

学校高绩效教学与管理丛书

新课程最优化教学模式与方法

学校本位课程评鉴

——理念与实践反省

(台湾) 陈美如 郭昭佑/著



Xuexiao Benwei Kecheng Pingjian

甘肃文化出版社

学校本位课程评鉴

——理念与实践反省

陈美如
(台湾) 郭昭佑 著

甘肃文化出版社

图书在版编目(CIP)数据

学校本位课程评鉴——理念与实践反省 / 陈美如, 郭昭佑著.
—兰州: 甘肃文化出版社, 2005.8
(新课程最优化教学模式与方法)
ISBN 7-80714-158-1

I. 学... II. ①陈... ②郭... III. 课程—教学研究—中
小学 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 098182 号

书 名: 学校本位课程评鉴——理念与实践反省
作 者: 陈美如 郭昭佑著
责任编辑: 温雅莉
出 版 者: 甘肃文化出版社
印 刷 者: 北京市德美印刷厂
发 行 者: 全国各地新华书店
开 本: 720×1000mm 1/16
字 数: 1250 千字
印 张: 96
版 次: 2005 年 9 月第 1 版
2005 年 9 月第 1 次印刷
书 号: ISBN 7-80714-158-1
定 价: 495.00 元(全六册 含电子光盘)

序

缘起

美如：走进课程评鉴，应从十年前说起，当时在“国立”台湾师范大学教育研究所修习黄政杰教授的“课程评鉴”课程，阅读许多国外的评鉴模式，以及课程评鉴的相关论述，埋下日后探索该领域的种子，对课程评鉴的好奇与困惑，并不因为课程结束而终止。最好的教学，并不是教会学生所有的东西，而是在教师离开学生后，学生能在你所教的领域中持续探索，黄政杰教授提供了很好的典范。而对于国内评鉴领域研究的耕耘，黄光雄教授更是念兹在兹，已经退休的他，仍选择自己的最爱“西洋教育史与思想史”，至今写作不辍，对所有门生的耳提面命与期许未曾休止，在黄教授退休宴上的一席话：“找一个领域持续地做，深入地做，邀请别人一起做。”至今未曾忘怀，而且又已成为在教育研究生涯中，策励自己的主要力量。

昭佑：上过秦梦群教授一堂课，便不容易忘记他的独特风格，及其对台湾省教育学术界的一份牵挂与执著。教授之所以令人仰望，在于其对学生的深远影响，在秦老一门“教育评鉴”课程的熏陶下，即一股脑的跳进这个叫人又爱又恨的领域，爱的是它在教育学门中所引领的反省与更新机制，恨的是它能照见教育的不足而让人生畏排拒，也许是感染了秦老的那份执着吧，几年来徘徊在教育评鉴的理念与实践间，寻寻觅觅，不曾停歇……四年前在美如的邀请下，有了参与课程评鉴的探究机会，由于彼此是“夜间部同学”的关系，讨论成为随时随地的功课，也使得这次的探索成为一趟最丰富的学习之旅。本书有百分之八十的篇幅为美如所撰写，我只是很认真地看过、讨论并参与修改，而参与本身，已是此行最大的收获。

抛砖引玉

1999年,在台湾省走过开放教育、小班精神教学、教训辅三合一及九年一贯课程实验后,许多学校逐渐跳脱旧有课程桎梏,尝试新的可能性,创发了解放与多元的学校教育氛围,然而有些学校却开始反省“我们做的怎么样?做的对吗?有没有问题?教育的基本面观照到了吗?教育的可能性出现了吗?”,也因此“我们需要评鉴”的声音从几所学校深层中散发而出。

这些因素,让作者毅然决然进入课程评鉴的领域。研究不是只坐在有冷气的研究室里“空想”,或引用别人的见解,这些是有必要的,但是研究,尤其是课程评鉴研究,若不进入教育现场“把手搞脏”,你如何看见课程评鉴的运作?它的影响?与它背后所持的理论?

因此作者2000年在国科会补助下从事“学校本位课程评鉴之研究”,在那一年,没有国外直接经验可以参考,没有学校本位课程评鉴指标,也不知在学校的课程评鉴过程为何?这一切大多是“黑箱”,对作者而言,仍有很多的未知、恐惧与困惑,在第一线教师眼中的“学者专家”进入现场的害怕是很难形容的。庆幸的是在过程中,不断大量阅读、讨论,与研究学校持续沟通、对话,提出彼此的见解,相互澄清,我们(作者与研究学校)共同“把手搞脏”,思考彼此关心的问题,进一步尝试改变。也因此,有了不同的“看见”,看见课程评鉴如何在学校“发生”,看见课程评鉴形式之外的东西,看见教师对课程评鉴的感受与改变,看见更多的理论从教育现场中萌生,看见自己的敏锐、鲁顿、限制与追根究底……这些看见,不因为研究结束而停歇,不因对课程评鉴的困惑而罢手。终究之前的疑惑解除,有了新的理解,但也衍生课程评鉴新的疑惑,正如吴丽君(1999)所言,研究(research)是一连串追寻(search)与再追寻(re-search)的过程。

是故,作者认为研究不仅是研究,它更是一种自我如何看待自我的方式,研究报告的书写,与其在说明教育的现象、呈现理论或提出见解,作者认为它更是一个“指向自己”的过程。所以,研究并不会因为书的完或面停止,因为当它完成时,它已经是一个“历史”,是作者在书完成前对学校本位课程评鉴的暂时性论述,对于课程评鉴的关怀与看法仍持续在发展中,“它还在长”,因为我们有困惑、好奇、想了解,而不是想提出钜型理论或完成多伟大的巨著。

课程评鉴的路还很长,其展现形式,课程评鉴的使用,甚至其背后的理论与其在教育现场的应用,还有很多研究与讨论的空间,我们也不希望“课程评鉴”变成教育界的鸦片,在行政要求下被迫上瘾,而是期望课程评鉴能

提供更多的弹性与选择,扮演开创更多教育可能性的媒介。最重要的,是发现自己(不管是研究者或第一线的教育工作者)的“可能性”,进而决定“我要不要评鉴?评鉴的内容是什么?用什么方式评鉴?”甚至,对“课程评鉴”重新诠释,赋予新意;或者,根本不需要评鉴,因为自己就在持续地更新反省。当每一个人都到达这个境界时,评鉴逐渐退位,个人的主体性与能动性彰显,而在彰显个人主体性与自由的同时,群体的主体性与自由亦同时彰显,这才是评鉴的最终理想吧?

感谢

本书初稿的完成,比预计的时间晚了一年,修改润饰的时间花了八个月,从一开始的准备、文献阅读、进入现场实地研究、持续对话、形成书的架构、再度补充资料、正式进入书写到完成初稿,我们沉浸将近四年时间。原本以为在现场走过一次,对于学校本位课程评鉴的系统性看法应该很容易就能完成,但事实上,远比作者想像的难得多。因为离开现场后,对学校本位课程评鉴的思索仍在持续,国内外文献的阅读亦不断,最珍贵的,还有很多与学术界先进、第一线教师、主任与校长的对谈机会,因为这些机缘,促发作者持续更新既有的观点,有机会再丰富本书的内涵,使学校本位课程评鉴的理论及相关论点更臻圆熟,而在实践反省部分则更贴近教育现场。

感谢国科会 2000 年专题研究计划“学校本位课程评鉴之研究”(计划编号: NSC 89-2413-H081B-003)的支持,让作者有机会,更有动力的从事该领域的研究,也因为这个研究,让学校本位课程评鉴有一个真正本土化的实例。

本书部分章节或文献引用来自前述总结研究报告、作者先前有关学校本位评鉴、多元文化课程专著与有关学校本位课程评鉴的发表文章(教育研究集刊、师大学报教育类、教育与心理研究、政大学报、教育月刊、“国立”台北师院学报、南师学报、暨大学报、亚太教师教育及发展学报、课程与教学季刊……),上述学术期刊在严格的审查下同意刊登,提供接受公评及分享研究成果的机会。难能可贵的是,论文审查过程中,匿名审查者提供许多具建设性且温暖的建议,让作者在课程评鉴观点、研究问题、研究过程与研究资料的处理与分析方面,有很多的学习,也促发作者在撰写本书时,以多维的理论视野进行思考与书写。对于审查者的诚恳与敬事,期刊主编、编辑群及责任编辑无私的奉献与努力,恳切地致上最深的谢意。而文章发表后,学术界先进对后辈的勉励与指正,也让作者永铭于心,心存感激。

最后,感谢一路上鼓励我们,提供许多学习与对话论辩机会的师长与朋友,没有你们的鼓励,就没有这本书的诞生。也感谢每一位在书中出现的国内外学者,没有你们先前的研究基础,就没有本书丰实的观点。也向和我们一起作研究的杨明国小课程评鉴团队致敬,没有你们的参与,课程评鉴的黑箱无法打开。与其说这本书属于作者,不如说,这本书来自于曾经参与研究及提供意见的国内外学者与第一线教育工作者。我们只是花了一些时间,汇集多方的智慧与实际行动,从事学校本位课程评鉴的思考、行动及书写而已。当然,书中简陋谬误之处,是作者学习不精,力有未逮,必须负完全的责任。

感谢五南图书公司杨董事长与王翠华总编慨然应允出版,并等待作者长时间的书写,编辑小组尤其是陈俐君小姐的细心校阅,本书始得以顺利付梓。“国立”教育研究院筹备处及“国立”台湾艺术大学所提供良好的研究与教学环境,使作者得以悠游于学术殿堂,都是需要深深致谢的。

本书的撰写与组织,虽然力求严谨审慎,但因作者才疏学浅,舛误疏漏之处,尚祈方家不吝指正,俾供日后学习及修正之指针。

陈美如 谨志
郭昭佑

本书导读

课程评鉴的想像与盼望……

课程评鉴是必要之恶吗？

我们是不是要开始反省逐渐对课程评鉴上瘾的体制或气氛？

课程评鉴是否会对教师施加太多竞争性的要求？

其实，课程评鉴不只是教育研究，

课程评鉴不是只为了“做”课程评鉴，

课程评鉴亦不能只是上级交代的功课，

课程评鉴应从教育现场中逐渐生根，自我萌发，

不为别的，而是因为自己认为“需要”。

其实，课程评鉴是一场与自己竞赛的长跑，

它容许教师在其教学生活世界中有不同的展现形式，

鼓励教师在教育场域中实践自己的生存美学。

但是，课程评鉴，适当的课程评鉴，

对于教学早已“没感觉”、“不负责”的教师，是种必需，

透过适当的压力，促使教师，帮助教师，陪伴教师“改变”，向上改变。

同时，课程评鉴对于改革过程中，存着困惑的教师，是一种“厘清”，

课程评鉴，对于早已能自我反省、改透与更新的教师，是一种“尊重”，

当然，你可以不从事“所谓的”课程评鉴，

而选择最适合自己，最适合学生的方式“存在”。

所以，课程评鉴不要变成教育界的鸦片，

课程评鉴应该是一盏灯，

照见自己，也照见周遭，

而自己，就是那点灯的人，你可以选择是否去打开那盏灯，

不管你是用什么方式，什么亮光“照见”。

学校本位课程评鉴,在课程自由化之后更显重要,但因课程本身的内涵复杂变因众多,课程评鉴的研究与落实更显困难,本书两位作者花费近四年的研究,从国内外的相关文献,结合在台湾省当地的研究,提出学校本位课程评鉴的理念与实践,本书系台湾省第一本探讨学校本位课程评鉴的专著,在学术研究及教育现场的实践上有其重要参考价值。

本书企图从理念与实践层次探究学校本位课程评鉴的内涵与实际历程,并从“基础架构”“概念分析”“理念探究”“实践与反省”及“召唤”五个篇章,架构学校本位课程评鉴的蓝图。

在基础架构篇,依循“学校本位”、“课程”及“评鉴”三个落点,分别从课程评鉴、学校本位课程发展与学校本位评鉴之三角轴线,架构出学校本位课程评鉴图像与论述基础。

概念分析篇则从课程评鉴者的角色差异与互补机制出发,导引学校本位课程评鉴的定义与内涵,进一步探究学校本位课程评鉴的基本概念,并援引他山之石,比较英国与美国学校本位课程评鉴的个案研究,以为参考。

而理念探究篇点画出学校本位课程评鉴的主体、动力、过程及愿景。从主体而言,亦即“教师即课程评鉴者”的理念,以赋权增能理念为动力出发,透过螺旋式的课程精炼过程的反省、互动、对话、诠释与沟通,让课程发展与教师位置逐渐明晰,最后的愿景即是发展学校成为一个自我创生的学习型组织,在这个组织中,学校成员具备自我发展,协同合作,并持续专业成长的特质。

实践与反省篇之前,从时间的纵断面,探讨台湾省课程评鉴的发展,了解其特质、问题与趋势,接着以杨明为例,探究学校本位课程评鉴在台湾省本土化的研究历程,并后设的分析杨明课程评鉴小组在评鉴前、合作评鉴过程中及评鉴后的反省与心路历程,描绘作者与杨明这一段共同厘清学校本位课程评鉴实践的扎根过程。

最后在召唤篇,首先粹炼出在理论与实践交叉检证后的重要论点,并试图提出在学校、教育行政机关与未来研究等层面可能的努力方向,并藉着诠释教师在其间的重要角色,描绘学校本位课程评鉴的未来愿景。

本书在课程评鉴、学校本位课程发展及与学校本位评鉴的基础下,凝结学校本位课程评鉴的基本概念,深入探究其理念与实践,是教育研究者与课程评鉴人员适用之大学与研究用书,亦适合教育行政人员与学校实务工作者,在推展或落实学校本位课程评鉴之参考与应用。

对于教育研究者而言,可依本书之篇章目次逐一阅读,循其脉络以了解其梗概,一气呵成。然而对于教育行政人员或学校实务工作者,则可直

接从概念分析篇切入,在厘清学校本位课程评鉴的基本概念后,可先直接跳至实践与反省篇,了解学校本位课程评鉴的实践过程,如此可对课程评鉴在学校中的实施有一概括的认识,再从召唤篇了解各层面的可行途径。在具备基本概念、实践反省与召唤等篇章的索引后,如欲深入探究其背后理念或基础,则再续阅理念探究篇或基础架构篇,以了解其脉络及立论基础。总之,希望阅者都能有所获,有所感,甚至回馈或再延伸,以达本书抛砖引玉之初衷。

| 目 录 |

基础架构篇

第一章 课程评鉴 2

第一节 评鉴在教育上的发展与概念 2

第二节 课程评鉴的意涵 7

第三节 课程评鉴典范发展初探 11

第四节 “学校本位”的课程评鉴 26

第二章 学校本位课程发展 28

第一节 学校本位课程发展的意涵 28

第二节 学校本位课程发展历程与思维 31

第三节 学校本位课程发展实施经验与评估分析 37

第四节 台湾省学校本位课程发展现况与问题探究 39

第五节 学校本位课程发展的“评鉴” 41

第三章 学校本位评鉴 42

第一节 学校本位评鉴的意义 42

第二节 学校本位评鉴的内涵 45

第三节 学校本位评鉴的实施方案 48

第四节 学校本位评鉴实施的评析 52

第五节 “课程”的学校本位评鉴 57

概念分析篇

第四章 课程评鉴者的角色差异与互补机制 59

第一节 课程评鉴者的专业化角色 59

第二节 课程评鉴者内外部角色的相对性概念 62

第三节 课程评鉴者内外部角色的优劣势分析 67

第四节 课程内外部评鉴的分与合:问题与思考 71

第五节 课程评鉴者角色的最大公约数:专业学习与内外对话 75

第六节 课程评鉴的第三种角色:专业转化者评析 80

第五章 学校本位课程评鉴的基本概念 84

第一节 内外部课程评鉴间的最佳平衡点:学校本位 84

第二节 学校本位课程评鉴的意义 87

第三节 学校本位课程评鉴的功能 91

第四节 学校本位课程评鉴的重要内涵 94

第五节 学校本位课程评鉴的定位 99

第六章 英美两地学校本位课程评鉴经验 101

第一节 英格兰:透过合作改进学校的学校本位课程评鉴 101

第二节 旧金山:评鉴者与教师合作改进学校案例 106

第三节 英美两地学校本位课程评鉴方案比较 108

理念探究篇

第七章 教师即课程评鉴者 115

第一节 教师作为课程评鉴者的缘由 116

第二节 以行动研究作为教师从事课程评鉴的起点 121

第三节 教师即课程评鉴者的实践程序 123

第四节 重构更新的终极理想 128

第五节 落实“教师即课程评鉴者”之可行途径 131

第八章 赋权增能的核心机制 135

第一节 赋权增能在学校本位课程评鉴上的意涵 135

第二节 赋权增能所彰显的学校本位课程评鉴精神 143

第三节 赋权增能对学校本位课程评鉴的启示 152

第九章 螺旋式的课程精炼过程 155

第一节 课程评鉴在学校本位中需不断精炼的缘由 156

第二节 学校本位课程评鉴如影随形的精炼角色 160

第三节 学校本位课程评鉴螺旋式精炼过程 168

第十章 自我创生的学习型组织 174

第一节 自我创生组织在学校本位课程评鉴上的重要意涵 175

第二节 课程评鉴促发自我创生学习型组织的基本条件 177

第三节 学校以课程评鉴迈向自我创生学习型组织的可能作为 180

第四节 超越课程范畴—迈向自我创生的学习型组织 183

实践与反省篇

第十一章 台湾省课程评鉴发展的回顾与前瞻 186

第一节 国家控制的课程改革与评鉴:1995年以前 187

第二节 教科书开放后的课程改革与评鉴:1996-2000年 194

第三节 以学校与教师为主体的课程评鉴概念启发:
2001年以后 196

第四节 台湾省课程评鉴的重要发展趋势 199

第五节 台湾省课程评鉴的主要问题 201

第六节 台湾省课程评鉴可能的努力方向 204

第十二章 学校本位课程评鉴在杨明的实践历程 209

第一节 接触课程评鉴前的杨明 210

第二节 课程评鉴在杨明的实施历程 216

第三节 扎根与校际合作 225

第十三章 课程评鉴前:酝酿与准备 227

第一节 对评鉴的原始想法 227

第二节 基本训练后对评鉴的感知 229

第三节 对课程评鉴的期待 231

第四节 课程评鉴实施的可能困难 233

第十四章 合作评鉴的后设思维:从指标与工具的研拟到实际评鉴 236

第一节 课程评鉴指标拟订与诠释过程的反省与心得 237

第二节 课程评鉴工具编拟的回馈与感想 243

第三节 实际课程评鉴过程的感受与想法 250

第十五章 课程评鉴之后:更新与再出发 256

第一节 对课程评鉴概念的更新 256

第二节 从实践中获得专业与自信 258

第三节 学校课程评鉴实施可能面临的问题 260

第四节 反省沉淀再出发:课程评鉴如何在杨明生根 264

召 唤 篇

第十六章 学校本位课程评鉴发展的可能性 270

第一节 理念与实践对话后的重要论点 270

第二节 学校如何建构课程评鉴机制 273

第三节 教育行政机关如何导引课程评鉴氛围 276

第四节 课程评鉴研究的未来 277

第十七章 学校本位课程评鉴的出路:教师专业自觉与成长 279

第一节 课程评鉴的另一个“内”与“外” 279

第二节 当“人”的价值与潜力被认真对待时:另一种“相处” 280

第三节 教师如何看待自我:形塑“艺术品”的过程 281

第四节 课程评鉴的三个境界:“见课程评鉴仍是课程评鉴” 282

第五节 分享与邀请 283

基础架构篇

学校本位课程评鉴,如从字面上的意义来拆解,其中包含了三个元素,即“学校本位”、“课程”及“评鉴”,如以此三个元素当成三角形的三个顶点(如下图),则其三条轴线(三边)则为两两元素之组合,亦即为“课程评鉴”、“学校本位课程”及“学校本位评鉴”。而此三向度即为本书中所称学校本位课程评鉴基础的三角架构。

本篇即以此三向度,作为探讨学校本位课程评鉴的基础。透过此三个向度的分析,进一步掌握学校本位课程评鉴的前导架构。第一章为课程评鉴,先从评鉴的意涵出发,其次探究课程评鉴,最后从典范转移的观点探讨课程评鉴的发展。而第二章学校本位课程发展则先厘清其意涵,探究其思考历程,并分析国内外学校本位课程发展现况。第三章学校本位评鉴亦先掌握其意义、内涵,并简介以色列及挪威的实验方案,评析学校本位评鉴的实施。

本书期望藉此三角架构,在探究学校本位课程评鉴前,先了解其基础意涵,藉以掌握其理论背后的精髓,因而更能理解学校本位课程评鉴的内涵。

■ 第一章 课程评鉴

课程评鉴是学校本位课程评鉴基础三角架构中的第一条轴线,由于课程评鉴的概念与教育评鉴的发展息息相关,本章将先概述评鉴在教育上的发展与概念,其次经由课程评鉴的范畴、意义、功能、目的及其与课程发展的关系,厘清课程评鉴的意涵,并探究课程评鉴典范的移转,以了解课程评鉴过去与未来,最后带出学校本位的课程评鉴概念,以为学校本位课程评鉴基础的三角架构扎根。

□ 第一节 评鉴在教育上的发展与概念^①

评鉴并非 20 世纪以后的产物,而是人类存在以来,日常生活中很普遍的行为(黄政杰,1993a)。事实上评鉴行为自古有之,许多学者更承认最早的评鉴活动始于中国(Popham,1975;Wentling,1980),卢增绪更依 Dubois 所提中国古代“每三年考查百官”一事,研判评鉴行为应始自“周礼”所述之周代乡遂之治中的邦比之法,即“三年大比”(卢增绪,1995a)。

^①有关评鉴在教育上的发展与概念一节,系取自郭昭佑(2000),学校本位评鉴,台北:五南。

在教育上,目前所知道最早的评鉴纪录发生在 1444 年的欧洲城镇公务员与学校教师之契约中,该契约的重点在规范学校教师的薪水,应以学校学生的学习成就为依据(Madaus & Kellaghan, 1992)。这是最早对教师教学表现作评鉴的契约,这个作法影响 18 世纪的爱尔兰、19 世纪的英国及澳大利亚等国家之以学生成就来决定教师报酬的想法 (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995)。虽然如此,评鉴正式概念的形成与发展却迟自 19 世纪方启开端。

教育评鉴的发展依其理念上不同的关注焦点及发展特性,约可分为下列七个时期 (Madaus & Stufflebeam, 2000; Madaus, Stufflebeam & Scriven, 1983):

一、改革时期(age of reform, 1792~1900)

19 世纪的英美两国,为在教育与社会制度改革上有所表现,教育评鉴活动于焉开始。1792 年,William Farish 开启以量化数据记载测验结果的先河;之后英国在其当时的领土爱尔兰,采用“依结果给薪”(Payment by results)制度,参酌学生成绩决定教师薪给,以提振教师士气;美国文法中学则在 1845 年,以笔试代替口试评估学生学习成就,而 Rice 于 1887 年量化的比较研究,探讨拼字的教育政策,成为美国公认的第一个正式教育评鉴。

二、效率与测验时期(age of efficiency and testing, 1900~1930)

20 世纪初,以 F.Taylor 为主的科学管理学派盛行,科学管理即以系统化、标准化及效率为诉求;Thorndike 也发展客观测验,供学校测量学生的语文与数学能力,在该时期,评鉴的概念被定位为测验。

三、泰勒时期(Tylerian age, 1930~1945)

R.W.Tyler 是第一位在教育领域中使用“评鉴”(evaluation)用语的人,并将评鉴定义为“确定目标是否达成之过程”。他在 1932 年所进行的“八年研究”更是教育评鉴的重要里程碑。

四、纯真时期(age of innocence, 1946~1957)

第二次世界大战后,美国在教育上投入大量经费,学校数量与规模不断增大;但在此时期,评鉴的发展着重技术面,如测验方法、实验设计、标准化测验……,却很少去探究大量教育资源的投入是否适当,忽略了评鉴对社会或教育问题与目的之关注。