

幼儿园课程评价中教师主体性的缺失与回归

杨 贝

广西师范大学教育学部 广西桂林 541006

摘 要：幼儿园课程评价中，教师普遍处于被评价的客体地位，主体性逐渐缺失。本研究基于教师专业发展与课程评价理论，系统分析教师主体性缺失的现实表征、深层成因与回归路径。当前教师主体性缺失主要表现为评价体系建构中的标准疏离、评价实施中的被动执行、评价结果应用中的反馈梗阻三重困境；其成因涉及制度层面的权力失衡、文化层面的“被评者”心态固化、专业层面的评价素养欠缺。回归路径需从赋权增能、生态重构、身份重塑三个维度协同推进，从而唤醒教师评价主体自觉，使课程评价真正成为教师专业成长的内生动力。

关键词：幼儿园课程评价；教师主体性；发展性评价

近年来，教育评价改革持续深入推进，《深化新时代教育评价改革总体方案》提出利用信息技术优化教育评价，提升评价科学性与客观性^[1]。2022年《幼儿园保育教育质量评估指南》的颁布，也明确“以评促建”，要求转变重结果轻过程、重他评轻自评的评价思路^[2]。可见，当前教育评价愈发关注过程、强调多元主体参与，支持让教师成为课程评价的主人、评价内容的全面化、评价方法的多样化已经逐渐成为幼儿园课程评价的大势所趋。

幼儿园课程评价是针对幼儿教育的特点及组成要素，通过收集和分析比较系统全面的有关资料，科学地判断幼儿教育的价值和效益的过程，是一种特殊的认识活动^[3]。幼儿园课程作为幼儿教育的重要组成部分，一方面能够有助于教育评价者自身调整和改进教育工作，另一方面通过评价提高课程质量，以有效促进每位幼儿的发展。教师是课程评价的关键主体，自评应成为课程评价的主要方式。但实践中，一线教师多处于“被评价”的客体位置，缺乏专业自主权与话语权，情感投入与能力发挥受限。基于此，本研究从教师视角出发，梳理其主体性缺失的表现与成因，以期为重构教师主体地位提供理论与实践参考。

一、教师主体性的理论内涵与评价意蕴

（一）主体性的哲学溯源与教育学转化

主体性是西方哲学史的核心范畴，历经认识论到存在论、个体本位到关系性存在的演变。笛卡尔以“我思故我在”确立了主体的理性根基，康德赋予主体先验立法能力，黑格尔指出主体性离不开他者承认，在此基础上，哲学领域进一步将主体性界定为实践活动中的自觉性、能动性、创造性。教育学视域中的教师主体性，正

是上述哲学思想在教育实践中的转化。它不是“教师中心”的复归，而是指教师在教育活动中展现的自主性、主动性与创造性，是在规约与自由、他者与自我的辩证关系中，平衡专业自主与责任担当的能力。

（二）教师主体性的解构及其评价意蕴

基于上述哲学基础，教师主体性可解析为价值主体、权力主体与实践主体三个相互关联的维度，三者课程评价中各有其应然表现形态。作为价值主体，教师拥有基于专业信念的价值判断权，即能够对“什么是优质教育”“什么课程最适宜幼儿发展”等专业问题做出其独立判断，是能立足儿童发展、课程本质与教育伦理对评价标准进行意义阐释与价值权衡的专业主体；作为权力主体，教师享有课程评价事务的参与权，该项权力不容被悬置或让渡，教师并非评价客体，而是评价活动的共同主体，理应参与评价标准的制定调适、评价方案的设计优化与评价结果的解释应用；作为实践主体，教师是课程实践的亲历者，具备对课程过程的独特理解与反思能力，在评价中并非仅是评价信息的提供者，更是评价意义的建构者，教师知道课程在何时遭遇瓶颈、幼儿在何处获得发展、情境在哪些方面影响了教学，这些实践知识是外部评价难以替代的资源。

二、幼儿园课程评价中教师主体性缺失的现实表征

（一）课程评价体系建构中评价标准疏离的双重困境

在课程评价体系建构中，教师的主体价值始终未能得到实质性彰显。一是评价指标设计两极化，或由行政管理部门与专家学者主导制定，虽具备宏观科学性与规范性，却因未能观照不同幼儿园的办园实际、地域特点及教师教学风格而导致指标与实践脱节；或将评价设计

任务直接下放至教师层面，却未提供必要的专业引领与资源支持，教师虽深谙幼儿发展特点与实践经验，但又难以将经验转化为专业评价工具。二是评价标准外部植入，教师普遍面临“评价标准与我无关”的疏离困境。标准多由外部主体建构，与教育情境脱节，割裂教育本真，既无法容纳教师掌握的班级特殊性知识与课程生成背景，也让教师被迫用外部话语描述实践而抽离教育价值，更难以将评价结果转化为推动课程发展的有效联结。

（二）评价实施过程中教师专业判断减弱呈被动样态

课程评价实施过程中，教师主体性被双重遮蔽。一方面，评价过度追求标准化，教师被迫耗费大量时间和精力熟悉并操作各类标准化评价工具，实践经验与专业直觉被忽视，难以捕捉幼儿在自然游戏、探索等非正式情境中展现的创造性思维、情感体验及社会交往能力等发展表现，角色被简化为单纯的数据收集者与记录员；另一方面，教师普遍存在明显的被动执行样态。评价以观摩课、公开课形式开展时，课程被表演化，教师焦点从幼儿发展转向评委评价，真实教育过程被遮蔽，陷入“被观察”的焦虑；各类评价表格成为教师额外行政负担，填表沦为机械任务，教师在既定框架内缺乏与评价标准对话、质疑、调适的空间。评价多沦为单向评判，教师声音被排除在意义建构之外，整体缺乏评价参与的主动性与话语权。

（三）评价结果应用陷入结果异化与反馈梗阻困境

课程评价结果的应用环节未能发挥其赋能价值，反而进一步消解了教师的主体性。评价结果多被异化为幼儿园行政管理与教师绩效考核的工具，侧重对教师工作的考核、评级与奖惩，而非为教师专业成长提供支持，导致教师将评价视为过关任务而非赋能途径，滋生焦虑与防御心理，丧失反思与改进的动力。此外，评价结果应用存在无反馈现象，评价报告多被归档封存，与教师后续课程实践形成断裂。且教师对评价结果的反馈意见缺乏有效的表达渠道与回应机制，无法参与评价结果的解读与分析，难以根据评价结果调整课程内容、优化教学方法。这种单向性的结果应用模式不仅让评价无法成为教师专业成长与课程优化的支撑，反而成为教师的负担与压力来源，引发教师对评价工作的抵触情绪，进一步消解教师的主体性，影响评价工作的持续开展。

三、幼儿园课程评价中教师主体性缺失的成因分析

（一）制度壁垒与权力失衡：课程评价中教师主体地位的结构性缺失

制度层面的权力失衡是教师主体性缺失的核心原

因。一方面，评价权力配置呈现出明显的结构性失衡^[4]。向上集中的评价权力使课程评价沦为纯粹的管理职能，教师被排除在权力分配格局之外，沦为被管理者的客体。评价制度的核心功能指向监控与考核而非理解与支持，致使教师只能是被评价者而难以成为评价的共同主体。专业支持体系缺位，制度仅规定教师应该接受评价，却未构建教师如何参与评价的支持体系^[5]。另一方面，壁垒化的制度区隔进一步加剧了教师评价权力的游离状态。在政策层面，幼儿教师课程评价权利的合法地位模糊不清，其参与评价的权利缺乏制度性保障。课程评价的过程本质上是权力主体持续博弈的过程，而教师评价权力的模糊性所伴随的是其权力的逐渐弱化与边缘化，最终教师的话语权被实质性剥夺，课程评价对其而言形同虚设。

（二）文化惯习与主体失语：课程评价中教师被评者形象固化

文化层面的惯习让教师“被评者”身份固化。长期处于被动地位的教师，在制度的持续规训下逐渐固化了特定的文化心态，产生评价与我无关的疏离感，从而视为上层的事而将自己排除在意义世界之外，使其主动放弃对评价话语权的争取。常采取“不求有功、但求无过”的策略，以致评价过程愈加形式化。而这种被评者心态通过不断自我强化与代际传递，形成强大评价文化惯性。此外，受传统屈从型文化影响，在行政权威主导的教育体制中，幼儿教师长期处于管理决策底端，想法屈从于管理者权威，表面共识掩盖课程实践未解问题。文化冲突在教师与管理者间筑起无形的围墙，教师难以突破课程执行者身份限制，缺乏评价主体自觉，主观能动性被角色桎梏束缚。当教师个人思考与管理者意见冲突时，倾向屈从或回避，丧失评价应有的质疑与批判精神，最终导致集体失语。

（三）素养欠缺与经验主义：教师评价话语权弱化的内在根源

教师自身评价素养欠缺，是主体性弱化的内在原因。这种欠缺集中体现在评价知识系统缺失、反思能力培养不足、话语表达通道不畅等方面。部分教师缺乏对评价理念、方法与伦理的系统理解。幼儿教师教学工作的实践性使其倾向于通过直觉经验参与课程评价，这类基于个人经验的直觉虽能形成有效认知与行动图式，但过度依赖易导致思维固化、理论知识缺位，难以从课程理论高度审视反思教学实践，常被贴上理论素养不高、课程意识不强的标签。另教师教育侧重“如何教”，却常常忽

视“如何反思自己的教”，也就导致教师难以生成有深度的自我评价。最后，评价的反馈形式与对话机制也少有为教师专业表达预留空间，即便教师有独到理解与判断，也缺乏有效呈现渠道，难以借助评价完成自我检视与专业提升，进一步固化了被动依附的评价处境。

四、幼儿园课程评价中教师主体性回归的实践路径

（一）赋权增能：重构评价权力的分配格局

推动幼儿园课程评价中教师主体性回归，需以制度保障为基础、重构评价权力体系。国家与地方层面需完善相关政策，明确幼儿教师课程评价及课程建设各环节的自主权与决策权，推动教师评价主体身份合法化，强化社会认可并明确教师的责任义务，为教师参与评价提供坚实政策支撑。幼儿园层面需落实课程评价相关制度，从制度层面保障教师主体地位，规避制度形式化，聚焦课程建设核心问题，立足教师专业发展与幼儿健康成长，摒弃与课程无关的无效行为，注重制度的内发性效能与育人功能，激发教师主动性与创造性。最后，在此基础上重构课程评价权力分配格局，通过赋权增能推动教师从被动接受者转变为评价主体，引导教师通过教师工作坊、园本教研等形式参与评价标准的共同建构、阐释与调适，将评价从单向评判转变为双向对话，为教师创设充足表达空间，鼓励教师在评价实施中主动对话、阐释自身思考，打破专家对评价结果解读的垄断，引导教师与评价者共同参与评价结果的分析、解释与质疑，实现评价权力的合理分配，推动教师主体性真正回归。

（二）生态重构：创设支持主体性发展的评价文化

以文化生态支撑制度变革，营造民主和谐的评价氛围。一方面，打造包容、民主的园所文化，充分发挥园所文化对教师思维方式、行为习惯的潜移默化影响，破解课程评价作为“舶来品”与本土园所文化的适配难题，以沟通信任的文化氛围，帮助教师挣脱壁垒化权力制度的束缚，摆脱官僚主义传统的桎梏，唤醒其在课程评价中的主人翁意识。另明确课程集体并非行政化、物理化的集合，而是依托制度保障、实现平等对话与共同成长的共同体，平衡集体内部教师权力分配，让教师依据自身权力定位明确评价角色，主动、开放、真诚地参与评价讨论，切实将话语权归还教师。同时，推动评价文化从控制向发展、从评判向理解、从沉默向发声转型，重塑评价理念，将评价核心功能从考核甄别转向支持发展，

让教师感知评价的赋能价值而非评判意义。以此营造鼓励教师表达的文化氛围，将教师对评价标准的质疑、对评价结论的不同见解视为有价值的专业观点，建立教师评价意见的收集与回应机制，确保教师的声被听见、被尊重，彰显课程评价作为不同主体共同对话、协商、与决策的本质。

（三）身份重塑：夯实教师主体性回归的内在根基

从专业赋能与专业身份重塑双向发力，夯实教师主体性根基。要强化教师课程评价专业素养，推进园本教研与教师业务培训的革新转型，将课程评价过程与园本教研、专业学习有机结合，围绕教师评价必备能力与素质开展评价研究和实训教研，以提升教师评价意识为前提，重点培育其研究意识、参与意识与民主意识，培养教师表达意见、处理冲突的技巧，助力教师在评价中畅所欲言、权衡利弊，切实提升教师评价的敏感性与专业性。同时，在充分发挥教师实践智慧的基础上，补充其学科性知识与条件性知识，夯实评价所需的理论与能力储备，彰显课程评价的实践逻辑。此外，要重新确认教师的专业身份，打破执行者、被评价者的固有定位，明确教师作为意义建构者，其对课程、幼儿与情境的把握是评价意义生成的不可替代资源，评价是与教师共同建构意义的过程而非单纯提取信息。最后明确教师作为自我评价者，强化其自我评价意识与能力，让自我评价成为课程评价的有机组成部分，而非外部评价的补充，通过专业身份的重塑，唤醒教师主体性自觉。

参考文献

- [1] 中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[Z]. (2020-10-13) [2025-3-1]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm
- [2] 教育部. 幼儿园保育教育质量评估指南[Z]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202202/t20220214_599198.html, 2022-02-11.
- [3] 虞永平. 幼儿园课程评价[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2009.
- [4] 杨青会, 郭庆岭. 权力生态视阈中的课程审议探观[J]. 当代教育科学, 2011, (11): 12-14+49.
- [5] 虞永平, 彭俊英. 对我国幼儿园课程评价现状的分析和建议[J]. 人民教育, 2003, (11): 23-24.