

課程評鑑概念分析

黃嘉雄

【作者簡介】

黃嘉雄，台灣省台南縣人。曾任國立臺北師範學院課程與教學研究所所長、附設實驗小學校長、基隆市政府教育局主任督學。現任職於國立臺北師範學院國民教育學系。

摘要

本文先分別就學者對「評鑑」和「課程」兩概念所提出之定義內涵加以分析說明，然後從中整合推論出課程評鑑之意義為：「針對某一課程範圍，就其發展、實施與結果等層面之一部分或全部，採系統化探究方法蒐集、解釋、報告和運用其相關資料，進而判斷其內在品質和效用價值，以增進評鑑委託者、課程發展者和該課程範圍利害相關人士之理解與做決定的過程。」此外，並據以提出一個課程評鑑概念分析模式圖，作為學界和實務人員分析、界定和設計課程評鑑範疇之參考。

關鍵詞彙：評鑑、課程、課程評鑑、方案評鑑、教育評鑑。

Key Words: evaluation, curriculum, curriculum evaluation, program evaluation, educational evaluation.

前言

「一位理論家的優先和必要任務，乃是界定其探究領域的範圍，而達成此目的之重要策略乃是界定其工具語言，包括該理論家用以說明和解釋整組事象之所本的特定或專門術語、主題及過程。」（Beauchamp, 1981: 63）

按George Beauchamp之言，任何一門學術領域之成熟發展、理論建設及其有效地運用於實務，有賴於對該領域之探究範圍和使用之概念工具予以清晰的界定。而概念工具和探究範圍之界定形成相依相成之關係，概念工具內涵改變了，則該領域探究之範圍亦隨之調整。當不同的理論家採用及界定之工具概念內涵不同，其探究領域之範圍及理論立場亦跟著變化。此種現象在社會科學領域，包括課程評鑑研究領域，尤為明顯。George F. Madaus & Thomas Kellaghan（2000）即指出，各種評鑑之定義展現了理論家對評鑑性質、如何實施及如何呈現與運用評鑑結果之各種認識論及方法論立場。因此，從事課程評鑑研究和實務者，應釐清課程評鑑的相關概念內涵，一則貢獻於理論建設工作，二則清楚說明所探究或評鑑之對象範圍，三則省思自己的認識論和方法論立場，四則有利於設計、實施、解釋和運用評鑑。而課程評鑑研究領域的最重要概念，即「課程評鑑」本身，本文即對此加以分析說明。有些國內學者如黃政傑（民74；民76）、陳美如和郭昭佑（民92）曾從歷時發展之角度，探討不同時期評鑑概念內涵的演變，並據以說明及討論課程評鑑的內涵意義。本文則改採概念內涵分析之方式，從課程評鑑一詞裡的兩個核心概念：「課程」和「評鑑」，分析其概念內涵，重點不在說明其概念內涵的演進，而在於分析內涵本身。

壹、評鑑的概念分析

課程評鑑即評鑑課程也。亦即，所從事之工作為評鑑，而評鑑之對象為課程。所以，欲了解課程評鑑之概念內涵，應從了解「評鑑」和「課程」此兩概念之內涵著手。首先，分析「評鑑」之概念內涵。

評鑑之英文為evaluation，即估予價值之行動也；亦即，對某種事、物或對象進行價值判斷之謂。大陸地區的學者乃通常譯為評價。是故，價值判斷是評鑑的原初意義（吳清山，民84）。然學者們對評鑑概念之界定，往往超越了此一初始的意義內涵。有些固然強調價值判斷之意涵，亦有些強調進行判斷之過程與方法，也有些則重視評鑑之功能與目的；或者，有些學者之定義包含了前列事項。甚至，有的學

者之界定刻意淡化價值判斷之意涵。茲舉述若干代表性學者之界定，說明之。

一、Ralph W. Tyler

早期的Tyler，在其名著「課程與教學基本原則」(Basic Principles of Curriculum Instruction)中，將評鑑界定為：「本質上是決定教育目標在課程與教學方案中實際實現情形的過程。」(Tyler, 1969: 106)他強調，因為教育目標本質上涉及人類行為的改變；亦即，教育目標旨在希望產生某些可欲的學生行為型態之改變，故評鑑應是決定這些行為改變的實際發生程度之過程。就此時的Tyler而言，評鑑乃是評估事先訂定的目標之實際表現情形的過程，雖未直接使用「價值判斷」的用語，但隱然以事先界定之目標作為評估實際表現之評價規準，因此實質上帶有以目標從事價值判斷之意涵。

早期Tyler此種評鑑觀，由於過於狹隘，且可能導致評鑑實施上的一些後遺症，因而引發諸多批評(黃嘉雄，民93)。後來，Tyler亦修正了早期對評鑑的界定，將之修正為：「採用本詞(評鑑)用以包括比較課程發展過程中的理念、假設與相應於這些理念和假設的真實情況之過程。」(Tyler, 1975: 28)這時的修正，他已經把早期視評鑑為評估目標的實際表現情形之過程的狹隘定義，擴充為包括比較評估課程發展過程中每一重要歷程中之理念、假設的真實表現情形，而課程發展之過程包括了選擇與界定目標、選擇與決定經驗、組織經驗及評估經驗之效能等持續循環的過程。換言之，這時他所界定的評鑑概念，已經與課程(方案)發展過程的每一步驟相結合，以評估每一步驟中的理念或假設，評比與驗證這些理念或假設在實際情境中的真確性、合理性，進而用以修正或證明這些理念或假設。因此，評鑑的範圍已不限於那些與目標相關聯的結果表現，而包括了課程設計、實施及其結果評估等範疇，價值判斷之依據也不再祇是事先訂定之目標，而是檢驗理念或假設的合理性、有效性。

二、Lee J. Cronbach

Cronbach(1963: 1)曾對評鑑定義如下：「為了關注其充分廣泛之功能，我們可廣義地界定評鑑即為蒐集和運用資訊以對某一教育方案做決定。」所謂的方案，可指全國性使用的一套教材，某單一學校的教學活動，或個別學童的教育經驗。

Cronbach的定義，至少強調三個要點：

- (一) 強調評鑑的功能發揮。若評鑑未能發揮應有之功能即無意義可言；換言之，不能祇是為了實施評鑑而進行評鑑，評鑑應能對方案產生功能。
- (二) 注重評鑑的做決定功能。他強調需發揮的評鑑功能是做決定，此帶有行動導

向之意涵，亦即評鑑應引發對方案做決定之行動 (Wolf, 1990)。做哪些決定？他曾進一步說明包括三種決定：1.課程改進：決定哪些教材和方法是滿意的，而何處需改變？2.有關學習者之決定：辨明學習者之需要以規劃適性之教學，判斷學習者成效以選擇和分組，使學生知悉自己的進步和不足。3.行政規範：判斷整個學校系統或個別教師等之績優程度。

(三)為了做合理的決定，評鑑的過程必須蒐集充分資訊，有效運用之。尤其他認為不能祇蒐集測驗表現的資料而已，應包括所有成就表現之資料，並試著去尋找發現課程變革時對學習者產生的真正影響，課程實施後及其過程中學習者會回答哪些問題，會解決或處理哪些問題，學習困難及其原因何在等等的充分資料。

Cronbach 的評鑑定義，強調了評鑑過程的資料蒐集與運用，以及以此為基礎的做決定功能；就字義觀之，他似乎未強調評鑑的價值判斷意涵，但做決定時豈有未進行價值判斷之理？是故，他的定義亦帶有價值判斷之意涵，而判斷的基礎源於決定者之需要。

三、Michael Scriven

Scriven 乃強調評鑑的價值判斷意涵之先驅人物，他於 1967 年發表的「評鑑方法論」(The Methodology of Evaluation)一文，對評鑑之意義有如下說明：

「抽象地說，我們可說評鑑乃試圖就某些特定的實在 (entities) 回答特定種類的問題。這些實在乃各種不同的教育措施 (educational instruments) (教育過程、人事、程序、課程方案等等)；各種形式的問題包括：此等措施之表現有多優秀 (相較於何種規準)？比其他措施表現更佳？此措施產生哪些效果 (例如，我們所關注的群體經此等措施之實施而受到何種重要影響)？採用此措施值乎其成本？評鑑本身是一種方法學上的活動，其活動本質上近似於我們嘗試著評鑑咖啡機或教學機，某房屋建築藍圖或某一課程計畫。這些活動，包括蒐集並整合一組加權處理的目標量尺之表現資料，以呈現比較性或量化等第結果等的簡單活動，乃至驗證其 1. 資料蒐集工具，2. 權重比例，3. 目標選擇等之活動。」(Scriven, 1977 : 334)。

從前述引言可知，Scriven 的評鑑定義具下述要點：

(一) 視評鑑為價值判斷之過程

包括第一，判斷某方案或對象表現之優越程度，而判斷優越程度之規準則來自某組價值判斷之規準、對標的群之實質影響；此類的價值判斷，後來有些學者如 Daniel L. Stufflebeam (2000)、Blaine R. Worthen、James R. Sanders

& Jody L. Fitzpatrick (1997) 等學者將之稱為判斷方案之 merit (黃政傑譯為優點, 本文將之譯為內在品質)。第二, 判斷方案或對象之效用價值, 即判斷其是否值得採用, 而此種判斷可來自於與其他方案之比較, 或評估其成本效益; 此類價值判斷, 後來被學者們稱為判斷方案之 worth (黃政傑譯為價值, 本文將之譯為效用價值)。

(二) 主張評鑑應了解方案的成果表現

從 Scriven 之觀點而言, 欲判斷方案或對象之價值, 必須了解方案的實際成果表現, 尤其是對方案標的群體(即消費者)所產生的實質影響。此種觀點, 即是 Scriven 所強力支持的消費者導向評鑑。

(三) 評鑑是一種方法學上的活動

為了對評鑑對象做客觀、合理的價值判斷, 評鑑過程需設計方法和工具蒐集有關評鑑對象及其表現之資料, 以充分了解評鑑對象及其表現後據以判斷價值; 甚至應對蒐集資料之方法、工具和價值判斷之過程加以檢證、省思。凡此皆表示評鑑是一種方法學上的活動。

四、Daniel L. Stufflebeam

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。更操作性地說, 評鑑乃就某對象之內在品質和效用價值規劃、獲得、報告和運用其描述性和判斷性資料, 以引導做決定, 支持績效責任, 傳播具效能的實踐, 以及增進對所涉入現象之理解的過程。」

Stufflebeam 之評鑑定義, 頗具整合性, 包含下述要點:

(一) 它是系統性蒐集和運用評鑑對象資料之過程

系統性意謂需對評鑑之方案或對象的充分了解, 包括對方案之背景脈絡、設計(投入)、實施過程和效果等面向之了解; 亦指資料蒐集方法之系統性, 即從如何規劃評鑑設計, 到如何獲得、報告和運用資料, 需反應系統化和整體化的精神。

(二) 它是探究評鑑對象之內在品質和效用價值之過程

亦即評鑑係一種價值探究或判斷之過程, 經由對所評鑑方案或對象之充分了解, 評估其 merit 和 (或) worth。他進一步說明所謂的 merit, 是指某一對象(方案)之內在價值或品質; 而內在品質的評估, 在於闡明某方案、產品或服務在觀念、設計、傳送、材料和結果上是否具妥適性, 由評鑑者就已建

立的一些工具性規準，比較所評鑑對象之美藝狀態和相較於重要競爭對象之品質狀態而得。所謂的 worth，則涉及某一對象（方案）之外在價值或其適用於某特定受益群體需要的效用程度。效用價值之評估，常因不同的受益群體或機構之條件與需求而異。

（三）它是引導做決定之過程

評鑑之功能在於引導決策者或利害相關人士做出合理的決定。而且，評鑑之過程亦將引導社會和各機構重視績效責任，傳播被評為有效能的方案及其實踐，並增進對方案相關現象之深入理解。

五、Robert E. Stake

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。」他進一步解釋，一位評鑑人員的任務勿須計算出該分數，亦不必然得出總結性等級，而是需對所觀察的方案做綜合性描述，並將其與適當選定的人員對該方案感受的滿意或不滿意做有用的參照。他認為，這是任何評鑑研究的最起碼觀念。基於此，他曾提出全貌（countenance）評鑑之觀念，主張對任何方案之評鑑，一方面要對方案之先在（antecedents）要素、運作（transactions）要素和結果（outcomes）要素做充分、整體性的描述，另一方面則需對所觀察、描述的現象，以某些標準加以判斷，標準則有絕對標準和相對性標準兩類。

此外 Stake 主張評鑑設計應發揮服務之功能，以增進方案內及週遭人員對評鑑發現之效用性，故提出感應式評鑑（responsive evaluation）之觀念來取代所謂預定式評鑑（preordinate evaluation）之觀念。他界定感應式評鑑之意義為：「若其更導向方案活動而非方案意圖，回應於觀眾之資訊需求，參照方案所及相關人士之不同價值觀來報告方案的成功或失敗，則是感應式評鑑。」（Stake, 2000: 348）

從上述Stake 對評鑑概念之說明可知，他的評鑑定義內涵，強調下述要點：（一）它是觀察、描述方案或對象之價值，進而將其與某些價值判斷規準相權衡的過程，而此一權衡應參考方案利害關係人士的各種價值觀。（二）對方案價值之觀察和描述，需採全貌式的觀點，包括方案之先在、運作和結果等要素在內。（三）它是一種服務取向的活動，應回應方案內部及相關利害關係人之價值觀、資訊需求，以增進評鑑之效用性。

六、Elliot W. Eisner

在眾多評鑑定義中，Eisner 的定義頗為特殊，他不直接使用 evaluation 一詞，而改以 connoisseurship (即鑑賞) 和 criticism (即批評) 來表示評鑑的意涵。他說：「此種教育探究的方式 (教育鑑賞和教育批評)，具質化的特性，是教育評鑑的一種；係引自文學、戲劇、影片、音樂和視覺藝術領域中賞評者之工作。」「在藝術或教育中，有效的批評並非一種獨立於知覺力之外的行動，具看出、知覺到精妙、複雜和重要處之能力，乃其最優先的必要條件。在藝術中，具知識性的知覺行動即為鑑賞。欲作為鑑賞者，必須知道如何觀、看和感知。一般的定義，鑑賞乃感知的藝術，它是批評的根本，因為未具能知覺何為精妙和重要的能力，批評即是表相的或甚至空泛的。鑑賞和批評的主要區別：鑑賞是感知的藝術，批評則為揭露的藝術。鑑賞是私有的行動，它由認知和感受到某特定事象之品質而組成。」「批評是將鑑賞知覺到的事象或事物之品質予以揭露之藝術。批評乃鑑賞的公開面。」(Eisner, 2002: 212, 215, 219)「批評的目的是知覺的擴展，杜威 (John Dewey) 這樣提到：批評的功能是藝術工作中知覺的再教育。在此種意義上，批評者之功能如同一位知覺的助產士……。我相信杜威所謂的再教育，是表示批評之目的在於幫助我們再觀看，亦即，以新的方式來觀看。」(Eisner, 1991: 175) 早期 Eisner 曾說明教育批評包括描述 (description)、解釋 (interpretation) 和評價 (evaluation) 三個層面之活動，1991 年的文章則再補充了第四個層面的活動，即推基調 (thematics) (Eisner, 1991)。

從 Eisner 的上述說明可知，他所定義的評鑑，是一種採質化取向對某現象、事物或方案鑑賞與批評其特質的探究活動。方法論上，其是一種引自藝術批評的質化取向探究活動。在探究的過程中，包括鑑賞與批評兩個密不可分的工作，前者係感知對象之精妙、重要特質之活動，並作為後者批評之基礎；而後者則係揭示所感知對象之特質而加以描述、解釋、評價和推得特質基調之相互循環關連活動，其目的在於協助評鑑報告閱聽者亦能感知該對象之特質。因此，後者的活動具教育啟蒙之功能。Marvin C. Alkin 和 Ernest R. House (1992) 即認為評鑑之功能，除了貢獻於做決定的工具性功能之外，亦具有增進理解的啟蒙功能。

以上說明了六位學者的評鑑定義及其概念內涵，從這些定義及概念內涵可知，不同的評鑑定義隱含了某些評鑑方法論、認識論和價值論上之立場差異，其也進而引發各種取向的系統化評鑑模式。若暫且不深論這些不同評鑑定義背後方法論、認識論和價值論上的立場差異，其實亦可從這些不同的定義中整合出更具綜合性的評鑑定義及其概念內涵。

綜合前述學者對評鑑定義及其概念內涵之說明，可歸納評鑑之概念內涵如下：

(一) 它是界定對象加以評鑑之活動

任何評鑑均以界定某一對象作為評鑑之標的為優先必要之工作。因此，規劃及進行評鑑時，應先界定評鑑之對象，而評鑑之對象可為某種產品，包括其設計、製造、使用及功能；亦可為某人、團體或事件等個案；亦可為某一教育及社會服務方案，而此等方案可大至全國性方案，亦可小至某一教學單元或某個別化學習方案。

(二) 它是系統性地深入了解對象或方案的探究性活動

欲對某一對象或方案加以評鑑，必須設法了解該對象，故評鑑的過程即是一種方法學上的系統性探究活動。儘管學者們所持的方法論有所差異，但藉助各種社會及人類行為科學的探究方法來蒐集、分析、解釋或運用擬評對象或方案之資料，藉此對其獲得深入或全貌式理解，進而予以公正完整評鑑之立場，則無二致。

(三) 它是一種價值判斷的活動

前舉六位學者的定義中，少部分學者如 Tyler 和 Cronbach 雖未明示評鑑的價值判斷意涵，然早期的 Tyler 實以目標作為價值判斷之基礎，Cronbach 所強調的做決定亦應先歷經價值判斷的過程，而 Eisner 的鑑賞與批評活動中亦包含了評價的活動。至於其他三位學者，則於定義中強調了評鑑中價值判斷的本質意涵，是以，評鑑是一種價值判斷的活動，殆無疑義；而且，包括判斷所評鑑對象之內在品質和效用價值在內。然而，在價值判斷過程中，不同學者及不同的評鑑模式所持的價值觀則有所不同。Margaret E. Gredler (1996) 即將所有的評鑑模式歸類出兩種不同的價值判斷立場：一是功利主義的觀點 (utilitarian perspectives)，另一是直觀主義 / 多元主義的觀點 (intuitionist/pluralist perspectives)。

(四) 它是具教育啟蒙和引導做決定功能的活動

透過評鑑過程中的深入探究及價值判斷活動，評鑑者能協助評鑑對象或方案內部人員及其他利害關係人，甚至於廣大的社會公眾，進一步知悉、理解該對象或方案之特質、品質、影響、效果、績效、價值及其優弱勢。此一過程，對所評對象或方案之決策者、消費者或實施者，可發揮啟蒙、增能、再教育及引導做決定之功能。相對地，若評鑑缺乏此等功能，則其似已喪失了實施的意義。

基於此，可將評鑑的概念界定如下：評鑑係針對某一對象或方案，採系統化探

究方法蒐集、解釋、報告和運用其相關資料，進而判斷其內在品質和效用價值，以增進評鑑之委託者、方案發展者和利害相關人士理解和做決定之過程。」

貳、課程的概念分析

課程評鑑之對象乃課程，而「課程」概念之內涵，如同「評鑑」一般，極為複雜。不同的課程定義及概念內涵，影響著評鑑的設計及對評鑑範圍的界定。

一、黃政傑的分析

黃政傑(民80)曾將學者所提出的各種不同的課程定義，歸納為四類定義：(一)即學科及其包含的內容材料，例如：課程是一系列的科目之定義。(二)即學生的學習經驗，包括在學校指導下的一切經驗，甚至於校外經驗亦包含在內。(三)即一系列目標的組合，例如：課程是有組織的一系列有意的學習結果之定義。(四)即學習計畫，例如：課程是提供給受教者學習機會的計畫之定義。當然，亦有些學者的定義，整合了前述四類定義。

二、George Beauchamp 之分析

Beauchamp (1981) 認為課程一詞包含了三種方式之定義：(一)指一個課程：一個課程意指設計來作為教學規劃出發點的一個文件。此一定義，近似於黃政傑分類中的課程即計畫之定義。(二)指一個課程系統：一個課程系統意指習慣上所謂的課程之規劃設計、實施與評估，此三者是課程工程的三大事項。(三)即為一個研究領域：課程作為一個研究領域，其探究範疇包括前兩定義中之課程設計、課程工程及解釋課程設計與課程工程所需的研究和理論建設。

三、Robert S. Zais 之分析

Zais(1981)曾分析課程之概念包括下列類別：(一)課程即學習方案：指學校所提供的各種學科課程所組成的學習方案。(二)課程即科目內容：指各種學習方案中特定學科之內容。(三)課程即規劃的學習經驗：指學校引導規劃下欲提供給學生機會以獲得各種可欲的學習經驗之所有方式。就範圍而言，此已包括了學科以外的一切經驗，但強調的是事先規劃的藍圖、計畫。(四)課程即在學校輔導下所發生的經驗：相較於上一個定義，此一定義將未經計畫或非意圖性的學習經驗結果，即潛在課程 (hidden curriculum) 的結果，亦納為課程的內涵。Beauchamp 對此一寬廣的定義，

認為若我們關心學生的整體經驗，則很難加以拒斥，但是，在課程的規劃設計階段，此一定義難以發揮功能，因我們無法完全預知學生實際上所習得的經驗；不過，在課程建構過程的評鑑階段，我們將很難拒斥此一定義的效用性。(五)課程即具結構性的一系列意圖學習結果：按 Mauritz Johnson 之觀點，此種定義將課程與教學之概念做區隔，課程是事先預定、規劃的一系列具結構性的學習結果之意圖，即一系列具結構性的目標組合；而其他有關學習內容、學習活動和評量程序之規劃與實施，被視為是教學。(六)課程即一套書面的行動計畫：此一定義類似於第五種定義，將一個課程視為是一個引導教學行動之計畫藍圖；所不同的是，此計畫的內涵，除了意圖的學習結果外，可能還包括學習內容與學習活動等在內。

四、Allan A. Glatthorn 之分析

Glatthorn(1987)曾區分了六種不同的課程概念：(一)建議的課程 (the recommended curriculum)：由個別學者、專業組織和改革團體所建議的課程。(二)書面的課程 (the written curriculum)：指存在於州和學區核定的課程指引或綱要之課程。(三)支持的課程 (the supported curriculum)：在資源 (如時間、人員、教科書和其他教材) 分配之型塑和反映下而獲得支持或傳送的課程。(四)教導的課程 (the taught curriculum)：乃觀察者在教師教學行動中所見到的課程，是實際被傳送的課程。(五)測驗的課程 (the tested curriculum)：乃教師課堂中之測驗、學區開發的課程參照測驗及標準化測驗等所評量的學習內涵。(六)習得的課程 (the learned curriculum)：指由於學校之經驗而導致在價值、觀念和行為的所有改變結果。

五、George F. Madaus 和 Thomas Kellaghan 之分析

Madaus 和 Kellaghan (1992) 在說明課程評鑑之意義時，主張課程由六個主要內容組成，課程評鑑之對象即包含此六者：(一)背景脈絡：即任何課程所規劃或意圖實施的背景脈絡。(二)寬廣的教育目的：引導整體學校課程的廣泛性、抽象性教育宗旨或教育目的。(三)特定學習課程或學習單元的目標：例如某年級數學或其中某單元的目標。(四)課程材料：通常以文件形式存在，包括教學大綱、教師指引、教科書、習作、軟體和其他輔材，經由此，學習之內容、科目內涵和相關技能被加以選擇並予以排序。(五)運作與實施過程：教師在教學現場將期望學生習得的各種知識內容、學習材料、技能和價值加以傳遞之過程；而此過程，亦包含了非意圖性的經驗。(六)結果：課程實施與運作之結果，包括意圖性與非意圖性之結果。

六、Mohamed E. Hamdan 之分析

Hamdan (1986) 主張課程評鑑應採系統化的方法學和立場，將評鑑與課程發展及實施之過程密切結合，認為評鑑任何課程均應包含該課程的規劃、發展、實施與效果等四個連續階段或層面之評鑑，且這四個層面之評鑑又具彼此回饋的關係，如圖 1。

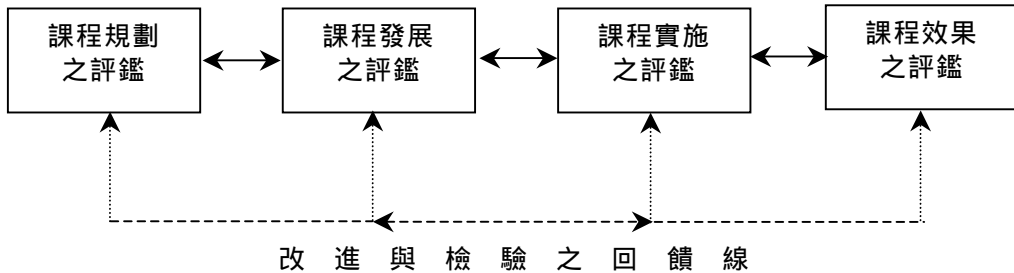


圖 1. Hamdan 的四大基本課程評鑑層面之回饋關係圖

Hamdan 進一步說明評鑑此四大層面之內涵為：

- (一) 課程規劃之評鑑：類似 CIPP 評鑑之背景評鑑或需求評估，旨在協助課程工作者決定課程革新的需求。本層面評鑑之過程有三：首先，是決定現有課程的合理性。其次，當決定發展新課程時，則進入課程發展規劃的評鑑，包括先評鑑主要的課程規劃要素如課程之目的、知識、學習活動和評量活動，接著評鑑附屬的課程規劃要素如教學策略、媒體與材料、組織模式、人力和物質支持服務等，然後尋找一個類似性質的成功課程當效標作為所發展之新課程的標竿。最後，評鑑新課程的教育性和實踐性效益。
- (二) 課程發展之評鑑：即為課程設計之評鑑，主要在於評估課程設計之產品，如課程計畫文件、支持材料和教學策略等是否符合某些內在規準的合適性。
- (三) 課程實施之評鑑：主要為評估影響課程實施的因素和課程運作與實施的實際過程。
- (四) 課程效果之評鑑：包括課程的主要效果，即對學生在知識、態度和技能等成就之影響；以及課程的邊際效果，指對教師、行政人員、學校情境和當地社區的影響效果。

以上計說明了六位學者的課程概念內涵分析，這雖然未窮列了所有學者的課程概念定義，然基本上已能反映課程概念的複雜性及其主要內涵。綜合這些學者的課程概念分析，可獲得下述有關課程此一概念的內涵要點：

第一，就範圍而言，一個課程可能指某個機構或學校的整體課程結構，其內包含廣泛性的教育目的、各種學科、學習領域和學習方案；亦可能指針對某些學習者

所提供的一套學習方案，如師資培育機構為修讀教育學程之學生所提供的教育學程課程；也可能指某特定學習領域或學科的延續數年課程或其中的某學期、學年課程；也有可能指某一提供學習者在一較短的期間內習得某種完整知識和技能的迷你課程（minicourse）；最後，甚至也有可能是指某一更小的學習單元之課程。

第二，就存在狀態而言，上述各種課程範圍中的任一課程範圍，其存在的狀態均可能包含下述其中之一：首先，是建議的課程：是個人或團體所建議的課程狀態，它尚未成為正式課程，但未來有可能。其次，是書面課程，包括了各種課程文件如課程計畫、教學大綱、教學指引、單元教學設計、教科書、習作和其他輔材，而且，課程計畫之詳簡情形不一，有些祇列出一系列結構性的目標或學習結果之意圖，有些則進一步呈現學習的內容、教學活動、評量設計和實施說明。復次，是教導運作的課程，乃教學者與學習者在教學情境中實際互動的課程。再次，是支持與測驗的課程，乃該課程在運作實施中經由各種資源分配而呈現的支持狀態，以及測驗與評量工具之內容所反應的課程內涵。最後，是習得的課程，是學習者在該課程範圍所習得的一切意圖性及非意圖性學習結果。

第三，就發展之過程而言，上述各種課程範圍中的任一課程範圍，其發展的過程，包括了背景與需求評估、規劃與設計課程、課程實施前之安裝與準備、課程的運作實施、課程結果之評估，以及融合於這些過程中的評鑑、回饋與修正等。

課程評鑑的範圍，可能包括前述三種課程概念內涵中的一部分或全部，評鑑時應合理地界定所欲評鑑的課程範圍。當然，評鑑範圍之界定，受到各種評鑑模式和 방법論之影響。若採目標獲得評鑑模式，則範圍焦點於該課程範圍的意圖性結果之評鑑；若採 Stake 之全貌評鑑模式，則範圍擴展至包括該課程之先在要素、運作與實施要素，以及結果要素之評鑑；若採 Stufflebeam 之 CIPP 評鑑模式，則可能評鑑該課程的背景脈絡、方案設計（即投入）實施過程和結果，或者，這四項中的一項；若採 Glatthorn 之觀念，則評鑑之範圍，可能包含該課程範圍之建議的、書面的、教導的、支持的、測驗的和習得的課程等面向或其中部分面向之評鑑。

參、一個整合性的課程評鑑概念分析模式：結語

綜合本文有關「評鑑」與「課程」兩概念之分析，茲研提出具整合性的課程評鑑定義和概念分析模式。

一、定義

課程評鑑乃針對某一課程範圍，就其發展、實施與結果等層面之一部分或全部，採系統化探究方法蒐集、解釋、報告和運用其相關資料，進而判斷其內在品質和效用價值以增進評鑑委託者、課程發展者和該課程範圍利害相關人士之理解與做決定的過程。」

二、概念分析模式

茲以圖2 進一步說明本文所提出的具整合性的課程評鑑概念分析模式。

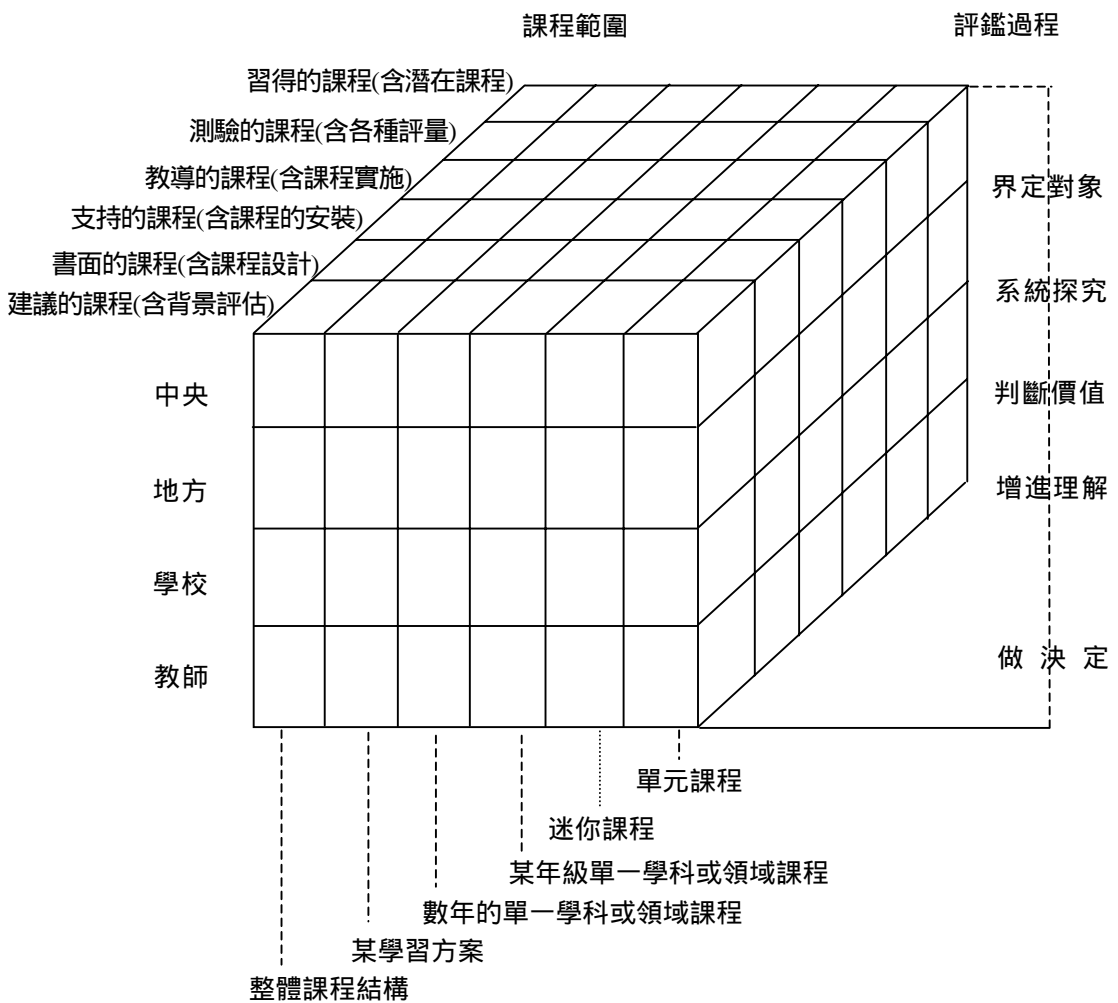


圖 2. 課程評鑑概念分析模式圖

(一) 圖 2 之右邊虛線表示評鑑之過程

評鑑主要過程包括：

1. 界定評鑑之範圍：就所關注之課程範圍及其發展、實施與結果等層面課程狀態之一部分或全部，界定評鑑之範圍。理想狀態下之評鑑，當然以諸層面課程狀態之全貌評鑑為佳，但若僅評鑑其中部分層面，亦不能說其不屬於課程評鑑。
2. 進行系統性探究：實施評鑑即是進行一種探究。當界定了評鑑範圍後，即應配合評鑑之目的和課程發展過程諸層面課程狀態之性質，規劃、蒐集、解釋、報告和運用其相關資料，以對評鑑對象之特質作深入和整合性之理解。一般而言，所有社會及人類行為為科學所採用之探究方法皆可用之於課程評鑑探究，但不同的方法論所主張之探究方法則有所不同。唯實務上，有許多不同的探究方法是可以發揮互補、相互校正之功能。
3. 判斷內在品質與效用價值：充分了解所評鑑之課程對象特質後，即可判斷其內在品質與效用價值。價值判斷常受各種價值觀之影響，評鑑人員或可交代自己的價值判斷立場以獲得評鑑委託者、方案發展者及評鑑報告閱聽者之認同，亦可將各種多元的價值立場回應於評鑑報告中。
4. 增進理解或做決定：評鑑之結果應有助於委託者、受評課程對象之決策者、利害相關人士、甚至社會大眾對評鑑對象之加深理解；以及，協助決策者配合課程或方案之發展過程進行合宜的決定。又評鑑之目的不管是增進理解或做決定，總是會影響評鑑範圍之界定、探究方法之採用和價值判斷之立場，故本項往往成為評鑑過程中的第一歷程。因此，前述四項主要的評鑑過程活動，其實具相互影響、回饋之關係。

(二) 圖 2 之左方立方圖表示評鑑課程之可能範圍

本圖可顯示課程概念之內涵，可用以協助界定課程評鑑之範圍。縱軸表示任一課程範圍的決定來源，可能為中央、地方、學校或教師等課程決定層級；亦表示評鑑之發動者與實施者可能來自任一這些決定者或其聯合。底軸表示所評鑑之課程範圍，可能為某課程實施機構或課程決定層級的整體課程結構、提供給特定學習者的某套學習方案、延續數年或一個年級、學期的學科或學習領域課程、較短期間內完成某知識、技能和價值之學習的迷你課程，以及某一更小的學習單元。頂軸係表示課程發展與實施過程的各種課程狀態，亦即任一課程範圍，若按其發展與實施之歷程，可能均包含有背景評估、設計、安裝與支持、實施運作和效果評估等歷程。相應於這些歷程之課程狀

態，通常是背景評估與設計階段產生書面課程，而此階段常需對各種建議的課程加以評估；課程的安裝是課程實施前之必要準備與推廣工作，這時已開始反映出支持的課程狀態，並延續至運作實施階段；課程實施階段則反應了教導的課程、支持的課程，甚至部分測驗的課程狀態；最後是習得的課程狀態，其中包含了潛在課程的效果。

規劃與進行課程評鑑時，可參照圖 2 立方體之內涵，界定出擬評鑑之範圍。

參考文獻

- 吳清山(民 84)(三版)。學校行政。台北：心理。
- 陳美如、郭昭佑(民 92)。學校本位課程評鑑—理念與實踐反省。台北：五南。
- 黃政傑(民 74)。課程評鑑的概念。國立台灣師範大學教育研究所集刊，27，1~22。
- 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。
- 黃嘉雄(民 93)。釐清泰勒的課程評鑑觀。國立台北師範學院學報，17(1)，27~50。
- Alkin M.C. & House, E. R. (1992). Evaluation of programs. In M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th Ed.)(462-467). New York: Macmillan.
- Beauchamp, G. (1981). Basic components of a curriculum theory. In H. A. Giroux, A.N. Penna & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction: Alternatives in education* (62-68). Berkeley, Ca.: McCutchan.
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers Record, 64, 672-683.
- Eisner E. W. (1991). Taking a second look: Educational connoisseurship revisited. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (169-187). Chicago: NSSE.
- Eisner, E.W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Gredler, M.E. (1996). *Program evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hamdan, M.Z. (1986). *Curriculum evaluation: Toward a systematic methodology*. ERIC. ED296001.

- Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (119-132). New York: Macmillan.
- Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. C. Stufflebeam & G. F. Madaus (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd Ed.)(19-31). Boston: Kluwer.
- Scriven, M. (1977). The methodology of evaluation. In A. A. Bellack & H. M. Kliebard (Eds.), *Curriculum and evaluation* (334-371). Berkeley, California: McCutchan.
- Stake, R.E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D.L. Stufflebeam & G.F. Madaus (Eds.), (343-362).
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & G. F. Madaus (Eds.)(279-318).
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction* (29th Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & D. H. Hampson (Eds.), *Strategies for curriculum development* (17~33). Berkeley, California: McCutchan.
- Wolf, R.M. (1990). *Evaluation in education: Foundations of competency assessment and program review* (3rd. Ed.). New York: Praeger.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R. & Fitzpatrick, J.L. (1997)(Eds.). *Program evaluation: Alternatives approaches and practical guidelines* (2nd Ed.). New York: Longman.
- Zais, R.S. (1981). Conceptions of curriculum and the curriculum field. In H. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar (Eds.), (31-49).