

管理主义取向的学生评价及其伦理批判

朱 丽

(上海市教育评估院基础教育评估所,上海 200031)

摘要: 管理主义是20世纪70年代后在特定背景下发展起来并产生广泛影响的政府治理理论。管理主义的核心在于“控制”,管理者与被管理者处于一种权力不平等的地位,其推崇管理技术。在传统应试教育体制下,学生评价是一种管理主义取向的学生评价,以效率为中心,强调价值中立,过于强调科学研究范式。从伦理立场来反思,管理主义取向的学生评价忽视了教育公正、多元价值,压抑学生主体性的发展。符合伦理的学生评价应该是公正的、以促进学生发展为其旨归的。

关键词: 管理主义;学生评价;伦理

中图分类号: G40-058.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-3380(2017)06-0015-05

Managerialism-oriented Student Assessment and Its Ethical Criticism

Zhu Li

(Department of Basic Education, Shanghai Educational Evaluation Institute, Shanghai 200031)

Abstract: Managerialism is a kind of government governance theory that developed under special background and exert an wide influence in 1970's. The core of managerialism is “control”, manager and managed people are in a position of unequal powers, it advocates management technology. Under the traditional examination-oriented education system, student assessment is a kind of managerialism-oriented system, which is efficiency centered, emphasizes value-free and puts too much emphasis on scientific research paradigm. Reflecting from ethical perspective, managerialism oriented student assessment ignores educational justice and plural value, constrains students' subjectivity. Student assessment accords with the ethical principles should be justice and in order to promote the development of students.

Keywords: Managerialism; Student assessment; Ethics

管理主义是20世纪70年代后在特定背景下发展起来并产生广泛影响的政府治理理论以及运动,属于管理学的一个概念。从根本上来说,管理主义不只是一种技术与工具,而是一种意识形态。托马斯·克利卡尔(Thomas Klikauer)指出:“管理主义将管理知识和意识形态相联结,从而系统性地各类组织和社会中

建立起管理权威;同时剥夺拥有者、雇员和公民社会的决策权力。建立在最高意识形态、专家培训和和管理知识的排他性占有等基础上,管理主义正当化了被应用于社会各个领域的管理技术。”^[1]管理主义的核心在于“控制”,管理者与被管理者处于一种权力不平等的地位,推崇管理技术。在传统应试教育体制下,学

生评价作为管理的一种手段,是教育管理者考核学校、学校考核教师及教师考核学生常用的手段,对教育教学起着极大的导向作用,可将其看作是一种管理主义取向的学生评价。不可否认,管理主义取向的学生评价作为一种极具经济效益的评价手段具有其重要价值,但也同样需要置于伦理立场来反思与批判,以促使学校教育回归到以促进学生发展的本源上来。

一、管理主义取向的学生评价的特点

管理主义取向的学生评价是指学生评价者将评价作为管理学生的手段,将管理本身当作目的,如何提高管理效率是其首要价值考虑,评价者(包括教师、学校管理者以及教育行政部门等)拥有绝对的权力,主要表现为评价者主导评价的内容、标准、方式、时间等,而学生在此过程中缺乏话语权,难以在评价中维护自己的利益或为自己的利益进行辩护,处于服从地位,被动接受评价结果。整个评价过程是一个自上而下的控制过程,评价者依据评价结果对学生进行管理,如依据考试成绩分配座位。从管理主义的内涵来说,管理主义取向的学生评价具有三个特点。

1. 以效率为中心

在一定意义上可以说,在管理主义的模式下,管理就是效率,效率就是管理。^[2]在美国效率崇拜时代,以弗雷德里克·W·泰勒(Frederick W. Taylor)为主要代表的科学管理思想深入人心。1911年,泰勒在《科学管理原理》中指出:“科学管理如同节省劳动的机器一样,其目的正在于提高每一单位劳动力的产量。”^[3]效率是指单位时间内完成的工作量,单位时间内完成的工作量越高说明效率越高,反之亦然。现代教育体系发端于大工业时代,工业时代追求的是效率,要在短时间内生产更多的产品,必须强调统一化、标准化。

现代教育也打上了这种烙印,希望在最短的时间内培养大工业生产所需要的标准化人才。要输出标准件,必然要有统一的输入和评价标准,因此,“受教育者在学校接受的是统一的课程、统一的教学流程、统一的评价标准,甚至学校在内的所有事物、活动都像机器一样被理性地安排好了”,^[1]以期在最短时间内把学生制造成标准化的教育产品。管理主义取向的学生评价以工业管理的思想来评价学生,关注的是如何评价学生最为高效,即能在短时间内以最经济、最有效的手段将“合乎标准”的学生筛选出来。评价者“强调评价的效率,其达成目的的主要途径是强调统一

性,追求评价标准统一,操作过程统一,评价结果表达统一”,^[4]过于关注学习目标是否达成,评价标准是否普遍适用,评价过程是否公正规范。通过一系列的标准化环节,学生逐步被塑造成标准化的“产品”。

2. 强调价值中立

“价值中立”由德国社会学家马克斯·韦伯(Max Weber)提出,他认为应当把价值中立性作为从事社会学研究所必须遵守的方法论准则,每个人都是自己的主人,不能拿自己的标准来衡量别的人或事,在研究中应该保持中立的态度。实证主义者认为要保持价值中立,研究者需要采用一种实证主义方法论,要按照科学的态度和方法来研究历史、人的思想和态度及人类社会,所有的经验事实应该不加评价地解释。

管理主义取向的学生评价认为评价基于事实判断,应通过客观的评价信息和科学的评价手段来进行评价。评价应该具有客观性和科学性是毋庸置疑的,但如果过于强调评价的统一性和标准化,缺少对它作价值上的考虑,认为“价值观会干扰评估过程并歪曲科学数据,正如它们抱有成见一样”,^[5]都属于对评价本身的认识不全面。事实判断是对客体本身是什么的描述与判断,强调客观与真实。评价基于事实判断,建立在对教学过程、学生学习的真实反映基础上,在评价过程中要求评价者处于“价值中立”,尽可能消除主观性,这点无可厚非。然而,社会现象与人的主观感受密切相关,不可能完全价值无涉。完全的价值中立导致的是评价主体与评价对象之间的分离与对立。教育是一种社会活动,“教育现象本身就是社会中的人主观建构的,评价者和被评价者总是带有自己的价值观,相同的行为往往可能有不同的意义”。^[6]完全的价值中立是行不通的。把价值判断排除在学生评价之外而只重视评价的事实判断,没有看到评价双方本身所具有的价值观在评价中发挥的作用,事实上是把复杂的学生评价简单化了。

3. 过于强调科学研究范式

强调效率至上的管理主义在手段的使用上彰显了科技理性的价值。科学是经检验且公认的普遍真理或定理,是一种系统化的知识体系。科学包括自然科学和社会科学(还有一种分法,将其分为自然科学、社会科学和人文科学)。自然科学是研究大自然中有机或无机的事物和现象的科学,包括物理、化学、数学等学科。社会科学则是以人和人类社会为研究对象的科学,包括社会学、政治学、伦理学等学科。随着现代科

学的发展,自然科学和社会科学之间不再壁垒分明,而开始相互借鉴与融合,出现了一些交叉学科。同时,在研究方法方面,社会科学和自然科学之间也开始互相借鉴。其中又以社会科学向自然科学借鉴为主,甚至有些研究者认为传统社会科学方法以定性为主,缺乏定量研究,导致研究结果主观性太强,难以形成统一结果,社会科学应采用自然科学方法来进行研究,大力倡导在社会科学中运用实证方法,以提高其科学性,“社会科学的实践者遵照密尔的建议,以坚定的信念和热情效仿自然科学的方法”。^[5]

不同学科之间的相互借鉴是必要的,但自然科学和社会科学研究的对象不一样,社会科学对自然科学方法的借鉴应考虑其適切性和限度。将自然科学的研究方法看作优于社会科学的研究方法,忽略了社会科学研究对象所具有的高度复杂性。一人一世界,人的情感、态度等是难以用自然科学方法测量的。在自然科学研究中,研究者与研究对象之间的彼此分离,能够做到客观、中立,研究者只需描述、说明事实就行,而社会科学研究中,研究者与研究对象往往是相互作用的,研究过程通常是一个相互建构的过程,研究者需对各种现象进行解释。如果过于强调自然科学的客观性,往往会产生一些不良的结果。古巴和林肯也指出,对科学方法的过分依赖产生了不幸的结果。第一,它导致一些称作“脱节”的东西,它在评估客体时好像不存在于前后关联中,而只存在于被精心控制的、在设计方案实施后才有效的条件中。第二,对科学范式的承诺不可避免地导致了对正规的定量测量工具的过分依赖。科学范式表现出的精确性取决于输入到过程中的数据的“硬度”。硬性数据是指可计量的数据,可以精确地测量出来并且能用强大的数学和统计工具进行分析。^[5]科学并非真理的代名词,一些所谓的科学知识也会随着时代的变化而被证伪。此外,科学知识获得的途径是否道德也需要质疑。古巴和林肯指出,并非所有的科学行为都是道德的,比如战争中的人体实验,科学本身就是一种政治行为,永远不会考虑它的对象的表达,^[5]对象的利益、隐私、承担的风险等都不在考虑范围。

由于科学与技术通常是联系在一起的,几乎被看作是同一范畴,甚至将科学狭义地理解为技术的不断更新。如果过于强调科学范式,就容易转换到对技术的过度依赖,强调技术理性。技术关注的是“如何做”和“怎么做”的问题。管理主义取向的学生评价在具体

方法选择的考量上,表现为方法的科学化以及基于此的量化分析,将科学的方法和技术看作是评价主体和客体化的价值关系之间的作用方式。在评价中,对技术的依赖表现为对评价信度的追求,“强调评价的客观性,期望达到数学实证那样的‘精确’‘确定’‘有用’”,^[4]关注评价的流程、评价数据的采集、评价结果的统计等环节的精确性,将评价主体与评价对象分离开来,由此只看到评价对象所呈现的外在表象,而对评价本身所涉及到的价值问题缺乏必要的关注。

二、管理主义取向的学生评价的伦理批判

不可否认,工具理性主导的管理主义取向的学生评价有其合理性,如强调程序的公正性,对确保评价结果的客观公正性起到了重要作用。但应该看到,由于管理主义过分强调“经济”“效率”和“效能”等工具理性,强调组织价值的优先性,特别强调管理中的绩效考核、绩效责任和诱因控制。行政学家罗伯特·邓哈特(Roberts Denhardt)认为,“以效率为导向的工具理性只会引导人们关注达成既定目标的手段,而忽略对目的本身的关切”。^[2]在现实中,管理主义取向的学生评价已产生了一系列的不良后果,其最直接的后果便是“公正”“权利”等伦理价值在学生评价中被忽视或漠视。

1. 教育公正的失落

管理主义追求效率,效率本身被当作为一种基本的价值追求。在现实生活中,效率的确很重要,很难想象效率低下的行动会如何。就本质而言,效率概念本身无所谓好坏,必须依据其所服务的特定目标来判断其有无价值以及价值大小。

然而,整体效率的最大化并不意味着每个人的所得都是一样的,个人所得资源或利益之间的不平等很可能被平均数所“掩盖”。学生评价中的效率体现在追求标准化和一致性,用同一套标准来衡量不同的评价对象,难免会忽视个体间存在的差异,会对弱势群体造成侵害。个体间存在差异是一种事实,人与人之间,不论差异有多大,作为道德行为者,他们都具有“同等的价值”,要求受到同等的尊重,作为以增进个体幸福为主旨的教育应该顺应这种差异。一个公正的社会应该为不同的个体提供不同的教育,让强者能够更强,但同时也要让弱者进步,而不是让弱者更弱。

当代政治哲学家罗尔斯认为“正义是社会制度的首要价值,正像真理是思想体系的首要价值一样。一

种理论,无论它多么精致和简洁,只要它不真实,就必须加以拒绝或修改;同样,某些法律和制度,不管它们如何有效率和有条理,只要它们不正义,就必须加以改造或废除”。^[7]在他看来,一项政策是否合理,不仅要考虑效果的最大化,也要考虑社会中的弱势人群,并以其受益的最大化为衡量标准,即“最少受惠者的最大利益”。的确,“短板理论”指出,决定一个水桶容量的,不是长板而是短板,容纳的水量取决于短板的高度。同样,评价一个国家的发达程度,判断标准不是强者的高度,而是弱者的地位。单纯地追求效率,要求最小的投入取得最大的收益,并不考虑谁获得了多少资源,其必然会损伤社会公正价值,对强者和弱者来说都未必是最好的安排。因此,管理主义在关注效率,追求整体效益最大化的同时,不能漠视民主、公正等价值。

2. 忽视多元价值

虽然管理主义主张价值中立,但从根本上来说,管理主义的核心是控制,管理者的价值需求处于主导地位,被管理者的价值需求难以彰显。同样,在管理主义取向的学生评价中,管理者和评价者的价值需求居主导地位,在评价中具有绝对的发言权,而被评价者的价值需求却没有得到应有的重视,缺乏话语权,评价者与被评价者基本上处于一种权力失衡状态。

从本质上说,现代社会是价值多元的,各自有着信仰、思想的自由,享有平等的政治自由权利。在现实中,评价总会涉及到多个主体,各主体有着不同的价值偏好,他们的价值需求并不总是一致的,甚至有时是相互冲突的,如学生对自我个性发展的渴望与家长对学生学习成绩的追求之间的矛盾。各价值之间具有不可比较性和不可排序性,很难说谁的价值具有优先性。随着民主观念日渐深入人心,公众对教育的关心度和参与度也日益提高,多元的教育价值形成并发挥着越来越大的作用,教育中不同的利益关系人必然要求自己的利益与价值在教育评价中得以实现,单一的价值主体只会引起人们的反感与反对。

管理主义取向的学生评价试图通过标准化、统一化的评价方式来达到价值中立,但却忽略了评价本身的内涵。在词源学上,“评价”(evaluation)一词源于“价值”(value)这个词,是一种基于事实的价值判断,是对某种对象的价值和优缺点的系统调查(Joint Committee, 1981),可以说价值是“评价”这个术语的根基。无价值涉入的评价是不存在的,盲目地追求价值

中立是不可取的,也是难以实现的。“‘事实’和‘价值观’是互相依存的。‘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。不可能存在相互独立的观察性语言和评估性语言”。^[5]

3. 压抑学生主体性的发展

当学生评价逐渐演变为工具理性盛行的场域时,评价甚至被简化为“标准化考试”,教师的教与学生的学都围绕“考试”这根指挥棒展开。此时的学生被看作是待加工的“原料”,学校则是生产“工厂”,学校管理者成为“主管”,教师则是流水线上的“工人”。学生的个性差异、家庭背景在追求生产效率最大化的前提下被漠视,成为一个个“标准件”,学生在评价中被“客体化”。

学校需要在尽量少的时间、精力和物力投入情况下追求最理想的、最多的工作成果,即以最少投入获取最大产出。然而,是否效率高就必然好呢?答案是否定的。“当效率和社会使命相结合,公众普遍上升的社会责任感和公共教育观念使得人们越加感到学校处处存在着浪费现象。”^[8]的确如此,由于教师的教与学生的学都是围绕考试这根“指挥棒”进行,学生丰富的生活世界与学校生活割裂了,高利害的考试给学生带来了巨大的压力,学生的兴趣、个性等得不到自主发展,学生的所学大部分用来应付考试,而日后到了社会不过被证明是无用的信息,这是对生命的极大浪费,对学生是不公平的。对教师来说,教师为了让学生能在考试中获得高分,只教考纲规定的内容,训练学生做题,“不敢越雷池一步”,同样被规约着,没有教学自由。

学生到学校受教育的目的不仅是获取知识,应对考试,还有生命的成长。杜威说“教育即生长”,要求教育尊重孩子的天性、心理发展水平、兴趣和需要。然而,在各种规训之下,学生发展的多元性、差异性和整体性被忽视了。教师在教学和评价中主导地位的过分张扬,使得学生的主体地位被有意或无意地剥夺,学生处于完全被动的地位,他们很难有主动选择的权利,他们只能消极、被动地接受评价过程和评价结果,其自尊心和自信心得不到很好的保护,遑论激发其积极性、主动性和创造性。现行学生评价依然以“选择适合教育的学生”为根本目的,而不是为学生创造合适的教育。这种选拔取向的学生评价忽视大部分学生的真实需要,阻碍了学生的全面发展,学生的主体性和创造性被泯灭,学生个体的发展被抽象化。

三、结语:学生评价的伦理回归

学生评价的道德本性要求评价者不仅关注评价的技术改进,更要关注评价的价值和伦理规范,不仅要问“如何”,更要问“为何”。学生评价除了求真(科学性)之外,还需对其本体价值进行反思,求善、求美。学生评价伦理以学生评价应该如何为探讨的核心问题,即以合乎道德的方式来评价学生。在生活中,伦理和道德是紧密联系在一起的一对概念,二者的意义基本相同,可以通用,“都是关乎人们行为品质的善恶正邪,乃至生活方式、生命意义和终极关怀”。^[9]从伦理视角来审视学生评价,需要将学生评价的目的、手段、方法等置于伦理的框架下来讨论,从善恶正邪的角度对学生评价的正当性进行分析和评判,以促进学生的发展为终极鹄的。

当前,相比于评价的科学范式和技术理性,学生评价伦理研究还处于“弱势”地位,正如 Susan 所言,“(伦理的)这项任务(涉及到描述价值、目标和目的的任务)显然更难,并且它通常还没做。两个领域的融合——一个结构化的、技术的和科学的、社会的和经济的;另一个,道德、价值和设想,通常是矛盾的和相互竞争的——是一项评价领域还没遇到的伦理挑战,尽管很明显它需要在取得进步之前得以解决。”^[10]但无论有多难,都需要我们去努力实践,以提升学生评

价的伦理品性,使伦理品性和技术理性并行不悖。

参考文献

- [1] 王晓芳,黄丽镠.中小学教师科研活动中的管理主义[J].北京大学教育评论,2015(1):108-128.
- [2] 李莉.教育公正:超越管理主义的教育制度伦理原则[J].湖南师范大学社会科学学报,2008(3):27-30.
- [3] 孙耀君.西方管理思想史[M].太原:山西人民出版社,1987:75.
- [4] 龚孝华.教育评价中管理主义、功利主义科学主义倾向及其批判[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2008(7):27-29.
- [5] [美]埃贡·G·古贝,伊冯娜·S·林肯.第四代评估[M].秦霖,等,译.北京:中国人民大学出版社,2008:73;12;13;80-89;69.
- [6] 杨东华.后现代视域下的学生评价[J].高教论坛,2015(7):85-86.
- [7] [美]约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,等,译.北京:中国社会科学出版社,1988:1-88.
- [8] 梁云.效率崇拜与美国基础教育现代化水平的提升[J].基础教育,2016(3):105-113.
- [9] 何怀宏.伦理学是什么[M].北京:北京大学出版社,2002:12.
- [10] Susan Salasin. The Evaluator as an Agent of Change [J]. New Directions for Program Evaluation,1980(7):2.

(上接第14页)

3. 意义构建:让学生在动态评价中丰富学习体验

现有的学员评价体系指向学生终身发展的核心素养,涵盖学生的专业知识、专业技能、职业素养、情感态度、价值观、学习经历等诸多方面,从强调知识技能的习得情况转变为关注学生方方面面的成长,帮助学生在动态评价中积累丰富的学习体验。换言之,学校教育不仅仅是要传授系统的专业知识和技能,还要为学生人格的发展提供经验,帮助学生形成积极的自我认同。现有的每一次常规评价活动都为学生提供了自我评价、判断自己学习质量和进步的机会。当学生成为评价的主体,并能在评价中反省和调控自己学习活动时,他们便成为学习的真正主人。当学生回顾自己三年的学习旅程时,呈现在他们面前的,不只是一个分数,或一张张证书,而是载满学生三年学习汗

水和点滴的制作工件和培训记录页,是学生在大众工业学校一路走来留下的一串串脚印。

参考文献

- [1] 刘媛媛,匡琰.中国现代学徒制的实践与反思[J].江苏教育,2013(10):22-22.
- [2] 中华人民共和国教育部职成司.教育部关于开展现代学徒制试点工作的意见[EB/OL].(2014-08-25).<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s755/201409/174583.html>.
- [3] 崔允灏.促进学习:学业评价的新范式[J].教育科学研究,2010(3):11-11.
- [4] 唐以志.关键能力与职业教育的教学策略[J].职业技术教育,2000(7):9-9.