

对“以学生为中心”课堂教学质量评价思想的反思

王品品

(空军预警学院 雷达士官学校, 湖北 武汉 430345)

摘要: 在教学评价主体多元化的趋势下, 学生评教的作用越来越重要。但受年龄、知识、兴趣、教学过程复杂性、传统惯性思维及评价目标偏差等因素的制约, “以学生为中心”的课堂教学质量评价思想存在一些弊端, 而以“学生+同行”的“双中心”评教模式不失为对传统思维模式的一种改革尝试。

关键词: 评价主体; 学生评教; 同行评教; 督导专家

中图分类号: G642 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-8874(2018)03-0096-04

Reflections on “Student-centered” Classroom Teaching Evaluation

WANG Pin-pin

(Radar Noncommissioned Officer School, Air Force Early Warning Academy, Wuhan 430345, China)

Abstract: In the trend of multi-subject evaluation, the teaching evaluation done by students is becoming more important than before. But due to the limitation of their age, knowledge and interest, the complexity of teaching procedure, traditional thinking patterns and evaluation goals, student-centered evaluation has some disadvantages. Evaluation done by students and peers, a “double-center” evaluation pattern, is a worthwhile attempt.

Key words: evaluation subject; teaching evaluation by student; teaching evaluation by peer; teaching director

课堂教学质量评价主体一般包括学校各级领导、督导专家、学生、同行及教师本人等, 他们按一定比例进行权重比例的划分。随着教学改革的不断深入, 教学评价主体多元化思想深入人心, 学生参与教学评价已成为必然。在这一背景下, 我国课堂教学质量评价逐步抛弃“以专家为中心”的评价模式, 向“以学生为中心”模式迈进。

学生评教始于20世纪二、三十年代初的美国, 我国于20世纪80年代开始实行^[1]。所谓学生评教是指学校组织学生对教师的教学行为及态度、水平、效果等方面进行评价, 并在客观分析评价结果与学生意见的基础上向教师提出反馈和改进意见^[2]。

课堂教学质量的好坏, 学生作为受众者最有发言权, 其满意度的高低最能说明课堂教学质量的好坏。这一观点本身没有问题, 多年来也为我国教育界所接受, 各类院校也是以此来开展课堂教学质量评价的。在“以学生为中心”的指导思想下, 教学评价指标体系中, 作为评价主体之一的学生的评价权重比例越来越高, 在某些军队院校, 学员的评价权重比例达到最高, 有的甚至高于其他所有评价主体的总和。但随着教学评价体系科学化的不断深入, 这种“中心论”思想的弊端逐渐显现, “以学生为中心”的课堂教学质量评价思想越来越受到质疑。

一、“以学生为中心”教学评教思想的来源探究

“以学生为中心”评教思想源于教学范式的“中心论”思想。一般认为，教学范式在历史上有过两种“中心论”思想。一种是由古希腊智者学派提出的强调知识与技能传授与习得的“教师中心论”，一种是苏格拉底促进学生有意义学习的“产婆术”，即“学生中心论”^[3]。前者的思想被德国教育家赫尔巴特的“三中心论”（即以教师、教材、课堂为中心）传承和发展，这种“中心论”思想，连同他那著名的“五段教学法”被许多教育学家接受，对世界教育教学发展产生了重大影响。美国教育家杜威则将“学生中心论”思想发展到极致。杜威的实用主义教育思想认为教育应以“儿童（学生）为中心”。在杜威看来，教学工作的中心是在儿童和课程之间建立联系，儿童只是教学要处理的矛盾的一端。他主张以儿童中心论取代教师中心和教材中心，认为教师应是儿童生活、生长和经验改造的启发者和诱导者，应彻底改变当时压制儿童自由和窒息儿童发展的传统教育^[4]。他把学生视为教育过程的中心，全部的教育教学活动都要从学生的兴趣、需要出发，教师只能处于辅助地位^[5]。杜威的“儿童中心论”深深地影响了美国乃至世界教育领域，有人甚至称之为“教育革命”。在以后的教育教学活动中，人们总是试图寻找这样的中心以达到某种特定教育教学目标。1958年苏联将世界上第一颗人造地球卫星发射上天，美国感到基础科学已落后于苏联，教育界开始反思并逐渐抛弃了杜威的主张和做法。尽管如此，“以儿童（学生）为中心”观点仍在许多国家的教育领域盛行。特别是在教育评价方面，学生逐渐成为教学评价、特别是课堂教学质量评价的一个不可或缺的评价主体，并逐渐上升到“中心”地位。

我军院校大规模教学评价始于1986年的工程技术院校教育评估，2005年开始首轮全面教学工作评价，到2010年结束，目前正在酝酿新一轮教学评价。在前面进行的教学评价方案中，“授课质量”只是其中一个二级指标，评价点（有时称建设点或关注点）主要集中在“课程教学设计”、“课堂教学质量抽查情况”、“学员对教员授课质量满意度”。尽管评价指标并没有说明课堂教学质量

评价的具体实施方法，但基本上都是以学员的满意度为衡量标准。在平时的课堂教学质量监控中，经历了最早由教学督导专家单独评价向教学督导专家、校领导、学员和教研室主任多元主体评价逐步过渡的过程。尽管评价主体是多元的，但我军军事教育界仍然普遍存在这样的观点，即课堂教学质量的好坏，学员最有发言权。在这一观点和思想引导下，作为课堂教学质量评价主体之一的学员的评价权重比例越来越高。笔者所在学校曾一度达到60%，据了解，其他院校也基本在40%—60%之间，“以学生为中心”的课堂教学质量评价思想可谓根深蒂固。

二、“以学生为中心”课堂教学质量评价思想带来的弊端

学生评教是教学评价主体多元化的重要标志，是促进教学质量不可或缺的手段之一，其重要性显而易见。但在课堂教学质量评价过程中，将学生评教放在“中心”位置，过分强调学生评教的地位和作用，盲目扩大权重比例，所带来的弊端也不容忽视。

（一）受学生年龄、知识、兴趣的限制，以学生为中心的教学评教不能体现评价结果的准确性和真实性

学生评教虽然可以在一定程度上反映教师的教學情况，但学生的态度、兴趣和认知能力等因素也会导致评教结果有失偏颇^[6]。绝大多数青年学生年龄在17岁—22岁之间，生活和学习阅历较浅，知识基础千差万别，加上个人兴趣和爱好的不同，对同一问题的理解和评价就会出现不同程度的偏差。就课堂教学质量评价来讲，由学生根据自身课堂听课的感受和认识进行的主观判断，主观色彩浓厚。比如文学艺术等人文课程好懂易学，评价偏高，而高数物理等理工类课程由于难懂难学则评价偏低；另一方面，必修课比选修课评价低，低阶课程比高阶课程评分低^[7]。而且评价指标设定的判断标准是由分数形式呈现的，将教师教学效果分成了高低不同等级，但对教师教学效果的定性描述和建议缺失；学生给老师评价的分数与其他评价主体的评分相比普遍偏高^[8]。此外，还有一种现象也值得注意。因为学生评价主要以问卷打分的形式出现，尽管是匿名的，但学生知道，教师可根据自己所授课程找出对应班级

和学生,从而形成一种心理威慑。在这种情况下,学生为了与任课教师搞好关系,就会在打分时尽量不得罪老师。于是,学生不愿说真话、不会说真话、不敢说真话的现象突出,学生评教甚至被称为一种“伪量化”的评价方法^[9]。

教师存在的“真实状态”的显现及教师的“实然状态”来自于多主体的评价。偏向于学生问卷打分形式会影响教师“真实状态”的展现^[10]。因此,如果将学生评教的权重比例增加过大,甚至将学生评教结果作为唯一的评价参考,那么课堂教学质量评价的准确性和真实性必然大打折扣。

(二) 受教学过程复杂性的制约,以学生为中心的评教不能反映课堂教学全要素质量结果

教学过程是一个复杂的过程,这一过程不仅仅体现在课堂的45—90分钟,还体现在课前和课后,也就是说,影响课堂教学质量的因素既有课前的,也有课后的,既有显性的,也有隐性的。对这一复杂过程进行客观准确的评价必须采用相对复杂综合的方法和手段。目前的学生评价主要采用的是结果性评价,即对教师的显性要素表现及其对学生个人的影响结果的评判,如教师的精神投入、授课技巧、教学方法、课堂管理、作业修改、师生关系及由此衍生的学业成绩等。对于那些隐性要素表现,如教学准备、教学设计、专业水准、教学改革、科研学术等,学生是很难给出客观准确的评价的。因此,教学过程的复杂性决定了无法用以学生为主要评价主体的问卷调查结果得出教学需要改进的方面;至少学生群体的特殊性决定了学生在评价教学质量时会具有片面性^[11]。

(三) 受传统惯性思维的束缚,以学生为中心的评教不利于改进师生关系

师生关系是影响教学质量的一个重要因素,融洽亲和的师生关系是提高课堂教学质量的催化剂。目前采用的学生评教方式是被动式的结果评价,这一评价结果直接影响着教师执教业绩和整体考评结果,每位教师都很重视,也很敏感。在这种复杂情感的支配下,教师在上课过程中就有可能出现竭力满足和讨好学生的情况,同样,学生也会根据教师的“表现”给予奖励性打分,反过来则进行惩罚性打分。这种功利性评价氛围必然带来师生关系的功利化和庸俗化。这就造成这样的结果:当学生被放在中心位置时,教师可能会放弃太多的领导权。当什么都以学生为标准,

就很难再去正视个人或团体的无知和偏见^[12]。

(四) 受评价目标偏差的影响,以学生为中心的评教不能有效促进教师执教能力的提高

尽管评价主体的多元性不是导致评价目标多元性的直接原因,但在多元评价主体前提下评价目标偏差是不可避免的,其影响也是不容忽视的。学生评教方式主要有以下两类:以学业成绩为导向的结果性评价和学生对教师的他评问卷测量评估。成绩导向的课堂评价缺乏对教学过程的分析,无法为教师提供有效的反馈和建议,且容易让教师产生不必要的压力,反而不利于提升学生的核心素养。学生视角下的他评问卷则受限于学生的主观感受,既难以形成统一的标准,又不能保证全面和专业^[13]。换句话说,在没有特定说明的情况下,学生评教的目的是在大多数情况下不是为了改进和提高教师的教學能力,而是对教师教学的结果状态的一种肯定或否定,而原因或改进意见往往无法体现。还有一些学生以游戏化的态度对待教学评价,根据自己的乐趣和喜好进行评价,随意性很大,根本没有特定目的。尽管其他评价主体也存在这个问题,但学生评教的程度更甚之。

三、由“以学生为中心”向“以学生和同行为中心”的双中心评教体系转变

(一) 同行评教的优势和局限性

在多元评价主体中,同行评价与其他主体评价相比具有较大优势。第一,同行教师都是经过专业培训的上岗教师,有相当一部分还是高学历、高知名度的专家学者,他们对教学的理解和判断明显要比其他评价主体更加科学和准确;第二,同行教师活跃在教学一线,对教学设计、教学对象、教学内容、教学方法、教学设备、教学对象等教学要素比较熟悉,对如何能上好一堂课、如何教好学生有着得天独厚的感性体验;第三,教学同行议教具有深厚的历史基础和制度合法性,是长期以来用以提高教师教学效果的一种古老但又流行的方法,被认为具有普适性,在实践中被认为和科研同行评议一样规范而重要,已经被广泛应用到高等教学的教学之中。此外,同行评议不受学科等差异的影响,“不管在任何学科,这种教学同行评议模式都比其他传统模式更能改善教学效果^[14]。

从同行评教的局限性来看，同行测评不能跟踪教学的全过程，只能用于抽查。专家与领导的测评也是如此，通常侧重于考察教师的教学基本功以及考察期间的精力投入。教学水平、学术功底、教学基本功都是当教师的资格问题，虽与教学质量有着密切关系，但毕竟不能等同于教学效果，更不能代替对实际教学效果的评估。具备教师资格的人能否高质量地完成教学任务，最重要的是责任心、实际的精力投入、各个教学环节的尽职尽责、教学全过程的一丝不苟，而学生的测评可以实现对这些方面的考察与评估^[15]。

（二）建立“以学生和同行为中心”的“双中心”评教体系的理由

正如前文所述，尽管“以学生为中心”有很多弊端，同行评教又有很多优势，但无论是以谁为中心都会造成评价结果的偏差。再看看督导专家。以往以督导专家评价为主的课堂教学质量评价体系以现场听查课的方式进行打分评价，这种评教方式对敦促和激励教师改进教学方法、提高教学质量发挥着重要作用。但督导专家对教师本身关注过多，对学生的感受及学生最关心的知识和技能的接受程度关注较少。如果以督导专家为中心，评价结果也很难做到合理和准确。至于评价主体中的其他成员由于先天缺陷显然不能成为中心。因此，如果一定要找个中心的话，建立“以学生和同行为中心”的“双中心”评价体系更为稳妥。这种“双中心”对学生和教师给予同样的关注度，从两个思维角度出发，弥补彼此的不足，能够最大限度客观全面地评价课堂教学质量。所谓的“双中心”评价体系主要体现在评价权重上，即将原有“以学生为中心”的大比例权重分散到学生和同行身上，在确保学生或同行的评价权重比例都大于其他任一评价主体的权重比例的同时，两者以大致相同比例共同构成最大权重份额，形成真正的“双中心”。当然，具体的权重数值分配以及两者是否拥有相同权重比例，各院校可根据本校实际情况酌情确定，其他评价主体围绕中心发挥辅助和补充作用。

（三）将督导专家纳入同行范畴

督导专家一般由本校各学科专业的资深专家、学科带头人、在职和退休返聘高职教师等组成。从中可以发现，几乎所有督导专家都是教师出身，他们一直或曾经活跃在教学科研一线，对课堂教学有着浓厚的情感和更加专业的理解，他们的评

价相对客观公正。从身份的角度讲，尽管从事不同专业，但与其他普通教师一样，都属于广泛意义上的同行。以往的教学评价，包括课堂教学质量评价主要依靠教学督导专家的听查课和学生的评价打分，在某些情况下，专家的意见可谓“一言九鼎”。但督导专家由于人数少、时间有限及专业壁垒等原因，容易造成听查课覆盖面不全、权威性下降等问题。为了解决上述问题，在进行课堂教学质量评价指标设计时，可将教学督导专家纳入同行范畴，从而增加参与评价的同行人数，扩大听课覆盖面，提高评价的权威性。必要时，在不影响“双中心”格局的情况下，可适当增加同行评价的权重比例。此外，为了达到最大限度的准确和规范，可建立广泛意义上的同行人员库，必要时还可根据专业领域建立某专业同行人员库。在进行课堂教学质量评价时，人员库中的所有人员都应参与评价。在条件允许的情况下，适当引入校外专家同行评价，增加评价的客观性。

（四）建立课堂教学信息数据库

“以学生为中心”评教思想的核心是“以学定教”；以督导专家或同行为中心的评教突出的是“以教定学”或“以教定教”。即使在“双中心”前提下，教学效果和学习效果的滞后性和内隐性都不同程度地存在。也就是说，任何评价主体如果只采取结果性或终结性评价则无法做到真正准确和全面。要弥补这一不足，就必然改进评价方式，采用突出过程性和发展性的形成性评价方式。而这一方式的重要支撑就是相关教学的各类信息数据，即要建立课堂教学信息数据库。也就是说，除了进行课堂教学实时评价外，关于课堂教学的课前、课中、课后以及学生和教师的所有相关信息必须在完成课堂教学之后一段时间内收集完毕，以备课后再评价之用。课堂教学信息数据库除了包括前文提到的一般显性信息外，还应包括教学对象的人数、期班、层次类型、专业基础、学习特点；教师的学历层次、技术职称、执教年限和经历、相关教学及科研成果、以往的教学评价结论、学生反馈、师生关系；教学方法手段、教材的选用、教案的编写、作业批改等等，上述信息必须在课前和课后分两次录入信息库，并在进行课堂教学质量评价时提供给所有评价主体，评价主体可根据这些信息在综合评价系统中