

# 增值评价： 学校评价的新视角

学校评价是学校管理和发展的有效手段，学校评价的历史即是一部学校改革和发展的思想演变史。在现代学校评价理论中，增值评价显现出其独特的魅力而得到了政府、社会、家庭和学校的关注。增值评价的核心思想是：监测和评价学校对学生进步幅度的影响程度。与传统的学校评价不同，它在技术上可以很好地实现对学校影响因素的精确测量，并可持续地进行影响学生发展条件的分析和调查，从而提高学校绩效，改善学校办学质量。

ZENGZHI PINGJIA  
XUEXIAO PINGJIA DE  
XINSHIJIAO

马晓强 著

■ 丛书主编 王善迈

# 增值评价：学校评价的新视角

马晓强 著

ZENGZHI PINGJIA  
XUEXIAO PINGJIA DE  
XINSHIJIAO

■ 丛书主编 王善迈



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

---

### 图书在版编目(CIP)数据

增值评价: 学校评价的新视角 / 马晓强著. —北京: 北京师范大学出版社, 2012.9

(京师教育经济论丛)

ISBN 978-7-303-14648-2

I. ①增… II. ①马… III. ①学校—经济教育—经济评价—研究 IV. ①G475

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 125935 号

---

营销中心电话 010-58802181 58805532  
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>  
电子信箱 beishida168@126.com

---

出版发行: 北京师范大学出版社 [www.bnup.com.cn](http://www.bnup.com.cn)  
北京新街口外大街 19 号  
邮政编码: 100875

印 刷: 北京中印联印务有限公司  
经 销: 全国新华书店  
开 本: 170 mm × 230 mm  
印 张: 9.75  
字 数: 156 千字  
版 次: 2012 年 9 月第 1 版  
印 次: 2012 年 9 月第 1 次印刷  
定 价: 30.00 元

---

策划编辑: 郭 瑜 责任编辑: 郭 瑜 齐 琳  
美术编辑: 毛 佳 装帧设计: 毛 佳  
责任校对: 李 菡 责任印制: 李 啸

### 版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

# 序 言

学校应该是一个什么样的地方？不同的研究视角可以给出不同的回答。教育史研究的观点认为学校是社会分工发展到一定阶段后，为了更为有效地组织社会劳动，提高生产效率，一部分年老的智者或不从事狩猎等劳动的妇女专门承担抚育、教养下一代的工作，在专门的场所教授孩子们知识和技能，进而形成学校。从教育组织学科的角度看，学校是一个为了传承共同目标、形成基本价值、获得基本知识和技能的行为共同体。而制度经济学者更强调学校的出现是教育活动在成本和收益间权衡的结果，是社会分工提高效率的必然选择。

无论持何种观点，都必须面对和回答的一个核心问题是：作为一所学校，它对于学生的发展应该起到、实际起到了什么作用？更为简洁的表述是，如何看待学校在学生发展中的作用？对这一问题的讨论伴随了学校教育发展的整个过程。其中，教育万能论者乐观地认为，学生或孩子们是一张白纸，教育活动可以如其预想和规划的那样决定学生和孩子们的未来。学校作为教育的主要承担者，不可避免地担负起了决定孩子发展的责任。

但事实上是如此吗？同时入学的孩子们迅速地分化，有的成绩好，有的成绩却很差，而有时这种差距似乎与学

生或孩子们的父母职业、孩子的出生地点等有很大关系。走得更远的是遗传决定论者，他们认为学生能否学得好并不是由学校决定的，而是受学生的智力水平、心理素质等先天因素支配，学校所能做的不过是将这些先天决定的差距在学习成绩上显现出来。于是，与教育万能论相对立出现了教育无用论、学校消亡论等主张，认为学校或教育是无紧要的。

绝对的判断必然带来脆弱的结论，无论是教育万能论还是教育无用论都是如此。在这二者之间，无数的学者和课题都以学校对学生发展的作用为研究内容，试图获得更为精细和准确的结论。尤其是在制度性教育发展至今，学校教育似乎已成为教育的代名词，以至于每当教育改革和发展的关键时期，无论其主旨是教育质量还是教育公平，学校对学生的作用都成为全社会激烈争锋的焦点话题，与此相对应，不同的教育改革思路和路径也都投射出对此问题的不同思考和选择。

学校评价研究正是这种思考和选择的重要表现。评价是管理的重要环节，也是管理理念和思路的直接反映。特别是在现代社会中，评价越来越成为宏观管理的重要手段，管理部门总是试图通过更为简单和直接的方式，来掌握和评判社会事务的进展与成效。学校评价也正是学校管理和发展的有效手段，政府、家长和社会相关各方对学校的介入越来越频繁，对学校发展过程和绩效评价也愈加关注。学校评价，无论是政府的督导，还是学校的自评和社会中介的评价，都已成为现代社会和教育管理中，学校内部、外部了解学校运行情况的重要手段和方式。

学校评价的历史即是一部学校改革和发展的思想演变史。不同的教育思想决定了学校评价模式，也决定了学校评价的效果和功能。从关注结果到关注发展的思想转变导致了终结性评价向过程性评价的转变；从关注学校硬件条件向关注学生发展的转变导致了达标性评价向发展性评价的转型；关注个性、以人为本的教育思潮直接导致多元参与、共同建构的学校评价模式的诞生。当然，从另一方面来看，学校评价的实践也深刻地影响了教育思想变革的推进，特别是在关注学生发展的今天，学校评价改革与创新思潮日渐兴起。从所谓第一代评价理论到第四代评价理论的发展脉络中，民主参与、注重学

生发展、关注过程的现代评价理念逐步建立，也大大推进了教育管理和教育教学方式中更加强调对所有的人的关心、对人的全面发展的关注。

在现代学校评价理论中，增值评价显现出其独特的魅力而得到了政府、社会、家庭和学校的关注。增值评价的核心思想是：监测和评价学校对学生进步幅度的影响程度。与传统的学校评价不同，它在技术上可以很好地实现对学校影响的因素进行精确测量，并可持续地进行影响学生发展条件的分析和调查，从而提高学校绩效，改善学校办学质量。

增值评价并不是突然出现的。增值(Value added)一词早已是经济学中考察生产过程的常用词汇。但在教育评价，特别是在学校评价领域中的使用还是在20世纪80年代左右，发展至今已取得了较为丰富的研究成果。更为引人注目的是，在政策实施层面，它得到了越来越多国家的决策者、教育评价人员、学校管理者、教师和家长们的青睐。有人甚至断言：它是当前学校评价中最为精确的方法。<sup>①</sup>英国、美国部分地区、法国、中国香港地区等都在大力推进增值评价。当然，与任何一项新生事物的出现一样，反对和质疑的声音也从未停止。事实上，正是反对和质疑推进了增值评价体系改进，但也有一部分反对和质疑或是源于误解，或是因为反对和质疑者们所在的位置和所关心的局部利益。

面向所有学生，追求学生进步的教育思想和理念已成为当今世界教育改革的共同目标。诸如美国的《不让一个孩子掉队》法案、法国的“为了全体学生的成功”、联合国教科文组织提倡的全民教育思想等，都是促进教育公平和教育质量的典型例证。中国也不例外。新中国成立60年以来，从初期80%的人口为文盲到今天90%的人口有文化，新中国的教育在极其薄弱的基础上全面实现普及九年义务教育、基本扫除青壮年文盲的历史重任。新世纪新起点，当前我国正处于推进素质教育、提高教育质量、保障教育公平、建

---

<sup>①</sup> Lesley Saunders, *A Brief History of Educational "Value Added": How did we get to where we are? School effectiveness and school improvement*, Vol. 10, No 2, pp 233—256, 1999.

设人力资源强国的历史新时期。特别是在《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》颁布实施后，促进教育公平和提高教育质量已成为教育事业发展的主题，但如何去贯彻执行新的教育思想和发展规划？如何改革教育质量评价制度？一方面是需要不断地提升教育思想和理念，让广大教师、校长和管理人员自主和自觉地在学校管理和课堂教学中去运用；另一方面，则需要有评价体系的创新，以新的评价体系来保障和促进新理念、新目标的可持续发展。因此，新时期、新形势对学校评价提出了改革和创新的新要求。

学校评价如何更好地推进和保障社会和教育发展目标的实现，有赖于对评价体系反思、比较和借鉴的深度和广度。在世界越来越小、发展趋势和面临问题趋同的今天，教育要面向现代化，面向世界，面向未来，尊重多元的文化背景和共享发展经验和文明成果应是教育研究的基本路径，借鉴和学习国外先进的学校管理和评价经验是必要的。因此，系统介绍国外学校增值评价的基本做法，剖析其实施的深层次背景和经验教训，结合我国的国情和教情，基于已有研究和地方实践探索，提出具有一定现实意义的政策意见和建议，正是撰写本书的初衷和目的。希望通过本书，能让读者对增值评价理念有一较为清晰的认识，能初步了解增值评价的技术路线，对通过增值评价推进国内教育公平和提高教育质量能形成一些共识，进而共谋构建增值评价的政策设计，共同为中国的教育改革和发展、特别是学校评价制度的改革贡献一份力量。

# 目 录

CONTENTS

---

<b>第一章 学校评价体系发展概述</b>	<b>1</b>
第一节 从“终结”到“发展”的学校评价理论变迁	1
第二节 由落实政府职责转向关注学校绩效的指标演变	9
第三节 从简单到系统的组织实施体系	14

---

<b>第二章 我国学校评价面临的改革和挑战</b>	<b>19</b>
第一节 注重公平是学校评价的基本要求	20
第二节 学校评价中的质量困境	23
第三节 不能适应素质教育要求的学校评价现实	28

---

<b>第三章 学校增值评价的发展和变革</b>	<b>33</b>
第一节 学校增值评价的起源：《科尔曼报告》	33
第二节 学校的使命：寻求学生最大幅度的增值	40



第三节	增值评价技术和方法	47
第四节	增值评价的再评价：优势与不足	56

---

<b>第四章</b>	<b>学校增值评价的实践：国际趋势和国内探索</b>	<b>62</b>
第一节	推行增值评价的国际共识	62
第二节	增值评价的实证研究：以保定市普通高中学校为例	69
第三节	增值评价的实践探索：两个区县的实验研究分析	79

---

<b>第五章</b>	<b>构建适应我国国情的增值评价体系</b>	<b>85</b>
第一节	建立学生学业成就测评体系	85
第二节	建立符合增值评价需要的保障体系	99
第三节	在我国建立增值评价体系的建议	104

---

<b>第六章</b>	<b>以增值评价促进教育卓越</b>	<b>108</b>
第一节	教育公平和质量：从对立走向融合的必然和挑战	108
第二节	以增值评价促进教育公平和提高质量	115

---

<b>参考文献</b>	<b>123</b>
<b>附录 1</b>	<b>126</b>
<b>附录 2</b>	<b>140</b>
<b>附录 3</b>	<b>145</b>
<b>后 记</b>	<b>147</b>

# 第一章 学校评价体系发展概述

研究学校增值评价的起点必须追溯到学校评价的起源及其发展历程。为什么要进行学校评价？学校评价的功能和目标何在？进一步变革是必要的吗？改进和完善的方向是什么？只有在基本厘清这些问题的基础上，才能对增值评价的提出和发展有较为完整的了解。

从一般构成要素来看，学校评价体系至少包括以下三个方面：理论体系、指标体系、组织实施体系。本章从此三方面入手，选择英国、美国、日本、中国香港等在学校评价方面做的较好的国家和地区进行简要的比较研究，并结合我国实际讨论对我国的借鉴和启示。

## 第一节 从“终结”到“发展”的学校评价理论变迁

---

即使在评价已成为教育管理基本内容的今天，质疑评价的声音仍未停止过。极端的反对者认为评价没有实际意义，而更多的反对意见则认为评价是低效的，是事后诸葛亮，并且往往是劳民伤财，得不偿失。在学校评价中此种意见也广泛存在，特别是对一些存在争议的评价行为，往往导致社会对学校评价意义和目的的质疑。那么，学校评价是如何产生

的？它是客观必然存在的还是可有可无的？针对此问题，首先有必要对学校评价的背景和发展过程进行梳理和分析。

学校评价是社会发展的必然产物，是学校管理的内在需求。管理是管理者通过计划、组织、指挥、协调和控制等措施实现预定目标的一种行为，现代学校管理的出现是工业文明的产物，反映了工业社会强调规模和效率的内在要求。在 20 世纪 30 年代以前，学校规模相对较小，学校管理更多地表现为以学校内部的自我管理为主。随着社会的发展，包括学校在内的社会公共服务获得飞速发展，学校经费已成为社会公共财政支出的重要内容，在许多国家和地区，学校经费支出是国家财政支出中最大的部分。由于花费巨大，从政府到社会各界都需要知道“结果如何”“钱花的值不值”，因此，在科学管理和绩效问责的压力下，要求在学校中采用类似于计划、预算、质量管理、责任、成本—效益分析等手段和工具成为学校管理改革的重要内容和方向。政府和社会力求通过学校评价，判定学校教育目标和效果达到程度，并决定学校是否应该继续存在，或如何改善，是扩展还是缩减规模等重大问题；学生和家长则希望借助学校评价，清晰了解学校的办学水平和教育质量，以作为选择学校的重要依据。

自学校评价的需求产生以来，经过不断的实践探索，对学校评价的认识不断深化，学校评价理论也在不断地演变和发展。其中，学校评价基本理论的发展过程与教育评价理论的发展历程是一脉相承的。因此，在评述学校评价理论发展时，我们仍然沿用教育评价理论发展的脉络。

评价是指主体按照一定的标准对客体的价值进行判断的活动过程。在教育评价领域，对于教育评价没有一个统一的定义，部分学者将评价作为一种活动过程，如美国的泰勒从课程评价角度认为“评价过程在本质上是确定课程和教育大纲在实际上实现教育目标程度的过程”。美国的克龙巴赫则认为“评价是为作出关于教育方案的决策收集和使用信息”。斯塔弗尔比姆“评价是为决策提供有用信息的过程”。部分学者更多地强调评价的方法和技术功能，如日本的长谷川荣认为“教育评价就是系统地、有步骤地从数量上测量或从性质上描述儿童的学习过程与结果，据此判定是否达到了所期望的教育目标的一

种手段”。<sup>①</sup>虽然在概念上存在分歧，但对教育评价理论的发展历史存在一定的共识，一般来说，教育评价的发展可以分为四个时期。

### （一）教育评价的“测量”时期——桑代克宣言

自学校教育产生以来，就有对教育评价的论述，但我们所说的现代教育评价应该追溯到19世纪末至20世纪30年代在西方国家兴起的近代教育测量运动。在这一时期，为改革传统试题测试命题中缺乏客观依据的弊端，以法国的比纳(A. Binet, 1857—1911)和西蒙(T. Simon, 1873—1961)为代表的心理学家开始致力于科学测量研究，试图对社会事物进行所谓客观测量。1904年美国心理学家和实验教育学派的权威和代表人物桑代克(E. L. Thorndike, 1874—1949)编辑出版《心理与社会测量》，系统介绍了心理统计活动和测量编制的基本原理，标志着教育测量走上了科学化的道路。桑代克在智力测验的基础上，创造了成绩测验(Achievement Tests)量表。因此，他也被认为是教育测验的鼻祖。他甚至宣称：一切事物都是客观存在的，凡是客观存在的都是可测的，因此一切事物都是可测的。但是，单纯的教育测量并不能全面反映客观事物的全部，它可以测量学生的知识，却难以衡量学生的学习态度、兴趣；它有利于对学生掌握大规模知识的情况进行量化分析，却容易引导学生死记硬背；它有利于记录学生学习成绩等数据，却不能有效地分析教育管理、教育文化等因素。因此，需要拓展教育测量的范围，深入和全面地分析各种影响因素，教育评价呼之欲出。

### （二）教育评价的出现——泰勒的八年研究

泰勒(R. W. Tyler)八年研究(The Eight-Year Study)的背景是美国社会对进步主义教育(Progressive Education)理念质疑和不信任。成立于1919年4月4日的进步教育协会(Progressive Education Association, PEA)主张：①学生有自然发展的自由；②兴趣是全部活动的动机；③教师是一个指导者而不是一个布置作业的监工；④进行有关学生发展的科学研究；⑤对于儿童身体

---

<sup>①</sup> 王景英主编：《教育评价理论与实践》，4页，长春，东北师范大学出版社，2002。

的发展应给予更多的关注；⑥适应儿童生活的需要，加强学校与家庭之间的合作；⑦在教育运动中，进步学校是一个领导。<sup>①</sup>

1929年美国经济危机的出现导致了人们对学校教育目标的反思，批评的焦点正是当时最为盛行的进步主义教育思潮。要求教育回归传统，主张传授高深学问，而不是一味迁就学生兴趣和社会当前潮流的声音越来越多。随后批评的焦点进一步聚集在美国高中教育的课程教学改革上面，变革者要求高中学校恢复系统的课程教学，要求对学生进行科学的逻辑和理论训练。主张大学与高中之间的区别是成熟者与未成熟者间的本质区别，大学要用系统的、全面、理性的知识选拔大学生。从中学和大学间的对立来看，当时美国的中学是进步主义教育所宣扬的面向生活、面向学生生活的课程和教育体系，而大学则是理性的学术价值取向。

面对这种指责，进步教育所能做的事就是要证明接受进步主义教育的学生进入大学后仍能完成大学的学业并能取得成功。为此，进步主义教育开始了著名的“八年研究”。1930年4月200名代表聚集在美国首都讨论美国的中学如何更好地为所有年轻人服务。与会的代表中包括有丰富经验的校长、刚出校门的年轻教师、家长等，会议最终决定建立一个包括学校和大学的委员会，探索建立一种有效协调机制来改革中等学校。委员会于1930年10月建立，经过一年多的研究后，委员会发表了一个声明，指出美国中等教育中存在的诸多不足：①美国的中等教育没有一个明确的、界定清楚和中心的目标；②学校没有教会孩子们如何真正地成为一个美国人；③中等学校没有为学生承担社会生活的责任提供充分的准备；④高中学校的学习难度偏低，很少对学生的能力形成挑战；⑤学校对他们的学生所知甚少，也不能很好地指导他们；⑥学校没有为有效学习创设必须的条件等。为此，委员会提出实施课程改革，并相应地要求对课程改革目标的实现程度进行评价。

委员会授权由泰勒组织的评价委员会在7所大学和30多所中学进行实验

---

① 赵祥麟主编：《外国教育史》，58页，上海，华东师范大学出版社，1987。

研究,比较研究课程改革的实际效果和目标达成程度,时间为1933年到1940年止,这就是教育评价发展史上的著名的“八年研究”。1942年他们发表了八年研究报告,其中最核心的结论之一是:正是由于美国教育缺少明确的、界定清楚和中心的目标,导致了美国课程改革和教学的效果不佳。在此研究报告中,他们开创性地提出并使用“教育评价”(Educational Evaluation)术语,正因为此,这一报告也被称为“划时代的教育评价宣言”,开创了教育评价时代的开始。

### (三)教育目标分类的高峰——布卢姆认知领域教育目标分类

针对八年研究报告的研究结论,美国教育改革的第一步就是设定教育目标,评价的作用就在于分析评价教育目标的实现程度。在此改革理念的指引下,美国芝加哥大学布卢姆(Benjamin S. Bloom)教授等人从1948年开始围绕教育目标分类进行研究,并于1956年完成了认知领域教育目标分类工作,将认知领域内的教育目标从低到高分为六级:①知识,指先前学习过的材料的记忆,包括具体事实、方法、过程、理论等的回忆。②领会,指能把握材料的意义。③运用,指能将习得的材料应用于新的具体情境。④分析,指能将整体材料分解成它的构成成分并理解组织结构。⑤综合,指能将部分组成新的整体。⑥评价,指对材料作价值判断的能力,这是最高水平的认知学习结果。1965年由克拉斯沃尔(D. R. Krathwohl)负责编制完成情感领域的教育目标分类,辛普森(E. J. Simpson)等1972年编制完成动作技能领域的教育目标分类。

教育目标分类对推进教育评价起到了至关重要的作用。正是教育目标分类的出现,教育评价才取得了其作为一门专门学科和研究领域的地位,教育评价也才第一次与教育测量真正区分开来。在布卢姆的教育目标分类理论之后,先后出现了加涅的五分类,即言语信息、智力技能、认知策略、动作技能和态度教育目标分类以及现在新兴起的比格斯(Biggs)教授倡导的SOLO(Structure of the Observed Learning Outcome)学习目标评价模式,将学生的学生学习的结果由低到高分五个不同的思维层次,即:前结构(prestuctural)、单点结构(unistructural)、多点结构(multistructural)、关联结构(relational)、拓展抽象结构(extended abstract)等。

#### (四)多层次、全面的教育评价——多种评价模式的兴起

设定教育目标、分析目标达到程度的评价模式随后也带来诸多不同的意见。批评者认为教育目标的设定是先入为主的，什么是合理的教育目标并无客观标准，不同主体设定目标将导致完全不同的评价结果。并且不考虑评价过程，只注重结果的达到程度，必将导致评价行为的急功近利，不可能全面地了解和评价教育过程，也不能很好地指导评价对象的改进和发展。

反思和质疑又一次推动了教育评价理论的发展。在 20 世纪 50 年代之后出现了多种新的评价理论和评价模式，试图校正和修补目标达成评价模式存在的不足。斯塔弗尔比姆(Stufflebeam, D. L.)提出的背景—投入—过程—产出(Context-Input-Process-Product, CIPP)模式是这一时期的代表。背景—投入—过程—产出模式是在美国 1965 年“中小学教育法案(ESEA)”要求下产生的，此法案为改进弱势群体教育状况，向美国各学区提供了几十亿万美元的资助，但要求对资助的效果和效益进行评价。在各种评价方案中，背景—投入—过程—产出评价模式是对教育活动的背景、信息的输入、教育过程及结果给予全面的评价，从而赢得了人们的广泛注意。同时，斯塔弗尔比姆所强调的“评价最重要的意图不是为了证明(Prove)，而是为了改进(Improve)”的看法也得到了教育界的广泛支持。

1973 年，斯塔克(Stake, R. E)在肯定了评价是一种价值判断的基础上，提出了应答评价模式。他提出：“如果教育评价更直接地指向方案的活动而非方案的内容，如果它能满足评价听取人对信息的需求，或者在反映方案得失长短的评价报告中更能反映人们不同的价值观念，那么，这种评价即可称为‘应答评价’。”<sup>①</sup>应答评价模式的主要特点是以问题，特别是直接从事教育活动的决策者和实施者所提出的问题作为评价活动的基础，通过评价者与评价有关的各方面人员之间的持续不断的“对话”，了解他们的愿望，对教育的方案做出修改，对大多数人的愿望做出应答，以满足各种人的需要。斯塔克认

---

<sup>①</sup> 王致和主编：《高等学校教育评估》，9 页，北京，北京师范大学出版社，1995。

为解决教育问题只有依靠那些直接接触问题的人，教育评价应有助于改进工作，应运用非正式的观察、交往等描述性的定性分析的方法，以弥补传统的实验的和标准化测验的不足。此外，还有目的游离模式、医疗评价模式等，都从不同侧面丰富了对教育评价的认识。

#### （五）第四代评价——教育评价的新起点

此时期出现于 20 世纪 80 年代，以美国印第安大学教育学院教授库巴(E. Guba)和林肯(Y. S. Lincoln)出版的《第四代教育评价》专著为标志，诞生了第四代评价理论。“第四代评价”对评价的本质进行了有益的探讨，提出了“共同建构”“全面参与”“价值多元化”“评价中的伦理道德问题”等观点。正是在第四代评价理论影响下，20 世纪 80 年代初，“发展性评价”的思想最先由英国开放大学教育学院纳托尔(Latoner)和克利夫特(Crifo)提出<sup>①</sup>，其主要特点是强调被评价对象对自身发展过程的认识，通过现状与过去的比较，了解优势与不足，从而能够发现自身潜力、明确发展目标，以追求更快更好的进步。

除按发展时间划分为上述四个阶段外，根据不同的分类依据，教育评价又被分为多种形式：例如从评价标准上看，教育评价分为三类：目标参照性评价(Criterion-Referenced Assessment)、常模参照性评价(Norm-Referenced Assessment)、个体参照性评价(Individual-Referenced Assessment)。从评价对象和层次分，可分为宏观评价和微观评价。从评价的内容分，可分为单项和综合评价。其中最常见的分类是依据功能将评价分为两类：形成性评价和终结性评价。

形成性评价(Formative Evaluation)是指在教育活动过程中为不断了解活动进行的状况，为正在进行的教育活动提供反馈信息，以便能及时对活动进行调整，提高教育活动质量的评价。一般说来，形成性评价不以区分评价对象优良为目的，不重视对被评对象进行分等鉴定。与形成性评价相对应，总结性评价(Summative Evaluation)是在教育活动发生后关于教育效果的判断，

---

<sup>①</sup> 王海芳：《学校评价的理论与实践述评》，  
<http://fzxpj.cersp.com/XXPJ/200605/1067.html>。



往往是与分等鉴定、教育资源分配的相关决策相关。不过最早提出形成性评价概念的斯克里温(Scriven, 1967)认为:在形成性与总结性评价之间没有逻辑与方法论上的差别,对同一评价来讲,在一个需求者来说可以是形成性的,而另一个看来却是总结性的。而布卢姆则认为形成性评价与终结性评价在方法、目的上是有区别的。具体地说,当评价教育活动效果的终结性评价也含有找出问题及其原因的成分时,它便带有形成性评价的因素。但形成性评价则不宜与终结性评价结合,“教师可能会希望从一次考试中同时得到两种评价,但这有一种危险,因为这样一种结合带给学生的信息跟一次形成性测试带来的信息不同。形成性测试必须不带有任何要评定成绩的联想,这样学习者才不至于害怕,而是把形成性测试看做对学习的一种帮助”<sup>①</sup>。

在遵循教育评价基本理论的同时,学校评价理论还有其自身的独特性。学校评价是教育评价的主要组成部分。学校是组织实施教育教学的场所,在通常意义上,学校与教育具有同等的含义,因此,教育评价的基本理论也是指导学校评价活动的基本准则。但在具体的评价活动实践中,学校评价是教育评价的具体化,按评价对象划分,教育评价包括学校评价、教师评价、学生评价等内容。与其他评价相比,学校评价最大的不同在于,学校评价是对机构和组织的评价。学校评价具有特定的内涵和边界,即它是将学校作为一类组织机构,考察这一类组织机构的管理水平、运行效率、组织机制和产出质量。学校评价的对象只能是作为组织机构形态的学校本身,而不是学校内部的校长、教师和学生,在学校评价中对校长、教师和学生的考察是服务于对学校进行评价的需要。因此,在分析英、美、日本和中国香港地区的学校评价时可以看出,不同层级的学校,如小学、初中、高中,不同类型的学校,如民办和公办学校均采用同一套评价指标体系,虽然在涉及诸如学生发展水平的具体观测点时,存在不同的要求,但在大的指标项目上是一致的。

具体到学校评价理论,也相应地存在终结性评价和发展性评价两大基本

---

<sup>①</sup> 王景英主编:《教育评价理论与实践》,43页,长春,东北师范大学出版社,2002。