

从理解至期待:论美学取向的教师评价

刘 艳

(华中师范大学,武汉 430079)

摘要:当前技术理性牵引下的教师评价忽视了对复杂教学情境中教师真实教学境遇的关怀,缺失了对教师教学智慧、情感体验和自由发展的关照,变革技术理性评价,实现教师评价的美学超越对于教师职业生命成长具有重要意义。美学取向的教师评价根植于“理解”基础之上评价双方的视域融合,通过“观察—假设—对话—确认”把握教师真实的教学境遇。评价者须以经验为依托敏锐感知、审视、洞察和欣赏教学事件和教学活动中的美,让教师在丰富的审美享受中提升主动性;也须在鉴赏过程中进行理性判断,发挥教育批评之于教师课堂教学作品的再生教育价值;最后凭借教学期待的表达实现评价者的价值参与,达成评价双方持续且深化的主体间交往,如此方能发挥教师评价的正向价值。

关键词:教育评价改革;教师评价;教育美学;理解性评价;教育鉴赏;教育批评

【中图分类号】G405

【文献标识码】A

【文章编号】1005-8427(2022)10-0039-8

DOI: 10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2022.10.005

当前,教师评价呈技术理性样态,重视评价工具之于评价过程科学性的保障价值,试图以科学客观的评价量表提供标准化的评价准则。然而,片面且精确的量表评价标准难以关注教师主体在复杂教学境遇和教学实践中的存在状态,遗忘了教师作为文化人和情感人在评价活动中与评价者之间的交往需求,以至于站在旁观者和上位者视角对教师教学行为和教学成效作出理性评判,实难实现以评促教的教育价值。基于此,变革技术理性评价,实现教师评价的美学超越与人文关怀,理解课堂教学情境中师生双方主体的存在样态,以教育鉴赏和教育批评作为教师评价合理性和有效性的两翼保障,发挥教学期待之于教师持续教学改进与职业生命成长的正向价值,成为当前教师评价改革的新视点。

1 美学取向的教师评价的本质及意义

教师评价往往受到技术理性的裹挟,难以有效发挥评价促进教师专业发展、实现教师职业生命成长的价值,迫切需要恢复教师评价中美学精神的应有之义,确认教师评价作为一种审美实践活动的发展属性。

1.1 美学取向的教师评价的本质

教育美学试图研究教育自身的美及其育人功能,重在探索教育与美学之间的内在关联和作用机制,以实现教育活动本身及其过程中蕴含的美的要素对人的发展功能。派纳认为,最著名的阐述艺术和美学知识对课程和教学意义的学者就是艾斯纳,他把美学探究发展为理解课程问题的常规工具^[1]。在课程美学理论阐述中,艾斯纳

收稿日期: 2021-11-17

作者简介: 刘 艳(1994—),女,华中师范大学教育学院在读博士生。

提出“艺术可以让我们体验到世界更细微、更复杂的层面,通过想象力提供我们以新的方式来体验世界的新模式”^[2],他在教育评价中援引美学观念,形成以教育鉴赏与教育批评为主的素质评价的方法论^{[3][79]},以美学中的质性研究及其工具实现对教学复杂情境的真实评价。美学取向下的教师评价,试图恢复评价本身及其过程作为一种教育活动之于教师职业生命成长的发展性价值,通过关注教师在课堂教学中的真实境遇,理解、欣赏和批评教师的课堂教学预设背后的教学行为逻辑与教学实际过程的教学成效,进而实现审美理念及其范式对教师教学实践的改进与教师职业生命成长的价值。

将教师评价活动视为一种审美实践,本质上是一种评价观的变革,意味着教师评价活动不仅仅是一种诊断性实践活动,更是评价双方基于理解走向视域融合的审美活动,是评价双方认知与情感共同参与的发展性实践活动。美学取向的教师评价是把美作为渗透教育评价全过程的一种指导思想和内在精神,通过审美目的和审美手段的有机结合实现教师评价之于教师职业发展的价值。教学是教师教育智慧的艺术呈现,教学活动过程中必然携带着教师教学理念与教学行为艺术化表现,如教学艺术、教学智慧、教学遗憾及教学期待等都是教师教学活动与美学概念的结合与改造,这对于师生而言都有着无可辩驳的美学意义。在课堂观察中,缺乏美学视角的评价往往会忽视或难以捕捉到关键的教学事件,以及教师教学行为背后的教学理念和教学意图,也就缺失了评价教师教学最为重要的抓手,只能沦为简单课堂观察表的附庸。与此同时,美学取向的教师评价追求教师主体的自由发展,其在关注教师的情感体验、心理需求和现实境况的同时,更着眼于对教师教学意图和教学实践进行鉴赏与批评,在此基础上提出艺术化的教学期待,

以激发评价双方持续的价值参与,最终指向教师主动的、持续的专业改进,方能更好地助力教师专业自主提升和精神自由发展。

1.2 美学精神是教师评价的应有之义

1.2.1 关照复杂的教学实践,突破技术理性局限

当下,技术理性范式成为教师教育评价实践活动的自觉,难以关照到真实教学情境中的复杂教学实践与教师教学境遇。技术理性相较于科学理性,是在实践活动中形成的理性技术规则,是秉持有效性和工具性原则而形成的评价思维和评价方法,具体表现为“技术-分析”范式,通过将复杂课堂拆解为师生课堂行为、教学效果等相对独立的课堂要素,以易观察和可测量的师生行为、活动和表象作为观察对象,并试图依托数据量表对教师课堂教学作出诊断性和终结性评价。在真实的教师教学评价场域,评价者往往将关注点聚焦到具体评价量表中的教师行为,而忽视了量表之外的教学生成和整体的教学逻辑,更难以关照到教学情境与教学行为、教学预设与教学实效、不同教学行为之间的深刻关联。

教学实践的复杂性要求教师评价必须突破评价量表和教学行为规范的拘泥,从美学维度和审美态度关注教学中两大主体的存在境遇,以更开放的心态关注教学活动中的各种要素。只有这样,才能够更加真切地关照真实教学情境下教师的教学境遇、教学智慧和教学遗憾,真正发现教师的教学意图与教学成效之间的距离。尤其重要的是,评价对象是身处特定的、复杂的教学情境下的教师及其教学实践行为,也就意味着评价教师的同时也在评价多方面建构的真实的教學情境,即评价教师在真实教学情境下教学思维方式、情感价值观和教育经验在教学实践中的表现,以及课堂教学内容、课堂文化与师生交往等多因素相互作用所形成的教学情境及其对教师教学实践的影响程度。美学视角下的评价理念

及其质性研究工具能够更全面、更真实、更细节地探知教师教学境遇和学生学习样态,帮助评价者更好地理解课堂情境和教师课堂行为。

1.2.2 凭借自由的评价期望,打破现实规训关系

评价双方存在规训与被规训的现实关系。不可否认,评价具有上下之分、仰俯之差的属性,而被评价者则大多具有被规训和后退式的行为表现。人在教育中被规训的状态是现代教育的一种危机,规训使人的自我实现面临阻碍和困难^[4]。相较于教育规训,教师评价还存在由社会职位高低、教学专业能力差别带来的隐性权力。当下,被评价者这一身份处境又强化了自身对自己和他人的规范化期待,其往往成为评价者与被评价者规训感受的来源,不利于评价双方的平等交往。此外,公之于众的评价对职业个体而言存在潜在伤害,不合理的评价内容和不良的评价表达方式都会诱发被评价者的抵触情绪,由此评价双方形成现实规训关系下的对立立场。

评价活动依据的价值标准本质上受制于人的存在价值标准。从某种程度上说,教育评价活动就是不断追寻和实现人的存在价值的过程。教育与美学都有共同的冲动,即把自由赋予人,在这个目的面前,它们又互为手段^[5]。自由发展的前提大抵建立在对教师当下生存境遇的理解基础上,指向教师在教学实践及其自我反思过程中对学生发展成效、自我价值判断和自我境界提升的体悟。确立美学取向的教师评价需破除评价双方的对立立场,变革评价者的主导身份,转而建构评价双方、不同评价主体的评价共同体。通过评价主体之间平等对话的方式,以自由的评价期望和审美态度展开欣赏和揭露的艺术性评价,以此助力教师专业成长和自由发展。

1.2.3 基于美学的发展立场,破除功利评价困境

教师评价活动的目标指向和开展形式往往呈现功利性特征。教师评价是评价双方围绕教

师课堂教学开展诊断和评判的活动,大多以公开课比赛的方式或教研组听评课的形式开展,带有明显的竞赛和评判色彩,与此相对应的教师评价活动也表现出评选等级和评判优劣的功利性目的。通过评判教师在公开课上的教学行为,对教师教学水平和教学能力进行等级划分,进而决定教师教学荣誉的获得和教师职称评选。有别于日常的教学实践,公开课作为我国本土特色的教学实践与教学研究活动,其特定场域造就了教师独有的教学惯习^[6],教师评价也因此陷入表演性的教学怪圈和功利性的评价困境。

教师评价本身具备美学的发展立场,对教师教学活动的评价必然要秉持美学理念和发展立场。一方面,教师作为教学活动设计和实施的主导者,是教育活动中美的缔造者。关注教育活动中美的因素,挖掘教育活动中所具备的美的力量来培养人^[7],其不仅指向教师在课堂教学评价中要运用美的要素和美的方式来培养学生,更要求站在美学的立场去洞察教师教学实践过程中美的力量,以此导向教师在课堂教学中对美的积极创设,引发教师对教学技术的反思和对教学艺术的追寻,发挥教师评价对教与学两大主体的激励和正向引导作用。另一方面,美学取向的发展立场崇尚对师生主体情感、价值体验和自由发展的关照,追求以精细的洞察实现深刻的鉴赏,在此基础上以理性判断和感性表达实现感性评价与理性评价的张力平衡。情感与价值的照应是在持续性、螺旋式的循环评价过程中实现的,以教学期待的表达作为评价单一循环的结束和下一循环的开始,真正发挥教学期待的正向心理效应和实践指导价值。

2 理解:教师评价的实践基础

美学取向的教师评价试图通过洞察和感知课堂教学中的教学情境、教学行为和教学事件来

审视教师真实的教学境遇,理解教师教学行为表现及其背后因素,以获得最为真实的教师教学境遇的整体感受。

2.1 理解及其意义

理解作为美学取向教师评价的实践基础,是以促进教师教学改进和专业发展为目标,通过评价双方以平等对话的方式对教师课堂教学意义及其展开过程达成共识的评价过程。理解是实现评价双方真诚沟通和对话的桥梁。教师积极的参与和对话是促进教师教学改进最直接、最有效的因素;因此,关注教师真实的教学境遇并真诚地欣赏其教学活动中的美,才能真正诱发教师的信任和参与,有助于教师采纳教学改进建议。理解是交往活动中激发评价双方情感共鸣的投石。教师评价主体之间不单是一种认知交往关系,更是一种情感活动,面对教师对公开性评价的抵触心理,理解成为破除主体之间对立关系的情感钥匙。当评价者能真正关注教师在教学情境中所做的努力和尝试,探知影响教师教学失误的各种因素,就可以消解被评价者的抵触情绪,破除评价主客体之间的规训关系,实现评价双方以平等、自由的主体身份进行理解和对话。

理解关涉人的存在问题,教师评价中的理解关注教师在课堂中真实的教学境遇。海德格尔认为,“领会把此在之在向着此在的‘为何之故’加以筹划”^[8],理解事物现状本身应聚焦事物的发展过程及其背后的原因。评价者要把握教师教学“此在”自身与教学“为何之故”之间的关系,须理解教师在课堂教学中的境遇、教学行为背后的考量及教学实际中的遗憾。教师的教学境遇受教师职业角色期待、教学理念、教学经验和教学设计等因素影响,也与具体教学情境中师生关系、突发教学事件、教学情感氛围之间存在关联。一方面,动态的教学过程能够更加深刻地表现教师的教学实践。评价者须着眼于动态教学过程

中教师教学预设与生成、教师对教学事件的判断与处理、教师的教学行为习惯,透过课堂教学现象和教师教学行为探知其背后的教学理念和教学逻辑,在此基础上观察学生的学习状况并追问学生的课堂体验,以此来预判学生的学习成效,设身处地理解教师为突破教学重难点所作出的教学尝试及存在的教学遗憾。另一方面,不断变化和生成的教学情境是对教师教学能力和教育智慧的考验。探讨教师评价问题,不应该问谁是优秀的教师,而应该问谁在何种情况下是出色的教师^[9]。对教师课堂教学的评价,实际是在评价具体教学情境下教师的教学实践能力和教学成效,这就要求评价者改变旁观者视角,从执教者、学习者及第三者立场分别分析教师教案文本并观察教师所处的教学环境,认识教师和学生主体自身主观条件以及其他客观条件对教学成效的影响,才能真正把握教师在当下课堂中的处境。其中,执教者立场能够更深入地了解教师的教学预设、教学目标和学情关照,学习者立场可以更真切地了解学习境况、教师教学成效与师生关系,第三者立场则可以跳出师生视角从评价改进层面作出理性审视。透过纷繁复杂的教育现象,感知和洞察教学行为背后的教学逻辑,以更深刻地理解评价对象行为背后的考量,方能激发教师主动参与教师评价的对话。

2.2 理解:以促进评价双方的视域融合

评价双方基于自身立场、认知水平和教育经验的个体差异形成自身特殊的“视界”,导致评价双方之间悬挂着沟通和对话的鸿沟,理解则建立起评价双方视域融合的空间。理解带来的视野融合不断发生,构成不断生长的经验和主体视野^[10]。评价参与者的理解和成见在评价双方的对话和沟通中不断得到修正和发展,评价双方相互理解达至评价意义的共建。基于评价者与被评价者之间存在的规训关系,教师评价的视域融合

往往要求评价者往前迈一步,这意味着评价者要主动以理解的姿态关照教师主体的存在样态,探知教师教学行为的考量。缺乏理解的教师评价往往聚焦于单一事件进行片面判断和粗暴归因,或凭借自身经验作出概括性和总结性的评价,或遵循固定的课堂教学评价表作出量化评价判断,如此这般便难以真正把握教师的教学生存样态,也无法实现评价主体间的视域交融与情感交往。

实现评价双方视域融合的关键在于评价者要经历“观察—假设—对话—确认”这一实践过程,运用自身的实践智慧作出专业判断。优秀的评价者必须是教学或思考教学的学者,要经常观察教学,分析它、讨论它,而且不仅仅观察教学过程,还要观察教学效果——学生如何反应^[9]。这意味着课堂观察不仅仅要关注教师的教学内容和教学行为,更要关注学生的学习反应,甚者要通过课后沟通、作业完成情况等方式获得学生学习成效的真实反馈。美学取向的课堂观察让评价者以课堂成员的内部身份走进真实的课堂情境,抛开原有的想法和价值观念,观察教师教学实践中的内在连贯性教学概念,获得教师做了什么、为什么这么做及如何反应的信息,以此确定教师教学行为背后的假设,并尝试以评价者的观察体验和观察文本为基础,对被评价者的教学意图进行逻辑推演和实践推演。最为关键的是,假设和推演的确证或证伪都依托于评价双方的主动对话和交往,评价者可以通过“试问—回答”的方式更好地把握教师的个性特征、教学逻辑及职业处境,以提出更加适切的教学改进建议,提升教师评价的合理性和合法性。此外,教师主动参与对话和沟通是加深教师主体自我理解和自我反思的主要路径之一,即评价中的理解本身能够促进教师更深刻地发觉自身教学实践中的遗憾,并在对话交往的过程中寻求更适切的改进措施,建构评价共同体,实现“以评促教”的教育价值。

3 鉴赏与批评:教师评价的审美过程

援引美学观念中的鉴赏与批评,是对评价对象主体性和教育实践复杂性的真切关照。鉴赏是欣赏的艺术,批评是揭露的艺术,通过教育鉴赏与教育批评在教师评价中的运用,能够实现感性评价与理性评价的张力平衡。

3.1 鉴赏与批评的内涵及意义

鉴赏与批评是美学价值取向在教育评价领域的具体表现。教育鉴赏指的是评价者带有真知灼见的感知能力和行为,即甄别评价对象微妙、复杂及关键特征的洞察过程;教育批评是把评价对象之必不可少的、难以言说的特质,转变成他人可以理解和领悟的语言^[11]。鉴赏是通过对评价对象的洞察和感知获得感性认识,而批评则是建立在感性认知基础上作出的理性判断。教育鉴赏的关键在于感知和移情,而教育批评的关键在于阐释和理解^{[12][222-225]}。换言之:教育鉴赏是以欣赏的眼光去感知、洞察、体会教师的课堂教学,以获得经验性的整体理解,这一过程要求评价者具备敏锐的洞察力和审美感,通过体验和移情达至对教师课堂教学的感性认知;教育批评则是建立在理解基础上,对教师课堂教学作品进行理性分析与判断,以揭露和阐释的方式促进教师的教学改进,实现教师课堂教学作品的再生价值。

教育鉴赏作为一种审美活动能够最有效地实现“以美育美”的教育价值。评价者对教学活动和教学事件中美的感知和移情体验,能够让教师在评价的审美活动中产生精神上的契合感、心理上的满足感和情感上的充实感,让教师在审美享受中提升主动性。具备鉴赏素养的评价者往往具有敏锐的审美力,能够从最细微、最复杂的事件中感受教育活动的美,而这种审美感知力和审美判断力能够帮助评价者发现并思考评价对象背后所包含的认知思维方式、实践思维方式,

以及丰富的心理世界和生活背景,在此基础上的教育批评则赋予了评价者真诚而令人信服的力量。一个没有批评技巧的人可以是鉴赏者,但一个没有鉴赏技巧的人却不可能是批评者^[13]。教育批评作为一种揭露的艺术,试图将教师课堂教学作为一个艺术作品进行分析,以发挥课堂教学事件本身之于教师教学改进的再教育功能。缺乏理性判断的教师评价往往沦为过誉评价的自嗨假象或简单粗暴的批判现场;但理性对话下的教育批评须重视语言表达的艺术,由此平衡感性评价和理性评价二者之间的关系,实现多元评价主体的相互理解与对话。

3.2 鉴赏与批评:作为教师评价的基本过程

美学的鉴赏过程可归纳为观(即审美直觉)、品(即审美接受)、悟(即审美深化)3个阶段,其基本过程包含体验和共鸣、理解和领悟、判断和回味^[14],具体到教师评价则表现为感知与体验、洞察与审视、体悟与欣赏的评价过程。首先,评价者通过直觉经验和移情体验获得有关教师课堂教学情况的初步感知,但这往往受评价者教育经验和个体偏好的影响,容易聚焦于感兴趣和熟悉的教学事件和教学画面而忽视其他教学行为。其次,评价者应跳脱自身的关注视野,着眼于课堂教学样态、课堂教学过程和典型教学事件的描绘,关注教师教学实践应对表现的教学智慧,通过理性洞察,审视教学现象、教学事件和学生体验获得鉴赏评价的基本事实,达至评价者对课堂教学中存在的教育美的理解和领悟。在这一过程中,鉴赏者主体性体验后的对话交往活动能够促进教育鉴赏的深入展开^[15]。每位评价参与者都在与其他主体交流的过程中彰显和完善自身的主体性,评价主体间的交流也因主体立场和经验的独特性而更加深入和有效。最后,评价者依托教师课堂教学作品的价值与意义完成教育鉴赏的体悟和欣赏环节。评价者应切身体验教师在

面临当下教学状况时作出的教学预设,思考教师在具体课堂教学中未能达成教学期待的教学行为本身的限度问题,进而更全面地考量现实教学境况下教师的能动性范围。这并不意味着鉴赏只包含理解和赞美而拒斥负面评价,基于教师教学限度的教学设计和行为表现中存在的不合理现象应以适切的方式表达,处理好明确表达与智慧留白的关系。

教育批评包含描述、诠释、评价3个方面。描述是尝试用语言或文字去描绘或呈现某种教育现象中的基本情况,诠释是去理解和揭示这一教育现象中各种行动对于那些处于社会环境中的人有什么样的意义,评价则是对先前所描述和所揭示的事件的教育价值作出判断^{[3]94-100}。教师评价的批评部分同样包含这3个方面的内容,但三者之间并非完全独立或连续。针对教师课堂教学的批评性评价应着眼于对课堂整体情境的“深描”,没有艺术参与的科学感知或没有科学参与的艺术感知都会导致单眼视觉,科学和艺术都是深刻的感知所必需的^[16]。评价者通过洞察和感知,在获得有关教学活动、教学事件和教学情境的初步认知之后,要在教育理论的指导下审视课堂教学活动、教学事件和学生学习反馈背后的意义,运用理论对内容进行性质、情景和结构的分析和阐述,在此基础上对教育事件作出价值判断。换言之,评价者不仅要描述教师课堂教学中的基本事件和基本过程,还应对事件背后的意义和影响因素进行分析和推断,并尝试在对话交流的过程中证实或证伪,形成对教学事件和教学行为的解释。此外,评价者还要对教育事件和教学成效作出价值判断和事实判断。在不同价值立场和多维审视视角的情况下,价值判断唯有立足于教育事实和事件的事实判断基础之上,才能真切有效地改进教师教学,最终导向“以评促教”这一核心方向,这才是教育美学所期待的评价样态。

4 期待:教师评价的艺术表达

美学取向下的评价活动是评价者与被评价者主体间的交往活动,评价参与者在交往活动中表现出共生、平等和交互关系。评价者教学期待的表达实质上意味着评价者主动的价值参与,是对被评价者情感需求的关照和回应,是在平等对话基础上达至共同致力于教学改进的共识表现。也就是说,教学期待的表达意味着评价者全程参与、共同改进教师课堂教学的态度,其不仅仅包含了建设性教学改进内容,还包含了对教师教学改进的信心,以此发挥教学期待对被评价者而言的正向激励的心理效应。在现实的教师评价活动中,评价往往是一锤子买卖,评价者点评完,教师教学成效便戛然而止,并未真正进入到评价双方的交往关系中去。“主体间性教学交往是通过交互性而达成主体之间的双向理解和宽容,以超越交往的自我指向。”^[17]当评价者选择主动地表达期待时,是在试图建构持续的、深化的主体间交往关系。评价者在理解、鉴赏、批评教师教学的基础上,能够更深刻地发现教师教学过程中的问题,从而提供更具针对性的教学改进,并以教学期待这一艺术化的表达方式提出教学建议,以此形成主体之间相互作用的良性循环。要知道,合理期待的表达能够在单一评价结束的同时开启下一轮评价,让主体在评价审美体验中实现彼此生命的持续成长。

为达至教学期待之于教师持续的教学改进目标,评价者期待内容的表述应遵循合理性、针对性、持续性原则。教学期待应当符合教师当前的教学能力和教学需求,正如教师是在遵循学生目前发展状况和学生认知发展规律的基础上组织教学活动,评价者教学期待的内容也应是围绕着教师当前的教学水平和教学需求,在教师教学改进的最近发展区内提供指导和脚手架,即遵循

期待内容的合理性原则。此外,评价者教学期待的内容还应遵循针对性原则,其不能是空有说辞,也不能是泛泛而谈,而应是建立在评价者的观察、理解、对话的基础之上,发现教师在课堂教学方面的优势和不足,以发扬优势、弥补不足作为教学期待的理念。当然,期待本身就意味着持续的价值参与,也就是说,评价者对教师的教学期待一定是持续的、发展的,其并不意味着达成期待需要长时间的投入,而是指向持续不断的教师专业反思和教学改进。此外,评价者期待表述的方式也应当遵循隐喻性原则,语言的启发性大抵来源于非推论性的语言表述,它并非是直接的事实传达,而是通过暗示的方式,运用表意来进行信息的传达。“隐喻式的精确是揭露生活的质性方面的核心工具”^{[12]230},教学期待也是如此,既要秉持期待传达的精确性,又要实现传达的隐喻性,方能发挥教学期待的真正价值。

参考文献:

- [1] 派纳. 理解课程(下)[M]. 张华, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 603.
- [2] EISNER E W. The arts and the creation of mind[M]. New Haven: Yale University Press, 2002: 19.
- [3] EISNER E W. The art of educational evaluation: a personal view[M]. London: The Falmer Press, 1985.
- [4] 金生鉉. 规训与教化[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004: 2.
- [5] 陈建翔. 席勒美育思想与当代教育美学[J]. 北京师范大学学报, 1990(2): 86-93.
- [6] 徐飞, 徐琳琳. 公开课场域下教师教学惯习形成探讨[J]. 教育学报, 2021(1): 73-82.
- [7] 王枏. 教育学立场的美学审视[J]. 教育研究, 2007(12): 26-30.
- [8] 海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映, 王庆节, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1987: 177.
- [9] 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): 3-12.
- [10] 金生鉉. 理解与教育: 走向哲学解释学的教育哲学导论[M]. 北京: 教育科学出版社, 1997: 49.

- [11] 安超. 教育鉴赏与教育批评理论的美学意蕴与课程实践[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2015(5): 44-51.
- [12] EISNER E W. 教育想象: 学校课程设计与评价[M]. 李雁冰, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2008.
- [13] 李雁冰. 课程评价的新途径: 教育鉴赏与教育批评: 艾斯纳的课程评价观再探[J]. 外国教育资料, 2000(4): 14-18.
- [14] 张法, 王晓旭. 美学原理[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2005: 42.
- [15] 黄卫星. 审美价值观的传播与建构: 当代美育中的对话与交往[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 97.
- [16] 卡西尔. 人论[M]. 上海: 上海译文出版社, 2004: 170.
- [17] 刘要悟, 柴楠. 从主体性、主体间性到他者性: 教学交往的范式转型[J]. 教育研究, 2015(2): 102-109.

From Understanding to Expectation: Teacher Evaluation with Aesthetic Orientation

LIU Yan

(Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: The current technical rationality of teacher evaluation lacks concern for teachers' experiences in real and complex teaching situations and pays little attention to teachers' teaching wisdom, emotional experience, and free development. Therefore, a reform of technical rationality to realize the aesthetic transcendence of teacher evaluation is of great significance to teachers' professional and personal growth. The teaching evaluation of teachers under aesthetic orientation is rooted in understanding the fusion of horizons of the two ends of evaluation. It monitors teachers' teaching practices through a four-step model of "observation-hypothesis-dialogue-confirmation". Evaluators must keenly perceive, examine, observe and appreciate the beauty of teaching events and teaching activities based on experience so that teachers can increase their initiative in rich aesthetic enjoyment. Also, they must make rational judgments in the process of appreciation to achieve the regenerative educational value of classroom teaching through educational criticism. In the end, inter-subject communication will be deepened and sustainable between the two sides of evaluation by involving evaluators and stressing the expression of teaching expectations, thus ultimately demonstrating the positive value of teacher evaluation.

Keywords: education evaluation reform; teacher evaluation; educational aesthetics; comprehension evaluation; educational appreciation; educational criticism

(责任编辑:张丽)