

- Noble, A. J., Deemer, S. & Davis, B. (1996). *School-based management*. Available: www.rdc.udel.edu/pb9601.html.
- Quellimaz, E., Shields, P. M. & Knapp, M. S. (1995). *School-based reform: Lessons from a national study*. Available: <http://www.ed.gov/pubs/Reform/index.html>.
- Robertson, P. J., & Briggs, K. L. (1998). Improving schools through school-based management: An examination of the process of change. *School Efficiency and School Improvement*, 9(1), 28-57.
- Robertson, P. J., Wohlstetter, P. & Mohrman, S. A. (1995). Generating curriculum and instructional innovations through school-based management. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 375-404.
- Smylie, M. A., Lazarus, V. & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of School-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(30), 181-198.
- Wohlstetter, P. & Mohrman, S. A. (1996). *Assessment of school-based management*. Available: <http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html>.
- Wohlstetter, P., Van Kirk, A. N., Robertson, P. J., & Mohrman, S. A. (1997). *Organizing for successful school-based management*. (Eric Document Reproduction Service No ED413655)

教育研究集刊

第四十八輯第三期 2002年9月 頁183-210

學校本位課程評鑑的知識基礎 ——教師實踐知識

林 佩 璇

摘 要

學校課程是一個不斷建構、更新的過程，九年一貫課程革新強調課程不再只是固定的教科書，而是活化的內容。如果要因應學生、學校、以及社會變遷的需求，提升課程品質，以學校為主體的評鑑——學校本位課程評鑑，成了課程發展中一體兩面的必然機制。過去，學校教師的聲音在課程發展和評鑑中是隱而不顯的，甚至被忽略，久而久之，教師也懷疑自己是否擁有足夠的知識能夠改進課程。然而在參與評鑑過程中，教師必須討論課程的適切性，呈現自己的觀點和論述，教師不僅要知道自己擁有什麼知識可進行課程改進，也要理解這上些知識是如何建構出來的，以作為下一個行動的依據。參與課程評鑑也正是教師藉以展現教師實踐知識，進行專業判斷的契機。

目前學校進行課程發展多流於呈現課程內容的書面作業，對課程目標、內容、實施等適切性的問題並未更進一步探析。較之歐美國家，如美國、英國、澳大利亞、以色列等國教育人員對學校本位課程評鑑及教師專業知

本文作者為國立台北師範學院課程與教學研究所助理教授

通訊之電子郵件為：phlin@tea.ntptc.edu.tw

投稿日期：2002年4月16日；採用日期：2002年5月6日

識的研究上，台灣有關學校本位課程評鑑的系統研究相當有限，更缺少對教師知識深入探討。本文旨在探討教師如何透過學校本位課程評鑑展現其實踐知識。首先說明，學校本位課程評鑑是對傳統由上而下強調績效取向評鑑的一種反思，主張課程評鑑是一協商、行動研究、和學習的歷程，不僅要注意總結的功能，更應發揮形成性和啟蒙的功用。其次，分析在傳統評鑑中，教師實踐知識易被忽略致使評鑑不能滿足學校課程發展和改進需求。學校本位課程評鑑主張教師的實踐知識在學校課程發展上是不可或缺的基礎，如此方可發揮教師自主決策的角色，提高資源的有效應用，以增加課程的實用程度。第三部分，除探討教師實踐知識的義涵外，並從靜態及動態兩個層面分析教師如何使用和建構其實踐知識於學校本位課程評鑑的運作過程中。最後，作者認為教師應學習將參與課程評鑑的知識和經驗作一有力的宣稱，以反省自己的專業角色，重視課程評鑑的重要義涵，透過實踐者的自省和對話，發揮評鑑的積極功能，為學校課程建立一個更紮實的改進空間。

關鍵字：課程評鑑、學校本位課程評鑑、教師實踐知識

Bulletin of Educational Research

June, 2002, Vol.48 No.3 pp.183-210

The Knowledge Base of School-Based Curriculum Evaluation—Teachers' Practical Knowledge

Pei-Hsuan Lin

Abstract

This study aims to investigate how teachers hold and demonstrate their practical knowledge when participating in school-based curriculum evaluation (SBCE). Traditionally, under a centralized educational structure, curriculum evaluation has not been included in teachers' professional activities. Most of the researchers pay much attention on static curriculum products; less work has been done to investigate the dynamic process of curriculum evaluation and refinement.

The new Nine-year Curriculum policy emphasizes that curriculum should build on the needs of each particular school. To ensure curriculum quality, internal evaluation system, SBCE has become a major concern in schools. In SBCE, teachers must discuss the appropriateness of curriculum, to express their own opinions and ideas. In other words, teachers must be

Pei-Hsuan Lin is the assistant professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei Teachers College.

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

Manuscript received: Apr. 16, 2002; Accepted: May 6, 2002.

aware of the foundations and structure of their own practical knowledge in order to lead future curriculum actions. The main contents of this study include four sections. Firstly, it proposes that the origin of SBCE is based on dissatisfactions with traditional top-down evaluation model. The basic functions of SBCE should not only focus on summative, but also on formative and enlightenment functions. Then, it analyzes the significance, nature and orientations of teachers' practical knowledge in SBCE. Thirdly, it explores both the static and dynamic dimensions to interpret how teachers hold and construct their practical knowledge in particular SBCE context. Finally, this study encourages teachers to make claims to their practical knowledge as a way of reflecting on their professional roles and as a way of generating local knowledge to validate given knowledge about evaluation for curriculum development and improvement.

Keywords: curriculum evaluation, school-based curriculum evaluation, teachers' practical knowledge

壹、前言

學校課程是一個不斷建構更新的過程，隨著政治社會的開放，民主化、本土化、國際化的種種趨勢，學校課程更反應此種變革更新的特性。然而過去在中央課程政策主導下，課程發展和評鑑並不是學校教師專業活動的一部分。現在面臨新的課程改革，課程發展不再是學校外部機構的責任，而是學校教師的權利與義務，而課程改革所藉以依據的評鑑機制在課程革新是不可缺乏的活動，在評鑑過程中，教師不僅要知道自己擁有什麼知識可進行課程改進，也要理解這些知識是如何建構出來的，以作為下一個行動的依據（Cochran-Smith & Lytle, 1993），因此相對於傳統由上而下的學校本位課程評鑑也正是教師藉以展現專業判斷，作為課程發展和改進的契機。本研究首先探討學校本位課程評鑑發展的背景、義涵及其在課程發展上的功能。接著，分析教師實踐知識在學校本位課程評鑑中的重要性。第三部分，說明實踐知識的性質和如何建構這些知識。最後，探討在學校本位課程評鑑中，教師展現那些實踐知識，如何將參與課程評鑑的知識和經驗作一有力的宣稱，展現教師的專業實力。

貳、學校本位課程評鑑的意涵

一、學校本位課程評鑑的緣起

學校本位課程評鑑主要緣起於對傳統課程評鑑的省思。過去一個世紀以來，課程評鑑的發展，主要受到三個因素的影響（林佩璇，2001）：一是工業革命帶來了急遽的社會變遷。都市化和工業化的結果帶來了職業和人口的變動，傳統的社區和家庭的功能也日漸式微，為了彌補社區和家庭的功能，學校負起了社會化的功能，期能培育「全人的發展」。然而，大部分的教育人員都知道，教育目的的達成，有賴課程和教學的實施。因此，課程評鑑成為一種了解學校成敗的方式之一（Davis, 1981）。其次，政府

政策也影響課程評鑑的發展。舉例而言，美國在1958至1972年間有兩個政策影響課程評鑑的實施。其一是，在1957年俄國發展發射第一枚人造衛星後，美國於1958年即發布國家防衛條例（National Defense Act），聯邦於是補助大批經費進行數學、科學，以及外國語文的課程研發，並提供經費評鑑努力的成果。第二例則是奠立在全民平等的基礎上，Robert Kennedy及他的同僚於1964在議會上修正中小學教育條例，因此Title I乃著重於對不利兒童提供補償教育，課程評鑑因此也成了控制公共經費的潛在工作（Shadish, Cook, & Leviton, 1995: 23）。第三個因素為教育的科學運動。1920年代所發展的測驗運動乃藉以評鑑教師傳遞課程的績效。科學管理之父Frederick Taylor發展了一套方法以改進教育的績效。調查和客觀評量成為蒐集評鑑資料的方法；標準化及常模參照測驗也就廣泛應用在評鑑上以評估課程的優缺點。1930年代，Tyler和Smith設計一評鑑途徑用以了解課程目標達成的程度。Tyler的途徑將重心放在比較預期目標和實際的結果，並將目標以行為目標加以界定，目標模式自此提供了課程評鑑一合理的模式，長久以來影響著評鑑的運作。

目標模式的課程評鑑除了提供一系統的途徑以審視課程目標的建立、內容的選擇和經驗的組織（Stenhouse, 1975），其受到重視，尚有幾點理由：第一是基於邏輯上的考量，一般人主張如果教育是一種理性的活動，必須明確界定它的目標，否則流於漫無目的則難以達成教育的理想。其次，是基於科學的考量，人們認為愈精確的科技術語愈容易為大家所接受。基於政治經濟的理由，認為目標模式的績效評鑑能有效監督人民的納稅錢。

在國內學校課程發展和評鑑也一直深受目標模式的影響，早期學校課程來源以國定教材為宗，主要是考量學校課程能有效地結合其他的國家目標，以發揮維護社會秩序，促進經濟成長，和培養愛國情操的功能。再者，因課程組織直屬於教育行政單位，課程委員由行政人員及學者專家所組成，相信學者深諳課程和學生發展理論可以確保教育品質。最後希望藉由國定的統一課程，保障國民教育階段國民基本知識的獲得，並齊一各地區國民

教育的水準，提供學習機會的均等（林佩璇，1999）。民國79年以後，雖然學校教師漸漸有了課程選擇權，但評鑑工作仍是行政單位的權力與責任。課程評鑑的目的著重於了解學校執行課程的成效。在客觀績效取向的假設下，認為外部的評鑑可免除主觀的因素，具有公正客觀性。

然而，許多課程及評鑑學者認為太依賴傳統由上而下的課程評鑑會限制課程改革的範圍。例如，Eisner（1994）認為一些知識的層面，並不適宜先界定學習結果，特別是藝術領域。Cronbach（1963）也認為目標評鑑缺乏有用性，評鑑並不能提供資料以改進和引導課程發展。傳統評鑑受到垢病之處主要有：

1. 太常以規範性的資料來了解一般性的課程或教育問題，因此忽略了檢視在不同情境下如何進行評鑑以改進學校教育。
2. 方法和績效取向容易誤導評鑑的實施，Stenhouse（1975）認為傳統的目標模式雖然結合課程發展，但它的技術要求反而限制了課程的形式和範圍（Renolds, 1992）。
3. 外部設定的評鑑指標成為學校行動的必要參照標準，因評鑑的重點放於課程結果表現上，因此受評者持著「家醜不外揚」的心態，儘可能呈現優點，對所遭遇的問題及困難反而避而不談。如此一來，不僅增加教師的負擔以應付外來的評鑑，對課程發展問題更不能做有效的解決（林佩璇，1999）。

傳統評鑑衍生的另一個問題是未能區分課程評鑑和教師評鑑。由中央控制課程政策的情況下，教師也成為被評鑑的部分，被動的接受上級的觀察和督導。時有聞者，因評鑑的目的和過程不能明確地告知教師，因此造成抗拒評鑑的現象，教師既認為課程評鑑是上級單位的業務，他們並不具備足夠的知識可以發展或改進課程，因此課程中不合時宜的內容和社會變遷中的新興議題也無能立即反應在學校課程中，更遑論應用評鑑的發現以改進教育實踐。

而此現象也反映在現行的課程革新中，如張嘉育和黃政傑（2001）指

出學校在進行課程發展時，容易流於抄襲或標新立異，主要的原因在於未建立一個有效的評鑑系統作為改進課程品質的依據。學校本位課程評鑑的功能不僅可以協助教師判斷課程的價值、績效等問題，更可以確認學校課程的需求和方向，了解課程的適切性，讓課程得以因應社會情境需要繼續發展。

二、學校本位課程評鑑的特性

課程是一個不斷改進變革的過程（Hamilton, 1976），課程發展和評鑑是一體兩面的活動，Stenhouse主張改進課程最有效的方式是透過教師對實踐所作的批評省思，作為研究者和知識的宣稱者，而非外在評鑑的工具和受控的對象（Norris, 1990）。而學校本位課程評鑑旨在蒐集資料以改進課程品質，主張學校課程發展人員作為評鑑的主要參與人，以展現內部評鑑的專業判斷能力。評鑑所關心的不是成果的展現，而是繼續不斷的協商、行動研究、和參與學習的過程。

（一）評鑑為一協商的過程

評鑑是一種有系統的探究過程（Alvik, 1995），參與者藉由磋商的過程引導評鑑方向，決定蒐集的資料，和有效應用評鑑發現，對課程獲得更深入的了解。Guba和Lincoln（1989）也認為評鑑的中心要素為協商。第一，評鑑結果並非對靜態事實的描述，而是意義建構的詮釋。經由互動的過程，評鑑參與者對課程產生意義感。第二，人們經由對情境所產生的意義建構是藉由分享共同價值而形成的。第三，意義的建構是在特定的物理、心理、社會、文化情境下相互交織而成的，因此課程評鑑不只在獲得事實的資料，也在學習與人及環境進行有效的互動。

（二）評鑑是一種行動研究

當學校和教師不滿傳統評鑑途徑將焦點著重於結果、外來、和績效取

向時，主張過程、內在、和實踐取向的評鑑漸受重視。Wallace（1987）認為課程評鑑是教師透過行動研究以反省教育實踐的過程，對個人的想法產生覺醒，分享價值，嘗試新的策略，記錄日常工作，並發展出一個可與人分享的理論。簡言之，行動研究是由實踐者所進行的活動，以改進實踐。McKernan（1991）將行動研究定義為「在一既有的問題情境中，個人所作的反省過程，以增進個人的實踐和思考能力」（p.4）。亦即，評鑑所進行的探究過程是由課程實踐者所執行，他們首先要清楚地界定問題，其次要明確訂定行動計畫來引導評鑑的進行。評鑑的過程是建立在行動研究的基礎上，認為教育的專業是建立在教師即研究者的觀點上。在評鑑過程中，自我反省不僅有助於分析和澄清評鑑資料，提升覺醒力，更有助於對未來的行動達成一種共識（Acland, 1992; Garaway, 1995）。

（三）評鑑是一種參與學習的過程

在學校本位課程評鑑中，個人主動投入是參與的要件，從評鑑參與中，教師必須學習尊重他人的觀點和價值判斷。學習新的評鑑方法與技巧，發現問題並解決問題。學習建立一個完全信任的情境，以有效的人際互動方式，支持意見的表達。學習作自主決策，以免於被威脅和操控的感覺，自在地展現個人的責任和價值，產生新的知識技能和態度以扮演個人的角色，賦予新的責任參與決策（Green & Southare, 1995; Hart, Taylor, & Robottom, 1994）。

三、學校本位課程評鑑的功能

課程評鑑具有許多功能，可以作為課程目標與課程價值的評估依據；課程編制和教材編選的依據；檢討課程結構與內涵的依據；分析教學目標檢討教育設計的目的；改進教學加強學業輔導的依據；檢討教師教學成果以及學生學習成效的依據；和作為修訂課程，擬訂新課程設計的依據（黃光雄、蔡清田，1999）。Eisner（1994）認為課程評鑑具診斷、修正課程、

比較、預測教育需要、和確定目標達成程度等功能（黃政傑，1987；Eisner, 1994）。而Scriven將評鑑區分為形成性的功能及總結性的功能。前者在找出課程發展過程中的優缺點，以作為改進之用，而後者發強調績效的作用，以作為決策參考之用。

傳統的課程評鑑由課程理論學者所設計，期能廣泛地應用於不同的情境和脈絡中，因此較著重於總結性的功能。然而，學校本位課程評鑑主張評鑑能考慮學校社區的獨特背景，評鑑的目標應放於改進課程品質上，而非只在證明績效。這種強調改進的特性植基在一個假設上，即學校人員奠立在原有的知識和教育經驗上，所作的分析和思考，在評鑑上應發揮其功能。評鑑的結果要能提供資料改正錯誤，修正課程教材內容，以反映課程革新及現代化的功能（Nevo, 1995; Payne, 1974）。

除了上述兩種功能之外，學者（Reynold, 1992）也指出評鑑提供參與人對課程現象產生新的理解；對課程實踐賦予新的意義。換言之，學校本位課程評鑑可以協助對課程的性質和品質獲更好的理解，改進課程品質。Carr和Kemmis（1986）更進一步提出改進應包含三層面：實踐的改進、實踐者理解的改進、以及實踐情境的改進。具體而言，評鑑不只要改進課程和課程所在的環境，也能啟發理解能力，發揮啟蒙的功能。Stake（1995）也主張評鑑的功能在於提供評鑑關係人對評鑑的發現產生新的理解，此觀點與Eisner主張的教育鑑賞相互呼應，認為評鑑應能啟發讀者擴展其視野，見其所未見。而Lewy（1977）認為評鑑的價值取決於評鑑的發現能否對未來的行動產生影響。學校是教師與學生共同生活的場所，教師白天的活動均在學校中進行，在參與評鑑過程中，教師會成為更主動的參與者，刺激其覺察力，深入探討課程中的弱點，作為課程革新的動力（Nixon, 1992; Nevo, 1995）。

參、教師實踐知識的重要性

學校本位課程主張學校教師應為課程發展的中心人員，因此將課程發展方式將傳統由上而下的途徑轉移到學校或教室情境中。因此，在學校本位課程評鑑中，主張內在人員，即學校教師作為評鑑的主導者。評鑑的運作有別於理論趨動（theory-driven）的專業判斷，而是要從獨特的學校場境，依過去經驗的詮釋進行課程分析，檢視學校課程的問題和品質。

Elbaz（1983）認為，教師實踐知識的概念是了解教師角色的重要因素，儘管教師們可能修正課程和教學經驗，但實際上很少與人分享經驗，更少有機會能將經驗作有組織地表現。Elbaz（1983）分析其原因，認為在師資培育的過程中，因著重於技巧的獲得而不在應用技巧以理解教學的品質，職前所學習的專業用語，使得未來師資不認為自己有能力產生此種知識。在進入教育現場後，教師更花費許多精力在精熟技巧，而不在檢視經驗。再者，因知識一向都被視為是分析性的，具有普遍通用的特質，因此貶低了教師既有的經驗知識，教師本身也不認為自己可視為知識擁有者（Elbaz, 1981）。

然而，相當弔詭的是，雖然教師不被認為是知識的擁有者，但是，在擔負課程和教學失敗上，卻又被賦予相當大的責任（Elbaz, 1981, 1983）。傳統的研究，教師通常都是被動的研究者，而強化教師只是「一件工具」的觀點。於是，有許多的學者開始支持教師在慎思的、實際的課程脈絡中，是一個重要而且具有自主性的角色，如Schwab（1969）從課程是實踐（practical）的概念，肯定了教師對於課程過程的貢獻，他將焦點關注在教師做決定的慎思（deliberation）過程上。而Connelly（1972）將教師視為是「使用者—發展者」的觀點，確認了教師在採用（adopting）、修改（adapting）與發展適合教學材料上有作決定的功能。Hamilton和Shaw的研究也證明了教師在課程發展過程中所扮演的角色是相當複雜的，需要作各種行動與決定，而這些是過去評鑑或研究所忽略的（Elbaz, 1981）。其他，如存在主

義、人本主義甚至是現象學的觀點中都強調教師個人努力去揭示和表達個人的價值。教師是人而不是研究中的物件、客體，如果要對教師角色產生更進一步的理解，那教師知識是一個不能忽略的領域。

Webb (1995) 說明教師確實知道他們自己的工作，更知道如何了解自己實踐上的問題。教師不只是外在知識的傳遞者，而且更能從經驗和反省中，作為一個有知識的主動個體。Webb從個人的經驗中分析傳統的評鑑是建立在科學管理的基礎上，著眼於預測和控制，並不認為教師能建構知識。Webb所極力主張的是評鑑應是一種權力和故事的分享，而不應是一種控制，讓教師有機會表達作決定過程中所建構的思想和想法。

Cochran-Smith and Lytle (1993) 主張課程是知識建構的一種形式，此觀點和Stenhouse (1985) 的主張異曲同工，Stenhouse提出：

課程是一種媒介，經由此媒介教師可以學習自己的藝術。課程是一種媒介，經由此媒介教師可以學習知識。課程是一種媒介，經由此媒介教師可以學習教育的性質。課程是一種媒介，經由此媒介教師可以學習知識的藝術。(1985: 88)

國內的課程革新也察覺教師作為課程改革主體的重要性，因此在九年一貫課程特別指出學校本位課程的重要性。前教育部林清江部長說明「以往由上而下的課程設計模式，強調全國統一性的課程標準，地方政府、學校及老師缺乏發展課程與教材的空間；九年一貫新課程強調課程綱要取代課程標準；學生學習中心取代學科本位的傳授；學校本位課程設計取代統一課程設計等觀念，讓學校及老師有主動發展課程，自編教材機會，既培養共同基本能力，又符合地方的實際需要。」(林清江，1998)

如果課程要配合學生的需要，強調地方及學校的文化特色，以往由上而下的課程模式也須以由下而上的草根模式來取代。學校同時具有行政階層和專業兩種角色。學校本位強調後者的角色，以展現學校動態的特性以因應複雜的環境脈絡。在學校本位的課程評鑑中，學校由中央和地方教育

行政機構取得合法的權利和責任，因此學校得以獲得更多的自主專業權威，來管理課程發展的過程。

作為一位改革的主體，在學校本位課程評鑑中，教師更應發揮知識進行課程革新，其所持的理由為(林佩璇，1999，2000)：在參與中，教師對學校的情境會發展出更深的洞察力，並獲得更多的資源。亦即，當教師愈有權力參與時，他們愈能控制決定權而影響課程的運作與實施。其次，教師比其他的人更了解學生需要，因此他們的知識在協助處理課程發展上所遇到的問題是必要的寶貴資源。而且，參與課程評鑑是一種解放，促使教師從新的角度來了解不同資源的價值，以及重新審視自己的角色。最後，當教師參與課程時，他們比較能考慮到課程使用的情境脈絡，而增加課程的可用程度及品質。簡言之，在評鑑過程中，教師必須從教育實踐學習自我反省，將實踐知識作有系統的呈現，學習與人分享經驗，表達自己的專業判斷，以減少理論與實踐間的鴻溝。

肆、教師實踐知識的性質

一、教師實踐知識的定義

人參與所有活動的過程中，都在使用知識。而人類知識是經由參與文化型態所獲得的；此種參與使他們能夠成為團體中的一員，表現社會角色(Buchmann, 1987)。Hultman and Horvweh (1995) 將實踐知識命名為非正式理性(informal rationality)或個人理性(personal rationality)，此意指日常生活的工作及改變為非正式的、非系統的、或者部分不自覺的判斷所支配。而之所以察覺到是在與同事討論中，學生不斷的回饋中，以及教學過程中及教學後反省時發現的。亦即，知識是來自經驗的行動而非被動觀察所呈現的。

Fenstermacher (1994) 也主張實踐知識是相對應於正式知識(formal knowledge)的概念。所謂正式知識指的是標準化的，可辯證的真實信念。

教學上，此以過程—結果典範教學為代表，如 Gage (1978) 在《教學藝術的科學基礎》(*The scientific basis of the art of teaching*) 一書中，認為科學基礎的知識是透過變項關係間所發展出來的，知識是一種法則性的 (nonmethetic)。再如 Berliner (1976) 所提出有效的教學包含「結構性、回饋、督導、動機、期待、待答時間」等均屬於正式知識的類型。而教師實踐知識則是教師從經驗上所獲得的知識，旨不在建立法則。

Schon (1983) 從相對於科技理性 (technical rationality) 的觀點，說明實踐知識是一種反省理性。在科技理性的概念架構下，實務工作者是在理論知識低層工作的人，他們只不過應用了由權力高於他們的學術和行政者所預先界定的知識。而反省理性有賴一個較為動態的學習文化，以協助教師在面對複雜和不確定的狀態時採取負責的行動。Schon 使用在行動的反省 (reflection in action) 即在表示實踐者處理情境的不確定性甚至是價值衝突的一種藝術，認為從行動中的反省過程，實踐者 (如教師)，可以對自己的行動產生更深的理解，並擴展專業能力 (Russell, 1987)。

Clandinin 定義個人實踐知識「存在於個人的經驗中，當前的心智及身體中，也在未來的計畫和行動中。此種知識反應了個人先前的知識，察覺的情境性質。此種知識在情境中型塑也在情境中實現；知識是在生活故事中不斷建構的過程，更經由反省過程活化。」(1992: 125) 亦即，教師知識緣自於個人的經驗，因此知識並不是客觀獨立的，供教師學習或轉化用的，而是教師經驗的總合。知識存在於過去、現在、及未來行動中，以一種獨特的情境建構過去及未來的意向以處理當前的情境經驗 (Clandinin, Connelly & He, 1997)。

要言之，教師實踐知識為學校教師結合過去的經驗，從觀察反省中，詮釋目前在獨特情境脈動中的個人意義，分析、澄清、並考驗個人信念，引導新的資料蒐集，提升對教育實踐的覺醒，並建構未來的行動策略。

二、教師實踐知識的特性

實踐知識是經驗的，是教師參與教育情境中表現的和再建構的知識。教育專業思考和行動是分不開的；此種知識也可稱為「內隱知識」，代表一種和任務相關知識的濃縮——涵括了覺知問題，有關問題解決條件的資訊及解決問題步驟的知識」。(夏林清, 2000: 260) 因此它並非一成不變的通則性原理，而是變動的、反省的、整體的、直觀的、和理由化的敘事。

(一) 變動

變動 (change) 指實踐知識是經驗的、價值負載的、有目的的、有方向的。教師的實踐知識並不是空洞的，而是在特殊和具體的經驗中形成的，因此教師展現的知識可視為暫時的，可改變的，而非僵化、客觀、固定不變的，也因此特性，評鑑過程中，偏重採用對話方式以捕捉反省的特性 (Clandinin, 1985)。

(二) 反省

反省 (reflection) 意指教師對其教育知識、教育價值和教育實踐行為的過程與結果加以回顧、分析與辨別。反省連接了教師在教育實踐中的知、行、思，同時也使「知行合一」成為可能 (陳惠邦, 1998)。當傳統評鑑認為所有的課程問題是具有通用的解決之道；是可以在情境之外的地方發展出來；是可以藉由訓練和行政命令等途徑轉換成教師行動時；而反省則主張複雜的課程實踐問題需要特定的解決之道；這些解決之道只能在特定的脈絡中發展出來，因為問題是在脈絡中發生與形成的，實踐工作者更是其中關鍵且決定性的因素；而這些解決之道並不能任意地用到其他脈絡中，但是它們可以被其他實踐者視為工作假設，並在他們自己的學校環境中進行檢驗。此種動態的反省是自發性的成長歷程，而不是外在賦予它或要求

它做什麼改變（夏林清，2000）。

（三）整體覺知

在行動中反省或是對行動的反省，都需要對整體現象的覺知（perception），覺知是一種主動和意義建構的過程。Trumbull（1986）以棋盤高手和新手為例，說明高手關注到的是每一支棋在整盤棋中的情勢，察覺個別的線索和現象於整體的關係中，而此種覺知也正是學校教師免於受限於傳統研究中支離原則的桎梏，用一個更整全的圖象來詮釋課程的完整性。

（四）直觀

直觀（intuition）是一種悟見，是一種洞察力，察覺前所未見。常會聽見有人說「我懂了！」此即意味捕捉到一種有意義的意象（Eisner, 1982）。直觀所關心的不是通則類推（generalizations）而是引例參照（exemplars）。而這些引例必須依附在現有的資訊中，不能脫離情境結構（Trumbull, 1986）。傳統的評鑑參照的是通則或原理原則，然而Schon則主張先前的經驗是成為專家的基礎，這些先前的經驗正提供了引例參照，讓具有反省性的教師以此為基礎來認識新的情境。以此觀點，引例參照的功能類似於科技理性中的通則或原理原則，不同的是，引例參照不在提供規則作為直接或工具上的應用於新情境中。相反地，它只在提供實踐者理解和概念化新情境的方式。亦即，引例參照成為未來行動的指引，而反省則作為修正的基礎（Trumbull, 1986）。

（五）理由化

評鑑的過程和發現，需要說明理由，而一個好的理由化（reasoning）過程必須對已做過的行動加以思考，並提出適當的事實、原則、或經驗來解釋自己的決定。教師必須學習使用既有的知識作為選擇和行動的基石

（Shulman, 1987）。Shulman認為理由化包含理解（comprehension）、轉化（transformation）、評鑑（evaluation）、和反省（reflection）等一系列的循環活動。而此理由化的過程不僅有助於個人有系統的呈現專業判斷，且可作為修正傳統知識的觀點，重新檢視教師的知識基礎或知識取向（Cochran-Smith & Lytle, 1993）。

伍、教師實踐知識的建構

一、教師實踐知識的基礎

教師實踐知識直至目前，仍缺乏有系統的整合。然而，不可否認的是教師確實具備了廣泛的知識來引導課程規劃，如教學技能的知識、組織學習經驗與課程內容的知識、學生需求、能力與興趣的知識、學校的社會架構與它的周遭環境等知識。課程評鑑在協助教師有系統的處理課程發展上的問題，當教師面臨了各種任務與困難，他們會利用那些知識幫助他們解決問題？回應上述的問題，Elbaz（1981, 1983）提出五種取向可以作為了解教師實踐知識在課程評鑑上的基礎：情境（situational orientation）、社會（social orientation）、個人（personal orientation）、經驗（experiential orientation）、和理論取向（theoretical orientation）。

（一）情境的取向

教師實踐知識是以獨特實際脈絡為方向加以組織的一種知識。教師使用觀察技巧、比較、嘗試錯誤等方法以擴展其知識。例如，Elbaz（1981）說明其研究教師Sarah利用其溝通知識與團體動力學的知識於教學中：

我認為這個課程應該開始於溝通的單元，建立學生在學習課程中願意嘗試冒險的氣氛。我確實嘗試著努力傾聽孩子的聲音與鼓勵孩子表達、討論他們所關心的事，並且不加以做出任何評斷。

這種方式傳達出一個理念是孩子願意開放的學習、冒險和溝通。

上述的例子顯示教師遭遇的每一個獨特情況，需要他們重新組織其知識和採用不同的方法。

(二)社會的取向

教師的知識也受到社會化的影響。例如：教師會設計學科內容，使其合乎倫理與經濟因素、學生的期望、興趣和能力，配合學生的不同社會背景。教師也主動地使用其知識，有目的地建構其社會情境。

Elbaz (1981) 的研究個案Sarah，提供教師知識應用社會基礎的例子。因Sarah需要平衡學科內容的潛在衝突，也試著使學習內容和學生關心的事物產生關聯，於是她轉化閱讀技巧成為學生和她之間分享的工具，而不是只是僵硬的教材。同時，她也在學校閱讀中心組成了一個較小的、較舒適的社會結構，與同事密切合作，提供他們所需的服務，讓教師共同規劃閱讀中心的活動，協助學生作更有效的學習。

(三)個人的取向

教師有個人的價值和判斷，即使是面對相同的情境，個別教師會選擇不同的教材資料，作不同的詮釋，而此分歧的觀點正反應個人整合經驗意義的需求；同時也強調責任的重要性。以Sarah為例，選擇學科內容時，她會幫助學生學習其他課程沒有提供的技巧。

(四)經驗的或認知風格的取向

隱含在情境與個人取向中的是經驗的取向。教師知識在其所經驗的世界中成長，也在其中作用。「認知風格」說明教師使用其知識、和經驗其世界的特定方式，以Sarah為例：當她由教導英國文學轉向閱讀與學習技巧過程中，本來覺得相當挫敗，之後，她改變心態花時間去了解學生，也不

再為了「辯護文學」來扭曲自己的學科觀點。相反的，她將文法技巧有效融入個人偏好的教學風格中，使得教學不再僵化而變得更有意義。

(五)理論的取向

教師對理論的觀點可以從完全拒絕到謹慎、一心應用某特定理論。無論教師對理論採取什麼立場，都決定了他利用何種理論知識，和如何利用這些知識於特定情境中。Sarah認為理論可以提供一個「較廣的觀點」。當Sarah強調她的課程是有關「思考」時，她開始探索什麼是「思考」，更驚覺她們小組的教師中，大家對思考一無所知。因此，便開始思考心理學家與知識論者對於「思考」本質的差異性。選擇幾個吸引她們的思考理論來發展課程。因此，理論的取向決定了教師如何使用理論知識、如何尋求理解，以及如何建構知識和理論的關係。

概要言之，情境取向代表的是實踐上的類型；個人取向表示的是教師運用個人知識以有意義的方式來教學；社會取向則包含了形塑教師知識的社會條件，和他們建立教學模式之社會背景所扮演的角色；經驗取向則是以不同的方式呈現在教學活動中；理論取向是從資料的比較中整理出來。這些取向的探討正可以協助了解實踐知識是一個組織的整體，主要的功能在於指引教師在課程情境中定位，以作為課程改進和行動的基礎。

二、教師實踐知識的組織

除了從靜態的面向分析實踐知識的基礎外，Elbaz (1981, 1983) 並將知識的內在結構由具特定具體到較廣泛抽象分成「實踐的規則」(rule of practice)、「實踐的原則」(practical principle) 以及「心像」(image) 三類，提供一動態的說明，以了解教師如何有效地組織和重建知識體系。所謂規則是就特定情境中，對如何評鑑做簡要而清楚的描述，在使用規則時，也會一併考慮行動的結果和目的。原則是在評鑑中，作理念性的描述。而心像則是超越邏輯的限制，由教師的感覺、價值、需要和哲學信念所形

成，透過直觀的方式來指引評鑑的進行。

在心像、規則、原則外，Clandinin, Connelly, 和He (1997) 尚提出隱喻 (metaphor)、循環和律動 (cycles and rhythms)、敘事單元 (narrative unity) 幾個概念。隱喻類似於心像，不同的是，它具有更多的語言特性。一位教師或許會說「教師如園丁」。因此，隱喻賦予心像一個表演的空間，使得實踐知識得以在評鑑過程中探究更深層的智慧。循環和律動說明教師的課程活動連結生活循環系統，是由律動所形成的一種規律性。敘述單元則穿插於人類生活中，協助人們建構個人的故事，讓課程評鑑活動成為一個有意義的生活實踐。

陸、教師實踐知識的展現

一、教師實踐知識呈現的內涵

課程評鑑的範疇，因著學者對課程觀點的差異而有不同的評鑑焦點？Lewy (1977) 認為課程評鑑的焦點應包含課程方案的中心理念、教材的組織、教學的策略、教室管理、以及教師的角色等。而Hill (1986) 說明課程包含計畫、結果、課程設計、教學方法、資源、教師發展、以及學習經驗等要素。Eisner (1994) 認為評鑑含蓋課程本身、教學以及結果三方面。上述重心雖不一，但評鑑所關心不離課程目標、課程內容、課程實施、和課程結果四個面向。

在學校本位課程評鑑中，課程目標不是評鑑的主要依據，也應考量目標是否具有價值 (Jackson, 1992; David, 1980)，對目標的適切性要作整體的評估。內容評鑑的層面主要包含教材的組織；教材中建議的教學策略；課程內容的順序及彈性等 (David, 1980)。課程實施的評鑑主要在了解教材內容是否適用於學校的特殊情境。教學在課程實施中占有很重要的地位。Eisner (1994) 指出課程實施的過程著重在活動而非結果的了解。課程實施者，尤其是教師的人格及態度影響了學科內容的選擇和師生互動關係等，

因此課程評鑑也應考慮課程實施者背後的價值和理念。課程結果除了學生的表現外，尚有一些很重要的潛在結果，如教職員的表現、理解、態度和觀點；以及環境和組織的改變等 (David, 1980)。Eisner (1994) 認為課程結果應較目標廣泛。他提出了三種結果是課程評鑑所應涵蓋的。第一是學科結果，此結果直接和課程內容有關的預期學習結果。第二是學生結果，此結果是學生受其背景、先前的學習經驗、動機和興趣等所影響而知覺到和經驗到的課程。第三是教師結果，此結果受教師受其哲學、知識、喜好等因素所影響，而決定課程的定義和課程實施的方式。

在各課程評鑑層面的參與上，教師呈現出各種知識作為評鑑的依據，Elbaz (1983) 指出五類與教師實際工作密切相關的知識：自我的知識、教學環境的知識、學科內容的知識、課程發展的知識和教學法的知識等。相對於傳統評鑑的陳述，Elbaz對教師知識的論述更貼近教師個人特質和其實際經驗。Shulman (1987) 曾據其對專家教師與新手教師比較的研究，將教師的教學知識種類更細分為內容知識、一般教學知識、課程知識、教學內容知識、學習者及其特徵的知識、教育脈絡的知識、和教育目的、目標、價值的知識等七類。而這些正是教師進行評鑑時必須表現出來的知識，茲將這些內涵歸為五類：

1. 自我知識：指教師在進行課程評鑑時，對個人價值觀、信念、目的等的覺知和說明。
2. 學習者知識：對學生身心發展歷程、學習背景、學習動機和學習態度的理解作為課程評鑑的依據。
3. 學科內容知識：有關教師任教學科的知識。
4. 一般教學知識：有關教學如何組織、如何與學生互動等知識，尚包含學習觀、教學觀、教學信念、教學的組織（教材的次序、份量、變化）、教室自治、教學評鑑等知識。
5. 環境知識：教師對教學環境的信念，包含與教師及行政人員的關係，也涵蓋政治環境和社會情境建立等知識性質。

教師知識在情境、社會、個人、經驗和理論等基礎上，透過原則、規則、心像、隱喻、律動或敘事單元的運作過程，呈現在自我知識、學習者知識、學科內容知識、一般教學知識、環境知識等內涵中，作為評鑑的依據或參照理由。

二、教師實踐知識的宣稱

過去，教師的角色較被動，雖然他們確實具有別人無可取代的知識，但卻很少公開呈現自己的聲音。Fenstermacher (1994) 將知識呈現的方式分為研究R論述 (Research discourse/R-discourse) 和實踐P論述 (Practice discourse/P-discourse)。R論述是技術的、描象的，比較不關心行動和事件的語言本身，而注意於如何研究，以及從研究中可以學到什麼。P論述意指人類行動和活動的語言，通常是由意向、欲望、挫折、期待、失望等心智語言所形成的。此種論述是在教師工作情境下所產生的。它的主要特點是「複雜、不確定、不穩定、獨特、價值衝突」，且多透過語言表達的 (Fenstermacher, 1994, p.47)。傳統評鑑所呈現的方式較偏向R論述，而學校本位課程評鑑中所要呈現的教師實踐知識特性則較類似於P論述，是一種敘事方式。

Clandinin (1985) 從敘事的角度，指出個人的實踐知識是透過長時間觀察，實踐的詮釋加以展現出來的，是存在並植於經驗的敘事中。Bruner (1996) 認為對意義的了解並沒有絕對唯一的方式，但也主張敘事的方式或許是較容易讓我們接近人們生活中多元的意義。

Connelly and Clandinin (1990) 說明在教師進行敘事時，場景 (scene) 和情節 (plot) 是構成敘事的主要結構。地點是場景的主要要素，場景包含表面特性，也包含可以感受到的氣候和氣氛。場景的構成要素主要有三：人物特性、物理特性，和學校內外的情境脈絡的特性。而時間是情節的中心概念，時間的結構可以過去—現在—未來作為主要結構。Carr 將此結構連結至人類經驗的三個主要層面——重要 (significance)、價值 (value)、

和意向 (intention)，而敘事的內涵，通常是以過去傳達重要性，以現在表示價值，以未來顯示意向。在評鑑參與中，教師在實踐知識上是故事的主角，也是教事的主要敘說者，因此更能掌握場景和情節特性來詮釋課程的核心問題和實質性。

傳統由上而下的課程評鑑過程中，課程評鑑的結果常常束之高閣，不能落實於學校課程改進。原因在於將課程評鑑和課程實踐作了二分；在於外部評鑑者對於學校和師生的日常活動缺乏深入地了解。課程評鑑必須藉由教師的實踐智慧的融入，改革的理想才能落實。在學校本位課程評鑑中，教師已取得合法的權力將知識直接表現在課程品質的改進上。作為一個行動研究者和協商者，教師也要表達自己的關心和價值，將知識體系作一宣稱來檢視自己的角色，進行更開闊更積極的評鑑專業對話。

實踐知識的呈現不僅有助於教師了解自己的專業，更有助於建立社群知識，檢視公共知識 (public knowledge) (Lytle & Cochran-Smith, 1992; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996)。第一、有助於了解自己的專業。課程評鑑的過程即為知識產生的過程，教師在教育場境中具有合法的權威，以決定教育目標、教學內容、教學方式等，而教師在表述決定的過程中，其實也提供了更具體的反思行動，解釋何以採取行動，建構課程環境。其次，它能建立社群知識。在評鑑參與中，個別教師學習和其他教師共同追尋意義，透過群體的溝通，將沈潛的知識顯示出來。在課程評鑑中，雖教師具有不同的信念、態度、專長和處事方式，但也了解課程發展是一團體的任務，必須協同才得以完成，知識也經由不斷磋商的過程，激盪理解而創造出區域知識或社群知識。最後，宣稱出來的知識可以檢視既有的知識。學校本位課程評鑑雖志不在產生規範性的通則，但經由個案的評鑑經驗，卻有助於檢視、詮釋課程實踐如何建構、實行、和變通；在特定文化及機構的脈絡下發展新的概念結構，對課程革新，提出更進一步值得探究的問題，重新定義課程評鑑的基礎和焦點。

柒、結 論

長久以來在績效的考量下，課程評鑑習以採用由上而下的方式以確保公正客觀，而強化了教師的工具角色，導致忽略教師知識的重要性和教師在課程發展上的主動地位。近年來，課程革新已察覺教師在改革中是一個不可忽略的主體，加以專業地位提升的需求，學校本位課程評鑑正是教師藉以展現實踐知識，表現專業判斷的有利契機。

學校本位課程評鑑主張學校教師奠基於個人、經驗、情境、社會和理論等基礎上，作為評鑑的主要參與者，透過教師的實踐知識以改進課程品質。所謂教師實踐知識即是教師參與評鑑過程中表現的和再建構的知識。它是學校教師結合過去的經驗，從觀察反省中，詮釋目前在獨特情境脈動中的個人意義，分析、澄清、並考驗個人信念，引導新的資料蒐集，提升對課程的覺醒，並建構未來的行動策略。

在傳統評鑑系統下，教師雖具備了他人無可取代的知識，卻很少公開呈現自己的聲音。課程發展是一個不斷修正改進的過程，在九年一貫課程革新中，教師已取得合法的權力將知識直接表現在課程發展和評鑑上。最後我們更要鼓勵教師表達自己的關心和價值，將知識體系作一系統地公開宣稱，表達出經驗的、反省的、整體的、直觀的、和敘事性的實踐知識。一方面將習焉不察的知識引導出來，另一方作為建立社群知識，檢視既定公共知識的基石，重新釐清評鑑的概念，審視評鑑的功能，發揮評鑑的積極效用，滿足學校課程發展和改進的需要。

參考書目

- 林佩璇（1999）。學校本位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學系博士論文，未出版，台北。
- 林佩璇（2000）。行動研究與課程發展。研習資訊，17(4)，頁36-41。
- 林佩璇（2001）。學校本位課程評鑑。教育研究雙月刊，9(4)，頁83-96。

- 林清江（1998）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。立法院教育委員會第三屆第六會期。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計——理論與實際。台北：五南。
- 黃政傑（1987）。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 陳惠邦（1998）。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 張嘉育、黃政傑（2001）。學校本位課程評鑑的規劃與實施。課程與教學季刊，4(2)，頁85-110。
- Acland, J. W. (1992, April). *Cooperative school-based curriculum evaluation: A model in action*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993/2000). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*.
夏林清（譯）。行動研究方法導論——教師動手做研究。台北：遠流。
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 12(1), 311-343.
- Berliner, D. C. (1976). Impediments to the study of teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 27, 5-13.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13(2), 151-164.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15(4), 361-385.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*, 124-137. London: Falmer.
- Clandinin, D. J. Connelly, F. M. & He, M. F. (1997). Teachers' personal knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 66

- 5-674.
- Connelly, M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2-3), 161-177.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19 (5), 2-14.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation* (5th ed.). New York: Longman.
- David, E. (1980). *Teachers as curriculum evaluators*. London: George Allen & Unwin.
- Davis, E. (1981). *Teachers as curriculum evaluators*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Eisner, E. W. (1994). *Educational imagination* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 44-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London & Canberra: Croom Helm.
- Elliot, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform*, 17-28. London: Falmer.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the know: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education*, 20, 2-56. Washington: AERA.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Garaway, G. B. (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 85-102.
- Greene, J. & Southare, M. (1995 Apr.). *Participatory approaches to Evaluation for sup-*

- porting school management: Three case studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384634)
- Guba, E. G & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum evaluation*. London: Open Books.
- Hart, P., Taylor, M. & Robottom, I. (1994). Dilemmas of participatory enquiry: A case study of method-in-action. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(3), 201-214.
- Hill, C. J. (1986). *Curriculum evaluation for school improvement*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Hultman, G. & Horvuf, C. (1995). Teachers' informal rationality: Understanding how teachers utilize knowledge. *Science Communication*, 16(3), 341-354.
- Jackson, P. W. (Ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. New York: Longman.
- Lytle, S. L. & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62(4), 447-474.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research*. New York: St. Martin's Press.
- McNiff, N., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. New York: Elsevier Science.
- Nixon, J. (1992). *Evaluating the whole curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. New York: St. Martin's Press.
- Payne, D. A. (Ed.). (1974). *Curriculum evaluation*. London: D. C. Heath.
- Reynolds, D. (1992). From school effectiveness to school development: Problems and possibilities. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice*

- of school-based evaluation: A research perspective (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- Russell, T. L. (1987). Research, practical knowledge, and the conduct of teacher education. *Educational Theory*, 37(4), 369-377.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1995). *Foundations of program evaluation: Theory of practice*. Thousand Oaks, California.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Open University.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.
- Trumbull, D. J. (1986). Practitioner knowledge: An examination of the artistry in teaching. *The Journal of Educational Thought*, 20(3), 113-124.
- Wallace, M. (1987). A historical review of action research: Some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), 91-115.
- Webb, K. M. (1995). Not even close: Teacher evaluation and teachers' personal practical knowledge. *Journal of Educational Thought*, 29(3), 205-226.

教育研究集刊

第四十八輯第三期 2002年9月 頁211-236

自傳文本的課程論述與批判

陳昇飛

摘要

課程領域自再概念化學派發展以來，其理論建構取向與論述層面便愈來愈多樣，充斥著不同的聲音。這些不同聲音的崛起自然是有其背後因素與理論依據。課程從原先想單純的建立一套具體而有效的理論，到後來受到抱持不同哲學立場的課程學者，對課程概念不斷加以省思和批判。「課程」這個領域顯然愈來愈不容易以一個單一的大型理論來闡釋清楚。自傳文本乃延續再概念化學派所發展出來的一種獨特課程研究方法，其研究特質與質性研究派典息息相關。本文主要目的在於深究自傳文本的課程意涵，透過其理論基礎的分析，具體提出自傳文本的課程訴求與批判。在理論基礎方面，自傳文本乃植基於現象學與存在主義，講求人的主體性與經驗的反省。其體現在課程上的訴求為：強調人的主體性、重視意義的理解、尋求自我的認同與闡釋課程即經驗。

關鍵字：自傳、課程、課程理論

本文作者為國立台灣師範大學教育學系博士班研究生

通訊之電子郵件為：fei91022@ms29.hinet.net

投稿日期：2002年1月30日；採用日期：2002年6月10日