

增能進修模式初探：
以學校為中心的課程發展作為教師專業成長之可能性

顧瑜君

中文摘要

本研究的目的是在探討以課程發展為主軸的行動研究作為教師進修模式變革之可能，理解教師如何透過進修模式的變革而獲得專業成長，使教師角色增能(empower)，並能將教師專業成長落實在日常教學活動中。

本研究的重心將放在促成「進修模式變革」：如何從「專家導向」或「研究發展」(RDD)的教師進修模式轉換成「增能模式」(empowerment model)。專家導向的研習模式不但成為壓迫教師成長的來源，更限制教育實務工作者成為主宰自己專業工作的可能。

本研究組織一群基層教師為協同研究者(collaborate researchers)，以行動研究途徑的進修理論，來轉換台灣當前教師專業成長與進修的困境。期望以教師為焦點(teacher-focused)以及學校本位(school-based)兩個概念作為課程發展與教師進修的主軸，研究者與協同研究教師共同來理解、詮釋與探究教師進修的問題處境，從實際的行動中發展轉變問題的可能性，以課程發展為媒介，實地在教學現場中實踐教師的信念與價值。

變革後的「增能模式」教師進修，使教師角色從接收者蛻變成為行動研究者，

新的角色使他們有機會展現實務工作者的內隱知識(tacit knowledge)。實務工作者必須從認識自己的教學困境為出發，並從實際的計畫中找尋解決問題的資源、設計提昇能力的方案，同時，實務工作者也開拓對教育問題的認識，提升解決教育困境的能力，更重要的是，教師不再「仰賴」專家來提昇自己，在行動研究實踐的過程中，教師們充分體認與理解教育問題的改變需仰賴自己的專業成長。

關鍵詞：教師專業、行動研究、課程發展、學校本位

Action research for professional practice and staff development: School-based curriculum development

Yu-chun Ku¹

Abstract

Based on an action research oriented curriculum development, this research attempts to explore the possibility of bringing up changes for the in service training model. By this, we hope to entail the dynamic process of teachers-in-training's self-empowering.

First, we focused on the effect of different orientation of in-job training: from expert-oriented or RDD to empowerment model. We assume that expert-oriented model will not only suppress teachers' self-growth also make teachers away from self-mastery. In stead the self-empowered model proposes teachers a role of collaborate researcher, to develop new curriculum. This model provides both teacher-focused and school-based as the primary ideas for curriculum development. Researchers and teachers work together to explore and interpret the problematic situations, design the possible action strategies to make the problems in different context, through the process of curriculum development for the local and specific needs, and by teaching practices, we hope teachers will realize their values and belief.

We expect the proposed model will make teachers consciously change their role: form receivers to become an actor, through actions, they can apply their tacit

¹ Institute of Education, National Dong Hwa University.

knowledge · become more actively involved in and realistically facing their specific situations · try out more specific solutions to their own problem. As consequences for more self-reliance on their professional experience · rather than experts.

Keywords: professional development, action research, curriculum development, school-based curriculum.

緣起與背景

本研究的目的是：探討以課程發展為主軸的行動研究作為教師進修模式變革之可能，期望教師透過行動研究進修模式而能夠增能(empower)，教師專業成長得以落實在日常教學活動中。

試圖找出並描述從現行的「專家導向」或「研究發展」之教師進修模式轉換成「增能模式」(empowerment model)的路徑何在，本研究的探究重點放在實務工作者的覺醒(awareness)與省思(reflection)歷程，以及如何將覺醒與省思運用於日常教學之課程發展工作中。

本文將討論教師研習與教師專業成長之間的互動關係，解析如何透過教師研習來落實教師專業成長，我因為主辦地方教育輔導業務，過去三年不斷的嘗試不同的教師研習方式，透過實地參與的方式瞭解記錄教師研習如何不只是停留在「自我成長」階段，而能將研習所學之內容，確實的反應在教學中、課程中以及

學校教育改革中。簡言之，我以師資培育專業工作者的角色為思考的起點，從實際的行動中實踐我對教師在職進修的信念：增能模式如何落實以及教師專業如何發展。

參加過我主辦研習的地方教師們中，有一群很特別的人，這群老師積極的將研習所學的東西實施在他們的教學現場，在這個嘗試實施的過程中，他們持續的與我保持聯繫，讓我在他們各種嘗試的過程中提供他們必要的協助，從方案形成的討論，到實施失敗的原因分析；有時我們討論教師面臨困境的多種面象，進而探索教師的價值信念。也就是說，我一方面積極的將行動研究與教師研習做密切的聯繫，另一方面透過參與學員的實踐歷程，逐漸形成協同的小型探究團隊，透過不同的小型合作團隊，將大學的資源轉化成為可以為中小學所用的樣貌，像是某學校單一課程方案規劃、全校性的非正式課程方案、配合九年一貫的教學研究、也有整個區域全學期大型的聯合教師研習計畫。

雖然行動研究所訴求的「教學者即研究者」的理念是我期望達到的目標，但是我所關注的主題是：如何將行動研究與教師研習結合，或是如何讓行動研究成為教師專業成長的主體，而不是以行動研究為主題的研習(學習行動研究的步驟與方法)，也就是說，如何將行動研究轉換成一種具體的課程發展的模式，我所關心的是參與行動研究的成員如何從實踐的過程中得到專業成長，從自身發展出力量(empowerment)。

當然，L. Smulyan(1985)指出協同教育行動研究會有的結果，也是本研究致力完成的目標，在此改寫 Smulyan 的話從另一個角度來描述我的研究目的：使教師透過相互支持越能知覺到專業角色，由此並增加專業投入與專業使命。協同行動研究應當使教師對教育研究更有信心，更熟悉研究的語言、原理與技術，也更願意接觸研究資訊。藉由協同行動研究的歷程，團體思考與相互溝通機會增多，教師間形成更大的凝聚力(陳惠邦，民 87：133)。

陳惠邦(民 87)指出：目前台灣政府部門所推動教育改革幾乎都是「專家取向」的教育問題，教育行政者，忽略深究教育問題的根源，訴諸專家學者，仰賴專家研究的結果，來推行新的教育制度或方案。而一旦專家建議的制度與方案確立後，便有類似「套裝行程」的推廣研習，形成了台灣目前「迅速而全面性傳達改革訊息的途徑便是教師進修」處境。

如果將教師進修視為教師專業發展或成長的主要媒介，那麼我們必須先確定教師本身是一個可以持續學習的主體，目前台灣的教師進修停留在教學技術傳授甚至政令宣導的層次，已經完全違反上述的基本價值。

根據長期參與教師在職訓練工作的經驗，我深感基層教育工作者面對台灣的教育現場時，往往是受到控制、支配、與壓迫的一群，「教師研習」成為推展教育改革方案，研習是最正當、合法與有效的管道與方式，從宣導性質到理念說明、

教學方法，甚至於必須負責回到各任教學校(區)進行後續的推廣(即種籽教師、或輔導員)，教育工作者的專業，在此研習模式之下，完全被牽著鼻子走，毫無自主性可言。P. Freire 提出「被壓迫者的教育」(Pedagogy of the oppressed)，我認為台灣目前的進修模式，是一種被壓迫的研習，因為，原本教師研習的功能與目的都在於提升教師的專業知能進而改善教學，而目前台灣的教師研習不但流於政策推廣的手段，使教師在政策下成為施政者的工具，完全置教師專業與教師的主體性於不顧。除直接為政策所辦理的教師研習之外，各級教育行政機關、各學校、師資培育機構等可以自己主辦教師研習的機構，往往也為了配合政策辦理研習，例如這兩年的九年一貫與統整課程，當然各主辦機構的辦理理由都是希望增加教師的專業知能，但是在政策的強力引導下，教師必須追逐政策流行的腳步學習他人認為「自己應該會」的內容，有人戲稱這兩年只要研習跟九年一貫或統整課程有關的，就可以申請到經費，否則很難獲准就算獲准了金額也很可憐。

換言之，主辦教師研習者，在教育政策強烈的引導下，也失去了主體性，作為一個師資培育者，當我面臨教育政策的強大引導與牽制的局面，我如何實踐專業者的主體性、如何透過教師在職進修協助教師發展專業、透過課程來改善教學與自身的處境是我進行這個行動研究的過程中，不斷反覆面對的問題，我一方面必須跟著政府預算的時辰來工作，有不可避免的被主導性、跟隨政策所倡導的需求，在我的研究中，我試圖尋求解套的可能。也就是說，我不尋求體制外的模式

發展，而是在教育部主導的地方教師在職進修計畫下，尋求教師進修增能模式的生存可能。

教師進修的惡性循環

我的行動研究計畫，起於我多年對教師在職進修的思考與困惑，根據我觀察，被壓迫的研習有以下幾種特質（顧瑜君，民89a）：

一、進修的惡性循環 – 接收式研習：因為研習的目的是「學習新知」，因此接收式研習中，有能力、有專業者為傳授者，其專業與能力傳授給他人（能力、專業較低者），通常基層教師們會以「充電」來形容參加研習，接收模式的研習形成了一個消耗能量的惡性循環系統，基層教育工作者不停的需要充電，電用完了就沒有「料」可用，要趕緊去補給。這類的研習中，參與研習的人像上菜場選購素材，回去烹調後食用，採買的東西煮完了，又需要上菜場採購，形成了一個無法自給自足的循環。

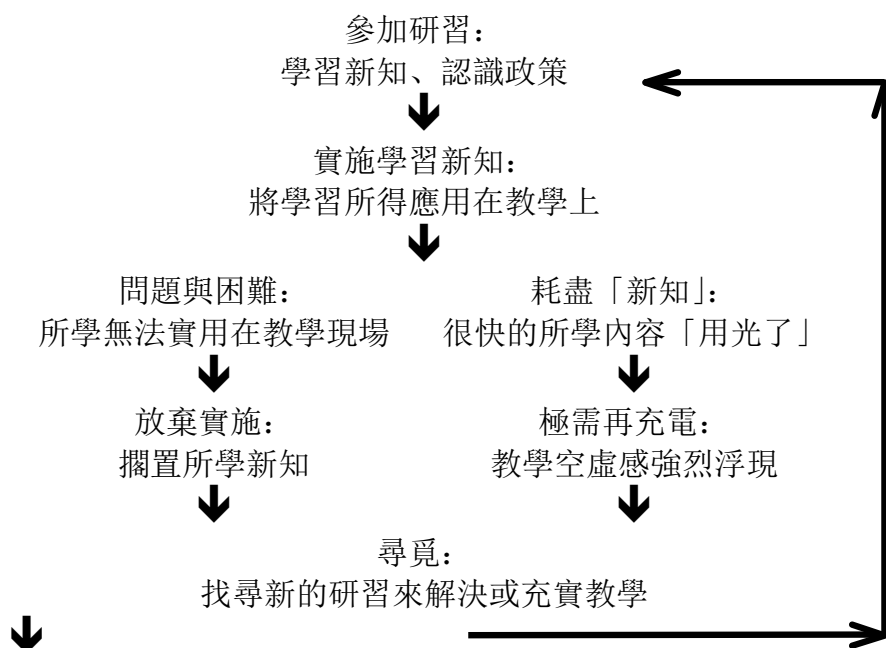
二、進修的速成文化 – 置身事外：接收式的研習有一個隱含的視框（frame）（夏林清，民85）：聽者是可以完全置身事外的，不需參與或涉入（involve）。當研習成為貫徹政策的管道時，參與研習的基層教師只是一顆棋子，無法自主的在棋局上移動，多半只好默默接受研習的內容，三小時也好，一整天也罷，對於原理原則似懂非懂，對於新的教學技術模糊而不確定，而這種研習的處境使參與者必須選擇置身事外一途。置身事外的視框與對立關係，使得講授者

有義務「保證教會」學習者，必須教的內容設計得淺顯易懂、方便使用、易於取得，最好有設計好的學習單、教學步驟與流程、現成的範本...。置身事外使參與者的學習動機低落，進修研習的速成文化也逐漸的形成，速成式的教師成長研習方式的需求大增：有效而省力的班級經營、快速學習單設計等。

三、進修的苦與怨 – 空虛與無助：一般認為，願意去參加研習的人，算是認真與上進的那一類，當然這種假設是排除所謂的「研習部隊」，據基層教師透露，有些學校有「專門去參加研習的特定族群」，有的是酬庸給學校裡特定的人選，有的是因為年資深的老師優先參加權...，研習部隊使得想參加的人沒有機會。我們不難察覺，買菜式或單向接收式的研習循環使得買菜的人容易筋疲力盡，因為整個歷程（從擷取到使用）都在消耗能量，也就是說，形式上研習者感覺到自己充電充得滿滿的，但是並沒有輕鬆感，沈重一直在肩頭。很明顯的參與這類研習是仰賴「空虛與無助」的推動（迫使？）：若是不去研習就沒有「新東西」可以給學生了！若是長久處於空虛與無助的狀態，參加研習者似乎必須在永無止盡的循環中奔走，形成基層教師內外夾攻的苦與怨--每天在學校已經有應付不完的問題了，還必須時時面對追求新知的壓力。

簡言之，原本期望教師進修所發展的專業成長不但沒有完成，反而使研習成為一種疲憊的循環，如圖一所示，不論是研習內容是否可以在教學的現場實施，教師研習已經逐漸的形成一種越研習越疲憊、且無法跳脫的循環中。

圖 1：進修的疲憊循環



為了不使我參與的教師在職進修成為壓迫式研習，我嘗試在每次受到邀請去給教師上課時，非常仔細的尋問研習的目的、規劃整體內容、參加研習者的背景與經驗、參加研習者急切關心的教育問題、有沒有區域性或特殊性的需要...等，用專業的術語來說，就是盡可能的描述學習者的動機以及充分的瞭解學習者的起點水平，如果，我能夠有充足的資訊，我就可以作最符合他們需要的講授內容。因為多數研習是在教育部或教育行政機構主導下產物，為了不只是配合政策需要，我同時會收集相關的政策資訊，企圖瞭解教育主管機構的目的，將之轉換為與教育理念結合，因為我相信，這是讓基層教師反彈或抵制政策最好的方式，只要貼近教育理念，必定能感動有心的教育工作者。當然，如果主辦單位不能夠給我充分的資訊，例如「不知道會有誰來報名參加，可能是各校派來的」，這就是

研習對象不確定，我則會從其他的管道多方打聽，去問清楚比較有可能會是哪幾類聽眾，同時，準備不同的教學方案與內容，在開始演講前，先瞭解聽眾組成情況、他們的期望與背景等，視現場情況作彈性的調整。簡單的說，我對自己身為專家的角色是什麼在每一次的研習中，我都給予不同的定位、發揮不同的功能。

教師在職進修的會場，往往容易看到閉目養神、批改考卷、修訂作業、表情呆滯，甚至表現出不屑的神情、公然表達對研習無效的意見（有的會在一開始我詢問期望的時候舉手發言諷刺這類研習，有的會提早或藉故外出就不回來在外頭聊天等待結束領研習條）...等在我看來都是壓迫式研習下討生存的無奈教師，在下課時間，也容易在研習的會場聽到參加研習者在走廊上以開玩笑或嘲諷的口氣表達對研習內容或專家意見的看法，這些場外的意見往往引起共同參與者的共鳴而哄堂大笑。因為我對於教師的這種心態與處境有事前的瞭解與準備，往往這些教師會成為我的重要指標，改考卷的如果能放下手中的工作，開始專心聽我講課，那些原本敵對的老師願意跟我對話等，就成為我判斷自己主講的研習是否成為壓迫式研習的判準，改變這類教師的研習態度，成為我每次演講的重要任務之一，成功的轉變他們的態度，我鬆一口氣，不成功的我不氣餒努力準備下一場，為另一個研習重新出發，積極的準備實務領域可以使用得上的內容，研發各種具體而可行的方案，透過研習傳授給基層教師們。

當我很努力的使自己主講的研習不再成為大多數人的壓迫後，我曾經引以為

傲，深深覺得自己用功的準備演講是值得的、十分欣慰。當主辦者或參與研習者來跟我說「這是我主辦研習這幾年來，大家最專注上課的一次」、「好久沒有研習沒人打瞌睡了」、「某某學校派來的老師原本說中途要離開趕回學校去處理公文，居然沒半個人走，待到最後」、「教授能夠講這麼實務又能夠兼顧理論的，真不容易」、「教授講的理論深入淺出，我們很受益」、「這個主題的課聽過很多人講，這次是最實務與深入的」... ..，我曾一度暗自高興自己成功的跳脫了壓迫式研習的困境，每次去研習的演講，像是一場挑戰，要戰勝那些不願意研習的人，因為，我以為只要他們樂於研習，我就不再是壓迫式研習的幫兇了。不久之後我成了受歡迎的演講者，演講的邀約不斷，我更積極的開拓主題與內容，希望透過研習來幫助基層教師；為教育政策解套，從中找尋政策與專業發展的平衡點。

然而，一個奇妙的現象讓這個令人滿意的局面開始鬆動：漸漸的我開始在不同的研習會場見到相同的與熟悉的面孔。我姑且稱這類教師為忠實聽眾，這群忠實聽眾在研習開講前或中間休息時間會前來跟我打招呼，跟我說：「老師，我一看到你的名字就報名了，一定要來聽」、「老師我帶了一堆同事來，上次聽完你講XXXX，回去跟同事說，同事都說下次要跟他們講」、「老師你這個月還有沒有其他的演講？」... ..，然後，我會問他們上次聽完回到學校後，實行起來有沒有什麼困難，我很想知道我的演講對教師們有什麼幫助，問他們這次想學到什麼？往往，我得到的答覆是空泛的與恭維的。他們回去後，很少人去嘗試，可以說幾乎

全部無法實施我努力準備對他們講的內容，甚至，對於即將要參與的這一場我用心準備的研習，他們也沒有什麼個人的特殊學習目標，看起來只是追求一場精彩的演講而已。都是教育部推行的政策下辦理的研習，如果非要滿足研習時數不可，至少可以選擇精彩的去聽吧！

有一整年的時間，我不斷的在研習的會場跟熟識的面孔交談，希望理出一個頭緒（下課時間、研習結束後，我會抓住機會跟他們深入的交談），希望從老師們的回饋中找尋更有力的講授方式與內容，我以為只要跳脫被壓迫的研習模式，將理論實務化貼近基層教師的經驗，應該就可以使他們有所收穫，但是很現實的是，基層教師並沒有給我什麼解惑的答案，他們安慰我說聽我的演講很感動、很精彩，覺得教育還有希望，讓他們回去會再講給同事聽，這樣已經是很棒的了，不要過度在意是否可以用在教學中吧！當然，不是沒有人嘗試將我所講授的內容拿回教室中去實驗，而是實行者往往獲得挫敗的經驗，甚至是同事冷眼旁觀、冷嘲熱諷，於是，這類老師再次遇到我時，一方面跟我訴苦，分享他們嘗試新的東西勾引出他們長年在教育工作現場的苦悶與孤獨，或有系統的埋怨整體教育體制的僵化與強大的無助感，另一方面他們有時也會期望我再次傳授，因為上次學得不夠深入，或是期望我教給他們更快速的方式或技巧、要我為他們解決特殊教學處境的問題等技術層面的東西（例如某某單親學生的狀況不好，請問我有什麼方法解決），也有不少教師請求我留電話給他們，好讓他們遇到問題時可以立即請

我幫忙解決、或是有沒有機會到他們學校去幫他看一看... 等等的請求，各種求救的方式也漸漸的出現。

當然，我很清楚我所面臨的狀況，並不一定具有代表性，因為我接觸的畢竟是少數的基層老師，但是，我的行動、修正與再行動之間，越來越瀰漫著一股模糊的東西，我越來越不確定自己究竟在做什麼，我思考著是什麼使自己從充滿著鬥志的心情轉變成迷惑，那種每次為研習用心準備的熱誠漸漸衰退，不是那麼在意去挑戰那些無心研習的教師。我開始詢問同事—其他的大學教授有沒有相同困擾，私下詢問基層教師我的困擾可以如何獲得解套，多數意見告訴我這叫做疲乏，就是相同的事情做久了，就會越做越懶，就像是剛畢業的老師都比較有熱誠，但是資深的老師與旁觀者都清楚，再過兩年新老師就不會這樣意氣風發、鬥志堅強了。對於這些看似合理的答案，我卻不這麼認同，我思考這是不是不服輸或是不知足，為什麼我不能繼續讓參與研習的教師們聆聽一場精彩的演講就算了？為什麼我要在意他們是否願意去實施我教給他們的東西、從錯誤與經驗中實踐教師的專業？為什麼我要這樣的計較（一位同僚給我的回饋）？... 許多的為什麼揮之不去。

經過接近兩年的探究之後，一個影像忽然浮現在我腦海，我像是開演唱會的歌手，每次去教師研習演講，我盛裝出席，有最好的樂團與舞群，提供最精緻節目內容給觀眾，曲終人散後人去樓空，歌手與聽眾的關係頂多就是他們是否會繼

續去買唱片回家聽、下次演唱會他們會不會繼續來捧場。歌手應該不會在意他的歌有沒有改變聽者的生命、有沒有牽動他們對工作的熱誠……。

於是，我找到我困惑的源頭，我不願意選擇類似歌手的角色，教育工作確實有其不一樣的目的與意義，而教師的研習不是為了娛樂或是心靈的豐富而已。教育工作的實踐性是教師研習的關鍵，而以政策為主導的研習讓教師們困住是可以理解的，當我嘗試讓教師們釋放出來時，為什麼他們還停留在原地，我必須重新擬定計畫與目標，這算是省思後的再出發吧。

省思後再出發：轉變的進修模式

綜上所述，教師進修的研習似乎總是在重複雙輸的局面：辦理研習的主辦者抱怨參加的人沒有動機、授課教授難請、有趣的主題難定...，參與的人埋怨研習無趣、學的東西無用、太理論或理想化...。就算講得有趣、有意義還是難以落實在教育的現場。

為了瞭解如何使被壓迫的研習得到解套的可能，促使我自八十七年起嘗試以連續實作工作坊的方式，進行為期一年半的教師進修計畫以實驗的心情推行長期、連續的研習形式（分成數個階段來學習同一個研習主題），並加入一般研習不強調的「回家作業」，也就是在每一個階段結束後，將研習內容的某一部份帶回學校去實作與探索，回家作業的成果以適當的方式轉化成下一個階段研習的教材或補充資料，學員的作業轉換成教材後比較貼近基層教師的教學實務，總言

之，在不受傳統接收式研習概念的約束下，以機動的方式應變，將學員研習的互動性提高，使學習者充分理解與感受到自己是學習的主體而非只有所學的內容而已。透過近兩年探索各種可能性研習可能的面貌，讓我相信，如果將接收模式的教師進修轉換成增能模式的進修，教師進修確實可以使教師專業獲得積極的成長。

主辦研習時，我給自己設定的主要工作是在創造一個對話空間的研究歷程、與學習場域（顧瑜君，民 89d），使參與研究的協同者可以提供他們的世界觀與主體經驗，做為建構知識的主體，更重要的是，這不只是一個協同探究問題與知識的歷程，這個歷程因為實踐的本質，也改善了協同者身處的環境。事實上我已經將這個研習計畫定位為一個以實踐（praxis）取向為主的行動研究計畫，實際行動是知識的基礎，知識於實踐中產生，重新建立實踐者對知識的看法，實踐取向著重於瞭解研究對象的世界觀與主體經驗。

這樣的研習課程規劃有別於泰勒模式的課程，而是採取詮釋現象典範思考的課程規劃，詮釋現象取向的課程強調，課程的本質在於開創一個空間，使學習者與教學者可以在這個場域中自主的組構意義，也就是說，學習者是意義的創造者、是學習內容的詮釋者，不是透過教學者來灌輸客觀的知識，教學在詮釋現象課程模式之下，使教學者與學習者產生交互作用，共同去開創他們認為有價值的學習內容與主體，教學者與學習者的自我意識與覺醒，也透過課程得以展現。參

與這類研習課程的教師，自然的成為主動的探究者，從自我意識覺醒開始，思考自身與研習內容的關係，從互動的動態過程中，主動的探究與產生對自身的意義與價值。

詮釋現象取向的研習課程規劃最先遇到的困難就是主題的選擇以及研習的形式，因為我先前在台灣省國民學校教師研習會工作的經驗，讓我對現行教師研習的困境與教師參與研習心態有初步的瞭解，加上我在花蓮地區從事社區營造、社區教育工作近六年，因此，規劃系列研習時我一定避免進修的惡性循環、速成文化、並且不要讓研習成為壓迫與苦悶的來源，參考數位基層教師對於進修的意見（夏林清，民 88；侯務葵、王慧婉，民 88；成虹飛、黃志順，民 88），我放棄單次主題研習的方式，採取系列主題工作坊的模式，不選擇熱門教育主題，而決定選擇區域性教育問題，進行長期性（一年半）的教師在職進修計畫（顧瑜君，民 89e）。為什麼不選擇熱門的主題，前面我已經提到，教師研習如是跟著政策的腳步，很容易失去主體性，不管是主辦者還是參加研習者，當我積極的讓自己成為好的研習演講者時，我努力的準備著實質的內容，當我以為將政策與教育理念結合後，發展出來的研習內容就可以有主體性時，我錯估了整個教師研習的脈絡，因為，以當前熱門的研習主題為主時，往往參與者期待很快的學會可以應付政策變動腳步的教學技術，使得研習速成文化等問題益加嚴重。辦理教師進修很難不與政策掛上關係，除了經費申請受限制外，非主流的研習密連結構性的兩

難，如何轉化與重新定義使得主辦研習者在現實與理想間找到平衡點，仍在探索階段。區域性的教育問題對於在職教師來說，最接近他們生活經驗的素材，必須是學習者具體經歷的生命經驗與意義，唯有這樣，才能夠使學習者不斷的建構自身和所處世界的關係與意義，透過區域性教師面臨的議題與困境，研習內容可以避免流為抽象的知識形式，可以很密切的跟學習者的各種真實生活經驗結合。根據我長期訪談花東地區的教師的資料顯示，他們深刻的描述在這個特殊的地區做老師是很困難的：多重的障礙與資源的缺乏，加上地域性的問題如失業等經濟問題，於是我決定為教師進修研習課程設定一個視野(vision)：在這個地區作老師必須設定自己不只是圍牆裡的老師，必須將家庭教育、社會教育與學校教育整合在一起思考自己的角色。

經過一年半(三個階段，九個梯次)連續性的工作坊，其間參與者不斷的跟我反應他們從研習中有很大的收穫，甚至不停的邀請他們的同事、親朋好友來參與，我戲稱他們成為我主辦研習的「直銷會員」，漸漸的，除了基層教師來參與研習之外，還來了一群社區媽媽，他們間接的聽說我們的研習，主動的爭取參與的名額與機會，說服主辦的我們讓她們來參與會讓老師們的工作更有意義與效率，這群社區媽媽學員參與研習投入的程度讓人感動。

很多老師表示，參加系列研習的一年多下來，有一種很奇妙的感覺，在研習中並沒有學會「實質」的某特定學科教學方法，跟以往參加的研習很不一樣，但

回到學校卻能發揮在意想不到的地方，當同事們問起他們在學校中所實施的小方案，是不是在研習的時候學的，他無法回答「是」，因為方案確實不是研習時教他們的，而是他們自己想去嘗試的，而且也不確定那些嘗試是否會順利，然而，面對同事的好奇詢問「是不是你在研習時學的」，他們只能肯定說一定是跟研習「脫離不了關係」。

借用其中一位老師在綜合討論時分享的感受：來參加系列工作坊的研習好像是練習太極拳，他可以強身，或像是吃維他命，是改善體質，不是去看醫生、不是對症下藥的直接醫療，所以，好像太極拳招式，輕輕鬆鬆的晃來晃去看來沒有什麼，裡面的力量卻令人驚奇。

事實上，我所執行的在職教師研習計畫，並沒有教會「特定實質」的東西。因為，如果辦理「分科教師研習」，比較能專精在各科的專業知能增進上，然而因為花蓮地區學校數少，加上特殊的區域性教育問題，在原始設計研習時，我就決定，研習主題只是我辦研習的「媒介」而不是實質內容，雖然選定的研習主題是：社區學校化²，但整個研習沒有教學方法、案例等教導，而是以輕鬆活潑的方式讓參與的老師們「動起來」--社區動力遊戲，工作坊的精神就是參與、互動，透過實地參與不同的遊戲，來啟發了老師們自身的思考，參與者們產生踏實的感覺，並不是從研習中「直接學會」的，而是他們以教學經驗為基礎，以反省與思

2 詳細之規劃歷程與內容參見「顧瑜君，民 89d。課程與實踐：協同式學校本位課程發展」，行
19~37 增能進修模式初探：以學校為中心的
課程發展作為教師專業成長之可能

考(reflection)作為「教學設計」，也就是說，參與者不再成為「接收者」，而是一個能夠自己產生力量、發展學習的個體。

以詮釋取向的課程來看我所設計的研習課程，我將學習者（在職教師）的主體意識作為統整外在經驗的中心，知識的形成並非由他人傳授先驗的理念、架構或法則，而是主體（學習者）與客體（學習內容或素材）不斷的交互作用，在職教師以教學的經驗作為統整研習內容的中心，學習者的反思賦予學習意義並產生可以實踐的價值與力量。

整個研習在2000年12月正式結束，但參與教師們「不願散場」，參與者不斷地反映給我「不要這樣就結束了吧！我們再來作些什麼吧！顧老師，我們之後要怎麼辦呢？你還辦不辦研習？」，無數的追問、請求，讓我十分好驚奇，這其中究竟發生了什麼轉變，我當時只是不想辦那種「給人家嫌棄、讓人來睡覺」的研習，究竟是怎麼會走出現在這個學員主動而強烈要求繼續的場面，為了瞭解以及繼續拓展教師在職進修可行的模式，我將工作重心從在職教育訓練設計轉為研究取向的探究、深入瞭解。

我希望探究的增能模式的教師研習，我在知其然卻不知其所以然的狀態下，模模糊糊地進行著教師在職進修模式改變的創新與嘗試，然而，雖然是以工作坊、互動式的方式進行，仍然無法完全脫離專家模式的研習侷限，參與的教師們

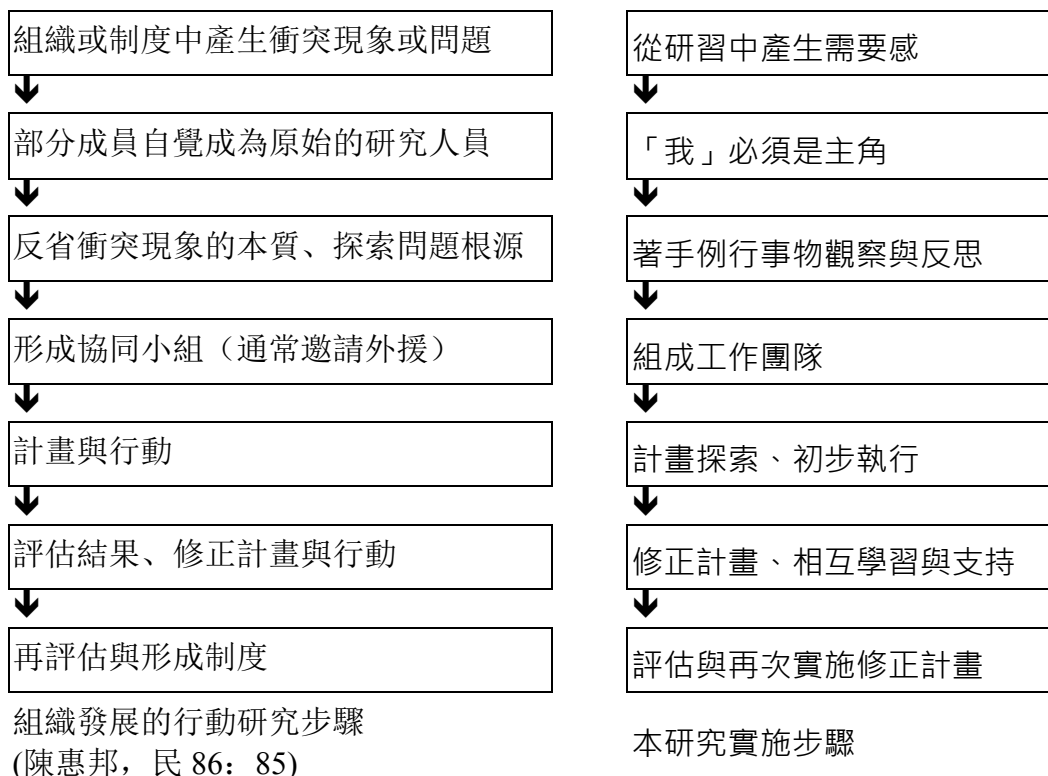
雖然比參加普通研習有更多的收穫與成長，也隱約有增能的效果，但是，受限於委辦研習計畫的各種因素限制（經費、結案形式、行政手續如公文、辦理報名等）都使我無法深入瞭解要如何才能轉換教師進修模式。

經過兩年的摸索，感覺上有一股力量推動著我必須往一個正式的行動研究方向前進，深入的探索教師專業成長的問題，因此我繼續以行動研究的方式做為教師在職進修研習的基模，行動策略作為研究的指引：以教師為協同研究者、以學校為基地、以課程發展為媒介、研究即是研習，最後必須留意教師行動研究的區域性意義。

行動模式與專業成長

整個研究的結構可以從圖 2「組織發展的行動研究步驟與本研究步驟之對照」中具體的看出來，我將研習定位在發展一個學習型的行動研究團隊，

圖 2：組織發展的行動研究步驟與本研究步驟之對照圖



研究的重心與方向共有五個：1.以教師為協同研究者，2.以學校為基地，3.以課程發展為媒介，4.研究即是研習，5. 教師行動研究的區域性意義，茲分別說明如下：

(一)以教師為協同研究者

透過組織一群基層教師，以行動研究途徑的進修理論，來轉換台灣當前教師進修的困境，以教師為焦點(teacher-focused)以及學校本位(school-based)作為發展的核心，研究者與協同研究教師共同來理解、詮釋與探究教師進修的問題處境，從實際的行動中發展轉變問題的可能性，並從實踐想法的歷程中使問題轉變。

邀請參與我主辦一年半研習工作坊的學員為協同研究者成為「協同行動研究團體」，協同與合作不同，協同研究者不只是與我「合作」(co-labour)、不是研究的個案對象、受試、收集資料的助理等角色，協同研究者與研究者共同參與整個研究歷程，共同設計與執行，在民主與平等的基礎上進行溝通、建立共識與願景、相互反省思考、共享發展知識。

L. Smulyan(1985)指出協同教育行動研究有以下的結果(陳惠邦·民 86:137):

1. 教師透過相互支持越能知覺到專業角色，由此並增加專業投入與專業使命。
2. 教師對教育研究更有信心，更熟悉研究的語言、原理與技術，也更願意接觸研究資訊。
3. 團體思考與相互溝通機會增多，教師間形成更大的凝聚力。

也就是說，在增能模式的研習過程中，教師不再是接收者，他們必須漸漸的發展出一位實務工作者的專業，實務工作者必須從認識自己的教學困境為出發，並從實際的計畫中找尋解決問題的資源、設計提昇能力的方案，同時，實務工作者也開拓對教育問題的認識，提昇解決教育困境的能力，更重要的是，教師不再「仰賴」專家來提昇自己，他們體認與理解到唯有自己是可以仰賴的。

(二)以學校為基地

C. Marsh 等人(1990)曾描述學校本位(school-based)是一種強調參與、草根式的課程發展，是一種重視師生共享決定，創造學習經驗的教育哲學。

本研究所組織的協同研究教師們，需要以任教的學校為其研究場域(field)，設法拓展教師對教學問題認識的視框(frame)，不將教學或學習所面臨之困境抽離脈絡(context)，以任教的班級及其學校的層次來思考問題，以便計畫與執行較為整體性的課程方案。

用實務工作者的語言來說學校為本位的理念中最核心的概念就是「以自己擁有的資源，解決自己面臨的教育問題」，也就是說，參與研究的人員必須共同思考以下的問題作為研究的思考起點：「資源是什麼？」、「我們有什麼資源呢？」、「我們的教育問題是什麼？」、「為什麼這些會是問題？」、「我們面臨的教育問題有沒有特殊性？區域性？」、「最急迫的教育問題是什麼？」、「教師們想改變這些問題嗎？」、「教師們改變的動力在哪裡？」、「改變的阻力在哪裡？」(顧瑜君，民89e)。

釐清以上問題的歷程，也同時形成了研究團隊的共同願景，為了使參與研究的教師能夠實地的解決他們面臨最迫切的教育問題，研究團隊則進一步探究以下研究問題：深究與重新界定區域性教育的問題，資源的認識與重新界定，教師的生命經驗(尋求改變的動力)，教育現場「阻力」的重新認識...等。

以學校為研究場域還有另一個主要的目的：使教師專業成長從個人走向團體。以往的教師研習著重教師個人專業知能提昇，而學校教育工作是典型的團隊

工作(teamwork)，如果只有個別教師獲得專業知能提昇，對於教育工作的改進不但事倍功半，還可能受到同儕的排擠或壓抑，因此，以學校為本的研究場域，將使教師個人發展逐漸演變成為(evolve)組織發展。

(三)以課程發展為媒介

綜觀台灣所推行的各項課程方案或改革，不論是環境教育、鄉土教育，或是現階段教育改革所提倡的九年一貫學校本位課程，無一可脫離泰勒原理對課程的認識。也就是說，多數探討課程規劃、課程改革的用語，脫離不了以泰勒原理之課程模式所強調的價值，並為課程發展或設計的主要準則：科學是社會進步的保障，以相信科學管理可提高效率為前提，對學習進行工作分析、以效率和控制來評量教育的目標，其背後卻隱含了工具理性與價值中立，並強調功能論與實用主義的色彩。(黃炳煌，民80)

我認為課程發展不應該侷限在是否發展出一套具體的課程或教材成品，應在於教師(研究者)是否增加了專業的成長，因此評估課程發展的成敗，應該不受限於課程實施的成效，而必須將對課程的理解範圍(scope)移位，從課程發展的「具體成品」轉向著眼於發展的歷程(developing process)，參與課程發展者是否對教育的想法有所轉變、對於教育的自主性是否增加、對於專業工作者的角色是否增能... (顧瑜君，民89b、民89c)。

L. Stenhouse (1985·1975) 於進行英國人文課程改進計畫時提出「課程即

研究假設」的想法，他認為課程是：有待教師於教室情境中加以考驗的研究假設（蔡清田，民 86b），我相信 Stenhouse 所提出之課程概念，在於企圖扭轉教師角色與定位、轉變教育實施的歷程(application)的視野，也正好脫離了工學模式對教材的侷限。

我相信就課程發展而言，應該將「發展」置於「課程」之前來理解，「發展」才是課程的主體，而不是課程的成品或結果。也就是說，教師發展教材的歷程即是課程本身，而發展與實施之間不是前後的線性關係，而是一種高度動態與不斷修正的過程，發展的主要目的就是建構一套生產課程的模式或歷程而不只是為了一套課程的結果（教材教法）。

(四)研究即是研習

我認為，目前的教師在職研習因採取專家模式，以致於過度抽離教育的現場，即使以實務為主題的研習，常常研習的主題或教育知能並不是教師所面臨最急切的問題（是教育主管機關急切的），另一方面研習所學因考慮到普同性與代表性，對於教師所處的教學特殊脈絡無法顧及，使得研習所學無法發揮應有的效用。雖然專家模式研習有其必要性與其功能，但對於教師專業成長而言，無法仰賴專家模式研習來培育。

Eggleston(1979)指出，學校本位課程發展實際上就是教師專業成長的方式，而學校本位課程發展的形式，必須以行動研究(action research)為基礎，行動研究

所強調的精神與信念就是不斷的修正與省思，在研究的歷程中實踐教育者的信念，是行動研究的終極目的，這個歷程使研究者增能(empowerment)，不再是政策的被宰制者，這個歷程對於實務工作者而言是角色與認知的轉變，就是從「參加研習者」轉換成「研究者」(蔡清田，民 86a)。更進一步的說，學校本位課程發展就是學校組織的發展，使學校成為學習型組織，重新定義自身所處的位置，賦予角色任務，詮釋自身問題。Schon (1983)將教師稱為「省思的實務工作者」(reflective practitioner)的概念，來描述從事行動研究的教師，不同於工學模式與生產取向模式，省思的實務工作者先察覺自己處境中的「教育危機或問題」，同時產生探究與理解自身處境的行動，並從中形成行動的計畫，實地的進行，這個「省思→計畫→行動→修正」的四個環節，也正是 Kemmis & McTaggart (1982) 提出之行動研究模式。

陳伯璋(民 77)描述行動是結合理論研究人員與實務工作人員的智慧與能力進行系統化研究以解決或改進實際問題。L. Cohen 等人也指出實務工作者參與行動研究可以透過學者專家的指導，強化對教育問題的分析能力，提高診斷治療特定情境問題的能力，增進其專業知能與自覺，(Cohen & Manion, 1989; McNiff, 1995, 136)。

而課程的行動研究，正是實務工作者藉由外來的顧問或課程專家協助，使特定學校教育情境課程問題成為研究的主體，透過研究來推展課程變革或革新

(Stenhouse, 1975)。因此，課程的行動研究必須使教師從實踐的歷程中覺知教育的危機，並能轉化到行動，進而從行動中自我培力或增能，省思的實務工作者的增能才是課程變革的主體。

(五)教師行動研究的區域性意義

目前很多中小學都在推展「教師做行動研究」的計畫，但卻必須注意，在推行教師行動研究時，是否落入了講求效率、控制與手段的思維來進行。如果行動研究的方法與歷程被化約成公式來操作，教師們依樣畫葫蘆的「行動」著，但卻沒有進行「研究」，行動研究的省思必須確實的實踐，而不只是依序完成四個環節的步驟而已。從學習型組織的要素之一「轉變心智模式」(improving mental models)來認識「省思的實務工作者」可以避免落入套公式的教師行動研究，學習型組織運作時，組織內的成員必須在行動的過程中，拓展自我對事情的認識，將舊有的心智模式轉變，因為心智模式影響我們所「看見」的事物，因此多樣化的觀點和意見，才能在互動的歷程中展現，不良的心智模式必定阻礙學習(梁中偉譯，民81)。

另一個研究的重點放在教育的區域性問題與意義上，除了來自我參與花蓮社區工作的經驗外，更重要的是，我發現參與的教師們開始對區域性教育問題產生研究興趣，長久以來被忽略或覺得無助的區域性問題，在研習的過程中有一些改變。

最後，進行本研究時，我同時著重理論移植問題，台灣教育界盛行看到歐美國家推行一些不錯的制度、教學方案，就積極的引進、並廣為推廣，這類速成推廣國外教育理論與實施的情況，忽略了任何一個制度有其歷史、社會文化、政治經濟背景差異的問題，導致所推行的新制度不但無法實現，更弄亂了原本的教育實施或制度，留下的殘局卻由第一線的教師來收拾（顧瑜君，民86）。

這種現象也是教師進修隱藏的問題之一，依我之見，教師行動研究、學校本位課程多少都有以上情況的隱憂，因此，在執行此研究時，必須格外注意本土性與區域性問題，並將這個認識放在研究的主要問題上來探討，也就是說，研究者與協同研究者必須共同來思考以教師行動研究的方式作為研習方式在台灣地區實現的困境與問題為何，應該如何因應。另外，對於「文化不利地區」、「偏遠地區」的教育工作者來說實施學校本位課程所面臨的最大挑戰與障礙何在？使整個研究歷程不落入移植理論與工作方法的錯誤中。

實踐 praxis 與實行 practice

經過一年的行動，我們發展出初步的雛形，作為以學校為本位課程的基模，透過這個模式，一方面整合教師在職進修，另一方面使得進修與課程發展密切的相關，以下說明的課程基模，是初步形成的構想，還未進行到教學設計細部的操作層面。

從九十年八月起，我開始與地方老師以非正式聚會的方式瞭解如何可以創造

協同團隊的模式，並以學校的課程作為發展行動研究的主體，原則上以學校正在進行或需要的工作作為行動的內容，而不另起主題或計畫，從例行的教學事物中發展屬於學校的課程。而討論的過程中，我也跟老師們討論應該如何界定學校本位課程，目前各校為了因應學校本位課程，多半將社區或地方特色納入課程，以花蓮為例，就會將原住民祭典做為學校本位的主題，發展類似大單元教學的整合課程，也就是每一科目都發展設計與豐年祭有關的教學方案，老師們討論時不斷地提出對於這類課程發展的質疑，為了因應九年一貫新課程的實施，一年的時間學校老師幾乎將所有正常教學以外的時間，都投注在發展這類「運用社區資源」的學校本位統整課程，當老師們累得筋疲力盡時，鄉下老師每天卻都要面對的困擾：眼前這群偏遠鄉下地區孩子的處境與未來都很可憐，他們的家庭經濟環境不好、家長與家庭的問題很複雜、社會地位低落、國中畢業後能夠繼續升學或願意繼續升學情況的都不太理想，在這樣條件下成長的學生，往往很容易就陷入不自覺的自暴自棄、理所當然的生活規範差、周遭的人對他們以及他們自己對自己的成就期望都很低、跟其他鄉村或落後地區的孩子一樣，企盼有朝一日趕緊離開家鄉到外地發展，但是到了外地在有限的競爭能力之下，除了以勞力換取微薄的收入外，很難有好的發展，而陷入另一個複製他自己父母親的循環中（顧瑜君，民90）。

我所一起工作的這群老師們正面臨在高中任教多年的基層教師劉蔚之（民

85) 在「台灣原住民教育評析：是誰瀕於危機？是族群文化還是學生？」一文提出的疑問，基層教師眼前所見的是學生面臨危機，然而政策與學校的各項措施都將力氣放在「文化失傳」的危機，這個不一致的衝突，使得基層教師在面對課程時，往往是捨近求遠的發展課程，發展好的課程像是交差，劉蔚之提出的觀點跟花蓮地區基層教師所面臨的處境是一致的，教育的最前線往往是把真正瀕臨危機的學生們放在一邊，而發展沒有太多意義的教學方案。因此，經過數次的討論後，我建議這群教師從「小處著眼」尋找在學校日常生活中可以介入的可能，因為只有這樣才可能落實以學校為本位的課程發展議題。換句話說，我們將學校本位的座標定位在學校實際需要解決的問題，而不是與教師、學生生活脫節的課題上。試圖將前述的不一致衝突轉換。

於是，我們開始在平凡的教學生活中尋找學校本位課程的議題。許多學校的廁所問題，是教師們心中的痛，髒亂、臭、破壞率高...，加上據聞此地有某位長官在卸任前要巡視所屬中小學的廁所，為了這巡視的活動，校方要大費周章的整理，還要費心的維護，於是，我們決定以逆向思考的方式讓「倒楣的事情」轉換成學校本位課程的可能。

老師們自發性的興起了「美化廁所」的教學方案，希望結合廁所的美化與鄉土教育，先讓同學瞭解家鄉的種種，並將值得展示的部分作為佈置廁所的素材，使美化廁所不僅只限於清潔的工作，讓學生透過廁所的改造同時產生對家鄉的認

同與情感，並從中發展出自信。在這個前提下，美化廁所可以是一個學校本位課程的主題，透過改造廁所使教師們面對的許多問題整合起來。加上廁所的維護是一個長期性的工作，這個學校本位課程方案一旦發展出來，可以每一年都執行，不同的班級、年級各會做出不同的成果，彼此觀摩與學習，並有傳承的功能。

這個初步的課程方案受到多數老師的認同，更是興奮終於可以做一個對實質問題有助益的課程設計。我在這個過程中，試圖找到協同思考者或批判性朋友的角色，我發現這個美化廁所的課程雖然活潑、有鄉土感與地域性，但是缺乏了教學的信念，議題性也可以再增加，另外，這個課程目前仍在工學模式的思考下發展，如何將詮釋取向對課程的認識，以及社會批判取向對課程的期許一起納入，將是這個課程最大的考驗。詮釋取向課程強調課程必須使學習者提升自我意識、增進自我反省，並透過這個歷程開創對外在世界的改進。社會批判取向認為課程必須能夠提供學習者對於所處之社會關係與外在世界有穿透的能力，並能夠透過實踐來改變不公義的社會權利分配（陳伯璋，民74）。

我從與這群老師的交談中整理出一個可以平行於此美化廁所的概念，從空間與權利的角度切入，我們會發現廁所的處境與文化不利地區學生、甚至在文化不利地區任教的老師有巧妙的關連：

廁所在建築物中扮演不可或缺的角色，沒有一個建築物可以少了廁所，但是廁所往往被放在角落，特別是陰暗的角落，人們需要它，卻看不起它、弄髒或糟蹋它也理所當然...，廁所的處境跟鄉下孩子的處境好像有相似的地方，地處邊緣，

沒有人注意，這群孩子未來的出路可能是板磨工、小攤販、清潔工、等社會低層工作者，社會需要他們卻看不起他們... (顧瑜君，民90)。

當我提出「廁所與我」的議題作為課程理念的時候，地方的基層教師們非常能夠瞭解其中的關連，他們也可以藉此思考此教學方案如何跳脫工學模式的發展，而賦予更深的價值，朝向詮釋取向、社會批判取向的課程來發展教學。因為當教師們將廁所的空間地位展現給學生時，這空間分配與使用的生活素材，是貼近學生生命經驗的，教學需要開創一個可以對話的空間，使學生從探索改變廁所處境的歷程中讓自身的生命經驗對話，這個對話的過程教師也是互動的對象，教師與學生共同思考與面對以中央為主的教育視野，邊陲地區的教育長久被視為「弱勢」或「文化不利」，此視野 (frame) 乃以中央或主流為基準來思考，共同思考如何跳脫上述思維的可能，我認為，當教師與學生共同面對這個問題，並希望找到解決方案的過程中，表面上學生是去改善廁所的處境，但是潛在課程所要完成的是鄉下孩子處境的思考與轉換。「美化廁所」教案被重新界定的，成為「廁所與我」，教學內容從技術層面的美化：如粉刷、修補、布置，轉化為以空間與權力的關係為思考的主軸，因為工學取向的課程往往使得課程過度的講求效率與實用會使知識淪於技術，為了避免失去對知識本身批判與反省的作用，教師必須從課程發展與教學中發展專業，透過教學使所教授的知識有批判性，並與學生一起實踐屬於自己的信念與價值。

整個過程是老師跟學生一起探究的過程，Greeny 在「教育與實踐」

(pedagogy and praxis)中說道：實踐是指對情境的批判反省作用於行動之上，他包括克服外在環境對人的不合理壓制，同時必須能認清當前最急切的需要，並使之可以實踐(1978:100)。「廁所與我」的學校本位課程方案，提供一個真實世界的經驗讓教學者、學習者可以透過價值賦予以及創造的歷程來解決廁所髒亂、破壞等問題，而不是機械化的將之粉刷裝飾的表面性美化，透過賦予廁所意義與價值的學習，教學者與學習者充分的運用想像來突破學習的限制，個體的新經驗與舊經驗重新組合成有意義的材料，將學習的內容或材料與自己生活或生命有關的部分連結，在不斷賦予世界新的意義中獲得個體的尊嚴與價值。

結語

我認為上述與基層教師們協同工作的模式對於落實「增能模式」教師進修是可能的，因為，教師的角色可以透過發展學校本位的統整課程，使屬於實務工作者的內隱知識(tacit knowledge)得以展現，因為，透過課程的發展，運用一個發生在真實社會生活中的社會議題或問題作為課程的議題，教師們可以開創學習的空間，使他們的學生從不同的學習經驗中自行組織、建構學習以產生意義。對於這個「廁所與我」的課程，因為與他們生活經驗是相關連的，不但是學生可以理解的學習，更能夠讓學生將其學習成果主動的轉移到相關的事物上，因為，這樣的學習是建立在以學生生活經驗為主體的，學生不再是學習一套教師設計好的課程或知識，而是讓他們願意深入探究一個與切身處境相關的主題，找出事物之間

的關連與模式，將學習的焦點放在複雜但有意義的問題上，運用學生自己的文化、個別的經驗於教學中，是引發學生學習興趣的關鍵，而不是老師挖空心思來引起學生學習動機，也不需要仰賴花俏的教學活動方案設計，而是以師生對話策略代替直接告訴或傳授，讓對話成為主要教學方法，學生們就能夠逐漸的發展知識而不是蒐集或是被動的學習知識，在這個發展知識的過程學生們同時學會分析與整合的技能。這種模式強調的是學習者個人的成長以及發展學習者的社會責任。

透過這個「廁所與我」的學校本位課程的概念，也使老師們脫離了生吞活剝的廣納社區特色與資源的課程模式，而有能力轉換成以「真實生活處境」為主體的課程，學校本位的教學方案不再從學科著眼去計畫什麼，課程學科領域的概念反而是隱藏在真實生活處境之內的，而不是學習的主體，老師與學生都能夠在真實所處的社會脈絡之上學習以建構認知與意義。

於是，透過這樣的以學校本位課程發展為主的教師在職進修過程，使得老師們開始聚焦思考教育的目的是什麼？誰來主導教育？什麼是值得學習的？也就是說，實務工作者必須從認識自己的教學困境為出發，並從實際的計畫中找尋解決問題的資源、設計提昇能力的方案，同時，實務工作者也開拓對教育問題的認識，提昇解決教育困境的能力，更重要的是，教師不再「仰賴」專家來提昇自己，在行動研究實踐的過程中，教師們充分體認與理解教育問題的改變

需仰賴自己的專業成長。

參考文獻 Reference

- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. (3rd). New York: Routledge.
- Drake, S.M. (1998). *Cresting integrated curriculum: proven ways to increase student learning*. 黃光雄主譯 (民 90) : 統整課程的設計, 高雄: 麗文。
- Duffee, L. & Aikenhead, G. (1992) Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Eggleston, J. (1979). School-based curriculum development in England and Walse. In Center for Educational Research and Innovation (1979). *School-based curriculum development* (pp. 77-105). Washington, DC: Organization for Economic Co-operation and Development. McNiff, J. (1995). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Greeny, M. 1978. *Landscapes of Learning*. N.Y.: Columbia University Press.
- Handal, G. (1990) Promoting the articulation at tacit knowledge through the counseling of practitioners, keynote paper at APC Conference, Amsterdam, 6-8 April, 1990.
- Kemmis & McTaggart (1982) *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press
- Schon, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*. NY: Basics Books.
- Smulyan, L. (1985) Collaborative action research: A critical analysis. *Peabody Journal of Education*, 50-70.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1985) Action research and the teacher's responsibility. In Rudduck, J. & Hopkins, D. (eds.) (1985) *Research as a basis for teaching: Readings from the work*
- Tyler, R. W. (1984). Curriculum development and research. in Hosford, Philip, L. (ed.) *Using what we about teaching*. 1984 ASCD, ED 240088. Pp.29-41.
- 成虹飛、黃志順(民 88)：從教師成長看課程改革的意義。應用心理研究，第一期，2000年6月，頁69-89。
- 李淑婷(民 89)：歐巴桑的教育改革—探討課外活動的教育意義，行動研究—展望本土教育改革研討會。
- 侯務葵、王慧婉(民 88)：我們是一群女老師：集體認同與教育實踐的故事。應用心理研究，第一期，2000年6月，頁99-128。
- 夏林清(民 85)：變，一個問題的形成與解決。台北：張老師文化。
- 夏林清(民 88)：制度變革中教育實踐的空間：一個行動研究的實例與概念。應用心理研究，

第一期，2000年6月，頁31-68。

梁中偉譯(民81)：「彼得·聖吉談學習型組織——夫不再當關」，載於天下雜誌 (1992.9.)，頁109。台北：天下雜誌社。

陳伯璋(民77)：行動研究法。載於陳伯璋 研究研究方法的新取向 (Pp135-144)。台北：南宏圖書。

陳伯璋(民74)：潛在課程研究。台北：師大書苑。

陳惠邦(民86)：教育行動研究。台北：師大書苑。

陳惠邦(民87)：當前教育改革運動中的一些省思。國立新竹師院編輯：輔導叢書。

黃炳煌譯(民80)：Tyler, R 著：課程與教學的基本原理。台北：桂冠。

蔡清田(民86a)：以行動研究為依據的教師在職進修與專業成長。發表於中華民國師範教育學會八十六年度年會暨教育專業與師資培育學術研討會。

蔡清田(民86b)：課程改革之另類思考：從「教師即研究者」論歷程模式之課程設計。載於歐用生主編新世紀的教育發展 (Pp.89-108)。台北：師大書苑。

顧瑜君(民86)：從實務工作者的立場拆解多原元文化的套裝。當代教育哲學論文集Ⅱ，中央研究院歐美研究所。頁109-154。

顧瑜君(民88)：教學與課程的變革：從化解教學困境到成為一個好老師的行動研究，行動研究國際學術研討會。

顧瑜君(民89 a)：從壓迫到增能 -- 談教師進修模式之變革，新世紀教育發展願景與規劃學術研討會。

顧瑜君(民89 b)：學校、鄉土與環境：環境教育模式之區域性意義。第四屆當代教育哲學研討會。

顧瑜君(民89 c)：學校本位課程與教師專業長，學校本位經營之理論與實務學術研討會。

顧瑜君(民89 d)：課程與實踐：協同式學校本位課程發展，行動研究—展望本土教育改革研討會。

顧瑜君(民89 e)：從學習型社區行動方案談社區人力資源培力，東部地區產業發展與人力資源研討會。

顧瑜君(民90)：教育革新與實踐-教師專業自主與課程發展，「新世紀課程改革與教學創新」國際學術研討會。