

中小學生综合素质评价主体及其关系研究

肖磊 陈雪纯 刘志军

摘要：多元主体共同参与、协同共建的评价理念是综合素质评价不同于传统学生评价的创新之一，但由于一线实践者对该理念中的多元主体如何参与及主体间的协同关系尚不明晰而导致其缺乏实践指导力。为解决这一问题，需要对综合素质评价主体及其关系进行深入研究。在明晰评价主体和评价场域的前提下，对不同场域的综合素质评价活动中的不同主体予以澄清。在此基础上，阐明综合素质评价开展过程中教师、学生和其他主体须各自承担的评价职责，从而洞察综合素质评价多元主体在促进评价目标确定、过程开展和结果产生过程中的共促发展、交流合作、相互印证的协同关系。

关键词：综合素质评价；主体；主体关系；角色澄清；互动结构

在传统教育考试评价模式的影响下，学生评价通常由教师依据学生的标准化测试成绩和日常表现作出判断。在这一评价过程中，学生往往处于被评价者的位置，失去自我评价的主动权，这不利于评价教育功能的发挥。因此，在新一轮教育评价改革中，综合素质评价被作为改革学生评价的有力抓手。综合素质评价于 2004 年教育部颁布的《国家基础教育课程改革实验区 2004 年初中毕业考试与普通高中招生制度改革的指导意见》中被首次提出，并强调尊重学生自我评价，倡导多元主体共同参与、协同共建的评价理念。2014 年，教育部出台的《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》）再次强调了综合素质评价实施过程中学生的评价主体地位和教师的主导地位，即倡导形成以学生为主体、教师为主导、多元主体协同参与的综合素质评价体系。但在调研中发现，多数教师在综合素质评价实施过程中对学生自评的对象与

范围、教师评价的权利与边界、其他主体如何参与、多元评价主体的关系该如何定位等一系列问题尚存在困惑，从而导致综合素质评价陷入实践困境。因此，厘清不同主体的角色定位、澄清综合素质评价各方主体的职责，以及构建多元主体间的协同机制显得尤为重要。

一、主体确证：综合素质评价多元主体的角色澄清

综合素质评价作为深化教育评价改革的重要抓手，相对而言是一个新生事物，对于实施过程中评价主体的定位、主体间关系等问题我们更是处于“摸着石头过河”的状态，不仅实践界普遍茫然，就连理论界的认识也不甚清晰。因此，为扭转理论偏差，纾解实践困境，提升综合素质评价的科学性，有必要对不同评价主体、不同评价场域进行确证，有针对性地针对不同场域下的多元评价主体在实施综合素质评价活动中所承担的角色

基金项目：国家社会科学基金教育学 2020 年度一般课题“教学转化：指向深度学习的教学论建构”（BHA200142）。

色进行澄清与规范。

（一）综合素质评价的主体及场域

综合素质评价的顺利开展需要解决三个问题，即谁来评、评什么、怎么评，这三个问题主要依托评价参与的主体和评价活动发生的场域。不同场域中评价活动的内容和方式不同，对评价主体的参与要求也有所不同。所以，在探讨综合素质评价主体关系时，需要将综合素质评价参与主体与活动发生场域予以细分，为进一步明确不同评价场域下多元评价主体的角色奠定基础。

第一，评价重要主体。《意见》不仅对综合素质评价的内容和程序作出了规范化的调整，而且将综合素质评价的功能定位为促进学生发展和为高一级学校招生录取作参考。结合政策文件对综合素质评价内容、程序和功能定位的要求来看，与综合素质评价开展密切相关的主体有教师、学生、学生同伴、家长、社会人士（学生校外实践的见证者）和高一级学校招生人员，评价活动需要多元主体间的有机配合、共同完成。^[1]其中，教师和学生是评价活动开展最为核心的参与者，学生同伴、家长及社会人士是学生参与评价活动的重要见证者，而高一级学校招生人员仅在招生时充当学生综合素质档案的评阅者。具体来看，综合素质评价活动开展场域大多为学校，在该场域中，教师和学生是学校教育教学活动的主体，所以理应是综合素质评价不可或缺的重要主体。学生同伴、家长及社会人士等主体也关涉并见证着学生的成长过程，但其对学校场域发生的评价活动的熟悉与参与程度远不及教师和学生，所以这类评价主体在学生综合素质评价主体构成中虽占有一席之地，但其重要性次于教师和学生两大主体。而高一级学校则更为特殊，仅在综合素质评价作为学生升学录取的重要参考时，以评价主体身份对低一级学校提交的学生综合素质评价材料进行审阅与评价。

第二，评价发生场域。布迪厄（Bourdieu）的社会实践理论认为，场域是“在各种位置之间存在的客观关系的一个网络（network），或一个构型（configuration）”^[2]。所有活动都依托一定的场域，在场域中发生，受场域的影响，并成为场域的产物，综合素质评价活动亦是如此。综合素质评价活动开展势必要依存一定的场域，

而其所依存的场域会随着评价内容的不同而有所区分。因此，对综合素质评价多元主体角色澄清的另一关键要素是确定评价活动发生的场域。综合素质评价是对学生“学术素养”和“非学术素养”的整体性评价，其评价内容涵盖学生思想品德、学业水平、身心健康、艺术素养、社会实践等方面。其中，学业水平主要对标学生“学术素养”的评价，思想品德、身心健康、艺术素养、社会实践则为“非学术素养”的评价。由此，可以将综合素质评价发生场域分为对学生“学术素养”评价的场域和对学生“非学术素养”评价的场域。进一步来说，《意见》提出对学生学业水平的评价重点是学业水平考试成绩、选修课程内容和学习成绩、研究性学习与创新成果等，特别是具有优势的学科学习情况；思想品德的评价重点是学生参与党团活动、有关社团活动、公益劳动、志愿服务等的次数、持续时间；艺术素养的评价重点是学生在艺术方面表现出来的兴趣特长，参加艺术活动的成果；身心健康的评价重点是体测结果，运动特长，参与体育运动的效果及应对困难与挫折的表现；社会实践的评价重点是学生参加实践活动的次数、持续时间，形成的作品、调查报告等。由此可见，对学生“学术素养”评价的主要场域是课堂教学，而对学生“非学术素养”评价的场域涵盖校内和校外的实践场所，如校内艺术节、运动会举办地和校外博物馆、敬老院等。

（二）不同场域中的综合素质评价主体分析

评价主体在评价过程中的角色澄清需要将评价主体与评价发生场域两个维度综合起来进行考虑，不同场域内评价主体及其所承担的评价工作有所差别。以下我们将课堂教学场域与实践活动场域中的评价主体角色分别予以澄清。之所以将属于同一场域的评价主体合并进行论述，是因为在同一活动场域内开展综合素质评价活动时，教师和学生作为评价主体的职责与身份并不冲突，合并后反而更能清晰地呈现教师和学生同一场域内实施评价时的分工与合作关系。

第一，课堂教学中的评价主体分析。课堂是师生互动交流的重要场所，是学生学术素养提升的关键场域，也是实施综合素质评价不容忽视的重要阵地。在课堂教学场域中，教师不仅是组织

开展教学活动的主体，也是实施学生综合素质评价的主体，这主要基于以下两方面的原因。一方面，教师开展学生评价是课堂教学得以顺利进行的前提。在课堂教学中，教师最为重要的任务是引导学生实现教学目标。为保证教学效果，教师必须借助评价手段把控全班学生的学习程度和进展。比如，为更好地因材施教，在课程开始前，教师需要进行诊断性评价来了解学生已有的学习基础，以便依据学生实际情况组织教学活动。在教学活动中，教师要通过形成性评价及时了解教学活动的情况和效果，并对教学过程进行适时调节和改进。而在教学活动周期结束时，教师会进行总结性评价来诊断教学效果，以反思与改进教学活动。^[3]所以，对于教师而言，教学评价能力是其职业素养的基本体现。另一方面，评价本身要求评价者具备较高的评价水平。依据布卢姆（Bloom）的认知目标分类学，人的认知发展由低到高可以划分为知识、领会、运用、分析、综合和评价六个水平。^[4]可见，能够作出价值判断是认知发展的高阶水平，但绝大多数中小學生尚且达不到该层级的认知水平。除此之外，碍于评价实施本身的难度较大，学生很难跳出有限的视域以整体把握自己的多方面表现，不一定能够准确对自己作出适切的评价。由此可见，学生作为评价主体的说法并不适用于全部场域。在课堂教学场域中，教师尤其是班主任是更适宜且必然的评价主体，理应承担起学生综合素质评价施评者的重要角色。但这并不是说学生自评在该场域中没有价值，相反，学生自评是教师评价的重要补充和完善，而教师评价是学生自评的重要参考和印证。

第二，实践活动中的评价主体分析。实践活动场域对于联通校内与校外实践、弥合知识与经验割裂发挥着外部支持的重要作用，也是综合素质评价活动开展的重要场域。在该场域中，学生是实践活动的参与主体，也是活动过程的记录主体，更是自我反思的评价主体。依据教育活动组织发起主体的不同，可将实践活动分为两类：一类是由学校或班级统一组织实施的党团活动、学校活动、班级活动等，如学校运动会、艺术节、主题班会；另一类是学生自行组织的学生社团活动、学生个人活动等，如志愿服务活动、个人研

学旅行活动。^[5]活动组织主体的不同，会导致不同评价主体的评价所占比重有所差异。一般来说，对于由学校或班级统一组织实施的活动，教师是活动的组织者，而学生通常是活动的参与者。开展综合素质评价要考虑不同评价主体以不同身份参与活动时会产生不同的体验与感受，所以评价应充分融合学生作为活动参与者进行的自我评价与教师从活动组织者视角对学生进行的评价。这就需要教师进行宏观把控，在将学生自评予以充分考虑的基础上，将观察到的学生活动表现与学生常态化行为表现相结合，给予真实、客观的评价。而在学生自行设计组织、教师并未参与其中的实践活动中，只能由学生客观记录活动参与的体验与感受，并在进行自评时尽可能提供有说服力的材料予以证明。在此情境中，因为教师并未直接参与学生的活动，所以此时教师的评价应在学生写实记录和感悟反思的基础上，结合学生提供的相关材料而得出。总的来说，实践活动的目的是让学生在活动参与过程中既能够获取直接经验，还可以学以致用，将学习到的理论知识运用于实践，提升解决实际问题的能力。所以，在该场域中开展的评价活动，应更加注重学生的体验感，重视学生自评价值的发挥。而教师作为评价主体，在该场域的价值主要体现在对学生自评进行评价，以分析学生的优势和不足，进而为学生提供有针对性的指导。

二、职责担当：综合素质评价多元主体的角色实现

个体总是以这样或那样的角色参与社会活动，综合素质评价主体在综合素质评价活动中也是通过扮演一定的角色来推动综合素质评价的顺利开展的。角色由一定的权利和义务构成，因此明确综合素质评价主体的权利和义务是促进角色实现的必要前提。

（一）教师主体：把控学生评价方向，联动多方评价主体

教师是综合素质评价实施过程中的核心力量，对其他主体起着整合、调控作用，是连接多元评价主体的纽带。因此，对教师而言，在日常开展综合素质评价过程中，应履行以下三方面的职责。其一，教师应立足课堂教学活动，做好学

生学业评价。在课堂教学场域中,教师开展学生综合素质评价应着眼学生的学业表现,通过对学生知识掌握情况、学习能力发展水平、操作技能熟练程度及学习情感状态等情况的把控与分析,得出关于学生学业成就的真实判断,并以此为基础,有针对性地为学生学业发展提供帮助与指导。其二,教师要结合学生实践活动,做好对学生思想品德、身心健康、艺术素养、社会实践等方面的评价。在实践活动场域中,教师要通过直接参与学生实践过程或者间接查阅学生写实记录、活动材料等,洞察学生在活动参与过程中表现出的种种特质或特长,进而对学生多方面素质作出评价,推动学生个性化发展。其三,教师应联动多方评价主体,整合多元评价内容,形成关于学生发展状况的阶段性评价结果。在对学生进行综合评价时,教师既要基于自身对学生的观察和了解及时进行日常性评价,又要不断地与其他任课教师、学生本人、家长、学生同伴等多方主体积极沟通,以获取更多的信息,尽可能做到对证据的全面掌握和对学生的充分了解。在此基础上,作出对学生成长发展具有指导作用的阶段性评价。

(二) 学生主体:提升评价参与意识,明确自我成长道路

人的自我认知能力的发展是一个缓慢提升的过程。基础教育阶段的学生尚不具备清晰的自我认知,加之学生自身的评价素养有限,很难实现独立且准确的自我评价,也限制着同伴互评的有效性。但是,这并不意味着学生自我评价与同伴互评没有意义,或者说可以忽视甚至剥夺学生评价自我和同伴的权利。相反,应该让学生在参与评价实践过程中提升自身的评价能力,增强自我评价意识。因此,有必要对学生在综合素质评价实施过程中所应履行的评价职责进行澄清,以保障学生的评价权利。其一,学生要在教师的指导下,开展自我学业评价。在课堂教学场域中,学生的自我学业评价是基于教师评价结果进行的自我反思。一般来说,对学生学业表现的评价,会以教师在课堂教学过程中及时的口头评语或对学生作业进行书面评语、打分的形式进行,而学生则需要对教师给出的口头或书面评价进行反思,并以此为基础作出自我评价,实现自我反馈。其

二,学生在参与实践活动中应及时进行客观记录,做好感悟反思。学生在深度参与校内外实践活动过程中,应及时、客观地记录活动参与过程,并写下活动参与过程中的一些内心体验。其三,学生要积极参与同伴互评,相互借鉴学习。学生与同伴是彼此成长历程中的关键见证者,而且在很多综合素质评价活动中,都有学生本人及其同伴的共同参与。在同一个活动中不同个体可能会产生不同的体悟与反思,所以学生需要通过参与展示交流、互写评语等活动,搭建起相互学习、相互交流、相互评价的桥梁,并通过评价发现他人的优点,增进与同伴间的良性互动,进而促进自身评价能力、反思意识、借鉴意识的提升。

(三) 其他主体:积极参与学生评价,协同助力学生发展

综合素质评价作为撬动学生评价改革的关键支点,自提出以来就以促进学生全面而有个性的发展这一教育目的的实现为重心。而促进学生全面而有个性的发展是每位家长乃至全社会共同的期许与使命。因此,为实现这一目的,综合素质评价需要除师生外的其他主体(家长、社会等)共同参与其中,并承担相应的职责。一方面,家长、社会可以为学生综合素质评价活动的开展提供平台及相关资源。综合素质评价的开展涉及大量校外实践,如家务劳动、参观博物馆、去敬老院服务等。这些丰富多彩的活动可以对学生多方面素质的提升起到重要作用。这些在校外场域发生的实践活动,需要家长及社会人士的支持与配合,为学生综合素质评价的顺利实施提供相关资源保障。另一方面,家长及社会应积极提供学生参与社会实践的相关活动资料,并对学生参与活动的情况给予客观评价。学生的成长离不开家长、社会人士等相关主体的陪伴与呵护,而综合素质评价要求这些学生成长过程中的见证者参与到学生评价中,协同助力学生的成长。所以,家长及社会相关机构的工作人员除了提供资源,还应该协助学生做好活动证据收集工作,如帮助学生拍摄活动参与照片、视频,提供相应活动参与证书及凭证等。在活动结束后,家长及社会相关机构可对学生活动参与情况给予客观、公正的评价。评价可以不同形式呈现,如家长可以在学生实践活动表中写上家长评语、社会机构对活动中

表现优异的学生颁发奖状等。

三、互动结构：综合素质评价多元主体间的协同关系

古巴（Guba）、林肯（Lincoln）认为，评价描述的并不是事物真正的、客观的“状态”，它表示的仅是参与评价的每个人或每个团体（评价委托人、评价者、评价对象及其他有关的人）关于评价对象的一种主观认识。^[6]而评价结果就是这些人基于主观认识整合而成的一种共同的、公认的看法。综合素质评价亦是如此。为保证评价结果最大限度地反映评价对象的真实发展状况，在不同评价主体形成关于评价对象的不同认识的过程中，需要进行不断协商、对话和交流，不断协调教育价值观、减少教育评价结果的分歧，以形成较为一致的结论。

（一）多元主体评价目标确定中的协同关系

美国教育评价专家泰勒（Tyler）指出，任何单一的信息来源都不足以明智而又全面地选择学校教育目标提供基础，所以要考虑到各种信息来源。因此，学校教育目标的确定要依据对学习者的研究、对当代校外生活的研究及学科专家的建议这三方面的信息和教育哲学（办学宗旨）、学习心理学（学习理论）两把筛子。^[7]综合素质评价作为教育评价的重要组成部分，其目标的确定要与学校教育目标在基本理念上相契合，但在具体内容上则是学校教育目标的进一步具体化。所以，依据泰勒教育目标确定的思路，综合素质评价目标的确定需要将学生、教师、社会及教育评价专家等相关主体的需要与要求予以充分考虑，并结合学校办学宗旨、学生学习理论等初步确定综合素质评价目标的信息来源。明确目标确定的主要信息来源后，在进一步细化和具体化评价目标的过程中，需要进行集体审议，以确定不同层次、不同阶段的评价目标。例如，在校本化综合素质评价目标确定过程中，应由教师团队、学校管理者及教育评价专家等相关主体组成审议小组，对确定评价目标的信息来源进行筛选、分析、融合，通过反复协商、权衡以获得一致性的理解与解释，最终形成校本化综合素质评价目标。而明确校本化综合素质评价目标后，在班级层面具体落实的过程中，会形成由教师、学

生、家长等组成的审议小组。在教师的统筹下，审议小组以学习把握综合素质评价目标为前提，将学校层面的评价目标与学生的个人情况、班级整体情况及家长的要求等进行协调，共同帮助学生形成有针对性的、具体化的综合素质评价目标。总的来说，在每一层级的综合素质评价目标确定过程中，都需要在多元评价主体间进行商议与协同。

（二）多元主体评价过程开展中的协同关系

评价是一种确定行为发生实际变化程度的过程。^[8]所以，在评价开展过程中，要创造条件促进学生产生行为变化，并关注、记录有关学生行为变化的证据，以此作为对学生评价的依据。而属于评价范畴的综合素质评价更是强调基于证据作出判断。为保证综合素质评价的顺利实施，多元主体需要协同为学生提供开展丰富活动的平台，为促进学生产生行为变化、实现综合发展创造条件。而在活动进行过程中，家长、社会需要共同协助收集、记录影响学生行为变化的活动证据。在活动结束后，由教师组织学生在班级内进行基于活动证据的展示交流和互评活动。这是综合素质评价开展过程中的三个关键环节，而这三个环节的落实均离不开多元评价主体间的合作与互动。首先，在活动准备过程中，教师需要依据评价目标设计、组织相关实践活动，而学生除了参加教师组织开展的活动，还可以根据自己的兴趣爱好自主选择参加其他活动。在这些活动中，有的是学校内可以组织开展的，这类活动需要教师或学生协调好校内活动场地即可实施；还有一些则是需要在校外场所开展的实践活动，主要包括在家庭内部开展的家庭活动和可能涉及博物馆、科技馆等公共场所的社会活动，这类活动的开展则离不开家庭、社会的支持和协同。其次，在活动开展过程中，由于活动形式及发生场域的不同导致活动参与及协同评价的主体也会有所变化，而不同活动中的不同主体都有帮助学生收集活动证据的责任。比如，在由教师组织开展的活动中，教师应指导与协助学生做好活动记录和证据收集工作，而在校外活动中，家长及社会机构工作人员应承担起帮助提供学生活动证据相关素材的职责。总的来说，学生参与实践活动的相关证据（活动照片、录像、证书等）应由学生本

人、教师、家长、学生同伴及社会机构工作人员等主体提供。最后,在展示交流环节,班主任应在班级内部围绕学生活动素材组织和开展相关展示交流和互评活动。在这个环节,学生既要展示自己的活动参与证据及分享活动参与感受,听取来自同伴的评价和建议,还要积极参与评价同伴的活动,在评价他人中反思、提升自我,即形成学生自我展示、同伴参与评价、教师整体把控的评价主体间协同关系。

(三) 多元主体评价结果产生中的协同关系

价值判断与事实判断的不同之处在于是否有人需要的直接介入,通常人有什么样的需要就会作出什么样的评价。而综合素质评价更多的是一种价值判断,这种判断的困惑不仅是因为我们很难像事实判断那样保证客观性,而且在于很难找到大家公认的、一致的价值标准^[9],这也致使综合素质评价结果容易存在主观倾向性。因此,为最大限度地保证评价结果的真实性,避免主观偏差,就需要在多元评价主体的评价结果共同指向同一学生时,其评价结果间可以相互印证,并在此基础上互为补充,从而得出真正契合学生未来发展的指导性建议。这是一个评价主体间针对评价结果进行协同的过程,而这种协同主要从两个方面进行。一方面,不同评价主体在过程性评价结果不断地进行着价值判断标准的磨合与协同。在评价开展初期,由于教师、学生同伴、家长对学生的了解尚不全面、客观,教师、学生同伴、家长等评价主体对学生的评价都可能存在偏差,而学生也很难准确地认识自己,所以多元主体面对同一评价对象得出的评价结果可能会相差甚远。这就需要不同评价主体针对过程性评价结果进行反复交流与协商。在这个过程中,教师通过学生自评、学生同伴评价、家长评价可以更全面地了解学生,进而判断学生对自己的认知是否准确,同时反思自己对学生的评价是否存在偏差;学生基于教师评价可以加深对自我的了解,并反思自己的行为表现进而提升自我;家长通过评价结果的反馈,也能够更全面地认识自己的孩子,以便协助教师对孩子进行更精准的指导与规划。通过在多元主体间对过程性评价结果的不断协同,能够增强评价主体间价值判断的契合度,提升评价主体对评价对象认知的准确度,进而促

进客观、精准的评价结果的产生。另一方面,教师需要对不同评价主体的过程性评价结果进行协同并得出总结性评价结论。在学期末或阶段性学业结束时,教师(这里指班主任)要建立在多元主体的评价结果进行深度融合的基础上,作出关于学生综合素质发展状况的总结性评价。在此期间,班主任需要通过多种途径、协同多方评价主体获取学生过程性评价结果。比如,从学校信息平台提取学生学业成绩,从各任课教师那里获取学生课堂表现评价,从学生、家长等评价主体处收集学生参与实践活动的情况等。班主任需要将不同主体的评价结果进行综合考虑、整体把握,以期得出能真实反映学生发展状况、对学生未来发展具有促进意义的总结性评价结论。

参考文献:

- [1] 肖磊. 普通高中学生综合素质评价:对象、主体与方法[J]. 教育理论与实践, 2017(23): 11-14.
- [2] 布迪厄, 华康德. 实践与反思:反思社会学导引[M]. 李猛, 李康, 译. 北京:中央编译出版社, 2004: 133.
- [3] 刘志军. 教育评价[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2018: 81-83.
- [4] 布卢姆, 等. 教育目标分类学:第一分册:认知领域[M]. 罗黎辉, 丁证霖, 石伟平, 等译. 上海:华东师范大学出版社, 1986: 19.
- [5] 柳夕浪. 学生综合素质评价:怎么看?怎么办?[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2015: 62-63.
- [6] 王汉澜. 教育评价学[M]. 开封:河南大学出版社, 1995: 10-11.
- [7] 泰勒. 课程与教学的基本原理[M]. 施良方, 译. 北京:人民教育出版社, 1994: 3.
- [8] 瞿葆奎. 教育评价[M]. 北京:人民教育出版社, 1989: 263.
- [9] 柳夕浪. 撬动未来的杠杆:学生综合素质评价改革研究[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2021: 190-192.

(作者肖磊系河南大学教育学部副教授、博士生导师,教育考试与评价研究院研究员,教育学博士;陈雪纯系河南大学教育学部博士研究生;刘志军系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。)

(责任编辑:孟宪云)