

综合素质评价中的工具理性偏向：现实表征、生成逻辑与调适路径

尹玉凤

安徽大学高等教育研究所，安徽 合肥

收稿日期：2026年4月26日；录用日期：2026年6月15日；发布日期：2026年6月24日

摘要

综合素质评价是服务学生全面发展和学校育人改进的重要制度安排。随着其在学校实践中的持续推进，评价标准刚性化、结果使用高利害化以及评价表达平台化等问题逐渐显现，综合素质评价的育人功能在一定程度上受到削弱。文章从工具理性与价值理性的关系出发，分析综合素质评价中工具理性偏向的现实表征及其生成逻辑。研究认为，行政管理对统一性和可核查性的追求、升学竞争对评价结果的强化使用，以及数字平台对评价过程的格式化重塑，共同推动了工具理性在综合素质评价中的扩张。为推动综合素质评价回归育人本位，应弱化其功利化使用倾向，厘清技术介入边界，并以“评价即课程”为实践抓手，重构评价过程中的目标设定、关键事件记录、对话反馈与反思归档机制，从而促进综合素质评价回归发展性评价取向。

关键词

综合素质评价，工具理性，价值理性，育人本位

Instrumental Rationality Bias in Comprehensive Quality Evaluation: Practical Manifestations, Generative Logic, and Adjustment Paths

Yufeng Yin

Institute of Higher Education, Anhui University, Hefei Anhui

Received: April 26, 2026; accepted: June 15, 2026; published: June 24, 2026

文章引用：尹玉凤. 综合素质评价中的工具理性偏向：现实表征、生成逻辑与调适路径[J]. 创新教育研究, 2026, 14(6): 281-288. DOI: 10.12677/ces.2026.146429

Abstract

Comprehensive quality evaluation is an important institutional arrangement for supporting students' all-round development and improving school education. With its continued implementation in school practice, problems such as rigid evaluation standards, high-stakes use of results, and platform-based forms of evaluation expression have gradually emerged, weakening its educational function to some extent. From the perspective of the relationship between instrumental rationality and value rationality, this paper analyzes the practical manifestations and generative logic of instrumental rationality bias in comprehensive quality evaluation. The study argues that the pursuit of uniformity and verifiability in administrative management, the intensified use of evaluation results under admission competition, and the formatting of evaluation processes by digital platforms jointly promote the expansion of instrumental rationality in comprehensive quality evaluation. To help comprehensive quality evaluation return to an education-oriented position, it is necessary to weaken its utilitarian use, clarify the boundaries of technological intervention, and reconstruct the mechanisms of goal setting, key event recording, dialogic feedback, and reflective archiving through the practice of "evaluation as curriculum", thereby promoting its return to a developmental evaluation orientation.

Keywords

Comprehensive Quality Evaluation, Instrumental Rationality, Value Rationality, Education-Oriented Approach

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题提出

2020 年中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》明确提出“改革学生评价”“创新评价工具”“完善综合素质评价体系”，以扭转不科学的评价导向、纠偏对单一指标的过度依赖[1]。学生综合素质评价(以下简称“综评”)对于落实教育根本任务、推进素质教育具有重要意义。然而，综评在实践中遇到一些挑战：一是评价结果与升学环节挂钩后，评价活动在一定程度上出现了功利化使用倾向；二是形式化问题较为突出，师生围绕材料上传与表格填报投入较多精力，评价过程出现了材料累积导向的偏差；三是技术依赖有所加深，数字化平台逐渐由辅助工具转变为支撑力量，并在一定程度上压缩了教师开展质性判断的空间。

现有研究主要有以下几个方面：一是围绕政策演进展开的讨论，不少学者是从国家教育改革政策出发，对综合素质评价的制度定位、目标内涵以及具体实施路径做了系统梳理[2]，也在这个过程中把其在治理目标和指标体系上的演变过程理清了[3]；二是关于实施困境的研究，这一类更多把视角放到学校层面的具体运行上，发现综合素质评价在实践中容易出现一些偏差，比如目标逐渐被消解、激励机制出现断裂[4]，以及应然价值与实际运作之间存在一定张力[5]；三是技术路径方面的探索，随着数字化治理不断向教育评价领域渗透，已有研究开始尝试把数字画像、数据模型等技术引入其中，并对其应用框架和实现方式做了初步分析[6][7]；四是从育人理念出发的相关研究，这部分更多是站在教育目的和育人方式转变的角度来讨论，强调学生评价改革要更好地服务于国家教育改革总体要求，同时促进学生的全面发展[8]。

从比较视角看,国际上一些学生综合评估实践更强调形成性评价、成长记录与教师反馈,重视评价对学习过程的支持功能,而不只是承担结果甄别任务[9]。电子档案袋评价也表明,学生作品、过程记录与反思材料能够较好呈现成长轨迹,并支持教师反馈与沟通[10]。这说明,综合素质评价并不存在唯一固定模式,其具体运行方式与价值取向之间仍有必要作进一步分析。

上述研究为理解综合素质评价改革提供了重要基础,但仍存在进一步拓展的空间。首先,政策研究多停留于宏观制度层面的演进分析,对综评在具体实践中的运行偏差关注不足。其次,实施困境研究虽然揭示了价值偏离现象,但对工具理性如何在评价实践中生成并扩张,进而挤压价值理性的机制,仍缺乏系统阐释。最后,技术研究更关注“如何借助技术开展评价”,对技术介入何以改变评价目的、过程与表达方式的反思相对不足。

基于此,本文从工具理性与价值理性的关系出发,以普通高中综合素质评价为重点,考察其现实表征、生成逻辑及调适路径,以期对综合素质评价回归育人本位提供理论解释与实践启示。同时,在实践层面,本文尝试提出“评价即课程”的重构思路,为破解综合素质评价的形式化倾向提供一种可能路径。

2. 综合素质评价中的工具理性及其制度演进

工具理性(*instrumental rationality*)主要是指行动者以目的为导向,通过理性计算来衡量手段的有效性 with 适用性,从而追求效率最大化和成本最小化[11],这一概念由韦伯(Max Weber)提出,用来分析现代社会行动;与之相对,价值理性更强调行动所依据的意义和价值追求。在教育评价领域中,价值理性主要体现在立足教育根本任务,关注学生的真实成长、个体差异以及全面发展。综合素质评价并不是要排斥工具理性,而是需要在价值理性的引导下对其进行合理运用,让评价工具服务于育人目标,而不是反过来主导评价活动。从综合素质评价制度演进过程看,工具理性始终以不同形态嵌入其中,并随着制度目标、记录方式与技术条件的变化而不断转换其具体表现。具体而言,这一演进过程大体经历了由“选拔工具”到“证据工具”、再到“数据工具”的转换,其背后反映的是综合素质评价由结果参照、过程留痕到平台支撑的运行逻辑变迁。

需要指出的是,工具理性并不是天然就和育人目标相冲突。在综合素质评价实践中,适度的工具理性能够提高评价的可操作性、程序公平性和组织效率,也能为大规模评价提供必要支撑。真正的问题不在于是否使用工具理性,而在于它一旦脱离价值理性的引导并不断扩张,评价就容易从服务学生成长,转向控制过程、筛选结果和固化表达。因此,综合素质评价改革的关键,并不是简单否定工具理性,而是在制度设计和学校实践中,处理好工具理性与价值理性之间的关系,形成必要的张力和动态平衡。

2.1. 选拔工具的初现(2004年~2013年)

此阶段在评价内容上,主要依据道德品质、公民素养、学习能力等六个基础性发展目标来形成指标体系[12]。在评价方法上,主要依靠日常观察的多主体评价,多采用等级划分结果[13]。然而,此阶段已经出现工具理性的影响。在实际工作中,评价指标的体系复杂、评价方式被过度量化等问题[14],使评价结果缺乏客观性、区分度不高,最终只能作为招生门槛,没有真正起到引导作用。由此,综合素质评价在这一阶段虽然试图突破单一分数评价,但其制度功能仍主要服务于选拔甄别,工具理性的最初形态表现为“以评价为升学参照”。

2.2. 证据工具的强化(2014年~2020年)

2014年《教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》的颁布,可以看作评价体系开始明显转向育人导向的一个关键节点。在这一阶段,评价被界定为“发现和培育学生良好个性的重要手

段”，也逐步建立起以学生全面发展为核心的评价指标体系[15]，同时在方法上也有了变化，由原先相对单一的方式，转向以写实记录为基础的证据化评价。

随着改革不断推进，到2020年《深化新时代教育评价改革总体方案》的出台¹，评价体系在一定程度上变得更加科学，也确实对“唯分数”的倾向起到了纠偏作用。不过，工具理性又以新的形式逐渐显现出来。原本写实记录是为了推动过程性评价的实现，但在具体实践中，往往会被异化为以材料累积为导向的评价偏差，这其实是一种更加隐蔽的工具理性表现。如果和前一阶段以结果参照为主的情况相比，这一时期工具理性的强化，更多体现在对成长过程进行证据化管理上，也就是通过持续的记录、归档以及佐证材料的积累，来提升评价的可核查性和可操作性。

2.3. 数据工具的扩展(2020年至今)

一方面，评价结果与升学之间深度捆绑，导致评价的功利化倾向严重。当前，综合素质评价的结果与升学直接挂钩，学生、家长、学校出现了围绕升学竞争而进行策略性材料准备的现象，这使评价的育人价值在一定程度上被边缘化。另一方面，综评在进行数字化转型的过程中，评价对数字化技术的依赖程度加深，同时也会加大评价的形式化风险。这意味着，综合素质评价中的工具理性已进一步由“证据管理”转向“数据治理”，评价活动不仅被技术支撑，也开始在平台预设逻辑中被重新组织和表达。

在这一过程中，工具理性偏向并非由单一因素造成的，而是多种机制叠加的结果。一方面，行政科层治理强调评价的统一性、可控性和可核查性，推动评价标准不断细化并逐渐趋于刚性；另一方面，当综合素质评价结果更深地嵌入升学选拔和资源分配时，其利害性随之上升，结果导向也被进一步强化；再者，数字平台与数据治理并没有改变这一逻辑，反而通过预设指标、流程模板和展示方式，把标准化与结果化需求进一步固化为可计算、可比较、可留痕的评价形式。在这样的递进过程中，原本由价值理性所强调的育人目标、成长意义以及个体差异，逐渐被工具理性所压缩。

3. 综合素质评价中工具理性偏向的现实表征与生成逻辑

从历史梳理过程可见，工具理性始终伴随综评的制度演进。综评实践中的工具理性扩张，一方面受到了西方“抽象的人”理论预设与科学主义量化范式的历史影响[16]，另一方面，更有中国本土行政主导、升学竞争以及技术治理的现实因素的催化作用。以下从行政科层、升学博弈与平台技术三个维度，分析综合素质评价中工具理性偏向的现实表征及其生成逻辑。

3.1. 行政科层主导下的评价标准化倾向

在工具理性影响下，综合素质评价逐渐呈现出明显的管理主义特征，评价制度更强调效率、可控性与操作统一。由此，管理逻辑在一定程度上挤压了综合素质评价原本应有的育人功能。

在此影响下，基层教育部门与学校为了确保综评工作的可操作性和易管理性，往往倾向于制定较为标准化的量化方案。以福建省三明市大田县的综评改革探索为例，该地推行“等级赋分”机制，将评价内容进行精细拆分，形成了五大类25个小项，还设立了1000分总分，并且严格规定了A/B/C/D四级赋分的标准(比如A级计40分，D级计0分)，同时还设置了15%的“优秀”等级刚性比例[17]。不可否认，这种自上而下的科层制主导的制度设计，在短期内确实极大地提升了评价工作的规范性与统筹效率。

但从实际运行效果来看，这种以精细拆分、等级赋分和比例控制为主要特征的评价设计，在具体执行中，往往会把学生原本动态、连续的成长过程，压缩成若干可以计量、也便于归类的指标单元。换句话说，一旦行政管理逻辑过于强调评价结果的统一性、可比性和可核查性，综合素质评价就容易偏离对

¹https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm

学生真实成长过程的关注。像个体差异、一些偶发的体验，或者带有不确定性的成长变化，在这种相对统一的评价框架中，通常都难以被充分呈现出来。

进一步来看，当这一套评价方案被嵌入到学校管理考核、班级之间的横向比较以及材料审核等具体机制中之后，教师和学生的注意力也就会不自觉地转向记录填写、材料准备以及分值计算这些环节，久而久之，评价的行政管理功能被不断强化，而原本用于促进学生自我认知、支持其持续发展的育人功能，反而在一定程度上被弱化了。由此可见，行政科层并非直接否定综合素质评价的育人价值，而是通过标准细化、流程统一和结果可核查等方式，将评价活动逐步纳入管理效率逻辑之中。

3.2. 升学博弈驱动下的结果导向强化

评价结果服务于升学并不存在天然问题，关键在于其以何种强度和何种方式进入选拔环节。当综合素质评价结果被当作一种刚性的门槛或等级底线来使用，而且本身又带有较强的利害关系时，评价活动往往就不再只是为了促进发展，而是会逐渐转向对结果的追逐，在这样的过程中，功利化的倾向也就更容易被不断强化。

一是实践中容易过度关注那些“看得见”的结果，而对一些难以量化的内容以及相对复杂的过程关注不够。像等级、积分、评优这一类外显结果，因为更容易被记录、被比较、方便使用，往往会被放在更重要的位置。相较之下，那些难以用量化方式呈现的能力、情感以及综合素养，就容易被放到相对边缘的地方。进一步来看，教师、学生以及家长的注意力，也会逐渐集中到那些可以留痕、可以比较、还能转化为竞争优势的活动上，而一些真正有助于学生内在成长、却又不太容易被“证明”的经历，整体上反而更容易被忽视。

二是在以结果为导向、强调效率至上的驱动下，综合素质评价在实际运行中也逐渐呈现出一定的功利主义倾向。对学生来说，综评等级以及各类荣誉证书，往往会被当作获取升学优势的重要资源来看待，而对学校而言，综评的优秀率，也可能被纳入到班级和教师考核的指标体系之中。正因为如此，评价结果会逐渐与升学、评优以及资源分配形成较为紧密的关联，各主体在具体行为上，也就更容易表现出明显的利益导向。比如，合肥市教育局印发的《合肥市深化高中阶段学校考试招生制度改革的实施意见》中就有明确规定，报考省示范高中的学生，其综合素质评价结果需要达到4个B等级及以上[18]。

因而，真正需要反思的并非综合素质评价是否可以服务升学，而是其是否被以门槛化、刚性化、单一化的方式使用。一旦评价结果被压缩为升学竞争中的资格条件，各主体的注意力就会更集中于“如何获得可见结果”，而不是“如何实现真实成长”。这也解释了为何在实践中容易出现“重证书、重次数、重等级”而“轻反思、轻体验、轻长期”发展的现象。因此，升学压力并不是外在附加于综合素质评价之上的因素，而是通过结果使用方式的改变，重塑了学校、教师、学生和家长对评价意义的理解。

3.3. 量化偏好与平台逻辑下的评价表达简化

综合素质评价中的数字化平台已不再只是辅助工具，而逐渐成为评价流程中的重要载体。这种平台确实能提升数据汇总、过程留痕以及信息调取的效率。但也要注意，平台预设的指标框架、填报逻辑与展示方式，反过来会影响评价内容的可见性，并进一步塑造评价内容的表达形式。

一方面，如果过于强调量化标准，往往会在一定程度上制约评价反馈与改进功能的发挥。在综合素质评价的实际运行中，原本具有情境性、比较复杂的成长事实，通常会被转化为相对明确的数据表征[19]，比如，助人行为被简单对应为“志愿服务时长”，艺术素养被压缩成“考级证书数量”，社会实践也常被等同为“活动参与次数”。这种以数据简化为主的处理方式，确实在操作上更方便、也更容易统一标准，但与此同时，它也会把原本完整的教育行为拆分开来，甚至在一定程度上被割裂。从结果来看，就

容易出现这样一种情况：评价实践中更加看重测量和诊断本身，而对后续的反馈和改进关注不足，评价原本应有的促进作用也就难以充分发挥出来。

另一方面，当数字化平台深度嵌入评价流程时，工具理性往往会表现为平台指标逻辑的主导，从而带来表达被简化的风险。在这种“数据至上”的取向下，学生原本丰富的成长体验，容易被压缩成去情境化的量化指标，一些隐性的素养也随之被忽视；同时，算法模型更容易识别并强化在可见指标上占优的学生，而这些优势往往与既有资源条件有关，这在一定程度上会放大原有差异，使更深层的教育不公被掩盖[20]。这也说明，技术平台并不是中性的记录工具，其指标设定和呈现方式，会在反向上影响评价实践，使那些可记录、可量化、可展示的内容，更容易获得较高的评价权重。

4. 综合素质评价回归育人本位的调适路径

针对综合素质评价中由标准化、门槛化与平台化所引发的工具理性偏向，其调适不宜停留于一般性的价值倡导，而应从理念、制度与实践三个层面协同推进。

4.1. 理念重塑：确立发展性评价导向，强化综合素质评价的育人本位

坚持以价值理性为指引，推进综合素质评价有序开展。一方面，应理解价值理性的核心内涵，将其育人价值落到实处。在综评的实施过程中，价值理性主要表现为推动学生的全面发展，而不应被窄化为服务升学竞争的工具。

另一方面，需要进一步确立发展性评价的基本理念，在整体上适当淡化评价在选拔和甄别中的作用，更好地把评价的反馈与指导功能发挥出来。综合素质评价本身，是用来发现学生的优势，并根据其具体特点来促进个性发展的，而不是简单地对学生进行优劣划分。在具体执行过程中，也应逐步摆脱“唯升学”的功利化取向，让评价能够回归育人主旨。

从内容上看，评价应更多考虑学生的身心发展规律和个体差异，关注其真实、连续的成长过程，而不能只停留在量化结果上；在标准设置上，也要保留一定弹性，避免对个体发展形成过多限制。同时，可以建立常态化的评价反馈机制，把综评的反馈和引导作用真正落到实处，让评价结果不仅是结论，还能帮助学生反思和改进。在具体操作中，可鼓励教师在平台评价中适当加入基于关键事件的简要评语，并将其作为提升反馈质量的依据，而不是简单纳入刚性考核，这样更有利于发挥评价的育人功能。

4.2. 制度解绑：弱化升学硬性挂钩，厘清技术赋能的合理边界

正如相关研究所强调的，评价改革的关键不在于简单排斥工具理性，而在于重建价值理性与工具理性的合理关系，即以价值理性确立评价活动的根本方向，以工具理性提升评价实施的规范性与可操作性。由此，综合素质评价的调适也应当立足于“价值引领-工具服务”的基本原则，推动二者在评价实践中的协调统一[21]。

一是需要适当弱化综评结果与升学之间的硬性关联，逐步转向更加柔性的挂钩方式。当前，综评结果与中考、强基计划等升学环节存在较深绑定，这种关系在一定程度上加重了评价的功利化倾向。因此，教育行政部门和学校更应把评价结果作为升学决策的重要参考，而不是设定为必须达成的硬性门槛。例如，在条件较为成熟的地区，可以探索基于成长档案或关键事件记录的质性评估方式，让综评更多发挥发展性参考作用，而非仅承担筛选功能。同时，还需要加强对综评结果使用过程的监管，明确禁止学校或培训机构借用综评名义开展功利化宣传，由此推动评价回归服务学生成长的基本定位。

二是需要规范数字化技术的使用，让其为综合素质评价提供必要的技术支持。各类数字技术应更多作为辅助工具参与到综评中，在实际操作中，可以承担数据收集、分类整理以及初步分析等基础性工作，

而最终的评价判断仍应由教育工作者来完成。同时，也要不断完善数据算法规则，提高其运行的透明度和公平性，尽量降低由此带来的偏见和歧视风险。

三是保留教师进行质性评价的空间。学生的内在品质是无法被完全数据化的，单一的量化评价则容易忽视个体之间的差异，让学生感到被简化或误解，这会在一定程度上削弱评价的人文关怀与情境理解功能。因此，必须坚持“质”与“量”相结合的方法，用质性资料补充量化结果，以此维护综合素质评价的人文关怀与学生的尊严性[22]。

4.3. 实践重构：以“评价即课程”推动综合素质评价回归发展本位

要真正实现工具理性与价值理性之间的动态平衡，仅仅依靠理念层面的倡导，或是在制度上做一些松绑，其实还不够，更关键的，是需要学校的日常运行过程中，对综合素质评价的实践形态进行重新调整和建构。如果仍然把综评当作学期末集中填报、材料汇总以及结果认定的一项附加性任务来看待，那么这种理解本身就很容易流于形式，也难以发挥其应有的作用。相比之下，更具实践意义的路径是推动“评价即课程”，即将原本附属于结果认定的评价活动转化为贯穿学生成长过程的连续性教育实践。

具体而言，可围绕“目标设定-关键事件记录-对话反馈-反思归档”四个环节，构建一个基本的实施链条。学期初，教师引导学生设定一到两项成长目标。这些目标可以围绕学业发展、社会参与、责任意识、兴趣特长等方面来设定。目标不宜过多，也不宜分散。学期中，学生不再机械地堆积材料。他们可以围绕自己的成长目标，记录若干具有代表性的关键事件。这些事件可以包括成功经验、挫折经历、合作体验，也可以包括一些反思片段。随后，由班主任或任课教师基于这些关键事件，与学生展开简短的对话反馈。反馈的重点，是关注学生行为背后的动机、发生的变化以及成长的意味。学期末，学生再对自己本阶段的成长过程进行回顾性反思，并形成一份简明的成长档案。

这一实践链条之所以具有调适意义，在于它能够回应前文提到的三类工具理性偏向。相比以统一指标和等级赋分为特征的标准化评价，“目标设定-关键事件记录”更关注学生个体的成长目标和发展过程，有助于缓解评价标准的刚性化；相比将综评结果作为升学条件的高利害化使用，“对话反馈-反思归档”更强调过程支持功能，把评价重心从结果竞争转向成长引导；同时，相较于平台逻辑下的表达简化，关键事件叙事与教师反馈也为质性理解和个体化表达保留了一定空间。

在此基础上，综合素质评价的重点应由材料积累转向真实成长，由结果认定转向过程支持，由外在筛选转向内在发展。可以尝试把综合素质评价的过程设计成一门面向学生自我发展的“课程”，在具体实施中，通过设定成长目标、记录关键事件以及开展叙事性反思等方式，引导学生逐步提升自我理解和自我表达的能力。由此，评价过程本身得以嵌入学生的发展过程之中。与此同时，教师的角色也需要相应转变，不再只是单纯进行材料审核，而是更多地参与到学生成长过程中，成为与学生进行对话、共同建构意义的参与者，在这样的互动中，评价也更有可能发挥出应有的育人价值。在此基础上，工具理性与价值理性之间的关系，也就不再是对立的，而是可以在具体的评价实践中逐步实现一种相对协调的统一。

4.4. “评价即课程”实施中的现实挑战与配套支持

“评价即课程”虽然为综合素质评价回归发展性取向提供了实践思路，但在学校推进中也会遇到一些现实困难。一方面，目标设定、关键事件记录和过程反馈会增加教师的日常工作量，如果缺少协同机制，改革压力就容易集中到班主任和任课教师身上；另一方面，叙事性评价、对话反馈和质性判断对教师专业能力要求较高，不同教师的实施水平也可能存在差异。同时，如果缺乏清晰的规则边界和质量保障，过程性评价还可能在不同班级、不同学科之间出现尺度不一的问题，进而影响评价公平。

因此,推进“评价即课程”需要相应的配套支持。学校可通过专题培训、校本研修和案例共研等方式,提升教师识别关键事件、开展成长反馈和实施质性评价的能力;也可以借助数字平台承担基础记录、分类整理和提醒反馈等事务性工作,减轻教师的机械性负担。此外,还应建立跨部门协同和适度激励机制,把班主任、任课教师、德育管理者和技术支持人员纳入共同参与的实施网络,并通过示范班级、阶段试点和质量审核等方式逐步推进,在保证评价公平和实施效率的基础上,增强方案的可操作性。

总之,学生综合素质评价只有在工具理性与价值理性的协调中,才能真正回归以育人的价值旨归,充分发挥促进学生全面发展与支持其长远成长的重要作用。

参考文献

- [1] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm, 2026-03-31.
- [2] 郑勤华,刘司卓,宋义深.政策视角下综合素质评价的定位与实施路径研究[J].中国电化教育,2024(12):81-89.
- [3] 檀慧玲,王玥.论立德树人监测与评价的关键要素与制度体系[J].课程·教材·教法,2021,41(12):115-121.
- [4] 郑勤华,刘司卓.我国高中综合素质评价:困境解析与突破路径[J].北京师范大学学报(社会科学版),2025(4):76-84.
- [5] 程龙,易超群.普通高中学生综合素质评价政策执行价值偏离与改进策略[J].江苏教育研究,2025(10):39-44.
- [6] 柴唤友,陈丽,郑勤华,等.学生综合评价研究新趋向:从综合素质、核心素养到综合素养[J].中国电化教育,2022(3):36-43.
- [7] 张治,刘小龙,徐冰冰,等.基于数字画像的综合素质评价:框架、指标、模型与应用[J].中国电化教育,2021(8):25-33,41.
- [8] 辛涛,孙小坚,杨丽萍.以学生评价改革牵引育人方式变革[J].中国考试,2025(12):1-11.
- [9] Black, P. and Wiliam, D. (2009) Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- [10] Tsirika, M., Kakana, D.M. and Michalopoulou, A. (2017) The E-Portfolio in a Kindergarten Classroom: Adopting Alternative Assessment Methods through Action Research. *American Journal of Educational Research*, 5, 114-123.
- [11] 韦伯.经济与社会:上卷[M].林荣远,译.北京:商务印书馆,1997:57-65.
- [12] 教育部办公厅关于印发《国家基础教育课程改革实验区2004年初中毕业考试与普通高中招生制度改革的指导意见》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/s78/A06/jcys_left/s3732/201006/t20100610_89030.html, 2026-04-01.
- [13] 刘志军,徐彬.综合素质评价与核心素养:关系辩证和联动发展[J].课程·教材·教法,2023,43(10):33-41.
- [14] 刘志军.新时代综合素质评价的创新实践[J].课程·教材·教法,2023,43(2):28-31.
- [15] 教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3732/201808/t20180807_344612.html 2026-04-01.
- [16] 孙东山,台合语.论教育评价的根基、限度及转向[J].教学与管理,2021(33):34-38.
- [17] 三明市教育局.[教改系列报道]大田:等级赋分,综合素质评价赋新能[EB/OL]. http://smjy.sm.gov.cn/ztzl/smjygg/202405/t20240516_2025727.htm, 2026-04-13.
- [18] 合肥市教育局.合肥市教育局关于印发合肥市深化高中阶段学校考试招生制度改革的实施意见的通知[EB/OL]. <https://www.hfyahai.gov.cn/public/155377/111591434.html>, 2026-04-13.
- [19] 唐懿滢,陈晓珊,谭维智.从“由人”到“为人”:教育质量评价中质量量化方法论的本质回归与实现路径[J].现代教育技术,2023,33(10):24-30.
- [20] 刘志军.智能时代学生综合素质评价的改革走向、现实挑战与路径重构[J].基础教育课程,2025(9):73-79.
- [21] 陈燕,崔金贵.学术评价中工具理性与价值理性的主导成因及平衡机制[J].清华大学学报(哲学社会科学版),2012,27(6):143-149,159.
- [22] 李晓敏,张梦雯.学生综合素质评价中的伦理困境与突破进路[J].教育导刊,2026(1):55-63.