

学习为本评估在初中语文教学中的实践启示

——以七年级上册《春》为例

郑海珊

广州市白云区教育研究院

摘要：传统评价视角下，初中语文教学评价存在为评而学、分数中心、评价维度窄化等局限，学生易成为被动接受评判的对象，评价结果易导致教师的教学压力与学生的学习焦虑。学习为本评估强调评估是为了促进学生有效学习的发生。在此视角上，以七年级上册课文《春》为例，初中语文教学可以通过学习目标可视化、评估主体协同化、评估反馈前置化等策略，促进学生有效学习的达成。

关键词：学习为本；评估；语文教学；有效学习

“学习为本评估”（Learning-Oriented Assessment，下简称“学本评估”），倡导发挥评估对促进所有学生学习的积极功能，把促进学生有效学习放在最重要的位置，旨在优化师生对评估的理解和体验，从而改进教师的教与学生的学，最终促进学生元认知的发展和有效学习的发生（曾文婕、黄甫全，2015）。基于此，学本评估理论对创新培育初中语文核心素养的学习方式，促进学生通过自主学习、合作探究等学习活动的有效发生以及学生自我导向的学习评价具有重要指导意义。因此，本文将以初中语文七年级上册第一章课文《春》为例，探索学本评估理论在初中语文教学中的实践启示和有效教学策略。

一、现实困境：传统语文教学评估的显著局限

（一）“为评而学”的异化

从本真意义上来说，评估是为了“促进学生学习”而存在的，“学评关系”应是“为学而评”（曾文婕等，2019）。然而由于“分数中心”长期存在，评估在实践中常被等同于考试、分数和名次，成为评判学生分数高低、名次前后的工具，使“学—评关系”发生错位，扭曲为“为评而学”。以初中语文为例，评判语文学科学习成效仍以学生学习成绩为主，评估主要扮演着“判断工具”的角色。这种局限下，一方面会养成学生在语文学习上的“讨好型”学习风格，学习目的变成了“讨好”评分标准，写作刻意迎合“评分标准”，阅读追求“标准答案”，学习动机窄化为应试技巧训练。另一方面会影响教师的教学方式，教师较多关注语文学习的工具性，而忽视语文学习的人文性，从而忽视学生的思维能力、审美素养的培养。

（二）“分数威胁”的压抑

“分数中心评估”现象的大量存在，使评估变成

了衡量学生学习、教师教学、学校管理的功利性工具。从学生角度上看，“分数中心评估”的结果更多指向学生在同伴群体中的成绩排位。对于身心发展尚未成熟的初中生而言，测验排名易引发焦虑，尤其挫伤学业中等及以下学生的信心，使评估主要发挥甄别功能而弱化其促进成长的作用。随着新课标的改革，初中语文课程评价逐渐显现评估的导向作用，愈发重视学生的学习过程和自主学习能力。但是实践存在螺旋前进的过程，传统的分数测验仍然存在，如何使评估回归“为学而评”的本质，消除学生对于学习评估的焦虑和担忧，需要深入思考和探索。

（三）“维度窄化”的局限

布卢姆（Bloom, B. S., 1987）曾提问，“教育的功能是‘挑选’还是‘发展’”。评估作为保证教育教学质量的工具同样面临价值抉择：“强调效率”还是“追求发展”？初中语文学习有两类学习内容，一类是显性知识，包括课本上的一系列课程及学习测验上要求应掌握的知识与技能，另一类是隐性知识，包括学生学习第一类内容时发展起来的技能和胜任力，如表达能力、思维能力、审美能力、创造能力等。由于可量化性、可操作性更强，显性知识长期在学生评估中处于主要位置，而隐性知识的评估相比之下关注不足，使学习评估的维度呈现窄化倾向。

二、理论革新：学本评估的逻辑内核

学本评估理论直指上述问题，通过三重整合重构评估逻辑。

（一）评估方式整合

学本评估涵括、平衡、融合“学习化评估”（Assessment as Learning，指向学生自评，评估本身成为学习过程）、“学习性评估”（Assessment for

Learning, 诊断差距以优化学习过程)与“学习段评估”(Assessment of Learning, 提供阶段反馈以改进下一阶段学习),使评估贯穿并服务于学习全程。其中,学习化、学习性、学习段评估既相互促进,又彼此关联,共同指向为学生创造自我了解、自我监控、自我调节的学习机会。其中,学习化评估在学本评估中占据基础和主导地位(曾文婕,2023)。

(二) 评估要素多元

学本评估主要通过突出合作活动学习环境、元认知、反馈/前馈等要素,整合学习化、学习性和学习段评估,进而让评估成为学习者自我导向的评估(曾文婕、黄甫全,2015)。合作活动学习强调学习的社会性、文化性和个体性,要求学习者学习目标、资源选择、学习评价等承担主要责任,因此也要求教师开发出合作活动学习环境予以支持。学生的元认知活动是学本评估视角下理想的评估活动,通过即时的评估反馈以及明确的改进学习脚手架,帮助学生提高元认知知识与自我调节能力。反馈是对学生学习任务完成情况的回应,在学生学习和发展中起着决定性作用。学本评估将反馈与前馈融入学习化、学习性和学习段评估之中,强调反馈可以成为下一阶段任务的“前馈”,充分促进学生深层次学习。

(三) 评估主体协同

学本评估转变“教师主导”的评估模式,倡导“师生协同评估”,引导学生深度参与评估标准的制定、自我评价、同伴互评以及反馈的应用,使其成为评估过程的主动参与者。

学本评估对语文教学的启示在于,其并非对现有模式的局部修正,而是对评估理念与实践的系统性重塑。它要求教师超越“考什么教什么”的被动应对,转而将评估作为判断工具,引导学生在复杂文本解读中体验深度思考,并通过持续的自我反思获得成长动力。

三、实践路径：学本评估赋能初中语文课堂的探索

学本评估以发挥评估对促进学生学习的积极功能为倡导取向,指向学生有效学习的发生。下文将以初中语文七年级上册第一章第一节《春》为例,探索和建构学本评估视角下的有效教学策略。

(一) 学习目标可视化：从模糊要求到清晰明确

学习目标的可视化是学本评估的首要环节,它将传统模糊、抽象的教学目标转化为学生清晰可见、可操作的具体学习路径。可视化目标不仅帮助学生准确理解“要去哪里”,还明确“如何知道已经到达”,为学生的自我评估提供清晰依据。在《春》这节课中,教师需要打破“理清文章思路”这类传统目标的模糊表述,通过多维细化和路径拆解,使教师的教学目标与学生的学习目标具体化。

为了收集学生达成目标的证据,教师需要设计多种评估方式。例如,针对“段落划分”能力,可以通过课堂提问、观察学生的划分操作等方式进行评估;针对理解景物描写的能力,则可以采用如思维导图、书面练习或小组分享等形式。值得注意的是,每种评估方式都应当与目标水平紧密对应,从而确保评估结果能够真实反映学生的学习状况

这种目标可视化策略不仅使学习目标变得明确具体,还提供了达成目标的路径指引,真正实现了目标对学习的导向功能。当学生能够随时看到自己的进步位置和下一步方向时,他们的学习动机和自我调节能力将会得到显著提升,这是学本评估促进学习发生的核心机制之一。

(二) 评估主体学生化：从被动受评到主动建构

学本评估的核心特征之一是让学生从被动的评估接受者转变为积极的评估主体,这一转变通过评估活动学生化来实现。评估学生化不仅意味着让学生参与评估过程,更重要的是培养他们的元认知能力和自我

表 1 学本评估下《春》的篇章结构理解目标的重构
(朱锦伟、曾文婕,2021)

目标与水平	评估方式	达成证据	观察点
水平一：能够准确划分文章段落	课堂提问、书面练习	能够正确表述文章一共分为10个自然段,分为盼春、绘春、赞春(总-分-总)三大部分	学生能否独立区分文章结构层次
水平二：能够识别各段描写的景物特征	课堂提问、小组分享	能够完成思维导图,准确标注五幅春景图及其主要景物	学生能否建立景物与段落位置的对应关系
水平三：能够分析文章情感递进逻辑	写作回应、深度讨论	能够书面分析从盼春到赞春的情感变化过程,并说明五幅春景图的内在联系。	学生能否解读情感与写景之间的关联

调控学习能力,使评估成为促进学生深度学习的有效工具。在《春》的教学中,教师可以通过设计多样化的学生主导评估活动,将评估权逐步移交给学生,让他们在自评与互评中深化对文本的理解和应用。

1. 设定学习目标

在《春》的导入环节,教师可以引入KWLH表格(曾文婕,2022)作为诊断性评估工具(表2),引导学生填写,帮助学生激活关于春天和写景文章的先前经验,设定学习目标、监控并评估自己对学习内容的理解,进一步发展自主学习的能力。

2. 共制评估标准

针对“景物描写”这一核心能力,教师可以引导学生共同分析范文样例,一起提炼层级化的评估标准。例如,针对“细节描写”能力,教师与学生可以通过“评星级”共同分析范文,提炼层级化评估标准。学生通过比较不同质量的描写片段,可能会总结出:一星级标准是“有基本景物描写”;二星级标准是“景物描写有顺序且使用修饰语”;三星级标准是“能运用多种修辞手法生动描写景物”;四星级标准是“能融情于景,通过景物描写传达特定情感”。这个过程本身就是一种深度学习,学生通过分析、比较、归纳和提炼,对高质量写作形成了更加清晰和深刻的认识。这些共同制定的标准随后成为学生自评和互评的依据,使评估更加客观和透明。

3. 自评与互评

学生完成《春》的仿写练习后,教师可以组织系统的自评和互评活动。学生依据共同制定的评估标准,使用多色批注法标注自己习作中的亮点和待改进处。

例如,用绿色标出达到三星级标准的精彩描写,用黄色标出仅达到一星级标准需要提升的简单句。在互评环节,学生交换作品,按照教师提供的句式支架(如“此处达到了__星标准,因为__。若修改为__,可接近__星水平,效果是__”)提供建设性反馈。这种结构化互评避免了模糊评价和个人偏好,使学生能够聚焦于具体可改进的方面,大大提高了评估的有效性。

(三)评估反馈“前馈化”:从结果判定到促进成长

学本评估的最终目的是促进学生的持续成长,而这很大程度上取决于评估反馈的质量和形式。传统的分数或等级评价仅能告诉学生“当前水平如何”,却无法指引他们“如何改进”。学本评估则改变了这一模式,聚焦过程、提供具体策略和支持个性化发展,使评估反馈在阶段性评价的基础上,也服务于下一阶段的学习,成为下一阶段学习的“前馈”,推动学习的可持续性。在《春》的教学中,教师可以综合运用评估反馈策略,帮助学生从评估反馈中获取下一阶段可以改进学习的有效信息(表3)。

当评估聚焦于“如何改进”而非“水平高低”时,学生更容易将评估视为学习的支持者而非审判者。这种心态转变对学生学习动机和自信心的培养至关重要。学本评估视角下的教学,是通过将评估贯穿整个教学过程,改进评估反馈方式,最终实现了评估功能的根本转变——从证明学习到促进学习,使每个学生都在自身基础上持续进步,真正实现了教育的个体发展功能。

四、结语

学习为本评估代表了一种深刻的评估范式转向。

表 2 KWLH 表

已知 (What I know,K)	想知 (What I want to know, W)	学到 (What I have learned, L)	如何学更多 (How to learn more, H)
《春》是一篇写景散文	作者如何把普通景物写得这么美?	学习使用比喻和拟人修辞	仿写; 阅读更多写景散文

表 3 《春》学本评估反馈“前馈化”实施框架(崔佳,2024)

反馈类型	实施方式	典型案例	预期效果
描述性反馈	书面评论、口头指导	“你的‘春花图’描写颜色很丰富,若能增加嗅觉维度(如花香)会更立体”	学生明确具体改进方向,知道如何提升
形成性对话	一对一面谈、小组会议	教师追问:“为什么觉得‘赞春’部分最难写?哪些策略尝试过?”	学生厘清问题根源,自主生成解决策略
成长追踪	电子档案袋、学习日记	学生对比一周前后写作样本,发现“运用拟人手法”明显进步	学生看到自身成长轨迹,增强学习信心
反馈闭环	多轮修改、展示反思	学生根据同伴反馈增加触觉描写(如春风“像母亲的手”),获得第二次反馈	

它致力于消解评估与焦虑的关联,从评估的积极视角促进学生的终身学习与发展。在初中语文课堂中,当评估实践从教师主导的工具性评价转向师生共建的以学习为本的评估,摒弃单一的结果性评价结论,学生认知能力的进阶、情感体验的共鸣、元认知意识的觉醒以及社会性互动中的成长也将更为清晰。但在实践中,如何转换评估观念惯性,如何让学本评估更有效参与到教学环节中,再到更具体的如何让学生更明确地指定学习目标、更有效地参与评估标准制定,教师与学生如何在学本评估中调整策略以达到教师的教与学生的学的平衡等,有待于在实践中进一步研究。

参考文献:

- [1] [美]布卢姆.教育评价[M].邱渊,等译.上海:华东师范大学出版社,1987: 1.
- [2] 曾文婕,黄甫全.学本评估:缘起、观点与应用[J].课程·教材·教法,2015,35(6):33-41.
- [3] 曾文婕,黄甫全,余璐.评估促进学习何以可能——论新兴学本评估的价值论原理[J].教育研究,2015,36(12):79-88.
- [4] 曾文婕.走向“学习为本课程”——40年来我国课程观的嬗变与前瞻[J].课程·教材·教法,2018,38(10):28-35.
- [5] 曾文婕,周子仪,赖静.建构“以学习为中心的评估”——面向未来的中小学评估转型探析[J].教育发展研究,2019,39(24):19-27.
- [6] 朱锦伟,曾文婕.例谈基于学习为本评估的教学策略[J].基础教育参考,2021(8):58-62.
- [7] 曾文婕.评估促进学习何以可行——论学习为本评估的符号媒介和社会媒介[J].全球教育展望,2022,51(11):120-128.
- [8] 曾文婕.学习为本评估论[M].北京:人民教育出版社,2023.12.
- [9] 崔佳.以学习为中心:教学设计新思维[M].上海:华东师范大学出版社,2024: 33-42.