

支持学习者个性化发展评价的“发生空间” 分析与建造

高兴启¹, 满其峰², 张义兵¹, 李 艺¹

(1.南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097;

2.曲阜师范大学 传媒学院, 山东 曲阜 273100)

[摘要] 学习者个性化发展评价是教育改革的重要问题,已有研究结合结果空间给出了理论依据及评价工具,但结果空间思想仍有明显的局限性。为建造能够合理表征学习者个性化发展过程的空间结构,文章从“胡塞尔—皮亚杰”发生认识论出发,基于学习者的第一人称视角,对学习者的学习发生过程进行“我”“从何而来、往何而去、所在何处”的发生学追问,分析认识发生或学习发生的实质,明确发生的结构性,最终得到学习者个性化发展评价的“发生空间”。同时结合时间性,从当下发生与历史发生的角度给出更加详细的发生空间形象;结合教学实践,给出了真实发生空间的内容获得与建造指导;结合过程性评价、终结性评价讨论了发生空间在现实教学中的应用方法与意义。

[关键词] 学习者评价; 结果空间; 个性化发展; 发生认识论; 发生空间

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 高兴启 (1997—), 男, 安徽淮南人。博士研究生, 主要从事学习科学、知识建构研究。E-mail: gaoxingqi1010@163.com。

一、引言

学习者个性化发展评价问题,既是实践问题,也是理论问题,需要恒久关注。有研究通过梳理胡塞尔现象学和皮亚杰认识发生思想,以“胡塞尔—皮亚杰”发生认识论思想为主轴审视学习者个性化发展评价问题^[1]。也有研究认为,在发生认识论思想指导下,马飞龙“结果空间”是一个行之有效的学习者个性化评价工具^[2]。马飞龙现象图析学的核心思想超越了“正”或“误”的樊笼,承认每个学习者的构造过程与成就的“本质”不同,尊重学习者自我构造过程与成就,并给出了一种以二维表格为呈现形式的“结果空间”^[3]。

然而,有研究指出,若将结果空间视为学习者个性化发展的评价指导思想或工具,它缺乏对于学习的

个性化发生过程的描述,易造成对学习者的全人视角评价的割裂^[4];有人认为二维表格形式下的结果空间不能真正承担学习者个性化评价的任务^[5]。本文亦认为结果空间思想有明显的局限性。以基于现象图析学方法开展的某学校学生的学习实践活动研究为例^[6],该研究对学生进行访谈,获取其学习过程中的不同实践方式,通过迭代分类,形成了“掌握—实践”的学生实践方式分类结构。该二维表格形式下的结果空间以行表示理解层次,列表示实践方式,单元格代表特定理解与实践组合下的观念类型分布,给出群体学习实践方式的结果空间。然而,该二维表格形式下的结果空间缺少清晰的发生痕迹,既无法说明每个单元格的来龙去脉,也无法说明各单元格间的发展关系,所言“结果”,只是对学习者的群体内在观念分析解读后形成的静态呈现。针对这种不足,本文拟再次从“胡塞尔—皮

基金项目:2024 年度教育部人文社科研究规划项目“复杂性科学视角下知识建构社区生成机制与自适应干预研究”(项目编号:24YJA880016)

亚杰”发生认识论出发,对学习发生问题进行发生学追问,尝试超越结果空间这一成就,建造能够表征学习者个性化发展过程的空间结构,并提出将其应用于学习者发展评价的建议。

二、发生学视角下学习发生与评价的基本问题

本文的理论视角是“胡塞尔—皮亚杰”发生认识论思想,该理论视角下必须直接明确关于认识发生的第一人称态度,即认识发生是对认识主体而言的第一人称意义上的认识发生,因此,关于学习的发生与评价,必须在代入学习者视角的情况下才能得窥真谛^[7],这是本文开展发生学追问的第一问题。在过往的思考中,“针对学习者个性化发展的评价”很容易被理解为第三人称视角的描述,即将学习者视为“他”的居高临下的观察^[8]。学习者的个性化发展评价,应该是针对学习者的评价,在所说发生学视野中,应该转换为第一人称视角提问,即针对“我”的发展状况的观察,因此,首先要对“我”进行分析。

胡塞尔现象学继承并发展了康德构造真理思想,坚持“本质寓于现象之中”,认为认识主体认识发生的过程就是与现象相遇、构造真理的过程,认识主体当下构造出来的是一种具有客观性的、超越性的不可还原为外物的观念性成就,是一种观念性客观^[9]。此即关于追问必须代入学习者第一人称视角的根本原因。胡塞尔进一步认为,“我”在构造对象的同时,也在构造自我,即所构造的观念性成就过后并不是“消失”了,而是在“我”的意识深处“积淀”下来,使“我”成为“我”。这便明确了“我”和“对象”的基本关系:在发生视角中,“我”和构造对象,不是简单的“拥有”关系,而是在当下及历史中发生构造的关系^[10];这种关系可以理解为主体的构造活动中含有“对象—自身”结构,即一种发生性的“它—我”结构。由此,作为构造自我的“我”与作为构造对象的“它”的关系便得以明晰:是发生性的共同构造的关系。

在学习者语境下,“它”指的是构造的对象,即知识;“我”指构造的自我,也即作为学习主体的学习者。而“我”是内隐的,无法直接观察;发生学“它—我”结构告诉我们,“我”并不是抽象的孤立的“我”,而是与“它”密切关联的“我”,因此我们可以通过对它的观察来了解“我”,即通过对所构造的对象的观察来了解学习者。这个结论初看并不新颖,经验中的学习者评价多是针对“它”进行观察并希望借此说明“我”。但纵观既有的评价理论及实践尝试,因缺少发生学思想底蕴而有明显不足;其一是不能在代入第一人称视角的立

场上看问题,这种情况不仅导致对学习者的构造成就的观察不够准确,而且是造成无法与学习者共情的重要原因;其二是多孤立地看“我”所在何处,缺少从何而来和到何而去的思考^[11]。最终实质上是对“我”的理解失去了灵魂。

本研究要从哲学思考中寻找关于第一人称评价也即关于“我”的评价依据,并将其作为思考起点。而关于“我”的思考,正是西方哲学传统中的基本问题,一般凝练为“我是谁?我从何而来?我往何而去?”的一体化追问。哲学发展至胡塞尔现象学,对“我”的认识转化为关于“我”的认识发生如何在时间性上展开的问题,形成了系统的发生认识论思想体系,也称胡塞尔现象学^[9]。此即本文所持发生学视角源出,在该视角中,“我是谁”其实是我当下如何,与“从何而来”“往何而去”紧密关联,因此为对仗计,可将“我是谁”改称“我所在何处”。如此,便可将胡塞尔发生现象学视角中的“我”“从何而来、往何而去、所在何处”视为支持学习者个性化评价思考的发生学追问的切入方式。需要特别注意的是,在胡塞尔的思考中,“我”是个性化的我,“我是谁”需解释为“我是个性化的谁”^[12]。即在发生学视角中须坚持认为:学习者的学习发生过程是个性化过程;对学习者的评价要综合考察学习者当下所在何处、过去的学习经历、与教学目标之间的关系等三个方面;三个方面都有一定的独立意义但又是严格一体的^[13]。因此,就本文主旨而言,应当从发生学出发,在代入学习者的视角中,进行“我”“从何而来、往何而去、所在何处”的追问,寻找到一种适切于学生学习发生过程的教育评价理论^[2]。

三、“发生空间”及其结构分析

马飞龙对空间以“结果”命名其发现的个性化观念结构,也喻示了其作为“结果”而错失了对发生的关注,这是个遗憾。本文对认识发生之过程与结构进行追问,希望得到一个能够描述认识发生发展的结构,此空间结构不再是简单的“结果”结构,而是一个发生性的空间结构,因此命名其为“发生空间”。以下在“胡塞尔—皮亚杰”发生学视野中,展开对作为认识主体的学习者之认识发生也即学习发生问题的追问,来获得关于其个性化发展状况的了解。追问围绕“我”“从何而来、往何而去、所在何处”依次进行,借此把握认识发生或学习发生的实质,明确发生的结构,借此得到“发生空间”。

(一)关于“从何而来”

关于从何而来,重点在于明晰发生的结构性。皮

亚杰在对康德先验范畴思想的继承与改造的基础上,以不同于胡塞尔的视角,提出了与胡塞尔认识论相互补充的观点。其核心是其两个范畴说。他指出存在两类范畴,即物理范畴与逻辑数学范畴,物理范畴是认识过程中主体与外部世界沟通的桥梁,规定着认识发生的状态样式即概念;逻辑数学范畴是认识过程中从主体内部的协调中反身抽象而来,主要规定认识发生的过程样式,指向逻辑规则;两个范畴一并运动的过程是认识发生的过程,也是两个范畴发生发展的过程^[14]。借此给出了关于认识发生之结构性的描述,或称给出了关于“发生结构性”的描述。进一步地,皮亚杰认为因果关系是认识发生也是范畴发生发展的原因所在^[15]。发生是基于因果关系的意义发生,而因果关系的因果结构性决定了意义发生是结构性发生^[16]。下沉到教育领域,物理范畴对应概念性知识,逻辑数学范畴对应规则性知识,二者结合实际问题的运行过程即为思维过程,呈现出由概念、规则和发生径迹构成的结构性;而规则可以由概念来指代,比如“加法”,于是认识发生在样貌上呈现出由概念和发生径迹构成的结构性。一个思维发生过程结束,知识作为构造的结果以形式和内容相结合的方式暂时固定下来并作为下一轮思维发生的先在条件。

基于以上分析可以认识到“从何而来”有三层含义:对个体来说,凡业已完成的思维活动,在当下显现为从上一个节点到当下节点的串联思维逻辑脉络;对由诸多个体组成的群体而言,可以图示为关于给定节点的多样化收敛轨迹簇;对于新的学习者而言,可能有其不同的发生轨迹,也可能就在上述簇状结构之中。此乃“发生空间”的基本结构形式。本研究中的发生空间,虽自个体学习发生的分析开始,但却是对学习者群体而言的,即是对学习者群体学习发生径迹的刻画,而后在此基础上刻画和了解每个个体。

(二)关于“往何而去”

“往何而去”涉及两个方面。一方面,从何而来是多样化的,基于个性化发生的往何而去也应该是多样化的。从结构图景上看从何而来与往何而去,围绕当前节点,有多样化的“向心”路径,也有多样化的“离心”路径。另一方面,一般而言,教育领域需要有关于教育目标或教学目标的思考,那么,学习者个性化发展与一般教育目标间是何关系?

胡塞尔现象学之交互主体性理论和同一个世界理论可以为此提供解释。交互主体性认为只有在主体经验到他者时,才能构造超越性的客观实在,这是现

象学走出“唯我论”误解的保证^[17]。胡塞尔认为世界的存在意义是“自我”赋予的,而“他者”是与自我近似的主体,“自我”通过移情理解“他者”,通过类比将“他者”的意识转移到“自我”。当“自我”与“他者”相遇时,“他者”实际上是“他我”,回归到“我”的主体性问题上,如此就建构出了交互主体性的世界^[18]。人从来都是社会的人,交互主体性并不是绝然独立的品质,因此,学习者之主体性,必然是包含了交互主体性的主体性。学习者个性化构造的过程,也是在作为社会性存在之中走向社会共识的过程,也即走向“同一个世界”的过程。现象学视角下,同一个世界是一个对群体而言但以个人构造为基础的观念性世界;同一个世界不是个体构造的简单集合,而是群体共同的构造成就。微观上看,同一个世界一方面“发生”于每个个体的构造中,另一方面“指引”每个个体世界的构造,不断循环迭代;宏观上看,同一个世界是发生性世界,永远发生在每个个体的构造之中,也永远发生在对个体构造的指引之中。

(三)关于“所在何处”

学习者的“所在何处”,指的是学习者学习当下发生的实质如何。前面我们借皮亚杰的两个范畴说解释学习者当下学习发生的过程与结构,将学习过程解释为两个范畴发生发展的运动过程。然而,范畴发生发展的细节是何?也即什么运动导致了范畴的变化?两个范畴说没有给出解释。针对此问题,皮亚杰晚年进一步地提出了“态射—范畴”论,对认识发生或曰范畴发生的底层逻辑进行了更深入的阐述^[19]。

“态射—范畴”论的核心是:人有两种基本的认识活动,转换与对应,转换与对应是认识发生中的一对对偶关系,共同推进认识的发生与发展。转换导致对象状态的改变,对应为对转换的归纳,借此从个别走向一般,转换与对应共同完成态射的过程,态射之规律即范畴^[20]。在“态射—范畴”论的基础上可以看到,逻辑数学范畴与物理范畴的结构性都产生于转换的操作和对应的归纳之中,转换和对应实际上构成了意义逻辑的最小单元,即最基础的单元^[21]。认识主体在多次操作的基础上,通过归纳,经过三种态射水平最终得到成熟的范畴^[22]。在这个过程中,操作与归纳都会导致主体认识的发生,但其区别在于:操作是主体原本认知结构的“量变”过程,也即是同一个水平的节点萌生过程,而归纳则代表主体认知结构的“质变”,是新水平下的节点生成。

以此观照学习的发生过程,可以看到前文所言的发生性“它—我”的构造结构所言的构造关系对“我”

意味着什么,也即对学习者意味着什么。首先,当下的发生是关于“它”的认识的发生,当下发生由此积淀下来,加入了整体的“我”的塑造,整体的“我”又成为下一次发生的先决条件。再从历史性的角度看,“我”不是知识点的简单集合,而是所有节点所隐含的历史发生结构的集合;“我”不是静态的,而是由所有发生过程所说明的个性化的“我”;个性化的“我”所经历的不是孤立的构造过程,而是在交互主体性下走向“同一个世界”的构造过程。回归到个性化发展问题,学习者“所在何处”可以通过观察学习者在做什么操作及归纳活动来说明,且必须在个性化的既往及对未来发展指向的发生性意蕴的基础上来理解。

四、发生空间结构的再分析

前文已经对发生空间的结构形态有了一定的刻画,但还不够,我们希望给出更加直观的发生空间形象,为建造具体的发生空间提供指导。在形式上,发生空间建造问题可以分为两个部分来谈,一是当下发生,也即针对发生空间局部细节的建造;二是历史发生,也即针对发生空间整体的建造。

(一)发生空间的局部结构

正如前文所言,学习的发生是学习者之转换与对应发生的过程,其中转换是操作,而对应则是对学习者多次操作的归纳,是对学习者认识水平质的提升的描述。出于简化发生空间结构图及便于教学使用的目的,我们将“对应”所导致的知识作为发生空间中的节点,学习者的当下构造过程是从旧节点走向新节点的过程。为了不丢失从转换到对应整个从量变到质变的重要细节,我们建议通过控制节点粒度的大小解决这一问题。例如:学习者在学加法时,发生空间可以围绕加法运算规则这个较大的核心节点进行构建,而对加法中的更小粒度问题,如借位等,可认为是更小粒度的对应发生,可根据需要对其建立与之相应的小节点。

依据交互主体性理论,可以认为,对学习者群体而言有相同的公共节点存在,图中可以用相同的词项进行表示,相当于马飞龙结果空间中的单元格。当然此时也必须认识到,虽词项相同,但对每个学习者而言,其内涵既有共通之处,又皆是个性化的。如此,按照上文分析,群体视角的当下发生结构是一个围绕新节点的有方向性的星形结构,有多样的来的径迹,也有多样的去的径迹,如图1所示。不同学习者自不同节点1、2、3而来走向节点4,自节点4开始的不同学习者可能分别走向节点5、6、7等。其中,结点间的连

线代表结点间“对应”的发生,箭头指向代表节点构造的发生方向。且由于在发生空间中,同一个群体中的学习者,围绕某一具体节点,其构造的时间与路径不能一概而论,以加法和减法学习为例,虽然一般教材都是先讲加法再讲减法,但先减法再加法也是可以的。生活经验中,不见得加的概念成立于减的概念之先。诸如此类,对学科而言学科内部的知识节点间,超脱于学科之外是学校课程内容和生活经验事实间的发生关系,同样存在这一现象^[23]。因此,发生空间的箭头不仅是单向发生,也有可能存在双向箭头,代表不同的可能性。例如,图1中的节点4与节点5之间,代表既有同学在节点4的基础上构造节点5,也有同学是反向构造。这样的发生空间,对群体中学习者的意义在于,每个人的可能发生径迹皆囊括其中,而若不在其中,便可收集进来,作为新的可能径迹,因此,每个人的发生经验又成为群体之发生空间的当然来源。

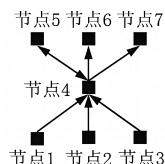


图1 发生空间局部建造图示

(二)发生空间的整体结构

发生空间的局部建造围绕某个节点的当下发生,正是因发生的时间性才使对学习者学习发生过程的观察可借当下进入历史,从局部建造走向整体建造。因此,群体视角下的历史发生结构则必然是由许多如图1所示的基本结构堆叠而成的复杂网络结构。正是这种结构,才使我们对认识发生的理解区别于马飞龙结果空间的二维结构形式,由平面单调走向立体多元,从静态结果走向发生过程。

如图2所示,通过共同的节点,不同学习者的历史发生链条交织在一起,形成群体视角下的学习者学习发生图景。这个建造过程对个体而言的发生时间不同,不同学习者间的构造节点相互交织。例如,某一学习者的学习发生路径是“节点1→节点4→节点5→节点11”,另一学习者的学习发生路径是“节点8→节点9→节点5→节点12”。群体的构造路径不同,代表了其个性化的来处,同时也蕴含个性化的去处。在历史性维度上展开,学习者发生路径不是漫无目的迷途,而是走向“同一个世界”。学习的发生是教育目标引导下的“趋同”,而其构造仍是个性化的。也即图2所示学习者群体的学习发生空间结构会趋于收敛,但并不会绝对收敛。

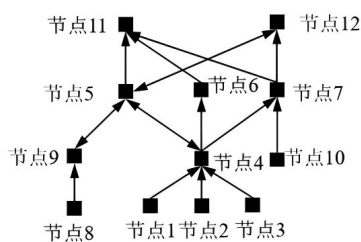


图2 群体整体建造图示

五、真实发生空间的建造

以上所得仍较为抽象,还需填充具体的内容才能形成对教学和评价的支持。即以上分析只是对发生空间的结构特征进行了分析,而真实的发生空间的建造,必须从针对学习者的调查开始。如此所得发生空间,才有实际的意义。

发生空间的内容获得必须保证所得信息真实可靠,才能确保发生空间的建造质量。因此,就需要获得学习者在整个学习过程中的真实想法,即在尊重学习者主体性的基础上了解每个学习者每一个当下的学习发生真相,进而逐步勾勒出群体的历史发生全景。学习者当下学习发生中经验真相的获得,建议采用以下方法。第一,建议采用现象学态度下随时口头访谈的方法,访谈要随时进行。随时是指,访谈的时间要和我们要观察的那个学习者的发生“当下”尽可能地贴近。因为,时间间隔得越久,学习者会对那个“当下”发生的实情有遗忘,从而遮蔽了真相。第二,口头访谈给予学习者对自己的记忆进行“修饰”及“斟酌”的时间较少,以免学习者实施二次加工而使所得信息失去真实性。第三,要求学习者客观描述自己的“经历”及“感受”,而不是谈观点。通过学习者的经历与感受,我们可以直面观点或态度形成的原因与过程,如果我们径直地寻求学习者的“观点”,就会陷入“知其然而不知其所以然”的困境,而往往那个未知的“所以然”才是我们想要寻找的目标。第四,结合实际情况,有时也可以借助文字进行信息收集。对待已经获得的文字材料,基于现象学理念的要求对其进行本质直观。通过本质直观,教师将自己本身的经验、认知全“悬搁”起来,将访谈的材料从自身展开,再代入学生的立场对发生过程进行回溯,从而由访谈场景观察到那个学习发生的“当下”,弱化教师的主观构造,以求最大程度还原学习发生的真实面貌。

经验丰富的教师往往会对学生在学习过程中的可能表现心中有数,是建造发生空间时可资利用的资源,建议充分利用,以提高建造效率,但这种经验往往不够系统,教师一般缺少有意识的系统性积累。因此,

对于经验丰富的老师而言,可以基于自己的经验,建造发生空间的初步轮廓,而后仍需借助调研使其不断丰富并走向成熟。对新手教师而言,发生空间的有意识建造就是一件非常重要的事情,可以通过向老教师学习或自行调查,不断丰富自己的发生空间知识库,借此实现教学能力的快速提升。因此,围绕发生空间建造的教研活动亦显现出不可忽视的重要性。

发生空间的建造工作是恒久的过程,不可能一劳永逸。首先要连续地记录学生学习过程中的现象,构建发生空间的完整结构,且要多年多次迭代,使其内容走向丰富,空间走向成熟。又须知,所谓成熟亦是相对的,即使已经获得了相对成熟的发生空间,也会随着时间的推移,因新的学生主体的加入、社会现象及社会知识等的不断生成等原因而逐渐欠成熟。因此,想要维持发生空间的成熟,教师要对学生的学习过程进行持续观察并收集信息,使发生空间不断走向新的成熟。

本文基于“胡塞尔—皮亚杰”发生思想的发生空间建造,是一种基于道路之真的哲学发生学分析^[24]。而在教育应用中,除了道路之真还需要考虑科学之真。也即,不仅要考虑学习者构造本身的合法性,还要考虑到学习者构造成果在关于既定教学目标意义上的正确性。发生结构径迹,并不仅仅包含所谓“对”的,也包含平常在具体的教育目标实现意义上所说的“错”的。真实的发生空间之发生结构,应该是对两类路径均有所表示但予以区分的发生结构。以学习者的“平面图形的面积计算”的发生空间为例,本文给出群体视角下的发生空间样态图例,如图3所示。其中“正确”的构造过程以实线连接,“错误”的构造过程以虚线连接。例如,教师从“生活中的形状”引入,最终的统一教学目标是四边形的面积计算。有学习者从“三角尺”出发,但也有学习者是从三角形的“高”出发。每个人的构造路径也可能不一致。有的学习者的构造路径是:“高→三角形周长→三角形面积→四边形面积→平面图形面积”;也有学习者的构造路径是:“边长→正方形面积→长方形周长→四边形面积→平面图形面积”。本文给出的节点形状、连线样式等在实践过程中均非固定,教师也可采用更便于自身应用的形式。发生空间的结构虽然看起来非常复杂,但究其根本,仍是以当下发生为基础,以历史发生为链条的发生过程的描述。基于以上分析,学习发生的实质——即一个持续的、个性化的意义建构与结构重组过程得以明确。发生空间超越了仅关注最终“结果”的静态评价,转而将个性化发展视为一个在“发生空间”中持续展

开的、可见的轨迹。因此,“发生空间”不仅是一个描述认识过程的理论框架,更是一个强有力的工具,它使得学习者的发展路径、阶段性成就以及未来潜能变得可描述、可分析、可评价。

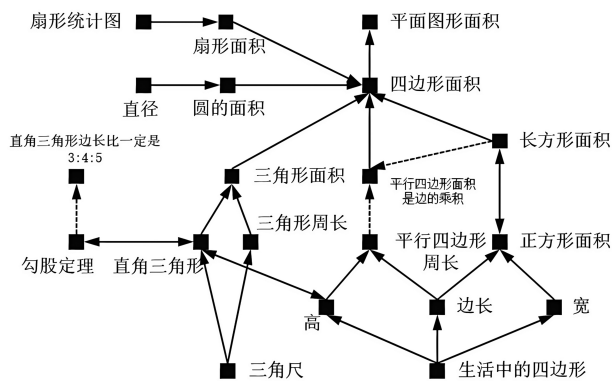


图3 发生空间结构图示

六、发生空间评价应用简议

以上基于发生认识论的推演与思考获得了发生空间,该发生空间既是教学的依据,也是评价的依据,实质上是融评价于教学之中的教育评价的方法论依据,有广泛的实践价值。以下就过程性评价和终结性评价两个方面,分别进行讨论。

(一)从发生空间看过程性评价

所谓过程性评价,其困难首先在于数据的获取,过于简单则难以解释学习过程,过于繁琐则没有实践意义。其次,在于过程的追踪,学习的发生过程不是单纯的线性上升过程,厘清构造关系才能发现学习发生过程的实质,而发生空间的建造可以为以上问题提供更清晰的理论解释及更好的解决路径建议。

首先,针对评价内容,当前教育评价中某些过程性评价往往有仅关注学生浅层表现的倾向,其是否能真正代表学习过程有待商榷^[25]。而在发生空间视野中,学生的过程性数据不是出勤、交互等可简单量化的行为表现数据,也不是学习中所完成的学习任务的过程性记录,而应包括围绕学生学习发生过程及构造成就的细节。即如上所言,包括“从何而来”“所在何处”的发生性细节数据。只有这些数据,才能最大程度呈现学生学习的真实样貌,以此为基础,才能使学生的下一步学习发生即“向何而去”符合预期。其次,针对评价标准,相对于终结性评价,虽然过程性评价有较大的自由度,可以较多关注到学习者个性化发展的问题,而该方面的尝试,又往往因评价标准的主观性而受到诟病^[26]。譬如在实践中过程性评价的标准往往由教师或学生自己确定评价的指标与尺

度,是否达到标准也只是凭借教师或学生的个人感觉,缺乏客观性的参照^[27]。发生空间为评价内容的客观性奠定了基础,其群体性视角的全视野特征很好地克服了评价标准的主观偏颇缺点。群体视角的发生空间中可以观察到学习者的个体发生径迹,可为其中每个学习者的个性化发展评价提供更为客观科学的依据。最后,针对评价主体,尽管过程性评价一贯提倡学习者的主体性地位,但教师如何从自身立场带入学生的主体性视角始终是教师进行教学评价时的沉疴^[28]。发生空间始终坚持从学生的第一视角出发,对其“从何而来、往何而去、所在何处”给予学习发生结构性描述,因此,发生空间的建造过程即是教师对学生主体性视角的代入过程。无论是要判断学生“错误”的来源,还是要指导其“正确”的去向,教师都可以在发生空间的描述中找到学生的个性化发展路径,从学生的第一视角出发对其学习发生全过程进行追溯与指导。

(二)从发生空间看终结性评价

终结性评价其实仍是学习者发展过程中的一个点,同样需要在“所在何处、从何而来、向何而去”的立场上来理解。考察实践中的终结性评价,往往出现只偏重于学生是否达成了统一的测量性标准,所取得的评价结果往往简单归结于“是”与“否”,这显然与关于学习者个性化发展的一般认识相悖。一些教育评价理论也与本文持同样态度,如:认知诊断理论^[29]、项目反应理论^[30]、多元智能理论^[31]等,所持态度基本都为,学生的学业成就评价标准不应该是简单的正确与否,而是结合学生特长品行、个性潜能、发展障碍等细节所形成的个性化描述。在实践中,一些国家或机构都做了不同的改进尝试,诸如国际流行的雅思测试^[32],国内近几年高考改革的选科策略以及开放试题编制等^[33],都增加了学生的选择权,适度赋予了终结性评价以个性化的考量。从发生立场来看,以上实例虽仍有局限,效果也需进一步斟酌,但皆可认为是本文所言“向何而去”的“去处”以及“所在何处”的“所在”协调的多元化思考与理解的积极尝试,是对于一般性的教育目标与个性化的学习者构造之间矛盾解决的积极尝试。

在本文看来,发生空间所言的终结性评价,不仅是学习者“某个阶段性终结点”的状态描述,还应该含有围绕该点对学习者构造路径的过程性描述,即学习者当下所在及其与历史径迹的关系,从理论上讲,包括学习者当前发展状态对其未来发展的意义。

[参考文献]

- [1] 白倩,侯家英,李艺. 支持个性化发展的学习者评价之哲理溯源——基于胡塞尔现象学的分析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(11): 97-107.
- [2] 苏寅珊,徐晟,李艺. 现象图析学哲学基础及教育意义的再分析[J]. 电化教育研究,2021,42(7):12-18.
- [3] MARTON F. Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality[J]. Journal of thought, 1986, 21(3):28-49.
- [4] ÅKERLIND G S. Variation and commonality in phenomenographic research methods [J]. Higher education research & development, 2012,31(1):115-127.
- [5] HAJAR A. Theoretical foundations of phenomenography: a critical review[J]. Higher education research & development, 2020,40(7): 1421-1436.
- [6] WOOLLACOTT L, BOOTH S, CAMERON A. Knowing your students in large diverse classes: a phenomenographic case study[J]. Higher education, 2014,67(6):747-760.
- [7] 侯家英,李艺. “胡塞尔—皮亚杰”视角中的康德知识学框架的改造[J]. 电化教育研究,2021,42(8):19-25.
- [8] 刘志军,徐彬. 我国课堂教学评价研究 40 年:回顾与展望[J]. 课程·教材·教法,2018,38(7):12-20.
- [9] 扎哈维. 胡塞尔现象学[M]. 李忠伟,译. 上海:上海译文出版社,2007.
- [10] 胡塞尔. 笛卡尔式的沉思[M]. 张延国,译. 北京:中国城市出版社,2002.
- [11] 殷常鸿,张义兵,高伟,等. “皮亚杰—比格斯”深度学习评价模型构建[J]. 电化教育研究,2019,40(7):13-20.
- [12] 国艺璇,朱彩兰,李艺. “胡塞尔—皮亚杰”发生学视角中的教育目标模型分析与建构[J]. 电化教育研究,2025,46(4):13-18,32.
- [13] 白倩,李艺. 皮亚杰发生建构思想下的学习发生[J]. 电化教育研究,2022,43(12):11-17.
- [14] 李艺,冯友梅. 支持素养教育的“全人发展”教育目标描述模型设计——基于皮亚杰发生认识论哲学内核的演绎[J]. 电化教育研究, 2018,39(12):5-12.
- [15] 王锡伟. 休谟与皮亚杰的因果观[J]. 学海,2002(5):94-97.
- [16] 胡塞尔. 第一哲学[M]. 王炳文,译. 北京:商务印书馆,2006.
- [17] 朱刚. 胡塞尔交互主体性现象学中的双重开端与双重还原——兼论交互主体性的原初性[J]. 哲学研究,2018(9):66-75.
- [18] ZAHAVI D. Husserl's intersubjective transformation of transcendental philosophy [J]. Journal of the British society for phenomenology, 1996(3):228-245.
- [19] 皮亚杰. 态射与范畴:比较与转换[M]//李其维,赵国祥,编. 皮亚杰文集(第六卷下). 开封:河南大学出版社,2020.
- [20] 蒋京川. 皮亚杰晚年的“新理论”及其思考[J]. 心理科学进展,2005(3):366-371.
- [21] 满其峰,胡金艳,张义兵,等. 从“两个范畴”到“态射—范畴”:皮亚杰知识建构理论体系再梳理及其教育意义讨论[J]. 电化教育研究,2023,44(6):22-28.
- [22] 张刚要,李艺. 论皮亚杰发生认识论的“哲学性”[J]. 电化教育研究,2019,40(8):15-21.
- [23] 朱彩兰,陈彤,李艺,等. 关联思维的内涵与形成路径研究[J]. 电化教育研究,2023,44(5):29-35,43.
- [24] 海尔德. 真理之争:哲学的起源与未来[J]. 浙江学刊,1999(1):12-18.
- [25] 金生鈇. 大数据教育测评的规训隐忧——对教育工具化的哲学审视[J]. 教育研究,2019,40(8):33-41.
- [26] 高凌飏. 过程性评价的理念和功能[J]. 华南师范大学学报(社会科学版),2004(6):102-106,113-160.
- [27] 马旻. 基于过程性评价的多媒体作品评价量规的设计与实践[J]. 电化教育研究,2011(2):79-81,86.
- [28] 姬彦红,张建玲. 过程性评价实施中教师的困惑与出路[J]. 当代教育科学,2013(13):23-25.
- [29] 陈瑾,徐建平,赵微. 认知诊断理论及其在教育中的应用[J]. 教育测量与评价(理论版), 2009(2):20-22.
- [30] 熊江玲. 经典测量理论、概化理论及项目反映理论比较研究[J]. 求索,2004(4):99-100.
- [31] 曾晓洁. 多元智能理论的教学新视野[J]. 比较教育研究,2001(12):25-29.
- [32] 赵路. 大学英语六级考试与雅思考试阅读理解测试对比研究[D]. 重庆:重庆大学,2014.
- [33] 于涵. 新时代的高考定位与内容改革实施路径[J]. 中国考试,2019(1):1-9.

[Abstract] The issue of learners' subject identities triggered by the "body-technology" is a crucial aspect of current digital learning space. This paper first analyses the transformation of learners' body dimensions brought about by digital technologies, including various forms of digital "performances" in terms of practice fields, media representation and perceptual modes. Secondly, this paper analyses the deconstruction of the learner's subject identity from the "body-technology" perspective, which is manifested in aspects such as the autonomous continuity of the subject's spiritual consciousness, the infinite dissolution of the subject's personal attributes, and the gradual decline of the subject's rational thinking. These deconstructions have led to a subtle shift in the learner's identity recognition. Finally, in response to the "deconstruction" dilemma presented by the learner's subject identity, this paper proposes to reconstruct the learner's subject identity from multiple dimensions based on the "body-technology" perspective. First, a self-boundary of the subject's spiritual consciousness is constructed with a focus on individual needs. Second, an ethical order of the subject's personal attributes is reshaped based on the principle of virtual-real symbiosis. Third, a self-adjustment of the subject's rational thinking is formed through active control.

[Keywords] "Body-Technology"; Learner; Subject Identity; Virtual-real Symbiosis; Rational Thinking

(上接第 36 页)

Analysis and Construction of the "Genesis Space" Supporting Individualized Development Evaluation for Learners

GAO Xingqi¹, MAN Qifeng², ZHANG Yibing¹, LI Yi¹

(1.School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097;

2.School of Communication, Qufu Normal University, Qufu Shandong 273100)

[Abstract] The evaluation of learners' individualized development is a crucial issue in educational reform. Although existing research has provided theoretical foundations and evaluation tools based on the outcome space, the idea of outcome space still has obvious limitations. To construct a spatial structure that can reasonably represent the process of learners' individualized development, starting from the "Husserl-Piaget" genetic epistemology and adopting the learner's first-person perspective, this paper conducts a genetic inquiry into the learning process of learners, focusing on questions like "where I am from, where I am going, and where I am now". By analyzing the essence of the genesis of learning and clarifying its structural nature, this paper finally arrives at the "genesis space" for the evaluation of learners' individualized development. Meanwhile, combining temporality, it provides a more detailed depiction of the genesis space from the perspectives of present and historical occurrences. Combined with teaching practice, it offers guidance on the acquisition of content and construction of the real genesis space. Furthermore, it discusses the practical applications and significance of the genesis space in real-world teaching by incorporating formative assessment and summative assessment.

[Keywords] Learner Evaluation; Outcome Space; Individualized Development; Genetic Epistemology; Genesis Space