



基础教育评价

JICHU JIAOYU PINGJIA
GAIGE BAOGAO

改革报告

● 于京天 王义君 主编

山东教育出版社



基础教育评价

JICHU JIAOYU PINGJIA
GAIGE BAOGAO

改革报告

● 于京天 王义君 主编

山东教育出版社

基础教育评价

改革报告

主编 于京天 王义君

出版者：山东教育出版社

(济南市纬一路 321 号 邮编:250001)

电 话：(0531)2092663 传真：(0531)2092661

网 址：<http://www.sjs.com.cn>

发行者：山东教育出版社

印 刷：山东新华印刷厂德州厂

版 次：2003 年 12 月第 1 版第 1 次印刷

印 数：1—3000

规 格：787mm×1092mm 16 开本

印 张：13.75 印张

字 数：234 千字

书 号：ISBN 7-5328-4096-4

定 价：18.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)

加强教育评价研究 深化教育评价改革(代序)

20世纪90年代以来,在中国基础教育领域,伴随着对素质教育的不断探索和全面推进,教育评价工作也受到教育界乃至全社会的普遍关注。受制于我国社会发展和教育发展的整体水平,特别是基础教育领域中一度十分严重的应试倾向的影响,在一段时期内,我国基础教育评价工作出现了严重的偏差。政府有关部门、社会各界、学生家长乃至教育系统内部对学生、教师、学校和区域教育工作的评价往往以考试成绩、升学率为最重要的标准,评价的方式大都以鉴定性评价为主,本应为教育工作提供正确导向、服务和激励功能的教育评价在很大程度上束缚了改革的手脚,妨碍了素质教育的实施。各方人士越来越深切地感觉到,教育评价模式总体上的滞后已成为制约我国教育改革发展的主要瓶颈之一,教育评价改革势在必行。

与此同时,我国广大教育实践工作者和理论工作者对基础教育评价改革的探索从未停止,他们对于评价改革充满了热情并付出了巨大的努力,在许多方面已经取得了很大进展,为实施素质教育发挥了十分重要的导向和推进作用。我们甚至可以说,实施素质教育所取得的每一项重要进展都是与评价改革密不可分的。比如,90年代中期以青岛市嘉峪关学校和烟台市芝罘区工人子女小学为代表的学生评语改革不仅成为所在学校实施素质教育的突破口,而且引发了整个基础教育领域关于教育观念的大讨论,对于素质教育的整体推进发挥了很好的作用。其他许多地区,如湖南汨罗、山东宁阳、大连、江苏、天津、上海、北京等地区域推进素质教育的探索也同样是与评价改革密不可分的。当然,改革总是需要一个过程,目前我国基础教育评价工作仍然存在着许多棘手的问题,评价改革总体上尚未取得大的突破。正因如此,回顾这些年来我国基础教育评价改革所走过的路程,总结改革实践经验,分析存在的问题,加强教育评价理论研究,是十分必要的。

本书作者站在我国基础教育全局的高度,力图对近十年来我国基础教育整个评价体系改革的基本情况加以总结、反思,并提出进一步深化改革的建议。总体来看,他们的工作取得了比较令人满意的成果。其可取之处主要表现在三个方面:第一,本书对我国基础教育评价体系改革的总结比较全面,基本上涵盖了我国基础教育评价体系改革的主要方面。它首先从总体上对我国基础教育评价体系改革的基本情况进行了总结、分析,然后又分别对学生

评价改革(包括学生学业评价改革)、考试制度改革、教师评价改革、学校评价改革、教育行政评价改革、教育督导制度改革以及新课程实施中的评价改革进行了总结和研究。这些总结虽然在某些方面尚有不够周全之处,但可以说基本上勾画出了我国基础教育评价改革的概况。这对于广大教育理论和实践工作者了解我国基础教育评价改革的全貌无疑是有益的。第二,本书在研究方法上注意了理论与实际的结合,这也是本书比较突出的一个特色。作者不是从某种理论出发去剪裁实践,而是从我国基础教育改革发展宏观背景下丰富多彩的教育评价改革实践出发,去梳理和研究现实问题,总结其中的规律性,然后结合相关理论提出进一步深化改革的对策建议。其中还特别挑选了一些相关案例加以分析,这利于读者更加深入地了解我国基础教育评价改革的实际。作者的这种面向实践、深入实践、服务实践的研究态度是值得大力提倡的。第三,作者所提出的关于深化我国基础教育评价体系改革的若干对策建议是值得重视和研究的。由于研究建立在比较全面的把握现实情况的基础之上,其提出的深化改革的建议与对策就具有较强的针对性,对教育行政部门的同志和广大中小学校长、教师,具有一定的参考价值。

本书也有一些不足之处。这主要表现在对某些层面评价改革的总结不一定全面,相关的分析还没有完全到位。

教育评价改革是一项十分敏感、也十分复杂的工作,它关系着整个教育改革与发展的方向,关系着学校办学水平的提高,关系着教师队伍的建设,更关系着亿万青少年学生的健康成长。希望有更多的理论工作者和实践工作者一道设身处地地关注教育评价改革,研究教育评价改革,为全面推进素质教育做出扎扎实实的贡献。

柳 斌

2003年8月13日

加强教育评价研究 深化教育评价改革(代序)	(1)
第一章 中国基础教育评价改革的现状与对策概述	(1)
一、20世纪80年代以来我国基础教育评价体系改革的基本历程	(1)
二、20世纪80年代以来我国基础教育评价体系改革的主要成就	(13)
三、我国基础教育评价体系改革存在的主要问题	(15)
四、关于进一步深化我国基础教育评价体系改革的对策建议	(20)
第二章 学生评价改革的现状分析与对策建议	(26)
一、当前我国基础教育领域学生评价的几种模式	(26)
二、学生评价改革的主要成就	(37)
三、当前学生评价改革存在的若干问题	(38)
四、关于深化学生评价改革的建议	(41)
第三章 学生学业评价改革的实践探索	
——以山东威海市小学语文评价改革为例	(60)
一、关于学生学业评价改革的目标	(60)
二、威海市小学语文评价改革实验述评	(64)
三、威海市小学语文评价改革的成效	(70)
第四章 考试评价改革的现状与对策建议	(73)
一、考试的基本分类标准和特点	(73)
二、当前中考的几种模式及其述评	(75)
三、当前高考的几种模式和反思	(83)
第五章 教师评价改革的现状与对策建议	(102)
一、当前我国教师评价改革的几种模式	(102)
二、目前我国教师评价改革中存在的问题	(106)
三、关于目前我国教师评价改革的对策建议	(112)
第六章 学校教育评价的现状与改革对策	(128)
一、我国学校教育评价模式的现状	(128)
二、我国现行学校评价模式存在的问题及其分析	(141)
三、关于改革学校评价的对策建议	(148)

第七章 教育行政评价的现状与反思	(152)
一、教育行政评价的一般理论	(153)
二、我国教育行政评价工作目前存在的问题	(158)
三、教育行政工作评价方案设计案例分析	(160)
第八章 教育督导评价制度的改革与发展	(181)
一、我国教育督导评价制度的发展与现状	(181)
二、教育督导评价制度的特点分析	(183)
三、现阶段教育督导评价制度存在的问题剖析	(185)
四、现代学校公共管理制度的建立与督导评价制度的未来发展	(193)
第九章 新课程实验中的评价改革	(200)
一、新一轮课程改革实验的推进	(200)
二、新课程实验中的评价改革理念	(200)
三、新课程实验中的学生评价改革	(202)
四、新课程实验中的教师评价改革	(205)
五、新课程评价改革	(207)
六、新课程实验中评价改革需进一步解决的问题	(209)
后记	(212)

第一章

中国基础教育评价改革的现状与对策概述

教育评价改革是教育改革中一个关键的部分,因为教育评价直接关系到教育的基本观念和导向,评价改革必然导致教育过程和教育管理中各个方面一系列的变革。近年来,我国基础教育的每一项改革与进步都与教育评价改革的进展密切相关;反过来看,基础教育实践中存在的许多问题都与当前教育评价方法、理念、内容、指标等的不合理之处有着千丝万缕的联系。总结目前我国基础教育评价改革所取得的进展,分析其中存在的问题,对于进一步改进教育评价工作,对于深化教育改革,全面推进素质教育,促进我国教育事业的健康发展,无疑具有重要的现实意义。

一、20世纪80年代以来我国基础教育评价体系改革的基本历程

(一) 关于“教育评价”概念的说明

同教育领域中其他一些基本概念一样,“教育评价”也是一个有着广泛争议的概念。但本书的宗旨决定了我们没有必要在此对教育评价的概念作过多的理论探讨。我们这里只对本书中所谓的“教育评价”作这样的界定:教育评价是人们对于教育领域中各种相关的人、事、物、制度、观念等等的教育价值的一种评判,它包括人们在教育活动中或教育事业发展中所进行的各种正式与非正式的评价活动。具体的教育评价实践活动往往十分复杂,不仅涉及到对教育现象的评判,还涉及到对有关信息的搜集、确定、整理,对评价之价值标准的选择,对评价结果的处理等等,但不管多么复杂,对教育现象的价值评判总是教育评价最核心的内容。

这里给“教育评价”的定义相当宽泛,它没有限定评价的主体,也没有限定评价的对象、内容和形式。这是因为,在我们看来,教育评价不应该被看做主要是一种正式的、独立的活动,教育评价应该是渗透在教育活动和教育事业全过程的一个有机组成部分,它的存在既是有形的,也是无形的。如果定义过于狭窄,可能会导致人们过多地关注几种正式的教育评价活动,把教育评价程式化,或者只注重追求评价本身的合理性,而忽视其作为教育事业有机组成部分应该发挥的作用。当然,我们在具体描述和分析我国基础教育的评价改革时,不可能面面俱到,而是将抓住其中一些主要的方面进行探讨。

需要说明的是,有时候人们往往把“教育评价”与“偏重某种功能的教育评价”混为一谈,这是不正确的。教育评价可以有多种功能,或者说,我们可以使教育评价活动发挥多种功能,我们可以注重教育评价的发展性功能,也可以在某些场合注重其总结性功能、鉴别性功能、选拔性功能、管理性功能,这是与我们在各项工作中对教育评价的不同定位所决定的,不同的定位决定我们如何运用教育评价这一手段。因此,不能说发展性教育评价就是科学的、现代的教育评价,其他的评价,如鉴定性评价、选拔性评价就一定是不科学、不现代的评价。不管我们如何运用教育评价,不管我们在不同方面、不同环节上注重评价的什么功能,就教育评价本身来讲,其最核心的内容就是用一定标准对教育现象的价值作出判断。

我们这里所讨论的教育评价首先是按照评价的对象来划分的。为此,本报告将主要考察四个层面的教育评价:第一,是对学生的评价,比如对学生本人各个方面发展状况的评价,对学生学习活动的的评价,对学生发展状态的评价,对学生其他活动的的评价,同时也包括对学生学习成绩的考核与评价等;第二,是对教师的评价,比如对教师本人素质的评价,对教师教育活动的的评价,对教师教育成效的评价等;第三,是对学校的评价,比如对学校办学水平的评价,对学校办学条件的的评价,对学校管理方面的的评价等;第四,是对政府教育工作的评价,这可以包括对政府中教育行政部门工作的评价,以及对政府有关教育事业宏观领导与管理工作的评价。另外,我们还将对目前我国实行的教育督导制度,以及对当前新课程实验中教育评价改革的基本思路进行综合的考察和探讨。

(二) 把握我国教育评价改革历程的基本视点

教育评价作为教育活动和教育事业发展的一个有机组成部分,它的改革与发展是以整个教育事业的改革与发展为背景的。把握 80 年代以来我国教育评价改革的历程,必须联系这一时期我国教育事业发展与改革的宏观背景,尤其是要联系不同阶段教育事业发展的实际和改革的重点。只有这样,我们才能更好地理解基础教育评价改革的动因、进展、不足以及未来发展的趋势。

1. 以评价改革促教育质量提高

20 世纪 70 年代末,我国结束了长达十年之久的“文化大革命”,进入了改革开放的新时期。1977 年,国家恢复了中断十一年之久的高考制度,整个教育事业总体上开始步入正常发展的轨道。但是,也许是基于对“文革”时期忽视智育、大搞政治运动现象的反感和否定,这一时期我国教育逐渐出现了另一种偏向。这就是片面重视智育的倾向。高考制度的恢复一方面极大地激

发了广大教师和学生对于知识教学的热情,另一方面也直接刺激了人们对考试和分数的关注,关心考试、研究考试、应对考试逐渐成为中小学教育中最重要的事情,即出现所谓“应试教育”或“应试倾向”。高考成为我国基础教育和基础教育评价的一支强有力的“指挥棒”。围绕着高考和其他各种考试的“指挥棒”,我国基础教育实践中自然而然地形成了一种以智育为主要评价内容、以考试为主要评价形式、以分数为主要评价指标的评价模式。可以说,这是80年代以来我国基础教育实践中最普遍、最核心的教育评价模式。

应试倾向和以应试为核心目标的评价模式给我国教育质量带来了严重的负面影响。随着我国现代化建设对人才质量要求的不断提高,应试倾向下的教育和教育所培养的人才与社会的需要越来越呈现出巨大的反差。另外,近些年来,随着九年义务教育的基本普及和高等教育规模的迅速扩大,教育的质量问题日益成为全社会关注的热点。于是,教育改革、教育评价改革就自然而然地提到日程上来了。近十几年来我国基础教育评价改革最主要的对立面就是应试倾向下的评价模式。因此,以提高教育质量、转变教育观念、改革教育方法为目的的教育评价改革,是把握我国基础教育评价改革历程的一个基本视点。

2. 以评价改革促教育普及

我国基础教育评价改革另一个基本视点是以评价改革促教育普及。由于种种原因,我国基础教育仅从规模上讲其发展水平也是不高的。尤其在80年代以前,水平更低。1983年,我国学龄儿童入学率为94%,小学毕业生升学率仅为67.3%。尽管有关的统计数字并没有反映这一时期学生的辍学率,但实际上在不少地区辍学的严重程度也是不可低估的。而基础教育是提高国民素质的基础,国家把基础教育摆在教育事业发展重中之重的地位上,在这种情况下,通过加强教育评价,引起各级政府和教育主管部门对基础教育的重视,促进义务教育的普及与巩固,就成为教育评价改革的另一项重要宗旨。通过20年的努力,到1999年,我国92%的人口地区普及了小学教育,73%的人口地区普及了九年义务教育,国民平均受教育程度高于同等收入的发展中国家。对于基础教育事业这些成就的取得,教育评价和督导工作作出了重要贡献。

3. 以评价改革促教育工作者素质的提高

我国有一支庞大的基础教育工作者队伍,教师有一千多万,校长有近百万,正是依靠这支队伍的辛勤工作,我国基础教育事业的发展与改革才有了根本的保障。但是,不必讳言,我国基础教育工作者队伍的素质总体上还不够高,不少人连基本的学历标准都达不到。另外,教师队伍还存在着明显的

地区差异、校际差异以及个体差异。面对 21 世纪教育现代化的要求,我们这支队伍无论在文化知识水平、教育专业知识与能力,还是在师德修养方面,都需要大大提高。尤其是在一些经济欠发达地区,由于教育事业基础薄弱,财政支持力度有限,许多教师连基本工资都不能按时领到,生活艰难,导致优秀人才“进不来,留不住,干不好”。现实如此,教育改革只能在这个基础上一步步地去推进。有时候,一些研究工作者习惯于用一种理想的标准去看待实践,去评判各种改革,他们希望改革能够一步到位,对于现实的改革成就往往不屑一顾,其实这是很幼稚的,是脱离实际的,对于我国教育事业的改革与发展有害无益。教育评价改革也是有条件的,尤其需要以教育工作者素质的提高为重要基础,有些比较先进的教育评价理论未必能够在所有的地区和学校中加以推广。所以,在看待我国基础教育评价改革时,必须从实际出发,必须以是否有利于推动我国教育工作者的素质在原有基础上的逐步提高为重要标准。

以上三点是我们总结、分析、评判我国基础教育评价体系改革的三个重要视角或标准。我们认为,在这样的基础上来讨论教育评价改革问题,才能比较全面、客观、公正地反映我国教育评价改革的成就与问题,才能有助于扎扎实实地逐步推进我国基础教育评价改革和基础教育事业的发展。

(三) 教育评价理论研究的发展历程

20 世纪 70 年代至 80 年代,国际上教育评价的理论研究与实际应用进入了一个兴盛时期。教育评价的新理论、新观点层出不穷,一些国家的政府部门还通过各种形式对教育评价工作进行规范或指导。在这一国际背景下,我国学者从十年浩劫中解脱出来,开始引进和介绍海外的教育评价研究成果,并在此基础上,站在一个较高的起点上来思考和研究符合我国实际的教育评价理论和方法。

大致地,我们可以将改革开放以来我国教育评价理论研究的发展历程划分为三个阶段:

第一阶段,自 1978 年到 80 年代中期,这一阶段主要是引进、介绍和学习海外教育评价研究成果。从 80 年代初开始,我国的许多教育期刊陆续译介了国外及我国台湾地区有关教育评价的文章及专著,如台湾李聪明的《教育评价的理论与方法》、加拿大梅森的《教育与评价》等。1983 年,加拿大维多利亚大学首次派专家来华东师大作“教育评价”的专题学术报告。同年 9 月,教育部邀请“国际教育成就评价协会”(简称 IEA)时任主席胡森及世界银行高级专员、教育评价专家海德曼等人来我国讲学。他们作了《当前世界教育发展的趋势与评价》等报告,全面介绍了世界教育的动向、发展趋势以及国际教

育评价研究与实践活动的动态。1983年我国还宣布参加 IEA,并于1984年1月正式签署了入会文件。与此同时,教育部指定在中央教育科学研究所建立“中国国际教育成就评价中心”,并参加第二次 IEA 科学研究(简称 SISS)活动,开展了大规模的现状调查评价。这些活动有效地加强了我国教育研究人员同国外教育评价界的联系和交流。^①

第二阶段,自80年代中期至90年代中期,这一阶段是我国教育理论研究迅速发展的时期。在国家的引导、组织和扶持下,自80年代中后期开始,教育评价理论研究呈现出兴旺发展的局面,出版了一批有特色和影响的教育评价理论著作,发表了大量研究论文,初步形成了我国自己的教育评价理论框架。1990年10月,全国普通教育评价专业委员会成立;1991年6月,“中国教育评估研究协作组”成立;1994年1月,“中国教育学会高等教育评估研究会成立大会暨第五次学术讨论会”在长春举行;等等。这些组织的成立促进了我国教育评价研究工作的整体规划和协调,同时也推动了我国教育评价理论体系的构建。在这一时期,我国学者对教育评价的研究几乎涉及到所有主要的理论问题,如教育评价概念、作用、功能、类型、标准、模式、机制、程序、原则、搜集与处理教育评价信息的方法和评价再评价的方法等,而且对不同领域的评价,如学生评价、教师评价、干部评价、员工评价、课程评价、教学评价、德育评价、体育评价、教育管理评价、办学水平评价等,也都提出了不少主张和见解。

第三阶段,从90年代中期开始至今,这一阶段是我国教育评价研究力求把理论与实践相结合的时期。自90年代中期开始,随着素质教育理论的提出及其实践影响的不断扩大,教育评价理论研究人员越来越多地主动参与基层的教育改革实践,并在实践中不断修正和丰富着现有理论。1993年北京高等学校教育质量评议中心、1996年上海教育评估事务所、1997年江苏省教育评估院等教育评价中介机构的正式成立,就从一个侧面反映了这一时期教育评价研究注重服务于实践的特点。这一时期在教育评价改革实践中涌现出来的一批典型经验,如青岛市嘉峪关学校的评语改革、上海市示范高中标准的确定等,也大都渗透着研究工作者的智慧和心血。但是,由于教育评价改革牵一发而动全身,它不仅涉及到具体的教育过程,而且也影响到行政管理、组织人事、升学就业制度等宏观层面的事务,因此改革相当艰难,迄今为止,我国教育评价改革的总体进展并不理想。

^① 参见陈玉琨、李如海:《我国教育评价发展的世纪回顾与未来展望》,《华东师范大学学报》(教科版),2000年第1期。

(四) 教育评价制度建设的基本历程

1985年5月《中共中央关于教育体制改革的决定》的颁布,标志着我国教育评价的研究和实践进入了全面开展阶段。《决定》提出:“教育管理部门还要组织教育界、知识界和用人部门定期对高等学校的办学水平进行评估,对成绩卓著的学校给予荣誉和物质上的重点支持,办得不好的学校要整顿以至停办。”同时也对有关党政部门教育工作的评价提出了原则性的要求。“各级党委和政府都要……把教育摆到战略重点的地位,把发展教育事业作为自己的主要任务之一,上级考察下级都要以此作为考绩的主要内容之一。”其后,国务院在《关于第七个五年计划的报告》中又指出:“要加强教育事业的管理,逐步建立系统的教育评估和监督制度”。但是,1985年之前,国家有关教育评价工作的指示精神更多的停留在一般性的原则要求的层面上,还没有很好地从组织、制度等方面加以落实。

为了加强对教育事业的监督、检查和评价工作,原国家教委于1986年成立了国家教育督导团办公室,各地教育行政部门也相继成立了教育督导机构。自此,教育督导和评价工作有了专门的政府组织机构,建立了组织保障,并开始统一组织和协调教育督导、评价工作。

1990年10月,在总结“七五”期间我国教育评价理论研究成果和试点工作经验的基础上,国家教委发布第14号令,颁布了《普通高等学校教育评估暂行规定》。该规定对高等学校评估工作的目的与作用、基本形式、组织和程序以及某些政策都作出了规定。应该说,该规定虽然带有浓重的计划经济的色彩,但这是新中国成立以来我国第一个关于教育评价的行政法规性专门文件,是教育评价一般理论同我国具体国情相结合的重要成果。同年12月,国家教委对评价试点工作进行了总结,提出了今后教育评价要“逐步展开,扩大试点,深入研究”的工作方针。

1991年4月26日,国家教委发布第15号令,正式颁布了《教育督导暂行规定》。该规定对教育督导工作的性质、任务、范围、机构、督学、督导、罚则等方面作出了明确规定。这是新中国第一个关于中小学及幼儿教育督导工作制度的行政法规性文件,它标志着我国教育督导工作开始步入制度化、规范化的轨道。同年5月,国家教委同时印发了《普通中小学校督导评估工作指导纲要》(教督[1991]1号)和《关于实施〈普通中小学校督导评估工作指导纲要〉试点的意见》两份文件。前者对督导评估工作的目的、内容要点(包括办学方向、学校管理、教育质量、办学条件)作了比较详细的规定,后者则就试点工作的任务、步骤、领导等进行了部署。自此,我国基础教育的督导评估工作有了一套比较完整的制度和实施指导意见,教育督导评估工作开始比较规范

有序地开展起来。但是,回过头来看,这个《指导纲要》的内容还显得比较单薄,没有很好地渗透有关教育改革的指导思想。

1993年2月,中共中央、国务院颁布了《中国教育改革和发展纲要》。《纲要》对与社会主义市场经济相适应的教育体制改革的目标以及相应的教育评价的地位、作用有明确的规定。《纲要》第32条明确指出,“建立各级各类教育的质量标准和评估指标体系。各地教育部门要把检查评估学校教育质量作为一项经常性的任务。”“对职业技术教育和高等教育,要采取领导、专家和社会用人部门相结合的办法,通过多种形式进行质量评估和检查。各类学校都要重视了解用人单位对毕业生质量的评价。”《纲要》还指出:“通过试点,改进硕士学位授予点和博士导师的审查办法,同时加强质量监督和评估制度。”《中国教育改革和发展纲要》中的有关规定进一步强化了教育评价工作的地位,对我国教育评价的理论研究和实践发展起到了推动作用。

1993年3月,国家教委颁布了《普及九年义务教育评估验收办法(试行)》,并从当年在全国范围内开始对县(市、区)义务教育进行评估验收工作。1994年9月,国家教委又对该试行《办法》进行了修订,颁发了《普及义务教育评估验收暂行办法》。在对普九工作的评估验收过程中,各地教育督导部门发挥了十分重要的作用,可以说是教育督导机构成立以来所做的最重要的一项工作。

1997年2月27日,国家教委对1991年颁布的《普通中小学校督导评估工作指导纲要》进行了修订,颁布了《普通中小学校督导评估工作指导纲要(修订稿)》,这是在整个基础教育领域实施素质教育背景下出台的一个颇具新意的指导纲要。该《指导纲要》开篇即明确指出,制订该《纲要》的目的是“为构建以实施素质教育为目标,全面科学地评估学校办学水平的机制”。修订后的《指导纲要》从督导评估的目的到督导评估的内容要点都注意了渗透素质教育的基本理念,并且在总结了前几年督导评估工作经验教训的基础上,对组织实施督导评估工作应注意的问题作了比较全面、明确的规定和指导。它标志着我国中小学督导评估工作不仅从组织形式上,而且从指导思想上,都开始更加自觉地服务于国家教育事业的整体改革与发展。

(五) 教育评价改革的实践模式

教育评价中基础性的,也是主体性的内容,无疑应该是对具体教育过程中的学生和教师的评价。因为教育评价归根到底是为了促进教育质量与效益的提高,而学生的活动和发展是体现教育质量的根本所在,教师的工作是保证教育质量最直接的因素。各个层面的教育评价改革都要建立在对学生和教师评价改革的基础之上,都要为学生的发展和教师队伍的成长服务。

从教育事业发展及其宏观管理的角度来讲,对学校工作的评价和对政府教育工作的评价是教育事业评价的基本内容。相对而言,对学校工作的评价改革又是涉及面较广、指标较多、在实践中受到较多重视的一个层面。因此,这里关于我国教育评价改革实践模式的探讨将主要集中在对学生和教师的评价改革以及对学校的评价改革上。

目前我国基础教育评价改革虽然在某些地区、某些学校取得了一些实质性的突破,也形成了一定的实践模式,但这些实践探索还是局部的。就我国教育评价改革实践的总体来看,还很难说在整个实践模式上有明显的突破。因此,以下所列举的教育评价改革的实践模式只能说是一些局部的探索。

1. 在鉴定性评价模式下对评价标准的改革

鉴定性评价模式是我国基础教育中最常见的评价模式,其主要目的是按照一定标准对评价对象作出比较准确、客观的评价,从而给出一个结论或鉴定。虽然严格说来,任何鉴定性评价本身都有其导向性功能,因为评价标准本身就会自动转化成一种努力的目标,但这种以评价本身为目的的鉴定性评价毕竟不同于那种以管理或发展等为首要目的的评价。如果以这样的标准来比照,目前我国基础教育实践中的多数评价改革仍然是在鉴定性评价模式下的改革,改革的着力点是调整和修改评价标准。

在我国基础教育评价改革实践中,有关学生评价改革和教师评价改革的实际探索起步较晚,主要是在90年代,特别是90年代中期以后才渐成规模的。整个80年代,在国家的有关文件和政策中虽然也强调过要加强教育评价工作,但是这毕竟只是一种“自上而下”的要求和指导,至于基层的广大干部、教师、家长乃至社会各界对教育评价工作(特别是对教育评价改革)的认识水平和重视程度还是比较低的,实践中也鲜有比较著名的关于学生评价和教师评价的改革模式。

90年代以来,我国基础教育在对评价标准的改革实践中,最先关注的是评价标准的合理性问题,或者说改革首先是从对评价标准的调整开始的。

对学生发展状况的评价改革,评价标准的变化主要有四种表现:(1)开始注重评价标准的全面性。从原来单纯注重对学业成绩的评价,到逐渐注重学生德、智、体、美等全面素质的评价。(2)对学业成绩的评价标准开始减小区分度。由原来普遍实行百分制,到小学阶段(尤其是低年级)尝试实行等级制,其目的是淡化对学业成绩的过分关注。(3)开始注意评价标准的个别差异性。由原来只关注每个学生学生在学生集体中的位置到关注每个学生自身的发展变化,以及关注每个学生自身的优缺点。应该说,这种改革实际上是由

绝对性评价向相对性评价的转变,它本身已经渗透有发展性评价模式的因素,但仅仅做到这一点还不能称其为发展性评价模式。(4)开始注意评价标准的现代化。这主要体现在随着素质教育观念的逐渐普及,人们从原来只关注对学生学业成绩的评价,到开始关注一些现代社会所强调的重要素质的发展,如动手实践能力的发展、创新精神和能力的发展等。

对教师评价标准的改革是与对学生评价标准的改革相联系的。对教师评价标准的改革主要有三种表现:(1)开始注重评价标准的全面性。由原来主要以学生的考试成绩为依据评价教师到注重教师的整体素质和表现,如师德、教育教学技巧、班级管理、家长工作、知识水平等;从原来主要参照部分学生的升学率、辍学率等评价教师业绩,到参照全体学生的学业成绩和发展状况。(2)开始突出某些标准的刚性。一些学校为了配合对教师队伍建设的需要,开始强化师德、校规校纪等标准的刚性。如规定教师若出现体罚学生的现象,则取消各类评优晋级的资格等。(3)把对教师的评价与实施素质教育的要求相联系。素质教育思想的核心是要求注重全体学生的全面发展,注重学生创新精神和实践能力的培养,一些学校在对教师工作进行评价时也相应地制定了有关评价标准。比如,规定评价教师教学成绩时,不仅要看学生的平均分,还要看优秀率、及格率、“差生”转化率等;有的学校还规定要把教师指导学生课外活动的成绩、学生参加各类比赛的成绩纳入教师评价的范围。

除了对学生和教师的评价改革之外,其他层面的评价改革,尤其是对学校层面的评价改革在评价标准方面也进行了许多有益的探索。对学校工作的评价是以对学生和教师的评价为基础的,当然也包括对学校管理、办学条件等方面的评价。与对学生和教师的评价改革相似,迄今为止对学校工作的评价改革多数属于鉴定性评价模式下的改革。改革主要体现在三个方面:(1)改革的重点在于对评价的指标进行调整,以使评价更准确、更全面,更加符合教育改革发展的要求。比如,根据国家的教育方针政策以及上级有关部门的要求,在对学校工作的评价中,增加有关转变教育观念、创设良好环境、教师培训提高、改革完善评价制度以及办学特色等方面的评价指标。(2)一些地区在对学校的评价改革中,还注意了对评价方式的改革。一般是要求学校参照上级督导评估的标准进行自我评价,并按期将自评结果上报上级有关部门;要求坚持定性评价与定量评价相结合;有些地区还建立了定期和不定期对学校工作进行全面评价和单项抽查的评价制度。(3)强化对评价结果的运用。一些地区主要将对学校的评价结果与对干部的考核、评选先进等挂钩;还有的地区将对学校的评价结果与升学、招生指标的分配挂钩。这样的

作法已经具有了一定的管理功能,与下面将要介绍的管理性教育评价的方式有类似之处。

应该说,在鉴定性评价模式下,针对学生、教师和学校评价所进行的这些改革探索,尽管在总体思路上有其局限性,在具体操作中有一些不尽合理、不尽完善之处,但是从教育改革发展实际的角度来讲,这些探索无疑都是有益的。它有助于教育工作者通过思考评价标准来全面理解教育的目标、办学的目标,有助于人们确立正确的教育价值观。必须看到,实践的逻辑不同于理论的逻辑,实践的变革只能在现实的基础上一步步地进行,而不可能脱离现实的基础直接达到理想的境界。因此,尽管从教育理论和评价理论上讲,我们所进行的这些教育评价改革探索是初步的,但就实践而言,这种探索却是必需的,是我国基础教育改革步入成熟的不可逾越的阶段。也正是在这些改革探索过程中,广大教育工作者才会逐渐地发现改革所带来的成效及其存在的局限性,才会不断深化对教育评价和素质教育的认识,不断更新教育观念,改革和完善教育方法,从而把我国基础教育改革引向深入。

当然,我们也必须注意到问题的另一个方面,即鉴定性教育评价有其明显的局限性。如果意识不到鉴定性教育评价的局限性,在所有的教育活动和管理活动中一味地强调对评价对象的鉴定,将很有可能产生某些负面的效果。一般来说,鉴定性教育评价既不重视对评价方式的选择,也不重视对评价结果的合理运用,它所追求的直接目标就是对评价对象作出所谓准确、客观的结论,简单说就是为评价而评价。实际上,任何一种在主观目标支配下的人类活动必然会产生多方面的客观效果。若从效果来看,评价活动绝不仅仅意味着一种单纯的评价,它可能是一种反馈、一种指导,一种激励,也可能是一种约束,一种威慑,或是一种打击。由于鉴定性教育评价对评价方式选择和对评价结果运用缺乏足够的意识,其结果是许多地区和学校的教育评价改革虽然投入了很大精力,但对于整个教育工作水平的提高、改革的深化所产生的实际效果并不太理想。

2. 管理性教育评价的探索

在对教师的评价改革和对学校的评价改革中,管理性评价模式是除鉴定性评价之外的另一种重要的教育评价模式。管理性评价与鉴定性评价的主要区别在于它所关注的不只是结果或结论,更主要的是评价对象日常的行为表现,它把对教师或对学校的评价作为对教师或学校的行为实施规范而有效的管理的一种重要手段。在改革实践中,管理性教育评价模式往往是在鉴定性评价的基础上发展起来的。

管理性教育评价模式一般有如下几个特点:(1) 管理性评价是一种过程