

高校教师教学评价素养:内涵特征、现实挑战与培育路径

李兴洲 唐文秀 王志勇

【摘要】 推进高校教学评价更好地服务于人才培养,提高教学质量,已成为党和国家在高等教育高质量发展背景下的必然选择和内生需求。然而,目前我国高校教学评价制度在实践中存在着“重管理轻发展”的倾向,忽视高校教师的主体参与性,并未真正有效地解决教学质量问题。如何超越监管和问责,走向自主性的教学质量建设,真正助力高等教育高质量可持续发展,呼吁高校教师认同教学评价主体身份,提升自身教学评价素养?高校教师教学评价素养是指高校教师在对自身教学成效和学生学业表现进行教学评价的过程中,能够结合时代变化、国家需求、学校定位以及学科专业特点等因素,以高质量专业人才培养目标为价值引领,通过有效地收集评价信息、解读评价结果和持续改进教学等达成教学质量提升所需要的一种素养。当前我国高校教师教学评价素养存在个体内生性发展动力缺失、学校环境“有效性支持”缺乏、教师教育忽视培育三个方面的现实挑战。基于此,可以从高校教师主体努力、高校组织优化环境和教师教育改革三方面着手培育高校教师教学评价素养。

【关键词】 高质量教育;高校教师;教学评价素养;教学评价主体

一、问题提出

随着我国高等教育发展战略由注重规模扩张逐步转变为强调高质量内涵式发展,其核心任务和目标也随之发生显著变化,即我们不再单纯追求数量的增长,而是更加关注质量的提升。在高等教育高质量发展背景下,推进高校教学评价体系的改革与完善,使之更好地服务于人才培养,不仅是提升教学质量的关键一环,也已成为党和国家在推动高等教育高质量发展过程中的一项重要战略选择。高校教学评价是一项复杂性、整体性的系统工作,既包括社会、政府等外部主体基于质量问责的角度对高校办学质量、教学成效进行的审核评估,也包括高校为回应外部问责以及提升自身教学质量而开展的自查自纠措施,还包括高校教师在具体的教育教学实践中针对教学成效和学生学业表现

李兴洲,教育学博士,北京师范大学教育学部教授、博士生导师(北京 100875);唐文秀,教育学博士,山东省教育科学研究院副研究员(济南 250300);王志勇,通讯作者,教育学博士,山东女子学院教育学院讲师(济南 250300)。本文系国家社科基金2022年度教育学一般项目“高质量教育背景下高校教师教学评价素养研究”(BIA220106)的阶段性研究成果。

进行的测评与指导。^①我国在长期探索提升教学质量和规范评估认证程序的过程中,形成了“五位一体”的高校教学评价制度。“五位一体”是包括高校的自我评估、政府力推的分类院校评估、行业参与的专业认证与评估、实质等效的国际评估和以数据库为基础的常态监测等多主体、多形式在内的有机结合。^②这些制度对深化教学评价改革、加强高校规范化管理和重视人才培养质量发挥着重要作用。然而,高校教师教学评价制度在实践中也存在着“重管理轻发展”的倾向,呈现出显著的自上而下管理主义和外部强加问责的特征。这种“行政人”过多地控制教学评价的倾向,^③导致高校教师被边缘化,并未充分激发其提升教学质量的内在动力和创造力,也就无法全面地解决教学质量问题。有关研究也表明,评估对教学工作的外在影响强于内在影响,且评估对教学工作的影响随时间推移会逐渐减弱^④。由此,教学评价应当超越监管和问责,转变为自主性教学质量建设。

如何通过评价、基于评价、在评价中实现自主性的教学质量建设关键在于“评价主体”“落实主体”^⑤。这意味着高校教师作为教学评价实践的主体,应当树立科学的评价理念并积极参与到教学评价体系的设计和实施中。在积极参与的过程中,高校教师需要通过适切的教学评价知识与方法,针对教学实践活动和学生学业成就表现不断理性地审视、分析,进而提高教学质量。同时,这种转变也需要激发高校教师的创新精神,鼓励他们尝试新的教学评价方法和技术,以适应不断变化的教育需求。2019年10月,教育部颁发的《关于一流本科课程建设的实施意见》(教高〔2019〕8号)指出,“加强对课堂内外、线上线下学习的评价,……丰富探究式、论文式、报告答辩式等作业评价方式,提升课程学习的深度”。2020年10月,中共中央、国务院在《深化新时代教育评价改革总体方案》中明确提出“加强教师教育评价能力建设”。这说明,随着高等教育高质量发展的推进和高校教学评价管理的规范化,国家也日益注重高校教师教学评价的参与性,对高校教师教学评价素养的期望越来越高。由此,高校教师应真正肩负起提高教学质量与人才培养质量的职责,认同教学评价主体的身份并践行评价改革的精神,持续改进教学和提高教学质量,落实立德树人的根本任务。

关于教师教学评价素养的相关研究可以追溯到20世纪50年代至70年代,“评价素养”一词由美国学者理查德·斯蒂金斯(Richard Stiggins)于1991年首先提出。在斯蒂金斯看来,评价素养是教师保障教学质量所必备的素质,并描述了评价素养的七种要素:(1)联结评价与清晰的目标;(2)明确成就期望;(3)运用适当的评价方法;(4)开发高质量的评价练习与评分标准以及适当地抽样学生的成就;(5)避免评价中的偏见;(6)有效地交流学业成就;(7)利用评价有效促进教学。^⑥以“教学评价素养”“评价素养”“评估素养”等为题名在中国知网(CNKI)中检索发现:一方面,当前国内关于“教学评价素养”的涵义没有形成统一的界定,且存在着内涵与外延过窄或过宽的倾向,因而不可避免地带来一定的理论困境和实践困惑。另一方面,当前国内关于教师教学评价素养的研究成果主要集中于基础教育阶段,高校教师教学评价素养的研究成果相对较少。已有关于高校教师教学评价素养的研究主要集中于外语学科领域,侧重于语言类教师的评价素养,缺乏从整体角度探讨高校教师教学评价素养的研究。基于此,本文尝试阐释高校教师教学评价素养的基本内涵和特征,在此基础上进一步探究其现实挑战和培育路径。

①王志勇:《高校教师教学评价素养研究》,博士学位论文,辽宁师范大学,2023年,第5页。

②吴岩:《高等教育公共治理与“五位一体”评估制度创新》,《中国高教研究》2014年第12期。

③赵俊芳:《高校教学评价——“学术人”与“行政人”的博弈》,《复旦教育论坛》2012年第5期。

④高耀明、张萍、陈慧等:《本科教学工作水平评估对高校教学工作影响的调查研究》,《高等教育研究》2006年第11期。

⑤李政涛:《把新时代教育评价改革深化到“评价能力”的提升那里去》,《中国教育月刊》2020年第12期。

⑥R. J. Stiggins, “Evaluating classroom assessment training in teacher education programs”, *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 18, No. 1, 1999, pp23 - 27.

二、高校教师教学评价素养的内涵与特征

如果说教学评价是高质量教学发展的保障,那么高校教师的教学评价素养是高质量教学发展的现实诉求。高校教师要具备以恰当方式检测与考核学生表现、引导学生发展,并将评价结果应用于教学改进,以推动人才培养质量素养的持续提升。

(一) 高校教师教学评价素养的内涵探析

如何理解教学评价,直接关系到高校教师从事教学评价活动的价值立场和认知视角,影响着其教学评价素养的形成与发展。教学评价是指教师依据教学目标和标准,运用定量与定性相结合的方法,对教学活动中教与学的效果进行价值判断,以确定教学目标达成度并改进教学的实践活动。本研究中教学评价的主体是高校教师,是高校教师对教学实践活动和学生学业成就表现的评价,而非教育管理部门、大学生或政府等其他评价主体对高校教师教学水平与质量的评价。

教学评价素养是高校教师胜任教学评价工作的必备品质,其理论内涵构成了实践样态的认识基础。从1991年斯蒂金斯提出“评价素养”概念以来,国内外研究者基于不同的出发点及研究方法进行了多元化的探讨。目前关于教师教学评价素养理论内涵的研究主要表现为三种取向:一是以“实践”为导向描述教师胜任教学评价工作应具有的评价知能等多维度品质。例如,韦伯(N. L. Webb)认为教师教学评价素养主要是指教师如何了解学生的所知和所能,包括如何解释评估结果,以及如何运用评估结果去提升学生学习和教学效果的知识。^①二是将教师教学评价素养置于特定“情境”中进行探讨,将教学评价知能等品质与学校教育政策、教学评价活动相关利益主体等社会文化因素纳入教师教学评价素养的理论框架之中。^②例如,普莱尔(J. Pryor)将评价素养定义为“一种动态的情境依赖的社会实践”^③。李璇律也提出教师评价素养是文化的产物,受所处评价环境的影响。^④三是基于“发展”的角度审视教师教学评价素养如何适应内外因素的动态平衡状态。例如,布朗(G. Brown)认为教学评价素养是指教师基于评价知识、评价概念以及对外部环境的约束和支持反应的动态的复杂概念。^⑤

尽管已有研究为我们提供了关于教师教学评价素养的宝贵见解,但高校教师教学评价素养既包括教师教学评价素养中普遍存在的“共性”,也必须结合高质量发展背景下高校教学评价要求的“个性”视角来认知。高质量发展背景下高校教师教学评价素养的培养与提升应以教学的高质量发展为导向,以人才培养质量提升为价值归宿。其中,“高质量”是教学评价的价值追求和首要目标,评价是从属于教学的,教学的终极旨趣在于立德树人。由此,高校教师要结合时代变化、国家需求、学校定位以及学科专业特点等思考高质量的人才培养目标与课程标准,进一步对照教学实施过程与大学生学习表现,努力实现“教—学—评”的一致性。

基于以上关于教学评价、教师教学评价素养和高质量发展背景下高校教学评价要求的分析,本

①N. L. Webb, “Assessment literacy in a standards-based urban education setting”, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 2002, New Orleans.

②耿峰、于书林:《外语教师课堂评价素养与实践:基于大学英语教学比赛参赛教案的文本分析》,《外语教学与研究》2021年第2期。

③J. Pryor & B. Crossouard. “A socio-cultural theorisation of formative assessment”, *Oxford Review of Education*, Vol. 34, No. 1, 2008, pp. 1 – 20.

④李璇律:《社会文化观视角下的教师评估素养发展探析》,《中国考试》2021年第9期。

⑤Y. Xu & G. T. Brown, “Teacher assessment literacy in practice: A re-conceptualization”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 58, No. 6, 2016, pp. 149 – 162.

研究认为,高校教师教学评价素养是指高校教师在对自身教学成效和学生学业表现进行教学评价的过程中,能够结合时代变化、国家需求、学校定位以及学科专业特点等因素,以高质量专业人才培养目标为价值引领,通过有效地收集评价信息、解读评价结果和持续改进教学等达成教学质量提升所需要的一种素养。

(二) 高校教师教学评价素养的特征分析

教学评价素养的特征是高校教师有效开展教学评价实践活动的现实表达。基于以上对高校教师教学评价素养的内涵界定,这一概念呈现出主体性、情境性、发展性等典型特征。

1. 主体性

高校教师教学评价素养是一种指向教学评价实践的主体性素养。主体性是“人作为主体在与客体的关系中所显示的自觉能动性”^①,蕴藏着作为主体的实体所具有的自主性和自为性。^② 基于此,一方面,高校教师需要增强“作为教学评价主体”的身份认同并不断自我赋权增能,才能避免成为被动的政策执行者。换言之,尽管各个高校倡导教师积极参与到专业认证等评价改革之中,但如若教师缺乏内心的真正认同,只停留于外在的“规定性角色”层面,其教学评价素养难以持续发展。另一方面,正如有研究所指出的,“教师具有影响教学的主体能量,而提高教学效能即释放这种主体能量。”^③高校教师还需要主动开展教学评价实践并提高其效能,才能避免产生“内在困境”。通过不断反思、解决教学评价中的各种问题,高校教师可以将外在的“倡导理论”转化为内在的“学习需求”,实现对教学评价素养的自主建构和持续提升。^④

2. 情境性

高校教师教学评价素养是一种情境性素养。情境有场所之意,尤指在某一时间内事情发展或个体行为活动的状况、情势或即时条件。^⑤ 有研究者指出,评价情境不仅使评价标准具体化,还限制了评价者对评价客体及相关信息的获取范围。^⑥ 教学评价是高校教师在各个具体高校中开展的实践,离开具体的学校组织环境,就失去了教学评价素养形成与发展的空间。高校教师正是在与具体组织环境的互动中不断理解、认同教学评价文化,形成教学评价理念,从而形塑着自身的教学评价素养。例如,为迎接国家层面对教育质量的问责,各个高校通常会制定《XX 大学专业认证工作实施方案》等类似的规章制度,以保障国家层面的教学评价目标有序地落实到相关主体的工作中。这些教学评价改革措施在规约着高校教师的教学评价行为的同时,也为高校教师教学评价素养的发展提供了丰富的资源库,激励和引导着教学评价实践。

3. 发展性

高校教师教学评价素养不是静态的实体性素养,而是可以逐步提高的连续体,处于动态发展之中。一方面,教学评价素养是由评价知识、能力等多维度构成的整体结构。相互关联的各结构维度随外界变革需求变化和教师自身成长而不断丰富、渐进融合。在发展过程中,高校教师需要及时汲取和学习必要的教学评价理论资源,参与和创新教学评价改革,助力教学评价素养水平的不断提升。

①李为善、刘奔:《主体性和哲学基本问题》,北京:中央文献出版社,2002年,第4页。

②张曙光:《主体性价值论的建构及其超越——价值哲学的问题意识及学术进展》,《社会科学辑刊》2019年第4期。

③桑国元、黄如艳:《主体性视域下的教师能动性:内涵、影响因素及提升路径》,《教育研究与实验》2023年第1期。

④曾文婕、赖静、周子仪:《教师应具备怎样的评估素养——基于教师评估素养已有研究的整体性建构》,《湖南师范大学教育科学学报》2024年第3期。

⑤苏敬勤、张琳琳:《情境内涵、分类与情境化研究现状》,《管理学报》2016年第4期。

⑥冯平:《评价论》,北京:东方出版社,1995年,第169—173页。

另一方面,个体发展与“需要”息息相关,并且在主客体的对象性关系中表现出来。^①从这个角度看,教学评价素养是满足高校教师教学评价实践“需要”的手段。由于学科专业、课程类别、发展阶段等方面存在差异,每个高校教师的教学评价实践“需要”和关注重点有所殊异,呈现出不同的特征。由此,只有有针对性地满足高校教师教学评价实践的实际需要,才能真正助力其教学评价素养不断进阶。

三、高校教师教学评价素养发展的现实挑战

基于以上关于高校教师教学评价素养内涵与特征的分析,本研究主要围绕个体内生性发展动力缺失、学校环境“有效性支持”缺乏、高校教师教育忽视培育三个方面来讨论高校教师教学评价素养发展面临的现实挑战。

(一) 内生性发展动力的缺失

教师的成长与发展从本质上来说应该是自我导向、自我驱动的结果。^②可见,任何外在的教学评价改革政策的落实、规章制度的执行、组织化培训的实施都必须以激发教师本人的内在需要和渴望为前提,才能真正有效地促使其自觉、持续地发展教学评价素养。简言之,内生性发展动力是影响高校教师教学评价素养发展的核心问题。内生性发展动力,是指教师在教育教学过程中产生的以不断提升自我、追求高质量教育教学目标的主动愿望。^③具有高水平内生性发展动力的高校教师能够主动适应高质量发展时代教学评价改革的挑战,不断地吸收新评价知识和理念,更新评价方法和手段,以适应高等教育发展和学科专业人才培养的新需求。然而,现实生活中,部分高校教师在教学评价工作中内生性发展动力缺失,主要表现在以下两个方面。

一是教学评价态度偏失。教学评价态度是指教师对教学评价工作和学生学业表现所秉持的看法以及由此做出行动选择的一种心理倾向。^④可以说,教学评价态度负载着高校教师对教学评价工作的主观理念和行动取向,蕴含着“教学评价应当是什么以及为什么需要如此”的价值判断。在迎接本科教学评估和各类专业认证评估的工作过程中,如果高校教师不能理解国家教育评估政策的正确理念、不能认真检视和评价自己的教学工作,以“急功近利”的“应试”心态去迎评,是很难进行课程建设和教学改进的,最终使得“以评促建”流于形式主义。现实生活中部分高校教师将教学评价工作定位于“指向外部问责”的一种工作任务或手段,具体是指他们将教学评价工作视作规范高校教学质量的重要手段和考核教师教学业绩的工具。他们在实践中考虑的是如何达成学校教学评价制度和标准所要求的具体的、量化的指标,将材料的达标度当成教学质量本身,用管理的问题来取代教育的规范性问题,^⑤忽视了教学评价的教育功能。这种“去过程化”的教学评价观念及行为易滋生出“表演性文化”,而遮蔽“以评促学”“以评促建”的价值追求。

二是教学评价意识薄弱。意识是人进行实践行动和追求创造的前提条件,具有自觉性、目的性和能动性。教学评价意识是指“教师能够主动地用评价去辅助教学,在教学活动中有意识地注意可

①朱旭东、李秀云:《论儿童全面发展概念的多学科内涵建构》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2022年第2期。

②周文叶:《让教师成为自身专业发展的主人——评〈在经验和反思中成长——教师的案例开发与专业发展〉》,《当代教育科学》2008年第16期。

③杨瑞勋、和学新、班振:《教师内生性动力的意蕴及其实现》,《当代教育科学》2021年第1期。

④郑东辉:《教师评价素养发展研究》,博士学位论文,华东师范大学,2009年,第73页。

⑤[荷]格特·比斯塔:《测量时代的好教育:伦理、政治和民主的维度》,张立平、韩亚菲译,北京:北京师范大学出版社,2019年,第4页。

以运用评价理论进行评价的机会,并创设评价理念,改进评价行为”^①。国家推进本科教学评估和各类专业认证评估的本真价值在于促使高校教师站在整个专业人才培养的过程中主动审视课程与教学,拔高普通教师的站位,牵引其在课程观、学生发展等方面的认识和行为发生内生性成长。现实生活中,很多高校教师并没有主动运用“学生中心、成果导向、持续改进”等理念有意识地对自身教学工作和学生学业表现进行分析与总结,教学评价工作依然被边缘化。他们只是被动地完成学校规定的教学评价任务;或仅仅依靠原有教学评价经验或习惯完成教学评价工作,极少检视并改进教学评价行为;抑或面对教学评价改革行动迟滞,“从众”式地按照其他教师的教学评价方式来完成工作。可见,现实中高校教师在教学评价素养方面缺乏主动发展的意识,处在经验性、无意识的“自在”状态之中。而高校教师教学评价意识的薄弱,难以实现教学评价素养的真正发展,进而难以适应当下和未来教学评价改革的挑战。

（二）学校环境“有效性支持”的缺乏

在人与环境匹配理论视域中,个体的实践活动是个体特征与其所处环境交互影响的结果。基于此,高校教师通过与其所处的学校环境发生交互作用,对已有的经验不断进行更新、重组以获得教学评价素养的连续性发展。在学校环境中,学校管理制度、组织管理支持、教师评价机制等因素都对高校教师教学评价素养的形成与发展具有一定的影响。

“自上而下”式的学校管理制度,束缚高校教师教学评价素养的发展。教学评价素养的发展不仅需要高校教师个体的不断学习和提升,还需要一个提供有效性支持的教学评价文化生态环境。目前,我国各个高校普遍采用“自上而下”的行政管理模式来推动教学评价改革。这种管理模式主要依赖于制定详尽的规章制度和发布行政命令,以此来确保教师的教学评价工作能够按照既定的标准和要求进行。不可否认,这种制度管理模式在推广先进的教学评价理念、确保教学评价活动的科学性和规范性方面,确实发挥了积极的作用。然而,这种以行政命令为核心的管理模式由于其强调行政权威和顶层设计,往往会给教师带来较强的被动接受感。教师会感觉自己仅仅是在迎合学校的行政管理需求,而不是主动参与和推动教学评价的改革。这种过度的行政化倾向,会导致很多教师产生抵触情绪,甚至对新的教学评价体系持有质疑态度,从而影响到改革的深入推进和教学评价工作的有效开展。

缺乏有力的组织管理支持高校教师教学评价素养的发展。高校教师教学评价素养的发展不仅取决于个体努力,还需要良好的组织管理提供强有力的支持。良好的组织管理可以为高校教师的教学评价素养发展提供丰富的学习资源与对话交流的平台。目前我国高校在教师组织管理方面缺乏对教学评价素养发展的有效支持,阻碍了教学评价素养的高质量发展。这主要体现在以下三个方面:一是高校教师组织管理呈现松散特征。在教学评价实践中,高校教师之间相互疏离、封闭,缺乏交流协商、合作分享,缺乏一定的组织支持和同伴互助。二是我国高校普遍实行“校—院—系”的三级垂直式科层组织管理模式,少有横向联系。这种组织管理模式使高校教师习惯处于相对隔离的院系之中,缺少跨专业、跨学科、跨院系的交流对话与知识分享。相对隔离的状态导致高校教师难以学习与借鉴其他学科专业的教学评价方式,也不利于培养出复合型应用人才。三是高校教师组织管理呈现“他组织”特征。“他组织”是指靠外部制度、指令和干预形成的组织。^②在“他组织”的管理方式下,高校教师的教学评价素养通常会处于一种被型塑、被支配的状态,是一种外控式专业发展方式。“他组织”的管理方式通常采用统一的内容或组织形式进行外部驱动,而缺少对高校教师个体教学评

^①蒙岚:《大学英语教师评价素养的影响因素分析》,《社会科学家》2018年第2期。

^②周成海、衣庆泳:《专业共同体:教师发展的组织基础》,《教育科学》2007年第1期。

价素养发展真实性、个性化需求的关注。也就是说,作为发展主体的高校教师其实被忽视了。

“轻教学”“轻发展”的教师评价制度,阻碍了高校教师教学评价素养的发展。高校教师评价是对高校专任教师工作现实或潜在的价值做出判断的活动。^① 作为评判、规范和引导高校教师发展的“风向标”,高校教师评价制度影响着高校教师的职业生活样态,形塑着高校教师的行动逻辑。目前我国高校教师评价制度存在着一些影响和制约教学评价素养发展的问题,主要体现在以下两个方面:一是“重科研,轻教学”。这种相对忽视教学的倾向对高校教师的教学评价实践产生了不利影响。许多高校教师在追求科研成果的同时,却往往忽视了对自己教学评价实践的深入思考和反思。他们很少花费足够的时间和精力去关注教学质量的持续提升和学生的学业表现,也很难主动寻求改进教学评价方法和策略的途径,进而影响教学评价素养的提升。另外,不少高校教师认为,只要自己对所教授的学科有着深厚的专业知识,并且在科学研究领域有所建树,就能够胜任高校的教学工作,自然也就缺少对教学评价方面的关注与教研,从而轻视教学评价对于教学改进和学生发展的意义。二是“重管理,轻发展”。通过教师评价达成组织绩效问责与专业发展支持,实现学校组织和教师个体的共同发展,是高校教师评价制度的应然目标取向。随着高等教育评价改革的深化和各种认证评估工作的持续推进,尽管教师们普遍认同通过评价可以促进教学质量,但部分高校教师仍以工具理性为首选,片面追求高显度、可量化的教学评价工作指标的完成。由此,现实生活中存在高校教师把教学评价工作看作为完成“认证评估任务”所需指标的“造材料活动”。而通过教学评价持续改进质量和促进学生全面发展的本真价值,则湮没于各项华丽的数据之中。

(三) 高校教师教育对教学评价素养培育的忽视

从教师教育一体化的职业生涯发展角度看,高校教师教学评价素养在本质上是一个持续提升并具有相对稳定性的连续体。目前,在高校师范教育中,教学评价内容常以教育测量学或教育统计学的课程形式出现,基本上以心理测量学和测验理论为主。在高校教师岗前教师资格证培训中,教学评价内容常以一章节的形式出现,内容安排比较笼统简单,很少涉及实操知识。在岗前校本培训中,教学评价的内容常以学校教学评价制度、本科教学评估或专业认证政策要求的形式出现,主要涉及外在的管理要求。可见,无论是职前培养还是入职培训均忽视高校教师教学评价素养的培育。大多数高校教师的教学素养发展主要在于在职教育阶段。例如,相关研究表明高校教师对教育专业知识 74.63% 的掌握是通过在职培训。^② 由此,本研究主要分析在职教育阶段高校教师教学评价素养遭遇的困境。

一方面,高校教师作为落实教学评价理念与提高教学质量的关键实践主体之一,其教学评价素养直接关涉着教学评价理念的有效落实与教学质量的不断提高,然而现实生活中却没有受到应有的重视,处于“被边缘化”的现实困境。具体表现为:首先,高校更重视在职教师学术科研水平的提升,而相对忽视教学评价素养方面的发展。目前大多数高校都会提供支持教师发展的进修和学习计划,例如访问学者计划、单科进修计划、学术会议等。这些项目旨在帮助高校教师加深专业知识和提升学术水平。相对于对专业知识和科研素养的重视,高校对于教师教学评价素养发展的支持力度不够,较少组织专门提高教学评价素养的培训活动、研修活动。其次,在针对教学水平发展的在职教育中,高校教师也很少有机会接触到或积极参与到教学评价方面的专题培训和学习活动中。由于缺乏“营养性资源”,高校教师在教学评价的理论知识和实践技能等方面难以得到充分的补充和更新,更难了解最新的教学评价理念,进而影响了教学评价素养的整体提升。

①曹如军:《高校教师评价制度存在的问题及其改进》,《国家教育行政学院学报》2012年第3期。

②姚利民、陈爱香、姜竹青:《地方高校青年教师教学发展的调查与分析》,《湖南师范大学教育科学学报》2017年第1期。

另一方面,各个高校针对高校教师教学评价素养方面的在职教育存在“低质低效”的实践困境。首先,从培训理念的角度来看,当前的高校教师教学评价素养培训过于强调行政化的推动,以及外部控制式的发展模式。这种模式往往以管理者的价值观和需求为出发点来设计培训方案,而忽视了教师作为教学评价主体的理解和认同感的重要性。这种自上而下的培训设计理念,忽略了教师个体的主观能动性和参与度,导致培训效果不佳。其次,在培训内容的设计上,现行的培训往往侧重于专家的知识与专长,而没有充分考虑到不同培训专题之间的相互关联性,以及它们之间的逻辑顺序和衔接。这种缺乏系统性和连续性的培训内容设计,使得教师难以形成完整的教学评价知识结构和理解。同时,培训内容过于偏重理论知识的传授,而忽略了教学评价理论在不同教学情境中的适用性,也未能充分考虑教师个人的实际需求、真实体验和已有的教学经验。最后,在培训形式上,目前的做法相对单一,缺乏多样性。学校行政部门或教师发展中心通常会组织专家通过集中授课、讲座报告等形式,系统地向教师讲授教学评价的政策和理论。这种形式的培训忽视了教师的主动参与和个人化学习的需求,没有充分利用互动式学习、案例分析、小组讨论等多样化的培训方式,这些方式可能更有助于教师的积极参与和对知识的深入理解。

四、高校教师教学评价素养的培育路径

高质量发展背景下高校教师教学评价素养的培育是一项复杂的工程。基于前文分析,本研究围绕高校教师主体努力、高校组织优化环境和教师教育改革三个方面探析培育高校教师教学评价素养的有效路径。

(一) 主体努力:增强教学评价素养发展的内生性动力

唯物辩证法认为,“外因是事物发展变化的条件,内因是变化的根据,外因通过内因而起作用。”^①内因是个体发展变化的决定性因素,外因通过内因促进个体自我更新,从而不断发展。高校教师是教学评价素养发展的主体,是决定其教学评价素养发展的内在因素,即“教师自主发展是教师真正获得个体专业化发展的有力保障”^②。

第一,自觉认同教学评价主体身份。教师发展在本质上取决于身份认同的发展,^③有研究者甚至将教师评价素养界定为“教师评估身份”。^④基于此,高校教师教学评价素养的发展与提升在根本上依赖于其教学评价主体身份的自觉认同。这是因为真正的教学评价素养发展不是外在标准下的客观性角色规定或“规范性逼近”,而取决于高校教师个体内在的教学评价主体身份认同或“存在论逼近”。正如社会学者查尔斯·泰勒(Charles Taylor)所言,“当身份始终处于空白、失声、边缘位置时,便会产生反抗力。”^⑤只有对教学评价工作的主体责任、行为实践及所蕴藏的价值意义形成自觉的身份认同,高校教师才能获得良好的评价效能感和成就感,主动开展并改进教学评价实践。作为影响教学评价素养水平的关键要素与内源性动力,高校教师教学评价主体身份认同不仅关乎高校教师个体对教学评价活动的价值判断、态度倾向及行动抉择,还会影响教学评价活动的实施效果,乃至高等教育教学评价改革的推进。

①王枏、赵成玲:《“生命·实践”教育学之教师“自育”思想初探》,《中国教育科学(中英文)》2022年第3期。

②何毅:《现代大学制度视域下的大学书院制研究》,北京:中国社会科学出版社,2017年,第127—132页。

③张帅、罗少茜:《高校英语教师评价者身份认同个案研究》,《外语教育研究前沿》2023年第2期。

④高旭阳、盛雅乔:《语言教师评价素养:内涵、框架与展望》,《外语研究》2023年第6期。

⑤转引自吴桐舒、王坤庆:《消解与再现:身份认同理论下少数民族大学生身份的教育建构》,《广西民族研究》2020年第3期。

第二,增强教学评价意识。从应然层面上看,无论是教育评价理论阐述还是教育评价政策规定,均主张或强调高校教师应该成为教学评价的事实性主体。然而,在实然层面上,很多高校教师在教学评价工作中的主体性身份并未得到彰显,更多表现为“形式主义”。可以说,高校教师的主体性力量没有得到解放,处于“悬置”状态。而教师主体性的发展离不开教师自我发展意识。^①只有当高校教师自主审视与评价教学过程,获得积极的情绪体验或效能感,并以此持续推动自身改进教学时,教学评价素养的发展才会具备源动力。换言之,教学评价意识是高校教师教学评价素养发展与提升的内生动力,也是高校教师真正认同并确立教学评价主体应然身份的重要保障。具有较高水平自我发展意识的高校教师可以使教学评价素养发展从“被动”“盲目”发展状态转向“主动”“自觉”发展状态,并不断追求自我改进与超越。由此,高校教师会使教学评价素养发展成为一种自觉的专业生活方式,认识到教学评价工作的价值,而不会囿于外在的制度规定,从教学评价各项规章制度、标准指标的被动“执行者”转变成主动“创造者”。

(二) 营造环境:有效支持教学评价素养持续性发展

高校是高校教师教学评价素养发展的组织主体,也是高校教师教学评价素养培育的根本场域,需要其为高校教师教学评价素养的发展提供有力的支持与保障。因此,高校教师教学评价素养的培育需要高校有所作为,引领和助推其不断成长。

第一,营造适宜的教学评价质量文化。文化作为人们社会生活的生态环境对人类发展和学习具有无所不在的作用,^②深刻地塑造着人们的内在世界和外在行为。“人,本质上就是文化的人,而不是‘物化’的人;是能动的、全面的人,而不是僵化的、‘单向度’的人。”^③由此,高校教师教学评价素养的培育,需要在适宜的教学评价文化生态环境中进行。与自上而下的“物化”制度管理模式相比,教学评价质量文化有着本质的不同。教学评价质量文化强调对教师的主观世界和主体性的尊重,而教学评价素养发展正是主体性的发展。在教学评价质量文化下,教师被视为教学评价的主体,他们的专业知识、经验和判断受到尊重。教师不再是被动执行行政命令的角色,而能够根据学生的实际情况和专业教学内容的特点,自主做出合理的评价决策。当教师意识到自己在教学评价中的主体地位时,他们更有可能从内心接受并积极参与到教学评价改革之中。教学评价质量文化还鼓励教师之间的交流和合作,通过分享经验和策略,共同提升教学评价的水平。这种文化氛围有助于打破孤立的工作环境,促进教师群体的整体进步。

第二,构建专业学习共同体。马克思主义哲学认为,人是关系性的存在。教师专业发展也不是孤立的“闭门造车”,同样离不开与其他成员之间的交往互动。托马斯(G. Thomas)也指出,“教师专业发展思想的一个重要转向就是将关注的重心从‘专业个人主义’转向‘学习共同体’,在共同体中,教师通过参与合作性的实践来滋养自己的教学知识和实践智慧。”^④长期以来,高校教师教学评价素养的发展基本上采用自由化、放任化的“专业个人主义”模式,在实践中以观察模仿、自我揣摩等方式进行自我导向式发展,缺乏同侪之间的互助交流;而且由于教学评价在高校教师日常工作中常常被置于“边缘化”境地,相对缺乏“以评促学”方面的关注或经验总结,使其更需要对话与交流。因此,有必要构建专业学习共同体来促进高校教师教学评价素养的发展。通过专业学习共同体,不仅能够

①李方安:《论教师自我发展》,《教育研究》2015年第4期。

②B. Rogoff, *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 43.

③习近平:《之江新语》,杭州:浙江人民出版社,2007年,第150页。

④G. Thomas, S. Wineburg & P. Grossman, et al., “In the company of colleagues: An interim report of the development of a community teacher learner”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 1, 1998, pp. 21 - 32.

促进教师进行交流合作,还能为不同学科专业的教师提供跨学科工作和兼任职务的机会,从而更有助于激发教师的自主发展意识和活力。

第三,建立重视教学质量改进的教师评价制度。教师评价制度作为衡量教师工作质量的标尺,通过将评价结果与职称晋升、职务聘任、薪酬待遇挂钩,能够引导、监督和激励教师专业发展的方向和精力投入,规范着教师在科学研究、教育教学、社会服务等方面的行为。如何建立重视教学质量改进的教师评价制度,促进高校教师教学评价素养发展与提升?可以从以下两个方面开展工作:一是借助制度杠杆重视教学工作方面的评价。在制定教师评价制度及体系时,应注意平衡教学与科研之间关系,重视教学的地位。尤其是教学型高校更应该将教学工作作为重中之重。除此之外,还应注重对教学型高校教师的鼓励,诸如制定“教学型教授”等评价政策,促使其发挥教学专长。二是注重教学工作“质”的评价,引导高校教师“以评促教”。在评价高校教师教学工作时,应突出教育教学实绩。注重日常教学工作的过程性考查,鼓励高校教师进行每周、每月、每学期的经常性、持续性自我总结与评价,从而将评价融入日常高校教学工作之中。

(三) 改革教师教育:重视教学评价素养的培育

教师教育是提升教育质量的动力源泉,^①也是促进教师专业发展的重要支持途径。教师教育以终身教育为指导思想,在不同专业发展阶段对教师进行差异性的发展指导,以助力教师专业发展为价值旨归。教学评价素养作为高校教师专业素养的重要组成部分,同样离不开教师教育的支持与助力。

第一,提供丰富而有效的学习资源。资源是发展的前提和基础,高校教师教学评价素养的培育同样离不开学习资源的涵养与支持。目前我国高校教师无论是在岗前教师资格证培训阶段,还是在岗前校本培训阶段都缺乏有关教学评价的学习资源。由此,我们需要在入职培训阶段为高校教师教学评价素养的发展与提升提供丰富而有效的学习资源,鼓励和加强对教学评价的研究和教学评价知识的传播与推广,以加强其对教学实践的引领作用。提供丰富而有效的学习资源以支持高校教师教学评价素养的发展与提升,需要从以下两个方面着手:一是学习资源类型多样化,既包括理论性学习资源,也包括实践性学习资源;既包括文本类学习资源,也包括音频、视频类学习资料。在多样化学习资源的基础上,围绕着相应的教学评价主题进行整合供给。二是学习资源应体现高校教师教学评价的专业类别(人文社会科学、自然科学等)、课程性质(公共必修课、专业基础课等)、实践场景(理论讲授、实验实训、临床实习等)和现实需要(专业人才培养方案评定、课堂突发情况等)。

第二,改革在职教育培训模式。高校师资水平是高等教育质量提升的关键,在职教育是助推高校教师专业成长与发展的有效途径。高校教师在职教育阶段又通常以培训为主要途径和有力保障。为了提升高校教师的教学评价素养,基于当前在职培训中的实践困境,我们可以从以下几个方面入手:一是坚持“以师为本”的培训理念,尊重教师的主体地位。培训的核心宗旨不仅仅局限于提高高校教师在教学评价方面的专业知识和技能水平。更为重要的是,培训旨在激发教师的内在动力,使他们在接受培训的过程中,不仅仅是被动地吸收知识,而是能够积极地参与到探索 and 创新的实践中去。通过这样的培训模式,教师们能够不断地自我完善和提升,从而在未来的教学评价工作中,展现出更加专业和高效的表现。此外,培训还注重培养教师的批判性思维能力,使他们能够对现有的教学评价体系进行深入的思考和质疑,从而在实践中不断探索更加有效、公正和全面的评价方法。二是遵循“实践导向”的课程设计原则,注重与高校教师的教学评价实践相结合。为此,我们需要深入

^①《教育部等五部门关于印发〈教师教育振兴行动计划(2018—2022年)〉的通知》,2018-03-23, http://www.moe.gov.cn/srce/site/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html, 2024-04-03。

分析处于不同发展阶段的教师所面临的具体挑战和需求,从而设计出既能够满足他们个性化发展需求,又能够保证培训内容连续性、系统性和贴近实际工作的培训课程。在培训过程中,我们还需要特别关注自然科学、农业科学、人文与社会科学等不同专业学科的教学特点,认识到每一位教师都有其独特的教学风格和方法。三是强调“教师参与”的实施策略,确保教师的积极参与性。为实现这一目标,我们可以采用专题讲座、现场诊断、经验分享、案例分析、研修互动、成果展示等多样化的培训方式,强调教师的参与性、操作性和体验性。

(责任编辑:蒋永华)

University Teachers' Literacy of Teaching Assessment: Connotation, Challenges and Development Pathways

LI Xingzhou, TANG Wenxiu, WANG Zhiyong

Abstract: In the context of high-quality development in higher education, advancing the evaluation of higher education to better serve talent cultivation and improve teaching quality has become an inevitable choice and a fundamental demand for China. However, the current teaching evaluation system in Chinese universities often prioritizes management over development, which leads to the neglect of active participation from university teachers and fails to effectively address the issues related to teaching quality. To move beyond supervision and accountability towards autonomous teaching quality improvement, it is crucial for university teachers to recognize their roles as key participants in the evaluation process and enhance their own teaching assessment literacy. Teaching assessment literacy for university teachers refers to the ability to improve teaching quality through the effective collection of evaluation data, interpretation of evaluation results, and continuous enhancement of teaching practices based on assessments of their own teaching effectiveness and students' academic performance. In this process, university teachers should integrate factors such as the change of the times, national needs, school positioning, and disciplinary characteristics, with the training goal of cultivating high-quality professional talents as the guiding value. Three practical challenges have been identified in the current teaching assessment literacy of Chinese university teachers: a lack of intrinsic motivation for personal development, insufficient “effective support” within the school environment, and the oversight of teacher education. Addressing these challenges involves cultivating teaching assessment literacy among university teachers from the following three key aspects: empowering university teachers themselves, optimizing the organizational environment within universities, and reforming teacher education.

Keywords: high quality education; university teachers; teaching assessment literacy; teaching assessment agents

About the authors: LI Xingzhou, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at Faculty of Education, Beijing Normal University (Beijing 100875); TANG Wenxiu, PhD in Education, is Associate Professorial Research Fellow at Shandong Provincial Institute of Educational Science (Jinan 250300); WANG Zhiyong (Corresponding Author), PhD in Education, is Lecturer at School of Education, Shandong Women's University (Jinan 250300).