

重申教学的道德性：学科德育的根本旨趣及其路径优化

张霞 兰英

[摘要]教学的道德性是学科德育的根本旨趣，德育是学科课程的内在属性，道德性是学科教学的本质特征。学科德育在实践中面临教学与德育分离的困境，突出表现为教学目标重“认知”轻“情感”、教学内容重“事实”轻“意义”、教学过程重“预设”轻“生成”，以及教学评价重“有用”轻“发展”。为了实现教学与德育的合体，必须秉持学科育人立场，提升教师学科德育素养；明确知识多维价值，统筹知识教学与情感教学；激发课堂生命活力，创造积极的道德生活；尊重学生主体地位，构建多元化评价体系。

[关键词]教学的道德性；学科德育；育人立场；知识价值；学生主体

[作者简介]张霞，上饶师范学院教师教育学院副教授（江西上饶 334001）；兰英，西南大学教育学部教授、博士生导师（重庆 400715）。

《义务教育课程方案（2022年版）》明确提出基础教育课程育人的价值取向，始终强调育人为本核心价值理念，培育学生形成正确价值观以及必备品格和关键能力，并要求将立德树人根本任务落实到具体教育教学活动中去。学科德育已经成为教师日常教育教学工作的一个重要内容。当前，学科德育研究集中于探讨学科德育的重要性、概念、特点与形态，^[1]以及从具体学科中如何“渗透”或者“融入”学科德育元素，^[2]而较少从学科德育的本质及教学如何“体现”学科德育的角度加以研究。鉴于此，本文在厘清学科德育根本旨趣的前提下梳理当前教学与德育分离的现实困境，并阐述实现教学与德育合体的优化路径。

一、学科德育的根本旨趣：教学的道德性

教育是一项通过改变人的精神世界促进人的全面发展的创造性实践活动。教育的目的不止于培育有知识、有技能的学生，更在于培育有道德的学生。德育是学科课程的内在属性，道德性是学科教学的本质特征，充分彰显教学的道德性是教学的根本价值追求。

（一）德育是学科课程的内在属性

任何一门学科课程都天然包含着德育要素。2022年义务教育课程标准对核心素养的表述，如语文学科的“文化自信”、历史学科的“家国情怀”、地理学科的“人地协调观”，以及英语学科的“文化意识”等都是德育要素的生动写照。可以说，德育是学科课程的内在属性，一方面，学科课程具有不可替代的德育功能。例如，语文学科中的开阔视野、洞察人性以及认识自我等；数学学科中的理性思维、怀疑批判以及知行合一等；外语学科中的文化自信、全球理解以及多元包容等；科学学科中的尊重自然、实事求是以及伦理关怀等；艺术学科中的想象创造、审美情趣以及美好情感等。另一方面，学科课程关涉学生道德伦理品格的塑造。例如，政治课程包含理想信念与价值塑造，历史课程包含国家意识与民族精神，地理课程包含和谐自然与生态保护等。教师在教授学科课程内容时，自觉引导学生全面理解与解决

学科问题中涉及的伦理道德问题，使学生在学科课程学习中形成正确的价值判断，充分发挥各门学科自身具备的独特德育价值。因此，学生通过学科课程不仅可以习得知识与技能，还可以增进对学科知识内部逻辑与价值意义的理解和掌握，提升自身认识世界和改造世界的意识与能力。可以说，学科德育不是额外强加给学科课程的教学任务，它是学科课程的应有之义，更是培养学生各学科核心素养的必然路径。

（二）道德性是学科教学的本质特征

教育既是内含客观规律的科学活动，又是富有人文情怀的社会活动。教育的功能不仅在于传递文化更在于铸造灵魂。道德性是教学的本质特征。从历史的角度来看，关于教学本质特征的论述，德国教育家约翰·弗里德里希·赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart）有着鲜明的观点。他明确提出“教育性教学”思想，即不存在“无教学的教育”，也不存在“无教育的教学”^[3]，没有教育的教学，教学就失去了最终目的；没有教学的教育，教育就失去了必要手段。概括来说，赫尔巴特的“教育性教学”思想可以总结为以下三点。第一，教学的根本目的在于德行。即通过教育培养所谓的“道德性格的力量”，道德性理应成为学科教学的“应有之义”，而并非学科教学的“身外之物”。第二，教学是培养学生“道德性格力量”的手段。在他看来，“教学形成思想内容，而教育则形成性格。没有前者后者是做不到的。这当中就包含了我全部教育学的思想。”^[4]教学需要同时兼顾知识教学与品德培养两方面，不能顾此失彼。第三，学生形成的“多方面的兴趣”是教学具有教育性的条件。在他看来，道德是人类精神的自律，只有自律者才可以形成道德性格。由此可以看到，赫尔巴特始终强调教学应该将人的智力与道德的完善作为其根本目的。从现代课程与教学论的角度来看，第一，学生的成长是学科教学的根本目的。学科教学需要同时完成学科知识传授和道德品性养成两项任务。^[5]进言之，真正意义上的教学是以道德的方式将学生引向“成人之道”，也即教学不仅是知识信息的传递，更重要的是培养学生健全的人格；不仅要发展学生创新思维和问题解决能力，而且要使其成为有担当、有责任感的人。第二，学科知识的价值内含启智增慧与培根铸魂。知识的价值可以分为以知识为中心的学科价值以及以个人发展为中心的育人价值。^[6]学科价值即启智增慧，育人价值即培根铸魂。在应试教育体制下，教师更多关注的是学科价值，忽视育人价值，重视学生知识符号表征的学习以及理性思维的形成，忽略学生良好情感态度价值观的养成。第三，教师始终践行道德实践者角色。道德教育不仅是指培养学生思想道德的教育，也要求以道德的教育来培养道德的人。因此，教师在教学中承担着巨大的道德责任，对工作有情感投入，跟学生有积极情感交流^[7]，这样学生才能从情感上去认同教师，并经由教师的教学与人格去认识客观世界，发展成为具有正义良善人格特质的现代意义上的社会公民。

二、学科德育的现实困境：教学与德育的分离

由于受主客体二元对立认识论、技术理性思维的影响以及功利主义社会文化的掣肘，当前学科教学忽略教学自身内含的道德性，无视学科教学的出发点与归宿点——育人这一根本命题。于是，学科德育出现诸多现实困境，这些困境都是教学与德育分离的集中体现。

（一）教学目标重“认知”轻“情感”

教学目标的制订不仅关涉学科知识与技能的学习与掌握，而且应该强调学生政治认同品质、智力品质以及公共品质的良好养成。当前学科教学目标存在重“认知”轻“情感”的困境，其主要表现有二。其一，忽视学生个体生命的整全发展。学生个体生命是自然生命、社会生命和精神生命的统一体。^[8]自然生命关系学生身体健康成长，社会生命关涉学生人际交往及社会情感等充分发展，精神生命则涉及学生正确价值观的获得及精神世界的丰盈。教师需要从学生生命整全发展的视角来制订教学目标。现实中，教师并没有将学生看作是有血有肉、带着独特的生活经验与学习经验走进教室的个体，而只是将其看作是某一年龄阶段的抽象的个体，无视学生的自然生命、社会生命以及精神生命的和谐发展，没有根据学生已有的身心条件、学习基础以及生活经验出发去制订符合学生实际需要的教学目标，这样培养出来的学生很容易就成了缺失根基与自我灵魂的卓越追求的空心人。^[9]其二，情感态度价值观类目标形同虚设。梳理新中国成立以来我国基础教育课程改革中的课程目标，也即从最初强调包含基础知识与基本技能的“双基”到囊括知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的“三维目标”，再到如今包括正确价值观、必备能力与关键品格的“核心素养”，其中更加明确学生的情感发展、价值观塑造以及品格养成的重要性。与之形成对比的是，现实中更多的教师撰写与实施的最具体的教学目标仍然是知识与能力目标，情感态度与价值观类目标可有可无，这是典型的应试思维在教学中的具体表现。这样做没有建立起知识、能力与情感态度价值观的整体契合，学生难以实现全面而有个性化的发展。

（二）教学内容重“事实”轻“意义”

教学内容是实现教学目标的载体，也是实现学科德育的重要途径。由于“真理型”知识观、“传递型”教学观、“容器型”学生观和“存储型”学习观的影响，^[10]当前学科教学内容存在重“事实”轻“意义”的困境，其主要表现有二。一是将学科德育看作是自己额外的工作或者是德育教师的专属任务。因此，学科德育需要教师不仅完成教学任务，还需要承担学科外的德育任务。在他们看来，教学就是教学生知识，“记住”比“理解”更重要，“会做题”比“会做事”更重要。如此一来，学生习得的知识是碎片化、浅表化的知识，知识内部意义与价值面临式微的危险。它没有建立起知识与知识之间、知识与学生经验，以及知识与自我之间的有机联系。它漠视知识天然的道德属性，无视知识的道德底蕴，导致认识主体与认识对象的异化。二是将学科德育看作是“渗透”进教学中的“附加之物”，或者是将德育“融入”教学中，又或者是从学科教学中去“挖掘”德育元素，并没有认识到学科德育应该是教学内部生发出来的。例如，在数学学科教学中，教师往往会在课堂教学刚开始或者快结束时生搬硬套地加入一些所谓的德育元素，如介绍数学历史、数学家生平等方式来渗

透数学文化，而并不是在数学知识教学中去生发出德育意义与价值。在这样的思维下，德育与教学分离，德育只是学科教学的点缀之物。进一步讲，它只注重知识的事实价值，窄化知识的本体价值，学生智力品质提升、精神发育以及健全人格养成目标难以达成。

（三）教学过程重“预设”轻“生成”

教学过程是在特定时空之下教师与学生通过教学内容进行交往的过程，教学过程本身构成师生共同的教学生活。当前学科教学过程存在重“预设”轻“生成”的困境。其一，从教学过程设计来看，不少课堂教学流程往往大致包括类似的环节，即设计情境、导入新课、讲授新课、总结归纳以及布置作业等。这样的教学设计过于程序化与形式化，它无视学生已有的知识经验，无视学生在教学过程中身体的变化以及情绪体验，无视课堂教学自身的动态生成性，无视师生交往的情感价值。其二，从教学方法来看，好的教学方法具有隐性的德育价值。不过，教师往往只选择有助于学生知识学习与技能掌握的教学方法，而不会选择有助于学生情感态度价值观养成的教学方法。如此，教学过程就成了师生单一的知识授受过程，学生很容易沦为“符号上瘾者”和“单向度的人”。^[11]学生没有全身心投入课堂教学活动中来，良好的学习习惯形成、积极愉悦的学习体验等就无从谈起。其三，从教师自身来看，教学过程中的突发事件以及学生临场的课堂表现都可以成为宝贵的德育资源，不过，教师往往会忽略这些资源，没有从这些德育资源出发去引领学生的发展，教师往往重视教书的任务而忘记育人的职责。因此，教师需要在高效传递知识的基础上自觉修养成为道德性主体^[12]，使自己能够成为学生良好品行修养以及健全人格塑造的引路人。

（四）教学评价重“有用”轻“发展”

教学评价是教学活动的“最后一公里”，通过教学评价不仅可以检验教师的教还能改进学生的学。可以说，“以评促学”才是教学评价的最终目的。当前学科教学评价存在重“有用”轻“发展”的困境，其一，从评价目标来看，教学评价指向学生是否实现可以量化的目标。评价目标过难和过易，学生不能“跳一跳摘桃子”，缺乏一定的挑战性与激发性，适应不了学生的需求。其二，从评价主体来看，教学评价往往都是教师对学生进行评价，学生互评、学生自评以及家长参与的评价少之又少，这样做的后果是学生往往会认为评价是教师的事情，与自己无关，学生自我反思以及自主学习的意识与能力便很难发展起来。其三，从评价内容来看，教学评价内容往往只关注知识与技能的学习效果，而内隐的政治认同品质与人格修养等则被忽视。当然，这里必须指出的是，公共品质等学科德育目标在课堂教学中很难进行测量，而只能等到学生走出校门在未来的学习生活中才能体现出来。其四，从评价方式来看，主要采取纸笔测试的终结性评价，即采取百分制或等级的方式，而没有采取描述性解释性等具有建设性的评语详细说明学生的优点、不足以及提供改进的策略。可以看到，当前教学评价重视评价结果的“有用性”忽略评价结果的“发展性”，学生依然是被动的个体。可以说，它违背了教学的道德性，是对教学的道德性根本旨趣的僭越。

三、学科德育的路径优化：教学与德育的合体

学科德育是学科教学的本质属性，德育与教学有着内在的天然联系。学科教学承担着认识生命、塑造精神、提升智慧、健全人格以及使人向善的职责，落实学科德育的关键就在于真正实现学科教学育人的本体价值。进言之，在知识传授与能力培养中加强价值引领以及在价值引领中促进学生知识与能力的发展，实现教学与德育合体的最终目标。

（一）秉持学科育人立场，提升教师学科德育素养

学科德育是教师的职责与使命，也是教师的专业品格与能力。学科德育需要基于学科特质，发挥每门学科独特的育人价值，它的实现取决于育人方式和活动的质量。^[13]只有唤醒教师的德育自觉，提高教师学科德育素养，才能使学科教学彰显德育属性。因此，教师必须秉持学科育人立场，从关注教学的工具价值向教学的本体价值进行转变。第一，增强学科德育意识。学科德育意识是指教师自身的道德信仰以及对道德的敏感性。具备学科德育意识的教师不仅可以认识到学科德育的客观存在，还能够教学中做到秉持学科育人立场。具体而言，一是指教师能够从学生的身心发展规律及特点出发，尊重学生的主体性与个体差异性，从学生自身需要出发进行教学，不仅能对学生进行“逆教”，还能对学生进行“顺教”^[14]；二是指教师能够兼顾教学内容的科学性与思想性，不仅传授正确的知识与能力，让学生具备强大的学习能力与理性精神。在此过程中，潜移默化地培养学生成为具备家国情怀、责任担当、人文精神、科学精神以及文化自信的现代中国人。第二，提升学科德育能力。这里的学科德育能力包括教师自身的道德能力以及育德的能力。前者指教师选择并践行道德的能力，后者指教师在教学过程中应对学科德育问题的能力。^[15]也就是说，教师不仅需要具备良好的道德素养，做学生学习模仿的好榜样，而且还需要在教学过程中始终践行学科育人理念，善于发现与利用教学过程中出现的德育资源，因势利导，使其充分发挥德育作用，做到在教学过程中育人。第三，实践学科德育行为。一是在日常教育教学活动中做到心怀“国之大者”。也就是说，教师需要坚定理想信念，始终同党和人民站在一起，自觉做中国特色社会主义的坚定信仰者和忠实实践者，以正确的价值取向、积极的人生态度、严谨的教学作风引导学生走向“成人”。二是在师生交往中注重“师爱”的传递。因为关怀世界是认识世界的基础，而关怀学生则是学生认识世界的根基。^[16]教师需要清楚地认识到关心关爱学生才能让学生对待这个世界报之以温暖与感恩。教师对学生的影响从来不是因为他的专业，教师在学生面前以全部的人格呈现自己。因为说到底，教学实践是一项情感实践活动，良好的师生关系本身就具有独特的德育价值与意义。第四，进行学科德育反思。一般来说，教学反思主要是对教学目标、教学内容、教学过程等的反思，而较少涉及学科德育反思。学科德育反思主要是对教学是否实现了育人目标的反思，是否做到了尊重与理解学生，是否从道德层面改进了教学。以上这些反思都指向学科教学的德育价值的实现。

（二）明确知识多维价值，统筹知识教学与情感教学

学科课程包含的独特的思维方式与价值观念构成知识的核心要素。因此就需要明确知识多维价值，统筹知识教学与情感教学。第一，从教育学视角去看待知识。教育学视角下的知

识不同于哲学认识论中的知识，它不仅仅是作为人类认识成果的事实性存在，更是一种价值的存在和意义的存在。^[17]具体而言，一是从生命视角去看待知识，生命视角下的知识是指知识学习不是简单的符合表征的代际传递，而是与学生身心发展与成长相关联的意义系统，实现知识意义与力量的增加以及学生智慧的发展；二是从生成视角去看待知识，生成视角下的知识不是静止不变的，不是对人类知识的简单占有，强调学生与知识的相遇，学生通过同化与顺应机制实现认知结构的完成、思维的训练以及价值观的形成，从而实现对教学目标超越性价值的追求；三是从意义视角去看待知识，意义视角下的知识不是冷冰冰脱离学生学习经验和生活经验的符号表征，而是具有生命关怀和人文关怀的意义系统，知识不仅包含客观理性的“真”还包括内涵丰富的“善”与“美”。可以说，知识与学生的发展、幸福与命运紧密相连。总而言之，教育学视角下的知识是关于世界的思想以及看待世界的方式，不同学科为我们提供了不同的认知世界的思维方式与基本思想。符号表征的传递、思维逻辑的演绎以及价值意义的生成是知识教学的价值所在。第二，培养完整意义上的人。横向来看，任何教育活动包括以下四个维度：生命、知识、道德与审美。^[18]其中，生命是教育活动的目标，知识与道德是实现目标的重要手段，审美则是实现目标之后的一种愉悦的精神状态。纵向来看，教学既要关心学生的知识习得，还要引导学生学会将知识上升为智慧乃至精神。教学需要整合知识与情感，促进学生生命个体的整体和谐发展。在具体教学实践中，教师不仅需要关注知识与理性思维的习得，还需要充分认识到知识内蕴的深刻内涵，学会将学生的非理性因素如情绪情感、意志以及道德等作为帮助学生全面发展的重要手段。第三，强调情感发展教学目标的实现。这里的情感发展不同于布鲁姆提出的以认知为目的的情感目标。它是指学生通过教学树立正确的世界观、人生观和价值观，在教学中能够收获良好的情绪体验，包括正确面对成功与失败，树立坚定的理想理念，矢志不渝地追求科学与真理的勇气与力量，从而成长为可堪大用、能担重任的栋梁之才。当然，情感发展目标不是某一节课的教学目标，而应该是整个学校教育过程中需要实现的目标。例如，小学教师作为学生的启蒙老师，他们的工作重心不是教会学生太多知识与技能，而是要为学生打开一扇认识世界与感知世界的“窗户”，为学生扣好第一粒扣子，点燃学生的情感，激发学生的学习兴趣，让知识学习成为美的历程，为学生的终身学习与未来发展打下坚实的“基础”。这个“基础”包括学生的认知发展，社会情感能力的培养以及良好行为习惯、个性品格的生成。综上所述，学科教学不仅需要关注学生知识学习与技能掌握的工具价值，还应该充分发挥学科教学在学生理性启蒙、价值引领、情感升华以及审美熏陶等多方面的本体价值。

（三）激发课堂生命活力，创造积极的道德生活

课堂教学是师生共同参与的一段重要的生命历程，是师生生命价值的集中体现。具体来说，一方面，强调学生的真实学习，这是创造积极的道德生活的前提与基础。学习是学习者通过具身的行动直接参与意义的生成与建构的过程。^[19]也就是说，学习不是“颈部以上”的智力开发，而是个体的身体参与其中的认知、情感与意志学习的统一体。因此，真实学习包

括基于理解的对话、基于体验的表达以及基于交往的生成三个逐层递进的学习历程。其一，基于理解的对话。认知是学习的起点，认知的目的在于理解。人对人的理解是进行道德教育的基础，理解学生才能使教学充满生命关怀与人文关怀，学科德育才有了实现的可能。对话是教师与学生通过教学内容彼此心灵之间的交流，它不是单一的言语交流行为而是知识的融会、思想的交锋、思维的碰撞以及情感的交融的集合。学科教学不能仅仅关注学生认知的知识性结果，而应该关注学生精神的成长与道德的养成。学生作为寻找意义确证自己本体力量的个体需要超越仅限于符号表征的表层学习来实现具身的深度学习，从而丰富自己的精神世界进而获取改变客观物质世界的愿望与能力。其二，基于体验的表达。体验建立在理解基础之上，是学生在将所习得的知识与能力内化后的一种内在主观感受。它是学生认知、情感与意志共同发生作用的结果。可以说，高级的情感诸如理智感、美感与道德感就是通过理解与体验达到的一种高峰体验。这种体验获得的过程就是学生将其用外部语言或者做事的方式外化于行的过程。现实教学中应该避免用“不言语的方法”学语言，“不艺术的方法”学艺术，“不科学的方法”学科学，需要始终强调实践体验在育人方式变革中的重要意义。例如，数学新课标提到的学会用数学的眼光观察世界，学会用数学的思维思考世界，学会用数学的语言表达世界，学生通过具身参与，掌握数学的思维方式，不仅学会做题还学会将数学知识及文化与日常生活相联系，通过体验与表达来提高自身发现问题、分析问题、解决问题的能力以及创新能力。其三，基于交往的生成。教育学即关系学，没有关系不成教育。学生只有在对话交往中，在与外在的各种关系中才能实现自身主动健康地发展。学习从来不是教师告诉学生什么学生就可以学到什么的过程，学生的学习过程一定是通过基于理解的对话以及基于体验的表达建构认知结构以及情感态度价值观的过程。可以说，学习者是其自身教育真正的“创造者”。^[20]学生只有将所学的知识与能力变成自己的信念与价值观才有可能真正运用这些知识与能力去认识和改变世界。因此，学习的意义不仅限于知识的习得、技能的掌握，更在于知识与技能背后的意义与价值的生成。真实学习不是灌输式填鸭式学习，而是学生与外在环境相互作用下形成个体性的知识技能与生命体验的过程。换言之，真实学习的生成机理就是将知识转化为思想方法和思维方式，转化为情感、态度与价值观，转化为能力、素养与精神财富。^[21]总之，知识只有经过学生真正的消化吸收并加以运用才有可能发展成为学生内部的精神与智慧，进而获得生命活力的激发、主体性地位的彰显、人生境界的陶冶以及自我素养的提升。另一方面，形成民主和谐的师生关系。这是激发课堂生命活力，创造积极的道德生活的关键要素。具体来说，其一，民主与合作相结合。其中，民主要求师生互相尊重，教师尊重学生的主体性和权利，理解包容学生的个性差异，平等对待每一位学生，从而建立良好的师生情感互动关系；合作是指教师能够意识到师生在人格上的平等，为学生创设参与、合作与探究的教学情境，共同致力于学习共同体的建立从而实现教学相长的目标。其二，严格要求与宽容友爱相结合。一是教师从关心关爱的角度去严格要求学生，成为学生锤炼品格的引路人，学生学习知识的引路人。二是教师在学生学习过程中表现出对学

生的关心、爱护、帮助与信任，学生则表现出对教师的尊重、喜爱、信赖与期待，学生之间互帮互助、团结友爱，共同进步。其三，协商与沟通相结合。教师与学生在人格上始终处于平等的地位，当出现一些教学突发事件，教师要学会蹲下身子，认真倾听学生心声，从学生利益出发，通过与学生交流对话沟通协商去处理问题，从而发挥这些事件的德育价值。

（四）尊重学生主体地位，构建多元化评价体系

教学评价在实现学科教学德育价值中的作用不容忽视。教学评价仍然需要突出育人导向，坚定学生发展立场，尊重学生主体地位，以评价促进人之全面而有质量的发展。^[22]具体来讲，可以从以下三个方面进行变革。第一，评价目标从确定性转向发展性。淡化评价的“确定性”，突出评价的“发展性”，让学生从僵化的评价指标体系中解放出来。从评判学生的学习转为成就学生的学习，明确学科德育的意义与价值，将学科德育评价纳入终结性评价。例如，可以将期末成绩单改为学业报告册，在报告册里分别就基础知识与技能、思维品质、社会情感能力等维度呈现评价结果，不仅关注学生知识与技能的评价，还关注学生的身体素质以及社会情感能力、创造性思维能力的发展等。第二，评价过程从被动接受转向主动参与。充分发挥学生在学科德育评价过程中的积极性，学生形成发展的内在动机，逐渐成长为学习的主人。学生可以将评价作为自主学习、自主反思以及自主调节的重要渠道。与此同时，积极发挥教师在学科德育评价过程中的指导性作用。通过发展学生的元认知，鼓励学生参与自我评价和同伴评价，让学生有更好的自我认识、自我体验以及自我监控。教师需要研制差异化弹性化的评价标准，从低位关注“学以得分”到高位观照“学以成人”。^[23]充分展示学生的点滴进步，增强学生自信心，激发学生学习兴趣与热情。第三，评价方式从指标测量转向现实感知。对于发展中的学生而言，通过指标测量进行教学评价并不科学，它只关注学生知识技能的习得，通过打分的形式来评判学生知识与技能水平的高低，而不能很好测量学生内隐的情感、道德以及价值观。因此，需要强调教师在学科德育评价中对学生的全面感知，从儿童作为整全人发展的立场出发，关注学生智慧、道德以及价值观的养成。要做到学科德育评价的现实感知，一方面，需要形成合作、信任、相互尊重的课堂氛围，教学中教师能够认真倾听学生的意见与看法。另一方面，教师开展形式多样的实践活动，让学生有机会充分展示自己发展自己。此外，通过信息技术的赋能，既重视证据性的形成性评价，也关注结果性的终结性评价，尽可能呈现学生真实的成长状态。总而言之，学科德育评价理应回到学生作为“人”的关照和期待，满足服务于学生全面而有个性发展的需要。

【参考文献】

- [1] 班建武. 学科德育：概念、特点与形态 [J]. 中国德育, 2022 (2): 22-25.
- [2] 庄婷婷. 小学英语学科德育的价值意蕴与实践路径[J]. 教学与管理, 2024(2): 41-44.
- [3] 赫尔巴特. 普通教育学 [M]. 李其龙, 译. 北京：人民教育出版社, 2015: 6.

- [4]刘万海.真正教学的意味—基于赫尔巴特“教育性教学”思想的延展性思考[J].全球教育展望, 2011(9):9-12+18.
- [5]周彬.论指向立德树人的教学论建构[J].湖南师范大学教育科学学报, 2019(3):82-87.
- [6]张良.从学科价值走向育人价值—改革开放40年基础教育改革知识价值论的演进与融生[J].课程·教材·教法, 2018(12):54-59.
- [7]张晓光.认知·关系·情感:以三维框架重构智能时代的教师角色[J].清华大学教育研究, 2024(1):141-151.
- [8]冯建军.生命教育论纲[J].湖南师范大学教育科学学报, 2004(5):5-12.
- [9]刘铁芳,黄继勇.培育价值:当代中国教育的返本开新[J].中国电化教育, 2021(1):1-6.
- [10]曹斯,罗祖兵.启智增慧:学校智育的目标转向及其教学进路[J].当代教育科学, 2024(5):29-38.
- [11]郭元祥.让课堂向现实世界敞开—指向核心素养的课堂实践感[J].教育研究, 2023(7):43-56.
- [12]朱文辉.教学伦理属性的遮蔽与澄明[J].中国教育学刊, 2021(4):53-57.
- [13]余文森.学科育人价值与学科实践活动:学科课程新标准的两个亮点[J].全球教育展望, 2022(4):14-15.
- [14]罗祖兵.因材施教的双重结构及其价值选择[J].教育学报, 2023(1):40-51.
- [15]李沐慧,徐斌艳,翟志峰.求真以至善:数学学科的内生性德育价值[J].中国教育学刊, 2022(6):86-92.
- [16]杨道宇.现代知识教学的伦理关怀:问题与出路[J].中国教育学刊, 2021(10):62-67.
- [17]郭元祥,伍远岳.学习的实践属性及其意义向度[J].教育研究, 2016(2):102-109.
- [18]项贤明.新时代德育理论解析与反思[J].中国教育学刊, 2024(1):84-92.
- [19]叶浩生.身体的意义:生成论与学习观的重建[J].教育研究, 2022(3):58-66.
- [20]焦尔当 安德烈.学习的本质[M].杭零,译.上海:华东师范大学出版社, 2015:59.
- [21]郭华.知识是个百宝箱—论现代学校的知识教学[J].北京大学教育评论, 2021(4):65-84+186.
- [22]罗生全.全面而有质量的人的发展:课程评价的价值归属[J].教育发展研究, 2020(10):3.
- [23]曾文婕.论评价促进学习的机理和路径[J].课程·教材·教法, 2024(7):55-61.