

学 校 课 程 深 度 变 革 丛 书

杨 四 耕 主 编

聚焦学习的 课程评估：

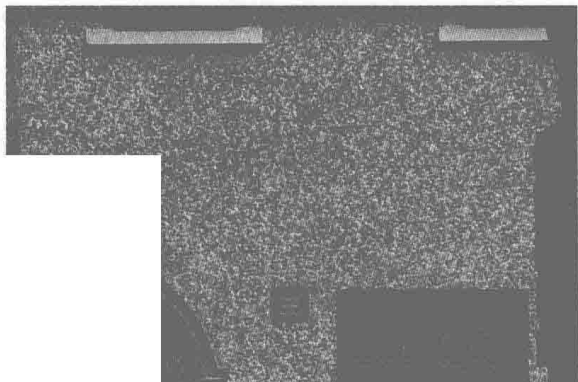
L-ADDER 课程评估 工具与应用

陈 瑾◎主编



华东师范大学出版社

陈 瑾◎主编



聚焦学习的
课程评估：
L-ADDER 课程评估
工具与应用

图书在版编目(CIP)数据

聚焦学习的课程评估: L-ADDER 课程评估工具与应用/
陈瑾主编. —上海:华东师范大学出版社,2018
(学校课程深度变革丛书)
ISBN 978-7-5675-7919-4

I. ①聚… II. ①陈… III. ①中小学—课程建设—研究
IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 143365 号

学校课程深度变革丛书

聚焦学习的课程评估: L-ADDER 课程评估工具与应用

丛书主编 杨四耕
主 编 陈 瑾
责任编辑 刘 佳
特约审读 郑雯文
责任校对 邱红穗
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海书刊印刷有限公司
开 本 700×1000 16 开
印 张 13.25
字 数 209 千字
版 次 2018 年 11 月第 1 版
印 次 2018 年 11 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-7919-4/G·11247
定 价 40.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

迈向 3.0 的学校课程变革

学校课程变革有三个层次：一是 1.0 层次。这个层次的课程变革，以课程门类的增减为标志，学校会开发一门一门的校本课程，并不断增减，这是“点状”水平的课程变革。二是 2.0 层次。处在这个层次，学校会围绕某一特定的办学特色或项目特色，开发相应的特色课程群。在一定意义上，这个层次的课程变革是围绕办学特色的“线性”课程设计与开发水平。三是 3.0 层次。此层次，学校课程发展呈“巢状”，以多维联动、有逻辑的课程体系为标志，将课程、教学、评价、管理以及师生发展融为一体，这是文化建构与创生层次的课程变革。

当前，碎片化、大杂烩的学校课程变革普遍存在。具体表现如下：

一是不贴地。没有学校课程情境的分析，空降式课程开发，不基于学校实际，没有在地文化意识，不关注孩子们的学习需求，为了课程而课程。

二是无目标。不少学校的改革是为了课程而课程，课程建设不是基于育人目标的实现，脑中没有育人意识，眼中没有育人目标，育人目标与课程目标不能很好地实现对接。

三是无逻辑。没有学校课程的顶层设计或整体规划，学校课程建设只是一门、一门的校本课程的累加，处于“事件”状态，没有形成“整体”气候，没有“体系”意识。没有基于学校的办学理念提出自己的课程理念，办学理念与课程理念一致性比较弱，更别谈基于理念的课程设计、实施与评价的“连结”或“贯通”了。

四是大杂烩。学校虽然开发了很多课程，但对课程没有进行合理的分类，课程之间的关联性与结构性比较弱；杂乱无序的“课程碎片”以及随意拼凑的“课程拼盘”，很难以发挥课程的整体育人效果。

五是不活跃。课程实施方式单一，以课堂教学为主渠道，以学科学习为主范域，以

知识拓展为主追求，辅之以兴趣小组、社团活动，对户外学习、服务学习、综合学习、动手操作等方式用得很少。

六是无评价。没有课程认证与评估，课程开发随意性比较大；课程设计没有具体评价考虑，课程实施效果没有评价支撑，其结果不得而知。

七是弱管理。基于现实因素，中小学对教学管理是抓得很紧的，但因课程开发对学校来说只不过是“锦上添花”的东西，所以大多数学校的课程管理都比较弱，基本不受重视。从现实情况看，中小学教师普遍没有课程意识、课程开发能力比较弱，更不懂得如何管理课程，课程资源意识也比较淡。

八是低关联。学校课程的各要素之间关联度低，如学校课程建设没有触及课堂教学改革，课程建设与教学有效性的提升没有关系；中小学真正参与课程建设的积极性普遍不高，他们内心里觉得“课程开发浪费时间”，“对提高教学质量没有用”，课程开发在很大程度上还只是行政推动或为了所谓的“办学特色”而已。

林林总总，中小学课程改革的细节问题很多，很值得我们关注。教育部《关于全面深化课程改革，落实立德树人根本任务的意见》指出：中小学课程改革从总体上看，总体规划、协同推进不够，与立德树人的要求还存在一定差距。主要表现为课程目标有机衔接不够，课程教材的系统性、适宜性不强；与课程改革相适应的评价制度不配套，课程资源开发利用不足，支撑保障课程改革的机制不健全等。因此，更深层次地说，迈向 3.0 的学校课程变革是“立德树人”的深切呼唤。

根据笔者多年的观察与研究，对中小学而言，3.0 的学校课程有以下基本特征：一是倾听感，聚焦“原点”，关注学生的学习需求；二是逻辑感，严密的而非大杂烩或拼盘的；三是统整感，更多地以嵌入的方式实施而非简单地做加减法；四是见识感，以丰富学生的学习经历而不以知识拓展或加深为取向；五是质地感，课程建设触及课堂教学变革，教学有效性的提升倚赖课程的丰富与精致。

在迈向 3.0 的学校课程变革旅途中，中小学可以推进以下六个“关键动作”，扎实、深入推进学校课程变革，形成学校课程变革架构，创生学校文化特色。

第一个关键动作，把儿童放在课程的中央，关注儿童的学习需求与兴奋点。

3.0 课程是以学习为中心的课程。捕捉孩子们的兴奋点，点燃孩子们的学习热

情,满足孩子们的学习需求是学校课程变革的首要议题。

学习需求是学习的动力,是影响学习品质的重要因素。在一所学校,从学习需求的主体看,我们应关注这样三类学习需求:一是所有孩子的共同学习需求,二是一部分孩子的团体学习需求,三是一个特定孩子的个别化学习需求。学校如何采取合理的方式,识别、发现、回应、满足、引导学生的学习需求,促进学生发展,是学校课程发展的关键。从学生学习需求的动态发展变化过程去分析、研究学生的学习需求,在学生学习需求的满足与不满足的动态平衡中去研究学校课程架构才有实际意义。在“回归”意义上,学校课程建设把学习需求放在中央,是以学生发展为本的教育理念的具体反映。

学习需求分析是一个系统化的调查研究过程。我们要通过调查全面了解学生的实际情况。调查的对象可以是群体,如一个班级或教师任教的几个班级、一个年段甚至更广;也可以是个体,如某个特别的学生或两个对比的学生。具体调查方法有问卷调查、访谈座谈、测试调查、案例分析、典型跟踪等。不管哪种方法,主要目的是收集相关数据,整理、分析、判断、发现学生现状中存在的问题,并找出问题产生的原因,以便在课程设计中对症下药,确定解决该问题的必要途径。

当然,我们也要注意区分哪些需求是必须满足的,哪些需求不是非满足不可的,哪些需求是需要引导和调整的。杜威说:教育即经验的改造。面对孩子们,我们要思考的是:是不是所有的经验都可以进入课程?怎样的经验具有满足孩子们学习需求的属性呢?实践证明,经验必须满足以下两个条件才能进入课程:第一,经验必须关注儿童生长,必须把儿童放在课程的中央,真正促进儿童的成长与发展;第二,经验必须具有连续性。经验仅仅新鲜、有趣是不够的,散乱的、割裂的和“离心”的经验,是没有意义的,不能作为课程的有机构成。经过设计的“经验”可以从小到大、从自我生活到公共领域。经过精心“改造”过的经验,可以很好地体现“逻辑结构”与“心理结构”的有机统一。换言之,我们的课程设计应该贴近儿童的学习需求,聚焦孩子们的生长点。

第二个关键动作,建构自己独特的“课程图谱”或“课程坐标”。

丰富的课程比单一的课程更有利于孩子们的人性丰满,这是一个课程常识。如果把课程视为书本,孩子们可能会成为书呆子;如果把课程视为整个世界,孩子们可能会拥有驾驭世界的力量。

课程是一个可延伸的触角。让课程更好地链接生活、链接活动、链接管理以及一切可能的要素，让学校课程纵横交错，能够真正“落地”，这是迈向 3.0 课程变革的关键手法。

为此，每一所学校都应致力于建构自己独特的“课程图谱”或“课程坐标”。在横向上，将学校课程按照一定的逻辑进行合理的分类；在纵向上，将学校课程按照年级分为不同层级，形成一个适应不同年龄阶段孩子的课程阶梯。具体地说，在横向上，重构学校课程分类，让孩子们分门别类地把握完整的世界之奥秘；在纵向上，强调按先后顺序，由简至繁、从已知到未知、从具体到抽象，保持课程的整体连贯。这样，我们就可以形成天然的、严密的学校课程“肌理”，让课程有逻辑地“落地”，有利于克服课程碎片化、大杂烩问题。

总之，如何按照一定的逻辑，理顺学校课程纵向与横向关系是学校课程变革需要审慎思考的问题。让课程真实地存在于特定学制之中、特定年级之中、特定班级之中，让每一位教师可以看到自己在学校课程图谱中的位置，每一个家长可以更清晰地知道自己的孩子在学校将学习什么，未来将发生什么，学校将把孩子们引向何方……一句话，课程是动态的课程，而不是静止的名称。

第三个关键动作，具身学习成为课程最核心的实践样式。

真正的学习应是具身的。换言之，只有个体亲身的经历和体验才称得上是学习。课程从本质上说是一种经验。说白了，课程就是让孩子们体验各种经历，并由此将知识以及其他的各种可能转化为自身的经验，实现自身的“细微变化”。

3.0 的学校课程表现出这样两个特点：一是突出孩子们在课程设计、实施与评价中的主体地位，让他们在课程中释放激情；二是从孩子们的角度出发设计课程，以孩子们喜欢的方式实施、评价以及管理课程。这样，课程不是外在于孩子们的，孩子们本身就是课程的设计者、实施者和评价者。

培根说，知识就是力量。这话只说对了一半，确切地说，具身的知识比离身的知识更有力量，能够勾连起想象力的知识比无想象力的知识更有力量，有繁殖力的知识比无繁殖力的知识更有力量，成体系的知识比碎片化的知识更有力量，被运用的知识比没有得到运用的知识更有力量。课程是有设计、有组织的经验系统。在这里，见识比

知识更重要,智识比见识更有价值。

在课程实施过程中,让孩子们采用多样的、活跃的学习方式,如行走学习、指尖学习、群聊学习、圆桌学习、众筹学习、搜索学习、聚焦学习、触点学习……但凡孩子们生活世界里精彩纷呈、活跃异常的做事方式,就是课程实施的可能方式,而不仅仅是所谓的概念化了的“自主、合作、探究”。杜威说:“一切学习来自经验。”实践、沉浸、对话、互动、参与、体验是课程最活跃、最富灵性的身影,也是课程实施的最重要的方法。重视孩子们直接经验的获得,通过一系列的实践活动,扩充和丰富孩子们的经验,是3.0课程的重要表征。

第四个关键动作,课程不再是“孤军作战”,关联与整合成为课程实施的常态。

关联与整合是3.0学校课程变革的关键特征之一。关联与整合强调要以各学科的独立性为前提对课程内容进行多维、多向的组织。这就意味着,我们要打破学科的固有界限,找出课程要素之间的内在联系,关注知识的应用而不仅仅是知识形式,强调内容的广度而不仅仅是深度。在整合的基础上,加强各个学科之间、课程内容和个人学习需求之间、课程内容和校外经验之间的广泛联系。

一般地说,课程整合有两种常见方式:一是射线式整合,即以学科知识为圆点,根据知识的内在逻辑联系而进行多维拓展与延伸;二是聚焦式整合,即以特定资源为主题,根据学习者的兴趣或经验,以加强孩子们与社会生活的多学科、多活动的关联与整合。从表现形式来看,既有“学科内统整”,又有“学科间统整”;既有“跨学科统整”,又有“学科与活动统整”以及“校内与校外统整”等。

课程是浓缩的世界图景。3.0的课程是富有统整感的课程,是多维连结与互动的课程。不论是学科课程的特色化拓展,还是主题课程的多学科聚焦,都应尽可能回到完整的世界图景上来,努力将关联性与整合性演绎得淋漓尽致,让孩子们领略世界的完整结构。

第五个关键动作,学校弥漫着浓郁的课程氛围,自觉的课程文化是变革的结晶。

课程保障条件的落实、课程氛围的营造以及学校文化的自觉生成,是3.0课程变革的重要组成部分。中小学如何落实课程保障条件、让学校课程氛围浓郁起来?有两点建议值得一提:

一是主题仪式化。孩子们对于节日的喜爱源自天性,几乎没有孩子不喜欢“过节”。每个学期开始前,学校可以集体策划、共同商讨本学期的主题节日。如学校可以推出热火朝天的“劳动节”,引导着孩子们动手动脑,学会观察,搞小研究,孩子们以“种植”为主题,选择不同的植物作为研究对象;可以设计绚烂多彩的“涂鸦节”,针对不同年级开展不同的涂鸦活动,以生动有趣的形式来展现审美情趣,表达情感,激发孩子们的创意,让他们增进环保意识;可以创造生机盎然的“花卉节”,带着孩子们走进大自然,感受花卉的美丽绚烂,搜索和花相关的各种诗篇、成语、民间故事,增长见识的同时提升审美情趣;可以拥有别开生面的“晒宝节”,孩子们在全家的支持下开始搜索各种宝贝,如独立寻找自己的钢琴考级证书,在家人的帮助下寻找爸爸、妈妈小时候的照片,奶奶钟爱的缝纫机,爷爷的上海牌手表等。当然,我们还可以生成趣味无穷的“游戏节”、传递温情的“爱心节”、开阔眼界的“旅游节”……对于孩子们来说,校园节日是难能可贵的课程。

一句话,学校精心准备、周密策划,充分发挥全体教师的智慧与才干,开发具有时尚、艺术、娱乐等元素的、孩子们喜欢的校园节日,将德育活动通过一个个校园节日展现出来,让丰富多彩的节日活动吸引孩子们,让浓郁的课程文化给孩子们的校园生活留下美好的回忆。

二是空间学习化。迈向 3.0 的课程善于发现空间的“意义结构”,它常常以活跃的空间文化布局诠释“空间即课程”的深刻内涵。现在,我们有很多学校已经意识到了“空间课程领导力”的价值。诸如以下一些做法都是值得我们赞赏的:1. 办学理念视觉化、具象化,充分展示一所学校的文化气质;2. 办学特色课程化、场馆化,让办学特色成为课程美学;3. 教室空间资源化、宜学化,让每一间教室都释放出生命情愫;4. 图书廊馆特色化、人性化,让沉睡的图书馆得以唤醒;5. 食堂空间温馨化、交往化,让喧闹的餐厅不仅仅可以就餐;6. 楼道空间活泼化、美学化,让孩子们转角遇见另一种美……如何最大限度地让校园空间成为课程的有机组成部分,如何最大限度地让每一个物理空间释放教育能量,如何突破教室和校园围墙限制,让社区、大自然和各种场馆成为课程深度推进的生命空间,是 3.0 课程的美好期待。

这意味着,我们应当超越对空间的一般认知,重塑空间价值观念,提升空间课程领

导力。通过设计、再造、巧用空间的“点、线、面、体”，促进学校课程深度变革。我们应从实践美学的视角，重新发现学校空间的课程内涵，清晰定位学校的办学愿景、办学理念、内涵特色和育人目标，把无形的教育理念转变为有形的课程空间，通过深入分析学校的内涵发展、办学特色、课程理念，以及学生的多元学习需求，研究不同课程教学活动对空间的功能诉求，从物理设施、学习资源、技术环境、情感支撑和文化营造等维度上，对空间功能进行整体再构和巧妙运营，将课程理念转变为看得见的空间课程，让空间最大程度地满足不同学生的多元化发展需要。

总之，课程是一种文化范式。推动基于课程向度的仪式创意与空间设计，关注学习方式的多变性和场景性、学习时间的灵活性和可支配性、学习空间的多元性与舒适性、学习资源的丰富性和易得性，让所有的时空都释放出教育价值，让所有的时空都成为课程场景，让孩子们学习作品的形成、展示、发布、分享成为校园里最美丽的景观，让时空展示出生命成长的气息和活性，这是3.0课程的美好图景之一。

第六个关键动作，聚焦儿童的成长与发展，让课程表现出鲜明的回归属性。

3.0课程变革具有鲜明的回归属性：无穷点的多维连结聚焦到人的完整发展与灵性生长，回归到“教育即解放”这一“原点”上。

众所周知，课程与儿童的关系是一个既古老又年轻的话题。说它古老，是因为自从有了学校教育，有关课程与儿童的讨论便应运而生，历史上每一次课程改革都必然伴随着儿童观的思考；说它年轻，是因为随着时代的发展，这个问题会表现出新的形态与新的内涵。可以说，“让课程回归儿童”是3.0课程的必然选择。

当前，我们有很多学校在处理课程与儿童的关系问题上显示了高超的艺术与纯熟的智慧：课程目标设计过程凸显内在生长的视角，课程内容设计方面突出课程内容的生命活性，课程结构把握强调纵横交错的系统思维，课程实施探索强调具身学习的人本立场，课程评价与管理彰显儿童的主体地位。

课程即独特的生命体验。一百个孩子，一百个世界。每一个孩子对世界的认识都不一样，课程就是要认可每一个孩子的生命体验，并尊重他们的选择和体验。课程也是可选的发展标志。每一个孩子都有自己的发展高度，每一段路都是一个人生标杆，每一段经历都是一个人生标杆。课程就是要依据孩子的不同实际，开发适合他自己的

独特的“生命图景”，让课程真正回归儿童。

说到这里，不由地想起美国课程学者小威廉姆 E·多尔提出的以 Rich(丰富性)、Recursive(回归性)、Relational(关联性)和 Rigorous(严密性)的“4R”课程设计理路，让学校课程变革更符合生命成长的诗性节律。我的推想是，迈向 3.0 的学校课程变革是不是在践行“4R”的课程追求呢？是不是在推进基于文化自觉的课程变革呢？答案是肯定的！

杨四耕

2016 年 11 月 15 日于上海市教育科学研究院

聚焦学习：L-ADDER 课程评估的指向

“L-ADDER”课程评估工具的开发及其使用研究被确立为上海市教育科学研究市级重点课题，是学校之课题研究工作的延续。从立项开始，我们在实验过程中扎扎实实地边研究、边修改、边发展，不断地探索与实践，以动态观为指导研制“L-ADDER 课程评估工具”，充分践行了脉络评价、过程评价、结果评价理念，实证地、动态地评价了学校课程，促进了学校课程深度变革，对学校的内涵发展起到了巨大的推动作用。

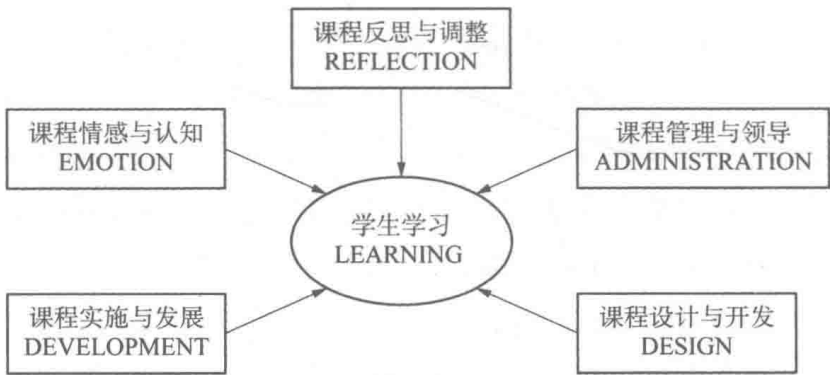
华南师范大学的黄甫全教授认为：阶梯式课程整合了直线型课程有效利用时间和螺旋型课程有效保证质量的优点，是一种适合学生已有发展水平的同时又能促进学生主动发展的、优质高效的课程编制新模式。阶梯式课程也是我校的课程模式。我们根据课程难度和小学生的身心发展规律，在纵向维度上将学校课程分为三个阶梯——初阶、中阶和高阶，分别面向我校一至五年级的学生。但是，我们这些阶梯式课程在实际实施过程中是否真正受学生欢迎？不同阶梯的课程与学生的学习能力是否适切？从科学性角度来讲，阶梯式课程的设置是否可以再优化？所有这些，都需要通过课程评价得到答案。

课程评价可以使我们对现有的学校课程框架及内容进行重新审视，诊断出其中的问题和缺憾，指导下一阶段的课程实施工作。因此，对课程阶梯智慧与课程设计的适切性进行评价研究，可使我校课程阶梯的设置更科学，课程项目的设计与实施更优质、更高效。一言以蔽之，课程评价可以提升课程智慧阶梯的科学性，提升课程设计的品质。

对学校来说，评价是听诊器，可以帮助我们发现现存的课程问题，提升学校课程管理者的领导力；评价是调节器，可以帮助老师及时纠正课程探索中的错误方向和不当做法，增强阶梯式课程设计的科学性；评价是催化剂，可以激励教师不断改进教学策

略,提高课程执行力;评价也是调查问卷,可以通过它来了解学生对现有课程的满意度和潜在需求,从而提供更受欢迎的课程……所有这些,最终目的都是促进所有学生的智慧成长。

“L-ADDER”课程评估工具是以学习为中心的课程分级评估工具群,它包含六个评估维度:学生学习(learning)、课程管理与领导(administration)、课程设计与开发(design)、课程实施与发展(development)、课程情感与认知(emotion)、课程反思与调整(reflection)等。这六个维度的英文首字母组合为“ladder”,意即梯子、阶梯。如下图所示:



阶梯式课程的“L-ADDER”评估架构

对于每一个维度,我们都结合教育教学的实际情况,选取若干个评价的观测点,将其细化为若干等级的分级评价标准,并赋予一定的分值,实现学校课程的等第制评价。这种分级评价的课程思想,也是“ladder”一词的应有之义。“L-ADDER”课程评估工具旨在让课程评价更多元、更人性、更精确、更融通。

课程评价更多元是指评价不能仅仅局限于认识领域学习结果的纸笔测验,还应该关注学生技能、情感的成长和评价,使教师能够关注到学生学习过程中的各项表现,从而挖掘学生学习的问题,并及时进行补救教学。主要表现在教师在实施评价时,评价内涵至少应该包括认知、技能、情感等领域,也可以引入“多元智能理论”,关注学生多方面多层次的发展。

课程评价更人性是指在课程评价中不应该只重视学生的学习表现,而更应该在评

价过程中充分展现人性化的理念,才能使学生获得尊重、激励和支持。主要表现在以学生为中心的评价观,设身处地地站在学生角度思考各项评价措施;尊重学生的个体差异,不宜以统一的标准、统一的规定来要求所有学生;认识到学生是一个发展中的个体,不仅要尊重学生之间的差异,还应接纳学生所面临的危机。

课程评价更精确是指在课程评价的过程中体现标准化、专业化特点,提升评价结果的信度和效度,即,课程评价在兼顾多元化、人性化时,做到精确化可以使评价结果更有说服力。主要表现在课程评价方案编制过程标准化,即各种评价方式如纸笔测试、档案评价等均有严谨、标准化的编制过程。在这一过程中,亟需提升教师的课程评估专业素养,使其掌握评价方式的标准化编制过程。

课程评价更融通是指课程评价不能只局限于评价,而是课程、教材、教学与评价相结合。课程引领学校的整个计划,明确目标,确定教材和教学方式;教师通过教学、利用教材,引导学生的发展;评价则检验学生是否达到预期教学目标,教师能否引导成长,教材是否适切等。最终使教师教学和学生学习的成效得到提高,实现融评于教,融评于学。

本课题的研究目标是:开发“L-ADDER”课程评估工具,并以此为抓手,完善学校课程,进一步优化学校课程的设置与实施,促进学生的发展,提升教师的课程执行力,推动学校向智慧型学校发展。我们根据学校课程要求,借鉴分级评价的思想,开发“L-ADDER”课程评估工具,明确其架构和具体操作过程,构建各维度的观测点和各项具体分级标准,并检验该工具与我校课程情境的适合程度。同时,试用“L-ADDER”课程评估工具并进行修订,提升学校课程品质,推进学校课程变革,加快学校课程建设。

经过几年的研究,我们得出了以下实践结论,获得了以下实践成效:

一是教育改革应为课程、教材、教学、评价的整体工程。学校多年来致力于不断优化阶梯式课程,打造“启发式、少而精”的睿智课堂教学模式,开发独具智慧型学校特色的校本课程,其进展远远大于对评价的实践研究。可以说,此次“L-ADDER”课程评估工具的开发及其使用研究,是学校课程改革迎接挑战、攻坚克难的核心表现,充分完善了学校教育改革的系统性研究,突破了制约学校教育改革的瓶颈,更好地推动了学校在课程、教学和教材上的改革实践。

二是本评价工具最大的特点为评价指向多元,不仅对课程本身进行评价,同时也对教师的课程实施、学生的课程学习进行评价,从课程实施、教师教学、学生学习、课程管理等多方面收集数据、分析数据,并在此基础上形成校本课程运行的多维立体的模型建构。具体表现为:从课程建设层面来讲,此评价工具的使用使学校“阶梯式课程体系”更趋向完整,课程的开发、实施和评价架构起课程的整体运作机制,特别是课程评价的融入为校本课程开发和实施的优化提供了有力的保障;从教师教学层面来讲,此评价工具的使用帮助教师更好地把握教学的标准,通过评价诊断教师教学中的问题,并促进教师的反思和教学行为的改进,助力教师的专业发展;从学生学习层面来讲,本评价工具能帮助学生建立比较客观、全面的发展观,引导学生关注学习过程的体验,注重学科素养和综合素养的共同提升;从课程管理层面来讲,通过课程情感的正向评价,为“刚柔并济”和“人本管理”的理念提供了实践的范本。

三是在评估工具开发和实践的过程中,学校坚持了“多元化、人性化、精确化、统整化”的评价走向,具体表现为:不仅测量认知领域的学习结果,也兼顾技能、情意领域等方面的表现;在评价过程与结果中充分展现人性化理念,使师生获得尊重、激励与支持;在编制量规的过程中,注重严谨、标准化的编制过程,使评价结果更有说服力;在设计和运用评估量规时,统整了课程、教材、教学与评价,让四者环环相扣,紧密整合,真正提升了教师教学与学生学习的成效。

四是课程评估工具的开发与使用的作用是巨大的:工具式的评价方式对教师的操作给予了全面指南;给对学生学习过程、结果的评估构建了较规范的程序;以合理的认证标准引导学校各部门的评估活动,提高了管理效能;课程的设置、实施与评价形成了良性循环。

五是学校在整体研究实践课程评估的过程中激励教师在核定标准之下设计来自一线的鲜活的评估量规,巧妙平衡了评估标准化与评估多样化的本质关系,打破了原先评价标准停留在浅层次的局面,进一步科学、规范地细化了评价标准,完善了观测维度。

六是加强了对教师评价能力的专业化培训,促使课题研究成为真正促进教师发展的重要内容,教师不仅是课程的执行者,更是领导者。在整个学校管理中建构起在实

践中研究,在研究中完善,在总结中提升,在提升中推广辐射的模式。

七是学校以往较为薄弱的对课程评价的探索有了质的飞跃,取得了较大的成果:我校的课程评价不仅有了一套科学、易操作的评价工具,同时也在评价主体、评价内容、评价方式方面更为完善,为社会的课程评价的研究与实践提供了极有价值的蓝本。

八是学校实质性地实现了跨越式的内涵发展,获得了众多显性和隐性成果,体现了“务本尚智”的教育哲学,实践了“智慧型学校”的价值追求。

课题主持人:陈瑾

2018年2月1日

目 录

前言 聚焦学习：L-ADDER 课程评估的指向 / 001

第一章 学习过程与成效的分级评估

学习如旅行,有的人只想着赶紧到达目的地,而无视途中美妙的风景;有的人则永远在奔向目的地的路上,用悦纳的心情和欣赏的眼光去探看周遭的一切。前者或许走过的景点很多,但是匆忙之间却少了一份深刻的游历体验。我们对学生的学习评估,是追求结果在数量上取胜,还是追求过程在质量上取胜?面对越来越“疯狂”的违背儿童学习规律的功利教育观,学校对学生的学习评估该何去何从?这是摆在每一所学校面前的教育难题。

一 过程与结果并重的学习评估立场 / 001

二 把握完整学习过程的评估框架 / 002

三 学习评估的实战操作与现场演绎 / 007