

基于系统论的 课堂教学质量评价体系新探

许跃宇

高校目前比较通用的课堂教学质量评价模式主要有学生评教模式、专家评教模式、同行互评模式、管理者评价模式和教师自我评价模式，这些模式分别从不同评价主体的视角阐述了对课堂质量评价的理解，并从不同的侧面丰富了课堂教学质量评价的理论体系。然而，本文认为，以上研究在从某一视角进行探讨的同时，往往忽视了与该视角相联系的其他要素，难免会因顾此失彼而导致一定的片面性。因此，本文以系统论（System Approach）作为课堂教学质量评价问题研究的基础方法论，把课堂教学质量评价作为一个系统进行分析，从整体的角度来揭示课堂教学质量评价系统的组成要素及各要素的关系，在此基础上分析症结、提出对策。

一、现行课堂教学质量评价模式的缺陷

由贝塔朗菲（Ludwig Von Bertalanffy）等学者倡导的系统论认为，系统是由若干要素以一定结构形式联结构成的具有某种功能的有机整体。此定义包括了系统、要素、结构、功能四个概念，表明了要素与要素、要素与系统、系统与环境三方面的关系。系统论的基本思想方法，就是把研究对象视为一个系统，分析系统的结构和功能，研究系统、要素、环境三者的相互关系和变动的规律性，进而优化系统功能。据此，可以认为，课堂教学质量评价是由一定的评价主体采用特定的评价机制对教师的课堂教学质量进行评价的系统。这个系统的组成要素包括：评价主体、评价客体、评价机制、评价功能、评价环境。上述要素在相互联系、相互制约过程中发挥系统的功能。

从系统论角度分析，我们发现现行评价体系中各要素与系统功能存在如下缺陷：

第一，评价主体割裂化。课堂教学是由教学管理者、教师、学生等多元主体参加，以知识传播和信息传输为主要内容的交互作用过程。而现行评价体系没有从整个系统的角度对各种评价模式进行准确定位，并且由于管理者在思想上对学生评教模式过于推崇，出现学生评教“一股独大”的局面，忽略了评价主体多元化的重要性，没有体现教学效果的多维性，尤其是忽视了自我评价模式的价值，压制和剥夺了教师在学生评教问题上的话语权；加之作为主要评价主体——学生评价的理性能力欠缺、心理的不成熟、认知方面的偏差、样本人数的不足等，都可能给评价结果带来可信度

低、有效性不强等问题。

第二，评价客体被动化。由于整个评价过程是自上而下、单向式的开展，缺乏评价主体与评价客体的沟通与反馈，评价结果与奖惩挂钩，使评价客体基本处于被动地接受检查和评判的地位，不利于其自尊心和自信心的保护，对评价活动往往持应付、反感、恐惧、逃避的消极态度，对评价活动的参与度和认同度不足，未能充分地发挥评价的积极作用。由于片面强调学生评教结果及其应用的权威性和有效性，当教师对学生评教结果提出质疑或异议时，教学管理人员往往一言以蔽之：“就算学生是出于某种偏见打你的低分，那也反映了学生对你上课的认可、满意度。”它使教师陷入这样一种尴尬境地：如果你想否定差的评价结果，你必须证明学生对你的课很满意、很认可；但如果学生对你的课很满意、很认可，你就不会得到差的评价结果。这就是教学管理部门的“第22条军规”：明知是个“逻辑怪圈”却无法跳出，貌似面临着两难抉择事实却无法选择。“军规”的存在削弱了教师的主体地位，损害了教师的职业认同感，教师被迫放弃教学中的主导地位，学生成为教育契约关系中的“上帝”，教师成为服务上帝的“仆人”，甚至在与学生的博弈中逐步沦为“弱势群体”。

第三，评价机制简单化。评价机制包括评教的原则、指标体系、方法、组织机构以及对评教信息的收集、处理和分析以及反馈等。首先，评价机制能否收到预期的效果，评价表的设计至为关键。但现行的评价表一般由学校管理人员制定，设定评价表时随意性较大，并由其组织学生对问卷进行回答。作为评价主体的学生和作为评价客体的教师对于评价表的设计却无权参与，处于被动和“失语”的状态。这样一个充斥着行政管理者权势性话语的评价表，因为教师和学生的表达机制不畅通，必然是一个有缺陷的表格。其次，从评价指标体系来看，由于缺乏科学的编制程序对指标体系进行测试和修订，经常是一张评价表通用于各类教师的教学评价，评价标准被固定化、程序化和测量化，忽视教师的个体差异和教学背景，用统一的、唯一的标准来衡量所有的教师，一表多课现象突出，而且一用就是好几年。更有甚者照搬照抄其他学校的评价表，没有建立起权威性的评价指标体系。再次，评价形式单一，统计手段过于落后。目前国内多数高校只采用评价问卷和评价表的方式对教学进行终结性评价，评价方法过于强调量化的研究方法，没能很好运用质性的评价方式获取更为生动和丰富的评价信息；缺乏师生之间的非正式评价以及形成性评价，难以从学生中获取及时、细致的教学评价。最后，评价结果与信息反馈过于简化。评价结果仅用优、良、中、差等几个简单等级进行区分，反馈信息内容过于简化，不足以反映教师教学的个性，无助于教师据此调控与改进教学行为。教学主管部门除了依据统计数据进行名次排列、评出优良中差等级之外，对评价结果很少进行深入分析。

第四，评价功能异化。正如斯塔弗尔比姆（Daniel L•Stufflebeam）所说：“评价不是为了证明，而是为了改进。”^[1]由于现行评价模式中组合各要素的制度设计不合理，使得原本是为了帮助教师改进教学实践的评价现在却被广泛用于支持人事决策。

教学管理人员从管理、控制的目的出发, 过分强调评价的甄别、遴选功能, 忽视评价的导向、诊断功能, 着眼于对教师进行资格鉴定和业绩评定。在这种观念的指导下, 很多高校都有将评教结果与教师的职称评定、优秀评定、年终考核、奖金发放, 甚至末位淘汰挂钩。这种简单化、功利化使用评价结果的倾向, 使师生关系正在产生一些微妙的变化, 学生评教有被误用、误导甚至是异化的危险。很多时候, 末位淘汰、职级晋升等人事决策已经成它唯一的用途, 其合理性日益受到质疑。

二、系统论视野下的课堂教学质量评价模式

将系统论运用于实践中去, 是解决这些问题的有效路径。首先要有系统的思想, 即认识到这些问题并不是孤立出现的, 它们之间相互关联, 只有综合处理好各种要素之间的关系, 才能解决好这些问题。然而, 这并不是简单的讲用系统论就可以解决问题了, 这些要素由于具有各自不同的特性, 需要在系统论不同原则指导下采取不同的解决方法。整体性、关联性、等级结构性、动态平衡性、时序性等是所有系统共同的基本特征; 相应地, 系统论具有整体性、自组织性、目的性、最优化等运行原则。

(一) 运用系统论的整体性原则, 整合各种评价模式的比较优势

系统的整体性即非加和性, 系统不是各部分的简单相加, 而是具有统一性, 系统中各要素通过相互作用、充分协调和连接, 可以提高系统的有序性和整体的运行效果。美国亚拉巴马南部大学的一个学生评教委员会在2003年的年度报告中指出, 即使是运行得最好的教学评价也应该有其他评价手段补充。^[2] 不同评价模式各有其独特作用但也有各自的局限性, 割裂使用无法客观评价课堂教学质量, 还会导致评价有效性不强等问题。如果综合采用各种评价模式, 发挥各自比较优势, 则多渠道集中起来的反馈信息可为公正的决策提供基础。例如, 通过同行评价帮助被评价教师改进教学安排和教学方法; 通过管理者评价对教师课堂教学规范进行管理; 通过专家评价帮助教师诊断问题和不足; 通过教师自我评价激发教师参与课堂教学质量评价的积极性; 通过学生评教对教师课堂教学质量进行全方位的形成性评价。当然, 这些评价模式在整个评价体系中的权重是不一样的。正如美国学者阿里莫里(L·M·Aleamoli)所指出的: 学生是教学过程的主体, 学生直接受到教师教学效能因素的影响, 他们的观察比其他突然出现的评价人员更为细致周全。^[3] 因此, 学生评教应当是课堂教学质量评价系统中的主要组成部分, 其权重也应当是最大的。

(二) 运用系统论的自组织性原则, 提高评价机制的相对合理性和可操作性

普里高津(Ilya Prigogine)的耗散结构理论认为, 我们周围世界的宇宙万物都处于非平衡状态的开放环境中, 开放意味着与外界环境有物质、能量和信息的交换, 外界环境的变化会引起系统特性的改变, 相应地引起系统内各部分相互关系和功能的变化, 系统内部结构也在发生着方向性的动态变化, 而系统的自组织性是其得以存在的核心所在。系统作为一个整体对内部变化和外界环境变化会作出反应和调适, 从而具

有自我调节性、自律性和自我生成性。为了保持和恢复系统的原有特性，系统必须具有对环境的适应能力，例如反馈系统、自适应系统和自学习系统等。这种自组织性是系统内各子系统和要素协同作用的结果。课堂教学质量评价同样面临着一个具有复杂性和随机性的开放环境，要建立一种具有普适性和绝对合理的课堂教学质量评价体系几乎是不可能的。所以，设计评价机制的指导思想应当是设计一种具有相对合理且可操作性的评价机制。相对合理性表现为：评价标准不宜只采取简单同一、一成不变的评价标准，应当充分考虑学科、专业、课程之间的差异以及高年级学生与低年级学生认识水平的差异；制定科学的评价指标编制程序，摒弃由教学管理部门“闭门造车”的模式，要“开门纳谏”，吸纳评价主体与评价客体参与评价指标设计。可操作性表现为：在设计评价指标时，要抓住主要因素，使指标体系简洁易行，选取学生在教师教学中能够观察和掌握的教师行为特征作为评教指标，尽量避免选择学生难以实际感受、观察和直接测量的指标项目，以便于评价主体操作；要对指标进行二级分类，一级指标由课堂教学的基本要素组成，如教学内容、教学效果、教学方法、教学态度等概要指标集，二级指标为每个要素的细化，使评价要求更为明确。要运用科学的权重确定法，按照影响教学质量重要程度的差异，确定权重。在评价方式上，可以创新学生评教方式，综合采用专家会议法、特尔斐法、层次分析法等新型方法，对专业课进行常规评教，对专业基础课和公共课则开展平台课评教。评价要保证评价主体有充分的时间进行评教，保证有大样本的学生进行评教，保证评教过程的规范性与保密性。

（三）运用系统论的相关性原则，促进教师参与和认同评价

系统论的相关性原则认为，系统中相互关联的部分或部件形成“部件集”，各部分的特性和行为相互制约和相互影响，缺一不可，这种相关性确定了系统的性质和形态，决定着系统的功能。我国在精英教育阶段主要推行教师的自我评价模式，课堂教学质量基本上由教师在自我总结后自我评定等级，存在结论不客观、缺乏激励性等缺陷。步入大众化教育阶段以后，或许是由于对原模式弊端的深恶痛绝，评价模式出现了戏剧性的逆转：教师自我评价被许多高校弃而不用。作为评价客体，教师在对评价指标的设计、评价结果的反馈等方面都处于被动和“失语”的状态。教师表达机制的不畅通，是教师对评价认同度和参与积极性低的根源所在。因此，应当重视教师在评价中的地位，促进教师积极参与到评价中并体现教师的个体差异。美国一些著名大学如斯坦福大学、普林斯顿大学在评价过程中重视评价者与被评为人员的互动交流，倡导在平等、和谐、交流、沟通的宽松氛围中开展评价，通过反思式的教师自我评价、互相信任基础上的同行间评价，以及专家评价、学生评价等多向评价模式，为教师改进教学工作提供了明确的指向；同时，通过多元化的评价模式，在使评价内容涵盖教师主要教学活动的同时，兼顾教学的特性指标，评价结果具有较高的可信度。

（四）运用系统论的结构功能原则，优化课堂教学质量评价系统的功能

系统论中有一个著名的公式：功能=要素+结构。即当要素不变时，结构决定功

能；结构、要素都不同也可以有相同的功能；同一结构可能有多种功能。因此，要实现系统 $1+1>2$ 的效果，可以采取两种方法：一是改变要素，二是改变结构。改变要素的前提是在开放式系统中，一个系统可通过有选择地吸收所需的元素和排出不必要的废物实现系统进化。但在要素不能改变的情况下，就只能运用结构功能原则通过改变要素的结构和组合状况来优化系统功能，而改变结构又必须为系统确定一个最佳目标来牵引结构的改变。因此，在课堂教学质量评价系统这样一种要素相对明确的封闭式系统中，确定合理的系统目标和改变结构不失为一种优化系统功能的最佳选择。然而，怎样的目标才是合理的目标？美国教育管理协会常务副院长雷德芬（G·B·Redfern）经过多年实践后指出：教师都希望他们的工作更加有效，促进他们改进教学和促进他们的成长与发展比只接到一份判定他们工作的等级报告是他们更能接受的目标。新西兰和澳大利亚的评价注重导向和激励功能的发挥，在开展教学工作评价的同时，配套开展教师培训，将促进、帮助教师更新知识作为评价的重要任务。^[4]日本在导入新的教师评价制度中明确，评价结果公开但不与教师待遇、聘任挂钩。^[5]因此，我国要充分发挥评价机制对教师的激励功能，实现“以评促教”，就必须改变现行评价模式“重结果性评价、轻形成性评价”“重甄别性功能、轻诊断性功能”的错误倾向，实现评价功能的“归位”。即应当把重心从对教师的等级甄别、决定人事决策转到对教师不足的诊断和改进上来，评价的目的不是为了“给教师分个三六九等”或者“方便人事管理”，而是要通过建立有效的信息反馈机制来帮助教师认识自我，通过整改督促机制帮助教师持续改进以后的教学。所以，在评价制度的功能设计上应当更人性化，评价不应当是选拔、分等、淘汰和激化利益冲突的过程，而是激励和改善并提高教学质量的过程，以促进创造思维的发展，整体教学水平的提升。

注释：

- [1] (美)丹尼尔·斯塔弗尔比姆. 方案评价的CIPP模式[A]. 陈玉琨译.//翟葆奎.教育学文集:教育评价[M].北京:人民教育出版社,1989:298.
- [2] 姚利民,邓菊香.提高学生评教有效性之对策研究[J].黑龙江高教研究,2005,(5):19.
- [3] 陈玉琨.教育评价学[M].北京:人民教育出版社,1999:139-140.
- [4] 卢丽.高校教师教学工作评价比较研究[J].高等农业教育,2007,(4):49.
- [5] 葛新斌,姜英敏.日本大学教师评估制度改革动向分析[J].比较教育研究,2004,(9):76.

作者简介：许跃宇，浙江树人大学基础部副教授

责任编辑：王占军

责任校对：周 鹏
