


高等院校学前教育专业规划教材

学前教育 评价

鄢超云 著

 高等教育出版社

高等院校学前教育专业规划教材

学前教育评价

Xueqian Jiaoyu Pingjia

鄢超云 著



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

内容提要

本书从一个学前教育工作者的角度,探讨了教育评价目的、主体、内容、标准、信息等基本概念和理论,系统介绍了学前教育评价信息的搜集、学前儿童的学习与发展评价、学前教师及教育工作评价、学前教育质量评价等理论和实践,兼顾教育评价领域的共性问题 and 学前教育评价的特殊问题,国内学前教育评价的探索成果和国际学前教育评价的经验教训,学前教育评价基本问题和学前教育前沿问题、争论问题。

本书可用作高等院校学前教育专业本、专科教材,也可用作学前教育管理者、幼儿园教师的继续教育教材和工作实践的参考资料。

图书在版编目(CIP)数据

学前教育评价/鄢超云著. —北京:高等教育出版社,
2010.2

ISBN 978 - 7 - 04 - 028438 - 6

I. ①学… II. ①鄢… III. ①学前教育 - 教育评估 -
师范大学 - 教材 IV. ①G610

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 001658 号

策划编辑 刘晓静 责任编辑 王友富 封面设计 王 晔 责任绘图 尹 莉
版式设计 王 莹 责任校对 王效珍 责任印制 陈伟光

| | | | |
|------|----------------|------|---|
| 出版发行 | 高等教育出版社 | 购书热线 | 010 - 58581118 |
| 社 址 | 北京市西城区德外大街 4 号 | 咨询电话 | 400 - 810 - 0598 |
| 邮政编码 | 100120 | 网 址 | http://www.hep.edu.cn |
| 总 机 | 010 - 58581000 | | http://www.hep.com.cn |
| 经 销 | 蓝色畅想图书发行有限公司 | 网上订购 | http://www.landaco.com |
| 印 刷 | 涿州市京南印刷厂 | | http://www.landaco.com.cn |
| | | 畅想教育 | http://www.widedu.com |
| 开 本 | 787 × 960 1/16 | 版 次 | 2010 年 2 月第 1 版 |
| 印 张 | 17.75 | 印 次 | 2010 年 2 月第 1 次印刷 |
| 字 数 | 320 000 | 定 价 | 21.20 元 |

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 28438 - 00

前 言

学前教育评价是在系统搜集资料的基础上，对学前教育现象做出价值判断的过程。学前教育评价对于提高学前教育质量，促进儿童发展和教师成长具有积极意义。随着我国入园率、学前儿童受教育率的提高与普及，家长和学前儿童的教育需要日益丰富、多元，对学前教育的评价将更加紧迫。

我在华东师范大学和四川师范大学工作期间，承担着学前教育评价这门课程的教学，一直期盼能够选择一本既有教育评价的基本理论，又重点探讨学前教育评价，既介绍基本理论，又进行实践训练的学前教育评价教材，以帮助学形成评价的多元观念，掌握评价的基本方法，培养评价的操作技能。2005年，我协助李季涓教授收集“桥梁”项目语言发展与评价的资料，深入地接触了多彩光谱项目中有关学前儿童能力评估的理念与方法；2006年，我参加了教育部和联合国儿童基金会合作项目“中国3—6岁儿童学习与发展指南”研制工作，接触了大量有关儿童发展评价的标准、指标方面的工作。这些经历使我在不断丰富“学前教育评价”讲稿的同时，开始思考学前教育评价的学科独立性问题，因此开始删除原先讲稿中的类似学业评价、评价方案制订等内容，增加学前教育评价的“学前”属性。“5·12汶川大地震”后，我参加了不少灾区儿童权利保护和学前教育项目，这些经历为我修改讲稿中的部分内容提供了帮助。

本书对为什么要评价、谁评价、评价什么、根据什么评价、怎么评价等问题进行了回答，着重探讨了评价目的、评价主体、评价内容、评价标准、评价信息等基本概念。本书从一个学前教育工作者的角度，试图既反映教育评价的基本理论，也反映教育评价的实践操作；既反应教育评价领域的共性问题，也反映学前教育评价的特殊问题；既反映国内学前教育评价的探索成果，也反映国际学前教育评价的经验教训；既注重学前教育评价基本问题的探讨，也注重对学前教育前沿问题、争论问题的探讨；既有大量的理论介绍，也有丰富的实践训练。

在学习学前教育评价这门课程时，应注意以下几点：第一，与其他学科的联系。比如，结合研究方法、教育测量等课程学习“学前教育评价信息的搜集”，结合学前儿童心理学、教育心理学等课程学习“学前儿童的学习与发展

评价”，结合教育学、学前儿童语言教育等课程学习“学前教师及教育工作评价”。第二，理论学习与实践操作相结合。学前教育评价的学习不能仅仅停留在了解评价知识、点评文本案例层面，还应该走入学前教育的实践，进行真实的评价。本书提供了大量的案例、资料收集工具、评价标准，要到实践中去运用这些“书本知识”；要走到学前教育实践中去，哪怕只是用某一工具观察一名儿童的游戏、评价一个半日活动、参加一次园本教研，或者关注一个幼儿园的环境创设、科研课题、管理制度。在实践之后，必须再次回到理论学习上，逐步形成自己的评价观。第三，充分利用本书所提供的案例、工具、标准进行学习。

我的导师王振宇教授非常重视教材建设工作。他认为，“一本好的教材是介绍知识、启发思想的载体；一本好的教材是编者与读者的相互理解、相互切磋的平台；一本好的教材必须不断地精加工以适应学科的发展和教学的需要”。学前教育评价的教材建设尚处在起步阶段，本书离“好教材”的这些标准还有相当的距离。诚挚地欢迎学前教育专业的广大师生提出意见与建议。

对高等教育出版社的大力支持表示感谢！

鄢超云

2009年10月7日于四川成都

目 录

| | |
|---------------------------|----|
| 第一章 教育评价的基本理论 | 1 |
| 第一节 教育评价的定义 | 1 |
| 一、价值与教育价值 | 1 |
| 二、评价与教育评价 | 1 |
| 三、相关术语 | 4 |
| 第二节 教育评价的要素 | 5 |
| 一、教育评价的主体 | 5 |
| 二、教育评价的内容 | 9 |
| 三、教育评价的标准 | 10 |
| 四、教育评价的信息 | 12 |
| 五、教育评价的目的 | 13 |
| 第三节 教育评价的类型 | 19 |
| 一、整体评价、局部评价和微观评价 | 19 |
| 二、相对评价、绝对评价和自身差异评价 | 20 |
| 三、自我评价和他人评价 | 22 |
| 四、分析评价和综合评价 | 24 |
| 五、硬评价和软评价 | 25 |
| 第四节 教育评价的模式 | 26 |
| 一、目标达成模式 | 26 |
| 二、CIPP 模式 | 31 |
| 三、应答评价模式 | 36 |
| 第二章 学前教育评价信息的搜集 | 41 |
| 第一节 评价信息搜集与儿童权利保护 | 41 |
| 一、儿童拥有自己的权利 | 41 |
| 二、从儿童权利保护的角度搜集评价信息 | 43 |
| 三、评价信息搜集过程中的儿童权利保护 | 47 |
| 第二节 评价信息的类型 | 49 |
| 一、根据评价信息所呈现出的数据类型划分 | 49 |
| 二、根据记录信息的载体划分 | 50 |
| 三、根据获得信息的方式划分 | 52 |
| 第三节 观察与评价信息的搜集 | 54 |

| | |
|-------------------------------|-----------|
| 一、观察的类型 | 54 |
| 二、观察前的准备 | 56 |
| 三、定量取向的观察 | 57 |
| 四、定性取向的观察 | 62 |
| 第四节 访谈与评价信息的搜集 | 68 |
| 一、访谈的类型 | 68 |
| 二、访谈前的准备 | 70 |
| 三、访谈中的提问 | 71 |
| 四、访谈中的回应 | 73 |
| 第五节 其他常用的搜集评价信息的方法 | 74 |
| 一、问卷 | 74 |
| 二、档案袋 | 78 |
| 三、测验 | 81 |
| 四、皮亚杰的临床法 | 84 |
| 五、检核表 | 88 |
| 第三章 学前儿童的学习与发展评价 | 91 |
| 第一节 学前儿童学习与发展评价的指导思想 | 92 |
| 一、发展性 | 92 |
| 二、真实性 | 92 |
| 三、整体性 | 94 |
| 四、“看得见” | 94 |
| 第二节 学前儿童的学习品质评价 | 96 |
| 一、学前儿童学习兴趣与好奇心的评价 | 98 |
| 二、学前儿童学习主动性的评价 | 99 |
| 三、学前儿童坚持与专注的评价 | 101 |
| 四、学前儿童想象与创造的评价 | 103 |
| 五、学前儿童反思与解释的评价 | 104 |
| 六、多彩光谱中的活动风格评价 | 105 |
| 第三节 学前儿童身体健康与动作发展评价 | 109 |
| 一、学前儿童生长发育的评价 | 109 |
| 二、学前儿童的大肌肉动作评价 | 110 |
| 三、学前儿童的小肌肉动作评价 | 116 |
| 四、学前儿童安全意识和能力的评价 | 117 |
| 第四节 学前儿童的语言发展评价 | 120 |
| 一、学前儿童的词汇评价 | 121 |
| 二、学前儿童口头语言评价 | 124 |
| 三、学前儿童的早期阅读评价 | 130 |

| | |
|------------------------------|-----|
| 四、学前儿童的前书写评价 | 133 |
| 第五节 学前儿童的认知发展评价 | 136 |
| 一、学前儿童的认知发展评价概况 | 136 |
| 二、标准化测验中的认知发展评价 | 138 |
| 三、自编测验中的认知发展评价 | 140 |
| 四、日常教育情景中对儿童认知发展的评价 | 143 |
| 第六节 学前儿童的社会性与情绪发展评价 | 144 |
| 一、学前儿童的自我认识发展评价 | 145 |
| 二、学前儿童的社会行为评价 | 146 |
| 三、学前儿童的同伴关系评价 | 149 |
| 四、多彩光谱中的社会评价 | 151 |
| 第四章 学前教师及教育工作评价 | 155 |
| 第一节 学前教师的基本素质评价 | 155 |
| 一、教师评价的内容与方法 | 155 |
| 二、教师基本素质评价 | 159 |
| 三、学前教师的职责与角色评价 | 160 |
| 第二节 学前教师教育观念评价 | 162 |
| 一、教育观念 | 162 |
| 二、教师教育观念的特点与评价 | 164 |
| 三、教师教育观念的类型与评价 | 167 |
| 四、课程决定的层级与观念评价 | 170 |
| 第三节 学前教师教育工作计划评价 | 171 |
| 一、教育计划评价概述 | 171 |
| 二、目标设计评价 | 181 |
| 三、教育内容选择评价 | 186 |
| 四、提问设计评价 | 188 |
| 五、教育资源的选择与利用评价 | 192 |
| 第四节 学前教师活动组织与实施的评价 | 200 |
| 一、教师活动组织与实施过程中的常规评价 | 202 |
| 二、生活活动评价 | 204 |
| 三、集体活动评价 | 207 |
| 四、区角活动评价 | 209 |
| 五、游戏活动评价 | 214 |
| 第五节 学前教师的沟通评价 | 223 |
| 一、学前教师的沟通能力 | 223 |
| 二、学前教师与儿童的沟通评价 | 224 |
| 三、学前教师与家长的沟通评价 | 227 |

| | |
|------------------------------|------------|
| 四、学前教师与同事沟通评价 | 230 |
| 第五章 学前教育质量评价 | 234 |
| 第一节 国外的学前教育质量评价（以美国为例） | 234 |
| 一、学前教育质量评价兴起的背景 | 234 |
| 二、何为质量 | 235 |
| 三、美国教育质量评价中的“认证”制度 | 237 |
| 四、美国幼儿园环境质量评价量表 | 243 |
| 五、ACEI 的评价标准 | 247 |
| 第二节 国内有关办园质量评价的实践探索 | 251 |
| 一、各类“示范园”评价中的办园质量评价 | 252 |
| 二、幼儿园办园质量的制度保证 | 257 |
| 三、台湾地区办园质量的实践探索 | 258 |
| 第三节 家长和儿童视角中的幼儿园办园质量 | 262 |
| 一、家长对幼儿园办园质量的评价 | 263 |
| 二、儿童对幼儿园办园质量的评价 | 265 |
| 结语：对评价的评价 | 269 |
| 参考文献 | 271 |

教育评价的基本理论

教育评价就是对教育的价值做出判断。评价有日常评价和专业评价之分。日常评价更多的是陈述一些客观的事实，做出一些直觉的、模糊的、不太系统、不太全面的判断；专业评价强调评价证据的搜集，强调判断的证据性，且证据应该是系统、全面、有效的。在证据与判断之间，日常评价通常是单向的，而专业评价是双向、多次互动的。

第一节 教育评价的定义

教育评价的定义总是与教育价值联系在一起。本节首先介绍教育价值的含义，在此基础上讨论教育评价的定义。

一、价值与教育价值

价值是由客体满足主体需要的程度而决定的。当主体存在某种需要时，若客体满足了主体的需要，这就形成了客体对于主体的价值。由于不同主体的需要是不一样的，所以同一客体对不同主体的价值也是不一样的。比如，对于一位想参加公务员考试的大四学生来讲，相关的考试大纲和复习资料是很有价值的，但对于一位不想参加公务员考试的同学来讲，则价值不大。价值的因主体而异的这一特性，决定了在判断某一客体的价值时需视具体情况而定。

同理，教育价值是由教育满足人们需要的程度而定的。由于个体有个体对教育的需要，社会有社会对教育的需要，所以教育价值又可分为教育的社会价值和教育的个体价值。

二、评价与教育评价

评价，指的是评定价值，是价值判断，是对客体满足主体需要程度的判断。评定某一人、事、物有无价值、有多大的价值，实际上是在评定这一人、事、物对于某一主体需要的满足程度。比如，要评定一本儿童读物是否有价值，需要评定这本儿童读物是否能够满足儿童的需要和家长的需要。对于不需

要这类读物的儿童来说，这一读物的价值就小，对于需要这类读物的儿童来说，价值就大。

同理，教育评价是评定教育的价值，是对教育的价值做出判断，是对教育满足个体需要和社会需要的程度做出判断。每一个个体都有其对教育的需要。比如，五六岁的儿童通常对阅读图画书有较为浓厚的兴趣，能较长时间地听故事、看图书，对内容的理解能力也逐渐加强。可以说，一名五六岁的儿童有着较强的“阅读”需要，幼儿园和家庭有没有满足孩子的阅读需要，是对这些教育做出判断的重要方面。每一个社会（如国家和地区等）也会有自己对教育的需要。比如，西部边远农村地区对教育有着它们自己的需要。一方面，期望通过教育，改变年轻人的地位，如通过考上大学、学习技术等到城市、东部等地工作、生活；另一方面也期望教育能够培养起熟悉当地情况的、能够促进当地发展的人才。西部边远农村地区儿童所受的教育，在多大程度上满足了西部边远农村人们的需要，是对这些教育做出判断的重要方面。

由于个体或社会对教育的需要通常都是比较复杂的，而且不同的个体与社会对教育的需要通常都存在差异，同一个体、社会在不同的历史时期对教育的需要也有所不同，所以对教育的价值做出判断是非常复杂的。比如，一个儿童对教育的需要可能涉及健康、语言、认知、情绪与情感、艺术等多个领域，而不同的儿童对这些领域的需要会有差异，需要的紧迫性也会有差异。某儿童在4岁时迫切需要锻炼身体，而此时全家搬迁到另一地方，于是，适应当地的文化、习惯、语言则变得更加迫切。同处古希腊时期、地理上邻近的雅典和斯巴达，一“文”一“武”，对教育需要不同，当然也会对同一教育现象做出不同的价值判断。

个体对教育的需要通常可以从个体对教育的期待表现出来。比如，儿童本人对教育的期待，家长对孩子教育的期待，某个地区普通群众对教育的期待，当地老师对教育的期待，这些期待就是个体对教育的一种需要。要了解这些具体需要，需要去倾听他们的声音，尤其是那些通常情况下人们较少关注的人群。

社会对教育的需要通常可以通过这个国家和地区的教育目的表现出来。狭义的教育目的指的是国家对培养什么样人才的总要求，是一个国家或地区对受教育者的培养规格和质量的要求。在相对较为详细的教育目的、培养目标表述中，可以看到社会对教育的需要。比如，《幼儿园工作规程》指出，幼儿园的保育和教育目标是“促进幼儿身体正常发育和机能协调发展，增强体质。培养良好的生活习惯、卫生习惯和参加体育活动的兴趣。发展幼儿智力，培养正

确运用感官和运用语言交往的基本能力,增进对环境的认识,培养有益的兴趣和求知欲望,培养初步的动手能力。萌发幼儿爱家乡、爱祖国、爱集体、爱劳动、爱科学的情感,培养诚实、自信、好问、友爱、勇敢、爱护公物、克服困难、讲礼貌、守纪律等良好的品德行为和习惯,以及活泼、开朗的性格。培养幼儿初步的感受美和表现美的情趣和能力”。在这些国家对幼儿园保育和教育的较为具体的期待中,可以看到社会对幼儿应当是什么样的“人才”有了具体的要求,明确了社会对幼儿教育的需要。

下面的公式能够比较简洁地表达评价的含义:

评价 = 测量(量的记述)或非测量(质的记述) + 价值判断

可见,教育评价是在寻找证据的基础上做出价值判断。当评价一个教育现象时,首先需要通过测量的手段,获得这一现象的各种数量属性,或是通过访谈、观察等非量化手段,获得这一现象的各种属性,并在分析、处理这些数据的基础上,做出价值判断。也有学者认为,这一公式里的“量的记述”或“质的记述”实际上也是一种判断,属于“事实判断”^①,即对事物的现状、属性与规律的客观描述。根据这种理解,评价就是“事实判断 + 价值判断”,是在事实判断基础上的价值判断。

信息栏 1-1

由于教育评价的对象范围十分广泛,各种评价的目的和任务各不相同,以至于到目前为止,教育评价尚无统一的定义。

西方学者大多是根据评价目的来对教育评价下定义的。这些定义主要有:评价实质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的程度的过程(泰勒),评价是一种对优缺点或价值的评估(斯克里文),评价是为做出关于教育方案的决策提供有用信息的过程(克龙巴赫、斯塔弗比姆),评价是对某些对象的价值和优缺点的系统调查(美国评价标准联合委员会)。

我国学者也对教育评价的本质进行了研究,并提出了许多界定。一般认为,教育评价实质上是一种对评价对象的价值判断。对于教育评价的具体定义,不仅揭示了评价的本质,而且还考虑了构成评价活动的基本要素方面,即评价的要素结构。这些定义大同小异,其中比较有代表性的是:教育评价是根据一定的教育价值或教育目标,运用可操作的科学手段,通过系统地搜集信息、资料,分析、整理,对教育活动、教育过程和教育结果进行价值判断,从

^① 陈玉琨. 教育评价学. 北京:人民教育出版社,1999:8.

而为不断自我完善和教育决策提供依据的过程。

(资料来源:袁振国主编.当代教育学.北京:教育科学出版社,1998:241.)

三、相关术语

与评价比较接近的词语大致有:测量、评估、评鉴、评定、考评、认证等。这些概念既有区别,也有联系。由于教育评价研究源于国外(尤其是美国),在介绍这些术语的同时,也指出其英语,便于理解。

测量(measurement),是根据法则给事物分派数字。广义的教育测量指的是对于教育领域内的事物或现象,根据一定的客观标准,作缜密的考核,并依据一定的规则将考核的结果予以数量的描述。比如对学生的思想品德、教师的教学效果进行测量,对教学经费、物资设备以及行政管理效率进行测量等。狭义的测量是指对学生某些学科经过学习和训练之后,所获得的知识、技能的测量,又称成就测量、学业成绩测量或学科测量等^①。教育评价是在教育测量的基础上逐渐分化出来的一门新兴学科。尽管教育评价逐渐构建起了自己的方法和内容体系,但测量仍然是教育评价中的一个重要的方面。从前面提到的有关评价的公式“评价=测量(量的记述)或非测量(质的记述)+价值判断”中可以看出,测量是评价非常重要的一个方面。

本书所使用的“评价”一词,英文是 evaluation,大陆通常译作“评价”或“评估”,而台湾更倾向于译作“评鉴”。在中文里,“评价”可以解析为“评定价值”,是一个动宾短语;“评估”可以解析为“评价和估量”,如资产评估、风险评估等,是一个并列短语;而“评鉴”则可解析为“评价和鉴定”,也是一个并列短语,大陆不太习惯使用“评鉴”一词。在相当程度上,这三个词语较为近似,只是翻译不一样而已。

在西方的教育评价里,assessment 是一个常用术语,一般用于对学生的评价,国内的大部分研究者都建议将此词译作“评定”。在西方教育评价术语的使用中,assessment 除了指向学生的评价外,通常还倾向于指定量化的评价,尤其是当评价者采用量表、行为检核表(checklist)等对儿童进行评价时。

Appraisal 一词,指的是对人员的考核评价,译作“考评”比较贴切。比如,对园长、教务主任、教研组长的人事考评。

Accreditation 一词,通常译作“认证”,似乎与教育评价不太相关,其实不然。在西方(尤其是美国),对于教育机构(如幼儿园)质量的评价,采用的就是“认证”制度。全美幼儿教育学会(the National Association for the Edu-

^① 王孝玲.教育测量.上海:华东师范大学出版社,1989:5.

cation of Young Children, 简称 NAEYC) 的一个主要任务, 就是通过“认证”, 对各种幼儿教育机构进行评价, 期望通过认证, 提升幼儿教育机构的教育品质。

有研究者建议用图 1-1 来描述这些概念之间的关系^①:

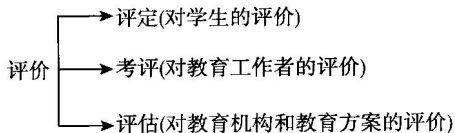


图 1-1 评价及其属概念

实际上, 这些术语的区分都具有人为性。为避免引起混淆或误解, 可以直接指出具体的评价内容或对象, 而不是期望通过区分使用本身并不清晰的术语来解决。



思考与实践:

1. 请谈一谈对教育评价是“事实判断 + 价值判断”的理解。
2. 指出测量、评估、评鉴、评定、考评、认证与评价的关系。
3. 请对你最近参加过的十个活动做出价值判断。
4. 在全美幼儿教育协会的官方网站 (<http://www.naeyc.org/>) 上, 了解 NAEYC 的“认证”(Accreditation) 的含义、目的、类型, 重点了解“对年幼儿童机构认证”(Accreditation of Programs for Young Children) 的具体内容。

第二节 教育评价的要素

所谓要素, 是指构成事物的必不可少的因素。本节将从回答如下几个基本问题的角度, 讨论教育评价的要素问题: 谁在进行评价(评价的主体问题)? 评价什么(评价的对象问题)? 根据什么进行评价(评价的标准问题)? 如何搜集评价的证据? 以及究竟为什么要进行评价?

一、教育评价的主体

任何活动都有活动的主体。主体是活动实施者、发起者。通常情况下, 主

^① 陈玉钶. 教育评价学. 北京: 人民教育出版社, 1999: 26.

体是人，而人却并不一定是主体。

（一）教育评价的主体有哪些

实际上，每一个个体都可能在评价着他所接受的教育、他所见所闻的教育，如前所述，这样的评价可能更倾向于日常的评价。作为专业的评价，教育评价的主体有哪些呢？

教师。教师是教育活动的具体设计者、实施者，是当然的教育评价的主体。

教育管理人员。既包括校长、园长、教务主任之类的教育机构内部的管理者，也包括教育机构外的各级各类教育管理者，如行政管理（如处长、局长）、业务管理者（如教研员）等。

儿童。作为教育的重要当事人之一，儿童理应成为教育评价的主体。所有的教育，必须让儿童获得发展，必须考虑到儿童的主观感受。如何将年幼的儿童作为评价的主体，是一个极富挑战性的问题。

家长。家长也是教育的重要当事人之一，对于未成年学生来说，家长是儿童的监护人。

根据评价主体与被评者之间的关系，可将评价分为内部人员评价和外部人员评价。内部人员评价是指被评现象的直接参与者作为评价主体的评价。比如，对一所大学的教育质量进行评价时，评价主体由这一所大学的老师、学生、行政人员、学生家长等组成。而外部人员评价则是由被评现象以外的评价者（可能对这一现象熟悉，但不是内部人员）进行的评价。比如，对一所大学的教育质量进行评价时，由其他大学的教务长、教师、上级行政人员、教育专家等组成评价的主体。内部人员评价与外部人员评价各有优缺点。内部人员在评价时，因为是局内人，所以熟悉情况，知道各种现象的背景，因而不易被表面现象迷惑，但因为熟悉，就可能碍于人情，或者不易从更宏观的层面做出思考与判断。外部人员评价可能会站在更客观的立场搜集证据、做出判断，但却容易因不了解背景而做出片面的判断。

（二）问题：评价主体单一

在当前的教育评价中，评价主体单一是一个非常突出的问题。传统意义上的教育评价，大多是以外部人员为评价主体的，尤其是上级部门、行政人员、科研人员的评价。以教师自己作为评价主体的评价虽然每天都在发生，但并未将这种评价纳入整个教育评价体系之中，因而使得教师作为评价主体的评价一直停留在日常评价的水平，未向专业评价发展，其作用也就未能发挥出来。以家长作为评价主体的评价也是如此，虽然天天进行，却未引起大家的重视。而儿童作为评价主体的评价，虽然也有，比如在评价时让儿童填填表格、开开座

谈会之类，但并未真正将儿童作为评价主体进行深入研究，因而以儿童为评价主体的评价的作用也就未能充分发挥出来。近些年来颇为流行的“档案袋评价”，其特征之一就是要调动儿童自己的积极性，将儿童作为评价自己成长与进步的主体，比如，让儿童自己选择将哪幅作品选入“档案袋”之中。遗憾的是，众多“档案袋评价”实践中，将儿童作为评价主体的程度还远远不够。

评价主体单一至少带来了如下弊端：首先，评价是一个在搜集证据的基础上做出价值判断的活动，评价主体单一带来的是证据的不全面性，最终导致判断的片面性。比如，当评价一个老师的教学效果时如果只听家长的意见，而不听儿童的声音、同事的声音，就可能因某教师注重培养学生的全面素质，而被只注重考试分数的家长误评。其次，评价主体单一使得教育过程的各重要当事人参与不够，难以调动其积极性，因而未能起到教育评价应有的作用。第三，传统的评价使得被评者（如教师、儿童）在评价过程中压力过大，对一些教育活动以外的因素非常焦虑，教育评价应有的作用无从发挥。比如，很多学校在上级来评价之前很紧张，加班加点做了很多工作，一旦评价结束之后，迅速回到以前的低效状态。

信息栏 1-2

一位幼儿园老师在提到传统的评价（即上级领导来园进行教育评价）时的一些感受：

过去一听到领导要来看课、评价，心里就紧张得不得了。那个时候对教师的评价往往就是上级说咋样就咋样。评判的标准基本上是课堂效果，以及孩子学到了哪些本领，最后结论是这个老师能力强不强，不是孩子不好，而是老师教得不好。我脑袋里整天想着孩子拍不到5个怎么办之类的问题，压力很大。这种压抑感也不可避免地要影响到孩子。我觉得这种评价没有给我提供向高处努力的动力，我只是不停地忙，不断地应付上级任务，难免对工作产生倦怠感。

（资料来源：华爱华主编，上海市学前教育课程指南解读，上海：上海教育出版社，2005：103.）

（三）思潮：评价主体多元化和自我评价

面对当前教育评价主体单一的问题，一个突出的思潮是评价主体多元化。所谓评价主体多元化，是指在对某一教育现象进行评价时，应尽可能将该教育活动的各重要当事人都作为评价的主体，充分发挥教师、学生、家长及教育管理者的积极性、主动性，从而起到更好地实施教育、促进学生发展的目的。

评价主体多元化的本质是将教育过程的重要当事人都卷入评价活动之中，

增强其参与性。与此相联系的是对自我评价的重视。比如,教师通过自评,从而改进自己的教育实践,促进自己的专业成长;儿童通过自评,更加积极地投入到学习过程之中;家长、管理人员通过自评,反思自己,提升效益。

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称“《纲要》”)一共有四部分,第四部分为教育评价,下面是其中的一些内容:

一、教育评价是幼儿园教育工作的重要组成部分,是了解教育的适宜性、有效性,调整和改进工作,促进每一个幼儿发展,提高教育质量的必要手段。

二、管理人员、教师、幼儿及其家长均是幼儿园教育评价工作的参与者。评价过程是各方共同参与、相互支持与作用的过程。

三、评价的过程,是教师运用专业知识审视教育实践,发现、分析、研究、解决问题的过程,也是其自我成长的重要途径。

四、幼儿园教育工作评价实行以教师自评为主,园长以及有关管理人员、其他教师和家长等参与评价的制度。

可以看出,《纲要》强调管理人员、教师、幼儿、家长是评价的“参与者”,即这些人群应该是评价主体,而且特别强调指出,“自评”是幼儿园教育工作评价的主要形式,其他人员只是参与评价。《纲要》的评价思想,在随后的章节中仍会继续解读。相对《纲要》的其他部分而言,“教育评价”这一部分的解读是很不充分的。

与《纲要》类似,《上海市学前教育指导纲要》也指出,“评价是教师、儿童、家长及管理部门共同参与合作的过程”。

评价主体多元化是大势所趋。

信息栏 1-3

早期教育方案质量的多维视角

第一是质量的由上至下的视角。由上至下的视角主要考虑早期教育方案的如下特征:成人与儿童关系的可见特征,成人与儿童的比率,保教人员的素质与稳定性,设备和材料的质量与数量,每个儿童所拥有空间的质量与数量,保教人员的工作条件,保健、卫生及消防设施的提供等。

第二是质量的由下至上视角。一个方案显著和持久的效果根本上依赖于它是如何被体验的。换句话说,一个方案效果的实际和真实的预测结果就是每个参与儿童日常所体验的生活的质量。所关注的核心问题是:天天生活在这个环境里的儿童感觉如何?

第三是质量的由外至内视角。在理想情况下,方案质量的评价应该是家长