

描述性学生评价论

李树培 著

教育部人文社会科学重大课题“课程与教学理论国际化研究”研究成果
上海市曙光计划项目“重建课堂教学的理论与实验研究”研究成果
基／于／学／生／研／究／的／课／程／与／教／学／从／书

张华 主编

本书所提出的描述性学生评价是对分数评价等量化评价的一种有力补充，

着重从整体的人的视野来关注学生，
关注那些学校教育里常被忽略而实际上对学生的成长来说非常重要的不可测量的东西。分描述性学生评价的意蕴、

理论基础、历史发展、当代发展、
内容指向、实践样态、困境与突围等问题。
在对描述性学生评价的论述、例举和分析中，
深蕴着一种鼓舞人润泽人的

人文情怀，让人
仿佛看到了一个个鲜活
灵动的生命

在迎风舒展，在凌空舞蹈

.....



描述性学生评价论

李树培 著

本书所提出的描述性学生评价是对分数评价等量化评价的一种有力补充，着重从整体的人的视野来关注学生，关注那些学校教育中常被忽略而实际上对学生的成长来说非常重要的不可测量的东西。分描述性学生评价的总论、理论基础、历史发展、当代发展、内容指向、实践样态、困境与突围等问题，在对描述性学生评价的论述、例举和分析中，深蕴着一种鼓舞人润泽人的人文情怀，让人仿佛看到了一个鲜活灵动的生命在迎风舒展，在夜室舞蹈……

教育部人文社会科学重大课题「课程与教学理论国际化研究」研究成果
上海市曙光计划项目「重建课堂教学的理论与实践研究」研究成果
基／于／学／生／研／究／的／课／程／与／教／学／丛／书

张华 主编

山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

描述性学生评价论 / 李树培著. — 济南: 山东教育出版社, 2012

ISBN 978—7—5328—7099—8

I. ①描… II. ①李… III. ①学生—教育评估—研究
IV. ①G449.7

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 011474 号

让教学变成学生研究

——《基于学生研究的课程与教学》丛书主编寄语

张 华

百年以来,世界教学理论和实践发展的根本特征是:不再把教学与研究割裂开来、对立起来,让教学和研究化为一体。这样,教学就不再是研究过程终结之后才开始的行为,教学的本质就不再是传授外部提供的知识或规范体系。恰恰相反,教学的本质是研究或知识创造。这包括:教师一以贯之的学生研究;教师与学生合作研究知识与生活;教师帮助学生做研究。教学即研究,这是对教学的时代特征的基本概括。

学生研究是教学的出发点与归宿。这包括相互联系且化为一体的两个方面:教师做学生研究与学生做研究。

教师并非为了控制教学过程而研究学生,亦非在教学过程之外研究学生,而是把自己的教学和做学生研究完全融合起来,使二者实现“无缝对接”,彻底一体化。教师即学生研究者,教师即教学研究者。至于教学过程之外的各类专业研究人员(如儿童心理学家、教育学教授等)也在研究学生或儿童,但这类研究成果是教师自身做学生研究和教学研究的资源,而非教师必须遵循的信条或指令。教师做学生研究具有独特性:教师是在帮助学生发展的过程中研究学生的。

学生做研究并非掌握知识的手段,亦非模仿专业人员做研究以训练研究技能,更非“做假”“做戏”或“做秀”,而是产生自己思想、创造自己知识的过程。学生做研究的过程真实、生动而富有创造性,这不仅是每一个体个性发展的生动体现,而且是人类进化的核心内容。即使从学科知识、学科文化发展的角度来看,

并非只是少数专业研究人员的研究工作推动了学科发展,而广大中小学生在教师指导下的学科探究也是学科知识、学科文化的有机构成,并大大丰富和推动了学科发展。没有人会把中小学生在课堂上探究数学、学习科学的过程排除在数学文化、科学文化之外?我国传统的教学论所津津乐道的“教学过程的间接性、有领导”,不是想方设法把学生的学科探究、学科学习排除在学科文化之外吗?

教师做学生研究是在帮助并完善学生做研究的过程中进行的,因此,这本质上是一种行动研究。教学即教师的行动研究。通过做学生研究,教师不仅促进学生的个性发展,而且发展自身的专业素养。把教学变成学生研究,意味着教师发展与学生发展的一体化。

伟大的启蒙思想家卢梭在18世纪就指出:“在万物的秩序中,人类有它的地位;在人生的秩序中,童年有它的地位;应当把成人看作成人,把孩子看作孩子。”^[1]这大概是人类历史上第一份“儿童权利宣言”。一个确定无疑的事实是:启蒙运动以后,人类的解放是伴随儿童的解放而实现的。然而怎样“把孩子看作孩子”?成人把自己的知识或价值规范直接告诉或灌输给孩子,算不算尊重孩子?这个问题只能在人类进入20世纪以后,伴随时代和科学进步才得以解决。

杜威在哲学上深刻阐述了儿童的经验与成人的经验、儿童的学科与成人的学科的本质区别和各自的独特性,因此,把成人的学科知识经过简化后直接告诉儿童是无效的,因为这依然是成人的经验。唯一的出路是把分门别类的学科知识转化为儿童的经验、儿童的心理过程。这种“转化”的基础或可能性是:学科知识和儿童的经验都具有经验的本性——主动探究,都具有社会性——在社会合作和互动中实现。杜威据此假设开展了系统的实验研究,由此开启了教学民主化和现代化的新时代。

皮亚杰则在心理学上深刻揭示了儿童的心灵、理解、认知与成人的区别。他通过一系列匠心独运的实验研究,获得了令人信服的结论:无论是大千世界中的一草一木,还是人类创造的知识 and 规范体系,儿童的理解和成人是不一样的。成人试图把自己的理解快捷地告诉儿童是徒劳的。人的学习的本质是心灵的主动建构。教学意味着教师在理解学生心灵的基础上为学生主动建构知识的情境提供帮助。因此,教师对学生的倾听、理解、等待和帮助是教学的关键。皮亚杰不仅开启了心理学中倾听儿童的研究传统,而且为把教育、教学变成学生研究奠定了坚实基础。他所创造的方法的核心是:创设问题情境,对儿童或学生进行“临

床访谈”。

杜威、皮亚杰等人的开创性工作，扭转了教学的总方向：教学由启蒙时期的“传授—接受”取向，转向现代民主时期的“研究—建构”取向。这是世界百年教学发展的大趋势。

教师把教学变成学生研究，当研究学生什么？核心是两个方向：一是学生的思想或观念；一是学生的体验或情感。“思想”意味着探究、创造与问题解决。研究学生的思想旨在理解并发展学生的探究能力，帮助学生学会思维。“体验”意味着人与世界融为一体，由此生成兴趣、关心和意义。研究学生的体验旨在感受并升华学生的学习兴趣、关心情怀和生活意义，帮助学生学会关心。印度诗哲泰戈尔曾说：“孩子那儿满是金子和珍珠！”这真是对学生思想和体验的精彩比喻。思想学生的思想，体验学生的体验，并据此提供可能的帮助，这是教师研究学生的核心旨趣。

教师当如何研究学生？让教学变成倾听。让教学时刻植根于问题情境与体验情境，教师帮助学生投入问题探究与体验之中，并通过对话让学生的探究和体验日益深入。当这一切发生的时候，教师要时刻倾听——倾听学生解释他们自己的思想、反思他们自己的体验。教师倾听学生的过程，既是研究学生的过程，又是与学生合作探究知识和生活的过程。因而，倾听体现了教学的本质——教学即倾听。

当教师开始在课堂上做学生研究，教学工作就成为不断促进教师专业发展和自由发展的过程。当学生把学习变成了研究，学校学习就成为持续发展学生的学习兴趣、探究能力和健全个性的过程。当教学变成师生的合作研究，课堂就成为师生自由表达思想的公共领域——“学习共同体”，由此把民主的种子撒播在心灵的沃土上，生长为民主的生活方式和人生态度，成就社会的希望。

张 华

2011年3月18日，于沪上三乐斋

目 录

导 论	1
一、描述性学生评价:实践体验与理论研究的共同召唤	1
二、描述性学生评价:研究内容、意义与取向	9
三、描述性学生评价:思路与框架	14
第一章 描述性学生评价的意蕴	15
第一节 描述性学生评价的内涵辨析	15
第二节 描述性学生评价的多维视野	17
一、哲学:意义与价值	17
二、心理学:测量与诊断	19
三、社会学:知识与权力	22
第三节 描述性学生评价的要素分析	25
一、评价目的:完满生活	26
二、评价方式:描述、对话、解释与理解	27
三、评价内容:整体的学生	27
四、评价主体:自我的确立	28
第四节 描述性学生评价的价值与意义	29
一、有助于理解学生的整体人格	30
二、有利于提升教师的专业素养	32
三、有益于营造温润的评价文化	34

第二章 描述性学生评价的理论基础	38
第一节 现象学:看与描述	38
第二节 解释学:解释与理解	43
第三节 生存论:自我成全	47
第三章 描述性学生评价的历史发展	50
第一节 描述性学生评价在西方的演化	51
一、萌芽时期	51
二、点缀时期	52
三、遮蔽时期	54
四、彰显时期	56
第二节 描述性学生评价在中国的发展	57
一、科举之前	57
二、科举时期	59
三、科举之后	61
第四章 描述性学生评价思想的当代发展	70
第一节 自传课程理论中的描述性学生评价思想	71
第二节 美学课程理论中的描述性学生评价思想	74
一、玛克辛·格林:广泛的觉醒	74
二、艾斯纳:教育批评与教育鉴赏	75
第三节 现象学课程理论中的描述性学生评价思想	78
一、范梅南:教育机智与现象学写作	78
二、达克沃斯:倾听学习者解释	79
三、卡利尼:描述性评论	79
第五章 描述性学生评价的内容指向	82
第一节 分数评价的局限性:从一份小学生数学试卷说起	83
第二节 描述性学生评价的内容指向:不可测量之物	85
一、思维习惯	86
二、兴趣和好奇心	93
三、自我意识	99
四、与他人的关系	103
五、性格倾向	112

六、身体状态	115
第六章 描述性学生评价的实践样态	120
第一节 重新理解学生评价	120
第二节 一种新的评价视角:观察、倾听、描述、理解	122
一、观察与倾听	122
二、描述与理解	125
第三节 一种可供参考的描述性评价框架	127
第四节 描述性学生评价的案例研究	130
一、根深蒂固的“偏见”	131
二、重新发现分类习惯视野中的三个学生	133
三、十字路口的困惑	146
第七章 描述性学生评价的困境与突围	161
第一节 描述性学生评价的困境	161
一、与现有评价机制的背离	161
二、教师角色与文化的挣扎	163
三、家校合作与沟通的缺失	165
第二节 描述性学生评价的突围	167
一、赋予评价更大空间	167
二、提高教师评价能力	168
三、形成教师之间、家校之间、师生之间的合力	172
结 语 以一种激情开始	182
附录一	186
附录二	187
参考文献	188
后 记	204

导 论

每个人在真正确立研究课题或学术兴趣时大概不外乎两个原因,一是个人内在因素,如源于研究者本人的经历,或者契合了研究者的内在性格;二是问题本身的有关因素,如这个主题具有强烈的研究价值和研究需要。我之所以选择描述性学生评价这个研究主题,某种程度上正是出于自己的学校生活体验,以及与同学的交往遭到老师的“善意提醒”这些经历,多年来一直有个微弱的声音萦绕于脑海之中:在求学阶段,一个人的角色体认只能是学生,评判标准只能是“好学生”吗?一个学生的价值只能根据其学习成绩由教师和家长进行赋予吗?当然,一直争议不断的学生评价领域的确有很多问题值得研究,这是我确立本选题的首要原因。

一、描述性学生评价:实践体验与理论研究的共同召唤

(一) 描述性学生评价:自我成长历程的启示

生长在条件并不富裕和优越的农村的孩子,大都有与我类似的体验:父母很少会刻意关注孩子的内心和设计孩子的生活,孩子多是在放任状态下自然成长。当然,在性格和人品的养成方面父母潜移默化的影响作用仍然很大,如朴素的是非观、正确的待人接物等。父亲在离家三四公里的乡中教书,每周中间回来一次看看家里的情况并带些东西到学校去,当时周末休息一天,父亲就会在家里帮忙料理各种事务。他话不多,我在他面前不敢像在母亲面前那样无拘无束,甚至连话都不能正常地和父亲讲(这种状况持续到我去爸爸所在的学校读书时才开始好转)。妈妈忙于一家子的生计,总有忙不完的事情。我自小在受忽视状态下成长,不像城市里的独生子女那样自我,用母亲的话说就是父母最开始并没有对我

寄予什么特别的期望,自打我上学之后发现我学习一直都不错,慢慢地就对我开始有期望了,觉得读书可能是一条不错的出路。记得小时候期末考试后就会拿到成绩通知单,上面主要是各科成绩以及在班级(那时我所在的小学规模很小,每个年级只有一个班,人数也不多)里的排名情况,还有班主任的简短评语,大都是“热爱班集体,尊敬老师,团结同学”之类简短的几句话,成绩是最主要的评价内容。成绩单发了后,回家的路上碰到熟人,大都会问同样的话:“考多少分?第几名?”后来附近的亲戚或熟人鞭策自己孩子学习时都要说:“你看看人家××学习多好!”我一直对这种说法或概括感觉不大舒服,仿佛我就等同于考试高分,除此之外,别无价值。后来的成长和教育经历也多次无意间强化了这一点。

我对上学之前的童年记忆很少,记得一天我正坐在架子车(也叫板车,农村的一种拉运物品的简易车子)上一晃一晃地吃早饭,我的姑姑(爸爸的堂妹,只比我大两岁)来叫我,说她要 go 上学了,问我去不去,我不知道上学是什么,觉得挺好玩,就高兴地说我也去,还清楚地记得当时车子一晃,我没坐稳,正吃饭的小碗也摔碎了。妈妈平日很忙,也没有时间专门带我,之前有时候我还在读书的几个姑姑会把我带到学校里玩,所以她就同意了,带着我去当时的合作社买了一个练习本和一支铅笔,把我送到了一年级的教室,连课本还没有就去上学了。那时,我五岁多一点。最初,老师让年龄大的孩子或留级生帮助年龄小的,具体也不记得帮助了什么,可能是让新入学的小孩尽快适应学校生活吧。反正,一年下来,我们同村的很多小孩没有升级,而我却升入了二年级。当时似乎特别流行留级,每年暑假前的全校集合大会上,校长总会在台上念各个年级的升级名单,被念到名字的同学就往前跨一步,表明下学年就升入高一年级。每次我都往前跨一步,结果,我的同学就比我大得更多。三四年级时,我们村有三个女孩和我一个班,她们比我大三至五岁,我当时觉得她们懂很多事情,就整天跟在她们屁股后面,每天放学回家就迅速吃完饭,早早地来到住在村边靠近大路的同学家等着大家都齐了一起去上学。其中一个女孩的父亲当时在市区一个工厂工作,她去过那里,那时我觉得是非常遥远的地方,她跟我们说那里真好,厕所里都可以洗手洗苹果,我实在不明白在哪里洗手洗苹果,因为当时我们学校、家里的厕所都是后面有池子的那种旱厕,也没有见过自来水,着实困惑了很长时间,可能自己当时也不好意思问清楚吧,直到高中我也去了市里读书才算是见着了。她会唱“我有一个好朋友”,印象中似乎她只会唱这一句,就这样我已觉得她见多识广,到后来上午最后一节的自习课上,我都要到最后一排和她坐一起。当时数学课学到很

多应用题,我觉得有点吃力,我们做练习册上的习题时,老师就在教室里巡视踱步,我吭吭哧哧地做不出来,而且也因为自己私自换位置有点心虚,老师走到我桌子边敲了敲我的桌子,轻声说:“你看你都不会了,不能老这样了。”自那之后,我不敢再私自跑到那个女孩旁边坐了,而且四年级还没有结束,她们几个都陆陆续续地退学了,我也恢复了老老实实上学、放学的状态。

初中的时候,大家都是住宿的,每周从家里带很多馒头和能放一段时间的咸菜,而我在在学校做老师的爸爸那里吃饭和住宿,就少了很多大家集体吃饭、晚上熄灯后聊天的甘苦记忆。我和同桌关系很好,冬天我们俩的脚都冻了,爸爸用一种偏方熬水,我和同桌一起洗脚。她时常会拿些好吃的,比如我记得一次拿的是皮冻,我们就在早自习课上偷偷地吃,结果被巡视的英语老师发现了,他过来对我同桌说:“人家已经学会了,你呢?人家玩你也玩?你也跟着人家起哄?”虽然不是很严厉,但我很不好意思,好像我别有用意拖同桌后腿似的。

高中我读的是市重点高中的一个实验班,我们班是从全市招来的,大多是各县的农村孩子,市区的只有五个,大家差别不是很大,都很淳朴且土里土气的。高二文理分班之后,我们新的班级就有了很多市区的孩子。有些会跳现代舞,有些会画漫画,有几个长相、走路都跟模特似的,感觉一下子多彩起来。我同桌是一个很漂亮的城市女孩,能歌善舞,但学习成绩不太好,打算报考音乐类院校,我总是给她讲题目,下课她就教我唱当时的流行歌曲,很多都是电视剧插曲,她可以说是我的音乐启蒙老师。她还教我学说普通话,但由于当时讲普通话的氛围不浓,我也没有认真学,直到进大学后没有办法跟来自五湖四海的同学交流时才开始学说普通话。每天晚饭后我们就到校园里打羽毛球,直到晚自习铃响起才进教室。一次晚自习课间,我俩又飞奔着跑下楼梯,去校园里玩,在楼梯旁碰到了班主任老师,他叫住了我,说:“你怎么老跟她混在一起啊?”我当时也没有吭声,但心里觉得不舒服。我当然不会跟她讲老师不让我和她玩。不知我同桌听到了没有,若听到,她心里会作何感想?

进入大学后,大家的观念一下子改变了,好学生的标准更加多样。只学习好而别的什么也不会的学生不再受欢迎,相反还会被认为是书呆子。表达能力、交际能力、工作能力等以前被忽略的东西现在广受关注。大学里频频出现越来越多的心理问题,甚至自杀、投毒、杀人等残害生命的现象也时有发生,可以说这种落差也是一个不容忽视的原因。我自己也有过心理落差和困惑,但好在自我感觉心态比较平和,而且有朋友可以经常交流和倾诉,所以没有造成多少过不去的

关卡。

求学过程中,小学、初中、高中三个阶段碰到的与同学交往的这些事情,在我记忆里留下深刻的印象。虽然都只是老师的一句话,当时也没有想那么多,可能还会觉得是老师对自己的关心。现在回过头来用教育研究的眼光来看,其中蕴涵着不少有意思的问题。在老师眼中,学生是有好坏之分的,而且学生的交往也应该与自己的“身份”相符,免得相互干扰。可能我当时只是正好符合了他们眼中“好学生”的标准,比如学习功课困难不大,考试成绩好,头脑简单,思想单纯,没有什么大的不良习惯或嗜好。但在学生心中,同学之间的交往没有渗透这些世俗的偏见,成为朋友完全出于自然吸引,我感觉和同学们交往起来很快乐,也学到很多东西,他们也愿意和我在一起,而这些是我原有生活中缺乏的也是书本上学不到的。但当时老师不会以一个孩子的立场去思考,他只是认为所谓的好学生、差学生有很大不同,不应该相互影响。但其实异质同学之间的相互影响未必是负面的,至少我所经历的都属于正面影响。更何况简单地把学生按照成绩排序划分为好学生与坏学生,不仅粗暴地否定了成绩较差学生的其他优势,而且也忽略了高分学生身上的一些不足甚至毛病,这些都不利于他们成为真实的自己。文中与我交往的三位同学目前的生活状态都很不错,小学同学现在已经是两个孩子的母亲,过着平静的幸福生活,初中同学回到母校做了一名中学语文老师,高中同学现在是市电视台的播音员,而我不过在校园里多呆了几年而已,到现在还没有为社会作出多少贡献呢。事实证明了以成绩论英雄的单一学生评价严重遮蔽了作为个体的人的极其复杂丰富的潜能和价值,严重简化了生活本该有的丰富意义。所以我们必须回到事实本身,面对学生作为人的整体存在,放弃高高在上的赋予性、控制性评价,以欣赏和倾听的心态来看待学生的丰富内在,让每一个学生的可能性得以展现,这正是本文所倡导的描述性评价的精髓所在。

每一个人的成长过程中总有重要他人的存在,在孩提时代是家长,而入学后往往是老师和同伴,来自他们的评价会对孩子的心智模式和性格特征产生重要影响。每个孩子都有颗敏感的心,都很在意别人的评价,尤其是他所重视的人如家长、老师和同伴的评价。评价从实际意义上讲必然是针对个体的,必然带有很强的情感色彩,而不只是文件或文献上所见的一个个匿名的符号或客观抽象的数字。而有时候对一个人的赞扬,很容易无意中伤害到另一个人。所有这些成长经历中的自我体验和间接体验,以及读研究生期间参与导师主持的综合实践活动课程的研究课题,都促使学生评价问题逐渐成为我关注的领域。

(二) 学生评价研究:有待拓展和完善的领域

1. 学生评价本身之于教育的重要性

评价有着悠久的历史,又有着短暂的过去。自教育伴随人类诞生之日起,人们就不间断地检视并试图改进教育的内容和效果。当前,许多国家都正以各种各样的形式检讨着教育评价的基本方式,试图通过评价的改革来达到改革教育现状的目的。正如教育评价学家帕吹克·保德伏特(Partricia Broadfoot)所说,评价犹如可口可乐般深入到了地球每一个角落人们的生活之中。评价不仅对学习目标已经涉及的认知加工产生直接影响,而且长此以往持续一致的评价实际上会形成学生关于认知意味着什么、学习意味着什么、如何回应真实世界中的问题等方面的心智模式(mental models)。如果评价驱动着学习并且必然塑造着隐性课程和既定课程,那么评价会对学生在学校的长期学习结果产生有力影响,评价长期以来形成的持续期望将逐渐内化为学生在面临挑战和持续学习时的自我期望。^[1]

2. 学生评价实践问题重重

由于甄别、选拔的评价传统的影响,评价实际上很多时候已经简化为“学生学业成绩”的量化和比较,结果所谓的“五育并举”中智育一枝独秀,而德育、体育、美育、劳育被忽视弱化。学生评价的模糊认识和行为偏差亟需我们重新思考学生评价问题。人们试图把一切事物都纳入有序、可测、清楚的轨道,那么任何不可测量、非量化、难于操作的事物要么价值受到削减,要么被改造或简化为可以测量的东西。如此一来,教育中大量的人文因素,那些具有终极意义、丰富教育价值但无法短时间内外化或难以测量的内容就受到忽略和摒弃,对于学生个体成长而言更重要的诚实、坚毅、宽容、自主等品性也被排除在评价视野之外,人的丰富性、微妙性、复杂性、生成性也不复重要。

3. 评价理论名目繁多且与实践背离

评价在全世界的教育改革中都居于中心位置。很多时候评价的典型变革都集中在测试技巧上,评价的这种技术取向受到广泛批评。长期以来实践中的评价都侧重于测试内容和技巧的改变(比如目标阐述得非常清晰,测试的设计使得管理和操作很简便),以及评价理论在操作上的虚空,使得政策文件中所描绘的高质量学习与评价实践所发现的低质量学习之间出现严重脱节。新的评价理论层出不穷,理念上可谓美好完善,比如教育性评价、过程性评价、表现性评价、真实性评价、发展性评价、另类评价等,其中多为译介而来,西方化有余而本土化不

足。但理论倡导远非实践改变,而只能在过程中逐步前进甚至常常以不变应万变的评价实践也就在一定程度上架空了先进的评价理论。所提倡的探究意识、合作精神、自主能力等难于操作也难于看到实效。这些评价方式与终结性评价等严峻的考试竞争有何关系?在诸多类似的顾虑之下,新的评价理念往往就只能浅尝辄止或局限于某些不考试的课或无关中考、高考的课如综合实践活动、展示性质的公开课或研究课、某些尚无升学竞争压力的小学低年级课程等。

4. 已有研究和实践视野的局限

(1) 关于评价论本身的研究

西方哲学研究评价问题源于19世纪的西方文化危机和哲学变革,而作为一种哲学理论的评价论,是在我国进入社会主义建设新时期的70年代末才正式兴起的。到目前为止,我国的评价论研究取得了长足的进展,已成为当前哲学中一个有较大影响的领域。这些问题领域直接为我们进行学生评价的理论和实践研究开启了可以借鉴的思路,其中关于认知和评价、价值与评价等问题则是我们必须要考虑的。

(2) 关于教育评价相关问题的研究

我国对教育评价学的系统研究始于20世纪80年代中后期,当时主要是译介国外及台湾地区有关教育评价的文章和专著,其中涉及部分学生评价理论。90年代以后的研究也主要是教育评价、课程评价,学生评价一般作为其中的一个部分,而且比较侧重于学生学业评价,侧重于学生评价模式设计、方法体系、技术操作层面的研究,侧重于西方评价理论的套用,较少涉及学生评价的价值理念问题,更少关注到具体的学生个人。

在中国期刊网全文数据库里输入关键词“教育评价”,搜索结果为2301条;输入关键词“课程评价”,搜索结果为1074条;输入关键词“学生评价”,搜索结果为881条(论文时间为1994年—2006年;搜索时间为2006年10月20日,17:10)。而在中国优秀博士学位论文全文数据库里键入关键词“教育评价”,搜索结果为527条;键入关键词“课程评价”,搜索结果为354条;键入关键词“学生评价”,搜索结果为276条(论文时间为1999年—2006年;搜索时间为2006年10月20日,17:28)。上述学位论文中多为硕士论文,博士论文很少,有的尝试构建发展性校本学生评价体系,有的试图构建学生评价标准,有的运用过程性评价理论进行试验研究,有的对品德、情绪智力进行学生评价研究,有的运用思辨的方法提倡学生评价回归生活、人本化,有的从哲学的视角阐述了真实性评价对人的

彰显。但是感觉作者自己的声音、研究对象的声音似乎少了些。后来又经过查阅,获知一些学位论文从关键词来看没有直接论说学生评价,但其问题也是直接针对学生评价的,如《走向具体个人:教育评价的生存论建构》(龚孝华,华中科技大学 2005 博士学位论文)、《真实性评价》(俎媛媛,华东师大 2007 博士学位论文)。前者把评价关注的视角拉回到具体个人,但具体个人的哪些方面以及如何实现没有体现,这正是本文意欲解决的问题。后者可以说是一种具体评价方法的详细梳理,可以对本文所提倡的描述性学生评价的实施提供一些技术支持。论文开题时大家互相询问研究的方向,当得知我要做“学生评价”方面时,比较普遍的反应就是“很有难度啊”,都认为这个问题很重要但要突破太难。其实我也很忐忑,我的研究不是理论上的完全开创,也不具实践上的操作细节和程式,不知能够做到什么程度。但思前想后还是觉得当前的学生评价有太多的坚硬和欠缺,一定要呼吁增进一些柔性和人文的味道,一定要顾及整体的人的存在和发展,所以还是诚惶诚恐地开始了探索。

在最近几年新课程推进过程中,学生评价问题是一个广受关注的问题,也是一个难以良好地解决的问题。所以有大量关于评价的外文书翻译过来,比如比尔·约翰逊著、李雁冰主译的《学生表现评定手册》(2001),艾斯纳著、李雁冰主译的《教育想象》(2008),这两本书提供的质的评价理念和方式很有启发作用,但情境性很强,需要我们创造性地吸收和改造。翻译著作中的一个典型代表就是国家基础教育课程改革“促进教师发展与学生成长的评价研究”项目组所主持翻译的新课程与教育评价改革译丛,这些著作大部分有共同之处:问题区分非常细致;与实践结合得比较紧密,有的有教师使用手册,有的有案例呈现;方法的论述一般不只是原则,还包括实施中的具体建议,他们对具体情景和问题的关注值得我们借鉴。其中不少著作明确表明评价的方法一定要适合具体的情景和目的。但是这么多作品也给人一种非常烦琐和雷同的感觉,我们必须有明确的自我认识,才能结合我们的实际吸取其中可以启发我们、为我们所用的思想和做法,比如对不可测量之物的确定和分析,小组合作中的一些问题、理解力的阐释等。

综合素质评定手册也是本次课程改革中学生评价的一个重大举措。在课程改革的浪潮中,大家对单一的学习评价提出质疑,开始推行综合素质评定手册(成长记录手册)。上海中小学综合素质评价指标体系细化来评价德智体美,评价由班级评价小组负责,由班主任、本班主要学科的任课老师、学生、家长等成员组成,人数为 5 人左右。但实际上存有大量的低效或无效做法,有些老师写的评

语千篇一律、词语模糊、报喜不报忧,甚至也有老师写了一个范本后,便交由班干部代劳为同学们写评语。如何在关注个性、激励个体成长、极富人文关怀的同时,恰当地指出个体存在的差异、不足,提出有助于个体成长的建议,非常值得评语撰写者深思。

目前,关于学生评价的研究有几个特点:(1) 追求大而全的体系;(2) 理论阐述过多而实践关注不够;(3) 关注学生群体过多而重视学生个体不够。即使是对情感态度价值观的评价也常常以学业为核心,没有关注到学习之外的学生的发展和表现。实际上学习不能脱离生活独立存在,而只是生活中的一个部分。本文不打算在已经众多的提法之外再增加一些概括、抽象、具有普适性的评价原则,因为我觉得很多原则都是大而无当、让人眼花缭乱,甚至很多是“正确的废话”。本文把评价理解成师生之间通过日常教学交往中的沟通、对话、理解达至彼此分享、共同成长的过程,师生双方以整体的人的存在共同在交往中体验、建构自己的生活,从中发现并创造每个人的独特生命价值。旨在引导人们反思当下教育生活的知识基础和价值基础,关注并研究那些常常被人们忽视或摒弃却实际存在且潜力巨大的“非规范评价”对学生发展的积极作用,进行“描述性评价”,使得学生在潜隐、模糊的良性评价氛围的浸润下丰富自己的个性发展,教师在对日常生活更为敏感的积累中把握学生发展在教育生活、学生生活中的丰富内涵,理解和实现个体生活的价值和意义。^[2]

5. 研究方法所秉持的价值追求

20 世纪上半叶科学主义的势头压过人文主义,科学主义在生产上、技术上以及管理上的巨大成功,使得人们开始将科学的理念应用于教育领域,认为教育的运作也应该追求科学化、规范化、模式化,教育的结果也应该运用科学的固定的标准进行评价。但是,教育领域不同于自然科学领域,教育的对象是有思想情感、不断生长的人,教育的结果是人的不断完善与发展,无法进行重复性的客观实验。正如狄尔泰所说的“我们说明自然,我们理解精神”,单纯的量化无法理解复杂的人之精神。20 世纪 70 年代以来,现象学、解释学、生存论等哲学思想对科技理性所带来的诸多不良后果进行批判和修正。相应的,在教育领域尤其是在西方国家,质性评价开始受到广泛关注。本文即试图借助现象学、解释学和生存论对人性彰显的视角,直面我国基础教育学生评价问题,提出描述性学生评价的思路和视角,力求能够有所发现和揭示。