

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

二十一世纪中小生素质教育文库(66)

品德的形成与培养

 **eBOOK**
内网资料 免费下载

二十一世纪中小学生素质教育文库
品德的形成与培养

品德概述

品德的概念

道德与品德的区别

道德是一种社会现象。在氏族社会中，人们为了维护部落的共同利益，协调彼此关系，便产生了调节行动的准则。遵守其中的一些准则，会受到舆论的赞许或感到心安理得；否则，会受到舆论的谴责或感到内疚。这些由舆论力量与内心驱使来支持的行动规范便是道德。道德与法律不同。人们违反道德准则仅仅受到众人的指责，而违反法律的规定就要受到制裁或判刑。

道德是一种分辨善与恶的尺度，它随社会的发展而发展，随社会基础的改变而改变。自从社会出现了对立的阶级，各阶级对于行动的善与恶都有着自己的看法与标准。在阶级社会里，道德往往是有阶级性的，它是各个阶级社会经济地位与利益的反映。在社会中占统治地位的道德，总是统治阶级的道德，它作为上层建筑来为现有的基础服务。被统治、被剥削阶级的道德则是用来反对现存制度和维护本阶级利益的。资产阶级道德的主要特征是个人主义，它是为维护与巩固资本主义制度服务的。无产阶级的

道德服从于无产阶级斗争的利益，其主要特征是集体主义与共产主义，它是为促进社会历史进步和共产主义事业的胜利服务的。在社会主义社会，无产阶级的道德已取得统治地位，但是还存在着剥削阶级道德的残余，公与私、善与恶的矛盾和斗争并未结束。共产主义道德是人类最崇高、最优美的道德，它必将成为全人类共同遵守的行动准则。

品德，即道德品质，是一种个体现象。品德是指个人依据一定的道德行为准则行动时所表现出来的某些稳固的特征，它是个性中具有道德评价意义的核心部分。个人的品德，如忠于社会主义、爱祖国、集体主义、守纪律、助人、勤俭等，主要是在社会道德舆论的熏陶下和家庭、学校道德教育的影响下形成的，它是社会现实在人脑中的反映。当说明人们何以会有这样或那样的道德品质内容时，应当和对待社会道德一样到社会物质生活条件中去寻找原因；但当说明学生能否形成或在什么情况下迅速形成某些品德时，则同时必须去揭示某些心理方面的因素。品德的形成、发展除了受社会制约之外，也依赖于人的心理活动规律。

道德与品德是既有联系又有区别的两个不同的概念。说它们有联系，是因为离开社会道德也就谈不上有个人的品德，个人品德的内容是社会道德在个体身上的具体表

现。个人品德的发生发展与社会道德一样都受到社会发展规律的制约。正如马克思所说的，“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”看不到这一点，就会把个人的品德看成是一种抽象的、永恒的本性，这就犯了费尔巴哈和杜林在道德论上曾经犯过的错误。但是，两者又是有区别的。道德的产生、发展和变化服从于整个社会发展的规律，它不以个别人的存亡、个别人品德的有无为转移；而品德的发生、发展则有赖于某一个体的存在。道德是伦理学与社会学研究的对象；品德则是心理学与教育学研究的对象。抽象的道德是没有的，因此研究道德的内容时必须揭露它的社会性与阶级性。而作为个体现象的品德，其存在的形式及其形成，发展的规律有许多人类的共性，因此从心理学的角度去研究品德（如同逻辑学研究思维形式一样）并不一定要采用阶级分析的方法。区分道德与品德的概念，有助于明确科学研究的对象，也有助于我们辨认各种错误的理论与流派的实质。如果把道德与品德混为一谈，一种可能是用心理现象去解释社会道德的起源与发展动力，否认社会存在决定社会意识，从而陷入社会学中的心理学派的泥潭；另一种可能是片面强调阶级性，用历史唯物主义代替心理学对品德过程的具体研

究，最终将导致品德心理学的取消。

品德在教育中的意义

学生品德的主要内容有：爱祖国、爱人民、爱中国共产党、爱社会主义、爱科学、爱劳动、勤奋学习、遵纪守法、爱护公物、助人为乐、文明礼貌、英勇对敌等。青少年时期正是长身体、长知识的时期，也是品德形成的关键时期。

革命的理想，共产主义的品德，要从小开始培养。对青少年一代进行共产主义道德教育关系到人类解放事业的彻底胜利，关系到我国四个现代化的建设事业的实现，因此必须充分重视这项工作。每个国家都是按照自己的需要培养人的，但唯有社会主义国家才能造就大批又红又专的人才。在我国，道德教育的内容、原则、方式、方法等首先应当按照革命实践的需要与党的教育方针来确定，同时也要照顾到儿童品德形成与发展的阶段性、可能性和规律性来做出决定。列宁指出：“教育共产主义青少年，决不是向他们灌输关于道德的各种美丽动听的言词和准则。”因此，不一定时时处处都要讲大道理，或只抓大德不抓小德。根据儿童与青少年的实际，既从大处着眼，也从小处入手，抓好符合公德的小事，使他们逐步明辨

是非、习善成性，是教育实践已经证明了的一条有效经验，也是值得继续深入探讨的一个课题。道德教育有效果取决于一系列的条件，它不仅依赖于学校教育的正确要求与合理措施，也依赖于社会、家庭与学校影响的一致性；它不仅依赖于各种外部条件，同时也依赖于学生本身内部的各种心理条件。在意识形态领域中，目前还存在着两种思想体系的斗争，我们不能满足于社会主义制度的优越性，而让学生自发地成长。只有充分揭示学生品德形成的规律性，更自觉地去进行品德培养工作，才能达到预期的效果。

品德的培养

品德的结构与形成过程

品德的心理结构

任何一种道德品质都包含有一定的道德认识，道德感和道德行动方式三种基本成分。道德认识是对于行动准则的善恶及其意义的认识。道德感是伴随道德认识所出现的一种内心体验。当道德认识和道德感成为推动个人产生道德行动的内在动力时，它们便成为道德动机。道德行动方式是实现道德动机的手段，是一个人的道德认识的具体表现与外部标志，它主要是通过练习或实践掌握行动技能与养成习惯的途径而形成起来的。道德品质的培养可以有各种开端，有时可以从培养道德行动技能与习惯开始，有时可以从培养学生的道德感着手，有时则可以从提高学生的道德认识做起，也可以同时并进，相互促进。但是，只有当上述几种心理成分都得到相应的发展，特别是在一定的道德动机和一定的行动方式之间构成稳固的联系时，某些道德品质才能更好地形成起来。

道德动机和道德行动方式之间的联系并不是一对一的简单联系。为了实现某一种

动机，一个人可以根据不同情境采取不同的行动方式。比如一个学生为了“好好学习”，他可以专心听课，认真做作业，积极思考，不懂就问，主动预习，翻阅课外书，等等。同样，一种行为方式在一个人的不同时期也可能是由不同的动机引起的。比如，同样是认真做作业，早先是为了得到老师与家长的表扬，后来是想升学，现在是受到实现四个现代化理想的鼓舞。儿童开始产生的道德认识与道德动机往往是具体的、切近的，而后逐步形成概括的道德认识与抽象的道德原则动机。例如，儿童最初知道帮妈妈做事是好的，慢慢地懂得帮隔壁大爷送报、取奶是好事，后来知道帮助同学学习也是件应做的好事……渐渐地，他体会到“助人为乐，自私可耻”的道理。而后，随着实践经验的丰富，进一步理解到“帮助敌人就是残杀人民”，“只有斗争才能解放全人类”等道德观点。道德动机具有不同的等级水平，它的水平越高，概括性越大，道德行为可以迁移的范围也越广。

对于道德品质结构成分的作用，历来存在唯智派与行为派，动机论与习惯论的分歧。

唯智派认为，人的品德取决于道德知识的掌握和信念，智慧和动机等因素的形成与发展，认为“大部分的罪行和不道德的举

动，都是由于愚昧无知，由于缺乏对各种事物的健全概念所形成的”；因此，在道德教育中必须给予伦理谈话和系统的道德知识（理论）讲解以很高的地位。行为派则认为，人的品格只是一定动作的总和，“是我们所有的各种习惯系统的最终产物”，一个人只要养成好的行为习惯，就会出现好的品德。因此，在道德教育中必须重视行为练习与习惯的培养。

动机论与习惯论作为侧重研究品德结构某一方面的学派是有意义的，然而它们夸大品德结构中某些成分的作用而反过来抹煞其他成分的存在或作用，则是片面的。把这种片面的观点带到教育上来，就会造成危害。如果把道德知识的作用估计过高，因而把教育工作的重心放在口头方法上，就可能使学生造成言行脱节的现象，即儿童对道德标准和规则说得很清楚，但往往不去遵守。同样，如果只是训练学生按规定行动，形成行为习惯，却始终不让他们知道道德行动的依据，那么这种道德知识上的缺陷也会使学生对道德行动的评价能力与灵活性的发展受到限制，因而出现“好人办错事”的情况（如帮助坏人、对敌人诚实等）。在教育上，应当把说理教育与行动练习结合起来，对于年幼的儿童少说大道理，多进行行动习惯的培养，是必要而合适的。随着年龄的增大，

对学生相应地增加一些伦理性的谈话，道德与政治理论的讲解也完全是必要的。

70年代在前苏联有人提出了“动机圈”的概念与理论，并从品德的内部结构探讨品德问题。这是值得注意的一种动向。这种看法认为：需要是人的行动和发展的真正动力，是个性发展的决定原因；德育，首先是需要的培养，需要也就是动机；个性品质是稳固的动机和相应的行动方式的统一体，一定的行动方式也可以成为新的需要；人的个性是许许多多个性品质和心理因素组成的、一个复杂而等级化了的结构，其中心是“动机圈”，它是由各种各样动机—需要组成的一个区域，其中有一个稳定而占优势的动机统领着整个“动机圈”的等级，因而造成道德的个性倾向性，或道德品质；自我肯定的需要是少年儿童的核心动机之一，它驱使儿童去服从守则，符合社会的要求和履行义务，但也常和实现的可能性发生矛盾，引起不满、苦恼、敌意等不适当的激情；如果让不适当的激情持续下去，会使个性畸形发展；预防不适当激情的办法之一是形成适当的自我评价，形成深刻而稳定的正当兴趣，同时使儿童在集体中得到合理的地位，使“动机圈”得到合理的发展。

这个理论企图抓住需要剖视品德的内部结构，以及扣住某种需要与实现需要的可

能性之间的矛盾阐明个性的发展与变化，认为个性品质是由动机和行动方式构成的统一体，这些是可以借鉴的。但是它并没有说清品格的结构，也未阐明需要本身怎样产生和活动动机的社会原因，因此存在着最根本的缺陷，不足以说明品德形成的最本质的问题。

道德动机与道德行动方式之间的联结，是一个非常复杂的结构系统。彻底查明这个系统，是心理学的一项长期任务。为了教育上的目的和研究上的方便，对学生品德形成的过程及其心理结构进行一些分析是必要的。

品德形成过程的分析

1. 道德认识（观念）的形成

道德知识的掌握在道德认识形成中有着相当重要的意义。道德知识所指的是对具体的行动准则以及执行它们的意义的认识。一个人只有知道了应该怎样行动及了解到为什么要这样去行动，才有可能自觉地产生相应的行动。

学生所掌握的道德知识无论在数量上还是在质量上，无论在内容方面还是在形式方面都是各不相同的。这种差异不仅表现在不同年龄阶段的儿童身上，而且也表现在同

年龄的不同儿童身上。

对小学五年级的学生所做的关于道德概念的问卷调查表明，在同一个班级中对道德一词的了解表现出几种不同的水平。（1）同语反复或不会回答。例如有的学生说：“道德就是道德行为。”（2）指出个别现象，表明停留在具体观念水平。例如有的学生说：“不打架、不骂人就叫做有道德。”（3）定义不完全或有错误。例如有的学生说：“对人好，就叫做有道德。”（4）比较完善的概念。例如一个学生说：高尚的道德行为就是高尚的共产主义道德品质，不做对集体有害的事情与行为，做个有高尚的共产主义风格的人。”

对道德行动意义的了解的不同水平，对于道德行动的效果有着直接的影响。研究表明，对于一般缺乏组织性和十分散漫的一年级学生，仅仅利用游戏的方式，即只让他们知道行为的竞赛意义，以此来组织他们的行动，最初具有很好的效果（缩短进教室排队、穿衣、洗脸、收拾床铺等的时间，提高质量），但是行动不巩固，不能迁移。游戏一停止，组织性的行动方式就会消失。如果既有游戏动机，又让他们知道正当行动举止的目的意义，就可以获得更好的成绩。如果结合行动的特殊训练，就可以使他们的组织性行动的游戏停止后能较久保持不变，且能

迁移。可见，教育者不仅应该使学生一般地领会道德准则的要求，而且应当不断引导学生深刻地掌握道德知识。

掌握知识的许多规律性在掌握道德知识的过程中也是起作用的。例如，在道德教育中，为了适应儿童在认识过程中具体与抽象相结合的规律，不但要有伦理性谈话，而且要结合实例，形象地进行榜样教育。为了突出道德概念的本质，在讲述时不能只举出个别典型事例，而应该考虑到变式的规律。在很多情况下组织学生复述学生守则等规定与进行各种练习也是非常必要的。

在一些情况下，学生虽然领会了某些道德要求，但并不一定立刻接受它们，甚至于拒绝接受这些要求。他们有时表现出“忽视”，有时表现“对立情绪”，严重时甚至拒绝接受来自教育者的一切要求。研究表明：这是由于在学生身上出现了某种“意义障碍”。所谓意义障碍即学生头脑中所存在着的某些思想或心理因素阻碍他们对道德要求、意义的真正理解，从而不能把这些要求转化为自己的需要。意义障碍经常会在下列情况下产生：（1）要求不符合儿童原有的需要；（2）要求的提出过于频繁，而又不严格检查执行的情况；（3）由于儿童生活经验的局限，对要求的实质产生误解；（4）提出要求时采取了强制或触犯学生个

性的形式；（5）使学生感到教育者在处理某些问题时不公正。为了使学生更好地接受教育者提出的道德要求，应当注意这些情况并设法防止意义障碍的产生。一旦出现意义障碍，就必须设法消除它。在出现拒绝一切要求的情况时，应当设法消除学生的对立情绪，使学生渐渐体会到教育者的善意。

学生的道德认识中经常会出现种种矛盾，例如实现个人意愿同助人为乐的动机发生冲突时究竟应该放弃什么？坚持原则意见和保持友谊究竟哪方面重要？所有这些矛盾都是客观现实矛盾在学生头脑中的反映，他们有着社会方面的根源或认识方面的根源，教育者要正视这种内心冲突，鼓励学生做出某些克服矛盾的正确行动，这是使学生获得与巩固正确的道德经验、知识的保证。

在学生掌握的道德知识中常常有许多错误或糊涂的观念或概念。例如有少数学生把尊敬老师认为是“逢迎”、“拍马”；把向老师汇报某同学的错误行为说成是“出卖同学”；把不守纪律当做是“英雄行为”；有些学生头脑中存有男女界线等等。当学生认为这些看法是自己独立思考的结果或是周围一群同学共同见解时，纠正起来就比较困难。消除这些看法的方法是极其多样的，其中最通用的办法有：通过讨论指出这种看

法的错误性质，教师与同学对它们采取一致的否定态度；借助于艺术作品或现成事实使学生看到这种错误观念以及由此所产生的行动后果；利用学生的自然行动后果使他们体验到这种错误观念的危害性。

当人们把道德要求的知识变成个人行动的指南与原则时，坚信它的正确性，无论是自己执行或看见别人执行这种要求时会引起种种情绪上的体验，这就表明此时道德知识已转化为道德信念。道德信念是道德动机的较高形式，它可以使学生的道德行动表现出坚定性与一贯性，从而成为道德品质形式中的关键因素。

通过实践使学生获得道德行动的经验和有情感色彩的体验是使知识变成信念的主要条件。使学生领会某些道德要求与知识并接受有关的劝导是比较容易做到的，但是想把这些要求与知识真正变为他们自己的信念，成为他们日常行动中经常起作用的动力，就需要通过身体力行，使这些知识、要求被个人经验及集体经验所充实、所证明，被实践后果所引起的体验所丰富、所加强。当学生亲自看到由于按一定的道德要求办事给集体、给别人带来好处，得到了舆论的好评与支持时（反之，得到了相反的后果时），他们就会具体地认识到道德要求的正确性，并且产生继续做好事的热望与对自己

进一步的严格要求。研究表明，使学生获得行动经验，光依靠个人经验是不够的，只有使整个学生集体获得有关经验才能使个别学生更加依赖自己的经验。例如老师告诉学生不守纪律会妨碍自己与别人的学习，尽管个别的学生由于不守纪律而确实影响了自己的学习，但如果他发现周围某些不守纪律的同学照样获得好的成绩，或是他发现全班学生对于他不守纪律的行为没有任何谴责的表示，那么他所领会的纪律要求就不一定会对他经常发生作用。为此，应当创设某些条件，使学生获得与道德要求相应的经验。例如根据学生能力增加课业的分量和提高评分标准，使所有学生只有在守纪律的情况下才有可能获得优异成绩；结合培养班集体的工作，组织学生的舆论来谴责影响集体利益的行动等。这样才有更大的可能使道德知识变成个人行动的信念。此外，也应该防止学生取得反面经验与体验（即不按要求办事反而得到了部分人的赞赏；或者是按要求办事反而受到了种种批评）。因为这种情况会削弱道德知识要求的说服力，从而会阻碍有关的知识向信念的转化。

道德评价能力的培养有助于道德信念的形成。道德评价是应用已有的道德知识对已发生的道德行动的善恶进行分析、判断的过程。道德评价是一种心智活动，它可以提

高学生分析情况，确定合理行为的能力。经常运用道德评价可以帮助学生巩固与扩大道德经验，加深对道德意义的理解；可以把道德知识变成组织个人行动的自觉力量。

学生的道德评价能力是逐步发展起来的。学生的道德评价最初是在别人评价的影响下形成起来的。开始他们常常只是重复老师或别人的评价，以后才慢慢地学会了独立地对别人进行评价。在评价时，最初只是注重于行动结果方面的分析，然后依据个人的体会渐渐转向于对行动动机和行动外部原因的分析。少年对于自己的评价往往落后于对别人的评价，他们往往能够正确地分析别人的行动，却不善于全面而确切地分析自己的行动。少年的道德评价还往往带有很大的片面性，他们常常根据一个人的行动表现中的某一点而对人的道德品质作出全面肯定或全面否定的结论。学生道德评价的深度是和他们对道德要求理解的深度以及思维发展的水平密切联系着的，这方面的差异不仅存在于不同年龄学生身上，同时也存在于同年龄的学生身上。例如小学五年级学生在评价一学生在课堂上画小人的不守纪律的行为时，全体学生一致认为这种行动是不对的。当分析为什么不对时，不少学生只是认为这种行动会影响个人的学习，与别人无关；一些学生则认为这种行动和集体有关，

因为这种行动分散周围同学的注意，打断教师的讲课；而只有极少数学生指出，这种行动关系到集体的荣誉，关系到不能很好完成祖国人民交给自己的学习任务，从而影响祖国未来的建设事业。

为了培养学生的道德评价能力，教育者不仅要注意道德评价的示范，经常利用教材中或学生日常生活中的典型事例作出简明而正确的评论，同时还应该注意利用教学与教育中的各种环节，如在作文课、为墙报写稿、班会讨论和优秀生评选等活动中有意识、有步骤地提高学生的道德评价能力，使他们的道德评价水平渐渐由表面到本质，由别人到自己，由片面到全面，由浅入深地得到发展。

世界观是一个人看待、解释自然与社会现象的总观点，它是一个人的行动的深远根据与动因。共产主义的道德原则与要求是按照社会发展与历史进步要求所确立的。当人们把某些道德原则与科学的世界观联系起来时，对于道德的本质与必要性的了解就更为深刻，从而也使道德信念更为坚定。世界观是逐步形成起来的，它的形成以各种知识、信念为基础，也制约着知识的进一步掌握和信念的进一步发展。学生世界观的形成是较晚的事。但是教育者应当逐步帮助学生在掌握各种知识、信念（包括道德知识、信

念)的基础上形成科学的世界观,并尽可能利用他们已形成的或形成中的有关观点来支持他们的各种具体的道德信念。

2. 道德感的培养

情感是人的需要是否得到满足时所产生的一种内心体验。人的道德需要是否得到实现所引起的内心体验便是道德感。道德感按其内容来分,有阶级情感、爱国主义情感、国际主义情感、集体主义情感、革命人道主义情感、义务感、责任感、事业感、集体荣誉感、同志感、自尊感等等。这样一些情感往往是许多情感的综合表现,因此很难将它们作绝对的区分。但是不管哪一种道德感,它们都是和道德信念紧密联系着的,而且也对自己行动的情绪上的评定分不开的。人对自己做过的事,或者“心安理得”,或者“悔恨自责”,这都是个人运用一定的道德标准衡量或评价自己行动时所产生的情绪体验。两者一致便出现积极的体验,两者有矛盾便产生消极的或不平静的体验。时代和阶级不同,道德标准不一样,道德感也就不可能相同。道德感是道德意识的一种具体表现,因此它和其他情感一样,不仅是现实的反映,而且也表现了人对当前现实的一种态度。

道德感从形式上看,大致分为三种:1. 直觉的情绪体验。它是由于对某种情境的感

知而引起的。由于它的产生非常迅速、突然，因而往往对于这个过程道德准则的意识是不明显的。例如人由于突然的不安之感而制止了某些不道德的要求；由于一种突如其来的自尊感与害羞的体验，激起了大胆而果断的行动。这种道德体验尽管看来不具有自觉的，但它仍然与人的实践经验有关，或者说它是过去个人行动与周围舆论反应之间的关系的一种反映。由于它具有道德行动的迅速的定向作用，因而组织健康的舆论以及帮助人们形成对待舆论的正确态度便显得十分重要。

2. 与具体的道德形象相联系的情绪体验。它是通过人的想象发生作用的一种情感。例如，人们想起了屈原、岳飞、文天祥、杨靖宇等人物的形象与事迹，便产生了对英雄人物的敬慕与爱国主义的情感；想起白求恩、黄继光、罗盛教的形象便激起国际主义、革命人道主义的情感；想起向秀丽、雷锋的形象便唤起社会主义责任感与自我牺牲的精神。道德形象之所以能引起人们的道德体验，首先是由于这些形象本是作为社会道德规范的体现者而存在的，通过这些形象可以使人们更好地认识到道德要求及其社会意义，扩大个人的道德经验；其次由于形象的生动性与感染性，可以引起人们情绪上的共鸣；具体的道德形象常常使人毕生难忘，因而与这种形象相联系的情感便

成为一个人经常产生类似道德行动的强大动力。好的文艺作品、电影、戏剧在培养道德感中起着特别重大的作用。教育者对于这些手段应该给予充分的重视并加以利用。3. 意识到道德理论的情绪体验。它是以清晰地意识到道德要求为中介的情感，而且具有较大的概括性。例如爱国主义情感，只有当人们意识到个人与祖国的关系，个人对祖国应尽的义务与忠诚的必要性时才会真正地发展起来，它是在许多情绪体验的基础上形成的，是和爱故乡，爱母校，爱首都，爱党，爱国旗，爱领袖，爱祖国的地理与历史，爱人民，对旧社会和对祖国敌人的仇恨，对共产主义远景的热望，对工作的高度责任感等情感交织在一起的，并在它们的基础上形成起来，它是最概括的道德感。意识到道德理论的情绪体验是一种比较深挚的道德感，因而也是比较持久而富有强大动力作用的情感。

学生道德感的培养是通过多种方式与途径来进行的。不论采用哪一种办法，都应当注意：（1）丰富学生有关的道德观念，并使这些观念与各种情绪体验联结起来。在一种情况下教师可以通过言语启示激起学生的感情，使他在领会道德要求的同时，伴有积极或消极的情感体验。例如在讲到爱护集体利益行动时，应该使用赞赏、颂扬的词

句使学生意识到这种行动给集体、个人所带来的荣誉，产生自豪、羡慕、向往、愉快等体验；反之，在讲到不守纪律、损害集体利益的行为时，也应该使用某些指责或否定的词句，使学生预感到这种行动的恶劣后果，产生羞耻、愤慨或不愉快等体验。在另一种情况下，教师应该创设实践的条件，利用舆论及时地进行表扬与批评，使学生获得道德上的满足或否定的体验。（2）充分利用好的艺术作品与生动事例引起学生道德情感上的共鸣，增加道德实践的间接经验与情感内容。（3）在具体情感的基础上阐明道德要求的概念与观点，使学生的道德体验不断概括、不断深化。例如，爱国主义情感需要在爱故乡、爱人民等感情的基础上孕育起来，但是只有真正懂得了爱国主义的实质与深刻意义，学生才不会为温情主义、乡土观念等狭隘情绪所纠缠。为了发展学生的道德感，一方面要注意到它的广度的发展，同时也应该注意到它的深度的发展，而不断提高学生对道德要求的认识在这里具有特别重要的意义。

培养道德感还应该注意学生情感的调节与消极情感的根除。由于个人或集体的成就而感到高兴，由于一时的挫折失败而感到难过是十分自然的，但不应因此在别人或别的集体面前得意忘形、趾高气扬，或是垂

头丧气、伤感备至。如果对自己的同志幸灾乐祸，有嫉妒心，那就是一种不道德的情感。由于别人的不良行为产生公正的愤怒或以文明形式表现合理的愤慨是许可的，有时是很必要的，但是如果这种愤怒表现得过火，甚至动手打人，便不合适。假如由于利己主义根源而表现愤怒，经常发生暴怒或迁怒于人，就成为一种不道德的消极情感了。为了帮助学生调节自己的情感消除不健康的情感，应该考虑到以下几点：（1）不要单纯采取简单的禁止办法，而要耐心地改变学生产生消极情感的观念和概念。简单禁止有时反而加强消极情感。（2）臆测、猜疑对方的意图时常是引起消极情感（冷漠、无原则的敌意与怀恨等）的原因之一。在这种情况下，教师、好友与同伴的解释能起到消除偏见与克服不良情绪倾向的巨大作用。（3）利用积极情感来克服消极情感。当学生表现有某些利己主义和对同学不友爱的情感时，死盯住这种消极情感不放往往会事倍功半，而通过若干活动从下面激发沉重的集体荣誉感、上进心、培养他们为集体服务的意愿等反而可以使他们的消极情感迅速地消失。（4）使学生预见到某种情感表现的后果，并学会根据情境表露情感的本领，在提高情感的控制力上有相当大的作用。

3. 道德行为的训练

人的道德风貌是以行动举止来表现、来说明的，也是在实际行动中形成的。

一般说来道德动机与行动效果是统一的，但有时由于儿童不善于组织自己的行动，也可能产生两者的不一致。下面的研究是一个很好的例证。为了培养完成社会委托的责任态度，委托三、四年级学生给幼儿园小朋友制一套彩色方块。先通过专门方法使两组学生都形成相应的动机。然后让他们回家分批地去制作并如期交出成品。第一组只是告诉他们交出的时间；第二组除此之外，还告诉他们组织自己行动的必要方式、方法。结果在5次共制造60块方块的委托中，第一组只完成了51%，第二组完成了76%。同样的实验在小学一年级学生中进行时，第一组只完成了36%，而第二组完成了75%。这些研究结果表明，在学生道德表现中，除道德动机外，还存在道德行动的方式、方法问题，同时也表明年龄越小，行动方式的指导越是必要。

学生具有一定的道德动机和懂得道德行动方式之后，有时也往往不能立刻或坚持执行决定，甚至于还会产生不符合道德要求的行动。在这种情况下，道德意志起着特别显著的作用。意志是人为了达到某种目的支配自己行动并克服种种困难的心理活动。道德意志是指人在产生道德行动过程中所表

现的意志，它主要表现在两个方面：第一，道德动机经常能够战胜不道德的动机。第二，排除内外障碍，坚决执行由道德动机所引出的行动决定。道德意志坚强的人可以把自已的道德观念、道德信念与道德理想付之实现，而一些道德意志薄弱的人却不能做到这一点。

道德品质的培养光靠动机教育与行动方式的指导还不够，还必须通过不断实践形成一定的道德行为习惯。道德行为习惯是一个人由不经常的道德行动转化为道德品质的关键因素。有关的实验研究也证明了这一点。研究者（教师）为了考察学生课业责任心形成的条件，在实验前对五年级两个等级学生（各7人）进行了同样的动机教育与行为方式的指导，使学生领会到认真学好功课的意义与完成作业的行为方式上的要求（按时做作业，检查验算，改正上次错误）；然后，对实验组学生进行了系统的、有计划的行为习惯的训练，而使控制组只处于一般的教学与教育条件下。结果，实验组学生对待课业的责任态度方面有了显著的变化。这种变化可以从课业责任心的两种客观指标上看起来：第一，平日作业中的粗心性错误，在实验后期比实验前期的减少情况：实验组为61%；控制组为33%。第二，实验后期检查验算的情况，在实验组中完全做到的6

人，不经常做到的有 1 人；控制组中完全做到的只有 1 人，不经常做到的有 5 人，基本上没有做到的有 1 人。道德行为习惯与一般习惯一样，不仅可以使人的行动的实现感到容易，同时它的受阻会引起消极体验，从而也成为道德行动的一种内部动力。在日常生活的简单道德行动方面，行为习惯起着特别明显的作用，比如在具有公共道德意义的卫生行动方面（像不随地吐痰等），如果经常伴有思虑与动机斗争等活动则是不可思议的。因此，在道德教育中培养好习惯与根除坏习惯便显得很有必要。

由此可见，道德行动的训练，主要包括三个方面的内容：（1）道德行动的方式方法的掌握；（2）道德意志的培养；（3）道德行为习惯的养成。

道德行动方式方法的指导有着多种的形式。例如，通过学生守则、常规的讲解与练习使学生熟知学校生活中最基本的行动要求；通过课文或故事的讲述使学生理解到某些典范人物行动的合理性；组织全体或部分学生讨论为了完成一件好事所应采取的行动步骤；分析与总结道德行动的成功经验与失败教训等等，都是常用的方法。采取这些措施的主旨并不只是要求学生记住几条行动的具体规则，而是要使学生通过各种典型的事例概括地认识到在不同的情况下采

取不同的合理行动的一般依据；换言之，就是要提高他们道德认识水平，使他们具有独立地、主动地并且创造性地来选择道德行动方式的能力。

道德意志的培养和一般意志的发展是紧密联系的。为了专门训练学生的道德意志，采取下列几项主要措施是必要的：

使学生获得道德意志的概念和榜样，产生意志锻炼的愿望。研究表明，向被试者作了题为“困难及其克服的必要性”的讲演或进行个别交谈后，可以在少年学生行动方面看到克服困难的积极表现，即用顽强精神去迎接困难，而不是在困难面前退却。应当充分利用教材内容（如愚公移山、董存瑞和邱少云的故事等）或课外谈话、关于英雄模范人物的报告等方式，使学生形成意志的观念、概念与发展意志的意向。为了防止学生把意志锻炼当成目的或把意志抽象化，应当向他们指出：我们社会的道德意志是一种革命的意志，它是实现共产主义理想的手段；一个人只有根据高尚的动机，并使个人的需要、愿望与兴趣等动机服从于社会的义务时，才谈得上发展道德上的意志。

组织行动练习，提高意志力。意志行为的练习途径是很多的。完成学习任务，遵守课堂与学校的纪律，执行委托的任务，以及校外无监督的文明行为等都可以锻炼学生

的意志。为了使 学生获得锻炼的信心，可以先给一些简单的、短期内能够实现的任务，然后再提出比较复杂的而需要较长时间努力才能完成的任务。在练习过程中，为了激发学生的主动性和自制力，应该有意地创设一些困难的情境与提供若干克服困难的条件。列举的对象与容易完成的事情常常不能引起意志上的紧张，困难而有意义的活动则可以引起学生意志上的努力。因此无论是在教学过程中或是在组织活动的过程中，应该给学生提供一些不能立刻引起兴趣但是必须完成的任务，并适当地设置一些外部的障碍，勉励、赞扬、树立榜样、介绍方法可以增强学生克服困难的信心与力量；有时集体的期望、机智的责备、暗示后果也可以激发学生排除障碍的决心。为了保证学生练习的成功和激发不屈不挠的斗志，应当充分地利用上述激励的条件。强化在巩固锻炼的成就和激起进一步锻炼的意愿方面有特殊的作用。奖励和批评要及时，而且应当针对行动的道德性质与意志品质的优缺点来进行，最好是帮助学生自己来进行小结。

针对意志类型，采取不同的锻炼措施。学生意志有着各种差异。就消极方面来看，有的学生非常软弱而易受暗示，另一些学生则十分执拗、顽固；有的学生常常畏首畏尾，犹豫不决，另一些学生则十分冒失而轻

率；有的学生萎靡不振，另一些学生过分活跃却缺乏自制力；有的学生缺乏精力，另一些学生则缺乏毅力；等等。对于第一类学生应该从自觉性、目的性和原则性方面来着手培养；对于第二类学生则要培养他们的大胆、果断与沉着、耐心的品质；对于第三类学生要调动他们的积极性或提高他们的控制行动的能力；对于第四类学生则要不断激发他们的奋发与坚韧精神。

习惯是在生活过程和教育过程中形成和培养起来的。习惯形成的方式有：简单重复、模仿、有意练习、与坏习惯作斗争等。培养沉重的行为习惯应注意：（1）创设重复良好行为的情境、不给重复不良行为的机会；（2）提供良好的榜样；（3）在有意练习时要明确练习的意义、目的与阶段要求，不间断地坚持下去。要让学生知道练习的成绩，体验到愉快并懂得成败的原因；（4）根除坏习惯时要使学生知道坏习惯的害处，加强克服坏习惯的信心，不要轻易地说“不可救药”等泄气话。运用各种具体方法，如活动替代法，铭记警句，利用人为动作延缓坏习惯的出现及合理奖惩等方法来巩固好习惯与抑制坏习惯。为了阻止坏习惯在班上蔓延，必要时还可以发动集体来谴责带头的学生。

行为习惯在道德表现中有时也有负作

用。因为过分地依赖于习惯往往会忽略对情境的分析，所产生刻板的行为反应，并不符合道德要求。比如点头、微笑、握手等本属于有礼貌的道德行为习惯，如果不分对象地对一切都表现有这种行动，有时也会成为一种不道德的行动表现。因此，在行为习惯的训练中，不应该脱离道德动机教育而孤立地进行。要让学生时时警觉，使自己成为行为习惯的主人，而不成为行为习惯的奴隶。

学生品德培养的心理学问题

集体对品德形成的重要性

学校中的（班）集体是对学生进行教育的基本组织形式，是学生在校生活的“儿童社会”，也是社会影响学生个人和个人进入社会生活的通道之一。

并不是任何人的集合都可称为集体。在我国，凡是坚持四项基本原则，按民主集中制原则组织起来的集体才是真正的集体。良好的学校（班）集体也是这样，不过它还应当具备下列一些特点：（1）在德、智、体等方面具有明确而统一的目的性和任务，它们是教育方针的具体体现。（2）集体组织的权威与集体成员的民主权利协调一致。教师是集体的组织者与指导者，他按照党和国

家的意志不断提出符合集体利益的要求，并督促集体成员加以执行。集体骨干的产生、民主气氛的活跃、集体舆论的出现、集体组织的权威渐渐形成，都能配合或替代教师的权威而起作用。（3）遵守学校守则与班级常规。（4）集体成员的平等友爱与团结互助。具备上述特点的学校（班）集体便是一个好的集体，缺乏这些特点的学校（班）集体则是不健全或不良的集体。

集体对它的成员的影响，一方面是作用于他们的个体意识，另一方面是制约他们的行为方式与习惯，从而左右学生品德的发展方向。

良好的（班）集体对学生的品德形成有许多积极影响。它是学生形成集体主义意识、全心全意为人民服务的思想的直接源泉，是推动学生努力发扬优点、克服缺点的客观力量，也是促使学生在集体的健康舆论影响下和先进积极分子的带动下，不断进行道德实践，逐步形成品德的良好环境。一般说来，良好的（班）集体可以促使学生树立远大的革命理想，坚定社会主义方向，树立为人民服务的观点，提高道德行动的自觉性，学会履行民主集中制原则，正确处理个人与集体、自由与纪律的关系，服从集体要求，形成集体主义和爱国主义的思想品质，培养革命义务感、责任感、同志感和集体荣

誉感，锻炼革命意志，养成自我牺牲等优秀品德。相反，学生生活在不良的（班）集体或“乱班”中，常常会使他们生活漫无目的，缺乏理想，不完成学习任务，纪律性差，自私心重，不关心集体。部分学生还可能形成小圈子，互相包庇缺点，故意与其他同学、教师闹对立等。

学生在集体中的各种良好品质并不都是自发地发展起来的。只有当教育者充分利用学生在集体中的心理特点，采取相应的有效措施，才有可能使他们的集体主义意识和各种优秀品德迅速形成起来。学生在集体中的主要心理特点如下：

1. 参加集体活动的需要

儿童和青少年，绝大多数都有上进心，好奇心，好说好动，积极好学等心理特点。对集体开展的以学习为中心，使德、智、体都得到发展的活动，学生总是乐意参加的。由于集体活动内容和社会性、丰富性，形式上的新颖、生动和多样，对学生具有极大的吸引力。学生一旦失去了参加集体活动的机会，常常会产生孤独感。他们渴望参加集体活动。

集体活动，可以使学生亲眼看到集体力量比个人力量大，亲身体会到参加集体活动的乐趣，这就可能促使学生产生建立良好集体的迫切要求。在集体活动中，学生比较容

易意识到个人的努力与懈怠会影响集体的成败，而集体的成败也会给每个集体成员带来影响，从而促使学生产生尊重和服从集体的意向，逐步形成集体英雄主义的思想。

有人认为学生集体的发展过程可以划分为四个连贯的阶段：第一阶段，教育要求对集体来说还是外来的；第二阶段，学生中的先进分子、积极分子接受了教育要求，并协同教师向其他大多数学生提出这些要求；第三阶段，学生的整个集体接受了教育要求，并向个别差等生提出这些要求；第四阶段，教育要求成了集体中每一学生的要求，他们已经不要外来监督，就能自己提出要求，并严格遵守，认真履行。

有经验的教师十分重视集体活动的组织工作，他们不仅善于通过集体活动来组织健全的班集体，而且善于在集体活动中对学生进行生动的集体主义的教育。学生的基本任务与基本活动是学习，因此班集体的组织与教育的中心内容及主要途径应该是为提高全班学习成绩而努力。对此，有的教师采取过渡的办法；有的教师则采取直接的办法。所谓过渡的办法，是先利用一些简单的、有趣的或是开展起来十分自然的活动形式，如打扫和布置教室，准备迎新会的节目，军事性的游戏，体育比赛和下乡劳动等，使学生取得一些集体生活的经验和体

会，激起完成集体任务的热情与建立班集体的意向，然后利用动机的迁移，引导他们有组织有计划地努力完成集体的学习任务。为了提高效率，在进行前一活动时，要组织集体互助，启发大家为完成集体任务而共同设法克服困难，并使全体成员看到活动的结果以及它和集体努力的关系。直接办法是一开始便从学习活动的组织工作着手。在这种情况下所建立起来的集体以及这个集体的某些传统，对于完成学生中心任务（学习）是十分有利的。为了提高效率，在工作时应该注意：第一，通过生动而富有说服力的多种形式使学生了解到学习的目的性，知道学习是为祖国社会主义建设及全人类的进步事业贡献更多力量。第二，提出全班近期的奋斗口号与学习上的具体要求，使每个人把取得优良学习成绩看成是全班的任务。为了集体任务的完成，每个人就会鞭策自己努力学习，而且也会关心集体的进步。第三，组织学习经验交流，不仅可以使学生取长补短，而且可以体验到集体的智慧与力量，使他们更加热爱自己所生活的集体。第四，有计划地组织讨论与及时进行小结，肯定集体的进步，表扬小组或个人在完成集体学习任务中的正确态度与成绩，指出存在的问题，对某些缺乏认真态度的同学进行批评。这样做，可以使全班同学体验到集体不断向上的气

氛以及集体对个别成员要求的力量，产生信心和服从集体意志的意向。

2. 模仿

学生在集体中，由于与老师、同学共同活动，直接交往，别人的言行常常会直接引起学生的思考、对照，产生模仿的心理活动。学生在集体中的模仿，对于学生品德的形成，可能成为有利因素，也可能成为不利因素。因此，在学生集体中，教师既要注意自己的模范作用，也要引导学生向先进榜样学习，而不去模仿反面的东西。

少年儿童模仿的发展有自己的特点，他们开始只是模仿邻近的人，随后模仿较远的人。比如：他们开始模仿家庭成员（父母、兄弟、姐妹等），进而模仿他们接触到的社会范围的人（老师、同学、小伙伴），再进而模仿广大社会范围中的人（模范英雄人物，文艺作品中的典型人物，历史上的知名人物）。发展的基本趋势是：从无意识的模仿到有意识的模仿；从游戏的模仿到生活实践的模仿；从把模仿当作目的到把模仿作为达到目的的手段；从模仿榜样的外部特征产生类似的举动，到模仿榜样的内心特征而产生独创性的道德行动。一般说来，低年级学生的模仿常常带有盲目性，模仿的对象变换不定；中、高年级学生则开始显示出评价榜样的独立性、选择榜样的自觉性和学习榜样

的稳定性。

在集体生活中，榜样可以是集体的，也可以是个人的。为了使先进榜样发挥更大的教育作用，教育者必须注意：1.经常地实事求是地宣传和表彰先进榜样的优秀事迹，组织学生参观典型的班集体，引导学生的模仿指向正确的方向，激发学生模仿先进榜样的动机。2.引导学生正确对待榜样，一分为二地看待先进榜样，学其所长，防止仿效其缺点。3.分析先进榜样形成的条件，指明达到要求的途径，增强学生模仿先进榜样的信心。4.在树立和表彰先进时要隆重、热烈，激发学生产生敬慕的心情。5.及时表扬学先进榜样的积极分子，扩大先进榜样的队伍和影响，巩固和提高学生模仿先进榜样的积极性。

3.集体荣誉感的增强和对集体舆论的尊重

学生在集体中生活，逐步会意识到个人在集体中的地位以及自己所处的小集体在大集体中的地位，产生荣誉与羞愧、自豪与自疚等情绪。这就是荣誉感。荣誉感实质上是个人与集体，小集体与大集体之间的关系在学生头脑中的一种反映形式，它是学生上进心的表现。

集体舆论，即在集体中占优势的言论与意见，常常是个人与集体的关系的直接表

现。它以议论、褒贬、奖惩等形式肯定或否定这些关系，引起集体成员情绪上的体验和思想上的考虑，促使他们调整自己的行为。健康的舆论体现了集体的意志，是使集体成员根据集体利益调节个人行为、改变关系的因素，是学生产生荣誉感的一种重要来源。

一般说来，受到集体舆论支持并引起自豪感与荣誉感的行动，可以使学生继续坚持与发扬；受到集体舆论指责，并引起羞愧与自疚感的行动，会使学生努力去改正，克服。因此，健康的舆论便成为学生发展良好行动和制止不良行动的一种强大的力量；不健康的舆论是对集体关系的一种歪曲的表现（如对正当行动的讽刺，对不正当行动的赞赏等），它可以成为学生产生不良行动的潜在力量。

为了培养健康的舆论，教育者应该时刻注意舆论的倾向与性质；以自己的言论与举动把集体舆论引向正确的方向；通过讨论或谈话肯定正确的舆论，否定不正确舆论；培养积极分子分析与评论的能力，以带动其他同学，形成一种正确舆论的力量。此外，还可以利用刊物、墙报、学习园地、漫画、广播等形式，大力表扬好人好事，适当评论不正确的言行倾向，表达集体的正确愿望与要求，使其成为舆论的中心。

培养集体荣誉感还可以采取其他措

施。经验表明，以下方法只要做得适当，也是行之有效的：（1）向学生宣传整个学校为祖国培养人材的贡献、先进事迹以及发展远景，使学生产生爱校感情，意识到争取学校的更大荣誉与每个班集体、每个学生的关系，树立责任感。（2）利用各种形式表扬班内先进事迹，指出先进事迹与整个集体的关系。争取学校或社会舆论的赞扬，往往会成为激发集体荣誉感和建立班集体的一个重要契机。（3）利用多数学生的集体荣誉感教育其他学生。当个别学生损害集体荣誉时，组织大家讨论如何挽回集体的荣誉，不仅对犯错误的学生是一种生动的教育，而且可以使每个学生更加意识到个人行为给集体荣誉所造成的影响以及集体荣誉与个人荣誉的关系；同时也使大家看到集体对个人进步的关心及教育力量，从而使全体成员更加热爱自己的集体。（4）组织学生参加爱班爱校的活动，不仅可以加强学生的集体意识，体会到集体生活的美好与愉快，而且可以增强学生搞好集体的意向。（5）在集体中正确地运用奖励与惩罚。坚持表扬为主，辅以必要的批评与惩罚，不仅可以培养学生集体荣誉感，而且也是利用学生荣誉感进行教育的有效手段。

4. 前途观念

青少年学生富有幻想。幻想是创造性活

动的前奏，是意志行动的一种。当学生的幻想指向于集体活动，指向于集体发展的前景时，它不仅可以使整个集体生气勃勃、奋发有为，而且可以使学生在奔向集体共同目标的活动中更加关心与热爱集体。

马卡连柯看到了学生在集体中的这种心理活动，所以十分重视前景教育。他认为，一个人，如果能根据集体远大的前途观念来行动，他不仅是强有力的，而且在人格上也是美的和高尚的。他甚至认为“培养人就是培养他对前途的希望”；“教育机关，如果不能建立前途观念，就不能获得良好的工作和纪律”。建立前途观念在开始时，为了使学生热爱生活、产生明日的快乐，仿佛是一种简单而原始的满足，但是逐渐代之以理更有价值的前途（包括共产主义的远景），就会出现更深刻的责任感。

培养集体成员的前途观念，应该注意学生心理发展的水平和规律：（1）为了使儿童热爱生活，在建立近景时先从满足个人需要的活动着手是可以的。但是只顾惬意而去建立近景会养成儿童享乐主义的倾向，所以必须提高儿童的自觉性、自尊心、上进心，把他们的兴趣引向比较有意义的方向，使儿童不仅怀着明日快乐的思想，而且开始把个人前途与集体前途统一起来。（2）学生年龄越大，近景的境界应该推得越远，应该向

他们提出需要克服困难和在相当时期以后要实现的前景。而且，必须给这些活动准备多种内容，动员大家来关心这件事，向往这个日子的到来。（3）对于接近成年的学生，政治上较成熟，远景的作用愈加显著。社会主义建设和共产主义的远景是前景教育中的高级阶段。要使学生知道，现在的学习与劳动就是为祖国建设作准备，使他们在未来美好远景的鼓舞下艰苦奋斗。不断给集体提出前景与要求，不仅以明天的欢乐鼓舞学生前进，而且也促进学生的品格在为实现集体前途的艰苦劳动中日臻完善。

5. 对待集体的不同态度和性格特点

根据学生对集体的态度与行动表现，在集体中经常可以发现不同类型。

在建立学生集体和利用集体教育学生时，教育者应该巩固与发展积极分子的队伍；帮助其他同学提高觉悟，培养他们的积极性与主动性，在与不良现象作斗争的过程中使他们逐步成为积极分子；对于和集体闹对立或对集体抱敷衍态度的学生要进行各种各样的个别教育工作，必要时应进行公开的说理教育。

集体成员对集体所表现的不同态度，固然和学生和集体观念、道德意识有关，有时也和他们的性格特点有关。例如，一些学生由于对自己估价过低，经常表现出害羞、胆

怯和被动的特点，如果集体对他们采取否定和不关心的态度，他们就会产生远离集体的倾向，以致于形成孤僻的性格。一些对自己估计过高的学生，则经常表现出自负和固执的特点，如果集体过多地和过分地夸奖他们，容易使他们产生骄傲情绪，因而在某些情况下，特别是他们自己认为没有被集体所重视时，也会产生和集体对立的态度。教育者应该组织集体针对上述学生的特点，关心他们，重视他们，教育他们，把他们吸引到集体的活动中来，逐渐使他们对自己产生正确的估价与认识。

生产劳动与品德形成的关系

学生参加生产劳动，不仅为日后参加社会主义现代化劳动准备了有利条件，也是使德、智、体得到全面发展的一条重要途径。

生产劳动对于学生的共产主义意识和品德的形成起着重大的作用。学生在劳动中不仅能认识劳动的社会意义，树立劳动观点和劳动态度，有助于建立劳动人民的思想感情，养成劳动习惯；而且也能形成集体主义、纪律性、意志力及勤勉、节俭、认真等品质。

但是，不同情况的劳动对学生的品德有不同作用。这主要取决于以下几个因素：劳

动的性质和组织形式；学生的主观态度及个性特点；教育的措施。

在社会主义社会里，一切社会劳动都有公益意义。义务劳动是一种不计报酬、不计定额的自觉地为公共利益所进行的劳动。它的公益意义表现得最为突出。学生参加义务劳动可以逐渐意识到劳动的社会意义、崇高目的，逐渐形成共产主义的忘我的劳动态度。为了体现“各尽所能，按劳分配”的社会主义原则，使学生体会到劳动为社会创造财富与改善劳动者生活的密切关系，也可以适当组织学生参加计报酬的劳动。但组织学生参加计报酬的劳动，必须重视思想教育，不然劳动的公益意义就会为狭隘的集体收益、个人收益所掩蔽，从而产生某些消极影响。自我服务性劳动虽然是一种不计报酬的劳动，但其主要目的是为自身利益服务；由于它与别人关系较少，所以一般认为它不是培养学生集体主义的有效手段。但是自我服务性劳动在培养学生独立料理自己、勤劳、节俭、爱护劳动成果等品德和劳动习惯，掌握某些劳动技能等方面，都是极其必要的。为了使自我服务性劳动成为培养学生集体主义意识的手段，应该注意：（1）指明自我服务性劳动可以减轻或分担其他人的劳动负担，支援了其他人更好地劳动，从而间接地对社会作了一定贡献。（2）逐渐扩大

服务范围，如把自我料理生活的服务性劳动，逐步引导到承担一定的家务劳动，在家庭成员范围间服务，养成互助、关心别人的品质。在学校中参加集体性的自我服务劳动，可以使学生增强团结，形成关心集体、对集体生活负责的态度。参加超过学校范围的集体性服务劳动，学生的服务对象范围更大，集体意义也更为突出。

人在社会性的劳动过程中，不仅通过一定的劳动组织形式与人直接交往，也通过劳动产品的社会交流与人间接进行交往。在劳动中这两种交往愈加显著、紧密，则劳动者的集体主义意识就会更好地得到发展。研究表明，劳动的组织通常有几种不同形式，它们对学生集体主义意识的发展具有不同的作用：（1）个人单独执行任务的生产劳动形式。这种劳动的全部工序由一个人单独完成，人与人之间在劳动中接触不密切，不易使人直接体会到集体力量以及个人与集体的关系，因此，这种劳动组织形式一般说来对学生形成集体主义品质没有显著影响。（2）在集体中单独执行任务的生产劳动形式。这种劳动从表面上看是集体在一起的，但实际上是每个人单独地完成着同样的任务。这种劳动可以使学生看到集体的巨大力量，提供了团结互助的可能性，因而对集体主义品质的形成有一定的积极影响；但由于

这种劳动缺乏严密的分工，不能进一步体现劳动者之间相互依存的关系，所以学生在这种劳动中也可能出现单纯计较个人产额的思想倾向。（3）集体分工的生产劳动形式。这种劳动的整个生产过程分成几个彼此密切连续而性能、任务不同的工序和工段，学生被分配在不同工序、工段中劳动，形成一条流水作业线。这种劳动的组织形式可以更明显地体现出集体协作的必要性与优越性，使学生直接意识到个人劳动与集体成果的关系。由于分工，每一工种的技术更加专门化，个别工序的速度制约其他工序的速度，从而有可能不断提高产品的质量与数量。同时，个别工序的质量将影响到全部产品的质量，有时会使别人的劳动成为无效，会影响生产总指标的完成，从而影响到集体的利益。研究表明，这种劳动组织形式对学生的集体主义意识、组织纪律性等品质的形成具有显著的作用。

劳动的困难程度以及劳动对劳动者个性上的不同要求也影响到学生意志、性格品质的发展。许多研究表明，愈是需要克服困难的劳动愈能使学生的意志受到锻炼。劳动的困难性质与困难程度取决于劳动的客观条件与主观条件。农业劳动要求人们克服由于自然条件所引起的外部困难和由于体力消耗及缺乏技能、习惯所引起的内部障碍。

复杂的工业劳动要求人们掌握复杂的技术、迅速而精确地操作以及创造性地解决技术障碍等困难。简单的工业劳动要求人们克服由于单调而引起的厌烦情绪，认真耐心地完成平凡而有意义的工作。在克服上述不同的困难过程中，学生的意志也在不同程度上得到发展。每一种劳动由于成品规格或操作方法上的严格规定也给劳动者的性格方面提出了不同的要求，例如某些车间挑选废品要求工作者有细致与高度专心的品质；制作某些精密的机械零件规定误差不通超过 0.1 毫米，因此要求车工具有精确性与目测能力。所有这些劳动对于学生克服粗枝大叶的毛病和形成细心、精确等品质起着一定的作用。

教育者根据教学计划在安排劳动时，一方面应当考虑到实际的需要和可能的条件，同时在条件允许的情况下也应该顾及学生需要发展的品质和需要克服的某些缺点，适当地选择各种不同类型与组织形式的劳动。

劳动锻炼的成效也取决于学生劳动的动机和劳动态度。调查材料表明，具有不同劳动动机的学生在同一种劳动中可以产生不同的锻炼效果；同样的劳动，由于一个学生在前后不同时期具有不同动机，其效果也不相同；如果坚持错误动机，则任何形式、

任何性质的劳动，短期内都难于产生积极影响。劳动动机并不是一成不变的。一些实验研究和调查表明，为了促使学生劳动动机和劳动态度的转变，抓住以下三个主要环节是必要的：（1）通过教师的谈话、参观成人的劳动和组织对先进工作者的访问调查，使学生了解劳动的社会意义和锻炼意义，明确劳动是为了建设社会主义和使别人过好的生活，也是为了把自己锻炼成为又红又专的劳动者，而不是图报酬或出于一时的兴趣。（2）经常组织学生参加力所能及的劳动，在劳动中使他们看到自己为社会所做的贡献，发现自己或别人由于劳动动机不纯、不端正而出现的差错及造成的损失。（3）通过各种方式方法对学生的劳动态度、表现和质量进行分析评定，及时地给予表扬或批评。

劳动如果不结合思想教育，就不一定会在教育上获得积极的效果。为了提高思想教育的效果，应当注意学生在劳动过程中的下述心理活动。

首先认识劳动的目的与意义。

学生接受劳动任务时，由于各人思想基础不同，常常会产生不同想法，如认为“劳动会影响学习，是不必要的”；“劳动可以得到休息”；“劳动可以学到书本上学不到的东西”等。劳动前如果不针对这些思想进

行教育，则正确的想法由于没有得到外力的支持与加强，就不能成为有力动机，从而影响到劳动积极性的进一步调动；不正确的想法则会成为在劳动中产生抵触情绪或错误行为的动机，不仅影响生产效率，使自己得不到劳动锻炼的益处，而且还可能对认识不清与抱怀疑态度的同学产生坏影响。

为了使学生认识劳动目的与意义、初步解决劳动动机与劳动态度问题，劳动前应进行一定的动员与适当的讨论，激起学生的思考或动机斗争（对于年龄较小的学生可以采取更为生动活泼的形式，如围绕课外读物中的类似的典型事例组织故事会或进行漫谈等）。在讨论时，应让持正确观点的学生准备论据，分析各种错误思想的实质。通过讨论，要使多数学生的正确动机得到巩固与加强，提高信心；使部分学生动机中的正确方面成为主导力量，从而战胜不正确的一面；使少数有抵触情绪的学生在外力推动下展开内心斗争，为进一步转变态度准备好条件。在劳动中或在劳动之后，再用学生亲身经历的事实教育他们，启发他们，可以使许多学生的正确认识逐步提高到信念水平，使部分学生的怀疑得到消除，使少数学生开始认识错误，否定自己不正确的看法，逐步端正劳动态度。

其次，是心理准备。

青少年学生，思想单纯、天真，一说劳动锻炼好处多，就往往容易认为一切顺利，不去想劳动过程中会碰到的脏与累，不去预料可能会见到的某些不良现象，听到的怪话以及可能遇到各种各样的问题。对此如果他们有足够的心理准备，一旦遇到上述情况，就可能感到突然，不可理解，有时可能产生一大堆糊涂观念，妨碍思想的进步。如果在劳动前向他们详细介绍劳动环境和劳动条件，提醒应当如何看待或处理可能遇到的问题，使学生做好一定的心理准备，就可以帮助他们做到心中有数，很快认清困难或问题，不易动摇，不易迷惑，不容易接受不良影响，从而更好地提高锻炼效果。

第三，要学习工农优秀品质的意向。

劳动人民，特别是工人阶级具有许多优秀品质，他们是年轻一代学习的榜样。学生不仅具有模仿的能力，而且在正确教育下可以具有向工农学习的意向。无数事实表明，在劳动过程中有意识地利用这种意向、组织学生向工农学习是非常必要而有效的。为此应当：（1）请工农向学生作报告或组织学生参观工人、农民的劳动现场；（2）以优秀工农的示范性行动与实际榜样，感染学生；（3）由工农对学生的劳动加以评价。这些方式所起作用的大小，除了取决于学生是否有向工农学习的强烈意向之外，也取决

于事实本身的说服力、感染性，取决于工农的评价是否获得学生集体舆论的支持。为了提高这项工作的效率，教育者除了设法激起学生向工农学习的强烈意向外，也应该把学生的情况以及教育的要求反映给工厂、农村的领导和师傅，同时还应该组织学生集体收集并及时讨论工农群众的意见。例如，某校高一（3）班有几个学生在干活时谈话，工作效率低，工人同志在劳动日报表上写道：“劳动纪律坏，爱说话，劳动效率不高。”这件事激起了全班学生的集体荣誉感，他们非常激动。回校后组织了一次讨论会，几个学生在班会上做了检讨，大家进一步明确了遵守纪律、提高效率的必要性。在第二次劳动时，大家埋头苦干，生产效率大大提高，有的竟超过了先进工人的指标。原先批评他们的工人又在日报表上写道：“劳动纪律好，同学们都苦干实干。”这就给全班学生以极大的鼓舞。通过这样教育，不仅提高了学生的认识，也使他们的行为有了很大改进，对新的品质形成有一定促进作用。

第四是劳动效果的作用。

劳动效果分为两类：（1）产品与劳动质量；（2）思想收获与学生心理面貌的变化。每一类又都有好坏与多少之分。人对劳动效果的认识是调整与巩固行动的重要因素，因此结合劳动效果进行教育是非常自然

而有成效的。

让学生在展览会上，在装配车间，在国营市场上看到自己制作的成品，听到社会对成品的评价，可以使学生明显地意识到自己对祖国的贡献，相信劳动的创造力量，体会到作为劳动者的自豪感。结合废品来进行教育也能激起学生的社会责任感，使他们受到内心谴责，端正劳动态度。所有这些心理活动，不仅可以增强学生的劳动需要和劳动积极性，而且有助于学生形成劳动创造世界的信念与观点。学生的思想小结，学校、班级的劳动总结，不仅可以使学生肯定与巩固自己的收获，发现缺点，给自己提出新的要求；而且也可以使学生通过对自己收获的概括、变化的体验，认识到劳动对改变人、培养人的积极作用，有利于形成劳动观点与辩证唯物主义的世界观。

总之，生产劳动可以激发学生为祖国、为社会主义服务的热忱，可以使他们锻炼自觉纪律性，初步形成责任感、认真细致、刻苦耐劳等优秀品质。为了巩固这些效果，贯彻“以学为主”的方针，促进学生德、智、体全面发展，教师应有意识地引导学生把这些成果迁移到学习活动中来。事实证明，这种迁移是可能的，有时还可能成为转变课堂纪律，促进学习的关键。通过这种活动来使学生对道德要求产生概括性的认识与类似

的行动方式，真正的道德品质才会形成和巩固起来。

几种课外活动在品德形成中的作用

1. 学习先进榜样与品德的形成

运用先进榜样教育学生，培养学生的品德，已成为我国学校中经常使用、广泛开展的一种教育活动。它是政治理论教育的一种直观形式，也是共产主义品德教育的一种生动而有效的方法。

无产阶级革命前辈、英雄和模范人物是人民群众的先进代表，在他们身上集中了劳动人民的优秀品德，体现着劳动人民的先进思想，因而常常被认为是无产阶级政治道德标准的化身、人类的楷模和学习的方向。他们在学生心目中，具有很高的威信。透过榜样人物的言行、思想活动，把高深的政治思想理论和抽象的道德标准人格化、具体化，可以使儿童、青少年在富于形象性、感染性和现实性的范例中获得难忘的印象和受到深刻的教育。

先进榜样对学生品德形成的影响是巨大的。我国一些研究认为：有目的地组织学生学习的先进榜样、开展对比活动，对提高学生的政治思想和道德意识水平、陶冶革命情感、提高自我评价能力、培养道德行为习惯

等方面都有促进作用和“导向”作用。在“向雷锋同志学习”的活动中，有人系统地观察了小学生的变化，分析了 115 名学生在 学习雷锋的过程中所做的 210 件好事。发现英雄榜样形象对道德行为起调节作用的有 201 件，占 95.8%。在学习少年英雄何运刚的活动中，又观察分析了 33 位小学生所做的好事，同样证明英雄榜样形象对学生的道德行为具有调节作用。这种调节作用，大致上表现为四个方面：（1）启动。由于英雄榜样形象的激励，可以启发、推动学生从不愿做好事到主动去找好事做。（2）控制。由于有英雄榜样作形象，可以使学生自觉主动地制止自己不符合道德要求的念头和行动。（3）调整。学生在做好事过程中，如果临时出现了外界干扰，吸引着学生投入不正当的活动，或者中止正在做的好事时，想起英雄榜样的形象时，就使他们增强抑制干扰的意志或重新调整自己的行动，坚持做完好事。（4）矫正。有些学生能以英雄榜样为镜子，对照自己，不断地去努力克服缺点，改正错误。

说榜样对学生有巨大影响，并不是指任何榜样对任何学生所起的作用都相同。不少研究表明，学习榜样的效果有赖于榜样的客观特点和学习者的主观状况。首先，榜样具有下列特点，就容易引起学生的学习：（1）

榜样在优点上胜过学习者，学习者为弥补自己缺点而去学习；（2）榜样的可接近性，使学习者感到有相似条件可以学到；（3）榜样的特点突出、生动，引起学生的重视与兴趣；（4）榜样的权威性，即公认为是学习的榜样或由于权威人物的推荐与介绍从而引起了敬仰心情；（5）榜样的感人力量使人产生爱慕、激动等情感也会引起学习。其次，学习者自己具有下列心理状况，榜样就容易起作用：1.有寻求榜样的需要；2.能把榜样看成是某些信念的体现者，并认为符合自己的选择标准；3.学习者具有虚心与实事求是等心理特性。如果学生的心理状况与上述相反，则榜样难以生效。

学习英雄榜样，实质上就是使体现在榜样身上的道德要求转化为自身的品德。这种转化是长期的。教育者为了促进这种转化，应该抓住四个主要环节：（1）把学英雄榜样的客观要求转化为学生内心的自学需要，引起学习榜样的动机；（2）让学生熟悉英雄事迹以英雄的思想行为标准对待事物，把认识转化为自觉行动；（4）坚持道德实践，把不经常的道德行动转成道德习惯、道德品质。

为了提高学习榜样的效果，要注意解决以下问题。

一是建立榜样的威信。

榜样教育生效的条件之一，是榜样在学生心目中享有威信。榜样的威信首先取决于榜样本身事迹的说服力，同时也有赖于切实而生动的宣传。要使榜样在学生心目中具有威信，首先必须通过各种有效方式，如实地讲明榜样的先进事迹，并在集体中造成谈论和学习榜样的热烈气氛，使学生充分认识榜样的先进性，从而对榜样产生敬仰的心情。其次，要采取有效的教育措施，消除学生对榜样的误解、曲解等心理障碍（如对榜样人物不信服，对榜样事迹的先进性不理解，对榜样的英雄思想有误解等等）。

二是增强学习榜样的自觉性。

榜样在学生心目中虽享有威信，但有时却不能引起学生学习的迫切要求，这主要是由于学生缺乏提高自己道德水平的自觉性。为此：（1）必须激发学生学习的榜样动机。即一方面使学生意识到党和国家期望自己成为具有共产主义品德的革命接班人，同时要使学生认识到自己距离这种要求还很远。这样，学生就会产生一种社会对自己的要求与自己的道德水平不能满足这种要求之间的矛盾，感到要解决这个矛盾，就非向先进榜样学习不可。（2）要把党和国家对学生的要求具体化，引导学生与榜样形象比较，促进与巩固向榜样学习的需要。

（3）要与青少年原有的上进心、幻想、愿

望结合起来。社会主义时代的儿童、青少年，朝气蓬勃，向上心强，一般都想做好学生、好队员、好团员，有生活远景的幻想，有的还有一定的理想。但是，他们往往找不到达到目的的途径，或者不易体现在行动上，或者不能坚持下去。教育者就要引导学生认识到，学习榜样就是为将来达到目的、实现理想作准备。（4）引导学生分析自己学习榜样的有利条件，消除认为条件不足“学不会，做不到”等心理障碍，提高学生学习榜样的信心。

三是正确理解榜样的思想品德。

学生理解榜样的思想品德有一个由表及里、由现象到本质的过程。他人最初往往只掌握榜样的个别行为，进而逐步理解榜样的某一方面的思想品德，最后才比较全面地理解榜样的思想品德的本质。为了帮助学生理解榜样人物的思想本质，应该注意：（1）调查学生是怎么想的，分析学生对榜样人物看法中存在的主要问题，确定如何讲解榜样事迹的重点。（2）选择几个事迹，分析概括，引导学生探索榜样人物所作所为的本质，使他人明确向英雄榜样“学什么，怎样学”。

四是效法榜样必须过渡到行动。

学生学习榜样从思想转化成自觉行动，是一个由被动向主动发展的过程，它包

括着一系列的心理活动。例如，学生学先进榜样做好事，涉及一系列心理活动：通过观察发现服务对象；对已发现的对象产生一定态度；处理各种各样的动机斗争，考虑并抉择效法榜样的行动方式；对已完成的道德行动进行道德评价等等。为了帮助学生把对榜样的认识顺利过渡到行动，应该注意：（1）在了解榜样的基础上，使学生熟悉榜样的思想、铭言、日记等，以便在行动动机的斗争中，使榜样形象能起“导向”作用，迅速解决愿不愿意做好事的矛盾。（2）指导学生当有心人，注意观察周围事物的变化，善于去发现需要自己出力的事，解决找不着好事做的矛盾。（3）具体指导学生做好事的方法，培养学生道德行动技能、习惯，解决不会做的矛盾。（4）及时肯定、赞扬学生学榜样自觉做好事的效果，使学生得到满意的体会，提高道德评价能力，解决做得对不对的矛盾，增强坚持再做好事的力量。

2. 文艺作品的鉴赏与品德的形成

通过文学艺术作品的艺术形象教育学生，是促进学生道德品质和个性发展的一种有力的手段。在文学艺术作品中正面人物的典范占有重要的地位，它通过生动的形象深刻地影响着学生的思想和行动，激起丰富的情感与想象，引起学习的意向。文学艺术作品在下面几个方面对学生起着很大影响：

(1) 促进道德感的产生与发展，培养为祖国、为人民献身的热忱，培养责任心，友谊感、同志感等品质。(2) 促使意志与性格的发展。学生在学习正面人物的勇敢、不屈不挠、果断、自制以及其他个性品质时，自己也会渐渐成为勇敢、顽强和有毅力的人。有时对于因生理上有病残或精神有创伤而感到悲观失望的人，文艺作品中的范例常常可以帮助唤起他们的意志和创造力，起着特殊的鼓舞作用。(3) 激起锻炼身体与发展才能的愿望。

文艺作品中的人物引起学生学习的主要条件是：(1) 人物典范在思想品质和个性品质方面的优越性，能激励青少年读者，使他们感到值得学习。(2) 人物典范对于青少年读者说来是能够模仿的，使他们感到实现某种理想具有可能性。例如，许多读者读到书中人物的英雄行动和坚强意志时，他们会把这些行动和自己行动加以比较。当他们发觉这些人物在极端恶劣的条件下终于能战胜巨大的困难，而自己所处的条件是如此之好，所遇到困难又是如此微小，便会产生羞愧心情；同时，也意识到战胜困难的可能性，激起巨大的意志努力。相反，当学生认为这些人物的伟大之处是天生的，是非常神秘、无法学习的时候，他们便不会产生学习的意向。(3) 形象的鲜明性及其艺术感

染力。学生中有的人有时模仿文艺作品，特别是电影中反面人物而不模仿正面人物，其原因，在客观上往往是由于反面人物的形象十分新奇、更有独特性；在主观上，有的是由于好奇而盲目模仿，有的是由于好动、喜欢逗乐，借此故意表现自己，有的属于分不清是非，如羡慕反面人物的生活，等等。

为了发挥文艺作品的积极作用，防止消极影响，必须对学生课外接触的文艺作品加强指导，提高他们辨别是非和善于模仿正面人物的能力。比如，根据少年儿童心理特点，对学生阅读、观看的文艺作品加以选择；在阅读、观看活动的前后进行指导性谈话、组织报告会、座谈会、出专栏等，启发他们发掘正面人物的优秀品德以激起崇敬或羡慕的心情，引导他们揭露、批判反面人物的坏本质以激起憎恨、厌恶的感情。此外。还可以组织学生举行革命故事会、文艺表演会、优秀作品朗诵会，使学生通过自己的积极活动从文艺作品的正面人物身上得到更多的感受和汲取更多的力量。如果学生中出现了模仿反面人物的言行，应当立即制止，批评教育。若学生中流传了坏书、坏故事等，则应在适当范围内引导学生自觉批判，增强免疫力。

3. 其他课外活动与品德的形成

课外活动的形式是多样的，它们对于学

生道德品质和个性的形成与发展也都起着一定的作用。

学生担负一定的社会工作对于道德品质与个性的发展具有重要的意义。担任社会工作是接受集体或社会的委托，按照集体或社会的需要来行动的一种表现。在接受或执行任务的过程中，学生经常发生同社会的要求相联系的需要与个人需要之间，即集体利益与个人利益之间的矛盾，也经常发生完成任务与执行条件（如缺乏经验，同学不合作，缺乏用品等）之间的矛盾。克服上述矛盾的过程也就是集体主义品质与意志性格成长的过程。委托的工作要求学生具有某些基本的品质，例如担任班主席要求有全面负责精神和组织才能等品质，担任小组长要求关心同学，团结同学，在学习与纪律上起模范带头作用和严格要求等品质。学生在执行任务过程中，这些品质也逐渐地得到发展。当然，分派的任务不适当也会产生不良作用，如使学生担负的任务过多、过大、过重会引起慌张，损害首创性，形成匆忙、粗枝大叶等不良品质；如果任务过于简单或过久从事一种极容易的工作，也会解除学生的意志努力，形成得过且过等品质。长时间地中断所担任的任务，也会使学生跟集体隔离与疏远，降低他们对公共生活的兴趣，从而形成与义务感相反的品质。对担任的任务缺乏

监督检查，会使学生感到集体与领导人对自己的工作漠不关心，于是随便放弃工作，从而形成有始无终，不负责任及意志薄弱等品质。

体育活动，课外游戏等也同样对于学生的道德品质与个性发展起显著的作用。通过体育活动与游戏可以使学生形成“为保卫和建设祖国而锻炼身体”的目的性，集体荣誉感，团结互助，纪律性，乐观，奋发，坚毅和机敏等品质。

自我教育在学生品德形成中的作用

一个人自己提出任务，并主动采取实际行动来培养自己的品质，便是一种自我教育。自我教育是一个人在道德修养上的自觉能动性的表现。学前儿童由于还不了解道德修养的意义，谈不上自我教育的问题；学龄初期儿童逐渐出现了自我教育的因素。但作为具有一定方法的自我教育一般说来是在少年期才开始形成的。青少年具有一定程度的自我教育的要求。有时教师一次成功的谈话，就可以立即激起自我教育的愿望，于是这班学生就会到处谈论“自我教育”的问题，一切事情都力求自我改正，不论什么事都用来教育自己，课堂纪律提高了，学习也用功起来了，整个班级的风气都发生了改

变。引起学生自我教育的愿望，十分有利于进行教育工作，所以自我教育是道德教育的必要手段与途径。

自我教育的过程包括以下几个主要环节：（1）明确意识到社会、学校以及家庭对自己提出的道德要求，相信它的正确性，并且确信由于自己的努力可以实现这种要求，产生一种“自我锻炼”的动机。在这种动机支配下，学生会主动地到处去寻找榜样，确定理想。（2）力求了解自己的优缺点。（3）拟定个人的自我教育计划。通常是给自己规定一些改变或发展某方面品质的要点或提出一些警句。（4）注意行动锻炼。（5）广泛地运用各种激发意志的手段：自我鼓舞、自我分析、自我誓约、自我命令、自我禁止和自我监督。

自我教育并不是随年龄成长而自然发展起来的，它是正确地组织教育工作的结果。为了较早地培养学生自我教育的能力与充分利用这条途径来进行道德教育，教育者应该注意到下列几项主要的工作：（1）激起学生自我教育的愿望。要向学生介绍道德高尚人物的生活鲜明事例，使他们了解自我教育的意义和若干实现的途径。（2）帮助学生学会分析自己的方法。应当建议并且鼓励学生写日记，引导他们把日记当成是分析研究自己行动与监督自己行动的一种形

式。在许多情况下，教师的诚挚的谈话，友伴的劝勉在这方面有着很大的作用。（3）启发与推动学生制定与执行个人锻炼计划。计划应该具体和切实可行，在执行时应给予关心与监督，在适当时机帮助他们克服困难，无论是成功或失败，都应该帮助他们分析原因和勉励他们继续前进。不这样做，就会使学生因为失败失去自信而放弃一切自我教育的尝试，或者由于感到教师冷淡而误认为这种努力是不必要的，并放松了对自己的严格要求。（4）充分利用舆论的力量。合理的批评与赞扬可以激起学生的荣誉感与责任感。为恢复与保持个人在集体中的威信，学生就会力求用自我激励的方式来消除缺点和积极培养自己的优良品质。有时候为了进一步激起上述的内在力量，也可以使学生在集体面前表示决心与承担义务。只要不是一个自暴自弃的人，在这种情况下，他必定会成为自我教育的胜利者。

在正确组织的教育影响下，受教育者本身渐渐成为教育的一种积极力量。这种力量在可能的范围内愈早加以培养，就愈有利于道德教育的完成。

学生品德不良的矫正

学生品德不良是指学生经常发生违反

道德准则或犯有较严重的道德过错。矫正这些不良品德，不仅直接关系到这部分学生前途，而且也关系到全体学生品德和个性的健康发展。这是一场抵制剥削阶级思想意识侵蚀青少年，挽救失足学生的斗争。

学生品德不良的原因分析

学生的不良品德是在某种客观条件影响下通过学生的一定的心理活动而形成的。分析不良品德产生的客观原因与心理因素，将有助于教育上采取预防与矫正的措施。

1. 学生品德不良的客观原因

造成学生品德不良的客观原因大致可以概括为三个方面。

家庭的不良教育与不良环境的影响。从调查材料中分析，有不良行为的学生的家庭，常有下列情况：（1）家庭成员有某种恶习；（2）学生不良行为得到家庭成员的默许甚至是由家长的唆使；（3）家长无原则地溺爱和袒护，或采取粗暴压制的教育方式；（4）受家庭中腐朽生活方式的侵蚀；（5）家庭中缺乏严格的管理制度；（6）父母工作繁忙，或居住外地，或父母不和，或父母双亡、无人教管等。上述客观条件，有的是给学生提供了直接模仿的不良榜样；有

的使学生不良行动的“合理感”、“侥幸心理”得以保存；有的给学生提供了产生不良品德的思想基础；有的给学生受侵蚀、产生不良行动提供了方便条件。

社会上剥削阶级残余势力的侵蚀。我们国内现在还存在着极少数敌视和破坏社会主义现代化建设的反革命分子和刑事犯罪分子。这些分子不仅自己作案犯罪，而且常常使用欺骗、威胁手段，诱使、教唆少数青少年做坏事，使他们心灵受毒害，沾染上不良品德和不法的恶习。此外，旧社会遗留下来的坏书、坏故事、坏风俗，也常常影响着少数青少年学生。以揭露旧社会阴暗面为主的文艺作品，或者某些具有进步性主题，但夹杂着剥削阶级生活方式、意识观点等的小说、电影，对于缺乏分析批判能力的学生，如果没有及时指导，也往往产生副作用，造成对青少年的不良影响。

教育工作上的错误。我们的社会主义教育是预防和矫正学生品德不良倾向的主导因素。然而，有时由于教育观点上的错误，教育方法上的缺点，也可能给学生不良品德的蔓延与恶化提供条件。

2. 学生品德不良的心理因素

造成学生品德不良的心理因素，大致上有下列几个方面：

缺乏正确的道德观念，被强烈的个人欲

望、要求所驱使。人的活动是由需要引起的。人的需要不同于动物的需要，人的需要是有社会性的。人能意识到自己的需要，能在社会所允许的范围内（即根据时间、地点和条件）来满足自己的需要，使自己的低级需要服从高级的社会需要。个人的需要服从于共产主义的道德要求及高尚动机，这种能力是在环境和教育影响下形成的，它依赖于道德观念的获得与意志力的发展。有的学生由于缺乏正确的道德观念，或道德观念薄弱，有时很容易为诱因直接引起的欲望所驱使，发生不考虑共产主义道德准则和不顾他人利益的行动。从一些有不良行动的学生材料中看到，年轻学生的某些不道德行动常常是由于“道德上的无知”所造成的。他们往往具有强烈的个人欲望，而没有养成我国社会主义社会的道德观念。一般说来，具有占优势的正确道德观念，或者有可能使其合理的需要得到满足，就有可能防止以不道德手段实现个人需要的行动的发生。

意志薄弱，道德观念不能战胜不合理的需要。在不少的情况下，学生虽然懂得道德行为准则，但是在道德观念与个人欲望的冲动发生矛盾时，前者未能取得优势，也会产生不道德行为。例如，有时道德观念要求学生采取克制性的行动，而不合理的个人欲望却驱使学生做出某些粗野行为；有时道德观

念要求学生采取主动、积极、忘我的态度，而不合理的个人欲望却驱使学生产生被动、消极、利己的行为，两者处于矛盾斗争之中。在这类情况下，意志力起着重要作用。如果意志力薄弱，学生的不道德行动常常在领会了道德准则后也可能发生。

不良行为习惯的作用。不良行为习惯是用不合道德要求的行动方式满足个人欲望，并多次侥幸得逞的情况下形成的。这种坏习惯既经形成，常常使学生不知不觉地采取类似的行动。这种坏习惯的维持所产生的舒适的情绪体验又加强了类似的不良行为习惯。不少材料表明，不良行为在开始时常常只是偶然发生的，但一而再、再而三地重复，便形成了不良的习惯。这些学生在自我陈述中说：“我已经习惯了，很难再改了。”当然，习惯也是可以改变的。不过坏习惯愈牢固，矫正起来就愈加困难。所以要防微杜渐，不使道德行为形成习惯，这是非常重要的。

接受反动的道德观或为错误的道德逻辑所支配。“人不为己、天诛地灭”是私有制社会中剥削阶级道德的核心。学生接受了这类利己主义的道德观，就会成为产生不道德行为或犯罪行为的动机。青少年常常由于对复杂的社会现象一时不能抓住它的阶级本质，或者是不能根据历史唯物主义的观点

评价事物而接受在历史上属于进步的、但不符合现在的某些道德观，因而也会产生某些不道德行为。可见，在提高学生道德意识水平的同时，必须引导学生抵制资产阶级思想的腐蚀，提高辨别是非和分析、批判的能力。

矫正不良品德的心理学依据

具有不良品德倾向的学生不是生性恶劣不可救药的分子，也不一定就是什么罪犯，他们是在成长过程中受到毒害的年轻人，所以应该满腔热情地关怀他们，挽救他们。教育实践证明，经过教育，他们完全可以克服自己的缺点或过错并转变成为共产主义的新人。对他们的教育一方面应该和对待正常儿童一样，同时也应该更细致地考虑到他们的某些心理特点，采取更加有效的教育措施。下面是对他们进行矫正和教育的过程中应该注意的几个方面：

消除疑惧心理与对立情绪，使他们相信教师的真心善意、相信党的教育政策。犯有严重过错的学生由于担心受到或曾经受到人们的严厉指责与嘲笑，往往比较“心虚”、“敏感”、“有戒心”、“有敌意”，常常主观地认为教师也是轻视自己、厌弃自己，甚至于会“迫害”自己，误认为党的政策对

他们是“不管的”、“抛弃的”，甚至误认为是“监管”他们的，以至对真正关心他们的教师也不愿接近，采取回避、沉默，甚至对抗的态度。在这种情况下，教育者的教诲多半成为耳边风，当这种教诲被他们所曲解时，还会使师生关系进一步恶化。

为了消除上述心理障碍，教师应当怀着深厚的无产阶级感情，从多方面关心和帮助他们，同时热情而严肃地对他们提出希望，使他们在生活实践中亲身体会到教师的善意，相信教师的真心，把教师当成知心人。有时可以告诉犯错误的学生：“一切从头做起，好坏看今后的实际表现！”教师的这种明朗态度也能消除学生的顾虑，引起态度的转变，甚至是爆发式的转变。有时，运用一些感人肺腑的事迹，启发学生的觉悟，从而打动他们的心，激起上进的愿望。在再教育过程中，针对实际，依靠教师的艺术，消除犯错误学生的心理障碍，这是矫正学生不良品德的首要环节。

培养与利用学生的自尊心和集体荣誉感。学生的自尊心是一种个人要求受到社会、集体尊重的感情。它促使学生珍视自己在集体中的合理地位，保持自己在集体中的声誉，它是学生积极向上，努力克服缺点的内部动力之一。个人自尊心的片面发展也有可能产生光顾个人荣誉而不考虑集体利益

或拒绝别人意见的情况。为此，必须使学生在个人自尊心的基础上培养起集体荣誉感。集体荣誉感是人们意识到作为集体成员的一种尊严的感情，它促使人们珍视集体的荣誉，根据集体的要求与利益来行动，养成忘我的精神。集体荣誉感是爱国主义的要素，是推动人们互相团结，创立功勋的一种力量，同时也是人们克服个人缺点与错误的内部巨大动力。经常犯有严重过错的学生不但缺乏集体荣誉感，而且也往往缺乏个人自尊心，因此，他们对舆论，对于教师的表扬与批评等常常采取无所谓的态度。对于这种情况，教育者采用一般的教育方法对他们进行教育，往往感到非常吃力。在这种学生心中点燃起个人自尊心的火种，进而培养他们具有集体荣誉感，在德育的目的和内容方面看是必需的，从教育手段方面看也是非常必要的。

个人自尊心的缺乏是由于过多受到指责与惩罚所造成的。为了培养个人自尊心，应当更多地采用赞许、表扬、奖励、给予信任性委托等措施。设置荣誉称号，激起学生争取与保持荣誉称号的意志行动，也是一种常而有效的办法。为了提高这个办法的效果，一方面应按照不同水平的要求规定荣誉称号的序列，使学生有具体的奋斗目标，并在力所能及的范围内逐步地取得各种称

号；另一方面要造成一种气氛，使全体学生对于荣誉称号获得者具有羡慕、尊敬的感情，并积极争取获得这种称号。对于某些个别学生来说，有时还可以通过特殊的方法唤起他的自尊心。例如，有意识地暂时降低或不提高要求，使这些学生感到人们相信他们的力量，看到他们的进步，也可能激起他们以更大的努力来改正缺点、错误。

集体荣誉感是集体主义意识的一种具体表现，它的培养是结合整个集体主义教育来进行的。教育经验表明，学生在用行动争取集体荣誉的过程中能够迅速形成集体荣誉感。因此，教师要为学生提供创造集体荣誉的条件，要使学生意识到每个人的努力与班级荣誉、学校荣誉、祖国荣誉的关系；通过适当地组织评比活动，使每个学生体验到活动结果及社会评价给集体带来的荣誉。经验表明，集体荣誉感也是在维护集体声誉过程中发展起来的。集体荣誉的取得，可以凭一时的热情和短期的努力来实现，集体荣誉的维持却需要集体作长期的奋斗。维护集体取得的荣誉是与一切损害集体荣誉的现象作斗争的过程。当整个集体起来维护荣誉的时候，可以显示集体利益的尊严，使那些因为个人错误行动而损害集体荣誉的学生感到内疚，并力求用实际行动来挽回集体荣誉；同时，也可以使全体学生进一步珍惜集

体荣誉，不犯类似的错误。

提高学生辨别是非的能力，形成是非观念与是非感。是非观念与是非感的欠缺，辨别是非能力差，是一些学生常犯错误的原因之一，同时也是品德不良的学生的一种心理特点。所谓是非观念就是知道行动的好坏、善恶以及行动对于社会主义社会的影响。是非感则是对于自己或别人的行动在情感上所作的善恶判断。缺乏是非观念与是非感的学生不能在出现错误举止的企图时，及时加以辨别和制止，在行动之后也不可能产生忏悔与改正的意向，因而，错了不知其非，不知其丑，一错再错，逐渐变成品德不良的学生。形成是非观念与是非感是使学生自愿改正错误行动与坚持正确行动的重要心理因素。

是非观念与是非感的培养是道德动机教育的一部分，两者是结合在一起的。为了帮助犯有过错的学生迅速地形成是非观念与是非感，应特别注意以下几点：严格要求，组织舆论，赏罚分明等。

严格要求并不是指教师提出要求时要有严厉的面孔，而是指要求应严格做到并切实可行，要使学生意识到自己活动的优缺点，形成对自己的分析态度，要求既经提出必须严格执行，在执行中要有保证措施，对执行结果要做出评价。只有在这样的情况

下，学生才会明确并体会到什么是正确的和高尚的行为，应当怎样严格要求自己，怎样使自己言行一致。

健康的舆论是对学生行动的是非的最敏锐的“反应器”。有组织的舆论，如墙报、讨论会、小评论、文艺节目等不仅对学生的行动起着提醒、督促的作用，而且也是提高学生对于行动的评价能力与形成是非观念的重要手段。

奖赏，给人带来精神上的满足，感情上的愉快；惩罚，使人们精神受震动，感情上产生自疚。一般说来，得到大多数人鼓励的事情，人们愿意继续去发扬，而且也总是把它当作正确的；而受到众人谴责的事情，人们就会设法回避它，而且也往往把它当作错误的。赏罚分明不仅使人明辨是非、善恶，而且也是帮助学生形成是非感的一种有效手段。

锻炼与诱因作斗争的意志力，巩固新的行动习惯。错误行动一方面受到内部错误的观念因素的支持，另一方面也总是由一定的外部诱因所引起的。为了改变这种联系，一方面必须注意内部观念的改变，另一方面也应该控制诱因的影响以及培养和诱因作斗争的能力。此外，错误行动的矫正往往是通过新的良好行动的习惯形成与加强来实现的。例如要想使一个学生改掉不良的行动习

惯，不能一味地只是采取禁止与惩罚的方法，也应该帮助他们建立合理需求与正当的行动方式之间的联系，如可以让他们通过勤工俭学的途径来满足自己的合理需要，可以通过请求的方式得到必需品等。

在改造不良行为习惯的初期，新的行为习惯还不十分巩固，旧行为习惯仍然具有潜在力量。这时，引起旧行为习惯的一些诱因便成为改造工作的巨大威胁。教育经验表明，在教育的初期，让犯的误的学生更换环境、暂时避开某些诱因（如繁华的都市，有犯错误机会的场所，合谋的伙伴、集团、迷恋的对象等）是有益处的。

必须指出，回避诱因的办法是比较消极的。因为人们很难完全而长期地避开诱因；即使能够避开旧诱因也不能保证在新诱因的影响下不犯新的错误。彻底而成功的改造是使人们在各种环境的有害诱因下无动于衷并且坚持正确方向。为了达到这个目的，应该在形成新的动机与新的行动习惯的基础上，通过一定的考验方式，使学生得到锻炼的机会。如让犯过偷窃错误的学生去收管班费，让爱打架的学生去担负维护纪律的执勤任务等。考验是一种信任的表示，它可以使人产生一种尊严感。在考验中，新的高尚的动机战胜了旧的不良动机，从而提高了学生的意志力。通过考验，旧的坏习惯受到了

抑制，进一步被削弱，新的高尚的行动得到了加强。但是需要注意的是，考验应当在一定的基础上进行，要有适当的监督，只许成功不许失败。草率行事而没有成效有时比不组织考验更坏。

考虑学生的个别差异，运用教育机智。学生的错误行动与不良品德由于年龄、个性以及事情的性质与严重程度不同，其行动的表现方式是不相同的。为了有效地解决具体对象的具体问题，应该采取多样而灵活的教育措施。

年轻学生的某些不道德行动常常是由于不了解或不理解道德行动准则并出于好奇心而产生的。对于他们采用正诱导法（如肯定他们的钻研精神，指出行动方式的不当，指导他们应该用什么方法来实现目的等），活动矫正法（如担负某些不容再犯错误的工作）及信任的方法（如表示相信学生能勇敢地承认错误与改正错误）等是比较适宜的。

对于年龄较大学生的不道德行动可以采取比较严厉的教育方法。但是也必须根据他们的严重程度与性格特点选择不同的教育方式。例如对于初犯与自尊心较强的学生可以采用不公开的警告法；而对于再犯与不虚心接受意见的学生则可采用群众说理教育的方式，必要时还可以采用孤立的方法使

其感到失去群众信任的苦闷，从而鞭策自己改正错误来恢复原有的地位。

有时候也可以采用曲折迂回的方法。马卡连柯举过一个实例：当全体起来攻击一个犯偷窃行为的女孩子时，他感到如果不加以援助就有可能毁掉一个人时，他甚至于不惜采取了巧妙的袒护办法。当这个女孩子知道教育者为了拯救她而“欺骗了全体大众”，意外地受到深深的感动，于是她就完成了教育者的教育对象。这个方法是很难运用的，因此只有在极少的情况下才来考虑用它。

矫正学生的不良品德，实际上就是把社会主义教育的客观要求转化成学生的自觉需要，使他们逐步克服由于旧社会残余影响所造成的不良思想、不良情感、不良习惯的过程。这是阶级斗争在学生头脑中的反映。教育结果向什么方面转化，转化速度的快慢，是由正反两方面斗争力量的培养程度来决定的。教育者的任务就在于创设各种优良条件，增加正确方面的因素和力量，削弱不良方面的力量，促使学生通过自觉的思想斗争，向正确方面转化。许多教育工作者的经验证明，预防和矫正学生的不良品德必须防微杜渐，从细微处抓起，抓紧（及时矫正），抓早（有不良品德萌芽就矫正），抓彻底。有时，学生在改正不良品德过程中，常常会出现反复，重犯原来的过错。尽管引起反复

的原因和情况不同，但必须作具体分析。要挖掘新的有利因素，在现实的、比过去有所进步的思想基础上引导学生前进。要预防反复，但也难免反复。因此，教育者一定不要怕反复，要针锋相对，耐心地反复地抓紧教育，使学生终于完全改正不良的品行，形成优良品德。

品德测评

品德测评概述

品德测评概念

测评一词，从其字义来说，意义广泛。“测”有 10 个解释：量度，测量，观察，猜度，知，探访，尽、极，水的深度，刑具名。“评”有 5 个解释：评判，评语，评论，议论高下，品评。把“测”与“评”合为一词，在国内外都曾有过。最早见于人事部门的考核活动，国内有人提“人员测评”、“干部测评考核”。前苏联有人提“管理人员测评”，在教育领域一般提“测量”与“评价”、“评定”、“评估”。台湾有人提“评”、“评量”、“评鉴”，而很少见到“测评”一词。从 1989 年开始，有人启用了“德育测评”与“品德测评”一词。

所谓品德测评，是指一种建立在对品德特征信息

“测”与“量”基础上的分析与评判活动。在这种活动过程中，测评者通过“测”与“量”的活动，获得所要搜集的品德特征信息，然后对它们进行综合分析及评判解释。这里的“测”即包括测评者的耳闻、目睹、体察、访问和调查等。但它们不同于一

般意义下的耳闻、目睹、体察、访问与调查活动，是以认识与评判品德为目的的特定活动。“测”既可以是自测（看他对自己的行为表现说些什么），也可以是他测（看其他人对他的行为表现说些什么），还可以是观测（即看他实际上是怎么表现行为的）；这里的“量”，即指与一定品德测评标准的比较与衡量；这里的分析是指对“测”与“量”所获品德特征信息的综合分析；这里的“判断”是指对综合分析的结果予以确认与解释。判断的基本形式通常有两种，一是定性判断（例如是不是、有没有、符合与否、存在与否）；二是定量判断（例如在多大的程度上是或符合，在多大的范围上有或存在）；最后是以判断的结果予以报告与解释。报告与解释的方式可以是数字、符号、图形、字词或语言中的一种或几种并用。

品德测评并非心理测量，它不要对所有的对象进行量化，不要求所有的评判均为客观判断。它允许对一部分对象作非客观的分析判断。它与教育评价也有所不同。教育评价通常是指对教育活动及其成就相对教育目标的价值估计。评价基本上是研究人员和编制人员所从事的活动。品德测评允许对品德中的某些独特特征作描述或评述，这种评述不一定要针对教育目标进行。例如突出特征的描写或奖惩事例的记述。

与品德评估及评价相比，品德测评更加强调比较判断要以准确的客观事实为依据，定性定量相结合，强调品德测评过程及其结果的准确性与客观性，强调对事实的“测”与数据的“量”、而不是“估”与“评”。这里的“量”可以是实质的量也可以是形式的量，可以是精确的量也可以是模糊的量。品德评估与品德评价均着重于“估”与“评”。无论“估”还是“评”，社会实践中都容易因其字义而纵容主观性，忽视客观性与准确性。

与品德考核、品德评价或品德评定相比，品德测评更加强调对整个德育过程的促进与调控功能，强调品德测评要贯穿整个德育过程，强调品德测评的诊断决策和反馈督导的功能，强调对包括思想动机与效果在内的整个行为活动的测评。品德考核、品德考评和品德评定，无论我们怎样对它们加以明确的学术定义，在社会与实践中都容易因其字义而引诱人们只注重其“考”与“定”的功能，注重对最后行为结果的考核与评定，注重期末或毕业时实施的品德测评，把它作为管卡压的手段。并且由此忽视品德测评对德育过程的分析和对教育工作的促进作用。忽视把它贯穿于德育过程发挥其对德育工作的优化决策作用。换句话说，在社会实践中提品德评估、品德评价或品德考核、品

德考评与评定，把握不好的话都容易因理解不同产生异化，评估与评价容易异化为主观判断，失去其应有的客观性与科学性，而考核、考评和评定则容易顺应其词义，同化为一种终结性和权威性的核准断定。这与现代教育测评的发展不相适应。品德测评的提法则有助于克服这种异化或同化现象。

在教育与心理的测量评价中，其定义有三个基本要素：测量评价对象、数字符号以及分配数字符号的法则。反之，只要具备了这三个要素就是一种教育与心理的测量评价活动。因此如果从这一点上来看，操行评语、品德评价、品德考评、品德评估以及实践中所有的其他品德评定活动，都属于品德测评。它们测评的对象都是品德的行为表现，测评的结果都是统一的数字、符号或语言，同时也具有统一规定的测评要求与方法。因此从一般意义上来说它们都属于品德测评。但问题是，目前实践中人们并没有建立起科学的与可操作的测评法则，各测评主体实践操作的法则、所选择的具体测评对象并不统一。因此实践中所见到的任何一种品德评定并非都是严格意义下的品德测评。

总之，品德测评是指测评者采用科学的测评手段（工具），有目的地系统地收集被测评者在某一时期内主要活动领域中的品德特征信息，针对某一测评目标体系作出数

量或价值判断，或者直接概括与引发品德行为独特性的过程。品德测评对品德中的共性特征可以采取数量或价值的判断形式，对品德中的独特性则可以采取评语描述或概括的形式。品德测评虽然包括品德测量与品德评价，但却不是它们的机械相加。

品德测评的可能性

如果我们能够把对品德与品德测评这两个概念的认识统一于上面的定义与解释中，则品德是否可测评问题就不难解答了。我们可以从理论与实践、正面与反面来证明品德测评是可能的。在这一段中我们先从理论上进行论证。

纵观各种测评现象不难发现，测评所应满足的三个充分条件是：

测评对象客观存在，并可以被人认识与把握。

测评对象的质与量有大小、强弱与多少上的程度差异、数量差异或存在与否差异。

测评对象这种质与量的差异可以通过比较进行确定与报告。

根据前面品德及其特征的研究可知，品德既是稳定的又是客观存在的。按照唯物辩证法的观点，客观存在的东西，必然具有数量与质量形式，其数量与质量形式可以相互

转化，质量可以通过其数量形式的表现来把握。

新品德的变量形式来说，主要有三种基本形态，即定性、定量与模糊三种变量。对于这三种变量，采用类别、顺序、等距、比例、模糊等量表足以对它们进行比较与确定，并据此反映品德特征在数量与质量上存在的各种差异。由此可见，品德这一特定对象能够被测评。

其次，从品德测评对象本身来看，它具备了测评的三个充分条件。品德是外显行为与内在德性的统一体。虽然我们不可能直接观察个体品德的内在德性，但可以观察到个体品德外在的行为表现，通过其外在表现可以评定其内在的德性，通过行为表现可以概括品德的特征。品德既是稳定的客观存在物，又具有个别的差异性。对于个体间的这些差异，我们不但可以感觉与认识，而且可以通过各种量表或测评工具进行比较与区别。

再次，从品德测评本身的解释来看，品德测评的实质是一种对品德质量与数量特征的判断，是对品德行为特征进行客观的、有意识的观察与判断，其作用在于真实而客观地描述品德的类型、特征、面貌，并对品德内外差异进行尽可能精确的度量与比较。由此可见，品德测评与人们通常理解的

严格意义下的数字化是有所不同的，与那种只限于对品德特征中绝对数量测量的狭义解释也是不同的。因此，从品德测评定义本身来看，品德测评是可能的。

某种内在德性，虽然通过个别、孤立和零散的行为表现难以把握，但通过众多行为进行整体和综合的分析，是可以把握的；有些品德因素，例如动机情感，虽然不能用常量数字进行客观评分，但却可以采用模糊量表进行主观区别；有些独特的品德特征虽然无法在群体中进行比较，但可以通过类别量表描述，通过当量量化比较，通过语言描述来评价。尽管目前品德测评还存在一定的困难性，但这还不足以否定品德测评的可能性。

不过，当我们的品德测评结果主要是用于问题诊断时，测评结果最好以分项测评分数报告并辅以有关说明。当我们的品德测评结果主要是用于个性特点分析时，当然就应以评语报告为宜了。

总之，品德测评中的量化是整个品德测评理论与实践中的一个十分敏感而又困难的问题，人们对此还有许多争议与看法，以上所提及的六个问题仅仅是所有品德测评量化理论与实践问题的一部分。在这里所作的探讨也是初步性的，还有许多问题有待于我们大家共同去深入地研究。

品德测评的必要性

必要性讨论

品德测评是否必要，首先看看对中小学的一些优秀班主任进行的问卷调查。所提出的问题是：“您认为对学生进行品德测评有必要吗？请简述有关理由。”从所收回的问卷分析来看，基本态度有以下几种：20%的人认为十分必要，60%的人认为有必要，20%的人认为没有必要。持肯定态度的班主任认为，品德测评对学生有帮助促进作用。通过测评，学生能全面认识自己，发挥优点改进缺点，进步更快，通过测评能够使教师、家长、上级学校或用人单位相互联系，了解情况，测评起着纽带作用。可以使家长、上级学校及用人单位对学生的品德有一个全面正确的认识，有利于人才的培养与正确使用；品德测评对学生的不良行为有规范约束作用，对班主任权威有维护作用，对学生有教育作用，鞭策作用和鼓励作用。通过品德测评还可以检验德育的效果。

对品德测评必要性持否定态度的班主任认为，目前所作的品德评定大多流于形式，不真实，毫无意义。有的班主任素质差，工作片面，没有正确的是非观，对学生了解

不全面，故所作的评定往往不能反映学生的真实情况。常常会给正在发育成长的学生以打击。即使素质较好的班主任，若想认真地给学生写出一个正确的评语，也往往很难下笔。特别是初中学生，单纯、直爽好动，尺度很难掌握，写得过高容易造成自我满足，自以为是。若偏低又会造成心灰意冷，失望自弃或逆反心理，产生消极作用。

虽然以上认为品德测评没有必要的班主任只占少数，但是确实代表了一部分教师的真正的意见。应该引起我们的注意。

具体分析

从国外的情况调查来看，美国的学校不搞品德测评（根据访问美国留学生所知）。日本许多学校也不搞品德测评。“日本的小学和初中，都开设道德课，但他们主张不考核，香港的社会科也只是考查知识部分，对于行为表现，认为很难做到准确而不予评分。”日本有的学校虽然期末会进行测评，但基本上是采取记实性方法写出个性特点（根据与留学生交谈及留日中学生父母交谈结果）。这些国家的调查访问表明，他们在学校教育中都不进行类似我们的品德测评，这是否说明品德测评没有必要呢？如果有必要那么为什么他们又不搞呢？

当然，访问调查表明他们没有品德测评，并不足以说明品德测评就没有必要。也许他们因为找不到适当办法来测评学生的品德，也许对于品德方面的教育，他们不像我们这么重视与强调，也许因为他们主张个性发展自由化、多元化的传统所导致。这一切并不足以证明他们真的认为没有必要进行品德测评。即使他们认为没有必要，也不等于品德测评对我国学校教育没有必要。因为各国国情不同，回答品德要不要测评的问题，主要看德育的本身需要不需进行品德测评，社会本身需不需要品德测评。主要看品德测评本身具有什么功能，这些功能实际能否保证德育需要与社会需要得到满足。

品德测评的现实性

德育的需要

德育学研究表明：德育过程实质就是教育者根据受教育者品德形成的内部规律有组织、有计划地采取有效方法，把一定社会要求转化为受教育者个体品德的过程。德育过程，首先具有同社会联系的即时性。受教育者的思想品德与教育者的德育工作，要受到现实社会中经济的、政治的、思想的、文化的和道德的关系影响，要受到家庭、社

会、学校等多方面多主体的影响。在这些广泛多样的影响因素中，有校内的和校外的，正式的和非正式的，可控的和非可控的，积极和消极的，有形和无形的。这些因素相互交叉，相互制约，因而非常复杂。德育过程这种错综复杂性，就像人走进原始森林或沙漠一样，使德育工作者感到迷茫，非常需要品德测评这一“罗盘”反馈业已取得的教育效率与效果。

其次，德育过程具有同时反复性和螺旋上升特点。学生思想品德的形成是量变到质变、长期塑造与改造的过程。换句话说，德育过程具有长期性与反复性。不像智育过程，短时间内能见明显效果。德育效果往往具有隐蔽性与潜在性，人们平时直觉与表面性的感觉评定往往不太可靠，只有依据科学的品德测评手段来测评。

再次，德育规律目前尚未被人们真正认识与掌握，大多数人对教育过程的把握尚处于主观经验状态，处于感性认识阶段。人们对德育过程组织环节的认识目前尚处于客观的模糊认识。一般仅把德育过程划分为3~4个抽象的环节。例如，提高道德认识，培养道德思维，实现从知到行的转化，培养品德实行能力，品德的考查与评定等。对于具体一点的德育过程环节的把握与认知，几乎都是靠个体经验的摸索与积累，对于某学

生的纪律性如何培养，对集体性如何培养，心中无数，常常是摸索前进。教育者对具体德育过程把握的个体经验性，无法保证德育过程的最后效果，不能以环节的实施来代替品德测评对德育质量的检验。假如人们对具体德育过程的规律认识，已达到非常精确的认识，像人们对水稻种植过程的认识一样，已认识到，只要抓好了选种、育种管理与施肥几个环节，则水稻丰收必定相差无几。即使如此也不能代替品德测评本身。因为水稻最后收割时机选择不好也可能导致丰收景象并不丰收入库，更何况比水稻栽培过程复杂得多的德育过程呢。

德育学研究还表明，品德的考查与评定，是德育过程中的一个重要组成部分，是不可缺少的。测评则是品德考查与评定中较为科学的方式。由此可见，多方面的研究分析表明，德育本身需要品德测评。

现实的需要

如果在人们对具体德育过程规律及其环节尚不明确的前提下，只进行德育过程的督导评估而不进行品德测评，那么不但保证不了最后的德育过程量提高，而且还容易纵容有些人在德育中滋长形式主义和花架子思想。

从德育改革方面来看，更需要品德测评为它保驾护航。任何一种德育改革，其目的均在于提高受教育者的思想品德，德育改革每进行一步，都必须及时地进行品德测评，对德育改革的正确性及其效果作出科学的分析，为其深化改革提供可靠的依据。这样，才既不会使德育改革中错误的东西持续发展，又不会让正确的德育改革半途而废。例如，1981~1982年，思想品德课刚开设时，因为没有相应的效果测评措施，形存实亡。后来许多人呼吁要考试并计入升学总分，才稳定下来。政治课同样如此，若没有相应的考试也稳定不了。因此，在德育改革开放的今天，特别需要品德测评对改革的效率效果予以鉴别，保证德育改革始终沿着正确的方向发展，促进德育改革的全面深化。

德育作为一种社会现象，人们在社会生活中也常常要对其作出评价。你也许常常会听到人们说，现在的年轻人敢闯敢干讲求实效，但有人说现在的年轻人认钱不认人，自私自利。这些都是个人的主观评价，不一定正确。要使自己的评价客观公正，则就应该把评价建立在品德测评的基础上，需要品德测评为评价者提供各种各样的数据事实。仅凭自己的印象及情感的好恶进行评价，是不科学、不公正的。此外，品德是个性结构中非常重要的一部分，人们要对自己

进行全面客观的认识，或对别人进行全面了解，也需要品德测评为他提供全面可靠的信息。干部的挑选，工作分配与人员组合，职业与专业的咨询，则更加需要品德测评提供科学依据。

由此可见，德育工作及其改革，社会生活及个人发展都需要品德测评，品德测评已不是不必要的问题，而是重要且非常有意义的事情了，是当前亟待解决的一个问题了。

品德测评的实质

品德测评的实质是什么呢？也许有人会认为品德测评的实质就是呈化，就是用数量去揭示个体的品德特征或水平。笔者认为量化并不是品德测评的实质。数量化只是品德测评过程中既重要又必要的一种手段。它把一些品德测评信息表示为数字符号，便于记录与分析，能够大大提高评定的客观性与准确性。当然这种客观性与准确性依赖于测评中数量化的合理性与科学性。当我们数量化的指标与计量抓住了品德的本质特征时，当我们建立的数量化模型符合品德的结构与发展规律时，最后得到的数量化结果就会客观与准确，否则就不一定。

说量化是品德测评过程中的一种必要的手段，而不是唯一手段的另一层含义是量

化可能仅运用于测评过程中，而并不一定运用于报告与解释测评结果。尽管我们有时整个的品德测评都是量化形式，但当这种量化测评的结果不便被人理解，不能满足我们的测评需要，不能直接或全部解释品德特征时，仍然可以采取语言、图形或其他更为直观的形式解释与报告测评结果。

说量化是品德测评过程中的一种必要手段但不是唯一手段的第三层含义是说，在品德测评过程中要尽可能采取量化形式来处理各种获得的品德测评信息。但并不是所有的品德测评都必须是量化形式，非量化就不能算是品德测评。一个具有高素质的班主任，在全面仔细地观察了解学生的行为表现之后，本着认真公正实事求是态度所作出的操行评语同样也是一种品德测评。品德测评旨在科学、客观而准确地反映个体的品德状况与水平。

品德测评的实质，从哲学的角度来看，实际上是测评者采取适当的测评方式收集有关信息，认识个体品德面貌特征的过程，是通过行为表现认识内在品德的过程。这种认识形式既可以是个体内部的差异比较认识，也可以是外部个体间差异的比较认识；既可以是与某标准的比较认识，也可以是无标准特征概括认识；既可以是定性的认识也可以是定量的认识；既可以是精确的认识也

可以是模糊的认识；既可以是直接的认识也可以是间接的认识。

品德测评这一科学认识活动，是测评者对被测评者个体品德的一种能动的反映过程。在这一过程中，测评者通过测与量的活动，获得所要搜集的信息，然后由此去认识评定个体的品德，这里的认识不是仅凭测评者个体的感性经验，而是积极地借助于一定的测量评价工具或其他科学手段，把最终的比较与判断建立在对大量客观信息的搜集、测量与分析基础上，最后采用语言、数字、符号、图形等形式对所认识评定的结果，进行转化与解释，并由此报告个体品德的客观情况。

品德测评的功能分析

所谓功能，按照系统论的观点，则认为系统是系统内各个要素的组织形式在运动状态下所发挥的作用。笔者认为，严格地说，品德测评的功能与作用是有区别的，功能是品德测评活动各因素组织的结构性能，而用途则是品德测评活动产生的实际效果。功能是品德测评本身固有的，是一种相对独立的东西，而作用则是品德测评功能在具体情况下的发挥与表现。它会受到品德测评实践中各种具体因素的影响。同样的品德测评功能，

有的情况下是正向发挥，表现为积极作用，而有的情况下却可能是反向发挥，表现为消极作用。我们不能因为品德测评在具体情况下所产生的作用不恰当而否定品德测评的固有功能，也不能因为品德测评所具有的功能而断定其相应作用的绝对性。

品德测评具有哪些基本功能呢？一般人们认为教育评价具有导向、激励、改进、控制、管理等功能。品德测评的基本功能，概括起来说主要有以下几方面：

评定功能

品德测评最为显著的特征，就是对个体的品德行为表现，运用科学的方法和正确的途径，按一定的测评目标进行事实或价值判断。评定的方式有两种。一种是描述性评定，对某些事实与特征是否具备以肯定或否定；另一种是价值性评定，即针对一定的价值测评目标进行差异程度的评定。

评定功能的正向发挥表现导向作用。所谓导向作用即对受教育者自我修养与教育工作的定向指导。品德测评中的测评目标及测评内容，无形中为学生后继的修养树起了奋斗目标与努力方向，也为教育者提供了教育工作的方向与直接目标。然后评定功能的反向发挥，则表现为片面追求评定结果，为

评定而进行德育，为评定而修养行为，甚至弄虚作假，文过饰非。

区分功能

品德测评的第二个显著功能就是根据各测评对象相互的差异把它们划分为一定的类型。划分的类型有两种。一种是不同质的类别划分，例如守纪律的学习勤奋型与不守纪律的学习勤奋型；另一种是同质的等级类别划分，例如优、良、中、可、差五个级别类型。

区分功能的正向发挥表现为激励作用。所谓激励作用，是指因品德测评把不同对象划分到不同的类别中，而激发起教育者与受教育者的某种奋进动机，促发他们的内部活力，促使他们积极向上。而区分功能的反向发挥，则表现为紧张、焦虑、自暴自弃或骄傲自满、忌妒或无所谓。

反馈功能

品德测评的第三个显著功能，就是通过品德测评各德育主任能够了解与掌握品德的变化情况，教育者与受教育者、家长或其他人均能掌握与认识被测评者的有关情况与品德面貌。反馈功能的正向发挥表现为诊

断作用、管理作用、协调作用与控制作用。所谓诊断作用，是指德育主体或客体通过了解测评结果，知道好在哪里、差在哪里，优点是什么、缺点是什么，找到成功与失败的原因；所谓协调作用，是指各德育主体通过参与品德测评活动，既知道品德实际状况又知道品德培养要求，因而能够自觉地协调自己的行为，减少内耗，形成一致的德育影响，促进学生品德的优化发展；所谓管理作用，是指各德育主体或管理者，通过参与品德测评活动，了解到德育目标要求及实际工作效果偏离目标的程度，会自觉进行调整与组织有关的德育因素，使工作与效果尽可能逼近德育目标；所谓控制作用，是指各受教育者与教育者，通过直接参与品德测评，知道什么行为应该提倡，什么行为应该反对，什么行为应该发扬，什么行为应该抑制，从而会自觉地控制各自的行为，使德育成为一个可控、有序的优化工作系统。品德测评反馈功能的正向发挥还有纽带作用，使德育过程中的各主客体在直接参与品德测评活动中的相互联系，使家庭、社会、学校及学生通过参与品德测评活动及对测评结果的认识，达到相互沟通与联系。

品德测评反馈功能的反向发挥，则表现为约束限制作用。由于品德测评的标准对于学生来说，具有“法定”性和权威性。凡是

那些测评目标中尚未规定的东西，就容易被学生或教师所轻视和忽视。凡是那些测评目标中明确规定了的东西，则就会引起师生们去倍加重视。有些人为了获得评价，往往会违背个性和谐与自然发展的规律，强迫自己去迎合测评的需要，甚至以舍弃某些合理的个性发展来换取高评价的近期效果。

教育功能

品德测评第四个较为突出的功能就是各德育主体（家庭、社会、学校、学生集体、个人等）通过直接参与品德测评及其对测评目标与测评结果的了解，会激发出教育的自觉性和责任感。例如家庭，传统观念认为家庭负责吃穿住，保证孩子身体发展需要的供给，而教育是学校的事情，父母们认为花了学费，缴了钱，孩子的智力与品德发展的责任就在学校了。尽管有的家长并不这么看，他们认为学校是公共教育机构，并不能解决孩子个性发展的问题。因此也意识到教育孩子不全是学校的事情，自己也应该负起一定的责任。但限于家庭生活事情的琐碎及工作的繁忙，常常是以雇佣家庭教师代理自己教育孩子。有的家长因工作忙无暇过问孩子，对其进行教育得过且过。品德测评活动，则要求家长每周（或半月、一个月）对孩子测

评一次，这种制度化的测评无形中唤起了家庭对孩子教育的责任与行为。

品德测评教育功能的正向发挥，表现为改进作用。所谓改进作用是指各教育主体（包括受教育者）通过直接参与品德测评，及时获得教育过程及效果信息，可以及时强化、及时调节和及时修正德育工作，使德育工作不断得到改进和完善，达到整体优化和全面提高。

品德测评教育功能的反向发挥，则表现为掩饰缺点，吹嘘优点，弄虚作假，甚至产生抵触情绪，相互闹矛盾。例如，在品德测评的小组互评中，同学们可以相互批评和教育，当某人态度不好时，则就容易挫伤民主气氛，变成相互指责，相互报复，闹矛盾。

预测功能

品德测评的第五个显著功能，就是鉴往通今，鉴今预来，借助品德现状的测评与分析，对个体将来的情况发展做出某种估计。预测功能的正向发挥，表现为选拔作用。所谓选拔作用，即根据品德水平差异及其特征的后延性，能够有效地从众多的个体中选择少数符合要求的个体。

预测功能的反向发挥，则表现为阻碍个性发展与潜能发挥。无论品德测评的结果是

否正确，当人们用孤立、静止、绝对的观点来看待时，则品德测评对个体的潜能与个性发展，容易产生阻碍作用。

此外，品德测评以上各种功能的综合发挥，还有研究作用、传导作用与决策咨询作用等。品德测评目标及具体标准制定的合理性为德育的序列化、层次化提供了正确的依据。品德测评结果为人们分析德育方法、德育内容及德育工作的有效性提供了客观依据，为德育方案与计划的制定提供了科学依据。

然而，以上品德测评的功能与作用不是绝对的，它能否发挥积极作用，避免消极作用，还取决于人们如何利用品德测评。当人们注意了这些问题时，就有可能提高品德测评的效果与作用，发挥品德测评功能的各种正向效用。

品德测评的方法

总体印象测评法

所谓总体印象测评法，又称整体印象评判法。是品德测评者根据自己平时对学生情况的随意了解，及业已形成的总体印象进行价值性判断的一种方法。例如，某小学要求班主任评定学生品德时，根据平时对学生行

为实践的观察与了解，评出印象分；某中学及其他一些学校目前试行的总体甲、乙、丙、丁等级测评，虽然表现上有一些总体等级标准规定，对初、高中生规定：对评定内容规定的诸方面都做得好，或在某些方面有突出好的表现评为优，基本能做到评为良，大部分基本做到，或在某方面做得不好有严重缺点但能改正评为中，大部分不能做到评为下，但调查中一些班主任告诉我，评定时很少去查看《守则》、《规范》与《大纲》中的有关规定要求，一般都是根据平时对学生的了解及其印象评定。显然，前者是总体印象评分法，而后者是总体印象评等法。这种方法被广泛渗透到其他品德测评方法中，是其他品德测评方法的基础。

这种方法的操作步骤是，先明确测评任务或要求，再对学生业已形成的“事实”与印象进行回忆与综合，最后作出总体价值评定。

这种方法的优点是，方便可行花费最小。它主要是利用测评者平时观察所获得的信息，不需要作什么特别的资料收集工作。测评时注重于学生的平时表现，注重于测评者自己最熟悉最清楚的行为表现。因此，测评的结果具有一定的真实性。但是，这种方法带有很大的主观性与片面性，可靠性较差。

首先，整体印象评判法所依据的测评信息非常有限。测评者仅仅是根据他个人平时所看到或听到的有关情况进行评判。这种“听”与“看”是偶尔的、随意的，缺乏目的性与系统性。因此所得到的信息就只是零碎的、片面的。在所有这些零碎与片面的信息中又只有那些测评者评判时，残留于记忆中尚处清晰状态的那部分信息才能真正作为评判的依据。因此，整体印象评判法依据的信息是有限的。

其次，这种测评方法缺少衡量学生行为表现的具体标准，具有很大的主观随意性。由于总体印象测评法没有明确与严格的测评标准，因此，测评者平时对测评信息的收集与记忆就带有很大的随意性，这种随意性突出表现是，它依据测评者个人主观意向对测评依据的选择性。有的教师可能有意无意因学生听话，学习成绩好，群众意见少而给他（她）一个甲等或高分；有的教师则可能因为学生能言善辩，口头表达能力强，能迎合教师的需要来说话办事，上课遵守纪律，给他（她）一个甲等或高分；而有的教师还可能是从细微的言行举止表现加以检查，因为某次学生一句话或行为大损了自己的尊严而给他（她）丙等或不及格。因此，不同的测评者对同一个学生品德的总体印象测评，其结果的差异常常会判若两人。

再次，整体印象评判法所依据的印象会受到多种心理效应的影响。最突出的是首因效应、近因效应、定势效应与晕轮效应的影响。当测评者信息掌握不充分时，或者当测评者对所掌握的信息难以处理时，各种心理效应所发生的影响就会更加严重。

然而这种方法的缺点可以采取一定的措施来加以改进。例如，广泛地从不同角度来选择具有代表性的测评者，或增加测评者的数量等都可以大大地弥补整体印象评判法的不足。

评语鉴定测评法

所谓评语鉴定测评法，又称操行评语法、品德评语法、思想品德鉴定法、思想政治表现鉴定、操行评定、定性描述法、评语法。这种方法一般是指品德测评者，根据自己对测评对象长期的观察与了解，参照有关标准内容（例如“五育”情况或评定标准）用陈述句的形式，对学生某一时期中的品德水平与状况概括地作出个人鉴定意见。虽然单独使用评语鉴定法的学校还是大多数，但发展的趋向表明，评语鉴定法正倾向与其他测评方法结合使用，对其他品德测评方法的测评结果起一种补充、说明、解释或指导的作用。因此，它是以某些变式的形式出现。

例如附言，补充意见，希望，特殊说明，甚至简称意见。

这种方法目前的操作步骤是，了解情况民主评议（包括个人、集体、干部、课任教师、家庭几方面），依据鉴定内容与要求，结合自己观察事实进行评语鉴定，最后反馈给学生、教师、家长与学校领导，大多数只让领导审定或征求有关人员的意见。

应用评语鉴定法的另一创举，是要求学生进行分项评语鉴定，实践中人们应用评语鉴定法，一般都是对学生品德进行总体性的鉴定或说明。

评语鉴定法既汲取了总体印象测评法的优点，又在一定程度上改进了它的不足。

首先，评语鉴定法的测评者，一般事先知道自己的身份与职责，会对测评对象作比较系统而有目的的观察与了解，减少了测评信息搜集过程中的主观随意性；其次，评语鉴定者一般要求由那些受过专门训练，或者具有一定专业素养与观察鉴定经验的人担任。因此，测评的结果具有一定的准确性与可靠性，再次，它是针对一定的规范标准（例如《规范》《守则》）作出鉴定，不像总体印象测评法那样缺乏明确的标准而随其自然。因此测评的结果具有一定的规范性与针对性；另外，它的测评结果是由一系列观点明确的语句表述。而且一般对测评对象在各

个主要活动领域中的行为表现都有鉴定，比较全面，能使第三者对被测评者有一个比较清楚的了解。测评者还可对学生的个性特点或详或略地评定，评一人像一人。

然而，评语鉴定法在很大的程度上仍然还是以总体印象测评法作基础。每一条评语的鉴定仍然是以测评者个人对测评对象的总体印象为根据，只不过每次鉴定侧重某一个方面而已。因此，其缺点类似总体印象测评法，要么鉴定主观随意、凭印象，要么差不多，大多数学生套用同一等级语言，分不出张三李四。甚至有人整个地套用总体印象测评法，首先按印象把学生分为上、中、下三等，各写好一个模型后，逐个学生“对号入座”，内容大致相同，有时稍为变换几个词语或调换一下句子顺序。同一个学生，则将前几个学期或上一个学期的评语底稿拿出来，抑或照搬抑或摘录，还有的地方出现了评语复写的天下奇事。因此人们提出评语鉴定要做到“准”、“实”、“像”，要恰如其分，不要扩大也不要缩小；要内容具体，不要笼统含糊；要突出重点，不要面面俱到；要注意个性，不要千篇一律；要肯定成绩，点出薄弱环节；要措词确切，切忌绝对片面。

写实测评法

写实法，又称记实法，它是针对评语鉴定法的不足而提出来的。

目前，在评语鉴定过程中经常出现三个问题，一是许多测评者在搜集、解释与评论测评信息时，带有浓厚的主观色彩，或者只写一些学生生活上的小事或一些不着边际的“通用性”语言，使人无所参考，或者为了迎合某种目的（例如升学）需要，在文字表述上做文章，把很差的写成一般的，一般的写成很好的。为此，对于评语鉴定，人们特别强调要实事求是。几乎每篇操行评语论文都提到这一点甚至还有专门的论文；二是有的测评者缺乏把握材料综合信息的良好能力，不善于分析与综合所搜集到的事实、现象与材料，抓不住本质，最后的评语鉴定歪出了本来的事实表现；三是评语鉴定往往要对现有的行为表现作出价值评定，但是，由于人的认识能力具有历史的局限性，有些事实与现象现在看来评价是错误的，是不合社会要求的，但随着历史的发展，将越来越被证明为是正确的，是符合社会发展趋势的。有些东西现在看来是对的、是好的，但过些时候却被证明是错误的，是坏的。另外，就某次重大历史事件中的行为表现，我们只能记述其事实表现而无法去推断更多的东西。评语鉴定法满足不了需要。

因此，写实法实际上是评语鉴定测评法的一种改革形式。它是一种较之评语鉴定更为隐蔽一点的品德测评方法。它有覆盖品德各个侧面的 30 项（后缩减为 12 项）记实内容和统一的测评人中，从其实施的目的来看，是再现“学生平时思想品德表现”“做为评优，任用干部和毕业时保送”依据，和克服“过去对学生鉴定千人一面、套话连篇的弊病。”

什么是写实测评法呢？目前尚未看到有关的定义，据有关方面的情况来看，所谓写实测评法，就是实事求是地把品德行为的表现记录下来，客观地反映事情的本来面目，作为品德测评的依据。由此可见，它基本上是对品德表现的一些主要事件或关键行为进行“复写”与“摄影”性的记述。它与轶事记录有点类似，但它没有任何的评价与解释。作为一种品德测评方法，它不可能像轶事记录那么详细而局限于某一件事，它必须尽可能简洁而系统。它也不可能像评语鉴定那样“入木三分”，具有深刻性，它限于对事件或行为的客观描述，而不作更深层与扩展性的任何评价。品德的好坏优劣留待他人去作评定。

写实测评法的操作步骤是，明确写实的内容与要求，捕捉搜寻记实的有关事实与行为，选择其中一些有代表性的进行详细记

录，期末整理后，概要地记入到有关栏目中。目前类似写实测评价的另一种方法是档案资料品德测评法。档案资料包括政治思想品德课考试成绩、平时品德测评分数、期终评语和所有重大好坏事、奖惩记载。

写实测评价的特点是客观、实事求是。因而写实性的测评结果具有永久存档价值。它不但具有反馈信息、服务于教育与评价的作用，而且对于教育学、心理学等实验研究也具有很高的参考价值。但写实测评价也并非绝对客观。在选择事实行为及其记述中，不可避免地要涉及记录者个人的价值观，思想情感、写作能力及风格等主观因素的影响。

等第测评法

等第测评法，又叫操行等级评定法、品德考核评等法，即按照一定标准对被测评者的品德水平和状况予以总括性的等级评定，以显示品德发展水平的差异。这种测评标准既可以是被测者外部的绝对标准，也可以是包括在被测评者内部的相对标准。这种方法可看作评语鉴定与写实测评价的改革形式。人们感到评语鉴定比较笼统，大同小异反映不出同学品德之间的差异。写实测评价，虽然比较实事求是，内容具体明确，

但不便比较。也就是说，无论是评语鉴定法还是写实测评法，它们只是便于学生个体内部或相互之间的横向特点差异比较，而不便于相互之间的纵向水平差异比较。而等第测评法恰好可以弥补它的不足。

等第测评法操作步骤是，首先，确定测评的内容与标准；其次，让学生自评自报，学生小组（学习小组或评议小组）评议；再次，班主任在征求课任教师意见的基础上，结合同学评议结果及自己的观察作出等第评定，最后由学校审定。

这种测评方法在实践中已有许多变式。从等第形式来看，有好、中、差、和上、中、下等三级制；有甲、乙、丙、丁或优、良、中、差（下），或优、良、及格、不及格的四级制；有优、良、中、可、劣与A、B、C、D、E等五级制；有最好、比较好、一般好、中等、一般差、比较差、最差等七级制，有A+、A、A-、B+、B、B-、C+、C、D等九级制；有优上、优、优下、良上、良、良下、中上、中、中下、差等十级制。从标准形式上看，有等第标准式与非等第标准式，有总体标准式与分项标准式。所谓等第标准就是每个等第都是具体明确的标准规定。所谓总体标准式，就是等第的标准是相对测评对象的整体来规定的，等第的评定有控制比例型与非控制比例型。所谓控制型，即给各

种等第的数量下达一定的指标，把它们控制在一定的限度内。

学校品德测评实践中存在的问题

上述问题是各实验学校遇到的一些具体问题。当我们纵观近年来的品德测评方法改革实践时，不难发现实际存在着以下几个主要问题：

“大骨头”与“小蚂蚁”

在研究队伍的结构方面，存在着“大骨头、小蚂蚁”的状况，学生品德测评方法的研究课题，是整个教育测评研究中的一块大骨头与硬骨头，许多人望而却步。敢于啃它的大多数是一些基层的中小学教师或干部，以及少数青年科研者，相比之下就显得有点像“小蚂蚁”了。“小蚂蚁”去啃“大骨头”，最后就难免感到课题太难、深入不下去或因势单力薄而拿不出满意方案。

造成这种状况的原因主要是人们对品德是否可测评还存在各种疑虑。有的人认为品德变幻莫测，有的人认为搞品德测评弊多利少。有的人认为品德测评研究，要求研究者兼有品德心理、德育理论、测评理论、统计分析技术以及丰富的班主任实践经验等

方面的素养，否则难以创新。因此对品德测评失去信心。

在目前状况下，改善的办法是“小蚂蚁”组成大队伍，由国家教委或权威人士出面在全国范围内建构一支科研、行政、实践者三结合的科研队伍，集中力量，协作攻关，逐点共啃，联点成片。

重复研究，各自为政

学生品德测评是学校的重要工作之一。许多学校都是从改进自己测评工作需要出发进行学生品德测评课研究，研究的内容基本上都是针对现行操行评语鉴定法的不足进行等级化或量化改革，各自为战相互重复。例如，有关“怎样写好学生操行评语”标题的文章，各省市教育杂志上不断重复发表；关于“品德评语要有个性”文章，1981年、1987年、1989年在有关杂志上重复发表；“三结合”的操行评语方法1981年就有人尝试发表过文章，而1989年还有人认为是新尝试发表文章；操行加减评分法1982年就有试验并发表了文章，而1987年、1989年直至现在还有学校重复去试验，发表相同的文章。

这种各自为政，相互重复研究的现象，虽然各自并不完全等同，有自己的点滴体

会，但所遇到的问题及所做的工作基本是相同的。相对每个学校来说，自己也许认为是首次性改革不是什么重复与浪费，但从全国总体上来看，却是相互重复造成人力物力与时间上的浪费；相对具体的每个学校来说，也许觉得品德测评工作有所改进，但就全国总体来看却是没有任何进展。

造成这种状况的原因，主要是研究者大多数是基层中小学的教师与干部，他们对各地的研究信息了解得十分有限，同时急于求成。此外国家对该课题的研究，“八五”以前是放其自流，既不调控也没立项。

解决这一问题的可能对策是全国性权力教育行政机构或权威性的人物挑头，组织全国有关的力量分工研究、共同协作，建立全国性研究网络，互通信息，相互配合。

费时费人费力，效率不高效果不好

现行的操行评语鉴定法，若要保证测评的效果质量，则费时费力，要求班主任平时注意观察、注意记录。例如，有位班主任为了写好评语，平时总带着一本活页记录本，每一项按次序写上学生的学号和姓名。每天放学后，回忆一下学生们当天的各种表现。如是否遵守学校的制度，上课纪律如何，发生了什么特殊事故，做过什么好人好事等

等。然后根据需要把他们的表现分别摘记在每个人的活页纸上。遇到偶发事件，则还记载着对他们的教育经过和学生本人的认识态度，过一段时间还要记上他们改正的情况。最后写评语时，把学生所写的人个小结与之一一对照，并召开部分学生座谈或个别征求意见。

显然，照上述这位班主任的做法写出的操行评语鉴定，质量是可靠的，但太花费时间与精力了。因而多数班主任不愿这样做，到学期结束只靠印象回忆写。这样虽说省事，但评语鉴定质量就无保证了。

其他非操行评语鉴定的品德评测方法目前也十分费时费人。例如某小学采取积分测评法，研制了 28 个测评目标，每周测评一次，自评、组评、任课教师或家长复评、班主任评四方结合评分。实验中他们认为，教师的工作量比过去只写品德评语大得多。月评一次，全学期 4~5 次。初看是不写评语减轻教师负担了，其实不然，教师还要做过细的思想工作，防止同学间的“吹毛求疵”或“走过场”，防止同学间产生不必要的意见与隔阂。有的学校因为算分繁琐、统计分析烦人而停止。

造成这种状况的原因主要有三方面。一是方法本身比较复杂，操作性差。例如操行评语鉴定法缺乏具体操作程序，许多学校实

验的量化评分法计算繁多，实施频繁；二是对品德测评方法本身不熟悉，不适应，感到繁琐；三是对品德测评方法的功能理解过于狭窄。有的班主任之所以认为每月一次的积分测评比传统的操行评语鉴定法工作量大，是因为他们把品德测评功能局限于评定，而没有认识到每月一次的测评，本身就是一种德育过程。此外，也许还认为写操行评语鉴定十分简单，只要期末花上1~2天时间即可突击完成，只有一次且仅涉及自己，而每月一次的积分测评，一学期要进行4次，而且每次涉及到那么多人。如果这些教师全面比较一下两种品德测评实际所产生的效果及其质量，就会发现教师在测评过程中所花费的工作量不完全在评定效果上，而在德育效果上也十分明显，是值得的。

改善这种状况的可能途径也是三条。一是努力改进与简化现有的品德测评方法，使它们便于教师操作；二是对教师运用各种品德测评方法给予一定的指导与训练；三是要综合发挥品德测评的各种功能，提高对它们各种价值利用的自觉性。

测评主体相结合问题

纯定性主观经验评定，人们认为随意误

差大。纯定量评分，又认为机械简单。故大家都倾向折衷、定性定量相结合。然而定性定量如何结合呢？是部分品德因素定量评分、部分品德因素定性评等或评语吗？是在评分的基础上评等或是在评语的基础上评分吗？是既评分又评等再加评语吗？目前大家对这个问题的认识还很模糊。定性定量相结合机制究竟如何，人们还不清楚。

同样地，对于学生本人、小组、任课教师、班主任以及家长之间如何结合的问题也未能得到解决。纯粹由班主任一个人评定，似乎受到越来越多的人批评，通常的做法是学生本人、集体、教师“三位一体”的评定方式。学生本人、班级小组与教师是三个相互独立的测评主体，它们如何有机地联为一体呢？是在参考学生自评、集体互评和家长助评的基础上教师最后评定吗？对此，人们尚未弄清。

造成这个问题的原因主要是目前人们对品德结构中的质、量、度尚不清楚，对品德结构中的因素不明确。因此定性定量相结合无法落实。由于学生本人、班级小组中成员教师所处的社会时空不尽相同，既无法以加权的统一数学结合模式去适应每个测评对象，又不能让教师个人主观综合评定，为此，对于评定性品德测评来说，各测评主体如何结合仍然是个没有解决的难题。

解决这个问题的可能途径是加强对品德结构因素及其结构机制的研究，确定品德因素的质、量、度，加强各测评主体结合模式的试验探索，选择其中较为恰当的一种。

评语鉴定问题

有人认为，写学生操行评语要全面介绍情况，要全面评价学生。即评语内容要包括德智体诸方面，要实事求是写出学生的优点和缺点。优点要写充分，缺点要写准确。但另外有人认为，写学生操行评语要精确选材，突出重点，每个学期的评语不必德、智、体全面写。应选择不同的重点写。显然这里是评语的全面性与典型性相对立有人认为评语鉴定要实事求是。不能只写优点不写缺点。要实事求是地反映学生的问题与缺点。但另一方面有人认为，操行评语应多写鼓励话，多写优点少写缺点、甚至不写缺点。缺点以“希望”的形式来表达，或者用“你在某方面做得怎样？相信你会……”的话提出。这里显然出现了实事求是写缺点与修饰式写缺点或不写缺点的矛盾。

有人认为品德评语应有统一评定的内容与标准，使学生的品德评语相互间具有可比性与层次差异。要注意各个学期品德评语之间的连贯性，看优点是否保持与发扬了，

缺点有无克服。但是另一方面又主张品德要突出个性特征，不要千人一面、大同小异。评语要因人而异要有个性，坚持个性化原则。显然，在这里出现了评语的统一性、可比性与个性化的矛盾。

上述三个矛盾的产生都有其内在的原因。产生第一个矛盾的原因，主要是因不写评语的人着眼点不一样。着眼于把评语看成是如实反映学生品德全貌和第三者提供信息的人，要求评语全面些。而着眼于评语实效的人却主张抓主要特点写，不要面面俱到；产生第二个矛盾原因，主要是人们对品德测评目的与作用认识存在差异。有的人是把写评语完全是应付高考或升学，故只写优点怕写缺点，有的人把写毕业生的评语作为教育学生的手段，侧重鼓励作用，故多写优点，不直接写缺点。但有的侧重矫正与指导，故实事求是写明缺点，引其注意促使改正；产生第三个矛盾的原因，主要是人们对品德评定具体内容有所不同。有的人侧重于共性比较，突出可比性，为评优选拔服务。而有的人侧重于个性描述，突出特征与典型性，为促进个性发展，反映个性特征服务。

解决上述矛盾的可能办法是，统一认识，加强品德测评指导，明确测评的目的、作用与要求，并加强测评过程的质量检查与控制。

此外，品德测评各种功能作用不要企求在同一次测评中齐头并进发挥，应主次分明，重点突出。

品德测评改革所遇到的问题

传统的操行评语鉴定法的缺点，人们普遍感到的是抽象笼统，像是个假面具，给谁都行，千人一面，而且评定主观片面。因此品德测评方法的改革便努力向精确化、具体化、准确化与客观化的方向转变。

在品德测评内容与标准上，不但要求高度统一，而且层层分解，直至看得见摸得着的行为目标表述和可操作行为方肯罢休。然而值得疑问的是是否品德结构中所有的因素最后都必须且也能够以行为目标表述并可操作？各品德因素最后分成的行为目标是否都能保持原品德因素的性质？品德测评目标是否分解得越细越好？到什么程度最为适宜？

在等级化品德测评改革过程中，不但最后整体综合有优秀、良好、及格与不及格的等级规定，而且每条分项细目的测评，都有好、中、差等级的标准，不但有分项测评目标的内容规定，而且还有具体的等级标度规定，可以说对于任何一个测评的环节与细节，都作了具体统一的操作规定，以保证测

评过程的统一性和客观性，保证测评结果的准确性与可信性。然而测评实践中有人发现，这种测评过程层层严谨的等级标准规定，严重地束缚了测评者的手脚，操作不便，而且效果不一定很好。

在量化评分的品德测评改革过程中，对各测评细目的分数分配，精打细算，掂量对每个测评指标的评定，比较了又比较，哪怕是一分之差或半毫之差也都有所区别，其目的是保证品德测评的精确性。但事实表明，测评细目或指标越多，评判差异越求精细，最后综合过程中的系统误差就越大，而且测评费时费力有时左右为难。

产生上述问题的原因，在于品德测评方法的改革只注意了改进传统操行评语鉴定法不足的一面，而忽视了如何保持与发扬其有利的一面，任何一种测评方法都是有利弊、利弊并存的，这是世界万物平衡存在原理决定的，当我们对某一种品德测评方法缺点改正的同时往往就可能在一定的程度上削弱了它的优点。当人们对它的缺点与不足改正得越完全越彻底时，很可能另一方面就不知不觉地把它的优点丢失了。

因此，解决这一问题的可能办法，是对品德测评改革的试验要有全面的观点、辩证的观点与历史的观点。绝对地否定某种品德测评方法的缺点或绝对地肯定另一种品德

测评方法的优点都是不可取的。优点与缺点往往是相对的。同一方法的某个缺点往往就是它另一方面优点的前提或条件，不同方法之间的优缺点往往是相互补充、相互协调与相互平衡的，如果我们不注意这一点，过分地去克服某种测评方法的缺点与不足，或绝对地扩展某种测评方法的优点与长处，结果都同样会导致失去已有的平衡，出现新的矛盾，会因消除一个矛盾与问题而出现更多的矛盾与问题。

具体地说，在把测评目标分解为具体可操作的行为目标的同时，要注意要保持其他的有效性与正确性。使分解后的行为目标充分体现与代表原测评目标的规定性；在追求评语测评的具体性、等级测评的准确性、量化评化的精确性以及测评过程的客观化的同时，要对品德测评的抽象性、随意性、模糊性与主观留有一席之地，这种品德测评方法改革的不彻底性，是由品德测评本身的特殊性所决定的。对于学生的品德，我们目前还研究得不够，品德测评还离不开人的思维判定。人的思维判定不能完全地机械化与客观化。

