

# 学会评价：教师学科素养的衡量标尺<sup>\*</sup>

李孔文

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

**摘要:**教师专业发展处于标准化运动阶段, 需要用评价素养来衡量教师学科素养。比较教师专业标准发现, 职前教师评价实践有专业支撑, 评价素养主要依靠知识学习和参与观察; 职后教师评价实践指向学科课程, 移植与再创职前实践, 评价素养得以提升与完善。教师在评价实践中的个体学习和组织学习, 是教师学科素养培育没有终结的表征。

**关键词:**学会评价; 教师学科素养; 评价素养; 评价实践

**中图分类号:**G451 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2015)02-0074-07

21 世纪以来, 我国教师专业发展开始与世界的标准化运动并轨, 《教师专业标准》和《教师教育课程标准》颁布实施以后, 教师专业发展进入基于标准的新时代。教师应正确掌握与灵活运用学业评价和教学评价的知识与技能, 发挥评价在学与教的过程中的积极作用。教师评价素养需要在评价实践中发展, 评价素养发展周期会直接制约教师学科素养的发展。从幼儿园到高中毕业, 教师的学徒观察期有 15 年; 职前评价实践涵盖专科到博士各个学段, 专业学习有 2~10 年时间; 职后评价实践可能会长达 30 年以上, 直至教师职业生涯结束。培育教师评价素养进而提升教师学科素养, 正是教师专业发展不断深化的反映。

## 一、教师学科素养需要用评价素养来衡量

教师素养非先天获取, 学科素养中的评价素养需要通过后天学习形成, 并在各种评价实践中得以发展。评价实践伴随教师专业发展全程, 无

论是职前还是职后。从选择教师教育专业开始, 就会经常面对多样的评价问题, 直至教师职业生涯的终结。

### (一) 评价素养是检视教师学科素养的关键因子

教师担任学科课程的教学工作, 均涉及课程目标、课程设计、课程实施和课程评价四个环节, 符合泰勒模式对评价重要性的强调, 但往往会陷入以评价作为攻坚课程改革硬骨头的困局, 诱发大规模高利害考试的风起云涌。尽管如此, 由于教师评价素养在教师学科素养中所占据的重要位置, 常用来检视教师的课程目标认知水平、课程教学设计水平和课堂教学能力。在教师的专业实践中, 评价无时不在无处不有, 教师将学得和习得的评价知识和评价技能融入自身的学科素养, 不断强化使之固化, 精进并希求完善。评价素养若从混沌的状态走向清晰的状态, 都需要教师熟稔学科课程的教学, 融会贯通课程目标、课程设计、课程实施和课程评价, 否则教师难以知

<sup>\*</sup> 本文获第四届基础教育改革与发展论坛征文一等奖。

作者简介: 李孔文, 1973 年生, 安徽寿县人, 北京师范大学教育学部博士后, 教授, 主要从事教育基本理论、课程与教学改革研究。

晓自身学科素养的高低。

## (二) 用学业评价反观教学评价值得中外互鉴

学业评价能力和教学评价能力是教师评价素养的核心。自2000年起,每3年由经济合作与发展组织举办关于15岁学生的综合能力评估测验“国际学生评估项目”,我国上海于2009年、2012年连续两次参加测验均获第一。在“国际学生评估项目”的报告中,对“学科素养”的界定相当严格,比如“阅读素养”和“科学素养”。“阅读素养”指的是为了达到个人的目的,发展个人的知识与潜能,并参与社会而对文字文本的理解、应用、反思和投入。“科学素养”指的是作为一个反思型公民所需要的致力于科学相关问题和科学概念的能力。有论者将“国际学生评估项目”中的“学科素养”归结为“重视知识在新情境中的应用、重视学生对学科的投入程度或兴趣性、强调学生学科学习的元认知能力”。<sup>[1]</sup>从学生的视角分析学科素养,均暗含着对于教师评价素养的相关要求。由此可见,教师在评价学业时,会积极发展学生的学科素养。各国重视上海的积极表现,用学业评价反观教学评价在我国较为盛行,值得中外互鉴。因为教师评价学习的出发点首先是促进学生发展,进而促进自身和学校发展。

## (三) 教师评价素养是国内外教师学科素养关注的焦点

“评价素养”一词由美国斯蒂金斯首创,<sup>[2]</sup>后来经过诸多的理论研究与实践研究,带给我国教师评价素养研究领域很多启示。国际培训、绩效、教学委员会2004年修订的《国际教师能力标准》中,包括专业基础、计划与准备、教学方法与策略、评估与评价、教学管理等五个方面18项能力指标,“评估与评价”有两项能力指标,对“评估学习和绩效、评价教学效果”设置10个观测点,并与其他能力指标相关联,<sup>[3]</sup>从“评学”和“评教”两个方面对于教师评价素养有明确的规定。国内关于学科素养的研究,先从学生的语文素养、<sup>[4]</sup>数学素养<sup>[5]</sup>起步,而后逐渐向其他学科核心素养以及教师的学科素养<sup>[6]</sup>延展开来。崔允漷认为,教师在上课之前应当先学会评价。<sup>[7]</sup>学会评价有助于教师依据泰勒模式

逆向设计教学,在课堂教学过程中达成预设的教学目标。我们认为,将评价素养置于教师能力标准之中,这是对教师学科素养与评价素养的关系处理。评价素养不能脱离教师素养的研究论域,势必要依托学科素养。教师评价素养的研究和培育,为我国实施教师专业标准和教师教育课程标准,提升教师学科素养,奠定了坚实的专业基础。

## (四) 教师评价素养得益于评价实践和“前实践”

评价素养在教师学科素养中的生长,是教师专业知识和专业技能融入学科教学和专业发展的过程。这一过程显示,师范性与学术性耦合为教学学术,如同舒尔曼提出的学科教学知识,表明教和学的过程均需以教育研究为发展路向,这是广大教师学科素养不断提升的未来指向。有研究者认为,教师评价素养即选择并运用适当的评价方式收集、分析和使用评价信息促进学习、改进教学的意向、知识和能力。<sup>[8]</sup>这是基于标准对评价内容所做的思考,因而表明评价素养始终作为教师学科素养的标尺,能够促进教师专业发展。从幼儿园到高中阶段,师生之间学科素养的最大区别在于,教师的评价素养带有明显的专业性,而学生处于评价学习的“前实践”阶段。学徒期的评价前实践具有重要的影响,不仅是当时长期观察习得的结果,更重要的是成为未来评价实践的隐性知识,与学得的评价知识和评价技能有机契合,彼此相互作用。教师评价素养不是零起点,已有的评价经验关联着后期的评价行为,促使教师评价素养从混沌走向清晰、从简单走向复杂。见与不见,教师评价素养都在那里,决定着教师群体的生态格局。

## 二、职前评价实践初步形成评价素养,恒定教师学科素养的专业性向

职前评价实践帮助教师获取专业性的评价知识和评价技能,知晓评价的基本原理,学会用评价来衡量专业水准,促进自身选择教师职业的人生志向。

### (一) 职前评价实践主要是让师范生明白评价的事理,观察评价事实的日常表现

师范生从选择教师教育专业开始,必然要面

对所学专业的学业评估和评教活动。当他们初步获取评价的基本知识时，其评价素养仍然处于形成期，更多表现是对评价的观察学习。尽管在专业学科教学中已经学习了关于评价知识，不同专业、不同学历层级之间仍存有评价知识深广度的差异，但是他们对于评价结果的关注基于对评价过程和评价标准的关注。这时的评价主要为了给教师教育专业的师资队伍建设和专业发展提供参照，学生的评价活动，体现的正是“以评促教”的理念。学生对自身的学业评价，有助于他们将当前所学专业与未来的职业选择关联起来，恒定专业性向，作为是否从教的参照。评价知识的学习，帮助师范生明晰评价事理，评价技能的初步训练，指向教师职业的评价实践。评价“前实践”学徒观察期的所得，为师范生继续观察学习提供了基础。在日常评价实践中，他们掌握的是关于学业和教学的一般评价原理和常规的评价模式，带有明显的理论化色彩，有别于评价“前实践”的笼统与模糊。职前评价实践活动，为师范生认知和理解评价的基本概念，识别不同的评价类型及其采用的评价方法，触摸到评价的基本含义。

（二）职前评价实践采取多种方法培育师范生的评价素养

教师教育专业的学生比其他专业多出 15 年的学徒观察时间，从接受学校教育开始，他们已经走在评学与评教的路上。高校本身就是一个评价实践的场域，为学生提供了一个评价素养培养的专业氛围。教师教育专业学习中，关于评价的知识与技能都是分项教学和专门训练的，评教和评学仍需以职后实践对其合成与精制。问题解决法、案例教学法、“做中学”和实践示范法等可以创设相应的评价实践，帮助学生尽快学会评价，丰富他们的学科评价素养。这些方法往往教会师范生常规的评价模式，更多的评价学习需要在职后评价实践完成。教师教育专业的微格教学与“微课”之间具有亲密关系，是师范生在模拟仿真和真实情景中的两种教学状态，都会呈现教师评价素养的水准。教育部在实施卓越教师计划过程中，强化了职前教育的师资水平，从自主招生、入校后二次选拔和设立面试环节，都会改变以往教师教育的固有模式。模块化、选择性和实

践性的教师教育课程，能够帮助教师在职前教育中获取更多的评价知识，训练多元的评价方法。<sup>[9]</sup> 在知识、教学、评价监督反馈、反思总结、教师和同事家长的沟通合作等五个方面，中美英澳的卓越教师专业标准的内容上已经趋同，<sup>[10]</sup> 为职前的教师评价素养发展有了标准参照。

（三）各国教师专业标准要求教师评价素养在职前实践中形成

在《国际教师能力标准》中，评价知识均有不同程度的实践性体现。<sup>[3]</sup> 《教师注册标准：苏格兰教师协会教师注册要求》（2012 年版）中，在“专业知识与理解”层面，应该“知晓和理解评价原理、记录和报告并整合到教学和学习过程之中；知晓和理解怎么运用评价原理、适当地记录评价信息、用评价信息评估过程、反馈给教学和学习、明晰下一步骤，以及产生清晰、正式和有影响力的报告”。在“专业技能与能力”层面，应当“使用一系列形成性评价和总结性评价的目的，适合所有学习者的需要和课程要求，激励和接纳授权机构；让所有学习者都能热衷于自我评价和同伴评价并有益于学习”。<sup>[11]</sup> 我国中小学《教师专业标准（试行）》中的“教育教学知识”，要求小学教师需要掌握所教学科的课程标准和教学知识，均含有评价知识的学习与掌握。教育见习和教育实习给教师教育专业学生提供在中小学现场实践的机会，也是他们作为学徒落实“教育教学评价”或者“激励与评价”中的具体目标的途径。<sup>[12]</sup> 通过观察和访谈，初步诊断中小学生的行为表现，体察中小学生的成长。教育见习可以观察中小学教师对学生的评价活动，如见习课堂中的过程评价、作业批改与学程测试中的反馈。实习生对中小学指导教师的教学观摩，认识评价怎么呈现与落实；实习生的交流课与汇报课，高校带队教师与实习指导教师对实习生的评点与引导。专业课程学习和职业技能训练，如微格教学、说课、课堂观察、评课等，也是培养教师教育专业学生评价素养的重要方式。他们会获得来自校内外多渠道的评价知识和评价技能，认知师生之间、同学之间多种形式的评价实践。各国的教师专业标准是同中有异，均与各国的教师教育的评价实践关联。基于教师专业标准的评

价学习，需要师范生掌握基本的评价模式和评价方法，以此作为后续评价实践的创新因子，从专业评价迁移到学科评价中去。

（四）职前评价实践有助于凝聚师范生的专业性向

评价素养作为不可或缺的教师学科素养之一，在职前阶段带有明显的所学专业评价印痕及其任课教师的评价风格。职前评价实践带给教师教育专业学生更多的专业触手，帮助他们澄清所学专业与未来职业之间的关系，为其从专业素养向学科素养迁移转化搭建通道。其中，评价知识所占成分较大，评价技能尚未真正在中小学一线予以磨炼和检验，多有观摩和初步接触的意味。尤其是教育实践环节，如顶岗实习对于师范生的评价素养提升均具有积极意义。理解职业的深刻内涵需要在现场广泛深入地接触工作对象，密切关注中小学的学业状况和课堂教学，才能帮助师范生内化教师职业的崇高理想，增进他们对教师职业的专业情怀。注重职前教师的评价素养提升，会优化教师队伍，如我国对于卓越教师的培养，就是把热爱教育事业的优秀青年输送到教育教学岗位。由于我国中小学教师入编坚持“凡进必考”的原则，其目的在于让优秀青年进入教师行业。有些学生若不从事教师职业，与其评价素养的发展水准并不关联，因为专业不等同于职业。

三、职后评价实践精制深化评价素养，优化教师学科素养的结构层次

职后评价实践是成就教师评价素养的必然阶梯，为教师学科素养的培育提供基本的评判依据，为教师专业发展确立方向和抓手。因为职后评价实践是问题导向的，更符合教师学科素养培育的动机。在职后评价实践中不断学习，会改变教师的品性。

（一）职后评价实践主要是让教师明白评价的事实，提升对评价事理的认知水平

教师职后教育，是将所学习的评价知识与技能在评价实践中得以检视，使之精制与完善。引导学生自我评价和教师自己评价教育教学效果，进而改进教学，<sup>[12]</sup>是这一阶段评价素养发展的重心。纯熟的评价技巧绝非纸上谈兵，需要依托

学业评价和教学评价两种评价实践历练与强化。从事专业对口的学科教学，这是教师任职的总体趋势，有利于教师将职前评价实践迁移到职后评价实践中，这种迁移较为顺畅。例如，学习语文学科教学专业的教育硕士，参加过本区域高考语文试卷评阅，后来从事高中语文课程教学工作，落实语文评价工作就自然轻松。如果没有从事专业对口的学科教学，教师的评价素养就要兼容学习专业与教学科目，评价知识与评价技能就需要从专业向学科发生迁移，这种迁移有些难度。清华附小的窦桂梅老师，先前担任数学、音乐等课程的教学，也获得了成功，但相对于数学教育、音乐教育的专业教师，会比自己熟悉的语文教学要付出更多的心血。但是，跨科教学会让评价素养更显通达，帮助全科型教师朝着教育专家攀升。

（二）凸显教学评价和学业评价作为教师评价素养的核心成分

教学评价作为教师学科素养的关键因素，帮助教师“以评促教”，能够站稳讲台，不断改进教学，这是教师安身立命的根本。学业评价是教师学科素养的决定性因素，帮助教师形成“以学定教”的理念，因为提升学生学业水平是教师专业发展的最终旨归。各国重视职后多种评价实践对教师评价素养的完善。《国际教师能力标准》中，评价技能主要表现在能力标准 1、6、15—16 中，在其他能力标准中也有体现。<sup>[3]</sup> 苏格兰的《终身专业学习标准：促进教师专业学习发展》（2012 年）中，“终身专业学习的专业行动”强调课程与评价的关系，即“理解和运用课程原理与评价设计去应对教育的需求；引导并与其他人一起工作，保证在学习评价中的有效实践，包括授权机构所要求的深度知识、对评价政策与实践的理解”。<sup>[13]</sup> 我国《教师专业标准》中，小学阶段强调评价与激励相结合，中学阶段强调运用评价工具、自主评价、多元评价和全程评价，都是希望将绩效评价与发展性评价有机结合起来。<sup>[12]</sup> 教师自评的等级与他评不一致的时候，就会引发评价伦理冲突问题。第三方评价的介入或许可以改观当前评价实践，但需要保证评价机构及其人员的专业性，采用评价标准的科学合理，评价材料收集的真实有效，评价结果及时公开并有相应的反馈核准机制。这些均在各国的教

师专业标准中有所体现。教师评价素养培育指向“小”“细”“精”“实”的教育科研，是教育领域综合治理的具体表现。

(三) 从绩效评价到发展性评价，是教师评价素养提升的路径

绩效评价与发展性评价并非水火不容，二者由表及里的关系是，绩效评价是发展性评价的现实基础，发展性评价是绩效评价的发展方向。绩效评价会成为教师专业发展的基本依据，其最终指向发展性评价。绩效评价包括教育和教学两个方面的业绩，构成教师专业发展的基本内容。也就是说，职后评价实践正在改变教师专业发展的轨迹和速率，标志着教师学科素养的逐步完善。调研发现，教师如果从不命题制卷，只是使用别人编制好的试题册，其评价素养就显得相当混沌，因为不能真实反映所教学生的学业状况。教师外出学习交流或者重返大学深造，会帮助教师澄清评价实践的诸多疑惑，吸纳同行评价的有益成分，能够改造和重组自身的评价经验，为教学评价和学业评价提供新的视角和新的技术方法，有利于改善教师评价素养的原有形态。若是对教师教育教学业绩采取任期后归零的方式，可以改变教师评价素养提升中的“高原现象”，克服评价实践中的惰性和惯习，督促教师不断优化评价素养的结构。教师评价素养的提升，需要教师的自主学习和探究学习，以及和专业共同体的组织学习统一起来，积极关注教育内外部的影响因素，获取适宜于所在学校学生的能量，照亮自己的专业旅程，温暖学生、辅佐同事。老教师需要向年轻的同行学习先进的评价理念和科学的评价方法，切实运用在学业评价和教学评价中。

(四) 抓中间促两头，以教师职后多种评价实践培育教师学科素养

教师的职后评价实践，擅长将日常评价方法如纸笔测试多次反复使用在学业评价和教学评价中，这是评价素养提升的基础。虽然浅薄，在具体操作过程中仍有存在的必要。中小学教师群体是“纺锤式”的生态结构。由于教师专业发展与教师生涯周期密切相关，初任教师与专家型教师的评价素养不可同日而语。初任教师的评价素养多有移植复制的倾向，面对日益复杂的教学场域以及鲜活灵动的学生，所学的评价知识转化为得

心应手的评价技能尚需要时日。课堂诊断与信息反馈，让初任教师学习专家型教师在现场给定的教学处方如何適切地使用，帮助自身能够完成教学基本任务。初任教师开展评价实践，仍然需要优秀的同事教授评价策略，向卓越教师拜师学习是他们快速成长的重要手段。因为初任教师意欲把所学的评价知识和评价技能尽相展现的心态，会阻滞他们适应学与教的现实需要。学徒制体现在评价学习的全过程中。当一名教师已经达到胜任和熟练水平时，其评价素养也会随着评价理念日趋饱和而变为惯习，既有别于初任教师评价素养的单薄，也不及专家型教师评价素养的全面系统与深刻。因此，中间群体才是职后教育培养教师评价素养的目标人群。在互联网时代，不同地域知识生产机构的“连通”，将更便利地促成知识的复制、类比、拓展与延伸，<sup>[14]</sup>需要中小学教师与有先进评价理念和优秀评价经验的同行广泛交流和深度对话。参加国培计划或者置换学习，有助于学科教师改变因袭已久的评价模式。专家型教师的评价素养已臻于完善，但是评价素养的培养没有结束，更倾向于发展教师评价素养的独特性与自创性。

(五) 大学与中小学之间的教师互派会改变评价的整体环境

评价事理与评价事实之间是融通的，需要大学和中小学之间的教师互派，将会改善教育评价的整体环境。高校担任教育类课程教学的专任教师，挂职基础教育一线工作，有助于感知纷繁复杂的评价实践，也为日后的教学和科研工作找准问题，明晰方向。高水平的中小学教师兼任高校的教育学教学和指导工作，是我国教师教育专业建设的一个重要举措，在很多地方已经得到很好的推行。研究显示，具有中小学教育教学工作背景的高校教师，在从事教育类课程教学时，往往能够将评价事理讲得鲜活，对于新发生的评价现象较为敏感。教育机构在促进教师互派过程中，需要留意的是一些优秀的教师并不传授评价“金针”，只是在面上虚与委蛇。最有价值的评价知识和评价技能并不传授，只是教以次要的知识。有效保护教师的知识产权，对于改变教师评价素养相当重要，将会推动评价整体环境的改善。

#### 四、评价学习表征教师学科素养培育不会终结

教师专业发展之路有多长，评价素养以及教师学科素养培育之路就有多长。教师在评价实践中的个人学习和组织学习，表征着教师学科素养始终是未完成性的，需要教师在职业生涯全程积极作为。不会评价，教师的工作仅限于事实，无从知晓其规则 and 高级规则；教师学会评价，就能够监控教和学的过程，改善师生的元认知水平，进而促进认知成效。

（一）教师职称晋升阶梯延长意味着教师评价素养提升没有止境

评价学习是一条没有尽头的漫长旅程。教师职业生涯终究难以脱离教学评价和学业评价，这是教师学科素养培养需要用评价素养来衡量的事实。教师的主要职责是改变学生并提升自己，教学评价和学业评价在评价素养中占据绝对比例，这是教师从合格走向胜任、熟练以至卓越的成长标尺。教师惯常使用的评价技能仅仅满足于低水平的教学评价和学业评价，若是对教学效果和学业水平进行精细深入的研究，势必要求教师不断学习评价知识和训练多种评价技能。2012年颁布的《国务院关于加强教师队伍建设的意见》中，已经明确要求中小学教师将实施定期认证制度，很多省份已经落实该项政策。这一举措，在英国苏格兰的《教师注册标准：苏格兰教师协会教师注册要求》（2012年）中也有体现，后来需要继续注册的教师，具备的评价素养应当远远超出初始注册的教师。近期访谈一位全国知名学校的高中语文教师获知，尽管她已成为教研主任，依然承担一个班级的语文课程教学任务。评上了语文特级教师称号和中学高级教师职务，身居学校要职，并未感到一身轻松，她感言若是参加正高级教师职称评审，要走的路还很长。理由是学科评价环境变化了，课程与教材改革的快速推进、教学对象的日益成长、评价技术的不断刷新，评价素养乃至语文素养都需要年年刷新，以便于再创辉煌。如果全国各地能够将正高级教师职称评审制度落地，会给那些有所追求的教师以更多的信心。

（二）逐渐增强的学科特征预示着教师评价素养培育一直持续

教师学科素养中的评价素养，是教师从选择所学专业以及后来任教科目决定的。教师的学科素养虽说后来有交叉与综合，不乏很多地方是跨学科的方式或者学科界线“晕化”，导致教师学科素养呈现更多共性，但是像“语文素养”与“数学素养”之间的学科差异仍然存在。小学阶段，教师评价素养的学科差异并不显著，因而全科教师能够成为小学教师专业发展的方向。中学阶段，教师评价素养的学科特征会逐渐增强，大多数教师不可能成为全科型教师。教师评价素养携带的学科因子会随着专业发展的深入而逐渐走向更为复杂的共性的评价知识与评价技能，而后教师成长为专家型教师。即便如此，专家型教师依然会经常援引自己所熟悉的学科案例去佐证相关的教学改革和科学研究。各地成立的名师工作室和建立的学科带头人制度，帮助教师改善教学品质，提升评价素养。各级教研室及其教研员的教学督导制度，帮助教师改进教学。教学反思是评价的一种类型，课后是重心，希望教师能够重视课前与课中。教师通过个体学习来提升评价素养，可以帮助其专业发展，完善教师学科素养；教师通过组织学习来提升评价素养，可以促进专业共同体的发展，有益于学生学科素养的培育。如果个人学习被教师的情性冲击，势必需要组织学习来跟进，关键在于促进教师自省自觉。个人学习往往难以知晓教师的投入程度和个人悟性，组织学习会集中优质学习资源，并且可观察、可测量、好比较，有利于典型的评价问题的集中研讨，从而克服个体差异引发的评价失序。

（三）我国教师评价素养培育需要全球视野的本土实践

毋庸置疑，我国教师在评价学习领域还有很大的提升空间。如何将本土的评价实践进行改造，并与国外先进的评价技术和方法有机结合，推广到全国每一所学校，让每一位教师都具有相当高的评价素养，还有很长的路要走。我国《教师教育课程标准》与《教师专业标准》的研制，虽然处于生长期，其他学段与层次的教育标准需要跟进以涵盖整个教师群体，但在总体上与新世纪以来基础教育课程改革的基本理念是一致的，

其框架设计的三个维度体现了相关领域教育治理的延展性，并趋同于国外的教师专业标准。评价的最终目的在于价值引领，用以改变教师学科素养的内部机理和外部环境。学会评价，让教师更加清晰未来的专业旅程。当前我国教师评价素养发展尽管很不均衡，但是我们已经在路上，并且依托丰富的评价实践不断求索。有理由相信，善于学习与创新的中国教师，一定会对评价的持续思考和反复实验，必将走出一条全球视野的本土实践之路。

参考文献：

[1] 曹宝龙. PISA 的学科素养定义的教育启示 [J]. 上海教育科研, 2013 (7): 卷首语.  
 [2] Stiggins R J. Assessment Literacy [J]. Phi Delta Kappan, 1991, 72 (7).  
 [3] James D Klein, J Michael Spector, et al. 教师能力标准：面对面、在线及混合情境 [M]. 顾小清, 译. 上海：华东师范大学出版社, 2007: 18-23.  
 [4] 刘从华, 谢牛. 语文实践活动：综合性学习的重要途径 [J]. 教育研究, 2002 (7): 85-87.  
 [5] 蔡上鹤. 面向全体学生，提高数学素养——义务教育初中数学系列教材简介 [J]. 课程·教材·教法, 1992 (10): 37-40.  
 [6] 刘华. 教学实践智慧的养成：实践哲学与现象学的考察 [J]. 教育发展研究, 2010 (4): 41-45.  
 [7] 崔允漉. 教师应先学会评价再学习上课 [J]. 基础教育课程, 2008 (11): 55.

[8] 周文叶, 周淑琪. 教师评价素养：教师专业标准比较的视角 [J]. 比较教育研究, 2013 (9): 62-66.  
 [9] 教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见 [Z]. 教师 [2014] 5 号, 2014-08-18.  
 [10] 王颖华. 卓越教师专业标准的国际比较及其启示 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2014 (4): 92-99.  
 [11] The General Teaching Council for Scotland. The Standards for Registration: Mandatory Requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland [EB/OL]. <http://www.gtcs.org.uk/web/Files/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>, 2012: 9-17.  
 [12] 中华人民共和国教育部. 关于印发《幼儿园教师专业标准 (试行)》《小学教师专业标准 (试行)》和《中学教师专业标准 (试行)》的通知 [S]. 教师 [2012] 1 号. 2012-02-10.  
 [13] The General Teaching Council for Scotland. The Standard for Career-Long Professional Learning: Supporting the Development of Teacher Professional Learning [EB/OL]. <http://www.gtcs.org.uk/web/Files/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf>, 2012: 9.  
 [14] 曹东云, 谢利民. 新课改以来课程与教学知识增长方式的探究——基于 CiteSpace 知识图谱的分析 [J]. 江西师范大学学报 (哲学社会科学版), 2014 (3): 104-109.

(责任编辑：苏丹兰)

### Learning to Evaluate: Measure Scale of Teacher's Subject Literacy

Li Kongwen

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

**Abstract:** Teacher professional development is in the stage of standardized movement that evaluation literacy is the measure scale of teacher subject literacy. Compared with teacher professional standards, we have found that pre-service teacher evaluation practice has professional support, and evaluation literacy is mainly knowledge learning and observation participation. While, post-service teacher evaluation practice directs to subject curriculum to transplant and create the pre-service practice and the evaluation literacy has been improved. Teachers' individual learning and organizational learning in evaluation practice indicate that teacher subject literacy cultivation has not been ended.

**Key words:** learning to evaluate; teacher's subject literacy; evaluation literacy; evaluation practice