

美

meishuxuejiaoxuepingjiajiaocheng

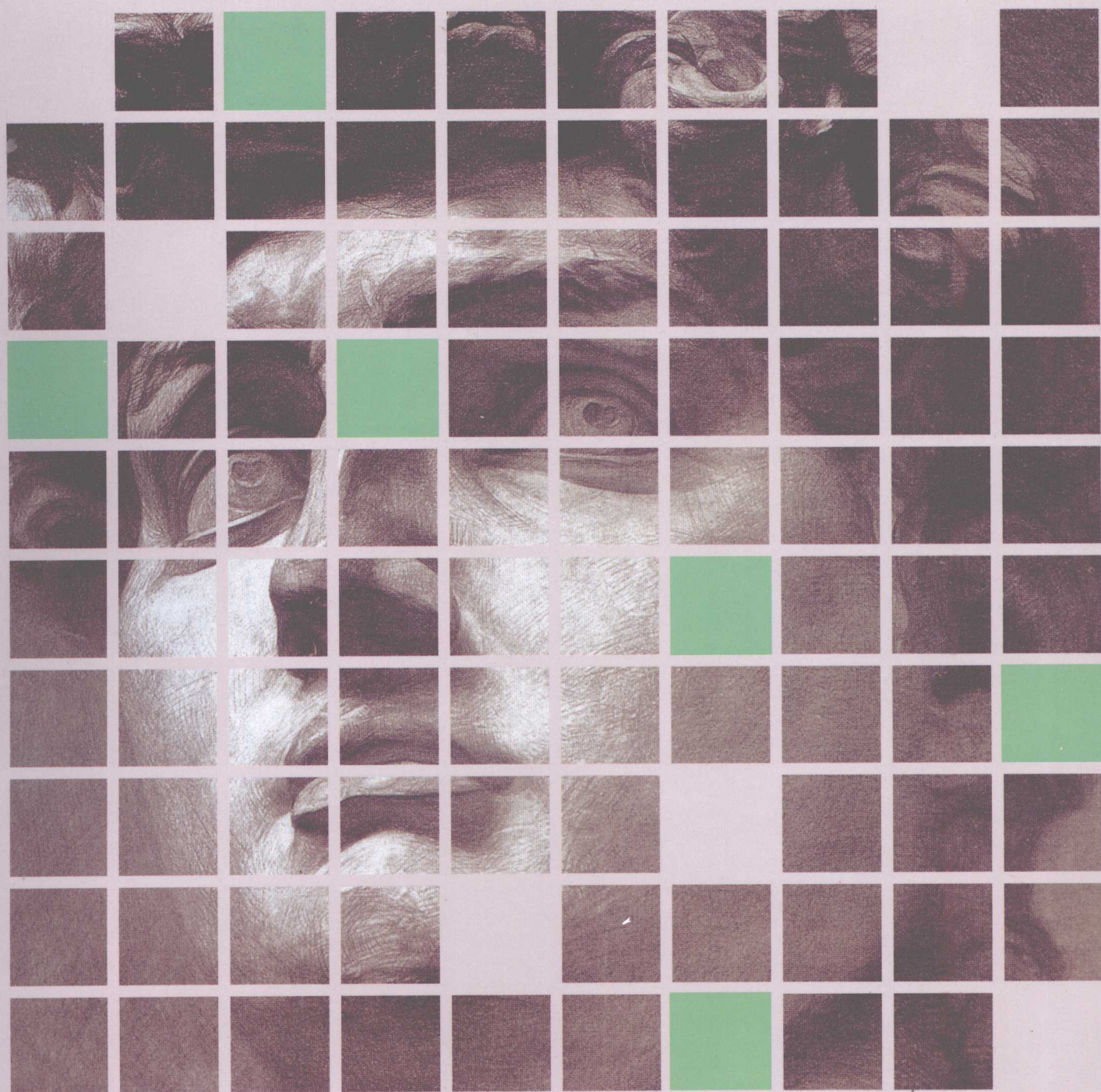
全国普通高等学校美术学（教师教育）课程设置通用教材

术学

张鹏 著

教学评价教程

全国教育科学“十一五”规划重点研究课题



万卷出版公司

© 张鹏 2007

图书在版编目 (C I P) 数据

美术学教学评价教程 / 张鹏著. —沈阳: 万卷出版公司,
2007.8

全国普通高等学校美术学 (教师教育) 课程设置通用
教材

ISBN 978-7-80601-910-8

I. 美… II. 张… III. 美术—教学评议—高等学校—
教材 IV.J-4

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 110571 号

出版发行: 万卷出版公司

(地址: 沈阳市和平区十一纬路 29 号 邮编: 110003)

印 刷 者: 辽宁星海彩色印刷中心

经 销 者: 全国新华书店

幅面尺寸: 210mm × 285mm

字 数: 235 千字

印 张: 8

出版时间: 2007 年 8 月第 1 版

印刷时间: 2007 年 8 月第 1 次印刷

责任编辑: 冯顺利

封面设计: 苍晓东

版式设计: 刘萍萍 冯顺利

责任校对: 彭和群

ISBN 978-7-80601-910-8

定 价: 28.00 元

联系电话: 024-23284442

邮购热线: 024-23284386

传 真: 024-23284448

E-mail: vpc@mail.lnpgc.com.cn

网 址: <http://www.chinavpc.com>

编委会

顾 问

杨永善

主 编

张 鹏

名誉主编

李宝泉 王亚非

副主编

白山 韩高路 崔全顺 杨 野 吕子扬

编 委

(按姓氏笔画)

王 伟 邓美凤 王 雷 尹传荣 巨得辉 白山 田子阳 司马玮铭
邢 进 吕子扬 陈 勇 杨 野 周景雷 赵 玲 胡秉文 崔全顺 韩高路

中国当代的美术教育，在改革开放的环境下，得到了前所未有的发展。每个省、市、自治区的高等院校中，大都开设了美术专业；几乎所有的高等师范院校的美术教育专业，也都得到相应的拓展；并且在部分非师范类的美术院校中，开设了美术教育专业。美术教育从来没有像今天这样受到人们普遍的关注和重视，特别是在全面推进素质教育的过程中，人们越来越认识到美术教育对青少年的成长的重要作用。

中国的美术教育最初是以师徒传承的方式进行的，学校系统的正规的新型美术教育，还是在上一世纪初叶开始的。中华人民共和国成立后，美术教育受到了一定的重视，逐步建立起比较完善的美术教育体系，得到了相应的发展，虽然并不尽如人意，但毕竟打下了基础。学校的美术教育最初的起步阶段，吸纳了老一辈美术教育家从西方国家或日本带回来的经验，结合中国的具体情况加以融合、改造、整合，从而形成了中国美术教育的教学体系，并且开始了最早的教材建设。

为了使美术教育更科学、更有效，符合我们国家的实际需要，在专业院校的美术教育学科，一直在探索和尝试，不断匡正教学培养目标和教学方案、大纲、计划，还有专业教材的充实和编写。因为教材是直接体现教学思想的，教材就是课本，教材是课程教学基本内容的诠释，教材的取向是受教学理念的支配，如同戏剧的剧本。曾经有人提出过，“美术教育不需要教材”，认为教材是多余的，是一种框框，限制教学的发挥。经过多年来的教材建设和教学实践证明，教材是必不可少的，而且是十分必要的，不仅决定着教学内容，并且关系到教学质量的提高。如今的美术教育已经把教材建设纳入到学科建设之中，通过教材建设促进教学改革，充实教学内容，改进教学方法，提高教学质量。

美术教育学科与其他学科所不同的是没有统一的教材，大都是各个院校自己编写，或是选用其他院校的教材作为参考或辅助来进行教学的。正因为如此，美术教育学科的教材比较丰富多样，各具特色，虽有滥竽充数者，但不妨碍教材的整体质量的提高。美术专业教材不同于一般的技法书，是根据一定的专业教学任务，选择和编撰具有一定范围和深度的知识和技能的体系，以教科书的形式反映出来。教材着重于本学科课程教学内容和方法的阐述，是基本理论与技能的传授。教材特别重视科学性，讲求把道理说透彻，把方法讲清楚，利用有限的课时，进行有效的知识传授和技能演练，应使学生能够接受，从而掌握必要的理论和方法。正因为如此，有的教师讲“编写教材比撰写专著还要难”，这是有一

定道理的。

高等师范类院校的美术教育，有别于非师范类的普通美术院校。师范院校的美术教育专业承担着培养基础教育师资这一重要职责，关系到全民的基础教育中的美术教育，也可以说是素质教育中的一个不容忽视的环节，因而更增加了工作的难度。师范类的美术教育要求施教的内容选取最主要最基本的课程，教学更加规范，既兼顾经典和现代的美术作品分析讲解，又要强调实践能力的培养，使受教育者的知识结构比较宽泛，专业知识和技能不是单一化和专门化，掌握的基本理论知识和基本技能不是局限在某一专业领域。师范类院校的美术教育必须结合今后教学工作的需要，开设相关的课程，编写适用的教材。这种课程的基本特点是少而精，合理把握其深度与广度，重点突出，同时相对有一定难度，不是停留在一般性的介绍层面，课程的知识点要突出，在学科内容和知识结构方面，还要充分考虑到兼顾性和通识性。应该说师范院校的美术专业教材更具有自身的特点。

教材为教学提供了基本范本，是教科书，同时也给教师教学以发挥创造性的空间，将知识转化为智慧，将理论转化为方法，培养学生的判断能力和创造精神。在全面推进素质教育的进程中，美术教具有其他课程所无法替代的作用，在培养学生的形象思维能力和动手实践能力方面是必不可少的环节。没有形象思维能力的人，也不会有丰富的想象力，美术课程不仅培养描绘表现能力，更重要的还在于能够培养学生的想象能力。爱因斯坦曾经说过：“想象力概括着世界的一切，推动着进步，并且是知识进化的源泉。”没有想象力便没有创造力，借助于想象力，创造思维才能得以发展，实践活动才会变得目的性更明确。

美术教育不仅是审美能力的提高，使学生认识美，同时还应掌握创造美的规律和方法。这套教材本着这样的初衷，经过认真策划和组织，请多年从事美术教育的专家，本着适应高等师范院校美术与设计教育的需求编写的，在实施教学过程中，将会不断充实和提高，以满足美术教育发展的需要，相信在教学实践中会起到推动的作用。

清华大学美术学院学术委员会主席 教授 博士生导师
中国教育学会美术教育专业委员会理事长

楊永善



前言

《美术学教学评价教程》一书旨在面向现任美术教师或者即将成为美术教师的师范生介绍有关与改进教学相联系的测验与评价知识。教学评价犹如水火，用之得当可以为利，用之不当可以为害。最近，也许我们可以发现在教育界中发生的较大的变化——这些变化更加适应当前学习者真正的需要，评价活动也比以前更适合学习活动，现在的课程规划者建议教师在备课阶段就考虑评价。评价应该是促进学习的动力而不是“跟着车头走的车厢”。

这样，一系列课堂评价的新技术伴随着改革应运而生。本书旨在为美术学师范学生及任课教师介绍全套的美术评价技术，不仅评价学生的知识，还要评价学生的思维、表现以及在真实情境中应用知识的能力。本书作者力图在新旧评价方法之间建立起一座桥梁，面向即将走上讲台的美术教师及已经从教的教师们，本书不仅会介绍如何运用传统的客观试题来评价学生的基础知识，而且还会介绍怎样评价学生的陈述性知识和程序性知识、认知和元认知策略，以及将知识应用到新情境中的技能，并通过观察和记录学生在自然课堂情境状态下的真实活动表现来评价学生的艺术创作与思维习惯。

该书的突出特色是力求以高瞻远瞩的目光，按照教育评价的内在逻辑，用极其细腻的笔触，构建别开生面的、全方位的美术教学评价体系，具体体现在以下几个方面：

其一，以独特的五大板块体例，即导语、原理解析、个案展示、认知拓展、焦点问题，对师范类各级院校美术学教学评价课程进行了详尽、全面、多层次的论述，书中引用了大量一线课堂教学案例、师生反思纪实，这些来自于基础教育教学实践的鲜活的个案会使即将走上教师岗位的师范生们倍感亲切。五大板块的设置打破了以往教程类教材刻板、枯燥的模式，大量教学案例的应用，也使学习者与课堂实践有了零距离的接触。

其二，在此次国家课程改革中对普通高等学校教学评价内容的要求已被列为课堂教学改革中的重中之重，而有关普通高等学校美术学教学评价类的教程还没有正式的出版物，为充实普通高等学校美术教学体系，填补美术教学评价教程的空白，作者围绕辽宁省“十一五”科研课题的

研究成果，经过两年的酝酿，以图文并茂的形式汇聚多年教学与教研工作的经验和思考。

因此，作者希望通过本书的介绍，使读者了解本书所讨论的理论——评价的目的、原则、逻辑、标准、性质等，从而从实质上认清当前各级美术教学评价偏差的基本原因，在知其然的基础上正本清源，弃旧图新，主动积极地探索和开创业板本兼活的各种措施、手段、途径，这或许比拘泥于某种具体的做法更具有实用价值。

当然，由于作者水平有限，书中难免存有谬误，恭请读者批评指正。

作 者

2006年12月



目 录

前 言

第一章 教学评价的基本理念 002

第一节 教育与教学评价的内涵 002

第二节 新课程教学评价依据的主要理论 007

第三节 美术教学评价参照体系的结构 012

第四节 美术教学评价概述 017

第二章 新课程影响下的美术教学评价 020

第一节 以往美术课堂教学评价辨析 020

第二节 美术教学中的发展性评价 025

第三节 实施美术教学发展性评价的方法 032

第四节 网络学习的开放评价 042

第三章 美术教学中的即时性评价 048

第一节 美术教学即时性评价概述 048

第二节 美术教学即时性评价的优势与实施策略 055

第四章 美术教学中的表现性评价 064

第一节 表现性评价概述 064

第二节 美术教学中实施表现性评价的方法 067

第五章 美术教学中的成长记录袋评价 076

第一节 成长记录袋评价概述 076

第二节 成长记录袋的类型 082

第三节 成长记录袋评价的具体操作 084

第四节 美术成长记录袋评价的反思 089

第六章 美术教学中的终结性评价 092

第一节 终结性评价的内涵 092

第二节 不同教学阶段的终结性评价 094

第三节 不同学习领域的终结性评价 100

第四节 不同评价形式的终结性评价 103

第七章 美术教学评价的再评价 112

参考文献 118

后记 120

美

meishuxuejiaoxuepingjiajiaocheng

全国普通高等学校美术学（教师教育）课程设置通用教材

术学

张鹏 著

教学评价教程

全国教育科学“十一五”规划重点研究课题

1

第一章 教学评价的基本理念

第一节 教育与教学评价的内涵

美术教学评价是美术新课程实施的关键,教学评价是制约美术教学能否真正实施改革的瓶颈。理解评价、教育评价、美术教育评价和美术教学评价等内涵,是搞好美术新课程教学评价的前提条件。正确认识和实施美术教学评价,也是实施美术新课程中每一位美术教师应该关注的至关重要的问题。

原理解析

(一) 评价的涵义

“评”,即评定、评判之意;“价”,即价值。评价是指引出、阐释、衡量人物或事物的价值。也泛指人们根据自己的需要和见解,对作为客观存在的人或事所具有的价值的(正面或反面、积极或消极)判断与衡量,其实质是促进人或事的改善与发展。它是人的行为自觉性、反思性的体现,也是人类的一种认识活动。评价是“评定价值”的简称。评价与价值是不可分割的,若要了解评价的涵义,首先要了解价值的涵义以及价值与评价的关系。

究竟什么是价值?从本质上说,价值是一种关系范畴,即是通过主体与客体的相互关系而体现的。这种关系的联结由主体对客体的需要和客体的价值对象性(价值对象性概念是描述事物社会存在特征的基本概念,是自然物体或人造客体在社会生活中所履行的功能与作用)而决定。只有当主体具有某种需要,而同时客体本身也具有满足主体需要的价值对象性,才能体现出价值。缺少主

体的需要,或者主体有需要,但客体的本身没有满足这种需要的价值对象性,那么主、客体就没有形成关系的可能性,也就无法谈论价值。

价值的大小或多少是由客体满足主体需要的程度而决定的。当主体在某一方面存在某种需要时,客体在某种程度上满足了主体的需要,这就形成了客体对于主体的一定价值。评价的本质是价值判断,是评价者对评价对象的某一方面的价值做出的判断。

自觉地有目的地活动是人的特征之一。当某种活动开始时(不管当事人是否意识到),评价就成为其必然的组成部分。随着人类的不断发展,评价已成为现代社会的一种必然的自觉现象,任何事件在进行规划时,就开始了评价。在着手开发时进行事前评价;在实施中进行过程评价;在开发完成后进行终结评价。评价活动伴随着人们的生活而客观存在。

(二) 教育评价的涵义

教育评价的内涵到底是什么?到目前为止仍然没有统一的认识和界定,依据教育评价的发展历程和本质属性,我们可以这样描述教育评价的内涵:一般地,教育评价是指以教育目标为依据,采用一切可采用的现代化方法,系统地收集和分析信息,对教育活动满足预期需要的程度做出判断,以期达到教育价值增值的过程。教育评价包含一系列的步骤和方法,有明确的目标,并以实际状态与预定目标进行比较。要采取多种多样的技术和方法,收集、分析和处理有关信息,最终目的或归属是用一定的价值观,对各种教育现象或活动的状态进行价值判断,实现评定效益、帮助决策、促进改善和发展。

我们可以从以下三个方面理解教育

在我们学习过去的知识经验、构建理念、树立世界观以及培养个人独特的才能过程中,我们都必须把提高学习的质量放在首要的位置。

——韦伯(Weber, 1997)

导语

评价是教育过程中不可或缺的重要阶段,它犹如一根杠杆引导着教育的趋向,调节着教师的教学行为,改变着课堂教学环境,对学习者的发展有着直接又深远的影响。伴随着新课标的出台和新一轮课程改革的推行,对于教育的研究又进入了一个活性高峰期,要找到学校教育科研工作的切入点,必须善于捕捉课改进程中的问题。新课程倡导的教育评价体系是促进学生成长、教师发展和学校教育质量提高的新型教育评价体系,如何构建新课程背景下的教育评价体系,已成为新课程推进与实施的关键。

评价的内涵:

1. 教育评价本质上是一种价值判断活动

价值判断是指根据一定的价值标准,在事实判断的基础上,对客观事物的价值做出评判。事实判断是指对事物的现状、属性与规律的客观描述。事实判断和价值判断是人们认识客观事物(外界环境)和自身状况的两种最基本的方式,也是人们从事实践活动的基本手段。教育评价只有把价值判断建立在事实判断的基础上,才可能真正达到认识和改变教育现状,实现最根本的教育的目标。

2. 教育评价的最终目的是达到教育价值的增值

现代教育评价提倡教育评价应以教育活动、满足社会与个体需要的程度作为价值判断的标准。

教育价值实际上是指作为客体的教育活动的属性与主体需要之间的一种特定关系,是由教育满足人们需要的程度决定的。个体与国家、地区对教育的需要是构成教育社会价值的客观基础。个体对教育的需要(受教育者本人及其家长对教育的需要)形成了教育的个人价值,社会需要(国家与地区对教育的需要)形成了教育的社会价值。任何社会的教育都是在满足个体与国家、地区这两个方面的需要中得到发展的,当群体人才不足或个体才能不足时,就需要通过教育活动来加以满足。教育活动满足社会群体或个体需要的程度就是教育的价值。因此,教育评价的最终目的是最大限度地增加社会与个体对教育活动的需要程度。

3. 教育评价是一个过程

现代教育评价认为,教育评价是对教育活动现实或潜在的价值做出判断。教育活动的现实价值是指教育活动已经取得的价值。教育活动潜在的价值是指教育活动尚未满足人们的需要,但随着教育活动的继续开展具有满足人们需要的可能性时,教育活动

对人们所具有的价值,即教育活动还未取得、但有可能取得的价值。因此,教育评价首先是对教育活动现实价值做出判断,其次对教育活动潜在的价值做出判断。教育的潜在价值是教育价值的显著特点之一,这种潜在的价值是否满足社会和个体需要,评价者更应该去认识并做出全面的判断。通过教育评价揭示存在于教育活动与社会及个体的需要之间的复杂的价值关系,并积极创造条件,促使潜在的教育价值向现实的教育价值的转化。

由此,教育评价的依据是教育目标(广义的教育目标不限于德、智、体几个方面);教育评价的方法(包括定性的方法和定量

的方法)以其客观性、先进性为原则,没有固定的模式;教育评价的对象可以是教育的所有方面,包括教育制度、学校教育质量、教师、学生等;教育评价的性质是教育活动的价值判断;教育评价的目的是为决策提供服务。这里的决策也是广义的,一方面,教育评价为

行政领导部门的决策提供信息,以加强对教育的宏观控制;另一方面,教育评价为基层执行者的决策提供信息,以改进和完善学校管理及教育、教学的各项工作,提高教育质量;再一方面,教育评价为学生的进一步学习提供信息,帮助学生正确地认识自己,明确自己的优势和劣势,从而进一步激发学习的动机,使学生从学习中得到更大的动力。教育评价的最终目的是达到教育价值的增值。

(二) 教学评价的涵义

美术教学评价是指在美术教学过程有计划、有目的地观察、测定教师教学和学生学习的种种变化,根据这些变化对照教学目标、教学计划、

教学效果、学生的学习质量及个性发展水平,运用科学的方法做出价值判断,进而调整、优化教学进程的教学实践活动。它主要包括:教学过程的评价、学生美术学习的评价及教学效果的评价。美术教学活动是教师和学生的双边活动,是在教师的指导和帮助下学生主动获取美术知识、发展美术能力、激发学生的美术学习积极性的过程。教学活动的主体是学生,教学活动的目的是使学生达到预期的教学目标,从而实现美术教学的价值。

美术教学过程评价是指对教师教学历程、学生美术学习历程行为因素成效的测评分析,评估学习活动本身



自觉地有目的地活动是人的特征之一。当某种活动开始时(不管当事人是否意识到),评价就成为其必然的组成部分。

的效果,用以反馈、调节教学和学习活动过程,达到提高美术教学质量,促进学生的美术学习和发展而进行的评价。教学中主要从以下几方面对学生美术学习进行评价:①学生参与美术活动程度;②合作交流的意识与能力;③美术思考与发展水平;④发现问题、提出问题和解决问题及实践操作的能力。

美术教学评价是美术新课程实施的关键,教学评价是制约美术教学能否真正实施改革的瓶颈。理解评价、教育评价、美术教育评价和美术教学评价等内涵,是搞好美术新课程教学评价的前提条件。正确认识和实施美术教学评价,也是实施美术新课程中

每一位美术教师应该关注的至关重要的问题。

个案分析

教育评价的发展历程

教育评价作为对教育过程和教育成就的评定过程,最早产生于20世纪30年代。但作为一种思想却源远流长,经历了萌芽、产生、形成和发展的历史阶段。只有了解它的历史,才能准确地把握它的本质,科学地运用它的理论。

一、系统教育评价萌芽阶段

中国具有五千年的历史文化,孕育了丰富的教育思想,许多现代教育思想,都可以在中国古代教育史中找到最初的萌芽,教育评价思想也不例外。在中国教育史上最早的比较系统地论述教学理论的专著《礼记·学记》中便有对学生管理、考核的规定和要求的论述。教育评价还可追溯到从魏晋南北朝时期的“九品中正”选士测评活动开始,到隋炀帝大业二年置“进士科”的科举取士,分科选拔,逐级考试,在考生来源、考试科目与方法、录用程序等方面都形成了一套较完备的制度。这也可以看作是系统的教育评价活动的萌芽。科举制度源于中国的西汉察举,形成于隋、唐,经宋、元、明时代的发展演变,至清代在内容和方法已形成完整的科举体制。它以封建礼教为基本标准,以为封建王朝培养、选拔统治人才为目的,对个人学识德能进行测评判断。虽然,科举制发展到末期因内容陈腐、权贵干预和沦为统治者营私结党的工具等等弊端,从内容、体制等方面严重阻碍了社会的进步,作为封建王朝选士制度的科举就在清朝末期正式退出了历史舞台。但是,科举制的产生是社会政治、经济以及教育发展的必然。科举制自隋炀帝大业二年(公元606年)问世,至清光绪三十一年(1905年),历时1300年,培养、选拔了数以千计的人才,其中仅状元就有504人,像宋代的民族英雄文天

祥就是其中的代表。可以说科举制是中国和人类教育领域乃至政治、文化领域的一件大事,它开创了人才选拔、教育评价的新纪元,对中国和人类社会的发展产生了巨大的推动作用,对世界各国的教育评价发展产生了深远的影响。然而,古代中国所萌发的教育评价思想的嫩芽,却因满清政府的腐败等种种原因,并未能在20世纪伴随着西方教育测验和评价运动而率先成长和发展起来。1905年我国废止承袭了1300年的封建科举制度之时,正值西方教育测量(又称测验、测定)运动方兴未艾时期。

二、前系统教育评价阶段

如果我们把中国的科举时期(公元606年~1905年)看做教育评价活动的萌芽时期,那么19世纪初至20世纪30年代西方教育测验运动的兴起时期就是前系统教育评价阶段。这一时期的教育评价以教育测量为主,力图从量上把握人的智力、人格等精神现象,将教育或课程评价等同于教育测量和测验。国外早期的教育评价活动主要是考试,有口试和笔试两种形式。19世纪后半期美国大多采用口试,根据回答来判定成绩。随着教育的发展,学生人数的增多,口试很快为笔试所取代。欧洲第一次有记载的笔试是在1702年英国剑桥大学Trinity学院的新院长所进行的一次数学考试。1845年美国教育家贺拉斯·曼在波士顿大学文法学校首先取消口试,引进笔试,并逐渐在美国推广和发展起来。但随着时间的推移,结果发现尽管这样,这些方法都不能全面考查学生的知识和能力。后来由于一些相应的教育理论的形成和发展,从而巨大地推动了教育评价的进步和发展。例如:19世纪末,德国“实验心理”的发展;英国“人类个别差异的研究”;法国“智力测验方法”等研究成果。再如:美国早期机能主义心理学家卡特尔提出了“心理测验”的问题;特别是1904年美国的教育测验运动的领袖之一桑戴克发表了《精神与社会测量导论》,在该书中提出了著

名的“凡存在的东西都有数量”的教育测量思想。同时他和他的学生们一起展开一系列教育测量研究并提出了“书法量表”、“标准算术测验”、“斯坦福成绩测验”等测验工具,随之兴起了蓬勃的教育测验运动。这一时期的基本观点是受美国桑戴克“凡是存在的东西都有数量,凡是有数量的东西都可以量化”的思想影响,从1915年至1930年这15年间,这个思想在美国处于兴盛时期,这就是把教育评价说成“教育测量”的历史根源。这种把教育评价与教育测量混同起来的历史虽然是短暂的,然而,它的影响和涉及的范围还是很广泛的。

三、现代教育评价理论的产生和发展阶段

如果说在20世纪30年代以前称为前系统教育评价阶段,那么30年代以后就是系统教育评价理念的产生和发展阶段。整个阶段分为:“泰勒时期”(1930~1945)、“萌芽时期”(1946~1957)、“发展时期”(1958~1972)和“专业化时期”(1973以后)。20世纪30年代初开始,到50年代中期是系统教育评价阶段的前期,代表人物是美国著名心理学家、课程理论家拉尔夫·泰勒。其显著的标志是他提出的泰勒模式或称泰勒原理。泰勒的思想就是用确定学习结果与教育目的之间的达成度来定义教育评价。20世纪20年代,美国的进步主义教育广泛地影响了小学和初中,但在改革中也遇到了一些问题。例如,过去的进步教育改革实验没有升学的压力,但是20年代以后,尽管美国中学招收学生的人数不断增加,但由于各种原因,往往只有1/6的中学毕业生有升学的机会。特别是在1929年,资本主义世界又发生了经济危机,学生中学毕业后就业十分困难。另外,当时的中学课程受学院和大学入学考试的支配,只重视学生的学业成绩,而对学生其他方面的能力很少考虑。这使得大量的参加实验的中学生毕业后很难找到合适的工作。而当时的进步教育改革实验没有考虑

与大学升学挂钩的问题,这样学生参加升学考试遇到的困难就很大,这一切都引起了人们广泛的不满。对此,教育改革者并没有退缩,积极查找原因。他们认为大学升学制度有问题,大学升学考核的重点在于知识的记忆,而忽视了大部分教育的价值,因而引起了人们对中小学课程以及中学与大学关系进行重新评价的思考。

为了进一步推动中等教育的改革,使进步教育的原则在中小学得到推广,从而引发了“八年研究”的实验。1933年“美国进步主义教育联盟”会长艾钦提出了新课程实验研究的设想,并在7所大学和30多所中学进行教育实验。经推荐组成了以著名心理学家拉尔夫·泰勒教授为首的学院追踪研究组,从1933~1941年泰勒及其同事开展了一场规模浩大的“八年研究”,对高中生进行追踪调查,以改变当时以升学考试为取向的片面做法。调查发现,当时的课程和测验可以称为“教科书中心主义”,课程是以知识为中心,教学只要求记诵教材的知识内容,对学生的评价是测量学生对事实和知识的回忆与认识。另外,当时测验的性质是常模参照测验,目的在于按分数高低对学生进行排位和区分,为升学服务,而无视学生学业的全面发展。当1941年“八年研究”结束时,以泰勒为首的学院追踪研究组,对“八年研究”的结果进行了评价。评价所采用的方法是挑选1475组大学生,每一组两个学生,一个是实验学校的毕业生,另一个是其他学校的毕业生。在挑选时尽可能地考虑到这两个学生在性格、年龄、学习能力、家庭状况及社会背景等方面情况的相同性。经过对照研究,得出了如下的结论,参加实验的30所中学的毕业生具有以下的特点:

- ①学年平均总分稍高;
- ②在大学学习的4年中,更容易获得学术上的荣誉;
- ③在学术上似乎具有更强的好奇

心;

④似乎具有更正确、系统和客观的思维能力;

⑤似乎对教育的涵义有更清楚的认识;

⑥在遇到新的环境时,往往表现出更高的智谋;

⑦与对照组一样,具有相同的分析问题的能力,但是他们解决问题的方法更为有效;

⑧参与组织学生团体的越来越多;

⑨获得非学术方面的成就有更高的比率;

⑩在职业选择上有更好的倾向性;

⑪积极关心国内和国际事务。

从学院追踪研究组的研究来看,“八年研究”是成功的。尽管并不是所有的实验设想都得到了体现,但实验本身所要证明的却得到了验证:按照进步主义的教育原则实施的中学教育,既能很好地完成中学的传统职责,为大学输送合格的人才,又能促进学生多方面的发展,而这一切是原有中学教育所难以达到的。“八年研究”的结果由艾钦和泰勒于1942年写成报告——《史密斯-泰勒报告》,这个报告被人们称为“划时代的教育评价宣言”,在这个报告里泰勒第一次提出了“教育评价”概念。这个报告促使教育评价取代了单纯的教育测验,形成了蓬勃发展的“评价运动”。

“八年研究”解决了经济危机后学生就业需要与学校课程间的尖锐冲突。“八年研究”不仅对美国大学入学要求和中学课程产生了深远的影响,而且还孕育了泰勒的课程原理。1949年,泰勒正式出版了《课程与教学的基本原理》一书,总结了他在“八年研究”中的成果。该书1981年曾被美国的《卡潘》杂志评为自1906年以来对学校课程领域影响最大的两本著作之一。现已经成为“现代课程理论的经典著作,是试图理解这个领域的后继著作的人的必读书。”在该

书中,泰勒把课程编制的主要步骤列为四个问题:

①学校应该试图达到什么样的教育目标?

②可以提供哪些教育经验才能实现这些目标?

③这些教育经验怎样才能有效地组织起来?

④我们怎样才能确定这些目标得到实现?

上述四个问题可以概括地说,课程应分为教学目标、教学活动、课程内容的组织以及教学评价四个基本要素。这就是现代美国课程领域中产生广泛影响的“泰勒模式”。“泰勒模式”被公认为课程开发原理最完美、最简洁、最清楚的阐述,达到了科学化课程开发理论发展的新阶段,《课程与教学的基本原理》也因此被誉为现代课程理论的圣经。瑞典学者胡森曾评价说:“泰勒的课程基本原理已经对整个世界的课程专家产生了影响。不管人们是否赞同‘泰勒模式’,不管人们持什么样的哲学观点,如果不探讨泰勒提出的四个基本问题,就不可能全面地探讨课程问题。”事实上,泰勒模式研究的范式现在仍然在课程领域中占支配地位。由此可见,“八年研究”对课程理论的发展同样起着巨大的推动作用。在泰勒的影响下,美、英等国出现了诸多针对评价而设计的教育目标体系。这一时期人们认为教育目标作为评价的依据不是唯一的,目标本身的科学性、合理性和可行性也必须受到检验。人们认识到用统一的目标模式去评价教育效果,从根本上说是不可接受的,因而相继推出了许多新评价理念和模式,其中影响最大的是美国著名的心理学家布鲁姆的教育目标分类理论。1948年在波士顿美国心理学大会上,与会者经过讨论提出了“对构成教育目标的人的能力特性进行科学分类”的任务,1956年泰勒亲自参与并指导了布鲁姆等人完成了“认知领域教育目标

结构的研究”。布鲁姆等人明确提出：“制定教育目标是为了便于客观地评价，而不是表述理想的愿望。只有具体的、外显的行为目标才是可测量的。”1964年由克雷斯沃尔完成了“情感领域教育目标的结构研究”，1970年由R.基布勒提出初步方案，这样才基本完成了教育目标分类学的框架结构，为进一步制定教育评价科学体系奠定了坚实的基础。

20世纪80年代后，特别是1986年，布鲁姆应华东师范大学邀请来华讲学。他的“掌握学习策略”、“教育目标分类学”在我国迅速传播，对我国中小学教育教学评价改革和考试命题产生了重要的影响，使我国现代教育评价得到了空前的发展。社会经济和科学技术的高速发展对人才的要求不断提高，特别是人类进到21世纪以来，教育评价的思想、范围、对象、功能和方法都发生了深刻的变化。例如，普罗维斯等人主张改革评价模式，泰勒与帕姆提出用目标参照测验代替常模参照测验，布鲁姆的教育目标分类理论等等。教育评价不仅形成了独立的学科体系，而且成为教育科研的一个重要领域。教育评价作为一门系统的新兴专业领域，课程评价研究发展极其迅速，在短短的半个多世纪的发展历程中，就已经结出了丰硕的果实。

认知拓展

不同时期、著名学者对教育评价的论述

1942年拉尔夫·泰勒最先提出教育评价的定义，他认为“教育评价在本质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标程度的过程”。泰勒认为：评价不仅仅是一两个测验，而是根据预定教育目标对教育结果进行客观描述的过程。他建议用“评价”一词取代了“考试”和“测验”。与传统的考试和测验不同，教育评价的关键是确定清晰的、可操作的行为目标，并利用问卷、观察、产品样本和

测验等多样化的手段，描述学生的学习结果与教育目标的一致程度，从而发现问题，改进课程教材、教育教学方案和方法。

泰勒教育评价的基本过程可归纳为：①通过研究实际需要并征求专家意见，选出备选目标；②经过若干筛选过程后，确定可用目标；③将选定的目标用有关的术语加以表述；④找出这些行为表现的条件和情境；⑤确定满足客观性、可靠性、有效性三个标准的测量方法；⑥应用事前、事后测验，检查行为变化；⑦根据检查结果对假定做出判断，并说明原因；⑧修改方案。

1963年美国心理学家克龙巴赫把评价广义地定义为“为做出关于教育方案的决策，搜集和使用信息。”显然，克龙巴赫强调的评价中心不仅是目标，而且是决策，实施教育评价应在教育过程之中，而非教育过程之后。克龙巴赫提出三种使用评价的决策：①关于教程的改革；②关于个体的决策；③行政调控。

1967年，美国教育评价专家斯里芬提出，“评价是一种对优缺点和价值的评估活动”。

同年，美国学者斯塔克把评价定义为“一种既有描述又有判断的活动”。

1969年，美国教育评价专家斯塔弗尔比姆强调，“评价不是为了证明，而是为了改进”；评价“不应局限于确定目标的达到程度，而应成为为决策提供有用信息的过程”。并提出了以决策为中心的评价模式，即背景评价、投入评价、过程评价、结果评价。

1978年，斯塔弗尔比姆把评价重新定义为“为满足决策和教育效能核定的需要，描述、获得和运用有关客体的目的、计划、过程和成果价值的过程”。1985年斯塔弗尔比姆在与人合著的《系统的评价》一书中又进一步详细阐述了评价的涵义：“评价是一种划定、获取和提供叙述性和判断性信息的过程。这些信息涉及研究

对象的目标、设计、实施和影响的价值及优缺点，以便指导如何决策，满足教学效能核定的需要，并增加对研究对象的了解。”

1975年，美国的教育评价专家比贝把评价定义为“系统地收集信息和解释证据的过程，在此基础上进行价值判断，目的在于行动”。他认为，评价是收集系统而非零散的资料，将这些资料加以精心地整理和解释，引入评判性的思考。在这里，比贝首次提出了教育评价的本质，即价值判断。他强调评价要对教育活动的价值做出判断，包括对教育目标本身做出判断，使评价活动有助于决策的科学化，对实际工作具有指导意义。比贝关于“价值判断”的提出，深化了教育评价的内涵，使评价的另一主要特征“价值判断”更受到人们关注。

1979年，人们提出，教育评价是对教育活动的目的、手段及结果，就其价值、优点、品质以及重要性、适应性进行考查、判断、鉴赏和估计。

1981年，由17名代表12个与教育评价有关组织的成员组成的美国评价标准联合委员会发表了他们对评价的定义，即教育评价是对作为对象的自然价值和优秀品质进行系统性的调查研究。

美国著名的心理学家布鲁姆没有明确地给出教育评价的定义，而是用描述内涵的方法，说明教育评价的概念。他认为教育评价的主要内容应该包括：①教育评价首先是一种用各种手段获取并进行科学的处理用以确定学生水平和教师教学有效性的语言、资料的方法；②教育评价包括收集各种考试的成绩评定及其反映学生学习状态的证据；③教育评价是教育的总目标和教学任务的具体目标实施的手段，是用来检测学生按这些理想的目标的方向发展的过程；④教育作为一个“反馈-矫正”的系统，用以在教学过程的每一个环节中判断教学的有效度，如果有效度高，说明矫正得好，如果有效度差或者无效，应立即采取补救的措施，以确保矫正的高效率；

⑤教育评价作为教育科研和教育实践的重要工具,用来查明在达到教育目标时所建立的程度是否同样有效。

由此可见,由于人们对评价者作用的理解不同,国际上还没有一个统一的公认的教育评价的定义。如果认为评价者就是管理者,那么教育评价是一种既有描述又有判断的活动;如果认为评价者是一个明智的教育家,那么教育评价就是为决策提供信息的过程;如果认为评价者是法官、裁判、批评家,那么教育评价就是一种对优缺点和价值的判断活动。总之,上述这些定义都是从评价的功能上得出,认为评价是为了更好地决策、搜集和使用信息的过程,都是从不同角度揭示教育评价的本质属性——对教育现象或教育活动进行测评,并做出价值判断与衡量。

第二节 新课程教学评价依据的主要理论

综观教育评价方法论体系的发展历程,可发现存在理性主义和自然主义之争,一些研究者强调理性的实证方法,另一些研究者强调自然的人文方法,并将两者视为相互对立的关系。然而,单一的方法论视角是远远不够的,最终会把教育评价僵死在自己的方法体系中。反观我国教育评价的现状,不难发现其中仍单纯强调客观性,对各种复杂的、隐匿的、不确定的社会或心理因素也尽量量化,过分依据客观事实和数据,在试图增强教育评价可信度和可操作性的同时,却遮蔽了评价信息的真实性,进而丧失了教育评价的实效性。另一方面,在对国外教育评价定性方法的研究和实践当中,也产生了诸如评价者一致性和情境可行性等一系列具体问题。由此看来,任何一种评价方法都有自身的优点和不足,单一的方法无法解

决所有的问题,必须借鉴当今影响教育改革思潮的现代教育理论,在教育评价的设计与实施中实现理性主义和自然主义的有机结合。

一、多元智能理论与教学评价

原理解析

(一) 多元智能理论的意义

美国哈佛大学的发展心理学家霍华德·加德纳(Howard Gardner)的多元智能理论对艺术教育进入学校的核心课程给予了有力的推动。这九种智能(言语/语言智力、逻辑/数理智力、视觉/空间关系智力、音乐/节奏智力、身体/运动智力、人际交往智力、自我反省智力、自然观察智力和存在智力),显然比智商理论所认为的言语——语言智能和数理——逻辑智能更为广阔、更可贵的是加德纳给我们提供了一种多维地看待人的智力的视野和方法。多元智能理论的广阔性和开放性对于我们正确地、全面地认识学生具有很高的借鉴价值。各种智能只有领域的不同,而没有优劣之分或轻重之别。因此,每个学生都有可供发展的潜力,只是表现的领域不同而已。这就需要我们的教师在以促进学生发展为终极关怀的参照下,从不同的视角、不同的层面去看待每一个学生,而且要促进其优势智能领域的优秀品质向其他智能领域迁移。多元智能理论的问世,改变了人们单纯用纸笔的标准化考试来区分儿童智力高低的做法,也改变了人们对美术学科的歧视。多元智能理论对教育界产生了巨大的影响:

首先,它直接影响教师形成积极乐观的“学生观”。多元理论认

为,学校里没有所谓“差生”的存在,每个学生都是独特的,教师应对每位学生抱以热切、积极的期望,并从各个角度观察、评价和接纳学生,发现和寻找学生身上的闪光点,挖掘和发展学生的潜力。这正是新课程学生评价所倡导的改革方向,关注学生个体间发展的差异性和个体内发展的不平衡性,评价内容多元,评价标准分层,重视评价对学生个体发展的建构作用。

其次,多元智能理论直接影响教师重新建构“智力观”。课程功能由此开始发生根本的转变,教师不但关注学生的学业成绩,同时关注学生的全面发展,尤其重视培养学生的实践能力和创新能力,这正是新课程学生评价改革的方向,即建立促进学生全面发展的评价体系,加强考试内容与学生学习经验、社会实际的联系,重在考查学生分析问题、解决问题的能力等。

最后,多元智能理论帮助教师树立新的“教育观”。教育首先是常识教育,教师应相信每位学生都是有能力的人,乐于挖掘每位学生的优势潜能,并给予充分的肯定和欣赏,树立学生的自尊和自信;其次,教育是个性化教育,教师应面对学生的个体差异,因材施教,促进学生优势才能的展示和发展,实现个人价值;另外,教育还是能力发展的教育。这些教育观深刻地体现了新课程学生评价改革



多元智能理论认为,每个学生都有可供发展的潜能,只是表现的领域不同而已。

的思想,即关注评价的教育功能,发展和发现学生各方面的潜能,了解学生发展的需要,帮助学生认识自我、建立自信,促进学生在原有水平上的发展。

有关人类个体不同智能强项的研究和各种认知方式的发现,对学校的教育观念产生了极大的影响。个体之间的显著差异,使人有理由怀疑是否应该让所有的人学习相同的课程?即使是同样的课程,是否应该用相同的方法教给所有的学生?个体不但在自己的智能强项和弱项上存在着极大的差异,在认知方式上也不尽相同。近来这些研究有两个主要的发现:第一,具有创造性的个体自己并无独特的心理运算(mental operations)方式,他们运用的认知过程与其他人相同。但他们以更有效、更灵活的方式运用它们。第二,具有高度创造性的人所过的生活与其他大多数人不同。他们对所从事的工作极为热情,并全身心地投入其中。他们对新事物表现出极强烈的兴趣,而且对自己要达到的眼前目标和最终目标都非常明确。

(二) 合理运用多元智能实现最优化教学

1. 重视学生的智能构成和心理发展

在美术教学中,多元智能的合理运用是实现最优化教学的必要条件。在我们美术教学的实践中,有两个主观因素比较容易阻碍学生学习方式的养成和创造力的发展。一是忽略了“感知”,二是忽略了“多元综合意识”的培养。由于身心发展的程度有限,学生往往是以“具体的感知”来学习新知的,忽略了“感知”,学生无法具体地认识对象;忽略了“多元综合意识”的培养,学生也无法整体地把握事物。学生只有在教师的有效指导下,选择适合自己的学习方式展开学习,各方面能力才能得到有效发展。

对美术教学来说,忽略了感知就等于忽略了综合,同样,忽略了综合也就忽略了感知,我们面对的是一个独特的学生,我们在发展学生的感

知的时候要考虑到构成学生独特心理的方方面面,主要包括:情感、智力水平、知觉发展、兴趣需要、意志目的等等。我们都是通过整体的方式来学习的,我们不可能脱离其他方面做到单独有效地培养和发展感知,所以忽略了其他方面也就等于忽略了感知。

2. 合理创设美术教学情境

其实我们教师现在教学都比较重视感知,也开始注重由学生的学习兴趣入手,创设各种情境,并运用各种手段和多媒体设置热热闹闹的感知情境,试图以强烈的感官刺激激发学生的求知欲与好奇心,调动学生的感知。营造这种热闹的课堂气氛,是否会达到预想的感知效果呢?由于对学生的方方面面没有综合考虑,在具体表现上并没有体现出这些手段对学生的启发和帮助。

比如说有这样一个课例,教学内容是小学三年级《为同学画侧面像》,让我们分析一下这节课的问题出在哪里?

教师设置了一系列的感知手段。如教师制作了她本人的正侧面剪影课件,让学生观察、认识侧面轮廓的起伏变化,也让孩子运用触觉去感受,并让学生用语言说出模特的侧面特点,这些感知情境从形式上来说都很好,它激发了学生的热情,加大了学生投入所设感知情境的程度。我们知道学生愈能投入其中,体验就愈深刻,感知也愈敏锐。美中不足的是教师的语言提示和学生的语言描述仅仅限于外形特征的列举而没有加入心理感受,从而使学生心理投入的程度减弱,这不能不说是感知的忽略。但对感知最大的忽略是教师在这一过程中对侧面的比例位置等概念的强调和接下来设置的感知环节。接下来的感知环节是教师按照成人的观念方法绘制的很写实的自画头像,这完全超出了该年龄段学生的认识水平。

儿童的认识经验和水平与成人不一样,有他自己的表现方法,成人的表现方法是孩子根本接受不了的。传统教学的一贯做法使学生过于依赖成

人的思想和表现方式,影响了他们的独立思考和独立感知,从而导致模特就在眼前,学生却无从下笔,就算有个别学生按照教师的方法完成了作品,画中自己感知的成分却很少。

要通过美术发展儿童的感知能力就要求教师在设置感知情境的时候考虑到构成学生统一体的方方面面。按照阿恩海姆的理解,教师所设置的感知情境至少必须具备以下两个条件:“首先,所使用的材料必须具备内在的秩序并且这些秩序在孩子们能够接受的水平上创造出来”;“其次,充分规则的情境必须直接或间接与孩子们的生活方式可见地联系起来……,也就是说,在眼睛所见的与一个人为了生存并享受这生存所必须认识到的东西之间存在着某种功能上的联系”。我们可以理解为,充分规则的情境对儿童来说有意义,并符合儿童的需求和兴趣。

阿恩海姆特别强调“秩序”,它是指教师所使用的各种感知材料以教学目的为依据有机地融为一个整体,这样学生才能把各种感官获得的信息串联在一起,而不是支离破碎的和与目的无关的。

依据上述对课例的分析和对阿恩海姆话语的引述,我们可以这样认为,要充分注重感知,教师所设置的感知情境必须适合学生学习方式的养成,要与学生的认知水平相适应;无论基础教育还是高等教育都要给学生足够的自由空间;设置的情境有充分的秩序;对学生来说要有意义,学生才能全身心地投入。

随着时代的不断发展,当今社会对人的素质要求越来越高,其中人的创造能力已占据人类各项素质的首要地位。美术能有效地发展学生的创造力,这已成为教育界的一种共识。阿恩海姆认为:“创造性思维在任何一个认识领域都是知觉思维。”美术是培养创造力所必须的“能动态地认识事物整体关系的多维空间模式”的最好方法;美术在“超越和创新意识、自由度和能动性”这几个方面与创造