

以評鑑促進學校革新之思考

潘慧玲

台灣師範大學教育政策與行政研究所、教育系教授

一九八〇年代以降，西方國家興起的學校重整（school restructuring）運動，透過全球化的推波助瀾，影響了許多國家的教育運作。學校本位管理

（school-based management）、教師彰權益能（teacher empowerment）成為教育改革之新籲求，教育現場出現許多不同的學校革新方案與策略。然而這些革新方案與策略如何具有永續發展的可能性，一個可以不斷引發個人、團隊與組織學習的評鑑機制便成為重要的思考點。

評鑑領域歷經數十年之發展，評鑑之意義與內涵在現今的教育改革脈絡中，有其新的註解。評鑑不僅用來評估績效，亦可用來培育成員能力或是促進學校發展，而近年所提出的「評鑑主流化（mainstreaming）」概念，更訴求讓評鑑成為組織中日常運作的一部份，而非僅是外加且間歇性執行的任務，如此評鑑方能實際帶動組織的發展。

有鑒於學校革新的延續性是現今教育領域中必須積極致力的課題，本文試圖提出「以評鑑促進學校革新」之思考。文中首先點出評鑑典範的轉變，讓「評鑑之用」有更寬廣的詮釋，並能落實於學校組織中。其次，提出一個以評鑑促進學校革新的概念圖，說明當評鑑涉及參與、對話與反思等要素時，其本身就是「學習」，而學習層次將從個人、團隊，擴展至組織。文中最後分析評鑑在促進學校革新之延續性上可以採取的途徑。

壹、前言

在評鑑領域中，Guba 與 Lincoln (1989) 提出的第四代評鑑象徵了新世代評鑑之典範，其有別於過往帶有濃厚實證典範之評鑑思維。強調參與者在評鑑場域中的角色，讓原本講求客觀、中立，評鑑者與受評者保持獨立關係的想法被打破，而社會建構的多元實體觀也讓傳統強調研究結果推論應用的主張被質疑，脈絡性的考量置入了評鑑者之視域。

繼 Guba 與 Lincoln (1989) 之後，著重個體自主性的評鑑理論陸續被提出，諸如參與式評鑑 (participatory evaluation)、協同評鑑 (collaborative evaluation)、彰權益能評鑑 (empowerment evaluation) 等，這些論說帶動了新一波對於「評鑑之用」的思考。易言之，評鑑之功能，並非僅奠基於結果的應用上，事實上，評鑑過程也可發揮促進改變、發展的功能。而這樣的主張，與現今的教育改革脈絡正有其相應之處。

西方自一九八〇年代以降，有鑒於過往由上而下的教育改革策略無法竟其功，因而轉向讓最接近學生、最能反應教育現場需求的學校具備較多的自主管理權力，「學校重整」(school restructuring) 運動因而興起，分權化 (decentralization) 乃成為世界教育改革的一項重要趨勢。有關學校重整的策略，概可包括學校本位管理 (school-based management)、教師彰權益能 (teacher empowerment)、選擇與聲音 (choice and voice)、與達成理解的教學 (teaching for understanding) (Murphy, 1993)，只是焦點較集中於教師彰權益能與學校本位管理 (Dimmock, 1996; Murphy & Hallinger, 1993)。在這樣的教育改革脈絡中，學校被賦予較過往為多的權責，而教師也被鼓勵扮演更為積極的角色，為了使學校成為組織成員的命運共同體，教師步出教室，參與全校性事務的決定，是教師被期冀扮演的角色。因之，提升學校自主性與教師權能感，成為新時代教育架構下必須正視的課題。在此脈絡下，強調成員自主、參與、權能提升之評鑑取徑 (approach)，正能滿足教育改革之籲求，讓教育場域中的實務工作者，得以學校為基地，自主性地實施評鑑，並以評鑑過程為學習過程，透過成員的參與、對話與反思，從個人學習，擴展到團隊學習與組織學習，進而促進學校之革新與發展。

貳、「評鑑之用」意涵的轉變

一、用詞的改變：從「應用」、「用途」到「影響」

有關評鑑之用，是評鑑領域中長久討論的一個重要議題，評鑑學者十分關心

評鑑所能發揮的功能，因此，對於評鑑如何被用，嘗提出許多的論述。從歷年的論述中，可以發現在語詞運用上，有一些轉折性的改變。例如 Weiss (1981) 曾試圖透過語言學的轉向調整評鑑之用的象徵意涵，故提出以"use"替代"utilization"一詞。她認為研究知識是以一種融合的方式影響政策，及以一種隱微的方式發揮影響力，它的意涵並非「應用」(utilization)一詞所能表達。進一步而言，應用一詞所傳達的是一種工具性與插曲式意象，應被揚棄。

Weiss (1981) 提出以 use 取代 utilization 一詞，雖使「評鑑之用」的意涵做了擴大，然 Kirkhart (2000) 並不完全贊同，她以為上述二詞均隱涉目的性、單方向的影響，所以另提 influence 一詞，並發展了一整合理論，用以說明除了單方向、意圖性與工具性效果外，尚有多方向、非意圖與非工具性的效果。

二、意涵的擴大：從「終結性用途」到「過程性用途」

當談到評鑑的用途時，過去學者專注的焦點在於評鑑結果如何被使用，其影響決策程度如何？代表較為早期評鑑思想的 Scriven 與 Campbell 咸認評鑑結果可以用來改進社會 (Shadish, Cook, & Leviton, 1991)，所以賦予評鑑工具性用途的意圖十分明顯，然政治運作力常介入決策歷程，Weiss (1973) 是最早提出此種現象的觀察者。對於評鑑結果是否可以做為決策的依據，Weiss 持保留態度，她提出七種社會科學研究與決策關連的模式，而認為啟蒙模式是社會科學研究最常用以進入政策領域的方式 (Weiss, 1979)。

除了對於評鑑結果使用的關注，最近幾年開始跳脫上述拘限的思考，注意到評鑑在歷程中亦可發揮其用。對於傳統上關注評鑑結果所發揮的用途，此處稱之為「終結性用途」(潘慧玲, 2005)，以有別於 Patton (1997a, b) 所提及的「過程性用途」。有關過程性用途的主張，Fetterman (1994) 認為評鑑可培育成員能力。Fetterman 在其彰權益能評鑑的論述中，定義彰權益能評鑑為：「使用評鑑的概念、技術與發現，涵育改進與自我決定」(Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996: 5)，並說明彰權益能評鑑的五個面向：(一) 訓練參與者執行他們的評鑑，如：能力培育；(二) 評鑑者扮演促進者和教練的角色，而非評判者；(三) 評鑑者為喪失權能者辯護，及/或支持喪失權能者為他們自己辯護；(四) 闡明 (illumination)；(五) 參與者的解放。由此觀之，此取徑倡導評鑑的主權在參與者手上、評鑑係由參與者執行、評鑑者僅為促進者或教練，故評鑑的重要功能便在教導參與者相關技能以實施評鑑。

另者，Sanders (2002) 認為評鑑可帶動組織的改進。從組織的觀點看，評鑑的發展朝向建立能力 (building capacity) 與制度化 (institutionalizing)，Sanders 認為尚不足夠。因為建立能力在組織中多是外加的任務，且常間歇性地執行，故

能帶動組織發展的成效是片段、有限的；而評鑑制度化的努力雖使評鑑被組織所肯認，但制度化並不必然導致評鑑的被使用，或是全組織均能珍視評鑑。故而，Sanders 提出主流化（mainstreaming）的概念，讓評鑑成為組織中日常運作的一部份，如此方有帶動組織發展的可能。

參、以評鑑促進學校革新的思維

當評鑑不再是一項外在於例行事務的活動，而是融入組織工作流程，且主要為組織成員所執行，評鑑就成為「評鑑探究」。評鑑探究是持續性的自我更新，它植基於問問題與發掘個人價值、信念、知識與預設的民主過程。在過程中，不斷地尋求多元的聲音，並進行對話與反思（Preskill & Torres, 1999; Shulha, 2000）。如果評鑑具有參與、對話與反思的要素，評鑑的過程便是學習的過程，而學習不僅會發生於個人層次，也會發生於團隊與組織層次。如此，從參與、對話與反思的互動辯證中，個人獲得成長；個人的成長擴及人際之間，參與、對話與反思的互動圈將提升為團隊學習，進而提升至組織學習，最後則將促動組織的革新與發展（詳圖 1）。

一、評鑑探究涉及的要素

在評鑑探究中，涉及三個關鍵要素：參與、對話與反思。

為了擴大評鑑之用，讓利害關係人參與評鑑之規劃與做決定，成為許多新興評鑑取徑的重要訴求（如參與式評鑑、彰權益能評鑑等）。組織成員的參與，將能創造擁有感，形成實踐社群（practice of community），而透過參與，成員亦可在構建知識的過程中增能。對話源自於希臘語的 dialogos，意謂有價值的、建設性的溝通（Rossman & Rallis, 2000）。對話是具生產性的，它超越單一個人的理解，致力於新知識的生產。

有關反思的論述，在一九八〇年代教育界中曾廣被提及（Schön, 1983, 1987），它開啟了探討專業知識本質的一個討論平台。反思的概念意指打破慣有的認知方式（MacKinnon & Erickson, 1992），是一種經驗的重新建構。透過對於自己所作所為及其結果做批判性反思，教師將發現自己既有的思考框架或理解僅是所有可能性中的一種，因此，要產生改變，重新框架（reframing）是反思中的一個必要歷程。

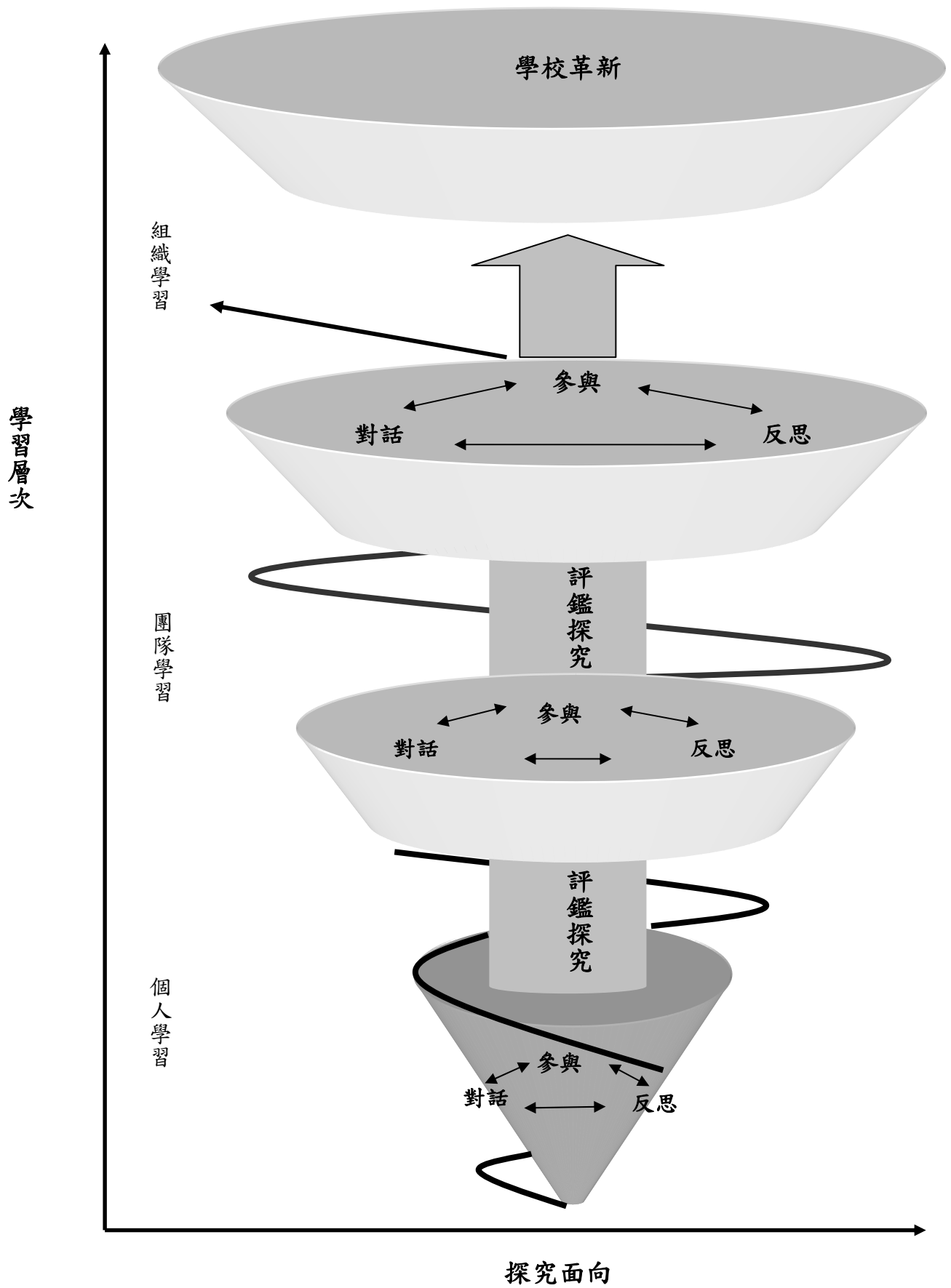


圖 1 以評鑑促進學校革新之概念圖

二、評鑑探究引發的學習層次

評鑑的影響不只源自評鑑的結果，且來自評鑑所引發的思考歷程。在評鑑過程中，透過學習，個人的思考與行為會產生改變，組織的程序與文化也會發生變化。評鑑過程所伴隨的學習，通常有三個層次：個人、團隊及組織。當個人參與的是一個合作式、具有對話與反思的評鑑過程，則學習不僅會發生於個人層次，也會發生於團隊與組織層次（Preskill & Torres, 2000）。對於評鑑所產生的不同層次之影響，歷來有不少之實徵研究可為佐證。例如 Patton（1997a）發現教師在瞭解到混合運用不同教學方法較為有效後，他們在行為上做了改變，開始併用全語言與語音教學方法；另 King（2002）指出組織成員透過評鑑的參與而習得新的技能，諸如與他人合作、調查技術等。

肆、以評鑑促進學校革新的途徑

一、落實評鑑主流化於學校場域

為了講求績效責任，教育當局常透過其深植於實證主義典範之結構性預設（structural assumptions），希望採用工具理性策略，獲致最大的教育成果，評鑑在此思維下，常淪為管理主義下的產物。在今日複雜的政治脈絡下，為了謀求學校組織之發展，必須扭轉管理導向的評鑑概念，讓評鑑成為組織日常運作中的一部份，此即為 Sanders（2002）所倡議的「評鑑主流化」，Preskill（2003）則以「組織學習的評鑑探究」（Evaluative Inquiry for Learning in Organizations, EILO）稱之。其特色在於組織文化珍視評鑑；組織的成員均有責任作評鑑性的思考。如此，組織的運作致使評鑑得以持續，而評鑑的持續實施，致使組織效能得以增進。對於評鑑如何發展成組織中的核心價值，Sanders 提出將會歷經五個階段：（一）知覺到評鑑對於組織是重要的；（二）因為被要求而做評鑑；（三）未做評鑑時會覺得愧疚；（四）組織成員具有熱情與承諾，要求做評鑑；（五）自發性地願意做評鑑，組織有能力且能提供結構性的支持條件。學校可以透過專業發展等不同方式，走過這些階段。而當評鑑主流化落實時，評鑑便成為一項工具，透過它，組織可以學習、更新，發揮效能，甚而達到卓越。

二、連結學校發展計畫與評鑑

評鑑與學校改進之間的關係為何，端賴於評鑑如何被運用。評鑑可被用來檢視學校的改進，也可為了促進學校改進而實施評鑑，甚或評鑑本身就可被當成學校改進的一環。上述三種關係，Hopkins（1989）以「學校改進的評鑑」（evaluation

of school improvement)、「為了學校改進作評鑑」(evaluation for school improvement)、與「評鑑即學校改進」(evaluation as school improvement)等三個不同詞彙做表示，並倡議組織能將評鑑本身視為學校改進。為了闡明這樣的想法，他發展了一個評鑑應用於學校發展的概念架構。此架構描繪了學校內部環境與外部環境。在內部環境中，以學校發展計畫為中心，這項計畫以學校脈絡之需求為出發，回應外部環境中全國性與地方性教育改革的要求，並將教師與學校發展的各項革新措施含納其中。評鑑在整體架構中的角色是作為學校發展計畫的回饋機制。在此處，學校發展計畫不僅是一份文件，它更是形成文件並使其付諸實踐的過程 (Hargreaves & Hopkins, 1993)。它強調變革的整體過程，從界定政策需求與價值、到形成計畫、執行計畫、並實施評鑑，所含涉的是一個成長的有機歷程，並使成員彰權益能的歷程。故而，這樣的作法，使得評鑑成為學校發展得以延續的重要關鍵。

三、建立大學與中小學夥伴關係進行評鑑探究

傳統以來，大學與中小學間的合作存在著三種不同的關係，一是資料擷取 (data extraction) 關係，中小學的教育實務工作者在此關係型態中僅是資訊的提供者；二是臨床夥伴 (clinical partnership) 關係，中小學的教育實務工作者的角色進一步成為與大學教師一起工作的合作者；然以上兩種關係，大學教師均為主導者，只有在第三種共同學習 (co-learning) 的關係中，大學與中小學人員方成為相互學習與探究的對象 (Wagner, 1997)。當大學與中小學建立共同學習的關係時，具有抽象性、普遍性、原則性與抽離教師日常生活的大學知識，方有機會與個人的實踐知識、教材教法知識、反思的實踐產生辯證發展。評鑑探究也就在這平等互惠的關係中，透過共同的參與、對話與反思而進行。由之，產生促發學校革新之動力。

參考文獻

- 潘慧玲 (2005)。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於潘慧玲 (主編)，*教育評鑑的回顧與展望* (頁 1-36)。台北市：心理。
- 潘慧玲 (2006)。彰權益能評鑑之探析。*當代教育研究*，14 (1)，1-24。
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 135-170). London: Kluwer.

- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation: Presidential address. *Evaluation Practice, 15*(1), 1-15.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1993). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open University Press.
- King, J. A. (2002). Building the evaluation capacity of a school district. *New Directions for Evaluation, 93*, 63-80.
- Kirkhart, K E. (2000). Reconceptualizing evaluation use: An integrated theory of influence. *New Directions for Evaluation, 88*, Winter, 5-23.
- MacKinnon, A., & Erickson, G. (1992). The roles of reflective practice and foundational disciplines in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching from classroom to reflection* (pp. 192-210). London: Falmer Press.
- Murphy, J. (1993). Restructuring: In search of a movement. In J. Murphy, & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 1-31). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1993). Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts. In J. Murphy, & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 251-271). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Patton, M. Q. (1997a). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1997b). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a larger context. *Evaluation Practice, 18*(2), 147-163.
- Preskill, H. (2003). The learning dimension of evaluation use. In M. C. Alkin, (Ed), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp. 343-355). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Preskill, H., & Torres, R. T. (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Preskill, H., & Torres, R. T. (2000). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Evaluation*, 88, Winter, 25-37.
- Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2000). Critical inquiry and use as action. *New Directions for Evaluation*, 88, Winter, 55-69.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 1-19.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, MA: Sage.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulha, L. M. (2000). Evaluative inquiry in university-school professional learning partnerships. *New Directions for Evaluation*, 88, Winter, 39-53.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.
- Weiss, C. (1973). Where politics and evaluation research meet. *Evaluation*, 1, 37-45.
- Weiss, C. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, September-October, 426-431.
- Weiss, C. H. (1981). Measuring the use of evaluation. In J. A. Ciarlo (Ed.), *Utilizing evaluation: Concepts and measurement techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.