

德育评价范式：内涵、类型及演变

陆启越

摘要：德育评价范式是德育评价科学共同体共同遵守的世界观基础和方法论遵循，也是德育评价活动有效开展的理论基础和实践依据。德育评价范式可分为经验范式、科学范式和人文范式三种类型：经验范式是一种主观主义取向的德育评价范式，具有经验性、情境性和实践性的特点；科学范式是一种科学主义取向的德育评价范式，具有精确性、片面性和封闭性的特点；人文范式是一种人文主义取向的德育评价范式，具有人本性、多元性和开放性的特点。历史上的德育评价范式主要经历了从经验范式到科学范式再到人文范式的发展演变过程。

关键词：德育评价；范式；经验范式；科学范式；人文范式

中图分类号：G410

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2021)01-0078-07

德育评价范式是德育评价科学共同体共同遵守的世界观基础和方法论遵循，是德育评价活动有效开展的理论基础和实践依据。科学的、符合时代潮流的德育评价范式可以为德育评价活动提供理论的指导、方法的支持和技术的帮助，从而保障德育评价活动的客观性、有效性和科学性。德育评价范式是特定历史条件下的产物，是某一时期内德育评价的常规，但它又是一个动态的历史发展过程，当它不能解决德育评价领域的突出问题，难以适应时代发展要求时，评价范式就会发生变革。深入探讨德育评价范式的内涵、类型及演变，寻找其基本逻辑，总结其基本经验，明确其发展方向，有利于更好地指引新时代我国德育评价活动的健康发展。

一、德育评价范式的内涵

范式(Paradigm)一词来源于希腊文，最初是用于语法中表示词型变化之意，后来衍生出“共同显示”之意，再由此引申出规则、模式、模型、范例

等含义。现今的“范式”概念和理论是由美国科学哲学家托马斯·库恩首先提出来的。在《科学革命的结构》一书中，库恩系统阐述了“范式”概念的含义。在库恩那里，“范式”概念的外延十分宽泛，它囊括了一定时期内科学共同体的共同见解、信念、约定、预想、模型、模式，等等^[1]。

在社会科学领域，对“范式”概念的理解也见仁见智，主要包括以下三种观点：其一，认为“范式”是科学共同体共同遵守的哲学思想和价值信念；其二，认为“范式”是科学共同体进行科学研究的实践模型和技术框架；其三，认为“范式”是解决某一特定问题的具体模型和范例^[2]。笔者认为，“范式”是一个非常宏大的概念，它是科学共同体的世界观基础、科学实践的价值方向以及科学研究的方法和模式，具有世界观、方法论和模式范例等多重含义。“范式”既是科学共同体共同遵守的哲学思想和世界观，也是科学共同体共同遵守的实践模型和操作模式，同时还是一定时期内解决某一问题的模型和范例，是以上三种含义的综合。因此，笔者认为“范式”是从事

收稿日期：2020-10-10

基金项目：湖南省哲学社会科学基金2019年度青年项目“高校思想政治教育评价的现实困境与优化路径研究”(19YBQ003)。

作者简介：陆启越(1985-)，男，安徽巢湖人，法学博士，长沙学院马克思主义学院讲师，主要从事高校思想政治教育评价研究；长沙，410022。

某一科学研究的群体所共同遵守的世界观基础和方法论遵循,是科学共同体共同信仰的哲学思想、理论体系以及共同遵守的技术框架和操作模式。

德育评价是评价工作者根据一定的评价标准,对德育工作及其效果作出价值判断的过程。一定时期内,德育评价共同体基于对德育评价的本质、目的、功能的认识而形成了共同的评价理念,并在此基础上形成了相应的评价理论、规范、模式和方法,而这些理论、规范、模式和方法进一步系统化、规范化后便上升为德育评价范式。综上所述,德育评价范式是德育评价领域科学共同体共同遵守的价值信念、实践标准和操作模式,评价者由此去规范德育评价实践,指引德育评价发展,从而成为某一时期内德育评价的常规。

二、德育评价范式的类型

德育评价在不同的历史时期,由于德育理论的进步和科学技术的发展,形成了不同的评价范式。它们彼此之间既相互区别,又相互联系。根据教育评价理论和德育评价实践的发展历程,德育评价范式可分为经验范式、科学范式和人文范式三种基本类型。

在教育评价发展的历史长河中,从价值取向上来看,其主要经历了由主观主义到科学主义再到人文主义的发展演变过程。事实上,教育评价源于中国,从西周的试选士制、两汉的察举制、魏晋南北朝的九品中正制,到隋唐的科举制,担当教育评价功能的中国古代人才选拔制度日臻完善^[3]。从其发展历程来看,隋唐科举制建立之前,我国的人才选拔多依据民意调研、举荐的形式进行,这种主观主义价值取向的教育评价,是我国乃至世界教育评价的源头。现代意义上的教育评价诞生于20世纪30年代的美国,由20世纪初的教育测量运动发展而来。随着测量理论和测量技术的广泛运用,教育评价步入科学主义时代。20世纪80年代以来,随着第四代

评价理论的提出,越来越多的评价研究者在反思、批判传统评价理论的同时,开始关注评价活动中多元价值主体的价值诉求,并试图在制定评价标准、收集评价信息资料、采用评价方法上兼顾更多的价值取向,教育评价由此步入人文主义时代。

从我国德育评价实践的发展历程来看,它主要经历了从依靠经验判断到采用考试考核再到强调多元评价的发展演变过程。在我国古代,伦理道德备受推崇,社会将道德评价摆在一个极高的位置。但受文化传统和时代局限性的影响,我国古代的道德评价主要通过察言观行、情境测验、自我评价等方法来评定评价对象的道德水平,具有典型的主观经验特征。近代以来,尤其是20世纪初教育测量运动在我国兴起以来,我国各级各类学校教育纷纷以教育测量为手段,以德育课程考试成绩为依据,以知识测验的分数来衡量德育活动的效果,从而形成一种科学主义取向的德育评价范式。20世纪90年代末我国实施素质教育以来,人们开始对德育评价实践活动中过度依赖德育课程考试的做法进行反思和批判,主张在考查学生道德知识的同时,要更多地关注学生的情感、态度、价值观以及非理性甚至潜意识成分,人文主义取向的德育评价特征日益凸显。

以上对于德育评价范式的划分,只是笔者根据教育评价理论和我国德育评价实践所做的一种尝试性划分,三种范式之间并不存在十分严格的界限,它们之间不是单项的否定关系,而是具有“通约性”,是后者对前者的扬弃,即去其糟粕取其精华的过程^[4]。为更深刻地理解和把握三种范式之间的异同,笔者从价值取向、评价主体、评价标准、评价方法以及评价结果等方面来对比分析三种德育评价范式(如表1所示)。

经验范式是一种基于经验的主观主义价值取向的评价范式。它主要依靠评价者的经验感觉来对评价对象的道德水平作出判断。这种朴素形态的德育评价,并不具备现代德育评价的基本特征。该范式的价值取向是主观主义,即评价者凭借自己的

表1 三种德育评价范式的比较

范式类型	价值取向	评价主体	评价标准	评价方法	评价结果
经验范式	主观主义	单一主体操控	永恒的价值标准	经验主义	选拔、甄别
科学范式	科学主义	强势主体主导	一元的价值标准	实证主义	甄别、鉴定
人文范式	人文主义	多元主体参与	多元的价值标准	建构主义	改进、发展

经验感觉来判断评价对象的道德水平,主观经验的成分居多,缺乏严谨性和精确性;评价权力掌握在官员和教师手中;评价标准以永恒的“圣人”和“君子”为道德标准,体现统治阶级的价值诉求;方法论基础是经验主义,主要通过察言观行、情境测验、志功结合等方法,强调知行统一;评价结果主要用于人才的选拔和官吏的考核。

科学范式是一种基于实证的科学主义价值取向的评价范式。它以教育测量为基础,用德育课程考试的分数来衡量德育活动的效果。该范式的价值取向是科学主义,崇尚科技理性,强调评价的技术化、统一化;评价过程由教师掌控,评价对象被动接受评价,其他利益相关者没有参与进来;评价标准是预设和确定的,体现国家和社会对秩序的需要,忽视评价对象的合理诉求;方法论基础是实证主义,重视量化评价,将复杂的道德教育现象简化为冰冷的数字或等级;评价结果主要用于甄别和鉴定学生,忽视德育评价的激励、改进和育人功能。

人文范式是一种基于意义建构的人文主义价值取向的评价范式。它以价值多元化为基础,主张通过多元化的方法对学生的思想道德素质进行全方位的整体综合评价。该范式的价值取向是人文主义,尊重个体道德发展规律,重视学生的主体性和参与性;评价过程由多主体共同参与实施,打破了传统德育评价的封闭性,将广泛的利益相关者纳入到评价过程中来;评价标准以价值协商为原则,整合利益相关者的价值诉求,满足不同群体对德育的多样化需求;评价方法植根于建构主义,强调通过多元化的方法对学生进行多指标、多层面、全过程、全方位的整体综合评价;评价结果主要用于明确学生道德成长中的“闪光点”和“不足之处”,进而促动有效的改进行为,促进学生的道德发展,使评价的结果能够彰显评价的目的^[5]。

三、德育评价范式的演变

时代的变迁和教育的进步推动了德育评价范式的发展演变。历史上,德育评价范式主要经历了从经验范式到科学范式再到人文范式的发展演变过程。德育评价范式的演变不是单项的否定关系,是一个包含后者对前者的扬弃,取其精华去其糟粕的

过程。其中人文范式以人的价值和生命增值为出发点,吸收了经验范式和科学范式的优点并扬弃了其缺点,是新时代我国德育评价改革发展的方向。

1.古代主观主义德育评价的发轫

我国古代教育评价活动的形成与育士和选士制度密切相关。在我国古代,伦理道德为历代所推崇,无论是育士还是选士,道德评价都是其中的重要内容。当时社会生产力发展水平低下,政治、经济、文化的发展相对缓慢,伦理道德教育主要是通过官学、专门官员的教化管理以及受教育者的自我修养来实现,没有形成独立的伦理道德教育体系。由于缺乏制度化、组织化的道德教育模式和实践模式,自然不可能有系统的道德评价体系。虽然古代的德育评价方法很多,如察言观行法、问答鉴别法、情境测验法、志功结合法等,但缺乏规范化、组织化和制度化,主观、经验的成分居多。在当时特定的历史时期,评价对象道德水平的高低虽然只能凭借评价者对其日常生活中的言行表现而作出判断,但这种基于经验感觉和主观判断的德育评价范式还是在我国古代逐渐形成和发展起来。具体而言,经验范式的德育评价有以下特点:

第一,经验性。受文化传统和时代局限性的影响,我国古代的道德教育主要依靠受教育者的省思以及自我评价等形式来实现,远未形成组织化、制度化的道德教育模式,道德评价也未纳入到道德教育的环节之中^[6]。鉴于这种历史局限性,我国古代的道德评价主要通过观察评价对象的日常言行,考察其在日常生活环境中的具体表现来综合评价其道德品质,具有典型的经验性特征。如孔子倡导的“视其所以,观其所由,察其所安”(《论语·公冶长》);王充提倡的“何以观心?必以言。有善心,则有善言。以言而观行,有善言则有善行矣”(《论衡·定贤篇》);刘劭推崇的“居视其所安,达视其所举,富视其所与,穷视其所为,贫视其所取”(《人物志》),都是强调从细微之处、从日常言行来考察一个人的道德。虽然古人的察言观行法一般是在真实自然的状态下(日常生活中)进行的,但它往往仅凭评价对象某一言行或短时期内的某些言行作出判断,具有一定的偶然性,致使评价结果容易产生偏差,难以客观全面地反映评价对象的道德水平。

第二,情境性。我国古代的德育评价非常注重评

价的情境性。所谓情境测验法就是通过预先设置场景和环境来观察评价对象在这个场景和情境下的具体表现。我国古代情境测验法最早见载于《尚书·尧典》，文中详细记载尧为了考察舜的道德品质，设置了五种不同的情境，并根据具体的情境选用了五种不同的考察方法。诸葛亮在其《心书·知性篇》中提出了七种考察人性的方法，其中的“醉之、临之、期之”都是利用特定情境考察人的性格品行。我国古代常用的德育评价方法，如察言观行法、问答鉴定法、情境测验法、民意调研法、志功结合法等，都强调要在具体的情境中“识人”，而这个具体的情境一般是指日常生活。因为道德存在于生活，生活是道德存在的基础，道德是一种生活状态和生活方式。日常生活是道德发挥作用的根据地，道德弥散于生活的方方面面^[7]。古人认为，只有将日常生活中表现出来的真实自然的言语谈吐和行为表现作为评价依据，才能客观全面地评价一个人的真实德行，这也是我们当前德育评价活动中需要继承和学习的。因此，有学者强调应将大学生的日常行为纳入高校德育评价体系之中，建立以辅导员和学生管理干部为第一责任人的考核组织，科学考核学生的政治参与、道德实践、生活消费、人际交往、诚信行为以及个人文明习惯行为等，从而客观全面地评价大学生的思想道德素质^[8]。

第三，实践性。我国古代的儒家文化是一种世俗的、立足人伦关系的文化，它强调道德教育的根本目的是实现以德教化、化民成俗，进而实现国家和社会的长治久安。因此，我国古代的道德教育非常重视道德教育的实践效果，即道德教育在黎民百姓以及统治阶级乃至整个社会中的影响力。相应地，我国古代的德育评价也非常重视道德的实际效果，即非常重视考察评价对象的道德行为。因此，我国古代将知行统一、言行一致作为德育评价的重要观测点，将能否做到言行一致、知行统一作为评判人的品德的重要标准^[9]。如《吕氏春秋·论人》所提出的“八观法”考察人的才能与品行，均是在八种不同的情境中观察评价对象的实际行为表现；《庄子》中的“九征法”也是通过设置不同的情境来观察评价对象的行为反应；《墨子》中的“合其志功而观焉”，强调评价一个人的道德品行，既不能仅凭自己的主观判断，也不能简单地依据其善言善行，而要将其思想动机与行为效果、道德情感和道德行为结合起来考察，这充分体现了我

国古代德育评价的实践性特征。

2. 近现代科学主义德育评价的兴起

现代意义上的教育评价产生于20世纪30年代的美国。为满足工业革命对科学技术的需求，提高劳动者的素质和技能，以适应经济社会的快速发展，传统的以口试方式筛选学生和评价学生学习成就的现状亟待改革，教育测量运动正是在这种背景之下应运而生。教育测量研究者坚信“凡是存在的事物均有数量，凡有数量的事物均可以测量”，并将目光主要集中在提高教育测验的精确性和客观性上，不仅学生的学习成就完全用测验的分数来衡量，各种不同性质的测验也层出不穷。虽然教育测量促进了考试的客观化、标准化，但由于教育的复杂性、学习者性格的内隐性以及测量工具的局限性，导致其不可能精确无误地测量出学生的知识水平和人格特征，这制约了教育测量的准确性和有效性。

我国近现代教育评价中科学主义的兴起是西学东渐的结果。二十世纪二三十年代，我国也兴起了教育测量运动，如清末建立的教育督导制度、五四运动后我国陆续出版的一系列心理与教育测量方面的专著以及国民政府实行的毕业会考制度，都是我国教育测量运动兴起的产物。后来教育测量逐渐成为评价学生学业水平和思想道德素质的唯一方法或最重要方法。新中国成立后，我国教育的各个阶段普遍推行老解放区的思想政治教育经验，继承和弘扬革命传统，中小学相继开设《青年修养》《革命故事》《政治经济学》《社会发展简史》等课程，高校普遍开设以马克思主义为指导的思想政治理论课，如《马列主义基础》《辩证唯物主义》《历史唯物主义》等课程，德育评价被局限于德育学科和德育主题活动，主要表现为将德育评价异化为“评学的实践”，即学生对德育课程知识学得怎么样、考多少分^[10]。改革开放以来，我国德育课程体系不断得以丰富和完善，中小学阶段设置“思想品德课”、高中设置“思想政治课”、高校设置“思想政治理论课”。这些课程是学校落实立德树人根本任务的关键课程，但学生的德育评价也主要被限定在思想政治理论课学业测评上，并进而逐步形成了以思想政治理论课的纸笔考试为重点的科学主义导向德育评价范式^[11]。具体来说，科学范式的德育评价有以下特点：

第一，精确性。德育评价科学范式的兴起深受

现代科学主义技术逻辑的影响。科学主义坚信科学能解决人类的一切难题,主张运用自然科学的范式或借助自然科学的理论去研究道德问题。一般而言,科学主义评价遵循以下技术路线:设计能够辨别因果关系的评价指标;以客观的、有效的数据资料作为评价的依据;运用精确的数字等级评价学生的学习成就^[12]。科学范式的德育评价崇尚实证的方法,强调评价的严谨性和精确性,推崇标准化的教育测量,推行“指标+权重”这种统一和机械化的评价模式,追求目标的可测性。这种科学主义惯性下的德育评价,将道德教育的“软任务”变为可以测评的“硬指标”,把复杂的道德教育现象简化为精确的数字或等级,过分追求德育的外在价值,忽视人的内心世界和精神生活,其结果反而丢失了道德教育中最有意义的、最为本真的内容。

第二,片面性。从本质上来说,德育是一种特殊的精神生产活动,它以提升人的道德品质、完善人的精神境界为目标。而道德品质是知、情、意、行等诸要素的统一体,它们既相互影响,又相互独立。道德知识的增长不一定引起道德行为的改变,道德行为的改变也不一定是由道德知识引起的。科学范式下的德育评价没有针对德育评价的特殊性,它企图以道德知识评价代替完整的道德评价。这混淆了德育评价与智育评价的不同,割裂了知识评价与价值评价的统一。殊不知,道德是知、情、意、信、行各要素相互作用的结果,对道德认知的测量仅仅是德育评价系统中的一个部分。没有道德情感体验的知识不是内化了的,也难以真正转化为道德信念和道德行为。这种“知识中心主义”下的德育评价容易形成绝对理念和分数崇拜,表现出机械化、片面化和功利性的特点,排斥矛盾和差异,进而形成德育评价的功利主义甚至评价暴力,用单一的知识标准来衡量学生的思想道德素质,并将它作为衡量人、比较人、区分人的工具和手段^[13]。

第三,封闭性。科学范式的德育评价所秉持的是一种量化的、线性的、静态的思维方式,评价主体是教师,评价方式是考试考核,评价范围被限定在学校评价的狭小范围内,具有典型的封闭性特征。评价主体上,科学范式下德育评价是一种自上而下的评价,评价的权力掌握在教师手中,学生是被评价的对象,只能被动地接受评价,这极大地影

响了其参与评价的积极性和主动性,也制约了德育评价导向功能和激励功能的发挥。同时,与德育评价密切相关的主体,如学生家长、用人单位、社区评价也被排除在评价之外。评价形式上,采用闭卷考试或印象打分的方式进行,用单一的量化方法代替多元的评价方法,用“评价什么是最方便的”取代“评价什么是最重要的”,对过程性评价重视不够,且过程性评价流于形式,缺乏“证据”的支撑,导致评价结果的“失真”与“异化”。此外,评价局限于一个封闭的时间段,即学生在校期间的表现(学生一旦踏出校门,评价就自动宣告结束),忽视了对学生的道德发展进行纵向比较。

3.当代人文主义德育评价的凸显

随着教育测量运动的兴起以及随后其在实践中暴露出来的一系列问题,人们逐渐认识到教育测量运动的弱点和不足。于是,在批判教育测量运动的基础上,产生了一系列新的教育评价理论,如泰勒模式、CIPP模式、目标游离模式、应答模式等。在这些教育评价理论中,每一种评价理论与之前的评价理论相比都有一定的进步性,但这些评价理论还存在着一些长期未解的难题,如忽视和排斥多元价值、管理主义倾向严重、过分强调科学实证主义方法、缺乏必要的灵活性和弹性等。在此背景下,20世纪80年代,美国著名的评价专家库巴和林肯提出了第四代评价理论。第四代评价理论以回应教育价值多元化需求为出发点,评价目的上从管理决策为中心转向以人为中心,评价功能上从甄别鉴定转向促进学生发展,评价方法上从标准化的教育测量发展到提倡观察、调查等定性方法与定量方法相结合,评价形式从终结性评价发展到形成性评价。这种新的评价理论传入我国后,迅速引起学界和学者的普遍关注,植根于人文主义价值取向和建构主义方法的人文范式在我国教育评价活动中的影响日益凸显。

长期以来,受科学主义惯性的影响,我国的德育评价主要采取量化测评的方法,即采用闭卷考试或印象打分的方式对学生的思想道德素质进行评价,并用考试的分数或等级来评价学生的思想道德素质。20世纪90年代以来,受素质教育理念和第四代教育评价理论的影响,我国相继颁布实施了一系列教育政策,如《中国教育改革和发展纲要》《中共中央国务院关于深化教育改革全面实施素质教

育的决定》《国务院关于基础教育改革与发展的决定》《中共中央宣传部教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见》等。这些教育政策强调德育评价要坚持“以学生发展为本”的理念,坚持“贴近实际”“贴近生活”“知行统一”的原则,“要改进完善考核方式,采取多种方式综合考核学生对所学内容的理解和实际运用”……,这对于改变传统的科学范式德育评价产生了积极而深远的影响,人文范式的德育评价逐渐成为我国德育评价改革发展的基本趋势。具体而言,人文范式的德育评价有以下特点:

第一,人本性。人文范式的德育评价,把人作为教育的终极价值旨趣,最大限度地突出人的价值,突出生命的价值,强调评价的最终目的在于促进个体最大可能地实现自身价值。用雅斯贝尔斯的话来说就是“帮助个人自由地成为他自己,而非强求一律”^[14]。因此,人文范式下的德育评价强调转变传统的工具价值取向,建立人本取向的德育评价观,回归本真的德育评价。概括来说,本真的德育评价之科学内涵包括以下几个方面:首先,评价的目的不在于管理而在于发展;其次,评价过程“以学生为本”,尊重学生的主体性和参与性,满足学生的合理需求;再次,评价的方法技术不再以教育测量和冰冷的数字作为德育评价的依据,而是将人的全面发展视为一个统一整体,进行全人格的分析测定;最后,改变传统的线性评价过程,让评价结果成为促进学生道德发展的动力源泉,从而使评价的结果能够彰显评价的目的。

第二,多元性。人的道德品质是由知、情、意、行等诸要素构成的统一体,它们相互影响、相互作用,共同构成复杂的道德品格结构,再加上品德表现的多因性、模糊性、变化性等特点,因此德育评价必须采用多元化的方法,从多维度和多向度上来实施。人文范式的德育评价,强调评价方法之间的统一性和融合性,提倡价值选择的多种可能性,主张针对不同的评价目的和内容选择不同的评价方法,构建多元化的德育评价方法体系。一方面,它强调定性评价与定量评价结合。因为道德本身不可精确量化,根据德育评价对象的特殊性,人文范式的德育评价强调要更多地运用定性评价的方法,充分发挥定性评价的“柔性”特征,通过观察、档案袋记

录、真实评价等方法全面考察学生的行为、习惯、情感、态度、价值观等内隐素质^[15]。同时,人文范式的德育评价也重视结合定量评价方法,如作业评阅、课堂测验、课程考试以及记录学生道德行为的大数据等,旨在依靠定量评价的精确性,使定性评价更加准确。另一方面,它强调传统方法与现代方法并用。传统方法,如察言观行、情境测验、志功结合等,适合观察、记录学生在日常学习生活中所表现出来的真实行为,进而得到系列本真的材料作为评价依据;现代方法,如大数据评价,依托各种信息化平台,可以将线上线下、课内课外、校内校外等结构性与非结构性数据集中起来,对学生的生活、心理等方面的数据进行归纳、整理,深入挖掘隐藏学生思想道德素质的数据信息,提高评价的全面性和有效性^[16]。基于传统方法和现代方法各有所长,人文范式的德育评价强调要将二者结合起来,拓宽评价信息数据来源的多样性和广泛性,提高评价的科学性和有效性。

第三,开放性。人是在社会生活中进行社会活动的,人的思想和行为是在与不同主体的交往过程中不断得到矫正的。萨特说:“每个自我的存在,只有通过他人的存在而呈现并得到确证。”^[17]道德发展的一般规律遵循从他律到自律的过程,个体只有不断地与他人交往、与外界沟通,通过参与实践活动,才能将外在的道德规范内化于心并外化于行。道德学习的过程不是简单的说教、单项的灌输,而是学习者与他人交往、与外界沟通中的自我建构过程,不同主体对受教育者的评价可以从不同的视角,为受教者的自我修正以及教育者的教学改进提供有益的信息。道德发展规律以及道德教育的多向性、交互性和建构性决定了德育评价的丰富性和复杂性,也决定了德育评价的主体必须是多元的、开放的。人文范式下的德育评价强调要打破教师主导评价过程的现状,突破学校围墙的限制,使评价从封闭走向开放,实施多主体评价。多主体评价除教师评价外,还应包括家长评价、学生自评、互评以及社会评价,从而构建学校、家庭、社会一体化的德育评价体系,扩大评价主体范围,提高评价结果的客观性和真实性,引领学生的个人品德、家庭美德、社会公德等全面发展^[18]。

四、结语

现代社会是一个以人为本、以人的发展为中心的社会。在以人的发展为中心的社会里,德育评价的本体价值将得到充分体现^[19]。然而,当前我国各个教育阶段的德育评价还是一种科学范式的德育评价,强调德育评价的工具价值,过分注重终结性评价,将评价的重点放在知识测评上,以知识评价代替素质评价,而忽视对情感、态度、信念、价值观等方面的关注,这与《新时代公民道德建设实施纲要》以及《深化新时代教育评价改革总体方案》的要求相去甚远。因此,必须转变传统的科学主义取向的德育评价范式,构建人文主义取向的德育评价理论与实践体系,促使教师和学生将道德教育的重心回归到生动活泼、富有人文关怀的道德教育过程上来,实现道德教育滋养生命、完善德性的本真目的,这是新时代全面落实“立德树人”根本任务的题中应有之意,也是新时代我国德育评价改革发展的基本趋势和必然选择。

参考文献

- [1] [美]托马斯·库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2012:12-28.
- [2] 周继良.无存“范式”之争——教育学研究中的本质主义与反本质主义新解[J].现代大学教育,2011(05):1-8.
- [3] 金梯,王刚.教育评价与测量[M].北京:教育科学出版

- 社,2002:38.
- [4] 陆启越,余小波.高校德育评价范式及其转变[J].湖南师范大学教育科学学报,2018(02):103-108.
- [5] 王薛平.理解与对话:从哲学解释学看当前德育评价的困境[J].现代教育科学,2019(02):53-58.
- [6] 王玄武,等.比较德育学[M].武汉:武汉大学出版社,2003:351.
- [7] 高德胜.生活德育论[M].北京:人民出版社,2005:156.
- [8] 于祥成,于莎.大学生思想动态大数据评价研究[J].思想理论教育研究,2019(12):91-96.
- [9] 余加宝.大学生道德自觉的生成机制探析[J].大学教育科学,2019(05):34-40.
- [10] 汪瑞林.改进中小学德育评价的方向性思考[J].课程·教材·教法,2019(07):89-93.
- [11] 张耀灿,曹清燕.建国以来高校思想政治理论课教学测评的发展历程[J].思想教育研究,2009(06):1-4.
- [12] 阎光才.如何理解中国当下教育实证研究取向[J].大学教育科学,2020(05):4-11.
- [13] [巴西]弗莱雷.被压迫者教育学[M].顾建新,赵友华,何曙荣,译.上海:华东师范大学出版社,2014:3.
- [14] [德]雅斯贝尔斯.存在与超越——雅斯贝尔斯文集[M].上海:上海三联书店,1988:166.
- [15] 张智.新时代高校思想政治教育工作第三方评价机制研究[J].学校党建与思想教育,2020(13):17-20.
- [16] 兰洪,孟军,刘冰璇.大数据背景下高校德育评价体系实证研究[J].黑龙江高教研究,2019(02):141-146.
- [17] [法]萨特.存在主义是一种人道主义[M].周煦良,汤永宽,译.上海:上海译文出版社,1998:22.
- [18] 余小波,陆启越,范玉鹏.“双一流”建设中引入大学社会评价机制的思考[J].大学教育科学,2017(06):26-31.
- [19] 洪艺敏.“以学生为中心”的本科教学质量“四维”评价[J].大学教育科学,2019(02):14-16.

The Paradigm of Moral Education Evaluation: Connotation, Type and Evolution

LU Qi-yue

Abstract: The paradigm of moral education evaluation is the world outlook and methodology followed by the scientific community of moral education evaluation, which is also the theoretical and practical basis for the effective development of moral education evaluation activities. The paradigm of moral education evaluation can be divided into three types: empirical paradigm, scientific paradigm and humanistic paradigm. The empirical paradigm is a subjective oriented moral education evaluation paradigm, which has the characteristics of experience, situation and practice. The scientific paradigm is a scientific oriented moral education evaluation paradigm, which has the characteristics of accuracy, one sidedness and closeness. The humanistic paradigm is a humanistic oriented moral education evaluation paradigm, which has the characteristics of human nature, diversity and openness. In history, the paradigm of moral education evaluation has experienced the evolution from empirical paradigm to scientific paradigm and then to humanistic paradigm.

Key words: evaluation of moral education; paradigm; empirical paradigm; scientific paradigm; humanistic paradigm

(责任编辑 黄建新)