

基于为学而评、以评促学教学评一体化课堂实践研究

王小刚

银川市第十八中学 宁夏 银川 750000

摘要：课堂评价与学习进程的剥离使多数教学改进停留于方法替换的表层，未能触及学习发生的深层机制。本研究基于银川市第十八中学的课堂实践，探索将评价转化为学习内在驱动力的可行路径。研究揭示，评价嵌入学习进程的关键在于三个相互关联的课堂要素转型：评价目标从模糊标准转化为可观测的表现证据，学习任务从知识操练载体升级为认知发展支架，课堂对话从单向问答转变为多方协商的评价性交流。两轮行动研究显示，当教师能够将教学目标转化为具体表现证据并在课堂中持续收集评价信息时，教、学、评三方在认知层面实现了动态协同。这种转型的核心机制在于评价信息的即时性反馈打破了传统课堂中“教先行、评后置”的时间错位，使评价真正服务于学习过程的优化而非学习结果的鉴定。

关键词：教学评一体化；课堂评价；学习性评价；任务驱动；初中教学

引言

银川市第十八中学推进教学评一体化课题的过程中，课题组发现一个普遍存在的悖论：教师们在培训中能够准确阐述核心素养理念，回到课堂后却依然遵循“讲授新知识—安排练习—课后检测”的教学惯性。理念与行为之间的断裂说明，教师不是缺乏改革意愿，而是缺少将评价理念转化为课堂具体行为的操作知识。这种操作知识的缺失表现为一系列具体困惑：教学目标写成三维形式就是目标导向了吗？课堂提问学生回答了就是评价了吗？课后测验批改了就是评促学了吗？这些困惑指向同一个深层问题——评价在课堂中究竟以什么形态存在才能发挥其促进学习的功能。课题组将研究重心聚焦于课堂这个最微观的教育场域，试图从教师日常教学行为中识别出评价与学习相互促进的关键节点，并通过集体实践将这些节点转化为稳定的教学行为模式。本文呈现的正是这一探索过程的核心发现与经验沉淀。

1 目标统摄：课堂评价标准的共建与转化

1.1 教学目标向表现证据的转化路径

课题组在初期课堂观察中注意到一个现象：教师撰写的教学目标与课堂上实际评价学生学没学会的判断依据之间缺乏一致性。一位语文教师在教学设计中写着“培养学生赏析散文语言的能力”，课堂评价却止步于检查学生是否记住了修辞手法的定义。目标的抽象表述与评价的具体操作之间缺少一个转化环节，即目标必须被翻译为学生在课堂中能够展现的具体行为。课题组推动教师对每节课的核心目标进行行为化处理，追问自

己：学生理解了这个概念之后，他能够做什么之前做不到的事情？能够识别不同文本中同类手法的差异，能够用准确术语描述语言效果，能够在自己的写作中有意识地运用这种手法——这些可观测的行为表现成为评价目标是否达成的判断依据。表现证据的明确化迫使教师重新审视教学活动的有效性，那些不能引发目标指向行为的学习活动在教学设计的优先序列中自然下沉，课堂的时间资源被重新配置给更能促成目标表现的任务。

1.2 评价标准在师生之间的意义共享

目标转化为表现证据之后，课题组面临的新问题是：这些证据标准只有教师单方面知晓，学生身处学习进程却对评价尺度一无所知。学生在不清楚好作品长什么样、好解答具备什么特征的情况下完成学习任务，类似于在黑暗中摸索着拼图却不知道最终画面的样子。课题组尝试在课堂启动环节将评价标准转化为学生能够理解和使用的语言，不是学术化的表述，而是带有样例支撑的具体描述。数学组教师在布置几何证明任务时同步展示三种不同水平的证明范例，引导学生讨论“完整”“清晰”“严谨”这些评价词汇在具体文本中的呈现形态。评价标准的意义共享带来的直接变化是学生完成任务时的目标感明显增强，他们在执行过程中就能够对照标准自我调整，而不必等到教师批阅后才知晓差距^[1]。标准共享还催生了学生之间的评价性对话，当学生用标准来论证自己的判断时，评价已经进入了他们的认知工具系统。

1.3 评价量规在课堂情境中的动态调适

课题组最初引入的评价量规是统一印制的通用版本,各学科教师拿来即用。很快发现通用量规与具体课堂情境之间存在落差,量规中的评价维度过于抽象,学生对照时难以与当堂的具体任务建立关联。课题组调整策略,鼓励教师在通用量规框架下根据当节课的具体任务内容开发匹配的子维度。一节历史课讨论某次改革的得失,评价量规中的“论证充分”被细化为“能够列出改革措施实施前后的两组对比数据”和“能够区分改革设计者的预期后果与实际后果”。这种调适过程本身成为教师深化对评价功能理解的重要途径,量规不再是外部强加的评价工具,而是教师对课堂教学目标的深度加工产物^[2]。量规的课堂化改造经历了多次往复,不同教师开发的量规质量参差不齐,课题组通过集体备课中的量规互评机制促进量规质量的整体提升。

2 任务承载:评价驱动的学习活动设计

2.1 学习任务中评价信息的显性化设计

课题组推动教师在设计学习任务时将“这个任务能让我们看到学生的什么认知状态”作为核心追问。过去任务设计的逻辑起点是“这个内容需要什么活动来教”,调整后的逻辑起点是“学生完成什么任务时能自然暴露其对核心概念的理解水平”。两种设计逻辑的差异在于评价信息是否被纳入任务的功能预设。地理组设计等高线地形图判读任务时,不再让学生单纯填写各部位名称,而是给出多幅不同比例尺的地形图要求学生判断哪一幅更适合规划登山路线并说明依据。这个任务中学生的选择本身不是关注重点,选择背后的推理过程才是评价信息所在^[3]。教师通过倾听学生说明依据时使用的空间语言是否准确、是否能够协调比例尺与地形复杂度之间的关系来判断其空间思维的发展阶段。任务中评价信息的显性化设计让评估行为不再需要额外占用课堂时间,评价与学习在同一活动中完成。

2.2 任务序列的认知梯度与评价节点

课题组观察到,单一任务即使设计精良,获取的评价信息也是片段的、静态的。学生完成单个任务的表现可能受到偶然因素干扰,不能稳定反映真实水平。任务序列的设计将评价贯穿于认知进阶的多个节点,通过学生在序列中各个任务的表现比对来确认评价结论的可靠性。任务序列的逻辑不是难度递增的简单排列,而是认知维度的逐步转换。物理组设计浮力概念学习序列时,第一个任务让学生判断不同物体在水中的沉浮并记录直觉判断,第二个任务要求学生用测力计测量物体在水中的示数变化,第三个任务给出多组数据让学生寻找浮力大小与排开液体体积的关系。三个任务分别指向直觉经

验层、观察测量层和关系推理层,教师在各节点收集的学生表现构成了一幅动态的认知发展图谱。任务序列的设计对教师的学科内容知识提出了更高要求,教师需要清晰地识别出核心概念涉及哪些认知维度以及这些维度的合理推进顺序。

2.3 任务反馈中的认知冲突激发策略

学生在完成任务后获得的反馈类型直接影响评价对后续学习的促进效果。课题组对比了不同反馈策略对学生认知深度的作用差异,发现单纯指出正误的反馈只能矫正行为,无法触动认知结构。能够引发认知冲突的反馈才能促使学生重新组织已有知识。英语组教师在学生完成阅读理解任务后,当学生给出某个答案时,教师不直接判断,而是呈现文本中与学生答案冲突的另一处信息要求学生协调两处信息之间的关系。这种反馈策略将评价回馈转化为认知加工事件,学生必须重新审视自己最初的理解是否存在遗漏或误读^[4]。认知冲突类反馈初期遭遇学生的明显不适应,习惯了快速得到对错判断的学生面对开放性反馈时表现出困惑和焦虑。经过大约六周的持续使用,学生逐渐适应并在同伴讨论中开始主动采用类似策略质疑彼此的观点,反馈所激发的认知冲突已经内化为学习共同体的对话规范。

3 过程校准:教与学行为的协同调整

3.1 教师课堂行为中的评价信息采集意识

课题组通过录像分析发现,教师在课堂中大量错过了学生表现中携带的评价信息。学生在小组讨论中说出一个具有典型偏差的推理片段,教师可能因为忙于板书或准备下一环节而未能捕捉;学生在回答问题时流露出概念混淆的迹象,教师可能只注意到答案正确就进入后续内容。评价信息的流失意味着教学决策缺少事实依据,教师不得不依赖经验直觉调整教学节奏。课题组通过课例研讨的方式强化教师的信息采集意识,每次集体观课聚焦于“学生说了什么值得关注的话”“学生做了什么值得记录的事”,训练教师从日常课堂事件中识别评价信号的敏感度。信息采集能力的提升经历了一个从刻意到自动的过程,初期教师需要在教案中预设可能出现的典型表现类型,后期教师能够在教学进程中即时识别出乎预设的非常规表现。采集意识的建立从根本上改变了教师的课堂注意力分配模式,关注重心从教学进度的推进转向学生学习状态的解码。

3.2 教学调整对评价信息的回应性检测

采集评价信息的最终目的是引发教学调整,课题组发现从采集信息到调整教学之间并非自然过渡。教

师即使注意到了学生的异常表现,也常常不知如何将这条信息转化为教学行动。课题组开发了一个简单的决策框架帮助教师完成从评价信息到教学回应的逻辑衔接:这条信息反映的是个别问题还是普遍问题?如果是普遍问题,当前教学环节能否插入补救性活动?如果不能,后续哪个节点可以弥补?决策框架的引入让教师面对评价信息时有了清晰的处理路径,不再因为不知道怎么办而选择忽略信息。实践中最见成效的调整方式是即时性微型补救,教师在巡视中发现问题后立即召集相关学生进行短暂聚焦指导,不等问题积累到课后集中处理^[5]。这种即时回应模式对教师的课堂组织灵活性提出了较高要求,但一旦形成习惯,便大幅减少了课后补差的压力。

3.3 课堂话语结构的评价性重构

课题组对课堂话语的分析揭示了一个值得关注的结构特征:教师的提问—学生的应答—教师的评价构成了一个封闭的三角循环,学生在这个循环中始终处于被评价的被动位置。课题组尝试打破这一结构的封闭性,在教师评价之前引入学生自我评价和同伴评价两个环节,将单一的教师评价三角扩展为多元的评价网络。课堂上出现了一种新的话语形态:学生回答问题后,教师先问“你对这个答案的把握程度如何”,再问“其他同学对这个判断有什么不同看法”,最后教师才以自己的专业判断进行综合回应。话语结构的调整看似只是增加了几个提问环节,实质上是将评价权力从教师手中部分转移到了学习共同体中。学生在评价自己和他人的过程中所获得的认知增益往往超过被评价时的收获,这个发现改变了课题组对评价功能的基本认识——评价最有价值的作用不是甄别学习结果,而是在评价活动中发生的认知重组。

结束语

教学评一体化的课堂落地是教师评价观念在具体情境中被持续检验和修正的过程。十八中的课题实践证明了评价导向的课堂变革具有高度的情境依赖性,同一套设计策略在不同教师、不同班级、不同学科中产生的效果差异巨大,这种差异的根源在于教师对评价功能的深层理解水平而非对操作流程的掌握程度。研究中观察到一个具有悖论性质的现象:越是熟练使用评价工具的教师,越倾向于在教学过程中灵活偏离预设的评价框架,因为他们对评价信息的敏感性已经超出了工具所能覆盖的范围。这个现象提示课题组,评价能力的最高形态不是工具使用的娴熟,而是摆脱工具之后依然保持的评价意识与回应能力。研究的局限同样明显,课题推进高度依赖外部专家的持续介入,学校内部尚未形成完全自组织的评价研修机制,这是下一阶段需要突破的瓶颈。

参考文献

- [1] 刘芬芬.过程性评价在小学语文习作教学中的设计与运用——基于“教—学—评”一体化视角[J].华夏教师,2025(34):64-66.
- [2] 陈丹.四维联动:基于“备教学评一体化”的学历案构建与实践——以“分数的初步认识”为例[J].小学教学参考,2026(8):46-49.
- [3] 杨志宏.“读写评一体化”教学的内涵、价值取向及实施路径[J].中学教学参考,2026(10):12-15.
- [4] 黎洁仪.基于教、学、评一体化将高考命题情境转化为教学情境的路径探索[J].中学教学参考,2026(12):85-87,92.
- [5] 李沁,王强.定位·循法·跃迁:“教—学—评”一体化理念下语文教学实践与思考[J].小学教学参考,2026(1):24-26.