

促进学习的评价变革

黄格敏，曾文婕

摘要：促进学习的评价旨在推动评价从“育分”优先转向“育人”优先、从重视基本知识技能掌握转向重视核心素养培育、从学生作为被评者转向学生作为评价参与者的变革。为此，促进学习的评价强调通过评价促进深度学习、终身学习和真实情境中的学习。促进学习的评价变革得以落地的主要路径有：改进结果评价，发挥测验与量表的形成性功能；优化过程评价，以学习进阶促成“教—学—评”一致；探索增值评价，以学生进步引导评价效能提升。

关键词：促进学习的评价；评价变革；深度学习；增值评价；评价育人

“教育评价事关教育发展方向，有什么样的评价指挥棒，就有什么样的办学导向。”^[1] 评价改革是围绕国家人才培养规格与质量标准作出的制度性回应，直接关涉“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”，本质是立德树人根本任务在评价领域的具体化。2022年，教育部颁发《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称“新课程方案”），将更新评价观念、创新评价方式方法、提升评价质量作为评价改革着力点，明确“强化素养导向，注重对正确价值观、必备品格和关键能力的考查……倡导评价促进学习的理念，注重提高学生自我评价、自我反思的能力，引导学生合理运用评价结果改进学习”^[2]。新课程方案提出的“评价促进学习”理念，引发一系列追问：这一理念意味着什么？应促进何种学习？又如何收集、解释并运用评价信息以支持学生发展？基于此，本文立足促进学习的评价理念转型，梳理国际研究中关于“促进何种学习”的基本共识，并探讨促进学习的评价得以落地的方

法变革。

一、促进学习的评价要改变什么

理念是行动的先导，评价理念规定评价的价值取向与发展走向。“促进学习”并非可有可无的修饰词，而是对评价价值立场、方向和边界的明确限定。

（一）从“育分”优先转向“育人”优先

促进学习的评价变革，关键在于推动评价由“育分”主导的分数中心走向“育人”导向的学习中心。在我国，“分数至上”的倾向较为顽固。在中考、高考等高利害评价影响下，评价收集的信息（主要是分数）很大程度上被用来判定成绩、下结论甚至“贴标签”。如果评价方式过度依赖标准化测试、试题多考查知识记忆与公式套用等，容易导致教师在教学中偏向“考点强化”，将复杂的知识原理简化为答题套路，压缩学生高阶思维发展的空间。^[3] 即使“双减”后部分地区推进中考改革、降低考试难度，一些教师仍反映

基金项目：2024年度国家社会科学基金教育学一般项目“增值评价促进深度学习的机理与路径研究”（BPA240208）。

作者简介：黄格敏，华南师范大学教育科学学院博士研究生（广州 510631）；曾文婕，华南师范大学教育科学学院教授、博士生导师（广州 510631）。

大量精力耗在揣摩评分细则与答题规范上,使得教育教学陷入功利化、形式化困境。^[4]追求分数的需求客观存在,评价理念的转型并不是在分数和育人之间做非此即彼的取舍,而是让评价指向育人目标,即促进人的全面发展,确立“育人”优先的价值秩序。

促进学习的评价变革需要在兼顾认证和筛选功能的基础上,强化诊断、改进等功能。若评价的核心功能在于认证,评价目的指向分数竞争,结果主要用于分层、筛选与机会分配,那么促学效应将大幅受限。即便是关注进步幅度的增值评价,若实施中仍过度聚焦分数,也可能滑向追逐“分数增值”的误区。与此不同,若评价的核心功能转向诊断与改进,评价结果则会转化为教师教学决策与学生学习决策的依据。促进学习的评价通常呈现三种形态:在学习阶段结束时的学习阶段评价、在学习过程中的学习性评价以及以学生自评为支撑的学习化评价。在育人导向下,三者均发挥促学作用:学习阶段评价让终结性的评价结果发挥诊断性和形成性作用;学习性评价以学习过程中的持续反馈推动学生的心智投入与发展;学习化评价以学生自评和互评成就“学—评”融合。可见,促进学习的评价变革不在于否定某类评价,而在于引导相应的评价坚持育人目的,并将评价结果合理运用于改进学习。

(二) 从重视基本知识技能掌握转向重视核心素养培育

有些评价虽以“促进学习”为名,却因目标错位而滑向“应试”取向,只促成了表层学习。为了避免这种偏移,促进学习的评价变革指向的是促进学生全面发展的深度学习,希望学生在这样的学习活动中培育自身的核心素养。

如果评价主要以知识点为纲来规定学业质量,就会聚焦学生知识掌握的多少、深浅和准确性。这种知识本位的质量标准,导致学生在面对评价任务时多依赖模仿和重复练习来记住知识,学习结果停留于表层状态,阻碍了深度学习。这样的评价难以有效捕捉学生在解决复杂、不确定问题过程中的真实表现。

新课程方案将学业质量定位为学生完成学科课程学习后学业成就的综合表现,以此反映核心素养的发展状况,并据此研制出素养导向的学业

质量标准,即依据学科核心素养水平划分,结合结构化课程内容,描述学习结果的典型表现,整体标识和刻画学业质量的不同水平。类似地,国际上多个国家也将核心素养转化为可观察、可测量的指标,开发配套指标框架与测量工具,既涵盖知识与技能的运用,也关注情感、态度与价值观等非认知维度。素养导向的学业质量标准重新定义了评价“所欲的学习结果”。促进学习的评价变革要坚持素养导向的评价标准,将知识、技能等显性素养,同批判性思维、创造性思维、问题解决以及品格与价值观等隐性素养都纳入评价视野,并通过可观察的表现、水平描述、进阶轨迹等方式对素养进行刻画,从而为“评什么”和“怎么评”提供行动框架。

(三) 从学生作为被评者转向学生作为评价的参与者

过去的评价活动,长期呈现“教师主导、学生被动接受”的格局,评价主体趋于单一化。如此,评价往往作为外在要求进入课堂,学生易将其视为压力与负担,甚至视为强加于身的“紧箍咒”,出现抵触乃至文过饰非的行为。^[5]促进学习的评价变革围绕“学生现在在哪里、应该去哪里、如何更好地到达那里”等问题,强调学生在学习过程中与教师一起持续监控自己当前的学习水平,明确与预期学习目标的差距,进而确定下一步学习计划。由此,学生既是被评者,也是评价的参与者,需要在评价标准理解、评价证据解释与反馈对话中获得必要的权力和机会。评价不再只是教师对学生学习的判断,而开始转向为学生赋权。

赋权并不意味着权力从教师简单地转移到学生。促进学习的评价变革主张学生既成长为自主的“学习者”,也成长为自主的“评价者”。^[6]这种双重实践者身份的构建,需要师生合作,教师负责促进与证据引导,学生负责自我监控与反思改进。而且,学生需要在自评与他评之间找到平衡点,运用过滤后的评价信息管理自身学习,明晰已达到的学习程度以及可能的改进方向。^[7]通过持续的协商对话与责任共享,师生逐渐形成实践共同体。师生之间的交互性越强,学生参与越深入,其自主学习能力与自我调节能力越能得到发展,同时也更能促成师生对学习目标、质量标

准、改进路径等达成共识。

二、评价要促进什么样的学习

要让评价真正发挥牵引学习的作用,除了理念更新,还必须明确并完善其所指向的学习目标与内容体系。为回答“评价究竟要促进什么样的学习”这一问题,需要综合吸收国际上有影响的学习改革项目对学习目标与要素结构的调整,梳理出素养时代学习内涵与学习质量要求的发展趋势。

(一) 促进深度学习

基于对表层学习方式及其预期学习结果的反思,美国和加拿大的基础教育领域在诸多基金会资助与研究机构支持下兴起“深度学习”改革运动。支持者批判过度强调简单传授知识与死记硬背导致学习宽泛且浅薄,学生只会机械记忆事实和字面概念,却不具备灵活运用能力。^[8]其结果是,学生即使掌握了基本知识与技能,也难以适应日新月异的21世纪、复杂多变的社会发展以及不断演进的工作场域。

为应对上述难题,美国威廉和弗洛拉·休利特基金会(William and Flora Hewlett Foundation)将深度学习作为学生为胜任21世纪工作与生活所必备的知识和技能,以六大能力刻画学习结果,包括掌握核心学术内容、批判性思维和复杂问题解决、协作、有效沟通、学会学习以及学术心志。^[9]美国国家研究理事会(National Research Council)认为,深度学习与21世纪能力的联系在于“迁移”,强调深度学习不是一种结果,而是个体“将一种情境中学到的知识应用到新情境中的过程”,而可迁移的21世纪能力正是这一过程的产物,涵盖认知、个人与人际三个领域。^[10]美国研究学会(American Institutes for Research)开展的“深度学习研究:机会和结果”项目,将基金会提出的六大能力纳入美国国家研究理事会归纳的认知、个人与人际三大领域,形成深度学习的兼容性框架。^[11]该框架超越并扩展了原来深度学习所关注的认知领域,增加了应对未来社会所需的个人与人际两个领域。

富兰(Fullan)联合多家机构启动“为了深度学习的新教育学”项目,从全面性、精确性与可测量性角度提出区别于一般21世纪能力的六种“全球化能力”,认为这些能力用于解决“有意义的任务和问题时,深度学习就发生了”。^[12]²²

该项目将“参与世界,改变世界”作为基本命题,通过增加“品格”与“公民意识”两种能力,引导学生对学业负责、关注世界并为此作出贡献。可见,美国和加拿大基础教育领域的学习变革将目标重新理解为一系列21世纪能力的培养,并把学习要素由单一的知识掌握拓展为涵盖认知、个人与人际的综合结构。

(二) 促进终身学习

欧洲国家为应对劳动力短缺等挑战,对学习的理解由学校阶段延伸至人的一生,选择终身学习作为关键战略,为人力资源开发与区域竞争力提升提供了一种新范式。

欧盟(European Union, EU)基于关键能力会直接影响公民素质以及欧盟未来竞争力的判断,开发了一系列公民终身学习能力框架。2020年,欧盟委员会联合研究中心(European Commission's Joint Research Centre)发布的《LifeComp:欧洲个人、社会和学会学习关键能力框架》(以下称为“生存能力框架”),可视为终身学习能力框架构建的基线。该框架由个人能力(自律、灵活性、幸福感)、社会能力(共情、沟通、合作)和学会学习能力(成长心态、批判性思维和管理学习)三个能力领域和九种生存能力组成。^[13]相较于美国深度学习兼容性框架将批判性思维归入认知领域、将学术心志归入个人领域的分类方式,生存能力框架把批判性思维与成长心态共同纳入“学会学习”这一独立领域,并增设“管理学习”,突出学习者对自身学习的计划、组织、监督与反思,强调学习者要了解自己的学习倾向与策略,并通过持续监控、反思和评估学习过程与结果,促使策略在不同领域中迁移应用。这一表述进一步强化了学习的跨情境运用取向,并提示学习不仅依赖认知技能,还需要以自我调节把“会思考”转化为“能持续并有效地学”。

有学者认为,能力只是学习所需的“工具”,其本身并不足以支撑有效学习,学习者必须“愿意学习”,具备把握环境中学习机会的倾向。^[14]克里克(Crick)等人将这种“塑造个体参与学习的价值观、倾向和态度的复合体”概括为“学习能量”(learning power),并通过“有效终身学习清单”项目将其具体化。^[15]¹²¹该项目将学习定义为一个相互依存的关系性过程,把“学习关

系”置于指标的关键位置。^{[15]143}由此可见,有效终身学习者并非只追求个体层面的效率,而是能够在独立学习与集体互动之间灵活切换,既保持独立判断,也愿意在协作中共同构建理解,在个人学习与共同体学习之间形成动态平衡。

(三) 促进真实情境中的学习

以经济合作与发展组织(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)与世界经济论坛(World Economic Forum)为代表的经济体,进一步从全球劳动力市场需求与经济效益视角,讨论教育系统如何支撑个体在真实世界中的学习与行动。

经济合作与发展组织围绕“当今学生需要获得什么样的知识、技能、态度和价值观才能塑造世界,教育系统怎样有效培养这些知识、技能、态度和价值观”两个核心问题,启动了“教育2030:未来的教育与技能”项目,并在2019年发布研究报告《OECD学习罗盘2030》(OECD Learning Compass 2030)。该报告将技能划分为认知与元认知技能、社会与情绪技能以及实践与身体技能三类。同时,提出“预期—行动—反思”的迭代学习过程,认为学习者在这个过程中不断改进思维,有目的、负责任地采取学习行动,最终指向终身学习。这凸显了“学习罗盘”的隐喻,鼓励学生学会在不熟悉环境中自主导航,以有意义、负责任的方式找到方向,而不是简单接受教师的固定引导。^[16]

现行标准化、直接学习模式难以适应第四次工业革命带来的新型工作形态。世界经济论坛发布《未来学校:为第四次工业革命定义新的教育模式》的报告,提出“教育4.0全球框架”。该框架将高质量学习理解为学习内容和学习体验两个层面的转变,前者涵盖“全球公民素养、创新与创造力、数字和人际”四项关键技能,后者包括“个性化与自定进度学习、可及性与包容性学习、基于问题和协作的学习以及终身学习和学生自驱动的学习”四个学习生态系统。^[17]其中,学习内容的更新并不意味着弱化基础学科能力,而是以强化阅读、算术、写作等基础技能为支点,促进个体成为未来经济的生产性贡献者和未来社会中负责任、积极参与的公民。学习体验的革新指向学习方式要与未来工作对齐,提倡更贴近协作与

任务驱动的学习过程。可见,经济合作与发展组织和世界经济论坛对学习的理解并未止步于“知识—技能—情感态度与价值观”的要素式表述,而是指向真实社会或工作情境中的问题解决式学习实践,旨在帮助学习者在行动中整合并运用这些要素。

纵观以上多种探索,虽然各方因不同的社会经济与政策议题而使用不同术语,但都在追问:未来社会中,哪些能力或素养可以支撑个体的幸福生活和社会发展?教育体系又应如何提供有效支持?由此,学习活动不再被窄化为知识与技能的继承,而是将创造性与批判性思维、复杂问题解决、合作沟通等关键能力纳入学习过程,逐步形成“认知—人际—元认知/自我调节”交织联动的要素结构。学习目标也由“学了什么”转向“学会了什么”和“会用所学来做什么”,学习质量的关注点从“学了哪些”转向“会不会学、能不能用所学来做事和解决问题”。学习要进一步走向深度理解和迁移应用,必须更多地在相对复杂的真实情境中发生,通过探究、协作与反思持续调整策略,使学生在行动中整合认知、人际与自我调节,并逐步发展“我作为终身的自主学习者”的身份认同。为此,依赖单一选拔与认证功能的评价方式已难以为继,如何通过收集与解释学习表现的信息来支持学习者主体性生成,成为未来评价方式变革亟待回应的重要问题。

三、促进学习的评价变革如何落地

如何让评价结果不止于判断,更能指向改进?如何让评价过程中的信息有效支持课堂调整?如何引导学校与教师的注意力从聚焦分数竞争转向促进学生发展?为了解决这些问题,可以从“改进结果评价、优化过程评价、推动增值评价”的评价改革思路出发,推动促进学习的评价变革在课堂中落地。

(一) 改进结果评价,发挥测验与量表的形成性功能

由反对单一标准化考试开始,许多国家逐步走向“学业水平考试+能力测试”的综合评价。测验、量表等量化工具的优势在于可将学习能力、学习倾向等抽象目标转化为可测指标,生成可对比的结果证据。但现实中,一些学校投入大

量资源构建的数字画像式评价,可能存在“标签效应”,影响学生“自我革新”的发展动力^[18],对促进学习的帮助也是有限的。主要原因在于,量化结果若仅以分数或等级呈现,容易止步于终结性判定。因此,结果评价服务学习改进的关键是从评价结果中解读出改进教与学的关键信息。主要有两条途径:一是支持学生据此识别优势与短板、反思原因并制订改进计划;二是支持教师依据得分变化与差异线索定位共性问题,进而调整教学策略,优化资源配置。

美国“深度学习研究:机会和结果”项目通过问卷收集证据,比较深度学习网络学校与对照学校的学生能力差异,并将其操作化为可测指标:以“学术投入、学习动机、毅力、控制点、自我效能”测量学术心志;以“自我管理”测量学会学习。^[19]¹⁷研究发现,深度学习网络学校的学生在认知、人际与个人能力方面更具优势,且低起点与高起点学生均能获益,说明深度学习具有“面向所有学生”的公平指向。^[19]²⁷由此,结果证据不仅回答“效果如何”,也为学校识别受益群体、支持重点与调整改进策略提供了基础。另一典型案例是英国“有效终身学习清单”项目开发的测评工具,旨在帮助学习者批判性自我反思与个人改变,引导其利用测评信息认识并对自身长期学习过程负责。^[20]这一设计使该工具体现出“为学习而评估”的特征。^[21]

(二) 优化过程评价,以学习进阶促成“教—学—评”一致

改善学生学习不仅要看结果,更要关注过程。教师持续获取学生在任务参与、思考路径、策略使用等方面的过程性信息,才能把握学习变化趋势,并将评价及时转化为教学调整的依据。学习进阶为此提供了一种参照。它将“学生在哪—要去向哪—如何到达”清晰化,使教、学、评围绕共同目标有序展开。

学习进阶促成“教—学—评”一致,具体可从两个方面推进。第一,建立可进阶的能力指标框架,明确发展路径与阶段标准。“为了深度学习的新教育学”项目推出“深度学习进阶”,用于明确能力发展的阶段路径、识别起点、对齐成果、监测进度并衡量阶段性进步。在该框架下,每项能力被分解为若干维度,以欠缺、形成、发

展、加速和精通五个等级描述不同阶段的典型表现。^[12]²³第二,将指标框架转化为课堂可用的工具与流程,使进阶标准真正进入教学现场。比如,美国新罕布什尔州“为未来培养关键技能”项目以协作、沟通、创造力、自我指导等核心素养的发展框架为依据,引导教师在持续改进周期中开展学生学习过程的设计与评价,并配套全州绩效评价系统监测学习进展,最终将框架转化为课堂评分表,用于教学改进。^[22]这就为学生提供了能与框架对齐且便于使用的进阶工具,有利于支持其自评与改进。学生通过持续的自我审视,能清晰识别自身素养表现的局限,如“我目前只能描述现象,还不能解释原理”,从而主动寻求改进策略,如加强逻辑推理训练或拓展知识广度。^[23]由此,评价、学生学习与教师教学改进之间得以贯通,形成边教、边学、边评、边改的良性闭环。

(三) 探索增值评价,以学生进步引导评价效能提升

增值评价既关注学习结果,也重视学生在学习过程中的成长变化。它通过联系学生的先前基础与最终结果来分析变化,实现“不比基础比进步”;通过剔除教育中学生、教师和学校难以改变的因素,实现“不比背景比努力”。^[24]促进学习的增值评价,需要兼顾对学生显性与隐性素养的评价,选择适切的模型并强化反馈。

首先,增值评价的内容应兼顾显性与隐性素养。学科基本知识、技能等显性素养,可以借助书面测验,通过比较学生在一个学习阶段前后的成绩变化加以判断。学习态度、学习投入、学习动机等隐性素养,可以采用标准化量表,辅以访谈、观察等证据进行综合判断。其次,根据评价内容和数据条件,选择适切模型计算增值状况。标准分差额法、百分等级比较法等适用于一般教学情境的初步判断。残差模型适合在小规模学生群体中应用。例如,有研究借助残差模型分析一个班级的学生在一个学期内数学知识能力、学习情感态度等的增值状况。^[25]多层线性回归模型适用于大规模评价,可以更加准确地分离出学校对学生学习的影响,进而判断得出学校促进学生学业进步的“净效应”。最后,基于增值评价结果提供反馈,以促进学生学习的改进。如果增值评

价过度依赖统计分析的结果,不假思索地将学生发展水平与增值评价结果建立因果联系,盲目追求“正增值”的发生,会造成以增值评价之名行结果性、绝对性评价之实的情况。^[26]为此,增值评价结果的运用应指向学习改进,而非分数排名。教师应结合增值状况,分析学生在各素养维度上学习进步或退步的具体表现及原因,并以等级与描述性评语相结合的方式提供反馈,帮助学生明确下一步努力的方向和路径。

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 [N]. 人民日报, 2020-10-14 (1).
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 14-15.
- [3] 陈瑛, 龙仲钺. 初中化学教学中学生高阶思维的培养研究 [J]. 中小学教材教学, 2025 (5): 65-66.
- [4] 项纯, 郝志军. 基础教育评价改革的趋势、困境与进路 [J]. 中小学管理, 2025 (7): 40.
- [5] 姬国君, 范韵婧. 课堂评价: 促进学生高质量学习与发展的关键路径 [J]. 中国教育学刊, 2022 (9): 21.
- [6] 曾文婕. 论评价促进学习的机理和路径 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (7): 60.
- [7] 郑东辉. 促进深度学习的课堂评价: 内涵与路径 [J]. 课程·教材·教法, 2019 (2): 62.
- [8] Chow B. The quest for ‘deeper learning’ [EB/OL]. (2010-10-05)[2026-06-08]. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-quest-for-deeper-learning/2010/10>.
- [9] The William and Flora Hewlett Foundation. Deeper learning defined [EB/OL]. (2013-04-23)[2026-06-11]. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Deeper_Learning_Defined__April_2013.pdf.
- [10] Pellegrino J W, Hilton M L. Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century [R]. Washington, DC: The National Academies Press, 2012: 5-8.
- [11] Huberman M, Bitter C, Anthony J, et al. The shape of deeper learning: Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools [R]. Washington, DC: American Institutes for Research, 2014: 2.
- [12] 富兰, 奎因, 麦凯琴. 深度学习: 参与世界, 改变世界 [M]. 盛群力, 陈伦菊, 舒越, 译. 北京: 机械工业出版社, 2020.
- [13] Sala A, Punie Y, Garkov V, et al. LifeComp: the European framework for personal, social and learning to learn key competence [R]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020: 20.
- [14] Carr M, Claxton G. Tracking the development of learning dispositions [J]. Assessment in Education, 2002 (1): 9-10.
- [15] Crick R D, Huang Shaofu, Shafi A A, et al. Developing resilient agency in learning: the internal structure of learning power [J]. British Journal of Educational Studies, 2015 (2): 121-143.
- [16] Organization for Economic Co-operation and Development. OECD learning compass 2030 [R]. Paris: OECD Publishing, 2019: 16-20.
- [17] World Economic Forum. Schools of the future: defining new models of education for the fourth industrial revolution [R]. Geneva: World Economic Forum, 2020: 7.
- [18] 刘绿芹, 戴扬慧. 学业评价的时代转型与实践路向 [J]. 中小学教材教学, 2026 (5): 35.
- [19] Zeiser K L, Taylor J, Rickles J, et al. Evidence of deeper learning outcomes: findings from the study of deeper learning opportunities and outcomes: report 3 [R]. Washington, DC: American Institutes for Research, 2014: 17-27.
- [20] Crick R D, Yu Guoxing. Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool? [J]. Educational Research, 2008 (4): 390.
- [21] Crick R D, Stringer C, Ren Kai. Learning to learn: international perspectives from theory and practice [M]. New York: Routledge, 2014: 40.
- [22] Building essential skills today for the future [EB/OL]. [2026-03-04]. <https://www.best-future.org/>.
- [23] 司徒敏. SOLO分类理论在小学科学思维培养中的应用 [J]. 中小学教材教学, 2025 (12): 59.
- [24] 辛涛. “探索增值评价”的几个关键问题 [J]. 中小学管理, 2020 (10): 1.
- [25] 张辉蓉, 刘丹. 基于改进的学生学习增值评价的模式构建及应用研究 [J]. 中国考试, 2023 (6): 4-5.
- [26] 张晋, 马飞. 中小学增值评价的价值向度和实践路径 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (12): 51.

(责任编辑: 孟宪云)