

DOI: 10.3969/j.issn.1672-8874.2010.03.010

# 基于建构性后现代课程观的课程评价刍议

姜毅超

(沈阳师范大学 大学外语教学部, 辽宁 沈阳 110034)

**[摘要]** 后现代课程观把课程评价理解为转变性协调。课程是生成的、开放的, 是在特定情境框架内教师与学习者进行对话的转变性系统。因此, 基于后现代课程观的评价, 具有生成性、情境性和多元性特征。其目的不在于区分学习者, 而在于使教师引导学习者成为共同情境之中以转变为目的的多元协调过程。

**[关键词]** 后现代主义; 课程; 课程评价

**[中图分类号]** G640 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874 (2010) 03-0030-03

## On Curriculum Assessment: A Perspective of Constructive Postmodern Curriculum Studies

JIANG Yi - chao

(Department of Foreign Languages Shenyang Normal University, Shenyang 110034, China)

**Abstract:** Curriculum assessment is perceived as transformative coordination on the basis of post - modern curriculum. Curriculum is a generative open system of teacher - student conversation in specific context framework as a transformative process. Hence, curriculum grounded on post - modernism is generative, related closely to specific circumstances and a multi - process, in which it's not aimed at discriminating and distinguishing students, but the teachers' guiding the students to become part of the multiple transformative coordination under common circumstances.

**Key words:** post - modernism; curriculum; curriculum assessment

课程评价, 指研究课程价值的过程, 现代课程理论将其定义为对课程目标是否正确实施的检验, 及诊断课程、计划的价值 (L. J. Cronbach, 1983)<sup>[1]</sup>。课程评价总是要与时代步伐和教育的社会功能相协调, 由于现代主义的学校课程不能很好地与时代变化的趋势相合拍<sup>[2]</sup>, 教育、课程领域便涌现出各种具有“后现代”色彩的课程理论及相应的课程评价模式。后现代课程观的课程评价就是在这样的思潮中应声而至的, 其主旨在于审视、批判和重构适应当今人类发展方向的课程理论。

### 一、建构性后现代课程观的基本主张

随着社会政治、经济、文化等状况的改变, 人类生活的“现代性”日益趋向崩溃, 于是西方学者使用“后现代”一词来描述现代性还未退出人类发展舞台, 而崭新的社会状况还未到来之时的“生活于间隙时期的感觉”<sup>[3]</sup>, 并开始从不同的角度对“现代性”所引发的问题进行多方位的反思。美国从上世纪70年代开始出现的概念重建运动 (the Reconceptualization), 则是课程领域内后现代思潮的一个良好开端<sup>[2]</sup>, 之后的各种课程理论都将“哲学话语结合到了课程与教学研究的每根经纬中去”<sup>[4]</sup>。

不同的后现代主义思潮对课程领域的作用, 形成了不同

的后现代课程观, 其中具有代表性的是建构性后现代课程观、解构性后现代课程观和庸俗后现代课程观三种, 而其中由多尔 (W. Doll) 和格里芬 (D. Griffin) 等人所倡导的基于混沌学和无限宇宙观的建构性后现代主义课程观被后现代课程理论者认为是所谓“真正的”后现代主义课程观<sup>[2]</sup>。

多尔认为, 当今的课程理论是以牛顿式传统科学的简单、稳定、永恒的认知观为基础的, 它将教育、课程甚至人的发展假定为稳定、封闭、平衡的系统。然而事实上, 生物系统和社会系统的不平衡状态比平衡状态的时候要多得多, 平衡仅是暂时的, 不平衡却是经常的, 因此, 必须将科学的思路扩大到有关无序、不稳定、多样性、不平衡和非线性关系等问题上, 这一点对于教育尤为重要。如果教育和课程系统的运作完全按照现代主义经典的泰勒原理 (Tyler Rationale) 所进行的话, 那么, 这些系统一旦走向封闭, 就意味着走向死寂<sup>[2]</sup>。教育过程和人的发展过程, 是一种开放性的形成过程, 处于不断地进行“平衡——不平衡——新平衡”之间的关系调整之中, 用现代主义的课程理论来进行课程实践显然不符合教育活动自身开放性的本质特征。

结合这样的教育哲学思想, 多尔等人提出了新的课程见解与主张。他们反对封闭式的课程系统, 倡导开放式的课程编制; 反对像泰勒原理一样的现代课程理论中课程编

**[收稿日期]** 2010-03-09

**[作者简介]** 姜毅超 (1983-), 男, 满族, 辽宁本溪人, 沈阳师范大学大学外语教学部助教, 教育学硕士, 研究方向: 教育统计与测量, 英语语言测试。

制的“目的——手段”范式 (Ends - and - Means Model), 强调课程目标不是“预成”的, 而是在课程实施过程中, 由师生不断“生成”的; 他们质疑现代课程理论“完人教育”的课程目标, 认为课程目标是动态的, 同样课程评价也是可变的, 因而他们提倡校本课程的开发, 主张不同地区、不同文化、不同学校可以有不同的课程模式<sup>[5]</sup>, 这种建构性的后现代课程观与皮亚杰的发展理论、杜威的实用主义课程理论及怀特海的过程理论具有契合之处, 而对于泰勒的封闭式课程与教学的基本原理以及布鲁姆的行为目标分类理论则不能苟同<sup>[6]</sup>。

## 二、建构性后现代课程理论中课程评价的特征

多尔认为, 现代主义框架中的评价基本上是一种区分手段, “考试几乎普遍地用作区分点而非对话的起点”<sup>[6]</sup>, 而后现代主义的课程观是与此迥异的。首先, 强调评价标准的生成性本质, 具体可理解为评价是动态性、开放性、模糊性和复杂性的统一, 这一特征是由教育活动及评价对象的本质所决定的; 其次, 由于其具有动态性, 课程评价需要在特定情境之中进行, 旨在协调课程实践过程, 引导学习者作为课程实施的主体参与教育活动, 而不只是作为被评价的对象; 第三, 在后现代框架中, 课程评价仍然可以发挥现代课程体系中“区分”的功能, 但评价需由不同主体共同做出判断, 即评价的多元性。

### (一) 生成性特征

课程是一种文化发展与创造的过程, 由个体学习者内化的教育经验构成课程内容的主体与评价的对象, 是师生共同参与的探究活动中意义、精神、经验、观念、能力的生成过程; 它是动态的、发展变化的。因此, 课程评价不是教育学家的专利, 也不是行政部门的特权, 而是由课程实践的主体——教师与学习者——共同建构、共同参与的活动, 对这样的活动进行的评价必须依照教育活动的动态性、开放性、模糊性和复杂性特点, 即: 随着教育活动双主体的互动交往过程而不断地展开、调整, 不断地探索、发现新的评价标准和形式, 因此, 这种课程评价模式是不断“生成”的, 而不是固定不变的<sup>[5]</sup>。

在课程实践过程中, 根据皮亚杰的认知发展理论, 不同学习者个体的认知图式不尽相同, 因此在课程内容的内化 (internalization)、新信息的加工途径等方面, 生成的结果也千差万别。这种意义建构的过程, 受师生的共同影响: 教师根据课程实施当下的特定情境, 按照后现代课程观中的4R原则展开课程内容, 而学习者则根据自身各不相同的具体认知方式加工课程内容, 通过打破原有认知图式的平衡, 内化新的教育经验来达到新的认知平衡。如图1所示:  $L_n$  作为学习者  $n$ , 将教师展现的新的教育经验  $E_0$  通过  $I_n$  过程中内化为学习经验, 每一个学习者都通过自己独有的认知加工方式将同样的教育经验通过不同的  $I_n$  整合到新的学习经验之中<sup>[7]</sup>, 达到新的平衡状态, 即  $E_1, E_2, \dots, E_n$ 。这一开放式的“平衡——不平衡——新平衡”过程 (“同化”或“顺应”过程), 体现出教育实践过程中, 课程目标、课程内容、课程方法等的生成性特点。因此, 评价环节亦需要遵循这一动态的生成性原则, 强调其开放、复杂和变革的特点, 将这种生成性的课程评价作为各级各类教

育目前所大力倡导的形成性评价 (formative assessment) 的理论基础之一, 避免一味地对既定目标的达成程度进行判断

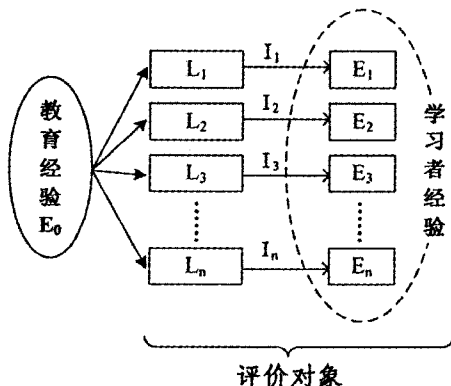


图1 学习者对教育经验的内化过程而忽视课程实践的具体过程。

### (二) 情境性特征

生成性课程评价“是一件复杂的工程, 它不仅仅是对既定的设计课程进行价值判断、趋势分析, 而且更是在一定情境下做出的评价”<sup>[8]</sup>, 一个脱离了具体情境的所谓课程评价是虚无的。后现代课程主义者认为, 教师作为课程评价的主体之一, 是内在于课程实施情境参数之中的。随之, 课程评价的内容、方法论和价值观的问题也不再以脱离教学生活世界的抽象方式来界定, 而成为涉及学习者、教师和教育影响之间即时的交流与对话。

很明显, 在情境框架之中, 教师是内在于课程评价的引导者, 而不是外在的专制者, 这一转变, 首先体现在教师评价的作用上。基于后现代课程观的课程评价中, 教师评价的作用得到了重新建构, 从外在于学生的情境转变为与学生共存的情境, 在教学情境逐渐展开与生成的过程中, 引领学习者并基于具体情境对其进行评定。这种内在情境的正确引领与评定, 是保证学习者学习方向性和有效性的重要前提, 充分体现课程评价的诊断性和引导性。其次, 为了创设这种特定情境中的引导性评价, 参与者必须进行讨论和对话, 教师在教学过程中, 充分尊重学习者在学习过程中的独特体验, 鼓励他们自由地、创造性地理解教师展现出的教育经验, 同时也通过及时的反馈与评价, 引导学生尊重人文主旨并追求共通见解, 正确处理一元标准要求与多元解释、课程内容领会与生成性理解、独特认识与共性认识、多元文化与普遍价值的关系。再次, 评价共同体的建立, 使得情境性评价中主体之间的相互对话得以进行。“在这里存在着对话的基础, 通过在一个关心性和批判性的共同体中的对话, 方法、程序和价值便从生活经验中发展起来, ‘实然’就转化为‘应然’”<sup>[6]</sup>。

### (三) 多元性特征

后现代课程观在强调课程评价的生成性本质与情境性的引导功能的同时, 评价的主体及对象也由现代课程理论中的教师评价为主转变为多主体共同参与的评价模式。同时基于及时的评价情境, 尊重评价的差异性, 强调评价方式的多元化、参与评价者的多元化和评价内容的多元化, 要尽可能全面真实地评价学生潜能、学业成就, 为调整课程实施提供多角度的信息。

后现代主义者所持有的开放式课程理论在本质上决定

了参与课程评价主体的多元性,教师、学习者、学校、家庭以及社会都需要对教育活动从自己的角度予以评价,此类来自多主体的外部评价,也构成了学习者进行自我评价的信息来源之一。由于课程评价包含的不仅有社会权威的价值,更要有个体的价值,注重个体要求、兴趣发展和学习过程。基于后现代课程观的课程评价中,学习者自身评价的重要性,使得经典课程理论中仅仅作为评价对象的学习者参与到了课程评价的生成过程之中,为情境性的对话提供了一个重要的起点。

同时,课程评价的对象也不仅仅是针对学习者的认知维度,而是涉及整个课程实践过程。由于后现代课程生成性、开放式等特点,决定了这样的课程系统“既交换能量又交换物质,并通过这种交换使系统自身得以更新”<sup>[9]</sup>,因此,在基于后现代课程观的课程评价中,既要评价能量交换,也需要评价物质交换,这种评价需要多维度的变动、混乱、引导,来触发系统的重组。就评价的方法论而言,后现代主义课程评价的基本思想的体现主要有:课程评价是学习者合理发展的过程,是生长的过程;课程评价是个体体验与合作的过程,需要教师、社会和学习者自身共同参与评价<sup>[10]</sup>。

### 三、启示

多尔的建构性后现代课程观是在对现代教育理念和现代课程理论批判中生成的,具有许多合理成分,对我国目前各级课程建设及改革具有一定的借鉴意义。虽然后现代主义的基本理念与流派之间的争鸣还处于一种变化发展的状态之中,对其特征很难完整界定,操作性更是难以把握。但是在教育领域这一相对自由、灵活的、开放的空间里,有着与后现代主义基本理念很多相同的特质,由其所揭示的课程评价方面的启示值得我国教育理论与实践研究予以充分借鉴。

#### (一) 转变课程评价观念

目前,大多数学校和教育组织盛行的评价方法几乎总是与“等级”相联系的,评价的目的也往往是为了做出“区分”:区分所谓的好与坏,可与否。评价的方式一味地是寻找“欠缺”,目的是通过教育测量而揭示课程目标与学习者实际达到的水平之间的“差距。”可见,这一评价的基础是:课程及其评价是封闭的系统。而后现代课程观把课程评价理解为“转变性协调”。课程是生成的、开放的,是在特定情境框架内部教师与学习者进行对话的转变性系统。这一系统本质上总是流动的,处于动态的相互作用和调和之中,任何精确或稳定意义上的理想标准都是没有意义的。因此,评价的目的不仅仅在于“区分”也无法做到量化的“区分”,而在于“成为共同情境之中以转变为目的的协调过程”。显然,这样的评价不仅仅具有筛选的功能,而且更具有激励与改进的功能<sup>[11]</sup>。

#### (二) 构建开放性课程,优化教学

后现代课程需要是一种开放系统的设计,从外在环境中不断汲取变动的物质和能量作为反馈,以促进内部结构的转型和更新。这种系统需要适度的变动、混乱、失序、错误,来触发学习者的自组织以及系统重组。因此,编写课程时应采用一种宽泛的带有一种不确定性的方式,利用参与教育实践主体的探索、实践与体验去创造一种发展的可能的课程观。教师应在适合学习者主动构建的自我生成

中让他们积极地掌握知识,领悟知识。

课程评价过程应该努力实现公共知识与个体知识,不同门类知识的富于个性的整合评价。倡导基于建构性学习、探究性学习的课程评价,注重考查学生的经验和兴趣学习,强调学生主动参与,探究发现,交流合作的学习方式,改变课程实施中过分依赖课本,被动学习,死记硬背,重复记忆的机械训练观念,创造开发性课程及生成性的评价模式。

#### (三) 构建新型的师生关系

多尔的建构性后现代课程观要求通过师生之间开展对话而进行课程评价,这就必然要求抛弃现代课程论中,教师是课堂中的权威、主讲者,而应建构师生间是民主、平等、对话的新型师生关系。教师不再仅仅是授业者,在与学生的对话中,教师本身也得到教益,学习者在被教的同时反过来也在对话中培养教师,二者合作起来共同成长。意义通过对话而获得并构建,学习者在对话中充分、自由地发表自我见解,发挥自我能动性,在批判、借鉴、吸收教师及同学的见解中推翻或强化,整合或充实,形成或重建自我见解。这种情况同样适用于教师。因此,在对话过程中新型、民主、平等的师生关系就形成了。

在当今信息时代,知识传输的方式发生了很大变化,教师已不是知识的惟一信息源,教师发挥作用的重点和方向已不同于传统的教师了,师生关系从教师的单向传授转向了师生之间的对话、交流与合作,后现代视野中的师生关系,充满了对权威的消解和民主、平等的对话,同时也提倡对话中的反思和批判精神。多尔认为:“教师无疑是一个领导者,但仅仅是作为学习者团体的一个平等的成员,是‘平等中的首席’,但这并未抛弃教师的作用,而是得以重新构建”<sup>[6]</sup>。

#### [参考文献]

- [1] 江山野. 简明国际教育百科全书:课程[M]. 北京:教育科学出版社,1991.
- [2] 张文军. 后现代课程观初探[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1997,(4):12-22.
- [3] 李臣之. 后现代主义课程理论试探[J]. 教育科学,1999,(1):58-62.
- [4] W. Pinar. Curriculum Theorizing: The Reconceptualists [M]. Berkeley, CA: McCutchan Pub. Co., 1995:359-383.
- [5] 姜勇,蒋凯. 后现代主义视点下的课程编制问题[J]. 比较教育研究,2001,(8):1-5.
- [6] W. Doll. A Post-modern Perspective on Curriculum[M]. New York: Teachers College Press, 1993.
- [7] 姜毅超. 论“课程内容即学习者经验”及其教学启示[J]. 职业技术教育,2008,(7):47-49.
- [8] 谢登. 美国后现代主义课程理论探析[J]. 广西高教研究,2001,(5):111-113.
- [9] 钟启泉. 从后结构主义看后现代课程论[J]. 全球教育展望,2002,31(10):53-58.
- [10] 邹海燕. 基于后现代主义视域重构高等教育课程观[J]. 中国高教研究,2009,(5):80-83.
- [11] 刘祥辉,程家福. 从泰勒到多尔——后现代课程观的解读及启示[J]. 继续教育研究,2008,(5):151-153.