

关系性评价和新时代教育转型

[美]肯尼斯·格根 [英]谢尔托·吉尔

张新平 译

[摘要] 对公共教育能否使年轻人充分准备好应对未来世界复杂需求的质疑已经浮现。正如这类质疑所表明的,传统教育结构——类似工业化生产——并不符合这些需求。维系这种生产模式的关键乃是评估方式,通常都是以对学生表现进行测试和评分的形式。因此,亟需一种更具前景的模式替代当下的生产模式,并对传统评估方法进行相应变革。为应对所面临的挑战,本文提出了“基于关系”的教育过程观,以及以关系性过程为中心的评价概念,继而重点关注一系列体现对话、欣赏等实质的相关评价方式。这些评价方式不仅适用于学生评价,也适用于教师评价和学校评价。与此同时,倡导在课程教学中突出对关系性行为的倚重。总之,关系性评价是教育转型的关键所在,而教育转型也有利于发展不断扩大的学习社区,以及有关自身利益的关系性福祉评价。

[关键词] 关系性评价;教育转型;新时代

众所周知,世界正在出现一些使人们面临巨大且有潜在生命威胁的独特挑战。探其究竟,部分是由于我们赖以生存在一个瞬息万变、跨越全球、相互联系的世界。通信技术成为持续不断地催生新知识、新思想、新灵感和新理想的源泉。随时可能发生的冲突和分化对传统造成了前所未有的冲击。任何的地方性行为都可能在世界范围内产生广泛而难以预测的影响,稳定化、组织化或标准化的企图饱受争议。我们因而遇到了“棘手的”甚至是无法解决的难题,即永远无法获得充分的事实;信息总是不一致;任何的解决方案都有可能存在不同程度的优劣两面性,而且无法检视相关解决方案。^①

公众主要关注的是,当代公共教育是否足以使年轻一代有意义且有效地参与世界。全方位关注教育的各个方面是十分重要的,本研究则聚焦于教育评价方式。鉴于教育系统当前所面临的诸多挑战,本文的主题或许稍显狭隘,但是正如我们想要阐述的那样,评价学生学习、教师教学和学校质量的方式,可以在预备有关应对未来需要的教育变革层面发挥重要作用,而教育评价范式改革对于未

肯尼斯·格根(Kenneth J. Gergen),TAOS 研究院院长、斯沃斯莫尔学院资深研究教授、南京师范大学鸿国讲座教授;谢尔托·吉尔(Scherto R. Gill),全球人道和平促进研究所创始所长、威尔士大学三一圣戴维分校教授;张新平,教育学博士,南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师(南京 210097)。本文系格根教授与吉尔教授专程为教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“教育高质量发展评价指标体系研究”(20JZD053)撰写的论文,文章系统阐释了关系性评价的意涵及其时代价值,从教育评价视域多向度探讨了推进教育高质量发展和教育转型的世界举措和经验,全文知行合一、理实相融,值得每一位关心教育评价问题的研究者认真学习。感谢蔡茹、钟振国等在翻译过程中提供的帮助。

^①Australian Public Service Commission,“Tackling Wicked Problems:A Public Policy Perspective”,2007-10-25,<http://www.apsc.gov.au/publications-and-media/archive/publications-archive/tackling-wicked-problems>,2022-11-05.

来更大程度的改革同样尤为关键。

为进一步探讨相关问题,本文首先对当前公共学校教育结构的局限性——通常被视为工业化的结构,以及该结构在满足现在和未来几代人新出现的教育需求方面的不足进行了全面思考。着重反思工业化模式学校教育如何得以形成,学生的考试和评分在维持该模式中的重要作用,考试和评分对教学过程、学习以及学生和教师幸福的不利影响。其次,我们还讨论了另一种教育定位,即强调以教学、学习和幸福为中心的关系性过程。关系是教育关注的核心,因此基于测试的评估须让位于关系性评价。在对关系性评价的构成及其对学习和幸福的贡献进行概述之后,我们提供了在课堂上对学生学习、教师教学和学校工作进行关系性评价的方法。最后,我们将探讨从生产性教育范式转向关系性教育范式的深远意义。

一、教育作为一种生产系统:前提和缺陷

世界诸多地区现有的公立学校教育模式大多出现于 19 世纪末,社会急需大量人才为制造业、行政部门、军队等高效工作。组织因此成为理性设计的结果,其中最常见的就是德国社会学家马克斯·韦伯所定义的“科层组织”。就学校而言,其组织结构的设计类似于工厂,其目的是生产受过教育的年轻人。尽管这一基本模式已有许多变化,但其主要特征仍是当今学校教育的核心。其中最突出的是:

职能部门:组织结构被划分为诸多部门,每个部门都被赋予特定职能。在工厂生产中,具体职能可能由经理、机器操作员、监督员、会计等人承担。同样,学校将特定的职能分配给诸如“校长”“教师”“行政人员”“辅导员”等人。为履行职位规定的职能,这些任职者通常都接受过相关培训。

层级结构:通常意义下,层级结构对于确保各部门顺利履行特定职能至关重要。大型组织的结构可能有许多层级,例如高层、中层和基层管理。用现代术语来说,这种组织遵循“命令与控制”或“自上而下”的范式,这就意味着部门命令从层级结构的顶端开始,而反馈则自上而下地流动。就教育而言,政府通常控制着整个系统,由学者和科学家提供“知识”(学生需要学习的科目)。每所学校都是一个部门,负责执行指令,学校领导在金字塔结构的顶端,学生则在底层。

通过标准化提高效率:组织如何高效地达成目标离不开标准化的运作。成员间的偏离、冲突、误解或中断往往会降低组织效率。在教育领域,若教师自己选择他们想教的内容,学生决定他们想学的内容,教育过程将会无序和费时,从而导致效率低下。为此,提高效率最合乎逻辑的途径就是将学校运作标准化,包括课程、教学方法、教科书和评估等。

通过测量进行控制:如前所述,组织效能取决于每个部门的熟练运作。组织作为一个整体,它的成功建基于各个部门的顺利运作。要判断每个部门的运作情况,就需要评估各个部门的绩效。对员工的绩效评估和对机器的质量控制检查都是标准化的。教育系统在评估各部门绩效时也会采用类似方法。因此,考试和评分在评估学生的表现(实质上是培养质量)方面发挥着重要作用。类似的,学生在全国性考试中的成绩也可以用于评估教师的表现。若把这些成绩加起来,就可以用于评价学校的整体表现以及校长的表现。一个国家的教育系统也可以通过诸如国际学生评估项目(PISA)等测试来评判,并用之于国家间的比较。

评估,在这一体制中的作用无论怎么被强调都不为过,它本质上是保障整个组织有效运作的主要手段,在支持层级结构控制权和标准化需求方面亦发挥着显著作用,能使最高层管理者清楚判断各个部门的效率、表现和产出。在教育领域,此类评估也为利益相关者,如政府、政策制定者、家长、教师和学生,提供了衡量绩效的标准。重新思考教育中的评估实践,就需要重新考量评估所支持的整个结构。

对工业化教育结构的批判可谓汗牛充栋且由来已久。^①然而,我们当前质疑的是,这个拥有百年历史的工业化模式是否足以让年轻人做好准备,以便迎接现代世界的挑战。正如学者玛丽·贝伦基提出的,“社会变革速度、世界人民运动、工业化、全球化和军事化正以日益加快的速度升级。教育工作者面临着前所未有的任务:必须使学生成为具有高度创造性和协作性的问题解决者。他们必须培养学生从完全不同的视角观察世界的能力,以及在支离破碎的世界中建立联系和情感的能力。”^②

培养合作的艺术,以及应对空前挑战的创造力和想象力,在联合国可持续发展议程中也备受重视。^③工业化模式能否应对这些挑战?对此,亟待思考以下需求:

协作:如果世界的未来取决于各国人民的共同努力——相互理解、彼此欣赏和共同创造,那么工业化模式显然会是一种障碍。这种旨在按照既定规则塑造学生的模式,需通过成绩和考试来强制执行,这导致了个人层面上的孤立,以及社会层面上的分裂。学生们独自做笔记、阅读、背诵、写报告,并单独接受考试,合作的能力和积极性则是无关紧要的。

即兴创作与创新:在瞬息万变且不可预知的世界里,即兴创作和创新能力至关重要。然而,传统教育以一个多世纪前的社会需求为导向,为学生准备了一个可知、可预测的世界。因为强调掌握既定的知识体系,所以随着需求和条件不断变化的即兴创作和创新的价值几乎没有生存空间。通过掌握由他人汇编的知识,学生就不具备根据需求创造知识的能力。

应对复杂:当今世界问题的复杂性与日俱增。例如,全球变暖就是科技、经济、政治、生物学、气象学、医学等领域的交叉问题。需要我们具备批判性分析、综合和处理多重性问题的能力。然而,由于传统的分科教学(如化学、生物、历史),以及分专业培养的师资,学生难以接触到真实世界中层次多样的复杂问题。学生学会了用固定的方法和确定的答案来解决问题,而跨学科的学习则不多。

持续学习:在全球创新过程中,人们对新知识、新技能和持续学习的需求不断增加。然而,教育的工业化模式既不能激发学生的好奇心,也不重视知识的探索过程。学生们就像盲目吞下预先烹调好并必须消化的菜肴一样接受学习,除了让自己努力表现优秀外,看不出有任何激励的痕迹。

提升潜能:全球性挑战要求人类运用自身的多样性,并通过增强我们的多重优势和弹性来应对压力。而当我们的能力具有同质性时,环境的任何风吹草动,都可能会影响到我们集体的生存。因此,在这个快速、复杂又充满潜在致命危机的世界里,文化的张力和弹性对于拓展个人素质的潜能必不可少。从这个意义上来说,强调标准化的课程实际上是对文化适应和创新的威胁。为此,学生们需要学习具有多种文化起源(轨迹)的课程。

总而言之,长期以来的公共教育结构,无法让学生有效参与社群和应对国际社会所面临的挑战。正如我们所看到的,现行的评估方式是维持该结构的主要手段。因此,对此类方式予以批判性关注就成为了必不可少的任务。

二、通过测量进行评估:持续批判

对传统评估方式的批判广泛存在^④,尽管对这一议题的全面回顾超出了本文的研究范畴,然而,

^①P. Friere, *Pedagogy of the Oppressed*, London: Continuum, 1970; J. Jacobs, “Beyond the factory model”, *Education Next*, Vol. 14, No. 4, 2014, pp. 34 – 41; F. W. Serafini, “Dismantling the factory model of assessment”, *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 18, No. 1, 2002, pp. 67 – 85.

^②E. O’Sullivan, A. Morrell & M. A. O’Conner, *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, London: Palgrave, 2003.

^③United Nations, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York: UN Publishing, 2015.

^④D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, New York: Basic Books, 2000; W. J. Popham, “Why standardized tests don’t measure educational quality”, *Using Standards and Assessment*, Vol. 56, No. 6, 1999, pp. 8 – 15; R. M. Ryan & W. Netta, “Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing”, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 1999, pp. 224 – 233; A. Kohn, *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools*, Portsmouth, NH: Heinemann, 2000.

简要探讨一下批判的核心路线将有助于构建接下来的研究思路。简言之,它们可划分为四个相互关联的领域:

1. 学习和教学

对传统考试和评分的广泛批判是其缩小了学习和教学过程。当学生接受考试时,他们的兴趣就会集中于考试成绩,而对学科的兴趣也会被取得更好的考试成绩这一工具性目标所取代,学生接受教育也主要是为了熟练地通过考试。若以学生的考试成绩来评判教师,教师的教学就会集中在为学生准备考试方面,教师便会为考试而教学。正如批评者推测的那样,教育目的正被简化成考试成绩。由于学生自身的独特兴趣或技能很少得到认可,许多学生变得对学习漠不关心,并对所有教育活动产生反感。学校非但没有营造出热情参与的氛围,反而成为沉闷无趣又必须要去的场所。

2. 学生幸福

考试和评分的压力对学生生活的破坏性影响不容小觑。由于学生的整个未来可能都至关紧要,并在父母的高度期望下学习,他们对考试结果和成绩的焦虑一直存在。只有少数学生感到有把握,而绝大多数学生将承受被定义为平庸或失败的沉重负担。在许多国家,考试和评分是造成青少年抑郁症和焦虑症流行的一个重要因素。

此类问题由于考试和成绩将学生之间的关系设定为竞争关系而变得更加严重。比较成绩并没能把学生凝聚在一起,形成相互支持和志趣相投的关系,反而招致了羡慕、嫉妒、怨恨、自我怀疑和退缩。

3. 测量

我们无法知晓考试测量的是什么。因为考试成绩受多重因素的影响,包括学生的个人倾向(如恐惧、愿望)、相关经历、个人经济生活条件、同伴关系、父母的压力或支持,等等。由于无法确定所测量的是什么,这就削弱了公众对任何测量结果的信心,不仅包括对学生表现的信心,而且还包括对教师和学校能力的信心。实际上,标准化考试诱发了一种错觉,即准确地知道某个学生、某所学校或某个国家教育系统运作好坏的情况。

此类问题由于考试对学生能力和兴趣的多样性不敏感而更加突出。考试本就局限于特定的知识范围,因此无法认识到学生群体中技能和天赋的巨大差异。因此,所谓的“好的教育”指向了狭隘的知识,与未来社会需求的关联性不得而知。

4. 学校文化

成绩竞争产生了价值等级,高分的学生可能认为自己比他人优越,而低分的学生可能变得冷漠和叛逆。学生派系组织会将优秀和不优秀的学生区分开来,而这可能会产生反对派系并挑战对学业成就的价值评判。成绩优异的学生也可能被孤立。对于学生、教师和学校领导而言,首要关注都是“我自身的表现”。所以,关心他人、对深度学习目标的兴趣或参与学校社区因此变得次要。学校的所有利益相关者都被邀请站在利己主义的基本立场上。

总之,对考试和评分的普遍依赖除了是一种失败的教育结构的关键表征外,它还面临着一系列的批评,包括其对学习、教学、学生幸福和学校文化的消极影响。这些缺陷也是建立在我们无法确定测试在测量什么的基础之上。为学生提供能够促进他们学习的评价方式确实重要,但考试和评分的方式是阻碍学生学习的腐蚀性工具,因此我们迫切需要找到其他的评价方式。

三、教育作为社会性过程

针对上述问题,我们现在面临两个重要且密切相关的挑战:第一,为生产性教育范式提供一个更为有效的替代模式;第二,为基于测量的考试和评分方式提供更有前景的替代方式。

就更有成效的教育愿景而言,我们看到了新的希望。无论是在理论界还是在实践界,人们对社会性过程的理解都发生了重大转变,因为它对文化及其体制繁荣至关重要。对此可以讨论的方面有很多,但本文仅涉及两项重要的活动。

在认识活动方面,几个世纪以来,西方思想史一直由一种观点所主导,即知识是个人头脑所固有的。这一传统思想确实为目前学生的评分和考试提供了重要基础。然而,近几十年以来,学术研究产生了从个人主义到社会认识论的巨大转变。正如人们所宣称的那样,个体并不是作为一个孤立的观察者或独立的求知者来接触世界的。相反,一个人对世界的察觉和认知由社会文化传统中共有的设想和价值观所指引。^① 正如托马斯·库恩所说,科学家运用解释范式进行研究;^②科学的巨大进步与其说是基础知识的积累,不如说是范式的转变。同样地,维特根斯坦曾提出,世界不需要任何特殊的方式来描绘它;相反,我们对世界的描述来自我们的社会实践。^③ 同样的,有关科学的社会研究也表明,科学知识是科学家群体内部社会协商的结果。^④ 对科学发展史的探究表明了“客观”和“事实”两个概念的社会文化根源。^⑤ 这些不同的研究思路对于与实证主义哲学不同的“社会建构论”做出了重大贡献。从社会建构论的角度来看,人类对现实、理性和价值问题的理解是在一个相互关联的过程中产生的。^⑥ 在教育情境中,我们所了解的知识是在社会关系中产生和嵌入的。

转向实践活动方面,商业组织也面临着与教育组织类似的问题,即如何适应迅速且不可预测的变化。组织学学者也将这些问题归咎于传统官僚模式的缺陷。基于这种情况,在组织学层面发生了一个重大转变,即把重点从基于逻辑设计的组织结构转向构成组织的社会性过程。这种转变的早期迹象可以在“组织作为文化”和“沟通是组织的核心”的相关著述中找到。在这些讨论中产生了一种根植于意义建构的社会性过程之组织愿景。^⑦ 现在已经出现了大量的相关实践,如对话式组织发展、^⑧合作性决策、^⑨关系性领导、^⑩基于关系的创造力^⑪。一个组织能够适应持续变化的世界且不断发展的决定性因素,在于关系性过程的重要性受到广泛关注。正如普遍认为的那样,组织的核心隐喻已经从“机器”转移到了“对话”。

认识论和组织实践转型的共同之处在于,社会性过程在我们的机构运作及其结果中所起到的关键作用。对于教育工作者来说,重视社会性过程从来都不足为奇。事实上,这些发展为重塑教育的社会性观念提供了灵感,但这种观念却因人们在20世纪对测量和控制的执着而被扼杀。自约翰·杜威的早期著作问世以来,社会性过程一直是人们反复关注的主题。杜威认为教育是一个社会性过程,其目的是让学生过上有参与感的生活。利维·维果斯基强调,个人对关系的参与能产生一种更

①H-G. Gadamer, *Truth and Method*, London: Continuum, 1975.

②T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 1962.

③L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Oxford: Blackwell, 1953.

④B. Latour & S. Woolgar, *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, London: Sage, 1979; S. Shapin, *A Social History of Truth: Civility and Science in Seventeenth-century England*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.

⑤S. Shapin, *A Social History of Truth: Civility and Science in Seventeenth-century England*; L. J. Daston & P. Galison, *Objectivity*, Cambridge, MA: Zone Books, 2007.

⑥K. J. Gergen, *An Invitation to Social Construction* (3rd ed.), Seven Oaks, CA: Sage, 2015.

⑦K. Weick, *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

⑧G. Bushe & R. Marshak (eds.), *Dialogic Organization Development: The Theory and Practice of Transformational Change*, Noida: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2015.

⑨D. Coleman & S. Levine, *Collaboration 2.0: Technology and Best Practices for Collaboration in Web 2.0 World*, Cupertino, CA: Happy About Books, 2008; G. Belden-Charles, M. Willis & J. Lee, “Designing relationally responsive organizations”, in S. McNamee, M. M. Gergen & C. Camargo-Borges (eds.), *The Sage Handbook of Social Constructionist Practice*, London: Sage, 2020, pp. 268 – 278.

⑩L. Hersted & K. J. Gergen, *Relational Leading: Practices for Dialogically Based Collaboration*, Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications, 2013.

⑪G. Gaynor, *Innovation by Design: What It Takes to Keep Your Company on the Cutting Edge*, New York: Amacom, 2002.

高级的心理过程,因此,他将学习视为教师和学生的交流过程。^① 杰罗姆·布鲁纳认为,学校和课堂本质上是文化生活的一种形式,个人学习是在文化参与的土壤中进行的。^② 关于师生关系、同学关系、课堂对话、学校文化和学校领导的一系列研究,也进一步支持了教育社会性愿景。因此,我们主张用“教育是持续的社会性过程”取代“教育是机器式生产”的观点。

世界上诸多地方的思想家和实践者也支持教育的社会性和关系性观点。例如,儒家哲学认为社会是由关系性过程构成的,而不是由彼此之间是互相独立的个体构成的。换言之,任何个体都是持续关系性过程的一部分,“自我”就是在这个过程中产生的。实际上,中国古代课堂教学就是在对话中进行的。孔子邀请他的学生进行提问和探究,以此获得知识和理解,这体现了对话的过程。中国现代教育家陶行知认为,生活为培养学生的才能和提升他们的幸福感提供了最好的教育。这正是利用社会性过程让知识得以在一个开放的学习社区中进行共享。同样,20世纪,包括鲁道夫·施泰纳教育、蒙台梭利教育、克里希那穆提教育、全人教育、批判性教育以及非洲和拉丁美洲的非殖民化教育等在内的世界教育运动都将关系性过程置于核心地位。

四、关系性过程理论

工业化教育模式向社会化教育模式转变具有深远意义,然而社会性过程概念本身仍有待讨论。这个问题看似无关紧要,但却极为重要。为什么要关注这一点?众所周知,关系是由两个或两个以上的个体相遇而建立的,试想一下,在社会性概念中,个体(个人)是最基本的存在,而关系却是人为的副产品。实际上,如果我们认为教育体系是由基本独立的个体组成的,那么我们的关注点就必须是个体品质、特征或表现。或者更笼统地说,我们假设世界是由独立的个体构成的,那么我们主要关注个体的特性和功能。同样的,对关系的解释必须保留个人主义特征。因此,任何形式的集体幸福最终都必须归结为个人幸福的总和。对个人的关心比对关系的关心更为重要。正如我们所主张的那样,对关系的个人主义理解阻碍了关系性导向教育。

那么,我们如何在不将其简化为个人行为的情况下,将关系性过程概念化?^③ 有几种方法可以解决这个问题,首先将从社会认识论转变展开讨论。多条研究路线都倾向于得出这样的结论:我们解释或构建世界的语言是在社会协作过程中产生的。实际上,协作的过程先于解释性语言。米凯尔·巴赫金关于“对话主义”的著作支撑了这一理念。^④ 简要地说,巴赫金认为我们的话语本质上是面向他人的,隐含的假设是他人对我们所说的话语有所回应,问答是人类交流的基础。同样的,对于当代话语分析家来说,对话的基本单元是回应^⑤——由回应者所说的话语组成。例如,“提问”和“回答”,“问候”和“回应问候”,或“提议”和“接受(或拒绝)”。重要的是,这对组合中的任何一个单元都无法独自抽离。一个固定表达变成一个“疑问句”,例如“几点了?”依靠的是回答:“6点钟”。同样,只有在前面加上“几点了?”,“6点钟”才具有“回答”的意义。从这个意义上来说,组合中的单元是相互定义的。

①L. Vygotsky, *Educational Psychology*, trans. by R. Silverman, Boca Raton, FL: St. Lucie Press, 1999.

②J. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960; J. Bruner, *Acts of Meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

③有趣的是,约翰·杜威在他的社会取向教育中遭遇了这一问题。杜威在倡导教育的社会意义的同时,他讨论的焦点始终集中在个人身上。而如“是心理过程的品质,而非形成正确的答案,乃是衡量教育生长的尺度”之类的评论并不引人注目。然而,后来杜威在与阿瑟·本特利(Bentley and Dewey, 1949)的合著中,他对互动、不同对象或者人与事务间的关系做出了区分,以表明这些单元(包括认识者和被认识者)在关系上的不可分割性。

④M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, ed. by M. Holquist, trans. by C. Emerson and M. Holquist, Austin and London: University of Texas Press, 1981.

⑤一个典型的话轮语对是由两位说话者彼此接续的两个话语所组成的。在语言学中,话轮语对是指会话中的一种话轮转换形式。

在其他领域,这种基本联系或个体之间的相互依赖性被称之为“协作行动”的过程。^① 正是对时间的询问与告知之间的协作赋予了它们意义。实际上,协作过程是人类意义的源泉。更广泛地说,这个相同的过程为我们的整个工作话语提供了来源。我们称之为“文字”的话语或标记只有在协调一致的过程中才能获得这种地位。由此看来,所有关于世界的认知——无论是存在的、理性的或美好的,都可以在我们的关系形式中找到它的来源。这也包括对个人存在的本体论主张。因此,关系性过程先于我们所认为的个人品质、特征或表现而存在。进一步来说,我们会发现其实所有的人类行动,像话语和标记一样,也都源于其可理解性的关系性过程。行动因其在协调过程中的所处的位置而获得其意义。总之,文化生活是通过关系性过程被结合在一起或者予以分离开的。

对关系性过程及其生成特性的认识,正在社会科学的许多领域出现。^② 有趣的是,这一观点也与中国古典哲学产生了明显的共鸣。比如中国古代的阴阳概念,西方更倾向于从两个单独的范畴来理解这对关系。然而秦亚青给出的解释是,中国古典哲学长期以来一直将两者理解为一种互为构成的关系,将两者看作是一个有机整体里的相关部分。^③ 根据庄子的说法,阴阳反映了自然界中相互依存和相互关联的状态,表现在所有的存在中,在宇宙和人类世界的盛衰过程中进行协调。如前文所述,在孔子的著作中,首先关心的是关系的融洽。最核心的是孔子对和谐和协调家庭和国家关系重要性的认识。只有集体的幸福,才是社会和谐并最终成就。正如汤普生所说,对孔子来说,关系是首要的现实问题,个人的自我是“滞后的、依赖于关系的”。^④ 后来的儒家学者荀子认为,道德的实现不是一项个人项目,而主要是在必须参与的集体或公共仪式中产生的。集体过程先于个人道德,个人都由他人定义并依赖于他人。中庸辩证法哲学在动态运动中寻求平衡与和谐,而非某一部分的独立运动,因为某一部分的运动总是包含在其他部分的运动中。^⑤ 现世的进程需要一种共同进化的形式。

鉴于此,我们先暂时回到工业化教育模式中的关系性过程的讨论。起初,我们发现它的本体论是基于个体(例如教师、学生、校长)的分离,每个个体都有自己的责任或任务。后来,这些个体被置于一个等级体系中,上层个体发号施令,并对下层的个体进行评判。我们发现这些是导致疏离、不信任、恐惧和追逐私利的根源。这种关系的形式几乎没有为培养年轻人参与合作、即兴创作、创新、应对复杂性和模糊性能力,或拓展多重指向性潜力方面做什么准备。什么形式的关系性过程更有前景呢?合作、对话和参与问题解决等方式将提供更有前途的方向,这难道不合理吗?我们稍后将讨论这个问题。现在,我们开始谈谈“评价”这一关键性方法问题。

五、关系性教育评价

假定教育是关系性导向的,那么,我们该如何设想基于测量的考试和评分且以其为核心的工业模式核心的替代方案?我们应该引入什么概念来体现对我们的学习和幸福至关重要的关系性动态?关系性动态在实践中如何实现?关系性过程会以何种方式影响学生的学习、教师的成长和整个教育系统?

①K. J. Gergen, *Relational Being: Beyond the Individual and Community*, New York: Oxford University Press, 2009.

②Y. Qin, *A Relational Theory of World Politics*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2018; M. Emirbayer, “Manifesto for a relational sociology”, *American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 2, 1997, pp. 281 – 317; P. Donati, *Relational Sociology: A New Paradigm for the Social Sciences*, Philadelphia, PA: Taylor and Francis, 2010; P. T. Jackson & D. H. Nexon, “Relations before states: Substance, process and the study of world politics”, *European Journal of International Relations*, Vol. 5, No. 3, 1999, pp. 291 – 232.

③Y. Qin, *A Relational Theory of World Politics*.

④K. O. Thompson, “Relational self in classical Confucianism: Lessons from Confucius’ *Analects*”, *Philosophy East and West*, Vol. 67, No. 3, 2017, pp. 887 – 907.

⑤Y. Qin, *A Relational Theory of World Politics*.

1. 关系性评价:概念

考试和评分是传统教育评估的基石。然而,“评估”这一概念及其同源词,如“测量(measurement)”或“鉴定(appraisal)”,都具有非常独立和客观判断的内涵。^①它们意味着教育最好通过等级制度来实现,学生处于底层,其行动受上级权力的控制。相比之下,关系性导向教育评价有两个决定性特征:

第一是将评价定义为赋予价值,而非判断或衡量。^②这是为了联合许多重视赋予价值或欣赏教学积极特征的教育工作者。^③这样一来,赋予价值就取代了对缺陷的强调,转而关注成长和幸福的潜力、可能性和机会。赋予价值就是肯定对方的价值,并提供一个从优势中成长的过程,用这种方式来滋养希望和参与。赋予价值特别强调欣赏的方法,^④注重孕育教育活动和经验中有价值的地方。^⑤

第二是它强调将评价视为合作探究。^⑥基于这种理解的评价是一个共享的过程,学生和教师(以及管理者和家人)一起合作探究教育活动和经验中有价值的地方。因此,评价并不是给孩子的某一份作业打分,也不是对学生某一次考试成绩进行评判。相反,评价涉及集体探究,在此过程中,学生和教师对所学内容、发展步骤、价值所在、由谁贡献,以及学生的成长和幸福等话题进行对话式探索。

这两个概念化特征共同表明,关系性评价应该植根于这样一种共识,即教育和所有参与者的幸福都是在关系性过程的汇融中所建构的。

2. 关系性评价:目的

在目前的形式中,诸如考试和评分等终结性评估方式的主要目的是监督、控制和把关。这些方式支持工厂式的学校教育,从而将学习工具化,并将学生和教师视为可测量的物体。相比之下,关系性导向具有内在的形成性,使年轻人及其教师成为学习和知识共创的积极参与者。在这种背景下,关系性评价服务于三个相互关联的目标:

强化学习过程。如果教育的主要焦点是学习,那么评价的形式应该主要是促进和强化学习过程。由于学生对学习的热情、好奇心、兴趣和关心往往源于关系性过程,因此合作探究中的评价过程可能会激活学习过程。

激发持续的学习投入。测试和评分实践与将题材划分为不同模块的课程相关联。学生试图掌握一个模块,然后继续学习。对某一题材或学习过程本身的持续兴趣会受到阻碍。理想的教育应该激励终身学习。由于关系性评价强调共同探究、对话和合作,所以它能够培养学习过程中的兴趣和热情,这样有利于终身投入。

促进关系性繁荣。理想情况下,评价应该有助于关系性过程本身的繁荣,包括在课堂、在学校和在其他地方。通过关注评价过程中的关系形式,评价可以为关系性过程注入活力,而关系性过程是学习和幸福的核心。

认识到测试和评分的破坏性作用,世界各地的教育工作者已经开发了可供替代的评估方式,其中许多方式都体现了这些目标。此外,这种创新不仅包括对学生的评价,还包括对教师 and 整个学校的评价。在这里,我们将介绍一些值得关注的做法。

①S. Gill & G. Thomson, *Rethinking Secondary Education: A Human-Centred Approach*, London: Pearson Education, 2012.

②K. Gergen & S. Gill, *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education*, New York: Oxford University Press, 2020.

③X. Zhang, “School principals: Problem solvers and appreciative leaders”, in T. Dragonas, et al. (eds.), *Education as Social Construction*, Chagrin Falls, OH: Taos Institute WorldShare Books, 2015, pp. 227 – 241.

④D. Cooperrider, P. Sorenson, D. Whitney and T. Yeager, *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*, Champaign, IL: Stipes, 2001.

⑤S. Gill & G. Thomson, *Human-Centred Education*, London: Routledge, 2014.

⑥K. Gergen & S. Gill, *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education*, New York: Oxford University Press, 2020.

3. 关系性评价:实践

尽管面对应试教育的巨大压力,许多教师仍然将丰富多彩的关系性评价方式综合融入课堂。现有的课堂方式是丰富多样的,是世界各地的教师(和学生)首创的,他们寻求更适当的方式来反思和改进教学。

小学课堂中的关系性评价:大量的文献表明关系性过程在幼儿和小学教育中的重要性。^① 有特色的是,令人愉快的、非结构化的时间和游戏;安全的、支持性的和使人兴奋的环境;开放式探索和探究;与成年人亲密而温暖的关系;与同伴的友谊;以及家庭、学校和社区中的良好关系。^② 它们为探索小学中丰富的关系性评价方式提供了肥沃的土壤。该评价方式包括学习日志^③、形成性反馈^④、周期性反思和思考^⑤、项目组合工作^⑥、同伴反馈^⑦和项目展览^⑧。此类评价方式涉及对话、反思性提问和同伴协作,这些做法对儿童差异性需求很敏锐,能够培养他们的好奇心,吸引他们对学习的持续兴趣,最重要的是能够形成积极关系。

中学课堂中的关系性评价:关系性过程对年轻人的学习和幸福至关重要,这就要求中学教育来提供急需的社会情感营养。在学习反思、反馈和鉴赏的需求增加时,综合关系性评价就成了中学教育的一个关键方面。有重要意义的评价方式包括诺丁汉萨顿中心首创的“个人学校经历记录”^⑨、“我/你/我们”的学习评论方法^⑩;哈克尼斯的对话和自我评价方法^⑪;由自我管理和学习运动推动的学习契约^⑫;以及其他更传统的做法,如学习日志^⑬、同伴评价^⑭和档案袋评估^⑮。这些评价方式尊重了年轻人对关系性支持的需求,培养了他们的学习责任感。此外,它们还体现了对年轻人福祉的关心,注重倾听他们的声音,以此种方式邀请他们参与决定个人发展的方向。

如前所述,学校的工业化结构是一种等级体系,对教育主体表现的评判是自上而下的。因此,教师的表现可以由学校领导来评判,整个学校的表现可以由相关政府机构来评判。事实上,评判学生表现的许多不良后果(如丧失创造性的参与、缺乏幸福感)与教师和学校领导有关。因此,在这种情况下我们对学生的评价就需要转向关系性评价。再次强调,我们发现了有前景的行动方案:

评价教学的关系性方式:评价方式可以决定教师的幸福,决定他们如何在专业上认同自己,以及决定他们如何在教学中发现价值意义。标准化形式以及将学生考试成绩作为教师效能的指标对于

①R. Alexander, “Excellence, enjoyment and personalised learning: A true foundation for choice?”, *Education Review*, Vol. 18, No. 1, 2004, pp. 15 – 33.

②R. Alexander, “Developing dialogue: Genesis, process, trial”, *Research Papers in Education*, Vol. 33, No. 5, 2018, pp. 361 – 398.

③M. Swann, A. Peacock & S. Hart, et al., *Creating Learning Without Limits*, London: Open University Press, 2012.

④National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), *Formative Feedback: Focus on Learning*, Dublin: NCCA, 2015.

⑤K. Gergen & S. Gill, *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education*, New York: Oxford University Press, 2020.

⑥J. Jones, “Portfolios as ‘Learning Companions’ for children and a means to support and assess language learning in the primary school”, *Education 3 – 13*, Vol. 40, No. 4, 2012, pp. 401 – 416.

⑦S-I. Boon, “Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: Findings from an action research enquiry”, *Education 3 – 13*, Vol. 44, No. 2, 2016, pp. 212 – 222.

⑧L. Malaguzzi, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, NJ: Ablex, 1996.

⑨这些措施已在英国学校实施。

⑩P. Gallin, “Dialogic Learning: From an educational concept to daily classroom teaching”, *Revista Paradigma 43. Edición Temática*, No. 1, 2022, pp. 229 – 244.

⑪J. Heskell & D. Dyer, *After the Harkness Gift: A history of Phillips Exeter Academy since 1930*, Exeter, NH: Phillips Exeter Academy, 2008.

⑫I. Cunningham & B. Bennett, *Self-Managed Learning in Action: Putting SML into Practice*, London: Routledge, 2000.

⑬J. Moon, *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*, London: Routledge, 2004.

⑭S. Sengupta, “Peer Evaluation: ‘I am not the teacher’”, *ELT Journal*, Vol. 52, No. 1, 1998, pp. 19 – 28.

⑮L. Linström, “The multiple uses of portfolio assessment”, *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, No. 1, 2005, pp. 1 – 15.

改善教学几乎没有什么作用,反而容易诱发教师的压力、压迫感和不适感。相比之下,通过共同探究、反思、对话和持续性学习来评价教学的关系性方法,可以促使教师专业发展和幸福。富有关系性的评价方式包括同侪评价^①、团队教学和同伴指导^②、与学生合作的共同探究^③以及旨在改进教学的行动研究小组^④。我们认为,通过此类评价方式可以让教师评价成为教师发展的同义词。

评价整个学校的关系性方式:从关系性角度来看,学校评价还包括共同探究、倾听和对话,新西兰的全国性评价实践就是一个例证。全国所有学校都有望参与“持续的、周期性的、寻求学校改进的评价和调查计划”^⑤。这些周期性评价包括强调学生的学习和成就、学校的优先发展,以及创新和改进行动。最重要的是这种评价方式整合了学校的自我评价,强调参与和协作过程,尊重各个学校共同体的独特条件,使得学校评价能够根据社区的需要和兴趣进行调整。另一种对基于测量的学校审查问责议程很有希望的可替代方案是,邀请学校所有的利益相关方共同思考学校改革,共同设想如何推进教育目标,支持学生的学习和幸福。综合问卷调查、访谈和焦点小组对话方式的全校调查,能够激发各方对学校进程、潜力和变革需求的好奇心,集体责任感也会因此而产生。

这些简要的实践例证可以让我们看到关系性评价如何成为有害的终结性评价、测量和绩效评估的有意义的替代品。关系性实践能使对学生评价的形成性方法与学生的优势、需求和兴趣相契合。因为它们既不是评判性的,也不是惩罚性的,而是促使学生、教师和其他利益相关者共同反思的最有前景的学习、发展和幸福之路。关系性评价具有促进学生学习、教师专业发展、学校整体进步的潜力。

六、质疑和解决方案

虽然上述建议的价值不可否认,但是也受到了一些质疑。当前的评价方式是被广泛接受的,它们支持一种具有效率和成本效益的教育模式,还提供了一种关于学生、教师和教育系统表现的具有误导性却令人接受的认识。然而在这种情况下,抵制评价方式变革本质是由官僚主义导致的。也就是说,当前的评价方式主要是为了维持一种控制系统,而非处理诸如教育质量、学生和教师的福祉,以及教育与国家未来或全球福祉相关性等基本问题。如前所述,现有的评价方式对控制的需求已经成为教育过程的主要驱动力,而这同时是有害的,教育目的早已成为官僚主义需求的附属品。因此,我们关注到一系列质疑时必须意识到,本文意在为不合时宜的、官僚主义式的评价方式提供一套替代方案,下文便主要回应关系性评价所面临的三大质疑:

1. 资源不足

对关系性评价的首要质疑是,它要求教师投入更多时间和精力。一般认为公立学校对教学质量要求很高,教师每天已经没有多余时间来承担额外责任。因此,传统评价方式是最合适的,因其能高效判定学生表现并提供反馈。相比之下,关系性评价由于强调对话和因材施教,无法移植到现行体制下的课堂程序之中。

^①N. Chism, *Peer Review of Teaching: A Sourcebook*, Bolton, MA: Anker, 2007; V. Msila, “Peer evaluation: teachers evaluating one another for an effective practice”, *International Journal of Learning*, Vol. 6, No. 6, 2009, pp. 541 – 557.

^②P. Nilsson & J. van Driel, “Teaching together and learning together: Primary science student teachers’ and their mentors’ joint teaching and learning in the primary classroom”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 6, 2010, pp. 1309 – 1318.

^③K. Gergen & S. Gill, *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education*.

^④C. A. Mertier, *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (5th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, 2016.

^⑤Education Review Office (ERO), *School Evaluation Indicators: Effective Practice for Improvement and Learner Success*, Wellington, New Zealand: ERO, 2016, p. 6.

在回应这一质疑时首先就要意识到,在传统评价实践中教师通常也需要花费一定的时间和精力出题、评分以及处理学生的异常问题,并且批改学生的作业也是很费时费力的。如果我们采取关系性评价,则有两个关键区别:其一,在传统评价中只有教师独自负责评价,而在关系性评价中有多个责任主体。例如,同学、家长和其他利益相关者,都可能在关系性评价中发挥重要作用,这也就是上文我们所提到的同伴评价、档案袋评价等。当学生建立档案袋时,他们也会对自己的学习进行反思。其二,在传统评价中,学习和考试往往是分开的,后者旨在评估前者的效果。然而,在关系性评价中,学习和考试常常是同时进行的。学生互相提供评价性反馈通常是建立在教学过程中的。同样,评价性反馈通常也包含在对话和合作的关系过程中。因此,在许多情况下教师也得以免除了设计和实施按部就班式课程的责任。

2. 认定学生学习情况

对关系性评价的另一个质疑是其难以提供关于学生表现的客观指标。在这一体系中,有人担心如果没有这些指标恐怕无法了解:教学是否有效、学习是否发生、学生是否有足够的知识和技能进行后续学习。关系性评价很少提供这类客观指标,评价主要是主观的。事实上,一旦实施关系性评价,整个教育体系都将是自由的,没有任何方式能够衡量其效能或控制其方向。

这些质疑是重要的,但是还有几个重要因素需要加以考虑。一是前文提及的考试有效性问题,由于考试成绩受到多种因素影响,我们无法获悉实际测量的是什麼。将考试成绩假定为衡量学生获取的知识或教师和教育系统效能的客观指标是没有根据的,更是误导性的。同时,关系性评价方式可以提供比任何形式的结构化测试更详尽的、与情境更相关的、更精确的信息。关系性评价的信息来源可以包括与被评价者有过广泛私人接触和关系的主体的多重反馈,这些反馈包括被评价者的观点,以及被评价者的特殊性格、技能或能力的敏感度。

同样,在对整个学校进行关系性评价时,当评价主体与学校之间建立了合作关系之后,便可以基本了解学校的运作情况。由于意识到学校的卓越取决于外部环境并体现在多个维度上,所以他们对学校不再是监督,而是与学校共同追求卓越。以任何方式对学校进行全方位比较都会加深误导。再次强调,这并不反对使用全国性学生成绩测试这一方式,只是使用此方式时应该是形成性的,而非终结性的。在因地制宜的教育质量对话中,考试成绩可能是有用的。

3. 判断是否适合接受高等教育

对关系性评价的第三个质疑是,它难以判断学生是否适合进入高等学校。大学如何确定学生是否有能力在更高级的学习领域取得成功,以及是否有学生尤其具备参加高级课程的资格?由于高等教育的申请人数通常大于可用名额,所以这些问题变得更加严重。在处理这些问题时,全国性考试成绩是很有价值的,而关系性评价行为所生成的各种定性描述对此却束手无策。尽管这是一个棘手的问题,但同时必须强调这实际上是个行政问题。我们不希望看到这种技术质疑破坏了整个公共教育的质量,况且也还存在许多替代方案可供选择。

然而,不同大学在学习计划、专业特色和文化氛围等方面存在着很大的差异,与其依赖全国性考试所涵盖的少数几个科目的考试分数,不如根据大学自身的需求和专业,制定适合本校的考试。例如,仍然可以对数学知识进行标准化测试,但这些测试将针对申请对该课程有学习需求的学校的学生进行。伴随适当的关系性评价方式,考试分数会由关于学生个人的更为详细的信息来予以补充。

七、关系性评价助推教育转型

如本文开篇所提出的那样,评估学生、教师和学校的方式在公共教育能否以及如何满足年轻人

未来的迫切需求方面发挥着至关重要的作用。我们已经探讨了现有评估方式的许多缺点,并提出了一种更有前景的评价改革方向。然而我们也将关系性评价方式与两个更重要的建议联系起来:第一,将公共教育的隐喻从“工业化过程”转向“社会化过程”;第二,将社交生活的观念从人类分离的逻辑转向关系性过程优先于个人的逻辑。尽管这些建议本身就是实质性的,但它们仍有可能在教育 and 人类福祉方面引发更为广泛的变革。在此,我们将讨论意义最为深远的三方面影响:对学习、对社区和对全球福祉。

1. 自由学习

人们常说,公共教育有三大支柱:课程、教学和评价。但是“三大支柱”的比喻是具有误导性的,因为三者其实是互相影响的。例如,有着精准学习目标的课程会倾向于采取固定的教学方式,以及对学成绩的集中衡量。因此,当我们从传统评价转向关系性评价时,我们实际上是在“动摇支柱”。在生产导向的教育中,考试、成绩、“自上而下”的教学方式和标准化课程相互依赖。因此,向关系评价的转变重新思考教学实践和未来教育的核心知识类型开辟了道路,这一内涵意义重大。如前所述,旨在提供领域受限性知识的教学实践,并不能满足未来几代人合作应对复杂多变挑战的需要,而在我们看来,关系性评价则可以带来更适当的教学方式。

首先要认识到这一点,世界各地的教育工作者已经意识到以工业化为导向的教育所青睐的那种自上而下的教学方法是存在问题的,作为回应,他们制定了一系列有前景的替代方案。具有代表性的例子有,对话教学^①、协作学习^②、合作学习^③、基于项目的学习^④,等等。这类教学实践特别强调学生的共同学习、创新和处理世界上的复杂问题,在这之中学生有着很高的参与度,而教师则从指挥、控制的角色转变为协作的角色。这种有关系性意识的做法,特别有助于后代为共建可行性未来做好准备。

教育转型也需要重新思考标准化课程。如前所述,标准化课程与未来对知识和技能的变化性需求相悖,因此,需要从标准化的课程转向新兴的课程^⑤,在这种课程中鼓励学生的多样化发展。当然,公民需要有一定程度的常识和技能,如读写能力、对各学科的基本理解能力。不管怎样,那些积极尝试过基于对话和项目式学习的学校,已经找到了将这种学习融入各个项目中的方法。譬如,如果对描述性统计没有基本理解,学生就可能会面临无法解决的实际问题。如果在任何时候需要进行全国性考试,可以提供特殊的准备。

正如本文开头所提到的,评价方式转变是重大教育转型的关键。

2. 没有边界的学习共同体

正如上文所提出的,精通工业化模式的学校所偏爱的一种学校文化是,每个人都首要关注他们自己的利益,而对关系或整体利益的关注则成为次要的事情。与之形成鲜明对比的是,关系性评价的实践和课程教学的相关发展,营造了对关系性过程欣赏的氛围。在这种情况下,我们不得不携手日益受重视的“学习共同体”,也就是将学习过程从个人转向学习者之间的关系。学习共同体的理

①R. Alexander, *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (3rd ed.), Cambridge, UK: Dialogos, 2006; N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (eds.), *International Handbook on Dialogic Education*, London: Routledge, 2020.

②C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn & C. Chan, et al. (eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*, New York: Routledge, 2016.

③R. M. Gillies, *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2007; M. Kagan & S. Kagan, *Kagan Cooperative Learning*, San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2015.

④S. Boss & J. Krauss, *Reinventing Project-based Learning: Your Field Guide to Real-world Projects in the Digital Age*, Portland, OR: International Society for Technology in Education, 2022, p. 120.

⑤S. Stacey, *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings: From Theory to Practice* (2nd. ed.), St. Paul, MN: Redleaf Press, 2018.

念,部分可以追溯到早期的社会建构论者的知识观。正如许多社会科学家所证实的那样,知识的产生及其实际影响形成于社会环境。这一观点引起了人们极大的兴趣,特别是对“实践共同体”概念产生了很大影响。^①无论是科学家、商业伙伴、医生还是农民,他们的工作效能都来自一系列共享实践,即包容性的、联系性的和使用关联技术的话语体系。

显然这种观点也可以应用于学习效能。一些有前瞻性的企业已经开始探究如何成为“学习型组织”,例如,对新的发展比较敏感,包容新的观点,不断磨炼新的必备技能。如今,中小学和大学也开始对学习共同体产生兴趣。教育工作者指出,当我们实现学习共同体时,学习者的参与度、好奇心和创造力都将增加,视野将得到拓展,社会情感方面的幸福也将得到增强。^{②③}

学校自身萌生了“学习共同体”这种教育理念值得赞赏,但是将学校围墙视为共同体的边界则是短视的。正如杰罗姆·布鲁纳所指出的,学校可以“在我们不断变化的社会中发挥一种新的功能。而这需要建立一种如学习者共同体那样运作的学校文化,大家共同参与解决问题,所有人都为教育彼此的过程做出贡献。”^④当学校和周围环境在学习过程中结合在一起之时,它们彼此都得到了充实,先前讨论的许多做法确实促进了这种结合。当家长参与讨论他们孩子的学习档案时,学生参与面向社区的项目中时,学习共同体的边界就扩大了。诸如基于社区的学习、协作学习和服务学习,学习共同体可以通过一系列创新实践实现进一步融合。

迄今为止,人们也普遍认识到,地球未来的生存能力取决于我们能否实现全球共同体,即所有人团结起来。随着信息技术的广泛应用,全球性链接的机会是无穷无尽的。通过互联网,课堂可以将来自世界各地几乎任何国家的民族、图像、音乐、声音和信息联系起来,而这只需几秒钟,且成本很低。同时虚拟现实技术还将打开新的前景。全球化的学习共同体运动正迅猛发展。^⑤关系性评价、社会参与教学法和多变性课程的发展都促进了这一重要运动的发展。

3. 教育与全球利益

对全球化社会的强调为最终考虑全球性利益铺平了道路。我们已经到了世界各国人民以前所未有的方式彼此交融和对抗的历史性时刻,相互理解、疏远、压迫和冲突的挑战无处不在,与此同时人类历史中显示我们协调关系能力不足的例子也普遍存在。而今天我们在环境、健康、和平等问题上无法进行有效的协调是未来的不祥之兆。这些普遍存在的能力不足的主要原因之一,可以追溯为通常被理解为自我保护的本能欲望。无论是在早期达尔文主义的术语中,还是在当代生物学、心理学和经济学的研究中,一般的假设是,个体、有活力的单元都应当寻求自身幸福。这一假设也反映在我们对社会组织的理解中,从家庭、社区、企业到国家政府都是如此。

在这样的背景下,关系性视角的革命性含义具有了特殊的意义。正如本文所阐述的那样,正是关系性过程产生了个体的概念。因此,对个体幸福的集中关注不仅是错误的,而且它还遮蔽了对个体所形成的最重要关系性过程的关注。实际上,这是要将注意力引向我们所从事的关系性实践,以及这些实践结果对所有参与主体幸福的影响,这就是本文所关注的教育领域的这些实践。正是在这里我们或许也能看到共同实现一个可行愿景的主要源泉。

①J. Lave & E. Wenger, *Situated Learning*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

②D. Fisher, N. Frey & J. Almarode, *Student Learning Communities: A Social Springboard for Academic and Social-emotional Development*, Washington, DC: Ascd Press, 2020.

③D. R. Garrison, *E-learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3rd ed.), New York: Routledge, 2017.

④J. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

⑤W. J. Hunter & R. Austin, *Blended and Online Learning for Global Citizenship: New Technologies and Opportunities for Intercultural Education*, New York: Routledge, 2021; H. Landorf, S. Doscher & J. Hardrick, *Making Global Learning Universal: Promoting Inclusion and Success for All Students*, Sterling, VA: Stylus Publishing, 2018.

思考关系性教育的结果,其中关系性过程的福祉处于实践的中心——从教学、课程开发和评价,到工作人员的工作以及学校在远近社区内的运作都是如此。这样一种教育不仅将更加适合日益紧迫的社会形势,参与者的福祉也将得到更充分的保障。更为深远的影响是:这样的教育文化将十分重视关系联结的过程,以及对实现其潜力至关重要的工作知识。从“地方努力”到“国际关系”,实现共同利益取代自我保护将成为自然而然的态度。教育将成为未来所有人繁荣的基础。

(责任编辑:蒋永华)

Relational Evaluation and Educational Transformation in the New Era

Kenneth J. Gergen, Scherto R. Gill

Abstract: Questions are raised concerning the adequacy of public education in preparing youth for the complex demands of the emerging world. As proposed, the traditional structure of education—approximating industrial production—is ill suited for these needs. Pivotal in sustaining the production model is a reliance on assessment practices, typically in the form of tests and grades of student performance. Thus required, is a more promising alternative to this production model, and a relevant replacement for traditional assessment practices. In response to these challenges, we offer a relation-based view of the educational process, and a conception of evaluation in which relational process is central. Attention is then directed to a range of relevant evaluation practices—typically relying on dialogue, appreciation, and the inclusion of multiple-standpoints. Such practices are not only used in evaluating students, but teachers, and whole schools. In adopting practices of relational evaluation, we also invite an increased reliance on relationally sensitive practices in pedagogy and curricula. Relational evaluation thus serves as a key to educational transformation. Such transformation favors the development of expanding communities of learning, and the valuing of relational well-being over self-interest.

Keywords: relational evaluation; educational transformation; the New Era

About the authors: Kenneth J. Gergen is President of the TAOS Institute, Senior Research Professor at Swarthmore College, and Hongguo Distinguished Professor at Nanjing Normal University; Scherto R. Gill is Founding Director of Global Humanity for Peace Institute and a Research Professor at Trinity Saint David, University of Wales.