

中小学教学评价

中小学教学评价

—美术

ZHONGXIAOXUEMEISHU

丛书主编 丁锦辉
本书主编 张 鹏

XIAOXUEPINGJIA

光明日报出版社

JIAOXUEPINGJIA

中小学教学评价

美 术

丛书主编 丁锦辉

本书主编 张 鹏

光明日报出版社

图书在版编目(CIP)数据

中小学教学评价. 美术/丁锦辉主编. —北京:

光明日报出版社, 2006. 4

ISBN 7-80206-258-6

I. 中... II. 丁... III. 美术课—教学评议—中小学

IV. G623

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 021346 号

书 名: 中小学教学评价——美术

著 者: 张鹏(主编)

责任编辑: 田苗

封面设计: 丹马

版式设计: 百科设计

策划编辑: 陈洪庆 曹海梅

责任印制: 高自海

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市崇文区珠市口东大街 5 号, 100062

电 话: 010-67078945(发行), 67078235(邮购)

传 真: 010-67078227, 67078233, 67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E-mail: gmcbs@gmw.cn

法律顾问: 北京盈科律师事务所郝惠珍律师

总经销: 新华书店总店

经 销: 各地新华书店

印 刷: 三河市长城印刷有限公司

装 订: 三河市长城印刷有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社发行部联系调换

开本: 787mm×1092mm

印张: 10

字数: 174 千字

版次: 2006 年 4 月第 1 版

印数: 1—3000 册

印次: 2006 年 4 月第 1 次印刷

书号: ISBN 7-80206-258-6

定价: 91.00 元(全 7 册)

序

这是一套为一线的教师量身定做的学科教学评价用书。

新课程已经实施几年了,教育新理念的书籍不仅摆满了书架,也塞满了教师的头脑。当教师被这些新理念潮水般的洗脑以后,退潮后的沙滩如何再踏出新的足迹,却是摆在教师面前的课题。许多教师感到茫然,他们眼前的确有一片新天地,但却又似乎无路可找,无迹可循。其实,大凡教师都隐隐有一个“心理障碍”:新课程理念都已接受,但学科教学到底如何评价,教学水平和教学质量谁来认可?一些高深的理论、前瞻的理念、宏观的培训、系统的方案,在具体学科的具体问题面前总是显得有些苍白。

《基础教育课程改革纲要(试行)》指出:“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。”我想,这段话同样适用于教师,同样要帮助教师“认识自我,建立自信”。这套丛书中关于评价的目的、原则、内容、形式等在各学科教学评价中均有论及,这里不再赘述。

需要特别澄清的问题是,目前许多教师对评价的认识存在许多误区,最主要的是将测试与评价混为一谈。有些人以为测试的结果就是评价,唯恐被别人扣上穿新鞋走老路的帽子,就不敢用百计分来统计成绩;殊不知,没有数据怎能统计,没有统计怎能分析,没有分析怎能评价?当然这是就量化分析而言。还有其反面,认为凡是评价就得考试,而将课堂教学中即时性评价、成长纪录袋评价、长短作业评价、社会实践考核评价等视为无效评价。更令人啼笑皆非的是,有人把评价中的突发奇想视为改革的经典,一方面承认不能单用划分等级的方法去评价九年义务教育所有年级所有学科的教学,又不想或不愿或不敢用百分制去测试并进而评价。于是人为地制造出评价的混乱,把给学前班幼儿戴小红花或摘星的做法应用到义务教育所有年级的学年考试中。这种测试及评价在一些地区误导了评价的方向。我们认为,多元评价和过程性评价等新的评价理论应当与传统评价中的合理成分和有益做法相结合。“非此即彼”,“有我没它”,不是科学的态度,更不利于教学的继承和发展,评价中“文革式”的否定一切和“大跃进”式的盲目冲动,都会葬送新课程。是否可以分解开来简单一点理解:测试之于评价,测试是手段,评价是目的;评价之于发展,评价是手段,发展是目的。这样,我

们广大教师在测试、评价和发展的关系上就可以放开手脚,运用智慧,创造出适合本年级本学科教学评价的方法来。

效果、效率、效益相统一的原则是我们这套丛书就教学评价提出的新理念。以往我们过多的注重教学效果,以效果的好坏来评价教学的得失与价值。在新课程理念指引下,我们对单纯追求教学效果的价值观产生了动摇,这无论是对教学方式还是学习方式的变革都要重新审视。如果单纯追求教学效果,往往会导致教学的“作秀”和学风的“浮躁”,学习情景热热闹闹,细细品味却没有可以咀嚼的东西。从效率上说,往往完不成教学任务,进度较慢,即我们常说的教学容量太小。同时,由于新课程在实施过程中出现的一些偏差和误区,一些教师以为发问就是探究,分组就是合作,于是不顾教学的投入和产出之比,在偏离教学任务的细枝末节上纠缠不休,用较高的代价换取较低的效益,这实在是得不偿失。知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观,这三维目标的达成应该用效果、效率、效益相统一的观点来评价。我们对效果的评价常常用好不好,对效率的评价常常用高不高,对效益的评价常常用值不值来表达。我们所追求的是,教学效果要好,教学效率要高,且教育投入与产出之比要合理。其中教育投入不仅仅指经济的投入,对广大教师特别是对学生来说,更主要的是时间和精力投入。“三效统一,综合评价”的理念,或许从评价的角度对减轻学生过重的课业负担,提高教育教学质量,开了一剂良方。

如果上面澄清的问题和倡导的这种理念能为广大教师所接受并运用到教学评价中去,如果这套丛书能对教师掌握学科教学评价有所帮助,那么,我们从设计到实施的“量身定做”就有了实际的意义。至于对这套《教学评价》的评价,教师“用起来”真正“合体”了,就是最好的评价。

丁锦群

2006.1.18

目 录

第一章 教学评价的基本理念

- 第一节 新课程教学评价依据的主要理论 (2)
- 第二节 美术教学评价参照体系的结构 (11)
- 第三节 美术教学评价概述 (19)

第二章 新课程下的课堂教学评价

- 第一节 传统课堂教学评价分析 (27)
- 第二节 美术教学中的发展性评价 (35)
- 第三节 美术教学发展性评价的方法 (46)

第三章 课堂教学中的即时性评价

- 第一节 即时性评价概述 (54)
- 第二节 即时性评价的优势与实施策略 (63)

第四章 课堂教学中的表现性评价

- 第一节 表现性评价概述 (77)
- 第二节 教学中实施表现性评价的方法 (84)

第五章 教学中的成长记录袋评价

- 第一节 成长记录袋评价概述 (100)
- 第二节 成长记录袋的类型 (107)
- 第三节 成长记录袋评价的具体操作 (113)
- 第四节 成长记录袋评价的反思 (121)

第六章 教学中的终结性评价

- 第一节 终结性评价概述 (125)
- 第二节 不同教学阶段的终结性评价 (129)
- 第三节 不同学习领域的终结性评价 (138)
- 第四节 不同评价形式的终结性评价 (141)

参考文献

后 记

第一章 教学评价的基本理念



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而又深远的影响。新课程改革的推行,使教育的研究进入了一个活性高峰期,要找到学校教研工作的切入点,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。

第一节 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,双方都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。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

案例展示

长期以来,人们对于智力的理解仅限于智商理论和瑞士心理学家皮亚杰的认知发展理论。这种传统的智力理论认为,智力是以语言能力和数理逻辑能力为核心、以整合的方式存在的一种能力。随着人们对智力认识的不断深入,新的智力理论也不断产生,如美国心理学家斯腾伯格的智力三元理论、美国心理学家塞西的智力领域独特性理论等,但尤为引起教育教學界高度重视的、对教育教學改革影响最深远的是美国哈佛大学教授、发展心理学家霍华德·加德纳(Howard Gardner)于1983年在《智力的结构》一书中提出的多元智能理论。加德纳教授经过对心理学、生理学、教育学、艺术教育的多年研究,证明了人类思维和认识世界的方式是多元化的。打破了传统的将智力看做是以语言能力和数理逻辑能力为核心的整合的能力的认识。他认为:每个人都同时拥有八种智力,并从新的角度阐述和分析了智力在个体身上的存在方式以及发展潜力等。多种智力在每个人身上以不同的方式、不同的组合存在,使得每个人的智力都各具特色。因此,世界上不存在谁聪明谁不聪明的问题,而是存在哪一方面聪明以及怎样聪明的问题。

观点解读

(一)多元智能理论的意义

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,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学生智力高低的做法,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的巨大影响有:

1. 直接影响教师形成积极乐观的“学生观”

多元智能理论认为,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均衡性,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。

2. 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性的转变,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生活经验、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。

3. 帮助教师树立新的“教育观”

首先,教育是赏识教育,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;再次,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教育评价改革的思想,即关注评价的教育功能,发现和发展学生各方面的潜能,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。个体之间的差异显著,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。近年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的生活态度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)多元智能理论对教学评价的启示

1. 评价的标准应具有多元性

由于不同个体在九种智能方面拥有的量各不相同,九种智能的组合与操作方式由于更是各不相同,因此教学评价的尺度应该是多元的。

2. 评价的目的应该是为学生的发展提供契机

传统评价中,学生要尽力在他们可能并不擅长的学业领域中去适合评价的要求,因而不能发展自己的优势智能。而新课程评价的目的则在于通过识别学生的优势智能领域,为学生提供发展优势智能领域的机会。

3. 评价的来源应是学生的活动

传统评价中,决定学生优劣的往往只是一张各学科分数的成绩单,而多元智能理论认为,只有在与社会生活和社会环境的联系中,在问题情境或特定文化背景中,才会有某种智能的体现。所以,评价应立足于学生的学习活动,引导学生扩展学习的领域,开拓与多元化智能结构相匹配的学习活动。

4. 评价的核心应是“全人观”

(1)每个学生都能获得成功。评价在于给学生找到并提供成功的支撑,使每个学生都获得成功的机会。

(2)每个学生都有自己的优势智能领域。教学评价应让学生发现自己的优势领域,同时又认识到自己的不足,从而协调发展,尽可能使自己在多方面得到充分发展。

(3)学生的智力发展贯穿于生命的全过程。因此,我们的评价要用发展的眼光看待学生,善于发现他们的智力潜能。

5. 评价的方式应尽量采用成长记录袋和活动法

单靠纸笔测验是很难测出学生的多元智能的,而成长记录袋和表现性评价则能从时间、空间两个方面记录和观察学生的智能表现。

多元智能理论的提出在教育理论界产生了广泛的影响,基层的广大教师对多元智能理论也在逐步熟悉。但是,这一理论对于中国的教育实践来说仍然停留在启示性大于实用性的层面上。它为教师正确看待每一位学生提供了一种全新的视角,但在操作层面,对如何测量学生在多种智能上组合的差异,对如何促进学生多元智能的发展,仍然缺乏深入研究。

拓展探究

加德纳教授提出的智力的八种形式

逻辑/理智力:包括运算和推理等科学或者数学的一般能力。过数理运算和逻辑推理等辨别逻辑或者数字模式的特殊能力,以及处理较长推理的能力。这种智力在侦探、律师、工程师、科学家和数学家身上有比较突出的表现。

语言智力:这种智力主要是指听、说、读、写的能力。表现为个人能够顺利而高效地利用语言描述事件、表达思想并与人交流的能力,以及对声音、韵律、单词的意义和语言不同功用的感受能力。这种智力在记者、编辑、作家、演讲家和政治领袖身上有比较突出的表现。

音乐智力:这种智力主要是指谱写歌曲和器乐演奏的能力。包括感受、辨别、记忆、改变和表达音乐的能力,表现为个人对音乐包括节奏、音调、音色和旋律的敏感,通过作曲、演奏和歌唱等表达音乐的能力,以及对音乐表现形式的欣赏能力。这种智力在作曲家、指挥家、歌唱家、演奏家、乐器制造者和乐器调音师身上有比较突出的表现。

空间智力:这种智力主要是指准确感受视觉——空间世界的能力。包括感受、辨别、记忆、改变物体的空间关系并借此表达思想和情感的能力,表现为对线条、形状、结构、色彩和空间关系的敏感,以及通过平面图形和立体造型将它们表现出来的能力。这种智力在画家、雕刻家、建筑师、航海家、博物学家和军事战略家身上有比较突出的表现。

身体运动智力:这种智力主要是指控制自己身体运动和技术性地处理

目标的能力。表现为能够较好地控制自己的身体、对事件能够做出恰当的身体反应,以及善于利用身体语言来表达自己的思想和情感的能力。这种智力在运动员、舞蹈家、外科医生、赛车手和发明家身上有比较突出的表现。

人际关系智力:这种智力主要是指与人相处和交往的能力。表现为觉察、体验他人情绪、情感、意图和需求并据此做出适宜反应的能力。这种智力在教师、律师、推销员、公关人员、节目主持人、管理者和政治家等人身上有比较突出的表现。

内省智力:这种智力主要是指认识、洞察和反省自身的能力。表现为能够正确地意识和评价自身的情绪、动机、欲望、个性、意志,并在正确的自我意识和自我评价的基础上形成自尊、自律和自制的能力。这种智力在哲学家、小说家、律师等人身上有比较突出的表现。

自然智力:这种智力主要是指认识动物、植物和自然环境其他部分的(比如云或者岩石)能力。这种智力在猎人、植物学家或者解剖学家等人身上有比较突出的表现。

二、建构主义思想与教学评价

案例展示

早期的学习理论中,行为主义学派占优势。行为主义者认为,学习是通过强化建立刺激与反应之间的联结来实现的。行为主义者无视在这种传递过程中学生的理解及心理过程,因此遭到了许多批评。20世纪60年代,认知学派取代了行为主义学派的主导地位。与行为主义者不同的是,认知主义者重视学习者内部的认知过程,关心知识是如何被加工和理解的,强调学习者头脑中原有认知结构的作用。20世纪后叶,针对传统的德国近代心理学家、教育家赫尔巴特教育思想的弊端和社会发展的要求,也基于人们对哲学、心理学和教育学的重新认识,建构主义的教学观盛行于西方。

建构主义强调人的主体能动性,即要求学习者积极主动地参与教学,在与客观教学环境相互作用的过程中,学习者积极地建构自身的知识框架。“人在认识世界的同时认识自身,人在建构与创造世界的同时建构与创造自身。”美国著名教育家杜威的教育哲学精髓也在于说明经验的中心应该是主体在有目的地选择对象基础上的主观改造。皮亚杰的结构观和建构观也认为人的知识是在知识范畴和感性材料结合的基础上建构的,离开了主体的建构活动就不可能有知识的产生。皮亚杰理论中的同化和顺应正是说明了

主体在学习活动中的能动性。

观点解读

建构主义思想使我们在评价教学的过程中有了更新的标准,对有效教学的理解更为深刻。

- 有效的教学评价应引导学生积极、主动地参与学习,学习者应该参与教学目标的提出或确立,要让学生在“做”中进行学习。

- 有效的教学评价应使教师与学生、学生与学生之间保持有效互动的过程。教学过程不仅包括师生之间的互动,还应包括学生与学生之间的互动。教师在教学评价中应始终充当学生学习的促进者、指导者和合作者。

- 有效的教学评价应为学生的主动建构提供学习材料、时间以及空间上的保障。

- 有效的教学评价应在使学习者形成对知识真正的理解,进而形成自己独特且有益的表达方式。

- 有效的教学评价必须关注学习者对自己以及他人学习的反思。

- 有效的教学评价应使学生获得对该学科学习的积极情感体验。

拓展探究

美国实用主义哲学家和教育家杜威(Dewey, 1916)是积极学习的拥护者。他认为,知识和思想源自于环境(发生在社会背景中),学习者应该在这些环境中提取对他们重要而有意义的经验。瑞士心理学家、日内瓦学派的创始人皮亚杰(Piaget, 1973)认为,理解是通过儿童的积极参与而逐步构建的,在参与的过程中,儿童必须发现他们感兴趣的课堂情境中的各种关系和想法。美国心理学家和教育家布鲁纳(Bruner, 1966)认为,学习是学习者基于他们当前和过去的知识而构建新思想、新概念的一个积极的过程。美国心理学家布鲁克斯(Brooks, 1993)等人对这些学习的建构主义观点进行了很好的总结,按照他们总结的建构主义的观点,应该对学生进行如下指导。

1. 应该接受和鼓励学生的自主权和主动权。那些能够提出问题,然后着手分析问题和回答问题的学生是为自身的学习负责的学生,他们最终会成为优秀的问题解决者。

2. 教师向学生提出开放型的问题时,应该为学生留出足够的作答时间。反思性的思维需要时间,并且通常是在他人观点的基础上形成的。

3. 应该鼓励高级思维。持建构主义观点的教师通常会向学生提出挑

战,他们希望学生超越表面的肤浅作答。他们通常鼓励学生借助分析、预期、证实以及辩护自己的观点,来联系和总结概念。

4. 应该鼓励学生同教师以及学生互相之间的对话。社会性的交谈有助于学生改变或强化他们的观点。

5. 学生应该参与到能挑战假设和鼓励讨论的活动中去。持建构主义观点的教师会为学生提供大量的机会,特别是通过对具体经验的群体讨论来让学生检验他们的假设。

6. 课堂上应使用原始材料、初级资料以及其他的物理材料和互动式材料。建构主义的方法会让学生身处真实的环境之中,这有助于学生形成能和现象联系在一起的抽象概念。

三、后现代主义与教学评价

案例展示

在当代社会思想界、文化界和教育界,我们经常可以听到“后现代主义”这一称谓,并且随着后现代主义思潮向美术创作、美术批评以及美术教育中的渗透,美术教育领域也开始受到越来越大的影响。在这样的社会和文化环境下,“后现代主义”思潮既然已经存在,我们似乎不应该忽略它,茫然、恐惧、回避或趋之若鹜、生吞活剥、盲目照搬都不是正确的态度,最好的办法是试图接近它,了解它,正确地对待它,取其利而避其弊。

以否定和怀疑为特征的后现代主义思潮于 20 世纪 60 年代首先出现在欧洲大陆,它以否定理性及其派生物为己任。后现代的含义在不同的领域是不同的。在社会经济方面指的是一个以信息、传媒等为主导的新时代;在文化思想方面指的是反理性主义、反中心、反主体性的哲学思考;在艺术方面主要指 70 年代以后出现的新前卫艺术运动,其特征是强调平民化和生活化,反对创作的正统性和经典性,追求艺术语言的异质性和矛盾性。所以严格地讲,后现代主义不是一种统一的流派,而是一种精神气质,体现为对一切崇尚中心、秩序、总体性的理性体系的摧毁,以及对不确定性、异质性的认可和追求。

对后现代主义艺术观,我们可能不是完全赞同,但有些观点是可以接受并能在我们的美术教育中加以实践和运用的。例如,艺术创作对主题的重视、艺术与生活的广泛联系、艺术的多元化和艺术对现代媒体的运用等在现代美术课程中具有十分重要的理论价值和实践意义。

观点解读

(一)后现代主义对美术教育的影响

从教育的角度看,了解后现代主义的知识观和课程观,对我们建构新的美术教育理论体系和促进美术实践的有效性具有一定的借鉴意义。

后现代主义的知识观和课程观主要体现在对不确定性和非连续性两个方面的强调,与物理科学的变化所导致的宇宙观有着密切的关系。在物理学上存在着两种不同的思维方式,即“牛顿思维方式”和“量子思维方式”。“牛顿思维方式”认为,事物是连续的、渐进的,因果关系简单,发展前景可以预测。而“量子思维方式”则认为,事物的变化是跳跃性的、非连续和非渐进的,因果关系也非常复杂,发展前景难以精确预测。

著名课程论学者布鲁纳认为存在两种思想方式,其一是逻辑的、分析的、科学的;其二是隐喻的、描述的、诠释的。前者主要是说明的(explanatory),后者主要是阐释的(interpretive),两者是互相补充的关系。从第一种方式可以获得精确性,第二种方式则创造了可以对话的环境。所以,他认为:“就激发对话而言,隐喻(metaphor)比逻辑更有效。隐喻是生产性的,帮助我们看到我们所没有看到的。隐喻是开放性的、启发性的、引发对话的。逻辑是界定性的,帮助我们更清晰地看到我们已经看到的。”

课程内容中应该有许多不确定性的因素,正是这种不确定性的因素引导我们学习和探究。从现实看,我们的课程内容的确是确定性太强,没有多少思维的空间,学生似乎只需要记住确定的知识,而无需进行更多的思考。例如,在美术鉴赏课程中,就有许多结论是给定的,如“‘维纳斯’一直是西方女性美的典范”、“达·芬奇’是文艺复兴时期最杰出的艺术家”等等。这种结论性的东西不能不要,但一定还要注意提出一些具有挑战性的问题,才能激活学生的思维。每个人都理解这样一个简单的道理:思维止于结论,而起于问题。

在对待课程的连续性问题,后现代课程观同样秉承了后现代主义的基本观点,对非连续性做了强调。美国后现代课程论学者多尔借用了一个形象的比喻来描述他的思想。他认为,以往的课程是一种“行进型”的,直线地前进;后现代的课程则应该是“舞蹈型”的,是舞伴之间——教师与课本、教师与学生、学生与课本的交互作用。在后现代思潮的影响下,长期主导教育领域的线型的、序列型的、易于量化的秩序系统开始向复杂的、多元的、不可预测的系统变化。在这种变化中,教师与学生的关系不再是简单的教师

传授知识,学生接受知识,而是他们共同构成了一种学习群体,在探讨一些课题的过程中互相影响。

后现代主义的课程观关注课程的不稳定性、非连续性和相对性,以及个体经验相互作用的复杂性。其基本观点是:“课程是一种发展的过程,而不只是特定知识体系的载体,因而课程的内容不是固定不变的,是一个动态发展的过程;课程是师生共同参与探求知识的过程;课程发展的过程具有开放性和灵活性。课程目标不再是完全预定的、不可更改的,可以根据实际加以调整;课程的组织不再囿于学科界限,而向跨学科和综合化发展;课程从强调积累知识走向发现和创造知识;承认和尊重价值观的多元化,不以权威的观点和观念控制课程。”

(二)后现代主义对教学评价的启示

教学不能把学习者视为单纯的知识接受者,而更应看做是知识的探索者和发现者。因此,课堂教学的评价不仅要注意结果,更要注意过程。从教学本体论的观点来看,活动是教学发生的基础。基于师生共同活动之上的课堂教学评价对学习来说不仅是对现时状况的价值判断,其功能还在于在促进学生充分发挥主体能动性、积极参与教育教学活动的基础上,促进下一步教学活动的有效开展。所以,教学评价的目的在于教学,而不在于选择和判断。要正确评价学生的艺术创作,从注重结果向注重过程的美术教育观转变。

拓展探究

关于现代教育评价的产生与发展

19世纪初至20世纪30年代,是现代教育测验的运动阶段。当时西方各大学考查学生成绩时大多采用口试,根据回答来判定成绩。1845年,美国波士顿大学首先取消口试,改用笔试,但随着时间的推移,结果发现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;再如卡特尔(J. M. Cattell)提出了“心理测验”问题。特别是1904年美国心理学家桑戴克(E. L. Thorndike)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