

由「教師即研究者」的英國教育改革理念論教師的課程決定

蔡 清 田

本文旨在闡述「教師即研究者」的教育改革理念之下的課程決定相關問題，作者並進一步描述「教師即研究者」的英國教育改革背景，說明英國中央政府、地方政府與學校教師代表三權分立的課程決定；闡述「教師即研究者」的「課程決定」理念，說明教師的「課程決定」內涵，亦即，選擇設計課程材料、引導學生探究學習、主持教室討論教學、扮演課程研究角色、評鑑教室課程效應；作者最後並綜合歸納「教師即研究者」的教改理念對課程決定之啓示，一方面，肯定教師的課程決定能力，轉變教師的教育專業形象，另一方面，鼓勵教師從事教室課程研究，提升教室層次的課程決定品質。

關鍵字：教育改革、教師即研究者、課程決定、課程革新、課程即研究假設

壹、前 言

就性質而言，「課程決定」(curriculum decision-making)是一種抉擇，是指課程決定者就課程的分析、計畫、執行、評鑑中，從數個課程方案中進行

主題文章

選擇或判斷，以決定是否採行某一課程方案(黃政傑, 1985, 56)。就其意義而言，「課程決定」也是指作決定之各階層的個人和團體，針對課程的目的和手段，所作的各種決定(高新建, 1991, 19)。就「課程決定」的層次而言，更涉及社會層次、機構層次、教學層次與個人或經驗層次之「理想的課程」(ideal curriculum)、「正式的課程」(formal curriculum)、「知覺的課程」(perceived curriculum)、「運作的課程」(operational curriculum)與「經驗的課程」(experiential curriculum)(黃政傑, 1985, 80; Goodlad, 1979)。綜合言之，「課程決定」涉及不同興趣立場的課程參與者，利用務實的推理，或運用傳統的運作歷程，進行深思熟慮，作為解決特定問題或調和利益衝突的依據，以建構不同參與者間的合作(Donmoyer, 1990)。

特別是從「課程決定」的政治正面取向而言，「課程決定」是指課程參與者利用理性方法或目標導向的途徑行為，或透過政治協商歷程，追求彼此同意的理想，促進其政治利益(Elmore & Sykes, 1992)。然而，就課程決定的政治負面特質而言，一方面，控制是許多課程參與者所關心的課程決定之焦點，往往課程參與者不太重視合夥關係，卻強調「績效」，以便指出對其他課程參與者的不滿與不信任(Lawton, 1980)；另一方面，由上而下的高壓式課程決定，也可能造成負面的政治影響，導致抗拒、保護自我與逃避，而不去參與預期的課程行動(Fullan, 1991, 347)。由此可見，「課程決定」與權力控制有著極為密切之關係，而且，「課程決定」也涉及教師、校長、地方教育當局與中央政府等許多不同的「課程決定者」與影響因素(Marsh & Willis, 1995, 309)。

究竟是由誰來決定或界定課程？究竟是政府或學者專家或學校教師擁有課程的決定權？這些課程決定的相關人員與單位之間的權力關係如何？他們的權力關係是否平衡？課程決定權的不同分配方式，是否造成不同的影響與結果？這些都是值得關切的「課程決定」相關問題。特別是從教學過程的複雜性而言，教師是一位決定者(Sullivan & Mousley, 1998)。因此，作者將從「教師即研究者」(teacher as researcher)之教育改革理念出發(吳明清, 1991; 歐用生, 1996a, 1996b; 蔡清田, 1997a, 1997b; Stenhouse, 1975)，闡述教師的「課程決定」理念與選擇設計學習內容、引導學生探究學習、主持教室討論教學、扮演教學研究角色、評鑑教室教學效果等內涵，並評述其對課程發展之啓示。

貳、「教師即研究者」的英國教育改革理念 背景

究竟學校教師在課程改革過程當中扮演何種角色？從「運作的課程」之課程決定實際觀點出發，教育工作第一現場的學校教師是課程實施的前線人員，教師不僅要引導學生學習，更要激勵學生的學習動機，教師不僅要確保學生完成作業，更要激勵學生理解重要概念(Sullivan & Mousley, 1998)，而且「理想的課程」與「正式的課程」必須經過教師的教育理解與詮釋，才能轉化為教師「知覺的課程」，並且透過教師在教室情境當中「運作的課程」，與學生進行交互作用，方能協助學生轉化為「經驗的課程」(周淑卿, 1996, 182; 黃政傑、張嘉育, 1998, 7)。因此，就學校教師的「課程決定」而言；一方面，就學校層次的課程發展而言，教師是正式課程的轉化者，教師是非正式課程的設計者，教師是潛在課程的發現者，教師更是懸缺課程的彌補者(蔡清田, 1992, 134)；另一方面，就教室層次的課程設計而言，教師是課程潛能的創造者，教師是行動研究的行動者，教師更是教室層次的課程設計者(蔡清田, 1992, 140)。是以教師的課程決定具有教育理論與教學實務的重要性，值得探究。

以教育改革的課程革新為例而言，英國中央政府教育部的「學校課程和考試委員會」(The Schools Council for Curriculum and Examinations 簡稱「學校委員會」)所推動的「人文課程方案」(The Humanities Curriculum Project)是一項由英國官方主導的課程改革(蔡清田, 1997d; Stenhouse, 1975)，並不是一項以學校為本位的課程規劃(school-based curriculum planning)，基本上，這是一種由中央政府的教育部主導，聘請課程計畫小組進行規劃之後，由中央政府要求地方政府與學校師生執行的課程改革方案。然而，此方案強調課程設計的「歷程模式」(黃政傑, 1991; 黃光雄, 1996; 歐用生, 1996b)，十分重視教室層次的教師課程決定，因此，可以作為本文探究之焦點。

值得注意的是，儘管「人文課程方案」是由代表英國中央政府教育部所發動的一項課程改革方案，然而，實際上，當時英國學校課程的決定權是由中央政府、地方政府與學校教師等三方代表所共同分享，組成「學校委員會」，作為中央政府教育部課程政策決定的重要機構，並由成員共同參與課程決定。例如，一方面當英國教育部擬訂「延長學生離校年齡」教育政策之時，另一方面當時「學校委員會」的重要成員「全國學校教師聯盟」(Nation

主題文章

Union of Teachers) 卻堅決主張教師是教室活動的主持者，直接面對班級學生，所以教師可以決定教室活動的進行與方式，因此，教師應該享有課程決定權，可以專業地決定課程的內容與方法 (Stenhouse, 1975, 181)。

由於英國「全國學校教師聯盟」堅持主張英國教師具有專業知識能力與專業自律自主，強調教師可憑藉教師專業知識與專業意志，決定使用何種教材來進行教學，並依據教育專業知能來決定教學方式。換言之，教師可以依據專業知識，決定該教什麼課程。英國教師可以直接參與學校課程的選擇組織等決定，可以不必受到英國教育部或「學校委員會」的介入干預。是以英國中央政府教育部只好採取比較寬鬆而不嚴苛的課程管理控制，因而「學校委員會」並未直接規劃學校課程，也未直接控制學校課程。在這種課程政策決定影響之下，「學校委員會」所指定「改革之推動者」(change agent) 與學校教師等教育專業人員，就相對地獲得較寬廣的教育專業自主與課程決定空間，得以進行具有彈性之課程革新。例如，英國中央政府教育部的「學校委員會」所指定「人文課程方案」的「課程改革之推動者」(curriculum change agent) 成員，便鼓勵教師扮演「教師即研究者」專業角色，將「課程」視為有待教師在教室情境中加以實地考驗的一套「研究假設」(curriculum as hypothesis)。

就教師的「課程決定」而言，學校教師的課程決定角色，往往與政府所委託「課程改革之推動者」心目中所認定的學校教師角色相關，並且與其對學校教師所持的期望態度有著密切關連，這種情形反映出當時社會文化脈絡中的學校教師專業文化。例如，「人文課程方案」的主持人史點豪思 (Lawrence Stenhouse)，一方面將英國教育哲學家皮特思 (Richard Peters) 所倡導的「程序原理」教育概念 (Peters, 1959)，借用到「人文課程方案」的課程規劃當中 (Stenhouse, 1975, 88)；另一方面，並設法提供一套遵循教育「程序原理」的套裝教材輯作為引導教學的課程材料，以便於學校教師進行選擇利用，幫助學校教師在教室班級社會體系情境中，建構教師自己規劃的教學層次之課程決定 (Elliott, 1988, 1; Lawton, 1989, 2)。以下茲就「教師即研究者」的課程決定理念加以分析說明。

參、「教師即研究者」的課程決定理念分析

推動「人文課程方案」的「課程改革之推動者」，鼓勵參與此項課程改革的學校教師採取「教師即研究者」立場，將課程視為有待教師在教室情境當中加以考驗的研究假設。鼓勵教師進行「以研究為本位的教學」(research-based teaching)，並幫助學生進行「以探究證據為本位的討論學習」(evidence-based discussion and learning) (MacDonald & Walker, 1976, 81)。這是一種透過「以教師教學為本位的課程改革」(蔡清田, 1997a)，也是一種「教師即研究者」的教育改革理念之課程發展途徑(蔡清田, 1997d)。史點豪思主張「教師即研究者」：

課程研究與發展應該是屬於學校教師的教育專業領域，其理想的教育狀態是外來的課程規範說明，應該是用來協助補充教室班級教學情境當中，個別教師個人所進行的課程教學研究發展方案，以便改進學校教師在教室情境當中所進行的教學工作。學校教師的教學工作不僅應該是被當作研究的主要對象與題材，學校教師本身也應該進行研究，學校教師也應該對自己的班級教室教學進行研究，換言之，『教師即研究者』，學校教師是自己的班級教室教學情境之研究者。(Stenhouse, 1975, 143)

史點豪思提倡「教師即研究者」的理念，其目的乃在於激發教師的專業責任及專業成長。「教師即研究者」的課程決定理念，是指教師應該在教室情境當中，實地考驗課程的實際教學結果，換言之，「教師即研究者」是指學校教師應該研究自己在教室情境當中所進行班級教學的實務。以下茲就「人文課程方案」過程當中，「教師即研究者」的課程決定內涵分述如次：

一、選擇設計課程材料

推動教育變革的「課程改革之推動者」，其所提供的課程材料，是一種用來說明各種「探究證據」(evidence)的教學內容來源(蔡清田, 1997d)，此類型的教材不僅說明了某一討論主題之各種可能的不同意見與觀點，也說明了各種可能加以引用的不同參考資料來源，例如，報紙、詩詞、美術作品、戲劇、歌曲等。

教師所從事的課程決定，乃是自「家庭」(The Family)、「戰爭與社會」(War and Society)、「教育」(Education)、「兩性關係」(Relations Between the Sexes)、「人民與工作」(People and Work)、「貧窮」(Poverty)、「法律與秩序」(Law and Orders)、「都市生活」(Living in Cities)與「種族」(Race)等九個主題(theme)的套裝教材輯當中，選擇合適的影片、印刷刊物、照片與圖畫片等教學媒介與學習內容，甚至自行設計課程材料，做為課堂中進行討論教學的「探究證據」，以便進行教學，引導學生在課堂中，學習處理具爭議性的矛盾議題(Heinemann, 1970; Stenhouse, 1971; Elliott, 1992)。

上述所指的「探究證據」，便是由教師所選擇設計提供的課程材料與教學媒體，這些所謂具有爭議價值的社會矛盾議題，具有價值判斷成分，而且不易達成共識的社會價值議題，因此，或許可以透過教師選擇設計適當的課程材料，引導學生針對「探究證據」進行討論與深究，引導學生理解其社會價值所在的教育意義，並設法找其社會價值矛盾的爭端，以化解其矛盾與對立。

二、引導學生探究學習

「人文課程方案」的教師必須規劃設計進行探究學習的教室情境，引導學生在課堂上進行「以探究證據為本位的討論學習」，因為「探究證據」是一種用來協助學生進行有關矛盾爭論議題的討論與批判的媒介，是有待學生在課堂中進行批判考驗與探究(Stenhouse, 1970, 1)，強調尊重每個學生的價值判斷--課程討論探究強調以價值的層次、批判的眼光探究問題，如此可訓練學生是非判斷的能力，同時又能增加學生推理的能力與思考深度。因此，重要的是教師必須引導學生彼此互相尊重並保護不同意見，不勉強建立共識(Heinemann, 1970; Stenhouse, 1971; Elliott, 1992)。

學生是進行探究學習的主體，學生在教師設計的方法情境引導之下，根據探究證據，進行討論探究，學習處理爭議問題，並理解課程當中所蘊含的知識本質並不是放諸四海、恆永不變的真理或傳統權威的教條，課程當中所蘊含的知識本質，必須透過教師與學生在教室情境當中加以實地考驗，才能實際瞭解知識本質的有效性及可行性。

教師所從事的課程決定之一，便是設計適當學習方式與情境，引導學生針對社會情境、人類行動中具爭議的議題，從各種不同角度、多方面地探究學習。教師選擇設計「探究證據」，作為主要的課程材料，其重要性，乃在於

不僅引導班級學生進行認知層面的學習探究，並且，也引導學生進行情意層面的學習探討。這種的探究學習可以幫助學生靈活運用生活知識，使學生對知識產生興趣；提昇學生對社會人群的關懷程度；更重要的是，在探究的過程中，學生學會漸進地釐清、瞭解自己的價值觀念教育理念。

三、主持教室討論教學

就教師的課程決定而言，「人文課程方案」課程規劃途徑之下，教學乃在於透過教師安排課程材料和探究學習任務，以引導學生認知、技能與情意等能力之建構，鼓勵學生去界定自己企圖追求的問題。特別是教師在課堂中採取扮演「程序中立的討論主持人」(neutral chairperson)的教學法，使用討論與探究的方式處理爭議問題，協助學生進行課堂上的討論探究，而非以灌輸教學作為核心(Heinemann, 1970; Stenhouse, 1971; Elliott, 1992)。

學校教師所進行的「程序中立的討論主持人」教法，是一種非常複雜而困難的教學方法，學校教師必須去佈置有利課堂討論的教室情境，教師並引用上述九項主題的探究證據，以輔助課堂討論之進行，呈現學生沒有考慮過的觀點，挑戰已有的共識，提出互補的意見，說明相對問題的對立立場，激勵學生反省思考與自我批判，教師並承擔責任以保護學生的各種歧見，讓學生自由表達意見，使教室成為學生論壇(蔡清田, 1998)。此種變革迥異於傳統的教導(instruction)，此種課程變革之下的學校教師必須協助學生獲得知識，而不在傳遞知識，此種教學方法挑戰了過去英國學校教師習慣的傳統教學。

在此種教室情境之下，「課程」是指一種將教育理念與價值，轉化為教育歷程當中教室情境之教學實務，亦即，「課程」是有關教學歷程的一種規範說明(蔡清田, 1997e)，說明教師、學生與知識之間的關係，以引導教師教學與學生學習之進行。「課程」的意義不只是代表一套教材輯或預先指定所要涵蓋的教學內容大綱。「課程」並不是「教學」之前的物質產品，「教學」也不是轉化事前規定的「課程」內容，以達成預期學生學習結果之技術過程。「課程」既不是一種固定不變的食譜，也不是一套預先決定的教學技巧。換言之，「課程」與「教學」不是可以一刀兩斷為兩個不相關之獨立部分，「課程」與「教學」是一體兩面。

四、扮演課程研究角色

參與「人文課程方案」的教師，扮演的角色是學生的引導者，而不是灌輸者。教師必須改變傳統角色，改變過去將教師當成是知識的唯一來源，扭轉成爲一位具有發展學生理解能力的教育專業人員。因爲教師扮演引導學生進行討論的主持人，以幫助學生經由探究討論理解社會爭議，而不是進行威權的意識型態灌輸(蔡清田, 1998)。

更進一步地，教師角色轉變爲學習的引導者，採用「以研究爲本位的教學」，重視開放、非正式的學習環境之設計，強調教師是促進者，以學習者爲中心。甚至必須研究課堂討論時學生沈默的問題，並且決定適當的教學策略，設法打破學生沈默的僵局。因此，教師一方面扮演學生引導者的角色，另一方面，同時必須扮演課程研究者的角色，教師必須承擔在教室情境中研究教學實務的專業責任，必須重新考慮教師與課程及學生之間的知識權威關係，並且針對自己的教學，不斷地進行反省與批判。教師必須在教室情境中進行研究，考驗研究假設，反省地處理教學證據，建構教學的歷程與結果，此種「以研究爲本位的教學」將教師導入教學研究的專業成長歷程中(Rudduck, 1985, 14)。

特別是，教師必須從研究的角度來處理「課程」所蘊含的教育理念與知識本質，將課程視爲有待教師在教室情境當中加以考驗的研究假設，並將其視爲可以進一步探究的問題，是開放的、值得質疑的，不是理所當然的(蔡清田, 1997d)。「人文課程方案」指出教室、教師、學生交織而成的社會情境之獨特性與不可預測性。在此複雜多變的教室情境中，「課程是有待考驗之研究假設」之概念有其必要性，我們別無選擇的必須認清「教師即研究者」的重要性。

五、評鑑教室課程效應

參與「人文課程方案」的教師身爲討論的主持人，應對學習的品質與水準負起責任(Heinemann, 1970; Stenhouse, 1971; Elliott, 1992)，這是一種「以教師教學爲本位的課程改革」。在個別教室情境中教師皆必須根據自己的教學經驗，蒐集並評鑑課程效應之證據，進一步評鑑自己教學的效應與學生的學習結果。

特別是，「教師即研究者」的課程觀點主張「課程」是一種教育媒介，教師

必須透過教學，將「課程」所蘊含的教育理念與知識本質付諸實際的教育行動，因為每一個教室、每一群學生都是獨特而相異的，課程計畫小組人員無法從教室情境之外，提供課程法則要求教師遵循其指示規定，使學生得以有效學習。是以教師必須從事探究研究假設對教室情境教學的影響。教師必須考慮其所處之教室情境與可能的教學效應，因此，任何一位教師都必須將課程視為研究假設，並在教室情境中加以考驗，而且必須蒐集證據，從各種不同形式教學過程中評鑑學生之反應，以作為考驗與修正教學策略之依據，以決定教室課程的實際效應，這正是「教師即研究者」的課程決定之主要意涵之一。

綜上所言，「教師即研究者」的課程決定理念，重視教師的教育專業能力，教師必須從事教室研究，一方面不斷地學習、充實自己的教育專業知識，另一方面地不斷地反省、檢討，期使教學愈臻完善。在這種情況下，身為教室教學實際工作者的學校教師，遇到問題時，應該扮演課程研究者的角色，將課程視同研究假設，並透過行動研究，在學者專家顧問協助之下，尋求答案和決定課程問題解決之道 (Elliott, 1997, 81)，而不是將問題交給外來的學者專家。因為課程發展是一個連續不斷的發展過程 (Fullan, 1991)，課程與教學是一體的兩面，其間的關係是難以一刀兩斷截然劃分的。

課程發展不能缺乏學校教室情境當中的教師之親身參與支持，因此，課程發展可以透過學校教師發展教材教法，讓學校教師從教材的蒐集撰寫與教學活動設計當中，建構課程的方法與內容，以滿足教室學生的需求與興趣，甚至，課程發展有必要透過教室班級社會體系當中的學校教師，將課程視為研究假設，進行課程教室研究與課程評鑑，提供回饋資料與訊息，做為課程改革規劃人員改進課程之參考依據 (Rudduck, 1987, 16)。

肆、「教師即研究者」的教改理念對課程決定之啓示

「教師即研究者」的課程觀點，顯示出教師反省與理解能力的重要性，也顯示教學改變與課程發展有賴教師的反省與理解能力。「課程」應該涉及到一種繼續性、動態性而且深具反省性的「教學歷程」。課程既不是一種固定不變的食譜，也不是一套預先決定的教學技巧，課程是一套假設性的計劃說

明，開放給教師質疑、考驗與重新建構課程意義，教室不只是課程實施場所，更是課程教學的實驗室。

就教師的「課程決定」而言，其內涵至少包括選擇設計課程材料、引導學生探究學習、主持教室討論教學、扮演課程研究角色、評鑑教室課程效應。而且「教師即研究者」的教改理念，至少具有兩點啓示，一是肯定教師的課程決定能力，轉變教師的專業形象，二是鼓勵教師從事教室課程研究，提升教室層次的課程決定品質。

一、肯定教師的課程決定能力，轉變教師的教育專業形象

就英國中央政府教育部「學校委員會」所指定的「課程改革之推動者」而言，這些課程計畫小組人員視自己為協助學校教師進行教學的資源人物與後勤支援機構，而不是直接進行教育改革的第一前線工作人員。課程計畫小組人員甚至進一步地肯定並鼓勵學校教師的課程決定專業能力，他們認為如果課程計畫小組成員無法開展學校教師的專業潛能，則學校教師也將無法開展學生之學習潛能。因此，課程規劃人員鼓勵學校教師採取「教師即研究者」的專業立場，鼓勵學校教師將課程視為「有待教師在教室情境中進行實際考驗的一組研究假設」，以引導課程改革方案的繼續發展。在課程改革當中，學校教師的課程決定角色是繼續發展教室中的教學策略，以實踐課程規劃人員所指定的教室教學之「程序原理」(Elliott, 1990, 9)。因此課程革新在學校文化脈絡中獲得實踐，並經過學校教師在教室情境當中的課程決定與「二度詮釋」，進一步地開展課程改革發展的教育蘊意，以豐富學生的學習經驗。是以，課程改革規劃人員所規劃的課程革新方案，肯定教師的課程決定能力，適切包容學校文化脈絡，並靈活地因應個別教室情境之差異。更重要的是教師的課程決定專業能力，應該是建立在教師的研究態度與精神之上，實地研究考驗自己班級教室情境當中之實際教學結果，並評鑑課程之實際效應。

「課程改革之推動者」的課程計畫小組成員，將學校教師視為教室情境當中進行教育改革行動的主要靈魂人物，並且鼓勵學校教師採取「教師即研究者」的課程決定之重要角色，以進行教室層次的課程發展，鼓勵學校教師在教室情境當中進行課程的行動研究。「人文課程方案」課程計畫小組成員展現對學校教師的無比尊重與專業信心，正如同他們期望學校教師也能尊重與肯定學生的價值一般，這種「自行應驗預言」的教育現象，就如同羅森索(Robert Rosenthal)以及賈考森(Lenore Jacobson)所描述的「比馬龍效應」

(Pygmalion effect) 一般 (Rosenthal & Jacobson, 1968)。「人文課程方案」課程計畫小組成員期望學校教師能在教室情境當中，參與課程改革方案的繼續發展，特別是詮釋實踐教學的「程序原理」，課程計畫小組成員並期望學校教師能夠研究教師本身的教學實務經驗，並期望學校教師能個別地檢討教師自己本身的實際教學經驗，或集體地反省教學實務經驗，以收相互支援協助之效，並進而建立學校教師的教育專業成長歷程。所有上述的課程改革方案的計畫人員對學校教師的期望，協助學校教師建立一種正面積極的教師「課程決定」專業形象，而且，也逐漸地反映了學校教師專業文化之轉型。

二、鼓勵教師從事教室課程研究，提升教室層次的課程決定品質

「人文課程方案」當中的一項基本原理，是指推動課程變革的「課程改革之推動者」不能只是由上而下地提供一套外來課程的硬性規定，命令學校教師奉行上級規劃的事前規定，便可完全保證學生事後一定能夠有效地進行學習。相反地，推動課程變革的「課程改革之推動者」必須鼓勵學校教師，將課程規劃人員所建議的教學指引規則，當成是課程實驗的研究假設，有待學校教師在教室情境進一步考驗這些建議的教學指示規則，以發現是否真正在教室實地情境當中發生改進教學的實質功效。換言之，這是重視教室層面的課程決定落實觀 (curriculum enactment) 之基本原則 (歐用生, 1996b, 210; 1997, 12; Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992)，因為每一位學生都有其個別差異，而且每一個教室情境也是有極大的差異，因此，學校教師必須自己親身教學，根據自己觀察體驗的經驗來修正課程計畫小組所規劃的課程規定與教學指引，學校教師必須實際去探究、觀察並記錄教室歷程當中所發生教學事件的不同情境。而且，課程改革規劃人員所提供的外來課程規則與教學指引，有待學校教師在教室班級社會體系的實際教學情境當中加以實地考驗，甚至，根據學校教師的實際教學經驗，修正或推翻這些外來的課程「研究假設」。因此，如果學校教師能被鼓勵去反省檢討自己的教學實際問題，並在教室班級的社會體系當中，採取課程行動以改進自己的課堂教學，則將可提升班級社會體系脈絡情境當中的教室層次教師課程決定之品質。

課程改革歷程當中，無可避免的是，學校教師必須去考驗課程的「研究假設」，並調查教室班級社會體系情境當中教學事件的「實際效應」，因為外來的課程規範能否實際發生改進教學的效應，往往受到班級教室社會體系情

主題文章

境脈絡的影響，這就是「人文課程方案」有關教室層次的教師課程決定之重要主張之一。「人文課程方案」非常強調教師、學生、學校教室所交織而成的個別班級教室社會體系當中的課程教學情境脈絡之個殊性與重要性。「人文課程方案」當中，課程改革規劃人員倡導「教師即研究者」的課程決定之重要性，旨在促成教學歷程更爲系統化與公開化，以幫助學校教師之間能分享觀察、考驗教室情境當中課程「研究假設」的親身經驗，並促成學校教師的專業成長與教育理解，此種融合課程「研究假設」的考驗與系統化的蒐集「探究證據」，幫助學校教師榮膺「教師即研究者」的光榮頭銜，而此種「教師即研究者」的課程決定概念，正是成功的課程改革之發展的必要條件之一。因爲除非學校教師透過教室層次的課程決定，將上級政府主導的課程改革加以內化，並將外來的課程調整轉化，以適合於特定學校正式組織文化脈絡與班級社會體系脈絡的教室情境當中，否則，由上而下的課程改革是無法完全轉化爲教室層次內的實際教學實務，難以有效成功地落實課程改革的理想，這是政府與「課程改革的推動者」對教師的「課程決定」應有之理解與認識。

參考文獻

- 周淑卿(1996)。我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究。未出版。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 吳明清(1991)。教育研究：基本觀念與方法之分析。台北：五南。
- 高新建(1991)。國小教師課程決定之研究。未出版。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃光雄(1996)。課程與教學。台北：師大書苑。
- 黃政傑(1985)。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑、張嘉育(1998)。教室本位的課程發展。教師天地，93, 6-11.
- 歐用生(1996a)。課程與教學革新。台北：師大書苑。
- 歐用生(1996b)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生(1997)。當前課程改革的檢討。歐用生主編 新世紀的教育發展(pp.1-23)。台北：師大書苑。

- 蔡清田 (1992)。從課程革新的觀點論教師的專業角色，載於中華民國師範教育學會主編 **教育專業** (pp. 129-154)。台北：師大書苑。
- 蔡清田 (1995)。教育歷程中之教師專業自律：「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長之蘊義。本文發表於國立台灣師範大學主辦之**教育改革：理論與實際國際學術研討會**。台北。1995年3月14至16日。
- 蔡清田 (1997a)。由「以教師教學為依據的課程發展」論「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長的教育啓示，**公教資訊**，1(1), 32-41。
- 蔡清田 (1997b)。由「課程即研究假設」論教師專業成長，**教學輔導**，3, 17-26。國立中山大學、中正大學、成功大學、屏東技術學院、高雄師範大學南區地方教育輔導委員會。
- 蔡清田 (1997c)。教育改革的革新觀點與策略，載於高雄市政府公教人力發展中心主編**教育學術叢書2 教育改革** (pp.139-165)。高雄：高雄市政府公教人力發展中心。
- 蔡清田 (1997d)。課程改革之另類思考：從「教師即研究者」論歷程模式之課程設計。載於歐用生主編**新世紀的教育發展** (pp.89-108)。台北：師大書苑。
- 蔡清田 (1997e)。以行動研究為依據的教師在職進修與專業成長。載於中華民國師範教育學會主編 **教育專業與師資培育** (1997年刊) (pp.129-154)。台北：師大書苑。
- 蔡清田 (1998)。建構主義取向的課程設計，**課程與教學季刊**，1(3), 15-30。
- Donmoyer, R. (1990) Curriculum, community, and culture: Reflections and pedagogical possibilities. In Sears, J. T. & Marshall, J. D. (Eds.) *Teaching and thinking about the curriculum* (pp. 154-171). New York: Teachers College Press.
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992) Curriculum policy. In Jackson, P. W. (Ed.) *Handbook of research on curriculum*. (pp. 185-215). New York.: Macmillan.
- Elliott, J. (1988). Education in the shadow of the Education Reform Act. The Lawrence Stenhouse Memorial Lecture delivered at the annual conference of the British Educational Research Association at the University of East Anglia, Norwich. UK. September 1988.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 6(1), 1-26.
- Elliott, J. (1992) *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Books.

主題文章

- Elliott, J. (1997) Quality assurance, the educational standards debate, and the commodification of educational research. *The Curriculum Journal*. 8(1), 63-83.
- Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*. New York: Teachers' College Press.
- Fullan, M. & Steiggelbauer, S. (1995) *The new meaning of educational change*. London: Caswell.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw Hill.
- Heinemann (1970) *The Humanities Curriculum Project: An introduction*. London: Heinemann.
- Lawton, D. (1980) *The politics of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1989). *Education, culture and the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- MacDonald, B. & Walker, R. (1976). *Changing the curriculum*. London: Open Books.
- Marsh, C. & Willis, G. (1995) *Curriculum: Alternative approach, ongoing issues*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Peters, R. S. (1959). Must educator have an aim. In Peters, R. S. *Authority, responsibility and education*. (Pp.83-95). London: George Allen and Unwin.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Rudduck, J. (1985). The democratisation of research. *Dialogue in Education*, 1(2), 13-4.
- Rudduck, J. (1987). *Understanding curriculum change*. Used Papers in Educational 6, Division of Education, University of Sheffield.
- Stenhouse, L. (1971). Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Theory into Practice* 10 (3), 154-62.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Snyder, J., Bolin, F. Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In Jackson, P. W. (eds.) *Handbook of research on curriculum*. N.Y.: Macmillan.
- Sullivan, P. & Mousley, J. (1998) Teachers as active decision makers: Acknowledging the complexity of teaching. 八十六學年度國小課程研究學術研討會專題

由「教師即研究者」論教師的課程決定

演講論文。台灣省國民學校教師研習會主辦。台北板橋。1998年5月26日。

本文作者現任中正大學教育學程中心副教授，英國東英格蘭大學哲學博士，主修課程發展改革、課程教學行動研究

