

日本形成性评价发展的回顾与展望

【日】田中耕治著 项 纯译

【摘要】 形成性评价的相关理论自 20 世纪 70 年代被介绍到日本以来,由于其具有改进教学、有助于保障全体学生学力的功能而受到关注,对相对评价占支配地位的教育界产生了重要影响。形成性评价通过与注重教学研究、巧妙利用学生“出错”等日本本土化实践与理论思想的结合在日本得到发展并扎根。进入 90 年代,在建构主义理论的影响下,形成性评价与自我评价的结合而步入新的发展阶段。本文从日本传统教学思想的视角对日本形成性评价的发展进行了梳理,并通过形成性评价与自我评价相结合的实践案例分析了形成性评价发展的特征。

【关键词】 形成性评价 自我评价 日本教育 建构主义

【作译者简介】 田中耕治/日本京都大学教授 (京都 615-8540)

项 纯/中国教育科学研究院助理研究员 (北京 100088)

近代以来,形成性评价的相关理论作为舶来之物传入了日本,从受到推崇,到遭遇批判,直至与日本本土化实践与理论思想的结合,形成性评价最终在日本扎根。在建构主义理论的影响下,形成性评价的实践通过与自我评价相结合,展现了新的发展面貌。

一、形成性评价传入日本

20 世纪 70 年代中期,由布卢姆(Bloom, B. S., 1913-1999)提出的形成性评价的相关理论传入了日本。在当时的日本,人们已经开始意识到“相对评价”存在的问题,并探索能够取而代之的教育评价理论。布卢姆提出的掌握学习(mastery learning)在批判“相对评价”的同时,指出要保障所有学生的学力,这在日本产生了重大影响。特别是掌握学习的核心内容“形成性评价”吸引了许多人的关注。

布卢姆将教育评价按功能分为三类,即诊断性评价、形成性评价和总结性评价。在相对评价中,由于评价是以对学生的排序与甄别为目的的,所以只要在教学的最后进行总结性评价就可以了。但是,如果教育评价是为了保障学生的学力

而实施的,那么在教学之前首先要了解学生的情况,对其作出诊断性评价。

而且,教师要在教学过程中实施形成性评价。形成性评价的信息会被反馈,如果教学没能按照教学目标展开,那么教师就要修订教学计划,指导学生进行补充性学习。如果班级中大多数的学生都理解的话,就可以组织发展性学习。如此,教学过程中实施的形成性评价就能够更切实地保障学生的学力发展。

布卢姆提出的掌握学习理论作为克服相对评价的教学理论,在 20 世纪 70 年代中期对日本的教育界产生了重大影响。特别是形成性评价观向教师展示了在教学中实施教育评价的重要性。同时,日本教师开始意识到形成性评价不仅是小测验,还包括课堂中的提问以及课桌间的巡视指导等。比如,提问就是通过对学生提出问题来促进学生的思考,同时也是作为一种形成性评价对学生的理解程度予以确认。

二、日本本土思想对形成性评价的支撑

随着形成性评价的影响不断扩大,日本也出现了针对形成性评价的批判声。有人认为形成性

评价就是根据反馈“立即纠正错误”,如此反复,最终只不过是学生的目标达成度进行高效的检查。可以说,这些批判看到了形成性评价中残留的以程序学习为代表的行为主义思想。这里所说的“行为主义”是指学习者的学习过程被看作是“形成刺激与反应的连接”,学习主体被看成了黑匣子。

引发这种质疑的依据来自于“利用学生‘出错’的思想”,这种思想产生于日本教师孜孜不倦地开展的“授业研究”(教学研究),它的源流还可以追溯到东井义雄(Yoshio, Tōi, 1912 - 1991)和斋藤喜博(Kihaku, Saito, 1911 - 1981)的教育实践。日本的教学研究主要是在“二战”后东井义雄和斋藤喜博等人的实践基础上发展起来的。其精髓就是,日本教师以“并非单独而是共同”、“并非单次而是持续”、“并非专家指导下而是自主形成研究主体”的方式进行教学研究。^[1]

利用学生“出错”思想的突出特征是其“逆向思维”的观点。一直以来,无论是教师还是学生都忌讳在课堂学习中出错。与之相反,如果紧紧抓住学生学习中出现的错误,找出“出错”的原因,就会发现学生那套自身所固有的、丰富的“理论”。有了如此发现的教师不但不会否定“出错”,还会从学生的“出错”中学习,设计巧妙利用“出错”的教学。教育评价研究中提出的形成性评价,通过支持“利用‘出错’的思想”,发挥了其改进“教”与“学”的指南针作用。

东井义雄于1958年留下了一句名言——“孩子是出错的天才”。^[2]一般教师觉得学生在课堂中学不明白,出现错误是不理想的,总想避免这一情况发生。但是,东井认为,孩子并不是胡乱出错的,孩子是根据“法则”来出错的天才。他指出这个“法则”就是教学一方(教科书和教育技术等方面)的“学科逻辑”与儿童因其特有的想法(即朴素概念, naïve concept)而产生的“生活逻辑”。教师如果对出错进行分析,就会发现有助于教学的宝物。

实际上,东井并不知道有关形成性评价的理论。但是,通过分析出错,把握“学科逻辑”与“生活逻辑”,在此基础上改进教与学的方式,这种想法可以说正是形成性评价的本质特征。因此,形成性评价并不仅仅是简单地检查学生会不会的行

为,而是通过灵活利用学生出的错,改进教学实践的行为。这些也是东井很早就指出的。

另外,斋藤喜博也在1958年就提出过“某某式错误”。^[3]他认为教学中出现的“错误”,并不应该让出错的学生一人承担责任。他尝试命名为“某某式错误”,并将它们定型化和类型化,让全班共享错误,共同纠正错误。斋藤的做法与东井是相同的,都是对“出错”的逆向思维,用今天的观点来看,将形成性评价向学习集体开放的想法是非常具有创新意义的。

因此,在“利用‘出错’思想”的支撑下,形成性评价自20世纪80年代开始在日本扎下了根。

三、建构主义与形成性评价

进入20世纪90年代中期,利用“出错”的主体不仅是教师,还包括了学生,教育评价发生了新的变化。这是受到了建构主义学习观影响的结果。这一理论认为学生的认知活动不仅仅是一味地接受被教的内容,它强调学生是在与自身既有知识的紧张关系中自主能动地构建新知识的。因此,学生的自我评价,即自己如何把握这一自主能动的认知活动的评价,就发挥了重要作用。形成性评价与自我评价的结合的必要性开始凸显。

在日本的教育实践中,强调自我评价重要性的是“二战”前开始的“生活作文”教学法。^[4]“生活作文”是通过让学生把生活中发生的事情或当时的想法真实地写出来的方式来促进学生自我评价的日本传统教学方法。其教学过程是首先“写生活作文”,然后“在班级同学前读生活作文”,接着“全班同学对生活作文展开讨论”。通过这一过程,学生可以在自身的生活基础上准确地进行自我评价。

另外,开展假设实验教学实践的庄司和晃(Kazuaki Shougi)也早在1965年就强调了自我评价的重要性。^[5]庄司认为“教育是让学生不断发现自己变得了不起的工作”,为此,他给学生讲解使他们更容易地进行自我评价的方法,提议了自我评价的各种方法。庄司的主张说明了,自我评价并不是一种基于特定评价方法的评价理论,要使教育评价真正能够成立,必须从根本上包含自我评价的内容。反言之,缺乏了自我评价的评

价方法,即使有,那也仅仅是行为判断。

生活作文和庄司的观点都是日本建构主义学习观的萌芽,是将形成性评价带入新历史舞台不得不学习的教育遗产。

四、结合了自我评价的形成性评价的实践

下面通过两例来具体介绍结合了自我评价的形成性评价的实践。第一是在日本有“教学设计名人”之称的玉田泰太郎(Yasutaro Tamada, 1927-2002)提出的“学习课题方式”。第二是将“朴素概念”研究引入日本的堀哲夫(Tetuo Hori)开展的“一页纸档案袋评价(One Page Portfolio Assessment, OPFA)”实践。

1. “学习课题方式”实践

玉田的学习课题方式包含如下步骤。^[6]

- ① 教师出示学习课题
- ② 学生在本子上写下“自己的想法”
- ③ 教师根据不同意见让学生举手确认意见分布
- ④ 学生发言,讨论意见
- ⑤ 学生在本子上写出“听了别人的意见”后的内容
- ⑥ 教师通过让学生举手确认讨论后的意见变化和分布
- ⑦ 教师(有时是学生)通过实验确认
- ⑧ 学生在本子上写出“实验结果以及我明白了的内容”
- ⑨ 从先写好“实验结果以及我明白了的内容”的学生开始交流自己所写的内容

学习课题方式基于学生的合作学习,有意识地加入②⑤⑧这样“在本子上写出……”的环节。玉田认为,“在本子上写出……”正是在实施形成性评价。它的作用,对于教师来说就是了解那些参加了学习课题、进行讨论、知道了实验结果的“学生们的头脑里在想些什么”。另一方面,“对于学生来说是自主学习的确认”,评价自己在学习集体中学到了什么、认识发生了怎样的变化。实施这样的形成性评价,对教师来说,是课堂评价的重要依据。

下面介绍一个以理解“花对植物来说是为繁殖而生的器官”为达成目标的教学案例。首先,

教师让学生“以油菜为对象,对花的结构和授粉方式”加以观察后,教师出示问题“郁金香的花开过后能有果实或种子吗?”(①),作为发展性学习课题,引发学生讨论。根据以往经验和先前的学习经验,多数学生会认为“郁金香是球根植物,没有果实和种子”(②③)。但是,也有学生认为“郁金香也有果实和种子”,于是开始“学生发言、讨论”(④)。

随后,让学生写出“听了别人的意见”(⑤),有个学生写道“最初,有同学说因为郁金香是植物所以有种子。我反对这种意见,因为我就没听说过郁金香的种子,而且郁金香是用球根栽培的,所以我反对这种意见。之后,郁金香是球根生长而来的意见变多了,我同意。接着又有人提出,如果这样,为什么会有雄蕊和雌蕊呢?”(⑥)。学生们讨论的景象从中可见一斑。

接下来让学生观察郁金香的雌蕊的子房和胚珠,甚至让学生确认已经收获的果实和种子(⑦),学生会惊讶于郁金香也有果实和种子并对此现象产生了理解。有个学生在“实验结果和我明白了”中这样写道(⑧⑨):“有胚珠,我看了它之后的生长。成熟的种子是紫红色的,平平的三角形状的。由此可知,确实有种子,我明白了球根植物也开花结果有种子。内田同学的疑问是“为什么不埋种子而要种球根呢?”我想,种种子的话,到开花要花很长时间,所以才种球根的吧。”以上可见,学生们在学习课题中积极参与讨论,听了讨论的学生也确实参加了共同的、合作的学习,我们也就能理解基于笔记的“形成性评价”了。

2. “一页纸档案袋评价(One Page Portfolio Assessment, OPFA)”的实践

OPFA是将“朴素概念”研究引入日本的堀哲夫设计、并由许多教师参与实践的评价方法。^[7] OPFA是让学生将上课前、中、后的学习经历记录在一页纸(OPP表: One Page Portfolio Paper)上,使其对自己整个学习经历进行自我评价,而教师所期望的教学结果通过学生的记录反映出来。与一般的档案袋评价不同,仅用一页纸提取评价所需的最低限度的信息并对这些信息做最大化的利用是它的特点。

为了在把握学生学习前中后的学习状况之同时又能将信息灵活应用到教学中,教师对一页纸

的学生记录内容进行了结构化设计。同时还从学习者角度考虑,是其能从一页纸记录中清楚地看到自己具体的成长过程,有助于培养他们自主学习自主思考的能力。

OPPA 一般是以一个单元为基础,在教学设计阶段制作 OPP 表。然后,在每节课后让学生写上学习记录。教师在确认该内容时给与适当的评语,指导其改进学习。如此往复,单元结束后,让学生对整个学习内容进行自我评价。

OPP 表是由“Ⅰ.单元名称”“Ⅱ.学习前后的核心问题”“Ⅲ.学习经历”“Ⅳ.自我评价”四部分构成的。

Ⅰ.单元名称,有时由教师书写,有时由学生在单元学习结束后填写。这是为了培养学生回顾单元整体,准确归纳总结的能力。

Ⅱ.学习前后的核心问题,是为了能够比较学习前后的变化,在学习前后设定完全相同的问题。该问题包含教师希望通过该单元的学习最需要判定的、最想传达的内容。而仅仅考察学生记住与否之类的问题是不妥当的。Ⅱ.学习前的核心问题是诊断性评价,Ⅱ学习后的核心问题是总结性评价。

Ⅲ.学习经历,是指在每节课后填写的“今天的课中最重要的内容”一栏。OPP 表因为是一张纸,所以当单元内的课时较多时,有必要合理划分成小单元,使学习经历能够容纳在一张纸中。让学生写出“今天的课中最重要的内容”是为了培养学生在学习内容或信息资料中如何进行选择以及如何对所学内容进行思考和表达的能力。学习经历栏有时也要求拟标题,以培养学生合理表达一节课的教学内容的能力。这里的学习经历属于形成性评价。

Ⅳ.自我评价,该栏目是拷问学生通过回顾学习整体,什么发生了怎样的变化,或为什么发生了变化,针对这些自己是如何认识的。自我评价是最后回顾整个学习后填写的内容,因此特别重要。由此,教师可以了解学生内在发生的变化,学生通过反思可以感受自身的成长,获得自我满足感。

五、结论与展望

以上对日本形成性评价的发展做了回顾与梳

理,可以发现日本从相对评价到形成性评价的评价发展过程可以分为四个阶段:

“出错是学生的问题”——把原因归为学生的能力或努力不够。这是相对评价主导的阶段。

“消除出错的教学”——认为出错是不该发生的,出错是要即刻消除的对象,所以“消除”成为自己的目标,只强调教学的效率。这是基于行为主义来理解形成性评价的阶段。

“教师灵活利用出错的教学”——把出错看作教学的重要契机,利用出错组织教学,形成扎实的学力,但是灵活利用的主体仅限于教师,还没有逼近学生学习的真实情况。这是日本教师从“教学研究”中孕育出形成性评价的阶段。

“教师和学生灵活利用出错的教学”——教师和学生共同面对出错并自觉克服。学生确认自己的进步或出错的部分,同时,教师创造能够积极地提出“不会”内容的环境,把学习集体中对立、分化的错误作为学习的课题加以展开和共享。这是基于建构主义立场把握形成性评价的阶段。

综上所述,形成性评价结合着基于对学生能力和潜力信赖的自我评价的实施,使学生能够成为充满自信的学习主体。进入 21 世纪,在全球一体化的大背景下,日本实施了大规模的学力调查,在教育实践中为获得优异成绩的竞争日趋激烈,学力内容日趋空洞。在这种令人担忧的形势下,我们更强烈地呼唤结合了自我评价的形成性评价的实践。

参考文献:

- [1]National Association for the Study of Educational Methods(ed), Lesson Study in Japan. Keisuisha Co 2011.
- [2]東井義雄. 学習のつまずきと学力. 明治図書, 1957: 12 - 14.
- [3]斎藤喜博. 未来つながる学力. 麥書房, 1958: 266 - 270.
- [4]中内敏夫. 生活綴方成立史研究. 明治図書, 1970.
- [5]庄司和晃. 仮説実験授業. 国土社, 1965: 142 - 151.
- [6]玉田泰太郎. 理科の到達目標と教材構成. あずみの書房, 1990: 131 - 134.
- [7]堀哲夫. 学びの意味を育てる理科の教育評価. 東洋館出版社, 2003: 119 - 141. 堀哲夫他. 形成的評価を活用した授業改善に関する研究. 山梨大学教育人間科学部紀要, 2010(12).

(下转第 18 页)

ment” and “big achievement” was in sprout. In the West and East Han Dynasty ,the “yearly examination” was set up mainly in the form of “Shece” (test by drawing lots) and “Duice” (test by writing comments) . In the Sui and Tang dynasties ,academic evaluation was focused on the ancient classics test and imperial examination. In the period of the Song and Ming dynasties ,transcription and sealing meanings and eight – legged essay test were built up. All these traditions became a kind of achievement test culture of long standing. In the meanwhile ,these traditions have turned into social culture psychology of the country in the modern transformation of the curriculum evaluation system ,especially including to improve the learning ,enhance the education quality ,select the talents through test and to value the test impartiality. They should be fully respected and reasonably sublated.

Key words: ancient China; achievement test; curriculum evaluation

(责任校对: 邹 逸)

(上接第 6 页)

Review and Outlook on Development of Formative Assessment in Japan

Koji Tanaka

(Kyoto University ,Kyoto 615 – 8540 ,Japan)

Abstract: This paper examines how the understanding of formative assessment in Japan has developed as well as how it has been implemented in the past and present , and explores future challenges that may arise. The formative assessment approach was introduced in Japan during the mid – 1970s. Because formative assessment was a strategy that can achieve a desired level of objectives through evaluations conducted during a class period. Formative assessment gained significance since relative assessment was the dominant method; it was a new and effective approach to shaping academic achievement. With the combination of “Idea that missteps (tsumazuki) can be utilized” Japanese localization practical and theoretical ideas ,formative assessment go to develop and take root in Japan. In the mid – 1990s , It was deemed essential that formative assessment must merge with self – assessment ,which was influenced by constructivist learning theories. This paper correlate the history of Development of formative assessment to the different stances on missteps ,and analyzes the trends of the formative assessment through the practice case studies of formative assessment merging with self – assessment.

Key words: formative assessment; self-assessment; Japanese education; Comstrutivism

(责任校对: 邹 逸)

(上接第 11 页)

Critical Perspective of American Multicultural Education: An Interview with Prof. Peter McLaren from UCLA

ZHENG Lei

(Institute of Curriculum and Instruction , East China Normal University , Shanghai , 200062 , China)

Abstract: Multiculturalism stems from various ideological trends of social reforms after the Second World War , aiming at promoting cultural understanding and cultural tolerance among different ethnics , religions and countries. Peter McLaren is a Professor in the Graduate School of Education and Information Studies , University of California , Los Angeles (United States) . He is known as one of the leading architects of critical pedagogy. In recent years , Prof. McLaren has been devoted to multicultural education movement in the U. S. and Latin America with other scholars and communities by using Marx’ s theory of politics and economics. During Prof. McLaren’ s visit in the Institute of Curriculum and Instruction , the author was honored to have an interview with him on the history of American multicultural education and the core arguments of critical multiculturalism that he supported.

Key words: multiculturalism; multicultural education; critical pedagogy

(责任校对: 邹 逸)