

# 課程行動研究的實踐論述：從自我到社會文化

林佩璇\*

課程行動研究藉由實踐者即研究者的立場，將系統思考所獲得的資料，透過公開的形式加以表述，形成可以對話的實踐論述。近年國內外有許多教育者，批評課程行動研究被視為個人賦權增能的一種形式，著力於教室內或學校中的問題的解決，或個人專業能力上的獲得，形成一種各自表述，對隱含在課程改進中的社會文化脈絡較乏批判討論的視野。本文關心課程行動研究在面對個人的課程實踐問題時，應以更廣的視野將課程問題置放於社會組織、文化、經濟、政治等權力架構下思維，產生催化效度，誘發公共論辯啟蒙作用，發揮社會文化重建的潛在影響力。首先分析課程行動研究中的實踐論述特性及意圖，其次藉由已發表的課程行動研究論文，進行整合研究，探討行動研究偏向自我服務的表述樣態，最後對導向社會文化關懷的實踐論述提出一些主張。

**關鍵詞：**課程行動研究、實踐論述、課程實踐

---

\* 林佩璇：國立臺北教育大學課程與教學研究所副教授  
phlin@tea.ntue.edu.tw

## **The Practical Discourses of Curriculum Action Research: From One-Self Towards Social Culture**

Pei-Hsuan Lin\*

*Curriculum action research can be seen a public form of practical discourses done by practitioners systematically collecting information about curriculum practice. This paper argues that some action research has concentrated on the concern of self-service instead of the caring of broad social purposes. Due to the orientation of self-service, curriculum action research hardly evokes public dialogue. To initiate the enlightened function of action research on social caring around curriculum practice, this paper intends to interpret the nature of practice discourse, to analyze the phenomena of self-service orientation, and to propose some approaches for future curriculum action research.*

**Keywords:** *curriculum action research, practical discourse, curriculum practice*

---

\* Pei-Hsuan Lin: Associate Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education

# 課程行動研究的實踐論述：從自我到社會文化

林佩璇

## 壹、前言

課程研究意在改進課程實踐，過去的研究區分了研究者及實踐者的角色任務，此二分式的研究取向，在教師認知中介研究（cognitive mediation）（如教師知識、教師思考的研究）的挑戰下，對教師在課程研究角色有了新的定位，認為課程研究若是忽略了教師的參與及決定的重要性，課程研究改進的功能有限。Stenhouse（1975）主張改進實踐最有效的方式乃是透過教師對實踐所作的批判省思。Kemmis 說明行動研究是「教育研究領域再概念化的趨勢」（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。課程行動研究藉由實踐者即研究者的立場，將系統思考所獲得的資料，透過公開的形式加以表述，分享課程經驗，形成可以對話的公共論述。

當行動研究在課程研究領域中致力於建立其專業地位時，一些學者也提出一些警示，如 Zeichner（1995）指陳雖行動研究視為個人賦權增能的一種形式，但不要讓行動研究的焦點只置於教室內或學校中的問題的解決，或個人專業能力上的獲得。個人實務及專業上的關心或許有其重要性，然而就行動研究作為反省的活動，似乎有所不足。批評者認為有些行動研究也許因太著力於個人的問題，而忽略更廣的社會議題和脈絡（Kemmis, 1988；Zeichner, 1995）。Elliott（1991）認為如果行動研究只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，則是一種「有限性的專業」（restricted professional）論述（McKernan, 1996；Stenhouse, 1975）；課程行動研究的專業應是建立在「延展性的專業」（extended professional）論述上，考量更廣的學校和社會情境、關心理論和課程實踐的連結（Elliott, 1991；McKernan, 1996；Stenhouse, 1975）。

在台灣已有為數不少的課程行動研究，然而也有不少例子反映出以個人服務為主

的作法一強調教學問題的立即解決，和個人的專業成長為主。行動研究被視為個人賦權增能的一種形式，著力於教室內或學校中的問題的解決，或個人專業能力上的獲得，形成一種各自表述，對隱含在課程改進中的社會文化脈絡較乏批判討論的視野。王嘉陵（2004）說明行動研究，在台灣由於標準不夠明確、效度有待檢證、批判解放陳義太高；加之時間不足等因素，易停留於個人問題的技術層次運作，成為課程改革中的個人的一種安慰劑。行動研究應是「為了教育」而非「關於教育」的研究（潘世尊，2006）。而在課程理解上，可以說「為了課程」的研究，除了將「主觀與客觀置於辯證的關係以掌握自我對課程實務的理解外，亦需將「個體與群體」、「個體與體制」、「個體與社會」置於辯證的關係……」。此和一些教育者懇切地呼籲將行動研究提昇至文化層次的關心不謀而合（王正雄，2004；顧瑜君，2007）。

本研究旨在探討課程行動研究在關心個人的實踐問題時，是否能以更廣的視野來討論課程實踐的社會和文化意義，引動更多對話的機會。基此，研究回顧國民小學課程行動研究，取樣碩士論文進行整合研究，研究的重點主要討論：如果課程行動研究異於學術課程研究的傳統，由教師進行的課程實踐理論化的過程，此種實踐論述的特點是什麼？其次，藉由已發表的行動研究報告，進行整合研究，分析課程行動研究呈現自我服務的實踐論述樣態。最後，為課程行動研究的社會文化視野的擴展，提出一些看法和主張。

## 貳、行動研究的實踐論述

研究是一種知識分享的形式，在教育社群中，課程知識的分享常觸及的問題為理論和實踐關係的建立。過去的課程研究，認為課程理論是追求真理中所建立出來的客觀通則，而實踐是人的直觀生成的產品，理論和實踐的關係的基本假設為：第一，為讓理論更實際可行，以改進實踐，因此將課程實踐視為課程理論的產品。其次，為了達到改進實踐的目的，日常的知識必需作理論性的分析，而基本的工作便是將改進意見轉成新的實踐行動（Altrichter & Gsetzner, 1997, p.60）。

此種課程研究的知識分享，常以局外的（etic）理論呈現，理論是追求真理中所建立出來的客觀通則，而實踐是人的直覺態度生成的產品。為了避免人主觀所帶來的好惡及偏見，理論和實踐的對話關係，建立在上位引導立場，可以將課程現象從因果

關係理解中，作為改進的有效途徑。Fenstermacher（1994）指出此種知識的分享方式為研究論述（Research discourse / R-discourse）。研究論述的特點將課程理論凌駕於實踐之上（theory over practice）。近年來，此種理論與實踐的關係，受到不少質疑（Reason & Bradbury, 2002, p.4），Eisner 指出知識有時必須要透過直接接觸或經由想像才會產生意義，用特定的知識來了解現象世界有時反而會固著於教育的結果而扭曲了真實的現象，更限制人本有的理解及實踐能力（Eisner, 1982, p. 39）。

Fenstermacher（1994）認為研究論述（Research discourse / R-discourse）是抽象的，行動和事件本身不是研究的關注核心；但就關心課程實踐的研究而言，研究者更應轉而注意於如何研究以及從研究中可以學到什麼。課程行動研究藉由實踐者即研究者的立場，將系統思考所獲得的資料，透過公開的形式加以表述，從局內（emic）思維將實踐理論化，Fenstermacher（1994）將行動研究的知識分享為實踐論述（Practice discourse / P-discourse），強調未經行動檢測，任何實踐原則不能宣稱其合理性。藉由行動反省檢視課程實踐的合理性時，因實踐知識常具有隱默成份（tacit），則需藉由實踐論述（practical discourse），以開展內在的心靈思維，進而獲得更合理的實踐原則。實踐論述意指人類行動和活動的語言，通常是由意向、欲望、挫折、期待、失望等心智語言所形成的。是在教師課程工作情境下所產生的，主要特點在於「複雜、不確定、不穩定、獨特、價值衝突」（Fenstermacher, 1994, p. 47）。過去教師的角色較被動，雖然他們確實具有別人無可取化的知識，但卻很少公開呈現自己的聲音。藉由行動研究，教師作為一個研究者，必須表達自己的關心和價值，呈現實踐論述。

## 一、實踐論述的特性

### （一）實踐論述是主動的意向表現

課程行動研究中，實踐者是研究的論述者。研究中直接觸及的問題是為：我（們）是誰？我（們）關心什麼？何以關心？我（們）能做些什麼？我（們）做得如何？行動研究是行動取向的研究活動，關心的是日常生活中人們的共同需要，需要實踐者參與所有的研究過程，提出個人的關心和問題，參與活動的規劃，從日常活動中獲得某種程度的解放，因此其價值不是來自外在結果的判定，而是課程實踐本身帶引出來的意義（Park, 2002, p.81）。Elliott（1991）便極力強調行動研究和學術研究不同的地方，在於區分其內在於實踐的價值（values internal to a practice）和外在於實踐的價值

(values external to a practice)。所謂外在的價值是以結果表現來斷定其合理的地位，如果未達到效果，便可以另一個方式加以取代。而內在於實踐的價值，則是連結到一個特定的實踐中，它關心到人在參與課程實踐中的生活價值 (Elliott, 1991, p.139)。

課程實踐存在於特定情境中和特定的時間範圍內 (within a particular zone of time) (Sanders & McCutcheon, 1988, p.177)，教師的行為隨著時間空間因素的交錯，潛藏各種可能性，行動前的決定是考量各種條件後所作的慎思、辯證、評鑑和判斷。因此行動研究已不是外在於個人的作業形式的系統，更是充滿著的判斷和意向的，同時也在決定的意向過程中，形成意義感，進而決定投入的時間和精力，形成參與的相互關係 (Eikeland, 2002)。

## (二) 實踐論述是柔性系統的思維

早期 Lewin 在從事研究時，他的學生 Alex Bevalas、Ronald Lippitt 和 Eric Trist 等人便將 Lewin 的想法用於社會服務、組織改變和領導中。例如，Trist 將 Lewin 團體動力學的想法結合了他自己應用心理學的背景投入 Tavistock 機構 (Tavistock Institute)，從事心理治療工作，他鼓勵他的心理病患勇敢面對自己的問題而非逃避問題。而他在該機構的第二個研究乃是從事礦工的觀察，他發現設計一個多元技巧和自我引導的體系較傳統機械式地依賴外在的領導更有助於礦工的產出。從組織系統得來發現，在 Robert Louis Flood 的努力下描繪出系統思考理論 (Flood, 2002；Pasmore, 2002)。

Flood (2002) 認為課程實踐是整體圖像的。他將系統思考理論用於社會組織脈絡中，如學校，稱為柔性系統思考 (soft systems thinking)。其中心觀點認為世界的存在是系統的，整體是大於部份的總合；它是開放的，因此課程實踐不能化約為簡單的元素；它是回饋的，用以質疑現存於系統中的價值及假設及潛在於方法及技術上的缺點。以此觀點，實踐論述即是課程理論與實踐間不斷相互回饋的動態開放系統關係，以引導課程不斷地成長。

## (三) 實踐論述是複雜價值中的判斷

課程實踐中存在著各種因素，如人際間的關係、學習者的性質、學校中的規範、教師個人的人格、學校的政策、及外在於學校的情境等。Eikeland (2002) 引述亞里斯多德的觀點，分析實踐同時包含了實踐知識 (practical knowledge；稱為 *phrónêsis*) 和詩性知識 (poetical knowledge；稱為 *tékhnê*)。而不論是 *phrónêsis* 或是 *tékhnê*，都不只是知道如何去做，同時也要知道為何去做，因此，如果人們只具有實踐經驗，但

卻不能解釋做了什麼及為何去做時，實踐意義便彰顯不出來了。換言之，除了知道何以及如何進行一個行動，仍然不夠完備，因實踐（*phrónêsis*）所指稱的，有一個更重要的意義－在這些錯綜複雜的因素中進行「好的判斷」，此也說明課程實踐關心的不僅在做一件事（a certain thing），而是如何做得更好。

實踐不只是獨立於理論的變通方式而已，而是理論探究中同時存在的東西（Eikeland, 2002, p.149）。Doll（1998）從複雜理論的立場作出發，以 John Dewey 方法論的主張，尋找課程中深層的控制概念，說明課程實踐自中世紀以來便受到直線思想的支配。他認為在課程方法被強制推薦給教師們，而取代了他們經自己智慧觀察後的表達方式。他反對這種假設所有人的心智是相同的機械式的統一。Doll 認為雖然方法本身可以成為活動的一種指導秩序，但不可忽略這種秩序是動態的、變動的；最後，秩序是自我產生、自我組織的，稱之為「自由的秩序」（order for free），因為這個秩序不是外加，而是在系統本身進行互動的特定情況下浮現的。因此，他也提出課程是應同時存有豐富、回歸、相關和嚴謹的四 R 特性（richness, recursion, relation, rigor）。所謂豐富性是指課程深度、課程意義的層次及課程的多種可能性與詮釋。所謂回歸性是一種反省的過程，藉由對話，讓學生、教師、文本三者持續不斷互動，以從舊概念上激發出新的想法。關聯性強調發生在過程之中的關聯性，如學科本身概念的聯繫，以及學科間的聯繫。而嚴謹性乃是抱持嚴謹的態度，對任何的可能性與假設從事仔細的探究。而課程行動研究，便是在不同價值中進行判斷，浮現出具有秩序和豐富性的實踐論述。

#### （四）實踐論述是對生活世界的關懷

實踐是在做一個好的判斷，知道什麼是好的（knowing what is good），同時也要察覺課程實踐中作為一個行動主體的價值所在，成為一個好的人（becoming a good person）的實踐哲學（practical philosophy）（Eikeland, 2002）。

在生活世界中，課程實踐是在文化和個人認同上所產生的動態感，在課程實踐中要難以找尋統一的客觀知識。Elliott（1991）認為課程實踐如不能從人類生活智慧來看，實踐便會因充斥著各種衝突顯得支離，不能呈現課程豐富完整的面貌。因此課程實踐不僅挑戰著個人層面，同時也觸動對社會生活的關懷（Sach, 2000）。實踐論述也反映出生活世紀中對文化、經濟、政治生活的再詮釋（Kemmis & Wilkinson, 1998）。察覺課程的生活哲學的整體性是建立在自由、平等的基礎上（陳惠邦，1998），相信

每個實踐的過程，都是在表達對課程、對學生、對學校的關心，透過了參與，產生自我價值感，游動於社群中，使自己成為所認識的世界的一部份；導向結果產生正義、勇氣、誠實地面對生活環境（Elliott, 1991, p.141）。此即如顧瑜君（2007）所說的：行動研究藉由冰冷的文字找出活生活的生命溫暖。

## 二、實踐論述的意圖－課程改進

行動研究的論述表達了個人成長及社會再造等議題，而其核心的特性在於追求改進（improvement）（Kemmis, 1988）。課程行動主張知識是來自於改進課程問題的一系列反省行動，也因此課程行動研究以課程實踐改進為主要的關心焦點。因課程實踐的問題，關心到具體的教材、特殊情境中人事物，很難以通則理論作全面的理解（Kemmis, 1988）。Rosas（1997）曾從幾層面來說明課程實踐的複雜性：第一是個人的層面—教師個人的歷史、顯見的經驗、技巧和限制所形成的教師及個人的專業信念。其次是機構層面—學校工作環境及關係。第三是人際面向—教師和學校中師生、家長的關係。第四是社會層面—課程實踐所在的更廣社會空間。第五是教學的層面—教師的特別需要。另有價值的層面—教師已有的信念和特定的價值取向。因此課程實踐是在特定時空環境中出現的，教師在紛擾的，甚至價值衝突的教育情境脈絡與課程活動中進行判斷並採取行動。而課程改進的意圖也因此需從不同的視野進行理解。

Kemmis（1988）認為行動研究在協助課程改進上可以從三面向作思考：第一是課程問題的解決。實踐導向是課程行動研究的起源，因此，針對工作情境中所發生的問題，發展出行動策略改進研究者所關心的課程問題，是最直接的向度。其次，改進教師的課程理解。教師進行動研究解決課程問題的同時，要了解自己的教育意向和行動，察覺意向和行動間的一致性。因此行動研究應有助於發展實務理論，增進專業理解。第三是改進課程所在的情境。課程存在於社會場所中，特別是學校環境。因此不僅是教師個人判斷，也會觸及社會結構問題。Zeichner（1995）行動研究的論述表達了個人成長及社會再造等議題，將學校內及學校外的社會環境分別討論。因此認為行動研究的改進可從改進實踐者的能力、對既有知識的理解、實踐者工作場域的改變、和對民主及所在生活社會的影響加以分析。這些行動研究倡導者的分析，無非希望能提供一個整全的識見來檢視課程行動研究的意圖，不要流於偏狹的或工具理性的思維中，形成見樹不見林的困惑。

### （一）解決課程及教學中面臨的問題

實踐導向是課程行動研究的起源，也是教育行動的主要特徵，行動研究以教師日常生活中的問題為探究對象與目的，是課程實踐的再概念化的機會，行動研究協助教師思考任何行動策略中的優勢、缺點、和變通方案（Rosas, 1997）。因此，行動研究中最常出現的樣態，即是針對工作情境中所發生的問題，從研究過程中來驗證這些問題解決的效度（蔡清田，2000）。不少研究證實行動研究不僅能使個別教師在教學上的思慮變得更周全；且更敏銳地察覺學生的想法（Zeichner, 1995；Zeichner & Gore, 1995）。

### （二）有助於個人的專業發展

Stenhouse 和一些英國學者認為（Elliott, 1991）教師進行行動研究以解決課程問題的同時，要了解自己的教育意向和行動，察覺意向和行動間的一致性。因此行動研究應有助於發展實務理論，增進專業能力（Feldman & Atkin, 1995）。

1. 轉化理論為實踐的能力。教師投入課程行動研究中，最鮮明的經驗常是將關心的理論轉化為實際的表現，作為經驗的轉化（Kemmis, 1988；Zeichner, 1995）。如 Zeichner 的研究指出

當教師在定位其與學習和教學知識關係時，如建構學習觀、學生中心時，教師在行動研究的同時會提供學生類似的學習情境—研究者確實會有質上的不同表現。（Zeichner, 1995, p.206）

2. 豐富個人的知識。在課程行動研究參與中，教師必須重新評估一些質疑的概念，以能更深入地了解問題，面對問題。而這些困惑有助於教師認知到既有知識的有限性，尋找更多的資訊（如不同觀點的意見或文獻的理解），以處理問題情況，如此增加個人知識的獲得（Chayanuvat & Lukkunaprasit, 1997；Mayer, 1997），強化自我價值感（Lock & Minarik, 1997），專業表現上會顯然更有信心，更勇於呈現自己的聲音。

3. 滿足專業認可。傳統學術研究上，教師的專業很少有機會表現在課程決定上，而行動研究之所以受到重視，一方面也因為支持教師有能力表現出獨立判斷，參與公共決策。專業認定上，也傾向鼓勵教師表現出系統反省的判斷及作為，行動研究也正是教師展現專業能力的有力途徑。

### （三）改變課程實踐所在的學校環境

課程實踐總是有一個社會機構，尤以是學校。教師從事行動研究因意有所改進，處於機構情境下，個人在教室內認同和學校的社會認同是教師面對改革時常會碰觸的難題。在面對課程實踐問題時，教師必須應付學校的社會期望，同時又想保有自己的想法及自主決策角色，行動研究讓教師得以深入了解這些衝突，當教師能維持平衡認同感時，專業表現上會顯然更有信心（Somekh & Thaler, 1997）。不過，有些批評者指出教師參與中的個別教室行動研究常會忽略教室所在的結構條件，也因此易於被動地感嘆學校機構因素形成一種阻礙或配套不足的情境（林佩璇，2003；Zeichner, 1995）。Zeichner 指出，如果真要改進學習，則機構和條件也需加以考量創新，促使改進的可能性。他說：

如果要是有所解放，教師研究應包含處理學校中相關議題的可能性……如果只拘泥在個人工作中的限制和範圍內，那就不免有些愚蠢，且也不易達到解放教師的意圖。（1995, p.208）

### （四）改進生活所在的社會環境

今天的教室和學校是社會和歷史形成的結果。我們所面對的教室到處存在著生活環境中有關的政治的及社會的議題，「個人或小團體教師或許不能藉由從事行動研究改變非正義的社會結構，但這些研究確實能帶給學生真正不同的感受而影響其生活」（Zeichner, 1995, p.201）。研究即作了道德投入以使社會得以持續進行改變。「我們不能是中立的……行動研究總是連結到為教育平等及社會正義所作的奮鬥。」（Zeichner, 1995, p.201）課程行動研究中要挑戰的不僅止於教師個人判斷，也必然觸動更大的社會結構問題。在社會結構上，課程改進也是在對更多利益關係人和經濟效益等社會問題作一個回應。Kemmis 和 McTaggart（1988）也認為要改進課程，必須同時從社會轉化中來完成，提出了論辯理論（contestation theory），指出課程是一種論辯的過程，經由教師磋商、再磋商加以建構的，因此在行動研究中，教師也可能試圖從僵化的課表中，更有系統地分析學校和教室中的民主權力關係，嘗試改變，從這一個角度而言，行動研究不只是在表達專業價值，也成為一系統的方式以評鑑整體文化結構（Davidoff, 1997），促進組織的再造或重組，以因應課程實踐變革之需。

也因此，我們需在所選擇的工作領域中，扮演一個察覺的角色，檢視我們的行動及促進民主價值的社會及政治意涵。...所有的行動研究者都應思考他們實踐及行動的社會及政治意涵...此意味需要對人類消彌生活週遭環境所帶來的痛楚有更多的公共關懷（Zeichner, 1995, p.213）

從上述的四個改進認圖分析，前兩者以個人的關心為焦點，而後兩者在跨越個人的界限，對學校文化、社會思維及假定引出更多的公共關懷。

## 參、課程行動研究的自我表述取向－整合研究的發現

台灣在課程改革過程中，基於九年一貫政策及中央地方教育單位的支持和鼓勵下，行動研究成了學校教師專業表現的一環。行動研究的數量呈現快速成長。本節就過去進行的行動研究進行整合研究，觀看台灣課程行動研究的表述特性。

### 一、整合研究

整合研究的特性在於，它比一般研究中的文獻探討呈現更具程序性的分析與歸納，將與特定主題相關的研究一一回顧，藉由區分、對比等方式加以組織和分析，以找出研究的特性。本研究所採用的整合研究程序概分為六階段（Jackson, 1980）：

1. 選擇整合的問題或假設，本研究選擇主題時，以和課程有關的行動研究作出發，研究所界定的課程行動研究所指為該行動研究主要包含：(1)課程發展的行動；(2)教學方案的設計。而不包含未論及課程或教學方法的班級經營、行政管理、或教師專業成長。

2. 整合研究的資料取樣，整合研究者的研究樣本應盡可能來自各種來源，如博碩士論文、教育行政單位補助的研究計畫、研討會論文、及期刊論文等。然因整合研究需依據完整的資料作為分析基礎，因此本研究以博碩士論文為主。一方需考量報告資料較完整，一方面因其經過口試，較具嚴謹性。本研究回溯過 1993 至 2005 年間以國民小學為範疇，以「行動研究」為篇名的論文，計有 637 篇，而後依領域取樣 60 篇作為整合研究樣本（如表 1）。

表 1 論文研究取樣

| 學科領域 | 語文 | 健康與體育 | 數學 | 生活課程 | 社會 | 藝術與人文 | 自然與生活科技 | 綜合 | 其他(議題融入或課程統整等) | 總計 |
|------|----|-------|----|------|----|-------|---------|----|----------------|----|
| 計    | 15 | 2     | 8  | 4    | 7  | 3     | 7       | 4  | 10             | 60 |

3. 呈現研究特徵，依研究者首先將眾多研究依學習領域從事初步分類說明其研究重點。本研究搜尋到的行動研究中，涵蓋的研究主題範圍極廣，為使分析體系更明確，研究先依學習領域從事分類，以綜覽研究特徵。其後再從課程行動研究的研究動因、研究目的、研究場域、研究設計與規劃、研究者角色、及研究品質的討論等向度，整體分析行動研究的特性。

4. 分析發現，本研究分析重點主要在探討課程行動研究表述的樣態。從報告中分析教師進行課程行動研究的原因、研究的重點。

5. 詮釋結果，確認並解釋現存的發現，探討影響行動研究表述的因素，提供研究建議。

上述研究階段並非固定，研究歷程也並非線性，而是不斷循環、修正、交互作用的動態歷程，整合的歷程是一系列重疊且重複的階段，實施的歷程不斷地進行重疊或平行檢視。

## 二、自我服務取向的表述

分析行動研究的論文，課程行動研究最大的特點在於教師所分享的經驗，偏向自我需求的滿足。此特性可從研究原因、研究目的和發現討論中窺見。

### (一) 教師從事行動研究的原因

評閱行動研究的論文時，教師所進行的課程行動研究多源於教室中個人的需求，如增進教學的學理知識、解決教室中的教學問題、學校本位課程發展、和增進專業成長等。

首先，就增進學理知識而言，理論與實務間的鴻溝一直是教學現場中的教師的難題。鑑於此，教師透過行動研究將應用理論的歷程與實務結合，試圖藉由教師實際教學歷程中所遭遇的困境與解決之道紀錄下來，增進轉化理論的能力。例如，教師運用 STS (science-technology-society) 於教室教學中，以強化其對該理念的理解（如林育

沖，2001；張資兩，2001）。

其次，有許多行動研究的進行，因於解決教室中的教學問題。從事課程行動研究的教師中，不少人感於實際教學經驗中的挫折，而興起研究的動機。例如：語文教學中的注音符號教學（李慧娥，2001；吳佩芬，2001）、寫作教學（涂芝嘉，2000；陳怡靜，2001），皆為實際教學中常見的難題。再如自然、數學亦為課程行動研究探究較多的主題，因於該領域教學上出現較多問題（如楊文達，2004）。

第三，配合學校本位課程發展的需求。九年一貫課程實施以來，為顯現學校的課程自主、彈性、或特性，學校本位課程研發成了學校例行活動，有些行動研究因於教師參與學年的課程，如邱玉萍（2000）發展低年級的統整課程等；而有些行動研究基於全校性的課程統整計畫（如黃坤謨，2000）、或是鄉土課程的發展（如洪英，2001）的需求等。

最後，為教師本身專業成長的需求。九年一貫課程正式實施後，許多教師有感於所需的專業能力不足以及可能面臨的困境，因而採取進修的方式增進專業知識。除了研習活動以外，研究所、教學碩士班等，皆為近年來師資培育院校提供在職教師的進修管道。教師透過論文寫作的方式，對於教學現場的課程問題從事探究。

## （二）行動研究的重點

分析課程行動研究報告中目的、發現及結論，台灣行動研究之重點，主要反映在三個問題上：課程或教學的發展歷程、教師的成長與轉變、學生的收穫與反應。

### 1. 探究課程或教學發展的歷程

最普遍的教師行動研究重心，在於探究課程或教學設計與發展的歷程，如教師教學模式的發展、課程內容編選過程、教學策略的應用。

教學模式的發展上，研究者關注的主要焦點之一是就某一教學領域發展與建構獨特的教學模式（如沈和芳，2004；陳茂生，2003；潘才石，2003），探究融入的方法（如林碧雲，2000；莊淑如，2001）、教學活動的規劃（如洪英，2001）等。

而課程內容的編選上，如教材編選方式（如沈寶玉，2000；邱玉萍，2000）或課程內容的組織和架構等（如王秀津，2003）。

在教學策略運用上，傳達教學內容之相關教學策略與技巧也是重要的探究面向之一。這類目的包含：教學流程與步驟（如林嘉玲，1999；詹慧齡，2001）、修正與改進策略（如鍾敏龍，2001）、評量方式（如沈寶玉，2000；蕭忠輝，2004）等。

## 2. 分析教師的成長與轉變

行動研究除了特定問題和關心的回應之外，最關心的另一個目的，即透過研究作為教師專業成長和改變的機會，因此在研究中大多皆會關注教師研究歷程中的成長與反省，如教師反省內涵的分析、教師專業能力的提昇、教師觀念與教學的轉變、研究心得與收穫等（如廖凌欣，2000；彭月香，2005）。

## 3. 瞭解學生的表現與反應

課程與教學的直接對象為學生，當教師投入課程或教學的發展設計時，學校透過這些素材提昇學生表現，自然也是行動研究者另一個目的，如學生的學習情形與表現（如丁昱志，2004；徐惠玲，2000；康馨如，2001），及其對課程的評價與反應等（如詹慧齡，2001；鍾敏龍，2001）。

這些發現呼應了 Zeichner（1995）的指稱，行動的自我服務多著力於教室中的教學問題、課程設計的產出及個人專業的成長省思。

# 肆、傾向「自我服務」表述的影響因素

在台灣課程行動研究的反映出自我服務傾向，包含外在的及個人的影響因素。在外在因素中，有研究指出此現象或許和過去師資培育的能力本位定位有關，傾向從原子論的觀點上，將教育實踐本質化為小單元，當能力被界定為一個個小的具體行動時，學校教師很容易將教學轉化為個人可以控制安排的活動性質，以減少教學上的不確定感；免於遭受外來的質疑和挑戰（林佩璇，2003）；也可能是學校結構的影響，教師的專業通常都界定在教室內的教學行為，在學校結構上，教室多是單獨的區隔空間，形成一種潛在的因素，無形中限制了教師教學活動面（王嘉陵，2004）。而個人因素部份，研究者擔心他所呈現的教育現況，會引起他人害怕或困窘；也可能因於自我防衛免於面臨更多威脅，而有所保留（劉祐彰，2007）。分析整合研究的發現，這些外在及個人因素，交織出一些議題：經驗的禁錮、表象性的對話、功能性的知識觀、及以保持「距離」觀看自己的困窘。

## 一、個人經驗的禁錮

行動研究主張讓實踐者表現自己的關心、自己的聲音、作自我查覺、自我省思。

行動研究關心的是實踐問題。然而，教師會慣常地認為教學是給予知識，因此會特別重視學校學科內容的傳遞，強調基本能力的學習（Zeichner & Gore, 1995；Bruner, 1995），無形中將課程發展侷限於特定的目標，尤其是細小的能力指標（Gitlin & Hadden, 1997）。此現象也反映在課程行動研究中，許多研究者致力於琢磨能力指標和課程內容的對應關係，而忽略了更深層的課程意義。換言之，教師進行課程行動時，仍很容易著眼於個人的行為而非更廣的社會活動。

Kemmis 和 Wilkinson（1998, p. 31）將實踐的研究分為五個類型：一、認為實踐是個人的行為，是客觀地加以研究—諸如行為主義和認知學者；二、認為實踐是群體的行為或儀式，是客觀地加以研究—如結構功能的觀點；三、實踐是個人的行動，從主體的觀點加以研究；四、實踐是社會行動或傳統，從主體的觀點加以研究；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，認為人們是由這個世界的行動所形成，人們也形成行動和歷史。

以其觀點分析，不難發現，第一類型和第二類型一直支配著台灣課程行動研究的進行。第一類型的研究表現個人成長的指標，如許多行動研究以教師作為發聲主體。在許多行動研究中，不乏研究是以第一人稱行文，然而卻也出現另一種現象，即行動研究者關心的是「我」，自己不僅作為敘事者，也是敘事的主要內容，而非在透過研究表達對課程議題的洞見，對課程本質的討論也因此相當有限，行動研究的報告分享，易狹隘地成為「個人」的成長經驗與感情的表述。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，在行動研究分享中，常見到分工的作為，而缺少合作之實。

潘世尊（2006）以其個人執行的行動研究進行分析，指出他為了某一理論的運用而進行行動研究，並非為了教育而研究，即旨在透過行動研究檢視某種課程模式，一頭栽進，自得其樂時，確實不易察覺自身所在的社會文化態度或思維。

萬育維在〈行動研究最大的兩塊鐵板：常人安於故習、學者溺於所聞〉一文中的鋪陳，很能表達個人經驗的窠臼，他說：「行動研究的最大可貴之處在於喚起每一個人內在的反省、再一次審視自己的作為和存在的意義。如果每天的作息只是為了符合規格、制式的要求、而忽略了角色和位置所賦予的意義，那麼存在的本質所為何來？對於一個溺於所聞的學者和安於故習的常人而言，實在是當頭棒喝的大哉問。行動研究最大的困難也是這兩點：熟悉度、安全感和穩定度是人心中覺得安身立命之所在……」（2004，頁 15），當「挑明弱點」、「點破真象」，也要「挑戰社會結構和矯情」

時，回到故習會是一個較安全的思維和作法。

## 二、表象性的對話

課程行動研究的歷程是對話的分享（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。對話的重要性是多數行動研究者共同肯定的要素，然而從行動研究報告中，也發現對話出現許多表象的現象：

### （一）文獻對話不足

行動研究的特點在於有系統地規劃出行動計畫或行動策略的規劃，行動策略的規劃，有賴教學經驗的組織。教師的經驗法則有其盲點或限制，此則有賴理論和其他實徵研究作基礎，作為擴展性專業判斷的基礎。在行動研究中，研究者幾乎都會進行文獻探討，作概念上的定義。然而，文獻上討論也出現兩類狀況：一是文獻與課程行動策略的規劃關係不密切，此類似為文獻而文獻，即文獻作用和行動策略關係間仍存在一道鴻溝；另一種狀況是以文獻作為實踐的上位「聖典」，有如潘世尊（2006）對自己行動研究的評述，以一股熱情投入理論懷抱中，當教學出現困境時，研究通常會認為那是課程「實踐的問題」而非「理論的限制」。

### （二）與人對話－參與角色的虛名

行動研究中協同研究的重要性，是研究者一致肯定的，部份研究指出參與人員的主要任務在於：與研究者共同進行課程的協商、設計與規劃，提供反省與回饋。然有些研究協同教師協助觀察教學，或作為被觀察之對象。一些研究只概要列出參與者的專長和背景並未說明其在研究中所發揮的功能，參與研究者在研究中普遍存在兩種現象：一是傀儡化，協助行動研究者錄影、觀察等打雜事宜；一是花瓶現象，只供掛名，未見對話或參與的機會，參與者的聲音及重要性未加以顯現。

行動研究意在協助教師減少孤立感，促成專業對話，然而協同研究在校園中並不容易，此不僅是人與人的志同道合問題，也是組織文化形態的表現（王嘉陵，2004）。王正雄（2004）也以他個人的經驗，將行動研究的協同關係稱之為「後天性的冷漠」。顧瑜君（2007）認為在協同夥伴關係中，技術取向易，價值取向難，即伙伴中常以技術的傳播和方法的引用為主，對於深層信念的改變是很不容易的。

### （三）時間對話的奢求

分析許多行動研究，研究時間以一年內的行動為多，且有時間緊迫的限制。過去囿於課程活動太緊湊，因此缺少時間作系統的反省和思考，行動研究旨在讓教師有機會保持一些時間和空間的距離，檢視實踐的意義，然概覽一些行動研究，多數研究礙於時間的緊湊，較少成為持續性的日常活動。如此一來，行動研究反增加時間負荷，當教師與時間徑走之際，思維上的自我對話將是另一種奢求。

### 三、功能性的課程知識觀

課程行動研究是教師進行其知識宣稱，處理課程實踐中的問題或議題有不同類型的知識表述（Park, 2002, p.81）：功能性、詮釋性知識、關係知識、和反省性知識。功能性知識（functional knowledge）包含描寫一件事、一個人、一個事件的經驗。課程實踐中所需的功能性的知識可以為課程的可能後果作預測，期望引導至一可能或預見的結果。詮釋性知識（interpretive knowledge）乃指對文本、人、事件、和情境的理解，知識中已包含了個人背景、意向、和情感等因素，因此它不是分析的、簡化的，而會將獨立片斷的課程資料匯整成一個整體或型態作一個綜合的、統整的課程理解。關係知識（relational knowledge）意旨當詮釋性的知識應用到人的情境，從認知或情意上同理地認識其他的人即構成關係知識。這種知識於行動研究中在強化社群扮演的重要角色，它所表達的知識也結合了社會生活中道德和表意的層面。反省知識（reflective knowledge）的中心觀點認為有意義的人類知識不只在了解世界也在改變世界；它是導向社會行動的。

以台灣的課程行動研究為例，研究題材主要來自課程結構思維。課程改革從國定轉向審定，再導向九年一貫課程中，教師的角色從套裝課程執行者邁入作為課程發展者的角色定位時，課程「產品」的產出是最不一樣的經驗挑戰，課程行動研究連結課程發展時，最易出現的作法，是試圖參照現有的作法依樣化葫蘆，產生課程行動研究的「移植」的現象。此如九年一貫課程試辦階段，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，意在完成政策交付的「個人」任務，行動研究形成一種個人慣性的課程執行形式和題材。不少研究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課程理論和實踐間的關係（Grundy, 1997；Kemmis &

Wilkinson, 1998)。因此，不難發現，教師在進行課程行動研究時不少例子，顯示其多忙於教室的一小部份活動中，著重於功能性的知識特性，較未慮及人際及反省性知識，因此，很少考慮到結構和文化對個人和專業實踐的意義(Noffke & Brennan, 1997)。

#### 四、難以爲自己作爲研究者，保持「距離」觀看或批判

許多人會關心，當教師作爲行動研究者，能否擺脫自行應驗效果？當研究者和教師圈內立場有所衝擊時，可能成爲麻煩製造者，也可能自曝其短，這些難處有時不只是研究的效度或嚴謹度而已，更是研究倫理挑戰（王嘉陵，2004；劉祐彰，2007）。行動研究將自己的課程作爲攤在陽光下，展現批判的熱情，然而不論是自我反省或他人批判總會產生一些緊張。劉惠琴（2004）指出論點的正反不只是邏輯或引述證據而已，它還牽涉到對既有社會關係的威脅；批判不只是抽象位置的評估，也進而對其自尊產生威脅，要從「情難掩、志篤切」，企求課程行動研究者在社會複雜文化氛圍中「行自在」，尚有一段試鍊的路程。

### 伍、邁向社會文化的公共論述

行動研究以實踐改進爲意圖，國內外有不少教育者爲行動研究分享易落入個人表現（individual performance）而非社會允諾（social promise）表示關切。此種個人服務取向從行動研究的歷史中，也可發現一些軌跡：行動研究最早是美國社會心理學家 Kurt Lewin 和美國印地安事務委員 John Collier 等人，藉由行動研究來消除種族偏見，改革農業實踐，社會改造工程（林生傳，2000；Lewin, 1946/1988, 1952/1988；Zeichner & Noffke, 2001；Zeichner, 2002）。後來哥倫比亞大學 Horace Mann-Lincoln 實驗機構的負責人 Stephen Corey，把行動研究引進教育工作，他相信教師如果從事研究就能做出更完美的教學決定，自 1943 年起便和學校校長、教師、視導者形成一個工作團隊，致力於縮短研究知識和教室教學實踐的差距，而從事了學校課程改革（Corey, 1953）。Lewin 認爲行動研究應該是螺旋的，而且應成爲知識生產的方法論；但繼 Corey 之後的追隨者卻將方法應用爲直線性的問題解決歷程（Zeichner & Noffke, 2001；Zeichner, 2002），而非社會的整體關懷。近年來，對行動研究社會視野的擴展，有不少學者提出呼籲，如 Zeichner 認爲：

行動研究不論是在教室內、大學中、或是更大的社會中進行，都需要不斷地為教育中未及發聲的或道德淪喪的政策發聲。需連結至社會、經濟、政治正義等更大的社會運動中。或許行動研究在這些社會運動的努力中只是一波微不足道的漣漪，但確是很重要的一部份。參與行動研究社群中，我們需要的是更多的社會覺醒，連結至每個人的生活世界中。我們也應問問自己，自己的行動研究努力，是否也協助我們更導向這樣的世界。(1995, p.215)

如何以更啓蒙的觀點建立對話，讓課程議題的視野免於不自覺地淹沒在個人有限性的實踐論述上；讓行動研究超越自我獨白，從意向中不斷地進行反省、對話，建立出具備更廣社會視野的生活哲學，轉化為課程實踐的理論化，導向公共論述。

## 一、行動研究以問題「提出」作為課程改進和對話的動力，非終結於問題「解決」

大部份的行動研究背景，多以問題為出發，問題是一個很不錯的誘發動力，然而誠如 Kemmis 和 McTaggart (1988, p.21) 所指陳的：

行動研究不只是解決問題 (problem-solving)，更含蓋了問題提出 (problem posing)，行動研究的起源點並非要以「問題」作為路徑，而在於藉由改變和學習如何改進和了解這些世界作為動力。

換言之，研究者的焦點可以嘗試從教學問題解決，回到認識問題本身，如此行動研究較能跳脫技術難題的處理，導向深層的對話循環。行動研究中課程的問題可以由語言形式、活動形式、和社會關係形式經由論辯過程所組成的 (Kemmis & McTaggart, 1988)。語言在一個獨特的情境採用一個獨特的有次序的形式；此種有次序的語言形式便形成論述 (discourses)。要改進實踐必須改變論述。而此種改變是一個有系統的慎思過程，要維持此種改變的歷程，便需隨時察覺在語言對話間、活動實踐間、社會關係和組織形式間的改變，以啓引下一個可能的改變過程。

## 二、擴大理解課程實踐所在的社會生活

課程行動研究藉由知識的再現，作為文化察覺的觸媒 (顧瑜君, 2007)。課程行動研究的實踐論述關注到現行結構中的文化特性，期能擴展對課程實踐文化特性的覺

察，創造一個新的對談和思考空間（Argyris & Schon, 1991；Jennings & Graham, 1996；Somekh & Thaler, 1997）。換句話說，行動研究探討過程中要能從「個人問題」的理解導向「社會文化」的認識與澄清。Kemmis 和 Wilkinson（1998）強調課程實踐除了清楚知道我們現在正在做什麼、了解自己的價值外；也要了解學校的歷史；更要知道工作情境所在的更大的學校和社會脈絡，個人、社會、文化如何形成及再形塑。

行動研究在詮釋課程實踐時，必會將個人觀點融入一個更廣的歷史和社會架構中。Zeichner 和 Gore（1995）認為許多課程行動研究以常學科觀點作出發，強調轉化學科知識的課程應用策略；而較忽略社會認知的觀點，反省課程所處在校內外政治、社會脈絡，以導向平等和社會正義。也因此，行動研究無形中以「技術」作為程序準則，建立在預期、及績效的標準下（Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984），研究者如能擴大對課程生活的視野，對課程中的道德、政治、和社會的問題將引出更多生活關懷。

### 三、精鍊反省性知識

教師參與課程實踐時同時必須具備不同的知識體系來因應複雜多變的主客觀環境。Stenhouse 主張課程實踐及研究所奠立的知識稱為教師專業判斷（Stenhouse, 1975；Norris, 1990）。這些專業判斷又可區分為直覺的（intuitive）、思慮的（considered）、和精鍊的（refined）（Hopkins, 1992）。直覺的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。然而課程革新中所引出的實踐問題，通常會產生為教師不熟悉的情境，這時候為免專業判斷可能有所偏頗，精鍊判斷成為重要的知識基礎。

Park（2002）不同的知識性質均有其重要性，如功能性知識提供控制課程所需具備的能力；詮釋性知識是理解課程整體性所不可少缺的；關係知識讓人得以不覺得孤立而成為課程社群之一部份；反省知識使教師超越特定問題的習慣性知覺，檢視課程所在的學校及社會環境等，給予價值標準及自信心投入改變活動。然目前較受關注的是行動研究的反省性思維囿於經驗、文化等因素，反省的深度及類型則有所差異，為說明反省的層次的不同，Mezirow（1981/1988），將之分為三層次。第一層次是對象

的反省，即單純地對特定知覺、行為意義、和所見所聞的察覺。第二層次是意識反省，即對所見所聞個人感覺的察覺及在情境中行動效力的察覺。第三層批判意識反省，是一種「察覺的察覺」，研究者會思考：是否用了有限的個人經驗、資料訊息、或特定的假設便獨斷地作了判斷，此種反省結合了道德和倫理規準進入對話和實際行動中。

這些反省層級並非絕對劃分的，然而其在導引課程行動研究從功能性知識導向精鍊的反省判斷上，或可提供審視的議題。我個人認為行動研究不必汲汲營營於爭取建立理論（theory）的合法地位而憂心（潘世尊，2007；顧曉雲，2007），但同意實踐論述需將行動與反省置於辯證性的重建關係中，導向文化的「精鍊」反省。

## 陸、結論

課程行動研究藉由實踐者即研究者的立場，將系統思考所獲得的資料，透過公開的形式加以表述，是一種局內（emic）的實踐論述，它關心內在價值的主動意向表現；關心課程整體圖象和回饋的柔性系統思維；是在複雜價值中進行的判斷；也是對生活世界的關懷。實踐論述中呈現了課程改進的意象，可以作為個人服務的機制，如解決課程及教學中面臨的問題或提昇個人的專業發展；也可以藉以改變課程實踐所在的學校環境和改進生活所在的社會文化。基此，行動研究不僅在於個人的重新定位，挑戰現在的知識，也在挑戰學校環境和社會正義。

台灣自課程改革以來，行動研究鼓舞不少教師投入時間，建構出學校或班級的課程，我們也欣見教師更熱切於分享他們的經驗。本文的撰寫，非基於局外人的立場，以揭發課程行動的「缺點」為的，打擊課程行動研究者的信心。相反地，基於曾是一位小學教師，目前從事師資培育工作，當有機會可以保持一些「距離」，樂於以「自我揭露」的局內人，將研究的發現作更進一步的詮釋，期能藉以精進課程實踐。

分析課程行動研究論文，目前課程行動研究中多能呈現個人獨特的經驗分享，研究已具備研究的形式表徵，然而也出現分享的是一些不具挑戰色彩的問題，以維護教師的尊嚴。行動研究形成一種各自表述，對隱含其中的社會脈絡較乏批判討論的視野。此種以個人服務為主的論述這和過去師資培育、學校結構、個人經驗和倚重功能性知識觀等因素有關。我非常同意 Zeichner（1995）的觀點一個人或小團體的行動研究或許不能改變非正義的社會結構，但我們需認真思考，這些研究是否能帶給學生不

同的感受而影響其生活。課程行動研究奠基於服務個人的基礎上，如要轉化為社會文化的公共論述，本文建議研究要不斷「提出」問題作為課程改進和螺旋對話的動力；精鍊反省性的知識；擴大課程實踐的視野，將課程問題置放於社會組織、社會文化、經濟、政治等權力架構下思維，當課程行動研究能表現出催化效度誘發辯證時，相信更能發揮社會文化重建的潛在影響力。

## 參考文獻

- 丁昱志（2004）。**Big6 技能融入國小社會學習領域批判思考教學之行動研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 王正雄（2004）。小學校教師行動研究實錄。**師友月刊**，**445**，53-55。
- 王秀津（2003）。**和平課程發展之行動研究-以社會學習領域第三學習階段為例**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王嘉陵（2004）。行動研究－課程改革的「解藥」或「安慰劑」？**課程與教學季刊**，**7**（1），139-152。
- 李慧娥（2001）。**拼音困難兒童注音符號教學之行動研究-多元智能取向**。國立臺北師範學院特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 吳佩芬（2001）。**注音符號遊戲教學之行動研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 沈和芳（2004）。**學校本位的健康與體育課程發展之行動研究－以雲林縣山水國小四年級躲避球教學為例**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 沈寶玉（2000）。**特殊教育理念融入社會科課程設計之協同行動研究－以「認識特殊需求兒童」課程為例**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 邱玉萍（2000）。**國小教師課程探險之旅－妙妙國小統整課程發展之協同行動研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林生傳（2000）。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學刊**，**16**，1-31。
- 林佩璇（2003）。課程行動研究－從專業成長剖析教師角色轉化的困境。**課程與教學季刊**，**6**（3），129-146。
- 林育沖（2001）。**在國小自然科利用資訊融入 STS 專題式教學之行動研究**。國立花蓮

- 師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林碧雲（2000）。轉化課程的試煉－兩性教育融入社會學習領域課程之行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林嘉玲（1999）。數學遊戲融入建構教學之協同行動研究。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 洪英（2001）。鄉土教學學校本位課程發展之行動研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 涂芝嘉（2000）。國小三年級國語科讀寫結合教學之行動研究－以YY班為例。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 徐惠玲（2000）。後設認知取向數學教學模式之行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 陳惠邦（1998）。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 張資兩（2001）。以 STS 教育理念發展統整課程之行動研究。臺中師範學院自然科學教育學系碩士論文，未出版，台中。
- 陳怡靜（2001）。國小低年級實施視覺空間智慧取向寫作教學之行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳茂生（2003）。「讓愛傳出去」——一個國小藝術與人文學習領域方案教學的行動研究。屏東師範學院視覺藝術教育學系碩士論文，未出版，屏東。
- 康馨如（2001）。以直笛作為音樂教學之工具－國小四年級教室裡的行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 彭月香（2005）。資訊科技融入國小六年級數學合作學習之行動研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 黃坤謨（2000）。國民小學課程統整與教學實施之行動研究－以高雄市民權國小為對象。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 楊文達（2004）。國小教師在數學學習領域課程銜接的合作行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 莊淑如（2001）。資訊融入國小自然科教學之行動研究。國立臺北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 詹慧齡（2001）。以學習環為基礎將資訊科技融入國小自然科教學之行動研究。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 廖凌欣（2000）。環境教育融入九年一貫課程生活學習領域之行動研究。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 萬育維（2004）。行動研究最大的兩塊鐵板：常人安於故習、學者溺於所聞。**應用心理研究**，**24**，14-15。
- 潘才石（2003）。環境教育融入國小自然與生活科技領域之行動研究－以土壤生態環境教學模組為例。屏東科技大學環境工程與科學系碩士論文，未出版，屏東。
- 潘世尊（2006）。行動研究是否科學？對 W.Carr 論教育科學與行動研究之分析及其啓示。**台東大學教育學報**，**17**（2），125-150。
- 潘世尊（2007）。行動研究能否建構教育理論？**當代教育研究季刊**，**15**（2），113-140。
- 劉祐彰（2007）。中小學教師進行課程行動研究的困境與省思。**中等教育**，**58**（6），22-35。
- 劉惠琴（2004）。情難掩、志篤切、行自在：行動研究的背後。**應用心理研究**，**24**，1-3。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。台北：五南。
- 鍾敏龍（2001）。國小社會科以爭論性議題中心的批判思考教學之行動研究。國立花蓮師範學院社會科教學碩士班碩士論文，未出版，花蓮。
- 蕭忠輝（2004）。應用「課程本位評量」和「合作教學」對融合教育教室中學生數學學習之行動研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 顧瑜君（2007）。夥伴關係課程發展歷程中專家角色之研究。**當代教育研究季刊**，**15**（2），141-186。
- 顧曉雲（2007）。行動研究中的教育理論建構問題探討。**中等教育**，**58**（6），8-21。
- Altrichter, H., & Gstettner, P. (1997). Action research: A closed chapter in the history of German social science? In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (pp.45-78). New York: State University of New York.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1991). Participatory action research and action science compared: A commentary. In W. F. Whyte (Ed.), *Participatory action research* (pp.85-96). Newbury Park, CA: Sage
- Bruner, L. (1995). The death of idealism? Or issues of empowerment in the preservice setting. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp.31-42). New York: Teachers College, Columbia University.
- Bullough, B. V., Gitlin, A. N., & Goldstein, S. L. (1984). Ideology, teacher role, and resistance. *Teacher College Record*, *86*(2), 339-358.
- Chayanuvat, A., & Lukkunaprasit, D. (1997). Classroom-centered research at

- Chulalongkorn University Language Institute. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 157-167). Washington, D. C.: Falmer.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Davidoff, S. (1997). School organization development in changing political environment. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 100-111). Washington, D. C.: Falmer.
- Doll, Jr. W. E. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum toward new identities* (pp.295-323). New York: Carland.
- Eikeland, O. (2002). Action research as the hidden curriculum of the western tradition. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.145-155). London: Sage.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Feldman, A., & Atkin, M. (1995). Embedding action research in professional practice. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp.127-137). New York: Teachers College, Columbia University.
- 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, D.C.: AERA.
- Flood, R. L. (2002). The relationship of systems thinking to action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.133-144). London: Sage.
- Gitlin, A., & Hadden, J. (1997). Educative research: Acting on power relations in the classroom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 70-84). Washington, D. C.: Falmer.
- Grundy, S. (1997). Participatory educational research in Australia: The first wave 1976 to 1986. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (pp.125-149). N. Y.: State University of New York.
- 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.
- Jackson, G. B. (1980). Methods for integrative reviews. *Review of Educational Research*, 50(3), 438-460.
- Jennings, L. E., & Graham, A. P. (1996). Exposing discourses through action research. In O. T. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp.165-181) London: The Falmer Press.
- Kemmis, S. (1988). Action research in retrospect and prospect. In Deakin University Production Unit (Eds.), *The action research reader* (3rd ed., pp. 27-46). Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (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.
- Lewin, K. (1946/1988). Action research and minority problem. In Deakin University Production Unit (Ed.), *The action research reader* (pp.41-46). Victoria: Deakin University.
- Lewin, K. (1952/1988). Group decision and social change. In Deakin University Production Unit (Ed.), *The action research reader* (pp.47-62). Victoria: Deakin University.
- Lock, R. S., & Minarik, L.T. (1997). Gender equity in an elementary classroom: The power of praxis in action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp.179-189). Washington, D. C.: Falmer.
- Mayer, M. (1997). Action research and the production of knowledge: The experience of an international project on environment education. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A case book of educational reform* (pp.112-123). Washington, D. C.: The Falmer Press.
- 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 Deakin University Production Unit (Eds.), *The action research reader* (3rd ed., pp.143-156). Victoria: Deakin University.

- 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.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. New York: St. Martin's Press.
- Park, P. (2002). Knowledge and participatory research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.81-90). London: Sage.
- Pasmore, W. (2002). Action research in the workplace: The socio-technical perspective. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.38-47). London: Sage
- Reason, P., & Bradbury, H. (2002). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.1-14). London: Sage.
- Rosas, C. L. O. (1997). Using participatory action research for the reconceptualization of educational practice. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp.219-224) Washington, D. C.: Falmer.
- Sach, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp.76-89). New York: Falmer.
- Sanders, D. P., & McCutcheon, G. (1984/1988). On the evolution of teachers' theories of action through action research. In Deakin University Production Unit (Eds.), *The action research reader* (3rd ed., pp.177-185). Victoria: Deakin University.
- Somekh, B., & Thaler, M. (1997). Contradictions of management theory organizational cultures and the self. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp.275-287). Washington, D. C.: Falmer.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Open University.
- Zeichner, K. (1995). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199-219.
- Zeichner, K. (2002). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.273-283). London: Sage.

- 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., & Noffke, S (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.298-330). Washington, D. C.: American Educational Research Association.

投稿收件日：2009 年 2 月 19 日

接受日：2009 年 10 月 26 日