

论评价促进学习的机理和路径

曾文婕

摘要:目前,以评促学的观点已受到认可,但“评”与“学”毕竟是两种活动。为了推进以评促学从理念走向行动,迫切需要研究相应的机理和实践路径。围绕“终结性评价何以促进学习”这一问题加以分析,认为终结性评价促进学习的机理主要是将“证明已有学习价值”与“创造新的学习价值”融合,进而在实践中改进升级为“学习段评价”,发挥评价的终结性、诊断性和形成性作用,让反馈发展为前馈,为“创造新的学习价值”开拓空间。围绕“形成性评价何以促进学习”这一问题加以分析,认为形成性评价促进学习的机理主要是依凭学习价值理性,学生在教师帮助下辨识现有学习水平与预期学习结果的最佳差距并加以跨越,由此超越已有形成性评价主要依靠频繁测验的局限,开展“学习性评价”,师生就辨识和跨越差距持续对话,同时教师研制出一系列评价工具帮助学生跨越差距。围绕“学生何以自主开展以评促学”这一问题加以分析,认为学生自主开展以评促学的机理主要是将评价作为学生自主认识、反思和调节学习的活动,这样,让评价成为一种特殊的学习活动,走向“学习化评价”,有利于学生在学习活动中同时担任“学习者”和“评价者”角色,以个性化方式认识、反思和调节自己的学习。

关键词:以评促学;学习段评价;学习性评价;学习化评价;评价改革

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2024)07-0055-07

2023年5月,教育部印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》,要求“以评促学,促进学生全面发展”^[1]。《义务教育课程方案(2022年版)》也明确提出,倡导“以评促学”的理念。^[2]然而,“评”与“学”毕竟是两种活动,为了推进“以评促学”从理念走向行动,迫切需要明确相应的机理和实践路径。在我国,终结性评价和形成性评价是两种常见的评价类型,在这样的背景下,本文聚焦探讨“终结性评价何以促进学习”和“形成性评价何以促进学习”这两个问题。而且,以评促学的最终目标是学生能够自主评价和促进自己的学习,“学生何以自主开展以

评促学”这一问题就浮现出来。因此,本文主要围绕以上三个问题加以分析。

一、终结性评价何以促进学习

终结性评价主要是判断学生已经学得如何,凸显对已有学习结果“价值有无与高低”的考查与判断,这是“证明学习价值”取向。这样的评价是面向过去的、是回溯性的,难以产生以评促学的作用。因此,为了让终结性评价充分发挥促学作用,需要对其加以改进,进而在“证明学习价值”(简称“证价”)的基础上能够“创造学习价值”(简称“创价”)。

基金项目:广东省哲学社会科学规划2023年度项目“推动中小育人方式改革的学习为本评估策略研究”(GD23XJY53)。

作者简介:曾文婕,华南师范大学教育科学学院副院长、教授、博士生导师(广州 510631)。

(一) 终结性评价促进学习的机理:“证明价值”与“创造价值”融合

运用标准化测验、考试等多种技术进行终结性评价,在收集有关信息的基础上,对学生学习进行价值判断,这是必需的,也是合理的。但从根本上看,终结性评价是在学生相应学习阶段结束后进行的一种事后判断,用于陈述或记录学生已有的学习活动价值几何并给分赋等。在这里,学生学习的价值是已然存在的,只是有待评价者去加以证实和判断。这属于传统价值论对价值判断的一种理解与定位,可称为“证价判断”,即证明学生已有学习结果有无价值或价值高低的判断。“证价判断”使得评价理论与实践聚焦考查和确定学生已有学习结果的价值有无与高低。如果评价只是停留于“证价判断”,就在很大程度上无情地剥夺了学生改进学习及创造学习价值的理想。正所谓“有种评价让人痛心疾首,学生这次分数很低,其实,上次他们的得分也不高,然而,下次,情况可能还是这样”^[3]。绝大多数终结性评价已经陷入这样“恶性循环”的“怪圈”。

为了走出这样的“恶性循环怪圈”,终结性评价需要突破仅仅注重“证价判断”的取向,经由“创价判断”引领,发挥促进学习的作用。“创价判断”是对学生学习价值可能性的判断,这就将价值判断拓展到那些“尚未存在的学习价值”,将评价的作用拓展到使那些“尚未存在的学习价值”产生,进而使以评促学得以可能。“创价”的核心在于,价值不是已然的存在,不是静观的对象,而是需要通过智慧指导行动以将其创造出来、使之成为存在的对象,价值是创造活动的结果。简言之,“创价”是通过判断而指导行动,通过行动而最终创造价值。由此,终结性评价不再仅仅是“测量”学生已有学习成效的工具,而是升级为改进今后学习活动的手段,赋予学生在行动中创造未来的学习价值的可能性。相应地,学生也不再是“置身事外”等待终结性评价结果之人,而是主动地创造可能的学习价值的“行动者”。

进一步看,终结性评价在“证明学习价值”的基础上融合“创造学习价值”的取向,也就从“评判学生学习的已有成效如何”向“引领学生发生什么样的学习”转变,其根本定位由“评判

学生学习”转向“成就学生学习”。前者承载着浓重的封闭性和终点色彩,是面向过去的,是对学生过去学习作出结论;后者则是开放和充满希望的,是面向未来的,是为学生开启了经由学习而不断成就自己的无限可能性。

(二) 终结性评价促进学习的实践路径:改进升级,实施“学习段评价”

终结性评价虽有局限,但其具有的鉴别和赋等功能必不可少。因此,基于“证价”与“创价”融合机理,将终结性评价改进升级为“学习段评价”,有利于吸收终结性评价的优势并克服其不足,既判断学生的学习结果,也重视为优教促学提供依据。学习段评价是依据课程目标、既定学习目标、评价标准等,综合运用多种方法收集某一学习阶段结束时学生学习结果的信息,并通过数据分析判定学生的达标程度如何。在此基础上,着重对这些数据作出适当解释,反馈给教师、学生、学校领导、家长、教育行政部门等,以便其改进相应的教学决策。这里的“学习阶段”可做多种理解,也就是说学习段评价可以在学年结束、学期结束、某一项目学习结束等时机开展。从终结性评价到学习段评价的概念发展,也体现着从“通过考试”进行“择优筛选”为主导的评价文化,走向“为每位学生的学习负责”的“促进学习”为主导的评价文化。将终结性评价改进为学习段评价,有利于在评价实践中发挥以评促学的作用。

其一,实施学习段评价,让终结性评价发挥诊断性和形成性作用,为“创价”开拓空间。在期中、期末、毕业乃至中考、高考等“重要时间节点上”进行终结性评价获得的数据、信息等,如果只用于认证、鉴定、汇报,就仅发挥了终结性作用。但是,学习段评价基于评价作为一种“创价判断”的机理,则重视适当开发终结性评价结果的诊断性和形成性作用,以便充分发挥其促学作用。具体而言,终结性评价结果用来作为下一阶段教与学的诊断性信息时就发挥了诊断性作用,用于有效改进下一阶段教与学时就发挥了形成性作用。由此,学习段评价就使终结性评价从局限于“学习结果的价值有无与高低”及偏执于“分等与选拔”的定位中走出来,观照到“朝气蓬勃的学习生活”及其持续不断的动态优化

过程。

学习段评价为了能够进一步发挥“终结性—诊断性—形成性”三重协同作用，需要持续发展和优化评价技术与策略，使之能兼顾学生显性素养和隐性素养的发展，努力让收集和分析的学习证据能够表征并揭示学生学习结果的复杂性。比如，将期末成绩单改进为学业报告册，不是仅给出学生在每一学科获得的一个总分，还分领域（如语文分为阅读、文学、写作、听说和研究等领域）报告学生的水平。又如，在期末学业报告册中分别就基础扎实、思维活跃、勇于实践、自我完善、社会意识等维度呈现评价结果，师生和家长可以在网络评价系统上看到学生在每个维度上的等级水平，识别学生的优势与不足，这可以为教师教学和学生学习的改进提供更丰富和更有力的证据。

其二，实施学习段评价，让反馈发展为前馈，使“创价”得以落实。终结性评价结果反馈给学生，通常就意味着评价的结束。但是，学习段评价基于“创价判断”机理，彰显出“将反馈发展为前馈”的策略。反馈一旦发挥出为教师的教学和学生的学习提供指导建议的功能，就不再是回顾性的，而升级为“前瞻性”的反馈，成为“前馈”。反馈发展为前馈，也才能在知道学生学得怎么样、做得怎么样的基础上制定出相应的改进方案，促使教学和学习发生深层次改变，进而对下一阶段教师的教和学生的学产生实质性的促进作用。具体而言，首先，反馈发展为前馈，要求教师分析评价结果提示的本班学生存在的共性问题，据此深度反思教学中存在的问题并设法解决，同时分析学生存在的个别问题并提供个性化指导。其次，反馈发展为前馈，要求学生学会如何从评价结果中获得关键信息并据以改进未来的学习，比如根据评价结果梳理自己的优势与不足，并制定维持优势与弥补不足的计划。

二、形成性评价何以促进学习

形成性评价本是为了弥补终结性评价“只评学习结果，而忽略学习过程”的不足而提出的，意在推进评价的重心下移、阵地前移、抚育课堂，但在多年的实践中，在很大程度上已经异化为频繁的“形成性测验”，即频繁开展对学生

学习结果的小测验，通过广泛做题、大量刷题的方式解决学生学习的问题并弥补“漏洞”，让师生皆沦入“先教，后测；教不会的，测会”或“讲不会，练会；练不会，考会”的误区且越陷越深。因此，为了让形成性评价真正凸显对学生学习过程的改善作用，就需要超越其“依靠频繁测验促进学习”的局限，走向“依凭学习价值理性”辨识现有学习水平与预期学习结果的“最佳差距”并加以跨越。

（一）形成性评价促进学习的机理：依凭学习价值理性辨识并跨越差距

学生的学习活动领域是一个变化不居、蕴含多种可能性的学习生活世界，是学生参与其中、受其影响也对其产生影响的世界，也是需要学生加以深刻认识的世界。在这一学习生活世界中，需要一种代替“测验文化”习惯而引领学生生活生活的向导，这个向导就是学习价值理性。学习价值理性是学习生活世界所内在的价值理性，其认识的对象是变动不居的学习生活世界中既有的学习条件与宜欲的预期学习结果及其交互关系。依凭学习价值理性，学生可以在教师帮助下辨识现有学习水平与预期学习结果的“最佳差距”并加以跨越，有利于突破“通过频繁测验促进学习”的“怪圈”，从“依靠频繁的结果测验”的误区中走出来，真正聚焦“改善学习过程”进而达至宜欲的学习结果。

正是依凭这种学习价值理性，评价能够围绕学生“现在在哪里”“应该去哪里”和“如何更好地到那里”展开并最终指向学生学习过程的改善。围绕这三个问题，师生可以收集和解释学习证据，定位并缩小当前学习水平与预期学习结果之间的差距。这样的评价，就不同于“频繁的形成性测验”作为一个一个的环节“嵌入”教与学各阶段之中，而是真正“融入”教与学之中，形成边教、边学、边评、边改进的评价生态。这样的评价，不再是“教师评学生”的格局，而是师生高度参与其中的协作共进。

（二）形成性评价促进学习的实践路径：超越局限，开展“学习性评价”

为了超越形成性评价异化为频繁的“形成性测验”而遗忘学生学习过程改善的局限，基于“依凭学习价值理性辨识并跨越差距”的以评促

学机理,可以将形成性评价加以改进,发展为“学习性评价”,这有利于实现从“依靠结果测验”向“凸显学习过程改善”的进步。学习性评价发掘“学习”一词与“教学”一词同宗的意义并加以继承,让“评价”深入教师教学和学生学习的层面,突出通过师生和生生之间的互动来获取、分享和解释所获得的信息,从而达到相互促进、共同提高的目标。早期汉语中“学”和“教”均为“斆”字,后来才分为两个字。“学”字最初的意思就包含着教。英语中的“teach”(教)和“learn”(学),均派生自中古英语“lernen”,该词则源自盎格鲁-撒克逊语的“leornian”,词干为“lar”,词根为“lore”,“lore”的原意为“learning”或“teaching”,现在则指所教学的内容,特别是指传统事实与信念。^[4]通过以上分析,学习性评价就是基于寻找、收集和解释学生学习证据,觉知预期学习结果与学生现有水平之间的“最佳差距”,并通过改进教与学,以弥合这种差距。

其一,开展学习性评价,师生围绕辨识并跨越差距持续对话。通俗地说,宜欲的预期学习结果就是学生的学习目标。学习目标的确立,有利于辨识现有水平与目标之间的差距,这是学习性评价得以落地的突破口。而确立学习目标的一个关键就是,师生回答和确认“什么样的学习目标是值得通过行动加以实现的”。这又涉及“所欲”学习目标与“宜欲”学习目标的区分。“所欲”目标带有随心所欲的倾向,而“宜欲”目标是综合考虑“希望达成的理想与愿望”与“自己现有水平及可能拥有哪些条件和手段去达成理想与愿望”之后提出来的,是基于对可实现条件的思虑而对“所欲”的选择或修正。确定学习目标时,往往面临“所欲”与“宜欲”的困惑。或许“所欲”目标是很理想的,但现实条件并不具备,这就导致现有水平与预期结果的差距过大,学生会感到无能为力而沮丧自弃。因此,只有考察目标所需的各种手段之后选择出“宜欲”目标,进而让现有水平与预期结果之间的差距适宜,才可以激发学生努力缩小差距。为了准确辨识差距进而有效跨越差距,师生需要开展持续对话。这就要求师生共同探索和分析学情,学生要“主动发声”,明确表达自己具体的学习需要,教师要倾

听学生的声音,与学生一道就“我现在处于什么水平?如何判断或证实我达到了评价指标、实现了学习目标?我该用什么样的方式和工具收集学习证据?基于已有学习证据如何改进后续的学习”等问题深入协商、达成一致并加以落实。

其二,开展学习性评价,研制评价工具帮助学生消除差距。符号作为一种功能性的存在,是人与世界相融合的关系物,是人在特定文化情境关系中创造出来指称事物、表达思想和展开互动的文化工具。卡西尔(Cassirer)在《人论:人类文化哲学导引》一书中,从文化哲学的视角观照人的存在,把人定义为“符号的动物”。他说,只有把人定义为符号的动物,“才能指明人的独特之处,也才能理解对人开放的新路——通向文化之路”^[5]。事实上,人既创造和应用着符号,又为符号所创造。为了让学生更清晰地把握“现在在哪里”“应该去哪里”和“如何更好地到那里”并付诸实际行动,教师需要研制一系列符号化的评价工具,为以评促学赋能,帮助学生消除差距。

在实践操作领域,评价标准表是一种简便可行的评价工具,主要包括评价维度、层级和要点三列。一是评价维度,分解出预期学习结果的构成(如将合作能力分解为寻求与提供信息、提议、支持与扩充、引导和阻止、表示异议、总结共六项子能力即六个维度)。二是层级,划分出学生学习的几个进阶水平(如将以上六维度分为优秀、良好、合格、待合格四级水平)。三是要点,提供评价标准不同维度在每一层级水平上的具体表现(如分述合作能力六维度四层级具体特征)。评价标准表这类工具发挥出三重促学功能。第一,传达预期学习结果(学习目标)的具体所指,帮助学生明晰“要到哪里”。而且,预期学习结果作为“导向标”先于学习而呈现,有利于学习目标可视化,导引学生学习的发生、持续开展与不断优化。第二,形成稳定的评价常规,便于检视学生“现在在哪里”。这不仅便于教师根据相应的评价维度和层次检视学生的现有水平,也有利于学生监控自己正处于什么水平及其进步程度。第三,前瞻性地调节学生的学习活动,促进学生明确“如何更好地到那里”。评价标准表中的多级水平及相应要点,可以成为引导

学生在学习之路上不断进阶的具体指引。

人既是现实性的存在，也是可能性的存在，能将尚未出现的东西通过符号构想出来。^[6]符号工具有利于促进师生持续对话并将现在的学习与未来的学习加以连接。基于能够发挥以上促学功能的评价工具，教师可以帮助学生将无形的未来学习在思维中加以运演，师生得以超越“人、评价活动、学习活动”的三元交互而进入“人、评价符号、评价活动、学习活动”的四元交互之中，在符号的心智运演和活动的互动支持中创造当前尚未达到但符合预期的理想实践，为未来教与学的改进行动开辟空间，成为更有前瞻性和预见性的实践者。

三、学生何以自主开展以评促学

在评价活动中，学生往往是“被评价”的对象。但是，自主学习和终身学习都要求学生为自己的学习承担评价责任并逐渐成长为学习的主人。本文前两部分所分析的以评促学机理和路径主要还是由教师主导的，学生何以自主开展以评促学需要进行专门的探讨。

（一）学生自主开展以评促学的机理：评价作为自主认识、反思和调节学习的活动

学生自主开展以评促学的机理主要是学生将评价作为自主认识、反思和调节学习的活动。这具体包括以下三个层面的内容。

一是学生将评价作为自主认识学习的活动。没有对自己学习的自主认识，学生自主开展以评促学就无从谈起。学生不是抽象的一种身份，而是指涉具体化的正在开展着学习活动的人。学生作为此时此境真切体验自己学习活动的人，能够比教师、家长等其他评价者更熟悉自己亲历的学习过程的内部细节和有关因素，最能感受到学习活动中存在的问题、有价值的经验、令人激动的方法等。学生可以对自己达成学习目标、组织学习内容、运用学习资源以及学习成效影响因素等方面的情况进行回顾和审视，还可以聚焦自己特定学习情境的经历、体验与感悟，描述自己学习活动中实际的遭遇、困惑与迷茫，尝试理解和诊断其中存在的各种问题。简言之，学生自主认识自己的学习，既是学生关注自己每个学习环节的全过程评价，也是学生关注自己深层、内隐学习

变化的全面性评价。

二是学生将评价作为自主反思学习的活动。学生通过对学习的自主认识，只是知晓了“我的学习怎么样”，而在此基础上的自主反思，则意味着学生需要思考和回答“我的学习应该有什么样的意义，我的学习应该成为怎样的才能彰显这样的意义，为此我应该付出什么样的努力”等问题。学生自主开展以评促学，离不开自我认识，也依赖自主反思。“批判性是反思的最本质的特性。”^[7]比如，学生批判性思考“学习对自己意味着什么”的时候，就会深达“学习的意义究竟是为了在考试中获得高分，还是在知识、技能、情感、态度、价值观等多方面发展适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力”的层面，由低位关注“学以得分”走向高位观照“学以成人”。学生提升反思所内含的批判性，能够促使自己的各种学习活动由“确定无疑”走向“有所质疑”，将那些不言而喻、心照不宣、习以为常的学习信念、预先假设推到“审判台”，启示和指引着自己思考“为什么这样学习”“可以怎样更好地学习”等一系列问题。当学生主动持续追问自己的学习“何以如此”“应该如何”“如何更好”等问题时，就意味着学生进入了反思状态，为“让更优化的学习活动的发生”赋予了可能。

三是学生将评价作为自主调节的活动。学生在自主认识和自主反思基础上自主调节自己的活动，才能让更优化的学习活动真正得以发生。自主调节包括肯定和否定双重性质。一方面是肯定性的，在于促进或发扬经过反思后得到肯定的学习价值、学习目标、学习过程、学习行为等；另一方面是否定性的，在于抑制或阻碍经过反思后予以否定的学习价值、学习目标、学习过程、学习行为等。“否定和肯定”同时进行，使学生对自己学习活动的选择和开展乃至对自己“通过什么样的学习而成为什么样的人”的“学以成人”的人生塑造都处于自觉的调节之中。

（二）学生自主开展以评促学的实践路径：评价成为学习，走向“学习化评价”

学生自主开展以评促学，实质上是学生让评价成为自主认识、自主反思和自主调节自己学习的活动，这样的活动本身就是一种特殊的学习活

动,可称为“学习化评价”。学习化评价是指学生成为评价活动的主体,随时对自己的学习进行认识、反思和调节,让评价和学习一体化,让自己成长为优秀的自主评价者和终身学习者。

其一,学生主导,学生在学习活动中同时担任“学习者”角色和“评价者”角色。学生作为“学习者—评价者”双重实践者的角色状态,可借用“多模态”这个概念加以说明。模态指可对比和对立的符号系统,多模态是可以分解为同时表达意义的两个或两个以上的单模态。学生开展“学习化评价”,也就是在学习活动中除了担任“学习者”角色外,还承担“评价者”的角色,“学习者”角色与“评价者”角色不断互动,这两个“自我角色”在互动过程中就使用了多模态。学生会反思自己的学习是否正朝着学习目标行进、是否及在何种程度上达成学习目标、具有哪些优势、存在哪些问题并加以改进。学生作为“学习者—评价者”双重实践者,在一定程度上就不必再依赖教师对自己学习活动的评价,进而自主开展以评促学。

学生并不是自然而然就能成为“学习者—评价者”双重实践者,这需要在教师指导下进行专门的学习才能做到。教师可以通过发展学生的元认知,帮助学生主动对自己的学习进行认识、反思和调节。然而,在实践中常常存在教师不信任学生能够自主评价的问题,在传统的评价模式中,学生也常扮演被动角色,将教师视为评价的权威,导致一些学生较难接受自身作为评价主体的转变。在这样的背景下,形成合作、信任、相互尊重和允许犯错的学校和课堂氛围,就显得尤为重要。这有利于学生真正去关注自己真实的学习,也有利于学生打破以往“等待他人评价”的被动习惯,从而在实施学习化评价的过程中不断积累如何将学习与评价一体化的经验,逐渐成长为自主的“学习者—评价者”双重实践者。可以说,学生在学习“学习化评价”所需知识与技能的过程中,就在改变着自己的身份认同感,这种学习和评价一体化的过程也就是学生塑造一个新自我的过程。

其二,因人而异,学生以个性化方式认识、反思和调节自己的学习。学生在学习过程中,由于天赋、知识基础、人生阅历、情绪状态、学习

时间等的不同带来信息占有、认知模型、行动策略等方面均有差异。因此,学生实施学习化评价对自身的学习进行认识、反思和调节的方式也是个性化的。根据作为“学习者—评价者”双重实践者的自觉程度,至少存在三类不同的学习化评价。一是技术型的学习化评价。学生主要根据教师或他人的要求和建议来实施学习化评价,去认识自己的学习是否达到教师的期望、反思自己如何将教师的建议落实得更好。二是探究型的学习化评价。学生开始反思自己如何丰富学习的意义及创造更好的学习策略以优化学习,开始在认识“自己学到了什么”和“学得有多好”的基础上更多地反思“自己还可以学什么”“如何学得更好”“这样的学习目标对我是否适宜”“为什么需要这个目标”等问题。三是解放型的学习化评价。学生深度认识现在和未来的学习状况及其处于的实践情境脉络,力求通过批判性的思考来创造性地改进学习活动以解放自己的学习潜力,使其得到最大限度的实现。学生开始思考“现在的目标与未来学习有何关系”“自己学习活动的深层价值观究竟是什么,自己的学习志向是否过于狭窄而仅仅拘泥于眼前利益”“我到底是个怎样的人,我究竟想成为什么样的人,我又能够通过学习成为怎样的人”“我准备选择并创造怎样的学习状况来促进自己的发展”等问题。这样的评价,由“是否达到预设标准”的分析考查,拓展为升华学习意义、推理论证、收集证据、验证信念及优化行动的“学习价值创造”,推动学生构建起当下学习与长远发展之间的关系,是对自己的学习活动及结果自觉的深情关切、深刻反思和深度改进。

总的来说,学习化评价的过程是学生构建与发展起一套伴随学习过程的自我评价系统的过程。在这样的过程中,学生的辨析、批判、创造等心智习惯得到形塑,同时培育起从已经发生的学习活动中加以反思的“总结性思维”和提前设想未来学习活动中可能出现的各种情形的“前瞻性思维”。这些习惯和思维,能够支持学生可持续的终身学习。不同学生开展学习化评价的具体方式是有差异的,教师可以帮助学生分享自己个性化的评价经验,让学生在多样性的理解环境中彼此互动、交流,接触到自己未曾经历或者思考

过的认识、反思和调节学习的方式，进而获得心智模型的更新和行为策略的改变，不断由技术型和探究型学习化评价者发展为解放型学习化评价者，持续提升学习化评价素养。这有利于学生面向“未来”对自己“过去”学习进行更深刻、更积极的反思，对“未来”学习予以更高远、更切实的筹划。由此，学生越而胜己，未来可期。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 基础教育课程教学改革深化行动方案 [EB/OL]. (2023-05-26) [2024-05-08]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/202306/t20230601_1062380.html.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案（2022

年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2022：15.

- [3] BLACK P, WILLIAM D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment [J]. Phi delta kappan, 1998 (2): 139-144, 146-148.
- [4] 黄甫全. 现代课程与教学论：第3版 [M]. 北京：人民教育出版社，2015：66-67.
- [5] 卡西尔. 人论：人类文化哲学导引 [M]. 甘阳，译. 上海：上海译文出版社，2013：45.
- [6] 曹晖. 符号性、系统性、构形性：卡西尔的文化形式特征阐释 [J]. 哲学研究，2014 (12): 112-116.
- [7] 孙正聿. 哲学通论 [M]. 北京：人民出版社，2010：208.

（责任编辑：孟宪云）

On the Mechanism and Path of Promoting Learning Through Assessment

Zeng Wenjie

Abstract: Currently, the view of promoting learning through assessment is increasingly recognized but learning and assessment are two different activities. To facilitate the promotion from concept to action, it is necessary to study its mechanism and practical path. Analyzing the question of “how summative assessment promotes learning”, it is found that the mechanism is to integrate “proving existing learning value” with “creating new learning value”, so as to improve summative assessment to “assessment of learning” in practice, play the summative, diagnostic and formative function of assessment, develop feedback into feedforward and expand space for “creating new learning value”. Analyzing the question of “how formative assessment promotes learning”, it is found that the mechanism is that students, supported by teachers, identify and cross the best gap between current learning level and expected learning outcomes relying on learning value rationality, thus surpassing the limitation of formative assessment in the form of frequent tests and carrying out “assessment for learning”. At the same time, teachers and students talk about identifying and crossing the gap and teachers develop a series of assessment tools to help students cross the gap. Analyzing the question of “how students promote learning through assessment”, it is found that the mechanism is to regard assessment as student activity of understanding, reflecting and regulating learning. In this way, assessment becomes a special learning activity and moves toward “assessment as learning”, which helps students play the role of “learners” and “assessors” at the same time and understand, reflect and regulate their own learning in a personalized way.

Key words: promote learning through assessment; assessment of learning; assessment for learning; assessment as learning; assessment reform