

行動研究的性質與未來 - 質、量或其它

潘 世 尊*

(投稿日期：民國 92 年 9 月 30 日，接受日期：92 年 12 年 17 日)

摘要

本文的主要目的在釐清行動研究的性質。首先，本文從方法論、方法以及技巧這三個層次來分析行動研究，並將其歸為方法的層次。接著，本文討論它是屬於質、量或其它的研究方法，並且得到它是在質、量之外的研究方法的結論。之後，本文進一步探討行動研究未來的可能發展，並指出其發展有如下三種可能性：

- 一、行動研究成為一種新典範，在此一新典範之下，有許多不同的行動研究方法。
- 二、行動研究成為某一新典範下的一種研究方法。
- 三、行動研究更明確的成為辯證歷史論此一典範下的一種研究方法。

不過不論是哪一種可能性，行動研究在性質上都和質或量的研究有別。因此，本文建議研究者宜把握此種特性，以免援引不適切的觀點從事行動研究。

關鍵詞：行動研究、量的研究、質的研究

*潘世尊：私立弘光科技大學幼兒保育系助理教授

The Attribution of Action Research and Its Future: Quantitative, Qualitative, or Others

Thie-Tzuen Pan*

ABSTRACT

The main purpose of this article is to clarify the attribution of action research.

What level does action research belong to among methodology, method, and technique? It's the first one question discussed by this article. After attributing action research to the level of method, the article tries to explore what type of method does action research belong to? Is it quantitative, qualitative, or other type of method? The article thinks that action research is different from quantitative and qualitative research. Then, the article tries to analyze the probable development of action research. Three possible directions are proposed: 1. Action research becomes a new paradigm containing some different methods. 2. Action research becomes one method of a new paradigm. 3. Action research is clearly identified as one method of the paradigm, the dialectical-historical theory.

However, the attribution of action research differs from that of quantitative and qualitative research. So, the final of this article suggests that action researchers need to hold the characteristic to avoid adopting inappropriate viewpoints.

Key words: action research, quantitative research, qualitative research

* Thie-Tzuen Pan: Assistant Professor, Department of Early Child Care and Education, Hung kuang University of Science and Technology.

壹、前言

國內有許多研究生將自身所從事的行動研究歸為質的研究，並引用一般質的研究的觀點從事研究⁽¹⁾。然此種做法可能面臨如下的質疑：(一)在質的陣營中，是否只有一種研究取向，抑或存在著許多不同的研究觀點？(二)若質的陣營中存在著不同的研究取向，那麼所引用的質的研究的觀點是否適合行動研究的特性？

民國 89 年，中正大學教育研究所為教育學門的研究生舉辦一個「質的研究方法」的學術研討會，會中，發表的論文主題包含現象學、符號互動論、俗民方法論、建構論、詮釋學、批判理論、個案研究、自傳 / 傳記 / 生命史等理論或觀點在教育研究上的應用(中正大學教研所, 2000)。在該次研討會中，陳伯璋(2000)亦發表「質性研究方法的理論基礎」一文，文中指出質性研究方法有現象學、詮釋學、符號互動論及批判理論等四個重要的典範。另陳伯璋(1990)在其《教育研究方法的新取向 - 質的研究方法》一書中，討論了參與觀察法、行動研究法、歷史研究法等三種質的研究方法。再如於胡幼慧(1996)主編的《質性研究 - 理論、方法及本土女性研究實例》一書中，分別請專家學者介紹詮釋學、紮根理論、象徵互動論等理論以及民族誌研究法、參與觀察法、焦點團體法、行動研究及口述史法等方法。從上述看來，在質的陣營中，是存在著不同的理論基礎與研究取向。

這些不同研究取向的目的或內涵是否都與行動研究的精神相一致？分析起來，答案恐怕是否定的。簡單來講，行動研究強調「改善」的目的以及「研究者亦是研究對象」的特色就在其它類型的研究中看

⁽¹⁾王玉敏(2001)、何縉琪(1999)、陳淑娟(1999)、陸朝炳(2001)、彭麗琦(2000)、蔡文斌(1999)、鍾宜玲(1997)以及鍾添騰(2000)等即是。像蔡文斌(1999: 69-75)就指出：「在質的研究過程中，資料的蒐集與分析是同時持續地進行的。---在本研究中，資料的蒐集主要透過參與觀察、訪談與文件分析。---在資料的分析上，本研究採用編碼(coding)的方式進行。」「質的研究者本身即是蒐集資料的主要工具，---研究者方法論的技巧、敏銳度和誠實，便是決定質的資料是否具有信、效度的關鍵因素。---因此，茲將研究者的理念與經驗、研究者的立場與角色分述如下---」。又如何縉琪(1999: 105-107)指出「本研究屬於質的研究取向，使用以下兩種方式來增加效度：一、回應效度：---。二、三角檢核法：---。」

不到。據此，直接引用一般質的研究的觀點到行動研究中可能會產生失當的情況，不過許多研究者並沒有意識到此點。以研究設計來說，許多博碩士研究生先把自身的行動研究歸為質的研究，然後再以質的研究中強調描述、理解或詮釋的研究取向做為研究設計的基礎。這種做法，將使所從事的研究失去行動研究的味道⁽²⁾。

為何會用描述、理解或詮釋的角度進行行動研究？一個可能的原因是受到「民族誌」(ethnography)觀點的影響，因它在目前質的教育研究中佔有相當重要的地位⁽³⁾。成虹飛(1996：102)認為所謂一般質的研究方法係指以人種誌或「詮釋性方法」(interpretive inquiry)為主要的研究方式。陳惠邦(1998：141)指出一般常用的質性研究方法可以以人種誌方法為代表。陳伯璋(1990：83)則提出在質的研究方法中，人種誌是最具影響力的方法。國內許多研究生在修「質的研究」這門課時，亦常研讀有著“ethnography”字眼的教科書，像國內許多研究生就讀過由 LeCompte, Preissle and Tesch(1984)所寫的《人種誌與教育研究中質的設計》(*Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*)這本書。因此，許多研究者就以民族誌方法代表質的研究，然後把民族誌著重描述、理解與詮釋的觀點套在行動研究上，問題是行動研究並不同於被許多人認為代表質的研究的民族誌研究。成虹飛(1996：102)就指出雖然行動研究同樣以質的方式搜集和分析資料，但在與當事人的關係上卻有基本的差異。陳惠邦(1998：141)亦指出教育行動研究具有協同合作、民主參與等特色，所以和質性研究方法(指民族誌研究)有所不同。

要提出的是上面所述並非意指不能援用質的研究中的某些觀點到行動研究中。它要強調的是一個行動研究者必須釐清行動研究的性質才不會引用到不適切的觀點，而這就是本文想要試著釐清行動研究性質的原因。在行動研究日漸興盛的今天，它愈顯得重要。

⁽²⁾參附錄所舉之例。

⁽³⁾“ethnography”有譯做「俗民誌」(如甄曉蘭，2000)、有譯做「民族誌」(如劉仲冬，1996)、亦有譯做「人種誌」(如陳伯璋，2000)。為求統一，在行文的過程中皆稱做民族誌，但若引他人的陳述則採納原作者的用語。

貳、方法

行動研究的性質為何？在回答這個問題時，筆者先試著釐清行動研究論述的範疇主要屬於「方法論」(methodology)、「方法」(method)或「技巧」(technique)的層次，然後再做分析與判斷。

或有會問，硬將行動研究劃分為方法論、方法或技巧的層次是否適當？其實，這是一個兩難問題。任何完備的研究取向皆有其「方法論」基礎，並在該方法論的引導之下採取特定的「方法」進行研究，而在研究中亦運用符合此種方法特性的研究「技巧」。也就是說，方法論、方法及技巧應該是融為一體。在方法或技巧中，體現著方法論的精神或要義(如「實驗研究」此一方法及「控制無關干擾變項」此一技巧，就體現「實證主義」此種方法論的精神或要義)；而在方法論之中，亦蘊含著研究的方法與技巧。因此上述的質問的確有其道理，即不論將行動研究定位為哪個層次，都不能說它沒有涉及另兩個層面。

不過換個角度來看，並沒有人會說「實驗研究」是一種方法論或「實證主義」是一種研究方法。每個與研究有關的概念都有其論述的意圖、範疇與限制。當從方法論、方法及技巧這三個層次加以分析並定位時，有助於釐清所掌握到的研究觀點的性質，並提醒必須注意另兩個層次的內含，從而更能適切的進行研究。此外，還可藉以與其它屬於相同層次的研究觀點比較並兼顧另兩個層次的差異，從而更深入的掌握不同研究取向的特性。況且探究行動研究是屬於方法論、方法或技巧的層次並加以定位，並非就是忽略或放棄方法論、方法及技巧三者之間的連貫性。

因此，筆者仍試著分析行動研究這個研究概念論述的主要範疇屬於方法論、方法或技巧中的哪個層次。而在分析後，筆者將其歸為方法的層次，並接著討論它是屬於質、量或其它的研究方法。之後，還進一步分析行動研究的屬性在未來可能的發展。

參、方法論、方法或技巧

如上所述，在釐清行動研究的性質時，筆者先去思考它的位階的

問題，看它論述的範疇主要屬於方法論、方法抑或是技巧的層次？

一、是方法論嗎？

何謂方法論？黃鈺堤(2001：8-9)在分析 Karl Popper 以及國內一些歷史、教育、政治、經濟、哲學等領域的學者的觀點後指出，不同學者對方法論的定義各不相同。方法論的適切定義為何，此處並不做討論。這裡要思考的是方法論所涉及的是哪些內容或範圍？因為在對這個問題有所釐清之後，就可以根據行動研究的內涵及論述的範圍來判斷它是否屬於目前所認為的方法論的範疇。

依黃鈺堤(2001：25-26)之見，方法論的內含涉及如下五個層面：(一)對認知對象、目的與旨趣的假定。如對於認知的對象或目的是社會現象背後的意義與本質、抑或是某些社會現象之間的因果律則的問題做出假定。(二)對真理的假定。如對於真理的判準的假定。(三)對價值的假定。如應以何種價值態度進行研究的假定；又如價值是否可以做為研究對象的假定。(四)吾人應選用何種輔助材料來從事學術研究活動的觀點。(五)對於研究方法的假定。如研究的方法應採用「理解」或「解釋」的典範的假定。這五個層面和 Lincoln and Guba(1985：14-46)比較「實證論」(Positivism)與「自然論」(Naturalism)兩種方法論典範的基本定理時，所涉及的內容或範疇類似。在 Lincoln 與 Guba 的比較中，包含本體論(對實體性質的看法)、客觀性(對研究者和研究對象之間關係的看法)、目的(對研究目的是否朝向通則化的看法)、解釋(對因果關係的看法)以及價值論(對研究者應以何種價值態度進行研究的看法)等向度。除此之外，國內教育學方法論的重要著作，楊深坑(1988)所著的《理論、詮釋與實踐 - 教育學方法論論文集(甲輯)》一書，尚有專章探討理論與實踐之間的關係。這方面的討論，彰顯了教育學門重視實踐的特色。

若方法論的內容大致包含上述幾個面向，那行動研究是否是一種方法論？要回答這個問題，須先釐清行動研究的意義及其內涵然後再做判斷。至目前為止，行動研究可說尚未有放諸四海皆準的定義(吳美枝、何禮恩譯，2001：1；溫明麗譯，1997：159；Viviane, 1993；

Watkins, 1999)。會這樣，一方面應是由於行動研究的相關概念還在發展當中，另一方面則如 Carr 所說，行動研究尚欠缺一致性的理論基礎(溫明麗譯, 1997: 159)。因此這裡先看 1981 年於澳洲 Deakin 大學所舉辦的「行動研究國際學術研討會」(*National Invitational Seminar on Action Research*)裡面，參與者於會中所同意的定義(Carr & Kemmis, 1986: 164-165)：

行動研究是在描述課程發展、專業發展、學校改善計畫以及政策發展等領域所從事的類似活動。這些活動會共同的確認及實施「策略性的行動」(strategic action)，然後，系統的進行觀察、反省和改變；並且，參與者都必須參與這些活動。

從 Kemmis(1988)的觀點來看，這個定義至少包含如下的具體內涵：

第一，行動研究的目的是在「改善」(improve)研究參與者的「實務」(practice)、對實務的理解以及實務所發生的情境的「合理性」(rationality)與「社會正義」(social justice)，而非透過數學、概念分析、實驗室實驗或實地實驗等方法來發現支配社會生活的法則。

第二，行動研究的進行必須符合「參與的」(participatory)原則。也就是說，社會情境的構成者及安排者(如全校的教職員、家長、地方行政官員及社區人士)都須參與行動研究，才能使共識落實並改善社會情境。

第三，行動研究的研究對象是參與者自身的行動以及賦予行動意義的社會、歷史、文化環境和觀點，而不只是表相的行為。

第四，在方法上，研究參與者必須「協同」(collaborative)且循環的進行「反省」(reflect)、「計畫」(plan)、「行動」(act)及「觀察」(observe)等活動。過程中，可以使用「詮釋的研究者」(interpretive researchers)(如民族誌研究者、個案研究者或歷史研究者)所採用的「研究技巧」(research techniques)來收集、分析及詮釋相關的資料。

第五，在態度上：(一)研究參與者的心理面必須具有改善實務、

改善對實務的理解、以及改善實務所發生的情境的合理性的「承諾」(commitment)；(二)研究參與者的心理面必須願意在行動研究的過程中體現民主的精神，以營造能夠創造合理性共識的環境。

姑且不論是否同意上述的行動研究觀點，從其意義及內涵裡面可以發現，它論述的重點並非在於本體論、認識論、理論和實踐的關係、客觀性或者是價值等方法論所論述的範疇。事實上，從其他學者如陳惠邦(1998)、蔡清田(2000a)、Altrichter, Posch and Somekh (1993)、McNiff, Lomax and Whitehead(1996)以及 Oja and Smulyan(1989)等人的著作中亦可以發現，他們對行動研究的論述亦非以此為焦點。

或有會問：在 Carr and Kemmis (Carr, 1995; Carr & Kemmis, 1986)、Elliot(1991)以及 Winter(1987)等人與行動研究有關的著作裡面，不是都有部份章節曾詳細討論屬於方法論範疇的「理論」(theory)與「實務」(或實踐)(practice)之間的關係嗎？的確如此。不過他們之所以做這方面的討論，用意之一應是要說明「為什麼要從事行動研究」，並進而據以發展行動研究的實施方式。換句話說，他們是要為行動研究的進行提供一個強而有力的方法論基礎⁽⁴⁾。舉例來說，Carr and Kemmis(1986)先揭示教育研究採實證主義及詮釋取向的問題，然後以 Habermas「批判的社會科學」(critical social science)為基礎分析為什麼要從事行動研究。之後，再根據 Habermas 的相關論述開展行動研究之道。依此推衍，「行動研究」這個研究概念論述的主要範疇似應不屬於方法論的層次，像「行動研究」與「行動研究的方法論 - Habermas 批判的社會科學」之間就有所不同。

二、是方法嗎？

那麼，行動研究屬於方法的層次嗎？依 Kemmis(1988)的觀點，行動研究是一種研究方法，只是說它收集、分析及詮釋資料的「技巧」

⁽⁴⁾當思考「為什麼」要透過某種策略或手段來從事行動研究時，就涉及方法論的建構。因此，行動研究的方法論基礎至少有兩個來源：(一)援引目前現存的理論(如批判理論)並加以開展；(二)思考「為什麼」要透過某種策略或手段來從事行動研究，然後加以建構。

(technique)和「詮釋的研究者」所採用的技巧類似，因為行動研究的對象是行動以及賦予行動意義的外在環境和觀點，而不只是表相的行為而已。

不過陳伯璋(1990：157)在說明「行動研究法的意義」時指出：「行動研究法是1930年代以來，教學及社會心理學者逐漸持用的一種研究類型，嚴格說來，它不是一種研究方法。」為何如此？他認為因為「行動研究不像其它研究方法(如調查研究、實驗研究、歷史研究)有其特定的程序與典範，而是必須借助其它方法來完成，因此它也可稱為是一種研究態度」(陳伯璋，1990：65)。到底行動研究屬不屬於方法的層次？又是否符合研究方法的規準還是僅是一種研究態度？在回答這些問題之前，仍然先看看研究方法所涉及的內容、範圍、甚至是規準，然後再做判斷。

就教育研究而言，有哪些研究方法？洪仁進(1991)指出若就研究方法而言，可分為「量的研究」(quantitative study)與「質的研究」(qualitative study)。何謂量的研究與質的研究？江明修(1992)認為：量的研究是「量的研究方法」(Quantitative research method)的簡稱，它是各種將社會現象與人類行為用數量的方式展現出來，並進而搜集資料、分析、驗證與解釋的研究方法的總稱。質的研究則是「質的研究方法」(Qualitative research method)的簡稱，概指以詮釋技術(interpretive techniques)及語言符號(linguistic symbols)來描述、解碼(decode)、翻譯、與解釋社會實象的研究方法。量的方法有實驗研究法與調查研究法；質的方法則有歷史研究法、參與觀察法、個案研究法、詮釋學方法、現象學方法、民族誌研究法、焦點團體法、口述史法、符號互動論下的方法、建構論下的方法、俗民方法論下的方法、批判理論下的方法以及批判俗民誌下的方法等⁽⁵⁾。

⁽⁵⁾就質的研究而言方法相當多元，不同學者或書籍所討論到的方法常不相同。如陳伯璋(1990)在其《教育研究方法的新取向 - 質的研究方法》一書中，討論了參與觀察法、行動研究法、歷史研究法等三種質的研究方法。除了上述三個之外，洪仁進(1991)所提多了個案研究法。在胡幼慧(1996)所主編《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》一書中，分請學者介紹民族誌研究法、參與觀察法、焦點團體法、行動研究、

Bogdan and Biklen(李奉儒譯, 2001: 56-59; Bogdan & Biklen 1982: 45-48)對質的研究及量的研究加以比較, 比較的範疇包括研究的設計、樣本(即研究對象)的選取、資料收集的工具與方法、資料分析的特色以及面對研究對象的態度等事項。從他們比較的焦點裡面, 大抵可以發現研究方法所涉及的範疇。不過若更仔細的加以分析歸納可以發現, 方法所涉及的大抵包含研究問題的產生、研究目的的決定、研究設計的規劃、研究流程的安排、樣本的選取、資料收集工具與方法的選擇、資料分析方法或策略的決定、研究信度與效度的提升等層面。因此能夠稱為方法者, 必須包含如何產生研究問題與目的、以及如何透過一系列的手段或要領來解決問題以達到目的的主張。這與楊國樞(1981)所說, 研究法所指的是「從事某種研究工作所實際採用的程序或步驟」的觀點相一致卻又更完整。

那麼, 行動研究是不是一種方法、還是只是一種態度而沒有自身的方法體系? 除了上文所舉的行動研究的意義及內涵之外, 參酌相關的著作後發現, 行動研究應可以說是一種方法, 因它對於如何產生研究的問題與目的、以及如何透過一系列的手段或要領來達到目的已經有了系統且獨特的內涵。例如在陳惠邦(1998)所著的《教育行動研究》一書中, 針對行動研究的特徵、行動研究中的倫理關係、反省思考、行動研究的效度、研究歷程、報告的寫作與發表、困難與限制等層面進行分析並提出觀點。在蔡清田(2000a)所著的《教育行動研究》一書中, 說明了行動研究的意義、目的、問題的確認、研究方案的規劃(包含研究計畫的規劃、研究策略的擬定以及研究步驟的設計)、研究的進行(包含合作夥伴的尋求、批判諍友的尋求以及人際關係的建立)、研究的實施與監控(包含行動方案的實施與監控、行動研究證據

口述史等方法。另, 由中正大學教育研究所(2000)主編的《質的研究方法》一書中, 則請學者說明現象學方法及其在教育研究上的應用、符號互動論及其在教育研究上的應用、俗民方法論及其在教育研究上的應用、建構論及其在教育研究上的應用、詮釋學方法及其在教育研究上的應用、個案研究及其在教育研究上的應用、行動研究及其在教育研究上的應用、批判理論及其在教育研究中的應用、以及批判俗民誌及其在教育研究上的應用等主題。

的蒐集)、研究的評鑑與回饋(包含評鑑與回饋的實施以及對效度的關注)、研究報告的呈現(包含報告的撰寫與呈現)以及行動研究的配套措施等項目。在 Altrichter, et al.(1993)所著的《*Teachers Investigate Their Work*》一書中,分析了行動研究的目的、特徵、運作階段、研究日誌的敘寫、研究起點的產生、資料收集與分析的策略和技巧、如何發展行動策略並付諸實踐、以及如何公開研究的歷程和結果等層面。在 McNiff et al.(1996)所著的《*You and Your Action Research*》一書中,亦針對行動研究方案的展開、行動研究方案的執行、行動過程的監督和記錄、資料處理的技術、知識的宣稱和檢證、以及行動研究成果的發表等層面進行說明。從這些著作裡面可以發現,雖然相關的論述可能還不夠充份、還有改善的空間以及尚未取得較一致的觀點,但行動研究的確擁有自身的方法體系。只是說,這個體系可能還在發展及建構當中。

三、與技巧有何關係？

既然行動研究論述的主要範疇屬於方法的層次,那麼它與技巧這個層次有何關係?歐用生(1992: 1-3)指出:量的研究主要包括實驗、問卷調查、結構式訪問等方法,而操作變項、控制變因、證驗假設、統計分析等成為不可或缺的研究技巧;質的研究主要在研究自然的情境,---觀察、訪問及文件分析乃成為質的研究的主要技巧。據此,技巧的層次是在方法之下。在透過某種方法進行研究的過程中,會運用種種相關的技巧以確保研究目的的達成。因此在行動研究的過程中,亦會運用到種種的技巧來達成研究的目的。例如在自我反省時,可能需要用到一些技巧以提升自我反省的品質;在質問與論辯的過程中,亦可能需要用到一些技巧以得到更合理性的共識;而在收集及分析資料時,亦需要運用一些技巧以得到更逼近實際情形的資訊以做為進一步反省的基礎。因此,當說行動研究屬於方法的層次時,自然亦會含括技巧的層次。

肆、質、量或其它

當把行動研究論述的主要範疇歸屬於「方法」的層次後，接下來要探究的是它屬於質的方法、量的方法⁽⁶⁾、抑或其它？

一、屬於質的方法嗎？

就最近出版的書籍或所刊登的期刊論文而言，大部份將行動研究歸為質的方法。例如洪仁進(1991)在「教育研究的基本概念」一文中，將行動研究歸為質的研究中的一種。陳伯璋(1990)在《教育研究的新取向 - 質的研究方法》一書中，曾以專章討論「行動研究的理論基礎」；胡幼慧(1996)所編輯的《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》一書中，則請賴秀芬和郭淑珍介紹行動研究的相關概念。而在質的研究領域夙負盛名的 Denzin and Lincoln(2000)所編的《質的研究手冊》(*Handbook of Qualitative Research*)第二版中，收錄了由 Greenwood and Levin(2000)以及 Kemmis and McTaggart(2000)所寫兩篇題目中有行動研究字眼的文章。陳伯璋、胡幼慧以及 Denzin 與 Lincoln 等人可以說都將行動研究納入質的研究的範疇。在中正大學教育研究所於民國 89 年為教育學門的研究生所舉辦的「質的研究方法」的學術研討會中，蔡清田(2000b)發表了「行動研究及其在教育研究上的應用」一文，很明顯的，該研討會的主辦單位亦把行動研究

⁽⁶⁾何謂質的研究與量的研究？就如同行動研究一樣，它們其實亦涉及方法論、方法以及技巧這三個層次。不過若縮小範圍來看，則似乎可將其歸為「方法」(包含「技巧」)的層次，因質或量的研究亦分別有其「方法論」基礎(如詮釋學或實證主義)。「質的研究」畢竟不等同於「質的研究的方法論 - 詮釋學」，而「量的研究」亦與「量的研究的方法論 - 實證主義」有別。而依上文曾提過的洪仁進(1991)及江明修(1992)的觀點，它們亦被歸為研究「方法」的層次。

當視質與量的研究屬於「方法」的層次時，其內涵就可用來判斷同被歸為「方法」層次的行動研究，看其是質或量的研究中的一種方法、抑或兩者都不是？又在做此種判斷時，可同時慮及質的研究、量的研究以及行動研究的方法論基礎，以使判斷更為適當。

將質與量的研究視為方法的層次以有助於上述的判斷，可說是筆者縮小範圍來看質與量的位階的主要動機。因此要再次提醒的是上述的歸類並非意謂著質或量的研究就不涉及方法論的範疇。

這個方法收納在質的方法裡面。會將行動研究歸為質的研究方法，原因可能有三：

第一，在質與量兩大陣營中，行動研究的「技巧」偏向質的一方。就如 Somekh(1995)所指出的，行動研究在搜集資料、分析資料以及撰寫研究報告時，主要依質的技巧進行。又如 Kemmis(1988)所說，行動研究收集、分析及詮釋資料的技巧，和質的方法中的詮釋研究取向採用的技巧類似。

第二，行動研究這個方法的某些原理與質的研究方法相似或相容，並且與量的研究相對。例如研究設計可以彈性調整、研究流程可以機動安排、研究對象的選取不強調大量與隨機、研究者與研究對象間有密切的互動關係、以及強調研究結果受到脈絡的限制而非通則等。又如陳惠邦(1998)所說的，行動研究的文獻顯示偏重於自然的、質的、詮釋學取向的探究方法，例如參與觀察、深度晤談、現場記錄之反省、文獻或內容分析等。

第三，行動研究的發展與質的研究的發展類似，都包含著反對實證主義這個「方法論」的要素⁽⁷⁾。

雖然行動研究常採用質的研究的技巧，並且某些方法與質的研究「相似或相容」，但是否就能以此將之歸為質的研究中的一種方法？依筆者之見，質的研究之下雖有不同的研究方法，但總的來說目的在求理解研究對象；行動研究除了求理解之外，還希望進一步達到改善的目的，否則就不須要標榜所從事的是行動研究⁽⁸⁾。而當目的有所區分，研究設計、研究流程、研究過程中應進行的活動、研究者的心態、研究者與研究對象的互動態度及方式、以及研究品質提升的策略等「方法」和「技巧」的層面就會隨之不同。如此，實在不太適合將行動研究歸為質的方法中的一種。

⁽⁷⁾有關於行動研究與實證主義的關係，陳惠邦(1998：189-201)曾做過詳細的分析。

⁽⁸⁾此處的理解是指理解參與成員自身的想法和行動，而非理解研究對象。若將此點加以延伸，在傳統質的研究裡，研究者和研究對象分立；在行動研究中，研究者就是研究對象，而這就是二者主要的差異之一，Zeni(1998)就是採取此點來區分傳統質的研究和行動研究。

此外，行動研究雖常採用質的研究的方法與技巧，但未必不能利用量的方法與技巧。為了要改善現況，只要不認為所得出來的結果就是客觀、永恆不變的真理，行動研究者也可以採用量的方法與技巧收集及分析相關的資料，以做為反省、判斷及改善現況的基礎。舉例來說，在行動研究的過程中，有參與成員認為教學方法甲較能幫助學生學習、但亦有成員認為教學方法乙對學生的學習較有幫助。為了瞭解到底哪一種方法較有益於學生的學習，除了透過批判及反省之外，亦可以採用調查法來瞭解其他有經驗的教師的看法、或是用實驗法來瞭解不同方法可能造成的結果，以做為進一步反省及選擇的參考。就如同 McNiff et al. (吳美枝、何禮恩譯, 2001: 22)所說的，一般人對行動研究的誤解是不能在行動研究中使用統計，「事實上，你當然可以」。在這種情況下，將行動研究歸為質的研究方法更顯值得商榷。

Habermas(1971)在《知識與人類的旨趣》(*Knowledge and Human Interests*)一書中，提出「自然科學」(natural scientific)、「詮釋」(hermenutic)以及「批判」(critical)三種研究取向。自然科學的方法論基礎是實證主義，目的在解釋、預測及控制；詮釋科學的方法論基礎是詮釋學，目的在理解；批判科學的方法論基礎是批判理論，目的在求解放。他認為社會科學必須是批判的科學，才能創造更合理性的社會行動。受此觀點影響，Carr and Kemmis(1986)認為教育研究必須朝向批判的教育科學，而批判的教育科學就是教育行動研究。若依此種對於「方法論」和「方法」的看法，可把自然科學下的教育研究歸為量的研究、詮釋科學下的教育研究歸為質的研究、而批判科學下的教育研究則是行動研究。如此，行動研究就成為和質、量兩種研究方法並列的一種研究方法。它有獨立的方法論基礎、獨特的研究目的以及達成目的的方法，只是說，在達成目的的過程中常採用和質的研究類似的技巧。

與上述觀點類似的還有 Greenwood and Levin(2000)的想法。他們認為社會科學的主要目的在促成社會改變，但實證主義以及質的研究卻無法將學術研究和社會改變做良好的連結。因此，他們認為社會科學應走向「改變取向的研究」(change-oriented research)，尤其是行動

研究。以此觀之，他們亦認為行動研究與量及質的研究方法有別。

此外，Kemmis and McTaggart(2000)亦曾從另一個角度揭示行動研究與量及質的研究方法有所差異⁽⁹⁾。首先，他們從認識論的角度切入，認為若從「個體和社會」(individual-social)、「客觀和主觀」(objective-subjective)這兩個二分法來看的話，實踐和研究之間的關係將呈現五種類型：

(一)從外在表現的角度看實踐，將實踐視為個體的「外顯行為」(behavior)，並且須被客觀的研究。

(二)亦從外在表現的角度來看實踐，但將實踐視為「群體的行為」(group behavior)，並且須被客觀的研究。

(三)從個體內在的角度來看實踐，將實踐視為「個體的行動」(an individual action)。當從這個角度來看實踐時，認為實踐是被個體的價值、意圖或判斷所型塑。因此若要理解個體的行動，須從主觀的角度進行研究；也就是說，須「從研究對象的角度進行研究」(to be studied from the perspective of the subjective)。

(四)亦從內在的角度來看，不過視實踐宛如整體的「社會行動」(social action)或「傳統」(tradition)。當從這個角度來看實踐時，認為整體的社會行動或傳統是人們在社會生活的互動過程中被歷史、社會所型塑。因此若要理解何以人們會有某種社會行動或傳統，亦須從主觀的角度進行研究，也就是說，須「從研究對象的角度來理解」(to be understood from the perspective of the subjective)。

(五)從內、外在的角度來看，認為實踐受到外在的社會和歷史文化以及內在的詮釋和理解所影響，所以實踐是「反映的」(reflexive)⁽¹⁰⁾。研究實踐是為了要改變實踐，所以須由社會情境的參

⁽⁹⁾前文曾提及在 Denzin and Lincoln(2000)主編的《質的研究手冊》第二版中，將行動研究納入質的研究的範疇，並請 Kemmis 與 McTaggart 以及 Greenwood 與 Levin 這兩組人員撰寫和行動研究有關的文章。但在他們所寫的文章中，不止指出行動研究與量的研究有別、更認為行動研究與質的研究亦有所不同。

⁽¹⁰⁾將這裡的“reflexive”翻成「反映的」，是要說明實踐是外在的社會文化和內在的詮釋理解交互作用後的反映。

與者進行「辯證的研究」(to be studied dialectically)。辯證的研究即是批判的社會科學、協同行動研究或參與的行動研究。

之後，他們從方法論的角度分析上述五種對實踐意義的認定以及相對應的研究取向，並將第一和第二種取向歸為量的研究方法、第三和第四種取向歸為質的研究方法、第五種取向則稱做「批判的方法」(critical methods)(參表一)。也就是說，若從實踐的意義以及如何研究實踐此種「方法論」及「方法」的角度來分析的話，行動研究亦與量及質的研究方法不同。

就國內學者而言，成虹飛(2001)在討論「行動研究中閱讀／看的問題」時，分別從「量」的研究中的看、質的研究中的「看」以及行動研究中的「看」著手。從這裡看來，成虹飛似乎亦認為行動研究與量、質的研究有別。只不過他沒有明確的對此做陳述。

據此，似乎可以把行動研究從質的方法中抽離出來。如此，行動研究就是在質與量之外的一種研究方法。

表一 研究實踐的不同取向、方法與技巧：

Kemmis and McTaggart 的觀點

焦點 角度	個體	社會	二者兼具 反映的-辯證的
客觀的	1. 實踐是個體的外顯行為：量的、相關-實驗研究法；心理測量、觀察、檢定、互動量表。	2. 實踐是社會的以及系統的行動：量的、相關-實驗研究法；觀察、社會測量、系統分析、社會生態學。	
主觀的	3. 實踐是有意圖的行動：質的、詮釋研究法；臨床分析、訪談、日誌、自我報導、自我省察。	4. 實踐在社會生活的互動過程中被論述和傳統給結構和型塑：質的、詮釋的、歷史的研究法；論述分析、文件分析。	
二者兼具 反映的-辯證的			5. 實踐是被社會和歷史所構成，以及被個體和社會行動所重構：批判的方法；辯證的分析(多元方法)。

資料來源：取向 Kemmis and McTaggart(2000)

二、一種新典範或某一典範下的一種方法？

「行動研究是在質與量之外的另一種研究方法」這個結論所表示的可以說是它目前的狀態，衡諸其未來發展有如下兩種可能性：(一)發展成和質、量這兩種研究「典範」(paradigm)並列的一種新典範(即「行動研究典範」)，並且在行動研究這個典範之下，包含著許多不同的行動研究方法；(二)成為質和量之外某種新典範之下的一種研究方法⁽¹¹⁾。由於所提出的這兩種可能性都涉及「典範」這個用語，因此先簡要說明典範的意義及其形成的可能因素，然後再分別討論這兩種可能性。

(一)成為一種新典範

依 Kuhn 在 1960 年出版的《科學革命的結構》(The Structure of Scientific Revolutions)，典範大概是指當一群科學家以先前的科學成就為「範例」(examples)，認同其中所包含的理論、價值、目的、原理、原則、方法、規範、工具以及應用方式，並以其做為瞭解及探討科學世界的基本架構時，這個基本架構就是「科學典範」(scientific paradigm)。為了更清楚的解釋典範的意含，Kuhn 在 1970 年出版的《科學革命的結構》第二版中指出典範的意義有二：(1)科學家共同認可及仿效的範例；(2)科學家們具以從事科學研究的一切共識，包含價值、信念與符號等。因此，典範所指涉的應包含方法論基礎、方法及技巧等層次；也就是說，在相同的典範之下，應有相似或相容的方法論基礎、相似或相容的方法以及技巧(引自吳明清, 1991: 60-62)。

據此，若放大範圍來看，量與質的研究可以說不僅屬於方法的層次，因它們所包含的除了研究的方法與技巧之外，還可擴大到理論、

⁽¹¹⁾在上文，為方便判斷行動研究這個方法是屬於質或量的方法，將質和量的研究定位為質的方法與量的方法。因此，上文所謂質或量的研究與此處所提到的質或量的典範有別。最主要的差異是質或量的典範含蓋的範圍較廣，除了方法與技巧之外，方法論亦被包含在內。因此，所謂質的典範之下有許多相似或能相容的方法論、方法與技巧，量的典範之下亦是如此。

另“paradigm”常被翻譯做「典範」或「派典」。為求統一，在行文的過程中皆稱做典範。但若引用他人的陳述，則採納原作者的用語。

原理、原則、語言、符號、信念以及對價值的認定等方法論層面。例如 Bogdan and Biklen(李奉儒譯, 2001: 56-59; Bogdan & Biklen 1982: 45-48)在比較質與量的研究時,除了從研究設計、方法、工具、研究者與研究對象的關係以及資料的分析等層面加以比較之外,亦就主要的慣用語、相關概念及理論基礎來比較。再如 Merriam(1988: 18)在比較質與量的研究時,亦從研究焦點、理論基礎、相關術語、研究目標、研究設計、研究情境、樣本、資料的蒐集與分析、以及研究的結果等向度來分析其差異。而若從實際的層面來看,當某人指出他的研究是質的研究或量的研究時,所指涉的不僅是方法及技巧的層次,還暗含著他對研究目的、真理以及價值等方法論層面的看法。因此,對質和量的認定可以突破方法的層次,擴大成為質的典範和量的典範。在質與量的典範之下,各有相似或相容的方法論、方法與技巧。

在簡介典範的意義後,接下來要說明的是典範的形成。Kuhn 指出,科學家憑著科學典範在各自的研究領域中努力,並逐漸累積研究成果的現象稱做「常態科學」(normal science)。常態科學持續一段相當長的時間後,可能會面臨無法用現有的典範去思考及解決的問題,因而形成一種「混亂狀態」(anomalies)。這種混亂狀態對常態科學是一種危機,同時,對現有的典範也是一種挑戰。要解除這種危機,科學家必須擺脫原有的典範,另採取新的架構來思考並解決問題才行。對於試圖運用新的架構來解除危機的努力,Kuhn 稱之為「特別科學」(extraordinary science)。如果此種努力能夠成功,那就是一種「科學革命」(scientific revolution)。在科學革命後,原來的典範須要重新檢討或評價。檢討的結果若是廢棄或修正,一種新的科學典範於焉形成(引自吳明清, 1991: 61)。據此,科學典範的發展是演進的、一個新的典範取代舊的典範的。

不過,上述觀點是針對自然科學的發展加以分析後而得。對於社會科學而言未必完全適用,因它一直處於百家爭鳴的狀態。就如同 Kuhn 所說的,「究竟社會科學家的哪一個分支曾有典範出現,還是一個未解決的問題」(引自高敬文, 1999: 25)。因此,高敬文(1999: 25)認為社會科學的發展其實更像處於 Kuhn 所說的「前派典」

(pre-paradigm)時期。前派典時期的一個特徵是「經常對什麼才是正當的方法、問題及解答的標準辯論不已，而且歧見難以消解；只不過辯論的目的不在建立共識，而在更清晰的表明自家的立場」。會這樣，一個重要的原因應是社會科學家之間對本體論、認識論、價值論以及研究目的等有關於方法論的基本問題始終無法取得一致的看法。而這就是為什麼社會科學會存在著質與量之間的爭論，沒有如自然科學般在某個階段形成一個統一的典範的原因。因此，當引用典範的概念到社會科學時，可以以「並存」或「競爭」的角度來看待。只要具有相同的理論、原理、原則、語言、符號、信念、價值觀、方法與技巧就可以歸屬於一個典範，而不必如自然科學般，視典範為某個階段中最適當的研究架構。

就教育研究而言，它屬於社會科學的一環，所以亦存在著質與量的典範並且面臨彼此之間互相競爭的情況。除此之外，教育活動強調實踐的這個特性還讓許多研究者發現，量的研究及一般質的研究並無法解決教育理論和教育實際分離、教育研究沒有改善教育實踐的問題(如楊深坑, 2000; Carr & Kemmis, 1986)。為了解決此種問題，復甦於1970年代的英國和澳洲的行動研究被他們所建議或採用。像國內學者楊深坑(2000)就指出：

---目前的教育研究也應更重視實用性的行動研究。雖然教育學門的研究中與基礎和應用研究有關的成果不少，但這些成果往往注重的是統計上顯著性的考驗，而對於重視實用性的行動研究則較為忽視，使得教育研究所得出來的成果常只是象牙塔中的統計數字，對於實際的教育工作並無直接的助益。

而在英國、澳洲、歐陸及美國，更有無數的研究機構及團體採用行動研究，大型的研究計劃亦不斷被提出和進行(溫明麗譯, 1997: 158)。除此之外，為了支持行動研究是解決上述問題的良方的想法、以及讓後續的研究者能更妥善的解決上述的問題，許多學者投入行動研究方法論基礎及其方法要領或技巧的建構，Carr Kemmis 與 Winter 等人就對此方面做出了重要的貢獻。像在 Carr and Kemmis(1986)所

寫的《朝向批判：教育、知識與行動研究》、Carr(1995)所寫的《新教育學》、以及 Winter(1987)所寫的《行動研究與社會探究的本質》等書裡面，都曾分別從理論與實踐的角度分析為什麼要從事行動研究，從而為行動研究提出合法性的基礎。

不過要注意的是不同研究者所建議的行動研究觀點 所引用的理論基礎、或者是所進行的行動研究方式可能有所差異。就以陳惠邦(1998)所著的《教育行動研究》和夏林清等(1997)所翻譯的《行動研究方法導論 - 教師動手做研究》這兩本書的內涵來說：前者論述的重點在於團隊式的行動研究(即陳惠邦所說的協同行動研究)，理論基礎主要是批判理論；後者論述的重心則是個人式的行動研究，理論基礎則取自 Schön 與 Argyris 的「行動理論」(theories of action)(Argyris & Schön, 1974)以及 Schön(1983)對「反省」(reflection)的觀點。

再以實際的行動研究來說：在人數上，有些由一群人進行，如成虹飛(1996)及陳惠邦與李麗霞(1999)的研究；有些由研究者和另一個合作教師進行，如游可如(1996)和陳淑娟(1999)的研究；還有些則僅由研究者一個人獨自進行，像潘世尊(1997)的研究就是這樣。在研究者的意圖上，有些在落實某種理論或理念，如彭麗琦(2000)的研究是要落實課程統整的理念、潘世尊(1997; 2000)是要落實建構主義及 Rogers 的人本教育理論；有些在建構某種教學觀點，如陳淑娟(1999)要發展數學討論教學的方案、陳惠邦與李麗霞(1999)則要提出國小低年級提早寫作教學的觀點；另還有些是要揭露及批判研究對象所擁有的意識型態，進而促使其產生行為上的改變，如黃瑞慧(2000)希望促進合作教師覺知到自己處於多重處境的位置及意識到自己與他者的差異，之後，能瞭解多元文化教育的意義與重要性，並在多元文化教學的專業能力上得到發展。另在運作的型態上，有些是以團體討論為主，如成虹飛(1996)及陳惠邦與李麗霞(1999)的研究；有些持續的進行反省、計畫、行動、觀察、再反省及調整之類的活動，如游可如(1996)、陳淑娟(1999)的研究；有些則是教學、討論或觀察等活動交錯的進行，但沒有固定的流程，如黃瑞慧(2000)的研究就是這樣。而若以研究名稱來看的話，有稱為「合作行動研究」(co-operative action

inquiry)(如甄曉蘭, 1995)、有稱為「協同行動研究」(collaborative action research)(如 Feldman, 1999; Oja & Smulyan, 1989)、亦有稱為「參與的行動研究」(participatory action research)(如 Kemmis & McTaggart, 2000)⁽¹²⁾。上述三者可說是最常見的用語, 除此之外, 還有稱做「協同探究」(collaborative inquiry)、「合作探究」(cooperative inquiry)、「伙伴探究」(partnership research)、「伙伴研究」(partnership research)、「參與性研究」(participatory research)等(參陳惠邦, 1998 : 15)。不同的用語之間, 意義、方法及方法論基礎雖然相近但卻不全然相同。

上述種種所透露出來的訊息為：第一, 採用行動研究來解決教育理論和教育實踐分離、教育研究沒有改進教育實踐的問題的研究者愈來愈多。第二, 行動研究的理論基礎及內涵尚有發展及改進的空間。第三, 可能沒有一種行動研究觀點是絕對的對, 不同情境或許適用不同的行動研究方法及要領。而這三點或許意謂著與質、量典範有別的「行動研究典範」正在逐漸形成, 許多具有相似或相容的方法論基礎, 但適用情境或運作方式不同的行動研究法則可以歸到此一正在形成的典範中。

在陳惠邦(1998)所著的《教育行動研究》一書中, 就有行動研究是在質與量之外的另一種典範的意味, 只不過他沒有明白的說出。例如他在第 221 頁指出, 在教育研究中, 通常被區分為量化研究典範和質化研究典範, 但是這樣的區分並不能完全滿足教育行動研究的精神特徵。又如從 221 到 227 頁討論各種研究典範對於「效度」的思考時, 分別從「一、量化研究典範的效度」、「二、質性研究典範的效度討論」、「三、行動研究對於效度問題的立場」等三個向度進行分析與討論。此外, 在 Carr(1995)所著《新教育學》一書裡, 更明確的揭示行動研究已經是一種新典範。例如他說(溫明麗譯, 1997 : 162) :

⁽¹²⁾Kemmis 與 McTaggart 之前亦稱為協同行動研究, 後來因覺得參與的行動研究含蓋的範圍較廣, 所以才改變用語(Kemmis & McTaggart, 2000)。

如果 Kuhn 的論點足以取信，那麼諸如行動研究者是否能證明其實際行為與學術性理論有關的問題，就彰顯了行動研究所面臨的危機。這個危機，將會使新研究典範(指行動研究)大眾化的企圖受到壓抑。若欲提升此種典範的價值，則其擁護者需藉已存在之典範所提供的語言及評鑑標準來驗證其優勢。

不過，Carr 這裡所謂的新典範是指從 Habermas 批判的社會科學開展出來的批判的教育行動研究，而非如上文所說是包含了許多相似或相容的方法論、方法與技巧的行動研究典範。另其他學者如 Elliot(1991：49-56)指出，在英國，行動研究這個名詞被許多教育研究者稱為一種另類的研究典範，此種典範支持對實務進行倫理的反省的觀點，並且拒絕實證主義的研究立場。又如 Zuber-Skerritt(1996)認為對於教育、專業、管理以及組織發展等領域而言，行動研究已被發展成一種適當的研究典範。

要澄清的是：提出行動研究可能成為一種新典範的觀點並非和 Carr 與 Kemmis 一樣，意謂著要以行動研究取代質和量的研究(就像他們不時提出的，教育科學必須是批判的科學，而批判的科學即是批判的教育行動研究，參 Carr, 1995; Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988)。筆者的觀點是不同研究典範對於幫助我們理解教育現象及解決教育問題會發揮著不同層面的功用，只要能夠明白不同典範的優點、限制及特性所在，就能夠選擇及運用適切的方法進行研究。因此，行動研究典範的發展並不是要取代質和量的典範從而完成 Kuhn 所說的科學革命，因它雖然能夠解決存於目前教育研究中的許多問題，但卻無法解決所有的問題。

討論至此或有會問：在討論行動研究是屬於方法論、方法或技巧的層次時，不是說行動研究論述的範疇主要屬於方法(包含技巧)的層次，那這裡為何又說行動研究或許會成為一種典範，因為典範所指涉的不只是方法與技巧，還包含方法論基礎的層面。就像 Hus'en(1994)所說的，典範不只是方法，它是一個思考和行動的整體架構、或者是方法與信念的組合。如此，筆者的觀點不是前後有所矛盾嗎？

其實，這個問題的產生在於論述的範圍不同。當論述的範圍不同

時，相同的用語就會具有不同的意義。例如縮小範圍來談，質和量的研究可說是質的方法與量的方法；但若放大範圍來看，把相關的方法論基礎也拉進來談的話，那麼質和量的研究就成為質的典範及量的典範。同樣的，若縮小範圍來談，行動研究是一群具有相似或相容的研究方法與技巧的總稱；但如放大看的範圍，亦把這些方法背後的理論基礎(如批判理論或是 Schön 與 Argyris 的行動理論、Schön 對反省的觀點以及 Argyris 所提出的行動科學)放進來談的話，那麼行動研究就具有典範的意味。若能接受此點，那麼上文所提出的「與質、量有別的行動研究典範正在逐漸形成」這個觀點應修改為「與質、量有別的行動研究典範已經存在」。只是說，「行動研究典範」這個用語尚未如量與質的典範一樣，被學術界普遍的意識到與認可。

(二)成為某一新典範下的一種方法

除了可以擴大論述的範圍將行動研究提升為一種新典範之外，另外一種可能性是：採用新的理念和思考來解決教育理論和教育實際分離、教育研究沒有改善教育實踐的問題的學者，可能採用其它和行動研究有所差異的方法和要領，不過這些方法和要領與行動研究是可以相容的、並且具有類似或能相容的理論基礎。在這種情況之下，一種新的典範可能會被發展出來，而行動研究就是此種新典範之下的一種研究方法。

甄曉蘭(2000)在介紹「批判俗民誌」(critical ethnography)及其在教育研究上的應用時指出，「批判俗民誌融入了批判理論『解放』的理念，強調『意識覺醒』(consciousness awaken)的重要，企圖在解放的理念下，追求公平合理的社會正義」。另他在說明批判俗民誌的研究特色時又指出，批判俗民誌強調研究者「身歷其境」，直接參與、長期觀察、深入了解、實地記錄、平等相處，並「針對被研究者平常『習焉不察』的知識、行為、態度及價值觀等，採以『啟蒙』的方式協助其產生『自覺』，而不是以『解放』的心態來『揭露』或『宣告周知』」，以得到互惠與雙贏的研究成果。換句話說，批判俗民誌不只要理解研究對象，還想要「影響、改變」(influence)研究對象

(Tricoglus, 2001)。

從上述看來，批判俗民誌與行動研究具有相似或相容的理論基礎、目的與方法。因此，Lather(1986)就將行動研究和批判俗民誌列為「實踐取向研究典範」(praxis-oriented research paradigm)的兩股主要力量。當然，二者之間還是不同的，夏林清(1996)就指出行動研究⁽¹³⁾已發展出研究者如何與研究對象共同參與研究過程的方法，但批判俗民誌卻尚未針對此點發展出成熟的一套做法。不過，這也使得行動研究不像批判俗民誌能由較寬廣的視野來審視研究策略的社會意義、同時也不像批判俗民誌那樣地站上一個為被壓迫人民服務的位置。而若更細微的比較二者的研究焦點、目的、方法、研究者與研究對象的關係，將發現它們有如下的差異(參表二)：

表二 行動研究與批判俗民誌的比較

	行動研究	批判俗民誌
研究焦點	參與成員自身的想法和行動	研究對象的想法和行動
研究目的	改善參與成員自身的想法和行動	理解研究對象的想法和行動/影響、改變研究對象的想法和行動
研究方法	以自我反省做為核心方法	以互動、批判(研究對象)做為核心方法
研究者與研究對象間的關係	研究者即是研究對象	研究者與研究對象分立

Lincoln and Denzin(Denzin & Lincoln, 2000 ; Lincoln & Denzin, 2000)指出在北美地區質的研究歷經七個階段⁽¹⁴⁾，這七個階段有所重疊、並在目前還同時運作著。第七個階段，也就是目前的階段，視社

⁽¹³⁾夏林清所指的行動研究是提出行動科學的 Argyris 的觀點。

⁽¹⁴⁾第一個階段是「傳統期」(the traditional)，1900 到 1950 年；第二個階段是「現代期」(modernist)或「黃金期」(the golden age)，1950 到 1970 年；第三個階段是「模糊期」(blurred genres)，1970 到 1986 年；第四個階段是「表徵危機期」(the crisis of representation)，1986 到 1990 年；第五個階段是「後現代期」(the postmodern)，此期是一個實驗和新民族誌的時期，1990 到 1995 年；第六個階段是「後實驗探究期」(the postexperimental inquiry)，1995 到 2000 年；第七個階段是現在及未來，所關注的是「道德論述」(moral discourse)以及「崇高文本意旨的發展」(the development of sacred textualities)，要求社會科學成為針對民主、種族、性別、階級、國家、自由和社群進行批判對話的場域。

會科學為對民主、種族、性別、階級、國家、全球化、自由以及社群等進行「批判對話」(critical conversations)的場域，目的在尋求從意識型態、政治或經濟力量的壓迫中得到解放。Lincoln 與 Denzin 所指出的是質的研究的發展，但筆者看來，這或許意謂著一個不同於傳統的質的研究的典範正在逐漸形成。若真的是這樣的話，那麼亦強調批判及解放的行動研究將成為此種典範之下的一種方法，甚至是所形成的新典範逐漸的往行動研究的方向去發展⁽¹⁵⁾。

其實，除了上述兩種情形以外還有另外一種可能，即如上文討論 Habermas 的觀點時提過的，行動研究已經屬於質、量之外的另一種典範下的方法。黃鈺堤(2001：自序 頁)指出德國的社會科學界普遍流行規範本體論、經驗分析論及辯證歷史論三種方法論⁽¹⁶⁾。分析起來，規範本體論的內涵類似質的典範的觀點，經驗分析論的內涵類似量的典範的觀點，而辯證歷史論的內涵則與質、量這兩種典範有別⁽¹⁷⁾。若接受此種對社會科學方法論的看法，可能就不會將行動研究歸

⁽¹⁵⁾在二十一世紀質的研究將何去何從？中國大陸學者陳向明(2002：607-610)認為可能有五個發展趨勢，其中第一個是「越來越注重行動研究，強調讓被研究者參與到研究之中，將研究的結果使用於對制度和行為的改變上。」何以如此？陳氏認為是因為行動研究能糾正傳統質的研究中的一些弊端，如僅憑研究者個人的興趣選擇研究主題、研究內容脫離社會實際，既不能反映社會現實，又不能滿足實際工作者的需求。很明顯的，陳氏亦認為行動研究會越來越受重視。只不過他仍將此種發展置於質的研究的脈絡之下，而非如筆者認為其與傳統質的研究不同。

⁽¹⁶⁾黃鈺堤(2001：自序)指出，在德國社會科學界普遍流行的規範本體論、經驗分析論及辯證歷史論這三種方法論被許多學者稱做「後設理論三個一組」，他自己則名之為「後設理論三位一體」。它們早在第二次世界大戰前後就已具雛形，但較為完善的提出可能與 Habermas 的知識論架構有關。

⁽¹⁷⁾規範本體論認為認知的對象是意義與本質，認知的的方法是「理解」(Verstehen)、「指明」(Deuten)、「直觀」(Intuition)，並且在認知時，不可能做到價值中立的研究態度(黃鈺堤，2001：121-139)。這些，與一般所謂質的典範的觀點類似。經驗分析論主張永恆不變的真理只能透過感官及有系統性的經驗而被發現，認知的目的就是發現此種真理以描述、解釋及預測事實。要達此目的，必須採用實證分析的方法，並且必須控制價值的因素(黃鈺堤，2001：101-121)。據此，它可說與一般量的典範的觀點類似。

辯證歷史論認為真理並非永恆不變，它是辯證的、歷史的、整體的。認知的目的在消除政治及社會統治方向的不合理性，進而推動邁向理性社會的變遷。要達此目的，必

為質的研究，因它深受辯證歷史論的影響。例如對目前行動研究的內涵和發展有深厚影響的 Grundy、Carr、Kemmis、McTaggart 等人，很多觀點就取自屬於辯證歷史論的 Habermas 的相關論述。若是如此，那麼可以說與質、量有別的另一種典範早就形成，而行動研究則屬於其中的一種方法。Smith(1996)認為將教育研究分為質與量兩種類型誤表了教育研究的多樣性和複雜性，他對教育研究的分類以及對行動研究的性質的看法可以說就屬於此類(參表三)。只不過他將後結構主義和屬於辯證歷史論的批判理論並列，並且都歸入批判論取向之中。

表三 Smith 對教育研究的分類

	經驗論者	詮釋論者	批判論者	
			批判的	後結構的
實體的本質	單一的 可測量的	多元的 建構的	多元的 在公平與霸權的 限制之下被建構	多元的 「表徵」(representations) 在語言(論述)之內，並透過 語言被構成
研究的目的	理解 發現法則 理解實體	理解 描述發生什麼以及 人們賦予事件何種 意義	解放 揭露及改變限制 公平與支持霸權 之意識型態	解構 揭示「支配的興趣」 (dominant interests)是如何 透過維持社會不公平的語 言而被建構
具體研究方法示例	實驗法 調查法 事後回溯法	現象學方法 民族誌法 個案研究法	批判民族誌 女性主義實踐 <u>行動研究*</u>	論述分析

資料來源：改編自 Smith(1996)

不過這個說法亦可能被質疑，因為未必認同行動研究的方法論基礎是辯證歷史論的相關論述。舉例來說，成虹飛(1996：85-95)在分析他自己為什麼要做行動研究時，就表明是採用 Buber 和 Gadamer 的觀點而非批判理論的相關論述。而 Jennings and Graham(1996a; 1996b)亦認為可以以後現代主義的若干論述來補充現有行動研究的

須透過辯證的方法。另在對價值的假定上，它並不是假定有一超越時空的價值體系，而是認為某一時期的價值反應出當期的歷史利益(黃鈺堤，2001：139-156)。從上述看來，它就與質、量這兩種典範的一般主張有別。

不足之處。這種情形的產生就如 Carr(溫明麗譯, 1997: 159)所說的, 行動研究仍欠缺一致性的理論基礎一樣。因此若要讓行動研究的社群接受此一觀點, 在未來可能還需努力。

伍、結語

本文的主要目的在討論行動研究的性質, 以協助研究者避免援引不適切的觀點從事行動研究。首先, 本文從方法論、方法以及技巧這三個層次來分析行動研究, 並將其論述的主要範疇歸為方法(包含技巧)的層次。接著, 本文討論它是屬於質、量或其它的研究方法, 並且得到它是在質、量之外的另一種研究方法的結論。之後, 本文進一步探討行動研究在未來可能的發展, 並指出其發展有如下三種可能性: (一)行動研究成為一種新典範(即「行動研究典範」), 在此一新典範之下, 有許多不同的行動研究方法; (二)行動研究成為某一新典範下的一種研究方法; (三)行動研究更明確的成為辯證歷史論此一典範下的一種研究方法。

不過不論是哪一種可能性, 行動研究在性質上都與質或量的研究方法有別。釐清此點, 應能從行動研究的角度來思考宜如何從事研究, 並避免不假思索的直接援引不適切的研究觀點而產生誤用的情況。當然, 這不是說就不能引用。

行動研究的性質究竟為何, 國外有許多學者曾深入探究, 像 Carr 與 Kemmis 就曾從方法論的角度加以分析, 並揭示行動研究與量、質這兩種研究有別。量的研究採自然科學的觀點、質的研究受到詮釋學的影響、至於行動研究則可以以 Habermas 批判的社會科學做為方法論基礎(Carr & Kemmis, 1986)。不過分析國內的相關文獻發現, 甚少學者針對行動研究的屬性這個問題系統的加以探究。或許因為這樣, 許多研究生才會將其行動研究歸為質的研究, 然後將一般質的研究的觀點用到自身所從事的行動研究上面。因此, 希冀本文的提出能喚醒研究者注意這個問題, 並把握行動研究的精神從事研究。

或有會問: 將行動研究歸為質的研究方法有何不對? 就如前文曾討論過的, 行動研究只是在搜集資料的技巧上和一般質的研究相似,

其目的、達到目的的方法以及研究者扮演的角色皆與一般質的研究有別。況且，行動研究亦能採用量化的方法搜集相關的資料，以做為進一步反省及改善實踐的基礎。在這種情況下，如何能片面的稱行動研究為質的研究。因此，將行動研究歸為質、量之外的一種研究類型應較為適當，因如此能協助研究者把握行動研究的精神進而提升行動研究的品質。

本文在探究行動研究的性質究竟為何這個問題時，除了提出行動研究應與量及質的研究方法有別之外，還進一步思考其未來可能的發展方向並提出觀點。和上述 Carr 與 Kemmis 的觀點相比，此點分析可說是較為超越之處。在未來，可透過進一步的論證與實證持續加以探究，以確認是否真如本文所預期。

附錄

研究設計沒有釐清行動研究與質的研究間的關係之例

<p>1. 王玉敏(2000):學校本位教師專業成長個案研究:以台中市一所國民小學校內教師週三進修為例</p> <p>研究性質:研究者是該校的主任,參與校內教師週三進修業務的規劃和推動(王玉敏, 2000: 56), 因此應屬於行動研究。</p>	
<p>研究者所陳述的研究設計</p> <p>* <u>參與觀察法</u>係指研究者長期融入---。本研究中研究者直接參與觀察xx國小教師週三進修活動, <u>每次選取 6 位參加進修教師進行觀察</u>---, 並蒐集進修相關資料與事後半結構式訪談做比對(王玉敏, 2000: 54-55)。</p> <p>* <u>試探性研究</u>在xx國小進行, ---。前後<u>兩次試探性研究</u>, 共計進行結構式訪談---(王玉敏, 2000: 58)。</p>	<p>值得探討之處</p> <p>研究者和研究對象本來就同屬一個團體, 因此並非外來的參與者進行觀察。此外, 研究者參與進修活動的規劃和推動, 目的是要使校內教師的教學想法和行動變得更好。因此, 搜集資料的目的不只是要做比對和三角校正, 更要做為進一步調整活動規劃的基礎。否則, 幹嘛要老師參加週三進修? 不過, 研究報告中並沒有看到研究者做此規劃。</p> <p>行動研究不是為下一次的研究而準備。改善參與成員彼此的想法和行動, 是每一次的行動研究所要追求的目標。</p>
<p>2. 蔡文斌(1999):國小實施「鄉土教學活動」之<u>合作行動研究</u>-以結合新港鄉社區資源為例</p>	
<p>第三章 研究方法</p> <p>：</p> <p>第五節 研究之信效度：壹、<u>可信度</u>：根據 Goetz 和 LeCompte 所提出提升<u>質化研究之可信度的方法</u>, 研究者擬以如下方式提高本研究之可信度。---貳、<u>效度</u>：本研究擬採 Patton 所稱之<u>三角測定</u>作為確定研究效度之方法。</p>	<p>所引用的信度和效度的觀點, 可能不適用行動研究。例如行動研究的目的是在改善現況, 其內在效度的追求應配合此種特性。問題是, 研究者並沒有往這個角度去思考如何才能「有效的」改善現況, 以提升其內在效度。</p>

參考文獻

- 王玉敏(2001)。 **學校本位教師專業成長個案研究—以台中市一所國民小學校內教師週三進修為例**。國立台中師院進修暨推廣部國民教育研究所學校行政碩士學位班碩士論文(未出版)。
- 中正大學教研所(編)(2000)。 **教育學研究方法論文集**。高雄，臺灣：麗文文化事業股份有限公司。
- 江明修(1992)。社會科學多重典範的爭辯：試論質與量研究方法的整合。 **國立政治大學學報**，64，315-344。
- 成虹飛(1996)。 **以行動研究做為師資培育模式的策略與反省：一群師院生的例子**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC85-2745-H-134-001 F6)。臺北，臺灣：行政院國家科學委員會。
- 成虹飛(2001)。行動研究中閱讀 / 看的問題：一篇重寫的稿子。見中華民國課程與教學學會(編) **行動研究與課程教學革新**(頁173-198)。台北，台灣：揚智文化事業股份有限公司。
- 吳明清(1991)。 **教育研究 - 基本觀念與方法之分析**。台北，台灣：五南圖書出版股份有限公司。
- 吳美芝、何禮恩譯(2001)。 **行動研究：生活實踐家的研究錦囊**。嘉義，臺灣：濤石文化事業有限公司。
- 李奉儒譯(2001)。 **質性教育研究之基礎**(黃光雄主譯/校閱：質性教育研究 - 理論與方法之第一章)。嘉義，台灣：濤石文化事業有限公司。
- 何縉琪(1999)。 **國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文(未出版)。
- 洪仁進(1991)。教育研究的基本概念。見黃光雄、簡茂發(編) **教育研究法**(頁3-22)。臺北，台灣：師大書苑有限公司。
- 胡幼慧(編)(1996)。 **質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**。臺北，台灣：巨流圖書公司。
- 夏林清(1996)。實踐取向的研究方法。見胡幼慧(編) **質性研究：理論、**

- 方法及本土女性研究實例*(頁 99-120)。臺北,臺灣:巨流圖書公司。
- 夏林清等(譯)。 *行動研究方法導論 - 教師動手做研究*。臺北,臺灣:遠流出版事業股份有限公司。
- 高敬文(1999)。 *質化研究方法論*。臺北,台灣:師大書苑有限公司。
- 張世平(1991)。行動研究法。見黃光雄、簡茂發(編)*教育研究法*(頁 341-372)。臺北:師大書苑有限公司。
- 陳向明(2002)。 *社會科學質的研究*。臺北,台灣:五南圖書出版股份有限公司。
- 陳伯璋(1990)。 *教育研究方法的新取向-質的研究方法*。臺北,台灣:南宏圖書有限公司。
- 陳伯璋(2000)。質性研究方法的理論基礎。見中正大學教育學研究所(編)*教育學研究方法論文集*(頁 25-50)。高雄,台灣:麗文文化事業股份有限公司。
- 陳淑娟(1999)。 *透過合作行動研究探討一個國小班級的數學討論活動*。國立嘉義師院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 陳惠邦(1998)。 *教育行動研究*。臺北,台灣:師大書苑有限公司。
- 陳惠邦、李麗霞(1999)。 *行行重行行 - 師院語文科教材教法中國小低年級寫作教學之探究*。臺北,台灣:教育部顧問室委託人文社會科學教育改進計畫。
- 陸朝炳(2001)。 *教師專業成長團體之個案研究-以小學自然科教師為例*。國立台中師院自然科學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 游可如(1996)。 *成為自己數學教室中的學生—研究者與教師在國小教室中的協同行動研究*。國立花蓮師院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 黃鈺堤(2001)。 *政治學方法論與行政分析立場*。臺北,台灣:翰蘆圖書出版有限公司。
- 黃瑞慧(2000)。 *教師增能與多元文化教育的實踐*。國立花蓮師院多元文化教育研究所碩士論文(未出版)。
- 彭麗琦(2000)。 *學校本位教師進修之研究-以發展生活科課程方案為例*。國立台北師院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。

- 溫明麗譯(1997)。 **新教育學**。台北：師大書苑有限公司。
- 楊深坑(1988)。 **理論、詮釋與實踐 - 教育學方法論論文集(甲輯)**。臺北，台灣：師大書苑有限公司。
- 楊深坑(2000)。教育學門成就評估報告。 **人文及社會科學簡訊**, 2(3)(國科會), 2002年3月15日, 取自
<http://www.nsc.gov.tw/hum/doc/2306.doc>
- 楊國樞(1981)。科學研究的基本概念。見楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(編) **社會及行為科學研究法(第四版)**(頁1-34)。臺北，台灣：台灣東華書局股份有限公司。
- 甄曉蘭(1995)。合作行動研究 - 進行教育研究的另一種方式。 **嘉義師院學報**, 9, 319-342。
- 甄曉蘭(2000)。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。見中正大學教育學研究所(編) **教育學研究方法論文集**(頁369-393)。高雄，台灣：麗文文化事業股份有限公司。
- 蔡文斌(1999)。 **國小實施「鄉土教學活動」之合作行動研究—以結合新港鄉社區資源為例**。國立嘉義師院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 蔡清田(2000a)。 **教育行動研究**。臺北，台灣：五南圖書出版有限公司。
- 蔡清田(2000b)。行動研究及其在教育研究上的應用。見中正大學教育學研究所(編) **質的研究方法**(頁307-334)。高雄，台灣：麗文文化事業股份有限公司。
- 歐用生(1992)。 **質的研究**。臺北，台灣：師大書苑有限公司。
- 潘世尊(1997)。 **Rogers 人本教育理論與建構主義的整合教學模式在國小一年級數學科教學應用之個案研究**。國立台中師院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 潘世尊(2000)。Rogers 人本教育理論與建構主義教學模式二之發展：國小數學教學的行動研究。 **應用心理研究**, 8, 209-239。
- 劉仲冬(1996)。民族誌研究法及實例。見胡幼慧(編) **質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**(頁173-194)。臺北，台灣：巨流圖書公

司。

鍾宜玲(1997)。 **一個社會科教學小組之行動研究：教學經驗分享與教學反省**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

鍾添騰(2000)。 **國小國語科閱讀教學之行動研究—以騰雲班閱讀指導教學為例**。國立台北師院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。

Altrichter, H., Poach, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Carr, W. (1995). *For education: Toward critical education inquiry*. Bristol, PA: Open University Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action Research*. London: Falmer.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*(2nd ed.) (pp. 1-29). California: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*(2nd ed.). California: Sage.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Feldman, A. (1999). The role of conversation in collaborative action research. *Educational Action Research*, 7(1), 125-144.

Greenwood, D. J., & Levin, M. (2000). Reconstructing the relationships between universities and society through action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*(2nd ed.)(pp. 85-106). California: Sage.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*(Translated by Jeremy Shapiro). Boston: Beacon Press.

Hus'en, T. (1994). Research paradigms in education. In T. Hus'en & T. N.

- Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education*(2nd ed.)(pp. 1864-1873). New York: Pergamon.
- Jennings, L. G., & Graham, A. P. (1996a). Postmodern perspectives and action research: Reflecting on the possibilities. *Educational Action Research*, **4**(2), 267-278.
- Jennings, L. G., & Graham, A. P. (1996b). Exposing discourses through action research. In O. Zuber-Skerritt(Ed.), *New directions in action research*(pp. 165-182). London: Falmer Press.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J. P. Keeves(Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*(pp. 42-49). Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds.), *Handbook of qualitative research*(2nd ed.)(pp. 567-605). California: Sage.
- Lather, P. (1986). Research as praxis, *Havard Educational Review*, **56**(3), 23-46.
- LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press, INC.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2000). The seventh moment: Out of the past. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds.), *Handbook of qualitative research*(2nd ed.)(1047-1065). California: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. London: Jossey-Bass Publishers.
- McNiff, P., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: Falmer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Smith, B. (1996). Addressing the delusion of relevance: Struggles in connecting

- educational research and social justice. *Educational Action Research*, **4**(1), 73-91.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position on action research methodology. *British Educational Journal*, **21**(3), 339-355.
- Tricoglus, G. (2001). Living the theoretical principles of critical ethnography in educational research. *Educational Action Research*, **9**(1), 135-148.
- Viviane, MJ. R. (1993). Current controversies in action research. *Public Administration Quarterly*, **7**(3), 263-282.
- Watkins, L. D. (1999). Action reesarch: Rethinking Lewin. *Management Learning*, **30**(2), 127-140.
- Winter, R. (1987). *Action research and the nature of social inquiry: Professional innovation and educational work*. Hants, England: Avebury.
- Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action resarch. *Educational Action Research*, **6**(1), 9-19.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research. In O. Zuber-Skerritt(Ed.), *New directions in action research*(pp. 3-12). London: Falmer Press.