

中小學教師進行課程行動研究的困境與省思

國立中正大學課程研究所◎劉祐彰◎博士生

摘要

本文從三個面向分析中小學教師進行課程行動研究可能面臨的問題和困境。首先，淵源於課程行動研究方法論的問題包括：教師身兼參與者和研究者的矛盾、研究效度和標準備受爭議、固著於技術性的問題解決等。再者，教師專業研究能力發展的困境是教師工作忙碌缺乏主動研究的動機、缺乏深入批判反省的能力、教師對於如何呈現行動研究的成果感到困擾等。第三，建立批判對話社群的阻礙，諸如：學校組織文化缺少對話社群、課程專家學者角色和功能的混淆等。

最後試圖提出建立適用課程行動研究的效度和標準、從問題解決提升至文化革新、運用多元分析與檢證的方法提升嚴謹度、透過各種獎勵措施激勵教師、提升教師批判反省的能力、鼓勵教師將成果寫成書面報告、成立協同合作的核心小組、從行動中了解行動研究等可行途徑，省思課程行動研究促進課程改革的可行性。

關鍵詞：課程行動研究、課程改革、方法論

The Difficulty and Reflection of Doing Curriculum Action Research in Junior High and Primary Schools

Manuscript received Apr. 29, 2017; Modified on Oct. 12, 2017; Accepted Oct. 12, 2017

Yu-Chang Liu © Doctoral Student, Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung Cheng University

Abstract

This article performs an analysis, from three different perspectives, of the possible problems and difficulties of elementary and high school teachers who do curriculum action research. The methodology of curriculum action research contains possible problems, such as the double-identity paradox of a teacher who also acts as a researcher, disputes over research efficiency and standards, and solutions to technical problems. Moreover, teachers' obstruction of advanced research into ability development originates is due to several factors: teachers are mostly occupied by their busy routines, teachers are confused about methods of displaying action research results, etc. Also, there has been resistance to establishing critical conversation groups, and thus school culture lacks conversation groups, curriculum experts and scholars are confused about their roles and functionality, and so on.

This study suggests many ways. For example, try to develop a suitable curriculum action research efficiency and standards, solve technical problems, strengthen our resolve to improve school culture, use multiple analysis and verification that have higher standards, praise teachers' works through every kind of incentive, improve teachers' ability through criticism, reward teachers with positive performance results, form coordinated core teams, and look at action research in terms of its progress. Thus the study discusses the possibility of curriculum action research for the purpose of inspiring radical curriculum changes and improvements.

Keywords: curriculum action research, curriculum revolution, methodology

壹、前言

臺灣的課程行動研究發展歷程和課程改革政策的推動、社會文化的變遷以及教師專業能力的再概念化等三者有很密切的相關。首先，課程政策的推動由中央集權轉變為地方分權，這樣的政策指標強調活潑、多元、開放、本土化以及學校本位等特色，亦促使基層教師投入課程設計規劃和課程行動研究等工作。再者，由於社會各界發現學生的學習經驗不佳，普遍缺乏學習動機，進而批評傳統學校課程和教學活動無法順應時代潮流和文化的變遷，期許學校教師能主動進行行動研究，重新檢視並修正學校課程的適切性，提供活潑具創意的課程，讓學生從中建構自己的學習生活和意義。第三，對於教師專業能力的再概念化，傳統的教師只要負責將專家學者所生產的知識內容傳輸給學生，相當缺乏主動積極參與課程實驗或是課程教學的研究改進工作。隨著社會大眾對於教師專業能力提升的期許和關心，使得教師必須不斷精進並提出證據向相關人士說明，而教師從事課程行動研究正足以向外界展現專業的智能，並且建立教師的專業地位。

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，旨在鼓勵教育實務工作者，特別是學校的教師，針對九年一貫課程的學習領域、課程統整、協同教學、多元評量方式、基本能力指標等內容進行行動研究。其目的在解決教學的實際問題，並且增進教師對於九年一貫課程的認知，落實並提升行動研究的專業智能（陳碧祥，2002；蔡清田，2000a；鍾靜，1999）。至此，教師進行行動研究的重要性不言可喻。然而，值得吾人深入探究的是忙碌的中小學教師是否了解課程行動研究的重要性？教師進行課程行動研究所遭遇的阻礙為何？教師從事課程行動研究真的有助於課程改革和教師的專業發展？爰此，本文首先闡明中小學教師進行課程行動研究的重要性。其次，分析中小學教師進行課程行動研究時可能面臨的困境。最後，針對教師進行課程行動研究的困境，省思課程行動研究促進課程改革的可行性。

貳、中小學教師進行課程行動研究的重要性

傳統上，中小學教師普遍認為只要負責將學者專家創造的知識有效地傳遞給學生，至於課程的研究與發展則歸屬為學者專家的工作，似乎事不干己。因此，中小學教師習於被動等待，缺乏積極主動投入新教材教法的實驗或者是參與課程與教學的改進研究。這樣不恰當的劃分使得教學和研究相互背離，形成兩個不同的領域。另一方面，受到研究威權的影響，使得教師毫無疑問地遵從研究發現和建議，缺乏

對自我實踐的反省，Kirk（1990）即明確指出教師成為課程研究或發展中被控制的小單位。綜上所述，雖然教師不被認為是課程知識的建構者和研究發展的參與者，然而在承擔課程實踐的失敗上卻被賦予相當大的責任（Elbaz, 1981）。因此，Stenhouse（1981）極力主張在課程領域要邀請教師採用研究的立場來導向他們的工作，而且應該接受公開的批評，並對其適切性作實徹的檢視。

除此之外，Stenhouse（1975）進一步說明教師進行課程行動研究的重要性，他認為教師的工作單單被研究是不夠的，必須由教師自己來研究，唯有教師在自己的教學場域中進行研究所獲致的實際理論，才能更貼近現場的需求。甚且，他認為課程行動研究應該有系統並持續地探究、計畫、和自我批評，主張每個教室都是實驗室，可以進行課程的假設、計畫和實施（Stenhouse, 1981）。至此，學校教師的角色從被研究者晉升為研究者，透過研究教師可以成為知識的生產者或研究者（歐用生，1996；饒見維，1996）。而教師即研究者的概念鼓勵教師成為修正課程、改善工作環境、教學專業化和發展政策的共同研究者（Beverly, 1993）。

再者，教師參與課程的行動研究，有助於教師專業文化的提昇（蔡清田，2000b）。誠如歐用生（1996）所指出，行動研究提供了機會與結構，發展教師的反省能力，使教師能檢討未被考驗的理論，融合理論和實際之間的差距，並且從研究經驗中獲益，進一步了解學校和教學的複雜性，提高教學的品質，促進教師個人的專業成長。所謂藉著教師即研究者的精神，在行動中反省，持續不斷地成長與學習，使自己的教學實踐更上層樓（甄曉蘭，1997）。

更重要的是，課程行動研究本身具備批判和解放的特質和功能。應用在課程教學方面，能促使教師質疑、檢視平常認為理所當然的假設與現象，進而增進教師的反省能力，對於課程和教學重新定義，思考深層結構的問題（歐用生，1999）。更進一步教師可以從較寬廣的社會政治、倫理及教育層面，來激起所謂的「課程意識」、「教學意識」、「自我意識」的覺醒，使得教師願意為自己的教學實踐與改進負責任，成為具有反省批判能力的教育專業內行人（甄曉蘭，2002）。綜合上述，每一位課程實踐者都應該是教育科學批判社群的一員（Stenhouse, 1981），課程行動研究亦即是實踐者改進實踐的自我反省科學（Mckernan, 1991），教師從事課程行動研究可以促進課程改革的成效以及教師專業發展。

參、中小學教師進行課程行動研究可能面臨的困境

教師進行課程行動研究的主要目的在進行課程實驗以解決教學的問題，進而改善並增進學生的學習成效，最終則是在促進教師專業的成長。但是這樣的研究目的

究竟只是美麗的口號？抑或是可以落實在教學的實踐呢？以下將對此深入探討中小學教師在進行課程行動研究時，在課程行動研究方法論、教師專業研究能力發展，以及建立批判對話社群等三方面可能會面臨的困境。

一、淵源於課程行動研究方法論的問題

（一）課程行動研究的效度和標準備受爭議

在行動研究的場域中，很難確保研究效度，最常見的情形是人們因為害怕別人會沮喪或困窘而保留了自己的異議；有時也會被人們各種不同的例行防衛所威脅，包括了自我批評及面子維護等（夏林清譯，1999）。另外，Habermas（1984）為了保障效度的存在，認為社會情境的涉入者必須在「理想言談情境」（ideal speech situation）之下，針對彼此的觀點進行可理解性、真實、正當以及真誠等向度的質問與論辯，才能創造出「合理性」（rationality）的共識。然而Lyotard（1984）則提出警告，認為共識的追求將導致差異性的犧牲，並形成另一種形式的霸權主義。擁有權力者經常主導議題與論述的提出以及最後行動方案的決定（Jennings & Graham, 1996），迫使缺乏權力者在對話過程中不敢發言，以免被壓迫或排擠。此外，Habermas 對於效度的決定亦存在著某些問題，諸如：未能考慮成員間的派系鬥爭和分化、反個人主義，以及忽略影響團體考慮歷程的其他社會因素等等（Graham, 1993）。

除此之外，課程行動研究各學派對於何謂「優秀」的課程行動研究的判別標準，有著很大的歧異。實證主義取向的學者強調解決技術工具的問題，著重課程改進的績效性。後結構主義取向的學者重視知識建構的過程、相互主體性的理解、語言以及對話文本。批判反省取向的學者強調解放實際行動，關心課程中的經驗、目標，以及課程活動中的倫理、正義、道德等問題。由於標準多元，令中小學教師難有明確的標準可以遵循。

（二）課程行動研究固著於技術性的問題解決層次

課程行動研究著眼於縮短課程理論和教學實踐之間的鴻溝，但是在面臨研究的嚴謹性和經驗的兩難問題時，實證主義的技術理性總是成爲一個重要的決定依據（林佩璇，2003）。其中研究過程步驟的嚴謹性以及研究結果的可操縱性，無形中更決定了知識或理論的價值（Friedman, 2002）。在臺灣，中小學教師從事課程行動研究最大的問題在於太過於重視技術理性，大多數參與課程行動研究的學校教師仍將行動研究當做線性的問題解決方式，常不自覺固著於「技術性的行動研究」（technical action research）（陳惠邦，1998；蔡清田，2000b；Carr & Kemmis, 1986；Grundy, 1982/1988）。

中小學教師往往在研究步驟上著墨過多，將焦點放在要蒐集什麼資料，如何分

析及詮釋資料，卻忘記課程行動研究要處理的是課程理論和教學實踐之間的關係（Grundy, 1997; Kemmis & Wilkinson, 1998）。此外，即使固著於技術層面也未必具備好的研究技能。第三，忽視教師增權賦能的意涵，轉而偏重工具理性的思考，教師身為實踐者缺乏反省能力，使得課程行動研究的運用範圍變得狹隘。

（三）教師身兼參與者與研究者的矛盾

課程行動研究要求教師必須思考、檢討並且反省課程教學理論和學生學習的問題（Elliott, 1993; Mckernan, 1991）。然而教師身兼參與者和研究者首先就必須面臨「球員兼裁判」的事實，難以逃脫研究的自行應驗效果（陳伯璋，1998）。爰此，課程行動研究的結果不免受人質疑，行動之後的改進成效也不容易界定。

除此之外，針對資料蒐集過程的客觀性與研究倫理，也因為教師角色的受限而備受批評。就客觀性而言，中小學教師能否儘量減少教育主管機關以及學校行政對於研究目標、歷程和研究結果的干預與影響？另一方面，參與研究訪談的學生和教師同事是否又能夠真誠地說出真相呢？對此，Fryer（2004）指出，在行動研究中雖然所有的受訪者同意相互尊重，可是在學生和老師之間的關係，以及在教師同事之間的尊重關係卻沒有如此一致的看法，有些反應甚至是非常負面的。Fryer認為在教職員之間有許多面牆需要拆除，而教職員和上級主管之間有道「鴻溝」（a gulf）。

就研究倫理而言，教師作為課程行動研究者的角色也有可能因為必須揭露學校制度的缺失或人為的不公正，受到學校同事的排斥，甚至被視為是出賣同事。綜上所述，中小學教師從事課程行動研究其實是很難從情境當中脫身的，因為若需要採取有效的解決問題的行動，機密很難不公開或留下線索。因此研究者雖然被賦有保守機密的義務（Winter, 1989），但是否要保守機密或匿名，仍是相當複雜的問題（Tickle, 2001）。

二、教師專業研究能力發展的問題

（一）教師的實務工作忙碌，缺乏主動進行課程行動研究的動機

多數的行動研究需要對於歷程與反省作詳實紀錄，但實務工作者是忙碌的，他們不太可能被期待去記錄他們所聽到或看到的每一件事的細節（黃光雄等譯，2002）。在臺灣的中小學教師尤其忙碌，除了授課節數繁重之外，還有處理不完的班級雜務、學生問題以及行政交辦事項等。在缺乏時間的情況下，如何要求身為研究者的教師做到厚實的描述呢？況且，在繁雜忙碌的教學工作壓力之下，欲要求教師自發成立對話社群，一群人坐下好好溝通思考，亦是強人所難的事。

此外，檢視目前大多數的課程行動研究並不是由教師主動進行，而是受迫於外在條件的逼促，透過行政手段由上而下的推行，以致於所生產的文本常是「向上迎

合的文本」(成虹飛, 2001), 目的在應付上級長官的要求以及爭取經費補助。例如: 教育行政當局要求學校教師提交行動研究的計畫, 亦有學校行政方面爲了爭取經費補助而半強迫教師參加大專院校的攜手合作計畫, 或者是強迫教師成立社群對話, 硬將教師安排在特定專屬的課程發展委員會或學習領域小組中進行討論等等皆是。

(二) 教師缺乏深入批判反省的能力

課程行動研究的焦點是放在教學實踐者在專業實踐下的自我反省 (Losito & Pozzo, 1997)。因此課程行動研究是課程實踐的再概念化, 不僅要分析還要批判地認知各種優點、缺點和可能性, 進一步從更高一層的辯證思考獲得啓蒙和解放 (陳惠邦, 1998; Rosas, 1997)。近年來, 許多協同行動研究更朝向批判解放的形式發展, 其過程是希望協助實務工作的參與者獲得「賦權」(empowering)的解放歷程 (蔡清田, 2000a)。

然而, 實際上大多數的中小學教師缺乏深入批判反省的能力, 未能反省社會深層結構和文化的問題, 例如: 教師應該如何批判? 批判誰? 應該如何解放? 解放誰? 課程行動研究可不可能也是另一種形式的剝削? 「他者」(others)或是弱勢的聲音果真能真實完整呈現嗎? 尤其是當協同研究者之間是處於不平等的權力關係時, 所發的聲音是否可能是遭受曲解的聲音呢? 另外教師也應該思考課程和教學重新解構、再建構的問題, 像是: 教室中的知識是誰的? 師生關係應該如何? 學習結果如何評量? 評量和學習之間的關係應該如何?

(三) 教師對於如何呈現課程行動研究成果感到困擾

傳統的學術研究有固定的呈現格式, 而教師進行課程行動研究時也會不自覺地遵循既定的標準格式。然而, 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, 亦即是可能會因注重形式報告而忽略教育的實質目的 (林佩璇, 2003)。

撰寫成果報告是很多中小學教師進行課程行動研究時最大的夢魘, 其中充滿了許多挑戰與困擾, 一方面是侷限於學術研究論文所要求的格式與專業術語, 無法盡情表達; 另一方面則是受制於對自己分析及寫作能力的信心不足, 拒絕以寫作來溝通表達 (甄曉蘭, 2002)。

三、建立批判對話社群的阻礙

(一) 學校組織文化缺少對話社群, 教師不易進行協同行動研究

協同行動研究可以幫助消除教學情境中的孤立現象, 促成專業對話並且創造校內更專業的文化 (Beverly, 1993), 而且多人協同合作的行動研究比個人的行動研究更具有效度。

然而在中小學的校園，進行協同行動研究有其實踐上的困難。其原因如下：首先，傳統教室的孤立教學環境阻礙了對話社群的建立，教師各自為政，同儕之間缺少互動、分享、溝通的歷程。再者，由於教師考量以和為貴的同儕關係，會盡量避免彼此間價值和觀念的衝突，因此要得到如蔡清田（2000a）所言「批判的諍友」（critical friend），實非易事。第三，中小學教師往往並沒有被帶進論述的社群裡，而當他們被帶進時比較有可能的方式是教師與學校以「配合合作」（cooperative）的方式來行動，而非「協同合作」（collaborative）的方式，學校往往被視為是用來做研究的地方，學校教師被視為是「顧客」（clients），而非「夥伴」（partners）（McKernan, 1996）。

（二）課程專家學者角色和功能的混淆

因應九年一貫課程改革，全國各中小學無論是推展學校本位課程，進行課程統整的教學，抑或是針對學校的課程革新，進行課程行動研究等，都曾在草創推行之初，聘請專家學者扮演指導者的角色。其中尤以課程行動研究多數的教師至今仍習於等待學術專家給予引導和協助，提供研究方向和研究方法的建議，但是有時專家學者的影響力太大時反而會出現反客為主的情形（黃政傑，2001），McKernan（1996）更直接指出行動研究受到學術專業的「挾持」（Hi-jacking）。除此之外，因為專家具有學術權威，校內成員會不自覺地聽命行事，協同關係不對等，相互間很難是不等的分享關係，達不到主體與主體之間生命經驗的共同分享與了解（成虹飛，1996）。

況且，由於各學校所面臨的課程問題經常是獨特的，需要立即處理，校外的專家學者可能並不是很清楚了解問題產生的脈絡，所以無法對症下藥（黃政傑，1999）。因此，學者專家的角色和功能必須重新界定。近年來，亦有研究者以國小教師的身分針對行動研究所作的反省，警覺到基層教師在從事政策所呼籲的行動研究時，應該謹慎小心以避免受到另一種文化霸權勢力的箝制（黃志順，2001）。因為中小學教師從事課程行動研究時經常必須面對專家學者的評論，而這類評論是奠基於某種「客觀」的學術標準。此外，這些由學術論述發展而來的知識，對教師而言可能是去脈絡化的，在形式或詞藻上是優越的，非教師所能從事或控制（Goodson, 2000）。

近年來發表課程行動研究論文的情形十分踴躍，其中大多數發表的作者是大學院校的教授，或者是在職進修研究所的中小學現職教師，行動研究也因此搖身一變成爲當代研究的顯學。但是值得令人省思的是，這些行動研究的文章究竟是爲了行動而研究，還是爲了研究而行動？況且，一般缺乏學術背景的教師較少發表相關的研究論文，這會不會使得行動研究變成只屬於某些社群的專利，而成爲另一種學術權威的形式？

肆、課程行動研究促進課程改革的省思

針對上述中小學教師進行課程行動研究所可能面臨的問題和困境，省思課程行動研究促進課程改革的可行途徑，茲分述於下：

一、建立課程行動研究方法論的典範

（一）建立適用課程行動研究的效度和標準

Greenwood和Levin（2000）認為行動研究屬於「改變取向的研究」（change-oriented research），與質和量的研究方法有別。在本質上，行動研究則是行動科學與實用藝術的結合（甄曉蘭，2000），因此必須建立適用於課程行動研究的效度和標準。Waterman指出行動研究者必須盡力達成的三種效度（Badger, 2000），分別是：1.辯證效度——行動和理論之間不斷地分析、報導，透過研究和實踐檢視情境中的緊張、矛盾和複雜性。2.批判效度——分析改變的歷程，效度的測量並非基於有效改變的程度，而在於意圖和行動的分析。3.反省效度——研究者對於偏見的認知和探究，對詮釋的歷程進行思考。

除此之外，在研究過程中為了增加資料的客觀性，藉由蒐集比較對照不同形式的資料成爲更有關聯的一致性架構，建議採用三角交叉檢證法。其中包括研究者、理論、方法的不同資料（Denzin, 1970），並且涉及從教師們、學生們及參與的觀察者等三種不同的觀點，檢視和修正報導，使之具有知識論的正當理由（Elliot, 1977）。

（二）從技術性的問題解決層次提升至文化革新的層次

教師從事課程行動研究不只是解決課程實施過程中所遭遇的問題，應該考量更廣的學校和社會情境，關心理論和實踐的連結，並有系統的投入課程理論和評鑑活動中（Mckernan, 1996），最終的目標應該提升至文化革新的層次。學者（Stenhouse, 1975; Elliot, 1993）指出，教師應該一起尋找方法來改變他們早已熟悉的、例行化的教育實踐，進行視野的轉化或文化的革新，促進課程的改變與發展。

應用在課程教學上，教師應該不斷反思並且質疑課程內容和活動的安排，並且進一步思索課程設計該考慮的道德和倫理標準爲何？哪一種目標、活動和經驗有助於公平和正義的發展？課程內容符應哪一階層的利益？等問題。除了教師課程思考視野的轉變之外，也必須配合學校器物 and 制度面的革新，培養具有協同合作習慣的組織文化，諸如：教師同儕間的相互信任、關懷的支持、建構性的批判等等。而學校行政方面的具體作法是：成立協同班群以及研究發展的組織、營造開放民主的學習環境以及討論分享的氛圍、提供充分的機會和場所讓教師發表行動研究成果。

（三）運用多元分析與檢證的方式提升研究的嚴謹度

由於教師身兼行動研究者和參與者等角色，不可能達到絕對客觀，因此必須運用各種方法來避免研究者的自行應驗效果，提升研究成果的確實性和可信程度。首先，教師研究者必須學習批判性地看透自己的主觀，進而開始看透自己的偏見所造成的扭曲，從較不具省思性的主觀，走向一種批判性的主觀（critical subjectivity）（張芬芬，2001）。杜威曾經指出：「我們不是從經驗中學習，而是從經驗的反省中學習。」唯有結合經驗與反省，成長才得以發生（Mayberr, 1995）。因此要透過行動與省思的循環與再循環，以達成程序效度。

再者，研究者也可結合教師同儕的洽詢，以及研究社群成員的回饋和校正，隨時與夥伴或專業社群相互討論、分享，才能具有社會效度（張芬芬，2001）。第三，教師亦當傾聽並接納學生的意見回饋，蒐集學生的學習檔案並且分析測驗結果，確實了解掌握學生的學習狀況，藉以提升課程行動研究的嚴謹度和成效。

二、教師專業研究能力的成長

（一）透過各種獎勵措施激勵教師進行課程行動研究

學校教師在缺乏時間和學校行政單位的支援協助之下，期望教師能自發進行課程行動研究有其實質的困難。因此學校行政方面應該協助排除教師所面臨的窒礙，有效透過各項獎勵措施，諸如：彈性減課、妥善規劃教師共同聚會的時間、場所，給予足夠的時間與資源，鼓勵教師能自願依據自己的專長和興趣進行課程行動研究。

其次，與大專院校合作或者是爭取教育部的專案補助時，也不應只是為了獲得經費和資源的挹注，而能實際針對學校課程發展或是教師教學實踐所遭遇的問題，提出課程行動研究計畫申請並研擬解決方案，才能真正促進學校的課程發展和教師的教學精進，不至於生產許多向上迎合的文本。

（二）提升教師批判反省的能力

批判反省是行動研究的特色之一，Mckernan（1991）明確指出行動研究即實踐者改進實踐的自我反省科學。Grundy（1987）更建議以行動研究作為推動解放性課程實踐的過程，使得批判意識得以發展。既然批判反省對於課程行動研究至為重要，那麼批判反省的方式如何進行？教師應該如何提升自己的批判反省能力呢？

大致來說，行動研究的反省方式分為「協同反省」與「自我反省」兩種（潘世尊，2004）。研究者可經由團體成員協同反省發現自我反省的盲點，另外，透過自我反省則可以揭露自我想法和行動中的問題所在，並且發現協同反省中某些成員的不足之處。因此教師身為研究者應該妥善兼用協同反省和自我反省二者，以揭露及解決彼此想法和行動中的問題所在，從而發展出更有益學生身心成長的課程設計和

教學實踐。

在提昇教師批判反省能力方面，教師應該運用批判的觀點、超然多面向的視野，來檢視課程與教學方案的實踐過程與學生的反應，並反省個人在實踐過程中的行為表現、立論假設及行動成效等（甄曉蘭，2000）。在課程行動研究的成果省思方面，教師可透過實務評估，來深切反省行動方案的成效。其批判分析的問題包括：所有的研究結果都重要嗎？對誰重要？為什麼重要？課程與教學革新的目的達到了嗎？解決實務問題了嗎？行動革新所帶動的改變能否視之為進步？對教師個人而言，教學專業的成長意義如何？（陳惠邦，1998）

（三）鼓勵教師將課程行動研究成果寫成書面報告

誠如陳惠邦（1998）所指出的，課程行動研究是一種公開探究的形式，教師應該把所蒐集到或記錄到的資料，與其他教師相互分享與討論，藉以釐清並辯證資料中的衝突與矛盾。透過公開分享行動研究的成果，能夠引起其他教師的共同思考與批判性對話，進而獲得情感上的、認知上的與行為上的共鳴，並對其他教師的教學實踐產生啟發意義（甄曉蘭，2002）。

應用在課程行動研究上，其研究成果可以用多元的形式來呈現，包括書面報告、口頭陳述分享、視訊動畫等，但其中仍以書面報告影響的層面最廣、也最深遠，藉此能夠幫助其他教師了解實際教學問題的診斷、解決方案的研擬過程、行動實施、評鑑回饋與修正等探究的循環過程。因此，教師若能樂於將自己從事課程行動研究的成果寫成書面報告，公開與他人分享，必能擴展課程行動研究的影響力，開發更多的機會和資源以增進教師的專業權能。

三、邁向批判反省對話合作的社群

（一）教師成立協同合作的核心小組，邁向批判對話的社群

教師應該成立協同合作的核心小組，小組成員至少能做三件事情以改善課程。第一，技巧交換和參與成員社群網路的建立；第二，確信小組可以民主地運作；第三，特別的課程計畫可以從網路成員的理念中產生（Mckernan, 1996）。

對外協同研究的網路建立，學校教師可以嘗試與當地大學或學區其他學校建立夥伴關係，透過參與者和學術協同合作以解決實務的教育問題。至於學校內部，最好有具有課程行動研究理念的帶頭教師，能夠有效結合並帶領其他教師同儕進行對話與研究，教師同儕之間可以從不斷實作發表和批判反省中逐步提升學校內部的研究意願和研究品質，以邁向批判對話的社群。

（二）從行動中了解行動研究

由於每位研究者所處的行動場域以及所面臨課程與教學的問題有其個殊性，因

此外聘的課程專家學者意見只能當作參考用，其他相關課程行動研究的歷程也不一定適用在解決相似的問題情境之上。Jean McNiff 等人即針對課程行動研究的特殊性明確指出，沒有人可以告訴其他人如何去進行行動研究，沒有人可以詳細說明行動研究的整套原則、過程與程序，每個人都必須親自去體驗整個行動研究歷程，才能獲致深刻的理解（吳美枝、何禮恩譯，2001）。

因此，建議教師不應該爲了行動而行動，而是應該從行動中去瞭解行動研究。其次，教師也不應該完全依賴課程專家的指導，而應在過程當中展現出課程研究的主體意識，以及對於教育的熱忱和理念，雙方建立起平等互惠的關係，共同地成長與學習。

伍、結語

中小學教師從事課程行動研究具有促進課程改革的重要性，其優點包括：能夠融合理論和實際之間的差距，解決課程與教學的問題，成爲課程知識的建構者和研究發展的參與者，進而增進教師批判反省的能力，有助於教師專業文化的提昇等等。儘管如此，中小學教師在進行課程行動研究時，在課程行動研究方法論、教師專業研究能力發展，與建立批判對話社群等三個層面亦可能面臨實踐上的困境，諸如：固著於技術性的問題解決，研究效度和標準備受爭議，教師身兼參與者與研究者的矛盾，教師實務工作忙碌缺乏研究的動機，教師缺乏深入批判反省的能力，教師對於如何呈現課程行動研究成果感到困擾，學校組織文化缺少對話社群不易進行協同行動研究，課程專家學者角色和功能的混淆等等。

本文針對中小學教師從事課程行動研究時可能面臨的問題和困境，省思課程行動研究作爲課程革新的可行途徑，例如：建立適用的研究效度和標準，從技術性的問題解決提升至文化革新，運用多元分析與檢證方式提升嚴謹度，透過各種獎勵措施激勵教師進行課程行動研究，提升教師批判反省的能力，鼓勵教師將行動研究的成果寫成書面報告，教師成立協同合作的核心小組，從行動中了解行動研究等等。課程行動研究是教師爲了改進課程而做的研究，更是教師專業成長和視野開展轉化的過程，據此，教師應該要以主動積極的精神從事課程研究，並發揮行動研究的功效，改進教師課程設計和教學實踐的能力，以迎接課程改革所帶來的衝擊和挑戰。

參考文獻

- 成虹飛 (1996)。以行動研究作為師資培育模式的策略與反省：一群師院生的例子。行政院國科會專題研究計畫成果報告 (NSC85-2745-H-134-001 F6)。新竹市：國立新竹教育大學初等教育研究所。
- 成虹飛 (2001)。行動研究中閱讀/看的問題：一篇重寫的稿子。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** (頁 175-198)。臺北市：揚智。
- 吳美枝、何禮恩 (譯) (2001)。McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J 著。**行動研究：生活實踐家的研究錦囊** (You and Your Action Research Project)。嘉義市：濤石。
- 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**, 5 (2), 81-96。
- 夏林清 (譯) (1999)。Altrichter, H. Posch, P. & Somekh, B. 著。**行動研究方法導論——教師動手作研究** (Teachers Investigate Their Work)。臺北市：遠流。
- 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** (頁 3-32)。臺北市：揚智。
- 陳伯璋 (1998)。**教育研究方法的新取向——質的研究方法**。臺北市：南宏。
- 陳惠邦 (1998)。**教育行動研究**。臺北市：師大書苑。
- 陳碧祥 (2002)。**國立臺北師實小「生活課程」之學校本位課程發展、實施與評鑑之行動研究**。91 年教育部中部辦公室補助行動研究計畫。臺北市：國立臺北師院附屬國民小學。
- 黃光雄等 (譯) (2002)。Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 著。**質性教育研究** (Qualitative Research For Education, 3ed)。嘉義市：濤石。
- 黃志順 (2001)。邁向教師作為實踐主體的身分認同：「後殖民論述」的反省。**國民教育研究集刊**, 7, 311-342。
- 黃政傑 (1999)。**課程改革**。臺北市：漢文。
- 黃政傑 (2001)。課程行動研究的問題與展望。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** (頁 225-239)。臺北市：揚智。
- 甄曉蘭 (1997)。**教學理論**。載於黃政傑 (主編)，**教學原理**。臺北市：師大書苑。
- 甄曉蘭 (2000)。**教師與教學研究**。載於洪志成 (主編)，**教學原理**。高雄市：麗文。
- 甄曉蘭 (2002)。**中小學課程改革與教學革新**。臺北市：高教。
- 歐用生 (1996)。**教師專業成長**。臺北市：師大書苑。
- 歐用生 (1999)。**行動研究與學校教育革新**。**國民教育**, 5, 2-12。
- 蔡清田 (2000a)。**教育行動研究**。臺北市：五南。
- 蔡清田 (2000b)。**行動研究及其在教育研究上的應用**。載於中正大學教育學研究所 (主編)，**質的研究方法** (頁 53-76)。高雄市：麗文。
- 潘世尊 (2004)。**教育行動研究中的協同反省：方法與態度初探**。**臺東大學教育學報**, 15 (1), 265-304。
- 鍾靜 (1999)。**學校本位課程的行動研究——北師實小經驗**。載於國立臺東師範學院主辦之「一九九九行動研究」國際學術研討會——中小學論文集 (下冊) (頁 299-312)，臺東縣。
- 饒見維 (1996)。**教師專業成長：理論與實務**。臺北市：五南。
- Badger, T. G. (2000). Action research, change and methodological rigour. *Journal of Nursing Management*, 8(4), 201-207.
Derived from EBSCOhost.
- Beverly, J. (1993). *Teacher-as-Researcher*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355205).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Denzin, N. (1970). *The research act in sociology*. London: Butterworths.

- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 44-71.
- Elliott, J. (1993). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Friedman, V. J. (2002). Action science: creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 159-170). London: Sage.
- Fryer, E. M. (2004). Researcher-practitioner: an unholy marriage? *Educational Studies*, 30(2), 175-185.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: The Falmer Press.
- Graham, M. (1993). Reflections on the nature of action-research. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 173-184. Derived from EBSCOhost.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2000). Reconstructing the relationships between universities and society through action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd ed)* (pp.85-106). California: Sage.
- Grundy, S. (1982/1988). Three modes of action research. In Deakin University Press (Ed.), *Action research reader* (pp. 353-364). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. Philadelphia, PA: Glamer Press.
- Grundy, S. (1997). Participatory educational research in Australia: The first wave-1976 to 1986. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (pp. 125-149). New York: State University of New York Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1. Reason and the rationalization of society* (Translated by Thomas McCarthy). Boston: Beacon Press.
- Jennings, L. G., & Graham, A. P. (1996). Exposing discourses through action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 165-182). London: Falmer Press.
- 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.
- Kirk, D. (1990). School knowledge and the curriculum package-as-text. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 409-425.
- Losito, B. & Pozzo, G. (1997). The double track: The dichotomy of roles in action research. In S. Hollingsworth (Eds.), *International action research* (pp. 288-299). Washington, DC: Falmer.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mayberr, J. B. (1995). Why conduct action research? *Teaching & Change*, 3(1), 90-105. Derived from EBSCOhost.
- Mckernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- Mckernan, J. (1996). *Curriculum Action Research : A handbook of methods and resources for the reflective practitioner (2nd ed.)*. London: Kogan Page.
- Rosas, C. L. O. (1997). Using participatory action research for reconceptualization of educational practice. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 219-224). Washington, DC: Falmer.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Open University.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, XXIX, (2) (June): 113.
- Tickle, L. (2001). Opening Windows, Closing Doors: Ethical Dilemmas in Educational Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 345-359.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.