

史
晓
燕
/
著

注目变革

/

现代教育变革
系列研究丛书

教师教学评价：

主体 · 标准 · 模式 · 方法



北京师范大学出版集团

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP

北京师范大学出版社

史晓燕
/
著

注目变革

/

现代教育变革
系列研究丛书

教师教学评价：

主体·标准·模式·方法



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师教学评价: 主体·标准·模式·方法/史晓燕著. —北京:
北京师范大学出版社, 2018. 11

(注目变革·现代教育变革系列研究丛书)

ISBN 978-7-303-23800-2

I. ①教… II. ①史… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 124406 号

营 销 中 心 电 话 010-58805072 58807651
北师大出版社高等教育与学术著作分社 <http://xueda.bnup.com>

JIAOSHI JIAOXUE PINGJIA ZHUTI BIAOZHUN MOSHI FANGFA

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 保定市中华美凯印刷有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 710 mm×1000 mm 1/16

印 张: 15

字 数: 280 千字

版 次: 2018 年 11 月第 1 版

印 次: 2018 年 11 月第 1 次印刷

定 价: 46.00 元

策划编辑: 王剑虹

责任编辑: 周 鹏

美术编辑: 李向昕

装帧设计: 邓 聪

责任校对: 段立超 丁念慈

责任印制: 马 洁

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58805079

序 言

身处教育变革的时代，大学应站在时代之巅，聆听时代变革的奏鸣曲，应对时代变革带来的挑战，在整个社会系统中实现自身特有的担当。

在教育问题愈加复杂、教育改革日趋深入的形势下，作为一所地方师范院校，河北师范大学要想发挥大学文化的领先作用，需要突破自身的封闭性，更加开放地走向实践。

这里的走向实践，一方面是指走进教育现场，走向教育改革和发展的一线，去发现和研究问题；另一方面则是指参与到地方教育政策和制度的设计与实施之中，成为地方政府教育决策的重要参与力量，为教育改革更趋理想状态贡献知识和智慧。

本套丛书正是河北师范大学教育学院的教育研究者多元化、多层面关注和参与教育改革与发展工作而形成的研究成果。在理论层面，我们对高等教育发展理论以及高校的学术治理等重要主题进行了探索；在实践方面，我们对变革教育中全人教育的实施、教师的自我认同危机、教师的评价模式以及科学课程的改革等问题展开关注和研究。伴随着社会和教育的发展，教育日益需要心理学的支撑，才能获得更加科学有效的发展，为此，本套丛书还包括儿童早期自我的调控和发展以及后现代心理咨询等主题研究。这些研究虽然涉及不同的学段和领域，但都是对教育变革背景下重要教育学术问题的探索。

作为地方师范院校的教育学院，我们策划和出版本套丛书，除了想从大学应承担的社会责任上回应教育改革、承担研究之责以外，还希望借丛书的出版推动我院教育学科的发展和建设，推动学术团队的建设，使整个学院的学科发展迈上新的台阶。与此同时，也希望通过本套丛书的出版，能够搭建一个学术交流的平台，促进我们和外界的交流与合作，为学科发展汲取更多的推动力量。

教育研究离不开出版界的支持，本套丛书的出版也不例外。真诚感谢北京师范大学出版社对本套丛书出版提供的帮助和支持，感谢每一位认真尽责的编辑对

书稿付出的辛劳和智慧。最终呈现出来的作品，凝结了无数人的劳动，我们都心怀感激。

尽管我们已经尽力而为，但是丛书还会存在各种各样的问题，期待专家及读者为我们提出宝贵的意见，我们将不断修正和完善。

河北师范大学教育学院

2015年2月19日

前 言

评价活动的构成反映了谁来评、评什么、怎么评的问题。谁来评即评价主体，评什么即评价标准，怎么评则涉及评价模式与评价方法。教师教学评价是对教师的教学过程及成效所进行的价值判断活动，其质量取决于教师教学评价活动组织过程中的主体、标准、模式和方法。

《教师教学评价——主体·标准·模式·方法》基于多元评价主体及标准的构建，分四个部分：第一部分，教师教学评价主体；第二部分，教师教学评价标准；第三部分，教师教学评价模式；第四部分，教师教学评价方法。

教师教学评价主体研究，主要是廓清教师教学评价中的主客体及其相互关系，分析教育评价主体多元概念的形成及效应，梳理多元评价主体的主体功能及评价关系，从而确立多元教师教学评价主体理念，推进教师教学评价的多元主体实践。多主体的教师教学评价应关注不同评价主体的评价利益和需求，发挥各评价主体的优势，“评其所能评”，处理好“多元化”与“一元”评价主体的关系，真正创设多元化评价主体情境，发挥多元化评价主体的主导作用。

教师教学评价标准的研究，涉及两类评价标准：一类是预定式标准，另一类是非预定式标准。以泰勒思想建构的行为目标模式趋向于采用预定式标准，在教师教学评价标准的建构中，强调坚持操作性与可测性、完备性与独立性、可行性与针对性的原则，从指标到权重再到标准系统顺序建构，只为突出教师教学评价的导向性、鉴定性功能的实现。而以第四代教育评价理论建构的非预定式标准，意在实现对教师发展的价值，通过建立教师教学评价非预定式标准的过程，形成教师独特的教学风格，使教师教学经验获得提升，转变教师自我角色期待。而教师教学评价非预定式标准的生成过程，包括：研究评价对象，协商评价方案；循环执行评价过程，聚焦关键指标；改进问题并生成标准。

教师教学评价模式的研究，则重在两种不同评价模式的采用：一种是“控制—量化”模式，另一种是“观察—理解”模式。“控制—量化”模式指采用结构性评价方式，即首先明确评价标准（目标），再收集评价对象开展教育活动的信

息，最后考察评价对象达到标准（目标）的程度，是一种预定式的评价。其追求评价的客观性、准确性，根据教育目标确定评价标准，运用科学的统计分析方法确定评价模型的基本指标和各项数据。“观察—理解”模式是一种开放性的评价，即评价者与评价对象在共同开展的教育活动中，进行参与性观察，多角度收集信息，共同协商，不断达成共识，从而改善评价对象教育行为的一种评价模式。不同的评价目的决定了不同评价模式的选择，若以教师教学改进为目的，则宜选择“观察—理解”模式，利用目标游离等开放性的评价模式，将教师教学评价过程变为一个对教师的培养教育过程。

教师教学评价方法的研究，反映在教师教学过程评价方法及教师教学效果评价方法两个方面。教师教学过程评价信息的收集可分为两大类：一类是与教学活动相关的信息的收集，另一类是课堂教学活动信息的收集。与教学活动相关的信息是指教师教学的经常性资料，以及教师教学环境、条件方面的信息。课堂教学活动信息是指通过各种课堂教学评价手段如观察法、问卷法、访谈法等所得到的信息资料，主要收集教师教学行为、学生学习表现方面的信息，以及关于课堂教学优缺点方面的态度和意见等主观体验方面的信息。教师教学过程评价信息的处理分析的重点是对学生学习情况的分析、对教师教学特点的分析。而教师教学效果的评价，由于教师教学效果反映在学生身上，所以可通过质的评价方法如表现性评价、成长记录袋评价来考查，也可通过量的评价方法测验来考查。

全书在每部分阐明理论后，增加了改革案例研究，分别呈现了“多元主体评价”“生成性标准”“发展性教师教学评价”“网络评价”的主体、标准、模式、方法四个角度的教师教学评价改革趋向，并于每部分后附有研究的回顾与展望，为后续研究提供基础和方向。附录1“教师教学评价主体研究的回顾与展望”由董亚楠撰写，附录2“教师教学评价标准研究的回顾与展望”由张静颖撰写，附录3“教师教学评价模式研究的回顾与展望”由段媛媛撰写，附录4“教师教学评价方法研究的回顾与展望”由焦旭平撰写。

本书在撰写过程中引用、参阅了许多专家、学者、教师的相关研究成果及教育实践经验案例，谨向原作者致谢！同时敬请广大同仁对书中的疏漏、失当斧正！

史晓燕

2018年8月18日

目 录

第一部分 教师教学评价主体 /1

第一章 教师教学评价的主客体关系论 / 3

一、教师教学评价的主体与客体 / 3

二、现代教师教学评价的教师主体论 / 8

第二章 教师教学评价的多元主体 / 16

一、教育评价主体多元化概念的形成及效应 / 16

二、教师教学评价多元主体的功能 / 19

三、教师教学评价的多元主体关系 / 24

第三章 教师教学评价主体改革案例及分析

——多元主体评价 / 27

一、教师教学评价主体改革案例 / 27

二、教师教学评价主体改革案例的分析 / 33

附录 1 教师教学评价主体研究的回顾与展望 / 36

一、教师教学评价主体研究的数据采集与数据样本 / 36

二、教师教学评价主体研究的基本情况与定量描述 / 37

三、教师教学评价主体研究的主要内容 / 38

四、教师教学评价主体研究的主要特点 / 43

五、教师教学评价主体研究的发展方向 / 45

第二部分 教师教学评价标准 /49

第四章 教师教学评价的预定式标准 / 51

一、教师教学评价预定式标准的主要功能 / 51

二、教师教学评价预定式标准的建构原则	/ 53
三、教师教学评价预定式标准的建构方法	/ 56
第五章 教师教学评价的非预定式标准	/ 78
一、非预定式标准基于开放性的教师教学评价	/ 78
二、非预定式标准对教师发展的价值	/ 83
三、教师教学评价非预定式标准的特征	/ 84
四、教师教学评价非预定式标准的生成过程	/ 86
第六章 教师教学评价标准构建改革案例及分析	
——生成性标准	/ 95
一、教师教学评价标准构建改革案例	/ 95
二、教师教学评价标准构建改革案例的分析	/ 97
附录 2 教师教学评价标准研究的回顾与展望	/ 101
一、教师教学评价标准研究的数据采集与数据样本	/ 101
二、教师教学评价标准研究的基本情况与定量描述	/ 102
三、教师教学评价标准研究的现状与主要特点	/ 106
四、教师教学评价标准研究存在的问题与未来展望	/ 109
第三部分 教师教学评价模式	/ 111
第七章 两种教师评价体系及教学评价模式的选择	/ 113
一、两种教师评价体系	/ 113
二、教师教学评价模式的类型	/ 117
三、教师教学评价模式的选择	/ 120
第八章 典型评价模式及其运用	/ 127
一、行为目标模式	/ 127
二、CIPP 模式	/ 130
三、目标游离模式	/ 134
第九章 教师教学评价模式改革案例及分析	
——发展性教师教学评价	/ 139
一、教师教学评价模式改革案例	/ 139

二、教师教学评价模式改革案例的分析	/ 148
附录 3 教师教学评价模式研究的回顾与展望	/ 152
一、教师教学评价模式研究的数据采集与数据样本	/ 152
二、教师教学评价模式研究的基本情况与定量描述	/ 153
三、教师教学评价模式研究的现状	/ 155
四、教师教学评价模式研究存在的问题与未来展望	/ 162
 第四部分 教师教学评价方法	/ 165
 第十章 教师教学过程评价方法	/ 167
一、教师教学过程评价信息的分类与收集	/ 167
二、教师教学过程评价信息的分析方法	/ 176
第十一章 教师教学效果评价方法	/ 190
一、表现性评价与成长记录袋评价	/ 190
二、考试评价	/ 196
第十二章 教师教学评价方法改革案例及分析	
——网络评价	/ 202
一、教师教学评价方法改革案例	/ 202
二、教师教学评价方法改革案例的分析	/ 206
附录 4 教师教学评价方法研究的回顾与展望	/ 209
一、教师教学评价方法研究的概念界定	/ 209
二、教师教学评价方法研究的数据来源	/ 210
三、教师教学评价方法研究的量化分析	/ 210
四、教师教学评价方法研究的现状	/ 213
五、教师教学评价方法研究的特点与不足	/ 220
六、教师教学评价方法研究的小结与展望	/ 222
 参考资料	/ 224

第一部分

教师教学评价主体

“所谓评价主体，是指那些参与教育评价活动的组织与实施，按照一定的标准对评价客体进行价值判断的个人或团体。”^①关注教师教学评价主体，主要是解决教师教学评价活动由谁来评，以及评价活动中被评教师应处于何种地位的问题。传统的教师教学评价意图为奖惩教师提供依据，被评教师游离于评价活动之外，只是被动地接受评价结果。其实，即使是评价者，也同样处于被动地位，其权力限定于根据评价标准对被评教师所提供的证据进行认定。在此，探讨被评教师在评价中的主体地位，处理好评价主客体关系，就是要树立新的评价理念，使教师教学评价活动产生教育性，从而促进教师专业发展，提升教学质量。

① 蔡敏：《论教育评价的主体多元化》，载《教育研究与实验》，2003(1)。

第一章 教师教学评价的主客体关系论

教师教学评价活动中,毋庸置疑,评价者是主体,而相对于评价者的被评教师处于何种地位呢?在评价活动中被评教师是否为主体?为了探讨上述问题,有必要廓清教师教学评价中的主客体及其相互关系。

一、教师教学评价的主体与客体

(一)主体与客体的哲学观

《现代汉语词典》第7版对“主体”一词有三种解释:第一,指“事物的主要部分”;第二,“哲学上指有认识 and 实践能力的人”;第三,“法律上指依法享有权利和承担义务的自然人、法人或国家”。^①对“主体”这一术语的理解可以有多个角度,如哲学用语、法律用语等。西方哲学史传统中的“主体”(subject)译自拉丁文“subjectum”,意为“作为基础的东西”,此处的“主体”并不专门指人,而是泛指一切实存性的东西。欧洲文艺复兴后,人的自我意识逐渐觉醒,人的至尊地位得以确立,在哲学层面则将“主体”视为“对客体有认识 and 实践能力的人”。针对“客体”,将“主体”限定于人,并在揭示“主体”和“客体”的统一方面贡献重大的当推德国古典哲学。而费尔巴哈的唯物论和黑格尔的辩证法则代表了德国古典哲学的基本观点。^②费尔巴哈关于人及其本质的学说建立在唯物主义自然观基础上,认为人是自然界的最高产物,是自然界的一部分,故而人的本质首先在于它的自然属性,而人同时又是文化、历史的产物,同样具有社会属性。人是肉体与灵魂统一的感性实体,而不是抽象的精神实体,其对人本质的理解仍是形而上学的。在主体论上,黑格尔则在批判吸收康德、费希特、谢林等德国古典哲学先行者的思想基础上提出了“实体即主体”,同时也批判地吸收了斯宾诺莎的实体观。“实体”与“主

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室:《现代汉语词典》(第7版),1712页,北京,商务印书馆,2016。

② 冉光芬:《黑格尔的主体观对马克思的影响》,载《山东社会科学》,2012(4)。

体”的关系实则是存在与思维的关系，德国古典哲学的先行者们均不免将“实体”和“主体”对立、“存在”和“思维”分离。黑格尔却辩证地认识了“主体”与“实体”，认为主体精神是“实体”的本质，“实体”自己运动、变化、发展，最终上升为“主体”，即实体—自我意识—主体（绝对精神），提出了主客体统一的思想。我们可以发现，德国古典哲学家们不能正确、全面地理解主客体的辩证统一。唯心主义者把认识看成主体意识创设客体的过程，黑格尔的辩证法思想虽然统一了“主体”与“客体”的关系，认为客观存在是绝对观念的产物，是绝对观念的体现，但他依然受到唯心主义的局限，推断“主观”决定“客观”，没能了解主客体间统一的真正现实基础。

黑格尔的辩证法是马克思主义哲学的来源之一，但马克思主义的进步就在于引入了社会实践。马克思主义哲学把主体和客体的相互作用建立在社会实践的基础上，科学地阐明了主体、客体及其相互关系。马克思主义认为，主体是实践活动和认识活动的承担者；客体是主体实践活动和认识活动指向的对象。马克思主义认识论的贡献之一是将人与动物区别开来，认为人的实践活动是一种有意识的活动，人作为认识主体不断地认识世界，还不断地改造外部世界，并随着实践和认识能力的提高不断地改变主体自身。

马克思主义主体与客体的哲学观，启示我们开展教师教学评价应确认评价中的主体与客体，并明确主客体关系。教师教学评价过程不仅是认识教师教学的过程，而且是改进教师教学的过程，同时还是帮助教师认识教学过程、提升个人认识及教学能力的过程。这首先需要厘清评价与“价值”“认识”“实践”的关系。

第一，评价与价值的关系。

评价的本质是价值判断，而价值是人同满足其某种需要的客体的属性之间的一种关系，反映的是主体与客体间的关系，评价过程是主体对于客体有无价值及价值大小的判断。评价就是主体在揭示客体的价值。客体固有的属性，只有被主体需要，才会被认定为有价值。满足主体需要的程度越高，客体被认为价值越大。不难看出，客体价值的大小判定具有主观性，受主体所具有的价值观、知识、经验等因素的影响。但也需要理解，客体的价值是客观的，其独立于主体而存在，即客观价值先于评价而存在，评价随客观价值的变化而存在。也正因为如此，美国学者格兰兰德(N. E. Gronlund)认为，评价是在量或质的记述的基础上进

行的价值判断。^①所谓量或质的记述,是指对客体性质、规律、属性等所进行的描述,也称为事实判断。

评价是对价值的判断,其中存在两种关系:一种是价值关系,另一种是评价关系。具体见图 1-1。



图 1-1 评价中存在的两种关系

价值关系处于第一层次,它反映了主体 I 对客体 I 具有属性的需求关系,其价值标准是由价值主体的需要而定的;评价关系则是主体 II 以价值关系(客体 II)为客体所进行的价值判断,这里的评价标准以价值关系为认识客体,主体对客体属性的需要是进行价值判断的标准。^②

教育评价是对教育价值的判断,而教育价值则体现于两个方面:一方面是教育满足人的发展需要的程度,另一方面是教育满足社会需要的程度。不同的教育价值取向会出现不同的教育评价结果。教师教学评价同样存在价值取向不同导致评价结果不同的问题。教育评价若坚持以人的发展为本的教育价值取向,则评价时更多地关注人的发展,在教师教学评价中则是关注教师的专业发展;而教育评价若坚持以满足社会发展为取向,则会更多地强调评价过程对组织建设的意义和贡献。

第二,评价与认识的关系。

评价是价值判断活动,而价值判断从本质上说就是认识活动,只是认识的对象、反映的形式等有所不同。

认识是主体收集客体信息的主动行为,就评价而言,是对客体本身的特性及规律的认识,反映的是客体实体的属性;评价的对象不是客体本身,而是客体的

① 转引自金梯、王刚:《教育评价与测量》,7页,北京,教育科学出版社,2007。

② 王汉澜:《教育评价学》,30页,开封,河南大学出版社,1995。

社会属性，因为评价的主体进行价值判断时必然受到一定社会历史条件、利益、兴趣、愿望等因素的制约，对客体价值的认识是客体属性满足主体需要的反映，即反映客体对主体的意义。同样，教师教学评价受评价者对教学功能的认识、教学价值取向等因素的影响，是教师教学社会属性的反映。评价者不仅要认识教师教学本身，还要认识教师教学对其的意义。

虽然评价和认识都是主体对客体的反映，但反映形式有所不同。评价是对反映了主体需要的客体的属性反映，体现了评价主体的不同兴趣、生活状态，也体现了评价主体的世界观。教师教学评价中，评价专家的反映是以其专业知识和经验为基础的，而同行教师评价则是其对学科专业的认识及经验基础的反映，也即“认识常以理性的、抽象的思维形式来反映客体的本质和规律，而评价是只有在主体的需要和兴趣的关系中才能得到实现的特殊反映”^①。

第三，评价与实践的关系。

评价是评价者对评价对象所进行的价值判断，其实质也是对评价对象的认识过程。根据马克思主义的基本观点，实践是认识的基础，正是在实践的基础上，我们才从感性认识能动地发展到理性认识，进而能动地指导实践。评价本身是一种认识活动，也是一种实践活动。通过不断地对评价对象进行价值判断，我们能够全面地认识、了解评价对象，从而达到有效指导实践的目的。

就教师教学评价而言，通过评价，我们才能更好地认识教师教学的优长和存在的问题，全面地了解被评教师及其开展的教学实践。被评教师是评价实践活动的承载者，只有使其在整个评价中处于主体地位，才能更好地让其认识教学过程，了解教学规律，从而不断地改进教学实践。教学活动就是被评教师实践活动和认识活动指向的对象，正是在参与评价的过程中，被评教师才不断地发现教学规律，并使其教学获得不断改进。

“以评促建”就是对评价与实践关系的最好描述。

(二)教师教学评价活动中的主客体关系

教师教学评价特指教学评价中对教师教学的评价。评价就其本质而言，是一种价值判断活动。教师教学评价则是对教师所组织的教学活动进行的价值判断。评价活动涉及评价者、评价对象、评价标准、评价模式等基本要素，教师教学评

^① 金梯、王刚：《教育评价与测量》，5页，北京，教育科学出版社，2002。

价活动也同样存在这些基本要素。

教师教学评价者有可能是学校管理者、督学、同行教师、学生等。这里的评价者除了指教师教学评价活动的组织、设计者，更多地是指除被评教师以外的评价活动的参与者。当开展自我评价时，教师本人为评价者。

评价对象是评价活动中评价者所指向的对象。在教师教学评价活动中，评价者所指向的对象很显然是被评教师。

评价标准是针对评价对象所规定的价值判断尺度和界限。教师教学评价标准自然是开展教师教学评价时对被评教师的价值规定。依据现代教育评价理念，开展教师教学评价可以预定标准，也可以在评价活动过程中生成标准。

评价模式是评价活动中各要素间的联结方式。教师教学评价模式则是开展评价活动时评价者、被评教师与评价标准等各要素间的联结方式。

据此，教师教学评价活动可以描述为：评价者依据一定的评价标准，采取一定的评价模式对教师教学进行的价值判断活动。

如前所述，被评教师是教师教学评价的对象，作为具有主观能动性的人，其在评价活动中应居于何种地位呢？

从哲学意义上讲，有主体则有客体。如果说评价者是主体，相对于评价者的被评教师则是客体。换言之，教师教学评价活动由评价者组织设计，是对被评教师的评价。在评价者与被评教师所构成的矛盾统一体中，评价者为主体，其对应的被评教师便是客体。从认识论和实践论的角度看，教学评价是一种认识活动，也是一种实践活动，正如教学活动一般。教学活动是一种双边活动，存在“教”与“学”两个方面。已为教育界同人达成共识的是教师、学生“双主体”论。教师是“教”的主体，其所教对象学生则对应教师的“教”，是客体；而学生是“学”的主体，是认识和发展的主体。没有学生的发展，教学这一实践活动就没有了承载者。如此，教师是教学评价这一实践活动的载体，教学评价的目的如果是为了被评教师的改进与发展，那么被评教师自然是评价活动的主体，因为如果被评教师的主体地位缺失了，评价的意义也就丧失了。所以，在教师教学评价活动中，评价者与被评教师间也构成了“双主体”关系。评价者相对于被评教师是主体，而被评教师是发展的主体，在教学评价活动中同样居于主体地位。