

基于ECD理论的课程学习过程性评价： 基本内涵、实然困境与实现路径*

钟丽, 田莉

(云南师范大学教育学部, 云南昆明 650500)

摘要: 当前过程性评价已成为基于核心素养培育的课程评价的应有之义。“以证据为中心”(ECD)的理论模型可回答有关评价目标、内容、标准、情境等关键问题,高度契合核心素养对课程评价改革的现实吁求。然而,在基于ECD的课程评价改革实践过程中,存在着因评价模式单一化、学科知识片面化、学习境域分离化等问题引发的现实困境。为摆脱传统结果性评价桎梏,落实过程性评价,应以上位框架为表征,重构课程评价蓝图;以素养目标为导向,把握评价关键要领;以真实境况为索引,创设有机评价生态。

关键词: ECD理论;课程评价;核心素养

中图分类号: G423.04, G40-058.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-3380(2024)01-0030-06

Process Evaluation of Curriculum Learning Based on ECD Theory: Basic Connotation, Practical Dilemmas and Implementation Paths

ZHONG Li, TIAN Li

(Faculty of Education, Yunnan Normal University, Kunming, Yunnan 650500)

Abstract: Currently, the process evaluation becomes a necessary aspect of curriculum evaluation based on core competence cultivation. The evidence centered design (ECD) theoretical model can answer key questions about evaluation goals, content, standards, situations etc., and is highly in line with the practical call of core literacy for curriculum evaluation reform. However, in the practice of curriculum evaluation reform based on ECD, there are practical difficulties caused by the singularity of evaluation models, one-sidedness of subject knowledge, and separation of learning environments. Therefore, in order to be free from the constraints of traditional outcome-based evaluation and implement process evaluation, this paper proposes that the blueprint of curriculum evaluation should be reconstructed by taking the upper framework as the guide, key elements of evaluation should be grasped by taking the goal of literacy as the guide, and an organic evaluation ecology should be created by taking the real situation as the guide.

Keywords: ECD theory; Curriculum evaluation; Core competences

*基金项目: 云南师范大学优势本科专业核心课程“教育测量与评价”建设项目(SZ2021-B02); 2023年云南师范大学研究生科研创新基金“基于项目的学习对职前教师跨学科素养发展的实证探究”(YJSJJ23-B30)。

收稿日期: 2023-11-20, 修回日期: 2023-11-28

2014年,教育部印发《关于全面深化课程改革的落实立德树人根本任务的意见》,拉开了核心素养时代的序幕。在此背景下,课程学习的价值从传统的对于学科知识的浅层记忆转向将所学的知识与技能应用于真实生活中复杂问题的解决,甚至是创造性地生成解决路径。随后,熊杨敬等指出当课程的重心从学科知识的掌握转变到核心素养的培育时,有关课程评价必须采用过程评价法,根据学生在课程学习过程中的日常行为表现进行素养发展评价,这样的评价方法更适合需要经过一个时期才能反映出来的素质能力的评估。^[1]在谈及课程评价或进行课程评价设计时,许多教师都将其等同于设计一份考查事实性知识的试卷,殊不知,静态量化的分数无法适用于评估在具体问题解决过程中所生成的动态发展的核心素养。美国梅斯雷弗等人提出的“以证据为中心”的评价设计模式(Evidence Centered Design, ECD)强调使用关于学生能力的证据(表现和其他作品)作为设计评价任务的基础,并收集学生的学习证据做出关于能力和其他品质的推论,^[2]这突破了学习评价的传统数据性测量模式的局限,为指向学生核心素养发展的过程性评价提供了新方向。

体现表现性评价理念的ECD理论模型与指向素养发展的过程性评价具有内在一致性,基于ECD理论统整课程评价,将成为促进核心素养发展这一课程学习目标落地的有力杠杆。本研究在ECD理论模型的基础上,探究过程性学习评价的内涵与特征,以期厘清当下课程评价实践场域中的困境所在,从而提出针对性的实现路径,从课程评价范畴保障学生核心素养的真实发展与贯通。

一、基于ECD理论的 课程学习过程性评价:内涵特征

如何评价核心素养、挣脱传统纸笔测验结果性评价的内在藩篱,一直是学校教育实践的难题之一。琼斯和沃赫斯等学者在研究中指出,内在的素养会通过一定方式表现出来,据此可以进行评估,^[3]这为使用表现性评价来评估核心素养提供了支撑。在表现性评价的实践场域中,往往是围绕其三大特征要素,即表现性目标、表现性任务和表现性评分

规则来设计评价方案,这与ECD理论模型高度切合。ECD模型作为美国教育评价领域影响力较大的评价理论模型之一,是梅斯雷弗于1999年在主持美国教育考试服务中心评价的项目时首次提出的。他指出,评估本质上就是“基于证据进行推理”的过程,换言之,即是基于学生在特定情境下所说、所做或所提供的事情来推断他们知道什么、能做什么或取得了什么成绩。ECD概念评价框架包括六个子模式:学生模式、证据模式、任务模式、组合模式、呈现模式和交付系统模式,每个子模式都有其独特属性,相互独立又相互关联,并各回答了一些关键问题,其中最为核心的是学生模式、证据模式和任务模式,与表现性评价的三大要素高度契合。^[2]

评价核心素养需要表现性评价,表现性评价与ECD模型具有内在的一致性。表现性评价在实践过程中往往存在可操作性弱等问题,而ECD理论具体指向了核心素养表现性评价的实践样态。我们可以将基于ECD理论的课程学习过程性评价理解为:在培育学生核心素养的全局过程中,始终将核心素养作为贯穿课程评价的逻辑主线,以指向表现性评价的ECD理论为上位框架,结合多种评价方式,把握素养生成与外在表现的真实实践场域,从片面关注的“点”到全方位统整的“面”,形成多元动态化评价样态。

1. 评价样态:从“片面割裂”到“综合统整”

学习的过程性倒逼我们重塑课程评价样态,核心素养的培养与评价不能只寄托于一节课、一次活动或一个任务,需要我们从整体出发,需要全过程设计,从一系列的现实问题情境出发,综合学生各种不同的行为表现,由此获得对学生素养能力发展状况的评价。

ECD模型为我们提供了一个相对完整的评价框架,其统整指向核心素养的课程学习过程性评价时,应该避免顾此失彼的现象。从时间上看,ECD模型本来就是一个围绕学生学习行为表现的评价框架,它可以结合多种具体的评价方式,从而整体应用于课程学习过程中的多样化学习活动或不同学习阶段;从形式上看,ECD模型的整个流程已经表明要通过考察学生真实的学习过程进行评价,即在解决问题时,通过具身行动与外界环境交互所反

映出来的真实行为表现来推断学生核心素养发展情况,并及时反馈调整学习行为。概而言之,基于ECD模型的课程学习过程性评价要想真正落地,必须从时间和形式出发,整体重构新的课程评价样态,形成指向学生核心素养培育的全局意识,从短时间、小范围、“片面割裂”的课程评价改革转向基于ECD理论的全过程“综合统整”。

2. 评价旨归:从“囿于成绩”到“展望素养”

在“知识本位”的传统课程结果性评价下,以量化的成绩评价学生课程学习的结果,在很大程度上致使学生沦为知识记忆的机器,阻碍了素养发展,与以发展为目的的学习旨归渐行渐远。在指向核心素养的课程评价改革背景下,无论是表现性评价还是其他任何一种评价方法,首要问题都是确定评价目的,将以促进学生核心素养发展作为评价目的,并成为贯穿整个评价活动的逻辑主线。传统纸笔测验对于学生成绩的体现与监控,其本身并无对错可分,而将其作为教育发展的唯一目标与课程评价绝对标准才是桎梏核心素养落实的关键所在。进而,传统课程评价模式在实践中表征为一种“黑箱评价”(blackbox evaluation),即将课程评价的内容聚焦于学生的学业成就,而忽视了其中课程实施过程与主体需求。^[4]然而,学生获得的较高学业分数或者是所习得的量化知识,与其真正的核心素养发展水平并不具有内在一致性。传统课程评价引导学生的发展走向一条“唯分数”的歧路,评价作为学校课程改革成功的第一标志线,当它由关注成绩的“物”转向关注素养的“人”时,才能真正落实学校培养学生核心素养的目标。

3. 评价情境:从“离身认知”到“具身认知”

受笛卡尔身心二元论观点的影响,认知往往被简化为大脑对抽象符号进行加工、组织的过程,一种发生在颈部以上的离身认知活动。核心素养需要的不是大脑中各种抽象符号知识的简单累积,而是能够在具体问题情境中选择、整合已有适用的各种个人活性知识、具身认知作为生成活性知识的根本链路,亦是培育核心素养的内在要求。心理学家叶浩生对具身认知理论进行了较为系统的阐述,提出身体状态、大脑与身体的感觉运动系统都会在认知中产生重要作用,而且认知是嵌入环境的,大脑、

身体与环境是个一体的系统。^[5]不难看出,具身认知的内核不仅仅是涉身性,最重要的是身体与环境相互作用形成的个人经验,真实问题情境是具身认知的先决条件,亦是核心素养生成的基本实践场域。

从培育核心素养的动态化过程来看,它是通过在问题解决过程中不断表现出来的各种具体行为来综合反映的。问题情境作为表现发生的现实表征场域和核心素养生成的基本实践场域,决定了其评价具有情境性。对于新课改所倡导的核心素养培育,我们首先需要厘清核心素养是如何生成与发展的,基于身体、认知、环境三者动态耦合的具身认知特征,明确情境性是素养评价的基本要求,从而助益素养生成。

二、基于ECD理论的 课程学习过程性评价:实然困境

ECD理论模型对课程评价变革提出了新的要求和方向;对教师使用ECD评估框架中的评价要领要有准确的定位和清醒的认识;对教师促进学生素养发展这一育人目标要付诸专业化的实践。然而,在指向学生核心素养的课程评价实践中,仍存在着诸多困境亟须突破。

1. 评价模式的单一化:课程学习评价样态固化

有的教师将表现性评价和指向核心素养的课程评价之间的内在一致性曲解为一对一的捆绑关系,把ECD理论模型作为评估素养发展状况的唯一方法,严格按照ECD概念评估框架设计评价流程。殊不知,核心素养作为一种知识、情感态度、技能和能力等的综合体,其培育的复杂性和长期性就决定了课程评价的灵活性与动态性。仅仅通过一种评价方式或一个评价活动并不能证明学生具备了某种素养,相反,应该结合多种评价方法,在多维共构的评价生态中给学生提供展示素养发展证据的各种机会。^[6]在评价学生核心素养发展的传统路径中,教师习惯于用“非此即彼”的逻辑审视评价结果,这种“思考匮乏”的姿态会否定过程性证据,在教学惯性的作用下,常常以一种固化单一的评价模式应付所有课程评价问题,从而自得其乐于停滞性的评价模式,即其专业固化的舒适圈。

在指向核心素养发展的课程评价中,ECD理论只是为课程评价提供了一个上位评价理念框架,教师需要综合考虑不同素养生成发展的特征,整合多种具体评价方法,形成一个持续建构的动态评价样态。倘若教师陷入评价的线性思维,无法准确把握评价内核所在,拘泥于某种具体评价方法,则评价过程呈现形式化,也就违背了课程评价初衷。

2. 学科知识的片面化:核心素养基本点的偏离

从知识和素养关系的视域来看,知识虽不等同于核心素养,学科知识的累积并不必然带来核心素养的发展,但素养的发展离不开知识,没有知识的素养就是无源之水、无本之木。知识与素养本就是一对相斥的价值取向,素养提升蕴存于知识积累之中,而且会提升知识积累的速度与效率,因而相融共通于核心素养的培育过程之中。学科知识的片面化还体现在只追求“是什么”“为什么”等事实性知识的记忆,而忽略了掌握有关怎么运用这些知识解决现实问题的活性知识和技能,它们正是素养生成的根基和现实载体。部分教师在课程评价实践场域中,将使用ECD理论模型或表现性评价等同于实施指向素养发展的课程评价,看似有了借助ECD理论模型改善评价的意识和行动,但仍将最为关键的学生模式中的测评对象确定为学科知识,将任务模式中的测评任务确定为纸笔测验,将证据模式中的评分规则确定为静态的结果分数,以至于整个ECD模型都围绕分数展开,而忽略了其促进素养发展的真正评价作用。

课程评价要真正推动核心素养的发展,不能流于形式。素养本位背景下,教师囿于传统知识观的桎梏,扭曲了基于ECD理论的课程评价旨归,将素养发展抛之于脑后,“穿新鞋走老路”的评价比比皆是。倘若课程评价始终在意的是知识“点”的掌握,而忽视素养“面”的发展,那教育不可能发生实质性变化。

3. 学习境域的分离化:素养生成情境二元孤立

“满堂灌”的教学往往使知识学习与学生个人经验、生活情境相隔离,学生并不知道知识本身所蕴含的实践意义,又何谈应用? 学科知识源于生活,教师要对知识追本溯源,使原初的知识得以显现,根据知识产生的背景营造与之相似的情境。^[7] 无论我们

采取何种路径和方法培育学生的知识和素养,它们的生成与发展都高度依赖问题情境。然而,在指向核心素养的课程评价实践场域中,教师往往会走上素养生成情境的二元孤立的歧路,二元孤立是一种分割也是一种漠视,是被动的也是主动的。二元在这里所指的是情境脱离了评价实践场域。有的教师不顾基于核心素养的课程评价是一项情境性活动的本质要求,甚至企图用纸笔测验评估学生素养发展水平,倘若我们采用的评价方式评不了核心素养,那何谈促进素养发展? 倘若我们所提供的情境并不能让学生表现出代表素养发展的行为,那怎么评估素养发展状况? 这不就是打着素养的名号,走传统教学之路吗?

素养的培育来源于具体情境,又外显于具体情境。正如布鲁纳所言:“素养需要拥有表现‘出口’,教师的任务是发现该‘出口’。”也就是指向核心素养的课程评价首先要为学生提供能够展示素养的学习证据的机会,即发生某种外显行为表现需要的某种具体问题情境。基于ECD理论的表现性评价中,表现性任务是保障评价真正落地的关键所在,而情境作为表现性任务的现实载体,没有情境则任务就无法真正进入实践场域。

三、基于ECD理论的 课程学习过程性评价:实现路径

目前我国对于ECD理论的研究主要集中在介绍的阶段,只有很小一部分学者开始将ECD模型应用到某种具体知识、技能、能力属性的评价实践中,比如闫白洋利用ECD模型测量学生社会责任核心素养水平;李洋基于ECD概念评估框架分析合作问题解决能力;柏毅利用ECD模型测量学生科学素养等。ECD作为一种系统的评价设计模型,除了用于评价某种具体的能力,它也可以作为一种宏观概念融入课程评价改革中,改进固定、僵化的课程评价体系。如何利用ECD模型全面统整指向学生核心素养发展的课程学习过程性评价,进一步明晰ECD理论下课程评价在实践场域中的实施路径显得尤为重要。

1. 宏观层面:以上位框架为表征,重构课程评价蓝图

学生的学习过程是一个不断经验重组和认知建构的过程,课程学习的过程性评价自然不可能是一个线性既定的过程,换言之,课程评价作为需根据学生学习过程不断调整的动态过程,应从评价的线性思维转向评价的非线性思维,采用量化、质性评价并用的评价方式,整合真实表现和静态量化的客观分数,共同指涉核心素养的培育。

就评价方法而言,并不存在某一种特定的评价方法只能适用于某一视角下的课程评价,也不存在只用一种评价方法就能够完成某一视角下的课程评价。ECD并不是指一种特定的评价方法,它更像是一种能够体现学生学习过程的宏观评价理念或评价范式,可以融合不同的微观评价方式共同指涉课程评价变革。比如可以借助ECD理论模型实现增值评价,学生核心素养的发展快慢各有差异,倘若只是以一次测评结果来分析学生学习,那么对于学习者来说是不公平的,甚至可能打击学生学习的积极性和自我效能感的实现。过程性本来就包含了变化的意蕴,ECD理论模型助益于贯穿学习全过程的证据搜集,通过不同阶段学生行为表现的变化来分析学生核心素养发展的变化,并及时进行反馈调整;表现性评价正是ECD理论模型的题中之义,在实际开展表现性评价时,由于没有明确的有关操作步骤或范式的指导,容易导致理论和实践的偏离,若能找到两者的共通之处,即都是在真实情境中围绕问题的解决、基于行为表现的评价,我们便可以灵活借助ECD理论框架以实现表现性评价。ECD理论模型作为一种上位评价理论框架,亟需找到其与过程性评价的契合点,把握核心要义以重构课程评价。

2. 中观层面:以素养目标为导向,把握评价关键要领

新课改背景下,最为显著的特征之一就是强调了课程指向核心素养发展的育人目标,这也是课程评价变革的原因所在,核心素养应是课程评价的出发点和落脚点,即以学生为中心,明确指涉核心素养发展的课程评价目标。

值得注意的是,如果说核心素养是作为新时期许的新人形象所勾勒的蓝图,那么,各门学科则是支撑,使这幅蓝图得以实现。它们各自拥有其固

有的本质特征及其基本概念与技能,以及各自学科所体现出来的认知方式、思维方式与表征方式。^[8]阐释之,核心素养和学科核心素养是整体与局部的关系,要想实现核心素养必须先实现各学科核心素养,而各学科核心素养又被具体到了各学段素养目标。课程教学作为学校核心素养培育的基本途径,教师首先应围绕新课标中学科核心素养和各学段目标的具体要求,确定不同的单元目标、课时目标,然后结合ECD理论模型框架进行评价框架与过程的设计。无论是过程性评价还是任何一种评价,它们都是基于证据的推理过程。从形式上说,这个证据可以是考试分数、学生作品、具体行为表现等等;但从本质上来说,它们都必须具备反映先前评价目标的特质。换言之,只有先确立指向核心素养发展的评价目标才能进行证据的推理,ECD理论模型中证据的搜集也应该围绕那些能够直接或间接体现学生核心素养发展的信息或行为表现。总之,基于ECD理论模型的课程过程性评价是一个环环相扣的过程,且每一个环节都是围绕素养目标而展开,对教师而言,实施课程评价最为关键及最大的挑战就是以核心素养或人的发展作为课程评价的内在逻辑,确定最小单位的素养教学目标并将其转化为具体的行为表现。

3. 微观层面:以真实境况为索引,落实素养发展评价

课程学习应竭力承接理论与实践间的沟壑,通过把握核心素养实践要义,思考评价是否真的促进了学生核心素养的发展,还是仅仅流于形式,从而进一步落实核心素养对课程评价变革的现实吁求。创设围绕真实问题解决的真实情境,结合ECD理论模型框架突破传统终结性课程评价的桎梏,发展基于表现的过程性评价,实现成事成人的教育目标。

满堂灌的知识授导型教育长期以来深受学习者与教育研究者的诟病与批判,究其原委,一方面是在目的上割裂“成事”与“成人”目标,即只注重通过考试分数、升学率达到绩效要求的“成事”目标,而忽略了最终指向人发展的“成人”目标;另一方面是在知识获取途径上,通过死记硬背方式获取的浅表化知识使学生“知其然而不知其所以然”,更何况发展核心素养?无论是知识还是核心素养,本身都

包含了情境性的意蕴,离不开学习者具身参与的真实学习。真实性学习把学生置身于真实的情境之中,通过真实问题的设计,引发真实体验,促发真实认知,进而实现行以致知、转识成智,最终促进学生核心素养的发展。^[9]反过来,某种素养是否形成,又必须回到具体的问题情境并通过实际的问题解决才能加以确证,^[10]如何以真实境况为索引,利用ECD理论模型落实学生素养发展评价呢?首先应该解决学生模式,即根据学段目标明确想要测出学生何种技能、能力或素养;其次解决证据模式,即明确学生什么样的行为表现可以反映出上述能力或素养的发展状况,以及如何对不同程度的行为表现划分标准;最后解决任务模式,教师需要考虑什么样的情境可以引发组成学生行为的证据,需要注意的是在这个情境中可以包含呈现多个任务,教师要基于不同的任务和情境选择适宜的评价工具和评价方法。一言以蔽之,情境作为核心素养发展的实践场域,其中引发的真实性学习行为表现才是其发展的实践载体,即素养无法直接测量,需通过外显行为间接评价。因此,情境必须是基于核心素养课程评价的,在ECD理论模型的证据模式中,证据的搜集应在学生的真实问题情境中完成,收集能直接或间接反映核心素养发展的真实性学习行为表现。

参考文献

- [1] 熊杨敬,刘志军.改革开放40年来我国课程评价研究的回顾与省思[J].中国教育学刊,2018(11):14-18.
XIONG Yangjing, LIU Zhijun. Retrospection and Reflection on the Research of Curriculum Evaluation in 40 Years of Reform and Opening Up in China[J]. Journal of the Chinese Society of Education, 2018(11): 14-18.
- [2] 冯翠典.“以证据为中心”的教育评价设计模式简介[J].上海教育科研,2012(8):12-16.
FENG Cuidian. Brief Introduction of Evidence-Centered Design Patterns of Education Evaluation [J]. Shanghai Research of Education, 2012(8):12-16.
- [3] 林崇德.21世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社,2016.
LIN Chongde. Research on Core Literacy Development of Students in the 21st Century [M]. Beijing: Beijing Normal University Publishing Group, 2016.
- [4] SCRIVEN M. The Fine Line between Evaluation and Explanation [J]. Research on Social Work Practice, 1999, 9(4):521-524.
- [5] 叶浩生.具身认知:认知心理学的新取向[J].心理科学进展,2010,18(5):705-710.
YE Haosheng. Embodied Cognition: A New Approach in Cognitive Psychology [J]. Progress in Psychological Science, 2010, 18(5):705-710.
- [6] 胡嘉康,田莉.指向深度学习的数字教科书设计:内涵重塑、应然路径与实践策略[J].远程教育杂志,2023,41(5):104-112.
HU Jiakang, TIAN Li. Digital Textbook Design for Deep Learning: Connotation Remolding, Expected Path and Practical Strategy [J]. Journal of Distance Education, 2023, 41(5):104-112.
- [7] 马圆圆.真实性评价在美国社会科课程中的应用及启示[J].上海教育评估研究,2021,10(2):34-38.
MA Yuanyuan. Application and Enlightenment of Authentic Assessment in American Social Studies [J]. Shanghai Journal of Educational Evaluation, 2021, 10(2):34-38.
- [8] 钟启泉.基于核心素养的课程发展:挑战与课题[J].全球教育展望,2016,45(1):3-25.
ZHONG Qiquan. Curriculum Development Based on Core Competencies: Challenges and Issues [J]. Global Education, 2016, 45(1):3-25.
- [9] 雷浩.基于核心素养的课程评价:理论基础、内涵与研究方法[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2020,49(5):78-85.
LEI Hao. Curriculum Assessment Based on Key Competencies: Theories, Connotation and Research Methods [J]. Journal of Shanghai Normal University (Philosophy & Social Sciences Edition), 2020, 49(5): 78-85.
- [10] 李松林,贺慧.整合性:核心素养的知识特性与生成路径[J].教育科学研究,2020(6):13-17.
LI Songlin, HE Hui. Integration: Characteristics of Knowledge and Generating Path of Key Competences [J]. Educational Science Research, 2020(6):13-17.