

學校層級評鑑的新趨勢

—學校本位的觀點

郭昭佑 / 台北縣政府教育局督學

壹、緒論

如果將評鑑視為個人對自身或周遭人事物的價值判斷，則評鑑並非是嶄新的概念，而是人類社會中普遍存在且長久的行為。教育領域中更是如此，在學校的歷程中，評鑑活動亦充斥於校園各個角落上（黃政傑，1987）。近年來，很多人試圖解釋評鑑的意義，並與其相關概念作區分，如測量、研究…等，在文獻中，包含了很多對評鑑概念化的取向，及在教育上其樣貌的決定。

長久以來，評鑑取向多過度的強調模式(models)，例如CIPP模式、矛盾模式(Discordance)，反應模式(Responsive)、或無目標模式(Goal-Free)，但沒有一個達到複雜且完整的滿足程度，以證明「模式」用語，Stake(1981)則建議寧可將評鑑歸之於信念(persuasions)，更甚於模式的概念。

近十數年來，許多西方國家推動教育改革呈顯了兩個重要的趨勢，以英國1988年教育法案為例，一方面強調中央的教育決策權；另一方面則強

調學校本位的管理。

目前已實施學校本位管理的國家，至少包括美國、英國、澳大利亞、加拿大、荷蘭、比利時、西班牙、瑞典、以色列及土耳其等國家（黃嘉雄，1999）。該一教改運動，無非是想提高學校教育的效能，評鑑的功能在於改進(improvement)，評鑑將是了解學校概況、引導學校進行改革的重要機制。在美國自1930年代，Tyler的「八年研究」將測驗的概念轉為評鑑的概念以來，評鑑已成為學校改革不可或缺的一環。

我國於九年一貫課程頒佈後，學校本位的精神是其中一大特色，如何經由學校本位的評鑑，進行學校教育現況的理解與評估，規畫未來發展之願景，是極重要的課題。本文擬從評鑑的意涵與歷程出發，瞭解學校層級的評鑑需求，提出學校本位評鑑的意涵與課題，最後反省我國學校本位評鑑的可行途徑，期能藉此提供我國未來進行學校本位評鑑之借鏡。



貳、評鑑的意涵與歷程

評鑑活動包含兩大要素-描述與判斷，兩者的本質與功能非常不同，但同時呈現在評鑑活動中。其在學校發展其評鑑機制時有三個重要的意涵(Nevo,1995)：

一、評鑑是一個提供原則、方法與工具，系統(systematic)的歷程，評鑑不能只架構於直覺(intuitive)的基礎。

二、雖然描述不可能完全客觀，應該利用專業的評鑑知識與技巧，以顯著的增強評鑑的描述成分的客觀性。

三、在判斷上，主觀性(subjectivity)扮演重要的角色，但主觀性不等同於專制(arbitrariness)，系統性的判斷協助我們避免專制的判斷，可藉由提供盡可能客觀的描述及開放討論的決定程序，減少主觀的成分，但主觀的成分無法完全消除，因為判斷植基於規準(criteria)，這些規準反映評鑑單位的需求，態度及價值，也無法完全免除個人喜好的影響。

另外，評鑑歷程是評鑑的重要課題之一，而歷程的探討也決定評鑑的程序與要素，Tyler從目標模式出發，認為評鑑可能導引出下列歷程(1950)：

- 1.目標以行為用語敘述
- 2.測量工具的發展及資料的收集
- 3.解釋其發現

- 4.評論措施(recommendations)

而依據Stake的激勵模式，評鑑歷程則包括下列活動(1967)：

- 1.方案描述
- 2.報告此一描述給相關觀眾。
- 3.取得及分析觀眾的判斷
- 4.將分析後的判斷報告回饋於觀眾

Provus(1971)主張了五個評鑑步驟，包括：

- 1.方案設計的釐清(clarification of the program design)
- 2.方案實施的評估(assessment of the program implementation)
- 3.期中結果(interim results)的評估
- 4.最後結果(final results)的評估
- 5.花費與收益(costs and benefits)的評估

Guba及Lincoln(1981)主張自然反應評鑑(naturalistic-responsive evaluation)的實施過程應包括四階段：

- 1.設計與組織評鑑(initiating and organizing the evaluation)
- 2.定義關鍵的議題(identifying key issues)
- 3.收集有用的資訊(gathering useful information)
- 4.報告結果與評論(reporting results and making recommendations)

雖然對最好的評鑑歷程無一致意見，但多數專家同意所有評鑑應包括評鑑者與其觀眾一定程度的互動。此

一互動應自評鑑開始即應發生，以確認評鑑的需要；也應發生於評鑑的結論，以溝通其發現；評鑑不應受限於資料收集、與分析的技術性活動。

本文在瞭解概念及實際經驗後，對一個較具系統性的評鑑歷程歸納出以下階段：

- 1.瞭解評鑑問題
- 2.評鑑的計畫
- 3.資料的收集
- 4.資料分析
- 5.評鑑發現的報告
- 6.提供評論與回饋

綜上所述，有效的評鑑並不是單一活動，而是評鑑相關人員持續不斷的努力，在歷程中不斷反省、對話，且在上述歷程中不斷循環、回饋的歷程。

參、學校層級的評鑑需求

評鑑的要求與需求在不同國家經常有類似的結論(Dalin & Rust,1983; Hopkins & Wideen,1984; Simons,1987; Bollen & Hopkins, 1987)，在很多教育系統中，教育評鑑似乎已是一般的現象，即使其所能提供的特殊需求並不一致。

評鑑在教育系統的各種層級中能提供很多需求，但在學校層級能提供的需求主要為下列五種(Nevo,1995)：

- 1.決策
- 2.改進
- 3.績效
- 4.專業
- 5.証明

不斷的做選擇、決定，是在學校中常發生的事，幾乎每一個人都在不確定的條件下，進行選擇的歷程；而管理者在學校中易被認定為主要的決策者，在教育管理中，做決策是一個很普遍的議題，評鑑的脈絡也經常與做決策相關，Stufflebeam等人於1971年即出版「教育評鑑與做決策」一書(Educational Evaluation and Decision Making)，Glasman及Nevo亦於1988年出版「做決策的評鑑」(Evaluation in Decision Making)。事實上在學校中，管理者不是唯一的決策者，包括學校、教師、家長及管理者，均在不同層級中，對學生、教師、教學材料、及學校做決定。雖然有些人會說「我心意已決，不要以事實混淆我」，但不可否認的，資訊及事實是有利於決策的，尤其可藉此降低其不確定性，並增加決策的理性程度；然而，資訊卻無法消除在變換環境中做選擇的不確定性，也無法全然是理性的歷程。

那些期待評鑑能使決策成為清晰的自我証明歷程(self-evident process)的人，是註定要失望的。因為假如評鑑做了一個簡單而明顯的決定，那將因

為實際做決定的是評鑑者，亦即等於自己失去決策權力而失望；但假如評鑑藉由揭露未知的考量，而做了較複雜的決策，那將會因為評鑑無法使其工作簡化而失望。然而，假如評鑑能在溝通形態下，提供相關的資訊需求，這樣的資訊雖明顯的不能做正確的決定，但卻能增進對所面臨的問題之瞭解，及提供選擇的依據，對決策而言仍是有用的。

「改進」是學校不斷的需求之一，學生需要改進其學習表現，教師須改進其教學及教學技巧，課程材料須不斷的更新與改進，甚至為了與其他學校競爭或反映變革的需求，學校亦須不斷的自我改進。近幾十年來，世界戲劇性的急劇改變，即使如學校等保守機構亦須快速的改變，以適應世界需求。

學校的確須要改變，但應如何改變似乎並不清楚。資訊的流動，對學校、教師與學生而言，似乎是極重要的；但此一資訊必須比現今學校對改革的努力有更寬廣的觀點，學校須要其應提供之需求改變的資訊、其所能利用的機會之資訊，及建議的策略被遵循、持續的歷程須被改進、及結果須被再循環(recycle)的更寬廣資訊。學校評鑑須發展形成性評鑑的更寬廣的觀點以反應此一挑戰，教師、學校評鑑團隊、及學校管理者須改變其評鑑

實施，以符應其改革、現代化及改進的需求，學校評鑑確實須要改變與改進。

符應「責任要求」的需求是全世界學校眾所週知的，雖然對此一要求的適當反應並不一定清楚。但如本章的第一個部分所述，如使用學生成就為學校責任的單一指標，或僅依據外在評鑑之責任等簡單的解決方式，似乎無法滿足需求；且因為責任的要求未來不會消失，而在一些國家中會得到更多的動力，因此教育系統須在責任的規準上，發展更寬廣的視野，學校及教師必須瞭解，他們不應抗拒責任的要求，而應成為實際的參與者，透過發展其自我的評鑑卷宗(portfolios)，以為與外部評鑑對話的基礎，並符應責任的要求。

評鑑提供的另一需求為教師專業，我們假定學校是為學生而設的地方，提供學生的需求是學校的主要工作，但學校也是一個為在此花費多數工作時間的教師而設的地方，提供教師的專業需求，是改進提供學生需求的途徑，亦即較好的教師會提供學生較好的服務。

假如我們視教學為一專業，期待教師計畫、執行及評鑑其工作，而非機械式的實施一套為他們計畫好的課程，那麼評鑑應該是教師們主要工作的一部分，評鑑幫助教師分析學生的



需求以達成學校目標、評估有效的資源及機會、選擇教學策略、及評鑑其工作品質。假如我們依循專業，而非教學的科層概念，評鑑應為教師工作的一個完整部分。相信教師專業的學校必須提供其專業需求，學校必須提供教師自我評鑑所須的資源，協助他們成為學校評鑑的主動參與者，而非被動的客體。

「證明」是學校評鑑所提供的另一個需求，眾所週知的，評鑑在教育系統中被廣泛的使用來證明教師、學校管理者、教育方案或教育機構看起來有信譽(accreditation)，而在學校層級中，主要的關心為學生證明，但當學校或其部分方案尋求信用或其他正式的認可時，偶而學校也會涉及方案的證明，雖然此一認可經常基於外部評鑑，然而學校在此評鑑活動中，應為主動的伙伴，而非被動的標的及毀壞性的批評者。

「學生證明」被部分學校視為負擔，認為此一工作阻礙他們為學生利益所努力的教育工作，然而其他學校則樂於此學生證明的權力，並運作以控制學生及家長，明顯的，這是兩極化的個案，也指出此一情境的複雜性，學校一方面被期待教育其學生，另一方面也須依他們在學校的成就證明他們。不管學校喜歡與否，社會與個別學生期待學校滿足其證明責任的

需求，社會需要知道其年輕一代是否已準備好其社會角色，學生及家長需要將其教育努力與成就轉化為「教育流通」的文件，可使用於繼續未來的教育或工作取得。

學校沒有評鑑即無法滿足其證明的責任、及其他需求-決策、改進、責任及專業，學校有責任建立其評鑑機制以完全提供這些需求。所謂評鑑專業，即使用其概念基礎及方法論的工具以發展學校評鑑，並幫助學校提供其評鑑需求。

然而，一個對教師及校長的觀察研究，提供了更多有關以色列教師及校長如何感受評鑑，及對其教學及學校管理有效性態度的資訊。Nevo & Golkblat從事學校評鑑的研究中，發現教師及學校校長的評鑑觀點有關的發現如下(Nevo & Golkblat,1988):

- 1.教師與校長似乎不瞭解近三十年教育評鑑概念的發展，（例如形成性與總結性評鑑的區分，歷程與結果評鑑，常模參照與標準參照測驗、學生評估與方案評鑑等）。
- 2.教師仍認為學生為主要的評鑑對象，亦即評鑑為學生評估與測驗的活動，而非方案評鑑。
- 3.教師與校長對外部評鑑表現出抗拒態度，而傾向在適當的方法訓練與技術協助下，實施學校的內部評鑑。

4. 對於外部單位的協助需求，教師傾向於測量工具的建構及資料收集方面的需求，而校長則較需要如何瞭解評鑑問題，與如何由評鑑的發現，導引描繪出結論等方面的協助。
5. 多數的教師與校長認為評鑑是在學校中運用權力與維持規律的合法方法。
6. 校長似乎比教師更具評鑑意向(evaluation-minded)，也容易接受較廣的評鑑觀點，並使用於學校。

肆、學校本位評鑑的意涵與課題

評鑑可分為內部評鑑與外部評鑑，內部評鑑與外部評鑑各有優劣；不同的評鑑有時會較利於某特殊目的，如內部評鑑較適用於形成性評鑑，外部評鑑較適用於總結性評鑑，但由於形成性評鑑的「提供回饋以改進」，與總結性評鑑的「提供資訊以明瞭責任」為評鑑同等重要的功能，因此在任何評鑑中，同時使用二種類型的評鑑是較為理想的。

學校本位的評鑑並非內部評鑑，也不是外部評鑑，而是兩者之間的聯結(combination)，其關係為互補的歷程。

為了使評鑑成為學校更有洞見及有用的工具，必須將對話轉移到評鑑課題，而非描述或判斷的對話。因此，在學校評鑑的不同層級，均須遵循幾個原則，這些原則將被表現在不同的學校評鑑活動中，如學生評鑑、教師評鑑、方案評鑑及學校整體評鑑等(Nevo,1995)。

一、評鑑者與其觀眾間應是雙向(a two-way)的關係

評鑑者與其觀眾的關係應包含資訊的雙向交流，及相互學習(mutual learning)的歷程，參與對話的群體間雖不須要權力上的平等，但須在一個前題下調和(symmetry)，此一前題為每一個人須向其他人學習一些事、也須教導其他人一些事；其過程為：一開始，沒有人知道每一件事(everything)，但兩群體各知道一些事(something)，透過對話，他們將愈知道愈多。

當我們結合內、外部評鑑，以評鑑整體學校時，為了責任或學校改進的目的，沒有單一的客觀方法可以評估學校品質，學校品質的真實(truth)不歸屬於外部評鑑者，也非學校自我測試品質可得，假如存有一關於學校的單一真實，則應僅存在於兩者間的對話。



二、群體間必須相互尊重與真誠

兩者必須相信彼此對利害關係的瞭解，有一誠懇的關心，且能對此一瞭解做顯著的貢獻。應對教學持較專業概念之教育系統，將期待教師計畫、設計、執行、及評鑑其工作，努力去達成設定的目標，此一系統知覺教師為專家，有興趣瞭解其專業的問題，維持其標準並確保其品質。此一教師在教師評鑑中被知覺為值得信賴的伙伴(trustworthy partners)，並成為受尊敬的專家，其評鑑並非藉由其學生的標準化測驗分數，而是藉由教師卷宗而有較好的資料提供，在此一教育系統中，教師評鑑係以內部教師自我評鑑與外部評鑑間的對話為基礎的。

三、評鑑者須適度的瞭解其限制

評鑑者須在教育評鑑的藝術陳述(state-of-the-art)領域中，適度的瞭解其限制，一些評鑑者傾向允諾其顧客客觀的描述及無偏誤的評估，他們希望藉由其有力的評鑑方法論及工具而獲得此一結果，然而，此一允諾遠超出目前評鑑方法的能力，常是一個「專業榮耀」(professional pride)在傲慢與自大邊緣的誇張表現。事實上，評鑑傲慢也可以藉由意識型態的隔離而理性化，促使評鑑者保存其客觀，並儘

可能的超然於顧客與受評鑑者之外，以避免偏誤。

四、評鑑應被知覺為歷程，而非一次(one-shot)的活動

評鑑是試圖瞭解複雜議題的複雜歷程，它是一個呈現發現、分析、與觀眾討論、與其他發現比較、收集額外資訊產生更多發現、及符應增加的複雜性等的歷程。

五、評鑑對於以各種方式涉入對話的兩個群體必須公平(fair)

為了公平，評鑑目的必須對兩方面做釐清，它期待的利益是什麼？它的價值是什麼？及誰須分擔此花費？一個評鑑者受學校委託，為了改進與改革的既定目的，以評估其數學方案，之後他發現陷入一個校長與部分教師間的權力對抗，而沒有人注意到改進學校的數學方案部分，在此情形下，則無法期待他們成為好的對話伙伴。

六、評鑑必須是相關的(relevant)

任何的對話，是一個要求瞭解的，需求公開的，自我信任的，及參與者主動的。假如議題與人們所關心的事項無關，則他們易傾向於避免對

話。例如一個評鑑主要考量瑣碎的議題，或被預設在方法的複雜性，而非實質的議題，學校成員將喪失對評鑑的興趣，及拒絕參與任何對話；一些評鑑者，當他們無法以其發現迷惑顧客時，則有以方法論的複雜性困惑其顧客的傾向，這是一個使評鑑看起來好，但其實不是的天真嘗試，此一嘗試僅增加學校成員對評鑑的疏離感，並損害其信譽。

七、兩群體均應對評鑑結果負責

假如在外部評鑑及內部評鑑間的對話被發展，則必須有一個評鑑結果的共同責任感，評鑑的結果不能由學校獨自承擔。評鑑權力在發展由評鑑所揭露問題的解決方式時，必須對所有的伙伴自我承諾。假如改進的責任僅單方面的推給學校，則學校在參與評鑑時，極少會爲了學校的改進而有進入正式對話的動機，因爲學校須獨自面對由評鑑者所揭露問題之解決責任，不僅降低了發現適當解決問題的機會，也暗示學校將爲這些問題而被指責。

八、學生及其成就不是學校評鑑的唯一客體

學校本位評鑑的對學校成員而言，似乎十分新鮮。學校本位評鑑的範圍極廣，任何學校的實體即是評鑑

的客體，但評鑑不等同於測驗，而學校常用的區分學生能力的評估，並非合理。學校評鑑的對象可能是方案、計畫、教學材料、教師或其他學校成員，學生或學校整體。

九、學校評鑑必須提供評鑑的形成性與總結性功能，不僅爲計畫及改進，也爲証明及責任提供資訊

形成性評鑑的概念強調回饋的訊息，藉以改進。而總結性的評鑑在爲方案提供證明，並提昇責任。

十、做中學是學習如何評鑑的最好方法

在學校本位評鑑的過程中，教育現場的教育人員總是抱怨，當大學教授或專業評鑑者試圖教導他們如何評鑑其表現時，總是太理論，也太抽象，且從未提供他們能實際使用的工具，面對這樣的抱怨，我們在與學校經營者互動時，儘量減少理論與抽象，嘗試以食譜的方式，發展簡單的原則，並將原則轉化爲指導方針及程序，並提供適當的工具(如問卷、測驗、等級尺度、檢核表、或大綱等)，並以範例說明。「做中學」，是最佳的解決方式。教師和學生一樣，在學習如何觸用評鑑的最好方法是當他們執行評鑑的時候，在實際的操作評鑑的

工具或方法時，可更瞭解評鑑的程序與內涵。

十一、在學校本位評鑑中，內部評鑑是外部評鑑有效性的先決條件

學校本位評鑑係聯結內、外部評鑑，且各有不同功能，但內部評鑑在學校中的定位是任何外部評鑑建構的有效先決條件。明顯的內部評鑑提供最好的形成性評鑑功能，而外部評鑑傾向總結性功能。

伍、學校本位評鑑的步驟：以以色列為例

幾年前，以色列教育部，結合地方教育權力，開始對一些試圖聯結內部與外部評鑑之新的學校評鑑計畫產生興趣，此一計畫的主要目標為協助學校發展其自我的評鑑系統，並結合內、外部評鑑，以互補而非牴觸的途徑，提供學校內外部的決策，此一取向即稱為學校本位評鑑(school-based evaluation)，此一取向植基於教育評鑑的流行概念，並注入一些新的見解，期使學校能從評鑑中獲利。

雖然此一學校評鑑計畫的目標為發展學校本位評鑑的機制，然其運作係透過教育部、及地方教育權力當局的推動，且全國各校一致參與，顯然的，這是一個典型的集權系統。此計

畫的運作包含四個主要階段(Nevo, 1995)：

一、由各學校中對發展學校本位評鑑機制有興趣的校長及教師共同參與，組成區域性的在職(in-service)訓練研討會(workshops)，此一研討會以執行一週或二週為基礎，提供70至80小時的方案評鑑、測驗、資料收集程序，及資料分析等基本訓練。

二、參與的學校由三至四位參加過第一階段訓練研討會的教師，組成學校內部評鑑團隊，此一團隊之組成，由學校在第一階段結束時決定，成員確定後，他們必須選擇第一個評鑑客體(學校、計畫、教學方案、或其它校內活動領域等)，練習其內部評鑑能力，並由計畫的外部巡迴(tutor)專家提供專業上的協助，此一巡迴專家獨立行動，每次到校以一週至二週為原則。

三、此一內部評鑑團隊被設定為學校結構的重要成分後(component)，此一團隊的組成應定期的改變，使所有有興趣的教師在其教學生涯的特定階段中，能有參與學校評鑑團隊的經驗，此一安排須能維持提供團隊一些專業知能的基本需求，且其所須接受的外部專業協助經常比前一階段更少。

四、第四階段亦可與第三階段同時實施，學校必須準備好以因應經由國家或區域教育權力所執行的外部評

鑑：制定未來外部評鑑的一些類型將強制(mandatory)在全國各校實施，不管他們建立內部評鑑團隊的決定，然而，決定發展內部評鑑團隊的學校，將不會被評鑑(外部)，除非學校的內部評鑑能力成為可使用的(operational)。至今，在以色列，數以百計的教師及校長，已經過此計畫的第一階段，且數十所學校已建立其內部評鑑團隊，或在建立此一團隊歷程中，此一計畫的取向亦已經採用且試驗二年的時間於墨西哥市Mexico City的幼稚園至12年級的私立學校。

從上述的步驟可知，學校本位評鑑的首要步驟是選取內部評鑑的相關人員，並開始進行評鑑專業知識的訓練與討論，以提升評鑑人員的專業知能；其次需選擇學校本位評鑑的主題，進行實地的評鑑與反省；另外在評鑑過程中，該評鑑小組的成員亦應做適度的更迭，為評鑑小組注入新血，並提供不同的觀點；在進行學校內部評鑑的同時或之後，即可引進外部評鑑，進行學校事物的了解，並與內部評鑑人員對話，如此的歷程，是學校本位評鑑的基本步驟。

陸、學校本位評鑑對我國的 啓示（代結語）

一、學校成為評鑑的核心

學校是教育的核心單位，同時評鑑要能切實執行提供適當的回饋，以學校為本位的評鑑是不可或缺的。

二、學生的成就表現不是評鑑 唯一的規準

從美國及以色列的學校評鑑中可知，學校的成就常是學校評鑑的主要課題，但是學校本位的評鑑其評鑑的對象舉凡學校整體的評鑑、課程評鑑、教師專業評鑑、學習評鑑、方案與計畫評鑑等都是其對象，學生的成就不能代表學校的成果。

三、內外部評鑑同等重要

現行的評鑑結果多由外部評鑑專家掌控，而評鑑的歷程中內外部的評鑑人員也無機會進行溝通與對話，經常作無謂的辯解，各執己見，徒生敵意，如此誰也不從評鑑中獲益。未來，在進行評鑑的過程中應提供內外部評鑑人員溝通對話的機會，進行相互的瞭解與疑點的澄清，並藉由該對話歷程，形成學校改進的藍圖，將可提昇評鑑的效用。

四、隨時提供評鑑的專業協助

在進行學校內部評鑑及外部評鑑的過程中，因為評鑑人員本身專業素養的限制，為能確實落實學校本位評鑑的精神，隨時提供評鑑的專業協助

是非常重要的。學校可邀請外部的評鑑專業人員擔任學校的顧問，隨時提供諮詢及協助，或於教師進修時間，提供評鑑的知能，如此方能提昇學校評鑑人員的能力與信心。

五、教育人員評鑑的專業素養是評鑑成功與否的要素

教師是內部評鑑的主要人物之一，而教師對評鑑的專業知能，將是決定內部評鑑是否合宜的主要因素。未來應提供教師在評鑑方面的專業知能，隨時關心教學以外的事物，並能藉由評鑑澄清自己的教學與對教育的想法。

六、利用評鑑的歷程與結果，進行學校的改進

評鑑的歷程可提供學校即時的回饋，提供學校校務進行中的改進參考。而評鑑的結果將是學校未來進行學校事務規畫的重要指標，二者缺一不可，學校本位的評鑑應善用其結果進行教育的改進。

學校本位評鑑需要多方的參與，並藉由內外部的評鑑的相互對話，在專業的支持下進行評鑑與學校教育的改革，如此才能發揮學校本位評鑑的最大效用。

（參考書目略，如有需要請洽原作者）

