

新时代综合素质评价校本化实施的困境与路径

刘志军，郑会敏

摘要：综合素质评价校本化实施是新时代教育强国建设的现实需要。然而，其在各校推进过程中却面临着升学之用与育人之用错位、选择过载与决策疲劳并存、配套措施与指导规范缺位等困境。为此，有必要重审综合素质评价的价值内涵，认清校本化实施的必然性；澄清综合素质评价的选育功能，强化教育者育人的自觉性；阐明综合素质评价的生本立场，彰显学习者发展的主体性。同时，需要凝练“人化”的校本特色，清晰定位育人目标；研制动态增值的实施规范，逐层推进“一案多本”；构建生本取向的评价范式，深度落实评价育人；共建师生专属的话语平台，优化提升评价体验，以此切实推进综合素质评价校本化实施。

关键词：综合素质评价；校本化实施；评价育人；生本逻辑

中图分类号：G42 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)11-0073-10

作为我国特有的政策性话语和标识性概念，综合素质评价于 2004 年被正式提出，并在顶层设计上不断获得支持。2014 年 12 月，教育部印发的《关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》（以下简称《意见》）规定，综合素质评价由学校组织并常态化实施，标志着我国开始推进综合素质评价校本化实施。2020 年 10 月，中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》，对全国各地各校提出完善综合素质评价体系的要求。作为各校落实立德树人根本任务的重要手段^[1]、推进素质教育纵深发展的核心支撑^[2]及融通“五育”开展的关键着力点，综合素质评价校本化实施契合新时代教育评价改革方向和教育强国建设需要。

当前，各校在推进综合素质评价落地方面虽然取得显著进展，但仍存在统一有余而自主不足、宽泛有余而深入不足^{[3]40-41}，口头重视、行动应

付^[4]，评价主体的边缘化对待，评价路径的简单化处理^[5]，评价方法的单一量化赋分^[6]等问题，致使综合素质评价陷入“千校一面、浮于表面”的窘境，也与政策层面对地方评价的适应性、自主性^[7]及深化改革要求相矛盾。已有研究多是综合素质评价校本化实施的个案或调查研究，且多以区域推进视角自上而下审视各校实施状况，缺乏多层次、多角度，特别是生本立场的分析。为此，本文聚焦学校主体视角，在深度剖析综合素质评价校本化实施困境的基础上，着力调适其价值认识偏差，探索构建有效实践进路，以期通过各校综合素质评价校本化改革创新，助推教育高质量发展和教育强国建设。

一、综合素质评价校本化实施的三重困境

综合素质评价校本化实施是学校立足区域特点和本校实际，将综合素质评价的政策理念具体

基金项目：2022 年度河南省高校哲学社会科学创新团队项目“教育考试与评价”（2022-CXTD-06）。

作者简介：刘志军，河南大学教育学部部长、教育考试与评价研究院院长、教授、博士生导师（开封 475004）；郑会敏，河南大学教育学部博士研究生（开封 475004）。

化、明晰化，并常态化、特色化运行的实践过程。作为综合素质评价落地生效的关键环节，校本化实施双向贯通着国家的政策诉求与学生的学习生活（见图1）。一方面，学校是教育强国建设的重要场域。各校通过构建德智体美劳“五育并举”的评价体系和实施规范，突出学生核心素养与创新能力培养，以为国家培育适应未来发展的高素质人才。另一方面，学校是学生学习和成长的主阵地，能直接体察学生需求，掌握其行为动态，并以多种形式将学生评价内置于教育活动的各个环节，引导学生在审视自我中构建内心秩序、锤炼品德修为、塑造健全人格。综合素质评价校本化实施对于牵引高质量育人体系建设和培育学生良好个性均有重要意义，但在实际推进过程中还面临一定的困境。

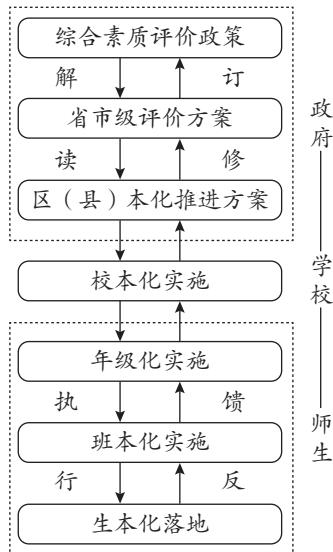


图1 综合素质评价政策落地的路线预设

（一）价值认识偏差：育人之用与升学之用错位

在学校中具有认识和实践能力的人，如校长、教师、学生等，都属于学校主体^{[8][37]}，都是校级评价育人体系的构建者和实施者，对综合素质评价能否切实落地起决定性作用。目前，部分主体对综合素质评价实施的价值定位、价值取向、实践逻辑等还存在认知上的偏差，突出表现为以下两个方面。第一，主要以升学之用判定综合素质评价的实施价值。在中高考改革背景下，多数高中及部分初中的综合素质评价结果已纳入招生录取参考，因而部分主体认为此类学校有实

施综合素质评价的天然合法性，其他学校特别是小学基本用不到综合素质评价结果，则没有实施的必要。这种偏见源于对评价内在的育人价值缺乏认识或认同。^[9]第二，将综合素质评价视为脱离本校育人体系，而从属于高一级学校招生选拔的活动。一方面，当升学之用成为中小学衡量综合素质评价实施价值的第一标准时，综合素质评价自然被边缘于日常教育活动之外，成为各校在学期末或中高考前夕突击完成的鉴定性工作。^[10]另一方面，在高升学率驱动下，尽一切可能收集有利于本校学生广泛取得优异鉴定结果的支撑材料，成为中小学综合素质评价的实践旨趣。此时的综合素质评价是回溯性而非发展性的，停留于“证明价值”取向^[11]，其作为形成性评价的“创造价值”功能被削弱或搁置。

悖论的是，综合素质评价本是为发展素质教育而生，却被曲解为新型“升学加分工具”，而强化了“应试倾向”。原因在于，学校主体受工具理性支配和“文化惯习”影响，总是将对功利结果的追逐凌驾于评价育人的价值理性之上。^[12]为此，需要重申的是，综合素质评价是一种育人为本的评价，工具理性主导的升学之用只是其表，价值理性主导的育人之用才是其里。以升学之用钳制评价，如同以分数钳制学生，是狭隘的、扭曲的和短视的，违背教育规律，割裂人的整体性。

（二）实践路向偏轨：选择过载与决策疲劳并存

实践路向偏轨是价值认识偏差自然催生的结果。受制于升学之用、从属于高一级学校招生选拔等偏差定位的诱导，加上人工智能教育大模型加速落地引发的叠加效应，学校主体在具体实践中常陷入是否实施、谁来实施、如何实施、依托什么平台、选择哪些指标、运用何种方法实施综合素质评价的选择困境。其内在蕴含着甄别还是培育、技术评还是人工评、个性化还是标准化、模糊性还是精确性、主观还是客观、量化还是质性等多方面的博弈与权衡。过多选择与过度决策反而增加了学校主体的认知负荷，使其进退失据、无所适从，于是秉持最小试错成本思维，机械照搬文件要求或盲目模仿他校做法，“照葫芦画瓢”“乱炖一锅”，如“流水式”记录日常、

“任务式”上传材料、集体仿写或人工智能代写评语等。这种因选择过多而疲于应付的现象在心理学中被称为选择过载和决策疲劳^[13]，即随着选择数量的增加，正确决策所需的信息量和努力随之增加，反而降低了决策者的内部动机和愉悦感，导致其自我控制能力和决策质量下降。

虽然多数师生在观念上认可综合素质评价，但实践中的选择过载与实践者的决策疲劳并存，导致他们更倾向使用简单的经验法则和快捷方式施评，致使综合素质评价校本化实施流于形式或走向另一种形式的“应试”。比如，为利于选拔，完全以分数或等级评定学生，刻意修饰、美化评价结果，淡化、掩盖负面行为信息，更甚者捏造事实、伪造证书。总之，部分学校的综合素质评价“走偏变味”，呈现出日常不用而考前启用、表面在用而实质没用、应付着用且象征着用的实践样态，偏离了正常的素质教育轨道。

（三）机制保障乏力：配套措施与指导规范缺位

新时代教育强国建设的重要性和紧迫性，加上立德树人任务的长期性与复杂性，决定了完善综合素质评价育人体系的艰巨性，也预示着对学校的自主化、特色化探索具有一定要求。尤其在教育评价深化推进过程中，学校主体要应对诸多复杂性专业问题。然而，不少学校只是将实施综合素质评价作为一种行政性任务而非专业性工作^[14]，导致助力学校主体专业实施的制度、标准及保障机制的缺位或滞后，尤其体现在政策制定、标准构建、信息伦理等方面。其中，政策制定涉及评价的主体、客体、流程、内容、方法、质量等不同层面。技术标准涉及评价全流程所需的硬软件标准、数据格式标准、实施方法标准等内容。信息伦理涉及主体协同、利益协同、资源协同、技术协同等在内的信息开放共享与隐私保护的问题。^[15]

毋庸置疑，综合素质评价是极具校本化特色的实践过程^[16]，机制保障乏力并非指学校层面没有建立如上所述的制度、标准、规范等，而在于没有建立与学校文化、师资力量、课程体系、技术条件等相匹配、相衔接的，被学校主体理解、认同并自觉践行的评价育人保障机制。换句话来讲，学校作为开展综合素质评价工作的责任主体，

对中共中央、国务院、教育部及各省（自治区、直辖市）颁布的相对宽泛的指导意见、标准指南、实施方案等，缺乏具体化、本土化、生本化的探索与清晰界定，缺少创新与特色化实践，不少学校只是实现了名义或形式上的校本化。从另一角度而言，没有做到因校制宜，可能是不愿，也可能是缺乏相应的能力。因此，有助于支撑综合素质评价校本化实质开展的配套机制，如培训、激励、反馈、问责、公示、申诉等机制，也应立足学校实际，有所侧重地建立健全。^[17]

二、综合素质评价校本化实施的价值调适

厘清综合素质评价校本化实施的价值是其专业化实施的前提。^[18]^[50]综合素质评价校本化实施深陷实用主义泥潭，根源在于新时代背景下学校主体的评价育人观仍然受应试惯性、功利文化和工具理性裹挟。只有冲破这层屏障，澄明综合素质评价实施的原初要义与价值内涵，才能给予其公正的“价值审判”。

（一）重审综合素质评价的价值内涵，认清校本化实施的必然性

价值认识偏差往往来自对价值内涵的模糊定位。如前所述，当中小学校误将升学之用视作综合素质评价的主导性实施价值时，在实践中自然将其视作为高一级学校招生选拔提供“参考”和“证明”的材料收集与鉴定活动，从而丧失了自主化、常态化实施综合素质评价的内在动力。此时的综合素质评价是外铄的、偏狭的和被“赋魅”了的，与高一级学校招生中的综合素质评价内涵发生了混淆，从而引发学校主体或排斥或畏难或急功近利的复杂心理。然而，事实上，第一，中小学校日常开展的综合素质评价并没有过高的实施门槛，它既非抛开升学而无益的无用之制，也非育人活动之外的增负性任务。它是一种基于马克思人学思想和多元智能理论，并尊重学生个性与独特性的发展性评价实践，其关注学生的内在潜能，着眼于学生的长远发展，重视对学生的观察、鉴赏与矫正^[19]，已成为嵌入学生学习生活的普遍性存在。比如，教师基于学生的课堂表现感慨道：“你的思路很清晰！”基于学生的作业情况批注道：“看你的作业是一种享受！”只是目前这类评价还不够规范，常依赖评价者的经

历、经验或习惯，总是零散、刻板、固化的，也存在缺乏记录、储存、追踪等弊病，难以对学生发挥长期增益效应。第二，评价政策的层层落地体现了自上而下、由普遍到特殊的演绎性与经验性的辩证统一，是同一的顶层评价理念与差异化的底层评价文化在实践场域发生碰撞、博弈与调和，完成逻辑自洽的过程。这标志着实然的综合素质评价有必要从零散样态转化为系统样态、从个别化行为上升为共同体行为、从直觉形态蜕变为自觉形态。这蕴含着先进的评价理念应当有组织、有计划、沉浸式地融入师生教育生活的实践逻辑，由此启发综合素质评价在校本、班本及生本层面规约化的应然转向。

当前，中小学校在教育教学和学生日常评价方面拥有较高自主权^[20]，在加快教育强国建设背景下，未来还可能被赋予更大程度和范围的办学自主权。顶层的综合素质评价能否在基层扎根立足并发挥育人功效，取决于学校是否珍视手中的校本化实施权。学校主体无论秉持怎样的评价观，无论是否乐意，探索综合素质评价校本化改革与创新实践的接力棒已切实传到其手中，容不得半点迟疑、半步推脱。任何学校无关大小、师资力量强弱、生源质量优劣，只要尚以育人为初心和使命，就有规范实施综合素质评价的必要，也有选择特色实施方式、打造特色育人品牌的正当权益。总之，综合素质评价是促进学校构建特色化育人格局的核心举措^[1]，其校本化实施具有逻辑与现实的必然性。

（二）澄清综合素质评价的选育功能，强化教育者育人的自觉性

综合素质评价有培育和选拔两种功能。其中，培育是本体功能，是评价内在固有的永恒功能；选拔是派生功能，是本体功能衍生的外部功能，具有服务评优评先和招生录取的工具价值。从人的社会适应性、社会分工角度而言，派生功能是学生于本体功能作用下综合素质达到一定水平后才施展的功能，其主张对学生个性与能力进行鉴定和区分，从而利于精准甄别、合理分流至相匹配的高一级学校，以便学生在更具适配性的实践场域施展个人优势与才能。两种功能虽融合于同一概念意蕴之中，却揭示了对综合素质评价用于本校育人和高一级学校选人的两类定位：在

评价对象上，前者是在校生，后者是毕业生；在评价时间上，前者在学生毕业前常态实施，后者在学生毕业后集中实施；在评价标准上，前者遵循用“多把尺子”量不同人的相对标准，后者遵循用“一把尺子”量所有人的绝对标准；在评价方法上，因对功能显现的时效要求不同，前者宜用质性评价，后者宜用量化评价。^[21]所以，综合素质评价既可指中小学日常开展的综合素质评价，也可指高一级学校招生中的综合素质评价。虽为两类评价，但前者为后者提供丰富的素材与内在持续力，后者为前者提供反馈和外在驱动力，二者一里一表、一本一末、一主一次、一道一术，构成基础教育阶段评价育人的完整链条。^[22]^[23]这一链条的运行，体现了对综合素质评价结果既要促进对学生的过程性培养，又要帮助高一级学校筛选所需人才，还要最大限度地利于本校学生被选上的多重诉求。然而，教师观念中的综合素质评价选育功能的混淆与错位，导致两类评价总是参照同一样本，即以班主任为首的评价共同体基于对学生的日常观察与考察，形成的鉴定性材料。于是，在学校、高一级招生院校、学生、家长等多方利益牵制下，评价选育间的“钟摆式博弈”在实践中不断上演，导致班主任的价值负荷超载、价值承担受世俗干扰，其诚信伦理也经受极大考验。最终在高利害驱动下，真实的评价样态常常本末倒置、舍本逐末。

教育部印发《意见》以来，学界达成“谁使用谁评价”的共识，意在崇本抑末，将评价选拔权真正交还给高一级学校，以扭转评价导向的偏失，清除教师重选轻育、以选制育的不良倾向，形塑选育分离与协同的辩证认识——两类评价依循各自的内在逻辑，既各归其位，分头实施^[19]，又相辅相成，在整体的育人框架下互动共生。中小学教师作为日常开展综合素质评价的实施主体，若能厘清这两类评价，并在行动上严格遵守其施评的责任与权限，则在很大程度上能阻滞工具理性的侵扰，强化其作为教育者潜心育人的自觉性，倒逼教育评价返璞归真。

（三）阐明综合素质评价的生本立场，彰显学习者发展的主体性

我国的教育评价基本是致力于对评价对象外部特征、条件性特征或可通过量化表征的特征进

行描述、分析和判断的形式化评价，而少有反映评价对象本身特性的实质性评价^[23]，以至于教师称赞某学生优秀时，听众对此心照不宣：这是在肯定学生的学业水平，而非道德、审美、情感等。即便教师不了解学生的内在素养，也会以外在、易测的局部指标，如科目成绩、排名，来取代对学生整体素质的考查，使学生面临被动发展、片面发展、异化发展的风险。遏制短视化、功利化倾向，打破“只见分数不见人”的教育困局，以评价变革牵引学生的多方面素质增长，是各校开展综合素质评价的初心和使命。^[24]综合素质评价校本化实施的首要目的是发展本校学生的综合素质，重点在育而不在测，其念兹在兹的是一条纯粹的生本逻辑路线，因为生本始终是校本的依据和旨归。回归本位的综合素质评价恪守着基于学生、通过学生、为了学生的内在机理与逻辑理路，其实施过程是以本校学生的自身特性和学力基础为出发点，通过对学生各方面素质的观察、记录和分析，形成对学生个性品质、专业特长、优势潜能的深度挖掘和专业判断，从而帮助学生合理定位自身的发展状况、发展优势及发展潜力，养成自觉反思、自我赋能、自主成长的良好品质。

根据埃里克森（Erikson）的人格发展理论，儿童期和青春期是个体建立自信心、寻求自我认同、形成自我概念的关键期，该阶段学生具有强烈的自我表现欲和渴望获得他人关注、关爱以及受到重要他人认可、赞赏的心理需求。能否抓好、利用好中小学生这种典型心理特征，是影响综合素质评价实施成效的关键。生本化评价意味着学生在持续的评价与被评价情境中，生发出“我被看见”“我很重要”“我能做好”“我有价值”等一系列积极的元认知符号，并伴随能动的情感体验，从而在主体意识上生成持久的主动学习和探索未知的动力，激活自主发展的获得感与幸福感。为此，助力学生“认识自己”，而后“发展自己”，是综合素质评价育人价值实现的底层逻辑。因此，综合素质评价校本化实施不仅意味着要扎根学校土壤，更蕴含着坚定学生立场和激发学生主体性的实践要求。

三、综合素质评价校本化实施的实践进路

实践具有直接现实性，能够将认识转化为客

观实在。当综合素质评价校本化实施能够在认识层面挣脱功利枷锁，立足长远，奔向生本，其在操作层与管理层自然有理可循、有据可依。以生本逻辑为指引，构建综合素质评价校本化育人的实践进路，能够为学校主体自觉践行并深入贯彻落实立德树人根本任务贡献评价智慧。

（一）凝练“人化”的校本特色，清晰定位育人目标

教育评价理论或理念的实现，以及教育评价改革方案或制度设计的落地，关键在于作为实践主体的人如何对教育评价的实践进行定位。正所谓有怎样的定位，就有怎样的教育评价实践。^[25]育人导向是中小学综合素质评价的普遍定位，但具体到各个学校，依靠这一宏观定位则远远不够，必须凝练校本特色，将其实施评价要育何样的人、能育何样的人、为何育这样的人给予清晰定位。校本特色是以学校为本位，基于学校自身特点和发展需求形成的彰显学校独特性和差异性的标志，它可以体现在学校性质、办学理念、课程结构、校风校纪、基础设施、师资力量等方面。“特色”在此为中性词，强调的是差异，是有别于其他事物之处，因而既可指正面特色，也可指反面特色；既可指自然自发的特色，也可指自觉自为的特色。学校间的一般性差异无处不在，而人的差异是一切文化差异的本原，也是一切文化特色的本原。^{[8][6]}校本特色在本原意义上正是学校主体个性、文化、理念、惯习等的外化表现。本研究主要聚焦对评价育人有实质价值的“原发性特色”，如学生生源特征、教师队伍的结构与优势、校长独到的办学理念等。原因在于，只有构建学生各方面素质的“初始图像”，明确本校学生的发展潜能与个性特长，才有条件秉承长善救失原则，制定评价育人的阶段性目标，为学生增值发展提供努力方向和对照标准；只有洞察教师队伍的特长与潜质，深层挖掘教师的专业生长力，才能有选择地开展相应的课内外活动，并与学生的素质薄弱点进行结构性匹配，提高评价的客观精准性与育人长效性；校长的办学理念是学校文化的灵魂，领悟其独到之处，便掌握了学校文化的核心优势，方能借此优势增强师生的内在向心力与凝聚力。

学校是专门育人的机构，正是作为教育者的

人与作为学习者的人的差异，构筑了学校间的根本差异。构成学校主体的群体不同，其自觉与不自觉间、显性与隐性间长期外化、积淀形塑的学校文化必然有其独特之处。客观上，每所学校都有显著的、具有原发性意义的“人化”特色。因为学校功能的特殊性，特色既是人为的，也是为人的，所以“人化”校本特色的开发与凝练必定以“化人”为目的。由图2可知，生源特征是“人化”校本特色的核心标志，也是鉴定评价育人成效的“原始积累”。校长和教师作为校级层面评价育人的主导力量，应主动开发、系统组

织，并有效汇聚本校范围内一切可以利用的资源优势，形成育人合力，指向生源素质的结构性优化与升级。这既是基于精准“化人”的需要，又是探索学生增值评价的现实要求。质言之，综合素质评价校本化实施并非另起炉灶，而是在对校本特色充分认识和运用基础上的有序融筑。为此，以“化人”为初心，凝练“人化”校本特色，以亮短板、补不足、扬优势为原则，精准定位评价的阶段性育人目标，是综合素质评价校本化实施的第一要义。

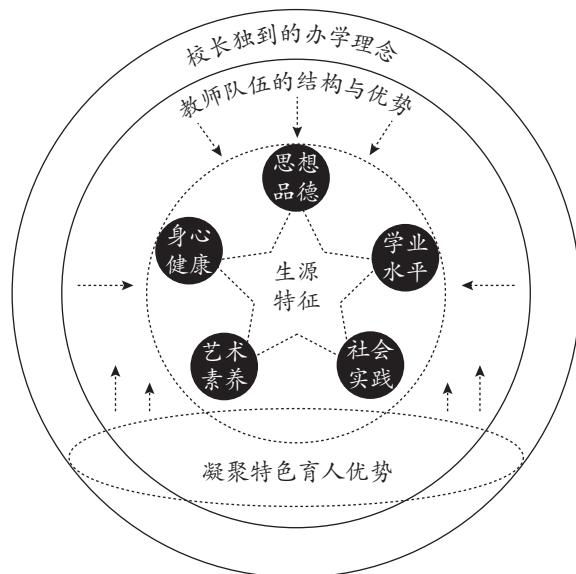


图2 “人化”校本特色结构

（二）研制动态增值的实施规范，逐层推进“一案多本”

每所学校都是具体、独特且不可替代的，其具有的复杂性是其他学校的经验不能说明的，是理论不能充分验证和诠释的。因此，只有深入学校的生活场景，了解其运作机制，认识其人际关系、制度等，才能找到解决问题的钥匙。^[26]凝练校本特色是对本校一切育人潜能和学生多方面素质特征建立清晰认知的过程，能为研制符合本校学生“最近发展区”的综合素质评价实施规范奠定基础。不同学校因主体的差异，特别是作为评价对象的“具体人”的差异，其研制的规范自然不同，但综合素质评价“基于学生、通过学生、为了学生”的生本逻辑决定了相关规范的研制必然遵循相同的准则和运行路线。综合素质具有内在性和隐蔽性，它无法外在于个体单独存在，也

无法被他人直接感知，只有在个体的活动中得到塑造、提升而展现出来。因此，课内外活动是综合素质评价的实施载体，是综合素质评价实施方案编制的重点内容。理论上，学生参与的活动应当是丰富、有层次且生成性强的。越是这种活动，越能吸引学生、感染学生、历练学生、滋养学生，越能真实且综合地挖掘学生的素质潜能。但实际上，不同学校因专业力量和软硬件资源的差异，其开展的活动常在数量、水平、规模、层次、效果等方面显现出差距。即便是同一所学校，由同一年龄段划分出的不同班级，也因构成群体的不同个体差异及其复杂性互动而呈现出各具特色的群体样态。同样的活动适用于这个群体，未必适用于另一个群体。因此，不同学校、年级和班级因学生群体特征的差异，应考虑设计不同类型、风格的综合素质评价活动。相应地，

基于学情与活动内容的行为观测点也应变化和调整。

综合素质评价最终指向学生的个性发展，这意味着仅从学校层面关注学生整体的特性是不够的，还需要从年级、班级甚至个体层面关注到每位学生的独特性与能动性。因此，综合素质评价校本化实施规范的研制，宜采用归纳与演绎相结合、自上而下和自下而上协同精进的技术路线。如图 3 所示，自上而下的演绎路线以“凝练校本特色”为开端，而后逐步向下推进：首先，在挖掘和凝练学校育人优势和学生发展潜力的基础上，确立阶段性育人目标；其次，在目标统领下，依托区（县）级评价标准及推进方案，拟定校本化实施方案；最后，将方案下放至各年级、班级进行补充、修订，研制包含核心指标、行为

观测点、负面清单、个性化指标在内的，凸显学段间内在衔接与递进的特色指标体系及年级化实施文本、班本化实施细则等。其中，个性化指标是在教师指导下，每位学生基于自我认知和发展期待，拟定的用来评估其在未来一段时间内个性化成长的指标。研制该指标既能“量体裁衣”，调动学生内在动机，又能助益因材施教、因材施评，且能向上弥补、修正班本化实施细则中的信息缺口与失真。班本化细则的完善再向上反馈，倒逼综合素质评价校本化实施方案的精准化与体系化，并使育人目标得到动态调适。两条纵向贯通的技术路线，因关键环节的“意见征询”而实现横向关联与纵横联动一体。深度的教师意见征询和专家意见征询，可避免信息茧房效应发生，保障指标导向的科学合理。

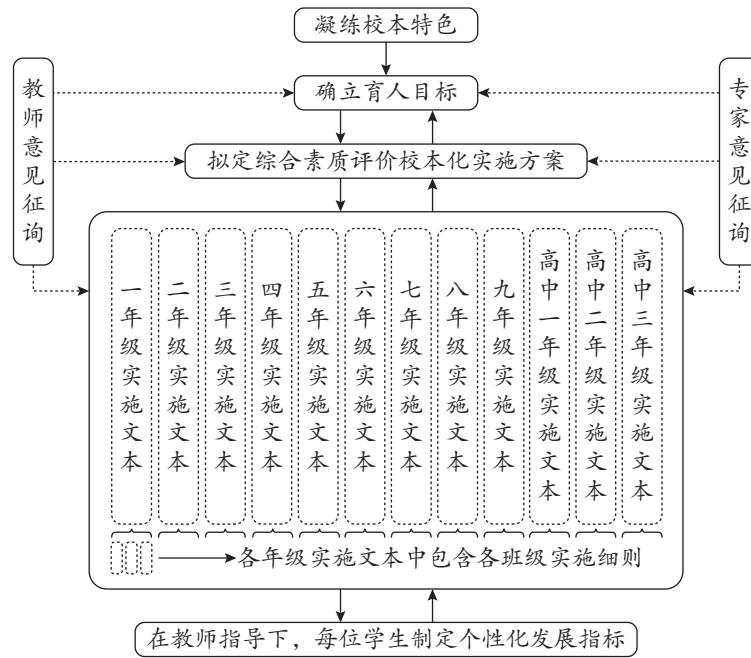


图 3 综合素质评价校本化实施规范研制流程

(三) 构建生本取向的评价范式，深度落实评价育人

在实践中，主流的评价范式有两类：一类是基于主观主义取向和经验主义方法论的主观经验范式，它是评价的朴素形态，具有未分化、不系统、非专门、模糊性、偶然性等特点；另一类是基于科学主义取向和实证主义方法论的科学实证范式，它是评价的高阶形态，其追求技术化、数量化和规范化，因而具有严谨性、精确性等特点。^[27]与前者相比，后者以标准、客观、可靠的

形象示人，予人以公平公正之感，因此在当前备受推崇。从写实记录与评语撰写的要求来看，客观、真实、具体、鲜活、生动、自治等都是综合素质评价的内在要义，但一切规范都以有效为前提，有效体现在学生的健全成长上。育人有效性的实现有赖于生本逻辑的贯彻，因为学生评价的对象是先天禀赋和阅历经历各不相同，具有主观能动性的活生生的人。而科学实证范式的评价总是强调是与非、有与无、多与少等易于甄别、便于审核的评价标准，试图用精确的数字或等级来

鉴定人复杂内隐的多面，导致学生参与活动的体验、收获、反思、改进等更有教育意义和成长价值的评价信息常被稀释或剔除，从而极大损害综合素质评价的育人有效性。^{[22][26]}有学者更是直言：“等级评定主要基于直觉、联想，自动、迅速作出判断，有的甚至是某个人的零星印象（很可能是偏见）填补缺失的信息，不仅不可靠，也不严肃。至于赋分更加经不起推敲。”^{[3][41]}相对而言，评语评价能依托具体活动情境，关联情境中的典型行为表现，与评价主体、评价对象进行深度对话。而且，通过多视角的洞察及恰当形式的反馈，能够动态调控受评者的心理状态和认知发展。为此，基于对前两类范式的优势汲取与弊端规避，有必要构建和实施生本主义价值取向和建构主义方法论的评价新范式——生本构建范式。

如图4所示，在生本构建范式下，与学生的学习生活相关联的人潜在或现实地成为评价者，共同组建以学生为中心的评价共同体，并在“为何评”“何以评”“以何评”等方面达成默契。首先，评价共同体注重对学生的长期观察，尤其以

自然或活动情境中的典型事实为依据，指导学生进行自我观察和写实记录。其次，主张从多视角开展观察记录，并通过与学生沟通、协商及结构性确证，避免证实偏差、叙述谬误、框架效应等引发对学生的认知错位，确保常规记录与操行评语的公平、准确和可信。最后，综合素质评价校本化实施的落脚点是学生个性发展，但任何评语都不可能直接推动学生发展，其发展有赖于学生持久的自觉学习。自觉学习建立在学生的主体性构建上，即确立其作为认识与实践主体的自主意识、能动意识、反省意识和发展意识。作为能动的行动者的一种特性^[28]，学生主体性的构建是长期、渐进、潜移默化的过程，未必能通过某次或某阶段的评语与对话实现。加上综合素质评价自身的性质决定其无法独立运行，需要与课程、教学、社团等其他育人活动发生真实联动，才能助力学生的主体性构建。因此，评价者不宜操之过急，要认真追踪、洞察学生在评价前后的细微变化，及时协商和调整下一阶段的综合育人对策。

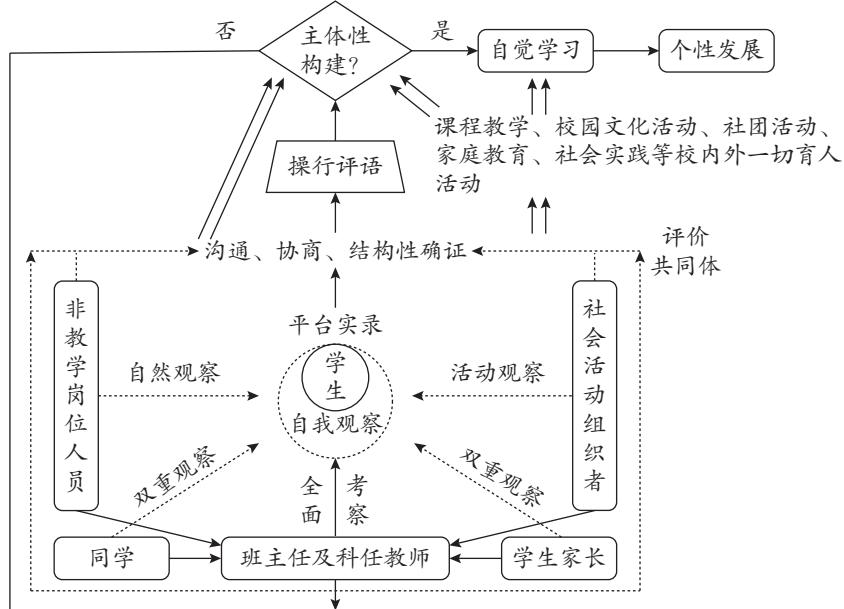


图4 生本构建范式下综合素质评价育人流程

(四) 共建师生专属的话语平台，优化提升评价体验

评价共同体成员需要捕捉、记录彰显学生个性特征的言行事实，并进行及时的沟通与确证。这意味着，创建师生专属的综合素质评价话语平台尤为必要。平台的使用涉及综合素质评价校本

化实施的技术实现方式^[29]，也关涉学校主体在互动与评价各环节的内在心理体验，因此既要考虑学校的物质基础，也要综合考量主体的偏好与适应性。学生是第一评价主体^[17]，是平台的主要操作者和实际受益人，其越在意平台记录的重要他人的评语，越愿意在平台上互动反馈，评价

的育人效果越能彰显。因此，关键点不是平台是否通电联网或高端前沿，而是构建怎样的话语空间能够营造安全感和信任感，激发师生的探求欲、分享欲和表达欲。布迪厄（Bourdieu）的空间理论赋予了空间两重含义：一是物理空间中真实存在的具象空间，二是活动者心智中的构想空间。^[30]普通物理学习空间已无法满足学生不断发展的个性化学习交互需求^[31]，话语平台的创建正是要在有限具象空间内打造由抽象符号构筑的构想空间，为生命创造无限延展的可能。

当前，各校使用的综合素质评价平台多属区（县）级，主要存在操作繁琐^{[18][48]}、功能单一^[32]、难以融入校本特色的问题。用户中心设计理论^[33]能够为此类问题的解决以及各校如何创建本校师生专属的评价平台提供方法论启示。首先，匹配用户需求。平台的空间、布局应考虑师生的诉求与满意度，允许他们参与平台的建设、管理与维护。其次，重视私人所有性。平台上分享与对话的内容主张来源真实、表达真诚、情感真切，属半日记性质，应体现一定私密性，仅为学生及其“师友圈”登录阅览与互动反馈。即便是纸质平台，评价记录本也应交由学生指定代表管理，确保互动内容在各班内部流通共享。再次，平台操作应清晰简明。平台的技术环境应与师生的信息素养水平相吻合，以减轻数字负担，提升平台的使用频率与效率。最后，平台功能应开放兼容。部分学校信息化软件过多过杂，导致功能破碎、资源分散、相互协同不足。平台的集成化联动建设恰是打通教务信息孤岛，推进“教—学—评—管—研”一体化的契机。具体而言，一是应嵌入可靠的智能技术和算法，打破信息与资源壁垒，拓展多样化功能业务，如作业发布与提交、在线提问与答疑、课程录播与点播、远程直播与复播、家校交流与合作等，打通师生在不同终端和场景下的使用习惯。二是应提供图片、动画、音视频等多感官通道的信息表现形式，以满足不同情境的记录需求。三是应构建学生多模态行为特征的识别、采集与追踪机制，增强伴随式记录与过程性描述，为洞察学情、精准评价、有效教学提供线索。若为纸质平台，也可在评语中嵌入合适的音符、图标、简笔画、手贴画等意义符号，增强表达的趣味与灵动性。还可

推进“一本多用”，将评语记录规范与记叙文习作、观察日记、美术手工等课程模块发生联动。总之，探索平台的便捷性、交互性、融通性和拓展性，有利于打造宽松、自由、民主的评价环境，强化师生在平台使用中的身份聚合、群体归属和功能补偿，增强师生关系黏性，提升平台使用体验和评语反馈效力。

参考文献：

- [1] 刘志军. 以综合素质评价撬动育人方式变革 [N]. 中国教育报, 2020-11-30 (2).
- [2] 陈丽, 柴唤友, 胡天慧. 基于信息技术的表现性评价助推学生综合素质评价改革：现实意义、内在机理与设计应用 [J]. 中国电化教育, 2025 (1): 7.
- [3] 柳夕浪. 一些流行的学生综合素质评价模式亟待纠偏 [J]. 人民教育, 2023 (2): 40-42.
- [4] 徐文娜, 孟宪彬, 李潮海, 等. 普通高中学生综合素质评价实施的现状检视与优化建议 [J]. 现代教育管理, 2022 (11): 94.
- [5] 刘志军. 新时代综合素质评价的创新实践 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (2): 29.
- [6] 王洪席, 杨洋. 学生综合素质评价“落地”：评价方法的偏误与澄清 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (12): 39.
- [7] 郑勤华, 刘司卓, 宋义深. 政策视角下综合素质评价的定位与实施路径研究 [J]. 中国电化教育, 2024 (12): 87.
- [8] 孙孔懿. 学校特色论 [M]. 北京：人民教育出版社, 2007.
- [9] 刘志军, 徐彬. 综合素质评价：破除“唯分数”评价的关键与路径 [J]. 教育研究, 2020 (2): 98.
- [10] 贾瑜, 辛涛. 关注过程：落实综合素质评价育人目标的关键 [J]. 中国教育学刊, 2023 (12): 77.
- [11] 曾文婕. 论评价促进学习的机理和路径 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (7): 55.
- [12] 檀慧玲, 孙一帆. 重构教育评价新生态：工具理性与价值理性的匡正与调和 [J]. 中国考试, 2025 (4): 1.
- [13] TIERNEY J. Do you suffer from decision fatigue? [N]. The New York times, 2011-08-17.
- [14] 檀慧玲, 王玥, 万兴睿. 普通高中学生综合素质评价的现状、问题与优化路径：基于 B 市的调查研究 [J]. 中国考试, 2023 (7): 55.
- [15] 柴唤友, 陈丽, 郑勤华, 等. 技术赋能学生综合素质评价：进展、挑战与路向 [J]. 现代远程教育研

- 究, 2023 (3): 43-44.
- [16] 张红霞. 综合素质评价“落地”中几对关系的澄清与处理 [J]. 课程·教材·教法, 2017 (9): 126.
- [17] 张文静. 怎样因地制宜做好学生综合素质评价 [N]. 中国教育报, 2024-09-11 (5).
- [18] 冯永华, 王洪席. 区域一体化推进下中小学综合素质评价实施现状审视与优化建议: 基于 568 名中小学教师的调研分析 [J]. 教育科学研究, 2024 (10): 45-52.
- [19] 程岭. 纳入高等学校招生体系的综合素质评价: “难为”审思与“能为”创建 [J]. 教育研究, 2020 (12): 112.
- [20] 蒲蕊, 高新发. 中小学办学自主权: 落实现状与政策需求 [J]. 教育科学研究, 2023 (2): 38.
- [21] 鞠锡田. 高中生综合素质评价基本问题追问及破困之策 [J]. 中国教育学刊, 2022 (10): 32-35.
- [22] 张红霞, 刘志军. 关于综合素质评价若干问题的再思考 [J]. 教育发展研究, 2022 (8): 21-29.
- [23] 石中英. 回归教育本体: 当前我国教育评价体系改革刍议 [J]. 教育研究, 2020 (9): 6.
- [24] 刘志军, 徐彬. 综合素质评价与核心素养: 关系辩证和联动发展 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (10): 36.
- [25] 刘志军, 徐彬. 教育评价的实践定位及其实现: 基于实践哲学的视角 [J]. 中国电化教育, 2022 (4): 64.
- [26] 郑金洲. 校本研究指导 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 2.
- [27] 陆启越. 高校德育评价范式转换研究 [D]. 长沙: 湖南大学, 2018: 25-30.
- [28] 裴娣娜. 主体教育与中国基础教育发展的双向建构 [J]. 教育学报, 2023 (4): 74.
- [29] 张红霞. 综合素质评价校本化实施的实践逻辑探析 [J]. 教育科学研究, 2021 (10): 45.
- [30] 夏铸九, 王志弘. 空间的文化形式与社会理论读本 [M]. 台北: 明文书局, 2002: 433-434.
- [31] 孙立会, 周亮. 生成式人工智能赋能教育变革的逻辑: 基于新质生产力的视角 [J]. 教育研究, 2024 (10): 41.
- [32] 陈丽. 智能技术支撑学生综合素质评价: 改革与创新 [J]. 现代教育技术, 2023 (12): 7.
- [33] MAO J Y, VREDENBURG K, SMITH P W, et al. The state of user-centered design practice [J]. Communications of the ACM, 2005 (3): 105.

(责任编辑: 孟宪云)

Dilemma and Approach of School-Based Implementation of Comprehensive Quality Evaluation in the New Era

Liu Zhijun, Zheng Huimin

Abstract: School-based implementation of comprehensive quality evaluation is a practical imperative of building an education powerhouse in the new era. So far, it's facing the dilemmas of the function malposition between education and academic advancement, the coexistence of choice overload and decision fatigue, and the lack of supporting measures and guidance standards. Therefore, it is necessary to re-examine the value of the evaluation and recognize its necessity, clarify the selection and cultivation functions of the evaluation and strengthen the consciousness of educators in education, and reveal the student-oriented stance of the evaluation and highlight the subjectivity of learners. Meanwhile, schools need to condense its "humanized" school-based characteristics and clearly position its cultivation objectives, develop implementation specification for dynamic added value and promote the "one case, multiple plans" approach, construct student-oriented evaluation paradigm and deeply implement evaluation-based education, and build a discourse platform for teachers and students and enhance evaluation experience, so as to promote the implementation.

Key words: comprehensive quality evaluation; school-based implementation; evaluation-based education; student-oriented logic