

中小学学生综合素质评价与课堂教学 深度融合的五大路径

◆ 王洪席 张程理

[摘要] 综合素质评价与日常课堂教学实践的离散、割裂和脱节状况,是制约其常态化实施并取得显著成效的根本桎梏。实现综合素质评价与课堂教学深度融合是时代命题,需要聚焦典型行为表现,以消解评价内容的“细节控制”;锚定核心关键证据,以祛除教师主体的经验臆断;构造复杂问题情境,以揭示学生真实的素养状况;强化活动写实记录,以彰显学生的自我反思意识;深化朋辈互评生态,以超越自我认定的视野局限。

[关键词] 综合素质评价;课堂教学;深度融合;教育评价改革

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2026)06-0081-07

综合素质评价作为落实立德树人根本任务、深化新时代教育评价改革的重要制度安排与关键举措,虽历时多年,但仍面临着“落地难”“见效慢”等现实困境。究其症结和根源,其与日常课堂教学实践的离散、割裂和脱节状况,是制约其常态化实施并取得显著成效的根本桎梏。“综合素质评价与学校正常的课程教学处于一个相对隔离的状态:评价内容没有很好地与课程教学内容相对接,评价结果也不能用于改进教学,对学生生涯规划、学校特色办学、高校分类遴选等也不能提供实质性的帮助。”^[1]综合素质评价与课堂教学实践之间的相互隔阂和疏离,不仅严重阻碍了综合素质评价的常态化、规范化推进,也使学校课堂教学改革陷入捉襟见肘、举步维艰的尴尬境地。在我们看来,与课堂教学深度融合是促进学生综合素质评价高质量实施的关键举措,是实现以评促教、以评促学,进而提升教育教学质量、推动素质教育贯彻落实的重要手段。

基于此,在“全面推进基于核心素养的考试评价”改革背景下,本研究尝试提出综合素质评价与课堂教学深度融合的可行路径,以期为一线教师提供理智参酌和实践参考,进而助推综合素质评价牵引、撬动学校育人方式变革。

一、聚焦课堂教学中的典型行为表现,消解评价内容的“细节控制”

实践调研发现,受传统评价思想观念的规约与局限,教师在课堂教学中开展评价时,普遍存在过度关注细节、指标条目繁杂和偏爱量化赋分等流弊与症结,使评价陷入“面面评价”“处处评价”“点滴评价”等所谓“细节评价”的泥沼和怪圈之中,欠缺对学生成长与发展可能带来重大影响的“关键事件”“重要转折点”的鉴赏、评析与洞察^[2]。一方面,此种“面面俱到式”的评价势必耗费教师大量的时间、精力,增加教学评价负担,易导致其产生过度评价焦虑^[3];另一方面,其过度关注学生课堂实践和学习表现的细枝末节与琐碎行为,极易将“育人性评价”异化为“行为性规范”,对学生形成规约与控制,从而难以达成良好的育人效果。因此,为规避上述困境,需要重构综合素质评价的观测内容,进而聚焦课堂教学中的典型性、代表性和关键性行为表现,以消解评价内容的“细节控制”。而此次综合素质评价改革区别于以往实践做法的不同之处,即是高度强调了对学生外在行为表现,尤其是突出行为表现的关注与评价。例如,《深化新时代教育评

王洪席/河南大学教育学部教授、博士生导师(河南开封 475004);张程理/河南大学教育学部硕士研究生(河南开封 475004)。

价改革总体方案》强调，要“客观记录学生品行日常表现和突出表现，特别是践行社会主义核心价值观情况，将其作为学生综合素质评价的重要内容”。《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称《方案》）规定，要“注重动手操作、作品展示、口头报告等多种方式的综合运用，关注典型行为表现，推进表现性评价”。《教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》（以下简称《意见》）指出，要“坚持客观性，如实记录学生成长过程中的突出表现，真实反映学生的发展状况”。可见，将学生在日常课堂教学活动中的代表性行为表现、高影响力事件等纳入综合素质评价的基本范畴，实现评价内容由面面俱到、事无巨细到千人千面、突出重点的转变，是综合素质评价深度融入课堂教学的重要前提。

将综合素质评价的观测重心转向课堂教学中学生的典型性、代表性与关键性行为表现，并非简单的评价内容调整，而是对教育评价逻辑和目的的深层构建，蕴含着丰富且深刻的教育价值。具体而言，其核心旨趣在于引导教师消除机械、琐碎的细节性评价，转而聚焦对学生成长发展具有深远影响力、发展转折性与教育启示性的关键时刻或重要节点，譬如一次富有洞见的提问、一段由知识理解升华为价值体认的反思表达等。这些典型行为表现背后映射着学生价值观重塑、生活习惯养成、行为范式转化、个体精神蜕变的重要因子，它完全不同于学校过往评价中所关注的“量化指标”或“规定动作”，而是指向于学生深度参与其中后，所带来的不同切身体验和共情感悟^[2]。对学生典型行为表现的突出与强调，有助于课堂教学破除应试导向下“唯分数”“唯标准”的狭隘桎梏，真正转向以学生真实行为表现和独特生命体验为依据的育人实践，从而充分彰显与发挥课堂教学的育人价值，回归“以学生发展为本”的教育本质。

那么，具体到教师的课堂教学实践该如何做呢？下面结合调研案例作一剖析。如Z教师在语文学科课堂教学中提问道：“该如何理解《静夜思》中的美学意境？”M同学不仅用语言进行了很好的阐释，回答道：“此诗妙在以霜色描绘皎洁月光，以动作勾勒作者朦胧恍惚的心情，整首诗虽没有华丽的词藻，却意味深长、耐人寻味，生动呈现

了一幅月夜思乡图。”同时，在教师引导下，该同学还结合自学的舞蹈进行了美学上的演绎，惟妙惟肖、美不胜收，将《静夜思》的主题、情感和氛围传达得淋漓尽致。在此案例中，M同学的这一行为表现颇具典型性、代表性，无论是其“语言阐释”还是“舞蹈演绎”，都充分体现了其在文学修习和艺术感知等方面的潜能与特长，为教师深刻把握其综合素质发展状况提供了证据凭依和关键抓手。总之，在实施综合素质评价过程中，教师聚焦学生在课堂教学中的典型行为表现，可以使其从纷繁复杂的细节指标中解放出来，进而减轻教师评价负担，推动评价更加有目的、有价值、有效用，最终使课堂教学的质量和成效得以提升。

二、锚定课堂教学中的核心关键证据，祛除教师主体的经验臆断

审视中小学课堂教学实践，凭借主观经验开展学生评价仍然是当前教师主体的常见做法，缺乏证据意识、忽视客观事实、主观量化赋分等现象层出不穷，从而导致评价的真实性、科学性和育人性大打折扣。对此，本次综合素质评价改革着重强化了客观事实证据的重要性。《方案》强调，要“注重对学习过程的观察、记录与分析，倡导基于证据的评价”。《意见》明确指出，要“以事实为依据进行评价”。诚如有学者所指出的那样：“凸显证据文化，强调客观纪实而非主观判断成为本轮综合素质评价制度逻辑的关键特征。”^[4]因此，锚定核心关键证据是在课堂教学中赋能综合素质评价客观性、真实性与有效性的重要路径和关键举措，其需要教师等评价人员具备敏锐的证据意识以及一定的证据识别、整合与解读能力。同时，应尽可能全方位、多维度地收集学生成长发展过程中的证据信息，并将不同来源和类型的证据载体进行有机整合汇总，如科学实验报告、课堂记录表单、公开演讲等音视频文件等，以确保证据整合和对素养水平的推断满足效度、信度、可推广性和公平性等测量学指标要求^[5]。

基于核心关键证据的评价在本质上是一种多源、多维、多层证据导向下的理性决策，旨在为精准洞察、全面揭示学生德智体美劳等素养发展

状况提供客观依据与精准评估。一方面,基于证据的评价促使教师形成以客观事实数据、可追溯过程与真实性表现为依据的理性决策模式,有助于解构传统教育过度依赖主观认知和情感偏好等个人因素的经验主义局限,构建起真正以学生需要为中心的科学评价范式。另一方面,它使评价本身转化为教育过程,而非对教育结果的检验,学生对自身发展证据的选择、归纳与推理的过程,也是使其真实成长轨迹被看见、被记录的过程,有助于激发其发展的内在动机和学习积极性。总体而言,在课堂教育教学过程中,消弭“经验臆断”和“主观决断”对评价过程与结果反馈的干扰和钳制,进而强化对“五育”“证据体系”的全面建构、完善与多维分析,不仅提高了教育评价的科学性和专业性,更彰显了素质教育的理性底色与科学精神,是实现教育公平、促进学生全面发展的基石。

那么,立足于具体的课堂教学情境中,究竟哪些是核心关键证据呢?柳夕浪指出,学生的作品因其具有一定的代表性、客观性和说服力,可看作是综合素质评价的核心关键证据。作品是面对挑战性任务时典型表现的凝聚,是素养孕育、生成、发展轨迹的关键证据。同时,作品具有整合性质,集中展示了学生的理解和行动,可涵盖重要素养的发展情况,而限于标准化考试所能反映的内容^[6]。在我们看来,学生在学科竞赛、科技制作、社会实践、运动会、文艺演出等课内外活动中的种种“作品”,均可视为核心关键证据之一。诚如霍华德·加德纳(Howard Gardner)所言,学校可以“通过从学生所参加的大规模专题和所完成的作品中收集信息(从学生本人和其他人那里),注意到多元智能的证据……收集以作品集为形式的专题作业,可以构成每个学生个人档案中资料丰富的一部分”^{[7][92]}。例如,在一次跨学科写作课堂上,L同学提交了一篇关于“古代丝绸之路对现代贸易启示”的论文。该论文以扎实的历史资料为基础,结合现代国际贸易理论,深入分析了古代丝绸之路的贸易模式、文化交流及其对当代“一带一路”倡议的借鉴意义。K教师基于此“作品”展开了评价,认为:“该同学在写作中展现出了清晰的逻辑思维、丰富的知识储备以及对复杂问题的深刻洞察力,其论文结构严

谨、论证充分、语言表达流畅且富有深度。”可见,作为核心关键证据的“作品”——论文,为教师精准识别学生的优势智能与专业性向提供了重要参考。当然,规避作品造假、剽窃与篡改等不端行为,仍是其题中应有之义,也是保障评价公平公正的重要基础和前提。总之,锚定课堂教学中的核心关键证据,有助于教师克服主观臆断式的评价局限,进而提升评价的科学性、客观性与有效性,是综合素质评价深度融入课堂教学的必然要求。

三、构造课堂教学中的复杂问题情境,揭示学生真实的素养状况

之所以强调要在课堂教学中创设具有多样性、整合性和开放性的评价任务,构造复杂、真实的问题情境,实则是对传统纸笔测验等“虚拟情境评价”的反思、批判与超越。纸笔测验的原理或功能在于以文字、图形或音视频等试题问答的形式考查学生对各个学科知识的掌握能力,其评价载体通常是脱离学生生活实际的高度抽象的结构化情境,以此强调确定的问题解决策略与标准的答案,并以分数作为衡量学生发展的唯一标准^[8]。长此以往,学生沉溺于对僵化、空泛和无益知识的机械掌握之中,与真实生活世界愈发疏远。正如阿弗烈·诺夫·怀特海(Alfred North Whitehead)所言,一个人可以理解所有关于太阳的知识、所有关于空气的知识和所有关于地球旋转的知识,却看不到日落的光辉。^[9]因此,深度融入课堂教学的综合素质评价,应扭转过于注重知识传授与“唯分数”评价的不良倾向,通过构造复杂问题情境,以揭示学生素养的真实发展水平。

《方案》强调,应“加强课程内容与学生经验、社会生活的联系……注重培养学生在真实情境中综合运用知识解决问题的能力”。《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》指出,要“让学生在复杂情境、多种角度和开放空间中充分展示其富有创造性的个性化的学习成果”。柳夕浪认为,对学生的评价“离开了特定情境,我们无法解释和预测个人的行为,不足以据此对学生个体的成长做具体而有效的指导”^{[10][30]}。可见,对学生真实素养状况的考查不能平白无故、虚化空泛,而是需要创设具有一定开放性和挑战

性的真实问题情境,以具有现实意义的真实任务为基准,通过不同复杂度、开放度的多样化任务类型为学生发现问题、提出问题、分析问题与解决问题提供恰当的素材和媒介,从而使其思维水平、创新精神与实践能力得到有效的锻炼和提升。在加德纳看来,“评估应该成为自然的学习环境中的一部分,而不是在一年学习时间的剩余部分中强制‘外加’的内容。评估应在个体参与学习的情景中‘轻松’地进行”^{[7][18]}。换言之,评估不应是一种突兀的、带有压迫感的存在,而应像空气般自然融入日常教育教学情境中,即展开情境性评价。因此,对智能或素养的评估,本质上并非独立于学习历程之外的孤立事件,而是与之水乳交融、持续发生的自然过程。事实上,在课堂教学中构造复杂问题情境,也就突破了传统教育教学对“知识中心”与“标准答案”的路径依赖,将学生学习引向开放、鲜活、生动的真实场域,从而为其综合运用所学知识解决现实复杂问题提供机缘和可能。这一过程不仅有助于培养学生的批判性思维、创造性能力与协同合作素养,更彰显了素质教育所倡导的“知行合一”“学以致用”的价值取向。

那么,在具体课堂教学中,究竟该如何基于复杂问题情境开展评价呢?在我们看来,其实实施路径之一即是让学生在各种思想观念的争鸣、互斥中自主辨析与选择,使学生在矛盾与冲突中真正解决问题、内化问题、认同基本观点,进而实现教学的价值引领作用^[11]。如在“道德与法治”课堂上,为真实评价学生的道德素养发展状况,教师以海因兹偷药这一经典故事设问,将学生置于一个道德与法律、情感和规则相互冲突的境地,以此观察他们的真实反应。部分同学害怕被抓住坐牢,认为应遵守法律法规,所以选择不偷药;也有同学认为生命大于一切,应该去偷药救妻子;还有同学提出,问题的根源在于医疗体系缺陷,应改革药品定价机制……在此课堂教学中,“道德两难困境”这一复杂问题情境的创设与构造,既激发了同学们极大的思考兴趣,又驱动他们积极给出不同的解决方案,而不同的方案则表征着学生真实的道德水准和态度价值观。总之,复杂问题情境的创设在本质上是为学生真实素养状况的呈现提供一个契机与舞台,课堂教学

中的综合素质评价唯有根植于真实情境之中,才能捕捉到学生最真实的素养表现和能力水平,进而为观察、记录与分析学生的综合素质状况奠定可靠基础。

四、强化课堂教学中的活动写实记录,彰显学生的自我反思意识

促进学生彰显反思意识,养成自我反思习惯对于其成长与发展的意义是不言而喻的。然而,传统课堂教学评价尚未充分认识到“以评促思”的重要性,通常是教师占据评价的绝对主体地位,剥脱了学生参与评价、运用评价进而反思自身全面发展状况的积极性和能动性,导致学生面对评价结果时往往是逃避、恐惧的心态。对此,本次综合素质评价改革创新了一种具有过程性、反思性意味的评价方法——活动写实记录评价。

《意见》指出,“教师要指导学生客观记录在成长过程中集中反映综合素质主要内容的具体活动,收集相关事实材料,及时填写活动记录单”。《中小学综合实践活动课程指导纲要》强调,“要指导学生学会通过撰写活动报告、反思日志、心得笔记等方式,反思成败得失,提升个体经验,促进知识建构”。因此,通过活动写实记录来促进学生的自我审视、自我反思和自我完善是应然举措。诚如有学者所言:“学生本人撰写、记录自己的成长经历和‘故事’的过程,其实也是一个自身不断总结、体悟、内省、改进和提升的过程。”^[12]“写实记录是学生成长过程中的真实记载,对学生的成长具有很强的教育功能。写实记录在过程性评价和育人功能方面明显优于传统的测量、划等级。学生可以从自己和同学的成长过程中体会、反思自己的成长经历,总结经验和吸取教训。”^[13]因此,活动写实记录作为学生对自身成长经历进行客观陈述和真实记录的关键载体,不仅是充分调动其参与评价积极性和自主性的重要方式,更是促进学生通过自我反思,发现自身存在的优势和不足,从而调整学习行为、优化发展目标的有效路径。

强化课堂教学中的活动写实记录,其核心价值在于培育学生自我反思意识、增强自主学习能力、激活“元认知”与“主体自觉”,从而为其终身学习和个性发展奠定坚实基础。一方面,学生

在记录过程中对内容的自主选择与意义建构,不仅有助于深化其对自身成长状况的清晰认知,更能生动呈现学生作为独特个体的成长轨迹与个性特征。这一过程正是对学生主体地位的充分尊重与价值确认,切实践行了素质教育所倡导的个性化、差异化育人理念。另一方面,活动写实记录促使学生将外在的学习行为内化为自觉的反思实践,引导其在经验回溯与意义体悟中不断澄清价值立场、调适行为策略、规划未来发展,从而有效激活成长发展的内生动力与积极性。因此,活动写实记录在课堂教学实践中的有效运用,不仅是综合素质评价改革的鲜明特色,更是重构课堂育人生态、推动素质教育落地见效的关键路径与实践抓手。

那么,在真实的课堂教学情境中,具体该如何操作呢?首先,教师应明确学生的主体地位,积极引导其开展活动写实记录,从而培育和彰显学生的自我反思意识与能力,而不能越俎代庖,代替学生进行记录。“学生是活动主体、记录主体、评价主体,应在教师指导下参与活动、完成写实记录、开展自我反思与互评,以主体性发挥促进自我成长。”^[14]其次,教师应设计具有育人功能与反思性质的活动写实记录表单,更加注重培养学生的自我反思能力,以区别于甄别选拔性质的学生评价。最后,教师应引导学生就活动写实记录表单进行分享和讨论,以此把握学生的素养发展状况,并给予及时、合理、适当的评价与指导。例如,在某生物实践课堂上,Z教师针对蚯蚓的爬行活动创新设计了观察记录表,记录内容不仅包括客观的实验活动过程,还设置了“团队协作瞬间”“我的感悟与思考”等主观感受与反思栏目。其中,在“我的感悟与思考”一栏,S学生这样写道:“蚯蚓作为‘生态系统的工程师’,在环境中默默分解有机物、改善土壤结构。我们身处集体与社会之中,也应该像蚯蚓一样,做一个不求被看见却能够创造价值的积极建设者和无私奉献者。”对此,教师在评语一栏称赞道:“你的记录与反思不仅体现了对生物与环境关系的深入理解,更展现出你对生命现象的敬畏以及由此生发的个人社会角色思考。期待你在后续的学习活动中继续领悟,并将其转化为可贵的实践品格。”可见,活动写实记录不仅有助于引导学生回顾知

识与技能的掌握情况,还能够促使其在实践探究、问题解决、价值体认等维度获得深层次的体验和感悟,进而养成躬身反省的行为习惯与人生态度。同时,该活动记录表还可以辅助教师调整教学策略,制订有针对性的教学计划,以提升课堂教学质量。总体而言,强化课堂教学中的活动写实记录,进而彰显学生的自我反思意识,不仅是实现综合素质评价与课堂教学深度融合的关键环节,而且能为学生自主学习与终身发展奠定坚实基础。

五、深化课堂教学中的朋辈互评生态,超越自我认定的视野局限

朋辈互评是指学生之间以课堂表现、成长记录等为交流媒介开展的旨在相互学习、取长补短与共同进步的评价活动。良好的朋辈互评以师生、生生对话为主要形式,赋予学生充分的表达自主权,是其自我认识、自我发展的重要环节。恰如哈贝马斯(Habermas)的交往行为理论所述,教育是“通过对话而进行知识、情感、观念、信息的交流,以形成相互‘理解’与‘共识’的行为”^[15]。然而,囿于传统以甄别、选拔为主要价值取向的评价生态制约,教师往往欠缺对学生开展朋辈互评的引导意识和能力技巧,致使课堂中的互评沦为“互相吹捧打高分”“交流浅表化”“互动形式化”抑或“竞争性抨击”等敷衍、低效的异化样态,“极易引发举报、打小报告、不公开、不民主的‘反教育’行为”^[16],进而难以彰显评价的育人效果。对学生而言,缺乏观照他人、审视自身的互评过程,其成长难免会陷入“井底之蛙”的视野困境。诚如柳夕浪所言,评价是一种反馈机制,包括“他律”和“自律”两个方面。每个人都要以他人为镜,从他人这面镜子中观照自我,没有他评做参考,所谓自评并不可靠。^{[10][50]}因此,学校应深化课堂教学中的朋辈互评生态,营造合作共生、协同互促的良好评价氛围,进而使学生超越自我认定的视野局限。

在我们看来,深化课堂教学中的朋辈互评生态具有重要且深远的教育价值和意义。首先,此举有助于打破传统评价中过于依赖教师单一视角的局限和弊端,使学生在相互观照、彼此评议中,对自身知识储备、能力水平、品格素养等方面形成更加丰富、立体的认知,从而使评价成为塑造

品格、促进发展的教育过程。其次,这一做法有利于推动评价主体走向多元协同,促使学生在真实、平等的观点交流与思维碰撞中,发展沟通协商、意义共建与批判性理解等高阶能力,进而有利于形成以自主、合作、探究为主的学习方式。最后,根据社会建构主义理论,朋辈互评本质上是一种社会性学习实践,学生不仅在“被看见”中深化自我认知,更在“看见他人”中学会倾听、共情与理解,其核心是以理性对话替代盲目比较,以协作共进消解零和竞争。总之,良好的朋辈互评是对照他人、检视自身的重要手段,旨在帮助学生改进学习、明辨是非以及进行自我教育,要培养评价者形成开诚布公、实事求是的互评态度,警惕各自为是、吹毛求疵等不良竞争局面的出现,进而营造出开放包容、和谐友爱、互学共进的积极学习氛围。

那么,在具体的课堂教学实践中,究竟该如何操作呢?在实践调研中发现,S教师的美术课堂呈现了诸多有意义的探索。首先,教师先将学生作品陈列于走廊,随后组织同学们分组讨论画作的评价标准,并将标准制作为“及时贴”。随后每组同学将“及时贴”粘在他们认为最能体现标准要求的作品的某个部分,并阐述理由。在同学们的发言中,常见“我喜欢这幅画的眼睛”“我觉得这个鼻子画得很好”等诸如此类的赞美性表达。在此案例中,学生通过观察、分析不同的画作,对画作标准的认知逐步加深,并形成了互相学习、彼此欣赏的良好评价氛围。同时,在朋辈互评中,不同观点和作品的切磋碰撞培养了学生对“他者”及“差异”的敏感,激发其“自我觉醒与反省”,进而超越自己思维盲点和视野局限^[17]。在我们看来,深化课堂教学中的朋辈互评生态需要注意以下三点。一是创新评价工具,如设计“随堂记录卡”“评价反馈表”“学习便利贴”等灵活多样的评价工具,辅助课堂教学中朋辈互评的良好开展,促使学生形成开诚布公、实事求是的互评意识、态度与习惯;二是运用多元评价方法,应采用口头评价、书面评语、表格评定以及对话评价等相结合的多元评价方法,拓展评价内容至学生德智体美劳等各个方面,从而激发学生互评兴趣、唤起合作热情,培养其群体意识与协作精神。三是提升教师评价素养。《基础教育课程教学改革

深化行动方案》(以下简称《行动方案》)指出,要提升教师教学评价能力,引导广大教师注重过程性、实践性、发展性评价,促进学生全面健康发展。教师评价能力是“在正确理解评价的基础上,教师能实施合理的评价行动、科学地解释和运用评价结果,并能自觉对自身各种评价行动进行反思和再评价”^[18]。总体而言,教师要将评价工作提升至促进其自身专业发展的角度看待,通过观察学生在互评中的思维碰撞和认知差异,深刻洞察学生综合素质的发展水平,进而有针对性地优化课程目标、教学策略、评价标准等,最终实现综合素质评价与课堂教学的深度融合。

《行动方案》强调,课程教学改革要聚焦核心素养导向的教学设计、考试命题、综合素质评价等教学改革重点难点问题。可见,综合素质评价与日常课堂教学实践走向深度融合已是时代命题和必然选择。课堂教学作为学校教育的主阵地,是学生综合素质培养、发展、提升与评价的核心场域。也就是说,所谓评价不再被看作是游离于课堂教学过程之外的附加环节,或针对学生在某一阶段学习完成后的测评和检验,而是贯穿、镶嵌于整个课堂教学始终,时刻影响或作用于课程实施与教学活动的一种重要媒介。综上,“迫切需要将综合素质评价与学校课程要素进行深层次的整合,实现综合素质评价与学校日常课程教学活动的结合,将学生综合素质培养与评价的过程统一起来。”^[19]因此,只有通过上述五大路径打通综合素质评价与课堂教学活动之间的壁垒或阻塞,使两者产生真正的实质性关联,才能实现评价与教学的良性互动和有机统一,规避评价工作集中突击、形式化、走过场现象,从而充分发挥与彰显评价的激励、引导和改进功能,实现学校育人方式的顺利变革。

[本文系国家自然科学基金2022年度教育学一般课题“‘双减’背景下我国中小学生的课堂参与:理论模型、影响机制及干预策略研究”(项目编号:BHA220148)研究成果]

[参考文献]

[1] 董秀华.综合素质评价实施过程中的共识、争议与隐

- 忧[J]. 教育发展研究, 2020, 40(22): 28-41.
- [2] 王洪席, 陈平静. “育人为本”理念下学校综合素质评价“落地”的实践路径[J]. 中国教育学刊, 2022(10): 39-44.
- [3] 曹永国, 张敏. 作为一种正义性教育评价是什么样的[J]. 高等教育研究, 2024, 45(10): 1-16.
- [4] 张会杰. 基于纪实的实施逻辑: 学生综合素质评价政策的特征分析及思考[J]. 考试研究, 2015(4): 3-8.
- [5] 杨向东. 素养导向嵌入式评价系统的设计与实施[J]. 中国考试, 2025(1): 1-14.
- [6] 柳夕浪. 柳夕浪: “综合评价”是什么? 它是学生自我期许的兑现说明[EB/OL]. (2024-12-16)[2025-05-25]. <https://mp.weixin.qq.com/s/1UBKDZJodU8mYr2QgxqfOA>.
- [7] 加德纳. 多元智能[M]. 沈致隆, 译. 北京: 新华出版社, 1999.
- [8] 苏启敏, 张澳. 真实性评价的情境创设何以支持儿童核心素养发展[J]. 中国教育学刊, 2023(5): 35-42.
- [9] 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 212.
- [10] 柳夕浪. 撬动未来的杠杆——学生综合素质评价改革研究[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2021.
- [11] 李鑫霖. 基于学科“核心素养”的高中思想政治课堂教学问题及对策研究[D]. 重庆: 西南大学, 2020.
- [12] 王宏伟, 刘志军. 综合素质评价中的活动写实记录: 误识与匡正[J]. 中国教育学刊, 2016(9): 47-50.
- [13] 侯沛成, 陈维. 普通高中综合素质评价中“写实记录”的功能与操作[J]. 教学与管理, 2016(31): 20-22.
- [14] 冯永华, 王洪席. 区域一体化推进下中小学综合素质评价实施现状审视与优化建议——基于568名中小学教师的调研分析[J]. 教育科学研究, 2024(10): 45-52.
- [15] 岳伟. 教育归属于交往行为——交往理论视野下的教育本质解读[J]. 扬州大学学报(高教研究版), 2005(4): 8-11.
- [16] 陈雯雯. “聊斋文化”初中语文校本课程资源的开发与利用[D]. 济南: 山东师范大学, 2022.
- [17] 柳夕浪. 走向对话的课堂教学评价——从“什么是一节好课”谈起[J]. 基础教育课程, 2010(Z1): 47-50.
- [18] 盛雅琦, 张辉蓉. 新时代教师评价素养的内涵解构、价值意蕴及测评框架[J]. 课程·教材·教法, 2022, 42(5): 146-152.
- [19] 程龙. 普通高中学生综合素质评价的课程转化路径探讨[J]. 上海教育评估研究, 2023, 12(3): 13-18.

Five Pathways to the Deep Integration of Students' Comprehensive Quality Evaluation and Classroom Teaching in Primary and Secondary Schools

WANG Hongxi, ZHANG Chengli

Abstract: The discreteness, division, and disconnection between comprehensive quality evaluation and classroom teaching practice are fundamental barriers that hinder their regular implementation and the achievement of significant outcomes. Achieving the deep integration of comprehensive quality evaluation and classroom teaching is an imperative of the times. Its realization requires focusing on typical behavioral manifestations in classroom teaching, so as to eliminate the “detail control” of evaluation content; anchoring the core and key evidence in classroom teaching to dispel the experience assumption of teachers'; constructing complex problem situations in classroom teaching to reveal students' real literacy status; strengthen the realistic record of activities in classroom teaching, and highlight students' self-reflection consciousness; and deepen the peer evaluation ecology in classroom teaching, so as to surpass the vision limitation of selfidentification.

Keywords: comprehensive quality evaluation; classroom teaching; deep integration; education evaluation reform

(责任编辑 吕允英)