

## 學校參與課程評鑑之研究—— 從工作坊開展的學習歷程

陳美如<sup>1</sup> 郭昭佑<sup>2</sup>

### 摘要

本研究透過工作坊及參與研究學校的對話，以訪談、焦點團體訪談及問卷瞭解課程評鑑在學校實施的概況與策略。

研究結果如下：

- 一、提出學校參與課程評鑑的五項理由。
- 二、課程評鑑專業訓練課程之內容與進行方式之建議。
- 三、提出學校課程評鑑的四個類型與四個發展層次。
- 四、發現學校課程評鑑三大問題。
- 五、提出學校本位課程評鑑的兩個發展途徑。

關鍵詞：課程評鑑、學校本位、合作行動研究

---

1 陳美如，國立新竹教育大學教育學系副教授  
電子郵件：meiju@mail.nhctc.edu.tw

2 郭昭佑，國立台灣藝術大學師資培育中心教授  
電子郵件：chaoyu@mail.tpc.edu.tw

投稿日期：2005年9月17日；採用日期：2005年11月26日

## The Study of Schools Practiced the Curriculum Evaluation: Expanded Learning Process from Workshop

Mei-Ju Chen<sup>1</sup> Chao-Yu Kau<sup>2</sup>

### Abstract

This study aimed to understand the situations and strategies in curriculum evaluation at schools through workshop and discussed with several schools. The research used interview, focus group interview, and questionnaire to gather data and analysis. The results were as follows:

1. Found five reasons of schools to participate the curriculum evaluation.
2. Proposed the professional training courses of curriculum evaluation.
3. Found four types and four development steps of curriculum evaluation at schools.
4. Discussed the three problems about curriculum evaluation at schools.
5. Provided the approaches for developing curriculum evaluation at schools.

**Key words: curriculum evaluation, school-based, co-operative action inquiry**

---

1 Mei-Ju Chen, Associate Professor, Department of Education, National Hsichu University of Education  
E-mail: meiju@mail.nhctc.edu.tw

2 Chao-Yu Kau, Professor, Teacher Training Center, National Taiwan University of Arts  
E-mail: chaoyu@mail.tpc.edu.tw

Manuscript received: Sept. 17, 2005; Accepted: Nov. 26, 2005

## 壹、緒論

### 一、學校課程評鑑概念在台灣漸受重視

隨著課程改革的步調，台灣的課程權力逐漸下放，除了引導學校與教師從事以學校為本位的課程發展外，檢核課程發展良窳並據以改進的課程評鑑概念亦首次明文規範。在一九九八年公布二〇〇一年實施的「九年一貫課程綱要」中明列課程評鑑的範圍包括課程教材、教學計畫及實施成果，應由中央、地方政府及學校分工合作，各依權責實施（教育部，1998）。據此，在課程權下放與權責相符的前題下，課程發展的品質及改進的責任已不再僅存於中央，學校更實際負有課程、教學與學習的評鑑。

而從課程改革的發展來看，課程評鑑的圖像正急遽轉變。在用語上，從過往的成績考查、效果評量至課程評鑑的正式使用；在權責上，自中央由上而下，轉變為以學校為主的課程評鑑趨勢；評鑑者則由學者專家的臨時編組型態改為以學校教師為主；在評鑑範疇上，自學生學習逐漸移轉至教科書，以至全程的課程發展上；在評鑑重心上，則由重視結果逐漸兼重形成式的改進功能；而課程評鑑更自校務評鑑中獨立出來，自成體系（陳美如、郭昭佑，2003）。雖自中央、地方到學校與教師間對課程評鑑此一概念的圖像及各司何職的共識仍待謀合，但課程評鑑的觀念逐漸受到重視已是不爭的事實。

### 二、他山之石的經驗與啟示

事實上，以學校為中心的評鑑或課程評鑑在許多先進國家早有相關方案的實踐經驗。在英國，Ackland（1992）曾在英格蘭地區進行「合作的學校本位評鑑」（Collaborative School-Based Evaluation）計畫，參與者包括地方教育當局、學校

有經驗的教師、新進教師與學者專家等，總計有八個學校參與，目的為協助新任教師瞭解學校課程，並引領學校進行課程方案的革新，學者專家全程參與每一個課程評鑑階段，提供協助、紀錄、共同討論並提供建議。Lau 與 Lemahieu (1997) 在美國舊金山聯合學區的「人文教育、研究和語言發展計畫」(Humanities Education, Research, and Language Development)，目的在透過教師研究及豐富的人文課程，促進種族多樣性的學校學生口語及寫作的的能力，而計畫的評鑑設計，第一年聚焦在教師對新想法的反應與實施情形，第二年除瞭解學生的表現外，教師在外部評鑑者的訓練與支持下探究各種真實評量的使用，第三年，教師與外部評鑑者共同合作研究此計畫對於組織結構的支持與貢獻，第一年(1988)的參與者包括來自五所高中的二十七位教師，到了第三年(1990-1991)則包括來自十二所高中的七十四位教師共同參與。

除了英、美外，包括以色列透過中央教育部門及地方教育權力當局的推動，經由評鑑概念的學習，以互補而非抵觸的途徑結合內、外部評鑑，協助學校發展其自我的評鑑系統(Nevo, 1995)；挪威的中央教育當局與 Oppland 學院簽署協定，在 Hovseter 進行以學校為中心的評鑑專案計畫與個案研究後，嘗試全面試辦，希望每個學校都能自我評鑑，並於一九九四年出版了學校中心評鑑手冊「在途中」(On the way)，提供了以學校為中心的評鑑如何實施的想法(Alvik, 1995)；而近在咫尺的香港，亦於二〇〇〇年委託中文大學進行「學校自我評估與校本表現指標」的學校改進計畫，在二十所中小學試行，目的在協助學校實踐校本管理，並培訓教師，提升學校的組織學習能力，在學校建立一套恆常的自我評估機制(彭新強，2001)。

從上述諸多方案的實踐經驗中，多係暫時擱置評鑑上對下的監控角色，著重以學校為主體自我評鑑，對台灣而言，有兩個重要啟示：(1)賦權增能(empowerment)概念的彰顯，需要學校與教師對評鑑的自我覺知與學習；(2)較大規模的實踐與分享，不論是區域性或全國性，較大規模的實踐不僅可找出在不同學校文化中的可能問題及可行性，亦可經由對話與分享形成氛圍。而這兩點也是台灣目前較缺乏的要素。

### 三、台灣行政權的慣性及零星實驗的兩端間

課程權雖已下放，但教育行政權的慣性在台灣仍難掩其影響力，因此在實際實施層面，仍可見中央教育部訪視地方教育局、地方教育局訪視學校課程發展，如中央訪視各縣市執行九年一貫課程政策成效，或縣市對所屬各校九年一貫課程領域的訪視，大體上依舊是維持自上而下，或多或少帶給學校若干壓力。

當然，亦有許多學校實際體現課程自主權，依循學校自身脈絡與需求，以各種形式進行課程評鑑，如台北縣柑園國中的課程企劃發表、基隆市深美國小的課程教學成果展、台北市大橋國小的教師教學評鑑系統、台北市格致國中的課程設計競賽、花蓮師院實小以課程發展委員會為核心的評鑑及桃園縣楊明國小與學者專家合作研究……等。這些個別的評鑑形式雖能自主發展，惟學校間卻缺乏對話與分享，實為可惜，這也形成本研究的重要動機。

### 四、研究目的

研究者自結束了二〇〇〇年至二〇〇一年在一個學校場域進行的學校本位課程評鑑之合作行動研究後，隨即萌生了透過跨校結盟方式分享課程評鑑的想法，引導一個以上的學校共同學習及參與。因此本研究一方面期望能經由工作坊的學習與互動、學習後的實踐經驗分享與座談及過程中隨時諮詢等方式，提供若干主動參與課程評鑑的學校成員一個賦權增能的機會；另一方面也嘗試跨校性，甚至跨區性的共同參與、合作及分享，以瞭解學校實施課程評鑑的可能問題及可行策略，以提供教育行政主管機關或有意願從事課程評鑑的學校或教師參考。主要研究目的包括：

1. 瞭解學校成員主動參與課程評鑑學習工作坊的可能理由；
2. 評估課程評鑑工作坊規劃的可行性及改進方向；
3. 瞭解學校成員參與工作坊後，回到原學校後實際從事課程評鑑的動力，及未能從事課程評鑑的困難；

4. 瞭解學校在參與工作坊後，從事課程評鑑的可能方式，並嘗試歸納可行的推展途徑；
5. 依研究結論，提供建議予教育行政主管機關與學校參考。

如何讓一個學校的經驗擴散，進而讓有意願從事課程評鑑的學校，在各自的課程發展與評鑑中能停下來，有彼此交換知識與經驗的機會，引導學校發展自己的專業理論，找到可能的出路，對研究者而言是一種挑戰，需要事先的構想，放棄「理所當然」的想法，進到學校場域，從學校的立場思考課程評鑑問題。這種「位置」的交換，對於習慣「告知」、「指導」第一線教育工作者的所謂「專家」而言，需要更多的謙卑，與第一線的學校不斷磨合，同時也要能「跳脫」，從理論的視野對教育的現實做進一步的觀照。

## 貳、研究流程與方法

本研究旨在秉持賦權增能理念，經由跨校的學習與分享歷程自賦權能，彰顯學校與教師在學校課程發展與評鑑中的主體性。主要的研究流程（方法）包括：(1)邀請有意願從事學校課程評鑑的學校與教師群，並瞭解參與工作坊的理由（問卷分析）；(2)學校課程評鑑工作坊的實施及回饋（問卷調查）；(3)參與者回到學校現場實際施行課程評鑑情形之瞭解（問卷調查、訪談）；(4)校際經驗分享與對話（焦點團體訪談）。

研究自二〇〇一年八月起至二〇〇三年一月，經歷了一年半。為使整個學校課程評鑑在學校場域並以學校為主體的氛圍下進行，本研究原則採用合作行動研究法的精神，試圖經由徵求學校志願參與並辦理工作坊，協助學校學習課程評鑑知能及規畫實施策略，工作坊後即和參與學校成員進行協同研究，瞭解其實施情形並不定期溝通討論。最後藉由校際經驗分享與對話，提供各校課程評鑑模式發展及校際間的合作交流架構的機會，俾發展適合台灣教育情境及其他學校可參考的學校課程評鑑可行方式。

研究者在此扮演的是協同合作者、資源提供者的角色。「合作行動研究」

(Co-operative Action Inquiry) 的精神在於研究者與教育工作者的互動合作關係，秉持反省、互惠的研究態度（甄曉蘭，1995），針對學校迫切、亟需瞭解的課題，共同研討，進行研究，以解決學校發展與改進的相關問題。

而在研究過程中，為有效蒐集參與學校成員的相關意見，亦視研究實際需求採用訪談、問卷調查及焦點團體訪談，以掌握學校成員在參與本研究及在學校中實施課程評鑑過程中的精準訊息。

## 參、研究歷程、結果與討論

### 一、邀請：徵求主動參與群

「研究」，尤其是進入學校的合作行動研究，對學校而言不應該是「我給你」、「我指導你」或是「我給你恩惠」，而是「邀請」，更是「平等的伙伴關係」。究竟由誰參與跨校合作？是以「我」為核心，選擇幾所自認為優質的學校，做出很漂亮的研究成果？亦或是回歸真實的教育現場？透過自然的方式組成參與研究團隊，形成「自然」、「真實」的問題，從不同的合作個案中，思考課程評鑑在學校落實的可行之道？基於學校主體性原則，我們選擇了後者，於是展開了邀請之旅。

為了避免教育行政或學校行政的主導可能降低參與群的主動性，我們並沒有行文，而選擇網路進行課程評鑑工作坊的資訊傳遞。二〇〇一年的十一月起，我們分別在教師進修網站、思摩特網站、台北市教育資訊網、台北縣教育資訊網呈現相關訊息。除了公開邀請外，我們也在參與的條件中做了一些要求：(1)基本條件為具學校本位課程發展經驗，並有課程評鑑需求之學校；(2)在人數組合的屬性上，我們要求以校為單位，每校三到五人的「群體」，以教師為主，同時請教務主任或校長一同參加；(3)我們也要求參加的學校說明參與的理由。

雖是免費的工作坊，但適逢寒假期間暨年節，我們相當擔心報名情形，然而

至截止日前，報名參與工作坊的學校名單遠超過預期。為了工作坊的品質，我們針對學校的資料進行閱讀與篩選，在考量學校對課程評鑑的實際需求以及地區分布後，我們正式邀請了十六所學校，九十位教師（含主任或校長）參與工作坊。

## 二、參與課程評鑑工作坊的理由

課程改革已使教師參與研習成了例行工作，甚至是「被動」的指派。我們雖掌握了參與的主動性，仍請參與學校提供理由，一方面讓他們對自己的需求及參與再次自省及澄清，一方面也讓我們確認工作坊的意義甚而調整內容。仔細閱讀各校參與工作坊的理由，加上與後來才加入的四所學校成員對談後，我們釐出幾個可能的原因：

### (一)對課程發展的疑惑與困境，想解決身邊的問題

在經歷幾年來的課程改革後，投身課程發展的教師難免產生疑惑，逐漸陷入困境：「正式踏入九年一貫課程至今，積極發展學校本位課程，一路走來卻常感覺像在摸索中前進，不知道自己做得對不對（新竹市山山國小）。」「從事課程設計這幾年來，過去一直說服家長、同事，後來慢慢反省，我能說服我自己嗎？我做的改變是讓學生更好，或是讓教育更好嗎？這幾年的忙碌有價值嗎？（莉莉，020627）」

人在面對諸多疑慮與困境時，所採取的行動策略是什麼？Ferguson在《寶瓶同謀》（*The Aqarian Conspiracy*）中提到：當代的社會批評家常由於自己的無力感，因而講出一些絕望的話，他更引述Solomon的話「本來的關心變成耽溺，自以為是的痛苦宣稱這個社會的敗壞，好讓自己憐憫自己『陷在其中』，為了自己的不幸或政治的失敗，大家都責怪這個世界。」（廖世德譯，1993）這樣的論述和目前的課程改革似乎有著相同的基調，如同遠見在二〇〇三年初的調查中指出：近八成的教師與家長贊成課程改革，卻不滿意目前的課程改革（徐嘉卉，2003），如此撕裂的現象，或許是他們真的「身陷其中」，因為自己面臨的困境，而責怪課程改革。但面對改革過程的諸多搖擺與不確定性，是絕望與放棄

呢？還是另謀一條出路，找到生命的出口。Ferguson在提及所謂的寶瓶「同謀」者時，指出他們知道崩潰與痛苦是更新的必要階段，他們同時也知道「失敗」可以是非常有力的啟發，在這過程中即使每天「聽到壞消息」，仍然努力不懈，「期待改進」是大家的共同希望。

「希望對課程評鑑有些粗淺的概念，為學校本位課程及各領域的主題統整課程進行評鑑工作，尋求更適合孩子的課程內容。」（高雄市華華國小）

「只有在不斷的評鑑、檢討、改進中，課程的內容才能切合社會的脈動、兼顧學生的需求。」（台北縣新新國小）

## （二）在教育實踐行動告一段落後產生的不足與匱乏感

在面對困境又期待改進的情境中，總能逐漸釐清自身的欠缺、不足匱乏。「如果想通過惡水，最好的方法就是跟隨已經造好橋的人」（廖世德譯，1993），許多參與學校似乎在相同的處境，並試圖尋找「通過惡水的橋」：

「學校課程改革進行至此，目前最弱的一環便是課程評鑑問題，本校目前嘗試進行課程評鑑，但諸多疑慮有待進一步釐清，極渴望參與工作坊，探尋最適合本校的實務策略，以利課程評鑑之進行。」（嘉義縣家家國小）

「本校已大致勾勒出學校本位課程的輪廓，為使此創新教學可長可久，目前我們亟需進修有關課程評鑑的具體方法。」（竹竹國小）

從上述學校的回應中可知，在實際的課程發展行動後，最感不足與匱乏的即是「課程評鑑」。如何透過課程評鑑的學習，實地在學校脈絡中，進行課程深思，反省課程、學生、教學、教師間的關連並藉以改進，讓課程發展可長可久，是大家共同的期待。

### (三)想「理解與證明」以往的實踐行動

Peters 在論證「受過教育者」不僅只具有專門化技巧及特定的技能知識，還要具有可觀的知識和理解，據以發展出推理能力，以證澄其信念和行為。他知道事物之所以然的理由，其理解是要轉化他眼前所見的事物，使他的生活層次有所不同（李奉儒譯，2002）。這個觀點和課程評鑑之所以存在與必要，有共通之處。若參考 Peters 對所謂受過教育者的特質，我們可以用這樣的視角來看課程評鑑：「學習課程評鑑、從事課程評鑑的人不僅是在學評鑑的技術與知識，而是期望透過課程評鑑，發展出對課程的知識和理解，以證澄其信念和行為，進而改善其處境。」二〇〇二年四月兩位來自花東的老師前來研究室尋求課程評鑑的協助，我們有以下的對話：

研：你們之前分享出來的東西很多都是個人的反省，有些地方也蠻深刻的，可是你們為什麼會覺得那樣的方式幫助有限？

真真：過去我們在做主題統整時感覺很有收穫，可是當這些經驗伴隨著孩子升上中年級後，老師就會說：那都是在玩的，基本能力不夠，而這群孩子到了中年級之後常是被打壓的，例如老師會提出很多批評，什麼上課常規不好啦！愛發表、意見很多等等的。所以，我們期望與評鑑結合，想證實之前那一批做統整課程的孩子是有能力的，主題統整也是一個有價值的課程設計途徑（2002.4.26 的對話）。

這兩位教師之所以想加入課程評鑑的列車，主要的原因是他們服務的學校很早就進行主題統整的課程發展，從孩子身上也發現不同的能力。但是因為學校人事的更迭，學校行政呼應大多數教師的需求，宣布不一定要做主題統整，讓這兩位從事統整實驗四年的教師無所適從，因而想透過課程評鑑進行理解與證明。

### (四)團體動力——群體的學習

為什麼工作坊的參與採取群組的方式？我們一直相信群體的力量，會大於一個人的力量，而教育的行動非個人的獨白，改革亦不是孤獨的存在，而是很多志

同道合的人緊密的聯結。Buner 認為相互性社群的主要典型是實作和實知的方法，提供機會讓人仿效，提供不斷的評論，給新手提供適當的「支架」，甚至提供良好的脈絡來進行學習。其中的立意是：當我們在乎的是人時，學習乃是互動的歷程，人在其中就是相互學習，而不是只靠展示和告知來習得任何事物（宋文里譯，2001）。參與研究的學校也表示：「一個人獨自學習的效果，不如一群人的相互學習，如果每個人能在團隊學習的過程中，彼此分享觀念、想法，就能凝聚能量激發創造力。」（台北縣強強國小）同時在相互性社群，「情誼」也是一個重要的因素（宋文里譯，2001），相互性社群的萌發，可能來自同事的情誼，相同的透過相互性社群的學習過程也更能增進同事間的情誼：「五位教師一起參與這個工作坊，透過在工作的過程當中，不斷地發揮團隊合作的模式，期待更加增進教師們的友誼情感。」（台北市興興國小）

#### （五）自我成長的內在需求

面對諸多的改革，如果動力仍是外在，而非「個人」的內在需求，改革的持續實在緣木求魚，唯有當個人及其環境與改革的脈絡產生關連，自我「成長」的需求產生，改革的動力也會源源不絕。「我常想該如何才能提升學校的教師專業素養，其實這種來自自己的壓力非常大。」（台北市興興國小）「教師們也希望透過這個工作坊，提升個人的課程專業，同時也能夠在研習課程中感受到學術氣息，激勵自己專業進修。」（台北市興興國小）「希望能提高自己的眼界，吸取不同學校實作及經驗分享，能再精進。」（桃園縣洋洋國小）

從上述教師的回應中可知，在課程改革序流中，「察覺」是改革動力的關鍵，因為察覺自己與改革的關係，期盼自己透過該過程，更清楚為何而戰？為誰而戰？更清楚自己的決定，心裡也更篤定。

### 三、工作坊：應先儲備怎樣的能量？

為期三天的學校本位課程評鑑工作坊是與伙伴們的首次接觸，其課程內容規劃甚為重要，本研究主要從事跨校的課程評鑑，重點在邀請及跨校的合作與分

享。工作坊的課程，我們認為除了學校本位課程評鑑理念與實務的相關課程外，還應有「與課程評鑑無直接相關，卻影響深遠的課程」。如 Johnson（成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001）所言「我們總是在一個比我們自身更廣大的世界參與社會的生活。如果我們要瞭解社會生活以及社會生活對人們的影響，我們就必須瞭解那一個大一點的世界是什麼，以及我們如何參與其中。」而 Marsh（2001）也論及課程改革若無法找到教師與之關連，課程改革仍只是儀式。因此，我們所規畫的課程還有一個重心，就是「人的關懷與互動」，因此加入了「從教師的敘事談我們的教學世界」、「教師團體動力營造」、「作品與作業：社群的觀點」三門課程。三天工作坊的課程如下表 1：

表 1 學校本位課程評鑑工作坊課程表

日期	課程內容	時數
2002.2.4	學校本位課程評鑑的理念與實踐：從問題出發	4
	教師團體動力營造	3
2002.2.5	從教師的敘事談我們的教學世界	2
	課程評鑑，評鑑什麼？ 課程評鑑指標的意義化與脈絡化	2
	學校本位課程評鑑的共同與不同：指標與實踐策略的討論	3
	課程評鑑怎麼做？ 資料蒐集分析報告與評鑑結果的利用	3
2002.2.6	作品與作業：社群的觀點	2
	楊明學校本位課程評鑑經驗分享	2
	學校本位課程評鑑的行動方案：研擬與發表	3
合計		24（小時）

這樣的課程規畫，背後有著我們過去的經驗、反思、討論與共識，亦蘊涵著更深層的想法：

#### (一)如何從理念到實際——提供務實面對的基礎

每個參與學校來自不同的文化脈絡，隱涵著對自身的不同關心與問題。因此

首先進行的課程是《學校本位課程評鑑的理念與實踐：從問題出發》；其次，回到課程評鑑本身的範疇，並思考所謂「評鑑指標」對自己的意義，因此透過《課程評鑑，評鑑什麼？課程評鑑指標的意義化與脈絡化》來進行；至於學校課程評鑑是不是只有一種版本，一種模式？有所謂「最好」的模式嗎？我們開闢了《學校本位課程評鑑的共同與不同：指標與實踐策略的討論》進行分析；另外，在以改進發展為首要評鑑目的之前題下，評鑑的重要流程、方法與技術及評鑑結果利用等都是實務課程，工作坊提供《課程評鑑怎麼做？資料的蒐集分析報告與評鑑結果的利用》進行初步的學習；此外，現場的實際經驗是不可或缺的，成功與失敗經驗都彌足珍貴，因此邀請楊明國小進行《學校本位課程評鑑經驗分享》；最後，在工作坊結束之後有沒有一個可能，啟動學校從事課程評鑑規畫？我們帶入《學校本位課程評鑑的行動方案：研擬與發表》的課程，導引參與工作坊的學校一起規畫，討論課程評鑑種子將如何在自身學校生根的策略。

## (二)與自己處境與脈絡關聯的課程易獲得共鳴

如何讓課程評鑑更貼近教師？更具有人性？讓教育工作者不覺得課程評鑑是一種控制？讓教育決策者不利用評鑑作為證明權力的工具？讓評鑑回歸「平常」，自然的在教學現場中扮演「點燈」與「觀照」的角色，一直是我們關心的議題。因此工作坊並未從「什麼是課程？」、「什麼是課程評鑑？」開始，而是從「我」開始，瞭解自己在教育中的定位，思考自己在教學現場中的關連，釐清自己面對改革的各種「姿態」，以及那些姿態背後的想法。重新找到一種面對自己、面對現實的心情，再去接觸與學習課程評鑑，再決定是否從事課程評鑑，這樣的過程是比較健康的。

也因此我們安排了《從教師的敘事談我們的教學世界》以及《作業與作品：社群的觀點》共四個小時的課程，在「經驗」、「意義」與「故事」的串接下，從別人的故事，思考自己的處境，也重新去看「評鑑」到底是怎麼一回事？在長達四個小時的過程裡中場沒有歇息，沒有人打瞌睡，有的是會心的微笑、點頭，有的站起來和別人分享自己的故事，在故事的交流中，找到彼此「共通」的存在。

### (三)教師團體動力營造教育現場改革的可能性

「評鑑」，尤其是「課程評鑑」，不應是教師面對檢核表或問卷打打勾，也不僅止於自己的獨白，課程評鑑的重點在於要讓課程、教師、學生、學校及大環境脈絡「發生關連」。因此課程評鑑的過程需要教師衷心的參與，《教師團體動力的營造》就成為不可或缺的一部份。我們找來成功的學校經營者，從學校課程改革中的學校生態文化出發，探詢教師動力營造的可能性。學校及教師的動力如何產生？需透過「刻意營造非正式的組織」，有人帶頭——有人附和——一起做做看——賦予意義——慢慢凝聚人的動力——自我實現。這樣的過程沒有捷徑，無法速成，需要不怕麻煩，經由磨合形成「對話的平台」，在對話的過程中逐漸凝聚共識，有了共識之後，行動更有力量，團體的動力也愈強。

上述課程依層次性規畫，從問題出發，到定義課程評鑑範疇，再到課程評鑑指標的意義與脈絡，以理解學校課程評鑑有不同策略，到實際的經驗分享，最後形成一個預擬的行動方案。

## 四、對於工作坊的回饋

整體上，對於三天工作坊的課程，在簡單的意見調查中，認為此次工作坊課程對未來工作非常有幫助的為 40.43%，很有幫助的為 59.57%。而對於此次工作坊的滿意度，非常滿意的比率為 21.28%，很滿意的比率為 72.34%，無意見的為 6.38%。另外從參與成員的反映中，可歸納出以下的感受與建議：

### (一)沈澱討論的時間可再延伸

在三天的工作坊中，我們連晚上都安排了課程，課程進行的節奏相當快，討論的時間有限，參與工作坊的成員「尋找課程評鑑與我的意義」之空間也被壓縮。因此，雖然三天工作坊的滿意度高，亦認定對教育工作有所助益，但許多參與學校認為時間不足：「課程安排太緊湊，讓人喘不過氣來。」「這幾天的學習『聽』的時間比較多。」「每次老師問各位可以了嗎？許多人都會很快的說：好

了。可是我們這群人常常還沒準備好，事實上，我們平常在學校花在討論的時間就很長，這是我們 team work 的一個模式」。(工作坊回饋，2002.2.6)

討論時間不足，造成外在訊息與自我學校或教師自己的連結與意義關連未能成形，這是課程安排的問題，也是我們的「障礙」。我們想提供較為完整的基本概念與評鑑過程，在所謂「完整、基本」的帽子底下，「空白」的時間減少，主體的意義難以彰顯。這不也是現今課程改革的問題？在教師專業成長的課程安排希望是最完整，最具體的；而教師的教學亦認為要給學生完整的知識，教科書的內容都要「教完」，這些都是「正事」，正事沒完成，就覺得不安？殊不知，不論在課程改革、教師專業成長，甚至第一線的教學，都需要有一種「駐足與停住」的藝術，把自己置於理論脈絡與過去及現在的經驗之中，探詢「它」對我的意義，思考未來經由「它」，我將憑藉的是什麼？促發改革的力量又是什麼？藉此找到「改變」的信念，使行動更具力量。

## (二)還需要什麼課程？

經由上述的回饋與反省，我們開始思考除了原先規畫的課程，三天的工作坊可再外加那些課程？參與工作坊的伙伴即表示「可再加強《行動研究》、《教師自覺》、《如何引發教師追求專業提升的內在趨動力》等方面知能」、「《評鑑結果運用的追蹤輔導》、《學校課程評鑑實例》、《如何幫助教師建立有效的課程理論》是未來可以在類似的工作坊增加的課程」。(工作坊回饋，2002.2.6) 我們發現學校本位課程評鑑不會只限於學校或課程評鑑內的範疇而已，其實學校本位課程評鑑的行動研究取向很強。而教師自覺、進而提升內在趨力，提供更多學校課程評鑑的實例，對於課程評鑑結果的利用與持續追蹤，最後幫助教師建立有效的課程理論等等，都是亟待發展的。

## (三)課程評鑑不會只是教師的責任——行政人員的參與

在學校課程評鑑中，教師雖然是課程評鑑的主體，但是課程評鑑之所以能扮演相互理解、進行改進、形成共識的角色，是因為在對話的平台中，大家能彼此真誠的交換意見，認真去面對評鑑的過程與結果，要達到這樣的前提，只有教師

的主動性是不夠的，課程評鑑的利害關係人，對於課程評鑑的本質需要理解。「為什麼要課程評鑑？」、「課程評鑑的目的是什麼？」，甚至思考在不同位置上可能的導引策略「如何引導與推展？」也就是說，即使教師理解課程評鑑的本質與可能作法，但學校行政人員或教育行政機關仍以舊有的「評鑑」概念看待課程評鑑，仍僅重視形式的、表面的資料呈現，而教師則必須花費大量時間來準備課程改革的另一項「作業」，如此可能貶抑對課程評鑑的期待。因此教師參與工作坊的伙伴有多位表示「這樣的學習機會，行政人員亦應參與，包括教育局局長、學管課長、督學、校長、主任、組長」。（工作坊回饋，2002.2.6）

## 五、實踐：持續課程評鑑的動力源

在二〇〇二年二月的工作坊結束後，我們並沒有「強制」參與工作坊的學校要「繳交」什麼作業？主要的信念是：「沒有人可以強迫你從事課程評鑑，如果你覺得準備好，學校或是自己有需要，再進行課程評鑑。」（工作坊對話，2002.2.6）彼此的默契是：「評鑑過程如果有問題請來電，或是 E-mail 聯繫，直接以網路及電話討論，必要時我們可以到學校參與討論，並約定在三個月後，作為工作坊結束後的第一次聚會。」為什麼選擇這樣暫時性的 Ending？我們認為，提供一個學習的場域，讓想來的來，避免引發莫名的「壓迫感」。

於是，工作坊結束後，我們並沒有主動「關心」參與工作坊的學校做得如何？惟恐這種關心徒增壓力，拉開彼此的距離。我們沈默（除了主動尋求支援的三所學校外），也按兵不動，我們想看看，工作坊之後，沒有任何外在強制性壓力的情況下，課程評鑑在學校「自然發芽或自然腐爛」的情形。這樣的自然狀況，或許可以為現在很多的教育理想與實際行動間的落差，找到一些可以解釋的理由，或為何教育行動無法持續的困難點。

經過兩個多月，在二〇〇二年四月，我們發了一封 E-mail，想瞭解十六所參與工作坊學校的狀況，並擬了一個簡單的開放性問卷，遞出的郵件中，有十四所寄回，另外兩所則以電話瞭解目前的情形與困難。在整理所有開放性問卷，以及電話訪問的結果後，二月參與工作坊的十六所學校，有六所已經進行學校課程評

鑑，十所沒有繼續。如果加上工作坊結束後才陸續加入的四所學校，計十所學校正式實踐課程評鑑歷程。後續我們在二〇〇二年六月及八月分別安排兩次的溝通與對話，事先蒐集各學校的問題，安排進階課程及分享與討論。

經由這樣的共同參與及彼此理解的過程，我們發現在工作坊學習後的種子，本身即存有不同動能，在不同的學校環境中，能否發芽是一回事，即使發芽，也不一定長得一樣，以下將分別探討：(1)能持續評鑑的動力源；(2)無法成長的障礙；(3)多元樣貌的呈現。首先，要探討的是十所能持續學校的動力源：

### (一)感動的延續，想親身體驗

「在三天的工作坊中，有很多的感動，很想要親身體驗一下。」（新竹市山山國小——香香）「我們都是主動參與工作坊的，也感受到大家對這次課程改革的共同願力，從一些可貴的經驗中，想到別人可以，自己也想試試看。」（高雄市華華國小）這方面的反映亦正向的回饋了二月工作坊除了知性之外的感性部分。我們感受到在集體的合作、分享知識與閱讀的過程中，產生的感動，常會引發改變的動力。

### (二)「課程」的評鑑與教師最相關且益於課程專業

「大家不是很喜歡評鑑，但是課程評鑑與老師們很相近，容易切入。」（高雄市華華國小）在課程改革中，如何引發教師「成長」的感受？當教師有成長的感受，很自然的會與「自己」發生「關連」。當產生「關連」時，面對課程改革，不會是一堆與我無關的教育名詞，而是思考「我是誰？」、「我在做什麼？」、「我可以怎麼做？」：

「因為自己一直在從事新的教學與課程的研究，自然而然的需要靠「評鑑」，較客觀的審視、檢核其中的問題或盲點，不斷地修正與評估。」

（台北縣光光國小——君君）

「課程設計到了某一個階段後，有瓶頸，想要知道是不是有更好的方法來檢視自己設計的東西是否有效？有沒有節省力氣的方法。」（新竹市

### 山山國小——香香)

因為不斷地檢視、修正、評估，找到往前的方向，個人也不斷成長。在此課程評鑑不是「別人要求的」而是「自己認為必須的」。

### (三)學校行政的支持促成行動的持續

教師群體主要的教學生活脈絡存在於學校組織中，因此學校的支持與否也可能是課程評鑑能否被開始、持續，甚至生根的重要緣由：「因為學校上學期發展了綜合領域的自編教材，所以本學期由校長親自帶領，針對自編教材進行課程評鑑工作。」(新竹竹竹國小——玉玉)「學校十分重視這個問題，也很希望我們能做做看。」(新竹市山山國小——香香)「課程評鑑是學校現今要走的專業，我們將課程評鑑定位為：提綱挈領之依據、提供教師在課程設計之方向及提供教師自省的方向。」(台中縣和和國小——瑛瑛)學校行政的支持，除了鼓勵、提供資源、方向外，學校領導人的著力亦非常重要。

### (四)學校「隱形」的團體動力讓課程評鑑成形

我們也發現，有些從事課程評鑑的學校並不是由行政主導，而是因為學校教師的使命感，主動邀請學校行政，甚至校長的加入：「參加工作坊的老師回來後推動而成形。」(新竹市山山國小——麗麗)「是簡老師他主動提供的訊息，他有那個企圖心，要讓學校的課程評鑑成行，引發我們的使命感，回去以後就邊聊邊做。」(高雄市華華國小)在過程中，只要有人願意與堅持，自然能從教師群體間蘊育出專業成長的團體動力，這種內發性要比外在壓力更可貴，更能根深蒂固。

## 六、窒礙：課程評鑑落地未能生長的困境

我們不能只分享成長經驗而漠視失敗原因，未能持續進行課程評鑑的十所學校亦反映出可能的負向情境：

### (一)非必要的額外負荷不易擠進學校繁複不已的行事序流中

學校的行政教學如一條河流，既定行事早已確定，本就不易撥出空間，更何況是非必要性的額外計畫。對教師而言，孩子每天來學校，有固定的上課進度，行事曆一步步押著老師往前，在學校時間的序流中，如無較大的決心，很難駐足、停頓，進行「觀看」：

「課程評鑑的理念在分享時相當獲得學校教師認同，未具體落實的原因是：原本校務及各種計畫早已明定行程，大家已忙翻了，無暇他顧。」

（台北縣平平國小——琪琪）

「工作坊後，一回學校即開始著手學校海報、DM、文宣、畢展等事宜，之後隨即招生及宣導工作，忙碌下，似乎沒時間從事評鑑工作。」

（陽陽高中國中部——几几）

第一線的教師在學校的繁忙行事及課程進度壓力下，負荷已過重，更何況「非必要」的課程評鑑與學校的正式活動、課程發展、實際教學比起來是「可有可無」的角色。沒有課程評鑑，自己課堂上的教學依舊進行，不影響大家對教師的看法，重點是「我都有教完」，對家長有所「交代」。

### (二)因於對評鑑的心理障礙而缺乏信心

「評鑑太多了，準備資料已夠煩的，最近聽說未來要教師評鑑，大家已聞評鑑而色變，所以回學校後連分享都沒做。」（高雄縣聊聊國小——舒舒）「五月又有各校的校務評鑑，攪得人仰馬翻！在這種氣氛下推課程評鑑，恐怕……」。

（台北縣平平國小——琪琪）教師對評鑑的刻板印象，有長久的歷史。吳清山與張素偵（2002）指出傳統以來，教師象徵教學的權威，因此評鑑的實施影射對權威的挑戰，易生排斥和抗拒。MacBeath 與 McGlynn（2002）亦認為學校在評鑑前的「花樣」可能評鑑本身的意義及目的；Gil（2001）更笑稱許多校長都將評鑑視為「小狗與小馬的把戲（dog and pony show）」。僅經過三天的工作坊，不足以解除對評鑑的恐懼封印。當自己還無法說服自己時，怎麼會有信心面對其他

早已被考核、評鑑整得滿是怨言的教師們，課程評鑑在學校的落實仍然遙遙無期。據此，課程評鑑的施行，最重要的是要「解除」教師對課程評鑑的「武裝」。

### (三)缺乏組織著力點，規劃與溝通有困難

第四代評鑑的要旨是協商（Guba & Lincoln, 1989），而協商的歷程是漫長的，需要時間，更需要一點堅持：「原訂要評鑑的課程，後來因該學年有不同意見，經過很長時間，一直不能定案，等到他們定案，學校成員已無餘力了。」（基隆市樂樂國小——蓉蓉）「僅是教師間以非正式組織的方式推展，共同願景需長期溝通，且規畫有困難，像要排出大家的共同空堂時間就有問題。」（台北縣興興國小——蔥蔥）有些學校反應回校後的溝通耗費時間，在缺乏有力的引導下，讓學校課程評鑑失去契機。

除了非正式組織外，正式組織的著力點似乎也很重要：「學校行政並沒有很支持，也沒有那個氣氛。」（台北縣光光國小——依依）「我之前擔任教務主任，學校早進行課程評鑑，但校長異動後，職務調整，課程評鑑也逐漸停擺。」（與伶伶電話訪談 2003.10.18）除共識形成不易外，沒有一個有力的推動位置也是主要原因。除了非正式的課程領導群外，學校行政的支持是另一個重要推手。

## 七、工作坊的影響：課程評鑑多元樣貌的展現

一如 Sarason（1990）指出：改革過程需注意學校生活中的權力關係，並對其背後的理性與現存的「系統」加以檢核。事實上，參與工作坊的學校成員組成本就不同，當時的參與亦基於個殊的動因，加上在性質迥異的學校文化與權力關係中，課程評鑑的形成呈現出多元樣貌：

### (一)課程領導群規畫與進行的全校性整體課程評鑑

此方式主要以正式的課程領導群為主，如課程發展委員會或課程行政之教務

處室單位等。原則上全校針對學校本位課程擬訂共同的指標，發展一致的課程評鑑工具，規畫時程，系統地進行課程評鑑。課程評鑑的報告以學校整體課程為主，報告撰寫者為學校課程領導群（如課發會委員、校長、教務主任、教學或研究組長），並由課程領導群對學校全體成員作回饋。

### (二)教務處規畫交由各學年決定範圍進行評鑑並分享

此作法由課程行政領導方式進行，略帶強制性，以學校全體成員共同參與進行評鑑。教務處提供參考的課程評鑑指標與工具後，交由各學年及領域小組在一學期中自由選擇一個課程主題，並根據小組選擇或修正的課程評鑑指標，以適合自己的方式進行課程評鑑，期末則進行學校整體的課程評鑑分享。

### (三)教師群自發性的個案實踐

此方式以教師群體導引運作，由有興趣的教師群體自行選擇或修訂評鑑指標後，選擇單一學習領域，或針對教師關切的議題（例如生命教育），在課程發展過程中評鑑自己所設計的課程、教學的實施及學生的學習，做成完整的課程評鑑記錄並據以改進。

### (四)採用課程評鑑的精神，重心在「發展」的課程評鑑

此方式亦多是以教師群體主動的作法，但並不以從事課程評鑑為形式活動的標題，而是在發展課程過程中，援引課程評鑑的精神，在課程發展每一階段進行停留與討論。最後完成的不是所謂的課程評鑑報告，而是教師在課程發展過程的成品與整體反省。

上述學校課程評鑑的作法，是參與工作坊後，各實際實踐的學校所從事課程評鑑的主要類型。

## 八、延伸：初構學校課程評鑑的發展層次

自二〇〇〇年開始進行學校課程評鑑研究至今，研究者也開始思考學校課程

評鑑發展的可能模型，經實際的現場合作及研究過程中，和參與研究學校不斷對話後，我們嘗試描繪學校課程評鑑四個可能的發展層次：

### (一)單一學校內的課程評鑑（以系統內部的資訊交流為主）

單一學校內的課程評鑑過程主要在校內進行，學校面對自己課程發展問題，希冀透過評鑑過程藉以瞭解與改進。評鑑資訊交流的平台建制於校內；整個評鑑的規畫與進行以校內的成員為主，如需要或條件允許，可邀請外部的學者專家參與評鑑過程；範圍即學校所發展的課程，部分或整體；進行的方式可能是結合學者專家共同進行合作行動研究、學校課程企劃發表、課程設計競賽、教師協同討論及教學紀錄等等。此一層次容易符合學校課程評鑑需求，形式也不受限制，外部評鑑的有無可視學校條件加以調整，課程評鑑的進程也較為彈性，在台灣亦已有許多案例。

### (二)學校課程評鑑的跨校合作（與其他學校系統進行資訊交流）

Bennett（2003）即指出：評鑑應將發現傳達給旁觀者，以尋求其他觀點。事實上，不同學校的評鑑經驗雖因學校需求而異，但仍可交流並彼此相互學習。因此可以和外部的學者專家或研究機構合作，幾個具課程評鑑意向的學校同時進行課程評鑑。可行的方式包括：在專業學習時由各校共同聘請專家，一起接受專業訓練，但實際課程評鑑的進行仍回到學校內除建立校內的課程評鑑對話平台外，參與的學校可安排一至三位的「連繫人員」，定期與他校交換彼此經驗，提出問題並共謀解決策略，甚而以成果發表方式相互分享。討論後仍有共同問題或專業不足，亦可請專家諮詢或做進階訓練。此一層次不但可形成團體動力並分享經驗，在經費需求上亦較為經濟，在課程評鑑的範圍與運作方式上，各校仍保持極大的自主性。這樣的課程評鑑跨校合作的方式，亦是本研究的重要過程。

### (三)學校課程的跨校合作評鑑（進入彼此的系統——滲透）

自己看待自己終究會有盲點。因此，經過單一校內的課程評鑑及課程評鑑跨校合作後，從親自從事校內課程評鑑來吸取不同學校經驗，再充實課程評鑑專業

知能後，第一線的學校教育工作者除扮演校內的自我評鑑者外，可進一步與其他學校合作，進到彼此的學校中，扮演互為外部評鑑者的角色：「如果從教師即課程評鑑者的角度來看，最佳的外部課程評鑑者或許不是專家學者，而是伙伴學校的教師同仁，當學校課程發展上軌道，而希望別的學校或專家學者來幫我看的時候，這時心態上可能就不是『找碴』，而是我來評鑑你的學校，你來評鑑我的學校，我們兩個是合作關係，互為外部評鑑者，來幫忙見證，提出針砭。」（佑佑，020627）該過程是兩所以上的學校群相互結盟，進行學校本位課程的跨校合作評鑑。在學校課程評鑑過程中，視課程發展的進程，預留討論的時間與空間，進入彼此的學校，參與其課程發展與評鑑過程，並提供問題與修正意見。經過多次的磨練，當課程評鑑專業益加豐富，此時第一線的教育工作者可扮演「專家」的角色，協助訓練其他的學校教育工作者進行課程發展與評鑑。

#### （四）建立區域的課程評鑑中心學校（資訊交流的管理）

學校資源有限，課程評鑑要能普遍落實，還是需要制度化的過程。九年一貫課程綱要規範學校要進行課程與教學評鑑，對多數學校而言僅是「象徵性」的意義。限於諸多因素，課程評鑑對許多學校及教師而言只是塊好看的招牌。參與工作坊的伙伴提及教育行政機關的導引及課程評鑑中心學校設置的重要性：「目前雖強調學校本位管理，但有些條件並非學校系統所能改變，比如評鑑人員的組織定位、減授時數、大型工作坊、經費及普遍性等問題。」（佑佑，020627）「專業知識普遍不足，專家學者人數又這麼少，怎麼深入每一個學校呢？未來也許可能在每一個區域設一個中心學校，與專家學者及實務工作者結合，負責規畫課程評鑑工作坊，做長期的培訓工作與支援，這樣可能會比較容易落實，以免學校各自摸索？又不易找到能從理念帶到實務的專家群。」（瑩瑩，020627）

## 肆、結論與建議

從工作坊、回到學校現場實踐、諮詢討論，以至經驗分享與進階學習，整個

歷程自二〇〇一年十月迄二〇〇三年一月止。在這趟旅程中，有人一開始就加入並持續課程評鑑的旅行，有人中途停止，也有陸續加入的新伙伴。在二〇〇二年八月中旬兩次研究會議結束後，又有兩所學校加入旅程。雖然他們的經驗不在這個研究報告中，但是他們的課程評鑑故事也開始展開。算一算，包括原先留下來的六所；二〇〇二年二月至六月間加入的四所，再加上研究期程結束後加入的兩所，已有十二所學校經歷過課程評鑑的洗禮。

在這過程中，有些學校用相同的課程評鑑系統持續檢驗；有些學校進行到第二次課程評鑑時，指標與評鑑過程已逐漸轉型；有些學校作了一次後即面臨諸多因素而停擺；同時也有新加入的學校。這趟旅程，一如真實的場景，起起落落，沒有很漂亮，壯觀，可以供全國借鏡的「成果」。事實上，我們所企求的，並不是大家都在做課程評鑑，讓課程評鑑成為台灣的大拜拜，表面很熱鬧，「推行得很有成果」，事實上卻徒增教師的負擔。我們（研究者與所有參與研究的學校）只是藉由行動的過程，試圖發現課程評鑑在實地的學校場域中可能動力、面臨的問題，及在不同的學校脈絡中可能的存在形式，或是在行政上的可行策略。根據上述的研究歷程、結果與討論，本研究幾項暫時性的結論與建議如下：

## 一、結論

### (一)課程評鑑的專業學習須經帶狀性的引發與鏈結

在本研究初期提供了密集的三天學校課程評鑑工作坊，雖然課程內容很「理想」的安排學校課程評鑑的理念，實踐與行動方案規畫的課程，但是當參與研究學校回到學校場域，實地進行課程評鑑時，仍有專業不足的感受，我們瞭解到，課程評鑑的學習不是「一次」工作坊就能解決，如同 Campbell 所說：專業認定需包括提供獨特服務、接受較長時間的養成教育、不斷接受在職訓練、享有相當專業自主權及遵守倫理信條並強調犧牲奉獻精神（引自蘇錦麗，2003）。而真正能學會課程評鑑，而藉由課程評鑑激發學校課程發展的動力，提供檢視與修正的機會，甚至提升教師專業，需要一段長時期的過程，或自我實踐體驗，或鏈結其

他經驗分享與問題討論，在這段過程中，學校教育工作者在彼此的合作鏈結中，因激盪、思考與行動產生「疑問」，激發再學習與持續行動的循環，但我們相信，在每個循環後，已不是在原地打轉，而是向上攀升，教師專業學習的過程須持續的觀照與對話才能永續。

### (二)教師自覺凝聚、學校行政支持及適時壓力是可能動因

在繁忙的教學生活中，教師能從事並持續課程評鑑的理由，主要在於課程改革中教師課程自主意識的覺醒與凝聚，並期望透過課程評鑑解決學校課程發展問題。這種教師自我成長的需求，透過課程評鑑培養自己的專業應是最大的原動力；其次，學校行政的支持、鼓勵與配合亦是課程評鑑成形的重要推力，能使教師在「半推半就」的狀態中體驗課程評鑑，並經由充分資源的提供以促發教師持續課程發展評鑑與自我成長。

其實外在壓力也是可能的促發點，包括近來課程改革的衝擊、對校長、教師、課程與教學等評鑑的需求等，都是法令所賦予的外在壓力。Kells 指出來自機構之外的壓力對於刺激機構或方案的自我評鑑是有需要的（王保進譯，2002）。如果壓力是適度的，無形中將使得教師必須接受並執行相關評鑑措施。況且相對於其他評鑑客體（如校務、教師、教學評鑑）而言，課程的評鑑是與教師最相關、威脅性較小且較為教師們所能接受的，值此課程改革契機，應善加利用，此舉或亦可使教師能以較正向的心態逐漸接受以發展改進為導向的評鑑概念。

### (三)只要有意義即應容許不同的課程評鑑形式

參與工作坊後回到學校現場，在不同文化中，課程評鑑的多元形式是自然現象，不應用齊一標準來衡量，秦夢群（1997）更戲稱不能拿橘子與蘋果相比。再者我們亦認為，學校課程評鑑的重點在改進，現場脈絡本身就有其主觀價值存在，Stake（2004）直指評鑑與價值的相關性。吾人應關切的不是評鑑過程有多客觀，或多科學，而是「透過課程評鑑我們發現了什麼？改變了什麼？」因此不論是中央或地方層級之教育行政機關，對學校課程評鑑的規畫應重在學校對其課

程評鑑過程與內涵的理解，及其發現的問題與實際解決的歷程，而不是來評鑑學校課程，或「檢查」學校做了課程評鑑與否？有無課程評鑑報告？或是告訴學校「你的課程評鑑不科學，不符合評鑑要求」。

基本上，課程評鑑典範不斷在發展當中，並沒有所謂「最佳」的課程評鑑模式。但我們相信，在這種具差異性的課程評鑑實踐背後，表面是多元形式開展，但回到根源，會有其共通之處，一如超個人心理學者 Proff 的「水井的隱喻」（引自李安德，1992）：「水井表面處於不同的位置，但是當我們往下深入水井的源頭，便會碰到地下的伏流，所有的井都分享並回歸其中」。更何況，課程評鑑的書面資料只是表面，更重要的是，藉由有意義的評鑑歷程，再釐清教師對課程的圖像，改變教師對評鑑的負面知覺，並強化教師的課程專業。

#### （四）常駐機制及跨系統溝通是學校課程評鑑的未來願景

課程評鑑研究雖已暫停，但許多故事仍在延續，我們不禁思考，課程評鑑的未來在那裡？課程與教學之理念與技術日新月異，教師間的教學技能需經由不斷自省與彼此分享持續精進，偶有初任教師需要協助，校際間的課程規畫亦可彼此觀摩。這些，是我們想藉由課程評鑑機制意欲達成的願景，也促使我們思考當學校系統的課程專業及自我檢核文化逐漸形成，學校課程發展與評鑑未來長期性的定位問題，或是學校系統外部值得取經或可以彼此協助發展的空間。如此才不至於如潘慧玲（2003）描述台灣長期的評鑑氛圍：「有些評鑑想到就做，沒有急迫性時就停擺」。

類此學校課程發展與評鑑常駐機制的成形及跨學校系統的彼此溝通協助，如同上軌道的企業體中的研發（R&D）功能，一方面充分瞭解企業本身的實際狀態自我反省，另一方面覺察外部的刺激或援引資源，以評估可能的改進需求與策略。此一概念投射至學校課程評鑑可從兩方向來看，第一個是學校內的常駐機制，包括課程評鑑群體在學校中的定位（如在課程發展委員會下設課程評鑑組、在教務處下設研究組，或設研發處），輔以減授時數、行政資源協助（包括行事曆的安排、常設空間、討論時間的排課配合……），並明其權責（包括資料收集、資訊分享、網頁建置……），進一步自課程範疇擴展其功能至學校整體，促

進學校自我檢核與發展的可能性；第二個方向是校與校之間課程評鑑的聯結，學校內部常駐機制的自省終究有其閉門造車的限制，因此必須跨出學校系統之外與其他學校進行合作與溝通，在彼此的刺激與互動關係中，將更能提升課程與學校的品質。

## 二、建議

除了上述研究結論外，我們亦期望提供一些建議，給予教育行政主管機關與學校參考：

### (一)中央、地方層級把課程評鑑當「一回事」但是不要急著「看成果」，課程評鑑是課程與人的品質提升過程，而不只是行政事務

學校課程評鑑不僅止於學校內的問題，不同的教育層級都要彼此觀照，有這樣的「默契」，學校課程評鑑才能趨於「真實」。藉由課程評鑑參與者的反省與相互對話過程，讓學校課程逐漸聚焦，逐步精煉學校課程發展。在此過程中，外在的關心與支援是必要的，但不能在初期要求各校繳交課程評鑑成果報告，這樣的作法可能會造成許多課程發展尚未上軌道的第一線學校更大的恐慌，而選擇資料作假的途徑因應，如同 Henson (2001) 所說：許多課程評鑑多著重瞭解課程方案的成效，而忽略課程發展過程中經由評鑑瞭解現況與問題並從事課程改進的功能。因此，不管是中央的教育部，或是地方的縣市府教育局面對學校課程評鑑，或可要求學校逐步規畫，但須在各種資源的有效提供與協助下，鼓勵學校視自己的特性，選擇不同的評鑑模式進行學校課程評鑑。但要有的基本共識是：課程評鑑的發展期需要足夠的時間，其重心在於課程與人的品質之提升，而不是監控與考評的機制。有這樣基本的認識，及有步驟並提供支持的作為，學校課程評鑑方可能落實，著實扮演課程評鑑觀照、理解、改進與修正的角色。

### (二)建立「結點」——課程評鑑中心學校

與其期待學校教育人員自覺，再將這些種子播發出去發芽、生根、結果再擴

散……，也許行政的介入更具促發力，但應以「柔性」施為以免揠苗助長。或可思考透過教育行政規畫，在各縣市不同區域建立課程評鑑中心學校。初期目的在協助區域內的學校從事學習課程評鑑的專業學習，可共同接受工作坊的訓練，工作坊告一段落後，中心學校作為課程評鑑領導的功能，引領區域學校共同進行課程評鑑的規畫及經驗交流，並實地進行課程外部評鑑的合作，該中心學校所扮演的角色，是該區域各學校課程發展與評鑑的資訊交換平台，負責規畫與協商課程評鑑的進行，及校與校之間的合作模式，在過程中隨時提供協助或諮詢，必要時轉介相關專業或行政資源。這只是學校課程評鑑的理想，至於課程評鑑中心學校是否設專責單位，由一群具課程評鑑專業的人員負責，亦或是負責的教師經過課程評鑑的專業訓練後，給予適當的減課，讓這群專業教師能隨時進修，協助區域學校從事課程評鑑，整理區域學校的課程發展與評鑑資訊，甚至未來進行跨區，或跨縣市的交流與合作，都是可以再審慎思考的。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王保進（譯）（2002）。H. R. Kells 著。**大學自我評鑑**（Self-study processes）。台北市：正中。
- 成令方、林鶴玲、吳嘉苓（譯）（2001）。A. G. Johnson 著。**見樹又見林**（The forest and the trees）。台北市：群學。
- 宋文里（譯）（2001）。J. Bruner 著。**教育的文化：文化心理學觀點**（The cultural of education）。台北市：遠流。
- 李安德（1992）。**超個人心理學**。台北市：桂冠。
- 李奉儒（譯）（2002）。R. S. Peters 著。**教育的證立**（The justification of education）。取自林逢祺主持「人文社會科學史料典籍研讀會」，<http://140.122.68.249/scpe/txt/91.0902.htm>
- 吳清山、張素貞（2002）。教師評鑑：理念挑戰與策略。載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育的政策與檢討**（頁 177-218）。台北市：學富。
- 徐嘉卉（2003）。全國教改大調查。**遠見雜誌**，200，120-127。
- 秦夢群（1997）。**教育行政：理論部分與實務部份**。台北市：五南。
- 陳美如、郭昭佑（2003）。**學校本位課程評鑑——理念與實踐反省**。台北市：五南。
- 教育部（1998）。**國民中小學九年一貫暫行課程綱要**。台北市：作者。
- 彭新強（2001）。**香港優質學校教育的發展**。發表於國立台灣師範大學舉辦之「知識經濟與教育發展國際學術研討會」，台北市。
- 廖世德（譯）（1993）。M. Ferguson 著。**寶瓶同謀**（The aquarian conspiracy）。台北市：方智。
- 甄曉蘭（1995）。合作行動研究——進行教育研究的另一種方式。**嘉義師院學報**，9，297-318。
- 潘慧玲（2003）。教育評鑑之概念釐清與展望專訪。**教育研究月刊**，112，

22-30。

蘇錦麗 (2003)。談教育評鑑之專業性專訪。教育研究月刊，112，31-36。

### 西文部分

- Ackland, J. W. (1992). *School improvement through collaborative, school-base curriculum evaluation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED342091)
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up. *Studies in Educational Evaluation, 21*, 311-343.
- Bennett, J. (2003). *Evaluation methods in research*. London: Continuum.
- Gil, L. S. (2001). *Principal peer evaluation- promoting success from within*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Henson, K. T. (2001). *Curriculum planning-Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Lau, G., & Lemahieu, P. (1997). Changing roles: Evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Planning, 20*(1), 7-15.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Marsh, C. J. (2001). *The key role of teachers in implementing curriculum reform*. Paper presented at the National Meeting of the New Era Curriculum Reform and Teaching Creative, Tamkany University.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Lodon: Sage.