

行動研究與課程發展

林佩璇 / 教育部台灣省國民學校教師研習會教務組組長

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，本文就行動研究的觀點來詮釋其對課程發展的啓示。

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）。

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, & Shafiriri, 1985）。Connelly (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。Connelly 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）。

Connelly (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，忽略課程所在的環境脈絡。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 (Elliot, 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。

參、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：

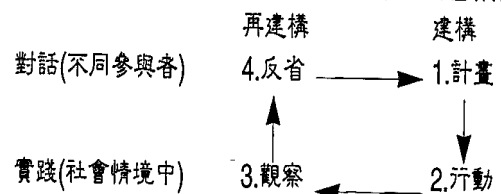
教育行動研究是課程發展、專業發展、學校改進方案、及政策計畫發展中的用語。這些活動的共通性在於界定計畫的行動，有系統的觀察，反省，以及改變行動。參與者必須完全投入所有的活動中。

(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。

行動研究是一個不斷循環的過程，連結過



(Grundy & Kemmis, 1981, p.32)

去經驗和未來的行動，作有系統的學習 (Grundy & Kemmis, 1981)。

二、行動研究在課程發展上的特色

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。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；關心的是讓參與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)。

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)。

在行動研究的要素中，反省扮演一個重要的角色。Van Manen (1977)從批判理論的觀點出發，界定了三種反省的層次：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。

肆、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。

伍、結語

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：

- 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)。
- 二、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。

- 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)。
- 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，現在它已建立起一地位，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，發展學校本位的課程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。