

教育研究集刊

第五十輯第三期 2004年9月 頁123-143

## 邁向課程實踐理論化的行動研究

林佩璇

### 摘要

行動研究藉由實踐者的參與，進行有系統的計畫、觀察、反省歷程以改進實踐，並作為知識的基礎，不斷地檢視理論和實踐間的關係。本研究分析臺灣課程改革雖引領出一股行動研究的熱潮，但仍假設課程實踐是理論的產品，因此課程實踐本身的複雜及豐富性也一再受到忽略。第二部分從批判學者、系統思想和複雜理論的觀點檢視課程理論和實踐間的關係。第三部分說明行動研究中的課程實踐除了課程產品或問題解決的行動外，更要產生新的專業社群和學校文化的革新。第四部分分析教師在面對複雜多樣的課程實踐時所需具備的知識。最後，本研究主張課程行動研究者應作一知識的宣稱，而其所要分享的即是課程實踐的理論化，為自己保持一點批判的距離，以更開闊的視野來觀看自己的行動和知識在整體文化脈絡下的意義。

**關鍵詞：**行動研究、課程行動研究、課程實踐

---

林佩璇，國立臺北師範學院課程與教學研究所助理教授

電子郵件為：[phlin@tea.ntptc.edu.tw](mailto:phlin@tea.ntptc.edu.tw)

投稿日期：2004年3月2日；修正日期：2004年7月16日；採用日期：2004年8月20日

## **Theorizing Curriculum Practice in Action Research**

Pei-Hsuan Lin

### **Abstract**

Some educational researchers applied a linear problem-solving process, rather than a recursive cyclical process when conducting action research. Curriculum action researchers pay much attention to the steps in conducting research and the products in curriculum. Little attention is paid towards the meaning and complexity of curriculum practice. This article asserts that the value of action research is internal to the practice. The author first examines the relationship between curriculum theory and practice from the perspectives of critical theories, system thinking, and complexity theory. Then she contends that curriculum practice should be understood as a philosophy of life rather than the aggregation of simple technical skill domains. Third, she highlights various forms of knowledge action researchers need to engage in curriculum practice.

Finally, she urges action researchers to share their experience of theorizing curriculum practice with others.

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

---

Pei-Hsuan Lin, Assistant Professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei Teachers College

E-mail: phlin@tea.ntptc.edu.tw

Manuscript received: Mar. 2, 2004; Modified: July 16, 2004; Accepted: Aug. 20, 2004

## 壹、前言

臺灣的課程改革引領出一股行動研究的熱潮，這些課程行動研究多數肇因於九年一貫課程發展的需要，或從解決教學的問題出發（如陳碧祥，2002；鍾靜，1999），直接呼應行動研究在解決實踐問題此一前題。但不可否認地，對這些行動研究也出現一些質疑的聲音，主要批評這些行動研究將焦點置於方法的應用，而非實踐的本質。研究者將計畫、行動、觀察、和反省作為行動研究的依歸，在研究步驟上琢磨，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核心，乃是課程理論和實踐間的關係。因此教師在進行課程行動研究時，仍多忙於教室的一小部分活動中，很少考慮到結構和文化對個人和課程實踐的意義（林佩璇，2002a，2002b）。

若回到行動研究的歷史來分析，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，並提高領導的民主層次（林生傳，2000；Lewin, 1988a, 1988b; McKernan, 1996; Zeichner, 2002; Zeichner & Noffke, 2001）。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，便自 1943 年起和學校校長、教師、視導者組成一個工作團隊，致力於縮短研究知識和教室教學實踐的差距，從事學校課程改革（Corey, 1953）。Corey 對於行動研究歷程的理解，和 Lewin 的觀點類似，均聚焦於團體並強調解決問題的行動。然而他們觀點的不同在於假設的擬定與驗證。Lewin 認為行動研究應該是螺旋式的，而且應成為知識生產的方法論；但繼 Corey 之後的追隨者卻將方法應用為直線性的問題解決歷程（Zeichner, 2002; Zeichner & Noffke, 2001）。

將行動研究當作是線性的問題解決的此一傳統，在實證主義的影響下，獲得了更有力的支持。行動研究雖然努力縮短理論和實踐的鴻溝，但在面臨研究上的嚴謹性和經驗兩難的問題時，實證主義的技術理性（technical rationality）總是成為一個重要的決定依據。研究過程中步驟的嚴謹性，結果的可操縱性，無形中決定了知識或理論的價值（Friedman, 2002）。「純粹科學所產生的理論乃是應用科學

用以解決生活問題的重要來源」，此一假設一直支配著行動研究。因此學者將之稱為「技術性的行動研究」(technical action research) (陳惠邦, 1998; 蔡清田, 2000; Carr & Kemmis, 1986; Grundy, 1982/1988)。

然而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，成為社會中一個自主且負責任的個體，因此其價值不是來自技術上的運用，或外在結果的判定，而是課程實踐本身帶引出來的意義 (Park, 2002: 81)。Elliot (1991) 極力強調行動研究和學術研究不同的地方，就是在內在於實踐的價值 (values internal to a practice) 和外在於實踐的價值 (values external to a practice) 的區分。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，它關心人在參與課程實踐中的生活價值。他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 (Elliot, 1991: 139)。

因為關心課程的改進，行動研究總是從實踐的概念出發 (陳惠邦, 1998; 甄曉蘭, 1995)，因此本文藉由課程實踐的豐富意涵，剖析行動研究超越方法技術應用的直線性思考迷失。首先探討理論和實踐的關係；其次分析課程實踐的特性；第三部分探索在課程實踐複雜的面向中所需具備的知識性質；最後，說明課程行動研究，如果作為一種知識的宣稱，其所要分享的即是課程實踐的理論化，理論化不是普遍的原理通則，而是一個生成的理論，開放與人互動，增進理解，更可以檢證既定的課程知識。

## 貳、課程理論和實踐的關係

理論和實踐的關係，長久以來便是行動研究關心的核心問題。從技術理性的觀點，理論是追求真理中所建立出來的客觀通則，而實踐則是人的直覺態度生成的產品，因此兩者的鴻溝是必然存在的現象 (Friedman, 2002: 160)；為了避免人的主觀好惡及偏見，以理論引導實踐是改進教育的有效途徑。以此立場來分析，

如果行動研究能依照一定的程序成功地進行時，對教育或課程的知識也會反映自然科學的客觀特點。而課程理論和實踐的關係的基本假設為：第一，行動研究要讓理論更實際可行，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，日常的知識必須作理論性的分析，而基本的工作便是將改進意見轉成新的實踐行動（Altrichter & Gstettner, 1997: 60）。

然而，客觀性不一定是代表事實（Park, 2002），Eisner（1982: 39）也認為知識有時必須要透過直接接觸或經由想像才會產生意義，而且，它只是表徵中的一種形式而已，不能涵蓋所有已知和經驗的真實世界。因此，用特定的知識來瞭解現象世界，有時反而會因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。近年來，從技術行動研究來詮釋課程實踐的意義，更受到批判行動研究、系統思考（systems thinking）、和複雜理論（complexity theory）學者的質疑（Reason & Bradbury, 2002: 4）。批評者認為要認識課程實踐的本質，必須作一認識論的轉向（an epistemological turn），以取代技術理性的觀點。

批判行動研究的倡導者 Kemmis（2002）以 J. Habermas 的觀點說明行動研究是朝向解放的批判行動，他說明課程實踐所在的學校環境基本上是由系統（system）和生活世界（lifeworld）所構成。但批判學者要強調的，是從生活世界的觀點，來瞭解實踐在文化和個人認同上所產生的動態感，主張在課程實踐中尋求統一客觀知識的不可能。因此，課程行動研究的螺旋歷程中，所有參與者彼此間是「對話」的；課程實踐和實踐間是由語言形式、活動形式、和社會關係形式所形成的論辯和對話過程（Kemmis, 2002; Kemmis & McTaggart, 1988; Kemmis & Wilkinson, 1998）。

另外一些行動研究學者，則從系統的角度，以系統思考觀點試圖超越化約主義（reductionism）來詮釋課程實踐的意義。早期 Lewin 在從事研究時，他的學生 A. Bevalas、R. Lippitt 和 E. Trist 等人便將 Lewin 的想法用於社會服務及組織改變和領導中。例如，Trist 將 Lewin 團體動力學的想法結合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)。

系統思考緣自於對化約主義的批評，反對研究者將對現象的瞭解由因果關係區分為一個個小的部分。Flood (2002) 將此種系統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，整體是大於部分的總合。而其特性則在於它的開放、回饋、和動態性。因為它是開放系統，因此課程實踐是整體的圖像，不能化約為簡單的要素。此外，因系統思考重視回饋，系統思考中的回饋不只是自動調節路徑的回饋 (balancing loops feedback) (如人體覺得熱時，身體的控制機能自動排汗散熱)，而是強化路徑回饋 (amplifying loops feedback)，具引導成長的功能，此種回饋，可用以質疑現存系統中的價值、假設及潛在於方法和技術上的缺點。課程理論與實踐間成了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。

上述的觀點，不論是批判理論或是系統思考理論，基本上將理論或實踐的關係，視為非此即彼 (either-or) 的緊張對立，希望藉由對話或回饋來強化彼此的關係。而複雜理論則試圖以兼容並蓄 (both-and) 的觀點取代非此即彼的觀點，注意課程實踐和理論的共存性。Eikeland (2002: 149) 便認為實踐不是獨立於理論之外的變通方式，而是與理論探究同時存在的東西。Doll (1998) 也從複雜理論的立場出發，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，課程方法被強制推薦給教師們，因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相同的機械式統一。

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，他也提出課程應同時存有豐富性、回歸性、關聯性和嚴謹性的四 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，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。而課程行動研究的理論和實踐關係，便是在穩定和彈性間不斷浮現的秩序和豐富性。

綜上所述，從技術理性的觀點，課程理論和實踐間以前者凌駕於後者（A over B）的關係來說明；而批判理論和系統思考分別從課程實踐中的生活世界和系統為出發點，將凌駕的關係以對等關係來取代（either A or B），試圖彌補理論形成的方法獨斷和課程結果的不完整，而兩者的對立性則是透過對話、回饋建立其對等地位。而複雜理論則是採取兼容並蓄（both A and B）的共存立場來說明理論和實踐的不可分性。儘管這些批評者各有主張，然而都希望能瞭解理論和實踐的關係時，作一認識論的轉向，不再只是處理應用上的方法和技術問題而已，同時要觸及如何定位知識理性和人在課程實踐中所存在的價值（Borda, 2002）。

## 參、課程實踐的性質

課程實踐處在一個複雜的人和社關係體系當中，存在著各種客觀條件和主觀因素（Rosas, 1997: 220）。如從「人—社會」、「主觀—客觀」兩面向來分析，過去對實踐的詮釋可以區分為四個觀點（Kemmis & Wilkinosn, 1998）：第一是從客觀、個人的觀點，認為實踐是個人表現、事件和效果。第二從客觀、社會的觀點，認為實踐是由更廣的社會和物質條件和互動所建構出的，如儀式。第三從實踐者本身主觀的、認為實踐是由內在的觀點，由意向、意義、和價值所建構的。第四從社會行動或傳統，從主體的觀點加以詮釋，如社會的道德判準等。

持技術理性者，很容易將行動研究的注意力置於「客觀」的層面，因此實踐很自然地被視為等同於個人的行為（behaviors）或共通的社會行為，是可以操弄的；而課程實踐也被視為是可以直線或改變的行為（Reason & Bradbury, 2002: 4）。對此從技術上的行為觀點來詮釋課程實踐的概念，1986年在澳大利亞曾引起普遍的討論，尤以 Deakin 學派便主張行動研究應被視為生活方式，要從一更廣的觀點瞭解行動研究中的實踐性質（Grundy, 1997）。基於此，Kemmis 和 Wilkinosn（1998）從歷史的面向中，隨著時間而來的反省和轉化的觀點，考慮前述四種觀點，提出

第五個觀點，特別強調實踐的改善和變革，將前四者的觀點融入一個歷史和社會的更廣的架構中，說明人和行動並不是只有意向和環境所形成，而人們也形成意向和環境——換言之，人們是由這個世界的行動所形成，人們也形成行動和歷史。因此，人們是在參與社會的過程中，進行改變轉化，藉由克服扭曲的偏見、不平衡和衝突來改進課程實踐的。這五個觀點，可以表 1 簡要來表示。

表 1 從不同觀點詮釋實踐的意義

焦點 主張	個人的	社會的	兩者兼俱： 個人—社會關係連結的 反省對話觀點
客觀的	(1)實踐是個人的行動， 如表現、事件和效果	(2)實踐是社會互動，為 有結構的系統，如儀 式	
主觀的	(3)實踐由意義、價值所 形成的有意向的行動	(4)實踐由是對話所形塑 的社會性結構	
兩者兼俱： 主—客觀關係 連結的反省對 話觀點			(5)實踐是社會和歷史建 構的，由人和社會互 相重新形塑

資料來源：Kemmis & Wilkinson (1998: 28)

英國學者 Elliot (1991: 139) 也認為課程實踐包含了價值和權力的關係，不能化約為操作性的行為，因此課程實踐應被視為主動有意向的行為表現，是在複雜的、甚至是價值衝突中，不斷地進行判斷所形成的生活哲學。

## 一、課程實踐是一個主動的、有意向、具價值導向的行為表現

課程實踐存在於特定情境和特定的時間範圍內 (Sanders & McCutcheon, 1984/1988: 177)，教師的行為隨著時空因素的交錯，潛藏著各種可能性，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。因此課程實踐不只是外在於個人作業形式的行為而已，而是充滿著判斷和意向性，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、課程實踐是在複雜情境中覺醒的建立

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，以及外在於學校的情境等，也因為實踐必須在這些錯綜複雜的因素中作具像呈現，因此不再是盲目沒有感覺的動作行動，透過不同的迴響或反應，表達出教師個人的想法，更會藉此作自我意識的覺醒和自我分析，形成反省過程（林生傳，2000；Sanders & McCutcheon, 1984/1988）。而課程實踐中的覺醒，是方法的覺醒，也是社會的覺醒。方法的覺醒在思考問題的性質，資源的可能來源，方法背後可能潛藏的假設和各種優缺點等；而社會覺醒則在促進思考，探析參與人員之間存在的權力關係，並詮釋和覺知在學校文化脈絡下的所產生的互動意義（Flood, 2002）。

## 三、課程實踐是在複雜的、不穩定的和價值衝突中進行好的判斷

Eikeland（2002）Aristotle 的觀點，分析實踐同時包含了實踐知識（practical knowledge；稱為 phronesis）和詩性知識（poetical knowledge；稱為 tekhnē），不論是 phronesis 或是 tekhnē，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，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。更進一步地說，除了知道何以及如何行動仍然不夠完備，因實踐所指稱的，有其更重要的意義——進行「好的判斷」，課程實踐所關心的，不僅在做特定的事，而是要如何做得更好。

## 四、課程實踐是整體的生活哲學

實踐是在做一個好的判斷，知道什麼是好的，同時也要察覺課程實踐中作為行動主體的價值所在，成為一個好的人，此即為實踐哲學（practical philosophy）（Eikeland, 2002）。這種生活哲學的整體性是建立在自由、平等的基礎上（陳惠邦，

1998：21)，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，不再將自己視為績效中的一個工具，作被動地反抗或是無力的掙扎。此種生活哲學是透過參與，產生自我價值感，游刃於社群中，使自己成為所認識的世界的一部分；而不是站立在世界之外，讓自己變得更加孤立。課程實踐因此從導向結果產生正義、勇氣、誠實地面對生活環境（Elliot, 1991: 141）。

簡言之，行動研究中的課程實踐是個人和社會、主觀和客觀間交織形成的關係，它是從意向中不斷地進行反省、對話分析產生新的視野、新的覺醒，為自己的課程專業建立出來的生活哲學。因此，課程實踐除了課程產品或問題解決的行動外，更要將新的情境連結到現存的條件中，產生新的專業社群和學校文化的革新。

## 肆、課程實踐的知識

課程實踐是由個人和社會的生活緊密連結所構築的，前述一再強調，除了特定的教師個人行為外，尚包含了許多複雜面向，例如，Rosas（1997）提出個人、機構、人際、社會、教學、價值六個面向來說明課程實踐的複雜性。個人層面關心的是個人的歷史，顯而易見的經驗和技巧等。機構層面考量了學校的結構、人事、行事安排等。人際層面在瞭解教師和學校其他成員、學生、家長之間的關係。社會層面在探討學校之外更大的社會空間，如整體教育系統、社會、經濟、文化的影響。教學層面則是教師在教室中所從事的活動和工作的安排及活動性質。而價值層面指的是內在於教師的信念、價值、和想法。

相同的，Kemmis 和 Wilkinson（1998: 94）特別強調行動研究中，處理課程實踐的議題時應瞭解的重要面向包括：

1. 必須相當清楚我們現在正在做什麼——能對目前從事的事情加以描述；能夠瞭解所描述所依據的理論；也必須知道何以目前所做的事建立在這些理論上。
2. 必須瞭解自己的價值，何以我們的價值朝向特定的活動。
3. 必須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。

4. 必須瞭解學校的歷史——學校此一機構如何在歷史中形塑，不僅要知道學校內改變了什麼，也要知道改善的過程和限制。

5. 對自己歷史的瞭解——瞭解個人的教育史，我們所形成的教育觀，以及個人工作的方式，以配合所在的教育或社會中的文化情境。

換言之，課程實踐除了自身的行動外，更要放入一個更大的圖像下思考——對實踐工作和可能的工作，對做了什麼和應該做什麼，有一個更深、更廣的自我批判觀點。此也是何以 Park (2002: 81) 說明行動研究的三個主要功能在：(1) 從因果和意義的瞭解中探討所要解決的問題性質；(2) 能一起工作形成社群單位；(3) 能引發行動力以提昇道德和政治覺醒。或者是 Deakin 學派一再強調的行動研究在改進人的實踐、人對實踐理解、和實踐所在的情境 (陳惠邦, 1998; 蔡清田, 2000; Kemmis & McTaggart, 1988)。

由此分析，教師參與課程實踐的同時，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 (McKernan, 1996; Norris, 1990; Stenhouse, 1975)，這些專業判斷的知識又可區分為直覺的 (intuitive)、思慮的 (considered)、和精鍊的 (refined) (Hopkins, 1992)。直覺的判斷是教師日常活動的一部分，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 (1992) 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，通常為教師不熟悉的情境，這時候為避免專業判斷可能有的偏頗，精鍊的判斷成為重要的知識，所謂精鍊的判斷是藉由不同角度和觀點來澄清和考驗現有的價值體系，以更寬廣的態度對課程問題產生更新的識見。

Park (2002: 81) 更明確地指出，為了滿足行動研究的不同功能，行動研究中的課程實踐也需要不同的知識，他提出表徵知識、關係知識、反省知識三類型知識以處理課程實踐中的問題或議題。表徵性知識關心課程的性質和產品，又可區分為功能性及詮釋性的知識；關係知識主要在處理課程實踐的人際互動；反省知識則是凌駕於課程問題表面所作的慎思。以下分別說明這些知識的性質：

1.功能性知識 (functional knowledge)。功能性知識包含描寫一件事、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。

2.詮釋性知識 (interpretive knowledge)。此知識乃指對文本、人、事件、和情境的理解，知識中已包含了個人背景、意向、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。

3.關係知識 (relational knowledge)。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，因此課程實踐中要處理的是人際互動所存在的感情、價值、以及對話的方式。

4.反省知識 (reflective knowledge)。反省知識的中心觀點認為，有意義的人類知識不只在瞭解世界也在改變世界，它是導向行動的。反省知識中的個人是自主的能動者，會在相互關係中對自己的行為負責。反省便藉由一些矛盾的察覺、社會期望中的角色疏離、將個人關心的課程議題連結到其他社會議題中，作為一種解放的過程，以瞭解先前的假設，是如何限制我們觀看自己 (Mezirow, 1988: 145)。反省知識性類似於一般所說的後設學習 (meta-learning)，使教師更具察覺性、更具敏銳度，以瞭解先前的假設、支配原則、角色和社會期望的文化假設，作一批判的覺醒 (Webb, 1996)，重新建構一個涵蓋更多經驗的新理解 (Mezirow, 1988: 145)。

要言之，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或缺的；關係知識讓人不覺得孤立而成為課程社群之一部分；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。這四種知識因此成了課程實踐中論辯過程的基礎，是經由不斷磋商加以建構的，使得行動研究中的課程實踐不再侷限於僵化的課表中，而能更有系統地勇於突破、從事改變 (Gitlin & Hadden, 1997; Sach, 2000; Schuyler & Sitterley, 1995)。

## 伍、課程實踐理論化

行動研究的發展自美國 Lewin 起的第一波行動研究、英國第二波的教師研究、澳大利亞第三波的批判行動研究後 (Grundy, 1997; Zeichner & Noiffke, 2001)，Grundy (1997: 141) 再揭示第四波的行動研究，認為應前瞻性地反省「行動研究將往何處」。這樣的思考，引起很大的回應，如美國行動研究倡導者 Susan Noffke (1997) 便致力於從社會工程的觀點擺回行動研究的民主特性——理論生成和對話的特性。Kemmis (2002) 最近分析其行動研究時，也說明他們所主張的批判行動研究已進入新的階段。第一階段的行動研究，旨在建立批判社群 (critical community)，實踐者在他們自己的情境中一起工作，奉獻心力於瞭解共同的問題和合理的作決定。第二階段的行動研究，不再限於地理或區域特性，而重視分享投入的溝通行動 (communicative action)，是面對面互動的團體，但參與的溝通主要仍是內在於所屬的團體為主。而現在第三階段的行動研究，則更具開放流動性，以作為一個「自我建構的公共領域」(self-constituting public sphere)，參與課程方案的行動研究者，不只是投入一定區域的行動，更要從研究中獲得更具解放的視野，關聯到一個更廣的社會分享過程中。

Grundy、Noffke 或 Kemmis 所共同強調的，是課程行動中的實踐理解不是程序性的技術或內容選擇組織等立見的功效而已，而是將人類生活中建立的實踐哲學，放在一個共同的空間中，有機會和社會中的其他人共同討論、對話、激盪，從辯論中，重新檢證課程的知識體系。他們的觀點，也呼應了 Cochran-Smith 和 Lytle (1993) 的主張，行動研究作為知識宣稱的方式，從課程實踐研究中產生的知識不僅有助於教師瞭解自己的專業，建立區域知識 (local knowledge)；更有助於建立社群知識和形成公共知識 (public knowledge)。亦即，行動研究應有助於檢視、詮釋課程實踐如何建構、實行、和變通，並及其在特定文化及機構的脈絡下發展新的概念結構，對課程革新提出更進一步值得探究的問題，重新定義知識並調整知識基礎的焦點。

換言之，課程行動研究是實踐者在各種思慮中，為自己保持一點批判的距離

(critical distance)，退一步作理論的發展，成爲一種「公開的形式」(陳惠邦，1998)，以觀看自己的行動。這樣從行動研究主張的理論，將之稱爲理論化(theorizing)，主要的目的不是在說服其他的人採取相同的行動，而是揭露可能的問題、澄清疑義，以瞭解實踐所產生的意義(Eikeland, 2002: 152)。也因此，課程實踐理論化是不同於靜態的理論(theory)：它是不斷生成化育的，是可以促進主動再學習的動力，也可以作嚴密的檢測。

## 一、行動研究提出的課程實踐理論化是不斷生成化育的，並非靜態的最終理論

行動研究作爲教師知識宣稱，其所要宣稱的即是課程實踐中所生成的理論(Friedman, 2002: 159)。它是一動詞而非一個名詞，連結了每天的生活經驗，是不斷演化和發展的過程，換言之，行動研究所產的知識是暫時的、循環的、繼續的(歐用生，1994：4)，它引導了新的行動，也引發創造知識的能力。如果再回到 Lewin 的行動研究，他的研究是在真實的田野場境中進行的，希望實驗的結果能檢證理論且理論也可以反過來影響實踐，因此行動研究中的理論和實踐是相互依存所建立的關係事件(relationship-building events)，而不是單一的理論產品事件(single product event)(Gustavsen, 2002)。表 2 中所示，左欄的單一產品事件，即在說明課程理論是實踐者所要參照的真理，課程實踐者創置一個策略聯盟，形成一個共同的計畫，在理論引導的單向回饋和系統下，建立起一個共同的觀點，以便能和所有的人分享。而右欄的關係建立事件，課程實踐者認知到環境的多元性，試著瞭解現存的理論或觀點，發掘不同計畫所形成的交叉網路體系，以瞭解不同行動者和行動團體之間如何追求自己的需要，並協助他人追求他們的需要，此即說明課程實踐的理論化不在發現單一的真理，或創造共同的觀點或主張；而是從環境多元特性中，以現存的觀點作經驗的詮釋，作爲相互支持的橋樑。

表 2 單一產品事件及關係建立事件之比較

單一產品事件	關係建立事件
發現共同環境下系統的行動方式	認知到環境多元性和環境特性
發現真理	創造更多可以界定和詮釋經驗的潛能
創造一個共同的觀點	瞭解現存的觀點
形成一個共同同意的計畫	從不同計畫中發掘執行的可能性
創置一個策略聯盟	能同時包容更多計畫的交叉網路體系
組織一個單向的回饋和學習系統	瞭解不同行動者和行動團體之間如何的不同，以追求他們自己的需要，同時協助他人追求他們的需要
創造一個單一的巨型故事以便能和所有的人分享	創造多元故事的開放性，可以使他人以不同方式進行連結

資料來源：Gustavsen (2002: 22)。

## 二、課程實踐理論化可以促進再學習

因課程實踐的生成特性，Friedman (2002) 也認為行動研究的實踐如果只為解決問題，只能稱得上是單徑學習模式（稱為模式 I；model I）的行動研究；而他以 Argyris 和 Schön (1991) 的觀點，提出實踐的理論化應是可以促進再學習的雙徑模式（稱為模式 II；Model II），目的在強化有效資料，作為下一個行動的依據。亦即，課程行動研究中所提出的理論成為雙徑學習（double-loop learning）的對話途徑，透過螺旋循環的歷程，不斷進行真理的探求，雖然無所謂最終、最美的真理，但在解構、建構、再解構、再建構的循環辯證歷程中，可使參與者獲得不同程度的感受與觸發，關注到現行結構中的文化特性（Somekh & Thaler, 1997），將單純的交互作用提昇並轉化為參與、溝通及同理理解的過程，擴展對課程實踐文化特性的覺察，創造一個新的思考空間（甄曉蘭, 1995; Jennings & Graham, 1996），避免落入絕對價值和相對主義中（Friedman, 2002: 163）。

## 三、課程實踐觀點理論化可以接受嚴密的檢測

持技術理性觀點的課程行動研究者，常常會對自己的研究能否為他人直接應用，而對研究價值心存質疑（林佩璇, 2002a），潛存於他們心中的是，將理論視

為共擁的理論 (espoused theories) (Friedman, 2002: 161)。所謂共擁理論是可以透過一些方式加以檢測的：如直接問實踐者他們在獨特的情境下想要做什麼以達成可欲的結果；也可以請他們從實在的情境下或角色扮演、仿效中提出他們的理論；或者是觀察他們確實的行為和實際的結果。如果行動者出現非意圖中的行動或結果時，我們會說這一個共擁理論就是「未獲確認」(disconfirmed)，因此必須找尋其他的資料以作更有效的解釋。

然而，行動研究所提出的課程實踐是使用理論 (theories-in-use) (Friedman, 2002: 161)，是知識的行動體現 (knowledge in action) (甄曉蘭，1995：305)，是從觀察行為中推演得來的，透過詢問別人對自己的理由化之反省中對問題作多元詮釋，因此沒有任何一個宣稱是最終的知識。而它的檢測方式可以透過推演階梯 (ladder of inference) 或否認論的觀點來加以進行的 (Friedman, 2002)。所謂推演階梯，假設人對實體的意象是從觀察到的現象中所作的一系列推演；建構的過程是從階梯底層，即最具體的可直接觀察資料和這些資料的語文詮釋，逐漸形成上層較抽象的概念，最後形成理論。如果有人不同意對某一事件的意義，那可以移往階梯下一層追索，發現詮釋的源頭，瞭解何以有不同的看法。也可以從直接觀察到的資料中反問自己是如何詮釋的。檢測的目的並不在找到「事實」(facts)，而是將抽象的詮釋導向更具體的詮釋，在此過程中，也不必保證大家都同意有一個正確的詮釋。

Popper (1959) 的否證觀 (falsifiability)，也可用以檢證實踐理論化所形成的知識 (Friedman, 2002)，假設人類對課程所有知識是片面的和非絕對的。理論在實踐中都不是絕對證實的，可能暫時「未獲確認」，因此任何知識都是可以開放被證明為誤的，也因此可以引出實踐者強烈的動機以找尋更多的資料。在傳統的研究中，其嚴謹性是清楚界定的；但在行動研究中，課程實踐知識的嚴謹性是開放給潛在的可能線索和解釋。因此，在課程實踐中發現不同的可能，比獲得一致穩定的結果來得重要。由此觀之，課程行動研究者從課程實踐中建立的觀點和主張，要勇於提出理論化的宣稱，如此方可超越課程產品或方法應用，提昇對課程意義的理解。

## 陸、結 論

自啟蒙運動以來，科學的進展一日千里，人們利用工具理性試圖找尋生活中的定理；而課程研究也遵循此一傳統，致力於追求嚴格的律則。但我們也發現，雖然工具理性嚴謹的科學定理成功地複製了生命，但卻無能處理其所引發的生命價值問題；我們可以藉著精進的武器，在戰爭中獲戰勝，卻無能處理戰爭中可憐無助的幼童；當我們著力於如何控制 SARS 疫情時，最難面對的卻是道德的議題。前者的興趣在於技術的發展，而後者是整體人類的關懷。相同地，爲了克服過去固著於技術理性的觀點，將行動研究視爲直線方法應用和結果的產出，忽略課程實踐所存在的動態及複雜本質，我們必須察覺到，當這些社會議題呈現在學校課程中，總是伴隨著道德、情感、感覺。因此，本文認爲除了將行動研究當作技術上的程序外，也可以從批判理論、系統思考和複雜理論，試著作一認識論的轉向，以處理課程理論和實踐的關係，瞭解課程實踐中所存在的價值。

課程實踐是個人和社會、主觀和客觀間各種條件交織而形成的關係，是從在意向中不斷地進行反省、對話分析產生新的視野、新的覺醒，爲自己的課程專業所建立的生活哲學。因此，行動研究所關心的課程實踐，不只是技術理性的行動；相反地，是在學校活動中將行動意義化的過程。承襲 Lewin 的傳統，行動研究首先在解決問題，其次從過程中產生知識，是不斷「行動—反省—行動」的歷程，使實踐的深度超越表面的問題。因此作爲一個變革的能動者，實踐者在面對紛雜的課程實踐時，也需具備不同的知識：以功能性知識瞭解課程結果；以詮釋性知識理解課程的整體性；以關係知識使實踐者成爲課程社群之一部分而不致孤立於社會之外；以反省知識超越特定問題而更有系統地勇於突破、從事改變。最後，本文認爲課程行動研究即在鼓勵實踐者爲自己保持一點角色距離，以能更深層地揭露可能的問題，將課程實踐中所建立的生活實踐哲學，置放在一個共同的空間，與其他人討論對話，藉以重新檢證課程的知識體系，擴展對課程實踐文化特性的整體覺察。

## 參考文獻

- 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 (2002a)。行動研究在課程發展中的理念與實踐。課程與教學季刊，5 (2)，81-96。
- 林佩璇 (2002b，12 月)。課程行動研究中的教師角色。論文發表於香港教育研究學會舉辦之「2002 年國際研討會」。香港：中文大學。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。臺北：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。
- 甄曉蘭 (1995)。合作行動研究—進行教育研究的另一種方式。嘉義師範學院學報，9，297-318。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。臺北：五南。
- 歐用生 (1994)。提昇教師行動研究能力。研習資訊，11 (2)，1-6。
- 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舉辦之「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。
- 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). State University of New York Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1991). Participatory action research and action science compared: A commentary. In W. F. Whyth (Ed.), *Participatory action research* (pp. 85-96). Newbury Park, CA: Sage
- Borda, O. F. (2002). Participatory (action) research in social theory: Origins and Challenges. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-37). London: Sage.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Doll, W. E., Jr. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum toward new identities* (pp. 295-323). New York: Carland.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Eisner, W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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, DC: Falmer.
- 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. (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.
- Gustavsen, B. (2002). Theory and practice: The mediating discourse. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative Inquiry and practice* (pp. 17-26). London: Sage.
- 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, Norway: Oppland College.
- 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: Falmer.
- Kemmis, S. (2002). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & Wilkinson. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks. (1998). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). New York: Routledge.
- Lewin, K. (1988a). Action research and minority problem. In Deakin University Press (Ed.), *Action research reader* (pp. 41-46). Victoria, Australia: Deakin University.
- Lewin, K. (1988b). Group decision and social change. In Deakin University Press (Ed.), *Action research reader* (pp. 47-62). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Mezirow, J. (1988). A critical theory of adult learning and education. In Deakin University Press (Ed.), *Action research reader* (pp. 143-156). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Noffke, S. E. (1997). Themes and tensions in US action research: Towards historical analysis. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 2-16). London: Falmer.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. New York: St. Martin's.
- 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
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Harper & Row.
- 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 educa-

- tional practice. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 219-224). Washington, DC: 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 Press (Ed.), *Action research reader* (pp. 177-185). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Schuyler, P., & Sitterley, D. (1995). Preservice teacher supervision and reflective practice. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 43-59). New York: Teachers College Press.
- 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, DC: Falmer.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Open University Press.
- Webb, G. (1996). Becoming critical of action research for development. In O. T. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 137-161). London: Falmer.
- 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., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardsone (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 298-330). Washington, DC, American Educational Research Association.