



安康学院
ANKANG UNIVERSITY

教 学 简 报

(教育研究专刊)

2023 年第 3 期 (总第 148 期)

教务处编印

2023 年 12 月

目 录

【高等教育】

| | |
|--------------------------------|----|
| 建构中国特色高等教育评价体系 | 1 |
| 新时代高质量教师教育评价体系构建及其实现路径研究 | 14 |

【基础教育】

| | |
|--------------------------------|----|
| 指向五育并举的中小学过程性评价：内涵、问题与建议 | 22 |
| 五育融合视角下基础教育评价改革的困境与路径选择 | 29 |

建构中国特色高等教育评价体系

周光礼

摘要：建构中国特色高等教育评价体系，对推进高等教育治理现代化、建设高等教育强国意义重大。中国在高等教育督导和评价方面积累了一定经验，取得了明显成效。对照党的二十大提出的目标任务，对标建设高质量高等教育体系的新要求，高等教育督导和评价在评价标准、分类指导、体系优化、数字化转型等方面仍存在问题。建构中国特色高等教育评价体系，应在“中国特色”上下功夫，基于中国独特的历史、独特的文化、独特的国情，从价值理念、治理模式、改革方法论中寻找建构中国特色高等教育评价体系的底层逻辑，坚持价值引领、分类评价、问题导向、守正创新、数字化转型等五项基本原则，优化政府评价、规范社会评价、强化高等学校自主评价。

关键词：高等教育强国；教育治理现代化；高等教育评价体系

党的二十大报告提出“加快建设高质量教育体系”，这是高等教育改革与发展的中心任务。高等教育评价体系是推动高等教育高质量发展的重要抓手。在推进中国式高等教育现代化的新征程中，加快建构中国特色高等教育评价体系，对推进高等教育治理现代化、建设高等教育强国意义重大。改革开放以来，我国“从无到有”建立起评估、认证、监测“三位一体”的高等学校（以下简称高校）评价体系，为保障高等教育有序发展发挥了积极作用。然而，现行评价体系难以适应建设高质量高等教育体系的时代要求，建构中国特色高等教育评价体系迫在眉睫。

一、高等教育评价的现状与问题

高等教育评价体系包括两个部分，一是来自高校之外的评价，即高校外部评价体系；二是来自高校之内的评价，即高校内部评价体系。由于组织惰性的存在，没有外部压力下的高校内部评价很难产生积极效果，因此，高校外部评价体系被率先建立起来。高校外部评价体系主要包括三个部分：政府主导的认可性评价、第三方机构提供的认证性评价和商业机构推出的市场性评价。其中，商业机构推出的市场性评价即大学排行榜。这种评估方式旨在适应高等教育市场的多元主体和多元需要，用老百姓听得懂的语言提供高等教育的质量信息，但只是高校声誉的一种检验，不是真正意义上的教育评价。

我国高等教育评估体系以政府主导的认可性评价为主，主要包括以教学评估为核心的本科院校评估和以办学水平为核心的学位和研究生教育评估。认可性评价最初侧重于高等院校设立时的准入评价。《普通高等学校设置暂行条例（1986）》从管理人员、教师、校园条件、图书资料、办学经费等方面规定了高校的设置标准，并规定审批验收的程序，这标志着我国高等教育准入评价制度建立。1991 年，国家教育委员会颁布了《教育督导暂行规定》，建立起督政、督学、评估监测“三位一体”的教育督导制度，使政府对高校的问责性评价制度化。设立时严格审查、设立后监督宽松，是我国高等教育认可性评价制度的突出特点。随着高等教育的大众化、普及化，强化政府问责成为社会共识。人们期待政府对社会负责，检查高校的办学效果，尤其是检查高校是否满足国家建设目标，是否满足学生及家长的期待，是否满足用人单位的需求。在此背景下，本科教学工作水平评估和学科评估应运而生。1998 年颁布的《中华人民共和国高等教育法》明确规定，“高校的办学水平、教育质量，接受教育行政部门的监督和由其组织的评估”。据此，2004 年 3 月，国务院印发《2003—2007 年教育振兴行动计划》，明确提出实行“五年一轮”的普通高校教学工作水平评估制度。本科教学评估是我国开展规模最广、历时最长、促进作用最大、影响最为深刻的一次周期性高等教育质量保障行动。第一轮本科教学评估从 2003 年下半年开始到 2008 年上半年结束，共评估了 589 所本科高校。这次评估对高校普遍改善办学条件，加强教学建设发挥了重要的推动作用，并且对高校普遍建立质量保障意识和规范办学行为产生了重要的促进作用。第二轮本科教学评估从 2014 年开始到 2018 年结束，共评估了 650 所本科高校。此轮评估初步建立起以“高校自我评估、院校评估、专业评估和认证、教学基本状态数据常态监测、国际评估”为主要内容的“五位一体”质量保障体系。第三轮本科教学评估将从 2023 年下半年全面铺开，预计评估 834 所本科高校。学位与研究生教育评估包括合格评估和学科评估。合格评估以六年为一个周期，由国务院学位办（教育部学位管理与研究生教育司）组织开展。从 2005 年开始，至今开展了三轮。学科评估以五年为一个周期，由教育部学位与研究生教育发展中心在教育部的支持下开展。从 2002 年开始，至今已经评估五轮。合格评估和学科评估已成为影响高校学科建设和研究生教育工作非常重要的抓手。

我国在高等教育督导和评价方面积累了一定经验，取得了明显成效，初步建立适应中国国情的高等教育评价体系。进入中国式现代化的新时代新征程，对照党的二十大提出的目标任务，对照建设高质量高等教育体系的新要求，对照应对高等教育普及化、市场化、国际化、数字化的新挑战，对照高校对高等教育评估改革的反馈意见，对照社会公众对高校评价体系

建构的新期待，我国高等教育督导和评价在评价标准、分类指导、体系优化、数字化转型等方面尚有问题待解决。

（一）中国特色高等教育评价标准亟待确立

2022 年 4 月 25 日，在中国人民大学考察时，习近平总书记强调，“我国有独特的历史、独特的文化、独特的国情，建设中国特色、世界一流大学不能跟在别人后面依样画葫芦，简单以国外大学作为标准和模式，而是要扎根中国大地，走出一条建设中国特色、世界一流大学的新路”。作为后发型国家，中国长期以来实施赶超战略，以美国常春藤大学的标准和模式作为建设世界一流大学的参照系，尚未形成自己的高等教育评价标准。习近平总书记所说的简单照搬西方大学标准和模式，跟在别人后面依样画葫芦的现象仍然在一定范围内存在。2018 年，在北京大学师生座谈会上，习近平总书记提出了两条中国特色高等教育评价标准：一是以立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准，二是师德师风是评价教师队伍素质的第一标准。然而，迄今为止，这两条标准尚停留于指导思想层面，没有落实落细于具体的高校评价标准。建立能够反映高校立德树人实际的评价指标体系仍是一个尚未解决的问题，教师评价的破“五唯”、立新标任重道远。

（二）高校分类的逻辑亟待厘清

分类评价是《深化新时代教育评价改革总体方案（2020）》（以下简称《评价总体方案》）对高校评价改革提出的基本要求。如其所言，“推进高校分类评价，引导不同类型高校科学定位，办出特色和水平”。据此，教育部提出，要立足普及化阶段高等教育的多样性、多元化发展的特点，对不同类型高校开展不同导向的评估评价。然而，时至今日，国家层面尚未出台作为评价依据的高校分类标准。尽管教育部教育质量评估中心在第三轮本科教育教学评估方案中积极贯彻分类评价理念，将本科高校分为两类四种，为高校提供不同的“评估套餐”。但是，这个评估方案将高校分为学术型和应用型存在问题。因现代高等教育扎根于高深知识，故所有的高校都具有学术性；同时，现代高等教育是面向职场的专业教育，所有的高校也都具有应用性。矛盾律是分类的基本逻辑要求，即任何一种类型不能既属于 A 也属于 B。事实上，将高校分为学术型和应用型也导致高校盲目攀高就虚，追逐学术型导致同质化。这又违背了高校分类的另一个原则，即高校分类应该是描述性的，不能是规范性。描述性分类可以成为评价的基础，但其本身不具有评价功能，不能评价高校的好坏优劣。将高校分为学术型和应用型隐含着高校分层，在中国的语境中，学术型高校优于应用型高校。这说明，分类评价体系建设使命艰巨。

（三）高等教育评价体系亟待优化

高等教育评价体系从评价主体的角度可以分为政府评价、社会评价和高校自我评价。现有高等教育评价体系以政府问责评价为主，其系统性、整体性、协同性不够，主要表现为三个“不强”。一是政府评价的统筹性不强。以国家层面为例，高等教育评价项目除以教学评估为核心的本科院校评估和以办学水平为核心的研究生教育评估，还有教育部不同司局根据业务需要，开展重点实验室评估、“双一流”建设动态监测和成效评价、中外合作办学评价等行政性专项评估。由于缺乏顶层设计，各部门各自为政，在评价时间、评价对象、评价内容、指标体系等方面缺乏协调机制，导致多头评估、重复评估、同时评估，高校不堪重负。二是社会评价的规范性不强。鼓励社会机构参与高等教育评价是落实“管办评分离”的重要举措。然而，到目前为止，我国并没有真正的第三方教育评价机构。当前，社会评价主要有两支力量，第一支力量是依附政府的事业单位，第二支力量是以市场逻辑运作的商业机构。前者是政府授权的行政主体，独立性不强，不是真正的第三方机构；后者是市场主体，遵循市场逻辑，是第三方机构，但大学排名不是真正意义上的教育评价。当前的一个突出问题是，教育行政部门在制度层面缺少对大学排名机构的引导和规范。三是高校自我评价的主动性不强。建构中国特色高等教育评价体系关键是充分发挥高校办学主体作用，完善自我评估制度，建立内部质量保障体系。高校是教育质量的责任主体，只有激发高校的主动性，才能推动教育教学质量持续改进，最终形成质量文化。然而，当前高校质量主体意识不强，建立内部质量保障体系的积极性、主动性、创造性还没有充分发挥出来，对高校内部质量保障体系的构成要素、运行机制及成效评价监测的认识还不到位，难以形成持续改进的质量文化。

（四）高等教育评价的数字化转型亟待强化

数字化、智能化蓬勃发展推动高等教育评价转型升级。打造以动态监测为核心的“高等教育评估智慧平台”是建构中国特色高等教育评价体系的关键一环。事实上，在多年本科院校教学评价实践中，探索和挖掘高等教育数据方面取得一定成效，尤其是以学校为主体、以学生发展为本位、以大数据为基础，重视常态监测理念得到国际社会高度认可。然而，全国统一的高等教育评价大数据库尚未建立，“信息孤岛”现象普遍存在，高等教育评价数据治理亟待突破。一方面，教育管理部门、各高校都建立了各自的数据平台，形成大而全、小而全的数据库，社会各门户网站也积累了海量的教育数据。另一方面，在教育管理部门之间以及教育管理部门与高校内部，尚未充分实现数据的共建、共享、共用，重复建设、壁垒森严问题突出。更有甚者，各种教育数据统计口径不统一、结构化程度低，难以支持实施常态化监测和专门评估。

二、中国特色高等教育评价体系建构的底层逻辑

当前我国的高等教育评价体系，基本上是在学习借鉴西方经验的基础上建构出来的。比如，审核性评估理念来自英国的“卓越教学框架”，工程专业认证来自“华盛顿协议”。建构中国特色高等教育评价体系，应在中国特色上下功夫，从中国高等教育独特的价值理念、治理模式、改革方法论中，寻找建构高等教育评价体系的底层逻辑。

（一）价值逻辑：立德树人、政学结合的高等教育理念

价值逻辑植根中国独特的文化，文化的内核是价值观。社会学的一个基本洞见是：任何一个社会要产生大学须先有大学概念。中国高等教育实践源远流长。在漫长的演化过程，形成政学结合的高等教育理念。这种高等教育理念完全不同于西方主流的政学分离的高等教育概念，是建构中国特色高等教育评价体系的逻辑，决定着我国高等教育评价的标准和内容。

政学结合的高等教育理念包括两个方面。一是立德树人的人文主义教育传统。正如先秦古籍《大学》所言，“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。”这句话强调高等教育的目的是明明德，以修身为本，进而齐家、治国、平天下，最终达到德配天地的境界，并在此过程建立“道德之治”的“理想国”。二是服务国家的政治论高等教育哲学。中国高等教育自产生之日起，即与政治紧密结合在一起，强调高等教育的政治功能。从《礼记·学记》中的“建国君民、教学为先”、“化民成俗、其必由学”，到秦代的“以法为教、以吏为师”，教育一直被视为国家最重要、最优先的政治活动。隋唐的科举制度更是将政治系统和学术系统“合二为一”，倡导“学而优则仕”。应该说，中国传统的“大学之道”与西方主流的“3A原则”（学术自由、学术自治、学术中立）完全不同。前者主张学术系统与政治系统的交叉融合，后者强调学术系统与政治系统相对分离。“大学之道”重视人文教育，重视立德树人；“3A原则”主张学术教育，强调知识生产。以此为基础建构高等教育评价体系，前者主张“以立德树人的成效作为标准”，后者强调科研卓越、“不发表就出局”。由于“3A原则”在全球处于主导地位，美国常春藤大学的学术教育成为全球高等教育的标准和模式。以“3A原则”建构评价体系，将导致大学德育边缘化、大学立德树人边缘化，大学陷于“失去灵魂的卓越”。以“大学之道”建构评价体系，可使大学回归初心、回归育人本位。从这个意义上说，立德树人、政学结合的高等教育理念是中国对全球高等教育的最大贡献，能为其他国家文明提供实质性启示。

立德树人、政学结合，是建构中国特色高等教育评价体系的逻辑。首先，引导高校聚焦立德树人。我国高等教育评价有两条原则，一是要把立德树人的成效作为检验学校一切

工作的根本标准。通过评价引导高校把立德树人内化于大学建设和管理各领域、各方面、各环节；通过评价引导高校坚持社会主义办学方向，扎根中国大地办社会主义大学；通过评价引导高校培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。二是评价教师队伍素质的第一标准应该是师德师风。要把学生培养成什么样的人，教师首先必须成为什么样的人。为了落实立德树人根本任务，教师必须“言为士则、行为世范”，做学生为学、为事、为人的“大先生”。“大先生”的质量标准，就是习近平总书记所倡导的“四有好老师”，即有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心。在这四条中，有三条与师德师风有关，故师德师风是评价教师队伍的第一标准。其次，引导高校服务国家战略需求。通过评价指挥棒引导高校胸怀“国之大者”，牢牢把握重要使命、战略基础，全力服务国家重大战略需求。为了更好地服务新时代多样化需求，必须坚持分类指导、分类评价原则。引导“双一流”建设高校坚持“四个面向”，全面提高人才自主培养质量，加快实现高水平科技自立自强，服务世界重要人才中心和创新高地建设。引导应用型高校紧紧围绕区域发展战略，扎实推进产学研合作教育，强化学生就业创业能力培养，让高校毕业生学有专长、学有所用，全力服务地方经济社会高质量发展，为促进全体人民共同富裕和全人类可持续发展做出贡献。

（二）历史逻辑：有为政府、有效市场的高等教育治理模式

历史逻辑植根于中国独特的历史，强调政府在高等教育治理中的主导作用是中国的文化传统。《评价总体方案》指出，提高教育治理水平和能力，总体战略安排是分两步走，经过 5～10 年努力，各级各类学校立德树人机制更加完善，引导教师潜心育人的评价制度更加健全，促进学生全面发展的评价方法更加多元；到 2035 年，基本形成富有时代特征、彰显中国特色、体现世界水平的教育评价体系。推进高等教育治理体系和治理能力现代化，为我们从历史维度理解与认识新时代高等教育评价改革提供了新的视角。

在计划经济时代，我国高等教育实行科层式治理。科层式治理最突出的特点是遵循行政逻辑，强调政府在高等教育治理中发挥决定作用。与科层式治理相适应的评价模式是政府主导的问责性评价。所谓问责性评价，就是评价者有权对被评价者提出质疑和询问，被评价者必须做出应答和解释，并以惩罚作为后盾的评价模式。问责性评价遵循管理主义逻辑，评价者与被评价者之间是一种不对等关系。这种评价模式最大的弊端有二，一是利害性过强，导致不利的比较和不良的竞争，极易诱发被评价者的“问责恐惧症”；二是合法性欠缺，诸如只考虑评价者的立场和价值观，忽视其他利益相关者的主张、焦虑和争议。政府主导的问责性评价，不利于高等教育系统的自主性和专业性，很难获得高校的积极配合，评价者和被评价者之间天然是一种对立关系。这是高等教育治理“政府失灵”的主要原因。

进入社会主义市场经济时代，高等教育开始尝试市场式治理。市场式治理最突出的特点是遵循市场逻辑，强调权力的非中心化和高校自主决策。与市场式治理相对应的评价模式是第三方机构的排名性评价和高校的自我改进性评价。前者以商业机构提供的大学排行榜为主要形式，后者表现为高校开展的自我评价。其中，排名性评价强调定量评价，遵循科学主义评价范式。这种评价模式最大的弊端表现在两个方面。一是定量评价貌似精确其实模糊，因为在教育领域中，能够量化的东西往往没有价值，有价值的东西往往难以量化。二是评价者与被评价者之间容易发生交易关系，强化“五唯”顽瘴痼疾，破坏高等教育生态等。高校改进性评价强调同行专家定性诊断，这种评价模式以高校建立“自我问责”的质量文化为前提。在高校没有形成质量文化的条件下，这种评价模式形同虚设。由此可见，没有约束的市场式治理常常导致市场失灵。

进入新时代，高等教育治理需要新理论新观念新模式。推进高等教育治理现代化必须坚持守正创新。一方面，需要整合科层式治理和市场式治理的优势，克服高等教育治理中的政府失灵和市场失灵。另一方面，需要紧跟时代步伐，顺应实践发展，以新的理论指导新的实践。多元共治理念可以成为新时代中国高等教育治理的新模式。多元共治强调发挥科层式治理和市场式治理的优点，克服两者的缺点，推动政府问责向社会问责转变。这里的社会问责，是指通过社会参与来改善政府问责，而不是取代政府问责。因为在当前的国情下，政府在很长时间内一直会在高等教育治理中发挥主导作用。为了改善政府问责的不足，我们强调社会参与和多元共治。可见，社会问责即有为政府、有效市场，强调政府在高等教育治理中起主导作用，并充分发挥市场在高等教育治理中的作用。以此为指引，中国特色高等教育评价体系的基本框架应该包括三个方面：政府评价、社会第三方评价、高校自主评价。

（三）实践逻辑：问题导向、系统观念的改革方法论

实践逻辑植根中国独特的国情。改革开放以来，中国共产党人把马克思主义的基本原理同中国具体实践相结合、同中华优秀传统文化相结合，积极推进实践基础上的理论创新，形成以“问题导向、系统观念”为核心的中国特色社会主义思想的世界观和方法论，这是中国特色的社会改革思想，也是建构中国特色高等教育评价体系的实践逻辑。

党的二十大报告提出，实现中国式现代化必须坚持问题导向和系统观念。坚持问题导向要求我们增强问题意识，聚焦实践中遇到的新问题、改革发展稳定存在的深层次问题、人民群众急难愁盼问题、国际变局中的重大问题、党的建设面临的突出问题，不断提出真正解决问题的新理念新思路新办法。在我国教育改革实践中，有两种基本模式，一种是理想导向模式，另一种是问题导向模式。前者追求改革方案的尽善尽美，脱离中国实际、可行性较差；

后者强调改革方案解决问题即可、满意即可，面向问题、面向实践，具有现实可行性。由理想导向改革走向问题导向改革，是党的十八大以来我国教育改革的突出特点。当前，高等教育评价改革面临四大问题。一是普及化的挑战。普及化时代高等教育体系具有多样性，高等教育机构的差异是如此巨大，以至于只能用“中学后知识产业”来概括。高等教育机构的多样性呼唤分类建设、分类指导、分类评价。建立新时代中国高校分类标准是建设高质量高等教育体系的关键。二是去全球化的挑战。美国主导的全面全球化退潮，去全球化、逆全球化成为潮流。去全球化时代冲突与合作并存，冲突大于合作。去全球化时代的中心任务是加强文明对话，建立各国特色的评价标准和评价体系。三是市场化的挑战。随着社会主义市场经济的建立，中国逐步形成有为政府、有效市场的高等教育治理格局，善治的关键是协调政府与市场。四是数字化的挑战。数字化和智能化兴起对高等教育改革产生深远影响。高等教育数据指数化增长，要求将教育大数据应用于各类动态监测和评估评价。

解决建构高等教育评价体系的四大难题，必须坚持系统观念。只有坚持系统观念才能找到规律、明确方向。这就要求我们善于通过历史看现实、透过现象看本质，把握好全局和局部、当前和长远、宏观和微观、主要矛盾和次要矛盾、特殊和一般的关系，不断提高战略思维、历史思维、辩证思维、系统思维、创新思维、法治思维、底线思维能力，为前瞻性思考、全局性谋划、整体性推进高等教育评价体系建构寻找可行路径。

以问题导向、系统观念的改革方法论为指引，要求我们把握好中国式高等教育现代化的新特征新要求，突出系统化改革思维，整体性再造中国高等教育评价体系的流程，从评价模式、体制机制、结构类型、评价标准、评价方式等各方面进行建构，以高质量的高等教育评价引领高质量的高等教育体系建设，全面推进中国高等教育治理现代化。

三、中国特色高等教育评价体系建构的行动框架

价值逻辑、历史逻辑和实践逻辑之间具有内在的统一性和高度的关联性，共同构成了高等教育改革的中国逻辑。中国逻辑为建构中国特色的高等教育评价体系提供实施路径和行动方案。

（一）基本原则

第一，坚持价值引领。建立完善以立德树人成效为根本标准的高等教育评价指标体系。立德树人、政学结合，既是中国高等教育的优秀传统，也是中国高等教育评价改革的底层逻辑。在立德树人的旗帜下，高等教育评价改革要破以科研指标为主的评价，立以人才培养指标为主的评价；要破以结果评价为主的方式，立以过程评价和增值评价为主的方式；要破以

“五唯”指标为主的教师评价，立以师德师风为主的教师评价；要破唯分数的不良做法，立全面发展的育人要求。

第二，坚持分类评价。分类评价是高校评价的基本原则。2023 年，教育部印发的《关于深化新时代高等学校评估改革方案》（以下简称《评估改革方案》）明确提出，注重引领和规范相结合，对不同类型高校开展不同导向评估，引导高水平大学服务国家重大战略、形成冲击世界一流的“集团优势”，推动普通本科高校服务国家、区域发展战略需求和特色发展，促进高等职业院校服务区域发展和行业产业，优化职业教育类型定位。从而将高校划分为高水平大学、普通本科高校、高等职业院校三种类型。当务之急是针对不同类型高校研制科学合理的质量标准，引导不同类型高校科学定位，办出特色和水平。

第三，坚持问题导向。问题是时代的声音，是改革成功的真谛。《评价总体方案》指出，要坚持问题导向，从党中央关心、群众关切、社会关注的问题入手，破立并举，推进教育评价关键领域取得实质性突破。建构中国特色高等教育评价体系，必须着力解决高等教育领域制约性、瓶颈性、关键性问题。一方面，要推动高校坚持“四个面向”，加快实现高水平科技自立自强；另一方面，要引导高校“为党育人、为国育才，全面提高人才自主培养质量，造就拔尖创新人才”。

第四，第四，坚持守正创新。党的二十大报告指出，建设中国式现代化是前无古人的伟大事业，守正才能不迷失方向、不犯颠覆性错误，创新才能把握时代、引领时代。建构中国特色高等教育评价体系，一方面，我们要全面总结改革开放以来我国高等教育评价的成功经验，充分吸收借鉴国外高等教育评价的最佳实践。另一方面，要紧跟时代步伐，顺应实践发展，以满腔热忱对待一切新生事物，不断拓展认识的广度和深度，敢于创新，以新的评价理论指导新的评价实践。

第五，坚持数字化转型。数据是高等教育评价的基础。《评估改革方案》提出，要综合运用互联网、大数据、人工智能等现代信息技术，深度挖掘常态监测数据，开展智慧评估。为此，一是要建立“覆盖全国、统一标准、上下联动、资源共享”的高校基本状态数据库；二是要积极运用动态监测数据，客观反映高校办学治校现状、组织特征和发展趋势，开展同型比较、问题诊断、质量预警，督促学校持续改进；三是要强化社会问责，对公众关注的办学数据须在一定范围向社会发布，充分发挥基本状态数据在政府问责、社会监督中的作用；四是要强化业务培训，提升高等教育评价从业人员数据素养，为高等教育评价数字化转型培养专业队伍。

（二）建构三大评价体系

中国特色高等教育评价体系有三大支柱：政府评价、社会评价和高校自我评价。推进治理现代化，高等教育评价改革须进行战略性转换，要从评价体系的修修补补转向全面重构，从政府问责转向社会问责，从外部评价为主转向内部评价为主，从单项评价转向综合评价。

1. 优化政府评价

作为高等教育的举办者，政府有权力开展高等教育评价，高校有义务接受相应监督、检查与规范，这是中国教育督导制度的法理基础。事实上，构建以政府评价为主、多元参与的高等教育督导体系，一直是中国特色高等教育评价体系的核心部分。然而，当前政府评价存在多头评估、重复评估、同时评估等问题。优化政府评价的关键是坚持“法不授权不可为”原则，即政府组织的评估项目如果没有明确的法律授权，应该合并或取消。根据此法治原则，政府组织的评估应该以周期性综合评价为主。作为兜底性评价，所有高校每五年必须接受一次政府问责。依据新时代教育评价改革总体目标，落实高校分类指导和分类评价要求，应将高水平大学综合评估、本科高校审核性评估、新建高校合格评估作为主要的评估类型。

首先，高水平大学综合评估。这项评估主要是国家教育行政部门面向“双一流”建设高校和其他高水平研究型大学开展的综合性评估。这类高校是国家战略科技力量的重要组成部分，是支撑高等教育强国建设的一流大学集群。对此类高校开展综合评价，旨在打破科学研究与人才培养割裂，实现本科教育与研究生教育的贯通与一体化。为此，应将学科评估、学位点合格评估、专业学位水平评估、本科教育教学评估、“双一流”建设成效评价、教育部重点实验室认定、国家人文社会科学基地认定等评价活动整合。评估内容聚焦坚持党的全面领导、拔尖创新人才自主培养能力、高水平科技自立自强、世界一流可比水平、服务世界人才中心和创新高地建设、高等教育综合改革进展。

其次，新建高校合格评估。这项评估主要是国家教育行政部门面向新建本科院校和硕士博士授权单位开展的教育教学合格评估。作为兜底监管评价，合格评估是政府组织的刚性评估，是以惩罚为后盾的政府问责。评估内容聚焦党的全面领导得到落实、教师配备和经费投入达标、专业和课程建设规范、管理和质量控制有效等。合格评估包括以下三类。第一类是专升本高校的合格评估。专科高校升格为本科五年后需要接受国家教育行政部门的合格评估，主要考核升格高校是否满足教育部要求的本科高校的最低标准，如校园面积、全日制学生数量、师资力量等。第二类是民办高校合格评估。民办高校含独立学院转设的高校须接受地方教育行政部门开展的合格评估，旨在规范民办高校办学管理，重点开展办学目标的合理性、办学状况与办学目标的一致性、教学管理的规范性的评价。第三类是中外合作办学高校

合格评估。国家教育行政部门对依法批准设立和举办的本科以上中外合作办学机构和项目开展合格性评估。评价重点为办学者依法依规、依审批承诺办学等情况。

再次，其他高校审核性评估。这项评估主要是省级教育行政部门面向地方本科高校开展的教育教学质量审核性评估。这类高校承担着为区域发展培养应用型人才和科技创新成果，是区域高质量发展的战略性支撑。对这类高校开展综合评估，旨在规范办学行为，聚焦培养过程和办学工作水平，守住高等教育质量底线。评估内容聚焦坚持党的全面领导、提高人才培养质量、服务国家区域战略需求和经济社会发展、提升教师队伍水平、推进学科专业内涵建设、保障资源条件供给、加强国际交流合作等。本科高校审核性评估突出“地方性、应用型”的办学定位，引导地方高校在办学思路、办学模式上更加明确地向应用型转变，成为区域人才中心和创新高地。职业技能高校引导其强化校企“双元”育人，面向行业产业培养高技能人才。

2. 规范社会评价

没有评价就没有治理，多元共治是高等教育评价改革趋势，社会参与是多元共治的精髓。通过社会参与来改善政府问责、让专业的人做专业的事，是高等教育评价改革的重要内容。“管办评分离、放管服结合”为社会评价提供基本遵循。社会评价遵循“法不禁止即自由”原则，为社会组织和人员参与政府和高校评估提供有效渠道，让社会组织和人员参与政府评估的标准制定、过程监督、体系完善之中。规范社会评价的关键是区分公益性的社会评价和营利性的市场评价，培育有公信力的第三方评价机构。

社会评价以专项评价为主，不同于政府的综合性评价。狭义的社会评价特指公益性第三方专业机构开展的高等教育认证和调查。教育行政部门的专项评估项目也可以委托第三方专业机构开展。一方面，要支持专业机构开展高等教育认证，在工程教育、医学教育、工商管理硕士教育（Master Business Administration, MBA）等领域持续推进与国际标准实质等效的本科专业和研究生教育质量认证。专业认证要与行业共同制定认证标准，共同实施认证过程，体现行业需求，强化实践教学环节，并取得业界认可。另一方面，要支持专业机构开展社会调查，支持专业机构对本科专业开展毕业生雇主调查，建立健全用人单位评价反馈机制，从工作世界评价高校办学成效，充分发挥用人单位和行业部门在人才培养、需求分析、标准制定、实践训练和质量认证等方面的积极作用；要支持专业机构开展研究生教育学术声誉调查，树立正确评估理念、完善评估指标设计，建立科学规范评估方法，逐步提高学术声誉调查在研究生教育评估中的作用。广义的社会评价还包括营利性的市场评价。市场评价的主要形式是大学排行榜。大学排行榜的优点是提供了高校办学质量的考核方法与评价体系，

通俗易懂呈现高校质量信息，有利于利益相关者进行决策。此外，大学排行榜还提供了量化的高校可比数据，为高校展示自身实力提供舞台，促进高校竞争。然而，商业性的大学排行榜不是真正意义上教育评价，只是高校声誉的一种检测手段。作为市场化评价，大学排行榜不仅存在重规模轻质量、重投入轻产出、重科研轻教学、重自然科学轻人文社科的认识论问题，而且存在数据可靠性低、逐利倾向严重、价值导向明显的政治论问题。

培育有公信力的第三方专业机构。一是推进社会参与高等教育评价的法律法规建设。规制社会参与高等教育评价活动。二是支持公益性的教育评价中介机构。持续推进“管办评分离、放管服结合”，将依附于政府的半官方评价机构改造成为独立的第三方专业机构，进一步明确政府与第三方专业机构的关系，厘清两者的职责权利，政府要充分尊重第三方专业评价机构的独立性、自主性、中介性。三是对商业性的第三方评估机构加强监管。对在境内开展高等教育评估的第三方机构进行资质认定，对商业性大学排名机构违规行为予以惩戒，引导高校和社会公众理性看待大学排行榜。四是建立准入与退出机制。对通过资质审核的各类民间机构，保障和引导其参与高等教育评价。必须坚持正确导向，对各类民间机构参与高等教育评价进行有效监管。对扰乱高等教育评价秩序，以及破坏高等教育生态的评估机构，限期整改乃至吊销资格。

3. 强化高校自主评价

落实和扩大办学自主权，建立高校内部质量保障体系。建立高校内部质量保障体系的关键是强化高校自主评价，围绕培养质量、学科专业建设、条件保障进行常态化自我评估和总结。强化高校自我评价要建立“333”内部质量保障体系，即坚持三个理念、统筹三个层面、贯通三个环节。

首先，坚持三个理念。一是要坚持以学生为中心理念。以学生为中心就是要以学生发展为中心、以学生学习为中心、以学生学习效果为中心。以学生发展为中心强调，高校的一切教育教学活动要以促进学生发展为目的；以学生学习为中心强调，把学习作为教育的中心；以学生学习效果为中心强调，以学习效果作为判断教学和学校工作成效的重要依据。二是坚持以立德树人成效为中心理念。落实立德树人根本任务，必须破除重知识轻能力、重智育轻德体美劳的评价导向。三是坚持以持续改进为中心的理念。持续改进理念强调通过过程管理及改进使产品得以满足消费者的需求。作为一种持续改进的哲学，高校内部质量保障强调组织中的一切人与物都包含在持续改进的事业中。

其次，统筹三个层面。高校是内部质量保障体系建设的责任主体。在体系建设与运行的过程中，离不开学校、学院和学系（教研室）三个层面的系统配合。一是学校层面。学校层

面主要做好四件事。第一件事，确定学校教育使命和人才培养目标。大学使命是大学办学定位的集中体现，包括大学的目的、教育理念、办学宗旨、职能等内容。人才培养目标是学校教育教学活动的出发点和归宿，是评价培养质量的基准。第二件事，建立通识教育课程体系。建立通识教育课程体系是学校层面的主要任务，是直接支撑大学使命和教育目标的。第三件事，建设专门的校级机构提供质量保障支持与服务。例如，建设教师教学发展中心、学生学习支持中心、教学质量评价中心等相关机构，其主要职责是开展自我评估，最终形成年度质量报告。第四件事，决定学校的学科布局和专业调整。以大学使命为牵引优化学校的学科专业体系。二是学院层面。学院层面的工作聚焦于专业建设以及与专业人才培养相关的课程建设和教材建设。专业建设的内容包括专业定位、专业特色、课程设置、师资队伍等，同时，能够根据社会需求适时进行专业的设置、调整与撤销以及专业评估。专业课程体系的优化需要通过专业课程矩阵进行，强化各专业课之间的协同。三是学系层面。建设教学共同体，通过组织教学培训、集体备课、示范讲课、随堂听课、相互评课、教学研讨等活动，加强教师间的交流，传播质量文化；加强教学规范，通过支持和监督教师制定课程矩阵，帮助改进教学质量，提升学校整体的教育质量。

再次，贯通三个环节。高校内部质量保障体系是一个质量管理体系，其建设离不开目标、实施、评价构成的行动蓝图。因此，在高校内部质量保障体系的每个层面，都存在着目标、实施、评价三个环节。一是目标环节。目标是高校内部质量保障体系的出发点和落脚点，反映着高校使命和定位，决定着人才培养模式、课程设置。学校、学院、教研室构成一个目标体系，学校层面主要负责大学使命和教育目标，学院负责专业培养目标及其质量标准，学系层面主要负责具体教育教学活动的目标与准则等。学校层面的人才培养目标分解为学院层面的专业目标，学院层面的专业目标再分解为具体的课程目标，即三级目标到课程。二是实施环节。实施环节是遵循目标环节的要求，展开资源配置和具体教育教学活动的过程。实施环节对教育质量具有直接影响。学校层面包括教学资源的整合、配置与管理，教育目标与教学活动的匹配，学校教育质量建设、监控与研究等。学院和学系负责专业建设和培养方案的具体实施，以及各教育教学具体环节的标准与展开，课程设置对专业培养能力的支撑程度等。三是评价环节。评价环节是高校内部质量保障体系的重要部分，是质量管理和质量提高的关键一环。通过评价可以发现问题、反馈提高、持续改进。评价是对目标完成情况的监测和诊断，常见的有学校内部开展的整体评价、绩效评价，院系教学工作评价、专业评价、课程评价、教师教学质量评价、学生学习效果评价等。评价旨在反馈与改进，评价的结果必须及时反馈给学校、学院、学系，以达到动态监测、持续改进的目的。总之，中国特色高等教育评

价新体系顺应高等教育质量保障体系由外部转向内部的全球趋势，体现了“以学生为中心、产出导向、持续改进”的世界教育认证理念，充分彰显“以立德树人成效作为评价学校一切工作根本标准”的中国逻辑，可为其他国家的教育评价改革提供借鉴。

资料来源：《教育研究》2023 年第 8 期

☆☆

新时代高质量教师教育评价体系构建及其实现路径研究 *

薛 松 温馨扬 崔 鸿

摘要：高质量教师教育评价是新时代中国特色高质量教师教育体系建设的应然诉求。联盟链具有半公开、多中心化等特点，基于联盟链构建高质量教师教育评价体系，以“多元、一体、治理”为基本理念，以区块链技术基础服务层、数据层、智能合约层、应用层和呈现层为整体架构，包括教师培养系统支撑评价链、教师专业发展达成评价链、教师培养效果满意评价链三条评价主链，可实现多方协同评价和教师教育联盟治理，有效化解当前教师教育评价中的孤岛问题、权责问题和反馈问题。在实现路径方面，评价体系依托教师培养系统，创建多元主体参与、面向专业发展全过程的评价共同体；聚焦过程性学习成果，构建可信任度高的评价方法体系；融合信息技术，搭建具有整合性、过程性和发展性的一体化评价数据平台；基于反馈调节筑建生态化评价保障基础，进而实现教师教育的综合治理。

关键词：高质量教师教育评价；联盟链；系统设计；实现路径

进入新时代，习近平总书记关于教育的一系列重要论述，为建设中国特色高质量教育体系指明了方向。2021 年通过的《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》明确指出，高水平现代教师教育体系是建设高质量教育体系的重要支撑。教师教育体系是教师教育机构确保其顺利运转的制度的统一体，教师教育评价体系是其重要组成部分。构建高质量教师教育评价体系是建设中国特色高质量教师教育体系的根本保障。随着人工智能、大数据、物联网以及区块链等技术的快速发展，以区块链技术为代表，其具有的去中心化、点对点传输、共识机制、加密算法和智能合约等特点，成为推进基于教育大数据评价过程的诚信化、有效性、可靠性和安全性的突破口，能有效化解传统教师教育评价中存在的问题和不足。因此，构建以数据化、信息化和智能化为特征的高质量教师教育评价体系成为时代诉求。

一、高质量教师教育评价与联盟链

高质量教师教育评价的目标是推进教师教育的高质量发展，包括：一是教师教育机构的高质量发展，即以高师院校、地方政府和中小学校为主体的高质量协同培养与培训机构，为高质量教师教育提供保障和支撑；二是教师教育对象的高质量发展，即教师在职前培养、入职与职后培训等各阶段均得到高质量发展，以成长为具备高素质、专业化、创新型特质的新时代卓越教师，是高质量教师教育的宗旨和中心。构建高质量教师教育评价体系能有效推动高质量教师教育体系建设，满足人们对高质量教育的需求。

（一）高质量教师教育评价体系构建面临的问题

当前，教师教育评价体系存在的主要问题表现在职前培养与职后专业发展脱节、一体化培养机制不完善等。第一，一体化评价体系不健全，导致评价孤岛效应。教师专业发展要经历职前、入职与职后等阶段，与之相对应的评价彼此缺乏有效联通，容易形成相对独立的评价孤岛，即多个独立的评价中心。例如，高师院校重点关注教师职前专业发展、教师资格认证等，对于职后专业实践与持续发展关注较少。高师院校与地方政府、用人单位虽然建立了“三位一体”协同培养机制，但是目前还未能形成以教师专业发展为主线的一体化评价体系。第二，评价主客体权责不明确，其评价责任易分散。教师教育是一项系统工程，需要高师院校、地方政府、用人单位以及社会等多方协同、共同参与，明确评价主体与客体的权责是教师培养评价有效实施的基础。现阶段，评价主体与客体之间还未形成明确的权责关系，未能基于教师教育一体化而确立各自评价的具体责任及权重，在操作过程中容易导致评价责任分散和削弱。第三，评价反馈促改进落实不到位，不利于高质量发展。当前教师教育评价仍以过关、达标为主，以评价促改进与发展成效不明显。以教师教育课程学习和教师培训为例，过程性与终结性测试达到一定分数标准，即认定为过关，测试所反映出的缺点和不足鲜有反馈，教师教育对象难以有针对性地认识自身发展之不足，影响其专业的持续、高质量发展。

（二）联盟链及其在教育领域中的应用

联盟链（Consortium Blockchain）是区块链的一种类型。本质上，区块链（Blockchain）技术是一个分布式数据库系统，该系统基于 P2P 网络、由网络上的节点构成，不需要中心化的数据库或服务器，其数据无法篡改。依据用户的准入机制，区块链分为公有链（Public Blockchain）、联盟链（Consortium Blockchain）和私有链（Private Blockchain）。公有链对用户完全开放，完全去中心化，完全公开。私有链完全中心化、完全封闭。联盟链则介于两者之间，具有半公开、多中心化等特点，一般由联盟成员通过协商确定账本的记账人，

适用于某个群体或组织内部。

国内外研究者积极探索区块链技术在教育领域中的应用，在学分管理、学业证书与学位认证、学习成果评估等方面均取得了一定的研究成果。例如，尼科西亚大学运用区块链技术记录学生在 MOOC（慕课）平台上的学习情况，并在学习结束后依据学习成果和所获得的学分颁发证书，成为第一所通过区块链技术为 MOOC 平台颁发证书的大学。英国开放大学、马耳他大学等欧洲教育机构采用区块链技术进行学分管理和认证。此外，美国麻省理工学院媒体实验室也利用区块链技术构建教育认证系统并颁发数字证书。另外是基于区块链技术设计整体性的教育框架。例如，有研究者构建了一个由大学、公司和其他同意合作的高等教育机构组成的全球区块链可信教育框架。有研究者基于区块链技术提出了一个永久性分布式的学习信息、荣誉和奖励的教育记录系统。我国有关区块链在教育领域的应用研究多为理论阐述以及框架设计与构建。例如，基于区块链技术推动基础教育综合素质评价改革，设计综合素质评价系统，构建各级各类教育评价体系，提高教育评价的公信力；采用联盟链改革教育评估模式，联盟节点主要包含政府教育部门、学校、评估机构和专家、社会等。概言之，区块链技术能够促进教育评价改革，助力教育评价机制、评价体系以及评价模式等各个方面的推陈出新。

习近平总书记强调，要重视区块链技术由理论向实践层面的转化，积极探索实践模式，使其成为核心技术创新的突破口。由此，基于联盟链所具有的“半公开”和“多中心化”等特点构建高质量教师教育评价体系，其独特优势表现在：一是基于多中心化解解决评价孤岛问题和权责问题，即建立多中心评价共同体，明确各评价主客体的权力和责任，各评价中心和主客体建立有效沟通机制，以实现评价体系的多中心化；二是基于半公开特点化解反馈问题，各评价主客体可及时查询评价结果，对存在的问题和不足进行持续改进，实现评价体系的联盟治理。

二、高质量教师教育评价体系构建

高质量教师教育评价体系涉及国家层面的师范专业建设与认证、高校层面的教师培养系统建设与实施、各省市层面的用人单位教师招聘与评价、社会层面的学生及其家长的满意评价等，以区块链技术为支撑实现各评价主体的共同治理联盟，可获得安全、可靠的评价结果。

（一）评价体系设计理念

高质量教师教育体系建构应涵盖教师职前、入职和职后培养培训体系建设三个方面，建立支持质量改进的教师教育大数据系统。基于联盟链设计的高质量教师教育评价体系，应紧密对接教师培养系统，以教师成长历程为主线，覆盖其发展所要经历的职前、入职与职后全

过程,从而实现对教师专业发展的整体掌控和对教师培养系统的精确治理。因此,评价系统应以“多元、一体、治理”为基本理念。其一,评价主体多元。教师培养系统主要由高等院校、地方政府教育行政部门和中小学校等,分别在师范生成长为卓越教师的各个阶段发挥主体作用,既具有阶段性又具有统一性,构成了高质量教师教育评价体系的多元评价主体。其二,评价过程一体。高质量教师教育评价需要各评价主体密切合作共同完成,从而实现教师职前与职后一体化培养,以及高校、政府与中小学一体化评价,以便从宏观视角整体把控教师培养的全过程。其三,培养系统治理。教育治理是多元主体共同管理教育公共事务的过程,教师教育评价结果应及时反馈给相关责任机构,不断解决培养系统中出现的各类问题,优化培养过程,实现高质量教师教育评价体系的多元主体共同治理。

(二) 评价体系整体架构

区块链技术在教育领域的实践应用方面仍然处于初期探索阶段,主要由国际大型科技公司研发开源项目,包括一组开源工具和多个子项目,以此为基础进行相关应用开发。典型代表是由 Linux 基金会组织,华为、英特尔、IBM 等企业参与搭建的超级账本(Hyperledger),其核心子项目是分布式共享账本,即 Hyperledger Fabric,具有较完备的成员管理服务,能够灵活进行共识协议的插拔,可以保障用户数据的隐私安全。本研究依据 Hyperledger Fabric 设计高质量教师教育评价体系架构,自下而上依次包括:区块链技术基础服务层、数据层、智能合约层、应用层和呈现层。

区块链技术基础服务层主要为高质量教师教育评价体系提供基础服务,将数字化资源通过网络提供给用户使用和管理,主要包括共识服务、安全服务、密码服务以及管理服务等。基础服务层为评价系统的稳定运行提供有力支撑。数据层负责评价数据的访问、存储等,以数据库和云服务器为硬件基础,分为区块头数据和区块体数据。区块头数据包括 Merkle 档案(Merkle 根)、评价时间(时间戳)、主体、方式、反馈与改进、随机数以及链式结构等。区块体数据主要为加密存储的交易信息,包括教师培养系统支撑评价数据、教师专业发展达成评价数据、教师培养效果满意评价数据等。评价数据的生成均履行智能合约,即由计算机记录、处理和执行的合约协议,不需要或者尽量减少第三方的参与和支持,合约生成后不能进行修改,在区块中自动执行,最大限度地降低评价数据被篡改或删除的风险,提高评价数据的安全性、保密性和隐私性。在此过程中,需要通过 Hash 算法产生 Hash 值,评价数据与 Hash 值绑定以确保其完整性。智能合约层,主要基于智能合约进一步封装区块数据,主要包括教师专业发展认证合约、招聘合约、考核与评价合约等。应用层展现了评价体系的主要应用范畴,即高校师范类专业认证,地方教育行政部门招聘、培训、考核,中小学教师专

业发展与考核，社会反馈。呈现层以手机或电脑为客户端，是评价体系的用户界面，用户可以通过客户端进行注册登录、认证、考核、数据录入、查询分析以及管理等。

（三）评价体系数据模型

评价体系数据模型是由评价模块相连接而形成的链式结构，与教师专业发展的时间轴相对应，具有如下特点：第一，数据模型所包含的各个数据模块环环相扣，由培养起点延续至教师养成构成一个连贯的整体，为教师发展所经历的各个阶段提供评价反馈，促进其持续成长与发展；第二，数据模型与教师一体化培养系统相呼应，各数据模块之间紧密联系、相辅相成、不可分割，避免出现评价孤岛，从而最大限度地发挥一体化评价体系的功能与作用；第三，一体化评价数据模型的构建为各评价主体共享评价结果提供便利，即评价结果可以供多方参考和使用，避免进行重复性的评价工作。此外，整合后的评价结果能更加全方位、立体化地评价教师发展的真实情况。

评价体系数据模型聚焦教师成长与发展历程，包括培养系统支撑评价链、专业发展达成评价链和培养效果满意评价链三组评价模块。联盟链主要通过分布式账本和通道两种组件管理账本。分布式账本组件可以将评价结果与评价过程的数据分开，联盟链上仅对评价结果数据进行存储。通道组件分为系统通道和应用通道，系统通过系统通道管理应用通道，用户通过应用通道存储和查询评价数据。基于此，本研究建构高质量教师教育评价体系数据模型，其结构见图

1. 培养系统支撑评价链

培养系统是支撑教师成长与发展的基础，应从培养目标的合理性、培养环境的适切性以及系统运行的有效性三个方面展开。首先，培养目标合理性评价。培养目标是专业建设与改革的“灵魂”，培养目标合理性评价应包含以下内容：一是培养目标是否落实党和国家有关教师教育的政策要求；二是培养目标是否满足基础教育改革对教师专业发展的时代诉求；三是培养目标是否顺应经济社会发展对教师综合素养的内在需求。其次，培养环境适切性评价。教师培养环境是以教师职前、入职与职后教育一体化理念为基础，统整高师院校、政府教育行政部门和中小学等教育资源形成的有机整体，是师范生等教师教育对象进行教师教育课程学习以及开展教育教学实践活动的直接场域，其评价要素包括教师教育师资和培养资源平台两大方面。最后，系统运行有效性评价。培养系统运行有效性评价的要点包括培养系统运行的反馈调节机制和培养系统的持续改进机制。

2. 专业发展达成评价链

专业发展达成评价主要包括课程与实践目标达成、毕业要求达成和职后专业发展达成三

个方面。其一，课程与实践目标达成评价。课程与实践是教师职前培养阶段的主体，师范生通过学习各类课程、参与实践活动等构筑扎实的专业知识与技能基础和教学基本功。课程包括各类公共课程、专业课程和教师教育课程等，实践包括教育见习、实习、研习、毕业论文以及各种教育实践活动等。课程与实践是支撑毕业要求达成的核心，课程与实践达成评价应注重过程的完整性和操作的精细化。其二，毕业要求达成评价。毕业要求是对教师职前培养成果产出的质量规范。师范类专业认证规定了毕业要求的具体维度，其中第二级对应合格教师标准，第三级对应卓越教师标准，包括师德规范、教育情怀、知识整合、教学能力等 11 个指标。其三，职后专业发展评价。教师入职后专业的持续发展是其由合格走向卓越的关键。教师职后阶段专业发展评价应包含：在教育教学过程中践行师德的情况、学科专业知识与技能的持续更新与发展情况、教育教学实践与研究能力提升情况、融入并引领教研共同体发展情况。

3. 培养效果满意评价链

教师培养效果满意度评价主要针对培养对象、用人单位和社会相关方等，是体现教师培养效果的重要方面，可以结合教师核心素养要求，设计测评工具，综合量化分析与定性评价两个方面给出客观的评价。首先，教师对自身成长与发展历程的反思与省察。此方面的评价涵盖教师发展所经历的职前、入职和职后三个阶段全过程，在教师发展的各阶段定期开展评价。教师对照其所应具备的素养标准进行自省反思，并基于此进行溯源分析，即对自身所经历的培养历程进行评价。其次，用人单位对教师在工作岗位上的教育教学表现所进行的考查与评判。用人单位主要包括中小学校和地方教育部门等，是教师开展教育教学实践的主要平台，是教师从合格教师发展为卓越教师不可或缺的。最后，以学生家长为主的社会相关方对教师教育教学水平的认可情况。教师通过学生与其家长会产生直接或间接的联系，家长对教师的课堂教学、家庭作业辅导、班级指导以及德育活动等工作会进行评价，也会有针对性地提出一些建议。因此，以学生家长为主的社会相关方对教师的认可情况是培养效果满意度的要素之一。

三、高质量教师教育评价体系的实现路径

（一）依托培养系统，创建多中心评价共治机制

高质量教师教育评价体系应以教师培养系统为依托，构建多元主体参与、面向教师专业发展全过程、重视成果产出的评价共治机制。

第一，建立教师培养系统。教育生态学视域下，教育被视为一个有机的、复杂的、统一的生态系统，由主体部分和环境因素组成，是社会生态系统中的一个相对独立的子系统。教

师培养系统的主体部分是师范生,也包括教师教育课程与实践活动专家、教师教育主讲教师、活动指导者以及教育管理者等;环境因素主要包括高等师范院校生态环境、教研机构与中小学等生态环境,是师范生进行教师教育课程学习以及开展教育教学实践活动的主要环境。

第二,组建多中心评价共同体。多中心对接多元评价主体,包括培养对象、高师院校、地方政府、教研机构和中小学等,各评价主体之间保持相对独立性,即每一个评价主体都可作为评价中心,对教师专业发展状况和教师培养系统进行评价。与此同时,各评价主体具有目标一致性,即培养卓越教师,维持教师培养系统的平衡与稳定,并能持续发展。各评价主体之间紧密联系,基于共同目标,共享评价过程与结果,共同促进师范生的发展与成长,形成评价共同体。多中心评价共同体能够有效避免单独评价可能导致的片面性,确保评价过程与结果的公平性、准确性和可信任性,为培养卓越教师提供有力支撑。

第三,健全评价系统运行机制。教师教育需要涉及高校、地方教育行政部门、中小学校以及社会等利益相关方,各方既保持独立性,又需要建立畅通的沟通桥梁,形成教师教育系统以实现教师一体化培养,提升教师教育质量。高质量教师教育评价伴随着教师由师范生到合格教师再到卓越教师的连贯成长之路,因此需要建立完善的系统运行机制,包括:一是“高校—地方教育行政部门—中小学校”三位一体协同评价机制,即以高校、地方教育行政部门和中小学校为评价主体开展多中心协同评价;二是以“评价—反馈—改进”闭环为基础的“即时反馈—持续改进”教师教育联盟治理机制,使教师教育在顶层设计和具体实践等层面均能基于评价获得多中心联盟治理。

(二) 聚焦过程成果,构建混合式评价方法体系

高质量教师教育评价应聚焦学习过程与成果产出。一方面,要面向教师专业发展全过程,强化过程性评价。高质量教师教育评价体系切合教师教育一体化基本理念,包括针对职前阶段各类课程与实践目标,与毕业要求评价、针对入职阶段的教师资格认证、针对职后的专业持续发展评价与社会相关方的满意度评价等达成一体,便于为教师专业发展过程中的每个阶段提供参考,及时发现不足并加以改进。另一方面,要重视师范生的学习和教学成果产出。评价的对象主要指向师范生的学习过程表现和学习成果,即以学习成果为基础开展评价,以评价促进学习成果产出。基于此,评价系统为每一位师范生建立成长档案,记录其成长历程。

为确保评价具有较高的信度,应创新评价手段与策略,创建教师培养评价方法体系。评价方法层面,采用多元化评价手段,在传统测试的基础上,运用视频分析、话语与行为表现分析、档案归整与分析等手段,综合评价职前教师在教师核心素养各个维度上的表现情况与发展水平。评价策略层面,一要注重培养全程的持续评价。运用信息技术手段有针对性地记

录职前教师的专业学习过程、教育实践过程以及过程中的即时评价与反馈等，建立完整的成长档案，实现教师培养的全过程评价，避免评价的碎片化。二要重视关键能力的表现评价。针对职前教师在教育实践和专业发展过程中的各种做法以及取得的成果等进行表现性评价。评价结果层面，将评价结果及时反馈给职前教师，使其对不足之处进行改进，最终形成各类学习成果，如专业知识测试成绩，在教育实践过程中所进行的教学单元设计、学生学习表现观察记录、学生学习过程的指导设计等，以及专业发展的自我评价陈述，以此支撑教师教育实践能力持续发展与专业水平持续提升。

（三）融合信息技术，搭建一体化评价数据平台

一方面，随着互联网、人工智能、大数据、云计算、区块链等技术日趋成熟并越来越多地被应用于教育领域，以信息技术为抓手搭建教师教育评价数据平台成为可能。高质量教师教育评价需要融合信息技术手段，搭建具有整合性、过程性和发展性的一体化评价数据平台。首先，评价数据平台应与教师培养系统所建立的信息化学习资源平台相连接和融合，如课程资源平台、实践资源平台、文化资源平台等，集教学、学习、评价、反馈、改进等功能于一体。其次，评价数据平台要详细记录师范生学习和使用相应资源的过程，记录其发展与成长历程，并基于此建立教师发展电子档案，实现基于学习过程和证据的评价。最后，评价数据平台能够方便快捷地记录评价过程、录入评价数据、分析评价结果、提供数据查询服务等。在此过程中应确保评价数据的真实性和可靠性，综合运用人工录入审核与智能采集分析（如视音频识别、图像识别、语义识别、机器学习等技术）的形式进行智能汇聚与审核，并基于智能合约，确保数据的隐私性以及保密性。

另一方面，依托一体化评价数据平台可以实现各类数据资源的系统整合和精准共享。例如，华中师范大学积极推进信息技术与教育教学深度融合的探索与实践，构建了信息时代以连接、共享、自主、开放、适切为主要特征的新型人才培养体系，在有效整合教师教育资源（包括课程、实践、专业发展等各方面的资源）的基础上建设云课堂，积极开展基于数据的综合评价，建立教学基本状态数据库，全面采集学情诊断、学业规划所需的教学过程和结果数据；依托云平台开展大数据支持的学习过程跟踪，学生在云课堂学习的过程中能够被如实记录，展现基于数据的过程性、发展性评价。虽然云课堂仅针对教师的职前课程学习，与一体化评价数据平台还有一定差距，但是其体现了教师教育一体化的基本理念，为一体化评价数据平台的构建提供了参考。

（四）基于反馈调节，筑建生态化评价保障基础

自然生态系统能够维持动态平衡的基本状态，在“平衡—不平衡—新平衡”中循环往复。

该过程的关键是反馈调节，为生态系统自身结构的稳定与功能的发挥提供保障，以实现物质循环、能量流动以及信息传递等。高质量教师教育评价体系是以多中心培养系统为基础而建立的，是构成教师培养系统的子系统。不管是教师培养系统，还是评价系统，均需要维持相对稳定的状态，并能依据内部与外部的变化做出及时调整，在此过程中反馈调节不可或缺。反馈调节是培养系统和评价系统维持相对稳定的基本保证，同时也是教师专业持续改进、不断发展的基础。其一，培养系统应依据评价反馈做出调整。依据评价反馈，审视培养系统的构成要素与运行成效是否满足卓越教师培养的基本要求，包括培养目标与毕业要求的设定、课程与实践活动的设置、教师职前与职后专业发展的可持续性与连续性、质量保障与支撑体系的有效性等，确保培养系统能够应对内部构成因素与外部复杂环境的变化。其二，评价系统需要依据评价结果与意见反馈不断优化和改进。评价系统自身的结构与功能应保持相对稳定，即要依据评价反馈及时发现并解决评价的程序设计、方法运用、数据分析、结果处理等各个方面所存在的问题。概言之，反馈调节是培养系统与评价系统保持稳定性与发展性的基础，基于反馈调节构建生态化的评价保障基础，进而形成生态化的培养系统，为卓越教师培养铸造坚实的基础。

资料来源：《当代教育论坛》2023年第5期

基础教育

指向五育并举的中小学过程性评价：内涵、问题与建议

刘坚

指向五育并举的过程性评价是新时代教育改革与发展的重大命题。党的二十大报告指出：“全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”2020年10月，中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》（简称《总体方案》）提出：改革学生评价，促进德智体美劳全面发展，创新德智体美劳过程性评价办法。研究指向五育并举的中小学过程性评价，既是新时代教育评价改革的重大课题，更是贯彻落实党的教育方针的重要体现。

一、指向五育并举过程性评价的基本内涵

五育并举育人体系建设是一个复杂的系统工程，其评价涉及教育发展的背景、投入、过程、成效等方方面面。实施德智体美劳五育并举过程性评价应遵循生态思想和系统思维，综合考查学生学习与成长的政策环境、资源投入、实施过程以及在这样的特定环境条件下可能

取得的成效。20 世纪 60 年代提出的 CIPP 评价模式，可为理解育人体系建设以及开展过程性评价提供理论参考。CIPP 评价模式，亦称决策导向或改良导向评价模式，它认为评价就是为管理者做决策提供信息服务的过程，评价者通过为决策者、政策制定者、教师和其他需要评价信息的人服务，从而更好地为教育服务。该模式从背景（Context）、投入（Input）、过程（Process）、成效/结果（Product）四个方面加以评价，从教育决策者的视角出发关注学生发展全过程，并将评价的目的从证明教育发展成效转变为促进教育改进提升，让评价伴随学生成长发展，为教师改进教育教学提供实证依据。

开展指向五育并举的过程性评价，用评价引领教育回归育人本质。本研究所说的过程性评价，既有上一级党委、政府对下一级党委、政府和广大中小学校五育并举实施状况的督导与问责，更有本级党委、政府和学校为了办让人民满意的高质量教育而制度化开展的自我评估、自我诊断；评估的目的在于改进，评估的内容就是德智体美劳五育实施状况，评估的责任主体和接受评估的主要对象是地方党委、政府的主要负责人和广大中小学校的校长教师，评估过程中如果需要采集学生信息，目的不是为了评价学生而是为了通过学生更全面了解教育系统五育实施水平。由此可见，这样的过程性评价系统的建设与完善必将成为一个地方或学校教育治理体系的重要组成部分，是反映一个国家教育治理水平高低的重要标志。因此，指向五育并举的过程性评价，不是在原有针对学生学业进行终结性评价的基础上，增加各种花样翻新、以学生为主要评估对象的过程性评价；不是“无时无刻”考学生、“时时处处”评学生，并对学生的所有言行（每一个可观测的行为）都要评出好坏高低；不是将学生日常生活、学习行为的方方面面（各种现象、行为、作品等）打上分数、记上名次、加权累计，从而方便对学生个体或群体判断是优是劣、是奖是罚。相反，服务于建设教育强国、指向五育并举的过程性评价，是以延迟竞争、淡化攀比、去除功利，为少年儿童提供生动活泼、主动发展的良好教育生态为前提。

这种意义上的过程性评价具有以下特征：更加强调教育系统的生态特征和复杂性与多样性；更加强调各级党委、政府和广大学校在落实五育并举目标中的主体责任；更加强调对未成年人发展权的尊重和对青少年自主成长与发展需要的满足；更加强调基于客观事实和证据的多元主体间的对话与协商。也因此，本课题组严格区分以学生为主要评价对象的过程性评价与以党委、政府和学校为主要评价对象的过程性评价，并将研究重心锁定在一个复杂的教育生态系统中，其政策环境、资源投入、学校课程等一系列条件与过程是如何影响、保障和促进学生五育发展的。

基于上述认识，本研究通过对已有政策文件的系统梳理和相关研究的综述，在调研过程中发掘国内外典型实践案例，结合各方深度访谈、核心小组研讨和专家意见征询，深入剖析指向五育并举的过程性评价现象和存在的主要问题，进而面向区域和学校两个层面提出一系列行动建议。

二、指向五育并举过程性评价的问题剖析

（一）过程性评价整体生态失衡，评价对象过度聚焦于学生，政府评价、学校评价相对缺位

目前，人们对于过程性评价的理解容易窄化为以学生为主要对象的过程性评价，从而导致整个过程性评价生态体系失衡。这种观点和现象首先体现在指向学生的各种测评过于频繁密集，无论课前摸底、课后测试、知识点检测、单元过关，堂堂清、日日清、周考、月考、段考，还是事事评估、样样评估、时时评估，以及自评、同学评、家长评、老师评等，都以“强化过程性评价”的改革姿态强力介入儿童的日常生活，给学生成长和发展带来巨大的压力与困扰。其次，这类评价往往过度关注细节、过早进行价值判断，缺乏对学生成长性和发展性的整体把握。例如，学生的哪些必备品格和关键能力应该予以关注？学校的五育实践与学生核心素养发展到底存在怎样的内在联系？如何处理好青少年成长发展阶段性、多样性与个体差异性的关系？在什么样的特定时间与空间可以有效采集德智体美劳五育发展信息？最后，失衡的过程性评价与现代技术的结合可能导致对学生的关注变得无处不在，学生任何一点细微的变化或成长过程中自然出现的某个“失误”都会第一时间传递到相关当事人，还可能会引起教师、同学、家长、学校的联动甚至过激反应，不断压缩着学生个体自主发展、健康成长的空间。

随着 2018 年全国教育大会召开，特别是《总体方案》发布以来，中央一系列针对地方各级党委、政府和学校的政策文件和评价举措相继出台。但是，调研表明，一些地方党委、政府未能建立起评价区域、学校、社会为促进学生五育发展提供所需环境基础和条件保障的制度化框架，对五育并举工作应有的硬件建设、人力配置、经费保障、社会资源供给等缺少可持续保障机制，对中小学育人实践的科学引导和有效监管缺位；学校层面不能按照国家颁布的中小学课程方案、课程标准实施各类课程与活动的现象仍有发生，学校贯彻落实五育并举、五育融合的措施与成效的专业化、科学化水平亟待提高。试问，如果一个地区主要领导只看“一本率”甚至“北清率”，我们怎么能期待中小学校全面贯彻落实党的教育方针？如果一所学校音体美劳师资力量配备严重不足、课程资源匮乏、课时随意减停，我们有什么资格去考核评价学生品德、学业、体质、审美、劳动与社会实践等诸方面的发展状况？

（二）过程性评价价值取向功利化，过于关注评价的甄别鉴定功能，在诊断基础上的反馈改进不足

即便是针对学生的过程性评价，随着工作不断推进，过程性评价也呈现出比较严重的功利化取向。比如，与传统学业水平考试相关的科目评价指标越来越细，但是体育、艺术、劳动教育的过程性评价进展比较缓慢；部分区域、学校在实施过程性评价时，沿用结果性评价的价值取向，认为评价的目的是评等分级、鉴定管理，强调选拔、控制和奖惩，缺少对学校诊断提升、教师反思改进、学生自我内化的过程性教育，这样的评价使得学校、学生作为被评价的对象，其发展被外在评价标准所“绑架”，容易失去发展的自觉性和主动性。过程性评价看似有着精细化的评价指标体系，但是需要注意防止纠结于细枝末节而未能把握教育教

学的核心问题；而功利化“过关应考式”的过程性评价，既难以传递正确的价值导向，也无法对学校教育教学工作的实施起到及时反馈和正向激励作用。

（三）过程性评价体系亟待建设，评价内容、工具、结果使用等方面的专业化、科学化相对滞后

指向五育并举的过程性评价体系尚未有效建立，评价内容、工具、程序、结果使用等方面的专业化和科学化水平亟待提高。一是评价内容存在结构性缺失，难以充分发挥育人效能。五育并举过程性评价的内容在体现多样性、契合课程改革趋势、关注学生素养发展等方面还有较大距离。具体表现如各育的评价指标体系结构过于偏重外显的评价指标，以学生的认知、行为代替学生素养的整体发展；片面强调运用统一的评价标准，评价标准与不同年龄学生的发展程度、发展特点匹配不充分，难以全面兼顾学生在成长环境、文化背景、个性特征、认知能力等方面的差异。二是评价工具及应用场景不丰富，难以满足过程性评价诉求。在过程性评价工具的设计与开发中，缺乏可参考的国家或行业标准、评价量规以及配套的实施工具手册，评价的主观性较强、信效度难以保障。总体上，可能会将过程性评价局限于学生在考试学科课程和活动中的表现，评价方式仍以纸笔测试作业和课堂表现的教师打分为准，对表现性评价任务的开发与使用、学生发展真实情况的有效记录和成长刻画等重视程度不足。三是评价结果应用未形成闭环，难以实现以评促学、以评促教的科学反拨机制。一些地区尝试将五育并举的过程性评价纳入督导，但过于关注经费、场地、设备、师资等外在因素，而忽视学生的情感体验和满意度等内在因素；一些学校在评价结果运用方面也容易走向简单化的误区，忽视评价结果反馈对于构建完整评价闭环的作用。

三、指向五育并举过程性评价的行动建议

针对上述问题，我们从地方各级党委、政府和学校两个层面提出以下行动建议，旨在以过程性评价切实推动育人方式改革、办学模式改革、管理体制改革、保障机制改革，进而促进学生德智体美劳全面发展。

（一）提高目标站位，以评价目标引领育人全过程

地方各级党委、政府要提高站位，把“坚持立德树人、落实五育并举”作为评价区域、学校教育质量的根本标准，承担起政策支持、条件保障、督导实施的责任。做好指向五育并举过程性评价的顶层设计，依法将中央政策、国家课程标准等相关要求转化为推进本地区过程性评价的制度框架并逐一落实到位；把五育并举的实施情况纳入教育督导和质量监测体系，制定督导评估具体实施办法，定期督导检查地方各级党委、政府和有关部门是否为育人目标的实现提供保障。以德育过程性评价为例，发展性是基础教育阶段德育评价的基本属性，从本质上讲任何与德育有关的评价都属于发展性过程评价；德育过程性评价必须关注德育工作全过程，关注德育过程中人的成长与变化，及时寻找产生变化的原因；通过正确价值观的引领，让评价成为地方党委、政府完善德育决策、优化德育过程、激励道德成长的有力推手；

必须“注重提高学生自我评价、自我反思的能力”“严格遵守评价的伦理规范，尊重学生人格，保护学生自尊心”，以实现立德树人根本任务。

各中小学校要突出育人目标的价值引领，坚决摒弃“重智育，轻德育、体育、美育和劳动教育”的错误观念，淡化评价的功利性和工具性。制定学校的育人目标和课程实施计划，突出不同学段学生教育目标的阶段性；在设计过程性评价方案时，全面体现、充分落实立德树人目标，以过程性评价牵引学校课程教学改革，以教师发展性评价鼓励教师积极尝试，以丰富的课程和活动激发学生反思与领悟，帮助学生成为主动积极的学习者。如学校在体育过程性评价方案的顶层设计中要全面落实体育目标，落实全校每个相关部门、教职工的体育责任，在学校每一项教育教学活动中做好体育评价目标的拆解和整合，用评价目标引领评价内容、评价对象、评价方式和评价成果产出；以体育过程性评价推动体育教学改革，激发学生在体育课程和活动中的反思与领悟，促进学生成为体育的积极参与者和终身运动者。无法想象，如果一所学校的主要文化课都在任意争抢课时、超纲教学、加班加点、频繁考试，学生能够有强健体魄和健全心态？

（二）明确主体责任，构建多元协同参与的评价体系

各级地方党委、政府及教育行政部门要制定指向五育并举的过程性评价实施规划，建立年度工作台账制度，定期销账；将规划实施推进情况纳入政府履行教育职责评价的重要内容，接受人大、政协监督；全面梳理相关政策规定，列出负面清单，做到立行立改、令行禁止；构建政府、学校、社会等多元参与的评价体系，鼓励各校积极探索实施过程性评价规划的有效机制，推动“一校一案”让五育并举扎实落地。教育督导部门要完善教育监测评估机制，开展教育规划实施情况年度监测、中期评估和总结评估，及时发现问题，提出改进策略。以美育为例，地方政府及各地教育行政部门要制定明确的基础教育美育工作中长期发展规划和年度计划；有加强和改进美育工作的资金投入、场地配套、师资队伍、舆论环境、奖励措施等配套政策；建立区域内剧场、图书馆、美术馆、展览馆、社区少儿活动中心、乡村文化馆、艺术家工作室对中小學生免费开放的保障措施；指导中小校园建设、美育课程体系建设、美育活动实施方案等；规范校外美育实践基地及美育设备设施等符合新时代美育工作要求和国家规定的相关标准；规范学校文化建设能够融入高雅、健康的美育元素，彰显优秀传统文化；能够保障乡镇学校开展美育课程及活动的设施设备、教学资料、活动材料及工具，美育教师教学与评价能力提升计划与实施方案得到有效落实。以上各方面需要形成政府督导、人大问责、社会公示的监督保障机制。

各中小学校作为连接地方政府、家庭、社区间的重要桥梁，要做好过程性评价责任的分担和评价任务分解工作；定期向上级教育行政部门、教师代表大会、家长委员会报告本校教育规划、进展及核销负面清单情况，主动接受上级教育行政部门的指导、问询和家长监督；调动教师、家庭、社区和社会组织参与过程性评价的积极性，引进高校等专业力量为各主体履行过程性评价职责提供指导，支持家校社协同开展过程性评价。如对于德育过程性评价来

说，要打破单纯依靠教师评价的主体性缺陷，建构教师、家长、同伴和学生本人参与协商的多元评价体系。学校要统整学校—家庭—社会“三位一体”的德育场景，探索学生、家长、教师以及社区等多主体参与评价的有效方式，客观记录学生品行日常表现和突出表现，做好反映学校育德水平的过程性评价。

（三）丰富评价内涵，系统设计五育并举过程性评价内容

各级地方党委、政府及教育行政部门要制定明确的基础教育工作中长期发展规划和年度计划，构建系统科学、全面合理的学校评价指标体系；教育督导部门要把政策措施落实情况、学生发展状况、综合素质测评情况和支持学校开展育人工作情况等纳入教育督导评估范围；教研部门要根据义务教育课程方案及课程标准，丰富过程性评价内容，形成课程、教学、评价相一致的过程性评价指导意见，指导学校因地制宜、根据不同场景科学合理开展过程性评价。以劳动教育为例，地方政府及教育行政部门要着重营造热爱劳动的环境氛围、确定各级劳动教育培养目标、形成劳动教育保障体系；要将督导机制统筹融入过程性评价体系，加强学校、教师、家庭、社区、社会开展劳动教育过程性评价的监督，保障评价内容与国家课程标准要求相契合。同时，根据《义务教育劳动课程标准（2022年版）》，积极运用现代教育评价理论，结合当地实际情况，建立学生劳动素养评价指标体系；建立健全各学段学生劳动素养监测机制，建立涵盖日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动的考查机制。

各中小学校要立足课程标准，坚持素养导向，全面关注学生的课程学习、校内外活动参与、行为习惯养成、标准达成及素养养成等过程性评价关键要素，构建教学评一体化的校本过程性评价指标体系。针对学校的教育教学工作建立内控自评机制，包含对育人目标规划、软硬件资源建设、教师队伍建设、课程活动组织实施、成效和满意度等方面的评价；优化学生综合素质评价内容，形成将学生五育发展情况纳入综合素质评价的有效机制。如各学校在课程设置上，要有落实国家美育政策和艺术课程标准的课程体系；学校有美育课程审议委员会，确保课程内容与学校办学宗旨、特点及教育条件相协调，与不同学段美育阶段性特点相适切，与新时代国家美育目标相一致；在学校各项课程活动中体现心灵美、礼乐美、语言美等美育元素；在教师队伍建设上，要通过各种培训、实践等教研活动，引导全体教师能够根据具体学习内容设计审美活动，指导学生发现美、欣赏美，涵养人格、陶冶情操；要求艺术教师能够通过设计丰富多样的学习方式，充分开发学校及本地特色资源，设计美育实践作业，加深学生对审美的认知理解与实践体验；在美育过程性评价指标上，既要反映学生在艺术课程中的学业水平，更要反映学生在艺术课程上的积极态度、沟通能力、进步幅度，既要收集学生艺术活动中的阶段性作品、成果，更要收集学生在艺术活动中表现出来的专注、个性和一丝不苟的作风。此外，既要全面反映学生在艺术活动中的点滴进步与成果，更要发现学生在学校各门课程、活动或家庭和社会生活中发现美、欣赏美、表现美、创造美的点滴瞬间表现。

（四）创新评价工具，增强不同评价对象的育人自觉

各级地方党委、政府及教育行政部门要充分意识到过程性评价是情境、任务、活动、工具、量规等多要素整合的结果，要创新五育并举的过程性评价方法，将量化评价与质性评价有机结合；将学校的育人成效纳入义务教育质量评价监测体系，对不同学段学生的素养发展状况开展追踪式监测，并形成对学校层面教育工作和学生素养发展的特征概括。结合不同学校软硬件条件，组织专业队伍研发并提供任务列表、评价量规、书面评语、档案袋等评价工具与配套使用方法；充分运用人工智能、大数据等现代信息技术，收集学生发展证据。教研部门要加强过程性评价研究，为教师运用测评工具开展过程性评价提供系统培训和专业指导。以德育为例，要积极探索德育过程性评价方法，有针对性地对县域内政府、社会、家庭和学校的德育工作和学生品德发展进行评价；地方教育部门应根据不同年龄的学生品德发展水平，围绕“知情意行”各个维度，进行通用描述性量规的开发和运用，提升教师全员德育过程性评价的专业性；鼓励专业机构结合不同学校软硬件条件，研发并提供过程性评价工具与配套使用方法，运用人工智能、大数据等现代信息技术，客观采集学生在各种真实场景中的表现证据。

各中小学校要贯通校内外、课内外等评价场景，以表现性评价作为抓手，对学生日常行为和素养发展的关键事件进行记录；积极利用人工智能、大数据等现代信息技术，建构基于实证、关注增值的学生素养发展报告单；创新评价工具，除了采用传统的纸笔考试、教师述评等，还可以利用成长记录册、实践纪实作品、日常观察、个别访谈等多种方式对学生进行多维度、多侧面的评价。尤其是在智育过程性评价中，将定量评价与定性评价相结合，采用分项等级评价与写实记录客观描述学生各方面的水平与发展；将正式评价与非正式评价相结合，重视发挥非正式评价对教师和学生的激励作用。

（五）优化结果运用，重视发挥评价的诊断改进功能

各级地方党委、政府及教育行政部门要遵循“低利害、重激励、增内驱”的原则，克服“唯分数、唯升学”的功利化倾向，完善过程性评价结果运用制度，建立常态化的区域学校教育风险预警机制，综合发挥评价的导向、鉴定、诊断、调控和改进作用，形成“评价—分析—反馈—应用—发展”的过程性评价工作闭环。督导部门要将区域五育并举的情况纳入县域义务教育优质均衡发展督导评估指标体系，在对各级政府教育履职评价中，着重关注过程性数据是否发挥了风险预警作用，对未达到要求的地区适当加以惩戒。教育行政部门要重点发掘运用过程性评价结果实现以评促教的典型案例，发挥示范引领作用；对评价结果运用成效进行中长期追踪研究，追溯筛选对学生全面可持续发展具有重要影响的过程性评价要素，以结果倒推过程优化，不断完善区域过程性评价体系。以美育为例，要把美育工作纳入义务教育质量评价监测体系和县域义务教育优质均衡发展督导评估指标体系，建立中小学美育发展年度报告制度。要在科学评价的基础上对评价结果进行合理解读，通过美育评价结果的运用，促进美育工作进一步落实。对于评价结果的解读，既要评价过程中所搜集的数据进行科学的归纳、分析，也要关注无法用数据呈现的学生表现情况，形成“实践—评价—反馈—

实践”的良性循环，提高美育教学质量，提升学生的审美趣味和人文素养，促进学生的人格养成。

各中小学校应遵循教育规律和少年儿童成长与发展规律，做好过程性评价结果的搜集、分析和应用；健全家校沟通机制，科学、专业、有效运用过程证据；紧扣育人目标，建立基于评价数据的证据体系，发挥以评促学、以评促教的功能，探索建立涵盖五育的学生成长数据档案；淡化评价数据衍生的鉴定、比较和筛选功能，充分发挥评价的激励、引导和促进功能。如在劳动教育过程性评价方面，学校可通过建立劳动清单、劳动教育评价手册等制度，明确劳动课的具体内容和要求，设计劳动教育相关任务、活动或课程来收集学生过程性表现证据；优化劳动教育过程纪实评价，规范公示、审核制度。再以体育为例，加强学校体育工作信息的公开与宣传，及时公开学校各类体育与健康课程开展情况、学生体育活动或赛事结果、各类体育与健康督导报告等，形成家校协同育人合力；鼓励社会机构和社区积极参与各类体育过程性评价活动；完善中小学生体质健康报告书制度，及时公示学生体质健康总体状况；强化体育教育评价的伦理规范，严格注重各类评价对象隐私的保护，保障各级各类评价对象的基本合法权益。教师要深入挖掘过程性评价在“评价所学习，评价促学习，评价即学习”等方面起到的作用；全面关注学生的身心健康和体育素养的发展变化，在尊重学生体质健康发展差异的基础上，突出对学生参与体育过程的个性化诊断、激励和指导。

资料来源：《人民教育》

☆☆

五育融合视角下基础教育评价改革的困境与路径选择

李婧玮

摘要：五育融合回答了“培养什么样的人”和“怎样培养人”的教育本体之问，为推进基础教育评价改革提供思路和基准。五育融合视角可以推进基础教育评价对象由“抽象的人”向“具体个人”转型，促进基础教育评价思维由“线性思维”向“复杂性思维”转换，助推基础教育评价功能由“功利”转向“增值”转变。但实践中困境重重，五育融合视角下基础教育评价指标体系设计陷入矛盾困境，评价方案实施陷入落差困境，评价结果运用陷入控制困境。为化解困境，需深化基础教育评价改革的综合研究，完善基础教育评价改革的配套制度，构筑基础教育评价改革的资源共享平台，推进基础教育评价改革的有效实施。

关键词：五育融合；基础教育评价；价值；困境；路径探析

五育融合是关于“培养什么样的人”和“怎样培养人”等的教育理念，经过历史淬炼和新时代涵养衍化而来。学者们从学科知识、价值理念、教学活动、教学方法、教材设置等诸

多路径之中来探寻五育融合之路，不仅丰富了五育融合的理论属性，还关切到了五育融合的实践属性。而“新时代的五育融合就是在‘五育并举’的基础上，以发展素质教育、实现学生完整生命为目标，对五育中不同学科、不同领域、不同学段的内容、知识、思想、经验，以适合学生发展的方式有机融合为一体的实践过程”。五育融合的落实关切到整个教育体系的运作，宏观层面上深刻地影响着国家的教育目的制定、教育理论生成、教育制度改革、教材编撰等，中观层面上牵引着地区和学校的课程建设、教学实践活动开展等，微观层面上指导着具体情境中教师教学活动和学生课堂学习。而“教育评价事关教育发展方向，有什么样的评价指挥棒，就有什么样的办学导向”，是教育体系的重要构成要素。因而整观五育融合和基础教育评价改革之间的关系，二者存在紧密的关联性。一方面，五育融合的落实需要以教育评价为载体。“现实中五育还存在疏于德、偏于智、弱于体美、缺于劳等问题，五育工作之间的割裂也比较严重”，五育融合能否真正落实于教育活动之中，五育融合能否在教育体系中发挥实效，需要教育评价对其进行判断、鉴别、调节、修正和改进。另一方面，五育融合也为教育评价提供理论基础和实践标准，“教育评价是对教育实践的价值定义和价值赋值，既是一种科学的认识活动，也是一种价值的评价活动，应是合规律性与合价值性的统一”，实质上也是理论基础管理与评价和实践标准的统一，作为理论形态的五育融合为教育评价提供价值定义的参照，作为实践形态的五育融合为教育评价提供价值赋值的依据。五育融合视角就是要整合地、均衡地、关联地、全方位地来审视基础教育评价改革，同时也将五育融合的理念落实于基础教育评价之中，不失为推进基础教育评价改革的新思路。

一、价值审视：以五育融合为视角探究基础教育评价改革的意义

作为一种育人理念的五育融合，旨在促进人的全面发展，主要包含三个层面的意涵：一是五育并举缺一不可，也就是促进学生德、智、体、美、劳五个方面发展，不可有缺项；二是五育均衡发展，不能出现“偏于智、疏于德、弱于体、抑于美、缺于劳”的短板现象；三是五育相互融合，不能将五育看成相互割裂的五个方面各自发展，五育相融，形成教育合力。教育评价是对于人的发展状态的审视、判断活动，“评价谁，怎么进行评价”都蕴藏着相应的育人理念，以五育融合的教育理念为视角探究基础教育评价改革，必然影响着基础教育评价对象、评价思维、评价功能等一系列的变革，具有重要意义。

（一）推进基础教育评价对象的转型：由“抽象的人”转向“具体个人”

近代自然科学思维方式深刻影响着教育领域人学基础的设立，“教育哲学中的人的图像是一副抽象的、普遍的、以‘类’的方式出现的人的图像，而不是一个个真实的、具体的个体的人”，正如叶澜先生所指出：“‘抽象的人’在教育中的典型表现……强调教育对人

的塑造作用，突出教育目标的划一性、教育内容的统一性和教育过程的操作性……在这样的教育学中缺失的是‘具体个人’，而教育真正面对的恰恰是‘具体个人’。”评价对象被看作是“抽象的人”，使得基础教育评价总是在追寻一种统一的、绝对化的评价标准，对评价对象进行一般化、程式化的审视，致使教育评价跌入“唯分数”的陷阱。然而“‘唯分数’评价因其沉痾痼疾的顽固性和复杂性，一直困扰着我国教育的改革和发展”。一方面，“抽象的人”作为教育评价对象，教育评价就只关注到共同的、本质的属性，而舍弃了评价对象个性化的属性，用统一的标准（分数）去衡量所有人的教育效果；另一方面，教育评价对象设定为“抽象的人”，强调绝对化的标准，注重对人的学习结果和行为表现进行终结性的评价，将人的发展状态固定化，而忽视了人发展的过程性、动态性特征。以五育融合为视角有利于破除基础教育评价改革中“唯分数”“唯智育”的沉痾痼疾。五育融合追求的是人的高质量的全面发展，这里的“人”是丰富立体的，也是完整的生命个体，而不是普遍化、一般化的“抽象的人”，更多地关注于“具体个人”，注重人的多样性、人的差异性以及人的发展性。五育融合视角下的“人”是多样的，有德智体美劳全面而融合发展的可能性，因而教育评价需要关注到人的多样性，也需要从“唯分数”的单一标准化的评价转向多元化的评价。五育融合视角下“具体个人”是有差异性的，包括两个方面含义：其一，人的德智体美劳等方面的发展在不同阶段中发展水平是有差异的；其二，每个人德智体美劳发展的状况也是具有差异性的。人的差异性决定了教育评价应实施个性化的评价。五育融合视角下“具体个人”也有发展性，人是在实践情境之中不断地联系、反思、调整、迁移和创造而发展的，复杂多变的情境推动着人向着未来无限的可能发展，因而教育评价需要以实际的教育情境为落脚点，展开发展性的评价。

（二）促进基础教育评价思维的转换：由“线性思维”转向“复杂性思维”

基础教育评价改革是一场思维方式的转换，将教育评价对象看作是“抽象的人”还是“具体个人”，其背后反映着不同的教育评价思维模式。教育评价对象被看作是“抽象的人”，抽离具体的教育情境，预示着人的发展方向、状态、程度都是预先设定的，按照统一的标准来衡量和评定，其背后隐射的思维模式是线性的；教育评价对象被看作是“具体个人”，评价对象具身于教育情境之中，生生之间、师生之间、人与周围环境之间的交互作用，充盈着人发展的多种可能性，其背后隐射的思维模式是复杂性的。“线性思维”模式主导下的教育评价，评价对象异化为静止、抽象的实体，评价内容被分裂成易于操作和判断的各个要素，评价方式简化为客观、理性的量化考核，评价过程固化为统一、程式化的操作流程。评价陷入线性思维定式的牢笼之中，这是“唯分数”教育评价顽疾久治不愈的深层原因，“头痛医

头，脚痛医脚”的改革尝试难以达到根治的目的，以五育融合为育人理念为教育评价思维“定性”，以五育融合为育人实践为教育评价思维“定形”，不失为一条突围之路。

复杂性思维贯穿于五育融合之中，或者说五育融合就是复杂性思维的体现。它是以关联为基础的整体综合思维，弥补分科课程带来的五育之间发展的割裂，跨越“偏于智、疏于德、弱于体、抑于美、缺于劳”的教学所造成的五育之间发展的不均衡，将德智体美劳看作是相互关联的融合整体，这样的育人理念着眼于“具体个人”，预示着人是多层次、多方面的整体发展，丰盈着教育评价内容。五育融合是非线性的、无序的融合，在实际的教育情境之中人与人之间、人与环境之间发生不同的能量交换，演化出跌宕起伏、峰回路转的五育融合过程，其中充斥着差异、突变与失衡，也正是这样为人的全面发展拓展了更多的空间和可能性，蕴藏着教育的价值，因而教育评价的过程需要着眼于不断发展变化着的教育情境，采取定性与定量相结合的教育评价方式，从不同的角度、侧面评估人的发展状态。

（三）助推基础教育评价功能的转变：由“功利”转向“增值”

基础教育评价改革是对教育评价功能的再思考和再认识。“评价是一种价值判断的活动”，教育评价以什么样的价值为引导，教育评价能够实现什么样的价值，最为直接地表现就是教育评价功能的发挥。以“抽象的人”定性评价对象，展开线性思维模式主导下的教育评价活动，学生的学习过程是学科分裂的、浅层的、重复性的，教育评价抽离出具体的教育情境、略过学生发展的动态过程，“价值中立”地对学生既定能力的外部表现进行简单式的、终结性的检测，诊断学生知识掌握的情况，根据评价反映的结果对学生进行鉴别和筛选。这种“唯分数”“唯升学”筛选式的教育评价决定着学生个体未来的前途和发展，学生家庭的荣誉与期盼，教师的教学水平和能力，学校的办学质量和实力，由此诱发出学生学业负担超负荷、家庭教育“剧场效应”、学校教育畸形竞争等一系列现实问题，教育评价呈现出强势的功利性倾向，负向的功能日益突显，消磨着评价本体功能的教育性价值。

以五育融合为视角推进基础教育评价“内涵式改革”，推进基础教育评价功能的“增值”。五育融合是对“教育培养什么样的人”本体性问题的原点性和基础性思考，助力明晰教育评价本体功能的价值。其突破了分科带来的难以逾越的隔阂与壁垒，引导学生开展跨学科的、深度的、自觉的、创造性的融合学习，具有综合性和创生性的特征，使得教育评价的本体功能得以发挥。具体来说包含了两个方面的意涵：一方面，五育融合为视角的教育评价旨在推进人的全面发展，激发人的多种潜能，而不是以片面的标准去衡量人的发展，断定教师的教学水平，评估学校的办学实力；另一方面，五育融合于教育过程之中，“评价与其说是一种已有历史的判断，不如说是一种价值创造过程”，教育评价落实五育融合在教育过程中的重

要作用，推进教育育人价值的不断创生。此外，五育融合的视角并不是要用统一、既定的标准来衡量教育的结果，其与教育现实的具体情况紧密相关，充满着非线性、自组织性和不确定性，也正是这些属性能够为基础教育评价改革提供新的生长点，为教育评价功能的发挥提供了更多的空间。

二、实践之惑：五育融合视角下基础教育评价改革的现实困境

以五育融合为视角推进基础教育评价对象、评价思维、评价功能等一系列的变革，其意义的生发点就在于“育人”的价值凸显。“在综合搜集与评判以往教育信息的基础上，教育评价改革以人学为理论基础，以价值和知识为行动取向，强调评价的原则是以人为目的，评价的本质在于人的自由成长、自觉发展、自为进步。”五育融合是新时期人的高质量发展的诉求，为基础教育评价改革指明方向，同时也为基础教育评价改革提出了更高的要求。五育融合视角下基础教育评价改革的运作过程中，需要从评价指标体系设计、评价方案实施、评价结果运用等环节开展提质增效的改革，而不是在原有评价体系基础上的小修小补，因而改革过程之中会遭遇到重重困境。

（一）五育融合视角下基础教育评价指标体系设计陷入矛盾困境

在评价指标体系的标准设计上，呈现出统一性标准与个性化需求的抵牾。五育融合为视角的教育评价理念一方面尊重人的主体性发展，针对评价对象的主体发展需求进行个性化、多元化、差异化的评价；另一方面顺应新时代发展的诉求，推进教育评价更加公平、公正，是面向每一位学生的统一性实践。现实之中，统一性标准与个性化需求往往难以统整，演化出评价指标数量繁多却难以周全、评价信度与效度难以考量、评价效果难以综合等一系列矛盾困境。

在评价指标体系的内容设计上，呈现出外部评价与内部评价的龃龉。外部评价主要着眼于评价对象的外部表现，如评价对象的行为特征、表现状态、行为方式、技能掌握等外显且可测量的；内部评价主要着眼于评价对象的内在素养，如情感、态度、价值观、品质等内隐且难以量化衡量的。五育融合不仅关注学生道德认知、学科知识、体力健康、审美能力、劳动技能等外部表现的融合发展，更注重学生道德精神、创新思维、意志品格、审美情感、劳动品质等内在素养的融合提升，需要外部评价与内部评价的有效结合起来。而在现实中却陷入种种困境：其一，内在素养与外部表现并非对应一致，外部的评价指标并不能代表内部评价指标，两者之间可能会出现差异甚至冲突；其二，教育的时效性使内外部评价指标的内容难以整合，“时间或时效是教育活动的—个非常突出的特征，教育作为社会的一种预期的委托，它的效果往往需要比较长的时间才能够比较充分地反映出来”，外部表现往往是可以即

时评价的，而对内在素养的评价往往具有延后性，这就出现了时间上的错位，使内外部评价难以整合。

在评价指标体系设计的理论文化上，呈现出传统惯习与现代革新的博弈。“有什么样的教育理想和教育形态就需要相应的评价手段和方式及时跟进”，然而现实中教育评价指标的设计牵扯到制度保障、机构组织、管理评估、利益权衡等机制的方方面面，旧有机制的惯习在一时之间难以消解，难以保障及时跟进理论意识形态上的革新。此外，教育评价指标用于讲名分重等级、竞争攀比等的落后文化久积沉疴，难以短时根除，与五育融合育人的理念背道而驰，仍然是基础教育评价改革的文化阻力。

（二）五育融合视角下基础教育评价方案实施陷入落差困境

落差困境是指五育融合视角下基础教育评价方案的预期目标与实施状态之间存在差距。换言之，实然的效果偏离应然的设计，具体表现在方案实施主体之间的领悟落差，方案实践机制的运行落差。基础教育评价改革方案的实施主体经历多次转换，会出现领悟落差的现象，主要表现在两个方面：其一，从方案制定的专家或学术团体到教育管理的行政人员，再到学校的教师和学生，不同主体对于五育融合的理解从个人视域出发，有着不同的先前经验、不同的教育理念、不同的能力水平，等等，这就决定了每个主体都不可能完全“复原”五育融合的基本意涵，带有落差的诠释。其二，不同主体面对的教育情境有较大差异。评价方案制定的专家或学术团体要解决的是宏观、整体、共性的教育评价问题，关注五育融合于教育评价过程的基本价值导向；教育管理的行政人员需要传达教育评价方案的基本内容、监督或督促教育评价有效实施，关注五育融合于教育评价过程的实践效果；学校的教师则是面对教育评价的具体时空场景，关注五育融合于教育评价过程的实践路径。因而，面对的情境不同主体对于评价方案的领悟也有较大差异。

基础教育评价方案的实施过程中也会出现运行落差。一方面，国家颁布的总体基础教育评价改革方案与地方落实之间不可避免地存在一定的落差。基础教育评价的管理权并未真正下放，仍然是科层制度较为明显，国家颁布的基础教育评价改革方案立足于宏观层面，是对整个阶段基础教育评价的核心价值、基本方向、基本程序等方面做出的整体部署；落实到地方实践会存在明显的落差，东西部之间教育资源、教育观念、教育环境等存在明显的地区阶梯状差异，城乡区域之间师资水平、经费投入、教育条件等存在结构性的不均衡，学校之间的办学理念、教学水平、教学条件等存在校际差，这些差异使得五育融合于教育评价运行实践过程中改革的效果存在落差。另一方面，五育融合并非五育平行或并列的关系，也不是对教育评价的内容、方法、程序、手段等方面进行渐进式的修补，而是要实现五育深度融合，

也就是教育评价系统的结构性融合。因而五育融合视域下基础教育评价改革方案实施的过程是系统性的变革，内在系统涉及评价理念、评价主体、评价对象、评价手段、评价方法等多个要素，外在系统涉及教育目标、教育教学环境、教育管理制度、教师教育教学能力、学生学习状态等多个方面，牵一发而动全身，涉及面广、系统复杂且动态变化，在实施过程之中难免出现与基础教育评价方案有偏差的现象。

（三）五育融合视角下基础教育评价结果运用陷入控制困境

五育融合视角下基础教育评价结果运用的核心价值应助力于“促进人的更好发展”，教育评价是评价学生获得能力或生产知识的认知过程，教育评价领域的研究者更倾向于认为评价是知识建构的认知过程，是激发个体能力和潜能的过程。教育评价的结果应转换成为提升教育行政部门的治理能力、学校教育的管理能力、教师的课堂教学能力以及激励学生成长的运用。但事实上，教育评价结果标签化和工具化，“唯分数”“唯升学”的顽瘴痼疾久治不愈，基础教育评价改革时时处处遭遇控制。

五育融合视角下基础教育评价结果应包含知识掌握程度、能力水平等理性方面的评价，也包含情感、态度、价值观等非理性方面的评价；既具有基于量化的事实判断，也具有质性的价值衡量。但是这些非理性方面的评价以及质性的价值衡量，在评价过程中耗时耗力，而且在公共认可的程度上也相对较弱。为什么“唯分数”“唯升学”的痼疾长久以来难以化解，“深入剖析‘唯分数’‘唯升学’问题，其实质在于‘经济模式’的教育质量管理机制的盛行。尽管面向全体学生、促进学生德智体美劳全面发展的教育方针已在各个层面被强调，但学业分数与升学率这两个相对显性而且刚性的指标还是被过度‘信赖’”。五育融合于基础教育评价结果的运用以及发挥的功效受制于这种“经济模式”的教育质量管理机制。

五育融合视角下基础教育评价结果的运用旨在促进人的更好发展，教师不可能按照固有的、单一的形式去实施，需要调动教育机智，创造性地运用教育评价结果。但在现实中，教育评价主体身处于组织管理之中，受组织规章制度的约束，难免陷入进退两难之境，若是某个体创造性地实现文牍或者规章内蕴的精神，很多时候还会被指责为滥用权力或干预学校管理秩序等，进而极易遭遇各种形式的惩戒。在现有的组织管理机制中，教育评价结果直接关系到评价主体的切身利益，教育行政部门的政绩、教师的职称评定等实实在在的利益纠葛，在利益的对比与衡量之中，评价结果的运用往往流于标签化、工具化。

三、纾困之道：五育融合视角下基础教育评价改革的路径探析

追问五育融合视角下基础教育评价改革的价值，就是要明晰基础教育评价改革的育人方向，“评价既是育人的环节，更是育人的过程，为了达到评价育人目的，必须贯穿评价标准

育人、评价过程育人、评价结果育人的全系统与全过程”。而五育融合在评价育人的全系统、全过程中实现整体优化，“只有从某一育走向全面发展的教育，才能真正开发某一育的全面发展价值，真正在‘融合’的意义上实现五育的整体优化”。理想的追求并不代表实践的完满实现，对实践过程中评价指标体系设计、评价方案实施、评价结果运用等现实困境进行反思，探索提出化解困境的纾困之道，为五育融合视角下基础教育评价改革的切实落实和实践深化探寻路径。

（一）整合机制：深化基础教育评价改革的综合研究

五育融合视角下基础教育评价改革旨在“促进人的更好发展”。关于“人”，其中有两个层面的含义：其一，人指个体的人，五育融合于教育评价之中构造出一个开放、多元的评价结构体系，有利于挖掘个体身上更多的发展潜能，促进个体实现全面发展；其二，人指群体的人，五育融合践行于教育评价之中，展开的是全面性的评价，“全面评价是保底性评价，其目的是确保每一个人都成长为合格的人”，推进宏观层面教育质量的公平而均衡发展。因而五育融合视角下基础教育评价的指标体系设计应该以面向群体的统一标准为底线标准，在此基础上设计针对个体发展的个性化评价指标体系。关于“发展”指向人内外统一的整体性发展，“对物的评价有客观的标准，合格就是合格，不合格就是不合格，但对人的评价是非常困难的，需要研究如何把外在的与内在的统一起来”。设计出这样一套高信度、高效度且具有公信力的基础教育评价指标体系，需要对评价目标、评价主体、评价对象、评价内容、评价方法等诸多因素进行整合，推进深层次的研究。

从横向维度上进行综合研究，包括理论与实践研究相结合，本土研究与国外研究相结合，质性研究与量化研究相结合。从理论上论证五育融合的基础教育评价指标体系是不够的，需要有实践上寻求有力的“证据”，通过实践研究验证理论研究的可行性，同时，注重整合实践研究中信息和经验，并对其进行总结和升华，修正和完善已有的指标体系或者架构新的指标体系框架。扎根于本土的研究虽然能够根据实际情况，构建切合自身发展的教育评价指标体系，但国外有丰富的基础教育评价改革经验，如美国的“高利害测验项目”、英国的基础教育阶段学生评价模式改革等，将国外的研究经验迁移到本土的研究之中，拓宽研究视野。五育融合的教育评价指标涉及知识、能力、情感、价值观等多个方面，单靠质性或者量化的研究方法难以全面地挖掘指标观测点，需要质性研究与量化研究相结合。有三种模式展开：一种是以量化研究为主，质性研究为辅补充或验证数据；一种以质性研究为主，量化研究为辅补充或验证信息；一种是质性研究与量化研究嵌合，贯穿于研究整个过程。

从纵向维度上进行综合研究，宏观、中观与微观层面研究的相结合，五育融合视角下的基础教育评价改革牵涉国家、地方、学校、教师和学生各个层面，既需要从宏观层面研究基础教育评价指标所体现和需落实的价值导向、基本思想、政策方针等内容，从中观层面研究基础教育评价指标与地方发展需求、地方环境条件等方面的切合度，还要从微观层面研究学校落实的力度、教师实践水平以及学生反馈效果等，这些层面的整合研究才能更加立体地完善指标体系的设计。此外，基础教育评价改革是长期性的，需要不断地持续跟进研究。在评价改革的试水阶段、全面推广阶段、稳固发展阶段以及升华创新阶段等不同时期，保障研究的持续深入推进的同时，适时调整研究方向、研究方法、研究内容、研究手段等，使得五育融合的基础教育评价改革指标体系能够深入推进、有效落实。

（二）管理机制：完善基础教育评价改革的配套制度

五育融合视角下的基础教育评价改革突破了追求“整体规范”的管理性评价，无论处于什么层次管理机构的评价主体都以“育人”为最终指向。“整体规范”的管理性评价制度下，科层管理较为明显，国家、地方、学校等不同层级的职责权限划分鲜明，评价主体以“工具人”的身份完成管理组织的任务，缺乏彰显主体个体生命的主观能动性，或主体间群体自觉共建、共享的“文化—认知性要素”。五育融合视角下基础教育评价改革超越管理性评价，转向“育人”的服务性评价，与其配套的制度设计应该超脱科层制度的“线性思路”，是规制与主体协商并进的制度化实践过程，即“制度既包含既有国家法律和相关政策，要在现有制度的规范下行动，又包含在教育治理过程中主体通过对话、协商等形式建构新的、适合于具体治理场域的制度，以对原有制度形成补充和替代”。换言之，与五育融合视角下基础教育评价改革相配套的制度是服务性的，是动态的制度化实践过程，由教育评价的主体构成实践共同体，其中“包含了一系列个体共享的、相互明确的实践和信念以及长时间追求共同利益的理解”，在具体的实践过程中，围绕着共同的目标和愿景共同参与、协商、互动、共享，不断地修正、改进、反馈已有的制度体系，使之更好地服务于评价育人。

形成动态的服务性基础教育评价管理机制的策略有如下几个方面。其一，建立常态化的基础教育评价指导与研讨制度。常态化的指导服务机制是缩小差距、共享创新的必要条件。教育行政部门与中小学校、教育科研单位、高校或第三方教育评估专业机构共同合作，成立由中小学一线的骨干教师、专业研究人员、教育专家、学者、评估专员等组成的专家团队，通过线上、线下等多方平台提供教育评价专业的咨询与指导服务。此外，这些专家团队在提供咨询与指导服务的过程中，也需要收集具体教育情境中出现的问题，进行深入的研讨，或者收集实践中优秀经验，进行系统化的梳理，建构理论体系。其二，构建维持动态服务性基

基础教育评价的保障机制。真正地将五育融合融入基础教育评价改革之中，需要充足的经费保障、灵活的协调组织、有力的政策保障等。这一系列保障制度为基础教育评价改革提供了有力的支持，确保其能够真正地在实践过程中有效落实，缓解由于地区、城乡、校际差异而造成的运行落差。其三，激发基础教育评价改革的动力机制。教育行政机构、教研机构、学校等多方牵头协商，将五育融合的教育评价理念有效传递给每个教育评价实践主体，明确每个教育评价主体的责任意识，增强他们对于基础教育评价改革的认同感，鼓励他们积极参与教育评价制度的设计和改进。

（三）反馈机制：构筑基础教育评价改革的资源共享平台

五育融合视角下基础教育评价结果运用要摆脱控制困境的束缚，就需要构筑健全的资源共享平台，利用大数据、人工智能、物联网等信息技术，挖掘更多维度的教育评价信息，并进行适当的共享。对于学生而言，教育大数据采用物联感知类技术、视频录制类技术、图像识别类技术及平台采集类技术，凭借正式学习与非正式学习中多样化的数据来源、多元化的数据类型（文本、图片、音频、视频等）、高效能的处理和分析技术等优势，全方位搜集学生发展的多元化数据，深入分析学生数据背后的学习规律。对于教师而言，“在大数据的支持下，教师能基于数据挖掘算法、机器学习、回归分析等学习分析技术，尝试依据‘循证型教学’等方式，多维度多层次收集学生学习行为相关数据，更好地辨识自己和学生，并不断改进其教学模式与策略，从塑造者和施与者真正转变为学生学习的促进者与协作者，实现以‘数据’创生教学，促使教学由预设迈向生成”。对于学校而言，教育大数据平台能够掌握教师教和学生学的多模态、全息数据，方便、快捷地对数据进行获取、存档、转化以及利用，全方位、多维度地把握教育教学质量的发展动向。对于教育管理机构而言，有利于打破科层制管理的僵化，化解“经济模式”下教育质量管理机制的痼疾，大数据支持多元化、多主体的评价，保障了对于评价对象的全方位、全过程的数据采集，既能从宏观上评估基础教育整体发展情况，又能够分析比较不同地域、地区、城乡、校际等基础教育发展中的差异情况，适时进行调整布局。

构筑基础教育评价改革反馈机制的策略有如下几点。其一，建立教育评价舆情反馈机制。可以设置专项网络资源共享平台，包括优秀典型案例共享、教育评价经验总结推送、问卷调查评估分析、问题研讨论坛等功能，给予参与教育评价的主体和评价对象充分的意见表达空间，并且相关机构也可以对基础教育评价改革实践中的焦点议题进行及时追踪，爬梳有代表性的意见，甄别潜在的信息，推进基础教育评价改革的深入研究。其二，提升教育评价主体的数据评价素养。教育评价主体的获取、分析、理解、运用数据的能力直接决定着教育评价

结果能否发挥出“育人”的价值，通过设立专门的教育数据培训项目，具体包括教育评价数据的上传、分类、检索、下载、编辑、汇总、分析、收藏、推送等功用的培训，加强评价主体的教育评价数据处理能力。其三，基础教育评价改革的反馈机制应当遵循伦理性的原则。在评价数据的获取中注重保护评价对象的隐私，教育评价数据的运用过程中遵循正当的规范，尊重评价对象的合法权益；加强教育评价数据的价值引导和监管，杜绝网络谣言和负面信息的侵蚀。

资料来源：《当代教育科学》2023 年第 11 期