行動研究對於教師專業角色的啟示

蕭英勵

國科會專案研究助理、教師

摘要

傳統觀念上，教師是知識傳授的重要來源之一，但是隨著社會觀念的開放、知識的普及與網路環境的發達，在言談與彈指之間，便輕易地取得所需的知識，因而對於教師的教學法或學生輔導方面，不免來自於家長或外界的質疑，所以如何幫助教師在教學專業權威與尊嚴建立顯得十分重要。

本文乃從行動研究的觀點來論及教師專業角色提升，因爲教師要扮演教學者與輔導者的角色，更要成爲一位行動研究者，進行發覺教學情境發生的問題、思索策略與實際採取行動，這一行動研究的過程之中，需與外界的研究人員或學校研究群合作，以溝通的方式增進彼此的瞭解，並且衍生了反省思考能力的附加價值，對於師生、家長與行政人員之間的互動、教學法的省思等皆有正面且積極的影響，對於教師專業角色提升有著重要的啓示。

關鍵字：行動研究、反省思考、專業角色、教師即研究者。

Action research; critical thinking; professional role; teacher researcher

一、前言

教師角色，不外乎爲傳道、授業與解惑的角色，乃皆以教師爲中心的角色著眼，以教師的言行舉止爲楷模，從知識與行爲各方面爲學生提供正確的思考與行爲典範；然而，隨著社會時代的演進，並且電子化產物的更新迅速，學生對於知識的取得，已不僅僅侷限於教師一人身上，朋友、家庭或網路上，皆可尋求更豐富的答案；進而，隨著社會觀念開放，對於教師的要求也逐漸地高，教師需透過在職進修研習取得最新的教學資訊與方法，以面對日新月異的不同學習型態的學生。教師如果被動地單從研習中取得教學理念與方法，過些時日也不能足以因應網路上快速變遷的資訊傳導，傳統知識權的掌握逐漸地分散，只要有心於某方面的學習主題，學習者掌握的資訊可能比起教師來的新，難免有人單從知識面的觀點來看教師，只要自己投入學習，就可以不需要老師，因而教師持著教學專業的角色難免受到質疑。

然而，教師不僅僅只是負責教學，從潛在課程而言，教師還負責著傳道與解惑，人生的基本道理與解生活上的困惑，這些成效不容易透過傳統的紙筆評量看到真正

的成效，需要長時間的觀察或甚至於數年的歷練才得以彰顯成果，反而不容易如教學那般，學習成績容易地顯現，因此外界難免只單從教學知識面來看看教師在教學方面的成效。

二、行動研究對於教師專業的角色定位

教師需秉持著積極主動投入的心態，才能將以往所學過的理論真正的落實在真實的教育情境中，在推動的過程中融入自己的想法與創意，也才能讓自己從教學或研究中找尋快樂。如果被動接受他人的想法，參加校內外邀請學者專家進行演講而吸收內容，被動的參予往往使得自己的想法無法與他人曾經推動的真實經驗相互融合，也更不能體會出理論對於真實教育情境的貢獻。

從行動研究的精神看來，教師專業發展的角色（Bennett, 1993; Garmston, 1991; Holly, 1987; Noffke, 1992; Polemeni, 1976; Reid, 1979; Riecken, & Evans, 1993; Sadler, 1984; Sagor, 1992; Tymms & Fitz-Gibbon, 1995; Wallace, 1987; Zellermayer, 1990）將逐漸轉變爲多元且彈性，逐漸從過去的單一教學工作者的角色，轉變爲學習活動的協助者與研究的推動者。教師可以鼓勵孩子平時觀看報紙與雜誌，隨時在導師時間或非正式活動時間，以聊天的方式簡單介紹現今社會所發生的事件，例如：校園暴力、兩性問題等等，然後讓孩子說出自己的想法，而孩子更可以用電腦直接打字，在網站、報紙或期刊上發表，隨時關心生活週遭的時事，運用已經學過的文字來發表自己對於特定事件的感想，把心中的想法透過文字表達出來。當學生的作品出現在報章媒體時，教師製作獎狀來公開表揚孩子的創意與願意發表的勇氣，讓學生願意繼續思考、反省與批判的歷程。過去的年代，教師是教學的積極主體，而學生是學習的被動客體，以致於教學情境往往不容易和學生的生活經驗與舊知識相關連，教師也不容易發覺學生目前遭遇的學習困難。教師如能以多元的角色出現，來和學生互動，當更能蒐集到學生在學習過程中面臨的挫折，爲行動研究蒐集到更精密且第一手的教育現場的資料。

行動研究的背後另一個意涵是，給予了積極促進的動力，讓一些消極心態的教師感受到這些積極的研究氣氛，而逐漸的參與這項結合不同專長的教師進行的行動研究方案。因此，當教師對於行動研究產生了疑慮、挫折、困難時，研究人員必須以輔導者的角色來協助教師如何面對這個困難，具體提出可行的問題解決方案，協助解決困難，讓教師落實這一解決方案，並給予充足的有形與無形的支持和回饋。因此，學習成長團體與心理輔導在行動研究的過程中扮演了相當重要的角色，未來行動研究落實的同時，研究人員宜考慮到教師的心理層面的需要，而給予充分的支持，讓教師「心有餘，而力更足」地進行行動研究。

三、培養發掘、解決問題與反省思考的能力

教師於平日的教學生活中，不免常常面臨許多學生的生活與課業的問題，來自於家長與學校行政的關心，心中的壓力便隨之而來，如果久而久之地遵循家長或行政人員的意見來調整自身的教學法、班級經營或學生生活輔導的方式，難免被外界視爲保母的角色。因此，教師需建立起自身的教師專業形象與教學尊嚴，有別於外界補習班教師單一教學者的角色，更有別於照顧小孩的保母角色，學校教師扮演成

教學者、輔導者與研究者的專業角色，而非隨著人云亦云的觀念或想法來改變自身的概念，經過發現問題、分析與提出適當的解決策略後，採取實際的行動以信服大眾，教師才得以在教學工作中秉持原則而如意順心。

行動研究的參與，其結果不僅可以爲實際的教育問題找到解決的方案，研究主題從教室的環境、學生的生活常規、班級經營、家長的溝通互動等開始著眼，進而以行政研究角度擴及到學校事務，諸如：學校的經營方向、學校與家長會的關係互動、學校經費的費用、行政支援教學的成果檢討、行政作業流程的檢視、行政效率等，而這些研究環境正是與教師生活密切相關的教學情境，對象也是教師需天天接觸的學生、家長、行政人員等等。因而，研究的地點與對象皆與教師日常生活息息相關的變因，不管從質或量的角度來進行研究，學生表面的一句話可能誤解研究人員收集的方向，教師與研究對象（學生）天天接觸，因而收集到的資料數據往往不容易造假，而且教師對於學生的瞭解，依據說話語氣或表情等非語言資料，來輔佐研究資料數據的正確性與可靠性，因而蒐集到的研究資料數據往往比起研究單位來的正確與實際，正適合從事質的分析，來探究學生的問題。

行動研究初期從教室環境與學生問題開始進行，隨之學校內行政環境，並進而可結合外校行動研究群進行分享研究的成果，如位於鄉村學校與都會學校的交流互訪，過去乃實際的參觀學校的軟硬體建設，而行動研究的重果更可納入校際交流的項目之中，從研究成果可以看出不同教育環境下的學生生活、學習、與輔導各方面的差異，各校之間的行政差異，以他山之石可攻錯的精神，吸取他人優點補不足。

交流互動中，便可依據共有興趣的討論話題進行互動，免於過去只是形式上參觀學校事先準備好的書面報告，教師先從平日教學上常常面臨的問題進行非正式的互動，而逐漸導向正式的學校內部的研究取向，然後談談已經進行的研究主題。如果雙方面的教師聊及共同的研究主題，便可實地地進行經驗的交流，可免於過去只是消極參觀後拿著平面資料回家，改而以積極面的互動，不僅吸取他人處理事件的經驗與方法，在行動研究的方面，來探討共同研究興趣的方案、提升研究方面的能力、解決實際的教學、學生輔導等需求；進一步地談及研究合作，透過網路的傳送，參觀之後，還能持續地保持聯絡進而結合兩校的研究群的合作，持續在教學與行動研究的能力成長，行動研究的成果在於提供教師在實際的教學情境之中有著合理且適當的解決方案，但是更重要的是，行動研究的過程之中，教師不僅僅需要多方面的探查事件發生原因背後的意象，而且需與本校或外界的教師或研究人員保持聯繫，從不同的觀點與行動研究的取向來探視，不斷地加強其溝通能力，而且在研究的過程，需不斷的省思與檢討研究方法的正確，不時改變與創新，尋求正確的路線。

因此，在行動研究的過程中，教師不僅需要從多廣面來蒐集學生的表象資料，並且可透過晤談的方式來瞭解學生內心的想法，學生同儕與家長對於研究對象的觀點，因而蒐集到的研究資料更具有深度與可靠性，且教師需不斷地進行反省思考，例如：晤談進行方式，是否傷及學生的尊嚴？因爲行動研究不僅培養教師發現問題與提出解決策略之外；更重要的是，研究的開始、進行或結束的每一關節，要持續地進行反省思考，改正不適合的方法或步驟，培養發現問題、反省思考、解決問題等能力的養成，正是行動研究所衍生的附加價值，而這些附加價值對於教師在實際的教育情境中與學生、家長或學校行政人員的人際關係互動過程，常常對自己提出

質疑這樣做或這樣說好不好？會不會造成他人的困擾？所以，行動研究過程衍出的反省思考的觀念與價值，對於教師專業角色的地位與尊嚴的提升頗有助益。

四、教師與研究人員合作

教師的專長著重於教學與輔導，對於研究仍須輔助，借重外界研究人才在研究經驗方面的專長。因爲行動研究常是一種無形但是持續的動態歷程，不僅需要時時觀察與紀錄學生的一舉一動，還得時時和學校內的同仁討論研究的方式與過程，並且與研究人員請益研究方法與理論的指導。在人際互動中，慢慢地成爲教師在行動研究的推行與發展影響的因素之一，也將教師從傳統的單一教學者的角度，逐漸變成多元溝通者、協調者、求助者、輔導者等等的多元角色，因而教師角色的轉變，也意味著學校內的文化將逐漸多元，教師在教育專業發展的內涵上將逐漸充實，研究能力與模式也隨著人力的投入而將逐漸擴充，研究發展的校內組織將隨之增加。

真心合作的伙伴關係，對於教師與研究人員雙方來說都有助益，教師獲得研究方法與策略的表象成就之外，更藉由研究的過程中，獲得反省批判思考的能力、自我分析和檢討來反省自身的信念價值和處事哲學，來自於同事、家長肯定的內在成長因素，提升了教育專業的形象，也維持了教育專業的權威；另外，研究人員藉由行動研究和學校教師合作的機會，可親身的進入教育現場來觀察真正的師生互動、學校人員的互動等的關係，也更能體會到真實教育現場的情境，日後進行深入研究時，能摒除以往只單從理論的觀點著眼，而忽略教育現場真實需要的遺憾，而能真正做到關連理論與實際的研究，爲教育提出建言或策略而做出貢獻。

五、啟示與期許

國民中小學教師擔負著正值青春年華孩子的生活教育、輔導教育、品德教育與知能教育等重責大任，教育可說是良心事業；然而，隨著現代化的腳步快速，新知識的取得與替換速度遠快於過去，舉凡電腦知能、親師互動、教材撰寫、學生輔導等工作也隨之複雜；相對地，家長對於教育認知理解與要求似乎比起以往來的高，也造成教育工作者的心理某程度的壓力。教師角色也隨著家長的認知而逐漸地改變，現在則著重於教材撰寫與親師溝通等，教師永遠隨著社會變遷而角色轉變，在多元的社會中，總是能包容不同的聲音與意見，不同的意見對於教師總是有不同的角色定位，這裡值得省思的是，教師角色定位問題與教師專業成長的方式，宜由家長或社會來決定，或者由教師親身力行來自定角色，由外界來認同呢？

行動研究進行，教師將教學過程、學生輔導心得、親師互動歷程、教材編寫等過程一一用文字、圖片、聲音或影響的方式記錄下來，把過程保留下來，讓外界人士認識教育工作實在是相當辛苦；否則教師不能呈現這些過程資料，而一味地向外界宣成教育工作壓力極大，且卻不能展現教育歷程，也難怪外人不能體諒教師工作壓力與辛勞，正因爲如此，教師從事行動研究可以具體呈現教育歷程的例證與心得，更能展現教育專業，也可以彰顯教師工作的過程辛苦，教師專業成長目標，是由教師本身自行決定與力行的，行動研究對於教師專業成長的啓示，非由外界決定，而是教師本身決定的自發行爲，不僅「坐而言」而更要「起而力行」的創意與施行。

隨著九年一貫課程的施行，統整課程、協同教學、課程設計等配套方法的施行，更讓教師對於教學工作繁忙的感慨，但是從行動研究的觀點而言，卻可以整合所有的方案，舉如：人生價值與生活習慣，教師早已進行觀察，並且進行適當的活動來輔導學生，只欠缺資料實體呈現，教師如能將這些看在眼裡的行爲以實質具體的資料數據或文字敘述來呈現，以研究者的觀點來整合與分析學生各個行爲，成一簡單的研究報告，補足潛在課程的施行不容易看到成效的缺憾，也因而教師從教學者與輔導者的角色，晉升爲一研究者，將多方面的資料轉化成一實體可見的數據與文字敘述，因此中小學教師可透過行動研究，將學生的行爲、以自身的教學經驗來分析，和教學經驗資深同仁互動討論，提出具體可行的解決方案，並且設計適合的教學或輔導課程，其中便已融入了統整課程、協同教學與課程設計等，教師的角色得以重新定位與確立爲一專業的角色。

參考文獻

Bennett, C. K. (Oct., 1993). Teacher-researchers: All dressed up and no place to go? *Educational Leadership, 51* (2), 69-70.

Garmston, R. (Nov., 1991) Staff developers as social architects. *Educational Leadership, 49* (3), 64-65.

Holly, P. (Spr., 1987). Action research: Cul-de-sac or Turnpike? *Peabody Journal of Education, 64* (3), 71-100.

Noffke, S. E. (Feb., 1992). The work and workplace of teachers in action research. *Teaching and Teacher Education, 8* (1), 15-29.

Polemeni, A. J. (Apr., 1976). Research and teacher power. *Educational Leadership, 33* (7), 493-97.

Reid, W. A. (1979). Schools, teachers, and curriculum change: The moral dimension of theory-building. *Educational Theory, 29* (4), 325-36.

Riecken, T., & Evans, R. (1993). Building practical and theoretical knowledge about hypercard through collaborative action research. *Journal of Technology and Teacher Education, 1* (2), 121-131.

Sadler, D. R. (1984). Follow-up evaluation of an inservice programme based on action research: Some methodological issues. *Journal of Education for Teaching, 10* (3), 209-18.

Sagor, R. D. (Feb., 1992). Three principals who make a difference. *Educational Leadership, 49* (5), 13-18.

Tymms, P. B., & Fitz-Gibbon, C. T. (1995). Students at the front: Using performance indicators for professional development. *Educational Research, 37* (2), 107-22.

Wallace, M. (1987). A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching, 13* (2), 97-115.

Zellermayer, M. (1990). Teachers' development towards the reflective teaching of writing: An action research. *Teaching and Teacher Education, 6* (4), 337-54.