

世纪初中国基础教育改革研究丛书

叶 澜 主编

中国基础教育评价的
积弊与更新

ZHONGGUO JICHU JIAOYU PINGJIA DE JIBI YU GENGXIN

张向众 著

世纪初中国基础教育改革

叶 澜 主编

中国基础教育评价的 积弊与更新

CHONGGUO JICHU JIAOYU PINGJIA DE JIBI YU GENGXIN

张向众 著

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 罗永华
版式设计 贾艳凤
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

中国基础教育评价的积弊与更新 / 张向众著. —北京:
教育科学出版社, 2009. 9

(世纪初中国基础教育改革研究丛书 / 叶澜主编)

ISBN 978 - 7 - 5041 - 4440 - 9

I. 中… II. 张… III. 基础教育—教育评估—研究—中
国 IV. G632.47

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 127920 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989363
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	保定市中国画美凯印刷有限公司	版 次	2009 年 9 月第 1 版
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16	印 次	2009 年 9 月第 1 次印刷
印 张	20.25	印 数	1 - 3 000 册
字 数	313 千	定 价	38.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

总 序

叶 澜

还能清晰地记起迎接新世纪曙光时的一份欣喜和期望，如今，新世纪却已跨入了第六个年头。聊以自慰的是，我和我的合作伙伴们，在探索中国基础教育改革之路上没有停步。现在奉献给读者的这套“世纪初中国基础教育改革研究丛书”，就是我们这支“改革小分队”五年研究的成果结集，也是“世纪之交中国基础教育改革研究丛书”^①的延续和超越。

“延续”，集中体现在前后相继的两套丛书在研究主题上的相关性。这不但可以从丛书总称中看出，也表现在两套丛书中部分书名的呼应上。如《“新基础教育”研究史》（本）与《“新基础教育”论》（前）；《学校转型性变革的方法论》（本）与《学校教育研究方法》（前）；《学校转型中的教师发展》（本）与《教师角色与教师发展新探》（前）；《青少年发展研究与学校文化生态建设》（本）与《学生自我发展之心理学探究》（前）；《中国基础教育评价的积弊与更新》（本）和《课程改革与课程评价》（前）等。这种延续本身就反映了基础教育改革的丰富性和艰巨性。

“超越”，主要体现在三个方面：其一，本丛书的主题更集中到中国基础教育的学校转型性变革上。这是研究范围的集聚和对当代中国基础教育变革的趋势与性质认识上深化的表现。其二，在学校变革的研究范围上，增加了学校教育价值取向，以表演的视角解读教育活动，以教育社会学的立场研究理念的力量，以及学校转型中的管理变革、教学改革、信息技术与学校教育关系的反思与重构等选题，使本套丛书研究的视角和范围

^① 该丛书共有著作7本，已由教育科学出版社出版。以下总序中涉及该丛书中的书名加（前），涉及到本次出版丛书的书名加（本），以示区别和便于比较。

更为丰富和相对完整。其三，本丛书力求以当代人类社会发展与国际教育
改革趋势为共同背景，将历史、现实与未来联系起来，在理论与实践结合
的意义上阐述中国基础教育学校变革的一系列重大问题，在深度上体现对
前一套丛书的超越。

本丛书的形成从主题到内容，都与本人主持的“新基础教育”研究
课题的深化直接相关，该丛书的作者也都在不同程度上参与了“新基础
教育”研究，可以说，“新基础教育”研究过程滋养了这套丛书。但是，
丛书写作和思想的资源并不局限于“新基础教育”。我们的目的是对当代
中国学校教育改革中的一些重要问题作更为普遍和基础性的研究，同时也
反映我们在改革研究中形成的理论、经验和思考，以此和大家共享，并期
望引起更多人的探索与研究。

感谢教育科学出版社对我们两套丛书出版的大力支持，使我们十年探
究的收获有了呈现和存留的平台。感谢所有为这两套丛书出版作出各种
支持的各位朋友，你们的努力为丛书增色不少。

期待着各位读者的指点和帮助。



导 言 / 1

一、教育评价结构的价值论分析 / 1

(一) 教育评价系统是以价值系统为基础的 / 2

(二) 教育评价系统是在特定功能要求下实现操作性转化以发挥评价功能的 / 4

二、基础教育评价研究的功能视角与理论框架 / 6

三、研究基础与方法 / 8

(一) 文献资料的查阅与分析 / 8

(二) 变革实践的参与和研讨 / 9

第 1 章 我国传统评价功能下的基础教育评价积弊剖析 / 12

一、我国传统评价功能的形成与变革 / 13

(一) 以选拔、管理为核心的传统评价功能的形成 / 13

(二) 以国家考试改革为主的评价改革推进 / 25

(三) 当前基础教育改革中发展性评价体系构建 / 38

二、我国基础教育评价演进与改革历程中的积弊 / 44

(一) 基础教育评价积弊之一：人在“应式化”评价实践中的有限性成长 / 45

(二) 基础教育评价积弊之二：“实体性”评价改革与学校变革过程

的析离 / 64

三、我国基础教育评价积弊根源的多维剖析 / 75

- (一) 基础教育评价积弊的根源之一: 工具理性评价观念的移植 / 75
- (二) 基础教育评价积弊的根源之二: 实体思维的评价体系规设 / 80
- (三) 基础教育评价积弊的根源之三: “人”、“事”分离的评价机制运作 / 82
- (四) 基础教育评价积弊的根源之四: “行政主导”的评价制度沿革 / 85
- (五) 基础教育评价积弊的根源之五: “为了考选”的评价文化积淀 / 88

第2章 西方教育评价功能变革的历史考察 / 91

一、前理论时期: 教育评价管理功能形成中口试到笔试的更替 / 92

- (一) 口试在西方学校教育中的基本功能 / 92
- (二) 笔试在学校内、外部评价管理功能的强化与拓展 / 95

二、价值认识时期: 旨在提供客观证据的管理性评价的科学化改造 / 99

- (一) 从教育测量到教育评价 / 99
- (二) 基于目标模式的评价改革 / 103
- (三) 评价功能转向下的评价改革 / 107
- (四) 管理性教育评价功能变革的价值论分析 / 110

三、价值建构时期: 旨在提供有用信息的服务性评价的价值化改造 / 117

- (一) 教育评价体系科学化改造中的方法中心主义倾向 / 118
- (二) 以主体建构为基础进行评价体系价值化改造 / 120
- (三) 服务性教育评价功能变革的价值论分析 / 126

四、自我判断时期: 旨在提供自主选择的发展性评价的主体化改造 / 133

- (一) 发展性评价体系构建的背景: 基于标准化测验的学校绩效

责任管理 / 134

(二) 以主体参与为基础的发展性评价体系主体化改造 / 137

(三) 发展性教育评价功能变革的价值论分析 / 143

五、教育评价功能的变革及发展趋势 / 148

(一) 教育评价功能的变革及其发展趋势 / 148

(二) 教育评价的研究模式：在价值论上发生了新转向 / 151

第3章 我国当代转型时期学校变革推进性评价的功能更新 / 154

一、转型时期的基础教育评价改革探究 / 155

(一) 现有解决评价改革问题的研究思路及对策探究 / 155

(二) “新基础教育”研究对于学校变革评价功能转换的探索 / 158

二、学校变革推进性评价是在“新基础教育”研究中应运而生的 / 161

(一) 学校变革评价旨在推进和改造学校日常教育实践 / 162

(二) 学校变革评价对于学校转型的推进方式 / 163

(三) 学校变革评价对于学校转型的随程推进策略 / 169

三、“新基础教育”研究中学校变革推进性评价的更新性特征 / 173

(一) 学校变革推进性评价的价值论分析 / 173

(二) 学校变革推进性评价的实践性评价主体 / 182

(三) 学校变革过程指向的复合性评价内容 / 188

(四) 学校变革实践本位的生成性评价标准 / 204

(五) 旨在推进学校变革的研讨性评价方式 / 211

第4章 “新基础教育”学校变革评价实践探索之一：日常化评价 / 217

一、整合于学校变革过程常态的日常化评价 / 218

(一) 日常化评价旨在“积成”意义上推进学校变革过程 / 218

(二) 日常化评价的非正式结构形态及内在关系 / 225

(三) 日常化评价通过研究性变革实践进入学校变革过程 / 227

(四) 日常化评价在学校变革过程中的作用机制 / 233

二、班级层面变革实践中“听—说—评课”的反思及重建 / 240

(一) 课堂教学评价改革中的“听—说—评课”之反思 / 240

(二) “听—说—评课”评价实践的更新 / 243

三、学校层面变革实践中“问—答—议事”的创新性探索 / 256

(一) “问—答—议事”评价实践的创新性探索 / 256

(二) 不同类型的“问—答—议事”评价活动 / 261

第5章 “新基础教育”学校变革评价实践探索之二：中期评估 / 265

一、承启于学校变革过程节点的中期评估 / 266

(一) 旨在“转化”意义上推进学校变革过程的中期评估 / 266

(二) 层级多维立体式评价结构设计及内在关系分析 / 272

(三) 中期评估在整合现有评价功能的基础上推进学校变革过程 / 277

(四) 中期评估在整体推进学校变革过程中进行的创新性探索 / 282

二、中期评估的实施过程及其中的转化机制 / 288

(一) 中期评估的策划与理论具化 / 289

(二) 中期评估的自评与反思研习 / 292

(三) 中期评估的他评和综合研讨 / 296

(四) 中期评估的回馈和反思重建、总结交流 / 303

主要参考文献 / 307

后记 / 314

导 言

一、教育评价结构的价值论分析

教育评价理论研究的重要基础就是提出合理的教育评价观，这集中地体现在评价概念中。教育评价概念应当揭示教育领域中评价活动的特殊性。本书提出，教育评价是人在教育活动或过程中以不同的评价目的或评价需要为旨趣，进行价值认识、建构、创生等各种价值性活动，即人在教育实践的基础上进行各种主体性的价值活动。在一定意义上可以认为，教育评价就是各类主体根据自己的价值需要，在教育实践的基础上判断、揭示、理解和创造教育价值，进行各种价值选择和比较、自我判断和自我反思，以至在自我意识的基础上成为一种特殊的、自觉的学校教育生活。教育评价系统结构（见图1）就是以价值系统为基础而构成的内在关联性评价结构。主要包括：（1）价值系统，是以功能主体的评价目的和评价需要为根本（评价功能的实践需求），以评价关系为内在依据（为评价功能的实现提供可能）的有机构成，其中的评价关系决定于功能关系；（2）功能系统，是在价值系统的基础上通过功能关系和评价关系确立评价的功能目的，并在特定评价情景下具体化为功能要求，由此成为操作性评价结构的核心；（3）操作系统或曰评价体系，各类主体在价值活动中形成的内在结构所呈现出具体的、操作化的外在形态，评价主体、评价内容、评价标准、评价方式等是其核心构件。

面对上述复杂的教育评价系统进行具体的、详细的结构性分析之前，需要在此先作如下解释。

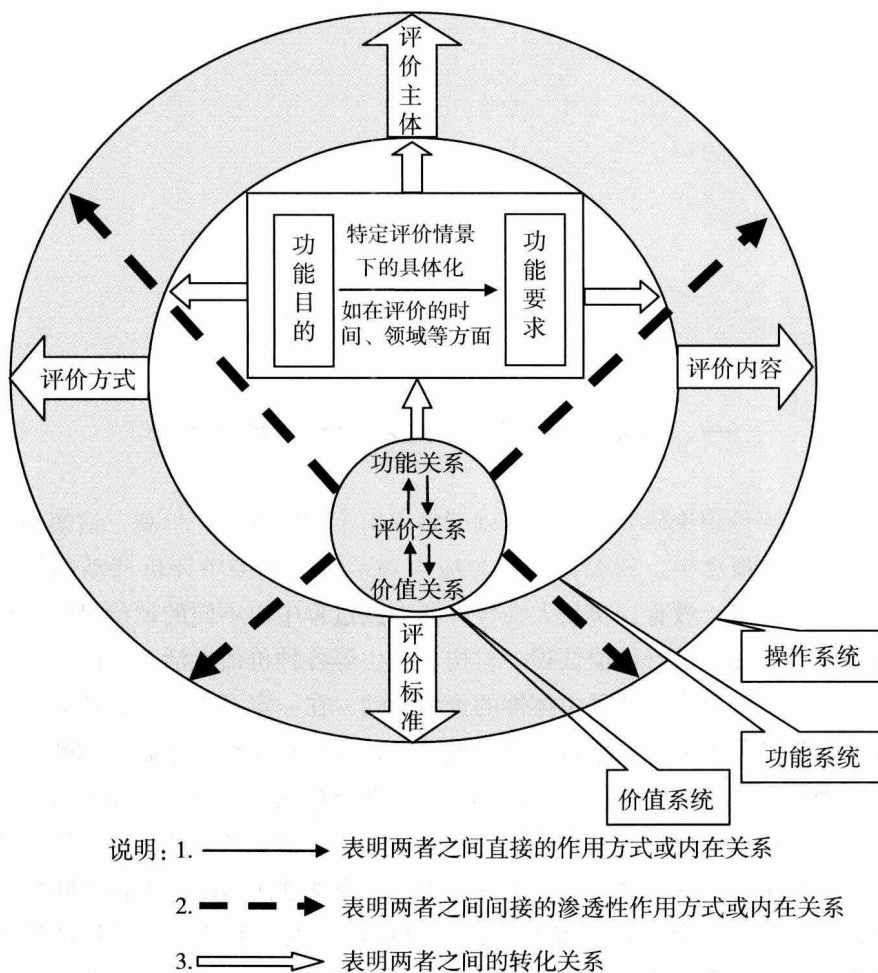


图1 教育评价系统结构

（一）教育评价系统是以价值系统为基础的

教育评价的价值系统（见图2）主要是由两种基本价值关系构成的：
 （1）功能主体对评价的价值需求即功能关系，在教育实践中形成的功能主体及其评价目的、评价需要的形成；
 （2）价值主体对价值客体的价值需求即价值关系，评价主体与价值关系交互作用的方式与机制即评价关系；评价关系内蕴着价值关系。

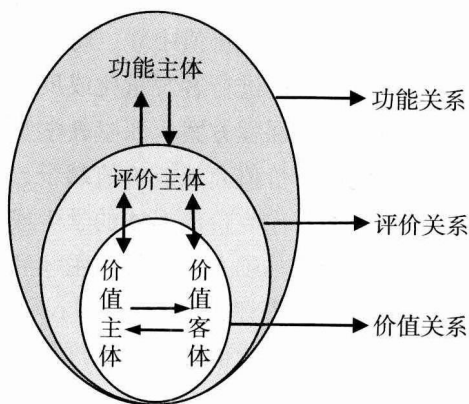


图2 教育评价的价值系统结构

作为教育评价的前提性条件，评价功能关系主要是由功能主体及其对评价的实践需求、评价目的和功能对象有机构成的。其中，功能主体在评价实践的现实条件下形成，功能主体的构成决定了评价目的以及由此而成的特定评价功能和作用，即评价需要，与此同时，功能对象也随之确定下来。评价需要是教育评价功能变革的主旨。在各类教育实践中，不同的实践者根据自己的需求，表达了对教育评价活动的不同需要。例如，社会利益群体或部门需要公平地选拔合格人才；教育行政管理者需要有效地监控学校教育质量；学校教育中的教师需要通过评价促进学生发展；学校变革研究者、一线实践者需要通过评价推进教学改革过程，等等。

各类不同的实践者在教育评价中成为功能主体并形成自己的评价需要，这就决定了评价主体进入教育价值关系的方式，即评价关系。教育价值关系是教育评价中的核心价值系统——价值主体和价值客体的内在关系及结构。其中，教师、学生既是基本的价值主体又是基本的价值客体。此外，还有其他价值主体，例如校长、教育行政（管理）人员、社会个体（家长）或群体等，其他的价值客体，诸如课程方案、课堂教学、教育政策和项目等。不同的价值主体和价值客体在不同层面上交互作用并构成了复杂的价值关系。在本质意义上，教育评价实践是在教育价值关系（以教育价值关系为评价客体）的基础上，评价主体和评价客体进行交互作用。因此，在不同领域的评价关系中，评价主体和价值主体在特定的评

价情景中相互构成着,以至评价主体、价值主体、价值客体形成了内在的结构关联。具体言之,评价主体保持价值中立,将学生、教师、教学活动客体化、要素化、指标化,并由此进行客观量化或反映、比较、判断;评价主体也可以价值主体的身份对课程方案、课堂教学及其中的教育事件进行观察和系统调查,并由此进行价值商谈或价值赋予、理论解释、意义揭示。此外,在有些评价领域中,作为价值客体的学生或教师尽管处于被评价的地位,但是可在权力赋予的基础上成为价值主体和评价主体进行自我判断、价值选择。各类主体在教育评价活动中进行不同层面的交互作用,这不仅使得教育评价形成了独特的价值关系、评价关系,而且也成为了教育评价变革的内在依据。

(二) 教育评价系统是在特定功能要求下实现操作性转化以发挥评价功能的

在教育评价实践中,价值系统通过其中的功能关系和评价关系提出了评价的功能目的,并在特定的评价情景中具体化为功能要求,即特定的功能目的规定了评价的实施或插入时间、评价领域或功能的作用范围、评价构成要素之间的内在关系及其特征、评价功能的作用方式等。例如,在管理性评价实践中,其主旨在于提供客观的证据,以便通过结果证明进行有效的选拔、区分、决断、描述等管理性功能,因此,这就要求对评价操作系统进行科学化改造,并在此基础上形成简便有效的、适于量化统计的、大规模使用的标准化测验体系。

从根本上说,教育评价系统是人为系统。“人为事物只要存在,就必有功能、目的的定向……功能和目的发展了,结构也必须随之改变。在人为系统的发展中,新的目的和功能要求的提出具有重要的先导作用和推动作用”^①。因此,教育评价系统通过功能系统及其中的功能要求不仅对操作化的评价结构进行了不同性质和类型的改造,而且,还形成了以功能要求为核心的评价操作系统(见图3),以便对其进行结构优化,即根据操作系统中的评价主体、评价内容、评价标准、评价方式等主要构件在实现功能过程中作用的性质,以及实现功能的要求来规定不同构成要素的质量

^① 叶澜. 教育研究方法论初探 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 200.

要求，同时更关注操作系统及其结构的整体协调性。可以说，不同的功能目的和功能要求决定了评价操作系统的外在结构性形态及其内在关系性特征。教育评价的操作系统正是以功能要求为核心，在具体评价实践中将评价的不同构成要素内在关联、协调一致起来的。例如，在管理性评价中，以评价方式为主进行科学化改造，形成了价值认知型评价；在服务性评价中，以评价主体为主进行价值化改造，形成了价值建构型评价，等等。

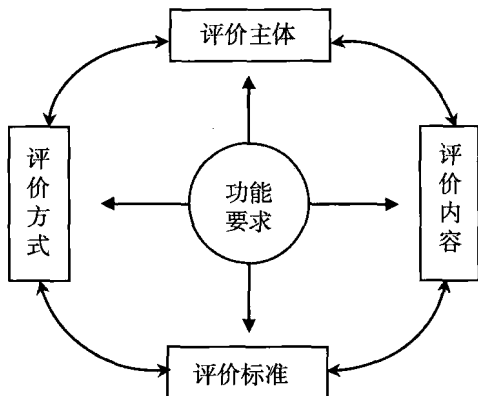


图3 教育评价的操作系统结构

教育评价有社会性教育评价和学校教育评价之分。从系统论的观点看，教育既是社会体系中的一个子系统，同时自身又是复杂的开放系统，这为教育评价的分析提供了前提和思路。就教育作为社会子系统而言，教育评价的目的在于通过判断、解释教育对社会或其他社会子系统的价值关系，提供进行教育选择（学生家长对子女入学的选择、社会或其他社会部门对人才的选拔等）的依据和实现社会对教育质量监控以促进教育更好地满足社会发展对教育的价值需求，这是社会性教育评价。在社会性教育评价中，评价主体和价值主体要么合二为一，要么评价主体作为价值主体的代言人，而真正的价值主体隐匿在后。这就使得教育活动及其结果作为价值客体单独成为了评价客体；教育评价系统具有鲜明的主—客结构特征。

在教育自身作为复杂的开放系统中，以学校教育为核心构成了教育整体结构，学校教育评价也因此成为教育评价活动的核心构成。学校教育评价旨在通过判断、揭示教育内部的价值关系，进行各种不同的教育选择，

诸如教师、学生和其他人员对课程方案、教学方法、教学资源等方面的选择。基于上述教育选择，学校教育评价既可以作为制度化的评价活动用于教育管理，也可以作为机能化的评价活动成为特殊形态的学校教育生活。在机能化的评价活动中，评价主体、价值主体、价值客体在具体的评价情景中相互构成，促发了学生、教师、学校自我意识的形成机制，学生、教师和学校在评价生活中获得真正的主动发展。而制度化评价在评价生活的基础上发挥着评价的工具作用，通过评价作为有效的监控手段，达到提高学校教育质量、促进学生发展的目的。在制度化评价系统中，价值主体可以抽象化，也可以具体化为特殊评价情景中的个体或群体，但评价主体和价值主体须分离，才能更好地发挥教育评价在学校教育中的工具性作用。

上述教育评价系统的解读，整体呈现出教育评价变革的结构性分析框架：在评价功能系统中，功能主体及其评价需要是其主旨；在功能系统的内在结构性变化中，操作系统呈现出了各种不同评价形态；这一切最根本的内在依据就是评价主体和价值关系交互作用而形成的评价关系。也正是在分析框架中，教育评价、评价功能、功能关系、评价关系、价值关系以及学校教育评价等核心概念形成了内在联系，并使其中的深刻内涵得以在结构性关系中具体呈现出来。

二、基础教育评价研究的功能

视角与理论框架

正是在教育评价结构的价值论分析的基础上，本书试图从功能变革的视角对我国基础教育评价的积弊与更新进行深入的探究，既有历史考察，也有当代思考；既有国际视野，也有本土创新；既有理论剖析，也有实践探究。本书力求合理地把握我国基础教育评价在历史演进和改革进程中的积弊，以及在我国学校转型性变革中针对这些积弊展开的理论探索和实践创新。

从根本上说，本书的研究是在“新基础教育”研究理论与实践的相互滋养、双向建构过程中创生的。但是，为了理论表达的方便，本书在结构上遵循表达逻辑，首先通过评价功能变革历史对已有的主要教育评价理论与实践进行理论考察，然后在我国评价现实思考的基础上进行理论重

建,最后落实于学校变革推进性评价的具体实践探索与分析。总体上,本书是按照从一般到具体、从历史到现实、从理论到实践的研究思路进行组织架构。全书共分五章。

第一章为“我国传统评价功能下的基础教育评价积弊剖析”。中国的教育评价实践形成了以教育选拔为主的评价功能传统,在我国基础教育改革的进程中,主要是在选拔、管理功能下进行政府层面的考试改革。但是随着素质教育的推进,正在针对选拔性传统评价功能力图构建发展性评价体系。但是,从评价与教育实践的关系进行深究,就会发现基础教育评价演进中存在着因积习而形成的诸多弊端。在“人维”意义上,其实质为人在“应式化”评价实践中的“被动”的生存方式,这导致了师生的有限性发展;在“事维”意义上,其实质为“实体性”评价改革未能指向学校日常教育实践的变革过程并与之相析离。基础教育评价的积弊显然是在评价发展与发展历程中由诸多因素共同影响所致。因此,这需从多个维度、不同层次对此进行深度的根源性剖析。

第二章为“西方教育评价功能变革的历史考察”。本章在总体意义上,从评价功能转换的维度对西方学校教育评价变革进行了历史考察。西方传统评价在评价管理功能形成中完成了口试到笔试的更替。进入严格科学意义上的现代教育评价发展后,可以教育评价价值系统的结构性变革为分期标准,将其大致分为价值认识时期、价值建构时期、自我判断时期三个阶段。有关每个阶段的阐述,运用整体性分析框架,具体分析不同发展阶段评价功能体系的结构性变化、评价体系改造及其在评价本质、评价关系上的理论更新。与此同时,本章不仅试图在一般意义上对教育评价理论与实践发展历程进行概要式评述,而且,还由此为我国的基础教育评价改革提供国际视野的参照与借鉴。

第三章为“我国当代转型时期学校变革推进性评价的功能更新”。具体聚焦到中国当前的教育评价改革现实是本章的研究重点。在“新基础教育”研究中,尝试着在传统评价功能背景下而非替代性地提出了学校变革推进性评价,以实现评价“有效推进学校转型,成事成人”的新功能。这一学校变革推进性评价在评价本质、评价关系、评价功能和评价体系等方面进行了更新性的理论建设。

第四、五章是有关“新基础教育”学校变革推进性评价的实践探索

与创造。本书以“新基础教育”研究实践为基础，阐述了学校变革实践中的日常化评价和中期评估两种形态。日常化评价主要是以非正式形态渗透于学校研究性变革实践中，在不断“反思—重建—实践”的过程中推进学校变革。中期评估则是学校变革过程的承启的节点，采取“集中式”推进学校变革过程。在“新基础教育”研究中，两种不同形态的学校变革推进性评价的功能主旨一致，但是在作用方式、作用机制等方面存在着具体运作的不同。

三、研究基础与方法

（一）文献资料的查阅与分析

无论在中国还是在西方国家，教育评价实践古已有之。但是，严格说来，真正意义上的教育评价理论与实践研究始于美国的赖斯（Rice, J. M.）于1897年进行的拼字测验。随后，桑代克（Thorndike, E. L.）在量表和测验编制上作出了重要贡献，被世人视为“教育测量运动之父”，开启了教育评价的科学化历程。而20世纪30年代美国所开展的“八年研究”是教育评价发展史上的一个重要转折时期，泰勒（Tyler, R. W.）首次提出了“教育评价”以取代先前“教育测量”的提法。这不只是评价术语的更替，而是教育评价观的更新换代。泰勒也因之被誉为“教育评价之父”。正是在对泰勒评价观的继承发展或批判反思的基础上，后人相继提出了各种不同的评价概念和模式并积极加以倡导和实践。例如，克龙巴赫（Cronbach, L. J.）提出“为作出关于教育方案的决策而搜集和使用信息”的评价观、斯塔弗尔比姆（Stufflebeam, D. L.）的CIPP模式、布卢姆（Bloom, B. C.）的教育目标分类理论、斯克瑞文（Scriven, M.）的形成性评价等。直至20世纪70年代，一批“新潮流评价者”又纷纷提出了一系列新的评价理论与模式，在美国有斯太克（Stake, R. E.）的回应性评价模式、艾斯纳（Eisner, E. W.）的教育鉴赏与批判模式；在英国有帕勒特（Parlett, M.）和汉密尔顿（Hanmilton, D.）的启发性评价、斯腾豪斯（Stenhouse, L.）的研究模式等。在此，主要意图不在于简述教育评价观念的沿革历程，而是据此确定文献资料查阅的重