崔允漷：教-学-评一致性是深化课程教学改革之关键

一、教-学-评一致性的双重意蕴

教-学-评一致性是课程思维的重要表征，旨在以一系列专业技术规范引导课程与课堂双重意义上的教学与评价行为，从而破解课程层级化实施中的“落差”问题，最终实现课程要素的协同育人效应。具体来看，教-学-评一致性具有课程、课堂意义上的双重意蕴。

图片

图1：教-学-评一致性的双重意蕴

1. 课程意义上的教-学-评一致性

课程意义上的教-学-评一致性强调以课程标准为指引，系统推进基于课程标准的教材编写、教学与考试评估，落实课程标准所承载的核心素养目标，由此在课程改革的路径建构上形成教材-教学-考试与评估的一致性“大闭环”。

在上述“闭环”的育人体系中，教材、教学与考试评估三要素之间不是各自独立的“珍珠”，而是以课程标准为指引串联而成的“项链”。新课标建构了由“课程目标-内容/学业要求-学业质量标准”构成的核心素养导向的“目标一族”，成为教材编写、教学推进与考试评价的基本遵循和直接依据，是课程意义上教-学-评一致性的核心引领。这就要求教学必须从课程标准和教材出发，最终通过考试评价回到课程标准，由此形成课程改革路径的“大闭环”。

2. 课堂意义上的教-学-评一致性

课堂意义上的教-学-评一致性强调以从课程标准中转化而来的学习目标为指引，系统推进课堂教学变革层面的教学、学习与评价的一致性，由此形成“小闭环”，实现所教即所学，所教即所评，所学即所评，强调以评促教、以评促学，确保学习目标的有效落实。

课堂意义上的教-学-评一致性是课程意义上教-学-评一致性“大闭环”中的“小闭环”，存在联动机制。一方面，课程标准以核心素养为纲，是学科教育永远的“家”，教学变革就是为了让学生更好地“回家”，“大闭环”自上而下地指引着这一“小闭环”，“小闭环”依托课程标准建构学习目标，澄清了指引教学变革的“回家之路”，是“大闭环”的“教学”要素在微观实践中的具体转化。另一方面，课堂意义上的教-学-评一致性嵌入了课程思维，在具体的教学实践层面，强化了教学、学习与评价的协同作用，以学习目标的建构落实了上位的课程标准，使得教师通过课时/单元/学期目标的达成，在实现课堂“小闭环”的基础上实现课程的“大闭环”，凸显了“小闭环”对“大闭环”自下而上的支撑。

二、教-学-评一致性的价值意义

教-学-评一致性秉承了专业化的课程思维，在目标的引领下，有利于发挥其在课程实施、有效教学、教师发展中的重要作用。

1. 有利于在路径建构上减少课程实施的“落差”问题

新课标在推进过程中必定会出现教材、教学上的两大“落差”，即“不一致”的问题，落实教-学-评一致是减少课程实施“落差”的重要抓手。正式课程在实施转化中可能会因为学校等不同层级的运作和解读而产生遗漏、增加或扭曲。不论课程方案的顶层设计多么合理，如若教学变革层面不予以落实跟进，那只会造成课程变革理念的“悬置”和“游离”，更遑论学生核心素养的培育。根据古德莱德（Goodlad, J. I.）的课程实施五层级理论，我国的新课程实践大致体现为新课标、新教材、新教案、新课堂、新考评五个具体的实施层级。教-学-评一致性的双重意蕴秉承新课标的育人指引，串联起新教材、新教学和新考评三大要素，既内嵌了核心素养目标导向的一致性，又承载了课程内容组织与学习方式变革在教材、教学、考试与评估上的一致性，以学习目标落实课程标准，以课堂教学承接课程变革，促进了课程方案与课程实施的联动，因而有利于减少课程实施的“落差”问题。

2. 有利于在学习目标的引领下实现有效教学

教-学-评一致性在助力减少课程实施“落差”的同时，以具体的学习目标驱动了课堂层面的教学变革，有利于实现有效教学。有效教学不是理性的思辨，而是基于证据的推论。教学“有效”的唯一证据在于目标的达成，即能够证明学生学会了什么。不同于“教育-教学”思维下偏重教师导向下的“应该学习什么内容”，“课程-教学”思维强化了目标的导向作用与评价的监测作用，切实关注学生立场上的“学会什么”，以课程思维助力学校教育走向了专业化之路。正是在课程思维的引领下，教-学-评一致性的双重意蕴得以建构。在具体的课堂教学中，学习目标承接于“大闭环”中的课程标准，成为教-学-评一致性的前提和灵魂，为实现有效教学提供着重要的导向和指引；评价的嵌入则一方面通过证据信息的收集判定学生学习目标的达成，另一方面通过反馈助力教与学的改进，为实现有效教学提供重要的证据和驱动。因此，在教-学-评一致性的基础上，有效教学在目标引领上有的放矢，在评价驱动中有据可依，有利于其真正落实。

3. 有利于在课程实施中促进教师的专业自主发展

提升教师专业能力是深化课程教学改革的重要支撑，而落实教-学-评一致则是教师专业实践的重要表征。在课程改革的推进中，一线教师会因为一些因素出现“阻抗”心理排斥课程改革，进而使得课程实施效果大打折扣。美国学者哈维（Harvey, T.）归纳了变革过程中实施者出现“阻抗”心理的15个因素，涉及缺乏主人翁精神、没有利益回报、增加负担、缺乏行政支持等，排名第一的就是主人翁精神的缺乏。哈维给出的解决方案是鼓励相关人员深度参与其中，以调动其积极性。课程改革不是“防教师”的，而是需要教师秉承“教师即研究者”的观念深度参与其中，使教师切实体会到参与感和主人翁精神。双重意蕴的教-学-评一致性既涉及宏观层面的课程改革路径建构，又直接关涉微观层面的具体课程实施；既有专家层面的顶层设计，又保障了一线教师在课堂教学层面开展教学设计的灵活空间。“小闭环”联动“大闭环”的机制兼顾了课程专家与学科教师的声音与话语，有利于使教师切实感受到自身的专业自主与课改责任，进而利于促进教师的专业自主发展，助力高质量的教师队伍建设。

三、教-学-评一致性的实践要义

为促进教-学-评一致性的落地转化，教师既要关注好目标的中心引领作用，又要妥善处理好教、学、评三者之间的关系，将其嵌入新课程实施过程中，并通过建构新目标、研制新教案、设计新评价予以落实。

1. 以新目标建构强化课程目标的育人指引

无论是课程意义层面的课程标准，还是课堂意义层面的学习目标，均凸显了目标建构在教-学-评一致性中的核心地位。换言之，教-学-评一致性的根本遵循是核心素养导向的育人目标，教-学-评一致性的课程实施正是核心素养导向下育人目标统领的课程改革实践。

在宏观层面上，教师应当立足具体实际做好课程标准中目标的建构与转化。新方案的新目标以核心素养为指引，建构了“培养目标-课程标准-教学目标”的层级化“树人”体系，以及核心素养导向的“课程目标-内容/学业要求-学业质量标准”的“目标一族”，超越了“三维目标”，为新课程的整体推进和实施提供了支撑和指引，为落实教-学-评一致提供了重要依据。但与此同时，还需周期性地开展课程标准修订工作，借由对“三个来源”（对学习者的研究、对当代社会生活的研究、学科专家的建议）的研究保障课程标准中育人目标的时代价值。

在微观层面上，教师在具体教学中应强化课程思维，系统建构教学/学习目标，可通过“五步三问法”予以推进。第一，看“教什么”，即加强对教材内容的分析，明确单位时间内的学习内容。第二，对“学业质量”，即立足课程标准，通过对其中学业质量标准的比对明确该教学内容的学业要求。第三，思“素养要求”，即在明确教学内容与学业质量的基础上，对接该门课程所要培育的学生发展核心素养，思考学生经过内容学习所需掌握的关键能力、必备品格和价值观念。第四，问“三问题”，具体而言，一问结果，思考该内容教学中到底需要学生学会什么；二问过程，从学生学习视角思考达成上述学习目标需要经历什么样的过程与方法；三问表现，思考通过上述过程所获得的结果在素养层面有何具体表现。在此基础上，我们可用“通过（过程），获得（结果），形成/能完成（表现）”的句法结构叙写目标。第五，查“可评估”，即依据SMART标准思考所叙写的目标是否清晰可评，包括Specific（要明确），Measurable（可测量），Attainable（可习得），Relevant（有相关），Time-bound（有时限）。例如：人教版小学语文四年级下册第五单元的游记教学，其中一条目标就可这样叙写：“熟读四篇游记（过程），理清作者按游览顺序、移步换景、抓住重点、写出变化等描写景物的方法，丰富阅读经验（结果），感受祖国的奇美景观和大好河山，表现出对祖国江河山川的热爱之情（表现）。”

2. 以新教案研制撬动课堂教学的深度变革

新教案是减少课程实施“落差”的关键环节，联通了课程意义上教-学-评一致性的路径设计与课堂意义上教-学-评一致性的方案载体，是联动“大闭环”与“小闭环”的关键所在，因此是推进教-学-评一致性、达成高质量“教”与“学”的重要抓手。

教师在研制新教案过程中，首先应思考旧教案存在的主要问题，进而“对症下药”。第一，旧教案受困于碎片化知识点教学的影响，呈现出重知识导向、轻素养导向的问题，往往按照知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三条目标进行叙写，缺乏整合性，忽略了素养的整体性。第二，受困于传统的教师授受取向，旧教案的立场聚焦于教师，忽视学生中心的立场转向，缺乏为学而教的理念落实，因而难以实现“所学即所教”。第三，在运作上局限于课时单位，人为地以僵化的课时（40～45分钟）切割了学生完整的学习经历，影响学生学习经验的组织和建构。第四，缺乏学后反思的设计，教师更多地充当信息传递的角色，未将反思环节统整为有效的学习过程，致使学生难以建立自我与知识之间的联结，更遑论核心素养的培育。第五，弱化评价的作用，人为地将评价后置并剥离于教学环节之外，阻碍了教-学-评一致性在教学过程中的实现。

基于此，可依托学历案设计有组织的学习经验，开展大单元教学。学历案即教师在班级教学的背景下，围绕某一学习单元，从期望学生学会什么出发，专业地设计学生“何以学会”的过程，以促进学生自主建构或社会建构学习经验的专业方案，涉及单元主题与课时、学习目标、评价任务、学习过程、作业与检测、学后反思六要素。教师实施学历案的关键之一，在于叙写目标时应秉承素养导向，按照“通过（过程），获得（结果），形成/能完成（表现）”的句法结构叙写目标。关键之二，在于要立足学生学习的立场开展逆向设计，将评价任务前置，使其作为检验教学目标是否达成的“监理”，整合于课堂教学与学习之中。关键之三，在于要系统设计学后反思环节，通过“复述-关联-转化”的逻辑促进学生对所学知识的整合、迁移与应用，进而助力核心素养的生成。学历案是有效开展大单元教学的方案载体，可选择适当的统摄中心如大观念、大任务、大问题等开展系统设计，进而以新教案撬动课堂教学的深度变革。

3. 以新评价设计发挥评价系统的驱动作用

从“教育-教学”思维范式转向“课程-教学”思维范式，使得课程教学改革逐渐从应然的“教师应该教什么”转向实然的“学生能够学会什么”，而判断学生“学会”的关键便是评价。因此，评价作为教-学-评一致性的核心要素，集中承载了课程思维的意蕴，以新评价设计发挥评价系统的驱动作用构成了落实教-学-评一致性的另一实践要义。

在宏观层面上，核心素养导向下的新评价设计应注重变革传统的纸笔考试评价，注重表现性评价的运用。表现性评价以核心素养导向的目标、真实情境的表现任务、相应的评价量规为三要素，整合了教学过程、学习过程与评价过程，统整了总结性评价与形成性评价，以学生的真实“表现”为核心素养培育的重要依托，可作为新评价的重要抓手。同时，要依托技术赋能推进评价的数字化转型，关注过程评价，发挥新技术收集过程数据的优势，为实现以评促教与以评促学创造空间。

在微观层面上，教师开展教学设计要切实思考课堂评价的范式转型，把握其由总结性到形成性的“取向之变”，以及由教师权威主导到学生积极参与的“主体之变”，积极从“对于学习的评价”走向“为了学习的评价”和“作为学习的评价”，系统开展评价任务的设计。教师在设计评价任务时应注意思考以下问题：该评价任务是否在内容覆盖、认知情况与难度水平上与学习目标匹配？是否能够让学生清楚明白地理解其内容，即是否植根于真实情境且指令清晰？是否在时间、空间和客观条件下切实可行？另外，还需要考虑评价任务在教学过程中的嵌入，监测相关目标是否达成，并为优化改进教学决策提供相关信息。具体来看，经典的应用模式为依托目标1设计教学环节1，进而将评价任务1整合嵌入教学环节1中……（见《中国基础教育》2024年第1期杂志）。当然，教师在做具体教学设计时，也可以依托此经典模式进行变式应用，灵活地将评价任务嵌入教与学各环节。

特别需要强调的是，教-学-评一致性的评价不能局限于对学习目标达成情况的判定。在教-学-评一致性中，评价是教与学之间的桥梁，其关键功能在于获得学生在学习过程中的相关信息，进而运用这些信息来支持接下来的教与学决策，从而保障教-学-评一致的有效落实。

总之，教-学-评一致性是深化课程教学改革的关键所在，集中表征了我国课程人依托“课程思维”自主建构的高质量课程实施路径，强化了课程标准的指引，凸显了评价的重要作用。教-学-评一致性不仅在理论上丰富了中国特色的课程话语建构，还在实践上凝练了减少课程实施“落差”、保障实施质量的核心技术，是核心素养导向的课程改革深入推进的重要抓手和支点。

文章来源：《中国基础教育》2024年第1期，主标题《教-学-评一致性：深化课程教学改革之关键》