

课程评价的三种取向及对我国高职课程评价的启示

肖凤翔,马良军

(天津大学 教育学院,天津 300072)

【摘要】 课程评价是研究课程价值的过程,受三种基本理性的支配,形成三种取向,即基于“技术理性”的目标取向、基于“实践理性”的过程取向、基于“解放理性”的主体取向,三种取向表征评价者对评价本质的理解,决定着课程评价采用的具体操作模式。我国高职课程的主要特征体现在三个方面,即基于“工作世界”的职业性、基于多元主体的开放性、基于技术发展的动态性。借鉴课程评价发展的三种取向,依据我国高职课程的主要特征,试拟定我国高职课程评价的基本原则。

【关键词】 课程评价;目标取向;过程取向;主体取向;基本原则

【中图分类号】 G710 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1003-8418(2013)02-0130-03

【作者简介】 肖凤翔(1955—),男,重庆人,天津大学职业技术教育研究所所长,天津大学教育学院教授、博士生导师;马良军(1969—),女,河北唐山人,天津大学教育学院博士生。

一、课程评价的三种取向

1. 基于“技术理性”的目标取向

“技术理性”是通过符合规律的行动对环境加以控制的人类的基本属性,其核心在于“控制”。它首先将环境作为客体,进而将人也视为客体,主要目的在于对环境和人实施有效的控制。目标取向课程评价的哲学基础为“技术理性”,强调“自然科学范式”,追求评价的客观性、准确性和科学化,强调课程评价目的在于分析课程目标的达成程度,依此对课程实践进行有效控制与管理,反映科学主义取向,推进了课程评价的科学化进程,但忽略了人的行为的主体性、创造性和不可预测性,忽略了活动过程本身的价值,对应古巴、林肯所指的“第一代评价”及“第二代评价”。“第一代评价”亦称为“测验和测量时期”,其核心理念是:评价即测量,评价者的工作类同于测量技术员。“第二代评价”亦称为“描述时期”,其核心理念是:评价的关键在于确定明晰的行为目标,评价过程将结果与预定目标进行比较。第一代评价尽管未明确提出目标概念,但可视为目标取向的初始阶段。基于“技术理性”目标取向的研究方法为量化评价。

典型评价模式是以泰勒为代表的目标模式、以普罗弗斯为代表的差距模式和美国学者提出的梅特费赛尔模式。目标评价模式强调用明确而具体的行为方式来陈述目标。评价是为了找出实际课程实施效果与目标之间的差距,并利用此差距信息作为依据来完善课程计划或修订课程目标,但目标评价模式只关注预期的目标,忽视了过程因素等,且对目标本身的合理性未进行判断。差距模式的核心在于找

出方案的标准(应然)与实际表现(实然)之间的差距,并关注形成差距的缘由,依此进行课程方案的调整。梅特费赛尔模式强调课程团队的所有成员要参与课程评价,提出要对课程效果进行持续观察,是对泰勒模式的扩充与完善,本质上仍属于基于“技术理性”的目标评价模式范畴。

2. 基于“实践理性”的过程取向

“实践理性”是建立在对意义的“一致性解释”的基础上、通过与环境的相互作用而理解环境的人类基本理性,其核心是“理解”,注重人与世界的相互作用的过程^[1]。过程取向课程评价的哲学基础为“实践理性”,课程评价目的是对课程实践予以理解,过程本身价值应纳入评价之范畴,将人在课程开发、实施及教育活动中的具体表现作为评价主要内容,开始认识到人的情感、需求、价值观等方面在评价中的重要作用,但对人的主体性肯定仍不够彻底,对应古巴、林肯所指的“第三代评价”。“第三代评价”亦称为“判断时期”,其核心理念是:评价是价值判断之过程,评价具有过程性,评价不应受目标局限,过程本身价值应纳入评价之范畴。基于“实践理性”的过程取向的研究方法为量化评价与质性评价相结合。

典型评价模式是以斯塔弗尔比姆为代表的CIPP模式和以斯塔克为代表的外观评价模式。CIPP评价包括四个阶段的评价,即背景评价、输入评价、过程评价及成果评价,重视情境和过程因素的影响。外观评价模式强调课程评价应从前提条件、相互作用、结果三个主要方面进行评价,需要从两个维度——描述与评判作出评价^[2]。

3. 基于“解放理性”的主体取向

“解放理性”是人类指向“解放”和“权利赋予”的基本理性,是通过对社会构建的批判性分析与研究而形成自主的行为,兼具自主与责任双重属性,其核心是对主体给予“权利”。主体取向课程评价的哲学基础为“解放理性”,课程评价克服“过分依赖科学范式”、“管理主义倾向”、“忽视价值的多元性”等问题,对评价过程中人的主体性、评价者和被评价者的关系等重要问题作了重新诠释,课程评价过程是基于“多元主义”价值观支配下进行民主协商、主体参与的共同心理建构过程,被评价者既是评价的客体,又是评价的主体,评价是在自然状态下进行。此评价反映社会学追求自然和非常规的发展思想,体现了课程评价的时代精神,对应古巴、林肯所指的“第四代评价”。“第四代评价”亦称为“建构时期”,其核心理念是:课程评价过程是基于“多元主义”价值观支配下进行民主协商、主体参与的共同心理建构过程,而非评价者对被评价者的硬性控制过程,被评价者不仅是评价的客体,同时也是评价的主体,评价是在自然状态下进行。基于“解放理性”的主体取向的研究方法更加趋向质性评价。

典型评价模式是以斯太克为代表的回应模式、帕勒特及汉米尔顿为代表的解释模式和台湾学者提出的自然探究模式。回应模式重视评价对利益相关人的服务意识,重视实际的活动过程,反映多元价值观对课程计划的影响。解释模式采用文化人类学的范式,重视历史、文化和社会等的影响,关注课程方案实施的整体理路,将方案及其背景脉络中的各种因素都视为相关与重要的。自然探究模式是建立在现象学、解释学等理论基础上的,注重自然情境的研究,注重个案分析,注重缄默的或不言而喻的知识。

二、我国高等职业教育课程的主要特征

1. 基于“工作世界”的职业性

在职业教育发展史上,德国教育家布兰克茨(H. Blankertz)最早提出职业教育课程应当进行“范式转换”,即职业教育课程设计应当从“学科系统化方式”向“遵循职业(能力)发展规律”转变。学科系统化课程按照知识系统性机械地认识社会、技术与个人的关系,重视“科学世界”的系统性,忽视“工作世界”的整体性,忽视知识与工作的联系,无法实现学习的迁移性^[3]。高职课程有别于以传递概念和数据结构信息为主的学科课程,遵循行动逻辑,传递程序性知识,是基于“工作世界”的,取决于专业工作实践。专业工作实践决定课程内容体系、规定课程实施的基本方式、影响课程隐性经验的习得。在高职课程学习中,个体获得策略层面的技能。该技能是通过自觉的、反思的和可以观察到的与情境“系列性”互动中获得的,是建立在经由案例、项目或任

务的演示、处理和加工的行动过程中所获经验基础之上,对其进行反思而逐步生成的“操作系统”并能在新情境中迁移运用的技能。这一自觉的互动显现为个体在工作过程中与经验的“质性”接触。在学习过程中,强调学生通过主动对自身已有经验、典型情境和学习内容的深刻反思,促使个体对职业世界和生活世界展开时空观察、发现内涵关联、获得学习策略、形成策略技能^[4]。

2. 基于多元主体的开放性

世界课程促进协会主席、美国路易斯安纳大学教授派纳认为:“课程是一种复杂的会话,是课程开发与课程实施之间的会话,是教师与学生之间的会话,是教师与教师之间的会话。”^[5]高职课程还需考虑行业企业与教师的会话、行业企业与学生的会话。高职教育面向的职业岗位(群)繁多,无论是课程开发、课程设计、课程评价等都需要行业企业的深度参与。在课程实施过程中更离不开行业企业的广泛支持,不仅在专业课教师、实习场所与设备等方面要依靠行业企业提供,而且与生产现场相协调的育人环境也需要与行业企业共建。同时,由于课程开发过程中总会存在一定的人为因素,加上社会、个体、市场处于不断发展变化中,课程方案的不适应性是永久存在的。目前,随着技术进步及产业结构的调整,及时取得用人单位或市场信息,密切与社会各界的联系,调整课程方案是人才培养成功与否的关键^[6]。

3. 基于技术发展的动态性

20世纪是技术起决定作用的世纪,开始使技术知识由掌握自然的力量扩展为掌握社会生活,但技术的成熟标志亦是文明危机的标志。因技术的成功是在经济理性和现代科学等少数因素的作用下而取得,因此,当技术的力量从对自然的控制走向对社会和人的控制,成为人类生活中决定性的力量,技术的危机同时随之产生^[7]。因此,要求技术应该平衡地汇集和反映生活世界的多种因素而不仅是部分因素,应该利于生活世界多种因素全面且协调发展,减少或免除部分因素的非正常发展^[8]。依此对技能型人才的素质提出了新的要求。一方面要达到满足先进技术的技能的高标准,即满足劳动对象的非物质化以及劳动工具的革新对技术技能个性化、智能化的高要求;另一方面要达到非技术技能职业素养的高要求,包括职业精神、职业道德、职业伦理、职业归属感、心理素质、人文精神和科学精神、身体素质的高水准。对于适应客观社会需求而制定的岗位而言,能够规范、可靠和高效地在岗位上执行任务的能力将不再是一个接受高职课程学习的人的唯一特征,他还应具备较强的判断力、一定的解决问题潜能、独立而富有创造性地处理不确定事物和错综复杂的能力。经过高职课程学习,培养的人才应能够

有针对性地、客观地分析技术的、经济的和社会的关系之复杂性,并以对个人和社会负责的态度进行评价^[9]。依此决定高职课程内容应进行动态调整,由培养人的机械性技艺转向为个体未来的工作生活做准备。

三、我国高职课程评价应遵循的基本原则

1. 建立以行业企业为主导的多元对话机制

20世纪初,胡塞尔依据现象学理论提出:自我可以通过移情作用了解他人的存在,虽未根本解决主体关系的问题,但为后人研究主体关系提供了参考。雅斯贝尔斯运用存在主义理论对主体关系进行深入研究,认为人有独立自我和社会存在的双重属性,交往是人生存的基本方式。韦伯则认为人生是三种人生的融合体,即与自然相关联的人生、与人类相关联的人生、与精神实体相关联的人生,从而实现了传统单一的主客体实践观向主体际交往实践的转向^[10]。从主体际交往实践的角度来审视课程评价问题,“价值判断”会产生诸多问题,因不管根据何方利益诉求做出价值判断,都会在一定程度上对他方利益形成一定影响甚至有一定损坏,因此,在评价活动中应权衡多元主体的利益诉求,切不可简单地依据某一主体需求进行价值判断,而应该使多主体进行协商、对话和交流。此时课程评价已不仅是价值判断的问题,更高层次是在交往基础上的双向或多向交流、理解并达成共识,是在已有规范性评价基础上的超规范的评价^[11]。高等职业教育的利益主体包括社会、行业企业、教育行政部门、学校、教师、学生、家长等,不同利益主体有不同的利益诉求,价值呈现多元化,导致其价值主体出现非中立性。因此高职课程评价要求多元参与,要建立行业企业为主导的多元对话机制。在多利益主体的对话中进行反复、深入的协商,最终应形成以“一元”为主导的多元评价格局。此处“一元”的概念已完全不同于传统认识,在“多元对话机制”的基础上形成的“一元”,不是硬性的权力要求,而是多方利益诉求的融合。

2. 综合考量学生专业能力与非专业能力

新课程评价要求从单纯评价学生掌握知识与技能的水平转变为“学会知识、学会做事、学会共同生活和学会发展”的能力。高等职业教育课程目标包括专业目标与非专业目标,课程评价思路和方法可参照“职业能力与职业认同感测评项目”(KOMET)。按照 KOMET 能力模型,在3个层级职业能力和8个评价指标上予以评价。3个层级的职业能力包括功能性能力、过程性能力及整体化设计能力。8个评价指标包括直观性/展示、功能性、使用价值导向、经济性、企业生产流程和工作过程导向、社会接受度、环保性和创造性。采用完成满足岗位任职要求而设计的开放性综合任务,对学生的职业能力及

职业认同感进行评价,即评价专业目标及非专业目标的达成程度,分析存在的问题^[12]。

3. 有机统整质性评价与量化评价

量化评价是力图将复杂的教育现象和课程现象简化为数量,进而从数量的分析与比较中推断某一评价对象的成效。量化评价方法的认识论基础是科学实证主义。质性评价亦称为自然主义评价,是力图通过自然调查全面充分地揭示和描述评价对象的各种特质,以彰显其中的意义,促进理解^[13]。近30年来,质性评价方法以其全面、深入、真实再现评价对象的特点成为课程改革提倡之方法。如,在美国《国家科学教育标准》中提供的评价方法除了纸笔测验外,还包括平时的课堂行为记录、项目调查等开放性方法;英国则强调在学校建立评语制度,以激励性评语促进学生发展,并在教师评价中强调面谈、行为观察等的重要性。但质性评价在本质上并不排斥量化评价,而是将它统整于自身,在适当评价内容或场景中依然需要使用量化方法进行评价^[14]。高等职业教育课程中传授的知识与技能表征的是科学化特征,采用量化评价具有说服力的证据。而职业精神、职业态度、职业伦理等属于难以用量化评价的复杂特征,适宜采用质性评价。因此,高职课程评价应实施质性评价与量化评价的有机统整,对课程在实现人才培养目标过程中的可能性和有效性进行价值判断,以期不断完善课程,达到教育价值增值之目的。

【参考文献】

- [1]李雁冰.课程评价论[M].上海:上海教育出版社,2004:45.16-17.
- [2]施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,2007:149.158-159.
- [3][12][德]费利克斯·劳耐尔,赵志群,等.职业能力与职业能力测评[M].北京:清华大学出版社,2010:4.57.
- [4]姜大源.构建现代职业教育体系的三个基本问题[N].中国教育报,2011-03-08.
- [5]全球课程改革走向何方(一)[EB/OL].<http://www.cnier.ac.cn/kejx/WENDANG/qqlx.htm>.
- [6]黄克孝.职业和技术教育课程概论[M].上海:华东师范大学出版社,2001:19-20.
- [7][8]舒红跃.技术与生活世界[M].北京:中国社会科学出版社,2006:52.63.
- [9]姜大源.当代德国职业教育主流教学思想研究[M].北京:清华大学出版社,2007:95.
- [10][11]刘志军.发展性课程评价[D].华东师范大学博士后研究报告,2002:58.64.
- [13][美]威廉F.派纳,威廉M.雷诺兹,等.理解课程[M].北京:教育科学出版社,2003:760.
- [14]周卫勇.走向发展性课程评价——谈新课程的评价改革[M].北京:北京大学出版社,2003:13.

(责任编辑 肖地生)