

# 高等教育专业综合评价的价值取向和路径选择

## ——基于建构主义评估方法论的视角

□ 袁东敏

**摘要:** 建构主义评估方法论, 强调教育活动的利益相关者共同参与评价, 支持多重价值观并存, 主张通过利益相关者们反复论辩、协商来建构一种共同认识。从建构主义方法论的角度看, 我国现阶段专业综合评价存在结构性缺失, 评价理念上缺乏多元角度, 价值取向缺乏“人化”的价值理性, 技术方法缺乏质性分析。基于此, 我国高等教育专业综合评价在价值取向应该做到多元价值与一元价值相统一, 长远利益与当前利益相统一, 社会利益与个人利益相统一。在评价的实施过程中应当注重主体多元化, 鼓励评价方式多样化, 重视评价的发展功能。

**关键词:** 高等教育专业综合评价; 建构主义方法论; 价值多元; 质性评价; 主体多元

**中图分类号:** G640

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1672-0717(2016)03-0045-06

**收稿日期:** 2016-04-15

**基金项目:** 湖南省教育科学“十二五”规划重点资助课题“湖南省普通高校本科专业综合评价体系研究”(XJK015AGD016); 湖南省教育科学研究院2015年度重点资助课题“普通高校本科专业综合评价理论研究”。

**作者简介:** 袁东敏(1972-), 女, 湖南株洲人, 湖南省教育科学研究院高等教育研究所副研究员, 主要从事高等教育、比较教育研究。

自2011年《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》中提出“开展专业认证及评估, 鼓励专门机构和社会中介机构对高等学校进行专业评估”以来, 我国的高等教育本科专业综合评价迅速发展。在教育部与住建部、卫生部等部委共同组织开展的专业认证的基础上, 各省在专业综合评价方面进行了积极的实践探索: 2012年辽宁省首先启动普通高校本科专业综合评价; 湖北省2014年

开展了本科专业专项评估; 江西省也全面启动了本科专业评估; 广东省、重庆市等开展了高等学校名牌专业评估; 海南省、河南省等开展了高等学校新办本科专业评估<sup>[1]</sup>。这些专业综合评价注重实践, 操作性强, 对我国高等教育专业内涵式发展产生了积极的作用。但是在理论研究方面相对来说比较薄弱, 这对提升专业综合评价的专业水平、加强和维护评价的权威性有着较为不利的影响。本文立足于建构主义评估方法论的视角, 拟对建构主义评价理论的基本立场进行分析, 并对照我国现阶段高等教育专业综合评价的特点和不足, 探讨高等教育专业综合评价应有的价值取向并多方面探寻合理的路径选择。

### 一、建构主义评估方法论的基本立场

1975年, 学者斯塔克提出了“应答评价(Responsive Evaluation)”模式, 1981年和1982年, 库巴和林肯相继提出了评价的建构性探究方法; 1989年, 库巴和林肯出版了专著《第四代评价》(Fourth Generation Evaluation), 正式提出了“第四代评价理论”, 对建构主义方法论(constructivist methodology)进行了详细阐述, 很快在欧美各国的课程评价和教育评价者中间引起了巨大反响, 进而成为教育评估研究人员关注的理论探讨热点。建构主义方法论, 简而言之是指回应-协商-共识的建构型方法论, 主张在自然情境的状态下, 评价者与评价利益相关者一起通过反复论辩、协商来建构一种共同认识, 它的基本立场主要包括三点:

第一、承认多重事实存在。从建构主义的角度, 所谓“事实”, 就是创建的现实。因为客观事实并不是游离于主观评价者之外, 而是评价者在环境、背景、情境之中, 受经验、信仰、价值观和拥有的信息等的影晌所建构出来的。不同的评价利益相关者,

譬如家长、校方和学生对于一个教育行为的“事实”的建构(理解事实的方式)可能大相径庭。建构主义并不评判哪一种事实更科学、更正确,而承认这些“事实”不同的建构都是真实的,各参与者在展现并澄清各自的观点的基础上,建立协商议程,最终达成一致,完成对他们最初的建构的重新构建。

第二、主张多重价值观并存。建构主义认为,“事实和价值观是相互依存的。事实除非在一些价值框架中,否则毫无意义,它充满了价值观”<sup>[2] (P69)</sup>。他们主张评价主体不仅是“评价的组织者和实施者”,应扩展为“参与评价活动的所有人”。在评价主体“全面参与”的基础上,坚持“价值多元化”的信念,主张充分听取不同评价主体的意见,协调各种价值标准之间的分歧,尽量减少不同意见间的差异,最后形成各评价主体认可的一致看法。

第三、协商是共同建构的主要手段。在所有利益相关者得出他们对于评估对象的建构,提出与评估对象相关的主张、焦虑和争议之后,建构主义希望他们最终能够达成共识。不同利益相关者之间的协调与商讨是一个漫长而复杂的过程,评估的结果即便不能被每个人所接受,但是在协商过程中,每个利益相关者不仅可以更好地理解、修正并完善自己的建构,还能通过学习更好地理解其他利益群体的建构,即使没有达成共识,也可以获得其他利益群体建构元素中更先进的知识,并对这些合理部分有更深入的理解。评估就是一个不断协商的过程,“它不会结束,只会暂时停止,等待更进一步的需求和机会产生”<sup>[2] (P43)</sup>。

建构主义方法论提出的“回应-协商-共识”的评价模式,“与传统评价采用的控制型方法论相比,最主要的是没有将评价对象放在被告的位置上,而是不断去伪存真,将认识集中控制在真理的探求上”<sup>[3]</sup>。

## 二、高等教育专业综合评价的结构性缺失

与西方教育评价实践随着评价理论的发展而不断修正和完善不同,我国的教育评价,往往从行政管理的需求角度出发,借鉴国外的先进经验,直

接用于评价实践中。因此,实践活动理论基础薄弱,缺乏理论指导几乎是我国教育评价普遍存在的问题。从建构主义方法论的角度看,我国现阶段专业综合评价主要在思想理念、价值取向和技术方法上存在缺失。

### (一) 思想理念缺乏多元角度

在我国高等教育专业综合评价的发展历程中,专业认证是由教育部牵头各部委组织的,各省不同形式的本科专业综合评价也几乎由各省教育厅主导,教育行政部门都是主要评价主体。究其原因,一方面受传统的计划经济思维的影响,教育主管部门担心高等教育评价权利完全放开会导致高等教育无序发展,另一方面由于传统的官本位思想作祟,教育行政部门过分注重政府能力和强调政府优势,使政府单一主体过于强势,顺理成章成为专业综合评价主导力量<sup>[4]</sup>。我国的专业设置及管理一直以指令性和计划性为主,专业设置由各省的教育行政部门上报,由国家教育行政相关部门审批,高校自主调整的权利非常有限。虽然现阶段从专业认证到各省实施的本科专业综合评价的效果来看,在明确院校专业建设思路,改善教学环境,加强教学基本建设,深化教学改革,确保专业的未来发展方面起到了十分积极的作用。专业认证和各省专业综合评价结果定期向公众公布,也保证了利益相关者的知情权。但是政府主导的方式剥夺了高等教育其他利益相关者,如社会大众、投资人、企业、学生和家長以及被评估高校的参与权和话语权,他们没有机会从各自的角度出发,参与标准的制定,资料的评价与解读的过程,也被剥夺了提出问题,找出解决问题的方法并对制定方法进行解释的权利。这显然是对同一个利益群体中其他利益相关者的忽视和不尊重。同样,从单一角度进行评价,结果的客观性、公正性和科学性也有待商榷。

### (二) 价值取向缺乏价值理性

理性主义的涵义中,通过计算来支配事物的能力这一部分通常称为工具理性,是经验、知识及技能的成果,而(思想层次上)把意义目的加以知性探讨和刻意升华的成果以及有系统、有方法的生活态度,被称为价值理性。工具理性价值取向倾向科学主义,价值理性价值取向倾向人文主义。叶澜曾在《试论当代中国教育价值取向之偏差》中指出:“当

代中国教育价值取向存在着偏差,它主要表现为:在政府的教育决策中历来只强调教育的社会工具价值,忽视教育在培养个性,使个人的潜能得到尽可能发展方面的价值;总是要求教育出即时的、显性的功效,忽视或者轻视教育的长期效益”<sup>[5]</sup>。就目前我国高等教育专业评价体系而言,除了专业认证中对工程教育、土木类专业以及临床医学专业的评价体系和各省制定的专业综合评价体系外,许多院校内部或是专业管理委员会都有自己的专业评价体系。这些评价体系组织形式上,由教育行政、督导部门或专业管理部门执行自上而下单向主从型的组织程序,必定以国家对教育的总体要求为价值取向,以教育本体为主,价值取向倾向科学主义。评价模式上,以泰勒的目标导向模式作为理论模型,评价指标追求外显行为化和统一性,以定量分析方法为主,根据评价对象定出的评价目标,基本都是采用“指标体系—权重系数—量化测定—加权求和”模式来评价目标到达度。这样的模式本身不涉及价值问题,不需要考虑评价对象的价值取向如何,而那些行为化、可测性指标标准评价的也往往是枝节的、具体的行为,倾向于“物化”,强调教育的社会工具价值。这些评价体系普遍忽视了“人化”的价值理性,缺乏以人的需要为中心,忽略专业培养中“人”的需要,以及人群整体水平与内在素质的提高。

### (三) 技术方法缺乏质性分析

教育评价是一项技术要求很高的工作,必须与专业技术的研究、专门评估工具的研发紧密结合,数据收集、分析方法需要不断改进和提升。目前我国的教育评价方面普遍存在方法单一,评价工具研发力量薄弱,数据收集、整理和分析的能力欠缺等问题。在西方“科学实证主义”的影响下,专业综合评价体系绝大部分以定量测量为主,形成“线性的、封闭的”系统,有严格的、固定不变的工作程序,以求保证评价的客观、公正和科学性。定量测量追求把评价者和被评价者完全分离,以达到将价值观排除在评价系统之外的目的,事实证明是很难做到的。以辽宁专业综合评价方案为例,专家不进校,“采取定量与定性相结合的评价方式,以对数据的定量分析为主,以专家的定性判断为辅”<sup>[6]</sup>。但是一些难以量化的信息,例如“能力培养的具体方法和措施”等等,要求评估对象进行描述,却没有利用、分析这些描

述性信息的具体方法,几乎可以说这些信息完全是由一个或几个专家根据经验,在他或他们价值观为导向的判断下得出结论,被评估者甚至没有解释、阐述或是辩解的权利和机会,很难确定评价是客观、公正和科学的。这暴露出阶段专业综合评价在定量测量的方法之外,缺乏质性评价方法作为补充的问题。质性评价中,个体在丰富、复杂、动态的自然情境中接受考查,可以从不同视角,深入到教育的各个方面和不同层次,评价具有整体性,不仅评价层次更高更深还可以在教育活动过程中及时地引导发展方向。与定量测量不同,质性评价建立一个“往复的、互动的、辩证的、开放的”评价系统,让所有相关利益者,包括被评价者得出各自的判断,再通过不断的讨论、学习、协商,形成共同的心理架构。这样的方法“可能点缀着砾石,但是却引向奢华而显然未被欣赏的玫瑰园”<sup>[2] (P131)</sup>。

## 三、高等教育专业综合评价的价值取向

教育评价的价值观是所有教育评价活动的基础,我国高等教育专业综合评价要想解决理论研究不足和实践活动结构性缺失的问题,确定合理的教育评价价值取向是关键。根据建构主义方法论的价值立场,我们认为,现阶段我国高等教育专业综合评价在价值取向上要做到以下三点:

### (一) 多元价值与一元价值相统一

马克思主义价值观认为,价值观念因主体的不同而不同,有多少种主体就会产生多少种价值观念和价值取向,因而价值取向具有多元性;但从人类社会的发展来说,价值取向必然要有统一性,这就是价值取向的一元性。建构主义方法论承认并尊重评价不同利益相关者各自的价值标准和价值判断,同时希望通过协商、互相教育和互相学习,最终建构一个共同的评估价值标准,这正是体现了多元价值和一元价值的统一。

在社会主义市场经济体制下,高等教育处于利益主体多元化的环境之中,高校和专业建设必须通过加强办学特色和多元化发展,满足不同利益相关者的要求。这些利益相关者参与评价的立场、意愿和价值观各不相同,评价标准应具有明显的多样性特征<sup>[7]</sup>。现阶段专业综合评价把社会规定的教育目

标作为唯一的价值标准,以社会效用为价值取向的决策评价模式,只承认单一标准、单一尺度,在评价过程中忽视其他利益相关者以及被评价者的需要,过分强调价值取向的一元性,强调评价为决策服务,而抹杀决策之外的其他需要,这种评价模式显然不切合实际。要做到多元价值与一元价值的统一,专业综合评价模式价值取向的多元性要以各利益相关者,主要是以人的需要为立足点。首先应在多元价值和一元价值相统一的价值观念上达成共识,不偏执不对立;其次要识别和界定利益相关者,确定评价主体,承认并尊重评价主体的个体性和多元性,理清不同评价主体的相互关系,征询他们的主张和评价。最重要的是通过协商、互相教育和互相学习,最终建构一个共同的评估价值标准,形成专业综合评价的共识。

### (二) 长远利益与当前利益相统一

马克思主义认为,一切价值观念及价值取向都是一定社会实践的产物,都必然带有时代的烙印,教育评价价值取向也不例外。我国现有的专业综合评价模式价值取向的产生都不是偶然的,都是在当前的社会历史条件下产生的,并有为当前社会服务的职能。但是教育,尤其是专业教育的特点是促进人的发展,最大程度地发挥人的潜能,与个人一生的发展密切相关,因此专业评价一定要着眼于未来,重视教育的长远利益。在这方面,建构主义方法论认为评估始终是一个过程,而不是一个结果,它是一个带有社会政治色彩的,共同合作、教与学的过程,也是一个连续的、反复的、分歧突出的过程,更是一个不断创造现实的过程,建构不断循环再循环,“永远不会停下来,只会暂时停止”<sup>[2] (P165)</sup>。

我国的专业综合评价多年来由教育行政部门主导,并且一直以社会需求为单一价值取向,对人的发展不够重视,也无法以长远的眼光看待专业评价和发展。专业评价模式要做到长远利益和当前利益相统一价值取向,既包括专业教育要符合当前社会需要和现阶段人的需要,也包括专业教育要符合社会发展的需要和人的职业发展需要,不但要评价专业教育现阶段的成就,更要评价专业教育发展的潜力和空间,以促进专业教育的发展为目的。这就要求评价者将终结性评价和形成性评价整合起来,更多地提出专业改革和发展的建议及整改措施,被评价者

也要用积极的态度对待评价结果,做到轻结果、重整改,以发展、改进和完善为目标,才能发挥专业综合评价着眼未来的价值。正如美国前总统乔治·布什所说:“当我展望未来时,我认为只有教育才是答案。”

### (三) 社会利益与个人利益相统一

一直以来,专业综合评价强调教育的工具价值,强调从社会需求出发培养学生应有的素质,这要归因于我国奉行社会本位的教育思想,也由于从社会需求的角度来制定统一的专业人才的知识和技术标准更易于操作,因此强调社会需要高于个人需要,忽视了学生作为学校的主体应有的作用<sup>[8]</sup>。在满足社会需要的同时,专业综合评价也只考虑到人在知识和技术水平方面的物质需要,却没有注重人本质层次上的精神养成和人格修养,忽略了人的精神需要。建构主义方法论认为,评估的利益相关者的意见都是需要承认和尊重的,而在评价活动中学生和学生家长都是重要的利益相关者,学生作为价值主体,也应该是评价活动的主体之一<sup>[9]</sup>,学生评价的是学习在多大程度上满足了个人的物质和精神的需要,应该提出自己的评价主张,参与争议、学习和协商的过程。

专业教育活动中,社会利益与个人利益往往有对立的一面,社会利益可能需要以牺牲某些个人利益为代价,而当个人利益与社会利益不一致的时候,也会制约社会利益的达成程度。而个人与社会是无法脱离的,个人利益经常要以社会利益为前提;同时社会又是由个人组成的,社会利益也是通过满足个人利益来实现。教育家张楚廷教授曾说过:“每个学生都有权发展和丰富自己;盼望发展了的学生能够有效地为自己的民族服务,为变革社会而努力。”<sup>[10]</sup>因此,社会利益与个人利益又有统一的一面。专业综合评价是一种价值活动,价值判断是基础和关键,进行专业综合评价时要遵循主体原则,做到社会主体和个人主体并重。要做到价值取向上的社会利益与个人利益相统一,专业综合评价首先不仅要对客观的专业教育现象下判断,更要对个人主体本身及其需要进行分析,并在此基础上进行评价。其次,专业综合评价不仅要测量学生专业知识和技术的获得程度,还要关注他们在专业学习中精神上的满足程度,以及与专业相关职业伦理道德的养成程度。只有在价值取向上社会利益与个人利益相统一,专业综合评

价才能获得最大的收益。

#### 四、高等教育专业综合评价的路径选择

建构主义方法论不仅从价值尊重、价值协商、价值认同几个方面提供了价值观的新视角,建构主义范式也为高等教育专业综合评价实践提供了新的思路,今后我国在专业综合评价的实施过程中应当更加注重主体多元化,鼓励评价方式多样化,重视评价的发展功能。

##### (一) 实现评价主体的多元

按照利益相关者原则,高等教育专业综合评价的所有利益相关者都是评价主体,包括学校(院、系)、教师、学生、家长、业界、和评价机构等。要把这些评价主体都纳入到评价体系,首先要从思想观念上持开放态度,政府应该逐步改变对高等教育的集权式管理模式,只把握高校的宏观发展方向,使高校能够有更多的办学自主权,鼓励高校以评价主体的身份进行自我评价,并鼓励开展学生专业综合评价;其次,通过第三方中介机构开展专业综合评价工作,重视和鼓励学生、家长、企业等其他利益相关者的参与,建立不同利益相关者之间的观念性平等,在评价方案的设计、实施、解释和结论阶段,坚持利益相关者全面参与和完全平等的原则,努力把评价主体的人才培养观与质量观统一起来,使专业评价既体现政府意志,又能突出专业权威性和社会性;此外,还要建立健全评价的协商机制,设定讨论和协商的日程表,确定每次协商的建构目标,以确保各评价阶段的协商准备充分、目的明确、富有效率。

##### (二) 强调评价方式的多样

评价方式的多样化首先是要整合自我评价和他人评价,把评价活动中的评价者和被评价者都当做评价主体来平等对待,评价者获得信息,被评价者获得外界合理的反馈,经过协商和沟通后达成一致;其次是要整合形成性评价和终极性评价,在使用统一的量化评价标准,按照严格程序进行终结性评价的基础上,重视评价者在评价对象的实际活动中的参与度,采取参与观察、行动研究等方法收集信息资料,了解被评价者的实际需要,在评价过程中发现问题,分析评价对象的表面现象及现象背后存在的意义及发生原因,最终达成形成性及发展性评价,作为

终极性评价的有效补充;再次是要整合定量评价和质性评价,针对评价中评价对象的价值判断难以量化的问题,适合采用质性评价的方法,要求评价者参与到评价活动过程中去,深入理解评价对象的内涵,发现评价对象的新价值,并与评价对象进行互动,听取评价对象的解释。质性评价结果相对来说更加自然、真实、全面。整合后的评价既有对评价对象实际成绩的量化评定和排名,同时也描述和解释了评价对象问题的深层原因,以适应专业教学活动复杂性的特点。在评价方法的操作上,也要针对不同类型、不同层次高校的不同专业,尊重专业的特色,根据专业综合评价的不同特点选择不同的评价方法,正确认识并遵循评价方法的规律,使评价结果更为有效。

##### (三) 重视评价功能的完善

专业综合评价通过评价现有的专业教学活动,以帮助查找问题、督促解决问题、促进专业发展为目的。评价应该轻结果,轻排名,重发展。要做到这一点,首先,需要进一步完善激励制度,努力提高高校以及专业院系对专业综合评估的积极、主动意识,使专业评价对专业发展的促进作用被充分认识,专业综合评价的建议和意见被充分理解并主动予以落实;其次,评价主体在专业综合评价的结论中应给出实际可行的发展建议和意见,相关的评价主体如企业、家长、学生、高校共同努力落实,尤其是教育主管部门应以积极态度对待专业综合评价结果,在经费、资源共享、校企合作、职业资格准入等有共同困难的方面给予相应的政策支持,建立一个适合专业发展的大环境,帮助高校落实专业综合评价后的整改,达到改进和完善的效果;第三,利用专业综合评价中专业特色评价的结果,帮助不同类型、不同层次的高校认识专业特色与特长,理清思路,合理定位,明确发展方向;最后,要注重与国际接轨,要树立建立与国际接轨的专业综合评价的指导思想,与国外同行保持密切的交流与合作,积极研究国际专业评价的理论和实践经验,并结合中国国情予以消化吸收,借此促进专业发展的国际化。

#### 参考文献

- [1] 袁东敏.湖南省高等教育专业认证的现状、问题与对策[J].当代教育论坛,2015(3):27.

- [2] [美]古贝,林肯.第四代评估[M].秦霖,等译.北京:中国人民大学出版社,2008.
- [3] 卢立涛.测量、描述、判断与建构——四代教育评价理论述评[J].教育测量与评价(理论版),2009(3):7.
- [4] 袁东敏.我国高等教育专业认证发展之路径选择——基于高等教育质量保障的视角[J].湖南师范大学教育科学学报,2013(4):87.
- [5] 叶澜.试论当代中国教育价值取向之偏差[J].教育研究,1989(8).
- [6] 杨为群.探索专业评估方法 促进高校内涵发展[J].中国高等教育,2015(11):15.
- [7] 陈启越,余小波.大学社会评价:模式划分及特点分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2014(1):106.
- [8] 吴慧平.高校管理过程中学生参与角色的变迁[J].大学教育科学,2003(2):76.
- [9] 何毅.试论学生评价主体地位的自我建构[J].当代教育论坛,2010(4):10.
- [10] 张楚廷.教育与个人主义问题[J].大学教育科学,2014(6):121.

## The Value Orientation and Path Selection of Major Comprehensive Evaluation in Higher Education

YUAN Dong-min

Abstract: The constructivist methodology emphasizes that all stakeholders should participate in the evaluation of educational activities, and supports multiple values coexist. It also advocates that the stakeholders should construct a consensus by repeated argumentations and negotiations. From the perspective of constructivist methodology, the major comprehensive evaluation in China has the structural defects such as lack of diversified points of view, value rationality, and qualitative analysis. Concerning value orientation, the major comprehensive evaluation should integrate multiple values with unitary value, long interests with immediate interests and social benefits with personal interests. The major comprehensive evaluation should also pay more attention to diversifying subjects of evaluation, diversifying evaluation modes and strengthening the function of promoting major development.

Key words: major comprehensive evaluation in higher education; constructivist methodology; multi-value; qualitative evaluation; multi-subject

(责任编辑 黄建新)