

解讀高等教育課程評鑑的樣貌及迷思： 後設評鑑觀點

劉修豪* 白亦方**

當前臺灣高等教育充滿評鑑的文化，社會大眾的想像及學術自我規範的期待，導致評鑑議題爭論不休。循此脈絡，高等教育的課程展開一系列以品質管理、責任績效、能力指標等原則的成就目標導向評鑑模式，如全面品質管理（Total Quality Management, TQM）、背景輸入過程成果模式（Context Input Process Product, CIPP）、品質機能展開（Quality Function Deployment, QFD）等。然而，此種模式是否理所當然地成為高等教育課程發展的未來？宜酌予衡量。課程評鑑不只是全球化競爭之使然，也是政治的一部分。本文從後設評鑑的觀點，解讀課程評鑑的本質、自主性、模式及能力效標，質疑當前課程評鑑的合理性與客觀性。文末提出社會正義、多元圖像、演進式課程評鑑的概念，盼為高等教育課程帶來一些啟示及具體建議。

關鍵字：課程評鑑、後設評鑑、高等教育

* 作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發學系兼任助理教授

** 作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長

通訊作者：劉修豪，e-mail: hao@mail.ndhu.edu.tw

壹、前言

當前大學評鑑的議題爭論不完，綜觀其論述，可分為兩種類型：一是評鑑的合理性；二是評鑑的客觀性。前者論述主軸多以大學自治為前提，質疑追求卓越發展過程中，評鑑的官僚體系無限上綱，過度干擾大學自治（Bornmann, Mittag, & Danie, 2006）。後者則是攸關評鑑的公平性，質疑評鑑的效標過於重視研究而輕忽教學（黃政傑，2003），或是過於重視 I 級期刊的論文發表，而輕忽理工與人文社會學門的異質性（賴鼎銘，2006），甚至評鑑過後的排名只是增強理所當然的聲望階層，造成不言而喻的階級劃分（Harvey, 2008）。顯然地，評鑑是一個不受歡迎的議題，反映出全國關切與高等教育自身看法之間的衝突。在不夠透明的評價標準或對評鑑不甚了解的情況下，學者們多以評鑑政治學的角度觀之（House, 1978），評鑑似乎只為提供政治決策的訊息，並以重劃資源分配方式達到改變控制權力的目的。從微觀的角度而言，其隱含校際或校內的人情運作與資源競爭，從鉅觀的層次來看，評鑑成為管理者治理的方式，一種權力運用的手段（顏秀如，2004）。

儘管批評聲浪不斷，但吾人仍得遵守評鑑的遊戲規則，因為這些爭論的前提即是全球化競爭之使然。全球化教育市場強調競爭，關心公共責任及需求，促使教育參與者陷入「效率膜拜」（a cult of efficiency）的意識當中（Leathwood & Phillips, 2000）。若不依循此規範，勢必被貼上反對卓越品質或墨守傳統的標籤，於是坊間充斥著評鑑相關書籍，學術社群不作文獻討論，與其是指導如何評鑑，不如說是說服接受評鑑的心理準備。這些文獻暢談重新創造高等教育體系之際，要求大學呈現效率責任及其對社會福祉的貢獻，無形中創造出緊張的監督氛圍。管理主義及商業意識形態形成各式改革的政治動力，學校屈服於緊張壓力之下，評鑑成爲一種「現代箴言」（a mantra of modernity），教育參與者生活在凡事需要描述定義的評鑑場域當中（Norris, 1998）。各大學爲了展現自我規範的誠意，一味盲從達成某些目標，卻甚少考量到實際作爲的價值，這種現象已成爲一種評鑑文化。

這是我們的學術世界，我們爲了自己，也爲了我們的學生及下一代，必須讓它進步並呵護它。但是評鑑系統以責任績效爲名，耗費頗巨。過多無效率的評鑑活動，充滿官僚的文件及方法，參與的人就像參加派對遊戲一樣，本質及方向都尚無定案，卻貿然實施。在這些評鑑方案中，目的及方法無法密切配合，甚至搞混了。過分簡單、機械性的做法，承載了多元文化，導致混淆，也埋下災難的種子。從學術來看，簡直是一場胡鬧的評鑑（evaluation nonsense），到處叫賣認證、指標、品質管理，沒有基本的了解，只爲期望尋

求快速、神奇解決方案，建立了評鑑文化（Kells, 1999, p. 210）。

1930年美國展開高等教育品質保證的方案，1950年英國隨著社會改革而加速評鑑腳步，1980年西歐國家，如法國、芬蘭、德國等國也成為評鑑運動陣營的追隨者（Bornmann et al., 2006）。1990年代以後，經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）及歐洲聯盟（European Union, EU）分別實施國際教育指標系統（International Indicators of Education Systems, INES）及歐洲高等教育品質保證網（European Network for Quality Assurance, ENQA）等方案，明顯轉向責任績效、品質控制、組織系統及資源分配等策略（Garcia-Aracil & Palomares-Montero, 2010）。我國高等教育的全國性評鑑始於1975年，直到2001年才有外部評鑑，教育部為了協助各大學建立內部評鑑的機制，提供補助方案，共計34所大學獲得20萬到80萬不等的金額，總金額達1890萬（Huang & Su, 2005）。2005年教育部開始委由臺灣評鑑協會（Taiwan Assessment and Evaluation Association, TWAEA）及高等教育評鑑中心基金會（Higher Educational Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, HEEACT）兩個非營利組織，分別負責技專院校及高等教育機構的評鑑作業（Horng, Teng, & Baum, 2009）。

大學課程評鑑在此脈絡下，被納入至教育評鑑系統中，尤其倡導成果導向的課程發展，以解決缺乏遵循準則、缺乏共同目標、雜亂無章、過於偏重專門科目等大學課程問題（李坤崇, 2009）。品質管理技術運用在課程發展及評鑑上，已被證明其效益（Hwang & Teo, 2001）；許多研究也認為品質管理可以增進高等教育品質，特別是課程改革（Venkatraman, 2007）。例如：利用品質機能展開（Quality Function Deployment, QFD）建立矩陣，比較核心能力與課程間的相關係數，完成課程發展及評鑑（Bier & Cornesky, 2001）；或是利用背景-輸入-過程-成果模式（Context Input Process Product, CIPP），以因素分析列出課程品質的重要面向（Horng et al., 2009）。Tsinidou、Gerogiannis 和 Fitsilis（2010）則是透過階層分析法（Analytical Hierarchical Process, AHP），分析學生滿意度問卷，提供理解課程結構的最佳方法。雖然這些理論及模式已被視為促進課程品質的最佳模式（Mehralizadeh & Safaemoghaddam, 2010）。不過 Frick、Chadha、Watson 與 Zlatkovska（2010）以後設分析觀點，認為高等教育的課程評鑑可以預測學生學習成就，卻無法指出師生如何致力於教學與學習的過程。由此，一向被視為「秘密的花園」的大學課程與教學，已是當前高等教育研究或課程研究的重要議題，但仍需要自我反省和批判（歐用生, 2006）。

高等教育課程有著概念、方法論、實踐的問題。非常遺憾地，缺乏一個能

主題文章

夠定義面向及指標的有效工具，且相關研究不多（王敏，2008）。國內雖有大學評鑑品質的後設評鑑分析，但甚少探究大學課程評鑑的實際作為（邱子葳，2007）。大學課程評鑑該如何定義？該採取何種標準？甚或誰有權力執行課程評鑑？難以定論。由於評鑑方法本身受到政治、行政管理者的興趣及專業官僚的影響，不易獲得可靠的訊息，足以判斷評鑑的價值，只能無奈地被動接受評鑑結果。評鑑可能因不適當的焦點、無共識的效標、偏見的產生、技術方法的誤用、未被證明的結論、不符合成本效益、無具體的建議、不客觀的詮釋、外在干擾等因素而產生缺陷（Stufflebeam, 2000）。吾人對於促進高等教育品質的興趣昂然，但卻無法趕上對於品質理解的程度，殊不知嘗試定義品質是件非常困難及冒險之事，因為沒有明確及單一價值的標準足以衡量（Weert, 1990）。

Onwuegbuzie、Daniel 和 Collins（2009）認為，雖然教育界對評鑑難有共識，但後設評鑑可以維持正面關係。據此，正當臺灣高等教育絞盡腦汁競相投入課程品質評鑑方案之時，宜有課程評鑑的後設理解以為衡量。後設評鑑在方法上兼採量化統計及論述思維，聚焦於效度、信度、實用性、道德觀及成本效益等判準，展現多元觀點及多元標準（游家政、曾祥榕，2004；Bornmann et al., 2006；Sinjindawong, Lawthong, & Kanjanawasee, 2011；Vanhoof & Petegem, 2010）。本研究參考廣受援引的四大分類：可行性（理想的評鑑活動）、效用性（正確的評鑑活動）、適切性（公平的評鑑活動）及正確性（客觀的評鑑活動）做為後設評鑑觀點的依據（Stufflebeam, 2000），旨在以課程評鑑活動本身做為考察對象，分別從評鑑本質及目的（可行性）、評鑑自主性（效用性）、評鑑模式（適切性）、評鑑標準（正確性）等面向，解讀當前課程評鑑的合理性及客觀性。並以反身性（flexivity）的立場（Hendry, 2011），透過論述方式揭露當前身為教育參與者（我們）所擁有的迷思，盼為高等教育課程發展獲得一些啟示。

貳、我們以為對大學課程評鑑本質有充分的了解

大學評鑑究竟有何目的？這是目前學術界爭論最多的議題。依據 Brian（1992）定義，評鑑目的包含：(1)評量學術供應的品質。(2)評量課程方案的價值。(3)提供決策，訂定優先順序以提供資源分配。(4)促進課程方案的發展。(5)列出或淘汰品質不良者，並予以評分（keeping score）及咎責（allocation blame）其績效。總括來說評鑑是一種內部的價值判斷，透過與外在比較來決定優劣，以達合法化目的。以當前高等教育的課程評鑑來說，絕多數的大學對於評鑑目的仍是曖昧模糊，因為評鑑的本質常被忽略。

它（評鑑）是在於理解各大學辦學品質及學術研究水準與社會服務參與，激勵各大學積極辦學，促進各大學追求改革與卓越，進行比較、排定名次、公告週知、獎優汰劣？或者做為改善大學內部運作機制，提升辦學條件，促發大學向上進陞機能？還是據以分配大學教育資源，讓部分大學得到更多發展的經費，成為所謂的研究型大學，讓其餘各大學安份守己，好好扮演教學型大學的角色？對於大學評鑑的目的，各大學多有疑慮（黃政傑，2003，頁 2）。

多樣的課程評鑑目的影響著評鑑項目和範圍（黃政傑，1991）。究竟課程評鑑本質為何？實在不易釐清。Levine（2002）認為課程評鑑真正用途應有概念性、工具性及象徵性三種功能：概念性功能在評鑑過程中足以間接影響課程觀點，增進課程理解的重要性；工具性功能著重結果，以改變課程為目標，並回饋決策者重要訊息；象徵性（說服）功能則強調評鑑是一件可行的事情，合理化一些已決議的事情。因此對於課程評鑑本質，可從課程評鑑演進歷程說明其概念（如何看待）、工具（如何建構評鑑項目）及象徵（如何實施）三種特性（Levine, 2002; Sinjindawong et al., 2011）。

首先，概念特性，1930 年代美國課程評鑑首次出現具有組織性的專業團體，50 年代隨著社會變遷及教育創新的遽增，課程評鑑也越顯重要。數十種評鑑取向層出不窮，每一種有其不同意義、形式及影響因素。這些評鑑取向在各式條件下發展，以符合多元需求，反映不同的理論假設、哲學觀點及意識形態，導致課程評鑑本質既不單純也不一致。課程評鑑發展儼然成爲一個龐大巨物（monolithic），引發一種沉默的革命（a silent revolution）（Levine, 2002）。科學管理加入之後，課程評鑑成爲單一圖像，評鑑形式以計畫、方案、預算系統進入政府決策過程。此種革新使得決策過程從輸入（班級大小指標）轉爲輸出（學生表現評量）。1965 年發展的 CIPP 模式即被廣泛運用，課程評鑑人員關心可見的產品，而非推論（猜測）過程（Hamilton, 1977）。此時期幾乎所有評鑑取向只有一種共識模式，如同代表性的民主（representative democracy），亦即無法脫離目標成果導向的思維，也無增進課程的理解。

其次，工具特性，在 Cuba 與 Lincoln（1989）提出第四代評鑑發展後，有別於過往帶有濃厚實證典範之評鑑思維，反映本體論、認識論及方法論派典的革命改變。評鑑發展從一個龐大巨物轉爲單一圖像，再演變爲一個多元概念（pluralist），涵蓋多元方法、評量、效標、面向、監督者及利益者（Usmani, 2008）。課程評鑑傾向於協商過程，突顯「何種課程面向需要評鑑」的窘境。雖然課程評鑑關注學生是否能學習到何種知識或技能，但我們卻常看到學生沒有學習到他們期待的知識，反而獲得與其無關或毫無興趣的知識。課程評鑑多半聚焦在學校或各系所做了什麼事？訂定何種課程發展機制？至於課程實施中安排了何

主題文章

種學習情境？課程焦點是什麼？這些焦點如何決定、詮釋及應用？為何課程以此方式進行？等諸如此類的訊息，難以彰顯。

第三，象徵特性，1970年代課程評鑑最初功能應是以支持課程發展為主要目的，但在1980至1990年代卻被行政管理者作為課程品質的監控，強調增進大學的公共利益，課程評鑑轉為績效責任，關切核心能力是否能符合社會競爭。所有相關利害者更需要精確的評鑑，尤其，課程評鑑常與教學成效並列看待，總結性的課程評鑑，就像一張責任績效表，決定教師教學效能表現，影響教師的考績或聘任；形成性的課程評鑑，就像學習的監控單位，決定教學進度與層級，影響學生的進級（Onwuegbuzie et al., 2009）。因此，課程評鑑常被用來獎懲教師，或被充當教學與學習研究的資訊來源，我們從未認真看待課程發展。

分析我國大學近60年來的課程已累積缺乏遵循準則、缺乏共同目標、雜亂無章、過於偏重專門科目、過於大學自主、未規劃學習路徑、產業界未充分參與等問題。而成果導向的課程發展，秉持所有學習者均成功的核心理念，國內各大學積極進行課程革新已初具雛形，諸如逢甲、中原等，因此倡議成果導向教育金字塔，可為我國大學課程革新注入新思維（李坤崇，2009，頁100）。

當前高等教育課程評鑑依循著描述、評量及報導的標準程序，仰賴一些成功案列學校所獲得的理解，建立有限的表現指標範圍，自評內容資料成為判斷的主要資源。課程發展只會演變為詳細描述產品的環境與過程，忽略教師對課程的詮釋或慎思；或者只是證明課程方案的效率，以及存在的（設科或位階）價值，因而巧妙避開課程潛在衝突，不容許差異存在。Norris（1998）認為目標模式與人類自主發展是相對立的，指標容易被詛用，扭曲社會的過程，目標取向觀點未必恰當。課程評鑑在缺乏絕對的判斷標準之下，學校必須提供可說服的方式，協助教師認同課程評鑑的過程。否則評鑑終究淪為工具性及象徵性的功能為主，忽略理解課程發展意義的概念性用途。課程評鑑只是反映出傳統高度忠實取向（high fidelity approach），用以決定課程發展的成敗。

參、我們以為大學課程評鑑可以自主描述課程

高等教育課程正面臨激烈的改變。首先，地位認同，新大學紛紛成立，標榜工作本位學習，將高等教育學習環境從校園延伸至工作環境。其次，課程時間認同，部份學期、學分課程被短暫課程、週末專班及暑期課程取代。第三，

學群認同，分校、分區或合校、併校的場域，導致各學群難以聚集。第四，學生經驗認同，大學生活經驗及學習類型已不同於傳統大學（Bridges, 2000）。由此，大學課程從學術研究產能轉向以工作生活經驗為中心，學生將面對不同學術領域、不同學習社群或不同職場專業教師的流動。這些改變正挑戰傳統課程。

學校傳授的知識能夠解決世界面臨的各項問題嗎？學生在學校所學能夠協助他們了解這個世界嗎？大學裡的部分教授呼應這種挑戰，開設更多跨科系整合課程的呼聲越來越高。只是大學能否一舉跨越系所之間的藩籬與傳統，以新的作法找出追求知識及解決問題的新途徑，目前仍不確定（楊振富譯，2000，頁 335-336）。

高等教育課程已是一場認識論的競技場域，大學面臨到應呈現何種知識？這些知識應該如何組織？等難題。另一方面為了減少外部權力的干擾，品質認可成為課程評鑑的合理宣稱，儼然跨越了大學自主和教學與研究自由的疆界，引起學術界普遍的關注和批判（戴曉霞，2006）。高等教育課程為解決認識論的壓力，諸多課程改革反而造成更多的限制（Bridges, 2000）。

一、學科的解構－課程模組化

1980 至 1990 年代，傳統大學課程即面臨學科的解構，轉而模組化取代之。彈性的課程結構間接增加學生的學分累積，但是模組化的課程只會造成疏離（學生之間）及剝奪（教師之間）的感覺，因為外部評鑑看重各學群課程研究的持續進展，也需要專業能力分組，更需要滿足某些專業團體的認證，反而限制教師開課的彈性，或是跨組學生選擇權利，增加更多障礙。

二、跨學科的關鍵能力

傳統大學課程轉為強調可轉化、跨學科、核心及關鍵等能力的培養。課程必須反映雇主的需求，品質保證代理機構正期待這些能力與課程結合。為了達到此目的，課程評鑑必須考量課程是否來自雇主所定義的經濟需求能力？傳統學科是否可提供較佳的學習脈絡，以便在課程中傳遞這些能力？是否有符合這些能力的有效教學策略？傳統課程被迫從對知識的理解轉為技能的應用。「能力」在大學課程中成為學術課程中的組成要素。

三、經驗本位的學習

傳統大學課程知識已建立數十年甚或百年的明確架構，但是來自外來學術

主題文章

認證的知識卻威脅到傳統學科知識的地位。從單一學科知識、封閉的學術社群轉為跨學科、經驗本位的知識，將知識生產者、使用者及仲介者等混合成一個開放系統。認證機制導致課程組織的問題，這些外來的知識或經驗要如何與課程整合？如何取代其他形式的學習？必須付出何種代價？如何調整來促進經驗學習？

四、學科的再確認－學術及組織的認同

儘管傳統大學課程已產生變化，但仍有一些強勢團體依然持續支持傳統學科。如英國學術研究評鑑（Research Assessment Exercise, RAE）及高等教育品質保證局（Quality Assurance Agency, QAA），它們分別影響大學資源及學生配額來源，因為它們是公認的大學品質評量標準。這些有力團體以其支持的知識形式及知識組織結構，明顯地強化某些傳統學科，更以標準化、標竿形成獨特的學術部落。

前述，課程架構擺脫學科界線，轉為跨學科的概念統整；課程內容以個人發展為主，而非事實的囤積。課程組織從線性結構轉為開放式過程。從大學課程知識的變化來看，高等教育與經濟生產的關係日益密切，政府為強化高等教育對經濟發展的貢獻，一改以往 1970 年代以前，尊重大學定義知識、自行規劃課程及畢業標準的傳統。社會權力重新分配之後，大學不再獨攬知識的生產與傳播，大學知識的永恆性轉向為知識的可替代性，外部價值利益挑戰大學課程的自主性（戴曉霞，2002）。

高等教育課程由多方相關利害者所驅動發展，依據分析共有 18 個相關利害者，包括：學者、中央政府、地方、研究機構、顧問等。所有學習效標建立在各方相關利害者的框架內，並確保其能牢牢嵌在課程發展中，依據相關利害者需求的課程評鑑才能符合卓越教育（Meyer & Bushney, 2008, p. 1230）。

大學課程受外在影響甚鉅，大學各系所對於定義課程是什麼、應該是什麼、如何計畫及實施等問題無法判定。更遑論評鑑時，在自評描述中，躊躇不前，未加思索投其所好（評鑑者）所好，無法保證課程的未來命運。

本所錄取的學生漸不再以擔任教職為唯一職志。本所將較預定義為任何的學習經驗，只要和學習相關的，都是教育領域。課程規劃不再以學校教師為目標對象，據此也呼應自評訪視委員建議在課程架構與教學實施中充分反映職

場（或專業）競爭力的培養（摘自於系所自我評鑑報告）。¹

在實際運作中，因不同的專業認同其標準也有差異，如英國國家學術評審委員會（Council for National Academic Awards, CNAA）即是聚焦在輸入，如：基礎建設、教職員、設備、教學計畫、書單及教學方法等投資。美國師資培育認證協會（Teacher Education Accreditation Council, TEAC）即是聚焦在輸出（Harvey, 2002）。不同的客戶群（如政府、行政管理者、學術機構及實際消費者）間也有利益衝突。大學在眾多利益衝突中尋求一條可行之道，反而課程自主性越顯低落，忽略評鑑中的課程描述是否適當或明確？課程實施是否能勝任？課程是否能滿足學生需求？諸如此類的問題無法從評鑑過程得知。導致評鑑過程與課程實施雙向的美意變質，無法產生有效訊息（Mehralizadeh & Safaeemoghaddam, 2010）。

由於個人無法現場瞭解實境，上述建議皆是仰賴書面資料，所以這些建議難免有所不周延之處，因此也純屬於建議之範疇...部分重要學科未納入課程結構中，例如行動研究、閱讀教育...現有課程架構偏重傳統科目，建議酌增後現代、全球化、雲端化方面科目...（摘自於系所課程外審意見）²

肆、我們以為大學課程評鑑擁有唯一理想的模式

1970 至 1980 年代，各方勢力迫使高等教育走向新的環境，採納全面品質管理（Total Quality Management, TQM）已是一種自然現象。TQM 來自管理的概念，目的即是建立與客戶互動關係，以改進組織及其流程的效率，因而被公認為足以增加生產力、降低成本、增進服務品質的保證（Venkatraman, 2007）。1970 年代第一波品質保證的派典－內部品質保證，強調教學內部過程的效率，以學生成就為課程目標。1980 年代第二波派典－界面品質保證，強調教育服務，以相關利害者的滿意度為目標。近年來，第三波派典－未來品質保證，強調全球化及 ICT 的影響，面臨重新思考課程與教學挑戰，學生得為未來做準備，以適應經濟社會發展需求。由此觀之，全面品質管理已在高等教育體系建立一套核心價值（Rana & Reid, 2008）。品質被定義為卓越、轉化，以及符合目標、客戶需求與成本效益，甚至視為門檻，這些定義反映不同的關切及測量面向

¹ 本段落摘自於 100 學年度系所評鑑自評報告，取之用意並非評論該系所評鑑之良莠，而是突顯一般現象。

² 本段落摘自於 101 學年度系所課程外審報告，取之用意旨在說明單靠書面資料判斷，易產生誤解，且各外審意見分歧，系所難以依循的困擾。

主題文章

(Horng et al., 2009)。

依據 Lawrence 和 Robert (1997) 指出，美國已有超過 300 所大學院校採納 TQM 的管理原則；不過弔詭的是，美國許多公司陸續放棄 TQM，不相信它帶來的好處。因為品質標準都集中在容易測量計算的面向，但是這些評量無法顯示大學確實做些什麼事，甚至質疑如此強調的項目是否能判斷高等教育的不同目標，或者能提供適當的評鑑方法以符合最重要的教育需求。TQM 應用在高等教育中確實會產生一些障礙，以 TQM 做為評量成功的唯一方法，實則誤解 TQM 哲學，以及缺乏對高等教育的理解。事實上，高等教育與企業不同，在課堂上所發生的事情是無形的，教學質量的評估是一項複雜過程，涉及到許多無形的因素；然而 TQM 傾向於明確的目標與指標，以及可測量的項目，因此一旦採用 TQM，首要面臨即是無法明確定義的教育過程 (Weert, 1990)。大學實施 TQM 之際，除了需要適應學生學習風格，更要適應教學文化，多數大學教師懷有大學自治和學術自由的理念，不喜歡被要求評量自己的教學風格。TQM 涉及整個高等教育體系的思維模式轉變，反而需要高成本、時間和精力。高等教育以 TQM 作為衡量成功的原則，顯然有重大誤解。

以當前最具代表性的能力本位課程評鑑 (capability-based curriculum) 而言，強調帶的走能力，成果取向、品質保證，其特徵包含課程審查機制、認可程序、外部團體的品質監督。雖然表現指標反映出透明績效責任，將教學實務的內在觀點，導向為明確的研究策略，但是單一評量的可靠性有待商榷，尤其學生表現及情境的差異，無法呈現課程與成果的高度關係。各大學的課程評鑑已是觀賞娛樂的入場通行證 (Leathwood & Phillips, 2000, p. 314)。

認證制度在 TQM 原則中甚為重要，其本著天真觀點，認為它就是代表某種專業，可以獲得某種認同，但背後仍有一些未經檢視的合理性存在。認證既不是中立也不良善，更不是去政治的；相反的，它具有高度政治性，有關權力的重新分配。Harvey (2004) 認為，專業認證常扮演三種角色，一是保護公共利益，二是代表參與者的利益(如專業協會)、三是維持自身的特權及權力地位，透過合法控制達成。以美國為例，認證是一種自律的過程，透過非政府組織的自願行為。美國的課程認證多集中在專業領域，它們的判斷也都以該課程是否能讓學生畢業後得以順利進入專業領域中，透過課程認證達到控制接近取得專業。其統一性的特質，使得所有課程包含相同的內容，等同對學習內容及學科理解的掌控。因此認證不只是純粹認同或符合某種標準而已，並且是服從於管理主義，甚或逐漸損害學術自主的持續過程。

高等教育常被質疑學生到底在學些什麼？從學校畢業後能做些什麼？這些學習能夠測量嗎？此等問題並沒有一個理解分析的框架，足以探究大學中要獲得何種知識？如何獲得？於是大學採取 TQM 模式的課程評鑑以回應這些問題，但是這些測量項目只能區分能力多寡，無法提供明確詞彙以分辨獲得知識的程度 (Donald, 1986)。高等教育持著認證機制才是唯一成功要素，也是唯一評鑑方法，可以產生巨大影響或改變的迷思 (Brian, 1992)。課程評鑑一旦與認證結合，便成爲一種專業上的威脅。外部評鑑機構強調品質，負責刺激課程評鑑的行動，所有課程依循同樣方式，以確保過程能夠實現。但是品質管理果真能夠整合到課程以增進高等教育品質？

甚麼是課程地圖，問題若沒釐清，很難製作出一個令人滿意的地圖。地圖有起點，但沒有終點...太詳細的路線分化，是否會限定學生的學習內容，課程地圖等同課程捷徑？課程地圖應包含課程的鋪陳或描繪，所涵蓋的內涵不只是一張圖而已...課程地圖多與以成果為導向的教育觀點結合，將課程地圖作為課程評鑑與教學成果保證的依據 (王嘉陵, 2011, 頁 73)。

由此，在 TQM 信念之下衍生諸多評鑑模式的假設，充其量只是一種信念 (Nevo, 1983)。所有評鑑模式可以幫助高等教育達到學術研究服務的品質，商業領域的理念可以適用於高等教育，行之有年之後，一向被視為公平公正，強調品質保證的外部評鑑及自我評鑑，殊不知此種令人信服的規範已成爲大學發展特色的障礙 (Vanhoof & Petegem, 2010)。品質問題涉及複雜的互動議題，關係到許多各式的相關利害者 (Rana & Reid, 2008)。TQM 模式的適切性已是一個爭論議題，儘管它曾是管理領域中的時尚理論 (management fad theory)，終究被視為過時產物，因爲教育充滿不確定的過程 (Mehralizadeh & Safaemoghaddam, 2010)。

伍、我們以爲大學課程評鑑具有客觀的標準

課程評鑑常以客觀、公平、公開的宣稱，評價一門課程的價值及成效，評價的標準兼採量化及質化指標，共同特色即是維持評鑑結果的正確性、可靠性及有效性。不過以何種效標項目作為判斷課程價值的標準，是評鑑工作中最困難的任務 (Nevo, 1983)。有時課程成效來自於是否能達成評鑑者所期望、體會及實現的成果，所以當課程符合個人或團體的理念時，課程就被視為有價值、好的及可期待的。課程評鑑成爲一種價值判斷，以滿足實務上及理念上的需求 (Levine, 2002)。在判斷過程中，爲了使偏見問題更爲縮小，於是建立標準化，

主題文章

訂定效標成爲評鑑唯一工作，此種典型的課程評鑑即是維持課程的一致性，判斷決定目標是否達成，至於效標的議題則易於忽略。

課後反思是相當重要的工作，但在高教體系中，執行課程階層的直接或間接評量，卻非常不容易。原因有二：其一，要求每位教授針對每門課都設計一套評量方法與評量標準，須投注諸多推動時間和教育訓練；其二，要求標準評量後，要依照各種學習成果進行分析，對教師而言屬太重的負擔（王金龍，2010，頁28）。

House（1978）曾在眾多課程評鑑模式中，分析效標背後的假設。他認爲選擇、個別主義、自由市場及實證主義等價值是影響效標的主要關鍵。這些假設認同「競爭可以強化使人們生活更爲快樂及美好」的真理，所以評鑑模式參雜個人、競爭、市場的概念。效標定義涉及直觀論者（intuitionist）的思維，亦即一種主觀經驗的實現，擴散社會中快樂元素，任何散布快樂活動都是一件對的事情。評鑑模式嘗試達成全面性社會功利的單一判斷，將所有差異簡化成唯一標準模式，以明確定義或客觀工具充當判斷事物是非的最終標準。這當中判斷的價值來自於評鑑者專業經驗所獲得的直覺知識（專業權威），也就是個人感覺或理解，因而沒有理由解釋爲何必須如此作爲，僅需告知其如何客觀的分配資源，以滿足各方期待。在評鑑中慣以強調的「效度」（validity）即是從他者預測一個可觀察的類別；而「效用」（utility）則是個人的判斷及期待，二者均視爲主觀立場，依據過去接觸個案的經驗、專業訓練及社會化過程，評鑑者將慣例融入到個人的價值判斷當中。

在實地訪評過程中，評鑑委員同時扮演了效度確認者與洞見提供者，前者主要強調確認正確性；後者主要發現問題，提供意見。因此一份具有效度的評鑑報告，需要評鑑委員藉由文字呈現，能以公平、客觀的角色，以專業判斷受評單位在評鑑項目（標準）之表現（王保進，2010，頁16）。

從政治假設的角度觀之，強調「某種」品質觀點即有意或無意的暗示哪些面向不是包含在評鑑效標之中。高等教育品質控制藉由中央產生統一的標準，成爲評價標準的機能，成就指標視爲一種管理工具，用來監控大學表現，決定預算或資源分配，評鑑結果因而進入政治領域（Weert, 1990）。在此脈絡下評鑑特別具有威脅感，尤其效率（efficiency）與效能（effectiveness）成爲一種控制手段。這是誰的評鑑？爲誰評鑑？依據何種標準？涉及相關利害者對資料的詮

釋。評鑑決策及訪視過程中無關倫理，不講情面，忽略特殊情境或條件，以示公平客觀的作法，常讓教師、校方人員備感無地自容（Leathwood & Phillips, 2000）。

課程評鑑維繫著能力指標或素養的培養。這些「能力」及「素養」包羅萬象（over-arching），例如：有效率的溝通、自我管理、批判思考、資訊的操控、職業倫理及尊重社會文化差異的適當行為等，但並非每所學校都有把握精確定義這些能力及素養。Apple（1992）認為，能力及素養只是一種口號系統，它們必須曖昧含糊，同時具有吸引力，不同權力團體才能適應在大傘之下，透過正面的願景，提供想像空間的可能。在多元價值的大傘下，能力素養存在於意識形態中，發揮最大權力，所有能力素養的倡議是一種選擇過程。能力素養的選擇屬於文化政治形式，亦即不同權力團體對學校教育及文化的願景。定義這些能力素養的目的只是相關利害者的期望，足以能夠比較，因而產生包羅萬象的標準，指引大學妥協接受合法知識、教學方法、評量及規範價值的教育過程（Leathwood & Phillips, 2000）。

課程評鑑企圖以信度（reliability）及效度（validity）建立客觀的真理。令人質疑的是，許多大學並沒有明確定義課程品質的特質。一些研究顯示，課程評鑑所考量的面向與教師或學生考量有明顯的差距，雖然課程內容與學習成效關係密切，但並不能因此歸因於課程或教學的成效（Onwuegbuzie et al., 2009）。評鑑者為了建構效度，常以學生成就做為效標，但是受評者往往是老師或行政人員，在撰寫自評報告時，無法站在學生立場詮釋這些效標項目，因此這些效標內容可以反映與學校行政任務的一致性，但無法反映學生所界定的課程品質，充其量只能呈現教師觀點中的課程。吾人拋出諸多疑點，除非評鑑能夠提供更多的證明，否則當前任何評鑑結果只是暫時的可能，因為教師的教學哲學、信念與責任，及學生主動意見、作業範本、成就記錄，遠比「代理式」的自我評鑑或「代表式」的同儕評鑑，更可維繫課程品質。

陸、我們認為大學課程評鑑應該是甚麼

全面品質管理一直備受高等教育青睞，教育政策制定者總是企圖使企業和教育之間達到相似的結論。然而，並非所有全面品質可以成功實現，尤其實施過程頗耗精力與物力，所以宜慎重考慮投資回報率。高等教育課程確實需要評鑑，只是評鑑實施缺乏共識，也缺乏廣納建言的胸襟。

我們不能認為一個外部品質評鑑系統就能如此為之，它總是要被改進，以維

主題文章

持學術世界的警覺，並防止品質評鑑淪為一個儀式 (ritual dance) (Bornmann et al., 2006, p. 705)。

課程評鑑應是一門藝術，沒有訣竅，更沒有獨斷的統一系統。其藝術的展現應該在致力於一個公平環境之下，掌握到教育的脈絡，尤其政治環境逐漸破壞評鑑方法之時，必須盡量蒐集可靠有用的資訊，並創造足以支持教育實踐及發展的報告形式 (Norris, 1998)。由此，課程評鑑需要考量到社會正義 (Apple, 1983)；也應以適應學校的特殊狀況及規定而延伸其多元觀點 (Brian, 1992)；更需要不斷改進以符合眾人的期待 (Levine, 2002)。

一、社會正義的課程評鑑

課程評鑑常與資源分配有關，被視為政治、權力分配的過程。各方利益團體爭取控制以形塑學校教育實務的內外操作。Apple 對於評鑑曾有這樣的看法：「過程/生產的評鑑模式思維已有很長歷史，至目前為止，我們都是從內部看待評鑑，甚少從外面觀之」(Apple & Beyer, 1983)。Apple 主張一種課程的社會評鑑觀點，他質疑評鑑的分析單元 (意指評鑑效標或面向)，通常只是社會大眾無意識的理論假設，分析單元應該是連結社會層面，如此才能評鑑社會、經濟及意識形態的目的，特別是潛在課程的影響。Weiner (1990) 也認為評鑑應該確定低代表性 (under-represented) 及次級團體 (subordinate groups) 得以被看見。其社會正義評鑑 (social justice evaluation) 觀點，強調評鑑目標即是反思、開放、合作、諮詢的研究過程，並非根據一套單一標準。雖然很難有共識，但也不能協議或妥協達成一致。社會正義的課程評鑑屬於實務的道德範圍，不只是受評單位應該做什麼，而是能做什麼。

社會變遷強化了各層級的評鑑活動，政府有評鑑的權利，大學有評鑑的義務，評鑑機構提供指引，學者的研究則提供評鑑方法。社會不只在創造新的洞見，同時也創造新的傳統與制度，學校教育將難以決策的過程轉化到規範程序中 (Hamilton, 1977)。我們的確需要一個民主式評鑑 (democratic evaluation) (MacDonald, 1978)，評鑑者應擔任群體之間資訊交換的仲介者，再現一些利益，呈現資訊給非專業群體，並確保沒有誤用資訊。評鑑者更不應該操控一系列程序規範，以掌制資訊及資源流向；也需要喚起受評單位的意識，認清自我角色，參與評鑑工作。因此，社會正義的評鑑尋求重新定義評鑑的問題，重新劃分邊界及角色，探究潛在的意識形態問題，以及評鑑究竟促進某些機會，還是維持某些特定權力關係。

二、多元圖像的課程評鑑

高等教育課程承載著全人教育的養成，期望透過某種知識，影響人類行為的改變。當前高等教育視學生為行動者（*acting being*）而非認知者（*cognitive being*），注重學生的外顯表現，學生滿懷著可轉移的技能（*transferable skills*），換句話說，代表一種降低知識地位的宣稱，它成爲一種教育利益，學生從認知（*knowing*）到實做（*doing*）的過程，即是獲得資訊的能力，至於對知識的精熟卻毫不在意。高等教育及社會大眾有意或無意的貶低知識，使知識遭受質疑，無法彰顯高等教育中知識理解的重要性。事實上知識理解不同於知識獲得，它是一段旅程，並不在意終點的抵達（Barnett, 2009）。常聽到課程描述著學生們從課堂中獲得了多少知識，或是一些新技能，但是卻很少聽到課程如何改變學生人生或理念的敘事。美國醫藥學院協會（American Association of College of Pharmacy, AACP）其卓越報告中指出，學生學習成就是課程發展的元素之一，並非效標，評鑑不應只是檢視有目的課程（*intended curriculum*）或落實的課程（*enacted curriculum*），經驗的課程（*experienced curriculum*）等同重要。

要讓學生能夠獨立思考、明辨是非，從而建立自己的價值體系。年輕學生所需要的不僅是知識，他們更需要的是有人指引他們對學問的態度與讀書的方法（楊振富譯，2000，頁98）。

雖然，當前的課程評鑑承載多元價值，卻無法用多元圖像的觀點看待課程，沒有提供多元標準或配套措施，以適應每一所學校情境，反而賦予一套標準，對於實現全人教育課程品質的理念，仍有差距。良好的課程品質應是一種意圖的表達，如勇氣、率真、人生、理想等概念，不同意圖有不同傾向，課程應該培養學生的意圖產生，讓學生願意去學習，形塑學生的人格特質。因此多元圖像的課程評鑑任務應是如何判斷何種課程能引起意圖及品質？不單只是價值的歸因，反而鼓勵以多元想像來評估課程。

三、演進式的課程評鑑

演進過程的觀點，強調課程不是一個靜態的軌道（*a running track*），而是沿著軌道的持續過程（*running along a track*），後者強調學習者追尋意義的行動，透過詮釋及對話，尋求意義、文化及社會議題，因此課程是動態及創造的過程，以不同方式獲得資訊及知識，其目的是爲激發師生的好奇，並非造成心智的耗損（Levine, 2002）。依此觀點，課程評鑑應是共有的行動，也是合作與反思的過程，更是創造有意義的對話與解讀。當前課程評鑑急於嘗試評估每所

主題文章

大學的特色，卻不認真思索這些特色是學校與各學群間溝通累積的結果，還是投機、妥協或專制下的產物，建立特色之際無形中損耗師生心力及龐大資源。

近年來臺灣的大學數量遽增，招生競爭愈演愈烈。有的學校把招生日期提前，或者不斷經由各種媒體行銷；有的提供高額獎學金、出國學習和就業保證；有的則成立熱門系所，同時將冷門系所改成新穎的名稱；有的甚至選擇性地投入某些技能或運動項目，獲取良好成績作為招生的廣告。這些手段固然對學校發展與學生學習具有某些正面效果，但不可諱言的是，學校仍未能從根本層面著手，重視學校課程與教學的改革，以彰顯實質的特色與聲望（白亦方，2010）。

眾所皆知，課程評鑑的結果可作為改善課程之參考。但從後設評鑑的觀點，吾人從未了解各大學對於評鑑報告的使用情況，學校是否提供教師需要促進教學與課程的訊息（Leathwood & Philips, 2000）。Brian（1992）分析課程評鑑成效低落的因素，包含：缺乏報告的流傳、教師的投入、需求共識及有系統的分析等。臺灣高等教育的情況也不例外。

決策單位與執行單位的立場殊異與科層體制因素，對於課程評鑑結果之理想利用，始終存在著巨大落差。固然決策單位希望朝理想目標邁進，但是無法不依賴執行單位代為實施。執行單位固然盼望教師教學與學生學習能夠達成目標，但是不可能無視於經費爭取的遊戲規則，於是雙方傾向於將課程評鑑焦點放在易見、易得的有形實體上，對於難以深入了解的教室中教學與學習的真實情境、課堂圍牆之外的教學與學習經驗、校園教務行政人員的共識營造等無形「實體」，敷衍了事、行禮如儀、推諉卸責者，不在少數（白亦方，2008，頁 277）。

如此看來，整個評鑑過程最令人擔憂的即是無所作爲。演進式的課程評鑑應是所有參與者持續共同建構知識的過程，評鑑目標是透過所有參與者間的細心對話，評鑑者的機能就像指引者、監督者、促進者及學習者。換句話說，評鑑並非只是單向的學習，而是酌予開放不同或對立觀點的論述空間，與課程交雜的情境都有助於評鑑持續的改善，尤其廣納建言，做到專業上自我規訓的承諾，絕非緬懷專制模式（autocratic model）的官僚（Brian, 1992）。

柒、結論

高等教育已為承擔社會責任做好自我規範的準備，課程是高等教育品質中重要的一環，課程評鑑更是課程發展的核心。本研究對於評鑑論述滲入學術領域，視為正面期待的立場，前述解讀課程評鑑的樣貌及迷思，並提出社會正義、多元圖像、演進式評鑑及概念，盼從中獲得一些啓示與策略，以符合社會及學術自我的期待。綜觀前述，本研究建議：

首先，理解課程評鑑本質為首要任務，課程評鑑是參與者經驗的累積，也是群體的抱負（Hamilton, 1977），自然地背後隱藏著多元政治觀點、方法論及認識論的衝突（Norris, 1998）。呼籲吾人當尊重課程的異質性，課程評鑑必須包含課程的特殊脈絡，聚焦在課程發展的先決條件，如何在具體情境中得以實踐。

其次，支持課程評鑑描述的自主性，課程評鑑是協商過程（Levine, 2002），也是一種反饋機制（Venkatraman, 2007），應建立在平等的基礎上，不宜過多主觀性價值判斷或置入性專業考量，更不是增刪科目的技術思維，反而應鼓勵成功或失敗的經驗描述，將有助減緩課程評鑑產生的威脅感，讓受評系所足以適切地、精確地表現出來。

第三，課程評鑑模式需要更多的刺激，評鑑模式不只是資料收集與分析的技術活動，也非權威式的武斷（Hamilton, 1977）。如 Nevo（1983, p. 122）所指：「評鑑文獻並不會建議最適當的模式，也沒有最佳的流程。」由此，課程評鑑模式可以接受挑戰及創新。Frick 等人（2010）發展一套新的課程評鑑工具—教與學品質（Teaching And Learning Quality, TALQ），讓大學課程從單元（topic-based）轉為任務（task-based）取向，提供學生更多機會參與真實任務以解決真實問題。Plaza、Draugalis、Slack、Skrepnek 與 Sauer（2007）及 Merritt、Blake、McIntyre 和 Packer（2012）等人，利用課程地圖，以多元觀點檢視課程，提供創新的課程評鑑方法。

第四，妥善運用課程評鑑的指標，指標可以有效測量及管理卓越品質的實現，但它只是工具並非目的，不應一直侷限在「應該」的論述當中（Scriven, 2001）。它是教育過程具體描述的成果代表，不可本末倒置，拘泥於指標之達成，忽略課程目標的優勢、課程設計的過程、課程實施的品質及課程結果的價值等核心內容，尤其更應檢視這些課程是否就是教師及學生所期望或體驗。若能兼顧到這些實質內涵，指標充其量只是個替代性名詞，甚至可以依據描述的內涵而彈性增減或修正。

主題文章

臺灣校務評鑑、系所評鑑及教學卓越的推動、執行、管考與追蹤等活動如火如荼，全國上下瀰漫著獎優汰劣的氛圍，再加上進入世界百大、大學退場機制、教師教學評鑑、系所整併等實質（或宣稱）措施的推波助瀾，大學課程實施評鑑確實不易。若僅只是教師教學專業成長團體、課程委員會功能發揮、課程定期檢討機制、跨領域學程規劃等許多符合品質指標要義的項目，難免流於形式上的設置辦法擬定、表象的教材創新與數位資料充斥。此快速堆砌的成果，百年高等教育的基石能否禁得起考驗。在一些指標當中，欣喜發現臺灣大學、政治大學、輔仁大學、中原大學、逢甲大學、銘傳大學等課程革新對於教學與課程的實質重視，以及國際潮流趨勢的掌握（中原大學，2008；李秉乾，2008；政治大學，2008；輔仁大學，2008），可見規劃作業的周詳與用心，應予十分的肯定。但此種有計畫的課程發展與評鑑模式，易形成固定產品的觀點。外在權力者擁有決定教育目標及課程組織結構的權力，師生必須跟隨著精心規劃範圍和序列表，課程強調何種技能必須學習，並明顯及精確的規範其如何達成的路徑，以產生具體學習成果。尤其當今由下而上的課程改革理念倡(昌)盛，教師本位的課程改革觀在高等教育中不易見到。課程發展成為大學行政者的紙上作業，課程評鑑成為成果展現的利器，課程實施如同兵棋推演，教師被動著期待上級交付的指令，如此結果與教師過度自主發展的品質一樣令人憂心。吾人應樂觀其成，但宜謹慎評估。

參考文獻

- 白亦方（2008）。臺灣高等教育課程評鑑的現況與未來：兼論教學卓越計畫。載於黃政傑主編，**課程評鑑：理念、研究與應用**（頁 275-300）。臺北：五南。
- 白亦方（2010，5月）。**臺灣高等教育課程發展議題分析**。論文發表於臺南大學教育系主辦「兩岸教育高階論壇」，臺南。
- 王敏（2008）。對大學課程評價之元評價的思考。**雲夢學刊**，29(5)，120-121。
- 王保進（2010）。專業化評鑑之效度總體展現－評鑑報告撰寫。**評鑑雙月刊**，25，16-21。
- 王金龍（2010）。銘傳大學學習成果評量推動之經驗分享。**評鑑雙月刊**，28，23-29。
- 王嘉陵（2011）。臺灣高等教育課程地圖繪製之反思。**教育研究與發展期刊**，7(2)，59-80。

- 中原大學 (2008)。教學卓越計畫－計劃總覽。取自 http://tle.cycu.edu.tw/module.php?page=member_n02_1
- 李坤崇 (2009)。成果導向教育的大學課程革新。教育研究月刊, 181, 100-116。
- 李秉乾 (2008)。逢甲大學推動成果導向教學品保機制之經驗。評鑑, 16, 31-34。
- 政治大學 (2008)。教學卓越計畫 - 具體成效。取自 <http://www.e-upgrade.nccu.edu.tw/e-upgrade/profile/effect.htm>
- 邱子蕨 (2007)。我國大學校院系所評鑑政策執行情形之分析。學校行政, 54, 155-174。
- 游家政、曾祥榕 (2004)。教育評鑑的後設評鑑。教育資料集刊, 29, 53-94。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北：東華。
- 黃政傑 (2003)。大學評鑑的爭論話題。師友月刊, 438, 1-3。
- 楊振富譯 (2000)。學術這一行 (K. Donald 原著, 1997 年出版)。臺北：天下遠見。
- 輔仁大學 (2008)。教學卓越計畫 - 課程面成果。取自 http://www.excellence.fju.edu.tw/index.php?option=com_content&task=view&id=607&Itemid=229
- 賴鼎銘 (2006)。量化指標並非學術評鑑的萬靈丹。載於反思會議工作小組主編, 全球化與知識生產：反思臺灣學術評鑑 (頁 31-66), 臺北：臺灣社會研究季刊。
- 歐用生 (2006)。課程理論與實踐。臺北：學富。
- 顏秀如 (2004)。我國大學評鑑政策爭議之探討。台東大學教育學報, 15(2), 1-22。
- 戴曉霞 (2002)。從福特主義到後福特主義及其對高等教育課程之影響。教育研究集刊, 48(2), 199-231。
- 戴曉霞 (2006)。世界一流大學之卓越與創新。臺北：高等教育。
- Apple, M. W. (1992). Do the standards go far enough? Power, policy, and practice in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(5),

主題文章

412-431.

Apple, M. W., & Beyer, L. E. (1983). Social evaluation of curriculum. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(4), 425-434.

Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429-440.

Bier, I. D., & Cornesky, R. (2001). Using QFD to construct a higher education curriculum. *Quality Process*, 34(4), 64-68.

Bornmann, L. S., Mittag, S., & Danie, H. D. (2006). Quality assurance in higher education - meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52(4), 687-709.

Brian, S. (1992). *Program review and evaluation: A survey of contemporary literature*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED356261.pdf>

Bridges, D. (2000). Back to the future: The higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 37-55.

Cuba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Forth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Donald, J. G. (1986). Knowledge and the university curriculum. *Higher Education*, 15(3/4), 267-282.

Frick, T. W., Chadha, R., Watson, C., & Zlatkovska, E. (2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. *Education Tech Research Dev*, 58, 115-136.

Garcia-Aracil, A., & Palomares-Montero, D. (2010). Examining benchmark indicator systems for the evaluation of higher education institutions. *High Education*, 60, 217-234.

Hamilton, D. (1977). Making sense of curriculum evaluation: Continuities and discontinuities in an educational idea. *Review of Research in Education*, 5, 318-347.

Harvey, L. (2002). The end of quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 5-22.

Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223.

- Harvey, L. (2008). Rankings of higher education institutions: A critical review. *Quality in Higher Education*, 14(3), 187-207.
- Hendry, P. M. (2011). *Engendering curriculum history*. New York: Routledge.
- Hong, J. S., Teng, C. C. & Baum, T. (2009). Evaluating the quality of undergraduate hospitality, tourism and leisure programmes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 8(1), 37-54.
- House, E. R. (1978). Assumptions underlying evaluation models. *Educational Researcher*, 7(3), 4-12.
- Huang, S., & Su, J. L. (2005, May). *Establishment of an integrated evaluation system for Taiwan's university: Integrating internal evaluation and external meta-evaluation*. Paper presented at the Conference of Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice. Retrieved from <http://conference.nie.edu.sg/paper/Converted%20Pdf/ab00498.pdf>
- Hwang, H. B., & Teo, C. (2001). Translating customers' voices into operations requirements: A QFD application in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(2), 195-225.
- Kells, H. R. (1999). National higher education evaluation systems: Methods for analysis and some propositions for the research and policy void. *Higher Education*, 38(2), 209-232.
- Lawrence, R. J., & Robert, A. O. (1997). A violation of assumptions: Why TQM won't work in the ivory tower. *Journal of Quality Management*, 2(2), 279-291.
- Leathwood, C., & Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Higher Education*, 40(3), 313-330.
- Levine, T. (2002). Stability and change in curriculum evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 1-33.
- MacDonald, B. (1978). Accountability, standards and the process of schooling. In T. Becher & S. Maclure (Eds.), *Accountability in education* (pp. 127-151). Slough, UK: NFER.

主題文章

- Mehralizadeh, Y., & Safaemoghaddam, M. (2010). The applicability of quality management systems and models to higher education. *TQM Journal*, 22(2), 175-187.
- Merritt, B. K., Blake, A. I., McIntyre, A. H., & Packer, T. L. (2012). Curriculum evaluation: Linking curriculum objectives to essential competencies. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(3), 175-180.
- Meyer, M. H., & Bushney, M. J. (2008). Towards a multi-stakeholder-driven model for excellence in higher education curriculum development. *South African Journal of Higher Education*, 22(6), 1229-1240.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Norris, N. (1998). Curriculum evaluation revisited. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 207-219.
- Onwuegbuzie, A. J., Daniel, L. G., & Collins, K. M. T. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Qual Quant*, 43, 197-209.
- Plaza, C. M., Draugalis, J. R., Slack, M. K., Skrepnek, G. H., & Sauer, K. A. (2007). Curriculum mapping in program assessment and evaluation. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(2), 1-20.
- Rana, R. A., & Reid, N. (2008, December). *Dimensions of quality assurance in higher education: Challenges for future*. Paper presented at the 2nd International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Lahore, Pakistan.
- Scriven, M. (2001). Evaluation: Future tense. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 301-307.
- Sinjindawong, S., Lawthong, N., & Kanjanawasee, S. (2011). The development and application of the meta-evaluation standards for Thai higher education institutions. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1-9.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The methodology of metaevaluation as reflected in

- metaevaluations by the western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95-125.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: An empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244.
- Usmani, M. A. W. (2008, December). *Meta evaluation of a teacher's evaluation programme using CIPP model*. Paper presented at the 2nd International conference on Assessing Quality in Higher Education, Lahore, Pakistan.
- Vanhoof, J., & Petegem, P. V. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 20-26.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92-112.
- Weert, E. D. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19(1), 57-72.
- Weiner, G. (1990). Ethical practice in an unjust world: Educational evaluation and social justice. *Gender and Education*, 2(2), 231-238.

The Interpretation of the Pattern and Myth of Curriculum Evaluation in Higher Education: A Meta-evaluation Approach

Hsiu-Hao Liu * Yi-fong Pai **

Many evaluative cultures exist in higher education. Social images and academic self-regulation has led to the creation of the discourse of evaluation. According to the current context, higher education launches into a variety of curriculum evaluation modes, including Total Quality Management (TQM), Context Input Process Product (CIPP), and Quality Function Deployment (QFD). All of these place emphasis on quality, efficiency, and indicator. Are these measures suitable for the curriculum in higher education? Curriculum evaluation is not only a process of global competition but also a part of the political system. From the viewpoint of a meta-evaluation approach, this paper interprets the outline of curriculum evaluation. This includes the nature of evaluation, the autonomy of curriculum, the TQM mode, and the indicators of performance achievement. This paper also draws some conclusions on their validity, feasibility, practicality, and objectivity. Finally, social justice, multiple images, and evolutionary evaluation are desired before these measures can be considered as an adequate alternative approach to other methods of evaluation for the curriculum in higher education.

Keywords: curriculum evaluation, meta-evaluation, higher education

* Corresponding Author: Liu, Hsiu-Hao, Adjunct Assistant Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

** Pai, Yi-fong: Professor/Dean of Academic Affairs, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University