

普通高中新课程

模块学业评价

◎ 教育部『新课程背景下高中
学生学业评价研究』项目组
广东省教育厅教研室

组
织

◎ 高凌飏 主编



高等教育出版社

普通高中新课程模块学业评价

教育部“新课程背景下高中学生
学业评价研究”项目组
广东省教育厅教研室

组 织

高凌飏 主编

G632.3/169



高等教育出版社

内容提要

本书是教育部“新课程背景下高中学生学业评价研究”项目组的阶段性研究成果,全书分为三篇:上篇包括高中学生学业评价改革的背景 and 理念,新课程背景下的高中学生学业评价的总体框架,模块学业成绩评价的组织与实施,开放性试题的编制与评分,过程性评价的理念与方法,以及教育质量的检查与监控等理论研究。中篇为高中语文等 9 个学科模块学业评价框架的构建。下篇为高中语文等 9 个学科模块学业评价的实践案例。本书的重点是模块学业评价的组织与实施,对于当前已经进入或准备进入高中新课程的实验省区的高中教师有较强的指导意义与参考价值。本书可作为高中教师新课程培训用书,也可供教育研究人员参考。

图书在版编目(CIP)数据

普通高中新课程模块学业评价/高凌飏主编. —北京:
高等教育出版社, 2005.6

ISBN 7-04-017515-0

I. 普... II. 高... III. 课程-教学评议-高中
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 042627 号

出版发行	高等教育出版社	购书热线	010-58581118
社 址	北京市西城区德外大街 4 号	免费咨询	800-810-0598
邮政编码	100011	网 址	http://www.hep.edu.cn
总 机	010-58581000		http://www.hep.com.cn
		网上订购	http://www.landaco.com
经 销	北京蓝色畅想图书发行有限公司		http://www.landaco.com.cn
总 机	北京宏伟双华印刷有限公司		
开 本	787×960 1/16	版 次	2005 年 6 月第 1 版
印 张	13.75	印 张	2005 年 6 月第 1 次印刷
字 数	190 000	定 价	23.10 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 17515-00

序

朱慕菊

学业评价体系的改革是新课程改革的重要一环,新课程的评价理念强调要形成一个以促进学生发展为目的、评价内容和评价主体多元、评价方式多样的学业评价体系。通过评价,了解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,促进学生发展。这样一个评价体系既重视学习的结果又重视学习的过程;既重视采用定量的评价方法也重视采用定性的评价方法;不仅评价学生的记忆和认知,而且力争全面评价学生多方面的能力;兼顾内部评价与外部评价;尊重被评价的对象。

然而要在实践中实现这样的学业评价理念,还需要有切实可行的评价方案,有效且可信的评价工具,这就需要开展深入而踏实的研究工作。随着新课程改革的深入,全国一大批有志于课程改革的专家、中小学校长、教师以及教育行政部门的工作人员,以巨大的热情投入到新课程的评价改革工作中去。华南师范大学高凌飏教授及其“新课程背景下高中学生学业评价研究”项目组的专家和老师们,为推进普通高中新课程的改革,做了大量工作,从理论上对诸如学业评价的本质、过程性评价的理念和功能、模块式课程结构对评价的影响等许多问题进行了探讨,就新课程背景下高中学业评价的基本理念和框架,新课程模块的终结性测验的定位和方案,过程性评价的理念和方法,模块学分认定的办法,以及高考改革的方向做了初步研究。在南海桂城中学、广州市越秀区教研室等许多学校和单位的配合下,对各种模块学业评价方案和过程性评价工具进行了初步的实践,并对这些方案的效度、信度和可行性进行了初步的评价。在这样的基础上,项目组编写了《普通高中新课

程模块学业评价》一书。书的上篇对高中新课程学业评价的一些理论问题进行了讨论；中篇联系不同学科的实际，以学科为基础落实新课程的评价理念，提出了部分学科的评价策略和方案；下篇收集了一些实验学校较好的评价案例。全书反映了高中新课程在评价改革方面初步的具有重要意义探索。

当然，我们也应当看到，高中新课程的实验才开始不久，这本书中的许多观点、策略和方法未必成熟、完善，甚至可能有一些是不妥当和错误的。但是，正是这样的一本书，反映了我们对学业评价这一重要而困难的问题的探讨，记录了我们研究的历程和阶段性的成果，对于后来的研究者们，对于从事实际教学工作的教师们，都有一定的参考价值。

《普通高中新课程模块学业评价》一书不是对新课程的学业评价研究的总结，并不标志着评价研究的结束，恰恰相反，它意味着新课程评价研究的开始。我们相信，随着新课程改革的不断深入，会有更多、更好的评价研究报告给大家，也会有更多、更好的研究成果出版。让我们互相支持，共同努力，推进基础教育课程改革的进一步深化。

2005年4月

前言：探索和思考

高凌飏

(一)

评价的实质在于价值判断。顾明远教授主编的《教育大辞典》对评价的解释为：“评价，evaluation，指事物价值的判断。”^①美国《心理学词典》对 evaluation 一词的解释是：“evaluation，一般说来指对于某事的价值做决定。”^②对事物或事件的价值进行判断，要根据一定的标准，从不同的目的出发，依据不同的理念，往往会产生不同的标准。进行价值判断需要收集反映事物或事件本质特征的数据或资料，这就需要采用特定程序与方法。评价需要实施者，实施者既可以外在于被评价事物或事件，也可以参与在其中，或者说来自被评价对象的外部或内部。最后，如何解释利用评价的结果，恰如其分地发挥评价的功能，也是评价的一个重要因素。可以说，目的、理念、标准、程序方法、评价对象和评价者、评价结果的解释利用，都是构成评价过程的要素。从特定目的出发，根据一定的理念和标准，依靠特定的评价者，通过特定的程序，对已经完成或正在从事的工作（或学习）进行检测，找出反映工作（或学习）进程的质量或成果的水平的数据或资料，从而对工作（或学习）的质量或成果的水平做出合理的判断，就是评价。新课程提倡促进学生全面发展的评价，是基于对评价的目的和功能重新进行定位，要求

① 顾明远主编：《教育大辞典（增订合编本）》，上海教育出版社 1998 年版，第 1188 页。

② A. S. 雷伯著，李伯黍等译：《心理学词典》，上海译文出版社 1996 年版，第 290 页。

评价应有利于促进学生的发展。与促进发展的评价相对的,是基于筛选的评价。当然,基于筛选的评价也不是完全没有促进学生发展的功能,同样,基于发展的评价也可以有筛选的功能。但是,由于评价目的的导向性强,评价的目的不同,将导致评价的标准、主体、方法程序等都不相同,得到的数据和材料也不一样,因而评价的结果和对结果的解释都有不同,不应该混为一谈。

教育评价的历史由来已久,从历史上看,评价一开始就强调的是筛选和管理功能,是从社会的功利需要来认识教育评价。世界上最早进行教育评价的是中国。我国早在春秋战国时代就有了“举士”的做法,到汉代的举荐贤良方正,都是选拔性的评价。从隋朝开始的科举制度更是通过三级考试将评价制度化、国家化,通过官府组织的考试评价在学的学子,从中选拔治理国家的人才。这一做法延续了1 000多年,直到清末才取消。^①

现代教育评价大概是从20世纪初,随着“科学管理运动”^②而兴起的。这一运动的领袖人物F. 泰勒(Fredrick Tyler)把从管理的目的出发对个人效能进行评价的做法引入到教育中来。人们从管理的角度,将教育评价的功能锁定在确认教育效果上,通过评价进行淘汰。后来,这种优胜劣汰的观念由于实行义务教育而淡化,美国著名的教育评价专家,有“现代教育测量评价之父”之称的R. 泰勒(Ralph W. Tyler)进一步把教育评价看成对预定的教育目标的达成情况的检测^③,通过检测确定目标与表现之间的吻合程度,成为教育评价的主要功能。从20世纪初一直到50年代末、60年代初期,科学、理性成为指导教育评价的各种理论的主要基石,通过评价进行管理,包括选拔和淘汰,提高教和学的效率,则是评价的出发点和归宿。在这种理念之下,评价似乎就

① 沈兼士:《中国考试制度史》,台湾商务印书馆1995年第二版。

② Alkin M C. Evaluation roots - tracing theorists' views and influences. London: Sage Publication, 2004

③ Tyler R W. The functions of measurement in improving instruction. In Lindquist E F. ed. Educational measurement. Washington D. C. : American Council on Education, 1951

是测量,追求的是数量化与标准化。如何进行测量,如何将测量的行为加以量化,如何设计有效的测量工具,保证量化测量工具的客观性和可信度,是评价研究的重点。如何提出符合科学逻辑的教育目标,将这些目标具体化为可以用数量来表达的行为,设计有效的工具进行测量,成为这一时期的焦点。布卢姆(Bloom)的教育目标分类,^①各种以封闭式客观试题为工具的标准化考试,就是这一时期的标志性产物。无论是强调选拔还是着眼管理,依然是以社会的需求作为教育评价的出发点。反馈到教育上,人们更关注的是教育或者说学习的量的方面。评价在满足社会功利和管理要求的同时,对学生的自尊自信以及学习和发展产生了相当严重的副作用。

到了20世纪60年代,评价对教学的反馈作用开始受到注意,人们开始注意到评价过程与教学过程的交互影响,利用评价的结果来诊断教学中出现的问题、影响教学导向,评价的功能拓宽了。开始时,人们依然在R.泰勒的框架内进行变革,设计了标准参照的测验和目标参照的评价方式。随着人们对标准化评价方法的反思,也随着质性研究方法的兴起,只从最后的结果,只看学习数量的评价方法受到质疑,如何评价教育的质的方面引起了研究者的关注。特别是在对一些课程项目的评价中,评价者开始仿效社会人类学中的现场研究(field research)的方法,从课程的实施开始就收集反映项目情况的资料,并及时将收集到的情况与课程的设计者和实施者进行沟通,帮助他们及时修订课程设计,改进实施措施。人们开始转变评价的观念,不再从观看赛马的角度比较两个项目孰优孰劣,而是将评价当成不断地收集材料并加以报告的过程,促进课程的发展。^②在这一基础上,Trisko和League提出了形成性评价(formative evaluation)的概念。^③形成性评价可以说是

① Bloom B S. Taxonomy of educational objectives. New York: Longmans, Green, 1956

② Cronbach L J. Course improvement through evaluation. Teacher College Record, 1963

③ Trisko K S, League V C. Developing successful programs. Oakland, Calif.: Awareness House, 1978

促进发展的评价观的雏形,也是过程性评价(process evaluation)概念的早期形式,实际上,过程性评价与形成性评价这两个概念在20世纪70年代是没有区分的。形成性评价强调的是学习过程中每一步骤的结果与目标的对照,评价通常是由外在的评价者来完成,采用的基本上还是量化的方法,不过此时的评价工具已从单一的考试卷扩大到各种调查量表和问卷。

形成性评价对教学诊断和教学方法的改进有相当的作用,但还是没能改变学生在评价中的被动地位,以及只关注可以量化的、层次较低的教学目标的状况。到了20世纪80年代前后,人们普遍认为学习的质量不仅反映在学习的效果上,也反映在学习的过程中。当学习者面对学习任务的时候,投入学习的动机及其所采取的策略是两位一体的,称为学习方式。学习方式不仅反映了学习者如何经历学习过程的途径,还决定了他们对学习的期望和最后可能获取的结果,^①反映了学习的质量。评价不仅应关注最后的学习效果,还应关注学习的情态动机和策略过程。这样一来,过程性评价的概念就从形成性评价的概念中脱胎出来,其以学生为主体、以学生的发展为本的特色凸显出来。

过程性评价关注的不仅是阶段性、过程性的成果,更重要的是学习的方式,包括对学习任务的价值判断和投入程度,所采取的策略方法,所表现出来的情感和态度,以及过程性成果。由于评价的回流作用,过程性评价导向对学习过程的不断修正,成为促进学习和发展的媒介。由于学生在学习过程中表现出来的动机和情感态度以及所采用的方式,都是一种动态的表现,采用终结性的或形成性的测验方式都很难加以测量和评价,需要在学习的过程中同时了解反映学生学习质量的材料并加以评价。这就使得评价的过程与学习的过程交互在一起,相互融合,成为学生发展的必由途径。这种倾向于“过程”与“发展”的价值取向,成为新的评价观(包括过程性评价)的理念基础。20世纪80年

① Biggs, Telfer. The process of learning. 2nd ed. Melbourne: Prentice-Hall of Australia,

代以后,过程性评价的技术发展迅速,其中影响最大的就是所谓的“档案袋评价(portfolio assessment)”,^①即高中新课程方案中称为“成长记录”的评价方法。档案袋评价通过学生自行选取能够代表其学习过程的成果以及自行纪录和描述学习过程向老师和家长展示的方法,促使学生对自己的学习进行回顾和反思,逐步把握学习的过程和方式方法,达到在学习知识的同时学会学习的目的。老师和家长则通过“档案”对学生的学习有更真实、深入的了解,并通过交流帮助学生学习。其他的评价技术如表现式评价(performance assessment)、真实性评价(Authentic assessment),等等,采用的方法不同,目的则一致。

过程性评价的理念和相应的评价技术的发展,使人们对学业评价的观念大为拓宽,促进学生的发展和学业的进步成为教育评价首要的功能和目标。过程性评价和终结性评价结合在一起,构成了全面反映学生学习过程与学习效果的体系。正是基于这样的评价理念,《基础教育课程改革纲要(试行)》指出:“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。”教育部《普通高中课程方案(实验)》进一步要求:“实行学业成绩与成长纪录相结合的综合评价方式。学校应根据目标多元、方式多样、注重过程的评价原则,综合运用观察、交流、测验、实际操作、作品展示、自评与互评等多种方式,为学生建立综合、动态的成长纪录手册,全面反映学生的成长历程。”^②

从促进发展的评价理念出发,新课程背景下的高中学业评价体系应该遵循如下的原则:

(1) 高中学业评价必须以素质教育的方针为指导,以《基础教育课程改革指导纲要(试行)》为依据,以各学科课程标准为参照,全面评价

① Darling-Hammond L, Anness J, Falk B. Authentic assessment in action. New York: Teachers College Press, 1955

② 中华人民共和国教育部制订:《普通高中课程方案(实验)》,人民教育出版社 2003 年版。

学生的素质。

(2) 高中学业评价的目的在于促进学生的全面发展,具体地说,就是要通过评价确认学生的进步和达到的学业水平,诊断学生学习中存在的问题,促进学生的反思和发展。

(3) 高中学业评价的方法应该是多样的,在改革传统的量化的评价方法的基础上,应注意采用质的评价方法,注意对学习过程的评价。

(4) 高中学业评价的主体应该是多元的,特别要注意发挥学生作为评价主体的作用,尊重和发挥被评价对象的主动性,既要有外部评价,也要有内部评价。

(5) 高中学业评价既要关注评价的结果,同时也要关注评价的过程。注意评价过程对学生学习的影响,充分发挥评价的正面回流效应,尽量减小负面回流效应。

(6) 要控制和适量减少考试的次数,减轻学生的考试负担,让学生有更多的时间和精力投入到各种有利于自己的健康和发展的活动中去。

(二)

在上述的思想原则指导下,教育部华南师范大学基础教育课程研究中心于2003年11月组织了“新课程背景下高中学生学业评价”项目组,受教育部基础教育课程教材发展中心的委托,对新课程背景下高中学业评价进行研究。项目组由高凌飏负责,成员包括教育部华南师范大学基础教育课程研究中心的研究人员和研究生,广州市越秀区教研室、佛山市南海区教研室、深圳市龙岗区教研室以及佛山南海桂城中学,广州二中、广州三中、广州七中、广州十七中、广州真光中学、华南师范大学附中、中山一中、中山华侨中学、广东台山一中学校。一年多来,项目组共召开了六次专题研讨会和一次全国性的大型研讨会,就高中学业评价的基本理念和框架,模块终结性测验的定位和方案,过程性评价的理念和方法,模块学分认定的办法,以及高考改革的方向进行了初步的研究,实验学校所设计的模块学业评价方案和过程性评价工具已经在实践中试用,项目组也对这些方案的效度、信度和可行性进行了初步的评价。

本书是项目研究的阶段成果。全书分上、中、下三篇：上篇对新课程的评价理念做一些探讨，并以此为基础构建新课程背景下高中学业评价的整体框架；中篇是在上篇的基础上，联系不同学科的情况，提出各学科评价的理念和框架；下篇是实际案例，内容为实验学校对必修课的第一个模块所做的评价方案，以及实际实施中的经验和值得注意的问题。

新课程的评价理念新在哪里？集中到一点，就是新课程提倡以促进学生的发展为学业评价的目的，建立一个目标多元、方式多样、注重过程的评价体系。在理念上，要把学业评价的功能从单纯确认学生达到什么样的水平转移到促进学生的发展上；把评价看成是与教学相互交融的、不可分割的过程，而不仅仅是教学结束之后的一次检查和总结；不仅要了解智能领域方面的情况，还要了解学生的学习方式以及渗透在其中的情感、态度和价值观，不单纯以统一的标准和常模作为衡量学生的标准，还要根据不同学生的不同情况，以本人的基础、特点和进步为标准；不仅从量的方面，更要是从质的方面来衡量学习的成果，使评价更为全面合理；不仅要从外部对学生进行检测，还要重视学生自己的反思和同学之间的讨论交流与相互评价。这样的理念如何落实到评价的实践中？这并不是一个简单的设计程序并进行操作的问题，而是需要在对理念和实践都有充分理解的基础上进行艰苦的再创造，包括理念内涵的整理和细化，评价目标的界定，评价操作系统的设计和组织实施，评价技术的改进和革新，对评价方案的检讨和评价，等等。这些既是本项目研究的主要内容，也是本书的所要阐述的内容。

本书上篇从对高考改革的设想开始。这一问题本来不属于高中学业评价的范围，只是基于我国目前特殊的背景 and 全社会对高考的关注，也基于高考是高中阶段学习的最后出口，是与高中学业评价紧密衔接的一次评价，既对高中的教学有很大的影响，也对高中的学业评价有很大的影响。所以首先表明我们对高考改革的看法和设想。

上篇的重点在于阐述我们根据新课程的评价理念和模块课程的结构特点出发所提出的 2×2 的评价模型，这是整个高中学业评价体系的基本设计。这一模型的特点在于把过程性评价与终结性评价分别予以

恰当的定位,既确定了学业评价与学分的认定及毕业水平确认的关系,又明确了学业评价在日常教学与促进学生发展方面如何发挥作用的途径;既能体现新课程对学业评价的期望和要求,又充分考虑了现实的情况和必要的衔接,具有较强的可操作性。

关于学业评价中的终结性评价,我们重点讨论了如何设编制开放性试题,如何对开放性试题进行评分,如何组织开放式的测验和考试,以及如何用等级评定的方法代替百分制计分。在这些方面下力气进行改革,表面上看来似乎不会有什么惊人的成果,因为支撑这些改革的理念早已有之,不是什么新东西。但我们认为研究和改革的目的并不在于标新立异,而是在于实实在在地改进测验的质量,使终结性评价与新课程的评价理念更为接近。从这一点来看,这些方面的研究和改革是非常必要的,而且基于终结性测验有深远的传统并为社会、学校、教师和学生所普遍认可,这样的改革比一些表面上看起来很新颖但没有根基的做法,会有更大的影响和实效,希望读者们不要轻视。

过程性评价是一个新发展起来的概念,对于我国大多数学者和教师,包括我们自己都是比较新的概念。什么是过程性评价?其实质和内涵是什么?在高中学业评价体系过程性评价有什么功能?应如何定位?评价的内容是什么?主体是谁?评价的主要技术手段有哪些?如何操作?结果如何应用和解释?不弄清楚这些问题,我们的实践就可能走弯路,甚至出现混乱。本书对这些问题进行了一些讨论,既表达了我们目前的观点,也希望能够引起基础教育界同仁们的重视和讨论。至于所谓的非正式评价,应该归入过程性评价的范畴,讨论这一问题的实质在于探讨评价与教学的结合,在于引起大家对日常大量进行的,有时是无意识的、非正式的评价的重视。

上篇的最后介绍了英国的教育质量监控体系,其要义在于把评价与监控区分开来。教育质量监控是很重要的,但它更多的是属于管理的范畴,本不应该在此讨论。监控中要利用到学业评价的结果,但监控与评价不是一回事。现在一些行政部门把教育质量监控等同于统一考试,似乎要监控就要统考,要对学校和学生排队。结果是统考不断、排队不止,给学校和学生带来不必要的巨大压力,搅乱了正常的教学秩

序,妨碍了学生的发展。由于我们对这方面研究不多,只能介绍一下英国的经验,可能对我们有所参考。

中篇主要是联系学科的内容和特点,结合各学科的课程标准,在新课程理念下,对各学科学业评价进一步具体化。特别注意讨论各学科的学业评价应如何定位;如何根据课程标准来制定评价的目标;从学科的特点出发,有哪些可用的评价工具;各种评价工具应如何设计、相互配合和使用;操作中应注意什么问题;如何解释评价结果……这些讨论进一步落实新课程的评价理念,结合学科的特点介绍一些通用的评价技术,作为理论与实践联系的中介,在理论与实践之间**建起桥梁**。

下篇中收集的是语文、数学、英语、思想政治、历史、地理、物理、化学、生物等9个学科对必修课第一个模块的评价方案,全部由一线教师编制,并已在实践中试用。一线教师的这些方案充满了活力和创造。如广东省佛山市南海区桂城中学的语文老师邓健林在实施过程性评价的时候意识到,虽然成长记录是美国的教师所创造出来的一种很好的过程评价方式,然而照搬美国的做法在中国行不通,因为我们的班级太大,每一名教师所要面对的学生太多,人人都经常和教师直接进行交流有困难。根据高中学生相对比较成熟的特点,邓健林老师大胆地采用了小组评议的形式进行过程性评价,每4~5周用20~30分钟的时间,4~6名同学一组谈谈学习的收获和体会,总结经验和教训,并对每人的学习态度、学习方式和进步情况评出一个等级。这一方式后来在整个桂城中学推广,并且进一步发展成为一种类似“学习沙龙”的形式,很受学生欢迎。老师们也觉得,通过这样的活动,学生们确实有所收获,不再担心“过程性评价有没有用”。我们认为,过程性评价的最主要功能在于引导学生对自己的学习进行反思和诊断。通过自己的反思,通过同学间的互动,通过师生间的互动,发现自己的进步和存在的问题,达到改进学习的目的,只要能够做到这一点就是好的。我们需要创造符合我们的国情特点的过程性评价方式。南海桂城中学老师们的大胆创新,是朝着这一方向迈开了第一步。南海桂城中学数学组的老师们总结了“9个提倡”和“9个避免”的经验,进一步将抽象的评价理念具体化。华南师大附中的冯丹老师,利用学校具有的网络平台,创造了以课

题学习为单元，教学与评价相结合的评价方式，在更高的层次上体现了新课程的评价和学习相融合的理念。其他学校可能暂时还没有这样的网络平台，但是这种评价方式也是可以不依赖于网络条件来实现的。

老师们的创造是多方面和丰富的，可惜这里不能一一列举老师们的创造，请大家自己读一读这一本书。新课程现在才刚开始，现在我们所做的工作也是非常初步的，本书所反映的只是阶段性的初步成果，无论从哪方面看，都存在一些问题。尽管如此，我们还是将这些不完全成熟的稿件编成一个集子出版，因为我们相信书中的内容尽管不成熟，但对已经或即将开始新课程实验的教师来说，还是有参考的价值。同时我们也诚恳地欢迎教育界的专家和广大教师，对本书提出批评和建议。

2005年4月

目 录

上 篇 高中新课程学业评价的理念和整体框架

一、高中学生学业评价的背景和理念	4
二、高中学生学业评价改革的总体构想	17
三、模块测验的组织与实施	22
四、过程性评价的理念与实施	33
五、教学中的非正式评价	42
六、教学质量的监控体系	53
本篇主要参考文献	61

中 篇 高中各学科学业评价框架的构建

七、高中语文学业评价框架的构建	64
八、高中数学学业评价框架的构建	70
九、高中英语学业评价框架的构建	76
十、高中思想政治学业评价框架的构建	83
十一、高中历史学业评价框架的构建	88
十二、高中地理学业评价框架的构建	94
十三、高中物理学业评价框架的构建	100
十四、高中化学学业评价框架的构建	108
十五、高中生物学业评价框架的构建	113
本篇主要参考文献	121

下 篇 高中各学科模块学业评价案例举要

十六、高中语文模块学业评价案例	124
十七、高中数学模块学业评价案例	133
十八、高中英语模块学业评价案例	142
十九、高中思想政治模块学业评价案例	150
二十、高中历史模块学业评价案例	158
二十一、高中地理模块学业评价案例	165
二十二、高中物理模块学业评价案例	172
二十三、高中化学模块学业评价案例	177
二十四、高中生物模块学业评价案例	187
本篇主要参考文献	197
后记	199