

# 課程評鑑做什麼？如何回饋？—— 從政策轉譯談我們的觀察

國立臺灣師範大學教育學系暨課程與教學研究所教授	卯靜儒
國立臺灣師範大學教育學系助理教授	林君憶
國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所副教授	鄭淑惠
國立臺灣師範大學課程與教學研究所研究生	李姍靜

## 壹、前言

政策落實 (policy enactment) 是一個動態，且非線性的過程 (Ball, 1994, 1997)。新課綱政策的落實需經課綱推動者對政策文本<sup>1</sup>的詮釋、與教育各層級行動者的轉譯 (translation) 過程<sup>2</sup>。學校需重組原有行政資源、物質材料 (如教材、教室空間、教學設備) 與師資人力等，並結合政策擴散的價值以形成具影響力的論述 (Ball, Maguire & Braun, 2011)，才能達落實之效。因此，學校人員也常被認為是政策實施的主要解碼者 (decipher)。

課綱政策推動下被認為最後階段任務的課程評鑑，其是否能成為學校課程發展的回饋機制，則是新課綱政策是否能落實的關鍵指標之一。本文將從政策落實的角度，討論筆者們過去與地方政府教育局及學校協作課程評鑑的實務。從「摸石過河」的經驗中，反思各層級未來需要的行動轉譯、重組資源與政策論述的重點。

<sup>1</sup> 政策文本如總綱、領綱、相關實施辦法等文件。

<sup>2</sup> 轉譯 (translation) 概念來自行動者網絡理論 (Actor-network theory)，教育政策在施展過程中，每個網絡中不同位置的行動者 (actor) 因為所在脈絡與歷史經驗不同，而會呈現出複雜的政策解讀與行動的多元與差異 (Ball, Maguire, & Braun, 2011; Callon, 1986)。

## 貳、課程評鑑—政策文本的解碼

---

本節我們首先以總綱及相關課程評鑑參考原則與實施要點等文件，分別從學校本位（以下簡稱校本）精神、三級分層負責與回饋精神三部分，進行說明。

### 一、校本課程評鑑精神

十二年國教總綱實施要點指出課程評鑑「以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新」（教育部，2014：32），並且賦予學校課程發展委員會權責來進行課程評鑑，期待「透過學校課程發展委員會的組織與運作，持續精進國民教育及學校本位課程發展」（教育部，2014：31），可見課程評鑑具有校本的精神<sup>3</sup>。

教育部頒布〈高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則〉、〈高級中等學校課程評鑑實施要點〉與〈國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則〉，提供各主管機關與學校落實課程評鑑時的法令依據。在〈高級中等學校課程評鑑實施要點〉與〈國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則〉中，皆以學校做為單位指出課程評鑑內容，包含課程規劃、教學實施與學生學習，後者則包含課程設計、課程實施與課程效果；同時也指出學校課程發展委員會負責相關規劃工作，需考量人力、時程、分工以及評鑑結果的使用（教育部，2018，2019b）。在〈高級中等學校課程評鑑實施要點〉中，更明訂「學校應依課程自我評鑑過程及結果，辦理下列事項：（一）修正學校課程計畫。（二）改善學校課程實施條件及整體教學環境。（三）安排增廣、補強教學或學生學習輔導。（四）激勵教師進行課程及教學創新。

---

<sup>3</sup> 詳細論述，可參酌國教院發行於2014年的「十二年國民基本教育課程發展建議書」。

（五）調整教材教法、回饋教師專業成長規劃。（六）增進教師對課程品質之重視。（七）提升家長及學生對課程發展之參與及理解」。顯然，政策決定者希望藉由課程評鑑，而能改善整體學校發展，政策的期望很高（教育部，2019b：1）。

然而，從 Tyler (1949, 1981) 的課程發展與評鑑的學理基礎來看，學校的課程發展需要課程評鑑的回饋以不斷精進課程。若新課綱的落實能讓每間學校運用課程評鑑以精進課程發展，在這樣評鑑與發展一體兩面的不斷循環中，的確能實質地提升每間學校在課程發展上的潛能。

## 二、校本、地方與中央三級的課程評鑑角色

除了以校為本是進行課程評鑑的重要概念與精神外，〈高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則〉中第三項至第五項，分別指出中央、地方及學校三者課程評鑑政策下所扮演的角色與任務，分述如下（教育部，2019a）。

首先，中央扮演「推動與支持角色」，其任務是「整合或建置中央與地方各類課程、教學與學生學習成就等相關資料庫」、「提供各該主管機關及學校課程推動與實施成效相關資訊，協助直轄市、縣（市）政府建立課程評鑑機制」並「分析課程評鑑結果，作為課綱研修及課程改進之參考」。其次，地方則為「引導與協助學校的角色」，任務包含「整合課程相關評鑑及訪視，訂定學校課程評鑑之實施方式、內容及期程」、「適時提供學校課程評鑑支援，以引導學校進行課程評鑑」。而學校作為「實施角色」，負責「依據該主管機關所定學校課程評鑑之實施方式、內容及期程，實施課程評鑑」（教育部，2019a：1）。此政策文本所敘述的三級角色任務，在邏輯上井然有層次，但若要確切實施，對於所謂「相關資料庫」、「建立課程評鑑機制」、如何引導「學校進行課程評鑑」、學校如何實施「校內課程自

我評鑑」等，更具體的說明、規劃、步驟、程序、與工具等似乎還不足。此議題我們後面也會進一步闡述。

### 三、回饋與改進精神

課程評鑑政策的落實，除了需要各主管機關評估推動相關措施的成效，其在總綱中重要目的還包含「各該主管機關運用所屬學校及各該主管機關課程評鑑過程與成果資訊，回饋課程綱要之研修，並且作為課程改進之參考」（教育部，2014：32）。也就是說，政策中以校本出發進行的課程評鑑，其相關資料與成果最終需回到中央層級作為課綱研修的參考依據。因此教育部〈高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則〉中指出，有關回饋課綱研修，需要教育部「分析課程評鑑結果，作為課綱研修<sup>4</sup>及課程改進之參考」；各該主管機關「分析課程評鑑結果，作為課程政策規劃及整體教學環境改善之重要依據」；學校則「運用或分析該主管機關所提供之課程教學成效相關資訊，進行校內課程自我評鑑」並「運用課程評鑑結果，作為改進第二款課程評鑑內容及修訂學校課程計畫之重要依據」（教育部，2019a：1）。而在〈國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則〉特別點出評鑑重點在於強調「課程發展品質原則」，也就是課程評鑑最終目的，還是要能促進課程的發展與品質（教育部，2018：3-5）。

由於擔心學校誤讀課程評鑑是具強制性與稽核功能的評鑑，教育部（2020）特別指示，課程評鑑的推動三原則：「第一，不增加學校負擔，強調課程評鑑不宜落入校務評鑑的窠臼，也不應與行政減量背道而馳，同時應避免文件資料產製及堆疊；第二，建立並運用客觀資

---

<sup>4</sup> 其實我們團隊對於課程評鑑結果，即能做課綱研修此一論述，有所保留。目前校本課程評鑑精神實施下的課程評鑑結果，其目的是要能幫助學校提升課程發展品質與關注學生學習，而課綱研修，做為政策評估與成效等，仍需要其他更多元的評鑑資料才足夠討論課綱研修的議題。所以，我們建議目前有哪些資料庫，各有什麼功能，皆須盤整與檢視，可以如何使用分析，給誰使用，可以達到什麼目的等，皆須進一步釐清。

料，指出課程評鑑無須讓學校無限度堆疊資料且應善用資料庫平臺；第三，學校依需求漸進推動，主要由學校視需求漸進式推動，在發展課程評鑑工具時，注意簡化評鑑向度與辨識關鍵指標，並運用結果提升課程教學之品質及學生學習成效」（教育部，2020）。

由上述分析，我們似乎可以進一步思考，課程評鑑結果若要能回饋課綱研修，從政策的目的到學校實務，由上而下，又不要造成學校負擔，在落實時需要怎樣的回饋機制？中央能提供哪些資料庫可資運用？另一方面，從學校校本出發，由下到上，學校如何運用中央提供的資料庫？如何結合學校現場既有資料（如課程實施的觀議課結果），讓課程評鑑的落實，不但減少額外的負擔，更是重要且有意義，能促進課程品質與掌握學生學習成效，則中央與學校之間回饋的路徑，需要更清楚地被指認出來，以供學校參考。

以下筆者們根據過去與縣市合作經驗，進一步入校陪伴學校的過程，將分別從縣市、學校與中央，說明在政策解碼後，課程評鑑的行動轉譯如何展開。

## 參、縣市如何協助學校推動課程評鑑？

由於從中央層級發佈的總綱以及課程評鑑參考原則與實施辦法，對於學校實施仍有難度。雖然學校現場學會很多因應的方式，若沒有地方政府提供學校更具體的一套機制、策略、方法與工具等，政策的落實，以及評鑑回饋的意義化，恐仍會停留在論述語言之中，難以操作執行，而無法產生預期的效果。因此課程評鑑的政策文本如何不成為紙上談兵，而能真正在學校動起來，以協助學校課程發展並達到回饋課綱研修的目的，我們需要地方政府作為協助角色，在推動時幫忙搭建鷹架。

以下從我們與雙北市政府教育局合作的經驗，分享我們如何從發

展工具、指標建立、組織重組與政策重新論述，構成一個課程評鑑落實的轉譯歷程。

筆者們於 107 年受到臺北市政府教育局邀請，一起合作發展了臺北市普通型高中課程評鑑工具<sup>5</sup>。受到社會設計概念的啟發（Brown & Katz, 2009），筆者們與學校人員協力發展課程評鑑工具的過程裡，特意邀請學校現場的校長、主任、教師們，與我們對話來參與評鑑工具的設計修訂，不只是回應政策所需，也藉由討論與解決問題的過程，獲得專業知識與成長，更讓課程評鑑工具成為各方意見交流後集體共創的成果。然而光有課程評鑑工具不等於是課程評鑑的全部，課程評鑑工具也不是發函至學校後就完成，課程評鑑工具的設計理念旨在鼓勵學校藉由內部課程對話，瞭解課程設計與實施的情形，擬定具發展性的指標，以引導學校課程發展，詳細請參閱，卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶（2020）。

因此在課程評鑑工具設計上，重要的設計原則包含「簡化評鑑向度」並「找出有效關鍵指標」。筆者們協助縣市以地方政府教育局作為課程評鑑實施的協作角色，幫學校搭建一個評鑑工具的模版，找出重要的評鑑向度，包含：（一）課程與總綱及學校願景關聯；（二）課程發展組織與運作機制；（三）適性課程實施內涵；（四）系統課程評鑑與回饋，以及發展各向度下關鍵且具體的指標，以作為政策引導與實作建議的功能。

基於校本的精神，保留空間讓學校根據各校特色發展出符合學校脈絡的評鑑工具，因此「校本檢視重點」留給學校內部共同研議。學校可以根據內部行政與課程實施的需求進行修改與增刪；而「校本發展程度」這一欄則需要校內充分討論，按照自身發展目標與進程規劃來訂定、調整與勾選。以此來引導學校利用課程評鑑的指標、校本檢

---

<sup>5</sup> 課程評鑑工具包含「臺北市普通型高級中學學校總體課程評鑑表」與「臺北市普通型高級中學學校單一課程評鑑表」。其中單一課程評鑑表可運用於學校開設的各門校訂必修課程及多元選修課程之評鑑。

視重點與發展程度，促進課程領導，與校內更多專業意見的討論與對話，並且降低多數人對課程評鑑的誤解，以為課程評鑑是行政的業績與工作，或認為教師的教學與設計的課程是被評核的對象。我們的設計則是基於學校為本位的自我增能精神。

奠基於臺北市高中課程評鑑工具發展基礎，108年筆者們與新北市更進一步在開發工具與使用工具的過程中，發現如何協助學校思考證據的重要性，是下一步的工作重點。我們通常會請學校思考，有哪些資料可以成為課程評鑑的證據？資料如何分析？學校有哪些現有資料可用，或有哪些需要進一步蒐集的證據？

我們認為證據的來源需結合校內與課程相關之既有工作，在不增加負擔又有意義的原則下，陪伴學校發展校內的課程評鑑機制，避免學校的課程評鑑流於評鑑檢核項目的勾稽。例如，學校各層級的會議，不論是各科教學研究會、領域會議，或是課程核心小組等的討論，以及課程發展委員會（以下簡稱課發會）校層級的決議，都是學校既有的工作事項且會留下開會紀錄，這些就可以邀請學校進一步思考，如何善用、整理並分析校內課程發展組織的對話討論資料，以作為回饋課程的參考依據。譬如會議紀錄表格如何設計，以強調課程發展重點，連結有意義的課程評鑑所需資訊。其次，證據來源除了會議紀錄之外，也可包含教師自評紀錄、公開觀議課紀錄、學生學習回饋、課程實作成果等資料，而學校在使用相關表件時，這些評鑑工具的設計與內容，如何對準總體／單一課程評鑑表的指標／檢視重點，讓蒐集回來的資料是有效、對課程有幫助的，能提供學校在討論課程時有多元的證據來源，以釐清課程實施的情形並發揮實質回饋功能。也因為這樣，我們常強調證據與蒐集證據的工具要一併思考。

筆者們入校陪伴學校，協助學校了解課程評鑑的目的、評鑑指標的功能，並協助學校發展可操作的流程、機制以及實施辦法，讓課程評鑑的落實更接地氣、具可行性。因此在與新北市政府教育局合作過程中，我們協助模擬、討論，進而規劃〈新北市高級中學 108 學年度

課程自我評鑑計畫〉，目的是讓學校在落實課程評鑑時，有具體的實施辦法可操作。此計畫將課程評鑑的目的定調在「引導學校精進課程發展、協助教師提升教學效能與改善學生學習」，並列出課程評鑑期程與工作項目，提供學校參考如何讓課程評鑑能結合既有的學校行事曆，各校也可依照實際執行情況自行調整。這些原則都是基於校本的精神，融入行事曆，但重組行政資源與架構，並回應提升課程品質原則的政策論述。

新北市的課程評鑑計畫書所揭櫫的評鑑內容是搭配二個評鑑工具——「新北市普通型高級中學學校總體課程評鑑表」、「新北市普通型高級中學學校單一類型課程評鑑表」之向度與指標，其評鑑重點是：

- (一) 由課程與總綱及學校願景關聯，檢視總體課程與單一類型課程，課程發展計畫符合總綱精神，課程發展計畫與學校願景具關連性。
- (二) 從總體課程評鑑之課程發展組織與運作機制，檢視是否成立或健全課程發展組織；各課程發展組織之間、課程發展組織和行政單位之間，其運作機制及互動協調能發揮實質功效，以及是否完整記錄各層級課程發展組織之運作情形，以供後續改進參考。
- (三) 藉由總體課程與單一類型課程的適性課程實施內涵，檢視課程目標與各課程規劃之目標及學習內容、學習活動、評量安排等，是否具邏輯一貫性；課程內容與教學模式，能以學生為主體，符合學生多元學習需求與適性發展，以及建立教材資源共享與永續的概念。
- (四) 從總體課程與單一類型課程的系統課程評鑑與回饋，檢視是否能建立課程發展回饋機制，管理多元的課程評鑑結果，並善用評鑑結果增進學習成效。

此計畫書關鍵之處在於，它能使評鑑表的向度及指標所要傳達的重要概念、精神與計畫書的評鑑重點一致（align），讓學校在落實時，從課程評鑑的理念目的、計畫辦法、工具使用上，邏輯一致且緊密扣合的，再加上證據的蒐集對準評鑑重點，做關鍵且有意義的事又不增加額外的負擔，讓學校可以透過課程評鑑來確保課程品質與課程永續發展。此外，縣市政府教育局（處）可協助學校討論如何幫助教師釐清課程基本且重要的概念，聚焦處理有關課程的實質問題，而不會停留在「填表以交作業或證明有做」等過去對評鑑的印象。

## 肆、學校可以怎麼做課程評鑑？

學校為課程評鑑實施的主體，在筆者們與國中端的互動中，許多國中小有自己校內發展的課程評鑑流程與工具<sup>6</sup>，他們的經驗是，現場教育人員都理解課程評鑑的指標很重要，但就校本精神而言，哪些才是學校最需要的？如何透過關鍵指標幫助學校課程發展？如：願景與目標的校準、組織間的溝通協調、課程如何深化學生學習、資料分析後的結果運用？這些都不是為了證明（to prove）學校做了多少事情，而是為促進學校課程品質的實質問題，這就是改進（to improve）的課程評鑑概念。

現場的經驗告訴我們，國中小與高中課程評鑑並不是在真空狀態下進行，政策的落實需考慮到學校過去的經驗。除了幫助學校從根本上釐清課程評鑑的概念以及課程評鑑是對學校有用且又意義的，我們也注意到，學校經過內部組織、資源重組，才有機會創造校內專業對話的平臺，更深入引導組織內部，從校長、課發會成員、主任、組長、領域召集人、各科召集人、個別教師等，不同位置的人員，都可以透過課程評鑑去討論課程品質與永續發展的實質問題，如此才不會讓課

<sup>6</sup> 教育部 97 年公布 90 年實施的九年一貫課程綱要中，便對於課程評鑑有所規定，因此對國中小學校現場而言，課程評鑑並不陌生。

程評鑑，空有好理念卻無法落實。

課綱賦予學校課發會權責來進行課程評鑑。就政策面來看，強調學校本位課程發展，學校的課發會，自然是課程發展組織中重要的決策單位，此具政策一致性。然而，實際面來說，許多實務工作者，對於賦予課發會此任務多不抱以厚望。其實，在校本層次的課程評鑑其涉入的組織與人員，除課發會外，也可重組人員，如課發會下設小組，或原來負責課程發展任務的課程核心小組等。而重視校本精神的課程評鑑，則各領域教學研究會與個別教師，也需理解提升領域課程品質與幫助課程發展，是課程評鑑的目的，此有賴更多課程發展的參與共學及權力分享。

課程評鑑表從局端發展的模版到進入學校，仍須經過課程核心小組或其他課程組織地討論與修改，再於課發會決議通過。筆者們在入校陪伴時，也發現目前部分學校進行課程評鑑，皆是以教師自評為主，我們在入校陪伴時，也觀察到有些教師會困惑，表格填寫是做完一件事，但實際上仍不清楚填表的意義為何？教師們困惑填表如何能促進課程品質？有些學校的教師，會認為若有外部專家或校內人員協助釐清，促成課程專業對話，效果才能達到。對於如何把教師個別課程的自評，扣連回學校總體課程架構、釐清課程實施問題，與品質的討論，似乎仍有需加強的地方。

因此，學校現場對於課程評鑑的實施，需有更多對話，以形成共識。也需要更多專業的協助，例如帶領教師討論「素養導向課程設計指標為何」會比規範素養導向課程設計更為重要；或是讓教師們透過評鑑指標的引導，看到課程與總綱、學校願景的關係；重視課程、教學與評量的內在邏輯一貫性等。藉此，讓教師更瞭解課程評鑑在促進課程品質與永續發展的重要性與意義。

以下是我們覺得學校進行課程評鑑時，需要特別在全校總體課程評鑑的落實上，強調的三個重點：

## 一、理解多元課程之間的連結，重視校本願景及課程目標關係的一致性

學校開課不是一個教師的課而已，從個別課程的發展與設計，到跨領域間的橫向統整與各年級間的縱向銜接，最終要回到總體課程，也就是課跟課之間的關聯，願景目標、課程和學生學習的扣合，如何深化學生的學習甚至銜接未來生涯進路。進到課發會的個別課程評鑑資訊，應該要更聚焦個別課程之間的關聯度，包含實際上學校的課程都提供了學生什麼樣的學習機會，有沒有重複學習的問題？課程安排是否幫助我們達到目標？這需要大家一起以學生學習中心做為思考盤整學校總體課程，使得課程地圖的呈現是一動態的課程專業對話的結果。

## 二、檢視課程邏輯一致性，以凸顯素養、扣合校本願景與目標

校本願景與目標，是結合好幾個課程小目標來達成的。換言之，每一門課的課程目標、學習內容、學習活動（表現）、評量安排等，都要能呼應校本願景與目標，清楚且具邏輯一致性的幫助學生培養素養，讓各課程都對學生學習有意義。同時透過課程評鑑，教師有機會重新檢視並調整課程，下一次課程就會更清晰，而當仔細的檢視實踐時，在課發會就有機會可以看到全校總體課程在素養、校本願景與目標之間的扣合度，藉此大家能一起思考課程品質的改進與永續發展。

## 三、發展回饋機制與蒐集證據

對學校現場而言，教師規劃與實施課程時會創造許多資料，例如課程大綱、學生學習觀察紀錄、教室日誌、教師教學省思札記、公開觀議課紀錄、學習評量結果及 / 或課程意見調查等。上述資料可以提供教師課程調整及精進的省思參考，也可以成為教師同儕對話的來源之一，如能進一步加以彙整，還能提供課發會了解校本課程的整體規

劃、實施及成效。課程發展回饋機制可優先結合學校現有資料，讓課程評鑑朝向與學校日常的省思及對話相結合，而非只是書面資料的填報與彙整。除了校內資料的蒐集外，還可思考國家層級資料庫所蒐集的資料對學校現場改進課程的適用性，以擴大客觀可用的資料來源，並增加分析的深度與廣度。

在政策文本中，課程評鑑的目的、過程及結果運用，都是為學生學習提升、為教師專業成長與學校卓越發展。要達到上述目標，最關鍵的即是透過課程評鑑確保學校課程的品質及永續發展，需將評鑑的焦點置於「品質」與「永續」。一個有品質的課程，學生都會有感受，也會對學生學習產生影響。

## 伍、中央該扮演什麼角色？

---

教育部曾提出三項課程評鑑實施的原則：不增加學校負擔、建立並運用客觀資料、學校依需求漸進推動。但只要不增加負擔就好嗎？「學校在面對評鑑的時候，很怕又變成只是書面工作而已。目前高中現場這塊實在太弱，無法起到回饋的作用。目前最欠缺的，是質的確定，……而不只用書面檢核的機制」（B02，1081213）；其次是客觀資料如何建立與運用？「臺灣已有太多的資料庫與系統，……相關資料庫的人都要過來，相關的法制人員也應與會，討論資料可以做如何的運用，縣市政府的資料庫亦應一起盤整」（D04，1081222）；而依學校需求漸進推動，學校的需求又是什麼？中央如何協助漸進推動？這些都是需要先釐清的問題。

### 一、中央提供實施的鷹架與引導

學校需更清楚校本課程評鑑的機制為何，才有政策落實的可能，因此，教育部應協助學校看到課程評鑑的回饋是為永續的課程發展與

品質的提升。首先，理解課程評鑑目標、為何而做的意義、釐清課綱、學校願景與課程目標的關係，概念釐清後才能帶領學校以校為本做政策的轉譯。其次，政策文本揭示學校應「蒐集、運用或分析」課程評鑑相關資料，然而在學校現場落實的問題是「需要蒐集哪些資料？」、「如何運用與分析？」、「評鑑結果要拿來做什麼？」、「如何讓評鑑結果產生實質的回饋效果？」是對學校現場及國家政策有所助益的。

這些資料的蒐集與運用，從課室、學校各課程發展組織（領域或學科教學研究會、共備社群、課程核心小組、課發會等）、縣市政府教育局（處）乃至於教育部，我們需要怎樣的回饋與機制建立，才能幫助落實課程評鑑，以幫助學校課綱實施與課程發展的目標？對於課程評鑑，中央除頒布實施辦法外，雖然提出減輕負擔的指導原則，可以同理學校現場的需求，但對學校而言，他們更需要具體的支持。以過去二年接觸學校的經驗而言，我們認為如何讓課程評鑑回到課程發展，讓評鑑的回饋是對學校有意義的，這才是重點。教育部可以提供更步驟性的引導，搭建實施的鷹架，如聯繫縣市政府教育局（處），組成課程評鑑聯盟或在既有架構下，強調課程評鑑重點，形成支持網絡、提供專業諮詢與輔導等，都是可以支持學校的作法。

## 二、中央需盤整資料庫，釐清用途，以連結學校課程與學生學習效果的關聯

課程品質跟學力提升，要看學校三年的課程如何創造學生總體學習經驗與成就。「資料做為回饋教學現場學校或者大的教育政策改進是非常重要的回饋機制，希望能把很多現有資料庫、學習歷程檔案資料等教育部一大堆東西能夠釐清，看能不能相互做連結，連結以後做課程政策評鑑，也可以幫助地方或學校層級做自己需要的課程評鑑」（C08, 1081221）。因此大型資料庫如何看？如何使用？這還需要更多政策的轉譯，政策端要有人做這方面功課。

以下是筆者們初步從學校端揣摩，思考如何運用資料庫，以幫助做為瞭解課程實施效果與課程評鑑資料證據的關連。我們提議的是還有哪些政策轉譯的不足，需提前處理的？

- (一) 目前高中階段，有高級中等學校課程計畫平臺，而各縣市國中小也有課程計畫備查資源網。我們是否能從課程計畫資料知道全國高國中小都開哪些課？但只看課名，仍只是表面，這些課與學生學習相對應的關聯為何？可能是未來在資料庫修改建置與整理分析時需要掌握的重點。特別是以高中為例，可與臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫交叉檢視學生修課的學習概況，以避免流於課數、課名與課程類型的查核，而忽略課程設計與發展需要知道學生學習概況與品質<sup>7</sup>的不斷動態調整。
- (二) 以高中為例，學生學習歷程檔案中央資料庫，記錄了學生在高中階段時的學習表現，學生修習各類課程所產生的學習成果及多元表現，是學生學習表現的真實展現，這些可成為學生學習的證據來源之一，同時也是對學校課程實施成果有很好的說明。只是如何分析與使用，給誰使用，權限何在，也是政策端需要提前轉譯處理的。
- (三) 臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫中，問卷大綱包含學生學習、班級、學校、對教育政策看法等。其中以 107 年高二問卷為例，第二部分學生學習，第 14 頁中的 11 題：「由一年級到二上，學校課程或活動是否有下列要求？」所列舉選項與新課綱精神有關，例如：「動手實作、設計或創作」、「應用學習內容，分析或解決生活中、社會上實際問題」或「透過團隊合作，完成學習」，這些都可以看到學校課程是如何創造或提供學生怎樣的學習機會，以增進學生的表現。

---

<sup>7</sup> 國教院目前有做這方面課程資料庫的專案研究—「後期中等教育階段課綱實施調查」。

落實到校本，部分有關學生學習的相關資料雖可提供學校參考，但若能有進一步說明，則能引導學校更有方向感地執行他們的校本課程評鑑。

### 三、中央需更重視校長課程領導素養的培力

課程評鑑不是指標研發，表格公布給學校，學校再要求老師填寫表格就結束。當大家都認同評鑑是為了回饋，而機制如何建立，評鑑如何實施，需要有理念有能力的領導人，因此課程領導人在校本的課程評鑑中是重要的政策落實角色之一。當然，課程領導人不會只有校長，但鑑於從單一課程評鑑的教師自評，到全校性的總體課程評鑑之帶領，此關鍵角色，校長無法迴避，而且更顯重要，故「校長課程領導的增能很重要。……各縣市有計畫的辦理，然後建立專業支持系統，提供外部專家進來輔助，做支援協助」（B06，1081213），我們認為中央的政策領導，除一方面呼籲不增加學校負擔外，重點仍在領導人概念的釐清，避免過於焦慮，而無法掌握方向，要求學校人員不是無作為，就是做多而無效。因此，校長領導人在課程評鑑的專業成長上，是教育部須加以留意的。

從領導的位置，建立校本課程評鑑機制，除了如上述要釐清課程評鑑理念、學校願景與課程目標的關係等概念，以下幾個關鍵問題（Preedy, 2001），不知校長們是否想過：

- （一）課程評鑑的目的和重點是什麼？
- （二）哪些指標可作為判斷依據？
- （三）哪些證據應被蒐集，使用何種蒐集方法？
- （四）可諮詢哪些利害關係人？
- （五）誰需要對所做的課程評鑑與判斷負責？

(六) 哪些時程表、資源將被分配？

(七) 課程評鑑後，將會採取哪些行動？

在進行校本課程評鑑時，會涉及校內組織之間的連結與運作以及相關人力資源、時間分配等具利害關係的問題，因此課程領導者需有如下的覺知與高度 (Middlewood, 2001)：

- (一) 課程領導人不只是行政領導，要有綜觀整體課程的視野。
- (二) 協助學校發展適切的文化，是能夠促進討論課程品質發展的對話文化。
- (三) 確認教與學中有一致性高標準的績效責任，不只是回饋而是如何簡化並找到關鍵證據？如何分析解釋又不造成負擔？因此領導人的角色就很重要。
- (四) 故而領導人本身需要成為學生及教師的楷模。

以上都是指明課程領導人需要瞭解課程評鑑的精神，其本身的素養會影響課程評鑑是否能達到回饋的功能與期望的目的。

## 陸、展望未來：我們還可以做什麼？不做什麼？

---

綜合上述，課程評鑑的實施需更清楚校本課程評鑑的機制，才有政策落實的可能。以下三點是筆者們認為還需要更多的釐清與著力合作之處。

### 一、中央、地方與學校三者角色與任務需再釐清

中央雖扮演課程評鑑推動的角色，但目前課程評鑑的機制還是很模糊，回饋機制中資料庫的整合與運用，也需要中央更清楚縝密的規劃，以及有待進一步思考課程評鑑的重點和資料蒐集，哪些才是關鍵

且有意義的，以實質回饋學校課程發展，以及課綱研修，最終能確保課程（政策）的品質與永續發展。地方在協助上，作為中央和學校之間的橋樑，如何轉譯中央的政策？如何理解現場的需求與挑戰？佈達政策的要求之外，還能提供實質幫助。如北市政府教育局協助學校發展課程評鑑工具，如新北市政府教育局，協助學校擬定課程評鑑實施計畫。而學校在進行課程評鑑時，透過課程評鑑實施，能理解課程的概念、促成學校內部課程專業對話，以及學習分析與運用課程評鑑資料，以回饋學校課程發展等，皆是幫助學校與教師增能，以發揮校本課程評鑑精神。唯有如此，才不會讓學校變成分工走完評鑑流程的形式主義。

若要促進課程評鑑回饋課綱研修的目的，如果是以校本的概念出發，學校的課程要以學生需求、學校理念等為核心，透過課程支持學生的學習。那麼校本課程評鑑的結果，則需要縣市、中央從理解與溝通這個方向來進行，並提供支持與協助。而縣市彙整再分析各校回來的資料時，也需要理解各校之間的需求與差異，透過評鑑結果看到學校實際需要協助之處，並藉此將學校真實的需求與建議，回饋至中央層級了解學校現況，而課綱研修所需資料，可能還需要更細緻與多元地規劃，盤整資料庫，了解資料庫有什麼、缺什麼，如何優化，可能也是教育部層級可做的協調工作。

## 二、學校課發會角色與任務需再討論

學校課發會作為課程評鑑的主責單位，顯示「課綱很重視課發會，各校課發會能否良善運作是重要關鍵」（D02, 1081222）。「但學校教師很害怕擔任課發會委員，因為課程評鑑是課發會的責任。在課程教學還不穩定地狀態下，還要做課程評鑑，是否能用一種比較柔軟的態度，而不是用評鑑這麼硬的方式進行，課發會與學校現場現在還沒有這個能力」（D02, 1081222）。由於課發會組織龐大，過去課發會的功能主要在於決議，但此次課綱賦予課發會權責進行課程評

鑑，如何讓課發會能藉由課程評鑑促進課程專業對話，而不是舉手表決？發展優質且對本校學生整體學習有幫助的校本課程，而不是開課數目的計算？同時也討論如何運用課程評鑑結果以支持教師的課程，而不是評鑑個別教師教學？又課發會需要怎樣的資料，來協助學校處理課程發展上一些校級的共通性問題？以及什麼樣的工具證據與什麼樣的思考面向可以幫助學校提高課程品質以深化學生學習？這些問題若能在課發會中發酵引起討論，是促使課發會發揮課程評鑑領導角色的觀察指標。

### 三、課程評鑑相關資料庫的釐清

中央是有學生學習資料，如果以校本的概念，學校的課程要以學生需求、學校理念等為核心，課程支持學生的學習。那麼校本課程評鑑的結果，縣市、中央要從理解與溝通這個方向來進行，並提供支持與協助。例如，有可能課程無法協助提升學生所需要的基礎知能或素養的學習。資料庫的使用若要落實到校本，部分有關學生學習的相關資料雖可提供學校參考，但若能有進一步說明，則能引導學校更有方向感地執行他們的校本課程評鑑。至於中央層級課程政策的評估，進一步如何運用資料庫與學生學習及升學輔導資料作分析，如何使用結果以作為課綱研修參考依據，需更多具體說明，目前這部分的政策轉譯路徑是很模糊的。老實講，資料庫可以知道學校課程實施概況，但對於課綱政策本身，也就是課綱內涵的研修，還需要其他資料的回饋，才能進行國家課綱政策的評鑑，提供課綱研修依據。也就是說，在政策文本上，說是要藉由課程評鑑以做課綱研修，但從資料回饋到課綱研修，從中央高度的資料庫捕捉學校現場概況，到現場課室裡教與學實質的回饋資料，及其他可資運用的資料還有哪些？則仍有待進一步探詢。

## 柒、結語

課程評鑑政策的精神在於提升課程品質，並協助學校課程發展與永續。校本的概念若要能落實到學校課室中，需要透過政策文本的解碼與詮釋，了解課程評鑑的目的與方向，再經中央、地方、學校各層級的轉譯，來幫助學校課程評鑑搭建鷹架，提供縣市與學校能連結其情境與文化更具體的一套機制、策略、方法與工具等。若只做政策宣導，對於學校的實施幫助不大。其次是另一目的回饋課綱研修，使用大型資料庫，不只是減量、不增加負擔就好，要想像資料會是什麼？如何操作？大型資料庫怎麼看？扮演什麼角色與功能？給誰使用？目的是什麼？這些都有待被釐清。簡言之，評鑑指標需要關鍵且有意義。

課程評鑑政策與回饋機制的落實，未來需要中長期的規劃與支持系統的建立，思考我們需要怎樣的資料與回饋機制，製作手冊引導校本課程評鑑的進行，以及培訓具高度視野且課程概念清晰的課程領導人。目前雖然不造成負擔、依學校需求推動課程評鑑，但如何讓課程評鑑對學校課程實施與發展有意義，得以藉由課程評鑑的回饋機制，提升學校的課程品質，增能教師課程發展，最終培養學校成為能使用回饋資料以診斷與精進自己的學習型學校，如此，課程評鑑只是手段而不是目的。關於課程評鑑，我們需要透過政策轉譯，讓學校行動者體認到課程評鑑作為提升「品質」與「永續」的價值，真實且真誠的透過課程評鑑促進課程品質與永續發展以提升學生學習，最終，使得學校成為專業的學習型學校。

本篇完稿時間為 109 年 8 月。

## 參考文獻

- 卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶（2020）。我們需要怎樣的課程評鑑？*台灣教育雙月刊*，722，47-57。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2018）。國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則。臺北市：作者。
- 教育部（2019a）。高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則。臺北市：作者。
- 教育部（2019b）。高級中等學校課程評鑑實施要點。臺北市：作者。
- 教育部（2020）。教育部推動高級中等學校課程評鑑機制簡報。臺北市：作者。
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia. Open University Press.
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Education Research Journal*, 23 (3), 257-274
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York, NY: Routledge.
- Brown, T., & Katz, B. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York, NY: Harper Business.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of Saint Brieuc

- Bay. In J. Law (Eds.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge* (pp. 196-233). London: Routledge and Kegan Paul.
- Middlewood, D. (2001). Leadership of the curriculum: Setting the vision. In D. Middlewood & N. Burtonn (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 110-113). London UK: London: Paul Chapman / Sage.
- Preedy, M. (2001). Curriculum evaluation: Measuring what we value. In D. Middlewood & N. Burtonn (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 96). London UK: London: Paul Chapman / Sage.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1981). Specific approaches to curriculum development. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction* (pp.17-30). California, CA: McCutchan.