



如何理解多元视角下的历史学业评价

笔谈
笔谈
笔谈
笔谈

教学评价是对教学目标的回馈

○○○ 赵亚夫 ○○○

评价评什么？对不少教师而言，都是不大说得清楚的问题。过去，我们常常把定量学生最后的学业成绩视为“评价”的全部，考试的结果自然也就成了学校和教师的命根子，其危害性有目共睹。现在，大家接受了新的评价观念，把教学评价放在了教学过程中，看重它的激励作用，这无疑是一个大进步。但是，教师中能够真正找准它的位置的人还是太少。比如，老师们把很大的功夫放在了教学设计上，图的是教学的新颖性，其中有些案例的效果也的确令人称道，可是你一追究到他（她）的教学目标是如何确定的，就显得十分马虎了。我每每听课，无论老师课上的多么漂亮，都还是先问他们的教学目标。令人遗憾的是，他们常常没有底气，只是说，那是敷衍的、应付的。了解下来才知道，他们已经习惯了先搞定教学设计再拟就教学目标的路数。这样的课，往往因为缺少灵魂而只有外表的灿烂，也就不足为奇了。

20年前，我们出去听课、评课，教师们最怕说到他的课“教学目标不明确”“没有达到教学目标”“教学重点不突出”，因为这样一看就等于把这节课否定了。当然，那时的标准是以“教科书为中心”，不是“以学生为中心”。对教学目标“明确”“达到”与否的教学价值和今天不一样，我们可以质疑。但是，不能否认，那时对教学目标的关注立场和视角是正确的，是符合教学的一般规律和原则的。道理很简单，教学目标模糊，教学过程怎么能够清晰？教学目标不可测，教学效果怎么能够评判？整个教学缺乏主旨性的支撑，学生的发展从何谈起？

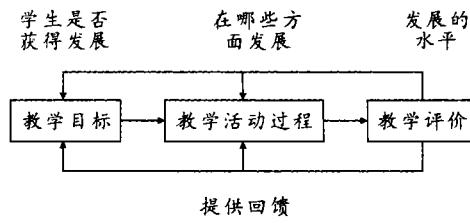
我们接着问：左右新课程变化和成败的根本要素是什么？是课程理念。不错！那么，课程理念最核心的内容靠什么来体现呢？是课程目标。对啊！到了操作层面，教学内容的“新”也好，教学过程的“新”也罢，最后真正作用于学生发展的途径、方法等等，难道不是课程理念和课程目标在起作用吗？与以往不同，新课程用理念主导目标，目标则是理念的具体化。目标空虚了，理念自然也就流失了。我想，历史课程的复杂性，更需要理念的支配。具体到每一节课，首先是在教学目标这一环节把好关。

这次远程研修，我们特意选广东的专家做“发展性评价”这一专题，有充分的理由，其中最重要的有三：他们的研修活动始终坚持讲理念，而不是直接切入教学；他们的实验始终抓教师的专业成长，而不是上来就分析教科书；他们的抱负首先要尝试新东西，而不是为了稳妥而抱残守缺。在这三个前提下，教学评价就容易体现发展性，教学评价就果真从基层冒出了令人刮目相看的新成果。

再回到教学目标与教学评价的关系问题。

简单地说，教学评价特别是

发展性评价，一定要做到教学的根本上去。对一线教师而言，就是要做实教学目标这一步，它是有效教学的起点，也是教学的归宿，而教学评价则是整个教学进程中的方向和质量保障。如右简图所示：





由此看,教学评价在帮助学生了解自己的学习成果,帮助教师诊断学生的学习困难的同时,还应该提供改进和完善教学效果,以及了解学生的学习潜能,设计更为符合学生个性发展方案的依据。因此,教学评价理应依据教学目标,并兼顾多元的教学目标;既需重视教学结果又需重视教学过程,以图适应所有学生的个性差异。还有就是,教学评价应有助于调动各种情境,树立评价是一个连续不断的过程的观念。要知道,任何一种评价方式在单独使用时,其效能都是有限的;任何一次评价结果,其效用都不会是固定不变的。即使是将某些评价合起来使用,要想做到全面、客观地评价一个学生,也有其相对性。

既然我们相信评价应该有助于学生的发展,而且的确可以促进他们的全面发展,评价就是一个继续不断的过程。教学目标在其中,无论是置于专题、单元的位置,还是作为每节课的准星,它都是核心标准。教学评价是通过回馈教学目标实现的。回答教学是“有效”还是“无效”这类的问题,同样要看教学评价回馈教学目标的水平。

由评价所想到的

○○○ 黄牧航 ○○○

概念辨析:测量、评价与高考

“测量”“评价”与“高考”这三个概念都是我们常用的,但却不是每位教师都能够区分清楚它们之间的异同。

一般说来,测量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。而评价指的是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。因此,真正的教育评价应该包括两方面的内容:一是教育测量,二是非教育测量。对一名学生进行评价,我们就应该收集教育测量的数据和非教育测量的材料,然后在此基础上进行价值判断。所以,严格说来,目前我国所实行的高考还称不上是评价,而只能算是测量,但由于它涉及考生的升学和就业,所以可以把它看成为高利害的测量。

明确“测量”“评价”与“高考”的概念,为的是树立起三个认识:

第一,破除分数万能论。测量必然是要以数字来呈现结果的,但数据所呈现的结果往往只能够反映被测量事物的某些特征,而不能够反映其本质特征。比方说,要评价张三这位老师,某些方面可以用数字来呈现,如身高、体重、每学年上课的时数、发表论文的篇数等等,至于更本质的专业水平、教学技能、思想品德等内容则是无法用数字来说明的。

第二,实施真正的评价。评价是依照一定的标准、

根据测量的数据和非测量的材料对事物进行价值判断。如果我们的认识发生偏差,把测量等同于评价,其后果必然就是分数万能论,把高分等同于高能力、高水平、高素质。不可否认,二十多年来的“应试教育”经历,使我们在历史学科测量这个领域中已经积累了大量的经验,但就真正意义上的历史学科评价言,我们还任重道远。

第三,把握高考发展的方向。我国高考改革的发展方向必然要从测量走向评价,这意味着考生的考试成绩与平时的综合素质表现同样重要。平时的综合素质的评定如何体现公平公正?涉及面很广,无疑是当前急需研究的大课题。如果教师们希望找到一些感性的认识,笔者建议看一看曾子墨所写的《墨迹》一书,书中提到她申报美国高校的时候,最头痛的事情不是考试的成绩,而是如何向校方证实自己是一名品学兼优的学生。比方说,美方要求高中生必须做过义工,而这个概念在当时的中国是根本不存在的。当然,在具体的做法上,我们无须照搬国外的经验,但对评价基本规律的认识,却并无中外之分。

穷变通久:从选拔性评价走向发展性评价

评价有许多功能,但长期以来,我们看重的只是它的选拔功能,并且在实践中不断地把它强化,以致在不少教师的认识中,“选拔”已经成为了“评价”的代名词。

在选拔评价的“游戏规则”下,我们每年都涌现出许多高考状元,与收到大学录取通知书的考生一起,他们都是选拔评价游戏的胜出者。但是,从整个国家的角度来看,这样的胜出者是否太少了一些?以2007年为例,全国的考生超过1000万,但最终能够进入高校学堂的也就是一半左右,那么,剩下的500万考生怎么办?选拔性评价只是一个好听的说法,站在被拒于高校大门之外的500万考生的角度来看,这其实是一种不折不扣的淘汰评价。我们不禁要问:“难道我们教育的目的就是为了淘汰学生吗?”

对于被拒于大学校门之外的学生而言,原有的评价方法对他们的打击不仅仅是上不了大学那么简单,有的甚至在整个中学读书阶段,由于评价尺度、角度等原因,从未有过成功的经历和喜悦。中学阶段是一个人的人格形成的重要阶段,而很多学生在这个阶段反反复复所接受的评价就是:“你不行!”“你没有前途!”“你注定不如人!”……久而久之,这样的评价已经深深地在学生的心中打上烙印,从而使他们形成强烈的自我暗示:“我是一个失败者、落伍者。”许多心理疾病,如恐学症、逃学症、孤僻症、精神抑郁症等等也由此而引发。我们不禁要问:“学校本应该做到给每位孩子一段一生难忘的快乐时光,为什么却使许多孩子视为畏途呢?”

对于那些跃过龙门、考上大学的成功者来说,在原有的评价体系下,他们所付出的代价也是极其惨重的:厚厚的镜片、豆芽的体形、疲惫的身躯、恍惚的神情……这都是“杀敌一万、自损八千”所留下来的后遗症。由于中学阶段精神和体力的过分透支,也由于生命教育、人文教育的缺乏,许多学生进入大学后感到的是强烈的空虚和迷茫。哲学家言:“人生有两大可悲——是追求