

# 论教师的评价理性：失落与回归

刘志军 郑会敏  
(河南大学, 河南开封 475004)

**摘要:** 教师的评价理性是教师开展教育评价所应遵循的理性原则,是教师合理性评价的内在根据。其内涵表征为教师作为教育评价主体,能够在具体评价情境中立足教育事实、依循公认的教育评价规范,对教育自身或教育要素进行价值判断与建构,旨在推进人的存在价值与社会整体价值的提升。然而,教师的评价实践常会受到个体理性膨胀、直觉系统驱动及技术理性扩张等诸多因素的影响,继而导致其评价理性的失落。观照现实,这种失落多表现为评价取向的利己主义与功利主义、评价过程的武断主义与盲从主义、评价结果的量化主义与拿来主义。为引导教师的评价理性有序回归,应唤醒教师的评价理性意识,激发教师的评价理性反思,强化教师的评价理性行动。

**关键词:** 教师;教育评价;评价理性;合理性评价

【中图分类号】G405 【文献标识码】A 【文章编号】1005-8427(2025)11-0001-11  
DOI: 10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2025.11.001

教师是立教之本、兴教之源,强国必先强教,强教必先强师。2024年9月,习近平总书记在全国教育大会上强调,要实施教育家精神铸魂强师行动,培养造就新时代高水平教师队伍<sup>[1]</sup>。在当前教育日益重视课程育人、学科育人、教学育人、评价育人的背景下,新课程方案与新课程标准均强调教师践行教—学—评一致性理念的重要性。然而,无论是从理论研究还是教育实践来看,评价仍明显滞后于教学与学习的进程,未能实现同步发展。这与评价作为指挥棒在教育中的“引领”和“牵引”重要定位<sup>[2]</sup>形成了鲜明反差。产生该现象的深层次原因在于教师的评价理性失落。其主要表征为教师作为教育教学的核心主体,在

实施评价时常常脱离理性的统率与指导,转而依循个人的情感、习惯、偏见或外部压力、利益考量等来进行判断和反馈,导致现实的评价活动呈现出明显的功利化、形式化和主观化倾向,不仅损害了评价的科学性与公正性,也削弱了其公信力与权威性。基于此,深入探讨教师的评价理性内涵,明晰其概念实质,厘清其失落症结,并探寻其回归路径,具有重要的学理价值与现实意义。

## 一、教师的评价理性概念

### (一)理性的现代意涵

认识理性是理解评价理性的基础和前提。从人类文明发展的历程来看,理性长期被视为纯

收稿日期: 2025-05-16

基金项目: 2025年度国家社会科学基金教育学重点项目“教育评价学研究”(ASA250023)

作者简介: 刘志军,男,河南大学教育学部部长,教育考试与评价研究院院长,教授;  
郑会敏,女,河南大学教育学部在读博士生。

粹、绝对的超然存在。无论是古代的信仰理性,还是近代的认知理性,都赋予理性以至高无上的地位<sup>[3]</sup>,本质上都属于理性主义。随着对哲学传统理性的批判与反思,现代意义上的理性逐渐转向合理性,即合乎理性。正如哈贝马斯(Habermas)所言,“哲学通过形而上学之后、黑格尔(Hegel)之后的流派向一种合理性理论集中。”<sup>[4][5]</sup>合理性作为一种新理性,实质是用理性态度审视现实与自我,但不排斥情绪、情感、意志等非理性因素,是一种更为宽泛的理性形态。它既信任理性,也深知理性的局限,因而反对超越现实的先验理性和绝对理性<sup>[5]</sup>,而强调理性应具备自我意识、自我反省和自我矫正的能力。为此,合理性本质上指合乎经过反思的理性,即反思理性。反思理性作为理性的最高形式,具有“理性自洁”的功能,代表人的最高本性,是人真正的自主理性<sup>[3]</sup>。

马克思·韦伯(Max Weber)是首位提出合理性问题的学者,在其创立的社会行动理论中,他建构并区分了价值合理性与工具合理性两种理性取向。前者注重在文化与道德规范上的合理性,后者强调实现目的的工具手段的有效性和经济性<sup>[6]</sup>。哈贝马斯则以交往理性为基石,将合理性界定为具有语言和行动能力的主体的一种素质、一种出于好的理由和根据的行为模式、它总是体现在有根据的行动中<sup>[4][40]</sup>。麦金太尔(MacIntyre)进一步揭示了传统理性与合理性的区别,认为存在着多种合理性而不是一种合理性<sup>[7]</sup>。因为传统理性往往被视为一种普遍适用的抽象概念,而合理性则是在现实生活中应用的、与具体场域和对象相关联的多维理性形态,它同时合乎逻辑、世俗与规律。所以,“向合理性转变”也是哲学重心由知识向实践的转移<sup>[8]</sup>,其实质是指向行为的实践(合)理性,而非理论(合)理性。基于此,本文所探讨的理性是灵活而非刻板的,开放而非教条

的,它代表自由意志在有限条件下通向合理性实践的内在指引和自觉遵循。

## (二)教师的评价理性内涵

在合理性视域下,评价理性强调评价主体应自觉反思、不断调整自身的评价观念与评价行动,以契合具体评价实践对理性的内在要求。具体而言,评价主体对评价的理解既不应停留于感性—经验层面,也不应固守绝对的理智维度,而应明确评价目的、深入考察评价对象,并紧密结合现实情境,以高度的理性自觉确保对评价对象的推理、判断与反馈既客观公正,又合情合理。教师是教育教学评价的关键主体,因其具备作为人的理性特质而拥有教育评价理性的潜在性和现实性。确切地说,教师的评价理性是在长期教育评价实践中逐渐形成的一种意志能力,能够自觉调控其评价行为与样态。它体现为教师通过合理运用评价范畴来检视、观照并反思自身的自觉意识和能动行为,进而展现出一种追求有效评价的主体性力量。

教师的评价理性是教师实现合理性评价的内在根据,教育者的角色身份决定了其评价的理性既从属于教育教学理性,遵循教育教学的内在规律和价值规范,又融合评价实践所特有的理性,即事实判断与价值判断的统一<sup>[9]</sup>。换言之,教师的评价理性体现了教师职业所具有的教育性、道德性、公共性、专业性等多重属性与评价活动所要求的精确性、完整性、可靠性等属性的结合。它表现为教师通过教育价值判断不断推动教育价值提升,并在此过程中自主遵循的一种实践理性。该理性不仅是教师评价素养的内核,也是教师评价能力在质的层面上的体现,更是教育家精神在教育评价场域的具体呈现。

## (三)教师的评价理性表征

教师的评价理性首先属于观念范畴。它以教育活动或教育要素为评价对象,并以“评什么、

怎么评、为何评”的样态存在于教师的意识之中,构成一个贯穿教育评价起点、过程、结果及应用的观念模型,因而具有一定的内隐性和自洽性。同时,在实践论意义上,教师的评价理性具有现实效力,它借助意志的外化作用,转化为实际行动,调控评价实践的合理性,表现出将理想评价样态转化为现实评价行为的强烈趋向。因此,教师的评价理性可理解为教师通过心智与行为的协同作用塑造合理性评价现实的过程。在教育评价目的与手段、过程与结果、理想与现实等方面辩证统一的关系中,教师的合理性评价可从三个本质维度加以规定:合乎“事实之上”“价值之下”和“规范之中”(见图1)。由此可见,教师的评价理性外在表征体现为教师作为评价主体,能够在教育评价情境中立足教育事实,依循公认的教育评价规范,对教育自身或教育要素进行价值判断和价值建构,从而推动教育价值,特别是人的存在价值与社会整体价值的不断提升。

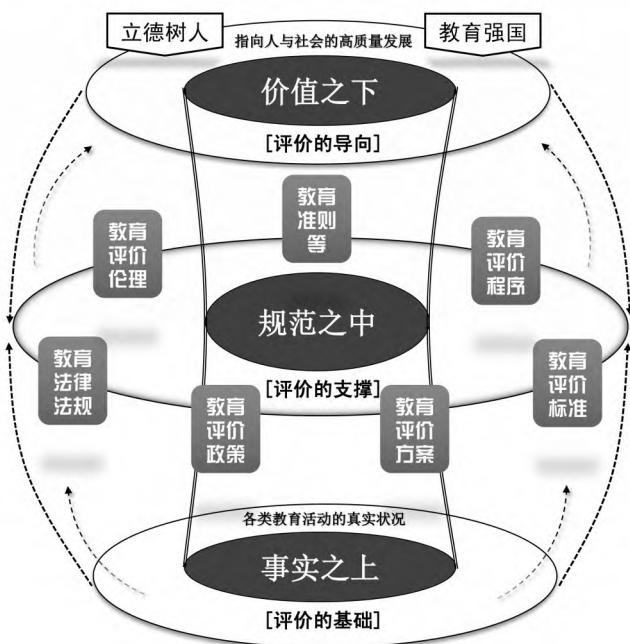


图1 教师的评价理性的内涵表征

首先,教育事实是教师合理性评价的科学基础和决策依据。从价值角度来看,教师的评价本

质上是教师基于教育事实这一价值客体对价值主体需求满足程度所作出的价值判断<sup>[10]</sup>。教育事实不仅是教育价值判断的对象,也是其来源和依据。教师进行评价时,可能会有意或无意地将个人价值意识渗透其中。如果这一过程偏离或扭曲了教育实际,便容易陷入主观臆断甚至凭空捏造的误区,从而动摇评价理性的根基。然而,如果一味强调事实的客观性与精确性,完全忽视价值因素,则容易走向纯形式化、可计算的逻辑合理性,即韦伯提出的“工具合理性”<sup>[6]</sup>。一旦教育评价的价值属性被消解,便会降格为纯粹的技术手段。因此,“事实之上”是衡量教师评价行动合理性的重要标准之一,它为评价理性奠定了实践基础——既不可背离事实,亦不能唯事实是从。

其次,育人价值是教师合理性评价的伦理导向与价值根柢。在马克思主义哲学视野下,确认事实与价值的关系必须立足于实践,并通过主体认识和反映事物的方式呈现出来。教师的评价须以事实认识为前提,但并非对事实认识的简单移植,而是在实践中不断完成对教育事实的价值判断和价值建构,赋予其“高质量育人”的内涵和导向,并最终指向人与社会的可持续性发展。简言之,教师的评价是教师对教育现实的意向性建构。这种建构不是随意进行的,而是一种有意识、有目的、有计划,并与教学相统一的活动,根本宗旨在于实现育人价值。为此,教师须坚守教育的核心价值旨归——培养人,将其作为评价的动机与归宿,确保评价活动不仅符合事实与逻辑,更体现教育的本质意涵和社会长远利益,承担起新时代立德树人和教育强国的使命担当。总之,“价值之下”把控着评价理性的根本方向,成为评价理性表征的关键维度。

最后,评价规范是教师合理性评价的制度支撑和行动指南。根据评价价值基础的不同,教育评价可分为规范性评价与超规范性评价两类。



前者以主客体关系价值为基础,依据既有评价规范对特定对象进行价值判断;后者以交往价值为基础,通过评价主体之间的交流,实现对既有评价规范的批判、理解、反思与重构<sup>[11]</sup>。这两种评价类型依托于对评价规范的遵循与超越,在持续的抗衡与合作、对立又统一的矛盾运动中,共同推动教育价值不断提升。不同的评价场域因对象、内容或环境的差异而形成不同的评价规范,包括明文规定或约定俗成的评价制度、准则、方案、程序与标准等公共规范,共同构成了教师评价实践的行动逻辑。教育评价本质上属于公共政策范畴<sup>[12]</sup>,其合理性根植于教育评价的公共性和规范性之中,并受到公共理性及相关制度法则的约束与引导。“规范之中”既为教师的评价理性建立了秩序结构与边界,也提供了自主性空间,成为评价理性表征的核心维度。

## 二、教师的评价理性失落

### (一)个体理性膨胀:评价取向的利己主义与功利主义

当前,许多评价活动的目的和动机已偏离本质,往往掺杂私利、人为制造烦琐或带有商业化倾向<sup>[13]</sup>。原因在于,新自由主义思潮将市场逻辑渗透至社会各领域<sup>[14]</sup>,引发了教育的产业化、教学的市场化和知识资源的商品化。在这一背景下,教师面临多重经济诱因的冲击,在价值认识和价值选择上往往将作为“经济人”的个体理性置于作为“教育者”应有的公共规范与职业操守之上。个体理性作为一种经济理性,强调理性的“私人”运用<sup>[15]</sup>,其核心在于追求个人利益的最大化。当教师的评价理性受个体理性主导时,评价动机便容易局限于自身利益、立场与视角,而非基于学生内在与长远的发展需求,导致教师逐渐丧失以学生为本位的教育视野与师者情怀,评价行为在“规范”与“失范”之间摇摆不定。随着个体理性

的不合理膨胀,评价不再是纯粹的育人手段,而异化为维系管理秩序的权力工具。尽管教师的评价权具有“权利”和“权力”双重属性,但在实践中却往往以“权力”形式呈现,具有典型的支配性和不对等性<sup>[16]</sup>。以学生评价为例,作为权力的教师评价权赋予教师对学生品行、身心、学业等进行考查与鉴定的权威,教师可依据个人专业经验与知识制定评价规则并裁定评价结果。此类评价结果通常不以学生的意志为转移,却成为学校、家长等各方评估学生综合素质的关键依据,从而对学生形成强制力和约束力。在高利害的评价文化氛围中,教师的“好评”不仅代表认可与鼓励,更隐含教育资源的倾斜及升学、就业方面的潜在优势。因此,利益相关方可能借助金钱、物质、人脉、晋升机会等资源,或者以人情、权力与圈子关系施加压力,促成背离事实的“好评交易”。在此环境下,教师的评价理性不断面临潜在或现实的伦理质疑与利益博弈,其专业判断与道德自主受到严峻挑战。

当教师在个体理性驱使下,无法抵御利益诱惑或人情压力时,其评价理性的规范性、公共性、育人性、道德性等都可能面临消解。在此状态下,教师的评价行为往往呈现出利己主义和功利主义倾向,具体表现在四个方面。其一,借评价之便宣泄个人情绪或情感偏见,如将对某一事件的不满情绪迁移至对其他事项的评价中,出现“看心情给分”或随意撰写评语等行为。在教育部公开曝光的违反教师职业行为准则典型案例中,多起涉及教师通过言语评价侮辱、歧视学生<sup>[17]</sup>,反映出评价权被滥用的现实问题。其二,消极对待应尽的教育评价职责,如要求家长代查作业、使用AI工具自动生成评语、仅给出分数而不提供依据、无视评价中发现的问题等。其三,“以评谋私”,即利用国家法律法规赋予的评价权为个人或他人牟取私利,进行权力寻租、利益输送

或利益交换,如诱导学生报名其投资或入股的校外辅导班,对报班学生在正式成绩中给予不公正的“额外照顾”等。其四,也是当前最为普遍的现象,是过度强调评价的甄别与筛选功能,片面关注其在排名、升学及绩效考核中的作用,而忽视其内在的发展性功能。更有甚者将评价简单等同于考试,把分数提高等同于学生发展,导致评价育人功能的严重窄化。《教育部办公厅关于开展基础教育规范管理提升年行动的通知》明确提出了16条基础教育规范管理负面清单,其中包括严禁违反规定频繁组织考试,严禁以各类竞赛证书、社会培训成绩、考级证明等作为招生依据,严禁以升学率或考试成绩对教师进行排名、奖惩等<sup>[18]</sup>。这些举措正是为了遏制评价中的功利化与短视化倾向,推动教育评价生态的优化与重塑。

## (二)直觉系统驱动:评价过程的武断主义与盲从主义

评价的内在过程是思维的运行过程。传统观念通常认为教师在实施评价时具有充分意识并完全自主,但心理学的相关研究对此提出了质疑。以卡尼曼(Kahneman)和平克(Pinker)为代表的心理学家通过实验研究发现,人类的大多数判断和决策依赖于由感觉、表象、记忆、经验和习惯等构成的“直觉系统”。该系统作为一种思维捷径,具有快速、自然联系且不耗费过多认知资源的特点,但容易导致偏见与谬误而不自知;相比之下,基于事实证据和逻辑推理进行判断的“理智系统”思维路径虽不易出错,但运作缓慢,需要投入较多注意力与分析过程<sup>[19]</sup>。在信息化浪潮下,认知负荷超载与个体认知容量有限之间的矛盾日益突出,导致教师在评价信息的处理与反馈中更倾向于采用省时、高效、不费力的直觉式思维。尤其在时间紧迫或选项过多的评价场域中,教师的判断过程更容易受直觉系统主导,表现出武断与盲从的倾向。

朱光潜曾指出,武断是过信自己,盲从是过信他人<sup>[20]</sup>。这两种倾向在教师评价实践中均有所体现。一方面,教师容易依据头脑中易得或有限的信息,固守原有信念和立场,武断地作出整体性评价。例如,某些教师习惯用分数给学生“贴标签”,并在后续互动与评价中予以区别对待。这一现象主要受两种心理效应的影响:其一是启发式偏差,即教师倾向于依赖简单的经验法则进行片面推理与判断;其二是确认偏差,表现为教师倾向于寻找支持自己观点的证据,而忽视甚至曲解与之相反的证据。例如,对成绩优良的学生,教师往往持续给予全面高评价,即便其出现阶段性退步或非学业方面的问题,也常归咎于外部因素;而对所谓“后进生”,则容易全盘否定,甚至对其显著进步也持怀疑态度。另一方面,教师容易轻信群体共识、权威意见或历史惯例,而缺乏对事实的独立分析以及对评价对象独特性、评价事件情境性的尊重与考量。具体表现为三个方面。其一,受群体认知偏差影响,在协商式评价中教师往往顺从多数意见,而忽视个性化或创新性表现。其二,在权威效应作用下,教师常不加批判地接受权威人士或机构的判断,忽略其他证据和视角,即便该判断已不适应当前教育实际。其三,受历史决定论影响,教师的评价难以摆脱既往经验、传统做法及文化习俗的束缚。杜威(Dewey)曾指出,经验虽为教师解决教育问题提供惯常路径,却难以适用于新情境,反而可能助长思维惰性与教条主义倾向<sup>[21]</sup>。在认知科学视域下,教师的评价若过度依赖经验、习惯等直觉思维路径,虽能快速作出判断,却容易受情绪、偏见、错觉或固有信念影响,缺乏必要的审慎与反思。这种思维模式系统性地阻碍评价理性的实现,不仅削弱评价证据链的完整性,抑制评价意见的结构化确证,也会阻断教师的元认知监控,最终导致评价结论失准、失实和失真。

### (三)技术理性扩张:评价结果的量化主义与拿来主义

合理性评价要求教师超越非此即彼、非优即劣的二元思维定式,倡导在多维因素间审慎权衡,在复杂情境中作出理性判断。如前所述,若教师仅依赖直觉、情感、经验或惯例来处理和反馈评价信息,将导致评价过程陷入主观随意或武断盲从的窠臼,动摇评价理性所依赖的“事实之上”根基。然而,若片面强调理智、思辨与逻辑推理,则可能将教师的评价理性窄化为纯粹的工具理性,使评价活动沦为抽象的逻辑演算,陷入唯科学主义的误区。在发展公平而有质量的教育政策导向下,以数智技术为依托的技术理性正伴随教育数字化转型的进程,深度融入教育评价体系<sup>[22]</sup>。马尔库塞(Marcuse)指出,技术理性不仅是工具性的,更是一种新的控制形式<sup>[23]</sup>。现实中,一些智能技术已展现出与教师相当甚至更优的专业评价能力<sup>[16]</sup>,它们以“客观”之名深入教育教学过程,成为教师考查、评定与监管学生的工具。教师看似是技术的操控者和驯化者,实则也在被技术所塑造和支配<sup>[24]</sup>。人类固有的外物依赖性与技术更新迭代的自主性,促使教师倾向于将缺乏直接收益的“评价负担”转嫁给外部技术系统。于是,在技术理性的扩张中,技术决定论、技术还原论、技术超越论等思潮日益盛行<sup>[25]</sup>,教师的理性系统逐渐沦为技术的附庸,以算法替代人工诊断似乎成为一种变革趋势。

当过于强烈的技术旨趣遮蔽了教师的评价理性,教育评价的育人宗旨便可能被忽视,教师在评价结果的呈现与运用上容易陷入量化主义与拿来主义的误区。究其原因,实证化评价范式因与科学化理念紧密关联,长期受到实践领域的青睐。近年来,在人工智能与大数据的推动下,量化评价技术取得显著进步,甚至一度出现“一

切皆可量化”的极端倾向。然而,当前多数评价技术仍处于“弱智能化”阶段,仅适用于少数易于测量的学科或能力维度,而对想象力、同理心、责任感、创造力等核心素养,却尚未开发出有效的评价工具,且这些素养本身也不宜被简单量化。在技术理性和效率至上观念的影响下,教育评价实践往往受制于有限的评价工具,造成“不是想评什么就评什么,而是能评什么才评什么”的被动局面<sup>[26]</sup>。“工具孱弱”与“工具依赖”之间的矛盾,不但放大了技术本身的局限,也导致对教育过程的强行量化以及对量化结果的滥用。例如,部分学校以教室上座率、学生出勤率、前排就座率、实时抬头率等指标评价学生的课堂学习状态和教师的教学效果;也有教师借助智能软件,对学生在校期间的几乎所有行为进行实时评分和公开评比,并将结果与学生评优评先挂钩<sup>[27]</sup>。受制于对数量化、精确化、可视化形式的追求,教师容易过度依赖那些用以定义、衡量、比较、判定学生能力的物化指标、数字图像或技术标准,并以此调控教学过程与学生行为。然而,由于对数据工具的理解和掌握程度有限<sup>[28]</sup>,又缺乏对数据背后价值问题的审思,教师可能在某种程度上沦为技术的附庸,其评价行为演变为对智能评价结果的机械套用。长此以往,教育评价可能异化为控制人、筛选人、塑造标准化个体的工具,从而背离立德树人的根本宗旨。当前,教师与技术之间原本应趋于平衡的互构关系,因技术功能的急剧膨胀而出现失衡<sup>[29]</sup>。若教师无法辨识各类评价工具的局限与适用边界,并在实践中恰当灵活地运用,那么理想的“人机协同评价”很可能走向以“智能评价体”为主导甚至抑制教师主体性的发展路径,进而加剧教育评价的数量化、同质化与浅表化困境,削弱评价理性本应承担的人文关怀与价值引领功能。



### 三、教师的评价理性回归

#### (一)从“小我”到“大我”:唤醒教师的评价理性意识

理性意识是理性行动的“元程序”。判断某一行为是否属于理性行为的依据不在于该行为是否达成目的,也不在于行动者采取何种手段实现目的,而在于该行为是否在理性意识的支配下作出最优化选择<sup>[30]</sup>。教师在评价中出现的个体理性膨胀现象,从外部环境看,受到教育产业化、极端竞争性文化以及社会功利化倾向的影响;从根本上说,则源于其评价理性意识的薄弱,具体表现为三种认知误区。其一,部分教师将评价权视为不容干涉的个人权力与自由;其二,部分教师虽认识到评价权是基于职责的有限权力,但在实践中难以察觉自身评价行为已出现失范或失当;其三,部分教师虽有所察觉,但因未引发伦理后果或法律惩戒,因而放任自流。在法律层面,教师行使法定评价权时,应受公正评价、平等对待学生、保障学生受教育权等法定义务的约束<sup>[31-33]</sup>。然而,这些约束目前主要依赖于义务履行机制,难以有效抵御评价理性被利益或人情侵蚀的风险。也就是说,教师作为教育实践中兼具专业权威与法律认可的评价主体,基本垄断了教育教学评价的实施权。目前,我国尚未建立有效机制来判断教师评价权的行使是否合理、合法、合规,也未对评价权滥用行为设置明确的监督与问责渠道<sup>[16]</sup>。评价机制的不健全进一步加剧了评价理性的失落,扩大了评价实践中的“灰色场域”。在这一背景下,公正评价的实现很大程度上仍依赖于教师内在的良知自觉与价值理性的自主坚守。

“心有大我、至诚报国的理想信念”是习近平总书记关于教育家精神的重要论述,构筑了新时代教师“国之大者”的价值坐标<sup>[34]</sup>。这一理念要

求教师超越个人利益的局限,突破“小我”的职业生存逻辑,将立场定位于集体维度,把个体职业成长融入国家教育使命与民族复兴的伟大进程之中。因此,唤醒教师的评价理性意识,推动教师的评价价值取向实现从“小我”向“大我”的升华,已成为一项紧迫任务。首先,需要建立外部监督机制,通过“多元监督+规范约束+技术制衡+追责兜底”的系统性保障,规范教师行使评价权。例如,通过学生、家长、同行、学校及独立机构成立立体化监督网络,配套公正透明的评价标准和智能留痕系统,实现评价过程可追溯;同时建立师德考核档案、职称利益关联审查机制等,对“以评谋私”行为零容忍并严肃追责,从而促使评价权回归教育本位。其次,需要强化专业支持体系,依托高校、教育研究机构等学术共同体,开展评价理性认知培训,帮助教师识别评价情境中的伦理抉择,区分理性与非理性评价行为,预判不同选择可能带来的后果,逐步形成对评价理性的共识性认知。尤为关键的是,教师必须明确自身在评价实践中的身份立场和行为权限。一方面,教师的评价是价值客体(教育事实)满足价值主体(学生与社会)需求程度的判断。教师是评价的执行主体,而非价值主体。教育的育人属性及其社会功能决定了教育评价的价值主体始终是学生与社会,教师的职责是根据学生与社会的发展需求,对教育现象或要素进行价值判断。将评价主体混同于价值主体,是导致教师评价权滥用的重要原因,因其错误地将评价简化为依据教师个人需求而展开的活动。另一方面,教育评价所立足的学生立场与社会导向,体现了评价实践的公共性与利他性。教师只有从理念上深刻认同教育评价在本质上属于公共理性范畴,是在立德树人、教育公平、教育强国等公共价值引导下,基于事实认知进行的规范性或超规范性活动,而

非受私人情感或利益驱动的行为,才能在意识和意志层面抵御个体理性的侵蚀,将评价行为真正融入更宏大的教育理想和社会责任之中。

## (二)从直觉到自觉:激发教师的评价理性反思

把握评价理性的生成原理,有助于教师反观自身判断的心理机制与发展轨迹,从而在认识论层面摆脱直觉系统的单向制约。借鉴黑格尔的概念辩证法,评价理性的形成过程可划分为自在、自为和自觉三个阶段<sup>[35]</sup>。其一,自在阶段是评价理性处于内在、潜在、隐蔽状态的时期。在此阶段,教师虽初步具备评价能力,但其评价行为主要受个体直觉系统主导,多表现为自发、经验性或情绪性的判断,容易陷入个人偏见、认知谬误或私心杂念之中,难以准确把握教育教学真实面貌,作出科学公正的评价。其二,自为阶段标志着评价理性的逐步展开与显露。教师开始有意识地将理智系统引入评价活动,使评价行为更具目的性和逻辑性。在这一阶段,教师认识到自己作为经验主体,难免会受到主观臆断或外界权威意见的干扰,从而可能陷入“唯我论”的误区<sup>[36]</sup>。因此,教师有意识地进行“先验还原”<sup>[37]</sup>,即暂时悬置既有成见,展开自我批判和反思,以规避思维定式的干扰,尝试以先验主体的视角审视教育现象,使评价结论具备主体间性<sup>[36]</sup>,即一种经得起公共理性检验的普遍可接受性。其三,自觉阶段实为黑格尔的自在自为阶段,指评价理性趋于成熟、完整实现的发展状态。在此阶段,教师的直觉与理智、个人见解与他人观点、现实情境与逻辑推演之间实现了有机融合。教师能够对直觉系统提供的“杂多表象信息”进行甄别与筛选,并在此基础上展开专业分析,最终作出合事实、合规范、合价值的理性判断。

教师的评价理性从受直觉驱动的自在状态走向与理智融通的自觉境界,根本动力在于理性反思。理性反思既不是就事论事的回顾与总结,

也不是对评价行为的苛责<sup>[38]</sup>,而是对直觉判断的“元认知监控”,是对既有观念、感官经验的系统性怀疑与批判性审视。它体现为一系列自我追问:我感受的都是事实吗?哪些是事实,哪些是主观解读?我的判断有证据吗?证据是否充分可信?他人观点依据何在?我为何(不)认同?这种判断是否有助于目标的实现?在此过程中,教师通过不断的论证结构分析<sup>[39]</sup>,识别结论背后的理由与隐含前提,揭示并克服认知过程中的谬误与偏差,形成基于理性的评价决策。因此,为避免评价陷入偏见与思维定式,不仅需要唤醒教师的评价理性意识,更要激发其开展自觉的理性反思。具体而言,可从理念、实践与文化三个层面协同推进。其一,在理念层面,通过专业引导与理论学习,帮助教师觉察自身评价行为背后潜在的判断路径与价值预设,引导他们对这些隐含逻辑进行还原、批判与重构,从而超越经验直觉与惯常思维的局限,形成以理性为核心的意识自觉。其二,在实践层面,可借助行动反思与实践回溯,促使教师在真实、具体的评价情境中审视自身判断的合理性,并通过同伴互评、案例研讨、榜样叙事、反思日志等方式,将个体判断置于公共讨论之中,推动其上升为一种集体反思。这既有助于识别并修正评价中的偏见与误判,也能够使教师个体的评价决策获得专业共同体的认可和辩护,从而形成共识性的教育评价策略。其三,在文化层面,营造支持理性探究与开放对话的校园文化氛围,如开展学习证据研究工作坊、教学反思沙龙、反思性档案展示等活动,使教师在共同体交流中逐步形成批判性思维与理性审慎的职业习惯,从而将理性反思内化为持续提升教育质量与评价能力的内在驱动力。总之,在理念唤醒、实践回溯与文化涵养的协同作用下,教师的理性反思将逐步实现自觉化和常态化,进而转化为对评价情境的敏锐洞察、对评价问题的及



时识别和准确判断,以及对评价策略的理性抉择等<sup>[40]</sup>,从而促成评价智慧的生成。

### (三)从异化到人化:强化教师的评价理性行动

纵观科技的变迁,大体可划分为顺应科技进步与反思科技进步两条路线<sup>[41]</sup>,体现了社会持续以科技人化消解科技异化的发展进程。因此,技术始终具备异化与人化的双重面向。在教育评价领域,技术的异化本质上是技术理性对价值理性的侵蚀,即教师对评价技术的过度依赖导致技术反客为主,成为制约师生发展的异己力量。具体表现为数量化测评机制内嵌于学校教育结构之中,不断挤占“人”的表征空间,使教师的主体性受到抑制,专业判断力渐行退化,反而被智能评价体逐步取代;学生在“数据监狱”式的规训下,被迫迎合算法标准,逐渐丧失作为生命个体应有的鲜活性、丰富性和主动性。评价技术的人化指技术在评价过程中的人本化与人性化转向。它强调在设计和使用评价技术时,不仅要考虑其功能和效率,更要关注使用者和使用对象的成长需求与情感体验,使技术真正服务于教育价值,尤其是人的存在价值的实现。因为“人是目的”始终是教育评价的基点,一切评价工具与方法都应置于发展人的现实基础之上与实现人的价值导向之下。这并非要否定技术理性的作用,而是要将其严格限制在符合价值理性的范畴之内。

技术能否从异化走向人化,关键不在技术本身,而在于使用者是否能够善用技术。这里的“善”,既指科学意义上的正确、适当,亦指道德与哲学意义上的公正、良善,尤指教育的终极目的——人的向善发展的实现。教师是评价技术的使用者,也是技术研发者与管理者的培养主体,对确保技术应用符合评价理性承担主要责任。因此,强化教师在技术环境下的评价理性行动尤为关键,具体可从三个方面展开。其一,系统评估教师使用评价技术可能带来的风险,并配

套建立相应规约与管理机制。应明确教师与智能评价体在评价活动中的权限和边界,防范因人机关系或手段与目的关系错位而引发的主体性危机与伦理困境,为构建可持续、有效的人机协同评价机制奠定基础。其二,在教师教育中加强数智素养与评价伦理教育。通过开设数智技术理念与应用、评价工具设计与实践、评价伦理等课程与教研活动,系统提升教师的数字评价素养<sup>[42]</sup>。其三,构建多维度的综合性技术评价框架,涵盖安全性、有效性、道德性、适应性、发展性等层面,引导教师自主辨别、分析各类技术及技术结果的真伪优劣,为其在不同情境中选择合适的工具、实现育人目标提供清晰的行动依据。需要指出的是,外在评价规范、制度安排、课程培训等虽可提供必要的结构性支持,但真正推动教师评价行为实现理性转化的根本动力仍是教师主体在实践中的自我觉知与自我约束。这要求教师在每次评价行为前后,都应反思“为何要进行这项评价、为何要这样评价、它是否有利于被评价对象的发展、是否真正体现以人为本”等问题<sup>[43]</sup>。同时,教师还需在反思中不断检验和调校自身评价立场的合理性、价值取向的正当性、操作过程及结果的伦理性,识别并修正可能存在的技术异化倾向,使评价行为始终保持在教育事实、育人价值及评价规范共同构建的坐标之中。总之,无论技术如何演进,教师的评价实践都应始终坚守教育本质,以育人的内在逻辑统合技术的外在逻辑,促进技术向善,避免教育评价在技术化浪潮中丧失应有的教育属性与人文关怀。

### 参考文献

- [1] 许玫. 强国必先强教 强教必先强师[J]. 红旗文稿, 2025(17): 21-24.
- [2] 刘志军. 持续深化教育评价改革, 奋力推进教育强国建设[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2023, 22(6): 4-6.

- [3] 高青海. 信仰理性·认知理性·反思理性: 理性“天然合法性”的根据何在[J]. 学海, 2001(2): 25-29.
- [4] 哈贝马斯. 交往行动理论: 第一卷[M]. 洪佩郁, 蔺菁, 译. 重庆: 重庆出版社, 1994.
- [5] 刘凯. 试析评价合理性的意涵[J]. 云南社会科学, 2003(3): 34-38.
- [6] 朱成晨, 闫广芬. 精神与逻辑: 职业教育的技术理性与跨界思维[J]. 教育研究, 2020, 41(7): 109-122.
- [7] 麦金太尔. 谁之正义? 何种合理性? [M]. 万俊人, 吴海针, 王今一, 译. 北京: 当代中国出版社, 1996: 3.
- [8] 朱葆伟. 理性与合理性论纲[J]. 湖北大学学报(哲学社会科学版), 2011, 38(6): 19-29.
- [9] 培里. 价值和评价: 现代英美价值论集粹[M]. 刘继, 编. 北京: 中国人民大学出版社, 1989: 175-202.
- [10] 王汉澜. 教育评价学[M]. 开封: 河南大学出版社, 1995: 29-31.
- [11] 刘志军. 走向理解的课程评价[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2004: 46-56.
- [12] 谢维和. 教育评价的双重约束: 兼以高考改革为案例[J]. 教育研究, 2019, 40(9): 4-13.
- [13] 叶赋桂. 教育评价的浮华与贫困[J]. 清华大学教育研究, 2019, 40(1): 18-21.
- [14] 王永贵. 新自由主义思潮的真实面目[J]. 红旗文稿, 2025(5): 8-12.
- [15] 刘敬鲁, 杨子臣. 论决策制度现代化的公共理性逻辑[J]. 学术探索, 2025(2): 47-53.
- [16] 任海涛, 孔仲渊. 教师评价权的智能革命: 人工智能何以挑战教师评价权[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2024, 12(3): 21-30.
- [17] 教育部公开曝光8起违反教师职业行为十项准则典型案例[EB/OL]. (2021-04-19)[2025-05-05]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202104/t20210419\\_526987.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202104/t20210419_526987.html).
- [18] 教育部办公厅关于开展基础教育规范管理提升年行动的通知: 教基厅函〔2025〕14号[A/OL]. (2025-05-23)[2025-06-05]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/202505/t20250527\\_1192052.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/202505/t20250527_1192052.html).
- [19] 卡尼曼. 思考, 快与慢[M]. 胡晓姣, 李爱民, 何梦莹, 译. 北京: 中信出版社, 2012: 4-12, 19-25.
- [20] 朱光潜. 朱光潜全集(第八卷)[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 1993: 26.
- [21] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 11.
- [22] 马欢. 教育数字歧视的规制逻辑: 从技术理性、价值理性到制度理性[J]. 现代远程教育研究, 2024, 36(3): 46-54.
- [23] 马尔库塞. 单向度的人[M]. 刘继, 译. 上海: 上海译文出版社, 2006: 10-12.
- [24] 杜薇. 隐忧与防范: 现代技术介入教育的价值审视[J]. 教育研究与实验, 2022(1): 32-40.
- [25] 苏启敏, 陶燕琴. 数智技术赋能时代“教育评价”概念的神话、风险与想象性重构[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2025, 43(6): 38-49.
- [26] 赵勇. 教育评价的几大问题及发展方向[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2021, 39(4): 1-14.
- [27] 曹培杰, 王阿习. 新一代数字技术何以赋能教育评价改革[J]. 人民教育, 2023(20): 30-32.
- [28] 付卫东, 陈安妮. 教育数字化转型视域下的“强师之路”: 何以为忧与何以化忧[J]. 中国教育学刊, 2024(1): 65-70.
- [29] 张务农. 人工智能时代教育哲学“技术理论”问题的生成及论域[J]. 电化教育研究, 2019, 40(5): 25-31.
- [30] 陈红娟. 理性建构与经验汲取: 中国特色社会主义理论体系发展的内在理路[J]. 学术论坛, 2012, 35(10): 14-19.
- [31] 中华人民共和国教育法[EB/OL]. (1995-09-01)[2025-05-15]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_zcfg/zcfg\\_jyfl/202107/t20210730\\_547843.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html).
- [32] 湛中乐, 王岩. 《教师法》修订对教师权利义务条款的完善: 兼评《教师法修订草案(征求意见稿)》第9-14条[J]. 中国人民大学教育科学刊, 2022(5): 74-86.
- [33] 劳凯声. 教师法律身份的演变与选择[J]. 中国教育学刊, 2020(4): 5-14.
- [34] 沈壮海, 司文超. 以教育家精神铸魂强师的价值意蕴与推进路径[J]. 中国高等教育, 2024(22): 4-9.
- [35] 黑格尔. 哲学全书: 第一部分逻辑学[M]. 梁志学, 译. 北京: 人民出版社, 2002: 177-190.
- [36] 杨道宇. 论教师的评价品格[J]. 教育科学, 2022, 38(4): 8-14.
- [37] 邓晓芒. 哲学史方法论十四讲: 第二版[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2015: 290.
- [38] 刘志军. 理性反思: 专家的内在品质[J]. 教育研究,

- 2006(6): 56-57.
- [39] 布朗, 基利. 学会提问(第12版)[M]. 许蔚翰, 吴礼敬, 译. 北京: 机械工业出版社, 2021: 64-66.
- [40] 董从勋, 朱晓宏. 审思教师实践智慧的误解[J]. 中国教育学刊, 2021(6): 95-98.
- [41] 段伟文. 从追逐科学到反思科技: 近30年中国科技哲学之理路述略[J]. 江海学刊, 2008(5): 52-57.
- [42] 檀慧玲, 王玥. 论教育数字化进程中教育评价理论重塑与模式创新[J]. 中国教育学刊, 2025(3): 55-61.
- [43] 王志远, 朱德全. “破”中有“立”: 新时代教育评价改革的理性逻辑[J]. 清华大学教育研究, 2024, 45(1): 99-109.

## On the Evaluative Rationality of Teachers: Loss and Return

LIU Zhijun, ZHENG Huimin

(Henan University, Kaifeng 475004, China)

**Abstract:** Teachers' evaluative rationality refers to the principles of rationality that guide teachers in educational evaluation, serving as the foundational basis for justified evaluative practices. The connotation indicates that teachers, as the primary agents of educational evaluation, can make informed value judgments and interpretations regarding education or its constituent elements, grounded in educational facts and aligned with established norms of educational evaluation within specific contexts. The ultimate aim is to promote both personal growth and social well-being. However, teachers' evaluative rationality is frequently undermined by various factors such as the overextension of personal rationality, reliance on intuitive cognitive systems, and the excessive dominance of technical rationality. These deficiencies manifest through self-interest and utilitarianism in evaluation orientation, arbitrariness and uncritical compliance in evaluation process, and excessive quantification and inappropriate adoption of external criteria in evaluation outcomes. To restore evaluative rationality, it is essential to cultivate teachers' awareness of rational evaluation principles, stimulate critical reflection on evaluative mechanisms, and strengthen rational and reflective decision-making in evaluative practices.

**Keywords:** teacher; educational evaluation; evaluative rationality; rationality evaluation

(责任编辑:金婧)