

# 教师表现性评价的困境与超越

孔令帅 王超

**【摘要】** 表现性评价是国际上一种重要的教师评价方式,与我国新时代教师评价改革理念存在共通之处,但仍需审视其所蕴含的特定价值观念、意识形态影响与潜在困境。在全球教育改革运动的经济、政治和文化三重逻辑中,各国要求提高教师的竞争性表现和教学效能,推动了证据为本和同质化的教师表现性评价的形成与发展。国际上教师表现性评价引起教师专业自主性的缺失,导致教师公共性的隐退,造成对教师灵魂、激情与热忱等不可被测量的人性品质的忽视。超越教师表现性评价,需要建立基于共同利益的教师评价体系,尊重教师的专业自主权;坚持立德树人的教师评价导向,强化教师专业身份的公共性;超越测量主义的教师评价思维,重视教师评价中的人文关怀。通过对真理的探寻、对良善生活的追求和对美好事物的欣赏,锤炼教师的思维能力、道德品质和审美趣味,使之成为具有自主性、公共性和批判性的独立个体。

**【关键词】** 表现性评价;教师评价;教师专业发展;竞争文化

**【作者简介】** 孔令帅,上海师范大学国际与比较教育研究院教授;王超,上海师范大学国际与比较教育研究院博士生 (上海 200234)

教师是教育事业发展的第一资源,教育质量的改善离不开教师质量的提高。因此,我们需要厘清“什么样的教师是高质量教师”、“如何辨别和甄选出高质量教师”等关键性问题。表现性评价作为国际上一种重要的教师评价方式,与我国新时代教师评价改革理念存在共通之处。但是,任何评价方式都会受到特定价值观念和意识形态的影响,而且根据表现对教师优劣加以评断的方式,在理论上存在疑惑,在实践中也面临困境。其中,表现性评价何以成为国际性的教师评价方式,什么样的评价方式有助于好教师的发现与发展等是教师表现性评价研究的重要问题。本文尝试从全球教育改革运动的经济、政治和文化逻辑中,探析教师表现性评价在世界范围兴起的脉络及其可能引发的困境,

并提出超越困境的思考。

## 一、文献综述

随着中国特色社会主义事业进入新时代,追求高质量的教育成为当代中国教育改革发展的主要目标。为提高教育和教师质量,从20世纪80年代开始,基于市场逻辑的教育政策已经成为全球性教育改革运动。<sup>[1]</sup>许多国家和地区对课程、教师准备、教育领导和问责制等进行了改革,包括日益加强对国家或州级课程内容的中央控制;基于教师专业能力和标准详细规范教师工作,并引入表现管理系统(performance management systems)和其他审计机制以监督和管控教师及其教学;引入集中的高风险测试,以便持续评估教

学结果。<sup>[2]</sup>表现性(performativity)成为一种重要的教育治理方式,重塑了教师的专业身份。作为一种技术、文化和监管模式,表现性将物质和精神层面的奖惩举措与教师表现和结果相联系,通过判断、比较和展示来激励、控制和调整教师行为。<sup>[3]</sup>表现成为对个体或组织在某个领域内的价值或质量的评判依据。在教育市场化的竞争压力下,学校和教师被迫卷入一场旨在提高学生成绩的“军备竞赛”。教师更加关注升学率、考试成绩等表现性指标而非教学实践,这些数据是评价教师优劣的重要证据。教师一方面将自身定位为高度个性化和负责任的主体,要求自己为学生成绩负责。另一方面还被赋予知识工作者的身份,负责传授那些预先确定好的课程知识。<sup>[4]</sup>

在实践层面,表现性评价(performance assessment)已经成为国际上一种重要的教师评价方式。如美国加利福尼亚州从1998年开始要求所有申请加州初级教师资格认证的师范生,必须通过教师表现性评价才能获得教师资格证书,并于2001年成立加州教师表现性评价(Performance Assessment for California Teacher, PACT)联盟。目前,PACT已由成立之初的12家机构发展为一个由30所大学、1个地区实习计划和1个特许学校网络组成的教师培训项目联盟。<sup>[5]</sup>澳大利亚联邦政府从2019年开始,要求所有职前教师只有在最后一年成功通过教学表现评估才能毕业;所有教师教育机构在项目认证时,须提供与职前教师表现相关的证据,包括课堂教学表现的评估证据;设立专门基金用于教师表现性评价工具的研发与实施。<sup>[6]</sup>近年来,我国也高度重视教师评价工作。在2018年1月印发《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出“建立符合中小学教师岗位特点的考核评价指标体系,坚持德才兼备、全面考核,突出教育教学实绩,引导教师潜心教书育人”。<sup>[7]</sup>2020年10月颁布的《深化新时代教

育评价改革总体方案》专门强调“改革教师评价,推进践行教书育人使命”,明确指出教师评价要“突出教育教学实绩”。<sup>[8]</sup>

从理论上,强调“教育教学实绩”的评价理念与强调在真实教学情境中评价教师实际教学能力的表现性评价有共通之处。哈蒙德(Hammond, L. D.)认为,教师表现性评价是通过真实地评价教学,来展示教学的复杂性,并为教学提供专业标准。<sup>[9]</sup>具体而言,教师表现性评价强调在真实的教学实践中,通过视频和观察等多种方式搜集学生学习增值证据、教学实践过程证据和专业贡献证据,以便对教师进行专业判断。<sup>[10]</sup>概言之,教师表现性评价是基于证据对“教师实际怎么教”进行的专业评价。随之而来的是:什么样的表现性评价工具能够客观有效地评价教师?该如何实施?实施过程中存在哪些问题?这些也成为教师表现性评价的研究主题。

国内相关研究主要集中在借鉴国外教师表现性评价工具研发与实施方面的经验,较少的研究初步反思了其中存在的问题。有学者对澳大利亚师范生教学表现性评价工具的研发路线、指标体系、实施步骤进行了比较分析,认为实施表现性评价有助于从源头上提高师范生教学专业化程度。<sup>[11]</sup>有学者通过与美国教师表现性评价专家,如舒尔曼(Shulman, L. S.)等人进行访谈对话,深入了解他们在美国教师表现性评价工具开发与实践运用过程中的专业智慧。<sup>[12]</sup>有学者分析了教师表现性评价存在的诸如“应试心态”、对实践导师专业性和自主性的威胁、缺乏足够的信息反馈、实施成本昂贵等问题,以及专业化和地方控制、边缘化和优先权等争议。<sup>[13]</sup>

与国内研究者为我所用式的“拿来主义”研究取向相比,近年来国外学者侧重于对教师表现性评价进行批判性反思,研究方法 with 理论视角也更加多元。如有学者质疑教师表现性评价所宣称的客观性和严谨性,认为

这是一种“错觉”，并指出标准化的教师表现性评价无法对职前教师专业准备状况进行真实的、多方面的和纵向的评价。<sup>[14]</sup>还有学者通过叙事性自我探究的方式，揭示出职前教师表现性评价可能存在使教师教育者失去专业自主权、评分系统几乎没有信度与效度以及评价要求与评价目的相矛盾等问题。<sup>[15]</sup>此外，编著《教师表现性评价与问责改革：edTPA对教学和学校的影响（Teacher Performance Assessment and Accountability Reforms: The Impacts of edTPA on Teaching and Schools）》中的一些文章从历史的视角揭示出新自由主义在教师表现性评价中的主导地位，细致描绘了新自由主义教育改革是如何将教学专业权力从教师和学校逐步转移到企业和个人等相关利益者们手中的过程。<sup>[16]</sup>表面上看，教师表现性评价是一个技术、工具或方法问题，但不同的评估范式背后都有独特的政治内涵<sup>[17]</sup>和文化意蕴。

## 二、教师表现性评价在世界范围的兴起

20世纪80年代以来，新自由主义成为全球教育改革主要的政策话语，也是教师表现性评价背后重要的理论假设，它“潜移默化地支配着决策者、管理者和教育者的评价思想与管理行为”<sup>[18]</sup>。新自由主义首先是“一种政治经济实践的理论”，同时也是一种文化模式<sup>[19]</sup>，其目的是为了建立一个“服从于竞争型动态活动的企业社会”<sup>[20]</sup>。因此，我们可以从经济、政治和文化的三重逻辑中加以探究。其中，经济逻辑是根本原因，政治逻辑提供了制度性的保障，而强调竞争的文化逻辑则是一种无形的内在力量，三者相互作用，共同推动教师表现性评价在世界范围的兴起。

（一）经济逻辑要求提高教师的竞争性表现与教学效能

20世纪90年代，全球化概念进入教育领域，政府和经济组织开始讨论学校教育满足

全球经济发展的必要性。教育越来越被视为一项经济投资，其主要目的是发展人力资本或培养更好的工人为经济发展服务。<sup>[21]</sup>这一理念得到了各国政策制定者的广泛支持，形成了一种教育的人力资本世界模式（Human Capital World Model）。<sup>[22]</sup>在该模式下，教育被视为推动国家经济社会发展的重要引擎，应以培养能够适应全球未来经济竞争的人才为目的，价值则是通过对经济增长的贡献来衡量，故而教育竞争与国家的综合国力竞争一脉相承。由于各国国际竞争力与其人力资本水平有关，所以优质教育便会实质性地影响国家未来。<sup>[23]</sup>故在全球化背景下，教育中的竞争成为一种普遍的生活状态，教师也被置于这种状态之中。

于是，“考试—升学—就业”成为教育的主要逻辑，在国际组织的推动下，国际竞争力与学生学业表现联系在一起，继而建构起教师能力与教育失灵的关联性，以此来推动各国的教育改革。<sup>[24]</sup>如近年来对各国教育政策产生重要影响的国际学生评估项目（以下简称PISA）测试，通过提供可比较的数据（学生成绩）对全球教育进行排名，排名结果与国家声誉、学生前途、教师报酬等直接相连，鼓励各国开展教育竞赛。这种竞争文化将高质量教学与人力资本联系起来，国际竞争这一集体责任从政府转向了教师，教师要为国家未来的国际竞争力负责。<sup>[25]</sup>换言之，国际竞争力这一复杂概念在个体层面就被转化为可供测量和比较的学生成绩与教师能力或素养。一旦学生在国际性测试中表现不佳，教师往往首先成为社会舆论苛责的对象，公众开始质疑分配给教师教育机构的资金是否得到有效利用，政府教育改革重点也将聚焦于提升教师教学效能。

为了确保国家未来发展的经济利益，需要预先制定好一套标准，用以确立、规范、测量与评价教师行为是否符合预期。在经济逻辑下，教育成为社会这台庞大而精密“仪器”

上的一个基本装置,教师也被定位为一个重要部件。教育发展受到经济利益的驱使,而非在那些重要的教育思想指引下前行;教师为了追求卓越或避免惩罚,将提高自己的竞争性表现作为了优先事项。

(二)政治逻辑促进了证据为本的教师表现性评价的形成

在以市场逻辑为原则的全球教育改革运动中,政府的主要职能不在于直接提供公共服务,而是创建并维持市场竞争,同时依靠分析和计算技术,试图对市场中的所有行为细节加以记录和评估。具体而言,教育改革以标准化、个人主义、基于结果的问责制和自由市场政策的形式实施,[26]政策重点不再是社会的公平正义,而是运用解除管制和私有化的策略,强化教育领域的自由竞争与效能。教育管理部门应该将权力尽可能下放给学校或教师,充分发挥其主观能动性。但是权力下放不代表放任不管,而是形成了一种“放权性”的集中控制[27]或双重治理模式。一方面,政府将属于专业领域的治理委托给专业教育机构,但通过将财政拨款与评估、问责等挂钩的方式加以管制;另一方面,专业机构和教师拥有一定程度的自治权力,但机构和教师须通过证明其表现的好坏,获得资源与报酬的多寡。[28]

以表现为基础的问责制成为政府治理教育工作的基本原则,政府只需预先制定或指定某些专业机构出台行业规范或标准,定期对个体或组织进行标准化观察与测量,形成量化“常模”,以此比对个体或组织行为是否合规,[29]再行赏罚。教师需要接受多次测试、考核与评估,证明其能力或素养合格。教师能力还与所教学生成绩直接挂钩,而职前教师的专业表现、就业情况等证据则成为衡量教师教育机构质量的重要指标。以往对职前教师及其教育质量的认定,主要是通过周期性地审核教师教育机构所提供的材料是否符合专业标准来实现的,现在则需要通过教

学表现性评价来评价教师教育项目的有效性。[30]这种评价方式能够激活和增强职前教师的专业反思和推理能力,拓展职前教师对其教学如何提高学生成绩的知识,促进其对教师工作广度与复杂性的理解。[31]教学表现性评价超越了以往只关注基本技能、学科内容和专业知识为主的纸笔测验,因为,测验真实性不足,不能有效预测职前教师的有效教学潜能,将会对教师质量产生消极影响。[32]

专业表现成为判断教师和教师教育质量的重要依据,教师教育质量保障也从传统的监控过程,逐渐转向真实性评价和基于表现结果的问责,项目认证标准也以表现性评价为理论基础。[33]当前,教师和师范生在真实课堂情境中表现性证据的重要性日益提高,要求通过视频工具对其课堂教学过程进行直接记录与观察,为师范生教学表现评价提供丰富、客观的证据。其中,未经剪辑的教学视频是重要的表现性证据之一。在政治逻辑下,教师教育不仅要关注职前教师应该知道和能够做到什么,更重要的是提供表现性证据证明职前教师是否知道和能够做到这些事。[34]

(三)文化逻辑推动同质化的教师表现性评价的发展

市场为何能够成为全球性教育改革的基本原则?除了依靠强大的经济政治实力,采取暴力手段外,还需要通过文化渗透的方式,塑造社会大众的思想观念,使之自觉接受教育改革中的市场原则与商业话语。与运用经济政治手段所导致的外部强制相比,文化手段着眼于大众灵魂的塑造,这是教师表现性评价形成与发展的深层原因。

从目的和功能上来说,文化是为经济和政治服务的。教育市场化改革形成了一种高度竞争性的文化,教育不再被视为公共利益,而是以学生为产品的企业;教师作为个人企业家,是以自身为工具的生产者和经营者,根据自身的需求和效用生产、展现和营销自

己。普遍的竞争催生了各种排行榜的繁荣,在排行榜上的位次成为个体和国家能力的象征,如果不接受这种竞争文化,个体或国家将被视作“落后分子”,由此带来了情绪上的不安全感 and 普遍的表现焦虑。<sup>[35]</sup>这种文化还制造了巨大的不公正性,教育的商品化意味着教育不再是向所有人开放的公共产品,而变成一种私人物品,变成了一种不需要任何透明度或实质性的监管就可以很容易进行控制、交易和出售的商品。<sup>[36]</sup>那些本就占据大量社会资源的优势群体将通过垄断优质教育资源,合法有效地进行资本再生产,进一步扩大出身带来的差距,并将教育责任转移给家庭和个人,学生成绩问题则被归咎为投资或努力不足。

为了掩饰这种不公正性,缓解大众的抵抗情绪,实现自发的市场秩序,必须创建一种以与竞争和私营企业相关的理想、信仰、实践和价值观为前提的文化。通过这种文化,个体的“灵魂”被重新配置为人力资本,社会的“灵魂”则是为了竞争和企业而被重塑。<sup>[37]</sup>竞争性文化既塑造了教育的“灵魂”,又通过教育实现了对“灵魂”的治理,实现这一过程的主要技术是表现性评价。因为表现性评价将奖惩措施与竞争结果相联系,能够达到使人的灵魂“可视化”和行为一致化的双重效果。进言之,竞争文化要求教师力争上游并为学生和国家未来的发展前景负责,教师需要通过行为展现表现性评价所期望的知识、能力、使命感、责任感、荣誉感以及对教育的信念、热忱、理想、追求等内在品质,这些品质都被指标化以使教师的“灵魂”变成可见、可测的对象。标准蕴含着对同质化的追求,因为教师为了被认定为专业人员,就必须使自己的行为符合特定的、统一的标准,这就使教师的专业教学有着同样的目标、相似的内容和固定的程序,所有的教师都需展现出一致性的行为。在文化逻辑下,教师通过主动展现表现性评价标准所需要的行为,获得了教师的

专业身份,以便适应这种竞争性文化,同时又巩固了这种文化对教师的深远影响。

### 三、教师表现性评价的困境

我们身处一个“表现”的时代,每个人在被他人“观看”,也在“凝望”他人。人是一个主动的表现者,不仅能够表现出他人渴望我所拥有的品质与能力,而且利用对他人渴望的洞悉并通过自身的表演,来操纵他人对自身的评价。<sup>[38]</sup>在这两种表现中,个体所展现的都不是真正的自我,至少也是经过“修饰”的自我。表现者首先要猜测他人需要的行为,再公开展现“修饰”过的自我,最后接受他人评价,建构自我的社会身份。作为人类生命存在和教育存在的基本事件,表现的核心是“角色问题”。<sup>[39]</sup>而我们扮演的社会角色往往取决于社会地位,社会地位背后反映的是对社会资源与权力的占有。<sup>[40]</sup>表现性评价是对表现的评价,表现所蕴含的不平等的权力关系被明确标识出来,并以数字的形式加以巩固。当表现性评价结果成为决定个体能否成为教师的凭证时,教师专业发展的困境就产生了。

#### (一)自主性的缺失

1. 教师表现性评价主体权力的不对称从外部威胁教师专业自主性

教师专业地位的确立需要获得来自教师自我、制度和社会三个层面的认同。<sup>[41]</sup>对“谁可以成为教师”问题的回答,需要汇集各方建议、平衡各方利益。教师教学表现性评价通过某种标准化程序和工具,试图对此问题进行回答。但在评价工具的研发与实践过程中,教师专业之外的意见主导了教师表现性评价的发展。虽然表现性评价的开发者们宣称,所有相关利益群体都拥有平等话语权,但话语总是与权力紧密联系在一起,重要的政策或决策的制定都是在权力博弈中制定的,受权力分布的影响极大。<sup>[42]</sup>不对称的权

力分布使职前教师、教师教育者和教师教育机构在表现性评价实践过程中逐渐“失语”，成为被“观赏”、检查、问责和治理的对象。

以美国教师表现性评价为例。首先，政府部门通过政策和法律工具，赋予教师表现性评价在教师专业发展过程中的合法地位，明确其监管与问责功能。美国联邦政府要求，所有接受联邦资金的州、学院和大学，必须提供职前教师表现的年度信息。这些数据将作为各州和教师教育机构的“成绩单”，为美国教师教育机构提供公开的排名。表现性评价结果成为评估教师教育机构质量、职前教师毕业及专业资格认定的主要条件，也是政府决定财政拨款多少和其社会声誉的根据。

其次，在教师教育政策“联邦化”的背景下，美国教师表现性评价的话语权逐渐集中到专业机构和专业人士手中。其中，斯坦福大学评估、学习和公平中心(Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, SCALE)在美国教师教学表现性评价项目设计、研发和推广等方面具有重要的影响力，领导实施了加州教师表现性评价的开发、测试、验证与推广；在此基础上，SCALE还和美国教师教育学院协会(American Association of Colleges for Teacher Education, ACCTE)以及哈蒙德合作开发了在美国影响最大的职前教师表现性评价(educative Teacher Performance Assessment, 以下简称edTPA)项目。<sup>[43]</sup>edTPA之所以能在奥巴马政府时期成为全国性职前教师评价项目，与SCALE在教师表现性评价项目研制方面的权威地位、与ACCTE在教师教育机构之间的组织协调能力，特别是与哈蒙德在美国教师教育政策方面的强大影响力是分不开的，后者曾任奥巴马政府的教育顾问。

第三，职前教师表现性评价实施与教师教育实践分离，使教师教育机构和教师教育者，特别是实习指导教师对评价结果的影响被降到最低。斯坦福大学将edTPA的运营外

包给培生学习公司，该公司是世界上最大的营利性跨国教育公司之一，主营业务包括提供国家层面和州层面的标准化考试和销售教材，帮助学生提高标准化考试成绩。<sup>[44]</sup>借助教材提供者的角色，该公司可以通过调整教科书和学习资源，来配合edTPA的在全国范围的推广与实施。它还开发了一套用于搜集、评分和结果反馈的评价系统，旨在通过“客观”分数为每一名职前教师提供公平的竞争机会。该公司掌握了职前教师表现性评估的组织、管理、评分人员的招聘与培训等职能，从而迅速成为美国教学许可的重要“守门员”，并宣称自己对教育知识生产实践拥有所有权。<sup>[45]</sup>为了通过该公司的标准化测试，职前教师的学与教师教育者的教，都将围绕标准化测试的内容进行。如此，在职前教师表现性评价实践过程中，教师教育机构、教师教育者和职前教师被迫放弃专业自主性，政府、专业机构和商业公司则掌握了表现性评价的主导话语权。

2. 竞争机制从内部导致教师专业主动放弃自主性

在教育市场化所倡导的竞争文化下，表现性评价成为进入教师专业的门槛和获得有限资源的依据，教师不仅是被动地“被观赏”，而且还要主动去迎合评价标准。在此过程中，个体一方面要“观看”自我，时刻调整自己的行为，还要“观看”他人的行为是否符合标准，相互“观看”形成了一种自我克制与社会管制的效果。在外部约束与自我服从的双重作用下，表现性评价使职前教师和教师教育机构的主要目的，从提升专业性转向通过评价测试，导致教师教育者在“谁可以成为教师”问题上失去发言权。<sup>[46]</sup>因为表现性评价对材料证据十分依赖，职前教师只要能够按照表现性评价要求备好材料，即便实际教学能力不足，也可能高分通过测试。更多时间被花在准备评估材料上，甚至催生了一些帮助准备材料的营利性机构。此外，职前教师

的真实教学能力被限定在评估标准所规定的行为表现中,降低了教学的复杂性。

在教育国际化时代,表现性评价不仅引起个体或组织层面自主性的缺失,而且可能导致地区或国家层面自主性的缺失。国际教育排名靠前的国家,能够激发起深化改革的信心和热情,继续生产并传播本国教师教育改革的政策和学术话语;排名靠后的国家则被打上“落后”的烙印,被动接受国际主流话语体系,面临文化霸权侵蚀的风险。长此以往,表现不佳的国家和地区不仅难以生产具有文化特色的话语体系,而且在教师教育研究与决策逻辑中自觉或不自觉遵循强势话语的基本思维方式,使自身处于被动依附地位。也许各国在对教师表现性评价的具体内容上有所差别,但这种表现性评价思维已经嵌入各国教师政策制定过程,并呈现出一定的同质化倾向。如澳大利亚进行教学表现性评价改革的一个直接动因是澳大利亚学生在2015年的PISA测试中表现不佳,而这一结果又被归咎于澳大利亚教师教育出现了系统性的失败。为此,澳大利亚政府试图通过借鉴美国的edTPA,在全国范围内对职前教师实施表现性评价<sup>[47]</sup>,以便改善学生在国际教育测评中排名不佳的情况。

## (二)公共性的隐退

“公共性”一词有两个来源,一个来自希腊语“pubes”或者“maturity”,意味着成熟,即一个人能够超越自我利益的狭隘转而关心他人利益;另一个来自希腊语“koinon”,意指关心。这两者共同构成了公共性的原初意义:一个人不仅能与他人合作共事,而且能为他人着想。<sup>[48]</sup>因此,公共性是对他者性的尊重,这种他者性不是作为自我存在的客体、投射或影子所具有的同一体性,而指的是绝对外在于我的他者所具备的独特性和差异性。<sup>[49]</sup>公共性还意味着共有性和关联性,共有性是指人们共同拥有由人类双手所共同创造的世界;关联性则指这一世界将人们聚在一起,又

防止人们彼此竞争。因为“公共”一词表明了世界本身,<sup>[50]</sup>所以这种共有性和关联性具有绝对意义,正是在相互联系、共同拥有的世界中,人们才得以确证自身和彼此的存在。

然而,随着公共性概念的发展,原初意义上的独特性和差异性被同一性和标准性所取代,共有性和关联性被竞争性和封闭性所替代。公共性被简化为经济学意义上公共利益的维护和公共物品的提供。现代教育的公共性正是经济学意义上的,联合国教科文组织批评了这种理论的局限性,并主张以共同利益取代公共利益。共同利益是对公共性原初意义的回归,因为它不仅关注个人的好日子,而且关注人类共同拥有美好生活;它需要根据环境的多样性以及关于幸福和共同生活的多种概念来界定;它强调相互协作,共同行动。<sup>[51]</sup>

教育市场化改革是对教育公共性的放弃。在制度层面,通过私有化或商品化改革,将教育从共同利益变为私人利益,其结果是教育被控制在特殊利益取向的立场或团体之中,重大决策从公共领域转向私人领域,湮没了教育的公共性。<sup>[52]</sup>教育不再是人们共同享有的美好事物,而是社会利益的调节器,评判教育优劣的标准就是学生各种考试成绩等表现性指标,这些又被和未来所占有的社会利益相联结。教育成为竞技场,每个人都要在各种排行榜中竞逐更高位置,占有更多资源。

在个体层面,极端的竞争性文化将作为公共人的教师变成自我封闭的、占有式的个体企业家。教师成为教育商品的售卖者,需要迎合消费者的兴趣与需要,并以最有效和最直观的方式公开呈现产品与顾客需求的適切性。教师自身也成为一种教育商品,利用自身的专业知识和教学技能等人力资本,计算投入、产出、获取报酬和收益。

为此,教师必须以可被观察、测量和比较的方式展现自己的品质。表现性评价成为教育商品的“营养成分表”,成为顾客评判和

做出选择的重要参考,也是教育企业家们审视自我与检视他人的重要依据。作为企业家的教师陷入了“自我封闭的个人主义”(self-enclosed individualism),教师的公共性瓦解于对私人利益的追逐之中,自身也将陷入孤立无援的境地。教师表现性评价的“客观”标准,为教师的奋斗提供了前进方向。教师需要努力提升和完善自我,使自己的行为和思想都与标准一致,让自我成为标准所需之人。<sup>[53]</sup>

### (三)“数字治理”的强化

在以大数据为基础的测量时代,人们推崇运用数字对人进行描述、比较和分类,用数字定义我们的价值,衡量我们的效能。<sup>[54]</sup>测量主义的决策逻辑加剧了教育中的“数字统治”(governed by numbers),数字以考试的形式构成了现代学校的基础。福柯(Foucault, M.)认为学校变成了一种不断考试的机构,通过一种不断重复的权力仪式,考试被编织在学习过程中,成为评价、度量和比较学习者的机制。<sup>[55]</sup>为此,学习者首先要被当作可描述、分析和计算的对象,其次还要建立一个比较体系,用来度量、判断和比较学习者,从而给他们排序、分类和定向。以数据为本的教育测评“对人进行数据化描述,已经成为对人的品质素养、生命价值、发展可能性的评断方式,成为部署和使用人才的依据”<sup>[56]</sup>。

表现性评价建构了关于教学和教师的新理解,但这些新理解又落入测量主义的“陷阱”。传统的教学论认为教学的本质是传授客观知识,教学过程是客观知识从教师“流向”学生,学科知识是评判教师是否专业的依据。表现性评价则要求教师展现出运用学科教学法知识理念,促进学生在特定学科知识观念、技能和情感态度发展方面的专业能力。<sup>[57]</sup>评判学科知识,只需教师通过标准化的纸笔测试即可。评判学科教学法知识,需要教师将其对教学活动复杂的内部思考显现出来,还要根据学生可识别的学习结果加以

判断,这就将教师专业性转化为具体数字和可测量的指标。虽然许多政策都要求不能简单将学生成绩、升学率等与教师能力直接挂钩,但量化结果仍然是判定教师能力的主要证据,并开发出更加精致的表现性评价工具和模型。对此主要的批评集中在表现性评价为了追求教学的可测量性,确保评估的信度和效率,而忽略教学过程中的文化性和情境性特征。<sup>[58]</sup>

教学知识的数字化意味着只有经过观察、测量得到的知识才是“科学”知识,自然科学的知识范式取得了权威地位。这是权力运作的结果,数字化的知识形式又巩固了权力的统治。福柯认为,数字治理这种权力技术因人口问题的出现而形成,为治理人口又产生了新的学科——统计学。<sup>[59]</sup>测量主义指导下的教师评价强调证据(数据)为本的决策过程,对统计学极为依赖。这种权力运行模式需要对专业教师进行精准“画像”和精确测量,需要生产一种表现性知识为数据治理的合法性辩护,而表现性知识生产的方式又体现了权力分配的特点。表现性知识的生产模式强调知识生产要着眼于实践应用、以跨学科或超学科的方式进行、强调问责制和反思性,以及让除专业之外更多的利益群体介入质量监控过程。<sup>[60]</sup>这意味着教学表现性知识的生产主体从教学专业内部扩展到外部,甚至外部的意见比内部更重要。

表现性评价将教学表现与另外的一些“数字”,如测试成绩、教师职位、薪酬等相联系,教师更加关注那些用来定义、衡量、判定和比较他们能力的数字和指标,按照表现性评价所提供的专业教师的形象,来塑造自我、调整行为、展现出更好的结果。表现性评价强化了教育中的数字治理,成为一种生产标准化教师的手段和过程,教师的灵魂、激情与热忱等一些不易被测量的人性品质遭到放逐,教师的数字化也是教师的非人化和教育的规训化。事实上,这也是表现性评价给教

师发展所带来的深刻的存在性危机。

#### 四、教师表现性评价的超越

表现性评价已经成为一种描述、测量、判定、比较和管控的手段,成为现代社会和现代教育的规训技术之一,从个人到国家诸多类型的主体都成为被估算、排名、监控、修正和治理的对象。不可否认,表现性评价为我们描绘了一个专业教师的“理想形象”,一定程度上能规范和引领教师专业发展。但表现性评价标准显然不能与教师专业性完全画等号,教师也不能仅以表现性评价标准作为存在和发展的目标,这样的表现性评价将成为一种强制乃至奴役的力量。所以,我们需要超越表现性评价,寻求以好的教师评价促进好的教育发展。

(一)建立基于共同利益的教师评价体系,尊重教师的专业自主权

好的教师评价要引领好教师的发展。教师评价是一种价值判断活动,着眼于“人的需要”<sup>[61]</sup>。“好”是一种正向伦理价值,着眼于“人的共同需要”。一种“好的教师评价体系”应该着眼于人的正当且正向的共同需要,维护共同利益。基于“共同利益”,教师评价体系的治理、制定和执行主体应坚持多元化,这需要各方发出实质性的声音,特别是要尊重教师的专业自主权。基于“好”,教师评价体系建设既要能够指引教师个体专业发展,又要体现国家和社会对于教师的要求,这需要在评价主体和内容的选择、评价工具开发与结果分析等方面坚持专业性,在批判性借鉴国际经验的同时,体现本国社会文化历史语境中对好教师的期待。

目前,教师表现性评价存在一些比较棘手的难题,如国外很多教师表现性评价虽强调多方参与,但权力的不平衡导致了表现性评价主体的去专业化,专业外的声音取代专业意见成为“主旋律”;评价内容的标准化,以

教师专业发展的一般性取代了教师个体的独特性,呈现“千人一面”的同质性;评价工具的定量化,以可测量的教学素养代替教师全面素养,导致教师片面发展;评价结果的问责倾向取代了引导提升的功能。

为此,我国在发展教师表现性评价时,首先,建立以教师专业人员为核心的教师评价共同体。教师表现性评价是一项专业性很强的活动,只有依据教师行业要求、工作伦理、知识基础等专业标准,才可能对教师表现做出专业评价。其次,转变教师表现性评价“重问责,轻发展”的目的与功能。由于受到教师管理体制、竞争文化等因素的影响,教师表现性评价的排名、问责、规训的功能显著,促进教师持续专业反思和本体功能弱化,亟须强化以评价促进发展的理念。第三,坚守教育的自主性和教师的专业性。教师和国家都不能只是成为被动的“表现者”去迎合权力意志,还要主动“观看”他人与社会。在教育国际化时代,通过对教师表现性评价话语加以改造,使之符合我国要求、体现中国特色、坚持文化自信。

(二)坚持立德树人的教师评价导向,强化教师专业身份的公共性

教育评价具有导向功能,事关教育发展方向,有什么样的评价指挥棒,就有什么样的办学导向。<sup>[62]</sup>当前,教育领域内的“五唯”问题成为顽瘴痼疾,很大程度是由于不良的教育评价导向造成的,而这种不良的教育评价导向与教育市场化改革在全球所营造的普遍竞争、崇拜效率、突出标准、强调问责的表现性文化密切相关。表现性评价作为一种方法或工具,不是引发这些问题的主要原因,“指挥棒”握在谁的手中、坚持何种导向才是教师评价的重要问题。教师评价是教师队伍建设与发展的指挥棒与定向仪,我国教师评价应始终坚持社会主义发展方向,践行立德树人的初心使命。

首先,通过探索科学完善的教师分类评

价标准,引导教师自觉承担公共使命,成为一名追求实现教育共同利益的“好教师”,而非成为追名逐利的个体企业家。杜威(Dewey, J.)认为,好教师应该是学问的领袖、学生的领袖和社会的领袖。<sup>[63]</sup>在当代中国,“好教师”则是以“四有”老师为导向、扮演“四个引路人”角色、坚持“四个相统一”并始终践行“四个服务”原则的教师。<sup>[64]</sup>“好教师”具有社会历史性和文化差异性,需综合考虑不同地区、民族、文化和教师专业发展程度等存在的客观差异与个性特征,开发可以进行“因地制宜”、“因人而异”的教师分类评价体系。其次,通过形成质量至上而非数字至上的评价文化,引领教师回归教书育人本职工作。教师评价是对教师品质和能力加以判断,寻求并鉴别高质量的教师是好的教师评价的应有之义。坚持质量至上要求我们树立正确的教师质量观,减少分数、升学、职称、学历、奖项等外在的评价权重,提高教师在对学生的价值引领、德行培养与情感引导等体现立德树人使命的内在的评价权重。

(三)超越测量主义的评价思维,重视教师评价中的人文关怀

在大数据时代,海量的教育数据是教育发展的“金矿”,忽视或否认以大数据为基础的评价方法无疑是自欺欺人。问题是,测量主义的评价方式只承认标准化测量所展现的客观数字,而否认那些通过交往、行动和经历所获得的真实感受、体验和震撼。换言之,测量主义的教师评价只承认可见的和可测的,不可见和不可测的要么被转化,要么被放弃;是在数学的框架内解释教师本质,将教师本质量化,将现实与一切固有的目的分离开来,进而将真、善、美相分离;<sup>[65]</sup>是对过往和现存状态的观察、测量、描述与判断,试图预测将来的发展前景,这是一种自然主义的科学信念。然而,从“现在是怎样”并不能推断出“将来应该会怎样”,前者是事实描述,后者是价值判断。将数据评价的结果作为判断教

师的唯一标准,不仅在逻辑上难以自洽,在实践中也将失之于简单粗暴。

教育是一种人文性的活动,教师也是一种人文性的存在。教师之所以为教师,不仅在于其所必备的教学知识和技能,还在于其能够展现社会所推崇的道德品质,激励学生追求理想的精神境界,更在于其作为一个人所具备的对学生的关怀与热爱。测量主义的表现性评价将一切都数据化、表面化和标准化了,预先指定了教师发展的目标与路径,实际上是剥夺了教师选择的自由和发展的可能。为此,我们需要将表现性评价与实质性评价有机结合,<sup>[66]</sup>将客观的测量与本质直观的“看”相结合,通过多种视角、多种方法、多种材料,对教师进行立体、全面、综合的描述与评价。在利用数据测量技术的同时,要警惕数字治理方式的潜在控制,通过对真理的探寻、对良善生活的追求和对美好事物的欣赏,锤炼教师的思维能力、道德品质和审美趣味,使之成为具有自主性、公共性和批判性的独立个体。

#### 参考文献:

- [1] 姜添辉. 新自由主义治理性视角下的全球化教育改革运动[J]. 教育学报, 2020, (2).
- [2] Clarke, M. Terror/Enjoyment: Performativity, Resistance and The Teacher's Psyche [J]. London Review of Education, 2013, (3).
- [3] Ball, S. J. The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity [J]. Journal of Education Policy, 2003, (2).
- [4] Themelis, S. Critical Reflections on the Language of Neoliberalism in Education: Dangerous Words and Discourses of Possibility [M]. New York: Routledge, 2021. 185.
- [5] [43] Stanford Center for Assessment, Learning and Equity. About edTPA [EB/OL]. <https://scale.stanford.edu/teaching/consortium>. 2021-07-18.
- [6] Australian Institute Teaching and School Leadership. Teaching Performance Assessment: Programme Standards 1. 2 [EB/OL]. [https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/teaching-performance-assessment-\(program-standard-1.2\)-fact-sheet](https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/teaching-performance-assessment-(program-standard-1.2)-fact-sheet). 2021-07-18.
- [7] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 [EB/OL]. [http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content\\_5262659.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm).

[8][62] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. [http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content\\_5551032.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm).

[9] 周文叶, 宋词. 教师表现性评价: 为使教学成为真正的专业——访美国斯坦福大学琳达·达林·哈蒙德教授[J]. 全球教育展望, 2018, (12).

[10] 周文叶. 试论“以学为中心”的教师评价框架[J]. 教育研究, 2021, (7).

[11] 张欣亮, 童玲红. 课堂教学表现性评价的行动思审: 澳大利亚师范生从教能力测评的特色透析[J]. 教育发展研究, 2021, (9).

[12] 周文叶. 教师评价: 评什么和怎么评——访斯坦福大学李·舒尔曼教授[J]. 全球教育展望, 2020, (12).

[13][32] 周钧, 陈林. 美国加州教师表现性评价研究: 体系、特征及问题[J]. 外国教育研究, 2020, (10).

[14] Dover, A. G. & Schultz, B. D. Troubling the edTPA: Illusions of Objectivity and Rigor[J]. The Educational Forum, 2016, (1).

[15][46] Cronenberg, S., et al. Trouble with the edTPA: Lessons Learned from a Narrative Self-Study[J]. Journal of Inquiry & Action in Education, 2016, (8).

[16] Carter, J. H. & Lochte, H. A. Teacher Performance Assessment and Accountability Reforms: The Impacts of edTPA on Teaching and Schools[C]. New York: Palgrave Macmillan, 2017.

[17] 王建华. 论高等教育的高质量评估[J]. 教育研究, 2021, (7).

[18] 石中英. 回归教育本体——当前我国教育评价体系改革刍议[J]. 教育研究, 2020, (9).

[19] 大卫·哈维. 新自由主义简史[M]. 上海: 上海译文出版社, 2010. 2—3.

[20] 米歇尔·福柯. 生命政治的诞生[M]. 上海: 上海人民出版社, 2011. 129.

[21][22] Spring, J. Globalization of Education: An Introduction[M]. American: Routledge, 2009. 2—3, 17.

[23][24] 姜添辉. 生物政治学视角下的教师表现力: 一个全球性议题[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020, (10).

[25] Chiang, T. H., et al. The Birth of Neoprofessionalism in the Context of Neoliberal Governmentality: The Case of Productive University Teachers[J]. International Journal of Educational Research, 2020, (103).

[26] Greenblatt, D. Neoliberalism and Teacher Certification[J]. Policy Futures in Education, 2018, (6).

[27] 祝刚, 等. 新自由主义背景下欧美国家教师教育改革研究[J]. 教育评论, 2020, (6).

[28] 田小红, 王超. 加拿大安大略省教师教育质量监测体系的特征及启示[J]. 浙江师范大学学报(社会科学版), 2020, (5).

[29] 林小英. 素质教育20年: 竞争性表现主义的支配及反思[J]. 北京大学教育评论, 2019, (4).

[30] Gallant, A. & Mayer, D. Teacher Performance Assessment

in Teacher Education: An Example in Malaysia[J]. Journal of Education for Teaching, 2012, (3).

[31] Kriewaldt, J., et al. Activating and Reinforcing Graduates' Capabilities: Early Lessons Learned From a Teaching Performance Assessment[J]. The Australian Educational Researcher, 2021, (1).

[33] 朱旭东, 等. 教师教育思想流派研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2017. 46.

[34] Cochran-Smith, M. Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls[J]. Education Policy Analysis Archives, 2001, (11).

[35] 潘冬冬, 王默. 从公费师范生到补习讲师: 男性学前教师的职业选择与身份认同——基于新自由主义视角的个案剖析[J]. 学前教育研究, 2020, (3).

[36] Darder, A. Forward: Pointing the Way Toward a More Socially Just World.[A]. Neoliberalizing Education Reform America's Quest for Profitable Market—colonies and the Undoing of Public Good[C]. The Netherlands: Sense Publishers, 2015. ix.

[37] Wilson, J. A. Neoliberalism[M]. New York: Routledge, 2018. 85.

[38] 高德胜. 表现的学校与教育的危机[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2019, (6).

[39] 李政涛. 教育生活中的表演——人类行为表演性的教育学考察[D]. 上海: 华东师范大学博士学位论文, 2003. 6—7.

[40] 安东尼·吉登斯, 菲利普·萨顿. 社会学基本概念[M]. 北京: 北京大学出版社, 2019. 161.

[41] 王超, 田小红. 人工智能时代的教师专业身份: 挑战与建构[J]. 教师教育学报, 2021, (3).

[42] 孔令帅. 透视国际组织教育政策背后的运作逻辑——以世界银行和经合组织为例[J]. 比较教育研究, 2011, (10).

[44] Hogan, A., et al. Teachers' and School Leaders' Perceptions of Commercialisation in Australian Public Schools[J]. The Australian Educational Researcher, 2018, (2).

[45][47] Charteris, J. Teaching Performance Assessments in the USA and Australia Implications of the “Bar Exam for the Profession”[J]. International Journal of Comparative Education and Development, 2019, (4).

[48] 谭清华. 哲学语境中的公共性: 概念、问题与理论[J]. 学海, 2013, (2).

[49] 冯建军. 列维纳斯他者性视野中的公民品格及其培育[J]. 比较教育研究, 2021, (1).

[50] 汉娜·阿伦特. 人的条件[M]. 上海: 上海人民出版社, 1999. 38—40.

[51] 联合国教科文组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变?[M]. 北京: 教育科学出版社, 2017. 69—70.

[52] 金生铉. 保卫教育的公共性[M]. 福建: 福建教育出版社, 2008. 200—201.

[53] 韩炳哲. 他者的消失[M]. 北京: 中信出版社, 2019. 56—57.

[54] Ball, S. J. Education, Governance and the Tyranny of

Numbers[J]. *Journal of Education Policy*, 2015, (3).

[55] 米歇尔·福柯. 规训与惩罚: 监狱的诞生[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012. 210—218.

[56] 金生鈇. 大数据教育测评的规训隐忧——对教育工具化的哲学审视[J]. *教育研究*, 2019, (8).

[57] 周文叶, 董泽华. 教师表现性评价系统的研发与实施逻辑: 以edTPA为例[J]. *教育发展研究*, 2021, (12).

[58] Bird, J. & Charteris, J. Teacher Performance Assessments in the Early Childhood Sector: Wicked Problems of Regulation[J]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2020, (11).

[59] 米歇尔·福柯. 安全、领土与人口[M]. 上海: 上海人民出版社, 2010. 281.

[60] 文东茅, 沈文钦. 知识生产的模式 II 与教育研究——北京大学教育学院的案例分析[J]. *北京大学教育评论*, 2010, (4).

[61] 程天君. 谁来评价、评价什么与如何评价——深化教育评价改革的三个基本问题[J]. *中国电化教育*, 2021, (7).

[63] 涂诗万. 杜威论“好教师”与“弱教师”[J]. *全球教育展望*, 2017, (6).

[64] 宋乃庆, 等. 新时代中国好教师培育刍议[J]. *中国大学教育*, 2018, (7).

[65] 赫伯特·马科库塞. 单向度的人[M]. 上海: 上海译文出版社, 1989. 131.

[66] 陈斌. 从“表现主义”到“本质主义”——大学学术评价指标化的支配及其超越[J]. *高等教育研究*, 2021, (5).

## Teachers' Performance Assessment: The Dilemma and Transcendence

*Kong Lingshuai & Wang Chao*

**Abstract:** Performance assessment, an important way of teacher assessment in the world, has something in common with the teacher assessment reform in the new era in China, but we need to examine its specific values, ideological influence and potential difficulties. In the triple logic of economy, politics and culture in the global education reforms, all countries require the improvement of teachers' competitive performance and teaching efficacy, thus promoting the establishment and development of evidence-based and homogeneous performance assessment of teachers. The performance assessment leads to the lack of teachers' professional autonomy, the retirement of the publicity of teachers, and the neglect of teachers' soul, passion and enthusiasm and other unmeasurable qualities. Accordingly, to surpass teachers' performance assessment, we need to establish a teacher assessment system based on common interests, and respect teachers' professional autonomy; adhere to teacher assessment oriented to the goal of fostering virtue through education, and strengthen teachers' public professional identity; and go beyond the thinking of measurement-based teacher assessment, and pay attention to humanistic care in teacher assessment. Through the exploration of truth, the pursuit of a good life and the appreciation of beautiful things, teachers can temper their thinking ability, moral character and aesthetic taste, and become independent individuals with autonomy, publicity and criticism.

**Key words:** performance assessment; teacher assessment; teachers' professional development; competitive culture

**Authors:** Kong Lingshuai, professor of the Research Institute for International and Comparative Education, Shanghai Normal University; Wang Chao, doctoral candidate of the Research Institute for International and Comparative Education, Shanghai Normal University (Shanghai 200234)

[责任编辑:许建争]