

教师评价责任履行的缺失与强化

王晨 车丽娜

(山东师范大学教育学部, 济南, 250014)

摘要 学生评价制度改革彰显出我国学生评价事业科学转型的发展趋势。教师作为学生评价的核心主体,在此次制度变革中肩负着历史重任。教师评价责任的基本内容包括对学生成长过程的解析、个性差异的识别及发展愿景的规划。由于学生评价制度的现实制约性及教师自身专业素养的发展局限性,教师履行评价责任存在内驱力贫乏、“工具理性”泛滥和个体效能低下的困境,始终未能达到理想化状态。教师想要科学合理地履行评价责任,需要具备基于制度理解的评价责任认知、基于理性自觉的评价责任意识 and 基于伦理规范的评价责任行为。

关键词 学生评价制度 教师 评价责任 教育伦理

引用格式 王晨,车丽娜.教师评价责任履行的缺失与强化[J].教学与管理,2022(25):1-5.

学生评价制度改革彰显出我国学生评价事业科学转型的发展趋势。教师作为学生评价的核心主体,在此次制度变革中肩负着不可让渡、不可推辞的时代重任。“责任就其本质而言,是社会生活和社会关系对现实的人的现实要求。人们总是在一定的社会关系中,处在特定的位置之上,肩负着特定的使命,这是不以人的意志为转移的”^[1]。学生评价制度改革背景下,教师评价责任主要是就评价学生而言的,是其专业性质、职业规范和社会期望中的应有之义,也是教育本质与教育伦理的内在规定。

一、教师评价责任的基本内容

教师评价责任是教师教育职责的重要范畴,关乎着我国学校教育的质量及人才培养的规格。

1. 学生成长过程的解析

2020年10月,中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《总体方案》),在评价原则中提出:“坚持科学有效,改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价,充分利用信息技术,提高教育评价的科学性、专业性、客观性。”在改革学生评价方面也提及:“坚持面向人人、因材施教、知行合一,坚决改变用分数给学生贴标签的做法,创新德智体美劳过程性评价办法……”^[2] 国家最新颁布的关于教育考试与评价制度的政策文本体现了关注学生成长过程的评价精神。根据教育评价制度改革的政策要求,解析学生成长过程是教师评价责任的重要内涵。在新时期,

教师的评价责任应该是基于学生发展全过程的动态性评价,是对学生思想道德、认知能力、问题解决、思维创新等综合素质发展的过程性剖析。学生作为具有个体思维和能动意识的人,受到物质基础、文化环境等外部因素和身心发展的阶段性、特殊性等内部因素的影响,始终处于不断发展变化的状态,是不断生成而非一成不变的,是各具特色而非千人一面的,其成长发展过程具有多元性、差异性和善变性。这就要求教师的评价要有“去静态化”“去片面化”的决心和勇气,发挥“立足局部看整体”的全局意识和“透过现象看本质”的鉴别能力,在对学生长过程进行分析、重构的过程中形成较为全面立体的认识,厘清学生的个体发展脉络,将其放置于鲜活的现实教育情境之中,刻画出多维、立体、生动的“个体肖像”。因此教师需要审视评价内容“本末倒置”和评价结果“以偏概全”的弊病与不足,走出标准化、模式化、流程化评价的“舒适圈”和“安全区”,营造出全新的学生评价生态。唯有如此,教师才能科学客观地评定学生的优势与不足,展现出一个全面动态的生命个体。

2. 学生个性差异的识别

2021年3月,教育部颁布的《义务教育质量评价指南》(以下简称《指南》),指出了“注重综合评价与特色评价相结合。关注县域、学校全面育人整体成效和学生德智体美劳全面发展情况的同时,注重差异性和多样性,关注每一所学校和每一名学生,促进学校特色发展和学生个性发展。”^[3] 可见,“个性”是新时代学生评价制度改革的重要追寻,学生

的个性差异识别及其个性化发展也就成为了教师评价责任的应有之义,同时,也是教师履行评价责任面临的“攻坚战”和“持久战”。根据学生评价制度改革的要求,教师评价学生既是一个过程性记录和全方位剖析的过程,也需在此基础上进行客观性理解与个性化建构,才能达到促进学生全面而个性化发展的目的。这是因为,基于学生的立场,个体的先天智能特征与后天成长环境决定了其内在个性品质具有独特性和异质性。学生的多元性和差异性是一种客观存在,教师如若盲目地忽视或消解这种存在是违背教育规律的,允许差异的存在并加以引导才能唤醒生命的潜能与生机。从教育的角度出发,教育是面向学生群体的,同时也是面向学生个体的。教育从来就不是要培养出“复制—粘贴”的流水线“产品”,而是要把握学生生命内在的潜能和特质,鉴别学生的个性差异,满足学生的个体需求,塑造出具有独立思想和独特个性的人。所以,教师对评价学生的不当行为做出深刻反省、及时转变是十分必要的。教师不应再视学生的个性差异为跨过标准界限的意外和偏差,而是将其看作生命多样性的合理存在与展现。教师落实评价责任的当务之急就是及时察觉学生“异于他人之处”,尊重生命多元性和个体独特性,为学生综合素质发展提供资源和养分,为学生个性特长塑造提供能量和动力。更为重要的是,教师不仅要学会尊重差异,还要在关照差异的基础之上做出针对性干预指导,引导学生形成自身独有的学习风格和思维模式。

3. 学生发展愿景的规划

《总体方案》中指出:“国家制定普通高中办学质量评价标准,突出实施学生综合素质评价、开展学生发展指导、优化教学资源配置、有序推进选课走班、规范招生办学行为等内容。”^[4]“开展学生发展指导”的教育意义在于根据学生的现阶段成长发展情况透视其未来发展的无限可能,帮助学生形成下一步的发展规划。这代表着学生评价制度的又一次重大突破,预示着学生评价的公共空间由“当下”拓展到“未来”,摒弃了只注重当前阶段学习结果的短视性和封闭性,蕴含着立足现在着眼未来的长足性价值追求。基于教师的立场,学生评价制度赋予教师评价责任的内容变得更加丰富与多元,评价责任的要求变得更加复杂与严苛。这也意味着,教师履行评价责任变得更加艰巨和困难。教师对学生成长历程的探索不能止步于对当前阶段的评判,还要基于对成长轨迹的审视和关键表现的分析,揭示其思

维特性、兴趣爱好、专业倾向等,适时、适度地引导学生明晰未来的可能发展路径。换言之,教师评价责任的价值意义不仅限于全面鉴定学生的个体成长状况,帮助学生形成正确的自我认知,更重要的是建立起现实生活与未来社会的联系。值得特别说明的是,教师在对学生未来发展愿景做出规划时不可肆意妄为,需要根据学生个体实际情况加以理性审视。如若规划较为科学合理,教师此种做法有助于学生及早认清自身的特长和优势所在,选择一条合适的发展路径。相反,一旦教师的规划出现了重大偏差,对学生成长发展的错误诱导也是不可逆的。因此,教师对学生未来发展愿景的规划既不能是毫无根据的主观臆测,也不能是只看表象的片面论断,需要基于对学生的全面分析、深入理解和准确判断,保障未来发展规划的合理性和适切性。

二、教师评价责任的缺失

由于学生评价制度的现实制约性及自身专业素养的发展局限性,教师评价责任的履行始终未能达到营造良好学生评价生态、彰显专业评价智慧、促进学生成长发展的理想化状态。

1. 教师履行评价责任的内驱力不足

对教师而言,沿袭已久的传统评价方式是最为直观、便捷、有效的评价责任履行方式,也是其行使评价责任的公正性与客观性较少产生争议的方式。教师习以为常的评价传统保障了评价秩序的稳定性和评价过程的流畅性和评价方法的可操作性。教师对评价传统的依赖性和习惯性一经形成,就具备了其自身内在的价值判断、组织结构和运行机制。所以,当教师评价学生的习惯和根基遭到学生评价制度改革浪潮的强制瓦解,教师履行评价责任的静态与平衡被打破,将容易陷入一种无所适从、被动执行的窘态之中。

在学生评价生态之中,教师缺乏执行评价责任的内驱力的现实表现主要为:一是坚持传统评价理念。教师顺应学生评价制度的时代发展趋势,革新自身的评价理念是履行评价责任的前提和基础。然而,部分教师对“应试文化”“升学选拔”的评价理念有着广泛而强烈的思想认同,认为综合性、过程性、发展性评价理念犹如“空中楼阁”,谈论起来“言之凿凿”,实施起来却“无从下手”,不具备常态化、规范化实施的现实可能性,无法达到判断学生能力高低、素质优劣的理想化效果。“人有时要决定某个细节,但是他可能是在忽略那件事的根本,或是对那

件事的根本有所忽略和回避的情况下决定一个细节。”^[5]教师忽略了评价育人的根本诉求,屈服于评价变革过程中的磨难与阻碍,所以盲目否定了新的学生评价理念“落地”延展的可能性与合理性。教师未能达成对新的学生评价理念的深度认同,自然处于一种被动状态。二是过分依赖传统评价方式。传统学生评价方式的成熟模式和稳定机制消解了教师对于全新评价责任的良知和理智,助长了教师对于“整齐划一”评价标准和“量化分数”评价方式的服从性和依赖性。相比内容多元、标准多样的综合性、过程性评价,统一的量化评价更具简捷性和可操作性,滋生了教师趋易怕难、趋利避害的侥幸心理。教师更愿意将评价责任的履行置于一方向明确、条理清晰的直线运行轨道,避免评价过程中可能出现的意外和曲折。这导致教师丧失了主动思考意识和挫折应对能力,也削弱了对学生成长发展应有的科学鉴赏和人文关怀。

2. 教师履行评价责任的“工具理性”泛滥

在新时期,教师评价责任的功能定位是实现学生的全面化、个性化发展,为了实现这一目标,各种评价模式异彩纷呈、评价方法迭出不断。然而,“育人”功能的评价不同于“育分”功能的评价。“育分”为目标的评价可以通过技术应用和量化计算的形式达成,但“育人”为目标的评价更加注重对学生成长过程的现象剖析和问题审视,具有复杂性、动态性与不确定性,需要实现“技术嵌入”和“伦理约束”的合理并存、相辅相成。迄今为止,基础教育学校也未能形成一种兼具理论科学性与实践操作性的成熟评价机制。在此种情形下,为使学生评价工作稳步推进,大多数教师只能无奈选择变成“装在套子里的人”,沉溺于“工具理性”和“技术理性”编织的幻象之中,采取消极态度应付杂糅并存的评价状况。

为了营造出学生评价生态的和谐现象,教师的评价责任重心大多放置于探索评价程序如何更加简便、评价技术如何更好操作、评价结果如何更好使用等问题,选择性忽视评价客体的人本性和评价活动的教育性。这实际是用“表面作为”掩盖“实质不作为”,本质上是一种避重就轻、趋利避害的行为。具体而言,教师在评价责任践行过程中“工具理性”泛滥的主要表现包括:评价目的功利化、评价过程形式化、评价结果同质化。评价目的功利化表现为教师为了服务于基础教育阶段学生的考试升学需要,在开展综合素质评定时给考试成绩优异的学

生“A”或“B”等级,而给考试成绩不够理想的学生“B”或“C”等级。这种做法保证了学生的升学率不受影响,却使学生综合素质评定结果失去了参考价值,违反了评价的契约精神,触犯了评价的诚信底线。评价过程形式化指的是教师为应对教育行政部门的教育教学检查,在学期末一次性补齐日常性学生评价材料的现象,评价实质变成了“填填表格”“打打分数”,失去了应有的教育性意义。评价结果同质化则是指教师缺乏对每个学生个体的深入观察了解,在撰写学生评语的时候显现出“千人一面”“千人一策”的问题,评价不具备针对性、指导性意义。这种不良现象均是教师违背评价育人精神的表现,若不能得到整改,基础教育学生评价生态将遭到破坏。

3. 教师履行评价责任的个体效能低下

学生评价制度改革提出了将低一级学校的日常性综合素质评价结果作为高一级学校招生录取的重要参考,但两者的现实诉求有所分歧,低一级学校的目的在于尽可能让学生都进入理想院校,但高一级学校意在招录到真正优秀的学生,所以低一级学校提交的学生档案材料无法令高一级学校信任。这也就导致“育人导向”的评价和“选拔导向”的评价始终存在着对立矛盾,两种不同类型的评价之间利益有所冲突但内容存在交织。教育从来就不是一种价值无涉或价值中立的活动,而是带有一定的价值倾向和价值选择。正因如此,教师常常陷入价值判断与价值选择的两难窘境,即评价责任立场究竟是应该坚持评价的育人性,还是服务学生升学的选拔性?对于承担评价责任的教师而言,自然会陷入评价的认知迷雾和思想纠纷,承受着“选择”与“判断”的困扰和无奈,在不同类型的评价方式之间不断游移和切换,难以找准自身的责任定位和责任空间,也无法看到自身履行责任的缺陷所在。教师既找不到一种可以让之依附的评价权威,又缺乏创造与生成的主体能力,导致其实施学生评价的质量和效果令人堪忧。所以,教师履行评价责任的个体效能低下,挣扎于飘忽不定却又无力改变的境遇之中。

教师履行评价责任个体效能低下主要表现在两方面:一是见之于评价表层现象的显性缺陷。即教师的鉴赏性、批判性、综合性评价能力经不起考验,对解读学生成长过程、发现学生个性品质等评价要求感到力不从心。二是匿之于评价深层过程的隐性缺陷。即教师缺乏将评价学生的活动和教育学生的活动建立有机联系的智识与能力,片面关注学

生评价本身,未曾认识到课程和教学是孕育学生学习行为与学习结果的重要情境因素。教师具有主动承担评价责任的意愿是前提条件,但具备承担评价责任的专业素养是必要条件,两者缺一不可。教师的评价能力不能满足学生评价的现实需要,不仅将令评价的育人效果大打折扣,其自身也无法感受到实现自我价值的满足感。长此以往,教师践行评价责任容易沦为“走过场”“耍把式”,逐渐丧失对自身职责的价值认同与实践意愿,最终导致评价秩序的紊乱和评价生态的失衡。

三、教师评价责任的强化

责任通常是人类强化自由与权利的先决条件,履行责任对于责任主体而言意味着自我束缚与自我牺牲,逃避责任就成为多数人的一种自发倾向和本能选择。正是由于这种现实矛盾的存在,教师履行评价责任需要寻求突破与提升路径。

1. 提升基于制度理解的评价责任认知

学生评价制度做出了教师评价责任的应然规定,但教师作为有个体思想和能动意识的人,在理解评价责任时必然无法避开自我价值观念的介入和导向。所以,教师对制度所要求评价责任的理解既是一种“知识性质”的理解,也是一种“价值意义”的理解。评价责任知识性质的理解是评价责任的事实性、形成性和既定性方面,指教师以学生评价制度的明确要求为依据,厘清评价责任包括哪些内容、需要如何执行、发挥什么作用等,从而获得评价的知识和方法。这是教师评价责任得以合理履行的必要前提条件。知识性质的理解常常被教师视为评价责任认知的核心要义,但如果教师的评价责任认知只有对责任内容的理解,容易将教师引向机械地套用制度内容或错误地执行制度规则的歧途,制约教师的主动性和专业性,戕害学生的个性与活力。因而,教师不仅要形成“是什么”和“怎么做”等知识性质理解,还要认识到履行评价责任对于自我和他者的价值意义所在。“任何存在论,如果它不曾首先充分澄清存在的意义并把澄清存在的意义理解为自己的基本任务,那么,无论它具有多么丰富多么紧凑的范畴体系,归根到底它仍然是盲目的,并背离了它最本己的意图”^[6]。这也就是所谓“价值意义”性质的理解,指教师要思考履行评价责任是否真正对学生评价生态重构、自我专业发展和学生成长发展等制度改革要求产生了促进作用。

无论是对责任内容的理解,还是对责任价值的

理解,教师对评价责任的认知都难以规避来自“先验”和“经验”的影响。先验性因素是指教师不可逾越和违反的制度规则。经验性因素则是指教师自身主观认知和个体经验所造成的可能性“先见”与“偏见”。先验性因素既为教师提供了理解评价责任的“脚手架”,又对其发挥个体能动性造成约束。与此相反,经验性因素虽意味着教师具有践履评价责任的“前车之鉴”,也可能因先前的错误认知而产生曲解。不论这两者本身的性质是正向还是负面的,都将对教师理解评价责任产生兼具“促进”与“阻滞”的交互影响作用。所以,教师对评价责任的认知和理解需要利用“先验”与“经验”的先天优势,克服“先验”与“经验”的消极影响。教师在理解内化评价责任的过程中要保持一定的理性,契合理论逻辑的评价责任认知只能证明其科学性和专业性,经过实践论证的评价责任认知才真正具有合理性和适切性,即便是面对制度的威严也要秉持理智客观的是非判断标准,拥有敢于质疑制度规范科学性和合理性的批判精神。同时,教师的评价责任认知要保持一定的张力,通过感知、预判自身所担职责进而做出行为选择,并预见责任行为可能造成的后果,最后做出反思、调整与改进。教师始终对评价责任保持一种理性怀疑和合理调整的意识,才能不断缩短制度改革理想与现实的差距。

2. 强化基于理性自觉的评价责任意志

教师能否承担评价责任和是否愿意承担评价责任,两者之间并不具备必然联系。一般而言,人的行为产生将受到复杂因素的影响,一方面依赖于个体的认知,另一方面则取决于个体的意志。如果说教师具备正确的评价责任认知是履行评价责任的可能性条件,教师表现出践行评价责任的行为是事实性结果,那么,教师承担评价责任的意志便是将“可能”转化为“事实”的“催化剂”。教师拥有评价责任意志意味着能够主动承担起评价育人的责任,认识到自身在学生评价中的角色和地位,才有灵活把握评价规则、科学选择评价方法与审慎使用评判权力的可能。所以,教师履行评价责任必然不可能发生在被迫、被动的情况下,必须是基于个体的主动意愿和自觉意识。学生评价制度改革的要求只能于外部起到导向与制约作用,教师只有在不断变换的境遇和复杂关系的处理之中表现出坚定不移的立场,才算是真正具备了践行评价责任的意志。

教师的评价责任意志应是个体理性自觉的表现,这种理性自觉是在个体利益与制度规则所期望

的效果发生冲突时,仍然能够基于公共理性与道德伦理形成主动自觉的意志。然而,制度通常是集体行动的产物,但有时候也建立在以牺牲少部分人利益为代价的基础之上。制度的内容和规则必然反映了制定者或决策群体的某些社会意图,即便这种意图是符合公共利益和大众需求的,但不一定能满足制度执行者的意愿与偏好,甚至很多时候可能与之相背离。学生评价制度改革剔除了教师评价责任的不合理之处并提出了新的要求,不可避免地触及到了教师的部分利益,在一定程度上违背了教师的个体意愿。教师一旦进入“狭隘理性”^[7]的误区,以自我意志为中心来决定履行评价责任的行为动机,很容易堕入个体利益与教育领域所期望公共利益(如学生的成长发展、学校的特色化发展)的矛盾深渊无法自拔。“所以,越是在多元文化交互影响,教育变革轮番上演的时代,教师越是需要具有清晰的文化自觉意识,保持理性的价值判断,从而在教育及社会变革的洪流中秉持社会理性,发挥知识分子在文化传承与创新中成己达人的历史使命”。^[8]乌托邦式的逃离和消极被动的反抗都不是教师应有的评价责任意志,教师要走出“功利主义”和“自我中心”的怪圈,弥合教育生活与个体生活的割裂和疏离,以公共理性的制约抵制狭隘理性的滥用,排除一己私利和个体喜恶的阻碍,坚定自觉履行评价责任的思想信念。

3.改进基于伦理规范的评价责任行为

伦理规范是一种社会意识形态与实践精神,在意识向行为转化过程中起到中介和调和作用。理性自觉的意志意味着教师具有担负职责的意愿,合乎伦理的行为才能保证教师的评价责任能够满足制度预期、解决实际问题。教师履行评价责任既需要基于理解性认知与自觉性意志,也离不开伦理规范的适时适当约束。所以,教师的评价责任行为符合伦理规范,才能坚持评价目的的正当性、维持评价秩序的稳定性,从而保证评价结果的公正性和客观性。教师遵循评价责任的伦理规范有利于弥合传统评价理念与综合评价理念的裂缝,缓解评价育人功能与选拔功能的冲突,以伦理精神抵制评价权力的滥用,从而发挥好评价的鉴赏价值和促进作用。教师在开展学生评价活动时,也理应恪守伦理精神、坚持道德原则,建立起高度民主、慎用权力、基于正义的评价规范,才能增强评价责任践行的科学性与有效性。

根据学生评价制度改革的内涵与要求,教师履

行评价责任的行为发生过程实则是一种事实判断与价值判断的交互融合过程,其伦理性在于事实与价值两者不可割裂、不可两讫。杜威认为,科学判断的两个先决条件是,基于事实本身的实践考虑及价值方面的道德考虑。如果说事实判断是教师责任行为的基本性要求,那么价值判断才是教师责任行为的根本性要求。所谓事实判断重点在于“描述”,是对真实事件或客体行为展开客观、详细、深描的过程,即教师观察分析学生的代表性行为表现,全面系统地记录过程性内容,不做是非分析、好坏判断。但教师仅做事实判断只是实现了评价责任的基本性要求,还未达到其根本性要求,需要针对客观事实作出进一步的价值判断。价值判断的核心在于“定性”,是在客观陈述事实的基础上对事件或行为的性质做出结论的过程。所以,事实判断是评价的前提和基础,价值判断是基于事实判断形成的。此外,除了“是”与“不是”“好”与“不好”等直观简单的价值判断,教师受到事件发生的特定背景、具体情境等因素影响,还可能面临着较为复杂的价值判断。如“一个学生扶老人过马路,另一个学生在他人遇到危险时挺身而出,其中哪个学生道德更高尚”,此类事件不仅要对事实结果作出是非评判,也要考虑到事件发生的概率性和客体行为的特殊性,进行多维度解读和深层次剖析。总之,教师的评价责任行为本质上是一种基于事实判断的价值判断活动。教师只做事实判断是一种失职的表现,但脱离事实主观臆断也是违背道德的表现。教师的评价责任行为基于伦理规范,才能保障评价的客观性和公正性,真正做到维护学生的正当权益。

参考文献

- [1] 谢军.责任论[M].上海:上海人民出版社,2007:1.
- [2][4] 中华人民共和国教育部.深化新时代教育评价改革总体方案[EB/OL].(2020-10-13) [2021-10-25].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html.
- [3] 教育部等六部门.义务教育质量评价指南[EB/OL].(2021-3-4) [2021-10-26].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202103/t20210317_520238.html.
- [5] 廖申白.伦理学概论[M].北京:北京师范大学出版社,2009:413.
- [6] 海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,王庆节,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1999:13.
- [7] 杰克·奈特.制度与社会冲突[M].周伟林,译.上海:上海人民出版社,2017:29.
- [8] 车丽娜,于翠翠.教师社会性格的历史变迁与时代表征[M].北京:中国社会科学出版社,2021:41.

【责任编辑 武磊磊】