

嵌入式形成性评价在美术教科书中的机制构建 与实践路径研究

冯怡君

首都师范大学, 北京 100048

DOI:10.61369/EST.2025050038

摘要 : 本文聚焦现行美术教科书中“形成性评价”的嵌入机制与实践路径, 系统探讨其在核心素养导向下的价值重构与课堂落地策略。传统美术课堂以终结性评价为主导, 难以回应审美判断的主观性、创作过程的开放性与文化理解的多元性, 而嵌入式的形成性评价则通过任务驱动、过程诊断与即时反馈, 实现了“教—学—评”一体化的深度整合。研究以人美版、粤教版、山东版等现行教科书为样本, 揭示教科书如何将抽象的美术核心素养转译为可观察、可调节的学习行为。

关键词 : 形成性评价; 美术教科书; 嵌入机制; 教学评一体化

Research on the Mechanism Construction and Practical Path of Embedded Formative Evaluation in Art Textbooks

Feng Yijun

Capital Normal University, Beijing 100048

Abstract : This paper focuses on the embedding mechanism and practical path of "formative evaluation" in current art textbooks, and systematically explores its value reconstruction and classroom implementation strategies under the guidance of core literacy. Traditional art classes are dominated by summative assessment, which is difficult to respond to the subjectivity of aesthetic judgment, the openness of the creative process and the diversity of cultural understanding. However, embedded formative assessment achieves a deep integration of "teaching – learning – assessment" through task-driven, process diagnosis and immediate feedback. This study takes current textbooks such as the People's Art Edition, the Guangdong Education Edition, and the Shandong Edition as samples to reveal how textbooks translate the abstract core literacy of art into observable and adjustable learning behaviors.

Keywords : formative assessment; art textbook; embedding mechanism; integration of teaching, learning and assessment

一、形成性评价在美术教科书中的问题起点与核心价值

(一) 美术教科书中传统评价观的局限

回到学校美术课堂, 教学评价乃至形成性评价一直都是课堂教学的短板, 而传统美术教科书中的评价模块常以结果导向为主, 体现为课后练习等级量表或笼统的作业要求。其后果是, 教学评在时空和逻辑上脱节, 教科书未能充分发挥其作为核心素养落地关键载体的作用, 教师在实际教学中也缺乏有效的、嵌入学习过程的评价工具支持。现行美术教科书在单元结构中有意识地嵌入形成性评价, 实质上是对传统课堂的外部干预与制度提醒。当教科书以可视化、文本化的形式将评价节点锚定在具体的学习情境中时, 教师无需再从零起步设计评价工具, 而可以在既定框

架内根据课堂即时情境进行微调与创生, 学生也不再被动等待终端裁决, 而是在每一个关键节点获得自我诊断与同伴交流互鉴的机会。

(二) 内涵发展与理论基础

“形成性评价”这一概念最早由美国评论家迈克尔·斯克里文 (Michael Scriven) 于1967年在其著作《评价方法论》中正式提出, 主要用来区分“在过程中改进教育方案”和“在结束后进行总结判定”的两种评价取向。随后美国教育心理学家本杰明·布鲁姆 (Benjamin Bloom) 在1968–1969年间, 将迈克尔·斯克里文的概念引进教学领域, 把“形成性评价”从课程评价范畴移植到了学生的学习过程中, 并且强调在教学的过程中要提供相关反馈依据, 以便教师调整教学策略促进学生学习。形成性评价自其应用于教学领域以来, 其内涵就在不断丰富。在美术

作者简介: 冯怡君 (2001.01—), 女, 汉族, 辽宁鞍山, 在读硕士研究生, 研究方向是美术教育。

学科中，形成性评价系统具有其特殊的属性。在美术学科中的形成性评价的标准需要兼顾“表现的创新性”即关注主题创意、情感表达等与“技术的规范性”即关注造型、构图、色彩运用等，又要考核内在的审美素养、评价的场景则需要跨越个体创作与集体审美的互动。这种多维度的特征要求美术教育中的形成性评价具备高度的系统化、情境化、差异化的多元实时策略。

（三）核心素养培育的必由之路

核心素养视域下的形成性评价已经不再是课堂流程中的附属环节，而是统摄了教学目标、内容、方法与关系的深度逻辑。它要求教师将“学会什么”与“正在学会什么”同步纳入视野，在持续展开的审美探究与文化体验中，实时捕捉学生认知、情感、技能、态度等多维度的行为表现，并把这些行为表现转化为可解释、可干预、可改进的教学信息。美术学科的特殊性进一步放大了形成性评价的复杂性与迫切性。审美判断的主观性、创作过程的开放性、文化理解的多元性，决定了任何单一的、延迟性、量化的终结性评价都难以完整回应素养发展的需求。^[1]从更深层次看，核心素养框架下的形成性评价正在重塑教学权力的分配方式。学生不再只是被观察记录和评定的对象，而是评价话语的共同建构者。这种权力关系的转移，反过来又要求教科书在评价模块中提供可对话、可质疑、可修订的文本结构，使学生在阅读教科书时即可预见自身在评价过程中的位置。核心素养导向下的美术教育，需要一种能够贯穿审美感知、艺术表现、创意实践、文化理解等全域目标的形成性评价范式，而这一范式的制度化起点正是教科书评价模块的优化调整。^[2]

二、现行美术教科书中形成性评价的“嵌入”机制分析

（一）“嵌入”的维度与形式

“嵌入”一词原本指将某一构件精密地插入另一结构之中，使之既成为整体的一部分，又保有独立功能。移用于美术教科书中的形成性评价，便提示我们不能只把评价视为课后附加的“补丁”，而要追问它被安插在单元、课时乃至活动中的哪一段“榫卯”位置。教材的中间段是知识迁移与技能内化的关键节点，也是学生最容易出现认知断层的时刻，形成性评价恰好在此设置，才能发挥即时诊断与调节的功能。2022人美版普通高中美术设计教科书通过任务设计、探究环节、学习评价表和单元学业质量水平表四级结构，将形成性评价系统性地整合于学习流程之中。以下结合教材内容，对其嵌入方式及效果进行实证性分析。

1. 嵌入位置与课程结构的一致性

教材以单元一课一学习任务三级组织内容，每课均包含学习任务、思考·探究、学习评价三大板块。学习任务以可观察行为动词描述目标，直接为后续评价提供可测维度；思考·探究通过阶梯式问题引导学生外显思维过程，评价行为自然发生于问题解答与资料整理之中；学习评价板块则以自评量表与互评问题组成，置于课时的末尾，形成即时反馈回路。三级结构确保评价节点与教学目标在时空上对应，避免评价滞后或错位。

2. 评价活动与探究过程的融合性

教材在探究环节内置数据收集与反思工具，使评价行为与学习任务同步发生。例如图1第三单元第二课要求学生对“错银铜牛灯”与“Arco落地灯”进行功能-造型-材质-技术四维对照，并填写差异表。该表格既是学习记录，也是评价量表，教师通过巡视即可即时发现学生在“技术”维度上的理解缺漏，并在课堂内予以纠正。评价与学习活动共享同一工具，大大减少了额外测评时间，降低了学生的认知负荷。



差异	因素						
	功能	造型	材质	技术	设计目的	工作原理	是否可量产
相同							
不同							

图1.2022人美版普通高中美术设计教科书——第三单元产品设计

3. 评价主体的多元性

教材每课学习评价均包含“自评+互评”两项。自评采用3级或4级量表，要求学生对照任务目标逐项勾选；互评则通过角色扮演或便利贴反馈实现。以第四单元第二课环境设计的学习任务为例，学生需完成“甲方/乙方”角色互换，设计者向同伴陈述方案，同伴依据需求书进行评分并提出修改建议，下一轮角色互换。该机制使设计需求方与设计师双方视角在同一作品上交汇，评价信息来源多元化，提升反馈的客观性与针对性。

（二）教科书中蕴含的评价标准与指标

当美术教科书中的形成性评价量表在指标构建上呈现系统化与精细化特征时，其功能便超越了单纯的测量工具，转化为具备调节与导向作用的课程中介机制。量表通过水平等级的阶梯划分，将抽象课程目标转化为可观察的行为表现，为教师提供评估参照，帮助识别学生在知识、技能与审美等维度的达成度，进而实施差异化教学。同时，作为元认知工具，量表的显性指标（如构图、色彩、文化理解等）引导学生开展自我诊断与目标设定，增强评价透明度与自我调节能力，最终促成教学—评估—学习的良性循环。

（三）探究活动中的形成性评价契机

在现行美术教科书中，探究活动被赋予双重功能：既是课程内容的展开方式，又是形成性评价的实施场域。探究活动本身即构成评价过程的一环，其价值在于通过开放性任务结构，持续暴露学生的认知状态、技能水平与审美取向，从而为教师提供可即

时分析的学习证据。^[3]教科书在探究活动的设计中，通常以问题情境材料等作为基本要素，这些要素天然具备生成性评价数据的能力。探究活动的非终结性特征，使教师能够在不干扰学习进程的前提下，持续收集多元证据，并将其转化为诊断依据，用于判断学生对核心素养各维度的掌握深度。^[4]教师依据这些证据，可对后续教学节奏、内容梯度与支持策略进行微观调整，实现教学决策的精准化与个性化。由此，探究活动在教科书中不仅是学习发生的媒介，更成为评价信息持续生成与即时利用的系统通道，使形成性评价的嵌入获得可操作、可追踪、可调控的结构性保障。

三、教科书中形成性评价的应用策略

（一）设计驱动深度学习的评价任务

在教科书层面实施形成性评价，首要任务是构建能够驱动深度学习的评价任务体系。该体系需要以美术学科的核心素养为基础，以诊断学生理解深度与调控学习进度为目标，在任务结构、认知要求和评价功能之间形成体系。只有通过对理解深度的精准诊断，才能将认知缺口转化为可以操作的任务活动，从而使评价真正的成为调节学生学习轨迹的利器。

因此教师自身设计的评价任务与教科书中的形成性评价有机结合，使其与知识构建、技能操练、审美判断、文化理解等学习活动同步展开，确保评价不再是局限于终端的测量，而成为学习过程的构成性环节。任务设计须要明确指向核心素养的维度指标，通过认知层级递进的方式，要求学生调用并整合概念性知识，形成具有综合性、迁移性与反思性的学习表现。通过上述的策略，评价任务由外部判断工具转化为学习过程的驱动力，教科书实现了从“教学支持”向“学习支持”的功能转变，从而在课程实施层面保障了核心素养的落实与深度学习的持续发生。

（二）构建即时反馈与调整的促进机制

在即时反馈与动态调整的促进机制中，美术教师才是评价任务实施与调控的行动者，教科书则作为结构化资源与操作指南的提供者，其功能在于为教师创设可以灵活调用重组的反馈支架系统。该系统以任务阶段为纵向维度、以评价主体为横向维度，通过可分解的“成功标准”清单将核心素养指标转译为阶段性、可观察的行为表现，使教师能够在创作或探究的关键节点实施精准诊断；反思问题模板将元认知要求编码为可重复使用的认知工具，教师据此引导学生开展自评并主动监控概念掌握与策略运用；同伴互评指南则以规范化语言与焦点维度确保社会性评价活动的有效性与可比性，教师据此组织并调节同伴交互。教科书进一步嵌入信息处理与决策指引，协助教师对反馈信息进行分类、优先级排序及转化路径判定，使其能够即时调整教学策略、学习顺序或创作方案，并在后续任务中引导学生对调整成效进行再评价，形成“评价—反馈—调控—再评价”的闭合回路，从而在课程实施层面实现教学相长的持续发生。

（三）培育学生作为评价主体的元认知能力与自主发展意识

美术教师作为元认知能力与自主发展意识培育的核心施动者，需依据教科书所提供的结构化资源，系统构建一套贯穿单元

始终的自我评价与调节机制，其最终目标在于使学生由“被评者”转变为“自评者”，进而成长为能够持续自我导向的终身学习者。首先，教师须在课程启动阶段引导学生建立个人学习档案，以教科书中设定的“学习日志”模块为蓝本，规定固定周期记录创作意图、策略选择、技术难点与情感体验等形成可回溯的元认知轨迹。其次，教师借助教科书提供的多级“评价量规”，组织学生在任务前、中、后三节点开展自检。^[5]最后，教师以单元为周期，指导学生根据之前的综合日志、量规自评、同伴反馈三类证据，撰写“学习进展报告”，明确下一阶段的能力目标与资源需求。通过上述以教师为主导、教科书为媒介、学生为主体的连续循环，元认知将被内化为稳定的学习习惯并自主发展意识得以持续强化，最终达致终身学习能力的生成。

四、实践困境与未来展望

（一）教材的辅助功能定位与不足

在现行美术教材中，评价板块确实已出现从“画得像”转向“懂审美、能创造”的积极迹象，体现了课程标准对核心素养、个性表达与创新思维的重视。然而教师在课堂层面的实施仍面临一些“可预期的问题”它们更多源于教材定位、课堂生态与教师经验之间的磨合空间，而非单一层面的缺陷。美术教材中的评价体系在预设性、语言和工具适配上面临着统一性与灵活性的平衡。教材为保障基础操作性而预设的指标与范例，虽便于教学入门，却可能因美术课堂的强生成性而显得机械；其中“富有创意”等开放性评语虽包容性强，却因缺乏具体指引而难以操作；配套的评价表格虽简洁易用，却也易忽略学习中的情感与过程细节。对此，一线教师普遍采取折中策略，以教材预设为起点并进行现场微调，将宏观表述拆解为可观察的“微指标”，或将表格改造为更灵活的便签、描述等形式。因此，若教材能提供可编辑的电子模板及指标拆分示例，将能有效支持教师的校本化实践，在统一标准与教学弹性之间实现双赢。

（二）时间困境与教师能力挑战

在课堂时间总量恒定的前提下，嵌入式形成性评价确实会带来新的耗时点：学生阅读量表、交换作品、阐释观点等，每一步都比传统的打分与收作业模式多出若干分钟。教科书编写者也应意识到这一点，可以在任务旁标注“建议用时”，或把评价环节拆成课前、课中、课后三段，以分散时间压力。至于教师能力，挑战主要集中在评价素养的扩展上。这要求教师从单一评价者转变为评价设计者，能根据单元核心概念对教材评价量表进行二次开发，使其既贴合学情又保有形成性反馈功能，同时需成为课堂对话的引导者，熟练运用可视化工具与话语支架，在学生互评出现偏差时教师通过元评价示范将讨论引回正轨，此外更要成为时间—任务—资源的统筹者，能依据班额、差异与教学进度，在教材建议外生成一套个性化的弹性评价方案，并实现课堂上的灵活调度。

（三）技术赋能与挑战

AI 在美术形成性评价中的潜能与反思。在美术课堂的形成性

评价中引入 AI，目前主要有两种路径：一是利用 AI 生成参考图帮助学生拓展创作思路，但其风险在于学生易陷入“唯 AI 是从”的误区盲目追求技术完成度。教师应有意识调整评价标准，降低技术权重转而强调个人阐释与情感表达以平衡 AI 的参考价值。二是借助 AI 进行作品数据分析，获取色彩、构图、笔触等维度的量化报告。若直接将数据等同于评分依据，显然片面；但若将其作为教学对话的起点，则能有效辅助评价。教师可引导学生对照数据回看原作，共同讨论画面效果，并由学生自主决定是否调整总体来看，AI 能够将隐性的视觉特征显性化，为课堂评价提供客观抓手。但其应用成效仍依赖于教师的专业判断——需结合学情、课程目标及学生成长阶段灵活运用。展望未来，若美术教科书能提供 AI 数据的学科解读范式与教学案例，将有助于教师更自然、稳健地将 AI 融入评价体系，实现技术赋能与教育本位的平衡。

五、结语

文章聚焦探讨了现行美术教科书文本，系统剖析了形成性评价的嵌入式机制。研究表明，现行教科书正通过结构化嵌入评价节点于课程脉络中，借助多元评价工具将核心素养转化为可观测、可调节的学习行为，努力实现“教—学—评”的同步与整合。这种嵌入不仅是技术革新，更推动着教学评价的转型，让教科书角色升华为评价文化的培育者，支持学生从被动受评者转向评价话语的共同建构者。随着设计的持续完善与多方协同支持系统的建立，形成性评价有望从教科书蓝图走向生动的课堂实践，赋能深度美术学习与终身美育。

参考文献

- [1] 尹少淳.《尹少淳谈美术教育》[M].北京：人民美术出版社，2016.
- [2] 教育部.《普通高中美术课程标准（2017年版2020年修订）》[S].北京：人民教育出版社，2020.
- [3] 骆文淑，杨志明：“双减”背景下加强形成性评价的思考.中国考试，2022(01):63-68.
- [4] 刘莉.“双减”政策下形成性评价在课堂教学管理中的运用[J].江西教育，2021(34):21-22.
- [5] 李力加.《美术课为什么要这样上》[M].江西美术出版社，2022.