DOI:10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2022.07.008

适异而评:融合教育课程评价的实践探索与理论构想

■刘明清　谢　翌

摘　要:融合教育正在推动中小学课程评价理念与实践样式的变革。由于当前中小学课程评价体系对“差异”理解的偏离,导致与融合教育尊重差异、实现学生“适异成长”的教育旨归难以匹配。在国内全面推进融合教育和教育评价改革的大背景下,中小学需要重建新的融合教育“差异观”,理解和研制“适异而评”的课程评价标准,探索多样化的“适异而评”实践样式,并建构新的融合教育课程评价理论框架。

关键词:融合教育;学校课程评价;适异而评;实践样式;理论构想

基金项目:国家社会科学基金教育学2021年度国家一般课题“普通高中高质量课程体系的多元协同建设机制研究”(编号:BHA210139)。

中图分类号:G40-058　　**文献标志码:**A　　**文章编号:**1674-2311(2022)7-0105-08

作者简介:刘明清,男,讲师,广州大学教育学院博士生研究生,豫章师范学院特殊教育学院副院长;谢翌,男,通信作者,广州大学教育学院教授,博士生导师(广东广州　510006)。

当前,融合教育已经成为国际特殊教育发展的主流趋势。随着大量特殊儿童进入普通学校就读,普通中小学学生类型变得更加多元化,学生个体间的差异越发凸显。为此,中小学需要从课程理念、内容、实施、评价等方面进行全方位变革,以适应新的挑战。课程评价作为教育的方向标,应该回应学生多元化、个性化、差异化的发展需求,通过“适异而评”,促进学生全面且个性化的成长。

欧美等部分融合教育发展较早的国家在课程评价上较快地做出了调整,强调课程的设计、实施和评价必须考虑到学生的差异性需求以确保“所有人都能使用”,并由此推行通用学习设计模式(Universal Design for Learning,UDL)[1],同时强调课程评估的弹性。传统的、标准化的评估方式不再适合融合教育背景下的课堂,能力模式的评估方式要替代结果模式的评估方式[2]。然而,国内对融合教育课程评价的研究相对较少,当前中小学的课程评价并不利于融合教育的实施,存在“统一性、共同性要求有余,个体性、差异性关注不足”[3],“课程评价机制多强调淘汰与筛选,只有少数学生能够通过和获益”[4]等问题。具体表现在以下方面:一是重视满足大多数学生的需求,忽视少数群体的差异化需求,没有做到面向“所有学生”;二是重视知识本位和升学导向的评价,以及评价的区分和选拔功能,进而忽视了课程的育人宗旨和评价的教学改进功能[5];三是过分追求评价结果与目标预设的达至程度,忽略了课程评价的人文向度,造成价值理性的现实遮蔽[6];四是以量化的单一纸笔测试为主,较少使用对融合教育而言至关重要的质性评价。当前的这种以“共性”取代“个性”,以“知识传授”取代

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

“全面育人”，以及单一量化的课程评价取向遮蔽了学生的个体差异，尤其是对于差异显著的特殊学生而言，这种过程性的不公平，让特殊学生沦为了“随班就坐”或“随班混读”[7]，完全背离了融合教育的价值取向，也不利于其他普通孩子的个性化成长。因此，探寻适合融合教育的课程评价机制势在必行。

一、差异的理解与认可：融合教育课程评价的基点

差异是永恒的，个体是一种差异性的存在，关注差异是一种对个体完整性、独立性的尊重。对待差异，我们需要抱着理解的态度，而不是简单地评判学生水平与层次。评价的前提是对个体整体的理解，理解是一种态度，更是一种方法论。融合教育追求平等、个别差异、多元等后现代主义哲学的基本价值观[8]，并特别强调对差异的尊重，确保所有儿童都能享受到公平而有质量的教育。差异性正是确立教育公正的重要依据。[9]学术界形成共识的教育公平原则有三个：平等原则、补偿原则和差异原则，其中差异原则体现了后现代精神对于差异性、个性化的重视[10]。

（一）当前融合教育过程中“差异观”的偏离

融合教育带来的生源结构的变化，让班级个体间的差异更加显著。对待差异的态度，是融合教育课程评价的信念之源。审视当前的课程评价可以发现，评价标准异化扭曲主要表现为评价标准的单一化、标准化和绝对化，其中，“单一化”主要是指忽视评价对象间的特色和差异而采取统一的评价标准，导致评价对象的同质化[11]。

1. 将“差异”视为“短板”。我国的文化情境中拥有对和谐统一、天地一体、集体主义等价值的追求，这是中华民族的优秀品质。但是这种集体意识也容易被曲解，在教育过程中，教师容易将学生的差异，尤其是“特立独行”的学生，看做是一种不和谐、与班集体不一致、不符合集体主义精神的现象。差异意味着与主流群体不一样，意味着增加了教育和管理的难度，需要投入更多的教育资源。教师如果没有坚定的教育信念，对差异的正确理解，也很容易受到惯性思维的影响，潜意识地希望消灭“差异”，让教育变得更轻松（如图1）。在教育过程中，学生存在被“平均化”“整体化”的状况，学生的个体差异没有得到应有的重视，鲜活的个体生命没有得到彰显[12]。

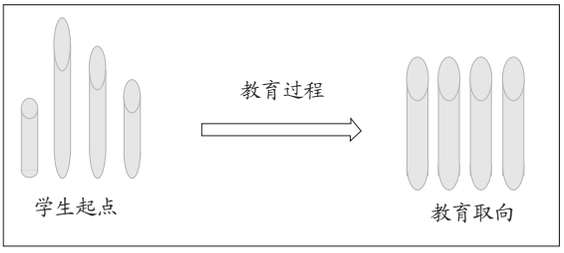

图1 “消灭”差异的教育取向

图1表明了当下流行的学校教育信念，旨在将具有不同特质的学生个体，经由教育过程实现同质化的过程。消灭差异的教育取向主要有三个特征。一是教育目标的同一性。以升学为导向、以统一的课程标准为基准，旨在实现各级教育部门统一预设的目标。二是教育过程的同一性。统一的教材、统一的教法、统一的进度，这是当前中小学教育的典型特征。教师在教育过程中秉持的信念是：教育方法和措施要以“大多数”学生的需求为出发点而设计，无以照顾随班就读学生的个性化特点和需求，没能面向“所有学生”。三是教育评价标准的同一性。即衡量教师的教和学生的学是否成功，通常只看可测量的考试分数，使用统一的评价标准。

2. 忽视了对差异的全程观照。我国自古奉行的因材施教体现的是对“目标—过程—结果”的一体化把握，即因学生的不同而设立差异化的教育目标，通过差异化的教育手段，让学生实现差异化的成长。反观当前的教育现状，教育者时常把“适异”仅仅看做一个过程，即“适异”是在共同目标的指引下，采取有针对性的措施，让教育目标得以达成，从而忽略了“适异”本身的目标属性，即通过“适异”的教育过程，实现个体“适异”成长的根本目标。例如，在对待学生“偏科”问题上，教师首先想到的是如何把差的一科补上来，而不是如何把好的一科进一步挖掘，其结果是，费了很大的力气，差的一科不一定能补上来，而好的一科却被埋没了，甚至导致学生的厌学。类似的现象导致了当前基础教育普遍埋没个性、缺乏创新、千校一面的现状。

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

3. 将“差异”污名化。在当前的中小学教育当中,聚焦“个性”,将差异无限放大的做法虽不如“消灭差异”的现象普遍,但同样随处可见。比如把成绩好的学生视为“优等生”、把稍微好动的学生视为“多动症”、把学习成绩差的学生视为“问题学生”等,这些都属于忽视整体而过分夸大“差异”的差异观,表现的只是“个性”和“共性”的对立。持有此教育信念的教师,通常有以下两个特征。一是无法平等对待学生。教师潜意识中将学生分成了三六九等,哪些是好学生,哪些是差学生,哪些是一般般的学生,并体现在日常的教育过程当中。二是教育的功利性强。教师往往只抓住学生一方面的能力,无法做到全面育人。比如以升学或分数为导向,将成绩看成唯一的评价标准,忽视学生作为一个普通生命个体所需要发展的重要能力,如健康、人际交往、社会适应等能力。

(二)融合教育新差异观的建构

认知决定行为,只有真正理解差异,树立正确的差异观,才有可能实现差异的教育和差异的评价。差异作为一种特质性的存在,不能以多数或少数为标准做对立性的区分。克服对差异理解的偏离,构建一种新型的差异观,是融合教育“适异”而评的理念基础。

1. 差异是一种教育资源。德国哲学家莱布尼茨(Leibniz)说“世界上没有完全相同的两片树叶”,更何况是身体和心理都复杂多样的人。“将学生差异看作教学资源,并将其列入教学组成部分,而不是相反,把学生差异看作是必须加以克服的消极因素和教学负担。”[13] 1961 年,沃德(Virgil Ward)在其天才教育的研究中首次提出了“差异教学”(Differential Education),并设计了一系列原则来引导差异化的课程设计、以激发那些在很多方面表现出众的学生的思维和能力[14]。正是出于对差异的科学利用,天才教育才备受各国重视。就融合教育而言,许多随班就读学生也有着自己的特别才能,比如部分孤独症儿童表现出对数字或绘画的敏感性;部分盲生对声音的敏感性等。即便对于那些智力障碍的学生,也可以通过充分利用他们的优势能力来带动其它领域的发展。根据加德纳的多元智能理论,每一个学生在思维和学习中都有自己的优势,如果他们使用他们的优势智能,可以比较轻松地学习[15]。因此,差异可能会增加教育的难度,但也可以是一种积极的教育资源,助力学生的适异成长。

2. 适异的教育要求“目标—过程—结果”一体化的设计。“适异”是对教育目标、教育过程和教育结果的统一诉求。适异的教育首先需要根据个体差异化的能力和特长设立符合其成长需求的个性化教育目标,然后通过差异化的课程和教学,最终实现学生差异化的成长。在当前大班级的教学形态下,教师很容易忽视学生个性化的发展目标,尽管在教育的过程中,为实现统一的教学目标采取了多样化的教学手段,但是因为目标设定上没有因人而异,只考虑了人的全面发展,而忽略了个性化的成长诉求,所以教育的结果必然无法实现新课改要求的全面且个性化的成长。因此,教育不能仅仅有过程性的适异,更应有对“目标—过程—结果”一体化的适异考量(如图2)。

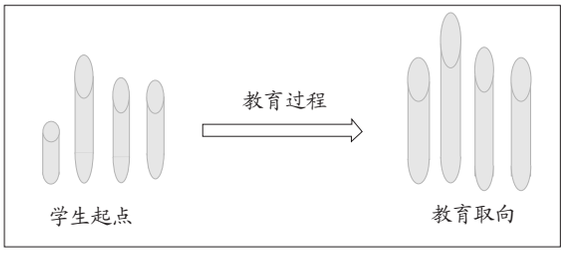

图2 尊重差异的教育取向

3. 学生差异具有整体性和动态性。新的差异教育观将学生看作一个完整的生命个体,一个“共性”和“个性”并存的融合体,需要对学生给予整体性的关照。在人本主义者看来,人的总体特征与品质并非是靠局部的概况简单相加而成的[16],这样的局部相加法“不但没有唤醒个人的智慧,反而鼓励个人去沿袭某种模式,因而阻碍了个人,使他无法将自身作为一项整体的过程加以了解”[17]。马克思认为共性寓于个性,个性又受共性的制约,共性和个性在一定条件下相互转化。因此,作为一个完整的生命个体,儿童的差异和共性之间是随着时间和外在条件的变化会发生相互转化的。例如,一个儿童语言发展迟缓,这是他与同龄孩子之间的差异,但是经过一段时间的训练,他的语言没有问题了,

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

此时差异转变成了共性。再后来，这名儿童参加过专门的口语表达能力训练，口才变得很出众，此时他的共性又成为他与同龄群体的差异。共性和个性之间的这种转换关系给我们的启示是：教育者需要用整体的、动态的、发展的眼光去看待学生的差异。

二、“适异而评”的融合教育评价标准：为了差异化的发展

“标准”对教育评价活动具有导向性。课程评价不一定需要一个详细指标体系，但需要告诉评价者从哪几方面进行评价，在评价过程中要注意哪些问题，从某种程度上，这一标准是需要再构的评价标准，既可以体现个性化的特点，也可以有一般的要求[18]。应用新的“差异教育观”，重新审视当前融合教育课程评的价值取向，有助于理解和研制“适异而评”的课程评价标准。

（一）适异而评的评价标准理解：回应差异化成长的目标

共同标准往往是基于某一个相近的群体，是对一个相似群体的共性要求。融合教育需要有多元化的标准，需要基于不同群体的差异来研制标准。用统一标准往往会造成排斥，对不适合标准的群体就是一种侵害。统一的标准会制造分化，是用来区分群体，而不是用来支持个性化发展。如果要使教育基于个性，助力个性，就需要去理解个体的差异性存在。尽管我国的课程改革先后经历了从“双基”到“三维”再到“核心素养”价值取向的嬗变[19]，但并未从根本上改变当前“唯分数，唯升学”的学科知识本位评价思维。受传统评价思维的影响，当前中小学的课程评价仍然强调“基于共性”的评价，即从大多数人的需求出发构建课程评价体系，对处于正太分布两头的学生重视不够，包括学习困难和资赋优异的“天才”儿童。这种评价体系忽视了学生的“差异性”，容易导致教育过程的不公平，进而影响教育结果的公平[20]。共同标准往往只能关注群体的底线性素养，而不能观照个性化的需求。现有课程评价最大的问题在于对“差异”的观照不足。因此，适异而评的“标准”需要回应个体差异化成长的目标，将“共同标准”和“个别目标”相结合。

（二）适异而评的评价标准研制：坚持个性化的需求导向

新的差异观将“差异”本身视作教育的价值追求，教育的过程需要“适异而教”，教育的结果追求“适异成长”。融合教育“适异而评”的课程标准需要同时满足学生“共性”和“个性”的全方位发展。因此，适异的教育需要多元化的课程评价“标准”体系。一套开放的、个性化的、动态的标准参照体系才能更有利于每个学生的适异成长。具体而言，适异而评的“标准”应具备以下特征：一是基于融合教育平等的权利观，强调面向所有学生，即在满足“共性”需求的同时，确保兼顾到个体的“差异”化需求，不让任何一个孩子掉队；二是坚持评价是为“育人”服务，目的是找到学生的“差异点”，实现因材施教；三是重视多样化学习需求和生成性内容的评价，因为生成性内容通常反映了个体的差异化需求，回应了个性化成长的诉求；四是重视家校协作，以及量化与质性相结合的多元化评价体系的运用。

为实现融合教育“适异而评”的标准，在标准的研制过程中需要重视以下环节：一是增加预设性评价标准的灵活性：共同框架、多元标准。这个共同的框架是指国家课程标准所提供的框架。该框架融入了国家对人才培养的需求、儿童的身心发展规律，以及学科自身的知识逻辑，具有广泛的代表性和适应性。但是该标准框架毕竟是按照普通学生一般的发展规律设置，对于各类特殊学生，比如智力障碍、学习困难儿童，以及超常儿童等处于正太分布两端的儿童则难以兼顾。因此，在共同框架的基础上，需要针对不同类型的儿童有差异化的标准要求。比如，一方面在国家课程标准中，对常见特殊儿童提出层次和内容上的不同标准建议；另一方面提高生成性评价标准的针对性：多主体的参与、个性化的目标。“差异”的兼顾通常需要依靠生成性的课程标准。为提高生成性标准的针对性，需要准确掌握学生的教育需求。这就需要吸纳教育行政部门、课程领导者、教师、学生、家长等多主体参与[21]，了解学生的兴趣、特长以及当前的能力状况。对于少数差异非常显著的特殊学生，则需要对其进行全方位的评估，找出其现有能力的优弱势，

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

制定个别化的教育方案。此外,重视预设与生成“标准”的融合:暨同一场域下的融合式运行。学生个性化的学习需求需要与班级共性的课程标准相融合,才有可能实现在团体教学环境下兼顾个体的差异。如果预设性的课程标准与生成性的课程标准互不兼容,只能依靠额外的补充教学来实现,那就有违融合教育的初衷,将融合教育变成了“普通教育+特殊教育”的简单拼盘。在融合教育的实施过程中,标准应该适合同一场域下的融合式实施。

三、“适异而评”的融合教育课程评价实践样式

适异而评是对融合教育课程评价的总体要求和价值取向,在该取向下,有很多具体的评价样式。为了能够更具体的说明问题,这里结合南昌市X学校的做法进行举例说明。

南昌市X学校是一所九年一贯制学校,位于城乡结合部,是原大型国有企业的子弟学校,学校硬件条件较为一般。因为校长的积极争取,该校被确定为南昌市的融合教育试点学校。在高校融合教育专家的指导下,该校建立了资源教室,聘请了专职的资源教师,同时还招聘了一位特殊教育专业的大专生作为学校的专职资源教师。经过多年的发展,该校在融合教育上探索出了一系列宝贵的经验,包括在融合教育的课程评价方面。目前该校有各类经过评估的特殊儿童20多名。

由于研究者本身是该校的指导专家,通过日常与学校校长、资源教师、普通任课老师,以及相关特殊儿童家长的对话以及现场参与,对该校融合教育课程评价有非常深入的了解。南昌市X学校经过多年的融合教育实践,初步探索出了以“适异而评”为导向的众多融合教育课程评价实践样式。

(一)基于“普通+专长”的组合式评价样式

我国政府始终把 “人的全面发展和个性化成长”作为教育改革和发展的价值追求[22],实现人的全面且个性化的成长也是《深化新时代教育评价改革总体方案》的重要精神内核。每个学生都有自己相对的优势能力和弱势能力,当这种优势能力明显优于同龄学生时,就可以将其视为某种“专长”。对学生专长的培养也是教育的重要目标。

对有专长的学生,南昌市X学校在课程评价中采取“普通+专长”的评价样式。具体做法是:特长生除了参加学校统一的各类考试以外,针对专长部分,学校会组织专门的测试,并为特长生建立专门的《个人成长档案》。针对特长生的专长,学校从课程目标到课程内容、课程组织实施、课程评价都有独立的一套体系。

(二)基于个性化成长目标的拼图式评价样式

拼图式的评价强调评价的匹配性,这里的匹配有两点内涵:一是强调评价要适应学生,而不是让学生反过来适应“评价”,评价只是工具和手段,学生的成长才是目的,工具和手段可以变,但目的不能变;二是强调目标与评价的一体化设计。当前基础教育中教育目标和评价方法的割裂问题十分突出,如国家课程标准反复强调要实现学生“德智体美劳”的全面发展,但评价方式却基本是以单一的纸笔测试为主。

南昌市X学校重视评价的灵活性,为适应学校随班就读学生的个性化需求,学校特别重视评价主体的多元化、评价内容的针对性、评价方法的灵活性。如,为了解随班就读学生学业能力以外的生活适应能力的提升状况,家长、同学、包括资源教师都需要接受班主任的访谈,以此确定学生在不同情境中的真实表现,并作为下一阶段目标制定的重要依据。为确保目标与评价的一致性,在学期初,为随班就读学生制定课程目标的时候,就同时制定了评价标准与评价方式,确保目标与评价的匹配。

(三)基于共同标准框架的多层次、多水平评价样式

在融合教育的背景下,随班就读学生除了有自己独特的教育需求,在许多领域与普通学生有着同样的教育需求,但在学习的难度和深度上会不大一样,如对超常生而言,国家课程标准太容易了,而对于学习困难或者有智力缺陷的特殊儿童而言,可能国家课程标准又偏难。因此,将同一课程目标进行分层设计有时是必要的。

以南昌市X学校为例,该校针对随班就读学生进行了课程标准的分层设计,以二年级A学生语文阅读目标设计为例,具体见表1。

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

表1 学生A语文科目某学期教育目标节选

领域	国家课程标准目标	学生能力水平现状	学生下一阶段目标
阅读	1.能理解课文中词句的意思	1分:只能理解课文中句子的字面意思	2分:在提示下能结合上下文理解本学段课文中词句的意思
	2.感悟儿歌、儿童诗和浅近的古诗	0分:不能理解儿歌、儿童诗和浅近的古诗	1分:在教师的指导下能初步理解儿歌、儿童诗和浅近古诗
	3.在阅读中体会句号、问号、感叹号所表达的不同语气	1分:只能体会句号、问号所表达的不同语气	2分:在指导下能体会感叹号所表达的语气
	4.积累自己喜欢的成语和格言警句	0分:没有积累成语和格言警句的意识	1分:在要求下会积累成语和格言警句

注:0分,完全不具备此项能力;1分,只发展出此项能力的少部分;2分,已发展出此项能力的大部分;3分,此项能力已达到大纲的要求。

(四)基于学生个性化成长的增值性评价样式

增值性评价突出学生在原有状态上的进步,通过个体内部的纵向比较实现评价对象的自主发展,它通过与昨日的自己进行对比,实现每天一小滴的进步,进而达到增值的目的[23]。人的个性化成长不可能有统一的路径、统一的进度、统一的标准。融合教育的本意在于对人的尊重、对差异的尊重、对个性化成长的追求。

为实现学生个性化的成长,南昌市X学校为每个随班就读学生制定了个别化教育计划(Individualized Education Program,简称IEP)。IEP制定的基本流程是:对学生进行学科能力、适应能力、康复需求等方面的全面评估——召开由家长、老师、资源教师、行政人员等利益相关方共同参与的个案研讨会——根据研讨会结果制定学生一学期的长短期教育目标——形成一份完整的IEP。有了这份个别化教育计划后,对学生的过程性评价与总结性评价都以学生的IEP目标为依据,学生真正做到自己和自己比较,增值性评价得到很好的体现。

(五)基于学生最近发展区的动态化评价样式

动态评量是在维果茨基最近发展区理论的基础上发展而来,邱上贞指出,所谓动态评量指透过介绍评量内容与方式的特性,并给予必要的指导和协助,使受试者的操作水准提高的一种评量方式[24]。动态评量不仅要评估受试者当前的水平,而且重视通过主试和被试的互动,了解被试是如何达到当前的水平以及下阶段可能达到的水平,具有诊断性、处方性以及教学性的功能。

南昌市X学校的教师善于将动态评量用于特殊儿童的日常教学,以提高过程性评价的质量。如,教师想要了解学生对某个知识点是否掌握,通常分为以下四个步骤:第一步,前测,不提供任何协助,以了解学生的能力"基线";第二步,教育介入,按照又从少到多的原则提供协助,并提供平行式作业,了解学生如何达到当前的水平,出现的困难及可能原因,以及学生需要"什么"及"多少"协助才能达到更高的水平;第三步,迁移,提供与前面平行作业难度稍大(近迁移)以及难度较大的作业(远迁移),以测试学生理解和掌握的程度;第四步,后测,用来评估被试最大的可能表现。

这种将评估与教学融为一体的评价方式,将主试与被试置于一种相互协商、合作共进的状态,评价者同时也是学生的支持者,改变了传统评价者与被评价者之间的不平等关系,因此更加人性化,同时也因动态评量的过程可以获取丰富的教学信息,而让评价的过程真正为改进教学服务。

四、融合教育的"适异而评":一种理论构想

任何评价的展开都蕴藏着一条或明或暗的主线,这条主线及其所内含的评价理念、规则和方法共同组成了一套完整的评价体系[25]。融合教育的课程评价则以"尊重差异"为核心,融入课程评价的整个体系。基于新差异教育观的解读,以及对适异而评"标准"的理解与研制探讨,结合案例学校的适异而评实践样式,可以初步构建出"适异而评"的融合教育课程评价框架(如图3)。

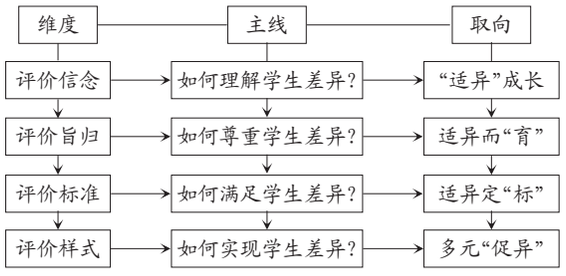

图3 "适异而评"的融合教育课程评价框架

(一)评价信念:"适异"成长

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

教师信念是教师教育实践活动的参考框架[26]。融合教育课程评价理念的背后,往往隐藏着更为深刻地教师信念。这些教师信念是支持评价理念转向的原生动力,包括对教育公平和教育权利的追求、尊重生命个体的独特价值、相信所有学生都可以学好等。这里的“适异”有三方面含义:一是将“差异”看成一种可以利用的资源,正是因为有了个体间的差异,才让教育有无限的可能,差异需要被保护和利用,而不是被消灭;二是重视教育过程的差异性,处理好课程评价过程中学生共性和个性的差异,让每个学生都从评价中受益;三是追求教育结果的差异性,即让每一个学生“适异成长”,做最好的自己。只有本着“适异”成长的信念,教师才能尊重差异、挖掘差异、利用差异,让差异成为一种教育资源和教育追求。

(二)评价旨归:适异而“育”

由于长期受凯洛夫教育理论的影响,教育变得“目中无人”,把课程窄化为学科, 把学科窄化为教材, 把教材窄化为知识点,最终把教学窄化为现成知识点的灌输,“教育评价”也被矮化成赤裸裸的“现成知识点的记忆率”的测量了[27]。国内应试教育的思想根深蒂固,教育是为了“升学”,课程评价是为了提高“分数”,教育完全被工具化,脱离了其“育人”的本质。这种功利化的课程评价忽视了学生是鲜活的生命个体,是有思想、有情感、有尊严的存在,对于融合教育当中的特殊儿童更是一种无情的伤害。因此,回归教育的本质,秉持“育人”本位的课程评价理念,是融合教育的内在要求。“育人”本位的课程评价应该面向全体学生,尊重学生的差异性,重视每个个体的独特价值;评价的目的是为了找到适合学生学习的方法,更好地促进学生的发展;为促进学生的“适异成长”,课程评价强调内容的全面和方式的多元化。

(三)评价标准:适异定“标”

长期以来,教师中心、课堂中心、书本中心的知识教学成为教育的主要模式,“灌输式教学”成为主要的教学方法。这种“知识本位”的应试教育对我国产生了深远的影响。随着20世纪90年代国外“融合教育(也称全纳教育)”思想的传播,零拒绝、个别化教育、支持性服务等融合教育理念逐步被国内接受和借鉴,国内开始结合自身国情推行中国式的融合教育,即“随班就读”。我国的融合教育开始由追求“有学可上”的机会公平进入到追求“上好学”的质量提升阶段。普通学校开始关注特殊学生个别化的教育需求,从单一的“学科知识”教育转向“学科知识+康复服务+环境支持”的综合化教育;从只重视学业成绩到学业成绩与适应能力并重;从只重预设的“教材”到重视课程内容的个别化生成,融合教育课程评价开始由单一的“知识本位”的评价进入到“以学生成长为中心”的综合化需求导向评价阶段。

(四)评价样式:多元“促异”

当前学校本位的评价强调教师本位,并以量化评价为主。教师本位的评价让师生之间处于一种“单向”的不平等关系。教师是评价者,学生是被评价者,因此学生只能被动地接受评价,而无法协商或参与评价规则的制定,学生的意见和情感得不到应有的尊重。教师本位的评价还使评价在时空环境上存在封闭性,割裂了学生学习环境和生活环境的联系[28]。因此,越来越多的教育者倡导让教师、家长、学生等多主体参与到课程评价中来[29],在学校、家庭、社区等多场域进行评价。对于融合教育而言,特殊学生的许多教育目标需要家庭的配合才能完成,比如生活自理能力、社会适应能力、问题解决能力等等,家长提供的信息往往是真实生活状态的反馈,对学校教育具有重要的参考价值。量化课程评价方法就是力图把复杂的教育现象和课程现象简化为数量,进而从数量的分析与比较中推断某一评价对象的成效[30]。该方法使发展中的学生失去了自己的个性存在,而被某种沉重的外在物所操纵,学生发展的丰富多样性完全被数字化、符号化和形式化了[31]。参与融合教育的特殊学生,许多教育目标无法量化评价,比如康复效果、同伴关系、校园适应、沟通能力等等。只有在真实的情境中,通过动态化的质性观察、访谈,甚至是自我反思才有可能掌握全面客观的数据。因此,量化评价与质性评价相结合是融合教育课程评价的必然选择。

总而言之,“适异而评”需要建立在对“差异”的新的理解之上。新的差异观带来新的课程评价标准观。融合教育的课程评价只有坚持“适异成长”

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

的教育信念、“适异而育”的教育宗旨、适异定“标”的课程选择，以及多元“促异”的评价样式，才有可能真正做到“适异而评”，让教育回归“育人”的本质。

参考文献

[1] [2][4]赵勇帅,邓猛.西方融合教育课程设计与实施及对我国的启示[J].中国特殊教育,2015,(3):9-15.

[3]燕学敏.中小学课堂差异教学评价体系的建构与反思[J].教育理论与实践,2021,41(11):33-37.

[5]倪娟,沈健.中小学课程评价改革:主要问题及可能对策[J].教育发展研究,2011,31(8):18-23.

[6]罗生全.全面而有质量的人的发展:课程评价的价值归属[J].教育发展研究,2020,40(10):3.

[7]陈云英.全纳教育的元型[J].中国特殊教育,2003,(2):3-11.

[8]邓猛等.融合教育背景下中国特殊教育体系发展研究[M].南京:南京师范大学出版社,2016:64.

[9]冯建军.基于个体发展差异的教育公正原则[J].教育研究与实验,2008,(4):7-10+65.

[10]褚宏启.教育公平的原则重构与制度重组——兼论什么样的教育不平等是公平的[J].教育学报,2020,16(5):19-27

[11]司林波.新时代教育评价改革的现实背景、内在逻辑与实践路向[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2022,51(1):96-110.

[12] 周波,黄培森.关注个体差异:教育过程公平的路径选择[J].河北师范大学学报(教育科学版),2017,19(1):91-94.

[13] 姜智,华国栋.“差异教学”实质刍议[J].中国教育学刊,2004,(4):54-57.

[14] 杨璐.差异教学策略研究——来自美国的经验[D].华东师范大学,2009.

[15] 吕耀中.全纳教育视野下的差异教学[J].中国特殊教育,2006,(1):9-13.

[16]杜楠,周福盛.论教育评价中人的理性回归:从“抽象的人”到“具体的人”[J].中国考试,2021,(9):13-22.

[17]克里希那穆提.一生的学习[M].张南星译.深圳:深圳报业集团出版社,2010:127.

[18]刘志军.课程评价的现状、问题与展望[J].课程·教材·教法,2007,(1):3-12.

[19]余文森.从“双基”到三维目标再到核心素养——改革开放40年我国课程教学改革的三个阶段[J].课程·教材·教法,2019,39(9):40-47.

[20]唐惠民.教育公平视野下的教学实践观刍论[J].教育探索,2016,(7):17-19.

[21]刘艾清,陈义海.学校层级课程评价的问题探讨[J].教学与管理,2016,(31):5-7.

[22]钱洁,缪建东.破解家长教育焦虑的可能路径:构建促进学生全面发展的教育评价体系[J].中国教育学刊,2021,(9):38-43.

[23]杜楠,周福盛.论教育评价中人的理性回归:从“抽象的人”到“具体的人”[J].中国考试,2021,(9):13-22.

[24]张文京.标准化智力测验的动态性评量及支持系统建构[J].现代特殊教育,2004,(12):8-10.

[25]徐彬,刘志军.指向核心素养的课程评价探析[J].课程·教材·教法,2019,39(7):21-26.

[26]谢翌,马云鹏.教师信念的形成与变革[J].比较教育研究,2007,(6):31-35+85.

[27]钟启泉.走向人性化的课程评价[J].全球教育展望,2010,39(1):8-14+20.

[28][31] 王富平.新课程评价的生本化取向[J].中国教育学刊,2005,(1):35-37+41.

[29]易森林,袁桂林.试论课程评价多元化趋势[J].外国教育研究,2001,(1):24-27.

[30]李雁冰.质性课程评价研究[D].上海:华东师范大学博士后论文,2000.

Individualized Assessment: Practical Style and Theoretical Conception of Inclusive Education Curriculum Evaluation

Liu Mingqing & Xie Yi

Abstract: Inclusive education is promoting the reform of curriculum evaluation concept and practice patterns in primary and secondary schools. Due to the deviation of the understanding of “difference” in the current curriculum evaluation system, it is difficult to match with inclusive education’s purpose of respecting differences and realizing students’ “adaptive growth”. In the domestic context of comprehensively promoting inclusive education and vigorously carrying out educational evaluation reforms, primary and secondary schools need to rebuild a new fusion education concept of “difference”, to understand and develop standards of “adaptive evaluation”, explore diversified practice styles “adaptive evaluation”, and construct a new evaluation framework of integrated curriculum.

Keywords: inclusive education; school curriculum evaluation, adaptive evaluation, practice style, theoretical conception

责任编辑:杨春凤

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net