

◎ 王斌华/编著

Jiaoshi Pingjia

教师评价:

>>>>>>>>>>

绩效管理与专业发展

*Jixiao Guanli Yu
Zhuanye Fazhan*

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

Jiaoshi Pingjia

教师评价：

>>>>>>>>>>

绩效管理与专业发展

*Jixiao Guanli Yu
Zhuanye Fazhan*

◎ 王斌华/编著

图书在版编目(CIP)数据

教师评价:绩效管理与专业发展 / 王斌华编著. - 上海:上海教育出版社, 2005.12

ISBN 7-5444-0408-0

I. 教... II. 王... III. 教师-教育评估
IV. G451.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 139846 号

教师评价:绩效管理与专业发展

王斌华 编著

上海世纪出版集团 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 太仓市印刷厂有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 19 插页 4 字数 240,000

2005 年 12 月第 1 版 2005 年 12 月第 1 次印刷

印数 1—5,000 本

ISBN 7-5444-0408-0/G·0313 定价: 30.00 元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换)



作者简介

王斌华 华东师范大学课程与教学研究所教授、博士、博士生导师。1993—1994年,赴英国伦敦大学教育学院国际教育评价研究中心任客座研究员。1997—1998年,赴英国开放大学教育学院任客座研究员。1999—2000年,赴美国路易斯安娜州立大学从事科研工作。先后短期出访日本、韩国、泰国和我国香港、台湾地区。出版著作《发展性教师评价制度》、《校本课程论》、《双语教育与双语教学》、《澳大利亚教育》,教材《专业英语教程(教育类)》,译著《凋谢的荣耀》和《结构主义与教育》(合译),并参编著作多部。在国内外发表论文百余篇。主持完成近十项国家级、部委级和省市级课题。

E-mail: bhwang@kcx.ecnu.edu.cn

前 言

这是一本专门探讨中小学教师评价理论与方法的著作。我始终认为，中小学的教师评价与高等院校的教师评价存在相当大的差异。高等院校教师承担的工作比较繁杂，集教学、科学研究、学术活动、社会兼职等于一身，其评价应该另有一套专门的理论和方法。

中小学教师评价一直是我关注的热点，也是我相对稳定的研究方向。1998年秋天，我在华东师范大学出版社出版了著作《发展性教师评价制度》，至今已经多次重印。以现在的眼光看，那本著作写得比较仓促，文字也略显拖沓，而且仅仅介绍和探讨了英国一个国家的发展性教师评价制度。或许，该书的最大“贡献”或“亮点”在于，它比较早地把“发展性教师评价制度”（尤其是“发展性”这个概念）介绍给我国读者。书出版以后，时任华东师范大学副校长的叶澜教授希望我再接再厉，继续介绍和探讨其他国家的发展性教师评价制度，或者再写一本有关“发展性学生评价制度”的著作。当时，我手头确实没有这方面的资料，觉得力不从心，所以只能从长计议。在随后的几年中，我国一些地区和学校开始推行发展性教师评价制度，不少专家、学者、教师和学校领导在研究发展性教师评价制度的同时，开始关注和探讨“发展性学生评价制度”、“发展性课程评价制度”、“发展性学校评价制度”等，并发表了一系列论文和著作。拜读以后，我获益匪浅，颇受启迪。

2003年秋天，我突然有了一种冲动，很想再写一本有关教师评价制度的专著。原因是多方面的：

第一，20世纪后期以来，教师评价制度的理论和方法有了新的

进展,我手头积累了不少新的资料。作为《发展性教师评价制度》一书的后继研究,我有责任把教师评价制度的最新进展和发展趋势介绍给读者。

第二,最近几年,我在学术杂志上先后发表了近十篇有关教师评价的论文,为我撰写专著树立了信心。这些论文奠定了这本专著的基础,也大大充实了其中的内容。书后的参考文献列出了这些论文。

第三,华东师范大学一贯倡导和鼓励博士研究生和硕士研究生积极参与导师的学术研究。我指导的一些博士研究生和硕士研究生,如博士生梁红京,硕士生马海涛、何华武、陈德云、侯彩颖、许立新等,主动选取教师评价作为毕业论文的研究方向。这几位研究生学习刻苦,写作认真,在撰写毕业论文的过程中,相继发表了一系列相关论文,产生了较好的社会影响。这些论文视野开阔,观点新颖,角度独特,资料翔实,使我获得不少灵感,对教师评价也有了更加全面、深刻的理解。书后的参考文献同样列出了这几位研究生发表的相关论文。

第四,我走访了不少中小学,如上海新黄浦实验学校、上海市长宁区初级职业技术学校、上海市虹口区广灵路第二小学、上海市虹口区保定路小学、江苏省常州市湖塘桥中心小学。在那里,我亲眼目睹了我国教师评价的现状,亲身感受了教师评价面临的困难和问题,深入了解了这些学校在教师评价方面的创新举措。

第五,教师评价是教育评价领域的重要组成部分,与学校评价、课程评价、学生评价一样,直接关系到学校的办学质量和教师的专业发展。“百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。”许多学校管理者深知教师评价的重要性,为开展教师评价“绞尽脑汁”,可是,很少有学校获得令人满意的结果。个别校长甚至坦言,他们害怕实施“吃力不讨好”的教师评价。教师评价几乎成了教育评价领域的“软肋”和“鸡肋”,其可行性、操作性和有效性一直困扰着我们。然而,长期以来,我国对教师评价的系统研究一直比较薄

弱。历次课程改革往往较多地关注学生评价和课程评价的研究，较少关注教师评价的研究。

鉴于上述原因，我抱定决心，争取早日完成这本专著。经过两年左右的努力，现在终于画上了最后一个句号。这里，我要特别感谢华东师范大学教育科学学院及其领导，他们对本书的研究给予了大力支持，并正式批准其为学院课程开发基金项目。

华东师范大学课程与教学研究所

教授、博士、博士生导师

王斌华

2005年7月1日

目 录 Contents

第 1 章 教师评价的发展轨迹 / 1

一、自发时期 / 1

二、传统时期 / 3

三、转型时期 / 6

第 2 章 奖惩性教师评价制度 / 14

一、概念界定 / 14

二、理论基础 / 14

三、主要原则 / 20

四、基本要求 / 24

第 3 章 发展性教师评价制度 / 31

一、概念界定 / 31

二、理论基础 / 31

三、主要原则 / 46

四、基本要求 / 48

第 4 章 奖惩性教师评价制度与发展性教师评价制度的比较 / 52

一、评价目的的比较 / 52

二、评价功能的比较 / 54

三、评价方向的比较 / 57

四、评价类型的比较 / 57

五、评价主体的比较 / 58

六、评价关系的比较 / 62

七、评价结果的比较 / 62

八、评价模式的比较 / 63

第 5 章 教师评价标准 / 65

一、教师评价标准的相关概念 / 65

二、教师评价标准的错误倾向 / 74

三、教师评价标准的制定程序 / 77

四、中外教师评价标准举例 / 82

第 6 章 绩效考评法 / 98

一、绩效考评法的界定 / 98

二、绩效考评法的理念 / 100

三、绩效考评法的流程 / 102

四、绩效考评的具体方法 / 109

五、绩效考评法的误差 / 115

六、绩效考评法的要求 / 120

第 7 章 末尾淘汰制 / 124

一、末尾淘汰制的界定 / 124

二、末尾淘汰制的内涵 / 124

三、末尾淘汰制的推广 / 126

四、末尾淘汰制在中小学遭遇的问题 / 128

五、末尾淘汰制在中小学产生的负面效应 / 135

第 8 章 增值评价法 / 138

- 一、增值评价法的界定 / 138
 - 二、增值评价法的推广 / 139
 - 三、增值评价法的要求 / 144
 - 四、学生考试成绩与教师评价 / 145
-

第 9 章 教学档案袋评价法 / 150

- 一、教学档案袋评价法的界定 / 150
 - 二、教学档案袋评价法的特点 / 151
 - 三、教学档案袋类型 / 151
 - 四、三种教学档案袋的比较 / 155
 - 五、教学档案袋评价法中的反思 / 156
 - 六、教学档案袋评价法中的评价 / 162
 - 七、教学档案袋评价法的适用范围 / 165
 - 八、教学档案袋评价法举例 / 166
-

第 10 章 课堂听课评价法 / 176

- 一、课堂听课评价法的界定 / 176
 - 二、随堂听课评价法 / 176
 - 三、常规听课评价法 / 179
 - 四、课堂听课评价法的培训 / 193
 - 五、中外教学评价标准举例 / 198
-

第 11 章 微格教学评价法 / 215

- 一、微格教学评价法的界定 / 215
- 二、微格教学评价法的产生 / 215
- 三、微格教学评价法的特点 / 217
- 四、微格教学评价法的步骤 / 218
- 五、微格教学评价法的优势 / 222

六、课堂教学技能评价标准举例 / 225

第 12 章 校长-同事评价法 / 232

- 一、校长-同事评价法的界定 / 232
 - 二、校长-同事评价法的前期准备 / 232
 - 三、校长-同事评价法的实施过程 / 234
 - 四、校长-同事评价法的注意事项 / 238
-

第 13 章 目标合同评价法 / 240

- 一、目标合同评价法的界定 / 240
 - 二、目标合同评价法的特点 / 240
 - 三、目标合同的要素 / 242
 - 四、目标合同评价法的实施 / 245
 - 五、目标合同评价法实例 / 249
-

第 14 章 自我评价法 / 261

- 一、自我评价法的界定 / 261
 - 二、自我评价法的意义 / 261
 - 三、自我评价法的实施程序 / 263
 - 四、自我评价法评价标准举例 / 268
-

第 15 章 解析教师评价结果 / 274

- 一、教师评价结果与学校内部因素 / 275
 - 二、教师评价结果与学校外部因素 / 285
 - 三、教师评价结果与教师个人因素 / 287
-

主要参考文献 / 295

第 1 章

教师评价的发展轨迹

自从有了教师这个职业，就出现了形形色色直接的或间接的教师评价。教师评价的历史源远流长，大致可以分成三个发展时期。

- (1) 自发时期（20 世纪前）
- (2) 传统时期（20 世纪初至 20 世纪 80 年代中期）
- (3) 转型时期（20 世纪 80 年代中期至今）

严格地说，上述三个时期的划分并不十分精确，因为教师评价的发展轨迹本身不是直线型的，而是曲折的，甚至是重叠、交叉、反复的。况且，各国教师评价的发展进程也有先后快慢之分。譬如，在英国、美国、日本等国家，教师评价的转型时期始于 20 世纪 80 年代中期，而我国教师评价的转型时期始于 20 世纪 90 年代中期以后。

一、自发时期

20 世纪前，世界各国的教师评价基本上属于自发性的。那时，尚没有“教师评价”这个提法，没有任何学校开展教师评价，也没有任何学者研究教师评价。但是，我们能够从当时的著作、教材、小说、报纸上捕捉到有关教师评价的片言只字，感受到教师评价的思想萌芽。

早在 2500 多年前，我国的孔子通过日常生活中的一些生动事

例,用形象思维的方式诱导和培养弟子的学习兴趣和自觉主动的学习态度。比如,用“岁寒然后知松柏之后凋”比喻节操,教导弟子应该养成忍苦耐劳、不屈不服的精神,用“逝者如斯夫”比喻时间一去不复返,勉励弟子珍惜光阴、发奋图强。这种教学方法受到弟子们的称赞。他的学生颜回曾评价说:“夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能。”^①

公元前5世纪,古希腊哲学家苏格拉底(Sokrates)在讲学中形成了由讥讽、“助产术”、归纳和定义四个步骤组成的教学方法,即著名的“苏格拉底方法”。讥讽,就是针对对方的发言不断追问,迫使对方陷入矛盾,无言以对,最终承认自己的无知;“助产术”,就是帮助对方获得问题的正确答案;归纳,就是通过分析一系列具体的事物和事实,从中概括出它们的共性、本质和一般原理;定义,就是对事物的本质特征或概念的内涵与外延做出确切且简要的说明。苏格拉底的学生克雷诺封对此评价说:苏格拉底重视讨论、辩论和揭露对方认识上的矛盾,这与他“辩证”一词的研究有关。在苏格拉底看来,“辩证”本来就是指讨论问题、相互对话和辨析问题。这是一种艺术。每个人都应当下决心掌握这种艺术,凭借这种艺术,可以成为最有才干、见解最深刻的人。^②柏拉图(Platon)是苏格拉底的学生,柏拉图的学生亚里士多德(Aristoteles)如此高度评价“苏格拉底方法”:“有两样东西完全可以归功于苏格拉底,这就是归纳论证和一般定义。这两样东西都是科学的出发点。”^③

在日常生活中,许多学生和学生家长也会有感而发,公开或私下、有意或无意、客观或主观地评价教师或教师的工作,尽管其中某些看法难免比较偏激,甚至有失公正,但谁也不能剥夺、阻止他

① 匡亚明:《孔子评传》,南京大学出版社1990年版,第312页。

② 王天一、夏之莲、朱美玉编著:《外国教育史》(上册),北京师范大学出版社1984年版,第41页。

③ 赵祥麟主编:《外国教育家评传》,上海教育出版社1992年版,第59页。

们评价教师和表达看法的冲动和欲望。

1659年,英国文法学校教师查尔斯·胡尔(Charles Hoole)出版了一本小册子。他认为,学生和学生家长是教师的衣食父母,教师应该给他们留下良好的印象。但他又认为,只要教师的课堂教学得法,学生就应该对自己的学习结果负责,学业水平低下只能归咎于学生本人。胡尔的这个观点在英国和其他国家受到广泛支持,整整延续了一个半世纪。19世纪中期,美国“公立学校之父”贺拉斯·曼(Horace Mann)在马萨诸塞州参观学校时发现,那里的人还是坚持认为,学生应该对自己的学习结果负责,学业不佳只能怪罪于学生本人的懒散或消极。

在维多利亚时代(1837—1901)后期,即19世纪70年代,英国的英格兰和威尔士地区率先在全国尝试由皇家督学团监督实施的教师评价以及相关的奖励制度,开始要求教师对学生的学习结果负责,从而改变了原先由学生本人对学习结果负责的一贯做法。这种教师评价制度的核心是“按学生成绩支付报酬”(payment by result)。如果学生在政府资助的寄宿学校求学,掌握了规定的学习内容,达到了国家制定的读、写、心算的标准,则可以相应提高教师原本微薄的收入。遗憾的是,在随后的20年间,这种教师评价制度竟然滋生了教育界的腐败风气。结果,英国国会于1902年废止了这项制度。

二、传统时期

20世纪初至20世纪80年代中期是教师评价的传统时期,即奖惩性教师评价制度形成、发展和盛行时期。

19世纪末20世纪初首次出现了“教师评价”这个概念。^①这是

^① Anthony J. Shinkfield & Daniel Stufflebeam, *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. US: Kluwer Academic Publishers, 1995, p. 9.

教师评价发展历程中里程碑式的重大事件,它改变了长期以来教师评价的自发状态,标志着正规的教师评价制度的形成。

20 世纪初期,英国尝试一种由校长和学生家长负责的教师评价。起初,它近乎于一种“官样文章”,学校管理者热衷于把教师评价列入学校工作计划或学校年度报告,达到某种“装饰门面”的宣传目的。当时,学校对教师评价尚无太多的兴趣,只注重学生评价、教材评价、课程评价或教育计划评价,因为大家依然普遍相信,教学质量的高低主要不是取决于教师,而是取决于学生、教材、课程和教育计划。尽管如此,当时的英国公众还是提出了优秀教师的基本标准:说话优雅、衣着得体、热情、自信、正直。公众认为,面对这样优秀的教师,学生肯定能够取得令人可喜的进步。

20 世纪 20 年代中期以后,美国、英国等国家开始正式实施教师评价。1925 年,美国全国教育协会(National Education Association, NEA)报告说,大城市中 75% 的学校开展了教师评价,教师评价标准涵盖教学技能、个性、专业态度、合作、课堂管理等方面。20 世纪 70 年代,英国皇家督学团被赋予一项专门的职能,即负责教师晋升的评价(the assessment of teachers for promotion),^①要求教师达到皇家督学团制定的标准,并执行相关的政策。

在这一时期,中小学校普遍采用官方色彩十分浓重的教师督导制度。督导员代表上级教育主管部门,定期对教师进行评价,并提出书面报告,以此作为奖惩教师的依据。这种自上而下的奖惩性教师评价制度的根本目的不是促进教师的专业发展,而是为了达到管理教师和控制教师的目的。

奖惩性教师评价制度深受西方科学管理理论的影响。19 世纪末、20 世纪初,美国的弗里德里克·泰罗(Frederick W. Taylor)、法国

^① Anthony J. Shinkfield & Daniel Stufflebeam, *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. US: Kluwer Academic Publishers, 1995, p. 12.

的亨利·法约尔(Henri Fayol)、德国的马克斯·韦伯(Max Weber)等人创立了系统的“科学管理理论”(又称“古典管理理论”)。科学管理理论把人视为为追求最大经济利益而工作的“经济人”和被动工作的“机器人”。奖惩性教师评价制度同样把教师视为纯粹出于个人经济动机而工作的“经济人”或“活的机器”、“机器的附件”,完全忽视了教师的感情、态度、交往等因素对教学工作的影响。

奖惩性教师评价制度之所以在学校得到推广和实施,应该归功于查尔斯·博比特(Charles Bobbitt)。在19世纪与20世纪交替时期,他一直努力在企业与学校之间建立一座桥梁,把广泛运用于企业的科学管理理论与方法移植到教育领域。在他看来,学生是教育的“原材料”,学校应该依据社会的期望教育和培养学生;学校可以借助运用于企业的科学管理理论和方法,培养出可以预见的更加完美的学生;这些学生应该符合社会的要求,满足社会的期望。在这个过程中,教师必须实施有效教学,学校领导必须实施奖惩性教师评价制度,确保教学目标的最终实现。

在第二次世界大战后至20世纪70年代中期的30年间,世界各国开始反省奖惩性教师评价制度的利弊得失。人们发现,奖惩性教师评价制度比较单一,并没有完全达到预期效果,其推崇的等级观念、奖优罚劣等虽然加强了教师绩效管理,但具有相当的局限性,已经难以维持或充分调动教师的工作积极性,甚至有可能导致教师的反感和抵制。

其时,中小学教师和部分教育界人士对教师督导制度提出了尖锐的批评,甚至把督导员比作警察。这些批评主要集中在四个方面。

其一,教师督导制度严重背离了原先的宗旨和目的。教师评价的根本目的是提高教学质量,然而实际状况是,教师评价总是与惩罚、调动、晋升、加薪等密切联系在一起。因此,接受评价的教师总是想方设法掩饰缺点和不足。

其二,教师督导制度无法统一评价标准。尽管督导员力争客观

公正，但是不同的督导员在不同的场合，针对不同的评价对象进行评价，很难做到一以贯之。即便是同一个督导员，在不同的场合，对不同的评价对象进行评价，也难以做到不偏不倚。

其三，教师督导制度无法保证评价的有效性。人们常常会把教师评价等同于医生评价或律师评价，其实，这两者根本无法相提并论。相比而言，医生评价和律师评价要客观得多，因为其结果是一目了然的，而教师每天要应对千变万化的教学状况，每一项教学任务都有不同的要求，更重要的是，教师的教育成效在学生身上的体现往往不是立竿见影的，具有一定的滞后性，因此很难确定“放之四海而皆准”的评价标准。

其四，教师督导制度对提高教学质量的影响微乎其微。然而，它在某些学校却导致督导员与教师之间关系的日趋恶化，个别教师的思想顾虑和担忧情绪非常强烈，以至于与督导员发生了正面冲突。

1972年，博尔顿（Bolton）指出：“他们（即教师）接受学生、家长、其他教师、行政领导、督导和公众的评价。教师评价是不可避免的。问题不是教师是否应该接受评价，而是如何使教师评价成为一种最有效的制度。”^①他还认为，教师具有改善工作和促进专业发展的内在欲望。从那时起，教育界开始关注并试图寻求一种富有建设意义的能够促进教师专业发展的教师评价制度。

三、转 型 时 期

20世纪80年代中期后，教师评价开始进入转型时期。这一时期，教师评价的理论与方法发生了深刻的变化，许多国家开始尝

^① Anthony J. Shinkfield & Daniel Stufflebeam, *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. US: Kluwer Academic Publishers, 1995, p. 13.