

普通高中课程

上海市教育委员会教学研究室

PUTONG GAOZHONG
KECHENG JIEGOU DE
PINGJIA YANJIU

结构

的评价研究



上海教育出版社

普通高中课程

上海市教育委员会课程规划处编

PUTONG GAOZHONG
KCHENG JIEGOU DE
PINGJIA YANJIU

结构

的评价研究



中华人民共和国国家教育委员会

《普通高中课程改革研究与实验》项目 1997-1999 年度任务确认书

上海市教委教研室

你单位申报的《普通高中课程结构改革研究》项目，经研究已被确认为由国家教委基础教育司组织、香港华夏基金会资助的《普通高中课程改革研究与实验》项目的子项目，特此通知。

希望你单位根据所承担的任务，组织研究队伍，安排实验基地，并提供相应的配套资金。主动配合我司和香港华夏基金会管理委员会积极开展工作，加强管理，提高工作效率，高质量地完成本周期项目任务。

附：《普通高中课程改革研究与实验》1997-1999 年度项目文件（复印件）

国家教委基础教育司

一九九八年一月五日

普通高中课程结构的评价研究

上海市教育委员会教学研究室

上海世纪出版集团 出版

上海教育出版社

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

上海新华书店发行 上海长阳印刷厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 3.75 字数 91,000

2000 年 4 月第 1 版 2000 年 4 月第 1 次印刷

印数 1—3,100 本

ISBN 7-5320-6916-8/G·7072 定价:5.90 元

摘 要

高中教育作为基础教育的高级阶段,担负着升学预备教育和就业预备教育的双重任务,高中生的教育质量直接受到所设置的普通高中课程结构的影响,为了完善课程结构,促进特定地区、特定社会发展阶段的高中学生培养目标的达成,我们进行了普通高中课程结构的评价研究,这项研究是涉及课程改革的科学性、可行性和实效性的重要课题,对试行中的我国高中课程改革具有一定的实践意义。

本研究主要包括三个部分:课程结构评价的理论基础;普通高中课程结构评价方案;评价方案运用实例——对上海市一期课程教材改革普通高中课程结构的评价。

课程结构评价的理论基础部分,阐述了与课程结构评价相关的课程理论,包括课程结构及课程评价等,同时阐明了我们对普通高中课程结构评价的基本认识,特别是课程评价的指向性、目标性和实践性。

普通高中课程结构评价方案是本研究的核心部分,分别就评价目的、评价依据、评价指标体系的建立进行了研究。本方案的主要评价依据包括:社会发展对普通高中教育教学的要求;我国普通高中学生身心发展特点;我国普通高中办学实际;高校对普通高中毕业生的要求;我国关于普通高中办学性质、任务和培养目标的说明;普通高中课程结构的发展趋势。评价的主要目的——一是考察课程的实施效果从而达到为改进课程编制服务,二是检查课程结构本身的科学性从而达到为课程的决策和管理提供服务,两者并重。

在遵循了方向性、可行性、可比性、评价手段多样性这些基本原则的基础上,我们制定了普通高中课程结构评价的实施方案,具体包括两部分:(1)课程结构指向性的评价,评价目的在于通过评价,了解所设课程结构对促进学生达到培养目标的作用,以及它是否符合现代普通高中的课程发展趋势,为进一步修订和完善普通高中课程结构提供有价值的参考。评价指标包括课程目标总和与培养目标的一致性、课程总体安排的时代性、课程总体安排的实用性、课程总体安排的综合性、课程之间相互迁移的可能性与相互支持程度、课程比例(必修课与选修课的比例、选定选修与任意选修课程的比例、学科课程与活动课程的比例、文理课程的比例、再现性课程与探索性课程的比例)、课时安排(课时总量的安排、课时的年级分配、周课时安排)。(2)课程结构的实践性评价,评价目的在于:通过对学校管理人员、教师与学生对普通高中课程结构的理解、执行与实施效果的评价研究,以及时了解所实施的课程结构在具体实施中所存在的问题,为改善、调整普通高中课程结构提供参考。具体包括①输入评价,评价指标包括普通高中课程结构的实施计划、办学条件、师资状况、生源状况;②过程评价,评价指标包括普通高中课程结构特点与特色的落实程度(包括课程门类、周平均学时、学生到课率)、各类课程(包括必修课、选修课、活动课等)的开设情况、学生学习服务、学生学习选择、课堂教学效果、教师教学投入及其他非预期效应;③输出评价,评价指标包括学生发展成就、教师发展成就;④系统效益。

评价方案运用实例,以上海市一期课程教材改革中普通高中课程结构为例,考察了该课程结构的科学性以及课程实施效果,为普通高中课程结构的评价方案的使用提供了一个范例。

目 录

摘要	1
引言	1
第一部分 课程结构评价的理论基础	
第一节 课程与课程结构的基本理论	3
第二节 对课程与课程结构评价的基本认识	6
第三节 对普通高中课程结构评价的基本认识	12
第二部分 普通高中课程结构的评价方案	
第一节 方案概述	24
第二节 对课程结构指向性的评价	28
第三节 对课程结构实践性的评价	34
第三部分 评价方案运用实例	
——对上海市一期课程教材改革普通高中课程结构的评价	
第一节 上海市一期课程教材改革普通高中课程结构概述	41
第二节 对上海市一期课改普通高中课程结构指向性的评价	45
第三节 对上海市一期课改普通高中课程结构实践性的评价	49
结语	55
〔附表〕	57
参考文献	91
〔附录〕上海市大同中学高中学分制管理与评价的探索与实践	93
后记	116

引 言

课程集中体现了一个国家或地区在不同时代对教育的基本要求,在教育体系中居于核心地位。课程问题直接关系到教育目标的实现与否。因此二战以后,课程改革逐渐成为世界上大多数国家教育改革的主流。我国自建国以来,长期受苏联教育影响,课程结构单一,对课程理论的研究也相对缺乏。直到八十年代中期开始,才有部分学者对课程理论进行较为深入的探讨,局部地区也进行了课程改革的实验。(如上海地区从1988年开始的第一期课程教材改革实验。)经过几年甚至是十几年的试运作,其实效究竟如何,还存在哪些问题与不足,应该有一套教育评估体系进行衡量与诊断。科学的课程评价将有利于课程改革的良性发展。

普通高中是继义务教育后的高层次的基础教育,其任务一方面是为高等学校输送合格的新生,另一方面是为社会各行各业输送素质较高的劳动后备力量,为培养现代化建设需要的各类人才奠定基础。因此普通高中在我国的社会主义教育体系中处于十分重要的位置。普通高中的教育质量与祖国建设的千秋伟业休戚相关,而教育质量又直接受到所设置的普通高中课程结构的影响。对所设置的普通高中课程结构进行评价,目的是为了完善课程结构,促进特定地区、特定社会发展阶段的高中学生培养目标的达成。

普通高中课程结构评价,既有国际性的一面,又有本土性的一面。从我国国情出发,利用国内外现有的成果和经验,对教育要素开展新的研究,不仅符合世界教育改革潮流,而且可以丰富教育理论,对区域教育改革也可提供一定的实践依据和研究思路。这项

研究是涉及课程改革的科学性、可行性与实效性的重要课题,对试行中的我国高中课程改革具有一定的实践意义。通过研究,我们试图提供一套普通高中课程结构评价的方案,为高中各类课程改革方案的编订与完善提供参考。

本研究课题分为三个部分,将在下面分别予以阐述:(1)课程结构评价的理论基础;(2)普通高中课程结构的评价方案;(3)评价方案运用实例。

第一部分 课程结构评价的理论基础

第一节 课程与课程结构的基本理论

1. 课程的基本理论

课程是实现教育目的的根本保证,在学校教育中居于核心地位。

不同的课程价值观形成了不同的课程理论。例如强调以学术为中心形成了学科课程理论;强调以社会问题为中心形成了改造主义课程理论;强调以学生发展为中心形成了人本主义课程理论。这三种理论的价值取向非常明确,但是他们毕竟只是属于理想范畴的课程,在实践层面必然要兼顾学科、社会、学生等因素,强调一点而不及其余的做法是很难行得通的。由于这三种课程理论本身存在着缺陷和在实践中暴露的问题,人们对课程价值有了更为全面的认识,从而使课程理论有了新的发展。例如,上海在一期课程教材改革中提出了以学科、社会、学生为三个支撑点的素质中心课程理论,二期课程教材改革又对三个支撑点重新解释,提出了以学生发展为本的教育理念。

不同的课程理论产生了不同的分类方法。例如,有人认为,课程要全面考虑学生的德、智、体、美、劳素质,以教育目标为分类标准,将课程分为德育、智育、美育、体育、劳技教育课程。这种课程分类便于施教和研究。但它忽视了课程目标间的联系与过渡,缺乏整体教育的观念。有人强调学生认知和体验的过程,以知识的分化和综合形态、直接经验和间接经验形态为依据把课程分为学科课程、活动课程、综合课程和潜在课程,这种分类有很强的实践性,可惜划分出的概念不在同一层面上。

美国学者福谢依认为要使学生由生物的人成长为历史的、社会的、自我实现的人,就得考虑由认知课程、情意课程和由两者统合而成的体验课程来构成完整的学校课程体系。认知性课程着眼于知识的获得和认知能力的培养,情意性课程则着眼于情感的陶冶和意志的磨炼、价值观和人生观的形成等。从学生心理发展的角度建构课程,虽然有利于学生个性的发展和培养,但不易反映社会对人才规格的要求,脱离了社会实际。

美国学者古德莱德根据课程决策的社会的、机构的和教学的三个层面,将课程划分为五个主要类型:(1)理想课程,专家或学术机构等建议开设的课程。(2)正式课程,由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材,学校课程表中的课程。(3)领悟的课程,任课教师所领会的课程。不同的教师对正式课程会有不同的理解和解释,与正式课程之间会有一定的差距,从而减弱正式课程的某些预期影响。(4)运作的课程,课堂上实际实施的课程。它与教师领会的课程间也有一定的差距。(5)经验的课程,指学生实际体验的课程,每个学生对事物都有自己特定的理解,因而所学会有一定的差距。

以上种种课程分类在不同的历史条件下各有其存在的合理性,体现了课程应有的价值。但在实践操作和理论解释上却都存在不同程度的不足,须加以合理的调整和完善。建构课程须吸收已有各种课程建构的长处,兼顾知识、社会和学生发展三方面的要求,并将实践中已有的课程形态和课程内在的功能有机统一,加以合理的解释与说明。分类还要符合逻辑,采用同一指标和依据划分,各组成部分不能相互交叉和包容,各组成部分总和等于课程总体。

2. 课程结构的基本理论

课程结构包括课程的分类和组合,以教育目标为依据,以课程计划、课程类型、课时数和课程表为表现形式;它解决的主要问题是根据课程目标设计什么课程,如何设置这些课程等,包括不同学

科群、不同科目的课程设置及其之间的比例关系,以及同一学科或科目,不同内容的确立及其比例关系等。一定学段课程的总体规划是课程的表层结构,它包括学科与活动项目之间在时间、空间上的排列组合;学科的划分与组合;活动的划分与组合。一定学段的教材结构,即每种教材内部各要素、各成分的组合以及各类教材之间的整体组合组成课程的深层结构。

课程结构具有客观性、有序性、转换性和可度性等特性。课程结构的客观性指课程结构的形成受制于社会分工与人的智力、体力的发展水平,有赖于科学结构与人才结构的演化进程,而课程结构也具有一定的反作用。课程发展有一定的顺序。如表层结构的演化,古代课程是笼统的原始分科的形式;近代是学科本位形式;现代课程则以相关学科为基础,辅以专题教育与活动课。课程深层结构,体现为学段升高,内容加深等。课程发展的逻辑性决定了课程结构有序性。课程结构的转换性是课程结构各部分之间合乎规律地不断变化的属性。不同学段,培养目标与学生身心发展水平不同,课程结构组合形式必然会有相应的转换。同一学段,因生源、师资与设备的差别,各校课程的组合形式也必然会有差异。转换主要有四种表现形式,课程类型的转换、教学科目的转换、活动项目的转换、教材组织形式的转换。课程结构的可度性指课程结构的质具有可计量的属性。这也是我们可以对课程进行定量研究的基础。如教育内容中间接经验与直接经验的比例是多少?学生每周的学习量、活动量是多少?各个学段必修课、选修课与活动课安排有无增减?教材中理论基础知识与实用知识分别占知识总量的多少?等等,都是可以计量的。而且所有课程需含有道德、认知、审美、健身教育的最基本要求的最低数量界限。其次,课程成分群的数量界限。包括课程目标、课程内容及学习活动方式。每一学段的课程目标一般可以分为培养目标与分科目标两层次,它们是进行课程结构评价的基础条件。

第二节 对课程与课程结构评价的基本认识

1. 课程评价的基本理论

课程评价是根据一定的标准和系统的信息对一定课程产生效果作出的价值判断。构成课程评价活动的要素一是评价指标和标准,它是评价的出发点和归宿。二是系统信息,包括课程设置与教材组织情况,实施课程的师资条件与生源条件。三是价值判断,通过课程效果的评判从而对其价值作出肯定或否定的结论。通过评价可以确定课程目标达到的程度,比较各种课程的相对价值;预测教育的需求等,从而诊断课程,修正与完善课程。

课程评价须经过资料搜集、资料分析、价值判断三阶段。课程评价有如下特点(1)课程结构的复杂性对课程功能有巨大影响。(2)课程效果受到多种因素的制约。(3)课程效果具有可测与不可测的双重属性。

课程评价的类型有形成性评价与总结性评价、内部评价与外部评价等之分。

形成性评价或过程性评价就是对课程编制的过程进行评价。其不是评定课程计划的优良程度,而是为课程计划的改进和修订提供证据。进行形成性评价最重要的是要在编制过程中收集到足够的资料,以便在课程实施前及时加以调整。它发生在课程编制的全过程中,对完善课程编制,使之进一步科学化是非常有益的,尤其适用于指导课程的设计和微调。总结性评价或终结性评价,是在课程计划实施之后关于其效果的评价。目的要获得对所编制出来的课程质量有一个整体看法,为各级教育行政部门和教师等提供数据和判断。其主要工作是在形成性评价完成以后才开始的,重点放于考察课程事实的结果,通过对前测与后测之间、实验组与控制组之间、其他标准参数之间的差异,考察课程计划对学生所产生的结果,或考察对教师与行政人员产生的结果。

内部评价是由课程编制人员进行的评价,它主要与课程设计和编制的模式有关,课程评价者可以就课程计划所包括的特定内容、课程内容的正确性、课程内容排列的方式、课程计划所涉及学生经验的类型、教学材料的类型等,来评价课程计划本身的价值。目的在于弄清预先设定的目标是否已经实现,以改进课程编制过程。外部评价是由课程编制者以外的人员进行的评价。外部评价的过程不应是少数权威人士的活动,应使更多的与课程发展有关的人,特别是教师,参与课程评价的过程。通过调查、测试、个案分析等手段,由外部人员评价课程过程,并考察课程的实际效果。

课程评价活动须从课程的整体结构出发,注重课程的整体功能,从而切实把握课程价值的综合性。要弄清被评课程属于哪一学段,它与相邻学段课程之间是否具有内在联系。在被评的这一学段课程中,要弄清这次要评价的属于这一学段课程的哪一部分,是总体方案的实施效果还是某几科或某一科教材的实施效果。

课程评价既要评课程的社会价值又要评课程的个人价值。衡量课程价值大小的基本标志是学生发展的状态和水平。由于学校实施课程途径的多样性,以及学生受到家庭、社会等诸方面的影响,因而有必要把课程对学生发展的作用与其他因素对学生发展的作用区别开来,通过因果鉴别,评价人员才有可能判断课程对学生发展的实际作用。

为使评价结果具有信度和效度,必须严格控制各种变量。评价指标体系中的各项指标都必须对评价结果起作用,而且测得的数据和信息能直接有效地反映被评价对象的真实价值。评价指标体系对评价总目标来说,应具有全面的评价意义,各指标间组合合理,级别合理,权重合理。评价的各项指标间相互不重复,没有因果关系,同一级别的指标间没有包含关系具有独立性。要充分注意到影响课程方案的复杂因素,如社会现象的复杂联系,与特定的情境相联系的人的行为表现,应了解种种复杂因素,排除非评价因

素,将评价对象置于原来的环境中。个案研究获得的材料和通过同参与者的交谈和讨论所获得的主观印象和材料,也可用来作为评价的依据。应使评价者可选择的方式尽可能地多一些,既要重视量化的评价手段,又要重视定性的研究。

课程评价要注重课程效益,课程效率是指一定时间内课程所产生的质和量的效果同教学时间、教育经费、教育设备的投入之间的比例。包含:在一定阶段内,学生在品德、才智、审美、体质上的提高与教学时间、教育经费、教育设备的投入之比是否表现出较高的效率。各科教育内容是否具有较高的效益。课程的效能标准是判断课程的效果与效率能否满足主题需要的尺度。课程的效果主要是指课程对于促进学生的品德、才智、审美、体质发展所产生的结果。包含内容:课程能否促进学生全体、全面地得到发展;每个学生的知识、技能和能力能否得到协调发展;小学高年级学生是否萌发兴趣,中学生是否具有不同程度的兴趣和爱好。

从经济的角度看,基础教育是一种社会物质活动,在其中有人、财、物以及时间等的投入,所以有必要在基础教育的评价中设立经济一效益标准,以此来评价课程结构的合理性,并约束基础教育的办学行为,提高办学效益。

在基础教育评价中应用经济一效益标准源于美国泰勒(F.W. Taylor)的科学管理法。在20年代中,泰勒的科学管理法对整个教育管理的科学化、标准化、高效化产生了重要影响。所谓科学的管理法,就是单纯从经济学的角度出发,在一项社会活动中力图以最少的劳动和费用去摄取最大的生产效果和利润。在这种思想的指导下,斯波尔丁(F. Spaulding)提出原价计算观点,强调必须在公立学校经营方面讲究科学效率,从而改革公立学校的“惊人浪费”的现状。泰勒的科学管理法以及受其影响出现的各种效益主义在二战以后受到了猛烈的批判,其罪名就是把社会工作推向机械化、非人化,从根本上增加了劳动的非人性质。但从另一个角度讲,在讲

究效率,节省不必要的劳动和费用这一方面,泰勒及各种效率主义的主张还是有道理的,有现实意义的。就基础教育管理来讲,长期以来,我们把基础教育作为一种福利事业,只问索取,不问奉献。一方面是基础教育投入不足,生均经费只有几元人民币,教师待遇不高、教学设备陈旧,另一方面却存在着大量惊人的浪费现象,经费和劳动的利用效率不高。这种基础教育资源利用效率不高的问题反过来又使基础教育投入不足的问题更加突出。因此,在基础教育的评价中,必须从经济学的角度来分析它的成本与效率之间的比值问题,不能只问产出不问投入。

2. 课程结构评价的发展趋势

课程结构评价从总体上说是教育评价的一部分,教育评价的发展是课程结构评价发展的动力。课程结构评价的对象是课程结构,课程结构的发展无疑又是课程结构评价发展的重要向导。着眼于教育评价和课程结构的发展,课程结构评价也在实现一种“流变”,主要表现在评价的取向上有所发展,例如:

(1) 重视价值与功能,注重发展性评价的取向

随着课程改革的深入发展,课程的理念正在发生变化,课程结构由注重课程形态转向注重课程的功能,转向对课程价值和功能的内涵,即学生素质的发展的课程目标达成度的评价,所以,评价方案也往往以学生素质结构来立意,把课程结构同学生的素质结构进行有关贡献度的交互来实施课程结构的评价。很显然,这种注重课程目标的评价是在教育哲学领域内思考的,它体现了一种对培养对象的总体性和综合性评价,对此,可以确立若干评价的标准:一是着眼于“人的整体性”去理解和培养学生,包括发展的全面性,以及个性的人格的统一性;二是“教育目标领域的等价性”,学生的任何一种素质,在教育上都是必需的,是不可偏废的;三是“教育目的的价值层级性”,课程目标要依据学生素质形成和提高上的价值序列,予以一定的层级化。

(2) 重视对实践的诊断,注重过程性评价的取向

当前,一种重要意见认为,实施教育评价的最本质价值是对教育实践的导向性,是评价能实现增值的关键。所以,越来越多的教育评价将评价的重点落在了教育的过程中。课程结构的评价同样也注意这种发展趋向,注意课程实施过程中的评价研究和实践。普罗沃斯(M. M. Provus)对课程实施评价中的“落差模型”的个案对我们认识课程评价也许有一定的借鉴意义。

普罗沃斯把评价活动分为五个阶段,通过对每一阶段获得有关同标准之间的“落差”、“差距”的信息,作为一种依据,用以改进课程。这个模型的主要着眼点在于对“以把握落差为基础”的“决策”作出评价。这个模型一般是对某课程的评价,但我们也可从中得到启发。表1的左三列是这个评价模型的阶段要点,右列不在这个模型原范畴中,是我们所建立的一种对照。

表1 普罗沃斯落差评价模型(评价阶段)及相关对照

阶段	实 行	标 准	对 照
一	大纲计划 投入维度 过程维度 产出维度	计划标准	理想课程评价
二	大纲操作	大纲计划 投入维度 过程维度	所编课程评价
三	大纲的中间结果	大纲计划 过程维度 产出维度	所教课程评价
四	大纲的最终结果	大纲计划 产出维度	所学课程(学生素质) 评价
五	大纲的费用	产出同一结果的其他 大纲的费用	课程的经济评价

(见《现代课程论》 钟启泉 上海教育出版社)