

教育领导力系列

丛书主编：周作宇

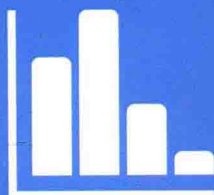
评估价值论

[美]欧内斯特·R.豪斯 (Ernest R.House)

[美]肯尼斯·R.豪 (Kenneth R.Howe)

著

桂庆平 译



VALUES IN EVALUATION AND
SOCIAL RESEARCH



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

教育领导力系列

丛书主编：周作宇

B018

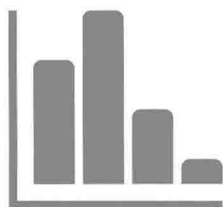
评估价值论

[美]欧内斯特·R.豪斯 (Ernest R. House)

[美]肯尼斯·R.豪 (Kenneth R. Howe)

著

桂庆平 译



VALUES IN EVALUATION AND
SOCIAL RESEARCH

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 李芳
版式设计 沈晓萌
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

评估价值论 / (美) 豪斯 (House, E. R.), (美) 豪 (Howe, K. R.) 著; 桂庆平译. —北京: 教育科学出版社, 2015. 2

(教育领导力系列 / 周作宇主编)

书名原文: Values in evaluation and social research
ISBN 978-7-5041-9330-8

I. ①评… II. ①豪… ②豪… ③桂… III. ①价值 (哲学)—研究 IV. ①B018

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 004033 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01-2012-9186 号

教育领导力系列
评估价值论
PINGGU JIAZHILUN

出版发行	教育科学出版社		
社址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009
邮编	100101	编辑部电话	010-64989235
传真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	保定市市中画美凯印刷有限公司		
开 本	154 毫米×230 毫米 16 开	版 次	2015 年 2 月第 1 版
印 张	10	印 次	2015 年 2 月第 1 次印刷
字 数	98 千	定 价	26.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

主编简介

周作宇，教育学博士，北京师范大学教育学部教授、博士生导师。1999年美国印第安纳大学、波士顿学院访问学者；2004年意大利特兰多大学访问学者；2008年美国加州大学洛杉矶分校和斯坦福大学富布莱特访问学者。长期从事教育原理、高等教育管理与评估等研究。主持了国家自然科学基金、全国教育科学规划、教育部哲社等多项课题，出版了《问题之源与方法之镜——元教育理论探索》《教育理论的边缘》等多部著作，在《教育研究》等学术刊物发表多篇论文。

作者简介

Ernest R. House 是科罗拉多大学博尔德分校教育学院的教授。此前，他曾在伊利诺斯大学香槟分校教学研究与课程评估中心（CIRCE）工作，在洛杉矶的加州大学、哈佛大学以及新墨西哥州立大学做过访学，出访过英国、澳大利亚、西班牙、瑞典、奥地利和智利等国。他主要的研究旨趣是教育评估和政策分析，出版的专著颇丰，主要有：《教育创新的政治》（1974）、《在教室中生存》（与S. Lapan合著，1978）、《有效的评估》（1980）、《Jesse Jackson 和魅力政治》（1988）、《专业评估：社会影响和政治结果》（1993）以及《出售的学校》（1998）。1989年他荣获政治科学哈罗德·E. 拉斯韦尔奖（同年获奖的还有W. Madura）。1990年，又以其评估理论获得保罗·F. 拉扎斯菲尔德奖，该奖项由美国评估协会颁发。他曾是《项目评估新方向》（1982—1985年）的主编（与R. Wooldridge一起），还是《评估实践》（1984—1989年）的特约专栏作家。1999—2000年他在斯坦福大学的行为科学高级研究中心担任高级研究员。

Kenneth R. Howe 是科罗拉多大学博尔德分校教育学院的教授，其研究专长为教育伦理和教育哲学。他已发表的论文及各主题著作章节40余篇，研究领域涉及教育研究中的量化/质性之争，多元文化教育的哲学反思。他在此之前已经出版两本书：《特殊教育的伦理》（与Ofelia Miramontes合著），以及《公平教育机会的理解：社会公正、民主和学校教育》。在科罗拉多大学博尔德分校，他为教师证书项目和教育基础、政策、实践研究生项目授课。

为自我领导而教育·教育领导力系列序

1999年，我受国家留学基金委项目资助，在印第安纳大学布鲁明顿分校访学。一日，接到学校外事办的电子邮件，称在校园旁边有一所称为“和谐学校”的私立学校，邀请国际留学生和访问学者为学校的学生介绍本国文化，借此让孩子了解来自不同国家的风土人情。我报了名，并且做了比较充分的准备。整个活动分散在不同的教室，出入完全是开放的。学生们想去哪个班听就去哪个班，来去自便。我搜索枯肠将想象中他们能够接受的一些中国文化知识通过对话的方式做了介绍。参加的学生慢慢多了起来。令我欣慰的是只进不出，说明大家还是很感兴趣的。同时，令我有些惊异的是，这些孩子全然没有受桌椅板凳的束缚，各自采取舒适的方式围了一圈。有的蹲着，有的躺着，有的站着，形态五花八门。有的男孩甚至躺在地上，将头枕到女孩的膝上。看着孩子们听得津津有味，而且能够踊跃回答问题，我还用了一些从中国带去的体现文化特点的小礼物奖励答对的人。“讲课”时间很快就过去。结束后过了一阵子，我几乎快要将这次活动忘掉。这时收到了校长的一封感谢信。信上说，“谢谢你参加我们的活动。根据学生的反馈，大家对你讲的内容很感兴趣。觉得你的讲课方式比较生动，是那次活动中孩子们听过的最有趣的外国文化课。但是，学生们唯一觉得不舒服的是：你总用小礼物奖励那些答对的同学”。那封感谢信我一直保存着。此事过去那么久，至今回忆起来像是发生在昨天。一个让我一次又一

次咀嚼反思的问题是：感谢信转折的那句话“但是……”意味着什么？那所“和谐学校”在其历史介绍中声明，他们的“教育目的是培养‘全人’”。一切项目的设计和和实施旨在促进学生追求学术卓越，培养良好的自我感觉，将学习看作终身的过程，使学生获得对生活的自我控制感。^① 我们的教育究竟是为什么培养学生？要培养学生的什么？怎样培养学生？在我们的教育文化中，诸如“小红旗”之类的表扬和奖励在学校司空见惯。老师奖励“正确答案”而非鼓励学生积极思考的“教学技巧”，几乎没有谁觉得不舒服、不合适。我自己从事教育学研究，能够在美国的学校赢得学生的“专注听讲”，在课堂上就曾获得一种满足感。而那封感谢信的前半部分也曾刺激了自己一丝得意的虚荣。但是，那个令人永远忘不了的“但是”，像一个巨大的反光镜，常常催人反思：或许“胡萝卜加大棒”的教育习俗，已经深入骨髓。“意义空心化”和“教育外部化”是两个明显的教育病态症候。引导学生“走向奴役之路”，恐怕是最可怕的“教育陷阱”。

“意义空心化”与“教育外部化”具有内在关联。“意义空心化”是一种自我精神虚无的状态，表现为个人的意义世界“被殖民”，从而出现虚化或迷茫、搁置追问、回避对质等现象。如艾略特的《空心人》所描绘的那样：“我们是空心人/我们是被填满的人/挤靠在一起/稻草充满了脑子。唉！/我们那干涩的声音，当我们/在一块儿窃窃私语，/寂静又无意义/就像干草中的风/又像我们干燥酒窖里/一群老鼠的小脚踩上碎玻璃。/有外形没形式/有阴影没色彩/力量已瘫痪，有手势却没动作。”^② 将空心化的世界充实意义而不是稻草，需要个人的长期自我修炼，同时这也是教育的重要使命。教育的核心任务是呵护自然自我、社会自我与精神自我的成长，服侍

① 参见：<http://www.harmonyschool.org/home/history>。

② T. S. 艾略特，《空心人》，赵萝蕤译本。

个体的意义探寻，催化个人自由意志的发展。有效的教育从根本上说是“自我教育”“内部教育”，即个体借助各种影响要素拓展视野、提升能力、增长才干、升华精神、服务社会^①的学习和实践过程。有效教育旨在依赖个体自主并且通过促进个体由内而外淬炼成长而达到意义世界的建构和不断超越。外部化的教育承包个体的所有决策，侵占个人的独立思考空间，代替个人对无论是活动还是知识所承载的意义的咀嚼和品尝。外部化的教育是教育的极端状态，是一种“单极”“单向”教育。“教育外部化”是极权主义在教育中的表现。其特点是“外大内小”“外强内弱”。重外部权力和外部评价，轻内部认可和内在肯定；外部强制多、内部激励少；外部干预刺激多，内部消化吸收少；要求多，关心少；训话多，沟通少；苛责多，宽容少。教育外部化使自我空间被殖民，使自我从当下蒸发。个人的私人空间被外部指令所塞满，或沉迷于虚拟的电子“游戏世界”，“指尖”与“眼尖”构成身体运动的全部表现，被“游戏监狱”囚禁；或拥挤于信息超载的“知识超市”。个体的自由空间被挤占，行动被全景监视，从家庭到学校，校内到校外，到处可见“知识的集中营”。前者因接近于人的“赌徒式”“瘾君子”天性而就范，表面上看起来是一种主动，实际上背后都有强大的商业利益集团操盘，因而本质上也是一种被动的“瘾士”。后者的主要推手是家长。在个体没有能量释放的封闭系统中，形成孩子和家长的诉求对峙，在讨价还价的博弈中作为监护人的一方当然力量占优，孩子被迫屈从。结果出现学生之“学无生”的心理创伤病态。“游戏监狱”和“知识集中营”的最大后患，就是意义探寻中的得过且过，随大流跟风潮，丧失主体意识和自我领导力。从而，哪怕那种“世人皆醉我独醒”的“最后之人”式的一点点清高浪漫也几近消失。

^① 此处的社会是广义的，服务社会包括师生之间、学生之间的相互合作和互相帮助。

在光鲜浮华的外表背后，意义的世界为“自大、自卑、争风、嫉妒、厌烦、浮躁、易怒、跋扈”所装修。鲁迅先生“救救孩子”的呼吁，敌不过有形无形、或远或近的“同谋者”的“轻率”“偏执”甚至“暴力”。人类那块儿“挚诚向往但永远到达不了的地方”，那片诸多媒体已经燥热得顾不上光顾的召唤先人执着赶路的“应许地”，宛若“城里的春联”，只是一家家移民的“乡愁”寄托，或多或少已经丧失了弄堂街巷的文化活力。

一位教育学专家在中小学调研时曾问一名初中生，“你的理想是什么？”学生答：“想考一所好高中。”“那高中毕业后呢？”“考一所好大学。”“大学毕业呢？”“找一份好工作。”“工作后呢？”“找个好妻子。”“再然后呢？”“生一个好宝宝。”“有了小宝宝呢？”说不清楚了。显然，在文凭社会里，大学是一个重要的人生门槛，大学文凭是一个重要的学习诱因。教育为学习提供保障，是社会分层和社会地位再分配的工具。在教育生产线上，大学获得的乃是看得见的具体目标。在严酷的社会分层建筑里，教育的技术锻造和工具打磨将更为深刻但也更加模糊的价值内涵压榨挤兑。从而出现“意义真空”或“意义空心化”。“获得知识而失去意义”，是一种现代“文凭病”。阿瑟·米勒（Arthur Miller）的剧本《维希轶事》（*Incident at Vichy*）曾讲述了一个上流中产阶级人士的故事。当时，纳粹占领了他的城镇。在纳粹面前，他拿出大学学位证书、著名人士的推荐信，以表示他的身份。纳粹见状问他：“这就是你拥有的全部吗？”他点点头。于是，纳粹将所有这些材料扔进一个垃圾筐里，告诉他：“好吧！这下你什么也没有了。”主人公的自尊建立在别人的尊重上。面对这样的情景，其情感受到极大的打击，个人价值感几近消弭。^①确实，如果自尊完全建立在别人的好恶态度上，那么，没有了别人

^① Viktor E. Frankl. *Man's Search for Meaning* [M]. Forward by Harold S. Kushner, Boston: Beacon Press, 2006: X-XI.

的肯定和承认，个人的意义世界就会倾倒。如果将那位初中生和米勒笔下集中营的中产阶级人士的愿望和遭遇联系起来看，我们的教育几近陷于价值消弭。当然，集中营的现象是特殊人群在特殊时期所遇到的特殊待遇。在常态下，人们不是普遍地、经常地能够面临这样的价值困境。随着现代教育的发展，尤其是高等教育不断普及，大学学历会越来越高端化，学位也随着数量的增加而越来越贬值。当学位即便不是像在集中营那样被扔进垃圾筐，而是遭遇贬值的时候，个人的价值如何度量？或者，不是剧本中那位中产阶级人士，而是别人，面对类似集中营这样的极端环境，在个人的尊严受到不能再大的外部侵害的时候，当个人失去人身自由、失去曾经拥有的一切而只剩下不由自己支配的身体时，人的价值支点在哪里？对此，维克多·弗兰克给出另类答案：“我们所拥有的最大自由，乃是可以自由选择我们对自己在这个世界上的角色的看法，是我们无论身处什么样的境遇，都拥有做出积极反应的力量。”^① 比起外部的评价，我们如何看待自己更加重要。人们是不可能将成功的祭坛建立在借口之上的。只有我们知道自己是谁，我们才能承担使命同时丢掉不切实际的幻想，认清自己选择和行动的价值，寻找自我挑战的方法，让自己的所作所为真正富有意义。弗兰克是“寻找意义”的代表。他不但从纳粹的集中营里幸存下来，而且以其切身感受开创的“意义疗法”（Logotherapy），给许许多多面临意义困境的人们以慰藉。弗兰克之所以能够在集中营幸存下来，第一，得益于他的身体足以承担繁重的体力劳动，这是他没有被纳粹直接筛选到毒气室毙命的第一条件。第二，他本人是心理学家，在专业上有一技之长，在集中营里的医生需要帮手的时候，他能够给予协助。第三，他的父母、妻子被关在其他集中营，他内心存在有朝一日亲人重逢的精神寄托。由于消息不通，他对这些亲人的死亡一无所知，这种“无知”使他

① Viktor E. Frankl. *Man's Search for Meaning* [M]. Boston: Beacon Press, 2006: 66.

的生存信念时时受到激励。类似中国古典的“孝悌”伦理对他生存之勇气发挥了作用。第四，他主张并且实践“意义探寻”的积极心理取向，这乃是至为重要的生存良药。历史不能重复实验和验证，但是思想可以实验。将教育做假设在集中营环境下的“思想实验”，或许可以看到教育的真正价值和意义。如果教育不能赋予学生“认识你自己”“选择你自己”“认可你自己”“成为你自己”的勇气和力量，无论一个人通过教育获得多少从文凭到工作到职位到财富到荣誉等有形无形的外在东西，当面临“集中营裁判”的时候，当这些东西被抛到垃圾筐或火堆，个人经受真正的价值裁决的时候，也就是教育经受“审判”的时候。凡是像弗兰克一样能够经得起集中营考验^①的人，即无论在多么险恶的环境下，都能够积极面对，体现人对环境在态度选择上的自由，那么，他就拥有积极的、充满活力的“意义世界”。相反，如果个人不能很好地将环境和其对环境反应区别开来，看不到任何环境都剥夺不了的人对自己态度可以驾驭的最后防线，那么，他的“意义世界”就会被“外部世界”统治或殖民。从而，自我的整体感丧失，理性遭到抛弃，感性被放大。自我的独立意识沉沦，自主的态度驾驭感缺失，自我信任的基准塌陷，自我在或者依附或者与人疏离的两极左右偏执地摇摆，个体由“原创”沦为“盗版”，由鲜活的独特生命个体蜕化为浑然随波的“沉默羔羊”。为了逃避现实或填补虚无的空间，个体不得不“活在别处”。身体不能承受心灵之轻，心灵也无法承受身体之重，身心彼此对抗，不能不向分裂侧滑。结果，自我走上奴役之路，心理走向人格分裂。

“有一个真理矗立不倒。在世界历史中发生的所有事情都会停留在某些精神上。如果这种精神是强大的，那么它创造了世界历史；

^① “集中营考验”是一个比喻，是指人们所遇到的被剥夺了一切外部所有后的极端状态。

如果这种精神是虚弱的，那么它经历了世界历史。”^① 人之为人就在于人的精神具有或潜在或现实的自主性和超越性，尽管这种特性可能被压制和遮蔽。人类历史证明，在人上升的道路上，领导力非常重要。无论是英雄创造历史还是群众创造历史，历史都是领导力展现的历史。人人皆需领导力，自我领导不一定需要特别的头衔。“自我领导是一个能动的过程，在这个过程中，个人学会更好地了解自己。借此，生活之帆获得了行驶的方向。”^② “如果没有很强的自我领导感，人们就会觉得失控、受压制、无法集中精力。”^③ 旨在培养自我领导力的教育才是面向未来的教育、进步的教育、解放的教育。“世界上本来就没有救世主，也不靠神仙皇帝。”教育不是救世主，也不是神仙皇帝。但教育既可以点燃人的自由精神之火，也可以熄灭人的自我领导火种。教育要克服“外部化”倾向，必须解放自我，锻造精神，消除殖民，倡导为自我领导而教育的哲学。

周作宇

2014年3月

① 斯柯维茨 (Albert Schweitzer)，转引自《获取精神力量的10种方法》。参见：托尼·布赞. 获取精神力量的10种方法 [M]. 周作宇，张学文，译. 北京：外语教学与研究出版社，2005.

② Pentti Sydanmaanlakka. What is Self-leadership [JB/OL]. <http://www.pertec.fi/@Bin/116594/whatisSL.pdf>.

③ Dr. Rick Bommelje. The Top 10 Ways to Strengthen Your Self-Leadership [JB/OL]. http://www.listeningpays.com/?page_id=201.

序 言

本书创作的主要意图是用当代哲学的一般潮流和趋势，调和评估实践中的理论争端。尽管评估者经常会从哲学中寻求思想观点，但是最近二十年哲学界很多重要的思想还未经发掘。因此，我们这些肩负评估者和哲学家双重角色的人，就有责任去承担这一重要使命。然而，把一个领域的学术概念迁移到另一个领域，并不是一个简单容易的工作。因为这两个领域的话语体系和论述风格是完全不同的，尽管我们尽量在弱化二者的差异，但是读者在阅读时还是会偶感不适。哲学论述的风格要比评估论述风格更缜密，更艰涩难懂，也更让人振奋和神往。这是苏格拉底的学术遗风。在此，我们首先要向那些对这种大胆的分析风格怀有敌意的人表示歉意，那些经常阅读哲学著作的人对此已经习以为常了。

为了完成这一任务，我们将讨论视角聚焦在著名的事实价值二分法——当前评估界一个未解的核心问题。首先，我们分析这个问题在当前的哲学界是如何讨论和解决的，然后把这些思想运用到评估理论，同时还会加入一些我们自己的理解和认识。这并不意味着哲学都是有答案的。事实上，在我们写作的过程中，哲学的局限性反而愈发明显了。无论如何，哲学家小心仔细地思虑着很多相关问题，从两个不同领域的视角来综合获得思想，从单一视角出发是无法企及的。

需要申明的是，本书的关注点是评估的理论建构，而不是实践操作，当然，我们也确实希望理论能够对实践起到某种潜在的引导作用。我们认为理论就是用来调整 and 引导实践的，所以，长期以来，理论总是和实践有所区别的。同时，实践也在不断地丰富着理论，这一点已经被反复证明了。既然我们的关注点是调和评估理论和哲学，这就意味着这不是一本教你如何操作的行动指南。相反，本书旨在建立一种中间理论，使评估理论和当代哲学思想（尽管只是当代哲学思潮中的一个小分支），尤其是民主思想保持一致。中间理论只表明评估应该具有的属性，对于在具体案例中如何实现，不做必要的具体说明。所以，本书为评估提供了一种视角，而不是如何评估的模型。

事实上，目前许多评估者都在默默地践行着我们的主张，当然他们这么做，不是出于哲学的思考，而是凭借个人经验和直觉。我们谨慎地把理论结论和当前实践相结合，目的是给那些在我们之前就已经开始践行这些理论的人们以信心，并证明这些理论确实是可行的。

尽管我们的关注点在评估领域，但我们相信这些思想是同样适用于教育和社会研究领域，因为在这些领域价值问题同样悬而未决。评估和社会研究通常是相互渗透的，但也是可以区分的。评估实现的结论通常是“X 是好的”，而社会研究通常的结论是“X 是 Y 的原因”或者“X 是 Y 的一例”，当 Y 表现为某种有价值的东西时，二者是相似的。

我们认为，在评估和社会研究中，研究人员面临着相似的价值问题，而无法保持价值中立。当然，这两个领域的研究人员可以得出客观、公正的判断。但是，如果要为如何将我们的分析运用到教育和社会研究领域提供具体的案例，那需要再写一本更长更复杂的书了。所以我们只关注评估领域。

致 谢

这本书里讨论的一些思想在欧内斯特·R. 豪斯之前的一些代表作中已经出现过了。例如，1997年发表在《澳大利亚评估期刊》的《评估中的价值问题》；1998年欧内斯特·R. 豪斯和肯尼斯·R. 豪发表在《美国评估期刊》的《评估新倡导》；1995年肯尼斯·R. 豪发表在《教育行动研究》的《民主、正义和行动研究：一些理论新发展》；1998年肯尼斯·R. 豪在《教育研究者》上发表了《教育研究的解释学转向和新争论》一文。

xi

此外，我们要特别感谢爱卡尔森的协助以及多本书稿的评论者：伊利诺斯大学香槟分校罗伯特·E. 斯塔克，纽黑文大学迈克尔莫里斯，佐治亚州立大学加里·T. 亨利，效用导向型评估作者迈克尔奎因巴顿，他们为本书的修订提供了宝贵意见。还要感谢C. 狄波拉劳顿，她用极大的耐心和熟练的技巧克服了书稿在概念和风格上遇到的诸多困难。

绪 论

——价值的问题

xiii

评估者经常要面对相互矛盾的专业意见。这里有些例子：

- 评估者应该保持价值中立
- 评估者应该拥护某个团体
- 评估者应该平等对待利益相关者的观点
- 评估者应该对利益相关者的观点进行权衡得失
- 评估者应该合理合法地认可利益相关者的观点
- 评估者应该采纳研究赞助商的观点
- 评估者应该与利益相关者保持对话
- 评估者应该远离利益相关者
- 评估者应该只扮演服务商的角色
- 评估者应在研究中得出结论
- 评估者不应该得出任何结论
- 评估者应该得出有倾向性的结论
- 价值决定方法论
- 价值与方法论无关
- 价值是主观的
- 价值是客观的

这些观点来自不同的评估概念，基于不同的假设。事实上，评

xiv

估中许多最激烈的争论都是围绕所谓价值问题展开的。尽管这些问题是很复杂的，但是这让评估者为之兴奋，根源在于我们认识世界的方式不尽相同。我们认为，这些不同的信念根源于事实和价值本性的分歧。一种观点认为，事实和价值是可分的。这种观点认为，评估者可以合法地判定事实，但是无法判定价值。价值可以被选择，但是不能被理性推论。因此，评估者必须在毫无价值批判的前提下，完全基于利益相关者和顾客的价值得出评估结论。换句话说，评估者必须严格限定研究结论与他们的顾客和利益相关者的价值保持一致。

另一种相反的观点——激进的建构主义认为，人们不仅能够选择价值，而且能够选择他们认为的事实。事实和价值一样，也是一种个体的选择，这种选择是基于个体的信任或者是个体以自己的理由选择去重视。某种意义上讲，个体建构了自己的世界，他们自己的现实。因此，评估者在处理其他人的事实和价值时，应该保持价值中立的角色。在这种观点看来，专家意见并不扮演什么重要角色，人们必须自己来决定，所有一切都与他们的个人观点有关。

我们不认为这两种普遍的观点为评估提供了适当的准则。我们更愿意以另一种方式来界定事实与价值的核心区别。我们主张事实和价值是不可分的，二者是相互融合的。评估性陈述是事实和价值主张的混合物，可以说，评估中的大部分陈述都是如此。

xv

而且，我们主张评估者通过收集和分析证据，遵循专业的原则和程序可以得出客观的价值结论。这样的观点为专业评估行为提供了合法性，也使评估扮演了一个强大的社会角色。我们认为，评估获得了公共决策的权力，这是当代社会急需的服务。

为了完成这项任务，评估者需要使其角色与民主观念保持一致。事实上，我们认为那些评估的实践者们必须要建立广义的概念，来理解在民主社会他们的研究是如何被使用的。我们的目的是要使理论和专业实践与民主思想保持一致。这并不是一个乌托邦式的目标，

在我们看来，许多评估者已经很好地这么做了。在本书中，我们将用当代民主思想，解释这些实践背后的理论支撑，同时建立一种概念解释这些实践对民主的贡献。

本书辩论焦点

本书第一部分主要讨论价值和价值判断。长期以来，价值判断的身份地位是备受争议的，这种争论一直延展到评估领域，严重妨碍了评估的发展。20 世纪实证主义认为事实和价值是截然不同的。事实与真实世界有关，而价值取决于具体情境下人们所做出的选择。因此，价值具有内在主观性，价值判断没有认知基础。这就意味着评估者没有办法合理地做出价值判断。想要做出价值判断必须通过其他手段，比如让评估的读者来决定。

xvi

在我们的分析里，事实和价值陈述共存于一个连续的谱系上，二者之间相互交融。尽管在这个谱系的两端存在某些事实陈述或价值陈述，但在这个谱系中间地带的多数陈述都是事实和价值的混合体，它们相互交织在一起，无法区分（第 1 章）。这个原则同样适用于评估中的陈述以及评估者经常从社会研究中移植过来的概念。IQ 就是个很好的例子，它既是事实的，也是价值的。

我们认为，只要评估者遵循正确的原则和自我约束的条件就可以得出确凿的评估结论。这并不意味着评估者需要为决策者或顾客服务，但是在受制于严格的评估判断之外，还需要考虑专业评估外的其他要素（第 2 章）。

正如斯克里文所言，评估的逻辑就是发现评估的标准，为每个标准设立行动规范，收集相关数据，最后汇总数据，对政策、项目、产品等做出成功或失败的整体判断。斯塔克等人认为，这种形式逻辑并没有反映出评估推理的复杂性，就像三段论式的演绎推理并没有抓住人类推理的复杂性一样。（Stake et al., 1997）