

行動研究在課程發展中的理念與實踐

林 佩 璇

九年一貫課程政策主要特點在於將課程決策權由中央釋放到地方和學校。然而，權力的釋放並不能保證課程革新的理想必然實現；本文從台灣過去傳統課程發展的分析，說明課程必須在教師的實踐中加以展現，課程革新隱含在行動的架構中。接著從行動研究緣起詮釋行動研究的主要特點，認為課程革新的重點在透過有系統的計畫、觀察、反省以改進課程品質，解放傳統的角色束縛，展現教師實踐智慧，精鍊專業判斷。然而，作者說明除非教師一起來探索自己的教育價值觀，並尋找方法來變早已熟悉的、例行化的教育實踐，否則課程改變與發展是不容易成功的。目前行動研究在九年一貫課程的實踐上存在一些問題，如陷於科技理性，流於次級研究；方法不適切，無助於課程實踐改進；保守被動心態，阻礙成長空間等，都是亟需克服的地方。最後作者提出一些相對應的策略，期望透過掌握行動研究的精神義涵，規劃有效的行動策略，讓課程發革新更能考慮到課程使用的情境脈絡以配合學校和學生的需要，以改進學校的課程品質。

關鍵字：行動研究、學校本位課程發展

本文作者為國立台北師範學院課程與教學研究所助理教授、國立台灣師範大學教育學博士、美國伊利諾大學教育學院哲學博士候選人學術專長為課程評鑑、課程發展、行動研究

我國課程政策隨著社會開放和教育改革，日漸走向分權趨勢，最明顯的例子即是課程發展由中央釋放到學校，這股課程決策權的轉移不僅是對傳統課程發展的省思，更應從教育實踐者的觀點來探討。本文首先探討了傳統課程發展，其次就行動研究的觀點來詮釋其對課程發展的啓示；第三部份討論行動研究在實踐上的困境；最後提出因應的策略。

壹、傳統的課程發展

所謂傳統課程在此意指課程由國家中央教育單位所發展。課程發展的目的在於適用於全國各地；最普遍的發展方式為由上而下的研究－推廣－採用模式。傳統的課程發展主要基於幾點理由：第一，學校課程能和國家的其他目標緊密結合，發揮維護社會秩序，促進經濟成長，及培養愛國情操的功能。第二，課程組織直屬於教育行政單位，課程委員由行政人員及學者專家所組成，因學者深諳課程和學生心理和生理理論能保障教育品質。最後希望藉由國定的統一課程，保障國民教育階段國民基本知識的獲得，並確保各地區國民教育的水準，以提供學習機會的均等(林佩璇，民88，民89)。

然而，此種由上而下的課程發展也遭受許多批評：第一，課程發展不能滿足個別學校的特殊而需要。其次，在中央控制教育政策的情況下，課程發展並不屬於教師的專業活動範圍，因此忽略教師主動的角色地位(House, 1992; Simons, 1992)，容易產生行政決策理想及學校實踐的鴻溝(Kennedy, Sabar, & Shafirri, 1985)。Connely (1972)分析說明政策---實踐間的鴻溝主要源於兩個問題。第一，課程發展者的理念不能有效的傳達給學校的師生，尤其是大規模的課程計畫。Connely 研究發現，儘管在課程計畫實施前，提供教師在職訓練來說明新的教材，教師仍然誤解發展者的理念。因此，他認為在中央控制及實驗室的課程發展架構下，教師對課程的理解仍是相當有限的。第二，教師很少應用課程發展研究發現於學校的教學實踐中。中央的課程研究通常太抽象，未能考慮到學校的個殊性，因此教師很少能應用課程的研究發現(CERI/OECD, 1979)。換言之，在中央控制課程革新下，學校教師缺乏機會參與課程發展，甚至誤解發展者的理念時，他們常會誤用課程革新方案或課程教材(Franke-Wikberg, 1992)。

Connely (1972)指出視教師為課程忠實使用者犯了「實然」與「應然」(is-

ought)間的謬誤，誤認「理想的」課程即是「最適用」的課程，忽略課程所在的环境脈絡。事實上，教師是課程教材和真實教學情境的仲裁者，他們會嘗試各種方法來使用新的課程教材，以配合教室的實際情境，並檢視教學決策的有效性(Ben-Peretz, 1975)。Stenhouse也認為課程發展隱含在行動的架構中，課程必須在教師的實踐中加以展現，亦即，課程發展必須結合於行動研究中。

貳、行動研究與課程發展

一、行動研究的緣起

Lewin是早期被視為影響行動研究最有力的人士(Corey, 1953; Kemmis, 1988; Noffke, 1997; Wallance, 1987)。然而，他的行動研究旨在改進社區的生活，而非直接應用於教育的情境中。在美國，行動研究應用於課程中，可追溯到Tyler的研究(Norris 1990)。早期，Tyler在形成課程發展概念時，主張課程發展是協助教師作課程計畫以協助教學決策。在1930年代，Tyler和Waples進行的教室研究，曾邀請許多教師加入他們的研究行列。Tyler認為教學問題的研究同時兼具教師解決問題的策略及研究方法上的複雜性，因此，他認為有系統的教室研究應重視理論和實踐的雙重功能。

Tyler和Waples更進一步區分了教育研究(educational research)和服務研究(service study)。他們認為教育研究是考驗現存的理論及形成新理論的活動，而此種活動是專家學者對抽象真理的探討。相反地，服務研究以實踐問題為主，著重在了解特殊的情境及改進教學，因此方法上可能比較不精確，但是如此的研究是教師在考驗教學假設時所能做到的(Norris,1990)。雖然Tyler等人引入了教師即研究者的觀念，但仍然區分了專家研究及教師研究。Tyler鼓勵教師評鑑課程以改善教學實踐的概念在「八年研究」中不復存在，因「八年研究」仍以學生的學習結果和績效作為主要的考量。Kemmis(1988)分析主要的原因，在於美國的行政研究，偏重技術和理性的科學管理研究，研究服務政策制定者的性質勝過於服務學校及教師。

在英國，因學術導向的傳統中等學校的課程不能因應新生代學生的需要(Elliott, 1991)。因此，學者主張必須重新規劃學校課程以適應學生的需要和背景。例如，Stenhouse(1975)主張學校課程內容應建立在學生生活的需要上，而

非以學科為基礎；強調教學-學習的過程，以發現探究的方式，取代傳統的傳播方式。

Stenhouse的主張和Tyler的觀點有一相似處，認為教師研究是改進教育的基本功能。他主張發展一種模式以統整課程發展與評鑑，而此基本的整合模式即為研究本位的教學。亦即，教師應依據學生的反應及回饋作為評鑑選擇教材的依據(Elliot, 1997)。Stenhouse所主持的「人文學科方案」(Humanities Project)，即基於教師即研究者的理念，主張教師透過研究可以改進教學的實踐。Elliot說明：

人文學科方案是以教學為依據，是不同於目標或標準為依據的課程改變，因此學校本位的課程革新得以從中蘊釀(Elliot, 1997, p.21)

在澳大利亞，Deakin University的學者，如Kemmis和McTaggart等人對教育行動研究的倡導不遺餘力。他們從批判主義的觀點出發，認為美國的行動研究偏向技術取向，較缺乏政治上的覺醒。而澳大利亞的行動研究不僅分享了英美國家的民主特點和草根模式，同時更強調以教師為中心；教師控制研究的理念(Kemmis, 1988)。Kemmis說明行動研究是「教育研究領域的再概念化的趨勢」(1988, p.35)，不論在問題的發現，方法的探討，或是知識的產生上，具備更多實踐者主動參與的特性。

二、行動研究的義涵

(一)行動研究的要素

一九八一年五月在Deakin University舉行的國際行動研究會議，強調行動研究的「研究」和「實踐」的雙重特質：

教育行動研究是課程發展、專業發展、學校改進方案、及政策計畫發展中的用語。這些活動的共通性在於界定計畫的行動，有系統的觀察，反省，以及改變行動。參與者必須完全投入所有的活動中。(Grundy & Kemmis, 1981, p.322)

行動研究含蓋了計畫、行動、觀察、以及反省等階段活動(Carr & Kemmis, 1986; Grundy & Kemmis, 1981)。每個階段通常稱之為行動研究的要素(moments)。下圖則展示這些要素的關係。

	再建構	建構
對話(不同參予者)	4.反省	1.計畫
實踐(社會情境中)	3.觀察	2.行動

(Grundy & Kemmis,1981,p.32)

行動研究是一個不斷循環過程，連結過去經驗和未來的行動，作有系統的學習 (Grundy & Kemmis,1981)。

(二)行動研究的特色

1. 研究以改進課程為目的

傳統的課程是由理論學者所設計，期能廣泛地應用於不同的情境和脈絡中。相反地，行動研究主張課程應考慮到學校、社區、教師和學生的實際需要。因此，課程發展的目標在於改進學校實踐(蔡清田，2000)。Reynolds (1992)指出課程發展關心的是對教育現象產生一種理解；關心的是人在行動中所賦予的意義；關心的是讓參予者在教育過程中有表達的機會。

Elliot也認為改進教育實踐同時包含結果和過程的品質。他認為學校的課程，不僅顯現在實踐的結果上，而顯現在實踐本身的內在品質上(1991,p.49)。

2. 採取由下而上的途徑

行動研究強調學校變革的中心人物應為學校教師。因此，將傳統由上而下的課程途徑焦點轉移至學校或教室情境中(Elliot,1992; Nevo,1995)。Reynolds (1992)說明行動研究是一種「由下而上」的學校改進。此種改進是

為學校所擁有，雖然外在的研究人員或專家諮詢人員提供建議，但它強調實踐者的智識，強調課程修正建構的特質而非學校組織管理的特性。它主張學校的方案目標和結果是可以討論辯證的，而不是既定的規則。(Reynolds, 1992, p.64)

3. 教師為課程研究發展者

行動研究志在解決實務問題而不在形成教育理論。因此，主張知識是來自於解決實踐問題的行動。換言之，行動研究者相信，課程問題的

解決並非來自理論，或研究的文獻。相反地，是教師在學校中經由教育實踐中所獲得的(Elliot, 1991; Gergen, 1985; Selener, 1992; 蔡清田, 2000)。

4. 強調課程發展的合作參與及反省性

在行動研究中，個人主動投入是參與的要件。傳統上，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。行動研究強調學校教師個人的興趣和期望，因此課程發展被視為教師主動投入組織及建構知識的歷程(Hart, Taylor, & Robottom, 1994)。Brunner和Guzman說明課程發展是

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)

參與的性質也有助於減少課程決策和課程實施間的鴻溝。在參與的過程中，教師會被賦予新的責任以作決策，如此的過程有助於教師採取行動以了解課程目標、方法和相關的資源，並產生新的知識技能和態度以扮演個人的角色(Green & Southare, 1995; Hart, Taylor, & Robottom, 1994)。

在行動研究中的要素中，反省扮演一個重要的角色(Van Manen, 1977; 陳惠邦; 1998; 蔡清田, 2000)。從批判理論的觀點，行動研究反省可以分為三個層次：第一是技術理性層次，課程發展在此層次下，強調課程的績效結果。亦即，課程的發展是以既定的目標來決定課程的效果。第二種層次的反省是實踐的反省，在此層次下，課程發展著重在教師教學經驗的研究。第三個層次是批判的反省，將倫理及道德的標準納入實踐行動中。如此反省關心教育目標，課程內容以及教育行動所牽涉到的正義、平等、以及人的生活目的，因此課程發展在追求建立人和社會環境互動，以培養個人自我了解、學習、及判斷力。

三、行動研究對課程發展的啓示

依據上述的分析，從行動研究的觀點作出發，課程發展必須考慮學校的特殊需要，以學校作為課程發展中心，並展現教師課程決策的專業自主權。

一、課程發展必要配合學生在特定學校及社區環境下的需要

國家課程主張課程發展以國家政治、經濟、社會為主要考量的前題，而行動研究者主張課程以學生的學習需要為主要的依據(Eggleston, 1980; Taylor, 1984)。因此課程應視為學習活動的型態，整體的課程結構是彈性的及動態的。

二、學校是課程發展中心而非外在機構的課程實驗場所

學校本位的課程發展代表課程的決策權由中央轉移到地方及學校。Spinks (1990)指出在責任轉移的過程中，學校面臨三種新的任務：發展課程以滿足學生的需要；發展有效的管理技巧以及透過資源的運作傳遞課程給學生；將課程發展納入學校的日常作業之一。換言之，如果課程要配合學生的需要，強調地方及學校的文化特色，那學校應作為課程發展中心。

三、教師課程決策的自主權

在課程決策權轉移過程中，學校由中央和地方教育行政機構取得合法的權利和責任，因此得以獲得更多的自主專業權，來管理課程發展的過程(CERI/OECD, 1979)以展現他們的實踐智識，並精鍊其專業判斷。

1. 教師的實踐知識

「課程發展是經由自我評估而繼續改變和發展的過程」(Keiny & Weiss, 1986, p.160)。Ben-Peretz，說明，教師作為課程發展者

會全力以赴地精選及嘗試不同的方法，在具體的教室情境中考驗課程教材的有效性。教師在此種活動中所獲得的經驗有助於增進他們改編教材的能力，以配合學生的需要和因應不同學生的學習情境。(Ben-Peretz, 1975, p.151)

教師參與課程發展中，必須學習新的知識，成為自發的學習者。因此，他們要突破「絕對的知識」和「問題只有單一答案」的態度，從不同的角色及立場來了解問題。在課程發展中，教師研究的觀念及能力被激發出來，課程發展也成為研究的行動。教師的專業地位在主動探討問題和詮釋個人的理解過程中得以奠立。

2. 教師的專業判斷

Stenhouse 認為課程發展的主要關鍵在於發展者必須為研究者。他主張課程研究及發展應奠立在教師的專業判斷上(Norris,1990)。Hopkins (1992) 進一步將專業判斷區分為直覺的(intuitive)、思慮的(considered)、和精鍊的(refined)專業判斷。直覺的判斷是教師日常活動的一部份，作為督導及評鑑自己和學生的行為。大多時候，教師依賴直覺判斷來處理學校工作業務。當教師對個人的直覺判斷沒有信心或是不能應付某些重要的問題時，教師必須做思慮的判斷，採取行動來檢視直覺判斷。思慮判斷的產生是經由反省及更進一步的探究而得來的。Hopkins 認為使用直覺及思慮的判斷是教師日常的活動，兩者均來自課程的實施中。然而課程的革新通常會產生為教師不熟悉的新工作情境，因企求課程革新的成功，教師常會注意到一些比較有利的證據，因此專業判斷可能有所偏頗。在此情境下，精鍊的判斷是有必要的。他進一步提出一些方法以增長個人精鍊專業判斷的能力：(1)和同事討論改變的程度及策劃的優先順序；(2)建立大家同意的判斷標準；(3)相互觀察教室的教學；(4)接納並採用別人提供的意見。總之，課程發展能提供更多與人互動的機會，尋求共識，和分享閱讀資料，而這些增進精鍊判斷的方法正是課程發展的關鍵。

參、行動研究在實踐上的困境

台灣過去十幾年來，自傳統課程發展，開放學校選擇民間出版教科書用書，以迄目前的九年一貫課程推動，在一波波的課程改革中，釋出「教師即研究者」和「行動研究」等概念。亦即，行動研究關切的是「變革」，行動研究並不只是單純主張因為「有缺失或失敗所以才需要變革或改進」，而是認為「專業」之所以成為專業，「變革」是其中不可避免且重要的一部份(夏林清等，2000)。其中以成為專業，「變革」是其中不可避免且重要的一部份(夏林清等，2000)。其中心的觀點在說明課程發展或研究不應只是「學者專家」的責任或專利(歐用生，民90)；而是教師在變革中的反省和行動藉以提昇專業的重要機能。此理念也正如Lawrence Stenhouse (1975)所指陳的：除非教師一起來探索自己的教育價值觀該如何改變，並尋找方法來變他們早已熟悉

的、例行化的教育實踐，否則課程改變與發展是不易成功的。然而，這十多來前，行動研究雖成爲教育人員耳熟能詳的名辭，但落實在實踐上卻也存在一些問題，值得省思。

一、陷於科技理性，流於次級研究

傳統研究假設實務問題是具有通用的解決之道，所依循的是科技理性(夏林清等，2000)，認爲抽象不變的命題知識才是真理(Fenstermacher, 1994)。行動研究者辯駁傳統研究的主張爲：傳統研究所謂的「理論」由一群所謂的專家學者對教育實踐所作的有效知識宣稱，然而不論是研究的過程、方法、和技術都和教師日常語言不同；而以教師爲實驗對象所導出的理論，與教師對生活的實體，更是大異其趣。此種理論對教師而言，更是經驗遙不可及的知識(Elliott, 1991)，是一種[隔離的真理]---被研究者的聲音乃是透過專家的用語加以轉化，而不是真實的教育生活(Elliott, 1991；張芬芬，2001)。

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，是一種反省的理性。然而我們發現實務工作者在呈現關心的議題時又不自覺地落入科技理性的陷阱。最明顯的例子，即實踐者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？」教師自認爲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，便是認爲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視爲一種次級研究。

二、方法不適切，無助於實踐改進

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，因此模糊改進的重心而事倍功半。

伴隨著改進的問題未具體澄清，行動策略也出現一些困境：一是試圖發展一個策略解決所有關心的問題；一是參照現有的作法依樣化葫蘆，也因此產生另外一種「移植」的現象。正如目前，推動「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

軌。

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。

三、保守心態，阻礙成長空間

教師以實踐者自稱，認為研究不屬於自己的專業範圍，究其原因可歸納為三：第一，是教師的孤立，教師在現有的制度下(尤以國小級任制)，教師的活動多以教學為主，和學生共同作息；教師認為自主的定義等同於「不受干擾」。雖然包班的教學有助於師生的互動，然而它也是阻礙教師互動的主要原因之一。在孤立的物理空間、教室活動、以及緊密的課程安排下，教室自成一天地，將重心放於自己學生身上；教師少有時間走出自己的教室之外，與其他的教師分享教學經驗，行動研究主張教師將問題和同儕分享，在傳統的習慣下也成了新的挑戰。

其次是冷漠的心態，行動研究主張的授權觀念，在鼓勵教師表達自己的關心，展現自己的實踐智慧，呈報自己的行動策略；然而近年來行動研究隨著課程改革成了教育政策所推動的「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。此種保守的教師心態，也正是阻礙課程改革的原因。

第三，教師被動無奈感，行動研究是一種反省理性，以協助教師在面對複雜和不確定的狀態時採取負責的行動。行動研究應是自發性的成長歷程，而不是外在賦予它或要求它做什麼改變(夏林清等，2000)。學校是教師教學之所在，同時也是「行政的運作中心」，資源提供場所，教師長久以來習慣在既有的環境中安份地完成教學任務。然而，也因為過度依賴學校時間、人力、空間等安排，忽略主動爭取更多資源的機會，或只能無奈地接受既定的補助，或感慨地表示無可耐何。最常聽到的聲音是「學校不支持」、「經費不夠」、「時間不夠」等問題。行動研究鼓勵教師成為自主決策個體，解決問題所必要的支援或資源必須主動爭取，我們同意也知道，現實的環境中的確存在一些不利的外在條件，但我們也相信解決問題的方法不是只有一種，

尋求管道爭取各方的協助，也有賴主動的規劃。

肆、結語與啓示

行動研究致力於改進實務，它應用於教育上，最早即以課程改進為目的，如杜威和Stenhouse等人所倡導的課程發展。它對課程發展最大的影響在於促使草根模式的學校本位課程的發展和主張教師作為課程發展研究者。行動研究在課程發展上的基本理念可歸納為四：第一，如果課程要配合學校的需要，教師應主動參與課程發展，在參與中，他們對學校的情境會發展出更深的洞察力，並獲得更多的資源。亦即，當教師愈有權力參與時，他們愈能控制決定權而影響課程的運作與實施(Pursley, 1996; Whitmore, 1988)。其次，教師比其他的人更了解學生需要，因此他們的知識在協助處理課程發展上所遇到的問題是必要的寶貴資源。第三，參與課程發展是一種解放，促使教師從新的角度來了解不同資源的價值，以及重新審視自己的角色(Fetterman, 1994; Rappaport, 1987)。第四，當學校及教師參與課程發展時，他們比較能考慮到課程使用的情境脈絡，而增加課程的可用程度及品質。

行動研究在發展的早期，曾遭到許多嚴厲的批評，如方法不精確，對教師研究能力的質疑等。在台灣行動研究也面臨一些困境，如自陷於科技理性、方法不適切、和保守的心態等，就此困境，提出幾點淺見加以因應：

一、由學校問題作出發

課程發展因應學校本身的特色和學生的需要作為發展的基礎，因此研究的重心應以學校的問題為前題，而非迎合中央政策的規定，如此，學校課程品質方得以提昇，而不致流於人云亦云的形式作風。

二、從小處著手

課程發展是一個多樣性的活動，所必須克服和解決的問題自是不斷因應而生，然而問題有輕重緩急，建議研究從小處著手，以方便規劃更有力的行動策略加以因應。

三、進行對話反省

合作參與是行動研究重要的內涵之一，課程發展是一種專業活動，而前述提及精鍊專業判斷的有效方法之一，便是與同伴對話，協同合作的關係(陳惠邦，1998)。從行動中反省，對行動加以反省，以作為下一波行動改進的依據。

四、主動爭取資源

以往教師的資源大多來自學校，行政提供多少資源便做多少事。然而，課程發展要解決的問題，可能不是單靠學校單薄的行政支持便可以達成的。為了解決課程上的問題，教師可以從另一角度來審視各種資源的可能性，否則容易藉口行政支援不足，阻礙課程改進的空間。

五、勤作札記

行動探究重視的是原始資料，而不是二手的被記錄下來的訊息，是從行動中意識到或反省所表現出來的智慧(張芬芬，2001, p.17)。不論是在課程發展中覺知到的問題，或構思到的課程方案，立即摘要是提供課程改進有力訊息，此種訊息有時是長期經驗下內隱知識的浮現，如未加以掌握可能稍縱即逝，而札記記錄除有助於發現問題外，也是與人分享的重要資料來源。

六、不斷更新

行動研究之所以可以解決實踐者關心的問題，主要精神在於配合環境脈絡的獨特性不斷地反省更新，當一個行動策略規劃之後，仍有賴不斷的修正創新，實務問題才得以立即因應解決。

行動研究在歐美國家已建立起一地位，相同地，課程發展在行動研究倡導下，也主張教師作為課程發展研究者，學校本位的課程發展以滿足個殊學校的需要，然而，在傳統由上而下的模式主導下，教師課程發展的專業和自主性相當有限，需要更多的嘗試努力，以及勇氣去面對它。

以往當課程發展由他人主導研究時，教師雖然採用既有的成品，但是缺少了一份投入的熱情。如果教師發現課程為自己所擁有時，他們有權力改變它，他們的投入自然會更多。一位教師參與台北縣鄉土活動課程發展時說

明：「以往當社會或家長質疑課程教材時，老師也覺得很無奈，因為不是他們發展的；現在自己參與發展時，會更去關心課程背後的理念，了解學生的需求。當社會再提出質疑時，教師更有能力去分析辯駁。」如此透過行動的研究分析，正是課程改進的原動力；我們也相信，教師可以讓課程變得更美妙。

參考文獻

- 林佩璇(民88)。學校本位課程發展的個案研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教育博士論文。
- 林佩璇(民89)。行動研究與課程發展。研習資訊，17(4), 36-41。
- 夏林清等譯(2000)。行動研究方法導論---教師動手做研究。台北：遠流。
- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 張芬芬(2001)。研究者必須中立客觀嗎：行動研究的知識論與幾個關鍵問題。載於中華民國課程與教學學會主編，行動研究與課程教學革新(p.1-32)。台北：揚智。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。台北：五南。
- 歐用生(90年10月)。建立二十一世紀的新學校—校本課程發展的理念與實踐。論於發表於課程教材革檢討與展望系列座談會(1)：學校本位課程發展。台北：國立台北師範學院。
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Informal Section/ Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159.
- 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.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Flamer.
- CERI/OECD (1979). *School-based curriculum development*. Organisation for economic cooperation and development (OECD).
- Connelly, M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2-3),

161-177.

- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Eggleston, J. (Ed.). (1980). *School-based curriculum development in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliot, J. (1992). What have we learned from action-research in school-based evaluation. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school based evaluation: A research perspective* (publication, no. 77). Lillehammer: Oppland College
- 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. (1994). The knower and the know: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education, 20*, (pp.2-56). Washington: AERA.
- Franke-Wikberg, S. (1992). Scandinavian experience concerning school-based evaluation and its impact on the development of curricula, classroom processes, and teachers competency. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school based evaluation: A research perspective* (publication, no. 77). Lillehammer: Oppland College
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist, 40*(3), 266-275.
- Greene, J., & Southare, M. (1995 Apr.). *Participatory approaches to Evaluation for supporting school management: Three case studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384634)
- Grundy, S., & Kemmis, S. (1981). Educational action research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (1988), (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed., pp. 321-334). Victoria: Deakin University.
- Hart, P., Taylor, M., & Robottom, I. (1994). Dilemmas of participatory enquiry: A

- case study of method-in-action. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(3), 201-214.
- Hopkins, D. (1992). A new "era" for school self-evaluation. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- House, E. R. (1992, June). Future policy for school-based evaluation. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- Keiny, S., & Weiss, T. (1986). A case study of a school-based curriculum development as a model for INSET. *Journal of Education for Teaching*, 12(2), 155-162.
- Kennedy, K. J., Sabar, N., & Shafirri, N. (1985). *Knowledge utilization and the process of curriculum development: A report*. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 103-106
- 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.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. New York: Elsevier Science.
- 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.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. New York: St. Martin's Press.
- Pursley, L. A. (1996). *Empowerment and utilization through participatory evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University.
- Reynolds, D (1992). From school effectiveness to school development: Problems and possibilities. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- Selener, J. D. (1992). *Participatory action research and social change: Approaches and critique*. Unpublished doctoral D dissertation, Cornell University.
- Simons, H. (1992, June). Towards professional schools: The state of the art of school-

- based evaluation. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (publication no.77) . Lillehammer: Oppland College.
- Spinks, J. M. (1990). Collaborative decision-making at the school level. In J. Chapman (Ed.), *School-based decision-making and management* (pp. 121-141). Falmer.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Open University.
- Taylor, C. A. (1984, June). *School-based curriculum development. Paper presented at the International Conference: Education for the Gifted "Ingenium 2000"*. Stellenbosch, Republic of South Africa. (ERIC Document No. ED 292 221)
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6(3), 205-227.
- Wallance, 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), 91-115.
- Whitmore, E. (1988). *Participatory evaluation approaches: Side effects and empowerment*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University.

(收稿日期：91.1.4；作者修改完成日：91.3.1)