

利益相关者视域下教师表现性评价的生成逻辑、现实梗阻与路径重构 *

■刘小强,肖 蓓

摘 要:教师表现性评价是一种多维度的专业实践,其设计、实施与结果运用必然涉及不同立场与诉求的各类主体。利益相关者理论为解析教师表现性评价提供了关键的分析框架。教师表现性评价中的利益相关者包括推动评价政策出台与标准制定的决策者、承担职前教师培养与评价指导任务的教师教育者以及作为直接评价对象的职前教师。由于各利益相关方的诉求各异,教师表现性评价在落地过程中面临三重结构性困境:决策者政策目标与实施成效之间存在偏差、教师教育者的专业自主性受限,以及职前教师预期效用存在落差。改进教师表现性评价的实施,要建立协商机制,促进决策者与利益相关者达成基本共识;推行“探究”而非“对标”执行文化,增强教师教育者的评价自主;施行补偿策略,满足职前教师的合理利益诉求。

关键词:利益相关者;教师表现性评价;决策者;教师教育者;教师

引用格式:刘小强,肖蓓.利益相关者视域下教师表现性评价的生成逻辑、现实梗阻与路径重构[J].教育理论与实践,2026(7):27-34.

中图分类号:G451.1

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2026)07-0027-08

教师表现性评价(Teacher performance assessments, TPAS)是通过设置真实或模拟的教育教学情境与任务,系统观察、记录并分析职前教师在任务执行过程中的行为表现、决策逻辑与实践成果,进而精准检测其专业能力与综合素养的评价活动,现已成为国际范围内教师质量评估的核心方式之一。该评价模式的思想雏形可追溯至20世纪80年代的美国,其后迅速辐射至英国、德国、加拿大、澳大利亚等西方发达国家,并逐步影响新加坡、日本、马来西亚等亚洲新兴经济体。2012年,斯坦福评估与学习中心(Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, SCALE)对传统教师表现性评价进行了重大改革,通过重构评价标准、内容与方法,在教师教育领域掀起了教师表现性评价研究与实践的热潮^[1]。然而,从具体实施过程来看,教师表现性评价除了评价指标选择、情境模拟真实性、评价工具适配性等技术层面的难题外,更多挑战源于评价体

系中多元利益相关者的诉求差异与利益博弈。作为一项涉及政策制定、专业培养、个体发展等多重价值取向的教育活动,不同利益相关者基于自身的角色定位、价值追求与利益诉求,对评价的目标定位、指标设定、实施路径与结果运用在认知上有较大差异,这种差异往往会引发评价实践中的分歧与冲突,直接影响评价功能的有效发挥。因此,有必要从利益相关者理论这一分析框架,深入解析多元主体的利益诉求与互动关系,为探寻教师表现性评价的优化路径提供新的理论视角与实践思路。

一、理论观照:基于利益相关者理论的教师表现性评价主体辨析

教师表现性评价作为一种多维度的专业实践,其有效性不仅取决于评价工具的科学性,更与评价过程中各利益方的协调与平衡密切相关。利益相关者理论为解析这一复杂性提供了关键的分析框架,该理论强

* 本文系国家社科基金教育学一般课题“新时代乡村教师配置机制创新研究”(课题编号:BFA210067)的研究成果。

作者简介:刘小强(1973-),男,四川宜宾人,成都师范学院教育科学学院教授、教育学博士,主要从事教育管理、教育政策研究;肖蓓(1986-),女,四川南充人,成都师范学院教育科学学院副教授、博士,主要从事教师教育、比较教育研究。通讯作者:肖蓓。

调,任何组织或政策活动都会受到内外多种群体直接或间接的影响。

(一)利益相关者理论的核心要义

利益相关者理论在教育领域的引入,不仅为理解教师政策提供了分析视角,其“权力—合法性—紧迫性”三维框架更是解构复杂评价体系、识别关键行动者的有效工具。教师表现性评价作为一种典型的多元利益交汇场域,其设计、实施与结果运用必然牵涉到不同立场与诉求的各类主体。以下将依据该理论框架,对教师表现性评价涉及的核心利益主体进行辨析与剖析。

利益相关者理论发轫于 20 世纪 60 年代的斯坦福研究院,在 20 世纪 80 年代形成了较为完备的理论体系,成为管理学、经济学、政治学等多学科领域分析组织行为与利益关系的核心理论工具。学者费里曼(Freeman)在 1984 年提出的广义定义具有里程碑意义,他认为:“利益相关者是能够影响一个组织目标的实现,或者受到一个组织实现其目标过程影响的人或群体。”^[2]该理论的核心要义打破了“单一主体利益最大化”的传统认知,强调任何组织的生存与发展都依赖于多元利益相关者的协同支持,组织目标本质上是利益相关者网络中多重博弈后的均衡结果,只有整合各方合理诉求,才能实现整体利益的最优化。

此后,米切尔(Mitchel)和伍德(Wood)在前人研究的基础上,进一步提出利益相关者的三维识别标准,即权力性、合法性和紧迫性,为精准界定利益相关者提供了可操作的分析框架。其中,权力性指某一群体是否具有影响政策制定的地位、能力和手段;合法性指该群体的利益诉求是否获得法律认可、道德认同或社会共识的支持;紧迫性则指其诉求能否引发相关主体的即时关注并需要优先回应^[3]。这三个维度的不同组合构成了不同类型利益相关者的特征,也为分析多元主体在特定场域中的互动关系提供了理论依据。

自 21 世纪以来,利益相关者理论因对于分析多元利益关系具有较好的解释力,被教育学界广泛引入教育现象分析与教育问题解决中,其中不少学者将其用于教师政策分析。一是将利益相关者理论用于教师管理分析,对“县管校聘”中校长、教师及学生等主体进行分析,揭示了“县管校聘”的政策困境。还有学者对教师交流轮岗政策实施过程中的流动人员、流动路径、流动意愿、流动保障和流动效果进行了分析。二是以利益相关者理论为视角,分析教师资格考试中各主要利益主

体的不同表现,在此基础上提出教师资格考试和教师教育的改革路径。三是描述教师在“双减”政策执行过程中的表现及问题,阐释主要利益相关者与核心利益相关者的相互博弈,以及权威利益相关者与主要利益相关者的博弈所造成的困局。四是对市(县)政府、农村学校以及特岗教师等三个利益主体进行分析,提出改革特岗教师政策的举措。由此,利益相关者理论被广泛用于教师政策分析,有助于深入认识教师培养、教师配置、教师管理中的相关复杂问题,为改进教师政策提供依据。

(二)教师表现性评价中的多元主体识别

基于利益相关者理论的分析框架,要深入理解教师表现性评价的复杂动态,首先必须系统识别参与其中的各类行动者及其角色。米切尔等人提出的权力性、合法性与紧迫性三维度,为此提供了清晰的辨识工具。教师表现性评价并非在真空中运行,而是一个由多重主体共同构成的实践场域,各主体依据其地位、资源与诉求,对评价的设计、实施与结果产生着不同程度的影响。运用这一理论透镜,可以将评价过程中涉及的利益相关者分为直接与间接两大类别,进而聚焦于那些拥有显著权力、具备合法身份且诉求紧迫的核心群体。以下将依据三维识别标准,对教师表现性评价中的多元主体进行具体辨析与界定。

教师表现性评价中的利益相关者主要涉及直接利益相关者和间接利益相关者。直接利益相关者包括三类主体:推动评价政策出台与标准制定的决策者,如教育行政部门、教师专业组织等;承担职前教师培养与评价指导任务的教师教育者,包括高校教师教育专业教师与基础教育学校合作指导教师,前者肩负着职前教师专业素养培育与评价通过率保障的双重责任,后者直接参与职前教师实践指导并为评价提供真实情境支持;以及作为评价直接对象的职前教师。间接利益相关者则包括非直接参与决策的政府管理人员、教育政策研究者、新闻媒体从业者及教育资源投资者等。

从权力性来看,决策者掌握评价政策制定权与标准解释权,教师教育者拥有评价实施的主导权与专业指导权,职前教师可通过评价反馈、表达诉求等方式影响评价决策。从合法性来看,决策者的政策制定、教师教育者的专业培养、职前教师通过评价获得教师资格,都被教师组织或行政部门以正式法律或政策所规定,也得到了社会的广泛认可,具有明确的合法性基础。从

紧迫性看,评价结果直接关系到决策者的目标达成、教师教育者的培养质量声誉、职前教师的职业准入,三者的诉求均需得到即时回应与妥善处理。间接利益相关者虽不直接参与评价实施,但通过政策监管、学术批判、舆论引导、资源供给等方式对评价产生影响。但其从米切尔等三个维度的划分看,间接利益相关者无论从权力性、合法性和紧迫性而言,都无法与直接利益相关者相提并论。

二、生成逻辑:教师表现性评价的动因探析

在教师专业化运动和绩效主义运动的推动下,教师表现性评价应运而生并不断发展。在评价发展过程中所出现的问题促使评价转向对教师实践能力的关注,由此以实践能力为核心的发展取向进一步推动了教师表现性评价的革新。

(一)专业化进程驱动:教师表现性评价的政策兴起

20世纪80年代,面对国家竞争压力与教育质量危机,西方发达国家率先将教师队伍的专业化建设置于教育改革的核心。1983年《国家处于危机中》报告的发布,标志着政策层面对教师质量的高度关注,并直接推动了一系列旨在提升教师专业性的制度创新。在此背景下,以舒尔曼“学科教学知识”为代表的学术理论,为教学的专业性提供了坚实的学理支撑,使评价重心从外在行为转向内在知识整合与教学推理。理论与实践的双重驱动共同促使教师评价范式发生了根本转向——从简单的行为观察或结果考核,转向在真实情境中对教师复杂实践能力与专业素养的表现性评估。这一转向不仅体现在康涅狄格州的早期探索中,更通过NCATE、NBPTS等全国性机构的认证与标准体系建设得以系统化与制度化,从而为后续教师表现性评价的深入发展奠定了基础。

《国家处于危机中》教育调查报告指出,学校教育正面临学生学业成绩持续下滑、功能性文盲泛滥、课程标准松弛、教师队伍质量堪忧等危机,建议加强核心课程、提高学业评价标准、延长在校学习时间、提高教师队伍质量、强化教育的领导与问责。在此背景下,教师专业化运动兴起。

1986年,李·舒尔曼(Lee S. Shulman)提出“学科教学知识(PCK)”理论,深刻揭示出教学的专业性在于将学科知识、教学法、对学生的认知进行创造性融合。这一理论将教学从一门“技艺”提升为“专业”,定义了教师角色的专业性,也为教师评价提供了新的维度,教

师评价开始关注教师在教学档案袋、课堂教学中是否展现出丰富的学科内容知识和学科教学知识,为教师教育和教师表现性评价提供了关键理论支柱。同年,康涅狄格州推出“新手教师支持与培训”(Beginning Educators Support and Training)评价项目,创新性地通过对教学档案袋、学生作业样本、课堂教学录像、教师对自身教学实践的书面反思等评价素材进行分析,评估新手教师的专业水平,检测他们在哪些方面取得了进步,并依据评价结果针对其职业发展提出相应建议,这是教师表现性评价的首次尝试。

1987年,美国国家教师教育认证委员会(NCATE)对教师培养质量认证进行了一次重大修订,从课程导向转向知识基础导向,显著提升了认证的门槛,形成了结构化的评估体系。同年成立了国家专业教学标准委员会(NBPTS),创建了“优秀教师”评价体系,确立了“标准本位”的教师专业化发展路径和教师评价,强调通过外部定义的优秀实践模板引导和评价教师专业发展。随着这些评价政策和评价方式的革新,针对职前教师的表现性评价大规模地将教师的复杂实践、反思能力与学生学习证据等作为重要的评价内容,并且得以实质性地较大范围推行。

(二)绩效导向渗透:教师表现性评价的制度化演进

20世纪80年代末以来,新自由主义理念下的“绩效主义”重塑了公共部门的治理逻辑,教育领域亦被纳入以效率、问责与标准化产出为核心的评价范式。这一趋势促使教师评价的核心功能逐渐从支持专业成长向保障教育质量与进行外部问责偏移。在此背景下,教师表现性评价不再仅仅是促进反思的专业工具,更演变为衡量教师效能、认证培养质量的关键制度装置。其发展轨迹清晰地体现了从理论框架构建,到区域性试点,最终通过国家政策与专业标准将其固化于教师培养与认证体系的全过程。

受新自由主义思潮的影响,世界范围内兴起了一种新的“泰勒主义”(Taylorism)(即绩效主义),主张通过各种认证和标准化运动,以企业生产模式提高教育的产出效能。这种趋势推动了教师教育认证、教师资格考试等教师培养与评价活动的发展。葡萄牙自1994年起实施国立大学教师教育认证制度,并于1998年成立了全国教师教育认证所(INAFOP),专门负责对不同教师培养计划的质量进行认证。美国国家教师教育认证委员会于1995年发布《教师教育机构鉴定的专业标

准》，认证从早期关注教师教育机构的课程设置、资源等“输入”条件转向关注职前教师的实际教学能力和学生的学业成绩等“输出”成果，标志着认证转向以“绩效”为核心。德国通过2004年颁布的《教师教育标准：教育科学》及2008年颁布的《各州有关教师教育专业学科与专业学科教学法共同内容的要求》等一系列标准文件，对国家教师资格考试的内容与要求进行了统一规范。

在绩效主义运动中，教师教育机构认证和教师评价体系获得重塑，教师表现性评价获得了发展。夏洛特·丹尼尔森（Charlotte Danielson）于1996年开发的《教学框架》迅速成为当时最广泛使用的教师教学评价框架。这一框架明确了评价的核心在于考量教师做了什么和学生学到了什么。1998年，加利福尼亚州出台法律，正式推行加利福尼亚州教师表现性评价（Performance Assessment for California Teachers），要求职前教师在教师资格获取过程中接受该评价。2001年，美国颁布的《不让一个孩子掉队法案》（NCLB），强调要建设“高素质教师队伍”，强化基于学生成绩的问责压力，教师评价转向基于“表现性证据”的问责。上述教师评价实践进一步推动了教师表现性评价的发展。2006年，加拿大安大略省制定了新入职教师表现性评价体系（Performance Appraisal of New Teachers 简称PANT）。2009年，马来西亚教师教育工作者在本国教师专业标准的基础上，借鉴美国教师表现性评价体系，制定了马来西亚教师表现性评价体系。澳大利亚教学和学校领导协会（Australian Institute for Teaching and School Leadership, 简称AITSL）于2015年修订了《澳大利亚职前教师教育项目的认证：标准和程序》，明确提出要改革传统标准化教师评价方式，实行职前教师教学表现性评价，为澳大利亚学校输送符合教师专业标准的合格教师。

（三）实践能力本位：教师表现性评价的理念转型

随着教师表现性评价在绩效主义框架下被广泛制度化的同时，其内在缺陷与外在争议也日益凸显。评价的重心开始从满足外部认证标准，回归到对教师应对复杂教学情境的实践能力的根本关注。既有的教师表现性评价在实践中备受争议，批评者认为，其存在以下突出问题：一是评价导向偏离本质，将重心落在人为设定的资格认证上，而非真实的教学有效性。二是评价内容脱离实践，偏重学术训练，课业作业与学校真实的教

育教学情境关联甚微。三是评价方式趋于僵化，主要依赖标准化考试检测教育知识，致使通过评价的职前教师仅能获取碎片化的经验与程式化的知识。四是评价结果主观性大。尽管评价时也会采用档案袋评价、教学设计资料分析等评价方法，但主要还是依赖于评价者的主观评判，在没有严格进行变量控制的情况下，评价结果具有很大的随意性，难以真实反映被评价者的知识储备与专业能力^[4]。

在此背景下，斯坦福评估与学习中心推出了新的教师表现性评价——教育性教师表现性评价，其后与教师教育学院协会（AACTE）合作推进实施，意在建立一个全国性的职前教师训练和评价体系，通过真实情境下的资料分析，检测职前教师的教学能力，确保所有通过评价的职前教师掌握有效的知识、技能和能力，能够合理解决教学实践中的复杂问题。项目设计者们将其视为可以起到“奠基石”（capstone）作用的评价，旨在回答“职前教师为未来工作做好准备了吗？”这一问题。这一实践能力取向的评价范式得到了多个国家的认可，逐步推动了世界范围内实践能力取向的教师表现性评价变革。

三、实践梗阻：教师表现性评价的实施困境

随着教师表现性评价在实践中的广泛实施，其涉及的多个直接利益相关方因诉求各异，对评价实施的关注点也不尽相同。此外，即便在同一利益主体内部，对于所关注的核心问题也往往存在不同的见解，使得评价实施面临多重困境。

（一）政策执行偏差：决策层目标与实施成效的张力

在决策者看来，教师表现性评价是代表教师质量保障体系的一次范式革新。决策者期待通过实施教师表现性评价达成三个方面的目标：一是将评价作为一种严格的筛选机制，通过对职前教师进行表现性评价，促进其提升教学能力，能够应对真实的教学场景。二是以评价为引导，为教师教育项目的课程设置与实践环节优化提供系统性框架。三是借助教师在评价中的得分及相关数据分析，反映教师培养项目的成效与不足，推动项目持续优化与改进。

第一个目标取得了较好的成效。从决策者视角看，评价能促进职前教师进行结构化反思，赋能其专业准备。为了完成教师表现性评价任务，职前教师需要进行系统的教学设计与深度的教学反思，这个过程使他们对教学环节有了更清晰的认识，对学生需求有了更深

刻的理解,并能以此为基础进行更系统的教学设计,开展更具个性化的教学指导^[5]。研究也发现,接受过教师表现性评价的职前教师在完成评价任务过程中所形成的反思习惯与分析能力能够延续至其正式入职之后,对其实际教学工作产生持续助益。但是,第二个和第三个目标在实践落实层面并没有较好的实现。一是优化培养课程体系的目标在实践落实中存在偏差。决策者期待评价有助于优化教师培养项目的课程体系,但教师表现性评价直接关乎职前教师能否获得教师资格证,能否从事教师职业,这种与职前教师从业资格存在相关的评价在实践中受到了功利主义的影响,偏离了决策者的初衷。现实情况是,为确保通过率,教师培养项目不得不将资源从更具长远发展价值、更具专业深度的内容开发,转移到短期、功利化的“应试”培训上。这导致批判性思维、社会公正教育、本土化课程开发等具有深远价值的内容被边缘化,课程本身被简化为一系列根据评价要求形成的可预测、可量化评分的任务清单^[6]。二是促进教师培养项目持续完善的目标在实践中存在偏差。决策者希望通过职前教师表现性评价每个观测点的表现情况及获得的分数,分析并诊断其培养项目的质量与问题,进而针对性调整,实现持续优化。但教师表现性评价常常与外部压力或利益驱动相绑定,为了让职前教师顺利拿到教师资格证,获得进入教师行业的敲门砖,教师培养项目关注“好教师”的外在标准,而这些标准与教学专业内在要求可能存在脱节^[7]。为了维护职前教师在评价中的“通过率”,教师培养项目可能牺牲对最根本但又难以量化的教育过程性价值的关注,使教师培养项目偏离教育的本质^[8]。

(二)专业自主受限:教师教育者在评价体系中的角色弱化

教师教育者主要指在大学从事教师培养工作的专业人员,包括大学教师及管理人员,以及基础教育学校合作教师,他们需要按照评价标准培育职前教师的核心素养,促使职前教师通过评价。作为评价的直接执行者与中介者,教师教育者对教师表现性评价的态度深刻影响着评价的实施生态。教师教育者普遍认为,教师表现性评价有一套清晰、严格的外部标准,有助于提升教师培养的规范性和社会认可度,从而在整体上提升教师职业的地位。但是,也正是这种清晰、严格的外部标准,使其专业自主性受到限制,进而影响其主动性、

创造性的充分发挥。

一是外部设定的评价标准限制了教师教育者的专业自主决策。作为教师培养的直接责任人,教师教育者理应参与教师培养标准的制定、培养过程的组织与培养结果的评定。但是,为了寻求评价的一致性,教师表现性评价普遍采用教育管理部门或教师组织开发的标准化评价工具,使用固定的观察量表、统一的档案袋模版,教师教育者需要严格使用这些现成的标准化评价工具进行评价。教师教育者在教师表现性评价中的专业自主决策权受到限制,只能机械执行外部设定的评价任务。一项针对教师教育者的研究显示,表现性评价的实施在某种程度上剥夺了教师教育者是教师培养质量的“守护人”这一身份认同^[9]。

二是严格的外部标准限制了教师教育者的专业自主判断。教师表现性评价是对职前教师在真实或模拟情境和任务中的表现进行评价的活动。这一特征决定了教师表现性评价不仅需要基于标准化的指标评分,也需要基于整体印象和临床直觉的综合判断。标准化量规本是保证评价信度的工具,但当其被绝对化、细则化,并要求评价者“对号入座”时,教师教育者丰富的、整体性的专业感知被分解为孤立的指标进行赋分,其基于整体印象和临床直觉的综合判断难以表达。

三是严格的外部标准限制了教师教育者的专业自主对话权。发展性反馈是教师表现性评价的灵魂,是充分发挥评价发展性功能的关键环节。但是,教师表现性评价有严格的时间线和标准化的流程,观察持续时间、完成时间、录像设备、上传平台、分析数量等都有严格的规定。这些规定固然保障了评价的基本秩序,但这种刚性执行往往忽略了教学情境的不可预测性,以及作为评价者的教师教育者与作为被评价者的职前教师之间建立信任对话所需的时间弹性,他们的双向反馈对话容易异化为单向的批评或辩解,使反馈对话的节奏、重点和性质被评价工具和问责要求所主导,教师教育者的生成性专业自主对话空间被挤压。

(三)效用落差显现:职前教师的发展预期与实践反馈失衡

教师表现性评价不仅是为了发挥鉴定与甄别功能、管理与研究功能,更重要的应该是发挥其导向与激励功能、反馈与沟通功能、诊断与发展功能,通过评价发现教师工作中存在的优势与不足,为他们通向更高的专业水平提供支持。在表现性评价实施过程中,作为

评价的直接承受者,职前教师对评价有自身的期待,包括通过评价的实施可实现自身专业能力的提升,并且能以较低成本顺利通过评价以获得教师资格证书等。职前教师对教师表现性评价的预期效用在现实评价中部分获得了满足,但评价实施也给他们带来了精神与经济的双重压力,并引发了其对评价价值的质疑。他们认为,教师表现性评价能有效驱动他们进行深度反思,分析与改进教学技能。评价过程中评价者所提供的专业反馈,不仅能够帮助他们明确改进方向,也能够增进他们对学生的理解,并深化他们对教师角色的认知^[5]。通过完成评价任务,他们能够更好地应对教学实践,更有效地解决教学中遇到的问题,从而提升自身的教学能力^[10]。同时在准备表现性评价的过程中,他们也学会了更好地满足学生的多样化、个性化需求,进而更有效地提升了学生的学业成就^[11]。但是,表现性评价也给职前教师带来了压力与疑惑。一些职前教师表示,评价任务繁杂,在增加额外工作负担的同时,也诱发了他们持续的焦虑、无助与失望等负面情绪^[11]。同时,他们认为,评价富有表演性,让他们感受到了强烈的异化感。调查研究表明,职前教师认为表现性评价未能充分体现教育应有的情境性与专业性,反而是为了在评价中获得较好的分数,他们会精心挑选约 20 分钟能展现其“亮点”的教学片段,并严格依据评分标准撰写对这一教学片段的反思。这一过程脱离真实、连续的教学情境,导致他们难以全心投入与学生的真实互动中。另外,与传统纸笔考试相比,表现性评价的经济成本显著上升。事实上,职前教师作为被评价对象,他们并不是被动的,而是具有较强的能动性,如果他们能够感受到评价合理地满足了他们的预期,他们会对评价持支持态度,反之,如果评价与他们的预期背道而驰,他们会对评价产生抵触情绪,这无疑会在很大程度上影响评价的施行。教师表现性评价不仅要考虑通过评价提高教师质量,进而提升教育质量,促进经济社会发展,更要基于人本主义关怀,让职前教师能够真切感受到评价给他们带来的益处,能为他们未来的幸福生活奠基,并且能在这一过程中有较好的体验和感受。

四、路径重构:教师表现性评价的优化策略

从利益相关者视角来看,平衡利益相关方的合理诉求,寻求多方支持,是突破教师表现性评价实施困境、提升实施质量的必要之举。教师表现性评价的实施

需要建立协商机制,促进决策者与各利益主体达成基本共识;推行“探究执行”而非“对标执行”文化,增强教师教育者的评价自主;施行利益补偿策略,满足职前教师的合理利益诉求。

(一)构建共识机制:推动决策者与利益相关者的协同对话

建立协商机制,通过全过程、多层次、制度化的对话过程,进行评价标准的认同协商、评价证据的反馈协商、评价结果的使用协商,通过协商促进决策者与各利益主体达成共识,是促进教师表现性评价有效实施的重要举措。

首先是关于评价标准的认同协商。评价标准指引着教师教育、教师发展的方向,是教师考核与选拔的基本依据。如果标准仅由决策者单方面制定,极易因为缺乏各利益相关主体的认同和理解而在实施过程中受到质疑甚至抵制。按照哈贝马斯的交往行为理论,决策者与各利益相关主体通过对话协商,形成相互理解、达成共识,这是为评价体系建立合法性基础,使标准从外在的规约内化为专业共同体共享信念的重要途径。教师表现性评价是对职前教师完成真实或模拟任务的表现进行评价,抽象的评价标准还需要进一步转化为各利益主体一致认可的、可观察的行为表现,这也将为教师表现性评价的具体实施奠定共识起点。因此,决策者需要通过召开学术研讨会、意见征求会、政策听证会等组织各利益相关主体进行充分协商,强化各利益主体对评价意图和评价框架的理解认同水平。

其次是关于评价证据的反馈协商。评价证据的反馈协商本质是将评价数据的解读从评价标准制定者的“独白”转变为制定者与被评价对象(职前教师)基于证据的“对话”,使标准制定者与被评价者共同建构对教学实践的意义理解。反馈协商在教师表现性评价实施中具有重要作用:一方面,克服标准制定者单一视角的局限性,引入职前教师的“主位视角”,从而最大限度地还原教学真相,使得评价尽可能客观。另一方面,促进职前教师的反思。反馈协商有利于探寻职前教师行为背后的思考,揭示其内隐的理念和教学决策过程,为职前教师提供很好的专业反思机会。因此,决策者要优化评价反馈机制,畅通教师表现性评价证据反馈渠道,将评价证据全面、精准和分类传递给各利益相关主体,并注重强化不同主体对评价证据的互验互鉴,使评价的信度、效度得以保证,从而增强各利益相关者对评价结

果的认同。

最后是关于评价结果的使用协商。评价结果的使用协商旨在履行必要的问责、选拔等职能的同时,最大限度地保护和激发教师的专业发展内在动力、优化教师培养体系和改进评价方案。一是从职前教师的专业生涯来看,一次表现性评价的结果只是其中的一个样本,若以此作为决定性依据,可能会造成不公,而评价结果使用协商机制有助于避免评价以偏概全。同时,评价结果使用协商能够关照不同职前教师的具体情况,更好规划结果的应用方式,使其符合不同职前教师个体的最近发展区,从而保护和激发其专业发展的内在动力。二是评价结果使用协商有利于共同反思现有教师培养体系和评价方案存在的问题,使其获得优化。充分发挥评价的发展性功能,需要决策者与相关利益主体就评价结果进行协商,在此基础上就评价方案改进、被评价对象的发展计划、教师教育课程与教学的改进路径进行协商,就职前教师的专业发展、培养体系的优化、培养项目自身的持续完善达成基本共识。

(二)培育探究生态:强化教师教育者的评价自主性与专业性

教师表现性评价需要教师教育者的深度卷入。但是,教师表现性评价实施以后,评价标准由决策机构即一些教师教育组织或政府官方制定,评价的决策更多由上述主体承担,教师教育者更多是对照既定评价标准进行教师培养,使得职前教师通过评价。对标式教师培养限制了教师教育者的专业洞察力,是对其专业身份的深刻贬抑。同时,对标式培养以简单化的框架粗暴地裁剪了原本复杂化、情境化和价值负载的教学专业实践,聚焦于被评价者外在行为的符合度,致使评价与真实的教学脱节,也不利于教师“反思性实践者”这一角色的形成。因此,在教师教育者看来,应发展一种“探究文化”来推进教师表现性评价。

所谓探究文化,指的是一种崇尚质疑、合作、证据驱动的对话和持续反思,视问题为学习契机的氛围。在这种文化下,教师表现性评价是评价主体围绕教学实践进行的深度对话过程,是研究与改进的过程。评价证据成为意义建构的素材,评价主体共同审视这些证据,围绕证据展开深度对话,探讨其多重含义,共同建构对教学更深刻的理解。推行探究文化,需要增强教师教育者的评价自主权。一是需要明晰教师教育者培育职前教师的专业使命,提升教师教育者作为职前教师培育

主体的话语权限,在专业文化层面强化教师教育者能动参与和创新优化教师表现性评价体系的价值共识。组建由教师教育者为核心的教师评价共同体,发挥教师教育者在教师专业标准制定、教师素养测评中的自主性和能动性。二是赋予教师教育者对标准进行解释与调适的自主权。教师教育者可以对评价标准进行情境化、创造性的解读与调适,可以自主选择和使用多元证据,采用更有利于证据收集的方法,对教学实践形成更全面和更深入的理解,获取更客观的评价结论。另外,教师教育者还须综合运用专业智慧对多元证据进行分析而形成综合性判断,并在较大程度上拥有评价结果的决定权。

(三)实施补偿干预:回应并引导职前教师的合理利益诉求

教师表现性评价发展到今天,已经构建了一套行之有效的理论分析框架,形成了一些较为成熟的教学能力测评技术,解决了不少教师教育实践面临的问题,推动了教师培养的改革与发展。但是,由于教师表现性评价非常复杂,实施过程中仍有一些问题难以避免。加之教师表现性评价对职前教师行为表现的解读难免会受到评价者自身观念的影响,难以做到完全的客观,因而评价的信度和效度会受到质疑。此外,评价的目的不仅在于甄别选拔,更重要的是引导职前教师的专业发展。因此,从职前教师的利益来思考,教师表现性评价的实施需要施行利益补偿策略,满足职前教师的合理利益诉求。

“利益补偿”是为职前教师的专业发展提供的一个系统的、以支持其专业发展为核心的支持性框架,提供充足的情感支持、机会和资源,以补偿教师表现性评价给他们带来的压力,发挥评价的发展性功能。一些国家在实施教师表现性评价时采取各种策略维护职前教师的利益,如教师表现性评价建立“安全网”(safety net)制度是对职前教师进行利益补偿。所谓“安全网”制度,是在表现性评价方案中设计的一种保护性和支持性措施,意在避免因单一、偶然的失误而对教师做出的不公正的终结性判断,为遇到困难的教师提供有针对性的支持和改进机会。对在表现性评价中未通过的职前教师,可以采用原来的纸笔考试进行评价,如果通过考试,同样可以拿到教师资格证。职前教师在评价实施之初所提交的材料不齐全,甚至有些提交的课堂教学视频无法打开,也可以由所在大学提交修正计划,再次提

交材料进行评价。这些看似细节性的举措满足了职前教师的合理需求,从而推动评价更好地实施。

参考文献:

- [1]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):20-27.
- [2]Lewis W D, Young T V. The Politics of Accountability: Teacher Education Policy[J]. Educational Policy, 2013, 27(2): 190-216.
- [3]孙颖.试析美国有效教师评价方式的价值取向——基于增值性评价和标准化评价[J].教育理论与实践, 2015(28): 40-43.
- [4]Sato M. What Is the Underlying Conception of Teaching of the edTPA[J]. Journal of Teacher Education, 2014, 65(5): 421-434.
- [5]Ressler B, King K, Nelson H. Ensuring Quality Teacher Candidates: Does the edTPA Answer the Call?[A]. Carter J, Lochte H, eds. Teacher Performance Assessment and Accountability Reforms[M]. Cham: Palgrave Macmillan, 2017: 119-140.
- [6]Paugh P, Wendell K B, Power C, et al. "It's Not That Easy to Solve": edTPA and Preservice Teacher Learning[J]. Teacher Education, 2018, 29(2): 147-164.
- [7]Sean Robert Powell S R, Parkes K A. Teacher Evaluation and Performativity: The edTPA as a Fabrication [J]. Arts Education Policy Review, 2020, 121(4): 131-140.
- [8]Donovan M K, Cannon S O. The University Supervisor, edTPA, and the New Making of the Teacher[J]. Education Policy Analysis Archives, 2018, 26(28): 1-30.
- [9]Cohen J, Hutt E, Berlin R L, et al. Sense Making and Professional Identity in the Implementation of edTPA [J]. Journal of Teacher Education, 2020, 71(1): 9-23.
- [10]Barron L. Preparing Pre-Service Teachers for Performance Assessments [J]. Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 2015, 3(2): 68-75.
- [11]Kessler M A. Performative Enactments of Teacher Evaluation: Two Preservice Teachers and the edTPA[J]. Policy Futures in Education, 2021, 19(1): 44-62.

作者单位: 成都师范学院教育科学学院, 四川成都 邮编 611130

Teacher Performance Evaluation from the Perspective of Stakeholders: Generative Logic, Practical Obstacles and Pathway Reconstruction

LIU Xiao-qiang, XIAO Bei

(School of Educational Science, ChengDu Normal University)

Abstract: Teacher performance evaluation is a multi-dimensional professional practice, and its policy making, implementation and result application inevitably involve different kinds of people with different positions and interests. Therefore, the stakeholder theory provides a crucial analytical framework to understand teacher performance evaluation. Stakeholders in teacher performance evaluation include policymakers who drive the formulation of evaluation policies and standards, teacher educators responsible for pre-service teacher training and evaluation guidance, and pre-service teachers as the direct subjects of evaluation. Due to the divergent demands of these stakeholders, the implementation of teacher performance evaluation is faced with three structural dilemmas: discrepancies between policymakers' policy objectives and implementation outcomes, constraints on the professional autonomy of teacher educators, and gaps in the perceived effectiveness among pre-service teachers. To improve the implementation of teacher performance evaluations, it is essential to establish a consultative mechanism to foster basic consensus between policymakers and stakeholders, to promote an "inquiry-based" rather than "benchmarking" implementation culture to enhance the evaluation autonomy of teacher educators, and to implement compensation strategies to address the reasonable interests of pre-service teachers.

Key words: stakeholders; teacher performance evaluation; policymakers; teacher educators; teachers