

課程行動研究的實踐之道

蔡清田

行動研究，是「課程研究」的一種類型，透過行動研究，有助於課程發展理念的實踐。過去我國學校人員往往忽略「課程研究」理念，較少從教師專業角度來研究課程問題與探究課程理念，較少從「行動研究」的角度將課程視為「研究假設」，鮮少將教師視為在學校情境中的課程研究者，鮮少透過「課程研究」進行「課程發展」，落實「學校本位課程發展」的理念。因此，作者論述行動研究與課程發展之間的關係，強調以課程研究為基礎的課程發展之重要性，特別提出「課程行動研究」的理念，進而從程序原理，論述課程行動研究的實踐之道，冀能透過課程行動研究，實踐課程發展與行動研究的理念。

關鍵字：行動研究、課程研究、課程發展、課程行動研究

作者現職：國立中正大學課程研究所 教授兼所長、師資培育中心 主任

壹、前言

「行動研究」(action research)，需要經過系統規劃與慎思熟慮構想的精心設計(McNiff, 1995)，並不是隨興任意為之(Ebbutt, 1983)，這種邏輯是一種持續不斷的行動與研究之互動循環(陳伯璋, 2001a; 歐用生, 2003; 黃政傑, 2005)，重視理論與實務之間的對話回饋(Schon, 1983; 1987)，合乎歷程模式的程序原理(蔡清田, 2000; Peters, 1967; Stenhouse, 1975; Elliott, 1998)。行動研究提供解決實務問題的行動方案是課程研究的一種類型(黃光雄與蔡清田, 2002)，透過行動研究，有助於教育人員進行課程發展，實踐課程改革理念(蔡清田, 2004)。因此，作者闡述「課程研究」(curriculum research)的意義與「課程發展」(curriculum development)的理念，論述行動研究與課程發展之間的關係，指出課程研究是課程發展的重要基礎，說明「課程行動研究」(curriculum action research)的理念，結合課程發展與行動研究，並從程序原理論點，闡述課程行動研究的實踐之道，透過課程行動研究，實踐課程發展與行動研究的理念(蔡清田, 2005)。

今日台灣社會正逐漸邁向政治民主化、經濟自由化與社會多元化，為了因應台灣社會變遷與未來發展之需要，教育部秉持前行政院教育改革審議委員會推動教育改革之理想(行政院教育改革審議委員會, 1996)與立法院預算審查的附帶決議，教育部 1997 年召開「國民中小學課程發展專案小組」，達成了未來中小學課程應朝彈性、多元、統整及九年一貫方向發展的共識(林清江與蔡清田, 1997)；並於 1998 年 9 月公佈《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》(教育部, 1998)，2000 年 9 月公佈《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》(教育部, 2000)，2001 年 8 月自國小一年級全面實施，國中一年級於 2002 年 8 月正式實施。教育部並於 2003 年元月正式公佈《國民中小學九年一貫課程綱要》取代課程標準，積極推動課程改革(curriculum reform)(歐用生,

2000)，授權「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)(王文科, 1997; 陳伯璋, 1999; 黃政傑, 1999a; 高新建, 1999; 黃嘉雄, 1999; 方德隆, 2001; 張嘉育, 2002; 蔡清田, 2002)，期望教師進行「課程設計」(curriculum design)(黃光雄與蔡清田, 1999)，鼓勵教育人員透過行動研究，進行課程改革(黃政傑, 1999b; 黃炳煌, 1999)。這是台灣地區國民教育課程改革劃時代的一個里程碑。這一連串「教育鬆綁」的措施，展現了政府重視課程改革是一種以課程研究為基礎的社會革新(Elliott, 1998)，以因應當前社會變遷情境(蔡清田, 2001)。

然而，過去台灣的教育部往往透過國立編譯館統一編輯中小學教科書，而學校人員往往習慣於接受中央政府統編的教科書或選用民間出版的教科書，做為學校課程的重要依據(蔡清田, 2003)，往往忽略「課程研究」的理念，欠缺「課程發展」的經驗，不僅忽略從教師專業角度來研究學校課程問題，也較少從教師專業觀點來探究課程的教育理念，鮮少能從「行動研究」的角度將課程視為課程發展的「研究假設」，鮮少將教師視為在學校情境中的課程研究者(蔡清田, 2000)。因此，學校人員是否能夠透過「課程研究」進行「課程發展」(Stenhouse, 1975)？透過「課程研究」落實「學校本位課程發展」(蔡清田, 2004)？是否徒有「學校本位課程」之名，而無學校本位課程「發展」之實(歐用生, 1999)？或雖有課程的發展，但卻未能發展出優質的課程(Mckernan, 1996)？是以本文特別強調以課程研究為基礎的學校課程發展之重要性，進而探討課程行動研究的理念，冀能透過課程行動研究的實踐，落實課程發展與行動研究的理念。

貳、課程研究是課程發展的重要基礎

課程研究的功能之一，乃在於進行協助課程設計與課程發展，使課程具體明確而清楚，以便教師在教室情境中加以實施，進行實地考驗與評鑑，有效地協助學生進行學習，進而提

昇課程與教學的教育品質（黃光雄與蔡清田，1999）。是以作者首先論述行動研究與課程發展之間的關係，進而強調以課程研究為基礎的課程發展之重要性，說明如次：

一、課程研究的意義

「研究」(research) 不只是在蒐尋(search)現象，更是以嶄新的視野重新蒐尋(re-search)現象。「研究」是一種系統化的活動，透過蒐尋與再蒐尋的重新審視歷程，以發現或建構一套有組織的行動知識體系(Short, 1991)。「課程研究」，不只是蒐尋課程現象，更是以嶄新的視野重新蒐尋課程現象（黃光雄與蔡清田，2002）。換言之，課程研究是指一種對課程現象追求更寬廣更深層的理解之努力行動(Schwab, 1983)，根據過去經驗，分析實際情境與相關理論，對可能遭遇的困難如衝突抗拒等，加以預測與防範，可以協助相關人員理解教育歷程(Stenhouse, 1981)，並作為建構教育願景、規劃設計適當課程方案、進行實施與評鑑回饋之參考依據（蔡清田，2004）。

課程研究的發現，有助於解釋課程現象，提供課程理念、課程發展的動態模式與通則，可協助課程發展人員理解課程發展的動態歷程，並進而充實其規劃與實施課程設計方案的實踐能力(Posner, & Rudnitsky, 2001)。課程研究的結果，可做為繼續探究課程的指引，課程研究不僅可以提供課程設計與課程發展之回饋，更可幫助教師在教室情境當中採取課程教學行動，進而改進教師的教學實務品質，落實教室層次的課程設計與課程發展（黃政傑，1985）。

二、課程發展的理念

教育專業人員將課程改革的目標，轉化成可供學生學習之方案，這個轉化歷程往往被稱為「課程發展」（黃光雄與蔡清田，2002），這是指課程經由發展而轉趨成熟的轉化歷程與結果，強調演進、生長的課程轉化觀念與歷程（黃政傑，1991；黃光雄與蔡清田，1999）。

換言之，課程發展是將教育目標轉化為學生的學習方案，並強調實際教育行動與發展演進，以彰顯其並非只是純粹思辨的理論產物，而是付諸實踐教育行動的歷程與結果（蔡清田，2001）。

課程設計乃是指課程各因素的選擇、安排與組織（黃政傑，1991），是擬訂課程目標、撰寫教學目標、指出學生的學習具體目標、選擇組織安排教學活動、執行評鑑工作的「科學技術」。課程設計比較關心具體而實用的課程決定過程「最後產物」之課程製成品，因此，課程設計與強調「歷程」的「課程發展」應有其性質上之差異，但是「課程發展」應該奠定在精緻的「課程設計」基礎之上，精益求精（黃光雄與蔡清田，1999）。特別是「課程發展」的重點是強調課程目標、內容、活動、評鑑程序所發展的「過程」，包含了課程決定的互動和協商，關注的焦點是有關課程的發展或課程改革的動態過程、人員組織及人際互動（蔡清田，2001）。

三、課程研究是課程發展的重要基礎

課程研究是課程發展的重要基礎，課程發展與課程研究不同之處，是課程研究重在求知，課程研究可作為課程發展的重要基礎與根據；而課程發展則重視當代課程產品與歷程的設計、生產、製造、評鑑與改進的活動(Tyler, 1949)。課程發展是一種教育歷程，用以設計達成特定條件下特定課程目標的工具媒介，並使此種課程工具媒介日益完美。從事發展課程方案、教學資源、教學器材、視聽媒體、電腦軟體、教學歷程、學習方法等教育工具的教育工作者，他們可能不直接從事課程研究。但是，他們需要利用課程研究的成果，以設計達成課程目標的方法與工具媒介。可見課程研究的功能之一，乃在於進行協助課程發展(Stenhouse, 1975)，使課程具體明確而清楚，以便教師在學校情境中加以實施，進行實地考驗與評鑑，有效地協助學生進行學習，並進而提升教育素質（黃光雄與蔡清田，2002）。

主題文章

透過課程研究可以鑑往知來，作為深思檢討課程發展的借鏡，避免重蹈其錯誤覆轍。課程研究一方面要了解過去與現況，更需要掌握最新動向與展望，以迎接未來的挑戰。以往學者較少關心課程研究本身的歷史，但是，近年來許多課程學者不僅追求敘述的課程史，而且要求批判的、評鑑的課程史觀（歐用生，1984）。另一方面，在實務上，我國近年來課程發展的改革和研究，仍然是「技術至上」和「目標模式」的反映，嚴重的是國內從事課程改革的相關人士並不明瞭這些模式是西方獨特的歷史、文化背景下的產物，更何況其背後具有偏狹的「工具理性」作祟，並已產生相當大的負作用。而從事課程發展的相關單位人士卻用之不疑，並讚揚這些課程研究的優點，而沒有發覺其背後獨特的歷史文化脈絡與社會意識型態。是以，從事課程改革的相關單位與人員既然知道過去的缺失，就應深思檢討、避免重蹈覆轍（陳伯璋，1982）。課程研究必須從「行政」取向，走向「研究發展」取向，以邁向課程學術理論體系的建立，從而又以之為行政的引導，如此課程研究才能順利結合課程理論與實際，促進課程革新的落實（陳伯璋，2001b）。

參、課程行動研究的理念

課程研究是課程發展的重要基礎，不僅可提供課程發展之回饋，更可幫助教師在學校情境中採取課程實踐行動，進而改進教學品質，落實學校課程發展（蔡清田，2004；McKernan, 1996；Stenhouse, 1975）。就實用程度而言，課程研究可區分為「課程基礎研究」（curriculum basic research）、「課程應用研究」（curriculum applied research）、「課程行動研究」（curriculum action research）等三種不同類型（黃光雄與蔡清田，1999）。「課程基礎研究」或「課程應用研究」的課程蘊義，有待學校教育工作者，將研究發現落實特定學校層次的「課程行動研究」（甄曉蘭，2003），作為學校課程規劃、設計、實施、評鑑之基礎，進而在實際情境中，發現問題、決定解決課程問題途徑、實踐檢證

或修正（蔡清田，2001）。

行動研究，可以說是教育人員應具備的專業能力之一（吳明清，1991；高敬文，1996；夏林清與中華民國基層教師協會，1997；陳惠邦，1999；蔡清田，2001；McKernan, 1996；McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996），特別有助於課程發展的進行（陳伯璋，1987；Elliott, 1992）。儘管行動研究方法論可能受到反省思考的內在效度限制（陳伯璋，1999；歐用生，2000），然而，行動研究強調研究過程中的方法與所欲解決問題的研究對象之互動關係，引導實務工作者的問題意識，逐漸理解問題現象與進行反省批判，並採取行動，嘗試解決問題（Carr & Kemmis, 1986）。行動研究重視對問題的「說明」、「理解」與「辯證」，強調「知」與「行」的連結，重視個體反省思考與主體意識型態批判，強調主體在批判思考和自覺行動中促進社會環境改造的「實踐」，這是一種理性與開放的精神，也是一種改造教育環境的解放行動（黃政傑，2001；陳伯璋，2001a）。

課程行動研究，就是進一步將「課程發展」跟「行動研究」這兩個理念結合在一起，採取課程的實踐落實觀(enactment approach)，協助課程發展實務工作者根據所遭遇的實務問題，獲得有用的資訊，以解決課程問題。最重要的就是實務工作者在課程發展情境當中，根據實務經驗，特別是課程發展實務上所遭遇到的問題，進行研究，研擬解決問題的途徑以及策略，再加以付諸實施，並加以評鑑反省。

是以，作者特別申論課程行動研究的理念，強調「課程發展」與「行動研究」的關聯性，將「課程發展」與「行動研究」視為學校課程發展的一體之兩面，同時掌握並有效結合行動研究與課程發展之間的關係，並透過課程行動研究實踐之道的探討，期能同時落實行動研究與課程發展的理念（蔡清田，2004），引導教師理解「課程即研究假設」的課程理念、鼓勵「教師即研究者」的教師角色、設計「教室即研究實驗室」的學習氛圍、建構「學校即課程研究發展的基地」的學校情境；甚至強調

「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念、「教師即課程發展的行動研究者」之教師角色、「教室即課程發展的行動研究實驗室」之教室氛圍、「學校即課程發展的行動研究基地」之學校情境，呼籲課程學者與學校教師，協同合作，透過行動研究進行學校課程發展（蔡清田，2005），說明如次：

一、理解「課程即研究假設」與「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念

「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念，主張課程是一種行動研究的媒介，教師將課程所蘊含的教育理念，付諸實際的教育行動，將「課程即研究假設」的課程意義，轉化為「課程即課程發展的行動研究假設」。事實上，教師可以行動研究的角度來審視課程所蘊含的教育理念，並將其視為可以進一步探究的行動研究假設，是可以質疑的方法與內容，不是理所當然的教條與命令（Elliott, 1998）。以往我國教育部透過行政命令公佈課程標準，規範教學內容，但是並不能保證以行政命令規定的課程能被教師有效實施，因為透過行政命令統一規定的課程，是政府「預先規定」或「事前規劃」的內容，不一定適用於每一所學校與每一位師生。由於個別學校的環境脈絡不同，個別教室情境迥異，教師與學生均具有獨特的個別差異，所以，課程應能鼓勵師生的教學創新，並引發師生反省批判，以免受到特定意識型態的控制與灌輸。因此，師生可以在教學情境當中，視課程為有待考驗的研究假設，探究課程的潛能與可能限制（黃光雄與蔡清田，2002）。

特別是課程行動研究，視課程是一種可供質疑驗證的研究假設，重視教師的教學方法、學生學習的思考模式、師生互動等因素，以及這些因素變項彼此之間的動態交互作用等。一方面，課程不僅可以隨著時代變遷與時俱進，而且重視課程發展，可將教學方法與課程實施加以有效的連結，落實於學校情境中，而非將課程與教學兩者視為截然劃分的兩極，而且其

有效性也可以在實際教室情境中得到考驗與印證，同時透過課程研究發展過程，改進教學歷程與教學結果（蔡清田，2000）。

從教育專業觀點而言，教於人員應該理解「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念，課程應該是一套教學內容與教學方法的建議說明，以說明在何種邏輯前提之下具有教育價值；在何種條件下，此套課程可以在教室情境進行教學。換言之，為了驗證此套課程是否具有教育價值與可行性，可將課程視為有待教師在教室情境脈絡的教學過程中加以考驗的一套「研究假設」（Stenhouse, 1975）。課程的教育意義與理念，不只是代表一套教材輯或預定的教學內容大綱，而是將一種教育理念與教育價值轉化為教學歷程的一種「研究假設」之具體規範說明（蔡清田，2000），引導教與學之進行。「課程」涉及教師的教學方法、學生學習的思考模式與師生互動，課程是這些因素變項之間的動態交互作用之行動研究假設說明（蔡清田，2001）。

二、鼓勵「教師即研究者」與「教師即課程發展的行動研究者」之教師角色

課程行動研究，重視「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念，並強調將教師角色轉型為「教師即課程發展的行動研究者」，重視以研究為基礎的教學，強調教師不再只是課程執行者，而是行動研究者，在學校教室中考驗其研究假設，以進行學校課程發展，除了將課程視同有待教師在教室情境中考驗的研究假設，更鼓勵教師研究發展自己的課程「研究假設」，並實地加以考驗「研究假設」。教師位居課程的「教育理念」和「教學實際」之間的實踐媒介，教師如何明智地「詮釋」與「實施」課程當中的教育理念，是決定課程發展成敗的重要因素。教師是課程的實際運作者，對於課程的相關問題困難與成效，最為清楚。在這種情況下，身為實務工作者的教師，應該扮演研究者的角色，遇到問題與困難時，不是交給校外的學者專家，而是要透過教師自己在教

主題文章

室情境當中進行研究，尋求答案和解決之道，此種現象在英美與澳洲相當盛行（Stenhouse, 1975; Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1992; McKernan, 1996），近年來「教師即研究者」的角色在台灣教育界的課程改革中也逐漸受到重視（歐用生，2000）。

行動研究可以協助實務工作者成為具有反思能力的專業人員（Schon, 1995）。教師在課程發展過程中，不應只是一味執行他人規劃的課程，也不是一位教學匠；教師應在教學歷程中採取「教師即研究者」的立場，將課程視為研究假設，透過行動研究，反思教學，改進學生學習。Stenhouse (1975)指出「沒有教師專業發展，就沒有課程發展」，其意義不是在於訓練教師，以符合課程內容規範的要求，而是課程發展人員必須去開發課程，適當地促成教師專業發展。因為提升學生的學習素質，有賴教師的教育專業發展與教學品質的提升。因此，課程發展人員的主要任務，乃在以富有意義的課程蘊含教育理念，改進教師教學與學生學習。

鼓勵「教師即課程發展的行動研究者」之教師角色，此種學校課程發展策略，不同於等待校外人員提供「研究假設」的「教師教學本位的課程發展」進路（蔡清田，2001）。因為此種課程是一種課程發展的行動研究假設說明，協助教師反思教學，考驗課程知識與教學行動之間的動態關係，教師不僅在教學過程中實踐課程中的教育理念，並經由課程行動研究過程當中，重新建構課程中的教育理念（Elliott, 1992）。特別是教師本身透過慎思熟慮構想，研擬自己的課程行動研究的假設，由教師本身在教室情境中實地考驗自己研擬的課程行動研究假設，落實課程發展的教育理念，提升教學的品質。

三、設計「教室即研究實驗室」與「教室即課程發展的行動研究實驗室」之教室氛圍

從課程行動研究的角度而言，課程是有關

知識、教學與學習本質的「研究假設」，重視「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念，鼓勵「教師即課程發展的行動研究者」之教師角色。教師角色是協助學生順利地進行學習，教師的教學強調知識啟發，而不是灌輸。學習是學校教育的重心，主要採用的學習方式是探究學習，由學生自己尋找問題的可能答案，學習不只是獲得答案，而在繼續研究所遭遇的問題。教育知識不是可以事前規定的，而且不是單一絕對的知識結構，教學目的不是要學生尋求統一的標準答案，而是應引導學生從探究過程中，經由探究方式而學習理解各種不同意見，引導學生學習如何發展知識能力的機會，因此重視「教室即課程發展的行動研究實驗室」之教室氛圍。

課程行動研究，不只重視「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念，鼓勵「教師即課程發展的行動研究者」之教師角色，更強調「教室即課程發展的行動研究實驗室」之教室氛圍的設計，這是將教室視為課程行動研究考驗研究假設的實驗室（歐用生，1999；蔡清田，2000；Stenhouse, 1975），在教室情境中，教師必須和學生進行民主磋商與教育專業協調，以進一步將「研究假設」的課程，透過行動轉化為教學的「研究假設」，並透過教學行動歷程將課程蘊含的教育理念，轉化為教室中的教學實際行動，以質疑批判方式來實施事前規劃的課程，藉以啟發學生的心智成長，而不是一味地灌輸規定的課程內容與方法。因此，課程行動研究觀點，重視批判教學方法，鼓勵師生質疑探究、討論的學習方式。教師與學生在課程實施過程當中，所扮演的角色受到應有的重視，教師與學生雙方更可進行課程研究發展，而且師生關係同時也是一種民主、平等、互惠、協商與教學相長的「互為主體」之平等關係與教業發展歷程。因此，教室的學習氛圍便可以從「教室即研究實驗室」轉型為「教室即課程發展的行動研究實驗室」。

「教室即課程發展的行動研究實驗室」，所強調的課程發展不僅是一種不斷重新建構

的歷程，重要的是教室不只是課程實施的場所，更是進行課程發展行動研究的實驗室，教師在教學情境和學生一起協同合作研究課程知識，並審視檢討其問題（蔡清田，2001）。教師可以把教室當成課程行動研究的實驗室，教學便是進行實驗研究，而教師與學生則是共同進行研究的學習夥伴，課程就是有待考驗的研究假設，教學行動就是實驗的自變項，學習成果就是依變項，而學習的影響則是師生共同研究之對象。在教室情境當中，師生扮演課程馬車駕駛的角色，進行學習之旅。亦即，課程只是幫助教師與學生進行教學的媒介，課程不應反客為主，師生應該才是駕馭課程馬車的主角。換言之，課程是一種開放給師生公開質疑考驗的行動研究假設，而且，課程中的內容與方法，應該是可以允許師生在教室情境當中加以主動建構與彼此協調磋商，以適用於教室的動態歷程（蔡清田，2000）。

四、建構「學校即研究基地」與「學校即課程發展的行動研究基地」之學校情境

課程行動研究，不只重視「課程即課程發展的行動研究假設」之課程理念，鼓勵「教師即課程發展的行動研究者」之教師角色，強調「教室即課程發展的行動研究實驗室」之教室氛圍的設計，更強調「學校即課程發展的行動研究基地」之學校情境建構。因為學校通常是教師最能與校內外人員進行溝通協調，共同發揮教育理念之處（Stenhouse, 1975）。

學校是課程研究發展的基地，不只是校外機構的實驗場所（蔡清田，2001）。學校人員可透過課程研究的需求評估（Taba, 1962; Tanner & Tanner, 1995）或情境分析（Skilbeck, 1984），指出影響課程發展的因素，以了解課程發展現象，檢視課程綱要與學校課程計畫（Henderson & Hawthorne, 2000）。特別是可採取SWOTA分析，蒐尋學校資料，如學校沿革、學校設備、社區概況、教職員編制、學生人數、家長職業等。蒐尋資料後，再研析學校情境，分別從地理環境、學校規模、硬體設備、教師

特質、行政人員、學生素質、家長期望、社區參與、地方特色等項目，分析優勢（Strengths）、劣勢（Weaknesses）、機會點（Opportunities）、威脅點（Treats）與未來可能的課程發展行動（Action），且根據課程研究發現，做為建構願景目標、設計方案與實施評鑑之參考，避免創新的草根取向，流於隨興恣意的草莽取向（蔡清田，2002）。

學校進行課程發展，宜進行課程研究的形成性評鑑，檢視並修正教材教法等設計的適切性（黃政傑，1991），可提升課程發展之品質。特別是透過課程研究團隊，可將課程發展的草案，置於學校情境中測試，從而蒐集其運作過程產生的問題，並做為進一步推廣的決定依據；參與課程實驗表現優異的種籽教師，可聘為課程推廣實施的教學示範教師，進行推廣工作，重視問題解決途徑的課程發展，提升教師診斷問題及行動的能力與意願，並以學校作為課程研究發展的基地與課程推廣的前進基地（蔡清田，2001）。

在「學校即課程發展的行動研究基地」之學校情境中，課程發展是由課程學者、行政人員、學校教師、教學輔導人員以及師資培育機構相關人員組成團隊，建立相互溝通的管道，透過協同合作，進行課程行動研究歷程（Henderson & Hawthorne, 2000）。校外的課程顧問可協助教師依據其教育理念發展課程，協助學校進行課程發展及了解課程發展的前進方向，不致落入課程發展的泥沼與意識型態紛爭中，進而發現學校課程的問題與特點，盡力找出降低課程意識型態衝突的方法，並嘗試克服阻力，成功促成學校課程發展改進與不斷地建構及再建構（蔡清田，2004）。

肆、課程行動研究的實踐之道

就課程行動研究的實踐之道而言，本文作者嘗試從程序原理的論點，闡述課程行動研究的實踐之道，協助課程發展實務工作者將課程發展與行動研究結合成為學校課程發展的一體之兩面，勇於面對課程發展的問題，並透過

主題文章

課程行動研究歷程模式的程序原理，慎思熟慮構想井然有序的程序架構，研擬課程發展行動方案，循序漸進透過實施與評鑑回饋的實踐，履險如夷並不斷修練成爲課程行動研究者，實踐課程行動研究理念。

課程行動研究程序是一個繼續不斷反省的循環，每個循環均可能包含：瞭解和分析一個須加以改善的課程實務工作情境或須解決的困難問題；有系統地研擬課程行動方案策略，以改善課程實務工作情境或解決困難問題；執行課程行動方案策略並衡量其實際成效；進一步澄清所產生的課程新問題或新情境，並隨之進入下一個行動反省循環。可見，課程行動研究是一種系統化的探究歷程 (Stenhouse, 1981)。

課程行動研究結合課程發展與行動研究，包括「行動『前』的研究」、「行動『中』的研究」、「行動『後』的研究」等繼續循環不已的過程 (蔡清田, 2001)，這種行如流水盈科而後進繼續開展的修練歷程，可進一步地加以明確化與系統化爲：一、「課程行動『前』的研究」：(一) 陳述所關注的課程問題 (二) 規劃可能解決上述問題的課程行動方案；二、「課程行動『中』的研究」：(一) 尋求可能的課程行動研究合作夥伴 (二) 實施課程行動方案；三、「課程行動『後』的研究」：(一) 評鑑課程行動方案與回饋 (二) 發表與呈現課程行動研究證據 (蔡清田, 2004)。

一、「課程行動『前』的研究」

「課程行動『前』的研究」，包括陳述所關注的課程問題，與規劃可能解決上述問題的課程行動方案。

(一)陳述所關注的課程問題

課程行動研究之初，宜先確定所要研究的課程問題領域與焦點，並分條陳述說明其目的，釐清研究重點，指出所遭遇的困難與所產生的問題。

- 1.說明課程問題情境背景，說明所關注問題的性質與背景，如學校所在地區特色、學校性質、年級、班級屬性、科目、學生性別等情境背景因素。
- 2.說明課程問題的領域。如課務行政、教材教法、資源媒體、學習活動等。
- 3.說明課程問題的焦點。例如，想要提升國小一年級學生生活學習領域的生活實踐能力。
- 4.說明爲什麼關心此課程問題，以及此課程問題的重要性。
- 5.說明對於上述課程問題，能做些什麼？說明預期達成的目標。

特別是跟教育人員關係比較密切的行動研究，是透過行動研究進行課程發展 (蔡清田, 2002)。就學校來講，現在學校往往必須進行學校本位課程發展，如果您是學校課程發展委員會委員，如校長、主任、組長、學習領域的召集人，便可透過課程行動研究分析學校情境，這是課程行動研究第一個可以切入之處。如果不是課程發展委員會委員，則教師可以根據七個學習領域的專長與興趣，可以就某一特定學習領域，不管是藝術與人文領域、健康與體育的領域，去研究這個學習領域的，透過這些課程去反省檢討現有教科用書版本的教材合不合用？如果是自己研發創新課程設計，是不是可幫助解決問題，改善工作情境或是增進自己的專業理解？這是課程行動研究第二個切入之處。如果不是全校性的，或不是某一個特定領域，不是某一個特定的年級，教師也可就任教的班級，進行教室層次的課程設計行動研究，這是課程行動研究第三個切入之處。

(二)規劃可能解決上述問題的課程行動方案

課程行動研究之第二個歷程是進行課程規劃，研擬可能解決問題的課程行動方案，並提出可能解決問題的假設策略，亦即研究假

設。換言之，確定所要研究的課程問題領域焦點之後，則有必要進行課程行動研究方案的規劃 (Elliott, 1992)，避免零散混亂與破碎殘缺不全的行動與反省。亦即：

- 1.說明所構思的可能解決課程問題之遠程課程行動計畫。
- 2.說明所構思的可能解決課程問題之中程課程行動策略。
- 3.說明所構思的可能解決課程問題之近程課程行動步驟。
- 4.指出可以透過那些種方法蒐集到何種可能的資料證據。

二、「課程行動『中』的研究」

「課程行動『中』的研究」，包括尋求可能的課程行動研究合作夥伴，與實施課程行動方案。

(一)尋求可能的課程行動研究合作夥伴

如果希望進行課程行動研究，便需決定選擇適當顧問人選，以便進行諮詢請益，減少自己嘗試錯誤的時間，更可透過具批判力的誼友，提供課程發展建議與諮詢 (Elliott, 1992; Stenhouse, 1975)。特別是當要決定所使用的方法時，有必要徵詢相關人員的意見，避免蒐集太多無用的資料，因此，應該透過徵詢決定運用合適的方法策略，蒐集有用資料。同時考慮參與者是否有能力執行？參與者是否喜歡此種方法策略？此種方法策略是否能提供必要資訊？爲了爭取合作，有必要向學生、家長、學校同仁或指導教授徵詢意見或尋求合作，並請其從批判觀點討論所提出的課程發展行動方案之可行性，共同研擬可行的方案。因此，下列的問題，可以協助課程行動研究之進行：

- 1.說明合作夥伴是誰，合作夥伴在課程行動研究過程中扮演何種角色，對所要進行的課程行動研究有何影響與貢獻？

- 2.合作夥伴認爲可行的解決課程問題之遠程課程行動計畫。
- 3.合作夥伴認爲可行的解決課程問題之中程課程行動策略。
- 4.合作夥伴認爲可行的解決課程問題之近程課程行動步驟。
- 5.合作夥伴認爲可以透過什麼方法蒐集到何種資料證據。

(二)採取課程行動實施方案與反思

與課程行動研究合作夥伴建立必要的共識之後，可進一步實施行動方案，而且在實施過程中，必須蒐集各種可能的資料證據，證明已經開始努力採取解決課程問題的具體行動。若能妥善運用問題情境當中所獲得的資料，將能增進對課程問題情境的理解，並做爲已經改進課程實務工作的證據。下列的問題將有助於實施課程行動方案與蒐集有利的相關證據：

- 1.指出所蒐集的資料證據是什麼，例如，教學活動照片、作業作品、檔案文件、訪談記錄、觀察記錄、學生輔導記錄、學生考卷、學生活動照片、自我省思雜記、日記、工作現場筆記練習手稿等等。
- 2.舉例說明這些證據的內容是什麼。例如，學生發問的次數增加、學生回答問題的正確比例增加、學生更熱烈參與上課討論的內容、學習考試成績的進步、師生互動頻率的增加等。
- 3.指出如何進行資料證據的蒐集，例如，觀察、訪談、評量等。
- 4.說明利用何種工具進行資料證據蒐集，如觀察表、訪談架構、評量表。
- 5.這些證據可以證明達成何種目的或解決何種實際問題。

主題文章

三、「課程行動『後』的研究」

「課程行動『後』的研究」，包括評鑑課程行動方案與回饋，發表與呈現課程行動研究證據。

(一)課程行動研究的評鑑回饋與省思

課程行動研究之第五個主要歷程是進行評鑑與回饋，協助理解所規劃的行動方案之影響與效能，以獲致結論 (Elliott, 1992)。課程行動研究，導致何種課程改變？是否達成可欲的課程改變？學生學習是否變得更好？教師教學是否變得更有效能？如果未能順利解決課程問題，則必須以新循環，重複上述步驟，力求問題的解決。因此，有必要說明課程行動方案的評鑑與回饋？特別是：

- 1.課程行動研究結束之後，提出了何種結論主張與結果宣稱？是否解決了所關注的課程問題？是否改進課程實際工作？是否改善課程實務工作情境？是否增進本身對教育專業的理解，有何心得與收穫。
- 2.根據何種教育專業規準來判斷結論主張的有效性。教育實務工作者在哪個層面獲得教育專業成長？有無舉出證據支持的論點？所舉出的證據適當嗎？所舉出的證據充分嗎？合作夥伴是否認同課程行動研究成效？
- 3.再關注與下個課程行動研究的準備與暖身，根據評鑑的結果，判斷是否解決原先所關注的問題。如已解決，則可以關注另一個課程問題，作為下一個課程行動研究計畫的起點。如未能解決原先的課程問題，應說明目前的失敗情形與失敗的可能原因，並繼續努力，作為下階段課程發展行動研究繼續探究的問題，「修正」原先所關注問題的焦點，研擬更適切的課程發展行動研究方案，並再度採取課程行動，解決課程問題。

(二)發表與呈現課程行動研究證據

課程行動研究結果之發表，是非常重要的，而且既然課程行動研究，能被稱為研究，應該是經得起公開的審查批判。如果課程行動研究者，能透過適當管道，將其研究的結果向相關人員說明，將有助於類似課程問題的解決。課程行動研究，應該是奠基於參與課程發展者在實際課程問題情境當中的討論與對話，因此所使用的語言，應該採用教育實務工作者日常工作現場活動的尋常語言與討論對話，來描述與詮釋課程行動研究歷程與結果 (Elliott, 1998)。此種課程行動研究結果也適合加以公開推廣，甚至上網廣為宣導。

課程行動研究報告，通常述說一個故事，應該儘可能地以簡單明瞭的方式呈現報告內容，因此，個案研究與簡短的報告，可能是課程行動研究之適當溝通媒介 (McKernan, 1996)，不宜使用太多抽象理論概念，撰寫課程行動研究報告 (Lomax & Paker, 1995)。課程行動研究者，必須習慣於批判自我的反省陳述，而且必須善於口頭報告陳述，在發表與呈現結果的過程中，進行反省地陳述 (顧瑜君譯, 1998)。

總之，課程行動研究具有解決問題的務實精神，以問題意識為起點，找出困難問題與令人困惑之處，作為課程行動研究的起點，以解決課程問題與改善課程實務工作情境作為行動研究的暫時終點，透過發現困難或提出問題，進而確定問題領域與問題焦點，規劃慎思熟慮構想行動研究方案、協同合作明辨行動策略方法、篤行實施方案並整理監控蒐集的資料、進行評鑑回饋等。而且每一個課程行動研究都可以是下一個階段課程行動研究螺旋的起點 (蔡清田, 2000)。一個課程行動研究螺旋起點的銜接，可能是解決上一個課程問題結束之後，開始銜接同一個課程領域層面的另一個教材問題的銜接方式；也可能是在課程行動研究探究的歷程中，發現了另外一個層面的其他教學領域或行政領域的相關問題，進而形成另外一個層面的行動研究螺旋起點 (蔡清田, 2004)。

伍、結語

本文作者主張「課程研究」是課程發展的重要基礎；課程發展是在特定教育情境下，發展出一套課程系統，以達成目標的一種行動；課程發展是要經歷時間醞釀才能逐漸開展，課程發展開始之初，可先針對學校情境進行課程研究，作為課程發展的重要基礎與主要根據。特別是課程發展行動研究，可以透過慎思熟慮構想的歷程，協助研究學校內部優劣與外在機會點與威脅點的情境，協助學校人員理解課程發展的動態歷程，使學校課程發展的未來願景目標具體而方向明確，才不會茫然不知所措，才不致迷失方向（蔡清田，2002）。

從課程行動研究的觀點而言，「課程」並不一定是教育行政機關由上而下、事前規範要求學校照章執行的規定或命令計畫（蔡清田，2003）；甚至，課程可以是教育實務工作者，透過由下而上的課程發展行動研究之參考架構。因此，作者提出課程行動研究的四個重要理念，亦即理解「課程即課程發展的行動研究

假設」之課程理念、鼓勵「教師即課程發展的行動研究者」之教師角色、設計「教室即課程發展的行動研究實驗室」之教室氛圍、建構「學校即課程發展的行動研究基地」之學校情境（蔡清田，2004）。

作者進一步探討課程行動研究的實踐之道，勉勵教育實務工作者運用課程行動研究，將課程發展與行動研究結合成為學校課程發展的一體之兩面，並透過陳述所關注的課程問題、規劃可能解決上述問題的課程行動方案、尋求可能的課程行動研究合作夥伴、實施課程行動方案、評鑑課程行動方案與回饋、發表與呈現課程行動研究證據等歷程（蔡清田，2005），將「課程」所蘊含的教育理念，視為可以進一步探究的課程行動研究假設，並根據課程行動研究結果，修正或否證「課程」中的教育理念，不僅可發展適合學校情境之課程，並可加以規劃設計轉化成為合乎學校情境的課程行動研究方案，進一步實施與評鑑，實踐課程行動研究的理念，不斷修練建構與創新（蔡清田，2006）。

參考文獻

- 王文科(1997)。學校需要另一種補充的課程：發展學校本位課。發表於「中日課程改革國際學術研討會」。1997年3月22至23日。南投日月潭中信飯店。
- 方德隆（2001）。學校本位課程發展的理論基礎。課程與教學季刊，4（2），1-24。
- 李奉儒、高淑清、鄭瑞隆、林麗菊、吳芝儀、洪志成、蔡清田譯（2001）。質性教育研究：理論與方法。嘉義：濤石。
- 吳明清(1991)。教育研究—基本概念與方法分析。台北：五南。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
- 林清江與蔡清田(1997)。國民中小學課程發展共同原則。嘉義：中正大學教育學程中心。教育部委託專案。
- 教育部(1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 教育部(2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。

主題文章

- 教育部(2001)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：作者。
- 教育部(2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：作者。
- 張嘉育(2002)。學校本位課程改革。台北：學文。
- 高敬文(1996)。質化研究方法論。台北：師大書苑。
- 高新建(1999)。學校本位課程發展的成功因素：綜合分析。發表於「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會，高雄師範大學主辦(88,12,16-18)。
- 夏林清與中華民國基層教師協會(1997)。行動研究方法導論：教師動手作研究。台北：遠流。
- 黃光雄與蔡清田(1999)。課程設計：理論與實際。台北：五南。
- 黃光雄與蔡清田(2002)。課程研究與課程發展理念的實踐。中正教育研究。1(1) 1-20
- 黃政傑(1985)。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑(1999a)。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑(1999b)。永續的課程改革經營。發表於新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會。國立高雄師範大學主辦。1999年12月16-18日。
- 黃政傑(2001)。課程行動研究的問題與展望。中華民國課程與教學學會主編行動研究與課程教學革新(Pp. 223-239)。台北：揚智。
- 黃政傑(2005)。課程改革新論-教育現場虛實探究。台北：冠學。
- 黃嘉雄(1999)。落實學校本位課程發展的行政領導策略。國民教育，44(1)，29-34。
- 黃炳煌(1999)。談「課程統整」：以國民教育九年一貫課程為例。本文發表於國立中正大學教育學院主辦新世紀的教育展望國際學術研討會。嘉義民雄。1999年11月1-3日。
- 陳伯璋(1982)。中等教育。高雄：復文。
- 陳伯璋(1987)。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋(2001a)。新世紀課程改革的挑戰與省思。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(2001b)。學校本位課程發展與行動研究。中華民國課程與教學學會主編行動研究與課程教學革新(Pp. 33-48)。台北：揚智。
- 陳惠邦(1999)。教育情境中的行動研究：理論與實踐經驗。國立中正大學教育學研究所主編教育學研究方法(pp. 57-75)。高雄：麗文。

- 歐用生(1984)。課程研究方法論。高雄：復文。
- 歐用生(1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生(1999)。落實學校本位的課程發展。發表於國立高雄師範大學教育系主辦「迎向千禧年--新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。1999年12月18日。屏東悠活飯店。
- 歐用生(2000)。課程改革。台北：師大書苑。
- 歐用生(2003)。課程典範再建構。高雄：麗文。
- 甄曉蘭(2003)。課程行動研究。台北：師大書苑。
- 蔡清田(1999)。推動學校本位課程發展，進行學校課程總體營造。發表於國立高雄師範大學教育系主辦「迎向千禧年--新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。1999年12月17日。屏東悠活飯店。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。台北：五南。
- 蔡清田(2001)。課程改革實驗。台北：五南。
- 蔡清田(2002)。學校整體課程經營。台北：五南。
- 蔡清田(2003)。課程政策決定。台北：五南。
- 蔡清田(2004)。課程發展行動研究。台北：五南。
- 蔡清田(2005)。課程領導與學校本位課程發展。台北：五南。
- 蔡清田(2006)。課程創新。台北：五南。
- 顧瑜君譯(1998)。質性研究寫作。台北：五南。(Wolcott, H. F.原著，1990)
- Altrichter, H., Posch, P. Somekh, B. (1993) *Teachers investigate their work*. London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Ebbutt, D. (1983) Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. Mimeo (Cambridge Institute of Education). Also reprinted in Burgess, R. (1985) (ed.) *Issues in educational research*. London: Falmer.
- Elliott, J. (1992). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Books.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Henderson, J.G. & Hawthorne, R.D. (2000) *Transformative curriculum leadership*. N.J.:Prentice Hall.

主題文章

- Lomax, P. & Paker, Z. (1995)(ed.) Accounting for ourselves: the problem of presenting action research. *Cambridge Journal of Education*, 25, 301-314.
- McKernan, J. (1996) *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Paul.
- McNiff, J. (1995) *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J; Lomax, P. & Whitehead, J. (1996) *You and your action research project*. London: Routledge.
- Peters, R. S. (1967). What is an educational process? In Peters, R. S.(ed.). *The concept of education*. (Pp.1-23). London: Routledge & Kegan Paul Ltd..
- Posner, G. J. & Rudnitsky, A. N. (2001). *Course design: A guide to curriculum development for teachers (6th ed)*. New York: Longman
- Schon, D A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (1995) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Hampshire, U.K: Arena Avebury Ashgate Publishing Limited.
- Schwab, J. (1971) The Practical: A Language for Curriculum. in Levit, M. (ed.). *Curriculum* (Pp.307-330). Chicago: University of Illinois Press..
- Schwab, J. (1983) The Practice 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3),239-265.
- Short, E. (1991) (ed.) *Forms of curriculum inquiry*. Albany: SUNY Press.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1981) What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2),109-110.
- Taba, H. (1962) *Curriculum development: theory and practice*. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum Development: Theory into Practice* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

The Praxis of Curriculum Action Research

Ching-Tien Tsai

In this article, the author argues that the curriculum research should be an adjunct to the curriculum development. The government in Taiwan should encourage school to conduct research for school curriculum development. In particular, school practitioners could apply action research to develop school-based curriculum. For this purpose, the author offers four significant ideals. First, the researcher should understand the meaning of “curriculum as a hypothesis” in curriculum action research. Secondly, the government should encourage the teacher to take the role of researcher in the field. Next, the researcher should set up the “classroom as a context” and “school as a base” for the research. Finally, the author proposes some possible processes for the curriculum action research and calls for a collaborative action research joined by curriculum researchers and school practitioners to develop a possible school-based curriculum.

keywords : action research, curriculum action research, curriculum development, curriculum research

Professor and Director, Institute of Curriculum Studies/ Center of Teacher Education, National Chung-Cheng University

主題文章