

卢立涛 著

发展性学校评价 在我国实施的个案研究

质性研究博士文库

FAZHANXING XUEXIAO PINGJIA ZAI WOGUO

SHISHI DE GE AN YANJIU 丛书主编 陈向明



重庆大学出版社

<http://www.cqup.com.cn>



发展性学校评价

FAZHANXING XUEXIAO PING

在我国实施的个案研究

ZAI WOGUO SHISHI DE GEAN YANJIU

质性研究博士文库

卢立涛 著

重庆大学出版社

本书在理清发展性学校评价的内涵及其在我国实施的必要性的基础上,运用质性研究方法,通过对四所个案学校评估历程的深入描述,剖析了发展性学校评价在我国现实环境下实施的状况和主要影响因素,讨论了在既有的教育生态下我国发展性学校评价实施和推广的条件对策。

图书在版编目(CIP)数据

发展性学校评价在我国实施的个案研究/卢立涛著.

—重庆:重庆大学出版社,2012.1

(质性研究博士文库)

ISBN 978-7-5624-6195-1

I. ①发… II. ①卢… III. ①学校管理—教育评估—
研究—中小学 IV. ①G637

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 111629 号

发展性学校评价在我国实施的个案研究

卢立涛 著

策划编辑:雷少波

责任编辑:杨敬 姚正坤 版式设计:唐启秀

责任校对:谢芳 责任印制:赵晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人:邓晓益

社址:重庆市沙坪坝区大学城西路 21 号

邮编:401331

电话:(023)88617183 88617185(中小学)

传真:(023)88617186 88617166

网址:<http://www.cqup.com.cn>

邮箱:fxk@cqup.com.cn(营销中心)

全国新华书店经销

重庆学林建达印务有限公司印刷

*

开本:787×1092 1/16 印张:11.5 字数:206 千

2012 年 1 月第 1 版 2012 年 1 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5624-6195-1 定价:24.00 元

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换

版权所有,请勿擅自翻印和用本书

制作各类出版物及配套用书,违者必究

谨以此书献给先母

代序

用质性研究范式透析社会事实

陈向明

本博士论丛出版的是一系列使用质性方法开展研究的成果。“质性研究”是一种既重视“实征”(在收集和分析原始资料的基础上形成结论)又看重意义建构(客观地利用研究者的“主观”)、在文化客位和文化主位之间相互对话的过程。这种研究范式有利于研究者深入和整体地探索社会现象,对被研究者的惯常行动和思维以及他们的主观经验进行意义阐释,追踪事情发生和发展的过程,并深入挖掘影响被研究者思维和行动的社会文化结构性因素。在这种研究中,研究者可以利用自己的个人经验和直觉,通过内省、反思和共情,对研究的对象获得自己独特的洞察。

之所以目前在我国出版这样的研究文本,有其迫切的现实需要。在我与很多年青学者,特别是一线工作者的交流中,大家都为那些散落在我们日常工作中鲜活的、深刻的,而又不为人知的现象、事件和资料没有被好好利用深感遗憾。假如大家能够掌握质性研究方法,那些日积月累的第一手资料,都可以通过质性研究方法“点石成金,妙笔生辉”。然而,在我自己多年的教学和研究中,深感学习者缺少可以参考的资料。除了听课,阅读教材,同学们可以参考的、来自研究一线的文本非常少。虽然国内近年也引入了一些国外学者的著作,但由于国情和文化的差异,有的著作对中国学生的借鉴意义不太大。本论丛的文本展示的都是本土的研究,虽然有的文本借鉴了西方学者的理论,但研究的问题都来自本土情境,视角也经过了本体化的改造。因此,尽管这些正式出版的文本还比较“青涩”,但我们希望达到“抛砖引玉”的目的和效果。

出版这样的研究文本,也是为了在国内学术界搭建一个更多样化的对话平台。

目前国内不少业已开展的研究(包括博士论文研究),都在梳理自己的情境脉络,形成自己的分析框架。而这些文本如果只是“束之高阁”,被遗忘在图书馆的角落里,未免是对研究者多年辛劳的浪费。当“研究”因为“出版”而成为公开的、对话的素材时,这些研究必将激发起新的研究和新的对话。而社会科学研究就应该是一个不断交流、对话、批判和超越的过程,知识的创造和人类文明的传承也尽在其中。

出版这样的研究文本,也是为了展现研究者成长与团队打造的载体。在整个研究过程中,每位研究者并不是独行者,而是依托着导师指导、学科建设、同学互助、被研究者参与的团队。研究者不仅收获了物化的成果,而且自身得到了锻炼和成长,所处的实践共同体也在不断发展壮大。本博士论丛中的很多论文,从研究的设计、实施与撰写甚至答辩的过程,都是一种基于合作研究、在研究中成长的历练过程。以“书”的方式呈现研究过程和内容,本身也是对研究者的鼓励及对团队的一种答谢。

需要在此特别强调的是,即使出版了这些文本,可以为初学者提供参考,但是真正掌握质性研究方法,还是需要自己扎扎实实地“做中学”。质性研究作为一种实践活动,是可“学”而不可“教”的,一定要自己亲历亲为。作为初学者,最好的方式可能就是与“师傅”及其团队一起做研究,在做的过程中不断获得体悟。正如波兰尼(2000:78-80)^①所言:“一种无法详细言传的技艺不能通过规定流传下去,因为这样的规定并不存在……在师傅的示范下通过观察和模仿,徒弟在不知不觉中学会了那种技艺的规则,包括那些连师傅本人也不外显地知道的规则。”

作为这批博士论文的导师,我自己深刻地体会到这种学习的特殊性。做质性研究是一种反思性实践(praxis,相对于技术性实践 practice),需要学习者投身于研究之中,在做的过程中自己“学”,在与问题情境的对话中不断反思和提高。作为教师,我们可以“辅助”学生学习,但无法通过语言和概念,逻辑地将这种技艺传授给学生。辅助需要基于学习者的需要,创设问题情境,使学习者在潜移默化的渐变中逐步习得质性研究方法。

学做质性研究之所以需要研究者全身心地投入,直至发生全新的蜕变——这与我们对人文社会科学“研究”的理解有关。“研究”不仅仅是研究者对某种真实困惑进行有计划、有目的的系统探究,而且是研究者对现实的社会文化建构。研究结果不仅仅是一种对客观现实的验证和对未来发展趋势的预测,更多的是对参与其中的人和事的理解和解释。“研究”的目的不仅仅是了解、理解、分析并解释客观

^① 迈克尔·波兰尼,个人知识——迈向后批判哲学.[M].许泽民,译.贵阳:贵州人民出版社,2000.

现实,而且是提升被研究者和研究者的反思—实践意识和能力,在改造现实的同时提升自身的生命质量。从事人文社会科学研究需要主体间性的认识论,意识到研究者与被研究者之间的互动会影响到研究的过程和结果,因此需要研究者反思自己的反身性(reflexivity)。

在这里,“反思”具有至少三重含义。①研究者需要不断对研究的问题和结果进行反思,意识到它们是由研究者和被研究者共同建构的,并且会在双方主体间的互动中发生变化。研究者与被研究者一样,都会在“行动中反思”,都会根据情境的回话重构研究的问题和结果。②研究者需要对研究所不可避免的反身性具有高度的敏感,不断反思自己的社会身份和个人因素对研究的影响,并思考因研究而导致自身生命和研究立场的变化。研究者需要尽可能透彻地了解自己,才可能用清澄的自己去映照“实事”本身。③研究者需要不断反思研究中存在的各种复杂关系,特别是研究者与被研究者之间的社会地位差异以及各自在研究中的责、权、利问题。反思不仅应该涉及思维和技术操作的层面,而且需要考虑到人际权力、情感倾向和伦理道德等批判的向度。

总之,学做质性研究不仅是一个描述、阐释和建构社会事实的过程,也是一个研究者不断修炼自己的过程。我相信,读者通过阅读这批博士论文,不仅能够看到这些年青学者透过质性研究的透镜所勾勒出来的社会现实之丰富多彩,而且能够看到他们作为年青一代质性研究者的成长,并且在与他们和他们的作品对话过程中,不断反思自己的研究历程和生命意义。

2011年6月6日
于北京大学教育学院

内容摘要

当前,在关于教育改革和学校发展领域的研究中,发展性学校评价已经成为新的重点和热点之一。国外此类研究的重点已经从探讨发展性学校评价的目的和意义,转移到讨论怎样才能确保和提高发展性学校评价的效果上来,而国内的此类研究还处于起步阶段。本来就为数不多的研究也多是应然的角度介绍发展性学校评价的意义与模式。将应然架构付诸实践的研究还处在研究者的视野之外,而基于发展性学校评价的本土实践对影响发展性学校评价在我国实施的因素及其对策的研究也尚未见到。

为此,本研究确定了如下目的:厘清发展性学校评价的内涵及其在我国实施的必要性;对发展性学校评价在我国的实施状况进行分析;提出在我国实施和推广发展性学校评价应具备的保障条件。本研究采用了质性研究方法,具体有访谈法、观察法和文件分析法。本研究采用目的性与方便性抽样的方法,从我国发展性学校评价的本土实践——“学校绩效发展性评估”项目的六所实验学校中选择了四所学校作为研究对象。

主要结论如下:

1. “发展性学校评价”是在学校发展的整个过程中进行的,以学校发展的基础为评价起点,以学校的发展为评价内容,内部评价和外部评价相结合,旨在促进学校不断发展的评价活动。发展性学校评价具有以下特点:在评价方向上,强调面向未来;在评价目的上,旨在促进学校的发展;在评价内容上,注重全面性和整体性;在评价主体上,强调评价主体的多元性、平等性、参与性和合作性;在评价方法上,主张综合运用多样化的评价方法;在评价指标设计上,强调个性化、弹性化;在评价关系上,追求平等、协商;在评价过程上,强调评价是一种协商、对话的过程;在评价

标准上,强调评价的确信性和真实性;在评价结果上,重视共同认同。

2. 发展性学校评价的理论基础是第四代评价理论。这一理论认为,评价的出发点是对利益相关者各方评价要求的回应;评价过程是评价参与者协商的过程,也是评价参与者共同建构的过程。

3. 在我国实施发展性学校评价顺应了学校变革和评价变革的国际趋势,有利于纠正我国中小学校评价中存在的偏差。同时,我国当前的教育改革也为发展性学校评价的实施提供了机遇。因此,在我国实施发展性学校评价很有必要。

4. 学校绩效发展性评估是我国发展性学校评价的本土实践,四所个案学校的经验说明发展性学校评价在我国的实施具有一定的可行性,但仍存在一些问题和不足。具体表现在:政府督导室的支持和外部评价组的权威性有助于发展性学校评价的实施,但大部分学校自身参评的动力并不是很强;大多数学校均能组成自评小组,开发自评工具,进行自我评价,并形成了内容相对比较丰富的自评报告,但自评人员的参与面较窄,自评报告的“迎评化”色彩较浓,大多数教师和校长亦缺乏相应的评价知识和技能;外部评价组的专业性和投入度有力地保障了外评的效果,但也存在着评价时间较短,评价过程过于紧凑,评价队伍的构成不够多元等问题。

基于发展的生态学系统理论,影响学校绩效发展性评估实施的因素可归纳为三个主要方面:大系统、外在环境系统和学校系统。大系统指的是更广泛的社会、政治、经济、文化、教育观念等因素;外在环境系统是指与学校绩效发展性评估的开展直接相关的政府督导室、外部评价组、家长等利益相关者及其之间关系的相互关联;学校系统指的是觉悟、培训以及组织资源。

5. 发展性学校评价在我国的顺利实施和推广,还需要从氛围保障、动力保障、体制保障、人员保障、技术保障五个方面提供支持。在氛围上,要营造广泛参与的外部环境和促进发展的评价文化;在体制上,要构建开放的发展性学校评价体制,具体包括重新定位政府角色,建立和健全专业性的教育评价中介系统,形成制度化的学校自我评价系统;在人员上,要加强内外部评价专业人员的养成和对话;在技术上,要开发和利用发展性评价的工具和方法;在动力上,要形成激发学校参与发展性学校评价的动力机制。

关键词: 发展性学校评价 实施条件 影响因素 个案研究

目 录

导 言	1
第一章 绪论	4
一、问题的提出	4
二、研究设计	8
三、研究思路	18
第二章 文献综述	20
一、国外相关研究	20
二、国内相关研究	34
三、研究现状分析	39
本章小结	40
第三章 发展性学校评价的内涵	41
一、基本概念的辨析	41
二、发展性学校评价的基本特点	48
本章小结	52
第四章 从鉴定性评价到发展性评价：学校评价理论的发展历程与趋势	54
一、第一代评价理论——测量时代	54
二、第二代评价理论——描述时代	55
三、第三代评价理论——判断时代	56
四、第四代评价理论——建构时代	57
本章小结	67

第五章 发展性学校评价在我国实施的必要性	68
一、我国实施发展性学校评价的迫切性——基于现实的思考	68
二、教育改革为我国发展性学校评价实施提供了机遇	72
三、我国实施发展性学校评价顺应了学校变革与评价变革的国际趋势	74
本章小结	80
第六章 发展性学校评价在我国实施的状况	81
一、学校绩效发展性评估项目概述	81
二、四所个案学校实施学校绩效发展性评估的历程	83
三、四所个案学校实施状况的比较	99
本章小结	103
第七章 发展性学校评价在我国实施的影响因素分析	104
一、影响发展性学校评价在我国实施的大系统因素	106
二、影响发展性学校评价在我国实施的外部环境系统因素	107
三、影响发展性学校评价在我国实施的学校系统因素	110
本章小结	113
第八章 发展性学校评价在我国实施的保障条件	114
一、氛围保障:营造广泛参与的外部环境和教育性的评价文化	115
二、体制保障:构建政府、市场、学校共同参与的开放性的发展性学校评价体系	119
三、人员保障:提高内外部评价人员的专业素养	125
四、技术保障:开发和利用发展性学校评价的工具和方法	131
五、动力保障:形成激发学校参与发展性学校评价的动力机制	134
本章小结	137
第九章 结论	138
一、主要结论	138
二、本研究的主要贡献与创新之处	140
三、研究反思与后续研究建议	141
参考文献	143
附录	153
后记	167

导 言

当前,在关于教育改革和学校发展领域的研究中,发展性学校评价已经成为新的重点和热点之一。国外此类研究的重点已经从探讨发展性学校评价的目的和意义,转移到讨论怎样才能确保和提高发展性学校评价的效果上来。而国内的此类研究还处于起步阶段。本来就为数不多的研究,也多是从应然的角度介绍发展性学校评价的意义与模式。将应然架构付诸实践的研究还处在研究者的视野之外,对影响发展性学校评价在我国实施的因素及其对策的研究也鲜有见到。

2003年5月,我参加了由北京大学教育学院陈向明教授主持的香港华夏基金会和教育部基础教育司合作的“普通高中发展性学校评估体系的构建与实验”重大课题(委托项目),并在其中担任了课题秘书一职;这一年,我师从向明教授的博士研究生阶段的学习和研究生活也开始了。2005年,我又有幸作为评估组秘书和评估专家的身份参与了北京大学教育学院与英国剑桥教育集团合作的“学校绩效发展性评估项目”,得以深入学校见证学习评估的全部过程。在这期间,一方面,课程中学习到的理论和课题中的实际问题不断交汇;另一方面,复杂情境中教育实践的独特性和不确定性又激发我对理论知识进行更深入的探究。

基于此,在向明老师和课题组、项目组成员们的鼓励下,我开始尝试采用质性研究方法,以我国发展性学校评价的本土实践——“学校绩效发展性评估”项目实验校为研究对象,旨在探讨发展性学校评价在我国实施的必要性及其可行性。本书即是我三年博士论文研究成果的一个汇报。

第一章绪论,主要介绍了本书的研究目的、研究对象、研究方法和研究思路。

第二章为文献综述主要从国外、国内两个角度介绍分析了发展性学校评价研究的现状以及本研究的定位。研究发现,尽管国内外涌现了很多关于发展性学校

评价的研究,但是大多都以经验的、事实的或技术的总结或描述居多,从理性的、反思的角度对发展性学校评价的探讨和研究则相对不足,尤其是缺少扎根中国本土对发展性学校评价的实施空间作宏观的、深层次的思考和探索,并从复杂的评价实践中分析在既有的教育脉络中影响发展性学校评价实施的因素和对策。

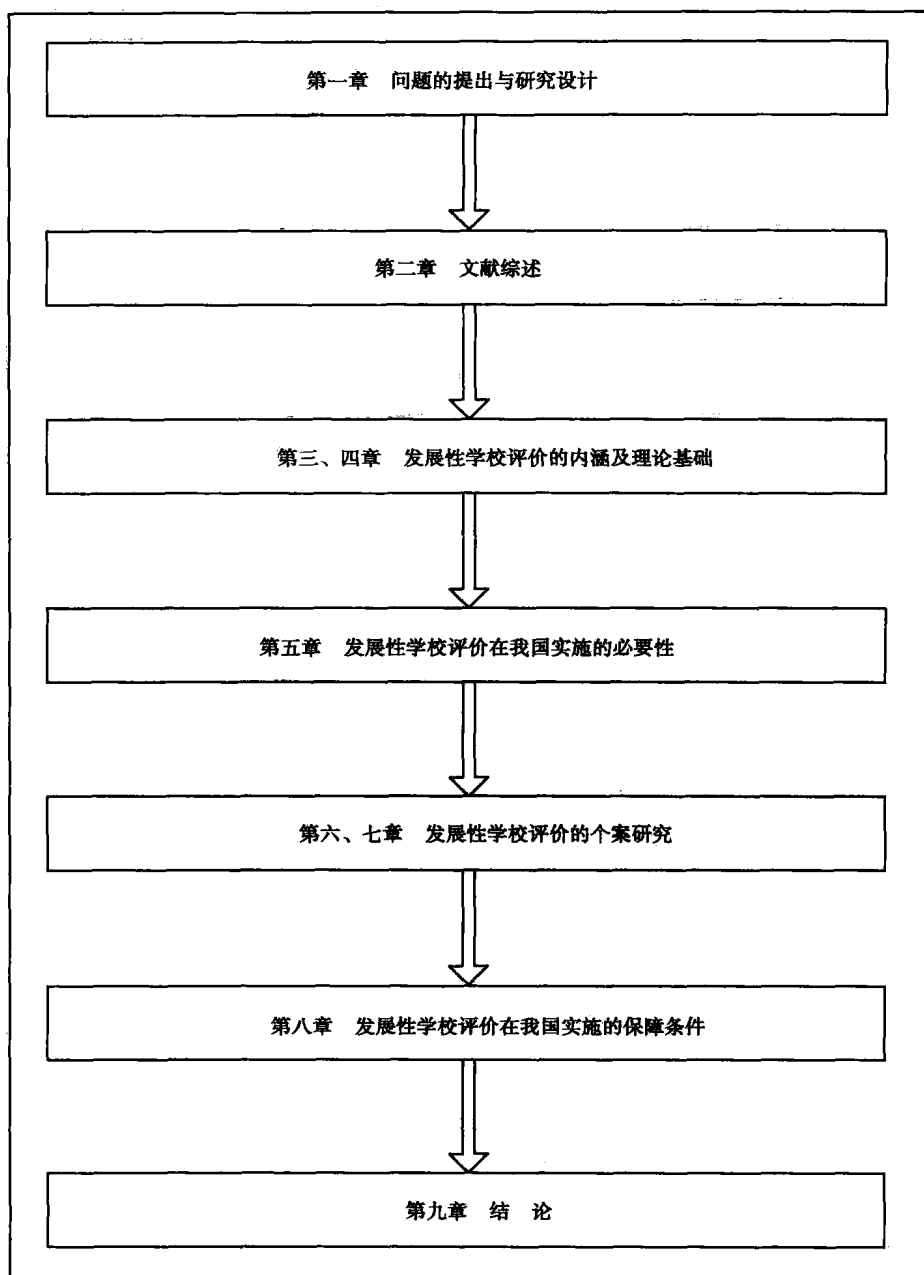
第三、四章主要介绍了发展性学校评价的内涵和理论基础。其中,第三章主要从基本概念、基本理念两个方面探讨了发展性学校评价是什么的问题。提出“发展性学校评价”是在学校发展的整个过程中进行的,以学校发展的基础为评价起点,以学校的发展为评价内容,内部评价和外部评价相结合,旨在促进学校不断发展的评价活动。第四章则从学校评价理论的发展历程和趋势,探讨了发展性学校评价的理论基础——第四代评价理论。这一理论认为,评价的出发点是对利益相关者各方评价要求的回应;评价过程是评价参与者协商的过程,也是评价参与者共同建构的过程。

第五章“发展性学校评价在我国实施的必要性”,主要从国际学校变革和评价变革的特点、国内学校评价的现状与问题以及我国当前的教育改革诉求等三个方面论述了为什么要在我国实施发展性学校评价的问题。研究发现,在我国实施发展性学校评价顺应了学校变革和评价变革的国际趋势,有利于纠正我国中小学校评价中存在的偏差。同时,我国当前的教育改革也为发展性学校评价的实施提供了机遇。因此,在我国实施发展性学校评价很有必要。

第六、七章为个案研究,主要通过国内四所个案学校实行学校绩效发展性评价历程的描述、分析,探讨发展性学校评价在我国实施的状况和影响因素。第六章“发展性学校评价在我国实施的状况”通过对四所个案学校的研究发现,发展性学校评价在我国的实施具有一定的可行性,但仍存在一些问题和不足。第7章“发展性学校评价在我国实施的影响因素分析”基于发展的生态学系统理论,提出影响学校绩效发展性评估实施的因素可归纳为三个主要方面:大系统、外在环境系统和学校系统。

第八章主要讨论了在既有的教育生态下我国发展性学校评价实施和推广的条件对策。提出发展性学校评价在我国的顺利实施和推广,还需要从氛围保障、动力保障、体制保障、人员保障、技术保障等五个方面提供支持。

第九章为结论,主要讨论研究的主要结论、研究的主要特点以及研究的反思与未来研究的建议等。本书的整体写作框架如下:



第一章 绪论

一、问题的提出

(一)研究背景

“追求卓越,提升品质”一直是世界各国和地区教育改革努力的方向。近年来,由于提高国家竞争力的需要、资源的短缺、教育的市场选择导向,以及教育行政的分权等因素的影响,通过系统的学校评价,借以提高学校质量和教育品质,促进学校发展,已成为当前世界各国和地区教育变革的潮流之一(吴清山,1992;Alvik,1995;郭昭佑,2000;江文雄等,2001;“普通高中发展性学校评价体系的构建与实验课题组”国际比较报告,2004)。特别是近20年来,随着第四代评价观——这种评价观强调评价的出发点是回应相关利害关系人的需求,倡导民主协商,为改进工作而评价——的兴起,西方国家纷纷掀起了“评价改革运动”,以英国为首的一些发达国家开始摒弃那种只注重鉴别和奖惩的教育评价制度,逐渐采用以促进学校发展为目的的发展性学校评价(蒋建洲,2001;史晓燕,2003;王斌华,1998,2005)。与以往的评价制度相比,发展性学校评价的特点在于:以促进学校的发展为目的,并通过引进专家评价和学校自评,从政府主导的由管理者直接对被评价者实施评价的二元评价,逐渐转变为由管理者作为委托人,聘请评价专家对被评价者进行基于学校自评的三元评价,由此缓解了评价人员中非评价关系对评价活动的影响,从而确保了评价的客观公正性(顾志跃,2006)。学校也将自评作为日常工作的一部分,主动争取家长、社区和教育行政部门的支持和监督。这种结合自上而下和自下而上的评价方法不仅能给予学校足够的办学自主权,而且能够根据一定标准对学校的办学质量给予必要的监控,从而能够最有效地促进学校的发展(陈向明,2003;“普通高中发展性学校评价体系的构建与实验”国际比较报告,2004)。

反观国内,我国现行的学校评价是随着拨乱反正和改革开放而逐渐发展起来的,从其产生之日到现在,基本上是行政主导的一种行为,主要由教育行政部门和督导机构依据一定的教育标准并结合学校的自评来实施的。这样的评价具有鉴定性质,评价的结果具有高利害性,始终表现出规范和约束学校办学行为的倾向。在学校发展物质条件和办学水平不高、办学质量参差不齐的现实状况下,这种评价对于监督政府的教育投入,促进学校的标准化和规范化建设等方面曾发挥了积极的作用。但是,这种评价也因为其强烈的行政化色彩,评价主体单一,评价的过程缺乏有效的监督,使其客观性受到质疑,难以获得社会的认同。对于学校来说,来自外部的强制性鉴定评估是一种外来的干涉,学校组织内部往往带有很强的反抗和抵制力量,也难以赢得师生员工的认同。因此,出现了“素质教育轰轰烈烈,应试教育扎扎实实”的尴尬局面。根据教育部“普通高中发展性学校评价体系的构建与实验”课题组的调查,98.2%的被调查者认为学校评价对于学校发展具有比较重要的作用,但是被问及对目前学校评价工作的总体感觉时,只有12.6%的人选择了“比较满意”,选择“非常满意”的则没有,而选择“一般”“不太满意”和“很不满意”的比例却分别占到了35.1%,44.1%和8.1%。从这组数据可以看到,人们对学校评价工作现状的满意度与对其的总体期待形成了鲜明的反差。客观地讲,学校评价的这种畸形发展已极大地束缚了学校教育的发展,若不从根本上改变这种状况,学校评价就很难发挥积极的促进作用(陈如,2000;叶显发,2001;沈玉顺,2002;刘志军,2004)。

为了改变上述状况,促进学校的健康发展和教育质量的不断提升,1999年的《中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出,要“建立符合素质教育要求的,促进学校、教师和学生发展的评价机制”。2002年9月,教育部在下发的《中小学评价与考试制度改革的指导意见(讨论稿)》中更是明确指出,中小学教育评价的目的是促进学生的成长,促进教师教学水平的提高,促进学校的发展,使评价的过程成为促进发展与提高的过程。2003年的《普通高中课程方案(实验)》又进一步强调要建立发展性评价体系,加强对高中教育质量的监测。从上述文件可以看出,实施和推广以促进发展为目标为学校评价已被作为明确的政策来加以表述。

与这些教育政策相对应,进入20世纪90年代,国内一些地区相继开展了对学校评价变革的探索。如1999年,由上海市人民政府教育督导室所主持的“发展性教育督导”项目;2003年,教育部组织的“普通高中发展性学校评估体系的构建与实验”研究项目;2004年,北京大学教育学院与英国剑桥教育集团合作开展的“学

校绩效发展性评估”项目,等等。这些项目都旨在通过学校评价促进学校的发展,并取得了一定的成效。但是,这些项目还处于小范围的探索阶段,有的仅限于理论架构,因此国内关于发展性学校评价的知识积累和实践经验仍然有限。如果要在我国大范围地实施和推广发展性学校评价,那么我们必须弄清楚几个问题:发展性学校评价究竟是什么?它在我国实施和开展的前景如何?有哪些影响其实施的因素?还需要什么条件和对策?

(二) 研究现象

笔者有幸参与了教育部“普通高中发展性学校评估体系的构建与实验”和北京大学基础教育与教师教育研究中心与剑桥教育集团合作的“学校绩效发展性评估”两个项目组的研究工作,并观摩过上海的“发展性教育督导”评估过程。就自身的体验与观察来说,此类学校评价的情况并不乐观,似乎总存在这样一个悖论:一方面是参与评价的学校认为此类课题非常有价值和意义,符合评价变革的趋势,开始时很有兴趣参与实验;但在实施的过程中,人们却又对这种旨在促进发展的评估“不够重视”,不像申请示范性评估或者等级性评估那样热切,即使是申请的学校也总希望可以获得几块类似于示范/等级学校评估的牌匾或者锦旗方才心安理得。比如,2005年11月24日在学校绩效发展性评估深圳论坛上,曾参与实验的B中学校长从评估目的、评估方法、评估作用等几大领域将学校绩效发展性评估与等级学校评估作了详细的对比,指出学校绩效发展性评估对于促进学校的发展具有很大的帮助。但在私下的访谈当中,这位校长却又表示出了“如果不授予类似等级学校这样的牌子,这样的评估对于很多学校来说其实可评可不评”。这确实是一个很有意思的现象。一方面,人们对以往的评估非常痛恨,认为其“超不爽”“非常折磨人”“上上下下作假”“是一种极大的浪费”“能躲过一评是一评”,而对发展性学校评估充满了期待,认为其“不用作假”“能够诊断出学校发展中存在的问题”“有利于促进学校的发展”;但另一方面,人们又要不停地追问“搞这个对我到底有什么用,我通过了,是否就可以获得较高的社会声誉,可以提高学费,录取到好的生源……”。这个现象引起了我的关注和思考。为什么会出现这种“口头上支持,而行动上却裹足不前的”现象呢?到底是什么原因使得校长们对发展性学校评价“爱不起来”呢?从应然到实然,这中间到底有哪些影响因素,又需要怎样的条件和对策呢?

(三) 问题的聚焦

带着上述困惑,我查阅了很多文献资料,从国外的研究来看,尽管各国或地区评价体系的架构在相当程度上会受其教育管理体制的制约,但无论是在教育管理