

課程行動研究—從「專業成長」剖析教師 角色轉化的困境

林佩璇

行動研究受到重視乃是認為課程活動中，教師是一個不可缺少的主體，尤以在後現代社會中，社會情境隨著時空無限地延伸，教育將面臨更多元的價值和不確定性，而課程改革也無時不在進行著，為了縮短理論與實踐的鴻溝，教師必須更有系統性地從事慎思以進行課程發展和改進。台灣過去十多年來，在一波波課程改革中，釋出「教師即課程研究者」一概念，希望教師配合社會變遷，主動參與課程發展，展現出更深的洞察力，重新審視自己的角色。換言之，課程行動研究正是提昇和精鍊教師專業判斷的契機。然而，權力的釋放並不能保證課程革新的理想必然實現，若從另一面向思索，除非教師一起來探索自己的教育價值觀，並尋找方法來改變早已熟悉的、例行化的教育實踐，否則課程改變與發展是不容易成功的。目前許多教育人員雖冠用了「行動研究」的名稱，事實上仍多將專業成長定位在行政績效的成果表現上，如此不僅無助於課程實踐改進，反而再次陷入科技理性的窠臼中，形成另一個危機——阻礙教師角色轉化的空間。

關鍵字：行動研究、課程行動研究、教師專業成長

本文作者現任國立台北師範學院課程與教學研究所助理教授

壹、前言

長久以來，台灣的課程改革是建立在研究—推廣—採用模式的基礎上，將理論和實踐歸屬於不同範疇，而學術研究者和實踐者的責任也作了明確的二分。假定課程學術研究發現或建立的通則，是課程改革的基礎；而教育實踐者的任務主要在應用既有的通則。然而，教育現場並不是固定的，而是由情境中的時、空、人、事、物所組成的，是變異的更是變動的。因此課程理論和實踐上的鴻溝一直是學校教師最不能釋懷的關鍵，行動研究受到矚目，因為行動研究關切的是變革，認為教育革新不應只是學者專家的責任或專利，而是教育實踐者必然的任務。

在台灣行動研究的發展和課程改革有著密切的相關，從國定課程開放為審定課程，到鄉土課程正式設科後，學者便大力倡導行動研究的重要性，藉以提昇教師在課程選擇和研發上能力。目前，身處於一個瞬息萬變的時代中，經濟、社會、政治、文化體系時有更迭，然而，學校仍舊維持相當傳統和保守的角色，依然忙碌於例行的瑣事中 (Kanpol, 1999, p. 25)。雖然行動研究在課程革新中似乎以如火如荼地展開，但學校仍以一貫的行政作業程序來應付，教師似乎可以不假思索地做任何上級交辦的業務 (Fenstermacher, 1986)，或者換個形式來滿足績效的要求。因此教師的角色也就徘徊在專業自主和績效控制的對立中，產生了後現代化的游離心態。本文首先分析台灣課程行動研究發展的背景，其次討論從行動研究促進教師專業成長引出的議題，最後剖析課程行動研究中教師角色轉化的問題。

貳、台灣課程行動研究的發展

一、課程行動研究發展背景

台灣課程行動研究的發展，反映了教育課程政策從中央轉向分權化的現象。自光復以來，台灣的教育因傳統儒家思想的影響、日本殖民的統治、和兩岸關係的對立，採取中央控制體制，國民中小學的學校課程均由教育部負責以發展國定的統編教材。隨著政治的解嚴及社會的變遷，長期以來中央統一的課程漸受到質疑。學校課程教材也逐步開放學校自由選擇。自此，學者(歐用生，1994)開始從研習單位，如板橋教師研習會鼓勵教師進行行動研究作為課程選擇的依據。

開放教科書審定以後，課程發展已不屬於教育部的工作，但課程標準仍然主導著民間及地方的課程發展。課程政策雖給與教師權力選擇教材，但並沒有具體的策略鼓勵教師從事課程的發展研究的工作。而影響課程行動研究最直接的應是「鄉土課程」的正式設科，因學校教學科目中新增了鄉土教學活動，學校和教師必須參與該科的課程發展，此提供教師參與課程的機會，也被視為國內首次有系統和正式地鼓勵教師參與課程的決策過程。如此政策的改變，也促使教育行政人員、學者、及學校開始注意到「教師即課程發展者」。而行動研究也直接結合在學校課程的發展活動中。而現行九年一貫課程革新中，因鼓勵學校本位課程發展，行動研究更成了課程革新政策中的一環，課程行動研究的數量也與日俱增。分析台灣目前課程行動研究主要可以分為幾個類型：第一是由師資培育機構倡導的行動研究。這類型的行動研究是由師範院校或師資培育機構發起的，主要是作為課程發展之用，結合大學和一些學校進行的課程行動研究。第二是教育行政院單位補助的課程行動研究。此類行動研究規模較大，參與的研究計畫也較多，如由教育部中部辦公室、各縣市教育局(諸如台北縣、台北市)提供補助學校教師進行的行動研究。第三是教師在職進修的碩士班學位論文。因進修管道普及，許多教師藉由在職進修以獲取學位，基於實務上的經驗和需要，課程行動研究也成了一股新的研究趨勢。

二、課程行動研究的促因

依上述的背景分析影響台灣課程行動研究主要因素為：第一，社會變遷中，對學校課程的批評與省思。社會大眾發現很多學生的學校學習經驗不佳，因此缺乏學習動機，因此期望學校能突破傳統課程內容的窠臼，從新審視學校課程的適切性，配合學生、教師、以及學校特色；並順應社會及文化的變遷，提供學生及時、正確、以及活潑的課程，以讓學生主動創造意義以建構自己的學習生活。

第二，課程改革政策的推動。在日趨分權的教育體制下，地方和中央課程改革活動頻繁。在地方層級，如台北縣的「開放教育」、「社區有教室」、台北市的「田園教學」、宜蘭縣的「鄉土教學」希望學校教師透過有系統的研究，發展課程反映學校所在的社區文化和社會脈絡。因地方教育改革方案強調課程開放、活潑、以及本土性，不僅改變現有的學校課程結構，更促使學校教師投入課程設計、規劃的行列。在中央層級，教育改革更直接以課程革新——九年一貫課程作為核心的工作，行動研究的重點

專論

也因此著力於課程發展和改進上。

第三, 教師專業地位的再定義。以往在儒家思想和師資培育軍事化前題下, 教師擁有保障且受尊崇的社會地位。但隨著政策賦予學校自主權, 社會大眾對教師如何表現的他們的教育品質顯得更直接關心, 教師必須透過一個公開方式將其學校活動與關心教育的人士互相磋商, 提出有力的證據或理由, 此也意味著教師必須不斷地進行反省, 行動研究不僅要表現出績效, 更要成為知識宣稱的基礎, 以展現專業的智能, 建立專業地位。

參、從行動研究中促進教師專業成長

在傳統課程架構下, 教師的專業是建立在應用別人知識(學術研究知識)作為教育實踐的基礎上。教師具有知識是因為具有某種技巧或能力傾向, 用以解釋教育現象, 或對教育實踐進行判斷, 但他們並不參與知識的產生 (Cochran-Smith & Lytle, 1993)。課程行動研究有助於提昇教師主動發揮積極的參與角色, 如 Elliot (1991)在檢視人文學科方案 (the Humanities Project)時, 便說明教師從行動研究中有助於專業發展, 改變教學策略。而在參與福特(Ford Project) 課程行動方案中, 教師獲得更多解放, 也投入更多的資料蒐集、分享、討論的過程中。最近, 台灣不乏文獻探討行動研究對教師個人專業成長的影響 (江文雄, 1998; 吳璟, 2001; 林碧珍, 2000; 林素卿, 2001; 秦麗花, 2001; 連安青, 1999; 陳芬蘭, 2000; 陳惠邦, 1998; 陳鴻賢, 2001; 鄭博真, 2000; 廖經華, 2000; 蕭英勵, 2001)。

然而, 近年來學者也開始憂心地指出, 當行動研究太著重個人的專業成長時, 很可能導致忽略了行動研究的所重視的實踐本質。Noffke (1997) 說明美國在 Corey 致力於課程改變的工作之後, 行動研究在課程發展上的特點漸漸褪色, 重心轉向在職教育和教師個人的成長, 如 Hilda Taba 和 Abraham Shumsky 的研究, 雖然很明顯是課程運動, 但它的重心放於教室的實踐和教育控制的議題上。Taba 很重視學校改變, 而將行動研究著重於增進教師的識見和改進他們的態度。Shumsky 則視行動研究為個人自我成長的重要途徑。

英國的行動研究, 1970 年代中期一直到 1980 年代, 因政府對課程的干預, 強調課程的科學與技巧, 技術職業教育的受重視等因素的影響下, 學校和教師雖仍具有課

課程行動研究—從‘專業成長’剖析教師角色轉化的困境

程發展的責任，然而已受限於國家制定的優先順利和原則中，行動研究又回到「政策執行」上，此和民主的活動又產生了衝突。教師於行動研究中旨在作為「專業發展者」而不是「課程的發展者」，行動研究則不必然是課程改變的研究(Elliot, 1997, p.28)。

而在澳大利亞，Adams、McGonagle、Watts，和 Weiner (1997) 等人也發現因為教師尚未在專業上作自我定位，大多數的行動研究型態建立在忙亂活動的公眾印象，然而確很少納入有系統有計劃的長期規劃中。

而台灣的行動研究也反映出以專業成長為主的作法，此和過去因著重於能力本位的師資培育有關，從原子論的觀點上，將教育實踐本質化為小單元，能力因此也被界定為一個個小的具體行動，而學校教師很容易將專業視為能力本位，將焦點放於內容改變的過程而非教育的過程，而後再以績效作為專業判準，反而忽視行動研究作為啓蒙的特性。

Elliot (1991) 引用了 Pearson 的分析說明此種能力本位的專業成長，是一種「有限性的專業」(restricted professional)，是將智性技能知識(intelligent skill knowledge)轉化為習性技能知識(habitual skill knowledge)。所謂習性技能知識是直接從職業角色所要表現的任務作分析，是不必反省的例行或慣常的行為，是可以從處理教室中的學生成就、學科安排和短期的課程活動中來獲得滿足(McKernan, 1996; Stenhouse, 1975)。

然而此種知道如何去做有限性活動只是專業能力的必要而非充分條件。Stenhouse 說明教師研究過程應是發揮自主的表現，行動研究的專業應是建立在「延展性的專業」(extended professional)上，考量更廣的學校和社會情境、關心理論和實踐的連結、並有系統的投入課程理論和評鑑活動中(McKernan, 1996)。無怪乎學者(Stenhouse, 1975; Elliot, 1991) 語重心長的指陳，除非教師一起尋找方法來改變他們早已熟悉的、例行化的教育實踐，進行視野的轉化或文化的革新否則課程改變與發展是不易成功的。

肆、教師角色的轉化

行動研究趨使教師產生行動，表現出專業。John Elliot (1991) 認為行動研究是學習作視野轉化(perspective transformation)的過程，轉化的內涵不僅包含了經濟結構內容和形式的轉化、政治生活內容和形式的轉化，也是文化的內容和形式的轉化

(Kemmis, 1996)。視野轉化類似 Habermas 的解放理性，或是一般所說的後設學習 (meta-learning)，使學習者對他們的學習更具察覺性更具敏銳度，以了解先前的假設，重新建構一個涵蓋更多經驗的新理解，重新檢視教師角色，以產生「文化革新」(culture innovation) (Mezirow, 1981/1988, p. 145)。然而，若分析目前教師參與課程行動研究中，常發現其角色轉化上的兩難困境。

一、命題知識的使用者或實踐知識的生產者

人在所有活動的過程中，都在使用知識。而人類知識是經由參與文化型態所獲得的；此種參與使他們能夠成為團體中的一員，表現社會角色 (Buchmann, 1987)。相較於傳統研究產生的命題知識，行動研究不只將教師視為知識傳播者而已，教師是可以產生知識的 (McKernan, 1996)，而行動研究所產生的是無人可以取代的教師實踐知識。

Hultman & Horwef (1995) 將實踐知識命名為非正式理性 (informal rationality) 或個人理性 (personal rationality)，此意指日常生活的工作及改變為非正式的、非系統的、或者部份不自覺的判斷所支配。而之所以察覺到是在與同事討論中，學生不斷的回饋中，以及教學過程中及教學後反省時發現的。亦即，知識是來自經驗的行動而非被動觀察所呈現的。Clandinin 定義——個人實踐知識存在於個人的經驗中，當前的心智及身體中，也在未來的計畫和行動中。此種知識反應了個人先前的知識，察覺情境的性質。此種知識在情境中型塑也在情境中實現；知識是在生活故事中不斷建構的過程，更經由反省過程活化。(1992, p.125)

行動研究主張讓實踐者自己表現自己的關心、自己的聲音、作自我查覺、自我省思，不必是作為一個傳播者的角色。然而，我們發現教師進行行動研究時，又會不自覺地落入傳統知識檢證的規準中 (林佩璇, 2002a)。最明顯的例子，即教師常以命題知識來檢證實踐知識，他們常會問：「我們的研究結果適用於其他情境嗎？」「我們的研究發現對其他的人具有參考的價值嗎？」教師自認為實踐知識是特殊的隨情境變動的，應是禁不起檢證考驗的。隨著衍生而來的問題，便是認為行動研究學術用語不精確，方法不嚴謹，而將實踐者的行動研究再次淪為一種次級研究。

再者，行動研究問題在解決實務問題，然而教育問題層出不窮，如何定奪？教師們常會關心「一次要解決多少？解決得了那麼多問題？」行動研究在此前題下也常發

現，實踐者野心勃勃地企圖解決所有的問題，行動策略也出現一些現象：一是試圖發展一個策略解決所有關心的問題；二是參照現有的作法依樣畫葫蘆，也因此產生另外一種「移植」的現象。正如各校進行「學校本位課程發展」，觀諸不同學校不同教師提出的方案，不僅題材大同小異，行動計劃也如出一轍。

研究之所以稱之為研究，在於可以公開的形式與專業人士共同分享討論，傳統的學術研究有一定的研究呈現格式，而教師行動研究也不自覺地以既定的報告形式作為標準，一般的疑慮是：「我要不要寫研究報告？」「我不知道研究報告如何撰寫？」當教育實務者將重心埋首於如何完成一篇固定完整的研究報告時，對實際要改進的問題和行動策略的修正反而忽略；亦即，可能因重形式報告而忽略教育的實質目的。

Fenstermacher (1986) 認為傳統上用來檢證抽象知識的規準是有效性的，但卻不適合用作實踐知識的效標。實踐知識是教師參與教育情境中表現的和再建構的知識。教育專業思考和行動是分不開的 (蔡清田, 2000)；此種知識也可稱為「內隱知識」，代表一種和任務相關知識的濃縮 (夏林清, 2000)，因此它並非一成不變的通則性原理，而具有變動的、整體的、直觀的、和理由化等 (林佩璇, 2002b)，而此特性的了解將有助於教師以更積極的角度來肯定實踐知識的價值。

所謂變動(change)指行動研究中所產生的實踐知識是經驗的、價值負載的、有目的的、有方向的，並不是空洞的命題，它之所以無可取代，即在於它是在特殊和具體的經驗中形成的，而益顯形真實珍貴(Clandinin, 1985)。

整體覺知指在行動中反省或是對行動的反省，都需要對整體現象的覺知(perception)，覺知是一種主動和意義建構的過程，而此種覺知也正是學校教師免於受限於傳統研究中支離原則的桎梏，用一個更整全的圖象來詮釋課程的完整性。

直觀(intuition)是一種悟見，是一種洞察力，察覺前所未見。常會聽見有人說「我懂了！」此即意味捕捉到一種有意義的意象(Eisner, 1982)。行動研究中的直觀所關心的不是通則類推(generalizations)而是引例參照(exemplars)。而這些引例必須依附在現有的資訊中，不能脫離情境結構(Trumbull, 1986)。傳統研究參照的是通則或原理原則，然而 Schon 則主張先前的經驗是成為專家的基礎，這些先前的經驗正提供了引例參照，讓具有反省性的教師以此為基礎來認識新的情境。以此觀點，引例參照的功能類似於科技理性中的通則或原理原則，不同的是，引例參照不在提供規則作為直接或工具上的應用於新情境中。相反地，它只在提供實踐者理解和概念化新情境的方式

專論

(Trumbull, 1986)。

最後行動研究是不斷進行判斷的過程，判斷需要說明理由，而一個好的理由化(reasoning)過程必須對已做過的行動加以思考，並提出適當的事實、原則、或經驗來解釋自己的決定。教師必須學習使用既有的知識作為選擇和行動的基石 (Shulman, 1987)，而此理由化的過程不僅有助於個人有系統的呈現專業判斷，更可作為修正傳統知識的觀點，重新檢視教師的知識基礎或知識取向 (Cochran-Smith & Lytle, 1993)。

二、工具技術的遵循者或批判反省的解放者

課程行動研究不只是將教學連結到學習結果而已，而是在政治、問題、和行動中產生反省以支持教師的專業和成長；因此研究的目的是在了解研究中提出的論點之意義而不是從研究發現作行為的直接表現(Fenstermacher, 1986; McKernan, 1996)。

Zeichner 和 Liston (1987) 建基在杜威的理論上，曾區分了反省行動和日常行動 (reflective action / routine action)。他們認為日常的行動是由傳統，外在權威和環境所主導；而反省行動包含了一種主動的、持續、精密的思考過程。Van Manen (1977)從批判理論的觀點，也界定了三種反省層級。第一種層級是基於實徵分析或行為科學的技術反省，由此認知活動所產生的知識能解決技術—工具的問題。行動研究在此觀點下強調課程的績效性，是建基在外在因素的考量而非內發的反省詮釋。第二種層級是基於現象—啟蒙科學的實踐反省，由此認知活動所建構的知識能提供實踐取向的行動。在此層級，每一種行動關連到獨特的價值觀。而課程行動研究可視為從不同課程觀點和取向所作的溝通和教育經驗的研究。第三種層級為批判反省，旨在解放實踐行動，作自我決策。在此層級，反省結合了道德和倫理規準進入對話和實際行動中。關心課程中的目標、經驗，和課程活動所涉及的正義、均等、和實現等問題。而課程行動研究所要追求的是建立一個對等情境，以刺激自我理解和解放的學習。

然而 Hall (1996) 認為反省的概念很難歸於單一的派典或觀點。它代表一組很複雜的問題，以連結研究者的知識和真理間的關係。他除了說明批判理論的立場外，並從俗民方法和後結構主兩者來分析反省的特性。俗民方法論旨在闡明文化團體在創造和維持共識方法，而反省在此傳統要處理的是人們如何在日常的互動中認知、強化、和創造共同知識的方法。而後結構主義旨導向建立一個「論戰的、暫時的、突發的知識」，因此它關心的是對話，亦即知識建構過程中的語言產生。

目前，台灣課程行動研究的問題即在於不能以更啓蒙的觀點建立對話，以取代技術理性的觀點。以 Zeichner 和 Gore (1995) 的分析來說明，他們將課程行動研究中的反省區分四類型：(1)學科觀點強調轉化學科知識為學生的理解；(2)社會效能的觀點強調藉由研究發現能細密地應用為課程策略；(3)從發展的觀點，敏於察覺學生的興趣、思考、和發展的型式以強化課程；(4)從社會認知的觀點，強調反省學校的政治、社會脈絡以導向平等和社會正義。在此四類型，不難發現，教師多將反省置於前三種中，強調學習的結果表現、研究發展的直接應用、和學習策略的建立上，仍是以「技術」為宗的反省，建立在控制、預期、及績效的標準下，而課程中的道德、政治、和社會的問題也無形中轉化為技術的議題 (Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984)，忽略教育的規範性特質。

再者，強調技術所產生的謬誤之一在於將焦點置於方法而非實踐的本質。許多研究者將計劃、行動、觀察、和反省作為行動研究的依歸，在研究步驟上作琢磨，關心要蒐集什麼資料、如何分析和詮釋資料卻忘記了行動研究要處理的中心是教育理論和實踐間的關係(Grundy, 1997; Kemmis & Wilkinosn, 1998)。因此，不難發現，教師在進行課程行動研究時仍多忙於教室的一小部份活動中，很少考慮到結構和文化對個人和專業實踐的意義 (Noffke & Brennan, 1997)。

行動研究所強調的理論和實踐理解不在求立見的功效，而是不斷地批判反省，如 Deakin 學派所揭示第四代行動研究，說明行動研究要反省的不是程序性的技術或內容的選擇組織而已，而是更具前瞻性地反省——「行動研究將往何處」(Grundy, 1997, p. 141)。

三、危機處理者或專業對話者

在課程行動研究的螺旋歷程中，所有參與者彼此間的「對話」，深切影響著行動成效與改變歷程。對話是由一特定群體所接受互動、評價、思考、信念、讀、寫、說等方式，對話包含了對人關係和社會物資分配的一組價值和觀點；它和權力關係和階層結構有關的，期望引導社會進步，因此對話不僅由社群所決定，也植基於社會關係的架構中(Jennings & Graham, 1996)

行動研究有自己獨特的敘事方式或故事，自身的規則或隱喻。因敘事有特定的政治和意識型態，因此行動、問題、反省等程序應是作為一種對話的理解而不只是現象

專論

的描述方式(Jennings & Graham, 1996)。行動研究的進行，必須建立在參與者開放、對等、民主、互惠的精神之上，因此，對話產生的先備條件是：所有參與者都能尊重彼此間的談論，透過分享的過程，共同發展進一步的理解與新的發現。這樣的互動即是一種授權的歷程，將單純的交互作用提昇並轉化為參與、溝通及同理理解的過程。

傳統上，授權被認為是一種權力的給與，是機構賦予人權力去作決定。而教育機構也賦予教師一些權威、自主、來控制他們的工作，如為學生選擇不同的課程，安排教學活動，然而此種授權是依據特定的政治、一定的符碼、並維護層級節制的身份系統。傳統的授權是基於權威主義 (authoritilism)，有著嚴格的規則結構、藉著由上而下的階層制、時間的掌控等機制來引導教師的課程運作，因此目的在於控制而非作為品質改進(Kanpol, 1999)。

由此檢視目前課程行動研究的進行，許多研究並不是教師自主的發聲，而是基於外在條件的促使，如教育行政的作業，而迫於產生行動，形成應付外在勢力的危機的處理方式，將對話行事層化，安排教師在特定專屬的課程發展委員會(或班群)中進行討論。

學校教師在課程改革下一方面想超脫權威主義，一方面又感於有太多外在的制度和資源限制，致使行動備感困難，因此便採用齊一步調，統一形式的方式來進行課程發展(周淑卿, 2002)，如此不僅可以滿足「學校必須對社區的關心」負責的訴求，也能達到「教師即研究者」的最基本要求(Kanpol, 1999)。

此種應付外來要求的危機處理方式可以將原本孤立的個別教師誘導走出教室外，處理立即的問題，然而 Argyris 和 Schon (1991)認為這只是單徑的學習 (single-loop learning)。知識應是開放的、暫時的，也都有持續發展的可能。課程行動研究的「對話」，是知識辯證的形式，透過螺旋循環的歷程，不斷進行真理的探求，雖然無所謂最終的真理，但在解構、再建構的循環辯證的歷程中，可使參與者獲得不同程度的感受與促發。它關心的是雙徑學習(double-loop learning)，關注到現行結構中的文化特性(Somekh, & Thaler, 1997)，認知社會情境中本來就存在著許多資源分配的有限性，專業對話即在擴展對文化特性的覺察，創造一個新的對談和思考空間 (Jennings & Graham, 1996)。

四、任務分工者或社會行動的合作參與者

Deakin University 於 1981 年舉行的行動研究會議中，將行動研究定義為有系統的計畫行動，並系統地進行觀察、反省和改變。參與者在行動中必需投入於所有的活動中。此定義反應出 Lewin 學派的觀點，認為行動研究隱含在研究的社會型式中。

以往，課程發展因不屬於教師的責任，教師只能被動接受既已發展出來的課程。相對地，教師也不認為他們有責任去從事課程發展。學校行動研究則是「社會團體產生行動取向知識的教育過程，在此過程中，他們產生現實行動取向的知識，澄清個人的價值，以及對未來的行動產生共識。」(Brunner, & Guzman, 1989, p.11)

行動研究關心的是實踐問題，Kemmis 和 Wilkinosn (1998, p. 24) 認為實踐由四組要素所組成：一是社會行動，如產品、溝通、社會組織；二是社會結構：如文化、經濟、政治領域；三是社會媒介，如語言/對話、工作、權力；四是參與者知識，如理解、技能、和價值。此也說明了實踐同時展現在個人和社會關係中，而整體的關係如表一所示：

表一：課程行動中的組成要素及其關係 (參自 Kemmis, 1996, p. 210)

個人	知識		
	理解	技能	價值
	↑ 社會實踐		
	溝通	產品	社會組織
社會	↑ 社會結構		
	文化	經濟	政治生活
	↑ 社會媒介		
	語言	工作	權力

專論

實踐的問題是主動的、有意向的、和價值負載的工作，因此它存於一個複雜的情境中，包含了不確定、不穩定、和價值衝突等特性(Sanders & McCutcheon, 1984/1988)。合作參與是共同發現問題，主動投入，而產生相互關心的過程。

Kemmis 和 Wilkinosn (1998, p. 31)也將實踐的研究分為五個類型:第一認為實踐是個人的行爲，是客觀地加以研究---諸如行爲主義和認知學者；第二認為實踐是群體的行爲或儀式，是客觀地加以研究的---如結構功能的觀點；第三實踐是個人的行動，從主體的觀點加以研究；第四，實踐是社會行動或傳統，從主體的觀點加以研究；第五實踐是反省，對話方式來研究。它挑戰個人—社會，主觀—客觀二分的觀點，從相互的層面中來探討。反省對話的觀點將前四者的觀點融入一個歷史的和社會的更廣的架構中，說明人和行動並不是只有意向和環境所形成，而人們也形成意向和環境—換言之，人們是由這個世界的行動所形成，人們也形成行動和歷史。因此，是參與社會的過程中，進行改變轉化，藉由克服扭曲的偏見、不平衡和衝突來改進實踐的。

但學校教師進行課程行動時，仍很容易著眼於個人的行爲而非更廣的社會活動，我們也不難發現，雖然許多研究已能從第三個觀點來進行意義的詮釋，然而，第一類型和第二類型一直支配著實踐研究進行。第一類型的研究表現個人專業成長的指標，第二類型研究在和諧的系統中定位個人的角色，型塑客觀任務分工的重要性。

Corey(1953)在行動研究發展初期便一再強調參與合作的關係不僅能增進團體的隸屬感，更有助參與者獲得更多的支持並減少被人操縱和受人控制的感覺，而能釋放個人的創造力和批判思考能力，而此觀點正是行動研究孤注於任務分工忽略社會行動所應深切醒悟的。

伍、結論

台灣過去基於政治和經濟的考量，以和諧一致建立教育的目標，而課程也反映了國家的需求，課程研究旨在發現通則，因此忽略教師課程知識的重要性，致使教師自認為他們只具有常識中的微不足道的小心得，而一直以「公僕」的角色自許，以求作好份內的工作。行動研究之受到重視乃是認為課程活動中，教師是一個不可缺少的主體，尤以在後現代社會中，面對全球化的趨勢，社會情境隨著時空無限地延伸，教育將面臨更多元的價值和不確定性，而課程改革也無時不在進行著，爲了縮短理論與實

踐的鴻溝，教師必須更有系統性地從事慎思以進行課程發展和改進。

課程行動研究因此也成了教師展現專業判斷、發揮專業自主的最佳契機。在行動研究中，教師可以從專業對話中獲得啓蒙；可以用「文化授課」擺脫傳統「機構授權」的限制；可以在合作參與中激盪新的思維和行動；可以很有信心的呈現自己的智能為課程實踐作最直接的知識宣稱。

在時代的激蕩下，許多教師對「課程行動研究」一詞已耳熟能詳，然而本文分析課程行動研究的發展，說明如果不能深切理解行動研究的中心理念，教師在尚未突破傳統的角色定位時，即又游離於不知何去何從的窘境中，因此很容易習慣地再回到熟悉的體制和心態中，難以克服「孤立」的心態，將自主定義為「不受干擾」，因此在行動研究中分享的是較不具挑戰色彩的問題，以維護彼此的尊嚴。其次，會對課程改革的不確定性產生質問，過去幾年來隨著政治、社會的快速轉變，教育政策不斷地推陳出新的形成一些「口號」，許多教師認為「課程改革計畫都是五分鐘熱度」，因此他們寧可靜觀其變，因之也帶來了教師被動無奈感，而用一些慣常的策略來隱藏不安定帶來的危機感，而將行動研究中的專業定義為「能力本位化」，進而將合作「分工化」、對話「形式化」、共識「齊一化」。

行動研究是教師視野轉化的過程，教師不僅要「為專業成長作行動研究」(action research for profession)，更要以主動、積極、開闊的視野來迎接社會變遷可能帶來的衝擊和挑戰，「從專業中進行行動研究」(action research with profession)，才不致再次陷入科技理性的迷失中，威脅教師自主的空間，讓行動研究回歸本質——為改進課程而研究。

參考書目

- 江文雄(1998)。鼓勵教師從事行動研究。《技職雙月刊》，48期，23-27。
- 林佩璇(2002a)。行動研究在課程發展中的理念與實踐。《課程與教學季刊》，5(2)，81-96。
- 林佩璇(2002b)。行動研究的知識宣稱：教師實踐知識。《國立台北師範學院學報》，15期，189-211。
- 林素卿(2001)。行動研究於實習教育上之應用：以二位實習教師為例。《國立高雄師範大學教育學系教育學刊》，17期，281-308。

專論

- 林碧珍(2000)。在職教師數學專業發展方案的協同行動研究。新竹師院學報, 13, 115-147。
- 周淑卿 (2002)。學校教師文化的「再造」與課程改革的績效—對教師協同合作現象的分析。載於中華民國課程與教學學會主編, 新世紀教育工程一九年一貫課程再造 (頁 41-162)。台北: 揚智。
- 吳璟(2001)。從行動研究中尋求專業成長。國教之友, 52(4), 62-67。
- 秦麗花 (2001)。以行動研究建構教師的專業知識體系。國教之友, 53(1), 45-51。
- 夏林清譯 (2000)。行動研究方法導論---教師動手做研究。台北: 遠流。
- 連安青 (1999)。一位小學教師在數學新課程實施中的行動研究與成長。1999 行動研究國際學術研討會: 中小學組論文集, 313-338。
- 陳芬蘭。(2000)。如何成為有能力的數學老師---一群數學科教師成長團體的行動研究。載於台東師範學院教育研究所編: 2000 行動研究—展望本土教育改革學術研討會論文集 (I) (pp.33-50)。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。台北: 師大書苑。
- 陳鴻賢 (2001)。教育行動研究對教師專業成長的啓示。國教之友, 53(2), 35-43。
- 葉連祺(2000)。中小學教師行動研究策略之探討。教育資料與研究, 35, 10-15。
- 鄭博真 (2000)。國小教師實施統整課程的行動研究。教育研究資訊, 8(4), 92-113。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。台北: 五南。
- 歐用生 (1994)。提昇教師行動研究的能力。研習資訊, 11(2), 1-6。
- 廖經華 (2000)。建構「學校本位課程」歷程中教師專業成長的行動研究---以埔和國小為例。載於台東師範學院教育研究所編: 2000 行動研究—展望本土教育改革學術研討會論文集 (I) (pp.51-68)。
- 蕭英勵 (2001)。行動研究與教師專業。中等教育, 52(5)。100-112。
- Adams, E., McGonagle, R., Watts, P. & Weiner, G. (1997). Action Research and social justice: Some experiences of schools in the inner city. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A case book of educational reform* (pp.85-99). Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1991). 'Participatory action research and action science compared:A commentary' . In W. F. Whyth (Ed.), *participatory action research*

- (pp.85-96). Newbury Park: Sage
- Brunner, I., & Guzman, A. (1989). Participatory evaluation: A tool to assess projects and empower people. In R. F. Coner & M. Hendricks (Eds.), *International innovations in evaluation methodology. New Directions for Programs Evaluation*, 42, 9-17. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13(2), 151-164.
- Bullough, B. V., Gitlin, A. N., & Goldstein, S. L. (1984). Ideology, teacher role, and resistance. *Teacher College Record*, 86(2), pp.339-358.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15(4), 361-385.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp.124-137). London: Falmer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers college, Columbia University.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliot, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp.17-28). London: Falmer.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37-49). London: Macmillan Publishers.
- Grundy, S. (1997). Participatory educational research in Australia: The first wave---1976 to 1986. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (pp.125-149). State University of New

York.

- Hall, S. (1996). Reflexivity in emancipatory action research: Illustrating the researcher's constitutiveness. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp.28-48). Washington: The Falmer Press.
- Hultman, G., & Horvath, C. (1995). Teachers' informal rationality: Understanding how teachers utilize knowledge. *Science Communication*, 16(3), 341-354.
- Jennings, L. E., & Graham, A. P. (1996). Exposing discourses through action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp.165-181). Washington: The Falmer Press.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction* (2nd ed.). London: Bergin & Garvey.
- Kemmis, S. (1988). Action research in retrospect and prospect. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed., pp. 27-46). Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern Era. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp.199-242). Washington: The Falmer Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Introduction. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed., pp. 1-23). Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & Wilkinson, J. (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). New York: Routledge.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Mezirow, J. (1981/1988). A critical theory of adult learning and education. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed., pp.143-156). Victoria: Deakin University.
- Noffke, S. E. (1997). Themes and tensions in US action research: Towards historical analysis. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp.2-16). London: Falmer.
- Noffke, S. & Brennan, M. (1997). Reconstructing the politics of action in action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A case book of educational reform*

(pp.63-69). Washington, D. C.: The Falmer Press.

- Sanders, D. P. ,& McCutcheon, G. (1984/1988). On the evolution of teachers’ theories of action through action research. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed., pp.177-185). Victoria: Deakin University.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Somekh, B., & Thaler, M. (1997). Contradictions of management theory, organizational cultures and the self. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A case book of educational reform* (pp.275-287). Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Open University.
- Trumbull, D. J. (1986). Practitioner knowledge: An examination of the artistry in teaching. *The Journal of Educational Thought*, 20(3), 113-124.
- Van Manen , M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6(3) , 205-227.
- Zeichner, K. M. , & Gore, J. M. (1995).Using action research as a Vehicle for student teacher reflection: A social reconstructionist approach. In S. E. Noffke, & R.B. Stevenson (Eds.), *Educational Action research* (pp.13-30). New York: Teachers College.
- Zeichner, K.M. & Liston, P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

專論