

论学生道德评价的质性取向

吕鑫源¹, 方蕾蕾¹, 朱坤帝²

(1. 山东师范大学教育学部; 2. 山东财经大学法学院, 山东济南 250014)

摘要: 学生道德量化评价不仅与新时代的教育追求与评价理念存有抵牾, 在反映学生道德样貌的整体方面存在不足, 而且在激发学生道德发展方面也易陷入低效的泥潭。而道德评价的质性取向在理念、信度和效能方面表现出的优越性, 使其成为未来评价改革的重要方向。据此, 应以“现实的人”为逻辑起点、以多元主体合作的评价路径为逻辑中介、以“道德人”的培养为逻辑终点, 以此推进道德评价质性取向的良好有序发展。

关键词: 学生道德评价; 量化评价; 质性评价

中图分类号: G41, G40-058.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-3380(2024)01-0019-05

On the Qualitative Orientation of Students' Moral Evaluation

LÜ Xinyuan¹, FANG Leilei¹, ZHU Kundi²

(1. Faculty of Education, Shandong Normal University, 2. School of Law, Shandong University of Finance and Economics, Jinan, Shandong 250014)

Abstract: Quantitative evaluation of students morality is not only contradictory to educational pursuit and evaluation concepts of the new era, and is difficult to reflect the overall situation of students' moral appearance, but also may hinder their moral development. The qualitative orientation of moral evaluation has shown superiority in terms of concept, reliability and effectiveness, making it an important direction for future evaluation reform. Based on this, we should take “real person” as the logical starting point, the evaluation path of multi-subject cooperation as the logical intermediary, and the cultivation of “moral people” as the logical endpoint, in order to promote the good and orderly development of the qualitative orientation of moral evaluation.

Keywords: Students' moral evaluation; Quantitative evaluation; Qualitative evaluation

学生道德评价是德育理论研究与学校德育实践的薄弱环节, 亦是制约学校德育发展的重要瓶颈。传统的道德评价大多采用量化的形式, 即通过闭卷考试、行为统计等手段, 对学生的道德发展进行实证的、量化的道德测验, 以此评判学生的品德发展等级。这种量化取向的道德评价模式虽便捷, 较为适用于一线实践教学, 并能相对满足人们

对科学性和精准性的追求, 但其弊端也是十分显著的。所以, 在新时代教育评价改革的背景下, 道德评价需要突破量化传统, 充分弘扬评价的人文精神, 发挥质性评价在理念、信度和效能等方面的优势, 并将质性评价与量化评价有机结合, 反映学生道德的整体样貌, 进而更好地推进“道德人”的养成。

一、审思:道德量化评价的局限性

道德量化评价指的是通过一系列量化的手段对学生道德展开评价的方式。在科学主义惯性以及“知识中心主义”思想的影响下,量化评价仍然占据道德评价的主导地位,表征为把学生的品德表现降维成一系列数字化指标或等次,并以此为评判学生道德境况的标准。然而,道德量化评价的局限性是显著的,因此,有必要对其理念、可信性和效能性进行思索,明晓其应用的界限和潜在威胁。

1. 道德量化评价与教育追求及评价理念的抵牾

道德量化评价存在一个基本前提,即学生的道德水平有高低之分,而分数或等次上的差异可能无形地为学生贴上了标签,为学生在道德层面划分了“三六九等”。这种评价手段只是将知识教育当中的评价方式“生搬硬套”到了学校德育当中,在很大程度上悖逆了教育当中众生平等的善性追求。加之,道德量化评价更趋向于一种权威性评价,学生的话语权被剥夺,师生关系演化为“控制—被控制”的角色关系,使得道德的量化评价在一定程度上压制了学校的自由气息和民主取向,亦不利于教育的善性发展。

同时,道德量化评价与当前的评价理念亦存有矛盾。在工业革命时期,为适应经济社会的发展以及人才培育的需求,便捷高效的量化评价应运而生。但迈入新时代,这种强调统一性、精准性、客观性的评价方式备受诟病。在此背景下,古贝与林肯的第四代评价理念被广泛推崇,其强调评价是多个利益相关方“共同合作的过程”,结果的达成需要关注民主氛围的创设以及各利益相关者之间的对话与协商。^[1]然而,道德量化评价在很多时候仅仅是单一主体依据一元标准所做出的评价,并没有充分考虑家长、同学及学生本人的意见,也未依据个体差异制定个性化的道德标准。此外,《深化新时代教育评价改革总体方案》强调,需克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾,过分关注道德评价的量化取向也是不符合这一要求的。^[2]

2. 道德量化评价在反映学生真实道德方面的困境

可信度是评价的题中要义,是评价当中最为关键的要素之一。对学生道德评价的主要目的是基于对学生道德境况的把握实施有针对性的道德干预。但是,大范围应用的道德量化评价是否能反映学生的真实道德水平?是否能协助德育工作者获取有效的评价依据?这是需要思考的重要课题。

其一,道德整体样貌难以通过纸笔测验来获取。在智育当中,纸笔测验能够很好地体现学生的认知水平,但相较于认知测验,道德评价的复杂程度更高。学生道德由知、情、意、行四个元素组成,其中既包括外显的道德表现,又包含内在的道德动机。但可惜的是,道德量化评价虽能在一定程度上评判学生的道德认知(或说是对德育课程的掌握程度),但对于内隐道德品质的探查却显得捉襟见肘。固然,正确的道德认知往往是自觉的道德行为的基础,能够在很大程度上为道德行为的产生提供认识条件。但正如学者所指出的,儿童的道德认知、道德动机和道德行为在很多时候是不一致的,有道德认知的人未必有道德行为。有道德行为,但若不是发自内心的,也并非是真的道德行为,^[3]真正的道德应当是“合乎道德”与“出乎道德”的统一。而一旦那些内隐道德要素被忽略,道德的整体样貌将会扭曲,道德评价的信度也会大大降低。

其二,道德的真实水平可能被“伪善行为”所掩盖。除了纸笔测验,对学生道德行为的量化统计也是道德量化评价较为常用的一种方式。这一评价方式的出发点是好的,但其将所有“合乎道德”的行为都赋予了道德价值,可能使学生产生一系列伪善的表现。当然,我们在倡导“由仁义行”的同时,不可对“行仁义”作简单的否定。尽管学生的一些行为表现可能是伪善的,但这些行为也可能对个体及他人产生正面价值。但伪善的行为终究不是真善的表现,如若学生长时间依赖“分数外力”支撑自我的道德成长,将会在很大程度上损耗自身道德发展的能动性。而且,当功利性和伪善性表现被当作评价依据而充斥于道德评价之中时,评价的真实性和公平性将会大打折扣。

3. 道德量化评价在激发学生道德发展上的“失效”

道德评价的目的在于道德本身,而不在于其他

外在性的目的。不可否认的是,道德量化评价对于学生品德的提升作用存有局限性,具体表现如下。

其一,在道德量化评价中,常会出现一种“服从假象”,这主要是因为其中所隐含的价值逻辑,即只有你做我赞同之事,才能获得道德分数,成为道德优秀者。尽管学生的服从能够产生一定的“道德结果”,但绝非“道德上的结果”。他们只知道应该这样做,但却不明晓这样做的原因及意义,自然也难以形成道德上的自觉性和自愿性。进而言之,唯唯诺诺、缺少独立意识和判断能力、缺乏灵性及活力的“乖孩子”并不能说是讲道德的,以服从为导向的道德量化评价所生成的大多只是伦理规范,并非学生真正的道德践履能力。

其二,促进学生的道德发展是道德评价的本身价值,但在道德量化评价的异化发展,学生的道德却变得无关紧要,突出表现为学生的道德分数被用作鉴别或者管理的工具,并与他们的升学、就业相挂钩。这时,学生将“不得不”为了各种外在化的目的争取更多的道德测验分数或者免除扣分。因此,基于这一异化的量化评价机制,道德分数成为学生谋取个人利益的外在动因及强化物,道德则退化成为一种谋取个人利益的手段,长此以往,学生道德发展的自主性和自由性将会被挫伤,道德本身的利他性亦会被遮蔽。

二、明辨:道德评价质性取向的优势

如前所述,道德量化评价与现时的评价理念存有矛盾,在反映学生道德样貌的整体境况、促进学生道德发展方面存在不足。这也正是推进道德评价质性取向的重要原因之一。除此以外,道德质性评价在理念、信度和效能方面表现出的优越性,亦是建构以质性取向为特征道德评价模式的重要依据。

1. 理念优势:更为契合学校德育的基本要求与立德树人的根本任务

对学生开展道德评价是学校德育的基本职责与使命,但道德量化评价更趋向于一种评“学”的实践,即更为关注学生的品德现状和道德结果,而忽视学校德育的干预过程与教师的育德责任。而道德评价的质性手段则在很大程度上扭转了评“学”

的取向。广义而言,所有能彰显质性评价理念的德育评价活动都可以称作道德质性评价,从这一意义上来说,道德质性评价无处不在,^[4]比如,我们的一句言语或者是一个眼神所透露出的欣赏或者责备之意,都发挥着道德评价功能。进而言之,道德评价的质性取向需要基于对学生的了解与真实交往,而这样的评价过程又何尝不是一种道德干预?道德质性评价更像是一种评“教”且重“教”的道德实践,其在理念方面更为契合学校德育的基本要求。

除此以外,道德质性评价多用描述性和解释性的语言,而少用或不用好、坏、优、差这样的评语。道德评价的质性取向更加重视学生道德的潜能性与发展性。而立德树人要求教育应从着眼于以规范为核心的“应当”转向立足于以发展为核心的“可能”,在“保底”的前提之下,最大程度发挥人的潜能。^[5]因此,道德质性评价的基本理念与学校立德树人的根本任务具有更高程度的吻合性。

2. 信度优势:更能彰显学生道德发展的整体性与过程性

学生的品德是由知、情、意、行共同组成的统一体,且处于持续的发展变化之中,但这往往被道德量化评价所忽略。相反,道德评价的质性取向,其核心目标就在于打破僵化评价的工具性、机械性和定量性,倡导全面考察学生的动机、行为、效果及变化。而与此同时,评价的可信度亦得以提升。

其一,洞悉道德动机和内隐道德品质。与学生产生交互和交往是道德质性评价的基本前提之一,这种双向接触可能发生于自然情境,亦可能发生于特定情境之中,但无论是何种情境都需要与道德评价当事人进行“局内人”般的接触。一方面,在质性评价中,评价者可以控制评价的进度,并可一步步诱导学生说出心中真实的想法;另一方面,人与人之间的“感受性”是试卷或各种行为统计工具不可企及的,这种“感受性”既包含对于情感的觉察,又包括对于真伪的直观判断。总之,道德评价的质性取向更能综合多种元素,对学生的品德素质进行全面考量。

其二,发现学生道德的真实发展变化。档案袋评价是近年来常用的道德质性评价方式,这种评价搜集学生的过程性材料,并以此作为道德评价的基

本依据。这些材料包含学生的道德表现、德育课程及德育活动的参与情况等等。现代的档案袋评价依托现代化的数字化技术,具有方便快捷、受众广泛、更新迅速等特点,从而最大程度上反映了学生道德的发展变化。^[3]除此以外,大多质性评价都是基于真实生活场景的“嵌入式”评价,即在真实的生活场景或者至少在“仿真实的”生活场景中全面观察与了解学生,这种评价能够真切地感知学生道德的生成变化。

3.效能优势:更能在人文关怀中发挥激励效能

道德量化评价在实践过程中可能会发生异化,表征为将服从视作道德发展的表现,将外在目的作为评价本义,但却在很大程度上忽视了促进道德发展的本体价值和根本要义。而道德评价的质性取向期望的是建立师生相互关怀、相互促进的人文主义关系,并在人文关怀中激发学生道德发展的积极性。

其一,关怀效能。有学者梳理了德育评价范式的演进历程,并依据时间顺序将其划分为经验范式、科学范式及人文范式,^[6]而质性评价则是人文主义德育评价范式的基本手段。之所以将道德评价的质性取向认定为“更具人文性的”,是因为相比于冷冰冰的道德分数,其更能满足学生精神和情感的需要。比如,教师可以通过暖心的评语“动之以情”,不仅仅能够帮助建立良好的师生关系,而且可以激发学生积极向上的决心。据此,道德评价的质性取向更具有柔性化的特征,其消解了评价手段的僵化性、过度控制等痼疾,强调“以人为衡量一切事物价值的标准”,^[7]重视生活细节和具体情境,并以人文关怀为基础充分推进学生道德发展。

其二,诊断效能。理想的道德质性评语一般包含几种要素。其一,对学生道德表现的评价;其二,为何作出这种评价;其三,以后需要怎样做。当学生看到这一评语时,他就能较为直观地知晓自身道德发展的优势与不足之处。

三、笃行:道德评价质性取向的进路

在道德教学实践中,我们应如何更好地发挥质性评价手段的优势?笔者认为,可以从评价的逻辑起点、逻辑中介、逻辑终点三个环节,推动道德质性

评价的发展。

1.逻辑起点:着眼于“现实的人”

准确确立逻辑起点是道德质性评价开展的基础。道德评价是对人的评价,它的出发点与落脚点亦都应当是人。据此,推进道德评价的质性取向,首先需要立足于“现实的人”和“具体的人”,并以此为基石建构完善的质性评价“大厦”。

其一,具有“未完成性”的人。青少年学生的道德结构尚未成型,还处于持续发展的变化阶段。换言之,学生的品德素养具有“未完成性”和“生成性”,他们可能会由于道德层面的“不成熟”而出现种种“失误”。而区别于量化评价,道德评价的质性取向更需要依托“人力”,同时也更可能受到人脑中晕轮效应和刻板效应的影响。比如,一些教师可能会根据学生的一次错误在潜意识当中将学生评判为品质败坏的人。而无论是晕轮效应还是刻板印象都会导致评价结果不够客观与科学。因此,道德质性评价应当看到学生道德的“未完成性”,将学生视作充满潜力的存在,以“苟日新、又日新、日日新”的眼光看待学生,进而消解脑海中的刻板效应。

其二,具有主体性与自由意志的人。学生具备道德方面的主体性与能动性,这意味着每位学生的道德境况是存有差异的,且有着道德个性化发展的意愿与趋向。但使用单调化的评价标准、强求学生在品德素养上保持一致是道德质性评价在实践过程中较为常见的错误。之所以出现这种情况,是因为不同评价者对道德品质的关注度是有区别的,他们或关注尊敬师长、尊老爱幼,或关注吃苦耐劳、勤勉向上。为了走出这一困境,质性评价应当充分尊重学生的主体性与自由意志,充分听取学生本人的意愿,用多元化的标准评判学生的道德表现,鼓励评价双方进行一种理性的互动活动,并为学生的道德发展充分“留白”。

2.逻辑中介:搭建多元主体合作的评价路径

道德评价的逻辑中介指的是评价实施的具体过程。在传统的道德质性评价中,评价环节容易受到主观经验和主观感受的影响,这导致评价结果的客观性遭遇危机。古贝和林肯的第四代评价理念认为,“评价需要评价主体广泛而深入地参与,以此满足不同利益主体的需求。”^[1]这启示我们,可以通

过搭建多元主体合作的评价路径,实现多种观点的互证,以提升评价的真实性。具言之,道德评价的质性取向应当倡导学生参与他人评价活动之中,成立道德评价的共同体,提倡评价主体的开放性,不仅应将主体权利赋予教师,同时也应当赋予家长、同学以及学生小组等。“德育评价作为一种教育手段,尤其是作为一种教育改进手段,必须有当事人参与。”^[4]所以,道德质性评价也需要充分考虑学生本人的想法和意愿,达成自证与他证的结合,构建学校、家庭、社会一体化的道德评价体系。

3. 逻辑终点:锚定培养“道德人”的价值旨归

培养什么样的人教育的根本问题。因此,无论道德评价如何“精巧”,手段如何多元先进,其逻辑终点都是不可改变的,那就是助力将学生培养成“道德人”,这为道德质性评价提出了一个十分根本的要求。

其一,为学生道德发展服务。“道德人”是符合道德规范的人,比如善良、自由、节制、正义等。据此,一方面,应当尽可能削减道德质性评价中可能出现的功利性价值和外在性目的,将评价与各种奖项荣誉或绩效考核等“解除绑定”,走出“为评价而评价”的困境,使评价化作学生道德发展的真正动力;另一方面,道德质性评价也不能“应付了事”,而应当践行德育为先的基本原则,切实为学生的道德形成服务。

其二,为优化学校德育活动服务。学校德育是培养学生品德素养重要的甚至是关键的途径,所以,道德评价的质性取向,不仅仅需要评“学”,更需要评“教”,即关注学校德育活动,这能为“道德人”的培养提供有效支撑。因此,在进行道德质性评价时,评价主体既需要反思和探索各种道德问题的产生缘由和改进举措,并将其反映在学校德育当中,亦需要对学校德育的有效性进行评判,把握其内容、方法等元素的适切性,进而通过评价活动促进学校德育的优化。

对于道德量化评价的批判反思并非全盘否定道德评价中的量化形式,而是倡导在测量评价盛行的当今,德育工作相关者需要重视更具人文性、过程性的质性评价手段。然而囿于道德评价的复杂

性、特殊性和困难性,无论何种评价形式都不能“一家独大”,完全“宰制”评价工作。将量化评价与质性评价有机结合的方式才能全面反映学生的道德境况,为道德成长助力。

参考文献

- [1] [美]埃贡·G·古贝,伊冯娜·S·林肯.第四代评估[M].秦霖,蒋燕玲,等,译.北京:中国人民大学出版社,2008.
[US] GUBA E G, LINCOLN Y S. Fourth Generation Evaluation [M]. QIN Lin, JIANG Yanling, et al., trans. Beijing: China Renmin University Press, 2008.
- [2] 姜华,李欣欣,李倩文.新时代学生全面发展的过程性评价体系研究[J].上海教育评估研究,2022,11(5):37-42.
JIANG Hua, LI Xinxin, LI Qianwen. Research on the Process Evaluation System of Students' All-round Development in the New Era [J]. Shanghai Journal of Educational Evaluation, 2022, 11(5):37-42.
- [3] 冯建军.测量时代的德育评价:难为与能为[J].中国电化教育,2022(1):1-8.
FENG Jianjun. Moral Education Evaluation in an Age of Measurement: Difficult and Capable [J]. China Educational Technology, 2022(1):1-8.
- [4] 仲建维.德育评价应超越量化取向[J].教育研究,2014,35(5):75-77.
ZHONG Jianwei. Moral Education Evaluation Should Go Beyond Quantitative Orientation [J]. Educational Research, 2014, 35(5):75-77.
- [5] 戴锐,曹红玲.“立德树人”的理论内涵与实践方略[J].思想教育研究,2017(6):9-13.
DAI Rui, CAO Hongling. The Theoretical Connotation and Practical Strategy of “Morality Education” [J]. Studies in Ideological Education, 2017(6):9-13.
- [6] 陆启越.德育评价范式:内涵、类型及演变[J].大学教育科学,2021(1):78-84.
LU Qiyue. The Paradigm of Moral Education Evaluation: Connotation, Type and Evolution [J]. University Education Science, 2021(1):78-84.
- [7] 杨寿堪.20世纪西方哲学科学主义与人本主义[M].北京:北京师范大学出版社,2003.
YANG Shoukan. Scientism and Humanism of Western Philosophy in 20th Century [M]. Beijing: Beijing Normal University Press, 2003.