

三乐一书一系

陈静 徐昕 ■ 主编



GUANJIANSHIJIANYUXUESHENGCHENGZHANG

关键事件 与学生成长

青岛出版社

PDG



三乐书系

关键事件与学生成长

主 编 陈 静 徐 昕

青 岛 出 版 社

书 名 关键事件与学生成长
主 编 陈 静 徐 昕
出版发行 青岛出版社
社 址 青岛市徐州路 77 号(266071)
本社网址 <http://www.qdpub.com>
邮购电话 13335059110 (0532)85814750(传真) (0532)80998664
策划编辑 刘海波
责任编辑 张 涛 黄 锐 电 话 (0532)80993789
特约编辑 张 潇 金 汶
封面设计 于钦平
照 排 青岛海讯科技有限公司
印 刷 山东华鑫天成印刷有限公司
出版日期 2009 年 9 月第 1 版 2009 年 9 月第 1 次印刷
开 本 16 开(787mm×960mm)
印 张 12.25
字 数 220 千
书 号 ISBN 978-7-5436-5814-1
定 价 23.80 元
编校质量、盗版监督免费服务电话 8009186216
青岛版图书售出后如发现印装质量问题,请寄回青岛出版社印刷物资处调换。
电话 (0532)80998826

编委会

顾问:张 嵘 刘天宝

主 审:潘永庆

主 编:陈 静 徐 昕

副主编:(按姓氏笔画排序)

王新华 李 红 李玉军 张正泽

武洪波 周 英

编 委:(按姓氏笔画排序)

刘丽红 牟庚国 李 蕾 李素萍

杨金良 季冠梅 金风华 黄幼敏

曹中原 谢松玲

前言 道德是可以这样评价的

这是一本关于学生成长的书。这也是一本关于道德、关于道德评价的书。

张志勇研究员于2005年提出并充分论证了“新道德教育”原理。^①自此,“新道德教育”成为山东省道德教育研究的基本理论指导与实践准则。四年以来,伴随着“新道德教育”“十一五”研究的大幕开启,积极实践“新道德教育”,将其转化为基础教育学校的道德教育现实成为一个重要而有价值的命题,而众多的实验教师、学校也正是在这样的信念支配下积极实践着。然而,当来自实践本身的活动道德教育、生活道德教育、文化道德教育等一系列“新道德教育”实践成果呈现出来的时候,我们却遗憾地发现其离“新道德教育”的主旨仍旧遥远,甚至有“貌合神离”之倾向。原因何在呢?

如果说信息是可以传递的,那么理论思想是否可以如同信息一样传递呢?“新道德教育”作为一种“新”的理论与实践操作范式,其“回归基础”的价值选择、“回归生活”的经验指向、“回归实践”的伦理判断、“重建环境”的理论内容,不是单靠教育行为的表面改变即可实现的,其关键在于实践者思想的跟进。“没有思想,道德教育只是口号;没有思想,人的教育只是教人活着。”康德指出:“研究工作的指导原则……要预先仔细审察理性打算采取的所有步骤,只准它在深思熟虑的思想轨道上一步步前进,不得旁生枝节。”“一言以蔽之,唯有科学,即经过批判性的研究和系统性的指导的学问,才是通向真正的实践智慧学的那扇窄门,假如我们所说的实践智慧学,不但是指一个人应当做什么,而且是指教师们应当采用什么指南,去指导修造人人要走的智慧之路,把它造得结结实实,明明白白,防止其他人误入歧途。哲学必须永远继续成为这种学问的监护者;而且,虽然公众对于哲学的玄思没有任何兴趣,但是,对于这样一种考察所首次阐明的那些实际智慧,他们一定会有兴趣。”^②在康德看来,理论可以称作是“我们头上的灿烂星空”,而通向真正的实践智慧的则是“那扇窄门”,实践智慧并不比理论的星空更容易探访。而我们对于理论思维的摒弃则直接导致了实践智慧的欠缺。对于道德与评价理

① 文见张志勇:《直面现实:道德教育问题的新认识》、《回归基础——道德教育的基本任务》、《回归生活——道德教育的必由之路》、《回归实践——道德教育评价改革的新方向》、《重建环境——新道德教育的必然要求》,载《当代教育科学》2005年第1~5期,专稿。除注明外,本文所引用的张志勇研究员的观点均出自此。

② 康德:《我们头上的灿烂星空——《实践理性批判》结论》[A],刘克苏译,郑林选编.智慧花园[C].北京:文化艺术出版社,2001,213—214.

论思维的缺失,则进一步造成了这一困境的加重。

“新道德教育”,一个关于“道德”的、关于“教育”的,一个关于范式转型的“新”的命题,如果不能在实践者的思维深处扎下理论的根,如果不能在教师的认识层面激起思考的涟漪,那么,我们如何使一种科学原理具有实践的智慧?无疑实践是第一位的,在实践中我们有必要思考:我为什么这样?我这样有效吗?“为了成为真正的知识,或者说,为了产生科学的因素,产生科学的纯粹概念,最初的知识必须经历一段艰苦而漫长的道路。”^①用黑格尔的话来说,这一漫长的道路即“(人的)自我意识与它自己(科学知识)合而为一”。让我们广大“新道德教育实践者”的自我意识与“新道德教育”原理“合而为一”才是产生实践智慧、带来实践效果的应有之义。“合而为一”的过程可以在实践研究者的实践中积蓄而成,但是必须有“自我意识”的主动跟进。简而言之,即:教师要有自己的思想融入其中,至少应以自己的思想去接纳它。

即便如此,学生的道德发展并不是仅仅依靠教师自我感觉良好的道德教育活动就能够实现。在这种研究中,必须有对学生道德发展更为理性的认识,这就需要道德评价。

然而,道德评价本身却是一个难题,特别是理性的、量化的道德评价更被一些人认为是不可能的事情。真的如此吗?我们尝试着从学生的体验入手,来破解这一难题。

那么,评价如何真正促进学生的发展?这在于把握评价所面对的学生的特征。学生的差异性无疑是最客观、最恒久的现实特征,唯有立足于差异来建构和实施的才是符合所有学生的需要的。我们认为最有效的评价是建基于差异的,以差异性思想作为评价实施的主体思想,目的即在于评价的理性与评价的现实可行性。

不可否认,教育的根本不属于政治、不属于经济,而是属于人,在于发展人。学校道德教育就应立足于促进人的主动学习与主动发展。人的发展最基本的方式是使个体的人能够得到充分的发展空间。面对作为集体形式而参与到学校教育中来的学生,必须关注他们每个人的学习实际,使每个学生都能够发生状态的变化,即有所建构。应当承认学生之间的差异是客观的、实在的。“世界上没有两片完全相同的树叶”,也没有两个完全相同的人,更何况处于成长期,还有些不谙世事的中小學生。

在教育教学中,我们曾认真地承诺“要承认学生的差异,要尊重学生的差异”,

^① 黑格尔.精神现象学[M].贺麟、王玖兴译.北京:商务印书馆,1979,11.

似乎这样才能算做真正有道德的教师、有德性的教育。这是不错的，但这就够了吗？“承认”和“尊重”是被动的，似乎包含了教师太多的无奈，而成为教师美丽的职责，但是，我们应该意识到，正是由于学生的差异，教育才是充盈活力的，正是由于学生的差异，教育才会丰富而变迁着，正是由于学生的差异，才使得教育成为具有人文情怀的艺术活动。教育因差异而美好！学生的差异体现的是生命的不可能与生命的美好，这个世界也正是由于有差异的生命个体而丰富多彩。我们说，差异意味着尊严、意味着生命的独立性，差异不是承认和尊重的，而是需要敬畏和欣赏的。

我们的评价观建立在对学生的“敬畏”和“欣赏”之中，由此而遵循一个理解与信任的前提，并且让学生能够感受到这种理解与信任。我们不能脱离具体的情境讨论评价的方式问题。人们经常离开特定的情境与文化背景去谈道德规则。例如，尊重学生是教师职业道德的一个重要要求，在批评或评价学生时，使用语言不当可能给学生造成伤害，为此许多地方制定教师“禁忌语”。允许做什么或不允许做什么道德规范的具体体现。不管从理论上，还是从实践经验来看，教师批评和评价学生的任何用语最终会引起什么样的效果，并不完全取决于用语本身，而深受使用情境、师生关系、学生个体特点等诸多因素的影响。一个高能力、自我效能感较强的学生，在完成了比较容易的任务后受到的表扬，会对他产生什么样的影响呢？如在这种情况下老师表扬说“你真行”或者说“你太棒了”，这实际上暗示出教师对他能力的低估，会损伤他的自尊和参与活动的积极性。相反，这样的学生在较容易的任务中失败时，严厉的批评既表达了他应付出的努力的要求，也暗示了批评者对他的能力的充分信任，在这种情况下，教师说“你太让我失望了”，实际上暗示着“我对你有较高的期望”，具有提高、增强动机的作用。而当学生在比较困难的任务中取得成功时，表扬是对他付出的努力和所具有的才能的肯定，故能产生极大的激励作用。不幸的是，许多规则制定者经常在缺乏各种教育措施发挥作用的条件和对情境的科学理解的情况下制定出一些规则来。据报道，许多城市的有关部门都热衷于制定教师“禁忌语”，并规定：“今后凡是在与学生沟通中说这10条禁忌用语的教师将受到严肃惩罚。”其中，某市制定的十条禁忌语中有一条就是“你真让我失望”。从前面的分析中可以看到，这用语究竟是给学生造成伤害，还是激发学生的学习动机，提高他的自尊心，并不在于用语本身，而在于使用的具体情境，以及教师与学生之间的心灵沟通程度。

目 录

前 言 道德是可以这样评价的	(1)
第一章 德育评价标准	(1)
第一节 德育评价的背景和指导思想	(1)
一、德育评价的背景与现状	(1)
二、德育评价的指导思想	(2)
三、德育评价的价值取向	(7)
四、德育评价的评价观	(8)
第二节 德育评价的一般原则和方法	(9)
一、面向未来,面向发展	(9)
二、以个性和创新素质为重点	(10)
三、弘扬评价对象主体性	(10)
四、重视质性评价	(11)
五、重视过程评价	(11)
第三节 小学生基础性道德目标与创新型人格发展目标解读	(11)
一、基础性道德目标	(11)
二、创新人格行为化目标	(23)
第二章 小学生自主评价方法	(37)
第一节 自主评价的背景与指导思想	(37)
一、“成长的脚印”评价工具产生的实践基础	(37)
二、“成长的脚印”评价工具的理论基础	(41)
第二节 自主发展评价的方法、工具与标准	(44)
一、自主发展评价方法——“成长的脚印”	(44)
二、《成长的脚印》使用方法与说明	(52)
三、“成长的脚印”评价机制	(55)
第三节 自主评价法的原则特征	(73)
一、科学性原则	(73)
二、自主性原则	(73)
三、实践性原则	(74)

四、渐进性原则	(74)
五、生成性原则	(74)
六、激励性原则	(74)
七、开放性	(75)
八、特殊性	(75)
九、可操作性原则	(75)
十、周期性原则	(75)
第四节 自主评价的效果	(76)
一、增强学生品行自主发展的目标意识	(77)
二、学生品行在自主建构中不断发展	(77)
三、提高学生自我评价的能力	(78)
四、促进学生良好行为习惯的养成	(78)
五、促进学生全面主动地发展	(78)
第三章 标志性成果评价方法	(80)
第一节 理念决定行动——标志性成果评价的背景与指导思想	(80)
一、学校道德评价的现状	(80)
二、学生现状	(80)
三、标志性成果评价的优势	(81)
第二节 星光闪闪伴我行——标志性成果评价的方法、工具与标准	(81)
一、评价工具的确定	(81)
二、评价标准的确立	(82)
三、评价工具的使用	(82)
第四章 反思评价方法	(123)
第一节 反思性评价的背景与指导思想	(123)
一、背景	(123)
二、指导思想	(123)
第二节 反思性评价的方法、工具与标准	(124)
一、以演讲为载体的评价	(124)
二、其他评价方法	(132)
第三节 反思评价的原则	(141)
一、德育反思性评价,评价结果侧重活动过程	(142)
二、德育反思性评价,评价主体以学生本人为主	(142)

三、德育反思性评价主体的多元化	(142)
四、德育反思性评价强调评价的及时性	(142)
五、德育反思性评价侧重对学生实际生活中典型案例的评价	(143)
第四节 反思评价效果	(143)
一、反思性评价活动更有利于促进学生的自主管理和自主发展	(143)
二、反思性评价活动转变了家长的教育观念,创造了民主、平等、和谐的家庭教育环境	(144)
三、反思性评价活动提高了教师的育人水平	(144)
四、德育活动反思记录卡和博客评价,为家长、教师和孩子的沟通提供了一个良好的平台,使家长和教育对学生的教育更有效性和针对性。鼓励性的评价为学生的发展提出了明确的方向	(145)
五、反思性评价活动促进了良好校风的形成	(148)
第五章 社团评价方法	(153)
第一节 社团评价指导思想与背景	(153)
第二节 社团评价方法、工具和标准	(153)
一、反思性日记评价法	(159)
二、档案袋评价	(162)
三、外出实践活动即时评价法	(163)
四、社团活动评价	(164)
五、学期末综合评价	(166)
六、学校社团联合会量化评价表格	(168)
第三节 社团评价效果	(170)

第一章 德育评价标准

教育评价是从一定的教育价值观出发,依据一定的价值标准,对评价对象的发展变化及构成变化的诸因素进行价值判断,以促进评价对象发展和工作改进的过程。有什么样的教育价值观,就有什么样的教育评价。德育评价是以素质教育的价值观为价值基础,以开发学生和教师的潜能,促进学生思想道德培养和创新素质教育为目的,以目标多元、标准多元、主体多元和方式多样为标志的发展性评价体系。本章从“德育评价的背景和指导思想”、“德育评价的一般原则和方法”、“小学生基础性道德目标与创新型人格发展目标解读”等三个方面阐述了德育评价的目的、意义、标准与策略,说明了德育在素质教育中的主导作用和德育评价改革的势在必行。

第一节 德育评价的背景和指导思想

一、德育评价的背景与现状

长期以来,受以智育为中心的传统教育观的制约和影响,学生的思想道德教育不被重视,学校的德育评价存在以下弊端:

德育目标空虚——传统德育评价把“大而空”的德育目标当作德育的起点,脱离学生的年龄、心理实际,脱离学生的认知、思维和意识发展水平,将少年儿童成人化。在教育过程中,运用高调宣讲的方法灌输,采取空泛的标准评价,而无法有效地为学生认同,难以激发其强烈的道德情感和道德需求,甚至引起学生的逆反心理,产生负效应。同时这种急功近利,企图“一步到位、一劳永逸”的简单化评价方式,不能把德育终极性目标分解为真实的阶段性目标,使德育评价过程缺乏内在的逻辑递升序列,“高层次、高要求”的德育目标找不到基础性的支撑点,使评价者不知所措,被评价者无所适从,导致德育目标落空。

评价过程偏颇——传统德育评价一是忽视学生自身的实践活动,把复杂的德育过程全面地等同于说理,把多元的德育评价简单地限定为终结,评价过程只重视共性要求,忽视个性发展,把个体品德的形成看做是道德教育外铄的结果;二是忽视学生的主体地位和作用,在德育评价过程中,学生认识自我和实现自我的自

主性、对现实选择和对外界适应的主动性、对现实超越和自我超越的创造性均得不到培养和发挥,因而学生掌握的道德准则体系缺乏实践,不能有效地内化为道德信念,导致“知而不信”或“言而不行”。

评价功能错位——传统德育评价忽视了德育是“以人为本”的教育,以对待“物”的态度看待学生,以“管教”的方式管理学生,以生硬的“条文”和“规定”来评价和规范学生的思想行为,无视学生是有生命的独立个体,具有丰富多彩的内心世界,一味地从主观愿望出发,追求整齐划一的德育效果。评价过程中,把“听话”视为德育最大的成功,将“顺从”视为德育的最高境界。这种霸道的德育评价,致使学生难以形成独立判断、自我调控、创新思维和勇于实践的品质和能力。

综上所述,当前许多学校的德育还没有完全摆脱传统德育模式的束缚,仍然把学生看作单向的,被教育、被塑造的客体,对学生道德行为的评价停留在“他律”的水平上,这影响了德育的深化和实施效果。因此,应当树立“有主体性的人需要主体性教育来培养”和应使“学生主动地对现有价值体系、行为规范作出独立思考,并在反省、批评性理解的基础上作出选择”的德育评价理念,在德育目标确定、德育过程实施、评价功能发挥等方面突出学生的主体地位,让学生以自主选择德育目标为导向,以自我养成为基础,以自我评价为动力,使自己的思想始终处于一种追求目标,动态更新,不断完善,愈趋合理的构建状态之中,并且将学校德育从重“规定”,片面强调“服从”转变为注重学生道德的内化,实现对学生“主动创造新道德风尚,主动参与社会道德生活主体”的培养,从而为学生的品德发展奠定基础。

加强未成年人思想道德建设是新时期党中央的重大决策,因此,必须坚持“育人为本,德育为先”的原则,增强德育的针对性和实效性,充分发挥德育的主导作用,全面推进素质教育,并且通过新课程的实施贯彻落实。《基础教育课程改革纲要》和各学科“课程标准”都把德育放在首位,在“学科评价”的建议中,明确提出了关于学生思想道德评价的具体要求。为了深入实施课程改革,教育部颁发了《关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知》,规定各级教育部门必须建立“学生、教师、学校”三个方面的评价体系,实行过程性评价与终结性评价相结合,师生主体参与的多元化和发展性评价。这三个体系首要的评价内容是学生的“思想品德”、教师的“职业道德”和领导班子的“思想建设”。以上纲领性的重要举措与规定,为学校思想道德教育和德育评价提供了实施依据和政策保证。

二、德育评价的指导思想

(一) 德育评价的基本理念

1. 德育评价的内涵特征

德育评价的价值取向,强调以人的发展为本,特别是以人的多元智能和创新

素质的发展为本。德育的价值观强调教育向人的生命本体回归,把教育的目的、过程和结果同教师和学生的生命发展联系起来。而人的多元智能和创新素质发展是人区别于其他生命发展的重要特征。整个人类历史,就是一个不断创新、不断发展的历程。没有创新,就没有时代的进步,就没有人类的未来。创新是人生命的本质。因此,德育强调教育对于人的生命发展的意义,从本质上讲就是强调教育对于人的创新素质发展的意义。从这一价值观出发,多元评价着力于人的内在兴趣、动机、情感、意志、态度的激发,智力的开掘,创新精神和创新能力的培养,在评价过程中,强调对评价对象人格的尊重和评价对象主体作用的发挥,在评价内容上,重视作为人的生命形态的人格建构和智慧生成。

在评价方向上,主张面向评价对象的未来发展。奖惩性评价面向评价对象的过去和现实的表现,着力于对评价对象进行分等和区分;形成性评价面向工作和学习的改进和完善,着力于搜集有利于改进和完善工作、学习的信息和证据,而很少顾及人作为评价对象的发展和完善。德育评价着力于作为评价对象的人的未来发展,其评价目标、评价模式、评价技术和策略、评价结果的解释和运用都必须有利于人的个性和创新素质的发展,并通过人的发展和完善实现工作和学习的改进和完善。

在评价主体上,主张使更多的人成为评价主体,特别强调使评价对象成为评价主体。重视评价对象的自我反思、自我反馈、自我调控、自我完善。比如对教师的评价,评价主体不仅有学校管理人员、同行教师、家长、社会成员代表和学生等,还有作为评价对象的教师本人,而且教师本人是最重要的评价主体。评价方式不仅重视他人评价,更重视教师的自我反思性评价。

在评价内容上,重视评价得出结论的过程。人的个性和创新素质、人的生命发展的诸多要素是在工作和学习的过程中才能表现和反映出来的。离开了对过程的评价,是很难发挥评价对于促进和保障作为评价对象的人的生命发展的作用的。因此,德育评价更加关注教育的过程,关注教育过程中反映出来的有利于促进评价对象未来发展的信息和证据。

在评价性质上,坚持科学评价和人文评价的统一。科学评价坚持用科学标准进行客观评价,而人文评价把事实判断和价值判断融为一体,即评价不仅依赖客观事实,而且允许评价者或被评价者的主观因素(师德修养、价值观等)融入其中。因为,更多地关注人文评价,必然有利于诱发对象的主动性和创造性。当然,这不是说评价者或被评价者的主观因素可以为所欲为。在客观事实作基础的前提下,师德修养、价值观等主观因素往往不是人们所想象的那样可以随心所欲,而是反映着主体的理智程度与客观精神。

在处理静态因素和动态因素的关系时,更加关注施教过程中的动态生成因素。教学的创新和学生创新精神的迸发与动态生成因素密切相关,要关注创新精神的培养必须关注动态生成因素的评价。比如,课堂教学评价,教案设计中预先确定的教学目标、教学程序、结构、活动过程、方式方法等,这些都是按计划进行的,属于静态的因素,而课堂教学面对的是有丰富感情、有个性的人,这是情感、经验交融、合作和碰撞的过程,在这一过程中,不仅有学生的智慧在随机生成,认知和能力在动态变化,而且情感的交流、生成更具有偶发性和动态性,而恰恰这些动态生成因素对课堂教学效果影响更大。比如,对教师提出的问题,学生的回答往往大大超出教师的预想,甚至比教师想得更全面、丰富和深刻,这就要求教师及时把握和利用这些动态生成因素,给予学生引导和评价。如果引导和评价合理、科学,就能激发学生的创新精神和创新能力。

在对待共性和个性的态度上,更加强调个性和差异性。要求评价标准和指标是多元的、开放的、可供选择的和具有差异性的,对信息的收集是多样的、全面的和丰富的,对评价对象的价值判断更加关注其差异性,以有利于评价对象个性的发展。比如对学生的评价,不能用单一的学习成绩评价优劣,应该用多把尺子衡量。根据多元智能理论,人的智能是多方面的,至少有七种智能,甚至是八种、九种智能,如果我们根据一两种智能制定评价标准,并用以评判学生的优劣,显然是不公平、不合理的。

在比较量化评价和质性评价的基础上,强调用质性评价去统整量化评价。过去,有时过分强调指标的细化和在指标细化基础上的量化,认为量化的程度越高就越客观和准确,但是往往有许多细化的指标和定量化处理的结果没能反映和体现评价对象的本质特征,评价不免失之偏颇。其中很重要的原因就是忽视了情感、态度、价值取向等一些很难量化但又对评价对象的发展影响较大的因素的作用。

在评价方法上强调评价操作的真实性和情境性。教育的真正价值,不仅在于学生在学校情境中的表现,更在于解决真实生活中的实际问题的能力,因此,要讲求评价内容的真实性和情境性。比如对考试命题或问卷的设计,要设计在真实情境中的真实问题,不要设计空洞抽象,具有“假大空”性质的问题,以便于引导和指导学生形成对现实生活的领悟能力、解释能力和创新能力。

2. 评价改革的意义

——改革和完善现行学生评价制度,德育评价要多元。

目前通行的学生评价以对考试成绩的终结性评价为主体,多种评价制度并存。就抽样调查的结果来看,一是受应试教育思想的影响,60%以上的高中、初中

和教育基础较差的农村小学仍然用考试成绩和升学率这把尺子评价学生；二是受目标教学思想的影响，30%左右的学校在学科教学中建立了以形成性评价为主，诊断性评价、形成性评价和终结性评价三结合的评价制度。在其他领域则应用“等级+鼓励性评语”的评价方法；三是个别实验学校开展学生素质综合评价研究和实验，其做法是按德、智、体、美、劳、个性分类，每一类制定相应的量化指标系列，采取自我评价、小组评价和教师评价三结合的方法，进行分等量化，然后加权综合，最后用“等级+鼓励性评语”的方式表述结果。第一种评价显然与素质教育的要求格格不入。后两种评价虽然在一定程度上能保护学生的自尊心，对学生的发展起到一定激励作用，但对学生的感情、意志、态度、创新个性的培养没有发挥有效的鼓励、促进和调控作用；对教学的评价多局限于知识和技能目标而忽视了能力目标，特别是忽视了那些与知识和方法相联系的创新个性和创新能力的培养；对思想品德的评价多局限于行为规范方面，而忽视了在意识、精神和行为表现中的创新因素；对学生素质的综合评价则过于强调量化指标，而忽视了许多虽不能直接量化但对学生人格的健全起重要作用的因素，因而也不利于学生个性的解放和发展。总之，目前学生评价制度有待于从不同层面出发，逐步转到多元评价制度上来。

——德育评价是全面推进素质教育的保障机制。

为加强基础教育，深化教育改革，全面推进素质教育，国务院颁布了《国务院关于基础教育改革和发展的决定》，国家教育部颁布了《基础教育课程改革纲要（试行）》，这两个文件都强调建立促进教师和学生发展的评价体系。《基础教育课程改革纲要（试行）》第十四条课程评价部分，强调指出：“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。”还要求“建立促进教师不断提高的评价体系，强调教师对自己教学行为的分析与反思，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，使教师从多种渠道获得信息。不断提高教学水平”。多元评价的实施针对国家的上述要求，对改革目前教学评价的诸多弊端，落实全国基础教育工作会议精神，深化课程改革，全面推进素质教育必将产生重大影响。

（二）德育评价的基本模式

学生评价的基本模式大致可归纳为三类：一是自我反思型；二是自评和他评相结合型；三是档案袋评价型。

1. 自我反思型

即由学生自定目标、自我计划、自我实践开始到自我反思、同伴和老师帮助反

思结束。

2. 自评和他评相结合型

一般用于对基础性发展目标的评价。学生先依据评价标准自评,评定等级并写出自评报告,然后参加小组互评。互评时通过评价者和被评价者交流、沟通达到相互理解、共同提高的目的。

3. 档案袋评价型

档案袋评价,是通过汇集学生作品的样本,展示学生取得的成果,记录学生发展的历程和自身的反思而展开评价活动的。档案袋内容的选择或提交由学生和教师共同决定。档案袋制作的进程,涵盖了一项任务从开始到完成的整个跨度。

档案袋评价的指导思想是把评价贯彻到德育活动中去,实现德育实践同评价的整合,即将评价“嵌入德育实践”。档案袋评价主要意义是为学生自身提供一个自我学习的机会,使学生能够学会怎样自己判断自己的进步。档案袋评价是对学生成就的评判、认可和肯定,是对其进步的连续考查,因此它对学生的激励和促进作用是积极、显著的。

档案袋评价的标准和方法由教师和学生共同制定,这有利于发挥评价促进发展的功能。

(三) 德育评价的基本框架

德育评价的基本框架包括从多元评价的价值观出发的多元化的评价目标体系、基本的评价原则体系、多种多样的评价类型体系、统一性和差异性相结合的指标体系和多样化的方法体系。

多元化的评价目标体系包括学生目标、教师目标和学校目标。评价目标多元化是指从智能目标扩展到过程方法目标和情感态度价值观目标,从学科目标评价扩展到全面素质和个性品质评价。作为学生的综合素质目标,从道德品质、公民素养、学习能力、交流与合作能力、运动与健康、审美与表现六个方面设置目标体系;对教师而言,评价目标定位于教师的创新素质方面,概括了从职业道德、个人修养到专业发展、创新能力、个性特长多个方面,特别强调可以促进教师自主发展的个性化目标评价;对学校而言,评价目标以促进学校的自主创新发展为主体,特别关注学校的个性化发展目标、从实际需求出发的目标和办学效益目标。

评价原则体系包括面向未来、面向发展的原则,以个性和创新素质为重点,坚持评价对象主体化,重视评价对象主动积极性的原则,重视质性评价,用质性评价统整量化评价的原则,重视评价结论,更重视评价过程的原则和坚持评价情境性、促进评价方式多样化的原则。

德育评价涉及的范围广、类型多。按照评价的功能分,有发展性评价和奖惩

性评价;按照评价的性质分,有诊断性评价、形成性评价和终结性评价;按照评价对象分,有教师评价、学生评价和学校评价,而学生评价又可分为学科评价和综合素质评价等等。

德育评价的指标体系和标准体系从多元评价的价值观出发,是统一性和差异性相结合的产物,既体现了对评价对象的共性的规范性要求,又体现了评价对象内在的个体差异,目的是促进和激励评价对象自主发展和差异发展。

三、德育评价的价值取向

按照马克思的观点:价值是描述客观属性满足主体需要程度的一个概念。价值是在人们对待满足他们需要的外界事物的关系中产生的,它反映了客观属性满足主体需要的程度。价值越大说明客观属性满足主体需要的程度越大,反之,客观属性满足主体需要的程度就越小。教育价值就是教育满足人或社会需要的程度。教育与人或社会需要之间的辩证关系,就构成了教育价值的内在本质。教育的价值观是人们对教育价值问题的认识过程中所形成的衡量教育价值大小的基本观念。价值观属于意识形态范畴,不同的主体需要就产生不同的价值观,人们的社会实践不同,政治经济地位不同,所形成的价值观就不同。教育价值观也同其他价值观一样,随社会的发展变化而发展变化,并且受社会实践的检验。概括起来讲,有三种有代表性的教育价值观:一种是社会本位论的价值观(外在价值观),认为教育的价值在于促进社会的进步和发展,把为社会服务看做教育的唯一理想目标。比如“文革”时期的教育观,过分强调教育为政治服务,忽视把教育对象作为社会中的人的发展。另一种是个人本位论的教育价值观(内在价值观),认为教育的价值在于使人的本性得到发展和完善,把人的发展看做教育的唯一理想价值目标。第三种是教育的内在价值和外在价值相结合的价值观,认为教育的内在价值和外在价值是辩证统一的,人的发展既受社会制约,又能促进社会的发展,人的发展与社会的发展互为因果、互为条件、互为目的和手段,人的发展与社会的发展方向是一致的,人的发展和完善,能够促进和推动社会的文明和进步,反之,社会的文明和进步也影响和促进人的发展和完善,因此教育的目的、教育要培养什么样的人,既要考虑社会的需要,又要考虑人的发展的需要。

教育的价值取向受教育价值观制约,是依据某种教育价值观,从自身需要出发,针对教育活动,用以选择或判断的一种倾向性。有什么样的价值观就有什么样的价值取向,也就有什么样的教育评价。如坚持个人本位论的价值观就必然有个人本位论的价值取向,也就有个人本位论的教育评价观,其教育评价必然把满足个人发展的需要作为评价的主要目标和标准。