

高校思想政治理论课过程评价初探

——以思想政治理论课教师专业发展为视角

韦世艺

(北京航空航天大学北海学院 基础部, 广西 北海 536000)

摘要: 过程评价对课堂教学活动的作用机制具有即时性、反思性、同向性和系统性的特征。过程评价的有效实施有利于增强教师对课堂教学的反思自觉进而推动教师自身的专业发展。增强思想政治理论课教师在过程评价中的主体意识、提高对课堂教学有效性的认识水平和开展行动研究是思想政治理论课教师通过过程评价有效实现专业发展的内在要求、前提条件与基本途径。

关键词: 思想政治理论课; 有效教学; 过程评价

中图分类号: G642.3

文献标识码: A

文章编号: 1008 - 0627 (2009) 01 - 0010 - 06

大学生思想政治教育课程改革的根本目的在于提高思想政治教育的有效性。因此, 作为主阵地的思想政治理论课, 课堂教学有效性的提高就成为了亟待研究和解决的重大问题。而过程评价的有效实施有利于增强教师对课堂教学的反思进而推动教师自身的专业发展, 为提高思想政治理论课的教学有效性提供重要的保证。

一、高校思想政治理论课过程评价是教师专业发展的重要途径

充分把握过程评价对课堂教学活动的作用机制是深刻认识高校思想政治理论课过程评价与教师专业发展重要关系的前提。过程或形成性评价 (formative evaluation) 和总结性评价 (summative evaluation) 由斯克里文 1967 年在课程评价领域首先提出。过程评价“是通过诊断教育方案或计划、教育过程或活动中存在的问题, 为正在进行的教育活动提供反馈信息, 以提高正在进行的教育活动质量的评价”。^[1]根据斯克里文对过程评价的界定, 过程评价对课堂教育教学活动的作用机制具有以下特点:

1. 过程评价可以理解为诊断问题—反馈信息—改正问题的过程。但必须注意的是, 过程评价的诊断问题—反馈信息—改正问题又都是以正在进行的教育活动为背景, 所以, 过程评价对教育教学活动的影响时效具有即时性。

2. 过程评价立足于教育活动参与者 (教师与学生) 对自身教与学活动的诊断即反思性认识与理解, 因此, 过程评价的过程实质上也是教学活动者的反思过程, 过程评价对教育教学活动的影响机制具有反思性。

3. 有效的过程评价必然能推动教育活动者的有效反思和对教育活动的及时完善, 从而保证和提高教育活动质量、确保有效性。所以, 过程评价对教育教学活动的影响性质体现为同向性。

4. 过程评价诊断问题—反馈信息—改正问题的整个过程实质内涵着诊断功能模块、反馈功能模块与纠偏功能模块。三大功能模块的有效运行才能确保过程评价充分发挥对课堂有效教学的推动作用。因此, 过程评价是一个完整的系统结构, 对课堂教学活动的影响功能具有系统性。

收稿日期: 2008 - 08 - 10

基金项目: 北京航空航天大学北海学院教学改革研究重点课题 (08XZ1-3002)。

作者简介: 韦世艺 (1972 -), 男, 广西桂林人, 北京航空航天大学北海学院基础部讲师。

对过程评价作用机制的分析可以发现，高校思想政治理论课过程评价的有效实施有利于思想政治理论课教师对教学效果的及时监控和对教学过程的全面反思，是教师提高课堂教学有效性进而有效实现自身专业发展的重要途径。但是，高校思想政治理论课过程评价在实践中存在的问题严重制约着自身对教师专业发展的价值实现。

二、高校思想政治理论课过程评价在教师专业发展中的现实价值

当前，高校思想政治理论课过程评价存在着几个方面的不足，这主要指的是对过程评价作用机制的认识存在着几个方面的不足。一方面，评价者没有把过程评价放在一个完整的功能结构中去认识。对过程评价功能结构认识上的模糊导致了教师对过程评价在反馈、纠偏功能模块上的认识缺位，这必然使得教师在过程评价中对反馈、纠偏环节的忽视和实践操作上的随意。另一方面，简单地把过程评价对象作品化。评价对象作品化直接导致了复杂生动的教学行为不能为过程评价的研究视野所触及，过程评价游离于动态生成的教学情境之外而实质成为了结果性评价。尽管结果性评价对教学质量的管理能发挥应有的作用，但从生成的课程观出发，仅仅把评价对象局限于作品的过程评价由于其“静止性”而必然无法实现对动态课程的有效干预。

以上是高校思想政治理论课过程评价在实施过程中存在的表面问题。而从过程评价在思想政治理论课实施的具体情况看，思想政治理论课教师作为思想政治理论课的直接操作者和大学生思想政治教育工作的重要参与者在思想政治理论课过程评价中主体性的严重缺席才是深层次存在的、需要得到有效解决的急迫问题。在思想政治理论课过程评价的现实场景中充斥着权威、专家的话语控制和对学习者在思想政治理论课过程评价中的献媚，而在思想政治理论课过程评价中作为实践者的教师无疑处于了一个边缘化的地位。在思想政治理论课的过程评价中，教师往往或者已经非常习惯于作为一个被评价者或者被改造者的存在。概括地说，在以权威、专家、管理者和学习者为主体的思想政治理论课的过程评价中，教师作为一个主体性的存在近乎丧失。然而，在提高思想政治理论课教学有效性的过程中，教师毫无疑问地扮演着内因的角色。内因是变化的根据，外因是变化的条件，外因通过内因而起作用。因此，高校思想政治理论课的过程评价，不仅要减少对以权威、专家、管理者和学习者为主体的“旁观者”倾向的过程评价进一步地科学化，更要高度重视以思想政治理论课教师为评价主体的“行动者”的过程评价机制的构建。只有充分地凸显思想政治理论课教师在过程评价中的主体地位，才能有利于思想政治理论课教师在过程评价中实现专业发展的自主性、能动性和创造性，那么，能否实现思想政治理论课教师在过程评价中的主体地位，直接关系到教师专业发展的实现水平当然也就影响着课堂教学有效性的提高。基于此，如何确保教师在高校思想政治理论课过程评价中主体地位的生成从而有效实现专业发展就成为了一个需要得到有效解决的重要问题。概括地说，是如何使思想政治理论课过程评价对教师专业发展的价值由应然转换成为现实的可能。

三、思想政治理论课教师专业发展在过程评价中的现实可能

（一）增强思想政治理论课教师在过程评价中的主体意识是实现自身专业发展的内在要求

唤醒思想政治理论课教师在过程评价中的主体意识，使之充分认识到自觉实施过程评价与自身专业发展的重要关系，是高校思想政治理论课过程评价实现从“旁观者”向“行动者”转变，进而构建起科学有效的高校思想政治理论课过程评价，充分实现自身专业发展的内在要求。

无疑，教师在课堂教学过程中的反思是推动教师专业发展的内在动力。而过程评价与教学过程的内在统一为教师展开教学过程中的反思提供了“天然”平台。正是依托于内在于教学过程的过程评价，教师得以对教学过程展开即时地反思进而不断地完善教学活动，提高教学活动的有效性，不断促进自身的专业化发展。

长期以来，对过程评价与教学过程的内在统一性的认识是比较模糊甚至是缺失的。一方面，从国内的研究来看，过程评价还只是作为一个相对于原来传统的终结性课程评价的概念来认识，认识的内容基本上集中在理论基础方面。由于其涵盖了学习的过程性理念而在新一轮的基础课程改革中

凸显出来,但这种凸显更多的是理论的关注而缺乏实践的投入。因此,过程评价在课程改革中的运用表现出了千篇一律的模式化套路:作品袋(portfolio)。这种结果式的过程评价使得过程评价与教学过程处于一种相互疏离的状态。而学习是一个动态的过程,教育是生活、生长和经验改造的过程,对教学有效性的关注更应该放在生动的、鲜活的、在场的教学行为上。因此,为确保教学活动质量的过程评价不仅是结果式的,更应该是行动和即时性的,只有这样,才能真正体现过程评价的“过程”意蕴而不是“过去”的回顾。另一方面,从教与学的内在统一看,过程评价指标及其运行机制既体现了教师对学习过程学习过程的把握,也是教师对课堂有效教学理解的反映。教师在课堂教学中对“教”的内容、方式方法的选择必然就会转化为学生“学”的内容与方式方法,正所谓“教师怎么教学生就怎么学”。

从课堂的有效学习看,如果思想政治理论课教师认为学习共同体的构建是影响学生能否进行有效学习的重要条件,那么,教师在教学行为的选择上必然会更倾向于能够达成学习者最大交流与共享程度的教学方式。如果小组讨论然后是相同或不同问题组的相互交流成为了教师认为是构建学习共同体,实施课堂有效教学的选择,那么,小组讨论就会成为教师对学生学习过程进行管理和评价的重要指标,当然也会成为学生开展课程学习的重要方式。教师对小组讨论是否如教师所期望的有效进行的即时的、在场的判断就会有意识地推动着教师对自身教学行为的反思。由此,教与学的方式方法实现了内在统一,对学习者的过程评价和教师对自己教学行为的过程评价内在于教学过程当中,与教学过程实现了内在统一。因此,通过过程评价的有效实施有利于增强思想政治理论课教师对课堂教学的反思自觉,在不断推动有效教学的生成和发展的同时促进了自身的专业发展。有了教师的发展才会有课程的发展,才能确保课堂教学有效性的提高。因此,思想政治理论课教师在过程评价中能否充分地发挥自己的主观能动性对课堂教学活动进行诊断—反馈—改正,使自己成为过程评价的重要实施者决定着思想政治理论课过程评价功能的完整实现,也从根本上决定了自己能否实现专业的自主发展。

(二) 提高课堂教学有效性的认识水平是思想政治理论课教师在过程评价中有效实现专业发展的前提条件

基于过程评价与教学过程的内在统一,教师在过程评价中对教学活动有效性的判断就必然会影响到课堂有效教学的生成与发展。因此,教师对有效教学的认识就会通过过程评价而影响、制约着课堂教学的有效性。可以说,课堂教学过程评价的有效性决定着课堂教学的有效性。所以,过程评价扮演着驱动课堂有效教学行为生成和发展的内在动力的角色,处于统一体的内核位置。因此,要确保思想政治理论课过程评价对有效课堂教学行为的维持和促进作用进而实现教师的专业发展,就必须提高教师对有效教学的理论认识水平,教师应首先要对什么样的思想政治教育才是有效的思想政治教育做出回答。

而“反思我们今天的教育,我们似乎不是在号召理性,而是在号召服从;不是在倡导自主,而是在强调一致;不是在培养‘自为的人’,而是在塑造‘甘于自虐的人’。”^{[2](125)}可以说,“甘于自虐”的个体正是在充斥着技术知识旨趣的思想政治理论课堂中得以生成。在技术知识旨趣的课堂教学中,教师仅仅满足于思想政治理论知识的“传递”。思想政治教育由此异化为知识人的制造。而在尼采看来,以占有大量确定性知识的学生只能是一个“学匠”,而不是思想者,是“我有知识”的人而不是“我懂知识”的人。这样的学生“如同那些站在街头张口呆望过客的人,他们也如此期待和张口呆望别人想过的思想。”^[3]而“自为,作为它自身的建立,是否定的涌现”。^[4]因而,“‘自为的人’从不满足于对外部世界的占有,而是将外部的知识、自然以及他人纳入到自己的意义世界去打量,最终改进和不断修缮自己的意义世界。”^{[2](124)}可以看到,以占有知识为旨归的思想政治教育难以培养出有思想的个体,因为这样的学习个体缺乏在现实社会政治生活中必要的精神理性,这也就是在经济全球化、价值多元化和信息网络化的时代背景下思想政治教育低效、失效的重要原因。因此,高

校思想政治教育应重视对“自为的人”的养成，使大学生具备一种敢于批判、勇于质疑和善于反省，在任何情况下都不盲从和盲动，同时又能够以平等和开放的态度接纳他人的理性精神。这样的理性精神对于处于矛盾多发的体制转型期建构公平、正义、民主的社会生活来说尤为必要。同样，对于处于经济全球化、网络信息环境下需要在多元价值共存中做出价值判断和选择的当代大学生而言，理性精神是他们摆脱困惑、走出迷茫，建构起和谐精神家园的重要保证。因此，有效的思想政治教育应着力于“自为的人”的生成，努力构建以实践解放和反思解放知识为旨趣的课堂教学，引导个体在思想政治理论课堂的学习过程中通过师生对公共生活的关切与审视走向他者、达成对自我的关注进而实现个体精神的自我建构。“如果把某种意识形态的知识和某种统一的人格榜样作为个人获救的知识，那么每个人的生活都归属于一种普泛化的、统一的模式与目标。这可能也会使得个人无法确立自己的价值真实，无法确定自我的本真性。”^[5]思想政治教育中自我本真的缺席必然导致个体的知识与思想、德性与行为的隔离，“口是心非”的虚伪人格由此产生。因此，从思想政治理论课课堂教学这个层面看思想政治教育的有效性，就应该把“自为的人”的生成作为课堂教学的价值追求。离开“自为的人”生成的价值追求，思想政治教育有效性的提高就如无源之水，无本之木。而从思想政治教育的最终目标“四有”新人的培养看，思想政治理论课对“自为的人”的价值追求实质成为了一个非常必要而充分的手段。同时，必须清楚地认识到，在思想政治教育中倡导对“自为的人”的追求或者本真自我的涌现，绝不是价值和方式层面上对社会主义核心价值“灌输”的简单否定，而强调“生活是灌输的生长点与作用点，离开生活这个基础，灌输就是空洞的形式的说教。具体地说，灌输的内容要在师生充分讨论的基础上来确定。”^[6]基于以上分析，思想政治教育有效性的探讨关系到思想政治理论课课堂教学的价值追求，关系到教师对课堂教学有效性的判断。对课堂教学的不同价值追求就会导致对课堂教学有效性的不同甚至相反的判断。因此，要实施有效的过程评价从而有力地推动思想政治理论课教师自身的专业发展，提高思想政治理论课教师对课堂教学有效性的认识水平是根本前提。

（三）开展行动研究是思想政治理论课教师在过程评价中有效实现专业发展的基本途径

过程评价有效实施的动力只能来源于教师对自身教学活动的反思。可以说，过程评价的实施过程也就是教师展开反思性教学的过程。离开了教师对课堂教学的深情关注，过程评价就会丧失其生命与活力而流离于形式，手段由此异化为目的，教师的专业发展就会失去源头活水。因此，开展行动研究，是确保思想政治理论课教师在过程评价有效实现专业发展的基本途径。

行动研究是近年来关于教师专业化发展的新理念。《国际教育百科全书》中把行动研究定义为“由社会情景（教育情景）的参与者，为提高对所从事的社会或教育实践的理性认识，为加深对实践活动及其依赖的背景的理解，所进行的反思研究。”教师通过行动研究对自身实践进行反思探究，具体体现为“行动”和“思考”两个方面。而过程评价的有效实施实质就是教师行动—思考—再行动的过程。

一方面，教师在行动研究中既是研究者也是研究对象“课堂教学活动”的实践者。行动研究是教师在具体课堂教学实践的一种活动，是在实践中探究、为实践而探究。它依存于有限情境的经验，以实践性问题的解决为目的而不是建立理论。因此，作为研究者和实践者的教师关注的是课堂教学实践中的各种复杂因素和个别事件以及如何在复杂的动态生成的课程中发现问题、解决问题，从而有效地实现公共知识（教育理论知识）向个人实践知识转化、不断丰富自己的实践智慧。

另一方面，行动研究指向实践问题的解决，这就要求教师在自己的课堂教学实践过程中要有意识地对自己的实践进行批判性反思。不仅要进行理论的批判，澄清自己的课堂教学的价值追求，还要对课堂教学实践操作层面进行技术性的反思，更要对现实的课堂教学情境做实际性、批判性的反思，从而提升自己、完善自己、超越自己。这恰恰是行动研究的本质所在，也是行动研究所追求的目标。

基于以上分析,我们可以认为,以提高课堂教学有效性为目的的过程评价必然内涵着行动研究的品质。没有对课堂教学实践的深情投入和对自己实践的批判性反思,就无法形成正确的课堂教学价值主张、实现对课堂教学活动方式方法的优化,就不可能提高课堂教学的有效性。因此,行动研究内在于评价过程中,行动研究的有力实施才能保证教师对课堂教学的有效性做出合理的、正确的判断,从而推动过程评价的有效开展。

从教学实践看,思想政治理论课教师要有效地开展行动研究,应该在三个方面继续努力:

首先,思想政治理论课教师对课堂教学应该是一种生命投入的关系而不是把它视为谋生的工具。教师只有把课堂教学融入到自己的生活世界中,教师才能真正地走进课堂,思想政治理论课堂才能焕发出生命的活力,思想政治教育才能成为有人的教育、为人的教育。这里的人不再是仅仅满足社会需要的“器”或“具”,而是一个生命的人、整全的人、和谐的人。当思想政治教育成为了真正意义上的人的教育的时候,思想政治理论课教师的使命才得以回归于人,基于生命意义的自我提升、自我完善、自我超越才会实现。

其次,思想政治理论课教师应努力提升自身的思想政治教育学科知识结构的教育学品味。从教师的知识结构看,教师知识可以作事实性知识与程序性知识的区分。事实性知识对于教师而言,解决的是“教什么”的问题,而程序性知识回答的是“如何教”的问题。从现实看,思想政治理论教师的思想政治学科知识能够满足对“教什么”的问题的解决,但在“如何教”这一问题的解决上就显得被动与无力,无法有效地实现对思想政治教育课程知识的价值思考和对课堂教学方法的本体论探究。这必然导致了思想政治理论课教师在教师专业发展道路上主体性的丧失。而对课堂教学方法的简单模仿就会造成师生在课堂教学实践活动中“教而不知其所以教,学而不知其所以学”的生存状态,由此也导致了教师无法在复杂的、偶在的课程情境中做到有效的应对,教学活动所必需的个人实践智慧难以生成。因此,思想政治理论课教师要在过程评价中有效的开展行动研究,必须具备有对思想政治教育课程知识、价值和方法进行探究的能力,而这需要思想政治理论课教师努力地提升自己的教育学素养。

最后,思想政治理论课教师应有开放的心态。教师个人对课堂教学有效性的判断只是一种“文本的真实”。那么,如何来逼近事实本身?这需要教师在过程评价的行动研究中务必充分地展开与同行的交流和与学习者的协商。而“批判对话的一个先决条件是参与者愿意公开自己的困境、不确定性和所遭受的挫折”。^[7]因此,无论在与同行还是在与学习者的对话协商中,教师个人都应该是真诚和坦诚的。就相同的教学问题与同行对话,必然会丰富教师个人分析问题的思维视野。而与学习者的协商对话,必然会使得师生在课程实施的方式方法上达成更多的共识,必然会使得教师对学习者的学习心理、学习期望做到更全面和深刻地把握,这都有利于教师对课程内容、实施方式方法做出更有针对性的选择,有利于学习者对课程学习的积极参与,从而提高课堂教学有效性。

参考文献

- [1] 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京:人民教育出版社,1999:12.
- [2] 郭晓明. 课程知识与个体精神自由:课程知识问题的哲学审思[M]. 北京:教育科学出版社,2005.
- [3] 孙迎光. 主体教育理论的哲学思考[M]. 南京:南京师范大学出版社,2003:203.
- [4] 涂成林. 现象学的使命—从胡塞尔、海德格尔到萨特[M]. 广东:广东人民出版社,1998:249.
- [5] 金生鈇. 规训与教化[M]. 北京:教育科学出版社,2006:340.
- [6] 杨韶刚. 西方道德心理学的新发展[M]. 上海:上海教育出版社,2007:47.
- [7] STEPHEN D BROOKFIELD. 批判反思型教师 ABC[M]. 张伟,译. 北京:中国轻工业出版社,2002:308.

(下转第 89 页)