

教育评价：概念、演进与中国语境下的实践走向

任博思 李心悦

云南师范大学教育学部 云南 昆明 650500

【摘要】：本文围绕“教育评价”的内涵、国际演进与中国语境下的制度重塑展开系统梳理。在概念层面，文章将教育评价界定为以育人价值为导向、以证据为支撑的系统性判断与改进实践；在历史脉络中，依次总结了测量取向、目标取向、判断与决策取向以及协商建构取向等阶段核心理念与局限；在中国语境中，归纳出自恢复高考以来由理论译介到体系重塑的四个阶段性特征，并指出以破“五唯”为牵引的新时代改革强调分类、增值与全过程评价。据此，文章提炼出面向高质量发展的四项趋势：主体多元化、范围综合化、方法融合化与功能发展化。研究表明，只有实现价值性与证据性的耦合、过程与结果的统整以及反馈与治理的闭环，评价才能真正服务学习改进、教学优化与教育治理现代化。

【关键词】：教育评价；价值判断；第四代评价

DOI:10.12417/3041-0630.25.20.007

1 概念界定

关于“评价”“评估”的用法，学界通常将前者理解为对对象价值的判断过程，将后者理解为以数据与证据为基础的估量活动。二者在教育领域往往并行：一方面需要依据明确的价值准则进行判断，另一方面又必须依托可检验的信息进行估量。由此，教育评价可被界定为：围绕教育目标和育人价值，对教育活动的要素、过程与结果进行系统信息收集、分析与价值判断，并据此提出改进建议的专业实践。

从国际话语看，教育评价理念经历了不断扩展。泰勒在20世纪30年代提出“以目标为核心”的评价观，将评价的任务界定为判明课程与教学在多大程度上达成既定教育目标；克龙巴赫在20世纪60年代强调“为改进服务”的取向，把搜集、分析并报告可供课程与教学决策参考的信息视为评价工作的本旨；斯塔弗尔比姆等人则进一步发展为“决策导向”的评价，突出评价在方案选择、实施调控与结果判定三个阶段中的作用。

在我国，“教育评价”作为现代术语主要在20世纪80年代进入学界与政策文本，但其实践传统可远溯于古代的科举取士。伴随教育现代化与质量保障运动的推进，教育评价逐步从单纯的甄别工具转向促进改进与增进公平的治理机制。

综合上述观点，本文将教育评价的关键词归纳为三个维度：其一，价值判断——评价必须回应教育的价值诉求与社会期望；其二，全面取向——评价对象涵盖学习者发展、教师教学、课程资源、学校治理与教育环境等，方法上提倡定量与定性互补，过程与结果并重；其三，反馈改进——评价的最终目的在于通过反馈促进学习改进、教学优化与制度完善。只有兼

具价值性、整体性与发展性的评价，方能称之为高质量的教育评价。

2 发展历程（国际视角）

（1）测量取向阶段（19世纪末—20世纪30年代）：以桑代克为代表的学者将心理与社会现象数量化，主张“凡存在者皆可测，凡可测者皆可比”。这一阶段的评价强调标准化测验与统计技术，突出了可比性与客观性，但容易忽视教育的复杂价值与情境差异。（2）目标取向阶段（20世纪30—50年代）：泰勒提出以“目标—实施—结果—反馈”为主线的评价逻辑；布卢姆在此基础上建构了教育目标分类学，推动了以学习目标达成度为依据的教学与考试改革。此阶段的贡献在于使评价具有明确靶向，也暴露出对“目标预设”的依赖与对过程生成性的忽略。（3）判断与决策取向阶段（20世纪50—70年代）：斯塔克的应答式评价关注利益相关者关切，斯克里芬提出目标游离评价以避免“只按目标看成绩”，斯塔弗尔比姆发展出CIPP（背景—输入—过程—结果）框架以服务决策。此阶段凸显：评价须兼顾目标的合理性审查、实施过程的监测与结果的解释。（4）协商建构取向阶段（20世纪80年代末以来）：库巴与林肯提出第四代评价，基于建构主义哲学，强调评价是利益相关者在互动与协商中共同建构意义的过程。其核心是回应性、多元性与情境性，推动评价从“裁判式判断”走向“对话式改进”。

国际教育评价的发展呈现出从“技术理性主导的测量”到“目标导向”，再到“决策服务”与“协商共建”的演进轨迹。评价功能也由甄别与问责逐步拓展为促进学习、改进教学与优化治理的综合机制。

任博思，女，云南师范大学硕士研究生；

李心悦，2001年，女，汉族，河南南阳人，学历：研究生在读；

3 中国语境下的发展脉络

(1) 理论译介与探索期(1977—1985年):为适应恢复高考与教育治理现代化的需求,大量测量与评价理论译介进入大陆学界;同时,一批学校开始尝试在招生、教学与管理中引入本土化的评价制度与工具。(2) 持续发展与学科体系构建期(1985—2002年):国家层面逐步建立教育质量监测与督导制度,政策文件明确“以评促建、以评促改、评建结合”。在借鉴国外经验的同时,国内学者提出具有中国特色的发展性教育评价等模式,强调过程性、形成性与多元主体参与。(3) 学科完善期(2003—2017年):教育部建立常态化的教学工作水平评估与专业认证制度,教育评价研究呈现学科体系拓展与领域分化并进的态势。2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》对考试招生、质量监测、人才培养与科研评价提出系统部署。(4) 全面推进与系统重塑期(2018年至今):全国教育大会以后,教育评价改革以破“五唯”为牵引,强调立德树人根本任务与分类评价、增值评价、全过程评价的系统建构。《中国教育现代化2035》等纲领性文件从公平、质量与治理现代化维度对评价体系提出更高要求。

概括而言,我国教育评价正在由“单一主体、单一工具、单一维度”的旧格局,转向“多元主体参与、证据与价值并重、服务改进与治理”的新范式。

参考文献:

- [1] 刘尧.论教育评价的科学性与科学化问题[J].教育研究,2001(6):22-26.
- [2] Tyler,R.W.Changing concepts of educational evaluation[J].Journal of Educational Research,1986,10(1):1-13.
- [3] Cronbach,L.J.Course Improvement through Evaluation[M].Boston:Kluwer-Nijhoff,1983:101-115.
- [4] Stufflebeam,D.L.A depth study of the evaluation requirement[J].Theory Into Practice,1966,5(3):121-133.
- [5] 冯晖.教育评价与教育评估辨析[J].上海教育评估研究,2022,11(05):26-30.
- [6] 吴钢.现代教育评价教程[M].北京:北京大学出版社,2008.
- [7] 刘本固.教育评价的理论与实践[M].杭州:浙江教育出版社,2000.
- [8] 冯晖.第四代教育评估理论及其应用效应[J].上海教育评估研究,2015,4(05):29-34.
- [9] 黄光杨(主编).教育测量与评价[M].上海:华东师范大学出版社,2002.
- [10] 蔡敏,冯航贞.美国中小学“学生学习目标评价系统”的建构及启示[J].教育测量与评价(理论版),2015(3):13-18.
- [11] 陈如.教育评价模式与发展特征探析[J].江苏高教,2000(01):71-74.
- [12] Guba,E.&Lincoln,Y.S.Fourth Generation Evaluation[M].北京:中国人民大学出版社(中译本),2008.
- [13] 陈玉琨,李如海.我国教育评价发展的世纪回顾与未来展望[J].华东师范大学学报(教育科学版),2000(1):1-12.
- [14] 刘川,王仕尧,张承德.发展性评价的实践与思考[J].教育研究,1999(3):75-76.
- [15] 赵鑫,李奇.我国教育评价改革的回归与重塑[J].北京教育(高教),2022(04):8-12.

4 主要变革趋势与实践启示

(1) 主体多元化:政府部门由“全能主导”转向“宏观督导+第三方评价+学校自评”的组合,教师、学生与家长等利益相关者的参与度提升,学校治理中“自评—互评—他评—专评”的共同体结构逐步成形。(2) 范围综合化:评价对象从学生学业扩展到课程、教师专业发展、学校治理与教育生态;从单点结果转向全链条过程,注重教育资源、教学过程、学习产出与长期效果的协同监测。(3) 方法融合化:量化测量与质性探究并用,档案袋、同伴互评、课堂观察与学习分析等技术协同;同时强化标准化工具的信度效度与公平性审查,推进基于证据的改进循环。(4) 功能发展化:评价由区分甄别走向促进性与发展性功能,强调及时反馈与个性化支持,关注学生核心素养与关键能力的生长轨迹,重视教师专业学习共同体建设。

构建高质量的教育评价体系,需要在价值导向上坚持育人为本,在技术路径上做到证据充分、方法得当,在治理机制上实现评价结果与资源配置、教师发展、课程改进的有效联动。

5 结语

教育评价不是简单的“打分”或“排序”,而是承载价值、技术与治理功能的综合系统。顺应国际演进与中国实践的经验,未来的教育评价应继续走向多元、开放与高质量,既能维护基本公平与标准,又能尊重学校差异、回应学习者发展,真正成为推进教育现代化的重要杠杆。