

【评价研究】

基于核心素养的中学语文鉴赏评价 学习进阶框架研究

王彤彦 张晓毓 王家祺

【摘要】明确学生认知发展阶段与思维提升路径,对于落实语文课程标准、培养学生核心素养具有重要意义。本研究借鉴国际学习进阶理论与实践经验,构建鉴赏评价能力学习进阶框架,并描述其进阶水平,再结合测评数据和言语报告进行校验,从认知动作、认知对象、认知条件三个方面修正学习进阶水平。研究为系统构建语文关键能力进阶框架提供了研究样例,为开展指向鉴赏评价能力进阶的阅读教学提供了理论依据,为设计鉴赏评价能力的过程性评价提供了参考思路。

【关键词】学习进阶;中学语文;鉴赏评价;过程性评价;核心素养;教育评价改革

2020年10月,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》,指出应提高教育评价的科学性、专业性、客观性,使核心素养发展要求与学生年龄心理阶段特征紧密契合,改进结果评价,强化过程评价^[1]。如何基于学生认知动作特征将学科关键能力目标具体化、表征证据外显化,是当下开展过程性评价必须思考和面对的问题。

作为一种阅读能力,鉴赏评价是学生必备的学科关键能力之一^[2],在中学语文阅读教学中具有不容忽视的价值。《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称“高中课标”)和《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“义教课标”)均对学生的鉴赏评价能力提出了要求。义教课标指出,在语文学习过程中,学生要能“感受语言文字的美,感悟作品的思想内涵和艺术价值,能结合自己的经验,理解、鉴赏和初步评价语言文字作品,丰富自己的情感体验和精神世界”^[3]。高中课标则指出,学生要“能鉴赏、鉴别和评价不同时代、不同风格的作品,具有正确的价值观、高尚的审美情趣和审美品位”^[4]。然而,在教学与评价实践中,鉴赏评价能力表征不明确、发展路径不清晰、诊断不精准等问题一直困扰着广大教师,影响教学效率。对此,近十年来国际教育界的一个研究热点——学习进阶(learning progressions),从科学精细地描述并评估关键能力发展过程

的角度,为实现鉴赏评价能力进阶、实现教育高质量发展提供了探索思路。

一、语文鉴赏评价学习进阶框架

本研究依据义教课标和高中课标的要求,基于学习进阶理论及其能力框架的构建策略,参考一些国际知名评价项目的经验,开发中学语文鉴赏评价学习进阶框架并设定其进阶水平。

(一)学习进阶理论及研究方法

针对学习进阶,目前学术界尚未达成统一定义。2007年,美国国家研究理事会在研究报告中提出,学习进阶是对儿童在长时间围绕某个主题学习或者探索过程中,逐渐形成的复杂思维方式的描述^[5]。美国教育考试服务中心(ETS)提出,学习进阶是对学生在某个关键概念、过程、策略、实践或思维习惯复杂程度的质性变化进行描述,这种变化可能来源于一些因素的共同作用,包括自然成长和教学^[6]。还有学者指出,学习进阶是一系列以实证为基础、可测试的假设,学生在合适的教学条件下,随着时间的推移,对科学大概念、科学实践的理解应用能力逐渐趋于复杂,并通过经验进行验证^[7]。本研究中的学习进阶,指在学校教学环境下,对学生围绕某一关键思维能力的较长时间学习过程中,所形成的从简单到复杂思维方式变化的假设性描述,显示学生认知心理和思维方式随着适当教学而发生质性变化的路径。

一般认为,一个完整的学习进阶至少包含六个构成要素:(1)进阶变量,即从哪些方面来刻画学生关键概念或能力的发展,它随着时间的推移而发展变化;(2)上锚,指学生在完成某一学习阶段时所能达到的终极水平;(3)中间水平,描述概念或能力发展中存在的不同阶段;(4)下锚,指学习进阶的起点,即学生在开始阶段的能力表现;(5)学习任务,即学生在每个进阶水平能完成的各类任务;(6)测评工具,指根据所假设的进阶追踪学生发展的具体测量工具。清晰定义上锚、下锚和中间水平,是学习进阶的重要特征^[8]。

从本质上看,学习进阶是基于认识论假设或学习理论,在对主题或关键能力进行理论研究的基础上提出的一种假设模态,学习进阶的开发过程也是验证假设的过程。国外学者提出了学习进阶效度验证框架,有的包括开发、评分、泛化、外延、应用等阶段^[9];有的包括理论框架开发、任务设计、评价标准、收集学生思维证据、预测试、分析题目和学生作答、对题目和作答分类进行一致性检验、基于实证数据修正框架、教学实施与有效性评估等多重环节,强调验证过程需要不断迭代与修正^[10]。针对学习进阶,常见的校验方法主要有两种。一是言语分析法,即对言语内容的主观或质性编码进行量化分析。比如,通过言语报告,以学生作答后立即回忆并报告思考过程的数据为证据,来衡量任务或工具是否符合意图测量的进阶水平。二是心理测量法,通过对学生进阶任务或测试作答结果数据进行分析,将其表现与假设的进阶水平描述相关联,验证学习进阶顺序与特征,并对已有的理论假设进行修正^[8]。

我国对中学语文学科学习进阶的研究尚处于起步阶段。有的研究介绍了学习进阶理论及其在教学中的意义,提出基于学习进阶理论开展学科教学的建议,但尚未构建合理的进阶框架和清晰的进阶线索^[11];有的研究从语文学科知识与学习规律的角度着眼,而不是从认知科学、学习科学的角度谈关键能力进阶路径^[12]。总体看来,中学语文学科的学习进阶从能力框架构建到进阶校验方面都亟待深入研究。

本研究借鉴国际学习进阶效度验证框架,先构建鉴赏评价能力进阶框架,再以证据中心设计理念开发情境任务,融合质性研究(如言语报告)和量化研究(如心理测量)方法,进行学习进阶框架的有效性检验^[13],进而根据验证结果修正进阶框架及水平。

(二) 鉴赏评价的概念界定

从认知心理的角度来看,鉴赏评价“融入了学生鲜明的主观思想和感情色彩,是客观存在受主观检验的思维过程已达到认识活动和情感活动相互交融的阶段,这是阅读心理过程的发展和深化”^[14]。学生作为阅读主体,在记忆、理解等低阶思维的基础上,对作品的内容情节、形象塑造、思想主题、语言表达、艺术形式、文本价值等方面进行描述、判断和评估,独立地提出自己的见解。在语文学科能力体系中,鉴赏评价属于迁移创新类能力,学生需要利用语文核心知识以及实践活动的经验方法,联系生活实际,运用发散性思维和批判性思维,个性化地解决陌生和不确定性问题^[15]。

从两个课标的要求来看,鉴赏评价作为一种发生在复杂认知过程中的高阶思维能力,贯穿学生从小学至高中语文学科学习的全过程。不同年级学生的鉴赏评价能力既有共性表现,又有发展阶段性的个性特征,需要教师加以引导,进行有意识的长期培养。

(三) 学习进阶框架构建

本研究框架的构建以高中课标和义教课标为依据。两个课标均指出,核心素养作为课程育人价值的集中体现,需要通过积极的语文实践活动积累和构建,并在真实的语言运用情境中表现出来^{[4]3-4}。学生在具体的活动情境中,开展语文实践活动,强化语文学科关键能力,完成从语文具体知识到认识方式的外部定向、独立操作和自觉内化,进而转化为核心素养。

本研究框架借鉴国际学生评估项目(PISA)、国际阅读素养进展研究项目(PIRLS)、美国国家教育进展评估(NAEP)等国际和国外阅读素养评价项目的经验。PISA主要检测学生处理信息的能力,其测评框架包括文本、认知和情境三个主要方面,阅读关键能力维度包括信息定位、内容理解、评估和反思^[16]。PIRLS认为关键能力维度包括关注和检索文本信息、直接推论、综合和阐释观点及信息、审查和评价内容语言及文本要素^[17]。NAEP阐述了三种不同的阅读情境(为获得文学体验而阅读、为获取信息而阅读、为完成任务而阅读)中的关键能力(定位和回忆、整合和阐释、批判和评估)^[18]。总体而言,上述评价项目主要根据阅读情境、认知策略、阅读行为和态度,对学生的阅读能力和素养进行测试评估,并基于数据提出各自的能力维度。这为研究学生语文关键能力发展过程及能力维度提供了参考依据。

本研究以鉴赏评价为进阶变量,从认知动作、认知对象、实践活动情境三个维度构建能力进阶框架,如图1所示。按照认知发展过程,将鉴赏评价拆解为三个具有层级关系的质性动作:描述、判断、评估。“描述”是基础动作,呈现读者对作品某方面的感受,具体叙述感受的过程和结果;“判断”是核心动作,指读者在阅读过程中基于描述,辨析作品某方面的特点并作出解释;“评估”指读者对作品的表现力或感染力进行评析的过程。鉴赏评价的认知对象即作品,包括作品的内容(如情节、形象、主旨)、作品的形式(如结构、语言、体裁)。发展鉴赏评价能力的载体是实践活动情境,包括个人体验情境、社会生活情境、学科认知情境。这样将阅读过程中鉴赏评价的认知要素和过程外显,直观质性地反映认知的内在过程。

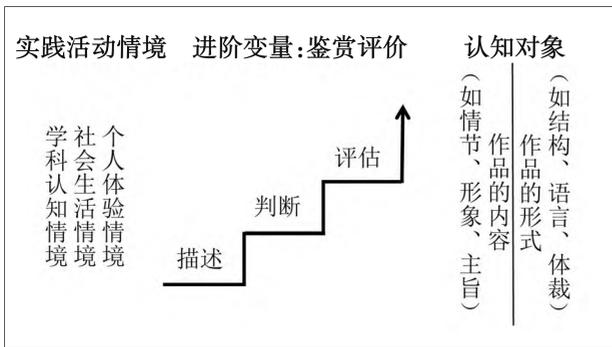


图1 中学语文鉴赏评价学习进阶框架

(四)能力水平初步构建

根据鉴赏评价进阶框架,对接义教课标与高中课标的要求,初步描述鉴赏评价学习进阶能力水平。从鉴赏评价能力的纵向发展来看,描述、判断、评估三个认知动作具有层级性,结合相对应的认知对象,形成认知过程,即描述阅读感受、判断作品特点、评估作品表现力或感染力,这是一个鉴赏评价的过程。

根据认知对象,对每一个水平主张进行拆解,预设学生行为表现,作为能力进阶的证据。例如,依据初步构建框架时设定的水平主张“1.1.1能叙述个人对作品的感受”,通过拆解认知对象,即“作品的内容”(如情节、形象、主旨)和“作品的形式(如结构、语言、体裁)”,可以将进阶证据设定为三个方面:1.1.1.1能叙述个人对文学作品中情节的感受;1.1.1.2能叙述个人对文学作品中形象的感受;1.1.1.3能叙述个人对文学作品主旨的感受。以上水平主张和证据根据后期实证又作了修正。

二、语文鉴赏评价学习进阶框架的校验

基于鉴赏评价进阶框架和初步构建的能力水平,本研究开发测试工具,通过分析言语报告和纸笔测试数据,了解和诊断学生语文鉴赏评价能力的发展规律和发展水平,进而分析学生的能力水平是否能反映进阶框架的内涵与要求。

(一)开发测试工具

为了检验“阶”的存在和主张、证据、水平描述的合理性,本研究基于中学语文鉴赏评价学习进阶框架,以证据中心为设计理念开发情境任务,研制了七年级至十二年级31个测评任务,共186道题,其中个人体验情境任务总数9个、试题数54道;社会生活情境任务总数10个、试题数60道;学科认知情境任务总数12个、试题数72道。

首先,根据学习进阶框架确定测评要素,依据初步构建的水平描述确定题目承载的能力指向。例如,十一年级的测评任务中有一道古诗阅读试题:《望海潮·东南形胜》中词人将“十”“千”“万”这些数词巧妙地运用在描写和抒情之中。请结合具体诗句,说说词人运用数词有何妙处。这道试题测试鉴赏评价的判断认知能力,认知对象包括词句的内容、情感,命题依据为鉴赏评价学习进阶水平“2.2.2能基于作品在内容或形式上的突出特点,判定语言特点对于表达主题的作用,并作出合理解释”。后期基于实证结果,修正水平描述及测试工具。

其次,依据预设的主张证据对学生作答情况分类分级。以上述试题为例,根据初步构建的判断水平二的主张及其相应证据描述,学生应当从局部细节入手,判定作品在内容或形式上的突出特点,并对其表达效果作出合理解释。具体而言,学生在作答中如能结合“参差十万人家”“十里荷花”“千骑拥高牙”等描写钱塘诗句的具体内容,表述出“‘十’‘千’‘万’这些数词极力表现杭州自然环境优美、都市繁华富足、百姓安居乐业的特点,具有夸张壮美的表达效果和撼动人心的艺术力量,作者也借夸张的数词表达他对时任杭州官员的赞美”等意思,即说明其判断的认知能力达到了鉴赏评价学习进阶的水平二。

(二)测评设计

1.等值设计

考虑到年级贯通性和等值设计的要求,本研究采用了垂直等值设计。垂直等值是指将测试同一能力

的不同年级的测验转换到同一个分数量尺上的过程^[19]。通过在不同年级的测验中设置一些共同题(锚题)可以完成等值的过程。研究将七年级至十二年级的31个测评任务分解组合成24个题组,每个题组下包含1~2个测评任务。再根据题目作答时间,选取2~3个题组形成不同的测验题册。

2. 研究对象

研究对象分为参加言语报告的学生和参加纸笔测试的学生两个群体。

(1) 言语报告对象。抽取来自七至十二年级的共50名学生,在作答测评任务的同时进行言语报告,这50名学生的作答结果不作为纸笔测试的分析数据。

(2) 纸笔测试对象。抽取北京市15所中学的七至十二年级学生完成测试,共收回4242名学生的作答试卷。各年级锚任务作答人数约是普通任务作答人数的3~4倍,最少的是八年级的任务4,有637人作答;最多的是九年级任务1,有1172人作答。普通任务作答人数最少184人,最多305人。

(三) 数据分析

1. 测评工具质量

(1) 编码一致性。收回学生作答后,采用双评方式进行编码,第一轮编码Kappa系数均高于0.85,编码一致性较高。第二轮对编码不一致的学生作答重新编码,直至两位编码员对全部作答的编码一致。

(2) 测评工具的难度与区分度。利用经典测量理论(Classical Test Theory)对七年级至十二年级所有任务小题进行难度(题目平均分与题目满分的比值)和区分度(题目得分与总分的皮尔逊相关)检测。从结果看出,七、八、九、十二年级任务的题目平均难度值较高,均在0.5以上,相对较容易;十、十一年级任务的题目平均难度值较低,分别是0.38和0.28,相对较难。各年级任务的区分度平均值均在0.5以上,说明具有较高的区分度。

2. 测评结果分析

使用项目反应理论(Item Response Theory)中的Rasch模型分析编码结果,计算不同水平题目的难度均值,评估试题与学习进阶框架的匹配度。判断、评估两个维度上,水平三题目难度均值均高于水平二题目,水平二题目难度均值均高于水平一题目;描述维度上,水平三与水平二难度值接近,高于水平一。数据分析结果表明,学生的鉴赏评价实际水平大致能够

反映进阶框架的内涵与要求。

三、基于实证结果修正学习进阶水平

为校验进阶框架的科学性,本研究将质性研究和量化研究方法相结合,以学生言语报告和纸笔作答情况为证据,通过研究认知能力的发展阶段,辨析认知对象的复杂程度,梳理、比较不同层级水平特征,进而修正鉴赏评价的能力水平描述,以凸显“阶”设定的差异性。

(一) 基于实证结果细化认知动作

从编码结果来看,学生实际表现比预设水平低。预设水平二的题目共有115道,从实际表现编码结果看,只有29.7%的学生达到了水平二,达到水平零(指未达到水平一的作答、无意义作答、空白卷等)和水平一的则分别占37.2%和32.8%;同样,学生在作答预设水平三的题目时,实际达到水平三的百分比也比较低,只有20.4%,而水平零、水平一、水平二的百分比都较高。例如,九年级的任务4,6道题目预设水平均为水平二及以上,但仅第2题预设水平二的编码结果符合预设,达到水平二的人数百分比为60.3%,其他题目(含空白卷)的数据均比预设数据低。这表明测试题目偏难,不同进阶水平描述得不够科学分明。

鉴赏评价学习进阶水平划分的主要依据是认知动作。如果三个水平的认知动作没有差异,那么就难以区分能力水平之间的不同。因此,根据认知动作的复杂程度,按照水平特征,对描述、判断、评估三个动作分别再细化,以呈现每一个动作由简单到复杂的思维发展过程。具体来说,描述的动作按水平细化为“表达—叙述—陈述”,判断的动作细化为“指出—判定—辨析”,评估的动作细化为“评价—评析—评述”。由此,细化进阶框架的认知动作,突出其进阶线索。

(二) 基于实证结果简化认知对象

为进一步探究学生实际表现低于预设水平的原因,本研究分析学生言语报告后发现,认知对象的复杂程度会影响鉴赏评价能力水平。一份关于水平二判断能力的测试题报告提到:“对于题意理解不是很到位,‘判断要素之间的关系’我一开始并没有理解,‘作用’到底来源于什么,导致我对于题目出现了一些误解,当然也会为我的思考带来一些困难。”另一份报告也提到了类似的问题:“我一开始并没有很清晰地感受到这道题应该怎么答,出现了一些审题上的偏差,这道题目并不只是要求分析人物形象,我在这

些地方花了更多的时间。”这表明,同一水平的有些测试工具的认知对象指向作品内容或形式的某一种要素,有些则涉及作品内容或形式的多种要素,这造成了测评题目难度不一致,也干扰学生的思考。

对此,调整测试工具及水平描述,将复杂烦琐的认知对象简化,所有认知动作的对象均为作品的内容或形式的某一种要素。

(三)基于实证结果调整认知条件

从预设为水平三的题目分析结果来看,尤其七至十一年级任务中,达到水平三的学生人数占总人数的百分比普遍较低(含空白卷),水平二与水平三之间数据没有形成梯度,编码数据与预设水平吻合度不高。这表明这两个水平之间的进阶线索不够清晰。

对此,调整认知条件的复杂程度以进一步刻画水平二和水平三之间的“阶”,使二者之间的进阶路径更分明。即水平二要求依据作品的内容或形式,进行描述、判断、评估;水平三则既要依据作品的内容或形式,还要结合相关阅读材料如写作背景、作家传记、名家评论、信息资源等,进行描述、判断、评估。这既体现了鉴赏评价的能力要求与阅读理解的规律,也逐层提高了认知难度。

(四)修正学习进阶水平

学习进阶的本质在于刻画学生特定心理结构的阶段性发展^[20]。基于学习进阶效度验证,根据学生认知水平和思维倾向性,明确学生思维发展的关键点,确定认知动作、认知对象、认知条件的差异,从这三个方面刻画进阶路径,修正进阶能力水平描述。

中学语文鉴赏评价学习进阶框架将进阶变量鉴赏评价拆解为描述、判断、评估三个认知动作,每个动作再分别细化为三个层级,由此形成了能力进阶的主线;鉴赏评价的认知对象为作品内容或形式的某一个要素;每一层级的认知条件逐渐复杂,增加思维难度,即(1)直接对作品描述、判断、评估;(2)依据作品内容或形式,对作品描述、判断、评估;(3)在作品与相关材料之间建立合理关联,对作品描述、判断、评估。

根据鉴赏评价学习进阶框架,学生能力呈现为三个由低向高的进阶水平。水平层级的不同体现了鉴赏评价的认知规律和发展方向,也反映了学生面对具体阅读任务时这一能力的细致差别。水平一是下锚,水平二是中间水平,水平三是上锚。具体描述详见下页表1。

水平一的学生具有对作品的内容、形式直接进行鉴赏评价的能力,即学生能直接表达对作品的阅读感受,指出某方面的特点,评价其表现力或感染力。

水平二的学生能依据作品,对内容、形式进行鉴赏评价,即学生能依据作品,叙述阅读感受,判定某方面的特点并作出解释,评析其表现力或感染力。

水平三的学生能结合作品与相关材料,有逻辑、多角度地对内容、形式进行鉴赏评价,即能在作品与相关材料之间建立合理关联,陈述阅读感受,辨析作品特点并作出解释,评述其表现力或感染力。

根据认知对象的具体要素,如作品的内容包含作品的情节、形象、主旨,分别拆解出证明以上水平描述所需的可观察证据。以水平一的水平描述“1.1能直接表达对作品的阅读感受”和“1.1.1能直接表达对作品内容的阅读感受”为例,其思维证据是能直接表达对情节、形象、主旨任一方面的阅读感受,即:1.1.1.1能直接表达对作品情节的阅读感受;1.1.1.2能直接表达对作品形象在阅读感受;1.1.1.3能直接表达对作品主旨的阅读感受。同理,其他水平描述与相关证据之间亦存在对应关系。

四、启示与展望

学习进阶能够搭建起一座连接研究学习和课堂教学实践的桥梁,提供将标准设计、课程开发、学业评估和教师专业发展联结起来的统一框架。有的学者甚至将学习进阶视作能够使中小学学习步入“正轨”的良方^[21]。通过中学语文鉴赏评价学习进阶框架的设计与校验,本研究为研究语文关键能力、语文课程教学与评估、落实课程标准和培养核心素养提供了参考。

(一)为构建中学语文高阶思维能力进阶框架提供研究样例

语文学科关键能力是一个多维多层的复杂系统,包含学习理解、应用实践、迁移创新三个能力维度,每个维度分别包含三个能力要素。在迁移创新这一高阶维度上除了鉴赏评价,还包含发散创新、解决问题两个高阶思维能力^[2]。学习进阶指向高阶思维能力的培养,鉴赏评价学习进阶框架研究可以为构建语文其他高阶思维能力进阶框架提供有效的经验借鉴。

在理论层面上,以学科理念为基础,对进阶框架及水平指标进行假设。其一,依据两个课程标准的要求确定语文高阶思维能力的进阶框架。其二,重视研

表 1

中学语文鉴赏评价学习进阶能力水平描述

进阶水平	水平描述	
水平三(上锚)	3.1 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 陈述对作品的阅读感受	3.1.1 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 陈述对作品内容的阅读感受 3.1.2 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 陈述对作品形式的阅读感受
	3.2 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 辨析作品特点, 并作出解释	3.2.1 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 辨析作品内容的特点, 并作出解释 3.2.2 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 辨析作品形式的特点, 并作出解释
	3.3 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 评述其表现力或感染力	3.3.1 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 评述作品内容的表现力或感染力 3.3.2 能在作品与相关材料之间建立合理关联, 评述作品形式的表现力或感染力
	2.1 能依据作品, 叙述阅读感受	2.1.1 能依据作品, 叙述对内容的阅读感受 2.1.2 能依据作品, 叙述对形式的阅读感受
	2.2 能依据作品, 判定其突出特点, 并作出解释	2.2.1 能依据作品, 判定内容的突出特点, 并作出解释 2.2.2 能依据作品, 判定形式的突出特点, 并作出解释
	2.3 能依据作品, 评析其表现力或感染力	2.3.1 能依据作品, 评析内容的表现力或感染力 2.3.2 能依据作品, 评析形式的表现力或感染力
水平二(中间水平)	1.1 能直接表达对作品的阅读感受	1.1.1 能直接表达对作品内容的阅读感受 1.1.2 能直接表达对作品形式的阅读感受
	1.2 能直接指出作品某方面的特点	1.2.1 能直接指出作品内容的某种特点 1.2.2 能直接指出作品形式的某种特点
	1.3 能直接评价作品的表现力或感染力	1.3.1 能直接评价作品内容的表现力或感染力 1.3.2 能直接评价作品形式的表现力或感染力
水平一(下锚)		

究并遵循认知规律, 细化认知动作。始终围绕认知动作描述水平, 减少使用指向不明的修饰性形容词与程度副词。其三, 结合认知能力、认知对象与认知条件, 梳理、比较不同层级水平特征, 凸显进阶路径。

在实践层面上, 以实证数据校验进阶假设的科学性。方法上, 将自上而下验证性研究与自下而上演进性研究相结合, 既有对课程材料、国内外研究成果的理论研究, 更高度重视效度验证和实践反馈。路径上, 经由构建框架、开发测评任务、预测试、题目和学生作答分析、基于实证修正框架等过程, 确保关键能力进阶研究从理论构想到效度验证的扎实推进。

(二) 为开展指向鉴赏评价能力进阶的阅读教学提供理论依据

对鉴赏评价学习进阶的研究可以为改进中学语文阅读教学提供有效支撑。首先, 可以帮助教师从结构化、整体性的视角关注学生鉴赏评价能力的发展过程, 诊断学生真实、具体的鉴赏评价认知基础, 也能够

帮助学生发现学习能力上的不足。其次, 可以促进教师有意识地探索学生从简单到复杂的认知发展路径, 实施矫正性教学策略, 围绕高级认知动作来设计富有挑战性的学习任务, 将学习任务设计得更加科学和精细化。最后, 可以促进教师从课程开发的角度, 持续性、有意识地培养学生这一关键能力, 以促进学生思维品质的提升。

(三) 为科学设计鉴赏评价能力的过程性评价提供参考思路

经过校验的学习进阶框架能够为教师的过程性评价实践提供支持^[22]。其一, 在评价工具的设计上, 教师可以将鉴赏评价学习进阶框架嵌入过程性评价任务, 选择丰富多样的文本, 从认知动作、认知对象、认知条件等多方面开发测评工具, 体现进“阶”设定差异性和命题的区分度, 诊断典型实践情境下的鉴赏评价能力。其二, 在评价水平的描述上, 教师可以结合评价内容, 依据鉴赏评价能力水

平的主张与证据,描述不同水平的学生思维过程。教师通过过程性评价,监测学生对鉴赏评价能力的发展情况,及时调整教学内容和任务,引领学生发展高层次认知。

综上所述,中学语文鉴赏评价学习进阶研究在借鉴国内外相关理论的基础上,从课程标准的要求出发,遵循语文学科认知规律,规划了学生鉴赏评价能力进阶发展的路径与蓝图,有利于促进教师解决关键能力培养的问题,促进中学语文学习进阶、阅读教学、评价研究的深入开展,促进课程标准要求的落实。

参考文献:

[1] 中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. (2020-10-13)[2024-06-01]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html.

[2] 王磊. 学科能力构成及其表现研究: 基于学习理解、应用实践与迁移创新导向的多维整合模型[J]. 教育研究, 2016, 37(9): 83-92.

[3] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 6.

[4] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.

[5] National Research Council. Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8[M]. Washington, D. C.: National Academies Press, 2007: 36.

[6] BENNETT R E. The changing nature of educational assessment[J]. Review of Research in Education, 2015 (39): 370-407.

[7] DUNCAN R G, HMELO-SILVER C E. Learning progressions: Aligning curriculum, instruction, and assessment[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2009, 46(6): 606-609.

[8] 张咏梅, 田一, 李美娟. 学习进阶研究的国际进展及本土启示[J]. 教育科学研究, 2024(7): 68-76.

[9] GRAF E A, VAN RIJN P W, EAMES C L. A cycle for validating a learning progression illustrated with an example from the concept of function[J]. Journal of Mathematical Behavior, 2021 (62): 100836.

[10] JIN H, VAN RIJN P, MOORE J C, et al. A validation framework for science learning progression research[J]. International Journal of Science Education, 2019, 41(10): 1324-1346.

[11] 翟志峰. 语文学习进阶: 特征、价值和教学实施[J]. 语

文建设, 2023(5上): 22-26.

[12] 朱兴祥. 指向关键能力进阶的散文学习路径[J]. 语文建设, 2020(7上): 31-35.

[13] 田一, 张咏梅, 李美娟. 学科核心素养学习进阶的效度验证[J]. 中国考试, 2023(11): 45-54.

[14] 马笑霞. 语文阅读的认知心理[J]. 课程·教材·教法, 1996(8): 17-21.

[15] 王彤彦, 任洪婉, 郑国民. 语文核心素养关键能力诊断及学习资源框架研究: 以“优秀诗文”测试框架为例[J]. 教育科学研究, 2017(6): 68-72.

[16] OECD. PISA 2018 draft analytical framework[EB/OL]. (2019-04-26)[2024-06-22]. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1727074777&id=id&acname=guest&checksum=19B713C1A3BBFC06C4F2ACAAE0EA6CBE>.

[17] MULLIS I V S, MARTIN M O. PIRLS 2016 assessment framework (2nd ed.) [EB/OL]. [2024-06-22]. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf.

[18] National Assessment Governing Board. Reading assessment and item specifications for the 2009 national assessment of educational progress[EB/OL]. [2024-06-22]. <http://www.nagb.gov/naep-frameworks/reading.html>.

[19] 王怡, 唐文清, 刘晶, 等. IRT与MIRT在测验垂直等值中的应用[J]. 心理科学进展, 2014, 22(5): 881-888.

[20] PARKER J M, DE LOS SANTOS E X, ANDERSON C W. What learning progressions on carbon-transforming process tell us about how students learn to use the law of conservation of matter and energy[J]. Educación Química, 2013, 24(4): 399-406.

[21] 翟小铭, 郭玉英, 李敏. 构建学习进阶: 本质问题与教学实践策略[J]. 教育科学, 2015, 31(2): 47-51.

[22] ALONZO A C. Learning progression that support formative assessment practices[J]. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective, 2011(9): 124-129.

【作者简介】王彤彦,女,北京教育科学研究院基础教育教学研究中心正高级教师;张晓毓,女,北京教育科学研究院基础教育教学研究中心高级教师;王家祺,女,北京教育科学研究院基础教育教学研究中心助理研究员(北京 100036)。

【原文出处】摘自《中国考试》(京), 2024. 10. 43~53

【基金项目】北京教育科学研究院2023年度科研项目“基于学习进阶的中小学教学设计与评价研究”。