

历史教育硕士丛书



高中历史科

GAOZHONGLISHIKEXUEYEPINGJIAITIXYANJIU

黄牧航 / 著

可以作为全国历史教育硕士学员教材
可以作为中学历史教师继续教育参考书
可以作为师范院校历史教育专业本科生、研究生参考书
从容应对高考中出现的大量“新材料、新情境”的试题



長 春 出 版 社

全国百佳图书出版单位

历史教育硕士丛书

主编 黄牧航

高中历史科学业评价体系研究

黄牧航 著



全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

高中历史科学业评价体系研究/黄牧航著. —长春:长春出版社,2011.1

ISBN 978-7-5445-1530-6

I.①高… II.①黄… III.①历史课-教学评议-研究-高中 IV.①G633.51

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 215236 号

高中历史科学业评价体系研究

著 者:黄牧航

责任编辑:张耀民 王生团

封面设计:尹小光

出版发行: 长春出版社

发行部电话:0431-88561180

地 址:吉林省长春市建设街 1377 号

邮 编:130061

网 址:www.cccbs.net

制 版:一米阳光工作室

印 刷:吉林省吉育印业有限公司

经 销:新华书店

总编室电话:0431-88563443

邮购零售电话:0431-88561177

开 本:787 毫米×1092 毫米 1/16

字 数:307 千字

印 张:20

版 次:2011 年 1 月第 1 版

印 次:2011 年 1 月第 1 次印刷

定 价:35.00 元

版权所有 盗版必究

如有印装质量问题,请与印厂联系调换

印厂电话:0431-84652148

“历史教育硕士丛书”编委会

主 编 黄牧航

编 委 (以姓氏笔划为序)

王 棣 王溅波 王锡文 左双文 卢 勃

任世江 任鹏杰 刘 军 刘良华 齐 健

陈工凡 陈文海 陈长琦 陈 辉 张庆海

余柏青 李 斌 李稚勇 李赛娥 宋德华

肖 鹏 林中泽 郑流爱 练翠婷 赵亚夫

赵克礼 姚锦祥 宾 华 高凌飏 黄牧航

梁 哲 曾楚清 魏恤民

历史教师的专业化发展之路

黄牧航

1996年4月国务院学位委员会通过决议设置教育硕士专业学位(EDM),并于1997年开始招生。这是有关学位与研究生教育的重大决定,是高等师范院校研究生教育发展的新方向,是基础教育迈向新世纪的助推器。2009年3月,教育部决定扩大招收以应届本科毕业生为主的全日制硕士专业学位范围,大力发展培养全日制硕士专业学位的研究生教育。十多年来,随着招生规模的不断扩大,教育质量的不断提高,教育硕士的培养工作极大地提升了中学教师职业的专业性和中学教学研究的学术水平,进而极大地提升了中学教师的社会地位和中学教学的质量。

从世界各国的研究生教育情况来看,当前硕士学位大致可以分为学术型和职业型两类。学术型重在培养学术研究型人才,用以充实高校和科研部门;而职业型的培养目标是掌握某一专业(或职业)领域的专业知识,具有较强解决问题能力,能够承担专业技术工作,具有良好的职业素养的高层次应用型专门人才。在西方发达国家,专业学位从上世纪60年代以来就开始迅猛发展。美国70年代专业学位教育已经处于研究生教育的主导地位。我国自80年代初建立学位制度以来,硕士学位基本上还是学术型的,越来越难以适应我国对高级应用型人才的需求。近年来我国先后推出了工商管理硕士、建筑学硕士、法律硕士等专业学位,并且逐渐向更多的领域扩展。教育

硕士也就是在这样的大背景下产生的。

培养教育硕士专业学位研究生的意义主要表现在三个方面：一是打造一支既有深厚理论基础，同时也具有丰富实践经验的骨干教师队伍，切实提高我国基础教育的质量；二是促使我国的研究生教育从学术型向应用型转变、从传统教学方式向现代教学方式转变，在高层次人才培养上直接为基础教育服务；三是提高中学教师职业的专业性，提高中学教师的社会地位。我相信，社会上任何一门职业，只有其专业性提高了，其不可替代性才能呈现出来，其社会地位才可能真正确立和不断提高。那个认为教师的职业只是一个饭碗的时代必将过去，那个认为教师的职业人人都可以胜任的时代必将过去，那个认为教师的职业就是单纯强调献身精神、做默默无闻的教书匠从而让优秀的年轻人望而却步的时代必将过去，教师的专业发展必将使教师工作成为一个充满趣味的职业，成为一个充满创造性和挑战性的职业，成为一个令人神往的职业。

教育硕士培养工作快速发展的十多年，也适逢我国开展轰轰烈烈的课程改革时期，在这两大改革的带动下，历史教育这门古老的学科也焕发出勃勃生机。近十多年来，无论是高校从事历史教育研究的教师，还是奋斗在中学一线的历史教师都发挥出惊人的创造力，无论是研究成果的数量还是研究成果的质量都堪称是新中国成立后历史教育研究的一个高峰。高校的教师乐于走出书斋，深入到中学教师的实践中，切实帮助中学教师解决实际问题，在培训中改变单一的讲授形式，而更多地引入团队学习、案例分析、现场研究、模拟训练等方法，既使得高校的许多先进理论为广大中学教师所了解、接受和运用，也使许多中学一线教师的实践得到系统全面的理论总结和提升。与此同时，中学教师在课程改革的激励下，也慢慢摆脱了跪着教书的被动局面，日益彰显出历史教

师作为历史课程核心的主体意识,把自己的历史学识和人生经历融汇到历史课程中去,用自己的眼光来审视历史课程,用自己的才华来创造历史课程。可以说,近十年是我国提出历史教育理论最丰富的十年,是我国提供优秀历史教学案例最丰富的十年,是我国历史教育问题争鸣最激烈的十年,是我国优秀的青年历史教师涌现最多的十年。

“历史教育硕士丛书”的编写,一方面是希望能够较全面反映近十年来我国中学历史教育研究的最新成果,另一方面是配合我国历史教育硕士的培养工作,让教师在教学中有所借鉴,让学生在学习中有参考。在编写的思路我们着重考虑了以下四个方面:

一是学术性。教育硕士的培养不以学术研究为重点,但教育硕士的专业发展必须得到学术的滋养,丛书的编写必须让读者了解最新的学术研究成果。

二是实践性。强调实践操作是教育硕士专业培养的一大特色,丛书的编写将直面中学教师在实践中的困难,通过大量呈现教学案例来解决中学教师的实践困惑。

三是代表性。由于当前各师范院校在历史教育硕士课程的开设上不尽相同,我们既考虑到大多数高校开设的主体课程,也考虑到某些高校开设的特色课程,让中学教师全面了解当前我国高校历史教育硕士课程开设的现状。

四是前沿性。丛书的内容将较多地涉及我国历史教育研究的前沿问题,其中的一些理论和观点可能不尽成熟,但必定会引发读者的思考和争鸣。我相信任何一门课程的真正价值都在于探究,而不在于灌输结论。

本套丛书可以作为全国历史教育硕士的教材,也可以作为广大中学历史教师继续教育的参考书,同时还可以作为高等师范历史教育

专业本科学生、历史课程与教学论专业研究生的学习参考书。我们期望丛书的出版能够引起更多学者和教师对中学历史教育的关注、讨论和研究,进一步提高中学历史教育研究的学术水平和实践水平。当然,本套丛书对于我们而言仅仅是事业的起点,而绝非终点,一来在许多领域里我们或许有开拓之功,却未必有建树之效,二来我们研究中不成熟乃至错漏的地方在所难免,期盼广大读者批评指正,不断地充实、完善我们的研究成果。

2010年11月12日
于广州华南师范大学

C 目 录

CONTENTS

总 序 历史教师的专业化发展之路/黄牧航	1
第一章 学业评价的核心概念	1
一 什么是学业评价	2
二 教育测量与教育评价	5
三 学业评价与高考	8
第二章 学业评价的基本功能与内容	12
一 学业评价的基本功能	12
二 过程性评价的目标和内容	16
三 终结性评价的目标和内容	21
第三章 高中历史科学业评价标准的制订	25
一 “课程标准”与“学业评价标准”	25
二 《高中历史课程标准》的缺陷	28
三 高中历史科学业评价标准的制订	31
第四章 高中历史科学业评价体系的构建	37
一 历史科学业评价的基本层次	37
二 历史科学业评价的基本方法	39
三 历史科“2×2 学业评价体系”	40
四 高中历史科学业评价模型	42
第五章 高中历史科表现性评价研究	47
一 高中历史科表现性评价的基本内容	47
二 高中历史科表现性评价的操作方法	52
第六章 历史科高考命题目标研究	57
一 历史课程目标与高考命题目标的关系	57
二 中学历史课程目标的两大价值取向	60

三 从课程论的视野重审历史科高考命题目标	62
第七章 历史科高考命题内容研究	68
一 高中历史新课程高考命题内容的演变	68
二 《历史课程标准》与《历史考试大纲》的关系	73
三 基于《历史课程标准》的高考命题	77
第八章 历史科高考命题观念研究	82
一 史学观念的变迁与高中历史课程改革	82
二 高考历史科命题中的唯物史观	85
三 高考历史科命题中的文明史观	89
四 高考历史命题中的全球史观	94
五 史观的变迁对高考命题的影响	99
第九章 历史科高考命题技术研究	110
一 高考历史科基本命题思路研究	110
二 高考历史科选择题命题技术研究	119
三 高考历史科非选择题命题技术研究	122
第十章 历史科高考评分技术研究	127
一 SOLO 分层评价法研究	127
二 PTA 量表评价法研究	136
第十一章 高中“政治史”学业评价体系	145
一 过程性评价的基本要求和示例	145
二 终结性评价的基本要求和示例	159
第十二章 高中“经济史”学业评价体系	203
一 过程性评价的基本要求和示例	203
二 终结性评价的基本要求和示例	215
第十三章 高中“文化史”学业评价体系	253
一 过程性评价的基本要求和示例	253
二 终结性评价的基本要求和示例	267
后 记	306

第一章 学业评价的核心概念

评价对于中学教学的意义是不言而喻的。高中新课程改革以来,我经历过无数场培训讲座,与无数的教师交流过,现在回想起来教师们最感兴趣的问题集中在两点:一是如何处理教材,二是如何进行考试。这两个问题表面上没有多大联系,事实上关系非常密切。在不少教师的心目中,教材处理的目标和方法都是与考试紧密相连的,考试的内容与方式不同,教材处理的内容与方式自然就不同。因此,今天我们开始探讨评价问题其实是面对一项非常浩大的工程——在中国特殊的国情下,任何教学问题最终都会指向评价问题,同样,对评价问题的解决,最终也会带动所有教学环节的变化。表面上我们是在研究评价问题,实际上是在研究教学的各个环节。

研究评价问题,不但工程浩大,同时风险也是巨大的。因为每位教师的心目中都有自己的一套评价理念和方法,不少教师也认为现有的评价体系和方式难以动摇。二十年前东德人曾经这样自嘲:“一百年后苏联有可能变成资本主义国家,美国有可能变成社会主义国家,而我们东德还会是老样子。”有历史教师也借此自嘲:“一百年后我们的历史课程标准肯定会变得面目全非,历史教材也会变得让你目瞪口呆,但我估计我们对学生的评价还会是老样子。”因此在评价问题上要进行一些新的探索,提出一些新的观点并不是容易的事情。评价改革的路途上布满了雷区,因为改革所触动的不仅仅是思想观念和行为方式,更有许多部门和个人的既得利益。经过几年的思考,我慢慢地把探索的目标集中在学业评价上来。我认为,评价改革的突破口就在学业评价上,而当前举步维艰的高考改革的重要突破口也在学业评价上。从学业评价着手,可以减少既得利益者的阻力,也可以让有改革意愿的教师有发挥的空间,从而使改革能够平稳过渡。

当前专门论述学业评价的专著不算太多,但关于教育评价的研究成果还是非常丰富的。可供利用的资源主要有三类,第一类属于宏观研究的,主要有崔允漷主编的“基于标准的评价研究丛书”,当前已经出版了四种——崔允漷等主编《基于标准的学生学业成就评价》、张雨强、冯翠典著《开放题编制的理论与技术研究》、王少非著《校内考试监控研究》、王凯著的《发展性校本学生评价研

究》。上海考试院雷新勇著的《大规模教育考试：命题与评价》是一本理论性和操作性都很强的专著，深入浅出，有理有据。上述著作均由华东师范大学出版社出版。另外涂艳国主编的《教育评价》（高等教育出版社 2007 年版）和丁朝蓬著的《新课程评价的理念与方法》（人民教育出版社 2003 年版）也属于必读书。第二类属于历史教育评价的，主要有赵亚夫主编、陈伟国、何成刚著的《历史教育测量与评价》（高等教育出版社 2003 年版）、刘芃著的《历史教育测量研究》（人民教育出版社 1999 年版）和聂幼犁著的《中学历史教育论》（学林出版社 1999 年版）。第三类是国外翻译过来的教育评价文献，最主要的资料是董奇主编、中国轻工业出版社出版的“新课程与教育评价改革译丛”，当前已经出版了近二十种，主要包括《有效的学生评价》《中小学教育评价》《教学中的测验与评价》《等级评分》《真实性评价》等。这套丛书大量地把国外的评价专著翻译过来，极大地开拓了我们的视野。

评价这项工作博大精深，钻进去，乐趣无穷，走出来，受益终身。这几年我在学院高墙内，苦心营建历史科的学业评价体系，虽然有点闭门造车的味道，但所经历的一次次的思维历险，确实让我享受到许多外人体会不到的思辨和推理的快乐；而走出书斋回到现实生活中，又发现评价的事情无处不在。寻找一条高效、合理、公正、尊重人性的评价之路一直是我的追求。在接下来的章节中，我将详细介绍我个人对评价工作的认识。

一 什么是学业评价

研究一个学科，先得研究这个学科的基本概念。如果说砖块是建造房屋的基本材料，那么概念就是建立一个学科的基本材料。我们现在讨论学业评价的问题，也先得弄清楚一些基本的概念。

研究学业评价最基本的概念是什么呢？我认为就是两个，一是“学业”，二是“评价”。这两个概念我们平常都会经常接触到，但要求你给它们下一个准确的定义却不是容易的事情。

先讲学业。学业这个概念在十年前似乎使用率不高。90 年代我看教育类的电影，就发现国内外有所不同。国内的电影经常出现的一句话是“我要读书”，而国外电影经常出现的一句话是“我想完成我的学业”。当时并没有深究下去，现在回想起来，这两句话所反映的追求还是有差别的。中国人说的“我要读书”，结合中国特有的语境，我们知道其潜台词就是要在学校里一直读下去，直到没有学校能够提供更高级别的教育为止。于是，小学生说“我要读书”，其目标已经是盯着好的中学；中学生说“我要读书”，其目标已经是盯着好的大学。

而国外所说的“我想完成我的学业”，其目标似乎就短浅得多了，因为他们只关注自己能不能完成现阶段的学习任务。如果是一名高中生说这话，他关心的不是能不能上大学，而是我能不能完成高中的学习；如果是一名大学生说这话，他关心的也不是能不能考研究生或就业，而是我能不能完成大学的学习。学生追求的差异，必然导致教育工作者行为的差异。中国教师努力的目标是如何把更多的学生往高一级的学校里输送，而国外教师努力的目标是如何帮助学生完成现阶段的学习任务。近几年，学业这个词似乎也在中国流行起来了，关注一下近期的新闻，该词的使用率还是挺高的，如“赵薇宣传《花木兰》后将暂别影坛完成学业”“父亲对曾轶可的期望：完成学业，名次随缘”、“麦当娜力阻女儿明星梦，完成学业前不进演艺圈”“靠捡垃圾完成大学学业，李明博创韩国神话”“李英爱婚后继续完成博士学业”。然而，新闻媒体的广泛使用并不意味着我们已经树立起学生主要是为完成现阶段的学业而学习、教师主要是为了帮助学生完成现阶段的学业而教学的观念，相反，我们心照不宣的一个事实就是学生的学和教师的教都是为了若干年后的那场升学考试。

那到底什么是“学业”？学业就是指学生在学习期间应该学习的功课和应该完成的作业。“学业”这个概念有时也用“课业”来代替，但两者还是有区别：课业主要是从教师的角度说的，而学业主要是从学生的角度说的。

为什么要研究学业这个概念呢？是因为在当前的中学教学中，不少教师和学生都分不清楚哪些是学业学习的内容，哪些是非学业学习的内容。例如，假如有名学生，他读高中的目的就是取得了高中的毕业文凭，而老师从高一开始就用高考的评价标准来要求他，弄得他苦不堪言，他能不能够向学校提出申诉呢？理论上完全可以。学业评价与高考的选择评价完全是两码事，如果一名学生本来就不想参加高考，你为什么要用应试教育的那一套来折磨他三年呢？

我们对学业这个概念的把握应该明确两点：第一，学业是与学校的教学活动密切相关的，学生所取得的学业成绩也是立足于学校所提供课程的基础上的，因此，我们不宜把“学业”这个概念的外延扩大化，从而把个别学生的业余兴趣爱好都列入学业评价的内容里面；第二，对“学业”这个概念的内涵把握至今仍存在很大的差异，例如，有人认为，学生只要通过了纸笔测试，也就完成了学业，而有人则认为，纸笔测试仅仅是终结性评价的内容，除了终结性评价外，还需要有过程性评价的内容；又例如，有人认为，学生只需要把教科书的内容掌握好，也就完成了学业，而有人则认为，教科书的内容仅仅是学生学习的重要内容，而并非全部内容，要完成学业，还需要通过教科书以外甚至课堂教学以外的知识内容的测试；再例如，有人认为，学生只要掌握了基本的学科知识和技能，

也就完成了学业了,而有人则认为,通过学校教育,帮助学生养成现代公民的素养,树立起现代公民的价值观比单纯的学科知识的学习更为重要。因此,从表面上看,学业无非就是学校教育过程中给学生布置的功课和作业,而从深层次看,由于不同的教育工作者对学业的理解不一样,导致对学生的学业评价也出现较大的差异。

说到这里,大家或许会问:作为一名教师,我如何分辨哪些是学业要求的内容?哪些是高考要求的内容呢?这就涉及学业评价的标准问题。理论上讲,这个标准就应该是国家颁布的课程标准。下来我会单独开设一章来讨论这个问题。

接下来我们研究“评价”这个概念。所谓评价,简单说来就是根据一定的标准对事物进行价值判断。世界的本质是中性的,本无好坏、利弊、善恶之分,而当我们使用具体的尺度对世界的事物进行衡量评判之后,才会形成一个价值的世界。因此,对一个事物进行价值判断,标准的制订就显得特别重要。同样一个事物,由于判断的标准不一样,得出的结果可能就完全不同。如前所述,由于对学业的理解不同,从而导致对学业好坏的理解就会产生差异,而依据这不同的标准,同一名学生的学业成绩就有可能产生差异。

在我国,“评价”与“评估”两个概念在多数情况下都是可以互换的,并没有很严格的区分,英文的 evaluation 和 assessment 都被翻译成“评价”。但事实上,英文的 evaluation 和 assessment 是有很明显的区别的:evaluation 的词根是 value(价值),它更强调的是对事物的“赋值和判断”,而 assessment 更倾向于“收集信息和证据”。英美的学者很强调这两者的区分,如美国学者曾举出一个例子来作说明:要对一名小孩的体温作出评价,我们有多种方法,可以用体温计,可以凭经验用手摸小孩的前额,但无论用哪种方法,都是为了获取小孩的体温信息,这种行为就是 assessment;在获取信息以后,我们就需要对信息作出价值判断了,这样的体温是高还是低?这种判断的行为就是 evaluation;判断之后我们就需要决定下一步的行动,是吃药、送医院还是什么都不做?这一行为就是“做决策”。这个例子就把“评价(assessment)——评估(evaluation)——做决策”三种行为区分开来了。我个人的理解是希望把英文中 evaluation 和 assessment 的含意结合在一起,既把评价视为收集信息的过程,同时也是作出价值判断的过程。当然,在使用“评估”这个概念的时候,我们可以更强调其价值判断的一面,如“普通高中教学水平评估”就十分强调最后的评估结果。

讨论了学业和评价两个概念后,现在我们就可以研究一下“学业评价”这个概念了。我认可涂艳国教授的说法:学业评价是“以教育目标为依据,运用恰当

的、有效的评价方法,系统地收集学生的学业信息,科学地进行分析处理,并对学生的学业变化进行价值判断”。^① 这个定义很简洁,有三方面的内容非常重要:第一,进行学业评价的前提是确定评价的标准,没有了标准也就没有评价。随心所欲的评价其实也是有标准的,只不过由于这些标准变化多端、主观的因素太强,从而使被评价者无所适从而已。第二,学业评价很重要的一个环节是收集学生的学业信息。这个环节是我们的意识最薄弱、同时也是做的工作最少的一个环节。我们今天所倡导的学业评价的理念既强调收集包括测验和考试的分数对学生各方面的学业信息,也强调根据这些信息对学生的学业进行价值判断。第三,学业评价是一项技术性很强的工作,从评价方法的选择到方法的运用到最后作出价值判断,都需要经过系统的学习和训练。在不少教师的教学实践中,测验和考试是他们评价学生的最常用的甚至是唯一的方法,从而慢慢形成了评价就是测验就是考试的思想观念。其实,无论从目标上还是技术上,评价的内容都比测验和考试的内容丰富复杂得多,测验和考试都属于评价的重要内容和环节,但绝非唯一的环节。要进行有效的评价,有很多具体的操作方法是值得我们去认真研究的。

二 教育测量与教育评价

前面我们辨析了三个概念——学业、评价和学业评价。现在我们继续来辨析另外三个更常见的概念——教育测量、教育评价与高考。这三个概念的使用率很高,但要给它们下个定义却不容易。测量是一个学术概念,指的是根据某些法则与程序,用数字对事物的量的规定性予以确定和描述的过程。我们知道,任何事物都是质与量的统一体,就是说,任何事物都有质的规定性,也有量的规定性,而测量仅仅涉及事物的量的规定性。比方说我们可以对人进行测量,如身高、体重、血压、视力、肺活量等都是可以用数字来表现的。但人还有很多的特征是没有办法使用数字来表现的,如学问、人品、性情、胆识等,这时候我们就再也不能使用测量的方法,而必须使用“质的研究方法”了。由此可见,当我们满足于用数字来对一个事物进行全面价值判断的时候,其结果往往就是片面的或不准确的。

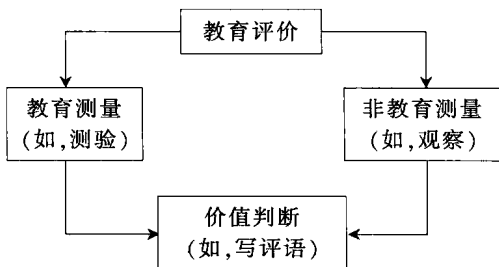
在日常教学中,我们使用得更多的是“测验”这个概念。其实,测验仅仅是测量中最常用最典型的一种方式。测验强调的是获取和对比受测者在完全相同的环境下对完全相同的问题的行为反应结果。

^① 涂艳国:《教育评价》,高等教育出版社,2007年,第288页。

当我们把测量这种手段运用到教育上就有了“教育测量”这个概念。所谓教育测量,指的是根据教育法则与程序,用数字对教育现象的量的规定性予以确定和描述的过程。

与教育测量这个概念相比,教育评价的概念就深刻和广泛得多了。教育测量仅限于对学生进行定量描述,测量的结果必然用数字来表现的,它既不包含对学生的定性描述,也不包含对学生的价值判断。而教育评价既包括对学生的定量描述,也

包括对学生的定性描述,最后还包括对学生的价值判断。它们之间的关系如右图所示:



根据这个关系图表我们得出了教育评价的定义。所谓教育评价,是指按照一定的价值标准和教育目标,利用测量和非测量的种种方法系统地收集资料信息,对学生的发展变化及影响学生发展变化的各种要素进行价值分析和价值判断,并为教育决策提供依据的过程。从中我们也可以了解清楚教育评价与教育测量之间的关系。首先,从内容上看,教育评价包括教育测量与非教育测量两方面。教育测量用数字来呈现结果,非教育测量用文字描述来呈现结果;教育测量主要属于量化评价,非教育测量主要属于质的评价;教育测量是结果评价,非教育测量是结果评价和过程评价并重;教育测量属于正式评价,非教育测量是正式评价和非正式评价并存。其次,从功能上看,教育评价具有反馈、激励、调控、选拔等多方面功能,新课程提倡发展性评价就是强调教育评价的核心功能——发现和发展学生各方面的潜能,而教育测量的主要功能是甄别选拔。因此,无论是内容还是功能,教育评价都要比教育测量广阔和深刻得多。真正有意义的评价,应该包括测量的手段和非测量的手段,测量的手段主要追求对考生实行量化的评价,而非测量的手段主要追求对考生实行质的评价。

明白了教育测量与教育评价这两个概念及它们之间的关系后,我们就可以来讨论高考这个概念了。显而易见,高考的本质就是一种教育测量,由于它关系到考生的个人前途,所以我们称之为高利害的测量。换言之,近三十年来,我们在高校选拔人才的方式上,仍然停留在教育测量的层次,还没有进入教育评价的层次。

具体说来,要实现教育测量向教育评价的转变,我们在观念和实践上要做到以下五个方面:

第一,评价主体多元化。《普通高中历史课程标准》指出:“在学习评价实施过程中,应调动学校、教师、学生、家长以及社会各界的积极性,共同参与对有效学习评价方法的探索。”因此,评价的主体必须走向多元化,由过去以教师为主的单一评价走向由学生、家长、学校、社会共同参与的多元化评价。

第二,评价方法多样化。要打破闭卷考试一统天下的评价格局,提倡和创造多种多样的评价方法。《普通高中历史课程标准》已经提供了五种评价方法:学习档案、历史习作、历史制作、历史调查和考试。在实践中,各个学校可以根据自身的情况灵活运用,同时,我们在实践中还可以创造出更多的、更有效的评价方法。

第三,既关注评价的结果,也关注评价的过程。建立新的评价体系,我们大力提倡过程性评价,但过程性评价并不意味着只关注评价的过程而不关注评价的结果。事实上,过程性评价是对学生的学习动机、学习过程和学习结果三位一体所进行的评价,单纯地强调或淡化某一方面都是不正确的。评价学生的学习动机,是为了让他更好地达到学习的目标;评价学生的学习过程,是为了让他把学习的过程与评价的过程结合在一起,因为学会评价本身也是学习的重要内容之一;评价学生的学习结果,并不是非得把学生分个三六九等,而是力图把评价结果反馈、回流,促使学生反思学习过程、改进学习方法、提高学习效率。

第四,既关注量的评价,也关注质的评价。旧的高中学业评价体系是一种以量性评价为核心的评价体系。量性评价强调以数量关系来描述评价的结果,在发挥评价的选拔功能上,量性评价是科学、简便、有效的,但我们不可能把所有的教育现象都实行数字化描述,因为这既不合情,也不合理,只会传递错误的教育信息,歪曲真实的教育实际。质的评价能够较好地描述被评价者的本质特征,但有过程繁杂、费时费力的局限性。因此,我们所需要做的并不是把量性评价与质性评价分离,而是把量性评价与质性评价结合。

第五,在保持统一标准的前提下,兼顾资源层次不同的学校的实际。我们国家不同地区的经济、文化发展水平差异较大,这是一个基本的国情。反映在教育领域上同样如此,沿海城市的中学与贫困山区的中学在教育资源上、师资配备上、文化氛围上都存在着非常大的差异,而即使是同一地区的不同中学,有时候也存在着很大的差异。这一现实要求我们在制订学生学业评价体系的时候需要充分考虑到学校之间的差异,在符合课程标准基本要求的前提下,正视这种差异的存在。

从教育测量走向教育评价,这是评价发展和高考改革的必然走向。这并非是对考试测量的简单否定,而是对考试测量的完善和提升。要实现这些转变是