

## 彰權益能評鑑之探析

潘慧玲

摘要

在這一波教育改革的浪潮中，學校自主管理、教師專業自主成為新時代教育架構下必須重視以及落實的課題，然在「績效責任」掛帥下，國內頻頻推動之評鑑，卻未能體現上述精神，有時反而斲傷學校現場的自主權能。在評鑑領域中，近十餘年逐漸興起的彰權益能評鑑（empowerment evaluation）著重參與者的自我決定與權能的提升，期冀參與者透過評鑑過程得以解放（liberation）。這樣的籲求，在教育現場甚具意義，因其正呼應了當今的教育改革趨勢，讓教育界第一線工作者，以學校為基地，自發性、自主性地進行評鑑；讓教育參與者透過評鑑，提升權能感。有鑒於國內對此評鑑取徑（approach）仍是陌生，故本文以彰權益能評鑑為題，就其理論根源、概念與實施作介紹，並分析其在評鑑理論中之定位以及曾經引發之爭議。

**關鍵詞：**彰權益能、彰權益能評鑑

---

潘慧玲，國立台灣師範大學教育政策與行政研究所、教育系教授  
電子郵件：panhu@ntnu.edu.tw  
投稿日期：2006年2月15日；採用日期：2006年3月1日

## Investigating Empowerment Evaluation

Hui-Ling Pan

### Abstract

In this wave of education reform, school-based management and teacher autonomy are the new tasks to be implemented in the new era of change. However, under the impact of accountability, evaluations have been embarked by the government too frequently, which hinders school empowerment. Empowerment evaluation has been booming since the last decade. It aims to foster participants' self determination, and liberation, which corresponds to the trend of education reform. Practitioners may use the school as a base, initiating evaluation autonomously and teachers may be empowered through evaluation. In order for audience to know the evaluation approach better, this paper introduces the theory, definition, facets, principles, and steps of empowerment evaluation. In addition, the position of the approach in evaluation theory tree and the arguments about the approach are analyzed.

### **Key words: empowerment, empowerment evaluation**

---

Hui-Ling Pan, Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Administration, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: panhu@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Feb. 15, 2006; Accepted: Mar. 1, 2006.

## 壹、前言

在全球化的脈絡下，世界主要國家的教育改革常成為牽動其他國家的重要引力。西方自一九八〇年代以降，興起「學校重整」(school restructuring)運動，分權化(decentralization)形成一股潮流。為讓最接近學生、最能反應教育現場需求的學校能具備更多的自主管理權力，學校本位管理(school-based management)、教師彰權益能(teacher empowerment)被認為是兩項重要的學校革新策略。

有關學校本位管理的作法，在不同的國家脈絡中各有其定義(鄭燕祥, 2001)。例如在美國，其與較為廣義的重整概念是相互關連的，旨在將學區的權力下放至學校。至於在歐洲，不同國家源自其固有傳統，對於哪些教育決策或管理應當集權或分權，有不同的主張。一般而言，學校本位管理在各國會觸及的面向有下列三項(潘慧玲, 2002; Bolam, 1993; Caldwell, 1993; Dimmock, 1993)：一、可做決定或自主的事務範圍：不同國家權力下放的項目有所不同，通常包括的項目有學校目標與政策，課程內容，教學方法，經費預算與資源分配，人員的任用、解聘、薪資、發展、評鑑、晉升與退休，學生的招募與選擇，物品採購與資源服務的找尋等。二、可做決定或自主的層級：不同國家將權力下放的層級亦有所不同，諸如中央部門、州政府、地方政府、學校校長、教師、家長、地方社區與工商界。三、可做決定或自主的程度：雖然權力下放，可做決定的主體可就被允許自主的事務範圍，行使其決策權，但仍有一些規範機制用以瞭解決策主體的績效責任，此可包括相關規定、考試、以及其他形式的外在控制與績效責任。

至於教師彰權益能，其所指涉之面向通常包括以下數項(潘慧玲, 2002; Blasé & Blasé, 1994: 2)：參與學校管理；得到新的尊重與工作條件的改善；擁有較高的薪資與新的專業結構；獲取對於教師專業的控制；提升自主性與專業性。

由上觀之，學校在這一波教育改革的浪潮中，逐步被賦予更多的權責，而學

校成員，也須扮演與過往不同的角色。教師在學校中，由原先承擔課程與教學的職責，現擴及到全校性事務的參與。因之，學校自主管理、教師專業自主成為新時代教育架構下必須重視以及落實的課題。只是，國內在「績效責任」掛帥下，頻頻推動的評鑑不但未能體現上述精神，有時反而斲傷學校現場的自主權能。在評鑑領域中，近年來逐漸興起的彰權益能評鑑（empowerment evaluation）著重參與者的自我決定與權能的提升，期冀參與者透過評鑑過程得以解放（liberation）（Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996）。這樣的籲求，呼應了以上所述的教育改革趨勢，讓教育界第一線工作者，以學校為基地，自發性、自主性地進行評鑑，讓參與者透過評鑑，提升權能感，成為得以掌控自我的生命主體。有鑒於彰權益能評鑑自一九九〇年代發展至今，十餘年來有愈發蓬勃之象，其施行場域在美國、巴西、芬蘭、南非、日本等國均可見到，而國內對此評鑑取徑（approach）仍是陌生，過去僅有少數文章論及（如：郭昭佑、陳美如，2001；曾淑惠，2004），故期以本文作為引介，就其理論根源、概念與實施作說明，並分析其在評鑑理論中之定位以及曾經引發之爭議。

## 貳、彰權益能評鑑之理論根源

自 Fetterman 在一九九三年的美國評鑑學會年會中介紹彰權益能評鑑後，該取徑日漸傳布，在美國或其他國家可見到其應用於高等教育、政府、都市公立學校、非營利組織及基金會等。彰權益能評鑑源自於社區心理學、行動人類學。社區心理學著重於人們、組織與社區如何建立對於自己事務的掌控權，有許多文獻與市民參與、社區發展有關，例如 Rappaport（1987）的"Terms of Empowerment/ Exemplars of Prevention: Toward a Theory of for Community Psychology"即為此領域的經典之作。至於行動人類學部分，Tax（1958）在行動人類學的作品，探討人類學者如何協助團體（如美國原住民）達成自我決定的目標。此外，彰權益能評鑑尚受到協同評鑑（collaborative evaluation）、參與評鑑（participatory evaluation）之影響（Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996）。由於彰權益能評鑑

最重要之核心概念即彰權益能，故以下就彰權益能作詳細之論析。為擴充彰權益能概念之理解，此處之論析並不限於 Fetterman 本人所提及受到彰權益能概念影響之部分。

彰權益能在女性主義、社工、護理、企業、行政、批判教育學、學校革新等領域中均有其源流，而在婦女運動、社區組織與一九七〇、八十年代伸張和平與社會正義的進步運動中，是一重要的議題；一九九〇年代，彰權益能成為社會科學與教育文獻中的一個焦點（Kreisberg, 1992）。為掌握彰權益能之概念，以下先分析彰權益能之意涵，接著就彰權益能之特性——彰權益能內蘊權與能之辯證關係、彰權益能含涉內部權力與外部權力、彰權益能涉及個人與社群，加以闡述（潘慧玲，2002）。

## 一、彰權益能之意涵

彰權益能在一些不同的學術領域中型塑其義，各有強調的重點。例如，在組織理論中，Block 的彰權益能概念著重於個人在組織中有自主的感受，並能將此感受向他人表明。此外，Block 認為彰權益能要發生，組織中的個人需先發展出個人權力感，並與他人有效互動，以產生集體的權力感。Block 所談的個人權力感或稱自我彰權益能（self-empowerment）類於 Maslow 心理發展理論中的自我實現層級（Wilson, 1993）。從這條理路看來，彰權益能係被認為是一種心理特質，其所著重的是個人對於內在自主、權能的知覺。

Zimmerman 與 Rappaport（1988）則進一步將環境因素扣連進來，他的彰權益能，將個人能力連結到提供選擇與自主機會的環境。這樣的觀念觸及彰權益能的兩個面向：個人與環境。個人內在權能的引發與感受，不可能在真空狀態下進行，環境能否提供個人展現能力、感受自主的機會，是影響個人自我彰權益能的重要因素。Lightfoot（1986: 9）將彰權益能界定為「一個人能發展其自主、責任、選擇與權威（authority）之機會」，亦是強調環境所提供的機會。而這樣的論調亦可關連到 Conger 與 Kanungo（1988）所分析的外部權力（extrinsic power）與內部權力（intrinsic power）的觀點。其中內部權力係指個人自我知覺

的自主、效能和能力，而環境所給予引發個體權能之機會，則屬外部權力，此於後將有進一步之論述。

除由彰權益能的本質分析外，尚可由彰權益能的功能進行瞭解，有關此論述，可見到有三類 (Blasé & Blasé, 1994)：一是專業主義論述，此為最保守之觀點，主要以 Maeroff (1988) 為代表，強調教師透過工作環境的改進與能力的提升以獲得受尊重的專業地位；一是自由人文主義論述 (如 Glickman & Lightfoot)，主張具有權能的教師以其能力改進教室狀況；另一則為批判解放論述 (如 Apple、Cherryholms、Freire、Giroux & McLaren 等)，此類觀點認為教師應發展批判意識，對於社會結構中隱藏的壓迫與不公義，透過行動力量加以改變。上述的三類論述，專業主義與自由人文主義之觀點，均未觸及社會中不平等關係的解構，有學者甚至對專業主義觀點加以批評，認為其未能挑動學校中現存的權力關係，欠缺對未來的願景，而在本質上更有責備教師要對自己低落的社會聲望負責之意 (Kreisberg, 1992)。Maeroff 所提之彰權益能概念實則類於 English 所定義的促能 (enable)，接受現有學校的權威結構，不涉及行使權力主體的易位 (Bailey, 1991)，然此可能只做到「表層」的變革，讓教師只是更加擅於達成學校權威主體所定的目標！

由上可知，彰權益能有偏心理層面及政治層面 (含社會資源之掌控與促動社會改變之實踐) 的解讀。Kreisberg (1992) 含括該二層面，提出彰權益能中有一層面涉及心理歷程，它是一種對於自己生命掌控的感覺，與個人的自我價值、自信與效能感緊密連結；另一層面，則涉及人們在所處的社會與政治情境中對於有價值資源的控制。易言之，彰權益能指的是個人獲得其對自己生命的掌控，實現其需求，並發展有效參與社會與政治世界所需的技術與能力。在此過程中，發展對於自己社會的批判覺知 (critical awareness) 是一重要要素，也就是發展批判文化素養，具批判性地分析自己所處之社會、政治環境，以付諸行動。

## 二、彰權益能之特性

### (一)彰權益能內蘊權與能之辯證關係

Cornett (1991) 曾提及教師必須展現專業能力，其決策地位的提高方能正當化。教師所需的知識與態度雖能由行政者、師資培育者或其他教師所促進，但最終仍是需由教師自己致力於能力之提升。如此，民主參與將伴隨教師成長而來，因為教師持續專業成長，將獲得尊重與信賴，也將確保其做決策之地位。在這樣的思維下，Cornett 還特別建議將"empowerment"改為"earnedpowerment"（獲得之權能）。然觀諸 Cornett 之說法，並未能觀照到彰權益能中，「權」與「能」所呈現的是一相互影響的辯證關係；他只顧及了「能」增進「權」的部分，亦即當一個人的能力增長，有較好的專業判斷，便能受到尊重，進而獲得決策之地位，有更多的機會分享做決定。至於「權」促進「能」的部分，則被Cornett所忽略。事實上，當一個人有權力參與和自己專業相關事務的決定時，其能力亦將隨之增長。因之，彰顯權力與增益能力乃成一辯證發展的關係。

### (二)彰權益能含涉內部權力與外部權力

Conger與Kanungo (1988) 嘗從外部權力與內部權力觀點探討組織成員的彰權益能。從外部權力的觀點言之，彰權益能的定義是根據個人對於他人行使的權力或控制；且外部權力具有相對性，因為組織的經營者雖能透過諸如「全面品質管理」等技術將一些權力分配給下屬，使個人得有更多的機會參與組織決定，然個人被賦予的外部權力仍與組織領導者所握有的權力呈現著相對關係。另從內部權力觀點言之，彰權益能是一彰顯受雇者動機以完成工作任務的歷程。在這種動機意涵下的權力，指的是個人對於事務的內在需求，就像 Maslow 所談的自我實現、Deci 所談的自決 (self-determination)、White 所談的能力感 (feelings of competence) 與 Bandura 所談的個人效能感 (efficacy)。Wilson 與 Coolican (1996) 進一步將上述觀點用於教師彰權益能概念的分析。以外部權力觀點而

言，教師彰權益能是一種改進教師專業地位的方式，教師由之可享有受肯定的地位，獲取所需知識，並能積極參與同僚決定的過程。另從內部權力觀點看，教師彰權益能是教師自信地發揮能力，完成工作任務，而非將其才能用來指揮他人。這種意義下的權力是從教師對其相關工作作決定、自決和自我效能感（sense of self-efficacy）中引發出來（王麗雲、潘慧玲，2000；Wilson & Coolican, 1996）。

### （三）彰權益能涉及個人與社群

前曾論及彰權益能涵蓋個人與環境兩個要素，個人要有內發的權能，必須環境提供機會。Dunst 也提到彰權益能包括兩部分：一是促能（enabling）經驗，組織中提供此種經驗以發展個體的自主、選擇、控制與責任；二則是個體可以展現既有的能力，並學習運作所需的新能力（Short & Rinehart, 1992）。故而，人們如果在相互對話與一起工作中開展權能，將使整個社群（community）也能彰權益能。社群的權力結構重組，讓成員參與決策過程，如此，社群環境將可提供個體更多的促能經驗，結果除了可改善個人的生命處遇外，同時也可改進整個社群的發展。因此，當談個人彰權益能時，必與社群彰權益能相連結，許多論者均視個人與社群為相互依賴與增強的關係（Kreisberg, 1992）。

## 參、彰權益能評鑑之概念與實施

### 一、彰權益能評鑑之意義與目的

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）。由之可知，彰權益能評鑑之取徑，放棄傳統上評鑑者是一位客觀、獨立且具指導性的角色，相對地，評鑑者係以一位協助方案參與者進行評鑑的角色進入現場。評鑑的主體從過去的評鑑者，轉為方案參與者。而評鑑的功能

在使參與者得以自我決定 (self-determination) 並解放 (liberation)。<sup>1</sup>

至於彰權益能之目的，Fetterman 與 Wandersman (2005) 以 Chelimsky (1997) 之闡釋，說明了彰權益能評鑑兼具三種不同之目的。Chelimsky 曾提出評鑑有三個目的：(一)評鑑是為了發展；(二)評鑑是為了績效責任；(三)評鑑是為了知識。彰權益能評鑑同時具有以上三個目的，雖然「發展」一項特別適合用來闡釋彰權益能之目的。彰權益能評鑑旨在「發展」；它尋求人們、方案、及機構的發展。此外，彰權益能評鑑所設計之架構與方法，亦能測量方案結果，也投注於知識之創造，故亦具「績效責任」與「創造知識」之目的。

## 二、彰權益能評鑑之面向與原則

Fetterman (2001) 曾說明彰權益能評鑑有五個面向：(一)訓練 (training)：評鑑者教導人們有能力執行評鑑，並自己做評鑑，如此組織方能內化評鑑，使評鑑成為方案規畫中的一部份。(二)促進 (facilitation)：評鑑者扮演促進者和教練的角色，協助人們執行自我評鑑，故其與傳統外部評鑑者扮演一評判者之角色有所不同。(三)倡導 (advocacy)：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)：評鑑歷程創造一個動態的學習社群，人們對於方案的角色、結構與內涵能有一新的洞見與理解。(五)解放 (liberation)：參與者透過評鑑，對於自己與他人得以重新概念化，並能發現新的機會，以新的視角看待現有資源，並重新定位自己的角色。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實施評鑑，並使參與者能夠自我決定與解放。

彰權益能評鑑與其他評鑑取徑，諸如傳統評鑑或是協同、參與、以應用為焦

---

1 有關彰權益能評鑑之相關文獻詳見於Fetterman之相關著作，諸如：Eiler與Fetterman(2000)、Fetterman(1994, 1995, 1997a, 1997b, 2000, 2001, 2004)、Fetterman與Bowman(2001)、Fetterman與Eiler(2000, 2001)、Fetterman、Kaftarian與Wandersman(1996)、Fetterman與Wandersman(2005)等。

點 (utilization-focused) 之評鑑，有些共通之價值與方法，然它之異於其他取徑者，在於下述的十個原則，這些原則代表一組核心信念，闡明了彰權益能評鑑內蘊的價值，也成為評鑑者的實際指引。彰權益能評鑑所談的十項原則分別是：原則 1：改進 (improvement)；原則 2：社區擁有感 (community ownership)；原則 3：含納 (inclusion)；原則 4：民主參與 (democratic participation)；原則 5：社會正義 (social justice)；原則 6：社區知識 (community knowledge)；原則 7：證據本位策略 (evidence-based strategies)；原則 8：能力建立 (capacity building)；原則 9：組織學習 (organizational learning)；原則 10：績效責任 (accountability) (Fetterman & Wandersman, 2005)。

### 三、彰權益能評鑑之實施步驟

為讓彰權益能評鑑能真正付諸實施，Fetterman 及其同僚 (Fetterman, 2000; Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996) 發展了實施的四步驟：檢視評估 (taking stock)、設定目標 (setting goals)、發展策略 (developing strategies) 及建檔進步情形 (documenting progress)，以上四個實施步驟後又化為界定任務 (mission)、檢視評估 (taking stock) 及規畫未來 (planning for the future) 等三個步驟 (Fetterman, 2001; Fetterman & Bowman, 2001)。細究上述前後所提步驟之內涵，差異並不大，只有「界定任務」一項是後來新增之步驟，至於設定目標、發展策略及建檔進步情形均被放入二〇〇一年所提的「規畫未來」之步驟中。以下統整 Fetterman 前後所提彰權益能評鑑之實施步驟加以說明 (Fetterman, 2000; Fetterman, 2001; Fetterman & Bowman, 2001; Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996)。

#### (一) 界定任務

彰權益能評鑑的第一個步驟是要求方案執行人員及參與者界定其任務，期間評鑑者扮演的角色在協助進行一個開放性討論，讓成員盡可能地有所參與。參與者被要求提出一些可以抓住方案任務的關鍵語詞，雖然有些方案本就存在一些任

務的陳述文件，但因文件的產生有時可能未經民主的討論程序，有時則因某些參與者是新進人員，對於文件並不熟悉，故而開放性討論一方面可以讓成員有表達意見的機會，一方面也可讓他們領略到意見可能呈現的多元面貌。評鑑者在討論過程中記錄與會者之意見，通常寫在海報紙上。接著，由一位工作坊參與者自願將大家所寫之語詞，改寫成一、兩段文字，透過大家的分享、討論，進行修正。最後得出的結果是大家的共識，雖說不可能每個人都百分之百同意，但必須是能接受的。這樣的任務陳述，代表了該群體的價值，也形成下一步驟——檢視評估的實施基礎。通常此一步驟之進行，在數小時內即可完成。

## (二) 檢視評估

第二個步驟——檢視評估，包括兩個程序，第一個程序是提出對於方案運作具關鍵影響且值得評鑑的重要活動，第二個程序則是針對所提的重要活動進行評分。在第一個程序中，評鑑者同樣地扮演促進者的角色，讓參與者在過程中盡量提出自己所認為的重要活動，一般列出十到二十個便已足夠。之後，為確認所列活動之優先順序，可採投票計點方式，評鑑者發給每位參與者五點貼紙，參與者可分散置於自己所側重之活動上，亦可將所有點數集中置於一個活動上。經過點數計算，一份明列優先順序的活動清單便可產生。接著實施此步驟的第二個程序，亦即檢視評估所列之活動清單。參與者需要做的是使用一至十的量表（十代表最高評分），評量每一活動之執行情形。對於自己的評分，參與者須準備相關文件資料以作佐證。通常，參與者的自評分數都有偏高現象，但手邊所蒐集的文件資料可以幫助參與者校正分數。在評分過程中，通常參與者先將自己的評量寫在紙上，然後再到台上將評分記錄在海報紙上，供與會者公開討論。這樣的過程，一方面保持了評分的部分獨立性，一方面則讓與會者透過對話，說明評分之理由及所提供之證據，進而澄清評分之想法，甚至修正評分。此一步驟最後將得出活動清單上所列每一活動之平均得分，不過此並非在做真正之評分，而是提供一個基礎線，以瞭解未來進步情形，此外，也能讓參與者體會評分必須蒐集相關資料作為佐證。檢視評估的工作一般也是在幾小時內進行，評鑑者在此步驟中，須確認每位參與者均有表達聲音的機會，並透過提問，協助參與者澄清其觀點與

所做之判斷。

### (三)規畫未來

在完成檢視評估步驟後，參與者要進一步思考的是如何以現有方案所做的為基礎以策劃未來之改進，故以檢視評估所獲結果為依據，參與者針對每一重要活動要列出具體目標及達成目標之策略，並提出監測目標是否達成之證據。由此視之，規畫未來之步驟涵涉目標、策略與證據等三要素，亦即 Fetterman 等人所提的設定目標、發展策略與建檔進步情形 (Fetterman, 2000; Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996) 等三步驟。

首先，目標的設定須考量方案的督導者與顧客 (client) 的觀點。此外，目標必須務實，考慮到方案的條件、動機、資源等。尤其重要的是，目標須與方案活動、資源與可擔負的能力相關連。過去傳統外部評鑑之缺失在於方案常被給予高遠、長程性的目標，其與方案參與者的日常活動產生脫節！在此評鑑取徑中，參與者可以選擇與自己日常活動相關的中程性目標，這些活動可串接起來，形成較大之目標，如此從活動到可達成之目標便形成一個清楚的連結關係。

其次，在選擇、發展策略以達成預定目標部分，腦力激盪、批判性檢視、謀求共識，這些設定目標所採用的方式，亦被用來形成方案即將採行之策略。所發展之策略，在過程中須被定期檢核，以確定其是否適切、具有效能。與方案贊助者、顧客決定方案採行之策略是彰權益能評鑑過程中一個重要部分。方案參與者通常是對他們自己工作最熟悉、瞭解最多的人，這樣的取徑，肯定並運用了參與者的知能，在評鑑過程中，讓參與者重新掌握了「汽車駕駛盤」。

最後，在針對目標達成情形，蒐集相關資料部分，方案參與者必須知道什麼樣的建檔資料可以用來偵測目標是否達成，每一形式的資料均須檢視其相關性，以避免投注不相關或沒有用的資料蒐集。此外，參與者須說明每一形式的資料，其與目標之關連，這樣的歷程說來是艱難且耗時的，但可避免在評鑑結束時才發現問題之遺憾。

在策劃未來此一步驟中，評鑑者扮演教練、促進者與批判性朋友的角色。評鑑者除了協助方案成員的聲音在評鑑過程中能被聽到，也要針對方案成員所說、

所想，進行分析，善用問題幫助方案參與者澄清、建檔與評鑑其所做的，並確認目標得以達成。

## 肆、彰權益能評鑑之分析

對於彰權益能評鑑之提出，如何看待其在評鑑領域中的重要性，可先從其理論之定位分析起。就彰權益能評鑑所強調之自我決定、解放等籲求，具有濃厚之政治意涵，故被順理成章地置於側重「評鑑之用」的理論分支。彰權益能評鑑自 Fetterman 在一九九三年美國評鑑學會年會中提出 (Fetterman, 1994)，至今十餘年，引起相當之重視，也在許多地方推行，然其對「評鑑」一詞之詮釋，以及其是否具備有別於其他取徑之獨特性，常是學界討論的焦點。

### 一、彰權益能評鑑在評鑑理論中之位置

對於數十年來所發展之評鑑領域，嘗有學者企圖系統性地整理其理論脈絡 (如：Alkin, 2004; Shadish, Cook, & Leviton, 1991)，雖然這樣的努力在方法獨霸的景況中顯得較為孤單，但這類的嘗試卻能使評鑑的學術耕耘更為深化。一九九一年，Shadish、Cook 與 Leviton (1991) 曾以評價 (valuing)、知識建構 (knowledge construction)、知識用途 (knowledge use)、社會方案運作 (social programming)、評鑑實務 (evaluation practice) 等五個面向勾勒相關學者之評鑑論述，是一個相當完整的評鑑理論分析架構。

Shadish 在一九九七年美國評鑑學會 (American Evaluation Association) 年會的理事長專題講演中，提出在理論的論述中，尚缺乏後設理論的語言類別與架構，以作為論辯之基礎，故進一步精緻化他在一九九一年與 Cook、Leviton 所提的五個面向之用語，倡議所有評鑑理論之論辯均可區分為：我們如何評價、我們如何建構知識、評鑑如何被使用、評鑑客體如何運作與改變、在實際限制下實務如何作最妥當的執行等主題。在上述五個類別中，他又作了細部之區分。例如在

評價部分，區分了描述評價、規範評價與後設評價。在知識建構部份，區分了確定性的不同層次；知識的不同類別（如：描述性、因果性、說明性知識）。在使用部份，區分了工具性用途、概念性用途與說服性用途；長程用途與短程用途。在社會方案部份，區分了漸進式變革與激進式變革；方案變革、計畫變革與要素變革；新方案變革與現存方案變革。在評鑑實務部份，區分了所問問題的種類（如：有關需求、執行、委託者、效果、影響、成本等的問題）；有關促進使用的作法；有關詢問「誰」的問題；有關評鑑者的角色；以及有關採用的評鑑方法等（Shadish, 1998: 11）。

接著，Alkin（2004）在其所主編的 *Evaluation Roots* 一書中，描繪了評鑑理論之樹共有三大枝幹——方法、評價及使用，其中「方法」之枝幹類於 Shadish、Cook 與 Leviton（1991）所談的「知識建構」。由於 Alkin 之目的在以上述之架構對評鑑學者作分類，故僅採用了能夠區辨不同學者關懷重點之三大核心概念，有關學者們大多會談到的社會方案運作及評鑑實務，便不在其分析架構中。

吾人如以方法、評價及使用等三大分支分析彰權益能評鑑之定位，可發現其較偏於「使用」一支，而這也正是 Alkin（2004）對於彰權益能評鑑的倡導者 David Fetterman 所給予的分類位置。雖然 Fetterman（2004）在 *Evaluation Roots* 一書中回顧自己的學術生涯時，明白點出其對方法的關懷，但因彰權益能評鑑側重受評者在評鑑過程中增進自我決定的能力，「過程性用途」功能的發揮成為此取徑之重要特色。

有關評鑑知識如何被使用，彰權益能評鑑有別於傳統上學者們所偏重的「終結性用途」，其所強調的是「過程性用途」，而這也是近年來才引起學者們關注的議題。過去學者們所留意的較偏於評鑑結果如何被使用，以及其影響決策程度如何？例如 Scriven 與 Campbell 咸認評鑑結果可以用來改進社會（Shadish, Cook, & Leviton, 1991）；Weiss（1973）則提出評鑑對於決策者有啟蒙之作用。在「過程性用途」的主張中，除了 Fetterman（1994）提出彰權益能評鑑可培育成員的能力，Hopkins（1989）另指出評鑑可促進學校的發展，而 Sanders（2002）則認為評鑑可以帶動組織的改進。

## 二、彰權益能評鑑引發之爭議

彰權益能評鑑在一九九三年 Fetterman 擔任美國評鑑學會理事長，將其定為年會主題後，廣獲注意。繼之一九九四年，該學會理事長 Karen Kirkhart 以「評鑑與社會正義」為年會主題，提供另一討論彰權益能評鑑之平台。而在學會期刊 *Evaluation Practice* 中，也陸續刊載了有關彰權益能評鑑之往返論辯，而直至 Fetterman 的新作 (*Empowerment Evaluation Principles in Practice*) (Fetterman & Wandersman, 2005)，還力邀參與評鑑的倡導者 Cousins，為文評述彰權益能評鑑是否能異於其他取徑 (Cousins, 2005)。透過這些對話，我們看到了美國學術界討論問題的智慧與勇氣，也看到了學者們基於相異的哲學立場，所展現的不同看法。

綜合有關彰權益能評鑑所引發的爭議，大致上集中於幾個面向：彰權益能評鑑是否有其獨特之處？能否有別於其他取徑，諸如參與評鑑、協同評鑑、以應用為焦點之評鑑等？另者，彰權益能評鑑強調評鑑者的角色不是做評鑑，而是教人做評鑑，以及評鑑者是方案的倡導者，這些對於評鑑者角色的主張，引發了評鑑的本質為何，以及評鑑的倫理等議題的討論。此外，彰權益能評鑑強調自我評鑑，對於外部評鑑之有無，不具強烈之立場，這樣的論點也讓有些學者提出評鑑將陷於盲點與偏見之質疑。

### (一) 異於其他取徑之處

Patton (1997a) 是「以應用為焦點之評鑑」的倡導者，有鑒於評鑑結果常與使用者疏離，評鑑結果無法回饋於使用者的生活中，如何讓受評者使用評鑑結果，便成為 Patton 關心的焦點。對於同樣是關心「評鑑之用」的彰權益能評鑑，Patton (1997b) 首先提出他的疑問。Patton 以 Fetterman 所提出的彰權益能評鑑五面向——訓練、協助、倡導、闡明與解放，一一檢視蒐集在 *Empowerment Evaluation* (Fetterman et al., 1996) 一書中之個案研究，結果發現個案所呈現之面向各有不同，不全然包括 Fetterman 上述之五面向，使得 Patton 不禁質疑彰權益

能評鑑是否有其獨特性。蓋 Patton 認為如僅涵蓋其中部分面向，如協助、闡明，此本就是參與評鑑、協同評鑑、以應用為焦點之評鑑所側重，如此，彰權益能評鑑便不具有與其他取徑之區別性了！

對於彰權益能評鑑與其他相關取徑之類似性，Fetterman 並不以為意，其更承認自己是受到參與評鑑、協同評鑑之影響。但為交代與其他取徑有何相異處，除了自己的說明外，他也舉證了一些學者的分析。例如 Christie 曾提出參與評鑑是源自於「應用」之架構，其目的在透過活動的設計、執行、分析與詮釋增進評鑑之應用；然彰權益能評鑑帶有政治與解放之本質，是讓受壓迫者能夠增能。至於與協同評鑑差異之處在於，彰權益能是協同評鑑希望卻非必須得到之結果，但對彰權益能評鑑而言，彰權益能即是其最主要的目標之一（Fetterman & Wandersman, 2005）。

## （二）評鑑者角色

在彰權益能評鑑中，評鑑者的角色不是指導者，而是一位訓練者、促進者、倡導者及闡明者。在評鑑過程中，評鑑者要讓參與者瞭解評鑑之意涵，並具備評鑑實施之知能；對於弱勢之參與者，評鑑者要為其倡議。故而，進行評鑑時，執行的人是方案參與者，而非評鑑者；評鑑者僅是從旁協助的人士。這樣的評鑑概念翻轉了傳統以來評鑑者之角色，側重參與者之主動權、自主權，這是彰權益能評鑑汲取社區心理學、行動人類學及協同評鑑、參與評鑑所發展出來的特色。然而這樣的主張，遭到 Patton（1997b, 1997c）與 Scriven（1997a, 1997b）之質疑。Patton 認為評鑑者之角色當有其中立、客觀之一面，評鑑者對於所要評鑑之方案，不應持有先見，方案是否合宜、值得推動，是評鑑者透過評鑑所要瞭解的，因之，對於 Fetterman 主張評鑑者的角色之一是方案的倡導者，Patton 期期以為不可。至於 Scriven，則對於評鑑者扮演教人做評鑑，而非自己做評鑑的角色，提出不同之看法。對於評鑑為何，Scriven 曾以目標（goal）與角色（roles）作區分。其認為評鑑之目標只有一項，亦即對於事物之價值作判斷，但評鑑之角色可以多重，促進成員彰權益能，也可以是評鑑的角色之一。對於這樣的看法，我曾為文論述，事實上，Scriven 所提的評鑑目標，可視之為對於評鑑本質之看法（詳

潘慧玲，2005）。評鑑之為評鑑，不在其他，而在作價值判斷，這樣的主張，在 Scriven 數十年的學術生涯中不曾改變，而這也影響評鑑領域之發展甚深。Scriven 在其一九九七年的回應文章中，以數學家與數學教育家為例說明其二者之不同猶如評鑑者與評鑑教學者之差異，故而，彰權益能評鑑者不做評鑑，對於 Scriven 而言，評鑑就無法稱其為評鑑了！Cousins（2005）對於彰權益能評鑑中如何定義評鑑，也提出他的疑慮。就 Cousins 而言，彰權益能評鑑與方案發展有強烈之連結，因此，他認為彰權益能評鑑並非是「真評鑑」，反倒可視之為一種「改變的促動體」（change agency），它帶有濃厚的發展與執行興趣，並融合了證據本位（evidence-based）之探究。

對於評鑑者站在倡導者立場之批評，Fetterman（1997a）以任何的評鑑者均不可能自外於任何立場的主張作辯駁，評鑑者所選擇的立場很清楚地會表現在所要回答的評鑑問題，以及所選擇的評鑑規準上。由此觀之，具有人類學背景的 Fetterman，其在知識論與價值論所站的立場較偏於主觀論之一方。此外，有關於評鑑的意涵是什麼？需要什麼要件才能構成評鑑？看來，Fetterman 是挑戰了原本盛行於評鑑界之看法，Fetterman 不側重對於方案之價值或優點形成判斷，而是透過「評鑑」歷程不斷地改進方案。對於此一可能挑動評鑑認知之見，恐尚須假以時日透過持續的論辯加以釐清。

### （三）外部評鑑之看法

對於主張評鑑要側重消費者需求，並需要一外部評鑑者，才能發揮評鑑功能的 Scriven（1997b）而言，無法完全認同彰權益能評鑑主張僅透過成員的自我評估，謀求能力的提升。此外，欠缺外部評鑑，也遭致流於主觀之疑義。

由於彰權益能評鑑之要義在於幫助需要受助者可以自我協助，故自我評鑑在整個取徑中有其重要之意義，不過，側重自我評鑑，並非就是拒斥外部評鑑。誠如 Fetterman（1997a）所言，評鑑之功能並非僅限於績效評估，當機構意圖謀求自我改進時，自我評鑑便是一項適當選擇。如再從內外部評鑑互補的角度言，彰權益能評鑑可以提供豐碩資料，作為外部評鑑之基礎。近年來，彰權益能評鑑也被呼籲而且也被實際應用於高等教育認可制中的自我評鑑（Fetterman, 2001）。

## 伍、結語

彰權益能評鑑之提出，反映了新一代的評鑑概念，其與客觀取向的評鑑作區隔，講求參與者在評鑑過程中的參與，甚至是參與者自己掌控與執行評鑑。此一取徑一方面汲取了參與評鑑、協同評鑑等強調利害關係人參與之精髓，一方面更增添了評鑑之政治意涵，個體的自我決定、解放是透過評鑑所企圖達成之目的。雖然其在發展歷程中，遭到許多的質疑與挑戰，甚至到今日，彰權益能評鑑仍可被視為在持續發展中，不過也正因如此，它可以豐碩的可能性才會變大。有鑒於國內的教改脈絡意圖促進學校自主管理與教師彰權益能，而彰權益能評鑑正有其呼應本土需求的意義性，期冀本文之論析，能引發國內思考彰權益能評鑑之精神，進而致力於深化，甚至於轉化彰權益能評鑑之內涵。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能概念與實施策略研究。**教育研究集刊**，44，173-199。
- 郭昭佑、陳美如（2001）。教師如何從事課程評鑑：從賦權增能評鑑理念談起。**教育研究月刊**，88，83-93。
- 曾淑惠（2004）。賦權增能評鑑模式理論探源。載於**教育評鑑模式**（頁161-185）。台北市：心理。
- 潘慧玲（2002）。緒論：學校革新的脈動。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁1-47）。台北市：學富。
- 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。
- 鄭燕祥（2001）。**學校效能及校本管理：發展的機制**。台北市：心理。

### 西文部分

- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. London: Sage.
- Bailey, W. J. (1991). Implementing a system of schools. In *School-site management applied* (pp. 53-78). Lancaster, PA: Technomic.
- Blasé, J., & Blasé, J. R. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bolam, R. (1993). School-based management, school improvement and school effectiveness: Overview and implications. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 219-234). New York: Routledge.
- Caldwell, B. J. (1993). The changing role of the school principal: A review of develop-

- ments in Australia and New Zealand. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 165-184). New York: Routledge.
- Chelimsky, E. (1997). The coming transformation in evaluation. In E. Chelimsky & W. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 1-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cornett, J. W. (1991). Earned empowerment not empowerment of teachers: The role of teachers systematic reflection in restructuring schools. *Social Science Record*, 28(1), 71-77.
- Cousins, J. B. (2005). Will the real empowerment evaluation please stand up? In D. M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 183-208). New York: Guilford Press.
- Dimmock, C. (Ed.). (1993). *School-based management and school effectiveness*. New York: Routledge.
- Eiler, M., & Fetterman, D. M. (2000, November). *Empowerment and web based evaluation*. Paper presented at the annual meeting of American Evaluation Society, Honolulu, Hawaii.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation: Presidential address. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.
- Fetterman, D. M. (1995). In response to Dr. Stufflebeam's: Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go and where it needs to go. *Evaluation Practice*, 6(2), 179-199.
- Fetterman, D. M. (1997a). Empowerment evaluation: A response to Patton and Scriven. *Evaluation Practice*, 18(3), 253-266
- Fetterman, D. M. (1997b). Empowerment evaluation and accreditation in higher education. In E. Chelimsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp. 381-395). London: Sage.

- Fetterman, D. M. (2000). Steps of empowerment evaluation: From California to Cape Town. In D. L. Stuffleberam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models* (pp.395-408). Boston: Kluwer Academic.
- Fetterman, D. M. (2000). Steps of empowerment evaluation: From California to Cape town. In D. L. Stufflebeam, A. J. Shinkfield, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.) (pp. 395-408). Boston: Kluwer Academic.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Fetterman, D. M. (2004). Beyond basic training: Empowerment evaluation's technological tools of the trade. *The Evaluation Exchange*, *X*(3). Retrieved February 1, 2006, from <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/eval/issue27/bbt1.html>
- Fetterman, D. M., & Bowman, C. (2001). Experiential education and empowerment evaluation: Mars Rover educational program case example. *Journal of Experiential Education*. Los Angeles: Stanford.
- Fetterman, D. M., & Eiler, M. (2000, November). *Empowerment evaluation: A model for building evaluation and program capacity*. Paper presented at the annual meeting of American Evaluation Society, Honolulu, Hawaii.
- Fetterman, D. M., & Eiler, M. (2001, November). *Empowerment evaluation and organizational learning: A path toward mainstreaming evaluation*. Paper presented at the annual meeting of American Evaluation Society, St. Louis, MO.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks: Sage.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (Eds.). (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford Press.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open University Press.

- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. New York: State University of New York Press.
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Maeroff, G. I. (1988). A blueprint for empowering teachers. *Phi-Delta Kappan*, 69(71), 472-477.
- 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.
- Patton, M. Q. (1997c). Of vacuum cleaners and toolboxes: A response to Fetterman's response. *Evaluation Practice*, 18(3), 267-270.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 1-19.
- Scriven, M. (1997a). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165-175.
- Scriven, M. (1997b). Comments on Fetterman's response. *Evaluation Practice*, 18 (3), 271-272.
- Shadish, W. P. (1998). Evaluation theory is who we are. *American Journal of Evaluation*, 19, 1-19.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, MA: Sage.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.

- Tax, S. (1958). The fox project. *Human Organization*, 17, 17-19.
- Weiss, C. (1973). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, September-October, 426-431.
- Wilson, S. M., & Coolican, M. J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Education Thought*, 30(2), 99-117.
- Wilson, S. M. (1993). The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Education and Psychological Measurement*, 53, 727-737.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.