

“教—学—评”一致性的实践观察 与理论辨析

赵德成

摘要：随着《义务教育课程方案（2022年版）》的颁布与实施，“教—学—评”一致性逐渐成为中小学课程与教学改革领域的一个重要议题。然而，有关改革在实践推进过程中出现诸多亟待关注的问题。理论辨析揭示：在概念内涵上，“教—学—评”一致性是目标引领下教、学、评三者之间的协调一致，是一个由目标、教、学、评四要素构成的系统性行动框架；在关系结构上，教、学、评三者不是先行割裂再寻求一致，而是在目标导向下相互交融、同生共长；在判断标准上，“教—学—评”一致性不追求教、学、评与目标完全一致，而是各要素间有限一致下的动态协调。上述辨析有助于澄清对“教—学—评”一致性的相关认识，为中小学深化实践探索提供重要参考。

关键词：“教—学—评”一致性；目标导向；教学设计；教学改革；“教—学—评”一体化

“教—学—评”一致性的提出，旨在贯通教学、学习与评价之间的逻辑链条，促进三者之间的一致性，从而不断提高教学活动的有效性。随着《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称《方案》）的颁布与实施，这一原则逐渐成为中小学课程与教学改革领域的一个重要议题。然而，实践观察发现，很多学校与教师对“教—学—评”一致性的理解停留在望文生义的层面，有关探索与行动也只是基于个人经验，改革实践中出现诸多亟待关注的问题，主要包括以下三个方面。第一，有些学校将“教—学—评”一致性理解为“教考一致”，要求教的活动以考试评价为依据，以更好提高学生成绩。这种取向引发新形势下的“应试教育”。具体来看，学校片面强调可测评、量化的知识内容，对于纸笔考试难

以考查的一些素养，教师给予的关注明显不足，立德树人根本任务的落实面临挑战。第二，有些学校要求教师在教案中先将整体教学设计拆分成教、学、评三个部分，再推动教与学、学与评、评与教之间的两两一致，可最后却难以达到预期效果。这种做法有点像先将一块玻璃分割成三块，再把它们拼接在一起，结果自然无法恢复原有的严丝合缝。第三，有些学校要求教师从形式上严格审查教、学、评三者的一致，强调三者之间的整齐划一、完全一致。教师在备课阶段提出的每一个教学目标，在课堂上都要有教的推进、学的支持、评的监控。如此要求无形中加重了教师的负担，教师总感觉教学时间不够用。

对“教—学—评”一致性的概念内涵、关系结构与判断标准进行理论辨析，是突破上述实践

作者简介：赵德成，北京师范大学教育学部教授（北京 100875）。

困境的根本前提。在概念内涵上,需阐释“教—学—评”一致性指的是谁跟谁一致;在关系结构上,需辨析教、学、评三者是一致还是一体;在判断标准上,需思考教、学、评三者之间要达成完全一致,还是动态的部分一致。有关探讨不仅是概念澄清的起点,更是实践创新的思想源头。本文拟对这些问题展开理论辨析,并有针对性地提出未来应采取的实践进路,为中小学深化“教—学—评”一致性改革提供参考。

一、内涵阐释:“教—学—评”一致性涉及哪些要素的一致

对“教—学—评”一致性的内涵进行系统阐释,是在实践中有效推进其落实的基础与前提。概念内涵理解上的偏差,比如,有人将“教—学—评”一致性等同于“教考一致”,往往是实践困境产生的根源。只有在理论上厘清“教—学—评”一致性的本义与边界,说清楚它是什么以及不是什么,才能在实践中准确把握行动方向。

不能将“教—学—评”一致性简单地理解为“教师的教”“学生的学”“对学习的评价”三种要素之间的协调一致。这只是望文生义的理解,其中存在一个不容忽视的问题,就是当一名教师在教学实践中做到三者间相互一致,所教即所评、所学即所教、所评即所学,他的课也未必是好课,他的教学也不一定是优质教学。因为,如果教师的教本身目标不明确,或者偏离了课程标准、教材,乃至教师自己教案中叙写的预期目标,这种情况下的“教—学—评”一致性是没有意义的。而这种问题在实践中时有发生,是教学低效的重要原因之一。

以统编语文教材小学四年级下册第六单元《小英雄雨来(节选)》一课为例,有教师这样实施教学:“教师的教”主要是带领学生在通读课文、了解课文内容梗概的基础上,让学生重点阅读课文第三、四部分,寻找、圈画能让人感受雨来英雄品质的语句,并在小组内与同学分享;“学生的学”自然是按照教师要求完成各项学习任务,特别是在小组活动中分享自己发现的语句及感受;“对学习的评价”则采用一张核查表,由小组长从分享感受、参与讨论、倾听他人三个维度上,对

组员进行评价。从形式上看,这堂课上教、学、评三者似乎自然衔接,也相互协调。但问题是,本节课教案中叙写的教学目标有两个:抓住人物动作、语言描写,感受雨来的英雄形象;能清楚表达自己对小英雄雨来的敬佩之情。两相比较,可以发现教、学、评三种活动都在不同程度上偏离了预期目标。在这节课中,教学活动让学生寻找、圈画、分享了人物动作和语言上的细节描写,但没有让学生从整体上讨论雨来的形象特点,概括雨来之所以被称为英雄的理由,更没有完整表达自己对雨来的敬佩之情,导致学生对课文内容的理解不够深入。更重要的是,评价活动关注的主要是学生的小组讨论表现,而不是预期教学目标的达成。到底这节课上完了,学生是否找到关键的几处细节描写、对雨来的形象是否形成整体感知、能否概要阐释敬佩小英雄雨来的理由,以及用语言能否清楚表达自己的敬佩之情,教师也不甚了了。整堂课没有聚焦教学目标,重难点没有突破,教学效果大打折扣。

“教—学—评”一致性需要教学目标的引领,是目标引领下教、学、评三者之间的一致性。目标是教学设计与实施的逻辑起点,是教、学、评三种活动的共同锚点。可以说,明确目标是有效教学的前提。现代课程理论之父泰勒(Tyler)在《课程与教学的基本原理》一书中提出的“课程四问”,第一问便是:学校应该试图达到什么教育目标?^[1]教师只有明确“要培养什么样的人”,以及通过一门具体的学科课程或一节特定的课要达成怎样的学习目标,才能在此基础上回答“教什么”“教到什么程度”“怎么教”“如何学”“如何评”等问题,设计与实施教学,并有效促进学生的学习。因此,我国基础教育课程改革近年来特别强调以核心素养为导向,依据课程标准中所界定的课程目标及学业质量水平标准,推动教学内容、方法与评价体系的全面改进,提升教学实效。《方案》明确指出,中小学教师要依据教学目标设计与实施教学活动,促进教、学、评之间的一致性。^[2]

有学者基于理论分析指出,教、学、评是基于目标而展开的实践,因此评判教、学、评是否一致的依据不仅是三者之间是否相互协调匹配,还包括三者是否都围绕共享目标而展开。^[3]¹⁶简

而言之,“教—学—评”一致性是指“教师的教”“学生的学”“对学习的评价”三者基于教学目标保持一致。这种一致性又可以进一步分解为三种活动之间的两两一致,即目标导向下的学与教一致性、教与评一致性及评与学一致性。其中,学与教一致性是指“学生的学”与“教师的教”之间的匹配程度,教师教了不等于学生学了,更不等于学生学会了,只有学与教在目标引领下达成一致,教才是有意义的;教与评一致性是指“教师的教”与“对学习的评价”之间的匹配程度,教而不评,教师不知道自己教得怎样,而评了却与教不一致,也不能准确评判教学得失;评与学一致性是指“学生的学”与“对学习的评价”之间的匹配程度,学生学了不等于学会了,教师要基于目标开展评价才能有效监控学生学习进展,从而促进教师的反思与改进。

可见,无论是政策还是理论,都强调“教—学—评”一致性是在教学目标统领下达成的,因而也有人将其称作“目标—教—学—评”一致性。也就是说,“教—学—评”一致性涉及目标、教学、学习、评价四个要素之间的关系,是一个四要素结构。它为教师在实践中推动“教—学—评”一致性,提供了一个较为清晰的系统性行动框架。然而,这种解释涉及的要素比较多,且相互关系较为复杂,不易于理解,也不便于记忆,所以不少教师希望有一种更加简明易行的行动框架。

国外有两种三要素行动框架可资借鉴。一种是美国旧金山大学教育学院科恩(Cohen)于20世纪80年代提出的教学一致性(instructional alignment)原则。这一原则要求教师在教学实践中要促进教学目标(the objectives)、学习活动(learning experience)、评价活动(assessments)三者之间的一致性。科恩强调,有些学校教学质量不如人意,很多时候不是因为教师不会教,而是因为教师心中想教的、实际所教的,以及他们所评价的内容之间出现了不一致,导致这些要素在过程上没有相互协调,也就不能在结果上达成有效教学。^[4]这种三要素行动框架思路清晰,相互作用的路径关系明确,对实践具有很强的指导性。另一种三要素行动框架与教学一致性原则特别相似,是澳大利亚教育心理学家比格

斯(Biggs)于1996年,在建构主义学习理论基础上提出的建构一致性(constructive alignment)原则。比格斯指出,教师在课程与教学设计中要注重学习目标(objectives)、教与学(teaching/learning activities)、评价任务(assessment and grading)三者间的一致。^[5]这种行动框架进一步揭示了高质量教学系统逻辑,即“先定目标—后设计活动—再据此评价”的教学设计逻辑,已成为有效教学的核心原则。教学一致性原则与建构一致性原则可以作为“教—学—评”一致性的备选安排。

“教—学—评”一致性的四要素框架,与教学一致性/建构一致性的三要素框架,共享相同的课程与教学理念,强调基于目标与促进目标达成的有效教学,重视教学目标、学习活动与评价任务之间的逻辑一致与功能协同,为我国中小学教师落实“教—学—评”一致性提供了多样化的操作性行动框架与实践范式。两类框架各有其优势与不足,学校与教师在实践中可根据校情实际,自主从中选择。据观察,多数学校遵循《方案》规定与本土专家的建议,采用四要素框架指导教学设计与教研活动,也有不少地区与学校采用三要素框架,以教学目标为出发点、以教学活动为支撑、以评价为导向建构教学体系^[6-7],均取得了积极的成效。这种开放包容、兼收并蓄的格局,在一定程度上激发了教师的主动思考与反思性实践的动力,为课程与教学改革创设了更大的探索空间。

二、关系重构:各要素之间追求一致性还是一体化

“教—学—评”一致性要在实践中得以深入推动,目标、教学、学习与评价四要素之间的关系,尤其是后三者之间的作用机制,需要深入的推敲与辨析。只有把要素间关系说明白,把要素间作用机制刻画清楚,才能使这一原则更具操作性,更能发挥指导作用。

有些专家尝试用图示描述各要素间的关系。在本领域高引文章中有两种典型的图示方法。第一种图示用多个三角形组合来刻画“目标—教—学—评”之间的关系^{[3][17],[8]}(见下页图1)。目标三角形在各要素中处于中枢位置,教、学、评

都围绕、依据目标而展开，而后三种要素之间相互协调、衔接与匹配，联系成一个新的相互支撑的三角形结构。第二种图示用三个小圆围绕一个大圆的多圆形结构展现四要素之间的关系（见图

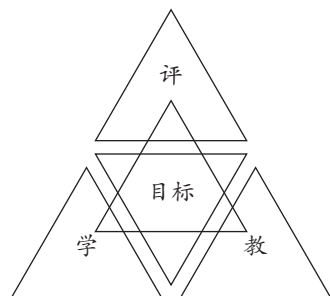


图1 “教—学—评”一致性：三角关系

两种图示共同存在一个亟待关注的问题：把教、学、评视作三种完全不同的活动要素，导致教学设计实践中教、学、评之间的相互割裂。一方面，从教学认识论视角来看，“教师的教”与“学生的学”同时发生，难以分割。^[9]它们是教学活动的一体两面，两者相互支持、相互成就。这正如“买卖”活动。如果没有“卖”，就没有“买”；如果没有“买”，也就没有“卖”。没有“买”的“卖”，只是“摆摊”或“吆喝”。只有“卖”与“买”同时发生，才能造就“买卖”这种商业活动。从这一意义上而言，图1与图2将“教”与“学”割裂开来的画法，有待商榷。受这种图示影响，很多学校在教案模板中将教学过程模块分成“教”与“学”左右两栏。左栏写如何“教”，右栏写如何“学”，这种模板结构似乎清晰，但实际上给教师带来不小困扰。教师反映，左栏“教”呈现教的过程，容易写作，但右栏“学”原本与“教”不可分割，就是学生在教师“教”的指引下学习，没有什么可写。可这一栏又不能空着，于是很多教师在右栏将预设的学生活动写出来。比如，“生一”“生二”将如何回答某个问题。又如，学生将如何开展小组活动，在小组活动中将表现出何种问题。这种将学生学习活动，甚至一言一行都预设出来的教案，与新课程强调教学动态生成的理念背道而驰。这种教案已演变成教学表演的“剧本”，导致很多公开课越来越像表演课，过程僵化，师生间缺乏真实互动，学习也就难以发生。

另一方面，从教育评价视角来看，“对学习

2)。这种图示与第一种图示背后的核心思想基本一致，目标仍然是四要素中的中枢，位于图示的中心位置，另外三个要素围绕着它追求相互之间的一致性。

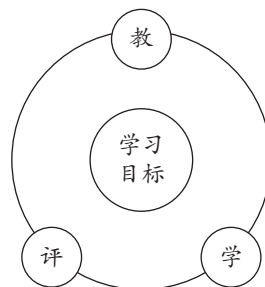


图2 “教—学—评”一致性：环绕关系

的评价”与“教师的教”“学生的学”也是不可分割的。评价作为教学的重要组成部分，经常发生在教学的各个环节。教学前有为了解学情而实施的诊断性评价，教学中有为及时监控学习进展而进行的形成性评价，教学后有为评判教学效果而开展的终结性评价。值得一提的是，进入21世纪以来，“评价即学习”（assessment as learning）理念已广泛传播^[10-11]，许多教师也已经深刻认识到，评价活动应自然嵌入、融合进教学过程的各个环节，才能更好地实现以评导学、以评促教。然而，受图1与图2思路的影响，许多学校在教案模板中将评价单独排列，多数排在教学过程之后，也有一些推动逆序教学设计的学校将评价排在教学过程之前。无论排列在教案的哪个位置，评价一旦被单列，便与教学过程在很大程度上发生了割裂。由此，在实践中，评价往往演变为一种独立于教与学的形式化活动。这不仅削弱了评价与教学的自然融合，使评价不能与教学相互促进，也导致不少教师“为评价而评价”——关注主体多元、形式多样、量规开发，却忽视了对教学目标达成度的有效判定。

教、学、评之间的关系比较复杂，它们以教学目标为导向追求逻辑指向上的相互一致，而在追求一致的过程中它们相互交织，融为一体，“你中有我，我中有你”。甚至，有时候教学现场发生的一项特定活动，可能既是教师教与学生学的过程，也是对学习进行评价的过程。实际上，数学、化学等多个学科的普通高中课程标准早就明确指出，教师要统筹教学、学习与评价之间的

关系，推动“教—学—评”一体化。^[12-13]教、学、评三者逻辑上的一致与关系上的一体是可以同时发生的。若用图来表示，需要体现出三种要素在目标引领下的相互交融与共生共长的关系。图3重构了“目标—教—学—评”四要素的关系。由图3可见，目标仍然处于图示的核心，是教、学、评的根本依据，而教、学、评三种要素基于目标展开的同时相互匹配、交叉、衔接与一致，且有时相互交融。在实践中，“教—学—评”一致性既要追求一致，又要鼓励一体。只有允许交融、鼓励一体，“评价即学习”的理念才能在实践中真正落地，以评导学、以评促教、教学相长的积极作用才能得以发挥。

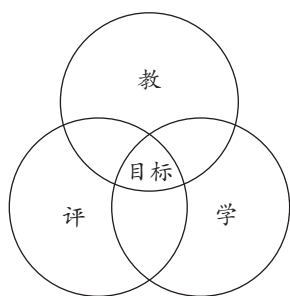


图3 “教—学—评”一致性：交叉关系

三、标准讨论：一致性判断是完全一致还是部分一致

在教学实践中，教师该如何推动“教—学—评”一致性？要做到什么样？可以依据什么样的标准评判教师落实“教—学—评”一致性的情况？这是理论探析需要解决的又一重要问题。可以说，只有明确“教—学—评”一致性的评判逻辑，才能进一步明确实践的进路，也为教师自我反思提供依据。

对教师“教—学—评”一致性落实状况的评判，可从结果评价与过程评价两个方面推动。结果评价侧重考查“教—学—评”一致性实践的成效，关注教师落实“教—学—评”一致性后是否真正促进了教学目标的达成。需要强调的是，教学目标不能局限于知识与技能，教师要立德树人，注重各种学科核心素养与跨学科核心素养的培育。因而，评判教师落实“教—学—评”一致性的效果，既要看学生在知识与技能上是否有增量，还要看学生在关键能力上是否有提升，以及

在情感态度上是否有变化，以全面考查教学实效，凸显“教—学—评”一致性的价值导向。过程评价则聚焦“教—学—评”一致性实践的运行机制，关注“教师的教”“学生的学”“对学习的评价”三者过程中的协调性与衔接度。真正的“教—学—评”一致性不是形式上的对应，而是目标引领下的逻辑契合与动态匹配——教要依学而设，学要顺教而动，评要自然嵌入，为教与学提供反馈、诊断、激励与支持。只有在这样的循环互动中，教、学、评才能实现实质性一致，同向共生。

关键是，判断教学在结果上是否与预期目标一致，以及在过程上是否达成教、学、评三者之间的相互一致，这里的“一致”是完全一致还是部分一致？从理论上讲，“教—学—评”一致性似乎应追求完全一致，即目标、教学、学习与评价四要素之间实现严格对应。但事实上，在真实教学实践中，这种要求过于理想化，教师不可能让教、学、评在每个教学单元中都达成完全一致。其原因在于，教学目标本身具有多维性与层级性，学生内部差异大，教学过程具有复杂性与动态性，且教学在资源上也可能存在不充分不平衡的局限。按照西蒙（Simon）提出的“有限理性”（bounded rationality）理论，个体在复杂情境下难以基于完全信息和理性作出最优决策，只能在多重约束条件下寻求“满意”（satisficing）方案。^[14]这一“满意原则”（satisficing principle）同样适用于教学决策与“教—学—评”一致性。在实践中，受各种主客观条件限制，教师不可能针对每一项目标实施达成度评价，也难以做到所有学生百分之百地达成所有预定目标。教师所能做到的，只能是在真实条件下的“满意一致”或“合理一致”，而不是形式上、静态上的“完全一致”。这种目标导向下的动态平衡与协调一致，体现了教师在复杂教学系统中对多重目标的综合权衡，是“教—学—评”一致性在实践层面最具现实意义的表现形式。

以结果评价为例，要从结果上评判教师践行“教—学—评”一致性的成效，评价学生表现与预期目标的一致性，教师在编制测验时不可能针对每一项具体目标设计评价任务。从本质上而言，测验是用于定量描述学生教育成就水平的一

个或一系列任务^[15]，其实质上是对行为样本客观的和标准化的测量^[16]。通俗地说，一次期末测验，或一次单元测验，甚至是一次当堂检测，因其教学目标覆盖知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等多个方面，是一个由若干学生应具备目标行为（即考查点）构成的范围，测验编制者通常难以全面考查，难以做到评价与目标、教学、学习的完全一致。他需要从众多行为中抽取一组有代表性的行为样本，并依据学生在这组行为上的表现，推断其目标达成程度。只要测验在难度、内容效度、结构效度等测量学指标上达到满意标准，就可认为这次评价与目标、教、学达成合理一致。进一步以二年级上学期识字写字测验为例，统编义务教育语文教材小学二年级上册要求学生认的字有460个^{[17]112}，会写的字有250个^{[17]115}。学期末要评价学生识字写字方面学得怎么样，以及教师教得怎么样，我们不可能让每个学生逐个认460个字，逐个写250个字，而是按照抽样原理，从应该会认、会写的汉字范围内，抽取一个数量足够、抓住重难点、具有代表性的样本来测试学生，并基于学生在样本题目上的表现推断学生的识字写字水平。由此可见，让评价与教学目标完全一致，对每一项目标的达成程度都要进行评价，不太可能，也无必要。同理，让教师针对每一项目标都认真开展教与学，平均用力，只会大幅加重师生负担，却事倍功半。只有教与学像行为抽样一样，在全面推动的同时抓住重点难点，才能达成有效教学。

总之，“教—学—评”一致性并非绝对一致下的完美契合，而是一种有限一致下的动态协调。在实践中，教、学、评活动既要以教学目标为引领，在整体逻辑上保持方向一致，又要立足学情实际，聚焦重点与难点，在动态调整中不断寻求最优匹配。唯有如此，“教—学—评”一致性才能真正从形式与内容上同向共生、一体协同，推动教学走向轻负高质与持续优化。

参考文献：

- [1] 泰勒. 课程与教学的基本原理 [M]. 施良方, 译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 导言2.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案 (2022年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022:

前言4.

- [3] 崔允漭, 雷浩. 教—学—评一致性三因素理论模型的建构 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2015 (4): 15-22.
- [4] COHEN S A. Instructional alignment: searching for a magic bullet [J]. Educational researcher, 1987 (8): 19.
- [5] BIGGS J. Enhancing teaching through constructive alignment [J]. Higher education, 1996 (3): 350-361.
- [6] 张菊荣. 明明白白上好课: 教学评一致性的探索与深化 [J]. 中小学管理, 2025 (5): 58.
- [7] 季平. 思政课“教学评一致性”范式建构 [J]. 思想政治课教学, 2024 (7): 28.
- [8] 张丹. 小学数学“教—学—评”一致性的教学行动模型 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (7): 96.
- [9] 郭华. “教与学永远统一”再认识: 教学认识论的视角 [J]. 四川师范大学学报 (社会科学版), 2017 (1): 75.
- [10] TORRANCE H. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning [J]. Assessment in education: principles, policy & practice, 2007 (3): 281.
- [11] DANN R. Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice [J]. Assessment in education: principles, policy & practice, 2014 (2): 150.
- [12] 中华人民共和国教育部. 普通高中数学课程标准 (2017年版) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2018: 174-176.
- [13] 中华人民共和国教育部. 普通高中化学课程标准 (2017年版) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2018: 97.
- [14] SIMON H A. A behavioral model of rational choice [J]. Quarterly journal of economics, 1955 (1): 104-106.
- [15] 萨克斯, 牛顿. 教育和心理的测量与评价原理 [M]. 王昌海, 等译. 南京: 江苏教育出版社, 2002: 17.
- [16] 安娜斯塔西, 厄比纳. 心理测验 [M]. 缪小春, 竺培梁, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 5.
- [17] 陈先云, 汪锋. 义务教育教科书 语文: 二年级上册 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2024.

(责任编辑: 孟宪云)