



透過課程行動研究進行教師在職進修

蔡清田／國立中正大學課程研究所所長與師資培育中心主任

本文旨在說明教師的「進修」與教師的「研究」，及兩者結合的可能性；作者進一步主張「行動研究」可以作為結合教師的「進修」與教師的「研究」之可能性，一方面，可以協助教師順利進行學校層次與教室層次的課程發展，另一方面，更可以促進教師專業發展。

一、進修或（和）研究？

（一）重進修、忽研究

就教師的「進修」而言，近年來台灣地區相當重視學校教師的「進修」。就目前學校教師在職進修的現況而言，中小學教師利用週三教師進修活動參加學校或地方政府主辦的研習活動，或到師資培育大學修習教育專業學分或任教專門科目學分。

在這種研習活動當中的「進修」，通常都是安排學者專家的講演，或是新課程內容的說明或是新教學方法的介紹或是教育政策的宣導。這類的「進修」方式是由上而下的研習活動，學校教師是被動的，旨在聽演講，取得積點，或是獲得學分，作為認證或晉級的工具，忽略教師的「研究」，而且這種「進修」途徑，往往也很少能夠完全配合學校教師「課程教學」的實際需要，不一定能夠完全結合「進修」、「研究」與「課程教學」。因此，此種由上而下的教師進修方式，研習課程與方式不甚理想，缺少專業發展的理念（歐用生，1996），往往只重視教育理論的「進修」，忽略「課程教學」實際問題，漠視教師所進行的「研究」。



崇高的教育理念固然重要，但是，解決學校教師在教室情境當中所實際面臨的問題更是當務之急，因為學校教師們急欲獲得的知識是關於自己在教室日常教學工作情境當中所面臨的實際問題。因此，此種只有「進修」忽略「研究」分離的現象，漠視學校教師的「課程教學」實際，亟待改進。

（二）以研究為基礎的教師在職進修

就教育理論而言，學校教師在專業團體中具有多種角色，其中最重要之一是從事研究，以適應外在社會環境的需要。研究應有兩種意義，一指創造發明的研究，一指教師革新本身教育觀念與學識的研究，以增強教師團體之專業性質（林清江，1986）。事實上，就「教育研究」的實用程度而言，可將「教育研究」大致區分為教育的「基礎研究」、「應用研究」、「行動研究」等三種類型（蔡清田，2000）。嚴格說來，「行動研究」只是一種與「基礎研究」及「應用研究」並列的研究類型之一，而不是一種研究法（黃政傑，1985），不過由於「行動研究」強調了研究功能與實務工作的結合，同時也提昇了實務工作者的研究能力，裨益於教育實際問題的解決，因此「行動研究」以逐漸受重視（陳伯璋，1988）。

特別是，教師是學校教育工作第一現場的專業人員，最瞭解教室問題與學生需求，能利用觀察訪問以瞭解學生的學習情形，並分析學生的週記、考卷、作業、心得報告與作文等文件以瞭解學生的生活世界，並根據這些一手的研究資料，改進課程教學，建構適合教室情境的課程教學理論（歐用生，1996）。因此，所謂「教師即研究者」與「行動研究」的教育改革運動觀點，主張由實務工作者研究自己的實務，教師研究自己的課程教學實務，是一種促進教師專業發展的一種重要策略（歐用生，1996），可以結合教師的「進修」、「研究」與「課程教學」。



二、結合「進修」與「研究」的教師在職進修的變通方式

1960年代與1970年代的英國學校教師教育專業自律自主相當受到尊重與肯定。然而，在「人文課程方案」（The Humanities Curriculum Project）進行課程改革的推廣研習活動之前，教師卻很少享有機會參與事先經過周密規劃的教師在職進修研習活動。一位參與「人文課程方案」課程改革的教師布瑞思福（Charles Beresford），解釋此種透過教師在職進修研習的方式，不同於以往，其最大的差異，乃在於「人文課程方案」透過事前精心規劃的教師在職進修研習活動之策劃，以落實教師專業發展的理念（Beresford, 24/5/1994, 4）。

另一位參與此方案的教師雷伯特（Bev Labbett）回憶指出課程計畫小組曾經告訴參與的教師：「我們並沒有任何硬性規定與建議，但是，我們課程計畫小組邀請你們教師和我們一起進行課程探究，課程計畫小組所發展出來的假設性教學策略，是用來做為教師在教室情境中採取教育行動的課程教學指導綱領」（Labbett, 27/4/1994, 3）。教師在教室情境中進行的是一種在教學過程中實踐並建構理論的教育行動。

英國「人文課程方案」強調教師在教室情境中與學生交互作用的動態歷程，主張課程發展必須落實在教室情境中，教師必須將課程加以實地考驗，以進一步探究課程潛能，並在教學中實踐課程當中的教育理念，並根據學生的學習進步情形，反省檢討自己的教學，以提昇學生之學習品質。史點豪思（Lawrence Stenhouse）利用「教師即研究者」的途徑發展課程，鼓勵教師將「課程」視為「有待教師於教室情境中加以考驗的研究假設」，更強調教師參與課程發展的重要性，教師必須在教室情境扮演研究者之角色，將「課程」視為「有待教師於教室情境中加以考驗的研究假設」，並採取行動研究考驗課程研究假設。



另一方面「人文課程方案」計畫小組舉辦教師研習，協助參與方案的教師獲得實施新課程的知識、技能、態度與興趣。事實上，教師經由探究課程理念以進行教學，也可以如學生一般進行學習，獲得「教學相長」之效，換言之，教師在職進修的重要性也說明教師參與課程發展可以經由課程設計與詮釋以獲致教學相長。

三、行動研究結合教師的進修、研究與課程教學

「行動研究」探究實務工作者自己相關工作的問題，是一種由實務工作者在社會情境當中所主導的自我反省探究的方法，可以協助實務工作者從其實務工作過程當中進行學習、關注其實務工作、瞭解其實務工作的生活世界等三方面的合理性和公平性有所進步（Carr & Kemmis, 1986）。「行動研究」可以有效結合教師的「進修」、「研究」與「課程教學」，協助學校教師獲得教育專業發展，建立「教師即研究者」（teacher as researcher）的地位（Stenhouse, 1975; Elliott, 1991），適合教師使用（歐用生，1996）。

就教師而言，「行動研究」係指教師在教室情境的研究、探究與試驗，是教師嘗試改進本身的教學，並透過教學實務來檢證教育理論基本假設的一種行動（蔡清田，2000）。學校教師在教室情境當中考驗「課程」，瞭解「課程」在教室情境中實際運作情形的歷程。學校教師應該運用理論性與實證性的研究發現，確實把握研究的問題，並瞭解到教學情境整體性與「課程」情境的特殊性。教師採取「行動研究」乃在於因應不同的「課程」情境，並發現教材的深層意義與多種潛能，並將具有豐富想像力的「課程」，運用於教室教學情境當中（蔡清田，2001）。在「行動研究」過程當中，學校教師是「課程」的探究者，扮演著「教師即研究者」的角色（蔡清田，2002）。參與「行動研究」往往是出自於學校教師的自願，而非受到行政命令的規定；而且「行動研究」也



可以提供實務工作者一種另類變通的在職進修途徑，以塑造教師自我認同的教育專業角色，提昇教師的教育專業自信心與專業自尊（Rosaen & Schram, 1997, 263）。

從行動研究的觀點而言，學校教師應站在務實的角度，反省檢討教學歷程以提昇學生學習之品質。課程是學校教師與學生在教室教學互動歷程中進行學習生活的教育媒介，學校教師可以探究並考驗課程中的教育理念。事實上，課程是教師在學校與教室情境當中進行「行動研究」的實驗程序規劃說明書，亦即，課程是一種有待學校教師在教室情境當中加以實地考驗的暫時性研究假設，而且置身於教室當中的教師則是進行教室課程「行動研究」的主要靈魂人物，以教學實務經驗考課程當中的教育理念，並根據教室課程「行動研究」結果修正或否證課程中的教育理念。

「人文課程方案」要求教師承擔一種在教室情境當中進行研究教學實務的專業責任，而且，此種教育任務也將教師導入研究的專業發展歷程（Rudduck, 1985）。史點豪思主張「教師即研究者」，而且指出學校教師負責班級教室情境當中的教學，教室是進行考驗教育理論的最理想之課程實驗室；學校教師也是在學校與教室情境當中進行參與觀察的最佳研究人選。從任何的研究角度而言，我們很難否認學校教師周遭充滿了許多研究的機會（Stenhouse, 1981, 109）。

「人文課程方案」採取「教師即研究者」的改革策略，鼓勵教師的教育專業信心，進行教室「行動研究」，以改變教師的教室教學方法（Elliott, 1993）。一位「人文課程方案」課程計畫小組成員艾略特（John Elliott）指出：在沒有明確的改變方向指示之下，如何促成學校教師改變其教學方法？此



問提的答案是，要求學校教師進行研究，研究教師自己的教學實務——要求學校教師進行教學實務的課堂教室行動研究，希望學校教師能夠根據自己教室行動研究的結果，以改進自己課堂教學的行動——因此，解決問題的方法，就是協助學校教師研究自己教室課堂的教學實務（Elliott, 11/5/1994, 2）。

當然最重要的還是學校教師自己本身應該具備教育專業信心，相信自己能夠勝任教室研究的專業工作，俾使課程教學與研究能相互結合，縮減課程理論與教學實際的差距。史點豪思更進一步地闡明「教師即研究者」之教育邏輯：課程研究與發展應該是屬於學校教師的教育專業領域，其理想的教育狀態是外來的課程規範說明，應該是用來協助補充教室班級教學情境當中，個別教師個人所進行的課程教學研究發展方案，以便改進學校教師在教室情境當中所進行的教學工作。學校教師的教學工作不僅應該是被當作研究的主要對象與題材，學校教師本身也應該進行研究，學校教師也應該對自己的班級教室教學進行研究，換言之，「教師即研究者」，學校教師是自己的班級教室教學情境之研究者（Stenhouse, 1975, 143）。

在「人文課程方案」當中，「行動研究」的概念彰顯了學校教師反省檢討能力之課程教學變革的重要性。「行動研究」的課程改革概念，協助學校教師從教育過程當中獲得學習，從課程教學事件當中學習；「行動研究」的課程改革概念不僅創造了學校教師專業發展的機會，並且協助學校教師從教室研究當中增進學校教師的教育專業素養。換言之，學校教師透過教室情境當中的「行動研究」瞭解教學實務問題，並且基於此種課程教學研究的基礎之上，學校教師得以發展並轉變其教學實務，並進而發展其教育專業理解與教學專業知能。



四、結合教師進修與研究的課程行動研究

「行動研究」可以適用於課程的研究發展、教學方法、學習策略、學生的態度與價值、教師專業發展、班級經營與學校行政等方面。而且，「行動研究」強調實務工作者的教師與研究學者共同合作的關係，這也是一種嶄新的進修方式（陳伯璋, 1988; McNiff, 1995），提供教師新的技術方法，增強教師的教學問題分析能力，診治特定情境當中問題，提昇教師的教育專業自覺，藉以改進教師實務工作與學術研究之間的溝通問題。

「人文課程方案」課程計畫小組成員透過「開放參觀日」、「正式入會典禮引導會議」、「中心受訓研習」、地方專業網路以及「教師會」等方式辦理「人文課程方案」的教師在職進修的研習會議，協助教師進行課程行動研究（蔡清田，2001）。「人文課程方案」的教師在職進修研習會議的主要目的在於協助與會研習的受訓教師，增進教師對此課程改革方案的教育理解，幫助教師改變對教師自己本身的教學與學生的討論學習之觀點，並設法鼓勵教師在自己的教室情境當中進行「行動研究」，以實踐課程改革的理念。這些研習會議，都是一種透過教師在職進修研習會議的教師教育專業發展活動。

在「人文課程方案」的學校教師在職進修過程當中，史點豪思重視行動研究，亦即，學校教師將教室視為課程實驗室，並在教室情境當中長期地運用訪談、分析、觀察……等方式深入分析教室教學情境，參與課程研究發展，而不光只是靠外來的研究人員進行短期的課程研究。另一方面，「人文課程方案」強調教師必須發展敏感的、自我批判的觀點，亦即，教師本身要能敏感的觀察教師自己本身的教室情境，探究自己的教學，以參與課程改革的教育革新行動。同時要具有主觀的批判精神，對課程進行批判考驗（Stenhouse, 1975）。



教師在職進修是一種讓教師利用行動研究，以作為改進教師教學的根據，學校教師運用行動研究，進行教學反省思考，並將教育理念轉化為實務的教育行動。因此，在教師進修過程當中，「課程」便是學校教師進行「行動研究」的媒介，教師透過「課程」的行動媒介，進行有關知識、學習、教學與教育本質之學習（Stenhouse, 1983）。

一方面，教師在職進修是指教師在一種不斷反省的教學過程當中，進行「課程」的選擇組織發展的動態歷程；另一方面，「行動研究」則是指學校教師企圖透過課程探究的實驗歷程，以實踐「課程」理念的教育行動嘗試（Elliott, 1991）。在「人文課程方案」的教師進修過程當中，教室是一個「課程發展」的實驗室，旨在透過以「行動研究」為依據的教師在職進修，增進教師的自我教學反省能力，並藉此開展教師專業發展的教育潛能。

「人文課程方案」的教師在職進修過程當中，通常不用「訓練」而使用「教育」這個字眼，因為「訓練」蘊含了一種專家與新手之間純粹技術轉移的單向傳遞關係，然而，這是不同於「人文課程方案」學校教師在職進修研習會議之主要功能旨在發展培養學校教師對此課程改革教育方案之理解與「行動研究」實踐能力。

「人文課程方案」的教師在職進修，提供新教材、介紹新的教學方法以及新的教育觀念，以協助教師進行「行動研究」。一方面，參與「人文課程方案」的教師必須願意質疑自己的教學，作為教學改進的基礎。另一方面，參與的教師必須具有研究自己教學的技能，並利用這些技能在實際教學中考驗理論。而且，參與的教師必須願意和其他學校教師相互觀摩教學，一起討論，並作公開、真誠的檢討。換言之，參與的教師必須要能發展「擴展性的專



業」，並系統研究教師自我的教室教學和研究其他教師的教學，以及利用行動研究的技能考驗課程理論，以達成教育專業自主的個人發展與教師專業發展（Stenhouse, 1975）。

在教師在職進修活動過程當中，「課程」不是一套教材或是授課的大綱和內容，而是有待學校教師在教室情境當中加以實地考驗證驗的一組暫定的「研究假設」，教師不可無條件地盲目接受外來的「課程」，而須加以批判性的考驗和進行研究檢討（Stenhouse, 1975）。教師宜採取研究的立場與探究的態度，加以公開的批判和實地的教室教學實驗，以決定其教育的價值適當性與可行性。因此，每一個教室都是考驗「研究假設」的課程實驗室，亦即，教師應將教室視為課程實驗室，在教室情境中採取教育行動，進行教室的「行動研究」，從中獲得一些暫時性的課程「研究假設」，作為改進課程教學的依據。

「人文課程方案」課程計畫小組在教師進修的手冊當中，提出要求學校教師蒐集資料並進行「行動研究」之「待答問題」如下：

1. 當學生進行討論時，你介入或干預討論的情況如何？效果如何？為什麼？
2. 你是否迫使每位學生對社會爭議的矛盾議題採取某種道德立場？如果是如此，則對學生產生何種效果？
3. 反省性的討論通常步調緩慢，甚或導致教室討論進行時的沈默。你是否主動打破此種沈默？
4. 你擔任討論主持人時是否言行一致，立場超然、並讓學生覺得你值得信賴？
5. 你是否習慣性的重複或重述學生的發言內容？
6. 你是否要求學生討論一定要達成共識？



7. 你是否常常肯定學生的觀點？
 8. 你是否常常問一些你自己已經知道答案的問題？
 9. 你在何種情況之下會提供給參與討論的學生一些參考資料與『探究證據』？
 10. 你在處理社會爭議的矛盾議題時是否採取『程序中立』的立場？
 11. 你是否利用一首詩或一幅圖或一張照片等各種不同的探究資料以傳達你個人之意見與觀點？
- (Elliott, 1971, 100)

參與「人文課程方案」的教師非常認真進行此種「研究」，魯達克（Jean Rudduck）舉出一個「教師即研究者」的實例，她說：「在『人文課程方案』當中，有一位令人印象深刻並經常被引用的學校教師從事課程改革實驗的實際範例，這位學校教師曾經針對其教室班級的課堂討論加以錄音整理，這位學校教師自己說道：『我傾聽我班上學生進行教室討論教學的錄音內容，我大吃一驚，因為我是如此的宰制教室課堂當中的班級教學過程。我出口成章，字字珠璣，我道盡我的智言慧語，但是我從未自學生的討論過程當中獲得教學相長，一直到我親自將教室班級討論教學過程的錄音加以倒帶整理，並再次傾聽班級學生在教室情境當中的討論過程與內容』。這是一位十分令人欽佩的研究教師——將教師自己班上的教室課堂討論內容加以錄音、倒帶整理、注意傾聽教室情境的一舉一動，並根據此種回饋資訊以改進自己的教學策略」（Rudduck, 24/5/1994, 12）。

以「行動研究」為依據的學校教師在職進修活動當中，強調教育改革重點乃在教學的方法與教學過程，而不只是教學的內容。以「行動研究」為依據的學校教師在職進修活動重視學校教師的教育專業能力，因為真正從事教學的人



是學校教師，因此，教育改革必須以學校教師為主體，才能真正地落實，而且學校教師必須是專業的教育研究人員，亦即「教師即研究者」。

所謂「教師即研究者」是指學校教師將教學本身視同「實驗」的過程，並將「課程」當作是一種「研究假設」，強調學校教師具備反省批判能力，以考驗課程教學實驗的測試結果（Elliott, 1991）。因此，「課程」是界定在可以讓學校教師根據學校教師的教學反省、教育理解、教室教學的「行動研究」實踐教育行動，以引導教育行動的解構與重新建構人文社會學科知識範疇。

五、以民主平等的協同合作方式進行課程行動研究

「人文課程方案」的教師在職進修過程中，最重要的是教師的反省能力與專業信心，更強調教師必須與其他教師、專業研究者之間建立合作關係，甚至，有時還可與學生一起合作。藉由協同合作方式，以增進彼此間的專業發展與教育理解，進而促進課程研究發展與改革。因此，「人文課程方案」課程評鑑小組主持人麥唐納（Barry MacDonald）指出：史點豪思向學校教師說明：「學校教師是專家，學校教師的決定最重要，學校教師要在教室情境當中考驗研究假設，學校教師可以在使用試用教材之後，告訴課程計畫小組成員如何進行下一步驟；教師如果試用教材之後，發現試用教材無助於教學品質的提昇，則教師也可將試用教材丟棄不用。」（MacDonald, 4/5/1994, 8）

「人文課程方案」計畫小組成員十分尊重教師，例如，一位參與此項課程的教師雷伯特（Bev Labbett）便說明其親身的體驗：史點豪思認為課程計畫小組的研究人員與學校教師之間的關係是平等的。——課程計畫小組成員要求我寫出我的實際教學經驗，並加以發表，這對一個在教室層次進行教學的學校教師而言是相當的不尋常——當魯達克訪問我的時候，我很訝異的是，她並沒有



命令我教什麼，而是很認真地傾聽並記錄下我在『人文課程方案』當中的教學經驗——我記得史點豪思曾經說過：『我很怕講演，因為就怕你聽完講演之後就完全相信我所講的內容』——課程計畫小組成員並沒有明確的指示或命令學校教師，相反地，課程計畫小組成員傾聽學校教師的意見，並加以整理作成報告，這是一種完全不同的關係。（Labbett, 27/41994, 6）

課程計畫小組爲了鼓勵教師的教學自信與教育專業能力之發展，課程計畫小組邀請學校教師共同合作參與「行動研究」，並在各種場合上推崇教師爲課程改革與發展的重要人物，而不是將教師視爲教育改革的旁觀者或純粹的接受者與消費者。

六、建構課程行動研究專業網路

英國「人文課程方案」的學校教師在職進修推廣研習活動，在一九六〇與一九七〇年代期間，提供一種英國學校教師「專業網路」，這也是一種學校教師專業發展的嶄新途徑。當時參與「人文課程方案」教師在職進修的學校教師，經由英國東英格蘭大學（University of East Anglia）教育應用研究中心（Centre for Applied Research in Education）以及各地方教育當局之「教師中心」以及課程推廣研習會議等各種教育聯絡的學習溝通網路，課程計畫小組成員和參與此課程改革方案的教師們，一起探討教育理念與教學活動，他們建構了教育研究網路與教育社區。這一個相互支援的系統，需要具有以下幾項功能：

（一）支援學校教師進行行動研究

這個支援系統最好是由政府組織、民間機構、學者專家、學校教師、教育社團組織、地方教育人士等所共同組成。例如協助學校成立「學校課程委員



會」的研究團體，以進行學校課程之整體規劃，並且廣泛的蒐集各類相關資源，協助教師在從事行動研究的過程中，能夠透過此系統進行資料的蒐集與分析，並且在遭遇困難時能有一個可以諮詢求助的管道；甚至在「學校課程委員會」之下，並設各教學研究會，透過同一學習領域教師組成研究團隊，透過團體討論以分享教師彼此之經驗，檢討自己的教學活動，以收教學相長之效。

（二）提供學校教師之間彼此交流的管道

如果從事行動研究的學校教師能夠彼此互相交流，交換研究心得，分享研究成果，並且形成相互支持的力量，那麼行動研究的過程將更為順利。所以建立支援機構必需要在學校與學校之間、地區與地區之間建立合作群體，以供學校教師交換心得、互相討論及與問題討論的交流途徑。

（三）蒐集教師研究成果

行動研究的成果雖然主要是為了應用於問題產生的實際情境，但是，研究的過程與內容卻是相當值得其他教師或是研究人員的參考。如果學校教師在研究完成解決問題之後，並沒有把研究的記錄保留下來，那麼便可能浪費了許多珍貴的教育資源。所以這個支援的機構最好能夠出版學校教師的研究成果，藉以提供其他人員的參考之用。

七、透過課程行動研究結合教師在職進修與專業發展

「行動研究」強調教師是教室課程教學實務的研究者（Stenhouse, 1975），旨在增進教師的教育專業能力，改進教室實務能力與研究反省能力，促進教師的個人發展與教育專業發展，縮短研究與實務之間的差距（歐用生，1996）。在以「行動研究」為依據的教師在職進修活動過程當中，「課程」提供教師一種進行「行動研究」的參考架構，以發展新的教學知能，並鼓勵



教師根據行動實務考驗新的教育知識，並且建立教師的專業判斷知能與專業信心（Stenhouse, 1983, 160）。換言之，「課程」是一套「研究假設」的教學實驗規範與說明，這是一套開放給教師以進行公開質疑、考驗、批判與發展的「研究假設」，而且在以「行動研究」為依據的教師進修活動過程當中，呈現給學校教師一種嶄新的「課程」意義，亦即，「課程」是指教育行動的「實踐學」，激勵教師將「理解」、「詮釋」、「應用」與「判斷」視為統一的辯證歷程（Elliott, 1983）。

事實上，以「行動研究」為依據的教師在職進修活動過程當中，「課程」當中所蘊含的教育理念，也提供了教師專業發展的媒介。在以「行動研究」為依據的教師在職進修活動過程當中，教師不只是扮演「教師即研究者」的角色，教師也是一位可以從以「行動研究」的在職進修活動之「教學相長」過程當中，獲得教育專業發展的「學習者」（蔡清田，2007）。

史點豪思所主張的「教師即研究者」其原意應為：教師只要在教育歷程中多用一點心、再加把勁、再注入一些嚴謹而精確的方法與態度，則教師即是研究者，如果教師能更有系統地進行課程教學活動，則教師即是從事研究活動（蔡清田，2004）。因此，透過「行動研究」可以鼓勵教師扮演「教師即研究者」的專業角色，並協助教師從教學實務基礎之上，獲得專業發展。特別是課程計畫人員支持教師從事「行動研究」，並協助教師建立「教師即研究者」的專業信心，以奠定教師專業文化之基礎。課程計畫人員展現對教師無比的尊重與信心，就如同他們期待教師尊重學生一般，如此便產生教師專業發展歷程中自行應驗的「比馬龍效應」（Pygmalion effect）（蔡清田，2001）。此種教育期待包括：教師在教室參與研究並詮釋「課程」；教師研究自己的教學經驗，並透過個人與集體方式加以反省；透過教師間相互支持與課程計畫人員的支



持，得以獲得教師專業發展（蔡清田，2003）。

在「行動研究」中，教師是一位具有反省思考能力的專業人員，是課程的探究者，不是課程計畫人員的研究助理，教師本身應該掌握「課程潛能」與進行「課程探究」，如此才能在「行動研究」過程中接受教育，而非接受訓練，進而促成教師專業發展，並且讓學生直接受益（蔡清田，2006）。換言之，「課程」是教師在學校與教室情境當中進行「行動研究」的實驗程序規劃說明書，亦即，「課程」是一種有待教師在教室情境當中加以實地考驗的暫時研究假設，而且教師是進行課程教學的主要靈魂人物，以教室實務經驗考驗「課程」當中的教育理念，並根據「行動研究」結果修正或否證「課程」的教育理念。

「行動研究」是一種幫助教師創造課程情境的慎思研討途徑，也是促進教師專業發展的妙法（蔡清田，2005），可以激勵教師進行教室課堂情境當中教學研究的熱忱與意願，協助教師發展教育理解，並協助建立教師的教育專業信心與專業素養，這些教育專業發展之期待的累積，產生了全新、正面而且明智的教師專業自我形象，更進一步提昇了教師專業文化（蔡清田，2006）。

史點豪思指出「沒有一種有效的課程發展是不需要透過學校教師的專業發展」（Stenhouse, 1983, 156），換言之，「沒有學校教師專業發展，就沒有有效的課程發展」，而且「有效的課程發展與學校教師專業發展是相輔相成的一體之兩面」。更進一步地，學校教師在參與在職進修的過程當中，必須不斷獲得學校教師的專業發展以精益求精，隨時吸收新知及吸取課程計畫人員與其他參與課程改革的學校教師之寶貴教學經驗，透過「行動研究」獲得教師專業發展的關係。



總之，課程行動研究可以提供一套架構協助教師專業發展，可以協助教師經由教學實務考驗教育理念，並鼓勵教師透過教學實務反省以建立教育之專業判斷，而非盲從他人之判斷（Stenhouse, 1985）。課程行動研究可以協助教師改進教學藝術，透過教學研究反省，以轉化教育理念為教育行動，進而理解課程、知識、學習、教學之本質。就課程行動研究的理念而言，教師不只是一位教學者，也是一位研究者，更是一位學習者，可以從課程發展歷程中享受「教學相長」之專業發展，因此，教師在課程理念的不斷發展建構的歷程當中，促進學校教師的專業發展，並逐漸建立轉變影響教師教學實務的學校教師專業文化。甚至，更進一步，透過課程推廣研習會議、研究網路與教育社區等等各種教育聯絡的學習溝通網路與相互支援的系統，協助教師建立「專業網路」與聯絡中心，這也是一種教師專業發展的嶄新途徑。

參考書目

- 林清江（1986）。教育社會學。台北：台灣書店。
- 黃政傑（1985）課程改革。台北：漢文。
- 陳伯璋（1988）行動研究法。載於陳伯璋 研究研究方法的新取向（Pp. 135-144）。台北：南宏圖書。
- 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。
- 蔡清田等（2004）課程發展行動研究。台北：五南。
- 蔡清田等（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。
- 蔡清田等（2007）學校本位課程發展的新猷與教務課程領導。台北：五南。



- 歐用生 (1996) 教師專業成長。台北：師大書苑。
- Beresford, C. (24/5/1994). Interview by C. T. Tsai about HCP.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical*. London: Falmer.
- Elliott, J. (1971). Curriculum development and research on teaching method. A working paper for the International Training Seminar. (Pp. 75-114). Held at CARE, UEA, 5-27 July 1971.
- Elliott, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2) Pp.105-123.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (11/5/1994). Interview by C. T. Tsai about HCP (1).
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1982) *Three modes of action research*. Geelong, Australia: Deakin University.
- Labbett, B. (27/4/1994). Interview by C. T. Tsai about HCP.
- MacDonald, B. (4/5/1994). Interview by C. T. Tsai about HCP.
- 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.
- Rosen, C. & Schram, P. (1997) Professional development for beginning teachers through practical inquiry. *Educational Action Research*, 5 (2) , Pp. 255-281.
- Rudduck, J. (1976). The Humanities Curriculum Project. *Dialogue--School Council Newsletter*, Spring 1976. No.22.
- Rudduck, J. (1985). Teacher research and research-based teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 11(3) . Pp.281-289.
- Rudduck, J. (24/5/1994). Interview by C. T. Tsai about HCP.



- Somwkh, B. (1989) The role of action research in collaborative enquiry and school improvement. In Somwkh, B., Powney, J. & Burge, C. (eds.) Collaborative enquiry and school improvement. (Pp. 3-11) Norwich: University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education CARN Bulletin 9A, Spring 1989.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1968). Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1). Pp.26-33.
- Stenhouse, L. (1970). Pupils into students, *Dialogue* (Schools Council Newsletter). No 5
- 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), Pp.109-110.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1985) The process model in action: The Humanities Curriculum Project. In Rudduck, J. & Hopkins, D. (eds.). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. (Pp.88-91). London: Heinemann.

[本文出自蔡清田（2007）。〈透過課程行動研究進行教師在職進修〉，
《教育研究月刊》，160：146-157。]