

教育评价标准的价值反思

——基于规范认识的视角

康宏¹ 全斌²

(1. 佛山科学技术学院 高教所, 广东 佛山 528000; 2. 廊坊燕京职业技术学院 河北 三河 065200)

摘要: 受实体本体论和传统认识论的影响,人们习惯用预成性的思维方式、用确定性的尺度来衡量教育对象的价值,忽视了教育评价标准的价值生成意义。评价是建构人的价值世界的规范认识活动,规则是规范认识的中介和标准,它具有认识论的意义和价值生成的理性特征。随着教育评价规范性认识的发展,教育评价标准经历了从注重成绩量化到注重教育目标以及从注重人的需要到注重人的发展的价值转向,人的自由发展是教育评价的核心价值准则。

关键词: 教育评价; 标准; 价值; 规范

中图分类号: G40

文献标志码: A

文章编号: 1002-0845(2011)07-0013-03

“如果你要理解知识,就要理解支持那种模式。正因为每一个模式都有它自己的语言,所以需要不同的标准去理解每一个领域中的知识实验”^[1]。评价标准是评价活动赖以进行的逻辑前提,评价标准直接规定和影响着评价的性质和质量。教育评价是揭示人的存在意义、建构教育价值世界的规范性认识活动。教育评价标准是教育评价活动所遵循的价值准则,不仅具有行为规范的工具价值,而且更具有价值生成的理性价值。受实体本体论和传统认识论的影响,人们习惯用预成性的思维方式、用确定性的尺度来衡量教育对象的价值,强调教育评价标准的外生性、确定性和控制性。但是,笔者认为,要实现教育评价标准的新突破,需要从旧的预成性认识论中解放出来,从规范性认识论的视角寻求教育评价标准的价值生成意义。

一、教育评价标准的界定及存在的问题

在我国,关于教育评价标准的界定主要有价值说、定量说和综合说。

价值说认为,评价标准是衡量评价对象达到评价指标要求的尺度^[2]。“目的”和“标准”是评价的基点,“标准”指“价值的标准”,由“标准”产生具体的价值形态,进而产生评价的标准。

定量说认为,教育评价的标准是指对所评价的属性或方面的质的临界点在量上的规定,也就是对所评价属性或方面在量上的具体要求^[3]。

综合说认为,教育评价标准是指教育活动中的事物或人物属性的质的临界点以及它们在质变过程中量的规定。具体地说就是指教育客体质量和数量上的基本要求^[4]。

以上关于教育评价标准的观点,虽然说法各异,但多囿于实体本体论和传统认识论的研究框架,将教育评价标准视为对客观教育事实的描述或对教育目标达成度的认定,用预成性的思维方式,用“物”的尺度衡量评价对象的价值,忽视了教育评价标准的价值生成性意义。其主要问题表现在:

1. 评价标准的外生性

在工具理性和效益至上的教育评价观念影响下,人们忽视了教育工作的复杂性、独特性和创造性,放弃了对目的、意义和价值的思考和坚持,过多地关注教学技术、教学结果以及知识性目标的达成,而不是学生情感、态度、价值观的发展,育人导向的教育价值观被迫做出修正,或者更准确地说是对社会需求的一种妥协。

2. 评价标准的确定性

为了追求评价的具体可操作性,人们往往将教育目标分解为小单位的行为目标,使价值标准固定化和行为化,忽视了教育内容的多样性及方法的艺术性。教育评价只是停留在一种对应于行政要求的简单劳动的基础上,充其量只是在追求多元化人格发展时期,寻找到了一个单极的、平面的、能衡量一切个体及其行为的标准。

3. 评价标准的控制性

受实证主义的影响,量化的教育评价被视为唯一科学的和有效的评价方法。教育活动被评价指标所束缚,评价对象被量化和被分析,它最大限度地排除了评价对象的主动性和个性。学生在评价中往往只被当做科学控制的一般对象,处于被观察、被分析的地位,执行着由管理者外部规定的、可以实施标准量化测试的教育教学行为。

收稿日期:2011-04-17

基金项目:全国教育科学“十一五”规划教育部青年课题(EAA090396)

作者简介:康宏(1972-),女,河北新乐人,副研究员,博士,从事高等教育理论和高等教育评价研究;全斌(1976-),男,黑龙江伊春人,中教一级,硕士,从事英语教学与教育研究。

二、规范认识及其规则的价值意义

《辞海》里关于规范的解释是“标准、法式”。“标准”就是衡量事物的准则或楷模、榜样。“法式”就是“标准的格式”,即标准的具体规定^[5]。这种原本涵义上的规范与英文单词中的“paradigm”相对应。美国科学哲学家托马斯·库恩(Thomas Samuel Kuhn)在《科学认识革命的结构》中,把“Paradigm”主要理解为包括规律、理论、标准、方法等在内的一整套信念,是某一学科领域的世界观,它决定着某一时期的科学家观察世界以及研究世界的方式^[6]。

“规范认识指的是那些为各种模式和理论,包括对立的模式和理论所共同承认的已成为不言自明的信念”^{[7][8]},是对人类唯理性主义导致的一系列反主体性效应的反思与规范。规范作为一种价值系统进入认识活动,要求人们以价值构造的方式、以意义的方式,而不是以实体的方式研究人认识的形成和发展。

评价是揭示客观世界的价值,它建构着人的价值世界的规范认识活动。规范性评价应用一定的规则、一定的价值体系去辨析对象的意义,其认识过程不是单纯地反映性的认识活动,而是把人的认识目的、认识的要求输入到对象中去,形成一种调控性的认识活动,创造认识的价值。

规则是规范性评价得以展开的必不可少的认识中介和标准体系,是人们认识的理由和尺度,体现了人的认识的理性思维特征。规律是事物的客观存在,它本身并没有意义,只是在与人的活动发生联系时,才会有意义。规则是人自己创造出来的,是人为立法,它体现了人的目的^[9]。因此,规则本身就是意义的存在,规则的意义是一种创造的意义。

评价标准是评价活动所遵循的价值准则,是应用于评价对象的价值尺度。与规则的价值创造意义相一致,评价标准同时具有存在的意义和认识论的意义,具有行为规范的工具价值和价值生成的理性价值,其价值生成的理性价值是其核心价值。

三、教育评价标准的价值演变

在现代汉语中,“标准”指衡量事物的准则,又指事物本身合于准则,可供同类事物比较核对的事物,它是价值的陈述或判断语。任何一种标准的产生和建立都与一种特定的价值观密不可分。标准作为一种真正的管理工具始于18世纪60年代的工业革命,代表着符合人类特定价值观的物的规定性。受这种确定性的影响,教育评价标准最初是作为人们观察、管理社会的工具而出现的。随着对教育评价规范性认识的发展,教育评价标准逐渐从预成性思维转向生成性思维,呈现从行为规范的工具价值到价值生成的理性价值的价值转向。

1. 基于成绩量化的教育测量

美国是现代教育评价制度的发源地。20世纪初,美国经济的快速发展使得学校数量成倍增长,在校学生的人数不断增多,从而引起了社会各界包括教育界对教育质量的担心和忧虑,人们需要制定出一个客观、公正的标准来鉴定、判断这些学校或专业的办学水平和教育质量。

在美国两位教育测量运动先驱卡特(J. M. Cattell)和桑代克(E. L. Thorndike)的推动下,教育测量在美国迅速开展起来。1904年,桑代克在《心理与社会测量导论》一书中提出“凡存在的东西都有其数量,凡有数量的东西都可以测量”这一结论,奠定了教育测量的基础,被称为“教育测量之

父”。在20世纪的前30年,教育测量运动迅速从美国蔓延到世界各地,形成了声势浩大的教育测量运动。

在这一时期,为了实现科学管理,人们努力建立规范的评价系统及与之相适应的技术性测量工具,研究和完善评价方法和技术。美国对教育质量和教学效果的检验方法主要是科学量化的成绩考核法。测验被认为是评价的同义词,教育评价的特点是追求测量的客观性,教育评价标准主要表现为考试的常模、题目的客观化、试卷或试题分析和标准化等。

2. 基于教育目标的行为描述

由于“客观的”教育测量往往难以准确、有效地反映评价对象的全貌,进而发挥教育评价的诊断和改进的功能。20世纪30年代,美国开始对教育测验运动进行批判。时任俄亥俄州立大学教育研究部成绩测验室主任的泰勒在“八年研究”(1933-1940)的基础上提出了“目标评价模式”,被称为“教育评价之父”。泰勒认为,“在本质上,评价过程乃是一种测量课程和教学方案在多大程度上达到了教育目标的过程,但教育目标本质上是指人的行为变化。因此,评价是一个确定行为发生实际变化程度的过程”^[10]。

斯塔弗尔比姆(D. L. Stufflebeam)指出,“评价最重要的意图不是为了证明(prove),而是为了改进(improving)”^{[11]68}。他认为,“教育评价不应局限于评判决策者所确定的教育目标所达到预期效果的程度判断,而应该是收集有关教育方案实施全过程及其成果资料,为决策提供信息的过程”^[12]。他提出了“CIPP模式”,将评价分为四个不同的阶段,即背景(Context)、输入(Input)、过程(Process)和结果(Product)。

在CIPP模式中,目标的合理性与可行性受到了充分的重视,但教育目标仍然是进行价值判断的一个重要概念。人们甚至把泰勒模式看做是CIPP的特例,即在需要解决的问题与输入条件相对稳定的情况下,CIPP评价就转化为泰勒的行为目标评价。在这一时期,教育评价是作为规范人的行为工具而出现的,教育评价标准主要表现为行为规范的工具价值。

3. 基于人的需要的价值判断

1957年苏联第一颗人造卫星上天,在美国引起了极大的震动。他们认为,科技落后的根本原因是教育的落后,并对当时占统治地位的泰勒目标模式展开了批判。批判的焦点主要集中在如果评价以目标为中心、为依据,那么目标的合理性如何判断?在崇尚个人自由发展的西方怎么可能用一个统一的目标去衡量所有的学生呢?

在对上述问题的不断反思和追问中,在上世纪六七十年代各种新的评价模式应运而生。迈克尔·斯克列文(Michael Scriven)于1967年提出了目标游离模式(Goal-Free Evaluation)。他认为,“对目的的考虑和评价是不必要的,而且很可能是有害的步骤”^{[11]772}。他建议把“评价的重点由‘方案想干什么’转移到‘方案实际干了什么’上来”^[13]。这种模式已经从评价活动主要反映管理者、决策者的意愿转到反映“群众”的意愿了。

1973年,斯塔克(R. Estake)提出“应答模式”(Responsive Evaluation)。他认为,“现有的评价方法多带有预定性质,即强调目的的表述、客观的测验和由方案执行人员掌握的标准以及研究性报告的应用”。而正是这种“带有预定性质”的原因导致评价不能发现评价对象的真正价值。评价

者应该“把问题作为评价的先行组织者,而不是目标和假设”^[14]。“应答模式”强调价值取向的发散性,重视所有参与评价人的意图^[15]。

1975年,比贝(C. E. Beffy)首次提出了教育评价的价值判断本质,即教育评价是“系统地收集信息和解释证据的过程,并在此基础上做出价值判断,其目的在于行动”。他强调,评价要引入评判性的思考,对教育活动的价值做出判断,包括对教育目标本身做出判断^[16]。这一时期教育评价的特征是在评价中形成了价值判断,教育评价标准主要是反映价值主体的利益需求。

4. 基于人的发展的价值建构

美国评价专家桔巴(E. Guba)和林肯(Y. S. Lincon)1984年出版了《第四代教育评价》一书。他们认为,前三代评价理论的不足之处在于:第一,往往把评价对象及其他一切有关的人都排除在外,不予考虑,容易在评价者与评价对象之间形成紧张和对立的关系。第二,忽视了其他价值体系在评价中的作用,由于文化造成的“价值差异”,评价往往很难为各种文化背景下的人们普遍接受。第三,过分强调在评价中采用“科学方法”,出现对背景因素重视不够、评价过程缺乏灵活性以及忽视定性评价方法等不足。

在批判前三代评价的基础上,他们从心理建构的角度提出,“不管是什么样的评价,也不管是如何科学、客观的评价理论和模式,在本质上都是人的心理建构”^[17]。评价要强调“价值多元性”,提倡在评价中充分听取不同意见,把评价看做是一个由评价者不断协调各种价值标准间的分歧、缩短不同意见间的距离、最后形成公认和一致的看法的过程^[18]。

艾斯纳认为,作为一种对文化传递负有责任的机构,学校理应关心促使学生接受那些智力规则和技能,这将使它们有可能获益于前人的贡献,这种目标就是一种“表现性目标”(the expressive objectives)^[19]。表现性目标是唤起性的。对这种表现性目标的评价近似于艺术批评。教育并不只是“生产”一些预定规格的“产品”,从更广泛意义上讲,教育对人的发展的作用是开放的。

这一时期的教育评价与范式发生关系,成为人们解释和选择范式的活动,教育评价标准需要用规则的认识论意义去引导教育活动,主要表现为价值生成的理性价值。

四、教育评价标准的价值解析

科学不只是一种活动,它更是分享发现知识的活动方法。从方法论视角来“看”教育问题,注重的是表述、分析问题的方式、切入点和研究路径。随着哲学思维方式由绝对思维走向相对思维、从预设性到生成性的转变,人们认识问题的方式逐渐开始发生变化,即主要表现为不刻意去追求所谓的绝对真理,而是主动地去关心人的现实和生存的过程。

教育是基于生命、立足生活、体现人之生存目的的活动,教育不能脱离价值而存在。价值是前提性和优先性的问题。对作为一种文化的教育活动进行理解与解释的教育研究具有“求善”的价值。教育评价是揭示人的存在意义、建构教育价值世界的规范性认识。教育的价值向度需要对教育评价进行哲学的反思和导引,以审视其价值判断是否符合价值的应然状态。

教育评价的伦理基础在于爱与教育关怀,教育评价的

伦理尺度是教育者对受教育者的道德关怀。教育的起点是人,教育乃立人之学。“人是目的”是评价教育的基点。以人为本的教育评价,将人格的发展定位于教育目的的最高层次,它能使教育真正成为促进人的自由发展和人格完善的过程。

传统的评价理论将评价的正当与否赋予科学主义的解释,认为评价活动的关键在于评价指标体系是否反映了目标的内在逻辑以及评价的技术线路和手段是否符合科学的规范。这是在价值中立的认识论中对评价活动所作的片面理解,其实是实证主义思想在评价中的反映。

为了实现对教育自由的追求,我们必须遵循教育内在的规律,摆脱实证主义、唯科学主义所持的那种价值无涉的教育观(value-free),以人的自由发展为教育评价的价值准则,从人的生活路径出发来研究教育,深入到教育的生活世界,用“生活”来整合教育和价值,形成一体化的带有价值负荷的教育观(Value-Loaded educational concept),用生成性思维的价值定向取代预成性思维,建构起意义生成的价值世界。

参考文献:

- [1][美]维娜·艾丽.知识的进化[M].刘民欲等译.珠海:珠海出版社,1998:334.
- [2]王汉澜.教育评价学[M].开封:河南大学出版社,1995:82.
- [3]王孝玲.教育评价的理论与技术[M].上海:上海教育出版社,1999:69.
- [4]许建铨.高等学校教育鉴定与水平评价[K].北京:中国科学技术出版社,1992:54.
- [5]中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典[K].北京:商务印书馆,1982:297.
- [6]张文显.法哲学范畴研究[M].北京:中国政法大学出版社,2001:370.
- [7]黄宗智.中国经济史中的悖论现象与当前的规范认识危机[J].史学理论研究,1993.
- [8]叶立周.规范认识危机与社会科学研究的方法论倾向[J].河北经贸大学学报(综合版),2007(2).
- [9]何萍.生存与评价[M].北京:东方出版社,1998:182.
- [10][美]拉尔夫·泰勒.课程与教学的基本原理[M].施良方译.北京:人民教育出版社,1994:85.
- [11]瞿葆奎.教育学文集·教育评价[M].北京:人民教育出版社,1989.
- [12]王致和.高等学校教育评价[M].北京:北京师范大学出版社,1995:18.
- [13]陈玉琨.教育评价学[M].北京:人民教育出版社,1999:65.
- [14][美]斯塔克.方案评价的特殊方法——应答评价[Z]//瞿葆奎.教育学文集·教育评价.北京:人民教育出版社,1989:325,329.
- [15]周艳.美国教育评价模式价值取向的转换及借鉴作用[J].广西师范大学学报,1996(4).
- [16][美]盖奇,伯利纳.测量和评价的基本概念[Z]//瞿葆奎.教育学文集·教育评价.北京:人民教育出版社,1989:120.
- [17]刘淑兰.教育评价和督导[M].上海:华东师范大学出版社,2000.
- [18]陈玉琨.中国高等教育评价论[M].广州:广东高等教育出版社,1993.
- [19]E. W. Elser. The Educational Imagination[M]. New York: The Falmer Press, 1993.

(责任编辑:赵滨)