

「行动研究」对教师成长的意义： 一位教师经历的分享

汤才伟

香港中文大学 优质学校改进计划

摘要

「行动研究」虽不被视为正统的研究方法，但却对教师的专业发展具有重大的意义。首先，「行动研究」强调对现实问题的探讨和解决，对教师实际的教学工作有着实践价值；其次，「行动研究」重视探究的持续和跟进，让探究行为成为教师教学工作的一部分；最后，「行动研究」希望教师能与学者共同分享研究的权利，从而提升教师的专业地位和自信。从学校改进的概念来说，「行动研究」更可以作为一项起动教师专业发展和改进的策略：透过个人的「行动研究」计划，让这种对教学问题进行分析、解决、反思、再行动的专业行为推展至全校，整体提升学校的教学效能。本文透过一宗个案的记述，展示一位参与「行动研究」的教师在个人教学专业方面所呈现的转变，并进而逐步影响科组以内其他的教师。

关键词：行动研究、教师专业发展、学校改进、大学与学校伙伴协作

前言

社会的改变往往引发教育的改革。但从过往教育改革的众多经验中发现：

- (1) 要求教师从一开始就接受改革的新理念是一件十分困难的工作，尤其当改革要求与教师已有的认知和经验相差得愈远，困难也就愈大；
- (2) 推动教育的成功关键在于根本观念上的认受；单纯技术层面的转变并不能使教师真正延续教育的理念和精神；
- (3) 前线教师是成功推动教育的关键因素，没有教师的真正投入和参与，任何改革都难以取得真正的成功。

以上三点说明教师在改革进程中的一种复杂角色：我们既需要教师从根本的理念上作出改变，但我们却又无奈地接受这种改变是十分的困难；我们既要承受由外围带动改革的客观事实，但却偏偏又要依赖内围教师的主动和投入以取得成功。所以如何让教师能够更快接受新的教育观念、掌握当中的技巧，并在专业的发展上持之以恒，将是整个改革进程中所需着力的地方。

在近年教育的浪潮下，支持教师进行改革工作的计划如雨后春笋。比起改革前的情况，现时教师已普遍接受这种在职的专业发展观念和安排。除了一般的长、短期进修、工作坊、研讨会外，更有在校内推行同侪观课、示范、分享等促进专业发展的工作。发展至近年，有部分学校开始要求教师进行「行动研究」(action research)，目的除了要进一步发展教师的专业知识和能力，更有是为了要展示教师专业工作的成效。学校的改进工作，由初期以启动教师的参与，到往后的常规化和制度化，再到今天的「行动研究」，似乎对校内的改进工作增加了一点「求证」、「问责」的倾向。

本文将先对「行动研究」的概念作一简单的介绍，目的在说明「行动研究」的内容和意义；然后再以一所中校的实践例子，描述教师在参与「行动研究」后的个人转变，并进一步指出「行动研究」与「学校改进」(school improvement)之间互相呼应的关系。

一、行动研究的理论背景

任何一种教育主张的兴起，背后多受着当时思潮的影响。回顾行动研究在这几十年来的发展，不单有助理解其背后思潮的特点，也让我们对行动研究的特质有更进一步的认识。这里将只从背景思潮的特点与行动研究理念的关系来介绍行动研究的发展历史。

一般都认为行动研究一词是由 40 年代美国学者 Kurt Lewin 首先提出。当时正值大战期间，粮食短缺，所以美国政府希望家庭主妇能改以牛肚(tripe)来代替牛肉。Lewin 遂被委任负责研究如何改变家庭主妇的膳食习惯。结果发现：「与专家一起民主讨论和集体研究的主妇要比只听专家报告的主妇更好地改变了膳食习惯」(吴义昌，2000，页 145)。Lewin 的研究贡献在于他从新的角度来看研究的工作，当中不少成为了日后行动研究的主要原则概念(Greenwood & Levin, 1998)。例如：

- (1) 知識的創造需要與解決現實生活問題結合起來
- (2) 研究員應該從一個旁觀者的身份變成參與解決具體問題的角色
- (3) 理論的好壞需視乎它解決現實生活中所出現問題的能力

Lewin 的行動研究概念對大戰後急需復元的工業生產有著重大的意義。挪威心理學家兼人力資源經理 Einar Thorsrud 旋即把 Lewin 的行動研究概念應用在所謂工業民主的計劃(Norwegian Industrial Democracy Project)上。計劃的目的是要透過工人的參與來推動前線的決策(democracy at the shop-floor level)。有關計劃的概念最後被挪威幾家大汽車公司接納，並取得顯著的成績。

Lewin 對行動研究的貢獻還在於以「行動實踐」的模式來作為研究的手段，當中有關研究員的角色轉變問題，更涉及到行動研究背後的价值理念，而這一方面與杜威(John Dewey)的現實主義(pragmatism)有著十分密切的關係。杜威的教育思想源自他的民主理念。他認為公立教育的目的就是要讓社會上每一個人都有機會接受教育，從而能夠把自己的觀點和經驗貢獻給社會，所以教育是集體民主的發展過程(collective democratic process)；杜威同時也相信知識來自實踐，所以解決問題的最佳答案需決定於它是否能夠解決現實生活中的問題。這點與 Lewin 有著相同的觀點。

杜威這種強調個人權利、公開參與、尊重差異、重視實踐的現實主義在教育領域中逐漸演變成強調個人認知的建構、教育的開放、營造有利的環境、培養學生從實踐中發展潛能等教育價值觀念。當這些價值應用到教育研究的範疇上，亦同樣要求研究應開放讓所有老師參與、研究應該考慮個別教學情景的差異、研究的作用應該回到現實的實踐中去等等(Greenwood & Levin, 1998)。在 50 年代，經過哥倫比亞大學師範學院院長 Stephen Corey 的鼓吹，行動研究便迅即發展起來。總的來說，行動研究可以說是在民主和現實主義配合下的概念。

但到了 50 年代末期，隨著實證主義(logical positivism)的興起，行動研究便告衰落。實證主義認為世界具有客觀的真實性，所以研究的意義就是運用科學的方法去找出這些事實。實證研究的目的是希望能透過研究，得出一般性的規律來讓人容易理解複雜的世界。

實證主義在大戰後的重振工業過程中獲得高度的重視。R-D-D (Research, Development, Dissemination) 模式代表了實證主義探討事物的法則。研究(Research)的目的是要找出客觀事物的一般性規律，得知這些規律可以讓人們從事開發(Development)和推廣(Dissemination)的工作。這種開拓事業的工業觀念，突出了研究者的主體性、研究方法的實驗性、研究結果的規律性和應用研究結果的普遍性。在實證主義之下，行動研究中本來強調研究者與實踐者的平等關係便不再受到重視；研究與現實實踐的關係也因為對研究只為探求一般的規律而解除。所以在實證主義盛行的 60 年代，行動研究經歷了一段沉寂的時期。

實證主義的 R-D-D 模式「以專家的理論和設想為中心，把參與教師及其活動當成為專家提供數據和數據的工具，遠離常態的學校生活、實際的課堂教學和複雜的教育教學過程，所以其成果脫離教育實踐，難以推廣實施」(張民選，見吳義昌，2000，頁 146)。實證研究這種不適用性造成了教師對研究的負面心理。例如把研究視為是專家的一種學術活動，一種需要「專門」知識和技術的探究過程。其「專業」的形象令教師把研究看成是一件很遙遠(remote)的事情，甚至否定教師在面對日常工作中所得的直覺知識。結果教師只成為研究成果的用戶，對研究的興趣愈來愈淡薄，甚至產生畏懼(threat)(Elliott, 1991)。

假若研究的目的是希望有关的结果能够帮助前线教师改善他们日常教学的工作，那实证主义这种由「专家」主导的研究方式和成果便显然不适用。一种从实际应用情况出发的研究活动，才能够真正满足教师的需要。教育研究之所以需要重视实践情境，是因为教育的情境具有很强的独特性，而教师在教学知识和技能方面的成长，正是透过这些独特的实践过程所累积而来（Huberman, 1993）。研究教师成长的文献亦指出，教师的转变需要来自实际的个人经历（Guskey, 2002），因此过分概括的教学理论，必然难以说明个别教学情境的运作。

行动研究要求把研究的意义回归到实践中去，正符合教育的特点；而要求把研究员的角色开放予前线的教师，目的也是要回应教师在教学中累积成长的观点（McNiff, Lomax, & Whitehead, 2003）。到了 70 年代，英国的课程专家 Lawrence Stenhouse 便主张「教师专业自主」，强调教师既有研究的权利，也有研究的条件，提出「教师即研究者」（teachers-as-researchers）的口号，行动研究也因此被称为「内者研究」（insider research）。加上自 60 年代以来的校本课程改革运动，要求教师在管理校本课程上对本身学校情况进行更多的探讨工作，结果进一步加强行动研究的需要（Elliott, 1991）。因此，行动研究在 70 年代又再次兴盛起来。

到了近年，社会对知识观念的转变、对学习理论的改观，都处处突出了学习者在知识结构过程中的「个人」和「过程」意义，这与行动研究背后所主张的理念有颇多共通的地方，所以踏入 80 年代以来，行动研究一直为教育界所重视。

二、行动研究对教师专业发展的意义

从以上的介绍可见，行动研究的观点是要把研究的意义、工作和权利归还给前线的教师，让教师对影响自己教学行为的研究具有主动权、发言权。这对教师本身的专业地位、发展和承担等方面来说，都具有重大的意义。

1. 专业知识的建构

行动研究把研究的工作归还到教师的手中，这不单是对教师个人专业地位的重视，而且更是对教师个人经验和知识的一种肯定。以探求普遍规律为主的实证主义，并不认为个人的实践知识和体会具有普遍性，所以往往对教师在前线工作中所取得的经验和知识不表重视。但随着对教师专业发展的认识，愈来愈多学者认为教师的专业效能，正是他们日常个人教学经历所累积的经验、知识和能力（Huberman, 1993）。可惜这类经验和智能属于缄默性知识（tacit knowledge），它本身并不容易加以描述，也不容易予以固定（顾泠沅、杨玉东，2003）。原因是教学环境本身就是一项流动而多变的因素，所以教师专业效能的本质，往往呈现在教师能够因应教学环境的转变而调节教学的策略上；而且这种从实践中所得的专业能力，一般都被内化成为教师真正拥有的能力（周耀武，2002）。教师这种「应变」能力的流动性（fluidity）和特殊性（particularity），正是教师的「专业」之所在。

教师的专业既然与其活动的情境有着密切的关系，那教师的专业知识就并不一定纯粹来自外界。在过往忽视教师经验的情况之下，专业知识成为一种外在学问，专家成为了这类学问的

唯一创造者和拥有人；结果轻视教师在专业知识方面的地位。影响所及，教学的权威性来自专家的身分及其代表的知识，教师在面对本身的实际教学情况，处处显得有求于人。所以近年不少学者（Duffy, 1997; Hoffman & Duffy, 2001）提出强效教师（powerful teacher）的概念，认为教学的强效应该是来自教师本身，而不是任何专家所倡议的教学模式。

2. 专业意识的培养

行动研究把研究权利交回前线教师的主张，除了承认教师的专业地位之外，也意味着教师对本身专业身份的承担：教师需要对本身的教学效能问题负起研究和改善的责任。这种责任的承担是教师从对个人工作的关注到对个人工作负责的成长过程（McNiff, Lomax, & Whitehead, 2003）。教师平日只管教学的工作，对教学背后的理论少有进行讨论，以致教师的专业形象不高，甚至有被外界讥讽为「教书匠」、「搬运工」（吴景荃，2001）。在面对教学失效的事实面前，教师往往轻易把问题的责任抛向负责研究的「专家」，甘心矮化自己成为「专家」的执行者。行动研究正好让教师摆脱这种低专业的角色，重新要求自己从每一天的工作中进行专业的优化研究工作。

教师透过行动研究，如果能够有效解决教学上所面对的种种问题，不单对研究工作的意义回复兴趣和信心，也对自己作为一位「专业」的教师增强了自信。

3. 理论与实践的融合

教育自成为专上学院一门专门知识，教师培训的工作便从教师训练（teacher training）变成教师教育（teacher education）。由「训练」变成「教育」，意味着培训的内容不再集中于技术的层面，而是兼具研究、理论的一门系统化知识。可惜的是，当教师培训从「训练」变成「教育」之后，却并不见得能够有效地提高教师的教学能力；相反，这类由大学主办的教师课程，更往往被指对改变教师的教学行为没有多大的帮助。理论对教师来说只不过是一些不切实际的空谈。久而久之，理论知识与实践经验就愈拉愈远。

理论之所以有时候变得不切实际，其实涉及教学规律的一般性和特殊性分别。一般性的教学规律虽然对教学的情况作出了某程度的综合归纳，但却由于过于一般化，以致在特殊的环境之下，其意义反而显得含糊。而教学的成效往往就视乎教师对个别教学情境的认识和处理，所以理论之于教师的作用，是如何在对情境作出判断之下，对情境的种种变量作出控制或调整，让一般性的理论能够应用到实践上去，最后做到理论与实践的结合。

4. 实践中的专业成长过程

面对教学情境的这种多变特质，教师的成长不能再依赖现成的、个别的教学方法。教师需要掌握各种「有效」方法背后的原理。教师要真正发展专业，就必须有能力审视教学环境，然后审时度势，再结合各方面的理论，作出最有效的教学判断，成为一位强效的教师。在整个判断过程中，教师需要的不是一种固定的知识，而是一种综合的解难态度、知识与能力。简单来

说，能力的提升来自实践的整个过程。因此教师需要对自己教学的成效作出「关注」、「反思」、「试验」，才会得到真正的专业成长。

由于整个关注、反思、试验的过程都是围绕教师本身的工作环境和事务，所以最为教师本人所关注，也是教师所最熟悉；从这情况下所经历的专业发展最为老师所理解和实用，所以带来的影响也是最深刻和有效。而种种的阶段都是环环相扣，成为教师发展的一个持续过程。行动研究所强调的实践意义正正符合教师成长的这种特性。

三、行动研究的基本步骤

根据之前的讨论，行动研究的基本理念是重视研究的实用价值，强调使用研究成果的人的亲身参与，和给予前线用家一份与专业研究人员对等的地位。

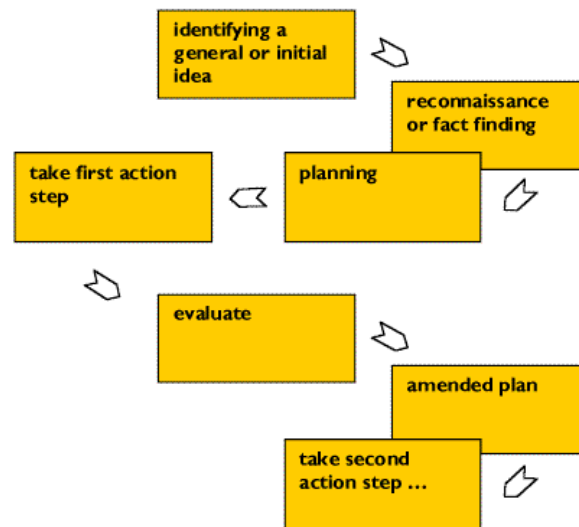
既然重视研究的实用价值，那行动研究中的研究问题就必须来自现实教学当中所遇到的困难，而这些困难正好是教师所迫切要去解决的问题；而且解决问题的方案必须在实践中去求证和实践；而方案的成功不单单在于找到答案，更在于教师对问题的重新理解，和能够切实有效地于日常的教学中运用研究的成果，甚至成为之后教师的教学行为习惯。

而强调教师亲身参与研究的过程，目的是要教师审视问题所出现的环境。如果承认教学环境的特殊性，那对问题出现背后的种种环境因素分析，最有能力的莫过于身处其中的教师本人。目前不少教学失效的现象，归根到柢是教师未有认真地去认识本身所处的教学环境，包括学生的特质和需要、课程的要求和宗旨、学校的管理和文化等等。

所以从分拆「行动」和「研究」这两个词的意义来看，「行动研究」必须具有「行动」的实践意义和要求：重视教师在现实教学工作中所要解决的真实问题，要求在对问题的认识基础上设计合适、可行的解决方案，并予以落实和执行、检视和反思；而整个「研究」的探索过程必须具备一般研究所要求的客观、严谨、科学的特点，所以要求对关注的问题进行仔细的分析和描述、根据现有的知识基础规划解决的方案、对方案的成效作客观、系统的分析，最终从成效的结果来检视方案的价值。而有别于一般独立的研究，行动研究更强调整个研究是一个持续不断的过程。教师需要在检讨上一轮的行动研究基础上，再进行下一轮的修正和探索。总的来说，期望的是教师对其专业工作的一种持续思考、实践和成长。

所以典型的行动研究都包括以下几个循环持续的基本步骤：

图一：行动研究的基本步骤



数据源：<http://www.infed.org/research/b-actres.htm>

四、个案分享

1. 学校的背景

本个案来自香港一所男女津贴中学（以下简称 Y 校），学校自 1969 建校以来，已有 40 多年历史。学生成绩属中游（Band II）以下。全校共有 28 班。学校于过去亦曾参加香港中文大学的「优质学校改进计划」。当年主要发展学生培育方面的改进工作。困难主要是校内教师之间的关系并不理想，协作文化并不普遍。旧校长于 2010 年退休，新校长经向外招聘到任，不属于校内原任教师，但具有学校改进工作的经验。

该校于 2012 参加由九龙仓集团拨款进行的「学校起动计划」，此为九龙仓集团与「优质学校改进计划」共同推行的计划，因此学校期间再获「优质学校改进计划」提供专业支持。此计划为期六年。学校于每年需要就学校的发展方向提交建议书，于每学年完结时就该学年的计划成效提交报告。

2. 出现「行动研究」计划的背景

Y 校于参加「学校起动计划」首年，建议在中、英文科进行分组教学，学校并于建议书中提出将会以「行动研究」形式来检视分组教学的成效。所谓分组教学，表面上是减少每班学生的人数：即由原来每级五班变为六组，其中两组成绩为全级最高，人数与分组之前分别不大，每组人数仍有接近 40 人；至于其余 4 组，则把全级学生统一随机分配，能力均较之前两组为低，而每组人数也较分组前为少，每组约 30 人左右。所以分组是要让能力背景相若的学生能够被编

入同一組內，讓教師的教學策略更能針對每組學生的需要。推行分組教學的原因是教師感到過往一班之內，學生的能力差異頗大，以致無法照顧不同能力的學習需要；教師結果在教學的內容和策略都只能偏向能力較高要求的设计，以致能力較弱的學生更感無助；而事實上，「無法照顧個別差異」也成為教師的一種借口，在面對不同能力的學生面前，教師往往依然採用同一的教學设计。

是次參與行動研究的教師（以下簡稱 D 老師）任教能力較低組別的其中一組。D 老師為中文科主任，校方選擇 D 老師及其任教組別作為是次「行動研究」的起步點，主要是考慮到 D 老師作為科目的主任，應履行「教學領導」（instructional leadership）的角色，身先士卒，為日後進一步的教學推動設立模範；其次，D 老師除負責中文科外，亦同時為全校「教師發展」的負責人，參加「行動研究」有助她理解教師發展的特質，幫助日後策劃全校教師的專業發展；最後，也由於校內欠缺積極的協作文化，其他教師未必具有同等的意願和能力來參加研究工作；所以，是次「行動研究」的範圍最後只能限於中文科的一位教師，目的也只聚焦於如何提升能力較弱學生的學習表現。

3. 個案發展的經過

「行動研究」計劃由 2011 年 10 月正式開展。

工作的第一步是尋求彼此對行動研究的共識。D 老師對「行動研究」的理解與學校發展主任（school development officer, 以下簡稱 SDO）有所不同。例如她會十分關注研究的方法、文獻的資料、甚至擔心研究最終是否能夠證明分組教學對學生的學習具有正面的成效。D 老師明顯從「研究」的角度來看「行動研究」。SDO 從學校改進的概念來進行是次的行動研究，因此重視 D 老師是次行動研究經驗對起動學校整體發展的重要性，所以最終選擇淡化「研究」的重要性，反而強調「行動」對教師專業成長的意義。

工作的第二階段是對「研究問題」的訂定。SDO 鼓勵 D 老師從現實的困難中去想，而不必過分關注研究的可行性或研究的結果。D 老師立即想到學生在「综合能力卷」方面的表現。所謂「综合能力卷」，是香港中學文憑考試中文科的第五張考卷，所以也有簡稱為「卷五綜合卷」。顧名思義，「綜合卷」要求考生多方面的語文能力，包括聆聽、閱讀、寫作；而且類型多樣化；更困難的是整份試卷只有一小時十五分鐘，考生需要聆聽約十分鐘的數據，然後閱讀多篇不同類型的材料，最後根據題目的要求，整合有關的資料，並予以拓展，其中更有要求考生表達個人看法的「見解論證」部分。可以想象，對一般學生來說，卷五無論從速度、要求來看都是一份難度極高的試卷。對語文能力基礎不高的學生來說，困難就更大。卷五自 2007 年推出，屬較新的語文能力評估形式，一般教師本身並沒有親身應試或評卷的經驗，而且也與傳統的中文教學模式有很大的差異，以致在教學上束手無策。

與其說第二階段是研究問題的訂定，其實只不過是研究範疇的選擇。真正要探討的「問題」依然還不大清楚。因此第三階段的工作是了解學生的表現，從而希望能從理解中更仔細掌握「問題」的本質。於是展開一連串的摸底觀課、學生訪談等，甚至讓學生先進行一次綜合卷的練習，以掌握他們的表現水平和問題的症結。

经过初步的观察和分析，学生、以至老师的「问题」都开始陆续浮现。由于综合卷涉及多个步骤，所以行动研究也按照不同的步骤逐一开展。首先是基于之前的摸底知识，对学生在每一步骤所出现问题作出成因的估计，然后按着这些估计设计教学策略，接着进行施教；期间 SDO 与 D 老师以协教（co-teach）的合作形式进行教学尝试。在每一次的教学之后立即进行检讨，确认成功与失败的地方，并修正往后的安排。

在整个学年期间，SDO 与 D 老师曾一同举行了一次校外和一次校内的分享，前者的目的是让教师整理经验，而后者则希望能把有关的成功经验于校内扩散。

总的来说，SDO 在策划整个行动研究的过程中，关注的核心仍是教师成长的启动，而在启动之余，更带引 D 老师掌握如何分析教学的成效问题，例如学生表现情况的分析、学生的需要、教学输入与学生输出的呼应问题等等。「行动研究」只不过作为以上目标的一个策略而已。

4. 初步成效

在整个行动的过程中，D 老师不断检视学生的学习成效。例如在指导聆听能力的步骤上，统计学生运用所学技巧摘录聆听资料的总数（表一）；此外，D 老师更进行正式的测验来搜集数据，检视学生的学习成效。首先检视的是学生在过程中的转变。表二显示第五组学生于 2012 年内三次综合卷的成绩表现。第一次可以视之为前测；而第二次则为经过新一轮教学指导后的学生表现，明显地学生的成绩有着显着的提升；而第三次则为学年期间的一次测验，学生的成绩不升反跌，但仍较第一次为高。事后的反思结果认为，由于第二次练习紧贴在指导之后，所以学生的学习记忆仍然保持；相反，第三次则相隔指导的时间已有三个月时间，学生的学习记忆可能已经模糊甚至消失，所以未能保持第二次的表现。

表一：学生摘取聆听资料数量平均值（M）

	第一篇 1st	第一篇 2nd	第二篇 1st
记录讯息总数	M1=25	M2=30	M3=24 M3>M1=13/23 人
利用符号记录	Ma=6	Mb=10.6	Mc=7.4 Mc>Ma=10/23 人

表二：三次综合卷的成绩

2009 综合练习（9/2011）					2009 综合练习（12/2011）					2009 综合测验（3/2012）				
语 境	整 合	见 解	表 达	总 分	语 境	整 合	见 解	表 达	总 分	语 境	整 合	见 解	表 达	总 分
2.73	3.46	2.04	3.12	11.3	4.96	7.12	5.54	4.81	22.4	4.38	5.77	3.27	4.27	17.7

这种现象的发现和理解对 D 老师的教学产生了深刻的意义。首先，D 教师开始明白即使施教过程如何理想，但对能力稍逊的学生来说，并不保证学习成效能够长期保持。因此如何维持学生的学习记忆是下一个要解决的学习问题。最后认为：适宜让学生有定时、定量的复习，以

维持他们的学习成果。

除了学生在不同时间的转变外，研究更希望响应「分组教学」能否有效提升学生学习的问题。所以 D 老师还以下学期考试的综合卷成绩作跨组的比较（表三）。结果发现第五组的成绩要较其他能力相若的组别表现为佳。尤其在整合拓展一项，学生的表现更比能力较高的第二组为高。这结果大大增强了教师的信心，也更肯定之前所设计的策略和方向。

所有数据的收集过程并没有作刻意的安排，原因是尽量希望保持教学环境的完整性。行动研究的意义在支持而非干扰教师的教学，所以 SDO 不希望因为研究而对正常的教学行为和习惯有任何骚扰。其次是由于取样和样本大小的问题，所以亦没有对有关数据进行任何统计的分析。

表三：不同组别学生在综合卷考试的成绩表现

	语境意识 (10)	整合拓展 (15)	见解论证 (15)	表达组织 (10)	总分 (50)
第一组 (能力最高)	5.16	7.13	5.39	5.42	23.11
第二组 (能力次高)	4.76	5.84	4.65	4.65	19.89
第三组 (能力一般)	3.32	4.73	2.95	3.45	14.45
第四组 (能力一般)	3.15	4.65	3.62	3.77	15.19
第五组 (能力一般)	3.72	6.12	4.48	4.16	18.48
第六组 (能力一般)	3.45	4.18	3.68	3.59	14.91

5. 个案资料的收集和分析

在整个行动研究的过程中，SDO 与 D 老师都会把每次见面后的重点作简单的个人备忘。这类见面包括观课、评课、备课、会议等多种的目的和形式。

除了关注 SDO 与 D 老师个人的体会外，过程中同时重视学生的感受和反应。学生的意见能够实时和准确地反映教学工作的缺失，让老师能够尽快修正，而从中亦让教师更多了解学生的问题，重视学生的意见。例如在一次校内分享的工作坊，D 老师会以「学生有甚么困难？」、「学生需要甚么？」这类的问题来作为分享的焦点。正如在之后的教师访谈中，D 老师说：

以前是不思考学生的（困难），只是看到学生问题的表征，没有思考背后的困难。我们很容易发现学生的问题，但往往对于理解他们的困难是很难的。

除了教師個人的記錄、學生的訪談等日常資料外，在行動完結階段亦有與 D 老師進行了一次正式的訪問。訪問以半結構形式進行，重點在了解 D 老師對是次行動研究的體驗，個人自覺的得着和轉變，以至對校外支持的意见等方面。為保持客觀起見，訪問由另一位沒有參與 Y 學校行動研究的 SDO 代為進行。

6. 個案中教師自覺的轉變

在行動研究的整個過程中，SDO 與 D 教師絕大部分時間都專注於學生問題、策略設計、教學成效等方面的討論和思考；至於行動研究對 D 教師所產生的影響則少有交換意見。雖然從平日的談話中亦間有表達這方面的數據，但始終沒有認真的記錄。所以有關教師在行動研究中的得着和變化，主要來自訪談的內容，在需要的地方才輔以平日的觀察。

從訪問的材料中所見，最為明顯的是教師有意識地與過往教學行為進行比較。在整個約一小時的訪問中，D 老師先後用了接近 50 次「以往」這一類的詞語，顯示是次行動研究確實為她帶來一次十分深刻的經歷，而這份深刻正在於扭轉過往的一些教學行為。以下的討論亦因此集中在教師的自覺轉變方面。

6.1 對「行動研究」的改觀

首先，D 教師對「行動研究」並非一無所知。根據 D 教師所說，她在修讀碩士課程時，對行動研究的觀念已有所接觸；甚至也曾在修讀課程的過程中做過行動研究。因此對行動研究中所謂的「問題」、「解決方案」這些關鍵步驟或概念並不陌生。不過，D 教師坦白承認一切都只不过是「閉門造車」：

但感覺是「閉門造車」，因為只是「坐」着想，當中沒有實踐，只是為了完成論文，沒有 action，只有 research。

所以總的來說，D 教師認為自己：

對於 action research 的意義及教學的目的，只是一個很模糊的觀念。

這種學習經歷的模糊感覺對教師來說並不鮮見。不少調查研究都曾指出：教師對正式教師培訓課程並不滿意，其中主要認為培訓的內容過分理論化，對實際的教學沒有直接的幫助。當然這類批評涉及多種的原因，失效的現象也不能因此而完全歸咎到培訓的課程上；但教師對培訓成效的不滿意却是普遍存在的事實。

相比之下，今次的行動研究卻給予 D 老師一種完全不同的印象，其中最明顯的是那份「落地」的感覺，意思指是次行動研究的「實用價值」：

最主要是在實踐上發現問題，再去解決問題，若解決不了，再去想其他方案，及反思為何解決不了（問題）。這讓我有很大轉變，感覺到對專業發展的幫助及「落地」

（实用），以前认为（行动研究）是很空洞的，即是「找文献」，很理论式的。但经历了去年的支持，我感觉到这是透过实践去发掘问题，很「落地」（实用）。

这种实践的意义让 D 教师对行动研究有了彻底的改观，对过程中所付出的也给予了正面的评价。从行动研究的意义来说，是次经历的确体验了「解决现实问题」的目的。

6.2 对「问题」的分析和掌握

行动研究的意义，从对所研究的「问题」的理解开始。教师在日常教学行为中，往往对要处理的问题缺乏清晰准确的掌握，以致教学目的不够具体、课业设计与教学内容和目的互不呼应、评估要求不针对学生应有的能力表现等等现象。一连串的「模糊」最终导致教学失效。教师在检讨失效的过程中，由于对问题掌握不清楚，所以依然无法针对问题的模糊性作出改善，而只会在不同的教学环节作更多不对焦的修补。这类的修补工作，根本就没有针对问题的本质，结果自然也就无法改善教学失效的情况。

行动研究本意就是希望教师能够从有系统的探究过程中去改善本身的教学成效。因此，行动研究对教师的其中一项积极意义就是训练他们重新对「问题」及问题周边的教学环境作准确的分析、理解和确认。

那时觉得（行动研究）其实也不是那么复杂的东西，只是需要在真正的情景去发掘问题，及如何去厘清那问题，……是需要对「问题」有很细致的「描述」。

这种对「问题」的说明，不单是研究工作的一种基础，也是日后教师在处理日常教学工作上的一种专业能力。

我将此经验扩展于个人的层面看，从观课开始（要想一个问题），带我去思考得很仔细，即学生的困难点是甚么，以前是不思考学生的（困难），只是看到学生问题的表征，没有思考背后的困难。我们很容易发现学生的问题，但往往对于理解他们的困难是很难的。……经过这次（行动研究），我会提醒自己，当学生达不到（老师对他们的学习要求），他是面对着怎样的困难。

6.3 对领导科组工作的影响

D 教师不单把这种对问题的理解要求放在自己的教学工作上，她甚至以领导角色来带领科组内的同事：

它（行动研究）对我的专业发展，就是让我思考不同方面的教学问题，这也是我作为「老师」的个人成长。作为科主任，我用了这个方法推展（科组），带领同事去思考如何帮助学生，……作为科主任，我开始明白如何透过用 action research 去带领同事，也许这不是一个很严谨的 research，但在日常的工作中，它已让我懂得如何带领同事去反思及促进教学。

具体的来说，D 教师在带领科组的发展上，有了以下几种明显的策略转变：

i. 培养分析问题的能力

行动研究过程中，SDO 透过提问的对话，使教师逐步认识研究问题的本质。这种对研究问题的厘清、界定和描述经历，让教师明白准确掌握问题对之后解决问题的重要性。在带领同事的讨论过程中，教师同样强调这种分析问题的能力，并给予教师更多的自主性去进行问题的讨论：

例如同事以往递交的一些检讨报告，都是一些比较「虚」的东西，我也会接受此类报告，因为我们过往都是这样写的。但这是否真的可以帮助到同事的教学呢？这也是要回到「问题描述」的启发，因为 SDO 带我去思考课堂，让我反思我应该如何带领同事去思考课堂。例如观课，以往是给予同事一些改善建议，现在我反而是去思考如何让同事在当中可以有专业成长。我在这个行动研究得到的是学会了描述问题，再去反思，再去跟进。而且在这过程中，我懂得反思如何带领同事。

ii. 强调自我反思的能力

这种转变，很明显是教师受了她个人在行动研究中的经历所影响。其中最为深刻的是教师自我反思的空间和要求：

例如行动研究中，SDO 在带领我的过程中，我说话的机会是占多数的，我所发现的「问题」，是我与 SDO 的交流中，自己慢慢思考到的，因此，我发现如果同事在这过程中可以自己发现问题，对他们的帮助将会更大，取代以往告诉他们应该如何做。

SDO 会引导我去思考我有何需要，不是由他告诉我，我需要什么，而是他透过提问及引导，让我发掘到自己的问题。

以往，我观别人的课或别人观我的课，只是向我说，我有甚么好与不好的地方，过程中 skip（跳过）了我自己去反思的机会，这次是一个很不同的经历，而我认为去年进行的行动研究对我的帮助很大，因此我也会用此方法去帮助同事。

结果教师是有意识地放下过去主导的领导手法，而给予教师更多机会去思考和讨论，期望他们最终能够自己认识需要处理的问题的本质。

我会引导同事去思考当中的问题。……当然在技巧上，我并不是很纯熟的，但起码现在我已经有了此意识，以往可能是自己会主导多一点，可能会先把自己已修正的工作纸取出，再请同事给意见。现在我先不拿出自己的工作纸，先请同事给意见，让同事反思学生学习到甚么。……我要带领同事去聚焦。

iii. 强调方案的可行性、试行和跟进

经过是次行动研究，D 老师亲身体会「行动」的重要性。这种实践的意识与昔日校内的备

課文化有着明顯的差異。

過往備課題，會與同事討論一下如何教，會先設計一個教案，但沒有「試行」及「跟进」的，但這已當作是完成了共同備課了。但是，現在我們會根據學生的課業，再去跟进我們是否可以達到最初的教学目標，以上可見是一個 follow up（跟进）。

這種實踐意識不單是一種「單次」的行動。從行動研究的經歷中，D 老師明白到實踐並非行動的終結；行動之後，仍需要對行動的成敗作出進一步的檢查，然後再針對失敗的地方作進一步的「行動研究」。D 教師對行動研究的基本流程和原則，可謂已是完全接受。

以往如果我們有 A、B、C、D、E 五個目標，我們會設計一個很粗糙的教案，也不會想過學生的困難。以往的共同備課並沒有想過學生的困難，現在會帶領同事去思考此問題。以往共備後，教完了一個課題，便當完成了，……現在會先了解學生有甚麼困難，再提出一個問題，……我們現在會去跟进未解決的問題。

iv. 增強了對同事的諒解和理解

行動研究對 D 老師的影響不單在教学成效的檢討和跟进工作上，她更把對學生差異的理解轉移到科內的同事身上：

教授完此課題，同事再聚在一起討論教学效果時，作為科主任，我除了可以掌握每一班學生的能力，了解學生的個別差異外，同時，我也可以了解同事在教学上出現的問題，我會思考如何可以協助該同事……我現在是多了 information（信息）。

所以從整體來說，D 老師認為科組同事的專業成長要比以前進步：

而在教学上的意義是，同事會不斷反思，……逐步推進，無形中是對同事經驗的累積。以往即使同事反思，也是處於一個模糊的狀態，沒有思考教案是否 work（有效），……可能明年又是用相同的策略教授，因此同事的成長並不多。但是，現在的情況，同事在教学上的狀態是一個專業的成長，教師會因應學生的能力及需要去調適，繼而可以達到照顧差異的目標。

v. 開始規劃訓練的課程

經過是次的行動研究，不單讓 D 老師察覺到自己在教学上的一些盲點，甚至更讓她看到科組在課程規劃上的問題。

SDO 到校觀課時，他會觀察到我很多於課堂的盲點，讓我（以後的教学）可以避免。另外，（這也讓我）再去反思，如何可以進一步幫助學生。……這也是我作為「老師」的個人成長。作為科主任，我用了這個方法推展（科組），帶領同事去思考如何幫助學生。

綜合卷雖然是高中階段的一份公開試卷，但這並不意味著有關的能力要在學生最後的兩、

三年才开始加以训练。今次行动研究让 D 老师清楚理解卷五所涉及的不少能力，其实可以从初中阶段逐步培养起来。这不单令课程显得更有规划，而且能为能力稍逊的学生争取更多、更长的锻炼时间。因此，在校内的分享会中，D 老师向全科教师提出她的课程构想，希望能把卷五所涉及的能力元素分派入不同的年级进行指导和训练。

表四：D 教师建议有关卷五能力的课程规划

能力	中一	中二	中三	中四	中五	中六
学习习惯及态度	✓	●	●	●	●	●
审题训练（一）：找出关键词	✓	●	●	●	●	●
审题训练（二）：掌握写作任务	✓	●	●	●	●	●
摘录重点的方法（一）：表格及符号的运用	✓	●	●	●	●	●
摘录重点的方法（二）：话题的分类	✓	●	●	●	●	●
从不同类型的阅读材料抽取讯息		✓	●	✓	✓	●
阅读数字图表及数据的演绎		✓	✓	✓	✓	●
整合阅读及聆听材料		✓	✓	✓	✓	●
拓展内容		✓	✓	✓	✓	●
见解论证：前提推论结论				✓	✓	●
提出相关建议					✓	●

6.4 从学生角度思考问题

在分析「问题」本质的过程中，D 老师需要从学生的立场来思考教与学的过程，这也促使 D 老师能更多从学生的角度来检视问题的成因。

虽然任教多年，但我从不会去思考学生在学习上的困难，因为我们读书时（自己）是精英来的，……我很难理解他们的能力是「弱」到什么位置。（行动研究）对于我教学的帮助，是让我可以再进一步思考，反思自己的教学；以前我也会去反思，不同的是现在会再思考多「一步」，会在教学上进行一些「小步子」去帮助学生。以前，认为有一些东西他们是认识的，……他们是应该具有的，很多「应该的」。现在我明白，这并不是必然的。

以前的反思，可能只围绕个人方面的教学成效，这次不同的是，会思考多些问题。例如：为何学生会有如此的学习成效？为何他们会做到（老师的要求）？以往的反思较多环绕自己的教学流程，坦白说，我甚少思考学生做不到的问题。……现在我会多由学生角度出发，去帮助他们改善，…以往对学生的诊断不够仔细。

6.5 反思本质的转变

研究本身是一项科学的思维活动。所谓科学，是指有条理、有系统、有根据地对一项问题作出认真和严谨的探索。这种思维的习惯和训练，虽然耗费不少时间和精力，但却有助思考者

能更好地理解事情的本质和事情之间的因果影响关系。D 老师在行动研究的过程中，建立起这种探索的思维习惯和要求，对日常教学的反思行为也带来了质的改变。

这种改变，首先出现在反思的动机方面：

经过今次（行动研究），原来自我感觉良好，不等于课堂的教学效果良好。……以往感觉良好，便不需要反思的；以往是感觉很差的时候，才会反思的，但反思的深度是不足的，……但现在的反思真得会思考当中的问题，及每一次都有反思的。

以往的反思是个人层面的自我感觉是否良好，现在关注点是学生是否学习到。如果学生做不到，而教师的自我感觉良好，我认为是不可以接受的。

行动研究的经历，让 D 教师习惯了从学生的角度、学习的成效等方面来思考教学的问题。教师个人的感受虽然直接和真实，但却并非改善教学的核心考虑。从教师的个人感受和考虑转移到学生的身上，可以说是一种质的改变。这种改变，让反思变得更频繁和更具有「行动」的意义。

派功课的时候...我发现原来学生是完成不了的，……因此可能要加一些小练习，让学生更容易掌握此类知识，这是现在反思后会进行的工作。以往是反思后，下次不会再安排此类功课。

现在的反思是可以很快的，于每堂课后就可以有跟进，以往就要留待下一年教相同课题的时候才进行跟进。

以往未必会想到作业方面，即是「教」与「评」之间的关系。例如现在对于「考试」，我也会反思，究竟我们「教」与「考」的知识是否一致呢？

6.6 理论的参考意义

对一般研究工作来说，在正式进行试验之前，都必须先参考过往的文献研究，以掌握「研究问题」的最新结论；然后才在这知识基础上构思新的试验和设计。这文献回顾步骤可以说是学术的象征。但在实际的行动研究中，要求教师先进行文献回顾却似乎有点困难。首先，是时间的问题：

起码是不用找文献的。...对于一位前线老师，如果你要我想一个「问题」，再去想一些解决方法，而且需要去找一些文献去支持自己。很坦白说，我没有时间，在这过程，也消耗了很多的精力。

其次是对某些探究的问题来说，根本不存在太多的研究文献。例如是次行研究中教师关注的考卷；在中文教学的研究领域中根本没有任何直接的研究。但最重要的还是文献回顾的意义问题。

正式的研究是希望新的研究能够在旧有的知识基础上更新或是增补，让人类就有关方面的

理解能够更上层楼；但如果行动研究的首要意义是在推动教师的专业探究，文献回顾的需要性便得重新衡量。行动研究的意义在推动教师认真面对现实教学生活中所出现的问题，并进行持续的、有条理的探索和尝试。所以在这意义之下，首要的并不是文献的问题，而始终是教师对问题的关注和实际意义。因此，在行动研究的初期，SDO 并不强调传统研究过程中的文献问题，甚至刻意淡化有关的需要，目的是希望能扫除一切障碍，让教师尽快开展探讨的工作：

SDO 开始（与我们共备）的时候已经很强调，不会有很多的文件及理论的东西。但是，以前的（行动研究）是有这一步的，即是想了「问题」后，需要找一些文献去支持，即 step by step（按步骤）去完成，而 SDO 说不需要使用很多文献的，最主要是在实践上发现问题，再去解决问题，若解决不了，再去想其他方案，及反思为何解决不了（「问题」）。这让我有很大的转变，感觉到对专业发展的帮助及「落地」（实用），以前认为（行动研究）是很空洞的，即是「找文献」，很理论式的。

但事实上，在整个研究的过程中却又并非完全土法炼钢、妄顾文献；只不过是在有需要的时候才以研究文献来作参考。这种需要出现在两种情况：首先是策略的选择思考：在行动的过程中，不时需要就学生的学习困难作出教学策略方面的调整，甚至更换；在思考和抉择的过程中，当然虽然对学习的一些研究成果要有所认识。在这方面，SDO 往往作为这类知识的提供者，或是背后的支持者；但在整个理论的学习方面，依然保持一种低调的处理；第二种需要文献理论的场合是在对教学行为的总结阶段。透过文献的介绍，让教师明白之前她所做的教学行为，其实暗合某些研究的发现才有此成绩。

反而现在完成（行动研究）后，我们可以归纳出一些理论，有些内容可能可以呼应到某些内容。...但是，当我去想一个「方法」的时候，我感觉在课室里是可以帮助学生去解决他们学习上的难点，也许可以与某些理论可以相呼应的。我觉得当中包含了「先后」次序，若我要找理论支持的时候，其实我是需要写一些论文，但现在我是不需要进行此步骤（写论文）。

这种把文献回顾后置的处理，突出了先行动的重要性。但在「行动」的经历之后，教师仍然可以归纳出其中一些有效的教学规律，提升教师在专业方面的整体认知。根据 Hattie（2009）对多种教学策略的效能的分析，证明是次行动研究中有不少的教学设计都属于 Hattie 研究结果中具高效能的教学策略：

i. 「加频小练习」

「加频小练习」是针对需要为学生不断提供一些简单练习而想出来的策略。正如古今中外所谓：「熟能生巧」（practice makes perfect），任何学习必须经历不断的练习才能称得上真正掌握，甚至有学者具体指出练习的次数一般需要三至四次（Nuthall, 2005）。在日常的教学流程中，教师往往忽略了「持续」练习的重要性；结果当学生掌握不好的时候，便把失效问题归咎于教学的方法，或是学生的学习能力和态度。其实，更多是因为没有给予学生足够练习的机会，让他们巩固所学。这类练习并非刻板无意义的重复，而是要求学生有意识运用所学的一些练习机会。这类练习适宜在前后之间相隔一段时间，让学生得以沉淀和消化练习的成果。

在是次行动研究的过程中亦发现类似的现象：在向学生教授策略之后，必须实时给予练习

巩固，但无论成效有多好，若果之后没有进一步的练习，之前的学习便很容易消失。所以想出「加频小练习」这一设计概念：就是在正式学习之后，持续地给予学生一些简单但具针对之前所学的小练习来保持学生的学习记忆。Hattie (2009) 称此策略为「间隔而大量的练习」(spaced and massed practice)，其对学习的成效也有颇高的影响 ($d = 0.71$)。

ii. 不断理解和评估课程的成效

由于需要因应学生的反应而作出教学设计的调整，所以是次行动研究并没有在行动之前作好全盘的准备；相反，是以「摸着石头过河」的心态和策略来迎战每一步教学步骤所出现的困难和问题。所走过的每一步骤，都是建基于对学生学习成效的分析和调整，充份体验行动研究步骤中的计划、行动、观察、反思、修订的特点。这种不断监察学生学习成效，并利用学生学习成果实时回馈教学以作出修订的做法，往往会为学生的学习带来更大的学习成效。Hattie (2009) 称此为「为课程提供形成性评估」(providing formative evaluation of programs) 的教学策略具有极具的效能 ($d = 0.90$)。

“The major message is for teachers to pay attention to the formative effects of their teaching, as it is these attributes of seeking formative evaluation of the effects (intended and unintended) of their programs that makes for excellence in teaching.” (Hattie, 2009, p.181)

iii. 元认知策略

卷五综合卷其实是一份解难的写作试卷。学生从审题开始，便需要了解命题中的写作任务是甚么、写作的语境条件是怎样、文体格式甚至语调等等都需要作出思考和判断；而且学生还需要按写作任务的种种要求和限制从聆听及阅读材料中筛选有用的数据，最后运用这些提供的材料写出一篇恰当的文章。在每个环节里都要求学生作不少的高阶思维判断。对学生和老师来说，卷五根本没有任何范围、内容可以作试前的准备，操练也很难保证学生能够一定熟习考试的题目。唯一的对策是教授学生如何处理每一项步骤的策略性思维。例如如何清楚理解题目的要求、如何整理聆听中所得的数据、如何结合聆听和阅读的材料等等。这方面的指导很多都属于元认知 (meta-cognitive skills) 一类的训练。学生如果能够更好地掌握这类元认知的策略技巧，将有较大的希望在解难的工作上取得成功。在 Hattie (2009) 的综合分析当中，元认知策略的教学也对学习成效有不俗的正面效应 ($d = 0.69$)。

与传统研究的步骤不同，是次行动研究中所采用的各种策略，并非先由文献分析带动；反而是在「行动」的过程中，不断对学生学习的需要而提出的一些想法。在行动成功之后，才回过头来理解这些成功策略的学理依据。对 D 老师来说，这种先行动、后文献的安排，首先减轻了教师翻阅文献的时间和压力；其次是强调行动研究中「行动」的重要性。把文献回顾工作放在行动之后，并非对前人研究成果的一种漠视，而是希望教师对问题的分析和探索能够有个人的一种专业判断和自信，体验「行动研究」的基本价值观念。

五、行动研究与学校改进的关系

从对个人教学问题的研究，到研究过程中人与人的接触，到最后影响校内他人的教学行为，甚至改变整所学校的教学文化；这是一种「由点到面」的改进学校策略。行动研究不单是个人能力的改善，也可以是对改善教学环境、提升学校整体效能（McNiff, Lomax, & Whitehead, 2003）的一种策略。八、九十年代美国的行动研究，多只属个人的研究行为，而少有针对个人以外的情况（Zeichner, 1992）。内地有关行动研究的讨论虽然也有不少，但也多只是集中在教师个人专业能力的提升、英语教学等方面，而少有把行动研究与学校发展的概念结合起来（王来圣、王庆华，2001；周宏弟，2002；张琮，2002；赵霞，2002）。事实上，行动研究固然对教师个人的专业发展有着明显的影响，但它强调「参与」、重视「过程」、讲求「协作」、重视「情境」的种种特点，其实也与学校改进（school improvement）中的理念和策略处处呼应。所以行动研究不单可以看成为教师专业发展的一种活动，它甚至可以被考虑为促进学校发展的一种策略（Holly, 1987）。以下将从行动研究与学校改进的共通之处加以说明。

1. 从个人到众人

过往对行动研究的介绍，多只从提升教师个人专业能力的层面来加以论述；但事实上，从行动研究的执行模式来看，它可以只是个别老师的个人行为，但也可以成为多位教师协同探究的一种研究工作。学校改进所追求的是整所学校的改变而并非校内个别教师或是部门的改进。所以在推动学校改进的工作上，极需要聚合校内部分以至全体的教师为一共同目标而努力。行动研究能为改进校内学生学习这一目标提供清晰的工作方向，创设一合作的机会和平台。

即如在 Y 学校，卷五成为不少中文科老师的困扰，D 老师她个人教学能力的改善和提升，对学校在公开考试方面的表现并不可能有整体性的意义；D 老师的提升必须扩展至其他老师才能对学校的整体改善具有真正的作用。事实上，自去年 D 老师的行动研究经历后，本学年已把她的一些教学经验、材料让其他老师分享和共享，而且由于其他教师任教组别的学生能力与 D 老师所任教的并不完全相同，所以在采纳 D 老师建议的过程上，其他教师仍需面对因学生差异情况而带来的适应问题。可以说，Y 学校的行动研究并未有因此而停止，而是在去年的基础上再作不同的增润和修订，以求让每班学生都能学得更好。

另一方面，行动研究的目的本来只是针对教师所处的唯一教学环境，但在研究与行动的过程中，往往会发现，课室的种种特点其实正受着更大的学校环境所影响。课室的问题很多都是学校的问题所导致。结果校内环境的问题，都会因为行动研究而陆续暴露出来。本来要解决的课堂教学问题，原来来自更大的学校问题。例如：领导问题、文化问题、制度问题等等。从这系统层面来看，行动研究所要解决的问题就不再是个人的、教学的、技术性的问题，而可以是团队的、管理的、文化的更大问题；而后者这些正是学校发展工作所经常要去处理的问题。

其中一个例子是：Y 学校把同级的中文课堂编在同一时段进行。这种安排本来并无不妥，但在今年的扩散分享上便遇上极大的不便：由于同级教师需要同时上课，所以根本无法安排彼此作同侪的观摩，更不可能利用某一位老师先教的情况来作为往后其他教师的参考和调整。

2. 从结果到过程

学校发展要求改善学生的学习成果，其目标虽然明确，但在实践上却并不容易。原因是学生学习成果的转变，往往并非一蹴而就；急于求成的压力往往只会令教师或学校在专业发展的路途上追求那些表面的效能，而缺乏一份忍耐和真诚。短期的成果假若不能持续发展，始终不能看成是改进的成功。所以在学校改进的过程中，除了关心每项改进工程所带来的实时成绩外，它更重视教师、学生所出现的内化转变。这种转变只能在「过程」的概念逐步酝酿而成。行动研究强调「螺旋式自我反思的循环」，其对「过程」的价值观念正与学校改进的相同。D老在行动研究中所体会到：「我会先思考学生的特质」、「如何让学生在实践中逐步去掌握能力」、「如何带领学生进行小结及反思」、「教完后，要进行跟进及修定，让课堂的密度可以提升」等等，虽未必都能实时反映在策略是否有效、学生的成绩表现是否有所提升等具体指标上，但对D老师对教学的理解上却产生了深远而正面的影响。从行动研究开始的第一天，SDO已向D老师强调毋须过分担忧「行动」能否带来正面的成果，原因也正在于此。

当然从个人层面跨越至众人，以至组织的层面，过程绝非一蹴而就。除了涉及层面要宽阔得多外，更要面对组织的制度、文化、个人的意愿、同侪关系等复杂的因素。去年D老师在校内的分享，校方同时要求其他科目的科主任参与。原意是期望其他科主任能从中参考中文科的经验。但由于其他教师缺乏亲身的经历和感受，扩散的成效仍是相当有限。

由于同事没有经历我所经历的过程，他们只会把它看待为学校的一个计划。由于我们在进行这次行动研究，我们有一些数据分析，是学生参加研究前及研究后的表现的数据分析，除了与科组同事分享外，我也与科主任们曾经分享。不同的人不同的反应，因为同事没有经历当中的过程，所以他们都很难有我的感觉。对于数据的诠释，也有不同的想法，有些同事可能会质疑数据的准确性。

结果其实也是意料之内。所以今年以循序渐进的步伐，把行动研究从D老师的个人层面，扩展至中文科中一、中二和中五的班级。这意味着在Y学校进行的行动研究，已开始涉及教学的系统问题。推进的速度和成效，还要看过程中对问题的处理。

3. 从教学效能到教学文化

过往有关学校效能的研究，多只集中在成因分析上，至于教师的教学效能则少作具体深入的探讨。其实无论是学校效能还是学校改进，其目的都是希望透过改变让学生的学习受益。所以改善教师教学方面的效能是任何学校改进中不可忽略的一环。但在策略上，学校往往期望透过制度来带来教学效能上的转变，结果不少这类制度上的改变并不能真正带动教师教学效能的提升（汤才伟，2004）；主要原因是外在制度的要求很少能够使教师将所执行的工作内化为本身的能力，而缺乏内化的行为往往是表面和短暂的；因此，对教师个人的专业发展来说，这种执行性的教学行为未能真正提升教学的能力；对学校改进来说，也难以在校内由此而建立一种长久推动学校求变的教学文化。

行动研究要求教师对其本身教学对象、环境、表现进行分析、反思和试验，事事都着眼于课堂内教与学的问题，而且强调的是「反躬自省」的一种循环不息的探究态度；在行动中所做

的一切不为甚么其他的目的，而是要求直接响应学生的学习；行动也没有开始和终结，因为行动已成为日常教学流程中的一部分。在以学校改进目标之下，行动研究的持续循环特征标志着一种由个人工作习惯到团队工作文化的意义。近年在学校改进的研讨上，已多开始关注改进的延续（sustainability）问题。不少曾参加改进的学校，由于缺乏文化方面的真正建立，所以往往无法把一时的改进成果能够持之以恒。透过行动研究改变教师对日常教学的处理，并成为持续不断的一种习惯，将有助解决上述改进延续的问题。

六、结语

是次行动研究，借研究问题的订定，促使教师认真审视在日常教学中一些决定教学成效的问题。例如：教学目的的具体内容是甚么？教学目的与教学内容是否有呼应的关系？教学的过程是否紧扣之前的教学目的？学生最终的学习成果表现是怎样？简而言之，是一种输入与输出的关系。教师若能清晰掌握两者之间的关系，追本溯源，教师自然也就能够找出是哪一方面出了问题。这不但对教学成效的探索有正面积极的作用，甚至对教学成效的管理和问责也有其作用。

从以上对行动研究的介绍和个案分析所见，行动研究具有多元性的本质（Rearick & Feldman, 1999）。但其实主要来自两大基本的观念：一是基于对社会中每一个体能有公平参与机会的一种民主意识，二是要求研究必须与实践相结合的实用观念。在这两大观念的基础上，突显了行动研究三方面的相对性：

1. 「个人」和「团队」

在平等、参与的民主价值上，行动研究要求研究工作能从专家手上回归到实践者的手中（刘秀江，2003）。这种研究权利的开放，是对教育事业中每一位「个人」的重视和平等尊重。在是次的行动研究中，这种平等参与的民主观念反映在研究后期，D 老师作为科主任与其他科内同事的关系上：

以前自己发言的时间是占较多的，例如进行科会时，以往多是自己说较长的时间，现在在会问同事问题，让同事多些机会发言。

在过往，D 老师由于是中文科的领导，所以在会议期间，很自然就会采用一种较高调的姿态，她与同事之间不单在职级上有高下之分，以致在意见的表达上也出现分别。如今，D 老师会给予同事更多表达的机会。虽然不能说「团队」的精神因此就形成，但起码团队内人与人之间的平等是开始在拉近。这种转变与学校改进概念下期望校内出现「共力」的团队理想是一致的。Y 学校的行动研究已进入第二年，如前所说，今年参与的教师已由去年 D 老师一位，增加至中一、中二和中六级的多位教师，透过对不同教学问题的「研究」和「行动」，期望 Y 学校的团队会因此而建立得更好。从社会建构学习（social constructivism）的理论来看，学习往往能在同侪的社交活动中得到更好的效果，所以有学者如 Kemmis & Wildinon（1998）等认为行动研究最理想应该是一项协作的工作。

2. 「研究」和「行動」

行動研究的另一特点是「研究」与「实践」的相对性。从 Lewin 到 Dewey，他们对研究都抱一种比较实际的态度。对他们来说，研究的目的是要为解决现实实践中的困难。因此任何研究的意义都必须从实践中体验出来，所以「研究的对象来源于教育实践」、「研究的目的是解决教育实践中的问题」（范诗武，2003）。行动研究这种实践的特性可以归纳为三句话：「对教育行动研究」、「在教育行动中研究」、「为教育行动而研究」（周耀武，2002）。总的来说，研究和实践必须紧密结合起来。

从语法的角度来分析「行动研究」一词，它属于偏正结构。研究是正，行动是偏，意思是以「行动」来寻找出答案的一种「研究」方式。结果，研究是目的，行动却只不过是手段。所以有了严谨的研究过程，却又与现实的实践行动无关，不能算是行动研究。这种偏正的理解会让进行「行动研究」的教师更关注研究的需要而忽略「行动」的重要性。情况就像 D 老师一开始时对研究方法、文献回顾等方面的关注。

假如「行动研究」的重点是希望教师能以「研究」的科学和严谨来检视教学上的一些「行动」，那也许更准确的应该把「行动研究」说成为「研究行动」。意思是指行动必须具有研究的特性。例如在「行动」之前，应该参考传统实证研究的科学方法和尺度，包括：收集数据、分析数据等工序。所以 McNiff, Lomax, & Whitehead (2003) 认为教师平日透过反思而改变他们的教学工作只能算是良好的专业习惯 (good professional practice)，但却不能因此而称之为行动研究，因为当中缺少了研究的重要元素，如数据的收集，改变教学行为的理据等等。所以有行动却没有研究的目的和规划，不能算是「行动研究」。

当然对不同的人来说，有的会强调「研究」的本质，有的却强调「行动」的要求 (Elliott, 1991)，关键视乎有关的人对行动研究意义的理解和运用目的。在是次个案中，SDO 本着学校改进的理念来帮助学校推动「行动研究」，所以，SDO 关心的仍是如何起动校内沉寂、被动的专业发展文化。因此，在「行动」与「研究」之间，最终选择倾向于前者。

3. 「成果」和「过程」

行动研究除了突出「行动」的实践意义之外，背后更包含了这类行动的流动性和延续性。教学现实并非固定不变的客观现状，相反它是经常处于一种流动的状态。意思是指在现实实践当中并没有两个完全绝对相同的教学情境。基于这种对教学现实的理解，行动研究中的行动也只不过是针对某一特殊教学现实的一次研究行为。只要现实环境有所不同，行动亦需要随之而改变，甚至有需要作出另一次的「行动研究」。所以「行动研究」可以是一连串的行为，一个由多次行动所组成的过程 (process)。因此有形容行动研究为一螺旋式自我反思的循环 (a spiral of self-reflective cycles)。

从解决现实实践问题的角度来看，每一次行动阶段的结果 (product) 当然十分重要；但从行动研究的「过程发展」来看，这些阶段的真正意义不在于当事人是否如实地依从，而是在于他们在实践过程中对专业发展的一份参与和投入，对他们所处教学环境和日常的教学行为的真

正理解。从这个角度来看，研究过程的意义要比研究的结果来得重要。所以有认为行动研究所重视的应该是过程中教师的认知成长经历（Greenwood & Levin, 1998）。

在一年行动研究过后的今天，D 老师仍然发现学生在卷五的表现上存在着很多问题，甚至有少部分学生出现倒退的现象。在最近的一次交谈中，她对学生公开试的成绩并不乐观，但值得欣慰的是：D 老师未有对过去一年的付出表示失望或气馁，她仍在努力思考问题所在和可能帮助学生的方法。

一年的行动研究，大概未能大大提升学生在卷五的成绩表现，但却转变了一位教师如何看待她日常的教学工作。

参考文献

- 王来圣、王庆华（2001）。〈行动研究：提高教师职业素养的有效途径〉。《潍坊教育学院学报》，第 14 卷第 4 期，页 23-25。
- 吴景荃（2001）。〈行动研究——沟通教育理论和实践的桥梁〉。《河南职技师院学报》，第 29 卷第 3 期，页 83-85。
- 吴义昌（2000）。〈行动研究的历史演变及其对我国中小学教师研究的启示〉。《徐州师范大学学报（哲学社会科学报）》，第 26 卷第 2 期，页 145-148。
- 周宏弟（2003）。〈论教师的行动研究与专业发展〉。《高等教育研究》，第 24 卷第 3 期，页 81-85。
- 周耀威（2002）。〈教育行动研究与教师专业发展〉。《全球教育展望》，第 31 卷第 4 期，页 53-55，58。
- 范诗武（2003）。〈新世纪教师专业能力与教育行动研究〉。《外国教育研究》，第 30 卷第 5 期，页 28-31。
- 张琮（2002）。〈教师作为教育行动研究主体的意识自觉与自我发展〉。《哈尔滨学院学报》，第 23 卷第 11 期，页 113-116。
- 汤才伟（2004）。《集体备课和观课与学校改进的关系》（学校教育改革系列之 15）。香港：香港中文大学教育学院、香港教育研究所。
- 赵霞（2002）。〈行动研究与教师专业发展〉。《苏州教育学院学报》，第 19 卷第 1 期，页 61-64。
- 顾泠沅、杨玉东（2003）。〈教师专业发展的校本行动研究〉。《教育发展研究》，第 6 期，页 1-7。
- Duffy, G. G. (1997). Powerful models or powerful teachers? An argument for teacher-as-entrepreneur. In S. A. Stahl, & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 351-365). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. PA: Open University Press.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: social research for social change*. California: Sage Publications, Inc.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2001). Beginning reading instruction: Moving beyond the debate over methods into the study of principled teaching practices. In J. Brophy (Ed.), *Subject-specific instructional methods and activities* (Vol.8, pp. 25-49). Elsevier Science Ltd.
- Holly, P. (1987). Action research: Cul-de-sac or turnpike? *Peabody Journal of Education*, 64(3), 71-99.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little, & W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: individuals, colleagues, and context*. NY: Teachers College Press.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). NY: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Nuthall, G. A. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- Rearick, M. L., & Feldman, A. (1999). Orientations, purposes and reflection: A framework for understanding action research. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 333-349.
- Zeichner, K. (1992). Conceptions of reflective teaching in contemporary U. S. teacher education programs. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and comments* (pp. 161-193). Albany: State University of New York Press.