

对高等职业教育课程评价的思考

张弛 王军红 张磊

[摘要]高等职业教育课程评价的痼疾可揭示为管理层面与实施层面的多种表征,在管理层面归结为行政化色彩浓重、整体规划性欠缺和结构设置缺失,在实施层面体现为评价目标、主体、对象、方法和标准的诸多问题。经过对评价过程的价值冲突进行分析,研究发现评价痼疾的原因在于课程评价主体价值体系失衡以及目标和方法的价值定位冲突,以此希冀重构高等职业教育课程评价的价值基础,实现评价范式转换。

[关键词]高等职业教育 课程评价 价值冲突 范式转换

[作者简介]张弛(1981-),女,河北邢台人,天津大学教育学院在读博士,研究方向为职业教育学原理。(天津 300072)王军红(1972-),男,河北无极人,河北大学工商学院,副教授,博士,研究方向为教育管理与评价。(河北 保定 071002)张磊(1981-),男,河北邢台人,河北机电职业技术学院,讲师,硕士,研究方向为教育管理与评价。(河北 邢台 054048)

[中图分类号]G714 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1004-3985(2013)26-0014-04

高等职业教育课程评价范式是课程评价机制得以构建的理论化范本,是评价实施的具体化范例和特定化程序,包含评价主体的价值取向和操作方式的规定性,具有指引作用。当前的高等职业教育课程评价痼疾殒存不消,源于职业教育及其课程与社会、个人发展的目的契合性失位,亟须课程评价价值的深层纠因与思考,实现课程评价范式转换。

一、高等职业教育课程评价的痼疾

(一)高等职业教育课程评价管理层面痼疾表征

当前高职教育课程评价管理层面的痼疾之痛在于课程评价

管理偏重于制度建设与意义评说,重视课程评价管理的行政从属设定,而对管理的评价机构、评价程序、评价质量管理等具体操作性问题却着力甚少。

1. 高等职业教育课程评价管理的行政化色彩浓重。由于高等职业教育课程评价由教育行政部门主导,教育政策的行政化指令形成课程评价管理浓重的官方背景。自上而下设计的评价体系配以自上而下的评价管理机制,职业院校的课程评价实为官方的政策性任务。这种高职教育课程评价管理机制忽视社会、职业院校管理者与教师以及学生在课程评价管理中的主体

和义务。(2)确保运行机制的通畅性。促进产学合作管理体系运行的通畅性,需要多维视角。在资金保障上,须建立公共财政对产学合作管理体系的投入机制,确保资金渠道畅通;在功能匹配上,建立人才供需的预警机制,使政府整体把握产业结构与专业结构的匹配度;在利益分配上,建立合理的企业利益补偿机制,给予相关企业以税费减免和项目资助等利益补给。(3)确保评价体系的激励性。评价的目的不是筛选,而是促进与发展,这就要求建立科学、公正的评价标准与程序,评价结果做到透明公开,并以此作为依据进行资金激励、政策激励或荣誉激励,促进企业参与职业教育的积极性。(4)确保修正机制的整体性。促进机制即使正常运转也难免会出现结果与预期的偏差,这就需要引入修正机制。修正以评价为依据,实现奖励与惩罚相结合,刚性要求与柔性建议相结合,短期整改与逐步改进相结合,以修正机制的整体意识赢得企业参与职业教育的积极态度。

2. 交集探寻,构建产学双方的对话机制。促进机制各个动力系统的公共要素是行业、企业和学校等产学实体,只有构建产学实体之间的对话机制,平等交流,探寻各方的共同利益,才能实现促进机制各个动力系统之间的“低耗耦合”。在政府的协调下,可组建由行业、企业和学校联合参与的职业教育工作指导委员会、产学合作联盟等,建立联席会议制度,以此为载体搭建多方式的对话平台,一是进行事务性对话,吸收教育专家、行业专家、技能人才和一线教师参加,共同商讨制订产学合作的运作方

案,指导产学合作的实施;二是进行制度性对话,形成产学双方的例会制度,定期开展主题论坛、信息交流等;三是进行问题性对话,协调解决产学合作中出现的问题,研讨企业生产的技术问题或学校课程开发与教学中的诸多困惑。

企业参与职业教育促进机制的构建是一个复杂的话题,激励或阻碍企业参与职业教育的因素都是多元的、不确定的,我们在构建促进机制时只能考虑其综合的、核心的和相对稳定的参量来构建具有普适性的促进机制框架。在组成促进机制的四大系统中,引动系统是前提,驱动系统是核心,助动系统是关键,通过耦合系统的整体调控,形成促进机制的最强合力。

[参考文献]

- [1]徐国庆.职业教育原理[M].上海:上海教育出版社,2007.
- [2]张国红.行动体系课程视野下中职教师教学能力促进机制的构建[J].中国职业技术教育,2010(8).
- [3]罗丹.德国企业参与职业教育的动力机制研究[J].职业技术教育,2012(34).
- [4]万伟平.企业参与职业教育的激励机制构建研究[J].职教论坛,2013(4).
- [5]李传双.国外企业参与职业教育激励机制探究与启示[J].中国高教研究,2011(6).
- [6]张国红.中职教育服务地方经济发展的现状及对策研究[J].教育与职业,2011(4).

性地位,妨碍评价管理的客观性和公正性,导致整个课程评价充满了功利化色彩。

2. 高等职业教育课程评价管理的整体规划性欠缺。作为高等职业教育课程开发的有机环节之一,课程评价应将整个课程开发过程进行系统化评价。但是现今的高职课程评价管理,未对实践性教学活动予以过程性评价安排,未对课程开发过程的评价作规划考虑,仅将课程评价作为课程开发的最终环节,导致高职教育课程评价活动局部限制性、目的单一性以及整体效能价值的丧失。

3. 高等职业教育课程评价管理的机构设置缺失。高等职业教育课程评价管理是重要的基础性工作,在制度层面必须强化其机构设置以确保实施效果,但是大部分职业院校还未设置专门评价机构分管课程评价工作,仅仅将课程评价作为教学工作的一部分任务,由教务部门的管理人员兼理。在此“机构挂靠、人员兼职”的管理环境中,课程评价工作时常受到教务日常事务的冲击,难以深入开展。虽然许多职业院校成立了由离退休教授组成的课程评价督导组,但是机构人员单一,缺乏院校领导、课程专业、校外专家、一线教师、学生等主体的参与,课程评价功效难以保障。

(二)高等职业教育课程评价实施层面痼疾揭示

1. 高等职业教育课程评价目标的量化过度,制约课程评价效能。由于高职教育课程评价意识的局限性,评价者通常将学生等分数与等级的客观量化作为课程评价,忽视对于非智力因素的质性评价。这种现象实为科技意识形态在评价领域的负面效应扩大化。由于当代科技的巨大进步造成人们对于技术理性的强烈追求,但是泛化的科技意识在教育评价领域的负面效应逐渐扩张,即唯量化课程评价目标的共识与追求;同时,现代信息化技术的变革与计算机等现代化工具的发展,使唯量化课程评价情势有增无减。

2. 高等职业教育课程评价主体的格局单一,致使课程评价不能达到科学化要求。管理者身份的专家作为课程评价主体,不能代表其他利益相关主体的观点与意识,造成诸多评价症结。其一,评价专家多为职业院校的行政领导,一线教师、学生、教学管理人员和企业方代表等处于课程评价主体格局边缘,致使全面而准确的课程评价声音未能得到尊重。其二,因受到功利化思想的影响,课程评价情况被谨慎地予以考虑和保留,造成评价结果失真。其三,我国高等职业教育办学体制集团化特点加剧课程评价主体的单一化趋势,课程评价主体选择权由国家及省市等各级教育行政部门掌握,不同阶层的利益集体难以纳入课程评价主体格局。

3. 高等职业教育课程评价对象的片面窄化。首先,高职课程评价欠缺职业操作技能与职业伦理精神等综合素养的评判。高职教育课程评价对于理论与实践的多维度考核极其重要,但现行的课程评价仅将学生课程学习成绩作为评价对象与内容,只注重学生显性知识能力的量化测定与评价,这有悖于职业教育课程评价的存在价值,使学生养成重书本化理论、轻实践化操作和漠视职业素质等不利学习态度。其次,高职课程评价对象的片窄化,难以兼顾课程编制过程、课程决策以及管理成效的评价,导致教材的跟踪与反馈性评价难以实施,致使课程

编制与课程评价非协调性发展,使高职教育课程评价改革滞困。此外,高职教育课程评价对象的片面窄化致使课程评价的指标体系阙如,出现实践性课程评价指标体系的片面化问题,不能全面反映评价对象的真实状态,致使高职教育评价信度和效度危机。

4. 高等职业教育课程评价方法的匮乏。高等职业教育课程评价方法过度强调总结性评价,忽视过程性评价,突出评价方法的量化功能,忽视课程评价的过程管理及其价值判断。首先,高职教育课程评价方法的匮乏致使评价实践的方法主义偏颇,非理性夸大高职教育课程评价方法的作用,忽视课程实施过程内部的发展变化及其原因,导致课程评价重结果、轻过程的痼疾。其次,高职教育课程评价方法的匮乏丧失了价值理性在评价实践中的重要导向作用。实证与定量评价方法以“价值中立”为其潜在假设,将诸多价值因素排除在课程之外,致使课程与评价的价值相关性缺失,难以实现完整意义的高职教育课程评价活动。最后,高职课程评价方法的匮乏违背评价的客观性和信效度准则。“教育评价之父”泰勒明确提出课程评价方法的“三准则”——客观性、信度和效度,而现今高职课程评价的全面过程使用实证化和定量化操作方法,致使量化不可及的多元化评价内容遭到排斥,影响评价结果的可靠性,违背评价“三准则”。

5. 高等职业教育课程评价标准的僵硬化。其一,高职课程评价标准的单一化。宏观高职课程评价标准过分依据政府的行政化意志;微观评价标准欠缺细致性与规范性。其二,高职课程评价标准的固化。职业院校惯用固定的标准作为课程衡量依据,忽视高职课程的发展性、动态性、开放性特征及其革新性,致使高职课程评价缺少实效性。其三,高职课程评价标准缺乏可操作性。高职课程评价标准未能针对具体情境与对象而制定标准体系,未考虑评价标准与师生的能力契合性、刚性和柔性双重维度标准的理性价值思缺位导致评价结果的价值误区。

二、高等职业教育课程评价痼疾的原因释析

(一)高等职业教育课程评价主体的价值体系失衡

高等职业教育课程评价痼疾源于行政权威的扩大化,主体“价值独断”与“价值服从”的冲突性,导致评价主体的价值体系失衡。由于职业院校的课程评价管理实践存在过度的管理主义倾向,课程评价的价值在实践中表现为学生管理和教师管理的服务职能,致使课程评价成为管理职能的价值具体化行为。“管理取向的评价模式基于对方案或项目进行管理的理念发展起来,侧重对方案或项目实施全程的监督和监控,在方案进行的每一个阶段都采取相应的措施进行评价,以期找到不足,及时更正,达到最优化管理。”^[5]但是,在课程评价实践中,过度的管理主义却造成行政权威强势化。行政权威是以行政服从为前提使人服从的力量或威望,高等职业教育课程评价管理中的行政权威导致课程评价的主体性价值冲突,致使高职课程评价主体缺乏包容性,强化了管理部门作为高职课程评价主体的绝对控制地位,使课程的本真价值追求渐逝,使其主体的价值体系失衡。高等职业教育课程评价主体的价值体系阙如与失衡的原因可从如下两方面予以释析。

第一,浓重的行政权威驱逐高等职业教育课程评价主体的话语价值,造成主体价值单向度化。教育管理部门处于高职课程评价管理者角色,主导评价的价值取向,“真实”的评价声音遭到驱逐而产生主体价值体系的单向度化。单向度化是指课程评价主体中的教育管理部门作为评价管理者,对自身成效的评价缺失,并通过剥夺其他主体的话语权而使其丧失评价自觉性,导致高职课程评价主体价值系统成为单向映射。其评价话语权是评价主体在评价实践中通过一定方式表达出来的、指向一定评价目的的话语,影响着评价实效。话语权剥夺致使管理者以外的评价主体成为受制对象,课程评价对象和方法等具体运作决策都由管理者定夺。但是实际操作过程的过失与责任指向却与管理者未成双向关系映射,势必造成双向关系的单向度化失衡,致使课程评价利益相关者们难以维护利益效能,造成主体价值冲突和失衡。

第二,严重的管理主义倾向更致使管理者与其他评价主体结成“有害的默契”,形成“价值独断”与“价值屈服”主体价值格局。“有害的默契”是指管理者能够得到评价权力并规避自身责任,评价实施者能够使用管理者认可的方法来换取合同的兑现,保证评价的经济利益。在“有害的默契”氛围中,管理者的“价值独断”与其他主体的“价值屈服”致使主体间的关系呈恶化态势,所以,评价主体话语权的剥夺是产生主体性价值关系冲突与失衡的根本原因。

(二)高等职业教育课程评价目的与方法的定位冲突

论及高等职业教育课程评价实施层面的系列操作性痼疾之根源,在于评价目的与方法的定位冲突。高等职业教育课程评价目的与方法的定位含混不清,首推非理性逻辑思维的深层价值困顿,即目的与方法相分离的非理性逻辑。目的的价值在于追求“至善”与预设终极价值的存在,于是高等职业教育课程评价主体为了达成至善而至高的目的——全面促进高职课程教学质量,却忽视了方法的价值思考与追求,往往倦怠于实施方法的改进。于是,人们对于高职课程评价目的的热烈向往和对其方法的漠视形成了强烈反差,二者的非理性逻辑造就了悬殊的价值定位失衡——目的处于价值定位的高位,方法处于价值定位的低位。杜威认为:“手段与目的分离,乃是传统上理论与实践的分离在现实生活中表达它自己的一种形式。”“从逻辑上来说,不考虑手段就意味着不严肃对待目的,这是自明之理。赞扬目的而牺牲手段,可以认为完全是诚实的表现,甚至是病态的表现。脱离了手段的目的乃是一种感情上的放纵。”^②所以,高等职业教育课程评价的目的与方法是一个统一的关联体,互为支撑,不可分割。

三、完善高等职业教育课程评价的思维路径

(一)第四代评价理论模式的启示与借鉴

20世纪初以来,教育及其课程评价理论历经“测量时代”“描述时代”“判断时代”和“建构时代”四代沿革,现今第四代评价模式被广泛运用与传承,高等职业教育课程评价在此过程形成相应的评价模式,尤其是第四代评价理论模式对于我国的高职课程评价极具启示与借鉴意义。

第四代课程评价理论植根于建构主义哲学范式,倡导主体在交互与协商中形成的共同的“心理建构物”,其价值取向是主

体间性,表现为评价主体多元性和主体交往一致性双重特质。首先,第四代职业教育课程评价理论模式将评价主体定位于多元课程利益相关者,价值取向体现多元主体性。在价值多元化的“全面参与”原则之下,评价的主体不仅是课程评价的组织者和实施者,更扩展到课程的所有利益相关者。其次,第四代职业教育课程评价理论模式将主体之间关系定位于主体交往的共建构,价值取向于主体交往一致性,即通过不同主体相互认同与尊重之后达成的一致性。主体交往一致性可以抽象理解为马克思所言的“自由个性”,不仅包含“人”的个体性与主体性能力发展,更包含“人”的社会性与生产贡献性能力的发扬,是课程评价主体在实践理性支配之下的人本化取向的延展,使评价主体间关系具有三方面先进性:其一,明确课程评价主体的价值存在,评价主体在时空上是平等的关系;其二,充分考虑课程评价主体所处的立体动态交往环境,为形成主体间共识奠定一致性基础;其三,充分体现评价情境中介的双向理解性,发挥其在各个主体间的关联作用,使这种双向理解性受各主体的“解放理性”支配,彰显各主体的自觉意识。

鉴于我国职业课程评价痼疾原因的思考,笔者认为痼疾之痛在于未能汲取第四代评价理论模式精髓,仅停留于前三代课程评价理论模式的禁锢之中。课程评价目标的参照系统成为评价的主体价值格局——而非真实性、完整性、可操作性的评价目标系统本体,价值判断也被强势主体统领,未能听取和尊重弱势主体的话语,致使主体之间解释性的“对话—协商—共识”过程难以推进,不能达成主体间相互认同与尊重,并确定评价主体一致性。高等职业教育课程评价诸多痼疾正是主体间价值矛盾与冲突的产物,致使课程评价不能充分调动各方面的积极性,主体间的矛盾与冲突使高职课程质量评价难以持续改进。由于高职课程评价的结论对于专业建设与课程教学质量的推进未达预期功效,职业教育研究者与实践者应不断反思现行课程评价范式的合理性与科学性。

受第四代评价理论模式的启示,笔者勾勒出我国高等职业教育课程评价范式转换的思想要义。其一,高职课程评价本质是充分彰显多元利益主体需要的价值判断;其二,高职课程评价目的是服务于课程活动的增值;其三,高职课程评价的基础是利益主体的价值协商与共识的价值标准订制;其四,高职课程评价的方法是协商性的、交互性的、建构性的信息收集、处理与价值判断;其五,高职课程评价的过程是评价者和被评者在协商中达成共识的螺旋上升进程;其六,高职课程评价结论的运用以及公布范围应当在评价开始时达成共识。

(二)高等职业教育课程评价范式转换

范式转换是“通过科学共同体的内部冲突,选择出从事未来科学活动的最适宜的道路”^③的过程。基于第四代课程评价的理论与实践探索,我国高职课程评价范式转换的初步思维预设与关键环节设计包括多元评价主体价值体系的协调、评价主客体性与主体间性的思维转换以及课程评价目的与方法的价值定位平衡。

1. 多元评价主体价值体系的协调。高等职业教育课程评价主体日益多元化的趋势之下,评价范式中的结构性冲突也日益激化,多重的主体性力量在不断的冲突与博弈,行政化力量的主

导必然消耗掉社会、市场和高职院校作为评价主体的价值优势。高职课程评价范式转换的关键便是探求多元主体的价值取向一致性基础,协调各方价值取向的差异度,将政府单一主导课程评价模式转换为多元评价主体协调合作的评价范式。首先,主体价值独立与解构——合理分化价值实现方式。政府、高职院校以及社会力量等在课程评价体系中的价值实现方式具有差异性,政府对于课程评价体系做宏观教育质量和课程发展方向的价值导向,高职院校对课程评价基础性工作予以价值决策,广泛的社会力量在高等职业教育课程评价中发挥重要的监督性价值疏导。其次,主体价值表达与重构——建立专业化的第三方评价机构。高职教育课程评价的第三方机构将政府的权威性价值取向、院校的专业性价值取向和社会力量的公正性价值取向理性合一,促成融合性和一致性的价值基础,为多元主体提供协商平台,协商过程中多元主体的价值实现方式通过价值表述、价值争议、价值选择、价值共识达成等必要性环节,重构一致性共识。通过价值协商过程,高职课程评价体系易于重构完满的价值均衡化体系,改观政府及其行政权威造成的“价值独断”与“价值服从”的冲突性主体格局,协调高职课程评价范式中主体的价值体系平衡。

2. 评价主客体性和主体间性的思维转换。所谓主体间性,是胡塞尔所指的自我主体对他人主体的构造及交互主体对共同世界的构造,是海德格尔所指的我与他人之间的生存联系、共同存在及对同一客观对象的认同,是马丁·布伯所指的作为存在的本质上的“我一你”关系,是哈贝马斯所指的人与人在语言交往中形成的精神沟通、道德同情、主体的相互“理解”和“共识”。首先,基于主体间性思维,将高职课程评价客体主体化。转换传统的课程评价范式,将传统的高职课程评价体系中的评价客体转换为主体。由于传统课程评价中“评价客体性思维”(或“对象性思维”)根深蒂固,被评价者的个体价值受到主客对立的二元评价观的轻视,这项基础性的范式转换环节具有一定的挑战性。其次,建构出评价主体间交往性的评价关系。基于哈贝马斯的交往行为理论,改变传统的话语交往与互动模式,强化主体间沟通和理解,建立有效性的规范,进而完成民主化评价范式转换。这种进程意味着必须扭转管理主体倾向之下课程评价范式中主体与客体的非平等关系,在交往活动和互动对话中逐渐实现信息交流和主体间理解,使评价者与被评价者、管理者和被管理者、教师和学生等主体的角色逐渐转换,评价目的逐渐向评价本质靠拢,其价值取向也逐渐统合个人本位和社会本位价值观念,使高职课程评价完成对教育活动的个体本位与社会本位价值判断,并达到教育增值的目的。

3. 课程评价目的与方法的定位平衡。平衡高职课程评价目的与评价方法的价值定位,应确定二者的价值定位基础,进而平衡评价范式定位。高职课程评价目的与方法的定位应充分尊重评价对象的价值认同,然后进行科学化的价值引导。其实,在这是一个目的与方法不断磨合与前进的过程,即个体与社会发展价值的融合过程,此种价值认同程度的进化逐渐使课程评价目的与方法的定位取向趋同。由于高等职业教育是与社会经济联系最为紧密的教育形式,其课程评价目的受到社会宏观需要的目的性价值引领,个体价值只有符合社会价值取

向的嬗变,才能够具有存在意义。但是从课程评价的微观领域而言,基于职业岗位群的专业课程是以个体操作为基础的教育方略,不能脱离个体的价值追寻而独立定位。因此,高职课程评价目的与方法的定位基础以及协调方略均应贯彻价值引领并形成价值认同,即尊重个体在利益、人格等方面价值的同时倡导社会化取向的价值认同。

综上所述,高职课程评价痼疾可揭示为管理层面与实施层面的多种表征,而痼疾原因在于课程评价主体的价值体系失衡及其目的与方法的定位冲突。经过此两方面的思虑,基于第四代评价理论,研究转换高职课程评价范式,以期提升课程评价的质量和完美课程评价理论体系,促进高等职业教育课程的建设与改革。

[注释]

- ①辛涛,李雪燕.教育评价理论与实践的新进展[J].清华大学教育研究,2005(6):40.
- ②(美)约翰·杜威.评价理论[M].冯平,余泽娜,译.上海:上海译文出版社,2007:42.
- ③(美)库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2003:155.

[参考文献]

- [1]林智中,马云鹏.课程评价模式及对课程改革的启示[J].教育研究,1997(9).
- [2]张弛.关注人的生存、生长与生成:现代职业教育目的解析[J].中国职业技术教育,2012(36).
- [3]袁丽英.职业教育课程评价:问题与对策[J].职业技术教育,2009(34).
- [4]张继平.从冲突走向和谐:高等教育评估价值取向的社会学分析[DB/OL]. <http://www.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CDFD&dbName=CDFD2011&FileName=1011135238.nh&v=MDA50DnjVF26H7K7G9PPp5EbPIR%2BD30%2Bux9nmEx7THbjqxE0FrCURLmfY0dnFyznW7s=&uid=,2011-05-01>.
- [5]王俭.当前我国教育评价理论研究存在的问题与实践误区价值取向分析[J].教师教育研究,2008(6).
- [6]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯全集:第46卷[M].北京:人民出版社,1992.
- [7]田恩舜.高等教育质量保证模式研究[M].青岛:中国海洋大学出版社,2007.
- [8]苏昕,侯鹏生.高等教育评价体系的多元化与价值冲突[J].教育研究,2009(10).
- [9](德)胡塞尔.胡塞尔选集[M].李幼蒸,译.上海:上海三联书店,1997.
- [10](德)海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,王庆节,译.北京:三联书店,1987.
- [11](德)马丁·布伯.我与你[M].陈维纲,译.北京:三联书店,1986.
- [12](德)哈贝马斯.现代性的哲学话语[M].曹卫东,译.南京:译林出版社,2004.
- [13](德)哈贝马斯.交往与社会进化[M].张博树,译.重庆:重庆出版社,1989.
- [14]陈玉琨.教育评价学[M].北京:人民教育出版社,1999.