



中国教育科研参考

2021年第02期

总第(492)期

中国高等教育学会编

2021年01月30日

目 录

高考科目改革向何处去

——基于70年高考科目设置变迁与困境的分析.....郑若玲 徐东波(02)

高考改革新方案的顶层设计与实践推进.....刘海峰(08)

阶层壁垒与信息鸿沟:新高考改革背景之下的升学信息支持

.....鲍威 金红昊 肖阳(13)

新高考学业水平考试的定位及调整策略.....臧铁军 刘冰洁(22)

新高考制度改革如何破解“公平与效率”困局?.....宁本涛 邱燕楠(28)

编者的话:高考是连接基础教育与高等教育的枢纽环节,是我国整个考试招生制度的核心。自2014年9月国务院印发《关于深化考试招生制度改革的实施意见》,开启了新高考制度变革之“先声”,高考综合改革试点也由最初的浙江、上海扩大到14个省份。新高考制度改革影响重大且高度复杂和敏感,随着试点省份的逐步增多,涉及的利益相关者群体规模迅速扩大,受到的关注度也越来越高,改革已经进入深水区。为了更深入地认识新高考改革的关键问题,保障后续高考综合改革的顺利实施,全面助推素质教育的发展,本刊以“新高考研究”为选题,集中选编若干文章,供读者参阅。

主编:王小梅

本期执行主编:王者鹤

责任编辑:李璐

地址:北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编:100191

电话:(010)82289239

电子信箱:gaoyanbianjibu@163.com

网址:www.cahe.edu.cn(中国高等教育学会——学术动态栏目)

高考科目改革向何处去

——基于70年高考科目设置变迁与困境的分析

郑若玲 徐东波

回望70年高考历程，不同时期的科目组合在人们心中都留下了难以磨灭的印记，“3+1”“3+2”“3+X”等曾经实施过的重要的高考改革方案至今仍不断被提起。从严格意义上说，这些被赋予特殊含义的代数式仅代表高考科目设置的模式。作为高考改革的核心内容，科目变革往往最直接反映了高考改革的方向，也最能引起基础教育和高等教育的关注。正是由于科目变革涉及面广、影响大，70年来，国家虽数次调整高考科目，却始终未能达到预期目标，甚至带来了一些负面后效，科目改革也因此举步维艰，陷入进退两难的境地。在以往的研究中，许多学者曾对某一段时期的高考科目设置进行过回顾及反思，而以70年科目设置史为时间轴展开的研究还比较匮乏。本文研究的时间段为1949—2019年，通过梳理70年高考科目设置的历史变迁，探讨高考科目设置的困境，思考未来高考科目的改革方向。

一、70年高考科目设置的变迁

从国家层面看，新中国成立、第一次高考科目大调整、“文革”爆发、高考恢复、上海“3+1”改革、广东“3+X”改革、浙沪“新高考”改革分别开启了过去70年不同时期的科目变革，据此，高考科目演变史可分为六个阶段。

（一）1949—1953年：形成“共同必考科目”模式

1949年，由于政权交替、战乱初定，多数高校沿袭了民国时期惯例，实行单独招生，仅少数高校采取联合招生的形式。单独招生的自主权在高校，各高校的考试科目、考试内容千差万别。1950—1951年，基于教育部相关规定及各校实际情况，又出现了联合或统一招生、单独招生并存的过渡局面。实行联合招生高校的各系科共同必考科目为：政治常识、国文、外国语（英语或俄语）、数学、物理、化学、中外历史、中外地理。外国语虽列为必考科目，但允许投考者申请

免考，并在入学后给予补修机会。1952年，中国高校考试招生走进统考统招时代，统一高考制度正式建立。统考建制前两年（即1952年、1953年），为便于录取调配，将科目统一规定为：政治常识、本国语文、中外史地、外国语（俄语或英语）、数学、物理、化学、生物。与1950年、1951年联合招生的“八科”共同必考科目相比，这两年统考科目的主要变化是：增加了生物科，并将中外历史与中外地理合为中外史地。这一时期，所有学生的高考科目都一样，且有八科之多，这是70年来绝无仅有的几年。

（二）1954—1965年：确立“二元分科”模式

1954年，国家对高考科目进行了新中国成立以来的第一次大调整，将科目分为文、理两大类：（1）理、工、卫生、农、林等科类的考试科目为政治常识、本国语文、数学、外国语、物理、化学、生物；（2）文、政法、财经、体育、艺术等科类的考试科目为政治常识、本国语文、外国语、历史、地理。1955年，高考科目从两大类进一步被拆分为三大类，按照理工、农林医、文史政法财经分别设置为：理工类考政治常识、本国语文、数学、物理、化学；农林医类考政治常识、本国语文、生物、化学、数学、物理；文史政法财经类考本国语文、政治常识、历史、地理。其后一直到1963年，高考科目都是按以上三个科类分别招生。有趣的是，1964年，考试科目设置又回归到10年前的方向，理工与农林医合并为一类，与文史政法财经并列为文、理两大类，两类的统考科目依然是政治常识、本国语文、外国语，不过理工农林医类的非统考科目变为数学、物理、化学3门（减少了生物），文史政法财经类的非统考科目仅历史1门（减少了地理）。这一时期，高考开创了“二元分科”（或称“文理分科”）、“三元分科”的科目设置方案，并最终确立“二元分科”模式。

（三）1977—1987年：探索出“文六理七”模式

1966—1976年，“文革”致使统一高考停废11年之久，高校一度通过“推荐制”招生。1977年，统一高考恢复。考试科目大体上沿用了“文革”前的“二元分科”模式：文科类考试科目为政治、语文、数学、史地；理科类考试科目为政治、语文、数学、理化；外语为报考外语专业的加试项目。1978年起，国家加强了对高考的统一管控，考试命题权从地方收归国家。外语从加试科目被列为统考科目，史地被分解为历史、地理，理化被分解为物理、化学，“文六理六”的科目设置模式基本成型，并沿用至1980年。1981年，生物从农医院校和有关专业的加试项目被列为必考科目，最终确立了“文六理七”的科目设置模式。这一时期，我国高考科目设置不仅遵循了“文革”前“文理分科”的基本思路，还进一步探索出文科、理科各考几门、考哪些科目的“文六理七”模式。实质上，这一模式是“文理分科”模式的一种类型。

（四）1988—1998年：摸索出“3+2”模式

1983年起，浙江省、上海市开始探索会考基础上的高考改革。1988年，上海正式实施“3+1”的高考科目设置方案，学生必须参加语文、数学、外语3门统考科目考试，然后再从政治、历史、地理、物理、化学、生物6门非统考科目中任选1门。由此，上海高考科目减少为4门，科目设置类别增至6类。高校各专业分别从6类学科组中选择1组作为考试科目，同时允许各专业提出兼收相应的其他1组科目。1991年，湖南、云南、海南三地也进行了会考基础上的高考改革（即所谓的“三南模式”），形成了“4*4”科目设置方案。高考科目分为4组，每组4门科目。第一组：政治、语文、历史、外语；第二组：数学、语文、物理、外语；第三组：数学、化学、生物、外语；第四组：数学、语文、地理、外语。考生与高校各专业分别选择其中1组作为考试科目。基于上海及“三南”的尝试，国家于1993年推出“3+2”改革方案。1994年到2000年前后，除港澳台及上海外，全国其他地区均实行该方案。“3+2”方案仍将高考分为文科、理科两组，语文、数学、外语3门为必考科目，文科生考政治、

历史，理科生考物理、化学。语文、数学分别根据文理科特点，在试题的内容方面适当加以区别。这一时期，高考科目进行了分为四组、六组的摸索，最终仍回归到设置文、理两组的“3+2”模式。与“文六理七”相比，该模式不过是文、理两组各减少1-2门考试科目而已，仍逃不出“文理分科”模式的范畴。

（五）1999—2013年：推行“3+X”模式及其变式

1999年，“3+X”高考科目设置方案在广东省率先试行，而后在中国大陆全面推开，至2014年“新高考”拉开帷幕前，该模式及其变式为绝大多数省份采用。“3+X”模式统考科目仍然是语文、数学、外语，其最大不同在于灵活设置的科目“X”，高校可以从物理、化学、生物、政治、历史、地理6个科目或综合科目中自行选择1-2门高考科目。最常见的“3+X”科目设置模式是“3+文综/理综”，其次是“3+文理综合”“3+文理综合+1”“3+文综/理综+1”。“3+X”模式在不断演变之中形成了诸多变式，少数省份将学业水平考试、综合素质评价、基本能力测试等纳入科目设置模式之中。例如：在广东省，高考科目从“3+1”到“3+文理综合+1”，再到“3+文科基础/理科基础+X”，最后于2010年定型为“3+理综/文综”；江苏省的高考科目设置经历了从“3+文理综合”到“3+1+1”，最后到“3+学业水平考试+综合素质评价”的变化；山东省的高考科目设置由“3+理综/文综”转向“3+理综/文综+1”。这一时期，在高考分省命题及高中新课改的助推下，高考改革体现出一定地方特色，科目设置逐渐多元化、综合化，突出考查学生能力。

（六）2014—2019年：实行“3+3”与“3+1+2”模式

2014年，“新高考”改革正式启动。根据国家要求，首批“新高考”改革的试点地区（浙江、上海）均选择“3+3”科目设置模式。语文、数学、外语3门不分文理，为必考科目；学生可从7门或6门高中统考科目中任选3门作为选考科目（或称等级考科目）。浙江省英语及选考科目均有2次考试机会，上海市仅英语有2次考试机会。3门选考科目成绩按照等级赋分制计算，纳入高考总成绩。2017年，第二批“新高考”改革试点省

市（北京、天津、山东、海南）在坚守改革基本方向的基础上，对“3+3”模式进行了一定的修订。例如：对于外语和3门选考科目，四省市都只给一次考试机会；海南省所有高考科目均使用标准分。2019年，第三批改革试点地区（河北、辽宁、江苏等八省市）公布了“新高考”改革方案，形成了与“3+3”模式有较大差异的“3+1+2”模式。在该模式中，语文、数学、外语3门统考科目没有改变；学生根据个人兴趣及高校要求，首先从物理、历史2门科目中选择1门，再从思想政治、地理、化学、生物4门中选择2门。外语及选考科目只能考1次。统考科目、物理及历史科目以原始分计入总分，其余选考科目成绩按等级赋分制转换。这一时期，浙沪等地区“新高考”科目改革的力度较大，第三批改革省市选择“3+1+2”模式，可视为对以往“3+文综/理综”模式的部分回归。

需要指出的是，以上科目设置变迁史的分段只是根据重大事件进行的相对划分，其中某段时期的改革成果可能沿用至下一段时期。例如，在还未进行“新高考”改革的地区，文理分科至今仍发挥着重要作用。

二、70年高考科目设置的困境

从宏观的视角来看，70年间我国高考科目改革有两大动因：一是积极主动地引导基础教育的良性发展；二是与时俱进地与高等教育相适应。然而，从改革的实际效果看，某些问题反复纠缠，预期目标远未达到。高考科目设置的困境主要体现在两方面：科目变革未能引导高中走出应试主义的怪圈、难以满足高校的实际需求。

（一）科目变革未能引导高中走出应试主义的怪圈

高考一直因其“魔力指挥棒”功能造成基础教育片面应试现象而饱受非议，政府希望通过改革高考科目来纠正中学过度应试的不良倾向。遗憾的是，变革科目设置始终未能引导高中走出应试主义的怪圈。

第一，增加科目的选择性难以化解学生过度应试的矛盾。1949—1987年，高考最多只有2-3组科目，多数时候分为文、理两组，学生几乎没有选科的权力。20世纪80年代，作为大规模高利害的考试，高考的负面后效（如过度应试、片面追

求升学率、学生学业压力沉重）逐渐凸显出来，一场关于高考科目改革的大讨论汹涌而来。广泛探讨的结果是，增加科目设置类别及选择性的改革思路成为共识。之后，上海的“3+1”模式、“三南”的“4*4”模式、全国范围内推广的“3+X”模式、现在的“3+3”与“3+1+2”等模式都与该思路不谋而合。然而，增加科目组合类别的尝试并不顺利，相应的变革呈现“进一步、退半步”甚至“进退各半”的拉锯态势。“三南”的“4*4”方案仅实施两年就戛然而止，接下来的“3+2”方案是对传统文理“二元分科”模式的回归；实施“3+X”模式的多数省份最终不约而同地走向了“3+文综/理综”，其实质还是分为文、理两科；“新高考”第三批试点省市要求学生必须先选历史或物理，主动将科目组合类别从20种降为12种，实际上又向传统的文理分科方向靠近了一步。其原因在于，增加科目组合类别及学生选科权，并不能克服中学功利主义的教育顽疾，还容易导致新问题、新矛盾。以本轮“新高考”为例，一些高中和考生不将学科兴趣放在首要考虑因素，反而都在“田忌赛马”，由此导致驱赶效应和磁吸效应的生成，浙沪考生“弃选物理”就是很好的例子。为了保障选考物理的人数，第三批“新高考”试点省市实行“3+1+2”方案，但一些地方又开始出现“化学遇冷”的功利主义选科苗头。由此可见，想要通过给予学生选科权，尊重学生学科兴趣、增强学生个性化发展、缓解乃至消除应试教育弊端、释放基础教育活力，似乎是南柯一梦。

第二，在会考基础上减少高考科目数量难以周全解决学生学业压力过重的问题。应试教育的外在指标直接反映为学生的课业负担，为考生减负一直以来是政府治理应试教育的主要目标之一。1954年之前，高考不分科类，大致有8门必考科目。1954年及其后30多年间（“文革”期间除外），高考一般按文、理分科，各考5-7门科目。20世纪80年代，针对“文六理七”的批评之声已经不绝于耳。《人民教育》刊登的文章指出，高考科目设置造成了中学严重的偏科现象，学生负担较重，影响学生身心健康。全国人大教科文卫委员会、国家教委克服片面追求升学率倾向调查组在《中国教育报》上明确提出，要减少高校招

生考试科目。其后，在建立会考制度的基础上，“3+1”“4*4”“3+2”等模式先后登台亮相，将考试科目降至4-5门。从理论上讲，这些模式可谓“一箭双雕”，既通过减少科目数量降低学生备考压力，又通过高中会考保障学生对所有基本学科的全面学习。但实际上，会考无助于学生考学，不久便沦为形式。在招生人数相同的前提下，高考科目无论多寡，其竞争激烈程度基本相同，减少考试科目并不能达到“减负”的目的，反而可能带来学生更严重的偏科现象。例如：“3+1”模式的确将考试科目降为4门，但许多中学为提高升学率，从高一便开始让学生确定“3+1”中的“1”，以便有针对性地学习，偏科问题更加严重；“3+2”模式将地理、生物排除在外，导致高中学生的地理和生物素养直线下降。在此背景下，无论是之前的“3+X”模式，还是“新高考”的“3+3”与“3+1+2”模式，均适当扩大了高考科目的学科覆盖面。由此来看，在会考基础上减少考试科目难以周全解决学生应试压力过重的问题，保持高考科目广泛的学科覆盖面已成为改革的共识。

此外，政府还寄希望于通过增加考试次数缓解“一考定终身”的矛盾、通过改革计分方式避免“分分计较”的问题，但实际效果并不明显，学生应试的功利性、投机性不减反增，还由此带来了多次考试成绩不可比、计分方式不公平等新问题。

（二）科目变革难以满足高校的实际需求

高考科目直接决定了学生初入高校时的基本学科素养，对高校人才培养产生一定影响。总体而言，70年来高考科目不断尝试与高校及其专业接轨。然而，在不同阶段，科目变革满足高校实际需求的程度、方式和问题各有不同。

第一阶段：1949—1953年。1951年之前，高校实施联合招生期间，除八科共同必考科目外，各校还根据系科之性质，分别加试该系科之主要科目，如文学院外文系加试外国语，医学院、农学院各系加试生物学等。1952—1953年，高校根据系科类别，规定不同录取标准，以适应各类系科和专业的不同要求。具体而言，文法财经、理工农医、音体美三类系科分别按不同比例计算八科成绩，如：报考文法财经类系科的考生，其国

文、政治常识、外国文、中外史地四科的考试成绩按60%计算，其余四科按40%计算。也就是说，高考在分科分组之前，主要通过加试科目、调整计分比例等方式，考察报考不同系科之考生。所有学生都参加八门高考科目的考试，固然对培养“通才”大有益处，但学生学习负担未免过重。这也就决定了共同必考科目模式必然被其他考试科目更少的方案代替。

第二阶段：1954—2013年。这一阶段，高校开始分科分组进行招考，高考科目大致分为2-4组，从较粗口径上适应了高校学科专业（类）的要求。然而，大部分时候，高校只能确定哪些专业（类）招收文科生、理科生，抑或文理兼收。加之现实中高考科目变革不时偏离高校需求的方向，有时甚至与高校的某些需求背道而驰，尽管高校有诸多怨言，也只能被迫接受。历史上的“3+2”模式就曾引起高校较大反弹，该模式将生物、地理排除在高考科目之外，受到高校相关学科教师的质疑与批评。1996年，71位中国科学院院士联名呼吁“务必十分重视生命科学”，要求“必须立即恢复理科高考中生物学应有的地位，尤其是对报考生物系及有关医、农等科系的考生，不得免考生物学，以保证学生来源和今后研究和教学的质量”。许多大学地理专业的教师也指出：“高考取消地理科目考试，势必影响了地理学人才的来源途径，造成不可估量的人才损失。”“3+2”模式的本意是，在减轻学生考试负担的基础上，为高校选拔具有宽厚基础的可造之才，却无意中忽视了高校相关系科的刚性需求。进入新世纪以来的“3+X”方案曾试图打破高校过于被动的局面，然而，在“唯分数论”的背景下，高校甘愿舍弃选科的权力，“3+X”逐步走向“3+文综/理综”。

第三阶段：2014—2019年。为了增强考生与高校专业（类）的匹配度，“新高考”将考试科目分为十几组、数十组，从更细口径上适应了各个高校专业（类）的要求。理论上，高校可以对学生报考每个专业（类）提出1-3门选考要求。但是，现实中学生选科、高校限科都存在功利主义倾向，“新高考”的科目设置仍然未能满足高校的现实需求，甚至给高校带来了许多新问题。在“3+3”模式下，针对“理科萎缩”现象，特别是

选考物理学科人数偏少的问题，部分知名高校已经表示出强烈担忧。有关调研显示，不少理工类高校或学科需要对大一学生进行系统的补课，才能让学生满足培养要求。可见，选考制度不仅未能实现“学生考试科目与所选专业（类）挂钩”的目标，反而造成一些生源的学科专业素质更加薄弱的问题。选考制度下，如何激发学生对物理、化学等科学学科的选考热情？如何对学科基础不一的多样化生源进行培养？解决上述问题的途径之一是，高校及其各个院系更加科学严谨地确定选考科目要求，使得选拔上来的生源与相关学科专业更加契合。但关键是，由谁确定1-3门最相关的选考科目、确定几门科目比较合适、确定科目的标准是什么，这些问题都让高校感到迷茫。其原因在于，高校内部持“专业相关”选考理念的学术人员与追求“分数至上”选考理念的行政人员的观点可能互相矛盾，当高校追求“分数至上”时，自然不愿过多限制选考科目，这会反过来影响高校的人才选拔及培养。

纵观我国70年高考科目设置历史，可谓一波三折、进退维谷。无论高考科目如何设置，都不能令基础教育和高等教育满意。其原因在于，仅仅依靠高考科目变革，不可能改变“千军万马过独木桥”的现实状况，也难以冲破“应试主义”的藩篱。高考科目设置的现实困境，反映的不只是科目设置或高考本身的问题，还有我国激烈的教育与社会竞争以及高校在考试招生过程中主体地位的缺失等问题。

三、未来高考科目改革的方向

本轮“新高考”科目设置的总体方案是基于合格考科目基础上的“统一高考科目+选择考科目”，改革的亮点在于“选择考”。该方案既有利于引导高中育人方式发生转变，更有利于配合高等教育人才培养，为不同高校及其专业选拔出具有相关学科倾向的合适生源。但现实是，该方案在实施过程中引发了不少质疑，还有较大的改进空间。未来，政府应进一步明确高中学业水平考试的定位与功能，协同推进高考科目设置与内容改革，不断完善选考科目设置与引导机制。

（一）明确高中学业水平考试的定位与功能

会考是学业水平考试的前身，它直接诞生于20世纪80年代会考基础上的高考改革运动。长期

以来，大家对会考有比较清晰的认知与定位：它是水平考试，与高校招生选拔考试具有根本不同的性质，会考是检查、评估高中阶段教学质量、考核高中毕业生文化课学习是否合格的一种手段。经过部分省份的酝酿、试水，2010年会考正式转型为学业水平考试。从理论上讲，学业水平考试的基本定位仍应是水平性考试。2014年，教育部发布的《关于普通高中学业水平考试的实施意见》指出，学业水平考试主要衡量学生达到国家规定学习要求的程度。这表明，国家政策视野下的高中学业水平考试应该是一种标准参照测验，而非常模参照测验。但“新高考”将学业水平考试分为合格考和选择考，各地对选择考的考试成绩按原始分、等级赋分处理，并将其与高考科目成绩相加后计入高考总成绩，这实际上是对考试成绩作了常模参照解释，使得学业水平考试承担了非常重的筛选作用。选择考实质上已经异化为高利害、高竞争性质的高考科目，具有典型的选拔性考试的功能，扭曲了其作为水平考试的性质，加剧了考试的竞争性、投机性。

未来，教育部应进一步明确，具有了选拔性功能的选择性考试是否还应归属到学业水平考试。如果归属到学业水平考试，如何对学业水平考试重新认识与定位；假如不归属到学业水平考试，是归属到高考科目的行列，还是其他科目行列。化解矛盾的科学方法是，对考生的选择性考试成绩作标准参照解释，让选择性考试回归到学业水平考试应有的轨道。教育测量学提供了一些标准设置的路径与方法，如Angoff法、Bookmark法。当然，一旦选择考变成水平性考试，高考科目及招生录取方式等可能也要跟着变化。这样做的好处是，避免了学生的分分必争、过度功利，真正达到对学生学业水平的测量作用，高校也能根据这种粗测量进行科学选拔。此外，“新高考”学业水平考试中的合格考更类似于之前的高中会考，但也正是由于合格考的结果只分合格与不合格，且极容易通过，它更容易像会考一样沦为“鸡肋”，因而各地区花大力气组织实施合格考的意义似乎不大。总之，相关部门还需要认真研究学业水平考试的定位与功能，统筹考虑合格考、选择考、高考等科目之间的关系，以及各类科目与高校招生录取的挂钩问题。

（二）推进高考科目设置与内容改革

高考科目分为统考科目、非统考科目。

1949—1953年，统考科目为8门。1954年文理分科之后，统考科目长期保持在2-3门左右。最初，统考科目以政治、语文为主，而后外语、数学加入，政治逐渐退出，成为选考科目或非统考科目。“新高考”改革之前的很长一段时间，大家基本形成共识：语文、数学、外语为高考统考科目，是所有学生的必考科目；物理、化学、生物、历史、政治、地理为高考非统考科目，供文、理科学生有选择性地参加。“新高考”改革之后，语、数、外作为高考（统考）科目的地位没有改变，原来的高考非统考科目则演化为学业水平考试当中的选择考。这样的改革面临两方面的挑战，未来要进行相应的适应性调整。

其一，选择考异化为高考科目，高考科目设置应进一步调整优化。如前所述，名义上选择考是学业水平考试科目，但实质上，无论从计分方式还是发挥的功能上看，它已经成为普通民众心中非常重要的高考科目。未来，在推动学业水平考试回归到正常水平考试的基础上，应增加高考科目数量、扩大高考科目的覆盖面，可以考虑将6门选择考科目纳入高考（非统考）科目行列。与此同时，高校招生录取不再依据“高考科目成绩+学业水平考试成绩”，而是依据“高考科目成绩”或“学业水平考试成绩”。也就是说，选拔性、水平性两类考试应各司其职，两类考试的成绩不应直接相加，而应形成并列的关系，都能为高校招生录取提供依据或参考。

其二，全国统一命题、文理不分科的大趋势下，政府应把高考科目内容改革提上日程。一方面，现阶段各省市“新高考”“新课程”“新教材”等各项改革推进的速度不同，对当下统考科目命题提出了挑战，对科目内容改革提出了迫切要求。下一阶段，有关部门应将“新高考”改革的工作重点转移到高考科目内容的改革上面，通盘考虑各省市基础教育实际情况，推动高考内容、教材、命题等各方面改革的有机统一。另一方面，文理分科在中国高考科目设置史上有极其深远的影响，数学分文理卷也一直是传统的做法。文理不分科背景下，所有考生均使用同一张统考科目试卷，怎样在把控数学科目难度的同

时，还对所有考生具有一定区分度，是对数学科目命题的重大挑战。高考数学能否也像全国硕士研究生统一招生考试中的数学科目那样，通过命题制不同难度的数学试卷（如数学1、数学2、数学3等）来考察报考不同专业（类）的考生，是一个值得探讨的话题。

（三）完善选考科目设置与引导机制

毋庸置疑，“新高考”在科目组合多样性上有较大突破，表现出对学生、高中、高校选择权的尊重。但从另一个角度看，越多多样化的科目，越多的选择权，相关利益主体就越容易将这种自主权变为获益的工具。为此，政府在重视“新高考”科目多样化的同时，应当通过设置“有限多样”的科目组合、建立系统科学的科目引导机制，保障选择性理念发挥更大的正向功效。

一方面，各地政府要限制科目组合数量，使改革适应地方基础教育发展的实际情况，缓解学生功利选科的矛盾。如果说前两批试点地区的“新高考”方案充分体现了科目多样性，那么第三批八省市“新高考”的科目设计，则是在全面考虑基础教育、高等教育、大众民意等现实背景的基础上做出的折中或平衡式选择。接下来，还有许多省份将陆续推进“新高考”改革，它们设置的选考科目组合也不宜过多，要有利于保障学生选报物理、化学等科学科目。在没有充分资源储备及相应实践准备的地区，政府更应当因地制宜、循序渐进地推进高考综合改革。另一方面，选考科目设置的基本原则仍然是确保选择性。“新高考”不能因改革困境就退缩到“二元分科”模式或过度向“二元分科”靠近。在第三批“新高考”试点地区，学生不能同时选择物理和历史，就是向“文理分科”靠近的弊端之一。

选科引导机制是保障“新高考”选择性理念达到预期目标的重要手段。教育部要根据各方实际情况，认真研究制定、及时调整“选考科目要求指引”，为高校确定“选考科目要求”设定底线，引导高校科学限科、倒逼中学合理选科。高校要严格遵循教育部“选科指引”的规定，充分听取各个学科教师的专业意见，按照人才培养规律提出“选考要求”。地方政府应及时了解高中选科的实际情况，指导高中选科工作，并通过建

（下转第21页）

高考改革新方案的顶层设计与实践推进

刘海峰

高考升学是千万考生朝斯夕斯孜孜焉梦寐以求的人生大事，是各位家长含辛茹苦、牵肠挂肚、感同身受的严峻考验，是高中教师辛勤耕耘、倾心教学、比拼结果的业绩检验，是中学校长尽力治校、荣辱与共的年度关口，是地方政府尊师重教、比较政绩的显性指标。通过高考升入理想的大学不仅是个人和家庭的奋斗目标，也成为中学和地方集体追求的对象。高考改革影响重大，并且高度复杂和敏感，受到民众和国家的高度重视。自从2014年《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》（简称《实施意见》）颁布以来，中国的高考改革进入了一个新阶段。本文将论述为什么要进行高考改革，介绍《实施意见》研制与出台过程，分析新高考改革的进展与挑战。

一、为什么要进行高考改革

作为连接基础教育与高等教育的枢纽环节，高考的重要性以往已经有许多比喻，例如说高考是连接中学与大学的桥梁，是中国教育改革的关键，是教育系统的“牛鼻子”等。教育部原部长袁贵仁对高考曾有一个生动的比喻：中国整个教育体系就像一个人体，有骨骼肌肉系统、血液循环系统、神经系统等，各种教育制度都有其重要性，不过许多制度只是相当于人体的毛细血管或神经末梢，而高考则有如中国教育体系的中枢神经，异常重要。主管教育的高层领导，从面对不时出现的高考方面的重大问题，认识到高考是教育领域最敏感、最复杂的事情，而且没有“之一”。而众多经历过高等教育的中国人，都明白高考是人生道路上的关键步骤，是受教育生涯中最重要的转折。“高考比什么都重要”，这是曾经在一个中学大门口外面挂出的标语口号，它既是一般准备参加高考的高中毕业生的看法，也是主管教育和高考的高层领导的看法。

中国整个考试招生是以高考制度为核心的。自恢复高考42年来，高考在选拔高校合格新生、

促进中小学生学习认真向学、促进社会阶层和区域流动、维护教育公平、保持社会活力、稳定社会秩序等方面，一直起着重要的作用。《实施意见》对以高考为核心的考试招生制度的作用作出了充分的肯定：“改革开放30多年来，我国考试招生制度不断改进完善，初步形成了相对完整的考试招生体系，为学生成长、国家选才、社会公平作出了历史性贡献，对提高教育质量、提升国民素质、促进社会纵向流动、服务国家现代化建设发挥了不可替代的重要作用。这一制度总体上符合国情，权威性、公平性社会认可。”

那么人们可能要问：既然高考制度被认为是目前最公平的制度，受到民众的高度认可，为什么还要进行改革？这是由于高考具有自身局限性，存在很多问题。“物盈则亏，法久终弊。”任何事情都像月亮一样，圆了以后会亏，再好的办法和制度，上有政策下有对策，长久实行后都会产生弊端。1977年恢复高考之后的几年，大家对高考都一致称赞。但是到20世纪80年代中期后，改革高考的呼声越来越大，到90年代后期，我国提出素质教育，批判应试教育，高考受到各种各样的批评和抨击。这次《实施意见》同时指出考试招生存在的弊端：“也存在一些社会反映强烈的问题，主要是唯分数论影响学生全面发展，一考定终身使学生学习负担过重，区域、城乡入学机会存在差距，中小学择校现象较为突出，加分造假、违规招生现象时有发生。”

竞争性的统一考试诱发出片面应试的后果是多方面的：学生学习负担重、体育锻炼少、近视率攀升，产生只重考试科目的功利行为，只重分数不重平时表现，在一定程度上压抑求异思维，等等。尤其是实现平行志愿录取模式，更是将分数的重要性推到极致。在某些人口大省分数集中的分数段，提升一分可能超越千人，学生对分数的追求更是竭尽全力。

许多高中在备战高考阶段，出现了各种各样

雷人的“励志”口号，特别是在百日誓师大会上集中体现出来，例如：“不苦不累，高三无味；不拼不搏，高三白活！”“血拼一百天，杀进重点线！”“辛苦我一年，幸福我一生。”“生时何必久睡，死后自会长眠。”“只要学不死，就往死里学！”这些标语有的还用巨大的红色美术字贴在教室前面黑板上方，让学生每天对着这样的口号上课和自习。更有甚者，2012年5月，湖北孝感一中高三某班同学在教室内一边打吊瓶注射氨基酸补充能量，一边学习备战高考，照片被传上微博后引起网友及媒体的强烈关注，刺激了国人的神经，甚至引起国外媒体的关注。为了高考，集中组织学生在考前打氨基酸，整个班级都在那儿挂吊瓶，在外人看来确实是很怪异的现象，国际上更不认可。

以河北衡水中学、安徽六安市的毛坦厂中学为代表的“超级中学”，实行军事化或半军事化管理，广受媒体的关注和批评。一些中学一个月才能放假一两天，这在国外真是不可思议。有人说毛坦厂中学是“亚洲最大高考机器、通往天堂的地狱”，“在6月，整个中国都在为同一件事疯狂，那些喊口号、立誓言，说得比唱得还动听的中学比比皆是，毛坦厂中学只是其中最油光发亮的那几个之一。某种意义上说，谁都是毛坦厂中学，只是歇斯底里的程度不同而已。”许多学生学业负担沉重，起早摸黑地读书，片面追求升学率愈演愈烈，高强度应试的弊端非常突出。

为了克服或者至少减轻应试造成的弊端，必须对高考制度进行改革。而制度是人们共同遵守的办事规程或行动准则，一旦形成便具有一定的稳定性和刚性的约束力。高考制度利弊都很明显，要对长久以来形成并得到多数民众拥护的高考制度进行变革，具有很大的难度，任何变动都会引起全社会的关注。如何使高考制度与国家人才培养和社会人才需求有机结合起来，使之高效地服务于新时期国家社会经济发展，是一个全局性问题和“国家性问题”。而要使高考制度改革这一复杂而系统的工程科学、合理、有序地推进，理论研究须先行。因此，要积极稳妥地进行高考制度变革，就需要在长远规划和全面研究的基础上审慎地进行。

二、高考改革新方案的出台

2014年9月出台的《实施意见》实际上即高考改革新方案，其制订过程将近四年。若追溯此次高考改革新方案研制的最初起点，前后历时将近十年。

1999年2月13日《教育部关于进一步深化普通高等学校招生考试制度改革的意见》发布，开始了上一轮高考改革，尤其是试点推行“3+X”科目改革，而且当年高校大幅扩招，使1999年成为中国高考史上的一个重要年份。然而，无论高考如何改革，总会出现新的矛盾和新的问题。就在上一轮高考改革刚开展不久，教育部主要领导便深感需要对高校招生考试进行系统的研究，于是在2003年，在首次设立的教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目指南中，便立有一项题为“高校招生考试制度改革的理论与实践研究”，希望全面深入地研究招生考试问题。当年由我任首席专家投标获批了这个攻关项目，组织了全国相关的高考理论与实践工作者进行协同攻关。该项目于2008年3月结题，2009年9月由经济科学出版社出版了最终成果《高校招生考试制度改革研究》，其中有不少成果为后来研制高考改革方案所参考。

早在2005年，教育部已启动“2020年中国教育发展纲要研究”，其中第六专题为“高考制度改革问题研究”，由教育部相关司局委托笔者起草，于2005年5月提交。该专题内容包括“高考改革的重大意义”“高考制度的历史考察与现状分析”“国外高校招生考试改革的趋势”“2020年我国高考制度设想”等几个部分。在“2020年我国高考制度设想”部分，又分为“指导思想”“总体目标”“改革方案”三个方面，其基本结构与后来《实施意见》的结构颇为类似。

2010年7月，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》（以下简称《规划纲要》）正式发布，高考改革目标为“逐步形成分类考试、综合评价、多元录取的考试招生制度”。2010年11月，成立国家教育咨询委员会，对应《规划纲要》确定的10大试点任务，咨询委员会也相应分为10个工作组，其中一个为考试招生改革组。2011年1月开始到11月，考试招生改革

组的5位委员和部分专家工作组成员，紧锣密鼓地先后到15个省、直辖市、自治区，包括到比较边远的宁夏、内蒙古、广西进行调研，撰写了关于分省命题或全国统一命题、高校自主招生联考、弱势群体入学机会保障政策、央属高校招生名额区域分配、进城务工人员随迁子女就地高考、艺术与体育类专业招生、保送生制度改革、高考加分问题、高职单招单招改革、高校招生中政府和高校的职责问题等16个专题的研究报告。每个专题的研究报告都由历史沿革、现状分析、国外比较和政策建议四个部分组成，还形成了《关于深化高等学校考试招生制度改革的指导意见（草案）》（以下简称《指导意见（草案）》）。虽然2013年以后国家教育咨询委员会考试招生改革组委员不再负责高考改革方案的具体研制，但这些长达80余万字的招生考试改革专题研究报告和大量的调研记录，为后来进一步研制高考改革方案打下了重要的基础。

根据《规划纲要》的部署，2012年7月又成立了国家教育考试指导委员会，下设考试、招生、管理三个专家工作组，继续进行高考制度改革总体目标和基本框架的调研和制订工作。进入2013年，在教育部的牵头下，新一轮高考改革方案制订工作再次开展，方案经过了数轮讨论，几易其稿，多方征求意见。2013年11月，十八届三中全会报告出台，高考改革被纳入“深化教育领域综合改革”的重要内容，“探索全国统考减少科目，不分文理科，外语等科目社会化考试一年多考”等多项具体化的高考改革措施被明确提出。

其实，最初的计划是在2011年底便要研制出高考改革方案。《教育部2011年工作要点》有这样的内容：“积极稳妥推进高考改革。成立国家教育考试指导委员会，研究制定考试改革方案，指导高考改革试点。”然而，由于国家教育考试指导委员会的构架和人选颇费思量，当年没能成立国家教育考试指导委员会。而高考改革方案牵涉面广、非常复杂，《指导意见（草案）》也没能通过。于是，在《教育部2012年工作要点》中又提出：“积极稳妥推进考试招生制度改革。研究高考改革重大问题，制定发布改革方案，指导各地根据实际探索本地区高考改革。”不过，当

年还是未按计划制定发布改革方案。接着在《教育部2013年工作要点》再次提出：“研究制定高考改革的总体目标和基本框架。积极推进普通本科与高等职业教育分类考试。深化高校自主选拔录取改革试点工作。开展高中学业水平考试试点及综合素质评价改革、高校招生考试综合评价改革试点。”

2013年12月7日，教育部公布“考试招生改革总体方案制订完成”，并且明确了改革的时间表：2014年上半年，国家发布总体方案及高考改革等各领域的改革实施意见，有条件的省份开始综合改革试点或专项改革试点；2017年总结成效和经验，推广实施；2020年基本形成新的考试招生制度，实现改革总体目标。

虽然明确说2014年上半年国家将发布总体方案及高考改革等各领域的改革实施意见，人们也不断关注什么时候出来，但是到了2014年8月份还没有发布总体方案，于是有的媒体说“高考改革制度习惯性爽约，两年前称10个月内出台。”为什么高考改革方案出台时间会一拖再拖？因为高考改革方案跟其他方案不一样，既重要又复杂，也很容易见仁见智，各种意见五花八门。高考改革是典型的“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”的制度变革，站在不同立场、不同的视点观察，看到的问题很不一样。每个考生、每个家长、每位高中校长和教师都能提出对高考的看法，都可以谈出道道来。比如：有人认为英语应该退出高考，而有人说英语应该保留为高考科目，也有人认为英语应该降分；有人说应该减少高考科目，有人说高考最好是科目越多越好，文理皆考。但是各种各样的意见集合起来，会发现十个人可能有七八种看法，有的甚至是完全对立的，例如有关异地高考的改革，北京、上海的考生和家长与外来务工人员及其子女的看法往往尖锐对立，因为牵涉不同的利益群体。所以高考改革方案非常难制定，因为每年涉及近千万考生，连家长一起达几千万人，确实是一个关系千家万户切身利益的改革方案，不可能让所有人都满意，只要能取得基本的共识，能够让大多数人赞成即可。

而且，国务院出台的文件要经过很多的程

序：首先是教育部认真研制，形成初稿后广泛征求意见，并经国家教育咨询委员会讨论，之后上报国务院常务委员会审议，然后经过中央全面深化改革领导小组的会议审议，再由中央政治局常委会审议，最后由中央政治局会议审议。经过这么多程序出台后，高考改革新方案是一项全面而系统的顶层设计，是由国家层面设计，然后各个省、各个高校再来根据总体方案分别设计具体的改革方案。

这次考试招生制度改革有两个关键词——公平与科学，促进公平与科学选才，这两者既有统一的一面，在某种意义上又有对立的一面，因为非常强调“促进公平”可能会伤害“科学选才”方面，而如果特别强调科学选才，实际上可能又对公平造成影响。总的来讲，高考改革新方案还是把促进公平放到第一位，比科学选才更重要。促进公平方面，如改进招生计划分配方式，增加农村学生上重点高校的人数，减少和规范考试加分、规范自主招生等方面，都是为了保障招生考试的公平。科学选才方面，有完善高中学业水平考试、规范高中学生综合素质评价、加快推进高职院校分类考试、深化高考考试内容改革等，而最受人们关注、影响也最大的就是减少高考科目、不分文理科的改革。

三、新高考改革的进展与挑战

新高考改革特指以科目改革为主要内容的高考综合改革，实际上是由基础教育主导的高考改革。《实施意见》中提道：“改革考试科目设置。增强高考与高中学习的关联度，考生总成绩由统一高考的语文、数学、外语3个科目成绩和高中学业水平考试3个科目成绩组成。”“3+3”科目方案的出发点，主要是为了增强高考与高中学习的关联度，提高高中学业水平考试的重要性，体现在将3门高中学业水平考试科目成绩记入总成绩。过去曾经将会考成绩或高中学业水平考试成绩与高考“软挂钩”，会考不被重视。按一定比例与高考“硬挂钩”，人们就高度重视会考，即使是带入高考10%的成绩也会拼尽全力。“3+3”是将高中学业水平考试选考科目成绩与高考100%的“全挂钩”，是中国高考史上从来没有过的重大改变。

早在2013年11月改革文件提出“探索全国统考减少科目、不分文理科、外语等科目社会化考试一年多考”时，我便在《中国教育报》发表的《高考改革的“路线图”》一文中指出：“实践是检验真理的唯一标准。改革的设想和政策的出台不仅要符合教育原理，还要具有可行性和可操作性。理论上正确的不一定是可行的，只有可行的才是有效的。……高校招生考试制度的改革与发展要受社会政治、经济和文化的制约，这是一个规律，不可能脱离中国的国情来实行某种招考制度。在招生考试领域，管理权力小于法律，法律小于规律。不符合规律的设想，即使愿望再美好，也无法贯彻落实。只有符合招生考试规律、符合主流民意的改革，才可能长久实行下去。”

《实施意见》于2014年9月出台后，在上海、浙江启动了改革试点。“3+3”科目方案可行性如何，要通过实践检验。经过五年的实践，可以看出新高考具有很大的成效，也面临很大的挑战，其利弊已经基本上显现出来。利的方面有：打破文理分科选考组合众多，学生选择权大为增加，实行走班制促进高中办学多样化，分散学生原来集中一次的考试压力，加强学生生涯规划指导，倒逼高校专业动态调整与优化整合等。弊的方面为：选择物理学科人数大幅下降影响学生科学素养下降，选课走班教学对薄弱学校基础设施和师资带来压力，不同科目选考人数增减明显导致教师队伍结构性失衡，数学文理不分科命题造成难度不易把握，学生高中三年总体累计负担加重，等级赋分区分度不够和公平性问题等。我向来认为高考是一把十分锋利的“双刃剑”，新高考也可以说是一个利弊都相当明显的改革。

高考改革有一系列的两难问题，其中之一是灵活多样与简便易行的矛盾，两者要尽可能兼顾。“3+3”科目组合在灵活多样方面非常明显，但大规模选拔性考试也要求尽可能简便易行，以便于操作和推行。如果太过纷繁复杂，一般学生和家 长不容易理解掌握。因此，第二批在2017年开始进行新高考试点的北京、天津、山东、海南四个省市，有的方面已经在上海、浙江试点的基础上作了删繁就简的改进。例如，海南省在调研的基础上，2016年4月已决定将选考科目的考试时

间放在6月8日下午和9日。同样，2018年进入新高考的第三批8省市均将高中学业水平考试的选择性考试安排在6月夏季高考同期举行。这样可以简省许多人力和资源，使实际上已经变成高考性质的选择性考试的安全更有保障。

在上海、浙江试点改革中，最突出的问题还是学生趋易避难选择导致物理选考人数大幅下降。迄今对新高考改革研究最为系统深入的《试点省市高考改革研究》一书指出：“近十几年的高考改革经验表明，只要增加科目的类别及科目的选择性，无论采用等级赋分还是采用原始分抑或标准分制度，都将无可避免地造成学生避难趋易的行为，即客观上必然诱发考生舍弃物理等学习难度大且相对耗时的科目，从而造成选考理科科目考生减少、文科科目考生增加的问题。”

为了了解和指导上海和浙江的新高考改革试点工作，国家教育咨询委员会考试招生改革组的委员与国家教育考试指导委员会考试组的委员和部分专家工作组成员，于2015年3月至2017年8月，曾5次专程赴上海、浙江进行高考综合试点调研，每次前后达6天。为了避免选择物理学科人数大幅下降，带来教师队伍结构性失衡，以及大学生物理等基础学科薄弱等问题，2017年9月，国家教育咨询委员会考试招生改革组与国家教育考试指导委员会考试组在最后的调研报告中建议：探索优化选考科目的考试规则，由现行的6（7）选3改为6选2，即历史或物理学科改为限定必选，其余两科自选，形成“历史+2”或“物理+2”的选考科目组合模式。

河北、辽宁、江苏、福建、湖北、湖南、广东、重庆等8省市在2019年4月23日下午同时推出了“3+1+2”选考科目方案，即首先在物理、历史2门科目中选择1门，再从其余4门中选择2门，考试成绩记入总分。这是在总结上海、浙江新高考试点经验和教训基础上的改进。这样设计的主要考虑是突出物理、历史这两个学科在自然科学和

人文社会科学中的基础性地位，同时也兼顾增加考生的选择性，促进文理交融。8省市已组织专家对“3+1+2”模式相关操作细节进行了多次研究论证，认为此模式能有效引导学生合理选科，避免出现物理选考人数下降的问题。

就在8省市公布新高考方案的同一时间，山东省教育厅举行“山东省高考综合改革进展新闻通气会”，通报山东省高考综合改革相关情况，指出：绝大多数理工类本科专业都有物理报考要求，理工类本科计划投放数量多，录取机会更高。以2018年高考为例，山东省理工类本科录取率为60.7%，文史类本科录取率为32.4%。文科录取最低控制线比理科高70分，显然理工类专业录取率更高，这让选考物理的考试具有了更大的优势。“3+3”方案实施平稳，安全顺利，社会反响良好，因此，山东省将坚持“3+3”方案不动摇。上海、浙江、北京、天津、海南等其他5省市也将继续实行已经公布的“3+3”科目组合方案。

“3+3”科目组合选择性更多，“3+1+2”科目组合更简便易行，两者各有长处。“3+1+2”使选考科目组合从原来的20种减少至12种，降低中学选课走班教学的难度，衔接中学教学条件，更有利于中西部省份推进高考综合改革，是探索新高考选考模式的重要进展。接下来两种模式通过实践检验，可以进行比较鉴别，相信跟进的省份会择善而从。

受到各方面高度关注的新高考改革还在探索和逐渐推进之中，出现许多新气象、新挑战、新问题，我们应总结和推广新高考的积极方面，同时也要实事求是地分析新高考的不足和教训，使新高考改革能够尽可能地兴利除弊，为促进公平和科学选才发挥更大的作用。

（刘海峰，国家教育咨询委员会委员，厦门大学考试研究中心主任，福建厦门 361005）

（原文刊载于《中国教育学刊》2019年第6期）

阶层壁垒与信息鸿沟：

新高考改革背景之下的升学信息支持

鲍 威 金红昊 肖 阳

一、引言

公平、适切、卓越是任何教育改革都应遵循的价值目标，改革设计者需要寻求三大目标向度之间的平衡，高考制度也非例外。高考制度不仅充当高等教育的守门员，保障生源质量，引导中等教育的教学方向，更承载着维护社会公平竞争、促进社会代际流动的重要功能。这也是为何相比于其他教育制度，高考制度设计需最大限度地保障公平性，避免对弱势群体形成社会排斥的原因所在。

2014年我国政府启动新一轮高校考试招生制度改革，并在浙沪两地启动试点改革。综观新高考改革方案，高度的“多元性”和“选择性”可谓本轮高考制度设计的重要特征。为促进学生全面而有个性化的发展，缓减高考“一考定终身”的过度应试压力格局，新高考改革在选考科目、参考时间、参考次数、录取路径、志愿填报五方面赋予了学生高度的自主选择权。

然而，现实中与“多元性”和“选择性”如影相随的是升学选择“复杂性”和决策难度的提升。在教育竞争被过度异化的中国社会，新高考所赋予的“选择性”在不同学生群体中成为基于学业能力、未来风险预期、甚至信息占用的复杂博弈。更需引起关注的是，这场应试博弈中，学业竞争可能已超出学生个体能力的竞争范畴，进而拓展为家庭经济资本、文化资本、社会资本的竞争场域。父母的教育参与是提升子代教育期望和教育获得的重要因素。面对错综复杂的大学升学选择，可以假设来自父母充足有效的信息支持将成为父母教育参与的新维度，影响升学竞争成败。此外，基于信息不对称的理论视野，市场经济活动中，各类人群所掌握信息存量的差异性直接影响其在市场竞争中处于优势或陷于不利境遇。如果将该理论迁移至新高考改革之下的升学选择情境之中，针对当前中国社会阶层壁垒日趋强化的趋势，可以假设随着我国社会分层结构的加剧，不同学生家庭对于升学选择的信息

占用程度可能出现显著差异。

在新高考改革升学选择复杂性增加的背景下，阶层壁垒是否带来信息鸿沟，进而加剧教育获得的不平等？随着升学信息资源配置的市场化进程，民间教育咨询的服务是否导致阶层间信息存量的进一步失衡？高中学校所提供的升学指导和生涯教育能否发挥充足的补偿效应，避免弱势群体在升学竞争中陷入信息不完全的困境，缩小教育获得中的阶层差距？依据《国务院关于考试招生制度改革的实施意见》（以下简称《实施意见》）规定的改革时间表，我国将在2020年基本建立中国特色现代教育考试招生制度。随着后续改革启动地区的增多，高度关注新高考制度背后隐含的公平性危机，思考和回应上述问题成为一项极为紧迫的政策研究议题。鉴于此，本研究将基于新高考试点地区的调查数据，尝试对上述议题开展深入系统的理论思考与实证考察。本研究不仅有助于从学术层面评估新高考改革设计的公平性，更重要的是对未来从政府和学校层面完善考生大学升学选择的信息支持机制，保障高考改革制度的公平性具有重要意义。

二、文献综述与研究问题

1. 新高考改革之下的升学选择与信息博弈。

40年来我国高考经历了持续调适与变革的历史发展进程。2014年9月，数易其稿的《实施意见》正式发布，标志着“1977年恢复高考以来最为全面系统的一次考试招生制度改革”的正式启动。新高考以形成分类考试、综合评价、多元录取的中国特色现代教育考试招生模式为目标。新高考改革在完善高中学业水平考试，保障学生知识结构体系完整的同时，其制度设计呈现出高度的“多元性”和“选择性”特征。为促进学生全面而有个性化的发展，缓减高考“一考定终身”的应试压力，新高考制度从五方面赋予了学生自主选择权。其一，增加参考科目选择性。取消传统文理

分科模式，除语、数、外必考科目外，学生可根据报考高校（专业）要求和自身特长，在政、史、地、物、化、生等科目中任选3门作为选考科目。其二，增加参考时间选择性。为缓减应试负担，将以往集中于高三学年六月的部分考试科目分散或前移至整个高中阶段进行。其三，增加参考次数选择性。《实施意见》指出为有需要的学生提供同一科目参加两次考试的机会。浙江方案规定选考科目每科可报考2次，选用其中1次的成绩。其四，增加录取路径选择性。以浙江为例，除统一高考招生、院校自主招生之外，引入“三位一体”招生、高职（含应用型本科）单独招生、高职提前招生等，构建多元化招考录取路径。其五，增加志愿填报选择性。取消高校招生投档录取批次，按“专业+院校”为单位填报志愿，浙沪考生最多可分别填报80和96个志愿。

经济学信息不对称理论在突破“信息充分假设”的基础上，将信息视作新的价值元素纳入考量，探讨信息不对称对于个体或组织的行为选择及制度安排的影响⁵⁻⁶。基于博弈论的分析框架，信息经济学认为掌握充分信息的主体在博弈过程中利用信息优势，可更大限度地达成其效用目标。与之相异，信息匮乏的主体则面临着未来情境的不确定性，在行为决策方面陷入被动地位。为此，新高考的“多元性”与“选择性”，虽然扩充了学生的个性化发展空间，但也带来更为广泛的升学选择博弈空间，使得高考竞争从学业能力竞争拓展至信息与策略的对抗。

学生要在高一学年结束前确定选考科目，该选择限定了学生未来大学专业方向及职业发展的可能领域，这对自我认知尚未成熟、大学专业信息匮乏的高中生而言，无疑加重了其升学焦虑和迷茫；选考科目成绩以等级赋分值方式计入高考总分，科目成绩取决于参加该科目考试群体的基质和规模。该制度催生了一系列关于选考科目、参考时间、参考次数的博弈心理和策略性选择行为，具有信息优势的学生可通过“田忌赛马”错位竞争获取分数优势；以专业为单位的志愿填报模式也大幅增加了升学选择的难度和工作量，充分理解投档规则的学生可基于历史数据最大化地利用其高考分数，但信息匮乏的学生则可能由于志愿填报失当而损失分数优势；自主招生、综合招生

等多元录取渠道则更进一步扩大了这种差距。

2. 家庭社会经济地位与升学机会。教育是预测个体社会流动的重要变量。针对阶层分化，社会学领域已达成共识，子代升学选择很大程度上取决于父母的受教育经历，个体的教育成就与其所处家庭的社会经济地位之间存在无法切割的关联。作为家庭解释视角的代表性理论，布劳-邓肯“地位获得模型”从父母受教育程度或职业地位等先赋性因素、布尔迪厄从父母所积累的经济资本、文化资本、社会资本的结构特征的代际继承、科尔曼从相关的社会性支持体系（例如社会资本），分别阐释了家庭社会经济地位和子代教育成就之间的关联性。

近年我国学者通过大量实证研究验证了家庭社会经济地位对子代教育成就的解释力，这一关系渗透于基础教育至高等教育的整个教育历程之中。小升初阶段，家庭文化资本具有极强的代际继承性，直接影响子代学业成就，而经济资本和社会资本则通过帮助子代获取优势教育资源，由此有益于子代获得更好的学业成就。高等教育阶段，虽然近年升学率的上升扩大了教育机会的供给，但相对于弱势群体子女，父母职业声望高以及家庭经济资本、文化资本积累充足的精英阶层子女，在高选拔性院校的升学意愿和录取结果依然占有明显优势。

新高考背景之下，究竟高校人才筛选机制是基于家庭先赋因素的社会再生产原则还是秉承效能主义原则？弱势群体可否在其中与优势阶层相抗衡？这是本研究尝试回答的第一个问题。

3. 大学升学选择中的父母参与。当然，以上的理论阐释和实证探讨只是明晰了家庭社会经济属性对子代教育成就的直接影响路径。家庭的资源优势如何转化为子代的教育成就，这期间是否存在着重要的中介机制？面对这一问题，研究者通过理论探讨与实证分析，验证了父母参与是子代升学选择和教育成就的重要因素。所谓教育中的父母参与，其概念范畴包括父母对于子女的教育期望，以及父母通过日常的亲子沟通、课业指导、升学规划或在家庭之外参与子女就读学校所组织的活动等渠道，将教育期望传递至子代的一系列行为。针对大学升学准备，父母参与包括经济投入和互动投入两大范畴。经济投入是为升学准备所投入财务资源，互动投入是父母在升学决

策过程中与子女间的频繁沟通、并利用自身掌握或收集的大学信息协助子女做出抉择。由此可见，信息支持是父母在子代升学规划和决策过程中的重要参与表征。

霍斯勒（Hossler）等将大学升学准备区分为倾向形成、目标搜索、升学决策三阶段，父母信息支持贯穿于整个过程始末。倾向形成阶段，父母向子女传递教育期望，并通过早期的学术交流帮助子女形塑大学升学的内驱性目标。目标搜索阶段，父母基于自身大学就读经历和可支付能力，向子女传递教育偏好，引导其关注某些特定院校。不仅如此，父母还需帮助子女理解大学招生选拔要求，督促其开展早期的针对性升学准备。最终的升学决策阶段，父母需与子女共同完成大学录取的各项环节，通过财务支持和情感鼓励，协助子女完成升学院校抉择。

显而易见，升学准备要求父母掌握大学的学术标准、招生规则和录取细节，获得关于大学的完整信息脉络。在此状况下，优势阶层和弱势阶层之间的阶层壁垒转化为巨大的信息鸿沟，直接影响其子女升学机会。优势阶层父母不仅利用自身大学就读经历推进子女的升学准备进程，同时利用其社会网络，通过与其他社群或个体的信息交换，为子女提供充足的升学支持。与之相异，即便弱势阶层父母拥有强烈的升学期望，他们既无大学升学准备或申请经历，也缺少入学要求和经济资助的相关信息，难以为子女提供有效的互动投入。对高等教育升学体系的陌生、社会资本的匮乏使得弱势阶层父母被隔离在大学申请之外，其子女只能在升学之路上“孤军奋战”。虽然近年我国本土学者高度关注父母参与在子代学业成就中发挥的作用，但相关研究聚焦于基础教育阶段的父母参与，尚未延展至大学升学准备阶段。

为此，将父母参与拓展至大学升学准备阶段，考察新高考制度之下父母提供的升学建议或信息支持在子女的升学竞争中发挥怎样的作用，是本研究深入探究的第二个问题。

4. 购买市场升学咨询成为父母教育参与的衍生。需要引起关注的是，随着院校招生规则趋于复杂化、升学竞争白热化、升学知识商品化、学生及家长升学焦虑膨胀，以往由高中和大学招生办公室承担的无偿性升学咨询，正在成为高盈利市场化

咨询产业。20世纪60年代以来，美国市场咨询行业敏锐地发现了大学升学信息需求与父母信息支持不足和高中指导不足间的供需矛盾，掀起了大学升学知识的商品化潮流。1993年美国SAT考试辅导仅注册费收入总额已达1亿美元，行业领跑者卡普兰教育咨询集团的利润率更高达60%~80%。并且，市场咨询的客户群并不局限于经济富裕家庭的学生，美国研究显示44%的大学新生有参与市场升学准备课程的经历。市场咨询提供涵盖升学全流程的指导服务，包括帮助学生自我认知、了解院校和专业、熟悉大学申请流程、制定申请计划、撰写申请文本等。由此可见，在传统直接参与子代升学准备的行为之外，购买市场教育咨询的方式已成为父母教育参与形式的新衍生。

新高考制度设计的复杂性同样催化了我国升学咨询市场的扩张，录取考核的多元化和能力导向也使得生涯规划和升学指导成为新的需求缺口。部分升学咨询公司提供的信息服务已覆盖了选考科目、专业规划、自主招生和志愿填报等升学录取的完整流程。相关行业研究发现，2017年中国K12在线教育行业市场规模增长率达51.8%，升学咨询作为其中的重要子产品，已逐渐成为一种常态化、成熟化的商业模式。

当然限于家庭经济可支付能力，能够购买市场咨询的学生多来自于优势阶层，其父母拥有更高的教育水平和收入，可为子代升学提供更多的经济援助。德里克·博克认为，市场化的信息咨询带来严重的公平问题，弱势阶层在家庭、学校和市场三面受挫，高等教育的入学公平性值得拷问。

新高考制度的复杂性是否引发市场信息咨询的需求，加大家庭的升学财务投入，市场信息咨询是否进一步强化社会阶层间教育获得的差异？这是本研究尝试回应的第三个问题。

5. 发挥补偿效应的学校升学指导。父母参与的缺失，使得弱势阶层在大学升学准备过程中处于明显的不利地位。阶层差异在优质高等教育资源的获取中尤为突出，尽管弱势阶层学生已逐渐跨越了大学的门槛，却始终被困在高等教育等级序列的底端。

20世纪初期，随着学校教育进步主义的兴起，美国高中开始推进咨询辅导。60年代，新立法推进了高中升学咨询的专业化发展，联邦政府也投入大

量财政资金，在赠地学院设置培养专业咨询师的硕士和博士课程。在此过程中，高中咨询辅导范畴也从初期的职业咨询转向升学指导。研究表明，升学指导老师（School College Counselor）在高中酝酿大学升学文化，在培养学生的升学意愿，帮助其了解大学和专业，熟悉申请流程，为升学选择提供建议，提高大学申请率等方面均发挥了积极作用。在升学指导老师帮助下撰写大学申请材料的学生，其录取概率可提升11%。特别是低收入、少数族裔等弱势阶层学生更多依赖学校的咨询辅导，学校信息支持在一定程度上弥补了父母信息的不足，发挥了重要的补偿效应。但另一方面，面对院校招生规制和标准化考试的不断变化，升学指导老师也同样陷入困惑。此外，高中（尤其公立高中）升学指导的师资不足，也在一定程度上抑制了学校咨询辅导的有效性。

伴随新高考改革，国内高中也设立生涯规划课程，帮助学生理解大学专业和未来职业方向。浙江部分高中设立生涯规划校本课程，并与社会实践教育贯通，引导学生在自我认知的基础上进行理性选择。但当前国内高中的生涯规划教育体系尚处于探索阶段，多数依托于碎片化的校内讲座、报告会等形式展开，尚未形成系统化的辅导课程。此外，生涯规划教育多以学科教师兼职承担，专职咨询人员的缺失及专业化程度的局限也限制了生涯规划教育的实施效果。

新高考背景之下，高中学校提供的升学指导是否发挥了补偿效应是本研究进而考察的第四个问题。

三、研究设计

1. 数据来源。本研究分析素材来自2017年6月北京大学教育学院在浙江省开展的“高考综合改革对高中教育的影响调研”。其中高中学生·家长调查采用多阶分层概率抽样法，首先以高中为初级抽样单位，按照在校生5%的比例确定样本容量。进而在初级抽样单位（高中）的基础上，以年级为二级抽样单位，最终回收30855份有效问卷，回收率达79.8%。根据本研究主题，剔除高一、高二学生样本和部分指标缺失样本，最终进入分析的有效样本为4702份。样本的性别和地域分布结构具有良好代表性。此外，调研所收集的学生家长和高中教师访谈材料，将在分析中作为辅助资

料，为定量分析提供进一步的验证和阐释。

2. 分析框架与变量定义。基于以上文献综述和研究问题设定，如图1所示，提出本研究的分析框架。分析框架所包含的核心观点可概括为：①高等教育获得（高考得分）除受到学生个体特征、其所在学校组织禀赋的影响之外，家庭经济地位的优势，即家庭对各类资本拥有的丰富性直接影响子代在大学教育机会的获得；②由于新高考制度设计的复杂性，在升学准备过程中，家庭经济地位优势在发挥直接作用的同时，基于父母参与的中介途径，具体通过为子代升学提供决策建议、基于经济支付能力购买市场信息咨询两种信息支持方式为子代大学教育获得提供优势；③学生升学准备过程中，其所属高中所提供的升学指导也发挥了重要信息支持作用，尤其对于弱势阶层学生而言，可弥补其父母参与的不足，对其大学教育机会获得发挥重要促进作用。基于此，本研究的分析逻辑为，先观测阶层间大学教育机会获得的差异性，进而分别考察新高考模式下三种路径的信息支持对优势阶层和弱势阶层子代升学机会的影响。分析中具体涉及的变量定义说明如下。

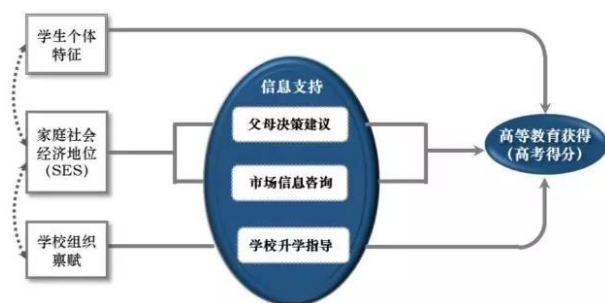


图1 研究框架图

(1) 因变量：新高考分数。在我国统一考试录取的高校招生模式下，高考分数是分配高等教育入学机会的核心标准。因此，本研究将筛选后的学生高考原始分作为因变量纳入分析。为保证选考制之下高考分数之间的可比性，分析中控制学生的选考科目，以选考技术科目为基准，构建选考科目的6个虚拟变量。

(2) 自变量：信息支持。本研究的核心自变量为学生在高考升学过程中所获取到的信息支持，根据信息来源路径的差异，具体划分为家长直接决策建议、市场信息咨询和学校升学指导三个子维度。分析中使用题项“在确定选考科目时，家长

的鼓励和建议的重要程度”作为家长信息支持的代理变量，根据重要程度分别赋值1~6分。以家庭在学生选考科目、自主招生和志愿填报等专业咨询服务方面的经费投入作为市场信息支持的代理变量。将学生所在高中提供的生涯规划教育状况作为学校信息支持的代理变量。具体使用“学生所在高中开设生涯规划教育的情况”“学生对所在高中开设生涯规划教育的满意度”两题项（1=不满意；4=完全满意），取两题均值纳入分析，得分越高代表学校提供的信息支持越充分。

（3）控制变量。为提升分析的准确性，基于相关研究，本研究将学生性别、高中类型、学业基础、学业投入以及家庭社会经济地位等可能对学生学业成就产生影响的变量纳入控制。性别是以男性为基准的虚拟变量。高中类型按照教学质量划分为定序变量，普通高中、省二级示范高中、省一级示范高中分别赋值1~3。学生的学业基

础体现为其高中的学业排名，处理为定序变量，分别赋值1~5（1=学业成绩排名后25%；5=排名前10%）。学生的学业投入为课内外学业投入的时间。家庭社会经济地位的具体观测维度包括家庭所处地域层级、家庭经济资本积累（年收入）、家庭文化资本积累（父亲受教育年限）。

（4）分组变量：SES得分。为分析优势阶层和劣势阶层在信息支持与高等教育入学机会的差异，需要对两个阶层进行清晰界定。本研究参照相关研究的SES得分（家庭社会经济地位得分）计算方法，并结合我国基础教育资源配置的城乡区域间不均衡特征，将样本的父母受教育年限、家庭年收入、家庭所在地域层级进行标准化处理，取Z值均值作为SES得分。本研究将SES得分前30%的样本作为优势阶层（样本量：1015），后30%的样本作为弱势阶层（样本量：1136）。表1概况相关变量的基础统计信息。

表 1 相关变量描述统计

变量			总体	弱势阶层	优势阶层	差异	
因变量	高考分数	高考分数	524.70	506.43	534.07	27.64	***
自变量	信息支持	父母决策建议(量表单位)	4.00	3.88	4.03	0.15	**
		市场信息咨询(千元)	0.27	0.18	0.31	0.13	***
		学校升学指导(量表单位)	2.69	2.60	2.78	0.18	***
控制变量	学生个体特征	性别(男性占比)	46.07%	40.40%	48.85%	8.45%	***
	学校类型	学校类型(定序)	2.53	2.36	2.63	0.27	***
	学业基础	年级排名(定序)	3.26	3.21	3.27	0.06	
	学业投入	课内学习时间(小时/周)	44.70	44.31	44.77	0.46	
		课外学习时间(小时/周)	17.60	16.95	18.12	1.17	***
	家庭社会经济地位	家庭所在地(定序)	2.41	1.34	3.34	2.00	***
		父亲受教育年限(年)	10.24	7.07	12.23	5.16	***
家庭年收入(万元)		19.21	7.35	32.23	24.88	***	
样本量			4 702	1 136	1 015	-	

注：汇报 T 检验结果，显著性水平：***1%，**5%，*10%。

3. 分析步骤。为厘清新高考模式下信息支持对大学教育获得的影响，讨论不同阶层学生的升学境遇，并探究信息支持对不同阶层学生的高考分数是否存在异质性影响，本研究分析以如下三步骤推进。

首先，引入Melly提出的分位数分解方法，考察在高考成绩分布的不同分位数点上，优势阶层和弱势阶层学生间的分数差异。分位数分解方法

的核心在于构建反事实分析，即将优势阶层各特征变量的回报率（优势阶层回归参数）赋予弱势阶层所形成的高考分数分布情况。具体通过构建反事实分布函数Q，将θ分位数点上阶层间高考分数的差异进行如下分解：

$$Q_{\theta}(X_1, \beta_1) - Q_{\theta}(X_0, \beta_0) = [Q_{\theta}(X_1, \beta_1) - Q_{\theta}(X_0, \beta_1)] + [Q_{\theta}(X_0, \beta_1) - Q_{\theta}(X_0, \beta_0)]$$

其中, $Q_0(X_1, \beta_1)$ 和 $Q_0(X_0, \beta_0)$ 分别代表优势阶层学生和弱势阶层学生的高考分数分布情况, $Q_0(X_0, \beta_1)$ 为将优势阶层各特征回报率赋予弱势阶层所形成的反事实分布。分解之后, $[Q_0(X_0, \beta_1)-Q_0(X_0, \beta_0)]$ 代表特征差异, 即由于学生特征变量不同所引起的高考分数分布的差异部分(本研究将学生性别、学校类型、学业基础与学业投入四方面变量纳入特征变量); $[Q_0(X_1, \beta_1)-Q_0(X_0, \beta_1)]$ 代表系数差异, 即在控制各类特征变量基础上, 由于学生所处阶层不同而带来的高考分数差距。

其次, 使用逐步回归法, 在控制相关变量的基础上, 进一步分析家庭社会经济地位以及信息支持对学生高考成绩的影响情况。

最后, 使用分样本回归的方法, 探究家庭、市场和学校三种路径的信息支持对优势学生和弱势阶层两个亚群体高考分数的异质性影响, 以验证不同路径信息支持对阶层间分数差异的马太效应或补偿效应。

四、实证分析

1. 阶层间高考分数的差异分析。首先, 引入分位数分解方法观测优势阶层和弱势阶层之间高考成绩差异。在分解过程中, 本研究将学生性别、高中类型、学业基础和学业投入四方面的变量纳入特征变量, 在高考分数分布的9个分位数点(0.2至0.9)上进行分解分析, 表2和图2概括了分位数分解的结果。

表2 弱势阶层与优势阶层的高考分数差异-分位数分解

分位数	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8	0.9
总体差异	18.37	26.49	32.09	36.23	39.34	41.21	41.28	38.85
特征差异	11.87	13.91	15.02	16.24	16.56	16.88	16.52	14.46
系数差异	6.49	12.58	17.07	19.98	22.79	24.33	24.76	24.39
系数差异占比	35.35%	47.48%	53.19%	55.16%	57.92%	59.04%	59.98%	62.78%

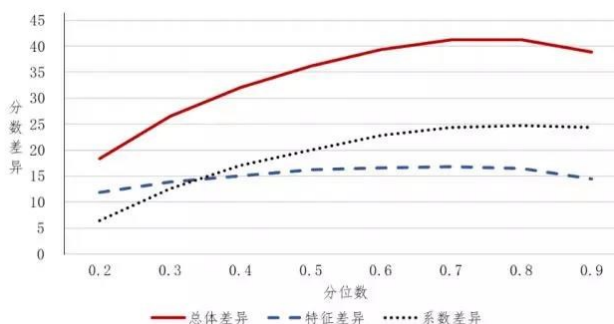


图2 弱势阶层与优势阶层的高考分数差异-分位数分解

总体差异是优势阶层与弱势阶层间高考分数的总分差, 为“特征差异”和“系数差异”共同作用的结果。从总体差异而言, 优势阶层学生在高考分

数上明显超越弱势阶层的考生, 且分数差距随着分位数点的提升而不断扩大。在0.2分位数点, 即低分区间, 优势阶层学生的高考分数仅比弱势阶层学生高18.37分, 但在0.7分位数点之后, 即高分区间中两大阶层之间的高考分值差距已超过40分。

特征差异表示由于学生性别、就读高中学校层次、学业投入和学业基础等特征的不同而形成的高考分数差距。分析表明, 学生特征带来的阶层间分数差异在11.87~16.88分之间, 特征差异在不同分位数点的区别并不明显, 呈现相对的稳定性。

值得关注的是, 在剥离学生个体特征对成绩的影响之后, 系数差异可进一步解析由于学生家庭社会经济地位的差异而形成的高考分数差距。基于表3和图1可发现, 由于学生家庭社会经济属性差距而带来的高考分数差异显著存在, 且差距随着分位数的提升而不断扩大。在0.2分位数的低分区间, 系数差异为6.49分, 占总体差异的35.35%; 而在0.9分位数点的高分区间, 分数差距提升到了24.39分, 占比也提升至62.78%。综合以上分析, 由于家庭社会经济地位的不同, 弱势阶层和优势阶层之间存在明显的高考分数差距。在低分区间的阶层间差异主要源自学生的学业投入、高中背景、学业基础等特征的不同。但进入中、高分区间后, 分数差异主要源自学生所属阶层的差距, 随着高考分数的提升, 家庭社会经济地位的影响作用呈上升趋势。

表3 家庭社会经济地位、信息支持对高考成绩的影响分析

		模型1	模型2
个体特征	性别	-11.976*** (2.207)	-10.653*** (2.217)
学校类型	学校类型	23.195*** (1.313)	22.038*** (1.324)
学业基础	年级排名	28.545*** (0.955)	28.487*** (0.959)
学业投入	课内学习时间	0.267*** (0.054)	0.282*** (0.055)
	课外学习时间	0.434*** (0.101)	0.469*** (0.101)
家庭社会经济地位	家庭所在地等级	2.191** (0.932)	2.182** (0.937)
	父亲受教育年限	2.802*** (0.318)	2.769*** (0.323)
	家庭年收入	0.036 (0.032)	0.034 (0.033)
选考科目	选考科目(6个虚拟变量)	已控制	已控制
信息支持	父母决策建议		-1.437** (0.614)
	市场信息咨询		2.859*** (1.037)
	学校升学指导		3.820*** (0.828)
Adjust R ²		0.391	0.395
F		262.24***	217.07***
N		4 702	4 702

注: 因变量为高考成绩, 括号内为标准误, 显著性水平: ***1%, **5%, *10%。

2. 家庭社会经济地位、信息支持与高考得分。以下引入逐步回归方法分析家庭社会经济地位以及信息支持对学生高考成绩的影响。表3为回

归分析结果，F统计量显示两个模型均具有统计意义，调整后R²均在0.39以上，具有良好的拟合度。

模型1分析显示，家庭社会经济地位与学生高考分数之间存在显著的关联性。学生家庭所在地的地域层级每提升一个单位，其高考分数提升2.19分；家庭文化资本积累对学生高考分数具有显著促进作用。学生父亲的受教育年限每提升1年，其高考得分提升2.80分；但与之相对，家庭经济收入与学生高考分数之间并未发现统计上显著的关联，这可能与浙江省经济发展程度较高以及省内收入差异相对较小的地域经济发展特征有关。

模型2在模型1的基础上引入了本研究重点关注的信息支持变量。研究显示，在控制了学生家庭社会经济地位、个体特征等前提之下，信息支持依然显著影响学生的高考分数。具体而言，家庭购买市场信息咨询的经费投入每提升1000元，子代高考分数则提升2.86分。所属高中所提供的生涯规划教育和升学指导也可显著提升学生的高考分数。学校信息支持每提升一个单位，学生高考分数可提升3.82分。而与之相反，来自家长的信息支持反而对学生高考分数形成抑制效应，家长在升学决策过程中的干预影响作用每提升一个单位，高考分数相应下降1.44分。

3. 信息支持对升学机会影响的阶层间异质性分析。最后使用分样本回归的方法，通过系数比较分析三种路径的信息支持对不同阶层学生高考分数的影响，由此验证新高考机制之下信息支持对不同阶层高考分数的异质性影响。表4概括了分析结果，F统计量显示2个模型均具有统计意义，调整后R²均在0.35以上，模型具有较好的拟合度和解释力。

表4 信息支持对升学机会影响的阶层间异质性分析

		弱势阶层	优势阶层
个体特征	性别	-9.309**(4.607)	-8.385*(5.070)
学校类型	学校类型	28.789***(2.757)	19.280***(2.811)
学业基础	年级排名	27.537***(1.793)	30.529***(2.232)
学业投入	课内学习时间	0.190*(0.114)	0.394***(0.127)
	课外学习时间	0.655***(0.215)	0.689***(0.216)
家庭社会经济地位	家庭所在地等级	-0.500(2.982)	0.193(2.468)
	父亲受教育年限	1.769***(0.86)	3.539****(0.701)
	家庭年收入	-0.229(0.344)	0.107***(0.046)
选考科目	选考科目(6个虚拟变量)	已控制	已控制
信息支持	家长决策建议	-2.370*(1.217)	-1.867(1.376)
	市场信息咨询	2.012(2.379)	6.601****(1.689)
	学校升学指导	6.741****(1.508)	1.395(1.932)
Adjust R ²		0.356	0.422
F		44.46***	55.11***
N		1 136	1 015

注：因变量为高考成绩，括号内为标准误，显著性水平：***1%，**5%，*10%。

(1) 失效的父母升学决策建议。虽然既有研究显示，升学规划和决策阶段中的父母参与，即由家长直接提供的升学建议和信息服务对于子代升学提供重要支持，然而本研究分析结果却呈现出截然不同的趋势。在新高考机制之下，无论是弱势阶层，还是优势阶层，父母对于子代升学选考决策信息服务均未对高考分数的提升形成正向的影响作用。具体而言，弱势阶层父母的决策建议影响程度每提升一个单位，其子代高考分数下降2.37分；优势阶层父母的信息支持对于子代的高考分数未形成显著影响作用。究其原因，访谈中一位来自农村贫困家庭的学生家长称“说实话高考啥都没想过，孩子读书都他自己读的，我和他爸喂饱他就行了……我们家长什么都不懂，不会像有文化的家长会指导帮助孩子”。但是，新高考制度设计的复杂性给优势阶层的父母也带来了同样的困惑，访谈中一位在高校从教的家长也指出“志愿填报太复杂，我们无法准确理解来给孩子建议指导”。可见，新高考复杂的规则设定在很大程度上限制了父母在子代升学准备中直接决策参与，导致父母信息服务陷入失效甚至逆向效应，无法为子女升学竞争提供显著优势，并且有效升学信息的匮乏成为优势阶层和弱势阶层家长共同面临的挑战。

(2) 市场信息咨询对升学机会的影响。在父母信息服务失效的状况之下，相当一部分家庭选择通过购买市场咨询服务，尝试弥补家庭信息服务的不足。某高中教师在访谈中坦言“新高考改革明显助长了课外补课及咨询机构的发展，增加了家长的投机性及经济负担”。调查显示，16.9%的高三学生家长在确定选考科目、填报志愿等升学选择事项时购买了市场咨询服务，其平均付费额度约1564元。然而分析结果却进一步显示，市场信息咨询所提供的商业化信息服务对不同阶层学生群体的高考得分形成异质性影响。对于优势阶层而言，家长支付的市场咨询投入每提升1000元，其子代高考分数提升6.60分。但与前者相反，弱势阶层家长即使购买市场化的升学咨询服务，也无法从其中获取升学优势。究其原因，这可能与当前高考升学咨询产业虽然快速崛起，但产业发展良莠不齐，需要家长在购买咨询服务中具有一定的甄别能力有关。弱势阶层父母由于自

身教育经历和知识的不足，在信息不对称的情况下无法区分商品质量优劣。由此可见，市场信息支持会进一步促成高等教育获得和升学机会分配的失衡格局，固化高校升学选择中的阶层壁垒。

(3) 学校升学指导对弱势阶层升学境遇的补偿效应。调研访谈发现，新高考模式使得高中教师承担教学与生涯规划的双重职能，“老师不仅是这门学科的好老师，还必须是学生生涯规划的助理。填报志愿方面，一开始教师就要进行选科指导。我们要求老师不仅是学科教师，还是生涯助理师”。数据分析结果表明，高中学校提供的升学指导虽然并未对优势阶层学生的高考分数形成显著影响，但可显著提升弱势群体学生的高考分数。学校通过升学指导和生涯规划教育等途径提供的信息支持每提升一个单位，弱势阶层学生的高考分数则提升6.74分。这意味着，来自学校的信息支持可帮助弱势阶层家长摆脱所处的不完全信息困境，对其子代的升学境遇发挥一定的补偿效应，缩小阶层间教育获得的差距。

五、研究结论与政策性启示

(一) 研究结论

随着新高考改革升学选择复杂性的推进，本研究在传统家庭社会经济地位观测维度的基础上，将信息支持纳入阶层间教育获得差距影响机制的考察范畴，基于调查数据，实证考察新高考模式下阶层间升学境遇的差距，评估新高考改革制度设计的公平性及其隐含危机。主要研究结论归纳如下。

1. 新高考制度之下，家庭的社会经济属性依然对子代的高考分数，即高等教育升学机会的获得具有重要影响，而阶层间的升学信息鸿沟则进一步扩大了阶层间教育获得的差距。特别在高考中高分段区间，家庭先赋效应的影响作用大于学生个体努力等后致因素的作用。对于优势阶层学生而言，家庭的资源积累优势转化为其在高考分数中的明显优势，使得该群体在获取高选拔性院校和精英大学的升学机会中处于有利地位。与之相异，弱势群体学生囿于家庭经济文化资本等局限以及升学信息支持的匮乏，其高考分数更多处于低分段区间。寒门子弟即使跨过了大学的门槛，但其更多地进入了学术选拔性较低的院校，难以触碰到优质的高等教育资源。

2. 新高考模式制度设计的复杂性使得传统意义上的父母教育参与趋于失效，由家长直接提供的选考决策建议无法带来有效的高考得分增值。更令人担忧的是，在家庭文化资本的约束下，弱势阶层父母所提供的升学决策建议会对子代的高考分数产生负面效应。信息的闭塞和匮乏使得他们缺乏对新高考考核评价机制的充分理解，也限制了该阶层父母在购买市场信息咨询中的有效甄别能力，最终衍生为弱势阶层进入大学的阻碍。

3. 新高考制度设计的复杂性催生了市场化升学咨询产业的扩大，但其效用更为显著地体现为优势阶层在升学竞争中的优势，存在固化阶层壁垒的风险。由于优势阶层和弱势阶层之间存在经济购买力以及信息质量优劣鉴别能力的显著差异，优势阶层可利用其经济资本和文化资本优势，通过购买市场咨询信息，将之转化为子代教育获得的优势。而弱势阶层父母面临市场升学信息咨询的购买能力、信息优劣甄别能力的双重劣势，也无法实现市场信息效用的最优化。市场化的升学咨询作为新的升学竞争点，进一步固化和扩大了阶层间的教育获得差距。

4. 高中学校的信息支持能够在新高考机制中发挥有效作用，帮助弱势阶层摆脱在升学竞争中的信息不完全困境，为弱势阶层子女的教育获得提供显著的补偿效应。高中开展的生涯规划教育以及升学指导作为重要的升学信息支持路径，能够显著提升弱势阶层学生的高考分数，缩小阶层间的升学信息鸿沟，改善弱势阶层子代的升学机会。

需要说明的是，本研究所使用的数据样本全部为浙江省学生，随着新高考改革在全国各省市的推进，未来研究需要追踪新高考改革在中西部地区的运行状况，对本研究发现的信息鸿沟对阶层壁垒的固化现象加以持续的检验，由此最大限度地保障新高考改革制度设计的公平性。此外，信息支持对高等教育获得的影响并不局限于高考分数的增量，信息占用对学生的升学志愿填报和录取路径的影响也不容忽视，未来需要追踪学生录取去向，全面评估信息支持对于高等教育获得的影响。

(二) 政策性启示

本研究可为新高考改革下一阶段在国内其他省份的推广和完善制度设计提供重要的政策性启示。

1. 从政府层面而言，本次改革试点的浙沪两

地作为我国经济和基础教育发展前沿地区，具有显著的特殊性。可以预见的是，本研究所发现的阶层壁垒危机可能在全国其他改革地区，特别是基础教育资源薄弱、城乡差距显著的中西部地区出现扩大的风险。因此，政府在未来新高考改革推进过程中，应完善相关的制度设计，在强调多元化、选择性价值的同时，需充分考量经济薄弱区域的社会经济和基础教育的现实条件，关注弱势群体的利益诉求，避免复杂的升学选择制度设计成为弱势阶层子代教育获得的新障碍。

2. 升学咨询市场的扩张使得优势阶层以购买市场信息支持的方式换取高考分数增值，这不仅强化了家庭经济资本在教育获得竞争中的影响力，同时也诱发升学选择中的策略性行为导向。面对升学咨询服务市场快速扩张和商品服务质量良莠不齐的态势，政府相关部门应建立规范化的市场运行管理与监督机制，保障学业能力作为高考竞争中的基础价值取向。

3. 高中学校需充分发挥核心作用，通过提供有效的生涯规划教育、开设升学指导校本课程、配置和强化升学指导老师的专业化建设、提供个

性化升学咨询等多种路径，缓解学生的升学焦虑与迷茫，弥补家庭的升学信息匮乏。特别在家长信息支持失效的情况下，高中可通过构建家-校合作伙伴关系，向学生父母（尤其弱势阶层）提供关于高考改革政策说明、选考科目确定、志愿填报等方面的信息支持。

4. 大学在高校招生改革中应向下渗透，构建大学-高中衔接机制，在新高考改革信息支持中发挥主体职责。大学可通过为高中提供具有针对性的院校和专业招生说明，设置大学先修课程、学科夏令营等方式搭建高中-大学的有效衔接机制。此外，面对我国高中生生涯规划教育和升学指导专业人才的严重不足，高等院校需要尽快设置相关的课程和学科专业，积极推动升学咨询人才的专业化培养。

（鲍 威，北京大学教育学院/教育经济研究所研究员，北京 100871；金红昊，北京大学教育学院硕士研究生，北京 100871；肖 阳，北京大学教育学院硕士研究生，北京 100871）

（原文刊载于《中国高教研究》2019年第5期）

（上接第7页）

立选择性科目（托底）保障机制，预防由某些科目选择人数过少造成的选科不公平问题。

70年高考事业的发展告诉我们，不改变“唯分数论”的评价倾向，不将招生自主权下放至高校层面，科目无论怎么变化，都很难真正解决中学疯狂“应试”和大学被动“接生”等问题。未来，逐步将高校自主测试、中学综合素质评价等切实纳入“新高考”招生录取体系，或许是改变现状的长远有效途径。70年来，我国高考科目经历了曲折而复杂的变化。科目改革路径不是直线向前，而是波浪式前进；承担改革的主体从个别省份试水，逐渐推广至全国；科目变迁的总体方向从统一到多元、从固定到灵活。70年的科目演变史走出了具有中国特色的科目变革道路，形成

了广大人民群众基本认可的科目设置模式，为高考改革积累了丰富的经验教训。毋庸讳言，高考科目设置还存在短时间内难以突破的桎梏，但只要坚持稳中求进，在统一与多样的理念之中寻求适合当下我国国情的科目设置平衡点，就一定能更好地引导基础教育教学、更好地遵循高等教育人才培养规律。

（郑若玲，厦门大学高等教育发展研究中心、考试研究中心教授，福建厦门 361005；徐东波，厦门大学教育研究院、考试研究中心博士研究生，福建厦门 361005）

（原文刊载于《复旦教育论坛》2020年第3期）

新高考学业水平考试的定位及调整策略

臧铁军 刘冰洁

目前，我国正在进行新一轮的高考改革，把学业水平考试纳入高考体系，是高考改革在“深水区”的探索，在理论和操作上都面临一些亟待突破的问题。标准参照测验从20世纪60年代初产生发展至今，不过60年的时间，但其每一个阶段，都在于为应对当时特定教育环境之需而变革，也受到当时教育理论和教育技术发展的推动。破解高考改革的难题，一方面，需要在实践中反复探索变革，另一方面，回溯标准参照测验性质、功能发展演变的过程和路径，从理论上探索学业水平考试改革之路，对于深化考试招生制度改革有着重要的现实意义。

一、标准参照测验的功能变革与启示

西方发达国家在20世纪初开始进行科学测试运动，追求的目标是力求使测验能够更加精确地区分被测者，由此形成了一套完整的评价系统——常模参照测验。常模参照测验可以对被试群体进行区分和排队，但最大的一个难题是无法对被试的水平进行客观评价。在一些复杂的情况下，采用被试的相互比较进行评价，不能满足合格与否的判断之需。例如，对飞行员的考核，必须严格而精确地检验被测者从起飞到着陆所有环节的操作都达标。如果一个飞行员不能合格完成任意一个环节的操作，那么即使他“高于一般水平”，也无法驾驶飞机。在教育教学中，学生的毕业、升级，教师教学任务是否完成的认定也面临这样的问题。

由于常模参照测验主要用于比较和选拔，命题并不必须对应课程教学的要求，因此很多时候无法用分数来解释学生学到了什么。20世纪30年代，泰勒（Tyler, R.W.）通过教育目标改革研究，提出了“目标中心评价模式”。当时，标准参照测验这一概念尚未产生，但“泰勒模式”在某种意义上提出了依据测验之外的标准进行评价

的方式。泰勒的评价路径是：首先分析终点的目标影响源（教师、教材、学生、社会等）及评价目标的根据（教育学、心理学、教育哲学等），然后把它们转化为可测量的行为目标，衡量学生达到目标的程度。达到目标表示教学计划中的成功部分，未达到目标的地方则视为教学计划中的缺失部分。泰勒提出的目标其实带有标准的意味，但他尚未将教学目标同测验的标准之间建立系统的联系。

布鲁姆（Bloom, B.）发展了泰勒的思想，提出了“掌握学习”的理论。他将学生需要达到的目标作为一个整体，由认知领域、情感领域和技能领域三个部分组成。每个领域可以划分为由低到高不同水平的学习类型。布鲁姆主要完成了认知领域的目标分类工作。这种对学习表现进行分类的思路建构了依据外在的“绝对标准”进行评价的原则。布鲁姆对目标的分类方式为标准参照测验的标准制定提供了理论基础。1962年，匹斯堡大学的心理学家格拉泽（Glaser, R.）和克劳斯（David, J.K.）的论文《熟练程度的测量：人的表现评估（Proficiency Measurement: Assessing Human Performance）》最早提出了标准参照性测验概念。文章提出，熟练度测量的概念（the concept of proficiency measurement）中隐含的是这样一个想法，即存在一个从完全不熟练到最佳表现的技能的连续体。个体在测验中表现出来的行为就落在该连续体的某一点上，他的行为与在任意特定水平上所期望表现的吻合程度，是用熟练度的标准参照性测量（criterion-referenced measures）来估计的。这段话带给教育测量学界以有益的启示。一个人在学习的过程中，要经历从不知到后来可能的最佳掌握的连续发展过程。这个过程的变化，可以用测验的连续尺度来表现，他的每一个发展水平一定会落在“该连续体的某

一点上”。因此，可以对某一阶段需要掌握的知识 and 能力制定一个客观标准，类似完成一项作业的“熟练度”的标准，用这一标准来测量和表达学生的真实学业水平。可以说，格拉泽和克劳斯的思想奠定了标准参照性测验的理论基础。当前，学业水平考试等级划分的思想和方法也是建立在学生发展水平的连续体上的，从理论上可以追溯到标准参照测验的诞生之源。学业水平选考的分等级划分，无论是上海的7级还是浙江的21级，从学业水平存在连续体这一理论而言，是可以任意切分的。但是测量标准的连续尺度必须与学生的学业水平连续体紧密对应，而究竟能够划分为多少等级以及每一等级切分点的确定却是科学的、需要实证研究的问题，而不是用顺序或对称的百分比进行简单处理。

1963年，格拉泽在《美国心理学家（American Psychologist）》发表了《教学技术与学习结果测量：若干问题（Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions）》，这是一篇具有里程碑意义的文章，标准参照测验由此才真正受到人们的关注。在此之前，人们使用的测验只有一种——常模参照测验，尽管已经使用了半个多世纪，但还没有一个明确的定义。在这篇文章中，格拉泽把测验分为参照常模和参照标准两种类型，并把标准参照测验作为常模参照测验的对立面提出来：“从成绩测验中得到的分数，基本提供两类信息。一是学生做出标准表现（criterion performance）的程度，如他是否能够写出一份满意的实验报告或解某种应用题。二是根据测验表现给个体排出相对次序，如学生A解答问题是否好于学生B。这两类信息的主要区别在于作为参照的标准。我将称作标准参照测验的测量依赖于一个绝对的质量标准，而将称为常模参照的依赖于一个相对标准。”这段话给传统测验贴上了“常模参照”的标签，也正是从这段话开始，“标准参照”与“常模参照”似乎形成了两个性质带有对立成分的概念，两种性质不同的测验难于相融。今天的高考改革也提出了这个带有根本性的理论问题，

两类不同性质的考试成绩能否组合、如何使用，值得进一步探讨。

标准参照测验发展初期，尽管人们对其内涵和功能的认识十分有限，但却明确提出了标准参照测验性质的定位问题。20世纪90年代，教育测量学界的研究者们大致分为两种观点。一种观点认为，需要明确区分标准参照测验和常模参照测验。将标准参照测验的内容范围进行精确定义后，其产生的分数或许可进行常模参照的解释，反之则不可。持另一种观点的研究者居多，认为虽然标准参照测验和常模参照测验有区别，但两者是从不同的角度对分数进行解释。同一个测验，根据测验目的可以对测验结果做出标准参照性解释，也可以做出常模参照性解释。从最初人们把标准参照测验与常模参照测验看作性质上对立的两大阵营，到后来演变为不排除两类考试出自一份试卷，只是从不同的角度对分数进行的解释，这究竟是对测验本质深刻认识后的结论？还是更多基于时代特定需求调和而成的观点？这两种考试在本质上是対立的还是相融的？以分数形式笼统而言或可以自圆其说，但具体到各个环节上却有难于融通之处。这使当前我国高考改革不可避免地出现了一定的矛盾，而一些省市的高考改革方案有较大调整，这些变动实质上都涉及这个难以逾越的问题。

两种测验如果仅仅从分数解释和分数使用上考虑，既可以知道考生掌握了什么，又可以知道他在团体中的位置，似乎不矛盾。但是，在命题的理念和操作上，两者却带有实质性的区别。标准参照测验命题必须依照外在的客观标准，如普通高中的学业水平考试必须依据高中课程标准命题，而常模参照测验的命题则更多考虑考生的群体水平。多年来，尽管高考命题也强调依据课程标准或教学大纲，但是必须考虑常模的分布，即对考生的有效区分和一本、二本等分数线的位置。常模相对稳定的前提，是根据考生的整体水平进行调控，原则是“水涨船高”。因此，高考试题比学业水平考试难，也普遍得到社会认同。因而在分数的呈现形式、分数的解释和使用上，标准参

照测验与常模参照测验必然会有很大的区别。

在我国恢复高考后40多年的改革实践中，对于两种不同性质的考试如何各司其职又优势互补，进行了长期的理论论证和实践探索。由于高考兼顾为高等学校选拔人才和引导中学教学的双重任务，从教育测量理论上讲，双重任务实际对应着常模参照和标准参照两种不同性质的考试。前者的目的是推测考生将来的学习能力，要求最大限度地区分考生，以供择优录取；后者的目的是衡量学生是否达到了教学目标要求，重在客观评价，并不强调区分。由此产生的矛盾是考试自身难以解决的。因此，将两种考试分开两次进行，各司其职。这是20世纪90年代初开始的普通高中毕业会考与高考的协同改革的思想。然而这一改革并未达到理想目标，这其中既有理论问题也有实践问题，但两种考试性质的矛盾依然未得到很好的协调。

目前，正在进行的新一轮高考改革采用“常模参照+标准参照”的模式，选拔考试的语、数、英3科是常模参照性测验，学业水平选考的理、化、生、史、地、政6科是标准参照性测验。两种不同性质的考试成绩相加，作为高等学校录取总成绩，力求在评价每位学生学业水平的基础之上比较相对优势，选拔人才。在实际操作中，两种考试的测验目标、命题设计、分数的解释与合成、分数的使用等，都是改革中的现实难点问题。对这些问题的解决，无一不需要理论研究的支撑。

二、新高考学业水平考试的标准设定和应用

标准参照测验的标准是命题和分数解释的依据。因此，如何制定和使用标准是标准参照测验的核心问题，也是区别于常模参照测验的根本性问题。当前，高考由原来的常模参照测验改革为常模参照测验和标准参照测验并行，实质上是高考的功能发生了变化。原来的高考结果仅用于分数排队、比较，改革后加入学业标准作为参照，就可依据课程标准对学生相应学科的学习状况进行具体分析，再进行分数排队。这种设计的目标是力求以学生学业水平评价为基础，再比较相对优势进行，选拔录取。

课程标准规定了学生在各个学习阶段的教学目标、学生应具备的学科核心素养、学习内容、学业质量等，但是在教学中由于缺乏刚性的检查和监督，因而全面落实课程标准的直接动力不足。学业水平考试严格依据课程标准，实质上是衡量学生的学业与课程标准要求之间的距离，通过分数来解释报告学生的学业状况。学业水平考试的结果纳入高考，强化了课程标准的作用，推动了课程标准的落实。但是要真正实现《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》的高考改革顶层设计，还必须把握好学业水平考试的关键点。

（一）学业水平考试标准的定位

在改革试点省市的实践中，学业水平选择性考试标准的定位问题仍然存在不确定因素。就学业水平考试性质而言，命题必须严格按照国家课程标准的教学目标、内容范围、认知水平的规定，这样考试结果才有系统解释的基础，对学生的评价和教学的反馈才能有实质性的效用。在改革实施中，最主要的问题在于依据课程标准命题会减小试题区分度而对高考录取带来不利影响。在这个问题上大有分数至上的影响，这是几十年累积的惯性，甚至带有误区。事实上，存在过度的担忧，试图加大保险系数的过度设计，使学业水平考试偏离应然标准。由此把学业水平选择性考试等同于原来的高考科目。如此操作，无疑会导致此次高考改革的倒退和失败。

为高等学校招生录取服务作为高考的本质任务，不可忽视区分考生的功能。但由于新冠疫情的影响，2020年高考全国所有的试卷和学科都降低了难度。实践表明，难度的降低并没有在高考录取中带来大的问题。这是一次实操性检验，证明了高考存在有降低难度的空间。这给按照国务院高考改革方案合理设计学业水平考试以有利的空间，使得选考科目可以回归以学业水平考试标准进行定位。不严格按照国家课程标准命题，学业水平选考会悄然滑回原来的高考轨道，虽然得到一些人的赞同，但这是对高考改革的逆动。由此看来，取消考试大纲不啻为一个“抽薪”之

策。取消考试大纲意味着学业水平考试必须定位在国家课程标准的基础上。

进入21世纪以来，我国高考录取率增长迅速，发达地区保持在90%以上，中西部地区的一些省份也大都超过了70%，这表明对大多数高考学子来说，上大学已不再是件难事。高等教育由精英教育发展到大众化阶段，要求高考的考试和录取理念也要随之转变。要由原来绝对意义上的分数竞争和分数平等，转为以人为本，考生与学校双向选择，考虑个性特长与专业需求的资源匹配。新高考扩大了学生的选择权，学生可以学其所长、考其所好，也给文科和理科思维的融合、碰撞，激发创新能力创造了良好的条件。同时，实行选考，激发了学生的学习动力，有利于鼓励兴趣特长发展，在优势学科上的深入钻研，也有助于学生在进入高等学校后保持明确的学习方向，持续深造。这实质上改变了传统高考区分的概念和意义，在命题和录取中，不能再延循原来的高考模式进行操作。

《中国高考评价体系》提出，应保证适宜的考试区分度，促进人才合理分流、配置。高考的区分度不是以往认为的越大越好。适宜的区分度，从考试功能上可以理解为“够用就好”。

“适宜”一定要考虑高等教育大众化、考生和高等学校资源匹配、选考科目分数模糊化等改革背景，留给学业水平考试按照国家课程标准命题的空间。经过对高考改革试点省份试题和试卷的研究比较，笔者认为，上海市学业水平考试标准的掌握与国家课程标准的一致性较强。当然，上海市考生总体人数较少，考生区分的压力相对小，但绝不能为了加大区分，设置明显高于国家课程标准的学业水平考试标准。目前，在高考总成绩分布中，多数省份的高分段并没有充分使用。新高考用满、用足高分段，也能给学业水平选考科目的正常命题释放空间。当然，考虑到改革需要过渡，改革初期带有一定的保险系数未尝不可。但是依据课程标准制定严格而精确的学业水平考试标准，这是学业水平考试的性质决定的，也是改革的必然。

（二）学业水平考试临界分数的确定

在新高考中，学业水平选考科目采用等级分数。大多数改革省市使用固定百分位等级分界的方法，这种方法实质上采用了常模参照测验的分数解释理论。格拉泽对标准参照测验理论的贡献之一是提出连续的思想，即知识的学习是一个连续的过程，知识的掌握也是一个连续的程度表现。在此理论上构造出无预设等级，不颁发合格证书的标准参照测验，如托福（TOEFL）、托业（TOEIC）考试，没有设定合格分界分数，成绩采用连续分布，由学校依据考试的实际情况做出录取决策。也有一些考试根据答题的通过率设定合格线，即规定某一通过率水平为合格临界分数，如汉语水平考试（HSK）考试。还有一些测验，如大学英语四、六级考试等，采用将常模参照和标准参照相结合的方法，一方面根据测验本身的要求考虑一定的通过率，另一方面也参考测验所选择的标准样本的分数分布，两者共同决定其测验的分界线。这些考试分数呈现和使用的方式不同，但对于临界分数划定和分数的使用，都有严格的论证和证据支持。学业水平选考各等级分界分数涉及对考生评价的有效性和公平性，是十分敏感的问题。对于标准和分界分数的划定应当非常谨慎，并且需要有尽可能多的有效性证据来进行科学性、合理性验证。

过程性证据是指“方法使用的正确性及方法实施的质量”。这要求分界分数的确定需要对考试目的和命题蓝图理解正确，决定分界分数的方法使用正确，以及方法实施有质量保障。这是从实施程序上保障各等级分界分数的划分结果。内部性证据即检查“考生表现与分界分数的一致性”，通常检查考生等级获得结果与平时表现的一致性程度。这是用学业水平考试成绩作为样本进行推断，再与学习过程中多次测验结果进行对照。另外，也可以采用分界分数的标准误差评估方法。外部性证据是指“与其他证据源进行比较”，如以任课教师对学生的评价为标准，检验等级划分与教师主观评价的一致性。

以课程标准为分界分数的依据，配合上述证

据的检验方式，应当是比较客观有效的方法。课程标准中对于不同层次的能力界定，应与考试标准中分界分数的划分相互映照。学业水平考试等级的确定既是政策性问题，也是科学性问题的，测验制定者应当加强等级临界分数的证据意识。

（三）课程标准与学业水平考试标准

回顾标准参照测验的发展，标准的确定始终是一个根本性问题。尽管学业水平考试是以课程标准为中心的标准参照测验，但多数时候并不用课程标准替代考试标准。课程标准是对所有学生学习的期望，是应然的规定，说明学生应该知道什么和应该能做什么，期望教师教给学生什么。而学业水平考试标准是对所有学生学习结果检验的规定，在于说明学生知道什么和能够做什么，要点在于怎么做，并对做的结果加以评判。两者虽然高度相似，但功能不同，通常不作相互替代。

课程标准本身较为宏观、抽象，学业水平考试标准需具备可测量、可操作性。命题需对课程标准进行操作性解读加工，使知识、能力、情感、态度以及价值观等方面的要求更加具体化。只有经过细化分解，提供直接、具体的命题依据，才能使课程标准最终落实到试卷上。改革的下一步，可以将课程标准具体化为学业质量标准，以供命题和评价。但如果学业质量标准达不到命题的操作性要求，命题过程中依然要编制内部的考试标准，这是提高考试效度的必然程序。教学和考试密切相连，但各自又遵循不同的规律。从对教育教学的影响来说，用学业质量标准替代考试大纲或保留考试大纲，各有利弊，需审慎论证。但无论如何，学业质量标准应该由课程专家和测量评价专家共同研究制定。

此外，对应学业水平选考科目的等级制，考试标准必须是一个能够刻画等级的标准。各等级的分数线应该建立在充分反映考生表现和考试标准的对应关系上，而这种关系的实质是以等级体现课程标准对学生学业的要求。目前，各省使用的百分比划定等级方法固然简单，但从学理上并没有进行与课程标准对应的逻辑论证。百分比划分的主要原因是，各选考科目之间考生人数、群

体水平差异过大，由此求得部分平衡。这是因为教育测量的外在要求规定了测量技术。因此，采用当前的方式只能是改革过渡期的权宜之计。改革的深入需要回到标准参照测验的本源上来找寻和论证临界分数的证据问题。

三、新高考学业水平考试的分数解释和应用

《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》要求完善学生成绩报告。以往高考给出一个总分和每科（文综、理综）试卷的原始分，只能进行分数比较。正因为将学业水平考试纳入新高考，可以将学科课程标准完整地、结构性地体现，高考改革才具备了在成绩报告方面突破的基础。完善考生成绩报告，是打破唯分数评价，发挥高考对基础教育正向促进作用的一个重要途径。

高考成绩常模形式决定了分数解释的局限性。尽管北京、上海等地利用高考分数评价取得一些经验和成功做法，但主要是借鉴标准参照测验的思想进行分析。虽然高考依据课程标准命题，但基本以“不超纲”为边界，相应于课程标准基本要求的题目很少，高水平要求的题目比例很大，考试标准明显高于课程标准。按照多年来0.55~0.65的学科难度要求，如果统计考生的及格率，理论上处于0.55~0.65，而课程标准给学生的定位要远远高于这个水平。高考对课程标准整体定位的变动，必然使分数分析偏离课程标准的基准，弱化了高考成绩对教学和学业的解释力。如北京的高考评价规定，只能在试题试卷所包含的信息内进行评价，而不是对教学和学生学业进行比较全面的评价。这也是基于无法控制原来的高考命题标准对课程标准的偏移所带来的误差所进行的不做外化的推断性评价。

标准参照测验的出现，相应产生了正规的分数报告形式。例如，在美国大学和学院招生入学考试中，每个学科都建立了标准化的分数量表。每科量表划分为6个分数区间，每个区间详细划定了该学科相应的分数，确定考生能够进行哪些操作，具备哪些能力。每次考试都将原始分数进行校正、拟合、等值等技术处理，映射到同一量表上，转换成量表分数进行报告。考生可以根据分

数报告对自己的学业水平进行定位。

分数是学生在一定的试题情境中，运用认知、思维、能力等心理特质对试题做出的反应结果。学业水平考试把考试结果同课程标准作比较进行分数解释，对考试成绩进行再加工，能提供诊断考生能力水平和知识掌握情况的丰富信息。设计良好的学业水平考试可以对学生的认知结构进行整体性的描述，提供学生的学业成就、思维特点、学习方式方法等更全面的信息。通过对数据结果进行多维度、多层次的比较、分析和推断，可以找出教学的薄弱环节及学生的认知缺陷，提出富有针对性的改进教学的对策和建议。

学业水平考试分数报告有多种形式，如考生个人报告、学校报告、地区报告等，不同的报告用途各不相同，报告内容和建议形式都有所不同。浙江省作为高考改革的第一批试点，2015年11月首次采用网络的形式，利用大数据分析，提供给考生个性化的成绩报告单。成绩报告单包含成绩信息和诊断信息两大部分。其中，诊断信息部分又分为四个维度，分别为试题得分、学科知识、学科能力、考核目标维度。每一维度设置了五个等级，对考生的学业水平进行了层级对应。通过对成绩诊断报告科学精准的量化分析，针对问题环节和相关教师或学生进行全面访谈，再结合考查难度和考情，对考试中暴露的问题和缺陷进行深入分析和归因。这样，教师就非常清楚地了解学生知识掌握的薄弱点和学科能力的缺陷，也能发现自身教学中的优劣长短。当然，浙江省学生成绩报告单尚存进一步改进的地方，但由此显示出学业水平考试转变高考功能的作用。

更为重要的是，学业水平考试成绩报告还可为高等学校招生和考生填报学校及专业志愿提供依据。招生可以从成绩报告单中了解考生的基本学习能力、学科优势、考生的总体发展水平等，还可以分析诸如思维类型、能力优势、能力结构

等能力性向。结合考生的综合素质评价结果进行整体考量，高等学校招生完全可以突破仅仅依靠分数排队的录取，挑选符合要求、更适合本专业培养的考生，实现专业与考生匹配型的选择录取。当然，这还有待于高考招生改革的进一步深化，改变分数大平行“分分清”的录取方式。

考试成绩报告单提供了用于指导考生的志愿填报，专业选择的大量信息。考生可通过成绩报告单思考自己的能力优势，结合高等学校的专业性质、专业方向、培养目标和学习的主要课程，再结合自己的职业理想，选择理想的专业。这样的报考可以减少自愿选择的盲目性，推动考生的自我设计成长。分数报告是一项综合性很强的工作，其设计要从命题开始，在命题和试卷中规划分数报告的结构，并设计好分数报告的分析方法。形成人才选拔、考试评价、教育引导和教学反拨的一体化新格局。学业水平考试的分数解释和有效应用，可以形成强有力的教学反拨，使教学和高考形成一体化的素质教育循环链。

总之，新高考改革加入学业水平考试选考方式，体现了育人为本，把促进学生健康成长、成才作为改革的出发点和落脚点的理念。虽然高考改革试点省份在操作上尚没有一步到位，但总体布局和框架建构了改革的基础和空间。标准参照测验在破除“唯分数”选拔方面具有自身明显的优势。应当加强立足于中国考试改革实践的标准参照测验的理论研究，在试题命制、考试评价、招生录取等方面形成一个完整的标准参照体系，在实践中不断完善学业水平考试的方式方法，研究探索适应中国高考改革需要的标准参照测验的理论和模式。

（臧铁军，北京教育考试院研究员，北京100083；刘冰洁，河南大学教育科学学院硕士生，河南开封 475004）

（原文刊载于《教育研究》2020年第11期）

新高考制度改革如何破解“公平与效率”困局？

宁本涛 邱燕楠

新高考制度变革之“先声”，源自2014年9月国务院印发的《关于深化考试招生制度改革的实施意见》（以下简称《实施意见》）。《实施意见》明确提出：“2014年启动考试招生制度改革试点，2017年全面推进，到2020年基本建立中国特色现代教育考试招生制度。”2017年10月19日，教育部部长陈宝生进一步表示，到2020年，我国将全面建立起新的高考制度。2018年3月16日，教育部部长陈宝生在十三届全国人大会议举行的记者会上，提出在新高考改革背景下，要让每一个孩子都能享有公平而有质量的教育。从目前三批试点改革的情况来看，新高考改革在保证与实现我国教育机会、教育资源、教育评价及教育过程等的公平性与有效性方面，已取得了一定的成果与经验，并逐步平稳、有序地向全国各省市铺展开来。

尽管新高考改革的具体探索过程，始终坚持以解决教育在“公平与效率”方面的权衡难题为核心进行不断的尝试与反思，但从实际的改革成效来看，几乎任何一次高考改革都无法做到“零弊端”，因为它始终是一个精益求精、开拓创新的变革过程，这也意味着高考改革“一直在路上”，人们对于当下及未来的教育需求依然多样且复杂。因此，本文将基于“公平与效率”的教育价值视域，通过对我国高考制度改革所面临的实践困境进行深刻的反思，进而聚焦新高考制度改革的未来发展走向，并围绕实现高考制度的公平性与有效性这一根本教育目的，从多个角度合力寻求新高考改革中的“公平与效率”困局的“破解之道”。

一、回顾新高考制度的改革脉络：新高考改革的过程省思

从新中国成立以来，高考制度主要经历了三次重大改革：新中国普通高等学校招生全国统一考试（简称“高考”）创立于1952年，为国家迅速

恢复经济的建设目标和人才的公平选拔提供了制度保障，然而到1970年左右统一的高考形式已逐渐淡出“教育视野”；1977年10月12日，国务院批转了教育部《关于一九七七年高等学校招生工作的意见》，该文件决定从1977年开始恢复高校招生考试制度，并规定了新的高校招生政策，实行自愿报名、统一文化考试和择优录取的招生原则；2014年，国务院印发的《关于深化考试招生制度改革的实施意见》以正式文件的形式，提出了从试点改革到全面改革高考制度的要求。通过这三次重大的高考制度改革，从改革策略、改革方式以及改革内容等三个方面，我们可以较为全面地对当前新高考制度变革的过程进行多维度的理解和核心价值观的省思。

1. 从改革策略来看，新高考改革体现出在制度变革层面的延续性或继承性特征。1977年我国重新恢复了高考制度，尤其是它的文化考试模式，一直延续至今。在这四十多年的时间里，不论是在全国高等学校考试招生的宏观政策层面，还是各大省份在考试科目和考试内容等高考政策具体实施层面，都在进行一定形式的“制度微调”，但调整的“步调”一直秉承谨慎的原则，质言之，它们都始终遵循着我国基础教育的进展情况和现代社会的发展需求进行相应的制度变革。同时，这种制度变革的特征也与教育事业的复杂性、动态性、丰富性以及全面性密切相关。

2. 从改革方式来看，新高考改革从“以点带面”的渐进性试点改革正逐步过渡到全面改革的阶段，从而形成了有差异、不间断的“协调”变革过程。高考制度在中国教育发展中一直扮演着“牵一发而动全身”的关键角色，因此，高考制度一旦有任何的“风吹草动”，就必然会引起中国成千上万户家庭的“牵肠挂肚”。2014年国务院出台的《实施意见》，采用先在上海、浙江两地进行试点改革的模式，并在吸取两地高考改革经

验的基础上，再逐步启动其他省市的高考招生制度改革。同样，从1977年恢复高考制度到《实施意见》出台的期间，我国高考制度也一直处于渐进改革的状态中，从“定向招生，定向分配”到“大学生就业市场化”，从全国统一命题到分省命题，再重回统一命题，从开展高校的自主招生工作转变成在部分高校实施“强基计划”等组织形式变革，这些改革的步伐和措施实际上都在为我国全面开展新高考改革做了“点点滴滴”和“实实在在”的铺垫。因此，新高考制度改革的方式，从根本上来说，始终坚持着符合中国社会需求的改革理念和具有中国教育特色的改革道路，即不仅关注到机会公平、过程公平、结果公平以及区域公平等问题，还注重了人才选拔质量和综合考评成效的相关性和时代性，力求在实践反思中达到更理想的改革成效，这种改革方式深刻地反映出中国在教育改革与发展道路中始终追求并力保教育的公平性与有效性的核心价值观。

3. 从改革内容来看，新高考改革更加坚持“公平与效率”这一核心目标。我国高考制度所经历的三次重大改革，都坚持以追求教育的公平性与有效性为核心目标，主要体现在以下三个方面：第一，改革的重要目的具有统一性，都与教育的本质密切相关。无论是哪一次高考制度改革，都涉及如何解决学生升学压力负担过重、如何缩小教育区域差距、如何引导中国社会阶层的合理流动、如何规范和保障高考招生的科学性、严谨性和合理性以及如何以更开放包容的姿态来充分实现每一个孩子的生命价值等问题。第二，改革的指导思想深刻践行了中国特色社会主义教育方针，即通过每一次的教育制度变革，逐渐做到从教育根基上维护和保障中国特色社会主义社会的公平与正义，又力图通过科学高效的高考选拔模式培育出能有力推动中国特色社会主义政治、经济和文化建设的接班人。第三，改革的基本原则不变。以《实施意见》中提出的四大基本原则为例，新高考制度改革提出要“坚持育人为本，遵循教育规律”“着力完善规则，确保公平公正”“体现科学高效，提高选拔水平”以及“加强统筹谋划，积极稳妥推进”，改革的四项

基本原则也深刻地体现出新高考制度变革既注重教育政策的科学性，也坚持人才选拔的高效性，还回归到教育发展的育人本质和社会教育事业的公平公正。

二、聚焦新高考制度的发展走向：新高考改革的变革困局

在教育制度变革过程中，我们对新高考改革其变革困局的反思，必须关注到一组基本的概念，即新高考改革成效的“作用”与“副作用”。这既是教育研究必须关注的基本问题，也是教育发展过程中“科学性”与“哲学性”相伴相生、“公平性”与“有效性”相互统一的重要体现。

1. 新高考选科模式带来了“喜忧参半”的“副作用”现象。高考科目的搭配组合，不仅要求考生明确自身的能力特长，还关系到其大学选择范围和专业发展方向。这对于“涉世未深”的高中生来说，是一个艰难又焦虑的抉择。同时，由于学生对于未来发展的不确定和相对迷茫，这种自主选择科目的权利还有可能被学校或家长直接限制或间接转移，导致其权利再度“丧失”，随之而来的是这种科目选择灵活性所带来的“副作用”——学生的个性培养和自主能力受到无形束缚，甚至导致新高考选科模式改革政策的“变质变味”。此外，新高考选科模式也促使高中学校“走班制”的出现，即所有学生均通过“走班教学”修读三门选考科目。对于师资力量比较完善的学校而言，“走班制”的出现大大丰富了学生的学习方式和学习内容，有助于改善学校的教学质量和学生的学习过程；对于师资力量、基础设施、教学资金等相对薄弱和欠缺的学校而言，尤其以农村学校为代表，“走班制”的教学发展趋势将对它们提出更严峻的“考验”，甚至加剧或延续区域教育发展不均衡、人才培养过程不公正的社会问题。

2. 实行等级赋分制带来了“公平与否”的“副作用”难题。与原始分计分方法相比，“等级赋分制”更注重考生的具体排名，力图避免由于学科及试题难度不同而带来的分数分布不均衡和分数结果计算不合理等问题，以保证高考分数结果的公平和高校选拔人才的效率，然而，“副

作用”难题也随之而来。在“等级赋分制”的衡量标准下，倘若两位学生不同科目的成绩都是满分，那么这两个相同的满分是否就等同于其学习能力完全相同呢？究其根本，“等级赋分制”依然坚守着考评学生能力时的简单量化思维，唯一的变化是从评分数到评名次。也许“等级赋分制”的改革初心是鼓励学生培养和发展学科特长，但是同时又带来了一个“与生俱来”的制度“漏洞”，即很容易导致学生出现“田忌赛马”的不良竞争心态，也可能导致高考竞争模式的恶性循环和部分科目遭遇“冷落”的新现象。

3. 取消高校自主招生带来了“招考分离”的“副作用”困扰。高校自主招生政策源于2003年教育部颁布出台的《关于做好高等学校自主选拔录取改革试点工作的通知》，旨在“进一步深化高等学校招生录取制度改革，进一步扩大高等学校招生自主权”。它有力地推进了我国“招考分离”的科学选拔模式，并进一步拓展和完善了我国多元人才评价育人体系。2020年，教育部宣布原有高校自主招生方式不再使用，继而推出服务于国家重大发展战略需求的“强基计划”。暂且不论“强基计划”能否取代高校自主招生政策，单从《实施意见》所提出的到2020年“形成分类考试、综合评价、多元录取的考试招生模式”来看，“强基计划”并不能完全满足“分类”“综合”“多元”等基本要求。因此，从这一招考模式变化中需要深思的是，“强基计划”相较于“自主招生政策”，它继承了什么，发展了什么，创新了什么，保证了什么，甚至损失或破坏了什么。依托于“招考分离”的宗旨来考量新高考改革所带来的变化，我们会发现，只有进一步解决改革参与主体的自主权问题，即不仅要合理保障各大高校在人才选拔和培养机制中的自主招生权，还要高度重视“才情不同”的学生发挥自身能力优势的自主选择权，才能真正实现招考分离、强基固本。

4. 实施综合素质评价带来了“创新评价”的“副作用”争议。在过去高考选拔“掐尖”思维的影响下，无论是政府、社会的人才需求定位及用人选拔机制，还是大中小学的人才培养考核模式，都无一例外地将目光锁定在“四类人才”的

评价标准上，即天才、鬼才、偏才和怪才。无论是哪一类的人才选拔评价，都把考试成绩作为唯一衡量标准，其本身的公平性与科学性就备受质疑。为改变“唯分数”的教育评价局限，新高考改革将学生综合素质评价作为招生选拔的重要参考，融合“五育融合”的人才培养理念，注重评价学生在思想品德、学业成绩、身心健康、艺术素养及社会实践等多领域的的能力水平，这一创新评价理念、标准和模式的转变，有助于从根本上改善我国的教育生态。湖南师范大学测评研究中心主任杨志明一针见血地指出，综合素质评价中最关键的不是求总分，而是形成一个可评价各种人才类型的门槛，即德智体美劳如何实现可操作化，如何多元解读并应用到基础教育中去，这才是问题的要害。除了落实到部分高校的“强基计划”具体招生方案中，综合素质评价该如何成为我国高校招生的主体评价机制和普遍选拔模式？综合素质评价的入围材料、参与主体及监督权责该如何界定？教育评价所带来的这些困扰会成为新高考改革打破“公平与效率”困局的关键所在。教育评价的改革方案、实施效果、应用能力如果未能达成社会共识，那么实现学生德智体美劳全面发展的初衷就始终停留在政策文本层面，而无法践行其深刻的社会意义。

三、共创新高考制度的未来路径：新高考改革的“破解之道”

1. 从多维制度变迁的视角出发，构思彼此玉成的解决之道。作为中国教育体系“重中之重”的高考制度，其改革过程既受制于“千丝万缕”的利益纠葛，也得益于彼此利益理性计算中的相互牵制。因此，它既要求建立一种稳定的制度机制，以减少在实现预期目标过程中的不确定性；也渴望存在一种能够“因时而变，顺势而为”的灵活法则，以避免在改革过程中产生严重的路径依赖，进而导致脱离实际，缺乏可操作性。新高考制度作为我国人才培养机制中的核心内容，既需要扎根于我国复杂的社会情境中，来理解和分析影响“公平与效率”这一难题的根本因素，也需要基于教育自身普遍的“特殊性”来进行自我反思和自我革新，如何来理解教育普遍的“特殊

性”呢？在复杂科学视角看来，教育事业作为一种“有生命的系统”，“似乎总是自下而上地、从大量极其简单的系统群中突现出来，而不是工程师自上而下设计的那种机器”。杨小微教授也提出，教育活动如果依靠精心设计而创造出来，反而会失去其育人过程的真正“活力”，所以我们也需等待它自身的“涌现”。因而它不可避免地需要面向充满不确定性和实现恰当磨合的过程。其制度发展变迁的过程，不能仅依赖于改革者高瞻远瞩的宏观设计，实际上这种设计在面临各种纷繁复杂的利益关系问题时，也容易遭遇“破产”危机；而更需要以开放包容的心态，去设身处地地理解并坚定不移地解决新高考改革推行过程中遇到的各种困惑、矛盾甚至冲突。制度变迁过程中存在的各种“不确定性”，从根本意义上来说，并非阻碍其改革进程的真正障碍，反而是充满想象力和无限可能性的某种存在。“不确定性”本身并不能任由其发展，改革的过程需要致力于解决这种“不确定性”所带来的各种难题。因此，如何与制度变革中的“不确定性”共同前行，是新高考改革激发制度活力和保障选拔质量的重要前提。

2. 从教育价值理性的立场出发，引导综合评价的教育趋势。新高考改革若想革去阻碍自身发展的致命性缺陷，必须从根部将高考模式的固有弊端“连根拔起”，建立能够引领创新型社会发展的教育综合评价体系：第一，实现综合评价体系中的权力主体多元化，“为谁评价”和“因何评价”的问题都应以学生为参与主体和服务对象，以实现价值的多元为核心，建立政府单位、学校部门、企业机关和社会公众等多元主体协商、规范权力运行的评价监督机制，实现评价主体权力的综合性、过程性和多元性；第二，实现综合评价体系中的衡量标准多元化，改变“唯分数”“唯考试”的评价局面，不仅要注重全阶段和全过程评价的统一性和发展性，还要加强等级性评价和描述性评价的综合优势，坚持评价内容全面、评价主体多元、评价方法多样、评价过程开放以及评价结果客观等基本原则；第三，实现综合评价体系中的人才路径多元，这一评价内容

的改变意味着要做好教育资源、社会资源和人力资源的科学配置，克服重理工轻人文、重学术轻技术、重共性轻个性、重顶尖高校轻地方高校等不合理的人才路径导向，改变如陈万勇所指出的“单一成才观”，回归社会育人本质，构建公平公正的人才发展环境，真正践行“三百六十行、行行出状元”的教育发展目标和社会成才路径。因此，新高考改革必须在反思与超越传统评价理念和评价体系的基础上，重新定义“统一高考+高校自测”的考评路径，积极地从分离式、一站式的高考选拔模式走向综合式、过程式的人才培养方案，以重新定位、重新设计和重新发力的教育综合评价体系优势，开启崭新的人才选拔路径，从而保证利益相关者的价值诉求与政策制定者的目标追求相一致，形成国家选才与高校育人的内外联动、人才特长与评价多元双向互济的发展格局。

3. 从人才分流和分类高考的愿景出发，跳出传统单一的育人框架。教育应为社会培养有用的人才”，这是教育的使命，毋庸置疑，但教育能否为社会培养出有用的人才，即教育的实际效能问题一直备受争议。新高考改革倘若囿于传统高考模式的框架，那么改革路径的指向性依旧单一，即它仍依托于高考制度的保障，再次强化大学文凭合法性和稳固性的地位。那么，新高考制度所产生的影响，不论是在选拔机制还是育人模式上，都难以改变“剑拔弩张”的如同军备竞赛般的高考模式。中国教育存在的问题不能简单地让高考来“背锅”，它更严重的隐患出在教育制度层面，试想当我们几乎将所有的教育经费、教育政策、社会信任都投放在高考制度这一个篮子里时，就很容易导致人才选拔、使用和信任的标准围绕高考制度僵持不下。由高考制度衍生出来的人才等级模式，更令人忧心忡忡。因此，与其将人才博弈的分水岭全部设置在高考上，不如通过更完善的教育制度保障，引导人才合理分流。比如，我国当前职业教育的培养模式，正是人才分流政策的重要体现。目前我国职业教育所遵循的育人规律并非“人尽其才”，而是较为畸形地把在基础教育阶段受打击的学生引入到职业教育中去。正所谓“强扭的瓜不甜”，这种人才分流

的结果既难以得到人们的真心向往和企业的真正认可，也无法塑造国民正确的成才理念。因此，通过职业教育将合适的人才引向理想的培养路径，是教育公平与效率的题中应有之义。

4. 从教育路径革新的目标出发，走向“五育融合”的融通视角。“五育融合”作为推动我国基础教育生态重建的教育价值观与实践新范式，引导着新时代中国基础教育改革与发展的前沿方向，其对我国教育评价理念改革与教育治理生态变革的影响尤为重要。而新高考改革作为中国教育改革的“牛鼻子”，其致力于破解的“公平与效率”的平衡难题，更有必要放置在“五育融合”的新视野下进行全面的探索与反思，以把握住新时代中国教育改革的基本脉络与核心走向，并以新高考改革为重要契机，来努力实现“在中国教育中”解决现实教育问题，“在高考改革中”实践与反思“公平与效率”何以权衡的教育变革路径。因此，关于“公平与效率”的困境思考，仍需回归到教育的特殊立场和自身逻辑进行反思，即新高考改革在任何方面的革新，都需要回归到为社会培育创新型人才的教育目标上来，需要用教育的眼光、教育的思维和教育的方式来解决中国教育的难题。有学者提出，新高考制度改革所追求的是一种多向贯通、多元融合的菁英教育，秉承的是一种生长教育观。这一观点与我们新时代所提倡的“五育融合”理念不谋而合、融为一体。“五育融合”的教育发展方向，既是对育人理念的综合提升，也是对育人路径的有效把握。此外，它更体现出教育初心的根本回归，是社会育人过程的深刻反思。新高考制度的改革过程既需要实现与“五育融合”育人机制的双向对话，也有必要借鉴“五育融合”的新思路，摒弃“智育独大”的教育评价观和工具化与短视化的教育人才观，打破割裂的、单一的育人理念和育人思维，孕育“在教育中”的教育理念生态合力，并借助新高考制度改革重新发力，聚焦共生型和多元化

的课程生态、教学生态、资源协同生态、教育评价生态以及教育治理生态等的重建举措，来真正打破“在教育中”的“公平与效率”困局。在“五育融合”的基础上，通过与工业化教育的思维弊端以及中国封建教育的思维局限进行长久的斗争，使得新高考改革真正扎根于中国社会的实践土壤中。最后，通过构建“五育融合”的“教育新体系”，来整体把握新高考改革过程中的新问题和新路径。

5. 从培育“整全人才”的战略出发，发展“三才合一”的评价理念。新高考制度首先需要明晰的是，它不再只是国家“选才”的制度设计，而需要致力于将国家“选才”下位到大学“选才”、中小学“育才”的实际过程中，尤其需要赋予学校自主“选才”“育才”的灵活与自由，甚至能够兼顾本土性、地方性以及学校自身的特色，进行“选才”“育才”模式的合理设计与有效开发。因此，新高考改革应根据教育对象的全面发展需求和特色发展路径，进行“选才”过程的权利下移、理念下移和行动下移。除了摒弃“掐尖”式的精英人才培养理念和学校发展模式以外，新高考改革还应充分解读“强基计划”所坚持的人才发展要求，着眼于国家对人才的战略需要，做到“选才”与“育才”的有机统一，重新回归到为社会培育科学素质与人文素质兼备的“整全人才”的原点。与此同时，新高考制度改革还需明确其与生俱来的“教育责任”。总之，新高考改革依旧是任重道远，它需要基于“选才”“育才”“用才”——“三才”合一的发展视角，共建、共创、共享新高考制度的美好未来。

（宁本涛，华东师范大学教育学系教授，教育学博士，上海 200062；邱燕楠，华东师范大学博士，上海 200062）

（原文刊载于《黑龙江高教研究》2020年第10期）