

《教育行政與評鑑學刊》

2016 年 12 月，第 20 期，頁 77-92

## 尋“根”之旅—鑑理論樹根源探究

王美齡

### 摘 要

依據評鑑大師 Marvin Alkin 近期 2004 至 2013 年的文獻，探討其評鑑理論樹 (evaluation theory tree) 的演化，此樹的枝幹最為眾人熟知的是使用 (use)、方法 (method) 及價值 (valuing) 等枝幹，而本篇文章著重評鑑理論樹根 (roots) 來進行分析探討，檢視 Alkin 在評鑑理論樹的成長與演化，論述此樹如何與時代的結合及其思考立論體系。評鑑理論樹原型有兩個樹根：「績效與控制之根」和「社會探究之根」，在 2012 年有了第三個樹根--「知識學論之根」，而本文架構分為以下部份：(一) 話說「評鑑理論樹」、(二) 原始之根之一：「績效與控制」、(三) 原始之根之二：「社會探究」、(四) 新生之根：「知識論」及 (五) 臺灣評鑑現狀與「根」深葉茂的啟示來逐一說明這趟「尋根」之旅。

**關鍵字：**評鑑理論樹、樹根、知識論

Journal of Educational Administration and Evaluation  
December, 2016, Vol. 20, pp 77-92

## **A Trip to the Roots—Study on the Roots of Evaluation Theory Tree**

Wang,Mei-Lin

### **Abstract**

This essay examines the evaluation of the tree, based on the recent articles published from 2004 to 2013 by Marvin Alkin, the master and founder of Evaluation Theory Tree. The Tree is known for its branches: use, methods, and valuing; the evaluation experts and their theories have been classified onto the branches of the Tree. This essay focuses on the roots of the Tree. From this research trip, readers could easily find Alkin's theory and thinking system of the Tree corresponding with the time's movement. Originally, the Tree had two roots, "Accountability and Control" and "Social Inquiry". In 2012 it has generated the third one, "Epistemology." There are five parts in this essay: (1) Introduction of the Evaluation Theory Tree, (2) Original root (I)—"Accountability and Control," (3) Original root (II)—"Social Inquiry," (4) Newborn root—"Epistemology" and (5) Insights from the roots and Taiwan recent evaluation researches to show Alkin's idea and evolution of the Tree and his thinking system.

**Keywords:** Evaluation Theory Tree, roots, epistemology

---

Wang,Mei-Lin. Doctoral student/ Graduate of Graduate Institute of Technological and Vocational Education ,National Taipei University of Technology, Taiwan. E-mail: jill@tcvs.ilc.edu.tw

## 壹、話說「評鑑理論樹」

Marvin Alkin 於 2002 年在美國評鑑協會 (American Evaluation Association, AEA) 提出**評鑑理論樹** (evaluation theory tree) 概念以來，評鑑理論樹歷經 2004 年的專書<sup>1</sup>介紹討論、2008 年 Alkin 以專論<sup>2</sup>參酌各個評鑑學家的表現與其實務情況進而修正評鑑理論樹成長與演化、2012 年再次修正此樹並涵括全球評鑑實務運作脈動情況<sup>3</sup>，以及他在 2013 年的專書<sup>4</sup>再次修訂評鑑理論樹模型與深入介紹全球評鑑實務理念的運作與發展。不難理解，Alkin 在以上專書或專論均賦予評鑑理論樹新的時代生命與意義。

著眼細微處，評鑑理論樹枝幹 (branches) 包含有「使用」(use)、「方法」(method) 有「價值」(valuing) 分支，而此樹的演進、修裁皆具有其時代背景的用意，而微妙之處也在於此樹樹根 (roots) 的變化，這也正是 Alkin 評鑑理論樹的立論所在。本文依此樹根演化來追尋評鑑理論樹的原始圖像、修改的立論與想法，進而呈現評鑑理論樹與 Alkin 的思想脈絡。

2004 年專書中，Alkin 認為評鑑理論樹的根源 (root) 源自於兩大根源；一是「績效與控制」(accountability and control)，二則是「社會探究」(social inquiry)。但從 2012 年開始的文獻，加入了「知識學論」(epistemology) 樹根來擴展評鑑理論樹的豐富性與完整性。在此本文將分為「績效與控制之根」、「社會探究之根」及「知識學論之根」三章深入探討之；「績效與控制之根」和「社會探究之根」為原始之根，「知識學論之根」則是新生之根。

## 貳、原始之根 (一)：「績效與控制」之根

評論理論樹中的樹根之一為「績效與控制」。而在此部份中，Alkin 認為評鑑的功用在於「問責性」或是「績效」(accountability)，評鑑是要能「給予原因」的過

<sup>1</sup> 其專論之書為 *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences* (暫譯：評鑑根源：追尋理論學家觀點及其影響)。

<sup>2</sup> 2008 年的專論為“Evaluation theory tree re-examined” (暫譯：“評鑑理論樹再檢視”)，在 *Studies in Educational Evaluation* (暫譯：*教育評鑑研究*) 期刊的第 34 期中的第 131-135 頁。

<sup>3</sup> 2012 年的專論為“Evaluation roots: an international perspective” (暫譯：“評鑑根源：國際視界觀”)，在 *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* (暫譯：*多學科評鑑期刊*) 第 8 期中的第 102-118 頁。

<sup>4</sup> 此為評鑑根源的第 2 版，書名的次標題與第 1 版略有不同：*Evaluation roots: a wider perspective of theorists' views and influences* (暫譯：評鑑根源：以更寬廣視野閱讀理論學家觀點及其影響)。

程或是能夠說明或解釋的 (Alkin, 2004, p.14)。然而，績效從何而來？為何要講求績效？這些評鑑學家何以汲取這樣的樹根養分而成長？

其實「績效」的歷史源頭來自於當時美國課程發展的評鑑問責。自 1950 年代末期開始，美國在當時掀起了大規模的課程發展計畫規劃、革新與施行，而課程的發展、規劃與執行期間，同時也促使評鑑因運而生；由於大量經費挹注在教育方案上，讓整個社會要問責此次教育改革的績效表現，自此後，評鑑方向、學派如火如荼開展繁盛。Alkin 在 1972 年 UCLA 的「教育評論」(*Education Comment*) 期刊所刊載之「定義績效」(“Accountability defined”)一文中，針對教育方面的績效類型定義有三：

- 一、「目標績效」(goal accountability) 在檢視已建立之教育目標，評估這些教育目標是否合理且適切，而管理委員會 (governing boards)，即「學校董事會」，及上層管理階層則在這類教育績效負責的實體之中。
- 二、「方案績效」(program accountability) 則是反應這些教育目標方案的設計是否配合合宜適切；一般而言，管理者或方案運作者多為此類教育績效的負責人。
- 三、「結果績效」(outcome accountability) 則在考量建立之教育目標是否達成；管理者或方案運作者 (即教學管理人) 要能為此類教育績效所說明之。

以下表 1 為 Alkin 所提出此三項績效分別是誰 (who is accountable) 應該負責/說明，對誰 (to whom) 負責/說明些什麼 (for what) 的層次表，而由表 1 可知先由教學管理人的教育「結果績效」推展到學區管理會的教育「方案績效」再到學校董事會的教育「目標績效」，此處的教育績效與教育目標從初級的教育人員、學校、學區及其董事會之間的關連性都是一層包含著一層且環環相扣。

表 1：績效類型

	誰該負責/說明	對誰負責/說明	負責/說明什麼
目標績效	學校董事會	公眾	教育目的與目標的選擇
方案績效	學區管理會 (例如：學校)	學校董事會	州教育目標的發展及選擇適切教學方案
結果績效	教學管理人 (例如：老師)	學區管理會	成果符合先前所擇之教學方案的一致性

資料來源：“Accountability defined” (Alkin, 1972, p.4)

在此，我們可以視教育方案的運作為一個同心圓（如圖 1 所繪）的績效模型：（1）教育人員實地操作這些教育方案，他們要的是結果的呈現，教學方案是否與其教育成效具有一致性；（2）學區的管理會（如：學校）蒐集或聽取各教育人員結果績效，進而彙整、分析這些教育資料後，確認此教育方案績效是否有達成或仍需要再規劃、發展及選擇其他合宜的教學方案以配合州教育目標的發展；（3）學校董事會則是彙集了這些教育方案的績效進行評估、檢討，並且對公眾說明教育方案的執行情況與解決方案，以確認其州的教育目的與教育目標的達成與否或者進行未來教育方案選擇之依據。

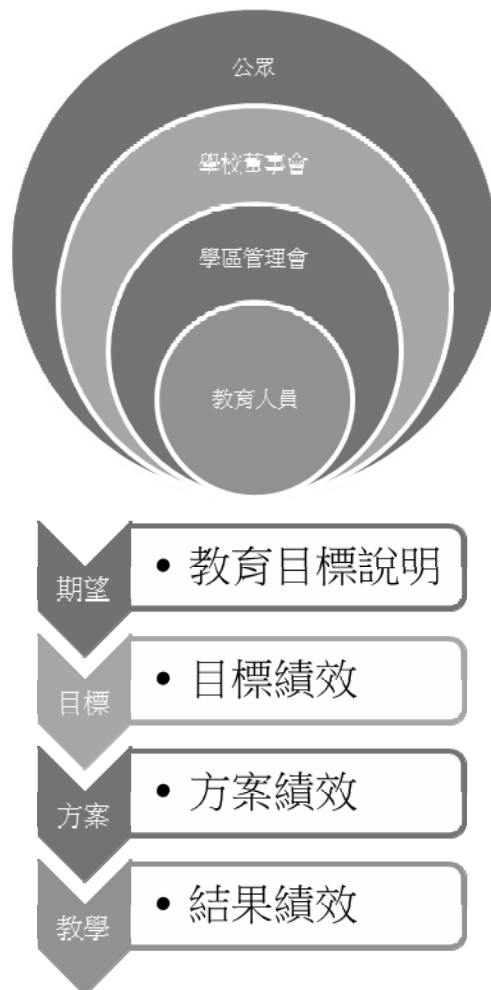


圖 1：教育績效分層負責情形。

這樣層層疊疊的關係，著實讓教育目的、教育目標與教育方案落實的成效關係更加緊密。為避免「績效」的定義的混淆及誤解，Alkin 順從 Yvonna Lincoln 的意見，將

「績效與控制」定義得更清楚為「社會績效與財務控制」(social accountability and fiscal control) (郭昭佑、陳美如, 2007; Alkin, 2004; Christie & Alkin, 2008), 以進一步符合社會大眾對教育或評鑑標的的了解。在圖 2 與圖 3 便可比較出評鑑理論樹樹根的不同之處。

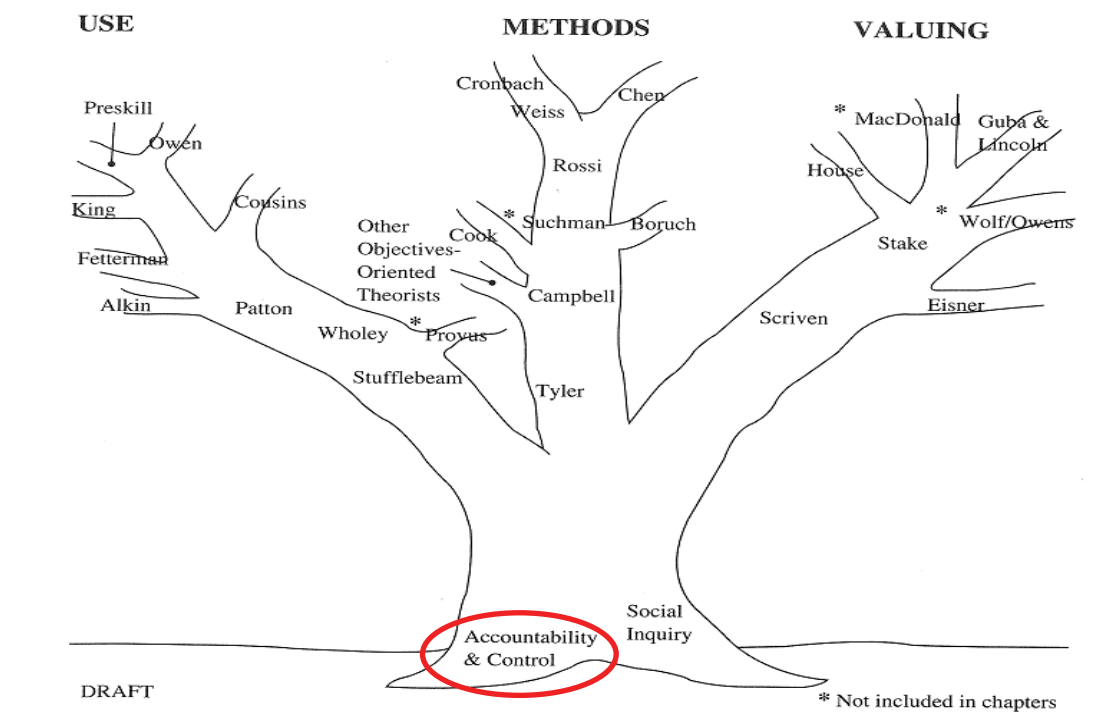


圖 2 2002 年版本的評鑑理論樹

資料來源: *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences* (Alkin, 2004, p.13)

上面圖 2 中的左方的樹根是「績效與控制」相較比照下方圖 3, 即在 2004 年時, 此樹根便成為了「社會績效與財務控制」。

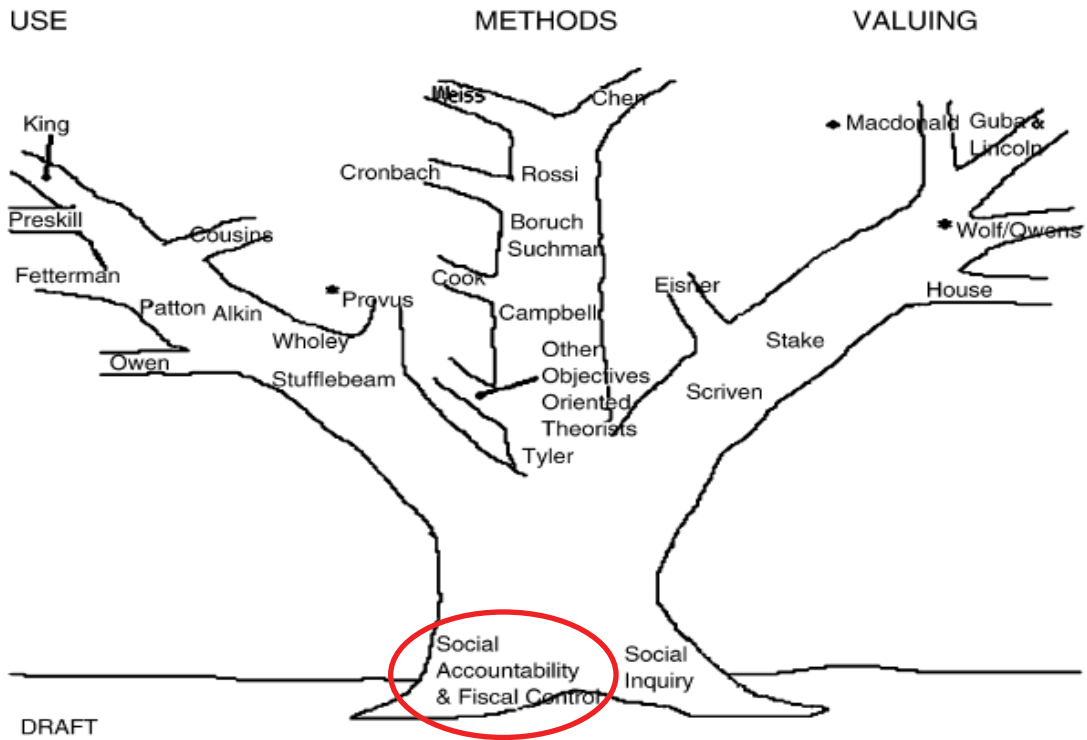


圖 3 2004 年版本的評鑑理論樹

資料來源：Evaluation roots: tracing theorists' views and influences (Alkin, 2004, p.13)

令人玩味的是，Alkin 在第 1 版的評鑑根源 (*Evaluation roots*) 一書結尾中所談到「績效」中，他是這樣定義的--「績效」同時也是「評鑑人員對不同社群的公眾解釋的責任，確切而言，評鑑根源不僅在財務績效，更甚者、更重要在其社會績效」<sup>5</sup> (Alkin, 2004)。在 Alkin 心中，「社會績效」包含對社會大眾說清楚、講明白，而評鑑的績效並不僅僅著眼在「財務」上的控制或成效，更重要的是對於公眾與社會期望是否吻合。於是，自此以後此樹根在後來的文獻中都變成了「社會績效」(social accountability)，如圖 4 所示。

<sup>5</sup> 原文為 “Accountability also refers to the responsibility of the evaluator to be accountable to various publics. As such, evaluation has its roots not only in fiscal accountability but also, and perhaps more important, in social accountability.” (Alkin, 2004, p.389)

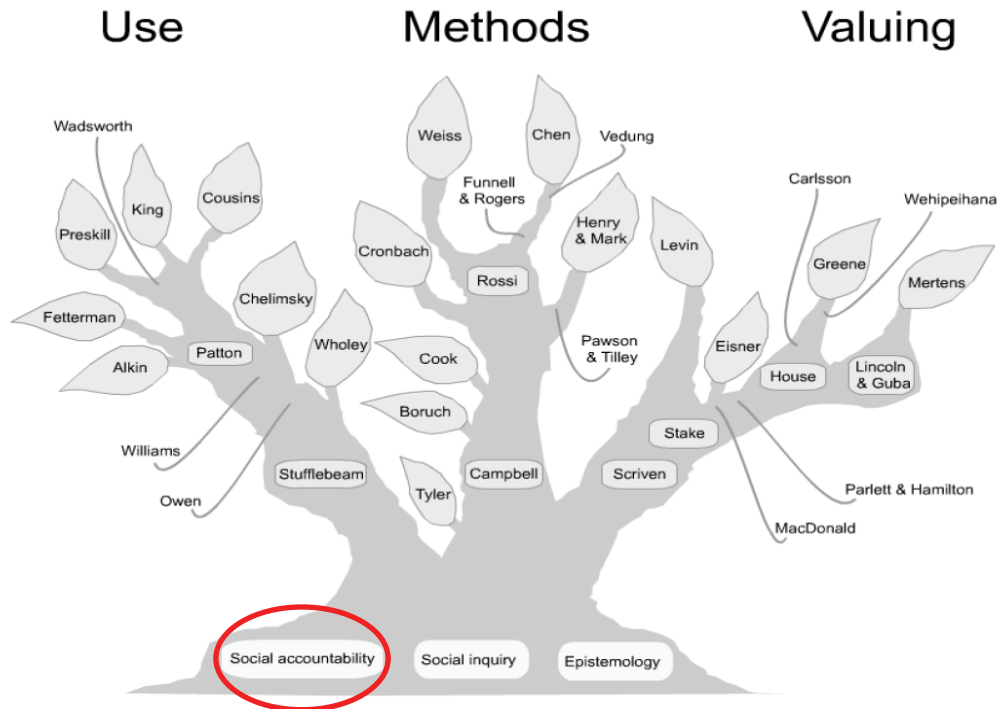


圖 4 Alkin 2012 年版本的評鑑理論樹  
 資料來源：“Evaluation roots: an international perspective” (Carden & Alkin, 2012, p.105)

### 參、原始之根（二）：「社會探究」之根

評論理論樹中的樹根之二則為「社會探究」。「社會探究」，顧名思義是以系統性方法研究個人或群體在不同社會情境背景的行為<sup>6</sup>。Alkin 曾經這樣點出了「社會探究」的認知 (recognition) 是「人類行為之於一個獨一無二的社會層面的呈現」，而社會探究首要問題是「人為何在社會群體中如此表現？」<sup>7</sup> (Alkin, 2004) 而這些問題都是針對當時種種社會現象來探討研究之(Alkin, 2013)。

而「社會探究」自然是以時代的脈絡為主要軸線。十六至十八世紀的社會概念蓬勃發展，人與社會自然無法分割，人有道德指引，社會則有律法指引，但是方案

<sup>6</sup> 原文為 “Social inquiry, in its broadest sense, can be characterized as the systemic study of the behavior of groups of individuals in various kinds of social settings by a variety of methods.” (Alkin, 2004, p.15)

<sup>7</sup> 原文為 “It (social inquiry) begins with the recognition that there is a unique social dimension to human action as opposed to merely a natural and psychological dimension. The central overriding question is, ‘Why do people in social groups act as they do?’” (Alkin, 2004, p.14-15)



或政策的決斷與運行影響了社會學家對人和社會的研究，他們開始問社會因何運作、如何運作以及何以成因、何以為果而造就這樣的問題，代表人物諸如霍布斯（Hobbes, 1588-1679），他的社會契約（social contract）觀念深深影響之後的法國啟蒙運動，其中包含孟德斯鳩（Montesquieu, 1689-1755）對君權神授的批判，以及盧梭（Rousseau, 1712-1778）的社會契約論等；由於挑戰「知」的權力，此後的研究者更甚者傾向嚴謹及系統化的研究方法，而晚近的古典社會學者馬克思（Karl Marx, 1818-1883）、涂爾幹（Emile Durkheim, 1858-1917）、韋伯（Max Weber, 1864-1920）對社會探究的要求與著重更是不遺餘力，這些針對社會現象的思維與答辯都是因應時代而生，也同時反映科學方法在社會科學上的應用。

晚近由於人類學的訓練引發了人誌種蓬勃發展，亦即促使人類社會質性研究的大鳴大放；1973年 Clifford Geertz 曾在*文化詮釋*（暫譯，書名原為 *The Interpretation of Cultures*）中的一篇論文為「厚實描述：文化的一種詮釋理論」（暫譯，原名為“Thick description: toward an interpretive theory of culture”），自此這就是詮釋學與質性研究結合的開始。暫且不論量化研究與質化研究的爭戰是非，質化研究的起源與演進在在處處都將社會探究深紮在意義、理解與詮釋的框架之中，而不在於量化研究的解釋與預測範疇而已。而在評鑑領域中，Stake 的作品印證這個規條（Alkin, 2013），而在 Scriven 思維上更有其主張：「評鑑若沒有評價即非評鑑，評鑑即價值評定的科學」<sup>8</sup>（Christie & Alkin, 2008）。就此，社會探究與評鑑緊緊相扣，對評鑑學家而言，它就是一門專門科學！

故此，對於社會活動及人類行為的價值評定造就了「評鑑」產生。在我們日常生活中，從選擇開始，不論是結果還是過程，我們不斷在評斷現在的行動與未來的行動的可為與不可為，「評鑑」可能是小結或是中繼站，卻不是終點，評鑑的結果，都是修正，修整現在情況做為下一個出發的起點。而這些社會學大師對於社會現況的研究、探討與詮釋，在在顯示了對社會現象的評斷，為得是解釋當時社會發展與思維或是已造成的結果，是以當局者在決策下一個方案或目標的考量。

舉例而言，就韋伯的思維來看社會，「事實」的陳述是一回事，而「價值」的陳述則是另一回事。然而社會與經濟的事實在陳述過程中，如何能不受價值評斷所影響，因此，客觀性（objectivity）的「事實」與主觀性（subjectivity）的「價值」交相影響，而一個人的價觀值源生於其人性上、哲學上、個人立場上及所處文化的氛圍下而形塑之。於是乎，社會的探究方法對評鑑這個領域就有其立場與角度來做詮釋。

<sup>8</sup> 原文為：“After all, it is Scriven who proclaims that an evaluation is not evaluation without valuing; in his words, evaluation is the science of valuing.” (Christie & Alkin, 2008, p.134)

## 肆、新生之根：「知識學論」之根

若我們稱「社會績效」(修正並更名自「績效與控制」之根)與「社會探究」為評鑑理論樹的原始之根的話，而前文的圖 4 業已清楚標示有了新的樹根萌生--「知識學論」之根的建立。那麼，自 2002 年至 2012 年之間，Alkin 經歷了什麼？什麼使他在 2012 年醞釀出「知識學論」之根呢？他的立論又是為何？

其實，Alkin 在其評鑑理論樹一脈相連的思想體系中，他「與時俱進」<sup>9</sup>的想法不斷在運作。他在 2008 年專論〈評鑑理論樹再檢視〉(“Evaluation theory tree re-examined”)中，檢視「評價」枝幹 (valuing branch) 並予以修正時，他斟酌並思量此樹幹上的評鑑學家的分類時，他發現了時代意義與評鑑學者其背後的思考體系交互作用，最明顯的就是 Scriven 的作品，他的作品意義深遠且影響著這整個枝幹。誠如 Scriven 所認為「評鑑就是價值評定的科學」，評鑑不能跳脫價值評定而存在；因此，評鑑自成一個領域範疇。評鑑價值關乎社會公義，同樣也擁護主體性的哲學 (philosophy of subjectivity)，因此，這樣的陳述無法說明客觀性的真實 (objective reality)。於是，相對性的論戰也造成了「評價枝幹」的分裂。故此，評鑑理論樹的「評價枝幹」此後則區分為後實證主義學派 (post-positivist) 與建構主義學派 (constructivist) 分居在此枝幹左右兩邊，形塑整個「評價枝幹」(Christie & Alkin, 2008)。

二十世紀以降，科學的觀點從實證主義邁向後實證主義，後實證主義學家認為所有觀察是不足為信而且可能具有謬誤，於是「眼見」不足為憑；實證學家相信科學的目的是為發掘出真相，而後實證學家卻認為科學的目的就應該是去衡量真相，既使真相難以獲得。建構主義學說是詮釋學中的一個要素，而實體論中取得一個相對論點地位，縱使真實難以由單一現象或是具體形體所獲得，但卻可以多元複合的方式來建構真實。就知識論而言，在建構主義者眼中的主觀性 (或稱主體) 僅僅是「真實」，因此從「未知」(unknown) 領域跨越到「已知」(known) 領域的過程中 (Alkin, 2013)，就需要透過我們個人信仰的知識系統來建立之。

有趣的是，Alkin 在此覺察出「評價枝幹」影響之巨大，評價的概念早已在評鑑

<sup>9</sup> 在 2008 年 Christie 與 Alkin 的〈評鑑理論樹再檢視〉(“Evaluation theory tree re-examined”)一文中，提及 Guba 在批閱學生作業想法的例子來做引言。Guba 曾說：「當下並非昔日的 Guba，心思因外在變化會不斷改變；同樣地，昔日的見解也不應再堅持」。而 Alkin 一開場就點明這個想法：「人們閱讀事物，思想流動，見解也得修正；這正是評鑑理論與時發展變化之道」(Christie & Alkin, 2008)。原文為：“People read things. Ideas get floated. Interpretations get modified. That is one way that evaluation theories develop and change over time.” (Christie and Alkin, 2008, p.131)

樹立根深紮，自成一個樹根--「知識學論」；樹根的部分已由原來的「社會績效」和「社會探究」的兩個樹根增加了第三個「知識論」(epistemology)樹根。然則在先前兩篇專論中，不難發現 Alkin 的評鑑思想脈絡已對哲學思潮的派典及評鑑在現今社會活動的變化有著深入著墨。而這個知識學論中涵蓋三個領域的思想：(1)後實證學(2)建構主義及(3)實用主義(pragmatism)；前兩者已在文前敘及，而「實用主義」既「擁抱客觀也涵蓋主觀如同演繹和歸納的邏輯均應協調運用在兩端連續及論戰的地位之上」(Alkin, 2013)。在 2013 年的專論中所談及的「評價枝幹」的兩大分支分別更名為「客體性」分支(objectivist sub-branch)及「主體性」分支(subjectivist sub-branch)；前者深受 Scriven 的思想所影響，後者則是強調「真實」是前進的(on going)、動態的過程，而真相則是相對於某些特定資料框架而存在(Alkin, 2013；Carden & Alkin, 2012)。因與前面所談到的「後實證主義學派」及「建構主義學派」想法如出一轍，故不再重覆討論之。

綜言之，自 2002 年評鑑理論樹出世，Alkin 原只有兩個樹根的評鑑理論樹，經由 2008 年再次應時而檢視評鑑理論學家作品的價值系統，即從 2008 年至 2012 年間，Alkin 重新界定「價值枝幹」上評鑑學者的評鑑學說走向分歧為兩類時，同時他相信且衡量孕育評鑑理論樹枝幹養分的源頭必然是源自於樹根--「知識學論」之根的概念自此應運而生。Alkin 在這個檢視過程中，足見其治學之嚴謹與認真，他眼中的評鑑理論樹由二維平面走向了三維立體世界(three-dimensional space)，其中他在 2012 年與 Carden 發表<評鑑根源之國際觀>專論中，他一直表明評鑑理論樹的兩端的「使用枝幹」(左端)與「價值枝幹」(右端)並非單一獨立而無相關，相反的，以一個三維的觀點來看，評鑑理論樹是立體的，彼此既是相望，更有相互依存的關係(Alkin, 2013；Carden & Alkin, 2012)。

## 伍、臺灣評鑑現狀與「根」深葉茂的啟示

回首臺灣評鑑始於 1980 年教育部技職司著手對公私立大學院校做複評計畫開始。起因於 1974 年在社會期盼下成立國立台灣工業技術學院(即現在的國立台灣科技大學)，故在 1981 年開始評鑑該校的 7 個系所，再者，1989 年再著手第二次評鑑，此時，受評系所增為 18 系；而後的 1993、1997 年分別對台灣工業技術學院、雲林技術學院、屏東技術學院及海洋大學實施評鑑，再由 32 系擴增至 44 系。教育部並在 2000 年六月頒佈「技專校院評鑑實施原則」，於此以後，評鑑實施方式確立，且以「例行評鑑」與「追蹤評鑑」為主，評鑑訪視類別分為三類：一是「綜合評鑑」，針對行政及專業兩方面；二是「專案評鑑」，針對單項評鑑項目或是教育部指定之評

鑑項目；三則是「追蹤評鑑」，顧名思義即為依評鑑結果列為三等以下者，於公告後二年參照先前評鑑類別及內容辦理之後續的評鑑（曾淑惠，2008）。自千禧年（2000年）起，由於社會變遷巨大，大眾對技職教育的想法丕變，在 2001 年起教育部也開始對所有的科技大學實施評鑑，委由國立彰化師範大學制訂「技專校院評鑑表冊」，幾經修訂後，再委由雲林科技大學承辦評鑑工作，自 2002 年至 2004 年分三年完成 55 所技術學院的評鑑。2005 年至 2006 年則是第二回技術校院評鑑，其中包含護理學校，為本期評鑑階段的重點。

專科學校評鑑自 1975 年開始至 1999 年為止，2000 年起，則併入技專校院整體評鑑，統以「技專校院評鑑實施原則」進行評鑑。而職業學校則始自台灣省政府教育廳的時代，1976 年首次對工科職業學校進行評鑑，1977 年承續對其他類科職業學校評鑑之，值得注意的是，1986 年引進了 CIPP 評鑑模式，而 1980 年代才訂有明確的評鑑目標，其實施方式有「觀摩評鑑」、「自我評鑑」及「訪視」等三種類別，而第一回合職業學校評鑑（1999-2001）著重職業學校的困難及問題與行政績效，藉以引導學校朝向特色化發展，以促進國家教育目標達成，同時也激勵學校教育人員士氣，促其專業成長；而第二回合職業學校評鑑（2002-2004），除上述目標外，更希望促進學校自我改善與提升，發展自我特色（曾淑惠，2008），以上為台灣評鑑實務情況。

以下則是各學者針對以上台灣在評鑑實施的方式與結果提出反思與建議：

自 2000 年起，郭昭佑對於學校本位評鑑提出一系列的看法，探討學校評鑑的自我評鑑與外部評鑑如何取得一個平衡，以增進學校改革的方向（郭昭佑，2000；郭昭佑，2001），在「課程評鑑」上，也朝向當時教育改革方向而走，例如，九年一貫課程，以為學校本位課程投入相當的探究（郭昭佑、陳美如，2001）；同一時期，黃政傑與張嘉育先後引進此項概念與學校課程評鑑的相關概念，加以敘述及其規劃的方向來探討之（張嘉育、黃政傑，2001；黃政傑，2003）就小學與中學學校課程評鑑因應九年一貫課程實施的成效來著手。同時更有學者著重對於學校本位課程評鑑的回顧、展望、視野及發展與因應策略；更甚者，課程評鑑的議題自中等學校引伸到系本位課程的發展（游家政，2008；歐用生，2008；潘世尊、林坤誼，2011），甚至是高等教育評鑑的後設評鑑議題，例如楊瑩等人更是針對 2007 年到 2009 年度大專校院系所評鑑的後設評鑑來研究（2012，2014）。

對於「高職學校」部份，始於 2006 年以 CIPP 評鑑模式來評鑑高職新課程的成效（曾素絲，2006）及以應用邏輯模式來建構高職學校評鑑的學校管理的理論（曾淑惠，2007）；也有針對高職學校外部評鑑人員的評鑑能力建立的研究（徐吳昞、曾

淑惠、許哲男、蔡曜如，2007；徐昊杲、饒達欽、黃采婕、張天民，2007)；隔年，徐昊杲與曾淑惠更是針對高職學校評鑑人員的評鑑能力與角色進行研究(2008)；而在2010年，鄭有超與曾信榮更在高職教學實務上探討教學自評與學生評鑑的效能來做一一比較。

也自2006年以來，開始反思學校本位的教師評鑑及教師專業發展之評鑑(黃耀輝，2006；孫志麟，2008；潘文福，2012)，進而依據學校層級來看教師專業發展評鑑的系列研究(丁一顧、丁儒徵，2014；王瑞堦，2014)。

就台灣的教育評鑑來看，「課程為所有教育方案建構的核心，也是方案成效的關鍵所在」(張嘉育、曾淑惠，2012)，故此，學者在近年來更是強調「後設評鑑」的重要性。台灣的評鑑現況走到了「後設」階段，標榜著時代的分水嶺，它更是重視評鑑這件事，檢視它的運作、流程及追蹤它應有的樣貌與延伸的可能，並且反思評鑑與教育方案及目標中涵蓋的人、事、時、物等可能性。就教育評鑑來看，評鑑的本身回到了「課程」，課程成了方案績效的關鍵，而跳脫評鑑本身的框架，是要去反思評鑑結果中與教育相關的軟、硬體是否切合教育方案與目標，進一步更要去思忖與教育方案或目標所涵蓋的人、事、時、地、物等造成評鑑結果的因素，而評鑑結果可否因應這些因素而有變化，進而深入地去了解評鑑過程的良窳，是否有改進的可能性。

綜觀之，就「績效與控制(社會績效)」方面來看，大至公私立大學校院、技專(科)校院，小到職業學校(高職)端，台灣評鑑實務與理論均著重在辦學績效與學校運作，由於評鑑人員多以同儕評鑑者或具大學學者身分的外部評鑑人員，不免有主觀評價偏誤或是對受評資料有認知上的差異，彼此之間難有一致性評價，就此，曾淑惠(2008)建議，宜重視技專校院內部人員自我評鑑及其自我評鑑能力的建立，並且轉化外部評鑑人員的地位，由「價值判斷者」轉化成「實證資料的查核者」，其次再以學校或科系等單位評鑑為主要的概念，推廣至教師評鑑，進而結合學術單位或專業評鑑團體來進行後設分析與後設評鑑。

在「社會探究」層面來看，台灣在評鑑實規劃並未與國外理論有結合，且有評鑑關係人對評鑑理念的認知不清或不足，由於台灣又是重人情的社會，必然也會影響評鑑的客觀性，以致評鑑理想難以據實呈現。雖然CIPP模式在1986年引進台灣造成了評鑑實務上準則示範與評鑑制度化的確立，但卻發現其原型模式在國內評鑑實施上並未落實，以嚴謹角度來看，恐未達「半專業」的水準(曾淑惠，2008, p. 331)。

就「知識學論」方面細究，台灣評鑑實務上仍大量仰賴國外的評鑑理論與模式，評鑑單位雖然也會參照國情與教育政策走向，然而學校本位與自我評鑑成為了這階段的重要考量工作。依據曾淑惠(2008)綜合分析國內外評鑑實務如何因應評鑑的

發展，提出了「評鑑專業化」的必要性，其具有十大特徵，包括：(一) 專業知能、(二) 專業訓練、(三) 專業組織、(四) 專業人員、(五) 專業倫理、(六) 專業證照、(七) 專業自由、(八) 專業服務、(九) 專業生涯、及(十) 專業成長。期許進行專業(教育)評鑑人員制度與認證的推動，且能與全球教育評鑑專業能夠對話，積極投入國際性教育評鑑對談，進能接軌國際，更能充實或形塑符應台灣國情的評鑑實務。

回歸評鑑理論樹樹根，所謂「無根之木，無水之源」<sup>10</sup>，若萬物沒有本源，如何仰天地而生？在 Alkin 歷時十數年不懈的追求，他的人文思量必然也是如同這「與時俱進」的評鑑理論樹一般，故在 2012 年的文獻中，他發現了評鑑的本源依賴不僅僅是「社會探究」與「社會績效」而已，還有時代脈絡的「知識論」脈脈延伸，本源流長，雖不能說是創新，但是他明白時代更迭就是評鑑各家分派 (braches) 的成長之源，誠如科幻小說之父 Jules Verne 所言：「一旦紮根，必然開枝散葉」<sup>11</sup>。根，紮得深，而學說理論的生長與發展更見一著，而這些都是時代的呈現與文化的世界觀，Alkin 必然是看見這個有機樹體與外在世界所產生的連繫，而他的「尋根」的旅程，讓研究評鑑的學海子弟看見井然又有生命力的時代關連！然台灣的教育評鑑之路也走了三十餘年，無論是藉「他山之石」是否「可以攻錯」，端賴這些過往的評鑑實務經驗與學者們所提供的建議；國內的教育評鑑確實也漸漸走向制度化，但仍需克服一些已存在的沉痾問題，如重視人情的社會觀、評鑑的客觀性、專業化與國際對談等等，也願本文能啟「投石問路」之效，為國內的教育評鑑尋根溯源外，更期看見評鑑專業化的生命力湧生！

## 參考文獻

- 丁一顧、丁儒徵 (2014)。學校層級教師專業發展評鑑之「社會-情緒」支持系統建構初探。《教育資料與研究》，114，203-228。
- 王瑞堦 (2014)。學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行影響調查研究。《教育資料與研究》，114，125-167。

<sup>10</sup> 《左傳·昭公九年》：“我在伯父，猶衣服之有冠冕，木水之有本原。”

<sup>11</sup> 原文為：“When one has taken root, one puts out branches.”資料取自 <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/j/julesverne701517.html>。Jules Verne 為 19 世紀法國著名小說家，著有環遊世界八十天、海底兩萬哩、地心探險等 60 餘部科幻小說。相關生平資料詳見 [https://en.wikipedia.org/wiki/Jules\\_Verne](https://en.wikipedia.org/wiki/Jules_Verne)。

- 孫志麟(2008)。學校本位教師評鑑的實踐與反思。**教育實踐與研究**，21(2)，63-94。
- 徐昊杲、曾淑惠(2008)。高職學校評鑑人員評鑑能力與角色之研究。**當代教育研究**，16(2)，101-131。
- 徐昊杲、曾淑惠、許哲男、蔡曜如(2007)。高職學校外部評鑑人員評鑑能力及建立策略之研究。**學校行政雙月刊**，48，133-150。
- 徐昊杲、饒達欽、黃采婕、張天民(2007)。高職學校自我評鑑能力建立策略之研究。**學校行政雙月刊**，48，151-167。
- 張嘉育、曾淑惠(2012)。技職教育課程後設評鑑之必要性及其實途徑。**課程與教學季刊**，15(3)，27-52。
- 張嘉育、黃政傑(2001)。學校本位課程評鑑的規劃與實施。**課程與教育季刊**，4(2)，85-110。
- 郭昭佑(2000)。學校本位評鑑對台灣教育評鑑的啟示。**學校行政雙月刊**，10，59-70。
- 郭昭佑(2001)。學校本位評鑑的理念與實踐——以台北縣柑園國中為例。**師大學報**，46(1)，21-43。
- 郭昭佑、陳美如(2001)。學校本位課程發展評鑑指標建構初探。**師大學報**，46(2)，193-212。
- 郭昭佑、陳美如(2007)。評鑑學家的系譜——趟探尋〈評鑑根源〉之旅。**當代教育研究**，15(1)，181-192。
- 曾素絲(2006)。CIPP 評鑑模式應用於高職學校新課程評鑑。**學校行政雙月刊**，42，155-170。
- 曾淑惠(2007)。應用邏輯模式於建構高職學校評鑑的學校管理理論。**學校行政雙月刊**，51，93-115。
- 曾淑惠(2008)。**教育評鑑：理論與實務的對話**。臺北市：師大書苑。
- 游家政(2008)。學校本位課程評鑑的回顧與展望。**課程與教學季刊**，12(1)，25-48。
- 黃政傑(2001)。學校課程評鑑的概念與方法。**課程與教學季刊**，4(2)，85-110。
- 黃耀輝(2006)。學校本位教師專業發展評鑑的規劃與實施。**學校行政雙月刊**，43，212-241。
- 楊瑩、楊國賜、黃家凱、許宗仁(2012)。96-98 年度大專校院系所評鑑後設評鑑研究——受評校院人員觀點之分析。**高教評鑑中文特刊**，1-40。
- 楊瑩、楊國賜、劉秀曦、黃家凱(2012)。100 年度大專校院校務評鑑後設評鑑研究之分析。**高教評鑑與發展**，8(1)，1-40。
- 歐用生(2008)。學校本位課程的視野——雲林縣學校優質轉型經驗的省思。**課程與教學季刊**，12(1)，1-24。

潘文福 (2012)。一個學校本位教師專業發展評鑑規準選擇的發展案例。師資培育與教師專業發展期刊, 5 (1), 75-98。

潘世尊、林坤誼 (2011)。學校本位課程評鑑與系本位課程發展的問題與因應策略：一所科技大學的實踐之反省性探究。臺北市立教育大學學報, 42 (2), 1-34。

鄭友超、曾信榮 (2010)。高職 (中) 工業類科科學校教師自評與學生評鑑之教學效能比較。課程與教學季刊, 13 (3), 163-192。

Alkin, M. C. (1972). Accountability defined. *Evaluation comment: The Journal of Educational Evolution*, 3, 1-5.

Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Alkin, M. C. (2013). *Evaluation roots: a wider perspective of theorists' views and influences*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Carden, F. & Alkin M. C. (2012). "Evaluation roots: an international perspective." *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118.

Christie, C. A. & Alkin Marvin C. (2008). "Evaluation theory tree re-examined." *Studies in Educational Evaluation*, 34, 131-135.