

# 學校本位課程評鑑的規劃與實施

張嘉育\* · 黃政傑\*\*

受到學界的積極倡議與政策的頒佈實施，學校本位課程發展除吸引學者的投入研究外，也帶動了教育現場的實際行動。一時之間，有關學校本位課程發展的研究與論述大量湧現且成果豐碩，這些研究成果不但說明了學校本位課程發展的風潮盛況，提供了學校本位課程的理念指引，加速學校的經驗分享，更開展了國內課程改革的新氣象。惟檢視這些文獻仍可發現，有系統而全面的學校本位課程評鑑仍付諸闕如。而伴隨著學校本位課程發展的勢在必行，如何避免學校本位的課程發展流於標新立異、移植抄襲或忽略學校自身的需求，以落實學校本位課程發展，已成為社會各界關切的議題。這其中固有賴法令的配套與各級教育主管機關、學術團體對學校本位課程發展的評鑑，但如何讓學校建立自發的評鑑機制，強化學校的課程發展監控系統，以提高學校課程發展過程與成品的品質，更是不可忽略的一環。本文即在強調學校本位課程評鑑的重要與必要，提供學校本位課程評鑑的理論與實務，希望藉此促進學校成員對評鑑的覺知，協助教師、行政人員、社區人士、家長等共同建構學校本位課程評鑑的行動藍圖，以針砭學校的課程發展方向，保證學校本位課程發展的品質，永續學校的課程發展與改革。

**關鍵字：**課程發展、課程評鑑、學校本位課程發展、學校本位課程評鑑

---

\* 國立台北科技大學技術及職業教育研究所暨教育學程中心助理教授；國立台灣師範大學教育學博士；課程與教學、學校本位課程、多元文化教育

\*\* 國立台灣師範大學教育系所教授；美國麥迪遜威斯康辛大學哲學博士；課程與教學

## 壹、前言

近來，國內受到學界的積極倡議與政策的頒佈實施，學校本位課程發展除吸引更多學者的投入研究外，也帶動了教育現場的實際行動，學校開始建立團隊、發展屬於自己特色的學校本位課程。一時之間，有關學校本位課程發展的研究與論述大量湧現且成果豐碩（註一），這些研究成果包括學術的理念闡述與實務的學校課程發展經驗分享，不但說明了學校本位課程發展的風潮盛況，提供了學校本位課程的理念指引，也加速了學校的經驗傳承，開展了國內課程改革的新氣象。

惟儘管如此，檢視這些研究文獻仍可發現，有系統而全面的學校本位課程評鑑仍付諸闕如。多數的學校本位課程主要還是將人力、物力與時間投注於課程設計之上，專注於課程成品與方案的推陳出新，對於課程成品與課程發展過程的評鑑常藉由非正式的評鑑方式，如試教、實驗、問卷調查與學者專家的參與、審查，或僅由少數幾位參與的教師於課程發展結束後撰述報告與反省心得。

事實上，伴隨著學校本位課程發展的勢在必行，如何落實學校本位課程發展，避免學校本位的課程發展流於標新立異、移植抄襲或忽略學校自身的需求，早已成為社會各界關切的議題。這其中固然有賴法令的配套與各級教育主管機關、學術團體對學校本位課程發展的評鑑分工，但如何強化學校自身的課程發展的監控系統，讓學校建立自發的評鑑機制，以提高學校本位課程發展過程和成品的品質，更是不容忽視的一環。

職此，本文旨在強調學校本位課程評鑑的重要與必要，視學校本位課程評鑑為啟動與控管學校本位課程發展的雙重機制，是永續學校本位課程發展的最佳途徑。文中，首先剖析學校本位課程評鑑的概念與必要，提出以學校本位課程評鑑引導學校課程發展及改革方向的觀念，指出課程的發展從計畫、研究、設計、發展、實施到改革，都需要進行評鑑。其次，探討學校本位課程評鑑的實施程序與步驟、評鑑項目與指標、參與人員與組成，說明學校在課程發展過程中應訂定評鑑步驟，擬定相關計畫，計畫內容應包括：評鑑的目的、對象、範圍、指標、方法、成員、時間，並加以實施，才能獲得有效的回饋訊息。文末，並釐析學校本位課程評鑑的重要原則，希望藉此促進學校成員對評鑑的覺知，協助教師、行政人員、社區人士、家長等共同建構學校本位課程評鑑的行動藍圖，以針砭學校的課程發展方向，確保學校本位課程發展的品質，永續學校的課程發展與改革。

## 貳、學校本位課程評鑑的概念

### 一、學校本位課程評鑑的定義

「評鑑」的定義甚多，最普遍而廣被接受者，是將評鑑視為一種有計畫、有系統的收集資料、分析資料及提出報告的過程，其目的在診斷問題、進行判斷，促進決策的合理性(Felton & McConachy, 1980; Lewy, 1985; Tamir, 1985)。

故所謂「課程評鑑」，即是為促進課程決定的合理性，引導課程的發展，對課程發展過程或課程成品進行系統而有計畫的資料蒐集、分析，以評判課程發展過程的良窳或課程成品的優劣，其實施層級可以在中央、地方，甚至學校或個別教師。準此，「學校本位課程評鑑」(school-based curriculum evaluation)，是指發生在學校層級的課程評鑑活動，是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。

### 二、學校本位課程評鑑與學校本位課程發展的關係

學校本位課程評鑑既是以學校成員為主，所從事的課程評鑑活動，則其與學校本位課程發展的關係為何？

一般而言，課程發展的過程依其活動性質，常被區分成課程計畫、課程研究、課程設計、課程發展、課程實施、課程評鑑等階段。因此，課程評鑑被視為課程發展過程的一個階段而已。延續此一觀點，則學校本位課程評鑑將是學校本位課程發展的最後一環，旨在評鑑課程成品的價值、判斷課程發展的績效，屬於課程發展的總結性評鑑活動。其實，課程評鑑固然可以是課程發展過程中的一個獨立、終結階段，但同時卻也是貫穿於課程發展過程的綜合性活動，與各階段的課程發展活動具有密不可分的關係(Davis, 1980, p. 29; OECD, 1979, p.39; Russell, 1981, p.212)。

以課程計畫和課程研究階段而言，學校必須分析情境，界定課程發展目標，擬定課程發展計畫，為完成這些活動，必須蒐集資料，進行文獻探討，診斷學校課程問題，分析解決問題的可能方案或策略，判斷課程發展的優先順序。在課程設計與發展階段，學校必須設計課程方案的架構，訂定課程目標，進行課程內容的選擇與組織，擬訂學習評鑑的方法；而這些課程發展活動亦須有充分的資料作為課程決定的基礎，經由課程設計者及學者專家反覆研討修正，進行必要的試用或實驗，於其中蒐集使用者的資料和意見進一步

## 主題文章

研判修訂使課程方案更加適切，這些課程精緻化的活動都需要仰賴系統化的課程評鑑才能有效達成。

到課程實施之際，學校得做好準備，協調課程實施的問題，同時學校亦得蒐集資料，評估學校現況，瞭解課程實施應有的準備重點，同時觀察課程實施的過程，以便日後判斷課程實施對課程成效的影響。待課程實施一段時日後，宜進行總結性評鑑，評鑑課程方案的最終成效，尋找其中的問題，並對課程發展過程進行診斷、分析，以瞭解課程發展過程和課程方案成效的關聯性。最後，綜合以上各項評鑑活動的結果，學校必須擬定改革方向，展開課程改革行動。然為使課程決策免於直覺或常識性的判斷，學校仍須蒐集資料，對改革的優先順序與改革成效進行評估，作為下一波課程發展的參考。

由此可知，學校本位課程評鑑固然可以運用於學校本位課程發展的終結階段，在對學校本位課程發展的過程與成品作總結性的評鑑；然則，它也是貫穿於學校本位課程發展過程中的綜合性活動(註二)。在課程計畫與研究階段，它可協助課程計畫和課程研究者有效診斷學校課程問題，研擬學校本位課程發展實施方案，建立學校本位課程發展所需要的文獻及研究基礎，同時也是可運用在課程設計、發展、實施及改革階段，作為完善課程發展過程和成品品質的監控機制。有關學校本位課程評鑑與學校本位課程發展的關係，可歸納如表一。

表一 學校本位課程評鑑與學校本位課程發展的關係

學校本位課程發展過程	課程發展活動	課程評鑑活動
課程計畫與研究階段	1. 情境分析，界定課程發展目標 2. 擬定課程發展計畫(含人、時、地、事、物等) 3. 蒐集課程設計與發展的文獻 4. 進行課程設計與發展的相關研究	1. 蒐集資料，診斷學校課程問題 2. 判斷課程發展的優先順序 3. 評析相關文獻的適切性，指出進一步文獻探討的方向 4. 評析研究計畫、實施及成果的適切性
課程設計與發展階段	1. 設計課程方案架構(直接實施/改編/創新) 2. 進行課程內容的選材與組織	1. 蒐集資料，進行教材的判斷與取捨 2. 進行小規模的試用
課程實施階段	1. 做課程實施的準備 2. 協調課程實施的問題 3. 進行課程方案的評鑑 4. 進行課程發展過程的反省	1. 蒐集資料，觀察課程實施的過程 2. 判斷課程實施的問題與成敗 3. 蒐集資料，判斷課程成效與價值 4. 分析課程發展過程的成效與問題
課程改革階段	1. 依據前述課程評鑑結果，擬定革新方向與實施 2. 展開課程革新行動	1. 蒐集資料，評估改革的優先順序與重點 2. 評估革新成效，作為下一波課程發展的參考

### 三、學校本位課程評鑑的必要

課程評鑑與課程發展的關係儘管如此密切，但仍有人認為課程評鑑不應由學校成員統籌主導，主張有效的課程評鑑應由評鑑專家或教育研究專業人員承擔，因其不但具有專業知能、擁有足夠的時間、資源，且其評鑑的結果也較為客觀(Felton & McConachy, 1980)。至於學校教育人員亦常對評鑑抱持焦慮、逃避的態度，視評鑑為額外的負擔、對教師專業自主的威脅（游家政，民89；Grobman, 1985）。因此，何以需要學校本位課程評鑑，實值得進一步的討論與澄清。

根據多位學者的觀點，學校本位課程評鑑確有其必要，其不但可評估學校課程發展的需求與方向，改進修正課程發展的過程，判斷課程問題、價值與績效，亦可激勵學校成員的參與動機，是永續學校本位課程發展的最佳機制（游家政，民89；Grobman，1985；Hughes et al., 1980；Tamir,1985）。

#### (一)可評估學校課程發展的需求與方向

學校本位課程評鑑既是由學校成員統籌規劃，旨在診斷學校課程問題，釐清問題的解決途徑，促進學校的革新，使課程更符合學生的需求，因此，透過學校本位的課程評鑑，可以發現學校課程發展的需求，確立課程發展的方向，是學校進行課程發展的切入點。

#### (二)可確認課程發展過程的適切性

課程發展必須與課程評鑑的工作同時並行，才能提供課程發展過程中，提供充分的資訊，作立即而合理的課程決策。以學校為主體，由學校成員統籌、從事學校本位課程評鑑，除了可診斷學校課程問題，確認課程發展的需求與方向外，亦可為課程發展中的計畫、研究、設計、實施、改革等階段，提供必要的回饋訊息，有效引導課程發展的過程，隨時修正課程的發展。

#### (三)能判斷課程的價值、績效與問題

學校所發展出的課程成品或方案在實施一段時間之後，必須藉由評鑑以衡斷課程成品的內在價值與實施成效，一方面藉以釐清學校本位課程發展的成果，二方面作為課程發展成本效益的參考，進而決定是否繼續實施、修正與終止此一課程方案的決策依據。

#### (四)可激勵成員參與學校課程發展的動機

學校本位課程評鑑所獲致的訊息，可使參與者及非參與者了解學校本位課程發展的推動全貌，這些全貌與事實，不論對課程成品的良窳或課程發展的價值有任何意見，都可以為學校本位的課程發展爭取更多校內外成員的支持，瞭解目標達成的程度，有助於激勵參與者的動機，進而促進學校本位課程發展的實施。

#### (五)可做為永續學校本位課程發展的機制

評鑑專家與或研究人員雖精通評鑑技術學理，但終非學校的一員，對個別學校的課程情況不僅較難有深入的瞭解，同時也不是課程的參與者或改革的最終實踐者，其所提出的評鑑報告不容易被學校成員所理解與接受。以學校為主體，實施學校本位的課程評鑑，不斷提供各種回饋或改革的資訊，可以啟動學校課程發展的運作機制，真正落實學校皆成為課程改革中心的理想，因此它是學校本位課程發展永續經營的關鍵。

## 參、學校本位課程評鑑的規劃

在剖析學校本位課程評鑑的概念之後，有必要探討學校本位課程評鑑的規劃，以提供學校具體的行動方向。以下茲分從評鑑程序與步驟、評鑑項目與指標、參與人員及組成等三部份，說明學校本位課程評鑑的規劃情形。

### 一、學校本位課程評鑑的程序與步驟

學校本位的課程評鑑應如何進行，曾有多位學者提出看法。例如：評鑑的實施，其應有步驟如下：1. 確立評鑑的議題；2. 擬定評鑑計畫；3. 蒐集資料；4. 分析資料；5. 下判斷；6. 決定行動方案；7. 進行變革 (Felton & McConachy, 1980)。

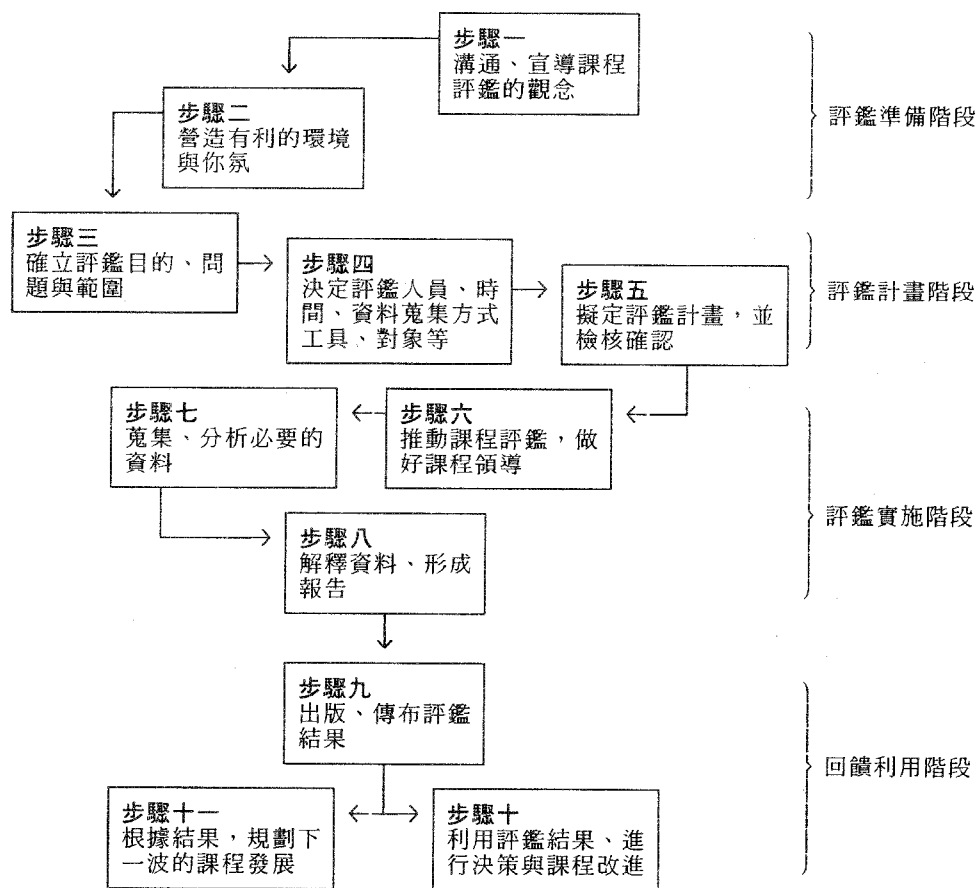
評鑑是描述問題、獲取資料、提供結果以及評鑑利用等程序的組合。其步驟為：1. 確立評鑑涉及的各项決定及評鑑的閱聽人；2. 界定評鑑應蒐集的資料；3. 研判應備的資料；4. 決定其他必要資料的蒐集時間、方式與對象；5. 發展資料蒐集的工具；6. 獲取所有必要的資料；7. 分析、解釋資料；8. 傳

播評鑑結果；9. 利用評鑑結果並進行決策(Davis,1980)。

評鑑應包括評鑑的準備、評鑑的計畫、資料的蒐集，以及評鑑報告的使用等程序(Russell, 1981)。

評鑑的程序雖依評鑑的目的與方法之不同而有變化，但仍可歸納出一般性的程序，此即：1. 確立評鑑的目的；2. 依據評鑑目的，描述所需資料；3. 進行文獻探討；4. 擬定評鑑計畫；5. 依計畫蒐集所需資料；6. 整理、分析及解釋資料；7. 提出評鑑報告；8. 實施評鑑的評鑑（黃政傑，民76）。

綜合以上說法，我們可嘗試將學校本位課程評鑑的程序歸納成準備評鑑、計畫評鑑、實施評鑑以及回饋利用等四大階段、十一項具體步驟（參照圖一），茲進一步詳述如下。



圖一 學校本位課程評鑑的程序與步驟

### (一)準備評鑑

準備評鑑的首要工作乃是導正觀念和溝通觀念。長久以來，學校成員常對課程評鑑抱持狹隘而負面觀點，將課程評鑑等同於學生的學習評鑑，或視評鑑為對教師專業自主的威脅，或謂課程評鑑並非學校人員的責任，而是課程學者專家的任務等等。這些錯誤的觀點都是學校本位課程評鑑實施的阻力，必須加以導正。根據研究文獻，就曾有學校在推動學校本位課程評鑑時，因觀念宣導工作不足且未能提供支持的環境，使得參與評鑑的教師常遭到學校同儕的誤解，倍感孤立，影響評鑑的實施過程與成效(Felton & McConachy,1980,p.40)。可見，溝通評鑑的觀念確實是學校本位課程評鑑的必要工作。

而所謂評鑑的準備，其至少應包括以下幾項工作：1. 溝通、宣導學校本位課程評鑑的概念，以降低成員的焦慮、提昇成員的相關知能，爭取學校成員對評鑑的認同；2. 營造有利的評鑑實施環境，展現支持的態度，建立開放的氣氛，以激發參與的意願與工作士氣，其作法包括提撥時間與空間供成員討論、集會與工作，提供充分的資訊網絡、諮詢人員以及評鑑指引等。

### (二)計劃評鑑

任何評鑑都將面對為何評鑑、評鑑什麼、如何評鑑、誰來評鑑、何時評鑑，以及評鑑結果如何呈現等問題，學校本位課程評鑑亦無例外。為能提供未來評鑑執行的依據與溝通的媒介，學校本位課程評鑑仍必須有周詳的評鑑計劃活動為基礎。

在計劃評鑑的過程中，學校必須先決定評鑑的目的、問題與範圍，然後據此規劃評鑑的項目、人員、程序、時間、資源、模式、資料蒐集方式、資料蒐集類型與工具、報告的呈現與公佈以及結果的利用等。之所以將評鑑目的、問題與範圍的確立提為評鑑計畫的首要步驟，在於其不僅是評鑑細部計劃的主要依據，同時也是左右學校成員對評鑑的認同程度、參與意願的主要因素(Felton & McConachy,1980,pp.20-21)。

基本上，如學校係首次實施課程評鑑，應避免抽象的評鑑問題例如學校教育哲學、教育目標等，而應選擇和學校教師較切身的議題。此外，學校初次進行學校本位課程評鑑時，應考量參與成員的知能，避免評鑑造成學校人力、時間的過度負荷。同時，在評鑑範圍上可考慮先以教學科目、



年級或科系的課程發展或課程成品作為評鑑對象，之後再擴及全校層次的評鑑。此外，如能經由團體歷程，逐漸凝聚共識，議決評鑑的目的、問題與範圍，往往也較能確保未來評鑑的順利實施。對此，Russell 等人(1981)所發展出的團體活動值得學校參考（詳見表二）。

確認了課程評鑑的各個要項與細節後，學校應將這些形諸文字，撰寫成評鑑計畫並逐一檢視其適切性。計畫中宜載明評鑑的背景與需求、評鑑的目的、評鑑的問題與範圍、評鑑的參與者、評鑑的資源、資料的蒐集、報告的撰寫、報告的預期讀者、報告的撰寫與發表等，以利未來評鑑工作的溝通宣導、執行與控管。為力求計畫撰寫的周密，茲將學校本位課程評鑑計畫的檢核表彙整成表三，供學校參酌。

表二 活動單：評鑑目的與問題的訂定

**活動步驟**

- 步驟一：要求團體成員在卡片上列出個人認為重要的學校評鑑問題，其範圍、層次不拘，項目不限(約5分鐘)。
- 步驟二：將每人所寫的評鑑問題，逐一列在一張大表上，並進行歸類，整併重複者(約10-15分鐘)。
- 步驟三：將整併後的項目提出供所有成員思考。請每人從中選出三個最重要的項目，並寫在紙上(約5分鐘)。
- 步驟四：將團體分組(約4-7人一組)，以每人所提出的三項重要評鑑為主題，進行個人意見的發表與討論，之後在團體中選出最重要的六項(約15-20分鐘)。
- 步驟五：將各組所評選出的六個重要評鑑問題，全部彙整列成總表。之後開放供個人票選其中個人認為最重要的三項。被視為首要者得三分，次要者二分，再次者一分。然後總計所有項目的得分，依得分之高低，選出本次學校本位課程評鑑的問題(5分鐘)。

表三 學校本位課程評鑑計畫的檢核表

- 一、評鑑的背景與需求
  1. 為何此時此刻須實施評鑑？
  2. 學校成員此時對評鑑的需求程度如何？
  3. 認同此需求者有誰？感到威脅者為誰？如何化解？
- 二、評鑑的目的
  1. 是否有清晰的文字敘述？
  2. 是否為學校成員所理解？
  3. 是否為學校成員所接受？
- 三、評鑑的問題/範圍
  1. 問題與範圍是否有清楚的文字敘述？
  2. 問題與範圍是否適切？
  3. 問題與範圍是否被接受？
  4. 是否需要發展成具體的評鑑指標？
- 四、評鑑的參與者
  1. 誰有意願參與？
  2. 誰應該參與（校長、行政主管、學科召集人、教師、學生、家長等）？
  3. 參與者的權利與義務為何？
  4. 參與者的角色與分工（評鑑者、促進者、諮詢者）？
  5. 是否應將參與者加以組織（如設置規劃委員會）？
- 五、評鑑的資源
  1. 是否需要專業人員、秘書助理等資源人士，襄助評鑑事務？
  2. 是否需要其他的空間、設備、器材等？
  3. 評鑑將歷時多久？起迄時間為何？時間那裡來？時間表在那裡？
  4. 是否有他校的經驗可供參採？
  5. 是否需要編邊製評鑑指引供成員參考與瞭解？
- 六、資料的蒐集
  1. 資料蒐集的方法為何（觀察、訪談、問卷、文件分析、內容分析、測驗等）？
  2. 資料蒐集的時間為何？
  3. 資料如何分類、分析與解釋？
  4. 誰來蒐集、分析與解釋？
  5. 誰來管理資料蒐集的工作並檢證資料的效度、信度？
- 七、評鑑的結果
  1. 評鑑的成效可否預估？成效可能為何？學校成員能否感受到這些成效？
  2. 如何確保未來評鑑結果的利用？
  3. 是否有任何追蹤活動，促進成員對評鑑成效的瞭解？
- 八、評鑑報告的讀者
  1. 校內的讀者為誰（校長、行政主管、教師、家長、學生等）？
  2. 校外的讀者為誰（社區人士、教育主管機關、學者專家）？
- 九、報告的撰寫
  1. 誰來撰寫報告？
  2. 如有負面的結果，應如何陳述？
  3. 如何透過報告的形式提高評鑑報告的可讀性？
  4. 報告的撰寫是否須為不同的閱聽人作不同的呈現？
- 十、報告的公佈
  1. 報告發表的日期為何？
  2. 報告公佈的形式為何？
  3. 報告公佈的內容應全部公佈抑或部份公佈？

說明：本表修改自Russell et al., 1981, pp.16-20。

### (三) 實施評鑑

評鑑實施階段須著手的工作項目有課程領導、資料的蒐集、分析、解釋，以及評鑑報告的撰寫等。在課程領導方面，由於討論、議決是課程評鑑過程的重要的活動，這些密集的討論與議決不但決定評鑑過程的品質，也影響課程評鑑的成果，因此實施課程評鑑時課程領導者須留意幾項原則：1. 莫讓文件宣讀佔用過多討論與議決的時間；2. 尊重殊異，不強求團體成員皆要形成一致共識；3. 集體同意會議中的沈默將視為同意；4. 強調課程決定應以教育的應然面作出發點，而不拘泥於現狀(Bradley, 1985, p.22)。

此外，評鑑過程中亦可能出現幾種可能的阻礙人物，他們會影響評鑑實施的成效，值得特別重視。第一是「冷淡疏離的參與者」(apathetic participant)，其對評鑑工作雖不反對，但也不投入，抱持疏離態度；第二是「威權跋扈的參與者」(domineering participant)，對評鑑的意見極多，且對評鑑過程有主導或控制的意圖；第三是「好鬥尋釁的參與者」(belligerent participant)，對評鑑各項作法常表示不滿，幾乎為反對而反對；第四為「急躁不耐的參與者」(impatient participant)，對評鑑的討論、議決等過程極缺乏耐心，也欠缺人際溝通能力；第五是「動口不動手的參與者」(verbal non-contributor)，常光說不練，遇事推諉塞責；最後是「默默奉獻的參與者」(nonverbal contributor)，其埋頭做事，但不善表達或公開述說自己的各項作為。

當然，以上六種參與者型態僅是粗略的分類，並非所有的參與者皆可全部歸類成該六種類型；而且，除非參與成員經常地表現出前文所描述的行爲，否則不宜貿然地將成員歸類為某類型參與者。最後，一旦發現團體中出現這些可能影響學校本位課程評鑑運作的參與者，課程領導者應妥善面對並加以處理，以順利課程評鑑的推動與實施(Bradley, 1985, pp.23-26)。

一般而言，此六類參與者中以「冷淡疏離的參與者」最不具破壞力、也最不具建設性，課程領導者應盡力誘發其參與動機。如努力仍然無效，則可暫時擱置不與處理，也許隨著課程評鑑過程的漸入佳境，這類參與者會改變態度，轉而投入，惟過程中仍須持續觀察，以確保其不會對課程評鑑過程產生負面的影響。

至於「威權跋扈的參與者」其意見雖多，對課程評鑑過程展現出主導的意圖，但也可能是成員中較投入、甚至最具貢獻的人物。為避免打消此

類參與者的參與意願，同時避免其過度主導討論、議決的情形，排擠其他成員的參與機會，較佳的處理方式是在討論、議決時，多徵求其他成員的參與及意見，如其仍試圖主導會議或評鑑過程，可以在適當的時機中說明你想多聽聽其他人的觀點，但也會聆聽他個人的意見。

「好鬥尋釁的參與者」是最具破壞性的參與者，可能導致組織的運作失常。面對此類參與者，課程領導者應找出這類參與者尋釁的癥結與根源，別讓自己也成為好鬥的課程領導者。基本上，此類參與者之所以為反對而反對，其原因不外是參與者的加入並非出於自願，或他認為該會議的重點不值得討論，甚至曾有過不愉快的評鑑經驗等。如為第一種情形，可以嘗試卸除其職務；如屬第二種情形，可對其解釋議題的重要；如為第三種情形，則可對其個人的評鑑經驗表達遺憾之意，但也應告知其個人過去的不如意經驗與此時此刻進行的評鑑無關，其不宜將個人的不愉快加諸現在的參與者身上。

而「急躁不耐的參與者」產生的原因，可能是其個人欠缺人際互動的能力，甚至是課程評鑑的知能，因此課程領導者可多提供評鑑的相關知能、協助其成長。再處理「動口不動手的參與者」時，則應避免會議或討論淪為某人的一言堂，嘗試轉換話題，引導大家重回重要的議題。至於面對「默默奉獻型的參與者」，則應多藉由機會，引導此參與者其將其信念和作法與其他成員作更多的表達與溝通，以爭取他人的理解與認同。

在實施評鑑階段，除了課程領導外，評鑑資料的蒐集、分析、解釋與報告的撰寫等也是學校本位課程評鑑的重要工作。到底資料如何分析解釋、誰來分析解釋，之後又如何形成書面報告，報告的對象是誰、何時提出並發表報告等，都是評鑑實施的大工程。

以資料的蒐集而言，文件分析、問卷調查、觀察、訪談、內容分析等都是評鑑常用的方法，但這些方法的採用必須以評鑑目的、問題與性質為選用方法的依歸。而且，選擇了適切的資料蒐集方法後，對於資料蒐集的時間、方式、人員等亦須作進一步的規畫。尤其此階段中對資料的蒐集常是同時同步進行，因此學校有必要建立資料蒐集計畫與檢核表，以確保資料蒐集的信度、效度，同時把握資料蒐集的時限。有關評鑑資料蒐集計畫檢核表應如何訂定，茲以表四之例示供參考。

表四 學校本位課程評鑑的資料蒐集計畫檢核表(例示)

方法	內 容	項 目	說 明
文 件 分 析	課程計畫	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 瞭解課程發展的目標，作為評鑑的參考</li> <li>• 內外部評鑑人員共四位</li> <li>• 第一週</li> <li>• 界定蒐集的課程計畫範圍(如計畫、會議記錄等)</li> </ul>
	學生作業/ 成就測驗	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 瞭解課實施的成效</li> <li>• 內部評鑑人員共三位</li> <li>• 第二、三週</li> <li>• 隨機抽取學生作業/測驗</li> </ul>
	教師日誌/ 歷程檔案等	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 瞭解課程實施的過程</li> <li>• 內外部評鑑人員共四位</li> <li>• 第二週</li> <li>• 隨機抽取相關任課教師的課程文件</li> </ul>
觀 察	會議	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 瞭解課程發展的過程</li> <li>• 外部評鑑人員共兩位</li> <li>• 課程發展全程</li> <li>• 使用觀察紀錄表</li> </ul>
	課堂	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 瞭解課程實施的過程</li> <li>• 外部評鑑人員共兩位</li> <li>• 第五週，預定為期一週，共8堂課</li> <li>• 使用觀察紀錄表</li> </ul>
訪 談	學生	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 獲取學生的觀點</li> <li>• 外部評鑑人員共兩位</li> <li>• 第五週的其中一天</li> <li>• 隨機抽取學生，使用訪談大綱，得先安排訪談時間</li> </ul>
	教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 瞭解教師(含參與者及非參與者)的觀點</li> <li>• 外部評鑑人員共兩位</li> <li>• 第四週的其中一天</li> <li>• 隨機抽取老師，使用訪談大綱，得先安排訪談時間</li> </ul>
問 卷	教師、學生 、家長	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 目的</li> <li>• 參與者</li> <li>• 執行時間</li> <li>• 執行方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 瞭解學校成員(含參與及非參與者)的意見與感受</li> <li>• 內外部評鑑人員共四位</li> <li>• 第三週</li> <li>• 參考相關文件，設計問卷，進行全面普查</li> </ul>

說明：本表修改自Felton & McConachy, 1980, pp. 14-19。

#### (四)回饋及利用

學校本位課程評鑑的最後程序是回饋及利用。評鑑的終極目的旨在改進，故凡未能帶動學校教育改革或成長的評鑑，即為徒勞無功、沒有意義的評鑑。因而歷經準備、計畫、實施等各階段的努力之後，學校本位課程

## 主題文章

評鑑的最後任務就是將評鑑的成果彙整出版，供學校成員分享與瞭解。評鑑的出版品除了評鑑結果的報告呈現外，也可以收錄評鑑過程中提供給評鑑人員的各種評鑑概念與相關指引等，以擴大宣導評鑑的基本概念，充實學校所有人員的評鑑知能。當然，評鑑的結果更應該加以妥善利用，或依據評鑑的結果進行決策，或針對發現的問題加以改進，擬定課程革新的行動方案，並回饋到下一次的學校本位課程發展之中，帶動另一波的學校本位課程發展活動。

### 三、學校本位課程評鑑的項目與指標

不論學校本位課程評鑑的範圍多大，為有效蒐集評鑑所需資料，避免評鑑資料蒐集流於主觀，學校應設法建立評鑑指標，做為建立學校本位課程評鑑的具體項目（黃政傑、張嘉育，民88；Campbell,1985；OECD,1979）。

建立學校本位課程評鑑的指標時，應在類目上兼顧課程發展的過程面與課程發展的成果面。本文所提出的建議指標，在課程發展過程面上包括：廣泛的參與、有系統的規畫、有力的行政支持、有效的課程領導、明確的決策、正向的人際互動、文件檔案的記錄等七大類目，底下可再細分成21個指標項目。至於課程發展成果面的參考指標則有：課程成品的內在價值、課程成品的成效、課程發展的品質等三大類目，共計7個指標項目（詳見表五）。

學校在應用這些參考指標時，應視評鑑的目的和範圍予以增補修訂。再者，對於各個評鑑指標項目，應盡力蒐集質化與量化的資料，發展適切的評鑑工具，以瞭解課程或課程發展的問題及其深層意義。

表五 學校本位課程評鑑的參考指標

層面	類別	指標內容
一、過程面	1. 廣泛的參與	1.1 教師的參與機會和程度
		1.2 家長與學生的參與機會和程度
		1.3 全校成員對課程發展的瞭解
	2. 有系統的規劃	2.1 長程的規劃
		2.2 系統的規劃步驟與程序
		2.3 周詳的規劃文件
	3. 有力的行政支持	3.1 開放氣氛的營造
		3.2 課程發展時間的提撥
		3.3 空間、資源、經費的提供
		3.4 參與知能的訓練與提昇
		3.5 積極的溝通與宣導
	4. 有效的課程領導	4.1 教師的參與意願
		4.2 課程發展團隊的建立
		4.3 問題的解決情形
		4.4 領導型態的適切
	5. 明確的決策	5.1 適切的討論
		5.2 蒐集充分的資料
	6. 正向的人際互動	6.1 課程發展成員的充分互動
		6.2 參與者與非參與者的互動
7. 文件檔案的記錄	7.1 各項文件的妥善記錄	
	7.2 各項文件的妥善保存與使用	
二、成果面	8. 課程成品的內在價值	8.1 內容的銜接性
		8.2 內容的連貫性
	9. 課程成品的成效	9.1 學生的成就表現
		9.2 教師的意見
		9.3 家長的滿意度
	10. 課程發展的品質	10.1 參與者的滿意度
		10.2 各項規劃的適切性

### 三、學校本位課程評鑑的參與及組成

#### (一)參與人員

學校本位課程評鑑既是由學校成員主導，然而此一任務應該由哪些人來參與，卻沒有固定的答案。

課程評鑑依其參與人員的性質，可分為內部人員評鑑與外部人員評鑑兩者，前者是指評鑑工作由課程發展成員本身統籌，後者則指評鑑工作由課程發展成員以外的人員，如非課程發展的校內成員、他校人士、學者專家、教育行政機關等人士進行。

課程評鑑可以全部交由課程發展的內部成員主導，因為他們明瞭課程發展意圖及過程、熟稔學科知識，具備參與熱誠，能應付急迫突發的問題。不過，此一做法可能會面臨成員的評鑑知能不足、任務增加而壓縮課程發展時間、加重工作壓力，以及欠缺客觀性與公信力等缺失。至於把課程評鑑全部交給外部人員負責，其雖可避免內部人員評鑑的流弊，但仍將面臨評鑑者的學科知能不足、無法解決突發急迫問題，以及未能明瞭評鑑需求而導致評鑑結果利用不彰的缺憾（詳見表六）。

實則，內部人員評鑑與外部人員評鑑的過度二分，容易造成大眾對評鑑觀念的誤解，認為課程評鑑的參與人員若非內部人員就是外部人員。其實，課程評鑑還有第三個人力組成模式可以採用，即組合內部人員與外部人員的力量來完成任務。以學校本位課程發展而言，第三個模式無疑相當適用。

觀諸學校的現實環境，學校成員不僅負教學之責，同時亦常有其他的行政負擔，若再加上課程發展與課程評鑑的任務，參與者的時間、知能可能不足，進而影響參與者的意願和評鑑的品質。因此，若有外部人員參與評鑑，將可以抒解學校成員的壓力。況且，學校本位的課程評鑑也確實需要外部人員的介入，一方面扮演客觀評鑑者的角色，監督、激勵學校本位課程評鑑的過程，另一方面扮演諮詢者、支持者的角色，提供校內人員相關的評鑑知能，引進外界的資源、人力。

至於內部人員與外人員的人數比例應如何訂定，則可視評鑑的階段與性質斟酌調整。如是對課程計畫、研究、設計、發展等課程發展過程中所做的評鑑，因其比較屬形成性評鑑性質，可以內部人員為主，不過即使是內部人員主導的評鑑，為慮及學校的負擔與評鑑的客觀性，仍可委由外部人員進行書面審查、課堂及會議觀察、調查等評鑑任務，以提高評鑑的客



觀性與正確性。倘若是到了課程交付實施、進行課程改革階段所做的評鑑，其因比較屬於總結性評鑑性質，故可以外部人員為主，以客觀評鑑課程成品與課程發展的績效與價值。

表六 內部人員評鑑與外部人員評鑑的優缺分析

類型 優劣	內部人員評鑑	外部人員評鑑
優點	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 明瞭課程發展意圖及過程</li> <li>2. 具備學科知識</li> <li>3. 熱誠</li> <li>4. 能應付急迫突發的問題</li> <li>5. 較有利於評鑑結果的利用</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 有旁觀者清的優勢，較具公信力</li> <li>2. 可專心進行系統化的評鑑工作</li> <li>3. 具備評鑑的知能</li> <li>4. 可產生較強的監督力量</li> </ol>
缺點	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 客觀性、公信力受影響</li> <li>2. 無充分的時間專注於評鑑的問題</li> <li>3. 評鑑知能不足</li> <li>4. 內部的監督力量較弱</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 未能瞭解課程發展的意圖與過程</li> <li>2. 學科知能較不足</li> <li>3. 熱誠較不足</li> <li>4. 無法解決突發急迫的問題</li> <li>5. 可能不利於評鑑結果的利用</li> </ol>

說明：本表係參考黃政傑，民76，頁62-64、330-331歸納而成。

由於課程發展與課程評鑑的工作相當繁重，因此，在參與人員方面，學校可考慮適度區分學校本位課程發展與學校本位課程評鑑的參與成員，在「學校課程發展委員會」下酌設課程評鑑小組，由專責單位承擔評鑑事務。惟為裨利評鑑活動的推展與執行，建立課程評鑑小組與課程發展小組間合作、互賴的關係，可設置「評鑑聯絡人」(liaison person)，居中扮演協調聯繫職責，營造良好的互動關係(Lewy, 1985; Tamir, 1985, pp.8-10)。「評鑑聯絡人」在課程發展與課程評鑑過程中，所扮演的具體角色與職責可參見表七。

至於「評鑑聯絡人」的產生可以透過以下幾種方式。一是自課程評鑑小組中選任，其特點是較具有評鑑的基礎訓練；二是從課程發展小組中產生，其特點是熟悉課程發展的過程；三是由學校課程領導者兼任。一般而言，以上三種方式以第二種方式較有助於雙方良好合作關係的建立，同時有助於未來改進建議的實施與落實。

## 主題文章

表七 學校本位課程評鑑聯絡人的角色與職責

	課程發展小組	評鑑聯絡人	課程評鑑小組
課程計畫、研究	提出課程發展議題	溝通、聯繫	提出課程評鑑議題
	協商研究的範圍與相關因素		
課程設計、發展	進行評鑑的準備		
	進行課程發展	溝通、聯繫	決定評鑑的技術面問題，例如工具、取樣等
課程實施	作課程的實施	溝通、聯繫	進行評鑑的管理與執行
	協助蒐集評鑑所需資料	協助資料的解釋	進行資料的統計、分析
	形成結論、建議與評論		
	執行建議事項實施	溝通評鑑結果	撰寫、出版報告

說明：本表修改自Lewy，1985，p.190。

### (二)人員的組成

至於課程評鑑小組成員的籌組，可以透過「志願」(voluntary)、「輪替」(rotation)、「逐步形成」(evolvment)、「同儕選派」(peer selection)與「行政派任」(administrative selection)等方式產生(Bradley,1985,p.16)。

「志願式」具公開、民主程序原則，且由志願者參與較能保證個人的投入；但缺點是志願而來的成員其能力可能不足，易形成「人人皆可，參與成員不重要」的觀感。「輪替式」可擴大課程評鑑的參與對象，有利於課程的實施與推動，同時避免遴選過程中的人際衝突與矛盾。「逐步形成式」因代表係由同儕團體中自然產生，較能保障未來教師同仁間的合作程度；但所需要的耗費的時間可能較長，且代表可能因此較欠缺權威性。

「同儕選派」雖使得被選派者較具權威性；但可能因同儕基於熟識、脫身等緣由，選派出不適切的人選。最後的「行政派任式」則可以讓行政人員

指定最適合、最有條件的成員擔任，同時藉此強化代表的重要性與權威性；但缺點是行政人員可能不清楚人事情況，且在指派過程中以政治因素而非能力條件作為人選指派的考量，同時因人員組成係由行政派令，可能不利未來與教師同仁的互動與溝通。

以上幾種成員組成方式其實各有其適用情境。「志願式」較適合於教師專業能力較強、團體氣氛和諧的學校組織；「輪替式」則適用學校以成員參與為前提較不重視評鑑品質的時機，同時因輪替式的代表其凝聚共識的時間可能較長，因此也比較適合學校成員能力較強的環境。至於「逐步形成式」適用於評鑑成員必須較強的能力時；而「同儕選派式」則適合於成員有經驗、同時對課程評鑑具備投入意願的學校團體。至於「行政指派式」的使用時機，應該是在前述幾種情境皆不適用的情況下所採用的替代作法，且採行前應審慎評估，避免倉促行事。

## 肆、學校本位課程評鑑的實施原則

儘管學校本位課程評鑑的重要性不容置疑，但其實施並不容易。為能正確而有效地實施學校本位課程評鑑，應掌握幾項原則。首先，學校在觀念上必須有正確的認識，揚棄傳統上以歸罪或預設解決對策的評鑑立場；在計畫時應依評鑑目的，選用適切的評鑑方法及模式；在成員的籌組中衡酌內外部評鑑人員參與的適切性；同時在繁忙的學校生活中慎選評鑑時機；在報告的發佈上瞭解評鑑報告的政治性；最後，並重視評鑑結果的利用。

### 一、避免以歸罪作為評鑑的目的

過去以來，學校實施課程評鑑的目的，多在確認問題責任的歸屬或進行績效的評比。此種作法常使教育人員將評鑑等同於歸咎責任與審判，對評鑑抱持不信任、懷疑的負面態度。事實上，學校本位的課程評鑑固然在診斷學校問題、發現錯誤，但絕不在歸咎錯失，何況評鑑除了找尋問題也常在確認、甚至肯定課程發展過程或課程成品的價值，因此，學校在推動學校本位課程評鑑時，首先必須揚棄以發現錯誤為唯一目的，甚至歸罪的評鑑立場，否則這不但不利課程評鑑過程的推展，也將降低評鑑結果利用的接受度。

## 二、避免預設解決對策的評鑑

學校本位課程評鑑應被視為學校澄清課程問題與解決問題的途徑。因此，評鑑應從一個敘述清晰的評鑑問題開始，並據此蒐集資料以解決問題，而不是為某些人士或某些預設的對策背書。一旦評鑑早已預設對策，往往會導致評鑑程序發生潛在的改變，破壞評鑑回饋的原則。因此，如果學校對某項問題已有解決對策，應先讓學校課程評鑑的參與者知道，或許問題可以藉由其他方式獲得解決，而不一定要藉由評鑑不可。

## 三、評鑑方法、模式的選用應回歸評鑑目的本身

課程評鑑的方法與模式甚多。在方法上，有問卷調查、觀察、訪談、內容分析等。在評鑑模式上；在模式上，有目標獲得模式、CIPP模式、闡明式評鑑、感應式評鑑、……等等，不同的方法與模式其各有目的與特點。以問卷調查、觀察、訪談、內容分析等資料蒐集方法而言，資料蒐集的方法乃達成評鑑的手段，故其選用必須考量評鑑的目的、評鑑項目、評鑑時間長短、評鑑人力等因素，切忌主客易位、手段目的倒置。

至於評鑑模式的選用上，目標獲得模式旨在確認課程目標達成的程度，評鑑時必須依照課程目標，蒐集相關資料，與原先目標進行比較分析。CIPP模式包含背景、輸入、過程及成果的評鑑，背景評鑑旨在提供確定目標的依據，輸入評鑑在確定如何運用資源以達成目標，過程評鑑在提供定期回饋給予負責實施計畫與實施程序的人，成果評鑑旨在瞭解教育系統產生的結果確定達成課程目標。闡明式評鑑則借用人類學的研究典範，在描述、解釋課程方案以及方案存在的情境脈絡。感應式評鑑模式則是對目標獲得模式的反動，注重觀察、討論、協商，關心運作中產生的問題，由問題的發掘，導向新的觀察，所以評鑑的細部課題是在過程中不斷找尋、出現。基本上，這些模式有的以評鑑課程成品為主，有的則適用於課程發展過程的評鑑；有的強調績效或目標達成程度，有的重視問題的發現、解釋與解決途徑的探尋。因此，各種模式的選用同樣必須結合評鑑目的、評鑑對象一起思考。

## 四、妥善處理內外部評鑑人員參與的問題

前曾論及內外部人員的參與問題。基於評鑑學理本身的考量以及學校現實條件的因素，外部人員參與學校本位的課程評鑑確實有其必要性，因為外

部人員尤其是校外人員，在學校的課程評鑑中除可擔任諮詢者的任務外，還可扮演激勵者、資料蒐集者、分析者、協同研究者的角色。惟在結合外部人員尤其是校外人員的參與時，必須瞭解學校本位的課程評鑑畢竟是以學校成員為主體，因此學校在現實環境下藉助校外人力資源的同時，宜避免過份倚賴校外人員，甚至反客為主的參與情形出現。

再者，有關外部評鑑人員與內部評鑑人員之間的和諧、信賴關係，也是引進外部人員參與時應周詳考慮的。學校最好在邀請課程發展的外部人員（尤其是校外人士）參與時，能事先徵得校內評鑑成員的接納，以避免日後的校外內人士互動、溝通的困擾，影響學校本位課程評鑑的歷程。

## 五、慎選學校課程評鑑的時機

學校既是課程改革的中心，則學校一方面應將學校本位課程評鑑視為協助學校課程發展的機制，藉以界定課程目標與澄清課程方向；再方面也應以評鑑作為課程發展的過程修正回饋的機制，故評鑑在學校應是定期而持續的過程，藉以搜尋意義和價值，不斷提供回饋與成長。

惟在所謂的持續評鑑過程中，有關何時評鑑、歷時多久等問題，仍值得學校深思。到底評鑑過程應歷時多久，主要視評鑑本身的性質、範圍以及資料蒐集的方式而有短期、長期評鑑時程的不同。然為避免評鑑活動對學校緊湊的各項教學、行政活動形成干擾，排擠學校正常的教育活動時間，在何時評鑑上，學校在時機的規畫上避開重大的學校活動。

## 六、瞭解評鑑報告的政治性

評鑑報告的政治性意義是學校必須審慎考量的另一問題。一所學校或一項方案的評鑑結果，可能在成員間、校際間流傳，進而影響成員對學校的評價以及參與者的士氣。加上學校是由許多次級團體所組成，各個次級團體皆有其不同的利益與責任，對課程方案以及學校本位課程發展過程所持的觀點也就不同。在公佈或出版學校課程發展過程或成品的評鑑報告時，就須先瞭解評鑑報告發佈時所涉及的政治性，對於評鑑報告中負面結果的陳述、報告發表的時間、報告全部公佈抑或部份公佈等問題進行思索，並與教師、董事會、行政人員、家長、社區等人士充分溝通，以落實學校本位課程評鑑的真正理想。

## 七、重視評鑑結果的利用

一般而言，大眾對評鑑的普遍印象是：評鑑是耗費精力、浪費教師教學時間的事。尤其在實施上，學校往往在辛苦的評鑑工作結束後，讓一切情況與問題全部回到原點，未能發揮評鑑結果利用，以改進、回饋的評鑑精神。

因此，為避免評鑑報告的束諸高閣，使學校成員認為評鑑為勞民傷財、干擾教學活動的事務，學校在投入評鑑前，應先做好評鑑的規畫，確認評鑑的真正目的。同時，在評鑑報告的出版形式上，可針對不同的評鑑讀者，設計不同的評鑑報告的形式。尤其對學校成員來說，應避免學術的艱深用語，簡化報告的篇幅長度，繁複的統計圖表可以省略，主要強調評鑑結果與意涵的解釋分析，如此才可望縮短學校成員對評鑑報告的解讀落差，加大評鑑結果利用的可能。

## 伍、結語

本文以學校課程評鑑為焦點，提出以學校本位課程評鑑啟動、監控學校本位課程發展的概念，剖析了學校本位課程評鑑的基本觀念、實施程序、評鑑項目與指標、參與人員與組成、實施原則等，希望藉由理念與實務的雙重指引，冀落實學校本位課程，永續學校本位的課程改革運動。文中，一方面認為學校本位課程評鑑不僅有其必要，且主張學校應將學校本位課程評鑑工作貫穿於學校課程發展的所有過程，不僅對課程方案成品進行成效評估與價值判斷，也應該對學校的課程發展過程進行評估，診斷其問題與優缺，以不斷修正、改進學校的課程發展工作。

本文立論的主要脈絡背景，係基於過去以來學校教師對課程評鑑往往抱持懷疑的態度，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。實則，學校本位課程評鑑不僅是學校本位課程發展的工作內涵，同時也是學校改革的一部份。惟有藉由課程評鑑與課程發展間的對話，才可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，同時永續學校本位的課程發展與改革。

當然，我們也知道學校本位的課程評鑑無法保證一定帶來學校的成長與改進，除非學校有周詳的規畫，完善的實施，以及妥善的回饋與利用。再者，學校本位課程評鑑的實施固然沒有制式、統一的步驟，但做好評鑑的準

備、計畫、實施與回饋利用仍是必須歷經的程序。此外，將評鑑項目的具體化，依學校需要籌組相關的評鑑人力，並在實施過程中掌握評鑑的原則，都是學校本位課程評鑑成功的關鍵。

或許有人認為，以當前的學校現實條件而言，要實施學校本位課程評鑑的工作有其困境；但倘若我們寄望學校的課程與教學能不斷革新、與時俱進，衷心希望學校本位的課程發展不僅開大步走，而且能走對路，走得長久，則嘗試鼓勵學校成員作有系統、客觀的評鑑，絕對有其必要！

## 註 釋

註一：如黃惠珍，民87；中華民國課程與教學學會，民87；高新建，民87；中華民國教材研究發展學會，民88；高新建，民88；張嘉育，民88；林佩璇，民88；黃政傑、張嘉育，民88；歐用生，民88a；歐用生，民88b；歐用生，民89；羅清水等，民89；中華民國教材研究發展學會，民89；教育部，民89；以及許多不及備載的學校個案分享等等。

註二：為避免課程發展者把課程評鑑僅當成課程設計與發展過程中的一個總結課程成效的階段，導致課程發展過程中各階段的形成性評鑑受到忽略，進而降低課程發展的品質，因此建構課程發展模式時，宜將課程評鑑與課程發展過程的各個階段緊密連結起來（參見黃政傑，民80，課程設計第八章）。

誌謝：本文係根據「學校本位課程發展與教師專業成長」國際學術研討會（台北市立師範學院國民教育研究所主辦，2000年10月6-7日）會中宣讀之論文修改而成。感謝當天與會者的討論與意見。

## 參考文獻

中華民國教材研究發展學會編印（民88）。邁向課程新紀元：九年一貫課程研討會論文集（上）（下）。台北：編者。

中華民國教材研究發展學會編印（民89）。邁向課程新紀元(二)：學校本位課程

## 主題文章

- 發展工作坊資料集。台北：編者。  
中華民國課程與教學學會主編（民87）。學校本位課程與教學創新。台北：揚智。
- 林佩璇（民88）。學校本位課程發展的個案研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。未出版。
- 高新建（民87）。學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。發表於台北市立師範學院主辦，八十七年度師範學院教育學術研討會，1998年12月。
- 高新建（民88）。學校本位課程發展的成功因素。發表於國立高雄師範大學教育系主辦，迎向千禧年——新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會，1999年12月17-18日。
- 張嘉育（民88）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。  
教育部編印（民89）。學校本位課程發展手冊。台北：教育部。
- 游家政（民89）。學校本位課程發展的評鑑。見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（民76）。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃政傑（民80）。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑（民82）。面對課程評鑑的問題。見黃政傑，課程教學之變革，頁101-118。台北：師大書苑。
- 黃政傑、張嘉育（民88）。落實學校本位課程發展。教師天地，103，6-12。
- 黃惠珍（民87）。綜合高中學校本位課程發展：一所學校的個案分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 歐用生（民88a）。落實學校本位的課程發展。國民教育，39(4)，2-7。
- 歐用生（民88b）。學校本位課程發展。發表於國立高雄師範大學教育系主辦，迎向千禧年——新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會，1999年12月17-18日。
- 歐用生（民89）。學校本位課程改革——爭議與回應。國民教育，40(3)，2-9。
- 羅清水等（民89）。台灣地區國民中小學學校本位課程實施現況調查與探討（第一階段報告）。教育部台灣省國民學校教師研習會專案研究報告初稿。
- Ackland, J. W. (1992). Collaborative school-based curriculum evaluation: A model in action. (ERIC Document Production Service NO. ED348397)
- Boud, D. J. & Denavan, W. F.(1982). The facilitation of school-based evaluation: A case study. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-370.
- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. N. J.:



- Prentice-Hall.
- Campbell, R. J. (1985). *Developing the primary school curriculum*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Chapman, J. D (Ed.). (1990). *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.
- Davis. E. (1980). *Teachers as curriculum evaluators*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Felton, H., & McConachy, D. (1980). *Giving an account. Part III . Description and review of a school-based evaluation project undertaken with the help of an "outside" facilitator. Teachers as evaluators project.* (ERIC Document Production Service NO. ED201601)
- 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.
- Hill, J. C. (1986). *Curriculum evaluation for school improvement*. Illinois: Charles C Thomas.
- 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)
- Lewy, A. (1985). *The autonomous unit of evaluation: Combining the strengths of in-house and external evaluations.* In P. Tamir (Ed.), *The role of evaluators in curriculum development* (pp.184-206). Sydney: Croom Helm.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Russell, N. et al., (1981). *Teachers as evaluators project: A guide to evaluation in the kindergarten or preschool.* (ERIC Document Production Service NO. ED207714)
- Russell, N. (1984). *Teachers as curriculum evaluators.* In M. Skilbeck (Ed.), *Readings in school-based curriculum development* (pp.244-255). London: Paul Chapman.
- Skilbeck, M. (Ed.). (1984). *Readings in school-based curriculum development*. London: Paul Chapman.
- Tamir, P. (Ed.). (1985). *The role of evaluators in curriculum development*. Sydney: Croom Helm.

( 收稿日期：89.11.10；修改完成日期：90.1.11 )

