



高校音乐专业

精品课程建设与教学改革创新

及教育质量考核评估实用手册

Gaoxiao

中国高等教育出版社

第二卷

第四章 课程变革的实施与评价

课程变革的实施自 20 世纪 60 年代以来，逐步受到人们的关注。在前面我们已经多次提到这样一个观点：不管多好的课程方案，如果得不到学校教师的真正接纳和实施，都难以对教育现实产生什么影响，也难以体现出课程变革本来的价值。对课程实施的理解，可以帮助我们更深入地理解课程变革本身的演化过程。

课程变革的评价，历来都是一个非常艰难的问题。这个问题一方面是由于价值标准难以确立，一方面是由于其方法难以操作。但是，这并不妨碍评价成为课程变革的一个重要问题，因为它不仅在很大程度上影响了变革的发展，也在很大程度上决定着变革参与者的命运。

第一节 课程变革实施的基本理论

自 20 世纪 60 年代末以来，课程问题得到了相当多的关注。学者们发现，许多重大课程改革失败的原因不在于课程方案不够完美或者不够科学，而在于课程开发者过多地沉醉于理想的改革蓝图，很少关心课程改革在现实中遭遇的问题，很少关注课程实施过程。这样做的结果就是很多课程方案根本没有得到深入的贯彻实施，有些甚至只停留在口头上、文件中。到 70 年代，更多的学者参与到课程实施研究的阵营，兰德变革动因研究（the Rand change Agent Study）更是这个时期著名的研究。到今天为止，课程变革及其实施研究已经成为一个非常活跃的研究领域，一批著名的学者如加拿大的富兰（M.Fullan）、利斯伍德（K.A.Leithwood）、哈格里夫斯（A.Hargreaves），美国的麦克劳夫林（M.W.McLaughlin）、利伯曼（A.Lieberman）、霍尔（G.E.Hall），荷兰的范登堡（R.van den Berg）、范德伯（R.Vanderberght），英国的皮尔斯（I.S.Peers）、菲尔丁（M.Fielding），澳大利亚的沃夫（R.F.Waugh）、马什（C.Marsh）等人，在课程改革及其实施领域都做出了卓越的贡献。

由于众多学者的努力，课程实施经过三四十年的发展，已经成为一个蔚为大观的知识体系。香港学者张善培（1998，pp.149 - 170）曾经将这个知识体系概括为四个主要问题：①课程实施过程理论；②测量与评定课程实施；③影响课程实施的因素；④比较

不同实施策略的成效。鉴于本书的重点和布局，这里主要讨论课程变革实施的基本理论和影响因素。

一、课程实施的涵义

课程实施和许多课程方面的概念一样，并没有一个确定的答案。概括来讲，学者们关于课程实施的见解主要有三种：

第一种见解是把课程实施看做一个课程或者大纲的真实使用情况，或者是课程革新在实践中发生的一切（Fullan, M. & Pomfret, A., 1977, PP.335 - 397）。富兰就认为，实施和变革的采用（adoption）并不相同，采用是指决定使用新的东西，而实施则强调现实中真正发生变化的程度以及那些影响变化程度的因素（Fullan, M., 1991a, PP.373 - 384）。对那些重视个人的或者经验的课程的人来说，可能会否定课程被实施这样一个思想，他们更感兴趣的是课程在特定的场景中如何被参与者（如教师和学生）所实践和所经验的过程。第二种见解是把课程实施看做是减少现存实践与课程改革所建议的实践之间的差距的过程。还有一些人把课程实施看做是教学过程，教学是课程计划的实施。

上述三种见解在某种程度上都有一定的道理，但是，第二种见解一个明显的问题就在于它假定了课程改革的方案是正确的，出现问题的只是课程实施者的领悟和操作问题，这显然是一个不合常理的假定。另外，这个假定也把课程设计和课程实施截然分解开来，同时，课程设计者在知识上占有绝对优势的地位。事实上，有不少学者都相信课程发展是一个持续不断的过程，课程实施也是一个课程不断修正和完善的过程。在课程权力下放的情况下，教师作为研究者和课程发展者得到广泛的呼吁，这意味着教师不仅仅是课程实施者，也同时是课程的发展者，对于教师而言，已有的课程方案或者教材只是一种课程资源而已，可以随着课程和教学的实践进行改造。此外，很多学者也认为变革是一个复杂的系统，我们很难预测变革究竟如何变化，那种掌控变化过程的企图只是现代主义的神话。因此，作为课程研究者，我们很难忽略变革发展的过程，直接去评判结果。笔者同样不同意第三种见解。虽然我们承认，教学是课程实施的一个重要环节，但是，从前面对课程和教学的分析可以看出，二者之间有很多不相同的地方。比如说，教学往往只关注教师和学生之间的互动，而课程实施可能会扩大到整个社区的政治运作。因此，把课程实施看做教学，有难以全面的危险。

本书的目的在于了解在课程变革实施背景下，学校课程领导和教师之间如何互动，如何应对现实情境中的问题，在现实情境中发生了什么等问题，对于本研究来讲是十分关键的。因此，本文采用第一种意见，把课程实施看做是课程革新在实践中所发生的一切。

二、课程实施的取向和观点

在课程实施领域，一个很重要的问题就是课程实施研究的取向，也就是说，研究者应该采取何种立场去理解或者判断在课程实施过程中发生的现象。只有对这一问题有了清醒的认识，在研究中才能做到有的放矢。通过富兰、辛德（Synder, J.）以及豪斯（House, E.R.）等人的努力，学者们在这一问题上取得了相当高的共识。

（一）课程实施的取向

较早对课程实施取向进行研究的是富兰和庞弗雷特（M.Fullan&A.Pomfret）。他们通过对 15 项有代表性的课程实施的研究，发现了两个主要的课程实施研究取向：忠实取向（fidelity orientation）和相互调适取向（mutual adaptation orientation）。后来，辛德等人在上述研究的基础上，通过对 9 项课程实施的研究，又归纳出第三个取向：课程缔造取向（curriculum enactment orientation）（Snyder, J., Bolin, F.&Zumwalt, K., 1992, PP.402 - 435）。

忠实取向假定，课程实施就是忠实地执行课程变革计划的过程，对于课程实施的评价就在于确定课程变革所预期的结果是否真的达到。概言之，忠实观是把课程当做可预测的文件或者产品，而课程实施只是一项技术性的工作。采用这个取向的研究者总是试图去测量课程变革在实际中的实施程度，并确定促进或阻碍课程实施达到预定目的的因素。出于这样的研究思路，这个取向的研究一般采用量化的方法，通常将文件中所规定的课程计划进行定义和分类，尽量将其分成可以测量的部分，然后用现成的量表或者自行设计的量表来测量其在实际中的实施情况。如 20 世纪比较风行的霍尔和豪德（E.H.Hall&S.M.Hord），范登堡等人（van den Berg et al）在“关注为本采用模式”（CBAM）方面的研究都采用的是忠实取向的传统。

所谓相互调适取向就是说课程设计者和课程实施者共同对课程计划进行调适，双方都在一个动态的连续过程中对课程计划进行不断的反思和修正。这个取向起源于 20 世纪 70 年代中期，由伯曼和麦克劳弗林（Berman&McLaughlin）主持的兰德变革动因研究。通过对 293 个地区的调查和 29 例个案研究发现，研究方案的实施不只是策略和技术的直接应用，而是一个研究方案和具体的实施者之间的互动过程，成功的实施都是相互调适的过程。“一方面方案的目标和方法为适应实际条件的需要和参与者的兴趣而调整，另一方面，参与者也为适应方案的需要而改变。”（McLaughlin, M.W., 1976, PP.339 - 351）也可以说，课程实施的过程就是课程计划与班级或者学校实际情境在课程目标、课程内容、课程组织等方面相互调整、改变和适应的过程。因此，学校等课程实施的实际情境变得非常重要，研究者不能再忽视“人们在实际中做了什么和没有做什么”这个

关键的变量。相互调适取向的研究重点在于理解课程实施过程中，课程方案和特定情境之间是如何相互适应的。它主要有两种研究的类型：一是描述性研究，就是借用一些社会学的新的研究方法和理论，对课程实施进行详尽的描述；二是规范性的研究，重点在于确定促进和阻碍课程实施的因素，尤其是各种组织变量，研究的目的在于提高课程计划与课程实施相互作用的效果。在这两类研究中，又可以发现两种倾向：实用性倾向和批判性倾向。前者主要关注实施程度、影响因素以及方法论等问题，类似于忠实取向，但是，承认相互调适的合理性；后者则更加注重相互调适的过程和情境脉络的影响，注重描述变革涉及人员的观念以及行为的意义。有相当多的研究，关注变革对参与者的影响，关注课程方案的设计者和使用者对变革的理解和感知，同时体现了上述两种倾向。持这种研究取向的人认为量化的方法是不足够、不深入的，因此，要在更为宽广的方法论基础上进行，有不少研究都是运用质化和量化相结合的方法，问卷调查、文献分析、个案研究、参与式观察、访谈等都是有效的研究手段。如上述兰德计划就是其中的典范。

课程缔造取向比相互调适取向更向前推进了一步。持这种取向的研究者甚至不满意“实施”这个词汇，认为它本身就暗示着一种忠实的观点，远远不能概括变革过程中的情感、态度和价值的涵义。这种取向认为，真正的课程是教师与学生联合缔造的教育经验，课程实施在本质上是在具体的教育情境中缔造新的教育经验的过程，而课程计划和教学策略只是可供这个经验缔造过程所选择的工具而已。因此，研究的重点不再是课程实施和计划的符合程度，而是经验缔造的过程、影响经验缔造的因素以及经验缔造的影响。辛德等人（Snyder, J., Bolin, f.&Zumwalt, K., 1992, pp.402 - 435）指出这个取向主要关注三类问题：①缔造的经验是什么（what）？教师和学生是如何缔造这些经验的（How）？②一些外部因素，如各级教育政策、学生和教师的性格特征等是如何影响课程缔造过程的？③实际缔造的课程效果如何？对学生有什么影响？怎样赋予教师和学生权力以创造这些经验？隐性课程有什么影响？很明显，这些问题主要关注的是教师和学生课程和教学的理解和创生，他们的知识基础和思想变化成为课程实施研究的重点。而这些的研究则以质化的方法取胜，个案研究、行动研究以及深度访谈。辛德等人指出美国著名的“八年研究”就是缔造取向的典型研究。此外，课程学者派瑞思在研究中提出了如下假设（C.Paris, 1989）：①课程知识包括教师在课堂实践中所创生的具体情境知识；②课程变革过程是一个个人成长及思维发展变化的过程；③教师的课程工作受其对学校情境的感知的影响。这些假设很明显地反映了她所持的课程缔造取向。

（二）课程实施的观点

课程实施的研究取向是研究者在研究的时候所采取的一种立场，与此相类似的是豪斯所提出的理解课程实施的三种观点（E.R.House, 1979, PP.i - 15）：技术的

◆—————|

(technical)、政治的 (political)、文化的 (cultural)。三种不同的观点在课程改革的不同历史时期分别起着重要的作用，也为研究者理解课程实施过程提供了一个比较规范的视野。

技术的观点在 20 世纪 60 年代的课程改革运动中十分风行。这种观点是将课程实施看做是一种技术，这种技术用来执行预定的计划，而课程实施的效果则以目标的达成程度作为衡量标准。这种观点假定人们在变革中拥有共同的价值体系和变革目标，问题只在于如何更好地达到这一目标。这种取向类似于“目的—手段”的范式，主张通过系统和理性的分析来处理变革中出现的课程问题，强调通过对教材和教学方法的改变或者通过引进新的技术来提高教学质量和实施成效。这有点类似于富兰所提出的第一、二层次的变革，也就是教学物质材料方面的变革以及教学策略、教学方法和教学理论的变革。在这种观点看来，实施的关键在于把变革方案转化为实用的知识和技术，由教师贯彻执行，课程实施就好像是一个生产过程，成果和效率是值得关注的。

政治的观点假定我们所处的社会并不是一个充满和谐的社会，相反，这个社会依旧存在着很多问题和冲突。群体之间的利益往往是不一致的，对立派别之间为了达到自己的目的必须讨价还价、相互妥协，课程实施过程因此就是一个协商的过程。课程的政治观关注权威、权力的运用，一些人会利用自己的政治优势，通过法律或者行政手段迫使无权势的一方顺从，因此，也会受到显性或隐性的抵抗。尽管如此，这种观点认为学校成员通过协商依旧可以达成共识。因此，这种观点坚持课程实施要注重学校的具体情境，因时因地做出调整，以维持系统的合法性。

文化的观点同样注重群体的声音。这种观点假定群体内部有很多价值共识，但是群体之间则缺乏一致性，很难采取共同行动。在课程变革中，外部课程设计和课程实施者之间有着研究文化和专业文化的冲突，二者的遭遇涉及沟通、诠释、包容 (accommodation) 以及文化适应活动。因此，文化观将实施看做是一种文化重建 (reculturing) 的过程，其目的在于促使学校成员重新思考课程、教学以及教育的本质和目的等问题，“演化” (evaluation) 比实施更符合变革的核心意义。从文化的观点来看，课程实施需要共同体 (community) 的建立作为保障，在实施的过程中，应该关注教师的情绪、理解、价值观等因素，通过为他们提供更多的专业发展机会和额外的规划时间，使他们形成共同体意识。

(三) 课程实施取向辨析选择

上述富兰和辛德等人对课程取向的分析与豪斯的三个观点有所不同，他们在看待课程实施的角度也有所差异。富兰、辛德等人主要是从实施者对课程方案的处理角度来看待课程实施的，而豪斯则是从不同的社会科学领域出发来审视课程实施的。但是二者殊途同归。李子建、黄显华 (1996, p.314) 通过分析，指出他们的主张实质上是一致的，

忠实取向与技术观点、相互调适取向与政治观点、课程缔造取向与文化观点之间有不少相同的地方，尤其在基本假设、研究重点、研究方法等方面有很多相似之处。因此，此处就以富兰和辛德等人所提出的三个取向进一步进行分析，并为本研究的立场做出选择。

如前面所述，三种实施取向之间在理论上有很大的差别。辛德等人认为三种取向在潜在假定方面的差别，主要表现在对课程知识的看法、对课程变革性质的定位，以及教师在改革中的角色。除上述之外，笔者还认为不同的取向实际上也假定了一定的政治立场。忠实取向是假定课程计划是合理的、不可改动的，课程实施就是把预定的计划付诸实践的线性过程，改动越小，就说明实施越成功。因此，好的课程方案应该是“教师不需改动的”（teacher-proof），应该为任何教师在任何学校情境中所应用。同时，课程方案也应该通过不同的形式为教师的课堂实践提供详细的说明和指示。我国在以往的课程改革中都是持这种政策，不仅教学大纲对各个年级各个学科的课程做了严格的不可逾越的规定，而且通过教科书、教学参考等把这些内容固定下来，并对教学策略和方法做了明确的指示，“依纲扣本”成为课程实施的一个原则。如果我们进一步分析就会发现，这种实施取向实际上反映了现代主义的知识观和政治观。也就是说，这种取向从本质上来讲是假设了外在知识的“客观性”（objectivity）、“普遍性”（universality）、“中立性”（neutrality），课程实施是对预先确定的知识和价值的无保留传递。从政治方面来看，这种实施观事先也假定了现存的知识和价值是合理的、不需要证明的，因此，课程实施是主流价值和主流文化复制的过程，“忠实”于既定的课程方案也使主流的思想和价值得以“扩大再生产”，从而实现对人们思想的控制，或者如福柯（1999）所讲的那样，成为一种“规训”（discipline）。此外，这种取向显然也不关注教师的知识和专长，掩盖教师在发展和实施过程中的声音，也无视个体学生、课堂和社群的独特性。

相互调适取向从某种程度上来说已经打破了忠实取向所强调的课程计划不可更动的观点。在这种取向看来，精心设计的课程方案并不一定能够保证其适用于任何具体互动的教学情境，因此，课程方案并非是固定的、完美的。课程方案和具体情境之间充满了课程实施的过程。课程实施者也不是被动地接受课程方案所规定的思想和价值，而是作为一个主体主动地对其进行感知、理解和调适。在知识观方面，相互调适取向显然倾向于一种建构主义的知识观，将知识看做是复杂的社会互动的产物。在政治上，这种取向很明显同意豪斯所提出的政治观，相信不同的团体有着不同的价值取向，课程实施的过程是不同的利益团体进行协商达成一致的过程。尽管实用性倾向的调适观依旧有控制的痕迹，但是，这种控制已经不再是线性的控制，而是期望找到可以预测的相互调适的模式，从而对课程实施的发展经常进行把握。至于批判性倾向，则更是课程实施的过程变得非线性化和难以预测，控制变得更加不可能了。无论哪种倾向，给教师赋予更多的决策空间都显得十分必要。



课程缔造取向则把上述相互调适向前推进了一步。这种取向已经超越了把预期的课程方案奉为主臬的思想，把课程计划以及教学策略只看做是经验缔造过程中可供选择的工具和材料，教师和学生可以根据具体的教育情境进行新的课程创造。这种取向显然持一种后现代主义的知识观，也就是把知识看做是个人化的、境域化的，同时也是开放的、批判的和创造的。在政治上，该取向更是体现出了一种解放的旨趣，重视实践者的自主和责任，强调师生通过对话和协商创造课程经验。当然，这种取向由于过度强调教育现场的特殊性，可能会忽略由课程专家所发展的知识。

尽管上述三个取向之间有着很大的区别，这并不妨碍它们之间有着紧密的联系。辛德等人（Snyder, J., Bolin, F.&Zumwalt, K., 1992, pp.402 - 435）指出，出于对课程变革实践的关怀，忠实取向和相互调适取向的研究经常被归为一类；至于相互调适取向，尤其是批判性调适取向，和课程缔造取向之间并没有十分明显的界限。因此，有研究者指出不应该将三种取向孤立看待，而应该把它们看做是一个连续体（continuum）（张华，2000）。

从理论上讲，上述三个取向并无优劣之分，并且在现实的研究中都得到了广泛的应用。但是从课程实施的实践角度来看，纯粹的忠实取向和课程缔造取向都会遭遇很多困境。对于忠实取向来说，其首要的困境就在于课程方案真的就那么完美无瑕，无论从技术上、政治上和文化上都无懈可击？其次，忠实取向在现实的课程实践中也是不可能的，因为即使课程方案再完美，也不可能顾及到所有具体的实施情境。格罗斯等人（Gross, N., Giacqunita, J.B.&Bernstein, M., 1971）曾经利用忠实取向对一个小学的革新项目进行研究，发现该课程方案实施的质与量都非常低，教师的行为只有 16% 的时间符合革新方案的研究。对于课程缔造取向来说，理想有余而实用不足是其最大的问题。它至少存在着两大不可能性：政治的不可能性和实践的不可能性。从政治的不可能性来看，主流的社会阶层不会完全放开对社会文化和价值的控制，权力必须通过斗争和协商才能有限地得到，纯粹的课程缔造在政治上此路不通。从实践的不可能性来看，课程发展所需要的多种技能大多数教师并不具备，同时，在现有的条件下，教师也不一定有足够的资源进行独立的课程缔造。此外，一般来说，由专家所发展的课程方案，都是经过相当长时间的研究、实践和论证而形成的，从总体上来说有一定的科学性和可行性。如果抛开这些方案另起炉灶，不见得是一件好事情。

由于上述两种取向所遭遇的困境，笔者觉得依这两种取向对课程实施进行理解会带来相当的偏差。辛德等人（Snyder, J., Bolin, F.&Zumwalt, K., 1992, P.427）说过：“在实际研究中，课程从来没有像计划的那样完全地实施过。一些人将这种修正看做是没有很好地实施，另外一些人则将这种修正看做是实施的一部分。”出于本书所关注的场景——学校以及关注的人员：教师和学校领导——笔者认为采用相互调适的取向比较恰当，因为这样可以更好地关注学校内部、学校内部和学校外部之间的关系与互动。

第二节 课程变革的评价

简单来说,评价是决定某一事物价值的活动,因此,课程变革评价就是研究课程变革价值的过程。在课程变革的评价过程中,有不少问题值得思考。以色列课程学者内伏曾提出如下问题:评价如何定义?评价的功能是什么?评价的对象是什么?对于每个评价对象应该收集什么样的信息?应该依据什么样的标准来评价每个对象的优劣与价值?评价应该为谁服务?评价有一个怎样的推行过程?评价应该采用什么探究方法?谁来做评价?用什么标准来对评价进行评价?课程变革是一个复杂的系统,对上述问题的回答自然也是非常艰难而复杂的。本节并没有能力对这些问题一一进行回答,根据本书的写作目的——为学校课程领导提供有效的视野和工具——在本节中就如下几个问题做出一定的论述:课程变革评价的目的和功能是什么?如何对课程变革评价进行分类?当前课程变革评价的趋向是什么?学校如何进行课程变革评价?

一、课程变革评价的目的和功能

拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler, 1949, PP.105 - 106)很早就将评价定义为一个确定教育目标达成程度的过程。在泰勒之后,有不少课程学者追随他的见解,继续把评价作为一种判断优劣或价值的过程。然而,随着课程评价的发展,有不少学者进一步拓宽了课程评价的功能,一批学者将课程评价与变革的改进结合起来。科龙巴赫(Cronbach, L., 1980, p.14)等人把评价界定为一个对教育项目的当前及随后出现的事件所进行的系统检验,这种检验是用来帮助改进这个项目以及与之有着相同目的的项目的。斯腾豪斯(Stenhouse, L., 1975, p.122)则更加明确地提出:就其本来的面目来说,评价应该引导发展,并和发展结合在一起。然后,发展和评价概念上的区分被摧毁且融为一体,成为一种研究。

此外,艾斯纳(Eisner)认为评价主要具有五个功能:诊断、改良课程、比较、评估教育的需要、确定目标是否达成。黄政杰则指出,课程评价对课程发展的每一个阶段都是有用的。其价值在于:诊断、修正、指出课程的内在价值、比较、判断结果的价值、选择与决定(黄政杰, 1987, pp.41 - 43)。斯塔克(Stake, R, 1986, pp.89 - 90)把评价的作用提高到生活以至生命的意义上去理解,指出评价活动是一个严肃的事业,它处理的实际上是人们的生活,不仅关系儿童,也包括成人和教师……我们涉入他们的生活是因为我们自信可以帮助他们,使事情更加美好。

上述这些对于课程变革评价目的的论述,实际上是一个由浅入深的过程,从最初对



课程变革的价值判断，到对课程变革的改进，最后到提升生活以及生命的意义。应该说，所有这些判断，都有其存在的价值，但是，仅仅局限于这些论述显然是不够的，我们需要理解这些不同的目的实际上是随着课程变革评价的要求不同、对象不同而不同的。只有深入理解课程变革的评价是为谁来评价、评价什么，才可能真正理解其目的和功能。

（一）从课程变革评价的服务对象来看评价的目的和价值

那么，课程变革的评价究竟是为谁来服务呢？一个简单的答案就是利益相关者（stake - holder）。从前面的分析可以看出，主要有三类利益相关者：课程设计者、课程使用者、公众及其代表者。

在课程变革方案设计过程中，设计者必须考虑如何对课程方案进行评价的问题。一般情况下，课程变革方案的评价有内部评价和外部评价之分。所谓内部评价，就是由设计者自己所进行的自我检查，其目的在于通过评价发现自己所设计的课程变革方案有什么不足之处，有哪些可以改进的地方。可以说，这个过程是课程方案设计的有机组成部分。所谓外部评价，是指由课程设计者邀请外部的评价专家对课程变革方案进行评价。外部评价的目的，一方面当然是为了促使课程方案的改进，但是在很多时候，外部专家的评价由于种种原因，往往会成为一种对课程变革方案的确认和合法化行动。

课程使用者是一个非常宽泛的概念，包括教育者和被教育者，还包括与被教育者相关的人士，比如家长。在他们当中，不同的人对于课程变革评价的要求并不一样。从教育者的角度来看，课程变革的评价应该能够提供三个方面的信息：

（1）学生在课程变革中所发生变化的信息。根据这些信息，教育者可以调整自己的教育方式，来促使学生有更好的发展。

（2）有关课程变革本身的信息。通过这些信息，教育者可以确定课程变革是否值得他们倾心投入以及如何投入。

（3）关于教育者自身行为以及行为效能的信息。每一个人都很关注自己的行为效能，并希望能够从效能中发现自己的力量，这也是美国心理学家马斯洛等人向我们揭示的心理规律。同样，教育者也需要获得自己行为以及行为效能的信息，以进行有效的反思并展现自我生命存在的意义。可是，在课程变革的过程中，教育者这个方面的需求往往得不到满足。

从上述三个方面的信息来看，服务于教育者的课程评价，就包括了对学生学习状况的判断和甄别、对课程变革本身的价值判断、对教育者生命意义的提升等方面的目的和功能。

从学生以及家长的角度来看，课程评价至少应该给他们提供三个方面的信息：

（1）关于学生学习状况的信息。根据这些信息，学生可以自觉地或者在家长协助下

对自己的学习进行反省,并采取积极的行动来提高学习效果。从这样的评价中,一些学者也希望能够让学习者看到他们自己的力量和魅力,从而获得生命和生活意义的提升。

(2) 关于课程变革本身的信息。根据这些信息,学生和家长可以对自己所遭遇的变革有一个基本的认识,在可能的范围内做出自己的选择。在很多时候,学生和家长的这个方面的需求被掩盖起来,好像他们并不需要对施加在自己身上的课程变革有所了解。

(3) 关于教育者对课程变革实施情况的信息。根据这些信息,学生和家长可以维护自己的利益,并对教育者提出进一步的要求。同样,这种需要在很大程度上并没得到满足。

从上述三类信息,我们可以看出,课程变革的评价在这里所体现出来的目的和功能包括:为学生提供发展的信息,为学生提供成长的力量,为学生监督课程变革和为教师实施本身提供帮助。

公众的声音在中国被忽略已久。事实上,作为纳税人,他们有权知道利用自己所缴纳的税款所展开的课程变革究竟是怎么一回事,这样的变革如何被设计,如何被施行,其所得到的效果是什么。知道这些信息的目的就在于他们确保自己所缴纳的税款没有被浪费掉。正因为如此,公众以及公众的代表——政府——所要求的对课程变革的评价,实际上是一种问责性质的评价。当然,有些时候公众的要求和政府对于课程变革的评价目的之间并不一致。在一些时候,政府可能和课程设计者站在同一立场上,这个时候,评价的目的就有可能是向公众证明课程变革的合理性。在有些情况下,即使政府想达到问责的目的,但是由于它不得不雇用课程专家进行评价工作,而这些课程专家出于行业利益,把课程变革的评价过程变成了一个合法性的证明过程。这样,就导致了目的和功能之间的分离。

除了对课程变革本身进行问责之外,公众和政府也会向实施课程变革的教育者问责。这种问责的目的在于向公众展示教育者在课程变革的实施过程中的所作所为,以及这些所作所为所产生的效果,从而也在一定程度上促进了教育者对变革的实施。

上述分析说明课程变革评价的服务对象不同,其目的也是不同的。概括来说,课程变革发挥着促使课程变革的改进、促进课程变革的实施、促进学生学习的改善、提升教育者和被教育者的生命质量、对课程变革的过程进行问责、对课程变革进行合法性辩护等作用。

(二) 从课程变革的评价对象来看其目的和功能

在明白了课程变革评价的目的与功能与其服务对象有着密切关系之后,我们还需要明白其目的和功能还与评价什么有关系。评价的对象不同,其所能达到的目的和功能也是不同的。

课程变革究竟要评价什么呢?不同的人有不同的说法。根据课程变革的过程,我们

◆—————|

认为课程变革评价一般应包括三个方面的评价：有关课程设计、发展过程的评价，包括其过程和产品的评价；有关课程变革实施的评价，包括实施过程中的人、事、物以及教学的评价；有关课程变革结果的评价。

1. 有关课程设计、发展过程的评价

有关课程设计、发展过程的评价，一般发生在课程变革方案还没有正式进行推广的时候。对其评价显然想达到如下目的：

(1) 检查课程变革方案的设计是否合理。包括课程变革方案所依据的原理、课程变革所要达到的目的、具体的目标、课程方案的内容、学生现有水平的设想、教学建议、评价建议等，对这些内容，都应该详细体察，逐项检测。对课程变革方案的设计是否合理的判定，一般会从两个方面来进行：一是方案的内部一致性，也就是变革方案的各个部分是否有冲突存在；二是方案的适用性，也就是这样的方案与现有教育发展状况是否匹配。通过上述两个方面的评价，评价者一般也试图提出一些改进的意见，以促进课程变革设计方案的改进。

(2) 检查课程变革方案的设计过程是否受过度的偏见所控制。要对课程变革方案的设计过程进行详细考察，主要考查什么样的变革思想或者意识形态主宰了课程变革的过程，并进一步考虑这样的意识形态或者变革思想是否造成了一定的偏见等。

(3) 检查课程变革方案的设计过程中各个参与者是否尽责。这需要在变革方案设计开始之前，做出比较明确的分工及工作标准，在工作开始后，不断依据标准进行检查。

可见，对这部分内容的评价，主要是为了发现并纠正在课程变革方案的设计和发展过程中所存在的问题，为课程变革方案的设计和发展提供可资帮助的信息。除此之外，对设计者或其他参与者的问责和监督一般情况下也是很明显的。

2. 有关课程变革实施的评价

课程变革实施是一个复杂的系统，因此，对这一部分的评价也是最为复杂的，涉及课程变革实施中的人、事、物的评价。

(1) 在课程实施的过程中，主要涉及的人员不仅包括学校教师、学生、学生家长，也包括课程变革的推广者，如专家和政府等。因此，对人的评价，不仅包括对教师、学生等在课程变革实施中的表现进行评估，还要对课程变革推广者和课程变革的使用者之间的交互作用进行评估。

(2) 对课程变革实施过程中的重大事件，也需要进行评估。这些事件包括推广者通过哪些渠道把有关改革的信息传达给学校、教师、学生和家長，在变革实施过程中发生了什么重要事件以及这些事件的意义等。

(3) 课程变革的实施过程，可以看做是一个教育资源调配的过程。通过评估，可以了解课程变革所需要的物质资源是否得到了满足，是促进还是阻碍了变革的实施等。

当然，上述三个方面的评价可以是单独进行的，也可以是综合进行的。但是，我们

可以发现,这些评价的目的和功能主要包括如下三个方面:

(1) 了解变革的实施是否符合变革所提出的要求和目的。

(2) 了解在变革实施的过程中,变革推广者、变革使用者是否尽了自己的职责,比如教师是否真正投入到课程变革当中,课程变革推广者是否和教师、学生、家长有了足够的沟通等。

(3) 了解变革所适用的环境对变革实施的影响,并发现如何改变物质条件来满足变革的要求,或者如何对变革进行改进,以适应环境的需要。

3. 有关课程变革结果的评价

课程变革的评价,不仅要关注整个变革过程的评价,也要关注其结果的评价。一般来说,对变革的结果主要从三个方面进行评价:

(1) 了解变革给学校教育,尤其给教师和学生发展所带来的变化。这种变化可能是学习成就上的,也可能是生命、生活意义上的。

(2) 了解变革对整个教育系统乃至整个社会系统带来的变化,因为课程变革并不仅仅是一个课程事务,也是一个教育事务和社会事务。

(3) 对变革的成本和效益之间的比率进行评估,从这个角度发现改革的得失。

从上述三类评价对象来看,对课程变革的评价可以从多个方面来进行,在不同方面所进行的评价,可能达到不同的目的,产生不同的效果。概括起来,这些评价的目的和功能同样包括对变革本身的改进、对课程实施的促进、对有关人员的问责、提升有关人员的生活和生命意义等作用。

二、课程变革评价的分类

为透彻理解课程变革,一般需要对课程变革进行分类。对事物进行分类一般需要根据标准来进行,但是,由于课程变革是一个复杂的系统。因此,其分类的标准并不一致,结果也就导致了课程变革的不同类别。

(一) 根据评价的对象

根据评价的对象,课程变革的评价可以分为对课程变革方案设计和发展的评价、对课程变革实施过程的评价和对课程变革结果的评价。

(二) 根据评价的目的

根据评价的目的,课程变革的评价可以分为形成性评价和总结性评价。形成性评价是一种过程性评价,也就是对课程变革过程所展开的评价,如对方案设计过程、课程变革实施过程、学生的学习过程等所进行的评价。形成性评价的目的不是为了评出优劣,

◆—————|

而是为了为课程变革的更好的发展提供信息，促进课程变革的改进。

总结性评价则是对课程变革结果的评价，是一种事后评价，其目的是对课程变革有一个整体的、综合的看法，其焦点在于课程变革的效果上，一般就课程变革是否成功、是否有效做出判断。

（三）根据评价与课程变革目标的关系

根据评价与课程变革目标之间的关系，课程变革的评价又可以分为目标为本的评价和游离目标的评价。前者以泰勒原理为代表，评价的主要参照就是事先所设立的课程变革的目标，其目的在于检验这些目标实现的程度，并依据评价的结果来判定课程变革实施的效果。后者则指出泰勒原理暗示了课程变革的目标一定是合理的，而事实上这种暗示是没有道理的。持这种观点的学者相信，课程变革的实施往往会达到事先无法预料的结果，对课程变革的最终评价应该依据实际生成的效果而不是事先确定的目标。

（四）根据课程变革评价的不同价值取向

香港学者李子建在西南大学的一次演讲中，根据课程变革评价的不同价值取向，把评价分为三类：伪评价、类评价和改善取向/问责为本的课程变革评价。

所谓伪评价，简单来说，就是评价的取向并不是在于变革本身，而在于一些通过貌似评价的活动来进行意识形态的推销或者获取影响力和资源。通常这类评价是通过提供不全面或者无效的结果，说服公众某个变革是好的或者是有效的。比如香港特区政府在对推行公民教育的评价中，发现以跨课程的方式推行公民教育，小学占 92.7%，中学占 83.5%。从这个数字来看，这项变革的采用率显然是非常高的。但是研究者却发现，这个数据是通过校长填问卷所得到的，中间显然有很大水分。通过调查教师和学生，发现这项课程变革的采用率和效能实际上是非常低的。

类评价实际上就是以问题/方法为本的评价取向。也就是说，这类评价以解决某个问题为主，并采取某种特定的评价方法。这类取向的评价包括很多：目标为本的评价是以泰勒原理为蓝本，强调清晰地界定目标，检验目标的达成情况；问责研究，也称按结果付款的评价，通过各种评价方法，对正在进行的课程变革进行详细调查和分析，然后根据结果对项目提供资助或者其他帮助；客观测验计划，这种评价的特征是建立常模，然后通过标准化测验来发现评价对象和常模之间的差距，也进行学校与学校之间或者班级与班级之间的差异比较，以揭示发展趋向；增值评估，通过各种评价方式发现评价对象在累积性成就上的差异，为问责、改善等提供信息；表现性测验，就是呈现学生对评价任务的真实反应，以更全面地对学生进行评价；实验研究，简单来说就是把学生进行随机分组，然后分出实验组和控制组，就某一个方面的问题进行实验研究，最后根据结论做出评价；管理信息系统，也就是为管理者提供有关课程变革过程的系统信息，以方

便做出正确的决策；效益—成本分析，主要途径是建立效益—成本分析的标准，然后根据标准对变革过程进行详细分析，算出二者之间的比率作为评价依据；审判式评价，这种评价借鉴法庭模式，评价与被评价双方首先确定规则，然后根据“法官”依据规则聆听双方的辩论，最后做出判断；个案研究评价，就是采用个案研究的方式，真正了解在个案进行课程变革过程中发生了什么，正面和负面的作用是什么；批评和欣赏的评价，也就是以文学批评和欣赏的方式，对课程变革的某例个案或者某个过程进行详细探究，并做出结论；课程理论为本的评价，主要是根据一定的理论，来检验在现实实践中这种理论是否真正得到了实践，差距在什么地方，在什么地方可以进行改善；混合方法研究，也就是采用多种方式，如形成性评价、总结性评价、质化和量化的评价方法等，来对一个课程变革进行综合的、多方位的研究。

最近为学者赞扬的课程变革评价是改善取向/问责为本的课程变革评价。所谓改善取向是指变革的目的是为了促进变革本身或者教育实践本身的改善，而问责为本的取向则是指变革的目的是为了对课程变革的参与者进行问责，检查他们工作的成效。这个取向的课程变革评价包括：决策/问责为导向的研究，这种研究的目的是通过系统的研究，为做出适当的决策或者为检验相关人员的 32 作成效而给公众以交代提供信息；消费者导向的研究，主要是评价者以消费者代表的身份进行评价，主要检验消费者的利益在变革的过程中是否得到保证或者提升；认可/认证取向，简单来说是对课程变革的评价，是为了决定是否给予变革以认可或者认证，便于变革及变革的产品得到推广；顾客中心的评价，这种变革评价一般情况下是应课程变革的推广者或者使用者要求而进行的，评价者和顾客组成合作团队，根据顾客要求做出恰当的评价，为顾客的发展提供信息；建构式评价，这种评价方式和其他评价的不同在于事先并没有评价的目的或者问题，而是随着评价和被评价双方对话的深入，需要评价的问题不断呈现出来，双方不断达成共识，最后生成评价结果；慎思民主式评价，也就是发扬民主精神，让对变革持有不同利益和观点的人参与到评价中来，通过观点的碰撞而产生评价的结论，因而这个结论也是各方可以很好接收的；利用为焦点的评价，这种评价的焦点在于利用，也就是说，在评价过程中，评价者即着眼于评价结果的应用，评价结果的出现并不意味着评价的结束，相反还要积极协助客户把评价结果应用到实践中。

上述对评价的分类，基本上揭示了当前课程变革评价的概略情况。至于在具体的变革过程中采取何种类别的评价方式，则要具体情况具体处理。在当前的课程评价取向中，人们一反过去那种过于重视量化评价的做法，逐步开始重视质化的评价方法。此外，人们越来越关注评价在促进课程变革的改进、课程变革中的问责等方面所发挥的作用。在这个趋向的导引下，决策/问责取向、使用为焦点取向、顾客中心评价、消费中心评价、建构式评价、慎思民主式评价、个案研究、成果监控/增值评价等成为具有潜力的评价取向。

三、学校中的课程变革评价

在对新课程改革的研究过程中，我们发现几乎所有的学校课程领导都认为课程评价是课程改革实施中一个重大的难题，直接制约着学校在课程变革中的步伐。尽管明知这一障碍，他们依旧不知如何在学校中进行课程评价的变革。因此，在这一部分，我们打算就学校中的课程评价提供一些可供操作的策略。

（一）寻找内外部评价的结合点

对于内外部评价的问题，有不少学者提出了自己的见解。斯科利文（Scriven, M., 1991）给内部评价和外部评价以如下的定义：

内部评价是那些由项目参与人员展开的评价，即他们是特殊的评价人员——也就是说，这些人员在项目的产生、编写和服务部门之内（p.197）。

一个外部评价者至少不是一个项目的参与人员，或者是被评价人员或者其家庭之外的人士……（p.159）

黄政杰（1987，p.62 - 64）认为，课程的形成性评价，由内部人员执行会比较合适；总结性评价则最好由外部人员担任。他还提出了一个比较分明的内外部人员担任评价的理由（李子建，黄显华，1996，p.369）：

内伏对学校层级中内外部评价问题做了比较系统的研究。他认为内外部评价二者之间可以相互得益。对内部评价来说，外部评价可以引发内部评价、扩展内部评价的领域、使内部评价的效度合法化。对外部评价来说，内部评价可以拓宽外部评价的范围、提高对外部评价的解释、提升外部评价的应用性。二者究竟如何在学校评价中有效地发挥其作用呢？内伏从三个方面谈论这个问题：在概念的层面上，评价应该被看做是一种理解的方法而不是判断的方法；当评价被认为是一种专业的艺术时，评价应该是适度的，应该承认它的局限性；提供建议应该是评价责任的一部分。从方法论层面上来看，评价应该是一个实践的过程而不是一次性的行为；内外部评价者之间的反应是一个在双向学习中的信息互流（two-way flow）；评价应该聚焦于相关的事务与直接关联的数据上。在交流的层次上，要达到真正的对话需要确立三个信念：在不同的团体之间需要相互尊重和信任；在数年之间，评价对对话中的参与者都是公平的；每一个团体都必须承担开展评价序列的责任。

从上述论述中我们不难看出，在学校课程评价中，内外部评价各有自己的优劣，因此，我们必须寻求内外部评价之间的结合点。为建立这种结合点，我们应该积极寻找内外部评价之间共同的思想与知识的基础，实现优势互补，共同促进学校课程评价的发展。