

教育现象学视域下小学教育评价的实践困境与突破路径

王悦

杭州师范大学经亨颐教育学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2025年3月16日; 录用日期: 2025年4月17日; 发布日期: 2025年4月25日

摘要

随着基础教育改革的不断发展和社会变革的持续推进, 教育评价作为教育质量保障和提升的重要手段, 承担着越来越重要的使命和责任, 然而, 随之而来的是小学教育评价体系所面临的诸多困境和挑战, 如教育评价目的功利化、教育评价内容简单化、教育评价方法机械化、教育评价主体单一化等等。通过对现象学理论基础及其与教育评价的契合性进行分析, 教育实践者可以获得如下启示: 活动游离目标, 赋予评价标准“悬置”化的新视角; 关注生活体验, 让评价内容焕发生命力的源泉; 全息整合方案, 引领评价方法走向多元与新的航道; 倡导全民参与, 打破评价主体单一性的魔咒。

关键词

教育现象学, 教育评价, 小学教育

The Practical Dilemma and Breakthrough Path of the Evaluation of Primary Education from the Perspective of the Inquiry of Pedagogical Phenomena

Yue Wang

Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang

Received: Mar. 16th, 2025; accepted: Apr. 17th, 2025; published: Apr. 25th, 2025

Abstract

With the continuous development of basic education field and the continuous advancement of social

change, education evaluation, as an important means of education quality assurance and enhancement, has assumed an increasingly important mission and responsibility. However, along with it, the evaluation of primary education is faced with a number of dilemmas and challenges, such as the purpose of education evaluation is utilitarian, the content of education evaluation is simplistic, the method of education evaluation is mechanized, and the main body of education evaluation is homogenized, and so on. By analyzing the theoretical basis of phenomenology and its compatibility with educational evaluation, educational practitioners can gain the following insights: activities away from the goal, giving the evaluation standard "suspension" of new perspectives; paying attention to the life experience, making the evaluation context spring back to life; integrating methods comprehensively, leading the evaluation method to a diversified and new course; advocating the participation of all people and changing the singularity of evaluation subject.

Keywords

The Inquiry of Pedagogical Phenomena, Educational Evaluation, Primary Education

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

随着义务教育教育改革的不断深化推进,落后的评价理念和陈旧的评价体系为教育评价的现代化进程埋下了隐患,也制约了义务教育课程改革的全局性推进。因此,现行教育评价体系正面临教育发展模式转型及育人目标持续更新所带来的严峻考验,这迫切要求我们对义务教育评价实施更为深入的改革。在这样的背景下,教育现象学作为一种独特的方法论和研究范式,强调关注教育现象背后的本质、意义和价值。它不仅关注教育实践中的现象表面,更深入探究其中蕴含的内在规律和意义。在这一视域下,通过对现象学理论基础及其与教育评价的契合性的分析,可以探讨如何借助现象学的视角和方法来解决教育评价现代化所面临的困境和挑战。

通过对教育现象学方法对教育评价现代化困境的启示的研究和探讨,我们期待能够为教育评价的现代化发展提供新的思路和启示,为构建更加科学、公正和有效的教育评价体系提供有益的理论支持和实践指导。

2. 教育评价现代化困境的现象学分析

教育评价现代化所面临的困境不仅体现在评价方法的单一性和固定性上,更体现在对学生个体差异和成长特点的忽视,以及评价结果与实际教学需求之间的脱节。这些问题的存在,不仅影响了评价的公正性和科学性,也制约了教育体系的持续发展和学生的全面成长。通过对教育评价现代化困境的现象学分析,我们可以深入剖析其内在本质和深层次影响。这种分析不仅有助于揭示问题的根源,还能够为寻找解决方案提供重要的启示。在现代化的背景下,教育评价的困境主要体现在:

2.1. 教育评价目的功利化

在教育的现代化进程中,教育评价通常倾向于采用“结果评价”方式,主要着眼于区分学生的成绩是否达标,强调鉴别和筛选功能。这种评价方式使得考核、考试、分数和排名成为评价的核心,评价结果在很大程度上被认为是对学生学习成果的主要解释标准。在这种功利心态的指引下,教师往往陷入“只

注重分数而忽略个体特质”的误区，同时也导致学校为了分数而追求，教师为了分数而教学，学生为了分数而学习，造成了一系列混乱的局面[1]。

然而，学生的学习结果，既包括基础知识与基本技能等显性素养的提升，也包括高阶思维、品格和价值观等隐性素养的发展。从个体发展的角度而言，这种过于关注显性素养的评价观会导致教师在较大程度上忽视学生的思维、情感态度、价值观等隐性素养，学生也会由于承受不住过大的压力产生厌学情绪，更有学生焦虑、抑郁等问题频发；对于教育生态而言，功利性评价目的会导致满堂灌、题海战术等知识本位的教学方法依旧占据主导地位，抑制教学方法的创新。

造成教育评价功利化的原因多种多样，社会对个人的压力不断增大、教育者的师德培训缺失都是重要因素。从教育现象学的视角来看，当前的教育评价太功利化的根本原因是教育行政工作者和一线教师的功利心态和急躁心态，忽视了学生多种可能性、丰富情感体验等隐性素养，在这样功利的意图的指引下，教师无法忍受部分学生短暂的“不达标”，只关注“尖子生”，希望将这种成绩优异、能力拔尖的学生作为一个标准化的“完人”模型，把个体发展的多样性简化为向这一僵化标准的不断靠拢，忽视了个体间的独特差异，进而导致教育体系“制造”出缺乏个性的标准化“成果”。如果继续以此功利性视角指导教学评价，将会酿成难以挽回的后果：教育者将更加侧重于提升学生的认知能力，而忽视了他们在情感、社交能力及学习态度等方面的全面发展，进而剥夺了学生全面探索世界的“潜能”，这无异于背离了教育的初衷。

2.2. 教育评价内容简单化

在教育现代化的背景，特别是实证主义知识观的影响下，教学评价的内容简化成了学生对知识的记忆、理解、判断和简单的运用。这种观点认为学科知识是普遍、客观、中立的，把知识作为外在的东西加以“占有”[2]，把“素养”异化为“解题技能”，忽视了学生的思维过程、实践能力、学习态度和习惯等隐性素养，更忽视了知识的灵活性。最常见的就是教师为了让学生掌握书本知识而在作业和考试中加入大量的抄写和应试类题目，强调表面知识的记忆和运用。从现象学的角度思考，这种现状不仅仅压抑了学生这一教育主体的生命力，缺乏人文关怀，更是阻碍了学生创造力和综合解决问题能力的发展。

概括而言，教学以知识为媒介本身并无不妥，然而，决定采用何种知识作为媒介却是极其重要的考量。实证主义知识观秉持一种客观主义的立场，这种立场不仅削弱了知识的内在活力，同时也抑制了学习者的精神成长。教学活动转变为一种个体内心之外的活动过程，其核心在于灌输既定的客观知识。长此以往，不仅难以培养学生的综合素养，知识本身所具有的活力也会被日复一日机械地灌输所掩盖。

2.3. 教育评价方法机械化

教育是“十年树木，百年树人”的过程，可是如今的教育评价却处处透露着“方便”而不是“有效”，走向“为了评价而评价”的机械化。就如社会学家兰德尔·柯林斯(Randall Collins)所说，现代化背景下的评价关注最多的是“工作成果有多么标准化，检查起来有多么容易”[3]。然而，在这种强调结果精确性的评价观的指导下，教育评价容易偏离最初的判断学生成长阶段成果的目的，甚至忽视掉这个过程中最重要的学生生命价值的生成，导致教育评价初衷本末倒置。尽管人们口头上强调“考试不是终极目标，只是手段”，但实际上，在制度和社会文化的层面，考试已经变成一个关键目标，形成了应试教育的模式，即“以应试为目标的教育”。其背后的深层原因是：考试是最便捷、最具确定性、最省时省力的评价方式，福建师范大学教育学院教授黄光扬曾经发表过对数量、测量本质的看法：“凡存在的东西必有其数量，凡有数量的东西都可以测量”[4]，这一观念已成为教育评估与测量领域的普遍公理。在现代心理与教育测量的理论架构中，“可测量性”构成了基本前提条件，它与科学导向的现代知识体系及其推

动下的工业社会，共享着相同的认识论根基。设置这种评价标准的初衷是推动学生参照自己所得的“分数”继续成长，可现在却将学生置于刻度尺般非高即低、非优即差的单一化漩涡，无疑剥夺了学生对成长的多元化体验。

2.4. 教育评价主体单一化

教育评价的主体也是教育评价现代化困境中的一个关键因素。而当前的教育评价体系基本上还是一种自上而下的“单向性评价”，这种单一性不仅仅体现在学生评价，也体现在教师评价、课程评价上等等。诸如，学生发展评价多由教师进行；教师评价多为学校管理者进行，如校长或教务主任；课程评价的目标、方法及课程方案的调整主要集中在教育行政部门和学校管理者手中，教师的地位较为薄弱；学校质量评价多由上级教育主管部门组织……这种单向性评价可能导致结果不能全面地反映家长、教师、社会对教育的真实要求，也未能有效实现客观评价的目的，相对缺乏民主性。

总之，教育评价取向的现代性困境，概括来看就是：从理性主义视角来看，教育评价变得过于机械化和科学化，忽视了个体差异以及教育情境的复杂性；而从绩效主义观点出发，评价又过于功利化，这意味着评价结果失去了实际效度。这种现象最典型的体现就是“刻度尺”这一隐喻，即过度使用单一标准来衡量学校和评价学生，从而损害了个体的多样性以及学生综合能力的培养。另一方面，“高分低能”现象则是评估体系偏离了最初对知识和技能的关注所导致的结果，致使学生为了追求高分而牺牲了真正的学习效果和能力提升。

3. 教育现象学视域下教育评价的理论内核

现象学是 20 世纪初由德国哲学家胡塞尔创立的一门具有“严格科学”性质的哲学学科，而现象学教育学则是当代著名的教育哲学家马克斯·范梅南基于独特的人文科学视域开创的一种新型教育学。在现象学哲学的视角下，教育被看作以观察个人主体经验为起点，促使个人意义得到充分展现的事件体系。在此视角下的教育评价，由于将学生个人的主观体验视为不断增长的体验系统，教育评价可以适配新的理论内核。

3.1. 现象学核心主张下的教育评价

从本体论上看，海德格尔的“此在”和萨特的“人的存在先于本质”思想启发了范梅南对教育本质的思考[5]，范梅南的现象学教育学专注于教育的存在和展开，即关注人在具体情境中存在和生活意义，而不仅仅关注学习的结果，这些哲学思想促使他将教育视为一种情境化的、动态的实践，在此基础上的评价的本质也并非简单的知识传递的结果或标准化目标的实现，而是将学生视为具体情境中鲜活的存在者，这与课程改革背景下的教育评价立场高度吻合；在价值论方面，舍勒在批判康德形式先天论的基础上提出了情感先天论，认为价值不是理性的形式，而是通过情感直观把握的，这激发了范梅南对教育智慧——“教学机智”的追求，希望能通过教师自身的情感态度唤醒孩子对价值秩序的先天敏感性，在此视角下的教育评价的本质是引导学生通过情感直观发现并实践更高层级的价值，这种评价体系不仅关注学生“知道什么”，更关注学生人性的尊严与精神的自由。在伦理学上，列维纳斯提出，“我是他者的人质”[6]，强调了我对他人的责任，他者性的伦理思想影响了范梅南，于是他将责任感和教育爱视为教育学的根本条件，主张关注学生能否回应他人的需求，是否表现出责任感和伦理关怀，能否唤醒对“他者”的敬畏与关怀，这种评价将从“规训”走向“责任”；在方法论方面，范梅南的现象学教育学受到胡塞尔的“回归事物本身”和“生活世界”理论的启示，创造性地提出了以生活经验、现实体验为主要材料进行现象学的教育研究的构想，由此启发教育者可以通过关注学生在课堂上的即时反应、情感投入和

对知识的探索过程进行质性评价。

3.2. 现象学视域下的教育评价与传统评价范式的根本差异

在教育评价的广阔领域里，现象学视域的引入标志着对传统评价范式的一次深刻反思与革新，其与传统教育评价在评价内容的显隐性、评价重点的过程性、评价标准的多维性皆存在根本差异。

第一，从“量化测量”到“质性理解”。比起仅仅关注学生外显的成绩和技能提升，教育现象学视域下的教育评价更关注学生成长的体验和感受，强调对学生内心体验的“质性理解”。学生的内在体验在学习过程中扮演着重要角色，这些体验影响了他们对知识的吸收和个人价值观的形成。因此，教育者在进行教育评价时，也应努力通过观察、对话和反思，洞察学生的内在独特经历，并在此基础上理解并提供支持和引导。

第二，从“结果判断”到“过程生成”。现象学更关注课堂之外的学生生活世界。教育不仅发生在学校的课堂中发生，学生的家庭、社区、网络空间以及社会文化背景也对个体的学习和发展产生了深远的影响。教育现象学鼓励教育者拓展视野，关注学生在校园之外的生活情景，包括他们的日常习惯、社交互动和文化参与等，这些都是理解学生全面发展的重要维度。在现象学视域下，评价的重点由传统的“结果判断”转向更为全面细致的“过程生成”理念。这意味着，衡量一个学生的成长与进步，不能仅仅局限于成绩单上的数字，更要深入探究其背后的成长土壤。

第三，从“标准化统一”到“个体化叙事”。教育现象学视域下的评价以现象学的“他者性”为基础，强调在教育中，应当认真对待每个学生作为独立个体的存在和价值。这意味着在教育评价过程中，需要摒弃以往单一标准和唯分数论的常态做法，尊重学生的主观性，倾听学生的声音和需求，并给予个体化的回应和记录，进行有浓厚个人色彩的“个体化叙事”。

4. 教育评价现代化困境的出路探寻

通过对教育评价现代化困境的现象学出路探寻，我们可以期待找到一些创新性的思路和方法，以更好地满足多元化的学生需求、提升评价的科学性和公正性。这一过程将不仅有助于解决当前教育评价所面临的问题，还能够为构建更为完善的教育评价体系提供有益的启示和建议。

4.1. 活动游离目标，赋予评价标准“悬置”化的新视角

教育现象学汲取了列维纳斯“我是他者的人质”的哲学思想，将教育关爱与责任感视为教育学的根本条件，认为教育评价中的教师不仅是评价的主体，更是关爱学生的“替代父母”。这意味着教师不能冷漠地把学生当作无差别的评价对象，简单粗暴地给学生打上学业成绩的分，而应该对学生充满感情，关注每一个学生的现实需要和微小进步。教育评价不能只从预期目标出发，先入为主地依据既定目标去寻找“期望”看到的东西，而是要把设定的评价标准“悬置”，把课程目标和评价目的暂时从教育的情境中抽离出来，转而深入细致地观察真实的活动情境，例如，多看学生怎么做，多听学生怎么说，允许他们对所学知识和教师教学进行评价和质疑，关注在一堂课中，学生注意力是否集中、与教师互动了几次、参与同伴合作了几次，以及这个过程中是否投入、投入程度是否有变化、为何会有这种变化等等。

在教育评价中应用现象学原理将固有的评价标准暂时“悬置”化，可以引导评价者关注学生的个人感受、学习动机和自我认识，以及这些因素如何影响学习成果。这种生成性的评价，不仅注重成绩，更注重学生微小进步和现实需要，从而使评价具有更加人性化的特质。

4.2. 关注生活体验，让评价内容焕发生命力的源泉

胡塞尔提出要“回到事物本身”，关注人所体验的事物在意识中的显现，关注“生活世界”，即关

注人的体验。课程专家古德莱德认为，存在课程分为观念的、正式的、领悟的、实施的、儿童体验的五个层面，其中最重要的层面就是儿童体验到的课程经验[7]。这些观点使教育现象学的学者意识到，儿童的发展必须植根于现实生活，以其自身的经验为养料，并在与环境的互动中实现生长、同化和顺应。因此，现代教育评价应转变思路，不能仅仅以学生对静态知识的理解结果来评估学生的发展水平，而应关注学生对生活经验、体验和情感的获得，让评价彰显学生的生命活力。

下面这个例子很好地说明了评价重视生活体验的魅力：一位小学教师在组织一次科学活动时，把不同材质的纸发给学生，让他们进行探究性的活动，判断哪种纸防水，哪种纸吸水。其中一名学生没有按照老师的要求用吸管往纸上滴水，而是把纸折成小船，放入水中漂浮，想要通过纸船的沉浮来推断。根据传统的评价观念，这名学生的做法是不恰当的，应该得低分，他没有按照教师的要求来，而且做法费时费力。但是，如果我们根据现象学关注“生活世界”的观点来调整评价思路，以尊重儿童的活动经验和自我认识为评价取向，评价者就会发现，学生将沉浮、折纸和解决问题的经验结合到了一起，锻炼了比较分析和迁移学习的能力。因此，这名学生的方法不仅恰当，而且非常难得。

4.3. 全息整合方案，引领评价方法走向多元与新的航道

教育现象学的真理诉求并不在于认识真理，而是实践效用。教育现象学的开创者范梅南教授的弟子李树英教授曾这样对现象学的使命进行定义：现象学以直接经验为出发点，其核心在于描绘个体现象相关的特质，区分个体对世界的直观感受和对世界基于理论的描述，进而为探究人类体验提供了一种别具一格的途径[8]。人的体验是多种多样的，所以，现象学的思想应用于教育实践时，也应该绽放多元化的光芒，这要求教育者在教学中，要及时记录学生生活中的多样体验和突发状况，全息整合各种评价方法，并对评价结果进行创造性地运用。

Table 1. Observation scale for classroom activities
表 1. 课堂活动类观察量表

评价 要点	观察维度	质量描述			评价 等级
		水平 1	水平 2	水平 3	自 组 评 评
学习 态度 积极	课堂 学习	学习状态不佳，无法集中注意力，无提问，学习过程互动频次 < 5。	基本能跟上学习节奏，注意力较集中，积极回答问题，提问少，学习过程互动频次 5~10。	紧跟学习节奏，积极提出、回答问题，思维敏捷，学有成效。学习过程互动频次 > 10。	
	课堂互动频次/主动提问意识/小组合作参与	参与积极性不高，几乎不参与团队互动，独自完成任务。	积极参与、兴趣浓厚，承担重要互动角色，能够较有效合作。	有较强的团队合作意识，与同伴密切互动，高效完成任务。	
善于 合作 学习	课堂 展示	不参与课堂展示，表达欠流畅。	参与较少，表达比较流畅，但整体效果一般。	积极参与，表达流畅，观点明确，整体效果好。	
	学科 实践	参与实践活动积极性不高，基本实践任务完成度不高。	基本能参与实践活动过程，能够完成基本实践任务。	积极参与实践方案设计，能够恰当使用学科工具和方法进行实践。	

首先,通过科学的观察法关注学生的体验和感受。表达性评价围绕与学生学习、生活、卫生、管理、品德等相关的问题和主题展开,这些问题能够激发学生的隐性素养,从而帮助教师确定学生的隐性素养发展水平,对学生的多方面进行评估。对学生的学习结果进行评价,学生的成绩、技能的获取固然重要,但学生在教育过程中能够获得何种体验同样值得我们关注。例如,青岛市市北区的小初学段全域开展教学评一体化实践研究,引导教师关注学生学习过程、理解质量和认知发展。部分学科依据 SOLO 分类理论,构建了学习评价的认知模型,并设计了相应的评价量表,以此推动教学过程和学生学习方式的转变。在这一实践中,教师将“前测基础学情-梳理学习目标-设计评价标准-实施过程评价-单元学习后测”这一流程融入课堂教学中,并据此设计出层次化的表现性评价任务,明确了学习行为的具体观察点。通过收集相关证据,教师能够对学生的认知层次、思维发展水平以及学习成果进行科学的评价。在对学生进行评价时,可以采用观察法,并借助观察量表来记录学生的表现,观察量表可以设置学生课堂互动、提问意识和合作参与的情况,从而评估学习态度与合作参与度,如表 1。

其次,促进教师教学反思梳理。使之尽可能在关注显性素养的同时关注隐性素养的测评,并通过观察、问卷、对话、倾听、表现性评价等方式对学生的行为进行描述、梳理和解释。

最后,教师对评价结果的形成性应用。为了更好地改进教师的教学和学生的学习,需要对评价结果进行形成性运用。例如,学生利用评价结果进行自我分析和自我完善。根据评价结果,学生可以了解自己在前一阶段的学习表现,尝试解读自己学习表现的原因,并制定进一步学习的改进计划;教师利用评价结果改进教与学。根据评估结果梳理学生存在的共性问题,层层追问、深度反思等方式思考教学尚存的不足。

4.4. 倡导全民参与,打破评价主体单一性的魔咒

与传统教育评价的单一性评价相反,教育现象学更关注个体发展的过程和体验。现象学将自我作为逻辑起点,认为“我自己的生活经验我可以直接获得,而他人却无法以与我同样的方式获得我的感受。”^[9]因此,评价主体应该能够真正地反映所有被评价者的真实意愿和需求,应用现象学的原则于评价中,就是在倡导和鼓励不同的参与者加入评价过程。

首先,学生的体验、需求只凭教师一个人很难真正把握和呼应,因此学生评价可以采用其他方式全面了解学生的综合素质和发展潜力,不能一言以蔽之。例如某小学让学生定期填写自评表进行自我评价,以及小组项目之后成员互相打分的同伴评价,还有诸多家校沟通 APP、在线学习平台整合的家长和技术化评价等等。

其次,教师作为受教育者成长的引领者和见证者,也以自身独特的视角与学生的学习过程和情感体验进行互动,因此,学生及家长的建议、教师之间的互动、教师的自我评价等都可以作为教师评价的来源,例如,上海的宝山区第二中心小学就利用大数据平台,通过“采数据集-数据分析-数据运用”的闭环实践教师评价,涵盖教学过程、教学成果、教研过程等一系列活动数据的收集,以促进教师的职业积极性。

再次,教师不仅仅是课程的传递者,更是课程建设的主体,因此,需要增强教师在课程评价中的参与度。例如,在学校设立由各科教师代表组成的课程评价小组,负责定期审查和调整课程方案。教师通过课堂观察、学生反馈及教学反思等直观、参与性强的方式收集数据进行评估,并提出改进建议。此外,学校还可以组织教师培训,提升其评价能力,确保他们能有效参与课程设计与改进。这种机制不仅促进了课程内容与教学方法的持续优化,而且增强了教师评价的动力和活力。

最后,为提高学校质量评价的民主性,可以采用“多方参与的质量评估模式”。例如,某地区教育局邀请家长、社区代表、学生及教师共同组成评估团队,对学校的整体表现进行全面评价。通过定期召开

家长会和社区座谈会，收集各方意见，并利用在线平台发放问卷，广泛征求学生和家长的反馈，特别关注学生的个人体验与情感需求。这种方式不仅尊重了每个参与者的独特感受和视角，还确保评价结果更加全面和公正。通过这种方式，学校不仅能更准确地了解自身的优势与不足，还能增强各方的信任和支持，促进教育质量的持续提升。

要化解教育评价的现代化困境，就必须改变评价只是教师、教育管理者的事这一观点，加强评价的民主性，让学生、家长及社会都参与评价。因此，在现象学的视角下，教育管理者和工作人员要关注伦理现象学中“他者”——学生和家长的体验，促进“全员参与”[10]。

教育评价应引导学生更好地发展，从而为他们可能的生活做好准备。因此，教育评价不是评优，而是诊断交流；不是排名，而是经验分享；不是夸大，而是基于事实的求真[11]。建立在教育现象学理论基础上的教育评价体系，倡导的是一种安全自主的评价氛围，这不仅有利于保持全体学生自由、纯真地探索世界的勇气，还能调动社会、学生自身、家长等非核心团队的利益相关者共同参与评价的积极性，实现“全方位育人”。因此，评价者应参考教育现象学的相关理论，尽可能地设身处地为学生着想，悬置评价标准，优化评价方法，重视收集学生的体验，关注学生的个性化发展需求，让学生诗意地生活在充满无限可能的大地上。

参考文献

- [1] 曾文婕, 周子仪. 从“育分”到“育人”——中国式教育评价现代化道路探析[J]. 现代教育论丛, 2023(2): 86-92.
- [2] 冯建军. 教育现代性的反思与批判[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2004(4): 69-74.
- [3] [美]兰德尔·柯林斯. 文凭社会: 教育与分层的历史社会学[M]. 刘冉, 译. 北京: 北京大学出版社, 2018: 40.
- [4] 黄光扬. 教育测量与评价[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 前言 2, 15-16.
- [5] 王坤庆, 黄盼林. 范梅南现象学教育学的方法论特征及启示[J]. 中国教育科学(中英文), 2022, 5(5): 84-94.
- [6] Rötzer, F. (1995) Conversations with French Philosophers. Humanity Books, 59.
- [7] 钱雨. 课程游戏化: 童年的诗性旅程[J]. 教育发展研究, 2021(2): 58-63.
- [8] 李树英. 现象学方法在教育科学中的运用[J]. 中国德育, 2006(7): 84-87.
- [9] 刘强. 现象学教育学研究的本土化尝试[J]. 教育学术月刊, 2017(9): 33-38.
- [10] 曾文婕, 赖静. 教育评价现代化的发展图景[J]. 武汉科技大学学报(社会科学版), 2021, 23(4): 458-462.
- [11] 虞永平, 张辉娟, 钱雨, 等. 幼儿园课程评价[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2005.