

# 义务教育学科核心素养·关键能力

## 测评与教学

义务教育学科核心素养与关键能力研究项目组 著



## 图书在版编目(CIP)数据

义务教育学科核心素养·关键能力 测评与教学 小学语文 / 义务教育学科核心素养与关键能力研究项目组著.

—南京:江苏凤凰科学技术出版社, 2018.6

ISBN 978-7-5537-8761-9

I. ①义… II. ①义… III. ①小学语文课—教学研究 IV. ①G623

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 289122 号

义务教育学科核心素养·关键能力 测评与教学  
小学语文

---

著 者 义务教育学科核心素养与关键能力研究项目组  
责任编辑 薛 侠  
责任校对 郝慧华  
责任监制 曹叶平

---

出版发行 江苏凤凰科学技术出版社  
出版社地址 南京市湖南路1号A楼,邮编:210009  
照 排 南京紫藤制版印务中心  
印 刷 江苏扬中印刷有限公司

---

开 本 787 mm×1 092 mm 1/16  
印 张 13.75  
字 数 330 000  
版 次 2018年6月第1版  
印 次 2018年6月第1次印刷

---

标准书号 ISBN 978-7-5537-8761-9  
定 价 42.00 元

---

图书如有印装质量问题,可随时向我社出版科调换。

## 编委名单

董洪亮 董林伟 何 锋 叶 兵 李 亮

黄明旻 郭庆松 段承校 魏 惠 李 娜

于 蓉 吴举宏 戴苾芬 周世科

## 本书编委名单

主 编 李 亮

副 主 编 黄明旻 周 彦

编写组名单 (按拼音排序)

陈小平 侯友成 刘 春

刘咏春 马建明 倪 鸣

芮 琼 朱红甫 朱洁如

# 迈出质量评价与教学改革的关键一步

江苏省教育厅副厅长 朱卫国  
江苏省基础教育质量监测中心主任

从2006年开始,在教育部基础教育司设立的国家项目组的框架内,江苏省全面实施义务教育阶段学生学业质量监测,测试的年级是三年级和八年级,测试的科目包括小学语文、数学,初中语文、数学、英语和科学(物理、地理、生物学)等,共八个学科。实施质量监测的目的是向地方、学校和学科教师提供详细的、连续的质量信息,为课程教学的改进提供依据。2013年,国家项目组的项目实施结束以后,江苏决定继续独立地实施质量监测。

以监测的方式对学生学业质量进行测评,首先要解决一个“尺子”或者测评框架的问题。为此,江苏省基础教育质量监测中心办公室(江苏省中小学教学研究室)的同志,从2015年开始,专门设立了一个“义务教育学科核心素养与关键能力研究”项目,组织省内外八个学科一百多位专家,以项目研究的方式,从三个层面展开学科测评框架的研制。

第一个层面是建立义务教育阶段的学科核心素养结构。用“核心素养”贯穿课程的全过程,从关注“知识”转向关注“学生”,从“教书”转向“育人”,这是课程教学改革的根本价值追求。关于核心素养,还有三个方面值得关注。其一是核心素养的时代性。研究核心素养,本质上是研究人才培养。教育确立的人才培养观与时代发展的特点直接相关。与改革开放之初相比,中国的经济文化发展进入了新的阶段,教育培养的人才的规格,当然也需要重新设定。其二是核心素养的本土性。所有国家或者地区,都会对教育提出人才培养的规格要求。同时,本土性所指的“本土”,也会决定人才培养的具体内容。假定联合国教科文组织要在全球范围设定新的人才培养目标,推

进教育改革,其具体内容一定不会完全等同于某一个具体的国家。同样,在同一个国家,因为区域性差异的问题,在执行国家统一的、基本的人才培养规划的基础上,不同地区也可能会提出一些细化的、适应地方经济发展和文化发展的内容。比如,《江苏省中长期教育改革和发展规划纲要》中,就提出要建立符合省情的基础教育质量标准。这个质量标准一定要符合国家对年轻一代的基本要求,同时能够体现地方特点。其三是核心素养的层次性。我们可能会在不同层次上使用“核心素养”这个概念。比如,学生一般发展的核心素养和学科性的核心素养就处于两个不同层次。

我们在研制和建立义务教育阶段学科核心素养结构的时候,国家层面学生一般发展层次的核心素养结构已经建立,普通高中各学科的核心素养结构也已确定。这是我们研制工作最重要的依据和参照。但是,在国家层面,尚未正式开始研究和确立义务教育阶段各学科核心素养结构。如何根据时代发展的特点,适应江苏地方需要,建立义务教育学科层次的核心素养结构,是项目研究首先要解决的问题。我们的项目研究可以算作国家层面今后相关研究的前期探索。

第二个层面是建立各学科关键能力结构。在学科层次培养学生的核心素养不能流于空谈,需要得到课程意义上的落实,也就是要对学科核心素养具体化。具体化的依据是国家义务教育各学科的课程标准。正因为如此,可以说,我们开展的义务教育阶段学生学业质量监测,是严格依据课程标准的测试。“关键能力”的英文表达是“key competence”。“key competence”也可以翻译为“核心素养”,但是考虑到“核心素养”和“关键能力”这两个概念的区别,我们用“key competence”专门指称“关键能力”,而用“core competence”或者“core literacy”指称“核心素养”。词的翻译有可能不重要,重要的是我们希望体现“核心素养”和“关键能力”之间的层次差别。

第三个层面是建立学生在学科各关键能力方面的表现类型和表现水平的结构。江苏的测试从2006年开始,到目前,我们已经获得了大量的本省学生实际表现方面的数据。这些数据来自学生历年来的表现,规模庞大,为我们分析学生每一种关键能力的表现类型和表现水平提供了十分重要的支撑,也为我们今后建立各学科质量标准提供了重要的依据。

到2016年年底,上述三个层面的研究已基本完成。在这个基础上,项目

组又用了近一年的时间,加强了教学层面的研究。开展学科质量测评,最终的目的是改进学科教学的过程。从现实情况看,中小学教师在教学方面普遍存在两方面的困难。第一是很难从课程层面,整体地把握具体内容的教学目标。本项目三个层面的梳理和研究,应当能从这方面为广大教师提供帮助。第二是具体的教学目标确立以后,在如何实现这些目标方面存在一定的困难。为了帮助教师解决这两个方面的问题,项目组的同志们采用了举例的方式,为教师提供支持。各学科结合测评的结果,列举的例子非常多,主要的用意就是希望所举的例子尽量覆盖学科关键能力的各个方面。

经过项目组同志们近三年辛苦的努力,项目研究成果终于结集出版了。基于上面的这些考虑,我们把本套丛书的名称确定为“义务教育学科核心素养·关键能力 测评与教学”,并且,每一册的内容,大体也按这样的结构展开。作为项目研究的成果,我们真诚地希望这套丛书能为国家层面义务教育阶段学科核心素养的研制提供一些启发,能为教师在课程层面理解学科结构提供一些帮助,能为教师展开具体教学提供一些支持。当然,本项目研究的直接目的是为江苏省义务教育质量监测奠定基础,因此,这套丛书只包含义务教育阶段的八个学科,并且在每个学科中重点关注了相应的测试年级。覆盖更多学科与更多年级是我们今后需要继续完善的地方。

为这套丛书的出版,江苏凤凰科学技术出版社的编辑同志付出了大量的也是专业化的劳动,在此,谨向他们表示衷心感谢。

为了更好地研究义务教育各学科的结构问题和教学问题,也为了完善本套丛书的内容,我们真诚期待大家批评和指教。

**2018年1月于南京**

---

# 目 录

<b>第一章</b>	<b>概述</b>	1
第一节	核心素养与语文核心素养	1
第二节	语文核心素养、关键能力与测试框架	6
第三节	基于测试的课堂教学改进	7
<b>第二章</b>	<b>积累能力概述</b>	11
第一节	语文积累的历史沿革与传统经验	11
第二节	核心素养背景下积累能力的基本概念与内涵特征	14
第三节	小学语文积累的特征与分类	19
第四节	小学语文积累能力的层级描述	22
<b>第三章</b>	<b>积累能力学业水平测试分析</b>	27
第一节	测试内容框架	27
第二节	测试目标和测试工具研制	29
第三节	学业水平测试结果分析	33
第四节	“积累与运用”的非标准化检测	54
<b>第四章</b>	<b>积累能力培养的教学建议</b>	61
第一节	切实加强识字、写字教学	61
第二节	强化在语言运用中的积累	69
第三节	活化古诗词的教学与积累	71
<b>第五章</b>	<b>阅读能力概述</b>	77
第一节	阅读能力的相关概念辨析	77
第二节	阅读能力与语文核心素养	81
第三节	阅读能力的层级结构	84

<b>第六章 阅读能力学业水平测试分析</b>	90
第一节 研制测试工具	90
第二节 整体测评情况分析	92
第三节 典型题目分析及学生答题表现	95
第四节 开放式题目分析与思考	108
<b>第七章 阅读能力培养的教学建议</b>	113
第一节 阅读教学需要怎样的“目标意识”	113
第二节 阅读教学需要怎样的“过程意识”	117
第三节 阅读教学需要怎样的“变革意识”	122
<b>第八章 表达能力概述</b>	129
第一节 表达的内涵阐释与学理分析	129
第二节 表达能力的分类与学生表现	135
第三节 表达能力的命题范畴与测评框架	139
<b>第九章 习作能力学业水平测试分析</b>	144
第一节 习作命题框架	144
第二节 习作试题解析	146
第三节 学生表现分析	147
<b>第十章 表达能力培养的教学建议</b>	188
第一节 读写结合,培养小学生表达能力的基本途径	188
第二节 写好故事,培养小学生习作表达的关键能力	193
第三节 注重积累,循序渐进,指导体现年龄段特点	198
<b>后 记</b>	210

---

# 第一章 概述

关心和发展核心素养,就是关注面向未来教育要培养怎样的人这一问题。眼下,各国教育改革都无法规避的一个重大问题就是:21世纪培养的学生应该具备哪些核心素养,才能使他们成功地融入未来社会,进而推动整个社会的健康发展。为什么这个问题会成为关注的焦点?要回答这个问题,必须把核心素养放到时代的背景、知识的背景中加以考察。

## 第一节 核心素养与语文核心素养

要理解学科核心素养,绕不开学生发展核心素养的问题,这两者之间的联系非常紧密,但区别也很明显。理解它们的共同前提,是这个时代发生的巨变以及对人提出的更高要求。

### 一、核心素养的问题背景

当今世界正日益变得复杂、多样,充满不确定性。在信息社会(或曰后工业社会、后现代等)到来之前,随着人们对自然的征服,世界的发展是较为确定的。此时人们对社会的隐喻是一架高度复杂的精密机器,教育对人的培养,也是服务于大工业生产的。可进入信息社会以后,世界图景发生了巨变,由于联结变得更加容易,社会复杂程度急速攀升,原本结构化的现实变得越来越具有复杂性、测不准性,概而言之,即不确定性。当社会的发展变得不是那么确定的时候,该如何应对培养未来公民的教育,就成了一个较为紧迫的问题。

与之同时发生的是,人们对知识的观念也发生着根本性的变化。人的各种观念深刻地受着现实生活的形塑,对知识的观念也不例外。比如,在古代,知识就是学问,就是认识自己,是提高品性的学问,所以人们学习它,崇尚它;而到了近代,知识就是力量,能够满足征服的欲望,所以人们追求它,保存它;现代社会中,知识就是能力,就是应对现实环境的有效方式,所以人们共享它,应用它并使之不断倍增。但是,就当下社会而言,这些知识观已经不能满足人们的现实需求。因为随着20世纪自然科学的发展,导致了世界图景的变化。包括爱因斯坦的相对论、普朗克的量子力学、海森堡的“测不准定

理”，都与传统的以机械、绝对、确定、封闭为标志的科学观产生了冲突。在哲学社会科学领域，萨特、胡塞尔、海德格尔、伽达默尔、利科等人的研究，强化了对话、理解、生成的信念。福柯、德里达猛烈抨击现代性观念，利奥塔基于后工业时代知识状态的分析，宣布科学知识面临合法性危机。罗蒂对“视觉隐喻”知识观的检讨，颠覆了知识与真理的传统概念。同时改变了牛顿—笛卡儿式简单的、可从外部观察的、充满线性因果关系的自然观，描绘出一幅崭新的世界图景。这些变化最终使得当代知识观蕴含内在、开放、动态的知识本质观，多维、互补的知识价值观和积极内化、主动生成、合作建构的知识获得观。

不难看出，这些社会变化与对知识认识的深入，已深刻影响着教育对人们的发展的基本理解。学习不再是掌握既定的知识，或是习得固定的技能，而是要在不断变换的情境中，处理大量的信息，寻找解决问题的方案，即所谓能够非公式化地解决问题。而由于问题的复杂性，确定一揽子总体性的素养集合或者能力集合是不现实的，那么转而寻找那些基础性的、关键性的素养和能力呢？

随着世界各国专家学者及相关机构研究的深入，人们发现包含如下条件的能力和素养至关重要，可称为“关键能力”：1) 有利于社会和个人获取有价值的结果；2) 有助于个人应对各种环境下的重要挑战；3) 不仅对专家而且对所有人都很重要。这些能力和素养可以理解为知识、态度与价值的综合。对关键能力和素养的不同理解，就形成了不同的核心素养框架。

## 二、几种有代表性的观点

关于核心素养，国外的理论以“经济合作与发展组织(OECD)”和欧盟的研究为典型，国内则以《中国学生发展核心素养》的研究为代表。

### (一) OECD 的框架

经合组织认为，素养不只是知识与技能。它是在特定情境中，通过利用和调动心理社会资源(包括技能和态度)，以满足复杂需要的能力。例如，有效交往的能力就是一种素养，它可能利用一个人的语言知识、实用性信息技术技能，以及对其交往的对象的态度。适应不同情境的素养种类繁多，因此我们需选择最基本的，即所谓的“核心素养”。OECD 确立了三类核心素养，其内在逻辑是人与工具、人与社会、人与自我的关系。包括：1) 交互式地使用工具(使用语言符号及文本沟通互动的能力；使用知识与信息沟通互动的能力；使用技术沟通互动的能力)；2) 在异质的群体中交流互动(构筑与他者关系的能力；团队合作的能力；处理与解决冲突的能力)；3) 自主地行动(在复杂的大环境中行动与决策的能力；设计与实施人生规划、个人计划的能力；伸张自己的权益、边界与需求的能力)。而关键能力的核心是反思性的思考和行动，反思意味着会使用认知技能、创新能力和应变技巧，这是关于个人如何更普遍地构建经验，包括他们的思维、情感与社会关系。

### (二) 欧盟的框架

欧盟的框架如此界定，“素养是适用于特定情境的知识、技能和态度的综合”。这里的

“情境”主要指个人情境、社会情境和职业情境。“核心素养是所有个体达成自我实现和发展、成为主动的公民、融入社会和成功就业所需要的那些素养”。欧盟列出了八大核心素养：母语交际、外语交际、数学素养和基础科技素养、数字素养、学会学习、社会与公民素养、首创精神和创业意识、文化意识和表达。由于这些素养名称均着眼于结果，且与具体学科和生活相联系，但对人的具体心智过程和心智能力未予明示，故《欧洲参考框架》的制定者又特别做了如下说明：“有几个主题应用于整个《参考框架》之中：批判性思维、创造性、首创精神、问题解决、风险评估、采取决策以及建设性管理情绪，在八个核心素养中均发挥作用。”这意味着以上所列心智过程和能力作为“暗线”贯穿、渗透于八大核心素养之中。

### （三）我国的研究

2016年9月《中国学生发展核心素养》研究成果发布，如图1-1-1所示。中国学生发展核心素养，以科学性、时代性和民族性为基本原则，以培养“全面发展的人”为核心，分为文化基础、自主发展、社会参与三个方面。综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养，具体细化为国家认同等18个基本要点。根据这一总体框架，可针对学生年龄特点进一步提出各学段学生的具体表现要求。

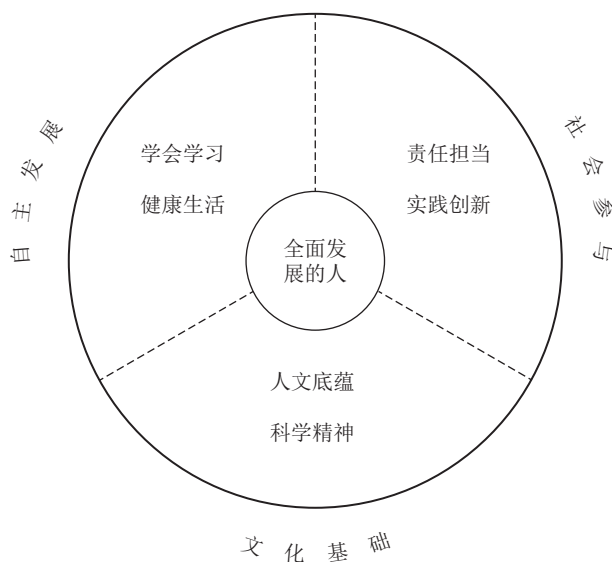


图 1-1-1 《中国学生发展核心素养》研究成果

课题组认为，学生发展核心素养，主要是指学生应具备的，能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。核心素养是关于学生知识、技能、情感、态度、价值观等多方面要求的综合表现，是每一名学生获得成功生活、适应个人终身发展和社会发展都需要的、不可或缺的共同素养，其发展是一个持续终身的过程，可教可学，最初在家庭和学校中培养，随后在一生中不断完善。文化基础、自主发展、社会参与三个方面构成的核心素养总框架充分体现了马克思主义关于人的社会性等本质属性的观点，与我国治学、修身、济世的文化传统相

呼应,有效整合了个人、社会和国家三个层面对学生发展的要求。责任担当等六大素养既涵盖了学生适应终身发展和社会发展所需的品格与能力,又体现了核心素养“最关键、最必要”这一重要特征。六大素养之间相互联系、相互补充、相互促进,在不同情境中发挥整体作用。

我国对“核心素养”的界定和认识,是学校教育从“知识传递”转向“知识建构”的信号,标志着我国学校的课程发展进入了新的阶段。它作为学校课程的灵魂,有助于学科固有的本质特征以及“学科素养”的提炼、有助于学科边界的软化以及“学科群”或“跨学科”的勾连、有助于学科教育学的重建,也可能为一线教师整体地把握学校课程,打破分科主义、消解碎片化的以知识点为中心的灌输,提供视野和机会。总体上说,它将成为未来教育培养人的一幅蓝图,而这个蓝图的实现,在当前分科教育的形势下,则需要各个学科对其有所贡献。因此,探讨学生发展核心素养离不开学科素养的问题。

### 三、语文核心素养

探讨学科核心素养与学生发展核心素养的关系,就本文所讨论的语文核心素养而言,需要明确如下几个问题。

#### (一) 语文核心素养的独特性

学科核心素养是为学生发展核心素养而服务的,它们从各个学科的独特角度出发,服务于总体目标的达成。学科素养必然是从学科特性出发的,就语文核心素养而言,语言、思维、审美、文化四个方面中(后文会对这四个方面的论述进行详述),最为独特的就是语言,它可以说是语文的学科之眼。其他学科都是将言语形式作为获得言语内容的工具,只有语文学科将言语形式视为学科内容的本身(当然包括言语形式与内容的结合)。但是语文核心素养的独特性并不止于对象的特殊性,还包括认识对象的途径、思维方式的特殊性。因此尽管思维、审美、文化并非语文学科的专利,但它们也是语文核心素养的重要组成。不过在这里,它们仍然会体现学科特性。以审美为例,语文的审美路径不同于艺术,前者是一种意象性的审美,即将抽象的语言文字还原为心物结合的意象之后,才能达到的审美状态。而后者则直接面对形象,无需借助语言的转换,其他方面也与之类似。这就提醒我们,对语文核心素养的关注,既要看到其对象的独特性,又要看到达成核心素养路径的学科属性。各种学科属性之间的差异,将成为实现学生发展核心素养的丰富资源。

(二) 语文核心素养需要超越学科思维,弱化学科边界,才能对学生整体素养有更好的“贡献”

语文核心素养并不是学科思维的产物,它既显示了语文学科的独特性所在,又同时体现出了学科群的意识。即弱化同类学科边界,适当模糊的边界有利于促进综合性的学习方式,更符合当下的社会需要。比如语文、历史、政治和道德,这些学科之间的相通不应被忽视,它们同时对学生的思维、品德、审美、文化等方面产生影响,从而推动学生素养的整体性发展。相反,如果将学科群的边界划分得过于清晰,教师教学中遵守得比较僵化,那么反而会导致知识系统间的割裂,不利于学生整体素养的发展。因此,语文核心素养还是着眼于人

而不是学科,着眼于问题解决而不是知识体系。

### (三) 语文核心素养需要在问题解决的实践情境中推动学生发展核心素养的提升

语文核心素养是不能通过知识传授、技能训练而获得的,它必须让学生在问题情境中借助问题解决的实践,逐步培育起来。也就是说,语文教学意在发展学生的核心素养,但是我们无法把语言、思维、审美、文化抽取出来分别加以直接训练,而唯有设置学生在其中能够有所体验,有所反思的问题情境和研究课题,才可能达成素养的发展与提高。同理,语文核心素养要想对整体核心素养有所贡献,也必须让学生在丰富的情境中加以历练。缺乏实践、反思是无法达成两者的融通的。

由此可见,正如一些学者所言:如果说,核心素养是作为新时代期许的新人形象所勾勒的一幅蓝图,那么,各门学科则是支撑这幅蓝图得以实现的“构件”,它们各自拥有其固有的本质特征及基本概念与技能,以及学科各自所体现出来的认知方式、思维方式与表征方式。“核心素养与学科素养之间的关系是全局与局部、共性与特性、抽象与具象的关系。这是因为在学校课程的学科之间拥有共性、个性与多样性的特征”。

## 四、语文核心素养的内涵及小学阶段的相应要求

什么是语文核心素养?“语文核心素养是学生在积极主动的语言实践活动中构建起来,并在真实的语言运用情境中表现出来的个体言语经验和言语品质;是学生在学习中获得的语言知识和语言能力、思维方法和思维品质,是基于正确的情感、态度和价值观的审美情趣以及文化感受能力的综合体现。”借鉴《普通高中课程标准·语文》中对语文核心素养的界定,小学生的语文核心素养主要包括语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个方面。基于学业质量监测的需要,我们对语文核心素养和关键能力做了进一步的分解。

### (一) 语言建构与运用

指学生在丰富的语言实践过程中,通过主动的积累、梳理和整合,逐步掌握祖国语言文字特点及运用规律,形成个体言语经验,在具体的语言情境中正确有效地运用祖国语言文字进行交流沟通的能力。

小学阶段对学生的相应要求包括:热爱祖国语言文字,积累语言,培养语感,初步掌握学习语文的基本方法,养成良好的学习习惯,具有正确运用祖国语言文字的能力。

### (二) 思维发展与提升

指学生在语文学学习过程中,通过语言的运用,获得的直觉思维、形象思维、逻辑思维和创造思维能力的发展,以及思维的深刻性、敏捷性、灵活性、批判性和独创性等思维品质的提升。

小学阶段对学生的相应要求包括:拥有较强的好奇心、求知欲,发展想象力、创造力、批判性思维及解决问题的能力,学习科学的思想方法,逐步养成实事求是、崇尚真知的科学态度。

### (三) 审美鉴赏与创造

指学生在语文学学习过程中,形成自觉的审美意识、高雅的审美情趣、高尚的审美品位、正

确的审美观念和体验、欣赏、评价、表现以及创造美的能力。

小学阶段对学生的相应要求包括:能够感受、体验、欣赏文章的语言美、结构美、意境美等,在主动积极的思维和情感活动中,能够受到情感的熏陶,享受审美的乐趣,增强审美感知力、审美想象力、审美理解力和审美创造力。

#### (四) 文化传承与理解

指学生在语文学习过程中,继承中华优秀传统文化,理解、借鉴不同民族和不同地区的文化的能力,以及在学习过程中表现出来的文化视野、文化自觉的意识和文化自信的态度。

小学阶段对学生的相应要求包括:认识中华文化的丰厚博大,汲取民族文化智慧;关心当代文化生活,尊重多样文化,吸收人类优秀文化的营养,提高文化品位;继承并弘扬中华民族优秀传统文化和革命传统,增强民族文化认同感,增强民族凝聚力和创造力。

## 第二节 语文核心素养、关键能力与测试框架

从上述对语文核心素养的理解出发,我们抽取出关键能力,并据此拟定测试框架。

### 一、语文核心素养与关键能力

其实,从英文的翻译来看,核心素养和关键能力对应的是同一个词 Key Competency,但在中国的语境中,则认为素养包含“关键能力”与“必备品格”,由于在拟定测试框架时必须考虑对纸笔测试而言什么是可测的,什么是不可测的,因此就有必要将可以外显的关键能力加以抽取,并细分出具体的子项。

基于前述的语文素养的内涵,本研究将“积累”“阅读”“写作”列为小学语文阶段的关键能力。素养的关键能力相对于过去狭隘的能力点而言,最为重要的区别在于,它是一种应对情境需要的综合能力,而不是抽象的公式化能力。

总体上来说,语文核心素养与关键能力的关系较为复杂。首先,核心素养与关键能力存在一些区别。因为素养是一个人的潜在可能,它尚未兑现,并且是一种集知识技能、认知情感、创造品德融合起来的心智结构,它具有内在性,不易测量;而能力则是行为层面的,是外显的。也正因为此,才需要从素养到能力这一层转换,在此基础上细化能力子项,才能研制出合理的测试工具。

其次,语文核心素养与关键能力有内在联系。前者是后者的基础,如果我们只关注行为层面的能力表现,就退回到了行为主义的思路。然而,素养总是需要通过某种方式展现出来,因此对表现的解读需要恰当,不能将其绝对化,认为有能力就有素养;也不能将其神秘化,认为任何对能力的解释都无法判断素养的发展水平,毕竟一种素养总是要有所体现才能判断它的存在与否的。

第三,最为重要的是,通过能力来判断素养,要非常谨慎,要认识到二者的复杂关系。同样一种行为,可能是素养的展现,也可能不是;可能是一种素养的表现,也可能是几种素养的

集中展现。总之不可以把两者机械对应关联起来,不可以忽视能力相对于素养而言的滞后性与复杂性。正如诺丁斯指出:“对素养而言,表现是既非必要又非充分的标准。”

由此可见,在核心素养到关键能力的转换之间,是有所妥协的。比如“读准字音”作为“积累”这一关键能力的子项,可以从更为具体的层面加以考查和认识,即:能分辨出常见的误读字音、能利用汉语拼音纠正地方音、能读准多音字。最后这个层面的三个子项,就是可以通过纸笔测试加以考查的了。但显然,读准字音的能力远远不止这三个方面,测试框架中不可能穷尽所有因素,因此只能是一种妥协的办法。不过尽管如此,我们仍然可以假定,语文核心素养与测试表现具有内在联系,从测试表现可以审慎地推断学生的语文核心素养。

## 二、测试框架的形成

我们根据语文核心素养的理念制定了测试框架,并根据典型例题,拟定了学生的表现水平。每一种关键能力在测试年级(三年级)的素养结构及测试表现如表 1-2-1 所示。

### 第三节 基于测试的课堂教学改进

本书中对于每项关键能力的研究,都有一个基于测试的分析环节,并在此基础上提出改进教学的一些建议,这些建议当然会因能力不同而各异,但概括起来,大致有以下几个总体性的方向。

#### 一、重塑学科活动

学科知识是形成学科核心素养的载体,学科活动,尤其是富有多重、复杂情境的活动,才是形成学科核心素养的渠道。学科活动是对知识的加工、消化和转化。这里的“重塑”不是抛弃原有的识字、写字、读书、习作、背诵等学习活动,而是在设计这些活动时,充分体现学科的性质与特点的,比如学科活动需要基于接近真实、有变化的语言运用情境等。语文课上必须要有活动,思维的活动,语言的活动,学生需要有接触语言、使用语言、感受语言的直接经验,需要有表达自己,展示自己,反思自己的心灵体验,才可能建构出自己的语感图式,才可能在阅读、书写、交际中使自己的语感图式得到丰富与发展。

#### 二、重视问题解决

当下的课堂中不缺乏问题,甚至可以说经常是问题满天飞,但是这些问题是学生需要的问题吗?学生对它们有兴趣吗?这些问题解决的路径是老师给定的吗?问题及问题之间有思维的关联吗?在一个求解路径都被设计好的课堂中学生有可能经过真正的独立思考吗?比如阅读素养不是直接可以教出来的,而是在阅读实践中培育起来的,与其直接训练思维能力和沟通能力,不如“优先设定有助于自发地产生思维与沟通互动的课题及情境的设计”,从“目标—达成—评价”转向“主题—探究—表达”。

表 1-2-1 三年级素养结构及测试表现

核心素养	关键能力与测试表现		表现水平划分 <sup>①</sup>		
	A	B	C		
语言建构与运用 思维发展与提升 审美鉴赏与创造 文化传承与理解	积累	能分辨出常见的误读音	能够读准常用字中同年级学生易错字字音	不能正确分辨易错字字音,或只能利用汉语拼音读出所学过的部分常用字字音	
		能利用汉语拼音纠正地方音	能够识记常用字中同年级学生易错字字形	不能分辨易错字字形,或只能认清所学过的部分常用字字形	
		能读准多音字	能够正确理解常用词语的基本意思,并在语境中恰当运用	不能在语境中恰当运用词语、成语,或只能理解所学过的部分常用词语、成语的基本意思	
	阅读	能分辨常用词语的基本意思	能够借助语感在较复杂的语境中恰当运用词语、成语	不能正确理解古诗文的内容,不能根据上下句的提示准确记忆学过的课程标准推荐的古诗文	
		能分辨常用词语义间的差别	能够综合利用文本的信息并联系个人经验从多个角度对问题作出合理的解释	不能对所提取的信息做出加工,或只能从一个文段中直接提取信息进行解释	
		能分辨常用词语在语境中恰当运用	能够根据要求从文本中提取出相关信息并进行简单的比较或概括	不能完整感知文本的主要内容	
	表达	能准确记忆课程标准推荐的古诗文	能够根据给定的情境叙述一件事物或介绍一种事物,想象有新意,内容丰满	能够根据给定的情境叙述一件事物或介绍一种事物,结构基本完整	不能根据给定的情境作文,或能够根据给定的情境作文,但结构不完整,或内容过于简单
		能理解课程标准推荐的古诗文的基本意思	能够合理、巧妙安排故事内容,语言通顺,描写生动,标点正确	能够清楚地表达自己的意思,语言较为通顺,有个别错别字,标点符号使用基本正确	不能清楚地表达自己的意思,错别字较多,标点符号使用不规范
		能从文本中提取直接陈述信息	能围绕给定的话题选择材料	能够完整感知文本的主要内容	
		能从文本中提取解释性信息	能围绕给定的话题组织材料叙述事情		
文化传承与理解	能从文本中提取隐含信息	能通顺、连贯地表情达意			
	能从文本中提取多个信息并简单比较	能正确、规范地书写			
	能利用文本信息对相关问题作出合理的解释	能正确使用学过的标点符号			
	能整体感知文本的主要内容				

① A 水平最高,C 水平最低,一般来说处于高水平的学生也能完成较低水平的任务。