

深圳市2013年软科学研究项目

人才培养模式转型与中小学评价方式变革 研究报告

深圳市教育科学研究院课题组

二〇一四年五月

目录

导言	5
第一部分：时代背景研究.....	7
一、时代的转型发展.....	7
（一）发展阶段转型.....	8
（二）经济增长方式转型.....	9
（三）现代科技发展转型.....	13
（四）文化发展转型.....	14
二、中小学生素养要求的时代变革.....	16
（一）发达国家中小学生的素养要求.....	16
（二）我国中小学生的素养要求.....	18
（三）深圳中小学生的素养要求.....	20
第二部分：中小学人才培养模式变革研究.....	21
一、何谓人才培养模式.....	21
二、现有人才培养模式的局限性分析.....	22
（一）以升学为主的培养目标.....	23
（二）以知识为主的教育内容.....	24
（三）以死记硬背为主的学习方式.....	26
（四）以分数为主的单一评价标准.....	27
三、人才培养模式变革的方向与路径.....	29
（一）当前基础教育的转型发展：从成功教育转向幸福教育.....	29
（二）人才培养模式变革的基本方向：促进学生的个性化发展.....	38
（三）人才培养模式变革的基本路径：引导学生自主发展.....	45
第三部分：中小学办学水平评估方式研究.....	51
一、何谓中小学办学水平评估.....	52
二、深圳中小学办学水平评估的现状与局限.....	54

三、国内外中小学校评估的主要经验.....	57
(一) 英国、美国、新加坡中小学校评估.....	57
1. 英国学校督导指标体系.....	57
2. 美国波多里奇卓越绩效评定准则.....	60
3. 新加坡卓越学校模式 (SEM) 指标.....	62
(二) 香港、上海的中小学校评估.....	65
1. 香港学校表现评估指标架构.....	65
2. 上海市发展性督导评价指标体系.....	68
第四部分：主要政策建议.....	70
一、促进评估主体多元化变革，构建有利于学生综合素养提升的新型评估机制.....	71
(一) 以提升综合素养为目标，促进学生主动发展.....	72
(二) 构建学校特色课程体系，扩大课程可选择性，提高课程时效性.....	73
(三) 建设新型教师队伍，加强教师育人能力.....	74
(四) 家校联动、社会参与、政府统筹，营造全新社会环境.....	74
二、进一步明确中小学办学水平评估的目标定位和功能定位.....	75
(一) 办学水平评估是实现政府职能转变，强化地方政府职责，全面提升教育治理能力的 重要举措.....	76
(二) 办学水平评估是引导中小学自主办学，引导学校回归社会，释放办学活力的重要 举措.....	78
(三) 办学水平评估是推动中小学内涵发展，提升学生综合素养，促进中小学全面实施 素质教育的重要举措。.....	79
(四) 办学水平评估是整合政府、家庭、社会教育合力，形成全社会共同推进教育发展 的重要举措。.....	81
三、突出办学水平评估的重点，合理构建办学水平评估指标体系.....	82
(一) 构建指标体系的基本思路.....	83
(二) 办学水平评估的指标体系.....	85

(三) 突出办学水平评估重点.....	91
四、借鉴国际先进经验加快评价工具开发.....	93
(一) 国际先进评价理念.....	93
(二) 学校增值评价工具.....	95
五、加大力度推进督学责任区建设.....	96
(一) 科学规划责任区设置.....	96
(二) 颁布执行责任区工作实施制度.....	97
(三) 详细督学责任区工作保障制度.....	98
(四) 明确责任区工作监管制度.....	98
六、完善办学水平评估的激励机制.....	99
(一) 贯彻落实办学水平评估总结表彰机制.....	99
(二) 建立民办学校参加评估的激励措施.....	99
(三) 增加评估结果应用方面激励措施.....	100
(四) 健全完善督学激励机制.....	100
第五部分：个案观察.....	101
案例一.....	102
案例二.....	110

导言

“人才培养模式转型与中小学评价方式变革研究”是经市科技创新委员会批准立项的2013年度软科学课题，课题立项编号为“RKX20130423152159152”。课题主持人是深圳市教育科学研究院负责人叶文梓研究员，课题主要成员主要是市教科院潘希武博士、颜辉副研究员、黎克林博士，深圳大学李臣之教授和张祥云教授，深圳市政府督导室邱卫思、王巍、杨谨等。

课题自2013年立项以来，根据研究进程需要，对申报的研究时间进度表进行了适当调整，实际研究过程相对可分为三个阶段：

第一阶段：调查研究阶段（2013年4月-7月）。主要围绕人才培养模式变革和办学水平评估，通过中国知网和市内各高校及市图书馆收集国内外的相关文献资料及实践案例，确立课题研究框架，深入研究人才培养模式变革及其对中小学评价的新要求，调整深圳市中小学办学水平评估的现有指标体系，形成适应人才培养模式变革要求的学校办学水平评估指标体系。

第二阶段：试验应用阶段（2013年8月-2014年2月）。选取部分学校作为样本，积极开展人才培养模式变革和中小学办学水平评价方式变革的实践研究，并对中小学办学水平

评估指标体系和评价方式进行进一步调整和优化。

第三阶段：总结建议阶段（2014年3-5月）。根据市科技创新委员会关于软科学课题的管理要求，对课题研究过程和主要研究成果进行系统总结，立足政策研究视野，提出改进和优化我市中小学办学水平评估的比较系统的具有明确针对性和实操性的政策建议。

本课题属于应用性基础研究，研究基本思路：一是坚持理论研究与实践研究相结合。根据办学水平评估的实际操作过程，抓住关键环节，确定研究问题，在研究过程中，以理论改进实践，以实践深化理论。二是坚持整体设计、分级分步推进。重视课题研究的整体设计，强调在研究的基本价值、研究目标、研究问题、研究方法、研究过程安排等方面的统一性和整体性，在研究过程中，按照市、区、校三级分解任务，按研究的不同阶段确定具体任务，逐级逐步推进课题研究。三是坚持科研、督导与行政管理三结合。聘请知名专家担任课题研究指导专家，汇聚国内专家力量。在课题组组成方面，吸收教育科研、督导与行政管理三类成员，有机整合科研、督学和行政管理力量，拓宽课题研究资源，优化课题研究运行机制。本课题根据不同阶段的研究特点，主要采用文献分析法、政策分析法、行动研究法、比较研究法，同时兼顾使用问卷调查法、个案研究法、访谈法等方法。经过一

年多的研究，课题组立足于时代转型发展的时代背景，对我市人才培养模式转型与中小学评价方式变革问题进行了系统研究，形成了比较丰富的研究成果，达到预期研究目标。现将课题研究过程及主要研究成果报告如下。

第一部分：时代背景研究

一、时代的转型发展

我们正处在时代整体转型变革的关键时期。新中国成立已有60多年，改革开放和特区成立也已有30多年，距建国100年全面建成小康社会已不足30年。在这样一个重要的历史时期，教育的封闭性早已被打破，再不能满足于就教育论教育，亟需打开思路，系统地深刻地思考我们生存于其中的时代的科技、经济、政治、文化、教育等各个方面将会发生什么样的变化，这些变化将对教育产生什么样的新挑战新要求，同时需要认真思考教育应当采取什么样的举措才能更好地适应时代整体转型发展，才能发挥出更积极更重要的作用。时代要求我们在时代的整体转型发展中思考教育改革和发展。那么，我们如何理解时代的整体转型发展。下面，我们选取对教育变革具有重大影响力而且可以言说的几个主要领域进行分析。

（一）发展阶段转型

时代转型发展的重要标志就是时代任务的转型发展。时间因素是影响和表征事物发展的重要因素。毛泽东在抗日战争中的伟大判断就在于对抗日战争的持久性及三个发展阶段的预见，邓小平作为改革开放总设计师的伟大就在于对中国处于社会主义初级阶段的重要论断。明确了事物的发展阶段，我们就能够在总体上把握事物，从而为我们理解事物的各个方面及其与其他事物或要素的联系构建起一个合理的理解框架和分析工具。鸦片战争以来的中国，我通常用三个关键词来描述：一是独立；二是富强；三是文明。中华人民共和国的成立，标志着独立任务的完成。经过建国后60多年的发展，尤其是改革开放30多年来的发展，中国已成为世界第二大经济体，有学者预测至2030年甚至更早时间，中国将成为世界第一大经济体。这在某种程度上标志着中国的富强。但从中国当前发展的现实情况看，一方面是经济的持续发展和繁荣，另一方面是各种各样的矛盾与问题丛生，社会发展进入到一个各类矛盾多发期和并发期，主要是社会公平问题、环境污染问题、人口问题、社会公共秩序问题等等。改革开放以来，一直伴随着人们对中国何去何从的思考和选择。上世纪90年代，曾有相当一部分学者认为中国应当走向东亚模式，也就是学习亚洲“四小龙”的成功经验，促进中国

的持续发展。事实上，官僚统治下的市场经济并不能保证中国的持续发展，相反，官僚统治不能维持市场经济条件下的社会公平与正义，也不能巩固和加强执政党自身的执政地位。因此，市场经济虽然带来了以物质生活水平提升为标志的繁荣，但不能解决自身造成的各类社会问题，更不是依靠进一步强化官僚统治就能解决的，在根本意义上，解决当前的各类社会问题，需要的中更高的文明水平。换句话说，需要造就遵守公共秩序、具有诚信品质、能够面向世界的高素质公民。惟有文明的人才能建设文明的社会，才能促进文明的新发展。因此，我们认为当前及今后相当长一段时期内，中国将处在从“富强中国”迈向“文明中国”的过渡阶段。^①对教育而言，富强中国的教育与文明中国的教育是不一样的。富强中国需要的是强大的人力资源，而文明中国需要的是有教养的国民。进入文明中国，人不仅仅是工具性的人力资源，更要回归人自身的尊严和幸福。对教育而言，培养强大的人力资源与培养有教养的国民，其教育目标、内容、方式都是不一样的。

（二）经济增长方式转型

经济增长无疑是一个城市一个地区和一个国家发展的基础。改革开放以来，中国经济最大的变革应该从计划经

^① 傅国涌编：《直面转型时代》，《中国能否走通“东亚道路”？》，经济科学出版社，2013。

济转向市场经济，而且当前仍然在这转变过程之中。回顾这一历程对我们理解经济方式的转型会更加清晰和明确。1978年，国务院研究加快中国四个现代化的问题，包括经济管理体制改革问题。当时对社会主义经济体制的提法是“计划经济和市场经济相结合”。1982年9月中共十二大会议上，又提出了“计划经济为主，市场调节为辅”的原则。1984年10月，中共十二届三中全会进一步明确社会主义经济是“公有制基础上的有计划的商品经济”。“商品经济的充分发展，是社会经济发展的不可逾越的阶段，是实现中国经济现代化的必要条件。”从此，确立了中国经济改革的目标是建立“社会主义有计划商品经济”的观点。1987年10月，中共十三大把有计划的商品经济新体制概括为计划与市场内在统一的新体制，明确提出要运用计划调节和市场调节两种手段，逐步建立“国家调节市场，市场引导企业”的机制。1990年底，邓小平明确指出：“资本主义与社会主义的区分不是计划、市场这样的内容。社会主义也有市场调节，资本主义也有计划控制。不要以为搞点市场经济就是资本主义道路，没那回事。”1992年初，邓小平南巡时更加明确地指出，计划经济不等于社会主义，资本主义也有计划；市场经济不等于资本主义，社会主义也有市场。计划和市场都是经济手段。计划多一点还是市场多一点，不是社会主义与资本主义的本质区别。从而从理

论上冲破多年来市场经济的束缚，为中国建立社会主义市场经济体制创造了理论基础。1992年10月，中共十四大明确指出，中国经济体制改革的目标是建立社会主义市场经济体制，以利于进一步解放和发展生产力。1993年，八届全国人大一次会议《宪法》第十五条修改为“国家实行社会主义市场经济”。社会主义市场经济第一次写进中国的宪法。同年11月，中共十四届三中全会正式作出了《中共中央关于建立社会主义市场经济体制若干问题的决定》，把中共十四大提出的建立社会主义市场经济体制的目标和原则具体化、系统化，勾画了新经济体制的基本框架，对有关的重大问题，都做出了明确的原则性规定，把社会主义市场经济的理论和实践大大推进了一步。1995年9月，中共十四届五中全会明确了到2010年建立和完善社会主义市场经济体制的历史任务，为中国发展社会主义市场经济作出了重大的战略部署：到20世纪末，经过三个阶段，初步建立起社会主义市场经济新体制。2003年10月，中共十六届三中全会审议通过了《中共中央关于完善社会主义市场经济体制若干问题的决定》。全会强调，完善社会主义市场经济体制的主要任务是：完善公有制为主体、多种所有制经济共同发展的基本经济制度，建立有利于逐步改变城乡二元经济结构的体制，形成促进区域经济协调发展的机制，建设统一开放竞争有序的现代市场体

系，完善宏观调控体系、行政管理体制和经济法律制度，健全就业、收入分配和社会保障制度，建立促进经济社会可持续发展的机制。深化经济体制改革，必须以邓小平理论和“三个代表”重要思想为指导，全面落实十六大精神，解放思想、实事求是、与时俱进，坚持社会主义市场经济的改革方向，坚持尊重群众的首创精神，坚持正确处理改革发展稳定的关系，坚持统筹兼顾，坚持以人为本，树立全面、协调、可持续发展观，促进经济社会和人的全面发展。2012年，中共十八届三中全会《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》指出经济体制改革是全面深化改革的重点，核心问题是处理好政府和市场的关系，使市场在资源配置中起决定性作用和更好发挥政府作用。市场决定资源配置是市场经济的一般规律，健全社会主义市场经济体制必须遵循这条规律，着力解决市场体系不完善、政府干预过多和监管不到位问题。在稳步转向市场经济之后，中国经过30多年的持续发展，已成为世界第二大经济体，当前正处在从中等收入国家向高收入国家迈进。世界经济发展历程表明，当一个国家经济发展达到中等发展水平时，并不是必然迈向高等收入国家的，相反，存在着更为普遍的“中等收入陷阱”。很多国家达到中等收入阶段时停滞不前，甚至倒退，而只有少数国家跨越了这一陷阱成功迈向高收入国家。中国要跨越这一陷阱，借

鉴世界经济发展经验，重要思路就是要加快转变增长方式。“这个转变通常包括三方面内容：首先，从基于资源和劳动力积累的投资驱动型增长转向基于生产率提高的增长；其次，产业结构从以工业为主转向以服务业为主；第三，需求结构的调整，从外需转向内需。另一个方面的挑战关系到建设‘和谐社会’，并确保教育发展‘以人为本’，并确保发展‘以人为本’。”^①经济的转型发展，一方面直接影响着人才素养结构，另一方面直接或间接地影响着教育资源的配置，因而对教育发展产生深刻的影响。我们认为，当前经济发展方式的转型发展对教育发展起码提出三方面新要求：一是大力培养高技能劳动力。很多国家之所以陷入中等收入陷阱，重要原因之一就是高技能劳动力的缺乏；二是高度重视市场在教育资源配置中的积极作用，要扩大社会资本在教育领域的投入；三是要加大政策创新力度，主动适应经济发展新需要。

（三）现代科技发展转型

技术的变革是时代转型发展的又一重要领域。现代信息技术一日千里，已经深刻地改变了人类生产和生活。在现代社会中，如果没有现代信息技术和网络，我们不可能想象现代生产如何进行，也不可想象现代生活如何展开。如果你不小心把手机忘在家里了，多数人会感到不安并尽快找回手

^① 林重庚等，《中国经济中长期发展和转型》，中信出版社，2011年，第7页。

机。现代信息技术已深刻地型塑了人们的价值和生活方式，融入到人们的思想与行为之中。但无可怀疑，在当前教育领域中，现代信息技术所带来的变革远没有社会其他领域巨大和深刻。也就是，现代信息技术对教育的革命性变革还没有真正发生。但我们断言，在一个日益平面化和网络化的世界中，教育不可能游离于现代信息网络之外，革命性的变革即将发生，或者说我们正处在现代信息技术引导教育革命性变革的历史时期。越来越多的学生对传统教育方式的拒绝，以及日益兴起的网络学习清楚地表明了这点。这种革命性影响产生后，改变的不只是教育的某个方面某个片段，而是整体性的根本性的。换句话说，从教育思想到教育环境到教学方式到教学结果等各个环节和方面都会深刻地打上现代信息技术的印记，网络化、个性化、碎片化、共享化等成为新型教育的基本特征。这就深刻地改变了长期来我们习以为常的教育和教学内涵和方式，要求我们寻求新标准新方式来评价新形态的教育教学。

(四) 文化发展转型

文化变革是转型发展中非常关键的一环。经济、技术，甚至政治的变革最终都要在文化层面的变革中定型。如果不能在文化层面定型，那么，经济、技术、政治等领域的变革就还没有真正达到深刻的程度，也不能稳定。近现代以来，

中国文化领域发生的最深刻的变化就是西学东渐，西方社会的各种思潮、各种思想无不在中国得到广泛传播并产生深刻影响。但当西学东渐近二百年后，随着中国梦的觉醒，一个新的文化梦也开始飞扬。“任何民族的文化中，都包含着人们的追求、向往、愿景、直到信仰。而正是这些东西，构成了这个民族的精神支柱、精神能量和精神生活的范式。”^①文化变革所意味着的，正是一个国家和民族的价值追求与价值信仰的变革。我们不仅要接受自由、平等、博爱等普世价值，同样要尊重仁、义、礼、智、信，尊重天人合一等传统文化价值。^②当前中国文化的转型发展，我们认为将在三个方向展开：一是继续深化西学东渐，西方的先进文化文明仍将广泛深刻地影响着中国文化的发展。二是中华民族传统文化的重新发现与回归。长期来把中华民族传统文化等同于落后文化摆在边缘位置甚至要废除传统文化的局面必将改变，相反，将会更加重视传统文化，并重新审视和发现中华民族的传统文 化，弘扬优秀传统文化将成为新时代文化建设的新任务。三是文化的多元化发展。各民族、各阶层、各团体对文化的希望与期待是不一样的。我们不但要有大众的文化，同样要有高端的文化，既要有下里巴人，也要有阳春白雪，要形成一个健全的文化生态。那种单一的文化形态必将被改

^① 王蒙：《文化梦的高度》，《书屋》，2013（12）。

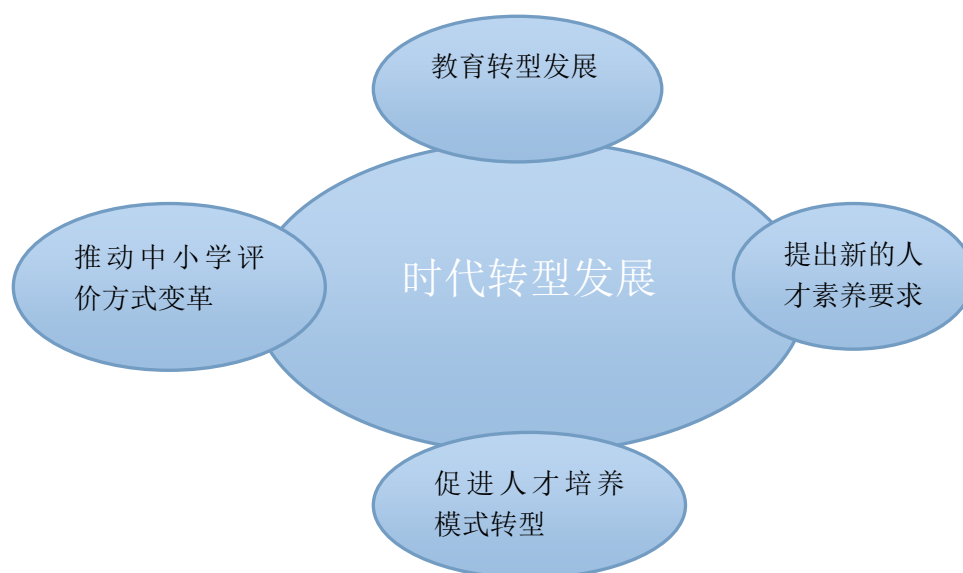
^② 魏毅：《扬长补短，相得益彰》，《书屋》，2013（10）。

变。从文化育人的立场来思考，文化的变革其实就是文化育什么人、以什么样的文化育人及文化如何育人等关键问题和关键环节的深刻变革，需要以新的评价标准与方式来评价。

二、中小生素养要求的时代变革

(一) 发达国家中小学生的素养要求

教育的根本问题就是育什么人和如何育人的问题。其中育什么人更根本更前提。经济、科技、文化等各要素对教育的影响，重要途径就是对教育发展中这两个根本问题的影响。本课题之所以把人才培养模式转型与学校评价方式变革勾连在一起，其内在逻辑可图示如下：



从上图可见，时代经济、科技、文化等各方面的变化，主要是通过提出新的人才素养要求进而影响人才培养模式

及其评价方式的，也就是人才培养方式和评价方式应当适应未来社会对人才的新的素养要求。因此，在分析时代转型发展的基础上，我们还有必要认真分析未来社会人才的素养要求。这也就是我们分析人才培养模式变革及评价方式变革的逻辑起点。那么，未来社会需要什么样的人才呢？或者说，适应未来社会发展，年轻一代应当具备什么样的素养呢？

世界各国也在积极探讨适应未来社会发展需要的年轻一代的素养结构，在此，我们主要选取了部分发达国家中小学生的素养要求。

日本初等教育培养目标：养成合作、自主和自律，以及国际协作精神；掌握生存生活的基础知识和基本技能；正确理解和使用国语的能力；能理解和处理数量关系；科学观察和处理自然现象的能力；掌握健康、安全和幸福生活所必需的习惯；形成音乐、美术和文艺的技能。

美国初等教育培养目标：①增进儿童健康和促进儿童体格；②增进儿童认识；③发展儿童对社会和科学世界的认识；④发展儿童有效参与民主社会的技能；⑤发展儿童符合民主生活的价值观；⑥发展儿童的创造性活动。2001年颁布《不让一个孩子掉队》：加强数学、科学的学习，提高学业成绩。

德国初等教育培养目标：使学生学会有关读、写、算方面的基础知识，促进智力发展，为今后的深造提高打好基础，

并培养他们具有民主精神，爱国、爱人民的品格和具有责任感。

新加坡初等教育培养目标：充分发挥每一个学生的潜力，树立健康的道德价值观，使学生具备扎实的基本技能以适应飞速发展的世界需求。

英国初等教育培养目标：道德教育、健康教育和公民教育，培养生活技能，促进全面发展。国际教育强调“为生活在全球社会中并在全球经济中工作，而培养我们的（英国本国的）儿童、青年和成人”。

这些国家培养目标共同因素：（1）促进学生的身体健康；（2）促进基础知识和基本技能的掌握和应用；（3）促进个性的自由发展；（4）培养学生的公民意识；（5）培养学生的探究精神和学习兴趣。这我们思考未来社会人的素养要求提供了借鉴和启示。

（二）我国中小学生的素养要求

面向未来，我国应当培养什么素养的中小学生呢？黄楠森等从马克思主义人学立场研究指出，人是历史的存在，在社会主义初级阶段，适应市场经济的发展需要，人自身发展的突出特征就在于：要通过生产力的进步和经济的发展为人的全面发展奠定条件，人自身的发展主要是从受自然界支配的状态中解放出来，从某些陈旧的体制和制度的束缚中解放

出来，从某些陈腐观念的桎梏中解放出来。^①从个体来看，尤其要注意提高下列素质：自由创造的积极心态、追求知识的精神品性、奉献自律的道德素养，以及开拓、竞争、公正等品质。在社会主义初级阶段，对人的塑造要从以下方面入手：一是确立正确的价值观念；二是提高并充分发挥人的专业才能；三是完善人的道德品质；四是培养良好的精神状态；五是健全人的社会性格；六是变革人的思维方式。^②这些研究与思考，反映了社会主义初级阶段适应市场经济发展需要人自身的素养要求，为我们从总体上把握培养什么样的人指明了方向，明确了具体内涵。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要》是我国应对未来社会发展需要而研究制定的教育发展纲要性文件。《规划纲要》要求全面贯彻党的教育方针，坚持教育为社会主义现代化建设服务，为人民服务，与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。《规划纲要》提出教育改革和发展的战略主题是坚持以人为本、坚持德育为先、坚持能力为重、坚持全面发展，要着力提高学生服务国家人民的社会责任感、勇于探索的创新精神和善于解决问题的实践能力。这表明了党和国家对培养什么人的总体要求，也反映了未来社会发展对人自身的要求。

^① 黄楠森主编：《人学原理》，第 454 页，广西人民出版社，2000 年。

^② 黄楠森主编：《人学原理》，第 468 页，广西人民出版社，2000 年。

(三) 深圳中小学生的素养要求

深圳是在改革开放中诞生的年轻城市，是一个与世界没有距离的城市。那么，深圳在培养什么人的问题上，在全面贯彻和落实党和国家的总体要求基础上，还有哪些主要的城市特点呢？经过建市以来三十多年的发展，深圳已发展成为一个具有国际影响的大都市，深圳城市GDP总量已超过15000亿人民币，在世界城市中位居第28位。深圳人均GDP已接近葡萄牙，再过几年有望超过韩国。深圳无疑已进入到世界大中城市的第一方阵。因此，深圳的孩子应当具有与新加坡、美国、英国等发达国家和地区同龄人一样优秀的综合素养，应当与世界各国和地区的同龄人一道，共同促进经济繁荣、创新科技、发展文明、守护和平，因此，在培养什么人的问题上，深圳应当以世界发达国家和地区的同龄人的素养要求为参照。深圳市政府同意印发的《关于进一步提升中小学生学习综合素养的指导意见》提出，坚持“儿童优先”和“一切为了学生健康成长”的核心理念，围绕学生品德、身心、学习、创新、国际、审美、信息、生活八大素养，着力培养爱学习、爱劳动、爱祖国，身心健康，人格健全，国际视野，社会责任感强，创新精神与实践能力突出的特区新一代青少年。这为我们思考人才培养模式变革及办学水平评估方式变革提出了明确的价值要求及素养要求。也就是说，深圳今后一段

时期，人才培养模式变革及办学水平评估方式变革的核心价值观就是要突出“儿童优先”和“一切为了学生健康成长”的核心理念，培养和评价的主要内容就是学生品德、身心、学习、创新、国际、审美、信息、生活八大素养，培养和评价的主要目标就是要培养爱学习、爱劳动、爱祖国，身心健康，人格健全，国际视野，社会责任感强，创新精神与实践能力突出的特区新一代青少年。

第二部分：中小学人才培养模式变革研究

时代转型发展与人才素养要求的变革，亟需人才培养模式的变革。那么，当前中小学校的人才培养模式存在哪些局限，又应当如何变革呢？这是本课题研究的又一重要问题。

一、何谓人才培养模式

人才培养模式是指在一定教育理念与理论指导下，由人才培养目标、教育制度、培养方案诸要素构成的相对稳定的教育教学过程与运行机制的总和。简言之，人才培养模式是人才培养目标、培养规模及基本培养方式的合成系统，通过构成要素的优化组合，可以构建出多种不同的培养模式。

由此，我们可以看到，人才培养模式是在一定的教育理念指导下，在各种现实条件中形成的。人才培养模式一旦形

成，就有稳定性。这种稳定性也是教育稳定性的体现。人的任何素养的成长都需要时间，正所谓十年树木，百年树人。因此，人自身素养的成长需要相对的稳定，教育也因此需要相对的稳定。在一个频繁变化的教育环境中，学生的素养很难持续地成长。然而，人才培养模式的稳定并不意味着人才培养模式的封闭性。当教育理念、培养目标及各种要素的性质及其联系方式发生变化时，原先形成的稳定的人才培养模式就应当进行变革，否则传统的人才培养模式就培养不出未来社会发展所需要的人才。如果这样，教育就成为学生发展的障碍，就成为社会发展的阻力。当然，我们也应当意识到，人才培养模式适应社会发展需要的变革，并不是自然而然地必然地进行的，需要多种力量的推动。

二、现有人才培养模式的局限性分析

现有人才培养模式是在文革结束后，适应我国工业化、城市化和市场化发展形成的。现有人才培养模式，对结束文革对教育的破坏性影响，对培养我国工业化需要的各类标准化人才发挥了积极作用，对我国经济社会发展曾经发挥出积极作用。但经过改革开放30多年的发展，我国转型发展步伐加快，正如第一节分析的，社会发展阶段转型、经济发展方式转型、现代科技发展转型及文化转型发展等，已经深刻地

改变了教育理念、目标、制度、过程及各要素联系。因此，在理论意义上，原有的人才培养模式理当发生相适应变革以适应时代的转型发展。然而，遗憾的是，应当发生的变革并没有如期地发生。或者说，变革虽然发生了，但变革的程度、水平和结果还不能适应时代发展和教育发展的需要，以至于在总体上当前人才培养模式仍然滞后于时代发展和教育发展需要。钱学森^①之问，借钱学森这位国人敬仰的大师效应，把现有人才培养模式的滞后以更加明确的方式显现出来，并产生了非常巨大的社会反响。回答钱学森之问，可以肯定地说，必须回到培养什么人和怎么培养人等教育根本问题上来，必须直面现有人才培养模式的滞后性。那么，现有人才培养模式在哪些方面滞后呢？如何变革呢？这是当前我市教育发展乃至全国教育发展面临的共同问题。

（一）以升学为主的培养目标

为什么接受教育？学校教育孩子为了什么？这是学校教育的根本问题。在我们时代，多数人会怎样回答这些问题呢？其实不需要去询问，答案已明确——升学。家长对学校所期待的是升学，领导对学校所要求的是升学，社会对学校所肯定的是升学，学校自觉追求的是升学。升学成为学校、

^① “钱学森之问”：2005年，温家宝总理在看望钱学森的时候，钱老感慨说：“这么多年培养的学生，还没有哪一个的学术成就，能够跟民国时期培养的大师相比。”钱老又发问：“为什么我们的学校总是培养不出杰出的人才？”这就是钱学森之问。“钱学森之问”是关于中国教育事业发展的一个艰深命题，需要整个教育界乃至社会各界共同破解。

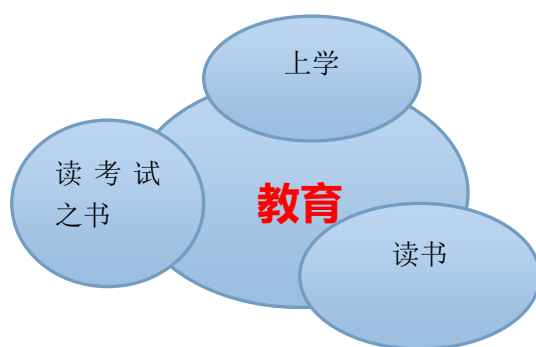
家庭、政府和社会的共同追求，成为学校教育的惟一责任和使命，成为学校教育之所以还能存在的最重要理由。无可怀疑的是，升学已成为一切教育行为最强大的支配力量和无可怀疑的判断标准。只要与升学无关的，即使再美好再重要的，也是多余的，也是不能接受并必须加以排除的。学校成为升学的训练营，教师成为升学的教练，学生成为升学的选手。升学本来是为了追求更加美好更加幸福的未来和生活，但如今，升学磨灭了儿童的兴趣，压抑了儿童的个性，打击了儿童的自信，限制儿童的生命活力。可以这么说，升学已成为儿童生命的最大推残者，成为儿童生活的最大压力，成为儿童身心健康发展的最大阻力。升学，是当前教育最无穷的深渊。国内知名教育学者金生宏先生曾把现代教育对生命关怀的迷失概括为七个方面：一是生命成为手段；二是生命价值片面化；三是生命的创造力受到限制；四是生命利益受到侵犯；五是生命的终极价值的失落；六是生命的孤立化；七是生命的物化。^①现代教育成为没有生命关怀的冰冷的升学训练。

（二）以知识为主的教育内容

升学本来是教育内在包含着的，但当前的升学既不同于以往的升学，也不同于美国等国外的升学。当前我国的升学以

^① 金生宏：现代教育的生命关怀，见刘铁芳主编《现代教育的生命关怀》，第32-34，华东师范大学出版社，2007年。

考试为主要选拔方式，以知识为主要考试内容。因此，在升学目标的支配下，知识，更准确地说，考试知识成为最主要的教育内容。在当前的学校教育中，普遍地存在这样一种怪而不怪的“逻辑”：



当教育等同于上学，当上学等同于读书，当读书等同于读要考试之书的时候，学生怎么可能喜欢读书呢？而书的世界又怎么可能培养学生丰富的精神世界呢？在学生学习的各学科中，语文学科一直被认为是最重要的人文学科，对学生的精神成长具有根本性影响。那么我们来看看语文学科的学习状况。深圳育才中学语文教师严凌君先生在《化育天下学子是读书——青春读书课读本的思路与探索》一文中指出了两种“不读书”的学生^①：

这样的学生是常见的：自入学以来，接受十二年的系统语文学习，但高中毕业了，却仍然没有学会读书——既没有

^① 参看钱理群：《重在建构孩子自己的精神家园》，刘铁芳主编，第53页，华东师范大学出版社，2009年。

自学的兴趣，也没有读书的方向，更没有读书的方法与审美意识。一个连书都不会读的中学生，它接受的语文教育是合格的吗？

另一类学生功能优秀，考试分数高，能够顺利考上大学——目前形势，绝大部分是进修文科之外的专业，有可能，他们一生的人文功课，就是中学时代那几本教科书。此后，它可能再也没有兴趣去看那些非常专业的不实用的“闲书”，从此与文学和文化名著绝缘。在个性和人格养成的青春岁月里，极少有过人文的阅读与思考，这样一批批“优秀”学子的“精神家园”何在？中学语文教育是否存在严重的失职？

以考试知识为主的教育内容，无疑是外在于学生的精神与生活的，学生成为学习内容的异己者和被迫接受者。教育内容，即那些考试知识，最重要的功能无疑就在于考试而不是滋养学生的精神世界。因此，学生不但失去学习兴趣和学习能力，更为严重和可怕的是失去儿童或青年人的精神。学生往往成为有知识没能力、有能力没思想、有思想没品格的工具性存在，往往知识丰富，但拒绝理想、斥责崇高、嘲笑正义、游戏自由、怀疑灵魂。我们的学校，用全部的心思教给学生考试的知识，却牺牲了他们的心灵和精神，甚至灵魂。

（三）以死记硬背为主的学习方式

与考试以知识为中心相伴随的是死记硬背的学习方式。当

前，考试考查学生的知识，不以知识学习过程及其应用为中心，而是以知识的记忆为中心。考试就考学生对课本知识甚至是教师所教的知识，记得多不多，记得牢不牢，记得准不准。只要记得多、记得准、记得牢，就没有考不好的。因此，所谓读书或学习，只是做知识的搬运工作，即把知识从这本书或那本书搬送到这张考卷或那张考卷中。学习，本是意义生成的过程，本是精神成长的过程，本是生命丰满的过程，尔今，成为没有问题、没有思维、没有体验、没有实践的机械的记忆过程和训练过程，成为与生命、与精神、与意义没有关系的过程。在这种学习方式的支配下，学生个性的丰富性、精神成长的可能性都不见了，教育成为没有人文内涵的技术性的规训过程。

(四) 以分数为主的单一评价标准

与死记硬背的学习方式相一致，现有人才培养中的评价方式也极为单一，主要是以分数为重，甚至以分数为惟一标准。考试，作为一种检测手段，在教育过程中是必需的，也是应该的。分数是呈现考试结果的一种方式，主要是在认知领域中标记学生对知识的掌握状况，也就是记录和提示功能，标明哪些方面学生已经掌握，掌握水平如何，在哪些方面，学生还没有掌握，没有掌握的领域在哪里，主要问题在哪里等等，根本上是为了改进教与学的过程，是为了每个学

生都能够在分数指引下自觉地反思自己的学习状况并积极寻求改进策略，以获得更好更快的进步。在认知领域之外，比如对情感、态度、品德、审美等人自身发展的其他领域，分数的记录和标识的有效性是有条件限定的。但现在，分数的功能几乎被神化了，分数不但标识认知领域，不但反映学生的学习状况，而且覆盖学生生命的各个方面，学生的体质状况以体育分数来标识，学生的品德状况以德育考试分数来标识，学生的审美水平也以分数来标识，学生成为完全可以分数化的存在。考试分数高，意味着品德好、能力强、全面发展。不但如此，分数还成为区别学生与学生的最重要标准，就像称体重一样，只要把学生统一化为分数的存在，那么，学生的好坏优劣似乎就一目了然了，似乎就透明公正了。在我们的学校里，只要考试分数不高，就立即宣判学生是差生，也就意味着该生是没有前途和未来的学生。其实，学生作为人的存在，哪些方面在多大程度上是可以分数化的呢？学生与学生之间，又在多大程度上是可以比较的呢？正如胡塞尔指出的，“自我总是作为人格的自我，作为具有其习惯、能力、性格的自我（以每每独特的方式）被构成的”。^①每个人所特有的习惯、能力、性格，表明了自我“所有物的领域”（胡塞尔语），表现出“我能”。这样的人格自我，是“我能”的自我与

^① 转引张庆熊，《自我、主体际性与文化交流》，第19页，上海人民出版社，1999。

施展其能力的周围世界相关联，并在这种互动的关系中形成和发展其具有独特个性的能力。学生不是抽象的，而是具体的。每个学生的“我能”及施展其能力的周围世界是不一样的。因此，以分数来衡量一切的结果是，分数把教育扭曲为数字化的存在，把学生扭曲为数字化的存在，学生内在精神的无限丰富性完全被遮蔽了，学生与学生之间的差异性及丰富多样的个性都不见了。在现有人才培养模式中，学生成为只有分数刻度的均质化存在。

三、人才培养模式变革的方向与路径

面对现有人才培养方式的局限性，回应未来社会对人才的呼唤，教育界的有识之士也在不断求索，努力从教育观念、课程设置、教学方式、评价方式等各个环节不断变革人才培养模式，不断促进教育的转型发展。

（一）当前基础教育的转型发展：从成功教育转向幸福教育

构建适应未来社会发展需要的人才培养模式，必须要从整体上把握基础教育的发展趋向。没有对未来社会教育发展趋向的整体把握，是不可能具体层面上把握人才培养模式的变革的。那么，适应时代的转型发展，针对当前人才培养方式的局限性，当前教育应当如何转型发展呢？

从长远发展来看，自鸦片战争以来，中国社会一直处在转型发展之中，也就是从古代传统社会向近代和现代社会转型发展。当前仍处在向现代社会的转型发展之中。^① 教育的转型发展，既是社会转型发展的一个部分，是社会转型发展的重要内容，同时对社会转型发展具有重要意义。因为社会转型发展，归根结底是人自身的转型发展。而教育是促进人自身转型发展至关重要的途径。但在历史演变过程中，教育在时代变革中的双重性往往具有更加复杂的形态。正如杨东平先生曾指出的：“作为新文明的杠杆，变革教育往往成为每一场社会革命的当务之急；作为既往文明的载体，教育又具有内在的保守性，而成为每一场社会变革的众矢之的。以至于在复杂的社会变迁中，教育究竟是社会进步的自变量，是社会变革的推进剂、加速器，还是社会变革的因变量，是社会进步的自然后果成为扑朔迷离的难题。”^②因此，我们不能用一般的社会转型的理解来代替对教育转型发展的理解，而必须深入到教育自身发展的历史进程中把握和理解教育自身的转型发展。杨东平先生对近百年中国教育发展曾有过系统的解读。按照杨先生的解读，20世纪以来中国教育的百年发展，一条主线就是教育现代化。围绕教育现代化的时代主题，20世纪经历了不同发展阶段：一是20世纪初废旧立新，

^① 关于中国社会的整体转型发展，可参看萧功秦《中国的大转型》，新星出版社，2008年。关于中国经济的转型发展，可参看林重庚等，《中国经济中长期发展和转型》，中信出版社，2011年。

^② 杨东平：《艰难的日出》，第2页，文汇出版社，2003年出版。

主要是废除科举制，改私塾为学堂，大力推进留学教育等；20世纪20年代基本建立起现代教育体系，推进白话文、构建新的学制体系，引进西方的课程和教育制度等；20世纪30、40年代发生了风向的转变，因军阀战争和抗日战争的影响，这一时期的教育发展也从向西方学习转向教育为战争服务，强调权威，突出教育的中国化和本土化；新中国“十七年教育”，围绕建设新中国借鉴解放区的经验对旧教育进行了改造，全面学习苏联经验，进行院系调整，改造知识分子，强调教育为无产阶级政治服务等；文革中教育受到全面破坏；20世纪90年代以来，教育面临新挑战，主要是随着市场经济的兴起，教育越来越功利化，甚至导致教育品质的变异，直接表现就是应试教育之风日盛，同时教育公平问题突出。

近现代以来的教育，虽然中间各阶段有差异，但总体上可称为“成功教育”。所谓“成功教育”，就是以成功为目标而展开的教育实践及其过程。“成功”是比较而言的，是对做事而言的。因此，成功教育是一种关注目标甚于关注目的、关注事功甚于关注人生、关注人的“能”与“力”甚于关注人的快乐与幸福的教育。成功教育是一种“力”的教育，是以竞争为基本方式展开的教育。在成功教育视野中，教育之所以重要，主要在于通过教育的训练能够造就出更有“能”与“力”的“人才”，能够生产出更多的人力资本。对于近现代国贫民弱、灾难深

重的中国而言，以“力”为特征的成功教育是必需的，也是必然的。历史的发展证明这也是有效的。没有这种“力”的教育，就没有中华民族的独立，就不可能形成“中国制造”的局面。然而，当中国进行了三十多年的改革开放之后，当中华民族已经独立并逐步走向富强的时候，成功教育的时代局限性也日益显现出来，那就是教育本意的扭曲以及人自身价值的边缘化。在本来意义上，教育是人自身的解放，但现在教育却成为人自身的束缚。学生在学校的成功直接表现为考试的高分，离开学校之后的成功直接表现为攒更多的钱、当更大的官，获得更多的名利。从小学到大学，多数学生都是为更好的职业、更高的待遇、更大的名利而学习。学校成了成功训练场，社会成为成功名利场，师生成了成功的战士。由此，很多学生会考试却没知识，有知识却没文化，有文化却没思想，有思想却没境界。这种教育，对学生个人而言，不可能为学生赢得美好的生活和未来，对社会而言，不可能培育出具有良好秩序与品质的公民，也不可能激发出源源不断的创新能力，至多只能训练出一批批的名利之徒。因此，适应未来社会转型发展，教育必需转型发展。这种转型，不是教育的某个要素、某个环节、某个局部的转型，而是从教育思想、观念、目标、内容、制度、方式、评价等各个环节、各个要素、各个方面的整体性转型。如果教育整体形态不变，人才

培养方式不可能有根本性转变，至多只是教育这件旧衣服上的新补丁。那么，在当前阶段，教育应当如何转型发展呢？

教育如何转型发展，既是一个教育理论问题，也是一个教育实践问题。近十多年来，一批有志的教育工作者，立足不同立场，针对不同教育问题进行了广泛探索。其中影响较大的有朱永新先生的新教育实验、叶澜教授的新基础教育、张文质先生倡导的生命化教育等。他们的理论思考与实践探索为我们昭示了教育的未来发展。

新教育是什么？朱永新先生认为与以分数为主要导向的应试教育相比较，“新教育实验是以教师的专业发展为起点，以六大行动为途径，帮助教师和学生过一种幸福完整的教育生活为目的的教育实验。”在新教育同仁看来，“教育应当面向未来，但是教育同时更应该面对当下。教育本身就是生活，教育就是生活的方式，是行动的方式。教育作为促进美好生活，在作为一种手段的同时，它本身就应该是目的，应该让所有的与教育发生关系的人过一种幸福完整的生活。”

①新教育坚持的核心理念是：第一，追寻理想的执着精神，也可以称之为“理想主义”；第二，深入现场的田野精神，也可以称之为“田野取向”；第三，共同前行的合作精神，也可以称之为“合作意识”；第四，悲天悯人的公益精神，也可以

① 朱永新：《新教育》，漓江出版社，第2-3页，2009。

称之为“公益情怀”。新教育采取的六大行动是：营造书香校园、师生共写随笔、构建理想课堂、聆听窗外声音、培养卓越口才、建设数码社区。新教育致力四大改变是：改变学生的生存状态、改变教师的行走方式、改变学校的发展模式、改变教育的科研范式。^①

叶澜教授的新基础教育研究是她主持的全国“九五”规划重点课题，主要任务是要形成21世纪新的基础教育观念和创建面向21世纪中国基础教育的新型学校。研究分三个层面展开：一是理论研究，重点在对现有的教育观念进行批判性反思，在把握时代精神的基础上，建构新基础教育的观念体系；二是为学校教育活动整体改革作出设计；三是学校教育改革的实践研究，通过课题组与一线教师、校长的密切配合，相互启发、互动学习、积极创造，在课堂教学、班级建设和学校管理方面取得突破，使学校焕发生命活力。新基础教育的“新”既表现为理论创新，又体现在实践创新，主要表现在如下三个方面：一是新基础教育观念的更新。新基础教育重新奠定了基础教育的本质，把基础教育看作是为学生的终身学习和主动发展奠定基础，由此形成了一整套以生命观为核心的涵盖着目标、价值、对象、活动及管理的现代化教育观念体系。二是学校教育日常活动方式的更新。新基础教

^①参看朱永新：《新教育》，漓江出版社，2009。

育从活动的观点出发，强调通过革新学生浸润其中的以课堂教学与班级生活基本内容的日常实践，为每一个个体生命意识的觉醒与生命力的勃发创设良好的成长氛围和发展基础。

三是师生学校生存方式观念的更新。使师生在学校的生存方式由消极被动的适应性生存方式向积极主动、不断自我更新的发展性生存方式转化。新基础教育，就是要把课堂还给学生，让课堂焕发出生命的活力；把班级还给学生，让班级充满成长的气息；把创造还给老师，让教育充满智慧的挑战；把精神发展的主动权还给学生，让学校充满勃勃生机。新基础教育就是从生命和基础教育的整体性出发，唤醒教育活动的每一个生命，让每一个生命真正“活”起来。^①

张文质先生倡导的生命化教育认为，对生命的遗忘是教育最大的悲哀，对生命的漠视是教育最大的失职与不幸。生命比任何知识、规则、纪律，甚至荣誉，被许诺的未来的发展与幸福的可能性，所有的一切都更神圣。所有的生命都无法被另外的生命所代替，生命具有惟一性，敬畏生命是教育的伦理起点，也是教育的价值归依。生命既是神秘、永远不可能被穷尽的，生命也总是“现在”“当下”，是我们肉身所有幸福的依据，生命使教育成为可能，变得丰富与不可思议，关注生命、尊重生命是教育的第一要义。教育是生命的教育，

^① 参看：joyee 博客：叶澜教授的新基础教育。

学校是生命的学校。一切都因为我们活着，因而我们惟有希望活得更好，生命的有限性催促着我们的行动，活出意义也便是我们生命的价值所在。因而，教育应当教人认识生命、保护生命、珍爱生命、欣赏生命、探索生命的意义、实现生命价值。由此，生命化教育是在生命的视野中，对教育本质的一种重新理解和界定把对儿童的理解、关爱、信任、成全，在具体的教育过程中体现出来，“着眼于学生生命的长远发展”。它以生命为基点，把生命的本质、特征和需要体现在教育过程之中，使教育尊重生命的需要，完善生命的发展，提升生命的意义。^①

综合反思新教育、新基础教育、生命化教育，虽然他们的教育理念、行动内容和行动方式各有侧重和不同，但在根本方向上是一致的，也就是促使教育向人自身的回归，促使人自身向生活的回归，促使生活向幸福的回归。也就说，当前时代，思考教育的立足点已经从以往的政治立场、经济立场更多地转换到人自身的立场。立场的转移必然地带来视野的变化。站在人自身立场来思考教育，其实就是从生活立场思考教育，就是从幸福立场来思考教育。因为“只有一个人人生”，这个人生不是用来当官的，不是用来发财的，甚至不是用来做学问的，对有限的今生今世而言，没有比生活更重要

^① 参看张文质：《跨越边界——生命化教育的一些关键词》。

的。生活，包括生命的各种思想、观念、信仰、行动与经历，生活的世界与人生的世界是重叠的，我们不可能设想在生活之外的人生世界。人们所设想的希望的世界、彼岸的世界，其实也包含在人自身的思想世界之中，只是人们思想中的世界，也仍然在生活之中。生活世界的内容虽然繁复，虽然琐碎，但从根本上看，支配生活世界的是对人生意义的寻找。人是唯一能够追问自身存在之意义的动物，也是唯一为意义所支配的动物。人生没有意义就失去了生活的灵魂。生活之所以是活的，就在于对意义的追求与体验。没有意义没有希望，没有人能够活下去。这正如周国平所言：“只要生存本能犹在，人在任何处境中都能为自己编织希望，哪怕是极可怜的希望。陀思妥耶夫斯基笔下的终身苦役犯，服刑初期被用铁链拴在墙上，可他们照样有他们的希望：有朝一日能够像别的苦役犯一样，被允许离开这堵墙，戴着脚镣走动。如果没有任何的希望，没有一个人能够活下去。即使最彻底的悲观主义者，他们的彻底也仅是理论上的。在现实生活中，生存本能仍然驱使他们不断受小小的希望鼓舞，从而能够忍受这遭到他们否定的人生。”^①人生的意义，在终极目标上无疑是幸福。这个人生之所以值得我们去忍受很多苦难之所以值得一活，就在于存在着或大或小的幸福的可能与希望。也可

^① 周国平：《周国平文集》（1），第59页，陕西人民出版社，2006。

以说，人生所做的一切都是为了幸福。因此，站在人生立场和生活立场上思考教育问题，就必然地要求我们把幸福生活作为教育的价值目标与追求。因此，适应时代发展需要，长期来盛行的“成功教育”应当向“幸福教育”转型。惟有这种转型的实现，教育才可能超越喧嚣其上的功利而回归到本真的位置，才可能守护人生而成为幸福的助推器。

（二）人才培养模式变革的基本方向：促进学生的个性化发展

幸福教育为未来教育发展指明了基本方向。幸福的内涵虽然很丰富，甚至有很大的差异与矛盾，但教育要踏上幸福之路，人生要回归幸福之途，就必须从外在世界回归到内在世界，从依靠物的世界回归到依靠人自身的世界。幸福不在物的世界之中，幸福在人自身的世界之中。因此，教育培养学生的任务与目标也需要方向的调整甚至转向。更具体地说，就是要从关注分数转向关注学生的素养，进而关注学生作为一个人的精神世界的真实成长和发展，也就是要把教育的方向从外在的知识与分数转向学生内在的素养、品质与精神。可以肯定地说，今后人才培养方式的变革或直接或间接都是指向人自身发展的变革。

“人自身的发展”适应时代发展而不断获得新的内涵。正如第一部分分析所指出的，人自身的发展既是时代发展的结

果，也是时代发展的推动者。人在创造世界的同时也创造了人自身。人以不断发展的自身推动着社会的进步和文明的发展，从而创造出更美好的世界。那么，在我们时代如何理解人自身的发展呢？或者更具体地说，人才培养方式的变革转向人自身发展之后更具体地指向哪里呢？

从近现代人自身发展的历史进程来看，人自身发展一般地说包括三个层次：标准化发展、多样化发展和个性化发展。标准化发展是指适应工业社会标准化生产需要而培养的人。学校就像标准化工厂一样，以同样的内容同样的方式同样的过程对不同的学生进行加工，最终用同样的标准来衡量。事实上，直到今天学校的教育景象也仍然是标准化的。不同的学生来到学校之后，按照同样的课程表接受一个教师同样的教学，全班学生做同样的作业，最后也接受同样卷纸的考试。学生天赋的差异、兴趣爱好的差异、个性特长的差异等等，在现有教育中都是视而不见的。在历史发展过程中，标准化发展无疑是有进步意义的，社会多数人从不能接受教育到能够接受强制性的免费的义务教育，无疑是历史的进步。这种标准化的教育，帮助学生掌握了工业社会标准化生产所需要的基本知识与能力，从而极大地促进了工业化发展。但人自身标准化发展的局限也是不言自明的。因此，在人类发展的历史进程中，标准化发展必然会被超越。超越标准化发展就

是走向人自身的多样化发展。

人自身多样化发展，已经注意到人自身的多样性与丰富性，进而努力促使教育适应人自身的丰富性与多样性。比如，我们已经关注到即使升学，学生的天赋、类型与需求也是不一样的。深圳中学在高一年级就为学生设置了不同的升学轨道：一是为参加国内高考的标准化体系；二是不准备参加国内高考而直接到国外留学的国际体系；三是通过国内国际重大竞赛进入高校的荣誉体系。近几年来，全市广大中小學生开出的学生社团越来越丰富，有的学校甚至建立了几十个上百个社团。这些社团的建立，在很大程度上满足了不同类型的学生的发展需要。因此，我们可以明确地感受到，当前学校已逐步从长期来的标准化单一化局面中走出来，努力走向多样化培养。虽然当前标准化发展仍然占主导局面，多样化发展的格局还没有完全地形成，但这样的发展趋向已经十分明确。可以说，当前正处在从标准化发展走向多样化的过程之中。从标准化发展走向多样化发展，无疑是教育的进步和社会的进步，但仅仅是多样化发展，其教育的局限性也是明显的。那就是对学生之为学生、人之所以为人的最重要因素即个性要素的关注不够，从而教育对促进学生发展的适应性和针对性不够。比如，在一个班上，有一个学生语文、数学、物理、化学等学科与其他同学差不多，他最感兴趣的是音乐。

标准化发展是不会关注这个学生的音乐天赋的，多样化发展则会关注这个学生的音乐天赋而把这个学生归入到艺术特长生进行培养。但在同类的艺术特长生中，每个学生的个性化差异则仍然没有给予足够的关注。虽然这群学生都喜欢音乐，但其个体差异仍然是巨大的。有的学生喜欢音乐适合做独立音乐人，有的则适合做音乐制作人，有的甚至可能适合做音乐经纪人等。事实上，学生个体与个体的差异一点也不会比学生类型与类型的差异小，而且学生类型与类型的差异更多是概念性的，而个体与个体的差异却是真实的具体的。当我们仅关注学生类型的共同性而忽视学生个体的差异性，教育对学生发展而言，仍可能如标准化发展一样的压抑与束缚而不是解放。因此，我们需要谨记的是，学生既不是标准化的，也不是类型化的，学生是真实的个体。同样，幸福既不是标准化的，也不是类型化的，而是个性化的。因此，时代发展要真正地走向幸福教育，也必然要超越多样化发展走向个性化发展。

个性化发展就是要创造适合每个学生发展的教育，就是要真正做到因材施教，就是要把促进学生个性发展作为教育的最根本任务。个性，是一个长期来被我们误解且忽视了却是最根本的人生要素。任何教育如果不能达到个性层面，其实效性都是有限的。在人的一生当中，我们要经历种种不同

的生活情境，扮演种种不同的角色，与各类不同的人打交道，做各种各样的事情，也要在时间之流中漂浮几十年甚至上百年。那么，在这纷呈的人世间，使你成为你，使我成为我而维系终生的要素是什么呢？无疑是个性。正所谓江山易改，本性难移。科威特知名学者、[钻石途径]创始人阿玛斯先生曾指出，婴儿刚诞生的时候，他的生命形态是一种纯然的本性，但这个初生儿一旦开始成长，他的人格便会借由与环境，尤其是跟父母的互动而逐渐拓展。几年过后，本体便逐渐被遗忘，于是人格便取代了本体。本体便被不同的身份所取代，进而认为人格就是“我”。事实上，这样的存在是“属于世界，但不活在世间”。因为职业、身份及各种职位、头衔等等，都只是你活在其中的世界的一部分，而不是你的本体。比如，我是一位教师，教师只是我的职业，但不能把“我”等同于教师。真正立足于世上和独立自主的，不是这种由身份、头衔构建成人格，而是自我的个性化存在，或者说是个人性的本体存在。每一个人惟有走向个人性本体时，他才是真实的、自由的、光明的。人在世间的存在，应当经由人格而走向个人性的本体，惟有掌握了这个本体，才是真正的获得了自我存在。^①因此，对教育而言，最重要的不是丰富学生的知识，也不是增强各种能力，甚至也不是引导学生去扮演各种各样

^①参看阿玛斯著，胡茵梦译，《内在的探索》，第一章，深圳报业集团出版社，2009年版。

的身份与角色，而在于引导学生不断认识和强化那个性人的本体。因为这是每个学生作为自我而存在的根本。不但如此，个人性的本体不但使每个人成为他自己，而且把你与我区别开来，使你成为你，使我成为我。但长期来，我们一直把个性作为破坏的力量看待，认为每个人一旦有个性，就会冲击社会秩序，就会打破等级制的平衡，就会不断制造出各种各样的麻烦，因而，长期来不是自觉的尊重个性并努力的发展个性，而是想尽一切办法压抑、限制，甚至扼杀个性。究其实，我们应当明白，对个人而言，惟有个性的力量才可能支持自我对抗世俗的诱惑，才可能引导自我坚持，也才可能发挥出自我的最大创造性。我们可以看到，责任心、创造性总是与个性同在。换言之，越是有个性的人就越有责任心，就越有创造性。缺乏个性的人往往是不负责任的，是缺乏勇气与能力进行突破与创造的，由此，这样的人生也不可能是真正幸福的。当代社会为什么这样浮躁，为什么这样功利，在很大程度上就因为当代社会每个人的存在缺乏个性化的存在，因而成为依靠物的存在。每个人因为缺乏内心的丰富和淡定，因而容易迷失在外在的物质世界中。同样的，良好的个性也是健康社会所必需的。惟有每个人都是负责任的，都是充满活力与创造力，这个社会才是健康的积极的。侏儒的国民是不可能成就伟大的国家，也不可能创造美好未来

的。我们相信，社会混乱的最终根源都是因为人心的混乱。多数人都不知道自己为什么生，生在何处，需要什么，要成为什么样的人。因此，时代的转型发展，教育的转型发展，亟需我们超越传统文化的局限，超越意识形态的局限，真正打开眼界与心胸，以未来的眼光引导教育回归到人生的根本。也就是在这种意义上，我们相信阿玛斯的至理名言：向内观看就是走向光明，个性成就人生。

当我们思考人才培养方式从标准化发展经由多样化发展而走向个性化发展时，在我们时代必需给予特别关注的是现代信息技术的合理应用。现代信息技术已经在人类的很多领域引发了革命性变革，但在教育领域这种革命性变革还没有全面地发生。然而，种种迹象表明，比如社会对教育越来越严厉的指责与不满，越来越多的教师和学生掌握了越来越先进的信息技术，现代信息技术设备设施越来越普遍地进入学校等等，当前已处在现代信息技术的革命性变革的前夜。或者说，现代信息技术所引发的革命性变革将为期不远。借助于现代信息技术的支持，教育促使学生个性化发展的速度将大大加快，而学生个性化发展的空间也将极大地拓展。因此，在现代信息技术支持下促使学生的个性化发展，是今后人才培养模式变革的重要方向。

(三) 人才培养模式变革的基本路径：引导学生自主发展

当教育促进学生从标准化发展经由多样化发展进而走向个性化发展时，人才培养的方式方法或者说基本路径将会发生哪些相应的变化呢？没有相应的培养方式的变革，新的培养目标是不可能实现的。

在标准化发展时代，学生往往处在被动地位，是被教育的。在课堂上，学生被动地听课；在课外，学生被动地完成作业；在考试中，学生也是被动地完成考试任务。在这种体制中，学生的积极性只是体现在如何主动地做他们不喜欢的事。一个能够压抑自己个性和兴趣而能最大限度地适应被动位置的学生，往往可能成为考高分的“好学生”。但一旦离开了标准化发展的情境而进入到多样化发展尤其是个性化发展的新阶段时，被动则成为学生发展的最大障碍。被动的学生不知道自己的兴趣在哪里，也不知道自己需要什么，更不知道自己的路在哪里。因此，被动的学生往往适应不了多样化发展，更适应不了个性化发展。这就需要我们回到教育的根本来思考：教育如何可能促进学生的多样化发展和个性化发展？

从人自身发展来思考，人既不是为遗传决定的，也不是为环境决定的，同样也不是由教育决定的。遗传、环境、教

育等等，只是影响人自身发展的外部要素而已，这一切要素能否真正发挥作用，既与这些要素本身的性质相关，同样与学生自身相关。无疑，良好的遗传、环境和教育有利于激发学生的积极品质，避免走弯路，加快学生发展。然而，如果学生自身不积极不配合不主动，那么，再好的遗传、环境和教育也都发挥不出作用。因此，在根本意义上，不是遗传、环境和教育决定学生发展，而是学生自己决定学生的发展。这就是人们常说的，每个人的命运掌握在自己手上。因此，教育促进学生的发展，基本过程不是教师教什么学生学什么，学校有什么学生学什么，而是学生主动发展，学生发展需要什么，教育就应当提供什么，而教育之为教育的最重要任务不在于教给学生具体的知识与能力，而在于引导学生学会学习，学会自主发展。这正如叶圣陶先生所言：教是为了不教。也正如苏霍姆林斯基所言：一切的教育，归根结底是自我教育。

如何促使学生走向自我教育，是长期来人才培养过程的薄弱环节，也是当前人才培养模式变革中需要着力探讨的主要问题。借鉴以往的教育发展经验，我们认为，促使学生自主发展应当抓住三个关键环节，即引导学生开展以问题为中心的学习、培养学生坚定信念，以及发展学生的选择能力。我们相信自主发展的人是能够自主思想、自主守护、自主选

择的人。

引导学生学会自主思想。以问题为中心的学习模式是上世纪90年代首先由哈佛医学院倡导的一种教学方式，后经埃德温.M.布里奇斯和菲利普.海林杰的努力，被引入到教育领域。1992年，埃德温.M.布里奇斯和菲利普.海林杰首先推出了《管理者的以问题为本的学习》一书。在他们的努力下，斯坦福大学和范德比尔特大学先后尝试推广这一学习模式。在这些大学的示范推动下，以问题为中心的学习模式逐渐风行起来。^①以问题为中心的学习，是促进学生自主发展的有效途径。问题学习的有效性，是由问题的性质及特点规定的。首先，问题的广泛性。学生生命的任何领域、世界的任何方面，都可以通过问题的方式呈现出来，可以说，问题覆盖着学生生命的全部领域和人类生存的全部世界，同时问题是进入任何一个领域的最好通道。学生以问题为导向，可以不断拓展自我与世界的联系，不断深入与自我的联系，从而不断丰富自我的精神世界。其次，问题的综合性。问题，不只是认知性的，同时也是体验性与行动性的，问题与理论与实践结合起来，把认知与体验结合起来，把事物的简单与复杂结合起来，因此，进入问题之中，需要学生投入时间与精力，充分利用其所知与所能，进行在理解与解决问题的过程中，

^① 参看埃德温.M.布里奇斯和菲利普.海林杰著，冯大鸣译，《以问题为本的学习》，第一章，上海教育出版社，2002年。

扩展其知识，提升其能力，丰富其体验，从而促进学生作为个性的成长。第三，问题的主体性。问题，显现的不仅仅是与之相关联的事物的存在状态，同样显现了学生自我的真实存在状态，反映了学生在认知、情感、技能、理解等方面的真实存在状态。问题是反映学生发展状况的一面镜子。惟有在问题之中，学生才真正地成为主体，成为自我感知问题、理解问题与解决问题的主体。新课程改革以来，中小学大力倡导自主、探究、合作学习。事实上，无论哪种学习方式在根本上都是问题导向的学习，都是以问题为基础的。惟有面对真实的问题，学生的学习才可能是自主的；惟有围绕着问题展开的学习，才可能是探究性的；同样，惟有以问题为纽带联合在一起的学习，也才可能是真正合作的。观察当前的教学状况我们可以发现，缺乏问题，或者缺乏真实的问题，或者缺乏高质量的问题，学生的学习过程都不可能是高质量高水平的自主、探究、合作学习。因此，要培养适应未来社会发展需要的人才，深化人才培养模式改革，重要方向就是要打破长期以来习以为常的教师讲学生听的教学局面，以问题为导向引导学生自主学习。正如美国科学教育标准提出的，我们应当记住：学生是研究者，学生似科学家。

引导学生学会自主守护。问题学习以问题为纽带，深化了我们与生存于其中的世界的联系。然而，在学习过程中，

问题的发现、理解与解决，主要是一种“思”与“想”的过程，至多是生活过程的模拟。教育要对学生真实的发展发挥出引导作用，还不能停留在“思”与“想”之中，还应当“思”与“想”过程中形成学生的信念。在信念的引导下，学生的知识才具有教育性，学生的思想才具有引导性。当前，很多学生知道很多，但就是做不到，究其根源就在于缺乏坚定的信念。苏霍姆林斯基曾指出：“学生的教学不应当是单纯地积累将来需要的知识。青年人在身体、智力、道德和审美诸方面正处于发展的时期，学校的教学应该使现代青年在思想方面、世界观方面、社会政治方面以及智力方面从事积极的活动，使他们的创造力和公民品质充分地表现出来；青年不仅要了解、认识和掌握关于自然界、人、劳动、社会斗争和人类文化财富的知识，而且要形成对世界和对自己的明确态度。”^①我们不只是引导学生认识或思想周围的世界，而且要引导学生用自己的智慧创造力去支配和利用自然力，达到改造生活的目的。因此，要克服当前学生普遍存在的言与行、想与要之间的断裂，成为在思想上和行动上都能够自主发展的学生，就应当高度重视培育学生的坚定信念。在教育教学中，培育学生坚定信念的具体方法很多，其中特别重要的就是教师要尊重学生对美好事物的向往，同时引导学生通过创造性的劳动

^① 苏霍姆林斯基：《苏霍姆林斯基选集》第一卷第149页，教育科学出版社，2001年。

把美好想法变为现实，在创造性的劳动中，在希望实现的真实过程中逐步把知识转化为信念。苏霍姆林斯基曾指出“当儿童通过亲身经验看到，由于自己的努力和劳动而使今日的世界变得比昨天更加美好的时候，真理的种子才能成长为坚定的信念。只有把思想和事实、把志向和行动，把对劳动的道德美的追求和劳动本身结合起来，才能使儿童从内心深处相信教师关于道德的教诲是真实的，此外没有别的教育力量能够做到这一点。”^①

引导学生学会自主选择。人生面对的始终是一个可能的世界，经过选择才逐步成为我们生存于其中的现实世界。选择，既是学生自主发展的真实体现，又成为促进学生自主发展的关键环节。尤其在一个快速变化的世界中，培育选择能力就显得尤为重要。现代社会的发展一方面极大地扩大了个人的空间，但另一方面也增加了个人选择的困难与矛盾。从大的方面看，个人的职业、专业、恋爱、婚姻等人生方向与道路需要选择。从更具体的方面看，学校的课程和教师，以及学习的时间与方式等，都需要选择。当前国内很多孩子到国外留学遇到的一个普遍困难就是不会选课，他们不知道需要什么，不知道怎样的课是适合自己的。我们的学生习惯于听从，习惯按照父母和老师设计好的轨道按部就班地向前

^①苏霍姆林斯基：《苏霍姆林斯基选集》第一卷第147页，教育科学出版社，2001年。

走。事实上，这样一种培养方式，以及由此培养出来的素质已远远不能适应现代社会的需要。因此，未来人才的培养必须引导学生学会选择。所谓选择，其实是学生主体性的重要体现，会选择的学生往往对自己的需求、对环境的发展、对未来的变化都有较为清晰的理解和把握，有明确的方向感，知道自己朝哪个方面走。会选择的学生也有较强的综合能力，包括理解能力、判断能力、沟通与合作能力。会选择的学生也有较强的责任心，能够对自己的思想负责、对自己的选择负责、对自己的行为负责。选择作为一种素养和能力，并不是与生俱来的，而是在生活世界中不断成长起来的。为了不断扩展这种能力，未来社会人才培养中就应当将这作为重要内容和重要任务。这也就成为培养适应未来社会发展需要人才的重要方式。

第三部分：中小学办学水平评估方式研究

人才培养模式变革，亟需办学水平评估的变革与之相适应相配套。因为培养目标的变革及培养方式的变革，既改变了学校办学水平评估的内容，也改变了办学水平评估的标准，同样改变了办学水平评估的方式。如果没有办学水平评估方式的变革，新的人才培养模式不可能在学校中推行开去。怎么评价学校，学校就会怎么办学。那么，适应时代转

型发展需要，适应人才培养模式的变革需要，当前学校办学水平评估应当怎样变革呢？这是本课题研究的重点问题。

一、何谓中小学办学水平评估

办学水平评估是教育行政部门或专业的评价机构根据国家和社会赋予学校的教育目标和任务，运用科学的评价理论和技术，对学校的办学方向、办学条件、管理工作、办学效益等方面进行的总体的或单项的价值评判。因学校的办学任务、办学条件、学校规模、发展历史等各不相同，故这种评估不能统一模式，而要适应学校的个性化发展需要，方能达到以办学水平评估来提高办学积极性、提高教学质量和效率，加强宏观管理的评估目的。

办学水平评估，评估是手段，水平是对象，办学是水平所包含的内容，意指评估的是学校办学的水平。那么，一个学校的办学水平包含哪些方面呢？到底评什么呢？我们认为，办学水平评估主要评估三种水平：

一是学校规划的实施水平及实现水平。学校发展规划是学校对发展的自我谋划，学校发展过程应该是在规划引领下的自主发展过程。办学水平评估首先要评估学校发展规划的实施水平及其实现水平，以此引导学校重视发展规划，走向规划引领发展的轨道。

二是办学质量及其位序水平。学校办学不是独一无二的，有许多同类的学校都在办学。办学水平评估，主要评估在当前条件下学校办学质量达到什么样的高度和水平，在本地区同类学校中居什么样的位置。学校的一切质量，归根结底体现在学生和教师的发展质量之中，尤其是体现在学生的发展质量中。因此，评价学校的办学质量应当重心放在学生发展水平及教师发展水平方面。

三是人民群众对学校办学的满意水平。学校是教育公共产品的提供者，主要为人民群众提供教育服务。学校办得好不好，不是学校自己说了算，要由人民群众来评价。党中央提出办人民满意教育更体现了学校为人民群众服务的责任和义务。这也是办学水平评估的重要时代特点。

当然，办学水平评估的三方面的水平并不是分三次分别进行评估的，而是融合在一起，共同体现在办学水平评估指标体系之中。从内涵上看，办学水平评估包括谁来评（评估主体）、评什么（评估内容）、怎么评（评估标准和评估工具）等几个方面。其中评估标准是办学水平评估的基础，是判断评估内容优劣的重要准则，也是判断评估结果是否可信和有效的关键，它是对学校办学活动质量或数量要求的规定。它一般包含指标体系和评定标准，其中，指标体系是其核心表现形式。办学水平评估指标体系是根据评估目标、教

育目标和管理目标要考虑的全部因素的集合，它是对评估内容的规定，即它针对具体评估对象固定从哪些方面去评。学校的发展是个性化发展，我们不可能拿一个标准去衡量所有学校，但学校评估又必须有一个统一的标准，因此制定评估标准时要有包容性和弹性，要构建一个能够包含学校基本要素且有弹性的立体分析框架。

二、深圳中小学办学水平评估的现状与局限

2011年11月，深圳市教育局与深圳市人民政府教育督导室联合发布了《深圳市义务教育阶段学校办学水平评估实施意见》，评估目的在预定期评估、监测与公示义务教育学校办学水平,保障学校质量；向教育主管部门、家长、社会提供学校办学质量信息，服务于教育行政决策。在评估机制上，对全市所有公办中小学每四年评估一个轮回。这一轮办学水平评估，具有以下主要特点：

一是在评估指标上，从过去侧重评估办学规模和硬件，转向以评估学校的办学水平为主，引导学校走内涵发展道路。五级一级指标分别是领导与管理、课程与教学、学生发展、教师发展、学校发展，没有专门针对硬件的指标，而是突出学校内涵。

二是在评估机制方面，全覆盖、强制性、周期化。与等

级学校评估实施机制相比，本轮办学水平评估实现“三个转向”，即从自愿评估转向强制性评估，从部分学校评估转向各级各类学校全覆盖评估，从不定期评估转向周期化评估，目的是加强对学校办学运行和教育质量的监测。另外，此项评估可谓深圳的“特色产品”：评估指标针对深圳学校的发展方向而设；市教育局、市教育督导室统一制订评估方案，统一委派督学评估，力求以统一的评估标准，引导和促进原特区内外、公民办学校教育质量的一体化提升。

三是在评估方法上，实现信息采集常态化、多元化。此次评估力求消除各种形式主义环节，在学校常态化工作过程中进行。评估组进学校评估，不需要学校特别的专门准备，不打乱学校正常的教育教学秩序，甚至不需要教师及管理人员调课，在正常状态下评估学校的真实状况。评估专家不是看学校自己怎么说，怎么写，而是通过观摩师生活动、问卷、座谈、访谈、抽测学业表现等多种形式，从管理人员、教师、学生、家长、社区人士等多方面采集大量实证信息。评估还开发了办学水平评估网上系统，通过电子资料申报、网上问卷及智能化数据分析等方式，提高评估的效率和效益。

四是在评估功能方面，发展性、诊断性评估与终结性评估相结合。办学水平评估，评估专家不是“法官”，学校不是“被审判者”，督学与校长、师生应当开展平等的、探讨式

的交流。办学水平评估是评估专家与学校的共同会诊，会诊学校的发展目标、发展举措、发展成效、发展问题、发展路径等。办学水平评估报告，不是“判决书”，而是“建议书”。

五是在评估队伍方面走向专家型督学。办学水平评估指向学校的内涵发展，因而对评估人员的专业水平要求很高，要挑选教育界的行家里手参加评估，要推进评估的专业化发展，不断提升督学的专业水平。

然而，深圳市现有指标体系还不完善，还不能很好地反映时代转型发展对学生、教师和学校发展的新要求，还不能很好地发挥办学水平评估对学校改革发展的引领、规范与保护作用。就办学水平评估的指标体系而言，自2011年使用至今，仍然发现还存在以下问题：

（1）以学生为本的核心理念不够突出；

（2）内涵还不够全面。如“课程建设”中没有国家课程校本实施方面的指标；如“学生发展”中没有生命安全方面的内容；

（3）结构不够合理。指标设计有重叠交叉现象，如“学校发展”部分与前面各部分之间；指标之间的权重区分不明确。

（4）对不同起点学校的适用性有待加强；

（5）诊断功能不够强，比如学生发展中对学生兴趣、

学生学业负担等要素缺乏关注。

三、国内外中小学校评估的主要经验

他山之石，可以攻玉。同处在转型发展的时代之中，教育发达国家和地区因其教育发展的先行性，比我们更早地遭遇各类转型问题，也比我们更早起步来思考和解决这些转型中的教育问题。因此，他们的经验值得我们借鉴。

（一）英国、美国、新加坡中小学校评估

国际上的现代学校评估大多开始于20世纪八、九十年代，这与当时国际组织和各国政府对教育质量，尤其是基础教育质量的关注密切相关。经过20多年的探索，法国、英国、美国、新加坡等国家和地区采取许多措施改善和提高学校评估能力，各自积累了丰富的成果和经验，构建了比较完善的指标体系，比较典型的有法国学校效能评价指标体系、英国学校督导指标体系、美国波多里奇卓越绩效评定准则、新加坡卓越学校模式（The School Excellence Model, SEM）指标体系。^①

1. 英国学校督导指标体系

1993年，英国教育标准局（Ofsed）颁布《学校督导框架》（Framework for Inspection for Schools），并开始

^① 关于英国、美国、新加坡及上海、香港学校评估的有关内容，主要采用了深圳市教科院彭红玉博士和滕峰丽博士的成果，特此说明。

启动大规模的中小学督导计划。它改变了过去的抽样督导方式实行每校必督，英格兰和威尔士的每一所中小学都必须定期接受全面督导，每一学年首席皇家督学都对当年学校督导情况进行汇总和评论。这种独立地对学校效能进行外部评估和诊断，发挥三个基本作用：为父母了解学校运行情况提供专业独立的评价，为那些正在为孩子选择学校的家长提供信息；向国务大臣汇报全国学校教育质量的整体效能；促进学校个体和教育系统进步。

督导框架在实施过程中，Ofsed非常注重制度设计的反思与改进，经常性地组织专门的工作组，或对督导制度的影响力进行评估，或就督导制度的改进征求校长、教师、家长等不同利益相关者的意见，然后基于这些研究的发现对学校督导框架进行了修订。《学校督导框架》最新版根据《2005教育法》制定，从2012年9月其开始实施。督导框架和《督导手册》一起用于指导公立学校、政府资助的私立学校和某些私立学校的评估。针对英国5中不同类型学校（普通中小学、学前教育、大学预科、寄宿学校、特殊教育学校）分别制定评价指标，但均以整体框架为蓝本，在此基础上根据各自特性有所增减。

在判断一所学校的教育质量时，评审员将决定该校的整体效能等级：优秀（第一级），良好（第二级），需要改进

(第三级)、不及格(第四级),等级描述(见表3)。不及格的原因要么是因为有严重的不足要么需要采取特殊措施。它们被归为引起担忧的学校。在做判断时,督导人员尽可能收集证据,利用他们的专业知识,根据文件指导。每个方面的判断都有各自的等级。

对四个关键判断因素(学生的学业成绩、教学质量、学生在校行为和安全、领导和管质量),《学校督导框架》和《学校督导手册》列出了供督导团在学校督导时参照的评价标准。

英国学校督导评价指标体系的特征:

(1)一切以学生为中心,强调全体学生全面、平等、安全地成长。指标体系除关注学生的学业成绩外,还强调学生在学校的行为表现,以及他们在精神、道德、社会和文化等方面的成长。不仅关注学生现在的学业成绩,也关注学生和入校时比所取得的进步。重视满足不同群体学生和每个学生个体的特殊教育需求,尤其关心弱势群体(尤指残疾学生和有特殊教育需要的学生)的学习进步和全面发展。学生在校期间安全问题受到重视,注意提高学生保护自身安全的能力。

(2)强调教学对促进学生学习进步的重要作用。教师须通过课堂教学、作业批改、学习氛围营造,及时帮助和反

馈等各个环节来促进学生的学习进步。在学校整体效能等级评定是，教学必须是“优秀”的，学校的整体效能才能是“优秀”的，反映了教学质量在指标体系中的重要地位。

(3) 领导和管理是教学质量提升、教师专业发展、学生成长的重要保障。从第四个关键要素“领导与管理质量”的指标中可以看出，学校的领导和管理质量取决于教学质量提升、教师专业发展和学生成长的质量，良好的领导和管理是学校发展的基本保障。

(4) 重视积极的学风、教风和校风对学校发展的促进作用。教师对学生有是否很高的期待，教职工是否营造了积极的学习氛围，学校领导和管理人员对是否学校未来充满希望，对师生有高度预期，这些作为重要的评判标准出现在指标体系中，体现了英国学校督导评价中对积极的学风、教风和校风的重视。

2. 美国波多里奇卓越绩效评定准则

1987年8月20日里根总统签署了“马尔可姆·波多里奇国家质量改进法”，依据该法案，设立了美国国家质量奖“马尔可姆·波多里奇国家质量奖”。该奖的评价准则，也称卓越绩效准则 (Criteria for Performance Excellence)，诞生于200多名质量专家以及北美和亚洲大部分最有影响力的质量理论家的共同努力。马尔克姆·波多里奇国家质量奖适用于制造

业、服务业和小企业，每年评审一次。1998年和1999年，美国标准技术院又分别推出了教育系统和健康卫生评审标准。针对的组织包括六大类：制造业、服务业、小企业、教育业、医疗保健和非盈利组织。每年度在每个领域颁发三个奖项。评奖的依据是“波多里奇优秀业绩评定准则”（Baldrige Criteria for Performance Excellence）。从2001年第一家教育类组织获得波多里奇奖以来，全美一共有9家教育组织获此殊荣，其中包括6个公立学校学区，3个高等教育机构(1所大学分校、一所大学所属商学院、一所社区学院)。

美国教育类卓越绩效准则特征：

(1) 强调大质量的概念。从过程的质量、工作的质量、体系的质量、进而扩展到学校经营的质量。准则构成的7个类目经营质量有关的关键要求，追求的是组织的总体绩效。

(2) 注重经营结果。学生学习和过程结果、以顾客为关注焦点的结果、以员工为本的结果、领导和治理结果、预算、财务和市场结果

(3) 是非规定性的、可适应的。准则鼓励学校建立和提出具有创造性、适应性、灵活性的方法来满足学生和利益相关者的要求。

(4) 体现了学习循环和持续改进。准则体现了基于行动的学习循环，它是经过过程与结果间的反馈而发生的。这

一学习循环具有4个阶段：制定计划，包括过程的设计、测量指标的选择和要求的展开；执行计划方案；考察内外结果，评价进展、获取新的知识；根据评价结果、学习、新的输入和新的要求修改计划。

(5) 支持给予基于目标的诊断。准则及评分指南组成了一个两部分的诊断(评价)系统。准则是由17个条目组成的一个集合。评分指南中明确了过程与结果这两个评价的维度，规定了每一维度的评价所使用的关键因素。所做出的评价对于17个条目给出了关于优势和改进机会的一个轮廓。这种诊断性评价是一种有用的管理工具，它优于大多数的绩效评审方法，适用于广泛的战略和管理系统。

3. 新加坡卓越学校模式 (SEM) 指标

新加坡实行严格的学校鉴定制度，从1980年以来，新加坡教育部组织各校进行正式的学校评估。学校评估分为学校内部评估和学校外部评估两个部分。学校内部评估由学校自己每年进行一次，评估学校短期和长期目标的实现程度，并改进工作。这种计划、执行、监督和检查反复循环的过程，能帮助学校正确评估自己，从而逐渐提高办学质量。学校外部评估每四五年进行一次，由教育部的督学、大学教师和其他学校校长组成督导小组，全面检查学校的工作，评估学校质量。

在此基础上，新加坡教育部1999年规划出卓越学校模式（The School Excellence Model，SEM）并展开学校测试，2000年开展培训与指导并进行校内评估，2001年开始进行校外验证。新加坡卓越学校模式是以欧洲质量管理基金会的卓越模式为模板，结合新加坡实际，移植到教育领域的管理与评估模式。卓越学校模式是一个对学校自我进行评估的机制，也是一个促进学校管理优质化的体系。它是为实现教育的使命——塑造国家前途、远景——重思考的学校，好学习的国民、国民教育、科技教育、思考教育、职员培训、社区参与服务、课程精简、学校、家庭与社区的联系等八大教育目标而实施的学校评估与优质管理的模式。

“卓越学校模式”指标共九项标准。这九项标准分成两大类——“过程”和“成绩”，各占50%。“过程”着重学校的管理方式和资源分配，而“成绩”则着重主要表现、教员能力和士气及学校活动对学生的影响力等。“卓越学校模式”总分1000分，从学校的治校措施和收效两大方面来考核学校。治校措施观察管理层，包括校长、副校长、部门主任、科主任、级主任等的领导手法（100分）、教职员管理（90分）、战略规划（70分）、资源利用（115分）和以学生为中心的教学法（125分）。收效方面，主要看教师与学生的关系（80分）、行政与运作的成效（60分）、学校与校长、社区的关

系（60分）和连续3年学生课程辅助活动、社区服务等全面的成绩（300分）。卓越学校模式指标的特点：

（1）卓越学校模式指标反映了一系列核心价值，强调了具有目标管理的学校领导层的重要性：将学生放在第一位，将教师视作是素质教育的关键。卓越学校模式认识到了超越学术成就范围的可持续发展方向。卓越学校不仅仅具有学术上的优秀表现，而且还提供了素质教育和整体教育，持续多年达到目标并表现出良好的发展趋势。

（2）运作过程与其成果并重的全方位评价。由过去重成果转向运作过程与其成果并重的全方位评价。卓越学校模式所设定的评估标准大致上分为两大组别，一方面注重学校在教育过程中的表现，如学校的管理方法、资源的应用、策略性的教育方法；另一方面也注重教育成效，如学校的成就、教师的工作能力和士气、在校内推行的计划对学生的影响等。这两大组别的评估标准在评估总分里的比重各占50%。

（3）注重科学操作与客观公正。为了对学校进行公正、快捷、客观、高效的评价，教育部专门使用了电子“机舱系统”，在全国范围内实行信息化管理。此系统的核心数据处理控制在教育部，各个学校是管理分支。可以“上传信息——中央处理信息——各分支学校调用数据”，或者是教育部直

接调用相关数据。各学校每天要将相关数据输入到该系统中，如：学生活动表现、学业成绩等，有了“机舱系统的支持”，使学校管理更加客观、科学。

(4) 统一的指标体系有助于各类学校全面发展。新加坡多种学校形式并存，有“公立学校”、“辅助学校”、“自治学校”、“自主学校”等，统一实施卓越学校模式的评估体系和管理模式，使学校的管理工作从无序的、随意性大的管理走向标准化管理，推动了各类学校的全面发展。

(二) 香港、上海的中小学校评估

我国香港特别行政区于2003年建立学校发展与问责架构，其学校表现评估指标架构符合学校评估发展的最新国际趋势。自新世纪以来，我国大陆地区在逐步加大对教育基本投入的同时，更加强调教育质量的提升，尤其是基础教育阶段在全面深入实施素质教育的要求下，对学校全面办学质量状况的评估已成为教育中的焦点问题。

1. 香港学校表现评估指标架构

从2003年开始，香港教育局推行以学校自我评估(自评)为优化教育工作的核心，辅以校外评核(外评)互相配合的学校发展与问责架构。为了协助中小学校自评工作顺利开展，提出了一系列措施，让学校从增值角度掌握本校学生的学业表现，以使学校更好地了解自身情况，促进学生学业发展，

提高学校教育教学质量。其中，在“策划-执行-评估”(PIE)的理念下，香港教育局制定了香港学校表现指标，以此为基础，开发了一系列自评估工具，促使学校通过自评估实现自我完善。香港中小学校表现评估采用学校自我评估与校外评核两种方式进行，其中以自我评估为主，校外评核为辅。自我评估是学校表现评估的主要方式，是促进学校自我完善和持续发展的重要环节，也是香港中小学校校本管理的重要措施。学校自评主要采用全校参与以调查和反思为主的方式进行。自我评估结束后，学校管理人员对评估量表和评估数据进行分析，并向全校教职员工及与学校有关的其他成员反馈评估信息。校外评核是在学校自评的基础上，由香港教育局组织外评专家组对学校的自评及相关情况进行的评核。外评的目的在于核实学校的自评工作及有关数据，帮助学校发现优势和发展潜能，找出学校存在的问题或有待改善的工作。外评专家主要由专家学者一线管理人员(如校长、副校长、部门主任、学科主任等)及教育局官员组成校外评核的时间一般是4-5天

学校表现指标的架构包括范畴、范围及表现指标等三个层面，类似于内地学校评价体系的一级、二级和三级指标，2008年的指标体系设有四个范畴，之下分为八个范围，范围之下共有23个表现指标。由于各学校发展程度不同，学生背

景也有差异，因此，学校运用的该表现指标具有发展性，香港教育局根据教育趋势和学校发展的状况适时调整学校表现指标。香港中小学（2008）从中小学校的普遍情况出发，根据学校在各指标上的表现，把学校工作的总体业绩分为优异、良好、尚可和欠佳四个层次。各学校可以此为参考，结合自身所处发展阶段，制定切实可行的发展计划。此外，该指标针对各表现，设计了相应的关键问题，以帮助学校反思工作成效，确定自己的等级。

香港教育局开发了学校表现评估架构，为学校提供量化及客观的评估方法，以弥补以定性为主的指标体系的不足。在上述四个范畴下，香港中小学校表现评估架构共有21项内容（见表8）学校可按校本需要，定期进行持分者（stakeholder）问卷调查，鼓励他们参与学校的发展。此外，学校表现评估架构也可作为汇报与考核学校表现的一个重要资料教育局在收集和分析大量的学校表现评估数据后，制定中小学校适用的表现评估参考标准 参考标准不仅能帮助学校开展自评估，协助学校诠释评估数据，也有助于教育局检查教育措施的成效，掌握学校教育现状，从而为学校提供适切的支援。

香港学校表现评估指标架构的特征：

（1）这些表现指标以《香港学校教育目标》为基础制

定，作为衡量学校教育质量的工具。

(2) 定性指标体系和定量指标相结合。

(3) 评价指标聚焦于学与教及学生的全人发展。

(4) 有效运用评估数据和工具。香港教育局研制出了一系列评估分析工具，并提供了很多范本或样例，以方便学校搜集和分析学校表现评量数据，帮助学校提升自评效能。

2. 上海市发展性督导评价指标体系

2003年上海市教育督导室发布颁布实施了《上海市积极推进中小学“学校发展性督导评价”的实施意见》（沪教委督〔2003〕4号），从学校办学基础指标及学校发展指标两个层面对学校进行发展性评估。基础性指标所依据的是教育法律、法规和政策，凡法定性的要求，原则上都列为督导评估指标。包括办学方向、学校管理、队伍建设、德育工作、教学工作、体（育）卫（生）艺（术）科（学）工作、教育科研工作、语言文字和档案工作、后勤保障等。发展性指标是依据学校自主制定的“发展规划”编制的，其最大特点是：一校一指标，并体现学校发展规划中不同执行阶段的要求，不用同一套指标及标准做划一的督导评估标尺。涵盖学校发展目标、教学改革与学生学习、学校课程建设、学校德育、校园文化建设、教育科研、学生发展、师资队伍建设、学校社区共建等9个发展领域。每个发展领域下设若干个评价要

素。

经过几年的研究和实践，各实验区在督导评估指标指导纲要的基础上，初步形成了以“基础性指标+发展性目标”为基本框架的，具有本区县特点的发展性督导评估指标体系（见表9和表10）。各区县初步形成了“学校制订发展规划—学校实施—学校自评—阶段性督导评估—修正规划—学校再实施”的运行机制。学校发展性督导评价指标的实施，促进了学校依法自主发展机制的形成，提升了学校的整体办学水平；促进了教育行政部门职能转变，增强了基础教育的宏观管理能力；加快了校长队伍和教育督导队伍专业化进程，更新了办学理念与督导理念。

上海市“学校发展性督导评价”指标特点：

（1）将对学校的共性要求和个性要求有机结合。“学校发展性督导评价”指标既有基础性指标，也有发展性指标，前者强调依法办学的要求，可横向比较。后者指依据学校自身所确定的发展目标对学校进行评价，注重学校的发展水平、发展速度和发展趋势，侧重学校自身的纵向比较。体现了共性要求与个性要求有机结合，根本上改变“一把尺子量所有学校”的现况。

（2）充分凸现学校发展的主体地位，明确学校发展主题责任。“督导评估发展性指标”是依据学校自主制定的“发展

规划”编制的。依据学校发展规划编制的“督导评估发展性指标”的最大特点，就是“一校一指标”。

(3) 指标体系具有开放性和发展性。办学基础性指标是根据相关教育法律法规和地方规定的要求来设计，当要求发生变化时，相应的指标也随之更改。另外，在实践中各区县以及各学校可根据实践需要，对上述发展领域所列出的评价要素基础上补充自定的评价要素。

(4) 关注学校个体需要的同时可关注社会发展需求。关注学校内在的发展需求转变，反映并关注家长、社会等各类主体的等学校的满意度。

第四部分：主要政策建议

转型发展，不管是经济社会转型、文化转型还是教育转型，或者更具体的不管是人才培养模式转型还是办学水平评估方式转型，无疑都是一个持续发展的历史过程，不是三年五年，也不是二十年三十年能够完成的，可能需要一代人两代人甚至更长时间才可能完成。然而，这不是一个自然而然发生的历史过程，包含着人们对历史与社会发展的理解、选择与谋划。这既是政府、社会、市场的共同作用，也是历史传统与现实要素的共同作用，是社会系统的整体作用。本课题主要是政策性课题研究，因此，本课题主要立足政府立场

从政策研究视角来研究这一转型过程。更具体地说，本课题主要研究推动中小学办学水平变革的主要政策。政策因素是影响转型发展的重要因素。合理的正确的政策能够保障转型发展的方向正确性，并加快转型发展步伐。相反，不合理的滞后政策也会阻碍转型发展。那么，为推进深圳中小学办学水平评估方式变革，在当前及今后一段时间，我们应当形成什么样的政策思路，应当制定和实施哪些具体政策呢？这是本节研究的主要问题。需说明的是，政策研究不仅仅要关注各项具体政策，同时要关注政策体系的优化，没有政策体系的优化，单项具体政策的作用也很难发挥出来。因此，本课题研究的政策建议，既着眼于某些具体政策，又着眼于与评估相关的各项政策的配套性和协调性。

一、促进评估主体多元化变革，构建有利于学生综合素养提升的新型评估机制

多元智能理论提出者霍华德·加德纳认为：“在一般的环境中，没有任何一种发展与别人无关。”的确，我们是通过与别人的关系来认识自己的。根据市政府同意印发的《关于进一步提升中小学生学习综合素养指导意见》的要求，办学水平集中体现在学生的发展水平之中，学生的发展水平不只是由教育行政部门评估，也不只是由学校评估，同样应该接受学生、家长及社会的评估。因此，办学水平评估主体应当是包

括学生、教师、家长、学校、社会（社区）、政府在内的多元评价主体共同构成。评估主体多元化变革，能够使学生对于自我有着更为全面的认识，能更好的促进学生的主动发展。

（一）以提升综合素养为目标，促进学生主动发展

办学水平评估把学生看做参与评价的主体，强调被评者的主体作用，不仅可以使他们积极配合，保证评价工作的顺利进行，而且还能促进他们通过参与和交流，主动地客观检查和评价自己，改进自己的不足之处，吸取他人的经验，有利于进一步完善自我。综合素养的八个方面给出了学生培养的目标和内容，给学生自评和互评指明了方向。自我评价是一种内在教育，不仅仅是个人对其身心活动的评价，而且还包括别人对自己的影响的认识，以便在学习的过程中正确认识自己，提高自己。互评是评价者与被评价者之间的互动，既提高了被评价者的主体地位，将评价变成了主动参与、自我反思、自我教育、自我发展的过程，又易于在积极、友好、平等、民主的气氛中，让被评价者愉快地接纳和认同评价的结果，从而使评价者和被评价者都能在这种互动的评价中得到不断的发展。

（二）构建学校特色课程体系，扩大课程可选择性，提高课程时效性

学校教育是培养和提升学生综合素养的主阵地，课程是学校教育的重要载体。课程涉及教师教什么和学生学什么的问题，它是学生综合素养培养的重要依托和主要源泉。促进学生综合素养的养成，首先要从课程改革入手。

根据培养学生“八大素养”要求，前提是必须充分尊重学生的共性与个性，使学生的共性素养和个性素养都能得到充分的发展，因此学校在课程体系构建时，第一，优化课程结构。《指导意见》将中小学课程按功能分为基础课程、拓展课程、特色课程三类，扩大课程选择性，提高课程实效性。确保以国家课程为主的基础课程，面向全体学生开设，其课时数小学、初中占总课时数的 70%，高中占 60%。在拓展课程、特色课程建设与实施方面，着重强调体现和强化深圳特色和优势，规定“拓展课时数小学、初中占总课时数的 20%，高中占 30%；特色课程课时数小学、初中、高中均占总课时数的 10%。”学校需根据意见要求，进一步优化学校课程结构，构建有利于提升学校学生综合素养的课程体系。

第二，加强拓展性课程和特色课程建设。加强基础课程建设，推进国家课程校本化实施。充分利用学校、家庭、社区课程资源，开发与综合素养培养相配套的专题化、系列化、模块化的拓展课程和特色课程。小学重点开发习惯养成、兴趣培养、学会学习、快乐阅读、生活技能等活动课程；初中

重点开发青春期教育、社会公德、特长培养、自主生活等综合性课程；高中重点开发健全人格、社会责任感、国际视野、创新实践等各类学科课程。

第三，转变教与学方式。重视“做与学”推进课堂教学多样化建模，引导学生自主、探究、合作学习。重视“做中学”，小学阶段完成 15 个探究性课题，初中、高中阶段各完成 10 个研究性小课题。

（三）建设新型教师队伍，加强教师育人能力

有好的教师，才有好的教育。教师队伍的建设必须围绕着学生培养这一核心，在学生培养目标、路径、模式等发生改变、学生评价的内容、方式方法发生变化的情况下，围绕中小学生学习综合素养的培养必然要求以校长、教师为代表的教育者以及教育行政部门人员更新知识结构、改进工作模式、提升素质水平。因此，为了适应新的评价要求，必须从建设新型教育行政队伍，构建新型政校关系；建设新型校长队伍，推进校长职级制，加大名校校长工作室建设；建设新型教师队伍，推进“教育科研专家工作室”和“教育科研基地学校”建设等三个层面推进队伍建设，大力提高教师师德师风水平，增强行政、校长和教师三支育人队伍提升学生综合素养的责任心和自觉性，进而保障和推进学生综合素养的提升。

（四）家校联动、社会参与、政府统筹，营造全新社会环境

首先，家庭教育是学校教育的基础和重要补充，对每一

孩子成长来说家庭是第一所学校，父母是第一任老师，家庭教育对孩子的身体、知识的获得、能力的培养、品质的陶冶、个性的行成都至关重要。因此，重视家庭建设，重视作为孩子的教育者的素质提升，就是为学生综合素养的提升打基础。家庭教育对学生的影响是巨大的，家长的评价标准和评价观念对孩子的发展有着不可替代的作用。过去家长对孩子的评价是“唯分数论”，绝对、片面、单一，看不到孩子个性化成长。将家长纳入办学水平评估主体中来，通过多种方式可以使家长全面了解学生培养体现在综合素养的各个方面，激发家长自身的教育潜能，不仅树立正确的教育观，还能主动使家长提升育人能力，与学校形成合力，共同推进学生综合素养的提升。

其次，党政各部门、社会各方面在学生综合素养提升中都有着义不容辞的责任，这就需要发挥各自优势，齐抓共管，形成多方参与的教育合力，结合各自的工作职能，充分整合教育资源，扩大学生与社会联系，引导学生在社会生活中提升综合素养，运用多种形式和手段，为提升学生综合素养提供支持和服务。

二、进一步明确中小学办学水平评估的目标定位和功能定位

为什么要开展中小学办学水平评估？这是我们研究和

制定中小学办学水平评估政策的基本问题，这也就是中小学办学水平评估的目标定位和功能定位问题。对这些问题的明确，直接规定了办学水平评估的根本方向、评估重点、评估指标体系的构建及其标准的确定，同样也规定了办学水平评估的组织方式和实施方式，因而对中小学办学水平评估具有整体影响和长远影响。

中小学办学水平评估是适应时代转型发展需要，适应人才培养模式转型需要提出来的政府对中小学的办学水平所进行的强制性评估。这种评估，通常由市、区政府督导部门组织，是政府对中小学办学水平所进行的督导评估。但这种督导评估与以往传统的督导评估有很大差别，是督导评估转型发展的真实体现和重要标志，意味着深圳中小学的督导评估进入到一个新阶段新时期。以办学水平评估为标志的督导评估，在目标定位和功能定位上应当突出以下几点：

（一）办学水平评估是实现政府职能转变，强化地方政府职责，全面提升教育治理能力的重要举措

随着社会转型的持续深化发展，学校与政府、市场、社会的关系也在持续发生深刻变化。其变化趋向就是政府不再像传统社会一样全面控制学校，而市场和社会对学校的影响力不断增长。但同时由于在现代社会中教育对国家、社会和人民群众的重要性与复杂性，更由于教育的公共性，人们普

遍认为提供教育服务，尤其是义务教育服务主要是政府责任，并且越来越强调是地方政府的责任，因而，国家和政府，更具体地说是地方政府，仍然需要在一定程度上调控教育和学校，而不可能像经济领域一样主要由市场主导。由此，改革开放以来，一方面是政府职能的转变，即主要从管理转向治理，从全能型控制转向宏观的协调与服务，另一方面又在探讨新形势下政府、市场、社会对学校和教育影响力的平衡，还有一方面是地方政府对基础教育责任的加强和控制力量的增强。这三方面是共时地发生并且相互影响的。应该说，办学水平评估正是在这三种变化的相互影响中出现的，是职能转变后政府治理学校的重要的新机制新方式，不同于传统的政府对学校的简单的行政控制。办学水平评估体现了政府对教育和学校的新角色新定位。^①从政府自身立场来看，办学水平评估体现了新形势下政府对教育发展的责任及方式的变化，具体体现在以下方面：

首先，办学水平评估体现了政府，主要是地方政府对教育及学校发展的公共责任的担当。在现代社会，教育是公共产品，尤其是基础教育，其公共属性更加突出。因此，政府对教育发展和学校发展担当着不可推卸的责任。随着市场化发展的深入，中央政府和地方政府也发生了持续的分权变

^① 我国改革开放以来教育公共治理的变革与英美国家 20 世纪下半叶以来教育公共治理的变革有相似性，不断打破官僚管理，不断强化教育的公共性，不断走向政府与市场共同作用下的治理，不断扩展治理的民主和自由。参看潘希武，《英美教育公共治理改革研究》，海天出版社，2009。

化，中央政府把基础教育的越来越多的责任和权力下放到地方，形成基础教育以地方政府为主的治理局面。因此，办学水平评估，虽然体现了中央政府对教育发展的要求，但更主要的是体现了地方政府对基础教育发展的责任担当，是政府尤其是地方政府主动履行教育责任的实际行为。

其次，办学水平评估是地方政府治理教育发展和学校发展的职能转变，是教育公共服务的重要内容。办学水平评估，是政府对传统的对教育控制行为的自我调整，是在新形势下政府治理教育发展的新方式的探索。这种探索，意味着政府告别了传统的单一行政手段，而将职能转移到宏观领域的调控，具体体现在对教育发展的总体规划、教育发展过程的监督及其质量标准的制定。办学水平评估，不是传统的政府对学校发展的控制，而是政府基于公共性立场对学校的规范和要求，而是政府对教育发展和学校发展的服务职能。办学水平评估，体现了政府治理学校发展更加灵活多样的方式与手段，评估是其中的一种方式，与之相联的必然是规划、行政、法规、经费等方式手段的组合与配套，是政府在新形势下治理教育发展的新机制新方式的探索与构建。

(二) 办学水平评估是引导中小学自主办学，引导学校回归社会，释放办学活力的重要举措

办学水平评估，不但促进了政府自身角色定位和行为方

式的变化，同样体现了新形势下学校角色定位和行为方式的变化。在办学水平评估中，学校不再是传统的在政府控制下被动地接受政府检查和考核的角色，而是自主办学自主发展的公共教育主体。学校是以自主办学主体的身份和资格接受政府的办学水平评估的。学校虽然按照政府的要求办学，但在政府要求范围内，学校自主规划、自主实施、自我谋划、主动发展。办学水平评估，评估重点不再是学校按照政府规定动作的办学水平，而是学校作为自主办学主体面向市场和社会对学校发展的自我规划、自我实施过程及其成效。办学水平评估，不是强化政府对学校的“控制”，而是要求和支持学校自主办学，要求和支持学校面向市场和社会办学。

（三）办学水平评估是推动中小学内涵发展，提升学生综合素养，促进中小学全面实施素质教育的重要举措。

办学水平评估，不但体现了政府和学校的角色变化及其行为方式的变化，同样体现了时代发展对中小生素养要求的变化及其新要求。在时代的转型发展过程中，政府不再以传统的人才标准要求学校和评估学校，而是力图以未来社会的人才素养新要求来评估学校。同样，学校也不能以传统的人才标准作为自主办学的努力方向和质量追求，而必须适应时代的新发展，努力培养适应未来社会发展的新型人才。更具体地说，办学水平评估要引导广大中小学不断超越传统的

以升学为主的培养目标、以知识为主的教育内容、以死记硬背为主的教学方式、以分数为主的单一评价方式，要引导学校全面落实素质教育，努力促进学校实现四大变化：

一是学校办学目标的变化。学校办学要把教育质量落实到学生综合素养的提升上来，尤其要落实到品德、身心、学习、创新、国际、审美、信息、生活八大素养的提升上来。

二是学校课程变化。学校要加大力度深化课程改革，要把课程作为学校发展的最重要产品，以课程质量和水平的提升作为提升学校办学质量和水平的重要途径。要不断丰富和开发课程，扩大课程选择性，要改变长期来老师有什么学生学什么，学校有什么学生学什么的局面，要转向学生发展需要什么教师和学校就努力提供什么，要满足学生多样化和个性化的发展需要。办学水平评估，评估的重要内容就是学校课程对学生发展的适应性及其育人的实效性，要引导广大中小学努力开发适应学生发展需要且能促进学生健康成长的各类优质课程，并且推动学校课程体系的优化。

三是学校教学方式的变化。围绕着中小学生学习综合素养的提升，不但要促进学校课程的变革，同样要促进学校教学方式的变革，要改变长期来教师讲学生听的教学局面，要引导学生自主发展。办学水平评估，重要内容就是要评估教师对学生自主发展的培养水平及学生自主发展水平，特别要突出

的是教学过程中学生的实践水平及其创新水平。也就是要努力引导学校不断提高教师育人水平、学科育人水平及学生自主发展水平。

四是学校评价方式的变革。学校不能再以简单的分数标准来评价教师和班级，教师不能再以简单的分数标准评价学生。无论学校对教师和班级的评价，还是教师对学生个体的评价，都应当落实到学生素养的提升上来，都应当体现多样化标准和个体化标准。要改变长期来为选拔而评价的局面，要大力推进诊断性评价和发展性评价，不断扩大评价主体，充分发挥政府、学校、教师、学生、家长、社会的多元评价主体作用，努力构建与学生综合素养发展相适应，与学生多样化发展和个性化发展相适应的多样化的评价机制。

(四) 办学水平评估是整合政府、家庭、社会教育合力，形成全社会共同推进教育发展的重要举措。

办学水平评估，所评估的“办学水平”，并不完全是由“学校”单一主体“办”出来的。一所学校的发展水平，虽然通过学校体现出来，但并不是完全由学校决定的，而是政府、学校、家庭和社会的共同作用结果。也就是说，学校办得好，功能不能全部记在学校身上，如果办得不好，也不完全是学校的过。学校办学水平是受多种因素共同作用的。因此，办学水平评估，不能封闭地评估学校的办学水平，而是放在一个更

开放更开阔的社会系统中理解学校的办学水平，引导政府、学校、家庭和社会各自发挥其优势，承担各自的责任，并形成更加良性合作，从而不断提升学校办学水平。当然，办学水平评估，评估的重点是学校作为办学主体将学校办得怎么样。在某种意义上，能不能激发政府、家庭和社会对学校办学进行支持，以及在多大程度上支持，是学校办学能力的一部分，也是学校办学水平的直接体现，是学校资源整合能力的体现。因此，办学水平评估主要是立足学校这一办学主体对影响办学水平的多因素的考察和评估。

三、突出办学水平评估的重点，合理构建办学水平评估指标体系

评什么是办学水平评估的又一重要问题。回答这一问题的直接体现就是评估指标体系的构建。指标是衡量目标的单位或方法。体系泛指一定范围内或同类的事物按照一定的秩序和内部联系组合而成的整体，是不同系统组成的系统。指标体系指的是若干个相互联系的统计指标所组成的有机体。指标体系（Indication System）的建立是进行预测或评价研究的前提和基础，它是将抽象的研究对象按照其本质属性和特征的某一方面的标识分解成为具有行为化、可操作化的结构，并对指标体系中每一构成元素（即指标）赋予相应权重的过程。要推进办学水平评估，必须高度重视办学指标体系

的构建。那么，适应时代转型和人才培养方式转型，深圳中小学办学水平应当构建起怎样的评估指标体系呢？

（一）构建指标体系的基本思路

办学水平评估，其指标体系的理想模型，应当反映出学校提升学生综合素养的主要流程，突出学生发展的中心地位，同时体现学校在转型社会环境中提升学生综合素养的能力水平。我们认为，学校办学水平评估指标体系的构建，应当体现以下特点：

1. 诊断性和可操作性。采用问题引导的形式，二级指标为开放式问题，引导学校根据三级指标提出的要点来回答。引导学校对自我发展水平进行合理的分析及归因，从而能够更加科学、更加合理、更加有效地改进教育教学，更好地促进学生发展。

2. 开放性与自主性。开放式问题和自选指标给学校留出自主空间，充分考虑学校不同特点，由学校根据自身情况总结或提炼出学校办学特色，鼓励学校走特色化个性化的发展道路，避免千校一面；

3. 战略规划的前瞻性与引领性。充分凸现学校发展的主体地位，凸显战略与规划在学校发展中的引领作用，促使学校在规划引导下走向自主发展，不断提升自主发展能力。

4. 重视资源的开发与使用。为了规范义务教育学校办

学行为，促进义务教育均衡发展，2006年深圳市教育局制定并出台了《深圳市义务教育规范化学校配置标准》。深圳市的义务教育阶段中小学校都加强了自身办学条件的改善，重视了“硬件”、“外在条件”，但在资源的开发和使用方面等“软件”、“内部条件”上忽视了。新时期的办学水平评估，应当引导学校重视对图书馆、实验室、功能室、信息平台、校园环境等现有资源的开发和使用。

5.以学生发展为核心。学生发展是整个指标评估体系的产出指标，评估指标体系围绕学生发展来构建，而把资源开发与使用、战略与规划、领导与管理、课程与教学、教师发展、办学满意度和学校发展特色等作为服务学生发展的条件性指标及要素性指标纳入指标体系之中。

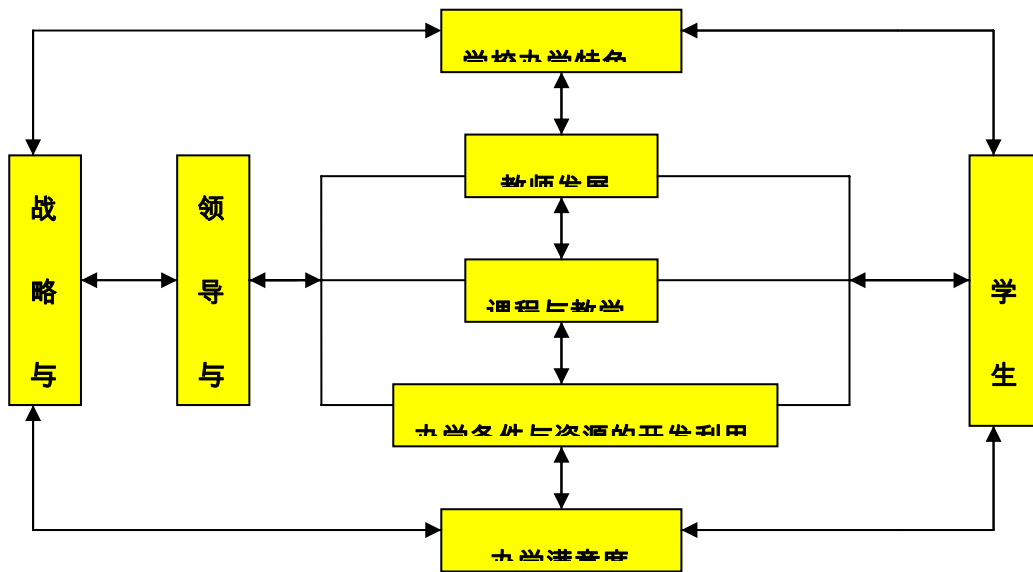
6.借鉴和创新相结合。尽可能借鉴国内外的先进经验，同时要深入分析深圳特点。特别值得借鉴的是美国卓越绩效评估指标体系及新加坡的卓越学校评估指标体系。

7.重视学校的发展性。引导学校立足校情，从实际出发，直面发展中的问题，以问题为导向，解放思想，拓宽思路，大胆实践，努力破解学校发展过程中的各类问题，促进学校和谐发展、协调发展、加快发展、持续发展、优质发展、特色发展。

(二) 办学水平评估的指标体系

以深圳市办学水平评估的原有指标体系为基础,通过对学校办学水平评估的个案分析,借鉴国内外学校评估的先进经验,我们建议办学水平评估一级指标从原来的5个指标调整为8个指标,即战略与规划、领导与管理、课程与教学、办学条件与资源开发利用、教师发展、学生发展、办学特色及办学满意度等。战略与规划作为指标体系的第一个一级指标,旨在突出战略规划对学校整体发展的引领作用。而领导与管理则通过领导团队和管理制度等落实学校的发展目标和实施行动计划。课程与教学是学校工作的核心,资源开发与利用、教师发展为课程与教学提供支持,学生的培养、学校特色的形成均需通过具体课程和教学实施过程来最终实现。学生发展水平是衡量学校办学水平最终标尺。学校特色是学校发展程度的自然显现。教师、学生、家长、社会各界的满意度是对学校办学水平的又一重要检验。8个一级指标可以归为两类:一类是要素类指标,包括战略与规划、领导与管理、办学资源开发与使用、课程与教学、教师发展等5个指标;一类是结果类指标,包括学生发展、办学满意度和学校发展特色等3个指标。一级指标的结构可图示如下:

深圳办学水平评估一级指标框架图



在确定一级指标体系基础上，通过分析各个指标的主要内涵，进而构建二级和三级指标体系，以明确在评估过程中的评估信息收集范围及采用具体的评估方式。初步构建的指标体系如下：

深圳市义务教育学校办学水平评估指标体系

一级指标	二级指标	三级指标
一、 战略与规划	1. 战略规划是如何组织制定的？	1.组织制定
		2.调查研究
	2. 确立了怎样的办学理念与战略目标？	3.办学理念
		4.战略目标
	3. 战略与发展规划是如何组织实施的？	5.行动计划

一级指标	二级指标	三级指标
		6.过程监控
		7.资源保障
		8.实施效果
二. 领导与管理	4. 领导班子的素养与建设情况如何？	9.校长能力与素养
		10. 领导班子构成和建设情况
	5. 中层干部的素养与建设情况如何？	11.中层干部的素养
		12. 中层干部培养、使用与考核
	6. 学校章程是怎样制定并实施的？	13.制定或修改过程
		14.章程实施
	7. 学校是如何推进民主管理的？	15.教师参与管理
		16.学生参与管理
		17.家长和社会力量参与管理
	8. 学校形成了怎样的管理制度体系？	18.制度体系
		19.制度实施
	9. 学校是如何进行安全管理的？	20.安全教育
		21.安全制度与措施
		22.重大安全事故
	三. 办学条件与资	10. 经费使用状况如何？
24.经费使用效益		

一级指标	二级指标	三级指标	
源的开发使用	11. 设施设备使用效率和效果如何?	25.设施设备使用率	
		26.设施设备使用效果	
	12. 学校是如何进行校园文化建设的?	27.校园文化活动	
		28.校园环境建设	
	13. 学校如何实现与社会资源共享?	29.家校合作	
		30.社区与学校资源共享	
		31.校际交流	
	四. 课程与教学	14. 是否形成个性鲜明的学校课程体系?	32.学校课程体系
			33.学校课程特色
15. 是如何进行国家课程校本化实施的?		34.国家课程开设情况	
		35. 国家课程实施情况	
16. 如何开发、实施拓展课程和特色课程?		36.拓展课程、特色课程开发	
		37. 拓展课程、特色课程实施	
		38.拓展课程、特色课程评价	
17. 如何组织开展社团活动?		39.制度与管理	
		40.扶持与指导	
		41.程度与水平	

一级指标	二级指标	三级指标
	18. 如何深化课堂教学改革?	42.组织推进
		43.教与学方式的变革
	19. 如何监控教学质量?	44.教学常规管理
		45.教学质量监测
五. 教师发展	20. 怎样加强师德师风建设?	46.师德档案建设
		47.师德师风状况
	21. 师资配备的基本情况如何?	48.教师队伍构成
		49.师资配备
	22. 如何加强校本研修的?	50.目标与规划
		51.制度与机制
		52.研修效果
	23. 如何培养骨干教师、学科带头人等高端人才?	53.高端人才培养措施
		54.高端人才培养状况
	24. 如何开展发展性教师评价?	55.评价制度
56.激励机制		

一级指标	二级指标	三级指标	
	25. 如何关心教师的生活与健康?	57.主要措施	
		58.教师身心发展状况	
六、 学 生 发 展	26. 学生的综合素养发展水平如何?	59.学生综合素养发展状况	
		60. 学生综合素养进步情况	
		61.学生个性化发展状况	
	27. 是如何实施学生综合素质评价?	62.学生成长档案	
		63.多元评价方法	
		64.多元评价主体	
	28. 学生的学业负担如何?	65.学业负担情况	
		66.减轻学业负担举措	
	七、 学 校 发 展 特 色 (自 选 指 标)	29. 学校办学有何特色? (根据自身情况选择作答)	67.理念特色
			68.管理特色
69.课程与教学方面的特色			
70.环境特色			
30. 特色是怎么形成的? (根据自身情况选择作答)		71.历史或传统中提炼	
		72.已有优势提升、扩展	
		73.引进与实际结合	
		74.改革与创新	
		75.发展课程特色	

一级指标	二级指标	三级指标
	31. 特色对学校发展产生了哪些积极影响?	76.促进学生健康成长
		77.促进教师专业发展
		78. 促进学校可持续发展
八、办学满意度	32. 教师和学生对学校办学满意程度如何?	79.教师满意度
		80.学生满意度
	33. 社会各界对学校办学满意程度如何?	81.家长满意度。
		82.社区满意度
		83.上级主管部门满意度

(三) 突出办学水平评估重点

从指标框架的八个一级指标之间的逻辑关系图来看，学生发展是整个办学水平评估的重点和落脚点，其他七个一级指标最终的指向都是学生发展，学生发展水平是衡量学校办学水平的最终标尺。战略与规划作为指标体系的第一个一级指标，旨在突出强调其对学校整体发展的引领作用。而领导与管理则通过领导团队和管理制度等落实学校的发展目标和实施行动计划。课程与教学是学校工作的核心，资源开发与利用、教师发展为课程与教学提供支持，学生的培养、学校特色的形成均需通过具体课程和教学实施过程来最终实现。学校特色是学校发展程度的自然显现。教师、学生、家

长、社会各界的满意度是对学校办学水平的最终检验，学校据此进一步改进与提高学校办学水平。

学生发展是评价学校教育质量的主要内容，本指标体系强调对学生综合素质进行全面的過程性评价和发展性，不仅关注学业质量，更关注从一维的分数评价转向多维的综合评价，引导学校和社会转变观念、正确办学、全面评价学生素质。

学生发展不仅仅是学业表现的提高，更是包括基本知识和技能、创新能力和实践能力在内的综合素养提升，具有良好的公民素养，科学、人文、艺术素养，身心健康，综合能力强。学业表现不仅仅指学习成绩好坏，还指学生需要具备知识迁移能力，预测、观察和解释能力，推理能力，问题解决能力，批判性思维和创造性思维能力。学生要有学习的动力和乐趣，有学习热情、自信心和进取心。学校要严格遵守国家规定，切实减轻学业负担。

引导学校建立学生成长档案，全面反映学生成长过程。转变学生评价的价值取向，在评价的目的上，由侧重鉴别和选拔转向侧重发展，从关注结果的评价转向关注诊断性评价和过程性评价；在评价的内容上，从单纯重视考试分数转向重视学生综合素质；在评价方法上，强调多样化，注重质性评价（学生成长档案）与量化评价（学生学业成绩分析报告）

相结合;在评价主体上,强调评价主体的多元化,重视日常评价和学生自评,发挥教师、班主任、家长、社会与高一级学校在学生综合素质评价中的积极作用。

四、借鉴国际先进经验加快评价工具开发

目前,我国内地评估工具的研究还很贫乏,尚缺乏完善的配套评估工具。需要我们借鉴国际先进经验,结合本国(本市)实际,加快评价工具的开发和应用。

(一) 国际先进评价理念

1. PISA理念

国际学生评估项目(PISA)是一项由经济合作与发展组织(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)统筹的学生能力国际评估计划。主要对接近完成基础教育的15岁学生进行评估,测试学生们能否掌握参与社会所需要的知识与技能,聚焦在阅读、数学和科学等关键领域的素养上。PISA旨在运用一组结构化、标准化的指标开展对教育系统特点的国际比较,它聚焦于年轻人运用知识和技能迎接现实生活挑战的能力,这一取向反映了学校教育目标和课程目标本身的变化,即越来越多地关注学生运用他们在学校里学到的内容做什么,而不单单看他们是否掌握了特定的课程内容。PISA不仅要向政策制定者描述结

果，而且还要提供改进的方法和信息。

PISA有独创的“素养”概念，即有关学生在主要学科领域应用知识和技能的能力，以及在不同情境中提出、解决和解释问题时有效地分析、推理和交流的能力，PISA所测量的是完成与现实生活相关的任务的能力，它取决于对关键概念的整体理解，而不是把评估局限在对特定学科知识的理解上。“素养”这一独创概念，为我们提升学生综合素养，聚焦品德、身心、学习、创新、国际、审美、信息、生活八大素养提供了非常有益的借鉴。

2.增值评价理念

增值评价理念是国际上最为前沿的教育评价方式，不以学生的考试成绩作为评价学校和教师的唯一标准，引导学校多元发展。通过对各个学校在自身基础上的“增值”来进行评价，关注的是学校发展过程中的进步，能够实现评价过程中的公平性比较。

目前，增值评价理念在我国虽已被研究者广泛接受，但处在教育工作第一线的学校、教师以及相关管理层面尚未普及，对这一理念不甚了解，更谈有效运用与学校评估实践中了。我国的学校增值评价研究仍然停留在小范围的尝试阶段。因此，进一步加强对学校增值评价理念和价值的认识，有组织、自上而下地开展学校增值评价，并加强增值评价所

需的测量与评价技术支持，才能真正发挥评价的作用，提高学校效能。

(二) 学校增值评价工具

目前，增值评价是国际上许多国家为提高学校效能而开发的，美国、英国、加拿大等国家根据自己的实际情况开发了自己的增值评价工具。增值评价需要一个专业化的测评团队作为相应的技术支持与保障。增值评价工具的编制比一般的工具编制要求更高，一整套工具的形成要经过编制、小范围试测、修订、再修订、再试测等等多个环节。增值评价要建成一个相对独立完整的数据库，将学生、教师、学校的信息链接在一起，并进行数据处理与分析。数据库的完善往往需要连续追踪数年，才会使信息库越来越庞大信息变得越来越丰富，数据库将直接决定着学校增值评价的效果。增值评价中，存在多种不同的增值评价模型，目前增值评价模型主要可以分为增长分数模型、多元回归模型、多水平线性模型(包括获得分模型和协变量校正模型)、多变量模型、马尔科夫链模型五大类。到底如何合理选择模型，是我们现阶段增值评价中仍存在的又一个重要问题。

美国田纳西州增值评价系统(Tennessee Value-Added Assessment System, TVAAS)、香港学校增值评价信息系统(Schools Value Added Infor-

mation System, SVAIS)、学校发展与问责数据电子平台(ESDA)及情意及社交表现评估套件(APASO)、英国学校增值评价模式等都为我们建立学校教育质量监测信息系统提供很好的启示和借鉴。

五、加大力度推进督学责任区建设

教育部于2012年5月发布了《关于加强督学责任区建设的意见》(教督〔2012〕7号),其后国务院颁布的《教育督导条例》第十三条又对设立教育督导责任区给予明确规定,说明督学责任区作为学校教育督导的特殊组织形态,已经从地方实践的经验层面上升为国家政策要求,开始在全国广泛推行。

(一) 科学规划责任区设置

当前的督学责任区设置有几种方式:一是按照行政区划设置;二是按学校管理的隶属关系或者按学校类别或层次来设置;三是按照一所高中覆盖若干所初中、一所初中覆盖几所小学的形式设置责任区。督学责任区如何设置,一个责任区覆盖面究竟多大才比较合适,没有绝对标准,要综合考虑责任区内的交通、学校数、教师数等因素。深圳的督学责任区设置是以行政区划设置的,设立了市直属和福田、罗湖、南山、盐田、宝安、龙岗、光明、坪山、龙华、大鹏11个督

学责任区，并按照中小学校按照1人负责5所学校、幼儿园按照1人负责8-10个园的标准配备责任督学。

（二）颁布执行责任区工作实施制度

责任区工作实施制度包括组织领导、督学准入、督学职责职权、督学实务与行为准则、限期整改与跟踪督查、重大问题报告、结果有效应用等制度。当下责任区工作实施制度主要欠缺的，主要是督学准入缺乏标准，职责职权没有统一。有些地方的督学由行政部门干部兼任，则会带来以督代管、督管不分的问题。今后应逐步分专业大类设置督学标准，统一建立督学资格考核认证制度，实行省认证、县聘任。同时，督学的责权也要统一，不能有职责无职权。尤其是职权方面，有的地方规定督学有“五权”，即重大事项事先知情权、学校领导班子履职情况点评权、学校年终评优建议权、学校违规处罚权、对整改不落实的否决权。这些职权对责任区督学开展工作能够提供可靠保障。

深圳直属中小学校督学责任区实行责任督学A、B角制。A角督学全面负责本责任区学校督导工作，B角督学根据A角督学要求，协助开展有关工作，包括督导工作中重要事项研究或重大问题调查等。这在实施制度是一个重要创新，为其他责任区提供了启示和借鉴。

(三) 详细督学责任区工作保障制度

责任区工作保障制度包括督学的基本待遇、交通条件、工作经费等。通过制度建设将责任督学编制、督学的办公条件及其设施设备配备、经费纳入财政预算等制度化，确保督学责任区工作顺利开展。深圳明确了挂牌督学工作经费纳入财政年度预算，包括办公经费、人员经费和培训费用，并参照中级职称教师待遇或每月6000-8000元执行，并适当发放交通补贴。对于经费比例如何分配等具体问题每月具体规定，各个督学责任区的财政状况、人员配备各有区别，应当根据具体情况具体制定相应实施办法，并能够给以后责任区督学编制增加、工资上涨留下空间。

(四) 明确责任区工作监管制度

主要是建立一个系统、规范、科学并切合实际的考核评价机制和约束激励机制。教育督导部门应作为监管主体，并以工作绩效为目标，把督学的工作规范化程度、督学对学校的指导能力、督学受学校欢迎的程度、学校每年的进步程度四个方面捆绑在一起，对责任区和每一位督学进行综合评价。深圳设立了挂牌督学管理机构，规定了其职责，明确了挂牌督学选聘的范围与条件，但却没有建立责任区督学准入与退出机制，在制度完善方面尚留有较大空间。

六、完善办学水平评估的激励机制

建立和完善激励机制与问题解决机制对于办学水平评估顺利、持续开展起着重要的助推作用。深圳办学水平评估在这一机制的完善尚需要进一步努力。

(一) 贯彻落实办学水平评估总结表彰机制

《深圳义务教育阶段学校办学水平评估实施意见》中评估结果及运用规定：建立并实施办学水平评估总结表彰机制。召开年度办学水平评估总结会，对在督导评估中发现的优秀典型经验或存在的倾向性问题，进行通报或表彰，同时报送政府和教育行政部门。由于实践操作的种种问题，这一措施并未贯彻落实。对优秀学校实施表彰将会进一步激发学校的评估热情、提高其办学效能，也会对其他学校起到引领与示范作用，最终受益的是我们的学生，我们的深圳教育。因此，落实这一制度是必须的。

(二) 建立民办学校参加评估的激励措施

义务教育中小学民办学校是深圳教育的重要组成部分，民办学校办学质量直接影响到深圳总体教育的质量高低，这是一个不容回避的问题。深圳的义务教育阶段办学水平评估尚未将民办学校纳入评估范围，这是不合时宜、不适应发展的。应当尽快制定民办中小学校参加义务教育阶段办学水平

评估实施办法，对于主动申报参加评估的学校在划拨评估经费、优秀办学学校实施奖励、优秀办学学校教师入编职称晋升、高中优质学位分配到优秀民办初中等方面给予政策上的激励。

(三) 增加评估结果应用方面激励措施

(1) 加大学校自评权重。4年间，学校切实落实年度自评自诊制度，区督导室、教科研部门加强过程性方法指导，将年度自评自诊的过程、方法、结果均作为最后办学水平评估的重要考量，占到评估结果权重的50%以上。

(2) 评估结果侧重学校的发展性指标——增值情况，注重正向激励，实施有奖无罚、以奖代罚的激励机制。例如，对年度自评落实到位、学校办学水平增值大、学校发展规划落实有力、学校整改效果明显的学校实施奖励（可以设立专项经费，也可以在学校用人、用物等方面给予部分优先权等）。奖励制度以4年为一个周期，根据下一轮评估的结果进行去留。

(四) 健全完善督学激励机制

市区教育督导室要进一步充实和优化督导队伍，健全完善督学聘用、专业发展与考核奖励制度。制定督学培养计划、方案，建立“督导员互帮制度”，组建相对稳定的督导小组，由资深督学担任组长，制定小组发展计划、确定小组督导研

究课题，促进本小组督学专业共同成长。制定优秀督学考核奖励办法，对工作表现突出的优秀督学在职称晋升、培训深造等方面予以优先考虑。

第五部分：个案观察

个案研究法就是对单一的研究对象进行深入而具体研究的方法。通过对典型事例的调查来了解事情发展变化的某些线索和特点，将这些条件、措施与结果之间的联系的认识与结论推论到对一般化的事物的发展变化的认识上去。此处选取两个鲜活的学校评估案例，管中窥豹，可反映出办学水平评估工作中存在的普遍问题，对于采取相应措施、制定政策具有重要的实证价值。

以下仅是选取了深圳实施办学水平评估近200所学校中的两所普通学校，在以新生小学和坪地中学为代表的个案研究的基础上，我们总结了深圳办学水平评估的突出亮点、深入分析了存在的问题、并提出了一系列改进办学水平评估的建议。（详见《深圳义务教育阶段办学水平评估现状研究报告——基于督学访谈、学校个案的问题分析》）

案例一

龙岗区新生小学办学水平评估

个案研究报告

一、基本情况

(一) 学校基本情况

新生小学创办于 1917 年，已有 95 年的办学历史。1997 年被评为区一级学校，1999 年通过了市一级学校评估，并与当时的新生村委共同创建了全国首个农村青少年德育实践基地。2002 年在全市率先由村小创建为广东省一级学校。

校园占地面积 1.58 万平方米，建筑面积 1.37 万平方米。现有 24 个教学班，在校生 1286 人。其中户籍人口的子女占学生总数的 14.6%。全校教职工 82 人，其中专任教师 69 人，高级职称 1 人，中级职称 31 人，中高级职称占 46.4%，全部具有大专以上学历和持有教师资格证，呈现出平均年龄较低，结构相对合理的特点。

学校设正副校长各 1 人，中层干部 9 人。

学校功能室及配套设施基本完善，有多媒体电教室、电脑语音室、科学实验室、课件室等 20 个。建有室内、外乒乓球台 4 台（套），室外篮球场 2 个，室内羽毛球场 4 个，200 米田径运动场 1 个。有与学生规模相适应的藏书室，师生阅览室，学校书吧，报刊杂志，工具书、参考书等，藏书 42000 册，生均 33 册。学校网站资源丰富，电子安全监控系统布及校园。有一个信息中心主控室，建有学校网站和校园内部局域网，实现了所有办公室、功能室、实验室均与信息中心联网，计算机、实物投影机、多媒体教学平台向数字化技术系列发展。全校共配备电脑 250 台，配套的多媒体功能室（含教室）44 个（配有多媒体计算机、实物展示台、大屏幕投影机和音响集成系统），全部连通因特网。教师每人配备电脑 1 台，每个部门配备有笔记本电脑

1台，师机比1：1，生机比达5：1。

2002年开始学校接受福利院残疾孩子随班就读，2008年确定“以善为本”的办学理念，要求日常教学提升到“善”的高度。

(二) 评估组成员构成及分工

1. 评估组成员构成情况

详见下表：

市督 导室	分工	姓名	单位及职务	学科	
姚一勤	组 长	黄 觉	原罗湖区教育督导室主任	语文	
	副组长	杨 谨	深圳市督导室专职督学	英语	
	组 员		刘 锋	罗湖区草埔小学校长	语文
			侯渝生	原罗湖区教研室教研员	英语
			宋淑华	盐田区乐群小学校长	语文
			王 黎	盐田区田东中学副校长	英语
			倪敏强	大冲小学副校长	语文
			龚 振	南山区南油小学副校长	语文
			殷凤兰	南山区阳光小学副校长	数学
			巨晓山	宝安区宝民小学校长	体育
			李桃辉	宝安中学附属小学副校长	英语
			张畅鸣	宝安区西乡街道专职督学	数学
		课题研究员	滕峰丽	深圳市教育科学研究院政策法规研究室博士	教育研究

2. 评估组成员分工情况

从本学期开始，评估工作在以下几个方面做出调整，原来的五个小组合并成三个小组（领导管理与学校发展合并、课堂教学与教师发展合并）。评估组成员分工如下：

组长：黄觉；

副组长：杨谨；

第一小组（领导与管理、学校发展）：刘锋（组长）、巨晓山（副组长）、倪敏强，龚振；

第二小组(课程与教学、教师发展):侯渝生(组长)、宋淑华(副组长)、李桃辉、殷凤兰;

第三小组(学生发展):张畅鸣(组长)、王黎。

(三) 评估工作程序

按照《深圳市义务教育阶段学校办学水平评估工作手册》规定,学校在迎接督学外评之前,先根据评估指标体系开展自上而下、包括学生、教师、家长、社区等全员参与的自评自诊活动,主动发现问题并进行归因研究,最终形成自评结果报告提交给上级督导部门。龙岗区新生小学于督学外评前提交了题为《以善为本引领学校教育和谐发展》的学校自评自诊报告。

督学外评组于2012年9月18日下午进入学校开展实地评估,严格按照《工作手册》规定的工作流程开展了为期三天半的评估工作。18日下午召开了会议。黄觉组长连续组织召开了两个会议:一是评估组的分组会议,二是召开与校方领导、中层管理人员交流会。就三个方面的问题展开交流:1.学校自评工作如何开展,采取了什么措施?2.学校办学理念如何贯彻落实并统领全校工作的?3.校长对学校工作最满意的是哪些方面?最后,组长总结并安排第二天工作。

为期三天半的评估期间,评估组共抽查学生作业约500本、教师教案123本;各种工作日志、会议记录、手册130本;学生手册、成长档案、学生作品50本/份;学校原始档案资料23份/盒;共计观课52节,覆盖所有学科、95.8%班级和75.3%科任教师;访谈全体

校领导及中层干部、级科组长、教师和学生共 215 人次；共召开座谈会 2 个，其中学生座谈会 20 人、教师座谈会 15 人；共发出教师问卷 69 份、学生问卷 198 份，家长问卷 189 份，分别回收 69 份、198 份、189 份，回收率分别为 100%、100%、94.5%；共电访家长、社区代表、教育主管部门干部、高一级学校领导等 15 名；现场观察校园环境、各教室、功能室及早读、两操、体育活动、兴趣小组、社团活动等。

21 日下午的评估意见反馈会议上，评估组公布了评估意见，并与学校达成了一致意见。

二、学校自评情况研究

（一）学校自评自诊开展

学校外评前期的自评自诊工作开展不足。首先，从提交自评报告材料上看，很明显学校的材料准备非常仓促，并且与自评的要求差距较大，没有针对存在问题以客观实证的方法深入调查，并倾向于将存在问题归因于客观条件制约。评估组报到当天下午的见面会上，当组长问到“学校既然上半年知道要评估，工作本应上半年完成，但报告写明自评时间是 8 月 15 日至 9 月 15 日，正值学校放暑假期间，那么学校的自评工作是如何推进的？”学校有关负责人回答：“上学期已做了报告，只是写作完成时间按 9 月份写的。”其次，从评估组与学校领导层交流的情况来看，学校自认为学校认真开展了自评工作，却对办学水平评估的性质、与以前评估相比的不同之处在哪里这些问题回

答不清，仅认为“办学水平评估是对学校全方位的评估，是对各方面客观、正式的评估，找出问题并提出前进的方向。”

鉴于学校对办学水平评估的认识不足，评估组要求学校领导层在督学外评的同时再次开展自评自诊，并书面提交存在问题及改进策略。

新生小学自评自诊存在的问题及改进策略（学校提交材料）

一、领导与管理

存在问题：1.中层干部属于事务性的管理人员，理论水平有待提高；2.领导班子创新意识薄弱，有待加强。

改进策略：1.加强班子成员的理论培训；2.提升班子成员的创新意识。

二、课程与教学

存在问题：1.教学缺乏特色；2.教科研水平有待提高。

改进策略：1.加强教学特色研究；2.加强教师科研意识。

三、教师发展

存在问题：1.教师个人缺少专业发展规划；2.不易留住优秀人才。

改进策略：1.要求每个教师结合自身的实际制定个人专业发展规划；2.营建留住人才的良好机制。

四、学生发展

存在问题：多元评价机制虽有框架，但缺乏实际操作的有效措施。

改进策略：需完善操作性更强的多元评价机制。

五、学校发展

存在问题：以善为本的办学理念渗透到课堂教学缺乏有效机制。

改进策略：尚需探索理念与教学的关系。

从以上材料可以看出，评估组对学校的自评自诊引导达到了预期目的，学校提交的材料虽然简短，却契合本校实际，与自评自诊报告中的官话套话形成了强烈的反差。

（二）学校对评估指标体系的使用及认识

从学校的自评报告中可以看出，学校不但迎评仓促，并且没有对

评估指标体系深入研究并正确使用，学校的自评理由的论述有的不能对应指标要求，措辞出现前后矛盾，数据使用重复甚至矛盾等现象，当观察者提问学校对指标体系的评价时，学校也只能以“我们认为，评估指标体系基本能反映出一个学校的办学水平概况，能比较客观、正面、科学地评价一个学校的整体办学水平”一语带过。由此可见，学校方面并未认真研究并准确使用评估指标体系。

（三）学校对督学外评的认识

评估伊始，新生小学校长和领导班子成员对办学水平评估认识不足，因为学校情况比较复杂，是由原村办小学改制的，村委对学校每年有资助（资金、校车等），学校除了要对上级主管部门负责外，还需对村委负责，校长担心评估结果不好会影响学校，对评估颇有抵触情绪。评估组组长的相当一部分注意力放在了首先扭转学校对评估的认识上来，为此，组长找校长和中层领导干部多次座谈。经过评估组与学校的多次沟通，学校对办学水平评估有了明确的认识。在观察员向学校提出的问题中，可以看出评估组成功扭转了学校的思想，使学校对评估有了正确认识和充分肯定。（详见该校对观察员所提问题的具体答复）

问题一：通过几天的督导评估，请问学校对办学水平评估与以前相比有什么不同的认识？对办学水平评估有什么评价？

答：通过督学对我校办学水平的评估，我们认识到本次评估与以往的检查不同。最大的不同是，这次是自下而上的评估，最后通过自评自诊，发现问题自行整改，然后邀请督学帮我们把脉，寻找解决的途径和方法。这种评估很有必要。理由一：通过评估了解自身的发展水平和存在的差距；理由二：通过评估，寻找突破瓶颈的路径和策略，谋求更大的发展，更好的发展。

问题二：学校之前用评估指标体系进行自评，督导评估三天工作中学校也在用指标对学校自评自诊，请问学校对评估指标体系的评价是什么？

答：我们认为，评估指标体系基本能反映出一个学校的办学水平概况，能比较客观、正面、科学地评价一个学校的整体办学水平。

根据以上学校的回答，对比之前提交的自评报告，学校确实对评估目的、意义有了正确的认识，虽然仍然不够深刻，但是对于新生小学来讲已经是难能可贵的了。

督导成员专业性和敬业精神获得受评学校的肯定。从学校教师那里获取的信息中可以得出结论，本组督学的专业、敬业一致得到了他们的肯定，当督学陈述改进建议时，纷纷点头表示赞同。评估工作中不时有教师课后与听课督学进行交流，并结伴前来找督学请教专业问题。

三、督学外评情况研究

（一）督学对指标体系的认识及评价

12 位督学中，除了龚振是第一次参加督导评估工作以外，其他督学都有相应的工作经验。组长分组时充分考虑了各督学的专业方向和主抓工作重点，做到了知人善用，人尽其才。因此，本评估组成员对指标的使用较为熟练，并有自己的理解和认识。观察员采访了几位督学，督学们认为指标设计较为合理，指向明确。当观察员向个别督学提出指标体系的适用范围等问题时，受访督学均认为此指标体系同样使用于民办学校，但对于指标体系的具体改进方面都没有提出更好的建议。这应当归因于兼职督学一是忙于自身的工作，分身乏术，二

是把督导评估当成一项任务来完成，缺乏研究精神。

（二）督学对学校自评情况的评价

由于学校一开始对办学水平评估认识不足并有抵触情绪，评估组把树立学校对评估的正确认识放在了重要位置，并引导学校在外评工作的同时不断开展自评自诊。表现在：

第一，办学理念方面。学校在实际的办学过程中确立了“以善为本”的办学理念，仅突出善本德育，开设善本德育课程，对“善”的理解仅限于其本意“善心、善行”，而没有深刻挖掘和扩展“善”的内涵和外延，其办学理念在课程教学、领导管理、教师发展等方面体现不出来。评估组引导学校拓展思路，在课程教学上把“善”拓展到乐教乐学，再拓展到善教善学，在管理上不仅要引导做善良的人，从小善到中善到大善，最后要上升到“上善若水”的品质高度上去。依据不同的诠释层次，在学校规划中制定不同的发展阶段目标。

第二，课程与教学方面。学校一再强调学校科研方面比较薄弱，学校基础薄弱留不住优秀人才。事实上，据评估组成员的观察，新生小学教师的整体素质在同类学校中还是居上的，其常规教学管理比较到位，学生考试在街道学校中居中上水平，教学效果不错。在许多学校是没有自己的教学理念，而该校有自己的教学理念（尊重差异、和谐发展），他们已经走在了许多学校的前列，评估组成员对学校教学理念的充分肯定给教师们树立了自信心。引导学校认识到，对学生的评价不仅仅是停留在学生“日行一善、周记一善、月述一善”的要求和

表扬上，更重要的是构建学生的多元评价体系。

评估组认为对学校的自评自诊引导达到了预期目的。

（三）督学此次评估的反思情况

按照黄觉组长的安排，最后一项工作环节是督学“对本次督导评估进行反思，并分析得与失”。由于时间紧，此环节工作未能开展。

四、建议

（一）与学校平等对话协商，树立薄弱学校信心

针对发展水平较薄弱的学校，评估措辞严厉容易打击学校信心，校长顾虑最后反馈会上评估结果不理想给教育行政部门留下不好印象从而影响学校以后工作的开展等种种方面的因素，对于此类学校，评估组就要努力在客观的基础上尽力挖掘学校值得肯定的地方和亮点，给学校树立信心。

（二）根据督学情况合理分工

鉴于评估工作时间紧、强度大，建议组长挑选较年轻、综合思维能力较强、语言文字表达能力的督学担任小组长。

（三）延长外评时间

外评工作强度大，三天的时间囊括了太多的工作的环节，不足以深入到学校的各个方面了解情况，可适当延长评估时间。

案例二

龙岗区坪地中学办学水平评估

个案研究报告

一、基本情况

(一) 学校基本情况

坪地中学创办于 1977 年，是一所公办初级中学。多年来，在历届各级领导的亲切关怀和大力支持下，在老校长萧钦尧等老一辈同志的辛勤培育和全体师生共同努力下，坪地中学已发展成为初具现代化规模的广东省一级学校。

学校占地面积 4.6 万平方米，建筑面积 21500 平方米，办学条件优越，具有先进的教育教学设备设施，2000 年 12 月被评为市一级学校，2003 年 6 月被评为省一级学校。

全校现有教学班 33 个，学生 1700 多人，教职工 146 人，专任教师 116 人，其中高级职称 21 人，中级职称 35 人，学历达标率 100%。

学校布局和谐，教学区、运动区、生活区分开。环境优雅，设施一流，全部教室配备多媒体教学平台，实验室数量充足，仪器先进。学校建有校园网络，电子阅览室，图书馆藏书 3.5 万册，体育设施完备，有高规格的田径和球类运动场馆。

坪地中学认真贯彻落实素质教育方针，面向全体学生、以人为本，通过积极的课堂教学，生动活泼的科技、艺术、体育等活动，营造有利学生成长的校园环境和培养学生的创新精神和实践能力。在学校发展定位和打造办学特色方面，提出了“对学生终身发展负责，不求人人出类拔萃，但求个个成人成才”的办学理念，坚持“以人为本，以德立校，以法治校，特色强校”的办学方针，确立了建设“规范 + 特色”

的学校和培养“合格+特长”学生的办学目标，并积累了许多有价值的经验。

学校先后荣获“深圳市园林式、花园式单位”、“深圳市绿色学校”、“深圳市禁毒先进单位”、“深圳市办学效益奖”、“深圳市教育先进单位”龙岗区教育先进单位以及“省巾帼文明岗”、“省第十届中学生运动会先进单位”，龙岗区教育系统大运会“突出贡献奖”、龙岗区首批“消防安全教育”示范学校等荣誉称号。

(二) 评估组成员构成及分工

1. 评估组成员构成情况

详见下表：

分 工	姓 名	职 务	电 话	学 科
领 队	邱卫思			
组 长	叶文梓	市教科院副院长	15919815051	教育管理
副组长	童玲	原南山区南油小学副校长	15816855416	语文
组 员	黄劲松	罗湖外国语学校党委副书记	13502845831	中学语文
	陈书文	盐田区外国语学校副校长	13714950671	中学生物
	王云虎	福田区梅山中学校长	13510019190	中学化学
	苏子涵	南山实验学校(麒麟部)副校长	13828893360	中学数学
	余艺文	原盐田外语学校校长	13714714348	中学英语
	李志红	宝安区沙井街道教研中心主任	13802235332	中学信息
	唐宝成	宝安区教科培中心教研员	13714782680	中学语文

	詹贤发	原罗湖区东湖中学校长	18923766988	中学地理
	严亮	光明新区公明中学校长	13602648221	中学英语
	毕国军	光明新区高级中学校长	13714783198	教育管理
观察员	姜慧颖	办学水平评估课题组成员	15811806154	
	孙薇		13418841279	

2.评估组成员分工情况

组长：叶文梓

副组长：童玲

一、领导与管理、学校发展组

王云虎（组长）、毕国军、詹贤发（组长）、黄劲松

二、课程与教学组

余艺文（组长）、唐宝成

三、教师发展组

严亮（组长）、李志红

四、学生发展组

陈书文（组长）、苏子涵

（三）评估工作程序

按照《深圳市义务教育阶段学校办学水平评估工作手册》规定，学校在迎接督学外评之前，先根据评估指标体系开展自上而下，包括学生、教师、家长、社区等全员参与的自评自诊活动，主动发现问题并进行归因研究，最终形成自评结果报告提交给上级督导部门。龙岗

区坪地中学于督导外评前提交了题为《立足内涵发展 办人民满意优质学校》的学校自评自诊报告。

督学外评组于 2013 年 4 月 9 日下午进入学校开展实地评估，严格按照《工作手册》规定的工作流程开展了评估工作。为期三天半的评估期间，评估组共抽查学生作业约 915 本、教师教案 196 本；各种工作日志、会议记录、手册 247 本；学生手册、成长档案 525 本；学生作品 670 本/份；学校原始档案资料 78 份/盒；共发出教师问卷 116 份、学生问卷 458 份，家长问卷 200 份，分别回收 116 份、458 份、181 份，回收率分别为 100%、100%、91%；随堂观课覆盖 33 个班级，73 名教师，共计 76 节；访谈学校行政 33 人次，教师 63 人次，学生 154 人次，家长 12 人次，社区代表 4 人次，参加科组活动 4 次，参加学生演讲比赛活动一场（全校初一、初二学生）。现场观察校园环境、各教室、功能室及早读、两操、体育活动、兴趣小组、社团活动等。

12 日下午的评估意见反馈会议上，评估组公布了评估意见，并与学校达成了一致意见。

二、学校自评情况研究

（一）学校自评自诊开展

坪地中学领导班子高度重视义务教育阶段学校的办学水平评估工作，早在 2010 年，领导班子就认真学习评估工作方案，深入了解

评估细则。2011年11月，成立了以校长曾宇鸣为组长的迎评工作领导小组，开始自评自诊工作。2012年9月、2013年1月，学校先后召开了二次迎评动员大会，组织全体教职工学习办学水平评估方案，号召教职员以饱满热情和卓有成效的工作业绩迎接评估。

接着学校又紧锣密鼓地召开了学生大会，家长大会，市区工作会，传达评估信息，全方位动员，广泛宣传，把评估工作作为推动学校一切工作的行动力。

为确保自评工作有效进行，学校组建三个自评小组，对评估方案指标体系，分工到人，各负其责，自评自诊，自我反思，发现优势，查找不足，积极整改。从教师座谈会上了解到，学校自评自诊工作扎实有效。

坪地中学自评报告是在广泛征求教职工意见后，七易其稿，最后经教职工代表大会审议通过的自评报告，报告按评估体系指标，全面客观反映出近几年学校真实现状及办学水平。报告条理清晰，材料真实，敢于面对自身存在的问题。

一、学校概况

坪地中学一直认真贯彻落实素质教育方针，始终坚持“对学生终身发展负责，不求人人出类拔萃，但求个个成人成才”的办学理念和“以人为本，以德立校，以法治校，特色强校”的办学方针，确立了建设“规范+特色”学校和培养“合格+特长”人才的目标，努力营造有利学生成长的校园环境和培养学生的创新精神和实践能力，竭力走内涵发展之路，办人民满意优质教育。

二、学校的亮点和优势

（一）领导与管理方面

1. 完善了学校行政班子建设，行政干部新老搭配合理。管理队伍之间和谐包容、务实低调，大局意识和团队意识强。

2. 学校行政责任分工明确，对上对下工作落实。
3. 教职工参与学校管理面广，设有 12 个管理小组，民主管理气氛很好。
4. 学校管理权向年级组下移，行政兼级长，各年级自主组建管理团队，工作到位，执行力强。
5. 坚持依法治校，2010 年在全区街道学校中率先聘请常年法律顾问。
6. 2012 年在全区公办学校中率先安装了舆情监控系统。

(二) 教师发展方面

1. “兼容并包，和而不同；工作严谨，内心自由”的氛围已形成。教工之间关系和谐包容，相互帮助，共同进步的意识强。
2. 师德纯正，师风纯朴、务实。
3. 老教师能充分发挥对青年教师“人生引路、思想引领、专业引导”的作用。
4. 中青年教师通过重点培养，成长迅速。
5. 年轻教师（5 年教龄以内）通过集中培养的班级管理模式，进步很快。
6. 通过教师队伍建设 12345 系列工作，整体队伍素质有了较大提升。

(三) 课程与教学方面

1. 严格执行国家省市规定，开启开足课程课时。
2. 教学日常工作规范不断得到加强。
3. 开发校本课程《写字课堂》教材及视频，学生坚持每天 20 分钟书法练习。
4. 学练稿的实验与推广，切实减轻了学生的学业负担，同时提升了教师的业务水平。
5. 在强化体育特色的基础上，大力培植美术特色和科技教育特色。
6. 优化教师课堂教学行为，拉近师生间的距离，教与学相互促进，共同进步。

(四) 学生发展方面

1. 安全防范意识深入人心，编织了一张全方位学生安全保护网络。
2. 德育日常工作规范进一步加强，班级文化建设不断规范，校风学风有了根本性转变，社会美誉度不断提升。
3. 注重学生的全面发展，学生在思想、心理、身体、知识结构等方面有了更健康的发展。

4. “起点看变化，进步看成绩”不仅仅表现在学生学业上，更体现在学生各方面素质的养成方面，对学生的评价更具全面。

（五）学校发展方面

1. 建设了校史室、体育荣誉室，传承学校优良传统，激励师生不断创新发展。

2. 学校定位更趋明确，发展目标更清晰，管理更规范化、人性化。

3. “平安、稳定、和谐、发展”的学校发展格局已经形成。

三、存在问题

1. 教师评价体系有待进一步完善；优胜劣汰，优化教师队伍建设方面缺乏有力的制度支撑。

2. 教科研水平有待进一步提高。

3. 校园文化建设缺乏系统性、完整性，有待进一步规划和提升。

4. 缺乏市区内有影响的名师、学科带头人、骨干教师，教师队伍急需领跑人物。

5. 受地域因素和生源因素影响，造成教师有自信心不足的心理。

（二）学校对评估指标体系的使用及认识

自深圳市于 2010 年下半年开始对义务教育阶段学校的办学水平进行评估试点以来，学校高度重视评估，校领导班子开始学习研究办学水平评估相关指标。2012 年 9 月底和 2013 年 1 月初，学校先后召开了 2 次迎评动员大会，学习了《深圳市学校办学水平评估实施办法》(试行)和《深圳市学校办学水平评估指标体系》(义务教育阶段)，详细地向全体教职员工讲解了深圳市义务教育阶段学校办学水平评估的目的和意义，以及评估的内容和形式。可见，学校对评估指标体系予以高度重视，并根据指标体系开展自我诊断、自我反思，发现优势，查找不足，积极开展自我整改工作，不断提高工作成效。

（三）学校对督学外评的认识

学校对于督学的外评给予充分肯定，把评估看成推动学校可持续

发展的良好契机。校长表示，专家们为学校把脉诊断，是真正的发展性评估、诊断性评估，为学校寻求发展。校长肯定督学们的专业水平，认为专家们水平非常高。经访谈，学校的教师也认可督学的外评工作，认为评估对于学校的发展还是很有必要的。而且评估对于教师反思自己的教学有意义，平时学校教师们也会互相听课，但是专家们听课肯定不一样。可见，不管是学校的领导还是教师，都高度认可督学外评工作。

三、督学外评情况研究

（一）督学对指标体系的认识及评价

本评估组成员基本上都有丰富的评估经验，对指标的使用较熟练，并有自己的理解和认识。经观察员对督学的访谈，督学们认为指标设计得较为合理，可操作性强。个别督学认为，学校的一些情况一眼就能看出，或者通过一些细节就能发现，指标体系设置得那么细其实没什么必要。

（二）督学对学校自评情况的评价

学校的自查自诊工作认真，态度务实，《自评报告》内容详尽，让评估组能够在较短的时间内了解学校的办学情况。但是学校的自评更多地还是为了外评，而不是为了学校发展的自诊性自评。从学校的自评报告可以看出，学校的自评重于提出亮点和优势，花了大量的篇幅，却对学校存在的问题轻描淡写，只是简略地提出几个问题。这说

明学校对自评的自诊性认识还不够深刻，疏于发现问题，诊断问题。

因而，学校的自评工作虽然认真，但是依旧是为外评而自评。虽然认识到了当前的评估是不同于以往的发展性评估，但是还是免不了作表演式的工作。

建议坪地中学把自评自诊工作作为一项常规工作来抓，每学期一次，全员参与，针对办学水平二级指标与评价内容，逐项比对查找优势与不足，发扬光大优势，克服扭转不足，在反思中整改，在整改中发展，在发展中促进学校全面进步。

（三）督学此次评估的反思情况

此环节未展开。

四、建议

（一）随机听课，真正体现常态性评估。

发展性评估是为发展而评估，而不是为表演而评估，因而是一种常态性评估。既然是常态性评估，那事先排课有必要吗？很多督学反映，教师们的课是打磨过的，如果平时的课都这样的话，那说明学校教学很成功。因而，事先排课只会使采集到的信息失去真实性，违背常态性评估的本意。

（二）对督学的工作不做硬性要求，真正发挥督学的实践智慧。

评估工作按照计划展开，督学们按照既定程序完成相应的任务，督学们常常忙于完成繁琐的任务。评估程序中的查阅原始资料、问卷调查、观课、访谈等方法固然是采集信息较为有效的方法，但是，对

督学们做硬性的任务要求只会使原本有效的方法失去一定的效度。督学们基本上都是深圳市学校校长，有着非常丰富的办学实践经验，对督学的工作做一些硬性要求，只会限制督学们实践智慧的发挥。因而，对督学的工作不应做硬性要求，才能真正发挥督学的实践智慧。

（三）在分组的基础上强调学校评估的整体性。

学校评估中将组员分为领导与管理、课程与教学、教师发展、学生发展、学校发展五个小组，这便于评估工作的分工，使评估更加专业化，细致化，这是无可否认的。但是分组同样不可避免地存在弊端，督学似乎只关心自己组内的事情，完成自己组内的工作。在交流会上，五个小组只针对自己小组的那一方面谈谈意见，对其他组的问题很少发表言论，因而很难做到从整体上统筹分析学校发展的问题。领导与管理、课程与教学、教师发展、学生发展及学校发展五个方面都是学校整体发展不可忽视的，它们之间有交叉，相互联系，不可分割。因而评估工作在分组的基础上应强调学校评估的整体性，避免组与组之间的割裂。

（四）信息公开，真正体现评估的透明性、发展性。

发展性评估强调在评估过程中，信息公开透明，学校与督学共同会诊，为学校发展寻求突破点。可是在评估中，评估的许多信息对学校不公开，直接汇报给督导室，只是向学校公布部分信息。学校在信息不公开的评估中难免紧张，怕出错，造成自信心不足。因而，为真正体现评估的透明性，发展性，就应该公开信息，与学校坦诚地合作、

协商，为学校发展而努力。

(五) 督学与学校做到平等对话，而非高高在上。

评估过程中虽然督学与学校的领导、教师及学生都有进行交流，但是学校在与评估人员交流时，总是显得小心谨慎，以督学问、教师或学生答的模式为主，不能真正做到平等交流。在对话中，教师或学生常常维护学校，极少谈学校的问题，发展性评估观念并没有深入人心。因而，督学要与学校做到平等对话，把自己当作是与学校共同谋发展的平等主体，而非高高在上。

(六) 评估队伍组建需要多元化。

评估队伍中以学校校长为主，10个组员中有9个校长。校长的确有着非常丰富的办学经验，能为学校的发展出谋划策，而且，去其他学校评估对于校长本身来说也是一种同行学习的机会。但是，只以校长为主作为督学显得过于单一，而且，评估队伍中除了两位是退休校长，其他校长普遍反映自己学校的事情还有很多，实在忙不过来，期间为了不耽误评估工作的顺利进行，有几位校长利用休息的时间赶往自己的学校处理事务，又急匆匆赶回评估学校，实在非常辛苦。因而，为改变当前评估队伍单一化的局面及解决校长身兼多职，忙不过来的问题，评估队伍组建需要多元化，让更多的慧眼去发现问题，为学校谋发展。

附：参考文献

(一) 论文类：

- [1]曹爽：《英国义务教育中小學生督導》，遼寧師範大學 2011 年碩士論文。
- [2]陳欣：《學校效能的多維透視》，《教學與管理》，2003（7）。
- [3]鄧晶：《學校效能提升框架分析》，首都師範大學比較教育碩士論文，2005。
- [4]郭德俠：《中日美三國教育督導制度比較研究》，《西北師大學報(社會科學版)》，2000（5）。
- [5]韓立福：《論我國學校教育督導評估范式的轉型策略》，《教育理論與實踐》，2006（3）。
- [6]韓清林：《中國特色教育督導制度 30 多年發展的回顧與思考》，《教育實踐與研究》，2011（11）。
- [7]禾子：《學校文化自我診斷與改造“六步法”》，《中小學管理》，2004（7）。
- [8]何玉玲，袁桂林：《美國教育督導的特徵及其變革趨勢》，《外國教育研究》，2008（10）。
- [9]洪成文：《90 年代國外教育督導發展軌跡初探》，《比較教育研究》，2001，（6）。
- [10]胡詠梅：《校本評估理論初探》，教育倫理與實踐，2004（10）。
- [11]季苹，王秀雲：《思考學校發展的基點和診斷的主要指標》，《中小學管理》，2003（7）。
- [12]季苹：《學校管理自我診斷的基本理念》，《中小學管理》，2003（6）。
- [13]李廣、馬雲鵬、高山達雄：《促進學校自律、持續的改善與發展——日本〈義務教育學校評價指導方針〉》，《外國中小學教育》，2007（6）。
- [14]李國宏：《新加坡學校質量保障系統》，北京 2010 教育督導評價國際論壇會刊。
- [15]李麗霞：《各國教育督導制度發展述略》，《吉林省教育學院學報》，2011（5）。
- [16]李凌艷，李勉，張東嬌，褚宏啟：《基礎教育階段學校評估的國際比較》，《北京師範大學學報（社會科學版）》，2010（2）。
- [17]李凌艷，李勉：《從西方教育評價理論發展的視角看我國學校評估研究》，《教育理論與實踐》，2010（2）。

- [18]李胜芳:《三十年来我国教育督导工作取得的成就、存在的问题与对策》,《湖北函授大学学报》,2009(3)。
- [19]刘尧:《论教育评价的科学性与科学化问题》,《教育研究》,2001(6)。
- [20]刘永和:《地区性学校评估的现状及其对策》,《南京社会科学》,2007,(8)。
- [21]卢立涛:《测量、描述、判断与建构——四代教育评价理论述评》,《教育测量与评价(理论版)》,2009(3)。
- [22]穆岚:《法、德、日三国教育督导制度基本特点及其启示》,《教育理论与实践》,2008(8)。
- [23]骈茂林:《发展性教育督导评估功能及其生成机制:从质的评价取向出发》,《教育发展研究》,2002(5)。
- [24]乔纳森·克罗斯里-霍兰德:《英格兰教育质量督导评价》,北京2010教育督导评价国际论坛会刊。
- [25]上海市教育评估考察团:《国外教育评估机构运行机制分析与借鉴——美国、加拿大教育评估考察报告》,《教育发展研究》,2005(15)。
- [26]石灯明:《英、德教育督导制度的比较研究及其启示》,《教育测量与评价》,2009(6)。
- [27]孙河川,《英国教育督导评价指标体系解析》,《教育发展研究》,2009(12)。
- [28]孙河川,《英国中小学教师评价指标述评》,《中国高等教育评估》,2011(2)。
- [29]孙河川:《英国政府最新教育督导评价细则及启示》,北京2010教育督导评价国际论坛会刊。
- [30]孙河川:《英国最新教育督导评价指标述评》,《比较教育研究》,2011(3)。
- [31]孙杰明,《英格兰教育督导制度的现状、特点及启示》,《继续教育》2011(6)。
- [32]孙玉洁:《国外教育督导职能的历史演变及其启示》,《沈阳师范大学学报(社会科学版)》,2003(4)。
- [33]孙玉洁:《我国教育督导制度存在的问题与改进建议》,《教育研究》,

2004 (10)。

[34]汤林春:《学校效能评价研究》,华东师范大学2005年博士论文。

[35]王刚、孙金鑫:《学校评估的新趋向:从示范性评估到发展性评估》,《当代教育科学》,2005(8)。

[36]王俭:《当前我国教育评价理论研究存在的问题与实践误区的价值取向分析》,《教师教育研究》,2008(6)。

[37]王璐:《中英两国教育督导制度比较研究:动因、意义与职能》,《比较教育研究》,2008(10)。

[38]王秀云,季苹:《如何进行学校发展自我诊断》,《中小学管理》,2003(8)。

[39]吴清山:《学校效能研究:理念与应用》,《台湾教育》,2003(2)。

[40]辛涛,李雪燕:《教育评价理论与实践的新进展》,《清华大学教育研究》,2005(6)。

[41]杨琼:《学校效能与学校改革:对英国最新研究成果的述评》,《外国教育研究》,2003(12)。

[42]张东娇:《学校评估发展的国际趋势及对中国的启示》,《比较教育研究》,2009(3)。

[43]张瑞庆,吕建良:《英国教育督导的职能和特点对我国教育督导的启示》,《河北大学成人教育学院学报》,2006(2)。

[44]赵连根:《以发展性教育督导评估促进学校主动发展》,《中小学管理》,2004(6)(7)。

[45]周德义:《60年来我国教育督导制度的回顾与审思》,《教育测量与评价》,2009(9)。

[46]朱琦、杨辛和蔡雯卿:《问题与探析:当代教育督导研究》,天津教育出版社,2009年。

(二) 著作类:

[1][美] Thomas J. Sergiovanni, Robert J. Starratt, 王明州等译:《教育督导:重新界定》,凤凰出版传媒集团,2005年。

[2][美] 罗希,李普希,弗里曼著,邱泽奇等译:《评估:方法与技术》,重庆大学出版社,2007年。

[3][英] Perter Earley, Sara Bubb, 王晓华等译。《领导和管理持续性

专业发展——发展中的人，发展中的学校》，中国轻工业出版社，2008年。

[4]H. J. 沃尔博格 T. 胡森、T. N. 波斯尔斯韦特, 张莉莉. 教育大百科全书: 教育评价[M]. 西南师范大学出版社, 2011.

[5]陈孝彬:《教育管理》, 北京师范大学出版社, 2000年。

[6]陈效民, 等. 基础教育学校评估新视界[M]. 高等教育出版社, 2012-.

[7]陈玉琨. 课程改革与课程评价[M]. 教育科学出版社, 2001.

[8]陈玉琨:《教育评估的理论与技术》, 广东高等教育出版社, 1987年。

[9]陈玉琨:《教育评价学》, 人民教育出版社, 2003年。

[10]古德莱得著:《一个被称作学校的地方》, 苏智欣等译, 华东师范大学出版社, 2006年。

[11]黄光扬. 教育测量与评价[M]华东师范大学出版社, 2012.

[12]黄崑:《现代教育督导引论》, 广东高等教育出版社, 1998年。

[13]季平主编:《学校发展自我诊断》, 教育科学出版社, 2004年。

[14]金一鸣, 刘世清. 基础教育评价研究[M]. 华东师范大学出版社, 2012.

[15]李国宏 新加坡学校质量保障系统[M]. 北京 2010 教育督导评价国际论坛会刊.

[16]李金松:《教育督导学》, 武汉工业大学出版社, 1995年。

[17]李坤崇. 教学评估:多种评价工具的设计及应用[M]. 华东师范大学出版社, 2011.

[18]李小融, 唐安奎. 多元化学校教育评价[M]. 浙江教育出版社, 2009.

[19]卢立涛, 陈向明. 发展性学校评价在我国实施的个案研究[M]. 重庆大学出版社, 2012.

[20]孙绵涛:《教育行政学》, 华中师范大学出版社, 1995年。

[21]陶西平《教育评价辞典》, 北京师范大学出版社, 1998年。

[22]田中耕治, 高峡、田辉、项纯. 教育评价[M]. 北京师范大学出版社, 2011.

[23]涂艳国. 教育评价[M]. 高等教育出版社, 2007.

[24]王璐 顾明远. 《英国教育督导与评价:制度、理念与发展》[M]. 高等教育出版社, 2010.

[25]文新华:《现代教育督导原理》, 中国青年出版社, 2003年。

- [26]萧宗六,贺乐凡:《中国教育行政学》,人民教育出版社,1995年。
- [27]肖远军.教育评价原理及应用[M].浙江大学出版社,2004.
- [28]姚文忠:《学校诊断》,四川教育出版社,2004年。
- [29]易克萨维耶·罗日叶,汪凌 周振平.学校与评估:为了评估学生能力的情境[M].华东师范大学出版社,2011.
- [30]袁益民:《教育评估的体制创新》,江苏科学技术出版社,2007年。
- [31]詹姆斯·桑德斯.教育项目评估标准:如何评价对教育项目的评估[M].北京大学出版社,2012.
- [32]张济止,周立,李权:《教育行政学通论》,华东师范大学出版社,1999年。
- [33]张民生:《上海市学校发展性督导评价探究》,上海教育出版社,2004年。
- [34]张伟江 陈效民,等.学校教育评估指标设计概论[M].高等教育出版社,2011.
- [35]张伟江.教育评估标准汇编[M].高等教育出版社,2009.
- [36]张伟江.上海教育评估工作规程[M].高等教育出版社,2009.
- [37]张意忠.教育评价的理论与实践[M].高等教育出版社,2012.
- [38]张远增.发现性教育评估质量控制研究[M].高等教育出版社,2011.
- [39]赵承福:《中小学教育评估》,山东教育出版社,1990年。
- [40]郑燕祥:《教育范式转变效能保证》,上海教育出版社,2005年。
- [41]郑燕祥:《学校效能与校本管理:一种发展的机制》,上海教育出版社,2002年。
- [41]周彬 范国睿 杜成宪.教育考试与评价政策[M].上海教育出版社,2011.

[42]周在人,魏所康:《教育行政学》,南京师范大学出版社,1999年。

(三) 英文类

- [1]Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1982). Educational administration: Theory, research, and practice. N. Y.: Random House.
- [2]Bert Creemers, Jaap Scheerens and David Reynolds(2000), Theory Development in School Effectiveness Research. London :Falmer Press

[3]Charles Teddlie and David Reynolds, The international Handbook of School Effectiveness Research. London :Falmer Press.

[4]Robbins, S. P. (1991). Organizational Behavior. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

[5]David Reynolds and Charles Teddlie, with Bert Creemers, Jaap Scheerens and Tony Townsend (2000). An Introduction to School Effectiveness Research.

[6]David Reynolds and Anthony Packer(1992). School Effectiveness and School Improvement in the 1990s in David Reynolds and Peter Cuttance, School Effectiveness Research, Policy and Practice, London: Cassell.

[7]Edward A. Wynne(1981), Looking at Good Schools, Phi Delta Kappan, vol. 62(January1981), pp. 377-381.

[8]Sam Stringfield(1994). A Model of Elementary School Effects. Advances in School Effectiveness Research and Practice. Oxford: Pergamon

[9]Yukl, G. A. (1989). Leadership in organizations. (2nd ed.). N. J. : Prentice-Hall.

[10]Lewis, J. (2001). Reflections on Evaluation in Practice. Evaluation.

[11]Shadish, W. et al. (1991) Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice. Newbury Park, CA:Sage.