

论师德评价中应厘清的几个基本关系

蔡 军

(西安文理学院 幼儿师范学院, 西安 710065)

摘要:面对新形势下师德评价中存在的问题,解决的重点在于要厘清评价中的几个基本关系:评价表述的哲学话语与数学话语的关系、评价标准的本真与“泛化”的关系、评价方式的自评与他评的关系、评价阈限的先进性与广泛性的关系以及评价目的的奖惩性与发展性的关系。

关键词:师德评价;困境;基本关系

中图分类号:G451.1 文献标志码:A 文章编号:1002-0845(2011)05-0021-02

康德说,世界上唯有两样东西能让我们的内心受到深深的震撼,一是我们头顶上灿烂的星空,一是我们内心崇高的道德法则。师德是一个永恒的教育话题,只要有教育活动存在,就有对教师德性的要求;师德也是一个具有时代特色的新话题,不同时代背景的师德讨论都必然带有鲜明的时代烙印。随着经济社会的飞速发展和人类文明方式的变化,教师的职业道德面临着更加严峻的挑战,师德建设的重要性进一步凸显。师德评价是对教师职业行为是否遵循了职业道德规范的评议和估价^[1],是师德建设中的重点问题和难点问题。

一、当前师德评价的困境

概括起来,当前师德评价中存在的问题主要有以下四个方面。一是评价制度体系不完善。如教师绩效考核制度的设计重视教学工作量和科研成果这些硬指标,轻视教师的敬业精神、行为表现和教书育人这些软指标,表现为评价重业务、轻育人。二是评价工作责任不明。各主体的评价各自为政,责任界限模糊,不能形成一个整体的师德评价工作机制,大大降低了师德评价的效度和公正性。三是评价工作运行机制不流畅。师德建设所涉及到的各职能部门和教学单位缺乏分工合作的制度,有时各部门的制度还出现相互重复、相互矛盾、相互抵触,缺乏内在统一性。同时,师德评价机制的程序建设相对滞后,对师德评价的方式、步骤、时限等程序性规范不够,评价机制的运行不灵^[2]。

另外,师德评价中教师的参与度不高也是一个重要问题。有学者认为^[3],当前的师德评价呈两极评价状态:一极是否定评价,对严重的违规、违反行为采取一票否决制;一极是评优奖模,主要是对日常教育教学中的典型个案、或对日常教育教学活动外的典型个案进行表彰,其个性化太强,不便模仿也难以融入日常的教育教学活动。绝大多数教师虽参与例行评价,实际上却游离于评价之外。

很显然,当前的师德评价还处于经验水平层面,缺乏公信力,缺乏对反映师德本质特征的行为的分析与观察,从而

很难发挥评价对教师的引导、激励及发展功效。究其原因,主要是在进行评价时没有处理好其中的几个基本关系。

二、师德评价中应厘清的几个基本关系

1. 评价表述的哲学话语与数学话语的关系

完善的话语系统是完善的评价系统的基础。由于师德评价指标的各因子在评价体系中处于不同的权重地位,具有不同的表现方式,这就造成了师德评价中哲学话语与数学话语的不同选择。

用较为抽象的词汇和语句进行师德评价的表述方式,称之为哲学话语,它具有定性分析的特征,即主要凭直觉、经验,凭分析对象过去和现在的延续状况及最新的信息资料,对分析对象的性质、特点、发展变化规律作出判断。这是一种较为传统的师德评价话语方式。

数学话语是以数学的形式,包括符号、词汇、公式、图形、图表等,对师德评价的内容、标准、方法等作出说明,是一种符号语言。它作为表达科学思想的通用语言和数学思维的最佳载体,具有定量分析的特征,即对社会现象的数量特征、关系及其变化规律进行分析,旨在揭示和描述社会现象的相互作用和发展趋势。由于有了数学话语的介入,改变了传统上师德评价单纯以文本文字进行阐述、分析的局限,其精确性和科学性得到提升。

然而,当前师德评价中存在着评价表述的两极化倾向。有的师德评价完全采用数学话语,依赖大量标准化调查问卷和测量法等收集相关资料,在此基础上进行考查、调研、论证和评价。这种看似科学、严谨、公正的分析方法,往往由于评价工具(问卷、量表等)设计本身存在的理论局限和被调查者可能存在的敷衍态度,造成了评价结果的信度、效度下降。而有的评价表达则完全采用哲学话语,凭借评价主体对评价对象的经验、印象、期望等进行评价,虽然使得评价较定量分析深刻,但由于可操作性不强,不具有普适性,容易降低评价的公信力,进而影响师德评价功能的发挥。可见,任何一种极端化的话语表述形式,都不是最佳的形式。正如定性与定量这两种分析方法在科学研究领域是统一的、相互补充的一样,进行师德评价的时候,也应视评价对象、学校特点等各种因素的不同,采用适当的师德评价话语。

收稿日期:2011-03-12

作者简介:蔡军(1978-),男,陕西岐山人,讲师,硕士,从事教育基本理论研究。

2. 评价标准的本真与“泛化”的关系

中国传统的师德评价标准,历经了数千年的积淀、变迁、创新与升华,形成了自己独特而丰富的评价体系,直到今天仍然历久弥新,具有着重要价值。如不耻下问、闻过即改、诲人不倦、以身作则、言传身教、有教无类、因材施教、循循善诱等,这些真知灼见业已成为中华传统文化的精髓,既形成了对教师品德的褒奖阐释,也成为了评价师德的最重要的精神内核。

然而随着社会的不断变迁与发展,师德评价的内容也发生了变化:教师的教学革新、学科建设、团结协作、关爱学生、治学精神以及科学研究等都已成为重要的评价内容。师德评价标准的这种创新逐渐演变为一种“泛化”现象,即逐渐由最早的师德中对“德”的评价,泛化为对“能”、“勤”、“绩”等的评价,师德评价被泛化为教师评价。这无形中偏离了师德评价的本真——对教师德性、信念等方面的评价。

这就要求处于新历史背景下的师德评价标准,一方面要体现全球一体化与价值多元化的社会变革对教师职业理想、职业纪律、职业态度等方面的新要求;另一方面,也要回归教师道德的原点,注意充分挖掘中国传统文化中关于师德评价的标准,处理好继承、发展和创新的关系。

3. 评价方式的自评与他评的关系

现阶段,在师德评价中存在这样一种认识误区:认为师德评价就是教育行政部门和学校领导对教师的评价,只有这种他评才客观、才准确。把“自评”和“他评”的应用范畴、功能相混淆,而由此产生错误认识“自评容易产生主观片面性”,“自评会导致评价不实事求的现象”,或者即使采用自评也只是摆摆门面、流于形式。实际上,进行师德评价时,教师自评具有以下三个优点:一是现实性。教师自评的材料都是来自实践。工作是自己做的,围绕工作目标付出了多少努力,与目标有无差距,差距多大,这些情况只有教师本人最清楚。二是本质性。教师自我评价不仅能真实反映师德的现象,往往还能触及本质。教师工作的个体差异性,使每位教师都有其自身的特点和风格。只有通过教师自评才能明晰内心最深处的动机和信念,通过自我反思才能触及事件的本质。三是教育性。教师进行自评时,往往会总结反思自己在师德方面的行为和观念,分析存在问题的原因和探寻解决问题的途径,及时强化自己正确的行为,这个过程无形中就对教师产生了教育意义。

同时,他评与自评是反映师德他律与自律的两个基本特征。二者的区别在于前者凭借外部力量,后者依靠主体自身的力量。任何事物的外因都要通过内因才能起作用,师德也是一个由外部他律逐渐转化为内在自律的过程。教师只有坚持严格的自律,才能使道德信念、道德思想内化为本色与角色相统一的主体性精神财富,才能从根本上起作用^[4]。因此师德评价不仅要充分发挥社会舆论、传统习俗、师德规范制度的作用,同时也要注意挖掘教师个人的信念。自觉的、发自内心的参与评价无疑将提高师德评价的效度。任何忽视自我评价的做法,都会使评价对象陷于被动的状态,会产生“你评你的、我干我的”的不合作心理。这样原来可以通过自愿自觉发现问题、解决问题的评价活动,就变成没有生气、相互抵触的局面,使评价失去了改进、提高的功能。因此,在具体实施师德评价时,既要采取专家评价、同行评价、学生评价、领导评价,也要充分发挥教师的主观能动性,进行自评,构建“多元化”的评价主体,才能全面客观地反映师德主体的真实面貌。

4. 评价阈限的先进性与广泛性的关系

道德规范的发展,一方面具有基础性,另一方面具有无

限性。为此,有学者认为^[5],在师德教育与管理中应坚持三个层次:道德理想——“乐业”层次,即运用道德倡议的形式激励教师树立崇高的理想,引导其高尚的职业行为,对教师道德起导向和激励作用;道德原则——“敬业”层次,即运用道德指令或道德倡议形式指导教师的职业行为,对教师道德起方针原则和指导作用;道德规则——“责业”层次,即运用道德禁令或道德指令约束教师不良的职业行为,对教师道德起规范和约束作用。

师德规范发展的实然状态是,广大教师群体的师德境界呈现金字塔型分布,即更多的普通教师处于“责业”层次,达到“乐业”层次的教师则相对较少。鉴于教师的德性修养存在的正当与崇高的层次性区分,在师德评价的标准上,就要求评价主体应确定合理的师德阈限,即注重先进性与广泛性的结合,这种立体的评价有利于调动处于不同境界的教师的积极性,使他们在合理定位的基础上,形成特色,积极参与,从而引导和激励更多教师向更高层次的道德境界迈进。只甄别先进、选拔优秀,或只针对广大普通教师是否遵守最基本的职业道德规范等方面进行考核,都是片面的,都不能实现师德评价的功能。

5. 评价目的的奖惩性与发展性的关系

师德评价,从目的上分可分两种类型:一是奖惩性评价。它以奖励和惩处为最终目的,对师德高尚、为人师表、教书育人的教师给予肯定和奖励,对师德表现不佳的教师给予警示、甚至一票否决。这种教师评价势必影响教师的坦诚态度,很难指望全体教师的积极参与。二是发展性评价。发展性教师评价是一种建设性的互动过程,一种开放性的评价过程,它以促进教师的发展为最终目的。发展性的评价体系有助于提高教师的职业素养和教师的主动性、创造性,促进教师自我价值的实现和提升。传统的以奖惩为目的的师德评价往往强调了其甄别、选拔的工具性功能,忽视了促进教师发展的个体性功能,这是对教师评价、师德评价主旨的异化。

开展师德评价时,不应过分关注评价结果,而要更多关注评价过程;不应过分强调将师德评价结果与教师奖惩挂钩,而要体现以人为本的师德评价取向;不仅要关注教师当前的行为和工作表现,更要注重教师长远的发展。必须具有一种高瞻远瞩的视界,既要使评价建立在现实的基础之上,同时又要使之具有未来的价值取向。发展性评价,强调把评价与教师的职业生涯结合起来、与教师的在职培训学习结合起来、与教师日常教育教学工作结合起来,通过全面了解教师的德性表现,分析道德失范的现象和原因,有针对性地指导教师和指导帮助,规范教师的言行,提高教师的师德修养,完善教师的个人发展,最终促进学生的发展和学校的发展。

参考文献:

- [1]刘文,千永章.试论高校师德评价体系的构建[J].学校党建与思想教育,2005(12).
- [2]陈潮光.构建高校师德建设长效机制的理论与实践[J].高教探索,2007(2).
- [3]曾令格.师德建设要注重提升教师职业情感[J].中国教育学报,2007(9).
- [4]吉贻祥.高校师德评价的理论探讨[J].西南民族大学学报:人文社科版,2006(11).
- [5]王家军.规约与关怀:当代师德建设的伦理冲突及价值选择[J].江苏高等教育,2006(2).

(责任编辑:邵学群)