

# 課程行動研究與教師專業成長

陳 春 秀

為探究課程行動研究對教師專業成長的正面意義，本研究乃由研究者自身出發，邀約一名行動夥伴（橘老師）的參與，於樂樂國小（化名）進行為期十三個月的課程行動研究實際歷程。透過課程行動研究的「對話、反省、行動、實際、批判、解放」等實踐概念，雙方均獲致不同程度之轉變與成長，包括「課程觀」的改變、「行動研究觀」的改變以及建構「個人實際理論」的機會。

**關鍵字：**課程行動研究，課程即產品、課程即實際、課程即實踐

---

本文作者為現任台北縣板橋市莒光國小教師、國立台北師範學院課程與教學研究所碩士

## 壹、前言

配合九年一貫課程改革的推動，教育部公布「課程實施行動研究計畫」的配套方案，鼓勵教育實務工作者，特別是學校教師，針對九年一貫課程的基本能力、學習領域、課程統整、協同教學、基本能力指標、多元評量方法等內容，進行行動研究，其目標旨在鼓勵學校教師，增進對九年一貫課程的認知，落實並提升行動研究之專業知能（蔡清田，民89）。在此之下，課程改革不單只是課程內容、教學方式的革新與改變，身為教師的我們必然要積極從事自己專業領域內的研究工作，提昇自己專業能力，完成九年一貫課程賦予的新任務。

近幾年來許多課程專家對於教師扮演研究者角色，已經賦予相當正面的肯定（陳惠邦，民87；歐用生，民89；Kemmis & McTaggart, 1988；Oja & Smulyan, 1989），學校教師透過研究，可以成為知識的生產者或研究者（歐用生，民85；饒見維，民85）。誠如Stenhouse（1975）所言，教師的工作單單被研究是不夠的，必須由他們自己來研究；在他們自己的教學情境中，他們扮演著研究者的角色。教師必須在自己教學現場中採取研究的立場，針對自己的教學實際進行反省和批判，建構屬於自己的課程或教學知識，藉由行動方案，不斷改進、修正，達到專業發展的目的；亦即教師唯有在自己的教學場域中從事研究後所獲致的實際理論，才會更貼近現場的需求。

有鑑於此，研究者想要透過自己的身體力行，親自體驗課程行動研究對教師的意義，因此，邀約樂樂國小-橘老師成為本研究的行動夥伴，提升彼此的專業能力與知能。

## 貳、課程行動研究與教師專業成長

許多學者針對行動研究的功能提出其見解，如Kemmis和McTaggart（1988）即指出，行動研究已經被運用在以學校為本位的課程發展、教師專業發展、學校改進方案和政策發展等方面；Borg（1965）表示，行動研究已經為師資培育者將其視為是教師在職訓練和發展的主要目標（引自Oja, & Smulyan, 1989：7）；歐用生（民90）也說，最近行動研究已與課程改革、學校本位課程發展、教師發展和質的課程評鑑結合起來，成為導引並檢討學校

教育改革的一種策略。研究者認為「課程行動研究」的「反省」、「對話」、「批判」、「實際」、「行動」、「解放」等實踐概念，對教師專業成長具有正面的意涵：

## 一、反省 ( reflective )

近年來，「反省」( reflective ) 一詞已成為教師專業發展界的風尚，許多學者都主張，如果要改進教師的專業判斷和決定，教師必須有系統地針對實務情境加以省思。課程行動研究的主題，關注於教育實務工作者自己的課程實際問題，存在於實際當中的問題，必須由實務者本身而非外部研究者確認 ( Grundy, 1987 )。透過螺旋循環的反省歷程，促進實務者改進實務，行動研究可說是一種系統性的自研究者反省的科學探究 ( McKernan, 1991 )。在課程實際中行動的教師們，透過螺旋循環的行動反省辯證，正符合教師專業的成長條件。

為什麼透過反省可以促動教師的專業？我們可以從知識和反省之間的關係思考。Grimmett, Mackinnon, Erickson, 和 Riecken ( 1990 ) 認為反省與知識的關係有三種範疇：1. 反省的知識來源；2. 藉由獨特的反省概念而呈現的理解模式；3. 知識的使用是反省過程的結果 ( 引自 Harvard 所編, 1994, Zeichner, p.18 )，亦即反省的過程中，教師必須思考反省的內容、反省的過程和反省的目的。其中反省的理解模式分別為技術的、慎思的、辯證的；反省過程的結果是直接、改革、或理解/轉化的行動。

至於在課程行動的循環歷程中，行動者如何進行反省？課程行動研究鼓勵教師在行動前要反省 ( reflection-for-action )，行動時要做立即性的反省 ( reflection-in-action )，行動後也能以回溯的方式思考行動的成效與得失 ( reflection-on-action )，將修正後的結果作為下一次行動的依據，反省時時刻刻與行動進行辯證。因此，Tickle ( 1989 ) 認為，依據「教師即研究者」這個觀念，教師的長程自研究者發展包含三個主要活動：練習做專業判斷、進行批判省思、有系統的自研究者分析；Rudduck ( 1988 ) 亦主張，如果要讓教師致力於改變，教師必須針對自己的學校經驗、教學經驗，以及由這些經驗而產生的知識觀等加以反省 ( 引自饒見維，民86，頁79 )。

## 二、對話 ( dialogue )

在課程行動研究的螺旋歷程，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。行動研究的進行，必須建立在參與者開放、平等、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，除了願意、勇敢提供個人的意見外，也願意敞開心胸接納、尊重他人的看法，透過分享的過程，共同發展進一步的理解與新的發現。這樣的互動歷程，是將原本單純的交互作用（interaction）提昇並轉化為「參與」、「溝通」及「相互同理」（mutual empathy）的過程（Srivastva, 1988；引自甄曉蘭，民84，頁308），也只有當參與者擁有「相互同理」，新的體認、新的理解、新的思考、新的知識才會在激盪中油然而生。

凡知識都應是開放的、暫時的，也都有持續發展的可能（王雅玄，民86）。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、最美的真理，但在解構、建構、再解構、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。

### 三、實際

Grundy 開宗明義地為「實際」下了定義，他說「由實際引發出來的行動，就是互動」、「它是一個主觀的行動，是一個宇宙主體（subject）與另一個主體互動的行為（Grundy, 1987, p.14）。Grundy（1987, p.13）又進一步陳述「實際」對教師所帶來的意含，「實際-是一種在特定環境中，所採取的正確的實際行動」。亦即，實際伴隨正確的判斷而來，在紛擾的教育情境脈絡與課程事件中，教師必須具備獨特的判斷力，由自己的判斷力來理解行動與引導行動。在課程事件中，教師不僅從實際中思考學生的位置，傾聽學生的聲音、瞭解學生的需求，還要從這當中覺知實際行動的意義。再者，實際的判斷，並不是單面地連結行動，判斷與行動必須透過反省的過程才能相互關聯（Grundy, 1987, p.74）。課程的實際不是「just do it」只要做就好，更不是盲從，只要照著做就好，它是透過人類的深思熟慮、審慎的思考而做的實踐行動。

最後，研究者們再從「理論」的面向來看待「實際」。理論對教師一般而言，都是孤立於實際情境之外所發展出來的，它似乎和實際脫節，卻成為唯一不變的真理。然而真是如此嗎？教師必須將理論置入自己的教學情境脈絡中，在體驗抽象理論的歷程中形塑自己個人「實際的理論」，使理論和實際二者產生對話與辯證，才能繼之以教師專業的實踐。此研究中，研究者將種種所謂的「課程行動研究理論」用研究者所能理解的方式，置入研究者個

人的情境脈絡與行動中，使行動理論和研究者個人實際的體驗產生互動、對話與辯證，將個人的行動經驗與他人分享，創造出屬於研究者個人的「課程行動研究之實際理論」，獲致個人的專業實踐。

#### 四、批判 (critique)

批判一般總給人們負面、具備破壞、顛覆與威脅性的觀感，似乎只要一提起批判，大家就會豎起耳朵、提高警戒、嚴陣以待。陳惠邦（民87）認為，批判原為判斷、分析、區辨的意思，其破壞、顛覆與威脅性的性質均係針對權威、偏見和無知而來。甄曉蘭（民84）從社會環境的大脈絡的角度，觀看批判的意義，他認為批判強調「意識覺醒」的重要，企圖從「啓蒙」過程中求意識型態、思想體系的突破，從「授權」的實質裡求實際行動的付出，更在「解放」的理念下，求公平合理的政治倫理。若將批判轉化至教師課程行動中，那麼教師們必須站在自己的歷史情境脈絡中，增加自己行動的動力源，針對習焉不察的社會學校結構或事件重新審視，覺察不公平和不平等的根源，勇於表達自己的觀點和立場，除了揭露表面現實外，進一步對深層結構做深入的批判，獲致課程世界的理想生活。

在批判的行動中，研究者們不再把自己的範圍侷限在「如何去做？」（how to do it?）的問題上，而是觸及「為什麼要做？」（why do it?）或「研究者們正往何處去？」（where are we going?）之類的問題上。從前教師們總是關心課程的目標是否達成？用什麼方法獲致課程的目標？所設定的課程目標適切嗎？這些課程目標的價值是什麼？課程目標符合學生需求嗎等諸如技術性或實際性問題的思考。但是在行動中的教師，不應該以此為標的，要進一步思索批判性的問題，如課程該考慮的道德、倫理標準是什麼？哪一種目標、活動和經驗有助於公平和正義的發展？在課程中，學生與教師的主體何在？學生的自研究者實現？課程代表著那一階級或哪一層面的利益等，這些都應加以考慮的。

#### 五、行動

常言道：「坐而言不如起而行」，除此之外，更要「身體力行」。「付諸行動」總是強烈意味著行動者的主動性與積極性。由於行動研究的中心主軸是「行動」，具有「行動中求知」、「行動後得知」與「行動中得知」

(林生傳，民89)的特質，要不斷的行動，從行動中發現問題、研究問題、解決問題。因而，鼓勵教師成為行動主體的行動研究，希冀轉化教師以往被動、消極的心態，成為主動、積極的行動者，指向「專業實踐」與「成長」之境。

行動研究中的「行動」概念與功能為何？張世平和胡夢鯨(民77，頁117)從Parsons(1951)的行動理論觀加以分析。認為行動者為有效適應其生存環境，以「行動」求其問題的解決、生活品質與效能的增加；行動者透過整合的集體行動，可以達成研究和改善的目的。此二位學者賦予「行動者」的「行動」，甚多「改進」的精神，亦即透過行動研究，教師可以將問題做有效的解決或改善。

Grundy(1987, p.143)則從「知識獲得」的層面看待「行動」的成長。他認為行動研究中的知識總是從那些被認為具有行動真實性和合法性基礎的行動研究團體中產生，不是從「外部人員」中所產生。只有在實際情境中從事自己真正行動的教師，才能從行動與研究的歷程當中，獲取知識的體驗與感受，這些是無法經由他人的行動、他人的經驗、他人的告知而獲致，它必定由自己的行動產生。Grundy由此透露出，行動者具備主動性角色的重要性。

行動研究中的行動，為什麼能具有如此的發揮潛能與可能空間？行動螺旋循環歷程中，反省、批判、實際、解放與行動總是相互激盪、對話與辯證，將教師的行動指向「專業實踐」的可能。關於此點，陳伯璋(民79，頁80)持肯定態度，他說，行動研究雖然強調研究是一種方法，也是一種行動，在批判反省的歷程中，除了可使問題獲致解決外，更包含了實踐的活動。

## 六、解放

在技術控制、實際慎思的行動研究之後，教師必須再思考解放的行動，思考它對人類所隱含的意義，覺醒之後進一步行動、實踐，打破所有非理性的桎梏。亦即，在教育脈絡之下的教師，不僅要瞭解、改進實際，還要審視所在的情境，關心影響學校課程和教學的社會脈絡、制度和結構。不只要反省個人內在的意圖和行動，同時更要檢討和分析限制個人實踐的外在因素，關心實際運作的結構、社會因素，創造一個正義、公道和關懷的人性化社會(歐用生，民89)。

再從Grundy(1987)的觀點來解讀「解放」，他認為，解放興趣是賦能(empowerment)，個人和團體有能力以自主和責任的方式來掌控自己的生

活。只有透過解放，才能意識到對立的價值和利益，對抗現存的不合理的制度和實際，教師才能做自己真正的主人。

或許處在當下環境的教師會認為，企圖發現並創造社會結構中合理、正義，是空談、是理想，因而視解放為可聽、可說、可想卻無法實踐的高遠泡沫與幻影，然而教師必須認清，唯有先自覺與覺醒，才能生產實踐的意圖，朝向解放行動之途。獲致心靈解放之後的教師，其行動也終將是趨於解放的。

## 參、研究方法與實施

本研究透過「主題探索」<sup>1</sup>的課程行動方案，探究「課程行動研究」的運作歷程及其對教師專業成長的意義。因此，以「課程行動研究」的精神，貫穿整個研究的架構與核心。在行動中輔以文件分析，參與觀察與訪談作為資料蒐集的來源。為避免課程行動研究落入「僵化」的技巧性實施，每一步驟之間均強調修正的彈性與空間，但是基本上仍遵循行動研究螺旋循環四階段：問題的診斷、解決方案的研擬、行動實施、評鑑回饋與修正（黃政傑，民88）。

### 一、發現問題

當研究者以研究生與在職教師的身份進行自我的反思，迫切想要藉由自己從事「課程行動研究」的歷程，瞭解「課程行動研究」對教師的意義，因此積極邀請橘老師的加入，共同進行「課程行動研究」的探究歷程。

### 二、確認與澄清問題

當問題發現之後，研究者和橘老師再次確認與澄清從事課程行動研究的需求與目標，並以「主題探索」作為課程行動研究的研究起點。

---

<sup>1</sup>所謂的「主題探索」課程行動方案，乃是行動教師以Beane（1997）超學科的統整概念為出發，分別設計出以「昆蟲」、「下雨」為主題單元的課程。整個行動方案包括「主題探索」的課程設計、實施以及評鑑歷程。

### 三、擬定課程計畫

確認與澄清研究問題之後，研究者和橘老師即刻共同展開課程行動研究計畫的擬定。

### 四、蒐集課程資料

此時，兩人針對「課程行動研究」的方法與論述以及「主題探索」設計理念進行文獻蒐集與分享。

### 五、批判與修正計畫

研究者和橘老師針對蒐集來的文獻與資料進行討論分析與理解，對原計畫內容的缺失、問題提出批判之後修正課程計畫，達成課程行動研究的共識。

### 六、執行課程計畫

針對課程計畫，研究者和橘老師展開「執行」計畫的行動與研究。亦即，根據實際面臨的問題蒐集各種資料，並且不斷的對話、討論、反省、批判、以改進課程問題。

### 七、課程計畫的評鑑

在整個計畫執行歷程，研究者和橘老師即同步進行評鑑的工作，根據結果加以修正。

### 八、歷程的反省與批判<sup>2</sup>

當課程計畫評鑑結束之後，研究者和橘老師「回顧」走過的行動研究歷程，從反省與批判的回饋獲致成長與轉變。

---

<sup>2</sup>第八步驟「歷程的反省與批判」為許多研究者忽略。此乃本課程行動研究相當重要的步驟與歷程。因為研究者和橘老師在行動研究過後獲得的一連串「意外收穫」即是透過這樣的回饋歷程而來。



## 九、資料的整理、分析與詮釋

依據課程行動研究歷程獲致的資料，進行資料的整理、分析與詮釋，作為下一次課程行動研究的起點。

## 十、提出建議

綜合研究所得的資料，提出結論與建議。

# 肆、行動教師的轉變與成長

因為行動、研究，行動教師轉變了！整個課程行動研究歷經九十年暑假的課程設計、開學後的課程實施、評鑑與理論分享的一系列行動研究螺旋循環歷程；九十一年寒假假期則是轉變的沈澱期，下學期三月開學初的行動與研究是成長的「發酵期」與「起飛期」。除了「課程觀」、「行動研究觀」隨著行動歷程有所覺知與轉變外，行動教師各自的「實際理論」也逐漸建構著……。

### 一、課程觀的改變

「課程」的意涵為何？Grundy（1987）由Habermas的三種認知興趣：技術認知、實際認知與解放認知指向課程的意義，而Giroux（1980）雖以人類三種理性模式：技術理性、詮釋理性與解放理性作為人類探究社會的過程，但是兩者論述卻具異曲同工之意義。亦即技術的興趣是根植於物種生存與再製的需要，它是和控制性原則與確定性原則聯繫在一起，因而導向課程的「技術」興趣；實際的興趣是一種瞭解環境以便能與之互動的興趣，因而課程被視為是透過師生互動，使這個世界有意義的互動歷程；解放的興趣對Habermas而言，是「獨立於所有個體之外的」，它是一種自主而非自由主義，是責任和自主的，因而我們必須思考課程之下權力分配、意識型態、利益等議題。

當我們對「課程」下定義的同時，也呈現出我們持有的教育觀與知識觀，亦即我們將課程置於「技術」、「實際」或「批判」面向思考，隱含的

就是我們看待課程的意義及其產生的過程。課程究竟是「產品」、「實際」還是「實踐」？亦關係著課程事件中「師生」間的主體位置。

### (一)從「技術」到「實際」的體認

「技術」興趣在課程之中，對師生存在著什麼意義？教師必須學會「控制」與「管理」教室中的課程事件，並且不斷重複他們相關的教學技巧，才能將學生導向預定的「目標」，成就「理想」的「人」（亦即產品）。因此，研究者和橘老師首先要對課程行動研究中所有「技術性表現」的課程事件加以審視，帶著反省、批判的眼鏡，知覺「課程實際」的存在，創造師生互動下的課程意義。

#### 1. 課程的「技術性」表現

從「技術取向」觀之，技能對教師而言是重要的概念。教師們在師資培育階段，即不斷接受一系列「方法」的訓練，教師可以藉由練習學習到一套附屬技能（sub-skills），經由這些技能在教學上的應用，教學活動便完成了（Grundy, 1987, p.33）。因此，當教師面對教學現場有待改進的課程事件時，最直覺性的反應便是運用「手邊知識」，關注「技能」的執行與修正。在「主題探索」課程實施中，行動教師也注意到「技術」層面的思考，包括：恐怖的聲調、圖片呈現的方式與大小、課程目標的轉移、以及教師課間的提問技巧等等。下述「我喜歡鑫龍的答案」部分，即呈現出教師課間提問的技術性表現：

鑫龍是班上對自然科學相當有興趣的學生，因此在自然課程上，反應總是最好的：能提出問題，也能回答橘老師的提問。在教學現場當下的橘老師對於和鑫龍這般的互動也總是視為理所當然。然而在「下雨」單元的影帶觀賞中，橘老師卻發現他和鑫龍的互動之間存在的問題：他發現在一節四十分鐘的課程中，對於鑫龍多次的回答，他總是會說：「我喜歡鑫龍的答案」。雖然研究者認為：橘老師這樣傳達並沒有直接否定其他小朋友答得不好，只是用這樣的方式來凸顯鑫龍的答案是比較好的。但是在橘老師肯定鑫龍的同時，似乎無形中已經否認其他學生的表現。橘老師認為這種互動狀態相當不妥，應該要改變回饋的技巧，才能鼓勵其他學生的課堂參與：「所以啊！我就在想說…就是我講『我喜歡鑫龍的答案』的同時，我應該要做另外一個處置就是，『我也想聽聽看其他他人的答案，還有沒有人可以能告訴老師你的想法呢？』」（橘會議910328）。但是這樣的改變仍只是提問技巧的技術性改善的呈現而

已。在這之後透過研究者和橘老師的一連串對話，更進一步探究、澄清此背後可能的意義。

## 2. 轉向課程「實際」的體認

當我們將課程視為一連串「技術性」活動時，我們已經將學生置入「客體」的位置，而課程內容不過是一套套必須「忠實呈現」的文件而已。當我們擺脫「技術」觀點，重新以「實際」觀點詮釋整個課程事件與歷程時，我們知道必須很認真的看待自己在課程文本的詮釋的義務為實際的行動，誠如Grundy（1987, p.69）陳述，我們必須很認真的將學生的地位視為學習的主體，而不是課程事件的客體，教師關心的重點是學生的「學習」而非教師的「教學」，亦即，在這當下，如果我們只是詮釋課程文本以達到文件規定的內容的理解，是不夠的，我們不可將學生的學習視為某種加工的「產品」，而是一種「意義創造」（meaning-making）。

透過「課程行動研究」，研究者和橘老師進一步理解屬於人類互動的課程實際範疇，關注教師和學生之間實際的互動及互動之下的「意義創造」。在橘老師的教室裡充斥著「課程實際」的表現，包括：尋找師生共通的「語言」、都是老師在說話、在學生「絕佳報告」與「認真聽課」之下的課程意涵、在「恐怖聲調」的背後以及「淪為少數人的課程實際」等等，其中「淪為少數人的課程實際」即從上述「我喜歡鑫龍的答案」中擴展而來。

在「我喜歡鑫龍的答案」討論之後，透過影帶欣賞的橘老師更驚覺女生的聲音不見了，他表示：「始終沒有看到那幾個女生發表意見什麼的……」、「現在有……很明顯的偏女生不感興趣的部分，那應該有一些問題，也讓女生有興趣才對！才不會整個都偏向男生，幾乎都是男生在上課」、（橘會議910328）。經由橘老師的「提醒」後研究者再觀察，「果然沒錯！」鏡頭下的女生都非常柔順、乖巧坐在位置上，然而卻不發一語。研究者不禁思索：這是否是先前橘老師陳述「我喜歡鑫龍的答案」下的負面效應？研究者試圖提出可能的假設：「會不會小朋友有感覺到說……自然課就是鑫龍的天下？因為他說什麼，老師都說『對』！」（研會議910328），因此整個課程「淪為少數人的課程實際」！但是在這背後，或許是因橘老師潛意識裡對自然的恐懼與缺乏自信，所以會期待課堂上的鑫龍「多說一點」，只要鑫龍多說一點，他馬上就會給予肯定的回饋。無形中，造成其他學生「主體聲音的消失」。學生們

自然認為：「只要鑫龍發表就好！」、「只有鑫龍可以說得很好！」在「我喜歡鑫龍的聲音」背後，竟是「其他學生聲音的消失」（尤其是女生）以及「淪為少數人的課程實際」。對此橘老師相當激動的表示：「幾乎只有我跟鑫龍在上課，那我幹嘛花那麼大的力氣？其他小朋友當然也是有受惠，但是他們只是當陪客啦！……他們變成沒有聲音的人了……反正就是接受既有的事實啦」（橘會議910328）。

## (二)從「實際」到「批判-解放」的自我實現

「技術」、「實際」、「批判」對職場的教師們而言，存在著意義為何？這是教師實務工作上必然的轉化歷程？實則不然。Grundy（1987, p.99）指出，教育實際工作者無法在從事課程實際運作後的一段時間，便自然而然地朝向批判-解放的興趣，它必須透過教育實際工作者的需求而產生，這是一種意識的轉變，是個人對「世界」覺察與行動的轉變方式。教師除了帶著「質疑」的眼鏡看待、解構課程世界外，還必須「意識覺醒」，覺知為社會、文化產物所建構的實踐世界，只有當我們將覺知轉化為行動的動力源，解構外在結構中的不平等形式，公平與正義的解放之途才有再建構與實踐的可能。

### 1. 「課程實際」中隱含的權力結構

在教室文化中，學生常被視為沒有聲音、被排除到邊際的他者。即使學生發出聲音，這種聲音也可能是教師所教導或賦予的特殊型式的聲音，當教師的聲音沒有經過自我反省和詳細檢查，容易被假定為不容質疑和考驗的父權形式（周珮儀，民88，頁192）。當我們意識到上述的問題時，如何避免再度落入權力關係的糾葛之中？Giroux（1980, p.340）指出批判-解放的重要，我們必須要將意義和行動放在社會脈絡中，以便探索行動是如何有可能地將特定的限制和侷限，放在人類的思想和行動之中，亦即我們要對這種限制性和壓迫的行動加以批判，打破「僵固」意識型態的推理模式，導向公平、正義、民主、解放的目標。

在課程實施歷程中，我們反省課堂上的橘老師並未針對學習單的重點做清楚的介紹，以致於學生只是把它當作一個普通的畫圖作業來完成，對於老師突乎其來要求「理念發表」的舉動，當然是「不知其所以然」！即便如此，學生卻還是相當安分的配合一切的演出，或許這就是他們一直習以為常，且經常扮演的角色。

研：他們真的搞不清楚我們在幹嘛！

橘：對啦！其實…小朋友真的都是被動的喔？不管我們怎麼設計，他都一定是被引導的。「請君入甕」哈哈！

研：他配合我們要他回答的問題！

橘：對呀！

研：小朋友說真的也不知道我們在幹嘛！

橘：對！他沒有任何的動機。所以…也可能是這樣的原因，所以到後來他們的反應顯得比較鬆散，比較懶散啦，不會積極要去做，跟我們大人的心態是一樣的。不是那麼必要，他們就不痛不癢…事不關己的感覺！會沒有興趣！（會議910314）

## 2. 課程是一種-「再製」的結果！？

橘老師對學科的偏好影響著教師課程行動研究的實施，對此，橘老師有所自覺：他擔心在學科專長偏好的背後，隱含著是再製的課程，亦即學生跟隨著橘教師的專長特質進行學習活動，無形中剝奪學生發展自身長才的機會外，不小心將落入「製造」與「複製」的胡同中。關於「再製」於學校教育扮演的角色，Bernstein（1975，引自周珮儀，民88，頁107）從文化再製觀點提出其看法：社會如何選擇、分類、分配、傳遞和評鑑知識，反映出權力分配和社會控制的原則，亦即權力和控制埋藏在社會結構的設計中，塑造人類經驗和意識。教育通常在個體的意識和社會之間，扮演一個傳遞、媒介的角色，使得許多社會規則控制著社會行為、態度和信仰。如Giroux（1980, p.338）所言，學校教育的本質就是在學校中強加意義和特定的行為模式。如果我們將這些論述從教育的大範疇，轉換至課程之中，課程也可以為「再製」制度安排現況而服務。課程本身即是充滿政治性、經濟性、權力、利益、意識型態的活動，如果我們未持批判眼鏡質疑、審視這一切，恐怕無意中將落入主流意識所制訂的規則中，當然，行動教師也要避免和學生在教室建構、互動的課程事件，落入以行動教師為主流意識的窠臼之中。

因此，當我們發現「消失的女生聲音」後，我們驚覺隱含在其背後的是「再製的課程」的出現！女生已經被再製了，其所發展出來的專長性向，和橘教師如出一轍：

橘：之前在教室裡一直沒有…去比較這個…也許沒有刻意去注意啦！這一堂課始終沒有看到那幾個女生發表意見什麼的！女生都沒有動呀！這應該屬於自然科學類的，女生大概…幾乎都不感興趣！

研：你平常語文課或是其他課，女生反應不是這樣子？

橘：不是！因為之前上自然課的時候，也沒有去發現說，女生和男生之間的差距會這麼的大？是看這個之後……

研：我知道了，你的狀況再製了給他…

橘：再製了給他！…這個就是我最擔心的部分啦！（會議910328）

### 3. 去「看見」學生社經背景的「不公平性」

由於家長平日關心學生學習狀況，並且對老師的「要求」配合度亦高，因此「主題探索」課程設計時，橘老師將整個課程以資料收集方式進行，並強化家長的協助。但是一回合下來之後，除了家長配合度非預期一般外，橘老師發現埋藏在「主題探索」資料收集的背後是學生社經背景的「不公平性」，這個「不公平性」影響學生的學習權利，成為橘老師日後設計課程重要的考量因素。

橘：學生會因為家長的一些因素……

我：家庭背景的一些因素……？

橘：對！對對！失去比較多學習的機會。

我：就變成說…家長配合度高的小朋友的学习就會比較多一點！他們的資源就會比較多一點。

橘：對對對！（會議910328）

## 二、行動研究觀的改變

經過課程行動研究的試煉之後，關於研究者和橘老師「行動研究觀」的改變，將從三方面說起：包括「教師即研究者」的體悟、「研究觀」的轉變以及「合作觀」的體認。

### （一）「教師即研究者」的體悟

傳統上總賦予教師「被研究者」角色，對職場教師而言，所謂「研究

者」三字即等同於「專家學者」，它和自己教師身份相悖離，至於課程研究更是學者專家的事，教師們只要在課堂上將專家研究出來的那一套完美課程，忠實的交給學生即可。回顧以往的橘老師雖曾經有研究的經驗，卻仍是傳統「被研究者」的角色。透過那樣的研究經驗，並未轉化他對「研究者」的認知，直到此次身體力行之後，才深刻地體驗出：教師原來不只是被研究者，他還可以轉化被動為主動，成為真正主導自己的研究者。橘老師表示：「教師真的是可以自己做研究的」以及「教師在教室中的每一個思考、動作、每一個反思，都算是一個研究啦！」、「現在對它的想法、看法真的有改變、有轉變！」（橘會議910403）。

透過和橘老師合作的歷程，研究者亦深刻體認，「教師即研究者」並非淪為一個學術上的「口號」而已，它可以實實在在嵌入教師的教學生活之中，和教師的專業生活做結合；教師唯有透過行動研究的歷練，成為自己教室中的研究者，解決自己的課程問題，個人實際的專業理論才會發燒、發酵、轉化專業的生活、增權賦能、成為專業的教師。透過和橘老師合作的歷程，研究者肯定回到職場上的自己，將努力扮演好「教師即研究者」的角色。面對著橘老師研究者述說自己的感受，「看著你並且和你一起做研究，…我覺得等我自己回到職場上教書，我真的是會比較警惕自己，努力扮演好研究者的角色。」（會議910321）。

## （二）「研究觀」的轉變

在課程行動研究之初，研究者曾與橘老師針對「研究」二字進行討論。當時的橘老師一直處在從前所謂的「實驗研究」、「量化典範」的窠臼中，總認為「研究論文」應該是要發展出一套可以類推、放諸四海皆準的原理原則，所以對我們這般侷限在「局部」、「小巧」的質性研究，表現出質疑的態度。

在課程行動研究的歷程中，當研究者和橘老師遭遇許多「無法事先控制」的變因時，總是努力思考解決之道。他曾經因為整個研究「不確定性太大」，而萌生課程早點結束的念頭。或許這一路經歷的是最「實際」的體驗，橘老師漸漸地會以更寬廣的心態看待我們的研究，亦即，理論上的論述如果在現實中空礙難行或多所困難，可以根據實際的情境加以修正，並非一加一就絕對要等於二，我們可以用輕鬆卻不隨便的嚴謹態度看待研究。

橘：那…之前我認為研究應該目標與結果誤差不應太大，要八九不離十，才符合我理想中的一個研究報告呀！可是後來這樣子跟你走過一次以後，慢慢去接收到的訊息就是…其實…像你們讀的課程一樣，研究還是有它……一個很大的空間，你留給別人很大的一節空間就對了，不一定要把它卡死啦！（會議901105）……（略）…

橘：「不熟悉的東西，第一次嘗試一定就是東倒西歪，就像我們騎腳踏車，平心而論啦，都是這樣啦，跌倒的機會比較多的啦！……有錯誤才可以檢討，完美就不需要檢討啦！」（會議901126）…（略）……

橘：未必…設計得很好，就一定如願！因為太多「變數」在裡面。（會議910321）

### （三）「合作觀」的體認

橘老師在和研究者進行課程行動研究之前，曾經和一位竹師研究生合作，當時他純粹是一位「被研究者」的角色，這樣的合作關係，讓他覺得彼此間的互動性並不高，允諾成為行動夥伴之後，橘老師即明白表示，希望能轉變我們研究的關係。尤其當課程實施暫告一段落，研究者針對「技術」、「實際」、「批判」三種課程興趣的意涵和橘老師進行分享，再透過彼此的四隻眼睛以第三者角度觀看錄影帶的方式，尋找「視為理所當然」的課程事件，期待彼此意識上的覺醒。整個後期的課程行動研究歷程，讓橘老師的研究心境產生轉折：燃起停滯許久的動力，並且轉化他對「合作」的研究歷程與結果的看待，亦即「共同一致」、「共同分享」的行動關係，他表示：「單打獨鬥不可行，所以還是期待在學校裡可以找到志同道合的行動夥伴，兩三個有默契的人，互相研究是好的。不要怕人看、怕人家批評，要有開放的心胸，廣納他人意見，否則將會無法進步，阻礙成長。合作比單打獨鬥效果要好多了！」（會議910403）。

## 三、個人實際理論的建構

課程發展的歷程，可被視為是一種「實際的理論」，Grundy (1987, p.50) 指出，行動研究的運用就是讓教育實務工作者從事改善教育實際面向、發展



個人實際理論的歷程，亦即當教師透過課程行動研究，針對教學現場遭遇到的課程事件，進行系統性的探究，完成行動反省的歷程，透過意義的延展，使經驗與問題有機會轉換成個人實際知識的形式。教師個人實際理論可以透過課程行動研究加以建構，誠如陳美玉（民88，頁31-32）所言，隨著教師個人實際經驗的豐富化不斷修正，可以使個人實際理論能更接近的真實想法、更具可行性，並作為教學反省過程的理論依據，有助於個人專業方向的把握。

### (一)促進專業生活的轉化

對教師而言，欲改善教師工作品質，專業化的發展是必要的。但是專業化並不是一種工作實際的變革而是轉化。Carr和Kemmis（1986, p.9）即指出和知識、控制與行動相關的看法：首先，教師對於教育理論與研究的態度和實際必須變得比較有見解；第二，教師的專業自主必須再擴展…；第三，教師的專業責任必須再擴展。雖然橘老師在行動之初，呈現的是被動而非自主性行動，但是透過課程行動研究的理解與體認，橘老師專業生活的轉化，已從十一月的某一次會議後開始引燃，直至研究者淡出現場仍持續在橘老師的教室與個人專業生活中延燒著。在這之間，我曾於電話中接收橘老師下述的訊息：

今天和橘老師通電話，電話那頭傳來爽朗的笑聲，橘老師笑著說：「由於和我一起做研究、對話，揪出他潛在的自然情結，他現在明瞭自己的狀況，已經不像以前那般「懼怕」自然了。他要謝謝我，讓他認清楚自己，如果可以，以後他會多試著去嘗試自然。（研札911109）

### (二)課程觀的「再概念」

經過課程行動研究的洗禮，橘老師轉化他對課程的態度：「教師如何看待師生間的關係，其實就是教師看待課程的態度」。亦即，教師若將學生置於「客體」的位置，運用權威將理想的教科書內容傳遞給學生，課程即是技術性的表現，此時對學生而言，課程意義只存在於「教科書」或「課堂」之中；其次，若教師將師生關係放在「互為主體」的位置，教師關懷重點即轉向為師生之間理解性的互動，關注、建構以及創造師生間的

課程意義！此時「課程」對師生而言，它的意義將會超脫出「教科書」或「他人的」等制式的範圍中，這就是「實際」的課程觀。橘老師表示：

教科書的內容是別人的，不是我的也不是小朋友的，那是別人寫的，那我們（指橘老師與其學生們）可以互相討論到最後的結果。因為課程，都會有一個相對的結果，不是必然會怎樣，但是它會有一些相對的結果出來，那討論到你接受我接受就好了。所以不會有標準答案嘛，就看個人的體驗（橘會議901210）。

用完全異於以往的視界重新理解與詮釋課程的意義，是此次課程行動研究帶給研究者最大的轉化。從前在職場上並不特別思考課程的意涵，經過理論的閱讀、詮釋以及課程行動研究的實際歷程，研究者學會重新審視課程世界裡曾被遺忘的一角，包括權力關係、意識型態、價值、信念等議題，除此之外，要更進一步將這些體認轉化為個人的實踐、建構個人的實際理論。

### (三)「理論」與「實際」關係的體認

「理論」對職場上的教師而言，存在著什麼意義？教師們常有理論不足的污名（denigrated），工具性的意識常會將理論和實際放在一個權威、階層的關係中，所以常會將教師們的感覺導入歧途（Grundy, 1987, p.50），亦即教師對理論的理解與論述總覺不夠堅實，理論似乎永遠屬於專家學者的專業範圍，而實務才是屬於教師的生活範疇，此二者的疆界總是無法跨越、呈現上下位的階層關係。

過去的課程研究者對於所謂的理论並未多加檢閱，過渡依賴理論的結果，使得Schwab批評「當前的課程領域是垂死的」，因為理論無法當作原則加以應用，其次，許多借用而來的理論只適合自己的主題，忽視其他主題實際情境的問題，無法對實際教學問題提供適宜的解決方法。和橘老師合作的歷程，研究者並未一意孤行完全以理論的論述為唯一的最高指導原則，研究者亦不斷省思自己，避免理所當然地落入理論的「霸權之中」：

潛意識中我是否會將我所認同的意識型態或論述視為是最佳、最好的？亦即當我將橘老師導入我所認同的興趣中，我

就會評斷「橘老師是有成長的」，但是這是不是無形之中又落入另一股意識型態的「霸權」之中；亦是一種變相的「再製」，把我認同的意識型態再製到橘老師身上？（研札 901105）。

唯有落入研究者和橘老師課程世界中的實際和課程理論論述互動的辯證歷程，獲致的「理論」最能貼近我們本身需求。雖然行動研究主要是在解決問題，並非生產知識，但是教師在行動中建構自己的實際理論，其實就是「生產知識」的一種行動。只不過所生產的知識是只屬於自己的「知識」，並非放諸四海皆準，人人皆可用的一套「原理原則」。

## 陸、結 語

在當前課程改革脈絡下，課程行動研究成爲教師專業成長途徑之一乃屬無庸置疑之事。本研究藉由研究者與行動夥伴-橘老師歷經「主題探索」課程發展的歷程，不斷思考課程對師生的意涵，因而引發出一連串的轉變與成長，亦即透過課程行動研究的實踐概念，教師獲致「課程觀」的改變、「行動研究觀」的改變以及建構「個人實際理論」的機會以及透過課程行動研究的實踐概念，行動教師亦體認課程行動研究不應停留在「技術-控制」思維層次，除了「實際-理解」之外，更要進一步朝向「批判-解放」的課程理解。本研究的運作歷程與經驗可提供日後欲從事課程行動研究以提升其專業知能教師的參考。

## 參考文獻

- 王雅玄（民86）。教室對話在知識建構中的角色。國教月刊，44(1)，12-19。
- 周珮儀（民88）。從社會批判到後現代-季胡課程理論之研究。台北：師大書院。
- 林生傳（民89）。新世紀教師行動研究的定位與實踐機略。國立高雄師範大學教育學系教育期刊，16，1-31。

主題文章

- 陳美玉 ( 民86a ) 。邁向開放的社會-對話教學法的實踐。通識教育季刊，4(4)，115-130。
- 陳惠邦 ( 民87 ) 。教師行動研究。台北：師大書苑。
- 黃政傑 ( 民88 ) 。課程改革。台北：漢文。
- 甄曉蘭 ( 民84 ) 。合作行動研究：進行教育研究的另一種方式。嘉義師院學報，9，297-318。
- 歐用生 ( 民85 ) 。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生 ( 民89 ) 。課程改革。台北：師大書苑。
- 饒見維 ( 民85 ) 。教師專業成長：理論與實務。台北：五南。
- Beane, J. A.(1997). *Curriculum integration-Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Carr, W. & Kemmis, S.(1986) *Becoming Critical: Knowing through Action Research* . (2nd ed.). Barcombe: Falmer Press. Deakin University.
- Giroux, H. A.(1980). *The Hidden Curriculum and Moral Education-deception or discovery?* Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp.
- Grundy, S.(1987). *Curriculum: products or praxis*. London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Kemmis, S. & McTaggart R.(1988). *The action research planner* (3rd ed.). Victoria: Mckernan, J.(1991). *Action Inquiry*. In E. C. Short (Ed), *Form of curriculum inquiry*. (pp.309-319).New York: State University of New York Press.
- Oja, S. N. & Smulyan, L.(1989). *Collaborative action research: A development process*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Stenhouse, L.(1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann。

( 收稿日：2002.6.25；完成修改日：2002.8.17 )