

中小学劳动课程评价工具的国际比较研究——以日本和德国为例

钱婧

广西师范大学教育学部, 广西桂林, 中国

【摘要】分析日本与德国中小学劳动课程评价工具的特点,为我国相关工具的开发提供借鉴。采用文献研究法,对两国评价工具的理念、内容、方法及实施机制进行比较分析。日本评价工具以“过程性与发展性统一”为核心,依托“生涯护照”实现多元主体参与和全维度评估;德国评价工具则以“职业启蒙”为导向,根植于“双元制”体系,强调企业参与和实践操作考核。两国评价工具各具特色且成效显著。我国应借鉴其经验,构建兼顾素养养成与职业导向、内容全面、方法多元、主体协同的劳动课程评价体系。

【关键词】中小学;劳动课程;评价工具;国际比较

劳动教育是全面发展教育体系的重要组成部分。2020年,《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》及2022年《义务教育劳动课程标准(2022年版)》的颁布,明确了劳动教育的重要地位与实施方向。然而在实践中,评价环节成为短板,存在工具不科学、内容片面、主体单一等问题^[1]。国际上,日本和德国的劳动教育发展成熟,其评价工具各具特色,对完善我国劳动课程评价体系具有重要参考价值^[2]。本研究旨在通过对两国评价工具的比较分析,总结其成功经验,为我国提供借鉴。

1. 研究设计与方法

1.1 核心概念界定

(1) 中小学劳动课程:指在中小学阶段开设的,以培养学生劳动素养为目标,涵盖日常生活、生产和服务性劳动等内容的课程。(2) 评价工具:指用于收集、分析和判断学生劳动素养发展状况的各种手段和方法,包括评价量表、观察记录表、档案袋等。

1.2 研究方法

本研究采用文献研究法。通过检索国内外学术数据库及政策文件,收集并整理关于日本、德国中小学劳动课程评价工具的文献资料。在此基础上,从评价理念、评价内容、评价方法和实施机制四个维度对两国评价工具进行深入分析与系统比较。

1.3 研究对象

本研究以日本和德国中小学劳动课程的评价工具为研究对象。选取两国的原因在于:日本建立了以“过程性评价”为特色的体系,德国则形成了以“职业启蒙”为导向的模式,二者代表了国际上两种不同类型的成功实践。

2. 结果与分析

2.1 日本劳动课程评价工具分析

日本评价工具的核心理念是过程性与发展性的统一,深受“全人教育”思想影响^[3],旨在通过持续反馈,培养学生的劳动价值观、技能和社会责任感。

从评价内容来看,日本工具覆盖了劳动素养的全维度。在劳动知识与技能方面,重点评价学生的日常生活技能(如烹饪、缝纫)和基础生产技能(如农作物种植、木工制作);在劳动态度与习惯方面,主要评估学生对劳动的尊重程度、参与的主动性与持续性,以及在集体劳动中表现出的协作意识和责任感;在社会责任方面,侧重评价学生在养老院志愿服务、社区环境保护等公益劳动中的奉献精神和社会关怀;在职业启蒙方面,通过职场体验、职业访谈等活动,引导学生认识职业多样性,初步建立个人职业规划意识^[4]。

在评价方法与实施方面,日本采用了多样化的工具。最具代表性的是档案袋评价,即学生通过“生涯护照”记录从小学到高中的劳动体验、成果与反思,教师借此追踪其成长轨迹^[5]。同时,教师通过观察记录法实时记录学生在劳动中的表现,如家庭科烹饪课中的操作规范性;学生则通过自评与互评,在特别活动后进行自我总结和小组互评。此外,实践作品评价也是重要方式,如食农教育中种植的农作物产量、手工课制作的日用品实用性等。评价深度融入家庭科、社会科、特别活动等课程,实施分学段差异化评价,小学阶段重点评价基础劳动习惯与日常生活技能,中学阶段则逐步加强职业体验类活动与社会贡献项目的评价。同时,日本建立了多元主体协同反馈机制,广泛

引入家长、社区及企业人员参与评价,形成学校—家庭—社会三方面的评价闭环^{[6][7]}。

2.2 德国劳动课程评价工具分析

德国评价工具的核心理念是职业启蒙与实践导向的融合,根植于“双元制”传统,强调劳动教育是连通学校与职业世界的桥梁^[8]。

从评价内容来看,德国工具以技术教育为核心,涵盖四大领域^[9]。在技术能力方面,包括工具使用(如木工、金属加工)、技术设计(如绘制工程图纸)、数字化技能(如3D打印操作)等;在经济与社会认知方面,涉及市场规律理解、消费理性、劳动法律知识等;在家政与生活技能方面,包括饮食健康、家庭管理、日常安全等;在职业探索与规划方面,通过企业实习、职业访谈等活动,评价学生对职业的认知深度和规划能力^[10],其内容与国家职业资格标准相衔接。

在评价方法与实施方面,德国强调在真实或仿真的情境中进行实践操作考核,如项目制学习中的任务完成质量^[11]。以巴符州为例,要求7-10年级学生完成“太阳能汽车制作”项目,评价其对能源技术的应用能力。企业深度参与是其显著特点,企业导师承担约2/3的评价责任,通过实习报告、操作规范评估等方式,确保评价与行业标准一致^[12]。例如,在企业体验学习后,由企业导师填写评价表,评估学生的职业规范意识和操作能力。同时,德国采用多科综合参评模式,劳动教育成绩需结合技术、经济、家政等多学科表现,由教师、企业导师、行业专家共同评定^{[13][14]}。

2.3 两国评价工具的比较

通过对日本和德国劳动课程评价工具的深入分析可以发现,两国在评价理念、内容、方法和主体等方面既存在共性,也呈现出显著差异。

在共性方面,两国均高度重视劳动素养的全面性评价,不仅关注学生的劳动技能掌握情况,也重视劳动态度、社会责任感等情感领域的培养。两国均采用多元评价方法与多元主体参与,致力于将评价结果反馈于教学改进,推动劳动课程实现动态发展。

在差异方面,两国因教育传统不同,评价工具的侧重点存在显著区别。从核心理念来看,日本工具强调过程性与发展性统一,体现为个人成长取向,注重劳动与个人发展、日常生活的联系;德国工具则强调职业启蒙与实践导向融合,体现为社会适配取向,更聚焦职业能力培养和社会适应性。从评价内容来看,日本工

具全面覆盖劳动观念、技能、习惯、社会责任感与职业认知五大维度;德国工具则聚焦于技术能力、经济认知、家政技能和职业规划四大领域,且与国家职业资格标准相衔接。从评价方法来看,日本广泛采用档案袋评价、观察记录、自评互评等质性方法;德国则侧重实践操作考核、项目报告、企业实习评估等真实性评价方式。从评价主体来看,日本形成教师、学生、家长、社区人员协同参与的“多元共评”机制;德国则建立教师、企业导师、行业专家共同参与的“校企共评”模式。从核心工具来看,日本的“生涯护照”突出教育性与成长记录功能;德国的企业实习考核手册、项目评价量表则体现出强烈的实用指向与社会适配性。

综上所述,日本的工具更强调教育性,服务于学生的个人成长;德国的工具更强调社会适应性,服务于学生的职业准备。

3. 讨论

本研究结果显示,日本和德国均构建了与其教育目标高度适配的劳动课程评价体系。日本的经验表明,过程性记录与多元反馈有助于学生形成稳定的劳动习惯和积极的劳动观念,实现劳动教育的育人功能。通过“生涯护照”等工具持续记录学生进步,对比学生不同学段的劳动反思,能够清晰体现其认知与能力的成长。同时,PDCA循环机制的运用,使评价真正服务于教育过程的优化,推动劳动课程实现动态发展。

而德国的模式则证明,与企业实践深度结合的评价,能有效提升学生的职业素养和社会适应性,确保劳动教育的实效性。通过企业导师与行业协会的深度参与,评价结果具有较高的社会认可度,为学生后续职业选择与分流提供了可靠依据。此外,德国评价体系中的跨学科整合特点,强调学生综合运用多学科知识解决实际问题,这对于培养学生的创新能力具有重要意义。

对于我国而言,借鉴国际经验需立足本土实际。首先,应树立整合性的评价理念,兼顾日本的过程性发展观与德国的职业导向性,既关注劳动素养的养成,也适度衔接职业启蒙,构建兼顾素养养成与就业能力培育的评价范式。其次,需拓宽评价内容,建立涵盖日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动的多元指标体系,并加强对学生创新能力和解决问题能力的评价。可参考日本全面的劳动素养评价维度,使评价内容更加系统全面。最后,要构建协同化的评价机制,改变教师为单一主体的现状,

探索引入家长、社区乃至企业代表参与评价,形成育人合力。在评价方法上,应结合过程性评价和终结性评价,借鉴日本的档案袋评价和德国与职业实践结合的评价方式,推广项目评价、实操考核等多元化方法,使评价真正服务于学生劳动素养的全面发展。

本研究主要基于文献分析,未来可进一步开展实地调研,深入了解两国劳动课程评价工具的实际应用情况,以获取更详实的一手资料,为我国劳动课程评价工具的科学开发提供更具针对性的借鉴。同时,也可扩大研究范围,对更多国家的劳动课程评价工具进行比较研究,丰富研究成果。

参考文献

- [1]庄坚佷,高磊.劳动教育的国外模式与课程实施[J].思想政治课教学,2021,(02):77-81.
- [2]张德伟.国际中小学劳动教育初探[J].中国德育,2015,(16):39-44.
- [3]黄宇,谢毅.日本中小学劳动教育的课程模式[J].福建教育,2023,(45):24-26.
- [4]罗喆,沈晓敏.劳动教育融入中小学课程:日本的经验与启示[J].基础教育,2024,21(01):31-40.
- [5]蒋洪池,熊英.日本小学劳动教育:形式、特点及启示[J].外国教育研究,2020,47(12):71-81.
- [6]丁诺舟,张敏.从塑造人格到助推经济的全方位教育理念——日本“食育”思想的历史与现状[J].外国中小学教育,2016,(09):28-35.
- [7]刘亚轩.日本小学的食农教育及启示[J].教育教学与管理,2016,(26):55-57.
- [8]雷正光.德国双元制模式的三个层面及其可借鉴的若干经验[J].外国教育资料,2000,(01):78-80.
- [9]夏成满.德国“双元制”职业教育制度及其启示[J].江苏高教,2005,(01):24-27.
- [10]孙进,陈囡.德国中小学的劳动教育课程:目标·内容·考评[J].比较教育研究,2020,42(07):73-81.
- [11]姜大源.德国“双元制”职业教育再解读[J].中国职业技术教育,2013,(33):5-14.
- [12]任平,贺阳.当代德国学校劳动教育课程构建的经验与启示[J].中国教育学刊,2020,(08):24-30.
- [13]刘柯伶.德国项目式劳动教育课程建设的经验及启示[J].教学与管理,2025,(03):105-108.
- [14]任平,贺阳.从“劳作学校”到“普职融合”:德国劳动教育课程建设的价值嬗变、特征与启示[J].全球教育展望,2020,49(10):114-128.
- [15]孙进,郭荣梅.双向贯通交叉结合趋同融合——德国职业教育与学术教育融通的三种模式[J].中国高教研究,2022,(02):76-82.
- [16]贺阳,张中华,柳雁勇.德国学校劳动教育:发展历程、课程模式、现实困境与启示[J].教育理论与实践,2023,43(08):12-15.
- [17]魏晓锋,张敏珠,顾月琴.德国“双元制”职业教育模式的特点及启示[J].国家教育行政学院学报,2010,(01):92-95+83.
- [18]任平,贺阳.连通学校与现代社会生活的桥梁——德国中小学劳动教育实施路径及启示[J].外国中小学教育,2019,(08):28-36.
- [19]陈波涌,黄鑫楠.中小学劳动教育的国际经验及启示[J].当代教育论坛,2021,(04):107-115.