

社區雙語教學「全球在地化」之行動研究

—以國小高年級行動學習課程為例

中文摘要

本研究之動機是研究者察覺當「全球在地化」這的新名詞出現在學術論文的關鍵詞中，研究者不難發現，一項嶄新的學術概念與教育焦點，正悄悄地在台灣上演。故此，本研究主要的研究目的在對於社區雙語的教學活動採用行動研究的方式，期以能將教學過程完整紀錄下來，作為後人推廣「全球本土化」教育的小小範例。藉此認識 Roland Robertson 所提出的「全球在地化」之內涵，以及進一步探討其對課程研究的參考。

基於上述之研究目的，本研究的摘要如下：

- 一、評鑑行動學習課程下社區雙語故事的影響。研究者藉此評估，知道學生對於雙語故事與本土化課程，有所回應。
- 二、對於顯示孩子們能透過社區本位教育中情境學習的歷程，藉由行動學習課程的社區雙語故事，因此確實改善英語的熟練度，並且建構他們對於當地社區的認知。
- 三、針對在國小進行全球在地化理論的英語教學，分析出其被應用與付諸實現的可能性。
- 四、此研究對於社區雙語故事的教學，為求建構學生對於當地社區的認知，透過「全球在地化」的課程以測定其可能性，三方面進行論述。摘述如下：

（一）本研究可以將「全球在地化」的理論落實於國小教學活動中，並從中衍生出適切的在地化英語教材與英語課程。

（二）對於學術理論的研究來說，是一項承先啟後的新新工程，透過「全球在地化」理論的課程，孩子們改善其英語能力，並從中建構對於社區的認知。

（三）處於國小教育現場的教師來說，行動研究的紀錄，可讓後人鑑往知來並去蕪存菁，讓社區雙語的教學過程一覽無疑，也是避免錯誤重蹈覆轍的最佳典範。

關鍵詞：Roland Robertson；全球在地化；雙語教學；社區鄉土教材

第一章 導論

第一節 研究背景與研究動機

「全球性」中「全球在地化」一詞經由「全球化」與「在地化」的疊合而形成具雙重意義的複合詞，其根源於日本適應本土環境的某種農業技術，也為日本商業所採用的全球性的在地化策略，即全球性的觀點適應本土環境，特別著重於本土的根源性。更甚者，「全球化」與「全球在地化」於一九八零年代已成為商業縮寫字的觀點，但其主要著重的焦點，事實上在於日本這個國家，有著日本自己強烈時空文化重要性的長期培育，該地接受歷史上特殊化與國際化關係的普遍概念，幾近令人困擾的專注已久(Miyoahi and Harootunian, 1989)。直到現在，此詞已再度成為「牛津字典詞彙」中九零年代初期主要市場概念的縮寫字。因此，當「全球在地化」這的新名詞出現在學術論文的關鍵詞中，研究者不難發現，一項嶄新的學術概念與教育焦點，正悄悄地在台灣上演。

王永慶(2007)。「全球化」與「本土化」之對話－國中英語科教科書之內容分析。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。

近來台灣的教育改革中，不斷強調「全球化」的國際觀與「在地化」鄉土情懷，因應這兩股力量帶來的效應，民間教科書出版者在編寫英語科教材時，雖然仍是以西方文化為主，卻逐漸融入本土生活的英語，以期讓學生多一份親切感，也讓在地文化在英語教材中被重視(王永慶，2007)。但是，這樣的「全球在地化」融入英語教材的成效，並未被國小的教學現場所檢視，是否真能汲取「全球化」與「本土化」兩者的優勢之處，而或者是融入兩者具備排斥對立的意識形態而使社區雙語教學大打折扣？此點，在學者王永慶(2007)的研究中，也道出目前國中英語科教科書的全球化教育、本土化教育都集中於少數議題上，不但分配不均，而全球化以英美為主的取材來源，更是比以台灣文化為主的在地化教育多一倍的份量。不僅未能達到全球化教育的目的，所呈現休閒文化、資訊科技與歷史節慶等題材，內涵也尚未完整。足以堪慰的是，像是在台灣電影院看西方電影、在西方格調餐廳享用台灣道地飲食等等融合全

球與在地特殊文化，以呈現出「全球在地化」的教材內涵，難以用絕對極端的區隔方式來探究，更能呈現當代全新文化的產生。

賴炫光（2006）。國民小學全球化現況與學校競爭力之關係研究。國立臺中教育大學教育學系學校行政碩士在職專班碩士學位論文。

儘管，國民小學的「全球化」被證實與學校競爭力息息相關，並在台灣的國小均有中上程度的國際競爭力，但也提醒研究者反西方霸權文化入侵的「本土化」勢力逐漸抬頭，並存著兩者兼容並蓄與弔詭衝突的現象，對於彰顯多元文化的客觀事實具有重大意義。換言之，以優質的本土文化作為基礎，才能在全球化的互動中提供豐富的素材（賴炫光，2006）。然而，要如何適時的切入兩者之間，以更寬廣、更尊重包容的心胸，來面對「全球在地化」的挑戰？「全球化」與「在地化」何者為主？何者為副？兩者皆涵括眾多議題與知識，如何結合、搭配或相互呼應？也成為國小教師落實「全球在地化」於教學現場中，必須考量的難題。於是，學者賴炫光（2006）建議教師在檢視本土化觀點的過程中，透過全球化的內涵與影響層面，使教育更貼近教育的實際面，以期能應付多元變革的社會需求。因此，展現新的教學模式、積極參與資訊與通訊科技的學習、創造具有社區特色的課程等等，皆是落實「全球在地化」的教師專業呈現。過去設計課程為負責編寫教材之國立編譯館的職責，因此教師常囿於國家統一的教材，並受限於對中華民國嚴格的忠誠度（林佩旋，1999）。這種中央化教育的結構，使得學生們無法更貼近校園週遭的日常生活（黃雯霖，2001）。隨著行動學習課程的發展，教育改革的職權成為由中央政府下放到地方學校，鼓舞每個學校根據其校園環境、教職成員、學生需求，以及社區資源，責以設計出更適切的課程（許招玉，2004）。這樣的學習方式不僅讓教師獲得更多教學自由與自主權，可以設計出更滿足學生需求的課程，同時也激起學生的學習慾望。當教育部在台灣提倡本土化教育與行動學習課程的同時，國小的教職人員就開始根據學校所屬的社區環境來設計教材。

賴杉桂（2007）。*在地全球化—地方特色產業發展*。研考雙月刊，31(5)，39-50。

郭曜棻（2004）。全球化下地方文化產業壟斷邏輯之實踐：以九份為例。國立臺灣師

範大學社會教育學系社會教育與文化行政碩士學位班專班碩士論文。

不論是「本土化」、「在地化」、「鄉土化」，都在陳述立足鄉土的社會學觀點，而面對不論是「全球在地化」或「在地全球化」(locality globalization)的衝擊，想要呈現具有地方特色的素材，成為「全球在地化」教材之一，都成為編輯教材需要考量之處。學者賴杉桂(2007)認為面對全球化與都市化的趨勢，城鄉差異擴大、地方產業式微等，反能夠凸顯文化創意之下的在地特色產業，同時培育教職人才在地深耕，結合國小的鄉土教育課程，以社區為本位，協助師生共同探索在地產業。而特定地域下所形成的社會文化與社群文化，成為該地獨特的文化，不同於「大眾文化」、「流行文化」，具有特殊自明的都市意象、鄉鎮意象與村落意象，自然所產出的地方特性與社區居民性格，如雨都基隆、風城新竹(郭曜棻，2004)，也成為可以融入全球化的在地教材。學者郭曜棻(2004)從地方主義、批判性地域主義、地方社區、地域文化等等角度，透過在地特色的、鄉土的、具地方感的、地域認同的概念，企圖辯證「全球化」與「在地化」的依存關係，更辨識出全球化下在地現象的同質化，不論是消費生產、休閒生活，皆與本地生活方式漸行漸遠。因此，重視在地特色的「區隔」、「協商」、「特殊性與獨特性」，就成了「全球在地化」課程設計重點。

於是，本土文化與環境教育，能讓學生們有機會走出教室，進而貼近於鄉土社區，將會讓他們用心去學習(王登安，2003)。因此，若學校發展的課程發展重於鄉土化的設計，學生們將能更有意義的學習。在社區教育模式的情境學習歷程中，這樣的過程會使學生們在身歷其境之下，藉由跟他人的互動而汲取知識(Lin, 2001)。為了達成此目標，教師特別設計了社區導覽活動與社區故事教學，呈現出在地特色的區隔，並透過全球語言的協商，以助於連結英語與學生的生活環境，用以提升其學習英語的動機。而在教室裡，教師提供學生情境學習的氛圍，以讓英語課變得更逼真、更有趣，同時藉此發揚在地文化的特殊性與獨特性。除此之外，教師們也採用了雙語教學中常用的溝通式教學法，因此，學生可以與老師和同學們用應與溝通與互動，讓學生有機會練習用英語介紹自己的社區。具體的做法如謝文全(1993)建議，要以社區為主的教學活動，可由社區調查、訪談耆老、家訪、鄉土教學、親職教育、社區活動、民意

調查、閱讀社區出版品、實地社區巡禮等方式來實踐，藉由大眾媒體、學校刊物、學生手冊、親師聯絡簿、諮詢專線、說明會或座談會、校慶等媒介來達成。

從社區雙語教學活動的創作與實踐，來談起「全球化」與「在地化」這兩個議題，對研究者而言，似乎是那麼貼近，卻又摸不著邊際的。Robertson 使用「全球在地化」的概念來探究關於全球與地方兩者之間的文化問題，並且試圖運用「全球在地化」來超越將全球化的概念視為必然與本土化概念產生緊張關係的這樣一種觀點

(Robertson, 1995: 29、40)。而 J. N. Pieterse (1995: 45) 指出，「全球化作為一種混雜化的過程，而此過程將導致全球混合體的出現」。Barker (2000: 203) 亦指出，混雜性使所有文化都是混雜的。文化混雜，係指在兩種或多種不同文化之間相遇時，文化本身會產生混雜、滲透、互融的情況，文化之間彼此作用的過程，讓每個文化之間都具有其他文化的成分，而不再有絕對的本真的、純真的文化存在(李英明, 2003)。進而，在實踐社區雙語的教學活動中，研究者抱持的想法是，鄉下地方的孩子可能常吃的早餐是豆漿、稀飯等，認識漢堡、三明治的英文，對他們來說有多大意義嗎？對一個鄉下的國小學童而言，不像都市充斥著西方文化的食衣住行，在文化混雜的融爐中，鄉下孩子往往是後知後覺者。當研究者在台北市眼見學生互相指導捷運上的英語指標時，在鄉下實施的國小英語教學，對這群鄉下孩子來說，能激起多大的興趣與火花，是研究者十分質疑的。面對台灣現狀英語雙峰現象的問題，研究者要如何有效率的協助後半段的孩子？可能因為文化不利的因素，所造成的英語競爭力低落的劣勢，對於教育研究者來說，是一大課題。

然而若從語言與在地文化認同關係的觀點而言，即使民眾空有流利的英語能力，並不能保證一定可以使台灣更國際化或全球化。意即語言不只有其工具性功能，更有文化認同與存有的本體價值(王秋絨, 2003: 42)。Robertson 指出全球化與地方化之間的關係是：「全球化(以最廣義的意義而言，及世界的壓縮)已經連續不斷地增加地方性的創造與落實，而這過程本身會反過來將世界壓縮成一個整體」(Robertson, 1995: 26)。換言之，當「本土化」不再與「全球化」的性質大相逕庭之後，「本土化」也可以成為一種對於這塊大地的母性情感，支持著活在這塊土地上的人們，持著地球

村的視野去立足鄉土、放遠國際，讓「全球化」後的社區更具競爭力，並使得「全球在地化」內化於學子的認知中，豐富這樣的課程創新與改革。鄉土文化也可以是全球化的一環。當在地文化透過國際管道向外推出以介紹各地文化之美時，就是在地全球化的表現。於是，本土化可以建構出文化的主體性及認同價值，並且在與全球文化交流成為其多元化的一份子，或從其中得到文化創新的泉源（洪湖泉，2003：226；莊昆良，2001）。

透過此研究，研究者評鑑出藉由行動學習課程，社區雙語故事對學生的英語學習有相當大的助益，同時藉此評估，研究者可以知道學生對於雙語故事與本土化課程，回饋給研究者互動良好的回應。因為，研究者必須自覺地善加運用歷史的研究觀點，以更細密的歷史考證方式來追溯中國的教育思維與課程內容，深入了解中國社會文化的獨特性內涵以及台灣社會文化的衝擊變遷，藉由「溫故知新」所獲得的靈感，重新開啟西方學者未能想到的概念或觀點，從而建立本土的課程概念與理論內涵（甄曉蘭，2004：262）。根據「教師即研究者」的理論，透過行動研究以彌補理論與實際間的差異，並實踐「全球在地化」的教學創新，融合課程理論和教學設計，轉化為不斷省思與規劃整合的策略和步驟，並實現教育革新的理想（歐用生，1996）。行動研究可以評估課程改革成敗的關鍵歷程，期以教師從事教學實施與相關研究，親自體驗課程研發的過程，重新學習並再社會化，用以提昇國小教師的課程觀、教學觀和知識觀，並落實教育改革的理念，呈現行動研究的真義和精神（歐用生，1999）。

第二節 研究目的與研究問題

國際化使得人們更了解外國語文的重要性，也帶動台灣有股學習英語的趨勢，而幾乎每一個孩子在早年，都送進英語補習班，學習著英語傳達的西方文化（廖柏森，民 93）。然而，孩子並不因為學習英語這種語言，而更深入了解台灣當地的民情風俗。您是否發現過去在台灣的孩子對自己的家鄉所知甚少？當提及台灣當地文化或民俗節慶時，大部分的孩子都仍無法如數家珍。所以，台灣的孩子並無法深入了解自己的家鄉。為了避免這樣的情況每下愈況，教育部開始於民國八十六年提倡「本土化」教育。台灣的教育部宣稱國家教育走向應培育孩子的本土意識，以及熱愛鄉土的情操，減少種族分裂，並促進社會和諧。並根據「本土化」教育的策略，課程發展已經致力於國家課程政策，並於民國九十年加以落實（Ministry of Education, 2001）。

本研究的目的是，在於評鑑行動學習課程下社區雙語故事的影響。藉此評估，研究者可以知道學生對於雙語故事與本土化課程，有所回應。此外，此評估也顯示是否孩子們能透過情境學習的歷程，藉由校本的社區雙語故事，因此確實改善英語的熟練度，並且建構他們對於當地社區的認知。最後，研究者針對在國小進行全球在地化理論的英語教學，分析出其被應用與付諸實現的可能性。

總而言之，此研究目的在於研究出下列各項研究問題：

- 一、使用「全球在地化」教材為行動學習課程教學時，學生如何回應社區雙語故事的教學？
- 二、透過「全球在地化」理論的課程，學生是否能從中建構對於英語學習與社區認知的認知、情意與技能？
- 三、落實社區雙語教學是否可以成為教師應用「全球在地化」的教學策略？

基於上述的背景，研究者參與地方創造力教育推廣計畫，並和重視與國小英語教師合作，創造了社區雙語教材，並發展本土化的英語教學素材。利用豐富的社區資源，並結合英語來彌補當地英語文化刺激不力的劣勢。從社區雙語活動中，學生們不僅學到了英語，也能更了解社區，並藉由如此，他們能夠使用英語，對外國人介紹並推廣其社區，同時有所互動。此外，並採用了雙語教學中的「溝通式英語教學法」技巧，輔以提升英語教學的成效，並對社區雙語的教學活動採用「行動研究」的研究方法，

期以能將教學過程完整紀錄下來，作為後人推廣「全球在地化」教育的範例。

第三節 研究貢獻

此研究對於社區雙語教學，為求建構學生對於當地社區的認知，透過「全球在地化」的課程以測定其可能性。若此研究證實落實統整英語課程的可能性，將提供學生可供學習的英語管道，藉由探索有關家鄉議題，並藉著他們用英語來介紹家鄉社區的機會，甚至是與外國人間的互動。社區雙語的貢獻，在於支持學生們了解其社區。另一方面，社區本位教育採用情境學習的主要貢獻，在於為學生創造一個微觀且有意義的學習環境，讓他們在學習英語方面更有興趣。另外，溝通式教學法的用意，在於發展學生的英語口語能力。

誠如 N. C. Burbules 和 A. C. Torres (2000:2) 所指出的，全球化已經對於教育政策與實務造成衝擊，以致於研究者必須在全球的脈絡下重新思考與界定一些概念，這些概念包括新自由主義、國家、重建、改革、管理、女性主義、認同、公民權、社群、多元文化主義、新社會運動、大眾文化，以及地方（對立/相關於全球的關係）等，對於這些反思不僅僅於觀念的改變，同時也改變關係、實際與制度的安排。從一開始社區故事的創作來看，「本土化」一直是每一個社區居民致力要推展，無論是近年來興起的「社區總體營造計劃」、學校教育中「鄉土課程」的實施，甚至是九年一貫課程所落實的行動學習課程，在在結合地方特色，發展出濃厚鄉土氣息且具草根性的「在地化」改革。根據卯靜儒和張建成（2004：24）研究發現，在政治本土化與經濟全球化的過程中，課程改革變成一種中介的語言，課程改革反映了政治需求和經濟社會的希望。而校本課程正反應這種課程改革的現狀。

有鑑於社區雙語故事於英語教學的重要貢獻，英語教師們與課程設計者也需將社區故事放入英語課中，以助於學習者透過社區故事了解其社區。身為一個台灣公民，對於台灣的民情風俗有進一步的認識，其重要性必然。因此，本土的約定俗成與風土民情，也需要成為英語課程的一部分。學校與社區在互動的狀態下相互依存，學校培育人才成為社會菁英，而社區許多有價值的資源，也增富學校的教學(呂祝義，1994)。劉鎮寧（1999）將學校與社區資源定義為：學校是社區文化生活的核心，社區內的資源到處都有，從公共設施、活動場所、社區民眾對社區的認同與愛鄉情懷，都稱的上

為社區資源。

於是，當進一步去運用社區資源，搭配社區學校化的「情境學習」的理論，帶入雙語教學的「溝通式英語教學法」中，所要呈現的是，至少孩子能透過在地化的教材，而對英語產生興趣。Robertson 將全球與地方兩字合而為一，彰顯兩者互為建構、互為主體的依存關係：全球化立足於多元的本土文化，才能拓展深度與廣度，沒有多元的在地文化就沒有全球文化；而本土文化唯有開放自我，迎向全球文化的衝擊才能更生。沒有純粹的全球化，也沒有純粹的本土化（莊坤良，2001：17-18）。所以從學生最了解的社區議題，透過角色扮演、遊戲教學等方法，使其置身於攸關生活中所屬的環境背景，使他們不再對接觸層面少的英語單字感到陌生，使他們不再活在文化刺激不利的陰影下，進而建立對英語學習的基礎，並可以透過第二外語的學習，用另一種思維方式來具備國際觀。

當然，此結果也顯示是否學生們能透過情境學習的歷程，融入社區雙語故事的活動中，因此確實改善英語的熟練度，並且建構其對於當地社區的認知。誠如 Rustin 所指出的，人們越來越感到需要「在表達上同往昔建立某種關係」需要附屬於作用「相關性和連續性的交點、邊界線分明的文化群落和社會群體」的特定領地。在這個全新的失去方位的全球空間裡，人們渴望「在家的感覺」（引自 Morley&Robins，1995：87）。所以，學生透過這種在家的情懷，在全新的地球村文化中，找到了「社區認知」與「英語學習」的焦點。

在這裡證實了使用本土化教材成為行動學習課程，而落實社區雙語教學為良好的教學策略。Giddens 認為現代性的後果之一是全球化---「他」，不僅僅只是西方制度像全世界的蔓延，在這種蔓延過程中其他文化遭到毀滅性的破壞：全球化是一個發展不平衡的過程，既在碎化也在整合，引入了世界互相依賴的新形式，在這種新形式中，「他者」又一次不存在了（1990:175）。最後，研究者也建立了一項碎化後整合的典範，也就是在國小進行「全球在地化」理論的英語教學，透過行動研究，證實出其可以互相依賴的新形式，以及被應用與付諸實現的可能性。

此外，教師也將從此研究獲益，不但可以設計出與環境息息相關、又能引起學生

動機的教材開始。師生之間的教學並非只限定在教室內，此研究也提供教師反思並改變教學方法的機會，也就是當教師發覺可以有田野巡禮的戶外教學時，甚至是藉此機會與居民互動，並用英語來推廣社區。總而言之，若本研究可以將「全球在地化」的理論落實於國小教學活動中，並從中衍生出適切的在地化英語教材與英語課程，一方面對於學術理論的研究來說，是一項承先啟後的新新工程。另一方面，對於處於國小教育現場的教師來說，行動研究的紀錄，可讓後人鑑往知來並去蕪存菁，讓社區雙語的教學過程一覽無疑，也是避免錯誤重蹈覆轍的最佳典範。

第四節 研究範圍與限制

以研究範圍與研究限制，可以針對研究領域、研究對象、研究內容、研究人力等項目，進行討論。

一、就研究領域而言

進行「社會」、「英語」、「鄉土語言」、「綜合活動」、「藝術與人文」等領域的課程統整，可衍生分科的聯絡教學和科際之間統整活動，而科際統整又可以分為引用現有教科書單元或自編教材等統整。因受限於「全球在地化」之因素，本研究僅就「社會」、「英語」、「鄉土語言」領域間的統整進行討論，再由單元主題的搭配，加以探討。

二、就研究對象而言

因受限於人力與時間，本研究僅依以國小高年級（包含五、六年級）的主題式單元行動學習課程，為課程設計與活動之範圍，故其他年級部份不做深入研究。

三、就研究內容而言

因受限於人力與時間，本研究以研究者協同完成的「社區雙語導覽手冊」、「社區雙語故事」為主，輔以音樂、視覺藝術、表演藝術教師的「社區雙語歌曲唱遊」為輔，進行共同討論與設計，事後並進行行動研究訪談與省思。

四、就研究時間而言

因整個研究的歷程漫長，尤其從一開始接觸社區雙語教學活動，至研究完成前共有四年的時間，基於研究需要，期間從不同的城鄉小學進行延續教學，並完成課程設計與教材編撰。此外，由於教學時間所限，研究者同時針對第三所任教的小學進行「全球在地化」社區雙語教學活動，研究時間可再延續，更可獲得更多延續性的探討。

五、就研究人力而言

雙語教學的指導教授，與行動研究的教師有豐富的英語教學經驗，能提供研究者對話後的省思。唯協同研究者與參與教師群，皆未能全程參與社區雙語教學之相關活動，故無法有效提供研究者更深入的資訊。

第二章 文獻分析

此研究處理的調查結果，乃於教師基於行動學習課程發展、實踐學校與社區教學活動與雙語教學，並在國小教育經歷全球在地化的同時，創造在地化英語教材。因此，此章節評估關於全球在地化、學校與社區教學、行動學習課程，以及雙語教學法的文獻。

此章節被分成四個部分，全球在地化先被預視。第一節中，全球化的立足點會被檢視，同時討論全球化與在地化的並存、全球在地化或在地全球化於教育的影響性。此章節第二部分為學校與社區的教學活動，其中包含社區本位教育、學校社區化、社區學校化、情境式學習等。此部分中，社區教學模式中的情境學習的概念、發展與應用會被討論。此章節第三部分為行動學習課程發展，此部分包含行動學習課程發展的概念、背景、範疇、開始行動學習課程的歷程，以及相關研究。此章節最後的部份集中於雙語教學，討論雙語教學的歷程、成效與相關研究，緊接著為探討雙語教學中溝通式教學法的背景與相關研究。

第一節 全球在地化

Robert A. Rhoads(2005). *University Reform in Global Times: Opportunities and*

Challenges. 高等教育改革的全球在地化：國際改革趨勢與台灣經驗的反省國際學術研討會(pp. 20-31). National Chung Cheng University: Taiwan, R.O.C. Press.

近年來，全球化已為人所熟稔，熟悉到許多相關於全球在地化的意見與議題已被認可，但人們並非實際去深入研究。也因此，這個詞也被誤解（莊坤良，2003）。德國的社會學家 Beck 相信，此辭更常被使用與誤解。現在，邁進全球化已變成環球的跡象。Giddens(1990)定義全球化為「全球性的社會關係以連結遠距離的兩地所有的強烈度，此方式即使遠距離的事物皆能形塑而成，反過來也是」。當全球性的價值被過度強調，相反地另一方全球化與區域性的連結將被忽略（莊坤良，2003）。

然而，學者 Robert A. Rhoads(2005)提及現今許多大學都要求學生對自己所生活的社區 (communities) 有所貢獻，以及培養鄉土情懷的愛與隸屬感 (the love of country and humanity)，甚至是促進國家與國際社區的智識與人類資源交流的空間 (advance the intellectual and human resource capacity of the nation and the international community)，以能夠歡迎來自世界各地的學生，並從中激發其主動參與國際社會的興趣 (welcomes students from all over the world who aspire to learn and to foster their interest in taking an active part in international society)。換言之，「全球化視野」(global vision) 已被各國高等教育所重視，然而要如何在發展全球化教育的同時，與在地化策略並存，並以「在地全球化」的思維發展國小行動學習課程呢？更需要從「在地化」與「全球化」的概念與互動中剝絲抽繭而出。於是，更多學者發展關於全球化與在地化並存的理論。

一、全球化與英語教學

(一) 全球化

Mike Featherstone, Scott Lash, and Roland Robertson(1995). *Global modernities*.

London ;Sage Publications.

「全球化」自一九九零年代初期，已逐漸成為人類科學中具影響性的範例。國際社會、政治、文化的組織並列且開始取代國家的對應組織(Mike Featherstone, Scott Lash, and Roland Robertson, 1995)。根據國內學者的研究，全球化(Globalization)這個專有名詞於一九六〇年代出現於外國的學術出版品中，從此之後，關於「全球化」的現象或議題就廣為流傳，成為專家學者辯證引用的措辭(袁鶴齡, 2004)。聯合國秘書長 Annan (2000)在他的千禧年報告書《我們人民：聯合國在二十一世紀的角色》(We the people: The Role of the United Nations in the 21st Century)中指出，進入二十一世紀，全球化正在改變著全世界。他從較為宏觀的角度來思索全球化的問題，他認為由於國際貿易障礙的解除，資本流通順暢，科技進步以及運輸計費的下降，使得全球化的綜合邏輯成為勢不可擋，也帶來各個國家和個人在經濟、生活水平、科技創新等相當可觀的益

處，相對的也產生了環境保護、對抗貧窮、教育等社會性的議題(轉引自賴炫光,2006)。

全球化浪潮，潛移默化於社會中，卻對人類社會生活造成莫大的影響，以下就幾位重要學者對全球化所下的定義分類說明(Apple, 2002; Beck, 2000; Dale & Robertson, 2002; Giddens, 1994; Green, 1997; Held, 1999; Robertson, 1992; Waters, 1995；王如哲，2002；林麗惠，2003；洪雯柔，2002；袁鶴齡，2004；秦夢群，2001；陳儒晰，2003；黃富順，2004；楊雪冬，2003；廖春文，2003；蔡金田，2003；賴炫光，2006)：

項目	全球化的範圍	全球化的定義	全球化的特色
1	政治 全球化	各種社會關係和社會交換行為之空間組織方式的變革。	隨著全球化的媒介，擴散在世界各地，有其分佈的散播方式與通路。
2		國際間的社會關係連結。	動一髮而遷全身。
3	文化 全球化	世界的壓縮與整體意識的強化。	融合世界各地的特殊性而轉為一致性。
4		生活型態的一致，主因於經濟自由與資訊傳播的無遠弗屆。	日常飲食、休閒娛樂、衣著流行等商品的流通，導致趨近品味相同。
5		多元文化的融合，由衝突激盪、妥協接納，到調整融合的文化熔爐的歷程。	資訊流通、經濟自由與交通便捷促進不同生活方式往來溝通頻繁。
6	經濟 全球化	打破國家經濟型態與教育系統的變革。	傳統國家的勞動人力、產業結構、組織管理及再製與產業轉型等。
7		宰制世界市場的新意識型態或新自由主義的意識型態。	依照經濟主義的運作，將全球化的多面向性簡化至經濟層面。
8		世界經濟一體，互通有無的經濟共同體。	貿易關稅的減輕，自由化經濟形成的全球性經濟型態，世界經濟交互依存，呈現共生共存的現象。

9	資訊科技全球化	資訊大爆炸，如日新月異的科技進步、知識資訊的迅速傳播、無遠弗屆的網際網路。	資訊流通跨越國家、民族、文化的界限，具備迅速、即時、全球同步特性，是全球化時代的重要特徵。
10		全球過程的加速化、多樣化、內在化與兩極化。	政經、文化互動，以及資訊、資金、人員的流動頻繁，包括政治、經濟、文化、生活、科技、觀念等方面均內在化，因此區域性問題將不再侷限於區域內。同時也兩極化，一方面改善人類的生存與發展；另一方面也帶來一系列的全球問題。

(二) 英語教學

單文經 (2001)。全球化的教育改革：由若干亞太國家的教育發展談起。教育資料與研究，國立教育資料館。

學者單文經 (2001) 為「全球化」所下的定義是，當研究者談到語文時，「全球化」指的是「英語化」，甚至是「美國英語化」，而在因應「全球化」的趨勢同時，又不失去「本土化」的情懷，是一個必須深思的問題。而國際與比較教育學界也有「思考全球化，行動本土化」(Think globally, act locally) 的說法，於是，當研究者談到全球化的教育改革同時，學校課程的本土化或社區化，將是未來「全球化」發展與結合的趨勢重點。

David Mc Murray(2001). Integrating the New Englishes from Asia into the World.

Tamkang International Conference on TESOL: Methodology and Pedagogy in the Age of Glocalization. Department of English Tamkang University.

王永慶 (2007)。「全球化」與「本土化」之對話－國中英語科教科書之內容分析。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。

學者廖柏森 (2004) 提出由於英語的強勢，再加上近年來的全球化浪潮，英語已儼然成為一種國際語言 (international language) 或全球語言 (global language)；此種

英語全球化的現象，不僅令世人感到驚嘆不已，更對世界各國的語言教育乃至國家政策都生重大的衝擊。同時，廖柏森也推估未來十年內，以英語為第二語言的人口數量將超越已英語為母語的人口，五十年後更會大幅領先百分之五十，英語全球化的程度將日益加深化。

二、在地化與社區教學

三、全球在地化於英語教學的影響

根據學者所述，全球化與在地化是並存的（莊坤良，2003）。若全球文化沒有在地化的過程，將會被抵制，相對的，本土文化若缺乏全球化的遠景，將有發展上的困難（洪泉湖，2003）。再者，學者 Robertson, Roland.(1992)提醒研究者該有全球化會帶進在地化的自覺。在全球化的趨勢之下，在地化強調鄉土有不同的歷史背景與文化價值。每個國家都需發展本土文化，以及有需要去體驗與落實本土文化的個體（黃敬忠，2005）。如此下來，環繞世界的個體將能夠傳承他們的本土文化。由於全球化與在地化的並存，則有 Robertson, Roland.（1997）創造一新名詞「全球在地化」。英國社會學家 Robertson, Roland.（1997）結合了英文字中的「全球的」與「在地的」，創造新詞「全球在地」的，為了突顯全球化與在地化的並存。並相信全球性與在地性總會必存著，因此這個新詞「全球在地化」將是更精準的描述此過程。藉由混合兩個詞彙「全球化」與「在地化」，此詞「全球在地化」存在著，並對於此現象複雜性更一針見血。

由於全球化與在地化的並存，英文書籍被視為介在全球化時代下全球性與區域性的溝通橋樑（莊坤良，2002）。然而，在非英語系國家的英語教學資源缺乏本土化的教材。在台灣，為了讓孩子在全英語的環境中學習，所使用英語教材多從英語系國家進口。從英語系國家進口的英語教材無法反應台灣的生活在教材裡，而這些都是外國人不了解的台灣文化（劉彥谷，2004）。如此下來，孩子將會只有吸收到美國文化，

更因此不會從英語中學習到本土文化（劉彥谷，2004）。

為此，些許台灣的國小英語教師了解此需求而發展「在地化英語教材」。他們開始收集本土社區資源，結合在地文化於英語課程中。這些在地化英語教材反應當地生活，並可使學生對於學習英語產生興趣。最重要的是，學生能夠用英語表達在地文化，以推廣社區文化給外國人。這些教材結合了全球化與在地化，並反應羅伯森之全球在地化的聲明。

九年一貫課程的中心思想之一，在於培養學生對於其他文化的尊重與欣賞（教育部，1998）。在全球化的時代，孩子所受到的教育均以跟不同習俗文化的人們，帶著無偏見的心態合作與互動。在達成此目標之前，孩子必須培養對於自身家鄉歷史、文化與傳統的榮譽感、愛與隸屬感，以及相當的認識（Kubota，2002）。本土化的英語教材將幫助當地的孩子，培養對於當地社區的榮耀、敬愛與了解。只要孩子能喜愛並了解他們的社區，他們就有可能用英語去推廣當地社區，更與不同文化的人們互動，進而甚至去尊重該文化。如此下來，本土化英語教材被視為在「全球在地化」的年代裡，最適合成為全球化與在地化之溝通橋樑。

Robertson 認為，很多關於全球化的討論都傾向去假定為它是一個優先於「地方性」的過程（Robertson，1995：26）。因此，Robertson 強調研究者需要一個「全球在地化」的觀點。「本土化」具有消滅、轉化、釐清，乃至超越此種知識創衍移植學習之誤偏現象的作用。「本土化」基本上必須在繼續接納外來西方學術思想傳統的條件下來進行，才有意義，也才可行的。換言之，如果沒有「課程即研究假設」的學術論證，研究者不會用行動研究的方式來紀錄在地化題材；如果缺少「情境學習」的理論依據，研究者不會因此證實社區雙語故事教學的成效。因此，在此論文採用 APA 格式撰寫的開始，研究者就已經被「全球化」所模塑與定位了。

M. Waters 曾言：「正如 1980 年代是後現代的主要概念，全球化可能是 1990 年代的主流概念」（徐偉傑譯，2000：1）。如此下來，研究者不難想像，田野調查中的錄音、錄影，故事草稿運用「兒童文學」的創作模式，結合雙語進行創新課程的研發，一步一步都讓研究者陷入「全球化」的窠臼，如此影響力深遠的文化模式，竟帶領著

全世界的人們走向統一而齊觀的「羅馬」，令宏觀中的研究者不免為之震撼！

在社區雙語故事的實踐之後，研究者可以發現英語學習者與教師皆從社區雙語故事中，獲益良多。學習者不僅學習到本土化的英語，同時也對社區有更深入的概念。此外，學習者也進一步思考如何去保存並推廣當地的社區文化。另一方面，教師也能在創作故事的同時，獲得關於社區的知識與訊息。同時，教師並能改善其教學方法，並提升個人專業。

也許當研究者用望遠鏡來宏觀整個全球脈落的同時，用顯微鏡也可以找到本土文化的價值。然而，「本土化」的價值與意義，卻也是「全球化」難以超越的。就如同，研究者可以透過廣告行銷來聆聽西洋音樂，但是研究者不會有聽到鄉情歌謠的悸動；研究者會欣賞希臘羅馬的神話傳說，但是研究者卻會打從心裡的敬畏地方的神明與習俗；研究者有無數的繪本童書可以發現人生，但是研究者卻沉迷在家鄉故事流傳的緬懷中。

第二節 行動學習課程

中華民國課程與教學學會主編（2000）。課程統整與教學。台北市：揚智文化。

Chris Stevenson and Judy F. Carr（2002）。與行動學習課程共舞：教學實務與理論（陳佩正等譯）。台北：遠流。（原著出版於1993）。

自從教育部將行動學習課程視為教育改革的重要方向後，許多的國小開始發展各式各樣的行動學習課程。Chris Stevenson and Judy F. Carr（2002）認為行動學習課程

不是分科課程的對立或取代，行動學習課程與分科課程的概念彼此之間存在許多相互的補充性，分科課程的學科知識，因為統種課程的活動，而獲得重新融合與應用的機會。換言之，唯有行動學習課程能補足分科課程，在教學實務上將破碎的知識整合的缺憾。

由於「在地全球化」理論並不屬於正式課程下的七大領域中，而 Chris Stevenson and Judy F. Carr 也提出行動學習課程重視的是學習者生活及發展所需要的知識，而非學科知識系統所預設的內容，故實施行動學習課程以實踐「在地全球化」固是相輔相成，同時與結合英語教學與鄉土教育的中心思想也不謀而合。「與行動學習課程共舞：教學實務與理論」該書更是指出統整的目的在解決問題，更深層的目的乃在於深度化的學習，如此的遞歸循環，不僅是 Bruner 的螺旋課程，更是行動研究不斷實踐與驗證下的結果，以此統整活動與行動研究交互進行，更可收良性循環之效。因此，為了提供行動學習課程發展進一步的了解，研究者也初步介紹該概念與背景。然後，行動學習課程的種類、活動進程，與相關研究將進一步討論。

1. 行動學習課程的概念與背景

行動學習課程的概念可以被追溯到二十世紀初期，主要是由進步主義者點燃戰火，她們深受 Dewey 哲學的影響，學校即社會，教育即生活（林玉體，1985）。睽諸這種二十世紀初最重要的課程改革，已經了解到主要的統整即是學習與生活的統整，統整的核心是學習者本身，學習之所以破碎分離，是因為它對學習者沒有意義（Pratt, 1994）。

有鑑於二十世紀初行動學習課程的發展，以下表將行動學習課程的概念與背景，總括如下（中華民國課程與教學學會主編，2000）：

表

年代	1920 年	1970 年	二十世紀末
學派	進步主義	再概念化學派	後現代主義
理論	Dewey 主張，學校即社會，教育即生活	「現象學」關注個人的教育經驗。「社會批判課程」探討社會結構賦權賦能的意識形態批判。	社會呈現一股反動、多元、嘈雜的景象，對現代文明的批判與反思進入另一個高峰。
統整概念	以兒童的學習經驗的發展為核心，以各種活動培養互助合作的民主社會生活方式，以做中學的方式培養學生問題解決的能力。	「現象學」重視的統整是以個人生活經驗為核心的自我統整，描述個人經由自己、他人與教材間的互動關係，深切地自我反省並產生意義。「社會批判課程」重視的統整是以社會問題為核心的統整。	相對於分化的概念，Lash (1990) 提出解分化的概念；Baudrillard 認為社會狀態轉向各種內在界線崩潰的內爆狀態；Rorty 主張一種綜合性、無主導性的後哲學文化；Derrida 解構閱讀在哲學、文學和藝術領域；Foucault 的考古學和系譜學對史學、醫學、社會學、哲學等領域造成衝擊。
代表學者與行動學習課程發展	Dewey 重視的初步課程統整，還無法將日益蓬勃發展的學科知識適當融入統整的核心，常常被抨擊為鬆散的教育。		課程學者 Giroux 主張課程發展要轉向一種邊界教育論，強調破除佔據傳統課程的高級文化的文本權威，在跨學科、跨文化的學習領

			域重新劃定知識疆界。
--	--	--	------------

中華民國課程與教學學會（2000）提出，在 1970 年代以來，多股變通的課程思潮激盪下，最近課程統整重新成為課程領域的焦點。統整趨勢對於學科取向課程的衝擊，是以各學科及其獨特研究和確證方法的相關來組織課程，這些相關或鬆或緊，而統整的形式也往往因時因地而異，但是它們都希望能夠發展保存某些科目結構課程之優點的課程統整形式，使得各領域的學習可以相互增強。而台灣與海外的學者均提及行動學習課程的概念與想法，當發展課程統整時，各種行動學習課程的分類與範疇一一討論如下。

2. 行動學習課程的類型

一、課程統整的背景及意義

課程統整的概念早在十九世紀赫爾巴特（Herbart, Johann Friedrich, 1776-1841）與福祿貝爾（Frobel, Friedrich, 1782-1852）的教學理念及後來的杜威實驗學校中已經出現。在 1930 年代經由進步主義在「八年研究」中也獲得快速發展，然隨後在 1950 年代後因著進步主義的衰微，以及「回歸基礎教育」的呼籲，行動學習課程概念被強調學科本位的分科課程所取代。在 1970 年代以來多股變通課程思潮激盪下，近來課程統整重新成為課程領域的焦點（周佩儀，2000）。

黃政傑(1991)認為課程統整(curriculum integration)是課程發展的一種類型，也是課程組織的方式。歐用生(1999)提出課程統整的意義在將兩個或兩個以上相關學習內容(知識)或經驗，組成或合併成一種有意義的整合之學習內容或經驗成分，以有意義的方式緊密地連結成一個整體。黃譯瑩(1998)則主張「行動學習課程」是聯繫已知或正在形成的關係或交互作用，結合已知或正在形成的知識體或重要概念，乃一種動態、運作或行動，而「行動學習課程」可說是這種動態、運作或行動所呈現的各種連結之結構、層次或圖像。旨在改善課程的學科分化、零碎且與生活脫節的缺失，並尋求建立

統合的課程架構，集中可利用資源，達到統合學習原則與課程目標(陳伯璋，1995)。

二、課程統整的層面

課程統整包括四個層面：經驗的統整、社會的統整、知識的統整、課程的統整，說明如下(Beane, 1998；黃政傑，1991；林美玲，2001)：

(一) 經驗的統整

人從其經驗建構自己與對世界的知覺、信念與價值等，這些經驗與研究者建構意義的基模不僅穩固地靜止於研究者的心智中，且具有處理問題的動態意義。因此，研究者的學習包括建構與反省的經驗，不僅加深研究者所了解的自己與所處世界，也被用於新情境的學習，這種學習以二種方式統整經驗：新經驗被統整於意義基模中，組織或統整舊經驗以解決新情境問題。其強調新舊經驗統整，以結合生活情境，解決新問題。

(二) 社會的統整

美國進步主義者認為，個人從社會的共同經驗而建構出自己的獨特意義。因此，知識的學習必須結合社會生活，為社會服務。社會行動學習課程的設計，應以社會問題為核心，培養學生解決社會問題，增進個人、學校生活與社會生活的認同。

(三) 知識的統整：知識的孤立與分裂是學校分科結構的結果，當研究者面臨問題或困難時，研究者並不會分析情境的那一部份是語文、數學、藝術、科學或社會研究，研究者會採用問題或情境取向，分析何種知識最適合解決問題，而無關學科的疆界與藩籬。知識不受學科界限，統整於真實問題情境中，形成有意義的學習。

(四) 課程統整：由於統整是一種課程設計，而有「課程統整」的術語，此術語具以下幾項特質：

1. 社會化：課程設計以個人、社會有關的問題。
2. 脈絡化：課程內容整合與主題脈絡相關的知識。
3. 意義化：行動學習課程的重點在使學生經由經驗的統整、內化，活用於問題的解決。
4. 生活化：知識的學習在於解決生活中的問題。
5. 參與化：學生實際參與課程設計，自己建構問題，自發性學習。

三、課程統整的功能

Beane(1998)強調行動學習課程的要旨在於增進學生真正了解自己及其生活的世界，能善用知識以解決問題，活用知識以用於適應社會尊重學生的參與，以培養具有統整知識、批判思考、社會行動、解決問題等能力的學生。以下分別就學生、教師及教材三方面說明課程統整的功能(王怡文，2003)：

(一) 就學生而言

1.獲得完整知識，了解學習意義

透過課程統整，可使學生對相關知識獲得完整而有系統的認識與了解，使學生真正了解學習的意義所在。

2.簡化學習歷程，活用知識於生活中

和生活、經驗統整的課程設計，可使學生在真實的生活情境中學習，並使學生了解知識與知識間的關聯，使能觸類旁通，簡化學習歷程。課程統整引導學生重新建構自身的價值觀，將過去的經驗與知識重新做有意義的統整，因此可增進學生自主學習、活用知識，並延伸知識技能實踐於日常生活中。

3.培養適應社會生活的能力

課程統整強調以社會議題為課程內容，讓學生關心、討論和社會相關的議題，促進學生使用社會資源，將可培養其適應社會生活的能力，達到人和社會環境的和諧發展。

4.增進學生合作學習

課程統整引導學生以小組方式共同完成一個主題，由分組合作學習、討論、尋找資料、共同計畫，可培養相互支援的態度與互助合作能力。

5.促進師生互動

課程統整引導學生參與課程設計，鼓勵學生主動追求知識，而教師則在一旁給予指導，因此課程統整的實施有助於師生互動，促進師生彼此的了解，增進師生關係。

(二)就教師而言

1.提昇專業自主，激勵教學研究

課程統整注重個人和社會生活的整合，課程內容配合學生需要、學校特色與社區發展，教師須自編課程，設計教學活動，經由此過程，將提昇其專業能力，激勵教學研

究。

2.促進教師協同，增進經驗交流

課程統整涉及多學科間的整合，已非單一教師可勝任，須由不同專長教師們，互相截長補短、集思廣益共同設計課程、協同教學與反省評鑑，因此可促進教師進行協同教學，增進經驗的交流。

(三)就教材而言

1.避免教材過多的重複

行動學習課程將教材做一貫性的規劃，可避免學科間的重複。

2.易於融入新興議題

隨社會變遷，課程外的新興議題不斷浮現，如環境保護、人權教育及兩性教育等，若以傳統分科教學，將不易實施，而以課程統整方式較易將這些新興議題融入教學內容。

四、課程統整的模式

從事課程設計必須面對的兩難，是如何切割學習內容及確保這些分割學習內容間維持密切關係。課程統整是企圖將這些分割的學習內容作一統整的連結，透過完善的安排作出更密切的關係，以達到完整而連貫的學習經驗(陳亞萍，2001)。課程可採不同形式來作統整，如相關課程、融合課程、廣域課程、複科整合課程、多科整合課程、科技整合課程及跨科整合課程等型態(李子建和黃顯華，2000)。

陸續多位學者提出課程統整模式，如 Drake(1991)認為課程統整方式可分為多學科、科技及超學科三種；Fogarty(1991)則提出十種課程統整模式，包括網狀式、貫串式、統合式、分科式、關聯式、窠巢式、次序式、共有式、沉浸式、網絡式，而儘管學者對課程統整模式認定不完全相同，其統整方式本質上是內容取向的，不論統整主題是由學科出發或生活中的問題出發，都旨在將有關內容關聯起來，發展學生的創造性、欣賞能力、合作能力等生活能力(摘自陳亞萍，2001)。

在表格 2-1 中，垂直線段代表「活動類型」，能包含三種，分別為課程創造、課程採用、課程選擇。在此研究，研究者參與課程創作，即為國小創作四個社區雙語故事，平行線段代表參與的個人，可被分為教師個人、教師分組、教師團隊或全體教職。

此研究中，研究者為一群設計並創作社區雙語故事的教師團隊。

3. 行動學習課程發展開始的歷程

4. 行動學習課程發展的相關研究

由於近年來行動學習課程發展的的普及性，已經存在有許多時間其理論的相關研究。下列表 2-3 將呈現行動學習課程發展的相關研究。

表 2-3 行動學習課程發展的相關研究

姓名/年份	研究主題

第三節 學校與社區的教學活動

從社區的名詞定義來說，社區（Community）是一個由外國移入中國社會的概念，源自拉丁文的 *community*，他的意思是指伴侶（*fellowship*）、共同關係（*common relation*）及情感（*feeling*）（Roger, 1972）。換言之，社區一開始就具備群體的概念，且這樣的聚落是由人與人最原始的血緣而開始。不同的社區概念，會影響對社區教育的定義，而過去的社區環境生態與凝聚力，與現今社區發展的流程，也會因為居民對於社區認知的不同而有所改變。最初的社區概念，由德國社會學家 Ferdinand Tonnies，在 1887 年分析出三個基本構成要素：親屬（*kinship*）、地域（*place*）與精神（*mind*）。換句話說，社區係指在傳統、農業社會中，由一群親密、有認同感的人聚在一起，透過合作或整合的行動，來達成一般性目的（Fettes, 1999）。而現代化的社區，可能具有鄰近的地區關係，但不一定具備敦親睦鄰的歸屬感，而可能是因為共同利益而形成的法人團體，同時在精神上，也與傳統的農業社區大相逕庭。而對於學校來說，基本上他的學區範圍就是他的界線，學區內的學生、家長是他重要的組合群體，而從學區內民眾的生活品質和道德水準，可以看出社區品質的好壞（林振春，1999）。

社區相較於學校來說，學校是強迫的，社區教育是自願的。學校是為兒童所設的機構，社區教育則為各年齡的團體。學校的成員受長期專業訓練，具有階級權威結構，由有經驗的成人來指導學生；社區教育則屬於剛成立、較無經驗的服務，發展出不同於學校的權威結構，甚至質疑權威結構；學校的經驗是有計畫有結構的，運用最有效的時間管理；社區教育則傾向允許團體依照自己的方式與時間來學習。（Nisbet et al. 1980, 頁 111-2）根據學者李建興的研究，社區是居民生活成長的地方，社區發展目標的達成，有賴學校教育的協助，而學校教育也需要社區的合作與支持來進行，學校與社區之間是相互依賴的關係。學校如果能充分了解社區，調整經營的理念，從封閉在圍牆內的集中教育環境，運用各種方法和外界社會產生互動，啟發社區民眾，凝聚共識，讓學校成為社區所擁有的學校，擴大教育功能提升地方的形象與實質的建設；同時社區視學校為公共財，社區得以分享、參與和維護學校資源，讓學校與社區的環境空間及其社群成員間形成一個互相開放、資源互有、共享，使社區建設與學校教育

相互連結形成整合的系統，學生可以在學校與社區環境中，享受成長和發現之旅的喜悅（陳其南，1995）。

因此，若要在學校教育的教學活動中，應用社區資源來做「社區雙語導覽」，必須透過社區的資源與學校的管道，以刺激學生的學習成效。林振春（1996）提到，學校必須要體察到社區整體環境的改變，以及有效的運用社區資源，才是學校辦學成功的最佳保證；社區也必須清楚學校是社區中最主要的成員，應該要提供學校辦學所需的資源，愛護學校的環境及設備，並支持學校的辦學方針，參與學校為社區家長及民眾所辦的活動，將是幫助個人與社區進步最有效的動力。於是，有這些學者的研究證實，研究者不難理解，以「社區」作為雙語教學的研究主題，的確有助於社區雙語導覽的教學成效。

1. 學校與社區關係的概念

最初的社區概念係由德國社會學家 Ferdinand Tonnies 在 1887 年分析出三個基本構成要素：親屬（kinship）、地域（place）與精神（mind）。換句話說，社區係指在傳統、農業社會中，由一群親密、有認同感的人聚在一起，透過合作或整合的行動，來達成一般性目的（Fettes, 1999；張琦琪，2001）。從不同面向的解釋，就國外學者對「社區」的定義，Bender（1978,引自 Kowalski,1996）從社會學的角度來說，表示社區是主要的社會概念，但大家對其定義多樣且廣泛。而 Coleman(1987,引自 Merz & Furman,1997)更建議家庭和社區提供「社會資本」，這是一種社會性的「know-how」有助於凝聚關係和教育下一代。而以社會心理的角度而言，社區亦指一群共享價值觀念的人，如：宗教學校，以表示品質相連貫的一些學校，可以提供安全感和認同感給師生（Merz & Furman,1997），這樣的觀點也就是將學校內部視為社區的一部分。從地理因素的角度，美國學者 Coleman（1985,引自 Merz & Furman,1997）就曾經使用機能性社區（functional community）一詞來描述鄰近的學校組織，用來描述在地理上具凝聚性的社區，這是透過一些如：工作地點、教會地點等共同性而訂定的。

在國內，就學校而言，以教育學的角度，社區基本上是以其學區為範圍，學區的家長、學生是其重要的組成群體，而學區內民眾的生活品質與道德水準，可以看出社區品質良窳（林振春，1994）。張幸愉（1994）結合地理與社會因素，認為社區是一群有相互關係、社會互動的人民所居住的一個特定地社區的界定。從傳統中國社會的發展作為切入點，林振春（1998）認為社區雖是外來的概念，其實質內涵存在中國社會有好長一段時間。它是一種市井小民生活組織的形式，有各種不同的稱呼，有的一般百姓叫它做「莊頭」，有的政府稱其為「村里」，有的警察人員稱作「管區」，有的學校人員命之「學區」，甚至學術界因不同學術領域，有人稱「祭祀圈」、「生活圈」、「社群」。換言之，不論是政治學、社會學、教育學的立場，不管稱呼如何，「社區」是一個常民生活組織的形式，均以大概的地理範圍、大多數的人員個體、有組織或無組織的人群活動、有意識或無意識的歸屬感及認同感等特徵，作為社區劃分定義。根據上述而言，幾乎所有學者定義「社區」，大都無法脫離區域性、地理位置上的概念，但也有學者拋開實際接觸的物質環境，從不同的心理環境來定義「社區」。而總括來說，林振春（1993）認為社區的概念包括（1）「社區」是一個地理位置，其大小可分為：村落、城鎮、都市、大都會區等；（2）「社區」是一種心裡互動的團體組織，沒有固定的地理疆界，如：學術社區、宗教社區、文化社區等；（3）「社區」是包含各單位功能的系統，其單位是正式的團體，如：社區理事會；或非正式的團體，如：社區守望相助；（4）可以是機關，如：學校、醫院等，其功能在為社區居民提供各種服務。徐薇（1999）探討文獻後歸結出，人群、地理區域和共同的意識是構成社區的三個重要因素，且各因素之間並非各自獨立，而是有相互的關聯。

總而言之，可以從不同的面向來探討「社區」的意義，在教育上，研究者使用「社區」這個用語與學校的關係作為連結，也有許多的定義。因此，從社區深入到學校，有學者以實際上的互動作為兩者之間定義的要項。如 1927 年以前，學校與社區的關係是屬於宣傳（Publicity）的概念，是指學校運用各種宣傳和媒介，使社區居民瞭解學校的所作所為（林清江，1972）。但是，也有學者用不同的看法切入社區與學校關係，鄭熙彥（1995）就探討學校與社區發展關係立場，說明社區的意義：「社區乃是

一群具有相同文化及歷史傳統的人民所居住的地域，他們具有共同的精神和意識型態，在直接接觸和親切的聯繫中，交換經驗，增進地理區域。」可見，也有學者不以地理因素為因，心理因素為果，來做定義。「社區」也可以是因為先有共同的心理互動，才能在不斷的歸屬感與精神交流中，凝聚成更有社區規模的地理環境。所以，1938年摩爾曼的「社會的解說」書中，強調學校與社區間必須要互相了解彼此的狀況、目的、價值及需要，從地理的因素，也從心理互動的因素，揭示了學校與社區間雙向溝通的系統架構，提出社區公民在參與教育決策的歷程，學校除了地域性的非自願性，也應主動抱持著共同歸屬感的自願性，進而讓學校更能掌握的。

由此可見，當國小社區教學以「社區雙語導覽」為發展的基礎時，若因此增加了社區居民對於當地環境的歸屬感，也能用英語溝通令外來者感同身受或認同之，「社區」的定義就不只是教育定義上的學區，更能擴展為認同這塊土地的遠親近鄰，甚至是整個地球村的人類。

2. 學校與社區的教育

學校與社區合作早已蔚為一種教改的潮流（劉貞蘭、許添明，1999），強調學校與社區結合的社區教育（community education）也早在 1920 年就開始推行。然而，社區本位教育與傳統的社區教育不同，但是「社區雙語導覽」主要偏向傳統的社區教育，比較強調靜態的了解社區及其成員，而非改變目前的結構（Husen & Postlethwaite, 1994）。但是否從了解社區的認知步驟中，可以進而邁向「社區本位教育」，強調實踐的層面，透過情境教育，要求學習者對自己的教育，採取主動參與的立場（Freire, 1972）。這是下一章，研究者需要探討的。

3. 社區本位教育

「社區雙語導覽」是以社區為主題，結合「雙語」、「行動學習課程」、「全球在地

化」、「行動研究」的教學活動，基本上，是以「社區」作為課程發展的本位，所以研究者要從加拿大學者 David Corson 來做「社區本位教育」的文獻討論。David Corson 所定義的「社區本位的教育」，是一種在社區組織下的社會行動改革，不僅顯現在學校允許社區成員成為自我導向的參與者，社區成員亦主動創造學校所提供的學習環境，促使地方文化成為學校整體的構成要素。簡而言之，「社區本位教育」不僅是在學校教育進行社區研究，更是由社區主動來創造學習空間的情境，更藉由這樣的參與，強化情境式學習的成果。而社區本位教育鼓勵社區成員透過學校與其他機構的運作，將自己從優勢的與文化的結構中解放出來，顧及本身的需要與興趣，有意義的參與。舉例而說，在 Corson (1998) 和 May (1999) 兩人書中關於原住民社區本位教育的部分，著重紐西蘭、挪威與美國經驗，使原住民塑造他們自己未來。進而提出有效的學校改革通常依賴社區參與，社區成員以重新談判與重新建構的方式，使學校能與社區的興趣有所關連，這也是社區本位教育中心思想所在 (Corson, 1998; 張琦琪, 2001)。

4. 情境學習於社區教學的應用

學校如果要結合社區、家長的力量來提高學校整體的教育效能，學校本身則要營造良好的學習環境及氣氛，讓社區、家長和學校老師願意加入，去幫助學生全面的發展 (Emmons, Comer & Haynes., 1996)。

協同教學與情境教學是教導鄉土與母語教育相當適合的方式 (林頌恩, 1997; 劉唯玉, 2000) 教師易於偏向單向的陳述式教學，並強調記憶與背誦，少有比較、價值澄清或評論的方式與學生互動 (劉唯玉, 2000)。

根據林玫紅 (民 89) 的研究指出，情境學習為一種學習歷程，其藉由與他人互動並於仿造情境中互動來讓學習者獲得知識。為了加深對於情境學習更進一步的認識，研究者首先在第一部分討論情境學習的概念，而情境學習的發展與應用將分別於第二、三部分被陳述。

近幾年來，如何創造一個有意義的學習環境已經成為教師必須去思考的重要議題。教師不能只從教科書來教導學生；學習者也不能靠死背硬記來獲得新知。憑藉著相對的背誦與有意義的學習，奧蘇貝爾（民 57）給研究者一種明確的理論，背誦學習為一用心記憶事物的歷程，卻無應用新知與並存的了解。另一方面，有意義的學習為一種運用洞察力於學習者認知的歷程。也就是說，學習者永自身的方法去記憶與了解讓學習變得賦予意義的新事物。因此，為了讓學生創造一個有意義的學習環境，研究者透過結合情境學習方法與在地化英語素材，設計出特定的全球在地化課程。研究者收集在地社區資源，並與當地文化整合於英語課中。隨著與生活和社區密切相關的在地化教學素材，學生們能對英語學習更有興趣，並對社區有深切的觀念與認識。那時，學習就變得極富意義。

正如 Lave（民 77）所宣稱，學習通常發生於活動、脈絡與文化的作用下。學者 Brown、Collins 以及 Duguid（民 78）也辯稱知識不能從社會背景摘錄出，因為知識發生於人們與環境互動之時。而且，陳姓學者（民 87）強調學習活動應結合社會與文化經驗，也就是說，學習應該起始於外在的參與。為了讓學生感到興趣，教師能利用故事、遊戲或練習，其優點在於學習者可以被帶入文化背景中，進而造成有意義的學習。

總而言之，為了達成有意義的學習之目的，學習必須發生在模擬的情境之下，在如此的環境之下，學習者不只能建構個人認知，也可以藉由與教師和其他學習者的互動，來獲得學習成果。

此章節將介紹其他研究者如何使用情境學習的理論，發展其學習教材與研究發現於表 2-4 中。

表 2-4 台灣關於情境學習的相關研究

姓名/年代	研究主題
May-Hung Lin, 2000	The Design and Development of a Situated Asynchronous Courseware for English on Study Abroad.

Yu-Wen Su, 2003	Development of Situated Teaching Website for Pre Service Data Processing Teacher—with Cognitive Apprenticeship
Wan-Chi Wei, 2003	The Web-based Cooperative Learning Research—A Case of Virtual Enterprise Situated Learning Environment
Tai-Fang Lee, 2001	The Study and Application on Web Based Situated Learning of “Oxidation-Reduction Reactions”

蘇郁雯（民 92）設計了為前置資料歷程處理的教師而設計的情境教學網站，此網站創造出活生生的情境，以模仿真實環境可以帶領使用者進入虛擬的情節中，且所有使用者皆給予該網站的設計高度評價，並認為此情境學習網站具備創意與清晰的歷程，足夠幫助他們提升學習動機。魏婉琪（民 92）使用一種虛擬冒險的情境學習環境，用以探索學習者之感受著以網路基礎的合作學習教材，研究顯示學習者對於創新的課程氣氛抱持著一種積極的態度。

總而言之，既然情境學習教學法已被廣泛運用於各種領域中，且幾乎所有研究結果均證實此研究足以達成相同的成果。因此，在本研究中，研究者藉由使用社區資源於故事中來創造情境，並實踐了本土化的英語教學。此研究目的為評估是否情境學習幫助學習者改善其英語能力，並建構其對當地社區的認知。

第四節 雙語教學

語言是一種溝通的重要工具，基於此理由，英語教學的目的在於發展英語溝通的基本能力，並擁有全球視野以便讓學生增強處理國際事務的能力，以及提高國家未來競爭力。雖然，學生在英文科目中的文法與自會得到高分，仍不足以在真實生活中與他人溝通。因此，即使是新的托福網路化測驗也修正成，將非本土語言者的溝通能力涵括在內。從上述可知，研究者可學習到語言學習的基本與重要目標在於溝通。台灣最新實施的九年一貫課程綱要，也採用溝通式教學法的策略為英語課程標準的要點，

以便增強學生對於英語的溝通能力。在下列的部分裡，研究者介紹溝通式教學法的背景，之後也將呈現與複習溝通式教學法的相關研究。

1. 溝通式教學法的背景

自從 1980 年開始，溝通式教學法已在世界上成為語言學習的普遍方法。在英國 1960 年代中，情境式語言教學開始盛行，同時在美國視聽式語言方法的基礎理論也受其影響，每個人開始注意呼應到美國語言學者 Chomsky 語言能力理論的溝通能力。語言能力的弱勢在學習語言結構中已過度被強調，而忽略了溝通功能與社交場所中的使用。因此，溝通式教學法滿足學習者溝通的需求。

正如徐偉傑（民 92）所描述，溝通式教學法已是外語學習者為奠定基礎目標而風行的教學法-讓他們在現實生活中經歷與別人溝通的能力。換句話說，溝通式教學法的目的不僅在於能讀寫出合適的文法句子，也能在社交場所中讓學習者表達自我，而溝通式教學法的特質已為許多學者所證實。Brown（民 89）指出溝通式教學法的特質，首先，溝通式教學法的主旨在於強調溝通能力重於文法或語言能力。第二，語言學習的技巧在於能吸引學習者有意義地學習指標性的語言。第三，流暢性更重於精確性，然而，有時語言的流暢性更重於精確性時，有助於學習者能更有意義地投入語言使用。第四，教室裡，學習者必須藉由無時無刻使用目標語言，來表達自我。簡單來說，溝通式教學法嘗試達成的目標，在於讓學習者有能力去進行適宜地溝通。

關於溝通式教學法的原則，Celce-Murcia（民 80）整合出八個重點。第一部分，語言學習的目的在於發展學習者於目標語言的溝通能力。其次，教學內容應包含語意學概念、社會機能與語言學結構。第三，學習者通常接收或分享自己或他人不知道的資訊。第四，學習者透過不同社會背景的角色扮演來練習目標語言。此外，使用真實的教材與任務是有可能的。再者，聽說讀寫應該完全整合，而非分立，進一步來說，教師扮演促進溝通的重要角色，相對地，錯誤改正則是其次。最後，卻非最不重要的，是學生可以流利且適切地使用目標語言。

2. 溝通式教學法的相關研究

溝通式教學法幫助學習者在舒適的學習環境來學習目標語言，例如，學習者可以藉由玩遊戲來嘗試某些情況下的不同角色，用以學習語言。此外，溝通式教學法著眼於學習者，教師只是在適當時機協助溝通目標語言，所有溝通式教學法的原則與特性皆是為了溝通。更有甚者，溝通式教學法的議題已被台灣學者們所見證與討論，這裡於表 2-5 中有應用溝通式教學法的相關研究。

表 2-5 應用溝通式教學法的相關研究

研究者/年代	研究主題
Yi-hue Kuo, 2002	The Effect of Communicative Language Teaching on English Oral Communicative competence of the Elementary School Students
Hwey-rong Lin, 2002	Effects of Communicative Language Teaching on English Learning and Cultural Learning for Children
Shu-wan Yeh, 2002	A Study of Teaching Grammar Communicatively in the EFL Vocational High School Classroom
Che-hao Hsu, 2003	Impacts of English Teachers Perceptions of Communicative Language Teaching on Classroom Practices in Senior High Schools in Taiwan
Yen-ku Liu, 2004	Effect of Instruction with Creative Thinking Strategies on Elementary School Students' English Learning Attitude.
Yi-yi Lu, 2005 (unpublished)	Grammar Teaching for 6th Grade EFL Students: The Use of Communicative Games
Xiao-Qi Wu, 2005	Communicative and Traditional Teaching in Taiwan:

根據徐偉傑（民 92）的研究，其目的在於評估溝通式教學法於高中教室實施中，英語教師之感受的影響，此研究發現，大多數英語教師對於溝通式教學法運用於英語教學，抱持著積極與贊同的心態。再者，實踐溝通式教學法的問題來自於學生（例如：低英語能力）、教師（例如：較少時間完成學生溝通能力）以及教育行政系統（例如：課程表的壓力）。

某些教師發現溝通式教學法可以促進與幫助語言學習者溝通。在郭懿慧（民 91）的研究中，研究者調查溝通式教學法如何對五年級學生的英語口語溝通能力上運作。此研究，實驗組學生值得注目地獲得到比控制組更高的分數，不論是在文法項目、流暢度項目與見面表達項目，而且此教學方法對學生來說比教具有更多的影響性。大部分的學生喜歡溝通式教學法的活動，而且談論到他們學習英語無壓力，他們認為，這種口語評量是有效的，而溝通式教學法的確可以幫助他們學習英語。

溝通式教學法也可以幫助學習者有效地學習文法，在葉淑婉的研究中（民 91），指稱在高中教室學習英語文法來實踐溝通式教學法，為了要發現學生如何對如此的方法有所互動。此研究的結果顯示，學生認為如果文法可以如此設計將更為有趣，而溝通式的教學也可以促進他們寫作與溝通的能力，即使他們無法在文法考試中獲得高分。因此，溝通式教學法可以幫助學習者更有效地學習目標語言。此外，呂宜怡的研究（民 94）發現溝通式的遊戲也可以幫助學生升級其文法能力，更勝於句型練習。

大部分英語教師傾向實施溝通式教學法於英語教學中，究其因為溝通式教學法不僅能協助提升學習者目標語言的溝通能力，也影響其學習不同文化的興趣。像是林蕙蓉的研究（民 91），溝通式教學法對於學生中美節慶的概念極具影響力，同樣在學生的聽、說、讀的成就，以及對英語文化學習的學習動機、教室氣候也具有某種影響。此外，此研究的學生提出，溝通式教學法比傳統的教師中心教學更不失為是一種良好的教學法。

從這些研究中，研究者可以發現溝通式教學法確實可以幫助學習者達到體驗溝通

能力的目標，也可以改善學生英語的聽、說、讀與寫。學生們從此種教學法受益，因為透過遊戲活動可以在無壓力的環境下提高他們學習英語的動機，同時也是此教學法滿足他們在真實環境溝通的原因。因此，動機是重要的，此研究中，研究者實踐了協助學生學英語的溝通式教學法。

第三章 研究方法

本研究目的在於調查國小學生如何回應社區雙語故事，因此為了達到此目標，研究者採用的行動研究的方法，區分為五個步驟加以進行：設計、履行、觀察、反思與修改。研究者為了收集資料，完成了社區雙語故事的設計與實踐。此外，在此章中，四個主要的部份將著眼於學校背景（為了行動研究的設計）、研究者經歷（為了行動研究的實踐）、資料收集（為了行動研究的觀察），和資料分析（為了行動研究的反思與修改）為重點。

此研究中，研究者實現雙語故事的教學。而整個教學過程皆被攝影，以至於研究者可以透過觀賞影片而獲取資訊。除此之外，研究者設計問卷，探索學生對於社區雙語故事、情境學習與溝通式教學法的回饋。研究結果將焦點集中於，學生對於社區雙語故事、情境學習與溝通式教學法的回應，並從中探索「全球在地化」教育的可能性。

第一節 行動研究

談到行動研究的根屬性，行動研究的概念起源大約在第二次世界大戰前後發源於美國。行動研究於 1930 年代起源於美國，自 1930 年代晚期，社會心理學家及教育

學者開始對「行動研究」產生濃厚的興趣。而此名詞是由 Collier 於 1945 年所創用，但直至 1960 年代此研究方法再度興起。「行動研究」一詞也可追溯到 1948 年美國心理學家 Kurt Lewin 的「行動訓練研究」(action- training- research)，開始以行動研究為方法，研究並介入有關戰後美國社區的社會事件，將行動研究運用於社會實務的探討，在協助社區工作者，以科學方法研究問題，並改進自己的決定及行動。換言之，當時的行動研究乃是透過「實地研究」(field study)，將科學研究者與實際工作者之智慧與能力，結合應用在合作事業上。而「行動研究」這一詞的始祖是柯立爾 (John Collier)，他在 1945 年所創用，主要是因為他擔任美國聯邦政府印地安人事務部門主管時，鼓勵工作同仁採取行動研究與局外人士共同合作，以改善美國印地安原住民與非原住民之間的關係，此乃行動研究的濫觴 (陳梅生，民 68；引自蔡清田，民 89)。

1950 年代開始，行動研究受到杜威反省式思考哲學的影響，Corey 開始將行動研究法廣泛介紹於教育界，Corey 開始利用行動研究，以民主方式幫助教師團體改變學校教育，以期引導、改正與評鑑其決定及行動的過程 (引自蔡清田，民 89)。但 1950 年代末期至 1960 年代之間，行動研究由於受到科學研究標準化的質疑，故行動研究法逐漸式微。卻在 60 年代遠播歐洲，並結合當時英國、澳洲教育改革運動而成為主要的課程發展與教師進修模式，後期由於英國課程學者 Stenhouse 及 Elliott 與 Adelman 等人號召具有改革理念的教師投入課程改革的行列，「教師即研究者」的理念再度興起，其中「人文課程方案」(The Humanities Curriculum Project) 與「福特教學方案」(The Ford Teaching Project) 便是兩個著名的英國教育改革方案。所以，1960 年代此研究方法再度興起。直到 80 年代以後在英、澳的教育行動研究運動，行動研究已成世界風潮，熱心推動的相關人士組成「協同研究行動網路」(Collaborative Action Research Network)，又融入省思取向的教師教育思潮，並蓬勃發展於教育行政、課程、教學方面，轉而強調教師自我發展、自我反省的精神。而行動研究不論對於教師的進修成長或教育的革新進步而言，其重要性與普遍性已經愈來愈不可輕視了 (陳惠邦，民 87)。之後，相關人士並發行「教育行動研究季刊」。(Mckay, 1992；夏林清與中華民國基層教師協會，1997；張鈿富，1986；張鈿富，2000；陳伯璋，1990；曾振興，

2001；蔡清田，2000；鍾宜玲，1997)。

一、行動研究的定義與類型

由此可見，已有許多的學者專家以針對「行動研究」進行探討與實務工作，然而基於不同的行動研究類型，有不同的定義，故整理中文學者翻譯西方學者，或中文學者自我衍生的看法，列表如下：

學者姓名	年代	行動研究定義	關鍵字
李祖壽	1983	行動研究法是具有高度效果的改進現況的方法。它是一種現代的科學的將計畫、執行與考核緊密相連的研究法，重視專家與實際工作者的合作，更重視實際工作者在行動中自行研究問題，解除困擾，以提高教育的素質，促進學生的成長。	高度效果、改進現況、自行研究問題、解除困擾。
張世平、胡夢鯨	1988	根據 Corsini (1984) <心理學百科全書> 的說法，有三種不同的意義：(1) 可能是診斷研究，針對某行動歷程一些正在進行中的情形加以研究，所著重的就是行動。(2) 以某種程序收集某團體系統成員的資料，然後根據資料的發現提供回饋，以影響此團體正在進行中的行動歷程。(3) 收集某社會系統成員本身的資料，並利用這個資料去評估他們自己，以期產生矯正或發展的行動(張世平和胡夢鯨，民 77)。	診斷研究、收集資料、提供回饋、矯正或發展的行動。
陳惠邦	1988	Somekh (1995) 指出行動研究的特點有五，分別是 (1) 研究問題源自研究者所關切的自身情境；(2) 研究結果在改進現況，並產生實踐智慧；(3) 強調質的研究取向與實際情境的適應；(4) 研究參與者之間的協同性與自	研究者的自身情境、質的研究、實踐導向、協

		我反省；(5) 強調釐清複雜的研究倫理問題。上述五個特點可簡化成實踐導向、協同合作及反省思考。	同合作、反省思考。
陳伯璋	1990	行動研究是有別於基礎研究與應用研究的一種研究方法，它不在追求根本的知識，也不在尋求大量事例中的通則，其焦點在於即時的應用，而不在理論的發展或普遍的應用，它是結合行動與研究的一種研究方法，即是指情境的參與者基於實際問題解決的需要，與專家、學者或組織中的成員共同合作，將問題發展成研究的主題，以講求實際解決問題的一種研究方法。	即時的應用、結合行動與研究、實際問題解決。
吳明清	1991	行動研究係由實際從事教育工作者（通常是教師）擔任研究工作，以學校或教室內亟待改進的實際教育活動為研究內容，而以改進那些教育活動為目的。	實際從事教育工作者、實際教育活動、改進教育活動。
王文科	1995	行動研究（Action Research，簡稱 AR）有別於其他傳統的基礎研究與應用研究，不在追求根本知識，也不是在尋求事例通則，更不是理論的發展與應用，它的焦點在解決問題與即時運用（張世平、民 82；賴雅芬，民 86）。	解決問題、即時運用。
郭重吉、江武雄	1995	行動研究（action research）的進行方式是藉由策畫（planning）、行動（acting）、觀察（observing）、反省（reflecting）、再策畫等螺旋循環（spiral cycle）（蔡清田，2000）方式來綜括。	策畫、行動、觀察、反省、再策畫
賴秀芬、郭淑珍	1996	行動研究一方面整合理論與實證研究，另一方面直接運用研究發現；可視為一理性的社會管理（rational social management），同時結合社會科學的實驗方法與社會行	理論與實證研究、理性的社會管

		動，反映主要的社會問題；理性的社會管理包括一連串規劃、行動、行動結果的事實發現，是一螺旋的循環過程（Hart & Bond, 1995）。	理、社會科學的實驗方法與社會行動。
夏林清	1997	「行動研究是社會情境的研究，是以改善社會情境中行動品質的角度來進行研究的研究取向(John Elliott, 1991；蔡清田，1997)。」最為直接簡明。西方文獻中，最廣為接受的是甘美思與卡爾以批判性社會科學角度的看法：「行動研究是由社會情境（包含教育情境）中的參與者（例如教師、學生與校長等人員）所主導的一種自我反省、探究的方法。意圖在參與者本身的社會與教育實際工作、參與者對這些實際工作的瞭解、這些實際工作的實際情境等三方面做合理性和公平性的改進（Carr & Kemmis, 1986）。	改善社會情境、自我反省、改進實際情境。
林素卿、林永禎	1999	歐用生（民 83）認為行動研究是研究者參與真實事件的運作過程，有系統的蒐集資料，分析問題，提出改革方案，加以實施後，並仔細的檢驗改革的影響。所以為了解決實際問題，使研究者和實際工作者的角色合一，進行此時此地問題的研究即被稱為「行動研究」	真實事件、蒐集資料、分析問題、改革方案。
蔡清田	2000	行動研究係由實務工作者針對實境工作情境採取具體行動並且進行研究，以改進實務工作與工作情境，因此，行動研究又稱為「實務工作者所進行的行動研究」。	實務工作者、實境工作情境、具體行動
吳美枝、何禮恩	2001	行動研究可以獲致知識，可以提供證據支持知識，以明確的探究過程而使知識顯現出來，也將新的知識與既存	獲致知識、提供證據、

		的知識有所連結；而行動被視為研究過程中一個重要部分，除方法論的考慮外也受研究者專業價值觀主導，是實務工作者對其專業行動進行的研究。	行動方法論、實務工作者。
葉重新	2001	指工作人員在工作情境中遭遇到困難問題時，儘速採進行動進行研究，找出解決問題的策略與途徑，研究結果作為解決實際問題的依據。但從事研究者具有實務的經驗，卻普遍缺乏學術研究訓練，因此進行行動研究時，需和學者專家合作，方能順利探討問題，研究結果作為工作革新之參考。	工作情境、解決問題、專家合作、工作革新。
陳向明	2002	英國學者艾略特 (J.Elliot, 1991) 的定義：「行動研究是對社會情境的研究，是以改善社會情境中行動質量的角度來進行研究的一種研究取向」。這種研究在近代開始被許多應用領域所採用，例如組織研究、社區發展、教育與護理四個領域 (Hart & Bond,1995)。在《國際教育百科全書》中，「行動研究」被定義為：「由社會情境的參與者為提高所從事的社會或教育實踐的理性知識，為加深對實踐活動及其依賴的背景的理解所進行的反思研究」(Husen,1985)。	改善社會情境、組織研究、社區發展、教育與護理四個領域、理性知識、反思研究。

綜上所述，行動研究從早期的解決問題、提供回饋，到現今衍生的反省批判理論；也從教育的實務工作，發展成各種領域的改革方案。換言之，行動研究法(Action Research)，是實務工作者廣泛使用的一種研究類型，透過實際情境中的實踐與策劃，以解決情境問題，並以實務為導向，強調行動與研究並行，重視理論與實際的結合，成為提供自我反思、具體革新的行動方法論。而從本研究的教育立場，教師透過行動研究，解決教師目前所實施社區課程與英語教學上的問題，進一步改善「全球化」與「在地化」的衝突，並藉由「在地全球化」的落實，以提昇教師專業能力並使學生學

習更符合社會趨勢與時代潮流。

上述不同研究者所建議的行動研究觀點，包含所引用的理論基礎，以及所進行的行動研究的意義，受到諸多理論的影響，及不同研究者的興趣與目的，因此也有了不同行動研究的類型。依據列表如下：

學者	年代	行動研究的分類	分類後的內容
鄭金洲	1997	用科學的方法對自己的行動所進行的研究	強調使用測量、統計等科學方法來驗證有關的理論假設，實踐者用科學方法結合自己實踐中的問題進行研究。
		解決自己實踐中的問題而進行的研究	目的在解決實踐中行動者面臨的問題，而不是為了建立理論，強調使用多元的資料收集方式。
		自己實踐進行批判性反思	強調以理論批判和意識的啟蒙來引起和改進行動，實踐者在研究中通過自我反省追求自由、自主和解放。
賴秀芬、郭淑珍	1996	實驗型態	與早期的行動研究緊密相關，以科學方法探討社會問題。由研究引導實務改變被視為理性的活動，可被規劃及控制的。
		組織型態	應用於組織問題的解決，其核心在於克服改變、創造富生產力的工作關係，研究者與參與者共同確定問題，尋找可能的原因及可行的改變措施。
		專業型態	根植於實際的社會機構，促進護理、教育、社會工作等工作的專業抱負，發展出以研究為基礎的實務。
		賦加權力型態	與社區發展的方式緊密相關，目的在結合理論與

			實務解決問題，協助參與者確認問題，提昇合作的共識。
鄭金洲	1997	合作模式	專家（或研究者）與實際工作者一起合作，共同進行研究。研究的問題由專家和實務工作者一起協商提出，雙方一起制定研究的總體計畫和具體方案，共同商定對研究結果的評價標準和方法。
		支持模式	研究的動力來自實際工作者，他們自己提出並選擇研究的問題，自己決定行動的方案。專家作為諮詢者，幫助實際工作者形成理論假設，計畫具體的行動，評價行動的過程和結果。
		獨立模式	實際工作者獨立進行研究，不需要專家的指導。他們擺脫了傳統的研究規範限制，對自己的研究進行批判性思考，並採取相應的行動對社會現實進行改造。

最早提出行動研究方法的 Lewin，曾經審視一系列的研究工作，針對各研究的內容、程序、方法與目標的差異，將行動研究分為以下四類（McTaggart, 1997；引自蔡建福，2000）：

1. 診斷式行動研究－為設計一個解決問題、滿足需求的計畫，促進者將介入已存在的特殊情境，診斷問題，並建議改善方案，但除非所提的方案可行、有效，被人接受，否則這樣的設計多半徒勞無功。

2. 參與式行動研究－假設社區居民願意協助改善，他們必須從研究的開始便共同參與，如此他們會清楚地了解決策所形成的各特殊步驟的需求。這種行動研究的方式並非為了得到一般化的共同原則，反而對某些具備特殊性、地域性的研究相當有效。

3. 經驗式行動研究－主要是記錄日復一日的工作中持續累積的經驗，以其漸進式的發展，導致通常正確有效的準則。

4. 實驗式行動研究－在某些共同認定的社會狀況之下進行一個使用有效方法的控制型研究，雖然這是一個最難以成功的方法，但是因為是在一個最熟悉的環境測試一些特定的假設，在科學知識的建構上有其優勢存在。

最後依行動研究的目的，Mills（2000）將行動研究分為兩大類型：

1. 實務的行動研究：實務的行動研究是意圖在教室、學校或其他「社群」之中提出一個特定的問題。它可以在許多不同的環境中實施，譬如教育的、社會服務的及商務的環境。它最主要的目的是在短期內改善實務工作，並且有助於了解更大的問題。

2. 參與的行動研究：參與的行動研究和實務行動研究相似，但兩者有一些重大的差異。第一個差異在於參與的行動研究另外有兩個額外的目的，一是對個人及團體的增權賦能以改善其生活，二是帶動某些層次上的社會變革，如學校、社區或社會等等。因此參與的行動研究包含了一群代表不同經驗和觀點的小群體，而該群體人都聚焦於相同的問題。

行動研究的類型

行動研究，又可以區分為三種類型。如果比較強調問題解決的，這種叫做科學技術形式的行動研究，所以問題解決也是行動研究的形式之一。行動研究是可以幫助實務工作者解決問題，但是，行動研究並不只限於問題的解決(蔡清田，2000)。第二種類型的行動研究，叫做務實的行動研究或是實務道德形式的行動研究(Elliott, 1992；蔡清田，2004)，這一種類型的行動研究，目的不只是在解決問題，而且希望能夠改善實務工作者的條件與情境(蔡清田，2004)。第三種類型的行動研究，是批判解放的行動研究，目的是要促進實務工作者的專業理解，在實務工作進行當中，協助實務工作者解決問題或者改善實務工作情境，但比較重要的事增進實務工作者對這件實務工作的看法與理解。它讓研究者可以從不同的觀點跟角度來做研究，來端詳某件事情。特別是批判解放形式的行動研究，是一種典範的轉移，不只適用原來的眼光去看待實務工作，而是可以幫助實務工作者從新的觀點去觀看新的世界，這其實是最深邃的行動研究(蔡清田，2001)。

因行動研究是以解決實際問題為主，所以因應不同情況發展出不同類型，有時同一類型研究者之間所採取的名稱也不一致，在此介紹幾位學者的分類以供參考：King 和 Lonnquist 將行動研究整理出七類〈引自郭重吉，1995；賴雅芬，民 86〉：

1. 傳統式行動研究 (traditional action research)：在教育上傳統式行動研究的運用，是指針對教室內的問題或個人發展的議題而進行的行動研究，研究的進行通常由大學方面的共同研究者主導。
2. 合作式行動研究 (collaborative action research)：研究過程中，教師參與整個研究過程，目的在改進教學實務。
3. 技術性行動研究 (technical action research)：指研究者請教師是行某種創舉的行動研究。
4. 致用式行動研究 (practical action research)：是指教師與同僚合作，並在促成者的合作之下，小心且具反省性的試行一些教師認為對學生有所幫助的創舉。
5. 解放式行動研究 (emancipatory action research)：是指一群從業者具有批判性的意旨之下，彼此溝通以得到啟發並採取行動，外來專業人員完全授權給此從業人員，不做意見上的干涉。
6. 批判式行動研究 (critical action research)：易於前者之處在於前者並未伴隨著社會行動，亦有學者認為不必要做這種區分。
7. 參與式行動研究 (participatory action research)：研究者與從業者合作以解決實務上的問題，同時並生成有效的社會理論。

合作行動研究的特色與理論基礎

合作行動研究最根本假設是：知識是「在行動中」、「為行動」而獲得的，認為研究和行動事實上應在實踐中緊密結合、相輔相成。下列茲就其行動化理論、批判性觀點、詮釋性理解、對話性探究、及多元化認知等特色與學理基礎略述之：

〈一〉行動化理論：合作行動研究以行動理論〈Action Theory〉為基本立論根據，注

重從實際行動中發現問題，解決問題；更從行動中驗證理論，謀求進步。受到實用主義的影響，行動理論強調經驗與行動的重要，認為一個概念或理論的實質內涵與意義在於其所引起的效果及影響，強調立足於實際生活經驗之中。所以，在研究過程中所做的大部分努力是為了了解實踐的情況，擬定改變現狀的可行方案，採取行動，評估成效，以及激發參與者的學習與成長。以致於透過合作行動研究所衍生出來的理論多是以行動為取向，以實務為依歸，以解決問題、改善現狀為目的，甚而以建立同儕「探究社群」，帶動研究風氣為終極目標。

〈二〉批判性觀點：合作行動研究要求專家學者必須與實務工作者聯手合作，其認為唯有實務工作者合作參與，成為改革過程的一部分，才可能發展出切合實際的「實用理論」(practical theories)，亦即主張唯有尊重實務工作者的主觀意識和經驗，使之成為探究過程的一環，實務工作者的意識和經驗的範疇才能的已突破和提昇，所要進行的實務改革才具有意義。另外，研究者當以批判的觀點、超然多面向的視野，來檢視參與者〈包含研究者本身及被研究者〉的意識型態或世界觀，並反省雙方在研究過程中的行為、立論及行動成效等等。

〈三〉詮釋性理解：就合作行動研究而言，除了重視在「意義形成」(meaning-making)過程中語言的使用及文化—歷史脈絡的影響，強調以共通的理解作為研究者與被研究者間互動的基礎外，更應用詮釋性的螺旋理解概念於探究過程中，為藉由層層深入的理解，才能逐步擴展研究者的知識體系與視野，減少研究過程中誤解(misunderstanding)與錯誤解釋(misinterpretation)的產生。

〈四〉對話式探究：合作行動研究的對話式探究特質，是以參與者的互動為核心，利用溝通形式作為發現真理的方法，其目的乃是以批判的角度檢測參與者在探究過程中所持有的假設，並且挑戰參與者「視為理所當然」的概念，在對話式探究過程中，研究者與被研究者常常進行角色互換，公開地討論雙方各持的理解與詮釋。藉著討論彼此的差異，反而較能磋商共識，促進雙方「平等關係」〈egalitarian relationship〉的發展，使得雙方都能「主動」參與研究各項歷程的進行。

〈五〉多元化認知：合作行動研究蘊含著「敘事性認知」(narrative knowing)、「反省

性認知」(reflective knowing)及「人際性認知」(interpersonal knowing)〈甄曉蘭，民 84〉。

二、合作行動研究的設計與實施原則

不同於其他研究方法，合作行動研究並無特定可「套裝」的程序與方法，其研究策略和方法，完全依參與者共同關心的問題而定，因應環境的不同和情境的轉換，所有的步驟與方案都可就實際需要而做機動性的調整。基本上，合作行動研究雖以行動理論的精神為本，以批判理論的方法論為依歸，但卻兼採個方法的優點做彈性的設計，強調研究是一種方法，也是一種行動，更是一種學習及成長的過程。總體而言，合作行動研究的設計必須符合「實用性」、「反省性」、「合理性」、「信念辨證」、及「行動實踐」等原則。

甄曉蘭〈民 84〉根據國外學者 Grundy(1987)、Kemmis & McTaggart(1988)之行動研究螺旋，以及參考 Kolb(1983)的學習過程模式，重新架構了「行動探究流程」及「合作行動探究循環」，作為探究「合作行動研究為實踐藝術」(Co-operative inquiry as practical art)的藍本，並將合作探究流程分為六個步驟：〈一〉分析現狀、〈二〉發現問題、〈三〉擬定方案、〈四〉綜合情況、〈五〉採取行動、及〈六〉評估成效，如圖 6 所示：

下面將從實務觀點、實務反思觀點、專業觀點與專業團體觀點（蔡清田，2000）來歸納說明學者為行動研究所下的定義。從實務觀點來說，行動研究是由情境的參與者，也就是實務工作者，基於解決實際問題的需要，與專家、學者或組織中成員共同合作，將問題發展成研究主題，進行有系統的研究，以講求實際問題解決的一種方法（陳伯璋，1990），有時行動研究會以小規模型態介入實際情境，並對當前事物中所產生的問題進行探究，通常由直接涉事的人執行，並對介入的效果進行檢查，目的是要促進情境的改變（Cohen & Manion, 1989）。此種由實務工作者於實際情境中進行的研究，研究結果是能實際被應用的（吳明清，1982）。從實務觀點角度來看行動研究，

行動研究被視為解決問題、改變情境的一種方法。從實務反思觀點來說，行動研究鼓勵實務工作者，從工作情境中進行自我反思，依據科學的方法來研究自己的問題，藉由此過程引導、改正、評價自己的決定與行動（Corey, 1953）。除了自我反省、自我探究外，並不斷的對工作情境發生的問題，進行規劃與改進，並監控與評鑑實施的歷程與結果（Marsh, 1992）。換言之，行動研究亦指社會情境中的參與者，為了增進對這些實務行動和執行時情境的瞭解，而從事自我反省式的探求，以謀求改善自身之社會或教育實務的合理性與正當性（Carr & Kemmis, 1986）。

以專業觀點來說，行動研究的意義，除了是一種有意圖的行動，在行動之中，並有訊息資料作為依據，透過行動研究，將可提昇實務工作的品質（Elliott, 1991）。由於行動研究是研究人員基於自己專業上的需要而進行研究，因此在行動的過程中，必須融入自己的專業價值觀點，研究者不斷針對行動的目的、方法及結果進行檢討、修正，並在最後整理整個行動的過程紀錄，使之成為一種可以分享與實踐的知識（成虹飛，2000；夏林清，2000）。總體而言，行動研究重視將研究歷程與結果與眾人分享，是一種具有專業價值目的的研究。以專業團體觀點來說，行動研究在不斷演變的過程中，逐漸強調團體之間的成員彼此間的協同（collaboration）與合作（cooperation）關係；研究者與被研究者彼此間的互動合作關係有逐漸增強的趨勢（甄曉蘭，1995）。團體成員間彼此間以互助與協同合作的關係，因應實務工作中的問題，不斷反省思考，以改進實務工作情境（夏林清與中華民國基層教師協會，1997），此種型態的行動研究成員或許是參與研究工作相關人員，亦可能是專家學者與實際工作人員的組合，這就是行動研究又稱之為合作行動研究的原因（蔡清田，1999）。所以，行動研究是一種團體法、團體活動（李祖壽，1974），實際工作人員一面行動，一面研究，從行動中發現、尋找問題，更從行動中驗證真理，解決問題，以謀求進步。

綜合學者所陳述之行動研究之定義，研究者依據本研究之目的與性質，將行動研究定義為：「行動研究的目的是改善實際情境中的問題。在教育的情境中，參與者為解決教學上所產生之實際問題，遂發展出研究主題，以一連串計畫 → 行動 → 省思 → 修正 → 再行動的循環歷程，尋求教學上的反省、回顧、省思及改變。」

在闡述行動研究的步驟之前，需要先介紹行動研究的基本理念(王文科，1995；高敬文，1996；夏林清、中華民國基層教師協會，1997；陳惠邦，1999；蔡清田，2004)，再說明行動研究與教師面臨的課程改革之間的關係。行動研究，就是把「行動」跟「研究」這兩個理念結合在一起(陳伯璋，1987；陳惠邦，1999；Elliott, 1992；蔡清田，2004)。Zuber-Skerritt(1992)定義行動研究為一群人的學習歷程，此團體由赴則獨立的人們蒐集資料、陳述問題、講述議題以及作出決定。在實踐者支持的環境，他們計畫、行動、觀察、反思，以及於從做中學與嘗試錯誤的方法下，再計畫。為了提供有深度的研究了解，行動研究的背景會於第一部分被陳述。第二部份以台灣奠基於行動研究的範例作為介紹。延續下來，相關於台灣英語領域行動研究的文獻將會陳述如下。

Lewin (1949) 提出：「所謂行動研究乃指將科學研究者與實務工作者之智慧與能力結合在一件合作事務上的方法。」Corey (1953) 認為「所有教育上的研究工作，經由應用研究結果的人來擔任才不造成浪費，只有教師、學生、輔導人員、行政人員及家長能不斷檢討學校措施，學校才能適應現代生活的要求，所以這些人員必須採取積極態度，運用創造思考，指出應該改變的措施，並勇敢的加以試驗，講求方法；有系統的收集證據，以決定新措施的價值，這種方法就是行動研究法。」(引自李祖壽，民 72)。Kemmis (1986) 認為：「行動研究是在社會（包括教育）情境的參與者，為了增進 (a) 他們自己的社會或教育實踐，(b) 他們對這些實踐的理解，(c) 實踐被執行的情境等的合理性和正義，所採取的一種自我反省的探究形式。」蔡清田 (民 89) 指出行動研究的意義，可以從實務觀點、實務反思觀點、專業觀點與專業團體觀點加以說明。從實務觀點而言，由於行動研究，係由實務工作者針對實際工作情境，採取具體行動並且進行研究，以改進其實務工作與工作情境，因此，行動研究又稱之為「實務工作者所進行的行動研究」(practitioner action-research)，亦即行動研究是由實務工作者本身發動進行，努力完成與專業工作有關的實務改進，並促成專業理解的加深加廣與專業發展。是以，行動研究不只是專業理想的一部分，更是專業工作理念的具體表現，而不是專業工作的附加物。

從實務反思觀點而言，行動研究鼓勵實務工作者，從實際的工作情境當中，進行

自我反省，然而，行動研究，不只是一種由實務工作者在實際工作情境中進行的自我反省與自我探究的過程，行動研究更是一種實務工作者的行動思考和系統性的研究態度，探討實務工作情境所發生的實際問題，執行經過規劃的行動方案，並且持續改進實務行動，監控並評鑑行動的實施歷程與結果，以改進實際工作情境或實務行動

(Marsh, 1992)。換言之，行動研究係指在社會情境之下，進行實務工作的實際參與者，為了改善其實務行動的合理性及其對實務行動的瞭解，而從事的自我反省式的探討 (Carr & Kemmis, 1986)。

從專業觀點而言，行動研究的意義，簡單地說，可視為從一種專業的行動觀點出發，透過一種有意圖的行動、有訊息資料作為依據的行動與具有專業承諾的行動，進行社會實際工作情境的研究，並透過此種實務工作情境的研究，以增進專業實務活動的品質。換言之，行動研究不只是一種將系統的探究，加以公開化的歷程，行動研究更是一種具有充分的適當知識資訊為依據的行動，同時行動研究也是一種有意圖的研究與付諸實際行動的行動，並且是一種具有專業價值目的的研究 (Bassey, 1995)。更進一步地，從專業團體觀點而言，行動研究企圖支持實務工作者及其所屬的專業團體，能夠有效地因應實務工作當中的挑戰，並且以一種反省思考的方式，以創新改革方式因應實際工作情境 (夏林清與中華民國基層教師協會，1997, 199)。這也難怪國內學者李祖壽先生洞察機先地指出，行動研究是現代教育研究的方法之一，也是任何領域謀求革新的方法之一；行動研究也是一種團體法，注重團體歷程、團體活動 (李祖壽，1974)。行動研究的意義特別重視行動，尤其強調實務工作人員一面行動，一面研究，從行動中尋找問題，發現問題，更從行動中解決問題，證驗真理，謀求進步。

行動研究〈 action research 〉最為直接簡明的定義是由 John Elliott 所提出的，他說：行動研究是社會情境的研究，是以改善社會情境中行動的品質的角度來進行研究的研究取向。這個簡要的定義明確引出了從事行動研究最基本的動機之一乃在致力於改善學校情境中教師教學與學生學習品質的意願。行動研究企圖支持教師以及教師團體能有效地因應實務工作中的挑戰，並以一種反映〈 reflective 〉思考的方式來創新地改革困境 (夏林清，民 86)。本研究所採取的行動研究為「合作行動研究」

〈Co-operative Action Inquiry〉，近年來合作行動研究在教育研究中，逐漸受到重視與肯定，秉持行動研究〈action research〉的精神，強調研究者與教育工作者(educational practitioners)間的互動合作關係(dynamic collaboration)，合作行動研究以反省(reflexive)、互惠(reciprocal)的「研究態度」，為當前教育研究帶來嶄新的研究情境與契機。

合作行動研究最根本假設是：知識是「在行動中」、「為行動」而獲得的，認為研究和行動事實上應在實踐中緊密結合、相輔相成，其理論基礎有下列五項：行動化理論、批判性觀點、詮釋性理解、對話性探究、及多元化認知〈甄曉蘭，民 84〉。行動研究最簡明的定義是由 John Elliott (1991) 所提出，行動研究是社會情境的研究，亦即由關心社會情境的人針對社會情境進行研究；以教育行動研究來說，它源自於每日教育工作中所產生的實際問題，企圖支持教師以及教師團體有效地因應實務工作中的挑戰，並且以一種反應思考的創新方式來改革困境。行動研究是一種持續不斷的努力，對教師而言，行動研究是發現教學過程的複雜性，從而改進學生學習品質的一種方法（夏林清、中華民國基層教師協會譯，民 86）。

王文科(1995)。教育研究法。台北，五南。

高敬文(1996)。質化研究方法論。台北，師大書苑。

夏林清、中華民國基層教師協會(1997)。行動研究方法導論：教師動手作研究。台北，遠流。

陳惠邦(1999)。教育情境中的行動研究：理論與實踐經驗。國立中正大學教育學研究所主編教育學研究方法，57-75 頁。高雄，麗文。

二、行動研究的目的與特徵

行動研究是為了行動而做，且對研究者本身有意義的研究。其目的在藉由教學與研究的結合，發展教師的教學專業(陳佩正,民 89)。行動研究的基本動機之一，就是

致力於改善學校情境中，教師教學與學生學習品質的意願。行動研究企圖支持教師團體能有效因應實務工作中的挑戰，並且以一種反省思考的方式來創新地改革困境。進行行動研究的教師不但擴展了個人的專業知識，同時也將自己獲得的知識傳播給同事、學生、家長，並且以書面報告或其他多元的方式，提供給更廣大的大眾得知，以獲得更大的行動力量(夏林清等譯,民 86;成虹飛,民 89)。

一、行動研究的特徵

- (一) 行動研究是由關心社會情境的人針對社會情境進行研究。教室這個社會情境中，教師通常是行動研究的發起人。
- (二) 行動研究發起於每日教育工作中所產生的實際問題，而不是去迎合一些流行的學術理論所做的研究。
- (三) 行動研究必須和學校的教育價值及教師的工作條件具有相容性。行動研究同時也會擴展其教育價值及教師的工作環境。
- (四) 每一個行動研究方案，不管規模大小，都有自己的特點所在。所以行動研究並不提供一個非常精緻明確的研究模式與步驟，以避免限制了研究歷程的發展(夏林清等譯,民 86)。
- (五) 行動研究提供進行研究與發展實務的簡要方法和策略，但明確的特定方法或技巧並不是行動研究的特色，它經常是綜合運用各種量化與質化研究的技術。所以行動研究除了方法之外，也重視行動研究者的努力過程與自我反省的呈現(夏林清等譯,民 86;陳惠邦,民 87)。

行動研究的特色

- (一) 陳伯璋(民 77) 將行動研究的特性歸納如下：
 - 1.以「問題解決」為導向：行動研究最大的特性是針對實際教育情境所發生的問題，將可能解決的方法當作變項，從研究過程中來檢證這些問題的解決情形。
 - 2.是以「共同合作」的方式來進行：行動研究強調執行者(如教師)與研究者

(學者) 共同的合作關係，而不像以往的研究純粹以學者為導向。

3. 促進研究和行動不斷循環的檢證：行動研究是以問題的形成→問題診斷→行動方案→研究(行動)結果→問題解決或問題再形成的一種循環過程。

4. 研究是一種團體互動的歷程：由於它是一種共同合作的過程，所以個人的觀念、價值、態度，或行為都會因互動的關係，而產生改變。

5. 研究是在特定情境中進行：它關切的是實際教育問題，是以特定班級或學校為研究對象，而不是大樣本的研究。

6. 研究結果的即時(或一時)性：因為它所關心的是特定對象，特定問題的解決，它的外在效度並不高，所以不強調研究結果的類推性。只要能在此時此地解決實際的問題就行了。

(二) Altrichter, Posch & Somekh 指出行動研究的特徵如下(引自夏林清等譯, 民 86):

1. 行動研究由關心社會情境的人來針對社會情境進行研究。

2. 行動研究發起於每日教育工作中產生的實際問題，而不是去迎合一些流行的學術術語或理論。

3. 行動研究必須和學校的教育價值及教師的工作條件具有相容性。

4. 行動研究是一種持續不斷的努力，教師致力於行動與反應之間的聯繫。反應思考協助教師開發出新的行動觀點。

5. 每一個行動研究方案都有自己的特點。

(三) 蔡清田(民 89) 則認為行動研究具有以下特點：

1. 以實務問題為主要導向。

2. 重視實務工作者的研究參與。

3. 從事行動研究的人員就是應用研究結果的人員。

4. 行動研究的情境就是實務工作環境。

5. 行動研究的過程重視協同合作。

6. 強調解決問題的立即性。

7.問題或對象具有情境特定性。

8.行動研究的計劃是屬於發展性的反省彈性計劃。

9.結論只適用於該實務工作情境的解放，其目的不在於做理論上的一般推論。

10.結果除了實務工作情境獲得改進之外，同時也使實際工作人員自身獲得研究解決問題的經驗，可以促進專業成長。

總括來說，行動研究強調行動與研究的結合，其目的在實務工作者解決實務工作問題，研究過程的多元參與和共同合作，使實際工作者的研究能力得以改善。

陸、教師從事教育行動研究的困難(陳惠邦,民 87)

一、教師背景與地位

傳統觀念中並不期望教師去建構教育知識，甚至教師本身也覺得教學沒有研究的必要價值，加上教師的養成過程並未培養足夠的研究知能，在信念和技能都缺乏的情形下，所以從事教育行動研究的教師並不多見，更不用說形成教師的研究社群。如此一來，有心從事行動研究的教師易陷入研究孤立的情境，無法做到教育行動研究中的協同合作與交互批判，獲得較大的研究視野。

二、教師的時間和空間

教師必須隨時處理教室的重要事件。而過多的學生則讓老師花費不少的精力在秩序管理上，加上平常的教學準備、和家長及行政的聯繫等時間花費，都導致教師無暇於教學研究。而學校體制中的教學常常為行政領導所左右，教師能發揮專業自主的空間並不大，因此自主空間的不足也是教師進行教育行動研究的困難之一。

三、教師的專業指導與支持

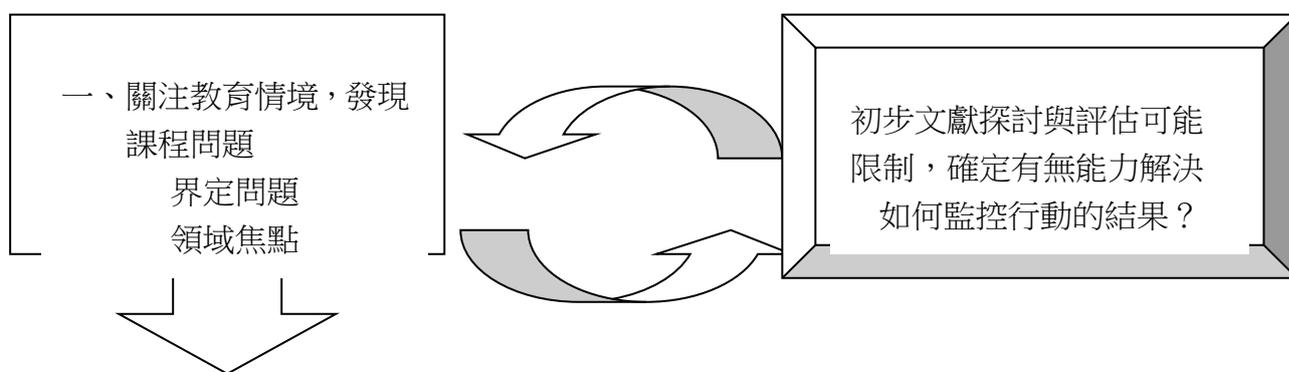
教師在進行教育研究時，常會遭遇許多困難，如訂定題目、搜集資料、分第三者的觀點析資料、撰寫報告等。所以教師需要在研究過程中有伙伴協助，如校外學者、校內外志同道合的同事、學校與教育行政人員等。但教師必須加強從事行動研究的能力與信心及發表研究結果的勇氣，才不會造成倚賴專家學者的情形持續下去，無法形成自己的教育理論與知識。

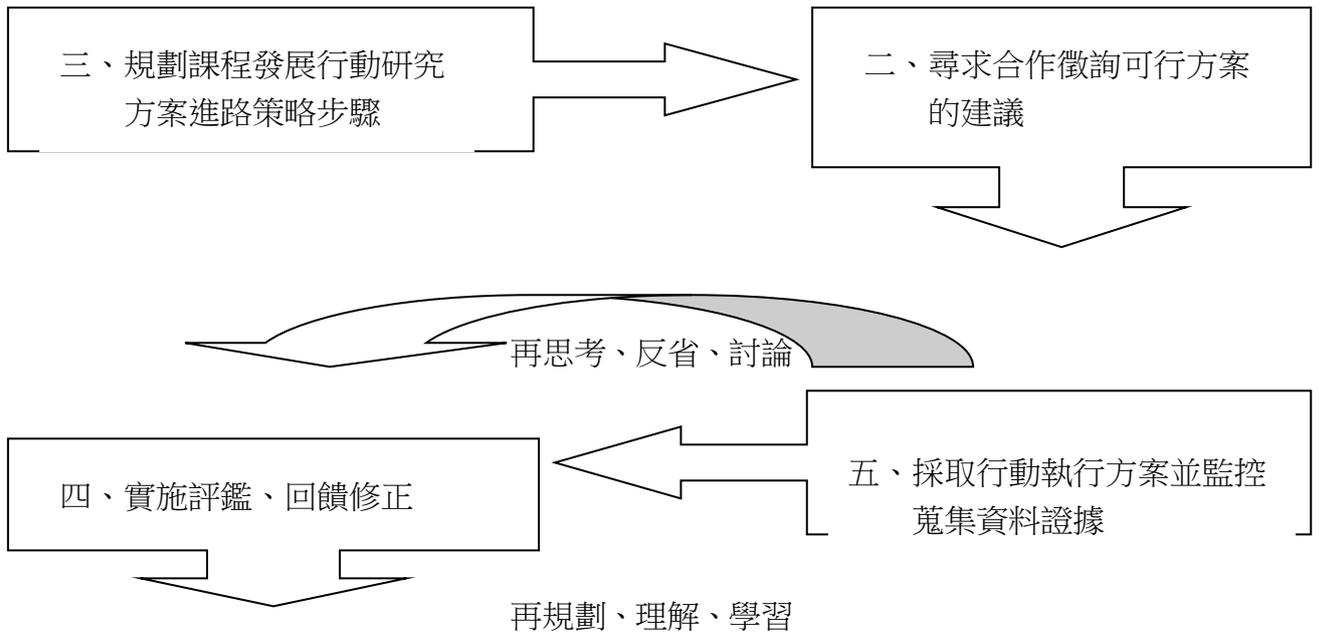
本研究在過程上依循行動研究的「反思—行動」歷程，隨時反省並改進行動方案。在研究的效度方面，以三角檢核(教師、學生、家長及同事和指導教授)來檢驗所搜集的資料，以確立資料和分析的有效性及其可信程度。教學活動的安排配合學校的行事曆所安排的學校活動(如運動會、學藝比賽)，避免衝突或將之結合在教學活動之中。在反省和分析方面，研究者的教師札記、學生的學習日記、定期和指導教授的會面、和班上的科任老師及其他同事交換教學心得及學生的學習情形、定期的親師通訊和班刊等，都能給研究者不同的視野。藉由這些措施，使研究者在教育行動的過程能更順利、更真實，以獲得研究成果。

三、行動研究的過程

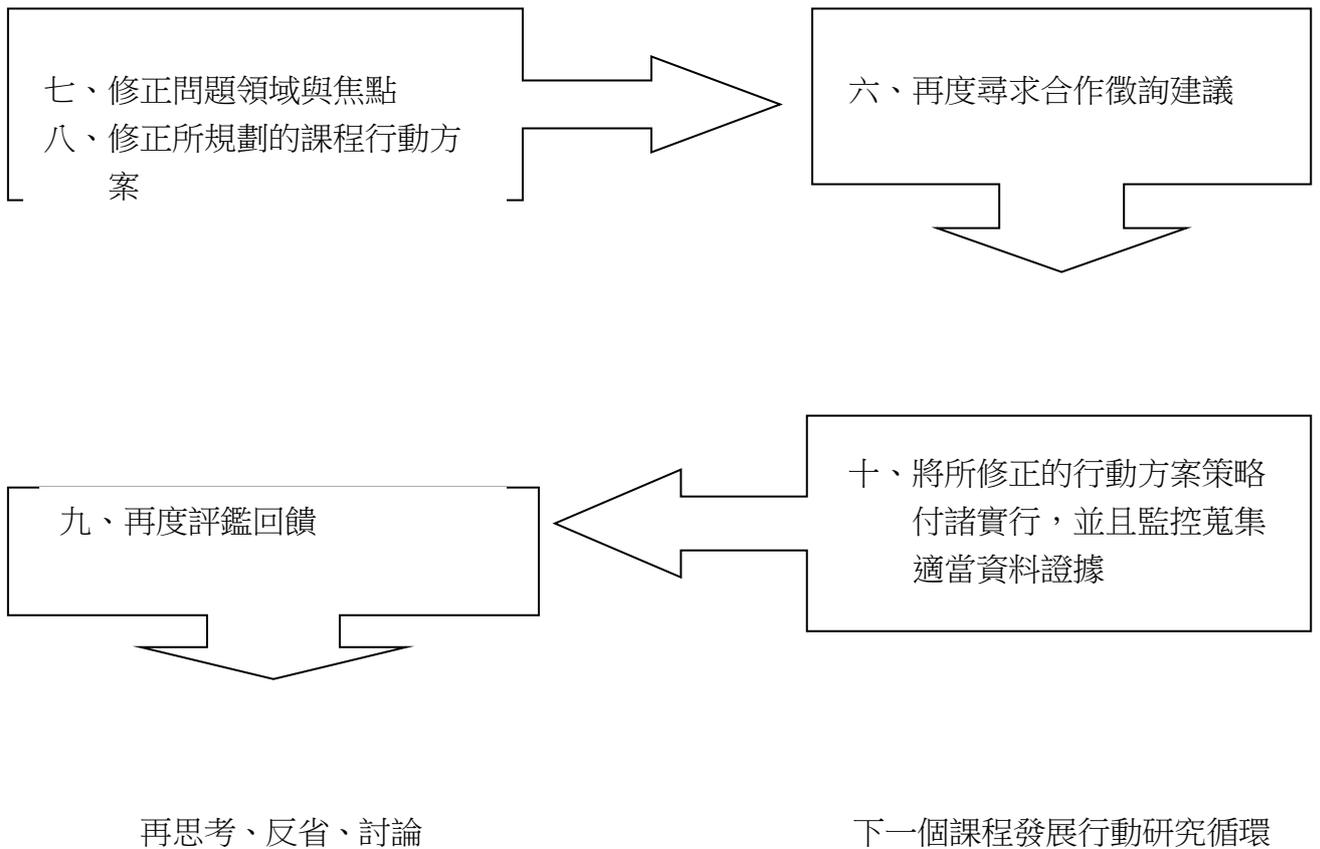
綜合各家觀點，歸納課程發展行動研究的過程，包括「行動前研究」、「行動中研究」、「行動後研究」等繼續循環不已的開展過程(蔡清田，2001)，這種開展過程可以進一步地加以明確化與系統化為：「行動前研究」：(一)陳述所關注的課程發展問題，(二)規劃可能解決問題的課程發展；「行動中研究」：(三)尋求可能的課程發展行動研究，(四)實施課程發展行動方案；與「行動後研究」：(五)課程評鑑與回饋，(六)發表與呈現課程發展行動研究證據。茲以下圖說明此歷程(蔡清田，2004)：

第一循環的課程行動研究(行動中的反思)





第二循環的課程行動研究(行動後的再反思)



再規劃、理解、學習

蔡清田(2000)。教育行動研究。台北，五南。

蔡清田(2001)。課程改革實驗。台北，五南。

蔡清田(2004)。課程發展行動研究。台北，五南。

蔡清田根據在英國東英格蘭教育研究中心學者 John Elliott 論述以及綜合國內學者的研究，對行動研究的理論基礎分為有**實務反省與批判解放**兩類。實務反省領域包括分析診斷、深思熟慮、協同省思、監控反省、評鑑回饋等五種不同的反省思考模式，而批判解放的主要目的在協助實務工作者改進其對實務生活的詮釋與改善實務行動，所以行動研究是針對學校教育實務進行開放的集體溝通對話（open collaborative discourse）的一種方式（蔡清田，民 89）。

行動研究的模式歷程

行動研究並無特定可套裝的程式與方法（formulaic procedures and methods），其研究策略和所應用的方法，完全依研究人員共同關心的問題而定，因應環境的不同與情境的變化，所有的步驟與方案都可就實際需要而做機動性調整（甄曉蘭，民 84）。基本上，行動研究乃是一種超越典範藩籬的研究，雖以行動理論的精神為本，以批判理論的方法論為依據，但卻兼採各方法的優點做彈性設計，強調研究是一種方法，也是一種行動，更是一種學習、成長過程。受到當前社會科學研究新取向的影響，在行動研究的過程中，依研究問題而推展出來的反省問思過程與行動實踐，遠較研究假設的驗證結果更為重要（甄曉蘭，民 84）。

行動研究有一種繼續原則（principle of continuity），亦即，行動者不斷地從經驗中進行互動，從第一個行動循環情境，聯結到下一個隨之而來的第二行動循環的連續情境，其行動經驗能從過去加以延續下來，結合目前的經驗行動，並將經驗導向未來

的繼續發展。因此，行動研究的歷程可以被建構成一種不斷循環的螺旋（蔡清田，民 89）。行動研究的主要目的，是從情境當中進行學習，因此，採取探索的與心胸開闊、氣度恢弘的立場是必要的，而且包容力及幽默感是進行行動研究所需要的特質。為了促使行動研究者的理解之發展增進，一開始必須避免僵化的理論宰制行動研究的進行。因此，行動研究者可以提出解決問題的研究假設與行動策略，但不是以中型或巨型理論作為研究的開端，行動研究是屬於一種紮根理論或落地生根的理論（蔡清田，民 89）。行動發生在理論成型之前，進行實際行動之後才開始逐漸建構形成中的理論，而且教育行動研究所建構的教育理論是植基於教育實務工作的理想之實踐（黃光雄與蔡清田，民 88）。

參考書目

英文部分

- Ausubel, David A. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Backer, C. (2000). *Cultural studies*. London: Sage.
- Bezzina, M. (1991). Teachers' perceptions of their participation in school-based curriculum development: a case study. *Curriculum Perspectives*, 11 (2), 40
- Brown, H. Douglas. (2000). *Principle of language learning and teaching* (4th ed). NY: Addison-Wesley Longman.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-41.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2000). *Globalization and education*. London: Routledge.
- Celce-Murcia, M. (Ed.) (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills : theory and practice* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Diane, L.-F. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Giddens (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press

- Gray, J. (2002). The Global Coursebook in English Language Teaching. In D. Block, & D, Cameron (Eds), *Globalization and Language Teaching*. (pp. 151- 167). London: Routledge
- Hymes, Dell. (1972). Communicative Competence. "Pride and Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. New York: Penguin.
- Kubota, R. (2002). Impact of Globalization on Language Teaching in Japan. In D. Block and D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 13-28). Routledge.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge,UK: Cambridge University Press.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) *Reconceptualizing School-based curriculum development*. London : The Falmer Press.
- Morley. D. & Robins. K. (1995). *Spaces of identity*. NY: Roulledge.
- Mc Niff, J; Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd ed.) Newbury Park, CA: Sage.
- Pieterse, J. N. (1995). Globalization as hybridization. In Featherstone, M., Scott, L. & Robertson, R. (Eds.). *Global modernities*, 46-68. London: Sage.
- Robertson, R. (1991). Social theory, cultural relativity and the problem of globality, In King, A. D. (Ed.), *Culture, globalization and the word-system: contemporary conditions for the representation of identity*. Binghamton: State University of New York; London: Macmillan.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London:Sage
- Roland Robertson (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity," in Mike Featherstone, Scott Lash and Roland Robertson eds., *Global Modernities*.

London: Sage.

Robertson, R. (2001). Globalization theory 2000+ :major problematics, In George Ritzer and Barry Smart(Eds), *Handbook of social theory*, 458-471.

Sabar, N.(1985) School-based curriculum development: *Reflections from an international seminar. Journal of Curriculum Studies.*

Scholte, J. A. (2000). Globalization: a critical introduction. NY: Palgrave.

Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton& J. Welton (Eds)., *Rational curriculum planning: Four case studies* London: Ward Lock Educational.

中文部分

王秋絨（2003）。語言政策的意識形態與弔詭的文化認同。社教雙月刊，116、42。

卯靜儒、張建成（2004）。全球化與在地化之間-解嚴後台灣課程改革論述的轉變與文化認同問題，1987-2003。載於台灣社會學年會「走過台灣一世紀、歷史與社會」論文集（頁 1-27）。新竹市。

李英明（2003）。全球化下的後殖民省思。台北：生智。

余安邦(2002)。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。台北。遠流出版公司。

吳筱琪（2005）。溝通式教學法與傳統教法在台灣：學生的觀點與其影響之因素。國立清華大學外國語文學系研究所碩士論文，未出版。

呂宜怡（2005）。溝通式遊戲對國小六年級學童文法學習影響之研究。國立清華大學外國語文學系研究所碩士論文，未出版。

李智燕（2006）。托福應考勝經:閱讀測驗。臺北: 臺灣培生教育。

林佩璇（1999）。行動學習課程發展的個案研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。

- 林玫紅 (2000)。情境式留學英語非同步教材之研發：從英語教學文化面向出發。淡江大學教育科技學系研究所碩士論文。
- 林蕙蓉 (2002)。溝通式教學對學童英語及文化學習之效益。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文。
- 花旗英語教學種籽基金國中小英語教材設計比賽 2005 得獎作品集上冊 (國小組)。中華民國全國教師會。
- 施玉惠 (2001 年 1 月)。溝通式教學法：針對九年一貫英語新課程。英語教學, 25(3), 5-21。
- 施玉惠、朱惠美 (1999)。國小英語課程之精神與特色。教育研究資訊, 7 期 (2), 1-5。
- 洪泉湖 (2003)。全球化與台灣原住民族文化的傳承與發展。載台灣師大：公民訓育學報, 第十四輯。
- 徐偉傑 (2003)。全球在地化：理解全球化的一條路徑。思與言, 41 (1), 1-18。
- 陳云云 (譯) (2004)。J. Lull 著。全球化下的傳播與文化。台北：韋伯文化。
- 孫治本 (譯) (1999)。U. Beck 著。全球化危機：全球化的形成、風險與社會。台北：台灣商務。
- 孫治本 (2001)。疆界毀壞與生活風格-社會學應如何看待「生活風格現象」。當代, 168, 26-39。
- 高新建 (1999)。行動學習課程發展的成功因素綜合分析。論文發表於高雄師範大學論文, 新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會。高雄。
- 袁鶴齡 (2004)。全球化世界的治理。台中：若水堂。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要 <語文學習領域>。教育部
- 莊坤良 (2001)。迎/拒全球化。世界日報, 2001 年 7 月 22 日, A1 版。
- 莊坤良 (2002)。在地性的政治：全球化、新興英文與英語教學的文化反思。英語教學 27.2: 1-12。

- 莊坤良 (2003)。在地性的政治：全球化、新興英文與英語教學的文化反思。《語言與文化》。台北：文鶴。127-146
- 許招玉 (2004)。建構主義在國中鄉土英語教學的應用。國立高雄師範大學英語學系研究所碩士論文，未出版。
- 許哲豪 (2003)。台灣高中英文教師對於溝通式教學的認知:在課堂運用上所產生之影響。國立高雄師範大學英語學系研究所碩士論文。
- 郭玫禎 (2004)。斑馬花花。台灣：大好書屋。
- 郭懿慧 (2002)。溝通式教學觀對國小學童英語口語溝通能力影響之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳柏璋 (1999)。從九年一貫課程教師角色的再定位談師資培育因應之道。載於新世紀的教育展望。P.235-245。
- 陳慧娟 (1998)。情境學習理論的理想與實現。教育資料與研究，25，47-55。
- 黃政傑 (1985)。課程改革。台北：漢文。
- 黃雯霖 (2001)。行動學習課程發展之決定的個案研究：以一所「學校社區化」之國小為例。國立台北師範學院碩士論文，未出版。P.6。
- 黃敬忠 (2005)。Roland Robertson 的「全球在地化」及其對本土課程研究的蘊義。國立臺北教育大學/課程與教學研究所碩士論文。
- 葉淑婉 (2002)。溝通式文法教學應用於高職英語課室之調查研究。國立中正大學外國語文研究所碩士論文。
- 葉啟政 (2001a)。社會學與本土化。台北：巨流。
- 葉啟政 (2001b)。全球化與本土化的揉搓遊戲：論學術研究的「本土化」。社會學理論學報，4 (1)，41-69。
- 趙旭東、方文 (譯) (2002)。A. Giddens 著。現代性與自我認同。台北：左岸。
- 甄曉嵐 (2004)。課程理論與實務-結構與重建。台北：高等教育。
- 歐用生 (2000)。行動學習課程改革-爭議與回應。國民教育，40(3)，P. 2-9。
- 劉彥谷 (2004)。折衷式溝通式教學觀對國小五年級學童英語學習態度之研究。屏東

師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版。

魏婉琪 (2003)。網路合作學習研究虛擬企業情境教學個案。國立體育學院體育研究所碩士論文。

蘇郁雯 (2003)。發展情境式資料處理科教材教法之教學網站－以認知學徒制為架構。彰化師範大學商業教育學系研究所碩士論文。

蘇敏鵬 (2004)。國小英語教材評量分析及選用現況：以台南市為例。南台科技大學應用英語系研究所碩士論文。