# 跳出课堂评价的“新八股”

**编者按：**本文摘录自《中国教育报》2017年5月11日08版，文字有删减。

****教育前沿·关注课堂转型（十）****

  “课堂评价”在本质上有助于教学活动的检点与修正。就其性质与功能而言，是一种不同于“选拔性评价”的“教育性评价”。而今天在“教育性评价”的理想与“选拔性评价”的现实之间存在着深刻的鸿沟，革新的教师在两者的夹缝中生存。因此，可以说，课堂评价的改革实践就是革新的教师面对这种现实，致力于寻求“更精彩的教学”而展开的挑战。

  学校的课堂教学一般来说分教学计划、教学实施和教学评价三个阶段，这三个阶段当然不是线性的，而是循环往复、周而复始的过程。所以，探讨教学评价的目的与功能、视点与框架、工具与方法的问题，是不可或缺的环节。这些问题对于每一个教师而言，无异于一个严峻的挑战。

  在40多年前，当时华东师范大学校长刘佛年教授请了著名的美国教育家布卢姆（B.S.Bloom）来华讲学，介绍他的“三评价说”——诊断性评价、形成性评价和终结性评价。当时掀起了一股冲击波，但终究未能落地生根。10多年前，教育部推进新一轮基础教育课程改革，倡导“三维目标”，但是，遇到了重重阻拦。除了一些先锋学校的研究之外，真正称得上实施了课堂评价的，寥寥可数。在应试教育仍然盛行的今日，课堂评价乱象丛生，自然是难免的。在我看来，至少存在如下表现：

****第一种表现，重视“教”的评价，轻视“学”的评价。****我们的中小学校教师存在一种根深蒂固的教育信念，以为“教师的教等于学生的学”。因此，提起课堂评价，首要的是评价教师的“教”：他的教学思路怎样，教材处理怎样，教学方法怎样，教学技巧怎样，等等。长期以来，我国中小学的课堂评价绝大多数都聚焦于教师的教，而学生的学大多摆在次要的地位，甚至是置之不理。然而，教得好坏，归根结底是根据学生发生了哪些变化、哪些进步来判断的。课堂评价终究是一种检点教学成败、改进教学实践的活动。再者，所谓课堂评价是涵盖了教学过程的评价与教学结果的评价，这两者可以区分，但不是决然割裂的。只有把两者关联起来，才能做出准确的评价与决策。所以，需要对教学的构成要素——教学目标、教学方法、教材内容、教学媒体、教学形态、教学组织、教学时间、教学空间和评价方法进行分析。今日课堂评价的复杂性就在于此。

****第二种表现，重视单一的学业成绩的评定，轻视综合学力的评价。****即便是衡量学生的“学”，也不过是聚焦所谓的知识点——根据“知识点”的评定来给学生进行分类、甄别甚至做出长期的预测。这样，把课堂评价当作学生学业成绩的评定，以为学生的学习就是知识的量的积累，并且根据这个资料来搞“排行榜”。但是，布卢姆在1971年《教育评价》的专著中开宗明义地提出了一个值得我们反思——是选拔还是发展——的问题，他说：“教育必须使儿童获得最好的发展，寻求每一个儿童能够达到自己潜能的最高水准的学习条件，是学校的责任。”由此引申出课堂评价的一个新的方向——关注评价的回馈功能。就是说，课堂评价不是为了排行榜，评价的一个基本功能是反馈——及时把教学的状态反馈给教师、学生，然后及时矫正教学活动的轨道。在教学过程中侧重成绩等测定本身，不能算作“评价”。况且，历来的学业成绩评价是以认知领域为中心的，尤其局限于知识、技能的评价。情意领域属于认知领域的高阶信息处理能力，并没有进入评价的视野。布卢姆就是针对上述弊端提出他的教育评价学说的。

****第三种表现，重视个人层面的评价，轻视集体层面的评价。****吉本均主编的《现代授业研究大事典》认为，课堂教学通常是以一名教师与几十名学生的交互作用而形成的，因此，在这种班级教学中同时存在两个过程：其一，每一个学生习得学科内容的过程（认知过程）；其二，儿童交互作用的过程（集体过程）。而教学中的集体过程不是自发发生的，倘若缺少了教师的指导，就会导致放任自流。所以，课堂评价的视点应当面对认知过程与集体过程展开分析。但是当我们在实施课堂评价时，往往是不会关注集体过程的侧面的。所谓集体过程的侧面，包括同学之间和师生之间的交互作用，班级内的交友关系等，这些关系对于维持与发展班级中理想的人际关系起着重要作用。因此，课堂评价需要强调“用于指导的评价”。在美国的中小学教育中非常关注这种牵涉“人格形成”的问题。因此，他们引进“全纳教育”，班级里接纳了有特殊需要的儿童，教师对他们关爱有加，从而，全班同学也对他们关爱有加，从小形成“平等待人”的人际关系。就是说，课堂评价在评价个人目标达成过程的同时，必须关注集体目标达成过程。

****第四种表现，重视终结性评价，轻视形成性评价。****课堂评价其实是典型的形成性评价。20世纪50年代，日本教育实践家东井义雄说：“儿童是出错的天才。”在他看来，儿童不是胡乱出错的，而是根据一套“法则”来出错的天才。如果能够分析这些错误，将会带来可贵的收获。另一位日本教育实践家斋藤喜博同样在1958年提出“〇〇式错误”的术语，把学生的错误加以类型化，让全班同学分享。这正是形成性评价的本质性特征。但在我国，即便有形成性评价的机会，我们的教师也千方百计地加以回避，学生也以为在学习过程中出错是丢脸的，一些教师生怕课堂教学出现一些错误。在一些公开课中，谁来回答老师的提问？抽签决定，但签筒里都是好学生的名字。结果我们看到的是，教师的表演或是学生的“表演”而已，而没有看到学生真实性的“水准”与“表现”。这样，所谓“形成性评价”无从谈起。当然，形成性评价与终结性评价的区分是相对的。即便是终结性评价终究也是一种形成性评价。

****第五种表现，重视“主科”的评价，轻视“副科”的评价。****这是应试教育的必然产物。大凡高考、中考的科目都非常重视，不属于考试范围内的科目都受到轻视，甚至不理不睬。我们需要确立这样一种认知——基础教育中的学科教育有其“等价性”与“多元性”。从教育学的观点看，人拥有的任何一种能力在价值上是没有高低贵贱之分的，必须立足于等价性、多元化的认识。我国社会长期以来形成的功利主义教育的表现是，“学好数理化，走遍天下都不怕”。数理能力强的儿童被赋予更高的价值，艺术能力、运动能力、社交能力则是等而下之的。但从教育学的观点出发，无论发展哪一种能力都是等价的。加德纳（D.H.Gardner）的“多元智能理论”也给了我们一个启示，就是人有多种智能元素，每种智能元素都是等价的，没什么高低贵贱之分。

****第六种表现，重视基于教学过程的一般视点的评价，轻视基于学科固有逻辑的评价。****一般教学过程的评价框架，包括教师的教学设计与教师行为的自我评价，教师对学生学习行为的评价，学生对教师教学行为与决策的评价，学生的学习行为的自我评价，观察者对教学行为的评价，等等。一般课堂的“评价视点”包括诸如教学的整体构造、教学目标的层级构造与教材的逻辑结构、教师的意图与心理定式、教师的教学行为、儿童的学习行为、沟通分析（交互作用分析）、班级集体的氛围、教学的流程、儿童研究等，但是，不要忘了基于学科固有逻辑、体现学科素养、促进学科教学改革的评价视点，比如，社会科侧重认知技能、参与技能、情意技能；理科侧重事实的把握，规则的理解，观察技能与实验技能，科学思考与科学态度，关爱自然与感悟人生；数学侧重数学知识与技能的理解、数学的思路与方法、数学的逻辑性与审美性的理解、（现实问题）数学化的能力、应用数学的态度与习惯、鉴赏评价数学的态度等。课堂评价不是为评价而评价，终究是为改进学科教育、矫正教学轨道服务的。

****第七种表现，重视基于外在标准的观测者的评价，轻视基于内在标准的自我评价。****外在标准用于成果的评价，内在标准用于过程的评价，课堂评价应当兼而有之。但事实上，基于外在标准的评价首先是教学当事者之外的第三方——比如，教研员作为观摩者的评价，再者就是教师对学生学业成绩之类的他者评价。以师生的自我评价为中心的基于内在标准的评价却非常罕见。然而，仅仅着眼于外在标准、外在影响的评价对于教育评价而言是不恰当的，需要重视学生内心世界的教育——把学生多样的探究与体验的自我评价活动置于评价的核心地位。另外，历来的评价是冷冰冰的，给人一种紧张、恐怖的感觉。著名的教育评价专家艾斯纳（E.W.Eisner）则强调从欣赏学生的角度来进行评价，倡导评价者应有“鉴赏家”的姿态，提醒教师发展“教育鉴赏力”。这种提醒是值得我们重视的。

****第八种表现，重视量化取向的评价，轻视描述取向的评价。****课堂评价应当是量化取向的评价与描述取向的评价兼而有之。课堂评价的研究课题并不仅仅限于开发评价量表、提供评价工具之类的问题。因为量化取向的评价无法兼顾教学的整体性与发展性，发挥评价的发展性功能。课堂评价以价值判断为主，但在实际上，往往看重评价量表的开发，甚至奢望放之四海而皆准的课堂评价量表。不过，并不是凡是数据都是科学的，要警惕数据骗局。最近看到一些论文，声称利用数据进行不同地域课堂教学的比较，但这些数据究竟怎么取得的、说明什么问题，却没有给出令人信服的合理的说明，产生“有分析而没有综合，有数据而没有判断”的现象。描述取向的评价以倾听与观察、理解与解释、研究与改进为特征，能够有效地弥补量化取向课堂评价的不足，为优化课堂教学提供策略。

  上面八种现象是当今我国课堂评价领域的“新八股”，这样的新八股怎么产生的呢？一切都是应试教育惹的祸。“课堂评价”在本质上是有助于教学活动的检点与修正，借以促进学生的学习与发展的教学实践的一环。就其性质与功能而言，是一种不同于“选拔性评价”的“教育性评价”。而今在“教育性评价”的理想与“选拔性评价”的现实之间存在着深刻的鸿沟，革新的教师在两者的夹缝中生存。因此可以说，课堂评价的改革实践就是革新的教师面对这种现实，致力于寻求“更精彩的教学”而展开的挑战。

  令人欣慰的是，经历10多年课程改革的洗礼，越来越多的一线教师勇于打开课堂评价的“潘多拉盒”，发起了评价改革的挑战。这场挑战成功与否取决于教师自身的素养，这就关系到每一个教师的评价素养的问题了。

（作者: 钟启泉,华东师范大学课程与教学研究所名誉所长、教授、博士生导师）