

學校本位課程評鑑概念與基礎探究

郭昭佑、陳美如*

摘 要

本文係對「學校本位課程評鑑」進行基礎探究。首先從課程評鑑者內外部角色的相對性概念談起；其次探究在內外部課程評鑑相對性的諸多層級中，為何取學校為中心？接著，依循學者看法與實徵研究，嘗試對學校本位課程評鑑作一初探的定義，並分析其要素；然後從形成性、總結性、心理與社會政治等向度，分析學校本位課程評鑑獨特的評鑑功能，最後將針對其特殊的內涵逐一探究，並藉此釐清學校本位課程評鑑在課程評鑑發展中的定位。

關鍵詞：課程評鑑、學校本位、教育評鑑

* 郭昭佑：國立台灣藝術大學副教授兼教育學程中心主任

陳美如：國立教育研究院籌備處研究組副研究員

學校本位課程評鑑概念與基礎探究

郭昭佑、陳美如*

二十世紀末台灣的課程改革以「九年一貫課程」為名，除了強調國民中小學課程的連續性外，包括學校本位課程發展、課程統整、能力本位...等重要概念，更一次顛覆傳統的課程發展模式，其中以學校為本位，授權第一線的教師成為課程發展者更是讓傳統教師「課程實施者」的角色，轉變為「課程發展者」的角色。

基於權責相符原則，教師既成為學校本位課程發展者，課程的品質自然須由學校與教師負責，「國民中小學九年一貫課程綱要」實施要點中即明列「課程評鑑範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果等」，更敘明課程評鑑應由中央、地方政府分工合作，各依權責實施：「中央係負責建立各學習領域指標，並督導地方及學校課程實施成效；地方政府則負責辦理與督導學校舉辦各學習領域表現測驗；而學校則必須負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑」（教育部，1998）。因此繼學校本位課程發展的倍受重視後，為維護課程品質，有利學生學習，「學校本位課程評鑑」議題接續著刺激校園的課程發展文化，更讓教師的專業成長有了更進一步的方向，然而，學校本位課程評鑑，究竟與傳統的課程評鑑有何不同，在課程評鑑的發展上的定位是什麼，似乎仍不甚清楚。

因此，本文將對「學校本位課程評鑑」進行基礎探究，以釐清其樣貌。首先從課程評鑑者內外部角色的相對性概念談起；其次探究在內外部課程評鑑相對性的諸多層級中，為何取學校為中心？接著，本文將依循學者看法與實徵研究，嘗試對學校本位課程評鑑作一初探的定義，並分析其要素；然後從形成性、總結性、心理與社會政治等向度，分析學校本位課程評鑑獨特的評鑑功能，最後將針對其特殊的內涵逐一探究，並藉此釐清學校本位課程評鑑在課程評鑑發展中的定位。

* 郭昭佑：國立台灣藝術大學副教授兼教育學程中心主任

陳美如：國立教育研究院籌備處研究組副研究員

壹、課程評鑑者內外部角色的相對性概念

一、內外部評鑑的差異

如由評鑑單位的角度區分評鑑類型時，多數學者認同內部評鑑(internal evaluation)與外部評鑑(external evaluation)的區分方式(Mathison, 1994; Russell & Willis, 1997; Scriven, 1991)。Marsh 和 Willis(1999)更指出內外部評鑑是教育評鑑中隱含的兩極化價值立場之一(如表 1)。

表 1 一些教育評鑑中隱含的兩極化價值立場

診斷的與形成性的	——	總結性的
非正式的	——	正式的
標準參照的	——	常模參照的
過程	——	產品
學生判斷的	——	教師判斷的
內部的	——	外部的
內含一切學生的	——	限制排除某些學生的
人文的	——	科技的

資料來源: *Curriculum-alternative approaches*(2ed.), by C.J. Marsh, & G. Willis, 1999, U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.

在表面上，如以教育機構為單位，內外部評鑑的區別很清楚，只要是教育機構內部成員對機構內相關評鑑客體所進行的評鑑活動，即可稱為內部評鑑；相對的，只要是教育機構以外的人員對機構內相關評鑑客體所進行的評鑑活動，即稱之為外部評鑑。

然而，在內外部評鑑的差異上，許多學者認定並不僅止於上述內外部的表面意涵之區隔而已，而認為有更進一步的實質意涵。在他們的認定上，內部評鑑係教育機構基於自動自發精神，發揮自我反省與批判能力，由教育機構本身規劃與執行的評鑑活動，目的在發展與改進教育機構的品質；而外部評鑑係由教育機構之外的團體或小組來執行評鑑活動，包括政府、督學或視導人員、訪評或檢視小

組、同僚等，通常以符合績效責任要求為其主要目的(蘇錦麗，1997；Nevo, 1995)。

蘇錦麗(1997)更以高等教育為例，由精神、發起者、目的、角色、強調的品質、評鑑作法、評鑑工具、實施方式、時間、報告的處理方式、報告的運用等項目，比較內外部評鑑的差異(如表 2)。

表 2 內部評鑑與外部評鑑之比較

項目	內部評鑑	外部評鑑
精神	自我管制	外在認證/認可
發起者	高等教育機構	高等教育機構之外的團體(通常是政府)
目的	自求改進	證明符合績效責任的要求
角色	形成性評鑑	總結性評鑑
強調的品質	內在品質的改進	外在品質的控制
評鑑作法	品質評估、品質保證	品質審議
評鑑工具	自我評鑑、同僚評鑑	審議者/後設評鑑者之評估
實施方式	自我評鑑	訪問評鑑
時間	長(通常為一至二年)	短
報告處理方式	不公開	公開
報告運用	作為改進參考	作為學生及其雇主選校、選才之依據；作為政府或其他單位經費補助之依據

資料來源：引自**高等教育評鑑-理論與實際**(頁 22)，蘇錦麗，1997，台北：五南。

由此可知，如以學校為單位，內外部評鑑的區分並不僅代表學校內部人員或外部人員，對學校所進行的評鑑活動表面上的差別而已，而更有其實質意涵的不同。所謂內部評鑑係指學校為瞭解學校系統之教育品質所主動進行的評鑑活動，評鑑者為學校成員，直接向學校負責，並以學校發展與改進為主要目的；相對的，外部評鑑係指學校外部之教育權力，為瞭解學校系統之教育品質所進行的評鑑活動，評鑑者由學校外部人員組成，以績效責任為主要評鑑目的。兩者特質主要差異如下(改自郭昭佑，2000)：

1. 評鑑者不同：內部評鑑的評鑑者為學校內部成員；而外部評鑑則為學校以外的人員。

2. 評鑑動力源不同：內部評鑑的動力大多源自於學校本身，基於學校需求、自我要求或為爭取外在認可，較屬於自發性、主動性的評鑑；而外部評鑑的動力

大多源自於學校外部的教育權力，對學校而言多屬於配合性、被動性的評鑑。

3. 評鑑目的不同：內部評鑑目的多以學校發展與改進為主，較屬形成性評鑑功能；而外部評鑑目的多以績效責任為主，較屬總結性評鑑功能。

二、內外部評鑑差異的首要特質—評鑑者

由此可知，純粹的「內部評鑑」不只評鑑者是內部的，動力也源自於內部的主動性，代表的是一種為了學校發展與改進的「主動性的內部評鑑」(如圖 1)；相同的，純粹的「外部評鑑」不只評鑑者是外部的，動力也源自於外部，代表的是一種對學校績效責任有所要求的「被動性的外部評鑑」(如圖 2)。

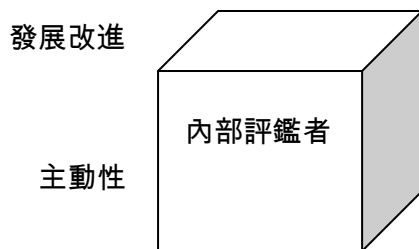


圖 1 純粹內部評鑑的重要特質組成圖

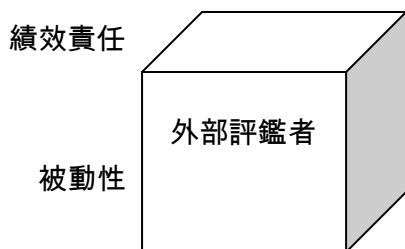


圖 2 純粹外部評鑑的重要特質組成圖

當然，有一些內部評鑑，評鑑者雖是學校內部成員，但動力卻源自於學校外部，或是以績效責任為主要目的；例如台灣現行教育評鑑活動，在外部訪評前多會要求學校先進行自我評鑑，學校在進行此一自我評鑑時，評鑑者雖然是學校內部成員，但動力卻源自於外在，是消極被動的，也多因循外部評鑑之績效責任目的，因此表面來看雖是內部評鑑，卻是「被動性的內部評鑑」，少了內部評鑑的內部動力源及發展改進目的之重要特質，是不純的內部評鑑。

自然也有一些外部評鑑，評鑑者雖是學校以外的人員，但動力卻源自於學校

本身，或是以學校發展與改進為目的，例如許多學校所進行的自我評鑑歷程中，除內部評鑑外，更主動邀請外部專家蒞校訪評指導，評鑑者雖是校外成員，動力卻源自於校內，是積極主動的，也多以發展與改進學校為目的。因此表面來看雖是外部評鑑，卻是「主動性的外部評鑑」，是不純的外部評鑑。

綜上所述，從內外部評鑑特質差異的三個向度，可區隔如下列模型圖：

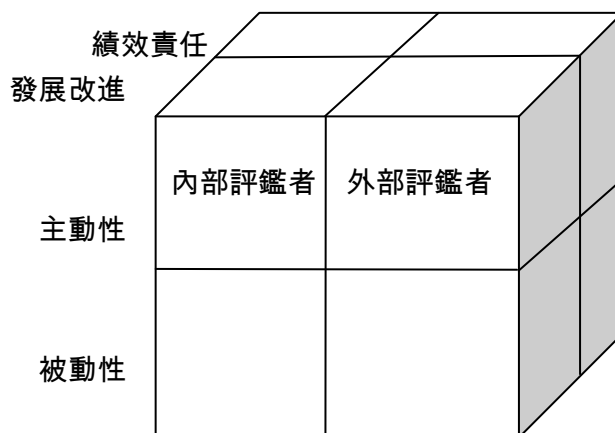


圖 3 內外部評鑑重要特質差異組成模型

由上述分析可知，內外部評鑑最直接的區隔應是「評鑑者」，也就是說，不論其動力源是內部或外部，也不管評鑑目的是發展改進或績效責任，只要評鑑者是內部評鑑者，即屬於內部評鑑，如評鑑者為外部評鑑者，即屬於外部評鑑。因此，評鑑者是區隔內外部評鑑的首要特質。

三、內外部課程評鑑者的相對性

評鑑者的角色如由發展性觀點來看，應是「夥伴」(partner)或是「會諫言的朋友」(critical friend)；而在責任性或是知性的觀點中，為了客觀評鑑則必須維持中立和保持距離(Chelimsky, 1997; Fetterman, 1997)。評鑑者的位置不同，所扮演的角色也不一樣；在學校層級中，內部評鑑者為學校成員，並直接向校長或管理者負責，而外部評鑑者為學校外部的人員，因不直接受僱於學校，在角色上享有較高程度的獨立性(Scriven, 1991)。

然而，在課程評鑑中，就無法完全以組織(學校)內外來區分內外部評鑑了。舉例來說，如從中央集權式的課程發展過程來看，課程的發展是由教育行政主管當局主導，邀集學者專家與學校教師，經由一連串的課程籌劃、設計(試驗)、實

施、評鑑的研發過程。其中內部評鑑者應該是這些參與發展課程的專家學者或學校教師們，而外部評鑑者則可以是未參與此一課程發展的其他課程專家。

其次，如果從學校本位課程發展過程來看，對於學校總體課程的發展而言，即可以學校為單位區分內外部評鑑，亦即學校內部成員(如學校課程發展委員會)即為課程評鑑的內部評鑑者，學校以外的課程專家學者即可成為外部評鑑者。課程評鑑的客體範疇如果往內縮，內外部評鑑所代表的層次須相對性的往內縮一層次。以目前台灣所公佈施行的九年一貫課程綱要為例，學校為發展課程須成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，如果評鑑客體為各學習領域課程小組所規劃的學習領域課程，該小組成員才屬於內部評鑑者，而其他成員(包括學校課程發展委員會或校外專家學者)則成為外部評鑑者。同理，課程評鑑的客體範疇如再往內縮，內外部評鑑所代表的層次須相對性的再往內縮一層次。以學校中那些實際發展某個課程方案的小組成員(在小型學校或許為學年，大型學校或許為班群)為例，如果評鑑客體為他們所發展的課程方案時，小組成員自己才是內部評鑑者，其他成員(包括各學習領域課程小組、課程發展委員會、校外專家學者)都是外部評鑑者(如圖 4)

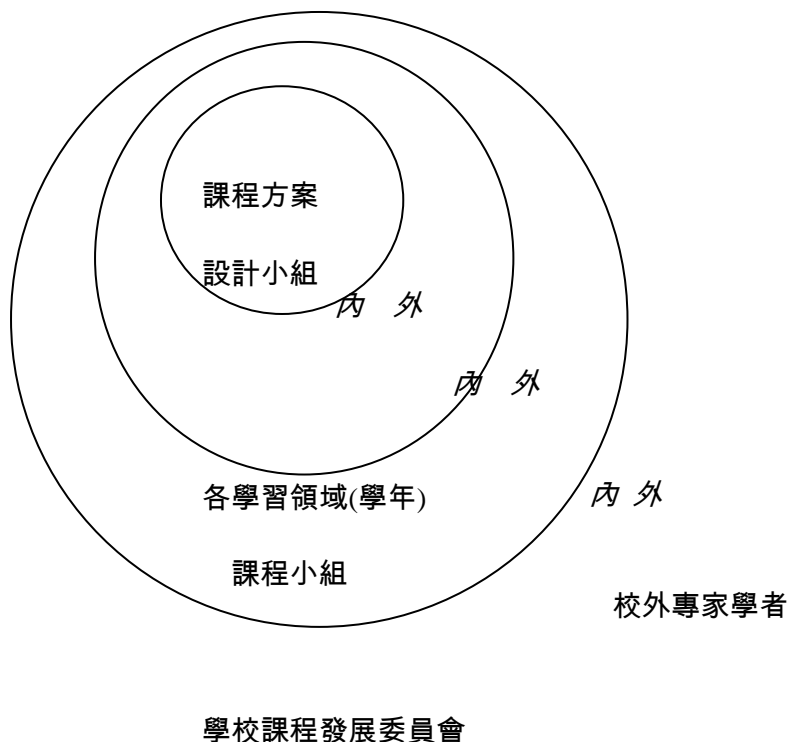


圖 4 學校本位課程評鑑之內外部評鑑者相對性表徵圖

由此可知，課程內外部評鑑者具有相對性的概念。以學校本位課程發展中學校所設立「課程發展委員會」的成員為例，在評鑑學校總體課程時，相對於學校外部專家學者，他所扮演的角色是內部評鑑者；然而，在評鑑某個課程方案(或學習領域課程)時，相對於發展此一課程方案的小組成員(或學習領域課程小組)，課程發展委員會所扮演的卻是外部評鑑者的角色。因此，在課程評鑑中，學校某個組織或成員究竟是課程的內部或外部評鑑者，須視其評鑑的課程範疇而定。

貳、內外部課程評鑑間較佳的平衡點：學校本位

依上述內外部課程評鑑者的相對性觀點，可能的課程評鑑者角色由內而外，依次為教師本身、課程方案設計小組、(班群)、各學習領域(學年)課程小組、學校課程發展委員會(學校層級)、學校間的策略聯盟(校群)、地方教育當局及中央教育當局(含學校外之國內外專家學者)等各課程評鑑層級。從系統性的觀點來看，各層級如為了各自的需求而評鑑課程，易因人言人殊而缺乏內外部對話的媒介，因此必須由其中一個層級扮演課程評鑑運作的樞紐角色，紮根在內外部課程評鑑間的最佳平衡點位置，以承內啟外，維繫課程發展品質。

本文以為，此一課程評鑑的中樞機制，應以學校層級為中心，亦即學校本位(school-based)的概念，才堪擔任此一關鍵角色，主要考量如下：

一、尊重差異 v.s.系統思維

過去在有關學校評鑑的檢討中，擬訂一致性評鑑指標的量化方法往往被人批評是「拿橘子與蘋果相比」，因各校情況不一，硬要在同一標準下比較，常遭致本來即處劣勢者的抗議(秦夢群，1997)，課程評鑑亦面臨同樣的問題，不同的課程發展組織，基於其需求所發展的課程，自有其多元與差異性存在。差異多元是既存的事實，然而對許多人而言，「差異多元」是可怕且受拒斥的，它被認為是問題的部份，而不是解答，且極少提供有效的作法以解決此問題。但是面對現今複雜的社會，為因應更多元、且不可預期的景況，學校組織除強調多元及解放單一主流的價值外，也必需面對學校間，甚至學校內部的差異與複雜(Shapiro,

1995)。基於對差異多元的尊重，在課程評鑑主要的運作層級似乎愈小，愈貼近課程發展現場愈好，最好是課程設計小組，甚至教師本身更佳。

但從系統觀點來看，系統就本義而言是一種存在，是一種具有整體性的事物，組成系統的部份，必須要相輔相成交互關連的形成一個整體，方能成為一個系統，同時系統亦是一種「有系統並注意關係的思考方式」（謝文全，1988）。在系統思維下，如果由課程發展的最小層級，不管是教師本身或課程方案設計小組成為課程評鑑的運作樞紐，可能在系統性思維不足的情形下見樹不見林，造成評鑑結果建議僅是頭痛醫頭，腳痛醫腳的窘境。因此課程評鑑的主要運作層級須具系統思維，不宜太小。

在尊重差異與系統思維兩個端點間，學校層級也許是可接受的平衡點。從尊重差異的觀點，如以學校為中心，學校需先瞭解本身的特殊情境，理解每個學校各有其特有的價值，其他學校的課程評鑑實驗方案或結果僅能提供參考，而非全盤吸納。同樣的，課程評鑑方案或結果並不能適用於每一個學校，這是尊重學校間差異本質的認定；即使在學校內，也應建立起不同角色對課程評鑑事務看法也會有差異的基本信念，這些差異並不是衝突或分裂的開始，而是促使學校開展更多可能性的起點。

二、脈絡性的便利

在課程評鑑運作樞紐的脈絡性上有二個考量，其一為空間脈絡，即課程評鑑主要在學校脈絡中；另一為時間脈絡，亦即針對學校本位課程發展所進行的歷程性課程評鑑。

在空間脈絡上，如果課程評鑑者(內部或外部)是學校內部成員，較熟悉學校課程發展脈絡，具備豐富的學校課程發展經驗，且較能瞭解課程的問題與需求，所提建議也較為可行，Nevo(1995)即認為評鑑如在無威脅的情境中執行，較不會產生防禦及拒斥行為。由此可知，如以學校層級為課程評鑑運作樞紐，在熟悉的學校(成員)與課程發展的空間脈絡上，基於瞭解，並在少威脅的情境中互動，應有利於課程評鑑的進行。

其次，在時間脈絡上，課程評鑑雖期待透過內外部評鑑的有機聯結，尋求績效責任之總結性功能，然其本質上係屬於形成性評鑑。如果課程經由籌劃、設計、實施後再評鑑，評鑑結果不好再修改，學生已然成為「課程實驗的白老鼠」，為避免此一白老鼠的夢魘，課程評鑑似乎不能最後再實施。Nevo(1995)即認為回饋如果想有助於改進，它必須是隨時的，在課程發展的籌劃、設計、實施、成果評

鑑各階段有其不同的評鑑需求，每一個階段均應實施適當的評鑑活動，提供各階段的特殊課程發展需求。

由此可知，在課程內外部評鑑的聯結與對話過程中，不管從空間的熟悉與不具威脅性，或是從時間脈絡的形成性發展改進觀點來看，其運作樞紐在學校層級中是相當恰當的。

三、課程發展的層級：學校本位

課程發展有不同的模式，六〇至七〇年代，許多教師專業自主性較高的國家，如英國、澳洲等，在學校課程的發展趨勢，逐漸由中央集權轉變為地方分權，課程的決定權落在教師層級，其基本的假定為：教師參與課程決定可增進教師專業能力與專業自主權，並能促發課程改進，此一課程權力下放的轉變就是學校本位課程發展(Lo, 1999; OECD, 1979)，是以學校為主體，由下而上的課程發展模式。

課程評鑑如果能隨著學校本位課程發展，亦步亦趨，在課程發展過程中，扮演隨時發現與建言的角色，對於學校本位課程發展實是如魚得水。由此可知，在內外部課程評鑑運作樞紐的思考中，學校層級是聯結內外部課程評鑑，並促發對話的可行方式；而在學校本位課程發展模式中，以學校層級為中心，亦即學校本位課程評鑑，更是課程發展中最佳的隨行守護。

參、學校本位課程評鑑的意義探究

「課程」依循不同的理解角度而存在於許多層次，包括各界期盼的理想課程、官方公佈的正式課程或書面課程、教師理解的知覺課程、教學實際執行的運作課程、及學生實際學到的經驗課程等(黃政傑，1994b)。因此課程評鑑可由中央或地方教育當局的層次來執行，也可以由學校、或學校內部課程組織、甚至以班級為單位的層次來實施，而「學校本位課程評鑑」即是一種「以學校層級為主」的課程評鑑歷程。

張嘉育與黃政傑(2000)即從學校課程的內部評鑑角度出發，定義「學校本位課程評鑑」為發生在學校層級的課程評鑑活動，亦即由學校成員統籌規劃，對學校的課程發展過程或課程成品進行系統而有計畫的資料蒐集與分析，以診斷學校課程問題，引導課程發展過程，產出優質的課程成品。游家政(2000)則依循學校本位課程發展的概念，直稱「學校本位課程發展的評鑑」，並定義為學校根據其

情境所發展出來的課程，系統地蒐集其規劃、設計與實施等資料，進行價值判斷，以做為課程決定的依據。

在詮釋學校本位課程評鑑上，Garaway (1995)的定義與上述學者以「學校內部課程評鑑」取向相仿，並特別聚焦在學校成員合作行動過程所呈現的意義，認為學校本位課程評鑑係學校教師共同合作產生行動取向的知識，藉以釐清其價值和觀點，並試圖在未來的行動上達成共識。林佩璇(2000)更從行動研究的觀點直接拒斥了教育當局層級的課程評鑑層次，認為學校本位課程評鑑的發展，可視為對傳統由上而下的課程評鑑之反動，亦即當傳統的評鑑途徑被指為不能協助學校進行課程發展時，學校應藉由行動研究尋求途徑來改進其教育實踐而非滿足教育部或教育局的需求。

陳美如與郭昭佑(2001)則援引有關學校本位評鑑及學校本位課程發展的概念，而迴避了對學校本位課程評鑑的直接定義，認為學校本位課程評鑑基本上是延續學校本位評鑑的精神與評鑑步驟，只是其評鑑客體為學校所發展的課程，因此定義學校本位課程評鑑為「針對學校本位課程發展進行評鑑，其評鑑的精神與策略取自學校本位評鑑」，在此定義下，學校本位評鑑與學校本位課程評鑑的差異為，學校本位評鑑的客體包括校務、教師、學生學習、課程、社區關係、各項計畫...等，而學校本位課程評鑑位於學校本位評鑑的架構下，其評鑑客體是課程。

由此可知，學者們對學校本位課程評鑑的定義並不一致，思考的面向亦不相同，然大體而言，以學校內部成員為主要評鑑者，以學校本位課程發展為評鑑客體，須經系統性的評鑑歷程，以課程品質及教師共同合作行動為目的，在這些向度上均有較多的敘述。另外，Hill(1986)對課程評鑑的定義亦突顯學校與教師的角色：

課程評鑑收集證據，並促使人們瞭解如何引發最佳的課程安排、最純熟的教學協助、及學生的潛能，以增進、拓展與深化學生的認知，評斷、行為和成長方式。它不是一種只以鑑定課程材料與教科書或依據教學計畫目標評量學生成就為焦點的方法。相反的，它是創造意義的技術，以應用於學校的課程、教學和學習潛能，而課程、教學和學習是不可分隔、相互連結成整體系統的協同作用力，它們是核心技術，具有生產性功用，也是學校的工作，此課程評鑑的全面性定義是課程發展概念的基石(p.5)。

Hill 對課程評鑑的定義聯結課程、教學與學習，不但釐清教師學習課程評鑑技能的需求與必要性，直接指涉其為學校與教師的工作，更詮釋其為核心的、生

產性的、創造意義的技術，且能形成整體系統的協同作用力，不僅呈現課程評鑑在課程發展中所扮演的重要角色，甚至影射其居於後設的、主動的位置，從而協同整體學校系統，形成運作動力。

依據上述學者們對學校本位課程評鑑的想法，與作者在理論與實踐間來回的檢證與思辨(陳美如，2001，2002；陳美如與郭昭佑，2001，2002a，2002b；郭昭佑與陳美如，2001)，本文對學校本位課程評鑑初探性的定義如下：

「學校本位課程評鑑係指教師經由專業的支持與學習，能真實且有系統的評鑑學校本位課程發展，在課程內部評鑑常駐機制建立、內外部評鑑間真誠對話、與多元參與的氛圍中，維繫課程發展改進與績效責任，以確保學校本位課程發展品質，以利學生學習，同時促發教師專業成長與自主，形塑學習與討論的學校系統文化。」

此一定義包含六個要素：

1. 主要評鑑者：教師

教師是學校本位課程評鑑的主要評鑑者，因為唯有實地參與學校本位課程發展的人才最瞭解課程，最有資格對自己的課程進行評鑑，當學校教師擁有更大的課程決定權時，就必須思考課程評鑑此一自我反省批判的課題，教師面對課程評鑑，不應是被動的角色，而是一個主動積極的個體，而課程評鑑對教師而言也不應是一項作業，而是在課程專業自主的同時，所應負有課程品質與學生學習的責任。

2. 核心機制：專業的支持與學習

在學校本位課程評鑑的概念中，課程評鑑的專業支持與學習是首要的促發點。也就是說，當課程評鑑學習鷹架能提供充分的專業支持；當身為課程評鑑者的教師能瞭解課程評鑑的意涵，熟稔實際的評鑑歷程；當評鑑不再是一個黑箱，因理解而降低威脅恐懼；當教師具備這樣的專業自信而放開心胸；那麼課程評鑑在學校系統中，將不再是一個攻擊與防禦的戰場。

其次，專業支持者除了嫻熟課程發展與評鑑之理念與實務的學者外，最能帶領教師改變的還是教師，也就是專家教師的概念，他們在觀看學校本位課程評鑑時，經常有比學者更務實與深入的洞見。

3. 評鑑客體：學校本位課程發展

課程評鑑顧名思義是以課程作為評鑑客體，不過「課程」具有多層的意義，包括學科或科目、目標、計畫和經驗等(黃政傑，1994)，在學校本位課程評鑑中，評鑑的客體即為學校本位課程發展，包括以學校為中心的課程籌劃、設計、實施、

成果評鑑等課程發展階段，都有不同的課程評鑑與回饋需求。

4. 評鑑歷程：真實且有系統的

評鑑不能只架構於直覺的基礎上，而是一個提供原則、方法與工具之系統的歷程(Nevo, 1995)。在學校本位課程評鑑中，考量評鑑脈絡、輸入、過程、成果等面向，並經課程評鑑問題釐清、指標預擬、計畫擬訂、資料收集、分析、評鑑發現報告等有系統的評鑑歷程，是確保評鑑信效度的重要因素。而真實係相對於形式化而言，許多評鑑使相關的利害關係人，包括教育行政當局、評鑑人員、學校成員為準備與撰寫資料紀錄而繁忙不已，最後報告卻束之高閣，徒具評鑑形式，在學校本位課程評鑑中，真實的評鑑歷程才能真正尋求學校本位課程發展的問題與改進，也就是去形式化的評鑑歷程。

5. 運作平台：課程評鑑常駐機制、內外部評鑑間真誠對話、與多元參與的氛圍

課程評鑑在以學校為中心的場域中，常駐機制、內外部評鑑間真誠對話、與多元參與的氛圍，是運作平台的組成要件。常駐機制包括組織設立(如學校課程評鑑小組)、成員參與(得徵詢課程發展委員會或有興趣教師參與)及共識、隨時與課程發展同時啟動，恆行不悖，它提供課程評鑑在學校中的一種認同與位置，與課程發展併行，永續課程評鑑的形成性功能。內外部真誠對話則希望使內外部評鑑間在一個無威脅恐懼、非攻擊防禦的情境下，真誠的對話，共謀課程發展的問題與解決策略，它平鋪一個相互學習與客觀檢證的空間，以尋求課程品質的績效責任，從而發揮課程評鑑的總結性功能。而多元參與則允許不同的利害關係人參與，吸收從各種角度觀看課程的樣貌，它展延不同意見交融的視野，納匯百川，凝聚課程評鑑的心理或社會政治功能。

在這些要件下運作的課程評鑑，教師專業支持與學習的要素有了生成的著力點，更讓真實且系統的評鑑歷程要素呈現了參與及對話的空間。此三要件所組成的運作平台，就像植物成長所須的環境：土壤、空氣、與水一般，如此課程評鑑在學校中必能生根抽芽，而開花結果自然可期。

6. 目的：提升課程品質，學生學習，教師專業，與學校系統文化

學校本位課程評鑑的主要目的，一方面透過真實有系統的評鑑歷程、及常駐機制、內外對話與多元參與之運作平台，以維繫課程發展改進與績效責任，確保學校本位課程發展品質，以利學生學習；另一方面經由課程評鑑專業的支持與學習，促發教師專業成長與自主，進而形塑學習與討論的學校系統文化。

這裡所稱之學校系統的意涵，並不僅止於單一學校本身內部系統與次系統，

更包含學校與學校間，甚至與整體教育系統、以至於社會系統間彼此交融滲透的以學校為中心之開放系統。

由上述學校本位課程評鑑定義與要素分析可知，當教師在專家教師或學者，有效的專業鷹架支持下，學習課程評鑑的內涵與作法，在充分理解後，能真實的，有系統的評鑑學校本位課程發展，並經由課程評鑑常駐機制的建立、內外部評鑑間的真誠對話、與多元參與的合作氛圍中，讓課程評鑑在學校系統中紮根，以維繫學校本位課程的發展改進與績效責任，確保課程品質，有利於學生學習，並藉此促發教師的專業成長與自主，以形塑學習與討論的開放的學校系統文化。

肆、課程評鑑的功能在「學校本位」上的 獨特意涵

Scriven(1967)將評鑑功能區分為形成性與總結性，而此一區分延用至今仍廣為接受，在形成性功能方面，評鑑被使用來改進及發展進行中的活動(或方案、個人、成果等)，而在總結性功能方面，評鑑被使用於績效責任、證明或選擇。亦有學者提出評鑑的第三種功能，即心理的或社會政治的功能(Cronbach, 1982; House, 1993; Patton, 1978; Weiss, 1983)，他們認為有些評鑑活動並沒有任何明顯的形成性或總結性功能，而僅是為了增進活動的認同，期使受評鑑客體依特定的社會與政治目的或期望發展。

課程評鑑的實施當然也有形成性、總結性、心理或社會政治性等三種主要的評鑑功能，但在學校本位課程評鑑中，這三種功能依循著上述定義與要素而各自延伸出其特殊的意涵。

一、以「常駐機制」的建立支持形成性功能

從形成性功能來看，課程評鑑應與課程發展同時並行，即使在課程發展之初，透過課程評鑑可鑑別出學校先備特質、瞭解學生、家長、社區、教師、或教育當局對學校課程發展的需求，以確立課程發展的方向與策略，因此課程評鑑是學校課程發展一開始即最適當的切入點(張嘉育與黃政傑，2000；Grobman, 1985)。

Stufflebeam(1983)提出「評鑑最重要的意圖不在於證明，而是為了改進」的重要觀點，許多評鑑學者奉為主臬，其要義在說明評鑑的隨時回饋，並促使發展與

改進的正面積極功能。而在課程評鑑上，是要能在課程發展過程中，隨時診斷出外顯的、內隱的或潛存的課程發展問題，分析問題的癥結與可能成因，並提出具體可行的對策，或能藉此確認課程發展的需求與方向。更重要的，可為課程發展之籌劃、設計、實施、成果評鑑等各階段，提供必要的回饋訊息，有效引導並隨時修正課程發展(游家政，2000；Tamir,1985)。

據此，在學校本位課程發展中，評鑑的形成性功能對外部評鑑者而言似乎是緣木求魚，評鑑專家或與研究人員雖然精熟評鑑技術學理，但終究不是學校成員，對個別學校的課程發展與背景不易有深入的瞭解，評鑑後也不會是課程發展的參與者，甚或是課程改革的最終實施者，在未負有共同責任下，其評鑑報告亦較不易被學校成員所理解與接受(張嘉育與黃政傑，2000；游家政，2000；Hughes et al., 1980; Grobman, 1985)。

在學校本位課程評鑑中，教師是主要的評鑑者，在專業的支持與學習後，成為專業的、常駐的內部課程評鑑者，如再透過計畫、辦法之擬訂或減授時數等制度之建立，或課程評鑑組織、諮詢管道、或視導評鑑中心等組織設置之規劃等方式，使課程評鑑成為學校中例行事項，教師更能自覺課程評鑑為教職必備之知能，且形成經常性的自我反省改進或討論與學習文化，此一常駐的課程評鑑機制，即能生根運行，在學校本位課程各階段的發展過程中，隨時提供有效的回饋或改進的資訊，以常駐機制支持課程評鑑的形成性功能，而永續學校本位課程發展。

二、以「內外部評鑑對話」落實總結性功能

以「判斷績效」為目的之總結性功能，是評鑑的最原始功能之一，主要在確認方案目標的達成程度，以瞭解成效。在學校課程評鑑的總結性功能上，即在學校所發展的課程至某一階段後，蒐集有關課程發展成果資料，並提供充分的資訊，或與原定的課程發展目標比較，藉以瞭解課程發展成效，衡斷課程的內在價值，以作立即而合理的課程決策，如釐清各課程發展組織的績效責任，或作為繼續、修正或終止課程方案等課程決策的依據(張嘉育與黃政傑，2000；游家政，2000；Grobman, 1985; Tamir, 1985)。

明顯的，如果內部評鑑能提供最好的形成性評鑑功能，外部評鑑則較能達成總結性功能的期待，然而如果沒有良好的自我評鑑內部機制，將無法發展正向的評鑑態度，而在與外部評鑑的對話時將缺乏必要的自我信賴，使評鑑成為一個控訴及防禦的戰場，因此雖然多數人同意形成性評鑑將焦點集中於內部評鑑，但 Nevo 認為即使總結性評鑑也應鼓勵發展內部評鑑機制，目的不是為取代外部評

鑑，而是透過對話成為有效的外部評鑑之先決條件(Nevo, 1995)。

而為發展內外部評鑑間的對話，Nevo(1995)更認為雙方必須對評鑑結果有共同責任感，亦即評鑑結果不能由單方面來承擔，假如發展改進的責任僅單方面的推給內部成員，則在參與評鑑時，內部成員極少會為了改進而產生對話的動機，因為他們須獨自面對外部評鑑者所揭露問題之解決責任，不僅降低了發現適當解決問題的機遇，也暗示內部成員將為這些問題而被指責，容易喚起內部成員防禦及反責難的抗拒行為。

由此可知，即使學校本位課程評鑑在內外部評鑑者間形成一種相對性的關係，然其總結性功能主要仍由外部評鑑負責，但如果無法避免內外部課程評鑑間的彼此威脅而形成攻擊防禦情形，導致無法追求真實的課程發展績效，其總結性功能的有效性將遭受質疑，因此各層級內部課程評鑑機制的建立，及內外部課程評鑑者間的真誠對話，並共負評鑑結果的責任，是落實學校本位課程評鑑總結性功能有效性的先決條件。

三、以「多元參與」彰顯心理或社會政治功能

在評鑑的心理的或社會政治的功能上，評鑑是用來增進活動的認同，期使受評鑑客體依特定的社會與政治目的或期望發展(Cronbach, 1982; House, 1993)。然而當課程評鑑獨立於課程實施之外，評鑑係由外在專家控制與執行時，身為課程實施者的教師只能被動的接受評鑑，僅能擔任評鑑專家的資料提供者之角色，因此不能反應出課程實施者的責任(林佩璇，2000；Garaway, 1995)，亦即當教師是被動的、被評鑑的、提供資料的參與時，其對評鑑活動認同的心理功能已不足，更遑論依期望發展的社會政治功能了。

在學校本位課程評鑑中，教師的角色是主動參與的課程評鑑者，經由常駐性的評鑑歷程，其對課程評鑑活動的認同應無庸置疑，然而以學校為中心的課程發展並非學校閉門造車，而是必須考量教育理想、法令、社會期待、學生與家長需求、社區發展等，因此學校本位課程評鑑中所稱的參與，除了教師即課程評鑑者的直接參與外，更強調的是更多不同意見的「多元參與」。

在過去的研究中，有許多行動研究與評鑑模式指出集合各群體的力量進入評鑑想法的重要性，其中有兩個常用的詞：「利害關係人」或「參與性評鑑」(Carr & Kemmis, 1986; Guba & Lincoln, 1989; Simons, 1987; Stake, 1983)。Hughes(1990)即認為評鑑應包含教師、家長、學生的關心，與社會相關團體的參與：「在學校中有一個很實際的挑戰，不管評鑑目的為行政決策或顯示教育需求，都應明白定

義相關的參與團體，包括教師、學生、家長及其他適當的團體」(p.27)。Worthen 與 Sanders(1987)在流覽相關教育評鑑研究後，亦明白指出評鑑結果的使用者在歷程參與的重要性，評鑑中重要使用者的涉入，將使評鑑的使用更確實，也可瞭解他們對評鑑的期待。

然而在一般的評鑑情境中，學生與家長只是扮演被動的回應者角色，而未真正主動的參與(Brandon, 1993; McTaggart, 1991)，因此如何發展出一套參與的程序，給予有興趣的團體(如學生或家長)有一個比較平等的機會參與討論，是一項重要的議題(Alvik, 1995)。

多元參與的氛圍使學校本位課程評鑑突顯了一些優勢(林佩璇, 2000; Ayers, 1987; Brandon, 1993; Elliott, 1992; Garaway, 1995; Patton, 1982)

1. 建構一座連接決定和評鑑的橋樑，讓課程的實踐者/教師在學校本位課程評鑑中，創造了一個在過程中擔任決策的任務，發揮教師在課程專業上的影響力。

2. 多元參與可增加利害關係人彼此互動的機會，更可透過彼此的協商，發展一種互動的學習氣氛。

3. 經由多元參與的不同意見與觀點，在評鑑過程與目標間的協商，課程評鑑的信度和效度將因而增強。

4. 利害關係人的多元參與，亦能增加評鑑結果的接受度與使用，增加課程評鑑的應用性。

除了上述優勢外，學校本位課程評鑑所獲致的訊息，更可使參與者及非參與者瞭解學校本位課程發展的推動全貌，這些全貌與事實，將促使更多元的參與，在課程發展成果或價值的意見表達下，為學校本位的課程發展爭取更多元的參與及支持，更能激勵參與者的動機，進而促進學校本位課程的發展與改進(張嘉育與黃政傑, 2000; Grobman, 1985; Tamir, 1985)

由此可知，學校本位課程評鑑預設著不同意見的接納，也強調多元的參與者經由民主原則平等的參與，經由不同利害關係人真誠的討論、協商、溝通等歷程，尋求更多的認同，使學校本位課程發展符應更多的期待。而此一多元參與的機制，將使學校本位課程評鑑的心理與社會政治功能得以充分彰顯與發揮。

伍、學校本位課程評鑑延伸的重要內涵

依循學校本位課程評鑑的定義，有許多須更進一步詮釋的重要內涵，以下將

從學校本位課程評鑑的範圍內涵、動力內涵、評鑑者角色內涵、及歷程內涵等四個向度依次加以詮釋。

一、範圍內涵：以學校為中心不以學校為限

「學校本位課程評鑑」(school-based curriculum evaluation)一詞中，「學校本位」的意涵，與在「學校本位課程發展」中的意涵相同，它代表的是「以學校為中心的」、「以學校為基礎的」、或「以學校為主的」，但絕不是「學校內部的」、或「以學校為限」的概念。

從上述內外部課程評鑑的相對性觀點，學校內部所有可能擔任課程評鑑者的層級，從教師本身、課程方案設計小組、(班群)、各學習領域(學年)課程小組、以至於學校層級的課程發展委員會等，都存有課程評鑑的內外部相對性，學校層級課程評鑑(課程發展委員會)似乎是學校內部最終的外部評鑑，但相對於學校內部，校外尚有(校群)、地方教育當局及中央教育當局(含學校外之國內外專家學者)等各外部課程評鑑層級，因此從內外部課程評鑑的角度，學校本位課程評鑑並不僅止於學校內部課程評鑑。

其次，從系統的觀點來看，學校是培養人的歷程，無法自外於社會，其自身應化為一自我創生的系統(Luhmann, 1984)，不斷的適應外在環境，為了生存進行再生，為適應需要或有結構變化，而形成學校系統的變革。學校系統應是社會系統中的一部分，屬於開放的次系統，須與其他的系統間彼此滲透對話，因此學校本位的系統性內涵並非以學校為限。

如從課程改變的影響來看，Henson(2001)認為學校改革(或教育改革)無可避免的會涉及課程的改變，而透過課程改變可以重塑學校，甚至整個社區本質，Cuban(1993)更直言不諱的論及課程改變對整個大社會所可能產生的影響：「改變課程，也就是擾動美國文化中重要價值觀」(p. 183)。Forsyth, Jolliffe, and Stevens(1999)則認為課程發展主要是在一個特定的教育情境中(如學校)發生的，漸漸地，國家級的教育或有關品質保證的機關，將因其差異性而建立起越來越多、越來越廣的標準，而這些標準與現有的或新興的國家課程發展標準相互符應的耗時過程中，國家課程發展標準的基礎會因為這些因素而一直在改變，包括科技的改變，以及政府和政府機關所宣佈的創新措施。此一因學校差異性由下而上的課程發展影響觀點，亦可說明學校本位課程評鑑的範圍係以學校為中心，而非以學校為限。

由以上論述可知，在學校本位課程評鑑的概念中，當學校內部課程評鑑機制

建立後，為更客觀有效及彼此學習考量，應與其他學校(校群)相互合作，互為外部課程評鑑系統，彼此學習，或進一步能與教育當局、學者專家交換行政、理論、與實務經驗，進而產生彼此交互的影響與學習，或能創造更優質的學校本位課程評鑑之發展環境。

二、動力內涵：以主動學習為原始動力

教師及學校行政人員對評鑑的意義及其在學校的重要性有不同的解讀，甚至誤解，在許多評鑑情境中，學校成員對評鑑所表現出的抗拒即可能是此一誤解的結果，因此必須透過學習，使學校成員釐清評鑑的意涵，並取得評鑑在學校中角色的共同理解(Nevo, 1995)。由此可知，如缺乏學習的動力，課程評鑑的意涵無法獲得學校成員的理解與認同，即使將學校本位課程評鑑概念的種子帶到學校中，亦很難生根發芽。

而上述的學習動力必須是主動，才能具有恆久性。許多研究指出如果學校成員能經驗評鑑過程與論辯，並認為是有趣，具啟發性，且有價值的，則評鑑功能方能充分發揮，或是一開始未加入，但從觀察其同僚的過程中學習、體會與瞭解，當對評鑑的態度轉為正向時再加入(Alvik, 1995; Kells, 1988; Lau & Lemahieu, 1997)。總之，課程評鑑的學習可經由資訊提供，以引發興趣或形成非正式壓力，但並不適合強迫每位教師都參與，宜保持自願的原則，在此原則下，其動力較大，也較無怨言。

在學校本位課程評鑑中，主動學習是須要一些持續動力的，這個動力可能來自於專業成長的自我成就感。游家政(2000)即認為課程評鑑可視為一種回饋學習或專業建立的歷程，就學校課程評鑑的結果而言，一方面能讓教師瞭解課程問題缺失所在，進而謀求改進；另一方面透過對課程的肯定，也能建立教師的信心，且在學校課程評鑑的過程中，教師必須自我檢討課程方案與謀求改進，並時時和其他的課程發展者、課程專家等互動，因此在無形中獲得專業能力的提升。由此可知，專業提升經常是教師繼續主動學習與成長之良性循環的另一個促發點。

教師主動學習的原始動力如能持續，一種學習的集體意識即可能因此而產生。Cousins and Earl (1992)檢視許多研究後，認為透過學校本位評鑑的過程，組織的學習將會發生，學校成員將較為活躍。而成員活躍的參與評鑑，將能促進評鑑結果的利用，也將促使組織的學習活絡(Greene, 1988)。

由此可知，課程評鑑進入學校之初是很重要的。首先，須讓學校成員接受學校本位課程評鑑的重要概念，經由對課程評鑑理解與認同，所衍生的主動學習，則是學校本位課程評鑑的原始動力。此一原始動力，亦將經由課程評鑑歷程的回

饋學習與專業成長，延續主動學習的良性循環，甚而形成整體學校學習的集體意識，進一步促發組織學校的運作。

三、評鑑者內涵：教師在課程評鑑中的行動研究角色

傳統上，教師被告知應該要教什麼及做什麼，其行為係屬被動的，而在研究的歷程中，教師也多是一個被研究者，被觀察者，並無發聲的餘地。但自八〇年代，將教師融入改變的過程以縮短研究與實踐間鴻溝的呼聲日益升高(Cross, 1987; Tyack, 1990)，教師的參與漸被定位為研究者，並訓練教師成為他自身教室裡的研究者(Heath & Branscombe, 1985; Low, 1993)，應在自己的教室裡收集資料，並加以反省，從事改變(Koziol & Burns, 1986)。事實上，教師即研究者的理念始於英國 1968 年「人文課程方案」研討會上 Stenhouse 一篇請教師一起參與課程研究的手稿。其基本假設是研究結果需要實踐者的批判回應，Stenhouse 更主張教師專業的自律性，鼓勵教師有系統的質疑自己的教學，作為專業成長的基礎(蔡清田，1997；Stenhouse, 1968)。

行動研究是由實踐者為改進實踐所進行的活動，從「經驗」與「反省」之間的覺醒和自我批判的歷程，使個體的概念、實踐及經驗能週而復始的不斷被調整修正，進而培養在行動中有關直覺、理性的整體意識(Reason, 1988; Torbert, 1991)。行動研究係以反省性的實踐釐清價值與判斷，反省不僅是對過去的回顧，更是闡釋意義的過程，而行動則是反省的基礎(Elliott, 1991)。

評鑑不只是一種教育管理措施，同時也是一種教育研究，即研究者藉由評鑑瞭解方案的問題或成效，在學校本位課程發展中，教師同時扮演研究者與發展者的角色，成為行動研究的典型，經由評鑑發現課程發展問題、研擬策略並加以修正，因此在學校本位課程發展過程中，評鑑與研究是交織在一起的(游家政，2000)。Grundy 更認為課程評鑑除透過教師自我反省歷程以改善課程實踐外，更期望提升教師的覺醒力，刺激他們注意一些習焉不察的課程議題(引自林佩璇，2001)。

在學校本位課程評鑑的概念中，對課程的反省與探究歷程是由學校本位課程發展的實踐者--教師所執行，評鑑的過程是建立在教師即研究者之行動研究的基礎上，教師的自我反省不僅有助於評鑑資料的蒐集、分析與詮釋，更能導引新的行動，提升對課程的覺醒(Acland, 1992)。在學校本位評鑑研究中也發現，教師可以從他們的經驗中學習，且能「從事經常性、持續性的反省，並增加教師教學實踐中更嚴謹的對話」(Tiller, 1993)。行動研究刺激學校本位課程評鑑的發展，係源

自於對傳統評鑑偏重瞭解評鑑結果的不滿，而特別強調其自我反省功能，此一由學校本位課程發展成員所進行的內部評鑑，較熟悉課程所在的環境，亦較瞭解課程設計上的需要，且更能反應課程發展過程中的及時問題，以由下而上的典範和教師即評鑑者的主張，刺激課程評鑑建構新的方法論來顯現評鑑的行動研究本質，期能更瞭解學校獨特的需要，以改進學校課程(林佩璇，2001；Werner, 1978)。

由此可知，在學校本位課程評鑑中，教師透過「在地者」的角色，經由對課程發展的覺知、反省、與實踐的循環歷程，改進學校課程，並促進教師的專業自省與發展，驗證課程評鑑在學校中的行動研究本質，也確立了教師在課程評鑑中行動研究的角色。

四、歷程內涵：評鑑歷程中不止歇的溝通與對話

從過去的課程發展經驗來看，多數的課程決策由教育當局(或學者專家)決定，即使在學校中亦多由學校行政者決定，教師及學生只是被告知與執行，真正教育的主體無法參與加諸於他們的課程決策，其他的利害關係人如家長、社區等更沒有發聲的機會，因而課程的規劃，經常與實際的需求與脈動脫節，致使許多課程改革成為例行的「儀式」。課程發展如有要更多的凝聚與共識，並透過評鑑的歷程瞭解與解決問題，溝通對話是不可或缺的程序。

溝通意指一般意見的交換，而對話是兩個人或兩群體的相互接近，彼此有伙伴感，鮮明的意識到他人如自己，對話的雙方不是以智力或權力進行問答，而是以心進行問答，雙方皆以整個生命投入其中(來安民，1993)。Habermas 指出，即使在最簡單的溝通對話行動中，任何人都想要被瞭解，並尋求和聽者達成共識，但當意見或有效性的主張被質疑時，就須透過論辯的程序(引自 Blake, 1992)。在學校本位課程評鑑中，各群體從不同角度發聲，不難想見溝通對話，甚至論辯，是必要的程序。

溝通對話在課程評鑑中可以降低壓迫，並提升評鑑的利用。Cousins 與 Leithwood(1986)即指出，假如顧客在評鑑初期即涉入，且保持執行資訊的瞭解，並與評鑑者在整個評鑑歷程中不斷的互動，則對評鑑結果的應用將大為提高。Stake (1975)也認為評鑑歷程加入溝通對話的程序，將更能容納各種不同的視野進入評鑑的機制，使評鑑結果與建議更符合教育、學校及相關利害關係人的需求及期望，也更有利於日後的改進，因此 Stake 所主張的反應評鑑歷程即為評鑑者與其觀眾或相關群體間動態互動的持續對話。

Nevo(1995)更認為評鑑者與不同評鑑觀眾間的對話應是全程的，包括一開始

的資料處理或向各種觀眾呈現初始的發現時；對話，亦應是資料分析與解釋過程的一部分。而當向相關利害關係群體時呈現「最後的」發現時，對話亦應繼續，Nevo 將「最後的」放入引號中，是因為呈現發現是溝通對話的基礎，而非採用或利用與否的資源，因此對話是從未結束的。

由此可知，溝通對話能使課程評鑑更具洞見，並增加評鑑的有用性。在學校本位課程評鑑中，必須以溝通對話為基礎，而非植基於描述的主張與權力的判斷，評鑑者則應期待自己成為課程評鑑對話中建構的參與者，而非資訊查詢或權力參考的提供者。

在學校本位課程評鑑中，假如內部課程評鑑成員已有自己的評鑑發現，可經由溝通對話，以支持、補充、爭辯、或對抗外部課程評鑑的發現時，外部評鑑者對他們的威脅性將減少。同時，也較不會產生防禦行為。除了內外部課程評鑑者間的溝通對話外，學校本位課程評鑑更須擷取學校本位課程發展相關利害關係人的各種看法，基於評鑑發現，經由溝通對話，開展更多可能性及更多元角度之不同觀點的交融，以期更瞭解學校本位課程發展問題加以解決，並使課程評鑑更具建設性、更具利用價值。

陸、學校本位課程評鑑的定位—代結語

長久以來，學校教師常對課程評鑑抱持懷疑的態度，認為學校的課程評鑑是一時性的、獨立於課程發展之外的工作。事實上，學校本位課程評鑑不僅是學校本位課程發展的重要成分，同時也是學校改革的一部分。透過課程評鑑與課程發展間的對話，不但可以啟動學校的課程發展方向，建構優質的課程發展過程，監控課程成品的品質，同時也是永續學校課程發展與改革的機制(張嘉育、黃政傑，2000)。

學校本位課程評鑑，與過去多數教師所認知或感受的課程評鑑有些差異。其在課程評鑑的發展上，應有其獨特的定位，本文基於對學校本位課程評鑑的定義、要素、功能與內涵，首要定位在「主要的課程評鑑者/教師的專業支持與學習」，這與過去教師在課程評鑑上所扮演的被動的、因應的、被評鑑的、甚至無關的角色不同。學校本位課程評鑑相信唯有在充分理解課程評鑑的觀念、功能與作法，並從做中學習，實際打開課程評鑑的黑箱，當教師對課程評鑑不再感到莫名的威脅，與無知的畏懼後，課程評鑑才可能在教師生涯或學校課程發展中生根落實。

學校本位課程評鑑的第二個定位是「內外部課程評鑑的聯結」，在教師課程評鑑專業學習之前題下，期望透過內外部課程評鑑有機的聯結與互補，使各自的優勢最大化，達成評鑑的最有效機制，以克服過去內外部評鑑，彼此獨立實施所面臨的劣勢；或併行但不相交集，甚而相互威脅的困境。

過去教師對課程評鑑的認知是外在的、最後的、一時的，因此學校本位課程評鑑的第三個定位是「以學校為中心的常駐性」，強調課程評鑑係與課程發展併行，評鑑的是學校本位課程發展，除了評鑑範疇包括課程籌劃、設計、實施及成果評鑑外，更應與學校本位課程發展同列於學校運作的常駐機制。另外，既稱學校本位，則不論在課程發展或課程評鑑，應秉持以學校為中心，但不以學校為限的原則，藉以區別一般的課程評鑑概念。

第四個定位是「多元參與及溝通對話」，大多數教師對課程評鑑相關角色的理解可能就是外部的專家、學者、或內部的教師而已，評鑑歷程多是單向的，或僅是評鑑過程中的簡單詢答。但在學校本位課程評鑑中，除了隨著學校本位課程發展過程，內外部課程評鑑者彼此隨時真誠溝通與對話外，所有利害關係人，包括學校行政人員、教育行政人員、學者專家、教師、家長、學生，以至於社區都應有發聲的空間，作適度的參與，在彼此溝通與對話之相互尊重與彼此理解中，尋求學校本位課程發展的最有效評鑑。

至於學校本位課程評鑑的第五個定位是「課程發展與教師專業的雙重目的」。一般對課程評鑑的認知，不管是形成性的發展改進，或是總結性的績效責任，主要目的都在提升課程品質與學生學習成效。唯學校本位課程評鑑，係教師經由課程評鑑專業的支持與學習，且在多元參與的情境中溝通與對話，當代表學校本位課程發展品質的內涵一次一次的出現，並經常性的討論時，這些內涵將逐漸的內化至教師心中，其課程發展與評鑑的專業成長與自主，學校系統中的討論與學習文化，都能透過學校本位課程評鑑的過程形塑出來，這是除了課程發展品質與學生學習之外的另一個重要目的。

參考文獻

- 林佩璇 (2000)。行動研究和學校本位課程評鑑。載於中國教育學會主編，**新世紀的教育願景**。台北：揚智。
- 林佩璇 (2001)。學校本位課程評鑑。**課程與教學季刊**，9(4)，83-96。

- 來安民 (1993)。馬丁布伯的對話哲學及其教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 秦夢群 (1997)。教育行政：實務部分。台北：五南。
- 張嘉育與黃政傑 (2000)。以課程評鑑永續學校本位課程發展。載於台北市立師範學院主辦「學校本位課程發展與教師專業成長」國際學術研討會。
- 教育部 (1998)。國民中小學九年一貫暫行課程綱要。台北：教育部。
- 陳美如 (2001)。教師作為課程評鑑者—從理念到實踐。課程與教學季刊，4(4)，93-112。
- 陳美如 (2002)。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。師大學報：教育類，47(1)，17-38。
- 陳美如與郭昭佑 (2001)。學校本位課程評鑑之研究。國科會 89 年度專案研究計畫計畫編號 NCS 89-2413-H-081B-003。
- 陳美如與郭昭佑 (2002a)。邁向 21 世紀的課程評鑑：賦權增能評鑑理念在課程評鑑的應用。ASIA-PACIFIC Journal of Teacher Education & Development, 5(1)，105-127。
- 陳美如與郭昭佑 (2002b)。學校本位課程評鑑之實徵研究：以楊明國小為例。教育與心理研究，25，1-33。
- 郭昭佑 (2000)。學校本位評鑑。台北：五南。
- 郭昭佑與陳美如 (2001)。學校本位課程發展指標建構初探。師大學報，46(2)，193-212。
- 游家政 (2000)。學校本位課程發展的評鑑。載於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元 (二)：學校本位課程發展工作坊資料集(頁 229-241)。
- 黃政傑 (1994)。課程評鑑 (四刷)。台北：師大書苑。
- 蔡清田 (1997)。課程改革之另類思考：從「教師即研究者」論歷程模式之課程設計。載於歐用生主編，新世紀的教育發展(頁 89-108)。台北：師大書苑。
- 謝文全 (1988)。教育行政—理論與實務。台北：文景。
- 蘇錦麗(1997)。高等教育評鑑—理論與實際。台北：五南。
- Ackland, J.W. (1992). Collaborative school-based curriculum evaluation: A model in action. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Alkin, M.C. (1991). Evaluation theory development: In M. W. Mclaughlin & D. C. Philips (Eds.), Evaluation and education: At quarter century. The 90th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II (pp.91-112). Chicago: University of Chicago Press.
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up. Studies in Educational Evaluation, 121, 311-343.
- Ayers, T.D. (1987). Stakeholders as partners in evaluation. Evaluation and Program Planning, 10(3), 263-271.
- Blake, N. (1992). Modernity and the problem of cultural pluralism. Journal of Philosophy of Education, 26(1), 39-50.
- Brandon, P. (1993, April). Shared decision-making in participatory needs assessment. Paper presented at the AERA annual meeting, Atlanta, GA.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: Falmer.
- Chelimsky, E. (1997). The coming transformations in evaluation. In E. Chelimsky & W.R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp.1-26). CA: SAGE.
- Cousins, J. B. & Leithwood, K. A. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331-364.
- Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397-418.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cross, P. K. (1987). Education reform in wonderland: Implementing education reform. *Phi Delta Kappan*, 68, 496-502.
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, 75(2), 182-185.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. (1992). What have we learned from action research in school-based evaluation? In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective*. Lillehammer: Oppland College.
- Fetterman, D. M. (1997). Empowerment evaluation and accreditation in higher education. In E. Chelimsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp.381-395). CA: SAGE.
- Forsyth, L., Jolliffe, A., & Stevens, D. (1999). *Evaluating a course: practical strategies for teachers, lecturers and trainers*. U.K.: Kogan Page.
- Garaway, G. B. (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 85-102.
- Greene, J. G. (1988). Stakeholder participation and utilization in program evaluation. *Evaluation Review*, 12(2), 91-116.
- Grobman, H. (1985). Evaluation in the biological sciences curriculum study 1958-65. In P. Tamir (Ed.), *The role of evaluators in curriculum development* (pp.23-48). Sydney: Croom Helm.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage.
- Heath, S. B., & Branscombe, A. (1985). Intelligent writing in an audience community: Teacher, students, and researcher. In S.W. freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Revision and response* (pp.3-12). Norwood, NJ: Ablex.
- Henson, K. T. (2001). *Curriculum planning: Intergrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. NY: McGraw-Hill Companies.

- Hill, J. C. (1986). *Curriculum evaluation for school improvement*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Hughes, P. Russell, N.A., & McConachy, D. (1980). *Curriculum evaluation in the 1980's: A review of current school level evaluation initiatives*. (ERIC Document Reproduction Service No. 202 803)
- Hughes, P. (1990). Two roles of evaluation: Compatible or conflicting. *Evaluation Journal of Australasia*, 2(3), 15-28.
- Kells, H. R. (1988). *Self-study process: A guide for post secondary and similar service-oriented institutions and programs* (3rd ed.) New York: The American Council on Education and Macmillan Publishing Company.
- Koziol, S. M., & Burns, P. (1986). Teachers, accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. *Journal of Educational Research*, 79(4), 205-209.
- Lau, G. & Lemahieu, P (1997). Changing roles: Evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Planning*, 20(1), 7-15.
- Lo, Y. C. (1999). School-based curriculum development: the Hong Dong experience. *The Curriculum Journal*, 10(3), 419-442.
- Low, P. (1993). *Literate learners: The evolution of teacher research at the breadloaf school of english*. CA: Stanford University.
- Luhmann, N. (1984). *Social system*. California: Stanford University.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1999). *Curriculum-alternative approaches, ongoing issues* (2nd ed.). U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.
- Mathison, S. (1994). Rethinking the evaluator role: Partnerships between organizations and evaluators. *Evaluation and Program Planning*, 17(3), 299-304.
- McTaggart, R. (1991). When democratic evaluation doesn't seem democratic. *Evaluation Practice*, 12(1), 9-21.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Patton, M.Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M.Q. (1982). *Practical evaluation*. London: Sage.
- Reason, P. (1988). The co-operative inquiry groups. In P. Reason (Ed.), *Human inquiry in action: Developments in new paradigm research*. London: SAGE.
- Russell, N., & Willinsky, J. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 3(3), 187-199.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *AERA monograph series on curriculum evaluation* (No.1). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: SAGE.
- Shapiro, S. (1995). Postmodern dilemmas. In W.Kohle (Ed), *Critical conversations in philosophy of education* (pp.298-309). N.Y.: Routledge.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy: The politics and process of evaluation*. London: Falmer.
- Stake. R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stake, R. (1983). Program evaluation, particularly response evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (pp.143-162). Boston, MA: Kluwer- Nijhof.
- Stenhouse, L. (1968). Humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*. 1(1), 26-33.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.). *Evaluation models* (pp.117-142). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Tamir, P. (Ed.). (1985). *The role of evaluators in curriculum development*. Sydney: Croom Helm.
- Tiller, T. (1993). Wolf in sheep's clothing. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective*. Lillehammer: Oppland College.
- Torbert, W. R. (1991). *The power of balance: Transforming self, society, and scientific inquiry*. Newbury Park, CA: ASGE.
- Tyack, D. (1990). "Restructuring" in historical perspective: Tinkering toward Utopia. *Teachers College Record*, 92(2), 170-191.
- Weiss, C.H. (1972). *Evaluation research: Methods of assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Werner, W. (1978). Evaluation: Sense-making of school programs. *Curriculum Evaluation in a New Key*, 1, 5-24.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidences*. NY: Longman.

The Study of Concept and Foundation for School-based Curriculum Evaluation

Chao-yu Kau & Mei-ju Chen*

ABSTRACT

This study aims to explore the foundation of “school-based curriculum evaluation”. The main purpose is to understand the curriculum evaluators’ relativity between internal and external evaluations and to explore why it is school-based. Next, this study would like to make a prior definition and essence analysis for school-based curriculum evaluation according to scholars’ opinions and practical study. Third, the special functions of school-based curriculum evaluation will be analyzed from the ways of formative, summative, and physical or social-political. Finally, the study will explore the special meanings of school-based curriculum evaluation and clarify its developmental role in curriculum evaluation.

Key words : curriculum evaluation, school-based, educational evaluation

* Chao-yu Kau: Associate Professor, Center for Education Program, National Taiwan University of Arts.

Mei-ju Chen: Associate Researcher, Research Department, National Academy for Educational Research.