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。臺北：五南圖書。
- [Tsai, C. T. (2000). *Educational action research*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 蔡清田 (2004)。透過行動研究，推動課程發展。載於蔡清田 (主編), *課程發展行動研究* (頁1-29)。臺北：五南圖書。
- [Tsai, C. T. (2004). Promote the development of curriculum through action research. In C. T. Tsai (Ed.), *Action research of curriculum development* (pp. 1-29). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 簡良平 (1992)。赫思特教育理論之建立。現代教育, 7 (1=25), 7-86。
- [Juan, L. P. (1992). The construction of Hirst's educational theory. *Contemporary Education Quarterly*, 7(1=25), 7-86.]
- 薛梨真 (2008)。私立科技大學教師有效教學之行動研究。課程與教學季刊, 11 (1), 265-286。

- [Hsueh, L. C. (2008). Action research for effective teaching in a private university of technology. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(1), 265-286.]
- 蕭昭君 (2004)。國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑。載於潘慧玲 (主編), *教育研究方法論：觀點與方法* (頁457-494)。臺北：心理。
- [Hsiao, J. J. (2004). What has been liberated by action research in Taiwan? The reading and confusion of a teacher educator. In H. L. Pan (Ed.), *Methodology of educational research: Perspectives and methods* (pp. 457-494). Taipei, Taiwan: Psychology.]
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Aristotle (2000). *Nicomachean ethics*. (R. Crisp, Trans.). New York: Cambridge University Press. (Original work published 350 B.C.)
- Carabine, J. (2001). Unmarried motherhood 1830-1990: A genealogical analysis. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 267-310). London, UK: Sage.
- Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London, UK: Falmer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-357.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Detardo-Bora, K. A. (2004). Action research in a world of positivist-oriented review boards. *Action Research*, 2(3), 237-253.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, XXXV(2), 149-169.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, UK: Open University

Press.

- Elliott, J. (2007). Assessing the quality of action research. *Research Papers in Education*, 22(2), 229-246.
- Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, 15(1), 21-32.
- Green, K. (1999). Defining the field of literature in action research: A personal approach. *Educational Action Research*, 7(1), 105-123.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon. (original work published 1981)
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
- Hirst, P. H. (1983). Educational theory. In P. H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation disciplines* (pp. 3-29). London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Jennings, L. G., & Graham, A. P. (1996). Exposing discourses through action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 165-182). London, UK: Falmer.
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 199-242). London, UK: Falmer.
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1979)
- Martí, J., & Villasante, T. R. (2009). Quality in action research: Reflections for second-order inquiry. *Systemic Practice and Action Research*, 22(5), 383-396.
- McMahon, T., & Jefford, E. (2009). Assessing action-research projects within formal academic programmes: Using Elliott's context-related criteria to resolve the rigour versus flexibility dilemma. *Educational Action Research*, 17(3), 359-371.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. London, UK: Sage.
- Melrose, M. J. (2001). Maximizing the rigor of action research: Why would you want to? How could you? *Field Methods*, 13(2), 160-180.
- Newman, S. (1999). Constructing and critiquing reflective practice. *Educational Action*

- Research*, 7(1), 145-162.
- 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, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187-203.
- Saugstade, T. (2002). Educational theory and practice in an Aristotelian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. London, UK: Open University Press.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 13-27). London, UK: Falmer.
- Winter, R. (2002). Truth or fiction: Problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10(1), 143-154.
- Winter, R., & Badley, G. (2007). Action research and academic writing: A conversation. *Educational Action Research*, 15(2), 253-270.
- Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research*, 6(1), 9-19.