

課程評鑑者角色之研究 ——併論內外部課程評鑑功能最大化途徑

陳美如

郭昭佑

國立教育研究院籌備處

國立台灣藝術大學教育學程中心

摘 要

在課程評鑑中，內外部評鑑各有其功能與優缺點，亦可能因評鑑角色的不同而產生對立。本研究旨在探究課程評鑑者的角色，更期望透過課程評鑑的專業學習及內外部評鑑對話，使內外部課程評鑑聯結功能最大化。

關鍵字：課程評鑑、評鑑、教育評鑑

課程評鑑者角色之研究

—併論內外部課程評鑑功能最大化途徑

課程評鑑者的角色區隔約可分為兩大向度，其一專業與否，另一個則為內部與外部評鑑(Scriven,1967)，本文將先瞭解專業化角色在課程評鑑中的意涵，其次探究內外部課程評鑑者角色間的差異及各自的優劣勢，最後尋求兩者間的互補機制，並探究專業轉化者之定位，期使課程評鑑者角色的功能最大化。

壹、課程評鑑者的專業化角色

一、評鑑者專業化的肇始

Madaus、Stufflebeam 與 Scriven(1983)認為從評鑑的發展沿革來看，自 1973 年以後，經由專業期刊的發行、學術團體的成立、大學專業課程的開設、以及大學教育評鑑中心的設置等發展，在在顯示教育評鑑已進入專業領域的階段。雖然許多學者認為評鑑在專業行為的發展上仍處於幼兒時代(Caulley, 1987；Lincoln & Guba, 1992)，然而評鑑逐漸成為教育上的一門專業已是不爭的事實。

在教育評鑑者的專業上,Scriven(1967)首先自專業角度將評鑑者區分為專業評鑑者與業餘評鑑者。此一區分並非從評鑑者的品質來判斷，而是基於評鑑者所受的不同訓練及專家見解來判斷。業餘評鑑者的專業訓練不在評鑑，評鑑可能只是其工作的一部分而已，例如在數學領域課程評鑑中，業餘評鑑者應是數學教育的專門教師，兼備其教學工作所須的基本評鑑訓練；而專業評鑑者，則具有評鑑的專業訓練，主要責任在處理評鑑事務，具有測量及評鑑專長，且在評鑑上有多年經驗者。雖然業餘評鑑者的評鑑技術較專業評鑑者不足，但因為他在評鑑脈絡中，對獨特的評鑑需求較為瞭解，也較能發展出適合被評鑑者理解的評鑑結果，兩者各有其優缺點。

二、教育評鑑者專業素養的四個象限

Scriven 從評鑑者所受的专业訓練來區分專業及業餘評鑑者。郭昭佑(2000)自此一概念延伸，將評鑑者所須具備的專業素養分為「專門知能」與「專業知能」兩個向度。「專門知能」向度係指對所評鑑客體的瞭解程度，具備該評鑑客體的相關專門知識與實作能力，例如評鑑校務就須瞭解校務，應有辦學或視察過學校的經驗，而評鑑數學領域課程時就須對數學教育或教學有充分瞭解，為數學教育的專家，且對課程發展有充分瞭解並具實作能力的評鑑者，才算是具備數學領域課程評鑑的專門知能。

而「專業知能」向度指的即是在評鑑上的專業知能，瞭解評鑑的發展、需求、本質、功能及相關角色，熟悉評鑑的實作過程，並有評鑑的實地經驗，也清楚如何才是好的評鑑，如此才具備

評鑑的「專業知能」。這就好像一位中等學校專任教師所須具備的「專門學分」(如國文、英文、數學、物理)與「專業學分」(教育)一樣，如果一位大學物理系畢業生，在未修習教育學分前，只能擔任物理科代理代課教師，因他僅具有「物理科專門知能」，而未具備擔任一位教師所須具備的「教育專業知能」。

如依據評鑑者的「專門知能」與「專業知能」兩個向度，以專業知能為縱座標，專門知能為橫座標，依其高低即構成評鑑者的專業素養象限圖。



圖 1 評鑑者專業素養象限圖

資料來源：作者自行歸納整理

三、課程評鑑者在四個象限中的思維

依上述四個象限的區分，在課程評鑑上，象限一(低專業低專門)是最不適合的課程評鑑者人選，而象限二(高專業低專門)與象限三(低專業高專門)在課程評鑑的專門與專業性上各有所不足，在缺乏適當的評鑑者時，是可以考慮的評鑑人選。而究竟是那一個象限的評鑑者較好應無定論，宜考量評鑑者人選的來源(供給面)、利害關係人的需求(需求面)、及評鑑客體的複雜性等因素。尤其是評鑑客體的複雜性，一般而言，評鑑客體複雜性愈高者(即其專門知能愈不易瞭解者)，愈適合象限三(低專業高專門)；反之，評鑑客體的複雜性愈低者(即其專門知能較容易瞭解者)，愈適合象限二(高專業低專門)；在台灣許多現行教育評鑑，包括課程評鑑，都是因其評鑑客體的複雜性，而以象限三(低專業高專門)為主要評鑑者人選，實為不得已中最恰當的選擇。

至於象限二(高專業高專門)則是最佳的課程評鑑者，唯具備此一條件的評鑑人選不易尋覓，而大多以象限三(高專業低專門)與象限四(低專業高專門)取代。基本上，要符應最佳的課程評鑑者需求(象限二的高專業高專門)有二個途徑，一為象限三(高專業低專門)的評鑑者在既有的評鑑專業知能基礎上，長期的瞭解並參與課程發展，提高其對課程的專門知能，此一方式在過去課程發展模式中尚可行，但在學校本位課程發展過程中，不僅不適用，亦沒有那麼多的評鑑人力可投入。

提升課程評鑑素養的另一途徑為象限四(低專業高專門)的課程評鑑者(如學校教師)，接受基本的評鑑知能學習與訓練，使其瞭解評鑑的基本概念，充實其評鑑專業知能之不足部分，以達成最佳課程評鑑者的要求，甚至可藉由課程評鑑專業的學習，間接使課程專門素養再提升，此一方式

或許是課程發展評鑑可思考的突破點。

貳、課程評鑑者內外部角色的相對性概念

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，在課程評鑑的範疇中，就無法完全以學校為單位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 2)

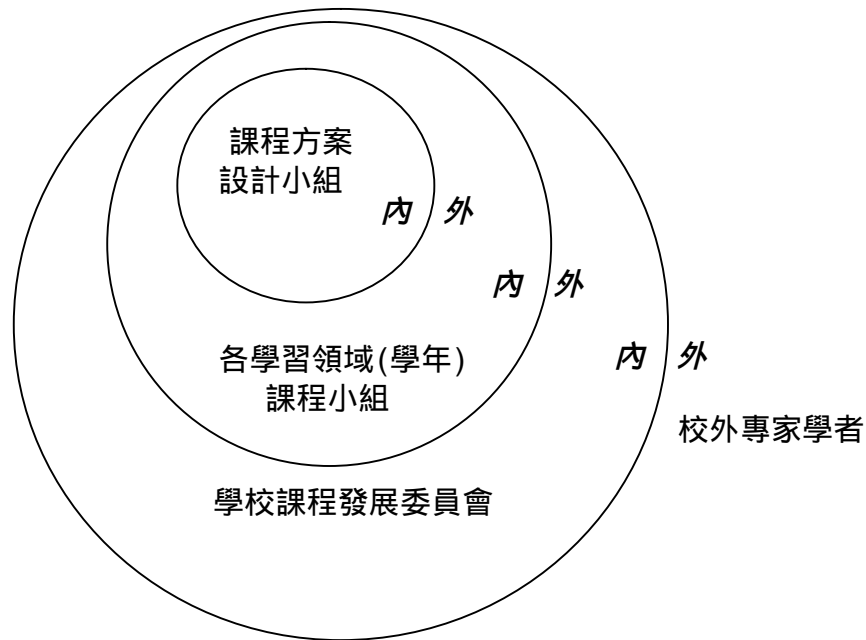


圖 2 課程評鑑之內外部評鑑者相對性表徵圖

資料來源：作者自行歸納整理

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。

參、課程評鑑者內外部角色的優劣勢分析

由上述分析可知，課程評鑑者因評鑑客體範疇差異而有內外部之區隔，兩者在課程評鑑中扮演不同的角色，亦各有優劣勢，相關的探究很多(郭昭佑，2000；張嘉育與黃政傑，2000；黃政傑，1993；Nevo,1995)，茲綜合分析課程評鑑內外部角色之優劣勢如下：

一、內部課程評鑑者優勢

1、課程發展脈絡熟悉性

內部課程評鑑者，由於本身即參與課程發展或較接近課程發展場域，熟悉課程發展的組織運作、歷程與脈絡，並具備在該場域較豐富的課程發展經驗，因此在評鑑時較能洞悉課程發展過程中的問題與需求，且較能深入瞭解課程發展在該場域中的直接與間接影響因素及其複雜性。而外部評鑑者則須要額外的時間去熟悉課程發展在該場域中的組織運作、歷程與脈絡，即使如此，由於未直接參與，可能較無法完全掌握一些課程發展的重要環境訊息與影響因素。

2、威脅性低

由於內部課程評鑑者係課程發展者本身，或與受評鑑之課程發展者距離較親近者(如同學年、同領域之學校同仁)，且評鑑主要目的係為課程發展與改進，其評鑑結果可能僅提供課程發展者參考或協助其改進課程，以形成性功能為原則。因此內部課程評鑑者較不具威脅性，這使得被評鑑者較有意願，甚至樂意主動將課程發展中所面臨的問題、困難、或缺失，拿出來與課程評鑑者共同討論，以尋求解決或支援管道。而外部課程評鑑者不僅與受評鑑課程發展者距離較遠，且多為績效責任導向，評鑑結果時有公佈、評比、獎懲等作為，以總結性功能為主，對於被評鑑的課程發展者而言是較具威脅性。在此威脅性下，受評鑑者抗拒、隱瞞、辯護都來不及了，怎能期待他們主動呈現課程發展的問題，自揭瘡疤，造成評鑑結果不佳或績效不彰的後果，陷自己及伙伴於不義？

3、真誠溝通

內部課程評鑑者基於對課程發展脈絡的熟悉性，較容易掌握課程發展的狀況，能快速切入問題核心，而受評鑑者由於威脅感較低，願意主動的提供課程發展歷程資料或相關訊息，與課程評鑑者共同討論，因兩者目的(發展與改進課程)一致，針對問題較容易產生良性的溝通及真誠的對話，而不隱瞞，也較容易找出真正的課程發展問題並尋求解決之道。相反的，外部課程評鑑者缺乏對課程發展的熟悉性，較難掌握課程發展的問題，而在尋求瞭解之際，又由於其威脅性較高，受評鑑者不願意提供或隱瞞課程發展歷程的相關訊息或資料，導致評鑑者判斷錯誤，或不滿受評鑑者一味的辯護而提不出相關資料，而造成兩者間關係的緊張，使得整個課程評鑑歷程猶如一場戰役，盡是攻擊與防禦的言語，而無法真誠溝通與對話，喪失改進課程發展的契機。

4、評論有利於實施

內部課程評鑑者由於相對地較瞭解課程發展歷程的脈絡，也較瞭解其問題的癥結與限制，因此所提評論較易深入並具可行性。且內部評鑑者多係課程發展者本身或同儕，在真誠溝通的情形下，所提評論較能切中問題核心，也較容易獲得受評鑑者的認同與接受而願意改進，更何況評鑑目的本就為課程發展改進，其評鑑結果所提評論應有利於實施，能達到實質改進課程發展的功能。外部課程評鑑者由於較不瞭解課程發展歷程的脈絡與問題癥結，且在缺乏真誠溝通情形下，所提評論較難深入，易流於空泛，也不容易獲得受評鑑者的認同與接受，其評鑑結果所提評論也較不利於實施。

5、常駐性高

內部課程評鑑者因距離近，較能隨時掌握課程發展的狀況，並因應課程發展需求而評鑑，即使是臨時突發的課程發展問題，亦可即時取得資訊做為解決問題的依據，且較無經費需求，隨時可行。因此，課程評鑑可傍著課程發展而行，形成長期性，甚或常駐性的課程評鑑機制，確實達成課程評鑑的形成性功能。外部課程評鑑者因距離遠，較難隨時因應課程發展需求而即時評鑑，更遑論臨時突發的課程發展問題之檢視解決，且經費需求較高，多用於總結性功能，較無法形成長期性，甚或常駐性的課程評鑑機制。

二、外部課程評鑑者優勢

1、客觀性高

外部課程評鑑者與受評鑑課程的距離較遠，對受評鑑課程較沒有感情，具「旁觀者清」效應，且其評鑑的課程大多不只一個，有其他課程以為基準點相對比較，較不易產生偏差，因此較為客觀，更因而可見到內部課程評鑑者見不到的現象與問題，以避免盲點。內部課程評鑑者由於太接近受評鑑課程，有情感因素，認同成分多於批判，且較缺乏大量課程以茲比較的情形下，易產生

盲點與偏差，也較不客觀。

2、公信力高

外部課程評鑑者因與受評鑑的課程發展者距離較遠，較沒有人情包袱，可不考慮評鑑後情感維繫的問題，而較能誠實的判斷課程的優缺點並具實以告，不鄉愿，因此較具公信力。而內部課程評鑑者由於是課程發展者本身或是同儕，較易人情取向，為維繫評鑑後情感交流，對於課程發展之嚴重缺失多不敢暢所欲言，即使論及缺失，亦多顯客套，受評者略加解釋即不了了之，因此缺乏公信力。

有時公信力係源自於「一分錢一分貨」的心理狀態，Torres(1996)指出外部評鑑者的公信力源自評鑑機關所須付出的額外成本，大多數的機構，寧可相信他們所花的錢是有價值的。而外部評鑑者，推出愈精緻愈昂貴的方法以表現出不同的觀點時，就愈容易且更快被接受，其信用也因此增強。

3、專業性高

一般而言，為了具備客觀性與公信力，外部課程評鑑者通常是或被認定是課程評鑑專家，不僅熟稔課程發展及過程中可能發生的問題，亦瞭解課程評鑑的原理、設計、方法、技術，而具有評鑑課程的專門(課程)與專業(評鑑)能力。而內部課程評鑑者多為課程發展者或同儕組成，雖熟悉課程發展歷程，但一般被認定較缺乏課程評鑑的專業知識與能力，專業性較不足。

4、監控性高

課程評鑑有時須協調或要求各階級成員協助或配合，外部課程評鑑者明顯的佔有較超然獨立且監控性高的位置，對於課程評鑑計畫擬訂與執行，都相對的具有統整性與強制力，在課程品質的要求上，外部課程評鑑者顯然能扮演好績效責任追求的高監控性角色。相反的，對於內部課程評鑑者來說，如須協調或要求各階級成員協助或配合，在此一統整與強制力上，較無法扮演績效責任追求的監控性角色。

三、內外部課程評鑑者優劣勢的相對性

綜上所述，內部課程評鑑者的優勢包括評鑑者熟悉課程發展的情境脈絡、對被評鑑者較不具威脅感、容易真誠溝通、評論較易於實施，且具有常駐性等優勢。而外部課程評鑑者較具客觀性、有公信力、較具課程評鑑的專業素養、監控性較高等優勢。

一般而言，內外部評鑑者的優劣勢為消長關係，凡是內部評鑑者的優點即是外部評鑑者的缺點(Torres,1996)，課程評鑑亦同。因此，內外部課程評鑑的優劣勢是相對的。

其次，內外部課程評鑑者的優劣勢也會因前述內外層次的相對性而有強弱程度之分。如本章前述在課程評鑑中，內外部課程評鑑者是相對的概念，從課程方案設計小組、各學習領域課程小組、學校課程發展委員會、以至於校外課程學者專家，逐層向外，學校內外任一課程評鑑組織(成員)究竟是課程的內部？或是外部評鑑者？這是相對的，須視其評鑑的課程範疇而定。同理，內外部課程評鑑者的優劣勢，亦隨著內外部課程評鑑者的逐層向內或向外，而相對的逐層明顯。

以外部課程評鑑者的優勢-客觀性高為例，當評鑑的課程範疇為課程方案設計小組所設計的課程方案時，內部課程評鑑者為該課程設計小組，而外部課程評鑑者則依次往外推，或可為各學習領域課程小組、學校課程發展委員會、以至於校外課程學者專家，而客觀性也依此外部課程評鑑者的逐層向外而逐層升高，其優勢亦相對的逐層漸趨明顯。

由於課程內外部評鑑者具相對性，因此，在兩者優劣勢呈現的明顯程度亦具有相對性。亦即愈往外(如圖 5 之層次往外推)，外部評鑑者所具備的優勢與劣勢(相對於內部評鑑者)就愈明顯；同理，課程評鑑者的角色愈往內(如圖 5 之層次往內縮)，內部評鑑者所具備的優勢與劣勢(相對於外

部評鑑者)也會愈趨明顯。

肆、課程內外部評鑑的分與合：問題與思考

一、內外部課程評鑑獨立運作的限制

如由上述內外部評鑑優劣勢的相對性來看，外部課程評鑑者雖擁有客觀性、公信力、較具課程評鑑的專業素養、監控性較高等優勢，但在實際評鑑時將面臨的劣勢，包括不熟悉課程發展的情境脈絡、對被評鑑者具威脅感、不易真誠溝通、評論不利於實施，不具常駐性等。

也就是說，外部課程評鑑者由於不具常駐性，且未參與受評鑑課程的實際發展，本就很難從課程發展脈絡及情境中，思考與詮釋評鑑當下的所見所聞，更何況在評鑑時間不足的情形下，也就無法深入探知課程發展歷程交錯複雜的相關因素。即使從資料查閱或訪談中尋得些許課程發展的問題癥結，在追根究柢的過程中，或因受評鑑者對課程評鑑的錯誤認知，或因外部評鑑的獎懲或績效責任導向，或因外部評鑑者角色的威脅感等因素，受評鑑者在面對評鑑前即費心的粉飾表面，甚或偽造作假，在評鑑當下防衛辯詰已嫌不足，又如何期待他們能真誠溝通，願自揭瘡疤，共謀解決課程發展問題之道？據此，外部評鑑者在短短的評鑑時程內，面對受評鑑者層層不信任的防衛心態，不啻以管窺天，而難以深究課程發展的問題與癥結，其評論又如何能針貶時弊，洞燭機先，而真正有利於課程發展與改進呢？

Nevo(1995)即認為外部評鑑因官僚化傾向，易過度簡化評鑑客體真象，且經常讓受評鑑者視為威脅表徵，而廣受教育系統及大眾的批評。Cheng(1997)更進一步指出外部評鑑多由教育部門所執行，經常需要大量的指標及較多的樣本，相當昂貴，且過度強調外部評鑑可能會限制了內部的主動性並妨礙其發展。

相對的，內部課程評鑑者雖擁有熟悉課程發展的情境脈絡、對被評鑑者不具威脅感、易真誠溝通、評論有利於實施，具常駐性等優勢，但在實際評鑑時將面臨的劣勢，包括缺乏客觀性、公信力、及課程評鑑的專業素養，且監控性亦較低。

也就是說，內部課程評鑑者在協調或要求其他成員協助或配合的統整與強制力上，缺乏制高點的獨立位置，在追求績效責任上，監控性較不足。其次，由於其角色位置太接近受評鑑課程，易由於情感因素以致偏差，且因不須與其他課程比較，致評鑑結果缺乏參照點，判斷課程品質形成自說自話，不夠客觀；更何況受評鑑者多是課程發展者本身或是同儕，易因人情取向，形成私密的內評行為，易獲鄉愿之譏而沒有公信力；尤有甚者，內部課程評鑑者又多被認定較缺乏課程評鑑的專業知識與能力，其評鑑歷程是否嚴謹，評鑑結果有沒有效，都易遭受質疑。在缺乏客觀性及公信力的不利條件下，專業性又不足，已嚴重影響內部課程評鑑的信度與效度。

有些學者更認為內部評鑑雖為了內部改進與發展，援引內部動力與資源，較易實施與便宜，且經常被認知為與外部評鑑相對的另類取向，有時更成為不願接受外部評鑑的藉口。但事實上，內部評鑑卻容易陷入一個不具判斷性，且不會造成傷害的活動傾向，不但缺乏公信與客觀，且可能會有偏誤(Cheng, 1997; Nevo, 1995)

二、內外部課程評鑑聯結的思維

Cheng(1997)曾發展一個學校的多元層級架構，期望能在內部及外部評鑑的型式下執行，並同時提供內部發展改進與外部績效責任的目的。他認為內外部評鑑既各有其優缺點，在計畫監控教

育品質時，保持兩者間的平衡是需要的。

由以上討論可知，課程的內部與外部評鑑各有優劣。一般而言，內部評鑑較適用於「提供回饋以改進」的形成性目的，外部評鑑較適用於「提供資訊以明瞭績效責任」的總結性目的，兩者同為課程評鑑重要功能，因此許多學者認同單一面的實施可能無法避免其缺點，結合內部與外部評鑑，可以互補長短，是較為理想的課程評鑑方式(郭昭佑，2000；黃政傑，1993；Nevo，1995；Torres,1996，Weert，1990)。

Nevo 則清楚的指出，內部評鑑及外部評鑑都很重要，但無法獨自存在，兩者必須同時執行。內部評鑑可以保護外部評鑑，以避免外部評鑑過於簡化評鑑資訊的缺失，更可使內部成員對評鑑產生更正向的態度，而減低外部評鑑對內部成員的威脅感。而外部評鑑則提供刺激，以改進內部評鑑活動的品質(Nevo,1995)。

由此可知，內外部課程評鑑在評鑑者、評鑑動力源、及評鑑目的上有其差異，且各有其功能及優勢。因此內外部課程評鑑似乎可以同時執行，結合兩者功能，兼顧其優勢，以形成課程評鑑實施的最有利條件。

三、內外部課程評鑑聯結的問題

因此，課程內外部評鑑如採取併列的，或稱機械式聯結而執行，亦即在一個課程評鑑過程中，同時包含內部與外部課程評鑑時，基於前述內外部評鑑優劣勢的相對性，亦即內部評鑑的優勢即是外部評鑑的劣勢，而外部評鑑的優勢即是內部評鑑的劣勢，以樂觀的想法，其機械式的聯結方式將使兩者的優勢充分發揮，而克服彼此的劣勢(外部優勢克服內部劣勢，內部優勢克服外部劣勢)，而形成課程評鑑的最有利條件。

然而不可諱言的，課程內外部評鑑的機械式聯結，優勢雖可充分發揮，但兩者的劣勢亦將無法避免。也就是說，內外部課程評鑑併列式的執行，整體來看，因其中一部分為外部評鑑，可在專業性、公信力、監控力、及客觀性上取得優勢，另一部分為內部評鑑，則可在低威脅感、真誠溝通、熟悉課程脈絡、評論易於實施、及常駐性上取得優勢。表面上來看，兩者聯結後所呈現的都是優勢，但實際上，內外部課程評鑑的劣勢並未因對方的優勢而消失，仍獨自存在於內外部評鑑中。併列式聯結後所不同的，只是「總括性」來觀看其優劣勢時，好像劣勢都被涵蓋住，而僅呈現優勢的「假象」罷了。事實上劣勢並非消失，只是以「隱性」的方式呈現而已(如表 1 之括號者)。

表 1 內外部課程評鑑機械式聯結後優劣勢分析表

	在內部課程評鑑時	在外部課程評鑑時	總括性的優劣勢分析
低威脅感	優勢	(仍)劣勢	優勢(+劣勢)
真誠溝通	優勢	(仍)劣勢	優勢(+劣勢)
熟悉課程發展脈絡	優勢	(仍)劣勢	優勢(+劣勢)
評論易於實施	優勢	(仍)劣勢	優勢(+劣勢)
常駐性	優勢	(仍)劣勢	優勢(+劣勢)
專業性	(仍)劣勢	優勢	(劣勢+)優勢
公信力	(仍)劣勢	優勢	(劣勢+)優勢
監控力	(仍)劣勢	優勢	(劣勢+)優勢
客觀性	(仍)劣勢	優勢	(劣勢+)優勢

註：優劣勢分析中括號者代表隱性，未括號者代表顯性

資料來源：作者自行歸納整理

也就是說，不僅內部課程評鑑實施時有專業性、公信力、監控力、及客觀性不足的限制，而外部評鑑實施時仍會有威脅感，且在真誠溝通、熟悉課程脈絡、評論易於實施、及常駐性上一樣存有障礙，即使在內外部課程評鑑者進行對話時亦是如此。因為在進行外部評鑑時，內部評鑑者須扮演的另一個角色是接受評鑑的內部成員，兩個角色的交錯下，使得內部評鑑者(含內部成員)無法真實與外部評鑑者共同面對課程的問題(即使他知道)，也因此內外部評鑑的對話中，仍是一個內部評鑑者感覺威脅恐懼，而外部評鑑者缺乏理解的情境，仍是一個詢問與辯詰、攻擊與防禦的歷程。

從學理上來說，外部評鑑的主要目的在追求教育的績效責任，而內部評鑑則在尋求發展與改進。事實上，如果能同時確保發展改進與績效責任目的是最好的，但想將此形成性與總結性功能同時最大化卻很困難。例如過度的強調績效責任目的，自然會增加內部成員自我防禦的機制，而較注重表面效度，且在面對外部評鑑時有所隱瞞，此種機制將妨礙自我學習與發展改進；相反的，如果太過強調發展與改進，而較少績效責任的確保，則須擔憂內部成員是否能自我負責，使得在評鑑後，仍無法判斷此教育事業是否值得投資？因此在績效責任與發展改進這兩個目的間係形成互為消長的關係，過猶不及，都不是最佳方案(郭昭佑，2000；Cheng，1997；Nevo,1995)

因此我們必須思考的是，有什麼方法可使得內外部課程評鑑聯結時均發揮最大效益，而不會產生相互抑制的情形？Cheng 即認為在內外部評鑑間，為提供兩者不同目的，並符應其不同條件，應接受內外部評鑑潛在的差異且同時實施，但須發展適合之策略以保持其平衡，並適當管理以使兩者間能相互支援而非對立(Cheng，1997)。由此可知，在設計與實施課程評鑑時，保持內外部評鑑間的平衡，不過於偏重內部或外部，亦或是尋求一個可能的內外部聯結環扣，得以將績效責任與發展改進最大化，即是一個重要的課題。

綜上所述，在課程評鑑中，內外部評鑑各有其特質與差異，兩者間的聯結應是得以截長補短的可行途徑。雖然在併列實施的聯結中可突顯其優勢，但究竟並不能避免其原有的劣勢。總括而言，僅是將劣勢「隱性化」而已，兩者間在績效責任與發展改進間似乎無法尋求一個雙邊均最大化的平衡狀態。機械式的聯結方式既無太大效用，也許應進一步思考如何發展適當的策略，或找出聯結內外部課程評鑑的關鍵環扣，以使其兩者間的聯結具備優勢最大化，及劣勢最小化的互補與支援關係，而產生相乘而不只是相加的效果。

伍、課程評鑑者角色的最大公約數：專業學習與內外對話

由以上論述可知，在面對內外部課程評鑑獨立實施的困境時，聯結與對話似乎是可能解決的重要途徑。至於以什麼方式結合內外部課程評鑑，以達其互補的精神，學者間有不同的看法，且由上述分析可知，機械式的聯結方式並沒有產生實質的益處。黃政傑從評鑑者的角度思考認為，內外部評鑑者間最理想的不是非此即彼的選擇，而是兩種人員的混合，即不論形成性或總結性評鑑，最好兩種人員都能納入評鑑體系之中，透過民主化的團體歷程、溝通、討論、決定，以進行課程評鑑工作(黃政傑，1993)。然而在總結性評鑑時，兩種評鑑人員的混合雖可行，但也可能落入機械式聯結的窠臼，而在形成性評鑑時，外部評鑑者的參與似乎較難實施(須全程參與課程發展歷程)。內外部課程評鑑間除了機械式聯結或評鑑者混合的方式外，許多學者開始思索內外部課程評鑑聯結的樞紐：評鑑專業的支持、學習、與內外部課程評鑑間的對話(郭昭佑，2000；Fishman，1992；Lau & Lemahieu，1997；McEvoy & Rissel，1992；Nevo，1995；Torres，1996)。

這似乎回到本文探究內外部課程評鑑者角色之前，所論述的課程評鑑專業化角色部分，也許這正好能解決內外部課程評鑑機械式聯結所遭遇的瓶頸，也可能是促發內外部課程評鑑有機化聯結的重要環扣。

一、從內外部課程評鑑的劣勢出發

如何才能達成內外部課程評鑑聯結的最有利條件，亦即優勢最大化，劣勢最小化？事實上，強調內外部課程評鑑各自的優勢不是問題，重要是在聯結的過程中，是否有什麼關鍵或要素，可使各自的劣勢減低？因此，本文將從內外部課程評鑑劣勢的分析開始。

如由內外部課程評鑑的劣勢觀點出發，外部課程評鑑者的劣勢包括不熟悉課程發展的情境脈絡、對被評鑑者具威脅感、不易真誠溝通、評論不利於實施，不具常駐性等。其中解決問題的關鍵環扣應是「常駐性」，如果具有常駐性，課程發展的情境脈絡自然熟悉，被評鑑者的威脅感也會大幅降低，且因而較易與評鑑者真誠溝通(因威脅感降低，評鑑者熟悉課程發展而隱瞞可能無效)，而評論自然有利於實施。

如果將突破點放在這個地方，可能的解決途徑，是由外部專業評鑑人員進入學校常駐，雖不一定須要全程，但至少須是長期的參與和觀察學校課程發展的問題與需求，以同時進行課程評鑑工作，解決外部課程評鑑的關鍵劣勢。Mathison(1994)即認為藉由外部評鑑者與組織維持長期關係，可使內部和外部評鑑兩者的利益最大化及負債最小化。一個評鑑者若能持續性的長駐於機構中，從各種機會去經驗、學習、瞭解和闡釋此機構脈絡的真實，以非正式的觀點運作，將可提高對機構系統影響因素脈絡瞭解的程度。Torres(1996)也考量由長期的外部評鑑者與內部評鑑者一起評鑑，支持一個持續學習與改進的文化，長期的評鑑者能享受傳統外部評鑑者的利益，降低角色的複雜性，增加可信度外，並能增加內部評鑑者學習方案的能力

然而，維繫每一個學校都有外部專業評鑑者常駐，在經費上有其困難，Torres(1996)也認為內部評鑑可能會比外部評鑑更具成本效益，許多組織發現聘請諮詢者要比聘請一個永久且全職的評鑑者要來得經濟。因此，克服外部課程評鑑最大劣勢：常駐性的方式在現實上有其窒礙難行之處。

另一個解決途徑則須從內部課程評鑑者的劣勢來看，包括缺乏客觀性、公信力、專業性，且監控性亦較低等。其中解決問題的關鍵環扣應是「專業性」，如果內部課程評鑑者能具備專業性，在學校或同儕中的課程評鑑專業定位較為清楚時，評鑑結果較有專業性，獲得同儕間的信任，公信力亦隨之提高，當內部評鑑具備專業性且較有公信力時，其監控性自然提高，而客觀性雖為外部評鑑者所獨具而無法取代，但當內部課程評鑑者具備專業性後，如接受其他課程發展組織或學

校的邀請，而成為其他課程發展或他校課程評鑑的外部評鑑者，當內部課程評鑑者亦具有外部評鑑經驗時，客觀性不足的問題亦可能獲致部分改善。

由此可知，「專業性」不足是內部課程評鑑者劣勢的罩門，如果將突破點放在這個地方，可能的解決策略，是由熟悉課程發展專門知能的內部課程評鑑者，學習評鑑的專業知能，成為內部的、專業的課程評鑑者，以解決內部課程評鑑的關鍵劣勢。事實上，在許多內部與外部評鑑併行的機械式聯結過程中，由於學校內部評鑑成員未具專業評鑑素養，即使得內部評鑑形同虛設，而淪為自由心證，終至回歸以外部評鑑為主的窘境(郭昭佑，2000)。綜上所述，內外部課程評鑑聯結最有利且可行的關鍵環扣，應是內部課程評鑑者的「專業學習」。

二、評鑑專業的學習

內部課程評鑑者對於課程發展的專門知能是相當熟悉的，但對於評鑑專業就可能有些許困難了。評鑑並非僅以直覺為基礎，而是一個提供原則、方法與工具的系統歷程，因此在評鑑專業學習上，內部課程評鑑者必須瞭解最基本的專業評鑑技巧，並學習如何設計一個評鑑、如何收集與分析資料，以及在這些領域中，什麼專業性的協助才是有效的(Nevo,1995)。

Lau 和 Lemahieu 的研究即是從評鑑者與和教師共同合作方式來改變教師的教學，以教師即研究者的模式為基礎。外部評鑑者不僅從事評鑑工作，同時也訓練教師系統化的思考其教學實踐的過程，並使用真實的方式去評量學生的學習，此一教師/評鑑者的合作方式是從研究者和教師之間的鴻溝架起溝通的橋樑，協助教師學習評鑑知能，藉以反省自身的教學，培養研究技能，並引導他們從事自我評鑑的歷程(Lau & Lemahieu, 1997)。

在第四代評鑑中亦有相似的知覺。許多學者認為「內部評鑑者的專業技術問題」，在第四代評鑑中將被克服，教師們將評鑑行為集中在增進教與學的技術上，為了這些行為，教師必須於在職教育方案中接受觀察分析與相關資料蒐集的技术訓練，並於教學過程中應用評鑑知能增強學生評量的能力(Fishman, 1992; McEvoy & Rissel,1992)。

由於內部課程評鑑者的關鍵劣勢為「專業性」不足，只要強化專業性，其他的劣勢如公信力與監控性亦隨之強化，客觀性亦可能因內部課程評鑑者的外部評鑑經驗而有所改善。而專業性包括對熟悉評鑑客體的專門知能與評鑑的專業知能，假定內部課程評鑑者除了熟悉課程發展的歷程外，對課程的相關知能都很瞭解，據此，其劣勢指的是評鑑專業知能，評鑑知能並不單是一種直覺的判斷，而是瞭解評鑑問題、擬訂評鑑計畫、收集與分析資料、及提出適當評鑑報告的歷程，是須要學習的。

三、課程內外部評鑑的對話

如果我們改善了內部課程評鑑者的關鍵劣勢：專業性，公信力與強制性亦隨之改善，客觀性亦有改善的可能時，內部課程評鑑似已足夠，而之前所談的內外部課程評鑑對話好像也不是那麼必要了。

事實上，外部課程評鑑具備了在不同脈絡中發展課程的經驗，能提供另一種觀點與不同的見解，這將是內部課程評鑑者不可能取代的。Nevo 即清楚的指出，內部評鑑及外部評鑑都很重要，但無法獨自存在，因此他建議兩者必須同時執行，各自獨立，但彼此互動。內部評鑑將保護外部評鑑，以避免其過於簡化歷程，也使得內部成員對評鑑產生更正向態度，間接的降低外部評鑑的威脅；外部評鑑則提供刺激，改進內部評鑑活動的品質，並鼓勵內部評鑑與外部評鑑對話，共同使用評鑑以發現解決困難問題的方法，而非拒斥外部評鑑(Nevo,1995)。

由此可知，內部課程評鑑者的劣勢再怎麼改善，仍然無法取代外部課程評鑑者一種屬於他人的、外部的經驗、觀點與洞見，況且內部課程評鑑者劣勢的改善也只能是改善，而無法變成優勢。

四、內外部真誠對話的先決條件：專業學習

這裡所稱的內外部課程評鑑對話，當然並不只是像機械式聯結時，內外部評鑑間單純的併行實施，而在外部評鑑時，所產生的內外部評鑑者間的偶然交會，甚或形成攻擊防禦、貓捉老鼠的戲碼而已，而是在對話的過程中，內外部課程評鑑者間都能秉持正確的評鑑態度，敞開胸懷，在沒有隱瞞的情境中，針對課程品質與問題真誠的對話，使彼此的洞見與觀點「有機的」相互交融、激盪、發酵，是一加一大於二的歷程。

此種使內外部評鑑「有機的」聯結與對話的發生，內部課程評鑑者的「專業學習」是必備的先決條件。專業學習將使得內部評鑑者瞭解課程評鑑的意義、內涵、功能、要素與實際作法，其內部評鑑將是一個適當且有系統的課程評鑑歷程。當評鑑不再是一個黑箱，當內部評鑑者有此專業自信，他將不再無知的過於害怕外部評鑑，外部評鑑的威脅感將大幅降低；更由於瞭解課程評鑑維護教師專業、保障課程品質的真正意涵，在與外部課程評鑑者對話時，應能真誠對話而無須隱瞞，而能與外部評鑑者真實的討論課程問題，共謀解決之道；在真誠溝通與對話下，外部評鑑者對課程發展不夠熟悉的劣勢，亦將在不須要隱瞞的真誠對話中獲得改善；最終在充分瞭解課程發展脈絡與問題後，外部課程評鑑者所提出的評論將真正有利於實施。

五、內外部課程評鑑有機的聯結

由以上論述可知，在專業學習的引發下，不僅直接改善內部課程評鑑者在「專業性」上的劣勢；間接的，公信力與監控性的劣勢亦隨之改善，即使在外部評鑑者才具有的客觀性，亦可能因內部課程評鑑者具備專業性，而有機會擔任其他課程發展組織的外部評鑑者，在評鑑若干同一層級的課程後，內部課程評鑑者在客觀性上的劣勢也可能隨之改善。

除了改善內部課程評鑑者本身的劣勢外，在外部評鑑時，當內部課程評鑑者遇上外部課程評鑑者，此種「有機的」的聯結與對話便發生了。由於內部課程評鑑者在專業學習下已能適當且有系統的評鑑課程，有了專業自信，對外部評鑑的威脅感降低，在願意真誠對話而不須隱瞞情形下，外部課程評鑑者即能因而深入瞭解課程發展，提出有利於實施的評論，原先內外部評鑑的劣勢也如骨牌般一個一個的隨即獲得改善。由此可知，內外部課程評鑑的聯結，如果沒有專業學習此一關鍵環扣，將仍只是內外部評鑑的機械式聯結罷了，無法產生上述有機的改變。

綜上所述，當內部課程評鑑者「專業性」的關鍵劣勢改善之後，公信力、監控性的劣勢亦隨之改善，甚至亦可能改善其難以克服的客觀性劣勢；此後再進行的內外部對話，在專業性改善的發酵下，內外部課程評鑑的聯結不再只是機械的、併列的方式，而是在彼此理解的真誠對話中，產生有機的聯結，即使是外部評鑑包括威脅感高、無法真誠溝通、不熟悉課程發展、及評論不利於實施等劣勢，亦都能一一獲得改善。總括性來說，除了常駐性為外部評鑑先天劣勢，且常礙於經費或人力無法克服外，幾乎所有劣勢多可獲得相當程度的改善，而在每一個向度上，也都能呈現出「實質」而非「表面」的優勢(如表 2)。此一改變的核心，促發骨牌式改善的連鎖效應之「原點」，即是專業學習與內外對話。

表 2 內外部課程評鑑有機的聯結(專業學習)後優劣勢分析表

	在內部課程評鑑時	在外部課程評鑑時	總括性的優劣勢分析
低威脅感	優勢	隨即改善(4)	優勢
真誠溝通	優勢	隨即改善(5)	優勢
熟悉課程發展脈絡	優勢	隨即改善(6)	優勢
評論易於實施	優勢	隨即改善(7)	優勢
常駐性	優勢	(仍)劣勢	(劣勢+)優勢
專業性	改善(0)	優勢	優勢
公信力	隨即改善(1)	優勢	優勢
監控力	隨即改善(2)	優勢	優勢
客觀性	可能隨之改善(3)	優勢	優勢

註：括號內數字係指原劣勢隨即改善的可能順位

資料來源：作者自行歸納整理

陸、課程評鑑的第三種角色：專業轉化者評析

如前所述，許多學者思索內外部課程評鑑聯結的樞紐為評鑑專業的支持、學習、與內外部課程評鑑間的對話(郭昭佑, 2000; Fishman, 1992; Lau & Lemahieu, 1997; McEvoy & Rissel, 1992; Nevo, 1995; Torres, 1996)。專業學習與內外對話正如前述扮演關鍵性的要素，而「支持」呢？在內外部評鑑聯結的樞紐中佔有什麼位置？扮演什麼角色？

在「有機的」內外部課程評鑑聯結的探究中，似乎少了支持的重要角色。專業學習並非一蹴可躋，而應該是持續的歷程，從非專業以至於專業的過程中，一個學習鷹架的支持要素是必要的。它既不是內部評鑑者，也不是外部評鑑者，而是提供機會與資源，使非專業成為專業，在評鑑專業學習與內外對話中扮演支持鷹架，課程評鑑第三種角色：專業轉化者。

一、專業轉化者的第一聯想：研究者/顧問的雙重角色

一般而言，對課程評鑑專業轉化者的第一個聯想即為研究者，為研究所需，實際進入學校內協助成員學習課程評鑑專業而扮演的專家或顧問角色。Lau & Lemahieu(1997)的研究即是如此，依循研究者和教師共同合作模式，研究者不僅從事評鑑研究工作，同時也訓練教師系統化的思考其教學實踐過程，並依所習評鑑知能評量學生學習，協助教師反省自身的教學，並引導他們從事自我評鑑的歷程。

然而如此一來，評鑑專業轉化者須扮演兩個角色，一個是導引與支持學校成員學習課程評鑑專業的顧問或專家，一個是觀察學校成員進行學習與評鑑歷程的研究者。許多研究都面臨此一研究者/顧問的雙重角色問題(Alvik, 1995; Fuglestad, 1993; Osterman & Kottkamp, 1993)。課程評鑑專業轉化者同時扮演兩個角色時，有其優點，亦有衝突，其間又如何平衡，實值得深入探究。

(一) 雙重角色的優點

研究者/顧問的雙重角色經常是相輔相成的，顧問的角色對學校成員而言較易產生合作氛圍，

加上研究者角色，即成為「批判的朋友」關係，除了提供計畫與方法，刺激學校成員反省，在過程中提供協助。且在研究結束後，將其發現與評論，提供學校成員有價值的回饋。其次，在研究者的角色上，透過顧問角色的加入，可以在評鑑過程中發展出與學校成員較親近的關係，明瞭內在發展過程，能適當的理解與較精準的描述，且因參與整個評鑑，與學校成員建立信任關係，其評論也較為學校成員所接受(Alvik,1995; Booth,1987; Ryan,1987)。

由此可知，研究者的角色在課程評鑑專業支持、學習與回饋上，對顧問角色有充分的助益；而顧問的角色，在與課程發展成員親近及信任關係的建立上，有助於研究者角色在參與、理解、描述與評論課程發展時的研究精準性。如此一來，研究者能獲得課程發展與評鑑過程中發生事件的訊息，而學校成員可以將研究者當作課程發展評鑑顧問，亦即如 Osterman 與 Kottkamp(1993)所說的：「反省的實踐須要促進者，能幫助展開評鑑的過程，且兼負起責任，確保參與者的安全」(p.45)。

(二) 雙重角色的衝突

然而，在課程評鑑專業轉化者經常扮演的研究者/顧問雙重角色間卻時有衝突現象，Alvik(1995)即提出雙重角色所易產生二個基本問題：

1、學校成員過於依賴顧問，可能導致影響評鑑的過程而不易察覺。

2、研究者透過顧問角色，可能會影響評鑑過程中所發生的事，而朝他所希望的方向去走，使正常運作失真。

而由實地學習課程評鑑專業的學校成員角度來看，最主要的問題在研究者/顧客的角色轉換間，不符合學校成員的期待。Alvik(1995)發現學校成員期待一位諮詢者或顧問的角色，對每位參與者所呈現的成果給予回饋及評語，然而回應的經常是研究者或觀察者的角色(p.337)。也就是說，研究者為獲得及敘述課程發展評鑑所發生的事件而採取被動與中立角色，沒有辦法滿足課程發展成員所須要明確訊息回應的課程評鑑顧問角色，而產生彼此期待間的落差。

除此之外，在研究者/顧問本身亦會產生矛盾的情形，因為處在此角色中，同時須要同理心及距離感，一方面為試著瞭解參與者的經驗，須要同理心；另一方面要以超然的立場觀察整個程序而須要距離，自然有了無可避免的矛盾(Fuglestad,1993)。

(三) 雙重角色衝突的可能解決途徑

為瞭解學校課程發展評鑑的現場脈絡，又須肩負課程發展成員的教化與解惑，因此研究者/顧問雙重角色的調適，是否有較妥適的方案，可使課程評鑑專業轉化者所扮演的兩個角色趨於平衡？

Alvik(1995)認為應試圖降低雙重角色間的衝突，而建議在開始時應以導引學校、支持鷹架、較具控制性與優勢的顧問角色為主，但當逐漸上軌道後，應轉為以提供意見、訊息、及瞭解參與者的經驗與態度的研究者角色為主。這兩種角色間轉換的時間表，應儘可能讓參與者知道，而研究者本身亦應有自覺，在角色轉換後應減少對評鑑過程的干預。此一方式在挪威 Hovseter 的實驗方案中也證明是可行的(p.337)。

由此可知，在學校成員學習課程評鑑專業，以至於內外部課程評鑑對話的過程中，研究者/顧問的角色扮演應因時間而逐漸轉換(如圖 3)，俾利實施流程的觀察與研究，亦符應學校成員對該角色的期待，同時藉由明確告知參與課程評鑑成員有關研究者/顧問的角色轉換訊息，以促使學校課程評鑑成員獨立運作與專業成長。

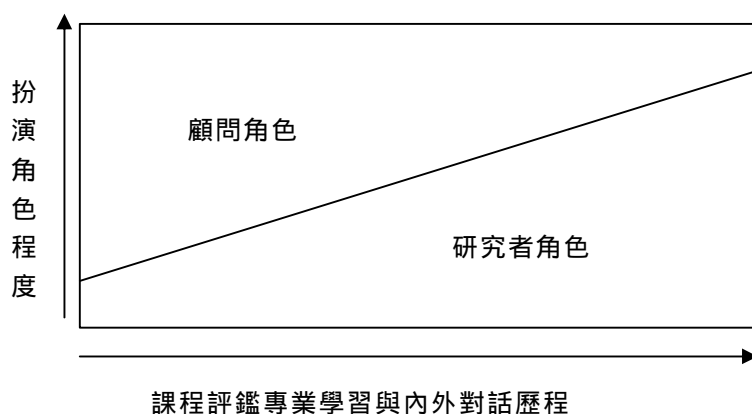


圖 3 課程評鑑專業轉化者：研究者/顧問角色轉換圖

資料來源：作者自行歸納整理

二、最佳的課程評鑑專業轉化者：教師即研究者

從上述平衡或角色轉換的角度來看，研究者/顧問的雙重角色問題似乎已有較佳的解決方式；然而，課程評鑑專業轉化者所面臨最大的問題並不在此，而是研究者/顧問在那裡？有多少研究者可以進入學校中，實地參與課程評鑑專業轉化的工作？事實上，如果將研究者定位在具備課程評鑑專業，甚至曾有實務經驗的學者專家，那麼能提供專業協助的研究者人數將令人洩氣，供需之間嚴重失衡，更成為課程評鑑無法實施或推展的最佳藉口。因此在這裡，本書將呈現的是「教師即研究者」的重要概念，引領教師們走出「專家」的迷思。

教師即研究者的理念始於英國 1968 年「人文課程方案」研討會，Stenhouse 面對參與人文課程方案實驗教師宣讀的一篇手稿：「我希望各位教師們是來參與實驗的研究伙伴，而非由我們課程計畫小組負責設計課程，交由各位來嘗試錯誤，所以重要的是大家一起參與研究」（引自蔡清田，1997），自此「教師即研究者」的概念即為之開展，此一信念並在 East Anglia 大學被發展與奉行（Elliot,1991; Stenhouse,1975）。

Simon 提出「教師即研究者」的基本假設是研究結果需要實踐者的批判回應（引自蔡清田，1997），因此最佳的研究者即為教學現場第一線的教師本身。Stenhouse(1975)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，藉由系統性的自我研究，以促進教師專業成長的能力。

從課程評鑑的觀點來看，一個對教學依循科層概念之教育系統，多將課程交由學者專家描述，而僅將教師的角色定義為課程的實施者，他們不信任教師瞭解教學，也不信任他們能評估其教學品質，類此系統的課程評鑑工作多以外部評鑑為基礎；反之，一個對教學持專業概念之教育系統，將期待教師計畫、設計、執行、及評鑑其課程與教學工作，在此系統中，教師被視為課程評鑑中值得信賴且共同努力的伙伴，並成為受尊敬的專家，而其評鑑可能藉由卷宗而有較好的資料提供（Nevo,1995）。

由此可知，當教師即研究者的概念逐漸擴散，當教師願意把自己解放出來，學習以系統的、自主的角度觀看課程，此種具備脈絡理解的體察與洞見，絕不是一位外部的學者在短時間內得以看見的。因此所謂課程評鑑「專家」，第一線的專業教師應比學者更具說服力。

許多學者認同在實施評鑑時，在不同的學校脈絡中，有些問題專家無法檢測出來，學校成員間的互相激盪與經驗交流是學習的有效來源。在課程評鑑中，即可將不同層級的各種課程擺在一

起，使教師們共同合作從事課程的規劃與評鑑，找出小組的共同時間以交流經驗，彼此學習(Alvik,1995; Lau & Lemahieu,1997)。

因此，當教師熟悉課程發展並具備評鑑課程能力時，即能扮演最佳的課程專業轉化者角色。Nevo(1995)即認為在評鑑知能學習的過程中，擔任課程評鑑專業轉化的「專家」，應包括專業課程評鑑者、有經驗的學校課程評鑑者、及曾受訓且擔任學校課程評鑑成員等。這些有實地經驗的專家教師瞭解學校脈絡，且具備在學習過程中可能遇到的課程評鑑問題之索解歷練，他們才是最佳的專業轉化者。也就是說，在教師專業的基礎下，課程評鑑專業轉化的專家不須外求，學校每位教師都可能是，也應該是；透過對話釐清課程評鑑理念，經由實踐經驗彼此學習，永續課程專業發展。

三、課程評鑑專業轉化者是鷹架而非動力源

許多學校成員會過度期待課程評鑑專業轉化者的角色，援引其為學校實施課程評鑑的壓力或動力源，此種過度依賴的結果將使課程評鑑陷入被動性，而在專業轉化完成後，提前課程評鑑的凋萎。

許多研究指出，如果學校成員能經驗課程評鑑的需求論辯與學習歷程，並認為是具啟發性，且有價值的，則評鑑功能方可能永續存有與發揮；或是一開始雖未加入，但從觀察同僚的學習過程，體會可藉此歷程瞭解自己所關心的課程問題，對評鑑的態度轉為正向時再加入。總之，應保持參與成員的自主與自願原則，且在此原則下，動力較大，也較無怨言(Alvik,1995; Kells,1988; Lau & Lemahieu,1997)。終究課程評鑑將使教師面對自我反省或接受批判的不利角度，這也說明了為什麼參與評鑑要是自願的原因(Indrebo, 1994; Osterman & Kottkamp,1993; Tiller, 1993)。

由此可知，課程評鑑專業轉化者的功能，是在學校課程發展成員有評鑑需求時，提供課程評鑑學習的機會與資源，並在學習的歷程中給予支持，扮演鷹架的角色，使專業學習能更有效，因此不須要對專業轉化者有過度的期待；也就是說，專業學習須以課程發展成員的自主與自願性為前題，也唯有在此前題下，學習的動力才能源源不絕，並透過專業轉化者所提供的鷹架學習，加上專業學習後實地評鑑課程所獲得的專業成長，才足以吸引教師們一次又一次的以課程評鑑驗證課程的品質、自己的專業、以至於學生學習的成果，甚至學校的效能，以課程評鑑的機制永續教師專業與課程發展。

柒、賦權增能的關鍵機制—代結語

綜上所述，在內外部課程評鑑有機聯結的過程中，專業學習與內外對話是最重要的環節，而專業學習又是內外對話有效性的先決條件，因此，第一線的教師學習課程評鑑知能，並將課程評鑑視為教師專業的一部分是身為教師的重要認知；然而，如前所述，最佳的課程評鑑專業轉化者應為教師本身，此一賦權增能的理念，實是內外部課程評鑑功能最大化的關鍵機制。

賦權增能的基本假定是每一個人的身上都蘊涵著能力，其過程並不僅意謂著外在的權力授予或增加能力，最重要的是要把每個人身上既有的能力引發出來，能具備掌握資源、運用資源、及批判問題的能力，成為獨立的問題解決者及作決定者。

Transitions(1992)即主張，長久以來人們生活在每日的基礎中，其間的問題最好能在當地的層級被解決；亦即人類群體和個人必須被授權成為改變的決定者，透過機構或組織解決他們自身的問題。學校課程的發展與評鑑亦同，學校教師最瞭解學校課程發展的脈絡與問題，因此課程的評

鑑應以學校為中心，學校教師即課程評鑑者，經由賦權增能後，他們既具有在地者的利基，最清楚學校課程發展的需求，在評鑑過程中亦容易取得真實資訊，並據以做最貼切的判斷，在對課程發展脈絡熟稔的情形下，在課程評鑑後所提改進建議應最為具體，且最有價值。

儘管賦權增能強調課程評鑑的焦點是一種「在地的」自我決定與合作，Fetterman(1996)卻認為它跟傳統的外部評鑑方式並不是相互排斥的，且賦權增能評鑑的過程會產出相當豐富的資料來源，能讓外部評鑑實施得更完整。因此賦權增能在課程評鑑的應用上，不僅在促使學校內部成員經由賦權增能而提昇課程發展與評鑑的專業自主權，更是使外部評鑑更為有效的重要條件。

因此，學校成員應藉由課程評鑑的學習自賦權能，破除「評鑑」的迷思，真實面對評鑑，在被賦予或自我賦予課程發展權力的同時，主動負起責任，因為課程發展者自身最瞭解自己，也最有資格進行評鑑，透過評鑑進行自我反省，並將評鑑的結果用於課程的改進，以提昇課程改革的品質。據此，在師資養成的職前教育及在職教育便極須有關課程評鑑之學習，經由師資培育機構的源頭專業學習及在職進修不斷活化，才得以使此一功能充分體現。

總之，面對 21 世紀，在課程自由化後，課程評鑑有其必要性，賦權增能的理念，有助於學校課程評鑑的施行，及內外部課程評鑑功能的最大化，期望藉由該理念的融入，使學校成員在進行課程發展時，經由自我反省，進一步自我決定，對自己的行動負責，導引學校教師成為自我負責的自由人，為自己、為學生學習、為課程品質負責。

捌、參考書目

- 張嘉育與黃政傑（2000）。以課程評鑑永續學校本位課程發展。發表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。
- 郭昭佑（2000）。學校本位評鑑。台北：五南。
- 黃政傑（1993）。課程評鑑。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*，89-108。台北：師大書苑。
- 蘇錦麗(1997)。高等教育評鑑-理論與實際。台北：五南。
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 121, 311-343.
- Booth, E.O.(1987). Researcher as participant. *Education and Urban Society*, 20(4), 55-85.
- Caulley, D.(1987). History and the four generations of evaluation. *The Bulletin of the Australasian Evaluation Society*, 1, Nov., 23-27.
- 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.
- Cheng, Y. C. (1997). *A Framework of indicators of education quality in Hong Kong primary schools: Development and application*. Paper Presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum on School-based Indicators of Effectiveness. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407 729).
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Fetterman, D.M.(1996). Conclusion: Reflection on emergent themes and next steps. In D.M.Fetterman, S.J.Kaftarian, & A.Wanderaman(Eds.), *Empowerment evaluation: Self-assessment & accountability*. U.K.: SAGE.

- Fetterman,D.M.(1997).Empowerment evaluation and accreditation in higher education. In E.Chelimsky & W.R. Shadish(Eds.).*Evaluation for the 21st century*(pp381-395).CA:SAGE.
- Fishman,D.(1992). Postmodernism comes to program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 15,263-270.
- Indrebo,A.M.(1994). Some central dilemmas of leadership in school-based evaluation. In A. M. Indrebo,L.Monsen,& T. Alvik(Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- 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 dMacmillan Publishing Company.
- Lau,G. & Lemahieu,P(1997).Changing roles: Evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Planning*,20(1),7-15.
- Lincoln,Y., &Guba,E.(1992). In response to Lee Sechrest's 1991 AEA Presidential Address: Boots: Back to our first generations, February 1991,1-7, *Evaluation Practice*,13(3),165-169.
- Madaus,G.F., Stufflebeam,D.L., & Sciven,M.S.(1983). Program evaluation: A historocal overview. In G.F.Madaus et al.(Eds).*Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*,1-22.
- Marsh,C.J. & Willis,G.(1999). *Curriculum-alternative approaches, ongoing issues* (2ed.) .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.
- McEvoy,C., & Rissel,C.(1992). Fourth generation evaluation and its appropriateness for evaluating aboriginal health program. *Evaluation Journal of Australasia*,4(1)23-31.
- Nevo,D.(1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv,Israel:Masada.
- Osterman,K.F.,& Kottkamp,R.B.(1993).*Reflective practice for educators*. Newbury Park:Corwin.
- 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.
- Ryan,A.G.(1987). Truth wrought in tales. *Journal of Curriculum and Supervision*,2(4),330-341.
- 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.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London : Open University.
- 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*(publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- Torres,R.T.(1996). *Evaluation strategies for communicating and reporting: Enhancing learning in organizations*.London: Sage.
- Transitions(1992). *Battle Creek*. MI:W.K.Kellogg Foundation.
- Weert,D.E.(1990). A Macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*,19(1),57-72.

收稿日期：民國 92 年 3 月 17 日

修正日期：民國 92 年 6 月 13 日

接受日期：民國 92 年 6 月 20 日

Explore the Roles of Curriculum Evaluator-the Optimal function in Combination Between Internal and External Curriculum Evaluations

Mei-Ju Chen

National Academy for Educational Research Preparatory Office

Chao-Yu Kao

Educational Program Center
National Taiwan University of Arts

Abstract

In curriculum evaluation, both internal and external evaluations have their advantages and disadvantages, and serve different functions. Confronting force might also occur resulting from their different evaluation roles.

The purpose of this study is to explore the roles of curriculum evaluator, and to expect the optimal function in combination between internal and external curriculum evaluations through profession learning and dialogue between internal and external evaluations.

Key word : curriculum evaluation, evaluation, educational evaluation