

促發課程改革的永續機制： 「教師即課程評鑑者」的理論探究

陳 美 如

教育部台灣省國民學校教師研習會副研究員

國立臺灣師範大學教育學博士

(投稿日期：2001年6月13日；接受刊登日期：2001年11月12日)

摘 要

臺灣在此次九年一貫課程的改革熱潮中，有的教師以冷漠回應，有的教師多所觀望，也有教師從課程的改革中體會教育的真諦，樂在其中，正在其崗位上以行動實踐理念，而許多動人的課程與教學故事也不斷展開。然而，教師在持續行動的時間序流中，也開始反省：我這樣的課程，學生快樂了，學生真的學到該學的，應有的能力養成了嗎？我的課程規畫與教學適當嗎？問題出在那裡？有沒有更好的策略？

教師自從成為課程發展者之後，即需要自我反省，如何經由反省回顧，以踏實向前，是目前投身於教改中教師群的心聲。而課程評鑑是協助學校教師蒐集訊息、瞭解問題、研擬策略、改進問題的重要機制，但是長期以來教師在課程評鑑中，始終是一個被「觀看」的角色，評鑑對教師而言，無疑是一種「評等」與「審判」，處於一種被動、壓抑的地位，在評鑑的系統中，教師僅是客體，而非主體，此主客二分的思維，已無法解釋當前的課程改革情境。在評鑑的系統中，教師應是主體，因為唯

有課程發展者才最瞭解課程，最有資格對自己的課程進行評鑑，但一方面教師同時也是客體，教師也需要經由他人的意見與回饋中瞭解自己的盲點，以利課程的改進。

是故，「教師即課程評鑑者」的理念與作法，將有助於長期進行課程改革，也唯有當課程評鑑成為教師教學生活中的一環時，透過評鑑促發改進的動力才能源源不絕，課程改革之路方能長久。本研究主要分析教師、課程與評鑑的關係；探究「教師即課程評鑑者」的理念基礎；提出當前及未來教師進行課程評鑑之具體建議。

關鍵字：課程評鑑、教師專業成長、課程改革

The continuous mechanism of curriculum reform: Inquiring the theory of teachers as evaluators

Mei-Ju Chen

Taiwan Provincial Institute for Elementary School Teachers'
Inservice Education Ministry of Education, Associate Researcher

Received : Jun. 13 2001 ; Accepted : Nov. 12 2001

Abstract

Facing the recent nine-year consistent curriculum reform in Taiwan, some teachers are indifferent, some are hesitant, and stills others are happily devoted to it, recognizing the true significance of the reform and putting their ideals into action. During the process of carrying out their ideal curriculum, these teachers also start to reflect on their pedagogic practices: My students seem to be happy with the curriculum, but do they really learn what they should learn and gain the abilities they should have? Are my curriculum planning and teaching appropriate? Are there any problems? What are they? Do I have better strategies to solve them?

After teachers become curriculum developers, they need to be self-reflective and try to learn how to progress through self-reflection. Curriculum evaluation is an important mechanism in assisting teachers in collecting information, understanding problems, planning strategies, and improving curriculum. However, the role teachers played in curriculum evaluation has been a passive and suppressed one, always being observed, evaluated, graded, and judged by the specialists and professionals. In the traditional evaluation system, teachers

were just objects, not subjects, which could not fit into the current situation of education reform. On one hand, teachers should be the subjects in curriculum evaluation because they are the curriculum developers, and they are the ones who know most about the curriculum and the most qualified ones to evaluate the curriculum. On the other hand, teachers should be objects as well. With other people's opinions and feedback about their curriculum, they may understand their weakness and shortcomings to improve their curriculum.

Therefore, the concept and practices of "teachers as curriculum evaluators" are useful in promoting ongoing curriculum reform. Only when curriculum evaluation becomes a part of teachers' teaching career, then the motive power generated by evaluation will last forever to give continuous impetus to curriculum reform. The purposes of this research are as follows: analyzing the relationship among teachers, curriculum and evaluation, investigating the conceptual basis of "teachers as curriculum evaluators", providing some specific suggestions about how to carry out curriculum evaluation for current and future teachers.

Keywords : curriculum evaluation, teacher professional development, curriculum reform

壹、前言

臺灣在此次九年一貫課程的改革熱潮中，有的教師以冷漠回應，有的教師多所觀望，也有教師從課程的改革中體會教育的真諦，樂在其中，正在其崗位上以行動實踐理念，而許多動人的課程與教學故事也不斷展開。然而，教師在持續行動的時間序流中，也開始反省：我這樣的課程，學生快樂了，學生真的學到該學的，應有的能力養成了嗎？我的課程規畫與教學適當嗎？問題出在那裡？有沒有更好的策略？

教師自從成為課程發展者之後，即需要自我反省，如何經由反省的歷程，掌握課程發展的方向，是目前投身於教改中教師群的心聲。而英國於 1967 年至 1972 年實施之「人文課程方案」主持人 Lawrence Stenhouse 在實施期間即提出「教師即研究者」(teacher as researcher) 的理念，他強調只有教師，而且只有透過「學校教師的教育理解，才能改變學校的世界」(蔡清田，2001)，亦即自己身為一位學校教師，必須探究自己的教學行動，而此探究歷程，需要反省批判的功夫，教師目前的角色不再是一個被動的角色，除真實思考課程的設計與實施外，實施歷程的反省改進更是不可或缺，這即是教師進行課程評鑑的重要理由。理想上，課程評鑑是協助學校教師蒐集訊息、瞭解問題、研擬策略、改進問題的重要機制，但是長期以來教師在課程評鑑中，始終是一個被「觀看」的角色，評鑑對教師而言，無疑是一種「評等」與「審判」，處於一種被動、壓抑的地位，在評鑑的系統中，教師僅是客體，而非主體，此主客二分的思維，已無法解釋當前課程改革的情境，在評鑑的系統中，教師應是主體，因為唯有課程發展者才最瞭解課程，最有資格對自己的課程進行評鑑，但一方面教師同時也是客體，教師也需要經由他人的意見與回饋中瞭解自己的盲點，以利課程的改進。

在 Stenhouse 1980 年代提倡教師即研究者的概念，強調教師在課程發展的主動定位，再經由 1990 年代以來諸多學者提倡教師應進行評鑑的理念後(Fetterman 1994/1996；Smith, 1998；Zimmerman, 1996；陳美如與郭昭佑，2001a)，「教師即課程評鑑者」再也不是一個教育工作者極度陌生的領域，只是在諸多國家的課程改革經驗中，這些理念需

要不斷的澄清、實踐、並逐漸深化，而臺灣最近的課程改革須要此理論趨向的融入。究竟，在強調教師專業，教師進行課程發展，並要求學校對課程發展進行評鑑的浪潮中，教師從事課程評鑑時，其角色與定位為何？其背後的理論基礎何在？如何踏在堅實的理論基礎上，形成具體的實踐途徑？教師從事課程評鑑應有哪些相關的信念與配套措施？以上這些問題，值得進一步探討。

因此，本研究擬探討「教師即課程評鑑者」的理念與作法，首先分析教師、課程與評鑑的關係；其次探究「教師即課程評鑑者」的理念基礎，作為教師從事課程評鑑的後盾；最後，提出當前及未來教師進行課程評鑑之具體建議。希望藉由此議題的探討，將有助於教師長期進行課程改革，幫助教師在課程改革實踐的路途上能反省回顧，並踏實向前。

貳、教師、課程發展與評鑑

一、課程發展與課程評鑑的關係

課程發展要做得好，有賴於不斷實施評鑑（黃政傑，1993）。但是在現實的狀況下，評鑑僅是課程發展的最後一個步驟，而且評鑑的範圍也多僅限於學生的學習評鑑，這樣狹隘的評鑑範疇無法探究課程設計與實施過程中的相關問題，遑論課程的改進。基本上，評鑑應發生於課程發展的每一階段，評鑑基本上是一個不斷反省回饋的歷程，這樣的反省歷程在未來強調學校本位課程發展的改革中更顯重要。課程發展與課程評鑑之關係並不是主從的角色，而是並行的伙伴關係，兩者不斷的交互影響與回饋，在實踐-反省-修正的歷程中達到學校的願景。

至於評鑑究竟有何功能？Eisner (1979)認為課程評鑑有五個功能，分別是：診斷、修正課程、比較、預測教育的需求、確定目標達成的程度等。Cronbach (1963；黃政傑，1993)則認為課程評鑑是收集和運用資料，以作成課程方案決定的歷程。李子建與黃顯華（1996）歸納 Tyler (1949)、Eisner (1985)、House (1986)、Cronbach (1963)、Stufflebeam

et al (1971)、Bates (1988)等學者的想法，提出課程評鑑有以下功能：

- 1.課程評鑑可確定成就、表現和某種特定目的的符合程度。
- 2.課程評鑑可用於教育測量與測驗。
- 3.課程評鑑是專業人員的判斷，可用於優點或價值的評估。
- 4.課程評鑑的功能在於蒐集與提供資料，讓決策人員從事有效決策的歷程。
- 5.課程評鑑同時也是一種政治活動，不僅檢視課程的效率及課程管理的問題，也要理解課程評鑑所涉及的道德及美學的意涵，並探討誰會從課程評鑑中獲益。

綜合上述學者的見解，課程評鑑基本上是收集資訊、分析資訊、判斷資訊，用以瞭解狀況，發掘問題，並從中研擬改進策略的永續歷程，課程評鑑與課程發展是並行不悖的，課程評鑑對於課程發展如同「探照燈」，經由課程評鑑將更能掌握課程發展的方向、情形與問題，伴隨課程發展的進程，以更有效的從事課程的發展、決定與改進。課程評鑑也是一種藝術，透過鑑賞與批評的眼光，瞭解教育活動中的教育表現，描繪屬於學校自身的課程圖像；課程評鑑亦是一種政治的活動，要探求課程發展過程中不同利害關係人權力的運作情形，利害關係人是否在課程發展進程中發聲，其聲音有無被尊重、採納，亦關心誰從課程評鑑中獲益。

二、擺盪於兩極之間的世界課程改革趨勢：教師的重要性

20世紀末，世界主要國家在爭取世界經濟領導地位的同時，亦如火如荼進行課程的改革，長期以來其改革的趨向擺盪於「統整與分科」、「國家課程與學校課程」、「評量自主與國家標準測驗」兩極的光譜之間，茲將英國、美國、日本及紐西蘭等四個國家的課程改革依次分原來的課程、現行的課程、最新頒佈的課程、改革精神、改革內容、評量的規定以及影響等八個向度說明如下：

表一：英美日紐課程改革比較(一)

	紐西蘭	日本	英國	美國
原來的課程	<ul style="list-style-type: none"> • 各校課程自主 • 教學自主 	<ul style="list-style-type: none"> • 有全國課程標準 • 升學壓力大 • 偏重填鴨教育 	<ul style="list-style-type: none"> • 1944 教育法案只有宗教課程 • 課程一向校長、教師自主 	<ul style="list-style-type: none"> • 1983 頒佈「國家在危機中」五個核心科目：英語、數學、科學、社會、電腦
現行課程	<ul style="list-style-type: none"> • 1980 年代制訂國定課程，使中小學有一貫性、系統性 	要求對課程縮減，教學彈性	1988 年以前，大多延續 1944 年的傳統	1991 年布希頒佈「2000 年教育策略」五個核心科目：英語、數學、科學、歷史、地理
最新頒佈	教育部 1993 年頒佈課程架構	<ul style="list-style-type: none"> • 中央教育審議會頒佈「培養開拓新時代之中心」 • 教育課程審議會頒佈「教育課程改革」 	1988 年頒佈教育法案 1-25 條訂定公立學校國定課程及全國評量	1997 年柯林頓當選連任發表國情咨文
精神	強調中小學課程的銜接，以國家測驗維持基本能力，認為學校教育在為學生的未來作準備。	<ul style="list-style-type: none"> • 學校、家庭、社區通力合作 • 強調「生存實力」：能自己發掘問題，獨立思考，有正義感、倫理觀、健康的身體。 1. 對美麗的事物、大自然感動的豐富感性 2. 正義感和公正的心 3. 尊重生命、人權等基本的倫理觀念 4. 體諒他人和貢獻社會的心 5. 自立心、自我克制的能力和責任感 6. 能和其他人協調共生，並包容接納不同人事物 	<ul style="list-style-type: none"> • 促進學生精神的、道德的、身體的發展 • 預備學生未來成人生活的機會、責任及經驗 	<p>將美國教育品質推向世界第一：</p> <p>具體目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 讓每個 8 歲孩童均具備閱讀能力 • 讓每個 12 歲孩子均能登上網際網路 • 讓每個 18 歲孩子均能上大學 • 讓每個成人有終身學習的機會

(資料來源：宮原 修，2000；周淑卿，1993；教育部，1992；孫曉萍，1998；伊萍，1998)

表一：英美日紐課程改革比較(二)

	紐西蘭	日本	英國	美國
內容	七大基本學習領域： 語文、數學、科學、科技、 社會科學、藝術、 健康及幸福	2002年 • 精簡課程內容(減少30%) • 國中小每週上五天課 • 設「綜合學習時間」 • 改變教學方法及評量標準 • 學校組織彈性化(每節時間可調整)	國定課程 一、基礎課程 二、成就目標 三、學習方案 四、評估安排 基礎課程 一、核心科目 英語、數學、科學 二、其他基礎科目 歷史、地理、科技、 音樂、藝術、體育、 現代外語	七個核心課程： 英語、數學、科學、歷史、地理、 外語、藝術
評量	• 建立中小學各關鍵年級的題庫 • 發展全國標準化測驗	• 仍有升學測驗 • 但要求教師，不只從「吸收知識」的量，應考慮學生是否主動學習，獨立思考	四次國家測驗 7,11,14,16歲	延續以往全國性的能力指標 在中學階段作檢定考試
影響	• 教育行政中央化、學校化 • 課程因全國課程的實施及標準化測驗，學校課程與教學自主減少	待評估	• 符合教育機會均等績效的概念 • 學校課程政治化 • 課程學術傾向一科目本位 • 課程缺乏彈性，限制多	• 符合教育機會均等績效的概念 • 雖然國家訂定核心課程，但各州仍保有極大的自主，呈現各自的特色。

(資料來源：宮原 修，2000；周淑卿，1993；教育部，1992；孫曉萍，1998；伊萍，1998)

從上述世界各國的課程改革中發現幾個趨向：1.英國與紐西蘭，從過去的學校本位課程逐漸趨向國定課程，強調績效及標準化測驗；2.英國、美國訂定核心課程，美國又

強調閱讀、資訊科技的應用及終身學習的概念。3.日本從過去的中央集中化趨向尊重學校課程彈性，並增設「綜合學習時間」。4.英國、美國及紐西蘭均發展全國性的標準化測驗，日本則保持原有的升學測驗。而台灣此次九年一貫課程改革與上述國家改革的比較呈現幾個特質：1.台灣此次課程改革在課程權力方面傾向學校化，與英國及紐西蘭課程中央化相反；2.在科目方面，去除過去單一的學科分際，改以學習領域，強調合科，與美國、英國訂定核心課程不同；3.在績效的要求方面，台灣與英國、紐西蘭及美國同，傾向訂定全國性的能力指標及標準化測驗。

從上表可知世界課程改革的趨勢呈現兩極：趨中化或離中化。然而當國家機器大力推行課程改革，要求促進學生的知識或基本能力，要求國家測驗提升教育效率的同時，卻常常忽略「教師是課程改革的關鍵要素，教師是課程改革潮流中一股龐大的力量，這鼓勵量對課程改革很可能是助力，也可能是最大的阻力。」因此，在思維教育績效的同時，教師的角色與教師的成長是課程改革首要面對的課題。在課程發展當中，學校教師是教育的藝術家，而「課程」便是學校教師從事教育藝術工作的行動媒介，學校教師透過「課程」的行動媒介，進行有關知識、學習、教學與教育本質之學習，在 Stenhouse 的思維裡，參與批判與建構專業知識正是學校教師的重要使命(Rudduck, 1988；蔡清田，2001)。以英國為例，國定課程實施以來，長期以課程自主為傳統的教師，面對國定課程及國家測驗，即表達強烈的不安，並認為國家標準化測驗限制了課程與教學的自主（吳麗君，1999）。

從台灣的課程發展史中，可發現臺灣的課程傳統是由國家訂定課程標準，國立編譯館發展全國統一教材，雖然 1993 年公布課程開放教材審定，教師教學內容仍由教科書出版商決定，教師在該脈絡下，其角色是知識的傳遞者、消費者與主流價值的捍衛者，教師只是「被告知」教什麼、怎麼教，無課程決定的空間（就算有，也只是「選擇」某一套教材）。此次（1998）的課程改革與過去長期以來最大的不同，是將課程發展的主體落實至學校，由學校教師思維「教什麼？」「怎麼教？」，讓最瞭解學生的教師在既有的能力指標與學校團隊建構的學校願景之下，去觀察學生「現在的能力在哪裡？」，「下一個階段可能在什麼地方？」，透過課程的設計與教學的歷程，幫助學生往上攀升，這

促發課程改革的永續機制：「教師即課程評鑑者」的理論探究

即是教師專業之所在，教師得以在課程發展的點滴工程中發聲，在其教學現場也創發更多的教學故事，而知識的創造、教師與學生主體性的彰顯，以及「成爲一個人」的教育，也在此歷程中從模糊而逐漸明晰。

根據以上的論述，本研究提出教師從過去到現在甚至未來教師定位的期許，見表二：

表二：教師在課程發展中的主體性

	過 去	現 在 與 未 來
教師的角色定位	知識傳遞者 知識消費者 主流價值捍衛者	課程研究者 課程發展者 主動創造者 知識的轉化與創造者

過去，教師在課程發展的地位，只是被動的接受，教在「那兒」（與我無關，也與學生生活無關）的知識，主客體是分離的，他所扮演的是知識的傳遞者、消費者與主流價值的捍衛者。而現在及未來，教師被賦予更大的課程決定權限，他是一個課程研究者、發展者、主動創造者，更重要的，教師扮演的是知識的轉化者與創造者的角色。

三、教師與課程評鑑的再概念化：教師即課程評鑑者

（一）教師與課程評鑑的關係

如上所述，在教育系統中，教師長期以來處於「被動」的角色，而當學校面對上級的評鑑時，教師也「被壓迫」整理許多的資料，等著被評鑑，而評鑑的結果亦未回饋至教育改革系統之中，教育行政機關所做的評鑑只是「安慰」自己「已經」作評鑑，方便對教育的更上級或民意代表交代。長期下來評鑑的政治意涵被扭曲，而評鑑能彰顯的功能也被模糊，更造成位於第一線的教師對評鑑的排斥與恐懼。

臺灣此次的課程改革凸顯「Empowerment」（賦權增能）的精神，學校擁有更大的課程自主權，在學校本位的課程發展中，教師憑藉著專業及對教育現場的充分理解而成爲

最佳的實際課程發展者。而課程綱要亦明訂學校負責課程與教學的評鑑（教育部，2000）。應由誰來評鑑？評鑑的功能是考評與比較嗎？若評鑑的功能在於改進，負責評鑑的人應該以課程發展及實施者—教師為主體，教師在課程評鑑系統中，不再是一個被動的角色，而是「我認為有需要，所以我進行課程評鑑」的意圖。

至於評鑑與教師的距離有多遠？教師與課程評鑑有何關係？本研究認為教師與課程評鑑有以下的關係（陳美如，2001）：

- 1.課程評鑑是幫助教師瞭解及改進課程發展的重要機制。
- 2.其實在老師的真實教學生活中，評鑑即無時無刻不在發生。例如對教學、及學生學習過程中的觀察、評量、教學自省……等。
- 3.因此，老師和評鑑的距離並不那麼遠，評鑑應是老師的教學專業知能之一，但除了應用在學生學習的評量外，在擔負起課程發展責任的同時，有關課程與教學的評鑑則顯得相當重要。
- 4.至於誰來評鑑？除了外部的專家外，實際的課程設計與實施者(教師)最瞭解、也最適合從事學校本位課程評鑑的工作。教師，是最佳的課程評鑑者。
- 5.課程評鑑目的不在考核與評比，它僅是協助教師瞭解課程並藉以改進，使學校本位課程發展更趨完善的機制，真正且最大的受益者是老師(專業)及學生(學習)。

總之，課程評鑑是必要的，其角色應定位在協助教師掌握課程發展的方向與解決課程與教學的問題，同時也在作自我的探索與反饋；教師在學校本位課程發展中，教師是最恰當的課程評鑑者，因為教師是最迫切要解決問題的人，也只有教師最瞭解學校的脈絡，最瞭解課程發展的過程；而教師平日的教學生活中即在進行評鑑，只是未來需參考具體的思考向度及更適當的方式協助課程評鑑；課程評鑑最大的受益者不是上級也不是學校行政人員，課程評鑑最大的受益者應是教師。

(二)再現「教師即課程評鑑者」

「教師即課程評鑑者」並非是全新的概念，早在 1977 年澳洲課程發展中心 (Curriculum Development Centre, CDC) 即主持一個「教師即評鑑者」(Teachers' as

Evaluators)的研究計畫，該計畫起因於 1980 年代澳洲教育者對評鑑的興趣逐漸發展，這可從愈來愈多的會議、工作坊、中間課程與專業發展課程中找出軌跡，評鑑的範圍也從國家層級、長時期的方案、到單一的教室活動等都被引發，也被鼓勵。然而，並非所有的評鑑都關心課程的議題，甚至，評鑑很少是由教師主動提出或由學校教師執行(Davis, 1981)。該研究的基本信念是，假如學生學習經驗的改進是真實且重要的話，課程評鑑是需要關心的，而在教育第一線最瞭解學生的教師，在課程評鑑中應扮演最重要的角色，教師應被鼓勵，從事更多的反省，並以系統的取向去收集更多的資訊，以便於瞭解課程與教學的問題，並作課程決定。

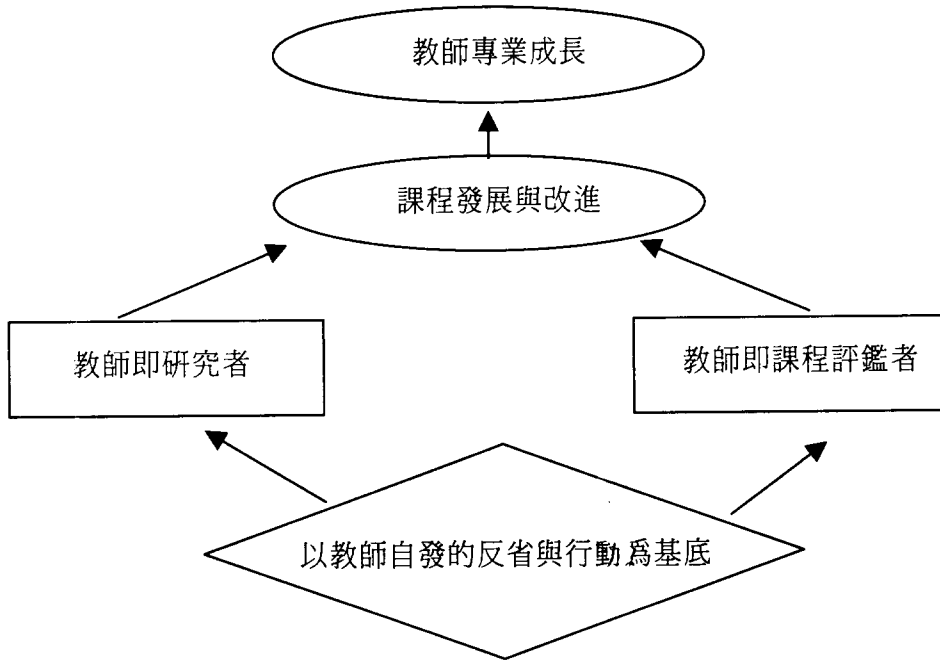
當時澳洲就有一些學校從事自發性的評鑑，最後評鑑的結果發現學校教師本身及其班級的學生才是最大的受益者，教師即評鑑者的研究計畫主要目的在幫助教師從課程評鑑中檢視並傳播訊息，同時也發展工具並為教師進行評鑑提供服務，其研究取向以情境及問題為中心，要求對評鑑的結果作反應，並作適當的處理(Davis, 1981)。評鑑者及評鑑團隊須依靠共識以適應他們手邊工作的需要，使用有效的資源思考評鑑的需求，在這過程中，有必要設計或修正過程以反應情境的因素。研究結果有幾個結論：1.教師進行課程評鑑是重要且是有必要的，評鑑並不理想的學校例行性的菜單（課程）。2.評鑑檢核表的發展、收集資料的原則，以及其他不同類型的評鑑手冊，對教師是有用的。3.教師必須給予他們權力去選擇，並能在工作中注入他們既有的特質（Jones, 1978）。

本研究認為澳洲 1977 年的「教師即評鑑者」的研究想法，與此次九年一貫課程強調學校本位課程發展的精神在部分層次上是相近的。為何主張「教師即課程評鑑者」？本研究有幾個理由：首先，如前所述，教師是課程發展者，他最瞭解課程設計與實施的脈絡，同時他也是最想要解決問題的人，而「在地者」將最能解決在地（學校課程發展）的問題。次之，教師在課程改革中長期被定位為教學技術人員或半專業人員，或是只被動等待執行技術工作的「勞動者」身份（范信賢，2000），教師在課程改革中無發言的位置，其聲音也從不被重視，面對評鑑，教師更是「待價而估」，沒有勇氣告訴他人，「我有什麼能力，我的專長在哪裡，我的教育哲學觀為何，我課程設計的想法與教學的理念是...」，當教師的主體性無法彰顯時，教師從事教學又如何能尊重學生的主體性？教師

即課程評鑑者的理念，即主張教師能透過課程評鑑的探究與反省的歷程，找出自身的定位與教學的盲點，最重要的，它是一個自我探索、反省、改進與回饋的旅程。

教師如何面對課程評鑑？本研究認為要去除三項恐懼，第一是面對評鑑的恐懼，教師平日就在從事評鑑，評鑑即是教師教學生活的一部分，面對外來的評鑑，教師與外部評鑑者應平等的對話，而不是弱勢的被觀看者。第二是面對不知如何評鑑的恐懼，評鑑（尤其是課程評鑑）對教師而言通常是一個黑箱，大家認為課程評鑑重要，但實際上應如何進行課程評鑑？課程評鑑有哪些思維向度？有哪些工具可以協助教師進行評鑑？未來更多由專家與學校共同合作的行動研究，將可逐漸釐清課程評鑑的黑箱。第三，課程評鑑並不難，它是可以學習的，課程評鑑應納入教師專業成長，課程評鑑不是專家的權利，專家與教師應共同分享課程評鑑的理念、想法與技術，而教師也從學習課程評鑑、從事課程評鑑的過程中，創發更多的能力，並找到發聲的位置，教師的聲音也被尊重，認真的對待。

綜合上述，延續 Stenhouse 提出「教師即研究者」的理念，參考澳洲 1977 年「教師即評鑑者」的研究精神，本研究認為教師、課程發展與課程評鑑的關係，應回歸至教師自身，當社會大眾一味的關心教育改革的成效時，卻忽略教師在改革中扮演的角色，它是一股極重要且穩定的力量。因此以教師專業成長為核心的課程發展與課程評鑑的機制亟需建立，參見下圖：



圖一：以教師專業成長為核心的課程發展與課程評鑑機制（陳美如，2001）

以教師專業成長為核心的課程發展與課程評鑑機制，強調以教師自發的反省與行動為基礎，透過「教師即研究者從事課程發展」，以及「教師即課程評鑑者從事課程改進」的兩條主軸，導向教師專業成長的理想。因為長遠的教育改革，需要教師長期、自發投入，也唯有當教師從被壓迫者轉化為積極主動的發言者時，教育改革才能更貼近真實的教育脈動，這一切需以教師的專業成長為依歸。而教師即課程評鑑者有無立論基礎？在落實該理念時，有何理論作為後盾？將於下節論述之。

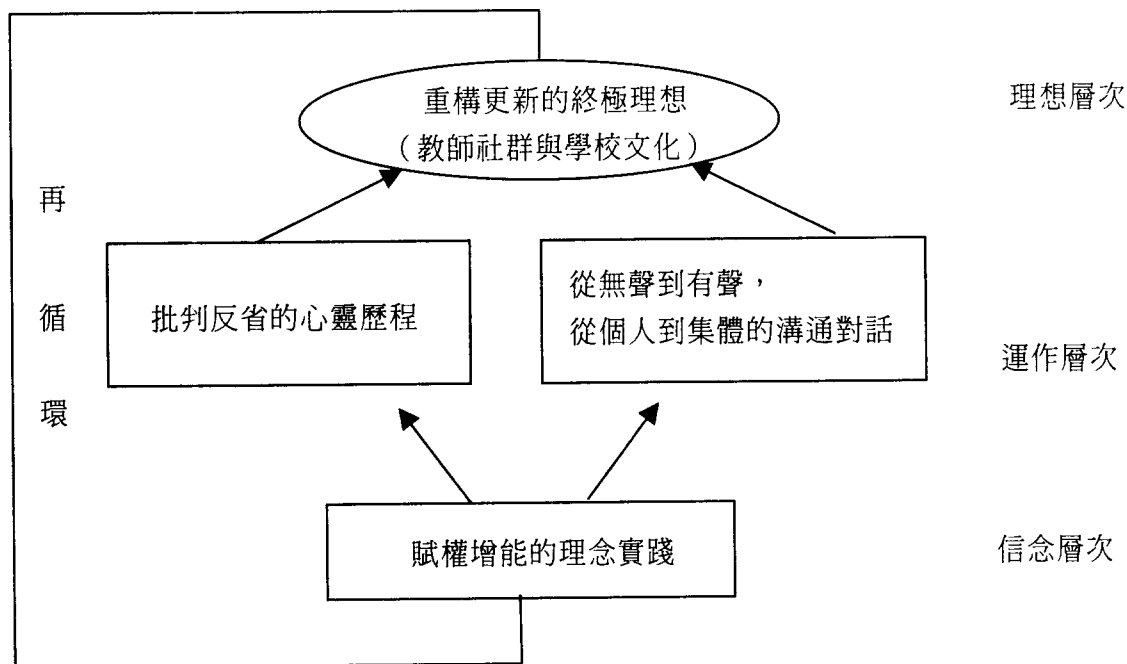
參、教師即課程評鑑者之理論脈絡

在 20 世紀期間，學者的思維集中於理論與實際的強烈不均衡之間。大多數的研究者致力於理論（知識）的形成，並用以解釋、預測行為的教學。近來許多不同領域及不同專業的教育學者專注於理論與實際間鴻溝的聯結問題上。在過去數十年間，理論與實

踐的問題在各領域中被不斷探討(諸如:教育的 Schoen、Fenstermacher、人類學的 Geertz、認識論的 Rorty、Toulmin、Lyotard、倫理學的 Nussbaum),以不同層面不同方式開展出各種「另類的知識模式」(alternative models of knowledge),而逐漸形成「實踐的知識革命」(Jos & Fred, 1996; 陳美如, 1998)。面對紛雜、變動的教育場,教育研究亟需科技整合,以突破化約主義的靜態知識觀,並從動態的觀點追求教育知識的整合,追求教育實踐的改善(楊深坑, 1987)。

教師即課程評鑑者本身即是結合理論應用於教育實踐,並於教育實踐中創發理論的永續歷程。教師即課程評鑑者應用於學校課程發展中是實務導向的,目的在解決學校課程發展的問題,它關切課程發展歷程裡真實的情況,貼近課程的現場,也關心課程發展利害關係人的感受及聲音。另一方面,在實踐的過程當中除解決實際問題外,關於教育現場的原有假設,也在實踐當中不斷被檢驗,經過辯證的過程,逐漸形成理論(例如關於知識的生成、學習的歷程、教師專業理論、課程改革等等相關的理論)。因此,教師即課程評鑑者彰顯的是一種實踐性理論,在問題解決與理論形成的兩軸之間是彼此交錯、相互生成的。

另外,教師即課程評鑑者在解決問題與理論形成的循環歷程中,其本身的理論基礎何在?理論是教育實踐的最大後盾,一項新的作法若無理論的支持,很可能是空的,也可能失去方向。教師即課程評鑑者理論的建立將能為未來落實該理念時,提供更厚實的基礎。對於教師即課程評鑑者的理論,本研究提出的理論架構如下:



圖二：「教師即課程評鑑者」的理論關係架構

從上圖的架構中就教師即課程評鑑者本身的特質、運作的歷程及終極的理想，分別就信念層次提出「賦權增能的念實踐」，該理論基礎彰顯教師在課程發展與課程評鑑體系中之主體性；另外，從後現代的觀點思維課程，課程應起於對話和反思，它應具備豐富、雙向、相關和嚴謹的特性：豐富指課程要有深度，提供不同的可能性和詮釋，有適當的混亂、失衡和放鬆，允許對話、解釋、假設和類化；雙向是指反省的歷程，對意義創造者和文本加以思索、討論和研究，以發展組織、連結和詮釋的能力；相關是指課程結構的關連及其與不同的文化脈絡的關聯；嚴謹則指揭露潛在的假定，及假定中磋商的語言，使對話有意義且具轉化的能力(Doll, 1993；王紅宇譯，1999)，因此在運作層次上提出「批判反省的心靈歷程」與「從無聲到有聲，從個人到集體的溝通對話」，作為教師從事課程評鑑運作的基本精神與程序；理想層次提出教師社群與學校文化的「重構更新之終極理想」等三個層次的理論基礎，以下分別說明各理論基礎的本質及與教師即課程評鑑者之間的內在關係。

一、賦權增能的理念實踐

(一)賦權增能的意涵

本研究認為此次課程改革最重要的精神即是 empowerment(賦權增能),「賦權增能」並不單是「我給你權力」,它有一個很重要的假設,即是「我相信你有能力」,藉由制度的設計與更多彈性空間的提供,讓教育現場人員在實踐的過程中創發更多能力。對教師來說 empowerment 是「自我充電之旅」;視充電為一種開發生命力的奇妙之旅,也是開發潛能活動的學習之旅;就團體互動而言,empowerment 是一種「灌能」之旅,它與 enable 同義,即透過灌能的歷程,授能給能力低者;就組織權力的消長而言,empowerment 是個人「增權」的歷程,同時也是組織領導者或有權力者,將法定權與專家權傳授給下屬的「授權之道」(鄭凱譯,1991;陳育美譯,1996;沈珊珊,1995;蕭麗華譯,1993;郭昭佑,2000)。就權力的分配設計與內涵而言,empowerment 是一種動態歷程、手段、方法或行動方案,透過分權、授權、授予權能等方法,提昇專業權力與地位,使教師能發揮專業自主權,解決教育問題,實現教育理想,使組織成為權威與聲望兼具的完全權力工作團隊,提高組織的競爭力(沈珊珊,1995;鍾任琴,1997;林志成,1998;郭昭佑,2000)。Guba 及 Lincoln(1989)認同權力是議程的一部分,「唯有賦權增能能使人們有自我效能的感覺,並使他們在不斷創造的軌道上。」Zimmerman (1996)在賦權增能理論的研究提出「賦權增能過程與結果中間的距離應是批判的。賦權增能的過程是獲得控制、掌握所需資源及批判理解一個人的社會環境基礎,假如賦權增能在幫助人們發展成為獨立的問題解決者及作決定者,其過程應是授權的。」

總之,賦權增能除認定每一個人的身上都蘊涵著能力外,賦權增能的過程也不只是提供權力,增加能力,最重要的是要把每個人身上既有的能力引發出來,因此賦權增能不是一個從「無到有的歷程,而是從有到有的歷程」。而賦權增能就在幫助人們在授權的條件下,獲得掌握資源、運用資源、批判問題的能力,成為獨立的問題解決者及作決定者。

(二)賦權增能理念與「教師即課程評鑑者」的交互關係

為何「教師即課程評鑑者」展現賦權增能的理論？其間有何關係？Transitions(1992)強調長久以來在人們每日生活的基礎中，其間的問題最好能在當地的層級被解決。而最能解決學校課程發展問題的是學校自身，教師即是最主要的代表者。賦權增能應用於課程評鑑時認為透過評鑑將使教師本身、學校或教師社群獲得優勢(mastery)並促進能力，賦權增能在教師的專業裡是基本的策略(Rappaport, 1987; Perry & Backus, 1995)。亦即，教師在課程發展系統及課程評鑑系統之中，教師必須被授權成為改變的決定者，透過機構和組織解決他們自身的問題。

在賦權增能的架構底下，教師即課程評鑑者尊重教師的自主決定權，而課程評鑑資料應該用於增進學生、教師、和學校追求價值目標的能力；它提供教師有用的資訊，幫助教師們調整眼光，面對那些能夠從他們自身、組織和機構內部激發和造成改變的「適當挑戰」(Mithaug, 1996)。在不斷改變的過程當中，教師即課程評鑑者展現賦權增能是面對挑戰的最大期望之重要機制，它授權課程發展者與實施者—教師去調整他們個人、社會和組織的問題解決策略，以達成目標；而在引導所有人解決問題，並創發才能和醞釀更多精力的過程中，它同時也創造了一種團體意識，獲致共同目標、得到最大受益所必須的團體意識。

賦權增能理論應用於教師即課程評鑑者，除相信教師本身有能力進行反省、評鑑外，更重要的是要將教師的能力「引發」出來，如何引發？教師在成為課程評鑑者的過程中亦需要支持，這些支持包括專家的協助、同儕的輔導、課程評鑑經驗的交流、改進策略的討論等等，因此評鑑的專業知能要納入教師的專業成長之中，「課程評鑑」對教師而言是一段漫長的旅程，需要其他教師的並肩合作，亦需要評鑑專業的支持，以工作坊長期經營的方式帶領教師進行課程發展與課程評鑑是可行的策略，在此架構下，它應是一個動力十足的學習團體，更是一個自我創生的學習組織(陳美如, 郭昭佑, 2001)。

總之，賦權增能理論提供教師即課程評鑑者基本的信念，即是在認定每個人有能力的前提下，主張透過民主、公開的參與過程，來檢視評鑑者自身關心的議題或進行的方案，藉以擬定計畫、修正計畫，改進問題，促進自我決定與解放，並從中養成能力。教師即課程評鑑者，正在課程改革的學術領域中創造出一個新的適當位置，這個方法的政

治味是濃厚的，因為它有一個重要的工作——賦權增能 (Fetterman, 1996)。然而，就本身而論，它並不是意識型態上的自由或保守，也不是實證哲學或現象學派，更不知政治或地理的疆界，教師即課程評鑑者的評鑑思維比起過往的評鑑更關懷課程的利害關係人，包括教師自身、學生、家長、學校文化、社區資源等等。教師即課程評鑑者的定義應在課程發展系統中逐漸明晰、面對未來的課程改革趨勢也會越來越有用、越來越廣為接受，教師即課程評鑑者終會被吸收，並融入評鑑的主流當中。

二、批判反省的心靈歷程

批判反省 (Critical reflection) 是教師即課程評鑑者實際運作的基本條件。傳統的評鑑注重工具理性，評鑑關懷的重點侷限在「做得好不好？」的問題上，而非「為何要做？」、「我為何要如此做？」、「未來該往何處去？」等問題，著重課程與教學問題的表象，忽略本質的探討。如前所述，教師與評鑑的距離並不那麼遠，教師每天即在從事評鑑，課程評鑑的最大的功能在於幫助教師更有系統、更客觀的去作課程發展與實施的反省，在面對繁瑣的班級教學事務的過程中，將過去視為理所當然的想法、信念與作法，以批判的角度與多元視野的反省理解去思維日常的課程發展與教學。而批判理論與 Gadamer 的詮釋學對於實踐理性的追尋，可作為教師即課程評鑑者在批判反省的心靈歷程之立論基礎。

在批判理論的架構裡，主張透過教師進行課程評鑑的批判歷程，將減少教育事實與教育價值的分離，不再執著於計算和測量，不再具控制與支配的慾望，進而更重視課程發展過程中的溝通、理念應用與課程實施的過程、情境脈絡及其間的互動情形，彰顯教師的實踐理性，協助教師個人與群體文化的成長 (Gibson, 1986)。同時，在批判的理論向度裡，是基於解放的興趣，對「真理、自由與正義」具共同的興趣。教師進行課程評鑑也同時是一個解放的歷程，解放的目的是理性、是完全的理性知識、是表現理性的行動，主張透過自我反省與批判，揭露課程發展過程中有意或無意的扭曲，挑戰「權力」，使該不平等的現象消除。其旨趣在使教師從「理所當然」(take as giving)的假設、習慣、傳統、習俗、支配、壓制及自我欺瞞中解放出來。教師透過主體批判所產生的知識將優於

其他形式的知識，因為透過該方式能協助擁有此知識者免於束縛，知識與解放的興趣相符合，理論與實踐、方法與目的、思想與行動、理性與情感均能彼此一致(楊深坑，1987)。

而 Gadamer 的詮釋學主張理性是詮釋學的基本原則，而實踐理性是指導人類行為的東西，而理性則必須建基在「自我反思與自我理解」的基礎之上(嚴平，1997)。反省批判的過程中也是必要的，反省是一種社會歷程，透過反省，受過非理性傷害或破壞的知識將可獲得修復，並得到理性的補救。為何強調解放、激進改革的批判理論會與強調要緩慢漸進改革的詮釋學並存，作為教師即課程評鑑者的批判反省的心靈歷程之理論基礎？除上述所提對於實踐理性的共同追求外，批判理論提及「要批判性的對待理性」，而此理性 Gadamer 認為與人的自我理解與自我反省密切相關。Gadamer 認為：「理性也經常被理解為對自身和自身的條件進行自我解釋。……因為理性要求正確運用我們的知識和能力。」(Gadamer，1983)。在 Gadamer 的思維裡，自我反省、自我理解與自我解釋是同義的，自我理解與自我解釋是 Gadamer 早中期所用的語言，晚期則傾向用自我反思，因為自我反思構成了實踐理性的真正基礎(嚴平，1997)。而教師即課程評鑑者即是在自我反思的基本信念之下，形成課程的實踐性理論，自我反思對教師而言是永不休止的，教師在課程與教學的境域裡，在實踐的過程中，自我反思即相隨之。

綜而言之，教師即課程評鑑者運作的基本精神是「批判反省」，透過該歷程，剖析課程的意識形態，並與教師群、學生及其他評鑑者進行理性的溝通，探究課程目的的合理性、課程設計本身的適合性、課程形成過程權力運作的適當性，並揭露與檢視存在於教師的觀念、學校文化以及教學行動間的各種知識，而教師也透過自我評鑑的反省歷程，進行自我的理解與解釋，其目的是為建立較合理性的教育理念、更正義的學校組織及課程實踐的行動。而批判反省的精神只能在教師生活世界中藉由與其他教師及學校文化作為共同體，從無聲到有聲的相互溝通、對話中才能達到，以為學校課程發展走向更好、更美的未來服務。

三、從無聲到有聲，從個人到集體的溝通對話

(一)從「無聲到有聲」在教師即課程評鑑者所彰顯的意涵

批判反省是教師即課程評鑑者運作的基本精神，而「從無聲到有聲，從個人到集體的溝通對話」(Voice and communication)是教師即課程評鑑者實際運作具體程序的彰顯。教師即課程評鑑者在運作層次方面，基本上是一個從無聲到有聲的歷程。聲音是讓他人理解自己並參與溝通的媒介，聲音存在於個體，且能使個體參與社群，聲音始於一個人想與他人做有意義的溝通，而發現文字、自言自語、及從他人之處所聽到的感覺等都是溝通的一部份（陳美如，2000）。此外，聲音也顯示關係，個人和他人的意義關係，存在於敘述或探究歷程的開始，所有參與者在彼此的關係中擁有聲音是極重要的(Connelly & Clandinan, 1991)。Gilligan (1992) 認為聲音是一種語言，所以應包含心靈與文化，她提倡一種「關係」的心理學研究法，這種研究法的關鍵就是聲音，聲音是研究者與受試者之間「聯繫的通道」，因為聲音所賦予的實體，是連結而非分離。Giroux 則指出有時聲音意味著傾聽與注意，相互對話過程的主要原則，是人們能在特殊的社會情境中去發音、去扮演，而聲音的內涵指涉著人們參與論辯的想法，人們能藉之瞭解自己、傾聽自己，並在世界中找到自己的位置，而決定參與的行動(Giroux, 1988)。另外，聲音也提供一個批判的指標，用以分析人何以在特定情境中不被允許說話，或只被允許說哪些話，失去聲音就表示失去權力，透過這層的批判更能瞭解知識、課程、權力、文化和意識型態的關聯（歐用生，1998）。

教師在過去的課程發展與課程評鑑系統中是「無聲」的，而教師從事課程評鑑的批判反省，將瞭解自己的定位、盲點，也同時瞭解課程設計與實施的特質與缺陷，掌握教學生活的各種現象與現象背後的本質，經由內外體系的理解反省與批判，教師要將批判反省之所得，發聲於學校的課程評鑑運作之中，讓他人瞭解並研擬解決之道，因此教師即課程評鑑者的落實促發了教師在課程發展與課程評鑑系統中從「無聲到有聲」的運作。聲音在教師從事課程評鑑的系統中，不僅是傳遞的媒介，更呈顯著某種關係，是教師參與論辯，找尋定位，決定行動的依歸，亦是一種批判的指標，代表著權力，沒有聲音亦即喪失權力，教師擁有聲音亦即擁有自由，面對課程改革不會無力，促發了對課程發展更大的想像與創造，更加強了教師與學生、其他教師、學校與更大的生活世界的聯結。

(二)從個人到集體的溝通對話如何應用於教師即課程評鑑者之中

1. 溝通對話的意義

上文提及教師的發聲，發聲若只是自我的反省與吶喊，也僅止於自身的反省與行動，主體的理性與行動的生成，須從個人跨越到多人，甚至集體，從自我的系統與其他系統彼此滲透、交流，經由系統與系統間的對話互動，進行系統的再生，因此從個人的獨語到集體的溝通對話是教師進行課程評鑑的必要程序。溝通意指一般意見的交換，而對話是兩個人或兩群體的相互接近，彼此有伙伴感，鮮明的意識到他人如自己，對話的雙方不是以智力或權力進行問答，而是以心進行問答，雙方皆以整個生命投入其中（來安民，1993）。溝通對話是改變、轉化和組成多元視野的要素，溝通對話須基於我們自己的批判哲學。在社會的語言及教育改革中，包括了心靈及人們所相信的事實，公認政治抗爭不僅是事實，也包括吾人和他人如何想像或再想像這個世界。透過溝通對話與批判，將減少主流價值的限制，提升認識人類面對各種差異的境界。藉此，我們更可洞視人類各種的可能性，開展有意義的生活（陳美如，2000）。

教師作為課程評鑑者，溝通對話的歷程是不可或缺的，在批判反省的精神之下，由教師自身的自我理解與反省批判，到教師與教師間之集體溝通對話，將能協助教師改進現況、轉化危機，並形成多元的視野，減少教師既有文化及過去課程控制的限制，洞視學校進行課程發展的各種可能性，進入教師自身、教師社群及學生的生活世界，開展對學生有意義的課程，進行更具想像、更有創意的教學，也同時提升教師的專業。

2. 如何進行溝通對話？

如何進行溝通對話？Habermas 指出，即使在最簡單的溝通對話行動中，任何人都想要被瞭解，並尋求和聽者達成共識，但當意見或有效性的主張被質疑時，就需透過論辯的程序（引自 Blake, 1992）。因此，在教師即課程評鑑的方法論中，溝通對話，甚至論辯，是必要的程序，因為教師所處的溝通社會，即使是合法化的規範要求，溝通常受各種宰制形式的影響而扭曲，因此須對溝通本身再做溝通，亦即 Habermas 所稱之論辯（楊深坑，1993），論辯是使教師從事課程評鑑過程中抗拒不合理的形式與制度的機制，它

對僵化的制度、規範、文化意識與規則進行批判性的反省，並尋找一種新的合法性基礎，以達到解放。溝通對話的進行通常要考慮兩個條件：

(1) 語言

就溝通而言，Mollenhaner 認為溝通的問題在於語言，語言決定於社會的過程，因此在考慮或使用語言時，應注意其與宰制和意識型態的關係（楊深坑，1993）。政治權力的語言是精確有效的，因為它有力量對於道德的宣稱賦予大眾的支持，政治權力的語言描繪出一個有力的，不同凡響的未來圖像，但也如同 Stuart Hall, Cornel West 及其他學者所言：它雖可致力於描繪未來圖像，但卻易忽略此時此刻，也無法建設及從事解放、激進的民主社會的改造(Shapiro, 1995)。

在教師即課程評鑑者的運作中，則鼓勵一種「批判性的語言」，用來理解與轉換身處不同階層人們的關係。而語言在不同群體對這個世界不同的意義、實踐與解讀的掙扎中，具有代表性的特色（Giroux, 1997）。

教師即課程評鑑者援引 Giroux 批判教育學的概念，強調一種不會減損權力，並能導向正義、奮鬥以及公平的語言，強調知識必須持續地從自我的限制中再加以檢驗，而教師也要有能力自由地、創造地引用他的過去（包括文化、歷史與經驗）以作為對話的起點，經由多元性的敘述，不時的從各種角度來批判這些敘述，開展一種開放性的觀念交流（Giroux, 1992）。而教師作為課程評鑑者，則須要一種新的語言來討論知識與權威，賦予教師及學生一種可能性的角色，交由教師與學生共同決定何種知識應該被教？以及在何種環境底下如何被教？（Giroux, 1997）

從上面的分析可知，假如我們要擁有一個關於教師即課程評鑑者的有意義論辯，就必須先擁有一個語言，當這些用語尋求再認知時，就可與教師具體的生活、及教師善感的特質對話。該語言的來源有二：一是教師對既有用語的再反省，加以意義化、脈絡化，賦予新意，例如過去教師認為的「課程」是專家或出版商編擬好的教科書，「課程等同於教材」，而當教師有權參與課程決定後，課程的定義再也不僅是教材自身，課程是經過計畫的，是學生在學校班級或社區的場景中，藉由學習的材料，經由師生互動與同儕互動所習得經驗的總合，因此「課程」不是一個先決既定的，存在「那兒」的客體，而

是一個師生主體參贊的過程。二是經由專業訓練的過程，教師即評鑑者在評鑑過程中需要評鑑的知能，評鑑的知能可透過課程評鑑的專業訓練來進行，習得評鑑的語言，教師在此基礎上學校進行內部評鑑時，溝通方能順暢無阻，而教師在面對外來評鑑時才能平等對話。

(2)情境

教師的地位要能平等、理性的進行溝通對話，除語言的必要條件外，亦須有合理的溝通情境，這正是 Habermas 於溝通行動理論中所提的概念。當說話者和聽話者是完全沒有任何限制的情況，或許可說是一種理想的對話情境 (Blake, 1992)。什麼是辨認理想的溝通對話情境的準則？Habermas 提出一組論辯的規則，作為不受限制的談話的規範前提 (引自 Blake, 1992)：

A.每一個人能夠說話，且行動的主體都可以參與論辯。

(a)每一個人都可以對任何的提議提出質疑。

(b)每一個人都可以在論辯中提出任何提議。

(c)每一個人都可以表達其態度、意願和需求。

B.任何說話者不應受到來自於論辯之中或之外的逼迫，以致被阻止行使前述兩項規則所保障的權利。

如果上述的條件未能獲得滿足，任何達成的共識或理性，必定被質疑。但上述的理想情境，想在真實的生活世界中達成是很困難的，然卻可作為衡量社會形成的共識過程的批判標準。從上述理想的溝通情境反思教師即課程評鑑者，在第一個原則中可推知，所有的教師應參與課程評鑑，至少亦應對自己的課程作評鑑；而第二個規則意指在課程評鑑中，所有的教師甚至學生，都有權利表達其思想與需求，並且要平等的接受公開的批判。

一個合理的溝通對話情境，除上述的條件外，一個自由表達的空間，也就是公共領域亦是必要的，那是一個眾人可以共同發言與行動的場所，每個人都能自由地將個別的觀點加以聯結，且每一個觀點都具有平等的價值。在這個對話空間中，可以重新編排關係網路，在這裡，日常的關係被納入其中，並透過對話不斷的更新 (Greene, 1984)。公

共領域的概念，代表了經過「批判性與理性的討論過程」而產生的公共意見，在其中，「公眾」代表課程的不同利害關係人，認為課程評鑑的討論過程應包含不同的組合，包括教師、學生、家長、學校行政人員及學者專家；而「意見」不能等同於某單一對象的想法，而是經過理性反省後，經不同視野的交融，經論辯後而得（陳美如，2000）。此集體性的溝通，包含著對話與互動，也希望透過該程序，能使教師被接受為一項專業，更積極的，要透過溝通對話及論辯形成理性的共識，促成教師的教學行動，並在現行教學生活中，達成理性共識的論辯目標。

總之，如何進行溝通對話？須有共通的語言及合理的溝通情境作為前提，透過不同利害關係人的溝通對話才能吸取彼此的知識、經驗與思想，擴展學校課程發展的基礎。溝通對話與批判反省對「教師即課程評鑑者」，應是一種啓蒙、一種批判，檢討教師自身及社會現象是否不自覺的反應某一階層的利益，批判相關的措施是否有意灌輸某些偏狹的文化意識或觀點，唯有透過如此的分辨，課程才能超越意識型態宰制工具的桎梏，喚醒人類的意識，促發師生的集體反省，透過不斷的辯證、溝通與對話，才能建立共識，促發社會集體的行動，實踐社會的理想。

四、重構更新的終極理想

教師即課程評鑑者，在以賦權增能為基本信念，鼓勵並提供支持讓教師進行課程評鑑下，經由個人的批判反省到從無聲到有聲、從個人到集體的溝通對話歷程，其終極的理想在達到教師及學校文化的重構與更新。

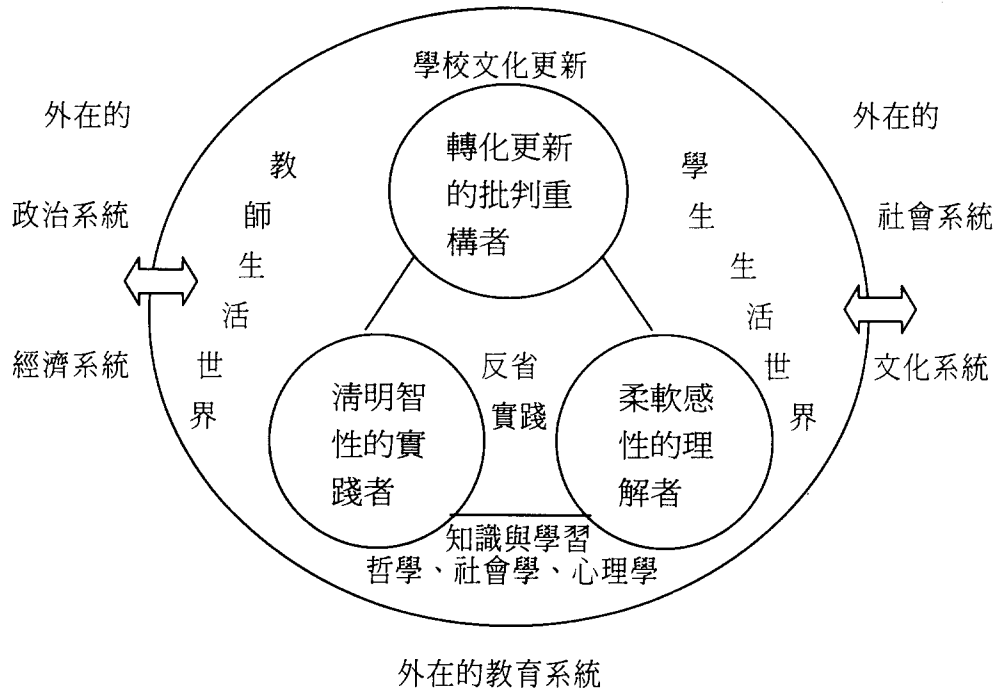
在重構更新(reconstruction and renew)的架構底下，如同 Brameld(1956)所言，「社會重構是一烏托邦哲學」(social constructionism as a utopian philosophy)，任何想像的建構在超越「此時此刻」，以達到社會更加理想狀態。教師即課程評鑑者是一種對教育實踐的想像性建構，一方面它在超越教師對此時此刻的限制，以教師為主體對課程與教學進行反省，跨越課程的限制與意識型態的宰制，另一方面它也是當下的，關懷切身的問題，對問題進行理解、反省與改進。

當然，要教師馬上成為批判反省者並進行集體的溝通對話，達到更新並不是一蹴可

躋的，特別是深層的價值認同與信念，及受到增強的一般認為「理所當然」及「機構化的過程與關係」的影響。教師通常做他們認為他們會做的，並以他們成長過程中所接受及內化的作為工作的整體，且視為理所當然的去實行。教師作為課程評鑑者，將引導教師將習得的知能運用在教學之中，並透過自我的評鑑幫助自己去檢證些強迫、命令式及視為理所當然的信念運用於課程設計合理性，並檢證自身對學生教學是否產生壓迫。因此教師即評鑑者雖然可能製造危機，但卻促發個體及教師社群共同面對危機，處理危機，並化危機為轉機。

而且，當教師作為課程評鑑者時，處於系統之內自發的反省批判，勢必會有許多的不穩定性（包括更多的聲音，更多的調整嘗試，更多的協調、溝通與聯繫），這對長期穩定的學校課程系統（或學校文化）而言，通常是很大的威脅。然而，學校課程發展本身就是一個複雜的歷程，充滿許多的變因，學校本位的課程發展如同「模糊理論」的精神，一個模糊邏輯的方法會探索環境，持續地紀錄資料，並在任何時候做出相對的反應，承認「現實」是不斷再改變的事實（Fetterman, 1996）。而教師作為課程評鑑者對教師本身而言，是一個開放系統，對學校而言亦是，開放系統指的是各種層次的「自我組織的」（Self-organizing）、「自我創化的」（Autopoietic）、「自我更新的」（Self-regenerating）有機體（Kratky, 1990；馮朝霖，2000），混亂與秩序，雖然是敵對的，但在開放系統中二者卻以某種方式彼此合作而組織宇宙。教師即課程評鑑者的設計即是要應用在一個變化無盡的現實世界中，因為課程與教學的過程充滿太多變因，評鑑過程需要高度容忍混亂和模糊的忍受力，在模糊中找到一些定律，在既定的規約中尋求更多的彈性。

而教師即課程評鑑者，即是教師與學校等內在系統的自我創生，與外在的政治、經濟、社會、文化與教育系統間不斷彼此滲透、溝通對話中，在「穩定—彈性」之間不斷攀升，不斷重構更新的歷程。其運作參考模式如下圖：



圖三：形塑「教師即課程評鑑者」的開放系統內外關係之運作參考模式

從形塑「教師即課程評鑑者」的開放系統內外關係之運作參考模式裡，本研究更揭示教師作為課程評鑑者的三種樣貌，亦即：

1. 柔軟感性的理解者
2. 清明智性的實踐者
3. 轉化更新的批判重構者

教師經由課程評鑑，應以柔軟感性的心情去關照學生、學生背後的文化特質、師生的關係、課程的設計與教學的安排以及學校的整體環境，瞭解學生的特質及現在的位置何在，也掌握教師自身的特長與盲點。同時在經由整體的理解後，教師是一個清明智性的實踐者，瞭解課程的設計與教學行動本身背後的理由及立論基礎，教師不是一個忙於處理班級瑣事的「半技術員」，亦不是學生的「保母」，對學生而言，教師是一個能陪伴他們瞭解世界、探究問題、開創知識的伙伴。最終，在理解與實踐中，教師將導向一個

轉化更新的批判重構者，致力於知識的轉化與更新，批判現實，同時也關懷學校文化的更新，共同為更美好的社會努力。

教師即課程評鑑者在此三個樣貌之中是以反省實踐為核心，在哲學、社會學及心理學的基礎之上，關懷知識的創造與學習，透過教師與學生集體生活世界的內在互動及與外在的政治、經濟、社會、文化與教育等外在系統的相互溝通對話的歷程，促發教師自身及學校文化更多的彈性與複雜度，讓教師與學校有更多的能力因應各種變化與挑戰，而教師文化與學校文化的重構更新也不斷的循環再生。

肆、未來落實「教師即課程評鑑者」之可行途徑

教師即課程評鑑者並不是一項未來的推薦做法，它是有關現行狀況的宣言，是教師專業與課程自主理念的具體化，以學校為本位的課程發展需要該課程評鑑精神的融入，因為它能夠回應課程發展與實施現場的基本需求，協助改進課程發展實務，更而提昇教師的專業，達到教師與學校文化的更新。假如教師體認自身從事課程評鑑的重要性，用以促進自我決定與自我尊重，就必須以更親近的態度去思考教師從事課程評鑑實施的方法論與實踐的論題，並在實地的評鑑過程中將課程評鑑的策略、步驟與工具具體化、意義化與脈絡化。如何落實教師即課程評鑑者的理念，茲將可行的途徑分述如下：

一、教師溝通討論文化的形塑與深化

在教師即課程評鑑者裡，須要教師自身批判反省的歷程，而溝通對話更是存續於課程發展與課程評鑑之中，因此教師進行課程評鑑必須建立在教師的溝通與討論文化之上。如何促發教師的溝通討論文化？這也是學校進行課程發展的最大癥結，涉及教師對「教師」這個身份的認同，「教師」是否是一個主體，教師的生活世界是孤伶伶的存在，還是彼此肩並肩的伙伴關係？在此，唯有教師本身的自覺與需求方是開啓教師群體溝通對話之鑰。

然而，學校面對教師身份認同的複雜性時，並不是被動的等待教師的意願，應刻意

的經營教師對話的空間與機會，例如在排課方面營造同學年或同領域的教師有共同的討論時間（一星期約一至兩個下午），討論的內容可以從讀書會開始，可能是閱讀繪本、文學作品、到教育小品等；或可安排其他學校教師分享課程與教學或課程評鑑的經驗，在彼此共同的經驗下，由教師去影響教師，對教師會有較大的啓發；慢慢的將討論的主題回歸至學年的課程發展，教師們共同去完成一件事，逐漸產生彼此間的伙伴關係，經歷較長的一段時間後，教師的討論文化將會出現，對教師從事課程評鑑是很好的助力。

二、建立教師專業發展為核心的學習型組織

課程評鑑的醞釀與先前的準備是最重要的：教師作為課程評鑑者只能在組織成員認同此想法並提供充足的資源時才能進行，另外如果沒有管理者熱誠地參與認同，教師即課程評鑑者的精神在學校課程發展系統中是很難成功的。所以，學校對教師專業成長應逐步納入課程評鑑的知能，去除對評鑑的刻板印象，可邀請已實施過課程評鑑的學校到校與學校教師分享，進行溝通討論，建立對評鑑正確的認知。教師在進行課程評鑑時，亦可邀請評鑑專家常駐學校，培養教師的評鑑專業知識與評鑑的策略、方法。教師作為課程評鑑者並不只是要求符合科學、客觀的評鑑，更重要的是整體的評鑑過程對教師而言，可能是一個解放、促進他們自我決定以及自我價值感的經驗，教師透過評鑑的專業訓練，實地進行評鑑，討論評鑑結果，研擬改進之道的整個過程是一個學習型的組織，其目的在促發教師的專業成長。

三、教師教學檔案的點滴工程：教師敘述、教學故事

教師作為課程評鑑者並非建基於科學的工具理性，而是以情境脈絡與問題解決為基調，重視教師主體性的彰顯，並鼓勵教師針對課程與教學的理念與實踐發聲。教學檔案是紀錄教師教學生活與反思的具體呈現，教師平日的教學反省、教學故事及教師共同進行的評鑑是教師教學檔案中的一部份，教學檔案的內容不僅是課程的設計、教學活動的流程與學習單，應有更多教師主體性的思維「我為何會作至這樣的教學規畫？」、「課程實施期間面臨的困難？」、「我如何因應？」、「師生互動過程的點滴？」、「學生的回饋」，

「自己的反省」及「其他同儕的回饋」等等，都是建構教師教學檔案的來源，在這些檔案中，將可清楚的看見教師的思維、懷疑、行動與肯定。

另一方面，教師應嘗試敘述自己的教學故事，並將故事分享給其他同儕，因此教師彼此對話的舞臺是需要建立的，唯有當教師願意發聲，願意述說自己的教學故事時，才能在教師文化中集結成一股強大的改革力量，讓教師經驗原來「我們是彼此緊密的存在」，也透過教師彼此的分享，讓教師有更豐富的理由，有更大的勇氣往前邁進。

四、課程評鑑融入教師的教學生活：隨手拈來即可從事評鑑

如前所述課程評鑑不在課程發展之後，它與課程發展是並行不悖的，在課程發展各個階段都應進行評鑑。課程評鑑對教師而言是一個批判反省的歷程，它隨時存在於課程發展與實施之中，教師是課程發展者，同時也是最瞭解課程與學校情境的人，因此教師最有資格對課程進行評鑑。

然而，當教師本身是一個課程發展者、課程實施者，同時又要作為課程評鑑者時，系統繁雜的課程評鑑程序是很難讓老師在真實的教學生活中進行的。所以當教師作為課程評鑑者時，評鑑的過程應加以簡化，不需要大量的問卷、資料的處理分析，應提供給教師課程評鑑的思考向度（課程評鑑指標），以及評鑑工具（例如檢核表、觀察表、訪談大綱、反省札記），這些工具存在教師的教室裡，教師隨手拈來即可針對課程設計與實施進行反省檢核，瞭解自身的問題。如何解決，可透過學年的討論會議，提出自我評鑑的結果，找出共同及個別的問題，針對問題研擬解決策略。

五、評鑑指標與評鑑工具的具體化、意義化與脈絡化

在澳洲，教師即評鑑者的研究即指出，評鑑工具對教師是有用的，能協助教師進行課程評鑑。但因課程本身的複雜度及太多的變因，課程評鑑指標與評鑑工具是目前進行課程評鑑最缺乏的資源，該部份在未來更多專家與學校進行課程評鑑的合作行動研究將會逐漸明朗（陳美如與郭昭佑，2001b）。

然而，其他學校或教師面對課程評鑑指標及評鑑工具並非照單全收，因為每個學校

的脈絡不同，評鑑的思考向度也有差異，因此教師進行課程評鑑時應配合學校的特質，將既有的課程評鑑指標修正，發展適合學校課程發展的評鑑指標，而評鑑工具也同時要作調整，將評鑑工具再意義化與脈絡化，變成學校教師適合使用的工具。並且在課程評鑑的實踐過程中，進一步將課程評鑑指標與評鑑工具更新，透過不斷實踐更新的歷程，課程評鑑將變成學校常駐的機制。

六、減輕教師的負擔，專心從事課程設計、實施、評鑑與改進

教師的教學生活是繁忙、瑣碎的，但仔細檢視教師忙碌的內容，許多與教學無直接相關，例如班級的突發狀況、班級常規、全校性的活動、外來的參訪及額外的行政工作等，另外教師也花費許多時間在批改作業上，這些作業的內容有學生的回家功課（例如生字簿）、各學科的習作、練習單、作文、考前的測驗卷等等，這些額外的工作與作業批改的時間佔據了教師實際教學與空堂的時間，致使教師無法靜下來思考課程與教學的實質問題。

未來建議學校行政配合學校課程發展，雖各學習領域仍有課本與習作，但在以學校課程為核心的狀況下，只要是經由學年教師設計、學校課程委員會審查過的課程，並不一定要完成每課或每單元的習作。學校行政對過去檢查學生作文簿、習作的內容與型態應作調整；而學校的全校性活動以及各種專案應統整入學校課程及行政運作之中，而非不同的委託案（例如教訓輔三合一、小班教學精神、九年一貫課程實驗）各自獨立運作，亦非因應評鑑就另作資料，這些都應納入學校願景及學校整體的課程發展；另外，對外來的參訪與研究亦應有所選擇，安排固定的時間供外來的參訪或研究，避免影響學校正常的教學。再者，各配合授課時數的彈性調整，學校應為教師的教學生活留白，這些留白的時間是教師個人或教師群從事課程設計、評鑑與研擬改進策略的時間。唯有學校對校內及校外的各種安排，有所為有所不為，經仔細的考量作決定，方能協助教師在一個安適、從容的環境與相互接納包容的氣氛中，將課程改革的實驗持續下去。

伍、結語

本研究企圖從教師即課程評鑑者的角度，揭露未來永續課程改革的機制，在教師課程與評鑑的關係方面，提出以教師專業發展為核心的課程發展與課程評鑑的參考架構，因為面臨改革時，若改革的主體—教師，冷漠回應，要求績效、十大基本能力都是空談。而教師作為課程評鑑者其背後的理論何在？是支撐教師從事課程評鑑的最大後盾，因此本研究發展了以賦權增能作為教師即課程評鑑者的基本信念；而在運作層次方面，建議以批判反省為基本精神，而以從無聲到有聲，從個人到集體的溝通對話作為運作的程序，其最終理想則導向教師文化與學校文化的重構更新。在未來的實施部份，提出教師溝通討論文化的形塑與深化；建立教師專業發展為核心的學習型組織；教師教學檔案的點滴工程：教師敘述、教學故事的建立；讓課程評鑑融入教師的教學生活：隨手拈來即可從事評鑑；評鑑指標與評鑑工具的具體化、意義化與脈絡化；以及減輕教師的負擔，專心從事課程設計、實施、評鑑與改進等六項建議。

學校援引教師即課程評鑑者的理念時，並不只是因應此次的九年一貫課程，九年一貫課程只是課程改革序流中的一段，學校教師從事課程發展與課程評鑑是永續的教育事業，是學校日常生活的點滴工程，是教師專業發展的核心，因此教師從事課程評鑑時，應彰顯教師的主體性，該主體性用以促進自我決定與自我尊重時，教師就會以更親近的態度去思考課程評鑑實施的相關論題，並在實地的評鑑過程中將課程評鑑的策略、步驟與工具具體化。經由不斷的批判反省與改進的具體實踐，課程評鑑才會由自身以外的一個教育名詞，轉化為自身以內的一種察覺的意識或價值觀，也唯有當課程評鑑成為教師教學生活中的一環時，教師才能在不斷的實踐歷程中不斷創造，帶領自我生命、教師社群及學校文化不斷地更新，而透過評鑑促發改進的動力才能源源不絕，課程改革之路方能長久。

（本文曾發表於『知識經濟與教育發展國際學術研討會』，2001.12.14-16 感謝與會學者提出的寶貴意見。）

後 記

關於「教師即課程評鑑者」的提出，研究者本身即陷入思考，本文並未提供非常明確的解決策略。畢竟，我們的教師還在課程發展的嘗試之中，「課程評鑑」對教師仍可能是陌生的。本文只是起了個開端，邀請學術界先進及位於第一線的教育伙伴共同去思考這個議題，並在專家的協助下，嘗試落實於教育現場。研究者 89 及 90 年度的國科會專題研究已試圖在實踐該理念，但只是個「點」，這條路還很長。

最後，想借用蔡敏玲（1998）的話語作結：「想法是活的，這些思考仍有潛力被修改、挑戰、轉化或進到深處，只要參與『課程改革』者熱情不減，意義的協商被容許，甚至支持。」

參考書目

- 王紅宇譯，Doll, W.E. 著（1999），後現代課程觀。台北：桂冠。
- 伊 萍（1998），父母是孩子的啓蒙師。台北：天下雜誌。
- 李子建與黃顯華（1996），課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 吳麗君（1999），夢裡故事說不完。國立台北師範學院學報，12，119-146 頁。
- 沈珊珊(民 84)。教師增權的譯義與條件剖析。載於中華民國師範教育學會主編，教師權力與責任，137-148，台北：編者。
- 周淑卿（1993），英國國定課程。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林志成（1998），授權增能導向的學校行政。載於國立台北師範學院主編，學校行政新理念。台北：國北師。
- 來安民（1993），馬丁布伯的對話哲學及其教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 孫曉萍（1998），生存實力，從容擁有。台北：天下雜誌。

- 宮原 修（2000），「上課」的構想—在再確認「綜合學習時間」的意義之後。發表於臺灣省國民學校教師研習會主辦八十八學年度課程研究學術研討會。
- 范信賢（2000），教師身份認同與課程改革。國教學報，12期。
- 教育部（1992），美國 2000 教育策略。台北：教育部。
- 教育部（2000），國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 郭昭佑（2000），學校本位課程評鑑。台北：五南。
- 陳美如（1998），多元文化教師專業與師資培育的再概念化。載於中華民國教育學會主編「教師專業成長--理想與實踐」。台北：師大書苑。
- 陳美如（2000），多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 陳美如（2001），教師作為課程評鑑者：從理念到實踐。課程與教學季刊，4(4)，p 93-112。
- 陳美如與郭昭佑（2001a），學校本位課程評鑑之研究。國科會 89 年度專案研究計畫計畫編號 89AIB0500008。
- 陳美如與郭昭佑（2001b），邁向 21 世紀的課程評鑑：賦權增能評鑑理念在課程評鑑的應用，未發表。
- 陳育美譯（1996）。灌能。Blanchard,K 原著。台北：哈佛企業管理顧問有限公司。
- 馮朝霖（2000），教育哲學專論—主體、情性與創化。台北：元照出版社。
- 黃政傑（1993），課程評鑑。台北：師大書苑。
- 楊深坑(1987)，理論、詮釋與實踐。台北：師大書苑。
- 楊深坑(1993)，意識型態批判與教育研究。載於陳博璋編著，意識型態與教育，p 9-64。台北：師大書苑。
- 歐用生（1998），後現代社會的課程改革。國民教育，38，5，p 3-11。
- 鍾任琴（1997），國小教師權能感及其影響因素之研究。嘉義師院學報，11，p157-186。
- 鄭凱譯（1991）。自我充電，Gershon,D & Straub,G.原著。台北：方智。
- 蔡清田（2001），課程改革實驗—以研究發展為根據的課程改革。台北：五南。
- 蔡敏玲（1998），「內」「外」之間與之外的模糊地帶：再思建構論之爭議。課程與教學季刊，1(11)，p 81-96。

- 嚴平(1997), 嘉達美。台北:東大。
- 蕭麗華譯(1993)。 授權之道—建立有利的組織氣候, Scott & Jaffe 原著。台北:麥田。
- Bates, R.(1988). Evaluating school: acritical approach. Geelong: Deakin University Press.
- Blake, N.(1992). Modernity and the problem of cultural pluralism. Journal of Philosophy of Education. 26(1),39-50.
- Brameld, T.(1956). Toward a reconstructed philosophy of education. N.Y.: Holt, Rinehart, & Winston.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J.(1991). Narrative Inquiry: storied experience. In Short, E.C.ED. Forms of curriculum Inquiry, (pp121-154). NY:State University of New York.
- Cronbach, L.J.(1963). Course improvement through evaluation. U.S.A:Teacher College Record.
- Davis, E.D.(1981). Teachers as curriculum evaluators. London Boston: GEORGE ALLEN & UNWIN.
- Eisner, E.W.(1979). The educational imaginations: on the design and evaluation of school program. N.Y.: Macmillan.
- Eisner, E.W.(1985). The art of educational : a personer view. London: Falmer Press.
- Fetterman, D.M.(1994). Steps of Empowerment evaluation:from California to Cape town. Evaluation and Programming Planning, 17(3),305-313.
- Fetterman, D.M.(1996). Conclusion: reflection on emergent themes and next steps. In Fetterman, D.M., Kaftarian S.J. and Wanderaman, A.Eds, Empowerment evaluation: self- assessment & accountability. U.K.: SAGE
- Gadamer, H.G.(1983). Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. English version. London: The MIT Press.
- Gibson, M.A.(1986).Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumption. Anthropology and Education, 7,7-18.

- Gilligan, C.(1992). Meeting at crossroads. U.S.A.: Harvard University Press.
- Giroux, H.A.(1988). Schooling for democracy: critical pedagogy in modern age. N.Y.: Routledge.
- Giroux, H.A.(1997). Pedagogy and the politics of hope-theory, cultural, and scholling a critical reader. U.S.A.: Westviewpress.
- Greene, M.(1984). 'Excellence,' meanings, and multiplicity. Teacher-College-Record. 86(2),283-297.
- Guba, E., & Lincoln, Y.(1989). Fourth generation evaluation, California: Sage.
- House, E.R.(ed.). (1986). New direction oin educational evaluation. London: Falmer Press.
- Jones, A.W. (1978). 'Foreword', in G.W. Bassett, et al., Individal Difference:guidelines for educational pracetice. London Boston: GEORGE ALLEN & UNWIN.
- Jos, P.A. & Fred, A.J.(1996). The relationship between theory and practice:back to the classis, Educational research,25(3),17-23.
- Mithaug, D.E.(1996). Fairness, liberty, and empowerment evaluation. In Fetterman, D.M., Kaftarian S.J. and Wanderaman, A. Eds, Empowerment evaluation: self- assessment & accountability. U.K.: SAGE
- Perry, P.D., & Backus, C.A.(1995). A different perspective on empowerment in evaluation: benefits and risks to the evaluationprocess. Evaluation Practice,16(1),37-46.
- Rappaport, J.(1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention:towards a theory for community psychology,15,121-148.
- Rudduck, J.(1988). Changing the world of the classroom by understanding it: a review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse.Journal of Curriculum and Supervision, 4(1)30-42.
- Shapiro, S. (1995). Postmodern Dilemmas. Critical conversations in philosophy of education. KOHLE, W.(ED). N.Y.: Routledge.
- Smith, M.K.(1998). Empowerment evaluation: theoretical and method consideration.

Evaluation and Programming Planning,21,255-261.

Stufflebeam, DL., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.G., Hammond, R. L., Merriman, H.O. & Provus, M.M.(1971). Educational evaluation and decision making. Itasca, IL: Peacock.

Transitions(1992). Battle Creek, ML: W. K. Kellogg Foundation.

Tyler, R.W.(1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, U.S.A.: University of Chicago Press.

Zimmerman, M.A.(1996). Empowerment theory: psychological, organizational, and community levels of analysis. In Rappaport, J. & Seldman, E.(ed.), Handbook of community psychology. N.Y.: Plenum.