

我們需要什麼樣的課程評鑑？

摘要

課程是什麼？該如何評鑑？實際上在台灣的基層教育現場，能清楚說明「何謂課程」的教育工作者寥寥可數，然而卻能在網頁上查閱到近乎完美的課程評鑑計畫，這個現象值得探究。本文將以此為切入點，深究台灣究竟應該如何思考課程評鑑以及以課程專家的身份解析專家如何促使台灣課程評鑑形成在地化論述。

本文從文件與文獻資料中發現，課程評鑑可能複製台灣教育文化的現象——考試引導教學、評鑑引導課程，著重在形式與表面化評鑑的進行，可能將逐漸限制台灣課程發展。

本文是從筆者自身長期參與基層教師課程發展的協作角色做為論述的基礎，探究課程評鑑對基層教師、教學的意義。從我參與台灣課程發展的實務經驗對台灣目前課程評鑑提出：「參與作為課程評鑑」的概念，企圖為台灣課程評鑑找到在地論述與實踐的可能模式。

一、前言

根據線上韋氏字典對「參與」(participate)的解釋為具有一些人、事或實質的屬性¹，從這樣解釋為基礎，延伸到本文所提出以「參與作為課程評鑑」的概念，本文所談的「參與」是指評鑑實施者不論是外部專家或內部成員，以涉入(invloving)的方式去理解基層教師面對課程發展所面臨的困境，在涉入的過程中，擁有一起同在置身事內與在評鑑中的特質，所扮演的角色為催化者(facilitator)或陪伴者，目的是將課程專業與現場問題進行對話與反思，產生觸動的效應，使教師在此過程中產生課程再概念化的實務理解。

而我所倡導的參與作為課程評鑑的概念，以人為中心，透過理解與陪伴，視外部專家或內部成員皆「在評鑑中」的樣態，思考教師與專家如何在過程中，達到課程評鑑目標的可能，對於教育資源相對不足地區而言，或許是一種改善教育現場的有效策略。

二、問題與意識

「課程」作為一種專業，在我的經驗中，是很曖昧的狀態，十幾年前如果跟人說自己是「研究課程」的人，大多數人只能禮貌地微笑，連回應對話的能力都沒有，稍微「專業」一點的人，則輕描淡寫的延續話題：「喔，是研究『哪一科』的課程？」。拜教育改革之惠，課程在台灣教育界並不陌生，朗朗上口，課程與教學研究系所、中心漸漸成立，課程評鑑的討論已經展開多時（陳伯璋，1990；陳順和、簡馨瑩，1999；黃嘉雄，1999；游家政，2001；吳清山、

¹ 原文「to possess some of the attributes of a person, thing, or quality.」

林天祐, 2001; 陳美如, 2002; 陳美如、郭昭佑, 2003; 陳浙雲, 2003; 曾淑惠, 2004; 黃嘉雄, 2004; 蔡清田, 2005; 吳裕聖, 2005; 潘慧玲, 2006; 陳美如, 2007)。

(一)緣起

筆者作為以課程為專業的學者專家，面對台灣課程發展的迅速現象，心中的疑惑多於喜悅，當行動研究在台灣的教育界盛行時，國內學者蕭昭君（2004）曾撰文〈國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑〉，文中解析當時台灣教育界盛行行動研究的矛盾現象，蕭開宗明義的說：「有困惑，就誠實的說吧！」這也是我撰寫此文的心聲—對於我在台灣基層學校所接觸到的課程發展、課程評鑑，我很困惑。

作為一個多年在第一線參與課程發展的課程專家/學者，在面對「課程評鑑」時，我與基層教師有著相同的迷惘²，究竟國內的課程評鑑，在評鑑什麼、評鑑誰、誰評鑑...？真的是在評鑑「課程」嗎？課程評鑑的發展跟我在實務現場所感受與理解有很大的差距。

簡言之，本文的問題意識源自於自身的困惑：為何課程評鑑對一個實務取向的課程專家/學者如是陌生，那問題在哪裡？又該如何去面對與思考課程評鑑與己身的關係呢？

(二)問題

台灣受到教育的改革影響，教育現場進行著各種類型以及頻繁舉辦的評鑑，評鑑已經成為干擾教育現場沉重負擔，是教育工作者的不愉快經驗的來源，從大專校院到中小學，談到評鑑時多是負面的情緒與焦慮（郭昭佑，2005）。中小學所面臨的評鑑更是五花八門，配合校長遴選的校務評鑑外，各種的評鑑也都令人驚訝，從營養午餐、特殊教育、體育、兩性教育、本位課程發展、甚至交通安全等名目，目前部分學校開始試辦自辦教師評鑑。評鑑方式多採行自評、訪評（外部專家）兩階段進行，而評鑑結果，主要以外部專家的意見為依歸（潘慧玲，2002b）。

在教育改革浪潮下的課程改革中，課程評鑑在台灣教育現場似乎已經成為例行業務，我以各校課程評鑑資料為文件分析的素材，皆為各校的網路公開資料，從公開文件中整理出台灣課程與課程評鑑的樣貌。在對照我自身的經驗與我身邊的基層教師經驗，兩相對照後，產生我對於台灣課程評鑑該如何進行的論述。

本文以〈我們需要什麼樣的課程評鑑〉為題，從文件與文獻資料中解析台灣課程評鑑的樣貌，對照自身參與各類基層課程發展的經驗進行對話，試圖回

² 幾位我合作多年的基層教師說：「有這種評鑑嗎？我們學校沒有。」（教師訪談記錄 970731）

答什麼樣的課程評鑑思維與價值，對於台灣的課程發展與評鑑在地化的論述，提供可能的方向。

三、如擬的真實

依照 92 年教育部頒佈的《國民中小學九年一貫課程綱要³》，在課程實施方面，中小學必須成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，各校對於「課程」，有其自主性，需要於每學期制訂總體課程之規劃、決定各年級各學習領域節數、教材與教科書選編、規劃主題與教學活動，藉由校內老師與校外專家學者的專業來檢驗老師們設計的課程—進行課程與教學評鑑。各校的課程評鑑工作，是由「課程發展委員會」推動運作，評鑑小組的成員原則上由校長、主任等行政代表、領域教師代表、學年教師代表、家長代表等組成。

事實上，早在 89 年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》頒佈後，很多學校開始制訂課程評鑑實施計畫，因此，只要輸入「課程評鑑」上網查閱，即可獲得豐富的「課程評鑑實施計畫」。我們從這些公告性的文件資料中，看看台灣基層學校課程的樣貌，以及課程評鑑這幾年在台灣實施後的狀態。以這些文件資料豐富的程度與數量合理的推測，台灣基層學校的課程發展與評鑑已經上軌道。

我以「如擬的真實」為這一節的標題，當我詳細閱讀這些文件時，是清楚地理解這些文件如何被製作、撰寫以及在網路上出現的歷程，是在獨特的社會、文化、政治脈絡下產物，這些文件所反應的是「期望被如是看見」的樣貌。

(一)評鑑運作成熟

台灣開始實施教育評鑑可以溯及民國 52 年，教育部與聯合國兒童教育基金會簽署國民教育實施方案，在此方案中就規劃完整的評鑑計畫（潘慧玲，2002a；盧增緒，1995），但並沒有發展延續相關評鑑工作。直到 92 年教育部頒佈《國民中小學九年一貫課程綱要》之後，「課程評鑑」正式被納入課程綱要中的辦理要點當中，依此課綱作為法源依據，各校需設置「課程發展委員會」，行禮如儀的舉行會議、訂定學校課程發展與評鑑實施計畫。

從基層學校的「課程實施及評鑑計畫」來看，台灣基層學校從北到南、從西到東、從本島到離島，對於課程評鑑的實施可說是：目標清楚、操作過程明確、運作流程清晰、分工課程評鑑組織健全、實施階段別與內容完整、課程評鑑原則清楚、評鑑項目類別專業、評鑑工具多元、各類表單齊全、評估指標詳實，可說是鉅細靡遺的課程評鑑計畫，從既有資料顯示台灣基層學校的課程相關評鑑運作趨於穩定與完善。

³ 以下簡稱「課程綱要」

(二)目標清楚明確

各基層學校的課程評鑑目標，多為透過評鑑改善課程與教學的問題，確保課程品質；其目的多為發展並改進學校課程，提升教學與學習成效，提升教師專業等目的。大致將評鑑目標歸納為：1.對學校而言，評鑑建立起績效責任原則；2.就課程與教學品質而言，則符合 Stufflebeam & Shinkfield (1985) 提出的觀念：教育評鑑並不只是證明 (prove)，更重要的是在於「改進」

(improve)。評鑑要發揮促成課程與教學的品質提升的功能；3.對教師而言，評鑑是協助教師培養主動、省思、自我覺察的主動原則；4.對課程發展而言，評鑑是作為下階段課程計畫與課程實施之參考依據的客觀原則，基層學校的評鑑目標基本上不脫離以上四個範疇。

(三)全面性參與

課程的參與者可說是該納入的均無遺漏，校長、行政、教師、家長、社區、專家不同的角色，都有代表參與，組成了專業與全面的「課程發展委員會」或「課程評鑑小組」。這些課程的參與者，涵蓋了參與學校課程的不同角色，全面性的參與課程評鑑，從文件中可以說，評鑑所有的利害關係人 (stakeholder) 在台灣的課程評鑑工作上都賦予參與的角色，考慮到不同利害關係人的權益。

可是，在課程綱要的實施要點當中，提到課程評鑑應由中央、地方政府學校三者分工合作，依權責實施，但在現有的資料當中，較少呈現出三者實際由課程切入的參與合作機制與運作回饋方式。

(四)方式完整

在課程綱要當中對於課程評鑑的實施方法為「評鑑方法應採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑。」基本上多分為上級評鑑、教師自我評鑑及學校課程發展委員會評鑑等三種，其中以教師自我評鑑及學校課程發展委員會評鑑兩種為各基層學校自行規劃與設計。

評鑑的方式是分為課程評鑑 (含課程與教材)、教學評鑑 (含教學前、教學中、教學後)、學習評鑑等，評鑑的工具為教師自我檢核表、學生學習回饋表、家長問卷調查、檔案評量等方式進行等，評鑑的工具與進行的方式多樣到令人眼花撩亂，但多以量表為工具，方便填寫，對質性方法較少運用；且評鑑的項目焦點集中於教師教學的面向，量表的設計多以填寫者為主體，檢討他人為主，要促成填答者 (教師) 之自我覺察、反思的機制是難以透過既有量表而啟動。

(五)課程範疇廣泛

課程綱要的實施要點即明列「課程評鑑範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果等」。從各校的課程評鑑從課程結構、教學計畫、課程實施、家長評鑑、

專家評鑑皆是在此範圍之內，評鑑的指標涵蓋整體學校課程規劃、統整（主題）課程、本位課程規劃與實施、教學設計、教科書選用、自編教材、學生學習評鑑、教師自我評鑑、校務參與、教師人際關係、教室管理、危機處理、行政效能、正式與非正式課程等都納入課程評鑑的範疇，足以見得課程評鑑範疇之廣泛，以學校內的脈絡為主，對於學校之外的環境、社區參與連結的部分較少著墨。

Stufflebeam (2000: 280) 對評鑑所下的定義為：「評鑑乃對某方案、計畫、服務或其他關注對象的內在品質（merit）和（或）效用價值（worth）之系統性探究。（引自黃嘉雄，2004: 213）」國內課程評鑑令人好奇在於參與者眾多、範疇廣，表單、項目、指標皆鉅細靡遺的規劃與呈現，還有以時間脈絡分為教學前、教學中、教學後的評鑑。

從文件中繁複的指標、表單可以看出，要弄清楚各表單的差異、指標填寫的方法，以學校現有行政人力、教師工作而言，無疑是一項沈重的外加工作，不難理解為何多數基層教育工作者，對評鑑持負面的感受。

(六)評鑑原則工整

從文件資料當中顯示多所國小所呈現的評鑑原則為「目標、主動、參與、回饋、多元」⁴；也有其他學校以「責任、改進、主動、客觀」為其評鑑原則⁵、「漸進性、自主性、專業性、無償性」⁶發展其課程及教師評鑑的原則。這些簡明有力的標語，可以將課程評鑑的價值呈現無遺。另外，也有學校更進一步搭配獎懲原則，執行其課程評鑑，達到不同比例的評鑑指標分級後，給予獎勵⁷。

評鑑原則多數有如標語，當然也有陳述式的內容如：「多元方式、兼顧內外部評鑑、重視評鑑過程與結果」這些對仗工整、內容積極的原則，是否讓課程發展更理想，有待了解持續追蹤了解，而這些原則的來源與評鑑相關的文獻具高度的一致性，反應出基層學校從學術文獻中找生存之道的能力與管道。

(七)評鑑周延性

從既有的課程評鑑所呈現的評鑑表格、教師與學校檢核表、學生回饋表、問卷等其題目與項目呈現高度周延性。也制訂從課程發展的時間脈絡下，各個階段參與評鑑者、使用評鑑的工具、搭配的評鑑指標透過表格的方式呈現，學校運作課程評鑑也具有縝密性。若我們認為評鑑是課程發展中的一環，在教育實務工作現場中透過周延的表單資料蒐集後，該如何促進學校發展與革新，引發教師成長的動力，卻沒有在資料當中被呈現，並說明此一系統的實

⁴如：南投縣安定、永樂、水尾國小等。

⁵如：苗栗文峰、六合國小等

⁶如：花蓮縣西寶國小、宜蘭文化國中等。

⁷如：台東朗島國小、高雄楠梓國小、澎湖七美國小等。

際回饋機制。

吳清山、林天祐（2001：38）認為「課程評鑑」（curriculum evaluation）除了蒐集課程發展的相關資料，還需經過分析後評斷課程發展過程、結果或現存課程優劣的一種過程，旨在提高課程決定以及課程內容的合理性。雖然目前台灣基層學校的課程評鑑涵蓋範圍廣泛，但仍多停留在資料蒐集的層面，對於蒐集資料後該如何分析、評斷，沒有明確說明將資料蒐集後到結果之間的歷程為何。

(八)評鑑成效回饋機制佳

課程綱要當中對於課程評鑑結果應用的要求：「評鑑結果應做有效利用，包括改進課程、編選教學計畫、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討。」基本上，各基層學校的課程評鑑計畫當中，也都會呈現各校對於評鑑結果的應用與回饋機制為何，大抵為評鑑結果以及所獲得的資料，由課程發展委員會定期召開會議檢討修正計畫，彙整相關的資料，交由各學習領域小組參酌修正。評鑑結果若屬於政策、法令或整體普遍現象之問題，則建請上級單位參考；若屬於學校層面，則著重在建立評鑑向度的共識，發展學校本位課程評鑑模式；後續規劃後設評鑑的依據，以改進學校課程與教學評鑑制度及方法。各校洋洋灑灑的將評鑑成效的回饋機之落實在課程發展與修正、教師專業等層面。如此在現實的運作狀態下，是否可以達到 Hill（1986：5）認為課程評鑑是具有創造意義的技術，將課程、教學和學習，相互連結成整體系統的協同作用力，是具有生產性功能呢？（郭昭佑、陳美如，2003：11）

再者，評鑑的應用可以發現是偏重的「終結性用途」—打完分數之後，即宣告任務完成，而「過程性用途」—透過過程，不同角色如何反思或形成改進方案則少有重視，是否也能成為未來關注的可能。

課程綱要有簡單提到評鑑結果的運用「追蹤校內解決策略落實情形，有關地方或中央權責部分，反應給相關單位（台東朗島等）」，所以從校內到中央，雖然評鑑的回饋機制，雖然可以看見中央、地方與學校三個層級的影子，卻沒有明確的運作模式，學校曾即使否可以透過評鑑促使相關法令的修正、建立，還需要學校更主動的追蹤與促成。

(九)沒有區域性差異

從台北市到鄉村的鄉鎮如南投、雲林、後山台東甚至離島澎湖、金門，這些學校的課程評鑑計畫幾乎沒有城鄉落差，不分學校型態與大小，有著完善的「課程實施及評鑑計畫」，若沒有標明各校名稱，難以辨別。

從各校的課程評鑑實施計畫中，「學校本位」似乎是「形容詞」，很難看出各校的校本課程價值。Robert E. Stake（2000:346）曾謂：「評鑑乃所觀察得之價值（分子）與某些標準之（分母）之比。它是簡單的比率觀念，然而其分子

並不簡單，在方案評鑑中，其關乎了該方案所具有的整體價值叢集。而且，其分母亦不簡單，因其關乎不同的人們對該方案的複雜期望與規準（引自黃嘉雄，2006：214）。」既然每所學校的分母（標準）基礎皆為課程綱要的原則，要呈現學校不同的特色與差異性，那關鍵的分子就要產生功能，才能展現其校本課程價值，從觀察到的評鑑文件而言，並沒有看到分子的關鍵角色；而不同的觀察放在相同的標準下檢視與評判，似乎沒有符合區域性、公平的原則？對於區域性的差異呈現，對於課程評鑑的重要性，對於學校層級而言，是否重要？

四、真實的背後

從文本資料中看到的台灣課程發展與評鑑的樣貌，究竟反應多少真實，不是本文所欲深究，從完善的文本中可以看見學校在因應政策的一貫模式與作法。這些文本反映出在由上而下的政策推動下，欠缺課程運作基礎的學校，必須在很短的時間「弄出成果」，誠如游家政（2001：14）所說：在「由上而下」的管理模式下，評鑑是擁有權力者決策者所主導與掌控，基層學校和教師是配合「聽命行事」接受的受評鑑者，但因為基層學校往往不了解「為何要評鑑」或「如何評鑑」，學校經常是僵化地執行上級規定的課程評鑑方案。

雖然陳浙雲（2003）認為教育品質的保障，主要依賴的是「專業的交流互動與評鑑」，但該怎麼評鑑，才不會成為游家政（2001：14）所言「走馬看花」、「個人功績」（校長或主任）、「掩飾缺失」、「書面資料」的評鑑、甚至是「令人厭惡」的評鑑。

（一）不同評鑑一種樣貌

在一個教師的部落格⁸以〈交通安全評鑑〉一文以「我恨評鑑」為題，把學校參與「交通安全評鑑」的過程做了圖文並貌的詳實記錄，老師們為了做資料與布置，忙得天天加班、挑燈夜戰、人仰馬翻，部落格的作者毫不留情的指出：

委員來了 奉承阿諛加上拍馬屁 都是為了以後日子好過。……這種超時工作不但
不見得可以補假，甚至還沒有任何的加班費可以領。學校的工作團隊只能徹底發揮
「評鑑不能移、威武不能屈」的精神，開始了慘絕人寰的加班，當然在工作之於
不免會抱怨，這不管對於學校或是教師本身，都是雙輸的局面，不快樂的教師很難
營造快樂的學習氣氛，同時也失去了享受美麗人生的權利。

從部落格的圖片中可看到老師們花了很多功夫做各種交通號誌：斑馬線、禁止行人等做成大型的教具，張貼在牆上、天花板上……還有點綴的鳥類等大型裝置藝術。

⁸ <http://www.wretch.cc/blog/asura0311/>

外人很容易說：其實不用這樣做，但老師們沒有選擇，因為他們不知道委員要什麼，做了至少安全、免於被質疑、批評。

跟我協作課程的老師曾因為不願意做這些看板、布置，在評鑑時被委員批評：怎麼都沒有海報？這位老師回應委員：「你評鑑老師做的事情，我們不是復興美工科的，為什麼要做專門給你們評鑑委員看的海報。」可想而知，他們學校的評鑑結果很糟，或許是這位老師的態度不夠友善，回答不夠委婉，但這類經驗的存在、傳遞，都使各種評鑑有美工化、布置化的情況。評鑑的是否能成為改善教育的媒介，評鑑的規劃、實施、進程序等是學校課程評鑑的成敗，評鑑的時機是否適宜、評鑑方法正確使用、評鑑標準是否偏頗，往往涉及相關的人、事、物等各種配套措施，如果評鑑者與受評者缺乏正確的評鑑觀念、評鑑結果的誤用或濫用等，評鑑不但無法如預期改善教育，反而成為亂源。而我認為，在缺乏合適、專業性高的委員所進行的評鑑工作，是導致台灣評鑑混亂的關鍵因素之一，評鑑委員的觀念與標準，使得評鑑工作的表面功夫成為「評鑑必備」，且「評鑑的外貌」工作已經對台灣的教育現場產生很大的影響⁹。

(二) 回歸自身的探究

當我看到文件中的課程發展與評鑑幾乎與所有可以取得的課程評鑑文獻內容相符合時，更能理解基層教育工作者所受到的壓力與負擔。他們必須從各種報告資料中蒐集彙整做出如擬真實的課程發展與評鑑樣貌，而這些文獻內容多來自國外的理論與論述，指導性、介紹性質的文獻可說是這些文件的影子，而文獻中所闡述的評鑑樣貌，如實的呈現在台灣課程發展與評鑑的文件資料中，如同空谷回音一樣響亮、如湖水倒影一般清晰。

「我們需要什麼樣的課程評鑑？」這個問題，所涉及的系統性層面，往往令人無力感，作為課程專家，多年參與基層教師的課程發展，我把此問題的探索調整、縮小為：我們需要什麼樣的課程評鑑委員？而這個轉換將論述的重心回到自身—我自己，去檢視我作為課程專家是否可能成為一個「合適的課程評鑑者」而若有好的課程評鑑者，是否能使台灣的課程發展受益，從評鑑者出發，有助於產生對課程評鑑發展工作的正向發展。

五、關鍵在人

9任教於大學的賴鼎銘對於大學系所評鑑所指出的問題：看到評鑑被攪成如此形式化，就讓人不得不退避三舍，且公關顧問公司介入的種種痕跡。（<http://tmlai.blogspot.com/>）

另一位大學老師曾分享系所評鑑的經驗：隔壁的系比我們早一天評鑑，學生們切水果，要把小蕃茄切成兔子形狀，還要擺設好，我們系就跟進，還要幫忙安排評鑑委員午休睡覺的地方，去看教學，雖然只是在另一棟樓，也派車載委員，不敢讓他們曬太陽走路……。換言之，為了應付不夠專業的評鑑委員，在倉促進行的各種評鑑中，受評者只能採取自保，形式的資料、佈置不能少之外，至少伺候委員賓至如歸。

從文獻中可以發現，課程評鑑的論述集中於「學校本位課程評鑑」（張嘉育、黃政傑，2001；郭昭佑、陳美如，2001；葉興華，2001；高博銓，2002；高新建，2002；林佩璇，2002；潘惠玲，2003；方德隆、蔡文正，2006）而潘慧玲彙整國外資料後（2002b）提出，評鑑領域經過四十多年來的發展，已經發展出繁多的正式與非正式的評鑑模式（approaches）（Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997），且新的評鑑模式繼續研發出來，創新的評鑑模式也不斷的被提出，例如，第四代評鑑模式中，以涉及評鑑所有的利害關係人（stakeholder）的利益與共識為前提，打破了強調客觀、專家主導的取向的增能模式（Empowerment Evaluation）逐漸被看重（潘慧玲，2002b；陳美如，2002）雖然國內學者提出應參考國外多元化的評鑑模式，並檢討拓展現行窄化的評鑑方式，但國內卻幾乎清一色的採取專家導向模式，由外部專家到校訪視半天或一天，做出評鑑結果。

國內以專家模式為主的評鑑，所涉及的關鍵在評鑑的人員，究竟評鑑者究應為內部評鑑者（internal evaluator）抑或外部評鑑者（external evaluator），有許多的討論在。對於內外部專家的角色、功能觀點差異不大，內部專家熟知受評環境與內在因素，外部專家則有客觀公正的優勢，因此內部專家被認為適合進行形成性的評鑑，以利產生改善方案，外部專家則進行了解整體成效的總結性評鑑。

〈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〉（陳美如、郭昭佑，2003）一文中，作者分析了課程評鑑中內外部評鑑專家的優缺點，該文對於課程評鑑者的角色作了深入的分析，企圖從國內外文獻資料中探究如何才能達成內外部課程評鑑連結的最有利條件，亦即優勢最大化，劣勢最小化？有什麼方法可使得內外部課程評鑑連結時均發揮最大效益，而不會產生相互抑制的情形？

陳美如 & 郭昭佑（2003）企圖尋求課程評鑑者角色定位取得課程評鑑功能最大化途徑，從分析內外部評鑑者的關鍵影響要素切入，再由兩者的優劣勢分析出關鍵改善突破策略，避免單一評鑑的缺點，從連結內外部併列中找尋最有利條件。最後作者提出課程評鑑的第三種角色：專業轉化者作為理想課程評鑑的解決之道。

該文可算是完整且通盤的呈現出課程評鑑者擔任內外部角色的各種面向，作者最後以內部課程評鑑者專業性提升為目標，提出若能使內部評鑑之專業性提高後，專業性的發酵作用產生後，使得內外部評鑑者能產生非機械性的連結，從真誠的對話中產生有機連結，也就是內部評鑑者的專業性提升將促成骨牌式連鎖效應，且回歸到專業學習與對話的本質，並引 Lau & Lemahieu(1997) 的研究為例，說明研究者與基層教師合作研究，同時訓練教師系統化思考，協助教師反思性提高，進而能使教師進行自我評鑑機制，透

過評鑑改善專業。簡單的說，如何形成最佳的課程評鑑專業轉化者的答案是：透過協同行動研究的探究模式，促發教師即研究者的理想落實於教育現場，使現場的教師角色成為最佳課程評鑑轉化者，是使課程評鑑獲得最大利益的途徑。

看到這些國內外文獻我一則喜、一則憂，喜的是我自己過去近十年所進行的協同課程探究，雖然不在內外部評鑑的概念下進行，但已略具文獻中所描述之的模式，但也因為我已深入此模式多年，對於文獻的樂觀描述，有不同的感受與觀點。

在此，讓我們先了解，「課程評鑑的第三種角色：專業轉化者」以及「教師即研究者作為課程評鑑」成為最佳模式的論述，是如何演化與產生的。

(一)內外區隔

首先，從其歸屬檢視評鑑者其特質，評鑑者對於評鑑有決定性的影響，評鑑者通分為內部/外部兩類，內部評鑑者顧名思義，來自學校的人員辦理課程相關業務，對校長或外部管理者負責的組成。而外部評鑑者一如其名，為學校外部的成員，因所處位置與關係的差異，被認為較高程度的獨立性與客觀性(Scriven,1991)。多數學者認為，為了客觀的評鑑，評鑑者（特別是外部評鑑者）必須維持中立並與受評鑑者保持距離(Chelimsky, 1997;Fetterman,1997)。內部課程評鑑者的優勢有：評鑑者熟悉課程發展的情境脈絡、對受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（陳美如&郭昭佑 2003）。一般認為，內外部評鑑者的優劣勢是相對的、互補的，一方的優勢卻是另一方的劣勢，反之亦然(Torres,1996)。

外評鑑者被認為容易因缺乏常駐性、未參與實際課程發展運作，缺乏課程發展的情境脈絡，僅從短短的訪評時間以及經過整理的書面資料進行評鑑，被視為有官僚化傾向易過度簡化評鑑客體真相，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（成了名符其實的「專門害人家」）(Nevo,1995)。

(二)消長互補

許多學者都在企圖尋找內外部評鑑整合與截長補短的運作模式，認同結合內外部評鑑為較好的評鑑模式(郭昭佑，2000；黃政傑，1993；Nevo,1995；Torres,1996；Weert,1990)。然而這種美好與理想的模式，並不如預期的受到歡迎，主要原因在於原本整合內外部評鑑取兩者之優勢、彌補兩方劣勢，卻往往適得其反，劣勢並非不存在而是被隱藏住，整體優勢僅為表象（陳美如&郭昭佑 2003）。

融合兩方的取其優勢去其劣勢的策略之外，增將內外部評鑑各自的優勢，彌

補各自的弱勢，例如，若能提高常駐性，將彌補與大幅度改善外部評鑑者其他的劣勢，如 Mathison(1994)認為外部評鑑者若參與長期受評組織，雖然不需全程參與，即可使內外部評鑑兩者的利益獲得最高的效益，並將缺失降到最低。但也有學者認為，受限於經費，若能從內部產生全職性的評鑑參與者，要比長期聘用外部評鑑者更具經濟效益 (Torres, 1996)。

(三)第三角色

在「有機的」內外部課程評鑑連結的探究中，似乎少了支持的重要角色，於是，在內與外之間的第三種角色出現，「專業轉化者」也就兼具是研究者/顧問的雙重角色，基於專業學習需要時間與持續進行，專業轉化者提供了支持與學習的對話鷹架，引導與促發校內成員產生學習，同時藉此進行評鑑。然而，兩種角色集於一身優缺點亦隨之產生，優點是在充分了解課程發展脈絡以及信任關係充分的前提下，可扮演好評鑑者最需要執行的「批判的朋友」角色，意見容易讓校內受評鑑者接受，同時完成課程發展協助的教化與解惑。而缺點則是支持與評鑑兩者角色可能產生的矛盾與衝突，亦可能養成學校成員依賴或因關係過於接近而無法執行。(陳美如&郭昭佑 2003) 面對此衝突的解決方式，Alvik(1995)提出在時間點上找出分界點，在不同的參與階段，強調特定角色，使學校成員逐漸理解該以什麼方式互動。

這個看起來理想的解決方式，所面臨最大的問題是：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？分析至此，陳美如&郭昭佑 (2003) 提出：最佳的研究者即為教學現場第一線的教師本身，換言之，外部專家的轉化理想性，不如從內部發展培養轉化者，陳美如和郭昭佑認為：

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。(2003: 144)

因此，「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。」(陳美如、郭昭佑，2003: 145)

六、評鑑者內外之迷思

從前述課程評鑑者角色的轉換過程中可以看出，評鑑者的內與外關乎評鑑的成敗、成效、利益等。然而，我的課程發展經驗讓我對於評鑑者角色的內/外處境，有不同的觀點。

我是以什麼經驗發言呢？而我的課程經驗從中央到地方，從參與各種類型的課程與教材編制。並多年從事地方學校的課程與教學，搭上教育改革列車，參與行動課程計畫、創造力計畫、生命教育計畫、課程攜手計畫...等。這幾年我協作進行課程的學校屬於非都會地區，參與課程的老師以自發性為主，

所進行之課程從正式課程到非正式課程，階段別則涵蓋幼教到國中。每個計畫我從計畫撰寫到結案全程參與，最少一年，計畫結束後，願意繼續跟我合做的學校，就算沒有計畫，我仍繼續參與教師的課程實作，有的學校已進入到第五年。

接著我將從自身的經驗與文獻對話，從對話中試圖釐清，課程評鑑/者在台灣的教育現場，可以如何進行。

(一)二元對立角色的區分造成盲點

以內外部專家的區隔討論評鑑者的角色，受限於二元對立角色的視框，校園的圍牆作為切割線，內外之分於是產生，使得兩者的角色劃分與對立，此視框形成了盲點—角色與任務的關連性也被此二元對立的視框所限制，不管是從截長補短或連結內外兩邊優勢的策略，仍將內與外做明顯的區隔，既使最後產生了課程評鑑專業轉化者：教師即研究者，仍是從內部產生專家的概念所發展出來，內與外的關連性、兩者之間的協作互助角色，還是停留在二元對立的階段，尚未形成「專業轉化者」的雛形。

若以校園的圍牆作為分野，確實很難跳脫內與外的區隔，然而，是否能發展出無內外分野的思維，使二元對立的盲點改善，或許是各種評鑑的解套。

(二)「內與外」不是位置：

我曾經歷過內與外兩種不同的課程專家角色，我深刻的感受是，問題並不在於「形式」(form)或「位置」(location)的內與外，而在於專家的理解方式與能力。

以「常駐性」被視為外部專家的關鍵性困境為例，文獻中認為常駐可改變外部評鑑者的劣勢—深入了解、掌握脈絡、降低威脅性、有助於真誠溝通。此觀點之盲點在於僅以「時間長短」去定義常駐，雖然時間多寡確實有助於了解的深入程度，但並非關鍵，而在於是否能理解受評者，並從受評者的課程脈絡中去找出對話機制，催化受評者的自我檢視深度，而完成謂的批判性朋友的角色任務。

也就是說，評鑑者是否認同評鑑的目標與價值在於協助受評者，而所謂的協助是符合受評者需求的範疇所提出，而非以評鑑者的標準為判準。換言之，評鑑的需達到的功能及其背後的假設，比評鑑者角色位置更能影響評鑑的走向與成效，評鑑者需以客體的位置面對受評者，將受評者視為評鑑的主體，尊重其主體性的彰顯，而非強加不屬於該主體性的內容於對方。

台灣的評鑑猶如資料夾展示比賽，或者看板海報裝置藝術展覽，這些受評的物件並非受評者所需要，而是為評鑑者準備，評鑑者成為評鑑過程的主體、被滿足與服務的對象，受評者是供應者與服務提供者，出現了本末倒置的狀

態。

在評鑑領域中，近年來逐漸興起的彰權益能評鑑（empowerment evaluation）的概念，著重參與者的自我決定與權能的提升，期冀參與者透過評鑑過程得以解放（liberation），評鑑必須讓教育界第一線工作者能自發性、自主性地進行評鑑，掌握感與權能感提升（潘惠玲，2006：4）這樣的籲求，即是將評鑑的功能與假設放置在受評者的需求上。

所以，我的認為內與外的關鍵不在物理或肉身的位置，是心態與價值觀。

(三)「常與長」無關乎時間

討論內外部專家各自的優劣勢時，外部專家「常駐」是優勢是一種解套的形式，Mathison(1994)即認為，評鑑者若能持續性的長駐於機構中，從各種學校日常狀態去經驗、學習、了解和闡釋，對於該機構的真實運作脈絡較能充分掌握，進行評鑑時對於機構內系統性的影響因素與脈絡，有較高的掌握能力，並能從非正式的觀點釐清盲點。

然而，常駐其實涵蓋了兩個向度的概念：常常（often visit）與長久（long stay），不論是「常」或「長」，在效能與成本的取向評估框架下，無法肯定其價值與可能性。

從經濟考量原本無可厚非，若需聘用外部專家，一次與多次的費用負擔差異明顯。而事實上本文所討論的評鑑過程中的「常」或「長」與經費的關係低，反而與教育研究的方法論取向，有著密切的關係。

評鑑模式的差異，影響評鑑的功能與定義，決定了哪些評鑑方式、受評資料與形式，當然也決定了誰是適合的、理想的評鑑者，其所依據的哲學基礎使得知識論的立場不同，所依循評鑑方式也分屬量化或質性（潘慧玲，2006），綜觀多數評鑑模式，對於機械化工具化的困境，這些困境與量化研究的關連密不可分，1970 年代興起自然探究評鑑方式，強調整體評鑑情境了解、注重參與者聲音的模式，如 Stake（1978）的反應式評鑑（Responsive Evaluation）、Guba 與 Lincoln(1981)的自然式評鑑（Naturalistic Evaluation），隨著質性研究取向發展（陳伯璋，1990，潘慧玲，2006）所謂的常駐不符經濟原則，受限於實證研究的偏頗認識，以質性研究而言，長期浸泡於田野現場，是理所當然的「動作」，與成本效益無關。而常常去、長時間待在田野的目的所欲完成的任務並非僅表面上去釐清影響因素脈絡，而是以收集資料為主，收集資料的概念是研究者「取走」資料，需要取得夠多，資料才能夠分析、處理。

然而，以研究的本質而言是產生理解與論述，資料的多與寡雖然影響了解，但並非絕對，以課程發展或評鑑專家角色進入田野現場，而是必須使研究者自身成為適切的理解者。如何使自己成為理解者，研究關注自身、形成反思比時間長短、次數多少更關鍵。評鑑者是否能有高度的敏感度、同理心與理

解力，將課程的專業在評鑑過程中轉化成為協助，使受評者感受到幫助而願意從評鑑中學習，才是關鍵。若無此能力，卻常常去學校或長駐學校那將會使學校更為痛苦，寧可專家少來、不來。

(四)是融合還是湊合

從各校公告的課程評鑑計畫、到課程評鑑文獻呼籲如何落實課程評鑑、學校本位課程評鑑指標很容易發現，技術層面的討論勝於價值、本質面的探究，不管找尋把內外專家整合的可能，或是尋求新的課程評鑑模式提供給基層，然而其整合與融合意義等同妥協，妥協是最常且最容易應對的方式，但也是累積不滿的源頭，理念中的內外專家角色融合或者各種方式的整合取其優勢，在現實層面容易流於湊合。

湊合著應付下去，上有政策下有對策，熟悉台灣教育現場文化的人心知肚明，移植與借用是困境的根源。

台灣的教育研究的發展與國內各項評鑑的樣貌相互映，有著共同的基調：依樣畫葫蘆習慣，彼此模仿與沿用（黃鴻文，2004）、並且慣於直接移植與套用國外的理論，陳伯璋、伍振鷺（1985）在二十年前已經檢討過台灣教育研究的困境：充滿了「實證性」、「實用性」和「移植性」特徵，導致整體教育學術研究缺乏學術的生命力與主體性，甚至淪為各應用學科的「殖民地」。學術與實務界對於國外的理論以類似「加工」、「代工」心態使用，成為西方核心國家的實驗場與資料場，沒有本土研究的獨特性。如果去殖民化、不做實驗室與資料提供場已經被論述了二十幾年，呼籲需要反省與改建，很多學者如黃光雄（2005）都建議建立本土、在地的論述：台灣課程研究的方向應衡量台灣的歷史文化與社會環境脈絡，建立自己的課程理論，設法使課程實務與理論的辯證循環產生，豐富理論與實務內涵，而避免如美國的課程研究雖然百家爭鳴鬥豔，但卻彼此無關，甚至相互攻訐，使課程實務者無所依從的前車之鑑。

課程評鑑在台灣是似乎可能再次重蹈移植與複製的困境。評鑑者是否察覺所進行的評鑑工作有在地性，或者成為搬運理論移植模仿的促成者，若評鑑者能自省所進行的評鑑，那麼評鑑的惡或許已經減少一半。

(五)行動研究是解藥？

彰權益能評鑑（empowerment evaluation）的提出將受評鑑者的自發性、自主性以及參與感等在傳統評鑑中少被提及的概念彰顯出來，希望透過此模式，使評鑑者能成為掌控自我的生命主體（潘慧玲，2006），「最佳的課程評鑑專業轉化者：教師即研究者」、「教師是最佳的課程評鑑者」也被提出（陳美如 & 郭昭佑 2003；陳美如，2002），增能（empowe）促能（enabling）的概念與行動研究者的訴求吻合，然而，在台灣，行動研究的轟轟烈烈似乎已經平靜，

如果課程評鑑未來的發展朝著增能的概念進展，那麼我們必須看看，過去幾年行動研究的樣貌。在行動研究仍然是顯學、各種研討會、比賽熱烈的進展時，蕭昭君（2004）面對當時台灣行動研究的發展感受，蕭文從各種專書、文獻、報告裡，可以輕易地發現彼此引用的痕跡，行動研究的定義、特性、屬性、目的、功能、作法，其實就是一群固定的英美學者的說法，對於國內的論文與報告把這些有限的論述不斷地、片段地引來引去，充斥著各種有研究的行動，但並非行動研究的成果，且台灣的行動研究無法跳脫實證思考、策略技術導向，對於研究關係中權力的不對等關係，少有提及，甚至將被研究對象直接以協同者的方式稱呼後，完全無視於研究者予取予求的研究倫理問題。

面對課程評鑑往增能方向發展後，合理的質疑是：移植、複製、依樣畫葫蘆、片段重複的引述的現象，如何能不出現在課程評鑑的未來發展中？增能的評鑑論述將課程評鑑的焦點與重心放回基層教師，如何不使這種增能反而成為另一種壓迫？與我合作多年的一位基層教師的感觸：「其實認真的老師，有沒有評鑑都無所謂」。

七、課程是什麼比評鑑重要—結語

「我們需要什麼樣的課程評鑑？」從文件的分析，呈現出多數的討論集中於評鑑方式、流程或形式，而「課程」多與「學校本位課程」劃上等號，對於課程的定義與內容，遵循著傳統泰勒模式課程以「學校材料」(school materials)為主，課程發展工作則多被視為「程序主義」(proceduralism)(黃光雄，2005)；雖然，再概念化(reconceptualize)課程概念對台灣教育現場並不陌生，課程不僅僅是「名詞」逐漸的以「動詞」來定義課程—Mckernan(1996)所謂：課程是不斷發展的動態歷程(curricularizing)，然而，再概念觀點對課程的理解與認識，在課程評鑑的討論中幾乎是「缺席」的。

再概念課程的課程觀之下，課程不再是一套實體，不必然是學科，或者那些必須被尊崇、繁瑣教條化的課程綱要、照表操課的教學計畫，但是在台灣的教育現場、學術界面對課程評鑑時，如同Reynolds和Webber(2004)指出，雖然課程已經「再概念了」多時，但多數學者並沒有足夠的熱情去擁抱或貼近課程的第一現場，仍然坐在自己的安樂椅上(armchair)，專注於驗證自己的理論的工作(台灣的學者則多了一項驗證、移植與套用理論的工作)。

Reynolds和Webber認為：「課程研究仍停留在粗糙的立場，我們是否能利用新的方法論走出去，找出理解課程的新途徑，而非依賴充滿缺陷和偏見的傳統？」(2004: 204, 引自歐用生，2006: iii)現今的社會是渾沌、跨越疆界的，學術方法論的界線已經模糊了，但遺憾的是，台灣的課程發展現場，沒有反映這種異質性，尚處於狹隘課程的狀態，課程研究多數時候關注課程的實體，以及受限於學校的圍牆內、教室的門窗裡，再概念課程的理解仍是陌生與遙遠的形式。簡單的說，台灣的課程研究的合法樣貌至今都還在實證典範的陰

影下掙扎著，課程評鑑專業的研究模式自然也無法跳脫此限制。

如果，課程不是一套程序或方法，也不是一組系統化的教材與教學編輯，而是教育者涉入、參與的一連串活動，是經驗與歷程、是個人內在的旅程、也是教學者與學習者共同對未知世界的探索及體驗；當然，課程也包括了操作與思考，不管是正確或錯誤，各種可能的情緒與記憶——喜悅快樂、痛苦挫折，身在其中的個體在這些過程中詮釋、發現意義、建構主體(Pinar, 1975; Slattery, 1995)。那麼在討論課程評鑑時，課程學者們是否願意涉入到基層學校中，與基層老師們一起發展課程呢。

從台灣的課程評鑑文獻為例，僅少數如陳美如等（2007）將實地參與課程發展與評鑑工作撰寫成論文，多數學者專家的文獻，課程專家是以置身於外的位置去介紹評鑑的種種，或指導他人該怎麼做評鑑。而課程評鑑的形式不管是傳統的或改良的第幾代評鑑，都存在者「我評鑑你」的思維，連人類學取向的肖像模式（*portraiture model*）（Lightfoot, 1985）也跳脫不開去評鑑與評量研究田野中的對象。

好的教育工作者，不單純在技術層面追求純熟與精進，在思考上要像哲學家一般質疑既存的真理與社會制度，那麼面對評鑑/課程評鑑，作為課程專家/課程評鑑者該如何從去對課程評鑑的制度的質疑方式，投身於現場中，去尋求課程發展與評鑑改革的新論述與在地的形式。

日裔加拿大學者 T. T. Aoki（2005）建議基層教師要脫離在「課程即計畫」（*curriculum-as-plan*）與「課程是生活經驗」（*curriculum-as-lived-experience*）兩個世界之間徘徊擺盪的困境，最好的方式是跨越疆界（*in-between/zone of between*），但如何跨越呢？沒有仙丹與良藥，課程學者若能涉入課程實務的現場，不論是常駐或長駐，評鑑者作為陪伴者、涉入者，不繼續以置身事外的方式進行課程（評鑑）研究（顧瑜君，2006），若研究者能涉入置身於第一現場，不繼續客體化與協做的學校與老師，研究立場的改變預期可促使所在環境改善，環境改變才能使置身於中的人（學校內的成員）必須「變」。

於是，真正的問題是「我們需要什麼樣的課程評鑑？」，不是「他們」、「你們」需要什麼樣的課程評鑑，才有機會在台灣的教育現場不斷的被釐清、與開創，「我們」—課程專家與基層老師共同的需要，課程專家必須涉入課程發展與評鑑的過程中，調整思考的視框後，或許有可能重新看見「我們的需要」的實情，在能夠感受基層教師所面臨的課程處境後，才有足夠的基礎去問，課程評鑑該怎麼走下去。

參考文獻

- 方德隆、蔡文正（2006）。學校本位課程評鑑工具設計與實施之研究。課程研究，2（1），頁1~30。

- 吳清山、林天祐 (2001)。教育名詞：課程評鑑。**教育資料與研究**，**38**，頁 50。
- 吳裕聖 (2005)。強化課程評鑑以落實課程發展。**教育研究與發展期刊**，**1 (1)**，頁 155-176。
- 李子建(2005)。課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰。**教育資料與研究雙月刊**，**65**，頁 35~53。
- 林佩璇 (2002)。學校本位課程評鑑的知識基礎—教師實踐知識。**教育研究集刊**，**48 (3)**，頁 183~210。
- 高伯銓 (2002)。學校本位課程發展的評鑑。**教育研究月刊**，**101**，頁 120~129。
- 高新建 (2002)。學校本位課程評鑑的相關概念。**現代教育論壇**，**7**，頁 541~556。
- 國民中小學九年一貫課程實綱要。(2003)。
- 國民中小學九年一貫課程暫行綱要。(2000)。
- 張嘉育 (2001)。學校本位課程發展的落實與永續，**教育研究月刊**，**88**，頁 35~44。
- 張嘉育、黃政傑 (2001)。學校本位課程評鑑的規劃與實施。**課程與教學季刊**，**4(2)**，頁 85~110。
- 郭昭佑 (2000)。學校本位評鑑。台北：五南。
- 郭昭佑、陳美如 (2001)。學校本位課程發展評鑑指標建構初探。**師大學報：教育類**，**46 (2)**，頁 193~211。
- 郭昭佑、陳美如 (2003)。學校本位課程評鑑概念與基礎探究。**國立台北師範學院學報**，**16 (1)**，頁 1~28。
- 郭昭佑 (2005)。學校自我評鑑可行性探究。**教育政策論壇**，**8 (1)**，頁 159~184。
- 陳伯璋 (1990)。課程評鑑的新典範—自然探究模式淺介。**現在教育**，**5(3)**，頁 73~94。
- 陳伯璋，伍振鷺 (1985)。我國近四十年來教育研究之初步檢討。載於陳伯璋著，**教育研究的新取向** (頁 183~219)。台北：南宏。
- 陳美如 (2002) 當教師遇見課程評鑑：轉變與成長，**師大學報：教育類**，**47(1)**，1 頁 7~38。
- 陳美如 (2007)。她，從評鑑走：從教師的「存」「在」再思課程評鑑。**應用心理研究**，**33**，頁 199~230。
- 陳美如、郭昭佑 (2003)。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。**南師學報：教育類**，**37 (2)**，129 ~148。
- 陳浙雲(2003)。淺談學校課程評鑑的幾個問題。**九年一貫課教務主任研習參考資料彙編**，頁 114~117。

- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳順和、簡馨瑩(1999)。從九年一貫課程綱要談學校評鑑。載於邁向課程新紀元(下)，477~488頁。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 曾淑惠(2004)。教育評鑑模式。台北：心理
- 游家政(2001)。教師在學校課程評鑑的角色。教育資料與研究雙月刊，44，頁14~16。
- 黃光雄(2005)。課程研究——回顧到展望。教育資料與研究雙月刊，67，頁151-168。
- 黃政傑(1993)。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃嘉雄(1999)。評國民教育階段九年一貫總綱綱要的課程評鑑規定。邁向課程新紀元(下)，470~476頁。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 黃嘉雄(2004)。課程評鑑概念分析。教育集刊，29，209-224。
- 黃嘉雄(2006)。析論 Stake 之回應式教育方案評鑑取向。國立台北教育大學學報，19(2)，頁1~6。
- 黃鴻文(2004)。依樣畫葫蘆。載於潘慧玲主編，教育研究方法論：觀點與方法(129-148)。台北：心理出版社。
- 萬富國小課程評鑑自評表(無日期)。2008年8月10日，取自 <http://140.111.135.1/>。
- 葉興華(2001)。以課程設計模式的建立與檢核來進行學校本位課程評鑑。現代教育論壇，7，頁576~582。
- 歐用生(2003)。誰能不在乎課程理論？——教師課程理論的覺醒。教育資料集刊，28，373-387。
- 澎湖縣七美國民小學課程評鑑實施計劃(無日期)。2008年8月10日，取自 <http://www.cmps.phc.edu.tw/index930827.htm>。
- 潘慧玲(2002a)。緒論：學校革新的脈動。載於潘慧玲主編，學校革新：理念與實踐(頁1-47)。台北：學富。
- 潘慧玲(2002b)。方案評鑑的緣起與概念。教師天地，117，頁26~31。
- 潘慧玲(2003)。從學校評鑑談到學校本位課程評鑑。北縣教育，46，頁32~36。
- 潘慧玲(2006)。彰權益能評鑑之探析。當代教育研究，14(1)，頁1~24。
- 蔡清田(2005)。課程評鑑之規劃取向與學校課程評鑑之途徑。教育研究與發展期刊，1(1)，頁79-106。
- 盧增緒(1995)。論教育評鑑觀念之形成。中國教育學會主編，教育評鑑(頁3-59)。台北：師大書苑。
- 蕭昭君(2004)。國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑。載於潘慧玲主編，教育研究方法論：觀點與方法(頁457

~492)。台北：心理。

顧瑜君 (2006)。置身事內—論教育研究的倫理。發表於教育專業發展：教育研究倫理與實務之整合學術研討會。高雄：高雄師範大學。

Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 12(1), 311-343.

Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* / edited by W. F. Pinar and R. L. Irwin. N.J.: L. Erlbaum Associates.

Chelmsky, E. (1997). The coming transformations in evaluation. In E. Chelmsky & W. R. Shadish (Eds.). *Evaluation for the 21st century* (pp. 1-26). CA: SAGE.

Fetterman, D. M. (1997). Empowerment evaluation and accreditation in higher education. In E. Chelmsky & W. R. Shadish (Eds.). *Evaluation for the 21st century* (pp. 381-395). CA: SAGE.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hill, J. C. (1986). *Curriculum evaluation for school improvement*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open University Press.

Lau, G. & Lemahieu, P. (1997). Changing roles: Evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Planning*, 20(1), 7-15.

Lightfoot, S. L. (1985). *The Good High School: Portraits of Character and Culture*. New York: Basic Books

Mathison, S. (1994). Rethinking the evaluator role: Partnerships between organizations and evaluators. *Evaluation and Program Planning*, 17(3), 299-304.

Mckernan, J. (1996). *Curriculum action research: A Handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). London: Kogan Page.

Merriam-Webster online search (無日期), 2008 年 8 月 15 日, 取自 <http://www.merriam-webster.com/dictionary.htm>。

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.

Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing*. Berkeley: Mc Cutchan.

Reynolds, W. M. & Webber, J. A. (2004). Introduction: Curriculum theory-dis/position. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expendign curriculum theory- Did/position and lines of flight* (pp. 1-18). New Jersey: Lawrence.

- Scriven, M.(1991). *Evaluation thesaurus*(4th ed.). Newbury Park, CA: SAGE.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. NY: Garland.
- Stake, R. E. (1978) . The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7, 5-8.
- Stake, R. E.(2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D.L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*(2nd ed.)(343-362). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D.L.(2000). The CIPP model for evaluation. In D.L. Stufflebeam & G.F. Madaus(eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*(2nd ed.)(279-317). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- 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.
- Weert,D.E.(1990). A Macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*,19(1),57-72.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R. & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practiceal guidelines*(2nd ed.). New York: Longman.

課程評鑑實施計畫文件資料

- 95 學年度桃園縣立大園國中課程評鑑計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://163.30.71.4/plan/95/95%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%A9%95%E9%91%91.doc>。
- 台北市立內湖國中學校層級課程評鑑計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://netweb.nhjh.tp.edu.tw/nice/curriculum/appendix>。
- 台北縣淡水鎮新興國民小學學校本位課程評鑑實施計劃（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/prodev/100/htm/e50-5.doc>。
- 台東縣朗島國民小學課程實施及評鑑計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 http://210.240.145.195/Classpage/UploadDocument/674_20071010102417.doc。
- 花蓮縣秀林鄉西寶國小試辦教師專業發展評鑑實施計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://elab.ntue.edu.tw/eva/a/3/%E8%8A%B1%E8%93%AE%E7%B8%A3%E7%A7%80%E6%9E%97%E9%84%89%E8%A5%BF%E5%AF%B6%E5%9C%8B%E5%B0%8F%E8%A9%A6%E8%BE%A6%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E>

[%AF%A6%E6%96%BD%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf](#)。

花蓮高工高瞻計畫課程評鑑部落格（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://hlishv2.blogspot.com/>

南投縣水尾國民小學九十四學年度第一學期學校總體課程計畫書（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://163.22.98.130/curriculum/curriculum-9401.pdf>。

南投縣永樂國民小學課程評鑑實施計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://ms1.ulps.ntct.edu.tw/classplant/08.doc>。

南投縣至誠國民小學課程評鑑實施計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://163.22.111.129/>。

南投縣僑建國民小學九年一貫課程管理與評鑑實施計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://163.22.85.130/>。

苗栗縣文峰國民小學九十三學年度課程評鑑計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://www.wfe.mlc.edu.tw/94curplan/02%ADp%B9%BA%B6%B5%A5%D81~7.doc>。

高雄市楠梓國民小學學校課程評鑑計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://mail.ntps.kh.edu.tw/~tc076/subject/project/112.doc>。

魚池國中課程管理與評鑑實施辦法（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://163.22.78.130/96class/96081.doc>。

雲林縣西螺鎮安定國小課程評鑑實施計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://163.27.196.236/chinese/plan/96/7.DOC>。

雲林縣崙背鄉崙背國民小學九十五學年度課程評鑑實施計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 http://163.27.168.6/sfs3/modules/docup/doc_download.php?docup_id=388。

雲林縣新光國民小學課程評鑑實施計畫（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://www.sgps.ylc.edu.tw/curriculum/all/2-2.DOC>

臺北市文山區興華國民小學推動九年一貫課程實施計畫—課程評鑑（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://w4.hhps.tp.edu.tw/office/9year/judge.htm>

臺南市南區日新國民小學教師專業發展評鑑指標（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 <http://elab.ntue.edu.tw/eva/>。

龍巖國小學校課程發展流程及課程評鑑指標一覽表（無日期）。2008 年 8 月 10 日，取自 http://www.lyes.ylc.edu.tw/school/9_1data/evaluation1.php。