

专业发展视阈下的历史教育实习 评价改革思考

曹华清

(西南大学 历史文化学院,重庆市 400715)

摘要:在历史教师的专业发展进程中,教育实习是重要一步。教育实习评价起着引导、调节这一步的发展方向的作用。然而,传统的教育实习评价重视通过量化定等级、重视技能层面、重点关注当前的胜任状况,这样的评价不符合教育评价促进发展的根本追求。因此,有必要从专业发展的要求出发,改革教育实习评价体系:突破“技能”取向、淡化量化指标、完善评价内容、运用综合多元的评价方式,以发挥评价的激励、调节作用,为历史师范生的专业发展提供参照,促进“培养优秀教师和教育家”目标的实现。

关键词:专业发展;历史教育;实习;多元综合评价;改革

中图分类号:G64 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2012)02-0035-06

教育实习是历史教师专业发展进程中的重要一步,它沟通了理论与实践、理想与现实,也沟通了大学课堂与中学讲台。有鉴于此,学术界重视对教育实习的研究,就教育实习的理念、模式、内容、评价体系等问题做了广泛的探讨,以期推进教育实习的改革向纵深发展。其中,关于教育实习评价改革的研究也不少。纵观近二十年来关于高师教育实习评价改革的研究,其侧重点在于对评价指标维度及权重的探讨,意在促使评价更加客观、公正。这些研究对于指导我们开展实习定量评价无疑大有裨益。但笔者认为,由于大多数研究没有跳出以评定当前“技能”等级为取向的窠臼,使得教育实习评价改革从理论到实践都没有根本性的变化。就教育实习的评价而言,明确评价的价值取向是一个更为重要的前提性问题:是确定当前已具备的技能的等级,还是引导未来的专业发展方向?教育实习作为教师专业持续发展链条上的重要环节,评价的终极取向无疑是引导专业发展。

一、“专业发展”是教育评价的根本追求,是历史教师专业化的内在规定

教育评价即是对教育效果的价值判断。它所追求的目标不应当仅仅是对当前状况的说明以及确定相应的成就等级,而应当是引导面向未来的改进和发展,正如美国研究教育评价的著名学者斯塔费尔比姆(L. D. Stufflebeam)所说,“评价最重要的意图不是为了证明,而是为了改进”^[1],也就是说,评价不是要证明当前怎么样,而是要实现“改进”。我国2001年颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》在谈到评价问题时就明确提出:“改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。”在这里,我们看到“纲要”为教育评价改革所指明的方向即是“发展”——教育评价的根本目的即是促进评价对象的发展。而作为教师专业化重要一步的教育实习,其评价的价值追求也只能是专业发展。

教师的专业发展是一个长期的可持续的过程——从选择师范院校开始,直至职业生涯结束。

* 收稿日期:2011-09-20

作者简介:曹华清,西南大学历史文化学院,讲师。

在此过程中,教育实习发挥着怎样的作用呢?笼统地说,通过教育实习要完成从大学生向中学教师的角色转换,为教师专业发展奠定基础。仔细审视这个转换过程,不难发现,这是一个非常复杂的过程,美国学者傅乐(F. F. Fuller)所言的“三个关注”的发展转换可在一定程度上揭示这种复杂性。他提出,在教师的专业发展中要经过三个转换:从关注自我(Concern for self)到关注作为教师的自己(Concern about self as a Teacher)再到关注学生(Concern for Pupils)。其中,从关注作为教师的自己到关注学生的转换是比较难的,它要求教师努力从掩饰自己的不足转变到能够认识自己的感受、长处与限制^[2]。在教育实习中,实习生要完成从关注自我向关注作为教师的自己的转换,并逐渐向关注学生发展。为此,实习老师应该通过教育实习为专业发展做好三方面准备:一是熟练掌握教育的基本技能;二是感受并获得积极的专业情感体验(澳大利亚的实习实践被定名为“专业体验”,意即在突出实习生进入特定的教育情境后体验到“真实的震撼”^[3],而积极的专业体验能带给教师更持久的专业发展动力);三是学会自我反思,在反思中发展教育教学能力及教育研究能力。这实际上告诉了我们,教育实习评价在检查基本技能掌握水平的同时,更应重视职业情感和反思成效。如果这个评价的价值取向只是静态地确定学生目前技能水平的等级,那它不唯不能保证前述转换目标的实现,还可能助长教育实习的急功近利;唯有立足于动态的、发展的教育实习评价取向才能真正观照教师的专业持续发展。

还特别值得一提的是,在教师的专业发展中,历史教师面临着更严峻的问题:如果不能表现出历史教育的独特性,就可能会让人错误地认为谁都可以胜任历史课程的教学——无论其专业背景是什么,因为有人误认为历史课就是讲讲故事,背背时间、地点、人物、意义而已。事实当然并非如此!赫尔巴特说:“历史应当是人类的教师,而假如历史没有做到这一点,那么青年历史教师应当负起大部分的责任。”^[4]赫尔巴特在赋予历史以“人类教师”这样高的地位的同时,还特别强调了历史教师的重要使命。历史中所潜藏的丰赡智慧让其无愧于人类的老师,它教我们如何处理人与人、人与自然、人与社会的关系。而引导学生体会、汲取历史智慧正是历史教师专业化的内在要求。能教出历史智慧的老师才是真正专业化的历史教师。教育实习要为实习生成长为能教出历史智慧的历史教师做准备,而评价理应在其中起好调节、激励作用。

二、“专业发展”视野下当前历史教育实习评价存在的主要问题

以“专业发展”的眼光来审视当前的历史教育实习评价,存在的问题是显而易见的。归纳起来,主要有以下四个方面:

(一)考核限于试教试作,部分内容在评价中被边缘化

一般而言,高校对教育实习的内容规定是比较全面的,除完成听课、授课、评课及班主任工作这些传统的实习任务外,还要求记实习日志,写教育教学反思,开展教育调研,尤其是要发现自己的优势与不足,为进一步的专业发展确定方向。这样的规定基本称得上尽善尽美。然而,教育实习评价和这一规定却有些出入。事实上,大多数实习单位只将课堂教学工作和班主任工作纳入评价体系中。学校下发的实习成绩评价表通常只有两张:分别是考察历史教学技能的试教评作表和考察班主任工作能力试作评价表。尽管这两张评价表上的评价指标和权重可能都比较精细,但毕竟只能评价实习生的试教和试作表现,其他实习任务在评价中被边缘化了。相应地,这些被边缘化的任务在实习过程中变成软要求,进而被一些实习生束之高阁,或应付了事。

(二)突出“量化”、“定等”,但又难以保证其客观性

评价本应是在定量的测量与定性的分析相结合基础上进行价值判断,但是从实际操作来看,教育实习评价基本呈“量化”一边倒之势。这主要表现为实习生最后见到的就是一个分数或等级,而这个分数或等级所代表的含义却不甚了了——不能从分数或等级中明了自己有哪些优势可以作为未来持续专业发展的基础,有哪些不足是需要弥补或规避的。实际上,同一个分数或等级对于不同

的实习生来讲,意义并不相同。

众所周知,凡是通过量化考核方式确定等级都必须保证客观、公正、合理,这样的结果才具说服力,而实际上教育实习中的量化考核很难做到这些。

首先,等级确定要依据某些评价指标,而很多指标都是难以客观量化的。如实习生一共上了几节课可以量化,上课的实际效果却很难量化。虽然许多学者致力于研究出客观指标,但在操作层面上仍难以客观执行,如类似下面的“备课”等级指标^[5]:

优——分析、组织教材能力较强,制定教学目的明确、恰当;能根据教材和学生实际编写教案,教案质量较高。

良——分析、组织教材有一定的能力;能根据教材和学生实际编写教案,教案质量尚高。

中——分析组织教材能力一般;编写教案符合要求。

及格——分析组织教材能力较差,编写教案勉强符合要求。

不及格——在教师指导下不太会分析组织教材;编写教案有太大的困难。

粗一看指标层次很清楚,但细推敲,类似于“较强”、“较高”、“一定”、“一般”、“尚高”、“勉强符合”这样的词语实际上是模糊的,不同的人可能会有不同的理解,依据这些指标所确定的等级自然说不上有多客观。此外,有关实习态度、教育调查、实习日志等内容的评价更是难以量化。事实上,笔者目前所见到的实习评价指标都存在难以客观量化的问题。

其次,由评价指标的难以量化进而衍生出了指导教师评定成绩的主观随意性问题。指导教师在评价学生的实习时,往往依据两点:一是自己对评价指标的理解;二是自己对某个实习生的总体印象。评价指标的弹性太大不足以保证评价的客观性;教师的总体印象则因受制于教师全方位深度参与实习的时间、精力及个人好恶情感而更具有主观色彩。

有人统计,曾有指导教师将实习成绩评定为优等的比例高达80%^[6]。这样的成绩评定虽然取悦了多数学生,但却有失公允。为此,有些学校通过限定优秀比例来解决该问题,如笔者所在单位即规定教育实习成绩中,双优(试教和试作均为优)不能超过20%,单优不能超过60%。这样的规定虽可以让指导教师在进行评价时适度斟酌,但并未从根本上解决评价的客观性问题。基于客观性有限的指标量化而定的成绩等级,对学生未来发展的促进意义是有限的。

(三) 实习评价重点关注知识的准确流畅与师范生技能的熟练程度,实质上是以“胜任”取代“发展”,从而弱化了实习的教育意义

现有的教育实习评价实际上只是考察实习生能在多大程度上“胜任”教师职业。它所鼓励的是知识和技能的提高,所传递的潜台词是“只要掌握了学科知识和教育教学技能就能有效地工作”。在这样的评价导向下,“胜任”教育淹没了“发展”教育。通过实习训练,我们可能造就很多技能娴熟的“匠人”,而不是优秀的教师和教育家。知识和技能是成长为优秀教师的必要条件,但不是充分条件;成长为优秀教师和教育家还取决于教师(准教师)“对学生、对自己、对教学任务所持有的信念,以及他在教育实践中所表现出来的教育机智和批判反思能力”^[7]。

历史实习教师既是站在讲台上向学生讲解历史、传承文明的教育者,更是一个成长中的受教育者。作为受教育者,实习生一方面要通过向书本学习、向他人尤其是有经验的老师学习,提高教育教学技能,弥补知识缺陷,从而能“胜任”历史教师这一职业。指导教师的指导和评价大都立足于这种“胜任”层面。然而,另一方面,对专业发展具有更重要价值的是实习生的自我教育。实习生的自我教育主要包括:自我主动感知领悟具体教育情景、自我反思检省教育行为、自我澄清建构教育观念、独立探究思考教育问题。自我教育的过程是实习生积极主动将外部要求内化为自己的追求、以教育者的自觉参与到教育活动中的过程。自我教育的实现无疑会是教师专业持续发展的恒久动力。不过,如果实习评价没有纳入自我教育这一内容,则许多学生就可能未意识到其价值。

(四) 试教评价表各学科通用,不能彰显历史学科的教育特点

这个问题在研究领域和实践领域都是普遍存在的。就研究领域来说,人们试图构建出一个在指标和权重上都更合理的各学科普适的评价体系,基本没有针对具体学科的体系构建;在实践中,一般学校都有一个各学科通用的统一的评价表。但实际上,各学科教育教学都有自己的特点。通用评价表只能评价教学中最基本的技能要求,无法考核课堂上那些与学科特点融为一体的特色因素。就历史教学而言,最有魅力的地方即在于:点线面有机结合呈现历史过程、恰如其分揭示历史的纵横联系、史料运用匠心独具(史料选择精当、观点切中肯綮、运用方式科学)、历史分析独具纵深感和启发性、情感触发平实但深刻。而这些因素在笔者所接触到的评价表中基本难觅踪迹。这样的评价表对于促进专业发展作用自然有限。

三、历史教育实习评价改革的几点建议

(一)从教师专业化的要求出发,确定教育实习评价的层次

早在1966年巴黎召开的联合国教科文组织大会上所通过的《关于教师地位的建议》中,就已确定了教师职业作为专门职业的地位。专门化的职业地位要求教师必须具备持续发展的专门知识、技能、情感。当实习生站上讲台时,即已意味着他必须努力达到专业化的要求。

为使教育实习评价有效地促进实习生向教师专业化方向发展,教育实习评价应同时包括三个层次:第一层次是评价现有的基本知识和技能水平,侧重于教育教学技巧熟练程度;第二层次是评价实习生对自己的教育教学实践的反思、研究水平,包括对新角色和具体内容教学的反思与研究,要求实习生通过反思、研究,构建起自己对课程和教学的理解;第三个层次是职业情感和职业信念,侧重于评价实习生在实习过程中表现出来的对职业价值的认知、认同和热爱情感,以及与此相应的责任意识。

在三个层次中,第一个层次关注的是当下的“胜任”,技能技巧娴熟者有望成为优秀的“匠人”;加上后两个层次后,关注的就是“发展”,是在实习生心中埋下通过持续专业发展成长为优秀教师和教育家的种子。

(二)历史教育实习评价应遵循的基本原则

兼顾定量与定性。对实习生的实习表现用量化成绩来体现本身没有问题,但如果认为只给出一个分数或等级就万事大吉了,则意义不大。我们建议指导教师在依据多方意见及评价指标给出量化成绩的同时,还能同时提供定性的分析描述供学生的专业发展参考。定性描述最好能够围绕该实习生作为一名历史教师的优势、不足、未来发展建议三方面展开。当然,对指导老师来说,要提供这样的分析描述,具有挑战性,但并非不可行。

下述是笔者在实习指导中提供给某实习生的一个评价分析,现录于此,供参考:

实习生:×××

实习成绩:试教:优 试作:良

分析与建议:

优势:(1)课堂教学语言表达吐字清晰流畅,情感饱满;(2)重视对知识结构的揭示,能根据课文内容的内在联系,较好地将内容组织成结构严谨的整体;(3)读了很多书,知识积累不错,因此,教学内容的展开显得游刃有余;(4)重视以历史的细节感染学生,激发兴趣。以上优点请继续发扬。

不足:(1)补充材料的选择有点泛而不精,有堆积之嫌;(2)历史分析有些拘泥于教材观点,缺乏有深度的独特的分析,这不利于提升学生的思维能力;(3)关注学生的学不够。

发展建议:在将来的专业发展中能否真正优秀,取决于四因素:一是知识积累是否足够广博——建议继续多读好书,重点阅读专业著作,同时其他方面的书也读一些。二是能否敏感地发现教育教学中的问题——建议坚持进行教学反思与研究。有教育家说过,从来不反思的老师,一辈子都只能做个教书匠;若坚持反思三年,即可能成为名师,成为教育家。三是心里是否总是装着学

生——建议每次备课都设身处地想想学生的学习,思考你的教学准备符合学生实际吗、学生愿意听吗、学生学后会有什么收获、学生可能存在什么疑惑。四是怀着敬畏之情感教历史。你在本次实习中已有出色表现,但希望你将来在上述四个方面更进一步。

当然,这个评价有诸多不足,但与仅提供分数或等级相比,对实习生的专业发展应当有一定的参考价值。

兼顾现状与潜力。现状是对现在效果及此前努力结果的描述,但评价的发展功能却是指向未来的。建议指导教师在描述现状的同时,能够通过自己的精细观察及日常交流,帮助学生找到其发展潜力,并评价其潜力。所给出的评价成绩既体现当前的表现,同时也要反映发展的可能水平。

兼顾一般技能与历史学科特殊性。这里的一般技能指的就是学校下发的实习评价表中所列出的各学科实习生都需达到的要求,它因为要兼顾各学科,因此往往比较空洞,缺乏针对性。考虑到各学科教学的特殊性,建议在依据学校的实习评价表对一般技能进行评价的同时,能够充分考虑历史学科教学的特殊要求予以补充。

(三)在评价内容、评价主体、评价方式上走综合多元之路

评价内容上要突破“试教”、“试作”两部分的局限,将凡是有利于实习生专业发展的内容都纳入到评价体系之中;在评价主体、评价方式上提倡综合多元化。具体的改革建议参见下表:

高师历史教育实习综合评价表:

评价项目	具体评价内容	评价主体	评价依据	评价方式
职业信念	认同并热爱历史教师职业;知道并相信历史教育价值;相信自己的能力并发展之;相信每个学生都具有发展潜力。	中学指导教师、大学指导教师、同组实习生、本人	认识层面:实习总结、实习日志;教学反思 行为层面:教育教学行为观察记录、调研报告。	定性:提供有助于增强职业信念的描述分析; 定量:多主体评定量化成绩。
试教	完成规定的教学任务情况;历史知识功底及潜力;课堂教学基本技能;教学观念;课堂教学机智及创新。	中学指导教师、大学指导教师、同组实习生、中学生、本人	认识层面:实习总结、教学反思; 行为层面:教案(教学设计)、课堂教学观察记录、中学生意见反馈。	定性:分析优势与问题,提出改进建议; 定量:多主体评定量化成绩。
试作	完成规定的试作任务情况;教育活动的开展情况;工作中的创新意识和能力;对班主任工作的认识理解。	中学指导教师、大学指导教师、同组实习生、中学生、本人	认识层面:实习总结; 行为层面:工作计划、日志、工作效果观察记录、中学生反馈意见。	定性:分析优势与问题,提出改进建议; 定量:多主体评定量化成绩。
反思能力	每次教育教学行为后主动反思行为效果、找准自己教育教学的优势与问题、提出改进方向及方法、有效接纳他人意见建议。	中学指导教师、大学指导教师、同组实习生、本人	认识层面:实习日志、实习总结、教学反思。 行为层面:教学后评价的自评情况及吸纳意见改进情况。	定性:分析反思效果,提出改进建议; 定量:多主体评定量化成绩。
研究能力	拟定切实可行的教育教学问题调研方案并实施;能就历史教育或班主任工作的某方面提出问题并试着开展研究。	中学指导教师、大学指导教师、同组实习生、本人	行为层面:教育问题调研方案及报告、提出历史教育教学研究问题的质与量。	定性:评价调研课题及报告,分析研究选题; 定量:多主体评定量化成绩。
合作精神	参与合作备课及评课活动并发挥积极作用;在实习小组内团结互助,协助团体任务的有效完成。	大学指导教师、同组实习生、本人	行为层面:参与小组备课、试讲及听评课情况记录,为实现团体目标付出努力情况。	定性:描述成效,提出建议; 定量:多主体评定量化成绩。

该评价表除关注基本技能外,还特别通过突出职业信念、反思能力、研究能力、合作精神等,引导学生在历史教育实习中将目光从完成当下任务移向追求未来的持续发展。此外,有关上述表格,还有三点需说明:

第一,六个评价项目的权重分配上,建议职业信念、试教、反思能力各占20%,因为这三项既体现当前学生在历史教育教学方面的水平,又与将来的职业发展联系极为密切;研究能力占15%——虽然教学研究能力对任何一个历史老师的专业发展都是很重要的,但对于刚踏上讲台的实习生来说,这个要求还是显得偏难;试作占15%,班主任工作当然很重要,但从实际情况来看,学校一般不会让实习生独当一面开展班主任工作,因此,绝大多数实习生的试作工作大同小异,没有根本差别;合作精神占10%。

第二,评价方式中的定量评价应本着尽可能客观、公正的原则,综合采纳多方意见。在大学指导老师有足够的时间参与到实习中的前提下,建议在权重分配上,大学和中学的指导教师各占35%,同组同学评价占20%,本人的评价占10%。实习班级学生的意见列作为重要参考。建议在定量评分与定性分析的基础上,在实习结束时给每个学生提供一份建设性的评价报告。

第三,应特别重视评价依据中的认识层面的内容,这在以前的评价中常常被忽视,但它对于说明历史教师的专业发展能力和潜力特别有说服力。

(四)评价改革还需关注反馈环节

据笔者所知,实习成绩一般不公布,多数学生要等到毕业时才正式知道自己的实习成绩。也就是说,实习评价几乎没有反馈环节,这使得教育实习评价失去了激励和发展功能。

教育实习评价不仅要有反馈环节,而且还要讲究反馈的科学性。为此,提出三点建议:一是及时反馈。实习结束后的一周内就应组织学生总结评价,同时将评价结果告知学生,以便学生有效地将评价结果与自己的实习表现联系起来,再次反省检视实习,明确努力方向。如果我们数周乃至数月后才告知学生成绩,那时的记忆已渐趋淡忘,那么,对许多学生而言,成绩就仅仅是一个数字或一个等级,没有了其他意义。二是在反馈时淡化等级,突出定性评价。建议由中学合作教师 and 大学指导教师根据前表中的内容,通过讨论协商形成对每个实习生的实习反馈报告,有针对性地具体指出其长处和不足,并提出富有建设性的改进意见。评价用语以有助于增强自信心的激励性语言为主,并克服公式化的“八股”文,突出针对性。三是允许学生就评价结果提出异议。作为评价主体之一,学生有权对评价结果提出不同看法。这时教师应理性看待学生提出的意见或建议,与学生就相关问题进行平等讨论、交流。通过交流,可以使学生了解为什么会得到这样的评价,从而使学生受到启发;如果学生提出的意见正确而已做的评价有不当之处,通过适当的程序,也可对评价做适当调整,使评价更符合实际,并显示出评价的公开与公正。这将对学生产生正面的积极的影响。

教育实习评价没有可资借鉴的客观标准答案,而且,教育实习本质上也不是一种考试,因此,与其不厌其烦地构建在实践中很难客观量化的定量指标,不如换一种思路,以质性评价为主,丰富评价内容,完善评价方式,为学生实现“实践——反思发展——再实践——再反思发展”的专业发展进阶提供参照,助推培养优秀教师和教育家的免费师范教育培养目标的实现。

参考文献:

- [1] 黄光扬. 教育测量与评价[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008:6.
- [2] 杨秀玉. 实习教师的关注研究及其对教师教育实习的意蕴[J]. 外国教育研究,2009(6):20-24.
- [3] 吴琳玉, 谌启标. 从教育实习到专业体验:澳大利亚教师教育改革及启示[J]. 当代教育科学,2009(11):37-39.
- [4] 赫尔巴特著,李其龙译. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 北京:人民教育出版社,1989:323.
- [5] 李月琴. 中学历史教育实习[M]. 北京:高等教育出版社,2000:105.
- [6] 邹迟. 高师教育实习成绩评定刍议[J]. 西南师范大学学报:哲学社会科学版,1996(1):24-27.
- [7] 李崇爱,万成. 教师专业化进程中的教育实习:理念、目标、模式[J]. 现代教育科学,2006(6):5-8.