

视界

第 13 期

主办单位：研究室

2014 年 3 月 13 日

教育质量观的研究



目 录

论教育质量.....	1
一、教育质量观的含义.....	1
1.1 教育	1
1.2 质量	1
1.3 教育质量	2
1.4 教育质量观的研究	3
二、实践意义上的教育质量.....	3
2.1 教育质量的表现形式	4
2.2 实践意义上的教育质量审视与价值批判.....	5
三、理论意义上的教育质量.....	7
3.1 教育质量的内容	7
3.3 教育质量的特点	7
四、应然状态下的教育质量.....	9
4.1 我们应该确立什么样的教育质量观.....	9
4.2 教育质量如何形成	11
4.3 我们如何评价教育质量.....	17
欧盟基础教育评价新动向：欧盟教育质量基准体系解读.....	19
一、教育质量理念的发展.....	19
二、欧盟教育质量基准体系的设计与执行.....	20
1.欧盟教育质量基准体系的设计背景.....	20
2.欧盟教育质量基准体系的指标体系.....	21
3.欧盟教育质量基准体系的评价过程.....	21
4.对欧盟教育质量基准体系的评价.....	21
三、欧盟教育质量基准体系在基础教育上的应用	22
四、结语	23
树立正确的基础教育质量观.....	23
一、着眼于公民基本素质的基础教育质观.....	24
二、面向 21 世纪需要基础教育质量观.....	25
三、结合本地实际的基础教育质量观.....	26
新教育质量观冲击决策者.....	27
——访教育部基础教育质量监测中心常务副主任胡平平.....	27
一、从学业成绩走向全方位的大质量观.....	28
二、“我们会比较关注过程”	29
三、定位于常态水平监测.....	30
四、不公布排名，起诊断作用，为政府提供决策参考.....	31

论教育质量

一、教育质量观的含义

1.1 教育

“教育”对于我们每个人来说都不陌生。这一古老的社会实践活动，伴随人类社会的产生而逐渐发展起来，对人类文明做出了很大的贡献。可以说没有教育就没有人类的文明的延续。尽管教育离我们这么近，但我们对教育的样子仍然无法描摹，“教育是什么”的问题困扰着古今中外每个时代的人们。每个时代都有人提出对教育的认识，而每个时代的人们对教育的描述又是那么的不同，难以达成一致。

曾有学者统计，“中国 1978 年至今关于教育本质的观点竟达十三种之多”。相应地，在国外也有人说“到了 20 世纪，人们仍然在提出这个问题，并做出回答。有些人认为这是个异常简单的问题，而有些人还在寻找问题的答案。”

关于教育本质的认识经历了：“上层建筑说”、“生产力说”、“双重属性说”、“教育的多种属性说”、“特殊范畴说”、“社会实践活动说”等等。对教育本质的认识基本涵盖了对教育功能的认识。建国初期，受苏联教育学的影响，教育的“上层建筑说”一直深入人心，认为教育的功能体现为作为无产阶级政治服务的工具；随着经济的发展，教育的经济功能逐渐受到人们的重视，随之产生了教育的“生产力说”，侧重教育的经济发展功能；每当社会发展对教育提出新的要求，并且教育能予以积极地回应时，教育便被赋予一种全新的意义。教育的“双重属性说”、“特殊范畴说”、“社会实践活动说”等等都是在特定社会历史环境下应运而生的。

在诸多关于教育本质的论争中，笔者比较赞同鲁洁教授的“教育即人之自我建构的活动”的定义。她认为：“教育作为主体人生成的过程，或者说作为促进主体生成的活动，是受教育者的生成过程，是促进受教育者的自我构建、自我生成的活动，是受教育者自己的实践活动。”也就是，教育是“成人”之说，是使人成为人的学问。从这个角度来讲，教育的功能得以实现的最低要求表现为实现个体的社会化，而最高要求则表现为“成人”。从这个意义上来讲，教育的本质即为“成人”，即使人成为“完整的人”、全面发展的人、具有自主性的人、不断向人的解放迈进的人、与自然和谐发展的人。

1.2 质量

“质量”是我们生活中常常用到的词汇，质量问题也是与我们的生活息息相关的问题。我们经常谈到某某东西是有质量的，某某东西的质量是好的，我们究竟是以什么作为衡量标准的。质量究竟指什么？“没有准确的概念，明晰的思想和文字也就无从谈起。”对“质量”进行研究，我们就必须给其下定义，对质量的内涵与外延有一个明确的界定。

梳理文献中对“质量”的定义，大致包括五种观点：

第一种观点认为，“质量”是指产品或服务是独有的(distinctive)、优秀的(excellent)、或卓越的(brilliant)，是一种绝对的质量。拥有这种质量的东西达到了最高水准，不可能超越。这些东西本身难得，并且因它的稀有性，可以为拥有它的主人展现声望、传达主人的身份与地位。在教育情境中的绝对质量，实质上是指精英主义的

教育。也就是说只有少数教育机构能提供这样“高质量”的教育经验给学生，并且只有少数的人能享受这样的教育，而享受过精英主义教育的群体或个人也便拥有了无与伦比的光环与地位。

第二种观点认为，“质量”是指与原初设定的标准或规格的一致性 (conformance to standards or specification)。也就是说质量作为某物是什么的内在规定性，有质量的东西必须与原初设定的规格一致才能保证其质量。

第三种观点认为，“质量”是指对目的的适切程度 (fitness for purpose)。这种质量观与第二种质量观有着很密切的联系，第二种质量观旨在保证某物的质的规定性，而第三种则在强调有质量的东西必须是对原初目的的达成度比较高的东西，达成度高则质量高，达成度低则质量低。

第四种观点认为，“质量”指目标的有效性 (effectiveness in achieving goals)。目标的有效性也就是说有质量的东西必须是要追求超越的质量、持续改进的质量，保证有质量就必须保证产品的有效性。

第五种观点认为，“质量”指满足顾客明确或潜在的需要的程度 ((meeting customers' stated or implied needs)。这一观点的是近来比较流行的观点，强调认清自己的顾客，竭尽全力地满足顾客的需求，越贴近顾客需求的产品就越是有质量的产品。

综合上述观点，笔者认为“质量”至少包括以下四个层面的含义：一、任何一种实体都具有质量。实体既包括产品，也包括服务、活动、过程等等。二、质量作为实体的内在规定性，是区别于其他实体的一组固有的特性的总和。三、质量是实体的固有特性与相关方的需求一致的产物，只有价值主体的需求得到满足的情况下，主体才会对实体得出有质量的评价。四、质量体现了实体特性满足主体需求的程度，满足程度越高，对实体质量的评价才会越高。“国际标准化组织” (International organization for standardization, 简称 ISO) 对质量的定义为“客体满足主体明确或隐含需要的能力或特性的总和”，基本涵盖了以上四个层次关于质量的所有观点，可谓精辟。

1.3 教育质量

最早对教育质量进行论述的是胡森博士，他于 1987 年发表了一篇名为《论教育质量》的文章，他在文中对教育质量下了这样的定义“质量是指学校里进行某种教育活动的目标达到什么程度。”并指出质量的标准“既可以指绝对的准则参照，也可以指相对的或常模参照。”

艾斯丁认为教育质量是一个复杂的概念，至少包括四种不同的含义：即学校的声望等级、可得到的资源、学生成果和学生天赋的发展或增值。

英国哲学家理查德·普宁 (Richard. Pring) 把教育质量分为四种版本：即学术版本 (academic version)、职业版本 (vocational version)、本质版本 (generic version)、和消费者版本 (consumers version)

莫迪 (Moodie, G. C) 指出，人们常用的教育质量一次有三种不同的含义：一是特殊的或合理的高标准；二是教育的“类型”或特点；三是作为与“卓越”的同义词。格林 (Green, D.) 等人认为质量包括：卓越的、完成或适于目的、值钱、可变的等多种可能性。

联合国教科文组织和其他国际组织对教育质量的认识体现在各大世界性的会议当

中, 尽管各自对教育质量的表述有所不同, 但是坚持两个关键因素: 即确保学习者认知能力的发展和培养学习者的创造力和情感的发展; 并普遍认为“有质量的教育”就是一当教育赋予学生应对现实生活中多种挑战的力量时, 才可以被称为是“有质量的”。

我国学者对教育质量的内涵及衡量标准也进行了有益的探索。学者朱益明提出, 教育质量是指学生获取的知识、技能及价值观与人类和环境的条件及相关程度。

学者陈玉琨指出, 教育质量是教育机构在遵循客观规律与科学发展的自身逻辑基础上, 在既定的社会条件下, 培养的学生、创造的知识以及提供的服务满足社会现实和长远需要的充分程度。

学者程凤春对教育质量内涵的解读, 从对教育服务的性质展开, 从而提出育质量的七大特性(功能性、文明性、舒适性、时间性、安全性、经济性和可行性), 进而指出对于不同的消费者, 教育质量特性的表现形式和具体内容也有所不同。不同的消费者关注的教育质量特性有所不同, 因此, 教育质量具有多样化、个性化的特点。

国内最具权威性的《教育大辞典》认为: 教育质量是指“教育水平的高低和效果的优劣程度。”“最终体现在培养对象的质量上, 是指教育水平高低和效果优劣程度, 其衡量的标准是教育目的和各级各类学校的培养目标。前者规定受教育者的一般质量要求, 亦是教育的根本要求; 后者规定受教育者的具体质量要求, 是衡量人才是否合格的质量规格。”

通过上文对“教育”和“质量”概念分别进行剖析和界定的基础上, 整合先进的教育观和独到的质量观, 笔者认为教育质量的真正内涵, 即以人为本, 促进个体价值的提升、生活质量的改善和社会的发展。教育质量是凝结在受教育者身上的所有的教育活动质量的总和。有质量的教育就是要促进受教育者自我生成, 使受教育者价值增值, 就是要促进个体走在自我解放、自我完善的道路上; 并通过每个个体的努力, 使我们的社会不断向前发展。

1.4 教育质量观的研究

对教育质量观的研究在已有文献中也占有很大的比例, 尤其是高等教育质量观的研究。有学者指出我国教育质量观的发展, 经历了合规定性质量观阶段、合需要性质量观阶段和合发展性质量观阶段。^①有学者指出我国高等教育质量观多样性的逻辑起点在于个人本位、社会本位和知识本位的分歧。^②也有学者分析了高等教育质量观与高等教育大众化进程之间的关系, 指出高等教育质量观对高等教育大众化的推进作用, 并提出在大众化阶段, 我们应该确立发展的质量观、多样化的质量观、整体性的质量观, 并倡导建立高等教育质量评价的市场机制, 来约束和提高教育质量。^③也有学者对高等教育质量观在新时期的转变形式进行研究, 指出在高等教育发展呈现出多变性、多样性、个性、竞争性、创新性和本性回归等特点的今天, 需要建立起发展的、多元的、特色的、面向需求的、前瞻性的、自主性的质量观, 以适应社会和高等教育自身变革的需要。^④总之, 树立发展的、多样的、特色化的、整体性的教育质量观已基本成为各学者对教育质量的统一认识, 这为本文的研究提供了很好的借鉴思路。

二、实践意义上的教育质量

“教育质量”对于我们来说并不陌生, 我们从接受教育开始, 就关注教育质量, 父

母及个人总是期望我们能接收到比较好的教育。而教育质量究竟指什么?优质的教育究竟有什么特点?包括哪些特性?我们尝试着先从生活中寻找教育质量,对教育质量进行全面而深入的了解,再进一步在理论意义上对教育质量进行分析。

2.1 教育质量的表現形式

2.1.1 升学率

我们通常谈到某一所学校的教育质量,大家会不约而同地想到以这所学校的升学率来衡量。不仅公众如此,学校及教育行政部门也曾一度将其作为衡量某一学校或地区教育质量高低的标准。升学率是指升入高一级学校的儿童总数所占这一级所有儿童总数的比率。在以升学率为标准的时代,升学率高则说明某校或某地区的教育质量高,反之则低。这种教育质量标准观在 70 年代比较盛行,典型的三率标准观,即入学率、毕业率、升学率作为当时衡量教育质量高低。但在普及免费义务教育的今天,入学率、毕业率已不成问题,凡适龄儿童都必须到相应的学校接受教育,人们所追求的已经不是有学上,而是上好学,而上好学的前提条件就是考高分,只有高分才能考进比较好的学校,只有考高分才能保证学校的升学率,才能提高学校的声誉,给学校带来更多的生源。基于此,升学率依然是衡量教育质量高低的标准,高升学率依然是学校间争相角逐的对象,依然是家长们为孩子择校时的首要考虑因素。高升学率甚至可以说是优质学校的核心竞争力。

2.1.2 就业率

我国自 1999 年扩招之后,高校大学生人数激增,而在扩招时并没有进行适当的专业调整,加之社会转型时期的人才需求不确定性,目前毕业大学生的人才结构与数量并不能与社会对人才需求的结构与数量达成一致,由此产生的结构性失业越来越多,工作难现象越来越严重。因此,近年来就业率常常被用作高等学校教育质量高低的评价指标之一。不仅普通民众对高等教育有毕业就找到一份好工作的期待,各级教育行政机构也通过各种举措以提高高校的就业率。近来,又鼓励高校公布以就业率的形式,督促高等学校内部进行专业调整,尽量保证高校教育产品的“适销对路”,导致高校的各项工作都围绕就业率展开。这种本末导致的现象必定会降低高等学校育人质量的下降。现在,高考报志愿大都以专业和学校的就业情况作为参考,来选择专业与学校。一定程度上,就业率已经成为高等学校教育质量的代名词。

2.1.3 教学质量

教学质量也是常常被作为教育质量的代名词,生活中我们很容易将二者混淆。我们谈到某校的教育质量,经常会提到他们的教学质量挺高,师资水平不错,教学效果等等。究其实质,主要是教学作为教育的内核,一切提高教育质量的保障措施,都只有通过改变最细小的教学环节方能实现。实际上,教学工作只是学校教育的一部分,教学质量只能说是“智育”质量,而不是学校教育的全部质量。学校教育的全部质量包括“德育质量”、“智育质量”、“体育质量”、“美育质量”、“劳动技术教育质量”等等。教育的根本质量在于面向全体学生、促进全面发展、贯彻个体生命全程的终身教育的质量。但是在中小学阶段,对教育质量的考量主要是以教学质量的高低来衡量;而在高等教育阶段,教学作为高校教学、科研、社会服务三大职能之一,对教学质量的评价并不构成高等学校教育质量的全部。而实际上,高校的侧重点也在科研一方,而不是教学一方。

因此,教学质量与教育质量之间并不能划等号。尽管如此,教学质量依然是教育质量的非常重要的衡量指标之一。

2.1.4 学生的学业成绩

学生的学业成绩以及将来在社会上所取得的成就也常常作为教育质量衡量指标之一。倘若某校大多数学生在校期间各科成绩优秀,综合表现良好,并且走向社会之后也取得了很大的成就,那么这些学校常常被认为是教育质量比较高的学校,是大家争相想考入的学校,也将会是得到资助最多的学校。英 Ian Mills 著,刘庆昌、王英杰翻译的文章《教育质量探究》中,明确写道“如果问人们怎样理解教育质量,很多人可能会说出那些享誉全国的著名学校—那些优秀学生所在的学校。……、有证据说明这些学校的教育就是质量的标志。”学生世俗意义上的成功,理所当然地成为衡量教育质量高低的标准。但是,值得怀疑的是成功的机会的有限性,以及教育究竟能为这些人士提供多大意义上的改变与提高。因此,以此来作为教育质量的衡量标准也是有失偏颇的。

其实还有很多,如学校的声誉、学校可利用的资源、学校的社会地位等等,都常常作为教育质量的衡量指标。但是这些指标都是重结果而轻过程,都是在功利主义价值观影响下的片面的教育质量观,都是抽离了教育主体的外部评价指标,它们只能作为评价教育质量的部分指标,而不应成为我们评价教育质量的全部。

2.2 实践意义上的教育质量审视与价值批判

审视实践意义上有关教育质量的观点,笔者发现这些观点存在主体性缺失、过多的社会本位思考、教育价值秩序错位等缺陷。

2.2.1 主体性的缺失

教育质量标准的异化,会导致教育的荒芜,而荒芜的原因则在于主体性的缺失。实践意义上的教育质量,实际上也就是生活中人们对教育质量的认知。生活中,不管是学校、社会或家庭,对教育的追求都已经简化到追求外在指标—成绩上了。各个评价主体,都没有站在真正的教育主体—受教育者的立场来衡量教育质量的高低。不管是搞题海战术,盲目追求升学率也好;还是以学生“被就业”为代价,提高学校就业率也好;还是以点盖面仅以教学质量来衡量教育质量也好,这些日常生活中的教育质量观,都没有从教育的直接接受与感受者—受教育者的立场出发。追求升学率使学生置身题海,身心俱疲;追求就业率使学生“被就业”,有苦难言;偏重教学、侧重文化课,使学生体质下降、缺乏情趣;重视成功教育,使学生早早地接受功利主义教育,难以享受童年的纯真与快乐,这些都是违背教育基本规律的做法。教书育人,就是在文化传递的基础上实现人的自我生成。教育作为人之自我建构的活动,首先要实现的就是唤醒个体的自我意识,并努力向自己想成为的“那个人”的方向发展。

2.2.2 过多的社会本位思考

受中国传统文化整体主义精神的影响以及长期以来我们片面地理解了个人与社会的内涵的关系,实体化的“社会观”一直统治着国人的思想,人是社会发展的主体和主题的观念还没有完全建立起来。即使是在实行市场经济的今天,仍然有不少人把“个人本位”仅仅局限或限定在经济生活领域,而对思想文化领域的“个人本位”持否定或排斥的态度。在教育上,只要谈到个人,谈到“人是教育的出发点和归属”,很多人便认为这只是人文主义理想,不可实现。在我们的教育领域,高等教育奉行的法则就是为我

们的社会,培养人力、提供人力,学生就像大学所设计制造的机器人一样,只要能进入社会以后为社会带来效益就可以;大学也就像机器一样,只知不停地运转,产生最大功率而不知返回其身。教育真正地成为“无人”的教育。这是困扰我国教育多年,到现在依然阻碍着我国教育发展的障碍。教育要真正做到以人为本、育人为本,就必须站在受教育者的立场,以受教育者为核心展开教育活动,尤其是在教育目的的确立上,应更多地考虑受教育的利益。只有在个人本位与社会本位为两级的天平上找到一个合理的平衡点,我们的教育才能理性发展,走的更远。

2.2.3 教育价值秩序的错位

教育的社会本位思考历来有之,而教育价值秩序的错位却有在新形势下愈演愈烈的趋势。典型的三种不同立场的教育价值秩序,分别是社会的教育价值秩序、个体的教育价值秩序、教育本身的价值秩序。社会的教育价值秩序表现在:“站在社会的立场上要求教育培养社会所需要的人才,满足社会对人才的需求,促进社会的发展。社会作为人与人的集合体,代表的是总体意义上的‘人’,是抽掉了个人具体需求、个性之后的抽象意义上的‘人’。教育的社会价值更多关注‘人’的共性和社会性,强调教育对社会的维系及改造做出贡献。国家是社会教育价值的典型代表。简言之,就是得一善一美的价值逻辑。”个体的教育价值秩序表现在“教育的个人价值,体现着个人的生存价值,发展价值和创造、享受的价值。人首先是要能够生存的,首先要解决吃穿住行等生活问题。就个人来说,教育首先要传授人生存于社会的技能和本领。教育通过传授科学文化知识和生产知识,发展个人的认识能力和实践能力,理解并内化社会规范体系,获得生存和生活所需的知识和技能。事实上,对于受教育者来说,他们首先想到的是‘教育能给我们带来什么好处?’受教育者是教育的最终承受者和实现者。教育只有被受教育者认可才能发挥作用。教育对受教育必须是‘有价值’的。简言之,也还是‘得一善一美’的价值逻辑。”而教育本身的价值秩序则在于:通过教育使个体的素质发生积极的变化,进而通过个人素质的变化使个人的生活状态和个人所处的外部环境发生变化。简而言之,遵循“善一美一得”的价值逻辑。不同主体在各自的立场上,循着各自的价值秩序对教育活动充满期待,期望教育能满足对各自的期待。而事实上,彼此之间的价值秩序分歧必然导致彼此之间的关系质量降低。倘若不同主体在某些利益上能达成一致,便会不谋而合,为共同利益而努力。而恰恰个体和社会对教育的价值逻辑相似,无形中便对教育形成压力,使执行教育的学校迎合了个体与社会的口味。执行教育的学校处在社会和个人的夹层中间,既要执行国家的教育政策,又要顾及大众的心理需要。而恰恰我们的学校在二者的夹缝中,选择了偏向公众的立场,一味地迎合广大家长的高分需求,做了应试教育的推手。

但实际上,我们学校应该坚持自己的教育理性,努力在价值冲突中坚持建立在人类理性基础上的价值秩序,而不是一味迎合世俗和民意。就业率的追求可以说就是教育本身的价值逻辑屈从于个人教育价值逻辑的典型表现,是教育价值秩序的错位,是片面的教育质量观。在这二问题上,我们的学校负有主要的责任,我们必须坚持教育者的立场,以科学理性而又符合人类教育理想的教育价值秩序来指导我们的教育活动,才能保证教育的质量。

三、理论意义上的教育质量

3.1 教育质量的内容

综上对教育质量的分析,揭示了教育质量的内涵即促进人的价值的提升、生活质量的改善和社会的发展。而教育质量究竟通过什么来体现,由什么来承载教育质量?接下来,我们试着来分析教育质量的具体内容,也就是廓清教育质量的外延。质量有狭义、广义之分,狭义的质量仅指产品质量,而广义的质量则既包括产品质量也包括过程质量。教育作为一种人之自我建构的活动,教育质量既体现于教育产品也体现于教育的过程,既具有状态性,也具有动态性。

3.2.1 教育产品的质量

《教育大辞典》中对教育质量的定义为“教育水平高低和效果优劣的程度,最终体现在培养对象的质量上。”这是一种典型的教育产品质量观,即认为受教育者是教育质量的全部承载者,全面体现着教育的质量,教育水平的高低、优劣都集中体现在受教育者个体身上。可以说这是一种静态的描述,即当一个阶段的教育结束的时候,通过对受教育的考察(生活中更多的是考试)来衡量这一阶段教育对受教育者的影响,来对此阶段教育质量的高低做一评价。也就是说,从静态性上来把握教育产品的质量,就是一凝结在受教育者身上的所有教育活动的总和,表现为受教育者的素质。

“描述物质运动需要从‘状态’这一范畴入手。也就是说,物质在运动的过程中,如果想要明确地描述物质在某一特定的实间和空间下所具有的特性,必须将物质假定为静止状态,才能进行描述。”教育是一个过程,并且应该是使受教育者不断发生积极变化的过程,我们要全面把握教育质量,不仅要动态把握,也要静态把握。因此,教育产品质量作为教育的状态性质量,是教育质量的重要构成内容。

3.2.2 教育过程的质量

当然,我们也不能将教育质量仅仅局限于教育产品质量。通过考察教育的定义,可以看出教育作为一种培养人的活动或是人之自我建构的活动,教育本身就是一种过程,具有过程的性质。因此,我们更应该重视教育过程的质量,教育产品质量的最终形成,需要教育过程中各个环节的保障方能实现。教育质量是各项教育活动的工作重心,所有教育活动的开展和进行必须围绕和服务于教育质量的实现而展开。

辩证唯物主义指出:运动是标志宇宙间一切事物、现象和过程的变化哲学范畴。教育始终处于变化之中,教育质量亦然。因此,每一个教育过程或环节的质量就显得更为重要。教育过程质量,作为教育的动态质量,也应该是教育质量的重要构成内容。我们必须树立教育产品质量观与教育过程观统一的观点。只有这样,我们才能全面把握教育质量。

3.3 教育质量的特点

3.3.1 教育质量的多样性

教育质量的多样性,主要是指教育产品质量的多样性,这是建立在个体差异性基础上的。也就是说,教育原始产品质量—受教育者的差异性和多样性,决定了每一个教育对象在接受了教育活动之后的效果是不一样的,也肯定存在差异性和多样性。因此,教育产品质量具有多样性的特点。我们倡导因材施教,也倡导主体性的发挥,倡导个体的自我选择;同时,我们的学校发展也具有多种特色,不同学校的侧重点是不一样的;那么,

这就奠定了教育质量多样性特点的基础。当前,在基础教育阶段,我们鼓励学校的特色化发展,很多学校注重自我内涵提升,多渠道拓宽自己发展路径,增强学校的个性化建设。很多学校结合自身地理位置、区域特点、资源优势,合理定位,大力挖掘了学校内部的潜力,找到了学校特色的突破口,逐步实现了学校特色到特色学校的转变。打破了以前千校一面的局势,实现了人才培养的多样化。而这种学校的多样化,必然产生学校教育产品一人才的多多样性的特点。可见,教育质量多样性是客观存在的,而这种多样性更多体现在教育产品质量的多样性上。

3.3.2 教育质量的复杂性

教育活动本身的复杂性和教育质量的多样性特点决定了教育质量复杂性的另一特点。这种复杂性,更多的是指的教育过程质量的复杂性,教育质量生成过程的复杂性,教育产品方面更多的是多样性和层次性的特点。教育系统内部的庞杂,不同教育阶段不同层次学校的多重定位,决定了选择不同的学校就选择了接受不同的教育服务,而往往不同主体对教育过程质量的关注有着太多的分歧。从教育内外部来考察,在教育内部作为双主体的教育者和受教育者,都希望教育过程是一个享受的、充实的、丰富的过程,而站在教育的外部,政府、社会更希望教育过程是一个高效而低耗的过程,这种分歧,就给教育过程带来了很大的难题。因此,在教育过程中兼顾不同立场的主体的需求就显得颇为复杂,处理矛盾难度就比较大。另外,在教育系统内部,众口难调的现象也依然存在。不同的受教育者,对教育服务的期待也还不同,这就更为保证教育过程质量增加了困难。可见,教育过程质量复杂性存在之广泛。

3.3.3 教育质量的层次性

教育质量的层次性特点是我们很容易忽略的。其实,教育质量的层次性也主要是指教育产品质量的层次性。教育产品的多样性特点决定了教育产品也必然存在层次性的特点。我们倡导因人而异、因材施教,尽量使每个受教育者都在自己原有水平上有所提高。那么,这就注定教育产品会出现层次性特点。另外,每一所学校对自己的定位是不同的,我们鼓励各个学校要做好自我规划与定位,是学校间本身就产生了差距或层次。就高等教育领域来说,有些院校定位于世界一流大学,有些院校定位于国内高水平大学,还有些院校定位于省内高水平大学等等,当受教育者选择院校的时候就已经无形中框定了自己所接受的教育的质量,不仅最后人们对不同院校的毕业生的期待不同,他们自身所享受到的教育服务也是存在差异,有层次性性的。因此,当我们在评价教育质量的时候,一定要注意到教育质量的层次性,在自己特定的层级框架坐标中比较自己所接受教育的质量。不可一刀齐,只把自己放在整个教育系统框架中比较。要知道质量是相对的,不是绝对的。

3.3.4 教育质量的主观性与客观性

教育质量主观性与客观性的特点,确切地说应该是教育质量主观性与客观性的不一致性。教育质量是客观存在的,不容置疑,但是不同主体对教育质量的主观感受是存在很大差异的,对于同一教育质量可能存在多种主观感受性。教育质量的主观性是指由于评价主体立场的不同,对教育质量的感受性不同,对教育质量的评价也不同。评价是一种主体性的活动,它随评价主体的不同而不同。教育的相关主体,学生、家长、教师、教育管理者、教育研究者、企事业单位等都可以对教育质量做出评价。他们都可以从自

己的立场出发,以及自认为合理的标准对教育质量发表意见和看法。如对学校而言,教育质量意味着吻合自己的培养目标;对于用人单位而言,教育质量是毕业生的适用性和创造性;对于学生及家长来说,教育质量就是学校的硬件设施、知名度、升学情况、就业情况等等,它包含了受教育者对学校教育服务的预期。因此,具有主体能动性色彩的教育质量必然具有主观性,这种主动性也决定了教育质量标准的多样性、复杂性与模糊性。

教育质量的客观性是指教育质量是不以人的意志为转移的客观实体。不管各教育的相关主体对教育质量的感受、认识与理解程度如何,其本身是独立于个体的主观意识、思想、情感而客观地存在着。比如,在高等教育大众化背景下的大学扩招,有人认为是高等教育质量的下降,有人认为有下降趋势,而有些人则认为是高等教育的进步,是教育机会公平的体现。但不管这三种认识谁对谁错,高等教育质量它就这样实实在在存在,并在一定历史时期内,无法超越现实地存在着,也正是这种存在为人们提供了理解、认识和衡量教育质量的客观依据。在主观性和客观性的关系上,客观性是主观性的基础与前提,主观性是客观性的表达与再现。

四、应然状态下的教育质量

4.1 我们应该确立什么样的教育质量观

面向实践,面向未来,我们究竟应该确立一种什么样的教育质量观?究竟哪种教育质量观才是科学的、对教育实践有积极的导向作用的?这些都是我们应该思考、并努力回答的问题。当前我国正处于社会转型时期,多种价值观充斥着人们的思想,多种不合理的教育价值秩序左右着我们的学校教育活动,教育改革困难重重,学校受到越来越多人的责难。教育质量的话语权现在已不属于教育系统内部,更多的评价声音来源于教育系统外部。但是我们依然必须从教育者的立场出发,匡正不合理的教育期望,引导人们形成全新的教育质量观,并努力创造有利于教育改革的社会舆论,推动教育改革的进一步深入。

通过上文对教育质量的剖析,我们认定教育质量是以受教育者—学生为载体的,凝结在受教育者身上的所有教育活动的总和。那么,我们面向实践、面向未来也应该树立以学生为中心的,发展的、多样化的、整体性的、特色化的、适应性的质量观。而这种发展的、多样化的、整体性的、特色化的、适应性的质量观又是不同于之前学者们提出的新的质量观,其新颖就体现在一切以学生为中心,将所有的出发点与落脚点都放在学生身上。

4.1.1 树立发展的质量观

发展的质量观是指衡量一切教育活动是否有质量,就是要看一切教育活动是否以促进学生个体潜能的发展为中心,是否促进了学生个体潜能的发挥,是否促进了个体价值的提升。全面质量管理理论提出提高教育质量的方​​向就是要不断促进个体价值的增值,而增值就表现在个体素质的提升,并通过个体素质的提升逐渐改善个体的生活境遇及周边的环境。80年代开始,人们提出一种“人本位”的教育,特别强调对人的培养,把人格的发展放在首位。目前,主体性教育的实施更是强调教育对主体性的促进作用。牧口长三郎说“创造价值,就是密切客体与人类生活之间的关系,改变自然的通常次序,增

强它对个人生活的有用性，给人类带来利益和幸福。”那么，也就是说教育对个人价值的增值，就在于改变自然通常秩序的能力的提升。另外，发展的质量观还包括“用发展的眼光来看待教育质量，通过发展来解决发展中的教育质量问题的。质量观本身就是变化的、发展的，不能固守僵化的发展观。”就我国当前教育实际来看，没有教育的发展就没有教育的高质量。不同时期的教育质量有不同的主题，质量标准也是个发展的概念，没有一成不变的质量标准。不同时期确立的质量标准都应有利于当时教育的发展，而不是背离教育宗旨和限制教育发展的。不可脱离发展来谈质量，更不能借质量来限制教育的发展。因此，面向实践、面向未来，我们一定要树立发展的教育质量观。

4.1.2 树立多样化的质量观

目前，我国已进入高等教育大众化时期，但是大多数人依然用精英高等教育质量标准来衡量现在的高等教育，这显然是有逆时代的。新时期，我们必须树立多样化的质量观，多元化的人才观，让教育在新时期上一个新的台阶。我们必须承认没有多样化，就不可能有高等教育的大众化。多样化也是大众化高等教育的典型特征。多样化主要表现为高等教育需求、办学主体、教育目标和培养方式的多样化。大众高等教育的这种多样化特征，要求确立多样化的高等教育目标，并确立多样化的高等教育质量观。这种质量观的定位是基于不同层次、类型、培养目标与职能来确定的。发展多种教育形式，让更多的人接受高等教育，满足广大人民群众的学习愿望和多样性的社会需求，这本身就是一种高质量。相反，如果我们坚持精英教育质量观，坚持紧缩规模、抑制需求，将大量适龄青年拒于高等教育的大门之外，使高等教育依然作为少数人的特权，在当前形势下，这样的高等教育系统的教育质量一定是不高的。所以，在大众化高等教育与精英高等教育共存阶段，我们不可用过去的质量意识和质量标准来简单评判高等教育质量。当然，这一法则在基础教育阶段同样适用。也就是说，我们面向未来的教育实践，必须秉持一种多样化的质量观。

4.1.3 树立整体性的质量观

树立整体性的教育质量观，其实是素质教育一直以来所倡导的。整体的教育质量观，即是要求我们对教育的评价，要全面而彻底，既要评价教育产品质量也要评价教育过程质量；既要关注个别教育活动，也要注意从整体上把握教育系统的质量。在对教育产品—受教育者评价时，要在素质教育理念的指引下，全面评价受教育者所接受的教育的质量及受教育者的质量。另外，对整个教育系统的把握上，也要注意教育质量是由各级各类学校组成的整体的教育系统的质量，是一种整体质量，而不是单一的某阶段的培养质量。当前，我国教育还缺少这种整体性的质量观，缺乏对基础教育与高等教育的衔接性的研究，对人才培养整体性的关注不够。未来的教育，一定是完整的、衔接性很好的教育，并以这种完整的教育计划来面对完整的生命，促进个体生命的完善。因此，面向未来的教育质量系统观，一定要兼顾全面，质量保证首先源于教育的完整性，更重要的是要全面考察个体的素质与潜力是否得以全面的提高与挖掘。所以，我们坚持整体性的质量观，而不是片面的质量观。

4.1.4 树立特色化的质量观

特色化的质量观是在近些年教育改革的新时期提出的新概念，不管是在基础教育领域还是在高等教育领域，教育质量要实现跨越式的发展，齐步走的方法肯定是行不通的。

可以说,特色化的质量观是在学校特色化发展的基础上发展起来的。学校特色化发展与特色化的质量观又是相辅相成、彼此推动的。当前,基础教育从整体上进入了内涵式发展的新阶段,均衡发展成为今后义务教育发展的重中之重,更加注重提高质量,注重内涵发展将是教育的主旋律,这就要求我们必须改变千校一面的局面,充分利用各个学校的社会资源、地理位置、区域优势等等,选择性、多样化、个性化地办好每一所学校,使每一所学校都扬长避短优势发展;各个学校要努力开发特色项目,逐步扩大到学校特色,继而将学校特色提升为特色学校,才能满足新时期广大人民群众多样化的受教育需求。而在高等教育阶段,特色化的发展更是刻不容缓。高等教育的相关利益主体的增多,大学生自主性的觉醒,对高等教育的需求更加多样化,因此高等教育要办出特色才能为人民提供更多的选择机会。同时高等学校的办学自主性比较大,在很多方面可以搞出特色,既可以在办学模式上发展特色,也可以在人才规格上呈现特色,还可以在学科专业上凸显特色。特色就是一所学校获得发展的关键所在,而这种学校特色化发展的推力就来源于特色化质量观的发展。所以,树立特色化的质量观是新形势下教育发展的必然要求。

4.1.5 树立适应性的质量观

教育的存在绝对不是单纯为了经济、社会的发展。教育作为唤醒人的生命意识,构建人的精神世界、改变人的生活方式,实现人的生命价值的活动,其产生和发展的合理性本身就是由个体和人类的生活需要决定的。因此,教育的存在与发展,教育质量高与低的评判标准应由个体、学校与社会共同来衡量,而更多的应该由个体来衡量。因为学生作为教育质量的最终承载者,倘若学生个体对教育的满意度不高,教育本身并没有给受教育带来预期的变化,教育的其他社会功能也不可能实现。树立适应性的质量观,就是要坚持以生为本的理念,站在受教育者的立场,以学生个体对自己所直接体验到的教育过程及结果的满意度或学生主体的发展度为标准来衡量教育质量的高低。其实,在这里我们所讲的适应性的质量观就是要求我们在传统适应性质量观的基础上,更加侧重个适性质量。树立适应性的质量观,就是希望我们的教育能给每个学生的发展提供适合的教育,而不是齐步走要求所有要的学生都达到某种标准。个适性质量是人才培养质量的“核心”质量。

4.2 教育质量如何形成

综上所述,为了改变实然的教育质量困境,我们应该确立发展的、多样化的、整体性的、特色化的、适应性的系统质量观,倘若我们确立了这样的质量观,我们如何以此来要求我们的教育,如何改进、提高教育质量。那么,首先我们需要分析教育质量的形成过程,只有科学、全面认识教育质量的各影响因素,明确形成教育质量主要的具体行为,才能更好地提高教育质量,推进教育改革。

4.2.1 影响教育质量形成的因素

教育质量受到多种因素的影响,分析、辨明影响教育质量的主要因素是分析教育质量问题、改进教育质量的理论前提。对于教育质量的影响因素,诸多学者已进行过很多的相关研究,并从不同的维度作了分析。一种观点认为,从教育质量的构成分析,教育质量由教授质量、学习质量和管理质量三部分组成,并分别列举了对每一部分产生影响的要素。还有一种观点认为,教育质量主要受到招生规模、专业设置、教师投入的时间

和精力、学习投入的时间和精力等因素的影响。还有研究者对分阶段的教育质量或其中某一个因素进行分析,包括影响中专教育质量的因素、影响我国硕士研究生教育质量的因素分析、影响远程教育质量因素的研究、影响教育质量的教师因素分析等。

现有的分析大多是研究者依据自身的理论背景、实践经历以及研究需要,从庞杂的因素中进行有限选取,缺乏一定的逻辑严密性,有的甚至存在简单罗列的现象,不利于我们从整体上把握影响教育质量的主要因素。诚然,影响教育质量的因素有很多,但它们并不是彼此毫无关联的,而是一种有结构、有层次的存在整体,各因素是在不同的位置上发挥着各自的作用。教育质量本身是在不断变化发展的,我们在认识过程中不能捕捉到它的全貌,很难阐述影响其变化发展的所有因素,但是,它的变化发展过程是有内在机制的,我们可以采用截取剖面的形式来对其进行分析。

教育活动的本质,在于教师和学生之间实现知识、经验的传递和接受。教师和学生,是教育活动最基本的两大要素,也是直接影响教育质量最重要的两大因素,课程内容、教学安排及教育管理等其他因素都是通过师生对教育质量产生影响。除教师、学生之外的其他因素,又可分为教育活动内部和教育活动外部两大类。因此,我们根据这一因素分析方法,可将影响教育质量的因素分为两大部分,即内部影响因素和外部影响因素。

4.2.1.1 内部影响因素

教育质量的内部影响因素包括受教育者的素质、教育者的素质、教育内容、方法及组织形式,教育管理方式,教学设施和工具等五个方面。

①受教育者的素质

受教育者是教育活动的基础,受教育者的素质是整个教育活动的起点,促进其素质的提高是教育活动的最终目的。受教育的素质涵盖其身体素质、知识、能力和技能素质、政治思想素质、心理素质等。受教育者的素质基础决定了其心理建构的水平、自我认知的意识和实践活动的能力。受教育者素质的提高是教育的结果,而其素质水平决定教育活动开展的水平,从一定意义上说,受教育者是教育质量及自身的真正创造者。因此,提高教育质量不是简单的追求高素质的受教育者,也不是一味的提高受教育者的学业成绩等单项指标,而是要以每一个受教育者的现有素质水平作为基础,力争实现最大化的发展可能值。

②教育者的素质

教育者的素质构成,类似于上述受教育者素质的四个方面。教育者的身体素质,是其从事教育活动的基础性前提;知识、能力和技能素质是其进行教学工作的工具性条件,也是教育活动质量高低的决定性条件;政治思想素质和心理素质在其具体的教学活动中,发挥着方向约束、动力调节等激励作用。教育者的素质水平,在一定程度上决定了其教学工作的水平和质量,只有高素质的教育者,才有可能开展高水平、高质量的教育活动。一支水平优良、人员充足的教师队伍是保证优质教育的主要条件之一。教育者和受教育者的素质,是教育活动进行的现实性基础,也是决定教育质量的基础性因素,教育活动中的其他因素,也是通过影响这两者进而影响教育质量高低的。

③教育内容、方法和组织形式

教育内容、教育方法和教育组织形式是教育活动中变化幅度较大的因素,也没有固定的外在表现形式。从知识、技能传递和接受的角度来看,教育内容并不是知识、技能

的本来形态，而是教育者根据受教育者的现有素质水平，通过自身素质加工、赋予一定个人素质色彩和意义的內容。因此，决定教育质量高低的教育內容不是写在纸上的理论知识，而是教育者通过所选择的教育形式，实际传递给受教育者的內容。具备不同素质的教育者，或同一教育者面向不同素质水平的受教育者，会对同样的教育內容进行不同的选取、加工和传递，从而产生差异化的教育结果，形成不同的教育质量。

同样的道理也适用于教育方法和教育组织形式。根据教育者自身和面向受教育者素质的差异，以及其教育目的、理念的不同，教育活动实施单位、教育者会选择不同教育方法和教育组织形式，出现较大的差异。从日常教学过程的角度来看，这样的差异要求我们在教育活动中坚持多样化的教育质量观，处理好班级授课制和个体差异性之间的矛盾，根据受教育者的素质基础和学习风格选取相应的教育方法和组织形式，这样会有助于教育质量的提高。

④教学管理形式

现实教育活动中，教学管理的形式和水平直接控制、影响到教育者和受教育者的行为与活动，也对教育质量有着很大的影响。教学管理，就是在一定的教育资源环境下，对教育资源进行配置，从而对教育活动达到计划、组织与协调的预期目的。不同的教学管理形式，会对教育活动产生不同的效果，在这种情况下，影响到教育质量的高低。教学管理，包括对教育者、受教育者参与教育活动实施激励，对教育质量进行评价和奖惩，也包括通过不同的相关教学管理手段、制度控制、协调师生的行为。因此，良好的教学管理形式，能够有效激发教育者从事教育活动的积极性，合理规范教育者和受教育者的个人行为，优化配置有限的教育资源，从而实现提高教育质量的目标。

⑤教学设施和工具

教学设施和工具是教育活动顺利开展的物质条件和现实基础，也是保障教育质量的必备硬件。“在教育物资低于基准线的情况下，教育的物的要素，就成为教育活动能否开展的決定因素。但是，如果这个基本要求已经达到，那么，教育物资的改善只是有利于教育质量提高的重要条件，并不能对教育活动的开展起决定性的作用，也不是学校水平或教育质量的根本标志”。^①这里谈到的教学设施和工具，专指参与教育活动其中的教育资源，须是真正进入教育活动实际过程，并为教育者和受教育者所用的设施和工具。因此，我们在衡量教学设施和工具对教育质量的價值时，要充分考虑其实用性和实效性。

4.2.1.2 外部影响因素

提高教育质量，既在教育系统之内，也在教育系统之外。影响教育质量的因素有很多，除了上述五个方面的内部影响因素，教育质量的高低还受到受教育者家庭和受教育者所处社会、时代背景等外部因素的制约。

①受教育者的家庭影响因素

受教育者的家庭因素，也包括多个方面。具体来看，受教育者家庭的经济状况、地理区位、心理和文化环境、家长的自身素质和期望、家庭成员所能提供的物质资助和精神支持等，都会对受教育者接受教育的动机和学习状况产生或浅或深的影响。美国有学者曾经总结其教育质量低下的原因时认为：家庭结构是影响教育质量的重要因素。家长自身素质情况、对孩子的关怀、帮助、教育期望，是教育质量产生个体差异的重要原因。当前，针对教育质量存在的一些认识误区和不良倾向，其实质是受教育者家庭因素在教

育活动中的一种折射,是受教育者家长对教育诉求的一种反映。社会上存在的片面追求教育量的指标,相对忽视受教育者自身素质提升的看法和行为,也是其家庭功利主义和实用主义的一种体现。教育质量的提高,不是受教育者单项指标的量化增长,而是其素质的整体提升,关键是要让其形成一种自我学习、自我教育、自我成长的意识和能力。

②受教育者所处的社会、时代背景

受教育者所处的社会、时代背景,涉及的领域则更为广泛。该受教育者所处时代的经济发展水平、科技普及水平、社会发达程度、区域的发展状况、社会舆论和团体利益等都会对教育活动产生或多或少的影响。社会、时代背景因素虽属教育活动之外,但是其在更深层次上对教育活动发挥着重要作用。因为,学校、教育者、受教育者都不是独立存在的,而是社会化的存在,具有社会化的属性,教育活动的开展,不可能脱离社会大的背景。教育质量的高低,从根本上是社会、时代背景因素决定的;良好的教育质量,同时也能够改善教育所处的社会环境,实现教育的超越功能。教育者和受教育者的素质基础,教育内容、方法和组织形式的选取、教学设施、工具的选择运用,与大的社会时代背景是不可分开的。良好的社会时代环境,是提高教育质量的基本前提。

影响教育质量的因素有很多,并且诸多因素是以一定结构存在的,各因素之间也是相互联系、相互作用的。优化的内部因素结构是高质量教育产生的基础;良好的外部因素,能够促进内部因素的改善,从而促进教育质量的提高、受教育者素质的提升。在提高教育质量的过程中,内部因素发挥直接作用,也是比较容易衡量和控制的,它们的改变直接形成教育质量,因此,内部因素是形成教育质量的关键。而外部因素是在长时间中形成的相对稳固形态,对教育质量的作用较为稳定,较难在短时间内实现转变。

对于我国当前的教育实践活动来说,经过九年义务教育的普及和高等教育规模的较大程度扩张,人们接受教育的需求已经得到一定的满足。因此,人民希望享受优质教育资源的呼声越来越高,与我国优质教育资源相对匮乏的现状已形成不容忽视的矛盾,教育质量的问题随之凸显。根据以上对教育质量影响因素的分析,我们可以初步看到形成教育质量的条件,也为我们明确形成教育质量的具体行为、进一步提高教育质量提供了研究基础。

4.2.2 形成教育质量的具体行为

影响教育质量的因素有很多,与此相适应,形成教育质量的具体行为也存在多个方面。通过对形成教育质量的具体行为的分析,我们能够找到导致当前教育质量相对较低的现实不足,提出相应的应对思路 and 措施。在如何提高教育质量的问题上,多位研究者提出了自己的意见和建议,具体的改进措施囊括了教育活动的各个方面,诸如强化学校办学的自主权利、制定科学客观的教育目标和人才培养规格、合理选取教育内容、改革教育方法和教育组织形式、加大教育资源投入、优化师资队伍建设、推进素质教育、利用现代化的教育手段和工具、提高教学管理绩效等等。通过对以上详尽文献的整理分析,结合自身受教育经历和理论思考,笔者从教育者和受教育者素质、教育内容、教育方法与组织形式、教育管理方式、家庭环境、社会环境等 6 个方面对形成教育质量的具体行为进行分析。

4.2.2.1 教育者和受教育者素质的提高

教育者的素质是形成教育质量的关键。教师是学校实施教育活动的主体,是教育质

量的源泉。教育质量的高低,在很大程度上取决于教育者的身体素质、知识、能力和技能素质、政治思想素质和心理素质。具体来说,教育者的政治思想素质是形成教育质量的基点,其集中体现是对教育事业的忠诚与热爱、对受教育者的责任和关怀;知识、能力和技能素质是形成教育质量的保证,是教育活动满足社会需求和受教育者成长需要的必要条件;身体素质和心理素质是形成教育质量的基础,是教育活动顺利进行的物质性保障。教育者整体素质的不断提升,是教育质量持续提高的关键。

联合国教科文组织在《2005 年全民教育全球监测报告》中指出,世界上许多国家尽管在提高入学率等教育领域取得了重要进展,但是许多国家在教育质量上是失败的,其数据显示多个国家的学生在学龄阶段辍学或者小学毕业时仍无法掌握基本认知技能。该报告同时指出,至少有 11 个国家在教育质量改革方面取得了显著的成效,韩国、古巴、加拿大和芬兰四国的成就尤为突出。其中,教师素质的提高是教育质量改善的重要基础。以加拿大为例,其实行严格的教师准入制度,只有 10% 的申请者能够被师范院校录取。在基础教育阶段,每个老师都有两科的硕士学位,甚至幼儿园的老师也需要大学文凭。在一些地区,教师每年用于培训的时间大约 40 天,培训是强制性的或者是晋升的必需条件。立足于此,我们在教师素质的问题上不能有任何的让步,要坚持宁缺毋滥的选人用人原则,为教育质量形成提供坚强保障。

受教育者的素质基础是教育活动的基本前提,其整体素质的不断提高是教育质量的最终体现。教育质量的形成与提高,不能简单等同于受教育者习得知识的多少、学业成绩的高低。在形成教育质量的过程中,受教育者个人的原有素质是其成长提高的发展基础,其自身素质的提高是他进入下一个学习阶段的能力基础。除此之外,受教育者的学习动力、学习风格对教育质量的形成也发挥着重要的影响作用。

4.2.2.2 教育内容的合适处理

教育内容是教育者和受教育者之间传递知识、技能的媒介。教育内容的恰当选取、合适处理,是顺利完成知识和技能传递、形成教育质量的基础条件。我国当前大力推行的新课程改革,其中一个重要的方面就是要改变教育内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状,加强教育内容与受教育者现实生活和科技、经济、社会发展的联系,精选有利于受教育者整体素质提升的基础知识和技能。教育内容的选择应体现受教育者的素质基础,有利于受教育者结合现有的知识与经验,并在此基础上主动地探索和发现新的知识;应充分反映社会、政治、经济、科技的现实需求,有利于教育者开展创造性的教育活动;还应坚持多样、生动的原则,充分利用学校内外的教育资源,实现教育内容的高质量和多样化。在教育内容的安排处理上,要改变过于注重知识传授的倾向,强调使受教育者形成积极主动的学习态度,从而使其在习得基础知识与基本技能的过程中学会自我认知、自我学习、自我成长和自我发展。

4.2.2.3 教育方法、组织形式的合理设计

教育方法、教育组织形式是实施教育活动、达到教育目的的具体形式安排。在目前的教育理论探讨和实践探索中,我们不乏先进的教育理念,缺少的是先进理念指导下的操作方法和教学形式;我们不需要口号式的概念创新,急需的是具备强实效性的方法设计和组织形式实践。一教育家巴班斯基曾说:“学生的学习成绩,在很多方面取决于选

择和运用教学方法最优结合的技能、技巧如何。”在教育方法、组织形式的设计上，我们应坚持有利于受教育者自我认知、独立思考和实践创新等能力培养的理念，重视受教育者自主发现问题和解决问题能力的培养，开发其个人智能；充分发挥受教育者的主体能动性，注重引导其自觉掌握科学知识和能力技能，促进受教育者形成良好的个性和健全的人格；注意应用心理科学的研究成果，增强教育方法的科学性和实效性；大力引入现代教育设备和教学手段，调动师生参与教育活动的积极性，实现最优化的教学效果。教育方法的设计转变，要求教育组织形式随之发生转型。教育组织形式作为构成教育活动的具体方式，也作为实施教育的必需条件，在应试教育向素质教育转变的过程中，需要改变整齐划一、封闭的发展模式，增强教学安排结构和教学空间的开放性，加强师生之间的交流与互动，提高教育的教学效果和整体质量。

4.2.2.4 教育管理方式的合理跟进

充足的教育资源是教育活动正常进行的物质保障。在当前教育资源长期不足、优质教育资源相对匮乏的办学环境下，教育管理水平的高低直接影响教育资源的产出效率和教育活动的整体绩效，也对教育质量的形成发挥着重要的调节作用。我国教育资源长期呈紧张局面，与西方发达国家，乃至世界平均水平存在较大的差距。我国财政性教育经费占 GDP4%的资源投入目标长期未能实现，1993 年以来我国教育投入水平最高的一次是 2008 年达到的 3.48%，而从世界范围来看，世界平均公共教育支出占 GDP 的比重是 5.2%，发达国家为 5.6%，发展中国家为 4.6%，最不发达国家还有 3.6%，也就是说我国的教育资源投入水平不仅远低于发达国家，还低于众多发展中国家，甚至还低于最不发达国家。在这样的资源困境下，教育管理方式的合理跟进，对于教育活动的开展、教育质量的形成具有更加突出的实践意义。根据教育者和受教育者的素质基础，以及变化发展的教育活动实际情况，针对性的采取合理的教育管理方式，优化各类教育资源的配置组合，是突破教育资源困境、提高教育质量的有效途径。

4.2.2.5 加强家校合作

教育活动的范围不局限于学校内部，教育质量的形成也不是学校范围内单独完成的，家庭作为受教育者成长的第一环境，对教育质量的形成发挥着重要作用。《第 44 届国际教育大会宣言》明确提出：“不仅家长而且整个社会都应当担负起同所有教育系统的工作者以及非政府组织一起工作的重大责任，一起全面实现为和平、人权和民主的教育之各项目标并以此方式对可持续发展及和平文化做出贡献”。美国和俄罗斯在这方面具有较为成熟的经验。早在 1897 年，美国就成立了极具规模的家长教师联合组织——全国家长教师联合会；而前苏联曾专门公布《普通学校家长委员会工作条例》，运用正式文件的形式保证家校合作工作的有效进行。通过教师家访、家长访校、开通家长热线、开办家长学校和成立家长委员会等形式，不断加强家校合作，学校与家庭之间能够相互交流信息、增进了解，促进双方的互动，实现学生、家庭、学校的共赢。现代教育不是简单的知识授受过程，而是一项综合系统的整体工程，学校教育必须依靠家庭教育的补充与整合，家长参与教育、家校强力合作是教育力量整合的重要内容，也是教育质量形成的强效保证。

4.2.2.6 善于利用环境中的有利条件

教育质量不仅直接关系到受教育者本身的素质提高问题，也涉及到千家万户下一代

的培养问题,当前得到了政府、民众、社会的高度重视和关注,这本是教育获得更好发展的良好外部环境。但是,教育质量成为社会焦点,也加剧了片面注重量化指标增长的功利主义质量观的产生和发展。社会民众,特别是社会弱势群体家庭对教育加注的过高期望值,这是其渴望改善物质待遇、提升社会地位等发展诉求在教育领域中的投射,其产生是必然的,但是过高的期望也使得受教育者家长对教育活动产生了浓厚的功利主义色彩,乐观学生学业成绩、升学率等量化指标的快速增长,而不允许出现与教育活动创新和改革相伴相生的风险和失败。这种思想倾向在一定程度上使得教育成为社会活动诸领域中最为封闭、保守的领域,影响了教育质量长久的提高。为此,我们呼吁树立面向实践、面向未来的教育质量观,在教育活动中既要看到学生成绩的提高,更要实现学生整体素质的提升。我们要善于利用社会、民众对教育的重视力量,营造有利于受教育者健康成长、整体提升的教育环境,提高教育活动的效益和质量。

我们在树立了面向实践、面向未来的教育质量观,全面剖析了教育质量的影响因素、明确了教育质量的形成过程之后,还需要回答的一个问题就是——在新的教育质量观的指导下的教育质量评价问题,也就是说我们根据什么标准来判断教育质量的高低。这也是本文要回答的最后一个问题,即我们如何评价教育质量。

4.3 我们如何评价教育质量

综上所述,教育质量是以受教育者——学生为载体,凝结在受教育者身上的所有教育活动的总和。同时,教育质量也是受教育者、家长及社会其他利益相关群体等多元主体对于教育活动的价值判断,不同的评价主体在不同的社会背景、历史时期下会有不同的理解和评价,它和一个国家或区域的社会、经济、政治、文化等因素密切相关。

4.3.1 教育质量评价的要素分析

从历史上看,教育质量的内容在社会发展的三个阶段呈现不同的特点。在前工业化社会,只有少数人能够接受教育,教育是社会上层阶级的特权,是社会个体身份的象征和体现,教育质量的核心是学术能力和伦常知识。在工业化快速普及的近现代社会,接受教育不再只是少数人的特权,教育得到了相当程度的普及,学校教育日渐成为培养、强化普通劳动者生产技能的必备工具,衡量教育质量的主要内容变为最基本的读写算(3R)能力和初步的概括能力及职业必需的工作态度。在全球化、信息化大力发展的现代社会,教育的培养目标和相应的学习方式发生了转变,教育不仅要达到传授知识、教给技能的目的,还要帮助受教育者体悟生命的意义和真谛,关于生存意义、生活态度、社会交往能力等文化、精神层面的学习与熏陶成为教育质量的重要部分。当前,教育质量基本囊括了受教育者学会怎么学习、怎么生存、怎么做人的全部内容。

从世界范围来看,对教育质量评价主要有以下四种不同的指标体系。一是经济合作与发展组织(OECD)发起建立的“国际学生质量评价项目体系”(PISA),利用系统连贯的量表来全面测评学生的阅读能力、数学素质和科学素质,以及学生在这三个领域内应该获得的知识操作技能、运用相关知识的能力等;二是联合国儿童基金会在其《教育质量定义》文件中,提出了学习者、教育环境、教育内容、教育过程与教育成果等五个教育质量要素,并认为应该从这五个方面检测教育质量;三是美国“国家教育进步评价系统”(NAEP)对学生在校所学的各门课程,比如阅读、写作、数学、科学、美国史、艺术、公民及其他一些学科的知识 and 能力进行全面的测试;四是欧盟的教育质量指标,包括知识

与能力、毕业与升学、学校评估与家长参与、资源结构等 4 个方面的 16 项要素。由这四种指标体系我们可以看出，现代的教育质量评价指标基本上覆盖到教育输入、教育过程到教育产出的全过程，近来尤其关注受教育者的学习、就业和生存能力，特别是其更新知识与技能的可持续发展能力。

随着时代和社会的不断发展，教育质量的内涵日益丰富，对教育质量评价方式的要求也更趋多样化。但是，为了追求客观、公正的教育质量标准，尤其是在社会诚信度较低的社会环境下，我们过多的求助于标准化的测验和统一化的考试形式，期望通过标准统一、结果明确的量化考核得到质量评价结果，实现选拔人才、遴选优秀的评价目的，越来越偏离了教育质量评价的基本原则，限制和扼杀了多元发展的教育教学过程的生命力。因此，虽然近年来我们在教育事业上的统计数字不断攀升，各项量化发展指标高歌猛进，但人们对教育的满意度却似乎并未随之上升，对教育质量的质疑之声反而日见其高，饱受社会民众垢病。教育事业大好的发展形势和社会民众对教育质量的批评反思，看似矛盾，难以理解，实则统一，因为其实质是教育质量两个不同维度的价值表现。

在前文研究的基础上，笔者认为教育是促进个体社会化，并使人成人的活动。那么，教育质量的评价的要素就体现在教育促进个体价值提升的维度、教育促进个体改善生活境遇的维度和个体促进社会发展、为社会做多少贡献的维度。简言之，也就是自我价值、生活质量、社会发展三个要素。

4.3.2 教育质量的评价标准

教育质量的评价，我们应该从两个方面来衡量，即“质”与“量”。产品质量作为教育静态性的质量，是教育活动在一定时期内量的积累的体现；而过程质量作为教育动态性的质量，是教育活动必须要坚持的方向的体现，也就是说我们教育质量评价要素包括质标和量标两个因子。质即方向，量即程度。也就是说我们在制定教育质量的衡量标准时，我们应该既制定质标，也制定量标。质标用来考察某一教育活动是否符合我们教育方针的大方向；而量标用来衡量某一教育活动的目标的实现程度。目前，大家都公认一种看法，即教育质量包括产品质量和过程质量，那么我们在考虑质量时，既要制定教育产品的质标与量标，也要制定教育过程的质标与量标。教育产品的质标即教育活动预定的受教育者的各方面素质规格，量标即受教育者个体素质所应达到的最低水平。也可以说质标即评价指标，量标即评价标准。教育过程的质标与量标是一个比较复杂的问题，笔者认为，教育过程的质标包括教育活动过程是否具有高效性、低耗性，而教育过程量标则包括教育活动过程的纳入性(包括入学率、毕业率、升学率等等)；而教育产品的质标则包括自我价值、生活质量与社会发展三个方面，在量标方面，则体现在最近发展区间的最大值。

在教育质量的评价标准方面，联合国教科文组织也曾于 2005 年提出教育质量框架，该框架试图从宏观层面构建大质量的图景，把受教育者和其全面发展作为质量的中心要素，并首次提出将生活技能作为教育质量的一个重要内容。框架认为，教育质量的中心是生活技能的开发，之后，“教育质量即生活质量”的观点逐渐盛行。其原因是，学习各种技能能够帮助个体、社会获得成功的生活；以及人们将各种技能运用于广泛的活动中，可以与家庭和社会成员沟通交流、友好相处。具体到我们每一个人，我们从接受教育开始，教育就占掉了我们绝大多数的时间。我们接受学前教育、义务教育、高中阶段、

高等教育阶段的教育,个体的受教育活动占据了他生活的很大一部分。一方面我们受教育是为未来的生活做准备,而另一方面我们受教育的过程又直接构成了我们今后的生活。丁钢教授指出,教育应关注孩子生活质量,提倡以孩子的生活质量来衡量教育质量。持有类似观点的还有美国教育学家杜威,其早在《民主主义与教育》一书中就曾提出,“教育即生活,教育及成长”。

在价值提升及社会发展方面,是教育研究中一直比较强调的,尤其是促进个人价值的提升早在儒家学说中就有体现,促进个人生命的完善、不断地自我超越等等,在此不再赘述。况且,本文的研究重在教育质量的意义探寻,揭示教育质量的内涵,树立新的面向实践、面向未来的教育质量观,在教育质量衡量标准方面的研究重在抛砖引玉,期待后来者有更深入的研究。

文献来源:刘丽梅.(2010).论教育质量.硕士学位论文.山西大学.

欧盟基础教育评价新动向:欧盟教育质量基准体系解读

邹敏 苑大勇

摘要:重视教育质量已经成为世界基础教育的发展趋势,2003年欧盟教育质量基准体系(2EQBS)设计并开始执行,为欧盟各成员国不同的基础教育质量体系之间架设了合作的桥梁。随着教育质量理念的不断发展,欧盟教育质量基准体系涵盖了学校教育的四个重要方面,即背景要素、教与学、组织和管理以及领导变化和发展,这四个方面的要素包括完善的指标体系。经过专家的理论验证和教师的实践检验,该体系具有科学性与有效性,当然也存在着一些不足之处。

关键词:欧盟教育质量基准体系(2EQBS);基础教育评价;教育质量;

一、教育质量理念的发展

从世界范围来看,重视与强调学校教育质量已经成为基础教育的发展趋势,世界各国通过各种教育评价体系检验国家和学校的教育质量。欧盟历来重视基础教育质量的提高,通过不同的教育项目以达到提高基础教育质量的目的。欧盟和经合组织(OECD)通过各种评价体系对欧洲的基础教育质量进行全面大规模地检验,这些评价体系包括国际数学和科学教育测试(Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS),国际阅读素养进步研究(The Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS),国际学生评价项目(Programme for International Student Assessment, PISA)等,对基础教育质量的重视和强调已经成为欧盟重要的教育政策。

根据世界银行的观点,认为“教育质量的观念难以界定并且不容易测量,但是一项良好的教育质量评价一定是包含学生考试成绩的评价,同时许多教育界学者在对教育质量界定时非常重视学生的学习环境”。^①经合组织(OECD)在2001年的报告中明确提出教育质量应该具有的范式,包括教育质量的提高与教育质量的保障,其中教育质量的提高取决于成员国内部的发展以及对教育质量的管理与控制;然而教育质量的保障则与各国

政府所制定的质量保障机制密切相关，政府通过质量保证体系、审计制度以及视导制度等具体措施保障教育质量的稳定。^②相关研究表明，欧盟各成员国对于教育质量的关注不仅是理念层次，更多的是如何将教育质量保障体系应用到实践当中去。在过去十几年里，问责制被提出并且应用到学校发展过程当中，在促进学校和学生发展方面起到积极作用，教师不得不遵照问责制制定的评价标准进行教学工作。为实现教育问责的目标，评价的标准包括课程和学习行为活动等，评价的主要内容是当前社会必需的技能 and 知识，并且是容易测量以及可比性强的内容。

从 20 世纪 80 年代后期开始，随着戴明 (Deming) 对教育质量的界定以及全面质量管理 (Total Quality Management, TQM) 理念的发展，教育质量日益受到重视，全面质量管理是以质量为中心，建立在全员参与基础上的一种管理方法，其目的在于长期获得消费者满意，符合组织成员和社会的利益，所有的组织成员必须思考怎样为组织的产品和服务作出自己的贡献。^③然而，将质量的观念从工商业领域应用到教育领域存在一定的困难。首先在在理念方面，教育质量提出的问题令人困惑，比如“谁是教育领域的消费者？”“教育领域的产品和服务是什么？”如果将家长和教师作为消费者，学校作为产品以及服务的提供者，这种想法必然遭到强烈反对，因为通常情况下学生的成绩已经被贴上了教育产品的标签。将学生的成绩作为教育产品，却很少有人关注到产品内部的发展过程，帮助学生取得成绩的各种要素被忽视，在质量的海洋中，教育质量之船已经迷失了方向。达林—海蒙德 (Darling-Hammond) 认为，对教育质量的标准以及质量的保证等问题，不能与教师的教学、评价、学校的组织、专业性的发展以及学校的资金任何一个方面分开，而是与每个方面都密切相关。^④学生成绩的提高与发展，与教职员工的职业发展机会以及问责制度的建立密切相关。以上所有的要素聚合在一起，共同促进和支持学校的变化与发展。对学校发展的相关要素进行分解研究，会发现学校的员工参与程度、信息处理和分析方式以及学校的发展等方面存在密切的联系，同时学校的管理方式、学校的文化和学生的成绩之间也存在紧密联系。美国学者布鲁纳 (Bruner) 的研究发现，学生的学术成绩与学校的文化存在高度的相关性，学生学术水平较高的学校中，员工的参与程度较高，并共同分享教育领导的权力，共同促进学校的发展，并且强调满足学生发展的重要性。对于学校的相关数据，经常收集起来以提高决策的系统性，也用来提高教师之间合作的效率。^⑤

二、欧盟教育质量基准体系的设计与执行

1. 欧盟教育质量基准体系的设计背景

2003 年，欧盟教育质量基准体系由瑞典的中央瑞典大学 (Mid Sweden University) 与荷兰莱顿大学 (Leiden University) 的教育家和研究者共同设计。该设计主要目的是为教育者提供一套分析数据的框架，其中既包括本国内部的学校也包括跨文化的伙伴学校，为学校教育提供国际化的质量标准。通过教育质量基准的不同发展阶段，教育者能够检验出教育质量的差距，以此来加速教育变革的速度，帮助学校在持续发展的动态环境中完成变革。按照所制定的教育基准进行检查，教育者能通过观察其他学校和教育体系寻找提高自身组织的方式，通过自我分析、学校参与，同时与其他学校进行比较，最终形成学校学习、发展、提高和变革的健康环境。

2. 欧盟教育质量基准体系的指标体系

欧盟教育质量基准体系是一套基于网络的评价系统,该基准涵盖了学校教育的四个重要方面,包括(1)背景要素:主要是国家、地区和当地为促进学校发展制定的政策、法规和指导性原则;(2)教与学:教学的原则和实践;(3)组织和管理:学校日常生活的组织结构;(4)领导、变化和发展:主要是指工作文化的变化及其动态发展。上述的每个方面都随着欧洲学校的发展变化而不断地改变,基于以上的认识,除背景要素外,根据每个方面的不同特点,每个方面都制定了相关的教育质量的指标体系,具体的指标如下:

(1)背景要素:背景这一部分中,欧盟教育质量基准体系(2EQBS)并没有制定具体的一系列的教育指标体系,这也是唯一没有指标的一部分。在背景这部分,教育者对学校和环境背景进行描述,相关的要素包括教学、课程、经济情况以及政策的制定,学校能够确定是否具有决策的自主性和创新性。

(2)教与学:这一部分关注的是教学、课程以及学校的重要要素,最终确定 6 项指标:①教学;②学习;③课程;④学生评价;⑤学习材料;⑥技术和媒体。

(3)组织和管理:这一部分关注学校的管理结构,以便更好制定稳定的发展体系促进健康学习环境的建立,以及教育、社会和人类发展的重要价值观念的创新;根据需要,本部分一共设立了 7 个评价指标:①学校的时间安排;②人员的结构;③职位及其任命;④资源的分配;⑤信息系统;⑥政策的制定;⑦伙伴与合作关系等。

(4)领导、变化和发展:这一部分关注的是学校发展过程中的动态要素,目的是更好的理解怎样制定一套创新性的体系以适应教育、社会和人类发展的不断变化,在这一部分中有 8 个创新性的指标被确定,包括:①愿景、使命和发展目标;②工作文化;③战略规划;④人员;⑤课程发展;⑥创新;⑦工作的团队;⑧评价和继续发展。

3. 欧盟教育质量基准体系的评价过程

在上述四个部分当中,学校的教职员工作为一个团队对项目和实践进行描述,对每个领域中的指标都进行认真的描述,从各种不同的途径搜集信息进行支持,利用欧盟教育质量基准体系中所制定的各项指标,在每个接受评价的领域当中都是针对指标体系中的指标有目的性的进行评价。

在教育质量基准高层次的要求实现过程中,教育者通过积极记录学习的情景,记录相关的信息,给学校中的其他人提供分享的机会。小组中的其他人能够对教育中的复杂现象有进一步的了解,通过集思广益,制定更适合学校的发展战略。通过反映出的情况进行评估,明确支持和反对的根据,与不同的人进行对话,对相关的问题进行质询,最终为学校的发展奠定基础。

在学校发展过程中,经常依靠领导的主观感知以及相关的数据统计,但却很少将二者结合在一起。然而教育体系的评价制度越来越复杂,所以建设能够一次性检测各种复杂数据的分析系统变得越来越必要,这样,能对具体成绩与得分以及主观的感受进行综合分析,确定评价的结果。在欧盟教育质量基准体系的框架下,通过对教育基准的追寻,不断地检验相关的数据,为学校指出发展方向。在此过程中,信息与数据用来帮助制定战略发展规划。

4. 对欧盟教育质量基准体系的评价

为了验证欧盟教育质量基准体系的科学性,同时为了发展对教育者来说有代表性

的、有效的、有意义的评价途径，设计者对该基准体系进行了一系列的研究和验证。经过专家的理论验证和教师队伍的实践检验，欧盟教育质量基准体系的科学性与有效性得到支持，当然也存在着一些不足之处。

当教育者评价欧盟教育质量基准体系的影响和力度时，他们认为该基准存在许多的优势，例如，(1)这是一套非常复杂的基准标准；(2)为学校和学校的相关环境提供了可供评价的可能性；(3)基准包含的范围相当广泛和全面；(4)基准的语言非常清晰明了，包含了学校中的许多方面，其评价的结果激发人的动机；(5)对伙伴学校的评价是很好的主意，能够与他们共同分享更多的成功与失败的经验；(6)该基准更加容易使用，它的内容相关性很强，可以清晰地看到该基准是以明确的研究成果为基础而确定的。

许多教育者也进行了评论，例如有校长提到：“作为学校的管理者，我十分愿意我的学校按照欧盟教育质量基准体系进行评价，如果我们按照这样的指标基准进行评价，能为管理者提供强有力的决策依据，为我所在的学校发展提供良好的依据，我们能够依据该基准制定发展的方向。”再比如，“该基准虽然为我们带来了大量的工作，但是这些工作却是十分值得，该基准体系也十分的完美，并不需要作任何的改变，在全球化的背景之下，欧盟教育质量基准体系一定能够成为世界范围内的评判学校发展的重要工具之一。^⑥

但是与此同时，教育者认为欧盟教育质量基准体系也存在诸多不足，例如，(1)细节过多—既包括教育质量的理念，对评价结果的解释，也要得出结论；(2)达到教育基准的过程要求过高；(3)在教育基准的各个方面全面达到的时间过长；(4)许多部分需要花费许多时间和精力去做，虽然认真做完确实是很有帮助；(5)缺少理论支持，容易在全球化背景下使该基准边缘化。

三、欧盟教育质量基准体系在基础教育上的应用

在当今世界，学校的质量发展的决定要素非常复杂，欧盟教育质量基准体系能将质量发展的过程作为一个整体，将教师作为发展过程中的领导者，支持问责制度与质量标准之间的联系，既促进学校之间的合作也要促进不同文化之间的合作。虽然许多学校已经成功地发展了各自的评价体系，但是教育的总体背景仍然是教育以及专业发展的重要影响要素。通过欧盟教育质量基准体系的理论及实践的证明，该体系能够成功地被使用，当然该体系也是在不断地完善过程当中，通过不断地增加和减少相关的内容以及评价的指标，该体系能够成为学校发展过程中的重要的基准体系。

对于参与评价的学校来讲，他们非常积极地使用欧盟教育质量基准体系来促进学校教育质量的发展，同样他们也注意到该体系在促进教与学、领导、变革和组织发展等方面跨文化交流的作用。当然，该体系如果没有学校的支持就不会发展的顺利，只有当教育质量成为学校管理中的核心问题的时候，该体系的运用才会更加顺畅。所以在那些教育质量受到关注的学校当中，欧盟教育质量基准体系能够深入地实行并取得预想的效果。同时，尽管过去许多年在不断地进行教育变革，对教师在改革中的组织和领导作用进行过许多的研究，但是仍然在学校文化和发展方面有许多不足之处。对于那些参与欧盟教育质量基准体系项目的教师和学校，该体系为他们提高教育质量提供了工作的框架和平台，提供了不同文化合作和发展的机会，在问责制的背景下促进了合作和创新的发

展完善。当问责制给学校带来了不可避免的负担时，该体系带给了学校和教师强烈的专业发展和教学发展的可能性，而且事实证明，那些将专业发展与合作摆在中心位置的学校都在效率上取得了成功。

四、结语

欧盟教育质量基准体系的设计是为了促进基础教育的发展。以及各国基础教育之间的跨文化交往，也是作为评价学习的重要方式。虽然该体系不能适用所有教育者，但是却能够满足学生、社区和政策框架的大部分需要，在这些方面该体系的设计能够促进其积极的发展。虽然欧盟教育质量基准体系作为测评的工具使用的范围还不广，但大部分教师、校长以及教育工作者都认为该体系非常实用，能够适用在欧盟大规模的质量发展需求，为教育机构提供一系列的教育指标，也具有适用整个国家学校体系的潜质。学校的发展是关于学习的发展，既有集体的学习也有个体的学习，这种学习不仅需要从新的环境和机会中获得新的知识和经验，同样也更需要反馈，这种反馈能够明确他们的学习现状能够达到什么样的程度。该基准体系是提供反馈的重要途径之一，通过质量的评价和自我的反思，为学生的学习、学校的发展提供更好的条件。

注释

① World Bank: Priorities and Strategies in Education: A World Bank Review. Washington: The World Bank, 1995.

② Snyder, K. J. , Acker—Hocevar, M.&Snyder, K.M. Living on the Edge of Chaos: leading schools into the global age. Milwaukee : ASQ Quality Press , 2000.

③ Deming, E.W. Out of Crisis [M].Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1986.

④ Darling-Hammond ,L Standards, accountability , and school reform. Teachers College Record, 2004, (6):1047—1085

⑤ Bruner , D. The dynamics of work cultures of low and high performance schools: A case study. Doctoral dissertation .University of South Florida. Tampa, 1997.

⑥ Snyder M Kristen. The European Education Quality Benchmark System— helping teachers to work with information to sustain change. European Journal of Education, 2007, (3):425—435.

文献来源：邹敏，苑大勇. (2009) 欧盟基础教育评价新动向：欧盟教育质量基准体系解读. 基础教育参考. 44-47

树立正确的基础教育质量观

马云鹏

基础教育是我国教育体系中一个重要的组成部分。基础教育质量的提高直接关系到我国公民的基本素质的提高和整个教育事业的发展。《中国教育改革和发展纲要》中明确指出：“基础教育是提高民族素质的奠基工程，必须大力加强。”如何加强基础教育，提高基础教育的质量，是教育理论和实践研究中的一个重要问题。

提高基础教育的质量，首先要正确认识基础教育的质量。基础教育作为提高民族素质的奠基工程，应当有一个明确的、可行的质量标准。对于教育工作者，特别是教育实践工作者更应当树立正确的基础教育质量观。提高基础教育的质量，既不是无限制地拔高，也不应随意地降低标准。只有全面地、综合地考虑我国的教育实际，从基础教育的任务和我国的国情出发，树立正确的基础教育质量观，才能春寒铃中直丁落室基础教育的目标。

一、着眼于公民基本素质的基础教育质观

树立正确的基础教育质量观，首先就要从基础教育的根本任务出发，充分认识基础教育的主要目标就是为提高公民的基本素质打好基础。现在的中小学生，就是未来社会的建设者。若干年后，他们都将走入社会，承担不同的社会工作。因此，基础教育质量的高低，直接影响着未来国民素质高低。所以，提高基础教育质量的着眼点首先就应该放在全面提高国民的基本素质上。全面提高国民素质至少包括两个含意，一是每一个公民的基本素质都得到提高，不是少数人、一部分人的素质提高。因为只有作为社会的每一个成员的基本素质提高了，整个社才能发展和进步。二是提高公民的全面的整体素质，不是公民的一方面或几方面素质的提高，因为公民的素质构成一个综合的整体，只有各方面协调一致的、全面的发展，才能成为未来社会所需要的合格的公民。从这个意义上说，衡量基础教育质量的一个主要标准，就是能否为提高国民的基本素质打好基础。

在这个问题上目前存在着两种认识上和行动上的不正确的倾向：一种是片面地追求所谓的高质量；一种是变相地降低基础教育的基础标准。

人为地片面地追求所谓的高质量表现在，不是把提高未来公民的基本素质作为基础教育的主要目标和评价一所学校的主要标准，而是把“升入重点学校的比率”、“XX 学科竞赛成绩”、“考上 XX 学校的人数”作为衡量一所学校质量的标准。这样就导致一些学校片面地追求这些方面的指标，而忽视基础教育的总体目标。事实上，这样做的结果是把主要力量放在少数人身上，放在少数的学科和内容上，而忽视多数人的发展，忽视全体学生的发展，忽视学生的全面发展。比如重视中考学科、轻视普通学科；重视竞赛学科的某些内容。轻视一般学科的内容；重视少数的尖子生，轻视多数的一般学生。这样就导致了基础教育的畸型发展，导致学生的片面发展。导致只有少数学生的发展。出现这种现象的原因有来自学校的、来自社会的，也有来自家长的。学校认为只有较高的升学率和一定的竞赛尖子生才能证明学校的实力。家长对学生的期望值也越来越高，并且家长的希望多半是那些诸如升学、竞赛、特长等方面的表现。而作为一个公民的基本素质方面的内容并没有受到重视。这样就在学生身上形成一种偏差，形成一种不正确的定势，即只有在升学、竞赛等方面取得成就，才算是真正的好学生，否则，就得不到家长的认可。来自社会的无形的压力，社会对学校的舆论，诸如 XX 学校考上 XX 学校的学生有多少个，XX 学校在 XX 竞赛中取上多少名。这种种因素都构成了对基础教育质量观的

影响。使得一些学校只重视某些方面的内容，而忽视了作为未来的社会公民的一些基本素质的培养。

公民的基本素质是指社会的每一个公民，无论是大学教授、科学家、工人、农民、个体户都应该具备的基本素质。如基本的道德规范、基本的文化素养、基本的身体素质等。这些基本素质是具有通用性和广泛性的。而从我国现在的国情来看，对于社会全体成员来说，这些最起码的基本素质，与社会的总体发展是不相适应的，有相当一部分公民还不具备这些基本素质。这种现状已经成为社会发展的一大障碍。中小学教育应立足于努力改变这种状况，为全面提高国民的基本素质打好基础。衡量基础教育质量的一个基本的标准就应该是能否在这些方面为学生打好基础。在此基础上才能提出进一步更高的要求。也只有首先在基本素质上打好了基础，才能在其他方面发挥更大的潜力。

变相地降低基础教育标准表现在，不恰当地处理减轻学生负担和提高教学质量的关系上。把减轻负担和提高质量对立起来。中小学生学习负担过重的问题，近些年来一直是困扰基础教育界的一大问题。一些学校受片面追求升学率的影响，受不正确的质量观的影响。为学生加班加点，加大教学的难度，一味地搞题海战术、机械地训练，确实造成了影响学生身心健康的不良后果。因此，从中央到地方的各级教育行政部门多次采取措施解决这个问题，来自社会和家长的呼声也越来越高。这样就造成了一种印象，中小学生学习得太多了，减轻学生的过重负担，就是要减少课业的分量，减少学生的压力。因而在某种程度上，造成了一种不敢抓质量，不敢提要求的局面。教育行政部门对减轻负担问题采取了一系列措施，如取消各种形式的统一考试(除中考和会考以外)；在小学取消升学考试，只有毕业考试；期末考试和毕业考试的权力下放到学校。可以说这些措施确实对于减轻学生的负担起到了抑制的作用。但是随之而来的就产生了一个问题，采取这样一些办法，过重负担问题可能得到解决(在某些地方还没有从根本上解决)，但是否能保证基础教育质量的提高，是否会产生一些副作用。在取消或下放各种考试的同时，如果不相应地采取一些配套措施，就很容易产生不重视基础教育质量、降低基础教育质量要求的倾向，使得基础教育质量下降。如每一所学校是否都能按照教学大纲的规定提出要求，组织教学，并进行有效的测验和评价。学校组织测验和考试的信度和效度如何，教育行政部门如何进行宏观上的调控。这些问题如果不解决，在抓减轻过重负担的同时，不形成一系列保证教育质量的制约机制，就会形成对基础教育质量的失控，进而降低了基础教育的质量。因此，应当研究和实施一些有利于保证落实基础教育的根本任务，实现基础教育基本要求的制约机制和保障措施。如制定质量标准，健全督导制度，实行质量抽检等。这是一个值得教育研究人员和教育行政部门的领导思考的问题。

二、面向 21 世纪需要基础教育质量观

基础教育的质量从宏观上看是使每一个学生都能获得整体的发展，达到作为一个社会公民所必需的基本要求。而社会是在不断发展的，社会对于每一个成员的要求也在不断地提高。现代社会的发展需要不同层次，不同规格的人。人的先天素质又是有很大差别的。因此树立正确的基础教育的质量观，就不应该也不可能是一个统一模式，统一要求的质量观，而应该是随着社会的发展而发展，按照不同的对象而有所区别的质量观。正确认识和理解基础教育的质量要求，就应该充分认识未来社会的需要和人的发展的可

能。

未来社会将是一个高度发展的, 纷繁复杂的, 现代化和多样性的社会。未来社会所需要的人也将是多层次的, 总体素质高的, 适应能力强的人才。21 世纪在科学技术领域将获得高速发展, 新的学科会不断出现, 这对于人的素质提出了更高的要求。为适应未来社会的这种高速发展, 从整体上说, 人们必须具备较高的素质。作为现代社会的人, 无论从事什么类型的工作, 都应该具备比较高的思想、文化、心理等方面的素养。但从另一个方面看, 社会的迅速发展, 将会出现越来越多的行业和就业的机会。那么, 对人才的需要也将是多方面的, 多层次的。儿童身心发展的可塑性, 儿童智慧开发的潜在的可能性, 决定了现代教育改革的着眼点应该放在促进学生身心全面发展上。从培养目标、课程结构、教育方法等多方面入手, 使学生得到更加符合其身心发展特点的、更快更高水平的发展。而从另一个方面来看, 人的发展又是具有很大差异的。这种差异性又决定了教育的着眼点还应放在不同学生的不同发展上。我们不可能也不应该使每个学生都按照一种模式去发展, 达到同一个发展水平。而应该创造一种有利于学生生动活泼地、按照其自身发展的可能性, 达到不同水平的各有特色的发展。因此, 适合于未来社会的基础教育质量观, 应该是一种既从整体上使全体学生各方面的素质得到提高, 又能促进每一个学生都按照其自己的发展水平得到发展。

许多成功的中小学教育改革实践证明, 只有树立正确的教育质量观, 才能把改革不断引向深入。如, 东北师大附小进行的“全面提高小学生素质综合改革实验”,^①和成都七中进行“立足素质教育, 面向学生未来发展”的研究所取得的成果都充分证明了这一点。在东北师大附小的实验研究中, 他们从转变教育思想入手, “树立以提高学生素质为核心的教育观、学生观、人才观, 把学校教育的每一项措施落实在促进学生素质的全面提高上; 立足于适应 21 世纪社会发展的人才规格, 把功夫下在为未来社会培养合格人才上。”为此他们采取了“优化课程结构、发挥课堂教学的整体功能”等一系列措施, 使每一个学生都得到了健康的发展, 也培养出一些具有一定特长的学生。在成都七中的教育改革中, 所确立的既重视全面发展又突出个性特长的素质培养目标, “不仅要为高一级学校输送合格的新生, 而且着眼于学生中学后的发展, 把他们培养成为爱国、勤奋、诚实、乐群、敬业、健康、富有创造精神和个性特长的和谐发展的‘四有’新人。”,^②为达到这样的目标, 他们在教学体制、德育工作等方面采取了一系列措施, 构建了一个具有明确的指导思想、办学模式、实际操作的“三体”教育模式。即“着眼整体发展, 立足个体成才, 充分发挥学生主体作用”。^③可见正确的基础教育质量观, 应该是既立足于现在, 又着眼于长远; 既保证全体学生的发展, 又充分发挥学生个性特长的、全面而有区别的质量观。

三、结合本地实际的基础教育质量观

在我国, 基础教育涉及面最广、受教育人数最多。对于基础教育的改革和发展就更应该从我国的国情出发, 提出切实可行的质量标准。《中国教育改革和发展纲要》中提出, 要“全面贯彻党的教育方针, 全面提高教育质量。”“培养德、智、体全面发展的建设者和接班人。”这是对教育质量的总的要求。而我国的幅员广大, 不同地区的发展不平衡, 城市和农村的发展更不平衡。因此, 就全国而言, 不可能达到一个统一的标准。

要允许而且应该有不同的发展水平和不同层次的要求。“两全”是一个总体的要求，也是一个基础的要求。对于实现“两全”也应该有不同的标准。发达地区、中心城市，在实施基础教育时，在全面打好学生基础的同时，还要使一些学生获得更快更好的发展，使学生的个性特长得到充分的发展。而在广大的农村，则应结合当地的实际，在达到基本要求的前提下，使学生学会一些实用的本领，使基础教育植根于千家万户之中，为当地的生产和生活服务。如，在“吉林省农村初等教育整体改革实验”中，“把以学校教育为中心的教育活动与生产、健康、营养等相结合的教育活动结合起来，把以学校教育为中心的教育活动与科学技术的实际应用和生活发展，特别是农村的生活发展结合起来。”“不仅使农村小学生达到统一的基础教育标准，而且使他们具有初步的生产、生活常识，养成劳动习惯，形成生活自理能力，在德、智、体、美、劳等诸方面得到和谐发展，为提高民族素质打下基础。”“农安县三盛玉中心校高年级女生都学会了缝纫机的使用，男生都掌握了自行车的简单修理技术，……集安市荒蔽小学学生毕业后，都能掌握人参的栽培和初步管理技术，得到学生家长的称赞和群众的好评。”^④这里把国家的统一要求与农村当地的实际紧密结合起来，用学生的基本发展和满足当地的生产生活的需要来衡量基础教育的质量，既达到了普及教育的要求，又调动了广大农村家长和学生学习的积极性。树立这样的基础教育质量观，并采取一些切实可行的措施，是我国基础教育质量全面提高的一个重要的保证。

在确定基础教育的质量标准和改革目标时，应当把需要与可能结合起来，把立足长远的宏伟目标与扎扎实实的具体工作结合起来，把国家对基础教育的统一要求与本地的具体实际结合起来。这样才能使基础教育的总体目标在我国的不同地区、不同条件的学校得到落实；才能最大限度地完成普及义务教育的任务。要看到在我们这样大的国家里，实现普及九年义务教育的任务是相当艰巨的，只有认准目标，从实际出发，恰当地把握基础教育的质量标准，才能使这一重要而艰巨的任务在最短的时间内高质量地完成。

注释

- ①李筱琳主编：《小学素质教育的探索》，东北师范大学出版社，1994年7月版。
- ②杨礼、戴高龄：《立足素质教育，面向学生未来发展》，《中国教育学刊》，1994年第12期。
- ③瞿保奎：《“三体”教育模式的实践与探索》，同上。
- ④吉林省教育委员会：《吉林省农村初等教育整体改革实验第一周期终结报告》。

文献来源：马云鹏。（1995）. 树立正确的基础教育质量观. 现代中小学教育. 18-21

新教育质量观冲击决策者 ——访教育部基础教育质量监测中心常务副主任胡平平

教育部基础教育质量监测中心2007年11月成立之时，曾引发多家媒体关注。人们以为会引发大动静的“国家教育质量监测”，5年内一直静悄悄的。记者每次遇到中心副

主任胡平平，她总是微笑着婉拒采访。今年8月，神秘感终于消失了。她热情而慷慨地邀请记者前去中心坐坐。在简陋的二层小楼里，我们开始了一场关于“教育质量”的探讨。

一、从学业成绩走向全方位的大质量观

记者：“教育质量”一直是这几年的热门词汇，“提高教育质量”也已经成为我们国家下一个十年教育改革发展的核心任务，你们做质量监测，是怎么来定位“教育质量”的？“教育质量”到底指什么呢？

胡平平：自古到今，我们国家老百姓基本上是以分数来定的，也就是学科成绩。而现在人们越来越关注的是中考和高考，也就是升学率，社会上似乎都用这个来评价学校，评价地区。

记者：其实这个并不等同于教育质量。

胡平平：对。上至教育行政官员、专家学者，下至学生、家长，对“什么是好的教育”或“什么样的学校是好学校”心里都持有某种标准，但其中的分数、升学率又是大家公认的，大家认为这个标准比较实，其他的则比较虚。从理念上来看，我们国家已经有那么多文件，那么多理论，说得很清楚了，教育质量是指学生德智体美的全面发展，这涉及人未来全面发展所需要的素质和素养。

记者：每一个人的全面发展，这个提法还是比较抽象的。要变成学校教育的话，中间还缺少很多东西。

胡平平：所以，学业质量只是全面质量观的一方面，绝对不代表教育质量的全部。

对于教育质量的内涵，理论上大家都可以讲清楚，一旦细化，观点就不一致了，即使在专家研讨会上也是仁者见仁，智者见智。但有一点可以肯定，大家都认为，学科成绩只是质量的一部分，不是质量的全部。我认为，教育质量，从学生来讲，除学业水平外，也应包括情感、态度、价值观，包括学习的能力、学习的情感、学习的兴趣，包括后续发展的各种动力和潜能；从外部来讲，对一个区域群体教育质量的考量还应包括教育行政部门、学校为孩子的发展提供了什么条件、动力和机会，其中就包括课程资源，课程资源又包括师资的条件，包括教育教学课程的开设，还包括各种投入。

记者：那么你们做质量监测，主要是选择哪些维度来进行观察的呢？

胡平平：有六个方面：学生的思想品德和公民素养、学生的身体和心理健康水平、学生的学业水平和学习素养、学生的艺术素养、学生的实践能力和创新意识、影响学生发展的教育环境与社会环境。通俗地讲，从大的方面来说，一个是人的素质，也就是前五个方面；一个是教育的投入，它包括影响学生发展的教育环境与社会环境。对人的素质评价，绝对不能像现在一些人那样，仅仅用升学考试科目成绩来评价。有的学校在升学率标准的引领下，有些课就不开；学生为了考学，有些课就不上而质量监测则是全方位地测，监测内容体现党的教育方针，体现国家的意志，这也是一个实实在在的引导。

记者：这个“德”怎么测？

胡平平：主要是对基础教育阶段的学生在自尊、自强、遵纪守法、诚实守信、保护环境、积极参加公益活动、具有社会责任感等思想品德和公民素养方面进行监测。“德”包括价值观。我们也有测试的量表，因为是纸笔测验，我们没办法测他的行为，只能从

他的认识、理解上来测，也能测出真实的东西，比如说对国家的认同感，对集体的认同感。而且，我们测量的过程是非常严格的，跟学生个人的利害不挂钩，所以一般能测出真实的东西来。

记者：教育投入主要是指什么？

胡平平：教育投入关系到教育的环境。它分两类，一类是客观的投入，主要是物质的投入；还有一类是学生的时间的投入和精力的投入。

记者：为什么要这么关心教育投入？教育投入与人的培养有什么关系吗？

胡平平：国际大型监测的结果和我国 5 年的试点监测结果均显示，教育经费、师资、仪器设备与教育质量有着明显的正相关，也就是说，教育投入越充足，教育质量也就能越好。要提高教育质量，政府就应保证有基本的投入。

教育投入与人的培养的关系，可以从四个方面来解释。一是教育资源有没有的问题，例如，国家要求小学三年级开设外语课，可是不少中西部农村学校没有外语教师，那么外语的教学质量就无从谈起。二是关系到区域教育资源使用效率。如果教育资源水平还不错，但与你的教育水平不成一定的正相关，那该区域的投入效率就不高。三是关系到教育公平，如果学校与学校之间学业成绩差别特别大，说明你这个地区生源、师资、教育资源配置可能是不均衡的，区域教育的整体效率并不好。教育质量监测除了关心整个区域学生群体的素质，还关心学校与学校之间的差异大小，也就是教育公平问题。这也是我们考量区域教育质量的一个重要因素。四是关系到个体教育投入与产出的效率，也就是学业负担问题。我们俩成绩差不多，你的负担很重，我的负担很轻，说明你的效率不高。过重的负担甚至还会带来身心发展的诸多问题。国际大型监测的结果和我国 5 年的试点监测结果也显示，投入过多的学习与学习成绩并没有明显的正相关。所以质量监测除了看校与校之间的质量差异以外，还要看学生的负担状况，从而知道问题在哪里，知道要提高学习效率，需要提高学生的学习兴趣，需要培养学生的好习惯，还必须减轻学生过重的学习负担。

记者：我觉得这就是一种系统的质量观，而不只是看结果的质量观。

胡平平：应该说是一种全方位的大质量观。

二、“我们会比较关注过程”

记者：我们很关心你们的监测结果是怎么去描述的？

胡平平：我们会从学生学业水平表现、学生学习情感和学习时间投入、学生身心健康状况、课程开设和教学资源等多方位去描述，让被测者知道自己的优势和劣势，以便其发扬、改进和提高。例如，在我们的监测当中有一个对区域群体的综合判断，这个判断有 9 种类型，我们追求的区域教育质量应该是“高质”、“均衡”、“低负”。其中，“均衡”指的是校与校之间质量的差异较小。除了这个“高质”、“均衡”、“低负”以外，还有其他 8 种类型，比如说“高质”、“不均衡”、“负担重”，或者“均衡”、“负担轻”、“质量低”，这些都不是我们所追求的。我们会给一个区域做一个基本的判断：你的学业水平是一个什么状况，你的校与校之间的均衡是一个什么状况，你的学生负担是个什么状况，还包括学生的主观感受：我感到疲惫吗？我感到厌学吗？这些涉及到他将来可不可以持续发展。监测结果就相当于一个体检报告，只交给被测的样本地区。

记者:那你们怎么选择参照系?

胡平平:有的是用国家的明文规定,有的是用国外的参照系数进行比较。刚才谈的这个基本判断也是比较而言的,什么是“高质量”,什么是“轻负担”,什么是“均衡”,我们目前还没有定一个绝对的标准,一般是在我们的样本地区进行比较。

也就是说,过去说起教育质量,我们会直接关注学业成绩,现在我们会比较关注过程,也就是你是在什么环境中通过什么方式得到这个学业结果的。

记者:你们是通过什么方式来关注过程的?

胡平平:一般是两种方式,一种是用学科的工具进行测试,也就是试题,但这个试题不是选拔性的,而是水平性的。它的参照系就是课程标准。我们把课程标准的要求分成四类:水平 I、水平 II、水平 III、水平 IV。水平 I 意味着没有达到课程标准的要求,水平 II、水平 III、水平 IV 都表示达到,级别越高表示水平越好。通过监测,我们可以看到,在一个区域内,有多少孩子达到了课程标准的要求,有多少孩子没有达到。过几年我们再来测,通过一定的技术还可以做纵向比较,水平 II 以上的学生比例数提高了多少。这和传统的考试还不一样,传统的考试是没有办法进行前后对比的。

第二种就是问卷调查。问卷调查包括孩子对学习的感受,情感、态度、价值观,这些是孩子自己填的,另外还有教师、校长的问卷。这些问卷用了很多国际通用的量表,它们都是可以进行比较的。

经过试卷和问卷的数据链接我们发现,师生关系好的,这个群体的孩子成绩肯定好;学习兴趣高的孩子学习成绩好;抑郁倾向的检出率低的,成绩肯定好;有网络成瘾倾向的,肯定比没有的成绩要低。这样我们就可以把很多相关的因素理清了。但是很难去归因,比如,虽然师生关系与学业成绩之间高度相关,但不能说因为师生关系好,所以学业成绩好,因为还有很多其他的因素在起作用,只能说二者正相关,这样也可给大家提供参考。

三、定位于常态水平监测

记者:您觉得这种监测可准备吗?

胡平平:准备没有用也没有必要。各省(自治区、直辖市)在正式监测前并不会过早知道专家抽了哪个区县,更不知道抽到哪个学校、哪个人。如果在 5 月份进行抽测,学校必须得把课上完,它不能停课来准备。另外,我们的题目确实也不公开。你就是拿到了一些题也没有用,你不知道下次出什么题。我们每年测的科目也不一样,今年可能只测语文和外语,明年可能只测量数学和科学。最主要的是,监测结果和被测者是低利害关系的,其目的就是为了取得真实的数据。所以,我们也把教育质量监测叫常态下的监测。

监测和统考不一样。因为测一个群体的课程标准达成度,用一套题是不全面的,一套题不能反映课程标准的要求,要有很多套题。那么这么多道题给一个孩子做他是做不了的,我们就必须把它拆成不同的试卷给群体中不同的孩子来完成,所以就学科考试而言,也是很难进行突击准备的。

记者:刚才您提到还要测学生的学习时间、学习感受,这能保证学生按真实的意愿来填写吗?比如,老师可能会给学生暗示,你们填写学习时间的时候,一定要往少里写。

胡平平:只能说有这个可能。但是我们在监测的时候,采取了一些很严密的做法。一方面是思想上做工作。因为这个监测跟教师、学校、教育局都没有高利害关系,我只是给你做诊断,你到底存在哪些问题,你需要从哪些方面去改进,所以首先是要打消顾虑,我们一再强调需要真实、客观的东西,否则,政策无法调整和完善。

另一方面就是从技术上防比弄虚作假。我们设计了测谎题。如果有大规模说谎,肯定会从数据上反映出来,那么一旦发现,这种数据就全部作废。

记者:我们这种侧测与国际上的 PISA, TIMSS 侧测有什么不同吗?

胡平平:PISA 由世界经合组织(OECD)发起,主要是以能力为导向,测未来劳动力的素养,其被测对象是即将成年的 15 岁学生。TIMSS 是国际教育评价协会(IEA)发起,主要依据参与国的国家课程标准,测试被教育者的教育成效,其被测对象是四、八、十二年级学生。我们国家的教育质量监测类似于 TIMSS 的定位,也是依据国家课程标准选择对四、八年级学生进行测试。

四、不公布排名,起诊断作用,为政府提供决策参考

记者:你们现在监测的范围是多大?

胡平平:从 2007 年至 2011 年连续 5 年我们在全国不同省(自治区、直辖市)开展了试点监测工作。2012 年在全国 31 个省(自治区、直辖市)和新疆生产建设兵团开展了正式监测。6 年来的总监测样本包括 525 个样本县(市、区)的约 40 万余名学生、7,5 万余名教师和校长。通过监测掌握了全国大部分地区教育质量数据,分析撰写了 200 余份监测结果报告。

记者:现在各省也成立了教育质量监测中心,一些地市也相应地成立了质量监测中心,有的地方开展了一系列的侧测,甚至是统考。你们怎么看这种现象?

胡平平:我们鼓励省里成立监测中心,但不鼓励市县都去成立。主要因为质量监测是一项专业性、技术性很强的工作,需要多领域、多学科合作,否则很容易做成统一考试,这个我们是不赞成的。监测和考试的概念是不同的。如果把监测等同于考试,就把监测的经念歪了。日本在上世纪 50 年代就开始做质量监测,不是统考,但是进行排名,在全国公布,这样一来,学校压力就大了,层层施压,把孩子的负担搞得非常重,除了高考、中考,学生还要应付监测,变成第三座大山了,引起社会的质疑和议会的质疑,后来被责令停比,这一停就停了 43 年,到 2007 年才恢复,恢复以后就不再公布排名了。所以我们一开始就吸取他们的教训,特别强调是低利害的,不排名,不公布成绩,但是所有的报告都会给你,你只知道自己的位置,知道自己在哪里,不知道别人的。另外,除教育部外,我们也无权向媒体公布。

记者:其实你们的目的是还是要给政府决策部门提供真实可靠的决策参考信息,帮助他们改进工作,提高质量。

胡平平:对。由于目前监测抽样方案是为了解全国(不含港澳台地区)总体状况设计,因此获得的数据能准确代表我国四、八年级学生的整体状况,我们将监测结果报告给教育部,供各相关部门决策时参考。而各地样本的数据只在一定程度上反映各样本地区的状况,我们也到每个样本省、县(市、区)反馈监测结果,帮助他们诊断问题,提供改进依据,供各地决策者参考。

例如,某省教育厅拿到报告后,说这个报告请不要给我们省长。过了一个月,又来找我们说,你们把报告给我们省长吧。因为有些问题,教育内部自己解决不了,希望依靠这个报告去省政府争取政策。

有的省以为自己的基础教育很好,结果出来后,大吃一惊,立即开省教育厅常务会研究解决问题的办法……这些监测结果对下面的震动还是非常大的。5年来监测中心虽然没有通过媒体向社会公布质量监测,但在教育内部特别是在样本地区还是通过对监测的过程的培训和监测结果的反馈不断进行宣传,其影响在逐步扩大。

记者:主要是教育质量观不一样了。应该说你们做的这个监测,是在为中国基础教育树立新的教育质量框架。

胡平平:其实质量、均衡、负担,也是我们国家上上卜卜都在关注的重点。

记者:你们这几年的监测做下来,有没有什么意见和建议可以反馈给大家的?

胡平平:有很多。比如,教师学历方面,教师的第一学历和学生的成绩有很大关系。也就是说教师的入口关必须把好。还有,初中教师必须强调学教一致,也就是你可以以后去进修一些学历,但是你教物理的必须去进修物理,你教数学的必须去进修数学,不能是教物理的去进修中文,这种情况卜教的学生在学业成绩上就有差距了。

再如,教育经费投入要逐步转向教师队伍建设和教育资源(图书资料、远程教育设备等)。因为这两者与学生的学业质量密切相关。后者不但要加大投入,而且应提高使用率。为什么这么说呢?2010年我们测了物理、生物和地理,发现学科成绩与学生动手实验、教师做演示实验都密切相关,黑板上讲实验的,根本就不行。在农村,学生不做实验的比例相当高,生物达到61%,物理达到39.6%。这些都是需要教育决策部门密切关注的。

还有,去年我们测了英语,教育部要求小学三年级始开设,我们测的是四年级,很多农村地区根本就没开,没开的原因是没有教师。由于小学没有都开,到了初中学生的水平差异比较大。所以,我们也提出建议,一方面要加强师资的配备;另一方面,中考英语分数的权重就不能和数学、语文一样,否则对农村孩子而言就不公平。

中国基础教育质量监测已经走过了蹒跚学步之年,随着监测工作进入常态化,教育部将会定期向社会公布全国的监测结果,届时大家都会依据结果得到自己的判断。

记者:我们也很关心这个结果。谢谢您接受我们的采访!

文献来源:余慧娟.(2012).新教育质量观冲击决策者——访教育部基础教育质量监测中心常务副主任胡平平.人民教育7-10.