

编者按：作为有效教学的一个基本原理，“教-学-评一致性”越来越受到理论与实践研究者的关注。它既反映了课程思维的本质要求，即整体一致地思考“为什么教”、“教什么”、“怎样教”、“教到什么程度”的问题，也为我们推进有效教学中顺应课程视域的这种专业化诉求，建立以目标为灵魂的“三位一体”的关系，进而矫正种种偏差、建立专业自觉提供了依据和可能。

近几年，华东师范大学崔允漷教授等专家积极推动“教-学-评一致性”的理论与实践探索，在江苏省吴江汾湖经济开发区实验小学等实验校进行了基于课堂现场的长期的跟踪式研究。在专家与学校的共同努力下，课堂教学发生了深刻的变革。本期特推出一组文章，分别从学术原理层面、学校整体层面、教研活动层面、教学设计角度与课堂现场角度对“教-学-评一致性”的理论探讨与实践探索进行阐述。

“教-学-评一致性”：意义与含义^①

崔允漷（华东师范大学课程与教学研究所，上海 200062）

夏雪梅（上海教育科学研究院，上海 200032）

摘要 课程视域的专业化诉求导致对“教-学-评一致性”的关注，评价领域的范式转型使得“教-学-评一致性”的实现成为可能。“教-学-评一致性”的前提和灵魂是清晰的目标，“教-学-评一致性”指向有效教学，其实现与否有赖于教师的课程素养与评价素养。

关键词 有效教学；“教-学-评一致性”；课程素养；评价素养

中图分类号 G63

文献标识码 B

文章编号 1002-2384 (2013) 01-0004-03

教

了，不等于学了；学了，不等于学会了。

这是常识！但现实的课堂有太多的常识背离。有些教师在备课或上课时总把学生设想为“天才”，总以为“我教过了，学生一定学过了，学过了一定考得出来了”，因此总是关注自己“是不是教过了，是不是讲过了，有没有讲完，有没有讲漏”，而很少关注“学生真的听懂了我所说的内容了吗？真的学会了我所教的东西了吗”。这种常识背离反映出来的一个专业问题，就是教师缺乏“教-学-评一致性”的思考。那么，“教-学-评一致性”的意义何在？其含义是什么呢？

课程视域的专业化诉求

众所周知，教育的历史与人类的历史堪称同步，然而，真正严格意义上的现代课程的历史却只有百年光景。课程是教育走向专业化、科学化的标志，是用“科学的方法”取代“理性的思辨”来思考“学生学会了什么”的产物，是从“应然思考”走向“实然思考”的结果。也就是说，课程来自教育，但超越了教育的“理性思辨”；课程不愿陷入“人为什么要受教育”、“教育应该干什么”的理性之争，而是用科学的方法回答事实上“教育只能做什么”、“期望学生学会什么、他们真的学会了

注释：

① 本文系江苏省教育科学“十二五”规划2011年度重点自筹课题“分布式课程领导：一项合作与赋权的学校变革行动研究”（立项编号：B-b/2011/02/067）的研究成果之一。

吗”等问题。

真正的教育永远伴随着灵动的生命、不确定的情境、复杂的关系等因素,因此,普适的或应然的豪言壮语只是在确立理念、指引方向、变革之初时的鼓动需要,一旦理念确立、方向明确、变革进入深化时期,人们就需要用科学的思维解决“如何落实”、“落实得怎样”的问题。这样的区分标志着教育思维与课程思维的分野。课程的逻辑就是从“期望学生学会什么”开始的,经历“需要什么样的素材或活动”、“如何组织这些素材或活动以教给特定的学生”,最后确定“学生真的学会了吗”,这就是课程的四个经典问题。如果我们把课程逻辑说得更明白些,那就是从教师的视角看,课程思维需要一致性地思考“为什么教”、“教什么”、“怎样教”、“教到什么程度”;从学生的视角看,课程思维需要一致性地思考“我要到哪里去”、“我怎样去、需要什么样的资源”、“我真的到那里了吗”。

如此看来,“教-学-评一致性”若置于课程视域,它就不是问题,课程思维本来就需要一致性地思考在目标统领下的教学、学习、评价的问题,所有单一或点状的思考都不是课程思维,而是人们常说的教学思维。譬如:有些教师在备课或上课时,只思考教材处理或教学方法的问题;有些教师培养或培训方案,只关注教什么或怎么教的问题;有些地区教育主管部门人为地将教的问题交给教师,评的问题交给教研员,导致教师只管教,教研员来管评。又如:有些教师在备课时不太关注“学生学会什么”(即目标)。有一次,我问一个教师“你为什么要写目标”,他回答说“是教研员要我写的”,我们可以想象,这样的课会是怎样“穿溜冰鞋”的。再如:我们在听评课时,经常听到评课的人说“这节课讨论得很好”、“情境创设很好”、“设计了探究活动”之类的话,如果评课者在分析时不把这些与该课的目标建立关联(一致性),就会出现太多的“为讨论而讨论、为情境而情境、为探究而探究”的课堂。凡此种种,都是缺乏课程一致性思维的表现。因此,变革这些课堂,提高课堂教学质量,我们需要“像专家一样思考”课程的一致性,即思考“教-学-评的一致性”。

评价领域的范式转型

课程的四个经典问题,目标是灵魂,它既是课程逻辑的起点,也是课程逻辑的终点,决定着后续的三个问题。因此,清晰的目标是关键。没有清晰的目标,就没有明确的依据来处理教材和选择方法,也就没有标准来评价学生到底学会了什么。然而,要确立清晰的目标,除了自下而上的学情研究、教师的专业判断、目标叙写的技术之外,还需要自上而下的教育目的具体化的推论,从应然的“目的”走向实然的“目标”。这是课程作为一个独立领域出现的标志,是课程走向专业化的第一步。课程成为一种专业的最重要的标志在于评价,即我们何以知道预设的目标已经达成,何以清晰地知道“学生学会了什么”。

现代教育评价诞生于20世纪40年代的“史密斯-泰勒报告”。该报告认为,评价必须建立在清晰地陈述目标的基础上,根据目标来评价教育效果,促进目标的实现。美国教育心理学家布卢姆等人创建的教育目标分类学,为“清晰地陈述目标”、“测验如何与目标相匹配、一致”做出了杰出的贡献。但是直接推动课程和教学一致性运动的是近30年来评价领域特别是形成性评价的蓬勃发展。诸多被冠以“表现性评价”(Performance Assessment)、“真实性评价”(Authentic Assessment)、“另类评价”(Alternative Assessment)、档案袋评价之名的新型评价方式逐渐被教师所掌握,并影响着教师的课堂教学。这些新型评价强调真实的情境化的测验,强调运用多元评价的方法,强调对高层次技能而不是知识再生产的评价;它不仅关注对认知的评价,而且包括对元认知、情感和社会维度以及心理动力技能的评价;它关注将评价整合到学习之中,倡导学习即评价;学生既是受评者,也是评价者,他们开始越来越多地承担评价过程中的责任。在这种新型的评价中,传统的智慧被摒弃,新的智慧正在出现,如教学智慧——关注学习;学习智慧——反思性的、主动的知识建构;评价智慧——情境化的、解释性的、基于表现的、参与式的。这种新的智慧标志着评价范式已经从

心理测量学范式走向教育评价范式。

在教育评价范式中,评价已经不是教或学之后再来评的一个环节,也不是一个人教和另一个人学了之后等待第三者来评的那个孤立的环节,教学、学习、评价逐渐被看做是三位一体的关系,评价与教学、学习紧密地纠缠在一起,相互制约,相互影响。教学、学习应当是“数据驱动”(data-driven)的,而数据就来自于评价;评价持续地镶嵌在教学、学习的过程之中,而不只在教学、学习终结之后实施;教学、学习、评价三者共享目标。

“教-学-评一致性”的含义

如果说布卢姆等人创建的教育目标分类学的初衷是试图建立目标与测验(终结性评价)的一致性,那么,他20世纪70年代创立的“掌握学习”教学模式,则是试图解决教学与评价的一致性问题。“掌握学习”模式采取班级教学和个别辅导相结合的方式,以班级教学为基础,辅之以经常、及时的反馈,提供学生所需要的个别帮助和额外的学习时间。该模式在美国进行了较为长期的实践。据统计,在1982年,美国就有3000所学校、百万以上的学生接受“掌握学习”模式实验。许多实验班的教学证明,这一模式可以使80%以上的学生获得普通班中只有20%的学生才能达到的成绩水平。该模式的重要经验之一,就是倡导教学评价贯穿于教学过程。通过形成性测验,可以使学生确认自己完成教学目标的情况,及时调整学习活动。已达到目标的学生,可以产生成功的满足感,更积极地参与下一单元的学习;未达标的学生可以了解自己有哪些基础知识或能力未能掌握,明确努力方向,进行矫正。这也许就是“教-学-评一致性”的首创性经验。然而。当时的局限性在于,教师没有能力把握“清晰的目标是什么”、“这些目标来自哪里”。

真正对“教-学-评一致性”的关注与研究是20世纪80年代以后的事情。随着美国国家教育及课程标准的纷纷出台,一系列“基于标准、追求质量”的改革措施陆续登场。教师清楚地意识到,他们所做的一切全都是为了落实代表教育质量的国家标准。既然国家标准已经告诉他们让学生“学会什么”或“应知应会什么”,那么他们就

应该负责地、清楚地知道或监控学生真的“学会了什么”。加上形成性评价技术的不断发展,教师想实现何以知道学生“学会了什么”的愿望也就有了可能。“教-学-评一致性”的概念就是在这样的背景下逐步建立起来的,并不断地得到传播与推广。

通过上述梳理,我们大概可以描述一下“教-学-评一致性”的含义。

第一,清晰的目标是“教-学-评一致性”的前提和灵魂。没有清晰的目标,就无所谓教-学-评的活动;没有清晰的目标,也就无所谓一致性,因为判断教-学-评是否一致的依据就是,教学、学习与评价是否都是围绕共享的目标展开的。也正因为这个原因,我们没有说“目标-教学-评价”的一致性,而是称之为“教-学-评一致性”,以表明目标是教-学-评的灵魂。

第二,“教-学-评一致性”涉及两种理解:一是针对教师而言,二是针对教师与命题专家而言。前者是指教师在特定的课堂教学活动中,教师的教、学生的学以及对学习的评价应该具有目标的一致性;后者是指教师的教、学生的学与命题专家的命题应保持目标的一致性。本文重点讨论的是教师在课堂教学中的“教-学-评一致性”。

第三,“教-学-评一致性”指向有效教学。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,在于学生学习结果的质量,在于何以证明学生学会了什么。

第四,“教-学-评一致性”的实现取决于教师的课程素养与评价素养。课程素养表现为坚持博雅教育(素质教育)的理念、确定和叙写清晰的目标、选择和组织合适的素材或活动、采用与目标相匹配的方法、实施基于目标的评价。评价素养则表现为坚持育人理念、确定清晰的目标、设计与目标相匹配的评价任务、获取与目标达成相关的学习信息、解释这些信息并做出反馈或进行指导。

(编辑 曾国华)