

嵌入式教师教学评价：价值重构、实践逻辑与运用价值

◆ 史晓燕 赵利曼

[摘要] 教师教学评价是一种对教师教学所进行的价值判断活动，对应学生学习评价，教师教学评价强调教师组织教学的一面。“嵌入”反映了评价与教学的关系，嵌入式教师教学评价以“共域”“融入”“互动”为基本特征。由重工具价值趋向强调目的性价值、从重视外在价值转向追求内在价值、多元主体价值替代单一主体价值是嵌入式教师教学评价对传统教师教学评价的价值重构。构建多元主体的信息支持系统、信息技术与教学及评价的深度整合、教师个体的反映性实践是嵌入式教师教学评价的实践逻辑。嵌入式教师教学评价的运用价值表现为，对教师个人而言，能够在教学与评价中发生学习；对学校组织而言，可以重构学习生态，实现增值评价。

[关键词] 教师教学评价；嵌入式教学评价；价值重构；实践逻辑；运用价值

[中图分类号] G451

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2022) 09-0027-05

教师教学评价是一种对教师教学所进行的价值判断活动，对应学生学习评价，教师教学评价强调教师组织教学的一面。而嵌入式教学评价反映了教学与评价之间存在“共域”“融入”“互动”的关系。“共域”特指教学评价与教学在时空上是同时、同在的；^[1]“融入”是指教学评价与教学具有一体性，教学评价是教学的一部分，教学评价为教学改进服务；^[2]“互动”是指教学评价及时、连续性地为教学提供反馈信息，而教学与之呼应随时调整。伴随信息技术的发展及教育评价理念的转变，嵌入式教师教学评价应运而生。那么，嵌入式教师教学评价对传统教师教学评价进行了怎样的价值重构？其实践逻辑是什么？开展嵌入式教师教学评价对教师个人及学校又有何价值呢？

一、嵌入式教师教学评价的价值重构

以往开展教师教学评价是将评价视作鉴定工具，同时重在为管理服务。而嵌入式教师教学评价之所以能创生、发展，奠基于其对传统教师教学评价的价值重构。

(一) 由重工具价值趋向强调目的性价值

工具性价值与目的性价值是从教师教学评价

的目的角度区分的两种不同价值形态。工具性价值追求评价的功能性，在教师教学评价实践中以甄别、评选为价值准则，强调结构性的刚性标准及与之相应的评价方法与手段，采取的是一种基准控制导向。而目的性价值关注评价对象的主体价值，在教师教学评价实践中重视教师的专业成长及教学的不断改进，采取的是一种向优求变的追求实效导向。当评价目的由只重工具性价值转向与目的性价值并重，便为嵌入式教师教学评价提供了生长的土壤，这时的评价者不再充当权威角色，而是参与到教师的教学实践中，打破评价双方的区隔状态，从而可以为教师提供伴随式的反馈信息；教师在评价过程中具有主体间性，与评价参与者交往、对话，处于合作性的现场“共在”；^[3]当评价指向教师个体成长、教学改进时，就需要教学与评价深度融合。值得关注的是，重目的性价值并非抛弃工具价值，由重工具价值趋向强调目的性价值是因为教师教学评价实践片面追求评价的工具性价值，使教师教学评价工具性价值被异化。一定意义上看，两者存在重构共生性，评价的基本结构、程序、方法是张扬评价工具性价值的产物，教师评优、晋级仍存在现实需

史晓燕/河北师范大学教育学院教授，博士，博士生导师（河北石家庄 050024）；赵利曼/河北师范大学教育学院讲师，博士（河北石家庄 050024）。

求，评价的工具价值便具有存在的必要。因此，教师教学评价实践中恰当把握工具性价值与目的性价值所形成的内在张力是嵌入式教师教学评价的生存空间和意义所在。

（二）从重视外在价值转向追求内在价值

外在价值与内在价值是教师教学评价中基于人的发展角度区分的两种不同价值形态。重视外在价值意味着教师教学评价优先服从管理的需要、追求绩效，评价过程为“分数”所控，“排名”至上；重视内在价值则坚持“人本”思想，以“促进个体生命成长”为主旨，彰显评价的教育性特质。教师教学评价从重视外在价值转向追求内在价值需要嵌入式评价的介入，因为只有嵌入式的教师教学评价才能消解教学与评价分离、冲突的状态，导引评价活动尊重教学活动的规律、尊重人的发展规律。^[4] 一方面是教学中教师心中有了“人”，嵌入式的评价使教师能即时捕捉到学生的课堂需求，打破原有的教学设想进行主动创新性的实践建构，超越学科而关注学生的发展，突显教学的育人价值及功能；另一方面是透过学生的课堂反应、多向的信息源，为教师反观个人教学、超越自身经验提供了现实条件。教师教学评价追求内在价值是对教学过程关注的引领，驱使评价不再聚焦结果，而是将注意力转移至对教师教学的“诊断”——教学目标是否明确？教学组织是否合理？提问是否精当？……进而通过嵌入式评价的伴随式信息反馈而提高教师的自我诊断能力，从而获得个体成长。可见，教师教学评价从重视外在价值转向追求内在价值不仅为嵌入式评价提供了生存空间，也需要嵌入式评价助力其价值重构的实现。

（三）多元主体价值替代单一主体价值

单一主体价值与多元主体价值是依据评价信息源不同而区分的价值形态。单一主体价值反映的是决策者、管理者意志，是一种自上而下的主客体分离的评价样态。在教师教学评价中，评价者以权威面目出现，裁定评价结果，其对应的被评教师沦为评价结果的接受者，只能等待评价结果；而多元主体价值反映的是一种开放的评价思想，与单一主体价值的根本不同是多元主体价值改变了评价目的，教师教学评价不再是只为鉴定教师优劣、提供奖惩依据，而是为了教师发展及教学改进而评价。在此，被评教师由评价客体转为主体，不仅有权参与评价，还可以发表个人见

解，解释、质疑评价者的评价意见，因为如果没有被评教师的参与、个人教学问题及需求的呈现，教师教学评价的目的难以达成，教师教学评价实践和改进的承载者也将缺失。正是多元主体价值替代单一主体价值，才使嵌入式的教师教学评价有了存在的基础。一方面，多元的评价信息源扩展了教师的教学视野，助其可以在教学的过程中多视角地审视所设定的教学目标及教学设计，及时进行弥补性的决策和教学调整；另一方面，表现为评价过程多元主体现场共在形成的伴随式多元评价信息支持，使评价与教学的互动成为现实。因此，多元主体价值替代单一主体价值支撑了嵌入式的教师教学评价，并在教学实践中构筑了相辅相成的关系。

二、嵌入式教师教学评价的实践逻辑

嵌入式教师教学评价实践以实现教学与评价过程的“共域”“融入”“互动”为表征，涉及的是评价信息的供给及接纳机制，这一过程反映了嵌入式教师教学评价的实践逻辑。

（一）构建多元主体的评价信息支持系统

嵌入式教师教学评价需要课前、课中、课后全程的评价反馈信息支持，这就需要构建多元主体的评价信息支持系统——教师实践共同体。实践共同体概念最初由琼·莱夫（Jean Lave）和艾蒂纳·温格（Etienne Wenger）在《情境学习：合法的边缘性参与》一书中提出，迁移到“教师实践共同体”指向教师间组成的学习型组织，在此特指以教师学习、教学改进为目的而聚集在一起的教学交流、实践群体。教师实践共同体是嵌入式教师教学评价的信息源，开展评价活动围绕教学中的实践问题而展开。教师教学目标的确 定是否明确，在教学中能否有效地贯彻目标等，需要教师实践共同体成员达成共识，并能即时发现教师在教学过程中偏离目标的情形并做弥补性的决策；教学内容及方法选择的适切性也需要有经验和专长的教师实践共同体成员作出判断和信息回馈。因此，教师实践共同体的成员构成及组织运行应考虑满足开展嵌入式教师教学评价的需求。

建立教师实践共同体，为开展嵌入式教师教学评价提供评价主体，也是评价过程产生教师学习、获得教学改进的组织保障。教师实践共同体成员以5~7人为宜，形成同质促进、异质互补的

组织结构。同质是指成员中应有相同学科背景且知识、能力水平及教学经验相当的教师成员，这些人因为有较强的共性，易于相互理解，便于聚焦教学问题，沟通交流会较为顺畅，组织者应引导同质人员间形成相互促进的人际氛围；异质主要指成员间在对教学的认知、个体知识结构、教学经历等方面有所差异，如此，才能在嵌入式评价过程中听到不同的声音，在成员间对话及思维碰撞的过程中不断产生教学智慧，值得关注的是，异质不是成员间对立和相互反对，异质互补才是实践共同体内应形成的组织格局。

教师实践共同体内部应形成网络型的组织结构，以适应网络型管理沟通渠道。于沟通而言，网络型组织结构优于直线型、矩阵型等组织结构类型，它的组织内部，每个成员都是管理沟通的信息中心，而同时又通过多种渠道（直接的、间接的）为其他组织成员形成的信息中心服务。信息中心之间高度透明、民主平等，即没有权力大小、层级高低之分，这样就保证了互相传递的信息的真实有效性以及避免信息传递受阻和出现信息的不对称性。就教师教学评价而言，教师实践共同体内部的网络型组织结构，可以保证教学评价信息反馈的数量和质量，以及传递的速度，获得组织成员的支持和关注，可以更有效地利用和创新评价信息技术手段。

（二）信息技术与教学、评价的深度整合

信息技术与教学、评价的深度整合需搭建教学与评价“共域”的平台，促发多主体、多样化的交互活动，显现难以观察的教学及评价信息。

搭建教学与评价“共域”的平台。传统的教师教学评价通常采取听课的方式，以现场观察获得教学信息，借助录音、录像等多媒体也只是改进教学观察的记录手段，为课后开展评价提供更完整、丰富的信息，教学与评价无法“共域”。随着信息技术的发展，教学评价信息收集与处理已实现了通过仪器采集数据，进而以软件处理形成可视化信息并即时推送的能力。以教师教学过程为例，教学设计是一种对教学现场的预设，但学生在与学习环境建立联系并互动后所形成的个性化状态很难吻合预设，这种现场捕捉需要教师敏锐的眼光，也需要技术的赋能与支持，教师利用技术工具了解、追踪到学生的状态及变化，才能随时调整预设，做到“随动而谋”。同样，信息技术的发展也可将评价信息同步现场反

馈给授课教师，学生可在线将学习感受表达出来，“明白了”“听不懂”“太赞了”……这些是教师线上教学十分熟悉的学生即时评价信息用语。而随着现代信息技术的发展，课堂教学质量实时网络评价系统已开发成功，可为教师提供实时的多主体评价信息。如此可知，信息技术所搭建的教学与评价“共域”平台成就了嵌入式教师教学评价的开展。

促发多主体、多样化的交互活动。随着信息技术的进步，在线教学平台发展如雨后春笋，其对教学过程多主体、多样化的交互活动提供了巨大的支持。目前，常用的教学平台面向智能手机、平板电脑等移动终端，不仅打通了课堂教学与课前、课后的连接，实现教学互动的随时在线，更创设了面对面的课堂教学师生、生生互动环境。课堂上实时答题可以使教师了解学生的学习情况，更是对教师个人教学的即时审视；弹幕互动也有其独特的作用，一条赞扬的话、一个“明白了”的回应足以使教师兴奋起来，坚信自己的教学内容和方法被听课人接纳了。其实，更值得引起我们关注的是融入平板电脑等移动终端教学的课堂交互效率。在传统的课堂教学中，能有机会回答教师提问的总是个别人，现场教师只能允许一个人发言，这就意味着多数人无法表达个人思想和见解，而且“被接受”发言人及授课教师的结论。信息技术支持的远程教学或融入在线教学平台的线上线下结合的混合式教学却可以突破这一限制，学生完全可以随时随地发表观点。技术支持的多主体、多样化交互活动的可实现性，为开展嵌入式教师教学评价提供了信息支持。

显现难以观察的教学及评价信息。就课堂教学信息的收集而言，大致可分为三类：一是显性的师生课堂行为及口头语言表达；二是教师及学生对教学的主观态度及感知；三是对教学效果的测量与评定。其中“教师及学生对教学的主观态度及感知”“教学效果”等信息往往难以观察，尽管学生课堂专注度以及是否听懂、学会，能在一定程度上通过眼神表情等显现，但学生个体表达方式不一、眼神表情转瞬即逝，听课人现场听课的记忆信息往往会支离破碎而且不能长久保存。例如，采用眼动追踪技术，可精确地追踪记录研究对象的视线与瞳孔变化，通过分析其注视时间、次数、点序列等数据，判断分析出其注意对象及

注意的集中程度,^[5]移植于教学场景,则可以判断学生课堂的投入情况。又如,借助面部表情识别系统可以识别学习者的情绪类别。此类研究广泛开展、成果显著,已有更多的情绪类型被定义并实现即时检测,辅助教师开展远程及现场教学,使教师能够在智慧教学环境中,依据情绪识别检测结果来安排及调整教学。机器的优势在于,不仅可以快速捕捉、记录信息,还可以即时分析、反馈。显然,信息技术的发展吻合了嵌入式教师教学评价获得即时、交互性信息的需求。

(三) 教师个体的反映性实践

教师专业发展与教学改进是嵌入式教师教学评价实践的根本目的,这一目的的实现,得益于教师理论知识的累积,但教师教学实践经验的贡献也不容小觑,教师在实践行动中的“悟道”与对实践行动的反思是其成长的动力之源,也即嵌入式评价中教师个体的反映性实践。在嵌入式教师教学评价中,需要教师掌控教学实践的动态情境、融合多元评价信息而“择宜”。

教师是教学实践的主体,同样也是嵌入式教师教学评价的信息源之一。之所以教师能够在教学实践中获得专业发展并使其教学不断改进,得益于其“行动中的反映”——“我们在实践中所‘知道的’远比我们能说的要多。”^[6]嵌入式教师教学评价过程实质是教师的一种“反映实践”,是教师的个人教学实践行动与教师实践共同体通过对话,在实践中“悟道”从而达成学习的过程。诚然,教师发展需要理论知识,有人称其为“理论成师”,而我们同样不可忽视“实践成师”的途径。^[7]当教学中面临“两难选择”的教学事件时,更需要教师对教学现场的动态情境保持敏感。实践共同体为教师提供了应对事件的现场学习资源,而处置事件还需要教师掌控教学实践中的动态情境,即反映性实践。故而,开展嵌入式教师教学评价,教师这一教学实践主体及其在教学过程中的反映性实践是不可或缺的。

教师的教学工作具有复杂性的特点,随时发生意想不到的事情,需要其即时地作出判断、决策和行动,因此,教师最为需要培育的是复杂情境下的“择宜素养”,而这一素养主要来自教师的“实践性知识”。^[8]教师实践共同体成员,特别是有经验的同行教师,他们在不断的教学实践中累积了大量的教师实践性知识,能够快速而准确地认知复杂的教學情境,通过嵌入式的教师教学评

价将个人判断和决策主张即时传递和分享给共同体成员,能够助力教师“择宜”。而教师在教学中欲实现“择宜”,还取决于他(她)的实践“悟性”,即反映性实践,通过融合多元评价信息而“择宜”。

三、嵌入式教师教学评价的运用价值

嵌入式教师教学评价是教育信息化的产物,也是评价理念更新的必然。其实践价值,无论对教师个人还是学校组织都具有重要价值。

(一) 教师个人:在教学与评价中发生学习

一直以来,教师学习的研究深受行为主义学习理论、认知主义学习理论、情境学习理论的影响,从关注教师的有效教学行为到关注教师的知识研究(教师知识基础、教师实践性知识),又到关注具体情境下的教师参与共同体的行动(活动过程)^[9]超越行为主义、认知主义的情境学习理论越来越倾向于教师学习的共同体作用,^[10]且将研究转向微观的教学、评价、观察、反思等日常教学实践对教师学习的作用,也正因如此,嵌入式教师教学评价过程能够发生教师学习。

第一,催生问题意识,获得学习动力。问题意识是一种思维的问题性心理品质,能经常意识到一些难于解决且疑惑的实际和理论问题,驱动个体积极思维,不断提出问题和解决问题,^[11]可见,问题意识具有对解决问题的驱动作用,这也从一个侧面回应了为什么问题意识会成为教师学习的驱动力。有研究表明,导致教师学习的发生有两个途径,一种是外源性的知识学习,另一种是内源性的实践反思。^[12]教师实践共同体成员相互作用的过程,创造了外源性知识学习的条件;教师个人的反映性实践便是一种内源性的实践反思。而教师外源性的知识学习和内源性的实践反思恰是嵌入式教师教学评价运行的结果。因此,正是在嵌入式的教师教学评价中,教师不断地探索生发出问题意识,产生实践自觉,将个人所信奉的理论转化为使用理论。

第二,自觉与理论对话,获得经验重构。过往的教师教学评价,评价者及教师个人关注的往往是即刻发生的教学问题,凭借个人经验提出处置问题的策略方法。究其实质,这一过程反映的是一种“单环学习”,也即经验式的学习,力求从改变行为策略上找出路。而嵌入式教师教学评价则是一个评价参与者互动的过程,针对的不仅是

解决现场教学问题，更强调借助问题开展教学诊断和研究，这就不得不促使教师及实践共同体成员与理论对话。在现实与理论的对话中打破“经验式学习循环”，^[13]促成“双环学习”，即转向追究“教育信念、价值观”，与理论对话带来的不只是教师教学行为的改变，更多的是教学反思水平的发展、心智模式的变化，^[14]从而获得教学经验的重构。

(二) 学校组织：重构学习生态，实现增值评价

嵌入式教师教学评价要求建立教师实践共同体，使学校自然形成以课程及教学为依托的学习型组织，而嵌入式的教师教学评价在不断追求教师学习和教学改进的过程中，便自然实现了增值评价。

第一，依托教师实践共同体重构学校学习生态。有研究认为，现代化的学校“生态”很重要的一个维度指标是教师发展的可持续性，即学校为教师提供了发展机会和资源等保障性条件。^[15]开展嵌入式教师教学评价意味着学校在为教师“可持续”发展提供资源和保障性条件，因为教师实践共同体是开展嵌入式教师教学评价的信息源，在共同体内所有评价信息处于共享状态，看似针对授课教师的教学评价，实则是以此信息为载体的教学研究，既可以达到改进教学的目的，同时又成了教师实践共同体成员实现成长的平台。试想，倘若学校中存在众多的围绕课程教学的教师实践共同体，相当于学校变成了学习型组织，教师学习自然地融于教学评价实践，在嵌入式的教学评价中学习、成长，也同时成就了学校学习生态的重构。

第二，实现以教师成长和教学改进为表征的增值评价。2020年10月国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》明确提出要探索“增值评价”。“增值评价”在世界范围的研究热潮肇始于1966年的《科尔曼报告》^[16]，伴随美国《不让一个孩子掉队》法案的推出，美国各州便兴起了通过追踪学生成绩、分析其增值水平来对教师教学绩效进行评价，并建立相应的问责机制，希望以此引发教师教学行为的改变。然而对这种仅以学生成绩增加来进行的教师教学评价也为学者所诟病。一些学者认为，此行径会导致教师将教学的重点引向应试，且现实中已出现了优秀教师不愿意到学生成绩较差的学校任教的情形。^[17]而

嵌入式教师教学评价则不然，其一改单纯的以学生成绩定质量的增值评价取向，强调通过评价过程引发教师的成长及教学改进，也即嵌入式教师教学评价自然实现了增值评价。从而可知，嵌入式教师教学评价正是“增值评价”的一种探索。

[参考文献]

- [1]于开莲. 评价与教学:从分离走向融合[J]. 教育理论与实践, 2016(4):53-56.
- [2]靳玉乐,孟宪云.“双一流”建设与教学革新[J]. 高校教育管理, 2018(3):1-6.
- [3]海德格尔 马丁. 时间概念史导论[M]. 欧东明,译. 北京:商务印书馆, 2009:330.
- [4]孙玲. 教学评价背后的价值冲突及反思[J]. 教育理论与实践, 2011(31):57-60.
- [5]韩玉昌. 眼动仪和眼动实验法的发展历程[J]. 心理科学, 2000(4):454-457.
- [6]舍恩 唐纳德. 反映的实践者[M]. 夏林清,译. 北京:教育科学出版社, 2007:3.
- [7]孙德芳,周亚东. 教师学习:从学院式到现场式[J]. 中国教育学刊, 2016(6):82-86.
- [8]陈向明. 教师最需要什么素养[J]. 中国教育学刊, 2018(8):卷首语.
- [9]程耀忠. 教师学习理论的流变与融合[J]. 教学与管理, 2015(6):61-64.
- [10]HACKMAN RICHARD J. Leading Teams[M]. Boston: Harvard Business School Press, 2002:41.
- [11]姚本先. 论学生问题意识的培养[J]. 教育研究, 1995(10):40-43.
- [12]余涛. “问题意识”与数学教师的专业成长[J]. 科教文汇(下旬刊), 2019(9):48-49.
- [13]KOLB D A. Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development[M]. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984: 32-34.
- [14]童慧,杨彦军. 基于“课例研究”的教师教学反思能力成长之研究[J]. 中国电化教育, 2013(3):62-67.
- [15]冉华,程亮. 学校现代化的“生态”维度:标准与指标[J]. 中国教育学刊, 2020(11):32-37.
- [16]National Commission on Excellence in Education. A nation at risk; the imperative for educational reform[R]. Washington, D. C. : U. S., 1983.
- [17]CLOTFELTER C T, LADD H F, VIGDOR J L, et al. Do school accountability systems make it More difficult for low-performing schools to attract and retain high-quality teachers? [J]. Journal of Policy Analysis and Management, 2004, 23(2): 252-271.

(责任编辑 蒲丽芳)