

摘 要

美国基础教育课程开发是新一轮美国国家基础教育课程改革的一项重要举措,基础教育课程开发实质上是以学校为本位的课程方案规划、设计与实施的过程。要提高课程开发的质量,就必须加强对课程方案在规划与设计、实施、实施后三个阶段的评价。从这个意义上说,课程开发的过程,也是评价和改进课程方案的过程。然而,长期以来,美国的基础教育评价领域只注重对教师与学生的评价,忽视了一个重要的领域,那就是方案评价。本文通过对美国基础教育课程方案评价不同阶段、不同的类型和流派、以及不同的课程评定方法的分析研究,以期得到有益的思考和可供借鉴的经验。

本文的叙述分成七个部分:

第一部分,选题的缘由和意义以及研究方法思路。“美国基础教育课程评价历史研究”这一研究课题的选定,主要有以下几个方面的原因:美国国家课程改革的有效推进,需要有新的评价理论作为支持与保障;美国各州原有的一些必修课和选修课需要新的评价理论进行规范。另外一个方面,是中国基础教育新课程改革需要吸收和借鉴国际教育改革与进展的成功经验与教训。

第二部分,课程方案评价的界定。课程评价是课程研制的有机组成成分。课程评价指标体系框架应当由课程教育目的目标、课程研制主体、课程学习主体、课程组成成分和课程运行效果等五大部分构成。课程方案评价应该是课程开发者,为了体现和实现自己的课程意图、指导课程实践,对课程目标、课程内容的选择与组织、课程实施与评价等方面的规划和设计。

第三部分,主要对方案评价的历史脉络进行梳理并分析课程方案评价在美国的历史发展进程中产生的几种比较成熟、有效的评价模式,如库克(Cook)要求用系统分析的方法来评价方案;斯塔弗尔比姆提出了 CIPP 方案评价模式;斯塔克(Stake)引入了全貌模式(countenance model);斯克里文(M.S.scriven)的消费者定向模式(consumer—oriented evaluation)及 CSE 评价模式等等。以此确认课程方案评价应该秉持的评价理念,以及课程方案评价所涉及的要素。

第四部分,首先对美国课程方案进行分类研究,明晰课程方案的内涵与结构。课程开发就是确定课程目标、选择与组织课程内容、实施与评价课程的过程。课程开发存在两个层级,即对课程的一种总体规划和对具体科目的设计、实施和评价。然后分析课程方案评价要素的特征。主要有十个方面:1. 评价的本质;2.

评价的功能；3. 评价的对象；4. 所需的信息；5. 评价标准；6. 评价方法；7. 评价流程；8. 评价主体；9. 服务对象；10. 再评价标准。

第五部分，主要关注美国课程方案评价的实践操作。根据课程方案评价模型，具体阐述不同的评价主体如何在实施前、实施中及实施后这三个阶段开展的评价活动。论文附上美国一些州相关的评价实践案例。

第六部分，阐述有效的课程方案评价所必须具备的条件，如：纳入课程改革的范畴；相应的组织作保障；相应的评价制度作保障；评价者评价技能的培养等。明示课程方案评价不仅仅是一个理论问题，更重要的是一个实践问题。

第七部分，问题、对策与展望。课程方案评价作为学校一项新兴的课程事务，但是在实践过程中也暴露出不少的问题，有待教育部门、学校、教师进一步改进和完善。并对我国基础教育课程方案评价提出一些可行性的建议。

关键词：课程方案；基础教育；课程纲要；方案评价

Abstract

The curriculum development is an important approach to the recent curriculum reform in American and is made a crucial part of curriculum management. It includes the planning, designing and implementing of a curriculum program. Therefore, it is necessary to emphasize evaluations during the stages of planning and designing, implementing for consecutive improvement in the quality of a curriculum. In this sense, curriculum development is actually a process of evaluating and improving a curriculum program. However, the stress of evaluation in the basic education has long been laid on the teachers and students but not on the curriculum program. Thus, the subject arises from the existing problem.

This thesis consists of seven parts:

The first part is the reason and meanings of choosing the title, and method of studying. *Research on the Evaluation of Curriculum Program of American Elementary Education*, selecting this research topic, mainly having the following reasons: valid propulsion of American national course reformation need to have the new evaluation theories conduct and actions; American originally possessed some required courses of each state and electives need the new evaluation theories to carry. Moreover an aspect is the successful experience that the new course reformation of Chinese foundation education needs to be absorbed and draw lessons from the international education reform and make progress.

The second part is the definition of the curriculum program. The course evaluation has five parts: purpose target, research corpus, study corpus, course composition and circulating of the result etc. the five greatest parts constitute. The course project evaluation should be the course developer, for the sake of the body and carry out course intention and guide the course fulfillment, carry out and evaluate the programming and the design of etc.

The third part is to clarify the history of program valuation and introduce several comparatively effective evaluation models, from which the key ideas and elements inherent in program evaluation can be derived. Furthermore, A set of reasonable and effective criteria for program evaluation will also be established

through literature analysis. Overall, the first part forms the theoretic foundation for the thesis.

The fourth part begins with differentiating curriculum programs to define the connotation and extension of a curriculum program. It comes to analyze characters of the major elements of a curriculum program and provide an evaluation model in which varied kinds of sublets evaluate and improve the curriculum program.

The fifth part focuses on the program evaluation in practice. Based on the evaluation model of curriculum program, it's discussed that how different evaluators will effectively evaluate curriculum program pre, mid and post—implementation. In addition, some strategies, ways, tools as well as some evaluation cases are introduced.

The sixth part is to discuss the requisites for the effective evaluation of curriculum program, with a view to making it clear that the evaluation for the curriculum program is not only a theoretic issue but also an issue of practice. The effective implementation of curriculum program evaluation therefore needs the supports in terms of organization, system and staff.

The seventh part is problem, counter plan and outlook. The course project evaluation is a newly arisen course business in school, but exposes a few problems in practice process, needing to educate the further improvement of departments, schools and teachers. And it gives some suggestions to evaluation of curriculum program of Chinese elementary education.

Key words: Curriculum Program; Elementary Education;
Curriculum Outline; Program Evaluation

独创性声明

本人声明所呈交的论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。尽我所知，除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包括其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得西北师范大学或其他教育机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同志对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示了谢意。

签名： 刘亮 日期： 2005.4.28

关于论文使用授权的说明

本人完全了解西北师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留送交论文的复印件，允许论文被查阅和借阅；学校可以公布论文的全部或部分内容，可以采用影印、缩印或其他复制手段保存论文。

（保密的论文在解密后应遵守此规定）

签名： 刘亮 导师签名： 蔡宝来 日期： 2005.4.28

第一部分 导言

一、选题的缘由和意义

一项研究课题的产生,总不外乎以下几个方面的原因:实践需要激发理论研究的发展;理论本身内在发展的需要;理论与实践的交互动产生理论建构的需要。“美国基础教育课程方案评价研究”这一研究课题的选定,主要有以下两大方面的原因:美国国家课程改革的有效推进,需要有新的评价理论作为支持与保障;美国各州原有的一些必修课和选修课需要新的评价理论进行规范。另外一个方面,是中国基础教育新课程改革需要吸收和借鉴国际教育改革与进展的成功经验与教训。这一课题的研究意义和价值包括:

1. 课程评价是课程开发的基本问题与核心环节。在课程研究发展史上,第一次把课程评价纳入课程开发过程并使之成为课程开发的核心环节之一的,是美国著名课程论专家拉尔夫·泰勒(Ralph W.Tyler)。泰勒在1949年出版的《课程与教学的基本原理》中,把课程评价问题作为课程开发的四个基本问题之一,从而使课程评价研究成为课程研究领域的重要内容。

2. 课程开发从某种意义上讲,是学校、教师自行规划、设计、实施校本课程方案的过程,由此,为了保证课程开发的质量,如何对课程方案进行合理有效的评价,必然是学校、教师和教育机构需要关注和解决的问题。课程评价是课程研究的需要。从课程评价提出到现在,对于美国基础教育的课程评价的专项研究并不多见,因此,研究美国基础教育课程评价的意义就显得尤为重要。

3. 课程开发,从其开发流程上来讲,美国基础教育一以贯之的理念就是要求学校、教师在课程规划与设计及实施的整个过程中嵌入课程评价,以此保证所开发课程的质量,实现课程开发的目的与追求。选修课、活动课,要回归“课程”的本意,实现校本课程的开发,就必须要加强课程方案的规划与设计,及对这些规划与设计的方案进行行之有效的评价。

4. 对我国课程评价的启示。直到目前为止美国的教育仍然遥遥领先于其他世界各国,走在了世界的前列,从对美国基础教育课程评价的研究中可以得到一些启示和帮助。

二、研究方法思路

本研究主要采用的方法是文献分析法与个案分析法。

文献分析法。通过文献分析，主要解决美国基础教育课程评价历史发展脉络如何？在发展进程中产生了哪些有代表性的方案评价模式？什么样的方案评价在美国基础教育的改革发展进程中才算是好的评价？通过对这些问题的解答，从理论上阐述课程方案评价的依据，为理清一个美国基础教育课程方案评价框架作好理论的分析准备工作。

个案分析法。通过个案分析法，主要了解美国基础教育课程评价在具体的实践过程中出现了什么样的问题？在不同的州之间如何产生了不同的效应？更进一步建构美国基础教育课程方案评价的框架。

比较分析法。通过对美国基础教育课程评价和我国目前正在实施的课程评价作分析比较，以期对我国的课程评价的理论作一些前瞻性的工作。

本文思路：本研究可以分为两大部分，即理论部分与操作部分。理论部分的研究主要是通过文献法，理清美国基础教育课程评价的发展历史，及其在历史发展进程中所出现的一些评价模式和评价标准。以此作为本文的分析框架，明晰课程方案评价应该秉持的评价理念，分析课程方案评价的要素。操作部分主要是基于美国基础教育课程方案评价的模式，具体阐述实施课程方案评价的评价策略和方法。

三、研究的现状和背景

传统课程评价理论从诞生到 20 世纪 60 年代一直占据着课程与教学领域的统治地位，对于学校教育实践产生了持久而有力的影响。但是，此种注重目标达成度、追求客观性和科学化的评价，无视人的情感、人的主体性、创造性和不可预测性，对于人的高级认知过程及非认知的情感、价值观、创造性等的评价无能为力，其局限性日益凸现出来。虽然在 60 年代也曾出现多种评价理论如差距模式（Discrepancy Model）、CIPP 模式、解释模式（Illuminative Model），但这些理论都未走出传统课程评价范式的框架。从 20 世纪 70 年代到 80 年代起，课程研究领域掀起了对传统课程概念和课程研究逻辑进行反思批判的强大理论思潮，这种思潮试图对课程的本质、课程的功能、课程的价值等一系列基本问题进行重新理解，进而建立起各种崭新的课程研究逻辑。美国的课程评价理论就是伴随着这股理论思潮而逐渐形成的，但是这种课程评价理论有一个明显的特点，就是他们隐含在各种当代课程研究理论之中，更多地表现为对课程评价的哲学思考，而不是如传统课程评价理论那样有固定成型的评价模式。

以美国施瓦布为代表的实践性课程理论强调课程所具有的情境性和具体

性，反对以某种普遍性的理论和方法研制课程，因此倡导通过“绝对回归实践”的途径建立一种体现实践理性的新范式。以美国的派纳和吉鲁等人为代表的概念重建学派则批评传统课程评价理论缺少理论特质，局限于经验的限制，沉溺于技术的可操作性，因此课程理论应该与实践保持一种理智的和文化的距离。纯粹现象学课程理论的概念创建是通过“彻底远离实践、回归纯粹自我意识”的途径，批判课程理论的概念重建则是通过对课程实践中隐含的意识形态进行反思批判的途径。

关于方案评价的发展历史，可以以 20 世纪 60 年代末 70 年代初为边界，在这之前，由于美国基础教育课程开发采用分级课程开发模式，评价主要关注学生学业成就评价和教师评价，方案评价缺乏历史的现实需要与动机，评价理论研究者与评价的实践者缺乏对方案评价的关注也是情理之中。随着校本课程开发的兴起，及对评价本质认识的深入发展，方案评价也就具有了历史的现实感，使得方案评价也应时而生，呈现出一派繁荣景象。

第二部分 课程方案评价的界定

一、课程评价

评价既有对未来的导向，也有对过去和现实的反思批判，而且导向是以反思批判为基础。课程评价中至少应包含以下几方面：

第一，课程评价是课程研制的有机组成成分。课程研制（也称“课程编制”或“课程编订”）是一种社会活动过程，课程理想无论在空间上还是在时间上均寓于课程研制之中，同时就必然和必须寓于其组成成分的课程评价之中。过去，人们往往是把课程评价看成是独立于课程研制之外的活动，在国外是这样，在国内更是这样。美国学者奥利瓦在深入考察了课程评价等与课程研制的内在关系之后，指出：“课程研制是一个更具综合性的术语，它包含规划、实施以及评价。”“课程规划是课程研制的起始环节”而“课程评价则是课程研制的终了环节”。^①课程评价作为课程研制的有机组成成分，其内在涵义为：课程评价既渗透于整个课程研制过程，又是课程研制过程中的一个不可缺少的环节。

第二，课程评价主体具有独立性。在课程研制过程中，课程规划、课程实施和课程评价是相互独立的环节，这客观上决定了课程评价主体必须是独立的。而课程理想与课程现实既是有机联系的，又是相互矛盾的。要保证课程实施渗透于课程评价行为，就必须使课程评价主体独立化，获得独立的地位。这里有两层涵义，一是在社会制度的层面上，课程评价机构要独立于课程规划和课程实施的机构，使课程评价主体的独立地位得到制度化的保证。二是在心理意识层面，在课程规划和实施者观念中养成课程评价的独立意识，使之在进行课程评价时能超越课程现实的限定。

第三，大课程评价观。过去我们基本上是在“反馈调节”的范围来理解课程评价，仅仅把课程研制看成是“规划→实施→评价→规划……”的封闭式小循环，这无疑就束缚了我们的思维和视野。其一，课程评价既有“反馈调节”的封闭性，更有“未来导向”的开放性，而且是通过“反馈调节”来实现“未来导向”的，开放性才是它的主要特点，促使课程理想的实现才是它的主要目的。其二，过去常常把课程评价与教学评价截然分开，导致课程评价的价值被限定在课程本身上和以课程规划、实施者为代表的社会主体上，从而限定了价值取向一直在文化本位和社会本位上转圈。其实课程评价包融了教学评价，它的价值涵括了

^① Peter F.Oliver.1991.Developing the Curriculum (3rded).New York. Harper-Collins Inc.:p26.

学生发展的需要，课程评价的价值取向必然是文化价值、社会价值与学生价值的整合。其三，过去我们把课程评价的对象狭窄化为课程材料，其实课程评价的对象是宽广的。它们不仅包括课程材料，还应该包括教育目的和目标、课程研制主体和课程学习主体以及课程效果。

这样，课程评价指标体系框架，就应当由渗透着课程教育目的和目标、课程研制主体、课程学习主体、课程组成成分和课程施行效果等五大部分构成。

二、课程方案评价

课程方案是某种课程模式在一个专业中的具体化，其优劣直接影响教育质量和专业培养目标的实现。课程方案评价应该是课程开发者，为了体现和实现自己的课程意图、指导课程实践，对课程目标、课程内容的选择与组织、课程实施与评价等方面的规划和设计。其主体不仅仅是国家、地方等教育行政部门，也应该包括学校这一主体。课程方案评价主要用于以下七方面：一是国家对重点建设专业教学计划以及其它教学基本文件的审定和实施的检查；二是国家和地方对一般专业教学计划以及其它教学基本文件的审定和检查；三是地方对学校根据经济发展需要新开发专业教学计划以及其它教学基本文件的审定和检查；四是国家和地方对由国家课程、地方课程、学校课程合理组合及其实施的验收和检查；五是职教研究部门对现有课程方案的分析、诊断，提出修订建议；六是学校对本校实施的教学计划进行诊断并及时予以调整；七是行业或用人单位对课程方案的鉴定。

课程方案评价，具有诊断课程方案问题、调控课程方案设计、监督课程方案实施、推进课程方案建设的作用。其目的在于通过评价，既能使课程方案管理规范、科学化，又能使课程方案及时调整、修订，促进课程改革，以主动适应社会和受教育者对课程的新需要。课程方案评价的指标体系，可参照课程模式的三个基本标准作为一级指标，分解为多层次的课程方案评价指标体系。如课程方案职责可分解为育人目标和育人内容，课程方案结构可分解为稳定性和灵活性，课程方案效能可分解为效果和效率，而这些二级指标还可分解为更具体的三级指标。即课程方案评价指标体系是由三个一级指标层层分解后，构成的三个序列评价指标群。此体系有三个作用：一是使评价标准具体化，便于评价人员正确掌握价值尺度；二是体现各评价标准之间的内在联系，使评价者能把握标准的整体性；三是构成评价的基本模型，为制定能适应课程方案多样性的评价奠定基础。

总之，课程方案评价是一项非常重要的工作。又是各级教育行政部门和教研机构的经常性工作之一。课程评价是课程理论的重要组成部分，所以在课程研究

过程中，十分重视评价的研究，并将评价标准作为评价模式不断完善过程中予以追求的目标。评价模式及其开发出来的多种专业课程方案，均应通过评价手段予以检验。通过评价，既能进一步完善评价模式及其开发出来的专业课程方案也能完善相应的评价理论和方法。

第三部分 方案评价的历史、模式与标准

方案评价经历了怎样的发展过程，在这过程中产生了哪些比较成熟的方案评价模式，方案评价应该秉持什么样的评价理念需要哪些关键的评价要素，应该从哪些维度来考虑方案评价是科学、有效、合理的。这一部分主要回答以上这些问题，以此作为本文分析课程方案评价的理论基础。

一、方案评价的历史

方案是“进行工作的具体计划或关于某一问题的规定。”^①方案评价简单地说，就是对这一计划或规定所进行的价值判断活动。应该说在工商业等领域也存在着方案评价的问题，如对某个工程设计方案、商业运作方案的评价等等。本文所指的方案评价特指教育领域内的方案评价。分析整理有关方案评价发展历史的文献后，笔者认为，方案评价的发展与两个事件的发展密切相关：评价内涵的发展与课程开发权力的下放。

马道斯(G. F. Madaus)等人认为，方案评价的整个发展过程可以划分为六个时期。第一个时期是1900年以前，称为“变革时期”；第二个时期从1900年到1930年，称为“效率和测验时期”；第三个时期从1930年至1945年，称为“泰勒时期”；第四个时期从1945年至1957年，称为“萌芽时期”；第五个时期从1958年至1972年，是“发展时期”；第六个时期，是“专业化时期”，从1973年至今。^②

如果借助于评价内涵发展的脉络来重新审视上述方案评价的历史发展，可以发现，前两个时期，由于把评价等同于“测量”或“测验”，评价关注的是学生学业成就测验，缺乏对方案的关注，或者说不存在方案评价的形式和内容。因此，“本世纪20年代，系统的成就测验得到了极大的发展。在当时除了课题重点有很小分化外，任一教程的内容都被当作十分完美的，就像既定的一样，也不受批评。”^③

第三个时期，在教育评价历史上被视为里程碑的时期，也可以把它看作方案评价的逻辑起点。因为，这一时期泰勒(R. W. Tyler)提出了“评价过程不仅要报告学生的成绩，更要描述教育结果与教育目标的一致性程度，从而发现问题，改进课程教材和教育教学方案与方法。”但这时主要视评价为描述教育结果与

^① 《新华词典》(1988年修订版)，商务印书馆，第237页。

^② 瞿葆奎主编、陈玉砚等选编：《教育学文集·教育评价》，人民教育出版社，1994年版，第71页。

^③ 瞿葆奎主编、陈玉砚等选编：《教育学文集·教育评价》，人民教育出版社，1994年版，第161页。

教育目标相一致的程度。评价关注的还是学生的学业成就，方案评价的主题虽已有所显现，但尚未受到关注。

第四个时期，对方案评价开始关注，如 1955 年美国教育研究协会的一些委员会和全国教育质量标准评议会制定了《关于成就测验的技术的建议》，在这个报告中认识到有必要制定方案评价的独立标准。但是，在这一时期联邦和州的机构还没有深入参与到方案评价中去。同时，由于受泰勒模式的主导性影响，评价理论在这一时期少有突破与长进，因此这一时期也只能称为“萌芽时期”了。

第五个时期，由于 1957 年苏联发射了世界上第一颗人造卫星，使以美国为代表的西方世界朝野震惊。美国于 1958 年颁布了《国防教育法》，又于 1964 年通过了《初等与中等教育法案》，由此出现了有美国联邦政府支持的大规模课程研制计划，如数学和自然科学领域的课程研制计划等等。与此同时，人们对联邦财政支持的大规模课程研制计划进行评价的呼声也不断高涨。但是，这一时期许多的评价理论与实践工作者发现，原来被视为评价经典的泰勒模式难以适应对这些课程研制计划进行切实有效的评价。由此，许多评价理论工作者对评价的本质与模式产生了大规模的反思与研究。如斯塔弗尔比姆(D.L.Stuffiebeam)提出评价应该是“为决策提供有用信息的过程”，评价应“有助于更好地执行和改进我们的方案”；克龙巴赫认为评价是“为做出关于教育方案的决策，收集和使用信息。”随着评价内涵的拓展，评价关注的对象也日渐扩大，艾斯纳(E.Eisner)认为“凡是内容、活动、目标、顺序或呈现方式、反应方式，都必须考虑各种抉择，评价各种计划的用途……评价就是要对某些计划方案的优劣进行价值评估，”方案评价跃然进入人们的视野，各种相应的方案评价模式也应然而生，如库克(Cook)要求用系统分析的方法来评价方案；斯塔弗尔比姆提出了 CIPP 方案评价模式；斯塔克(Stake)引入了全貌模式(countenance model)；斯克里文(M.S.scriven)的消费者定向模式(consumer—oriented evaluation)及 CSE 评价模式等等。因此，这一时期是方案评价受到重视并得以长足发展的阶段。

第六个时期是第五个时期的发展与延续。随着后现代思潮的涌动与流行，评价呈现出多元发展的态势。在对第五个时期提出的各种方案评价模式检视与修正的基础上，出现了众多的评价模式，如斯塔克的应答模式(responsive model)；帕勒特(M.Parlett)和汉米尔顿(A.Hamilton)的解释模式等。

与此相应，如果借助于课程开发权力下放的历史发展线索来梳理方案评价的历史发展进程，则可以发现其与上述颇为相似的发展轨迹。综观课程改革的历史进程，一般地，可以以 20 世纪 50 年代末 60 年代初为界。之前，大多数国家采用“自上而下”的国家课程开发模式，即“研制——开发——推广”的模式，课程由国家召集专家进行开发的。在这种情况下，课程开发与课程实施是两相分离的，这个时期评价的重心必然是对课程实施的评价，或者说是对学生学业成就的评价和教师评价，缺乏对课程方案进行评价的动机，因为课程方案具有相对的权威性与稳定性。

20 世纪 50 年代末 60 年代初，以美国为首的欧美各国“新课程运动”的失败，促动了课程开发权力的下放，催生了校本课程方案开发。自 20 世纪 70 年代以来，尤其是在《国家在危险中，教育改革势在必行》改革报告之后，美国掀起了重建教育结构运动(movement to restructure public education)，旨在强调中小学生达到最基本的教育水平，增强学生学习的能力，提高教师教学的素质，进而突出学校教学和管理上的有效性。随之，中小学校在管理模式上开始酝酿变革。20 世纪 80 年代中期以后，越来越多的学校行政教务呈现“自下而上”的态势，即发挥学校基层管理人员和教师的积极性，与学区及校方高层行政人员共同分享决策。教员、家长、社区、工会与行政人员积极合作、平等互重，共同参与教育教学改革。这种改革模式的关键就是成立地方学校理事会(Local School Council LSC)，实施以学校为基点的管理模式，即“校本管理”。校本课程开发是一种“自下而上”的课程开发模式，课程由学校教师自行开发的。在学校教师进行课程开发的情况下，学校规划、设计的课程方案是否具有可行性，其实际效果是否尽如人意？这样就有了对学校规划、设计的课程方案进行评价的需要。方案评价的出现就具有了历史背景与现实动机。

综上所述，关于方案评价的发展历史，可以以 50 年代末 60 年代初为边界，在这之前，由于课程开发采用“自上而下”的国家课程开发模式，导致评价主要关注学生学业成就评价和教师评价，方案评价缺乏历史的现实需要与动机，评价理论研究者与评价的实践者缺乏对方案评价的关注也是情理之中。随着校本课程开发的兴起，及对评价本质认识的深入发展，方案评价也就具有了历史的现实感，使得方案评价也应时而生，呈现出一派繁荣景象。

二、方案评价的模式

如前所述，在方案评价的历史发展进程中，出现了众多的评价模式，本文

选择泰勒模式、斯塔克的全貌模式、斯塔弗尔比姆的 CIPP 方案评价模式和斯克里芬(M.Scriven)的目标游离模式进行介绍分析。因为泰勒模式是方案评价的历史起点,全貌模式是对泰勒模式的拓展,CIPP 模式则试图超越泰勒模式,而目标游离模式影响甚大。通过对这四种方案评价的比较分析,以期明晰方案评价的要义。

1. 泰勒模式

泰勒模式是“八年研究”(eight—year study)的产物。泰勒认为,课程发展模式包括四个步骤:陈述目标、选择学习经验、组织学习经验及评价。基于这样一种课程开发的模式,泰勒提出评价就是描述教育结果与教育目标相一致的程度。泰勒在“八年研究”中使用以下七个步骤开展评价工作:^①

- (1) 建立目的及目标;
- (2) 把目标分类;
- (3) 界定和修订以行为为名词表述的目标;
- (4) 确定评估目标的情景;
- (5) 选择和发展评估目标的测量技巧;
- (6) 收集学生表现的资料;
- (7) 诠释结果,把结果与行为目标作比较。

泰勒教育评价的基本思想有四条:(1)所谓教育,就是使人的行为方式发生变化和改进的过程;(2)这些形形色色的行为方式的变化,就是教育目标;(3)所谓教育评价就是确定教育目标实现程度的过程;(4)人的行为是复杂的,有的可以量化,有的难以量化。所以,除测验以外,还需要用其它各种评价手段(如观察、评定、调查等)来检查教育效果。同时,泰勒认为评价应该是一个持续而循环的过程,通过评价反馈的信息,重新界定目标,改良学习经验和成果。这里已经体现出了泰勒对方案评价的关注。

泰勒在实验研究和评价实践的基础上首次提出了“教育评价”的概念,使测验与评价分家,并据此提出了富有创新意义的评价体系和模式,从而赋予教育评价以新的意义。泰勒具体的教育目标作为评价标准,用预定的结果作为尺度来衡量学生进步水平,从而避免了教育评价的任意性和主观性,在一定程度上提高了评价的客观性和科学性。泰勒的评价是一种目标参照评价,他注重的是绝对的教育目标达到程度,所以泰勒的评价模式比较符合教育实际对评价的

^① 李子建、黄显华:《课程:范式、取向和设计》,香港中文大学出版社,1994年版,第385页。

要求。泰勒创造和倡导了除考试和测验以外的其它多种评价工具，如问题情境测验、轶事记录法等，从而使教育评价工具逐渐增多起来。

2. 全貌模式

斯塔克认为，如果试图按照泰勒模式来改进方案，其作用是微乎其微的。因为，它忽视了教育的先在因素和实施因素及它们对教育结果的影响，忽视了教育的复杂性，因此，这种评价对计划的反映是不全面的。由此，他认为除了要关注有关目标是否实现的资料外，在评价中还应该全面关注其它方面的信息资料。

全貌模式包括两个矩阵：描述矩阵和判断矩阵。描述矩阵包含意图和观察，判断矩阵则包含标准与判断。不论是描述或判断，都需要收集三方面的资料：先在因素、实施因素、结果因素。其评价模式如图 1 所示。^①

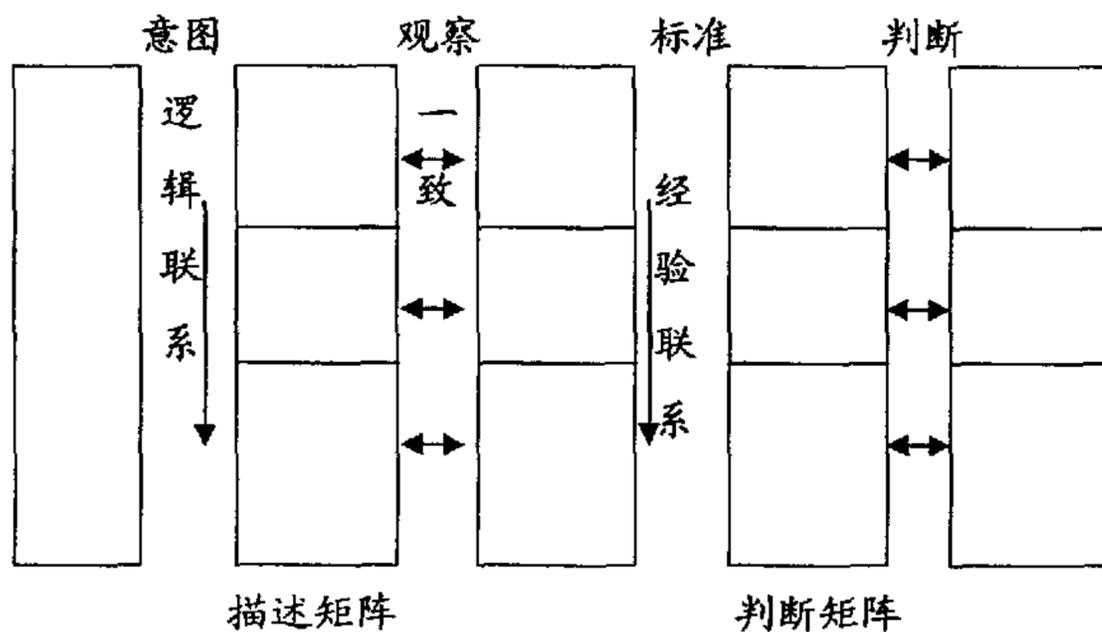


图 1 斯塔克的全貌模式

斯塔克提出，评价人员一方面要收集“意图”资料（即计划的资料），另一方面要收集“观察”资料（即实际发展的现象）。对“意图”资料，评价人员要分析三类因素的逻辑关联性，即人们所期望的东西在逻辑上是否一致；对“观察”资料，评价人员也要分析三类因素的经验关联性，即人们实际观察到的东西彼此间是否存在实际关联。在此基础上，评价人员还要分析“观察”资料与“意图”资料相符合的程度。这样就构成了其所谓的“描述矩阵”

在对课程方案进行描述的基础上，还必须对描述的资料进行判断。斯塔克认为，关于判断的标准应该能够反映一些重要群体所持的价值观。这些重要团

^① 转引自李雁冰：《课程评价论》，上海教育出版社，2002年版，第95页。

体应该包括五类人士:社会权威人士、课程教材专家、教师、家长和学生。在进行判断时,首先要明确标准,尽管标准可能会因学生、教师及参与团体而产生变化,但无论如何,评价者都应该阐明标准,这是进行判断的前提,在此基础上,依据三类因素来做出实际的判断。这样即构成了其所谓的“判断矩阵”。此外,为了完整把握课程的意图,评价人员还需了解该课程方案评价主张的理论基础。

3. CIPP 模式

CIPP 评价模式,是斯塔弗尔比姆等人在尝试运用泰勒评价模式,对俄亥俄州哥伦布市的中小学所进行的哥伦布计划进行评价时,感到不适宜后提出来的。CIPP 模式由背景评价(context evaluation)、输入评价(input evaluation)、过程评价(process evaluation)、成果评价(product evaluation)这四种评价组成。取每一种评价名称的首个字母,即形成了 CIPP 模式的名称。

背景评价。背景评价是最基本的评价,包括界定学校的背景,确认课程的服务对象并评估其需求,确认满足需求的可能方式,诊断需求所面临的问题,以及判断目标是否能响应已知的需求。背景评价具有建设性的作用,旨在提供确定评价目标的依据。

输入评价。这是对实现课程目标所需要的条件进行的评价,是对课程实施可行性的评估。它涉及的问题主要包括:实现目标的可能性;各种方案潜在成本;课程的优势与劣势;课程伦理问题;课程资源的可获得性等。

过程评价。这一阶段的评价,主要是描述课程实施过程,从而发现课程方案规划、设计中存在的问题。比如:有关活动是否按预定计划得到实施;是否在以有效的方式利用现有的课程资源等,从而为课程开发者提供修正课程的有效信息。

成果评价。这一阶段的评价主要是测量、解释和判断课程的成效。具体的做法是收集一些与结果有关的各种描述与判断,把它们与前三个方面的评价联系起来,对课程的价值与优点做出判断与解释。在斯塔弗尔比姆看来,成果评价仍然是质量控制的一种手段,而不只是最终的鉴定。

斯塔弗尔比姆认为:“评价最重要的意图不是为证明(prove),而是为了改进(improve)。”^①这种评价观决定了 CIPP 模式必然是一种系统的、改良取向的评价模式。基于这种模式,评价应该能够提供整体的、全面的信息,以帮助确

^① 霍葆奎主编、陈玉琨等选编:《教育学文集·教育评价》,人民教育出版社,1994年版,第298页。

定方案目标、修订方案、及对方案的实施以及实施结果进行考核，在评价过程中全面提升方案质量。

4. 斯克里芬(M.Scriven)的目标游离模式

斯克里芬于1967年发表了继克龙巴赫的《通过评价改进教程》之后的另一篇重要论文《评价方法论》(*The Methodology of Evaluation*)。在这篇论文中，他首次明确提出将评价分成形成性的(Formative)和总结性的(Summarive)两类的思想，所谓形成性评价是指为改进课程教学及其它方案活动而在活动过程中进行的评价；所谓总结性评价是指作出选择决策而在活动结束后对其最终结果进行的评价。形成性评价是整个课程编制过程和教学改进过程的一个重要组成部分，它讲究信息的及时反馈，以便给课程编制人员或教学设计人员提供必要的信息，但“这样一种作用并未排除对该过程最后结果的评价”，即总结性评价。总结性评价讲求结论的全面性，以便给政策制订部门或决策人员提供某种依据。斯克里芬把评价分成形成性评价与总结性评价的思想，早已被广大教育评价工作者和评价研究人员所普遍接受——布卢姆后来关于教学评价可分为诊断性、形成性与总结性三类的思想就直接受到了斯克里芬的启发。斯克里芬的贡献还远不只如此，他还于1974年提出了在西方影响广泛的目标游离模式。

斯克里芬认为，实际进行的教育活动除了收到预期效应外，还会产生各种“非预期效应”，或者叫“副效应”或“第二效应”。布卢姆也说过：“人们无法预料教学所产生的成果的全部范围。没有预料不到的成果，教学也就不成为一种艺术了。”^①斯克里芬还强调，这种非预期效应的影响有时是重要的，而在目标评价中却得不到反映，所以他提出目标游离评价（也称无目标评价），这种评价不受预定目标的影响，促使评价者能注重更为广泛的课程方案评价的可能结果。显然与泰勒相比，斯克里芬还把探寻意外结果这一问题引向深入。

5. 四种评价模式的比较

如前所述，泰勒模式是方案评价的历史起点，全貌模式是对泰勒模式的拓展，CIPP模式则是试图对泰勒模式的深入研究，目标游离模式是对泰勒模式的进一步超越。这四种方案评价模式各异其趣，但其中却又不乏相同的要素。依据内弗(Nevo)的评价分析框架，比较分析这四种评价模式。

内弗认为，要正确理解评价或评价模式主要涉及十个问题：

(1) 评价如何定义？

^① [美]B.S布卢姆：《教育评价》，华东师大出版社，1987年版，第54页。

- (2) 评价的功能是什么?
- (3) 评价的对象是什么?
- (4) 对于每个对象应搜集什么样的信息?
- (5) 根据什么标准来判断一个评价对象的价值或优缺点?
- (6) 评价应该使用什么方法?
- (7) 进行评价的过程是怎样的?
- (8) 谁来评价?
- (9) 评价应该为谁服务?
- (10) 用什么标准对评价进行再评价?

本文从这样一个维度对上述四种方案评价模式进行比较分析,以明晰各种方案评价所秉持的观点。具体比较分析见表 1。

表 1 方案评价模式比较

评价模式 比较维度	泰勒模式	全貌模式	CIPP 模式	目标游离模 式
评价的本质	描述、价值中立	描述与判断, 价值参与	描述与判断, 价值参与	价值参与
评价的功能	根据行为目标 检查课程中学 生的表现	根据前提条 件相互作用 与成果来判 断课程	修正与改进 方案	修正与改进 方案
评价的对象	学生	方案	方案	方案
所需的信息	目标与结果一 致性情况	全面信息	背景信息、实 时信息、效果 信息	全面信息
评价标准	标准即为专家 制定的预定的 目标,价值中立	多主体共同 决定,标准多 元化,价值参 与	专家制定,标 准要使用、可 行、适当、准 确、价值参与	主体和客体 共同参与,价 值参与
评价方法	量的方法	量的方法、质 的方法	量的方法、质 的方法	量的方法、质 的方法

评价过程	分析目标、发展工具、收集信息、解释结果、给予建议	描述方案、说明方案、收集信息、报告结果	指明作决策所需的信息、收集组织及分析信息、综合信息向决策报告者取得的信息	收集信息、分析信息、综合信息、报告结果
评价主体	外部人员	外部人员	外部人员	外部人员
服务对象	学校教师	为特定的方案工作人员和教师	方案设计人员、管理人员	方案设计人员和教师、管理人员
再评价标准			有用的、可行的、伦理的	有用的、可行的、准确的

三、方案评价的标准

通过以上对方案评价历史脉络的梳理及对几种方案评价模式的介绍与分析，对方案评价所涉及的各种要素已有所了解，如评价的本质、评价的对象、评价的功能、评价的过程等等。但是不知道好的方案评价的标准，在对方案评价模式的选择与建构时就会有较大的盲目性和随意性。因此，有必要专门论述关于好方案评价的标准问题。

“关于什么样的方案评价是科学、公正、有效的”的问题，在方案评价发展的历史进程中有许多评价专业人士为此做出了不懈的努力，如美国“教育评价标准联合委员会”（The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation），在 20 世纪 80 年代的时候设计的一套“教育方案、设计与资料评价标准”，该标准认为，一项好的评价标准应该满足四个主要的条件，即评价应当是“有用的”（useful）；评价应当是“可行的”（feasible）；评价应当是“伦理的”（ethical）；评价应当是“准确的”（accurate）。阿尔金等人认为，衡量一个评价模式应当使用三项指标，即方法上的经验性、价值上的可行性、用途上的目的性。“全美标准协会”（American National Standards Institute）在 1994 年制定

通过了一个方案评价标准。这个方案评价标准由 16 个专业协会合作设计制定，并已被广泛运用于对各种教育方案评价的再评价，甚至还被运用于医药卫生、工商业等领域，取得了良好的效果，具有较高的权威性、科学性和可行性。^①因此，以此为例，分析说明好的方案评价其标准应该是什么。

“全美标准协会”认为，一个对教育方案、项目和资料都能产生良好效果的评价应该具备以下四个方面的特质，即实用性(utility)、可行性(feasibility)、适切性(propriety)、准确性(accuracy)。这四个方面的标准具体分述如下：

1. 实用性

实用性要求评价必须能为用户提供其所需要的信息，具体的标准如下：

1) 确认利害关系人。确认那些参与评价的人员和受评价影响的人员，以便他们的需要得到满足。

2) 可信赖的评价者。从事评价的人员应该具备“可信赖的”和“有能力的”这两方面的素养，以致评价结果获得最大的信度，为人所接受。

3) 广泛收集信息。应该广泛地收集信息，以利于澄清与方案相关的问题，回应评价委托人和其他特别用户的需要和兴趣。

4) 澄清价值。必须清楚地描述用来解释评价结果的视角、程序和理论依据。只有这样，价值判断的基础才会是清晰的。

5) 清楚的报告。评价报告应该清楚地描述接受评价的方案，包括方案的内容；评价的目的、过程及结果，以便人们容易理解评价所提供的关键性信息。

6) 反馈评价信息。在评价进程中获悉的阶段性结果应该及时反馈给评价用户，以使用户能及时应用这些信息。

7) 评价的影响。评价的设计、实施和报告，应该密切关注评价利害关系人，增加评价信息被应用的可能性。

2. 可行性

可行性标准要求评价必须是现实的、谨慎的、有策略的、经济的。具体标准如下：

1) 程序实用。评价程序应该是实用有效的，以便在获得必需信息的同时，使各种干扰降至最少。

2) 策略可行。应该根据具有不同立场的各种利益群体的期望来设计和实施评价。这样，在评价中，才能获得这些群体的支持与合作，避免他们试图中断

^① 许建铨等编译：《简明国际教育百科全书·教育测量与评价》，教育科学出版社，1992年版，第28—37页。

评价进程的意图、对评价的偏见以及本来可以避免的对评价结果的误用。

3) 成本的效用。评价应该是富有成效的，提供的信息应该具有重要的价值。这样，评价的耗费才算是合理的。

3. 適切性

適切性标准要求评价的实施必须是合法的、符合伦理的，评价应当考虑相关人员的安全性问题。具体标准如下：

1) 服务取向。评价应该使组织的需要得到满足，有效地为评价相关人员所设定的各式各样的需要提供服务。

2) 有正式协定。评价双方人员应该协商一致，签订书面协议，规定评价双方的义务，诸如：应该做什么；怎么样进行；由谁来做；什么时候开始等。这样评价双方就可遵从这个协议办事或以此为据重新进行协商。

3) 人身权益。评价的设计和实施应该尊重和保护当事人的权益。

4) 人员互动。评价者在与相关人员进行交流互动的过程中，要尊重他们的尊严和价值，以致评价的当事人才不会受到威胁和伤害。

5) 完整和公正的评定。在校验和记录方案优势与不足的时候必须完整和公正。只有这样，才能更好的发挥优势。

6) 结果公开。评价应确保评价结果的完整性(尽管这些结果中可能存在问题与不足)，方便用户和那些有合法权利取得结果的人获取。

7) 利益的冲突。评价中出现的利益冲突应该公正、诚恳地处理，避免危及评价的进程和结果。

8) 财政责任。评价者的酬金和耗费的资源应该合理地反映其职责任务，这样评价开支才会是恰当合理的。

4. 准确性

准确性是指评价要有技术地揭示和传递丰富的评价信息，这些信息能够反映决定方案价值、优点的各种特征。具体标准如下：

1) 方案文本。应该清楚、准确地描述和说明接受评价的方案。

2) 背景分析。对方案存在的背景应该仔细地检视，以便人们确认有可能会影响方案的各种因素。

3) 描述目标和程序。应该仔细地监控和描述评价的目的和程序，以便于识别和评定。

4) 正当的信息源。在方案评价中使用的信息来源应该有清楚、详细的描述，

以便证明信息的充分性。

5) 信息的效度。应该谨慎地选择、开发信息收集的程序，然后再实施。确保评价结果对用户是有效的。

6) 信息的可靠性。应该谨慎地选择、开发信息收集的程序，然后再实施。保证收集的信息对用户是可靠的。

7) 信息的系统性。评价信息的收集、加工和报告都必须进行系统地回顾，并改正从中发现的任何错误。

8) 量化信息的分析。必须恰当、系统地分析量化信息，保证评价的问题得到有效解答。

9) 质化信息的分析。必须恰当、系统地分析质化信息，保证评价的问题得到有效解答。

10) 合理的结论。评价达成的结论必须有明确的论证，以便利害关系人评定这些结论。

11) 公正的报告。在报告的过程中，要防止个人情感和任何群体偏见所引起的失真。保证评价报告公正地反映评价的结果。

12) 元评价。方案评价应该依照上述的和相关的标准进行形成性和总结性评价。这样，使利害关系人能够切实地校验它的优势与不足。

第四部分 美国基础教育课程方案评价框架

通过方案评价的历史梳理，对方案评价的发展有了整体的把握；对方案评价模式的分析比较分析课程方案评价的主旨，明确了方案评价所必须的要素；对方案评价标准的分析，解决了什么样的方案评价才算是好的方案评价的问题。

一、课程方案的内涵及结构

在全美标准协会制定的方案评价标准中有一条是，在对方案进行评价前“应该清楚、准确地描述和说明接受评价的方案。”因此，有必要对什么是课程方案进行解说和限定。要理解课程方案的内涵与外延须要把握与之相关的两个概念，即：课程开发和课程方案。

1. 课程开发

“课程开发”(curriculum development)一词，是由“课程编制”(curriculum making)、“课程建设”(curriculum building; curriculum construction)等词发展而来。有时常与“课程设计”(curriculum design)通用，但其含义要比课程设计宽泛。在课程开发演进过程中，出现了丰富多样的开发范式，但具体涉及到课程开发实践、课程开发的技术与流程时，无法回避泰勒(R.W. Tyler)对课程开发所作的经典论述，尽管在课程开发理论与实践的演进中，对泰勒的目标模式有各式各样的批判。比如在施良方的《课程理论》中就概括了对目标模式的五种批判：

第一，目标模式并不以对课堂教学的经验研究为依据，与那些研究成果不相符。

第二，把课程内容分解成为行为目标，是与知识的性质和结构有矛盾的。

第三，目标模式把与教育的控制、教育的抱负、教育的个人化联系在一起的问题撇在一边，或变得模糊起来。

第四，目标模式过高估计了我们理解教育过程、预测学习结果的能力。

第五，目标模式只根据学生的行为变化来衡量课程与教学的成败，这会导致一些误解。

但是，就当前的课程实践而言，泰勒的课程开发模式还是具有非常强大的现实指导意义。泰勒认为在编制任何课程与教学方案时必须回答以下四个问题：^①

(1) 学校应该达到哪些教育目标？

(2) 提供哪些教育经验才能实现这些目标？

^① 泰勒著、施良方译：《课程与教学的基础原理》，人民教育出版社，1994年版，第2页。

(3)怎样才能有效地组织这些教育经验?

(4)我们怎样才能确定这些目标正在得到实现?

因此,课程开发就是确定课程目标、选择与组织课程内容、实施与评价课程的过程。课程开发存在两个层级,即对课程的一种总体规划和对具体科目的设计、实施和评价。

课程开发的第一个层级是课程规划,即对课程开发的一种总体构想。如国家课程计划(方案)、学校课程方案等。第二个层级是根据上述的规划,对具体科目的设计、实施与评价,如教材的编写、实施与评价等。

2. 课程方案

课程方案,简单地讲,就是课程规划或设计的产品。这是一个近来在美国基础教育课程改革中出现频度较高的词汇,如:教育阶段课程方案、普通高中课程方案、各科课程方案等等,但是具体到“什么是课程方案”、“课程方案的形态有哪些”、“不同类型的课程方案具体的指向是什么”等却鲜有专文加以研究论述。有以下两例对课程方案的界定:

陈玉琨等认为,“课程计划有时也称作课程方案,它是对学校教育的培养目标、课程指导思想、课程结构与课程设置、课程管理等方式的规定,是学校必须遵照执行的文件。”^①

崔允漭、张俐蓉认为,“课程方案是国家或地区教育主管部门颁发的有关学校教育教学的指导性文件。”主要是对培养目标、课程设置、课程评价、课程实施等方面的规定。^②

其实,如果从课程开发的不同主体进行划分,课程方案就会体现出不同的层次和类型。就课程开发的主体而言,美国已经形成了国家、地方、学校三类主体,相应地,就形成了国家课程方案、地方课程方案、学校课程方案三种课程方案形态。

由此可见,上面所述的两个关于课程方案的界定都是在“自上而下”课程开发模式这个背景下阐述的,把课程方案作为国家、地方的教育政策,是以文件的形式指导学校进行课程实施的一种规定。那么,如果从学校课程开发的视角审视,课程方案也是学校、教师自己规划设计的、指导自己课程实践一种规定。

综上所述,“课程方案”应该是课程开发者,为了体现和实现自己的课程意图、指导课程实践,对课程目标、课程内容的选择与组织、课程实施与评价等方

^① 陈玉琨等:《课程改革与课程评价》,教育科学出版社,2001年版,第63页。

^② 崔允漭、张俐蓉:《我国三套义务教育课程方案比较》。

面的规划和设计。其主体不仅仅是国家、地方等教育行政部门，也应该包括学校这一主体。

具体地讲，国家课程方案，是国家为了体现和实现自己的课程意图、指导地方、学校的课程实践，对课程目标、课程内容选择与组织、课程实施与评价等方面做出的规划和设计。具体表现为：国家课程计划(教学计划)、课程标准(教学大纲)、教材(教科书)等。地方课程方案，表现为两大方面：一方面是地方结合本地政治、经济、文化、科技等方面的发展特点，具体规划如何贯彻国家课程方案，以指导本地区学校有效执行国家课程方案。另一方面是地方根据本地的传统与特色，对地方课程所作的一些规划与设计。地方课程方案具体表现为：国家课程实施计划、地方课程的规划、地方教材等。学校课程方案，就是学校及教师为贯彻国家、地方课程方案进行的课程规划与设计。具体表现为：学校课程规划方案、课程表、校本课程方案、教案等等。本文主要研究如何有效评价学校课程方案中的校本课程方案，以保证校本课程开发的质量。

3. 校本课程方案

校本课程方案，简单地讲，是在校本课程开发进程中，对校本课程的一种规划或设计。校本课程开发，是学校依据国家的教育方针和教育目标，依据学校自身的办学理念，在对学生需求分析的基础上，基于社区和学校的课程资源，由学校教师自主进行的课程开发。

校本课程开发在学校课程实践中存在着两种形态：一种是“校本课程”的开发，另一种是“校本的”课程开发。前一种形态是国家在课程计划中预留一定的课时余地，让学校自主进行新的课程开发，其余部分则由国家统一开发。因此，这里的“校本课程”是相对“国家课程”而言的一种课程板块。采用这种形态进行校本课程开发的国家有俄罗斯、法国、日本、韩国等。后一种开发形态，是学校对实施的课程进行整体开发，在符合国家核心课程标准的情况下，对国家或地方开发的课程进行适应性改编，这时学校内部的所有课程都是“校本化”的，校本课程开发包括了对学校所有课程的整体开发。采用这种形态进行校本课程开发的国家有美国、英国等。^①

由此，在美国基础教育校本课程开发实践中的校本课程方案，就是学校、教师为了体现自己的办学理念，实现学校的办学目标，在国家课程计划规定的课时范围内，对课程设置的指导思想、课程的目标、课程内容的选择与组织、课程实

^① 吴刚平：《校本课程开发》，四川教育出版社，2002年版，第41-42页

施与评价等方面所做出的一种规划和设计。校本课程方案的提出,对当前的基础教育课程实践具有十分重要的价值与意义。它是教师专业化发展的重要渠道之一:为规范以往的选修课、活动课提供了工具;它的出现是对以往“教案”的超越;也为学校管理者提供了一个评价教师有效可靠的信息源。

校本课程方案在学校实践中有两种形态:一种是学校对校本课程开发的整体规划,另一种是教师对某一门具体课程的设计。前者称为校本课程规划方案,后者称为课程纲要。校本课程规划方案“是学校关于校本课程开发的总体思路的概略性描述”,它具体包括“需要评价(规划的基础)、校本课程的总体目标、课程结构与门类、实施与评价的建议以及保障措施等。”^①校本课程规划方案的形式和结构如下:

封面:

学校名称:

适用年级:

日期:

正文:

课程规划的基础;总体目标;课程结构与门类;实施与评价的建议;保障措施。

课程纲要,是指教师个体或小组合设计的某一门校本课程方案。教师可参照表2设计课程纲要。

表2 课程纲要

课程名称				设计者	
适用年级		总课时		课程类型	
学生/资源背景分析					
课程目标					
学习主题/活动安排 (列出教学进度,日期,内容,实施要求)					

^① 吴刚平:《校本课程开发》,四川教育出版社,2002年版,第127页。

评价活动/ 成绩评定	
备注	

二、课程方案评价的要素

校本课程方案评价应该秉持什么样的评价理念,可以采用什么样的模式来进行评价,要达成什么样的目标,要经历怎样的流程等。要解决这些问题,必须要澄清校本课程方案评价的要素。笔者依据前述的方案评价模式和评价标准,结合内弗的分析框架,对校本课程方案评价要素进行分析。

1. 评价的本质

评价者对评价本质的理解决定了其在评价过程中采用的评价手段、技术和方法。关于评价的本质,李子建和黄显华根据评价不同的用法归纳了五种评价的类型:^①

- (1) 将教育评价视同为成就、表现和某种特定目标间符合的程度;
- (2) 将教育评价视同为教育测量和测验;
- (3) 将教育评价视同为专业人员的判断:对优点或价值的评估;
- (4) 将教育评价视为搜集与提供资料,让决策人员从事有效决定的历程;
- (5) 视评价为一种政治活动,评价不仅检视课程的效率及管理课题,也理解评价所涉及的道德美学含意,并探讨谁人会从评价中得益。

方案评价应该“有助于更好地执行和改进我们的方案”,“为做出关于教育方案的决策,收集和使用信息。”

2. 评价的功能

评价的功能也就是需要通过评价达成什么样的目的。斯克里文认为,评价主要有两大类型,即形成性评价(formative evaluation)和总结性评价(summative evaluation)。相应地,评价的功能也可分为形成性和总结性两大功能。形成性评价是课程在实施过程中进行的评价,评价的结果用作改进、修正和发展课程。总结性评价则是在课程实施告一段落以后的评价。这种评价具有综合性检讨的性质,以判断课程设计的成就,其结果也可用于对学生、教师的评价。米勒和塞勒

^① 李子建、黄显华:《课程:范式、取向和设计》,香港中文大学出版社,1994年版,第354页。

(Miller & Sellar)认为,需要注意的是,在某些情况下,形成性评价与总结性评价并不容易区分出来,例如总结性评价的结果可能认为某一学程并未达致其目标,因此,学程可能需要有所修订,在此情况下,评价的性质便属于形成性评价了。具体论及课程方案评价的功能时,校本课程开发从某种意义上说是一个设计与实施校本课程方案的过程。同时,基于校本课程开发具有不断生成性的特性,必然决定了校本课程方案评价的目的是改进、修正、发展课程,评价的功能必然以提高和改进课程的品质为目的。具体功能体现为:需要评估、诊断修正、比较选择、了解成效。

3. 评价的对象

校本课程方案评价的对象就是“校本课程规划方案”和“课程纲要”。在对实施中和实施后的校本课程方案进行评价时,会涉及对学生学习情况的调查与分析。这时的学生不是校本课程方案评价的对象,而是评价的主体,一个提供改进信息的渠道。

4. 所需的信息

斯塔克在其全貌模式中认为,方案评价必须全方位地收集信息,只要有利于改进校本课程方案的所有信息都应该考虑加以有效收集利用。具体来讲,校本课程方案评价需要的信息可以表述为:“两个方面、三个阶段、四大领域、五个主体”。“两个方面”指需要校本课程规划方案和课程纲要两方面的信息;“三个阶段”指校本课程方案评价需要方案实施前、实施中、实施后三个阶段的信息;“四个领域”指评价需要对方案目标、方案内容及其组织、方案实施、方案评价这四个领域具体收集信息;“五个主体”指评价需要教育部门、学校课程委员会、同伴教师、教师自我、学生及其家长这五个主体的评价信息。

5. 评价标准

评价的标准是评价问题中最具争议的问题之一。这主要是因为评价标准与“价值”牵涉在一起所致,使评价遭遇客观性,公正性,科学性的挑战与质疑。对于如何避免这样一个问题,斯塔克认为评价标准应该反映“社会权威人士、课程教材专家、教师、家长和学生”这五大主体的价值观,通过多元协商的办法来形成评价标准。校本课程开发的理念之一就是强调课程开发的科学性、民主性、开放性。校本课程开发必须要依据国家教育方针、政策;学校教育哲学;学生学习需要;教师自身的特点;学校所在社区的资源与需求。因此,评价的标准,应该在对以上这些“依据”分析的基础上制定。

6. 评价方法

评价方法可以分为三个层次。评价者应该根据实际的评价需要来选择运用评价方法。“评价方法要多样化，评价方式应灵活、多样，除考试或测验外，还要研究制定具有科学性、简便易行、有实效性的评价工具”教师需要创造性地，而不是生搬硬套地选择运用评价方法。因为，方法不存在最好的，只有最适切的。

7. 评价流程

本文把校本课程方案评价划分为实施前对方案的评价，实施中对方案的评价，实施后对方案的评价。在每一个评价阶段，一般要经历以下几个评价步骤：

- (1) 确定评价需要解决的问题和所需的信息；
- (2) 研制评价的工具；
- (3) 收集评价的信息；
- (4) 对收集的评价信息进行分析与反思；
- (5) 做出评价的改进意见和建议。

8. 评价主体

校本课程开发是学校自主进行的课程事务，校本课程方案评价作为校本课程开发事务之一，应该以学校自我评价为主，因此，完善和建立学校内部评价机制是校本课程开发有效进行的保障机制之一。但是，完善和建立学校内部评价机制并不排斥学校外部人员参与评价，这是校本课程开发科学性、民主性、开放性的特点所决定的。校本课程方案评价以学校自评为主外，还应恰当地吸纳相当的外部力量来进行评价，以避免内部评价的不足。具体来说，评价的主体可以是：上级教育行政主管部门、学校课程委员会、教师自我、学生及其家长、同伴教师等。

9. 服务对象

方案评价服务的对象是方案的决策者，对于校本课程规划方案评价而言，就是学校课程委员会；对课程纲要的评价而言，则是设计或实施课程纲要的教师。

10. 再评价标准

本文遵循“全美标准协会”开发的方案评价标准，作为校本课程方案评价再评价的标准。

根据以上对校本课程方案评价各要素的分析，把其主要的的评价要素归纳整理如表 3 所示。

表3 评价要素

评价阶段	评价对象	评价主体	评价方法	评价功能
实施前评价	校本课程规划方案	教育部门和组织	分析法、访谈法	诊断与改正
	课程纲要	学校课程评价委员会	课程纲要文本分析	评估、比较与选择
实施中评价	校本课程规划方案	学校课程评价委员会	座谈、问卷、文本分析	诊断与改正
	课程纲要	学校课程评价委员会、教师、学生、家长	座谈、问卷、观察	诊断与改正
实施后评价	校本课程规划方案	教育部门和组织、学校课程评价委员会	访谈、问卷、文本分析、学业成就	了解成效、诊断与改正
	课程纲要	教师、学生、家长	座谈、问卷、反思、学业成就	了解成效、诊断与改正

三、课程方案协同评价

所谓“课程方案协同评价”其主旨是：评价是由多个主体参与进行的，而且这些主体进行的评价不是各自独立，互不相干的，而是在评价过程中相互交流、合作、协商的，从而使校本课程方案的决策者，可以从多个主体获悉评价的信息，丰富评价的信息。同时校本课程方案评价不是只停留在对其静态的原初状态的评价，也强调对其运作过程及运作后的关注，一个设计得最好的理想的方案，在具体的情境中实施时，总会产生新的问题，暴露出规划、设计中的不足与缺陷，因此非常有必要关注实施中及实施后的情况，及时有效地对原初的设计加以修正和改进。这样就使校本课程方案的评价和校本课程方案本身都呈现出发展性的、动态性、过程性的特点，从而提高校本课程开发的质量，促进教师专业的发展，学生个性的张扬，最终突显学校的办学特色，促进学校整体联动地发展。

第五部分 美国基础教育课程方案评价实施策略

这一部分主要根据前述的校本课程方案评价框架，具体阐述不同评价主体，应该如何对校本课程方案在其发展的三个阶段进行有效评价。为此，提供和借助一些相应的评价策略，以形成在评价的过程中不断促进校本课程方案改进的机制。

一、课程方案实施前的评价

对实施前的校本课程方案进行评价也可以称为原型评价。所谓原型也就是“教学设计者对其产品研究问题的一种初始解决办法”，原型评价也就是“评定产品的教学效果并确定需要修订的方面。这种产品的研究和评价阶段先于产品的应用和改进阶段，即先于真实环境中产品的可行性和有效性有关的结构性评价阶段。”“原型评价的范围包括课程目标、教学目标、课程的构成要素、课程的呈现形式、课程内容组织等诸多方面”。“事实证明在校本课程正式采用前实施原型评价，能够产生最大的收益。通过原型评价，校本课程中出现的错误或不足之处可以在它贻误学生之前就被发现并得到纠正。”^①

与实施中的评价、实施后的评价相比，实施前的评价应该是整个校本课程方案评价中最重要的，其决定了校本课程方案是否可以进入实施。那么，对实施前校本课程方案的评价主要评价什么，解决什么问题，需要获得什么样的信息，主要的评价主体是谁。这些是在评价工作开始之前必须理清楚的，为评价工作的展开做好充分的准备。

校本课程规划方案的评价主体教育部门和组织；需要解决问题是校本课程规划方案是否科学合理和可行；所需信息来自与校本课程开发的目标、校本课程结构、校本课程门类对实现校本课程开发目标的支持程度、学校资源、教师和学生的状况等。而评价人是学校课程委员会。课程纲要的评价主体是学校课程委员会；需要解决的问题是课程纲要是否适合进入实施；所需信息来自于课程目标是否恰当、课程组织是否合理、课程实施策略是否有效、课程资源与条件是否充分、成绩评价方法是否可行。而评价人是课程纲要设计的教师。

1. 校本课程规划方案的评价

教育组织和部门对校本课程规划方案的审议体现了校本课程开发“自下而上”与“自上而下”相结合的学校课程开发与管理的理念。教育组织和部门应该

^① 江山野主编译：《简明国际教育百科全书：课程》，教育科学出版社，1991年版，第189页。

组织成立专门的审议小组，对各个学校上报的校本课程规划方案进行评价。审议小组的成员可以包括：专家、有经验的校长、教师、教研人员等人员。

审议小组对校本课程规划方案的审议，主要解决其是否科学、合理、可行这几个方面的问题，具体可从以下几个维度进行分析，获取信息：

- (1) 校本课程目标是否科学、合理、有效？
- (2) 校本课程规划方案中的课程是否按照国家课程计划规定开设？
- (3) 学校的课程资源是否能支持方案中规定的课程开发所需？
- (4) 学校教师的专业素养是否能胜任方案规定之课程的开发任务？
- (5) 校本课程规划方案的课程结构和门类是否合理？
- (6) 课程评价的方法是否多元，评价是否能促进学生的发展？
- (7) 学校有没有为校本课程正常的开设和实施提供支持，如有无相应的组织保证、制度建设、资金投入、设备添置等？

校本课程规划方案课程结构与门类是否科学、合理、有效的问题，可以通过交互影响分析法，确认规划方案中的校本课程门类对校本课程目标的支持程度，获得优化课程体系的依据。以此对校本课程门类进行筛选，达到校本课程设置的最优化，最大限度实现校本课程开发的目标。校本课程规划方案的交互影响分析法包括以下几个具体步骤：^①

(1) 明确学校开发校本课程的总体目标。一个科学、合理的校本课程开发总体目标是进行校本课程方案交互影响分析的前提条件。审议小组可以从以下几个维度审议学校开发校本课程总体目标的科学性、合理性、有效性：

- 校本课程开发总体目标是否与国家的教育目标一致？
- 校本课程开发总体目标是否与学校的办学方向一致？
- 学校所在的社区对学校培养的学生提出了什么样的要求？
- 学校学生当前的学习需求是什么？
- 学校目前的课程资源能够支撑什么样的培养需求？
- 总体目标内在要素的协同性与发展性如何？
- 学校教育哲学、价值追求在校本课程总目标中的体现程度怎样？

(2) 是否把总体目标有效分解成多个子目标。

(3) 确定各子目标的优先顺序，并给出多个子目标的权重。在确定各子目标的优先顺序，给定相应权重的时候必须遵循以下三条原则：

^① 陈玉琨等著：《课程改革与课程评价》，教育科学出版社，2001年版，第94—101页。

- 充分考虑子目标自身的重要性。这是确定子目标相对优先的基本依据；
- 充分考虑子目标之间的关联性。在子目标系统中，有些较重要的子目标的实现是要以较不重要的子目标的实现为前提的；

- 充分考虑课程对实现目标的有效性。有些培养目标自身虽然很重要，但却没十分可靠的课程能够保证它的实现，这样，我们就不能把这些目标定得过高了。

(4) 进行课程与目标的交互效应分析。对每门课程与每个子目标的关系进行深入的分析，然后将结果填入表中，就得到了课程——目标交互作用矩阵。矩阵的每一行表示某一门课程对哪些目标起支持作用？支持的程度有多大？由此就可以对课程做出相应的筛选。

(5) 课程与课程的交互影响分析。完成上述四个步骤之后，一般就可以确定校本课程的课程设置体系，但是有时候会碰到这样的情况：有些校本课程虽然对培养目标的实现没有直接的作用，但它们通过支持其它课程对目标的实现有着不可缺少的间接作用。如果碰到这样的情况，还需要进一步分析课程与课程之间的交互作用。来计算课程对总体目标的整体关联情况。所谓“课程与课程之间的交互作用”是指学习一门课程对学习另外一门课程的积极影响。

(6) 结果分析和课程体系的优化。在现有的学校开发的校本课程中，哪些课程是能够支持实现学校本课程开发的总体目标的，哪些是对实现校本课程开发总体目标作用不大的。

基于对以上的分析判断，审议小组可以就以下几个方面提出建设性的反馈建议和意见：

- 课程目标是否可作适当调整，使其更加符合国家的教育目标和学校的办学方向？

- 课时是否可作适当的调整？

- 课程结构和门类是否可作适当的调整使其能够更好地实现目标，更好地体现学校所在地社会、经济、文化、政治发展的需求？

- 课程的开发还有哪些可以利用的资源，有哪些课程可以与其它学校进行合作开发？

- 校本课程的实施中如何处理好与各学科教学之间的关系？

- 课程的实施可以有哪些更好的建议？

- 课程评价应该遵循哪些原则？

学校课程委员会收到教育部门的评价反馈建议和意见后，必须正视其中的不

足, 对其加以修正改进。

2. 课程纲要的评价

对实施前课程纲要的评价, 主要由学校课程委员会对课程纲要所陈述的课程目标、课程组织、课程实施策略、课程资源与条件、成绩评价方法等几个方面的信息做出分析和判断, 提出相应的修正和改进的意见和建议, 或取消该课程的意见。学校课程委员会可以参照表 4 对课程纲要做出相应的评价。

表 4 课程纲要实施前评价

等第	评价内容标准指标体系				得分
	A (1)	B (0.8)	C (0.6)	D (0.4)	
项目					
课程目标 (30%)					
课程组织 (30%)					
实施策略 (10%)					
课程资源与条件 (20%)					
成绩评价方法 (10%)					
合计					
评价意见与改进建议					

就具体每一个评价项目来看, 可以从下面几个方面来划定评价内容的标准体系:

(1) 课程目标:

- 学生和教师是否理解教育目的、教育目标、课程目标与教学目标之间的关系?
- 课程目标是否与教育目的和教育目标保持一致?
- 课程目标是否阐述清楚? 制定课程目标的价值观念是否得到理解? 课程目标是否全面、科学、均衡和现实?
- 课程目标是否真正值得实现?

- 必要时，是否允许对课程目标做出修改、删减或补充？
- 学生是否理解课程目标对他们提出的期望以及提出期望的原因？
- 课程目标是否细化成教学目标？教学目标是否分类？在目标分类之间出现的鸿沟和重叠现象是否引起注意并得到了修正？

(2) 课程组织：

- 是否选择了合理的课程组织方案？
- 是否选择了有价值的课程内容？
- 课程内容是否符合已经确定的课程目标？
- 课程内容的排列顺序是否建立在心理学、教育学等学科基础之上？是否符合青少年身心发展的特点？

(3) 实施策略：

- 是否向学生、学生家长和相关教师充分介绍了课程纲要实施的要求和步骤？
- 实施策略是否有利于提高和培养学生学习的自主性、创造性？
- 是否注意到了学生的个别差异？
- 教学实施策略是否有一定的灵活性？

(4) 课程资源与条件：

- 课程纲要实施所需要的课程资源学校是否具备？如果不具备是否有解决的办法和措施？
- 课程实施的成本是否太高？如果过高拟用什么办法解决？
- 课程成本与课程效益之间的关系是否平衡？
- 是否合理有效地使用了学校、社区已经具备了的课程资源？

(5) 绩效评价方法：

- 是否从学生的知识、情感、态度、价值观和学习过程等方面对学生的学业成绩进行评价？
- 评价的方法是否合理？
- 评价收集信息的渠道是否畅通？
- 评价是否成为课程教学的一个部分？
- 评价能否真实反映学生的学习成绩？并能够为进一步提升课程纲要提供有效的信息？

二、课程方案实施中的评价

在具体阐述对实施中的方案进行评价之前，必须澄清“方案实施中的评价”与“方案实施评价(教学评价)”两者的区别。尽管两者可能会在评价的时间段上相吻合，收集信息的方式上也可能会雷同，但是两者有本质的差异。首先，评价的对象不同，前者评价的对象是校本课程方案，后者是教师教学；其次，目的不同，前者是为了改进校本课程方案，后者是为了改进教师教学过程；再次，收集信息的侧重点不同，前者侧重于对校本课程方案各要素(如课程目标、课程组织、课程实施策略、课程资源与条件、成绩评价方法等)在实施过程中所暴露出来的问题，后者侧重于教师备课程度、教学能力、驾驭课堂的能力等方面的问题。对实施中的校本课程方案评价前需要明确与理清。

实施中的校本课程规划方案的评价主体是学校课程委员会；需要解决的问题是校本课程规划方案在实际运作中出现了什么问题；所需信息来自于学生选课情况、学生学习情况、教师的意见和建议、校本课程开发的配套措施情况；它的评价听取人主要是校本课程开发的教师。课程纲要的评价主体是学校课程委员会、教师、学生及其家长；需要解决的问题是课程纲要在实施中有什么问题；所需信息来自于教学目标、教学内容、组织实施的策略、评价方式、学生的学习情况等。评价听取人是课程纲要的实施者和设计者、学校课程委员会。

1. 课程规划方案的评价

学校课程委员会对校本课程规划方案实施情况的评价，首先要了解学生选课情况。当学校课程委员会把经过评价通过的课程纲要公布，让学生自主选择的时候，学生就会选择适合自己的课程，废弃他们不喜欢的课程，这样就形成了一个学校实际执行的校本课程规划方案。

其次，通过召集学生代表进行座谈，也可以通过学生问卷的形式来收集信息。获取校本课程规划方案实际执行情况。

- 你参加了哪些校本课程的学习？
- 在你参加的校本课程学习中，你最喜欢哪几门？为什么？
- 在你参加的校本课程学习中，你最不喜欢哪几门？为什么？
- 你认为学校还应该开设什么样的校本课程？为什么？

再次，学校课程委员会可以召集课程纲要实施或设计的教师进行个别或集体的座谈，也可以用问卷的形式，了解校本课程规划方案在实施过程中存在的问题。

- 你认为我校校本课程的目标有没有问题？
- 你认为学校开设的哪些校本课程是不合理的？

- 你认为学校还可以为学生开设哪些课程？
- 你认为学校还应该为教师开发校本课程提供哪些支持性条件？
- 你认为自己能够胜任正在进行的校本课程开发工作吗？

学校课程委员会通过对实施中的校本课程规划方案评价，发现哪些课程是适合的，哪些课程是不适合的，还需要提供怎样的支持，并做出相应的修正和补救。

2. 课程纲要的评价

对实施中的课程纲要评价主要是教师的自我反思性评价。教师应该结合学校课程委员会、同伴教师、学生及其家长，对实施中的课程纲要评价的反馈信息，就实施中出现的问题进行改进。

(1) 学校课程委员会的评价

学校课程委员会可以通过听课，事先不做准备，就课程实施过程中出现的问题进行观察记录。

(2) 同伴教师的评价

同伴教师的评价主要通过教学观摩进行评价。一般地，同伴教师教学观摩需要经历三个阶段：召开教学观摩预备会议、进行课堂观摩、课后讨论与交流。

在预备会议中要确定观察的重点，选择观察方法，使观察双方达成理解、实现人际沟通。评价者可以事先有针对性地确定观察项目，如：

- 学生与教师之间的相互交流占多少时间？
- 学生与学生之间的相互交流占多少时间？
- 教师是否允许学生发表自己的想法？
- 讲授、全班讨论、小组讨论、个人作业等各占多少时间？
- 哪些课程活动是学生决定的？
- 学生是如何配合教师的？
- 学生之间是如何互相合作、帮助的？

在观摩期间，要根据预备会议中商议达成的观察要求，有针对性地收集信息。观察活动可针对学生或教师，综合地观察或突出地观察某一方面。

在课程后讨论与交流中，要求双方都对课堂教学进行思考，由观摩者提供事先确定的有针对性的观察结果，肯定成绩，指出需要改进的地方，并讨论下一轮观察和评估需要注意和改进的地方。评价不应该是批判性的，而是建设性的。评价者要与教师一起讨论并确定改进要点，制定改进计划。通常改进计划要求有以下几点：

- 用清楚、简练的术语来描述改进的要点；
- 改进要点要有针对性，而不是空泛地议论；
- 为改进工作提供相应的目标和方法。

例如：某位同伴教师进行课程观察后提出的一些建议：^①

谢谢你邀请我参加你的教学活动。你看重我，想得到我的意见，对我来说是一次真正的赞赏，我认为课堂中讲述的部分很好，学生看起来作了很多的笔记，没有任何学生有打瞌睡的现象。

在小组任务学习中，看到学生们正在做的事情，我产生了一种似曾相识的感受。上个月，我让学生进行一次活动，我认为活动很浅显易懂，无需太多的时间，后来我才发现，学生们根本没有理解我事先的介绍，他们花了好多时间来弄明白我的意图，结果呢？最后就没有充足的时间进行正常的任务学习。从此，我在把学生分为小组之前，先发给一张学习任务分类指导，说明各个小组将要完成的任务，然后在活动进行之前再重复一遍这些指导。

我还凭借经验估计活动应该需要多长时间，并且在活动中将分给学生以两倍的时间。毕竟是我设计的学习任务，我肯定可以明白这些学习任务的逻辑性，但是学生们可能需要更长时间来搞清楚我要他们去做什么。在学生活动进行中，我有几次检查，看他们的任务完成得是否比我预想的要快些。就像我在上个月所碰到的那样，在小组任务学习中，一些学生的脸上表现出了同样的困惑，所以，你可能犯了和我相同的错误。我想如果你用了我所使用的一些方法，事情会是怎样的呢？请告诉我你的感受。

在对教师提出工作改进意见时，应该在了解教师的个人发展需求、尊重教师个性和个人价值的前提下，和教师一起分析其课程纲要实施过程中存在和出现的问题。倡导教师互相积极参与课堂观摩，在民主、开放、和谐、尊重的氛围中，通过多元主体间的评价和主体自我评价的方式，促进课程纲要的不断改进，教师专业的不断发展和提高。

(3) 学生的评价

学生是课程纲要实施最直接的感知者，因此，学生对实施中的课程纲要的评价信息是最有价值的。学校和教师应该根据学生年龄、心理等方面的特点，设计

^① Stephen D. Brookfield 著，张伟译：《批判反思型教师 ABC》，中国轻工出版社 2002 年版，第 108 页。

科学有效的评价工具，让学生对实施中的课程纲要进行评价，最大限度地获取评价信息。

学校自行设计教学反馈问卷，让学生对校本课程纲要实施过程进行评价，如下列：^①

校本课程名称： 班级： 姓名：

1. 这节课中你有哪些收获？

这节课我学会了如何握刀，掌握了雕刻时的姿势，知道了各种刀的名称和用法。

2. 你最喜欢这节课的哪一个环节？

我最喜欢自己实践的时候，我可以自己动动印刀。

3. 你认为这节课怎么样上更好？

我认为上课时间应加长或用别的时间再上，最好一周上两节课。

4. 你还想对教师说些什么？

希望老师多叫一些同学上去做给我们看，让我们学会一些可能比较方便的做法。

(4) 教师自我评价

因为校本课程开发具有过程性、开放性、生成性的特点，因此，就教师对自己设计或实施的课程纲要评价而言，结合档案袋进行自我反思性的评价是较为贴切的方法。正如杜威所言，只有对我们从事的活动不断反思，才能进行真正的“做中学”。这种反思性的评价也体现了教师的自我发展过程。

什么样的档案袋评价才对实施中的课程纲要评价是有效的？一个有效的档案袋评价应该具有下列特点：

- 档案袋评价的目标明确；
- 明确需要收集信息的范围；
- 注重在收集信息的过程中嵌入自我的反思；
- 在收集信息的过程中关注与学生的交流与沟通；
- 档案袋评价持续整个校本课程方案实施的过程。

在对实施中的课程纲要进行评价时，教师需要收集哪些信息？布洛克和霍克

^① 李凤荣主编：《校本课程开发与实践——大连市实验小学校本课程开发纪实》，大连出版社，2002年版，39-42页。

(A.A.Bunock&P.P.Hawk)认为,“教师档案袋通常是围绕着教学来组织设计的,它包括了课程的设计和实施、学生为中心的教学、学生的发展、策略的选择、评价实践、课堂管理的进程及以教师专业发展的机会等内容。因此,显然地,一个教师档案袋应该主要地包括课程的设计、课堂的进程和管理计划、试卷样品、学生的作品、专业会议材料以及与学生家长联系的记录等。这些材料都必须要有教师自己的反思性记录。”教师应该通过学校课程委员会、同伴教师、学生的评价,从以下几个方面来收集具有评价意义的信息和材料:

- 课程纲要实施过程的情况记载;
- 课程纲要实施过程中的困境与不足;
- 学生在学习过程中的反映;
- 同伴教师对课程纲要实施过程中的建议;
- 学校课程委员会对课程纲要实施过程的建议;
- 教师自我反思性的结论和改进措施。

教师如何进行反思?反思是指思考、分析、评定档案袋中的信息,以及利用反思结果变革或提高未来教学实践的过程。档案袋如果只是为收集资料而收集,那么,档案袋评价只是达到了资料收集的功能,而没有真正起到评价的功能。要发挥档案袋评价的评价功能关键在于教师在收集资料的时候及之后要进行及时的、恰当的反思。现以加州为列:

加州的教学专业标准:

加州教师资格审定委员会和加州教育委员会于1997年制定的加州教学专业标准(California Standards for Teaching Profession, CSTP)包括六个方面的内容:

1. 为学生学习提供支持和保证;
2. 创设并保持良好的学生学习环境;
3. 组织学习方面的主题讨论;
4. 为每位学生制定教学计划并设计学习体验;
5. 评定学生的学习;
6. 发展成为专业教育者。

这些教学标准和来自国家专业教学标准委员会(NBPTS)的一些标准能提供一个较为全面的教师能力的范围。虽然其中的许多能力在课堂教学中会明显表现出来,但有些是课堂上观察不到的。因此,教学档案袋就成为课堂上观察不到的信息的主要评定手段。

加州教学档案袋的内容:

教学标准决定评价内容。按照上述六个方面的教学标准,加州教学档案袋的具体内容为:

1. 按照“为学生学习提供支持和保证”标准,教学档案袋应包括:

- (1) 教学计划;
- (2) 课本、文献或其它所用资源的书目提要;
- (3) 与教学有关的课堂生活的照片;
- (4) 教师开发的教学材料;
- (5) 展示他们感兴趣的学生作业。

2. 按照“创设并保持有效的学生学习环境”标准,教学档案袋应包括:

- (1) 纪律和管理计划;
- (2) 课堂环境的照片;
- (3) 教学规则或程序的计划。

3. 按照“理解并组织学科教学”标准,教学档案袋应包括:

- (1) 长期的课程计划;
- (2) 在职工作或参加教育学知识培训课程的文件记录;
- (3) 记录学科知识或课程整合的课程计划。

4. 按照“为每位学生制定教学计划并设计学习体验”标准,教学档案袋应包括:

- (1) 教学目标;
- (2) 教学计划;
- (3) 教学计划的调整。

5. 按照“评定学生的学习”标准,教学档案袋应包括:

- (1) 列出所用的评定方法;
- (2) 反馈给学生的评定结果的样本;
- (3) 学生作业样本;
- (4) 学生作业的三维立体照片。

6. 按照“发展成为专业教育者”标准,教学档案袋应包括:

- (1) 根据社区实际选择教学内容的计划;
- (2) 与家长交流书面材料;
- (3) 集体教学情况的记载。

教学档案袋既可用于总结性评价中，也可用于形成性评价和自我评价中。以下是以美国加州为例，已经实施的教学档案袋所起的作用：

1. 形成性评价

档案袋作为一种工具能够显示出教师专业发展的优势及需要改进之处。为了保持效能，教师的专业发展必须终生持续地进行。为了使这种发展顺利进行，设置导师或同事辅导员(mentor or peer-coach)是非常必要的，尤其是对新教师或已被确认为需要帮助的教师来说更是如此。使专业发展的形成性评价与总结性评价完全分离，会使教师在确认他们专业的长处与不足时开诚布公。

将与教学标准有关的证据收集到教学档案袋之后，教师和他的导师或同事辅导员就可按照实际的教学标准审查材料。如果发现不足，教师将和导师或同事辅导员一起研究对策。

2. 总结性评价

形成性阶段发展起来的档案袋可成为正式评价过程的一部分。因为档案袋可作为教学计划、课堂观察等传统的专业能力和发展的证据的补充，因此档案袋可为正式的教师评价过程提供信息。另外，由于档案袋能呈现教师能力的更完整画面，因此它能为教师提供机会以展示在正式评价中往往被忽略的某些能力及付出的努力。而且，课堂观察可能代表的是某一时刻，适时编制的档案袋则代表某一时期教师知识、技能、能力的发展。

3. 自我评定

编制档案袋的过程为教师提供一个连续的自我评定的机会。为了在档案袋中对教师教学给出整体的描述，教师不能等到最后一刻才准备，他们必须在每日的教学实践中连续地收集信息。对自己教学和教学标准进行的反思指导着这种收集以及最后的信息选择。教师的自我评定能使他们意识到教学的优点及存在的不足，这种意识能促使教师发展自己的薄弱之处。

课堂观察一直是并将继续是教师教学评定过程的重要组成部分。然而，与教师效能相关的许多其它行为发生在课堂之外。按照教学标准构建的教学档案袋鼓励教师对制定计划的技能、资源的利用、转移阅读、与同事及家长合作以及其它在课堂上不易被观察得到的教学行为进行反思。另外，教学档案袋能捕捉到如果不记载可能立即消失的实际教学的某些方面。这样，将使教学经验更能摸得到，更加持久，因此可使教师有充足的时间和机会反思教学。

从上面的例子可以看出，对课程内容的选择、课程的组织形式、教学方法、

师生在教学过程中的关系,教学观念等方面进行了全方位的反思,并在反思中不断改进课程纲要,改进课程实施,不断地实现通过评价改进课程纲要的目的,保证校本课程开发质量的不断提高。

三、课程方案实施后的评价

与对实施中的校本课程方案评价一样,在具体阐述对实施后的校本课程方案进行评价之前,必须澄清“方案实施后的评价”与“方案结果的评价(学生学习成绩评价)”两者的区别。尽管两者可能会在评价的时间段上相吻合,收集信息的方式上也可能会雷同,但是两者有本质上的区别。首先,两者的评价对象不同,前者是实施结束后的方案,后者是学生。其次,两者评价的目的不一样,前者是为了通过评价促进方案的改进,后者是通过评价促进学生的发展(尽管现实的操作远未能达到这个目的)。再次,评价收集信息的侧重点不同,前者收集的是方案实施结束后,方案暴露出来的问题与不足,后者收集的是学生取得了什么样的学习成绩。

实施后的校本课程规划方案的评价主体是是教育部门和组织、学校课程委员会;需要解决的问题是是否按照规定实施了校本课程规划方案和校本课程规划方案实施后的成效与不足;所需信息来自于校课程开发相应的规章制度、课程安排时间表、支持校本课程开发的措施、学生及其家长对校本课程的满意程度、学校的办学条件;评价听取人是学校课程委员会和校本课程开发的教师。课程纲要的评价主体是教师学生及其家长;需要解决的问题是课程纲要实施后产生的成效与不足;所需信息来自与学生的学习成效与意见、学校相应的课程开发的配套措施;评价听取人是学校课程委员会、课程纲要的实施者和设计者。

1. 校本课程规划方案的评价

对实施后的校本课程规划方案的评价,主要是了解校本课程规划方案在一个学期或学年实施结束后,校本课程开发所取得的成效和存在的不足,为下一学期或学年的校本课程开发提供改进信息。

(1) 教育组织和部门的评价

一个学期或学年结束后,教育组织和部门对各校校本课程开发实施的情况作一个总体的评估,提出建设性的意见和建议。尽管这时的评价带有总结性评价的意味。但在整个评价工作中,必须关注对学校课程规划方案的分析评估,为学校今后的校本课程规划工作提供建设性建议。

对学校实施后的课程规划方案评价,主要是检察和了解学校是否按照其上报

备案的校本课程规划方案执行。具体可以通过检查学校课程安排;学校课程开发的组织与制度的建设;与教师、学生座谈了解学校校本课程开设、实施情况等进行。教育组织和部门可以通过以下的几个维度来收集信息,对实施后的校本课程规划方案做出相应的分析评价。

第一,组织与制度是否健全;第二,是否根据方案的规定开设课程;第三,是否采取了措施开发和建设课程资源;第四,教师的课程纲要是否齐全;第五,方案的目标是否实现;第六,学生对学校开设的校本课程满意程度如何;第七,教师对学校开发校本课程开发的积极性如何。

(2) 学校课程委员会评价

经过一个学年或学期的实施,校本课程规划方案从理想课程到正式课程最后成为学生经验的课程后,学校课程委员会必须要对校本课程规划方案重新进行评估。当然,学校课程委员会也有必要重新进行学校情景脉络的评估分析,以调整校本课程开发的目标和课程设置。因为,一学年或学期下来,学生的兴趣爱好会发生变化,教师的专业素养会改变,学校的办学条件等要素都会发生变化。校本课程规划方案实施后的评价,学校课程委员会可以通过对学校教师、学生进行座谈、问卷调查等形式来获取信息,进一步修正校本课程规划方案。

通过教师来进行评价,一般地,可以就以下方面与教师进行个别性的座谈,或者问卷调查来获取评价信息:

- 在这个学期的校本课程开发过程中,你有哪些收获?
- 你认为我们学校的校本课程还需要作怎样的调整?
- 你认为学校开设的哪几门校本课程是不合适的?
- 你认为学校还可以为学生开设哪些课程?
- 你认为学校还应该为教师开发校本课程提供哪些支持性条件?
- 你可以为学校明年或下学期编制校本课程规划方案提供哪些建议?

学生是校本课程规划方案最直接的感受者,因此,学生对校本课程规划方案实施后所产生的一些看法也应该是最具有参考价值的信息。学校课程委员会可以通过召集学生代表进行座谈的形式来获取关于校本课程规划方案实施后的信息,也可以通过学生问卷的形式来收集信息。以下是一份关于校本课程规划方案的学生调查问卷:

同学:你好!

这个学期(学年)快要结束了,经过本学期(学年)的校本课程学习,你肯定有许多想法要告诉我们,所以我们印发了这份小问卷,请你把自己真实的想法表达出来,我们会采取你合理的建议,把我们的校本课程开得更好。在填写问卷时,你不用写上姓名和班级,所以不用担心别人会知道这个问卷是谁做的。

学校课程委员会

1. 在你参加的校本课程学习中,你最喜欢哪几门?为什么?
2. 在你参加的校本课程学习中,你最不喜欢哪几门?为什么?
3. 在你参加的校本课程学习中,哪几位老师工作比较负责?
4. 你认为学校还应该开设怎么样的校本课程?

年 月 日

2. 课程纲要的评价

对于实施后的课程纲要的评价主体是学生。学生经历整个学期或学年课程纲要的学习,必然会对其产生一些意见和看法。学校课程委员会可以设计一些简单的关于课程纲要实施效果的评价用表,让学生填写,为教师改进工作提供信息,同时,也可以为评价教师的教学工作提供一些有价值的信息。下面是校本课程实施情况的调查表:

同学:你好.

为了使校本课程的教学更为规范、高效,以切实起到发展学生个性的作用。我们想了解一下本学期你所选的校本课程的教学情况,请对照教师的教学情况,在相应的项目下打“√”。本调查采用无记名的方式,请如实作答。相信有了你的合作,我们的校本课程教学质量会有新的提高。

你选的校本课程是:

要素	非常赞成	同意	一般	不同意	反对
	5	4	3	2	1
这门课程达到了我所预想的目标					
教师备课是认真充分的					
教师为同学们提供了主动参与的机会					

教师讲课或安排的活动能够激发我的兴趣					
教师能够耐心解答我所提出的问题					
教师上课时有热情、比较投入					
教师教学时注重引导学生自主探究					
教师的课堂气氛和谐、活跃					
教师对课程有一定的研究					
教师与学生的关系密切、融洽					
教师上课无迟到、早退或缺课					
对这门课程的满意度					
被评教师姓名:	得分		年 月 日		

教师也应该设计相应的评价工具,或通过学生的学习档案袋来,来考查学生经过一个学期或学年学习校本课程后的收获,从中获悉课程纲要尚需改进的地方。

第六部分 美国基础教育课程方案评价的保障机制

校本课程方案评价无论是对教育组织和部门，还是对学校、教师都是一个新兴的事物，需要教育组织和部门、学校、教师做出新的探索和尝试，为校本课程方案评价创设新的环境与条件，使校本课程方案评价得以顺利、有效地开展。

一、课程方案改革的范畴

从以往的课程改革来看，课程评价改革主要关注的是学业成绩评价和教师评价这两个方面，而对课程方案的评价则鲜有提及。主要原因可以归结为三大方面：从理论层面讲，课程评价理论中关于课程方案评价的理论几近没有，关于课程文本方面的评价只有教材评价的理论；从课程政策层面讲，长期以来学校开发课程的要求不足，也就没有对课程方案进行评价的内在动机；从学校教师的课程实践来看，教师没有或很少对方案进行任何形式的评价。

随着教育民主化进程的发展，课程权力的下放；教师专业自主需求的提升；对选修课、活动课规范性要求的提高；校本课程开发的提出等等，势必要求关注对课程方案的评价。美国基础教育课程改革在明确提出了要进行学生评价、教师评价和课程本身评价的改革。关于对课程方案的评价则提出：建立促进课程不断发展的评价体系。周期性地对学校课程执行的情况、课程实施中的问题进行分析评估，调整课程内容、改进教学管理，形成课程不断革新的机制。由此可见，美国已经把课程方案评价改革纳入课程改革的整体范畴之内。

课程改革作为一项整体的事业，也必然要求各级教育组织和部门和基础教育各类学校依照基础教育的课程规章来积极改革和促进课程方案评价的发展和实施。课程本身的评价工作(方案评价等)必须纳入学校、地方的范畴，以确保课程的有效性和适切性。把方案评价纳入课程改革的范畴，最主要的方面，就是要求教育组织和部门和基础教育各级各类学校成立相应的评价组织，建立相应评价制度作为推进评价改革的保障。

二、课程方案评价组织的保障

就方案评价的评价组织保障而言，教育组织和部门要形成相应的组织，来评价校本课程方案：学校要成立课程委员会，确保校本课程方案的有效制定和评价。

校本课程开发是不同与以往的活动课、选修课程的一种全新的课程开发理

念。就已往的活动课、选修课开设的情况而言，一个非常大的病理就是，选修课活动课开发目的不明确，课程责权意识不强，从而导致课程开发和设置的随意性、应付性，其直接的结果必然导致活动课随意设置，活动课与学校课程整体之间，各种活动课之间缺乏整合的规划。为了避免校本课程开发落入以往活动课、选修课程这种“失真”的境地，教育组织和部门重视对校本课程方案的评价与监督工作，要有专人负责对校本课程开发工作进行经常性的、指导性的课程视导工作，明确校本课程方案评价的责权意识。

关于学校课程委员会，则明确提出要“建立教育部门、家长、以及社会各界有效参与课程建设和学校管理的制度”。“学校可成立课程委员会。学校课程委员会制订学校年度课程实施方案和校本课程开发方案，以及相配套的各项制度，协调校内各部门的工作。在审议教师申报的校本课程纲要时，必须有教师代表、学生及家长代表和社区相关人士等参加。”

- 学校根据教育组织和部门课程计划的有关规定，从当地社区、学校的实际出发，制定出学校学年课程实施方案；

- 结合本校的传统与优势，与校外有关专家合作，开发适合本校实际情况的校本课程，提供给不同需求的学生选择；

- 学校有权选择相关教材，教材的选用应体现民主原则，必须有教师代表、学生及其家长代表参加；

- 学校有权利和责任反映国家和地方课程计划在实施中所遇到的问题，同时建立校本课程的内部评价机制，以保证校本课程与国家课程、地方课程在目标上的一致性。

三、课程方案评价制度的保障

教育组织和部门和学校建立相应的方案评价制度来规范和保障校本课程开发的品质。

学校课程委员会要针对学校、教师、学生的具体情况制定相应的校本课程方案评价制度：如课程申报制度、课程选用制度、学校课程规划方案的评价制度、课程纲要评价制度、教师日常听课评价制度、教师校本课程开发的考核制度、学生校本课程学业成绩评价制度、校本课程开发与实施管理制度等等。

四、课程方案评价者的保障

学校在进行校本课程开发的同时，在教师逐步形成“课程”素养的同时，培养和提升教师的关于课程方案评价的素养。

进行校本课程方案评价，评价者尤其是教师需要哪些方面的专门技能？从评价者的态度、能力、知识三个方面阐述了评价者在对课程方案评价时所需要的素养。首先，要有公正、公平和公开态度；其次，具有一定的交往、协调能力；再次，具有课程方案评价方面的知识、技能与经验。^①美国评价学会(Evaluation Society)认为要进行方案评价，评价者必须具有以下一系列的基本技能：

第一，理解方案评价。具体的技能有：关键术语和概念；课程评价的利益；评价进程的基本步骤；方案评价主要的方法；形成性评价问题；设计评价方案；用有限的资源进行评价；分析并报告评价结果；减少评价障碍；邀请相关人员参与评价过程；提高评价的时效性；使评价符合伦理和公正。第二，建立评价框架。具体的技能有：识别用户及其需求；需求评估的基本概念；评估用户需求的主要方法；“走进用户”的评价方法；通过逻辑模式建立评价框架；通过逻辑模式建立评价框架；邀请用户参与建立评价框架；评价方案的设计要与顾客的需求相关；确定评价方案的要素；形成一个成功的方案评价指标；使用评价框架使评价方案迎合需求。第三，改善方案实施的技能。具体的技能有：利用评价作为管理工具来改善评价方案实施，并提高内部绩效；监控基本概念和评价过程；利用已有的资料和信息系统监测评价方案实施；改进正在实施的信息收集工具和程序；将过程评价和对受评方案决策联系起来；理解持续性的质量提高要求；利用方案评价建立学习型组织。第四，方案效果评价。具体的技能有：确定受评方案结果；评价效果的主要方法；进行效果检测；设计结果评价；效度与信度；适当使用定性和定量的评价技术；比较方案产生的效果和其投入的成本；理解受评方案的收益；监测评价方案的公正性是否满足社区的需求；传达评价结果；利用评价提高受评价方案的有效性。

根据校本课程方案评价的特点，在对校本课程方案进行评价时，教师要具备以下这些评价技能：

- 1) 把校本课程培养的目标转化为具体的教学评价目标的能力；
- 2) 自我设计评价工具，运用多种评价方法进行评价的能力；
- 3) 对评价信息分析处理的能力；
- 4) 自我反思的能力；
- 5) 与同伴教师合作的能力。

^① 王斌华：《校本课程论》，上海教育出版社，2000年版，第259-260页。

教师要具备方案评价所必须的基本技能主要通过以下几个渠道获取、提高:

- 1) 利用为教师提供的培训机会, 提高评价技能;
- 2) 利用学校提供的教师外出培训机会和校本培训, 提高方案评价技能;
- 3) 教师自己进行相应的评价理论学习, 自我提高评价技能素养。

这就要求, 学校必须要为教师创造各种培训的机会, 并提供方案评价方面的培训内容。教师要把理论的学习与评价实践紧密结合, 运用行动研究的方式, 不断提高自己在方案评价方面的技能素养。

第七部分 问题、对策与展望

一、问题

从“美国基础教育课程方案评价研究”这一研究课题的选定，对美国基础教育课程改革的有效推进，美国各州原有的一些必修课和选修课需要新的评价理论进行规范的分析。对我国基础教育新课程改革来说，是值得积极地吸收和借鉴国际教育改革与进展的成功经验与教训。

我国自20世纪90年代后期以来，开始试行国家、地方、学校三级课程管理制度，课程决策权部分下放到了学校。如1996年原国家教委颁布的《全日制普通高级中学课程计划（试验）》规定：学校应该“合理设置本学校的任选课和活动课”，^①这一部分占周总课时的20%~25%。改变了以前学校、教师在课程开发中完全被动接受的角色，在原则上肯定了学校和教师在课程开发中的权力和地位。尽管在课程改革的实践层面，我国的部分重点学校如上海大同中学与七宝中学、江苏的南京师大附中与锡山高级中学等都进行了具有“校本”意义的课程开发，尤其是江苏省锡山高级中学进行了三年多的校本课程开发的实验研究，取得了阶段性的研究成果，但作为一种理念与模式，“校本课程开发”在我国仍处在初始阶段，至少在国家课程政策层面上关注得还不够。现在只有小部分学校，通常是那些有较好的设施和较强师资力量的示范性学校，在进行校本课程开发的探索活动。不过，这些优秀的经验很值得理论工作者参与总结或分析，这有利于我国在更大范围内推广学校层面的课程开发，实现自上而下与自下而上的、决策分享的课程政策。此外，这种开发模式的推广的先决条件是解决如何调整国家、地方和学校在课程事务方面的权力和责任，建立合理的三级课程权力结构，并推进相关教育政策如人事政策、升学考试制度、课程质量管理机制的改革，为校本课程方案评价及其相关的教师培训的实质性开展提供必要的制度与组织上的支持。

课程方案评价作为学校一项新兴的课程事务，但是在实践过程中也暴露出不少的问题，有待教育部门、学校、教师进一步改进和完善。主要表现在以下几个方面：

1) 评价工作只停留在对教师工作量如何考核，学生学习成绩如何评定方面，对课程方案评价的关注不足。

2) 课程方案的评价主要停留在课程方案实施前的阶段，即原型评价。缺乏对

^① 国家教委基础教育司编：《全日制普通高级中学课程计划（试验）学习指导》，人民教育出版社1997年版，第147页。

校本课程方案在实施中及实施后的评价。

3)对课程方案评价缺乏一种整体评价观,学校往往把评价的焦点集中于课程纲要的评价,而少于对整个课程规划方案评价的关注。

4)评价的观念与价值取向必须重新调整。评价是为课程方案改进和完善服务,而不是通过评价对教师进行三六九等的分类。

5)教育部门目前对校本课程主要关注的还是如何指导学校进行校本课程开发,忽视了对于课程方案的评价工作,这也应该是校本课程开发的一项重大事务。

二、对策

1. 重视发展,淡化甄别与选择,实现评价功能的转化

评价的根本目的在于促进发展,关注学生、教师、学校和课程的发展,突出评价的激励与调控功能,激发学生、教师、学校和课程的内在发展动力,实现自身价值。

信息技术的发展和网络时代的到来,促进了知识的无限丰富与急剧增长,以知识传授为主的教学受到挑战,转而注重培养学生的学习态度、创新意识和实践能力及健康的身心品质等多方面的综合发展,为学生的终身发展奠定基础。为此,评价功能也发生了根本性转变,关注学生学习的方法与过程以及与之相伴的情感态度与价值观的形成。评价不再是为了选拔和甄别,而是为了发挥其激励作用,为学生的发展服务。

评价功能的转变同时影响着教师评价工作的发展,教师是教育的实施者,承担教育学生的任务,教师的素质及其发展同样成为课程改革的重要话题,过去教师的评价是关注教师已有的工作业绩是否达标,同样体现甄别和选拔的功能,而在促进教师发展方面作用却相当有限。新的评价体系注重被评价者的发展功能。

2. 重视综合评价,关注个体差异,实现评价指标的多元化

从过分关注学业成就逐步转向对综合素质的考查是素质教育评价体系的重要特征。学业成就曾经是考查学生发展、教师业绩和学校办学水平的重要指标,但随着社会的发展,仅仅掌握知识与技能已不能适应社会对人发展的要求,人们开始关注个体发展的方方面面,如积极的学习态度、创新精神、分析与解决问题的能力以及正确的人生观、价值观。对学生学会学习、学会生存、学会合作、学会做人等进行考查和综合评价,在综合评价的基础上提出评价指标的多元化,以适应社会对人才多样化的需求。

3. 强调质性评价,定性评价与定量评价相结合,实现评价方法的多样化

对科学的顶礼膜拜，使人盲目认为量化就是客观、科学、严谨的代名词，于是追求客观化、量化曾经是课程评价的发展趋势。但是，随着评价内容的综合化，以量化方式描述、评定一个人的发展状况则表现出僵化、简单化和表面化的特点。质性评价的方法则以全面、深入、真实再现评价对象的特点和发展趋势的优点而受到欢迎，成为课堂改革倡导的评价办法。质性评价从本质上并不排斥定量评价，常常与定量评价结果整合应用，将定性评价与定量评价相结合，应用多种评价方法，将有利于更清晰、更准确地描述学生、教师的发展状况。

4. 参与和互动、自评和他评相结合，实现评价主体的多元化

被评价者从被动评价逐步转向到主动参与评价，一改以管理者为主的单一评价主体的现象，教育评价由教师、学生、家长、管理者，甚至包括专业研究人员共同参与，体现教育过程的民主化、人性化。评价过程中重视评价者与被评价者之间的互动，在平等、民主的互动中关注被评价者发展的需要，共同承担促进其发展的职责。与此同时，将评价变成了主动参与、友好和民主的评价关系，有助于评价者在评价进程中有效地对被评价者的发展过程进行监控和指导，帮助被评价者接纳和认同评价结果，促进其不断改进和发展。

5. 注重过程，终结性评价与形成性评价相结合，实现评价重心的转移

关注结果的终结性评价，是面向“过去”的评价；关注过程的形成性评价，则是面向“未来”、重在发展的评价。终结性评价把学生获得答案的思考与推理、假设的形成以及应用等都排斥在外，缺少对思维过程的评价，导致学生只重结论，忽视过程。终结性评价不能促使学生注重科学探究的过程，养成科学探究的习惯；不利于良好思维品质的形成，限制解决问题的灵活性和创造性。而形成性评价深入学生发展的进程，及时了解学生在发展中遇到的问题、所作出的努力以及获得的进步，对学生的持续发展和提高进行有效的指导，真正发挥评价的促进发展功能。只有在关注过程中，才能有效地帮助学生形成积极的学习态度、科学的探究精神；才能注重学生在学习过程中的情感体验、价值观的形成，实现知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的全面发展。质性评价方法的发展为这种课程方案的形成性评价提供了可能和条件，注重过程，将终结性评价和形成性评价相结合，实现评价重心的转移。

三、展望

课程方案评价改革是实现以人为本，促进学生全面发展的有益尝试，是顺利实施新课程的基本策略和有效手段，也是实施素质教育的有力保证。课程方案评

价的改革减轻了学生过重的课业负担和心理压力,使学生乐学愿考,能够主动地参与评价的全过程,主体地位得以较好体现。试题内容的改革促进了学生学习方式的转变,促使他们抛弃过去那种死记硬背、机械训练的学习方法,转向以积极思维、发展能力、重视创新和实践上来;同时考试内容的改革也促进了教师教学方式的转变,带动了课堂教学改革的不断深入,使教师更加自觉地尊重学生的主体地位,引导学生自主参与、乐于探究、勤于动手。方案评价实现了评价主体的多元化,体现了评价目标的激励性、发展性原则,学生真正体验到被尊重和理解的喜悦,使他们在享受成功快乐的同时,实现了自我超越、自我发展。

因此,学生发展性评价既激活了教师的教,又激活了学生的学,促进了教与学的和谐统一,有利于三维目标的落实,有利于形成生动活泼的教学局面,有利于学生的全面发展和终身发展。每所学校都是一个独特的个体,校本课程开发作为学校突显特色、张扬学生个性的课程事务,必然决定了校本课程开发的本质是追求个性化的。校本课程方案评价作为一个贯穿校本课程开发始终的一个重要组成部分,也必然要求评价方式方法是“校本化的”。这就要求充分发挥学校、教师的首创精神,同时要求学校、教师增加责任意识。每所学校、每位教师要基于自己独特情景和特点,创造性地进行校本课程方案的评价,实现每一位教师在评价中获得发展;每一位学生的学习需求在评价中得到满足;每一门校本课程在评价中得到改善;每一所学校在校本课程开发过程中凸显自己的办学特色。

校本课程方案评价理论研究的不足,是造成目前校本课程方案评价实践不甚理想的重要原因之一,这也表明了本论文研究的困难和创新之所在。本文是一篇关于美国校本课程方案评价的硕士学位论文,论文略显稚嫩与粗浅。但是笔者非常有兴趣在进一步加强理论学习,关注校本课程方案评价实践发展的基础上,对这一课题进行后续研究。

参 考 文 献

著作类:

- [1]. 李雁冰. 课程评价论[M]. 上海:上海教育出版社, 2002.
- [2]. 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京:人民教育出版社, 2003.
- [3]. 丁朝蓬. 新课程评价的理念与方法[M]. 北京:人民教育出版社, 2003.
- [4]. 白月桥. 素质教育课程构建研究[M]. 北京:教育科学出版社, 2001.
- [5]. 冯增俊. 当代国际教育发展[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2002.
- [6]. 钟启泉、张华. 世界课程改革趋势研究(上、中、下)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002.
- [7]. 刘尧. 教育难点:问题与评论[M]. 长春:吉林人民出版社, 2003.
- [8]. 董奇. 新课程实施中教育评价改革的探索[M]. 西安:陕西师范大学出版社, 2003.
- [9]. 史静寰. 当代美国教育[M]. 北京:社会科学文献出版社, 2001.
- [10]. 陈玉琨、钟海青. 90年代美国的基础教育[M]. 桂林:广西师范大学出版社, 1998.
- [11]. 王义高. 当代世界教育思潮与各国教改趋势[M]. 北京:北京师范大学出版社, 1998.
- [12]. 陈桂生. “教育学视界”辨析[M]. 上海:华东师范大学出版社, 1997.
- [13] S·拉塞克、G·维迪努. 马胜利等译. 从现在到2000年教育内容发展的全球展望[M]. 北京:教育科学出版社, 1996.
- [14]. 陈侠. 课程论[M]. 北京:人民教育出版社, 1989.
- [15]. 单丁. 课程流派研究[M]. 济南:山东教育出版社, 1998.
- [16]. [英] 丹尼斯·劳顿等著. 张渭城等译. 课程研究的理论与实践[M]. 北京:人民教育出版社, 1985.
- [17]. 高强华. 学校组织与课程革新[M]. 台北:国立台湾师范大学, 2002.
- [18]. 黄炳煌. 课程理论之基础[M]. 台湾文景出版社, 1987.
- [19]. 朱慕菊. 走进新课程——与课程实施者对话[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002.
- [20]. 教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)(教基[2001]17号). 2001.
- [21]. 靳玉乐. 现代课程论[M]. 重庆:西南师范大学出版社, 1995.
- [22]. 课程教材研究所. 课程教材研究十年[M]. 北京:人民教育出版社, 1993.

- [23]. 李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社, 1991.
- [24]. 廖哲勋. 课程学[M]. 武汉:华中师范大学出版社, 1991,
- [25]. 廖哲勋、田慧生. 课程新论[M], 北京:教育科学出版社, 2003.
- [26]. 吕达. 独木桥?阳关道?——未来中小学课程面面观[M]. 中信出版社, 1991.
- [27]. 欧用生. 课程发展的基本原理[M]. 台湾复文图书出版社, 1985.
- [28]. 欧用生. 课程发展模式探讨[M]. 台湾复文图书出版社, 1986.
- [29]. [美] 乔治·A·比彻姆著. 黄明皖译. 课程理论[M]. 北京:人民教育出版社, 1989.
- [30]. 瞿葆奎. 教育学文集·课程与教材[M]. 北京:人民教育出版社, 1988.
- [31]. 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社, 1996.
- [32]. 泰勒著. 施良方译. 课程与教学的基本原理[M]. 北京:人民教育出版社, 1996.
- [33]. 吴刚平. 校本课程开发[M]. 成都:四川教育出版社, 2002.
- [34]. 袁振国. 当代教育学[M]. 北京:教育科学出版社, 1999.
- [35]. 张华. 课程与教学论[M]. 上海:上海教育出版社, 2000.
- [36]. 钟启泉. 国外课程改革透视[M]. 西安:陕西人民出版社, 1993.
- [37]. 钟启泉. 课程设计基础[M]. 济南:山东教育出版社, 1998.
- [38]. 钟启泉. 现代课程论[M]. 上海:上海教育出版社, 1989.
- [39]. [美]小威廉姆·E·多尔著. 王红宇译. 后现代课程观[M]. 北京:教育科学出版社, 2000.
- [40]. 郝德永. 课程研究方法论[M]. 北京:教育科学出版社, 2001.
- [41]. 黄显华、霍秉坤. 寻找课程论与教科书设计的理论基础[M]. 北京:人民教育出版社, 2002.
- [42]. 黄政杰. 多元社会课程取向[M]. 台北:师大书苑, 1995.
- [43]. 李子建、黄显华. 课程:范式、取向与设计[M]. 香港:中文大学出版社, 1996.
- [44]. 陆有铨. 躁动的百年——20世纪的教育历程[M]. 济南:山东教育出版社, 1997.
- [45]. 张华、石伟平、马庆发. 课程流派研究[M]. 济南:山东教育出版社, 2000.
- [46]. 张文军. 后现代教育[M]. 台湾:扬智文化事业有限公司, 1998.
- [47]. [德]道格拉斯·凯尔纳、斯蒂文·贝斯特著. 张志斌译. 后现代理论——批

判性的质疑[M].北京:中央编译出版社,1999.

[48].冯平.评价论[M].东方出版社,1995.

[49].布鲁柏克著.吴元训主译.教育问题史[M].合肥:安徽教育出版社,1991.

[50].李聪明.教育评价的理论和方法[M].台北幼狮书局,1972.

[51].[美]B.S布卢姆.教育评价[M].上海:华东师范大学出版社,1987.

[52].黄显华.强迫普及学校教育:制度与课程[M].香港:中文大学出版社,1997.

论文类:

[1].陈建军.新课程需要这样的教学评价[J].黑龙江教育,2003年第3期.

[2].胡庆芳.美国中学课程的设置、管理与评价[J].天津教育,2003年第1期.

[3].王传兵、仇奔波.素质教育课程评价体系的构建[J].教育探索,2003年第2期.

[4].张红.多元智能理论观下的新课程评价观的转变[J].教育探索,2003年第4期.

[5].刘志军.论发展性课程评价的基本理念[J].小学青年教师,2002年第3期.

[6].陆兴发、翟德智.20世纪美国课程现代化思潮的三种流派[J].内蒙古民族师院学报(哲社版),1999年第2期.

[7].黄燕.从美国历史科国家课程标准看小学综合社会课程[J].课程·教材·教法,1999年第4期.

[8].靳玉乐.当代美国课程研究的五种范式简析[J].课程·教材·教法,1996年第8期.

[9].刘淑杰、陆兴发.新课程理念下教师教学评价方法探微——美国教学档案袋述评[J].外国教育研究,2002年第五期.

[10].易红郡、王键.美国“八年研究”课程实验述评[J].湘潭师范学院学报(社会科学版),第24卷第2期.

[11].谢登斌.美国后现代主义课程理论探析[J].广西高教研究,2001年第5期.

[12].赵中建.美国基础教育课程改革的动向与启示[J].全球教育展望,2001年第4期.

[13].彭水涓、刘仁勇.美国80年代基础教育改革述评[J].长春:外国教育研究,1997年第2期.

[14].靳玉乐.课程实施:现状、问题与展望[J].山东教育科研,2001年第11期.

- [15]. 李子建. 从批判角度剖析课程定义[J]. 教育学报, 1996年第1期.
- [16]. 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999年第2期.
- [17]. 张华. 走向课程理解: 西方课程理论的新进展[J]. 全球教育展望, 2001年第7期.
- [18]. 甄晓兰. 知识论之辩证对课程发展的影响[J]. 上海教育科研, 1999年第2期.
- [19]. 张廷凯. 关于课程评价的几个问题——从评价看课程编制的科学化[J]. 课程·教材·教法, 1996年第3期.
- [20] [美]多尔著, 王红宇译. 后现代思想与后现代课程观[J]. 全球教育展望, 2001年第2期.
- [21]. 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程·教材·教法, 2000年第5期.
- [22]. 王斌华. 课程规划导论(上、下)[J]. 外国教育资料, 1997年第6期. 1998年第1期.
- [23]. Mary C. Zatta、Perkins School for the Blind. Education and Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities: Implications for Educators. Education Policy Analysis Archives, 2004, Volume 12.
- [24]. Shouping Hu. Educational Aspirations and Postsecondary Access and Choice: Students in Urban, Suburban, and Rural Schools Compared. Education Policy Analysis Archives, 2003, Volume 11.

后记

经过近一年的努力，论文资料的收集、整理、撰写与修改，毕业论文终于定稿了，三年的研究生学习生活也即将结束。回首三年的读研生活，心中不禁思绪万千。三年的时光在人生的长河中不过是沧海一粟，但对我而言，三年的刻苦攻读和对专业的领悟，将使得这段研究生生活成为我人生中极为宝贵和难忘的一段经历。

首先要感谢我的导师蔡宝来教授，在我论文的选题、开题及完成过程中，自始至终毫无保留地以他的学识、经历给了我很多具体的建议，并多次为我提供学习机会，让我亲历许多有意义的实践活动。是他的一再鼓励和指点，使我的论文得以顺利完成，我非常地感谢他。导师严谨的作风为我树立了典范，使我深刻领悟到了许多治学和为人的真谛，取了许多新思维、新观点、新理论，受益匪浅。那实事求是的学术风格将会继续影响我以后对工作、生活的态度。

感谢三年来给我传授大量学识的教科院及其他学院的老师们，他们分别是：王嘉毅教授、黄学溥教授、张学强教授、万明钢教授、姜峰副教授、周爱保教授。以及院里给我授过课的所有老师们！您们的不倦的教诲让我受益匪浅，终生难忘！

还有我的同学和同事们，他们在学习与工作繁忙之时，也给我提出了不少宝贵的建议。感谢三年来一起共同度过的同窗学友们：刘淑红、洪文梅、张晓东、袁利平、李颀、党亭军。在三年的同窗生涯中，他们在生活学习上给了我许多无私的帮助，在此深表感谢。感谢各位师兄姐妹以及我的挚友们，是你们给我的生活增加了无尽的乐趣和帮助，与你们一起我走过了在西北师大的三年，你们将铭记在我心中。

最后感谢我的父母一直以来默默而有力的支持和无尽的关怀。他们的关爱是我成长的不竭动力，让我体会到了人间真情，我将永生难忘。

三年的研究生生活即将结束，但是，“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索”，这仅仅是我学术生涯的开始，也是新的生活的开始，今后我将继续坚持学习与研究，我将会继续努力！

刘亮

2005-4-23