

新课程教师继续教育丛书



新课程评价

龚孝华 徐勇 著



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

新课程教师继续教育丛书

新课程评价

龚孝华 徐 勇 著

首都师范大学出版社

图书在片版编目(CIP)数据

新课程教师继续教育丛书:新课程评价/龚孝华主编. - 北京:
首都师范大学出版社, 2004.7

ISBN 7-81064-741-5

I. 新… II. 龚… III. 中小学-教师-终身教育-研究 IV.
G635.1

新课程评价

编 著: 龚孝华 徐 勇

责任编辑: 张成水

出 版: 首都师范大学出版社

(北京西三环北路105号 邮政编码 100037)

发行热线: 010-51668571 51668572

电子信箱: mail@toplsy.com

传 真: 010-66180145

印 刷: 北京东光印刷厂

开 本: 880×1230

印 张: 7

字 数: 165千字

版 次: 2004年7月第1版, 2005年7月第1次印刷

标准书号: ISBN 7-81064-741-5/G·547

定 价: 10.00元

版权所有 翻印必究

前 言

新一轮的课程改革在课程理念、课程内容、课程结构、课程教学研究、管理和评价等方面都比原来的课程有了重大的创新和突破。这些重大的创新和突破，对广大教育工作者和教师提出新的挑战，广大的教育工作者、教师都要接受新课程理念的洗礼，都要投身到新课程改革中去。因此，学习新课程、研究新课程、实施新课程是对每一位教育工作者和教师的要求。

教育评价改革是课程改革的重要内容。目前，中小学教育评价仍然存在过分强调评价甄别功能，过分注重量化，过化注重分数，过分注重等级，过分注重学生之间的比较等倾向，所有的这些无疑会给学生发展造成巨大压力，妨碍了他们健康地成长。因此新课程的教育教学评价改革要改变课程评价过分强调甄选与选拔的功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。新课程评价改革的方向是建立发展性评价体系。

新课程的教育教学评价改革是与每一个教师的工作密切相关。从某种意义上说，一个好教师，必然是一名好的教育评价者。一名好的教育评价者，就需要明确教育评价的发展方向、正确认识教育评价的功能，掌握教育学者评价的内容，有效地运用教育评价的方式和方法，促进教师自身发展、促进学生发展、促进学校发展。教师对学生的评价，有时会关乎其一生的成长和发展，教师对学生不甚科学的评价广泛存在于教育教学的方方面面和各个环节之中，如何使广大教师从盲目跟“风”的评价套路中走向科学，不仅有利于学生的成长，也是教师自身成长的重要体现，因此，开设《新课程评价》继续教育公共必修课将十分有益于广大教师树立起正确的人生观、价值观、人才观、学生观、质量观和

教学观，有力地推动新课程改革。

本书第一、二、四、六章由龚孝华同志撰写，第三、五章由徐勇同志撰写。全书由龚孝华同志统稿。本书的编写引用了许多专家、学者及一线教师的研究成果和相关资料，在此一并表示感谢。

由于我们水平有限，本书一定还存在许多不足，恳请读者批评指正。

作 者

2004年6月

目 录

第一章 重新认识课程评价功能	1
一、评价的现状：与新课程改革存在距离	1
二、课程评价的价值取向：以学生发展为本，培养 创新精神和实践能力	7
三、新课程评价特点的理论解读：多元、主体、 过程、发展	18
四、新课程评价的功能：鉴定功能、改进激励功能、 促进发展功能	24
附录一：阅读材料	29
附录二：学习建议与问题思考	36
第二章 重新认识发展性教育评价	37
一、发展性教育评价需要重新认识	37
二、重新认识发展性教育评价	41
三、发展性教育评价的实现过程	50
附录一：阅读材料	52
附录二：学习建议与问题思考	61
第三章 评价内容	63
一、双基评价：着重感受、体验、理解、运用	63
二、思想品德评价：尊重学生、促进完善	75
三、情感态度价值观评价：激发兴趣、陶冶情感	88
四、能力发展水平评价：促进探究、分析解决问题 能力发展	95

附录一: 学习建议	101
附录二: 补充材料	101
第四章 评价方法举例	107
一、测验法: 关键问题是编制量表	107
二、档案袋评定法: 促进学生发展、推动学生探究 档案袋评价的内容	113
三、苏格拉底式研讨评定: 教学和评价的统整	120
四、专题作业: 孩子独立研究、独立动手的空间	124
五、观察法: 简便可行	126
六、表现评定法: 促进学生的能力发展	127
七、学生成长手册: 关注学生成长过程	134
附录一: 学习建议	141
附录二: 学习建议与问题思考	148
第五章 招生考试改革	149
一、存在的问题: 值得我们深思	149
二、命题改革: 任重道远	150
三、中考改革: 随着新课标实施而深入	157
四、高考改革: 四大趋势	172
附录一: 学习建议	173
附录二: 补充材料	173
第六章 新课程的课堂教学评价改革	175
一、新课程的课堂教学评价标准	175
二、课堂教学评价改革的实施过程	194
附录一: 阅读材料	200
附录二: 学习建议与问题思考	205

第一章 重新认识课程评价功能

《基础教育课程改革纲要(试行)》提出课程评价改革的目标:“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”。从新课程评价改革的目标出发,新课程的评价改革的首要任务是重新认识评价功能。对新评价功能的认识,需要我们正确评估评价现状,审视评价现状与新课程评价的距离,把握新课程评价的价值取向,理解新课程评价的特点。

一、评价的现状:与新课程改革存在距离

评价在现行的课程实施中,一直起到指挥棒作用。为使评价适合素质教育的需要,“80年代中期以来,我国基础教育评价与考试进行了一系列的改革尝试,但现行的评价与考试制度与当前实施的素质教育,推动基础教育的课程改革还存在着一定的差距。主要问题是:过分强调评价的甄别与选拔功能,忽视改进与激励的功能;评价的内容过于注重学业成绩,而忽视全面发展和学生个体差异,评价方法单一;过分关注结果而忽视过程,同时尚未形成健全的教师、学校评价制度,严重地制约了素质教育的推进,影响着亿万青少年身心健康发展,因此,改革中小学评价与考试制度已成为十分紧迫的任务。”^①现行的评价与考试制度与当前实

①《中小学评价与考试制度改革的指导意见》(讨论稿),见《全国基础教育课程改革实验各种会议学习参阅文件》。

施的素质教育，推动基础教育的课程改革存在的差距具体表现在：

（一）评价功能单一：过分强调评价的鉴定功能，忽视评价改进、激励功能、促进发展的功能

长期以来，受高考指挥棒的影响，教育评价被视为“甄别”与“选拔”的工具，评价就是依据某些量化指标进行评等和排队。这种过分强调“甄别”与“选拔”的评价，造成评价功能单一，主要表现为忽视评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。有人形象地把这种评价比作一个大筛子，学生被放在筛子上筛，筛选的结果产生两种人，一种是筛子上的，即成功者，一种是筛子下面的，即失败者。这样，评价功能主要是为了鉴定，是一种“选择适合教育的儿童”的评价，是以“选拔”为目的。

课程评价具有多重功能，主要有鉴定功能、改进激励功能和促进发展功能。新课程评价既要发挥评价的鉴定功能，更要发挥改进激励功能和促进发展功能，新课程评价的根本功能是促进学生的发展，促进教师教学水平的提高，促进学校的发展。由此出发，我们认为以促进发展为特征的发展性评价是新课程评价的主要形式。

发展性评价是以促进发展为目的，发展性教育评价中的评价主体之间是平等的，评价主体和客体之间是融合的，发展性评价不仅关注结果，更要注重评价对象的成长过程，把评价对象的成长过程纳入评价的组成部分，把发展性评价的实施过程与教育教学的开展有机地结合起来。因此，在发展性评价中，评价的目的是促进发展的，关注的内容是全面的，获取的信息是多渠道的。就学生发展性评价而言，通过评价获得有关学生的知识、技能、情感、能力等多方面的信息，促进学生的全面发展，达到“创造适合儿童的教育”，实现“教育不仅仅是捧上一张张高一级学校的录取通知书，而是捧出一个个有鲜明个性的活生生的人，教育不仅

仅是追求百分之多少的升学率，而是追求每个学生的生动活泼、主动的发展，教育不仅仅是汇报时的总结、评比时的数据，而是教师和学生共度的生命历程、共创的人生体验。”^①

（二）评价内容单一：过多倚重学科知识，忽视实践能力、创新精神、心理素质以及情绪、态度和习惯等综合素质的考查

受高考制度的影响，受纸笔等考试形式的限制，现行的教育评价内容过多倚重学科知识和技能，对学生的学习能力、实践能力、创新精神、良好的学习态度、习惯等缺乏重视，造成评价标准单一。这种单一的评价标准，给学生的身心健康、全面发展带来的危害是有目共睹的。

《基础教育课程改革纲要(试行)》提出：“建立促进学生全面发展的评价体系。评价不仅要关注学生的学业成绩，而且要发现和发展学生多方面的潜能，了解学生发展中的需求，帮助学生认识自我，建立自信。发挥评价的教育功能，促进学生在原有水平上的发展。”所以，新课程评价的功能定位在发展上，与之相适应的评价标准应体现学生多方面潜能的发展，尤其是创新精神和实践能力的发展，评价标准既要体现学生的基本要求，也要关注学生个体的差异以及发展的不同需求，提高学生的综合素质。

与新课程改革相适应的未来考试改革，在普及九年义务教育的地区，实行小学毕业生面试就近升学的方法。在初中升高中的考试与招生中，应改变将分数简单相加作为惟一录取标准的做法，应考虑学生的整体发展，录取标准除考试成绩外，可实行参考其

^①中华人民共和国教育部《素质教育观念学习提要》编写组编：《素质教育观念学习提要》，北京：生活·读书·新知三联书店，2001年7月第1版。

他结果,如成长记录、特长等。逐步扩大高中学校的招生自主权,鼓励学校办出特色。

(三) 评价标准单一: 重视效果标准, 忽视素质标准和职责标准

从教育评价标准内涵来看, 教育评价标准可分为素质标准、职责标准、效果标准。现行的教育评价标准着重采用效果标准, 即从评价对象完成各种任务的效果角度来确定评价标准。效果标准是所有评价都会采用的一种重要标准, 问题在于现行的教育评价过分偏重这种标准, 结果必然造成“只重结果, 不过程”的倾向。尤其是在对结果进行考察时, 主要是看知识多少、分数高低时, 这一问题变得更加严重。新课程的评价标准以素质标准为主, 实行的是把素质标准、职责标准、效果标准结合起来的多元结构。效果标准强调的是结果, 素质标准是指从评价对象完成课程教育教学任务的条件角度确立的标准, 职责标准是从评价对象完成新课程教育教学任务应承担的责任来确立的评价标准。三种标准的结合是从活动前、活动中、活动后对新课程的实施进行全面评价。

以教师评价作为分析视角, 新课程下的教师评价标准应注意以下几点: 第一, 要走出单纯以学生的考试成绩来评价教师教育教学水平的误区, 打破惟“学生学业成绩”论教师工作业绩的传统做法, 建立促进教师不断提高的评价指标体系。包括教师的职业道德、对学生的了解和尊重、教学实施与设计以及交流与反思等。一方面, 以学生全面发展的状况来评价教师工作业绩, 另一方面关注教师的专业成长与需要。建立促进教师不断提高的评价指标体系是发展性教师评价制度的基础。第二, 强调以“自评”的方式促进教师教育教学反思能力的提高, 倡导建立教师、学生、家长和管理者共同参与的、体现多渠道信息反馈的教师评价制度。一方面, 通过评价主体的扩展, 加强了对教师工作的管理和监控,

另一方面，旨在发展教师的自我监控与反思能力，重视教师在自我教育和自我发展中的主体地位。此外，教师自评与奖惩脱钩。第三，打破关注教师的行为表现、忽视学生参与学习过程的传统的课堂教学评价模式，建立“以学论教”的发展性课堂教学评价模式。即课堂教学评价的关注点转向学生在课堂上的行为表现、情绪体验、过程参与、知识获得以及交流合作等诸多方面，而不仅仅是教师在教学过程中的具体表现，使“教师的教”真正服务于“学生的学”。这一转变对教师教学能力的重新界定、学校教学工作的管理无疑将带来巨大的冲击。

（四）评价方法单一：注重量化评价，忽视质的评价；注重相对评价，忽视绝对评价和个人内差异性评价

在现行的教育评价中，存在过分注重分数，注重等级，注重量化，忽视质（如行为观察、情景测验、成长记录等）的评价方式的倾向。这一倾向造成评价方法的单一。与此同时，在量化评价中，考试充当最重要的角色，在考试这一形式中，注重学生之间的比较，即强调相对评价；忽视学生发展与教育目标比较的绝对评价，忽视学生个体成长历程自我比较的个体内差异性评价，结果给学生心理产生巨大的压力，制约学生成长。评价方法的单一还表现在没有根据评价目的、性质、对象的不同，选择相应的评价方法，评价方法的多元化格局未形成。

对于相对评价和绝对评价的认识和选择，实际上是基于对教育评价功能的认识。其实无论是相对评价还是绝对评价都有其所长和所短，相对评价具有较高的客观性，它是一种遵循正态分布的评价，反映的是某个学生在其所在集体中的相对水平，若过分强调相对评价，难以判断其实际达到的水平；更为严重的是，给学生心理上带来焦虑和恐惧，有碍于激发和调动学生的学习积极性。与此相反，绝对评价在明确地显示学生在教育目标上的到达

度、无需遵从正态分布，更关注学生个体的发展状况、减小学生的心理压力等方面优于相对评价，更有益于教师教学和学生学习的改善。因而，绝对评价作为一种旨在对每个个体的到达程度做出恰当说明而非选拔性的评价，对于保障每个学生学力发展、改善学校（特别是义务教育阶段）的教育评价具有重要意义。此外，绝对评价也可以用于对课程、教学法、教材、教具进行有效性的评价等。个体内差异评价，可以获得个人发展情况以及个人现状各方面情况的信息。在认识和反省各种评价方法的基础上，以“获得信息”为主要着眼点，扬长避短地综合运用各种评价方法，进而从整体上更好地发挥教育评价的功能。

考试只是学生评价的一种方式，要将考试和其他评价的方法，如开放性的质性评价方法有机地结合起来，全面描述学生发展的状况。改变纸笔测验是考试的惟一手段，应根据考试的目的、性质、对象等，选择灵活多样的考试方法，加强对学生能力和素质的考查；改变过分注重分数、简单地以考试结果对学生进行分类的做法，应对考试结果做出分析、说明和建议，形成激励性的改进意见或建议，促进学生发展，减轻学生压力。与新课程改革相适应的未来考试，毕业考试和升学考试是两种不同性质的考试。毕业考试是标准参照考试，具有水平考试的性质；升学考试是常模参照考试，具有选拔考试的性质。初中毕业、升学考试改革的主要方向是将毕业考试与升学考试分开。国家课程标准是中考命题的根本依据，杜绝设置偏题、怪题，尽量采用形式多样的考试方式，使学生在升学考试中有展示特长和兴趣爱好的机会。

新课程评价方法要多样化，评价方式灵活、多样，除考试或测验外，还要研究制定具有科学性、简便易行、有实效性评价工具，探索便于教师普遍使用和有利于引导学生进行积极的自评和他评的评价方法，提高教育评价的有效性。评价不是从单一的考试背景中，而是从广泛的背景（从教室、家庭到社会生活）中收

集信息,是在多种智力活动中如言语、数学逻辑、视觉空间、身体动作、音乐、人际和自我等显示出来的各方面表现信息。评价方法要能全面反映学生的学习过程和学习结果,描述学生成就、优势和不足,提出对学生的发展有针对性意见。帮助学生认识自我、建立自信,激发其内在发展的动力,促进学生在原有水平上获得发展,实现个体价值。

(五) 教育评价主体“错位”：被评价者仍多处于消极的被评价地位,基本上没有形成教师、家长、学生、管理者等多主体共同参与、交互作用的评价模式

教育评价主体“错位”,是政府、学校、教师,呈现出“他评”的特征,被评价者始终处于一种消极的被动地位,这种评价主体的“错位”,忽视了被评价者的作用,使教育评价活动成为一种被动消极的活动。现行的学校评价中,学生一直处于被动地位,自尊心、自信心得不到很好的保护,学生的主观能动性得不到很好地发挥。如何在评价中重视学生在评价过程中的主体地位,关注学生个体的差异以及发展的不同需求,提高学生的综合素质,改变单一由教师评价学生,使教育评价成为管理者、教师、学生、家长共同积极参与的交互活动已势在必行。

发展性教育评价为纠正教育评价主体的“错位”现象,提供新的视野。发展性教育评价是建立在评价双方平等、互融基础上,通过评价双方共同建构,实现主体间和谐发展的评价。关于发展性评价问题的研究,我们在第二章将专门论述。

二、课程评价的价值取向：以学生发展为本,培养创新精神和实践能力

在中国的文字中,“评价”是评判价值的简称。在英语中

“evaluate”（评价）这个词，在词源学上的含义也就是引出和阐发价值。从本质上来说，评价是人类的一种认识活动，人类的认识有两种不同的取向，一是揭示世界的本来面目，二是揭示世界的意义和价值。评价是一种以把握世界的意义或价值为目的的认识活动。评价是一种价值判断的活动，是对客体满足主体需要程度的判断。

（一）教育评价的本质：价值判断

教育评价是在系统地搜集、分析信息资料基础上，对教育活动及其有关因素进行价值判断的活动。1971年，美国学者格兰兰德（Gronlund.N.E）用一种极为简洁的表述十分值得注意。格兰兰德认为，评价可以简单地用下式表述：评价 = 测量（量的记述）或非测量（质的记述）+ 价值判断，这就是说，评价是在量（或质）的记述的基础上进行价值判断的活动。格兰兰德的这一公式虽然粗糙了一点，但它确实抓住了评价活动的本质。

对事物进行量（或质）的记述，我们称为“事实判断”。事实判断是对事物的现状、属性与规律的客观描述，比如，我们说，这个学生已经掌握了四则运算的规则，这就是事实描述。它记述了学生知识掌握的现状。在教育活动中，教育测量与教育统计都属于事实描述的范畴。事实判断的基本要求是它的客观性，即真实地反映事物的本来面目。“价值判断”则不同，它并非是由客体单方面所决定的，它是一种客观性与主体性统一的活动。所谓客观性，就是说它是在客观地描述对象的基础上进行的；所谓主体性，就是说评价的结论又与评价者本身对事物“应该怎样”的认识有关，反映了评价者的主体需要和愿望。

教育评价与教育测量二者关系密切，两者既有联系又有区别。第一，教育测量是教育评价的基础之一，教育测量所获得的测量结果，是教育评价的信息来源，是对其状态和价值的判断，教育

测量是教育评价的依据和源泉,教育测量的结果只有通过教育评价这个环节才能获得实际意义。第二,教育测量侧重于教育现象在数量方面的测定,特别强调数量化,教育评价也重视数量化,但更注重质的分析,注重质的评价和量的评价结合。教育测量往往是单项的,教育评价是综合的。第三,两者着眼点不同:教育测量注重教育现状之确定,重在获取客观事实;而教育评价侧重于教育情况的解释和判断,重在获得大量客观事实的基础上做出价值判断。

(二) 关于教育评价价值取向的讨论

“价值”概念,就其深层而言,是指客体与主体需要的关系,即客体满足人的需要的关系。当客体满足主体的需要时,客体对主体而言是有价值的;当客体部分满足主体的需要时,客体对主体而言是具有部分价值的;当客体不能满足主体的需要时,客体对主体而言是无价值的。

所谓教育价值,是指作为客体的教育现象的属性与作为社会实践主体的人的需要之间的一种特殊的关系,对这种关系的不同认识和评价就构成了人们的教育价值观。

作为社会实践主体的“人”的需要,可以是社会、群体、作为个人的“人”,不同层次的人对教育的价值进行价值判断,就构成了不同的教育价值取向。就同一价值主体而言,其需要也是多方面、多维度的,相对于这一维度而言,是有价值的客体,相对另一维度而言,可能是无价值的,甚至可能是负价值的。所以,我们在对教育的价值进行判断时,要确立好我们的分析侧面和分析维度^①,形成正确的价值取向。然而,我们在对教育评价价值取向

①冯平著:《评价论》,北京:东方出版社,1995年10月第1版。

的认识上,出现了不同观点,我们有必要对其进行讨论^①。

1. 促进社会发展与促进个人的发展

评价价值取向是为了满足社会发展需要还是个体发展需要?受教育取向中的“社会本位”和“个人本位”观点的影响,人们对评价价值的取向上存在分歧。

教育价值取向中的“社会本位”认为:社会利益超越个人利益,社会利益是个体利益的最高准则,个体没有也不应该拥有超越社会的利益。因而,教育首先是为社会服务,应当依照社会发展的需要去造就个人。

在个人本位论中,个体存在本身被当作是其价值的合理前提,因此,强调个体发展的需要优于社会发展的需要,人不应当被当作社会发展的工具去训练,而应充分实现自我,使个体的潜能得到充分的发挥。教育的目的应当是促进个体全面、自由的发展。

个人发展与社会发展是相互依存、互相促进。个人与社会之间是互相依存,个体离开社会,就失去发展的可能性,人的全面、自由发展,只有到社会发展到一定阶段才能实现。另一方面,个人的发展又是社会发展的必要条件,是社会发展的目的。

2. 教育科学的逻辑与社会发展

教育科学自身发展的逻辑要求教育有一套与之相适应的评价标准。教育评价不能不尊重教育科学自身发展的逻辑体系,但这种尊重是在既定的社会条件下,是合目的、合逻辑统一下的尊重,教育是一种以促进社会的发展和人的发展为目的的活动,离开了这一目的,任何教育都是盲目的,他的价值也是令人怀疑的。

^①陈玉琨等著:《课程改革与课程评价》,北京:教育科学出版社,2001年6月第1版,第142页。