

高校专业评估应回归学生的主体价值^{*}

刘康宁¹,董云川²

(1.厦门大学,教育科学研究院,福建,厦门 361005;

2.云南大学,高等教育研究院,云南,昆明 650091)

摘要:专业评估的通常做法是以专业教学目标的合理性判断为起点,在标准选择上更倾向于教育者和管理者的标准。本文认为,专业评估应该以结果指标,即毕业生质量为评估的逻辑起点,并在评估中突出学生的主体地位和成长价值,评估标准的选择应该从外在的显性数量化指标回归到内在的学生成就等隐性指标。

关键词:专业评估;学生主体;成长价值;价值回归

中图分类号:G40-058.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-3380(2014)04-0032-04

The Subject Value of Professional Evaluation of Higher Education Should Return to Students

Liu Kangning¹, Dong Yunchuan²

(1. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005;

2. Research Institute of Higher Education, Yunnan University, Kunming, Yunnan 650091)

Abstract: Usually, the starting point of professional evaluation is the speciality teaching target. In detail, it starts with the rationality of arrangement of professional teaching. The selection of evaluation standards is more intended to educators and managers. The authors present that the correct way is to start with the results of speciality teaching, in other words, the quality of graduated students should be the main body, and the emphasis should be the values in students' development. The evaluation standards should return to internal indexes such as students' achievement and development from the external indexes such as teaching times, amount of books and areas of classrooms, the number of teachers, etc.

Keywords: Professional evaluation; Main body of students; Values of growth; Values returning

政府、大学、教师几乎一边倒地确定学生是教育的受众,虽然在主体地位的划分上有所分歧,但政府的意识形态主导、大学的教育教学权威、教师的精神导师地位是毋须辩驳的,唯有学生的主体价值需求在高等教育民主化进程与改革中被一再耽搁。我们

更习惯地把学生当作对象客体,似乎从身份上就注定与其他主体划清了界限。学生需求价值难以融入大学教育的多元价值中的现实,进一步印证了人们对价值“碎片化”的担心,“一旦价值多元主义被公认为是合法的,它很可能产生一种离心力,使原本体

^{*}云南省高职研究重点项目《基于学业标准的高职院校学习性评价研究》(项目编号:7ZD201310),以及教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目《中国现代职业教育质量保障体系研究》(项目编号:13JZD047)子课题《高职教育专业认证及评估的研究与实践》成果之一。

收稿日期:2014-11-02,修回日期:2014-11-05

面而秩序井然的公共生活变得举步维艰。”^①①总而言之,关乎大学质量的话语权,政府、学校、教师都可以有发言权,但学生的质量诉求却往往得不到足够重视。

一、质量保障的学生主体意义

中国共产党十八大强调指出,党的教育方针是“坚持教育为社会主义现代化建设服务、为人民服务,把立德树人作为教育的根本任务,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人”,刘延东同志在最近召开的教育部直属高校工作咨询委员会全会上强调,要将“立德树人,提高质量”贯穿在高等教育综合改革的全过程。从这些叙述中可以十分明显地看到的就是保障学生利益和学生的培养质量是学校的核心。

大学质量为谁负责?这是专业评估的质量主体问题。对于高等教育质量保障活动中的主体,我们更多地会以政府为绝对主体,这是以权术替代学术的典型思维使然。质量评价主体应该是以质量为核心的利益相关者,政府虽然是相关者之一,但仅是经济学的“投入”相关者,不能代表所有。既然是利益相关者,那教育质量的真正相关者就应该既有“投入”相关者,更应该有“受益”相关者,不能以谁投入谁受益的经济学标准来简单划定质量评价主体。

既然教育受益者首先是学生,所以学生对质量的诉求应该提升到首位。现实中,以学生为主体建立大学质量价值判断模式是困难的,主要原因是大学教育有自身的学科学术逻辑,而学生处于这种教育质量逻辑的盲区,学生的简单需求不能成为教育质量的自身存在需要,也就是说学生的教育需求不能完全概括质量标准。除了学生主体外,次要主体应该是教师,可以称为“教育者”或“学术”主体。教师在大学教育质量的保障中,是教育的施行者,也是学术逻辑的话语者,当学生诉求不能概括质量因素时,教育质量构成要素就体现为学术逻辑。教师作为教育者主体,正是学术逻辑的代言人,某种程度上可以反映学生质量的学术标准。最后,教育质量的最终受益者是社会,这是一个相对模糊的主体,既有学生家庭的成长价值、也有就业单位的用人价值,还有学生发展

的学术潜力价值。当我们在追求多元价值标准时,社会价值是一重要衡量,但也是难以调和的价值标准。

总之,我们应该清醒地意识到大学教育质量保障的主体多元性,尤其应该尊重学生的需求与自由发展的个体价值,虽然多元价值的协调难以实现,但却是永恒的命题,需要在大学质量评价实践中不断反思和探索。

二、专业评估的质量逻辑起点

专业评估的质量逻辑起点,既有专业评估在高校整体教育教学质量保障中的基础意义,也蕴含了专业评估中的方法逻辑问题。

专业是大学建立的基础,几乎大学的所有活动都与专业密不可分,对大学质量的评估理应以专业质量评估为逻辑起点。在高等教育评估领域,目前影响较广的本科、高职高专院校评估,其重点还是整体的教育教学水平评估,而整体教学工作的状态是由各专业教学的实施效果决定的,缺乏了专业评估的基础将会使教育评估的发展陷入困局。对于新一轮的高等教育评估,已有越来越多的呼声,希望由综合性的院校评估转向微观的教育项目评估,能以学科、专业、课程等专项评估取代现行的大规模院校教学工作评估,这也成为了国际上高等教育质量保障的新趋势。

从评估方法看,专业评估虽然是微观层面的项目评估,但涉及内容丰富。专业教学的质量涉及两个因素:过程的质量和结果的质量,质量评估就是对专业教育结果和过程进行度量,消除与期望标准或教育目标的偏差。过程和结果质量的评估,都是以专业教学目标为质量判断的逻辑起点,通常的做法是以专业教学目标为起点,判断教学过程与目标的符合性,再推论学生的质量,这样的评估方式可以说从泰勒的目标参照评估开始,再到斯塔弗尔比姆的CIPP模式,一直延续至今。

专业评估的实质其实就是对专业教学过程的实然状态和应然状态进行估计,比较其间的偏差,应然状态即是评估中的标准,也是质量判断的逻辑起点。专业目标的应然状态有理性标准,也有工具性标准。

①价值碎片化(fragmentation of value):“碎片化”源自美国哲学家托马斯·内格尔(Thomas nagel)关于“思维真实存在”(Thought are real)提出的意识“碎片”理论。他暗示某一时刻的思维包含数不尽的认知、记忆、思想、判断和期望,意识既不可归为整体经验,也不能分解到原子层面,呈现碎片而又关联的状态。

所谓的理性标准,是基于学科知识体系的特征以及该专业在特定社会环境中的服务职能而确立的专业目标,是学科知识体现在专业教育中的理性视角。而工具性标准,则是专业培养的学生在毕业时表现出的能力特征,是体现在专业教学结果上的专业应用价值。

事实上,在真实的评估环境中,公认的理性标准是不存在的,主要根源是因为专业目标中学科知识的模糊性,导致难以建立目标、过程到结果的确立关系以及专业各要素评估的连续性。相对而言,工具性标准更容易获得认可,建立起明确的专业质量标准。国际工程教育专业标准就是一个很好的例子,“毕业生素质是一系列独立均具可评价性的成果组合,这些成果是体现毕业生(可获得某种适当的实践从业能力)潜在能力的重要因素……毕业生素质是对毕业生所具备能力清晰、简明的阐述”。这已成为国际通用的工程教育质量主要评价标准。以毕业生素质构建质量标准,正逐渐成为各国专业评估的质量逻辑起点,毕业生素质可用来确定不同类型专业预期结果之间的特性和共性。国际工程联盟在建立不同国别和教育体制影响下的专业质量可比性时,就以毕业生素质为标准,确立了毕业生的12个特质。包括:“工程知识、问题分析、设计/开发解决方案、调研、现代工具应用、工程师与社会、环境与可持续发展、职业道德、个人与团队工作、沟通交流、项目管理与财务、终身学习。”^[2]

总而言之,学生标准甚至具体到毕业生素质是目前专业评估的主要标准,这种质量逻辑打破了以学科知识为目标的标准参照,而采用专业教学结果指标来确立评估的质量起点,以毕业生素质来评价专业目标的合理性,再推断应该建立什么样的专业教学过程可以实现毕业生的素质要求。

三、课程教学的学习性评价

学生浸染于大学,免不了首先受到课程的影响,但在大学的课程教学安排里,学生的专业学习需求往往是被排除在外的。“如果学生在课程计划、实施和评价方面享有与教师平等权利的话,他们很有可能会降低自己的学位质量。”^[3]对这种观点提出挑战的是学习性评价理论,该理论的支持者认为,对专业教学质量的评价不应该只有教育者维度,还应该反映学生的主体需求,甚至可以用学生的学习成果评价来概括专业教学的质量。

英国伦敦大学国王学院研究学习性评价的布莱克(Paul Black)和威廉姆(Dylan William)是学习性评价理论的主要倡导者,认为:“学习性评价是指任何其设计和实施的首要目的在于促进学生评价。”^[4]其意义在于构架了学习者自我体验的学习理论范式,而实践中又检验了从教师单向目标到师生沟通共识,进而形成有效反馈的可行性。1999年,英国评价改革小组(Assessment Reform Group)在《学习性评价:超越暗箱》(Assessment for learning: beyond the black box)的研究报告中探讨了学习性评价的概念。在该研究报告中,明确提出要把学习的评价和学习性评价加以区分开来。学习的评价是为了评定学生的等级记录、学生的成绩、对学生、教师以及学校之间进行比较;而学习性评价是为了促进学习的评价。

除了在概念上聚焦为学生主体、过程体验、成长效果等要素以外,该研究报告进一步指出了学习性评价的特征为:(1)学习性评价融入于教学的过程,是与教师的教学和学生的学习互为一体的;(2)与学生分享学习目标;(3)学习性评价旨在协助学生了解及识别他们可以达到的标准;(4)学生进行自我评价;(5)教师提供反馈,引导学生意识到下一步要采取的行动及实施的方式;(6)相信每名学生都能够改进;(7)教师和学生都要参与对评价资料的评论和反思。^[5]随着学习性评价理论渐入人心,布莱克和威廉姆提出的关于学生三问:“学生在哪里(where)”、“应该到哪里(where)”、“如何到那里(how)”,最终成了学生发展的理论基础和基本命题。

学生“在哪里”问题,是期望教师能在教学过程中更多地发现学生的存在,尊重学生的教育需求,以恰当的方式将学生价值融入其中;“到哪里”的问题,则是对教育目标的重新审视,除了大学理应有的“高深知识”“社会服务”等目标外,学生的成长目标是什么,心智成长在某种程度上会因年龄自然成长,而面向未来的理性反思和勇气则要有更多的教育努力;最后,“如何到”的问题则关系到大学的培养策略,现在大学的培养方案看似是有系统的规划设计,实则是无意识的习惯状态,我们习惯于按管理指令去修订,也习惯按一定时间完善,但还是没有习惯学生的成长变化。好的培养策略应该从分享教育目标开始,教师的角色犹如美国教育家杜威眼中的“看守者”(watcher)和“助手”(helper),他不应该站在学生面前的讲台上,而应站在学生背后,放手让学生自己获得成长体验和学习经验。

四、学生的成长价值回归

以学生为中心的价值标准使大学专业质量的评判有了新变化,评估焦点由院校转向学生;由对教育投入的重视转向对教育产出的重视;由对教学过程、课程设置等的强调转向对学生学习结果的强调。评价的内容重点明确为培养目标是否有效实现,“学校教给学生什么”转移到“学生会什么”,教育的最终产出即毕业生所具备的能力和素质等。这种变化,再次点燃了大学找回自身价值的希望。

经合组织(OECD)教育司副司长史蒂文森(Stevenson)先生和前教育司长伊申格尔女士合作,在教育部高等教育评估中心2014年的国际评估研讨会上,做了题为“如何科学测量高等教育学习成果——经合组织高等教育学习成果测评项目”的报告。报告中指出目前欧洲国家的高等教育质量保障正在朝着学习成果测量方向发展,一项影响广泛的“高等教育学习成果评估”(AHELO)项目核心就是测量学生将所学知识应用于新环境的能力,包括通用技能和学科专业技能。强调以学生发展为本位,直接评价学生的学习成果;侧重于测试学生应用所学知识在新环境下处理信息、解决问题等方面的能力,以此说明学生在大学专业毕业之际到底学到了什么东西,是否具备了就业市场所需要的知识与技能。

在学生发展问题上,大学一直当作首要使命,当前对学习结果的再次强调,其实是大学质量评价方式的争论。由于政府、大学、社会立场不同,进一步加深了各自对大学教育质量判断的分歧,反映在评判标准上则表现为:政府的是绩效标准,大学的是学术标准,社会的是学生标准。多元价值本是大学质量最好的诠释,但现实中的价值调和又难以达成,最终教育品质的内在复杂性被简单的外在化指标,如规模、校舍、就业率、质量工程数等而取代。在资源稀缺的时代,大学通过项目资源获得发展,再以外在指标成就来获得社会的质量认同,质量逻辑演变为由外到里现状还将延续下去。久之,大学自身的价值,包括学术自由的价值、学生成长的价值也

将被边缘化。重提学生成长的价值回归,是对专业教学质量评价的纠偏,对一个专业的良莠进行判断,若不能回归到学生的主体价值,不能站在学生成长角度审视专业教学的品质,那么我们对学生适应社会需要的期望也会变得一厢情愿。

依托专业对人才的培养还应该关注学生的自我成长与自我教育过程,学校、教师在引领学生认识世界的同时不能替代学生的自我成长。约翰·密尔声称,人首先是人,然后才是商人、企业主或专家。因此,要让教育使他们成为有能力、有理智的人,他们以后在社会中所担当的角色能满足他们自己。^[3]他甚至更为直接地说,唯一名副其实的自由就是“按照我们自己的道路去追求我们自己的好处的自由”,他强调个人自由,强调个性发展,认为完全的个人自由与充分的个性发展不仅是个人幸福所系,而且是社会进步的主要因素之一。^[6]自由教育观点衍至专业评估时,就是对毕业生的可持续发展和终身学习观进行评价。学生的成长价值在专业评估标准里不仅有学生对专业学习状态的体验与成果,更重要的是学生应该有拓展专业视野的需求和可持续发展的愿景,这样的专业评估才不至于又陷入以事论事、以外显指标替代成长指标的现实窘境。

参考文献

- [1] [美]威廉·A·盖尔斯敦.自由多元主义:政治理论与实践中的价值多元主义[M].佟德志,庞金友,译.江苏:江苏人民出版社,2005:87.
- [2] 吴岩,周爱军,李亚东.国际高等教育质量保障体系新视野[M].北京:教育科学出版社,2014:299-305.
- [3] [美]胡克·约翰·S·布鲁贝克.高等教育哲学[M].王承绪等,译.浙江:浙江教育出版社,1987:42,81.
- [4] Black, P, William, D. Inside the black box [M], London, King's College, 1998:5.
- [5] Assessment Reform Group. Assessment for Learning: Beyond the Black Box [R].Cambridge: University of Cambridge, 1999:5-10.
- [6] [英]约翰·密尔.论自由[M].许宝骙,译.北京:商务印书馆,2007:4.