

教育研究在教育決策中的定位與展望

潘慧玲

潘慧玲 (1999) 教育研究在教育決策中的定位與展望。理論與政策，
12(2)，1-15。

現職：台灣師範大學教育學系教授

地址：台北市和平東路一段一六二號台灣師範大學教育學系

電話：(02)2341-9613~915 (O)

傳真：(02)2393-9468 (O)

E-Mail: panhu@cc.ntnu.edu.tw

摘要

本文旨在探討教育研究在決策中的定位及其未來應有的展望。全文分成四部分，首先以時間為分析縱軸，闡釋西方國家自一九五〇年代至今教育研究與決策間的互動關係；其次，以不同的模式分析教育研究與決策間的關係，如此作法，旨在打破長久以來，研究與決策之間常被視為一種線性關係的迷思。受到後現代思潮的影響，理論指導實踐的思考受到了挑戰，而教育決策與教育研究中教師的

角色也應有所調整，這是本文第三部分所論述的重點。最後，教育政策研究應從以量化研究為主導走向質量取向的兼容；教師角色亦應由政策的執行者轉型為政策的參與者、形成者；而為求教育研究發揮其效能，教育研究與發展系統更應有良好的設計與規劃，以上是展望國內教育政策研究的幾點看法。

關鍵字：教育研究、教育決策、研究與決策關係模式

The Role and Prospects of Educational Research
in Educational Policy Making

Hui-Ling Pan

Professor

Department of Education

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

This paper aims to investigate the role and prospects of educational research in educational policy making. Four parts are covered. First, the interactive relationship between educational research and policy making in western countries since 1960s are explored. Second, different models are used to analyze the relationship between educational research and policy making. It is expected that the aforementioned analyses will break the myth of the linear relationship between research and policy. Influenced by the postmodernism, the role of teachers in educational research and policy needs to be adjusted, which is the main point in the third part. Finally, several prospects of educational research are raised. They include that educational research should move from quantitative dominated to the combinative utilization of qualitative and quantitative approach; teachers should transform their role from implementing policy to engaging with policy; the system of educational research and development should have a good design and planning.

Key Words: educational research, educational policy making,
relational models of research and policy making

壹、前言

在社會科學界中，如何使現實的環境透過有系統的探究而變得更加美好，是學者所關切的重點之一。透過歷史的檢視，可以發現學者探究與政府決策間隨著年代的進展而呈現出不同的互動關係。西方學者在近二十年來，探詢了教育研究在決策中的發展軌跡，讓我們清楚地瞭解到教育研究地位的興衰起伏，一九五〇、六〇年代可說是對研究深具信心的時代，當時普遍認為研究的結果可直接作為決策的依據，然至一九七〇年代開始產生信心危機，七〇年代末期教育備受批評，教育研究尤最（Husen, 1984）。一九八〇年代對於教育研究的研討，重新建立了研究與決策關係的概念，亦調整了對於研究的不當期待，研究不再被視為與決策具有線性關係。Weiss（1982）指出研究係透過擴散（diffuse）效應而影響決策。到了九〇年代的今日，受到後現代不確定性思考的影響，原本備受尊崇的學術體系受到質疑，以大學為本體所進行的研究能否發揮啟蒙功能，也被打上一個問號。Hammersley（1994, pp. 146-148）即曾指出研究的啟蒙作用因後現代知識論的懷疑主義與相對主義而遭到挑戰。雖是如此，吾人不能走上慶祝非理性、拒斥研究價值的極端，但卻必須重新考量不同型式的知識的價值性，中小學教師在實務工作上所生產的知識應有其地位，且不應與大學本位（university-based）的知識界限分明。只有讓中小學教師致力於研究與知識的營造，教育政策方有真正落實的可能。

綜言之，本文共有四個關注點：首先分析自一九五〇年代以降，教育研究與教育決策間呈顯何種關係；其次則以不同的模式說明教育研究與決策間的關係。文中的第三部分在探討後現代思考所引發的挑戰，教育研究所產生的知識是否一

定要源於大學學府；理論一定指導實踐嗎？這些都是論述的重點。最後一部份則指陳教育研究在教育決策中的展望，此部分的論點一方面受到研究派典變遷的激發，一方面則是在借鏡他國經驗後提出。

貳、教育研究與決策互動關係的歷史分析

檢視西方幾個重要國家（如美國、德國、英國、法國、荷蘭）教育研究的發展歷程，可以發現幾十年來其教育研究在教育決策中的角色隨著不同的年代而有所變化，以下我以時間為分析縱軸，作一歷史的回顧，以探討在各年代中教育研究的定位以及相關論辯的核心問題。

一、一九五、六 年代

在一九五、六 年代，人們普遍認為社會科學研究，包括教育研究，能夠提供科學與理性的基礎來解決問題；知識可以用來形塑較好的公共與教育政策。社會科學研究用來產生事實（facts），並運用知識解決問題，這樣的思考使得政策導向、量化研究獲得了堅實的正當性，而實徵研究在教育決策中扮演了重要的角色（OECD Secretariat, 1994）。一九六 年代同時也是各國投注大量教育經費的年代，Husen（1984）稱呼當時為教育研究的「黃金時代」。以美國為例，在一九六 年代，聯邦政府對於教育研究經費的補助跳升至2000%（Kennedy, 1997），而美國國家實驗室（laboratories）與研究中心亦於一九六三年立法設立。

此外，在一九六 年代中期，「經濟合作開發組織」（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱OECD）國家在發展與擴張自己的教育系統時發現所面臨的問題有許多都是類似的，諸如如何兼顧個人與社會的需求、教育資源的分配，尤其是如何發展科技人力以持續經濟的繁榮。由於所面臨的問題雷同，所進行的研究取向亦相類似，因而興起國際合作的念頭，以促使研究成果得以交流。於是在一九六八年成立了「教育研究與革新中心」（Centre for Educational Research and Innovation，簡稱CERI），這是在政策領域中透過機構的設立以增進國際合作的一個好例子（OECD Secretariat, 1994）。

二、一九七 年代

在大量的教育研究興起後，社會科學家期待自己所做的研究成果能夠形塑未來政府政策的希望開始幻滅，乃轉而探討政策研究未被使用與誤用的問題，研究未被使用的「話語」在一九七 年代不斷地在被複誦（Weiss, 1982）。另對於研究在籌劃社會政策中所扮演的角色為何，開始有研究進行檢視。在一項CERI的研究中，Eide於一九七一年指出一個核心問題：到底教育研究應該提供處方還是應該側重問題的重新闡述以及提供不同的政策選擇（OECD Secretariat, 1994）。另一九七四年OECD有一項研究，針對教育研究的定位及其與政策的關連進行評估，該研究透過調查指出兩項重要問題：（一）研究與發展間常缺少明白的關係；（二）教育研究與決策間並未存在清楚、線性的關係（OECD Secretariat, 1994）。

對於上述研究中所陳述的問題與困局，在此時期並無法得到適當的解決，因此，失望之情取代了從前對於教育研究的熱情，而這也引發了學者熱烈討論社會與教育研究角色的適切性。在此同時，社會科學界雖充斥著研究派典（paradigm）的爭論，然卻無益於恢復大家對於教育研究的信心。故而到了一九七 年代末期，不但是決策者、教師，就連教育研究者也對於教育改革可以透過尋求普遍知識而落實的可能性產生懷疑。不過，另一值得注意的現象是有愈來愈多的研究者在一九七 年代轉向從事質性（qualitative）或詮釋性（interpretative）研究。研究者使用行動研究、民族誌、及其他詮釋學、現象學取徑進行政策研究，他們的信念不同於往昔；他們不認為教育研究與決策間存在著線性關係（OECD Secretariat, 1994）。

三、一九八 年代初、中期

一九八 年代的社會充斥著教育研究的信心危機，大多數國家的教育研究經費雖然下滑，但並未終止（Nuttall, 1994, p. 29；OECD Secretariat, 1994, p. 6）。在這樣的社會脈絡下，遂有學者企圖探討研究、決策與學校改進間的關係，更有跨國性的對話產生，此可見於Husen與Kogan於一九八四年所編的“Educational Research and Policy: How do they Relate ?”，及Kallen, Kosse, Wagenaar, Klopogge與Vorbeck於一九八二年所編的“Social Science Research and Public Policy-Making: A Reappraisal”等書中。

在Husen與Kogan (1984)所編的一書中，作者們透過文獻的探討發現研究系

統之所以產生危機，部分原因乃源自於研究結果的過渡推銷。過去對於研究所抱持的想法是其可作為決策的依據，遂使計畫者、行政人員亟力找尋實徵事實以支持決策。

環顧一九八〇年代有關教育研究應用的探討，已然脫離了傳統的功能詮釋模式，此時學者開始以不同的想法詮釋研究與決策間的關係，過去研究與決策間呈線性關係的天真想法已遭揚棄。在此時期，辯論的焦點開始轉為如何才能使研究發揮其潛在的貢獻，而所探索的問題誠如OECD Secretariat (1994)所言，一如一九七一年Eide所問的問題：如何才能使政府與實務工作者的需求得到滿足？在協助政府與實務工作者進行教育政策的計畫與評估時，教育研究能夠以及應該扮演何種角色？(p. 7)

四、一九八〇年代末期、九〇年代

至一九八〇年代末期、九〇年代初期，有關教育研究價值性的爭論漸形緩和，此乃歸功於一些評鑑研究讓研究者得以與決策者、實務工作者保持直接的關係，而此時學者探究的重點由教育研究的有用性轉為如何加強研究系統，以使其更為有效能(OECD Secretariat, 1994)。

在幾個OECD國家裡，教育研究機構以不同的型態出現發揮其影響力，例如西班牙在其教育部裡設置研究機構，法國、德國、荷蘭則在部外設立與教育部具緊密關係的研究機構。此外，大部分的國家在大學中亦設有教育研究機構，另則有支持學校發展與革新的公私立機構，此可如荷蘭的「課程發展機構」(Institute for Curriculum Development, 荷蘭語簡稱為SLO)，及美國的地區性研究實驗室，而在愛爾蘭與英國，研究審議會與基金會更是扮演了重要的角色(OECD Secretariat, 1994)。

在一九九〇年代，對於政府在教育研究上應扮演何種角色的議題，有了積極性的討論，討論的成果可見於Atkinson與Jackson (1992)所編的“Research and Educational Reform: Roles for the Office of Educational Research and Improvement”以及Tomlinson與Tuijnman (1994)所編的“Education and Reform: An International Perspective”等二書。另者，有關教育研究與決策的探討在此時亦有擴大範圍的跡象，教育研究、政策、實務(practice)與改革經常放在一起談論(如Hammersley, 1994; Hargreaves, 1996; Tomlinson & Tuijnman, 1994)。在這些論述中，尤其是涉及派典變遷的論辯，有助於吾人思考教育研究在教育決策中的定位與展望。

參、教育研究與決策間關係的模式分析

一、研究與決策的關係模式

社會科學研究在決策中究竟如何被運用，嘗有學者對此問題提出不同的解析。早期有Janowitz於一九七二年所提出的兩種模式：(一)工程模式(engineering model)，此模式將研究與決策視為一種線性關係，研究結果旨在提供決策相關的事實；(二)啟蒙模式(enlightenment model)，此模式不強調研究對決策有其直接關係，相反地，它強調研究所提供的是智識與概念的貢獻。啟蒙模式的提出，一方面舒緩了研究結果講求立即應用的壓力，一方面也減低社會研究者失望的程度，可讓吾人重新思考研究在決策過程中應有的定位(Finch, 1986)。

除上述兩種模式外，Weiss (1979) 則將社會科學研究的使用情形細分為七種模式。第一種是線性(linear) 模式，此模式典型說明了自然科學研究的使用情形，研究的開展係依照基礎研究 應用研究 發展 應用的程序進行。第二種模式稱為問題解決(problem-solving) 模式，在此模式中，社會科學家被希冀去提供實徵證據或研究結論，以便解決既定的政策問題，故而社會科學被視為直接應用研究成果形成決定。第三種模式為互動(interactive) 模式，從研究到應用不是直線式的，而是不規則性的往返與相互關連的。此模式假定決策者與研究者之間存在著不斷的對話。第四種模式為政治(political) 模式，在此模式中，決策者對於爭論多時的議題，心中早有定見，委託研究常僅為了支持自己原有的觀點。研究者在此政治鬥爭場上，雖苦於自己無法說明清楚研究發現的真正意涵，然其研究結果因為涉及政策辯論的各方都能接觸得到，故也發揮了澄清問題的功能。第五種模式為戰術(tactical) 模式，此指的是在研究中企圖掩埋爭議性的問題，以便不必立即採取行動。第六種模式為啟蒙(enlightenment) 模式，Weiss 認為社會科學研究常以此種方式進入政策領域，亦即以滲透方式進入決策過程。在此模式中，發揮啟蒙作用的研究，並不特指某一研究發現或是某一項委託研究，而是泛指一般的研究，它可以幫助大眾瞭解與思考相關的社會議題，亦有助於決策者拓展視野，敏覺於新的議題，以形成新的政策。最後一種模式，Weiss

稱之為「研究為社會中智識事業的一部份」

(research-as-part-of-the-intellectual-enterprise-of-society) 模式。在此模式中，社會科學研究被視作依變項，就如哲學、歷史、新聞等依變項一般。當某一領域產生某些的政治利益，便會騰出經費進行研究，而研究者的貢獻便在擴展辯論的視野，澄清問題所在。

Husen (1984) 為探討教育研究者與決策者的關連，將上述Weiss所提的七種模式合併為兩種：(一) 啟蒙或滲透 (percolation) 模式；(二) 政治模式。Husen 以為互動模式可併入啟蒙模式，戰術模式則可併入政治模式，至於線性與問題解決模式的基本假定鮮能運用，故而捨棄。

二、研究與實務的關係模式

Hammersley (1994) 在分析研究與實務的關連時，亦提出三種模式進行闡述。首先是學術模式 (disciplinary model)，研究的目的是在於提供學術知識，尤其側重抽象理論知識的貢獻。此為長期以來學術圈中最具影響力的想法，然近來則受到挑戰。其次為工程 (engineering) 或政策研究模式 (policy research model)，此模式所構思的研究歷程如下：實務工作者面臨問題，卻欠缺解決問題所需的資訊，研究者因而被要求提供實務工作者所需的相關知識或資訊。通常實務工作者所要求提供的資訊有不同的形式，可以是描述性資料、或是說明性資料；也可以是評鑑政策成效的資料或是提供問題解決的處方式資料。總之，研究的目的是在於解決問題，而問題的形成與解決問題之道所需包括的內涵均由贊助者決定。最後的一種模式，Hammersley稱其為批判模式 (critical model)，研究的目的是在於啟蒙不同類型的實務工作者，研究者扮演社會評論家的角色，針對公共領域中的議題進行討論。在此模式中，研究可與既定的政策議題相關，不過，通常是長期性的政策議題。另與上一模式不同的是在此一模式中探討主題的決定權掌握在研究者手中，故而有些研究者探討的主題可能不為實務工作者所欣賞。

綜觀上述學者所提出的不同模式，可發現其內涵大同小異，事實上在解析教育研究與決策間的關係時，可綜合歸納為學術模式、工程模式、政治模式與啟蒙模式等四類。

肆、後現代思考的挑戰

在後現代社會中，科學的確定性遭到懷疑，真理的獨一性也受到挑戰。實體既是社會建構的，不同型式的知識便都有其價值，因而學術殿堂知識的優越性不復存在。

傳統以來，我們認為理論指導實踐；大學學府中所生產的知識應該用來指導中小學的教育實踐，這種想法在後現代社會中開始動搖，大學與中小學所生產的知識，其彼此之間的界線已經開始模糊化。Hargreaves (1996) 在其文章中特別強調在後現代社會裡，教師不應只是知識的使用者，他們更可以是知識的生產者，因此他在分析知識如何被使用時以兩種不同的派典作說明：(一) 知識的使用 (knowledge utilization)，與 (二) 教師的知識 (teachers' knowledge)。

第一種派典指涉的是教師是大學所生產知識的使用者，這種想法盛行於一九七 與八 年代，故而有關知識使用的研究均在尋求大學本位研究與發展的強化及知識傳播系統的改進，期望如此作法能讓教師更容易接觸與運用這些研究成果。而相關的教改政策，亦採由上而下的方式推行，肇使教師的角色十分被動，僅是知識的使用者或是政策的執行者。在這樣的派典中，可以見到教育政策很難落實，在六 年代中期所實施的新教材 (Hopkins, Ainscow, & West, 1994)，七 、八 年代所發展的教育革新與課程方案 (Hargreaves, 1996)，均因教師未能接受並確切執行而草草落幕。

Hargreaves提出的第二種派典強調教師不再是知識的使用者，教師自己亦擁有知識，這種觀點起自於一九八 年代中期。在上一個派典中，教師的知識總被認為沒有系統，對其他教育工作者沒有幫助，然而隨著教師知識研究的逐漸出現，深植於個別教師日常生活中的知識也被認為十分實際與豐碩。綜觀教師知識的研究大致包含四類：(一) 教師個人的實務知識 (practical knowledge)，研究者如Elbaz (1983)、Connelly與Clandinin (1988)；(二) 教學的知識基礎，研究者如Shulman (1987)；(三) 反省式教學，以Schon (1983) 為此領域的代表；(四) 教師研究，Lytle與Cockran-Smith是倡導教師研究最力的兩位學者，他們主張「教育者應該發展一種不同的知識理論，一種不同的知識論以做為教師探究教學的一種獨特且重要的方式」(Hargreaves, 1996, p. 108)。

上面所提到的兩種對於教師知識的觀點雖是代表不同的知識論立場，但仔細

檢視之，卻可發現二者的界線並非十分清楚。事實上，教師個人的實務知識有部分乃是源自大學的訓練，而師資培育機構現也漸融入教師的實際教學經驗。因此，大學與中小學之間不應也不再是相互隔離的。今後，中小學文化與專業發展網絡應當活絡化，如此教師方得將其實際知識與他人分享，而隨著合作與網絡型態的建立，大學控制知識的霸權也將漸漸被打破（Hargreaves, 1996）Hargreaves（1996）呼籲現今該是大學學府中關心理論與實踐的人士體認並致力於不同型式知識的營造，與中小學教師一起合作的時候了。而在我們作了上述的思考，調整教師在教育研究與教育決策中所扮演的角色後，教育政策才有可能落實，教育改革也才有可能成功。

伍、教育政策研究的展望

一、研究方法的多元運用

西方自一九六〇年代興起大量的教育政策研究後，實徵的量化研究一直居於主導地位，直至一九七〇年代，社會科學界產生研究派典的大論戰，質性研究方進入教育領域。誠如Elliot W. Eisner所指出的，在教育研究的兩大趨勢中，其中之一便是一九七〇年代以降，質性研究成為另一種探究教育的方式，當時民族誌（ethnography）是最主要的形式，至今質性研究的內涵則已然更形複雜與豐富（Suppes, Eisner, Stanley, & Greene, 1998, p. 34）。

Finch（1986）在分析研究與政策的發展歷史時，指出英國社會研究的歷史在過去一百五十年裡與中央政府社會政策的發展是並行且互為關連的，唯過去研究偏於實證主義觀點，側重量化取向，運用大量的社會調查，所提供的僅是一些較為浮面的事實性資料。因而，她呼籲使用質性研究取向，以使決策有更為完整的研究基礎。Trow（1984）針對美國一項深具影響的教育機會調查研究——柯爾曼報告書（Coleman Report），亦提出類似的批評。在柯爾曼報告書（Coleman et al., 1966）中，使用了大量學校組織與運作的量化資料（如學校設施、師生比等），結果發現學校特徵與教育成效相關不大。Trow認為柯爾曼等人所使用的社會調查並無法偵測出社會歷程的細微狀況，故其無法提出不同學校的孩子在其中學習的真正差異。

我國近四十年來教育研究的發展偏重量化取向，近十年來質性取向研究雖漸

形增多，然在教育政策研究領域中仍不多見，故多元運用量化與質性研究以提供教育決策較為完整的參考依據是未來我們所應努力的方向。

二、教師角色的重新調整

長期以來，教師的角色被定位為教學者、政策執行者，故而在政策擬定過程中，中小學教師常常是默默工作的一群，他們聲音總未能被聽見，他們的聲音總未能進入權力的核心，影響權力的運作。國內在這幾年的教育改革波浪中，大多數中小學教師的處境正可用「被襲捲」三個字來形容（潘慧玲，民86）。

像這類國家教育政策的擬定，僅將教師視為政策執行者的作法，Darling-Hammond(1995)認為是屬於傳統的政策發展與執行方式，她稱之為「舊派典」。這樣的派典存在著階層的概念，它將政策規劃與發展的責任劃歸政治或行政菁英所獨有；教師僅是政策的執行者，而非發展者。這樣的派典未能支持中小學與大學之間進行合作與互動，因此研究知識僅被視為教師所應服膺與執行之物，而不是教師可用其實務知識為基礎而共同參與和致力的。Darling-Hammond故而疾呼，我們

必須找尋一些方法來養成在地行動者（local actors）的能力，讓他們代表自己的學生與社區作決定，以支持他們所發展的好的實務性知識，以支持他們分析與回應問題的能力，以及支持他們對於自己孩子與社區集體負責的動機（1995, p. 160）。

事實上，從各國的教改經驗中，我們可以清楚地看到由上而下的教改策略經常落得失敗的下場。因此，為使教育政策得以落實，學校革新能夠推動，教師的角色務需加以轉型。教育決策的過程中應當少不了教師的參與，而教育研究想要彰顯其對決策的影響，研究社群中更不應讓教師缺席，大學與中小學應建立合作與互動的關係網絡。

三、教育研究與發展系統的設計與建立

一九六五年，美國向貧窮宣戰，詹森總統企圖以教育作為對抗貧窮的手段，故而設計了一套教育研究與發展系統，希望透過這套系統研擬教導貧窮與少數民族孩子的方法，並加以傳布。當時成立了研究中心，用以提供改進貧窮孩子教學的知識；設立了教育實驗室，負責將新知引介到學校；另則設置「教育資源資訊

中心」(Educational Resources Information Center , 簡稱ERIC), 用以傳布研究成果與知識。這樣的一套系統不但考慮了知識與研究的生產, 尚考量了研究成果的傳布, 此外, 為協助中小學接觸研究成果, 還特別設有連結學術與實務的中間機構。然此立意雖佳, 推動過程中卻遭受頗多的批評, 美國乃在失敗中記取教訓, 謀求改進, 故於一九七一年設置「國家教育研究所」(National Institute of Education , 簡稱NIE), 統籌教育研究與發展業務 (Tomlinson, 1994), 但自一九八五年起改由聯邦政府的「教育研究改進署」(Office of Educational Research and Improvement , 簡稱OERI) 總其責 (Bick, & Jackson, 1994 ; Fullan, 1991)。現「教育研究改進署」負責六項業務: 地區性的教育實驗室、國立教育與研究發展中心、教育資源資訊中心、全國教育縱貫性研究、全國教育進步之評量、以及全國擴散網絡 (National Diffusion Network) (Fullan, 1991, pp. 258-259)。

觀諸上述的美國經驗, 頗值借鏡。他們從研究的執行到研究成果的傳播都作了考量, 這樣用心的設計使得教育研究得以對於決策與學校革新發揮較大的影響作用。國內過去的政策研究, 多是委託學術機構進行, 近年來雖增加了申請方式, 但教育政策研究仍未有一套整體制度的設計, 更遑論有所謂的研究成果傳播網絡的建立。展望未來, 我們除了設立國家教育研究院外, 更應積極思考如何規劃一套具有效能的教育研究與發展系統。

陸、結語

就如本文前面所分析的, 教育研究與決策間關連的探討, 現已擴大範圍, 將教育實際、教育改革均包含在內, 蓋教育政策之推動旨在改善教育現況, 故探討教育研究的議題時, 自然免不了檢視教育研究與實際間的關連。

身為一位教育工作者與研究者, 不禁要不斷反思研究如何能對實際的社會產生影響, 尤其近十年來, 許多國家開始積極推展學校本位的革新工作, 如何能使教育研究的成果發揮效用, 而對中小學教育品質的提昇有所助益, 當是教育學者念茲在茲的課題。事實上, 「美國教育研究學會」(American Educational Research Association , 簡稱AERA) 自去年起即針對教育研究的願景 (vision) 進行了一系列的探討, 邀請十幾位曾任該學會理事長的人士發表意見, 並將其連續登載於「教

育研究者」(Educational Researcher) 刊物中^[1]。然而反觀國內，這類的討論似乎不多。身為年年生產教育研究的工作者，似乎是該回頭看看我們的產出是否未與實際的生活世界脫節，是否也在社會上發揮啟蒙之功了！

參考書目

潘慧玲 (民86)。 讓學校成為教育革新的中心。自立晚報七月十九日黃府春風專欄。

Atkinson, R. C., & Jackson, G. B. (Eds.) (1992). Research and reform: Roles for the Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: National Academy Press.

Berliner, D. C., Resnick, L. B., Cuban, L., Cole, N., Popham, W. J., Goolad, J. I. (1997). “The vision thing”: Educational research and AERA in the 21st century--Part 2: Competing visions for enhancing the impact of educational research. Educational Researcher, 26(5), 12-18, 27.

Bick, K., & Jackson, G. B. (1994). Research and education reform: A study of the federal role in United States' education research and development. In T. M. Tomlinson & A. C. Tuijnman (Eds.), Education research and reform: An international perspectives (pp. 15-25). Washington, D.C.: OERI and OECD.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weifeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experiences. Toronto, Canada: OISE press.

Cooley, W. W., Gage, N. L., & Scriven, M. (1997). “The vision thing”: Educational research and AERA in the 21st century--Part 1: Competing visions of what educational researchers should do. Educational Researcher, 26(4), 18-21.

^[1] “Educational Researcher”刊物連續地於1997年 Vol. 26, No. 4, 5, 7與1998年Vol. 27, No. 8, 9, 以「願景情事：教育研究與二十一世紀的美國教育研究學會」為題，刊載十數位曾任美國教育研究學會理事長之相關言論。

- Darling-Hammond, L. (1995). Policy for restructuring. In A. Lieberman (Ed.), The work of restructuring schools (pp. 157-176). New York: Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical knowledge. London: Croom Helm.
- Finch, J. (1986). Research and policy: The uses of qualitative methods in social and educational research. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1991). The new meaning of educational change(2nd ed). New York: Teacher College Press.
- Glaser, R., Lieberman, A., & Anderson, R. (1997). "The vision thing": Educational research and AERA in the 21st century--Part 3: Perspectives on the research-practice relationship. Educational Researcher, 26(7), 24-25.
- Glass, G. V. (1998). "The vision thing": Educational research and AERA in the 21st century--Part 4: The future of scholarly communications. Educational Researcher, 27(8), 35-37.
- Hammersley, M. (1994). Ethnography, policy making and practice in education. In D. Halpin & B. Troyna (Eds.), Researching education policy: Ethical and methodological issues (pp. 139-153). London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1996). Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy, and practice. Educational Evaluation and Policy Analysis, 18(2), 105-122.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). School improvement in an era of change. London: Cassell.
- Husen, T. (1984). Issues and their background. In T. Husen M. Kogan (Eds.), Educational research & policy: How do they relate ? (pp. 1-36). New York: Pergamon Press.
- Husen, T., & Kogan, M. (Eds.) (1984). Educational research & policy: How do they relate ? New York: Pergamon Press.
- Kallen, D. B. P., Kosse, G. B., Wagenaar, H. C., Kloprogge, J. J. J., & Vorbeck, M. (Eds.) (1982). Social science research and public policy-making: A reappraisal. Oxford: NFER-Nelson.
- Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. Educational Researcher, 26(7), 4-12.
- Nuttall, D. L. (1994). trends, issues and problems in educational research in a group of OECD countries. In T. M. Tomlinson & A. C. Tuijnman (Eds.), Education research and reform: An international perspectives (pp. 27-44). Washington, D.C.: OERI and OECD.
- OECD Secretariat (1994). Introduction: Themes and questions for an OECD study on

- educational research and development. In T. M. Tomlinson & A. C. Tuijnman (Eds.), Education research and reform: An international perspectives (pp. 3-14). Washington, D.C.: OERI and OECD.
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- Suppes, P., Eisner, E. W., Stanley, J. C., & Greene, M. (1998). "The vision thing": Educational research and AERA in the 21st century--Part 5: A vision for educational research and AERA in the 21st century. Educational Researcher, 27(9), 33-35.
- Tomlinson, T. M. (1994). Educational research policy in the United States: Background and overview for the joint OERI/OECD seminar. In T. M. Tomlinson & A. C. Tuijnman (Eds.), Education research and reform: An international perspectives (pp. 15-25). Washington, D.C.: OERI and OECD.
- Tomlinson, T. M., & Tuijnman, A. C. (Eds.) (1994). Education research and reform: An international perspectives. Washington, D.C.: OERI and OECD.
- Trow, M. (1984). Research, policy analysis and policy intellectuals. In T. Husen, & M. Kogan, (Eds.), Educational research and policy: How do they relate? New York: Pergamon Press.
- Weiss, C. (1979). The many meanings of research utilization. Public Administration Review, September-October, 426-431.
- Weiss, C. (1982). Policy research in the context of diffuse decision-making. In D. B. P. Kallen, G. B., Kosse, H. C. Wagenaar, J. J. J. Kloprogge, & M. Vorbeck (Eds.), Social science research and public policy-making: A reappraisal. Oxford: NFER-Nelson.