

上海市出版工作者协会推荐
上海市学术著作出版基金资助
青年出版人
学术丛书

丛书主编◎孙颢 副主编◎曹培章
总策划◎吴士余

区分性教师评价

梁红京◎著



丛书主编◎孙颢 副主编◎曹培章
总策划◎吴士余

上海青年出版人学术丛书

区分性教师评价

梁红京◎著



华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

区分性教师评价/梁红京著. —上海: 华东师范大学出版社, 2006. 12

ISBN 978 - 7 - 5617 - 5147 - 3

I. 区... II. 梁... III. 教师 - 综合评价
IV. G451.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 162848 号

区分性教师评价

著 者 梁红京
项目编辑 孔繁荣
文字编辑 陈锦文
封面设计 卢晓红
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电 话 021 - 62450163 转各部 行政传真 021 - 62572105
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsdbook.com.cn
市 场 部 传真 021 - 62860410 021 - 62602316
邮购零售 电话 021 - 62869887 021 - 54340188

印 刷 者 上海市印刷三厂
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 15
字 数 275 千字
版 次 2007 年 3 月第一版
印 次 2007 年 3 月第一次
印 数 3100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 5147 - 3/G · 3023
定 价 23.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社市场部调换或电话 021 - 62865537 联系)

张 华

教师评价直接影响教师的专业成长,间接关涉学生的个性发展,因而成为教育理论和实践的核心问题之一。梁红京博士的专著《区分性教师评价》试图揭示这一问题,其意义颇为重大。

我认为教师评价的核心问题至少包括两个:一是教师的专业发展,一是教师的自由发展。只有把握了二者各自的内涵和彼此间的关系,教师评价才不会迷失方向。

“为了专业发展的教师评价”要回答的核心问题是:对教师这个专业群体而言,哪些人有资格进入,哪些人没有?如何保证成为教师的人在专业上持续发展而非停滞不前?对前者而言,教师评价要在“是教师”与“不是教师”之间作出区分;对后者而言,教师评价要在教师的不同专业发展水平之间作出区分以引领其在专业上不断成长。在这里,需要把握的一个基本原理是:为了教师专业发展的教师评价本身必须是专业化的。也就是说,要有客观的标准、专门的机构或组织和专业人员来从事此类鉴别性或区分性评价。阻碍我国教师专业发展的一个顽疾是:以权力代专业,以管理代评价。教师因而毫无专业尊严和专业自主权。而这又必然传递到学生之中:学生毫无学习尊严和学习自主权。因此,走向教师评价的专业化是我国教师教育改革迫在眉睫的任务。

“为了自由发展的教师评价”要回答的核心问题是:如何帮助每一个教师形成并实现自己的专业风格(如教学风格)?怎样保证每一个教师的人格尊严神圣不可侵犯?如果说“为了专业发展的教师评价”具有一定的鉴别性的话,那么,“为了自由发展的教师评价”却只能是欣赏。因为每一种专业风格各有内在价值,彼此之间不能比较;自由人格是自足的、拥有内在价值的,不需要其他东西来衡量。这里所昭示的另一个基本原理是:为了教师自由发展的教师评价本身必须是人性化的、欣赏性的、关心性的。我国教育领域的一个极其危险的现象是:对教师的评价正在由考试分数、升学率、名次、效率等带有功利性和市场逻辑的东西取代应有的人文精神。像随意检查教师的备课本、对教师的课堂教学随便指手画脚等践踏教师人格尊严和专业自主

权的现象比比皆是。凡此种种,都会传递到学生之中:学生在学习会更无人格尊严和自由。我们的教育因而会陷入专制、冷漠、自私和功利主义的渊藪之中。因此,走向教师评价的人性化是更为深刻和关系全局的课题。

教师的专业发展和自由发展紧密相联,互为基础,须臾不可分离:专业发展是自由发展的基础和保障,自由发展又是专业发展的方向、目的和体现。因此,教师评价改革的方向必然是实现教师的专业发展和自由发展的统一。

我认为梁红京博士的著作《区分性教师评价》是在这个方向上作出的一项可贵探索。读罢本书,它给我留下的突出印象有三个:第一,立意高,观点新颖。如他提出的“教师评价要以教师为中心,评价内容要以课堂教学为中心,课堂教学评价要以学生学习为中心”等思想,立场鲜明且切中时弊。第二,充满教师的声音和他们所关心的问题。他在书中采撷的大量精彩案例极其鲜活且具典型性,读后发人深思。第三,始终满怀对我国教师教育的忧虑、责任和关切精神,使本书字里行间充满人文气息。

总之,梁红京博士在教师教育领域和教师评价问题上已经迈出了可喜又可贵的第一步。我为能较早读到这本书而高兴。我相信梁红京博士会继续坚定地走下去——为了教师的专业尊严和人格自由。

是为序。

2007年2月9日,上海建德花园三乐斋

翁经义

做一个好编辑,一方面最好要兴趣宽泛、博闻强记,有点“杂家”的根基;另一方面要有一定的学科背景、一定的专业水准,有点“专家”的气息。这一点,可能是许多出版同仁的共识。这学科背景、专业水准,并非指向编辑学、出版理论,而是指向人文社科、自然科学的某一领域,譬如文史哲、数理化、天地生,等等。道理是明摆在那里的:就一份某一专业的稿件而言,前期策划、审稿加工,乃至与作者商讨,如果不是对此专业略窥门径,恐怕是难以胜任的。

要做一个好编辑,学科背景应该有多深,专业水准应该有多高,这是见仁见智,也不必深究的。不过,十多年前,我的一位学兄曾如此夸耀他所在出版社编辑队伍的专业功底——“我们社办一个高校中文系毫无问题”。当时初聆此言,半是艳羡,半是怀疑。这十多年来,陆续拜读了学兄及其同僚发表在各处的美文华章,方知此言不虚。从评析唐诗宋词、探讨美学理念,直到阐述社会主义道德架构,篇篇流淌着丰厚的学识和深邃的思考。拜读之余,一边为自身显得不学无术而汗颜,一边为拥有学术修养如此之高的同仁而自豪。(十多年来学兄的多名同僚陆续去别的出版社担纲,不过据学兄言,他们社“仍能开一个中文系”。)

今年6月,奉上海市版协领导令,品读华东师大出版社青年编辑梁红京的《区分性教师评价》一稿。由于我几乎是全外行,只得临时找了一些参考书,边学边读,边读边学。渐渐的,对书稿的内容稍稍有了点感觉,那种熟悉的冲动又油然而生:出版同仁有如此的学术功力,我辈深受鼓舞。华东师大社的教育理论图书素享盛誉,看来是一个很自然的结果。我对华东师大社、对社长朱杰人兄在队伍建设上的远见卓识,网罗到如此的青年才俊打造精英团队,钦佩不已。

教师评价是国际上教育理论研究的热点,也是我国课程改革的关键问题之一。我们以往的教师评价过于注重教学结果,“一刀切”,忽略了不同教师发展水平和发展需求的差别。梁红京努力从国际视野寻求突破现状的方法。他所阐述的区分性教师评论是一种发展性的评价,强调对不同发展阶段的教师的评价要有区别,更强调教

师应是教师评价的主体,应积极参与评价的全过程,包括评价标准的制订。他的见解对于我国目前的课改现状应该有一定的意义。另外,梁红京花了大量笔墨推介的“教师学习共同体”、“教学档案袋”,都是国际上新近涌现的改进教学、提高教师素养的有利工具,值得有志于改革的教育界人士参考。

最后,衷心希望梁红京在学术领域继续探索,不断提高专业素养;更祝愿他在教育理论图书的编辑出版方面多有建树,为广大教师奉献一本又一本好书。

目 录

序一	张 华 1
序二	翁经义 3
引言	1
第一章 区分性教师评价的由来	13
第一节 我国现行教师评价的概况	13
一、现行教师评价的现状	13
二、现行教师评价的特点	16
三、教师评价对区分的需求	19
四、区分评价中的发展性和奖惩性	21
五、创建教师专业学习共同体是区分性教师评价的核心	22
第二节 国外区分性教师评价的兴起	26
一、教师评价研究的基本脉络	26
二、区分性教师评价的诞生	27
第二章 评价者职责的区分	31
第一节 管理者是评价的协调者	32
一、赋权运动对管理者职能的影响	32
二、管理者不是评价的权威	34
三、学校管理者的新职责	36
四、评价管理权的转移	38
第二节 教师是实施评价的主体和核心	42
一、教师作为评价主体的价值	42
二、教师主体性在评价中的体现	43
第三节 同事是评价的主要参与者	47

一、同事评价的专业性	47
二、同事评价的现实性	49
第四节 教育理论专家是评价的合作者	53
第三章 评价对象的区分	56
第一节 评价对象区分的概况	56
一、初任教师、资深教师和处于困境中的教师之分	56
二、新手型、适应型、成熟型、专家型教师之分	58
第二节 初任教师、资深教师和处于困境中的教师的评价	59
一、初任教师的评价	59
二、资深教师的评价	67
三、处于困境中的教师的评价	74
第三节 创建以“对话”为基础的学习共同体	77
一、动员阶段:让教师共享决策权力	77
二、发端阶段:评估教师关注的主要问题,挑选锐意革新的人员	78
三、建构学校共同愿景阶段:集合教师的意愿	79
四、团队学习阶段:教师之间要分享学习经验	80
五、推广和维持阶段:全校教师共同参与	81
第四章 评价标准的区分	84
第一节 我国现有评价标准的不足	86
第二节 评价标准的开发步骤	93
一、指标和标准的涵义	93
二、评价指标的设置	93
三、评价标准的确定	104
第三节 评价标准开发中需要注意的几对关系	106
一、基础性标准与发展性标准	106
二、标准的单一化和多元化	106
三、个体发展与发展学校特色	107
第四节 评价指标的区分	108
第五章 评价时间的区分	112

第一节 形成性评价时间	112
一、及时性评价	112
二、持续的、周期性的评价	113
第二节 终结性评价时间	114
一、连续的、非正式的评价	114
二、循环式的正式评价	114
三、个人发展计划的评价	115
四、学校不同发展时期的评价	115
第六章 评价方式的区分	117
第一节 资料记录与分析判断	119
一、资料记录的主要方式	119
二、证据搜集和分析	124
三、资料来源的选择	124
四、真实性判断	125
第二节 证据来源的多样化	125
一、学生学业成绩	125
二、学生报告	144
三、教师自我评价报告	147
四、系统的课堂听课	147
五、作为评价工具的专业杂志	148
六、教师测验	148
第三节 多种证据来源的统合工具:教学文件包和教学档案袋	149
一、教学档案袋:教师实现反思性教学的最好工具	150
二、教学档案袋的开发过程	151
三、教学档案袋与结构化的专业对话	154
四、档案袋分类及开发示例	156
第四节 国外主要的一些评价方式	164
一、美国专业教学标准委员会:终结性教学评价模式	165
二、桑德斯和霍恩:教育评估中的混合增值模式	165
三、温伯斯特和曼德诺:达拉斯独立学区评估模式	166
四、马纳特:教师表现评价模式	166

五、俄亥俄州托莱多学区:同事支持和评价模式	167
六、辛克费尔德:基于专业发展的校长和同事评价模式	167
七、亨特:教学过程中的有效评价	168
八、麦格雷戈:成功的教师评价之特征	168
第五节 无价值共识领域的评价方式	169
第六节 评价工具和方式的选择	170
一、评价工具和方式选择的情境性	170
二、质性评价的主导性	170
三、评价工具和方式以及评价形式的多样性	171
四、证据选择的自主性	172
第七章 改进建议中专业支持性活动的区分	175
第一节 教师的自主反思活动	177
一、教后记	177
二、教学科研论文的撰写	178
三、个别化的职业发展规划	179
第二节 教师专业学习共同体的不同表现形式	182
一、从问题出发的“行动研究”发展模式	183
二、非竞争性的、自愿参与的“优绩奖励项目”	186
三、学习型短期研修班:以美国“全国写作项目”为例	187
四、现场的专题反思培训	190
五、教师专业网络学习共同体	191
主要参考文献	194
附录一:教师专业能力框架表	201
附录二:教师评价制度证据收集表	214

我对区分性教师评价的研究,主要缘起于当今逐渐兴起的“教学档案袋”(teaching portfolio)这一教师评价工具。

这就不能不提自己当中学教师的日子。回忆那段日子,觉得自己在专业发展方面最应该做但却没有做,或者很少做,从而感到最遗憾的就是“教后记”。多少次走下讲台的时候,总是会情不自禁地回忆上课的片断、瞬间,那里面有我和学生互动的“精彩”,有我们共同的智慧,那才是做教师的最幸福的时刻。那时,总是在想,要是能把这些闪光点、灵感及时记录下来该多好啊!

可是,我只记录了其中很少的一部分,大部分则随着时间消逝,而渐渐淡忘了。

后来,似乎是听上海市实验小学的一位特级教师提过于漪的“名言”:任何一位教师,只要坚持写三年的“教后记”,他肯定可以成为和她一样著名的特级教师。不管是否确有其事,不管“教后记”是否确实有这样神奇的力量,但这句话,我是真真切切地刻在自己的脑海里了,因为我相信。

“教后记”是教师课堂教学自我反馈的一种好形式。钱忠友先生曾这样总结“教后记”的功能:它能帮助教师迅速接收反馈信息,找出教学方案在具体实施过程中的成功和不足之处,从而为调整教学策略建立可靠的依据。“教后记”有助于教师积累资料,促进教师积极开展教研活动。“教后记”中积累的教学火花、典型教例、教学得失,以及学生在学习过程中遇到的疑点、难点,都是教师进行教学研究不可缺少的资料。

一堂课下来,教师总有感觉得意之处:或教法得当,如巧妙地导入新课,留有悬念的结束语,激发学生思维的提问;或精辟的例证、形象贴切的比喻;

或难点突破顺利;或授课过程中产生的“灵感”。不论是哪方面的收获,经过不断积累、归类整理,对今后的教学将提供最直接的参考,对形成自己独特的教学风格将大有裨益。或把教参、资料、相关书籍中的以及资深教师的一些教学经验、学法指导以及公开课、观摩课的收获记录下来,写入教后记,在今后的教学中加以消化、吸收,从而提高自身的教学水平。……

把授课过程中偶然出现的灵感或解决问题的方法记下来,供以后参考。或把学生“智慧的火花”(如独到的见解、好的思路)记下来,为今后教学补充新鲜血液。这些都是一些“细节”,它们也都是教学的宝贵财富,通过这无数的“细节”,才将教育理念活生生地转化为有效的教学行为。

写“教后记”很容易,因为它是教师教学活动中最动人的瞬间,只需要用叙述性语言,及时在教学情感还没有从头脑中消退之时准确地记录下来即可;写“教后记”又太难了,它需要坚持不懈、持之以恒。

写“教后记”对大多数教师来说,主要问题是难以坚持。

之所以现在又提起“教后记”,是因为最近在研究“教学档案袋评价”的问题。我发现,“教学档案袋”和“教后记”有太多的相似点。“教学档案袋”不仅和“教后记”一样,是一种支持教师进行教学反思的工具,都能让教师从中感受到教学的快乐,而且教学档案袋更全面、更系统、更有持续性,也更有效。

第一,“教学档案袋”的首要意义与“教后记”一样,也是一个支持教师反思教学,促进教师专业成长的工具。但是“教学档案袋”搜集的教学信息较“教后记”更广泛,如教学理念和教学目标的表述、单元和课堂教学计划、为学生编制的测验题以及对学生成绩的评定准则、学生作业、反映课堂生活的照片、自我评价、各种证书和成绩单,以及就学生问题与家长沟通的信件等。同时,它不只是作品的搜集和存放作品的“容器”,更是系统检查教学效果,与他人分享自己观点,改进教学工作的一个过程。“教学档案袋”也要求教师及时回忆自己的教学,并用有意义的方式表达出来。它不是一个精致的剪贴簿或者一种简单搜集材料的文件包,它是作为专业人员的教师的个体化写照,是教师对其教学观和实践的反思。通过要求教师停下来,思考新的教学观念和自己在课堂中的实践,他们常常能明确存在于二者之间的差距。那些有思想的教师,会逐步在自己的实践中落实自己所信奉的理念。

第二,“教后记”和“教学档案袋”都非常注意搜集教学中一些不易捕捉的、隐性的、有价值的方面,但“教学档案袋”的真实性特征更明显。“教学档案袋”要求教师不受时间限制地呈现教学过程,从而能真实地反映教师的教学情况。

“教学档案袋”一个最明显的特征就是,它允许外界看到某一教师某一时期教与

学的展开过程及各种真实情境,如教师的能力背景、教学的具体情境、学生的发展情况等。而这些因素都毫无例外地会影响教学的成效。使用“教学档案袋”,不仅能真实地考察教师为提高教学绩效所作的努力,而且通过对教学的多角度、多层次的反映,还能使外界对某位教师的教学进行全面的审视。同事、校长和评价者通过档案袋可以知晓教学中发生的各种变化,以及教师和学生对这些变化的思考,从而可以深层次地判断教学的优点与不足。

第三,“教学档案袋”不仅记录和反思教学火花、典型教例、教学得失,而且它倡导以这些现实的教学情境为基础,构筑一个教师间相互倾听、定期交流、彼此支持的学习共同体。教师的问题,通过这个学习共同体,可以得到积极的或有针对性的帮助;教师的智慧火花,通过这个学习共同体,可以让更多的人分享。

“教学档案袋评价”的研究,不仅勾起了我对“教学智慧”和“教学细节”的往昔感情,更使我进一步懂得了分享经验和知识的可贵,懂得了评价所起的沟通作用。

而且就在对“教学档案袋评价”的研究中,在研究“教学档案袋”这种沟通作用的时候,我发现,“教学档案袋评价”在促进教师的专业发展方面,非常强调“区分”这一特性。

例如在美国的许多学区,对具有不同专业发展水平的教师,其“档案袋”的要求也不同:^①

1. 资深教师。个人的“教学档案袋”一般包括个人专业发展计划、有关个人专业发展情况的教学材料(如教学计划和教学目标、相关的学生作业和测试题、教学录音录像及相关的反思等)、自我评价材料、同事评价材料、学生和家長评价材料、终结性评价材料以及所有为提高教学水平付出的努力情况。资深教师的“教学档案袋”的评定,主要根据教师制订的计划,每个评价周期重点评定2—5个目标。在美国的大多数学区,一般或资深教师在参照一个正式评价标准的基础上,每年进行2—4次的正式评价。评价周期的长短取决于他们在前一次评价周期中的等级。在非正式评价期间,这些教师主要依据标准进行自我评价,自己掌握评价的过程,单独或与同事合作从事他们自己选择的专业发展活动。一般来说,资深教师的“教学档案袋”要与自己制订的专业发展计划相配合,根据具体目标和实际情境,开发出有利于目标达成的、富有个性的“档案袋”。

2. 初任教师。其“教学档案袋”的开发内容和资深教师基本一样,也包括个人专业发展计划、有关个人专业发展情况的教学材料、自我评价材料、学生和同事评价材料等。但初任教师个人专业发展计划的目标却不一样:在第一年,教师必须选择4个评价领域中的10个或更多的评价维度作为该年度的主要发展目标,第二年应该另

外增加6个左右,第三年则要求初任教师达到所有基础维度的基本要求。此外,初任教师的“教学档案袋”还有一些特别的要求:同事、校长尤其是指导(顾问)教师在非正式观察中所发现的初任教师的缺陷,相应的指导、反馈情况,以及初任教师作出的反思和革新行动,都必须记录在“档案袋”中;初任教师每学年的终结性自我评价表、学校评价鉴定复印件也要装入“教学档案袋”,以给学校或教师提供参考;此外,还要求一年内至少要对初任教师进行3次以上的正式教学观察。可以这样说,较资深教师来说,为了对学生负责,针对初任教师的评价有更多的硬性要求和强制措施,虽然它的评价过程仍然特别强调被评价教师的自主性。

3. 教学处于困境中的教师。为这类教师制作“教学档案袋”的目的非常明确:就是帮助教师渡过难关。它主要包括切实可行的帮助计划、实施计划的具体进展情况和策略、支持团队和教师的互动情况、教师的自我反思材料等。“教学档案袋”的真实性和沟通功能,对帮助计划的成功实施起着相当大的作用。

从上面可以看出,为了让评价更好地促进教师的专业发展,评价势必要注意区分评价对象。同时评价标准、评价时间也要进行“区分”。更重要的是要“区分”评价的方式,因为每种评价方式都有自己特殊的用途,评价方式的选用应从具体的评价内容出发加以考虑。评价方式的选择要注意多元化和适用性,也就是说,可供选择的评价方式应该越多越好,但针对具体内容的评价,应该选择最适当的方式。例如,书面闭卷考试是当前最常用的评价方式,但我们不能说它就是最好的评价方式,也不能因为它在当今引起了越来越多的非议,就说它是最不好的评价方式。我们只能这样认为:对某些内容如偏重记忆的知识和结构良好的问题的评价,用书面闭卷考试的方式比较适合,而且它适合在较短的时间内对众多学生进行统一的评价,经济易行;而对另外一些内容,如复杂的能力和高级技能等,则可能不太适合。

二

区分性评价的提出,还与当前教育领域的各项研究进展有关。

首先,区分性教师评价的提出,与基于复杂情境的反思性实践者理论研究有关。

在20世纪80年代中期,施瓦布和舍恩的关于“反思性实践家”的概念和以“活动过程的反思”为核心的实践性认识论获得了教育研究者与教师的狂热支持。虽然

教学的价值非常高,但是由于教学实践中面对问题的复杂性与综合性所带来的不确定性,使教学这一职业一直被归于“二流专业”。它很难构成知识的序列性层级结构:以纯粹科学为顶端,其下层是应用科学,再下层是应用技术,最底层是现实问题解决的实践。过分注重单一学科理论的专家无法解决教学中学生碰到的复杂问题,它的解决需要教师运用在经验中培育的“默会知识”——实践知识和实践能力,构筑同学生的对等关系,才能求得问题解决。它不强调教师对于学生和家长的权力,而是强调教师与同事、教育研究者的平等合作关系,同儿童与家长的民主式亲和。这种对教学情境复杂性和教师教学知识个性化的认识,是区分性评价提出的发端。

芝加哥大学的施瓦布指出,研究者和教师分别具有“理论方式”的话语和“实践方式”的话语。“理论方式”的特征是,其目的在于形成新的知识,其内容在于表达对特定事实的严密认识,其方法在于从已知知识过渡到可能解决的未知知识;而“实践方式”的目的与其说是旨在特定知识的形成,不如说是旨在实践问题解决的一种决策。其认识的内容不是严密的、特殊的知识,而是综合多样理论所获得的总体的认识,其方法乃是立足于不确定的前提进行未知问题的解决。教师的“实践性知识”由于是依存于有限情境的一种经验性知识,同我们研究者拥有的理论知识相比,尽管缺乏严密性与普遍性,但极其具体生动。教师的“实践性知识”具有个性,是以教师的个人经验为基础的。

教学对于教师来说是在复杂的文化、社会背景中产生的旨在解决复杂问题的持续不断的判断与选择的过程,而教师要在这种复杂的情境中展开实践性的问题解决过程,就需要进行实践性的思考。显然,由于教学情境的多样性、复杂性和教师教学水平不同,教师的“实践性思考”的方式不仅不同,而且其水平也是不一样的。比如,佐藤学教授在比较资深教师与初任教师的教学监控过程后指出,创造性的资深教师的“实践性思考方式”比起初任教师来具有五个明显特征:^②(1)实践过程中应对时刻变化的即兴性思考;(2)对于不确定状况的敏感,主体的参与与对于问题表象的熟虑态度;(3)实践性问题的表象与解决中多元视点的综合;(4)临床的实践情境中所产生的问题现象相互关系的语脉化的思考,即问题表象与解决中的背景化的思考;(5)基于教学展开的固有性不断重建问题表象的思考方略。教师是反思性的实践者,促进教师成长的最强烈的动机,来自教师对自身实践的省察和反思,来自教师发展的内在兴趣。正如佐藤学教授对资深教师的阐述一样,斯腾伯格也对专家型教师的特征作了阐述。斯腾伯格等人从知识、效率和洞察力三个方面对专家型教师的特征作了概括。关于知识,他们认为,“专家和新手之间最基本的差异在于专家将更多的知识运用于专业范围内的问题解决中,并且比新手更有效”,专家教师的这种知识

优势即是与书本知识相对的个人实践性知识。关于效率,他们认为,“专家解决问题的效率不仅和他们有效地计划、监控和修正问题解决途径的能力有关,而且和他们将熟练的技能自动化的能力有关”。这种综合多种学科旨在解决问题的能力也是实践性知识。关于洞察力,他们认为与“选择性编码”、“选择性联合”、“选择性比较”有关。选择性编码意味着区分与问题相关的信息和与问题无关的信息;选择性联合以有利于问题解决的方式将一些信息结合起来;选择性比较涉及将所有在另一背景中获得的信息运用到手边的问题上来。后两种能力也是一种实践性知识。所以,新手和专家型教师在实践性知识和能力方面存在着较大的差距。^③基于上述原因,教师评价如果意在改进教师的教学,促进教师的专业成长,就必须考虑不同教师“实践性思考”的方式和水平的不同,并以此为指导对不同教师作出区分性的评价。

综上所述,教师在复杂情境中进行教学需要彰显他的实践性知识和能力。这种知识和能力不是仅仅靠灌输一些教育学和心理学理论就能培养出来的。它需要在一个相互关心和合作的学校氛围中,通过尊重不同教师专业成长的需要,凸显不同教师的个性来实现。反映在评价上就是需要对教师个体作出区分,认识不同教师所持有的个性化实践知识,并作出相应的、有针对性的评价,以便真正发挥评价的激励和发展功能。

其次,区分性教师评价的提出,与评价理论发展中的主体性取向有关。

上面讲过,教师的专业成长不能仅限于技术熟练的领域,还应该加强实践性知识和实践性理论的学习能力。要认识到教学研究的核心理念是教师的实践性研究,这种研究的主体只能是教师。长期以来,我们的教学研究或教育学、教学论著作以及教学实践中,只注重学生主体性的建构,而忽视了教师教学主体性的建构。我国的教师评价中也在很大程度上忽视甚至否定了教师的主体性。如在教师评价中缺乏对教师个性发展的规定,在教师管理中强调外部的行政干预,在教师评价中教育行政部门处于绝对权威的地位。而体现教师主体性的教师评价,就是要根据教师自身的特点、他们的变化和表现及时把握评价过程,调整评价策略,以促进教师自主性的发展和主体性的建构。教师评价就是主要根据教师的心理特征和发展变化,来促进评价者和教师之间的沟通,通过采取适当的措施激励教师发展的动机和兴趣。教师是自主发展活动的发动者和维持者,只有教师有意识、有目的地参与自己的评价,这种活动才能持续不断地进行下去,外界的强加是不起太大作用的。从美国评价专家古巴和林肯划分的4个评价发展时期来看,教师评价的主体性特征正在逐步受到重视。^④

19世纪末和20世纪初属于测验和测量时期,评价主要是通过纸笔测验和其他