

# 課程評鑑之規劃取向與學校 課程評鑑之途徑

The planning orientation of curriculum evaluation in compulsory schooling and the approaches to school curriculum evaluation

蔡清田 Ching-tien Tsai

國立中正大學教授兼課程研究所所長與師資培育中心主任

Professor and Director, Institute of Curriculum / Center of Teacher Education Program, National Chung Cheng University

## 中文摘要

「評鑑」，是由評鑑者針對特定接受評鑑之對象施展一種是非善惡與績效優劣之考核判斷，具有一種價值引導的意義與目的。就「課程評鑑」的意義而言，顧名思義，課程評鑑係評鑑在課程領域之應用，是教育人員蒐集有關課程資料，判斷課程材料或課程活動的價值，指出教育內容和活動改革方向。本文從探究國民中小學九年一貫課程改革的評鑑規劃取向、學校課程評鑑的範疇與途徑，以引導課程評鑑概念的再概念化，特別是探究以學校課程方案為焦點的課程評鑑途徑、以學校課程計畫為焦點的課程評鑑途徑、以學校整體課程發展為焦點的課程評鑑途徑等三個範疇的課程評鑑途徑等，進而論述如何落實學校課程評鑑，作為日後更進一步實施教學評鑑、學習評鑑與學校教育評鑑之參考。

關鍵字：學校課程方案、學校課程計畫、學校整體課程發展、課程評鑑

## Abstract

Evaluation is to evaluate a particular event or object and to judge its weakness and strength. The meaning of curriculum evaluation is to apply the concept of evaluation in the area of curriculum studies. Educators could collect

information and to judge the value of curriculum activities and materials, and suggest the education content and direction of education reform. Firstly author in the article explores the planning orientation of curriculum evaluation of compulsory school education reform in Taiwan; and secondly the author explores scope and approaches to school curriculum evaluation, i.e. evaluation of school program, evaluation of school curriculum plan, and evaluation of whole school curriculum development. In particular, the author outlines the approach to school curriculum program-focused curriculum evaluation, the approach to school curriculum plan-focused curriculum evaluation, the approach to school curriculum development-focused curriculum evaluation.

**Keywords:** school program-focused curriculum evaluation, school curriculum plan-focused curriculum evaluation, school curriculum development-focused curriculum evaluation, curriculum evaluation

## 壹、前言

就「評鑑」(evaluation)的意義而言，評鑑可以是進行一種考試或測驗，評鑑也可以是目標和表現一致程度的確認；評鑑也可以是專業的批評判斷品質，指個人或團體對某一事件、人物或歷程的價值判斷歷程(Posner, 1995)，有系統的評估某一對象的價值或優缺點，並指向優點和缺點的確認，藉以提供改進的方向與積極回饋的複雜工作(黃光雄與蔡清田，1999)，也是判斷學習經驗是否已經達到預期教育目標的歷程，涉及了優劣的辨別(Tyler, 1949)。因此評鑑包括品質的描述與數量的描述，評鑑對象可以是個人特質，也可是課程方案；而評鑑的目的可以協助教育人員進行品質評定，不只可以「證明」(prove)評定績效，更可作成更佳決定，促成「改進」(improvement)。

簡而言之，「評鑑」是由評鑑者針對特定接受評鑑之對象施展一種是非善惡與績效優劣之考核判斷，具有一種價值引導的意義與目的，然而，評鑑卻往往讓接受評鑑者感到有一股讓人望之儼然而卻步三分的權力運作與被壓迫感，因此，「評鑑」一詞有時令受評者聞之色變感到害怕驚悚，更讓無知者不知所措而極盡推託之詞企圖逃避評鑑，未能冷靜地思索評鑑的意義及其

目的。是以，評鑑者與接受評鑑者雙方都應該慎思熟慮評鑑的意義與目的為何？評鑑的目的究竟是追求績效？或是追求改進？這是一個值得深究的問題。

就「課程評鑑」(curriculum evaluation)的意義而言，顧名思義，課程評鑑係評鑑在課程領域之應用(黃光雄與蔡清田，1999)，是教育人員蒐集有關課程資料，判斷課程材料或課程活動的價值，指出教育內容和活動改革方向(黃政傑，1987)。換言之，「課程評鑑」是一種價值引導的構想(歐用生，1999)，透過建構及分配資訊，以引導某種特定課程計畫方案或教育系統的行動(Norris, 1990)。有趣的是，「課程評鑑」更是一個往往為人所忽略的冰山之一角，饒富課程研究之深層意義與價值。

就課程評鑑的目的而言，課程評鑑可以有助於診斷並修正課程發展的問題，指出課程的內在價值，進行比較與判斷結果，以便作成選擇與決定。特別是課程領域的評鑑，可以作為教育人員進行課程慎思熟慮構想的思考平台與媒介，一方面提升教育人員的課程專業思考並促進教育人員的課程理解，以展現課程專業的素養與效能，另一方面可以進而協助教育人員以積極而健康的態度面對課程發展所遭遇的問題，進而研擬可能解決課程問題的行動方案，展現課程發展的專業績效，是以，教育人員可以秉持相互信任與彼此尊重關懷的態度，將課程評鑑比擬為一種課程發展的健康檢查，讓課程評鑑成為教育人員課程專業生活當中的一部分，其目的乃在幫助課程政策決定者、學校教育行政人員、教師、家長或社會人士了解課程發展的特色與時空背景，並將證據公開化，進而認識課程價值(陳伯璋，1999)，可提供教育人員、學生及家長一種心理保障，促成課程發展合理決定，提昇課程之品質。因此，主管教育行政機關，不應該為了評鑑而進行評鑑，應規劃適切的課程評鑑，獲得有效的具體證據，並依據評鑑結果，提供具體的改進措施，改進課程發展品質，證明課程改革的效能(蔡清田，2003)。

是以，本文探究國民中小學九年一貫課程改革的評鑑規劃取向與學校課程評鑑範疇與途徑，以引導課程評鑑概念的再概念化，特別是探究學校課程方案為焦點的課程評鑑途徑、以學校課程計畫為焦點的課程評鑑途徑、以學校整體課程發展為焦點的課程評鑑途徑等面向，進而論述如何落實學校課程評鑑，作為日後更進一步實施教學評鑑、學習評鑑與學校教育評鑑之參考(蔡清田，2004)。

## 貳、國民中小學九年一貫課程改革的評鑑規劃取向之探究

由於過去多年的努力，台灣地區已於1968年實施九年國民義務教育，在學校數量擴充方面已有可觀的成就。但學校課程改革速度及幅度均遠不及社會變遷的需求。尤其台灣社會在政治解嚴之後，急遽邁向多元、開放、競爭與富裕，學校課程更顯現與社會脫節的嚴重現象。因此，目前台灣地區推動國民中小學九年一貫課程改革方興未艾，甫進入學校課程發展「深耕計畫」階段，需搭配「基本能力測驗」與「入學管道多元化」，授權進行學校本位課程發展，發揮教師課程設計專業能力（黃光雄與蔡清田，1999）。所謂深耕易耨，課程政策決定者不宜急功近利揠苗助長，更不宜急於短期績效而催促學校教育人員提前收割或驗收成果。課程改革是一個牽涉層面非常廣泛複雜的過程，容易產生許多迷思，甚至陷入陷阱而不自知，因此課程改革的評鑑十分重要。然而，這是我國課程改革中最被忽視的一環（歐用生，1999）。

教育部公佈「國民中小學九年一貫課程綱要」，詳列課程改革基本理念、國民教育目的、課程目標、基本能力，可見國民中小學九年一貫課程具有課程學者泰勒（Ralph W. Tyler）的目標模式精神（Tyler,1949），而且其課程評鑑也具有美國在1930年代「八年研究」（the Eight Year Study）之目標獲得模式特色（黃光雄與蔡清田，1999；黃政傑，1987；Madaus & Stufflebeam,1989； Tyler,1949），旨在確認課程方案達成目標的程度。教育目標的建立是引導課程發展最重要的工作，而評鑑則必須按照預定的目標，蒐集適切的資料證據，以確定目標達成與否。具體言之：

### 一、建立廣泛的目的或目標

「國民中小學九年一貫課程綱要」指出跨世紀的國民教育課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民（教育部，2003）。整體而言，國民學校教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等面向與人性化、生活化、適性化、統整化、與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終生學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與世界公民。

上述學校教育目的，便是根據前行政院教育改革審議委員會與教育部推動教改的理念，指出國民中小學課程以人的生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人優良潛能；涵泳民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要。上述國民教育目的是政府進行課程規劃的依據，並且合乎以生活為中心進行課程規劃（行政院教育改革審議委員會，1996），可以做為九年一貫課程評鑑的主要依據。

## 二、將目標加以分類

國民中小學九年一貫課程，最明顯的變革之一，是建立國民教育九年一貫的學校課程目標，將過去傳統國民中小學分別列舉的學校教育目標，統整為國民教育學校教育目標（教育部，1998），從人與自己、人與社會、人與自然等三個面向來探究人的生活，引導學生致力達成下列課程目標：

### （一）「人與自己」的面向

1. 增進自我了解，激發個人潛能。
2. 培養表達溝通、創作及審美能力。
3. 獲得運動常識與技能，陶冶體育情操。

### （二）「人與社會」的面向

4. 培養負責守法、積極參與、團體合作的民主法治知能。
5. 發展互助合作的群己關係，重視倫理價值，提昇道德判斷能力。
6. 啟迪包容異己，尊重多元文化，恢弘國際視野。

### （三）「人與自然」的面向

7. 啟發探究興趣、批判反思、創造發明等科學態度。
8. 學習科學方法，理解科學概念，注重科學實驗，應用科技新知。
9. 了解自然環境，維護自然生態。
10. 掌握科技資訊，培養終生學習意願。

就課程目標連續原則而言，第 1 至第 3 條的目標是屬於「人與自己」的面向，強調個體身心發展的關係，促進個體身心發展；第 4 至第 6 條目標則是屬於「人與社會」的面向，強調社會與文化的關係，增進社會與文化參與；第 7

至第 10 條目標則是屬於「人與自然」的面向，強調自然與環境的關係，正確認識自然與環境並適切運用。這些國民中小學之課程目標，依據九年一貫之整體原則，以生活教育、品德教育、健康教育、民主法治教育與反省批判思考為發展重點，培養活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與世界公民。

另一方面重視生活實用的能力，特別強調生活實用能力的培養，在其總綱內規定以統整的精神設計課外活動，輔導學生積極參與社團與服務社區，並對當前社會關注的主要議題；資訊教育、環保教育、兩性教育、人權教育、宗教教育亦融入課程中，以培養學童當前社會實用的生活能力。

上述國民教育學校課程目標是政府進行課程發展的依據，頗能掌握理想教育目標之理念（行政院教育改革審議委員會，1996），也可以做為九年一貫課程評鑑的主要依據。

### 三、運用基本能力的行為術語具體指標界定目標

以往中小學課程標準所制訂的教育目標陳義甚高，或不夠具體，而且受升學主義及聯考的影響，學習大都偏重知識記誦方面，無法與社會實際生活配合，造成「學非所用」或流於偏狹（陳伯璋，1999）。國民中小學九年一貫課程綱要，進一步將國民教育學校課程十項目標轉化為基本能力，以培養現代國民所需的十大基本能力（教育部，1998；2003），包括（一）了解自我與發展潛能，（二）欣賞、表現與創新，（三）生涯規劃與終身學習，（四）表達、溝通與分享，（五）尊重、關懷與團隊合作，（六）文化學習與國際瞭解，（七）規劃、組織與執行，（八）運用科技與資訊，（九）主動探索與研究，（十）獨立思考與解決問題。

基本能力是一系列目標的組合，皆由學生行為的改變，作為學校課程目標的具體教育指標，如同泰勒在「八年研究」，設計「可欲改變的學生一般行為組型」之具體目標（Tyler, 1949），可協助課程設計人員，依據課程目標，發展出更明確的指標，並可進一步再加以細部設計教材內容與學生的「學習經驗」，以達成一套預期的學生學習結果。此種基本能力的設計，以學

生將來所要表現的具體行為，作為課程設計依據，流露出目標模式本質（黃光雄，1996），更反映出能力本位的精神（陳伯璋，1999）。

基本能力是基於社會變遷及未來生活需求所做的評估，雖有理想色彩，但基本能力比課程目標更為具體，可以作為編制教材與評鑑教育績效的指標，旨在說明各級學校必須達成的基本目標或最低標準，此不僅為各學科內容編輯的基準，同時配合未來的基本能力測驗，引導學生進入更高學習階段（陳伯璋，1999）。

#### 四、尋找能顯示目標達成程度的情境

九年一貫課程綱要規定，國民教育自一年級至九年級，均提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域（教育部，2003），增進課程結構的銜接與連貫，落實國民教育法第七條：「為培育身心健全的國民，國民小學及國民中學……注重其連貫性」的規定，強化國民教育階段課程連貫性（林清江，1998；陳伯璋，1999）。從課程發展的觀點而言，九年一貫課程改革人員從人與自己、人與社會、人與自然等人類生活面向之廣域課程出發，規劃七大學習領域，取代只重視升學準備考試之傳統學校科目，統整學習科目知識與學生生活經驗，避免科目分立，知識支離破碎，兼顧科目課程與活動課程的理論與實際，作為實踐課程目標之重要依據（林清江與蔡清田，1997）。

而且十大基本能力，都是學生在七個學習領域所必須學習的亦需在七大學習領域中將此十個基本能力轉化為「能力指標」，以社會學習領域的能力指標為例：

表1 基本能力與社會學習領域的關係舉隅（教育部，1998）

| 指 標           | 領 域 | 社 會   |
|---------------|-----|---|
| 基本能力          |     |   |
| (一) 了解自我與發展潛能 |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 具有積極自信的態度</li> <li>· 瞭解自己的特性與能力</li> <li>· 達成自我實現</li> <li>· 發展自我價值體系</li> <li>· 瞭解個人與生活環境間之關係</li> </ul>                      |
| (二) 欣賞、表現與創新  |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 關懷並認同本土</li> <li>· 具有發揚我國文化的能力</li> </ul>  |
| (三) 生涯規劃與終身學習 |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 具有獨立學習的能力</li> <li>· 具有價值澄清及判斷的能力</li> </ul>   |
| (四) 表達、溝通與分享  |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 有效地表達與溝通</li> <li>· 具有開放的態度</li> <li>· 瞭解他人的特性與能力</li> </ul>   |
| (五) 尊重關懷與團隊合作 |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 具有尊重、平等及人權觀念</li> <li>· 遵行法治精神</li> <li>· 具有團隊合作能力</li> <li>· 體會民主精神</li> <li>· 進行適當的道德判斷並遵守合理的社會規範</li> </ul>                 |
| (六) 文化學習與國際理解 |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 瞭解人與社會、文化及生態環境之間的多元關係</li> <li>· 關懷人類福祉</li> <li>· 認識本土及其他社會文化或生態環境的特色</li> <li>· 形成世界觀</li> <li>· 瞭解國際人權宣言及童權公約的內容</li> </ul> |
| (七) 規劃、組織與執行  |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 發展負責任的態度</li> <li>· 具有社會正義感</li> <li>· 具有社會參與及實踐的能</li> </ul>  |
| (八) 主動探索與研究   |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 發展研究的能力</li> <li>· 發展研究的興趣</li> <li>· 發展創造力</li> <li>· 瞭解個人的社會角色和權利義務</li> </ul>   |
| (九) 獨立思考與解決問題 |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 具有問題解決能力</li> <li>· 具有批判思考能力</li> <li>· 具有作合理決定的能力</li> </ul>  |
| (十) 運用科技與資訊   |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 擁有處理資訊的能力與策略</li> <li>· 瞭解並應用基本的社會科學知識</li> </ul>  |

這一方面可為課程設計之依據與學習成效評估的重要參照指標，進而實施補救或充實教學。另一方面更可以此發展為基本學力測驗，替代入學考試，結合能力指標的測驗，將使課程、教學與評量有更好的配合，這對教育改革



成效的提升將有助益，更可做為學校評估成效的尺度，評估學校辦學績效，反應「績效責任」的精神（陳伯璋，1999）。然而，如何在七大學習領域當中，透過學習單元的精心設計，將學習內容轉化成為具有連貫與統整的組合，反應能力指標，引導學生獲得基本能力，將是一項具有挑戰性的艱鉅任務。

## 五、發展或選擇測量的技術

依課程綱要的規定，各學習領域課程綱要之研定，應列出該課程的定義與範圍、教學目標、基本能力等，以作為教學評量之參照。而且九年一貫課程評鑑的選擇發展和選擇測量技術由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施（教育部，1998）。教育部建立各學科學力指標，並督導地方及學校課程實施成效；地方政府則負責辦理與督導學校的課程實施及各學科表現的測驗，此部分有待規劃更明確的行動方案與策略步驟；學校則負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑，各個學校亦需組織「課程發展委員會」審查全校各年級的課程計畫。而且中小學教科用書應依據課程綱要的規定編輯，並經由審查機關審定通過後，由學校選用。

## 六、蒐集學生表現的資料

依課程綱要的規定，九年一貫課程的評鑑方法應採多元化方式實施（教育部，1998；2003），收集學生學習結果與平時學習情形的表現資料，同時注重質與量的評鑑，兼重形成性和總結性評鑑，並定期提出學生學習報告。評鑑的內容須涵蓋認知、技能及情意等方面，而教學評量，同時可按學科性質與評量目的之差異性，掌握適當時機採用觀察、實作、表演、口試、作業、練習、研究報告、筆試等各種多元而變通之評鑑方式（林清江與蔡清田，1999）。

## 七、將蒐集到的資料與具體目標的行為指標進行比較

教育目的明確化，可以形成詳細的課程目標與基本能力等具體目標或行為目標，因此，透過建立明確目標，便可預測、控制各種課程設計的現象。甚至，就連課程評鑑的方法途徑也有一定的遵循標準，進而判斷其達成課程目標的程度，作為課程修訂的參考依據。因此，課程目標具有統一教育目標、

而且容易進行課程評鑑的優點，重視課程目標的明確性與可觀察性，採取可觀察或可測量的形式的課程評鑑，指出學生學習的終點，以引導教學活動之進行，所以相當強調績效與科技取向。

九年一貫課程評鑑結果的利用，包括改進課程、編選教學方案、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討（教育部，1998）。可見評鑑具有價值判斷、決定與方案改進之意義，其評鑑功能，也包括「診斷」、「修正」、「預測」、「確立」等，藉由評鑑促進課程設計，達成目標（黃政傑，1987；Eisner, 1994）。因此，教育行政主管機關進行課程評鑑，以課程目標與基本能力為課程評鑑之依據，一方面可指出並判斷學生學習經驗的有效性，更可作為修正教科用書與建議教師教學與學校辦學之依據，顯示達成目標與否及其達成程度。

值得注意的是，評鑑往往被視為一種「強化品質控制的程序」（House, 1974），評鑑可以提供資訊，協助中央政府國家教育決策人員、地方政府教育官員、學校教師與社會大眾及家長等，進行課程決定（Simons, 1971）。例如英國「國定課程」的課程評鑑，基本上是一種政治控制的手段（蔡清田，1999）。中央政府欲圖透過「教育標準局」的視察，督導學校辦學效果（呂木琳，1999；謝文全，1999），特別是執行「國定課程」的「學習方案」之成效（蔡清田，2003），企圖在學生七歲、十一歲、十四歲與十六歲時進行全國性四個關鍵階段國家考試，旨在評定學生可測量的預定學習結果，以瞭解「成就目標」的達成程度與「學習方案」的實施情形，考核學校教師教學與學生學習成果，並檢視其達成預定「成就目標」的符合程度。

此種重視目標獲得模式的評鑑，強調由上而下的行政強制評鑑方法，就如同一種「科層體制的評鑑」（bureaucratic evaluation）途徑（MacDonald, 1974），課程評鑑人員必須順從中央政府的「法定命令」之政治權威，經由教育行政手段以達成國家既定政策目標，強調教師教學的結果，但是卻忽略了課程發展的動態過程，更漠視教室情境中動態的複雜因素（蔡清田，2003），因此，課程評鑑的模式也由「形成性評鑑」轉移到「總結性評鑑」（Norris, 1990），這是一種非常

狹隘的課程評鑑觀。事實上，課程目標與基本能力絕對不是評鑑的唯一依據，仍須注意不受目標約束的基本能力以外的相關因素（黃政傑，1987；歐用生，1996b），方可確保評鑑更加嚴謹與完備。

### 參、學校課程評鑑的範疇與途徑之探究

課程的良窳，關乎教育至深且鉅，而欲針砭課程的好與壞，則端賴評鑑工作的進行（Willis, 1998）。然而課程評鑑與課程的意義範圍關係密切，要確定課程評鑑範圍，首先需了解何謂「課程」。在課程實務中，最常被採用的課程概念，是指課程標準或課程綱要所規範的一切「課程方案」或「科目」或「學習領域」教材大綱內容。九年一貫課程綱要指出，教科用書的審查應以符合課程綱要的精神與內涵為原則，提供多元化教材的發展空間，審查標準由教育部另定之（教育部，1998）。在教科書評鑑規準方面，目前國立編譯館雖有制訂審查辦法，卻缺乏明確具體的判斷規準，特別是配合教科書開放政策，需建立公正客觀而合理的審查制度，由公正機構執行（陳伯璋，1999）。至於教科書的選用方面，究竟是由學校或學區或以縣作為選用單位，更是缺乏評鑑規準，必須針對其利弊得失審慎決定。因此，委託學術機關或鼓勵學者專家先研究發展共通性的評鑑規準，然後再進而建立各學習領域教科用書的評鑑規準，有其重要性（陳伯璋，1999）。

然而課程不只是教科書，更是學校教育的主要內涵，亦是達成教育目標的手段。特別是教育部希望透過九年一貫課程的人類生活經驗廣域課程，取代過去只重視升學準備考試科目之傳統學校課程，避免科目林立與知識支離破碎，因應終生學習社會來臨之教育改革理想。是以，如將科目或教科書視為全部課程，將導致課程評鑑窄化。因此，除了視課程為「科目」或「學習領域」之外，尚有課程計畫與課程發展之定義。評鑑的範圍可以包括課程教材、課程計畫、實施成果等，換言之，課程評鑑也應指出學生因素之外的課程發展過程、課程本身、課程實施、課程效果等內容因素及範圍項目之價值優劣。而且課程評鑑應被視為整個課程發展過程當中每一步驟的必要工作。

因此，學校課程評鑑的範疇與途徑，至少應可包括以學校課程方案為焦

點的課程評鑑途徑、學校課程計畫為焦點的課程評鑑途徑、學校整體課程發展為焦點的課程評鑑途徑等三個範疇。然而，一般人往往不易加以區分，三者是否為不相同？或有概念的重疊？簡而言之，三者之間的關係是逐漸加深加廣的課程發展理念，課程評鑑的焦點有些差異；茲就下列三面向加以探討說明如次：

### 一、以學校課程方案為焦點的課程評鑑途徑

學校課程方案（program），又稱學習程式（learning program）簡稱為學程，可為特定學習者提供的一套學習內容（Eisner, 1994），例如國民小學語文領域課程方案、國民中學數學領域課程方案等等。為了達成學校願景與整體課程目標計畫，必須適切設計方案（program design），以落實學校願景目標與課程計畫（蔡清田，2002）。因此，課程方案目標如何選擇組織、教材內容先後順序、以及時間表和資源供應如何安排？工具和材料、環境、相關教學人員如何進行部署和角色界定，這些都是方案設計所涉及的問題（Skilbeck, 1984）。特別是學校應該透過何種方法，來引導教師從事方案設計？教師是否要以小組方式一起設計？課程方案內容要如何分配到各個年級與各個領域？這些都是進行方案設計時應該考量的問題（蔡清田等譯，2002）。

方案設計，是針對語文、數學、自然與生活科技、社會、健康與體育、人文與藝術、綜合活動等正式課程方案與教務、學生事務、輔導、總務等各處室的非正式活動課程方案，進行選擇、調整與創造等設計，這是學校課程的主要構成要素。在性質上，「方案設計」是擬訂學生學習目標與選擇組織安排活動的「科學技術」，較關心具體可見而實用的課程決定「產物」之製成。方案設計係指以學科知識、學生興趣、社會需求、文化要素等作為理論基礎來源並依照課程理論基礎，對課程因素進行選擇組織與安排（黃光雄與蔡清田，1999）。

學校課程評鑑可以指出課程方案教材本身、課程方案設計過程、課程實施、課程效果等內容因素之價值優劣。課程材料是學習概念、原理、原則、方法等的媒介，往往是教學過程中師生接觸時間最多的東西。不良的課程方案材料，不但無法發揮教學效果，更可能導致錯誤學習。因此，為了確保學習品質，課程方案材料一定要慎重評鑑。

### （一）課程方案教材的評鑑

課程評鑑，可以是各學習領域課程方案的教科用書經由審查選用的價值判斷過程，進而改良課程方案、提昇學習成效，將評鑑結果再回饋到課程方案中，不斷修正（蔡清田等譯，2002）。就課程方案材料的評鑑，可參考黃政傑（1991）所提出的歷程，特別是確定評鑑目的與範圍、組織評鑑小組與委員會、接近課程材料、分析課程材料、建立評鑑規準、進行課程材料評鑑、提出評鑑報告。

各學習領域小組或各處室，應仔細評鑑該領域方案或活動方案所使用的教科用書，特別是就國立編譯館編輯或審查通過之各出版社教科用書，加以評鑑與選用（教育部，2003），並將評鑑結果呈報學校課程發展委員會審查。當對於確定的學習領域或活動的主題範圍和順序時，也應仔細評估是否符合課程綱要的能力指標，判斷教材可對學習者達到學習目標做出多少貢獻？並考慮教材本身是否為高品質？此教材是否可以被有效地實施？可參考下表的規準（Glatthorn, 2000, 130）：

表2 評鑑教材的規準

#### 格式、外觀、持久性

是否具有高品質教材的物理屬性：清楚的格式，外觀引人注目，耐久的材質

#### 體裁

教材對讀者而言，是否具可讀性但又不曾太過度簡單？

教材是否避免性別、種族與年齡的偏見？

#### 內容

教材內容是否能適當反應國家文化的多樣性？

版權日期可以指出是否為最近更新的教材內容？

教材內容與課程是否維持一致？

教材內容對於所處理的題目是否相關而且具有足夠的深度？

#### 作者

作者是否包含了此領域的學者，以及教學經驗豐富的班級教師？

#### 評鑑

課程材料是否已經在實際教學現場嚴謹測試過？

另外，「教材方案目標」的評鑑重點，也要注意教材方案目標是否符合教育目標？是否兼顧認知、情意、技能三個領域？是否兼顧社會及學生需求？

「教材方案內容」的評鑑重點，也要留意課程內容是否與目標一致？內容的難易度是否適當？內容是否實用？課程內容是否均衡？是否有多樣化的活動

內容？值得注意的是，並不是每次進行課程評鑑時，都需要去評鑑所有課程方案教材，換言之，每年可以只針對一項重點教材進行評鑑。例如，第一年進行低年級的閱讀方案，第二年進行中級數學方案的評鑑。但是，在一個大型學校當中，學校可能一次要評鑑更多的學習領域內容，並逐年選擇針對某一項重點課程方案教材，追蹤其所有資料。

## （二）課程方案設計的評鑑

由教師的學習領域課程方案設計，可以看出教師的問題解決與課程思考，顯示教師如何作成這些課程方案設計的決定，教師選擇強調某種特定教材，或者教師如何詮釋方案設計和學生之間的關係（蔡清田等譯，2002）。

就評鑑課程方案的問題而言，此種評鑑當中，教師本身扮演重要的角色。評鑑課程方案時，可以考慮下列的問題（Henderson & Hawthorne, 2000）：教師如何詮釋課程方案設計的目的、基本理念與主要特色？教師如何詮釋其學生參與方案學習內容與思考形式的相關興趣與準備度？教師是否對該方案的內容知識、學習策略與所要使用的教材，感到有信心？

就評鑑課程方案的探究形式而言，所用來蒐集課程方案設計的探究形式，可以包括：分析教師的札記或日誌的內容，以指出所考慮的觀念，以及所用來拒絕或接受某種方案選擇的規準；訪問教師，請教師說明在某一特定的教學段落期間為何選擇做出某種課程方案的教學決定；小型的焦點團體時段，讓教師共同分享其札記或日誌與設計的歷程。特別是對參與課程方案設計的教師而言，小型的焦點團體時段，可以協助探究其方案設計的詳盡細節。

此外，如果要深一層進一步地探究教師的課程方案設計，則可參考Connelly與Clandinin（1988）的研究，其用來評鑑教師的課程方案品質之規準，亦即，活動的適切性、內容的真實性、活動與教材的想像力、教材對所有學生的可接受性、涵蓋面、無偏見的教材等等。

## 二、以學校課程計畫為焦點的課程評鑑途徑

學校課程方案為主的評鑑，可為特定學習者提供一套學習內容，所謂的特定學習者例如中輟生、特教學生或特定年級或特定班級的學生；學校課程方案為主的評鑑與學校課程計畫評鑑的區別在於，前者是針對特定學習者（

如一年級），而後者可能是針對一般學生（如一到六年級），另一方面學校課程方案為主的評鑑比較偏重於教科書（教材）的選擇，而學校課程計畫評鑑的焦點則是強調以學校願景、目標、計畫為原理原則，來選擇課程方案。

課程是達成學校願景與教育目標的通道，因此必須透過事前「課程規劃」（curriculum planning）的「慎思熟慮構想」（deliberation）（蔡清田，2001）。「課程規劃」是學校課程發展的要素，乃是學校課程發展的經營團隊，從計畫觀點，進行課程發展的「築夢」行動，特別是透過課程發展委員會，根據社會文化價值、學科知識與學生興趣，針對學校願景、整體課程目標、課程計畫、課程方案架構與進程等因素，進行一系列選擇、組織、安排之規劃建構（蔡清田，2002），呼應課程綱要的呼籲，審慎規劃學校課程計畫（教育部，2003）。因此，學校課程計畫應該符合課程綱要精神，配合學校本位特色主題並融入六大議題教學，配合地方文化和生活經驗相結合而且具有彈性的配套措施，以因應教師專長自編教材與協同合作教學，實施前適時呈報主管機關備查。

學校課程計畫本身是一種書面紀錄，是一項可被加以分析的資料，評鑑者可以指出其差異與意義。國民中小學九年一貫課程綱要指出課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施，而且九年一貫課程綱要建立學校課程報備制度，在課程實施前，學校應將課程計畫呈報主管機關備查（教育部，2003）。

學校課程計畫的評鑑重點宜包括，計畫是否有理論依據？計畫的目標是否適當？計畫的原則是否適當？計畫的架構是否適當？課程計畫的績效（如時間的掌握）如何？因此，學校課程計畫的評鑑，可以結合認可模式（accreditation model）（黃政傑，1987），一方面採用內部評鑑，由學校內部的「課程發展委員會」之學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表與學者專家，辦理校內自我評鑑，列管各項重點工作，進行評鑑，提供回饋，掌握教育績效（林清江與蔡清田，1997）；另一方面並配合地方政府與中央政府進行外部評鑑，若合乎評鑑指標便予以認可，若未達指標，則請學校限期改善（林清江與蔡清田，1999）。

#### （一）學校課程計畫的評鑑工具

我國國民中小學課程綱要的實施要點，指出學校應負責課程與教學的評

鑑，並進行學習評鑑，且要善用評鑑以作為改進課程。特別是學校課程發展委員會的任務包括：核定學校課程發展的方向與內涵、審定年級課程計畫、規劃學習領域節數、評鑑學校課程實施狀況、評鑑年級課程發展計畫實施成效（教育部，2003）。課程評鑑者可參考表3，運用一個暫訂的協議標題，就學校課程計畫的情境立場與課程計畫結構的清晰度、課程實施說明的關聯性、組織結構的一致性、以及計畫內容的富想像力程度等等加以評鑑（Henderson & Hawthorne, 2000, 129）。

表3 學校課程計畫之評鑑協議

| 請檢核下列描述語，指出覺得最能代表學校課程計畫的品質 |       |       |       |       |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
|                            | 十分同意  | 同意    | 稍微同意  | 不同意   |
| 課程計畫合乎學校情境立場：              |       |       |       |       |
| 建構主義原則                     | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 適切進行發展                     | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 涵蓋所有學生                     | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 協同合作學習                     | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 課程計畫的用語清楚明白                |       |       |       |       |
| 課程組織結構看起來似乎                |       |       |       |       |
| 具吸引力能令人興奮                  | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 能邀請學生參與投入                  | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 真實性                        | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 課程計畫的內容是                   |       |       |       |       |
| 強而有力的                      | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 正確的                        | _____ | _____ | _____ | _____ |

評鑑學校課程計畫品質的最重要資料，是來自於教師和其他根據課程計畫，進行課程實施的相關人員，因為他們會和學生一起發展課程。因此，透過個別方式或採取向三、四位教師進行焦點團體的訪談，將能夠引導出有價值的資訊，特別是可向這些成員詢問有關其對學校情境、學校願景、課程目標與方案特色等等概念的認知。如果訪談結果沒有實用價值，則可以參考表4，進行一份簡短的問卷調查，詢問教師，請其就一對相反的形容詞，指出其對學校課程計畫的最佳反應，並就所獲得資料，進行分析與必要修正（Henderson & Hawthorne, 2000, 130）。



表4 學校課程計畫的意見調查

請在下列每對語詞之間的連續部份，劃上一個「×」以表達對該語詞的最佳反應。舉例而言，如果此對語詞是「有用的」與「無用的」，而評鑑者覺得該課程計畫是非常有用的，則請在最靠近「有用的」連續空間末端部位，劃上一個「×」。

評鑑者發現課程計畫的陳述是：

|       |  |  |  |  |       |
|-------|--|--|--|--|-------|
| 清楚的   |  |  |  |  | 不清楚的  |
| 無想像力的 |  |  |  |  | 有想像力的 |
| 有用的   |  |  |  |  | 無用的   |
| 有趣的   |  |  |  |  | 無聊的   |
| 有挑戰力的 |  |  |  |  | 無挑戰力的 |

並請提出建議，作為未來修改的參考：

---



---



---

課程計畫必須透過規劃設計實施，才能達成課程改革的願景與目標。更必須進行課程計畫的評鑑與回饋，實踐課程改革的願景與目標。因此，學校應該瞭解教育部與教育局有關學校課程計畫的評鑑規準，蒐集資料與證據，提出報告。

根據課程綱要的規定，各校應成立「課程發展委員會」，於學期上課前整體規劃、設計教學主題與教學活動（教育部，2003），審慎規劃全校課程方案和班級教學方案，訂定學年課程實施計畫，發展學校本位課程（王文科，1997；黃政傑，1999；Eggleston, 1980；Skilbeck, 1984）。因此，學校課程計畫的評鑑，也可以參考如表5所指出的語言與思想的清晰度、完整性、可行性、聯貫性、效率性、關懷度等等相關評鑑指標（Henderson & Hawthorne, 2000, 131）。

表5 學校課程計畫的評鑑規準

- **語言與思想的清晰度**：是否有三位或以上的讀者獲得課程計畫的重要意義之相同理解？
- **完整性**：課程發展的所有重要層面都被考慮過，而且都呈現在課程計畫的陳述當中。
- **可行性**：教師擁有進一步設計與實施該項課程計畫所需要的技能與知識，所需要的適當時間也是或可能是可得到的，而且重要的材料與設備也是或是可能得到的。
- **聯貫性**：此項課程計畫的元素與基本理念是有意義的，而且形成一個合理的整體。
- **效率性**：此項課程計畫是在適當時機下被發展出來，而且能夠馬上被師生用來規劃、在合理的資源分配下，可將課程付諸實施行動。
- **關懷度**：課程計畫的立場、教室與學校生活的圖像，可勾勒描繪出所有參與各方的人際互動情境都是相互支持接納，並促進個人成長的氣氛與願景。
- **真實性**：學生認為課程計畫的活動是合情合理與實際的，他們相信所思考的內容與方法，都是充實而有用的與誠實真摯的。
- **參與度**：師生認為課程計畫當中所呈現的組織核心和活動，都是具有高度吸引力而令人興奮的，而且也能讓人維持相當長久的時間之參與投入。
- **心靈開放度**：課程計畫的理念、觀點、思考方式與創造方式，呈現了求知與感知的另類變通與多元途徑。
- **無壓迫感**：課程計畫的內容與活動並未意含某一種政治的、宗教的、文化的或社會的詮釋是優於所有其他的觀點或詮釋。
- **均等**：該課程計畫所規劃的活動與觀念都是人人可得到的，而且學習的脈絡情境、策略與評鑑，對男女生、所有種族語文化背景的個體、不同性別取向的個人與所有不同社會階級的所有學生而言，都是公平的。

學校不應只公開辦理課程方案的教科用書之評鑑，更進一步，學校更應透透「課程發展委員會」發揮專業自主的彈性空間，就正式課程與其他的鄉土教育、環境教育、兩性平等教育、安全教育、多元文化教育等相關的非正式課程與彈性學習節數的空白課程等，進行學校課程計畫的規劃，落實學校教師共同發展課程之理念，發展以學校為焦點的課程規劃，建立學校辦學特色，以作為學校課程評鑑之參考依據（Simons, 1987）。

## （二）根據評鑑結果，作為改進與做為審查新學年度學校課程計畫之依據

學校願景與學校教育目標是擬定學校課程計畫之要素，更是評鑑學校課程之規準。特別是學校共同願景，可成為用來評鑑所有課程的一種指標（Glatthorn, 2000）。「學校願景」即為學校課程經營重要工作之一，學校願景的達成與否，與行政效能控管、教師專業成長、課程設計能力、教學效能

提昇、班級經營、親師溝通技巧等方面，有密不可分的關係。換言之，學校經營是否能支持學校課程發展與實施？包括人的整合、物的整合、時間彈性化等等因素，都是評鑑學校課程計畫的參考依據。評鑑的目的不僅在證明，也在促成改進（Cronbach，1963），評鑑結果的利用，可以改進學校課程計畫，提升學生學習成效，並作為評鑑後檢討，以及擬定新學年度學校課程計畫之依據。

### 三、以學校整體課程發展為焦點的課程評鑑途徑

學校整體課程發展為焦點的評鑑重點在於強調課程發展的整體性，學校課程計畫偏於書面資料，忽略教師教學過程之動態活動，而學校整體課程發展則重視除書面資料外的教師教學過程以及學校整體課程的動態發展過程與永續經營。

學校課程的評鑑，不只是課程方案的評鑑以及書面課程計畫的評鑑，更需要留意長期進行課程發展的歷程。當課程方案材料與書面課程計畫是靜態的，但是，課程發展的過程，是不斷進行開展的，如果缺乏學校整體課程發展配套措施，恐將導致事倍功半（蔡清田，2002）。

#### （一）學校整體課程發展的評鑑

學校課程發展的評鑑活動需要較廣泛的評鑑（黃光雄，1988；Skilbeck，1984）。課程評鑑所涉及的層面，包括廣泛的結果，如學生的態度、其他教師的反應、課程改革對整體學校組織的影響，不僅包括獲得學生成就的測驗分數而已，更涵蓋探究課程本質與品質等層面，以便協助教育人員得以繼續進行課程規劃設計實施。換言之，就評鑑內容而言，必須呈現學生學習效果、教師教學成效、行政系統的支持與課程方案成效等面向，以符合檢視學校課程不同層面的需要，並提供豐富的回饋資訊，以提昇下一個循環的課程發展品質。簡而言之，學校課程評鑑回饋的要項可以摘述如下表 6 所示

表6 學校課程評鑑的回饋

| 階段      | 課程評鑑推動策略      | 課程評鑑行動綱領   | 主要參與成員  |
|---------|---------------|--|---|
| 5. 課程評鑑 | 5.1 評鑑學生學習效果。 | 5.1.1 進行形成性與總結性之學生學習成效評鑑。<br>5.1.2 善用多元方式進行學生學習成效評鑑。                               | 學校課程發展委員會成員與課程設計小組成員，可以結合校外的課程評鑑人員，共同組成課程評鑑小組，合力進行課程評鑑工作。 |
|         | 5.2 評鑑教師教學成果。 | 5.2.1 評鑑教師的個別方案教學成效。<br>5.2.2 評鑑教師的整體教學表現。   |   |
|         | 5.3 評鑑行政支援成效。 | 5.3.1 內部行政自評。<br>5.3.2 外部行政評鑑。   |   |
|         | 5.4 評鑑課程方案效益。 | 5.4.1 評鑑課程方案教材。<br>5.4.2 評鑑課程方案設計。<br>5.4.3 評鑑潛在課程可能影響。<br>5.4.4 透過行動研究評鑑課程方案。     |   |
|         | 5.5 評鑑整體課程成效。 | 5.5.1 綜合各項課程評鑑成效資料。<br>5.5.2 根據評鑑結果改進學校整體課程。<br>5.5.3 總結課程發展成果與經驗，做為審查新學年度課程計畫之依據。 |   |

特別是學生學習的評鑑重點要注意學習評量的方式是否合理？學習結果是否達課程目標？作業評鑑是否合理？評量的回饋與處理如何？而「學習成效」的評鑑重點要注意學生的學習表現如何？學生的學習感受如何？學生對學習結果的應用（如應用於日常生活中）如何？

課程評鑑，不只包括課程方案教材與書面課程計畫成果，課程評鑑應被視為整個課程發展過程當中每一步驟的必要工作，換言之，情境分析、願景建構、方案設計、解釋實施等步驟都是課程評鑑的對象（黃政傑，1987；Prideaux, 1985）。特別是課程發展的情境分析要研究影響學校課程發展的優劣機會與威脅等內外動的動態情境因素，進行學校課程發展的需求評估，以瞭解學校課程發展的問題與需要是什麼？而課程發展的願景建構，則透過課程研究的情境分析與需求評估，導出學校共同願景與整體課程目標的慎思構想，引導整體課程目標的前進方向與預期的學習結果；課程發展的方案設計包含成立學習領域與活動課程的方案設計小組，進行教學活動的設計、教材的編選設計、學生的分組、教學內容的範圍、順序與組織，以及空間、資源

與設備的配置等；課程發展的執行實施，需透過教育人員在職進修與學校組織發展，進行專業反省與溝通，化解歧見，充實課程實施必要的知能，以使方案順利實施；課程發展的評鑑回饋，需要蒐集適當而充分的證據，以判斷並改進課程過程與成效，結合教育行動研究建構不斷循環的評鑑系統，以發揮評鑑回饋的功能。

此種課程評鑑，與英國的賽蒙思（Helen Simons）所提出以學校為個案研究焦點的課程評鑑（Simons, 1987）相似，並與「整體的評鑑」（holistic evaluation）途徑相互呼應（蔡清田，2002），不只是判斷目標的達成程度，而且也嘗試透過評鑑人員的專業知識以發現課程問題的疾病症狀，並偵測診斷課程發展失敗之所在及其負作用的原因（MacDonald, 1971），改進課程發展，並促成學校發展。

## （二）課程評鑑的利用

課程評鑑宛如身體健康檢查一般，透過評鑑機制來檢視學校願景、課程計畫目標方案之達成度，提供回饋機制，保障學校辦學績效；同時，透過此一機制來檢視學校的課程規劃設計、實施歷程與效能等（Skilbeck, 1984）。事實上，課程應該在發展的每一個過程中受到評鑑。在規劃課程發展時間表之時，教育工作人員便應該進行事前的情境分析與需求評估。當設計課程方案的範圍及順序時，應該評估課程方案的一貫性、協調性與發展重點。不僅在規劃設計中所發展出的方案應該受到評估，而且班級層面實施的課程也要加以評鑑，因此學校人員應該共同合作對課程品質進行審慎的評鑑，並善用其評鑑結果，進行小幅改變課程方案或更新或重新建構學校課程計畫的過程。

### （一）小幅改變課程方案

評鑑結果可能指出現有大多數課程方案可達成學校願景與課程計畫，則只需小幅改變少數課程方案。例如，增加一個新課程、刪除一個現有課程、修正現有科目、將兩三門課程結合、修正要求與時間配置、改變學校日程表、藉著產生新教學團體與修正教學團的組織方式以改變教學組織。其更新程序首先決定評鑑課程方案的規準；其次針對每一個規準指出蒐集資料的方法，如調查、訪問、觀察、文件分析；第三是整理資料並將評鑑報

告轉為正式的公開文件，報告應包含摘要、運用的方法、針對每一個規準所做的評鑑、對執行的建議；最後是將評鑑結果與家長、教師討論並準備行動的策略（Glatthorn, 2000）。

## （二）更新或重新建構學校課程計畫

學校重組可能影響其原有的課程計畫、人事、資源設備及其整體運作。學校重組，通常稱為再結構化，其改變的要素，可能包括教導某一學生團體的所花的教學時間單位、教學團體的種類與規模大小、個別教學或團體教學制度。特別是開放空間教育、協同教學、不分年級學制、彈性課表等等允許較為鬆散的課程組織，允許學生可以不同方式運用學習時間，或將每一個上學日，區分為不同的學習時段，因應個別經驗進行時間分配，並且增加分配方法的彈性與新學習設施與材料。

當學校面對是否符合課程綱要的檢核時，學生的成就無法滿意地提升之時，新的學校領導營造改變氣氛等等情境之下，學校會更新或重新建構課程計畫。其更新程序，第一是確定教育目標與透過課程方案所要達到的計畫成果；第二是檢視教育目標與決定何者為主要精熟課程的目標；第三是確定哪些新課程能達到主要精熟課程的目標；第四是透過腦力激盪，指出哪些現存課程計畫能達到主要精熟課程目標；第五是分別針對每一個課程計畫方案，指出能較有效率的教學模式；第六是發展一週日課表作為學期或學年課程計畫的參考範本；第七是發展新課程計畫的水平範圍圖表與垂直銜接圖表，並以新課程計畫的水平範圍圖表與垂直銜接圖表為基礎，撰寫新的學習單元（Glatthorn, 2000）。

總之，整體課程發展的評鑑包括形成性評鑑與總結性評鑑，形成性評鑑在課程發展過程中進行，隨時回饋調整課程發展的歷程；總結性評鑑則是在實施後檢核是否順利達成課程目標，做為修正計畫方案與重新研究規劃設計實施的參考依據。這都可利用「課程評鑑」的歷程或結果，來評鑑學生十大基本能力學習進步成果、學校課程計畫的學習節數分配、各學習領域課程方案設計、選用或自編教材的適切性、各項課程與活動設計教學進度與成效、行政支援成效，以控制課程發展之品質。

## 肆、結語

課程評鑑是學校課程發展不可或缺的一環，但卻往往是被忽略的冰山一角，透過課程評鑑，可以協助學校課程發展相關人員系統思考檢討學生學習成效、各課程方案教學成效與行政支援措施成效，進而總結評鑑整體課程之成本效益，考量正式與非正式課程等課程方案的影響，分析成效評鑑結果，修訂學校整體課程，總結成果與經驗，做為審查新年度全校各年級各領域科目活動課程計畫之課程發展依據，透過行動研究，持續進行學校課程發展的評鑑，進行永續經營。

國民中小學九年一貫課程綱要指出課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施。雖然一方面指明中央政府必須建立各學科學力指標，並督導地方及學校課程實施成效。然而，並未指明其課程評鑑的專責機構，因此是否必須積極籌設「課程研究發展中心」的國家教育研究機構，或成立「九年一貫課程評鑑專案小組」的任務編組，加強課程評鑑角色，針對九年一貫課程持續進行評鑑。其次，課程綱要雖然指出地方政府負責辦理與督導學校的課程實施及各學科表現的測驗，卻未指明地方政府是否必須成立專責單位，或加強教育局的功能，以辦理課程評鑑事宜。又如課程綱要雖然說明學校課程發展委員會透過多元方式實施學習評鑑，卻忽略如何透過適當途徑，增進學校教育人員的課程評鑑專業知能，這些都是可以結合行動研究，繼續加強之處（蔡清田等譯，2004）。

「行動研究」可作為評鑑的一種形式（Elliott, 1998），不僅可以針對學校課程方案、學校課程計畫與學校整體課程發展歷程，進行評鑑，協助教育實務工作者進行課程發展的永續經營（蔡清田，2002）。「課程」可以提供教師進行「行動研究」的參考架構方案（Stenhouse, 1975），以發展教育知能，鼓勵學校教育人員根據學校教育的行動實務，考驗教育理論與課程知識。從行動研究的觀點而言，課程是一種教育行動媒介，「課程」是一種在特定的時間與空間範圍之內的教育行動說明，學校教育人員不應將「課程」視為一種由上而下的科層體制行政命令或權威規定。課程是一種可供質疑與驗證

的行動研究假設，必須透過教學將課程方案與課程計畫所蘊含的教育理念與知識本質付諸實際教育行動，並將其視為可以進一步探究的研究假設或行動研究媒介，是開放的、值得質疑的，不是理所當然的，需要被評鑑的（蔡清田，2000），有待在其學校教育實驗情境當中進行實地考驗，並且可以根據學校教育實驗室情境當中所蒐集到的證據資料，進一步修正的行動研究媒介（蔡清田，2001）。

課程方案與課程計畫，並不只是有關教育目的、教學原理與學習內容的說明，也是針對教育目的、教學原理、學習內容、實施策略等教育實踐行動，進行反省思考與討論對話的「行動研究媒介」；課程方案與課程計畫更是一種「課程發展行動研究」的媒介，協助學校教育人員透過學校課程評鑑，針對課程發展的情境分析、願景建構、方案設計、執行實施、評鑑回饋、配套措施等等，進行學校課程發展的慎思熟慮構想，進行提升學校教育的品質（蔡清田，2002）。因此，本文特別探究國民中小學九年一貫課程改革的評鑑規劃取向、學校課程評鑑的範疇與途徑，以引導課程評鑑概念的再概念化，特別是探究以學校課程方案為焦點的課程評鑑途徑、以學校課程計畫為焦點的課程評鑑途徑、以學校整體課程發展為焦點的課程評鑑途徑等三個範疇焦點的課程評鑑途徑，進而論述如何落實學校課程評鑑，作為日後更進一步實施教學評鑑、學習評鑑與學校教育評鑑之參考。

## 參考文獻

- 王文科（1997）。學校需要另一種補充的課程：發展學校本位課程。中日課程改革國際學術研討會。台灣：南投。
- 呂木琳（1999）。教學視導與學校九年一貫課程規劃。課程與教學季刊, 2(2), 頁31-48。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 林清江（1998）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。立法院教育委員會第三屆第六期。



- 林清江與蔡清田。(1997)。**國民中小學課程發展共同原則之研究**。嘉義：中正大學教育學程中心。教育部委託專案。
- 林清江與蔡清田。(1999)。**國民教育階段學校課程發展之共同原則**。師大校友，295，頁4-10。
- 教育部(1998)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：作者。
- 教育部(2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北：作者。
- 黃光雄(1989)。(編譯)**教育評鑑的模式**。台北：師大書苑。
- 黃光雄(1996)。**課程與教學**。台北：師大書苑。
- 黃光雄與蔡清田(1999)。**課程設計：理論與實際**。台北：五南。
- 黃政傑(1987)。**課程評鑑**。台北：師大書苑。
- 黃政傑(1991)。**課程設計**。台北：東華。
- 黃政傑(1999年12月)。**永續的課程改革經營**。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。台灣：屏東。
- 陳伯璋(1999)。**九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵**。**教育研究資訊**，7(1)，頁1-13。
- 歐用生(1996a)。**課程與教學革新**。台北：師大書苑。
- 歐用生(1996b)。**教師專業成長**。台北：師大書苑。
- 歐用生(1997)。**當前課程改革的檢討**。載於歐用生主編，**新世紀的教育展望**，頁3-24。台北：師大書苑。
- 歐用生(1999年12月)。**落實學校本位的課程發展**。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。台灣屏東。
- 蔡清田(1999)。**從歷史學科課程評析英國國定課程改革之理論與實際**，**教育研究集刊** 42(1)，頁51-78。
- 蔡清田(2000)。**教育行動研究**。台北：五南。
- 蔡清田(2001)。**課程改革實驗**。台北：五南。
- 蔡清田(2002)。**學校整體課程經營**。台北：五南。

- 蔡清田（2003）。課程政策決定。台北：五南。
- 蔡清田（2004）。課程發展行動研究。台北：五南。
- 蔡清田等譯（2002）。學習領域的課程設計。台北：五南。
- 蔡清田等譯（2004）。課程行動研究。高雄：麗文。
- 謝文全（1999）。教學視導的意義與原則。課程與教學季刊，2（2），頁1-14。
- Connelly, F. M. & .D. J Clandinin. (1988) *Teachers as curriculum planners : Narratives of experience* . N.Y.: Teachers College Press .
- Cronbach, L. (1963) *Course improvement through evaluation. Teachers' College Record, 64 (8), 672-83.*
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change.*Buckingham: Open University Press.
- Eggleston, J. (1980) *School-based curriculum development in Britain.* London: RKP.
- Eisner, E. W.(1994) *The educational imagination.* (3rd ed.) New York: Macmillan.
- Glatthorn, A. (2000) *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested.* Thousand Oaks, California: Corwin.
- Henderson, J.G. & Hawthorne, R.D. (2000) *Transformative curriculum leadership.* N.J.:Prentice Hall.
- House, E. (1974). *The Politics of Educational Innovation.* Berkeley: McCutchan.
- MacDonald, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: A holistic approach. *Theory into Practice*, June 1971, 163-167.
- MacDonald, B. (1974) Evaluation and the control of education. In MacDonald, B & Walker, R. (eds.) *SAFARI: Innovation, evaluation, research and the problem of control.* (Pp.9-22). Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D.L. (1989)(eds.) *Educational evaluation: Classical works of Ralph W. Tyler.* Boston: Kluwer Academic.
- Norris, N. (1990) *Understanding educational evaluation.* London: Kogan Page.
- Posner, G. J. (1995) *Analyzing the curriculum.* London: McGraw-Hill.
- Prideaux, D. (1985) School-based curriculum decision-making in South Australia: Change of policy or change of action. *Curriculum perspectives. 5(2),7-10.*
- Simons, H. (1971). Innovation and the case-study of schools. *Cambridge Journal of Education, 3, 118-23.*
- Simons, H..(1987) *Getting to know schools in a democracy: The politics and process of evaluation.* London: The Falmer Press.
- Simons. H. (1998) Developing curriculum through school self-evaluation. In Beyer, L E. & Apple, M.W. (eds) *The Curriculum: Problems, politics, and*

- possibility*. (Pp. 358-379) Albany: State University of New York Press.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, G. (1998) The Human problems and possibilities of curriculum evaluation. In Beyer, L E. & Apple, M.W. (eds) *The Curriculum: Problems, politics, and possibility*. (Pp. 358-379) Albany: State University of New York Press.

