

基于语文核心素养的中学华文学业评价与考试改革研究 ——以马来西亚华文独立中学为例

Research on Language Literacy-based Chinese Language Assessment and Examination Reform in Malaysian Independent Chinese Secondary Schools

林国安*

(LIM Kok Ann)

摘要

世界基础教育课程与教学改革，带动教育教学工作者对学业评价与考试改革的深刻思考与探索。随着“核心素养”概念的提出并广为基础教育采纳作为课程发展的主轴，凝练“学科核心素养”，以之引领课程设计、教材编写、教学实施、学业评价与考试命题；学科学业评价与考试也朝“素养”转向。马来西亚华人社会民办华文独立中学正推进素养教育，积极探讨学业评价与考试模式的改革。本论文借鉴国内外学业评价与考试改革理论研究成果与实践经验，考察华文独立中学教育教学实际，就教育理念转变、课程与评价标准研拟、评价内容与命题形式改革、多元评价方式运用等方面，提出华文独立中学推进基于语文核心素养的华文学业评价与考试改革的设想。

关键词： 核心素养、语文核心素养、华文学业评价与考试改革、马来西亚华文独立中学

Abstract

The reform in curriculum and basic education has led educationists to also consider and examine deeply the reform of assessments and examinations. This has led to wide adoption of the concept of core competencies in basic education as the main axis of curriculum development. This enables learning to focus on subject core competencies while providing guidance for curriculum design, textbook writing, teaching practices, assessments, and examinations setting. At present, the Malaysian Independent Chinese Secondary Schools (MICSSs) are promoting Competency-based Education and are actively pursuing the reform of assessments and examinations. This paper draws on the theoretical research and practice of assessments and examinations reform at home and abroad to study the practices in the MICSSs and to put forward suggestions for the reform of educational philosophy, curriculum and evaluation standards, reform of evaluation content and proposition, and application of multiple assessments. This paper puts

* 林国安博士 新纪元大学学院中华研究博士。电邮地址：linguoan@gmail.com

forward ideas for promoting competency-based Chinese Language assessments and examinations reform in the MICSSs.

Keywords: Core competencies, Chinese language literacy, Chinese language assessment and examination reform, Malaysian Independent Chinese Secondary Schools (MICSSs)

前言：从马来西亚中小学实施“校本评估”谈起

21世纪世界基础教育领域的课程与教学改革，带动教育教学工作者对学业评价与考试改革的深刻思考与探索，与此同时改善课程、教学与学生学习。

经历多年的探索论证、深入研讨与施策试行，马来西亚教育部终于2011年在小学一年级、2012年在初中一年级开始全面实施“校本评估”制度。这项“校本评估”，主要由学校有计划地依据教育部考试局制订的程序，以形成性评价和终结性评价相结合的方式评估学生的学科学习历程和学习结果，以及学生的智力因素（智能智力）、非智力因素（情感和道德）、心理与生理素质、社会素质等方面的发展与成长历程（Lembaga Peperiksaan, Kementerian Pendidikan Malaysia 2012: 1）。

从实施目的看，马来西亚中小学“校本评估”包含以下几个用意：

1. 落实《国家教育哲学》培养目标，即“致力于全面及综合地发展个人之潜能，在信奉及遵从上苍的基础上，塑造一个在智力、情感、心理与生理方面都能平衡与和谐的人，造就具有丰富的学识、积极的态度、崇高的品德、责任感，并有能力达致个人幸福的马来西亚公民，从而为家庭、社会与国家的和谐与繁荣做出贡献”（Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia 2017: 16）。

2. 从“常模参照”转型“标准参照”，实行“基于标准”的学业评价模式，依据学科“表现性评价标准”汇报学生学习表现或学习水平，而不着眼学生之间学习表现的比较与排名，真正实现通过评价促进学生发展与成长的目标。

3. 通过档案资料、表现、发展和参与等多元化评价手段，突破传统纸笔测验的局限，测评学生的非智力因素和心理素质，获取学生学习与成长全面信息。

4. 改良现行统一考试制度，减轻学生“应试”压力。具体包括改革考试内容与形式，协调课程发展与考试改革的关系，处理好学生学习方式转变与考试的互动关系等。

5. 顺应世界基础教育教学评价改革趋势，学业评价与考试不仅在于考查学生知识、技能的掌握情况，更着重了解学生掌握知识、技能的过程与方法，以及获取教学反馈的信息，使评价的过程成为促进教与学发展与提高的过程。

马来西亚中小学“校本评估”，采纳“标准参照”模式，实施“基于标准”的学业评价与考试，以评价学生在学习过程中或经过一定学习段学习之后，学业所达到的水平；既立足本国教育改革需求与育人目标，更着眼学生发展利益，符合世界基础教育教学改革与发展趋势。

“基于标准”的学业评价与考试已经成为国际教育教学评价与考试的主要模式。例如美国对应于《各州共同核心标准》的“共同评量”，英国新国家课程的“学生发展评估”，中国大陆的“普通高中学业水平考试”，台湾地区的“国民中学学生学习成就评量”，香港地区中学文凭考试的“校本评核”，等等。这类“校本评估”或“学业水平考试”的内涵界定为“标准参照考试”或“基于标准的学业评价和考试”，是评价学生在学习过程中或经过一定学习阶段学习之后，学业所达到的水平；是评价学生学习表现的重要依据。它也是当代课程教学改革的产物，着眼学生的学习与成长状况，聚焦评价促进学生发展的功能作用。

一、“素养教育”促使学业评价与考试转型

21世纪初期，“核心素养”概念的提出并广为基础教育采纳作为课程发展的主轴，凝练“学科核心素养”，以之引领课程设计、教材编写、教学实施、学业评价与考试命题，学科学业评价与考试因而朝“素养”转向，即结合各学科“学习重点”，评估各学习阶段学生的学科核心素养的学习表现程度，关注学生身心发展、个别差异和核心素养内涵，并兼顾认知、技能、情意等不同层面的学习表现（蔡清田 2018：83）。

这是当代学业评价与考试的重大改革，牵涉教育思想观念、课程研制、教学设计、评价手段、命题方式等方面的变革。

“核心素养”是学生在接受相应学段的教育过程中，逐步形成的适应个人终生发展和社会发展需要的必备品格与关键能力；它是关于学生知识、技能、情感、态度、价值观等多方面要求的结合体。核心素养不是天生俱来，而是通过后天教育形成并获得发展的（林崇德 2016：29）。因此，核心素养是“可教”、“可学”、“可评量”的。诚如台湾中正大学教育学院蔡清田教授所提“核心素养的ECTLA理论模式”，核心素养是“可以透过教育加以引导”、“可以透过课程加以规划”、“可以透过教学加以培养”、“可以透过学习获得成就”、“可以透过评量加以推估”（蔡清田2020：4）。

因应素养教育的实施，大规模教育考试如中国大陆的普通高等学校招生全国统一考试（简称“高考”），台湾地区的国民中学教育会考、大学入学学科能力测验（简称“学测”）等，做了相当幅度的改革。中国大陆和台湾地区教育学界普遍上把学业评价与考试看做“学习的组成部分”，改变“评价教学”为“为学习的评价”（assessment for learning）和“作为学习的评价”（assessment as learning），以实现为学习而评价、评价促进学生学习发展的教育目标。

首先，我们看到2016年中国大陆教育部考试中心提出构建“一体四层四翼”高考评价体系，明确“必备知识、关键能力、学科素养、核心价值”四层考查目标和“基础性、综合性、应用性、创新性”四个方面的考查要求（中华人民共和国教育部考试中心，2016）。中国大陆高考语文考试大纲也对应《普通高中语文课程标准（2017年版）》中的语文学科核心素养做了四点修订：一是“能力目标设计学科化，注重考查更高层级的思维能力，如鉴赏评价能力”；二是“适度增加阅读量，考查信息时代和

高校人才选拔要求的快速阅读能力和信息筛选处理能力”；三是“取消选做题模式，将‘文学类文本阅读’和‘实用类文本阅读’均作为必做题，体现全面考查学生素质的取向，也是对教学中存在的轻视文学审美教育的倾向和考试中钻空子行为的纠偏”；四是“在‘古诗文阅读’部分增加‘了解并掌握常见的古代文化常识’的考查内容，以对应‘文化遗产与理解’的需要”（胡向东，2017）。同时，中国高考语文现代文阅读能力考查也做了改革，包括扩大选文范围，拓宽考查广度；使用复合文本，考查信息处理能力和逻辑思维能力；调节阅读方式，分层次考查批判性思维能力，反映阅读能力内涵的发展（赵静宇，2017）。这些改革探索都指向学生语文核心素养整体提升的基本要求和方向。

其次，台湾地区的国民中学教育会考和大学入学考试，也朝“素养”转向，走向“素养导向的命题策略”。国民中学教育会考强化“生活实践题”的设计，考查学生能不能将学校学习与生活实际问题紧密联系。大学入学考试（学测）方面，出现“混合题型”和增加“跨领域题型”的比重。“混合题型”结合选择题与非选择题，是连续设问的题组，以有层次地从基本的问题，提问到深刻的部分，考查学生归纳分析与反思评鉴的能力。跨领域题型涉及跨学科知识的横向联系与综合运用，以促进学生多元思考（田孟心，2019）。此外，台湾素养导向测试命题倾向“情境式命题”，题目描述注重真实情境脉络，以解决真实情境问题为主，题干篇幅较长，信息量大，除了文字，有时还附图表描述情境。答题需用学科知识一般不会太复杂，需要的是理解、思考、统整、应用、判断等能力，强调应用学科知识与技能，跨科整合，解决问题（张瀚文 2018：20-22）。

马来西亚华文独立中学（马来西亚华人民办中等教育学府，简称“华文独中”或“独中”）正在推进“素养教育”，面对国内外学业评价与考试改革趋势，课程教学体系传统的学业评价与考试模式（倾向于纸笔单一形式，注重考查知识记忆与静态辨识，较少涉及高阶思维能力和问题解决能力的考核）已经不足以应对当代教育教学改革的需求，探讨华文学业评价与考试模式的改革，应及时提到议事日程上来。

二、寻求“课程研制—教学实施—学习与评价”的一体化

（一）厘清课程实施、教学活动与考试评价的关系

基础教育课程教学改革强调课程研制、教材建设、课堂教学、学生学习、考试评价之间的一致性，以驱动课程教学改革朝向预期的方向发展。就考试评价方面看，倾向于课程标准与考试纲要的整合，以逐步取消考试纲要，更关注考试评价与课程、教学的关联。因此，课程教学内部体系，需要厘清课程实施（课程标准）、教学活动、考试评价（考试大纲、表现标准）之间的相互关系。2013年，台湾师范大学心理与教育测验研究发展中心研制《台湾国民中学学生学习成就评量标准》，提出“评量标准与教学评量关系”（台湾师范大学心理与教育测验研究发展中心 2013：15），可资厘清课程实施、教学活动与考试评价诸关系参考借鉴（详图1）。

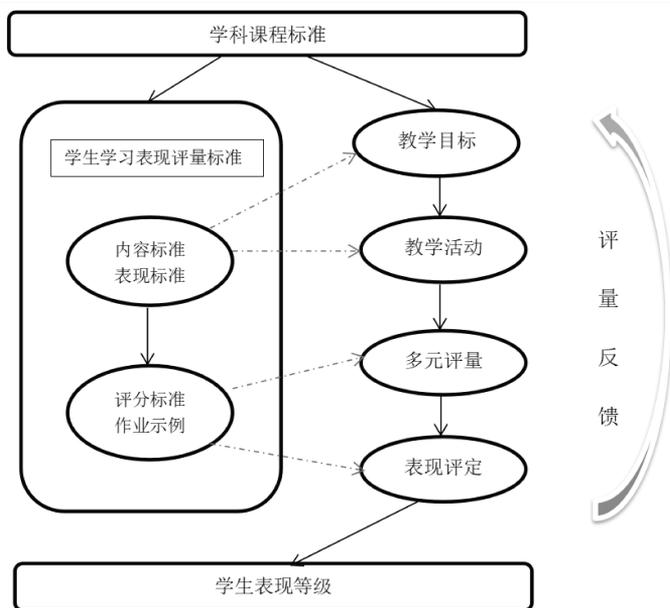


图1：课程实施、教学活动与考试评价的关系

资料来源：《台湾国民中学学生学习成就评量标准（试行版）简介说明》

（二）研制学业质量标准为学业评价与考试提供依据

2018年，马来西亚华文独立中学推进新一轮教育改革，引进“核心素养”理念，以此擘划课程教学改革与发展的方向。早在2009年，《马来西亚华文独立中学高中华文课程标准》即采纳“语文素养”理念，以“培养学生的语文应用、思维、创造能力，提高学生的语文素养和整体素质，为学生个性和智慧的发展奠定基础”，其后2016年新订《马来西亚华文独立中学初中华文课程标准》，其十项“课程宗旨”基本上包含了“核心素养”的内涵重点。但是这两项华文课程标准，只明细“学习内容”或“内容标准”，关于核心素养内涵重点与课程标准的整合，付之阙如，有待进一步研拟。

再者，这两项独中华文课程标准，只有“内容标准”，没有就学生的华文学业水平和学习要求确立“学业标准”；没有学业标准，教师就难以把握教学内容的深度和广度，无法确定学生的学业水平，也就难以保证考试评价与课程标准、学校教学保持一致了。

当务之急，马来西亚华文独中华文课程教学须要拟定“学业质量标准”，具体描述独中学生经过初中和高中阶段的学习应该达到的华文学科学业成就表现，以“质量”取向规范学生“学会什么”和“学到什么水平”，为独中华文课程教学实施、学习和考试评价提供质量指标依据，也为语文核心素养与华文课程、教学、考试评价之间搭建连接桥梁。

首先，根据核心素养一般意涵，结合独中教育实际、独中华文学科性质、理念与课程目标，凝练独中华文课程“语文核心素养”框架，概括为四个要素，即“语言学习

与运用”“思维品质与提升”“生活善美与陶养”“文化传承与互鉴”，具体内涵解释如下表：

表1：马来西亚独中华文“语文核心素养”内涵与课程目标

核心素养	内涵	课程目标
语言学习与运用	通过语言知识学习与语言实践，积累丰富的语言材料和言语活动经验，形成良好的语感和掌握语言运用基本规律；能根据具体的语言情境和对象进行恰当的口语和书面语表达与交流；通过梳理与整合，将积累的语言材料和言语活动经验结构化，转化为具体的学习方法和策略，自觉运用于语言实践。	<ul style="list-style-type: none"> • 学习语言知识，参与言语实践，掌握语言运用规律。 • 准确、规范、得体地进行语言表达与交流，具有合格语言文字应用能力。 • 梳理与整合语言习得材料与经验，形成语言学习方法策略。
思维品质与提升	思维品质展现个体语言能力素质；在语言学习与运用过程中，通过对生活、语言、文学形象的观感、辨识、比较、分析、归纳、概括与评价，获得直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维的形成与发展；提升深刻性、敏捷性、灵活性、批判性和独创性等思维品质。	<ul style="list-style-type: none"> • 培养形象思维能力、逻辑思维能力。 • 发展辩证思维能力、创造思维能力。 • 崇尚真知，探索创新，积极思考，提升思维的深刻性、敏捷性、灵活性、批判性和独创性。
生活善美与陶养	通过华文文学教育和审美体验活动，形成正确的审美观、健康审美情趣和鉴赏品位；培养鉴赏美和创造美的能力，感悟自然之美与生活之美，导向求真、崇善、尚美的生活品质；陶养道德品行，树立正确价值观，塑造理想人格。	<ul style="list-style-type: none"> • 建立正确审美观、健康审美情趣。 • 培养欣赏美、鉴赏美、创造美的能力。 • 涵养真善美生活品质与道德品行，塑造理想人格。
文化传承与互鉴	华文课程教学要坚持民族文化主体性和民族身份认同，承传与弘扬民族优秀传统文化；理解、尊重与包容文化的多样性与差异性，吸纳本国各民族与东西方文化精粹，扩展跨文化视野，增进国际理解，文明互鉴。	<ul style="list-style-type: none"> • 坚持文化自信、身份认同，传承与发扬民族优秀传统文化。 • 理解、尊重与包容多元民族社会文化。 • 当代跨文化参与，增进国际理解，文明互鉴。

上述独中华文课程“语文核心素养”的四个要素是一个综合性的整合形态，其中以“语言学习与运用”为基础，进而促成学生的思维品质提升、文艺审美与生活陶养、文化传承与文明互鉴等素养的培育与发展。

其次，根据华文课程“语文核心素养”体系，解构现行独中华文课程标准，规划出“内容标准”和“表现标准”，明确课程内容的认知能力要求，作为拟制“独中华文学业质量标准”的基础，以衡量语文核心素养实施水平。

研拟“独中华文学业质量标准”须以独中华文课程“语文核心素养”为依据，按照“语言学习与运用”“思维品质与提升”“生活善美与陶养”“文化传承与互鉴”四个维度，总体描述学生在学习和运用语言的实践过程中语文核心素养的关键性表现，并通过学生的阅读理解和言语表达行为特征来表现其能力水平和关键品质（包含情感、态度等品格特征）。可以选择以五个等级发展水平为描述的主线，每个级别水平整合语文核心素养四个要素的表现水平，即用1-1、1-2等序号标示其表现水平，以体现语文核心素养内涵的整体性和关联性，又呈现不同等级层次学业表现水平的基本差异。

下面列举独中华文学业质量标准中等水平（第3等级）质量描述的样例：

表2：马来西亚独中华文学业质量标准（第3等级）

水平	质量描述	
	初中	高中
3	<p>3-1 有自主学习华文的意愿，积极参与言语实践活动，增加语言材料积累；能理解普通抒情、议论文体的特点；能借助语言、修辞知识阅读课文和课外读物（包含连续文本和非连续文本），懂得撷取基本信息，解释重要词义和句意；阅读简易文言文，能了解基本内容和词语特点；能写简单的议论文和常用应用文（启事、通告）。</p> <p>3-2 阅读理解能分析文本层次，推论文本的逻辑脉络，厘清文本的基本结构，培养逻辑思维能力；言语表达（口语和书面语）注意逻辑事理、语意连贯、中心突出。</p> <p>3-3 喜欢阅读文学作品，能初步理解作品涉及的思想与社会文化内涵，能品味语言，把握形象，了解美感实质和表现方式，获得美育熏陶和心灵净化。</p> <p>3-4 注意语言学习与文化的关系，阅读文学文化作品，尝试理解其反映的文化现象和文化观念；能通过参与文化活动，理解民族文化内涵，认识多元文化意义与价值。</p>	<p>3-1 在学习华文的过程中，能发现、理解语言运用规律；能借助语言知识，分辨具体语境的词义、语义感情色彩，推断复杂语句的意思，理解重要语句的意义和作用；能根据具体语境和表达目的要求，综合运用叙述、描写、说明、抒情、议论等写作方法；能综合运用多种修辞方法，丰富文采。</p> <p>3-2 阅读理解能比较多个文本或材料，把握主要信息；能归纳文本中不同论点，形成个人的观点，发展系统性思考；能够质疑文本的内容与形式，并以论据支持自己的观点；言语表达讲究逻辑，做到中心突出、内容具体、语篇连贯、语言规范。</p> <p>3-3 欣赏文学作品，能品味语言，感受语言美；能对作品的思想内容和表现形式做出自己的评价；对文艺鉴赏，能了解美感的特质、认知与表现方式，增进对生活美感的体验与追求，坚持正确人生观、世界观。</p>

水平	质量描述	
	初中	高中
		3-4 主动关注语言与文化的关系，自觉阅读、积累、梳理富有文化意蕴的语言材料；能比较、分析古今中外各类作品所反映的文化现象和文化观念；能通过参与文化实践活动和理性探讨，深入理解民族文化内涵，发展多元文化的理解与认知。

【注】“马来西亚独中华文学业质量标准”全表参见《马来西亚华文独立中学华文课程“语文核心素养”培育研究》（林国安博士学位论文，新纪元大学学院，2022年）

三、基于语文核心素养的华文学业评价与考试的内容和形式变革

独中华文学业质量标准的拟制，为比较客观准确地在华文学业评价与考试中衡量学生的语文核心素养发展水平，提供了可能与依据。华文独中推进素养教育，华文课程教学应致力于符合语文核心素养内涵与特性的学业评价与考试的内容和形式变革，促进“课程研制-教学实施-学习与评价”一致性，形成育人合力。

下面从命题设计情境化与任务化取向，评价重心转型能力、思维与综合素质考查，国际读写测评新启示，评价主体与评价方式多元化等几个方面，对基于语文核心素养的华文学业评价与考试的内容和形式变革，提出看法与建议。

（一）命题设计情境化与任务化

语文核心素养是在具体的语文学习与言语实践活动中形成与发展，并通过具体、多样的实践活动表现出来的。因此，华文学业评价与考试的命题“应创设具体、真实的情境作为载体，设置典型任务活动为主要内容”，“让学生在个人体验、社会生活和学科认知等特定情境中完成学习任务，以呈现学生语文素养的多样化表现”（中华人民共和国教育部 2018：48-49）。

华文考试评价命题情境设计，一般是对学生语文学习与言语实践情境的还原或再现。情境要求具体、真实，承载具体真实的问题和典型意义的任务，以便考查学生运用所学知识、技能解决实际问题的能力。

情境化是语文试卷命题设计的新取向，而且试题所依托的情境丰富多样，紧密配合考查学生认知能力、思维品质的需要。例如考查名篇名句默写，设置了简单的语用情境，让学生填充，以在语用情境理解相关语句，而不仅仅是记忆背诵。例如：“文天祥在《正气歌》里礼赞了十二位前代英烈，其中两句，诗人歌颂东汉管宁安贫乐道，严格奉守清廉的节操。请写出相关句子。”（2018年马来西亚独中统考高中组华文试卷二乙组（II）8题）

又如，考查语言文字运用，不再孤立地、碎片化命题，而是根据语用目的将考查项目融入一则语段中，让学生结合具体的阅读语境、从运用的视角展现语言知识与技能。如2018年马来西亚独中统考高中组华文试卷二甲组4题要求考生“写出文段中汉语

拼音标示的汉字和画线汉字的汉语拼音：多少时日，我企渴于中世纪田园的飘逸。山谷下一弯(a)澄清如镜的河上，荡起垂钓的(b) pīān舟，舟上渔翁已在一(c) mǒ夕阳的余晖下熟睡。遗下岸边柳青里鸟声啾(d)啾。此番情景，何处寻觅？”再如2019年马来西亚独中统考初中组华文试卷二甲组B项1题要求考生“试以适当的成语代替句中画线的词语：他是一个(a) 办事十分认真，连最细微的地方也不马虎的人，每次完成报告后都会再三检查，若有人要对他的报告(b) 故意挑剔毛病，寻找差错的话，那是很难找到破绽的。”

情境化命题设计还着眼情境系统中的社会生活，结合学生生活中的时事发展情况和可能面临的场景，创设语文实践的具体情境，考查学生问题解决能力和批判思维能力。例如2020年中国高考语文全国II卷作文题，要求学生阅读如下材料，以“世界青年与社会发展论坛”参会身份，撰写一篇以“携手同一世界，青年共创未来”为主题的演讲稿：

墨子说：“视人之国，若视其国；视人之家，若视其家；视人之身，若视其身。”英国诗人约翰·多恩说：“没有人是自成一体、与世隔绝的孤岛，每一个人都是广袤大陆的一部分。”

“青山一道同云雨，明月何曾是两乡。”“同气连枝，共盼春来。”……2020年的春天，这些寄言印在国际社会援助中国的物资上，表达了世界人民对中国的支持。

“山和山不相遇，人和人要相逢。”“消失吧，黑夜！黎明时我们将获胜！”……这些话语印在中国援助其他国家的物资上，寄托着中国人民对世界的祝福。

这道作文命题取材2020春天世界各国抗击新冠肺炎疫情，互相慰藉，相互支援的情怀，启迪学生思考人类危机应对之道，体会人类命运共同体思想的前瞻意义；情境现实可感，写作任务典型，切合学生生活实际。

阅读理解（包括现代文阅读、文言文阅读、古诗词阅读）是中学华文考试评价的重要项目，无论是语段还是篇章，无论是文学作品还是实用文类，无论是连续文本还是非连续文本，命题设计都十分注重情境创设。值得注意的是，阅读理解的情境引用包括生活情境和学术探究情境，情境材料注重文化内涵、审美意蕴、时代气息和跨学科意义。例如2020年台湾大学入学考试国文学科能力测验的阅读材料涵盖文学作品、哲理小品、文艺短论、戏曲故事、作家轶事、文化掌故、经济发展指标、文白双文对读等等，题材多样，范围横跨人文、科学、社会、经济、哲学、文学、医疗、艺术、文字学等领域，命题指向整合运用知识和技能、问题解决、逻辑推理、图表判读、创意思考、赏析评鉴等，突出情境的交互性和认知的实践性。

（二）明确语文能力与高阶思维考查

早在上世纪90年代中期，马来西亚华文独中推行“素质教育”，华文学科课程纲要提出“正确处理语文知识与语文能力训练的关系”的教学建议，即“学习语文知识，

有助于提高学生的语文能力和文化素养。传授语文知识应遵循精要、好懂、有用的原则，紧密联系学生应用语文的实际。不要用名词术语考学生。”（马来西亚董教总独中工委统一课程委员会，1994）与此同时，华文独中统考华文学科考试也规划了语文能力测试层级，即“记忆、理解、应用、分析、综合、评价”六层级，从传统的知识测试转型考查学生语文能力为核心。

然而，二十多年过去了，今天华文独中统考华文试卷还残留单纯考查语文知识辨识、而不是着眼于知识运用的试题。例如：

1. 对句中画线部分充当句子成分判断正确的一项是：

- A 皎洁的月光洒落在空荡的街道。（状语）
 - B 坐在课堂里的孩子正专心地听讲。（定语）
 - C 华乐团在张老师的带领下，取得了骄人的成绩。（补语）
 - D 在这几双鞋子之中，她选择了这双舒适的小白鞋。（主语）
- （2019年马来西亚独中统考初中组华文试卷二甲组第8题）

2. 下列句子的修辞手法依次判断正确的一项是：

- ① 野径云俱黑，江船火独明。
- ② 远处的街灯灭了，向人们说声早安。
- ③ 当出现灾难的时候，迷彩服和白衣天使总是冲在最前面。
- ④ 对于未来，大家在探索着，大家在思考着，大家在判断着。

① ② ③ ④

- A 对偶 比喻 比喻 反复
- B 对比 比拟 借代 对比
- C 比喻 夸张 比喻 排比
- D 对偶 比拟 借代 排比

（2019年马来西亚独中统考初中组华文试卷二甲组第10题）

一般教师认为这样的考试命题，“不会难倒学生”，“让学生容易拿分数”；可是学生却要为此些零零碎碎的浅表化学习任务而记忆知识。活用语文知识解决实际问题、运用语文规律于语言实践的教学目标也就无从落实了！

随着基础教育课程教学改革的深化发展，教育学术界关于语文学业评价与考试命题转型、明确语文能力与高阶思维能力考查的呼声不绝于耳。诚如中国教育部考试中心主任姜钢所说，“高考命题工作要更加注重科学设计考试内容，增加基础性、综合性、应用性和创新性，着重考查学生独立思考和运用所学知识分析问题、解决问题的能力”（姜钢，2016）。毕竟，华文考试评价不能仅是测评知识学习熟练程度的工具，也不能满足于浅层次的知识技能考查，而是要从语用的角度将能力考查具体化，而且着眼于高阶思维能力考查，以利于提升学生的思维品质。例如“辞格修辞”的考查，不应局限于修辞格类型的辨识，那只是静态的理解，不表示学生学会运用有关辞

格。其实，辞格修辞的命题设计是可以充分体现语文知识运用和高阶思维能力考查的，命题形式也是灵活多样的，包括仿写、改写、比较语段修辞效果、具体写作语境运用相关辞格等等。下面举几个典型的示例：

1. 试用设问修辞法改写以下句子：

我对这块土地爱得深沉，所以眼里常含着泪水。

(2018年马来西亚独中统考初中组华文试卷二甲组B项第4题)

2. 试运用排比修辞手法扩写以下句子：

灯火为我照亮夜归的路，为我_____，为我_____。

(2020年马来西亚独中统考初中组华文试卷二甲组B项第4题)

3. 华文教育先哲林连玉语录“华文中学是华人文化的堡垒”，运用了比喻修辞手法。

请你以维护母语教育为内容，另造一个含比喻修辞的句子。

(2020年马来西亚独中统考高中组华文试卷二甲组第6题)

4. “去天目山，是心里积存已久的一个念想，不是为观光，是为了那些大树。几十年里，只要说到树，天目山就从父亲的眼神里巍然升起，他一遍遍说，假如你没去过天目山，根本不明白什么叫树。其实不全是为了树，我知道，是为了一个人。几十年来，若是提起他的名字，母亲的眼神就会倏然暗淡下去，她的双眼仿佛是海潮淹没的沙滩。她喃喃说，我要和你一起去。”（现代文阅读理解文段）

请说明文段中画线句运用比喻的表达效果。

(2010年秋季中国高考语文上海卷第7题)

高阶思维能力考查也体现在阅读理解测评方面，阅读文本不仅在于理解表层语义信息，而且要能深入发掘、探究文本内里的隐含信息，对文本疑难处善于提出质疑，结合自己的认知和情境做出合理推论，能够批判思考文本的立论观点，提出自己独到的见解。因此，阅读理解命题设计就要有思辨性，要有利于提升思维的深刻性、批判性和独创性。

在华文考试评价中明确语文能力和高阶思维考查，体现核心素养对学生思维发展与提升的要求。因此，在日常教学指导学生应试要注意规避“答题套路”，致力转变以考查低阶能力为主而忽视高阶思维培育的现象，变通命题方式，多问几个“为什么”，启迪学生思考，拓展学生的思维空间。

（三）注重语文综合素质考查

“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程”（中华人民共和国教育部 2012：2），语文核心素养更是综合性结构，整合了学识、能力、技艺、情感态度价值观等因素。独中华文学业评价与考试，须要注重学生语文综合素质的考查。

坊间有一套美国语文教材中译本《美国语文——美国著名中学课文精选》（[美]本杰明·富兰克林、马克·吐温等，2009）的语文实践的设计可资借鉴。《美国语文》的练习系统，以跨学科知识的综合拓展练习项目为主，以读写结合为平台，以“艺术连线”“媒体连线”“社区连线”“科技连线”等多元化“连线”的方式，把读写教学与美国历史、文化、文学、科学以及学生的日常生活连接起来，将语文实践与课文阅读、理解、思考、写作融为一体。学生可以通过读写进行社会研究、艺术熏陶、科技学习、职业准备等，并把学习成果以“日志”“口头或书面报告”“多媒体简报”“海报”等多元方式呈现与同学分享，体现语文跨学科学习的经常性与常态化。例如《葛底斯堡演说》一课的练习设计。在“点子库·写作”有一道题说明“这是葛底斯堡演说的前夜，作为林肯，描述你想通过这还未写完的演讲稿传达的信息。你希望人们记住它的哪些方面呢？”另一道题假设读者“作为一名记者写一篇关于《葛底斯堡演说》的专栏文章，对这次演讲做出评价。你是同意林肯的观点，认为这次演讲是个失败，还是同意与他共同发言的爱德华·爱福瑞特的观点，对这次演讲充满崇敬之情？用例证来支持你的观点。（职业连线）”（[美]本杰明·富兰克林、马克·吐温等 2009：225）。这是典型的读写结合练习，在阅读、理解课文的基础上，分析作者的思想、立场，并发表自己的评价和观点。

这一课文后边的“点子库·项目”还有两道题：一是要求读者“从图书馆或互联网上找到关于葛底斯堡战役的照片或图画复印件。用文字把它们结合在一起制成一幅拼贴画。（艺术连线）”；二是要求读者“做出制作一个互联网的计划，提供与美国内战相关的信息与图片。制作一个流程图来说明你的网页将要包含的链接。（传媒连线；科技连线）”（[美]本杰明·富兰克林、马克·吐温等 2009：225）。这是课文阅读的拓展练习，它整合了历史、艺术与设计、计划构思、信息技术、传媒制作等学科因素，充实了语文学习的内容，扩大了语文实践的范式，也从中培养了学生的探究意识、创新思维和综合实践能力。

（四）PISA阅读素养测评的启示

国际经济合作与发展组织（OECD）为满足学生学业成绩的跨国比较研究需要，满足社会发展对人力资本的质量监控要求，克服以往教育对学生评价的不足与缺陷，于1997年开始研发实施“国际学生评价项目”（Programme for International Student Assessment, PISA），对义务教育15岁学生进行阅读素养、数学素养、科学素养、全球素养的测量与评价。

根据PISA 2018的定义，“阅读素养”是指学生为了达到个人目标、增进知识、发展潜能以及参与社会活动而理解、运用、评价、反思文本的能力以及阅读活动的参与状况（OECD，2019）。PISA对阅读素养的测评，要求学生能结合自己的知识结构，熟练地找到或重新发现自己需要的信息，形成对文本的广泛全面的理解，能够解释原因，反思文本的内容和形式，并提出自己的观点和立场。因此，根据阅读基本历程，命题设计包含“摄取与检索”“整合与解释”“反思与评价”三大层次（蒋德仁 2012：21，25）。PISA 2018修订了阅读素养框架，细化了阅读认知过程：“信息定位（获取和检索信息，搜索和选择相关文本）；理解（文字意义的描述，整合并形成推论）；

评价与反思（评估文本质量与可靠性，反思文本内容与形式，发现与处理矛盾）”（OECD，2019）。

PISA阅读理解历程是基于文本的，强调对文本的探究，阅读理解测评命题自然也要依据文本。然而，独中华文阅读教学评量和考试命题普遍存在一个误区：由于破碎与片段化的阅读，没有透彻分析文本、理解作者的世界，没有分析作者立场、理解作者立场从何而来，就直接问学生有什么感想，是否认同作者见解之类的问题。表面看是为“反思与评价”，实质是游离于文本之外、天马行空的“头脑风暴”！

PISA阅读测评要求学生通过阅读不同类型的材料或文本，以完成范围较广泛的任务，适应多元现实情境的需求。文本形式就包含了连续文本、非连续文本、混合文本、多重文本。现行独中华文考试的现代文阅读测评材料一般是连续文本，且以文学作品为主，较难达成阅读素养培育的目的。实有必要在阅读教学和考试评价中提供学生多元文本阅读情境与体验，包括阅读学科知识短文、说明书、指引、各式统计图、各种图表与解说等“非连续文本”，并指导学生从图文等组合材料中领会文本意思，或者找出有价值的信息或得出有意义的结论。

还有，《PISA 2018 评估与分析框架》提出“读写联系”概念，将写作作为阅读素养的联系体，实现输入型的“阅读”向输出型的“表达”的“语用转换”。主要命题方式是提供阅读文本进行阅读素养测评，再要求学生基于文本信息写一篇评论（OECD，2019）。阅读素养测评过程中同时考查书面表达和批判思维能力，这赋予学生有效使用特定语境的阅读材料，展现个体性的自由思辨；读写融合，语用能力得以升华，增进阅读素养的价值与意义。

PISA“读写联系”新题型给予传统华文阅读和写作评价与考试重大启示。长期以来，独中华文考试作文题型以全命题或半命题为主，近年逐渐有话题作文或材料作文，但尚未普及。读写联系，利用同一试卷的阅读理解材料设计作文题型，或可让学生插上“语用的翅膀”，拓展思路，更“有话可说”。

（五）评价主体与评价方式多元化

华文学业评价与考试，是针对学生学习华文的一系列价值判断，包括对学习结果的判断，以了解学生阶段性达到学习目标的程度；也包括对学习过程的判断，以评价学习历程、方法是否合理、有效，及时诊断、调整教学，改进学生学习。

一般来说，涉及学业评价与考试的评价主体包括以下三类：

一是主管或主持考试的教育机构及其相关考试从业人员。华文独中实施由董教总独中工委统一考试委员会主办的初中统一考试和高中统一考试，负责独中统一考试研发和命题的是马来西亚华校董事联合会总会（董总）考试局和课程局的学科专业人员，他们一般外在于学校教学和学生在学习过程，通过考试收集到的信息，只能反映学生的认知结果，判断学生学科知识、能力的表现，用以监测整体独中教育系统的表现，鉴别学生阶段性学习成果和甄拔学生。现存一大隐忧是董总考试从业人员大多没有接受过教育与心理测量或考试学的专门学习和培训，专业化程度较低，专业认知滞后于当前学业评价与考试改革与发展趋势，有待培训提升。

二是任课教师。任课教师是直接参与学生学习过程的评价主体，可以对学生学习进程施以学业评价，及时获取反馈，调整教学策略方法，实时指导学生改进学习。

需要指出的是，独中推进素养教育，教师须要改变对教学评价的观念，自觉认同素养导向的学业评价与考试的实施。鉴于传统教育考试甄别功能根深蒂固，教师定势思维，把课程成效与考试成绩画上等号，以考试主导教学，倾向教学为考试服务，对于评价范式的转移，强调多元能力与高阶思维技能评价的学业评价和考试模式，自然产生价值取向上的矛盾冲突，甚而引发抵触情绪。因此，教师支援体系不可少。其中最重要的是做好培训工作，提升教师现代教育评价的专业职能。培训内容可以包含教师认知图式转变与实务操作两大领域，以协助教师转变教育评价理念认识、态度和情感，内化学业评价与考试改革的价值取向；指导教师如何把素养导向的学业评价融入日常教学中；引导教师如何设计评价课业、组织评价活动、善用各种评价工具或手段，全心全意投入新模式的研发与执行工作。

三是学生自己。语文核心素养是以学生为学习主体，通过学生自己积极主动的语言建构与实践活来形成和发展的。新教育改革预留时间和空间条件，鼓励学生根据个人兴趣和特长，自主选择学习内容和学习方式，开展自主学习，并自我监控、自我管理学习。自主学习过程中，学生必须学会如何学习，如何评价自己的学习，反思和改进自己的学习行为，注意调整实现预期结果的学习策略与方法，以保障自主学习的质量。自主学习的落实，赋予学生学习的主动权，也给予学生学习评价的主体地位，成为多元评价主体中的重要成员。学生需要知道自己要学什么，还需要知道哪些指标和标准适于测评学习进度，并影响未来的学习。让学生成为评价的主体有助于培养他们分析自身学习状况和自主学习的能力。

基于语文核心素养的华文学业评价与考试的内容牵涉学生知识与能力、学习过程与方法、情感态度与价值观的考查，传统纸笔测验显然就有所局限了；特别是情意态度面向，如喜好、立场与价值观，以及行为面向的习惯与实践，就不是纸笔测验所容易纳入。为了有效地测评学生语文素养全面发展状况，实有必要结合语文综合学习实践，引进行为观察、情景测验、学习日记、成长档案袋等评价方法；另结合纸笔考试，采用口试、项目学习、作业报告、案例分析、小论文写作等开放动态的测评方式，将反映学生成长、学习过程的形成性评价和质性评价方法落到实处，有效地了解学生的优点、潜能、不足以及发展需要。

结语

基础教育推进“素养教育”改革，提出“语文核心素养”理念，是对传统华文课程教学的重新审视，也带动华文学业评价与考试理念与实践的变革。在明确“核心素养”与“语文核心素养”意涵、顺应核心素养取向语文学业评价与考试发展趋势的基础上，借鉴国际学业评估的理论研究成果和实践经验，发展符合“语文核心素养”本质特征与价值意义的华文学业评价与考试的内容和形式，是马来西亚独中华文课程教学改革的重要议题。其中，试题命制是核心素养取向华文学业评价与考试理念、目的落实的关键，实有必要构建相关机制或可操作平台，将理念意涵转化为程序、标准、

指标等，特别关注基于语文核心素养的华文考试评价命题设计的应有特征，包括：精选命题素材，创设真实情境，设置典型任务；聚焦语文能力，关注高阶思维，考查综合素质；引进学生评价主体，运用多元评价方式等。实现核心素养取向华文学业评价与考试内容和形式的变革，攸关华文学业评价与考试质量提升，发挥考试评价对华文课程教学改革的积极导向作用，以及促进学生“语文核心素养”的培育，可谓独中华文课程教学改革重中之重的任务。

参考文献

- Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia 2017. *DASAR PENDIDIKAN KEBANGSAAN (Edisi Keempat)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Lembaga Peperiksaan, Kementerian Pendidikan Malaysia 2012. *Pentaksiran Berasaskan Sekolah Soalan-soalan Lazim*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- OECD. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. 2019-04-26.
- 蔡清田，2018，《核心素养的课程发展》，台北：五南图书出版股份有限公司。
- 蔡清田，2020，《核心素养的课程与教学》，台北：五南图书出版股份有限公司。
- 胡向东，2017，〈语文核心素养在高考中的考查原则与路径〉，《中国考试》，第7期，页58-65。
- 姜钢，〈探索构建高考评价体系，全方位推进高考内容改革〉，《中国教育报》，2016年10月11日。
- 蒋德仁，2012，《国际学生评价（PISA）概说》，杭州：浙江教育出版社。
- 林崇德，2016，《21世纪学生发展核心素养研究》，北京：北京师范大学出版社。
- 马来西亚董教总独中工委统一课程委员会，1994，《马来西亚华文独中高中华文课程标准》。
- [美]本杰明·富兰克林、马克·吐温等、马浩岚译，2009，《美国语文——美国著名中学课文精选》，北京：中国妇女出版社。
- 台湾师范大学心理与教育测验研究发展中心，2013，《国民中学学生学习成就评量标准（试版本）简介说明》，台北市：台湾教育部。
- 田孟心，2019，〈新课网上路，到底有什么不一样〉，《天下杂志2019年教育特刊：素养教育打造未来人才》，第685期，页52-58。
- 张瀚文，2018，《面向未来的能力：素养导向教学教战手册》，台北：台湾教育部。
- 赵静宇，2017，〈阅读能力内涵演变及高考语文的应对策略——高考40年语文阅读能力考查轨迹梳理及问题分析〉，《课程·教材·教法》，第12期，页43-49。
- 中华人民共和国教育部，2012，《义务教育语文课程标准（2011年版）》，北京：北京师范大学出版社。
- 中华人民共和国教育部，2018，《普通高中语文课程标准（2017年版）》，北京：人民教育出版社。
- 中华人民共和国教育部考试中心，2016，《2017年普通高等学校招生全国统一考试大纲总纲》，<http://gaokao.neea.edu.cn/res/Home/structure/15506281778ada67115a507113b33496.pdf>