

学校高绩效教学与管理丛书

教师发展与学生成长的方法与策略

促进教师发展与 学生成长的评价改革

严 红/主编



*Cujin Jiaoshi Fazhan Yu
Xuesheng Chengzhang De Pingjia Gaige*

甘肃文化出版社

促进教师发展与 学生成长的评价改革

主 编 严 红

编 写 组 （以姓氏笔画为序）

朱少儿 严 红 周 萍

桂玉华 龚孝华 谌建军

甘肃文化出版社

图书在版编目(CIP)数据

促进教师发展与学生成长的评价改革 / 严红主编.
—兰州:甘肃文化出版社,2005.8
(教师发展与学生成长的方法与策略)
ISBN 7-80714-160-3

I. 促... II. 严... III. 小学—教育评估—研究
IV. G449.7

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 098388 号

书 名: 促进教师发展与学生成长的评价改革
作 者: 严红主编
责任编辑: 温雅莉
出 版 者: 甘肃文化出版社
印 刷 者: 北京市德美印刷厂
发 行 者: 全国各地新华书店
开 本: 720×1000mm 1/16
字 数: 1250 千字
印 张: 96
版 次: 2005 年 9 月第 1 版
2005 年 9 月第 1 次印刷
书 号: ISBN 7-80714-160-3
定 价: 495.00 元(全六册 含电子光盘)

| 目 录 |

第一章 我们的教育评价观 1

一、教育评价的目的:促进人的发展 3

二、评价中的“人”:具体人 7

三、我们的教育评价观 14

第二章 德育评价:在活动中展开,回归生活 24

一、我能行文明训练营 25

二、“养成良好的学习习惯”德育专题活动 35

三、“倡导文明新风,共建美好校园”德育专题活动 38

四、德育社会实践活动 39

第三章 成长,从这里起步:学生考试制度改革 46

一、考试制度改革体系设计 46

二、学科考试改革举例 53

三、实施情景化评价 56

四、让考试充满人文关怀 61

第四章 考试改革试题实例 68

第五章 快乐成长:星级学生评定 127

一、“星级学生”评价制度设计 127

二、“星级学生”评定的程序 132

第六章 心与心的沟通:教师评价改革 148

一、教师评价的设计 149

二、教师评价的具体操作 155

第七章 课堂教学评价:师生在参与中成长 169

一、课堂教学评价的设计,教师在参与中成长 169

二、课堂教学评价的实施,让学生在课堂中快乐成长 176

三、课堂教学评价改革后的景观 187

第八章 校本课程的开发与评价 199

一、问题源于对教学实践的反思 199

二、在问题解决的行动中“热情地求知” 202

三、多媒体熟语识字的设计 204

四、多媒体熟语识字(实验) 205

后 记 217

第一章

我们的教育评价观^①

当我在翻阅国内近期翻译和出版的教育评价著作时,并未感觉出有太

① 笔者曾多次到拱北小学,去得多了,似乎自己也变成了拱北小学的一员。我接受为拱北小学写教育评价改革的第一章,不仅因为自己多次去拱小,自觉成为拱小的一员,更重要的是每一次到拱小,都促使自己对教育评价有一种新的认识。是拱小师生使我感受到教育评价改革的魅力,催生我对教育评价的新理解,我的思想和拱小人的思想共同生长,我要通过写这一章来表达我和拱小人对教育评价的理解。所以,我把这一章的标题定为“我们的教育评价观”。其中,印象最深的是在2003年5月底,当时我带着对“非典”的疑虑和担心,带着对教育评价事业的热爱,走进珠海拱北小学,走进拱北小学的综合素质评价课堂,在拱小待了15天。这半个月我住在学校的教工宿舍,一日三餐和教师们一起吃饭。每天早晨我和老师同学们一起跑步,上午听课,听课后再和教师座谈,下午详细阅读拱北小学的评价改革资料,晚上和教师们一起散步、聊天。严红校长专门为我安排了一个房间,房间里设施简单,但很实用,电视、冰箱、网线一应俱全。早上跑步是赤着脚的,每一步下去,心中都感受到一种踏实;每天跑步都会遇到一位体形较胖的小男孩,孩子告诉我最多的一件事,是校长奖励他天天跑步的那块大奖牌。一日三餐和教师们一起吃饭,拱小的饭菜是很香的,至今想起,心中还有一份回味。每天上午听两节学生综合素质评价课,每次听课后再专门安排一节课和教师座谈,经常会听到老师对我说,“明天是我的课,欢迎你来听”。下午翻阅拱北小学的评价资料,看见拱小人一个个新的评价改革措施,心中泛起敬佩之情。晚上和教师们一起散步、聊天、打球,大家也经常聊些家常,关心彼此的业余生活。离开学校的那一天,五(7)班的王老师还送我一本《鱼》,这是一本被五(7)班所有同学都读过的书,书中的格言“改变你的工作态度、投入、玩”已经成为五(7)班同学的座右铭。

18节的综合素质评价课,9次课后座谈和记不清的课后交流,上百页的评价改革材料,多次让我感动,让我对教育评价不断产生新的理解,让我产生表达冲动。随着时间的推移,这种冲动并未消失,而且越来越强烈。我也不止一次地向我的同学、同事、学生描述过拱北小学的评价改革,也不止一次地叹息自己笔力不够,难以完全展示拱北小学评价改革的风采,呈现拱小人对人的理解、对教育的理解、对教育评价的理解。尽管如此,我还是愿意做这种尝试,希望能够表达出我们共同的教育观、教育评价观。

多的新意^①。

我认为书中提到许多新的评价改革动态^②，已经在珠海市拱北小学的评价改革中出现，并且取得较好的效果。若不信，您可以翻看我们这本《促进学生成长和教师发展的评价改革》一书，书中的内容将会给您带来一种新的感受。拱北小学的学生评价改革是全方位的、渐进的；学生评价的第一步是进行学生综合素质评定改革，取消三好学生制，实行星级学生制，把每学期的最后一个月的班会课变成学生综合素质展示课；接着深入学生学业成绩评定改革，实行人文化试卷及分级分项考试；最后到学生的德育评定的文明训练营。教师评价改革针对教师评价中出现的未能体现以人为本，虽然个体评价充分但团体评价不足的现状，运用校长和教师、家长和教师、教师和学生之间的“心桥卡”，和谐团队评价等形式，架起了教师与学生之间、教师与领导之间、教师与教师之间、教师与家长之间的心灵沟通，在沟通中，教师及时吸收了各个方面的评价信息，有效地提高了自己的教学水平。因此，在我们的评价改革中，不仅出现了许多令人振奋的亮点，并且逐渐形成体系。在这里，我不想就某一具体评价改革做具体的说明，因为，后面的每一章节会有详细的描述。我想给大家介绍的是我们对教育评价的理解，即我们的教育评价观。

从某种意义上说，教育评价自从产生之日起，就把促进发展尤其是人的发展作为自己的使命。拱北小学的教育评价改革一开始就定位在促进人的发展上，把构建促进学生成长和教师发展的评价体系作为我们对教育评价的追求。构建促进学生成长和教师发展的教育评价体系，最关键的是我们如何认识学生、教师，我们对学生、教师的理解不同，所构建的教育评价体系就会不同。在教育评价历史上，不同教育评价理论对人的理解是不同的，有的教育评价理论把人理解为理性的、抽象的；有的教育评价理论把

^① 笔者近期正忙于博士学位论文的写作，由于选题为“发展性教育评价论”，所以查阅的资料多与教育评价改革相关，我的这个结论并不是空穴来风，而是源于自己的真实感受。

^② 如教育评价目的提倡促进学生发展、促进教师发展、促进学校发展；评价内容重在发现和发展学生的多方面潜能，体现学生多方面的素质；教育评价方法上倡导多元评价，既注重质的评价方式和方法，如注重真实性评价，表现性评价；档案袋法、苏格拉底法、学生成长手册，又重视考试测量等量的评价方法。

人理解为片面的、被动的,甚至是被评价筛选的;也有的教育评价理论把人看作是具体的、整体的、主动的。由于我们对人的认识不同,必然导致评价目的内涵理解的不同、促进发展方式的不同、评价标准形成过程和结构的不同以及评价方法选择上的不同。所以,对人的认识是我们构建教育评价体系的出发点,是构建新的教育评价体系的前提性问题。

经过论证,我们确认了教育评价中的人是具体人。在明确教育评价旨在促进具体人发展的前提下,我们将重点揭示建立在具体人认识下的教育评价特点。通过对评价特点的揭示,彰显我们的教育评价观。

我们认为,新的教育评价观的特点集中在三个方面:第一,重视学生和教师的评价权、自由选择权,为教师和学生提供主动参与评价的机会,使他们能够思考过去的经验并认识自己的兴趣和强项,促进自我成长;第二,在诸如目标取向下的强制发展、过程取向下的推动发展、主体取向下的主动发展、主体间和谐的发展等发展方式中,我们推崇的是主体间和谐的发展方式;第三,作为一种新的评价方式,我们选择了融评价于教育生活中、融评价于人的发展中的评价模式。我们反对单纯追求客观量化的科学主义模式,也不赞赏单凭主观理解的经验主义模式,我们不希望通过专家制定评价标准、也不愿意直接从其他学校借鉴评价标准,我们走的是大家共同参与制定、大家共同遵守,融评价于教育生活之中,融教育评价于人的发展之中的评价方式。

一、教育评价的目的:促进人的发展

教育评价的目的在于促进人的发展。这一结论不仅是国内外评价理论界的共识,而且也在教育评价现实中得以凸显。

对于教育评价目的的研究,国内学者对其理解略有不同,但其主旨都在于促进人的发展。陈玉琨教授认为:“教育评价就其目的的不同,通常可以分为‘形成性评价’与‘总结性评价’两个类型”^①。并认为:“形成性评价是通过诊断教育方案或计划、教育过程与活动中存在的问题,为正在进行的教育活动提供反馈信息,以提高实践中正在进行的教育活动质量的评

^① 陈玉琨·教育评价学[M] 北京:人民教育出版社,1999.12

价。一般地说,形成性评价不以区分评价对象的优良程度为目的,不重视对被评对象进行分等鉴定。总结性评价,与其不同,它是在教育活动发生后关于教育效果的判断,一般地,它与分等鉴定、做出关于受教育者和教育者个体的决策、做出教育资源分配的决策相联系。”^①

王斌华博士的《发展性教师评价制度》一书中提出:“概括起来说,有两种目的不同的教师评价制度,一是奖惩性教师评价制度,二是发展性教师评价(Developments in the Appraisal of Teachers)制度。奖惩性教师评价制度以奖励和惩处为最终目的,通过对教师工作表现的评价,做出解聘、晋升、调动、降级、加薪、减薪、增加奖金等决定。发展性教师评价制度以促进教师专业发展为目的。它是一种双向的教师评价过程,建立在评价双方相互信任的基础之上,和谐的气氛贯穿评价过程始终。”^②

董奇教授、赵德成博士在《发展性教育评价的理论与实践》一文中,对教育评价的目的功能定位做了较为系统的论述。认为教育评价的目的在于更好地促进学生的成长,促进教师教育教学水平的提高,促进学校的发展。教育评价要走出选拔性评价和水平性评价的束缚,注重诊断、激励和发展。认为教育评价要重视学生、教师、学校在评价过程中的作用和主体地位;评价内容应该是多元化的,既关注学业成就、升学率,也重视被评价者多方面素质与潜能的发展;评价方法多样化,除考试和测验外,还使用观察、访谈等多种科学有效、简便易行的评价方法;评价不仅注重结果,还注重发展和变化的过程,把终结性评价和形成性评价有机地结合起来。^③

国外学者对教育评价目的的认识,一开始就定位于促进人的发展上。泰勒反对把评价目的定位于挑选学生,他说:“我认为,以挑选学生为目的和基于个人差异测量理论是无法产生所需的评价根据的。”^④“评价已不再仅指比较教育情景的现状与方案计划,实施所依据的构思之间的差异的活

① 陈玉琨·教育评价学[M] 北京:人民教育出版社,1999.12

② 王斌华·发展性教育评价制度[M] 上海:华东师范大学出版社,1998.2

③ 董奇、赵德成·发展性教育评价的理论与实践[J] 中国教育学报,2003(8)

④ Tyler, R. W., Rational for Program Evaluation, In madaus., G. F., Scriven, M. & Stufflebeam., D. L. (Ed) ., Evaluation Models, 1983. 转引自墨葆奎·教育评价 北京:人民教育出版社, 259

动。它还应通过比较方案的构思与一切有利于判断方案的正确性和可行性的有关信息或通过提出的教育方案进行评价。”“评价的其他应用有：监视方案发展变化，无论方案朝好或坏的方面发展；同时考察方案预期的和非预期的效果；对生活、工作于不同环境的学习者，考察方案产生的长期效果进行‘追踪’评价，等等。”^①但遗憾的是“尽管泰勒的探索方法确实包括教学进程中的评价，但他一直主要强调终结性评价。评价资料主要用于在教程结束时所做的判断；评价的性质最大程度上成了终结性的；它重视分等、挑选、鉴定学生，重视在与其他备择课程的比较中判断这一课程的有效性。”^②

斯塔费尔比姆等在反思终结性评价弊端的基础上，提出教育评价的形成性功能，这样为教育评价促进发展提供新的空间。斯塔费尔比姆在《方案评价的 CIPP 模式》一文中认为：“评价最重要的意图不是为了证明，而是为了改进。”^③“从根本上说，使用 CIPP 模式是为了促进发展，帮助机构里一些认真负责的领导和工作人员系统地获得和使用反馈信息，以便满足对他们说来是很重要的那些需要，或至少能使他们尽可能利用那些可资利用的资源。”^④

布鲁姆在《教育评价》一书中，提出一种教育观和评价观，这种教育评价观把促进学生发展放在一个突出的位置上。布鲁姆认为教育的基本功能是使个人获得发展。学校的中心任务是发展那些能使学生在一个复杂社会中有效地生活的那些特性。“学校的主要资源应当用于增进每个人的工作能力，而不是预测和选拔英才”。^⑤并认为教育评价的地位要发生变化，“常用的分类系统是把每个年级或层次中的学生分数，划分为接近正态

① Tyler, R. W., Rational for Program Evaluation. In madaus, G. F., Scriven, M. & Stufflebeam, D. L. (Ed), Evaluation Models, 1983. 转引自翟葆奎·教育评价[A] 北京：人民教育出版社, 281

② 布鲁姆著，邱渊等译·教育评价[M] 上海：华东师范大学出版社，1996. 35

③ Stufflebeam, D. L., The CIPP Model For Program Evaluation In Evaluation Models, 1983. 转引自翟葆奎·教育评价[A] 北京：人民教育出版社, 297

④ Stufflebeam, D. L., The CIPP Model For Program Evaluation In Evaluation Models, 1983. 转引自翟葆奎·教育评价[A] 北京：人民教育出版社, 298

⑤ 布鲁姆著，邱渊等译·教育评价[M] 上海：华东师范大学出版社，1996. 1

分布(如 A、B、C、D 以及 F)。由于这种系统从一个年级(或水平)到下个年级有高度的延续性,我们的研究发现:一个学生在每个年级都得到 A 等或 B 等,而其他学生则一次又一次地被通知为 D 等或 F 等。这样划分的结果,使一些学生确认他们是有能力的、良好的、合乎要求的。这种不断贴标签的做法对个人的教育不可能带来益处,它对于许多同学的自我观念则可能具有不利的影响。身体上(以及法律上)被学校系统束缚了 10 年或 12 年,并在期间反复得到消极的等级,这必然对人格与性格发展具有严重的不利影响。”^①在反思分等评价弊端的同时,布鲁姆认为,“评价乃是系统收集证据用以确定学习者实际上是否发生了某些变化,确定学生个体变化的数量或程度。”^②认为“我们主要关心的是用它来改进教与学。我们的看法包括:1. 评价是一种获取和处理用以确定学生水平和教学有效性的证据的方法。2. 评价包括了比一般期末书面考试更多种类的证据。3. 评价是简述教育的最终终极目标与教学任务目标的一种辅助手段,是确定学生按这些理想的方式发展到何种程度的过程。4. 评价作为一种反馈——矫正系统,用于在教学过程中的每一步骤上判断该过程是否有效;如果无效,必须采取什么变革,以确保过程的有效性。5. 最后,评价作为教育研究与实践中的一种工具,用于查明在达到一整套教育目的时,可供选择的程序是否同样有效。”^③

美国学者古巴和林肯提出“第四代教育评价”思想,他们认为,教育评价中的被评价者是完整的有血有肉有情感的有个性的人,并努力通过评价促使被评价者个性的充分发展。评价结果是评价者在与评价对象不断交互作用中形成一种看法,评价过程也只能是评价双方一种不可分离的建构过程,教育评价应该建立在建构性探求的基础上,同时强调评价本身是一个不断协商的过程,一个不断发现新问题,不断验证新问题的过程。这种评价注重被评价者的自我评价,注重启发和提高被评价者的主体意识,增强被评价者对评价的参与感和自我体验,养成被评价者自我分析、自我评

① 布鲁姆著,邱渊等译·教育评价[M] 上海:华东师范大学出版社,1996. 4

② 布鲁姆著,邱渊等译·教育评价[M] 上海:华东师范大学出版社,1996. 6

③ 布鲁姆著,邱渊等译·教育评价[M] 上海:华东师范大学出版社,1996. 5

价、自我调节的习惯和能力。第四代教育评价思想的出现,不仅凸现了教育评价促进人的发展的主题,而且也为促进人的发展提供了一条新的道路。

在我国,随着新课程改革的深入,教育评价的目的在于促进人的发展的观念越来越得到认同。《基础教育课程改革纲要(试行)》提出:“建立促进学生全面发展的评价体系。评价不仅要关注学生的学业成绩,而且要发现和发展学生多方面的潜能,了解学生发展中的需求,帮助学生认识自我,建立自信。发挥评价的教育功能,促进学生在原有水平上的发展。”“建立以教师自评为主,校长、教师、学生、家长共同参与的评价制度,使教师从多渠道获得信息,不断提高教学水平。”新课程提出的评价改革目标,不仅逐步被人们所接受,而且逐渐内化为人们的评价思想,融入人们的评价行为中,在新课程评价改革的引导下,一条促进人的发展的评价之路正在被探索。

因此,反思教育评价的历史与现实,使我们坚信教育评价目的在于促进每一位教师、学生发展,我们在坚信这一信念的同时,也在不断解读这一目的的内在涵义。我们认为,教育评价中的教师、学生是一个个生命个体,他们是具体的、独特的、主动的,他们不断在超越自己,不断在创造自己;教育评价在促进人的发展时,既不是在目标引导下的强制发展,也不是单级主体的占有式发展,而是一种主体间和谐的发展方式;我们所走过的评价之路并不是盲目追求数量、追求客观,也不是单纯依靠人的主观、可以随意更改,而是一条主客观统一的道路,我们认为评价的工具性应该为评价的教育性服务,我们努力把教育评价融合到教育生活中去,融入到人的发展中去。

二、评价中的“人”:具体人

我们的教育评价关注每一位教师、每一位学生的发展,我们认为每一位教师和学生都是有血有肉有思维有感情的活生生的、独特的生命个体;他们主动的发展,努力超越自己;他们善于与他人合作、有效沟通、共同进步;他们正在塑造着拱小的文化,又在拱小的文化中成长。用一句哲学上

的名词来描述,我们理解的教师和学生不是抽象的,而是具体的。

(一)拱小人对具体人的认识来源于教育评价生活

拱小人对“人”的理解不是来自哲学和教育学的理论,而是面对活生生的学生,面对充满朝气的教师而产生的直接感受。是“面对事物的本身”,是一种直接的感受、体验和反思。下面的两段评价生活,可以看到他们是在教育生活中理解教育、理解学生、理解教育评价的。在二(4)班全老师的综合素质评价课上,一次意外现象触动了我。“老师,我申报的是五星级体育小星星,因为我的呼啦圈摇得好!”一个男孩子站了起来,挽起袖子,走上讲台。老师说,准备开始,大家帮他数,看他1分钟能摇多少:一个,两个,三个,……足足摇了80多个!全老师轻声地问:“大家同意他当五星级体育小星星吗?”话音刚落,大家相互目光交流,并未出现多大异议,举手表决,超半数通过。忽然,全老师发现坐在前排的一个瘦瘦的男生举起手来,老师亲切地问,你有什么意见?那个男孩语气坚决地说:“我不同意!因为我比他摇得还要多!”这话在同学中引起了一些波动,老师看着那位男生说,“你能给大家展示一下吗?”那个男生毫不犹豫地走上讲台,果不其然,他1分钟摇了100多个。望着满身汗水的他,老师问:“你也想申报体育小星星吗?”看着老师,那个男孩犹豫了,看着犹豫的学生,老师说:“你自己选择吧?”足足等了1分钟,那个男孩对老师说:“老师,等我做得再好一些,再报,好吗?”“好,我们尊重你的选择,我们希望你做得更好!”

王老师是五(7)班的班主任,这个班很特殊,被称为“澳门班”,学生都来自香港、澳门、台湾等地。在这个班的综合素质评定课上,学生丰富多彩的个性,班主任充分的投入,至今想起还历历在目。一位吹洋笛的小女孩,申报音乐五星级,悠扬的笛声,娴熟的动作打动了在场的每一位听众。正在大家准备投票时,一位学生突然站起来问道:“你的洋笛过了几级?”面对同学的提问,小女孩面带难色,略带害羞地说:“在台湾是不兴考级的,我们没有考过级。”面对这样一个情景,同学们开始议论,有同学暗自说:“五星级是最高级,别的同学申报此项荣誉一般都会有很高的音乐考试级别,她没有考级,怎么办?”面对大家的议论,王老师开始说话了:“请大家用自己的感觉去判断,相信自己。”一句提醒,同学们心中明朗许多,多数同学举起

手,包括王老师。班会后,我和王老师聊天谈起这件事时,王老师说,我是他们中的一员,我只是把自己的观点说出来。老师的这份投入,让我感受到小学教师对教育的真切理解。

所以,在拱小人的理解中,人不再是一个概念,不再是一个抽象的人,而是一个充满生命活力、完整的、独特的、充满创造的生命个体,是一个不断超越自我、不断发展的个体。

(二)具体人:来自哲学的诠释

尽管拱小人对人的理解来源于教育生活、教育评价生活,但是作为新的教育评价体系的基础,我们必须从理论上对其进行论证,获得对具体人内涵的准确理解。

现代哲学在对人的认识上,较早地实现了从“抽象人”向“具体人”的转换。现代哲学认为:人的问题其实并不是关于人的一般概念的问题,而是现实的人的具体生存问题。^①现代哲学对人的认识转换,呈现出不同的向度:

一是西方存在主义的“个体人”和“人的类属性”向度。就存在主义关于人类的生存状态理解而言,克尔凯郭尔、海德格尔、萨特等揭示了人类生存方式的个体化维度和精神性层面,他们张扬人的个体性、独特性和精神性。他们认为:人是具体的存在者,人是通过在世存在而获得和变化其规定性的;存在作为每个个人生命的表现和体现活动,只能由他们自己选择或担当。因而,存在的根据或支点不仅在人的存在之中,而且取决于人在存在中的自我理解和自我发展:马丁·布伯、雅斯贝尔斯、马塞尔、梅劳·庞蒂等开辟了另一个方向,展现了人的类存在维度和统一性关系。他们呼唤走向交往,向类、向共同体回归。他们强调他者、共同体的存在价值,试图通过建立理想的生存共同体和健全的社会来为人类提供生存的价值和意义,从而实现人与人之间的和谐和统一。^②

二是马克思实践人学的向度。马克思通过批评黑格尔并超越费尔巴哈,认为资本主义工业社会“抽象的”“死的”社会力量 and 符号,统治和扼杀

① 张曙光·生存哲学的命意及其当代旨趣[J] 哲学动态,2001(1)

② 王晓东·多维视野中的主体间性理论形态考辨[D] 博士学位论文

了感性“具体的”“活的”人及其生活。有力地扭转了人们对现实的非现实看法即抽象的形而上学的看法,昭告人的自我解放的使命,并把人的存在理解为人在实践中自我否定、自我超越过程,理解为人的感觉及意义不断形成的社会生活过程。“马克思的实践观本身就蕴藏着实践生存观,它要求从人的活生生的社会历史活动出发去理解人的生存问题,把生存看成是一个本质上属人的范畴,看成是人自身意义的不断创生过程,从而从根本上跳出了传统哲学的实体主义困境。”^①马克思的实践——生存论,增加了生存的历史厚重感。

马克思主义的“实践人学”与存在主义之间的对话,催生现代哲学对人的认识发生了从“抽象人”向“具体人”转换。我们认为,“个体人”和“人的类属性”是人的生存状态中,相互独立、相互依存的两种状态。与此同时,无论是个体的人,还是类属性的人,都是在一定历史进程中,在实践活动中存在。由此出发,我们理解的具体人,可以归结为三个方面的内涵:

第一,人的存在是一种生命的个体存在,人是有血有肉又有头脑有思维的人。正如精神科学创始人狄尔泰所认为的:人是总体的人,有意志、有情感、有想象的存在物,是“血管中流着真正的血”的活生生“认识主体”。^②

第二,人的超越性存在。人具有自在自为特性,人的存在不是现成的,而是生成的,它总是指向未来、向新的可能开放,而不会最终完成于某一确定的状态。一旦凝固下来,人就会失去生命的活力、张力,物化甚至腐化。人在向外开放过程中,不断与他人发生关联,人与他者相互依存。

第三,人是现实的人,历史的人;是处于一定历史时代,处于一定文化氛围之中的人。马克思曾经说,我们的出发点只能是现实的有生命的个人。但人的生命存在又不同于动物的直接性和重复性生命存在,而是一种历史性的有意义的生命存在,是在发展中得到展示与实现的生命存在。^③

(三)具体人:对教育学、教育评价学的影响

1. 具体人。

① 邹诗鹏·实践——生存论[M] 桂林:广西人民出版社,2002.3

② 转引自邹进·现代德国文化教育学[M] 太原:山西教育出版社,1992.26

③ 转引自欧阳康·生存与发展:当代哲学主题及其合理性[J] 哲学研究,2001(12)

对教育学的影响在教育学领域,具体人问题已经引起国内外教育学者的关注。法国教育学者保尔·朗格朗认为:“教育的真正对象是全面的人,是处在各种环境中的人,是担负着各种责任的人,简言之,是具体的人。”^①认为:“现代人是抽象化的牺牲品。各种因素都可以分割人、破坏人的统一性……为了教学的需要,人的某一方面,例如以认知形式而出现的智力方面,被专横地孤立起来,而其他方面不是被遗忘就是被忽略,或者退化到一种胚胎状态,或者杂乱无章地发展,破坏个体的平衡性。”^②提出:“教育的目的就是要适应个人作为一种物质的、理智的、有感情的、有性别的、社会的、精神的存在的各个方面和各种范围。这些成分都不能也不应当孤立起来,他们之间是相互依靠的。作为个体的人应当从两个方面加以考察:一方面是把人作为一个独立的个体来考察;另一方面是从他与其他人,与社会的一般关系上来考察。他既是孤立的,同时又是与别人联系在一起的。”^③

我国教育学者叶澜教授进一步阐释具体人对教育学的影响,认为:“就教育学而言,我以为学科发展的内在核心问题是对‘人’的认识。教育学基本理论的突破,需要从对‘人’的认识的反思开始。在理论上,‘人’的问题,既是教育学必须回答的前提性问题,又是教育学建构中不可或缺的核心问题。在一定意义上可以说,有怎样的‘人’的观念,就会有怎样的教育学理论。就中国目前教育学理论的现状来看,在关于‘人’的认识上,主要的缺失的是‘具体个人’的意识,需要实现的理论转换是从‘抽象的人’向‘具体个人’的转换。”^④“教育学中对‘人’认识的偏差,说到底这是工业社会和分析理性主义、科学主义的产物。我们在学生观上提出要把学生当作‘具体个人’去认识和研究,那就是要承认人的生命是在具体个人中存活、生长、发展的;每一个具体个人都是不可分割的有机体;个体生命是以整体的方式存活在环境中,并在与环境一日不可中断的相互作用和相互构成中生存

① 保尔·朗格朗著,周南照 陈树清译·终身教育引论[M] 北京:中国对外翻译出版公司,1995.87

② 保尔·朗格朗著,周南照 陈树清译·终身教育引论[M] 北京:中国对外翻译出版公司,1995.87

③ 保尔·朗格朗著,周南照 陈树清译·终身教育引论[M] 北京:中国对外翻译出版公司,1995.88

④ 叶澜·教育创新呼唤“具体个人”意识[J] 中国社会科学,2003(1)

与发展;具体个人的生命价值只有在各种生命经历中,通过主观努力、奋斗、反思、学习和不断超越自我,才能创建和实现;离开了对具体个人生命经历的关注和提升,就很难认识个人的成长与发展;具体个人是既有唯一性、独特性,又在其中体现着人之普遍性、共通性的个人,是个体与群体具体统一的个人。”^①

2. “具体人”对教育评价学的影响。

从教育评价对人的认识来看,教育评价至少存在两大类型,一类是抽象人的评价。这类评价对人的假设是抽象人的假设,是超越具体个人的总体要求,排除个人的独特性、多样性和差异性。抽象人的评价模式对人的发展从不同角度进行分割,然后通过细化的指标进行逐个衡量,如泰勒的行为目标模式、CIPP模式、目标分类模式等等。另一类是具体人评价。这类评价认为人是具体人,教育评价面对的是一个生命个体,是有丰富个性的差异个体,是一个现实的具有多种发展可能性的个体。它重视评价双方对评价的理解、评价双方在评价中的共同建构,充分尊重个人的自由选择 and 评价权利,重视评价主体间的和谐,注意把教育评价融入到一定的评价情景之中,融入到教育过程和人的发展过程之中。诸如情景性评价、真实性评价等就是这种类型。

在有些人看来,在抽象人的评价和具体人评价之间,如果我们放弃抽象人评价的统一推动,依靠个人自生自发的进步,显然是纯粹的愚蠢;如果我们听凭事物任意发展而不通过有目的的行动进行干预,必然会影响效率。事实上,我们之所以倡具体人评价,是因为具体人评价能够更好地促进被评价个体的充分发展。我们认为抽象人的评价是一种理想评价,是一种“类”的评价,这种评价虽然对某些规范性、合格性的评价有规范引导作用,但无法实现对每一个具体个人的关注,对个体丰富性、创造性的关注,因而也就难以实现教育评价促进每一个学生发展、每一个教师发展、每一所学校发展的目的。而具体个人评价尊重个人选择,体现个体发展需要,注意达成共同遵守的准则,运用灵活有效的方法,极大地激发个人的主动性、创造性,促进教育评价目的的实现。与此同时,我们认为具体个人评

^① 叶澜·“新基础教育”发展性研究报告集[A] 北京:中国轻工业出版社,2004.19