

南 華 大 學

公共行政與政策研究所

碩 士 論 文

規訓權力的實踐——教師專業發展評鑑

The Power of Discipline: Some Thoughts on the
Teacher Evaluation for Professional Development

研究生：李孟倫 撰

指導教授：許文柏 博士

中 華 民 國 1 0 0 年 6 月 2 4 日

南 華 大 學
公共行政與政策研究所
碩 士 學 位 論 文

規訓權力的實踐—
教師專業發展評鑑

研究生：李 子 倫

經考試合格特此證明

口試委員：甄 中 平
許文柏
石振國

指導教授：許文柏

系主任(所長)：馬 謙 浩

口試日期：中華民國 100 年 6 月 24 日

規訓權力的實踐——教師專業發展評鑑

李孟倫

南華大學公共行政與政策研究所

摘 要

邇來，教師評鑑這個議題引發眾多相關研究，但這些研究多聚焦於教師評鑑如何影響教與學，也就是將之視為純粹教育議題，卻少有人意識到在專業發展號召之下的權力運作。這種權力並非刻板印象中透過強制或壓抑來施展，而是一種具有生產性，藉由一套看似無害之技術打造服從又有用的身體，即 Foucault 所主張的規訓權力。

本研究擬由規訓權力的觀點來回答下列問題：一、教師評鑑中規訓權力機制如何運作？二、教師評鑑帶來何種意識型態效果以取得教師的自願順從？三、教師評鑑的施行帶來怎樣的的效果？四、接受評鑑的教師如何回應教師評鑑？

本研究發現：在教師評鑑過程中，規訓權力先將空間、人員切割、分類以便於監視，再依據規準進行裁決與改造以生產理想教師。對教師而言，教師評鑑如同一場競賽，因之產生競爭意識，有助於提升表現更帶來自願順從的效果。從試辦迄今，教師評鑑已浮現排擠效應、目標錯置、反淘汰與使教師淪為替罪羊等負面效果，上述種種不但危及教師的專業自主權亦將使教師成為客體化的主體。雖然表面上觀察不到反抗行動，但教師並非束手就縛，而是受制於現實因素無法進行全面性的公然反抗因而改採非典型的反抗以回應教師評鑑。

有鑑於教育兼具科學性與藝術性，故欲提升教學品質與學習成果必須使教師的專業與自主得以兩全。本研究之目的不在否定教師評鑑，而在提醒教師及關心此議題者隱藏於其中權力運作的軌跡，讓教師評鑑免於非教育因素的干擾。

關鍵字：教師評鑑、教師專業發展、規訓權力

The Power of Discipline: Some Thoughts on the Teacher Evaluation for Professional Development

MENG-LUN LEE

Graduate Institute of Public Administration and Policy
Nanhua University

Abstract

Recently, the teacher evaluation has become a subject of studies worth of attention. Most studies focus on how the evaluation affects teachers' performance on campus and take the evaluation as the science of assessment. It is little known that the evaluation, as such, is a contested field, bearing witness to how a power structure works on a teacher in the name of enhancing his or her professional development. Most of all, the power does not cause any noticeable oppression; it phases in subtle changes to remodel teachers. This dissertation attempts to reason out through the Foucaulian sense of power/discipline the following questions:

1. How does disciplinary power come about in the evaluation system?
2. What kind of ideology is there in the evaluation to make teachers compliant?
3. What kind of outcome is there at the end of the evaluation?
4. How could teachers who are under evaluation respond to the evaluation?

This dissertation discovers that in the processes of evaluation, the disciplinary power comes into effect to generate a set of ruling techniques and relevant criteria. For teachers, the evaluation is like a competition. It makes them competitive, so as to enhance their performance spontaneously. However, problems—*e.g.* crowding-out effect, displacement of goals, and anti-elimination situation—occur to make the evaluation a complicated matter. The result is far-reaching for the evaluation always holds teachers in check and encroaches on their profession autonomy. Teachers react but, in reality, they have to adopt an atypical approach to resist. All in all, teachers' profession autonomy should be protected against the manipulation of power in the course of evaluation.

**Keywords: Teacher evaluation, Teacher professional development,
Disciplinary power**

目錄

第一章 緒論.....	01
第一節 研究背景.....	01
壹、籲求改革.....	01
貳、國家的意志.....	03
第二節 研究動機與目的.....	06
第三節 文獻檢討.....	08
壹、教師評鑑.....	08
貳、規訓權力與教師.....	12
第四節 研究方法與內容架構.....	14
第二章 權力——從 Dahl 到 Foucault.....	16
第一節 解析權力理論.....	17
壹、權力的三個向度.....	17
貳、揭穿權力的真面貌.....	22
第二節 權力的第四向度——規訓權力.....	23
壹、Foucault 針對傳統權力論所提出之批判.....	24
貳、Foucault 的權力觀點.....	28
參、權力與反抗.....	40
肆、小結.....	41
第三章 規訓權力的實踐.....	42
第一節 教師評鑑中的規訓機制.....	42
壹、教師的身體.....	42

貳、收服教師的手段.....	50
參、全景敞視評鑑.....	57
第二節 競爭意識.....	61
壹、評鑑即競賽.....	61
貳、競爭意識.....	63
第四章 評鑑之下的教師主體.....	71
第一節 專業發展評鑑與教師專業自主.....	71
壹、教師專業之發展.....	72
貳、教師專業之自主.....	73
參、小結——被侵蝕的專業自主.....	84
第二節 教師的反抗.....	85
壹、反抗的障礙.....	86
貳、教師的非典型反抗.....	91
第五章 結論.....	95
壹、教師評鑑運用規訓權力機制生產理想教師.....	95
貳、教師評鑑帶來競爭意識以取得教師的自願順從.....	96
參、教師評鑑有損害教師專業自主之虞.....	97
肆、接受評鑑的教師以非典型反抗回應教師評鑑.....	99
參考文獻.....	100
附錄：教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點.....	107

圖表目錄

表 2-1：三種權力觀點比較表.....	22
表 2-2 規訓權力與三向度權力觀之異同.....	24
圖 2-1 君權論述與反君權論述圖.....	25
圖 3-1 教師評鑑權力結構圖.....	51
表 3-2 教師評鑑與各類教育競賽之關係.....	63
圖 3-1 Maslow 需求層級圖與教師評鑑的意識型態效果.....	66
表 5-1 教師評鑑採用的規訓技術.....	96
表 5-2 教師專業發展評鑑與教師專業自主對專業的定義.....	98

第一章 緒論

第一節 研究背景

壹、籲求改革

教育乃國之大計，尤其國民教育更是整體教育之根柢，其良窳攸關國民素質高低並影響國家之整體發展。自 1968 年九年國民教育實施以來，促成經濟快速成長亦為政治逐步民主奠下基礎。之後幾十年社會急遽變遷，升學壓力、教材僵化、教育管制等問題逐漸浮現，台灣的教育體制已顯露跟不上時代腳步的疲態。於是在「410 教改行動聯盟」的號召下，1994 年起展開一系列教育改革措施（以下簡稱：教改）。然而，十多年過去了，教改不但未能滿足國人的預期，反而帶來新的問題。再加以近年來，國際交流頻仍，各國教育成果轉化為國家競爭力於世界舞台上一較長短，全球評比之下，台灣教育體系更顯得僵化而落後。「教改尚未成功」的省思，正醞釀著下一波改革的動能，教師身負執行者的重任，自然成為被檢討的對象之一。

首先，教師專業素養之高低備受關注。昔日教育不普及，教師是少數掌握知識的族群，師者傳道、授業、解惑，在社會上享有崇高的地位，比之普羅大眾顯得「相對專業」。然而隨著教育普及，國民知識水準日益提升，雖國小教師之培育制度也由早期的專科進階為大學，卻仍未能滿足現代社會對於教師專業素養的期待。而且在教改之後師資培育管道多元化——以往中小學師資由師範校院獨攬，現在凡大學設有教育學程者皆可培育師資。如此雖可培育適合多元開放社會的師資，但學者則對此制度下教師的專業程度感到憂心（曾燦燈、李皓光，2003）。楊慶齡（2001）的研究指出：與醫師、律師等專業性較高的行業相較，社會大眾對教師專業素養的認同顯然不足，因而引發提升教師專業的呼籲。

專業素養除了與職前培育的品質息息相關，任職之後的進修與工作績效考核亦不

可或缺。教改提倡「教育政策鬆綁」，將原本全國統一的教育權限下放至學校與教師，使得教師對學生學習成效的影響倍增，教師若缺乏與時俱進的專業能力作基礎恐無法勝任此託付。後教改時代的教師不但要準備豐富的教材，更要善用多元的教學法，無法如同前輩們憑著一本講義，佇立於黑板前以不變應萬變——沿用師資培育過程中所學的那一套直至退休。我們若將教師比擬為汽車，師資培育有如品質管制，早期的汽車製造廠只要在製造過程中嚴格把關，貨物售出後概不負責。然而隨著消費意識抬頭，現在車廠不再只是車輛的製造者，還須擔負起提供里程保固、定期檢修、軟硬體更新等責任。反觀教師於畢業任教後便處於無人聞問的狀態，成為人力市場中的「孤兒商品」。雖然教育部早在 1971 年即頒布「公立學校教職員成績考核辦法」作為考核教師表現之法源，該辦法第 4 條規定「教師之年終成績考核，應按其教學、訓輔、服務、品德生活及處理行政等情形，依下列規定辦理」（教育部，2009）。然而多年以來並未確實執行，且教師考列 4 條 1 款¹的人數比例並無上限之限制²，因此只要大錯不犯（未遭到記過以上處分），加上符合「事、病假併計在 14 日以下，並依照規定補課或請人代課」之規定，便得以考列 4 條 1 款。總之，「國民中小學行之多年的教師成績考核辦法，無論是考績委員的專業性、代表性、考核的程序、方式與項目，甚至是考核結果的應用等，在在都飽受爭議，因此對於激勵教師和發揮考核的實質功能可說影響有限」（程元鋒，2008）。

此外，近來隨著資訊科技發達，媒體常披露有關不適任教師的報導，更加深大眾對於教師專業素養的疑慮。現行教師法對不適任教師之解聘、停聘、不續聘及資遣，明訂應經學校教評會審議通過及主管教育行政機關核准³。然而，實務上礙於法令配套不完備，以致無法強制要求「疑似不適任」的教師接受評鑑。如此一來，無可供佐證之資料，想要依據《教師法》第 14 條第 1 項第 8 款：「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」，將教學未能達到專業要求但無其他不當行為之

¹ 教師考列 4 條 1 款相當於公務人員考列甲等。

² 國語日報，2010.09.28，〈考績甲等不設限 全家盟不認同〉，版 2。

³ 「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」（教育部，2003）。

教師送交審議⁴，以不適任教師論處，顯然難昭公信。因此陳星貝（2006）建議「於處理不適任教師之前，必須先制訂評鑑標準及處理模式，對教師先評鑑後輔導，若不改進則淘汰，讓適任教師加入教職，建立健全的輪替機制」。

回顧《教育改革總諮議報告書》，其中建議「建立彈性獎金與薪給制度，以持續根據教師評鑑結果，獎勵優秀教師，淘汰不適任教師，以及：配合教師評鑑與進階，擴充教師進修管道」（教育部，1996）。上述事項正是教改以來未能落實於學校中的部分。因此，「一套評鑑教師的制度」逐漸受到關注，演變至今成為教育政策的重點發展項目。

此外，教改的訴求重點緊扣「鬆綁」這議題，可以視為人民試圖撼動國家機器控制力量的行動，該行動之成果除了體現於課程結構重建、師資培育放與教科書由「統編制」改為「審訂制」等，更落實在保障人民參與教育事務的權利。《教育基本法》第8條規定「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容，及參與學校教育事務之權利」。除賦予家長教育選擇權，也包含參與評鑑教師，這個原專屬於國家機器的權力。為達此目的，建立「一套讓家長行使上述權利之機制」也受到社會大眾的認同與期待。

貳、國家的意志

國家機器為確保政權穩固，必須確實控制人民。早期以武力鎮壓的方式逼迫人民屈服，同時實施「忠君愛國思想」之教育為輔。軍、警等情治系的統控制效果十分直接迅速卻易引發反抗，造成人民與國家的衝突。當政治逐步邁向民主，這種威權統治的作風已不為民眾所認同。為了繼續維持統治之正當性，故以教育取而代之。雖然教育的內容、形式也隨時代不斷演變進化，但其「控制」的本質依然。

⁴ 依據教育部提供之認定參考基準，其中所列舉有關教學不力行為共有 12 項，單純屬於教師專業素養範疇者為：（1）教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。（2）親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。（3）班級經營欠佳，情節嚴重者。（4）於教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。

學生應該總是「保持筆直的身體，稍稍向左自然地側身前傾、肘部放在桌上，只要不遮住視線，可以用手支著下頷。在桌下，左腿應比右腿稍微靠前。在身體與桌子之間應有二指寬的距離。這不僅是為了書寫更靈活，而且沒有比養成腹部壓著桌子的習慣更有害健康的了。左臂肘部以下應放在桌子上。右臂應與身體保持三指寬的距離，與桌子保持五指左右的距離，放在桌子上時動作要輕。教師應安排好學生寫字時的姿勢，使之保持不變，當學生改變姿勢時應用信號或其它方法予以糾正」（轉引自 Foucault，1979：151）。

上述是 Foucault《規訓與懲罰》中描述 18 世紀教會公學校的場景，時隔數百年，卻依然讓人深覺似曾相似。審視小學中的各項學習活動，其目的除了傳遞知識，也透過要求學生的身體動作以培養所謂「良好習慣」，在增加身體服從性的同時也增加有用性，使學生成為國家所需要的「合格國民」——這是透過權力之眼看見的學校。「監督與控制是現代國家的特徵，而學校是社會化的重要場所」（張如慧，2006）。因此，「權力擁有者常透過國家機器對學校施予無形的控制；尤以其所認定具有『合法性』的知識價值體系作為教育活動的張本⁵，學校遂成為意識型態的製造工廠。學生到學校接受教育，就是在塑造成為某一意識型態的承載者，而認同於此一政治現實的合法性」（管美蓉，2004）。上述機制被 Foucault 稱為「規訓」，而它即是在教師監督下作用於學生身體之上，例如：當教師期待透過服儀規定來達成的教育理想，其實正顯示學校與社會對青少年／年的身體進行規訓的意圖（張如慧，2006）。

國家把教師置於學生的代理父母的位置上，因而賦予教師某種合法的權力。教師還具有制度化的實際權力，因為他們在自己制訂某些規則的同時還強化了由那些處於他們之上的人們制訂之規則（Harris，1982；唐宗清譯，1994：139）。

⁵ 從台灣光復後推行的國語運動，到教改之後開始教授鄉土語言並實施英語教學，這些都是通過國家機器核可的知識，也唯有經此步驟才能成為學校教學內容。

換言之，控制了教師也就能夠控制學生——對未來公民實施規訓，西諺云：「上帝無法照顧到每一個人，因此創造了母親」。基於同樣的想法，國家機器的力量無法直接普及每一國民，因此創造了教師以為其所用。但教師除了扮演規訓者也同時是被規訓者。因為對國家而言，教師的角色如此重要，為確保其忠實執行任務，除了於培育過程嚴加管控，更需要一套機制在教師執教後持續發揮影響力。

此情治單位（筆者按：人二室），在學校設置的名為「安全維護小組」，派任一名忠誠教師兼任「安全維護秘書」。名義上在維護校園安全，實際上則是監督教師的言論自由，進而影響了教學自主（陳麗如，2004）。

在校園民主化之後，上述制度已經走入歷史。但如同前文所述，國家機器從未放棄其控制教師之意圖與作為，它只是改變了型態。

所以民眾與國家的動機雖然不盡相同，卻共同指向一套用以評鑑教師的制度，於是雙方合意之下，2001 年教育部邀請全國教師會、全國教改協會等代表組成研商公立高級中等以下學校教師成績考核及績效評量制度變革籌備會議。4 年之後公布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，2006 年開始試辦「中小學教師專業發展評鑑」（以下簡稱：教師評鑑），2009 年刪除「試辦」改為「辦理」，以「計畫」取代「要點」，正名為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」。然因缺乏法源依據，使教師評鑑無強制力，採自願參與。因此，在 2010 年教育部於《中華民國教育報告書》中將「推動教師專業發展法制化，確立教師專業地位」定為發展策略之一，可說是確立了「全面落實中小學教師評鑑與專業發展制度，讓中小學教師定期接受評鑑，淘汰不適任教師⁶」之政策走向。總之，教師評鑑即是確保教師在執教時能滿足民眾需求並達成國家設定之教育目標而制訂的「保固條款」。雖然部分條文爭因議仍高未形成共識，使得目前實施的教師評鑑著眼於「教師專業發展」，而非藉由「評鑑」解

⁶ 教育部 100.03.31 〈「中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人」，穩健邁向精緻、創新、公義、永續的教育新境界〉，教育部網站：http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4381。

決「不適任教師」、「考績」等問題（王瑞璦，2009），似與當初各界的期盼有所落差，但上述對於不適任教師與成績考核等問題的關注確實是催生此制度的動力之一，且持續發酵影響著教師評鑑未來的發展取向⁷。

第二節 研究動機與目的

教改高舉教育鬆綁的旗幟，國中、小校園看似漸有自由學風，然而，研究者身為國小教師親歷其境，深感各界提升教育成效的期盼化身各種型態進入校園不斷對教師產生影響，因此事實上教師受到的壓力、控制有增無減。以上述教師評鑑為例，教師一方面毫無選擇餘地成為被評鑑標的，還一面被抹黑貼上抗拒改革的標籤。縱使目前教師評鑑採自願參與制，形式上教師可自主選擇是否參與。然而「是否參與」這個抉擇本身已然成為一種評鑑，即參與者是長進的、好老師；未參與者是怠惰的、壞老師。學者每每於相關研究中提到「教師更應體認教師評鑑對其本身專業表現的益處而『勇於』接受評鑑」（張德銳，2004）。在他們的筆下教師儼然成為教師評鑑無法順利推動的元凶首惡。但根據《親子天下》於2009年針對國中小導師的調查顯示，近六成的導師「同意」教師應該接受評鑑，和坊間口耳相傳的偏見截然不同。廖素梅（2009）調查臺中縣國小教師後發現：有五成七的試辦教師有繼續參與的意願，對實施現況、個人專業成長影響呈現「中上」的認同程度。而洪克遜（2008）統整相關研究後亦指出有過半數國中小教師認同實施教師評鑑，肯定教師專業成長有正向意涵。以上研究足以證明教師對專業成長的重視、對教師評鑑的認同且並非抗拒改革。但洪克遜（2008）同時也指出：教師對於評鑑結果的公正性感到憂慮。這樣的憂慮來自目前評鑑規準的建立與評鑑實施過程缺乏一套令人信服的機制。因此，若援引評鑑結果作為

⁷教研院主任秘書陳清溪表示：「民眾的想法強調績效導向，評鑑完要和考績掛勾，不然評鑑完要幹什麼呢？」（聯合報，2011.04.28）。「校長建議」結合獎懲機制帶動專業成長（國語日報，2011.05.19）。上例即可佐證：以教師評鑑取代公立學校教職員成績考核辦法並藉以淘汰不適任教師之政策方向仍未改變。

處理超額教師、不適任教師、成績考核之依據必然難以服眾。總而言之，不斷精進自身專業無疑是教師的義務，但現行教師評鑑所隱含的權力機制卻使人疑慮重重。首先，「『教師評鑑』必然對教師的權利、義務產生變動，同時也會使權力機關有機會假借『教師評鑑』，造成干涉教師正常教學活動，或箝制教師的專業自主等問題」⁸。其次，育部中教司司長陳益興表示：「試辦結果未來免不了結合不適任教師淘汰機制」⁹，而李奉儒（2006）的研究亦指陳「評鑑結果作為不適任教師、教師分級、考績的裁量依據是必然趨勢」。在此氛圍之下，縱然教育部一再澄清「目前」教師評鑑與不適任教師、教師分級、考績等問題無涉，但研究者在學校中卻清楚地感受到同儕們的焦慮，究竟教師評鑑會對教師帶來怎樣的影響？是引發本研究的動機之一。此外，教師評鑑是否真如實施要點所宣稱：協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果（教育部，2010）？而又如何「評鑑」教師評鑑呢？這更是值得深思之議題。

Foucault 主張透過規訓的方式便能產生一種「被權威操縱的肉體，而不是洋溢著動物精神的肉體，是一種受到有益訓練的肉體，而不是理性機器的肉體」（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：154）。這不正是教師評鑑的最終目的嗎？儘管教師評鑑這個議題頗受學界關注，研究成果也不少，但多從「教與學」的角度，主要探討教師評鑑對於教師教學效能或學生學習成果的影響。從「權力」這個面向切入的研究則相對稀少，這肇因於現階段的教師評鑑，以專業發展為包裝看似與權力無涉。然而，這是受制於傳統權力理論認為「權力的施展乃是壓抑某些行為」，但這種觀點無法參透教師評鑑的內涵；相對的，Foucault 認為「現代權力生產它所需要的行為」。因此，欲瞭解教師評鑑的運作機制及效果，必須先指出其中的規訓意涵，然後進一步分析在此制度形塑下產生的教師主體意識變化。職此之故，本研究援引規訓權力的觀點來分

⁸ 中華民國全國教師會 2006.10.25 〈《教師法》說帖（教師評）〉，中華民國全國教師會網站：
http://163.27.127.131/www_pkvsta/951025%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%B3%95%E6%A1%88%E8%AA%AA%E5%B8%96%EF%BC%88%E6%95%99%E5%B8%AB%E8%A9%95%E9%91%91%EF%BC%89.pdf

⁹ 曾美惠，2005.12.22，〈換証制擬上路教師飯碗難捧〉，台灣立報網站：
<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-89142>。

析教師評鑑，探討其中規訓權力機制之運作模式？而國家機器又如何以掩人耳目的方式施展權力？期盼透過研究上述問題使教師同儕覺察權力運作的軌跡，亦使關心教師評鑑之其他利害關係人更加瞭解此議題，更要提醒教師在接受評鑑發展專業之際，當秉持理性思辨與獨立批判精神以維專業自主，進而提升教學效能。本研究依循上述目的而衍生之待答問題如下：

- 一、教師評鑑中規訓權力機制如何運作？
- 二、教師評鑑產生何種意識型態效果以取得教師的自願順從？
- 三、教師評鑑的施行帶來怎樣的結果？
- 四、接受評鑑的教師如何回應教師評鑑？

第三節 文獻檢討

壹、教師評鑑

回顧台灣學界近十年來以教師評鑑為研究主題的博、碩士論文大約有 300 篇左右，且在教育類期刊中也常出現相關學術論文。這些著作之中以探討教師評鑑的實施成效佔絕大多數，而且大多以被評鑑者也就是教師為研究對象。因為教師評鑑缺乏法源依據被定義為試辦性質，其辦理方式採「學校自願申請，該學校教師自願參加為原則」（教育部，2006），因此教師接受評鑑的意願成為此類研究的關注焦點。其中廖素梅（2009）發現：教師評鑑的各個評鑑層面以「課程設計與教學」最多；「班級經營與輔導」次之。制訂評鑑規準時則考量學校教師專業發展需求，自行發展適合的評鑑規準。實施評鑑主要方式是「教師自我評鑑」及「同儕評鑑」。對於評鑑結果欠佳教師的處置方式是安排教學輔導教師協助輔導。整體而言，教師對實施現況認同度、個人專業成長影響的看法，呈現「中上」的認同程度；對發揮功能的看法呈現「中」的認同程度；而有意願繼續參與試辦的教師比例為 57%。林榮彩（2002）的調查結果

指出：多數受訪的高雄市國小教育人員不贊成高雄市推行教師專業評鑑制度，其理由包括：沒有公正客觀健全的評鑑制度，流於形式無效果，卻耗資費時影響教學效果；但林文又指出：若能建立公平客觀評鑑制度，不勞民傷財流於形式，反對者中有部分願意接受評鑑。然而 5 年之後，黃怡絜（2007）針對相同的對象再次進行研究卻獲致不同的結果。黃文指出：目前高雄市教師專業發展評鑑的現況呈現中上的程度，並產生如下推論：參與意願的提升可看出目前已經建立一種真正「好」老師無須害怕評鑑的氛圍，因為評鑑正可彰顯老師的「好」。高雄市自 89 學年度全面試辦教師評鑑，領先其他縣市，林文發表於實施約 2 年後，而黃文則於實施近 7 年後才進行研究，因此我們推測「時間點上的差異」是造成兩個研究結果迥異的主要變因，然而，背後的原因是否真如黃文所分析「教師漸能以理性的觀點認同教師評鑑」，上列文獻並未進一步加以分析。研究者在詳閱相關文獻後發現：在這間隔的 5 年時間，評鑑制度為人所詬病之處（例如：公平性），依然存在，何以教師的態度會由反對轉向支持？更讓人懷疑這只可能是規訓之下產生的結果。

除了教師的觀點，亦有從家長的角度來解讀教師評鑑之研究。許金城（2008）探討台中市國民小學學生家長對於實施教師評鑑的整體意見，包含教師評鑑的目的、評鑑的項目、評鑑的實施方式、評鑑資料的來源與評鑑結果之運用等。許文以台中市國民小學 594 位家長為樣本實施問卷調查，發現台中市國民小學學生家長對實施教師評鑑的態度持高度肯定，但在實施「教師評鑑」方式這一項，對於由教師進行自我評鑑贊成度較低，相對的較贊成以觀察教師教學表現的方式。高惠敏（2004）針對國小教師代表與家長代表發出問卷，結果發現：教師和家長都認同以專業發展為導向的形成性評鑑。但在教師評鑑的制訂與實施上，教師認為以學科、學年教師代表參與可行性最高；家長則認為應由教育專業團體比較合適。而評鑑結果教師認為應當僅告知當事人，而家長則認為應該公佈。由此可發現家長與教師間對評鑑實施方式與結果公開與否的歧異，這也顯示出家長與教師之間的信賴感不足。總之，對教師評鑑，家長以利害關係人的角色參與，他們肯定教師評鑑，但抱持與教師相異的立場，成為另一股監督的力量。

此外，對教師評鑑的態度，亦可從行政主管的角度來分析。陳白玲（2003）研究校長對教師評鑑的觀點，該研究訪談中部 4 縣市共計 40 名國民小學校長，獲致以下結論：國民小學校長對教師評鑑大多抱持正面態度，且認為教師評鑑應與教師專業發展相結合，同時肯定校長在教師評鑑制度中扮演關鍵角色，值得積極重視。但有趣的是，相較於校長們的自我肯定，林榮彩（2002）透過分層隨機取樣以問卷調查高雄市公立國民小學教育人員（包含教師、兼行政之教師及校長三類）獲致結論如下：組成校內評鑑小組的恰當人選依序為教師代表、各科教學研究會代表、教師會代表、主任。其中校長並未在列，顯然居於人數弱勢的校長並不受教師們青睞。依據研究者的觀察，在校園中居於行政領導地位的校長與教師長期處於近乎對立的態勢，校長雖然也是從教師循管道升任，但在學校權力生態中，兩造立場卻不相同——教師的職責是教學，校長的職責是行政。即使教育行政學教科書中明白的寫著「教育行政最主要的目的在支援教師教學」（梁福鎮，2008）。但在現實校園裡，教學永遠必須配合行政。易言之，除了既有種種行政工作須教師配合之外，教師評鑑帶來新的壓力，這些都將影響教學工作。因此，若評鑑由校長來主導掌控更是不可承受之重。這個現象也凸顯出在教師評鑑這個議題中國家意志的代表（行政人員）與教師彼此間的不信任感。

另一方面，因為教育部聲稱辦理教師評鑑意在「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果」（教育部，2006）。所以，教師評鑑的效益自然備受關注。張文馨（2009）以臺北縣國民小學參與試辦之教師為對象進行問卷調查，探討教師評鑑試辦政策下的教師教學效能與學生學習成就，以評估成效，結果發現「參與教師評鑑試辦前後，國小教師教學效能均屬於中度表現，且有逐漸向上提升的趨勢，顯示教師評鑑對於教學效能有正面功效」。謝麗貞（2007）在高雄縣、市所做的調查也發現教師參與教師評鑑的態度越積極其本身教學效能表現更佳。顯現教師評鑑已獲至初步正面成效。

教師評鑑在研議之初，曾向國外經驗借鏡，同樣的，部分關於教師評鑑的研究也與其他國家的教師評鑑制度比較。其中鄭淑華（2007）提到：日本東京都中小學教師因其教育公務員身分，有接受考核評定的義務，因此教師評鑑為人事考核制度中的一

部分，其意涵與國內的教師專業發展評鑑有所不同。而楊怡姿（2006）則發現台美雙方同樣著重教師專業成長、改進教學以促進學生學習成效，但台灣教師評鑑法源尚待建立，美國教師評鑑業已法治化且有專業化權責機關；而李金枝（2009）的研究也有類似的結論。傅木龍（1998）與黃宏仁（2007）分別探究英國教師評鑑制度之發展後指出：教師評鑑模式應配合評鑑目的與對象及教育發展而作彈性調整，此外，透過立法程序是教師評鑑工作制度化的重要關鍵。從已實施教師評鑑多年的先進國家經驗中可以發現，各國評鑑的目標與精神與我國大同小異，但「法治化」卻是我們所欠缺的。誠如全教會（2006）所強調「為免權力機關有機會假借教師評鑑，造成干涉教師正常教學活動，或箝制教師的專業自主等問題，因此應以『專法』或『專章』方式訂定教師評鑑，不應以空白授權，企圖藉教師評鑑行教學干預與宰制之實」¹⁰。事實上，立法院法制局於 2009 年完成之報告即指出：「高中以下學校教師評鑑機制缺乏法源依據，推動困難，建議修正教師法，明訂教師有接受評鑑義務，並增訂『教師評鑑』專章」。然而，主管的教育部直至 2011 年 4 月方明確宣示將在半年內提出教師法修正草案，讓教師評鑑正式入法¹¹。國家機器怠惰所導致的窘境衍生許多爭議，卻使得教師成為被指責的對象，讓人不免懷疑這也是國家機器為遂行權力而安排的橋段之一。

教師評鑑相關研究中也有從政策面來探討者，劉美慧等（2007）探討台灣教師評鑑制度形成之社會文化脈絡、發展沿革以及教師評鑑制度之現況與方案內容，並從制度面分析教師評鑑制度的定位、教師評鑑概念的釐清、教師對於評鑑制度之疑慮、評鑑指標所反映之精神、評鑑標準之採行，以及學校本位教師評鑑等層面等問題。全篇資料完整周延，有助於瞭解台灣教師評鑑制度發展過程。唯該文著重制度面的分析，有關實施評鑑對教師產生的影響則著墨較少。陳素秋（2006）探討台灣近 30 年來教育評鑑研究論文的發展取向及研究主題，藉以瞭解教育評鑑的意涵並獲致對教育評鑑實務的啟示，其重要研究結論包括：國內教育評鑑發展在量方面的明顯擴增與研究主題多樣化反而產生形式主義的教育評鑑，例如：只重視「評鑑過程」，忽視對成果評

¹⁰ 同註 8

¹¹ 聯合報，2011.04.01，〈中小學教師評鑑 半年內入法〉，版 AA4。

鑑的追蹤，或單純以數量代表品質，將複雜教育現象簡化為數量代表，造成教育評鑑結果不易被接受，亦無法體現其教育現象之真實意涵；同時，教育評鑑不宜從管理上、政治上去加以論述及執行，宜從學校內部人員反省機制的功能加以著手。林煥民（2007）在分析教師評鑑的試辦成果資料後發現：評鑑不宜一味傾向國家利益，「評鑑作為管理」可能忽略人民或學校需求；「評鑑作為改善」，則有淪為國家政治工具之危機。而潘慧玲（2006）也指出：「學校自主管理、教師專業自主成為新時代教育架構下必須重視以及落實的課題。只是，國內在「績效責任」掛帥下，頻頻推動的評鑑不但未能體現上述精神，有時反而斲傷學校現場的自主權能」。這些研究除了檢視試辦成果更探討教師評鑑的制度結構，從中發現問題並加以省思。

總之，上述研究成果的共同特色就是從「教與學」的觀點切入，它們將教師評鑑視為單純的教育問題，描繪實施概況，至於教師評鑑制度的權力意涵則在關注焦點之外，也未深究教師評鑑對教師產生的訓規作用；此外，有關教師如何回應教師評鑑的討論亦付之闕如。因此，本文擬就上述部分再加闡釋，期能補充此議題研究之不足。

貳、規訓權力與教師

教育研究的文獻中亦有為數不少以規訓權力觀點進行與教師相關的探討，我們可以從教師的角色設定將這些文獻概分為兩類。第一類延續《規訓與懲罰》中的觀點將教師視為規訓技術的中介者，就是將教師的角色設定為規訓者，學生則是被規訓者，這也是一般人對教師的印象。然而，就 Foucault 對權力的觀點而言，每一個體是被支配者也是支配者，端視其在權力關係中所佔據的位置或是切入詮釋的面向。以教師為例，在師生關係中教師佔據較有利的權力地位，但教師在校園權力生態系統中並非僅構成「教師－學生」這一種連結而已。當教師與行政管理者、家長連結在一起時，立即搖身一變成為被支配者，這便是第二類文獻中所描述的教師。

首先分析第一類文獻：歐陽惠敏（2003）觀察班級經營的師生互動，分析教師如何對學生實施身體規訓。黃靜惠（2007）則探討國小班級教學實務中的規訓措施，主

要探討規訓權力機制如何運作以形塑學生，也兼分析學校行政系統對教師的作用力。甘可欣（2002）從 Foucault 的規訓權力角度檢視中小學訓輔制度的消長，認為規訓權力逐漸取代舊有軍事化管教方式，使校園由訓導走向輔導。叢培麒（2009）以規訓觀點分析學校人權教育的蘊義，認為台灣學校人權教育的可能問題癥結，包含：(1)主體性概念的缺席；(2)多元價值的匱乏。黃文定（2000）學生主體在知識／權力的運作中被建構而成的，而教師則在這個過程扮演傳遞知識／權力的中介角色。李真文（2007）則分析台灣教育界對於懲罰議題的不同立場藉以探討教師的專業倫理。這些研究都將教師視為規訓者，呼應了研究者於前文所述關於國家機器觀點下教師的定位。這些研究目的在引發教育目標的重新定位以及喚醒教師對自身主體性的覺察，因為規訓者不過只是執行國家機器的意志，和學生同樣是被客體化的主體。

而第二類以教師為被規訓者的研究中，柯禧慧（2005）以 Foucault 規訓的觀點來詮釋教師自我身分認定，覺察到權力所佈下的天羅地網，自我身分認定成為一種政治場域，不論往東或往西，自我的動能都是在他人的驅動下產生的。教師則是被馴服的主體，在一種精緻縝密的安排中，要求自己要去做，以求心安。作者最後總結：「教師在受到綿密監看的王國中（教室）展現能力，做著自以為是的國王」。蔡雅怡（2003）則歸納學校的規訓機制——巡視監督制度、空間安排、公開排名及外在獎勵等監控機制對教師進行規訓，導致教師於專業與規訓之間徘徊掙扎。「『規訓』不只在學校內，就算下了班、離開學校，身為教師的「頭銜」已經內化進入主體的思想，讓教師時時提醒自己身為教師的形象與責任」。鍾淑薇（2004）分別從師資培育與擔任教職兩階段來探討教師習慣的形塑與實踐，首先，由歷史發展脈絡來探討師資培育對教師的規訓，使得教師看起來「有教師的樣子」。其次，進入職場後，學校教育的運作不僅受到外在結構的制約，在其內部也存在著各種衝突和競爭，促使教師必須持續建構自身對「好老師」意涵的認知與解釋，並且以之作為自我行動的檢核標準。郭木山（2008）經由質性的個案研究方式解析教師真實教學生活中所受之宰制及其內涵，發現：教學環境的壓抑性結構以及教師對知識權力的服從性，會形成馴服教師的規訓效果，而且在描述現狀之餘更進一步探詢教師意識覺醒的發展歷程與可能性。這些文獻與本研究

所採取的看法一致，使我們得以一窺教師在權力結構中的受力狀態。

至於採用規訓權力這個概念來檢視教師評鑑的文獻則頗為罕見，陳佩琪（2007）以規訓權力觀闡釋潛在課程與教育議題；其中包含教師評鑑，與本研究構想極為契合。陳文描述小學場域中可能形塑教師的各種有形、無形力量，在建構校園的權力生態後發現「國家除了運用學校中的明訂的各種制度對教師施以控制；每天工作中所接觸的行政體系、教師同儕、家長與學生，也是影響教師日常教學與班級經營重要的無形規範力量」。陳文更進一步剖析教師評鑑的性質：「教師評鑑雖然美其名是為了維護教學品質，但卻也是另一種形式的控制。學校為了提升形象與績效，運用層級監視與自我評鑑等手法交錯織出一圈圈的權力網，不能達成組織目標者，就會被貼上『能力不足』、『不肯合作』的標籤，甚至成為懲處的理由」。陳文是少數從規訓權力觀點出發並探討校園權力結構與教師評鑑規訓作用的研究，十分具有參考價值。然而，陳文討論之範圍從師生關係到教育行政對教師的管理與評鑑涵蓋較廣，故對教師評鑑這個議題點到為止未加以深究，又陳文完成於 2007 年，其後外在環境、評鑑制度、實施結果皆有改變，這些都對本研究之進行多所啟發。

第四節 研究方法與內容架構

本文以 Foucault 規訓權力觀為理論基礎，在研究方法上以文獻資料分析法為主，輔以歸納研究法。文獻資料之蒐集分兩部分進行：首先為規訓權力理論相關文獻，包含：《規訓與懲罰》之中、英譯本及其他相關著作，以及國內外與規訓權力理論相關之著作。第二部分為教師評鑑相關文獻，包含教師評鑑實施辦法、教育部相關公告、教師評鑑相關研究與教師評鑑利害關係人發表於媒體上之言論，作為分析、批判之文本。此外，有鑑於教師評鑑尚未全面實施，仍屬小規模試辦性質，因此本研究兼採高等教育系所評鑑之相關資料以為借鏡。

《規訓與懲罰》為本研究之主要閱讀著作，然囿於語文能力，以中譯本為主，英

文譯本為輔，配合 Foucault 其他相關著作與其他學者之相關論著，從中獲致對規訓權力之全面性理解，作為發展本研究之理論依據。同時也從閱讀教師評鑑相關文獻中瞭解目前教師評鑑施行之概況以勾勒教師評鑑中隱含規訓權力之脈絡。而研究者實際參與教師評鑑故得以近距離觀察其過程及結果，藉此進一步將理論分析與觀察所得相互對照，省思教師評鑑的利弊得失。至於本文章節安排如下：

第一章緒論將說明研究背景、動機、目的、方法等，並進行文獻檢討以釐清教師評鑑的一般性質與目前研究成果。

第二章探討 Foucault 如何分析權力。首先探討權力理論的流派與演變，從而解析 Foucault 針對傳統權力論所提出之批判。藉由釐清 Foucault 權力理論的脈絡以利後續分析教師評鑑制度中規訓權力機制如何運作。

第三章敘述教師評鑑如何實踐規訓權力。教師評鑑以教師的身體為目標，施以分類、改造等技術使之順從且有用，並得以有效監控。此外，本章更要探討教師評鑑如何融合既有機制以令教師自願順從。

第四章主要討論教師評鑑與教師主體意識。教師評鑑所欲發展之專業與教師所應被賦予的專業自主權是否存在衝突與矛盾？此外，有權力就有反抗，教師身為被評鑑的對象將如何回應教師評鑑？

第五章結論則彙整各章論點，嘗試對教師評鑑相關問題提出一整體性之看法。

第二章 權力——從 Dahl 到 Foucault

英國哲學家 Bertrand Russell 曾說：「權力概念之於社會科學，猶如能量概念之於物理學」（轉引自郭秋永，2006），由此可見其重要性；但另一方面，「權力」正是自然語言中的一個語詞，當然具有「意義豐富但含糊」的特徵（郭秋永，2006）。是以有關權力的研究起源甚早且爭論不休，至今仍未有定論。按照吳叡人（2006）的察考，1961 年耶魯大學的 Robert Dahl 出版《誰統治？》（Who Governs？），批判 Mills 的權力菁英論，以證明美國是權力分散的多元主義社會，從此也開啟了有關權力面貌的論戰。Bachrach 與 Baratz 認為 Dahl 的研究過於「表面」忽視了權力隱而不顯的運作方式，將特定議題排除於決策過程之外因而提出雙向度權力觀（two-dimensional view of power）以駁斥 Dahl 的單向度權力觀（one-dimensional view of power）。然而 Steven Lukes 則主張上述兩種學說都沒有發覺潛藏在最深層的權力運作方式，即權力主體影響、形塑權力客體的價值觀，以獲得他們的自願順從，在其《權力：基進觀點》一書中，Lukes 將此種權力運作方式命名為「權力的第三面向」。

雖然上述三種權力理論各有所本，彼此相持不下，然而 Hayward（2000：11-39）卻指出此：三者其實存在相當程度的共識——某種特定權力關係下，權力主體約制或違背權力客體自由意志的力量。換言之，他們共同採納了二元對立的觀點，這使得權力主體得以自外於權力的影響。但這並非事實，因為在現實生活中，不論是「比較沒有權力者」或「比較有權力者」同樣受到權力的約制，沒有人能夠自由自在完全不受約束，同時我們也可以發現某些狀況下並不存在施展權力的主體，然而個體依然表現出服從。因此，Foucault 認為現代權力的形式或機制遠比上述理論所指稱的複雜、精細，權力有如毛細管般滲透至每角落且遍及每一個體，使人無所逃於天地之間。Foucault 的說法或許過於誇大，但卻能說明個體自我監控的現象與權力的生產性，對於分析教師評鑑制度頗有助益。故本章擬由爬梳數個主流權力理論著手，檢討前人如何分析、描述權力，從而解析 Foucault 權力理論之所以有別於傳統理論之處。

第一節 解析權力理論

壹、權力的三個向度

一、單向度權力觀：決策

菁英主義者提出決策的權力掌握在少數菁英手中的論調，他們認為整體社會呈現金字塔型結構，上層是成極少數擁有權力的菁英，包含具有學識、聲望、財富和地位顯赫之士。中層則為附屬於上層，執行上層所做決策者，如：民選官員、公務員，底層則為大多數沒有任何權利的一般大眾。而公共政策是菁英之價值觀與偏好產生的結果，但Dahl並不認同這樣的說法。受到當時行為主義運動的影響，Dahl以具體的、可觀察的行為來進行權力的實證研究，並將權力界定為：在A能夠促使B去作一件原本不願做之事的範圍內，A對B具有權力（轉引自郭秋永，2006）。Dahl之所以如此定義，乃因為各家學者對於權力的看法雖然分歧但卻皆能認同權力概念的本質具有爭議性，這樣的切入角度與一般人的常識或直覺相符，根本上免除了許多爭議，也使得權力的定義清楚明瞭便於進行研究。所謂「可觀察的行為」有異於心理學行為主義的認定，政治學行為主義對「行為」採用廣泛的定義，除包含表露於外的動作，也包含態度、信念與價值觀等內隱的行為，而此間對行為的廣泛定義，正是兩者區別之處。Dahl透過在New Haven這個城市中進行權力與決策過程的研究結果發現：一個社群內的不同議題領域中，各有行使權力之不同社會階層背景的菁英團體，而在New Haven市，則至少有三個主要的菁英團體，從而絕無單一的統治菁英小組（郭秋永，2006），因而駁斥了單一菁英團體掌握所有決策權力的理論。

我們可以用這樣的例子來說明Dahl對權力的界定：在教改之前，國小教科書只有國立編譯館出版的統一版本，而坊間則充斥不同業者出版的參考書¹²。當教師A規定B

¹² 由於教科書本身所存在之著作權，使得未經出版事業事前同意，即逕行準據各該版本教科書編寫參考書者，有構成著作權侵害之可能，而擔負民事、刑事責任。此一結果，使得實際可以編寫參考書之人，就於相當大的程度上，僅限於教科書出版事業本身了。（黃銘傑，2005）。目前，參考書及相關輔助學習之出版品為教科書業者主要獲利來源。然而當時國立編譯館並未具有版權意識，坊間因而充斥著各種依據國編版教科書內容編輯的參考書。

班學生繳交100元以購買業者C的參考書作為補充教材時，A便對B行使了權力。而根據郭秋永（2006）的分析，這種人際關係模式的權力，至少具有四個要點。首先，依據Dahl的定義：在A能夠促使B去作一件原本不願做之事的「範圍」內，指涉權力具有專一性，如上例：購買C參考書這個事件中，教師得以行使其權力，但在其他事件例如：學生的晚餐吃什麼？教師的權力則無法擴及。第二，在權力主體A發出的行為與權力客體B產生的反應之間，必有一定的發生次序，A的行為在時序上必須先於B的反應，否則無法斷定A對B具有權力。因此，在A尚未宣布要統一購買C參考書之前，B班學生中有部分已先行購買，則A對這些學生就無法界定權力關係。第三，權力主體與權力客體之間形成「兩兩一組」的關係鍊，若兩造間毫無瓜葛則無法說明存在權力關係，例如：雖然E班也統一購買C參考書，但若A未在E班授課，則無法說明A與E班存在權力關係。人際關係加上前述的時間順序，使得Dahl宣稱「權力關係是一種因果關係」。第四，權力主體A具有影響權力客體B的「意圖」，使得B去做「原本不會做」之事，此間隱含了「衝突」的概念。如上例中B的自由意志極可能與A的意志相左，因為B若可以選擇，未必購買C參考書或根本將這100元移作他用。這樣一來便使得B內心產生衝突因而感受到權力的「壓迫性」。

Dahl的實證研究焦點置於重要議題之決策，這些議題涉及各方利益，決策過程往往發生可觀察的衝突，因而得以從中分析「參與者」及「勝利者」，同時呈現出權力的第一個面向——決策。

二、雙向度權力觀：決策與非決策

Dahl的研究成果，受到相當程度的肯定，也引來批評，從而引發一連串關於權力面貌的交互論戰。Dahl的行為主義哲學使其在研究權力時僅採納具體的、可觀察的行為，固然得以使研究條件單純化、客觀化，但同時也因排除了許多可能的變項而失之偏頗。此即Bachrach與Baratz批評Dahl及其研究團隊只知其一，而不知其二的理由（郭秋永，1995）。

在Bachrach與Baratz看來，多元主義者將權力聚焦在決策制訂的情境中，他們只

觀察到政策發動、決策或否決，這只是權力的其中一個顯性的向度。相較之下，權力的第二個向度不易被察覺，通常是隱性的「非決策制訂」或「議程設定」。換言之，當什麼事都沒有發生，表面上無法觀察到任何權力正在運作，但「什麼事都沒有發生」亦可能是權力運作的結果。

為了說明權力的第二個面貌，Bachrach與Baratz援引Schattschneider的「偏見動員」（the mobilization of bias）的概念，Schattschneider曾經指出：「所有政治組織形式，都含有一種偏倚，一方面有益於披露出某種衝突，另一方面則有助於壓制其他衝突，因為組織就是動員。某些議題被組合以進入政治範圍，而其他議題則被排除在外」（轉引自郭秋永，2004）。依據這樣的脈絡Bachrach與Baratz指出：某些人藉由掌握價值、信念、儀式與制度程序（遊戲規則）便能夠獲得利益或只取得優勢；相對的，另一群人也隨之蒙受損失或者淪落不利的境地。因此，Bachrach與Baratz主張：在分析權力時必須同時顧及權力的兩個面向——決策與非決策。所謂決策是「在不同行動模式中所做的選擇」；所謂非決策則是「壓抑或阻擾可能威脅決策者利益或價值的潛在或實質挑戰」。我們可以用下面的例子來說明非決策的運作過程：在教改之後，教科書全面開放民間編輯，使得市面上有多種版本的教科書與參考書。這看似使得學生有多樣化的選擇，其實不然，當教師A決定選用H版本的教科書時¹³，學生B自然而然也必須跟著選購H業者的參考書¹⁴。因此雖然權力主體A並未直接指定權力客體B購買H業者的參考書，但當H業者的教科書被選用時時，實際上已限縮了B購買參考書與相關輔助學習材料之選擇。

總之，兩個面向的權力觀點，是對側重行為的單一面向觀點的有限度批評，之所以是有限度，是因為它假定非決策制訂也是決策制訂的形式之一，同時，他考量了避免在潛在議題上做出決策的方法，在這些潛在議題上存在著可觀察到的（主觀）利益衝突，而所謂的利益，具體的表現在明示的政策偏好以及次政治的不滿上（Lukes，

¹³ 國民教育第 8 條之 2 規定：「國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。」

¹⁴ 如同註 11 所述，受限於著作權，在本例中唯有 H 業者（或經其授權者）有權依據該版教科書發行參考書。

1974；林葦芸譯，2006：53）。但這兩種觀點亦有某種程度的共識——對於真實、可觀察到的（明顯或不明顯）衝突的強調。

三、三向度權力觀：形塑偏好

Lukes 在《權力：基進觀點》一書中，評析了 Dahl 的自由主義權力理論（單向度權力觀），以及 Bachrach 與 Baratz 所提出的改革主義權力觀點（雙向度權力觀），並提出基進主義的第三種權力觀點（參向度權力觀）。Lukes 主張參向度權力觀是真正的基進觀點，更能適切的分析權力現象及其相關運作（蘇峰山，2008）。

Lukes認為，雖然雙向度權力觀確實補充了單向度權力觀之不足，但猶有未盡之處。首先，它雖然批判了單向度權力觀過於傾向行為主義，只採信可觀察的行為與外顯的衝突，然而雙向度權力觀 依然囿於行為主義，只是擴大了權力關係的分析範圍。且如同多元主義者，Bachrach與Baratz依然接受韋伯的觀點，採取個人主義的權力觀點（Lukes，1974；林葦芸譯，2006：55）。然而，我們卻能在現實生活中發現因為社會結構或文化造成特定的議程安排，這不須要任何個人有所作為即可完成。其次，在前段提及單向度權力觀與雙向度權力觀的共識——可觀察到的衝突。實際上，讓他人擁有你要他們擁有的慾望——意即藉由控制他們的想法與慾望來獲致其順從——不正是權力的終極展現嗎（Lukes，1974；林葦芸譯，2006：96）？也就是說，衝突的出現並非權力施行的必然現象，最有效且最狡猾的權力行使方式，是在一開始就防止這種衝突出現（Lukes，1974；林葦芸譯，2006：57）。最後，雙向度權力觀主張：只有個體對被摒除在議程外感到不滿，才能證明非決策權力存在。一旦未能觀察到任何不滿，那麼便意味著雙方達成共識，而且是真實的共識。然而這樣的主張已經排除「虛假共識」或如同前述「被控制的共識」發生的可能性。例如：教師A常不經意的誇讚N版本參考書內容精闢，並在課堂上引用其內容教學，即使直接要求學生B購買，卻必然影響B對N版本參考書的評價，連帶使其購買意願提升。在此狀況下，權力主體A的作為已有效排除了衝突的出現，即權力客體B不願購買的意念。雖然A並未直接命令或強制B購買N版本參考書，然而在A的鼓吹下，卻能使得B心甘情願的掏錢。表面

看似雙方合意的行為並未違反B的意願，但事實上這是在A刻意操弄之下形成的「虛假共識」所致，任何民主法治的社會皆不能容許此行為，且會認為A藉其職位濫用權力。然而單向度權力觀與雙向度權力觀兩者受限於強調真實、可觀察到的（明顯或不明顯）衝突，如此一來，對他們而言上例中並無權力現象。

是以為了說明：使個體表現出自願順從也是權力行使的一種型態，Lukes借助於「真正利益」(real interest) 這個概念。也就是說：B之所以自願表現出某些行為，是到受某種意識型態影響，但上述行為並不符合B的真正利益，至於此刻之所以未有衝突，乃因B尚未覺察其真正利益，所以衝突發生的可能性是存在的，即Lukes所謂的「隱性衝突」。一旦B覺醒或該意識型態崩解，衝突便會浮現。簡單的說，Lukes對權力的概念核心為：「當A以一種違反B利益的手段影響B (When A affects B in a manner contrary to B's interest)」(Lukes, 1974: 34)。

在Lukes的眼中，前兩種權力觀點不但過度向行為主義傾斜，也帶有太濃厚的個人主義色彩，Lukes提醒我們不應忽略使潛在議題被排除於議程之外各種可能性，這些可能性包含：個人的作為或透過社會控制與社會氛圍。在此作用之下，個體的價值觀受到扭曲以致於無法覺察自身的真正利益，進而導致有些衝突可能永遠無法浮上檯面，因為在它們發生之前即受到有效的預防，針對「隱性衝突」所進行的分析即是三向度權力觀的要義。

表2-1：三種權力觀點比較表

	主要論點	可否觀察	優點	缺點
單向度 權力觀	決策： A 使 B 表現出服從	行 為 可觀察	客觀明確	執著於所謂可觀察行為 以致於定義過於簡化
雙向度 權力觀	決策與非決策：A 使 B 在有限範圍內選擇	部分可觀 察；部分不 可 觀 察	加入非決 策 概 念	無法適用於 虛假共識發生時
三向度 權力觀	形塑偏好：A 形塑 B 的價值觀，使 B 不致 做出不利 A 的行為	無法觀察	將權力的 效用由行 為擴展至 意識	真正利益會淪為各自表 述，莫衷一是

貳、揭穿權力的真面貌

Lukes 將權力的作用點由外顯可觀察的行為擴及內隱無法觀察的意識，拓展了權力的定義補充雙向度權力觀之不足，也使權力概念更加接近現實生活中權力運作的狀況。如同其在《權力：基進觀點》中引述 Nussbaum (1995) 關於印度寡婦自我認同的敘述，來說明「認同被支配」——為人們設下無法更改的界定，不僅別人如此看待他們，他們也如此看待自己 (Lukes 1974；林葦芸譯，2006：178)。然而，其理論之基礎架構仍不脫權力主體與權力客體的「二元對立」。依據郭秋永 (2006) 的分析，權力研究的主流觀點在分析權力時具有一共同的特色，即權力主體 (有權力者) 與權力客體 (無權力者) 之間的二元對立。這種二元對立的權力概念，就是權力主體限制或改變權力客體的自由行動，不論權力主體在何種層面上展現出何種面貌。然而 Hayward 認為：參與「權力三面貌」論戰的學者，雖然反對 Dahl 只根據「外顯面貌」來界定權力概念，但實際上都接受 Dahl 權力分析的一個基本前提：「權力帶有面貌；也就是說：權力是有權力者用來改變無權力者之自由行動的一種工具」(Hayward, 2000：14)。基於這樣理由，「權力三貌」的爭論似乎只不過是「家庭成員間的小口角」(Isaac, 1987: 17，轉引自郭秋永，2004)。總之，上述權力三種向度的立論者分別討

論權力主體究竟如何對於權力客體產生作用，雖然他們各自表述不同的權力樣態，卻一致認為權力是單向作用於權力客體之上，至於權力主體是否也受到權力作用則按下不表，換言之，權力主體等同立足於制高點之上，得以自外於權力的影響。然而，根據經驗法則來評析，個體在社會中不可能不受任何權力作用，而處於獲得完全的自由的状态，社會限制著「比較沒有權力者」的行為，也規範了「有權力者」的一舉一動，沒有人可以自外於權力的作用。因此，事實上每一個體都是權力的主體，也是權力的客體——施展權力同時受權力約制。這便是 Foucault 所主張權力的另一種型態——規訓權力。

第二節 權力的第四向度——規訓權力

有感於傳統理論的侷限性，Foucault 扭轉乾坤，從不同以往的角度來分析權力，對協助我們理解現代社會的權力現象頗有助益。然而，權力這個概念被公認為同時具備了複雜性與爭議性，以致於眾說紛紜，截至目前為止，尚未出現一種可以全面涵蓋所有面向的權力模型。因此，吾人應視 Foucault 的權力理論為對當時權力理論的補述，目的在於提供另一種參考架構而非全面推翻舊理論，如此一來便無須執著於探究 Foucault 的理論能否周延的解釋權力或自始至終維持一致的論點。雖然這些未臻完美之處導致 Foucault 遭到 Taylor、Habermas 等其他學者批評（蘇峰山，2003），卻仍無損其價值，因為 Foucault 的思維，使我們突破傳統窠臼，由下而上來分析權力。因此，想要確實瞭解其權力理論內涵，我們勢必要依循他所切入的視角作為分析起點。Foucault 曾說：「從來沒有一個社會存在著比現今社會更多的權力中心」（Foucault，1976；尚衡譯，1990：49）。顯然傳統權力理論已無法解釋諸多看似理所當然但卻隱含權力關係的現象，此時，Foucault 的權力論便得以補其不足。他針對傳統權力論所提出之批判頗多，其要義可歸納如下：一、權力是被施行而非被佔有的；二、權力不是壓抑而是具有生產性的；三、知識與權力相生相成而非相互拮抗。

表 2-2：規訓權力與三向度權力觀之異同

權力理論	相同之處	相異之處	
三向度 權力觀	權力並非僅止於抑制外顯行為，其主要目的在於改變價值觀以獲致個體的自願順從。	單向運作， 描述權力現象	權力的型態為 主客體二元對立
規訓權力		雙向作用， 解釋權力如何運作	權力的型態為 關係網絡

壹、Foucault 針對傳統權力論所提出之批判

一、權力/施行

「權力」究竟是什麼？目前尚無共識，但分析傳統權力理論，可歸納源自財產所有權觀念與交換行為構成的契約關係，也就是誕生於財產的保障與經濟活動中。因此權力被具體化，有如神話中的阿拉丁神燈，神燈在各個角色手中流轉，而手握神燈的人即擁有權力。在這樣的觀點下，權力是可以被佔有，有些人掌握較大的權力；有些人權力較小；當然也有一群人幾乎沒有任權力。因此有權力的那些人便得以享有利益也就是「權利」。這樣的理論預設了、同時建構了權力與利益之間的必然關係（蘇峰山，2003：105）。換言之，權力被視為權利（right）的同義詞，人們可以像擁有商品、擁有財富般的擁有權力（Lukes 1974；林葦芸譯，2006：62）。

上述皆為傳統權力理論的看法，但並不貼切，因為權力應是一種被行使，而不是被享有的特權；它不是統治階級獲得的或保持的「特權」，而是其戰略位置的綜合效應（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：25）。此外，Foucault 認為爭論權力究竟是什麼，無助於瞭解權力，對權力的分析應聚焦在 How（權力如何運作）；而非 What（權力是什麼），如此才能瞭解權力對我們產生的效果。Foucault 認為：權力是被施行而非被佔有的。因為若權力是被佔有的，便會形成「施令—受命」的單向關係，有權力者主動命令；無權力者被動聽令，如此使得有權者得以自外於權力，完全不受其影響，這與事實不符。以《規訓與懲罰》開頭所描述法王 Louis XV 對刺客 Damien

所施加的酷刑為例。一般咸認為國王握有至高無上的權力，透過公開處決儀式以昭告天下，而卑微的刺客只能任人宰割。但 Foucault 並不這樣認為。根據黃煜文（1999）的分析：圍觀群眾從恐怖場景中除了看到令人畏懼的君權而產生鞏固統治的君權論述；公開的酷刑儀式同時也產生了其他效應，不管是對受刑人的憐憫或對非人道刑罰的譴責，這些集體意識反而對君權的威嚴產生負面作用。導致一場宣示君權的儀式很可能事與願違，反而衍生一連串有損君權動搖統治的論述，如圖 1-1 所示。

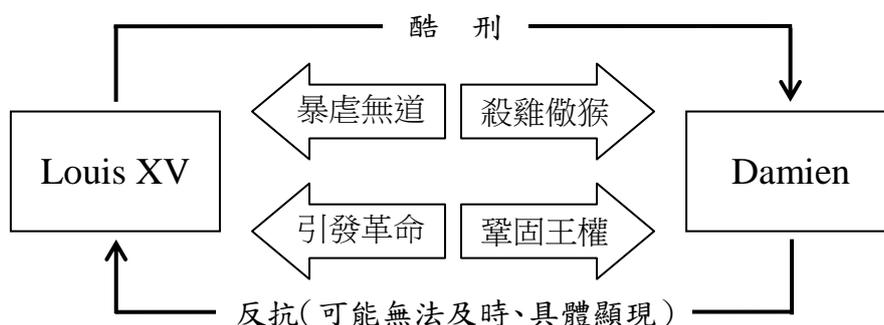


圖 2-1：刑場中的權力與反抗

由此我們可以發現：在權力關係中個體被權力影響同時也運作權力。他們位處於權力施行的不同點上，所以在現實中可以觀察到有些人比較有權力，有人沒有權力。可是他們都在權力的運作中，或者可以說他們都在權力之眼（eye of power）的觀看下。權力在無數的點上、在不對等且動態的關係中被施行；在權力關係中，人們同時是作用點也是執行者，權力成為不為任何人擁有的機制（蘇峰山，2003：106）。

施加於人身的權力不應被認為是一種財產，而應被視為一種策略，其支配效應不應歸因於「佔有」，而應歸因於調度、計謀、策略、技術與運作。人們應該從中破譯出一個永遠處於緊張狀態和活動之中的關係網絡，而不是讀出人們可能擁有的某種特權（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：25）

二、權力/生產

傳統理論對權力的理解：若 A 佔有權力，他便能命令 B 去做他原本不會做的事。

這樣的論述使得權力帶有壓抑性，因為受命令的 B 勢必被迫放棄或停止他原本想做的事，權力在此展現出消極性的禁止。例如：Freud 的心理分析學說主張個體的原慾（Libido）受道德或社會現實這些外在力量（即權力）的限制，迫使個體隱藏或轉化其慾望，展現出合宜的行為以符合社會規範。又如 Marx 認為，權力在資產階級手中，因此得以壓榨無產階級的勞動力，並維持這樣的階級結構與生產模式，但終將引發革命，而無產階級透過革命奪取權力實現無產階級專政。在此過程中權力成為階級鬥爭的工具。綜合他們兩人的觀點可以發現：權力會壓抑人的某些本質，對 Freud 而言，本質指的是性慾；對 Marx 而言，本質則是勞力。

但 Foucault 認為：我們不應再從消極方面來描述權力的影響，如把它說成是「排斥」、「壓制」、「審查」、「分離」、「掩飾」、「隱瞞」的。實際上，權力能夠生產。它生產現實，生產對像的領域和真理的儀式。個人及從他身上獲得的知識都屬於這種生產（Foucault, 1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：27）。也就是說權力不是以壓抑的方式來形成效果，權力生產其作用的對象，也正是經由生產性的方式形成其作用（蘇峰山，2003：117）。然而，Foucault 雖然主張權力不是壓抑而是具有生產性的，並不意味著他否認壓抑作用的存在，而是壓抑的概念根本無法說明權力運作的精細（蘇峰山，2003：120）。「定義權力的效果為壓抑，即純粹採納法律的概念來理解權力，視之為只會說『不准』的法條；在此，權力的禁制力量特別被凸顯。我深信此乃全然負面、狹隘、乏善可陳的權力概念」（Foucault, 1980：119）。簡言之，兩者的差異在於立足點。讓我們回顧上述：若 A 佔有權力，他便能命令 B 去做他原本不會做的事。在此過程中，傳統理論將關注的焦點放在 B 被迫放棄或停止他「原本想做的事」，例如：性的慾望，因此權力發揮了壓抑的作用，使得原本 B 應表現滿足性慾的行為消失。但為了消除性的念頭，B 可能會閱讀宗教經典或去運動。這便是 Foucault 所要討論的：為何 B 去做他原本不會做的事。這些行為極可能是在宗教家（A）的影響下而產生，這些人將 B 塑造成一個禁慾者、道德者，生產了一個主體。換言之，權力在此發揮了生產性力量，「讓他們發展並且規範他們，而不願阻礙他們、壓抑它們或者毀滅他們」（余碧平，2006）。Foucault 認為在權力的作用下使得個體具有某些特質而成為主

體，如同上例中對 B 的作用，權力不僅要將性的慾望抹除，更進一步要使得 B 成為具有克制慾望、潔身自愛特質的虔誠信徒。

三、權力/知識

17 世紀發生於羅馬的 Galileo 與教會之爭，可作為「權力與知識對立」此種傳統權力理論觀點之示例。當時教會為了自圓其說鞏固統治的正當性，發展出一套地球是宇宙中心的論述，此即傳統權力理論主張——掌權者為維護既得利益，透過權力來扭曲真實或污染知識，形成所謂「意識型態」。同時，傳統權力理論也主張人天生有求知慾望，經由探求知識得以發現真理，而真理可以帶給人自由。因此 Galileo 透過觀察星體運行與數學推演證實太陽才是宇宙中心，地球環繞其旋轉。即使他因這些發現失去人身自由但卻突破了教會的思想禁錮，使人類文明得以向前邁進。

楊大春（1997：36）將 Kant 與 Foucault 對於「理性」的態度加以比較：Kant 的批判主要適用於數學、物理學之類「客觀知識」領域，這些知識有其先驗結構，而 Foucault 則較關注人文科學，他要分析這些學科是如何被規範化的，如何助長了權力反而限制了人們的自由。或許真如傳統權力理論所主張，早期的知識追求單純以真理為目標因而得以與權力劃清界限。但現代社會之複雜已非昔日所能想像，現代學術研究之目的也不僅為了求知，更何況並非所有的知識皆如上例般指向客觀的真理，有許多範疇超越人類理解能力（如：地震的預報）；或仍呈現僵持不下的爭議中（如：宇宙的起源）。

Foucault 承襲 Nietzsche 的概念——知識無可避免地與權力網相聯繫（Smart，1985：76），故不贊同傳統權力論之預設：存在一種「不受權力染指的純淨知識」。他主張：知識並非揭穿權力的照妖鏡，反之，兩者相輔相成。權力產生知識，而且權力鼓勵知識不僅僅是因為知識為權力服務，權力使用知識也不僅僅是因為知識有用。總之，不是認識主體的活動產生某種有助於權力或反抗權力的知識體系，相反的，權力—知識、貫穿權力—知識和構成權力—知識的發展變化和矛盾鬥爭，決定了知識的形式及其可能的領域（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：27）。規訓造就一種

獨特的權力機制：政治解剖學（political anatomy），在 18 世紀中，很多機關運用此概念將組織再造（例如：監獄、警察局、醫院、學校、工作坊）。知識與權力形成一種相互加強的情況，在此過程中衍生了許多新知識，例如：犯罪學、心理學、教育學等（Smart，1985：90）。現代的學術研究與權力可說密不可分，無論是精神醫學、犯罪學、心理學皆滿足了國家治理的需求。

權力運作時必須透過一些媒介例如：時間表、準則、空間配置。而這些媒介皆為知識的產物。這可以從日常經驗中獲得證實，例如：在診所裡，「醫師」按照醫學規律對「被檢查者」進行檢查。醫師行使「檢查權力」，「醫學知識」得以實踐。醫院成了「檢查權力」，「醫學知識」必然結合的領域（于奇智，1990：172）。Foucault 提出「科學—司法綜合體」來說明知識與權力的關係，也就是為了造成一個合法懲罰機制而在刑事審判中對罪犯進行評估、分析、預測和常態判斷，而這些都是權力產生的知識。心靈進入刑事司法舞台以及整個「科學」知識被納入法律實踐，這種情況是否是肉體本身受權力關係制約方式發生改變的結果（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：22）。權力創造需求，而知識被運用來滿足這需求；知識使權力更有效，而權力則彰顯這些知識的價值。規訓權力論證了 Foucault 的中心思想——權力與知識的糾葛；規訓技術即是權力/知識網絡的重要實例（Oksala，2005：113）。

貳、Foucault 的權力觀點

既然 Foucault 已指出傳統權力理論的未盡之處，那麼究竟該如何分析權力才能翔實反應現代權力運作的錯綜複雜？首先，Foucault 認為應該捨棄君王最高權力的模式這種權力中心的觀點，代之以權力的微觀物理學（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：25）。在這樣的思維下便可忠實呈現權力是如何「被施行」，又如何無孔不入的流通。接著，Foucault 提出規訓權力來闡述將身體當作目標的一系列技術，藉以探究是何原因使得個體產生自願性的順從。

一、權力微觀物理

傳統的權力理論奠基於封建時代國王的最高權力，這樣的理論同時也是建構君主政體的依據，因此，支持的一方或反對的一方都圍繞著最高權力理論而進行論辯，依據這樣的說法，只要推翻了君主等於掙脫了權力禁錮就能獲得自由，於是人類進入民主時代，法律取代了君主，卻發現權力的作用依然。其實，這樣的觀點不論在君主時代或民主時代都是權力議題的焦點，君權神授也好；天賦人權也罷，目的都在使權力取得合法性，因為此觀點下權力常與支配、禁令與壓迫這些概念相連，所以須要合法才能賦予統治正當性。但 Foucault 認為應當將合法性的問題擱置，因為權力的運作模式並非如此。換言之，以往的權力研究多在研究統治霸權、宰制權力以及最高權力，以司法的表述和禁令作為權力的中心，一切統治是以對象的服從為最終目標，權力的施行基本上是以最高權威與臣屬關係開展的（紀慧君，2002）。但事實上，「支配」這類壓抑性權力，所能造成的效果十分有限，一旦權力的主體消失，期望的行為便不復存在。現代社會如此精細複雜，要使之如常運作不可能於現實生活中三步一崗；五步一哨眾設下多指揮者或支配者來管制人民，由此便可以發現傳統權力理論的侷限性。

而且，君主的最高權力或者法理的權力呈現從制高點向下、向外擴展的型態，如同一串粽子，每個粽子上綑綁的繩子被集中為一個繩結，只要繩結往上，所有的粽子就連帶地被提起。繩結如同古代的國王或現代的國家是權力集中之所在，但 Foucault 並不贊成將國家機制當作權力運作中心，其主要理由在於國家機制/主權公民的關係依舊逃不出傳統法理權力的意象，規訓權力並非沿著這條統治權力的路線，而是以更複雜精細的方式加以運作（陳佩琪，2007）。Foucault 說：「新的權力… 其運作層面與形式都逾越了國家及其機構的範圍」（Foucault，1976；尚衡譯，1990：）。為了呼應前述「權力是被施行而非被佔有」的主張，在研究權力議題時便不再由權力運作中心來分析其機制，不論這個中心是國王或是國家。也就是 Foucault 所謂：「將國王送上斷頭台」之意（Foucault，1976；尚衡譯，1990：77）。

Foucault 認為我們應該放棄此種指向「權力中心」模式，改採一種「微觀」的方式來分析權力，因為「權力無所不在」所以必須從局部的、最具體的社會關係或日常

生活的權力機制著手，來討論其脈絡。這種權力在實施時不只成為對「無權者」者的強制或禁錮。它控制著他們，並通過他們而得到傳播。在他們反抗它的控制時，它對他們施加壓力。這就意味著，這些關係一直滲透到社會深層；它們不只存在於國家與公民的關係中，或階級之間分野處，它們並不僅僅在個人、肉體或行為舉止的層面上複製出一般的法律或政府形式；雖存在某種連續性(它們確實透過一系列複雜機制而結合成這種型態)，但既沒有相似物，也沒有同源物，而只有某種特殊的機制和模態 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 25)。

最後，它們並不是單一的，它們確立了無數的衝撞點、不穩定中心，每一點都有可能發生衝突、鬥爭，甚至至少是暫時的權力關係的顛覆。對這些「微觀權力」的顛覆，並不是循著「不是全有，就是全無」的法則；這種顛覆並不是由對(權力)機構的新控制或由制度的新功用或制度的毀滅而一下子徹底實現。另一方面，除非它對包含著它的整個網絡產生影響，這些局部的插曲絕不會被載入史冊。(Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 26)。

上述在在顯現出權力的滲透性，也再次凸顯 Foucault 的權力觀點與主張權力座落於國家或君王的傳統權力觀大相逕庭。權力在制度與制度間散播；從一個領域蔓延到另一個領域，因此是一種「由下而上」微觀的分析方式，為了分析對肉體的政治干預和權力微觀物理學，在權力問題上，我們必須拋棄暴力一意識形態對立、所有權觀念、契約和征服模式 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 26)「權力到處都有，這不是說它囊括一切，而是指它來自各處」(Foucault, 1976; 尚衡譯, 1990: 69)，也就是說 Foucault 不認同於權力集中於君王或國家，從該中心衍生出各種權力效果，而主張權力其實分佈在社會的每個角落，所以應將是視野轉向社會底層或邊緣人，也唯有採取這個角度觀察，才能洞悉權力機制運作的方式。權力來自下層。這就是說權力關係的原則和普遍基礎不是統治者與被統治者間的整體二元對立。這種二元對立是自上而下發生影響的，愈往下層限制、拘束的力量愈多。相反的，我們必須認為在生產設備、家庭、紀律組織、機構之中，形成和運作的力量多樣關係極大地支持了貫穿於整個於整個社會的對立。它們形成了一條貫穿和連結各局部衝突的一般力量軌跡。

當然，它們又會反過來重新分配、同化、整理和混合這一系列的力量關係。各種規模龐大的統治者都是得到所有這些劇烈衝突持續支持的爭霸結果（Foucault，1976；尚衡譯，1990：70）。總之，權力不單是統治者或國家機器所生產的，也不盡然是由上而下的，或是由中心走向邊緣的。真正的權力運作是一種網絡，深植隱藏於各角落的每個心靈，「權力經濟學」以最小的代價獲得最大的效能（楊宇勛，1999）。

以往學校對學生產生的教化作用遠遠大於今日，這是眾所周知的事實，若以傳統最高權力中心的運作模式，恐難以解釋此現象，因為數十年來學校的組織結構與運作模式甚至其中成員（教師）的職責並無太大改變，何以效果不如從前？難道皆因「零體罰政策」所致？¹⁵事實並非如此，因為當我們改以權力微觀物理的觀點來分析這個便可見其端倪。學校作為國家機器之一支，教育行政體系雖由中央的教育部層層相連直至各學校，但權力的運作卻非由上而下傳遞如此單純，如同警察或其他的政治與司法領域之所以能夠運行，必須依賴於日常生活編織的權力網絡（紀慧君，2002）。若要教育發揮功效，除了學校本身運作之外，尚須要社會每一環節相互配合。回想從前那個「尊師重道」的年代，國民平均知識水準較為低落，教師是少數掌握知識且願意傳授知識者，因此備受尊重，再加上國家機器透過各種管道大力宣揚之下，當時老師的地位何等崇高，不論政府、社會團體或家長，對學校的作為無不全力相挺，生產有關學校的正面論述，形成緊密相連的網絡；反觀今日，社會團體或家長對學校教育的負面批判不曾停止，有時甚至連直屬上級機關也不支持，導致教育這張網殘破不堪，無怪乎效能逐漸下滑。

Foucault 認為國家機器並非權力問題的解答，而且將國家機器視為對抗的目標無法使個體從宰制中獲得解放，因此在其理論中刻意忽略國家機器的地位。但國家機器的存在與權力運作是既存事實，所以 Foucault 也曾指陳，國家是現代化個體的策源地，國家機器融入了教牧權力（pastoral power），有時則透過警察之類的公務系統來執行（Dreyfus and Rabinow，1983，錢俊譯，1992：273-275）。總之，Foucault 不是

¹⁵ 2010年12月24日之「加強防範校園霸凌研習工作」中，竟有與會校長將霸凌問題歸咎於零體罰政策而建議恢復體罰。這種匪夷所思的想法亦是源於傳統權力理論——權力就是抑制、禁止的強制力。

否定國家機器與權力的相關性，而是認為欲理解權力機制的複雜與細節，不能劃地自限僅執著於國家機器（Foucault，1980：72）。接下來我們要討論 Foucault 主張的現代權力型態。

二、規訓權力

（一）規訓權力的誕生

《規訓與懲罰》這本書中可視為 Foucault 分析權力的重要作品，書中考察自古典時期（十七世紀中葉至十九世紀初期）到現代（十九世紀初期以來）的刑罰懲戒方式，分別為：王權時期的酷刑、人道主義者的改革以及監獄的誕生這三個階段藉以分析權力型態的演變。在此 Foucault 提示了四個研究的原則（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：29）：

1.對懲罰機制的研究並不單純限於其「鎮壓」效應和「懲罰」方面，而是將它們置於懲罰機制可能產生的一系列積極效應中，即使這些積極效應乍看之下似乎是邊緣性的。這樣也就是把懲罰視為一種複雜的社會功能。

2.在分析懲罰方式時不只是將它們視為立法的後果或社會結構的表徵，而是視為在其他行使權力方式的更普遍領域裡具有自身特色的技術。這樣也就是把懲罰視為一種政治策略。

3.不是把刑法史與人文科學史看作兩個獨立的系列——它們的相互重合似乎對某一方或對雙方有干擾作用或有益效應，而是考察是否存在著共同母體，它們是否都出自同一個「認識—司法」結構過程。簡言之，把權力技術學變成刑罰體系人道化和對人的認識這二者的共同原則。

4.試圖發現靈魂進入刑事司法舞台以及整個「科學的」知識被納入法律實踐這種情況是否即肉體本身受權力關係制約的方式發生改變的結果。

從上述可以發現：不論是古典時代展示君王權力的酷刑抑或現代號稱合乎人道的司法體系，雖然手段不同；進行的情境各異，但不變的是，「身體」始終都是這些權力的對象。在 Foucault 的作品中，「身體是權力關係運作的核心」此概念一直佔有重

要地位 (Smart, 1985: 75), 他主張: 權力關係與作用對象之間的微妙變化反映在司法懲罰從身體刑到自由刑的演進。也只有採用「人身的權力技術學」方可參透其中奧秘。這種有別於過去的嶄新權力型態稱為規訓, 規訓是一種透過身體運作的權力, 它由數種身體技術所構成, 以使身體有用、順從為目的。它可被觀察到具體的實踐於監獄、學校、醫院等諸如此類的機構; 至於抽象的理念運用則反映在人文與社會科學的發展 (Oksala, 2005: 113)。總之, 從歷史演進中吾人可發現: 「懲罰機制」中的強制性退場, 改由柔性的「規訓」披掛上陣。

(二) 規訓權力的運作機制

規訓這種權力運作模式的產生多少呼應了當時社會朝向工業化發展因而對於勞動力產生大量需求, 於此同時, 如何控制、運用為數眾多的勞工使之有效率地投入生產成為當務之急。在當時人身基本上是作為生產力而被賦予權力和支配關係的。但是, 另一方面, 只有在它被納入某種依附體制中時, 它的結構才可能為勞動力 (在這種附體體制中需求也是一種精心培養、估算和使用的政治工具); 只有當人身既具有生產能性又具有依附性時, 它才能變成一種有用的力量 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 24)。

Foucault 從三個方面來說明何謂規訓權力, 首先是控制的規模。它們不是把人體當作似乎不可分割的整體來對待, 而是「零敲碎打」地分別處理, 對它施加微妙的強制, 從機制上——運動、姿勢、態度、速度——來掌握它。這是一種支配活動人體的微分權力 (infinitesimal Power) (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 136)。這就是 Foucault 分析權力的路徑, 不是從由上而下的鉅觀, 而是由最末微處也就是人體——以支解後的身體為起點。若權力如血液般流貫整個社會組織, 那麼人的身體則是 Foucault 認為權力展示的場所。權力必須緊貼著身體, 注視著它們, 強化它們的各部分。它激活他們的皮膚, 誇大它們的錯亂 (Foucault, 1976; 尚衡譯, 1990: 49)。但我們應當注意的是, Foucault 所謂的身體並不僅指肉體, 更包含了心靈。想要無微不至的操控個體, 光是控制個體的行為是不夠的更要改造其思想。權力以符號學為工具, 把「精神」(頭腦) 當作可供銘寫的物體表面; 通過控制思想來征服肉體; 把觀

念分析確定為肉體政治學的一個原則，這種政治學比酷刑和處決的儀式解剖學要有效得多（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：98）。在同段 Foucault 引用 Servan 的話作為結尾：帝國的不可動搖的合理基礎就建立在大腦的軟纖維組織上。由此我們可以發現：在 Foucault 的眼中，身體是權力展示的場所而心靈才是權力瞄準的目標。

其次是控制的對象。這種對象不是或不再是行為的能指因素或人體語言，而是機制、運動效能、運動的內在組織。被強制的不是符號，而是各種力量。唯一真正重要的儀式是操練（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：98）。為了達成這個目標，規訓採用了三種管教的手段。

1.層級監視

直接了當的強制手段容易被察覺，所以規訓權力藉助監視的掩護得到施展。這種透過「凝視」來施展的權力，須要硬體設施的配合——建築物空間經過精心的設計，以便對身在其中的人進行清晰而細緻的控制。完美的規訓機構應能使一切都一目了然。中心點應該既是照亮一切的光源，又是一切須要被了解的事情的匯聚點，應該是一只洞察一切的眼睛，又是一個所有的目光都轉向這裡的中心（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：174）。因此我們可以發現：軍營便是監視技巧運用的實例，而醫院被設計為一種醫療工具以便於仔細觀察病人。

此外，為更加有效率的進行監視，還需要將人員按層級區分，在被規訓者當中選出一些人，作為被規訓者當中的監視者，以提高整個權力機制的效能，這是種嵌入式的強制機制（叢培麒，2008）。Foucault 在《規訓與懲罰》中描述了每個人在學生時代的共同記憶——班級自治制度：「課代表」負責監管「在學習時說話或哼曲的人，不寫作業而把時間浪費在玩耍上的人」。「探訪員」拜訪缺勤或犯下嚴重錯誤的學生的家長。「班長」監督所有的幹事（M. I. D. B.，引自 Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：176）。這樣的安排構成一種「關係權力」（relational power），使得監督者與被監督者彼此間自動維繫發揮權力的效應。這裡，Foucault 再次論證權力不是對人們進行強制或禁錮，而是去改造、馴服人們的心靈，對他們進行教化與管治（紀慧君，2002）。

2. 規範化裁決

所有組織都有一套行為的標準，就像俗語說的：國有國法；家有家規。這些標準用來提供規範（norm）以進行裁量，目的在發現不合格者；此外，每個組織都有著自己刑罰機制，施行於不合格者，因此每個人都被懲罰的羅網所籠罩。懲罰可以使組織成員間的差異縮小，水準逐漸趨於一致，在此目標下，操練性的懲罰，如：加強、反覆訓練這些手段最常被採納。

除了懲罰，獎勵亦為規範化裁決的選項之一，尤其以教育體系中更常使用。「教師」應該盡可能地避免使用懲罰，相反地他應該多獎勵少懲罰。懶惰的學生與勤奮的學生一樣，希望獲得獎勵比畏懼懲罰更能使他振奮（Foucault, 1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：180）。懲罰與獎勵的雙軌並行，在好與壞之間建構了等級順序，如此不但能標示出差距，還可依據個體的行為表現加以分級並給予適當的獎懲。

3. 考核

檢查把層級監視的技術與規範化裁決的技術結合起來。它是一種規範化的凝視，一種能夠導致定性、分類和懲罰的監視。它確立了一種關於個人的能見度，由此人們可以區分和判斷個人。這就是為什麼在所有的規訓機制中，檢查被高度儀式化（Foucault, 1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：184）。考試是一種「客體化」的儀式，提升被規訓者的能見度，透過凝視的權力來施展。其次，考試藉由文書作業把人引入文件領域，建立個人檔案以便於進行研究、分類與管理。最後，考試使得每個人成為一個個案，使之成為知識的對象也是權力的對象。

最後是控制的模式。這種模式意味著一種不間斷的、持續的強制。它監督著活動過程而不是其結果，它是根據盡可能嚴密地劃分時間、空間和活動的編碼來進行的。這些方法使得人們有可能對人體的運作加以精心的控制，不斷地征服人體的各種力量，並強加給這些力量以一種馴順—功利關係。這些方法可以稱作為「紀律」（規訓）。許多規訓方法早已存在於世，如在修道院、軍隊、工場等。在此 Foucault 提示了規訓的四種技術：

1.分配藝術

為了對進行規訓，常須要將個體置於一個封閉的場所，並將之加以標示以資區隔。例如：隔絕人犯的監獄、使學生專注學習的學校或紀律嚴明的軍營皆反映出這樣的設計。然而光是封閉尚無法滿足需求，該場所的內部空間還得依照實際需要予以靈活、精緻的配置，方便管理者能一目了然。在這樣的安排下，每個人都有專屬的位置；每個位置都有人，這樣的定位同時代表著位置與等級，它並非固定不變，而是在組織中形成一種網絡，依據每個人的實際表現分佈和循環，例如：學校中的能力分組或分班制度即此精神之體現。它通過逐個定位使得有可能實現對每個人的監督並能使全體人員同時工作。它組織了一種新的學徒時間體制。它使教育空間既像一個學習機器，又是一個監督、篩選和獎勵機器（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：146）。

2.對活動的控制

首先是發展自修道院的時間表，快速的被廣泛採用。他具備三項特徵：規定節奏、安排活動、調節重複周期，將個體的生命時間有效率的轉化為生產力。其次，將每個動作分解，以提升訓練的精確程度，並明確規定每個動作的時間與順序便於形成一致的節奏。一種從外面施加的集體的和強制性的節奏。它是一種「程序」。它確保了對動作本身的精細規定。它從其內部控制著動作的發展和階段（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：151）。閱兵時隊伍整齊畫一的正步前進即是此要求下的產物。最後還必須要求精準的使用身體各個部位，表現出最標準的姿勢。透過上述要求形成肉體和操縱目標之間的連結，同時將時間精細劃分，佐以鐘聲、口令等信號的控制，徹底發揮最大效能，將凡夫俗子塑造成為訓練有素且絕對服從的肉體，例如：軍隊中的射擊訓練將射擊動作分解為：「托、抵、握、貼、瞄、停、扣、報」八大要領，每個動作均訂有標準，在反覆操練之下使士兵達到人槍合一的境界。

3.創始的籌劃

這是時間累積與運用的技術，這種新技術用於控制每個人的時間，調節時間、肉體和精力的關係，保證時段的積累，致力於利潤的持續增長或最大限度地使用稍縱即逝的時間（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：156）。透過將時間分解並規

定完成期限，接著將各種因素由簡而繁加以組織，再一一考核每個時段是否合於要求；最後因人而異，分別給予不同程度的人適合的訓練。Foucault 指出，將連續活動「序列化」，使權力得以在確定的時刻將有效的控制與干預作用於每一個人，換言之，這是權力直接對時間的控制和運用。因而形成一種整合後的「線性化」時間，朝向預設好的終點。Foucault 將此稱之為「進化的」(evolutive) 的時間觀，也正是在此種時間觀的影響下，進步是可能的，更是值得每一個人努力的目標（紀慧君，2002）。

4.力量的編排

此概念即及管理學上所謂「綜效」，也就是在統整各因素後發揮「一加一大於二」的效果。為達此目的，必須用規訓來滿足的新需求：建造一種機制，應能通過其各基本構成因素的協調組合而達到最大效果。規訓不再僅僅是一種分散肉體，從肉體中榨取時間和積累時間的藝術，而是把單個力量組織起來，以期獲得一種高效率的機制（Foucault，1977；劉北成、楊遠嬰譯，2007：162）。這種需求可從完成以下幾點而獲得滿足：首先應妥適規劃每個人的位置以利整體良好運作，其次分別將不同年齡、程度的人分別賦予適合的任務並相互配合。最後，為了將這些力量結合起來，須先施以嚴格訓練在被規訓者身上建立「刺激與反應的連結」，也就是說一旦接收到命令便能毫不遲疑的立刻行動。同時建立精確命令系統以使上述條件能有效的運作。如此一來，不僅單一個體可發揮其最大效能，將過編排後的組織更使各個單一效能的加總發揮至極限。

從帝王專制時期宣示無上權威的酷刑；演變為人道主義者倡議改革後的統一刑罰；最後確立監獄為一種典型的刑罰，Foucault 指出懲罰方式已經從公開的、粗暴的，作用於人體身上的酷刑轉變為一種隱晦、柔性的規訓權力。同時 Foucault 也一再提示：懲罰的作用並非消極的壓制、排斥與消滅，而應著眼於其所具有的生產性，換言之，規訓權力是一種由外而內重塑人類身心的技術，其成功之道在於透過溫和的方式來實現，以生產符合社會所需要的個體。總之，可以說，規訓從它所控制的肉體中創造出四種個體，更確切地說是一種具有四種特點的個體：單元性（由空間分配方法所造成），有機性（通過對活動的編碼），創生性（通過時間的積累），組合性（通過力

量的組合)。(Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 165)。

三、自願順從的獲致

(一) 全景敞視主義

Foucault 曾參與獄政研究工作，這對其研究有深刻影響，而 Bentham 的全景敞視建築 (panopticon) 更對其權力理論提供頗多啟發。Bentham 設計的全景敞視建築是一環形結構監獄，其主要配置為：四周是一環型的建築，中心則是一座瞭望塔。瞭望塔有一圈大的窗戶，面對著環型建築。環型建築中被分成許多的小囚室，各囚室都有一對內與對外的窗戶，對內的窗戶，對著瞭望塔，以方便瞭望塔的監視；另一扇窗則對著外頭，用來採集光線，使得囚室可以透光，目的在使得囚犯被看見。為了造成監督者的在與不在都不可確知，使被囚禁者在囚室中甚至不能看到監督者的任何影子，按 Bentham 的設想，不僅中心瞭望廳的窗戶應裝上軟百葉窗，而且大廳內部應用隔板垂直交叉分割，在各區域穿行不是通過門，而是通過曲折的通道。這是因為任何一點聲響，一束光線甚至半開的門的光影都會暴露監督者的存在。全景敞視建築是一種分解觀看／被觀看二元統一體的機制。在環形邊緣，人徹底被觀看，但不能觀看；在心瞭望塔，人能觀看一切，但不會被觀看到 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 199-200)。

這種監獄建築的設計理念顛覆傳統，它只保留了封閉性，而捨棄了監獄應當剝奪光線和隱藏這兩個傳統原則。因為這樣的配置，囚犯暴露在充分光線下使得可見性提升，獄卒得以更清晰地監視其一舉一動，Foucault 說：「可見性就是一個捕捉器」。另一方面，透過將瞭望廳隔絕的設置隱蔽了獄卒的身影，令囚犯置身於「隨時可『看見』瞭望塔知道自己被監視；卻又看不見獄卒以致『無法確定』此時是否正被監視」的認知失調狀態下。由此就產生了全景敞視建築的主要後果：在被囚禁者身上造成一種有意識的和持續的可見狀態，從而確保權力自動地發揮作用 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 201)。

(二) 自願順從的獲致

「不鞭打牠，牠便駐足不前」，此即傳統傳力運作之寫照。權力的脅迫、壓制性

確實存在，但此種論點太過粗糙，無法說明何以許多現象並無指揮者在場，卻依然如常地運作。支配的權力在非脅迫的情況下需要主體的自願順從。Foucault 具有高度影響力的作品，就是在處理獲致順從這個複雜的主題 (Lukes, 1974; 林葦芸譯, :136)。

全景敞視建築使得監視成為權力的一個持續效應，即便權力在行動上是斷斷續續的；這種權力的完善應趨向於使其實際運用再必要；這種建築應該成為一個創造和維繫一種獨立於權力行使者的權力關係的機制。總之，被囚禁者應該被一種權力局勢 (power situation) 所制約，而他們本身就是這種權力局勢的載體 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 201)。相對於君王酷刑的沈重、醒目與侷限性，源自全景敞視建築的全景敞視主義就顯得靈巧、隱蔽與普及性，這個概念使得權力運作起來十分經濟有效率，因為它使權力自動化和非個性化，權力不再體現在某個人身上，而是體現在對於肉體、表面、光線、目光的某種統一分配上，體現在一種安排上。這種安排的內在機制能夠產生制約每個人的關係 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 201)。「全景敞視主義」的權力運作模式強化了支配他人的正當性，身體的奴役和心靈的禁錮有合法性的根據。懲罰與監視的機制被內在化，每個都成為自己和他人的監視對象，是主體也是客體，「權力之眼」取代了「上帝之手」(楊宇勛, 1999)。每個意識到自己正被監視的人，不需要君王 (威權) 的命令便承擔起實施權力之責，並且自動的將權力施加於自身，在權力的場域中我們自願成為獄卒，監視自己的獄卒。

規訓權力恰如其份地實踐了這個概念，它是一種權力類型，一種行使權力的軌道。它包括一系列手段、技術、程序、應用層次、目標。它是一種權力「物理學」或權力「解剖學」，一種技術學，它可以被各種機構或體制接過來使用 (Foucault, 1977; 劉北成、楊遠嬰譯, 2007: 214)。因此，對 Foucault 而言，全景敞視建築不過是現今社會的縮影，它是一種技術而非建築物，曾有人說：「人生就是個監牢¹⁶」不也正是如此嗎？

¹⁶ 程小東 (導演) (1990) 《倩女幽魂 II 人間道》。

參、權力與反抗

權力無所不在，但 Foucault 曾明確的指出：有權力就有反抗（Foucault，1976；尚衡譯，1990：82）。故將正向的權力關係與逆向的權力關係（即反抗）對照，權力在相互映襯下意象就會更清晰。「為了要瞭解權力關係究竟是什麼，我們應該調查那些抵抗的形式，以及那些試圖去拆解權力關係所做的努力」（Dreyfus and Rabinow，1983，錢俊譯，1992：270）。呼應前述對傳統權力理論的批判，在權力被施行時，連結了兩造形成一種權力關係，這不是「施與受」或「主動與被動」如此純粹的二元關係，而是一種力量的雙向流動，兩造都具有行動自由的關係。即使處於不對稱的狀態下，卻同樣置身於權力的運作中，在正向權力與逆向權力作用下，在此相互拮抗的狀態下。所以 Foucault 說：「人們迴避不了權力，它一直存在著，構成了人們企圖用來反對它的東西」（Foucault，1976；尚衡譯，1990：61）。然而當我們在分析權力事件時，反抗似乎經常缺席，換言之，雖可輕易指出權力正被施行但反抗似乎難以察覺，或許回顧 Damien 被處以極刑的事件可以協助我們理解 Foucault 的意思。在法王 Louis XV 命人行刑之際，君王的權力發揮了作用，而受刑的 Damien 雖然看似無力反抗，但因酷刑在其肉體所造成的不人道現象，卻可能激起公憤甚至引發暴動，這樣的集體意志當然直指 Louis XV，這力量與君權相逆所以是一種反抗，即使此反抗在當時與酷刑相較之下效果懸殊，但其確實存在無可否認。此外，民怨日積月累，有朝一日形勢逆轉，被送上斷頭臺的受刑者便是國王。從定義上看，它們只能存在於權力關係的戰略範圍內，但這並不意味著它們只是權力的反彈或虛以應付，或者對主流統治來說只是一種注定失敗的反面。這些抵抗不從屬於一些不同性質的原則，但它們並不因此一定是讓人失望的誘餌或許諾。它們是權力關係中的另一極，是權力關係不可消除的對立面（Foucault，1976；尚衡譯，1990：71）。

另外，Foucault 所描述的這種導致自願順從之機制，是否推翻了他所稱：權力之所在即反抗之所在？因為既然名之自願又何來反抗之理呢？關於這點應可視為規訓權力理論之先天不足處。在 Foucault 結構優先於個人的理論預設下，其實也早就預示

了從屬者永遠只能位居從屬地位（周志豪，2002）。對 Foucault 而言，權力是以關係網絡的型態存在，他並認為「與其從內在合理性的角度去分析權力，不如說是通過策略的對抗性（antagonism of strategies）去分析權力」。（Dreyfus and Rabinow，1983，錢俊譯，1992：270）。即將權力關係視為雙向關係，彼此間的策略對抗。此間容或有些矛盾，但這種從對立的角度來逆向思考問題的方式依然有助於啟發我們重新定義權力問題，思考權力被看穿或跨越的可能性。

肆、小結

Foucault 的《規訓與懲罰》道出了西方治理術歷史中暴力、法律、正義及真理的權力關係，一部複雜隱密的西方「權力經濟學」（the economy of power），執政者得以巧妙運地用此種權力「秘笈」，理所當然地建造一般民眾習以為常的「日常生活」框架（賴俊雄，2008）。我們可從中歸納出以規訓權力為代表的現代權力特徵包含：一、以最少投入獲致最大產出的權力經濟效益。二、融合各種知識、技術形構「真理」使個體自願順從。三、權力雖然無所不在，但並非毫無破綻，反抗始終伴隨權力而生。延續這樣的脈絡，下一章我們將接著分析教師評鑑如何實踐規訓權力。

第三章 規訓權力的實踐

Foucault 的理論提醒我們現代權力化明為暗且無所不在的特徵，這些特徵與教師評鑑運作之方式十分相符。自教師評鑑試辦以來，研究者以教師身份觀察學校的權力生態系統發覺諸多規訓權力運作的蛛絲馬跡，因此本章試圖藉由分析這些現象以論證：**教師評鑑是規訓權力的實踐**。依據 Foucault 的看法，「規訓指的是作用在身體之上，增加身體的服從性的同時也增加有用性的權力機制。這套權力機制所用的方法是層級觀察、隔離、調查、紀錄、切割、分類等等」（姚人多，2003）。在本章的前半段將先討論作用於教師身體之上的各種權力技術；其次，探究教師評鑑用來馴服教師的手段；接著，我們將點出教師評鑑中的全景敞視意涵。而本章的後半段則將描述規訓權力對教師形成何種意識型態效果以獲取教師的自願順從。

第一節 教師評鑑中的規訓機制

壹、教師的身體

規訓的歷史時刻就是人類身體藝術誕生的時刻，這種身體藝術不只導向技巧的增加，也不只導向臣服的強化，它還導向一種關係的建立，在這種關係中的機制本身會讓人類身體在變得更有用的時候也變得更加服從，同理，在變得更服從的時候也變得更加有用。……人類身體正進入一個權力的機制中，這種權力機制開發它、破壞它、並且將它重整。一個「政治解剖學」，一個「權力的機關」誕生了；它定義了人們如何控制其他人的身體，不只是讓後者作人們想要他（她）作的事，同時人們還能按照自己的意志，甚至叫他（她）要遵照一定的技術、速度、與效率來加以操控。因此，規訓製造臣服與受過鍛鍊的身體：「柔順的身體」（Foucault 1977: 138。轉引自姚人多，2003）。

不同於傳統權力模式慣用威脅、壓迫等強制性手段直接了當的控制目標；相反的，教師評鑑充分地應用上述的身體藝術，它將空間分配、活動編碼、時間累積與力量組合等相對溫和無害的技術施加於教師身上，將之改造為「柔順且有用的身體」，此種便於操控又富有經濟效益的身體具有四種個性：一、單元性——將空間加以分配，化龐雜為整齊，便於監督每一個體。二、有機性——將活動予以編排，規定實施的節奏並循環不斷以求完美。三、創生性——令教師循序漸進，掌握每個教師的不同訓練進度以便有效的利用。四、組合性——將各個通過上述處理程序的個體加以部署與組合，讓這些有用且服從的身體產生最大的效用。

一、單元性——切割與分類

在進行規訓時需要一個獨立的空間，因此我們可以發現，軍營、醫院、監獄都自成一體與外界隔絕的獨立空間，學校亦是如此。即使部分新建校園引進了無圍牆概念，但從其周邊設置的「當心兒童」與「學校」交通號誌、綠籬、校門意象建築，依然在人們的心中劃定出一個學校專屬的區域。其次，在獨立的空間內依據需求加以分割、配置。教室、辦公室、運動場每個區塊各有功能，而教師則被嵌入其中。

在校內的上課大樓裡，教室一間間地排列著，以走廊互相聯繫起來，面向走廊的一方，透過透明玻璃的窗戶，教室內部一覽無遺，課桌椅面對著講台和黑板整齊地排列著。每班教室門柱上都掛著功課表，並以牌子標示班級名稱、教師姓名，可以清楚知道是誰現在應該在這個位置（蔡雅怡 2003）。

依循著「人有定位；事有定規」的原則，教師應該在何時出現在那個教室，任教什麼科目早在學期開始之前便已排定，如此一來才能「每時每刻監督每個人的表現，給予評估和裁決，統計其性質和功過」（Foucault 1977；劉北成、楊遠嬰譯 1992：143），經過精心設計的學校建築成為實施規訓不可或缺的工具。

除了上述實體空間的切割與分類，因評鑑結果與資格身份而形成的抽象空間亦出

現在教師評鑑中。在此我們必須澄清：依教育部（2010）規定：「評鑑評鑑結果不得作為教師進階（分級）制度之參據」。故此處所謂等級順序（來自評鑑結果與參加評鑑者的身份之差異）並不在評鑑制度之原始設計中，而是評鑑制度所帶來的認知效用。首先，所有參與的教師將被評鑑為「未通過」、「通過」與「值得推薦」，如此結果雖未量化但卻明顯的有著優劣之分，因而形成一種等級次序，並象徵著每位教師在學校中的地位。原本彼此平等的教師群體因為評鑑結果被區分為不同族群，而未達規準之教師，評鑑辦法中責成學校安排教學輔導教師予以協助。輔導者與被輔導者這兩種身份的搭配，無疑又是另一種抽象空間分配的體現。

其次，教師除了作為被評鑑者，也可經由培訓取得評鑑者、教學輔導教師與講師之資格，這些資格身份同樣沒有被正式賦予的階級差異，然而從名稱——初階相較於進階；功能——教學輔導教師得輔導未通過評鑑教師；以及取得資格次序——先初階再進階而後教學輔導教師。當我們將這些「頭銜」相互比較，便極為清楚的對照出各種資格身份間的差異與階級。

評鑑相關人才之培訓：

1. 類型：本要點之人才培育類型包括：評鑑人員初階培訓、評鑑人員進階培訓、教學輔導教師儲訓、講師儲訓等四項（教育部，2010）。

上述這些等級並非固定不變，因為等級的授予來自評鑑結果與是否通過培訓，而這兩者皆是持續不斷的過程，這使得等級具有移動、改變之可能性。「未通過的教師」可以經過輔導、自我精進而「通過」；相對的「通過的教師」也會因怠惰不思長進而淪為「未通過」。總之，不論是實體空間的分割或教師身份的區隔，都形成化繁為簡的分類效果，如同將每一位教師造冊管理，在每個人的名字之下註記了各項特徵，這種被 Foucault（1977）稱為活物表（tableaux vivants）的技術，使得對全體教師的監督得以實行。

二、有機性——編排活動

對於活動的編排可以從兩個面向來觀察：When 與 How。When 指固定的時間安排；而 How 則代表固定的行為模式。時間表這項歷史悠久的產物，在學校中被應用得淋漓盡致，它不但規範著學生的作息，同時也編排了教師在學校中的所有時間。從準時抵達學校上班、參加教師晨會、督促學生早自習、開始按表上課、指導清潔工作、整隊放學……等，每日循環不斷，更在學期開始之前所訂定行事曆，將本學期的各項活動，如：校慶運動會、作業檢查、定期評量……等，依序排定。這些都是公開的訊息，週知行政人員、教師、學生、家長更須呈報上級單位。因此，教師在學校中的一舉一動都必須恪遵時間表的規劃，不得任意更動。一旦未按表操課，立刻會被發覺而衍生一連串的麻煩。

有下列情形之一者，記過¹⁷：

(五) 有曠課、曠職紀錄且工作態度消極。

有下列情形之一者，申誡：

(六) 無正當理由不遵守上下課時間且經勸導仍未改善。

在確立各個時段應該做什麼之後，還必須講究「怎麼做」，進行評鑑時所採用的評鑑工具部分，共有五項搭配的工具：教師自評表、教學觀察表、教學檔案評量表，以及彙整與延伸應用的綜合報告表和專業發展計畫表。每一個工具的設計皆以評鑑規準為基礎，在表格的最右邊對照評鑑指標、參考檢核重點，都列有「評量結果欄」，方便使用者勾選。評量結果以等第呈現，由學校參與者共同討論決定評量表分為幾個等第。這一系列的檢核，將一位教師，化整為零分割為各種指標，猶如舞蹈教學時的分解動作一般。藉由檢核各個指標可以確認教師完成指定的教學活動，例如：欲評鑑教師是否達成「清楚呈現教材內容¹⁸」，便可細分為四個檢核要點：「一、說明學習目

¹⁷ 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法。

¹⁸ 中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準規準：A-4。

標或學習重點。二、有組織條理呈現教材內容。三、正確而清楚講解重要概念、原則或技能。四、多舉例說明或示範以增進理解」。評鑑者依據既定要點一一檢視並評定等第。其他教學事務也分別訂定標準、實施辦法，詳述每一步驟細節，要求教師依規定執行，更便於督導考察執行情況，例如：批改作業這項工作，也訂有標準作業程序，並且有專人定期檢查（作業調閱）。

實施重點¹⁹：

- （一）作業批改方式須依教學進度於學生完成作業後按時批閱，批閱須正確詳細，錯誤覆閱；批閱完畢註明日期，給予成績（等第、分數或其他）、評語等鼓勵或意見回饋。
- （二）指導學生寫作態度，學生簿本是否保持乾淨、書寫是否認真、字體是否工整、錯誤有否訂正。

總之，固定的時間安排有助於充分利用時間效益同時確保工作的效率；而固定的行為模式則產生整齊畫一的品質是工作效果的保證。

三、創生性——循序漸進

這是一種善用時間以增長能力的機制，目的在將教師的生命時間轉化為為生產力，此機制可以確保個體隨著時間愈來愈熟練，成為「理想教師」。前段中提到規訓賦予個體的「有機性」劃分教師工作內容使之細目化，而「創生性」則將之再度組合起來，並訂立考核的時間表。如此一來便得以分辨每個處於不同訓練階段的教師，保證每位教師獲得相同訓練，並於最後階段確認教師是否已達規定水準，藉以區分培訓後的能力。因此教師評鑑規定「自願參與試辦教師專業發展評鑑之教師應每年接受自我評鑑及校內評鑑一次」（教育部，2006）。

¹⁹ 台北縣中和市興南國民小學作業調閱辦法。

此外，為了進行評鑑而培訓的評鑑人員，以及輔導新進教師與未通過評鑑者的教學輔導教師，分別須累積不同的教學、評鑑經驗，並且完成一套培訓課程，再經過考核以確認其資格。

進階評鑑人員遴選資格：

- (1) 5年以上正式教師之年資及5年以上實際教學經驗，且在本校服務滿3年。
- (2) 具有評鑑人員初階證書，並有自評及校內評鑑的實際經驗。
- (3) 具學科或學習領域教學相關知能。
- (4) 有參加進階人員培訓之意願。
- (5) 願意配合做教學示範。
- (6) 具有一年以上實際參與教師專業發展評鑑經驗，目前仍在繼續參與者。

教學輔導教師遴選資格：

- (1) 7年以上正式教師之年資，並有7年以上實際教學經驗。
- (2) 具有評鑑人員初階、進階證書，並有自評及2年以上校內評鑑的實際經驗。
- (3) 具學科或學習領域教學相關知能。
- (4) 有擔任教學輔導教師之意願。
- (5) 有良好的表達溝通能力。
- (6) 有開放、包容的心胸與人格特質。
- (7) 能進行教學示範，並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題（教育部，2010）。

在教師評鑑中，透過 Foucault 稱為操練（Exercise）的技術「反覆的施加不同任務於肉體，但採取累進的方式」（foucault1977：161），如此便使得教師置身年復一年

的評鑑循環，而各種不同任務²⁰則逐漸施加在身上增長其有用性。於是，如同生物的生長現象，教師的「專業」依照既定規劃逐漸累積生長，而當生長完成時便是理想教師誕生（Genetic）的時刻。

四、組合性——力量的部署與合成

上述種種切割、分類技術都作用於教師的身體之上，試圖使得教師的身體隨著時間累積有用性與服從性，但這樣尚不足以滿足規訓權力的要求。規訓試圖建造一種機制，應能通過其各基本構成因素的協調組合而達到最大效果。紀律不再僅僅是一種分散肉體，從肉體中榨取時間和積累時間的藝術，而是把單個力量組織起來，以期獲得一種高效率的機制（Foucault 1977；劉北成、楊遠嬰譯 1992：162）。為了使教師能產生最大的效益，還要透過將各自獨立的教師組合起來，使它們相互協同合作藉以獲取更多的使用價值，發揮一加一大於二的綜效。教師就像棋子一般，依據其專長、特質被擺放在適當的位置，因此教師間的分工合作也在教師評鑑的規準之中。

D-3-1 與學校同事維持良好的互動關係。

D-3-2 與學校教師同儕合作，形成教學夥伴關係。

依據這樣的理念，學校既存各種次級組織便得以整合。它們依據不同目的而組成，例如：每一個學年組成導師會議，使得各個原本獨立的班級依據年級合而為一個學年，同學年的教師相互分享資源，共同實施教學活動，這是一種橫向的連結。

學校應定期舉行各學年導師會議，由學年主任召集並擔任主席，各年級之班導師均應出席，共同研討教學、訓導、輔導事宜，並謀改進之道。全校性導師會議，

²⁰ 即使採用相同的評鑑規準，但隨著學校每年重點發展項目的改變，教師也被賦予不同的任務。因為在實務中常可發現，「一般新任的學校領導者為展現其經營績效，經常會採取創新變革的作為，甚至否定前任領導者引以為傲且實施多年的措施」（張明輝，無日期）。

由訓導主任召集並擔任主席，全體導師均應出席，其他處室主任列席，研究解決全校性學生教學、訓導、輔導之共同問題²¹。

此外，學校中也設有領域教學研究會，將任教相同領域的不同年級教師編制為團隊，這種方式則屬於縱向的連結。

為推動各領域之課程、教學及評量，各領域設召集人一人，由校長聘任之，任期一年，自每年八月一日至次年七月卅一日止，主持該領域的研究會，並配合教務處處理與教學有關之各項活動²²。

至於教師評鑑則在既有的次級組織中另外規定學校必須成立「教師專業學習群」，將各個專業程度不一的教師集合起來，運用蘭開斯特法²³由資深精熟的教師指導新進教師。

「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決。「教師專業學習社群」必須關注於學生學習成效的提升，不能僅止於教師專業知能的成長或個別興趣的追求而已（教育部，2010）。

上述作為之目的在於「透過學校行政及同儕的團隊合作，打破教師孤立狀態並產生歸屬感，鼓舞教師工作士氣」（教育部，2006）。在各組織中，教師成為可以分派或連結的因素，通過區分、矯正、懲罰、消除等手段，做為教育事務工作基本構成因素

²¹ 臺北市文山區景美國民小學擔任導師辦法。

²² 台北市私立復興實驗高級中學小學部課程發展委員會領域教師分組組織辦法。

²³ Joseph Lancaster（1778—1838）英國教育家，創立「導生制」使學生合作學習相互指導。

的教師，其生命時間得以被控制；其肉體易於被操縱。此外，每位教師如同單兵、如同零件，為了產生更強大的力量，必須將之組織成軍隊，組合成機器，反映於學校中即行政的分層負責與各種次級組織。透過將人力分類、令之分工合作，讓不同專長的教師各司其職、各擅所長以達成國家機器付託之任務。將教師組織起來之後，還需要一套精確的命令系統。因此，在上述次級組織的設置辦法中，分別設有學年主任、領域召集人、專業學習社群召集人，負責領導工作，承上啟下準確地貫徹命令。

貳 收服教師的手段

校園這個精心規劃的場域使得教師評鑑得以運作，實踐規訓權力，它採用了三種手段：首先是「層級監視」(hierarchical observation)，也就是從被規訓者中挑選出一些人充當監視者，以維持整個權力機制的效能，監視有助於提高效益，而學校建築的空間配置也適於進行監視。再者訂定統一的標準，合於標準者加以獎賞；未達標準者予以懲罰，也就是「規範化裁決」(normalizing judgment)。最後，經由「檢核」(examination)，將上述兩種技術加以結合，並建立檔案，作為賞罰的參考。

一、層級監視

Foucault 認為：紀律的實施必須有一種借助監視而實行強制的機制。在這種機制中，監視的技術能夠誘發出權力的效應 (Foucault 1977；劉北成、楊遠嬰譯 1992：172)。教師專業發展評鑑推動小組（以下簡稱評鑑推動小組）因此而誕生，根據教育部（2010）的規定：

辦理教師專業發展評鑑之學校應成立學校教師專業發展評鑑推動小組，負責推動教師專業發展評鑑工作。評鑑推動小組之成員應包括校長、承辦主任、教師會代表（未成立教師會者可免列入）、家長會代表、教師或行政代表等，其人數及選出方式由校務會議決定，列入學校申請實施計畫，並由校長擔任召集人，承辦主

任為執行秘書。

林煥民（2007）指出：「在教師評鑑這個議題上，至少有三方權力之競逐及合作，一為教師團體的爭取發展的空間，二為教育行政團體之爭取教育掌控權，三為家長團體之爭取教育選擇（或品質）權」。而學校的層級結構始於校長，繼之主任、組長（行政），最後落實於教師身上，教師評鑑也沿用了這個權力的金字塔，教師身處金字塔的底層，支撐整個權力結構；同時也是所有目光凝視的焦點，相對於位居高處的其他成員，為數最多的教師卻顯得最無助、無言地承受著不斷產生重量的權力（如：圖 3-1）。

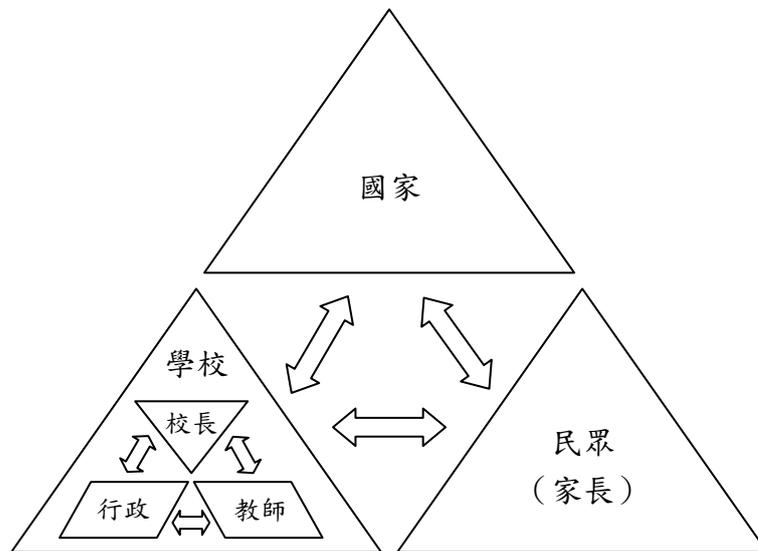


圖 3-1：教師評鑑權力結構圖

實施要點中規定參與教師應配合學校推動進程實施自我評鑑（自評）及接受校內評鑑（他評），其中校內評鑑（他評）方式分為下列二種：

- （1）由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期評鑑，必要時得依受評教師之需要進行不定期評鑑。
- （2）評鑑實施應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理（教育部，2010）。

然而，除上述的正式評鑑方式之外，陳得文（2008）還指出：「長期存在於教學

現場的非正式評鑑，例如編班、選校時家長口耳相傳的教師風評，學生帶回家流傳於安親班的作業批閱情形，行政人員巡堂對教師的印象，以及參與各項活動的配合程度等，都在對教師做微觀的非正式評鑑」。這些非正式的評鑑對教師形成壓力，等於間接監視著教師。其中最具威脅性的便是「校長、主任每日未曾間斷的交替著巡堂，似乎在提醒教師們『工作不可偷懶，因為我在看你喔！』，這無疑也強化了對於教師的勞動現場監控」（蔡雅怡，2003）。「巡堂」這個曾經身為學生的你我再熟悉不過的名詞，便是教師在日常工作時受到來自上級監視的例證之一。雖然看似例行公事，但背後隱含著監督教師「在做什麼」以及「是否依照規定做」，且巡堂的時間並無規律可言，更讓教師深感分分秒秒都可能被凝視，而形成一種權力機制。

對於身為被關注、凝視焦點的教師而言，校園極其封閉又侷限。它巧妙的透過一覽無遺的空間規劃及排定日課表使得教師必須在確切時段現身於已規劃好的、展示性的講壇，除了實施教學也利於行政人員隨時監看，更能發揮自我提醒的作用令教師上緊發條，因為大家都知道某個教師此時應該在哪裡、應該上什麼課，使得教師感受到「可能隨時有人看著你」。即使在無課務的時間教師依然得在某幾個固定的處所進行批改作業、備課或開會。若想在上班時間離開校園，首先要完成請假手續周知相關主管，繼而必須穿過重重走廊、辦公室，再度將自身的一舉一動曝露於行政人員、同事或遍佈於制高點上監視器的凝視之下。

對教師而言。校園雖是一個封閉的空間，然而，從另一個角度來看，但對於有意進入其中的人而言卻具有開放性，甚至可說是毫不設防。只要編造合理的藉口或選擇適當的時機（上學、放學的混亂時刻）即可輕易通過門禁管理，更遑論那些配合校園開放政策自廢武功，將圍牆拆除的學校。於是上級長官、家長、別有意圖之人，如：記者、民意代表，隨時可能現身在校園中的任何角落，注視著教師的一舉一動。總之，用心營造的校園空間與精心部署的監督網絡，兩者的結合實現層級監視這一個概念，是學校使得教師評鑑成為可能。

二、規範化裁決

「規範」即教師評鑑之評鑑規準，可視之為實施評鑑時使用之「測量工具」，用以判別教師是否通過評鑑，而評鑑規準的內涵即教師所應具備之條件。透過規準來形塑教師規訓的實質工具，一套由知識所構成的價值體系。因此，要成為一位專業的教師必須具指標中羅列之能力並符合各項指標的要求，換言之，國家機器藉由訂定各項指標勾勒出心中理想教師的圖像，並透過實施教師評鑑使這些規範得以施加於教師。程元鋒（2008）歸結國內學者研究後指出：「教師評鑑藉由公開、公正的評鑑規準，運用各種有效的方法，公正客觀的蒐集教師相關資料，並對其作價值判斷教師工作表現的動態歷程」。價值「判斷」也是價值的「傳達」，合於規準者被評斷為有價值而得以繼續存在，反之則必須改正以符合規準，或者遭到淘汰。這個歷程教育部稱為「協助教師專業成長，增進教師專業素養」其實也就是「讓教師成為理想教師」。

在確立規準後才能針對教師的能力、表現排列出「值得推薦」、「通過」、「亟待改進」的不同等級。當教師被標示出等級後，自然形成一種朝向「值得推薦」前進的壓力，因為雖然實施要點中規定「評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料」（教育部，2010）。但實際上，在封閉的學校環境中，有何祕密可言？未達規準之教師自然受到來自行政單位更多「關愛的眼神」，因此評鑑的結果雖形式上保密，實際上卻形同公諸於世，緊接著這些被評鑑為「未通過」的教師，將成為同事、家長甚至學生凝視的焦點。在此效應下，評鑑規準成為標準作業程序，深刻地左右教師的行為。

「裁決」的意義在於對不合乎規範者施以懲罰，但在相關規定中，教師評鑑並無任何罰則，所以規訓權力在此賦予懲罰更廣泛的定義，除了一般行政處分常用的警告、記過、記大過、降級、撤職、開除，還包含具有矯正性質的措施，例如：反覆練習、加強訓練。在實施要點中規定「經認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組安排適當人員與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）」（教育部，2010）。不同於多數人所認知，懲罰的目的在嚇阻或報復，規訓體制更常採納「矯正性的措施」，乃是著眼於它們具有縮小差距或者排異求同的功能，這樣設計將有助於讓教師的品質與能力整齊畫一轉變為規格

一致的產品，也就是說這些措施具有生產性。

除了上述用以裁決的懲罰機制，還具有另一種隱性、潛在的懲罰機制。實施要點中規定「本要點之評鑑，為形成性評鑑，不得作為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據」（教育部，2010）。換言之，目前即使未能通過評鑑也不影響考績或續聘與否。然而弔詭的是，相關調查皆研究顯示：教師對於教師評鑑的擔憂與不信任即來自於「唯恐評鑑結果將被採納成為教師考核或教師聘任之依據」（曾肇文，2008；張德銳，2009；李貞儀 2010）。在個體身上形成壓力亦是規訓權力慣用之手段。截至目前為止，懲罰確實未曾發生，但誰也不敢保證下一年度或某日計劃修訂時懲罰不會浮上臺面，成為考績或聘任制度的一部份。但是這種懲罰是備而不用的，因為如同前面所說明，規訓權力的目的在生產，而不是禁止、壓抑或消滅。

獎勵也是規訓權力所採用的方式之一，不合格者被懲罰；相對的，合格者就會受到獎勵。但關於獎勵的部分，在實施要點中，對通過評鑑之教師亦無任何獎勵措施，因此自然不會有任何公開表揚的儀式或實質的獎品，但教師都知道，「通過評鑑」所代表的意義是「有資格留下來繼續擔任教職」，這正是最令教師期待的獎勵。

三、檢核

為了將層級監視與規範化裁決結合起來，必須對教師實施檢核，檢核的主要方式有三種：一、教師自評也就是自我檢核。二、教學觀察則是由同儕或專家檢核實際教學情況。三、教學檔案——將整個教學歷程書面化，存檔備查。另外也可以配合訪談利害關係人、學生意見調查及家長意見調查等方式。這些檢核的發生並非隨機的、任意的；而是經過縝密評估、依序排定的，目的在於詳盡的審視教師的各項表現，以確認其符合評鑑的各項規準。

「評鑑是一種行政權力的控制技術，多帶有『儀式化』的成分」（莊文祺，2001）。上述的三種檢核、除了自評因屬於個人化的省思活動，較為隱密未被儀式化，其餘教學觀察與教學檔案都已發展出固定的程序與模式，依序分析如下。首先是教學觀察（教學觀摩），從下列辦法中可以發現，教師的身份決定了教學觀摩的公開與否，而教學

觀摩的前、後也都規定了相關步驟。

四、實施原則：

- (一)、新進教師及初任教師一律採公開教學觀摩之方式。
- (二)、初任教師於觀摩教學前一個月，教學輔導教師可依微型教學技巧，給予協助幫忙。
- (三)、有意願做自我教學省思之教師，徵詢其個人意願，可選擇公開或一對一個別方式進行。
- (四)、教學優良之教師，徵詢其個人意願，可選擇公開教學觀摩或接受個人之教學參觀。

五、實施方式：

- (一)、擔任公開教學觀摩之教師須事先與教學輔導教師協商與討論所欲教學整個單元之教學活動設計，並經由審慎規劃後，填寫教學設計(含電子檔)送交教務處備查並印製。
- (二)、教學觀摩所需資料由教學者會同學生共同搜集，其必須購買者，知會務處後向總務處洽辦請購，用後送由教具室或圖書室集中保管。
- (三)、公開之教學觀摩，由參與老師及教學輔導教師，觀看網站 DV 後一週內，填寫教學觀察記錄表；教學觀摩後由教學輔導教師於一週內舉行檢討會，並做記錄以作為未來教學之參考。
- (四)、同一學年內以擔任教學觀摩一次為原則，遇有特殊需要時得商請再行擔任。
- (五)、校內各科之公開教學觀摩以每學期舉辦為原則，上、下學期之順序由擔任教學之教師互相協調，必要時由教務處代為安排。
- (六)、個人的教學輔導申請須經過雙方同意，必要時由教務處協調。
- (七)、教學觀摩方式鼓勵配合資訊融入教學²⁴。

²⁴ 臺北市文山區景美國民小學 98 學年度校內教學觀摩實施辦法。

當一堂課成為觀摩（檢核）的對象時，不只任課教師會感受到壓力，連學生也會因為教室中出現的陌生人、攝影器材而表現得與平時不同²⁵。當教學活動結束後還有檢討會要召開，以正式或非正式的會議形式討論此次教學的優、缺點，「觀察後會談因有多雙眼睛在看，大家角度不同」（潘慧玲，2010），這是透過他人所看見的教學過程，各自以不同的角度闡述。而相對於教師的可見性；於此同時，規訓權力卻隱藏了自身，在這些儀式化活動的掩護下，悄然展現權力。

另一種檢核的形式——教學檔案，則使得每個被檢查的教師身陷文件中並且依據學校的需求加以切割。以下面的辦法為例，一個完整的教學歷被分解為七個項目，同時每個項目各有其對應的要求，在教師製作檔案的同時，「人」成為可供分析的對象，一個「個案」以利知識體系的監視，而檔案也有助於建立一個相互比較的系統。

（一）教學檔案應有的項目²⁶：

1. 自我描述：自我簡介、教育信念、教學理念、專業背景
2. 課程設計與教學：課程計畫、單元設計、學習單
3. 班級經營：班級經營計畫、常規管理策略、師生互動、親師關係經營
4. 教學觀察：教學現場觀察、同儕互動的回饋
5. 學習評量：多元評量以及評量結果的運用
6. 省思與運用：過程的反省札記，以及透過同儕互動所得到的成長經驗
7. 其他

不僅教學檔案的內容須遵照上述規定編製，為了接下來的分析、比較，進行檔案審查時也訂有評比的標準。

²⁵ 研究者的教學省思。

²⁶ 臺北市立麗山國民中學 97 學年度試辦教師專業發展評鑑「教師教學檔案」徵件比賽暨觀摩會實施計畫。

主旨：為提昇教師專業技能、獎勵默默耕耘，努力有成之教師，特定本辦法²⁷。

評比標準：

- (一) 教師自備檔案建立完整性。
- (二) 檔案建立對教學助益、個人學識成長與社會、國際接軌情形。
- (三) 自製學習單或回饋單之可行性。
- (四) 檔案自製之創意性。

「評鑑活動首要確立其『真理』」(莊文祺, 2001)。上述的相關辦法便是在真理的指導下所訂定，它不但充分具備專業的說服力更符合國家的利益。如此一來，一個比較體系被建構了，有效率的比較因而得以進行。經由這些程序將教師分割為各種不同的項目。這個程序消弭了人的個性，使得人與人之間複雜的差異性，轉而簡化為可以描述、分析的條目。在將各中身體藝術施加於教師之後，檢核是一個把關、品質管制的手段，目的在找出「不合格者」即未達規準的個案。在教師接受檢查的同時，被征服了，被客體化了，於是教師從「情感意識的主體」轉化為「知識作用的客體」。

參、全景敞視評鑑

Bentham²⁸的全景敞視建築²⁹，結合了監獄制度與規訓機制。透過建築物內部的適當規劃，形成囚犯（被規訓者）的可見性與獄卒（監視者）的可見但不可確知性，便得以最少人力達成最大監視效果。除此之外，監視者的可見但不可確知性更造成被規訓者的自我監視——規訓者內化原本外在的規範成為其價值觀。因此，Foucault 認為「它是一種被還原到理想型態的權力機制的示意圖」。教師評鑑的規劃與施行則符應此機制，藉此對教師展開全面性的監視，而全景敞視機制產生的效應則將教師塑造為

²⁷ 98 學年度板橋國民中學教師教學檔案觀摩辦法。

²⁸ Jeremy Bentham(1748~1832)，英國功利主義哲學家，致力於英國的法律改革。

²⁹ 全景敞視建築(panopticon)不只是一種監獄建築的形式，更是一種可以被廣泛應用的權力機制。研究者認為教師評鑑運用了此一機制，因此將本段命名為全景敞視評鑑。

不斷自我監視的個體。

一、全面性的監視

實際上，任何全景敞視機構，即便是像罪犯教養所那樣嚴格地封閉，都可以毫無困難地接受這種無規律的、經常性的巡視——不僅是正式的巡視員的而且是公眾的巡視。任何社會成員都有權來親眼看看學校、醫院、工廠、監獄的運作情況（Foucault 1977；劉北成、楊遠嬰譯 1992：206）。

教改之後，家長與學生的角色獲得認可在教育事務中佔有一席之地。各界普遍認為「肯定父母在教育上的權利，便是間接保障了兒童的學習權」（行政院，1996）。於是，家長擁有教育選擇權，迫使學校必須提供更誘人的就學條件，無形中助長了這股風潮。「每間學校都被放置在一個要互相比較的場域，被分成等級，創設出量化的標準，對每間學校評定不同的價值，然後分級排名，透過這些標準產生的壓力，迫使學校就範」（鍾淑薇，2004）。家長的立場未必與國家機器一致，但卻同樣將矛頭對準教師。「除了媒體，再者每一個家庭的眼睛都在那邊看你，這使自己也會盡量滿足學生或家長的需求，但自己也會覺得壓力比較大一點」（陳俊生，2009）。從這一刻起，除了正式的巡視員（教育行政人員），民眾（家長）也加入巡視校園、監視教師的行列。

本協會也反對未經法律程序許可之各項教育業務，在進行試辦之前，只與單一教育團體進行專業執行面協商。須知，家長團體才是真正站在學生受教權之立場，為學生謀福祉³⁰。

在既有的行政人員不定時巡堂，與層級監視的制度之外，教師評鑑還引進家長的

³⁰ 陳麗雯，2011.03.19〈新北市中小學家長協會對新北市教育的五大訴求——升格新北市 教育新展望：與局長有約〉，新北市中小學家長協會：
<http://tw.myblog.yahoo.com/parentassociate-newtaipeicity/article?mid=298&prev=299&next=294>

力量，擴充了監視的範圍與時間。因此，不論是直轄市、縣(市)政府層級之教師專業發展評鑑推動會或學校層級之評鑑推動小組，家長團體代表皆在其中佔有一席之地，而教師應該根據同事、學生或家長回饋意見，強化教學省思。「歡迎家長走進校園，暢談親師合作的重要性，這些教育當局的政策口號，竟是在在的讓家長們成為另一個管理者的眼，監視教師的勞動」(李易璵，2009)。

上課時來自學生的集體凝視，看似原屬於工作的一部份，不足為奇，且現行制度設計裡，國中與國小學生並未享有評鑑教師的權力，因此不同於層級監視，學生的集體凝視無法直接轉化為評鑑結果。但是，教師卻清楚的知道：學生的集體凝視轉化為口耳相傳的小道消息最終將成為行政人員、家長這些掌握評鑑權力者評鑑教師的參考，因為「進行校內評鑑(他評)時得蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理」(教育部，2010)。換言之，即使行政人員、家長無法時時刻刻親臨現場，卻透過學生之眼監看整個教學過程。

教師評鑑不僅使得監視者的數量增加，同時也使得教師受監視的時間被延長、範圍被擴大，行政單位也口徑一致的提出相關論述。首先，將監視範圍擴大。透過評鑑規準的制訂令教師必須參與學校各項教學事務與各項訓輔工作³¹。再者擴大教師的責任範圍，新北市教育局認為：「並非只有課堂上的事務老師負有責任，學生到學校裡面，所有事情都是老師的責任，爾後有關老師的職責會朝這個方向來認定³²」。其三，實施監視的時間也隨之延伸。依據校長協會的見解：「所謂的教育活動是經常性的教育活動，不在表訂上班時間的活動，《國民教育法施行細則》第 13 條，教師與校長對學生有訓導與輔導的責任。所以教師對學生的輔導工作，不能因下班而中斷³³」。

總之，在教師評鑑促進親師溝通與合作並與家長及社區維持良好的互動關係(規準)的要求下，教師不僅限於教室中，也不止於上班時間，進入了被全面監視的狀態，但此處所謂的全面並非指隨時隨地都有人對教師進行監視，而是藉由監視人數與監視

³¹ 中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準規準：D-2-1、D-2-2

³² 同註 30。

³³ 邱承宗，2010.12.28〈教部應訂定教師工作手冊〉，台灣立報網站：<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-103089>。

時間的提升同時提升教師的可見性，也因此使教師感受到被監視包圍的壓迫感。

二、教師的自我監視

教師評鑑作用在教師的身體，目的在使個體表現出順從，因此須要全面性的監視。但是，讓個體表現出國家機器所需要的目標行為，規訓只成功了一半，更重要的是自願性的順從——個體毋須管理者在旁監視，他會將標準內化，因而自己時時刻刻督促著自己。Foucault 在〈主體與權力〉(The subject and power)一文中談到權力運作下「客體化主體」的產生方式：

「此種權力形式在人們的日常生活中開展，將個體進行分類，依其個體性而加標記，且依附於自我認同之上，並賦予個體必須認同；其他人也必定能在其身上辨識出的真理規律，這是一種使個體成為主體的權力模式」(Foucault, 1983: 212)

透過消費者導向的論述與家長參與教育權的法制化保障³⁴，行政與家長對教師形成裡應外合的包夾形勢，不但在上班時校園內支配教師也在下班後校園外繼續發揮影響力。於是教師在無所遁形的狀況下，既然無法對應以強而有力的反抗，唯有「認命」接受此現實。評鑑的全景敞視效用來自上述全面監視的狀態，然而「它之所以無所不在且全年無休，主要是因為這個監視不僅來自他人，也來自自身」(2008，陳明秀)，及上述的「認命」。經由此歷程，教師身陷國家機器價值體系的重重包圍，最後，原本由外在形塑的規準，內化為教師的價值觀，進而影響教師的邏輯與行為，因而獲取其自願順從。西諺云：「教育之成敗，繫於師資之良窳」，自古以來「良師興國」的期望從未間斷。評鑑規準便是理想教師的藍圖。在教師評鑑尚未施行之前，掌握權力者或以權勢相逼或以利益相誘，處心積慮地使教師配合其需求，而在教師評鑑這個功能整合的平台誕生之後，則能更加有效率地生產理想教師。

³⁴ 其實家長的要求真的是家長自發性，理性思辨之後的產物嗎？許多佔據主流地位的教育理論不過是國家機器所設定的論述，因此家長的需求說穿了也不過是國家機器所創造的需求。

第二節 競爭意識

權力之所以奏效；之所以廣為接受，因它絕非僅僅是一種壓迫著我們、說「不准」的力量；它猶穿透且生產事物，它誘發滿足；形成知識；開展論述。我們理應將之視為一種貫穿整個社會體，富有生產性的網絡，而不能低估為只具備壓抑功能的負面情境。(Foucault , 1980 : 119)

教師長期以來處於「客體—被動」的角色，當學校面對上級規定的評鑑時，教師無奈備妥資料等著被評鑑，只是被動接受者，教師所扮演的是被評鑑者角色(林仁煥，2008)。張盈堃與陳慧璇(2004)也發現：諸多教育政策其結果往往剝奪實踐教師教育理念的空間，但泰半基層教師卻仍會遵循這些規則。教師並非一群無知無能之人，何以諸多對教師不利的政策仍得以暢行無阻，甚至獲得認同？在教師評鑑中，教師成為被規訓的對象，處於相對不利的地位，此外教師對評鑑公平性等疑慮仍未消除，依此推斷教師評鑑應該遭遇極大阻力。然而，從前述研究結果可發現，不但多數教師贊成教師評鑑且參與辦理學校、教師數目呈逐年增加的趨勢³⁵。「顯然，強勢者誘導、塑造、影響弱者，使弱者同意強者的支配的現象，理論上是可能的，經驗上是普遍存在的」(吳叡人，2006，14-15)。故本章後半段我們擬探究的是：這規訓的機制是透過何種方式在教師身上產生作用使教師就範？

壹、評鑑即競賽

早期台灣社會普遍認為教師的工作內容不若其他職業般同行之間競爭激烈，性質

³⁵ 經過3年的試辦工作，已由基礎期進入逐步擴展期，計24縣市598校曾經參與或是正在參與本計畫，其中本(98)年度計有國中116校3,708位教師(佔國中總校數15.03%，佔國中總教師數7.26%)、國小351校7,415位教師(佔國小總校數13.41%，佔國小總教師數7.52%)合計467校11,123位教師參加本計畫，(佔總校數13.78%，總教師數7.43%)，預計於101年時將有半數以上學校申辦本計畫(國民教育司，2009)。

接近公務人員，例如：其收入較穩定並不會因未達業績標準而遭到扣減。但事實上，教師的日常工作中卻無時無刻圍繞著各種競賽並且充斥在每一位教師的教學生涯當中從曾停止過。在學校內，整潔秩序比賽即是教師班級經營與輔導能力的競賽；而校際間的比賽更是多不勝數，如：「嘉義縣國小健身操比賽，共有 122 所學校、131 支隊伍參加，各年級組第一名將代表參加全國南區決賽」³⁶。甚至連 2009 年當台北市政府舉辦國際聽障奧運會時，台北市政府教育局也配合舉辦「2009 聽障奧運在臺北教學活動設計比賽」，全面性地將教學活動規劃成為一個充滿競爭的環境之中。由此我們可以發現，教師被置放於被安排的空間，學校設定各種比賽：整潔、秩序、教室佈置、或是各項學藝及體育成績競賽，教師的責任就是讓整個教室在各式競賽中達到基本的水準。「教師在這種安排與運作中，將學生的表現視為自己的責任」(柯禧慧，2005)。換言之，比賽成績就是教師的績效。

教師評鑑在本質上也是另一種型式的競賽，雖然現行教師評鑑實施要點中並未提到任何有關競賽的文字，但教師評鑑的結果某種層度而言代表著教師的績效，因此容易使得教師評鑑與各類教育競賽緊緊扣連在一起。倘若將教師評鑑列為評量一位教師優劣之重要依據，教師評鑑將很有可能把諸多獨立之競賽統整起來形成一場教師無止境的競賽。相互競爭求得勝利是人類的天性之一。競爭可以提昇動機，加速進步，若在有目的的鼓勵下這種現象將會更加明顯。在教學過程中，教師也常利用分組競賽、學習評量、考試測驗等方式來提升學生的學習意願與成效。連教師的養成階段也充滿許多競賽，鍾淑薇（2004）指出：「師範學校舉經常辦各種競賽制度，以彼此競爭方式促使學生追求優異表現，作為訓練學生應有技能的一種考核方式」。因此，教學活動本身倘若在刻意的規劃之下也能成為一場又一場的競賽。從學生與學生間的競賽到教師與教師間的較量；甚是學校與學校之間的評比，教育界的各種競賽早在教師評鑑這個概念出現之前便已存在，至於教師評鑑施行後則又產生了另一種形式的競賽。在教師評鑑的評鑑方式中規定「教師應實施自評（自我評鑑）及接受他評（校內評鑑）。

³⁶ 嘉義縣行政管理處，2011.03.16〈嘉義縣國小健身操比賽熱鬧登場〉，嘉義縣政府網站：<http://www.cyhg.gov.tw/wSite/ct?ctNode=14670&mp=11&xItem=11361>。

其中，他評得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理」(教育部，2006)。雖然內容看似與競賽無涉，但在實際執行評鑑時，「獎狀」卻是證明教學績效或專業的重要依據。依據公立高級中等以下學校教師成績考核辦法第6條第3款(教育部，2009)之規定，教師不論是指導學生參與競賽奪冠或本身參與教育類競賽表現優異可以獲得記功，此外，獲獎記錄更可增添教學檔案的說服力。

換言之，在公開競賽中獲獎就是教育專業能力被認可的形式——最具公信力的形式。從教育的觀點而言，藉由舉辦競賽活動將選手齊聚一堂，目的在於使參賽者相互觀摩，產生見賢思齊或拋磚引玉的功效。然而，從權力的角度來看，這種競賽活動不啻是一次「大閱兵」——讓所轄學校中的教師擺出最壯盛的陣容，接受管理者的校閱，也藉此機會向外界展示其領導下的成果。

表 3-2 教師評鑑與各類教育競賽之關係

教學專業能力	層面 A：課程設計與教學	層面 B：班級經營與輔導	層面 C：研究發展與進修	層面 D：敬業精神與態度
相關競賽舉隅	1. 數位典藏融入中小學教學活動設計比賽。 2. 全國語文競賽。 3. 全國中小學教師100年度自製教學媒體競賽。	1. 整潔秩序比賽。 2. 教育部獎勵推動生命教育與自我傷害三級預防績優學校。 3. 臺北縣優秀楷模認同教師暨認輔教師評選。	1. 臺北市教育專業創新與行動研究徵件比賽。 2. 宜蘭縣「精進教學提升學習效能」教師行動研究徵件活動。	1. 師鐸獎。 2. 臺北市 100 學年度特殊優良教師評選。 3. Power 卓越教師獎。

貳、競爭意識

在上一段，我們論證了「教師評鑑其實就是一種統整之後的教育競賽」。教師接受評鑑就像參與競賽一般，而「競爭意識」是這個過程中所帶來的意識型態效果。我們想將焦點放在教師評鑑歷程帶給教師的主觀經驗為何？謝國雄(1997)認為：「主觀上的東西一定有其客觀上的基礎。進一步說，勞動者在日常生活中經驗到的「常

識」，往往就是使「現實」轉化成「真實」的重要機制，是構成真實的共犯」。從這個角度來分析教師評鑑，可以發現教師所經驗到的競爭意識包含下列三個面向：

一、虛擬自主

教育部以「專業發展」為此制度命名意在淡化「評鑑」兩字所隱含的權力意象，並將教師評鑑之目的設定為：「一、協助教師專業成長，二、增進教師專業素養，三、提升教學品質，四、增進學生學習成果」（教育部，2010）。教育部更極力形塑教師應該參與評鑑的文化氛圍——現代的教師不能光只一味默守成規，以不變應萬變的傳統姿態環顧教育大環境，須適時調整自我的因應之道（任蕭虹，2006，18）。再加上現行教師評鑑採自願參與制，因而建構教師的認知——參與教師評鑑對於自主性並無損害，甚至可藉此提升專業而獲得更多尊嚴。然而教師參與教師評鑑真的「自主」嗎？潘慧玲（2010）的調查指出：「評鑑規準之產生方式，以試辦教師討論編訂或學校評鑑推動小組會同試辦教師共同討論編訂佔絕大多數，並無由行政人員逕行編訂的情況」。上述產生方式看似合乎民主的程序，教師得以參與決策並表達意見，教師應獲得充分自主權，其實不然。教師評鑑的規劃包含規準在內，是非常繁複的工程，張德銳（2004）認為：「學校教師及教育行政人員在專家學者的協助下，以一年的時程經由16步驟規劃設計出較週延可行的教師評鑑方案」。但目前「多數試辦學校在比較不同版本後，會選擇採用其中一個版本直接使用或者據以修訂」（潘慧玲，2010），以研究者的學校為例，規準的產生只花了一次校務會議的時間。如同潘慧玲（2010）的研究指出：參與評鑑教師雖然覺得制式表格不太符合教學實務上的需求，「但若要研擬適合的表格，就須要花時間，一想到時間問題，便放棄還是回歸填制式的表格」。這是囿於現實條件不足下不得不然的妥協，但也因此造成形式自主而非實質自主。

其次，規訓權力的特色為「越隱蔽越有效」，因此在教師評鑑中，規訓權力為教師設置好競爭的舞台，引導教師登台擔綱主角，自己則隱身於幕後，於是「命令—執行」這種赤裸裸的權力型態消失了；「個體—個體」這種主動的競爭關係被誘發出來。蔡雅怡（2003）在某私立中學觀察到學校為求高升學率而採行公開的成績排名制度—

一校長會把各班各科的成績排行榜發給全校教師，並張貼於走廊公佈欄上。相較之下，雖然現任校長不若前校長直接在會議上點名某班成績不佳或譴責教師，從表面上看來現任校長較尊重教師，但反而讓教師之間的競爭性更強了。

學校為各班各科做排行，講好聽是「讓教師了解學習狀況」，實際上是讓所有老師陷入瘋狂的分數競賽，進而鞭策學生為教師的「面子」好好打拚³⁷。

教師評鑑亦是如此，現行制度除了鼓勵教師進行自我省思之外，更鼓勵「教師經由同儕輔導和同事做專業對話」(教育部，2006)。而潘慧玲(2010)的調查指出：95、96學年度各有66.4%與69.3%的老師表示：參加教師專業發展評鑑試辦方案的目的是「與同儕進行教學研討」，因此各個教師的教學方法、策略經由非正式溝通管道在組織間散播開來，也促成私下相互比較。此外，辦理教師評鑑的學校會實施：教學觀察、同儕視導、學生學年成果發表會、教師教學檔案網路平台等活動(林彩碧，2008)。這些正式的分享管道將比較搬上檯面。由此可以發現，教師評鑑提供教師一個相互比較的平台，即使現行制度下既不排名也不公布結果，然而當評鑑機制啟動，各項措施卻再再催化了「個體一個體」間的主動競爭，不管教師願意與否，它已成為日常工作的一部份。

最後，教育部(2010)規劃教師評鑑的評鑑相關人才培訓類型為：評鑑人員初階培訓、評鑑人員進階培訓、教學輔導教師儲訓、講師儲訓等四項。其中，評鑑人員進階研習推薦數以各校網路登錄人數之30%為推薦總數；核心學校則為40%。教學輔導教師以各校登錄人數之10%為儲備總數；核心學校為15%。而且，參加上述培訓之教師須先「經學校教師專業發展評鑑推動小組審查通過提出推薦名單再送縣市政府之高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會審查同意後提報」(教育部，2010)。簡言之，教師欲取得進階評鑑人員或教學輔導教師資格，必須先分別通過校

³⁷聯合報，2011.03.05，〈給學生彈性全台不只三個傻瓜〉，版A17。

內與縣市政府之委員會審查，並且在尚有配額的情況下才有機會參與培訓。在這裡，我們看到審查與配額的設計令教師無法依照自己的意願與努力在教師評鑑中「晉升」，也看到刻意造成的有限資源再度強化教師與教師間的競爭。總之，上述現象在顯示出：教師評鑑使得教師受制於人；而非教師自己以為是的操之在己。

二、自我超越

Maslow 提出的需求層級理論(hierarchy of needs)被管理學界廣為引用，作為激勵工作動機的理论基礎。它假設每個人均有五個層級的需求（如圖 3-1），分別為：1. 生理需求。2.安全需求。3.社交需求。4.尊嚴需求。5.自我實現。



圖 3-1 Maslow 需求層級圖與教師評鑑的意識型態效果

而前四個層級源自於「匱乏」，因此統稱為「匱乏性需求」；第五個層級則稱為「成長性需求」。藉由此理論可以說明教師評鑑如何利用教師不同的需求來形塑其意識型態，它所產生的意識型態效果可以分為兩個類型：(一)自我超越——成長性需求。(二)危機感——匱乏性需求。以下先敘述第一類型。

若教師將教育視為志業而非職業便屬於第一類型，競爭意識引領他們自我超越，將每項教學事務做到最好，即使是日復一日的教學，也要一次比一次進步。林偉文

(2006) 觀察擅長創意教學的教師後指出：教師的內在動機來自於教師對教學的熱愛、並且樂於接受教學中的挑戰、嘗試尋求解決方法，教學本身就是教師快樂與滿足感的來源。這些高度進化的個人將工作融入自我認同中，工作轉化為自我的一部分——一個人對自我價值的認定 (Maslow, 1998: 1)。因此，他們眼中的教師評鑑功能在於提供參照標準，透過評鑑結果讓他們確知「現在的表現比之前更好」。

Maslow 認為成長性需求一旦出現便會持續存在而且會越來越強烈，因此好的管理就是營造一個環境使引導個體自我超越。超越需求激發這些人的超越動機，形之於外而對工作專心致志、犧牲奉獻且對某些重要使命產生認同 (Maslow, 1998: 9)。教師評鑑便營造了這樣一個環境，使他們在教學上的成就受到肯定。也可以說提供一個讓這些教師展演的舞台，透過評鑑制度的設計他們除了是被評鑑者，亦可成為進階評鑑人員或講師或者教學輔導教師，進一步將個人自我實現的成果與他人分享以實現自我，為其規劃生涯發展的方向，國家機器所希冀的方向。

具有此特質的教師不須要勞駕監督者在旁盯梢，潘慧玲 (2010) 的訪談發現自評和互評的結果有落差，教師填寫自評表時較嚴格。因為他們會自動自發的要求自己，等於高標準的自我評鑑時時在進行中。

透過教學觀察與教學檔案來檢視自己教學專業能力到底如何，相信所有老師都會認同這是理所當然的，對自己自評過的老師，很多人都是超嚴苛的在看待自己³⁸。

當教師發展出自我超越的需求時，會專注於工作之上而忽略外在條件的匱乏，因此即使面臨環境的限制、資源的缺乏，行政主管、同儕與家長的不同觀念時，教師仍願意接受這些挑戰 (林偉文, 2006)。如同 Burawoy (1979: 78-81) 的研究指出：職場中現各種不利條件固然帶來剝奪感，但工人進行趕工並將之視為一種遊戲或競賽，卻使工人得以從中獲得相對滿足感，這個過程同時掩飾勞動環境中的不平等關係。不

³⁸林義明, 2008.09.30 〈教師專業發展評鑑南區工作會議心得〉, 義明老師教學檔案部落格：<http://163.24.126.142/data01/default.asp>。

論是工人的「遊戲」或是教師的「自我超越」，都是外在環境做用於個體所產生的意識型態效果。教師評鑑帶給教師達成目標後自我實現的滿足感，不但使權力運作得不著痕跡且建構出教師對此制度的認同。

三、危機感

至於部分心理需求層次較低的教師屬於第二類型，他們尚未發展出成長性需求，表現出「多一事；不如少一事」的典型公務員心態，只求把事「做完」而非「做好」，因此並不會自動自發的追求完美，自評對其而言不過是例行公事或者僅停留於紙上作業，恐無法促成實際的改善行動。所以為了避免「寬以律己」的現象發生，而需外在的力量加以督促，教師評鑑中的「他評」可以說就是為他們所設計的。

因為即使不會主動追求完美，安全卻是他們普遍具有的需求。這樣的需求反映於職業中指的是能夠長期保有一份工作。雖然一般咸認為教師的職業型態屬於穩定的鐵飯碗，然而這樣的光景早已不再。參與試辦的教師透露出大環境改變的焦慮：學校認為就算是掛教育部教學專案評鑑在做，也是希望協助老師們要有危機意識（潘慧玲，2010）。因此在競爭意識的作用下，教師已覺察到：一旦敬陪末座，可能面臨種種不良後果。其中最令教師憂慮的便是彷彿被宣判死刑的「資遣」。雖然現行教師評鑑係「形成性教師評鑑」和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾，但「不能落於人後」的危機感早已隨著流浪教師眾多、少子化導致國中小減班等現象逐漸加溫。教師超額問題的緊迫感日益強烈，現職教師無不深感資遣危機。為因應此問題，各縣市政府先後頒佈超額教師介聘要點或授權各校自行訂定。

眼見減班一年比一年嚴重，教師已有危機意識，原本今年要實施的教師積分表新制雖臨時喊卡，但縣府（筆者按：屏東縣）近期將舉辦公聽會，預計明年上路，老師紛紛加強研習與進修增加積分³⁹。

³⁹ 自由時報，2010.07.02，〈屏東國中小減 110 班 超額教師 182 人〉，版 AA2C。

雖然各個縣市所訂定的要點不盡相同，然整體而言，多數以採計積分為原則，也就是說將教師的年資、經歷、獎懲、進修、指導、綜合考評及特殊事蹟等項目分別給予分數，最後按總分來排定超額之先後順序，與教師評鑑的實施方式極為相似。雖然目前兩者各自獨立運作似乎並無瓜葛，然而屏東縣已將兩者作了連結，該縣「超額教師介聘他校服務作業要點」所採用總分 100 分之積分表中，擔任「教師專業發展評鑑教學輔導教師」給 5 分；「參加教師專業發展評鑑」每年給 2 分⁴⁰。

此外依據《教師法》第 15 條規定：「因系、所、科、組、課程調整或學校減班、停辦、解散時，學校或主管教育行政機關對仍願繼續任教且有其他適當工作可以調任之合格教師，應優先輔導遷調或介聘；現職工作不適任或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者或經公立醫院證明身體衰弱不能勝任工作者，報經主管教育行政機關核准後予以資遣」。換言之，在超額發生之前提下，一旦教師被認定為「現職工作不適任」，便極可能遭到資遣的命運。而在可預見之未來，評鑑結果必然與聘任制度、成績考核有所關連，因此造成目前教師人人自危的現象。

台中市教育處副處長葉俊傑說，估計中市今年國小新生將減 102 班，超額老師將達 153 人，比去年多出一倍多……葉俊傑表示，目前要求各校依住地遠近、自願及「先進先出」（年資積分較低列為超額）原則，開出超額教師名單。他坦承：「有些學校不願開超額教師名額；但開學後若減班，屆時教師遷調作業已完成，超額老師無校可去，也有被資遣危險。」⁴¹。

相對於榮譽感使教師自發前進，在組織中形成領先群；危機感則壓迫驅趕著落後的教師，但同樣沿著權威所規劃的路徑行進，同樣達到控制效果。

⁴⁰ 屏東縣政府 2010 年 5 月 11 日，屏府教學字第 10001241012 號函。

⁴¹ 蘋果日報，2009.04.26，〈少子化 國小教師首面臨資遣〉，版 A6。

四、小結

在評鑑的過程中建構教師的意識型態——由所虛擬的自主意識、榮譽感及危機感所構成的競爭意識。教師被賦予虛擬的自主性，此種看似自由意志下的抉擇其實是在精心設計之下的有限選擇，目的在於護權力的施行。這使得教師和馬來西亞被壓榨勞力的農工有著共通之處——打穀工雖然身處被剝削的環境中，彼此間依然存在著競爭，他們競相比賽打下盡可能多的稻穀以獲取農場主人的額外獎賞（Scott, 1986；鄭廣懷等譯，2007：312）。競爭意識在兩者身上顯露相同的作用：即使處於權力關係中的不利地位，競爭意識仍能產生激勵作用使個體忘卻被壓迫的痛苦，朝向預設的目標前進。而透過競爭意識的催化，具有高層次需求的教師會全力以赴，展露出高於平常水準的表現；至於需求層次較低的教師也會因為競爭帶來的危機感而有所警惕，時時注意自己的表現是否超過安全界線，在競爭意識的形塑下教師不由自主的進入教師評鑑所設定的情境中賣力工作，同時產生對教師評鑑的認同，而這也就是 Foucault 所說的：權力具有生產性——教師評鑑生產出不斷自我審查以求合乎規準的主體。

第四章 評鑑之下的教師主體

Foucault 所說的主體性具有兩種意義，其一是被外力所建構的主體；其二是個體自我建構下的主體。在前一章我們已經論證了教師評鑑是規訓權力施展的場域以及它對教師產生的效果——競爭意識，在其作用下教師自己建構出虛擬的自主意識、自我超越與危機感而自願順從於教師評鑑。因此，我們接下來擬藉由評析教師評鑑實施以來對教師產生的正、反面影響來探討教師評鑑如何建構教師主體，同時審視教師評鑑所帶來的效益。但考量教師評鑑尚未全面施行故兼採性質類似之大學評鑑經驗將兩者相互參照以為補充說明。其次，教師評鑑潛在的種種負面效應已然侵害教師專業自主性，但卻觀察不到公開抵制或反抗的行動，難道規訓權力的效果如此全面，使得教師除了自願順從以外毫無反抗的意圖？至於本章的後半段，我們將討論教師如何回應教師評鑑以重建專業自主。

第一節 教師專業發展評鑑與教師專業自主

教師評鑑實施至今已邁入第六年，是否達成計畫設定之作最終目標「助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質」，為達此目標必須同時提升教師之專業性與自主性。在教育部宣稱教師專業獲得發展之際，仍有一些現象值得提出討論，他們不但有損於教師的自主性，長此以往恐怕衍生更多問題。教師身為被評鑑的對象雖首當其衝，但是所有負面效應最後都將由學生承擔，這才是令人憂慮之所在。因此，本研究進行批判之目的不在於全盤否定教師評鑑之價值或提供教師規避評鑑的正當性；相反的，秉持與教師評鑑相同的目的，本研究試圖「評鑑教師評鑑」，企盼能補苴罅漏使本制度免於非教育專業因素的干擾而更臻完善，促使教師得以從中真正受益並有助學生之學習。

壹、教師專業之發展

從推動之初，主管機關便將教師評鑑定調為專業發展取向，從教育部委託研究之成果報告與相關文獻中，可以將教師評鑑為專業發展所帶來的效益歸納為：形成團隊合作、提供檢核標準、區辨良莠教師與爭取社會認同。分別敘述如下。

一、促進專業成長

教師評鑑旨在促成專業發展，因此教師在參與的過程中，對照評鑑規準實施自我評鑑以檢視本身在專業上是否有疏漏或待改進之處。此外，為避免不見己過的盲點，也實施教室觀察同儕彼此間進行他評。「每個人都有每個人的盲點，那個盲點如果能夠透過別人的眼睛來告訴我，那是一件很棒的事情」(潘慧玲，2010)。不論是評鑑他人或被他人評鑑，都是教師專業成長的機會。「在評鑑別人的時候，也是一個成長，從別人的教學中看到自己不足的地方」(潘慧玲，2010)。而上述過程與教學的成果則彙整成為個人教學檔案，這些都有助於促進教師專業成長。

二、形成團隊合作

教師評鑑旨在營造一個支持教師能夠不斷自我成長的環境，但專業發展除了各自努力之外，更重要的是同儕之間的專業互動。所謂獨學而無友，則孤陋而寡聞，實施教師評鑑鼓勵教師進行專業對話，發展專業社群，「打破教師孤立狀態並產生歸屬感，鼓舞教師工作士氣」(教育部，2006)。在這樣的情境之下，「教師會走出教室尋求資源，久而久之，自然的形成教學夥伴，不再是像以前一樣，每個教師單打獨鬥」(陳明俊，2009)。使學校成為一個共同成長並具有共同願景之學習型組織。

三、區辨教師良莠

由於不適任教師的問題備受社會各界關注，家長也期盼子女能受教於「好老師」。雖然教師評鑑目前不具擇優汰劣的效力，但卻能提供一套參照標準，使得多數認真盡

職的教師得以遵循藉此提升教學效能，朝向更專業的方向前進。相對的，對於少數教師而言教師評鑑也具有警惕的作用。「教師評鑑設計如果適當，的確可以幫助老師在工作崗位上自我警覺」(陳俊生，2009)，透過同儕視導進行「教學觀察可看到不同的面向，也是給教師適度的壓力」(潘慧玲，2010)。至少能督促其維持在一定水準之上。

四、爭取社會認同

「社會各界於全國教育發展會議等相關場合，對於實施教師專業評鑑、促進教師專業成長的訴求，源源不絕，足見「教師專業」實為社會對教師最殷切的期望」(教育部，2006)。因此，參與教師評鑑等於使教師的專業獲得認證，有助於改變社會對於教職是鐵飯碗，教師總是以不變應萬變的刻板印象。「家長也樂見並讚許教師自我挑戰，畢竟，這是塑造教師教學專業形象實踐的好機會」(陳建銘，陳俊宏，2006)。「於社會大眾對教師的反動中進行教師專業發展評鑑，以滌清家長的疑慮、重建教師形象」(陳俊生，2009)。教師在獲得社會認同與支持後，更有助於提升教育的成效。

貳、教師專業之自主

上述似乎顯示教師評鑑對於教師的專業素養具有有正面幫助，因此，在專業提升的效應下教師的主體性——專業自主亦應同步獲得增長。但這並非事實的全貌，因為教師評鑑除了運作的規訓權力使教師被客體化之外，研究者亦觀察到諸多負面效果，這些都不斷的侵蝕教師的專業自主。

一、排擠效應——壓縮教師時間

目前實施教師評鑑之情況，可以說是「又要馬兒跑；又要馬兒不吃草」。教師面臨的困境為：一方面既有的工作未減少，一方面要完成教師評鑑所要求的程序，而不斷增加新工作量。

由於時間有限，要達到不影響老師的教學與不增加老師的負擔，著實是不可能的事，在教師的教學時數不能減少，週三研習排定過於密集的前提下，還要排出時間做研究，效果必大打折扣（李美穗，2006）。

潘慧玲（2010）發現，評鑑參與者普遍反應評鑑時間耗費過多與評鑑人員共同討論時間不易安排等問題。因為國中、小學生身心尚未成熟，以致教師，尤其是導師在校時必須一直看顧著學生，各種狀況都有賴其處理⁴²，時常忙得焦頭爛額，所以即使有心發展專業而參與評鑑，仍須以學生的需求為優先考量而難以兼顧。此外，參與評鑑的教師也提到：應繳之書面文件太多，希望勿強制要求繳交，文件格式亦應有彈性，以免徒增教師的負擔；而目前檔案的內容流於形式化，應該著重於教學的檢討與省思。綜上可以發現，即使教師認同教師評鑑的試辦具相當的效用性，但因之增加教師工作量以及時間配合不易，恐怕使得一番美意大打折扣。

嘉義縣有六所試辦學校採取邀請夥伴到校輔導的方式，七所學校皆表示很難邀請輔導委員到校諮詢，因教育處所推薦之輔導委員皆表示無法抽出時間輔導學校（潘慧玲，2010）。

屏東連一個輔導教授都沒有，最近的是高雄的教授，而且他們說他們跑高雄的學校就忙翻了，讓我覺得這位吳教授所說的 24 小時服務（筆者按：指輔導委員提供輔導諮詢）是不是因校而異⁴³。

由此更可印證時間之排擠性，不僅影響受評鑑之教師，連被賦予輔導之責的輔導

⁴² 2007.09.05 〈台中縣中科國小教師擔任導師制度建立及實施要點〉，中科國小輔導室：
http://www.ckees.tcc.edu.tw/gov/office_2/paper/%E6%93%94%E4%BB%BB%E5%B0%8E%E5%B8%AB%E5%88%B6%E5%BA%A6%E5%BB%BA%E7%AB%8B%E5%8F%8A%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A6%81%E9%BB%9E.pdf。

⁴³ 林義明，2008.09.30 〈教師專業發展評鑑南區工作會議心得〉，義明老師教學檔案部落格：
<http://163.24.126.142/data01/default.asp>。

委員亦對教師評鑑加諸之工作感到分身乏術。如此捉襟見肘的情況下，怎能期待教師在全心投入教學的同時又參與教師評鑑以發展專業？事實上，教師評鑑可說是在原本相對單純的教學工作上增加一道道之繁瑣程序，除了要完成評鑑所要求同儕視導、自我評鑑等各項活動，還要在事前準備各項書面資料，事後加以彙整成為教學檔案。

很多學校的主任發表的心得都是「累得要死」、「希望教育部補充人力問題」、「課務調整困難」⁴⁴。

這兩年的教師評鑑之路，著實耗費了我不少心力與時間，不但要花時間討論評鑑規準，進行教學觀察前後會談討論，更要將資料重新整理歸檔，這些林林總總、大大小小的事務難免影響了在校的時間運用，也讓工作時間更加忙碌與緊迫（劉佩宜，2009）。

在過往的觀念中，將心力、時間投注在學生身上是對教師的起碼要求，如今卻有以「檔案」取代實際作為之勢，等於迫使教師由實際的教學活動中抽出部分精力轉而投注於文書作業以及須被評鑑的事務。

適任＝學會應付評鑑；不適任＝不會應付評鑑……到時沒有趕出真正不適任教師，已經讓每位老師只能「專心」應付評鑑，「無心」投入教學。反正評鑑項目就是那幾條，達到那幾條便不會被免職，至於多做評鑑看不到的事情，會願意投入的老師我想會越來越少的⁴⁵。

以英國為例，四十四萬名教師，政府每年為教師評鑑付出五百億新台幣，而教師

⁴⁴ 林義明，2009.03.07〈97年教師專業發展評鑑學校工作會議(三峽研習)省思〉，義明老師教學檔案部落格：<http://163.24.126.142/data01/article.asp?id=73>。

⁴⁵ 讀者回應，2011.03.31〈適任＝學會應付評鑑；不適任＝不會應付評鑑〉，聯合新聞網：http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=310216。

的權利義務全記載在聘約上，此制度的後遺症是，不在聘約上的內容，老師就不會做⁴⁶。

除了因應評鑑需要而從原本教學工作中衍生的各種程序，根據評鑑規準（教育部，2007）的要求，一位合格的教師還必須完成其他有助於教學之事項：

D-3-3 與家長及社區維持良好的互動關係

B-3-3 有效獲得家長合作提供有關資源和服務。

C-2-1 根據教學需要，自製教具或教學媒體。

這些看似合理的要求正式宣告傳統觀念中專注於耕耘教學、關懷學生、默默付出不欲人知的教師已經不符所謂「理想教師」形象。現代的理想教師除須具備教學專業，還必須仿效企業長袖善舞進行公關工作營造親和形象，並且應該投注於研發教具或製作教學媒體。但所謂溝通與合作並非單向的活動而須要雙方合意才可能實現，因此，建立合作關係豈能一廂情願的只要求教師單方面努力？至於獲得家長的資源和服務，除了要尊重家長本身的意願更與其社會經濟地位高度相關，對於許多高比例隔代教養或家長忙於生計的地區而言，這樣的規準難脫「中產階級的偏頗」。再者，現代社會講求高度專業分工，目前使用的教具或教學媒體皆已隨著科技的發展而邁向數位化，它們所應用的資訊科技，專業程度遠非一般教師可以勝任，所以懂得善用既有教學媒材比起親自耗費時間精力研發更為切實可行。總之，強求教師將時間、心力投注於上開工作，恐只會壓縮教師備課、教學研究的時間，這樣一來，即使順利通過教師評鑑，獲得「合格教師」之頭銜，但對於學生受教權益卻造成剝奪，如此本末倒置的現象是對於聲稱教師評鑑能提升教學品質的最大諷刺。

⁴⁶ 自由時報，2011.04.28，〈中小學教師評鑑 9 成民眾支持〉，版 A8。

二、目標錯置——行政凌駕教學

教師評鑑的設計，將教師工作的主要內容分為：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度四個層面，而且四個層面的比重相同，由此就可以發現它並未凸顯教學的重要性與優先性。教師評鑑之結果不但是教師專業能力的證明更是校長辦學的績效，因此，可以預見的是「通過評鑑」將成為教師工作的最高指導原則，這樣的現象已很明顯的出現在大學評鑑中——為了應付評鑑而衍生的行政工作成了當務之急，至於評鑑的初衷反而被遺忘。

本案實地訪視即發現，各校為準備系所評鑑，投入許多經費、人力，甚至有學校動支上千萬元經費……甚有系所主管不堪繁重請辭等，此已影響學校及受評系所教學、研究之正常進行（監察院，2010）⁴⁷。

教師評鑑的主要目的之一是為了發展教師專業，那麼教師的專業為何？師者，傳道、授業、解惑，「教學」正是教師的專業，也是教師評鑑所應關注的焦點。王之相（2008）分析大學評鑑後指出：教學是一門專業，難度不下於學術研究的專業，同時也是「老師」這個行業的「本業」。當前評價老師的諸多指標，往往教學研究服務三分天下，教學的重要性不僅沒有被突出，反而研究成果越豐碩的越容易勝出。之所以形成這樣弔詭的現象乃因在實務上，教師的教學評鑑非常不容易實施，其中，最主要的問題根源在於教學效果難以確定（黃財尉，2000）。也就是說，教師的教學成效或學生的學習結果常無法即時、具體展現，致使評鑑時須採納各種「間接證據」來佐證教學成效或學習結果，從而使得這些教學以外的「配角」有機會反客為主成為備受關注的焦點。例如，當校園霸凌問題成為新聞焦點時，教育部一聲令下，課程計畫先擺一邊，全國學校這一週都必須配合演出⁴⁸。辦完許多熱鬧的活動。但是，諸如此類的活

⁴⁷ 監察院糾正案文，2010.08.12。糾正案案號：099 教正 0016，http://kids.cy.gov.tw/sp.asp?xdURL=../di/Message/message_1.asp&ctNode=903&msg_id=3113。

⁴⁸ 2011〈反霸凌，不要走錯路〉，<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/76/post/166/148417>。

動，教育意義與效果極低，目的僅為了行政單位呈報成果，然而它卻是上級單位評鑑學校是否「實施反霸凌教育」的主要依據。我們必須的很遺憾說：「行政支援教學」這理想只存在教科書中並未落實於教育現場。這樣畸形發展的現象導因於教學本身難以評鑑的先天限制，再加國家機器的刻意操作所致。

導師除了授課外，就是照顧好班上學生；但反觀組長，除了教學工作外，還同時身兼一大堆行政工作……多年來，學校早已長期出現無人願意擔任組長的情況，因為行政人員工作多且繁雜⁴⁹。

這是學校職場實況，行政與教學的拉鋸反映出教師工作的複雜性。教師的本職究竟是教學人員還是行政人員？學校的屬性究竟是教學機構還是行政機構？若對於學校實務有一定程度瞭解，便可體會上述問題的難解。行政與教學分屬學校工作光譜的兩端無法截然一分為二，理想的狀態便是落實「行政支援教學」這項教育行政學的基本原則，然而目前學校中的情況並非如此。從上引文中卻可窺見在學校主管心中向行政傾斜的態度，這篇名為〈教師課稅配套不當行政唱空城〉的文章結論是「沒有優秀人才想擔任行政人員，未來主任、校長可能由缺乏行政經驗者出任，將直接衝擊國民教育品質」。在各先進國家紛紛走向由資深教師擔任校長以教學專業領導學校，且任期結束後即回任教師之時，台灣的學校組織仍保留由「萬年校長」⁵⁰領導的官僚體系，並在此思維下將行政人員與教師一分為二。張盈堃（2004）即指出：在校園中，往往是行政領導教學，行政支配教學，甚至有著行政監管教學，以致部份學校太阿倒持，行政人員假藉巡堂之名，卻行監聽之實。國家機器的規訓意志在學校中即行政力量，校長是國家機器選派的代表，他們針對教師評鑑所提出的建言為「若能將配合學校行

⁴⁹ 林義祥，2010.07.06，〈72億教師課稅配套顧此失彼 行政唱空城！〉，全國中小學校長協會網站：<http://www.sespa.org.tw/modules/tinyd4/index.php?id=1>。

⁵⁰ 台東縣教育處副處長黃國銘指出：有些人當上校長後平日忙於社交，極力拉關係，攀交情，不專心治校辦學，校長一做就做到退休，每屆校長調動，就見各方有力人士穿梭遊走教育處、縣長辦公室「關心」（聯合報，2011.03.18，〈台東縣增新條款 破萬年校長陋習〉，版 A17。）。

政工作納入評鑑項目，對學校運作有幫助」(張瑞群，2010)⁵¹。校長們的言論透露出「行政工作」依然被視為學校工作主軸的心態。此外，目前各校成立之評鑑推動小組由校長擔任召集人，承辦主任為執行秘書，雖然有教師代表參與，但顏國樑與洪劭品(2007)調查後發現：校長對於教師評鑑的實際影響力最大，其次是教務主任與教師同儕。「以校長為主的科層力量，則顯得鬆散而表象，未能發揮權力下放與尊重傾聽的作用。偏重法理權威、講求技術的績效責任取向」(李貞儀 2010)。由此可以發現：評鑑之規劃與推動主導權掌握於行政單位手中，教師仍處於被動配合之地位。

教育部的教師專業發展評鑑中，除了專家學者外，八成以上都是中小學行政主管擔任評鑑人，這種以「行政觀點」出發的教師評鑑，除了重新發揮「行政指揮教學」的傳統文化，是否能設身處體會教師的教學困境？⁵²

其實，教師評鑑的指標、評量方式、手段，以及由誰來評量都很重要，像教師對學生付出的關心很難用具體的指標去衡量⁵³。若教師評鑑依然沿襲目前行政單位慣用的手法，以學業成績或參與競賽表現作為依據，則教育必沈淪為對少數優秀學生的關照而造成「菁英主義」或不問付出只看績效數據的「形式主義」。監察院(2010)在審酌大學評鑑實施結果後曾指出：大學評鑑應從「形式主義」(formalism)轉向「本質主義」(substantialism)⁵⁴。換言之，本質(教學)不應被形式(行政)所取代，這一點值得教師評鑑的主事者深思。

⁵¹張瑞群，2010.07.20，〈汰弱留強制度已失靈 教師評鑑該上路〉，台灣立報網站：<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-98090>。

⁵²呂苡榕，2010.12.08，〈校長急推評鑑 教師視為惡夢〉，台灣立報網站：<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-102519>。

⁵³許秩維，2010.12.08，〈全教會：教師評鑑不是萬靈丹〉，大紀元網站：<http://www.epochtimes.com/b5/10/12/8/n3107686.htm>。

⁵⁴ 同註 47。

三、反淘汰

「不教花博舞行嗎？學校不推，校長、督學也會有壓力」……教育局發函無法律效力，不遵辦恐遭秋後算帳，校方若不配合，校長飯碗難保。……不配合，明年又用補助款來壓迫我們，只好不甘願地照辦⁵⁵。

北市政府承辦「2010 臺北國際花卉博覽會」，教育局因而發文給所屬各級校辦理花博宣傳周活動，其中包含「花博舞教學」。此舉引發學生、教師的反彈。學生認為練習花博舞佔用下課與體育課時間，教師則指出練習花博舞將排擠已經排定的教學活動，即使如此，卻仍必須依計畫實施。如同過往的許多教育政策，雖然名為「鼓勵參與」，表面上尊重各校意願並無強制，然而實際上因之被列為考評重點項目，未參與者將受到某種形式的懲處。

當行政凌駕教學，在權力關係中佔據有利地位時，除了使教學成為次要工作，更能有效的施展其規訓效果，將國家機器的意志透過官僚體系層層節制，教師則是最末端的執行者。因此為了有效的執行，教師評鑑將淪落為黨同伐異之利器，便於掌權者箝制教師。於是經由這一套制度所評鑑出的並非「專業與不專業」的教師；不過是「聽話與不聽話」的教師，一如大學評鑑所帶來的負面效應——「『評鑑』已被『利器化』，管理階層正運用其權力，依藉「利害性威迫」的力量，進行高教學術社群的社會控制」（顏崑陽，2004）。

政治大學郭姓教師獲頒本年度特優教學教師，卻遭校方不續聘一事，引起各方討論，也凸顯了當前各大專校院的針對教師評鑑制度之不合理之處。為何一個教學認真的老師不能生存於大學之中呢？在於該名教師沒有研究成果，在制度上成為必須被淘汰的教師。也是當前制度中的「壞老師」⁵⁶。

⁵⁵ 蘋果日報，2010.09.14〈花博舞事件 北市府含血噴人〉，版 A6。

⁵⁶ 自由時報，2010.10.05〈教授好壞 學生說話〉，版 A15。

目前教育行政採納諸多管理學的理论。然而，Ball（1990）卻指出其中的矛盾，因為「學校被視為傳承普世價值的體系，但管理學的理论則反應特殊需求以及領導者的偏好，後者透過以科學為名的論述建立其真理政權（regime of truth），鞏固學校領導者的權力」，所以必然造成教育走向偏頗的狀態。台灣以量化指標進行學術評鑑，就是此現象的真實例證。

2010 年台北市教育盃小學五人制足球錦標賽，中山、大龍國小在教練「不積極進攻」的戰術指令下以和局收場雙雙晉級⁵⁷。兩校家長會支持教練的決定，並駁斥外界「踢假球」的指控。如此違背運動精神的行為竟然受到家長與學校的肯定，其實並不令人意外，因為如同 Noguera 與 Fine（2010）的憂慮指出：「美國所推動的教育改革將市場模型（market model）帶入學校經營，此種理念的最大問題在於以顧客（家長）的喜好為優先，但卻極可能背離了教育的基本原則」。這樣的趨勢使得秉持專業自主認真教學的郭老師因為缺乏研究績效，不符市場需求而被評鑑為「不合格教師」；相反的，懂得以「技術性方式」帶領學生晉級、贏球，為學校增添績效且使家長臉上有光的教練卻獲得評定為「好教練」。

分析現行教師評鑑所規劃的四大層面，除了教學的優先性未獲保障之外，更令人不安的是：「敬業精神與態度」竟被規劃為獨立的層面？所謂的敬業精神與態度不就是盡力完成課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修這三層面嗎？試想，一位教師是不可能在前三層面不合格的情況下被評鑑為具有敬業精神與態度，反之亦然。在此，國家機器控制教師的意圖顯露無遺，由第四層面所涵蓋的規準中便能得證。例如：規準 D-2-1：參與學校各項教學事務。當我們詳細探究字句背後的意義便能發現：該項所稱「教學事務」定義不明，因此授予學校行政單位極大解釋空間，即使該項活動事實上不具任何教育意義或甚至違反教育專業，例如：違反教學正常化精神的國中第八節輔導課、第九節晚自習或前例中的花博舞教學。因此，敬業精神與態度此一層面，可視為國家機器實踐規訓權力意圖的展現，也就是說，教師任何不屈從國家

⁵⁷ 國語日報，2010.05.22，〈北市踢假球風波大龍國小摘冠學童無喜色〉，版 2。

機器意志的行為，即使未違背課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修這三層面，仍可冠以缺乏敬業精神與態度之罪名。可以預見，待教師評鑑正式上路，具備合法地位之時，掌權者如虎添翼，任何對於政策的質疑批判或抵制行為，不論是否合理都將被歸類為「拒絕參與學校各項教學事務」，便可依據評鑑指標，在敬業態度一項，評鑑為未通過或給予較低成績。為了避免上述可能的負面效應，全國教師會主張「應由民間學術組織組成獨立教評機構研議標準；否則『淘汰論』的教師評鑑，恐將引發教師界的『白色恐怖』」⁵⁸。然而目前的社會氛圍與教育環境下，教師的專業自主權不斷受到侵蝕，依照目前教師評鑑制度的發展走向，最可能的演變結果是：能夠屈從國家機器意志；滿足家長需求的教師被評鑑為合格而保留下來；具有專業自主意識的教師則「不願配合演出」以致於未能通過評鑑反而離開。

四、轉移焦點——教師評鑑非萬靈丹

「狼師狂甩小二生九巴掌」等校園體罰個案，震驚社會，老師影響兒童既深且遠，老師適任與否的問題不可「低標準」處理⁵⁹。

發生在國語實小的體罰事件，引發社會一片指責聲浪。施暴教師成為眾矢之的，連帶使得教師成為被檢討的對象。「據台北市教育局統計，全市各級學校教師約 2 萬 4 千人，從民國 88 年到 96 年間只有 31 名不適任教師被停聘、解聘或不續聘」⁶⁰。各界普遍認為問題癥結在於教師的適任性，換言之，嚴懲教師、盡快實施教師評鑑提升專業素養之後問題就會解決。但事實並非如此，該案教師的專業確有違失，但單憑教師的專業能力，便足以處理所有的校園輔導問題嗎？如同張君玫投書媒體時所指陳：

⁵⁸ 張舒涵，2011.04.04，〈教師：評鑑不客觀 成白色恐怖〉，台灣立報網站：<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-105845>。

⁵⁹ 張榮輝，2010.06.22，〈教師法不修 教師將成教育新貴〉，台灣立報網站：<http://www.sespa.org.tw/modules/tinyd4/index.php?id=2>。

⁶⁰ 同註 59。

「問題的關鍵在於，沒有人去探討這背後整個教育體系結構性的問題」⁶¹。相隔 10 個月後，桃園縣八德國中發生嚴重霸凌事件，再次凸顯上述「教育體系結構性的問題」。而不同於體罰事件，由於本案中教師並非當事人，因此在無教師可作為替罪羔羊之下，社會輿論壓力轉向國家機器，終於迫使教育部將擱置多年校園專業輔導人力送交立法。

立法院會昨天通過《國教法》修正條文第十條，明訂國小、國中都要聘任專任輔導教師一人，新法也規定，國中小可視實際需要，另外聘置專任專業輔導人員（社工、心理師），班級數五十五班以上的學校，至少需設專任專業輔導人員一名⁶²。

但若回顧歷史便會發現：早在 1995 年北市成淵國中便曾發生男生集體性騷擾同班女生事件。當時同樣引發社會各界要求增強學校輔導專業知能與專業輔導人力。於是，隔年《國民教育法》第十條修正，明訂「輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人」；於此同時教育部推出「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」。「然而，兩年後，教育部以經費拮据為由終止該計畫。十五年下來，校園的輔導體系仍然殘缺不全」⁶³。

這段歷史呈現出國家機器刻意隱藏的一面。以輔導工作為例：它確實是教師的職責，教師評鑑中也要求教師應進行是項工作，包含：落實學生輔導工作、輔導學生生活規範、學習困擾或行為偏差等。但從另一個角度來看，輔導工作具有高度專業性絕非教師可以完全勝任，因此才有心理、輔導相關系所的設立以培育專業輔導人才，且從事諮商輔導工作更須具備專業證照。然而，審視整個教師評鑑制度，我們只看到對教師一肩扛起的要求，卻看不見專業支持系統的建立。Weingarten（2010）在評論美國公立教育問題時指出，「教育行政單位面對問題叢生的教育時毫無具體策略，唯一的共識是把主要的責任推諉到教師身上，卻刻意迴避教育行政單位的行政責任並對學

⁶¹ 中國時報，2010.04.06，〈九巴掌事件 輔導室功能何在〉，版 A16。

⁶² 中國時報，2011.01.13，〈杜絕校園霸凌 增聘 2221 位輔導人員〉，版 C3。

習的成效受到諸多因素影響略而不提」。「現行的大學教師評鑑制度也遇到許多問題和紛爭，家長不應把教師評鑑當做萬靈丹，即使真的建立教師評鑑，也不見得能解決一切問題」⁶⁴。翁裕峰（2008）指出：大學的導師制度是讓專業的老師處理非其專業的事務，與其發放導師費給各個教師，不如化零為整將經費用於聘任具有法律、心理輔導等專業的人士來為學生服務更能發揮功能。教師只是教育問題中的一個環節，而教師評鑑更不是教育問題的唯一解答。不論是教師、家長或學生，無人不期待教師的專業獲得重視與提升，但不能以教師專業為遮羞布掩飾其他既存的問題。

參、小結——被侵蝕的專業自主

教師評鑑雖然以專業為名，且目的在精進教學品質，但卻未著重於以學生為主體的教學活動，於是諸多「教導學生」之外的工作因教師評鑑而獲得合法地位瓜分教師的有限時間，讓教師保持忙碌的狀態，使之無暇進行反身性思考，免於引發教師對現狀的批判。在國家機器的眼中教師只是執行其意志的工具而不應成為俱備理性思辨能力的個體，在這種思維之下，教育知識是由各種「專家學者」的論述所主導（張盈堃，2004）。教師評鑑即是此種論述下的產物，它透過規準以約制教師，這些加諸於教師身上的工作皆已由「專家學者」訂定執行程序與方法。教師身為被評鑑的對象，別無選擇餘地必須遵照規準才能通過評鑑，才符合所謂專業要求。部分學者認為（林煥民，2007；張德銳，2003；劉美慧等 2007）建立一套合宜的規準永矢咸遵，是教師評鑑能否奏效的關鍵，但這個執行的過程就是不斷的干預與檢查，並且隱含篩選的作用，它塑造了教師對教育目標與自我職責的看法，也建構了教師客體化的主體。

國家機器一方面藉教師評鑑形塑教師主體，另一方面將之神化為拯救目前困境的萬靈丹，其目的除了掩飾其權力運作的軌跡；遂行對教師的控制，也藉此設定教育議題的種類使之限縮於國家可控制範圍之內以免擦槍走火甚而引火上身。但如同前文所

⁶³ 中國時報，2011.02.11，〈防霸凌快健全校園輔導團隊〉，版 A16。

⁶⁴ 同註 53。

論述的，「教育問題」牽連甚廣並不能簡化為「教師問題」，想要提升教育成效，無法只寄託於教師單方面的專業成長，尚須仰賴教育制度與社會環境的同步提升。另外，教育不但具有放諸四海皆準的科學性；亦俱因人、因時、因地而異的藝術性，僅固著於完成每一條規準，並無法關照每一個教師與學生的獨特需求，更不可能獲致有效的教與學。「評鑑，在學術發展上所能產生的作用，基本上是消極意義上的：如果評鑑做得公允、有效的話，可以清除一些『朽木』以便維持學術水準的最低標準。但，評鑑本身，在促進學術發展上，作用不大，尤其不能帶來卓越」(林毓生，2002)。因此，教師評鑑透過制訂規準標示出合格的界線，提醒教師持盈保泰免於向下沈淪，固然有其正面作用，然而若規準被過度神聖化反而成為追求的目標將導致僵化或目標錯置的危機，畢竟一個唯規準是從的教師是不可能教育出充滿創意的學生。

第二節 教師的反抗

教師比起 Foucault 筆下的士兵、學生、犯人，具備更高的能動性與知識水準，但似乎仍無法擺脫規訓權力的桎梏，面對教師評鑑施行之後可能產生的不良副作用，教師似乎完全依據國家機器規劃，被建構出一副順從的樣態。然而事實並非如此，長久以來教師與國家機器便持續處於拉鋸中，雖然國家機器透過規訓權力製造競爭意識，產生蒙蔽個體的效果，但這效果是片面且暫時性的，教師並非全然不知不覺而任人擺佈。「哪裡有權力，哪裡就有抵制（反抗）」(Foucault, 1984；余碧平譯，2000：62)。雖然規訓權力撲天蓋地而來，然其效果卻非牢不可破，依然有被質疑、被識破的可能性。因此，在看似風平浪靜之表象下，實際上教師採取非典型的反抗加以回應。之所以沒有全面、公然的對抗行動不是因為俯首稱臣，而是當教師試圖對國家機器進行反抗時，有著重重障礙擋在眼前。處於形勢比人強的現實中，教師的反抗只能以更務實的型態低調的持續著。

壹、反抗的障礙

一、教師是國家機器的替罪羊

許多躁進教育政策的推動，是因為基層教師堅守崗位，努力尋求解決方案，才不致發生嚴重的問題，但是當問題一一浮現，基層教師的努力不僅不被看見，還往往被拿來當成政策失敗的代罪羔羊⁶⁵。

若要進行有效的反抗，必先凝聚足以與對國家機器抗衡的力量，雖然 Foucault 宣稱權力的施行與反抗總是相伴相生，然而權力與反抗的能量未必相稱，若非適當的條件配合兩者常無法等量齊觀或同時展現。例如前述的 Damien 事件，君權以酷刑展現，而 Damien 只能以卑微的姿態承受，藉由自身的不人道遭遇凝聚民怨、引發反抗君主專制的論述，等待有朝一日人民忍無可忍群起反抗，才有可能推翻王權。簡言之，有效的反抗須配合一呼百諾的客觀形勢。那麼教師能否獲得群眾支持呢？答案是否定的。

在 2008 年，由高雄教師會發起之「高雄市小班制公投案」，可以視為近年來教師有組織且公開對國家機器進行反抗的罕見事例。然而，這行動在現實的殘酷考驗下終究未能跨過票數門檻，以 5.35% 低投票率黯然收場。從本事件中可以明顯看出教師社會支持度之低落⁶⁶，更可以看見國家機器透過操控行政程序百般阻撓一個屬於公民的基本權力⁶⁷。此現象同樣出現於教師爭取籌組工會時。

⁶⁵ 台北縣教師會政策部，2010.10.28〈不要讓教師當代罪羔羊〉台北縣教師會：<http://www.tpcta.org.tw:8080/v362/showthread.php?t=2722>

⁶⁶ 任懷鳴（時任高雄市教師會教育政策中心）整理當時的負面坊間反應，歸納出：「老師的素質才是影響教學品質的關鍵，而不是學生人數」。換言之，教育品質低落就是「老師出了問題」。厲卓正（2008）則投書台灣立報指出：教師提案進行小班制公投，會使人產生「只提利己訴求」的觀感。這些言論再加上極低的投票率便足以說明教師未能獲得社會大眾的支持。

⁶⁷ 從事前提案；連署階段的審查作業拖延；到成案之後高雄市政府及市選委會的消極宣導。連僅有一次的電視說明會、公聽會重播都不能履行承諾，此外公投公報及投票通知單發放不確實，甚至在公報和文宣上，都有「誤導民眾」、「指導投票意向」等行政不中立的行為。高雄市教師會，2008.11.15〈公投落幕，高雄市民寫下民主新頁〉苦勞網：<http://www.coolloud.org.tw/node/30053>

如果學校內有工會組織，則恐時時刻刻影響校內之安寧⁶⁸。

如果未來教師組成工會，獎勵懶散、不合作，而懲罰競爭，養成基層教師吃大鍋飯的心態之後，再加上緊接而來的社區高中政策，美式的中學教育噩夢，將會在台灣重演⁶⁹。

當一個企業營運績效不佳，其經理人必然率先受到質疑；民主成熟的國家，政策成效不彰，政務官勢必首當其衝負起政治責任，絕無卸責於員工或推諉於基層公務員之荒謬行徑。然而，「目前社會大眾普遍認為社會上的各種問題皆可歸咎於『教育失敗』，而教師則必須一肩承擔起所有的成敗責任」（張盈堃，2004）。張盈堃與陳慧璇（2004）觀察教改以來的教育環境，發現：「教改美其名將教育的主導權還給老師，其實是讓教師成為這些『由上而下』未經基層檢驗政策的代罪羔羊」。我們可以理解社會大眾因教師任重道遠，而對教師責之切的心理，但教師不該淪為教育成效不彰的代罪羔羊。因為教育本是十分複雜的問題，如同 Raymond（2010）指出：我們切莫把一切都怪罪於教師；問題的成因很複雜，其中包括教育行政疏失以及親職功能喪失。無奈長久以來，在國家機器的刻意導引下教師已成為教育問題的替罪羊，只要是和教育沾上邊的問題，追根究底的結果，往往都是「老師沒教好」，而當教師提出辯駁或爭取自身權利時便被戴上推諉卸責、既得利益者的帽子。

國家機器之所以塑造這樣的氛圍當然別有其用心，因為規訓權力運作之際必同時生產一套論述以界定規訓標的之好與壞，例如：規訓軍人時必先分別何謂「好士兵」與「壞士兵」；再創造一種需求以獲取社會大眾之認同（例如：國家需要訓練良好的士兵保家衛國），亦即「透過建構大眾的意識形態將原本特定和有限的利益加以普遍化，讓少數人的利益變成與全體的利益一致」（張盈堃，2004）。如此一來，不但取得

⁶⁸ 謝國清全國家長團體聯盟，2009.05.07〈全國家長團體聯盟暨 35 個縣市層級家長團體反對三級制教師工會〉：

<http://www.napo.org.tw/aboutnapo/xin-wen-gao-ji-sheng-ming-1/090507xin-wen-gao-quan-guo-jia-zhang-tu-an-ti-lian-meng-ji35ge-xian-shi-ceng-ji-jia-zhang-tuan-ti-fan-dui-san-ji-zhi-jiao-shi-gong-hui/7>

⁶⁹ 蘋果日報，2010.06.11，〈國民教育噩夢的開始〉，版 A22。

實施規訓之正當性，更使得規訓對象試圖反抗時，隨即被大眾歸類於壞的、與社會需求相違背的，使其難以獲得外界奧援而無從反抗。這是阻卻教師反抗的第一道障礙。

二、教育領域缺乏理性討論空間

長期以來國家機器始終把持著教育議題的論述權，平時不斷諭知教師不該爭權奪利，應當秉持有教無類之精神犧牲奉獻。而遇有爭議時則習慣以命令⁷⁰、恐嚇的方式來對付教師。

面對教師自組工會的要求時，教育部聲稱教師如若堅持組織工會，就須放棄現有的福利保障，亦即，立即課稅、取消月退制與 18% 優存、寒暑假不支薪、公保改勞保、改組教評會等藉以恐嚇教師⁷¹。當我們回過頭來檢視教師評鑑這個議題時，便可歸納出國家機器面對教師有異議之時的行為模式。

所有的老師皆有受過三天的初階評鑑人員的研習，然而有些老師對於在校外研習時的內容有些不滿，認為有被恐嚇的意味（潘慧玲，2010）。

且讓我們參酌美國加州的教師評鑑指標（CSTP），以便對照台灣教師的處境。在 CSTP 中有一項關鍵因素為：「與同事合作以促進專業實踐」。其中一項行為指標為「參與並實踐學校的決策」。這相當於台灣鑑評鑑規準的層面 D：「敬業精神與態度」。兩者涵蓋的範圍皆屬對於教師工作態度的評鑑，然而彼此的立場與精神卻大不相同。首先，讓我們檢視層面 D 中的部分規準：「D-2-1：參與學校各項教學事務。D-2-2：參與學校各項訓輔工作。D-2-3：參與校務、教育行政工作，協助推動校務/教育革新」。台灣的鑑評鑑規準中透露出一種由上而下的科層控制，將教師視為教育命令鍊的基層

⁷⁰ 例如：教育部擬自 99 學年度起回復晨間檢查，以落實兒童健康守則「十要；十不要」。全國教師會理事長劉欽旭質疑此政策有些項目規定得很空洞，恐流於形式，難以落實。教育部長則藉全國教育局處長會議時回批：「教師的愛心到哪去了？」便是典型的例子。

⁷¹ 台灣立報，2007.03.28，〈保障教師勞動基本權的立場無可退讓，台灣立報〉，版 8。

執行者——執行各項國家機器所設定的工作，從而略過教師參與討論、決策的步驟，同時也否決其參與討論、決策之權力；反觀美國的評鑑指標，強調同事間的合作而非上命下達的階層關係，而且將教師置於平等地位，使其得以參與決策過程然後才付諸實行，而非劃分為行政人員決策（動口），教師執行（動手）。經由這樣的比較，更突顯出台灣教師評鑑所缺乏的專業自主精神。

劉欽旭表示，校園民主化的過程中，不少校長無法適應與學校團溝通，透過集體智慧辦理校務，僅能透過媒體發言，表達對過去校園權威文化的緬懷。他表示，校長團體急著推動教師評鑑，說穿了就是想復辟校園權威文化，像戒嚴時期一樣，可以坐在辦公室裡下命令，不必與學校團隊溝通，更沒有人敢表達意見⁷²。

教師評鑑依循教育界長久以來的文化，將教師被設定為無聲的執行者，他們的論述權被剝奪，王瑞賢（1999）認為「教師與行政人員有著截然劃分——教室內的教學屬於教師；教室外的校務行政屬於行政人員。這界線使得教師對於決策的過程感到無權置喙因而在會議中保持沈默」。縱上所述，國家機器佔據著發言台，恫嚇意圖發表言論的教師，並藉由威權勢的官僚體制維繫此優勢，這樣的模式不斷壓縮教師的自主意識，形成反抗的第二道障礙。

三、教師主體性的衰弱

反抗是個體主體性的展現，兩者之間有著彼消此長的情勢。因此形成阻礙教師反抗的第三道障礙即是教師本身主體性的衰弱。這樣的現象來自於兩方面：首先，規訓權力目的在生產客體化的主體，也就是以精密且隱微的手法形塑個體以為其所用。這些除了在第三章討論的各種身體技術，也包含了合理化這些技術的論述。各種關於教師行為規範的論述不斷的被製造出來，除了說服社會大眾也說服教師。出自《北齊書》的成語「為人師表」，意指教師的學識品德應該成為人們學習的榜樣，這眾所周知的

成語使得「教師」成了「楷模」的同義字，這觀念也「使得大眾以高道德標準檢驗教師；教師也用相同的標準自我約束，於是教師成為社會規範再製的良好成品」（張如慧，2004）。

我們的社會到現在還在用前現代的思維，要老師「春風化雨」，對醫師期待「仁心仁術」，要求公務員「夙夜匪懈」……所以這些人談待遇、談罷工、談勞動條件、談休假、談權限義務範圍，都被看成逃避責任⁷³。

鍾淑薇（2003）探討師資培育過程，發現「規訓權力」在教師養成階段中扮演了關鍵的角色，它形塑教師使之呈現出國家期待的形象。易言之，國家透過教育學程建構教師的主體性，一種客體化的主體，生產順從又有用的教師。當教師進入職場，夏林清（1999）認為，「來自教育體制與行政管理的雙重束縛累積在教師身心，建構了具有思考僵化、生活封閉、自我設限及迴避面對自己內在的矛盾等特點的教師自我形象」。林姿慎（2004）指出「行政體透過規訓形成一種『靜默的文化』，也產生了一群沒有聲音的教師身體，在無異議的沈默中，規範的設立或決策的同意施行便由此而生」。

其次，就個體本身而言，反抗是一種抉擇，但在做此抉擇的同時除了前述國家機器的壓制與社會支持度的考量外，個體對於此舉得失的權衡也是影響反抗行動是否出現的關鍵因素。分析現實情況可以發現，國家機器雖然施加壓迫但相對的也提供一定教師程度的恩惠，例如：收入、工作地點的穩定性。因此，教師雖然覺察到自身處境不利，然而如同勞工、農民這些處於權力關係中弱勢地位的群體一般，維持生計的基本需求制約了主體性的發展。他們並非不想反抗，而是人在矮簷下；不得不低頭。當學校仍維持著嚴密的科層體制權力關係時，也是使有心想改變的教師很難有發揮的餘地⁷⁴（張如慧，2004）。畢竟如同《弱者的武器》中一位被解雇農工所言：「比被剝削

⁷² 同註 53。

⁷³ 廖元豪 2011.04.27〈是專業倫理，不是春風化雨！〉元豪的憲法夢想論壇：
<http://mypaper.pchome.com.tw/liaobruce/post/1322108177>

⁷⁴ 相隔 5 年，學校科層體制權力關係的不平衡情況不見改善，反有惡化之勢。2010 新竹市政府把現行的「新竹市立國民中小學校長遴選要點」修改名稱為「新竹市立國民中小學校長遴選自治條例」並將

更糟糕的唯一的「事情是不被剝削」(Scott, 1986: 296)。因此，衡量現實情況之後，「犧牲部分主體性以換得一口飯吃」會是絕大多數教師暫時選擇。於是在先天不足：後天失調的情況下，使得教師的專業自主難以開展因而構築起反抗的第三道障礙。

貳、教師的非典型反抗

重重障礙阻卻了教師的公然反抗。然而，權力與反抗終究相生相成，教師並非任人宰割，只是礙於現實情況的考量以及教師自身使命感⁷⁵使然之下，反抗經過了深思熟慮的轉化，這是教師於國家機器與社會期待夾縫中的求生術。因此，我們有必要在討論教師評鑑時對其中教師的反抗重新加以定義。不同於普遍認知的「反抗即是抵抗外力壓迫，拒絕順從」，這種全盤否定式的定義。在審視教師對於教師評鑑所做的反抗時，並非目的在推翻或全盤否定或抵制拒絕參與，我們可以從 Foucault 為啟蒙

(Enlightenment) 所做的解釋獲得啟發：事實上，康德是把啟蒙描述為人類啟用自己的理性，而不再臣服於任何權威的時間點；而現在就是那需要批判的時間點，因為它的作用在於界定何條件下屬於正當地運用理性，以便決定何者可知，何事須為以及有何可望 (Foucault, 1984: 38)，畢竟教師評鑑並非一無是處，教師並非拒絕被評鑑，而應該善用理性，批判反思以免於成為權力的載體。在前面的分析中可以排除消極的拒絕不配合或積極的表現出對立行為這些典型反抗出現的可能。Scott (1986: 351) 指出，這類型的反抗行動應著重於動機目的而非結果，因為多數此類行動並不能達到預期的效果。換言之，此種抗拒缺乏立即、顯著效果的特徵，因此我們必須反過來追問行為的動機，以判斷反抗教師評鑑行為的存在。基於雙方實力的懸殊，教師反抗的動機僅止於盡可能減低來自國家機器的需索與造成的不利情境，目的在鬆動這規訓的

出任校長的同意門檻由原本的 2/3 降低為 1/2，此舉令教師代表、家長代表的同意權無足輕重，也更加強化了學校的科層體制。

⁷⁵ 當然有人會質疑：所謂「使命感」也是被外力建構出來的規訓成果，然而，在此我們或許可以採納 A. Maslow 對於人性的看法，讓自我實現（使命感）成為個體理性思辨下的抉擇，以便於和規訓權力所設定的目標有所區隔。

架構而非推倒它。接下來，我們要點出教師的非典型反抗，一種在有限選擇中的務實作為。

一、主體意識的象徵——教師會與工會

高雄縣教師會籌組高雄市教育產業工會動作積極，昨天率先舉行理事長直選，由原高縣教師會理事長劉亞平當選，五月一日《工會法》上路當天，即召開會員代表大會，並盡速完成登記，有意搶頭香成為全台第一個教師工會⁷⁶。

教師會在教師評鑑此議題上代表教師與國家機器進行協商，並多次與教育部立場相對，秉持教育實務的可行性與專業性提出不同意見。張盈堃與陳慧璇（2004）認為「組織的進步面向乃是扮演著一種轉化性的結構去抗拒霸權的宰制，像是教師工會或教師會」。它可以扮演催化劑的作用以加速教師建立主體意識，即使並非所有教師皆為其會員，但研究者在教育現場所觀察到的情況是：絕大多數的教師都認同教師會的作為，也會以其立場、意見為依歸；相對的，校長或地方教育局（處）則視之如芒刺在背。

國家機器長期把持教育相關議題的論述權，除了透過官僚體系的威權展露官大學問大的蠻橫，也不時經由所謂的「專家學者」，以專業威權令教師噤口。因此，教師只能在同事間互相抱怨、吐苦水。雖然 Scott（1986）認為惡意的流言蜚語、人格污衊、起外號、謠言等也可以視為被宰制階級的反抗方式。然而此種教師私下的思想或話語層次反抗，雖然存在已久，但若僅止於少數人、小區域恐怕只具有抒發情緒的作用，既無法匯聚成一種有力的論述，對於規訓權力所劃定的疆界更缺乏跨越的實效。因此，教師會成為教師跨越國家機器觀點的橋樑。透過集會或網頁的留言版，為全體教師提供彼此討論傳遞訊息的平台，也將個個分散的教師集結起來。透過理性思辨所產

⁷⁶ 中國時報，2011.04.15，〈高市教育工會選舉 投票率逾 8 成〉，版 A7。

生的行動才是主體性的展現，即使最後教師選擇參與教師評鑑，或依據評鑑規準從事，但其省思的過程也可醞釀未來反抗行動之能量。整體而言，教師的主體意識是微弱的，為自己發聲的動機相對低落，所以需要教師會提供不同於國機器的論述，並整合個別教師的力量。

二、不選擇敬業精神

張盈堃與陳慧璇（2004）指出，「教師以喬裝手法所呈現的抗拒，使用虛誣化（euphemistic）的語言，放在中文的脈絡正是一種我們所慣稱的陽奉陰違」。但范信賢（2004）則質疑「陽奉陰違在台灣的教育場域裡已經行之有年，現在賦予它『抗拒壓迫』的光環並無助於獲取教師尊嚴所需的『專業自主』」。綜合上述，研究者認為，陽奉陰違或許可以視為一種教師反抗的型態，然而，確如范文所言，此種反抗的建設性不足，無法提升教師的主體性。但另一方面，誠如前文所分析，台灣教育體系並不存在理性對話的空間，因此，亦無法如同范文所主張「以真誠為基礎，開啟增進公共良善的專業對話」。在此我們再度見證了教師進退維谷的困境，強度過低的反抗讓人感覺僅止於虛晃一招，但現實情況又限制了教師的行動，難道面對可能威脅主體性的教師評鑑時，教師全然計無所出？

其實並不然，雖然教師可以選擇的反抗形式較少，以致於無法展現典型的反抗行動，但從試辦結果中可以發現：「教師選擇的評鑑層面以『課程設計與教學』與『班級經營與輔導』為主，『研究發展與進修』居次，大部分學校未選擇『敬業精神與態度』」。潘慧玲（2010）認為造成此現象的可能原因是「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」兩個層面，是提升教師專業發展最密切相關者，故受到教師們優先選擇作為評鑑層面。但研究者則認為，除了上述原因之外，這樣的現象亦反映出教師評鑑的規訓意涵確有被教師識破的可能。因為就整個制度設計而言，「敬業精神與態度」這個層面的設置，很明顯的會直接衝擊教師的專業自主權。在教育部委託國立新竹教育大

學舉辦的公聽會中⁷⁷，與會教師對「敬業精神與態度」這個層面中可能對教師權益產生的負面效應提出建言（曾憲政，2007）。

D-2-1 不客觀，建議刪除，否則就加一條與教師會維持良好關係。

一般咸認為參與教師評鑑象徵教師對專業的追求，而提升專業是身為教師的義務，因基於教育追求精進專業之義務無法全然拒絕教師評鑑，也就是前文所提到教師的使命感。但在此前提下，教師卻能善用辦理要點中關於評鑑層面的選擇權，將非教育專業因素的干擾降至最低，同時兼顧主體性與專業發展，可以說是在有限選擇中進行反抗的務實作為，亦賦予反抗正向之意涵。

⁷⁷ 於 2006 年，在北、中、南、東四個地區分別舉辦公聽會，邀請學者專家、學校教師及家長代表提供意見。

第五章 結論

教師評鑑看似與權力無涉，應屬純粹教育議題，其實背後隱含了國家的意志，雖然某種程度上也具有發展教師專業之效用，然而卻是以犧牲教師專業自主為代價。規訓權力藉由教師評鑑獲得實踐，而教師在規訓之下產生自願順從的現象，卻也同時亟思反抗之道，縱使反抗行動尚未形成足夠的能量與國家機器抗衡，但卻是教師身為知識份子主體性的展現。

壹、教師評鑑運用規訓權力機制生產理想教師

在教改之後，「教育鬆綁」成為廣受認同的價值，形式上可以看見國家機器正逐漸退出教育此場域。但就如同從公開示眾的酷刑進化為高牆阻隔背後的監禁，乍看之下對肉體的強制力量消失無蹤，然而，權力只是轉換了樣貌，用更隱密、更有效的方式來控制每一個體。昔日國家機器明目張膽的壓迫式、禁止式權力已顯不合時宜，因之不但缺乏效率且樹大招風，容易為個體所察覺，是故，規訓權力——微觀取向的權力策略取而代之，它包含一整套的科學知識與身體藝術，教師的身體成為權力的載體，其目標當然不只是身體，而是意圖同時宰制身體與心靈。但不同於傳統權力，規訓權力以生產性取代壓制性；以提升主體的可見性取代權力的公開展示，藉此生產出順從且合乎國家機器需求的理想教師。

教師評鑑劃分出合格教師與不合格教師並加以標示，依循評鑑規準施以種種矯正和訓練，最後依照國家機器的需求加以重組、部署，成為理想又有效率的力量。而評鑑的過程即是被凝視的過程，上述身體藝術施展的同時，國家機器選拔出的代表不斷的凝視著教師。如同工廠製造物品一般，除了持續監看過程並施以考核來管制品質。然而，規訓權力的最終目標是達成不須要外在監控者的自我監控，因此，透過營造全景敞視效應使教師感受到無所不在的監視，在無力反抗的情況下產生對教師評鑑的認

同進而將評鑑規準內化成為自我要求的標準。至此，規訓的步驟已然完成，教師成為被客體化的主體，茲將教師評鑑採行之措施與規訓技術相互對照如下。

表5-1 教師評鑑採用的規訓技術

	生產順從的身體	監控教師	自願順從
規訓技術	<ol style="list-style-type: none"> 1.切割分類 2.將活動編碼 3.累積時間 4.組合力量 	<ol style="list-style-type: none"> 1.層級監視 2.規範化裁決 3.檢核 	全景敞視主義
教師評鑑的措施	<ol style="list-style-type: none"> 1.學校空間的區隔 2.評鑑結果的等級 3.培訓評鑑人才 4.行事曆、日課表 5.評鑑規準 6.評鑑時間與程序 7.各種次級組織 	<ol style="list-style-type: none"> 1.評鑑推動小組 2.口耳相傳的風評 3.評鑑規準 4.潛在的獎懲機制 5.自我檢核 6.教學觀察 7.教學檔案 	<ol style="list-style-type: none"> 1.蒐集學生或家長意見 2.家長參與評鑑推動小組 3.班級經營與輔導無下班時間可言

教師評鑑除了採用規訓權力這種隱晦的手段，同時以專業發展為號召掩飾權力的本質。此外，更形塑社會氛圍使教師成為教育成效不彰的替罪羊為其實施提升正當性。隨著修正《教師法》為教師評鑑取得合法地位，學校正一步步邁向全面的、以全民意志為名的規訓。

貳、教師評鑑帶來競爭意識以取得教師的自願順從

教師評鑑是一種整合之後的教育類競賽，因此接受評鑑的教師如同置身一系列競賽之中，競賽帶來的意識型態效果——競爭意識，使教師對教師評鑑產生自願順從。原本教師的日常工作便充滿了各式比賽，以往教師可以因為刻意忽視或將教室視為安全區，僅專注於教室中的教學工作而拒絕這些競賽，但在教師評鑑實施之後，教師便

無所遁逃，因為教師評鑑不僅是教師專業發展歷程的自我審查，同時也必須與同儕一較高下。它將各種既存的競賽化零為整，迫使教師投入一場全方位的競賽。而家長教育選擇權這個概念的落實更使得教師像商品一般競相展現自己的優點、長才以獲取家長的青睞。這些情境讓教師體驗到競爭，而非感受到威逼脅迫從而使得權力藉機匿蹤隱身；再者，競爭使會使個體不由自主的投入，因此無須外在監控機制，教師變會不斷審視自己的表現以符合事先設定好的標準。Foucault所勾繪的「馴化機制」的歷史演變，由面對面監控到「可察覺而不可見」的監控機制，到被監控人的自我馴化（謝國雄，1997：14），此歷程便忠實的反映在教師評鑑的實施。

競爭意識是由虛擬的自主意識、自我超越及危機感所構成，這些便是教師在評鑑過程中體驗到的「真實」。虛擬的自主意識使得教師主動完成各項要求，此種看似自由意志下的抉擇其實是在精心設計之下的有限選擇，目的在掩護權力的施行。這使得教師和馬來西亞被壓榨勞力的打穀工有著共通之處。打穀工雖然身處被剝削的環境中，彼此間依然存在著競爭，競相比賽打下盡可能多的稻穀以獲取農場主人的額外獎賞（Scott，1986：312）。這就是競爭意識所帶來作用：即使處於權力關係中的不利地位，競爭意識仍能產生激勵作用使個體忘卻被壓迫的痛苦，朝向預設的目標前進。而透過競爭意識的催化，具有高層次需求的教師會因追求自我超越而全力以赴，展露出超越一般水準的表現；至於需求層次較低的教師也會因為競爭帶來的危機感而有所警惕，時時注意自己的表現是否落於安全界線之外，而這也就是Foucault所說的：權力具有生產性——教師評鑑生產出不斷自我審查以求合乎規準的主體。

參、教師評鑑有損害教師專業自主之虞

不可否認，教師評鑑提供教師檢覈自身專業能力的機會，確實能使其專業獲得一定程度之提升，雖然從前文的分析中可以發現，教師專業發展評鑑與教師專業自主確有扞格之處，但若我們嘗試著存異求同時，仍可以發現兩者於「專業」需求之上的共識，換言之，教師評鑑與教師專業自主之目的皆在追求專業的提升。然而，它們所帶

來的專業卻有截然不同的內涵，茲將兩種觀點之下的專業對照如下表：

表5-2 教師專業發展評鑑與教師專業自主對專業的定義

	教師專業發展評鑑的專業	教師專業自主的專業
目的	執行國家機器意志	增進教/學成效
對專業的定義	權威所制訂	自我反思的結果
理論依據	管理學之績效導向	教育學之因材施教
教學行為	標準化、遵循規準	靈活的、因勢利導
意識型態	自願順從	批判反思

現在任教中的教師幾乎都經由大學教育、實習再取得教師證，最後還須通過教師甄試，層層把關之後才有資格站上講台，而少數極為資深者，雖然養成的過程不同只具五專學歷，但多年實務經驗之積累絕不遜於學院中的理論訓練。總之，上述過程中無一不是教師專業的來源與認證。誠如莊子所云：「知也無涯」，關於專業的追求應當永無止境。所以我們不擬在此爭論教師專業門檻的高低，但無可否認的，能成為教師站上講台，必已具備一定程度且受認證之專業，故教師應被賦予自主權，「專業自主權非教師之基本權利，係其遂行職務之必備條件、依其專業知識所運用的自由裁量權」（黃以喬，2005）。《教育基本法》（1999）中提到「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現」。所謂「科學方法」即是各種教育學的基本原理，也是教師評鑑規準訂定之依據。目前教育領域深受管理學之思維影響，而採納績效導向，至於教育選擇權的概念則帶來市場導向，這些觀點都左右教師評鑑之取向，使建立一套標準化的評鑑標準成為主流。此舉或許可以使教育維持一定品質，不致向下沈淪，然而，若要因材施教，協助個人追求自我實現則需「人文精神」相佐，這非仰賴教師專業自主不可。面對學生在學習過中產生的各種不同需求，教師必須要能臨機應變、當機立斷，才能給予學生最適性的發展，僅遵循一成不變的規準不足以成事，唯

有「專業」與「自主」兩者相輔相成下方能奏其功。因此，教師必須堅持專業與自主權才能夠免於非教育專業因素干擾以捍衛學生受教權利。

肆、接受評鑑的教師以非典型反抗回應教師評鑑

從Foucault的觀點來看，權力並非無懈可擊的控制、全面性的壓抑；相反的，權力這種關係結構是兩造拮抗之下的狀態，因此其中存在倒轉論述的空間。雖然教師評鑑以競爭意識形塑教師取得認同，但仍有被識破之可能；雖然教師評鑑設下重重反抗的障礙，但仍然有穿越的可能。因為知識與權力雖形影不離，但個體若能以批判性反思運用知識形成倒轉論述便得以產生反向權力，也就是反抗。

當然，在社會中的每一個體皆有其受期待之角色與責任，教師尤其是如此，所以典型的反抗行動難以受到民眾的支持，但教師不能自甘只作為一個服務國家或特定族群的「稱職知識份子」，反而應該發揮本身具備之知識、能動性對於權力所建構之真理政權進行質疑、挑戰，但個別教師的力量微薄不足以與之對抗，所以透過教師會、教師工會匯集力量，除了代表教師與國家機器協商，亦成為教師的代言人藉由被動接受媒體訪問或主動於網路等平台上不斷開展論述，對教師以及教師評鑑利害關係人進行重新建構。教這便是教師的非典型反抗之一。

在前面我們提到「教改尚未成功」，同樣的，教師對教師評鑑的反抗也「尚未結束」。但我們有必要再次強調，此處所謂反抗並非全盤否定或推翻此制度，更不是提供教師規避接受評鑑的正當性。誠如前文所述，教師評鑑隱含規訓權力機制，這將使得國家機器得以藉此遂行其控制意圖。相對之下，教師的反抗應被定義為對教育專業自主具有正面、積極作用，且有助於提升教與學之效能，如此才能真正對國家機器的意圖產生反向作用力。簡言之，批判性反思是反抗的必要條件，而非僅著眼行諸於外的消極抗命行為。審視教師評鑑的實施過程可以發現教師已覺察此問題，所以在參與時刻意不選擇敬業態度以便將非教育專業因素的干擾降至最低，這便是教師展現的第二種的非典型反抗。

參考文獻

中文部分：

書籍

- 于奇智（1990）《傅柯》。台北：東大。
- 汪民安編（2001）《福柯的面孔》。北京：文化藝術。
- 余碧平譯（2000）（Michel Foucault,1984）《性經驗史》。上海：人民出版社。
- 吳叡人（2006）〈啟蒙教授的解放之路－在戰後西方社會科學發展脈絡中閱讀《權力：基進觀點》〉。在林葦芸譯（2006）《權力：基進觀點》。台北：商周。
- 尚衡譯（1990）（Michel.Foucault,1984）《性意識史－第一卷：導論》。台北：桂冠。
- 林葦芸譯（2006）《權力：基進觀點》。台北：商周。
- 唐宗清譯（1994）《教師與階級：馬克思主義分析》。台北：桂冠。
- 梁福鎮（2008）《教育行政學：理論與實務》。台北：五南。
- 教育部（2006）《試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊》。台北：教育部。
- _____（2010）《中小學教師專業學習社群手冊》（第二版）。台北：教育部。
- 陳明秀（2008）〈《最藍的眼睛》中社會規訓之機制、危害與抵抗〉。在賴俊雄編，《傅柯與文學》。台北：書林。
- 楊大春（1995）《傅柯》。台北：生智。
- 劉北成、楊遠嬰譯（2007）《規訓與懲罰－監獄的誕生》。台北：桂冠。
- 鄭廣懷、張敏、何江穗譯（2007）《弱者的武器》。南京：譯林。
- 錢俊譯（1995）《傅柯－超越結構主義與詮釋學》。台北：桂冠。
- 賴俊雄（2008）《全球化下的「生命美學」：傅柯的權力網絡與自我技術》。在賴俊雄編，《傅柯與文學》。台北：書林。
- 潘慧玲（2010）《基隆市、苗栗縣及彰化縣 97 學年度試辦教師專業發展評鑑之後設評鑑報告》。台北：教育部。
- 潘慧玲（2010）《教育部試辦中小學教師專業發展評鑑之後設評鑑諮詢輔導及執行計畫報告》。台北：教育部。
- 曾憲政（2007）《規劃高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準之研究》。台北：教育部。
- 謝國雄（1997）《純勞動：台灣勞動體制諸論》。台北：中央研究院社會學研究所籌備處。
- 顏崑陽（2005）〈再哀大學以及一些期待與建議：當前高教學術評鑑的病徵與解咒的可能〉。在反思會議工作小組編，《全球化與知識生產：反思台灣學術評鑑》。台北：台灣社會研究季刊社。

博碩士學位論文

- 甘可欣（2002）。《從傅科的權力論述觀點檢視國內訓輔制度趨勢發展》。新竹：新竹師範學院國民教育研究所碩士學位論文。
- 李真文（2007）。《懲罰與責任：教師專業倫理之辯證》。台北：政治大學教育研究所博士學位論文。
- 李金枝（2009）。《中美兩國中小學教師評鑑之比較研究》。台北：台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士學位論文。
- 李易璦（2009）。《競爭的迷思：國小教師的勞動過程研究》。世新大學社會發展研究所碩士學位論文。
- 林姿慎（2004）。《學校體制中的規訓與抗拒——一個國小教師的現場探究》。新竹：新竹教育大學國民教育研究所碩士學位論文。
- 林榮彩（2002）。《高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究》。台南：台南大學國教所碩士學位論文。
- 周志豪（2002）。《權力結構及其運作：莊子與傅柯之比較》。台北：政治大學政治研究所碩士學位論文。
- 范信賢（2003）。《課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向》。台北：台北師範學院國民教育研究所博士學位論文。
- 紀慧君（2002）。《建構新聞事實：定位與權力》。台北：政治大學新聞研究所博士學位論文。
- 柯禧慧（2005）。《擺盪、跨越與承認：一位小學教師自我身分認定的對話與探尋》。嘉義：中正大學教育研究所博士學位論文。
- 洪克遜（2008）。《嘉義市國民中小學教師對實施教師專業發展評鑑態度調查》。嘉義：嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士學位論文。
- 徐敏榮（2002）。《國民小學教師評鑑規準之研究》。屏東：屏東師範學院國民教育研究所碩士學位論文。
- 高惠敏。（2004）。《國小教師與家長對於教師評鑑認知比較之研究》。台北：淡江大學教育科技學系碩士學位論文。
- 陳惠敏（2001）。《知識、權力、課程—以 Foucault 權力/知識論述》。嘉義：嘉義大學國民教育研究所碩士學位論文。
- 陳白玲（2003）。《國民小學校長對教師評鑑態度之研究》。台中：台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文。
- 陳麗如（2004）。《台灣教師人權的興起與政策影響—政治機會結構的觀點》。嘉義：南華大學教育社會學研究所碩士學位論文。
- 陳佩琪（2007）。《Foucault 規訓權力觀的思想在潛在課程與教育議題上的闡釋》。新竹師範學院教育研究所碩士學位論文。
- 陳俊生（2009）。《教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究—後結構主義取向。》台北：台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文。
- 許金城（2008）。《台中市國民小學學生家長對實施教師評鑑意見之研究》。台中：台中

- 師範學院國民教育研究所碩士學位論文。
- 郭木山(2008)《國小教師教學生活世界的宰制與覺醒》。台南：台南大學教育經營與管理研究所博士論文。
- 張文馨(2009)《教師評鑑試辦政策下的教師教學效能與學生學習成就之研究》。台北：台北教育大學教育政策與管理研究所碩士學位論文。
- 傅木龍(1998)《英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示》。台北：政治大學教育學研究所博士學位論文。
- 黃文定(2000)《Michael Foucault 主體觀之教育蘊義》。台北：台灣師範大學教育研究所碩士學位論文。
- 黃怡絜(2007)《高雄市國民小學教師專業發展評鑑知覺與教師文化之研究》。台北：台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
- 黃靜惠(2007)《從 Foucault 的規訓權力觀探討國小班級教學實務中的規訓措施》。嘉義：國立中正大學教育學研究所碩士論文。
- 程元鋒(2008)《連江縣國民中小教師評鑑規準建構之研究》。台北：銘傳大學教育研究所碩士論文。
- 楊慶麟(2001)《學校本位教師分級制度可行評估之研究－以國民小學為例》。台北：國立政治大學教育學系博士學位論文。
- 楊怡姿(2006)《台灣與美國國民教育階段教師評鑑機制之比較研究》。暨南國際大學比較教育學系碩士學位論文。
- 管美蓉(2004)《大學入學考試制度與教育控制：台灣地區的歷史考察(1949-2001)》。台北：國立政治大學歷史研究所博士學位論文。
- 廖素梅(2009)《教師專業發展評鑑實施現況之調查研究－以台中縣國民小學為例》。台東：台東大學教育學研究所碩士學位論文。
- 歐陽惠敏(2001)《學校化的身體規訓：一間小學的觀察分析》。嘉義：南華大學教育社會學研究所碩士學位論文。
- 蔡信忠(2007)《傅柯權力理論在學校行政涵義之研究》。新竹：新竹教育大學人資處學校行政碩士學位論文。
- 蔡雅怡(2003)《私立中學教師的身心勞動－以 H 中學為例》。嘉義：南華大學教育社會學研究所碩士學位論文。
- 鄭淑華(2007)《日本東京都中小學教師評鑑制度之探討》。台中：台中教育大學教育學系碩士學位論文。
- 謝麗貞(2007)《國小教師參與教師評鑑態度與教學效能關係之研究》。屏東：屏東教育大學育行政研究所碩士學位論文。
- 鍾淑薇(2004)《師慣習(habitus)之形塑與實踐》。台北：台灣大學人類學研究所碩士學位論文。
- 叢培麒(2008)《傅柯規訓觀及其在學校人權教育的蘊義》。台北：政治大學教育研究所碩士學位論文。

期刊及研討會論文

- 王瑞賢(1999)〈「陽關道」與「獨木橋」？—「二元分立」的國小生活實踐邏輯〉。《通識教育季刊》，6(3)，103-117。
- 王瑞堦(2009)〈第一年參與試辦教師專業發展評鑑之歷史回顧〉。《教師之友》，50(4)，16-29。
- 李國偉(1996)〈教育基本法的理念分析〉。《教改通訊》，17、18，8-11。
- 李雅菁(2004)〈教育改革外一章：從教師角色及教師授課時數的角度來談教育改革出了什麼問題？〉。《應用心理研究》，21，123-141。
- 李奉儒(2006)〈國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啟示〉。《教育研究與發展期刊》，2(3)，193-216。
- 李貞儀(2010)〈學校推動試辦教師專業發展評鑑計畫之微觀政治分析〉。《東海教育評論》，4，52-93
- 林毓生(2002)〈人文與社會研究發展芻議〉。《人文與社會科學簡訊》，3(4)，1-6。
- 林偉文(2006)〈樂在其中的創意教師：國民中小學教師教學福樂經驗與創意教學之關係〉。《國立台北教育大學學報》，19(2)，111-128。
- 林煥民(2007)〈我國推行教師專業評鑑政策之研究〉。《教育政策論壇》，10(3)，103-142。
- 范信賢(2004)〈陽奉陰違如何可能專業對話〉。《應用心理學刊》，21，63-66。
- 范家豪(2005)〈解析知識管理的權力結構——與紀登斯(A. Giddens)與傅柯(M. Foucault)的對話〉。《教育經營與管理研究集刊》，1，259-282。
- 姚人多(2000)〈論傅柯的。主體與權力。：一個批判性的導讀(上)〉。《當代》，150，126-133。
- _____ (2000)〈論傅柯的。主體與權力。：一個批判性的導讀(下)〉。《當代》，151，108-133。
- _____ (2000)〈傅柯的工具箱：權力篇〉。《當代》，175，70-95。
- _____ (2003)〈傅柯、殖民主義、後殖民文化研究〉。《台灣社會學》，6，223-266。
- 孫志麟(2008)〈學校本位教師評鑑的實踐與反思〉。《教育實踐與研究》，21(2)，63-94。
- 許誌庭(2008)〈台灣師資培育制度改革中教師主體性的重構及其可能影響〉。《教育學誌》，21，191-222。
- 許珮儀、黃琇屏(2008)〈試辦教師專業發展評鑑歷程之研究—以台東縣博嘉國小為例〉。發表於課程與教學改革的理論與實務國際學術研討會暨第18屆課程與教學論壇，花蓮。
- 張盈堃、陳慧璇(2004)〈矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒〉。《應用心理學刊》，21，35-62。
- 張盈堃(2004)〈偽裝的形貌與越界的政治：再談基層教師的生活世界與實行的邏輯〉。《應用心理學刊》，21，66-89。

- 張德銳 (2003)〈我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略〉。《教育資料與研究》，53，1-12。
- _____ (2004)〈我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略〉。《現代教育論壇》，10，216-231。
- _____ (2009)〈中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略〉。《研習資訊》，26：5，17-24。
- 常建國 (2004)〈看見教師的勞動世界〉。《應用心理研究》，21，137-139。
- 郭秋永 (1995)〈解析「本質上可爭議的概念」：三種權力觀的鼎立對峙〉。《人文及社會科學集刊》，7 (2)，175-206。
- _____ (2004)〈對峙的權力觀：行為與結構〉。《政治科學論叢》，20，29-78。
- _____ (2006)〈權力概念的解析〉。《人文及社會科學集刊》，18 (2)，215-267。
- 陳素秋 (2006)〈台灣近三十年來教育評鑑研究生學位論文分析〉。《教育政策論壇》，9 (3)，47-69。
- 黃煜文 (1999)〈試析傅柯的系譜學作品：規訓與懲罰與性意識史〉。《歷史：理論與文化》，2，1-14。
- 黃銘傑 (2005)〈國民中小學教科書、參考書市場競爭行為與公平交易法〉。《公平交易季刊》13 (3)，1-39。
- 黃財尉 (2009)〈教學評鑑的複合性分析〉。《教育研究月刊》，182，71-83。
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳 (2007)〈台灣教師評鑑制度之分析〉。《當代教育研究》，15 (3)，37-68。
- 顏國樑、洪劭品 (2007)〈國民小學教師對「教育部試辦教師專業發展評鑑」意見之研究—以台北縣為例〉。《學校行政雙月刊》，50，1-26。
- 夏林清 (1995)〈兩個故事之間的連繫：社會關係與社會作用〉。發表於質化研究與專業實踐研討會，台北。

網路文獻

- 佘碧平 (2006)〈權力—知識—主體：福柯的後現代分析〉。取自
http://www.chinese-thought.org/zttg/0493_fk/002191.htm (2010.10.12)
- 陳星貝 (2006)〈讓教師更專業—不適任教師的探討〉。取自
<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/095/EC-B-095-031.htm> (2010.11.14)
- 張明輝 (無日期)〈改進中小學教育視導的相關課題〉。取自
[http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/artical\(eduadmin\)-2.html/](http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/artical(eduadmin)-2.html/) (2010.5.10)。
- 張明輝 (無日期)〈學校行政核心價值〉。取自
[http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/artical\(eduadmin\)-2.html](http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/artical(eduadmin)-2.html) (2010.02.01)
- 曾燦燈、李皓光(無日期)〈多元化師資培育政策檢討與改進策略〉。取自
www.growth.com.tw/mainths/0719.doc (2010.10.11)。

張如慧 (2004)。〈規訓與被規訓：教師的學校服裝儀容規訓經驗及其性別差異之研究〉。取自 https://nscnt12.nsc.gov.tw/prquery/WPR11010.ASP?QUERY_TYPE=OLD (2010.12.12)。

王珮瑛、李高英 (2009)。〈建立高級中等以下學校教師評鑑制度之探討〉。取自 http://www.ly.gov.tw/05_orglaw/search/lawView.action?no=10257 (2010.03.23)

黃宏仁 (2007)。〈英國小學教師專業評鑑之研究〉。取自 http://open.nat.gov.tw/OpenFront/report/show_file.jsp?sysId=C09600294&fileNo=001 (2010.12.15)。

西文部分：

Ball, S. J. (1990). "Management as moral technology: A Luddite analysis", pp.153-166, in S. J. Ball (Ed.). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*, London: Routledge.

Burawoy, M. (1979) *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism*. Chicago: Chicago University Press.

California commission on Teacher Credentialing and the California Department of Education Forms (1997). *California Standards for the Teaching Profession(CSTP)* [Electronic Version]. Retrieved from <http://www.ctc.ca.gov/reports/cstpreport.pdf> (2010.05.12).

Foucault, M.(1977/1975). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1975)

_____(1980/1977). "Power/knowledge: Selected interviews and other writings by Michel Foucault", 1972-1977 (C. Gordon Ed.). New York: Pantheon.

_____(1984). "What is enlightenment ? ", pp.32-50, in P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* . New York: Pantheon Books.

Hayward, C. (2000). *De-Facing Power*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maslow, A. H., Stephens, D. C. & Heil, G. (1998). *Maslow on Management*, Canada: John Wiley & Sons.

- Noguera, P. & Fine, M. (2011). "Teachers Aren't the Enemy" [Electronic Version]. Retrieved from <http://www.thenation.com/article/160090/teachers-arent-enemy> (2011.04.05).
- Oksala, J. (2005) .Foucault on freedom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raymond ,J. P. (2010). "Letter to Community" [Electronic Version]. Retrieved from <http://voices.washingtonpost.com/answer-sheet/school-turnaroundsreform/a-different-view-from-a-differ.html> (2010.12.30).
- Smart, B. (1985). Michel Foucault. New York: Tavistock Publications and Ellis Horwood Ltd.
- Weingarten,R. (2010). "Superintendents: Don't Scapegoat Your Teachers" [Electronic Version]. http://www.huffingtonpost.com/randi-weingarten/superintendents-dont-scap_b_766580.html(2010.12.05).

附錄：教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點

教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點⁷⁸

中華民國95年4月3日台國(四)字第0950039877D 號令發布

中華民國96年3月1日台研字第0960013140C 號令修正

中華民國97年2月5日台研字第0970009723C 號令修正部分規定

中華民國98年2月6日台研字第0970253430C 號令修正

中華民國98年11月24日台研字第0980187124C 號令修正第五點、第六點、第八點

中華民國99年10月6日台研字第0990152420C 號令修正第五點、第六點、第七點

一、依據：依九十二年九月十三日及十四日教育部全國教育發展會議結論及建議事項辦理。

二、目的：教育部(以下簡稱本部)為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，特訂定本要點。

三、補助對象：

- (一)直轄市、縣(市)政府。
- (二)國立及臺灣省私立高級中等學校。
- (三)國立大專校院附設實驗國民中小學及國科會設立之實驗國民中小學。
- (四)學術機構、全國及地方層級之教育團體(包括教師團體)等非營利型態民間團體。

四、辦理單位：

- (一)本部各單位依下列權責辦理教師專業發展評鑑事宜：
 - 1.中部辦公室：負責規劃、推動及輔導全國高級中等學校辦理本要點相關事宜。
 - 2.國教司：負責規劃、推動及輔導直轄市、縣(市)政府國民中、小學及國立大專校院附設實驗國民小學辦理本要點相關事宜。
- (二)直轄市、縣(市)政府：負責規劃、推動及輔導直轄市、縣(市)政府所屬高級中等以下學校辦理本要點相關事宜。
- (三)各高級中等以下學校(以下簡稱學校)：辦理學校教師專業發展評鑑事宜。
- (四)學術機構、全國及地方層級之教育團體(包括教師團體)等非營利型態民間團體：依第十點規定規劃、辦理教師專業發展評鑑事宜。

五、辦理方式：

- (一)辦理原則：
 - 1.採自願辦理為原則：由學校自願申請，及學校教師自願參加之方式辦理。
 - 2.學校教師專業發展評鑑推動小組(以下簡稱評鑑推動小組)於推動教師專業

⁷⁸教育部，2010.10.06〈教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點〉，教師發展評鑑網：http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=1&id=88。

發展評鑑工作時，應重視教師之參與。

- 3.本要點之評鑑，為形成性評鑑，不得作為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。
- (二)辦理方式：學校辦理方式分為逐年期、多年期、核心學校三種，其申請程序與內容依本部相關規定辦理。
- (三)辦理組織及成員：辦理教師專業發展評鑑之各級單位應依下列規定辦理：
 - 1.組織：
 - (1)本部應成立中小學教師專業發展評鑑推動工作小組，統籌辦理相關業務。
 - (2)辦理教師專業發展評鑑之直轄市、縣（市）政府應成立高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動會，負責審議學校研訂之教師專業發展評鑑實施計畫、申辦文件、辦理輔導、考評實施成效，建立專業成長輔導機制，並規劃相關工作。
 - (3)辦理教師專業發展評鑑之學校應成立評鑑推動小組，負責推動教師專業發展評鑑工作。
 - 2.成員：
 - (1)直轄市、縣(市)政府高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動會之成員應包括教育行政人員、學校行政人員、學者專家、同級教師會代表及家長團體代表，且具備中小學教學經驗五年以上之委員不得少於委員總額二分之一，其組成方式及比例，由直轄市、縣（市）政府定之。
 - (2)評鑑推動小組之成員應包括校長、承辦主任、教師會代表（未成立教師會者可免列入）、家長會代表、教師或行政代表等，其人數及選出方式由校務會議決定，列入學校申請實施計畫，並由校長擔任召集人，承辦主任為執行秘書。
- (四)評鑑內容：教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照本部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準定之。
- (五)評鑑方式：參與教師應配合學校推動進程實施自我評鑑（自評）及接受校內評鑑（他評）：
 - 1.教師自我評鑑（自評）：由受評教師根據學校自行發展之自評程序及評鑑表格，依序檢核，以瞭解自我教學工作表現。
 - 2.校內評鑑（他評）：
 - (1)由評鑑推動小組安排評鑑人員進行正式評鑑，必要時得依受評教師之需要進行非正式評鑑。
 - (2)評鑑實施應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。
- (六)評鑑實施：
 - 1.學校實施教師專業發展評鑑前，應就評鑑目的、評鑑內容、評鑑規準與實施方式為適當宣導及訓練。

- 2.評鑑完成後，評鑑人員應將綜合報告表等資料密封，送交評鑑推動小組審議；評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準。
 - 3.評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料。
 - 4.經認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組安排適當人員與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。
- （七）教師專業成長之協助：
- 1.學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予下列肯定及回饋：
 - （1）對於受評個別教師之成長需求，提供適當協助。
 - （2）對於受評教師之整體性成長需求，提供校內外職進修機會。
 - 2.學校對於初任教學二年內之教師、自願接受輔導之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助，由本部、直轄市、縣（市）政府依教學輔導教師之資格、遴選、權利義務及輔導方式等相關規定辦理之。
 - 3.本部應研發專業成長之途徑，建立完整之專業成長體系，以為學校執行時之依據。
- （八）評鑑相關人才之培訓：
- 1.類型：本要點之人才培育類型包括：評鑑人員初階培訓、評鑑人員進階培訓、教學輔導教師儲訓、講師儲訓等四項，並針對承辦人員辦理宣導說明會、申辦說明會、行政研習等。
 - 2.辦理單位：
 - （1）國民教育階段之評鑑人員初階培訓與認證、宣導說明會、申辦說明會由直轄市、縣（市）政府辦理；高級中等教育階段由本部（中部辦公室）辦理。
 - （2）評鑑人員進階培訓、教學輔導教師儲訓及認證、在職進修等業務，由本部辦理或委由大專院校承辦。
 - （3）行政研習及講師儲訓由本部委由國家教育研究院籌備處承辦。
 - 3.講師及教學輔導教師之資格、遴選、權利義務及運作方式等，依本部相關規定辦理。
 - 4.人才培育課程依本部相關規定辦理。
- （九）諮詢輔導：
- 1.本部得邀請學者專家擔任輔導委員，並培訓參與本要點之校長、主任與教師擔任輔導夥伴，以提供參加本要點學校之協助及輔導。
 - 2.本部得委由大專院校整合該區域之輔導委員與輔導夥伴人力，以進行該區域參加學校之各項輔導及協助。
 - 3.本部得組成教師專業發展評鑑中央輔導群（以下簡稱中央輔導群），輔導直轄市、縣（市）政府、核心學校之推動工作與未參加直轄市、縣（市）政府及學校之宣導。中央輔導群之運作、輔導員之資格、遴選、權利義務及輔導

方式等規定，依本部相關規定辦理。

- 4.本部應整合輔導委員、輔導夥伴及中央輔導群等，建立完整之輔導網絡，以統籌規劃各項諮詢輔導事宜。

六、補助原則及基準：

(一) 原則：

- 1.本要點為專案性計畫，補助經費用於辦理教師專業發展評鑑相關事宜，專款專用。
- 2.本要點之補助，依中央對直轄市及縣(市)政府補助辦法第九條第二項規定，對直轄市政府補助比率不得超過計畫總額百分之五十；對縣(市)政府得全額補助。
- 3.本補助得依本部預算編列情形、地方政府財政狀況，及因應天然災害或其他特殊需要酌予調整。

(二) 基準：

- 1.直轄市、縣(市)政府及學校應依本部公布之補助內容提出經費申請。
- 2.有關要點經費編列基準，應依中央政府各機關單位預算執行要點、本部補助及委辦經費核撥結報作業要點、本部補助及委辦計畫經費編列基準表辦理。
- 3.業務費補助項目以出席費、講座鐘點費、輔導費、印刷費、資料收集費、膳食費、交通費或花蓮縣、臺東縣、離島地區之住宿費、減授節數所需之鐘點費或雜支等為限。
- 4.資本門補助項目以攝錄影、資料儲存媒體等相關設備為限。
- 5.教學輔導教師以輔導二名教師為限，每輔導一名教師得減一節課，跨校輔導得減二節課；各校辦理減授節數，因教學輔導教師之教學需要而無法減授節數，得改發鐘點費；教學輔導教師減授節數所需之鐘點費，得由本要點補助經費項下支應。
- 6.補助中央輔導群輔導員之所屬學校，每年每人新臺幣五萬元，補助經費用於充實該校之圖書、教學、資訊設備。輔導群輔導員所需代課鐘點費、休假補助及不休假獎金，由本部專款補助。

七、申請及審查作業：

- (一)學校應經校務會議同意參與後，成立評鑑推動小組，負責審議學校教師專業發展評鑑實施計畫及申辦文件，並於審議通過後，分別向本部或直轄市、縣(市)政府申請辦理。
- (二)多年期學校及核心學校應於續辦年度之校務會議做業務報告。
- (三)直轄市、縣(市)政府應依學校整體配合性、規劃內容適切性、計畫內容可行性、申請經費合理性及學校參與教師比例五項指標，審查學校教師專業發展評鑑實施計畫及申辦文件，並應研擬直轄市、縣(市)教師專業發展評鑑申辦文件，併同學校教師專業發展評鑑申辦文件、初審結果及相關資料，報本部複審。
- (四)本部各主管單位應組成專案小組召開複審會議，並得邀請學者專家、教師

團體代表及家長團體代表參與，審查直轄市、縣(市)政府教師專業發展評鑑申辦文件、學

校教師專業發展評鑑申辦文件及相關資料，依審查結果及經費狀況擇優核定，並辦理經費補助事宜。

八、經費請撥及核銷：

- (一) 經費請撥、支用、核銷結報與結餘款請依本部補助及委辦經費核撥結報作業要點規定辦理。
- (二) 直轄市、縣(市)政府應於核結時限內，彙整實施成果，報請本部主管單位備查。

九、成效考核：

- (一) 為檢核本要點之實施成效，由本部辦理方案評鑑，其評鑑報告作為評估全面辦理教師專業評鑑之參考依據。
- (二) 為檢核直轄市、縣(市)政府及學校之實施成效，得由直轄市、縣(市)政府辦理後設評鑑或由本部辦理專案訪視，其結果作為下年度補助額度及要點推動之參考依據。
- (三) 本要點補助之機關學校，未依要點及相關規定辦理者，或成效不彰者，得列為下年度不予補助之參考依據。
- (四) 辦理本要點之機關學校及教師等相關人員，績效卓著者，依權責從優敘獎，或頒予獎狀、獎品。

十、學術機構、全國及地方層級之教育團體(包括教師團體)等非營利型態民間團體申辦作業：

- (一) 為鼓勵教師發展專業知能，有助於提昇教師專業形象之學術機構、全國及地方層級之教育團體(包括教師團體)等非營利型態民間團體，得檢具與教師專業發展評鑑有關之實施計畫，報請本部申請經費補助；其計畫內容應包括實施目的、實施時程、實施內容及規準、實施方式、實施對象及參與人員、結果之應用及經費需求等，並得參酌本要點之辦理方式等相關規定研擬之。
- (二) 本部各主管單位應組成專案小組召開審查會議，並得邀請學者專家、教師團體代表及家長團體代表參與，依計畫整體配合性、計畫內容適切性與可行性、申請經費合理性及參與教師比例五項指標進行審查，依審查結果及經費狀況，經由本部擇優核定，循行政程序辦理經費補助事宜。