

编者按：通识教育质量的评估是检验通识教育输出的最佳方式，它是通识教育体系中的一项重要工作，同时也是一项难点工作。本期期刊有侧重地选取几篇文章，多维度地介绍了各地的通识教育评估情况。文章既有从管理层面，介绍通识教育评估方法的，也有从学生学习效果层面，介绍定量研究成果的；既有对某一所大学进行调查研究的，也有对某一门通识教育课程进行评估研究的。本期期刊选取的文章学术扎实，研究成果丰富，可为读者进行通识教育质量评估研究提供实用参考。

目 录

当今美国高等教育质量评估的焦点.....	马彦利，胡寿平，崔立敏	2
“以学为本”：新一轮台湾通识教育评鉴探析.....	马星，董垌希	11
大学通识教育教学质量评价体系及指标设计.....	冯惠敏，黄明东，左甜	18
大学生通识教育课程实施效果评价研究.....	李曼丽，张羽，欧阳珏	25
把握通识教育的真实效果.....	陆一	33
大学通识教育实践操作教学课程效果评估研究.....	朱海龙，王云魁	43
关于哲学通识教育效果”问题及改进对策的调查研究.....	南京大学哲学通时教育课题组	46

当今美国高等教育质量评估的焦点：

学生学习成果评估

马彦利，胡寿平，崔立敏

摘要：学生学习成果已经成为当今美国高等教育质量评估的核心内容。学生学习成果评估提供了能够显示每一所院校办学成效的最为重要的证据。高等教育的学习成果按类型可划分为认知性学习成果和情感性学习成果。学生学习成果评估的一个主要环节是运用定性或定量测量等方法获取学习成果的信息和证据。全国性的标准化测试和问卷调查被更多地用于测评一所高校总体的学生学习成果水平和办学成效。当前，学生学习成果评估在实践中面临着一些问题。美国高等教育质量认证要求的变化促使美国高校前所未有地重视学生学习成果的评估和改善。美国学生学习成果评估运动对中国的高等教育评估有一定的启示。

关键词：美国高等教育；学生学习成果；评估；办学成效；标准化测试；问卷调查；质量认证

美国高等教育产业是由为数众多的公立和私立院校组成的。美国的高等院校在办学使命、专业和课程设置、办学方式、资金来源、办学规模、学生特征、办学资源等诸多方面存在着巨大的差异。为了保持和提高自身的声誉和竞争力，许多高校采取了内部质量控制措施。与此同时，高校也面临一系列来自外部的质量审查和干预，包括质量认证机构的质量认证(accreditation)以及政府、公众和其它外部利益群体的问责(accountability)。质量认证和外部问责将高校质量控制的重心转移到目标完成、项目评价和办学成效上，其中学生学习成果(student learning outcomes)的评估(assessment)更成为重中之重。外部问责的主要目标之一是本科教育的质量。近年来，一些知名人士和组织，其中包括哈佛大学前校长 Derek Bok 和美国总统任命的高等教育未来全国委员会，对美国本科教育的质量提出了批评，认为本科教育质量欠佳，没有发挥潜力，甚至出现滑坡趋势。2011 年出版的一本研究大学生学习成果的著作《学业漂流：在大学所学有限》指出，美国有相当多(45%)的大学生，其通识教育的技能和能力(如写作和推理技能)在大学四年期间几乎没有什么提高。这本著作引起了美国公众对大学生学习状况进一步的关注和担忧。由于来自政府和公众的压力日益增加，高等教育质量认证机构的认证审查焦点也逐渐集中到以学生学习成果的水平为标志的本科教育质量上来。

一、美国高等院校质量评估和保障机制

美国高等教育界对如何定义高等院校办学质量或成效(effectiveness)并没有一致的看法。不过，一所高校或一个项目的质量或成效可以用以下五个问题来衡量：(1)高校、项目或学生正在达到既定的教育目标吗？这种内部参照、目标驱动、形成性评价方式要求对实际成绩是否达到既定目标进行测量或判断。(2)高校、项目或学生有改进吗？这种以改进为导向的自我参照性评价方式将高校、项目或学生当前成绩与先前某一时间点的成绩进行比较。(3)高校、项目或学生达到标准了吗？这种终结性、标准参照性评价方式要求按照外部权威(如州政府)所制定的标准对院校、项目或学生进行评价。这也是传统的质量认证评价

所采用的方式。(4) 高校、项目或学生与其同行相比如何?这种常模参照性评价方式承认高校或项目之间存在竞争关系。相关利益群体(如申请大学的高中生)通常希望了解存在竞争关系的高校或项目在声誉或学费等方面的相对位置或排名。这就解释了为什么美国公众对《美国新闻与世界报道》每年发布的美国大学排名表现出浓厚的兴趣。(5) 院校或项目成本效率高吗?这种与外部问责机制有关的评估方式要求将成本(支出与资源)与得益(结果)进行比较,反映了外部利益群体(如州政府)对生产率指标(如教师工作量和学生完成学位所用时间)的关注和兴趣。

在美国高等教育中,有四个办学成效评估和保障层次:院校层次、教学与管理系部(学位项目)层次、教师层次和学生层次。在院校层次,校长和董事会是质量保障的当然责任者。六个地区性质量认证机构(regional accrediting bodies)在这一层次扮演着举足轻重的角色。此外,一些州的州政府可能会要求州立院校完成一定的绩效指标。在教学院系(学位项目)层次,主要有两种类型的项目评估:内部的项目审查(program review)和外部的专业性质量认证(specialized accreditation)。在许多专业领域,如医学、法学和工程学,专业性学术或职业认证机构或协会审查和认证分布在各所高校的相关学位项目。在教师层次,教师的研究和学术成果通常要接受来自科研赞助机构(如联邦政府、基金会和公司)、学术期刊或图书出版商的同行评审。在每所高校内部,教师要提交年度活动报告,内容包括教学、研究和学术生产率。大多数高校根据教师生产率年度考核结果决定每名教师的绩效工资。学生层次的质量评估和保障无疑十分复杂。美国大学生的类别和层次多种多样,而且学习目标和学习过程的维度也非常复杂。这些因素决定了学生学习成果的多维度性,也决定了学生学习成果评估的复杂性。学生学习成果是教育机构存在的核心目的。学生学习成果的评估提供了能够显示每一所院校办学成效的最为重要的证据。这也许是学生学习成果评估成为当今美国高等教育质量评估的核心内容的根本原因。

二、学生学习成果的定义和分类

在多年工作基础上,Astin 将高等教育的学习成果划分为三个维度:成果的类型、数据的类型以及时间。如表 1 所示,学习成果按成果类型可划分为认知性成果和情感性成果;按数据类型可划分为心理型数据和行为型数据。例如,态度和价值观属于情感性成果、心理型数据;通识教育技能和专业知识属于认知性成果、心理型数据;专业的选择属于情感性成果、行为型数据;教育成就(如学士学位的获得)属于认知性成果、行为型数据。时间维度包括大学在学期间和大学毕业之后。例如,学生在学期间参加本专业标准化考试所取得的成绩属于在学期间的成果;校友的职业成就、工资收入和工作满意度属于大学毕业之后的成果。

表 1 学生成果按成果类型和数据类型的分类情况

数据类型	成果类型	
	情感	认知
心理	态度和价值观 教育期望和目标 满意度 个人和社会成长	学术技能 通识教育和批判性思维技能 专业知识 智力成长和学术成绩(大学绩点平均分)
行为	专业的选择 职业的选择 学生会领导角色 社区领导角色	教育成就 职业成就

认知性学习成果可以大体上划分为通识教育的知识与技能和专业的知识与技能。通识教育(liberal/general education)一直以来就是美国教育的标志性传统,其核心价值是:拓宽眼界,理解更广阔的世界,磨砺分析与沟通技能,以及培养超越自我的责任。美国学院与大学协会(Association of American Colleges and Universities)认为通识教育的目

标应该反映时代对人才的要求。该协会将 21 世纪的通识教育定义为所有学生都必须获取的一整套的知识和技能。这一整套的基本知识和技能由四个部分组成: (1) 人类文化和物理与自然世界的知识; (2) 智力技能和实用技能, 包括探究和分析技能、批判性和创造性思维技能、书面与口头沟通技能、定量能力、信息素养、团队协作和问题解决技能; (3) 个人和社会责任感, 包括公民知识和参与、跨文化知识和能力、伦理推理和行为、终身学习的基础和技能; (4) 整合性学习, 包括贯通通识学习和专业学习的综合技能和高级技能。

从评估的角度出发, 学生学习成果可定义为学生在参与特定的大学经历之后所获得的特定程度的知识、技能和能力。

三、学生学习成果评估的特征和方式

美国高等教育界对学生学习成果评估并没有一致的定义。不过, 大多数学者认同以下专家或专业组织对学生学习成果评估的定义:

评估是以改善为目的系统地收集、解析和使用有关学生学习信息的过程。

评估往往是院校自行设计和实行的、以学生学习成果为中心的评价研究, 旨在确定院校培养学生的成效, 其目的是改善教师的教学和学生的学习。

学生成果评估是收集、分析和使用教师教学成果和学生学习成果的定性和定量证据的行为过程, 其目的在于审查这些成果是否与既定的办学目的和教育目标相符合, 并提供有意义的反馈, 以激励自我更新。

上述三个定义表明学生学习成果评估是目标驱动、以经验为基础、以改善为导向的。因此, 评估应理解为是一个过程, 而不是一件产品; 是一项持续的活动, 而不是一种最终结果。

学生学习成果评估亦可视为由四个步骤构成的教学—学习—评估循环模式的第三步, 这四个步骤是: (1) 制定明确的学习目标, 即学生在成功地完成某一课程、学位项目、联课项目、通识教育要求或其它特定的教育经历后, 应该展现的知识、技能和能力; (2) 通过课程、项目和教育经历提供或创造机会使学生达到既定的学习目标; (3) 评估学生是否达到了既定的学习目标; (4) 使用评估结果改善教学, 并将评估结果作为规划制定和资源分配决策的依据。

学生学习成果评估的一个主要环节是运用定性或定量测量等方法获取学习成果的信息和证据。商业性的标准化测试在这一环节扮演着重要的角色。从学生学习成果评估的角度, 标准化测试可分为通识教育技能测试和专业水平测试。美国有三个测试高等教育通识教育技能的标准化考试值得一提。ACT 开发的大学学业水平评估考试 (CAAP) 以多项选择题型测量学生的阅读、写作、数学、科学以及批判性思维技能。ETS 承办的水平轮廓考试 (Proficiency Profile) 以多项选择题型测量批判性思维、阅读、写作和数学技能。教育援助理事会 (Council for Aid to Education) 开发的大学学习评估考试 (CLA) 的特点在本文的下一部分将会详细介绍。ETS 承办的专业领域考试 (MFT) 属于测试专业水平的标准化考试, 涉及生物、经济、商业、音乐等 13 个学科。MFT 考试不仅报告一所高校某一学科的平均分, 而且还提供该校在该学科的每一分支学科的分數。这样, MFT 考试不仅可以使一所高校评估某一学科学生的专业学习成果, 也可以使该校根据分支学科的考试结果调整和改进专业课程设置。大学生毕业以后参加的一些标准化测试也可用于学生学习成果评估的目的。这些测试包括大多数研究生专业所要求的研究生入学考试 (GRE) 和商学院所要求的研究生管理科学入学考试 (GMAT), 以及许多专业领域从业人员必须参加的专业资格考试, 例如注册会计师考试、所在州律师考试和专业工程师考试。

标准化测试直接测量学生认知性学习成果, 通常具有很高的测试效度。然而, 标准化测试也许适合测量特定领域和范围的知识, 但并不适合考察工作场合所需要的一些重要技

能,如合作技能、复杂思维技能、沟通技能,以及职业道德行为。此外,参加标准化测试费用相对高昂。由于标准化测试的这些局限性,也由于标准化测试不一定符合特定高校和学位项目的目标、课程或需求,高等教育界创造或使用了一系列其它的学生学习成果测评方式。每种方式各有利弊。以下是标准化测试之外一些常见的学生学习成果测评方式:(1)院校或项目内部设计的综合考试(包括问答题);(2)学生表演、展览和模拟的评审;(3)学生态度、价值观和经验的评估;(4)学生对自身能力、技能和进步的自我评价;(5)大四论文或研究项目;(6)顶峰课程的成绩;(7)课程嵌入式评估;(8)评价量规和标志性作业;(9)学生历程档案;(10)外部评审人的评审;(11)学生/教师面试(面谈);(12)成绩单、教学大纲和课程内容的分析;(13)行为观察(包括实习);(14)毕业后读研、就业和职业跟踪数据;(15)校友和雇主的反馈。上述许多手段既可用于评估通识教育的知识和技能,亦可用于评估专业领域的知识和技能。

学生每门课程的分數(grade)或大学成绩平均分(GPA)是高校测量学生是否掌握课程内容和学位项目预期学习目标的普遍方式。这种测评学习成果的方式通俗易懂,而且不需要另外收集数据。然而,课程分数或大学成绩平均分可用于比较同一课程或同一院校的不同学生的学习成果水平的高低,但它不适用于评价和比较不同课程、不同学位项目或不同院校的学生之间的学习成果水平的高低。顶峰课程(capstone course)和学生历程档案(student portfolio)是两种颇受欢迎的专业知识和技能的评估方式(学生历程档案亦可用于通识教育知识技能的评估)。顶峰课程往往是一门整合某一学科知识和技能的大四必修课。科研和写作通常在顶峰课程的学生作业中占很大比重。这种课程为专业项目提供了评估学生专业学习成果进而强化专业课程内容的理想机会。顶峰课程通常可以嵌入一些其他评估方式,如内部设计的考试或全国性的标准化考试。学生历程档案评估方式要求每名学生系统地收集他在本专业学习过程中完成的作业或作品。学生要对收集的材料进行自我审查并写出审查报告,以展示自己在本专业学习过程中的发展和收获。之后,本专业教师和每名学生一起审阅、讨论收集的材料和审查报告。学生历程档案这种评估方式不仅可以评估学生专业学习的成果和进步,还可以帮助专业项目评估本项目的成效,发现课程设置和教学实践存在的问题,从而改进项目的成效。

众多的高校使用学生问卷调查(survey/questionnaire)评估学生的情感性学习成果(如态度和价值观)或通识教育的学习成果。问卷调查是以学生自我报告的方式间接地测量学生学习成果。一些研究表明,问卷调查一般可以准确地测量学生群体的总体学习成果的水平(每个学生个体的测量结果不一定可靠,因为一些学生会由于某种原因提供一些不真实的信息)。此外,以问卷调查的方式间接测量学习成果比之于直接测量学习成果简单易行且节省费用。问卷调查的内容除了包括学生的情感性学习成果或通识教育的学习成果之外,也往往涉及学生的相关经历,例如学习投入和努力的程度、学生与教师的交往互动等。许多研究表明,学生的相关经历是学生学习成果产生的条件,与学习成果具有很强的关联性。学生学习成果在很大程度上是由学生在教育过程中投入的精力多少和努力的程度大小所决定的。换言之,学生学习成果部分地取决于学生在有教育意义的活动中的投入和参与程度。因此,学生的学习投入和相关经历,尽管不属于学习成果,在实践中也通常被视为学习成果评估的范畴。在全国具有一定影响力并可用于学习成果评估目的的大学生问卷包括:ACT 的大学生成果问卷(College Outcomes Survey)、印第安那大学高等教育研究中心的全美大学生学习投入问卷(National Survey of Student Engagement 或 NSSE)和大学生经历问卷(College Student Experiences Questionnaire),加州大学洛杉矶分校高等教育研究所的大四学生问卷(College Senior Survey),以及加州大学伯克利分校高等教育研究中心的研究型大学学生经历问卷(Student Experience in the Research University)。全美大学生学习投入问卷(NSSE)也许是当今美国高等教育界影响力最大的大学生问卷调查。学习投入

可简单定义为学生投入到学习和其他具有教育目的的活动中时间与精力。NSSE 的内容涉及学生参与所在院校的项目和活动的有关情况。迄今为止,已有 1,400 所美国和加拿大本科院校组织学生参加了 NSSE。事实上,NSSE 用作学生学习成果的测试工具具有一定的局限性。其一,它是以学生自我报告的方式间接而非直接地测量学生学习成果。其二,有高等教育学者批评说,NSSE 甚至不能有效地测量与学习投入相关的行为与态度(这主要是因为学生由于记忆或其他因素不能准确地报告真实的信息)。换言之,不论是用来测量与学习投入相关的行为与态度,还是用来测量学生学习成果,NSSE 似乎都不具备理想的效标效度。如果 NSSE 的效标效度的确不高,那么以一所高校的学生参加 NSSE 的结果为依据评价该校的相关项目的质量及总体办学的成效,就难以令人信服。

然而,在 NSSE 的研究开发专家看来,测试效度有多种定义,效标效度只是其中一种。NSSE 的设计着重于结果效度,目的是获取足够好的信息来帮助高校做出相关决策,或者说把研究结果转化为能够帮助实践者(即高校的管理人员和教师)解决实际问题的资源。其最终目的是使实践者认识到何种教育实践活动可以产生更好的学生学习成果并在实践中采取相应措施,从而改善学生学习成果。在 NSSE 提供给每所参与问卷调查的高校的结果报告中,问卷项目被归纳为下列五项有效教育实践基准:学业挑战性程度、主动性与合作性学习、学生教师间的交往互动、丰富的教育经历、支持学习投入的校园环境。每所高校可以比较本校与同类院校在每项基准上的结果。如果一所高校发现本校在某项基准上有明显差距,它可以进一步分析本校在所有与该基准相关的问卷项目上的数据,以便在实践中改进本校与该基准有关的教育实践的薄弱环节。简而言之,虽然 NSSE 并不直接测量学生学习成果,但它的题目代表了被本科教育经验所证实的良好的实践方法,展示了学生和高校的行为与预期的学生学习成果之间的内在联系。NSSE 的结果报告可以使每所高校分析本校在哪些影响学生学习成果的教育实践环节与同类院校相比存在差距,并在以后的实践中有针对性地加以改进,从而促进学生学习成果的提升。这也是美国众多高校甚至质量认证机构接受或认可 NSSE 作为一个有实际意义的学生学习成果测评工具的原因所在。

四、学生学习成果评估面临的挑战

学生学习成果评估涉及高校内部和外部不同群体之间的利益冲突。这种利益冲突是由评估的两个不同的目的造成的。评估的目的之一是内部改进,即高校管理机构和教师利用学习成果评估的信息和结果调整与改进学校相关政策、课程设置及教学手段,从而促进学生学习成果的提升。评估的目的之二是满足质量认证和外部问责的要求,即高校利用学习成果评估的信息和结果向外部利益群体展示学校正在合理地、有效地使用学校资源帮助学生发展或获取立足 21 世纪所需的知识、技能、能力及性情。但是,如果过多的注意力集中在满足质量认证和外部问责的要求,高校就会面临教师不愿参与评估的窘境;另一方面,如果注意力只集中在内部改进上,外部利益群体(如州政府)就可能推出从高校角度来看不合适的或无益的问责指标强加于高校。在学生学习成果评估过程中,高校不得不平衡这种不同群体之间的利益冲突。与此相关的一个问题是评估方式和成效指标的选择。外部利益群体希望有一项统一的、通俗易懂的、基于标准化测试的、能够对不同高校进行比较的成效指标。而高校更倾向于使用一项低风险的、足够复杂的、具有高测试效度、信度和实际评估效用的标准化考试,以便高校特别是教师能够充分利用测评结果改善课程设置和教学手段,从而促进学生学习成果的提升。

虽然前面提及的各种评估方式可能对评估不同类型的学习成果十分有用,这些方式有一个共同的缺点,即不能有效地从总体上反映一所高校的办学成效。换言之,很难将以不同评估方式得到的学生学习成果的数据整合到整个学校的层次。这种测量的局限性影响了高校使用学习成果评估的结果促进办学成效的积极性。同时,如前所述,政府和公众倾向

于使用一种统一的标准化考试测量和比较不同高校的办学成效。然而, 由于大学生学习成果的复杂性和美国大学的多样性, 也由于评估的两个不同目的之间的冲突, 能够为外部利益群体和众多高校普遍认可的、具有高测试效度、信度和实际评估效用的标准化考试尚不存在。下面用测试学生通识教育成果的 CLA 考试说明这一问题的复杂性和争议性。

CLA 是一项用于考查学生高级思维技能的标准化考试, 包括两种题型。第一种题型要求学生根据一个假设的现实情形运用批判性思维技能、分析推理技能、问题解决技能和书面沟通技能回答几个开放性问题。第二种题型是分析性写作, 要求学生表达复杂的观点, 分析断言和证据, 使用相关的理由和例子支持自己的观点, 连贯地进行论述, 以及使用标准的书面英语。CLA 从每所参加院校抽取小样本的大一和大四学生参加测试。在 CLA 的院校结果报告中, 主要的分析单位是院校, 而非学生。主要的统计指标是院校增加值分数((value-added score)。院校增加值分数是每所高校大四学生 CLA 实际平均分与大四学生 CLA 预测分的差值。大四学生 CLA 预测分是由大四学生入学标准化考试(如 SAT)的分数和大一学生 CLA 实际平均分所决定的。CLA 的院校结果报告能够使一所高校与其他高校比较学生技能的增加值, 或者说比较院校对学生技能发展的贡献大小。

CLA 考试的特色在于: (1) 与问卷调查不同, CLA 能够直接测量学生通识教育的技能; (2) 与使用多项选择性题型的标准化考试不同, CLA 操作性题型能够测量体现通识教育精髓的高级思维技能, 包括围绕某种观点进行辩论和解析多种类型的证据; (3) CLA 主要的统计报告指标是院校增加值分数。该指标统计控制了学生标准化入学考试的分数。相对于绝对分数, 院校增加值分数更能公平地反映一所高校对学生通识教育高级技能发展的贡献大小。那些标准化入学考试分数较低的高校更认可这一指标。由于这些因素, CLA 已经成为美国高等教育学习成果评估中一项颇具影响的考试。迄今为止, 至少已有 500 所高校参加了 CLA 测试。CLA 也产生了一定的国际影响力。2010 年, 联合国经济发展与合作组织决定创立高等教育学习成果评估项目(Assessment of Higher Education Learning Outcomes), 目的是测量 31 个成员国的大学生学习成果。该组织选择了 CLA 考试作为项目可行性研究的测试工具。

然而, 一些高等教育学者质疑 CLA 的测试效度和实际评估效用。首先, CLA 分数与大学入学标准化考试 SAT 分数高度相关。在控制 SAT 分数之后, 学生学习成果的变量很小, 这意味着大多数高校的院校增加值分数相差无几。如此, 采用 CLA 比较不同高校的教育成效也就没有实际意义。其次, CLA 结果一定程度上受到样本的影响。参加 CLA 测试的学生属于自愿性质。如果测试的结果对学生自身没有任何影响, 他们有多强的动机参加测试以及在测试中会做出多大的努力令人质疑。如果 CLA 测试的结果对高校非常重要, 高校为了取得理想结果就会人为地挑选最可能考出高分的学生参加测试。此外, 由于每所高校参加考试的样本很小, 对大型的、复杂的研究性大学而言, 从小样本中能够得出的有意义的数据非常有限, 实际效用也就有限。

一所高校的学生学习成果评估是否能够顺利开展和进行, 很大程度上取决于教师之间的合作与信任以及教师整体和学校管理层之间的合作与信任。学校管理层要相信教师会使用评估的数据和结果改进课程设置和教学方式, 从而促进学生学习成果的提升; 教师要相信学校管理层会使用评才古的数据和结果改善办学条件, 提高办学成效。评估的结果可能会促使一些教师改变自己的教学方式和内容。但是, 评估的结果不应该用于评价教师的绩效。收集评估信息的目标应该是推动基于证据的思维方式, 引发有关学生学习成果的新讨论, 改善教学过程与教学效果。要使教师积极地参与学生学习成果评估活动, 就需要改进现有的教师奖励机制, 以奖励建设性的、积极的教学方式、内容和行为。惩罚绩效欠佳的教师和项目肯定不是强化学生学习成果评估和促进学生学习成果的灵丹妙药。不少教师对学生学习成果评估持反对态度, 这其中很可能有两方面的原因。首先, 他们担心自己会由

此受到负面评价甚至惩罚。其次,他们认为大学生学习成果本质上是无法测量的,或认为评估中获得的证据是过分简单化的、误导性的或不准确的。改变这些教师对评估持有的消极态度并使他们积极主动地参与评估活动,并非易事。无论如何,如果学生学习成果评估得不到绝大多数教师的支持,其成功的可能性将是微乎其微。

五、学生学习成果评估与高等教育质量认证

美国高等教育评估运动的驱动力量是什么?根据一项全国性的以大学教务长为对象的问卷调查的结果,最具影响的三种驱动力量是:地区性质量认证机构的要求、专业性质量认证机构的要求以及高校自我改进的信念。

质量认证是美国高等教育主要的质量评估与保障手段。质量认证的过程可以理解为一个考查一所高校的实际教育成果与预期教育成果(教育目标)是否一致的过程。一所高校的实际教育成果与预期教育成果越是一致,它的办学成效也就越高。一所高校的办学成效可以用多种方式证明。但是,学生学习成果是教育机构的核心目的。学生学习成果能够显示一所高校在多大程度上履行了它的教育使命;学生学习成果评估能为以教育学生为基本使命的高校的办学成效提供最为重要的证明材料。

地区性认证机构和专业性认证机构以往主要是依据一定的输入指标(如大学入学标准化考试分数)和资源指标(如学生师比率)对申请认证的高校进行审查。近年来,认证机构受到了来自公众和政府日益增加的对高等教育问责、对本科教育质量不满的压力,也逐渐认识到以学生学习成果为焦点的质量审查过程更符合其评估一所高校办学成效的真正目的,因此,对申请认证的高校的审查内容更集中于学生学习成果以及学生在高校所取得的进步。认证机构仍然关注高校的输入指标、过程指标(如教师授课时数和学生对教师的教学评价)和输出指标(如学位授予数)。然而,在大多数情况下,学生学习成果指标已成为质量认证审查的核心内容。

几乎所有地区性认证机构的认证标准都要求申请认证的高校明确地陈述预期的学生学习成果。此外,地区性认证机构还要求高校在所有层次使用多种方式评估学生学习成果并使用评估的结果改进办学成效。迄今为止,似乎还没有一所高校仅仅因为学生学习成果评估的问题而失去认证资格。然而,越来越多的高校被认证机构列入留待察看的名单或被要求采取后续措施。学生学习成果评估的不足通常是主要原因之一,即使不是唯一的原因。地区性认证机构的报告显示,学生学习成果评估的不足是高校质量认证审查中最普遍的问题。被认证机构查出存在评估问题的高校必须按照认证机构的结论和意见进行整改,包括采取措施改善学生学习成果或改善学生学习成果评估的方法和过程。无论如何,美国高等教育质量认证对学习成果评估的要求对美国高校产生了巨大的影响。高校为了获得或保持对其信誉和生存至关重要的质量认证资格,也越来越重视学生学习成果的评估和改善。

六、美国学生学习成果评估运动的启示

美国的高等教育尤其是研究生教育的质量在世界上享有盛名。然而,在美国难于摆脱经济衰退的困境、经济竞争力在国际上面临严峻挑战的宏观背景下,美国公众对当今美国高等院校的办学成效和本科教育质量的忧虑与不满日益增加,也对美国高等教育培养 21 世纪所需人才提出了更高的期望和要求。高等教育质量认证和高等院校对学生学习成果评估的重视反映了美国公众对高等教育的这些诉求。毫无疑问,在中国,高等院校的办学成效和本科教育质量同样是公众十分关注的问题。高等教育规模的急剧扩张并没有相应地带动高等教育质量的迅速提高,甚至在一定程度上降低了本科教育和人才培养的质量。本科教育质量的滞后、本科毕业生人数的剧增、毕业生知识技能(属于学生学习成果的范畴)与社会要求的脱节等诸多因素导致大量本科毕业生就业困难。显然,高等教育质量评估与改善,

特别是本科教育质量和学生学习成果的评估与改善具有现实的必要性和迫切性。此外,《国家中长期教育改革和发展规划纲要》强调了高等教育质量评估在完善中国特色的现代大学制度中的关键作用。例如,《纲要》提出要推进专业评价,改革教育质量评价和人才评价制度,提高人才培养质量,等等。这些方面都与学生学习成果评估有着直接的关系。

结合中国高等教育发展的现状以及《纲要》提出的高等教育质量评估的目标,我们可以从当今美国高等教育的学生学习成果评估运动中得到以下几点启示。第一,培养人才,帮助学生获得理想的学习成果是教育机构的核心目的。中国高等教育质量评估的重心应该是高等院校本科教育的质量评估,其中的关键是学生学习成果的评估。要避免在高校质量评估过程中过分注重科研指标、输入指标与资源指标。由于学生学习成果是多维的(例如,既可划分为认知性成果和情感性成果,也可划分为通识教育的成果和专业教育的成果),高等教育质量评估机构需要决定哪些学生学习成果是评估考查的重点并确定相应的测评手段及客观化的考查指标,以便评定每所院校的成绩水平。第二,鼓励和发挥高等院校质量评估的专门机构或社会中介机构对高校质量评估和改进的引导作用。在美国,质量认证机构的认证与否影响到一所高校的声誉甚至生存。接受认证审查的高校为了获得或保持认证资格,必须服从认证机构的标准、意见和要求。认证机构作为权威可以要求高校在某些方面进行改进,并在一定的期限内提交改进报告。这种运作机制可以有效地引导和帮助接受认证审查的高校改善其薄弱环节。随着质量认证机构越来越强调学生学习成果的评估,美国高校也更加注重学生学习成果的评估与改善。中国的高等院校质量评估机构同样可以在评估过程中通过强调学生学习成果的评估,或强调某些评估的指标、方式或过程,引导被评估高校在教学实践或学习成果评估等环节做出相应的改善。第三,高等教育学者应该探索开发可用于测试学生学习成果的有较高效度和信度的标准化考试或问卷,并适时地在全国范围内推广。高等教育学者应该研究 21 世纪中国政治、经济、社会和文化的发展需要哪些人才,细化大学毕业生应该具备的知识、技巧、技能、性情、态度与价值观,并在此基础上设计开发能够测试各种学习成果的标准化考试或问卷。这些考试或问卷调查的结果报告不仅应该提供每所高校在学科和院校层次的成绩,以便高校、质量评估机构或公众能够对同类高校进行比较,而且应该提供详细的诊断性的信息,以便每所高校能够有针对性地改进其薄弱环节。

(选自《复旦教育论坛》2012 年第 10 卷第 4 期)

作者简介:马彦利,美国艾姆赫斯特学院院校研究办公室院校研究与评估专家,研究方向为大学生学业成功、院校研究与评估;胡寿平,美国佛罗里达州立大学教育领导和政策研究系教授,主要研究方向为高等教育财政、大学生学业成功;崔立敏,中国交通运输部党校教务办公室主任,研究方向为高等教育质量评估。

参考文献

- [1]Arum R, Roksa J. Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses[M]. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2011.
- [2]Volkwein J F. Assessing Student Outcomes: Why, who, what, how?New Directions for Institutional Research [M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.
- [3]Actin A W. Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education[M]. Phoenix, AZ: Oryx, 1993.
- [4]Association of American Colleges and Universities. College Learning for the New Global Century[M]. Washington, DC: Author, 2007.
- [5]Marchese T J. The New Conversations about Learning: Insights from Neuro-science and Anthropology, Cognitive Science and Work-place Studies [G]//Assessing Impact: Evidence and Action. Proceedings from

the 1997 AAHE Assessment Conference. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1997.

[6]American Association for Higher Education. Nine Principles of Good Practice for Assessing Student Learning[EB/OL].[2012-04-09].

<http://www.iuk.edu/-koctla/assessment/9pdnciples.shtml>.

[7]Middle States Commission on Higher Education.Framework for Outcomes Assessment (2nd ed.)[M]. Philadelphia: Author, 1996.

[8]Hu S, Kuh G D. Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Developme[J].Journal of College Student Development,2003,44:320-334.

[9]Kuh G D, Hu S, Vesper N. They Shall Be KnownWhat They Do:An Activities -based Typology of College Students[J].Journal of College Student Development,2000, 41:228-244.

[10]McCormick A C, McClenney K. Will These Trees Ever Bear Fruit? A Response to the Special Issue on Student Engagement[J].Review of Higher Education, 2012,35(2):307-333.

[11]Ewell P T. Assessment, Accountability and Improvement: Revisiting the Tension (NILOA Occasional Paper No.1) [M]. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment,2009.

[12]Douglass J A, Thomson G, Zhao C. Searching for the Holy Grail of Learning Outcomes [M].Berkeley, CA: Center for Studies in Higher Education,2012.

“以学为本”:新一轮台湾通识教育评鉴探析

马星, 董垌希

摘要:新一轮台湾通识教育评鉴计划由 2012 年至 2016 年实施,本次通识教育评鉴所依据的理念与实践发生了实质性的转向,“以学为本”的教育理念与学生学习结果评估是新一轮台湾通识教育评鉴的鲜明主题。透过通识教育五个评鉴项目的考察与分析,对内地高校在实施通识教育与提高通识教育质量方面具有启发意义:将通识教育与院校办学特色、办学目标相结合;实施“以学为本”的通识教育质量评估理念与方法;构建院校内部的通识教育质量持续改进机制。

关键词:以学为本;通识教育;学生学习结果评估;基于证据;台湾

台湾教育行政管理部门为应对教育分流较早、实施“全人”教育的需要,早在 1984 年发布“大学通识教育选修科目实施要点”起就开始积极推动各高等院校实施通识教育。经过三十多年的探索与实践,台湾地区通识教育因其具有鲜明特色的教育理念与自成体系的教育实践已成为大陆地区各高等院校在实施通识教育时借鉴、学习的对象。近年来,台湾教育行政管理部门更是从质量监控与评估的角度加大了对通识教育的关注,其对通识教育评鉴的理念与实践随着高等教育发展的需要也在发生嬗变。

一、台湾通识教育评鉴的发展历程

1995 年,台湾通识教育学会完成了“通识教育中程五年改进计划书”,其中第七大项即为通识教育评鉴,拟于 1996 学年度执行“评鉴架构的设计”,为 1997 学年其开展各类大学校院通识教育评鉴做准备。为规划与执行评鉴,由时任理事长的黄俊杰教授担任计划负责人,并对包括中国台湾大学在内的 65 所院校主持实施了试评。第一次通识教育访评实施时间为 1999 年 4 月 14 日至 5 月 28 日,对象为 58 所大学院校:公立综合大学(13 所)、私立综合大学(17 所)、师范校院(12 所)、单科校院(16 所),共邀请 55 位访评委员。依研究报告所设计的访评项目共计八大项 41 个指标:办理目标与特色(2)、组织与行政运作(5)、教学与行政资源(5)、课程与教学(10)、师资素质与人员(7)、服务与推广(4)、未来发展(3)、自我评鉴(5)。访评结果于 1999 年 12 月发布,除了单科校院因性质各异,其他三类校院根据评鉴结果分为优、良、可、待改善四个等级。

为改进及深化通识教育,台湾教育行政管理部门于 2002 年成立“通识教育委员会”,对各高等院校通识教育实施情况及所面临的问题进行深入而全面的了解与检查。为了解各校实施通识教育的成效,台湾教育行政管理部门实施了“大学通识教育评鉴先导计划”(简称“先导计划”),由通识教育委员会特聘专家学者组成通识教育评鉴小组,并成立“通识教育评鉴计划办公室”负责期间的协调、规划等相关事宜。鉴于院校数量多、类型不一,通识教育委员会决议将大学按照类型划分,并针对各类型院校的特色分别拟定评鉴办法,逐步对各个院校进行通识教育评鉴。“先导计划”共分为三个阶段。第一阶段从 2003 年 7 月到 2004 年 10 月,对成功大学、中山大学、台湾大学、交通大学、清华大学、中央大学及阳明大学等 7 所研究型大学的通识教育进行评鉴。评鉴项目包括:目标与愿景(10%)、组织与制度(15%)、教学与行政资源(15%)、课程规划(30%)、教学质

量(15%)、师资(5%)、自我评鉴运作(5%)与整体观感(5%)第二阶段执行时间为 2004 年 7 月到 2005 年 6 月,是针对包括台湾师范学院在内的 9 所师范类学院进行的通识教育评鉴。在评鉴指标方面,同样是 8 项,仅将第一阶段的第 7 项“自我评鉴运作”调整为“自我评鉴及改进”。2006 年,考虑到既有通识教育制度受高等教育结构性、制度性限制,其发展受到极大阻碍,台湾教育行政管理部门推动实施了“2007—2010 年通识教育中程纲要计划”,并将“先导计划”第三阶段同步纳入。第三阶段分为 A 类计划与 B 类计划两类。A 类计划是指对第一期阶段所评鉴的 7 所研究型大学的通识教育的再评鉴,时间为 2008 年 3 至 4 月;B 类计划是指对未参加第一阶段评鉴的其他 4 所“五年五百亿计划”大学进行的评鉴,包括中兴大学、长庚大学、政治大学和台湾科技大学。评鉴指标除第 7 项“自我评鉴运作”调整为“自我评鉴机制”外,其他均无改动。除此以外,台湾教育行政管理部门在 2004 年 7 月至 2005 年 9 月期间进行的“大学校务评鉴规划与实施计划”中,“通识教育”也作为评鉴项目之一成为评鉴的重点内容。

经过多次、分类型的通识教育评鉴活动,台湾各高校对通识教育评鉴活动的认识与实践已经迈上了一个新的高度。特别值得一提的是,台湾高等教育评鉴中心基金会于 2012 年至 2016 年实施的“第二期大学院校系所评鉴实施计划”(简称“第二期系所评鉴”)中已将“通识教育”纳入到评鉴内容当中,“第二期系所评鉴”突出强调了“以学为本”的评鉴理念与“学生学习结果评估”的评鉴方法,这对通识教育评鉴的实施起到了变革式的影响作用。

二、“以学为本”的评估范式转向

台湾高等教育评鉴中心基金会于 2012 年发布的“大学校院通识教育暨第二周期系所评鉴实施计划书”(以下简称“通识教育评鉴计划书”)中明确提出,第二周期系所评鉴将由强调资源输入方面即“提供学生优质学习环境”的理念,转向强调教学过程方面即“研究制定学生学习结果评估机制”,以落实教育目标与实现学生核心能力。也就是说,第二周期系所评鉴将从原来的“教师本位”转变为“学生本位”的绩效责任,强调学生学习结果的质量评估范式。与以往评估范式不同的是,学生学习结果评估强调评价是从复杂、多变的资料中收集与分析信息的过程,其目的是为了更好地理解学生在受教育过程中知道什么与具备哪些能力,并且当评估结果用于改进学生学习这一过程时才得以完成。与强调资源输入的“以教为本”的评估理念相比,“以学为本”的学生学习结果评估具有鲜明的特点。

首先,学生学习结果评估范式是对“以学生为中心”的教育理念的实践。对高等教育质量的评估与监控长期以“输入”项目为主导,而忽视了“过程”与“输出”项目对高等教育质量的直接反映。从学习结果的角度对高等教育质量进行定义是学生学习结果评估范式的基本出发点,这样的评估范式可以对高等教育质量进行直接阐释与说明,是对高等教育根本任务的完成情况——人才培养质量的直接反映。人才培养质量体现于学生的学习结果,即学生在接受一段时间的高等教育后所具备的知识与能力,因此,学生学习结果评估也被认为是打开高等教育质量“黑箱”的一把钥匙。在评估活动中“以学生为中心”不再是一句无法实现的教育理念,“以学生为中心”的教育理念贯穿于评估内容、评估工具以及评估方法等各个方面。

其次,学生学习结果评估范式具有形成性特征。学生学习结果评估强调评估的目的不仅仅为了对教育绩效进行说明与问责,更重要的是要对评估的结果加以利用,从而实现院校改进的目的。学生学习结果评估是对“全面质量管理”(Total Quality Management,简称 TQM)理论的实践与应用,美国著名管理学家斯蒂芬·P·罗宾斯将全面质量管理作为一种以质量经营组织的战略,这种战略通过“计划(plan)—执行(do)

—检查(check)—处理(act)”过程实现组织的持续不断的改进与提升。成立于 2008 年的美国非政府组织“全国学习结果评估研究所”(National Institute for Learning Outcomes Assessment, 简称 NILOA)是致力于通过研究与传播院校内部评估数据来改进本科教育教学质量的研究机构,为政策制定者、教育消费者以及其他利益相关者搭建了一个良好的信息交流平台。为帮助各个院校构建基于学习结果的评估体系,NILOA 在充分对院校评估实践进行调研与总结经验的基础上开发了旨在促进院校实现持续改进的“透明框架”(Transparency Framework)(如图 1),强调评估的形成性过程。



图 1 学习结果评估的透明框架

再次,学生学习结果评估是对“基于证据的教育”(evidence-based education)的应用。从 20 世纪 90 年代早期发展“基于证据”的医学领域,经由诸如社会福利工作、辅导甚至图书信息领域,一直延伸到教育领域。“基于证据的教育”与 21 世纪不断增长的教育绩效责任密切相关,包括政府、用人单位、毕业生及家长在内的各方利益相关者对高等教育投入与回报产生了深深的质疑,即“学生在大学中所接受的教育具有效益吗?”为了应对这一问题,政府与高等院校不得不对教育的有效性进行说明,并根据证据结果做出恰当的教育决策。因此,“基于证据”的实践被认为是“一种专业决策新范式,它通过激发人们对可获得的科学证据的认真、详尽和明智的使用,促使社会干预更加有效”。学生学习结果评估就是通过运用信息化手段对与学生学习结果相关的证据进行收集、整理并加以分析,这些证据既包括对学生学习成果的观察与记录,同时也是教师教学实践的总结与反思。收集学生学习结果的证据不仅是为了迎合外部问责的需要,更重要的是为了增强院校自身的制度建设与持续改进的能力,促进教师与学校管理人员实现学生成功与院校发展。

三、新一轮台湾通识教育评鉴项目内容

新一轮台湾通识教育评鉴用以了解通识教育在各院校的办学目标,以及针对目标所采取的教育活动,进而了解院校办学目标的达成度与自我改进的实施。评鉴内容包括学生学习表现及与其有关的目标、课程、教学、教师、支持系统、自我改进机制等方面,对各个受评院校的做法与成果进行评鉴。评鉴项目具体包括五个方面,即理念、目标与特色,课程规划与设计,教师素质与教学品质,学习资源与环境,组织、行政运作与自我改善机制。从评鉴项目可以看出,新一轮台湾通识教育评鉴着重贯彻“以学为本”的评鉴理念的实施。同时,“通识教育评鉴计划书”中也对各个项目的参考效标以及所建议准备的佐证材料进行了说明。

(一)理念、目标与特色

为确保通识教育学生学习成果,学校对通识教育理念应进行分析与了解,并拟定明确的教育目标与规划办学特色,进而透过相关教学活动予以落实。“第二期系所评鉴”实施计划鼓励大学院校能依据学校发展进行定位,拟定校务发展计划书,制定校务发展目标;清楚地说明通识教育如何在学院、系、所专业教育的融合情况,使学生了解修读

通识教育的重要性与相关性;各个院校应通过各种渠道对通识教育进行宣导,使授课教师与全校学生熟稔通识教育理念、目标与特色,以确保通识教育的实施能有效达成教育目标,并突出办学特色。如表1所示。

長：張金、目標與特供管理處

课题：传统与转型	
参考教材	建议拓展阅读材料
1-1 传统教育观念对教育的理念与内涵：①我国古代对教育的教育界认识如何理解？	①与我国教育观相冲突的佛教教育观与理学观 ②孔子的教育观、儒家教育观 ③百家争鸣对教育进行初步的探讨 ④道家主张无为（如杨慎） ⑤佛家对孔孟教育观的突破与批判
1-2 传统教育古今特色的分析与探究其意义如何？	①先秦两汉教育材料 ②宋明理学教育材料 ③清代实学教育材料 ④民国初年教育材料
1-3 传统教育与现代教育认识传统教育观念、课程（教材、教学方法等）与转变的方式是什么？	①清末民初教育材料 ②民国初年教育材料
1-4 传统教育与现代教育的关系	①民国初年教育材料

(二)课程规划与设计

通识教育实施为确保学生学习成果,在课程规划与设计方面,应设立健全的课程规划与审查机制,制定通识教育的课程框架与课程设计,并说明课程框架、课程设计与通识教育目标、院校基本素养之间的关系。“第二期系所评鉴”实施计划指出,通识教育的课程规划要能依据学校所拟定的通识教育理念与内涵,以及院校所制定的基本素养,规划完整的课程框架,并依据课程框架设计相应的教学科目。除此以外,通识教育专责机构要能通过适当渠道,了解授课教师与选课学生对教育目标的认同情况,以作为修订教育目标、课程规划与设计的参考内容。如表2所示。

表 1 厚型螺列与田计厚螺项目

[illegible]

(三) 教师素质与教学质量

通识教育实施为确保学生学习结果,在教师素质与教学质量方面应建立教师选聘机制,确保教师的专业素养符合通识教育教学的需求。教师教学设计应确保教学目标能符合通识教育的教育目标或院校的基本素养,同时应建立提升授课教师教学专业能力的机制,以确保教学质量。“第二期系所评鉴”实施计划指出,通识教育专责机构要能确保教师的教学目标与内容,能符合通识教育的教育目标或院校的基本素养;并确保教师能根据教学目标设计适当的多元学习评价,以评估学生的学习结果。最后,为提升教学质量,通识教育专责单位要建立机制,鼓励与协助授课教师编制教材与应用教学媒体,从而改进教学方法。如表 3 所示。

表 3 教师素质与教学技能评鉴项目

教师素质与教学技能	
参考指标	建议准备佐证材料
1-1 教师教龄与职称是否符合岗位要求并注重实际情况?	• 教师教师学历证明 • 基本资料
2-1 课程教学大纲制定与课程大纲的符合程度如何?	• 课程大纲的制定 • 课程大纲的更新 • 课程大纲的更新
3-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能
4-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能
5-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能
6-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能
7-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能
8-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能
9-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能
10-1 教师教学技能与课程大纲的符合程度如何?	• 教师教学技能 • 教师教学技能

(四) 学习资源与环境

通识教育实施为确保学生学习结果,在学习资源与环境方面应提供学生相关的学习资源,营造适宜的学习环境,设置多元学习活动,并加入学习辅导机制。“第二期系所评鉴”实施计划指出,通识教育专责机构为确保通识教育教学质量,首先要根据通识教育的课程框架与科目设计,提供充足的空间、经费与设备,以符合教师教学与学生学习需要。其次,高等院校要营造适宜的教学环境,包括有形空间的营造与设计,以及无形的隐性课程与环境的塑造。最后,通识教育专责机构要结合学校教学资源中心与导师制,建立学生学习预警制度以及建立教学助理制度。如表 4 所示。

表 4 学习资源与环境评鉴项目

学习资源与环境	
参考指标	建议准备佐证材料
1-1 学习资源(包括空间、设备、设施及教学助理等)符合通识教育课程与教学需求的情况如何?	• 软、硬件设施相关资料 • 学习资源的管理与使用 • 相关资料文件
1-2 通识教育配合课程需求提供学习资源(如隐性课程)的情况如何?	• 年度专业发展资料 • 学生专用设施与学习空间的 • 相关资料
1-3 通识教育配合课程需求提供多元学习活动(如文艺活动)的情况如何?	• 与通识教育相关的建设课 • 多元学习需求资料
1-4 通识教育对学生学习辅导的机制如何?	• 辅导学生学习的相关资料 • 其他相关资料
1-5 其他与本项目相关的指标	• 其他相关资料

(五) 组织、行政运作与自我改善机制

为有效推动通识教育以确保学生学习结果,在组织、行政运作与自我改善机制层面,应设置通识教育专责机构,明确权责并建立常态化的行政运作机制。“第二期系所评鉴”实施计划指出,院校相关法规中应明确通识教育专责机构的定位,并透过学校行政体系协助落实,健全通识教育专责单位的组织架构与人力配置,以发挥通识教育教学的行政支持角色与功能。通识教育专责单位要建立自我评鉴机制,定期收集毕业校友的意见,对通识教育实施的课程规划与设计、教师教学以及学生学习等进行检视并拟定改进方案。如表 5 所示。

表 5 通识：行政操作与自我改善机制评鉴项目

评鉴效标	建设准备佐证材料
5-1 通识教育专责机构的组织定位清楚明确?	• 学运组织章程
5-2 学校行政体系支持通识教育的地域性发展?	• 通识教育专责机构组织架构图
5-3 通识教育专责机构的组织编制与人力配置如何?	• 行政人力架构
5-4 通识教育专责机构的行政运作如何?	• 通识教育专责机构会议记录
5-5 通识教育配合学校自我评鉴机制进行自我改善的情况如何?	• 通识教育配合学校自我评鉴
5-6 通识教育专责机构平时行政操作与改进自我改善、教师教学以及学生学习的态度与意愿如何?	• 通识教育配合学校自我评鉴
5-7 通识教育专责机构是否定期与教师沟通改善的情况?	• 通识教育配合学校自我评鉴
5-8 通识教育专责机构是否定期与教师沟通改善的情况?	• 通识教育配合学校自我评鉴
5-9 通识教育专责机构是否定期与教师沟通改善的情况?	• 通识教育配合学校自我评鉴
5-10 通识教育专责机构是否定期与教师沟通改善的情况?	• 通识教育配合学校自我评鉴

通识教育评鉴项目与参考效标仅是为各院校所提供的评鉴参考框架，各院校可根据自身的办学特色与实际运行情况增加或删减参考效标。通识教育评鉴旨在促进大学院校实现自我检视与改进，建立一套通识教育质量改善与学生学习结果评估的机制，有效落实通识教育以校为特色、以学生为本的精神。

四、对中国大陆地区通识教育质量评估的启示

进入 21 世纪，通识教育开始受到国内高校的高度重视，通识教育在内地高校的发展也经历了由理论研究到实践研究的过程。在取得一些成就的同时，我们也必须看到从教学评价与质量评估的角度推进通识教育在内地高校的实施与发展已成为亟需解决的关键问题。台湾地区对通识教育的评鉴活动已先行一步，其“以学为本”的教育理念与以学生学习结果评估为发展方向的评鉴实践值得内地高校借鉴。

通过通识教育评估明确高校办学特色与办学目标。通识教育是大学的一种理念，也是一种人才培养模式，大学的教育理念需要通过通识教育体现于具体的人才培养模式方面。对通识教育进行评估不是简单的对教育资源的考评，而是鼓励各个高校明确自身发展优势、确立学校办学特色与目标的过程。借鉴台湾地区通识教育评鉴的实践做法，将院校办学目标、特色与通识教育的教育目标相联系，既能使全校师生更加深刻地认识通识教育的内涵，而且也可以有效地引导高校实现独具特色的办学目标。

通过通识教育评估实施“以学为本”的教育评估理念与实践。“以学为本”就是要以学生为本、以学习为本，我国高等教育评估受政府主导的影响，长期处于“对上负责”的管理思维，而“以学为本”就是要转换评估理念与评估范式，将学生的实际学习收获作为教育质量评估的主要内容，在“对上负责”的同时实现“对下负责”。借鉴台湾地区通识教育的实践做法，评估项目中要逐渐增加对学生学习结果资料收集的比例，学生学习结果资料不仅包括学生学业成绩、学生评教以及毕业生满意度等指标，而且也包括与学生学习相关的师生互动、设备使用率、环境氛围等项目，鼓励多途径、多形式的质性评估材料。

通过通识教育评估构建院校内部的质量持续改进机制。对通识教育进行评估的根本目的在于促进学生对通识教育知识与能力的掌握，院校应构建旨在实现通识教育质量改进的组织机构，以便对通识教育进行统筹协调，并在评估过程着重考察组织机构对通识教育教学质量改进的能力与效力。借鉴台湾地区通识教育的实践做法，通识教育的组织运行与自我改善机制应作为评估的重点，这是保障通识教育在院校顺利实施与实现改进的必要之举。

(本文选自《高教探索》2016 年第 10 期)

参考文献

- [1] 闫亚林.另一种大学竞争力:中国台湾高校通识教育的两次评鉴[J].教育理论与实践, 2005, 25(10):57—62.
- [2] [3] 台湾教育主管部门“通识教育委员会”. 大学通识教育评鉴先导计划评鉴报告[R].2004 年 5 月.
- [4] 台湾教育主管部门. 通识教育中程纲要计划(2007—2010 年度)——通识教育领航、行动与整合计划(审议编号:96—1201—05—0003)[Z]. 2006 年 4 月.
- [5] 台湾教育主管部门. 大学通识教育评鉴先导计划“第三期”A 类计划评鉴报告(摘录)[R].2008 年 7 月.
- [6] 台湾教育主管部门. 大学通识教育评鉴先导计划“第三期”B 类计划评鉴报告(摘录)[R].2008 年 7 月.
- [7] Huba M E, Freed J E. Learner centered as-sessment on college campuses:Shifting the focus from teaching to learning[J].Community College Journal of Research and Practice, 2000, 24(9):759—766.
- [8] 马星, 刘贤伟.我国高等教育评估的价值取向与制度设计——基于全面质量管理理论[J]. 华北电力大学学报:社会科学版, 2014(2):120—123.
- [9] 格特·比斯塔.教育研究和教育实践中的证据和价值[J]. 北京大学教育评论, 2011, 9(1):123—135.
- [10] Matthew O Howard, Curtis J McMillen, David E Pollio. Teaching Evidence — Based Practice:Toward a New Paradigm for Social Work Education[J]. Research on Social Work Practice, 2003(2).
- [11] Kuh G D, Ikenberry S O, Jankowski N A, et al. Using Evidence of Student Learning to Improve Higher Education[M].John Wiley & Sons, 2014:X.
- [12] 台湾财团法人高等教育评鉴中心基金会. 大学校院通识教育暨第二次系所评鉴实施计划[R].2012 年 11 月.
- [13] 陈采毓, 蔡雅文. 大学校院通识教育评鉴内涵[J]. 评鉴双月刊, 2011(33):12—16.
- [14] 陈向明. 对通识教育有关概念的辨析 [J]. 高等教育研究, 2006, 3(65):61.

大学通识教育教学质量评价体系及指标设计

冯惠敏 黄明东 左 甜

摘 要：科学、系统和可操作的通识教育教学质量评价体系的基本框架是：评价目标——通识课程教学目标对通识教育三大目标的支持程度，教学内容是否符合上述三大教学目标，教学形式与方法是否有利于实现上述三大教学目标，教学效果是否达到上述三大教学目标；评价对象——教师和学生；评价方法——档案袋评价法、课程嵌入式评价法、自我评价与他人评价相结合等；评价内容——教学目标、教学内容、教学方法和教学效果。

关键词：通识教育；教学质量评价体系；评价指标设计

通识教育的教学质量关系到高等教育目标的实现，关系到人才培养的整体质量。而通识教育教学质量的提高离不开通识教育的教学评价，需要教学评价为其提供依据、指明方向。“对通识课程来说，对其进行检视、评价是变革的前奏”。可见，科学的通识教育教学质量评价制度是通识教育的实施的导向机制。

一、我国大学通识教育教学质量评价现状

目前，我国高校在通识教育教学评价方面的工作刚刚起步，评价理论和技术还很不成熟。本课题研究小组对全国十多个省市二十余所学校的实地调查发现：当前，我国高校通识教育教学评价方面存在着以下几个方面的问题。

（一）没有形成科学系统的通识教育教学质量评价体系

近年来，随着通识教育的深入开展，通识教育的教学质量评价工作也纳入各高校的议事日程，但大多数高校尚无专门的通识教育教学质量评价标准，大都沿用一般专业课程教学的评价指标；极少数高校有专门的通识教育教学质量评价标准，但所列出的指标杂乱无序、模糊不清，且大都比较抽象、宏观、笼统，缺乏科学依据，没有一定的理论支撑，随意性、主观性较大。例如：该课程的开设是否必要，本学期开设该课程是否合适，该课程考试方式是否合适，该课程的设置对你的学习是否有帮助，该门课程的学习是否提高了你分析问题、解决问题的能力，等等；所设计的指标体系缺乏广泛认可，不具有科学性和系统性。

评价体系目标不够清晰，评价内容不够全面

由于很多高校未能确立明确的通识教育目标，因而通识教育的教学质量评价目标也不够清晰，许多学校的通识教育教学质量评价仅仅是为了检查教师所授课程是否受学生欢迎。正是因为评价目标的不明确、不具体，因而对于通识教育教学质量评价到底要评价哪些内容尚不够清楚，很多学校把通识教育课程教师的教学态度是否端正、语言是否流畅、思路是否清晰、学生课堂纪律好坏等作为衡量通识教育课程教学质量的主要指标。如某重点大学通识教育课程的评价内容主要有：教师敬业勤勉，热爱教学；教师能耐心认真地对待学生课内外提出的问题；教师讲授清楚，重点突出，层次分明；教师能根据学生的理解水平有效调节授课进度；教师的讲授富于启发性，能激发学生的求知欲；教师能有效调节课堂气氛，避免单调乏味；课程增进了学生的知识和能力；教师能有效地利用上课时间；教师在各方面对学生要求严格；学生认为教师是一位优秀的老师，等等。事实上，全面的通识教育教学质量评价应该包括对课程教学目标的评价、教学内容的评

价、教学形式和方法的评价以及教学效果的评价等多个方面,而对每一方面的评价又应该有多项评价指标,这些指标必须科学、具体、详细,具有可操作性。

(三) 评价的标准未能突出通识教育的特色

我国高校通识教育教学质量评价大多包含于本科教学评价工作中,沿用一般本科教学评价标准。本科教学评价是针对所有课程的评价,其评价标准比较宽泛,没有针对性,不能突出通识教育的特色。通识教育有其自身的特点,如基础性——通识教育要求大学生在人类广阔的知识领域进行基础性的学习,即了解和掌握各门学科的基本内容和基本方法,以获得基本的知识和技能,为以后的专业学习及个人的发展打下广泛的基础;通融性——通识教育的特质是要体现学科的通融性,要整合不同领域之知识,在学科的交叉学习中形成跨学科的创新能力;深刻性——通识教育不仅仅是让学生获取多方面的知识,更重要的是通过知识的学习,促进学生的思维,发展其理性,触及其灵魂,发扬其人性,陶冶其人格,从而促进人的和谐全面发展。鉴于大学通识教育所具有的以上特点,因此,通识教育的教学质量评价应该有自身独立的评价标准,凸显通识教育的特色。

(四) 通识教育教学质量评价方法单一

目前,各高校在通识教育教学质量评价工作的开展上使用的方式有所不同。如北京大学以学生课程评估为主,老教授调研组以及校领导、院系领导听课为辅;复旦大学以学生网上评价为主,教师自评及专家督导团听课为辅;武汉大学则是以学生评教以及教务部组织通识课程立项、检查及验收为主,督导组评教为辅。各校的评价方式虽然有所不同,但基本上都是采用问卷调查法,比较单一。通识教育有别于专业教育,它不只是知识层面的学习,更重要的是对情感、能力等方面的要求,对于情感、能力这些维度的达成度应该有其特殊的评价方法。单一的评价方法不能全面地对学生所发生的变化进行衡量,没有哪一种评价方法是完美无缺的,也没有哪一种评价方法能评价出全部教育目标,尤其是在学生的技巧、能力、行为、态度等领域,必须使用多种评价方法综合测量,比如将学习前测验和学习后测验相结合,或者将学生在校期间的自我评价与毕业后用人单位的他人评价相结合,等等。

(五) 师生没有积极参与到评价工作中

目前,我国高校大多是教务部门作为管理部门对通识教育教学质量进行评价。教务部门决定何时开展学生评教、问卷调查、督导听课以及通识课程的立项、检查与验收等一系列活动。教师与学生作为通识教育的主体,本应该是对通识教育最有评价权的,而现实中教师和学生却被孤立在了通识教育评价活动之外。教师大多是课程评价的局外人和旁观者,更多的时候是作为课程评价的对象而被评价,很少有作为评价主体参与课程评价的机会。而学生在通识教育课程评价活动中也仅仅是被动地接受课程测验以及一些对于通识课程的看法的问卷调查。通识教育教学质量评价没有教师和学生主动积极的参与,就不能有效地发挥它的导向作用。在美国高校中经常使用的一种课程嵌入式评价法的实施中,教师的作用是很重要的,不仅需要教师很好地理解学校整体通识教育的目标,从而制定与之相一致的课程目标,还要从课程目标的每一方面评价学生学习的绩效,最后还要反思、改进。在此过程中,教师自觉自己是实现学校整个通识教育理想的有力贡献者,从而激励教师积极投身通识教育活动。

(六) 管理部门对评价工作重视不够

很多高校将通识教育教学质量评价工作纳入教务部门的普通专业教学评价工作中去,其负责人甚至认为“把通识教育单独列出来评价是没有必要的”,因而对通识教育教学质量评价工作在时间、经费以及人力、物力上投入均少。管理部门对通识教育的评价工作不够重视,还有一个更重要的原因是没有一套科学的、可供操作的通识教育教学质量评价体系,以致他们不知道如何对通识教育教学进行科学的、有效的评价。

可见,建立一套科学、合理的通识教育教学质量评价体系和评价指标对于提高大学通识教育教学质量、实现大学通识教育目标刻不容缓。

二、通识教育教学质量评价的理论依据

通识教育是指对所有大学生普遍进行的有关共同内容的教育,包括基础性知识的传授、公民意识的陶冶、健全人格的熏陶以及一些非专业性的实际能力的培养,其目的是要把受教育者作为一个主体性的、完整的人施以全面的教育,使受教育者在人格与学问、理智与情感以及身与心诸方面得到自由和谐的发展。

(一) 布卢姆的教育目标分类法

20 世纪中后期,布卢姆的教育目标分类法风靡一时,它把教育目标划分为认知目标、技能(能力)目标和情感目标三大类,并按照这三大目标设计教学内容和教学过程。认知领域的目标是指知识的结果,包括知识、领会、运用、分析、综合和评价。技能(能力)目标有知觉、模仿、操作、准确、连贯和习惯化等 6 种。学生达到了技能方面的目标,就意味着发展了某种特定的表现能力。情感目标包括接受、反应、形成价值观念、组织价值观念系统和价值体系个性化 5 种基本的目标。2010 年,布卢姆的教育目标分类理论有了修订版,从知识维度和认知过程维度两方面重新规划认知目标,即知识维度将知识分为事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知知识等。事实性知识是学习者在掌握某一学科或解决问题时必须知道的基本要素。概念性知识是指一个整体结构中基本要素之间的关系,表明某一个学科领域的知识是如何加以组织的,如何发生内在联系的,如何体现出系统一致的方式,等等。程序性知识是“如何做事的知识”。元认知知识是关于一般的认知知识和自我认知的知识。布卢姆教育目标分类学第一次对教育目标进行分类,通过对教育目标的分类来达到对教育过程的目的进行分类,以指导教学评价。通过分类学,“教育工作者有史以来第一次可以系统地评价学生的学习”。他将每一目标都以具体的、外显的、可操作的行为的形式加以陈述,有利于为目标的及时评价和反馈创造条件。因教学评价本身就是一个持续的、动态的活动过程,因此,从这个意义上说,布卢姆教育目标分类学与教学评价是有契合点的。布卢姆教育目标分类学在全世界范围内产生的影响及其实践证明,布卢姆教育目标分类学可以指导教学评价活动。布卢姆教育目标分类法对教师的教学有着重要的指导意义,使教师能对课堂教学目标把握准确,能够紧密围绕教学目标开展教学活动和学习过程评价。将布卢姆教育目标分类法运用到大学通识教育评价活动中来,可以解决目前通识教育评价活动中因为对通识教育目标分类的混乱而造成的评价目标不明确的难题。因此,布卢姆的教育目标分类法是大学通识教育目标分类、通识教育教学目标分类以及通识教育教学评价的重要理论基础。

(二) 大学通识教育的目标分类

明确的、清晰的和可操作的目标是大学通识教育教学评价活动的核心。目标分类使测量与评价始终不偏离教学目标,成为检验教学是否达到教育目标的重要标志。

目前,关于大学通识教育目标的分类众说纷纭,如美国高等教育委员会将大学通识教育目标分为:发展以伦理原则为基础的行为规范,培养有知识、有责任的公民,理解别人的思想、有效地表达自己的思想,掌握批判性思维的技能 and 习惯,等等。美国教育委员会和加利福尼亚教育界合作完成的一项研究中将大学通识教育目标划分为:培养使用民主社会公民的权利和义务的能力,发展道德和精神价值观念,发展表达能力,发展数学和机械能力等 12 个方面的内容。

台湾清华大学的通识教育目标是:广阔且均衡之知识背景,批判反思与综合推论能力,全球与在地双向的视野与关怀等 5 种。台湾彰化师范大学通识教育的目标是:广泛的文化素养和艺术表达能力,有效参与不同阶层的交流,对物质世界以及生命世界运行

的基本法则、定律有基本而深刻的理解等 4 种。

北京大学的通识教育目标有：使学生在最基本的知识领域掌握认识和改造世界的各种思路和方法，培养学生的思辨力，使学生从综合角度掌握经典著作的基本精神、启迪思路等 8 种。清华大学的通识教育目标有：了解中外文明史，提高学生独立思考与价值判断能力，有较强的写作能力和口头表达能力等 8 种。这种对通识教育目标分类认识的不一致，使我们对通识教育的评价变得更为困难。事实上，尽管人们对通识教育目标的分类方法各不相同，但我们都可以按照布卢姆的教育目标分类法把它们归纳为三大类。

知识领域的目标——使学生掌握有利于提高学生通识素质的知识，让学生了解这些知识与其他学科知识之间的关系，为学生了解历史、理解社会和世界提供多种思维方式与广阔的教育，形成学生宽广的知识面和均衡的知识结构。

能力领域的目标——帮助学生掌握本门学科的思维方法和基本技能，教会学生运用所学科目知识分析其他学科问题或社会问题，培养学生的思考、批判、创新等能力，培养学生的进一步学习能力和数学计算能力等。

情感领域的目标——引导学生形成某种兴趣、态度和价值观，正确认识各种社会现象，与自然、社会和他人的和谐相处。

与上述三类通识教育目标相对应，通识教育教学目标也可分为知识领域的教学目标、能力领域的教学目标和情感领域的教学目标。这三大教学目标又可以根据每门课程的具体情况细分为若干个子目标。进行通识教育教学评价时，需要根据这些大目标分别设计多个子目标，以避免评价目标过于抽象、笼统和含糊。

三、大学通识教育教学质量评价体系的构建及评价指标的设计

教学质量评价是以教学过程和结果为评价对象的一种教育评价。大学通识教育的教学质量评价是依据大学通识教育教学目标对教学过程及结果进行价值判断并为通识教育教学决策服务的活动，其评价主体为教师与学生，全面的通识教育教学评价应是对通识教育教学目标、通识教育教学内容、通识教育教学方法以及通识教育教学效果的评价。大学通识教育教学评价指标体系应参照一般教育评价理论，按照教育评价活动的逻辑基础，根据其构成要素，围绕通识教育的特点和通识教育目标设计。参照一般课程评价指标及评价内容，结合通识教育的基本特点和教育目标，依据布卢姆的教育目标分类法，现将大学通识教育教学质量评价指标体系设计如下。

1. 评价目标

通识课程教学目标——通识课程教学目标对通识教育三大目标的支持程度。通识课程教学内容——通识课程教学内容是否符合上述三大教学目标。通识课程教学形式与方法——通识课程教学形式与教学方法是否有利于实现上述三大教学目标。通识课程教学效果——通识课程教学效果是否达到上述三大教学目标。

2. 评价对象

教师——是否完成了通识课程教学目标，主要是对某一通识课程或课程组教师的评价。学生——是否达到了通识课程教学目标。

3. 评价方法

档案袋评价法、心理量表测验法（在教学前后分别测验以检测教学对某种能力的提高是否起作用、在多大程度上起作用）、标准化考试、问卷调查法、课程嵌入式评价法、学生在校期间的自我评价与毕业后用人单位评价相结合的方法等。

4. 评价内容

教学目标——表述是否清晰、具体、全面，目标的科学性、层次性，教学目标对通识教育总目标的支持程度，目标是否充分考虑教育活动对实现目标的可行性，是否体现学生的个别差异。

教学内容——教学内容是否能够反映通识教育的教学目标。与通识教育目标相适应,通识课程的教学目标也可分认知、能力和情感三大目标。与认知目标相对应的教学内容有事实性知识、概念性知识、程序性知识。事实性知识要让学生了解本学科的基本事实,包括一些典型案例。概念性知识不仅要了解相关概念和知识点,还要使学生掌握课程的实质和精神,了解对课程对象的独特研究态度和方法;不仅要了解这些概念、原理与本学科的关系,还要了解这些概念、原理与其他学科之间的关系。程序性知识不仅要让学生了解本学科的基本知识,而且要了解如何运用本学科的知识解决其他学科的或社会的问题。教学内容中是否包含以上三方面知识是衡量认知目标是否达到的主要指标。能力目标包括社会交往能力、语言表达能力、数学计算能力、分析和解决问题的能力、价值判断能力及审美能力等。上述能力可以在人文、社会和自然各类知识的学习中进行培养。教师在教学中是否结合相关教学内容有意识地培养学生这些方面的能力是衡量能力目标是否达到的重要指标之一。与情感目标相对应的教学内容如某些数理学科的内容可以培养学生对待学术或生活的严谨态度;某些人文学科的内容可以教会学生客观地看待各国的历史文化,学会包容地对待不同文化;某些社会学科的内容可以引导学生对伦理、社会和政治问题进行多元化思考,并形成合理的价值判断,等等。教学内容中是否包含这些内容是衡量情感目标能否达到的重要指标。科学性:是否把该学科最基本、核心的内容传授给学生,是否在教学中给学生呈现出不同派别的观点或不同的解决问题的方法,是否有较强的理论性和思想性。前沿性:是否有利于引导学生了解学科前沿和新成果、新趋势、新信息以及这些新动向对未来社会发展的影响。关联性:事实性知识与概念性知识是否相互关联,是否能够证实和说明主要观点。平衡性:是否在知识的宽度和深度上适当平衡。

教学方法——是否注重方法的传授和启迪思考;是否能主动地对不同领域的知识进行综合交叉,提供多元化的认识视野和多角度的思维方式;是否能够根据课程特点采取不同教学形式。

教学效果——教学达到目标的实际情况。教师教学效果需要通过学生的学习结果来衡量,因而评价的重点应该放在“学生的学”。从知识、能力、情感三个领域的目标实现程度来考评可分为完全达到目标、基本达到目标和未能达到目标,还可依据知识、能力、情感领域达到目标的程度设计第四级指标。以上通识教育教学质量评价体系及评价指标见表 1、表 2。

表 1 大学通识教育教学质量评价体系

评价目标	评价对象	评价方法	评价内容
1.通识课程教学大纲 2.教学内容 3.教学方式与方法 4.教学效果	1.教师 2.学生	档案袋评价法、心理量表调查法、标准化考试、问卷调查法、反思圈入式评价法、学生在相同的评价与事实后用人单位的他人评价相结合的方法等。	1.教学大纲 2.教学内容 3.教学大纲 4.教学效果

表 2 大学通识教育教学质量评价内容及标准

	教学目标	教学内容	教学方法	教学效果
优秀	1. 表述非常清晰、全面、具体； 2. 目标具有很强的科学性、层次性； 3. 对通识教育总目标的支持程度高； 4. 充分考虑了教育活动对实现目标的可行性； 5. 充分体现了学生的个别差异。	1. 适切性（1）全面按照通识教育要求将事实性知识、概念性知识、程序性知识这三种知识传递给学生；（2）对于学生的某些通识素质能力达成度高；（3）对于某些积极的情感或态度的达成度高。2. 科学性（1）把该学科最基本、核心的内容传授给学生；（2）在教学中给学生充分地呈现出不同派别的观点或不同的解决问题的方法；（3）有很强的理论性和思想性。3. 前沿性对学生了解学科前沿和新成果、新趋势、新信息以及这些新动向对未来社会发展的影响有很强的引导作用。4. 关联性事实性知识与概念性知识相互关联度高，能够证实和说明主要观点。5. 平衡性在知识的宽度和深度上很好的平衡。	1. 充分注重方法的传授和启迪思考；2. 主动地对不同领域的知识进行综合交叉，提供多元化的认识视野和多角度的思维方式；3. 能动地根据课程特点采取不同的教学形式。	1. 学生全面掌握通识教育中的事实性知识、概念性知识、程序性知识；2. 形成了某些通识能力，与预期目标一致；3. 形成了某些积极的情感与态度，与预期目标一致。
良好	1. 表述清晰、全面、具体； 2. 目标具有科学性、层次性； 3. 对通识教育总目标的支持程度较高； 4. 考虑了教育活动对实现目标的可行性； 5. 体现了学生的个别差异。	1. 适切性（1）较全面地按照通识教育的要求将事实性知识、概念性知识、程序性知识这三种知识传递给学生；（2）对于学生某些通识素质能力的达成度较高；（3）对于某些积极的情感或态度的达成度较高； 2. 科学性（1）把该学科基本的核心的内容传授给学生；（2）在教学中给学生较充分地呈现出不同派别的观点或不同的解决问题的方法；（3）有较强的理论性和思想性。 3. 前沿性 对学生了解学科前沿和新成果、新趋势、新信息以及这些新动向对未来社会发展的影响有较强的引导作用。 4. 关联性 事实性知识与概念性知识相互关联度较高，能够证实和说明主要观点。 5. 平衡性 在知识的宽度和深度上作出较好的平衡。	1. 比较注重方法的传授和启迪思考； 2. 较主动地对不同领域的知识进行综合交叉，提供多元化的认识视野和多角度的思维方式； 3. 多数情况下根据课程特点采取不同的教学形式。	1. 学生较全面地掌握通识教育中的事实性知识、概念性知识、程序性知识； 2. 形成了某些通识能力，与预期目标基本一致； 3. 形成了某些积极的情感与态度，与预期目标基本一致。
合格	1. 表述较清晰、较全面、较具体； 2. 目标具有一定的科学性、层次性； 3. 对通识教育总目标的支持程度一般； 4. 关于教育活动对实现目标的可行性有所考虑； 5. 对学生的个别差异有所体现。	1. 适切性（1）基本按照通识教育要求将事实性知识、概念性知识、程序性知识这三种知识传递给学生；（2）对于学生的某些通识素质能力的达成度一般；（3）对于某些积极的情感或态度的达成度一般。 2. 科学性（1）把该学科较基本、核心的内容传授给学生；（2）在教学中基本呈现出不同派别的观点或不同的解决问题的方法；（3）有一定的理论性和思想性。 3. 前沿性 对学生了解学科前沿和新成果、新趋势、新信息以及这些新动向对未来社会发展的影响有一定的引导作用。 4. 关联性 事实性知识与概念性知识相互关联度一般，基本能够证实和说明主要观点。 5. 平衡性 在知识的宽度和深度上一定的平衡。	1. 基本上注重方法的传授和启迪思考； 2. 对不同领域的知识有所综合交叉； 3. 少数情况下根据课程特点采取不同的教学形式。	1. 学生基本掌握通识教育中的事实性知识、概念性知识、程序性知识； 2. 形成了某些通识能力，与预期目标相差不大； 3. 形成了某些积极的情感与态度，与预期目标相差不大。
不合格	1. 表述不够清晰、全面、具体； 2. 目标不具有科学性、层次性； 3. 对通识教育总目标的支持程度较低； 4. 没有考虑教育活动对实现目标的可行性； 5. 没有体现学生的个别差异。	1. 适切性 （1）没有按照通识教育的要求将事实性知识、概念性知识、程序性知识这三种知识全面传递给学生；（2）对于学生某些通识素质能力的达成度较低；（3）对于某些积极的情感或态度的达成度较低。 2. 科学性（1）没有把该学科基本的核心的内容传授给学生；（2）在教学中没有呈现出不同派别的观点或不同的解决问题的方法；（3）无理论性和思想性。 3. 前沿性 不能引导学生了解学科前沿和新成果、新趋势、新信息以及这些新动向对未来社会发展的影响。 4. 关联性 事实性知识与概念性知识缺乏相互关联度，不能够证实和说明主要观点。 5. 平衡性 在知识的宽度和深度上没有作出平衡。	1. 没有注重方法的传授和启迪思考； 2. 对不同领域的知识无综合交叉； 3. 没有根据课程特点采取不同的教学形式。	1. 学生没有掌握通识教育中的事实性知识、概念性知识、程序性知识； 2. 没有形成了某些通识能力； 3. 没有形成某些积极的情感与态度。

科学、系统的通识教育教学质量评价体系,有利于指导实际教学过程中教师的“教”与学生的“学”。教师依据评价的目标和内容来规划通识课程的教学,使教学活动的目的性更强、效果更佳,从而有利于通识教育目标的达成。通识教育是整个高等教育的重要组成部分,通识教育教学质量提高了,人才的整体培养质量也就提高了。因此,科学合理而有效的大学通识教育教学质量评价体系,对于大学通识教育教学改革的深化,人才培养整体质量的提高有着重要的现实意义。本研究所设计的大学通识教育教学质量评价体系,主要应用于普通高等学校,一般高职院校如果采用此评价体系,需要结合其培养目标和学校特色对某些指标进行适当的修改和调整。

(本文选自《教育研究》2012 年第 11 期)

作者简介:冯惠敏,武汉大学教育科学学院教授、博士生导师;黄明东,武汉大学教育科学学院副院长、教授、博士生导师;左甜,武汉大学教育科学学院硕士研究生 (武汉 430072)

参考文献

- [1] 陈小红. 大学通识课程研究 [D]. 厦门: 厦门大学, 2005. 186.
- [2] L. W. 安德森, L. A. 索斯尼克. 布卢姆教育目标分类学 40 年的回顾 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998. 73.
- [3] 冯惠敏. 中国现代大学通识教育 [M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2004. 17.
- [4] 左甜. 大学通识教育教学评价体系研究 [D]. 武汉: 武汉大学, 2011.
- [5] 庞海芍. 通识教育困境与希望 [M]. 北京: 北京理工大学出版社, 2009. 268—269.

大学生通识教育课程实施效果评价研究

李曼丽 张羽 欧阳珏

摘 要: 本文通过混合方法考察 A 大学 E 学院通识教育课程改革的效果。研究发现: E 学院和 M 学院学生在创新能力、信息整合及决策能力、表达交流能力上没有显著差异; 前者的辨别价值能力优于后者; 后者的批判性思维倾向优于前者。同时, 基于对 E、M 两院的通识课程与教学的深度访谈和参与性观察, 对定量研究结果进行了解释。

关键词: 通识教育; 课程改革; 实施效果; 通识教育评估

上世纪 90 年代中期以来, 部分中国大学在教育部的推动下开展了加强大学生文化素质教育的改革。北京大学、清华大学、华中科技大学(原华中理工大学)等 32 所大学建立了大学生文化素质教育基地。通过近 20 年来中国教育理论界的讨论与高校的实践, 通识教育理念逐步为众多高校所理解, 在部分“985”高校中接受和实施程度尤为深入。这些大学为了加强通识教育, 通过借鉴国外经验并自我探索, 不断推进体制上的创新和变化, 比如北京大学元培计划、复旦大学的复旦学院、南京大学的匡亚明学院、中山大学博雅学院, 以及清华大学的文化素质通识教育核心课程等, 都是中国高等教育课程与教学史上前所未见的新模式。

虽然各校在通识教育实践模式上有了创新, 但近几年来大学通识教育进展的困难和各方面的质疑, 使得对通识教育效果的检验成为学术界和高等教育界日益关注的问题。

上世纪 80 年代后期开始, 美国高等教育协会(The American Association for Higher Education, AAHE)、美国大学和学院联合会(The Association Of American Colleges And Universities, AACU)、六个区域性认证机构如美国南部院校联盟委员会(Southern Association of Colleges and Schools)开始对美国各高校的本科生教学进行评估, 评估准则包括对通识教育的评估。因此, 自上世纪 90 年代以来, 美国很多大学都成立了通识教育评价评估委员会或在校评价评估委员会下面设专门机构来评估通识教育, 制定了新的通识教育评估计划。

然而, 由于通识教育课程及其自身的特点, 通识教育评估计划的设计与实施至今还是个很有挑战性的话题。尽管有着诸多困难, 但有效的通识教育评估会产生积极的效果, 比如: 通过评估能知道学生是否到达了学校的培养目标、能够更有针对性的改革学校的通识教育课程、更好地满足学生的需要等。因此, 很多高校都在不断完善校本通识教育评估计划。

目前, 美国高校的通识教育评估计划多是着重关注学生的学习成果。高校通识教育课程目标各有不同, 玛丽·阿伦(Mary Allen)综合了美国几十所院校的通识教育目标后, 指出美国所有的通识教育课程仍具有广泛而核心的共同期望目标, 比如写作及口语沟通、批判性思维能力、信息阅读能力和数学技能。基于此, 美国大学通识教育的评估基本上是检验学生对以上能力的掌握水平。

香港、台湾受西方尤其是美国教育的影响较大, 一直以来就有较好的通识教育传统。香港数所大学都设有通识教育部等专门管理通识教育的部门, 负责通识教育的评估。以香港中文大学为例, 从 2004 年开始, 每三年大学通识教育部会负责收集及存储大学通识教育科目有关资料, 对该校的通识教育课程进行检讨; 并且还会邀请校外专家来进行

三年一次检查,从整体上评估通识教育的课程。近年来,香港大学的通识教育评估开始侧重于用标准化测试来测评学生通识教育的学习成果。台湾从 20 世纪 90 年代开始进行大学通识教育的实践评估,方法体系都很成熟且效果良好,从委托通识教育学会研究“评鉴架构的设计”开始作评鉴的准备,依据黄俊杰教授等人关于评鉴的理论与实施的研究,做了一系列理论与实证的研究,为台湾高校实施通识教育评鉴工作的顺利开展奠定了一定的理论基础。

大陆关于通识教育评估方面的研究很少,但近年来越来越多的学者开始关注通识教育评估领域。四川大学的学者冉昌光《关于大学生文化素质教育评估的思考》,提出了开展文化素质教育评估的原则和策略,确定大学生文化素质的评估内容和评估体系,最后还详细介绍了评估的操作及过程控制。李曼丽等在吸纳美国、港台等评估研究成果的基础上,结合国内大学通识教育的目标,设计了《大学生通识能力评估问卷》并发表了初步结果。冯惠敏等从评价目标、评价对象、评价方法和评价内容等四个方面对通识教育的质量评价体系进行了指标设计的探讨。

通过以上的文献分析可以看出,通识教育课程评估不仅能检验学生通过通识教育课程的学习是否有了提高,也可以找出哪些因素会影响学生的学习效果,从而可以“对症下药”,这无疑为通识教育的质量保障提供一定的理论依据。然而,我国高校自通识教育实施 20 年来,从教育行政主管部门到高校的具体实施部门,还未对高校通识教育的实施情况进行过全面、深入的评价评估,到底各校实施效果如何,至今没有实证性的研究,这在很大程度上影响了我国通识教育课程改革的深入。有鉴于此,本研究采用李曼丽等开发的《大学生通识能力评估问卷》对 A 大学 E 学院、B 大学 M 学院 2009 级学生在批判性思维能力、信息整合及决策能力、表达交流能力三种通识能力进行施测,进而希望利用研究结果,以评促改提高通识教育实施效果。

一、研究设计与研究方法

1. 研究设计

(1) 研究对象。A 大学 E 学院 2009 级全体学生、B 大学 M 学院 2009 级全体学生。A 大学是教育部首批大学生素质教育试点院校之一,是一所有着深厚通识教育传统和宝贵资源的中国名校,它在推行文化素质教育的过程中一直努力寻求和探索实施通识教育的方向和方法。A 大学在研究了国外世界一流大学的本科教育和国内顶尖高校本科教育的改革现状后,决定将该校的 E 学院作为全校本科教育改革的试点,率先尝试改革。

从 2009 年开始, E 学院实行“三位一体”的本科教育课程体系。第一部分是通识教育,目标是完整人格养成;第二部分是专业教育,目的是专业知识传授;第三部分是任选课程,用以超越专业界限。方案保持 140 总学分要求不变,但在学分分配上做了调整:扩大了通识教育部分,约占一半即 70 学分;降低了专业教育部分学分至 50 学分;剩余的 20 学分是任选课程部分。学院希望通过这次本科教育改革,能够既要为拔尖创新人才脱颖而出创造优良环境,也要为每一个学生个性发展和人格养成提供充分条件,并且决心把培养批判性思维能力放在重要位置。E 学院通识教育课程见表 1。

表 1 A 大学 E 学院本科通识教育课程

学段	通识教育课程		核心课程	
	必修	选修	公共	专业选修(任选课程)
大一	大学英语(1)	大学英语(2)	大学英语	
大二	大学英语(3)	大学英语(4)	大学英语	
大三	大学英语(5)	大学英语(6)	大学英语	
大四	大学英语(7)	大学英语(8)	大学英语	

2012 年适逢该计划执行期满 3 年。接受 E 学院通识教育课程计划教育的学生目前已面临毕业,那么 E 学院的改革效果如何?为了回答这一问题,本研究选择了另一所同样声誉卓著的大学(本文称为 B 大学)内专业相同、生源类似的 M 学院的学生作为参照群体。E、M 两院生源基本一致,专业及课程相似,不同的是 E 学院的学生接受了大幅度的、系统的通识教育课程改革而 M 学院的通识教育改革只是延续了大学生通识教育课程实施效果评价研究³⁸——国家教育部建议的统一规定,以及学校的基本要求。

E 学院与 M 学院的通识教育计划相比,突出的不同表现在:(1)通识教育学分要求差距大,E 学院通识教育学分占了总学分的一半,而 M 学院的通识教育学分只占总学分的三分之一;(2)E 学院的课程体系经过了精心选择和设计,如特意设计了培养批判性思维的《批判性思维与道德推理》课程;(3)E 学院从校内外精心挑选延聘相关科目的任课教师,例如找到专业语言类高校的老师来教授英语口语写作等课程。

(2) 测量工具

本研究采用李曼丽、张羽、欧阳珏(2012)研制的通识教育能力评估问卷对研究对象进行测试。该问卷从五个维度来测量通识教育的目标能力:批判性思维倾向、创新性思维、价值辨别能力、信息整合及决策能力和沟通能力。下面是对这个五个能力维度的简要解释。

批判性思维主要指为了决定该相信什么、不该相信什么而进行的合理的、反思性的思维过程。批判性思维是通过质疑一个论证的假设和逻辑过程来判断该论证正确与否的能力和素养。

创新能力指不受陈规和以往经验的束缚,不断改进工作学习方法,提出具有社会价值和经济价值的新理论、新方法、新观点和新措施,以及创出新产品或产生新成果的能力。

价值辨别能力指对各种价值观的判断和辨别。由于价值观所涉及的范围非常广泛,且不是每一种价值观都是普适的,本次使用的问卷只从追求真理和审美的角度对大学生的辨别价值能力进行测量

信息整合及决策能力是指把掌握的各种信息综合在一起,用某种标准对掌握的信息进行分析,并进行有效鉴别的能力。其行为特征包括善于把握关键、建立判断标准和能够及时做出反应。

表达交流能力包括口头表达能力和书面表达能力。口头表达能力指通过语言、肢体动作等方式,在不同的场合得体、流畅、准确地表达自己的意见、看法或见解的能力。书面表达能力是指根据不同的工作要求,以书面的形式准确、清晰、简洁和完整地传递信息的能力。

2. 研究方法与抽样

(1) 研究假设

假设 1: A 大学 E 学院的学生与 B 大学 M 学院的学生在批判性思维能力上没有显著性的差异。

假设 2: A 大学 E 学院的学生与 B 大学 M 学院的学生在创新能力上没有显著性的差异。

假设 3: A 大学 E 学院的学生与 B 大学 M 学院的学生在价值辨别能力上没有显著性的差异。

假设 4: A 大学 E 学院的学生与 B 大学 M 学院的学生在信息整合与决策能力上没有显著性的差异。

假设 5: A 大学 E 学院的学生与 B 大学 M 学院的学生在表达交流能力上没有显著性的差异。

(2) 问卷调查法收集研究数据

向 A 大学 E 学院、B 大学 M 学院 2009 级所有学生发放《大学生通识能力评估问卷》。

(3) 实证分析模型

本研究利用 STATA12.0 统计软件包, 首先对数据进行基本描述统计, 然后采用三种对比方法对问卷数据进行分析。包括:

●独立样本 T 检验

●OSL 回归分析

把学校 (A 校 E 学院=1, B 校 M 学院=0)、性别、户口所在地、学科分类、社会经济地位、保送生、统招生、自主招生、是否有艺术特长还有各种课外活动信息作为控制变量, 分别建立学校对批判性思维能力、创新性思维能力、价值辨别能力、信息整合与决策能力、表达交流能力的回归方程 $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$ 其中 Y 为各能力分数, β 为回归系数, $X_1, 2, 3 \dots k$ 为回归变量。学校虚拟变量的系数就是控制了其他因素后, A 校 E 学院通识教育课程改革的效果。

●倾向性分数配对法

考虑到两个学院的学生在择校时可能有自选择偏误, 我们采用了倾向分数配对法估算控制生源质量差异后的比对结果。以 A 大学 E 学院 2009 级学生为实验组, 应用倾向分数配对法选取 B 大学 M 学院 2009 级学生为对照组, 在性别、户口、学科分类、社会经济地位、艺术特长、进行配对建立倾向性分数配对模型, 对两所学校的学生在五种能力上的得分进行差异性检验。应用倾向性分数配对法可以从统计意义上保证分组的独立性, 以控制“样本非随机选择问题”的干扰对照组。

因变量: 问卷中各分量表 (批判性思维能力、创大学生通识教育课程实施效果评价研究 39—新能力、价值辨别能力、信息整合及决策能力、表达交流能力) 的分数

分组变量: 是否是 A 大学 E 学院

分组变量: 学生背景特征指标

$P_x = \Pr(D=1 | x=X)$

P_x : 倾向性分数

$D=1$ 为 A 大学 E 学院学生

X =性别、户口、学科分类、社会经济地位、艺术特长、课外活动情况

我们采取了 4 种不同的配对方式以保证结果的稳定性: nearest neighbors, radius, kernel 和 locallinear regression。

二、结果与分析

1. 被试基本信息的分析

(1) 被试构成情况描述统计

本次研究向 A 大学 E 学院 2009 级学生发放《大学生通识能力评估问卷》240 份, 回收有效问卷 141 份; 向 B 大学 M 学院 2009 级学生发放问卷 200 份, 回收有效问卷 137 份。对有效问卷进行数据清理后, 各个变量的缺失值情况见表 2 所示。其中招生类别和学科分类这两个变量的缺失值较多。由于数据的缺失会导致后续的数据模型有偏差, 所以对“学科分类”这个变量的缺失值做了处理。

表 2 被试个案汇总

	有效值	缺失值	总计
性别	278	0	278
户口	278	0	278
招生类别	271	7	278
学科分类	270	8	278
艺术特长	275	3	278
博物馆参观	274	4	278
观看艺术表演的次数	270	8	278
参加艺术表演	277	1	278
参加演讲比赛或辩论赛	277	1	278
参加某类创新大赛	277	1	278
参加艺术表演	277	1	278

(2) 两组被试的差异性检验

关于个体差异性检验：问卷中的两组被试的个体特征情况如表 3 所示。

对 B 大学 M 学院和 A 大学 E 学院同学的性别构成、生源地户口、学科分类、招生类别和艺术特长进行卡方检验分析。结果显示两组同学在性别构成、生源地户口、学科分类和艺术特长上没有显著性的差异，在招生类别上差异性显著（ $\chi^2=21.024$, $p=0.000<0.05$ ）。通过表 3 可以看出 A 大学 E 学院的保送生和特长生比 B 大学 M 学院多。

把问卷中父母职业、父母受教育水平和家庭收入这五个变量采用主成分分析法进行因子分析，综合出一个新的综合变量“社会经济地位（SES）”。对 SES 指数进行标准化后进行独立样本 T 检验，结果显示两组学生的 SES 没有显著性差异。

关于课外活动差异性检验：问卷中的课外活动信息情况主要包括参加艺术类活动、其它课外的比赛和艺术活动的频率。从表 3 中看出在艺术活动的频率上，2011 年 B 大学 M 学院和 A 大学 E 学院的同学去艺术馆和观看艺术表演次数都在 3 次左右。A 大学 E 学院的同学方差比 B 大学 M 学院小，说明 B 大学 M 学院同学参加艺术活动的频率内部差异比较大。

对 B-M 同学和 A-E 同学参加课外活动人数比例进行分析发现，两所学校在是否参加艺术团（ $\chi^2=3.874$, $p=0.049<0.05$ ）、某类创新大赛（ $\chi^2=3.965$, $p=0.046<0.05$ ）的人数比例方面有差异，其中 B-M 同学参加艺术团的学生比例比 A-E 同学多，但是 A-E 同学参加某类创新大赛的学生比例比 B-M 同学多。

对 A-E 同学和 B-M 同学参观博物馆次数和观看艺术表演次数标准化后进行独立样本 T 检验，结果表明两组同学参观博物馆次数和观看艺术表演的次数都没有显著差异。

表 3 被试个体特征描述统计

变量	B 大学 M 学院			A 大学 E 学院			F 值		
	人数	比例	人数	比例	人数	比例	统计量	自由度	显著性
性别	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
户口	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
招生类别	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	21.024	3	0.000
学科分类	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
艺术特长	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
博物馆参观	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
观看艺术表演	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
参加艺术表演	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
参加演讲比赛或辩论赛	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
参加某类创新大赛	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999
参加艺术表演	139	50.00%	139	50.00%	139	50.00%	0.000	1	0.999

2. 三种通识能力差异性检验分析

采用三种方法对实验组和对照组的同学做差异大学生通识教育课程实施效果评价研究 40- 性检验分析结果如表 4 所示。三种实证模型的结论基本一致：实验组学生在批判性思维倾向上显著低于对照组，在其他四种能力上与对照组没有显著差异。第一列给出通过简单 t 检验对比 A-E 和 B-M 学院的学生在五种能力得分上的差异，前者在批判性思维倾向上的得分比后者显著低 0.246 个标准差。第二列给出回归方程中，虚拟变量“学校”的系数和标准误，A-E 的学生在批判性思维倾向上的得分依然比 B-M 学生得分显著低 0.228 个标准差。后面四列使用不同配对法在控制了择校时生源质量的自选择偏误后，两个学院学生在批判性思维倾向上的得分上的差异，基本上也是在 0.2 个标准差。而在其他四种能力上的差别则不显著，只有辨别价值能力在用 OLS 回归时体现出两组学生有显著差异，但因为其他模型的结果都不显著，所以尚不能下结论。

表 5 显示配对前后实验组和对照组在学生背景变量以及倾向分数上的差异。可以看到，两组学生即便在配对前，在背景信息上也没有显著差异。

表 4 五种通识能力差异性检验结果

	简单 t 检验	虚拟变量回归	倾向得分匹配 OLS	倾向得分匹配 Heckman	倾向得分匹配 OLS	倾向得分匹配 Heckman
批判性思维倾向	-0.246***	-0.228***	-0.201**	-0.198**	-0.195**	-0.192**
创新能力	0.012	0.015	0.018	0.021	0.024	0.027
信息整合能力	0.005	0.008	0.011	0.014	0.017	0.020
决策能力	0.003	0.006	0.009	0.012	0.015	0.018
辨别价值能力	0.001	0.004	0.007	0.010	0.013	0.016

表 5 配对前后主要学生特征的比较

	配对前	配对后
性别	男 50.0%, 女 50.0%	男 50.0%, 女 50.0%
年龄	19.0, 19.5	19.0, 19.5
生源地	城市 60.0%, 农村 40.0%	城市 60.0%, 农村 40.0%
入学成绩	70.0, 75.0	70.0, 75.0
家庭收入	10.0, 15.0	10.0, 15.0
父母教育水平	高中 30.0%, 大学 70.0%	高中 30.0%, 大学 70.0%
兄弟姐妹数	1.0, 2.0	1.0, 2.0
是否独生子女	是 40.0%, 否 60.0%	是 40.0%, 否 60.0%
是否贫困生	是 20.0%, 否 80.0%	是 20.0%, 否 80.0%

注：*表示在 0.1 水平上显著，**表示在 0.05 水平上显著，***表示在 0.01 水平上显著

三、讨论：如何理解通识教育课程改革的效果？

从前述研究发现，从量化研究的结果看，A-E 学院和 B-M 学院学生在创新能力、信息整合及决策能力、辨别价值能力、表达交流能力上没有显著差异；后者的批判性思维能力优于前者。对于两院学生在表达交流能力、信息整合及决策能力和创新能力上没有显著差异的结论，可以借用 1977 年田纳西州高等教育委员会有关大学生通识教育学业成果评估的基本观点来解释，即“承认这些技能主要是小学和中等教育所教授的”。在目前没有更多证据的情况下，我们也认可这一观点，即认为两院学生具有非常相似的大学前教育背景和学业成就，因此，这几项技能上无显著差异是可以理解的。在此暂不做重点讨论。

但是，为何 A-E 学院在通识课程改革计划中重视批判性能力培养的情况下，还是没有比没有专门批判性课程训练的 B-M 学生显得更有优势？为了回答这一问题，我们又使用参与性观察和深度访谈方法搜集资料，进行进一步解释。研究人员为了能够比较客观地对这一结果作出解释，我们深入到上述两所学院，先后访谈 3 位通识教育授课教师、4 位 2009 级的学生。我们还对其中 A-E 学院的“批判性思维”课程进行了课堂观察，对 B-M 学院的“法理学”进行了课程内容分析。

我们在访谈中了解到，A 大学 E 学院有着很好的课程理念，并设计了相应的课程体系。通过访谈和课程观察，发现在课程体系的实施方面尚有不足。被访谈对象还不约而同地提到通识教育师资、校园文化这也是帮助我们理解学生通识教育课程学习成果不可忽视的因素。

第一，良好的课程体系设计在实施中遇到障碍

本次课程体系改革主要是在参考国内外其他高校的基础上设计出来的,在设计之初难以充分考虑 E 学院的实际情况。首先,虽然 E 学院设计了“共同核心课程”,但学生普遍反映部分课程质量不高,学不到什么知识;有些课程很好,但需要大量的经典阅读,在专业课程和 GPA 的压力下,学生没有时间和精力去细读经典。其次,E 学院没有给上通识教育课程的老师配备助教,大多采用大班教学的形式(整个课堂有一两百人),无法和学生进行充分的交流。有些老师为了保证课程效果,自己招纳高年级本科生做助教,进行小班讨论课,但小班助教只是本科四年级的学生,没有受过专门的教学培训,自身的知识和能力不足不能有效地组织小班讨论。第三,没有有效的评估机制对课程的实施效果进行反馈调节。E 学院大学生通识教育课程实施效果评价研究⁴¹⁻的课程实施没有有效的监督措施,也没有有效的评估机制,不能及时发现课程实施中出现的问题从而进行及时调整。

第二,缺乏经过专门训练的通识教育师资

通识教育是对一个人自身素养的熏陶和技能方面的全面提升,这种课程对于教师的要求是很高的。访谈得知,同学们期望中的通识教育良师首先要有足够的人格魅力,其次要具有渊博精深的知识、较高的演讲水平,还应该具有课堂传授知识的高超技能。调查发现,A-E 学院很多上通识教育课程的教师虽然专业造诣精深,但年轻教师较多。这些年轻教师的经验和能力尚不能很好地驾驭通识教育的课堂;更重要的是,他们自身有工作量、升职等方面的压力,往往会不经意地将通识教育课程当成额外的负担,很难全身心地投入到通识课程的教学中去。

虽然 B-M 学院没有开设专门的批判性思维课程,但却在很多课程的讲授上自然贯通着培养批判性思维的理念和训练。这也是符合国外高校对批判性思维的培养——不是靠一门课来教学生批判性思维,而是尽量在每一门课都在培养和训练学生的批判性思维能力。所以,师资力量不足和教学理念上的差异,也是造成 A-E 学院学生的能力与 B-M 学院学生能力没有显著性差异原因。梅贻琦先生曾经提出老师不但要“以己之专长之特科知识为明晰讲授”,而且要为学生的“自谋修养、意志锻炼和情绪裁节”树立榜样。为此,提出“从游”这一生动的比喻,以老师为大鱼,学生为小鱼。认为“学校犹水也,师生犹鱼也,其行动犹游泳也。大鱼前导,小鱼尾随,是从游也。从游既久,其濡染观摩之效自不求而至,不为而成。”以教师的高尚品行、丰富学养来自然地引导学生,达到“不为而成”,这也说明在课程效果的传递中教师的影响因素是很大的。

第三,校园文化是陶冶学生通识知识、能力和素质的“空气”

访谈中,有教师指出“有时候营造一种教育气氛和适宜的环境可能比上一门通识教育课程更有效果”。这说明课堂外隐性的通识教育实践,其作用并不亚于显性的通识教育课程。比如,前面数据分析的结果说明“参加创新大赛”对创新能力的提高有益、“观看艺术表演”对学生的辨别价值观有帮助、“参加演讲比赛或辩论赛”有助于表达交流能力的提高等。校园文化拓展了通识教育实践空间,使通识教育能够时时、处处对学生的身心发展起积极作用。

这一现象在课程论上还可以得到进一步解释。根据莱瑞·库班(Larry Cuban)xi 的理论,课程根据传递程度可以分为官方规定课程(the official curriculum),教师传授的课程(the taught curriculum),学生习得的课程(the learned curriculum)和测试应试课程(the tested curriculum)。官方规定课程是指学校官方对课程的设计和安排。教师传授的课程主要是指教师课堂的教学,包括教师对学生的态度、教学的内容、教师的个人素养。学生习得的课程指学生的测试成绩所反映的学习内容之外,在整个教学课堂氛围、学校氛围中所学习到的东西(如特定的信息加工方式、任课教师对人处事的方法)。测试应试课程指与考试内容直接相关、学生最为重视的课程内容,它只

是以上三种课程效果中很有限的一部分。

以库班的课程理论分析 A-E 学院的通识教育改革,建议教学管理者在设计课程体系的时候增加授课教师和学生的话语权,充分考虑教师和学生的意见,开设一些教师能够胜任、学生感兴趣并能从中受益的通识教育课程,更好地把官方课程、教师教授课程、学生习得课程、测试应试课程结合在学生的学习计划当中,减少四者中间的裂隙。例如,重视通识教育课程的质量而不是数量,并注重与专业课程的整合,控制学生每学期的选课数量,让学生能有充足的时间精读经典;教师在对学生进行通识教育考核时要弱化考试和评分,关注学生平时的表现而不是考试分数,让学生真正享受通识教育的课堂。

另外,校园文化是一种隐形的教育氛围,以一种春风化雨的方式使学生对价值有所理解并且产生热烈的感情,获得对美和道德上的鲜明辨别力,发展独立思考和独立判断的能力,这是完成通识教育目标的一条重要途径。因此,不考虑校园文化氛围的而进行局部的通识教育改革是比较困难的。学校要营造良好的校园文化氛围,在继承学校历史传统的基础上不断创新,丰富学生的课外活动及艺术文化生活。

(本文选自《教育发展研究》2014 年 13-14)

本文系北京市哲学社会科学规划重点项目“高校通识教育改革实施效果研究”(14JYA001)的部分成果。

注释

- ①“985 工程”是我国政府为建设若干所世界一流大学和一批国际知名的高水平研究型大学而实施的高等教育建设工程。截至 2011 年年末,985 工程共有 39 所高校。
- ②《大学生通识能力评估问卷》包括两个部分,A 部分为学生的基本信息,B 部分为测量能力的问卷。B 部分由五个分量表组成,分别是批判性思维能力、创新能力、辨别价值能力、信息整合及决策能力、表达交流能力。问卷整体信度整体 alpha 达到 0.89。
- ③包括北京大学的元培学院、复旦大学的复旦学院和浙江大学的竺可桢学院等。
- ④近 3 年来,在武书连的中国大学排行榜中两所学校均排名前 5 位,本次研究的两个学院的专业排名同属 A++级、两学院的学生均在各生源地前 100 名。
- ⑤这两门课程的选择源于被访谈同学的口碑推荐。

参考文献

- [1]梁美仪.香港中文大学通识教育的使命和实践[J].国家行政学院学报,2005,(10).
- [2]Steven J. Friedman .Outcomes, Learning, and Assessment in General Education[J]. 大学通识报. 2009,(4).
- [3]李曼丽,张羽,欧阳珏.大学生通识能力评估问卷研制[J].清华大学教育研究,2012,(4).
- [4]冯慧敏,黄明东,左甜.大学通识教育教学质量评价体系及指标设计[J].教育研究,2012,(11).
- [5]A 大学 E 学院 2009 级本科生培养方案(内部资料)[Z].
- [6]B 大学 M 学院本科生培养计划(内部资料)[Z].
- [7]张羽.教育政策定量评估方法中的因果推断模型以及混合方法的启示[J].清华大学教育研究,2013,(3).
- [8]梅贻琦.大学一解[J].清华学报,1941,(1).
- [9]Cuban, L. The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Curriculum Reform[J]. Theory Into Practice, Vol. 34, No. 1, 4-11. 1995.

把握通识教育的真实效果：

“复旦大学通识教育学生调查”工具的研制与信度、效度检证”

陆一

摘要：从中国大学通识教育改革进入课程建设阶段的实践需求出发，构建了基于中国经典教育思想的“文质-知行”这一具有完备性的通识教育目标理论框架，使用国际主流的大学生学习效果的“增值”测评方法，研制出“复旦大学通识教育学生调查”工具。通过 924 个复旦本科生样本调查验证，其理论基础、测量方法和信度、效度均优于既有研究。

关键词：通识教育；教育效果；中国经典思想；学生调查；验证性因素分析

一、学习效果成为改革瓶颈

十多年来，从“985 工程”大学到地方本科院校，中国大学对“通识教育”概念不仅有了越来越丰富的认知，也陆续开始在实践中强化通识课程的建设。然而，我们几乎在所有大学的实践中都发现，赞同通识教育理念与批评通识课程现状并存，构成了鲜明的反差。以至于对课程的实施现状与效果的诟病成为许多人对通识教育理念不以为然的主要原因。在历史经验匮乏的中国大学，探索什么是符合理念的课程体系，什么是有效的通识课，管理者、教师和学生都面临前所未有的挑战。于是，如何把握通识教育的真实效果，从阶段性成绩中找到切实的问题与不足，从而确认下一步政策方向成为了首要问题。通识课程和专业课程一样，需要实证调查、科学评估。从通识教育理念的宣传与讨论到针对改革实施效果的精细测评，开启大规模、周期性的学生调查标志着通识教育改革进入了第二阶段。在复旦大学近十年通识教育实践经验的基础上，我们通过与大学核心课程委员会、模块负责人、教师 and 不同专业的学生、毕业生等各个层面的深入讨论，使用国际主流的调查方法，尝试研制了“复旦大学通识教育学生调查”工具，直接回应改革新阶段的需求。

二、通识学习效果测评方法综述

20 世纪，国际高等教育质量保障的关注点已从投入转移至产出，特别是通过对学生学习真实的学习效果来评价教育质量的理念与实践已成为主流。学生学习效果评估（Student Learning Outcome Assessment）指运用有效的技术手段持续收集大学生学习成效数据，解释大学或学院提供的教育是否符合教育理念与使命、学生真实的学习收获是否符合改革方向并最终达到了改革行动预设的目标等，以此对高等教育机构和课程教学的有效性进行评估，并通过统计数据挖掘学习效果与教学行为之间的关系，为今后的持续改进实践提供参考指引。

由于和专业教育相比，通识教育的学习效果并不等于各门课程学习成绩的总和，以课堂为主的教育活动在课外也会发生各种难以衡量的潜在影响，需要以学生个人为单位对认知与技能、志趣与人格等做综合评估才能说明教育效果。在美国，95% 的四年制大学提供通识教育，通识教育的效果被大学、国家认证机构和高教协会普遍认为是本科教育的核心成果。学生学习效果评估的先驱正是芝加哥大学的通识教育改革。1933 至 1947

年,芝加哥大学与“通识教育合作研究课题组”合作开展了通识教育学习评估研究,设计了“由大学测试中心办公室负责命题、考试和评分”的直接评估,同时也编制了包括思维能力、学习过程、人生目标、社会理解等问卷量表。理查德·萨文森在梳理美国数十年来不断发展的大学学习效果评估时指出,如今对学习效果的认知除了传统的标准测验所能测验出能力外,还包括在认知、理解、理性思考的能力以及学生的人际、公民、社会和跨文化方面的知识和素养等“软性”成果。

伴随着学习效果评估运动的深入拓展,“增值”(value-added)质量观成为了重要理论依据。1985年,泰勒、迈克柯兰、奥斯汀等首先提出了增值评价法。增值评价是通过对学生在整个大学就读期间或某个阶段的学习过程、学习结果的分析,来描述学生在学习上进步或发展的“增量”。由于把升入大学时不同的起点水平考虑在内,“增量”能够更确切地表征教学效果。奥斯汀指出,真正的质量在于大学对学生认知和情感发展的影响程度,学生大学期间积极的发展变化越大,反映出学校的质量就越高。OECD已计划推出一项高等教育领域的增值评价。哈维和格林补充说明,“增值”能够衡量教育质量,但大学教育究竟给学生增加了什么,增加了多少,这取决于评价的方法以及首先确定其中什么是有价值的。就具体测量方式而言,正如上述芝加哥大学的例子,主要有直接和间接两种通识教育“增值”测评工具。

直接测量“增值”是采用测验考评的方式,如“大学学习成效评价模式”、美国教育考试服务中心开发的“能力测试”和美国大学入学考试中心的“大学生学业水平评估”等。间接测量增值的工具通常不是测验,而是以问卷调查的形式邀请学生自我评估学习收获,并同时收集学生的学习行为、学习经历和教师的教学行为等各方面的教学过程数据,通过各种理论预设的中介变量预测、分析增值的结果。比如:“全美学生学习投入调查”(National Survey of Student Engagement,简称NSSE),自1998起在美国和加拿大已对1500多所大学实施了测评,参与调查人数超过200万人。另一种具有国际影响力的大学生学情调查是“研究型大学本科生就读经历调查”(Student Experience in Research University,简称SERU),由加州大学伯克利分校高等教育研究中心2002年起研发并组织实施,已被17所美国顶尖的公立研究型大学、英国牛津大学、日本大阪大学、荷兰阿姆斯特丹大学以及中国的几所研究型大学使用。还有NSSE的澳洲版本“澳洲大学生学情调查”(Australasian Survey of Student Engagement,简称AUSSE),也属于间接测量增值的工具。

事实上,对通识能力、素养的直接测试存在诸多困难。由于内容涉及价值道德观念和个人思维模式,且一些学习效果的显现需要较长时间,使得美国许多教师和管理者以“干涉大学自治”之名抵制州政府对学术事务、学习结果的直接考评。而间接调查测量虽然不具有直接测试那样的客观性,但是使用学生自我报告的问卷调查仍具独特优势。因为它将学生视作教育效果评估的共同参与而非被动的测试对象,鼓励学生反思自己的学业、发挥自主性,对学生的负担也较小。更重要的是问卷调查能够为大学提供影响学习成效的因素等有利于改进教学的信息,使数据支持决策,而不只是单纯的学业结果。由于这些优势,间接测量增值的问卷调查在国际通识教育效果评估中得到了更广泛的使用。

在中国,针对大学通识教育学习效果的测评方兴未艾。清华大学的“中国大学生学习与发展追踪研究”(NSSE-China)已在数十所大学开展了测评,SERU的汉化版也在逐步增加用户,它们的问卷中指向一般通用技能的部分题项有时被用来观测大学通识教育成果,但由于其设计理念毕竟源于美国大学通识教育的理念和现状,不完全适合中国大学,特别是其中公民政治参与部分难免由于国情差异而失效。此外,一些独立研究也试图提出设计愿景,但离实践运用还有距离,有的开发了针对通识教育效果的问卷工具,

有的测评某几项通识能力,未能完满地构建出各种能力的关系,以呈现健全育人的思想框架;另一些研究只是征询学生的意见或满意度,并不能充分基于通识教育理念测量切实的学习效果。而且,这些研究绝大多数未能得到较大规模的实施和定量检验。

综上,通识学习效果测评在方法上要采纳国际前沿的做法,内容上要扎根本土。在既有国内外研究的基础上,我们试图以大学生学习效果的增值评估方法,研制调查问卷。

三、基于中国经典的通识教育目标框架

文献综述已知,以问卷调查为测量工具时,比较容易枚举出大量通识教育的知识、能力、态度、素养、情意、品格等各式各样的目标,比如书面写作、口头表达、批判性思维等,但真正的困难在于如何构成体系以体现完备性、健全性。换言之,测量一些通识能力的量表和能够测量整体通识教育效果的量表虽然是子集和全集的关系,却难以通过穷尽子集来获得全集。我们需要从对理想人格的认识出发提出一套具有完备性的框架,而不是简单地枚举教学目标。我们设法从中国经典中提炼理想人格。子曰:“质胜文则野,文胜质则史。文质彬彬,然后君子。”(《论语·雍也》)“文”与“质”兼备是先秦儒家开创的评价君子品性的思想框架。“文”与“质”的内涵包容性很强,其基本含义囊括了外在与内里、礼乐文化与质地本色、教养与天性的关系等。不只喻人,“文质彬彬”堪称中国传统一切人文活动的理想型。“文,犹质也;质,犹文也。”(《论语·颜渊》)两者看似对立,实则统一,构成了一组理想的概念框架。

宋明理学家在先秦儒家思想的基础上进一步阐发,朱熹认为“大抵学问只有两途,致知力行而已”,王守仁更树立了“知行合一”之教,影响深远。虽然许多思想家对“知”与“行”的先后、轻重、难易,各自做了内涵丰富的辩难,但理想人格应当知行并举、知行合一成为了基本共识。先秦与宋明是中国古典人文思想的两个高峰,为我们提供了重要的思想资源。并且,文与质是属性,知与行是主体,两组概念相交而不重叠。既有属文的知,也有属质的知;既有属文的行,也有属质的行。使用这两组相反相成的概念框架,可以构建起符合中国人文理想且具有经典意义的健全人格标准(见示意图1)。



图1 大学通识教育效果评价理论框架示意图

简要描述,属“文”的“知”自古至今都是文教的内容,目标不止于认知,更要体悟,图中此象限可以称作“经典体悟”。“质”在古典时代多指传统道德,然而在现代,传统道德不适于成为大学的教条。恰是创立复旦大学的首任校长马相伯先生较早地洞察到学科分化、科学兴起的教育现代化趋势,提出“质学”即对应现代科学,“文质彬彬”意味着现代青年的教育需要人文与科学并重。我们继承了这种贯通古今的创造性见解,由此推论属“质”的“知”对应为各种现代科学学科知识的驾驭能力,也就是“跨学科视野”。属“文”的“行”是文化教养孕育的个人修为,表现为辨别、取舍、品鉴、判断等知好赖、辨美丑的德性,所以它未必是狭义的行动,而是有所为、有所不为的品格、品位与判断力,命名为“品识力”。属“质”的“行”则是朴素的行动能力,就是能够

把事办成的一些技能，它不依附于文化和价值观念，命名为“践行力”。

从图 1 可见，上半部分属“文”的“知”（经典体悟）与属“文”的“行”（品识力）依赖文化传统和相应的经典文本系统传承，不同文明、国家的现代大学通识教育在这两个面向中将各有不同。示意图下半部属“质”的“知”（跨学科视野）和属“质”的“行”（践行力）回应了现代社会的需求，彰显着驾驭各种现代科学知识、响应职业岗位变化的可迁移技能等 21 世纪高等教育的目标，所以这两个面向是普世的。

四、“文质-知行”框架与既有指标的比较

良好的理论框架应该具有较普遍的解释力，我们采集了 6 套国际上已经得到大规模使用的指标或问卷量表来反观基于中国经典的通识教育效果框架的适用性。首先，美国长期注重通识教育效果的全国性机构 AAC&U（American Association of Colleges & Universities），2005 年设置“自由教育与美国的承诺”项目，提出了 3 组 16 项关键学习效标，并基于这些指标开展了近 10 年全美大学的通识教育评估，具有不小的影响力。在美国得到广泛运用的 NSSE 在实施 15 年后，于 2013 年做了更多关注通识教育的大幅改版，增加了“可迁移技能”“多元文化体验”“公民参与”“书面写作”“新技术辅助学习”等模块。我们将使用此版 NSSE 这些模块中的具体题项，以及同类的 AUSSE 和 SERU 问卷进行比较。

除了上述适用于多所大学的著名调查之外，我们还收集了美国加州大学洛杉矶分校（下文简称 UCLA）自编调查和日本东京大学“教养教育达成度调查”等已长期施测的通识教育效果调查。它们的问题设置更具有本校针对性，接近本研究的定位。总体而言，这些调查、评估的指标或题项具有较大的可比性，将他们翻译后根据本研究提出的理论框架归类整理见表 1。

表 1 “文质-知行”框架下 6 种通识教育效果测评指标的比较

	通行于多所大学的调查				针对本校的调查	
	美国-AAC&U	美国-NSSE	美国-NSSE	美国-NSSE	UCLA	东京大学
文-知 经典 体悟	阅读经典书籍	阅读经典书籍和影片	阅读经典书籍和影片	阅读经典书籍和影片	阅读经典书籍和影片	阅读经典书籍和影片
	分析经典书籍/影片	分析经典书籍/影片	分析经典书籍/影片	分析经典书籍/影片	分析经典书籍/影片	分析经典书籍/影片
	应用经典书籍/影片	应用经典书籍/影片	应用经典书籍/影片	应用经典书籍/影片	应用经典书籍/影片	应用经典书籍/影片
文-行 品识力	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力
	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力
	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力	沟通能力
质-知 跨学科 视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野
	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野
	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野	跨学科视野
质-行 践行力	践行力	践行力	践行力	践行力	践行力	践行力
	践行力	践行力	践行力	践行力	践行力	践行力
	践行力	践行力	践行力	践行力	践行力	践行力

从表 1 可见，本研究提出的框架能够覆盖上述所有 6 套测评指标，揭示他们之间内

在构成的统一性，同时也反映了这 6 套指标具有各自不同的侧重。首先，东京大学的指标缺乏“经典体悟”的面向，“品识力”方面也较少涉及，可见东京大学通识教育的立意“质”重于“文”，高阶层面缺乏本文明的经典教育，低阶层面甚至没有包括公民政治参与和道德教养等内容，这一发现符合以往研究已经揭示的日本通识教育所具有的缺陷。美国的 4 套指标在“经典体悟”方面主要是多元文化理解、国际国内主要议题的理解和认识自我，相对来说精英型大学指标除了在一般意义上接纳多元文化，还更明确地注重国际政治、经济、社会、文化的理解。“品识力”方面上述 6 套指标中主要体现在为自己的社区/族群做贡献的意识、道德推理和解决问题等，其中只有 SERU 涉及了艺术审美。“跨学科视野”方面除了广泛掌握知识的指标外，还有体现驾驭各种学科的学习能力的指标，如阅读、自学、整合学习、终身学习等，SERU 突出了阅读理解学术资料、使用图书馆研究的能力等以体现研究型大学特色。最后，6 套指标都侧重“践行力”，交往协作、书面写作、口头表达、批判性/理性思考、信息化技能等多被涉及，精英型大学的指标还包括了领导力，AAC&U、SERU 和 AUSSE 包括了量化统计分析能力，AUSSE 和 UCLA 将就业能力列入。

综观 6 套指标，美国的指标在“文质-知行”构成的 4 个面向上比较均衡，SERU 体现了一定的精英性。所有指标均在“践行力”方面罗列得更周详。适用于多所大学的调查结构与内容比较全面，仅针对本校的 UCLA 和东京大学指标比较简略，我们推测某几项（如 UCLA 的书面写作、两校的公民素养等）有可能在本校的其他调查或质量管理中体现，而日本东京大学的指标重“质”轻“文”是确切的。

可见，本研究基于中国经典教育思想提出的通识教育效果理论框架不仅能够适用于规整各种国外既有量表，也能够比较它们之间的异同，具有跨文化的适用性。更重要的是，本研究提出的通识目标框架比既有指标更体现系统的整合性，将零散的、相互关系不明确的各项要素整合在一个以均衡兼备为主旨的框架内，兼顾人文与科技，兼顾本土价值与国际通行价值，兼顾古今一致的经典性目标和 21 世纪新兴的素质与技能目标，因此不仅能够衡量学生各项指标的“增值”，还便于比较不同大学的侧重，以及衡量特定大学提供的通识教育是否存在“跑偏”的问题。

基于“文质-知行”的框架，我们为“复旦通识教育学生调查工具”中测量通识教育效果的量表设置了 19 个题项分别归属于“经典体悟”“跨学科视野”“品识力”和“践行力”，对每个题项询问学生自我评价和入学时相比的提升或减退程度。该量表的信度、效度将在后文做统计数据检验。

五、量表的信度、效度检验

问卷形成初稿后，我们邀请了 5 名在读本科生做了认知访谈，以确认题干表述是否清晰、记忆提取是否有效、测量内容是否适用等。经过几次修订，问卷表述得以优化。在问卷包括的所有量表中，通识教育效果量表是本研究的重点，也是最结构化、适用于信度和结构效度检验的量表，于是我们针对问卷的这一部分做了信度、效度分析。

1. 样本

调查以网络问卷形式通过助教在所有本学期选修了通识核心课程的学生范围内发放。因为需要用统计方法检验结构效度的是通识教育效果量表，所以排除学习经历较短的一年级学生。由于调查时间为春季学期末，在四年级学生中获得的样本很少，相对偏误较大，最后采用了二、三年级样本，其中二年级为主体，有效问卷共 924 份。样本描述见表 2，样本的学科专业大类和性别代表性较好。

表2 样本描述

类别	项目数	样本数
性别	男	311
	女	315
	无文字	216
	社会科学	198
	自然科学	259
专业类别	工程技术类	168
	医学类	130
	其他	258
年级	大二	198
	总计	626

2. 信度检验

首先使用 IBM SPSS20.0 对“经典体悟”“跨学科视野”“品识力”“践行力”指标各自的内部信度分别做了检验。由表 3 可见，4 个指标的克隆巴赫系数均高于 0.8，达到了很好的水平，对于全部 19 题的整体信度检验，克隆巴赫系数达到 0.951，可以说，整体信度和分量表信度都很好，且题量适中。

表3 通识教育效果指标的内部信度

指标	克隆巴赫系数	样本数	信度值
经典体悟	0.874	324	0.874
跨学科视野	0.847	324	0.847
品识力	0.815	324	0.815
践行力	0.885	324	0.885
全体指标	0.951	324	0.951

3. 结构效度检验

我们使用理论建构了 4 个指标及其下 19 题来测量学生自我评价的整体通识教育效果水平，如能验证数据的关联结构与理论设计一致，则说明问卷的结构效度可靠。本研究使用验证性因素分析来实施拟合（SPSS AMOS 17.0），参数估计采用最大似然法。

整体拟合结果见表 4，F 检验 p 值小于 0.001。拟合结果：NFI 为 0.929、CFI 为 0.941，均大于 0.9，说明模型较虚无模型改善程度较好；RMSEA 为 0.069，小于 0.08，说明不受样本数与模型复杂度影响下理论模型与饱和模型的差距较理想。综合各项指标可以说模型设计达到了较好的拟合。

表4 模型拟合结果

指标	卡方	卡方/自由度	RMSEA	NFI
模型	213.148	4.067	0.069	0.929
CFI	0.941		0.069	0.941
TLI	0.941		0.069	0.941

表5 验证性因素分析的标准化解荷列表

题项	经典体悟	跨学科视野
题01 我对自己所学专业的认识是肤浅的	0.75***	
题02 我对所学专业的发展前景感到迷茫	0.72***	
题03 我对所学专业的发展前景感到乐观	0.81***	
题04 我对所学专业的发展前景感到悲观	0.78***	
题05 我对所学专业的发展前景感到不确定	0.76***	
题06 我对所学专业的发展前景感到好奇	0.74***	
题07 我对所学专业的发展前景感到厌倦	0.73***	
题08 我对所学专业的发展前景感到兴奋	0.71***	
题09 我对所学专业的发展前景感到恐惧	0.70***	
题10 我对所学专业的发展前景感到希望	0.69***	
题11 我对所学专业的发展前景感到失望	0.68***	
题12 我对所学专业的发展前景感到自豪	0.67***	
题13 我对所学专业的发展前景感到羞愧	0.66***	
题14 我对所学专业的发展前景感到骄傲	0.65***	
题15 我对所学专业的发展前景感到自卑	0.64***	
题16 我对所学专业的发展前景感到自信	0.63***	
题17 我对所学专业的发展前景感到自卑	0.62***	
题18 我对所学专业的发展前景感到自信	0.61***	
题19 我对所学专业的发展前景感到自卑	0.60***	

注：***表示p值均小于0.001，即标准化解荷在0.001水平上显著。

通过迭代收敛后,我们得到了标准化的估计参数。图 2 为理论设计的 4 个潜变量(指标)与各自相应可测变量(题项)之间的关系路径图。表 5 列出了每一题项的具体内容和对应指标的标准化载荷系数。

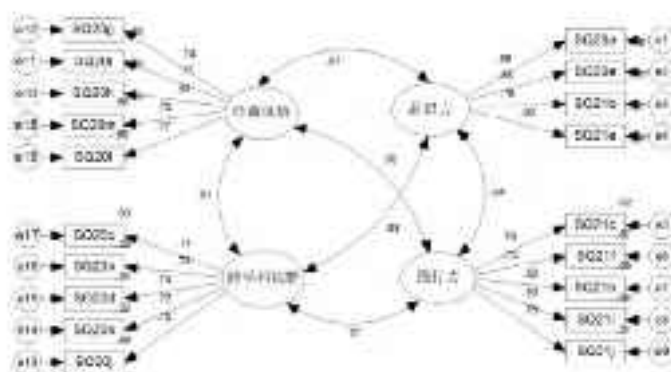


图2 验证性因素分析模型路径图

从表 5 显示 4 个潜变量在 19 个可测变量中 16 个的标准化载荷大于 0.71, 根据结构方程对结构效度的评价原则, 说明理论设计的 16 题能解释量表对应指标的 50%以上; 其余 3 题标准化载荷均大于 0.66, 总体解释力较好。图 2 也显示了 4 项指标的相关系数, 他们均有显著的相关关系, 符合理论假设。其中纵向两组的相关系数比横向两组的相关系数大, 意味着“知”与“行”之间的差别略大于“文”与“质”之间的差别, 即属“文”的“知”与属“质”的“知”关系紧密, 属“文”的“行”与属

再看具体题项的贡献, 对“经典体悟”指标影响最大的是“认识到历史、传统与当下具有很大关联”; 对“跨学科视野”指标影响最大的是“多种多样广博的知识”; 对“品识力”指标影响最大的是“综合运用各种知识思考应对实际问题”; 对“践行力”指标影响最大的是“严密的逻辑推理、理性论证的思维力”和“口头表达自己的思想、与他人沟通的能力”, 均较符合理论预设。经过上述信度和效度验证的通识教育收获量表成为了复旦大学第一轮大规模通识教育学生调查的核心部分。

五、结论

从实践中的问题与需求、调查方法的讨论、理论框架的建构, 到实证数据检验, 本研究跨度较大, 为的是给“复旦大学通识教育学生调查”工具的研制和应用奠定坚实的基础。

在“通识学习效果成为改革瓶颈”的问题被提出后, 本文第二节通过国际主流高等教育质量保障研究综述, 澄清了在重视学习效果而非资源投入的背景下, 为什么学生调查是高等教育质量评估的重要工具, 为什么使用学生问卷的方式是有效的, 为什么采取“增值”评价理念及其提问方式具有先进性等方法问题。

本文创建了由“文质-知行”构成的鉴别通识教育目标(或效果)的框架, 以及确认“经典体悟”“跨学科视野”“品识力”“践行力”4 项指标和内容。通识教育的目标指向健全的人格和全面的能力与素养, 正如对健全人格“全面的能力与素养”, 在不同的教育哲学中会得到不同的表述, 通识教育目标的框架一定不是唯一的。本研究提出的“文质-知行”框架具有以下特色: (1) 基于中国经典教育思想。(2) 具有鲜明的系统整合性与完备性, 内容兼顾古典与现代、人文与科学, 并且借助复旦首任校长马相伯先生的创见使古典理念的表述能够适应 21 世纪新兴的教育需求。(3) 不仅指出哪些方面是通识教育成果的标志, 衡量学生各项指标的“增值”, 也便于比较不同风格、不同侧重的通识教育, 可用于院校间的多元比较。(4) 兼顾本土价值与国际通行价值,

具有跨文化的适用性。(5)比美国、日本等既有指标体系更全面、均衡。(6)理论框架在实践中可操作,可进行量化统计分析。(7)问卷量表信度、效度都表现很好,优于同类研究。

本工具最大的局限性在于通识教育的效果本质上是潜在、弥散在各种认知与非认知能力之中的。出于当下改革需求而设计的在读大学生的自我评价问卷只能是阶段性效果的反映,长期来看,校友调查可能发挥更大的作用。就在校学生调查而论,我们也认识到所有问卷调查共通的问题,即非认知性测量容易受到社会称许性影响,今后会考虑引入社会称许量表以纠正这种偏误。有条件的话还可补充认知性的直接测试,使某些通识学习效果得到更客观的评价。同时,该量表题项的具体表述在今后的应用中还将不断优化。

(本文选自《复旦教育论坛》2016 年第 14 卷第 1 期)

作者简介:陆一,1985 年生,女,上海人,教育学博士,复旦大学高等教育研究所助理研究员,复旦大学通识核心课程委员会研究室主任,主要从事科技拔尖人才培养、通识教育、现代大学治理研究。

注释

- ① 本文篇幅所限对“文质-知行”框架的设计理念仅作最简要介绍,作为脱胎于中国古典教育思想的现代教育目标,作者将另外撰文展开详细的理论论证。
- ② 一套指标是否侧重某一方面并不能仅看表格行数,需要分析其内容,例如“跨学科视野”中广博的知识虽然在表格中只占一行,但可能包括大量内容,第二行各种学习能力也是如此。
- ③ 严格意义上,解决问题是多元能力,其中综合运用各种知识思考复杂的问题可归入品识力,而操作解决问题则可归入践行力。
- ④ 包括东京大学在内,上文所有评价均是针对各套通识教育测量指标的设计,而不是针对大学实施的通识教育而言。
- ⑤ 整个调查还包括学生个人背景信息、个人学习风格量表、某一课程评价量表、通识课程教与学行为量表、通识与专业课程态度与期待量表等。调查预计自复旦大学通识核心课程第二轮改革开始隔年周期性实施。由此,我们将从学生个人、教师教学、通识课程体系设置与管理等多角度考察影响通识学习效果的因素,评价不同课程的实际影响等,还将使用面板数据揭示通识教育改革带来的教学过程与效果的变化。其他题项设计及相关调查发现将在后续研究中分专题展开。

参考文献

- [1] BOYER E L. College: The undergraduate experience[J]. America, 1987: 110.
- [2] FRODIN R. Very Simple But Thorough going [G]// The College of The University of Chicago And F. Champion Ward (Ed.). The Idea And Practice Of General Education: An Account Of The College Of The University Of Chicago. Chicago: The University Of Chicago Press, 1950: 25-99.
- [3] SHAVELSON R. A Brief History of Student Learning Assessment: How We Got Where We Are and a Proposal for Where to Go Next. Washington DC: Association of American Colleges and Universities, 2007.
- [4] TAYLOR T. A Value-Added Student Assessment Model, Northeast Missouri State University. [J]. Economics of Education Review, 1985, 10 (3): 190-202.
- [5] ASTIN A W. Achieving academic excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education [J]. San Francisco: Jossey-Bass, 1985: 23.
- [6] OECD. The Assessment of Higher Education Learning Outcomes [EB/OL]. [2015-07-11].<http://www.oecd.org/edu/imhe/theassessment-of-higher-education-learning-outcomes.htm>.

- [7] HARVEY L, GREEN D. Defining quality [J]. Assessment & evaluation in higher education, 1993, 18 (1) : 9-34.
- [8] ASTIN A W. Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education [M]. Rowman & Littlefield Publishers, 2012.
- [9] KLEIN S, BENJAMIN R, SHAVELSON R, et al. The Collegiate Learning Assessment Facts and Fantasies [J]. Evaluation Review, 2007, 31 (5) : 415-439.
- [10] 周廷勇, 杜瑞军, 张歌雨. 美国大学生学习成果标准化评估工具的分析研究[J]. 复旦教育论坛, 2014, 12 (5) : 84-90.
- [11] KUH G D. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement [J]. Change: The Magazine of Higher Learning, 2001, 33 (3) : 10-17.
- [12] Indiana University. NSSE Annual Results 2014 [EB/OL]. [2015-07-11]. [http : //nsse.indiana.edu/html/annual_results.cfm](http://nsse.indiana.edu/html/annual_results.cfm).
- [13] Indiana University. About NSSE [EB/OL]. [2015-07-11]. [http: //nsse.indiana.edu/html/about.cfm](http://nsse.indiana.edu/html/about.cfm).
- [14] University of California - Berkeley. Student Experience in the Research University (SERU) [EB/OL]. [2015-07-11]. [http: //www.cshe.berkeley.edu/SERU](http://www.cshe.berkeley.edu/SERU).
- [15] 程明明, 常桐善, 黄海涛. 美国加州大学本科生就读经验调查项目解析[J]. 清华大学教育研究, 2009, 6 (30) : 95-103.
- [16] Australian Council for Educational Research. Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) [EB/OL]. [2015-07-11]. [http: //ausse.acer.edu.au/](http://ausse.acer.edu.au/).
- [17] 刘海燕. 美国高等教育增值评价模式的兴起与应用[J]. 高等教育研究, 2012 (5) : 96-101.
- [18] 曾德军. 大学通识教育课程设计与评价体系的研究[D]. 武汉大学, 2004.
- [19] 冯惠敏, 黄明东, 左甜. 大学通识教育教学质量评价体系及指标设计[J]. 教育研究, 2013 (11) : 61-67.
- [20] 钟晨. 华中师范大学通识教育实施效果的调查研究[D]. 华中师范大学, 2012.
- [21] 李曼丽, 张羽, 欧阳珏. 大学生通识教育课程实施效果评价研究[J]. 教育发展研究, 2014 (13) : 37-43.
- [22] 余凯. 关于我国大学通识教育的调查与分析[J]. 现代大学教育, 2003 (1) : 87-91.
- [23] 陈小红. 汕头大学学生通识教育的调查及分析[J]. 汕头大学学报: 人文社会科学版, 2005, 21 (4) : 70-73.
- [24] 陈向明, 等. 大学通识教育模式的探索——以北京大学元培计划为例[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008.
- [25] 胡莉芳, 王亚敏. 理念和行为的矛盾与思考——基于某研究型大学师生通识教育观念调查的研究 [J]. 现代大学教育, 2010 (1) : 8-12.
- [26] 吕林海, 汪霞. 我国研究型大学通识课程实施的学生满意度调研[J]. 江苏高教, 2012 (3) : 66-69.
- [27] 钟贞山, 孙梦遥. “经典名著”融入大学通识课程的理性审视——基于 N 大学的实证 调查 [J]. 复旦教育 论坛 , 2013 (4) : 33-37.
- [28] 马相伯, 朱维铮. 震旦学院章程[G]// 马相伯集, 1996: 41.
- [29] AAC&U.Essential Learning Outcomes [EB/OL]. [2015-07-11]. <http://www.aacu.org/leap/essential-learning-outcomes>.
- [30] Indiana University. NSSE Data User's Guide (since 2013) [EB/OL]. [2015-07-11]. [http : //nsse.indiana.edu/html/data_users_guide.cfm](http://nsse.indiana.edu/html/data_users_guide.cfm).
- [31] Higher Education Research Institute. 2009-2010 college senior survey [R]. UCLA Graduate school of education and information studies, 2010.

[32] 东京大学. 教 教育の 成度についての [EB/OL]. (2015-06-26) [2015-07-11]. <http://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/about/assessment/deguchi14.pdf>.

[33] 陆一. 21 世纪日本大学通识教育再出发: 东京大学与京都大学两种模式的比较 [J]. 北京大学教育评论, 2015 (1) : 166- 178.

大学通识教育实践操作教学课程效果评估研究

朱海龙 王云魁

摘 要: 当前,教学方法单一,大学生参与度不高,教学评估方法粗糙等,成为提升通识教育课程质量的最大障碍。文章以广东外语外贸大学为例,对实践操作教学法植入通识教育课程教学后的质量进行评估,发现“实操”法的运用能够使通识教育课程教学质量获得有效的提升。

关键词: 实践操作教学; 大学; 通识教育; 效果评估

近些年来,通识教育作为完善大学生知识结构,提升文明素养的有效途径而广受关注,研究成果层出不穷,但多集中在通识教育与专业教育素质教育以及自身学科定位等内关系的宏观方面,鲜有教学方法的微观研究,实践操作在通识教育过程中的植入运用更是无从提及。有鉴于此,本文以广东外语外贸大学为实例,通过实验研究探索#实践操作教学法\$的植入对于提升通识教育有效性的积极意义。

一、通识教育课程教学运用实践操作法的意义

在我国,通识教育的开展已经取得了诸多成果,大学生对通识教育的认可程度也有所提升,高校对通识教育的重视程度与日俱增,然而,不容否认的是,教学方法单一,师生互动不足,学生实践操作缺失,评估方法单一等弊病也挥之不去。应力主从教学方法上积极突破,彰显教学过程中大学生的主体性,教师为他们创设“接地气”的课堂环境,让大学生通过实践操作体验教学内容,以此强化他们的认知水平,提高他们的学习兴趣,让通识教育真正成为大学生成长成才的文化土壤。为此,本文课题组成员在讲授通识教育课程中大胆革新教学方法,积极引入实践操作的理念,从众多“实操”方法中筛选出诸如角色扮演、情景模拟、小组辩论等方法,历时一年对 4 门通识课程 650 名大学生进行教学改革实验,取得了些许的成果。

二、实践操作法应用于通识课程教学的效果评估实验

(一) 实验假设及对象

实践操作方法植入课堂教学后的效果评估经由实验研究予以求证,假设教学方法改革后的班级教学效果优于未改革班级!实验选取 4 门通识课程,共计 8 个班 650 名大学生为研究对象,其中以 2 门课程 4 个班的学生 330 人设为实验组,其中男生 100 人,女生 230 人,另外 2 门课程 4 个班的学生 320 人设为对照组,男生 120 人,女生 200 人发放问卷 650 份,回收有效问卷 617 份,有效率为 94.9。

(二) 测量工具及信度效度检验

本研究采用自编问卷进行教学效果评估,正式问卷包括批判力、灵敏性、参与度、表达力、统筹力、满意度 6 个维度 30 道题目,采取课堂随机整群抽样方式完成测量,以李克特 5 级量表作答,用 SPSS16.0 进行问卷统计分析。在信度上,采用克龙巴赫(Cronbach's Alpha)系数和斯皮尔曼·布朗(Spear Brown)分半信度检测所有题目的内部一致性,检验后发现 Alpha 系数为 0.912,分半信度为 0.813,说明问卷具有很好的信度。本研究主要从量表总分与各个因素之间的相关系数方面考察问卷的结构效度,

各维度间相关在小于 0.01 水平上差异显著,也证明了本问卷具备了良好的结构效度。

(三) 正式施测

1. 教学效果的总体状况!在已知信度%效度良好的基础上对实践操作方法植入后的教学效果作描述统计,发现 6 个维度上 M 得分 4.254、4.183、4.130、4.026、3.910、3.783,从高到低的顺序依次是满意度、灵敏性、统筹力、表达力、参与度和批判力。

2. 实验组与对照组的教学效果评估。在对实验组和对照组进行独立样本 T 检验后可知,经过实践操作教学方法的植入,实验组教学效果优于对照组,同时,实验组在 6 个维度上的得分均高于对照组,如表 1、表 2 所示。

表 1 独立样本 T 检验

	t	Sig.(2-tailed)
实验组	0.216	.819
对照组	0.971	.329

表 2 实验组与对照组的得分状况

	维度	实验组	对照组	实验组	对照组
批判力	实验组	381	3.878	4.484	4.418
	对照组	380	3.897	4.480	4.418
参与度	实验组	380	3.880	4.480	4.418
	对照组	380	3.874	4.487	4.418
表达力	实验组	380	4.277	4.481	4.418
	对照组	380	4.221	4.482	4.418
灵敏性	实验组	380	4.115	4.481	4.418
	对照组	380	4.062	4.482	4.418
统筹力	实验组	380	4.034	4.480	4.418
	对照组	381	3.994	4.480	4.418
满意度	实验组	380	4.181	4.487	4.418
	对照组	380	4.004	4.482	4.418

三、“实践操作”教学效果评估分析

(一) 教学效果明显提升

由实验可知,经过为期一学年的实践操作教学法的植入运用,实验组教学效果提升较快,从 M 平均分可判断,最高分是 4.254,最低分是 3.783,6 个维度由高到低的顺序是满意度、灵敏性、统筹力、表达力、参与度和批判力,说明实验组大学生对教学效果满意度的提升最快,批判力提升最慢不难发现,相比于以前通识教育授课过程中教师+学生的单一教学模式,由于引入了能够调动大学生参与热情的角色扮演、情景模拟、小组讨论等方法,让他们的情绪体验得以释放,激发了融入课堂的学习动机,尤其是情感因素的介入,使课堂教学有了鲜活的生命,原先单一的教学模式逐步转化为教师学生情景的稳定互通模型,促使教学效果从满意度、灵敏性、统筹力、表达力、参与度和批判力各方面均得到提升,其中满意度提升最快也就不难理解了,而批判力提升最慢也说明“实操式”教学方法的改进还可以向升华批判力方向着力。

男女生对教学效果的感知同异并存实验组的数据表明,男女大学生对教学效果的具体感知并不完全一致,T 检验中参与度和灵敏性的 P 值均小于 0.05,满意度、统筹力、表达力、批判力的 P 值均大于 0.05,说明实验组男女大学生除在参与度和灵敏性 2 个维度上存在感知的明显差异外,其余 4 个维度均不存在显著差异,说明实践操作方法引入通识教育后使男女大学生在满意度、言语表达能力、规划统筹力和批判能力的提升上感知非常明显,但在参与度和灵敏性的感知上存在差异,可能的原因是由性别和思维模式的不同引起,并不能否认实操方法的优越性,但可以作为进一步深入研究的方向。

(三) 实验组教学效果优于对照组

实验组和对照组的教学效果存在显著差异,说明经过实践操作教学方法的植入,实验组对教学效果的总体评价优于对照组,除此之外,根据 M 值可以判断,实验组中参与度、满意度、表达力、统筹力、批判力和灵敏性 6 个维度的得分也高于对照组,由此证明实践操作教学法成功激发出了大学生在通识教育课堂中的学习兴趣和热情,参与度提

高明显, 满意度提升, 言语表达和情境统合能力以及对信息的敏感性都有了较大提升, 没有进行教学方法改革的对照组班级在诸多方面落后于实验组, 实践操作方法在通识教育中的优越性显而易见。

目前, 国内学者对通识教育的研究仅集中在课程内容%性质%结构%内外环境的支撑等层面, 鲜有对实践教学方法的深入研究, 大学生作为教育另一主体的地位没有得到充分尊重, 他们如何体验教学内容, 如何参与课堂教学, 又如何把自身的情感融入课堂教学等一系列问题的研究也不充分, 通识教育的课堂中依然充斥着#专业化教育的功利性。于此背景下, 教师必然难有引入实践教学的强烈意愿, 哈贝马斯笔下的“主体性”在通识教育的课堂上也就难觅踪影了。所以, 要提升教学效果, 得到大学生的高度认同, 激发他们的参与热情, 实践操作教学方法就只能加强, 而非漠视。

教学效果评估一直以来都是反馈%提升教学质量的法宝, 国家层面有每四年一次的本科院校教学评估, 各高校也有自己的评估体系。不容否认的是, 高校的评估体系和方法高度相似, 绝大多数是以学生评教师%教师自评相结合、学校督导的模式进行, 方法多以定性方式为主, 缺乏实验评估数据的科学支持, 教师很难从文本式的教学评估中感受到通识教育的具体进步, 缺失细化维度的评估反馈给校方的是雾里看花的结论!为此, 有必要细化高校通识教育的量化评估, 尤其是实证分析数据, 统计处理, 由量化评估揭示教学效果改善的具体维度, 向教师、大学生和学校展示一个清晰而具体的教学效果全貌, 以此推动通识教育质量的持续提升。

(本文选自《黑龙江教育(高教研究与评估)》2015 年第 6 期)

作者简介: 朱海龙(1977"), 男, 新疆塔城人, 广东外语外贸大学外国文学文化研究中心在读博士研究生, 广东外语外贸大学副教授, 主要从事道德心理学与文化心理学研究!基金项目: 2013 年度广东外语外贸大学校级教改研究项目“'实操'在通识教育课程中的植入运用”

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 教师教育课程标准(试行)[S]. 2001.
- [2] [美]杜威; 傅传统译. 确定性寻求""关于知行关系的研究[M]. 上海: 上海人民出版社, 2005: 154.
- [3] 鲁洁. 通识教育与人格陶冶的教育研究[J]. 教育研究, 1997, (4).
- [4] 张慧洁, 孙中清. 我国大学通识教育研究综述[J]. 高等教育研究, 2009, (5).
- [5] 乐毅. 90 年代以来我国通识教育研究的缺憾与偏颇[J]. 现代大学教育, 2007, (3). 51

关于哲学通识教育效果”问题及改进对策的调查研究

南京大学哲学通识教育课题组

摘要：关于哲学通识教育的效果、问题及改进对策的调查和分析表明，当前哲学通识教育在课程体系、教材体系、教学方式等方面还存在着相应的问题，大学生对于哲学通识教育也有着新的认知和期待。首先，当前哲学通识教育的课程体系设计还不能很好地满足大学生对于哲学学习的需求，大学生需要更加完备的、非专业化的哲学通识教育；其次，为了更好地满足大学生对于哲学学习的需求，建立与哲学类通识课程相配套的网上共享资源平台已是当务之急，同时也应该加快建设专业性与趣味性相结合的哲学通识读本的进程；最后，大多数大学生并不满足于传统的教学模式，他们希望在哲学通识教育中积极推进“翻转课堂”和“慕课”这类新型教学方式的建设，这样的改革将有利于增强哲学通识教育的效果，也更贴合当前大学生的学习习惯。

关键词：哲学通识教育；大学生；问卷调查

大学通识教育是提高大学人才培养能力、提升人的全面发展能力的重要手段。《中华人民共和国国民经济和社会发展的第十三个五年规划纲要》中明确提出“推进教育现代化”的目标，并首次提出在高等教育阶段实行“通识教育和专业教育相结合的培养制度”，为进一步发展通识教育指明了方向。作为大学通识教育的重要组成部分，哲学通识教育在学生的成人成才过程中发挥着无法替代的基础地位与核心作用。由于特定的历史和社会原因，我国的哲学通识教育起步较晚，与国外一流大学相比，我国在哲学通识教育的建设上还存在巨大差距。在此背景下如何准确把握当前大学生对于哲学通识教育的认知和期待，并有针对性地建设哲学通识教育体系，已成为我国通识教育发展的当务之急。有鉴于此，本课题组在某校开展了一次有关哲学通识教育的全面调查。通过大量问卷的发放和回收分析，课题组发现我国当前哲学通识教育在课程体系、教材体系、教学方式等方面还存在一定的缺陷和不足之处，进而根据最终数据与文献资料提出一些有针对性的改进措施。

一、调查方法与步骤

课题组所关注的核心问题是我国当前哲学通识教育的效果、缺陷及改进措施，其关键在于如何准确把握当代大学生对哲学通识课程的认知和期待，而科学的实证调查是实现这一目标的基础。“根据‘想当然或不合实际的报告来决定对策，那是危险的。科学的实证调查，乃非常之必需。’为了切实了解情况，课题组采取大规模问卷调查的方法完成资料收集工作，以某校所有选修了哲学类通识课程的本科学生为调查对象，力图全面直观地了解当前哲学通识教育的施行情况，进而通过对调查数据的分析，提炼共性问题，提出改进建议’

为了做好本次调查，课题组首先检索、研究了以往学界针对相关问题的调查研究成果，以此作为本次调查问卷设计的基础和参照。在具体的问卷设计上，课题组充分考虑被调查者的实际情况，避免问题过多、过难、过细，避免引发被调查者的误解和顾虑，影响调查顺利进行和实际质量。在与调查对象进行自然、随机交谈、了解被调查者基本情况之后，课题组设计了调查问卷的初稿，随后在小范围学生中对问卷初稿进行了试用性考察，并根据反馈对问卷的格式版面与问题设置进行了相应的修改，最终形成问卷的定稿。

问卷共设有 25 个问题, 在内容上主要集中于哲学通识教育的课程设置、教材体系与教学方式等几个方面。在问题形式上, 根据问题内容的具体差别, 灵活选取了填空式、是否式和选择式的形式。同时为了集中同类问题, 缩短问卷篇幅, 部分题目采取了矩阵式的形式。问卷的集中发放与回收均由课题组成员完成。最终课题组实际发放问卷 1500 份, 回收有效问卷 1291 份, 有效回收率 68.1%。问卷样本科学覆盖了不同学科、不同年级、不同性别、其中, 文科 537 份、理科 499 份、医科 42 份、工科 213 份, 男女生比例分别为 52.1%与 47.9%。

在问卷回收完成之后, 课题组成员首先对回收的问卷进行分类编码工作, 其后利用 SPSS 分析软件对获得的数据分别进行了单变量的统计描述和双变量的交互分析统计。最后课题组结合相关文献资料在集体讨论的基础上对统计结果展开了样本描述和数据解释得出最终结论与分析报告。

二、调查结果与分析

哲学通识教育在通识教育的体系中占据着重要的位置, 其在人才培养以及大学生人格的健全等方面有着重要而独特的作用。然而调查显示, 一半以上的学生对哲学通识教育还缺乏明确认知。68%的学生对于哲学通识教育有着不同程度的了解, 但其中大多数都只是了解一点, 没有比较清晰的认识, 这样的大学生占到了总体的 52.8%。尽管对于哲学通识教育还不是特别了解, 但在最初选择哲学类通识课程的理由上 63.%的学生还是基于自己的兴趣所在。因此, 大多数大学生对于哲学类通识课程实际上有着比较浓厚的兴趣。对于哲学学习也有着非功利性的目的, 注重对于自身哲学素养的培养。

在大学生希望通过哲学类通识课程获得何种哲学训练的问题上, 分别有 69.5%、68.5%、59.7%的大学生选择了思维的训练、更好的认识世界和自身、智慧的启迪这三个选项。不难看出, 对于大多数大学生而言, 他们最希望通过哲学通识教育获得思维的训练, 以实现思维方式的转变和智慧的启迪, 由此更好地认识自身和这个世界, 而并非一些知识性的积累或者学习直接的方法论。

大学生对于通过哲学通识教育来提高自身相应的素质有着比较明确的认识和较为强烈的期待。与此同时, 虽然有 64.1%的学生认为当前的哲学类通识课程在一定程度上满足了他们对于哲学学习的“需求”但认为完全满足其需求的学生仅占 13.3%。对于相当大部分大学生来说, 当前的哲学类通识课程只能勉强满足他们的需求。另外还有 18%的学生认为现有的哲学类通识课程不能满足他们的需求。而在哈佛大学 2009 版的八大类通识课程之中, 哲学类课程遍布各类课程之中, 是人文领域课程的主体, 占课程总数近三分之二; 在社会科学和艺术领域也占到课程总数的 10%以上。需要指出的是, 以上分析仅是针对在课程名或课程简介中明确提到与哲学各领域密切相关的课程所做的“如果考虑到有些哲学内容没有反映在网络简介中, 通识课程的哲学比重恐怕还会更高。由此可见, 哲学通识教育的现行课程体系设置实际上还不能很好地满足大学生在哲学学习方面的需要。这也就要求哲学通识教育应当进一步在数量和内容上扩充哲学类通识课程, 为学生提供更加充足的课程资源和更加完备的课程体系。

大学生认为在哲学通识教育中需要增加哪些方面的内容, 是课程体系进行进一步建设和优化的重要参考依据。调查发现 60.5%的学生认为需要在目前的哲学类通识课程中增加与逻辑学相关的内容, 而逻辑学正是与人的思维紧密联系的学科。希望增加伦理学方面内容的大学生达到了 43.2%, 希望增加中国哲学、西方哲学、科技哲学等方面内容的学生人数分别占 30.2%、33.9%、33%。而出乎意料的是仅有 5.6%的学生认为需要增加马克思主义哲学方面的内容。基于大学生在马克思主义哲学与其他哲学二级学科的选择上形成的巨大反差, 我们发现当前大学生对于马克思主义哲学还存在一定的误解和抵

触,这主要是由中学阶段以知识点传授为中心的哲学教学方式造成的,使得学生不能充分领会马克思主义哲学的方法论实质。因此哲学通识教育的进一步建设应当加强对于学生的引导“培养其形成对马克思主义哲学的正确认知”从而更好地发挥马克思主义哲学在人才培养方面的积极作用。

哲学通识教育更多地是面向非哲学专业的大学生,它更加注重培养学生“认识世界、学会做人”的能力,致力于引导学生获得哲学智慧的启迪,而哲学专业教育则主要是以专业知识的传授为主导目标。正确区分通识教育和专业教育,是哲学通识教育发展的必然要求。通过调查发现,29.4%的学生认为现存的哲学类通识课程存在着过度专业化的问题。因此,在哲学通识课程体系的建设中还需要进一步明确哲学通识教育和哲学专业教育的不同,并立足于学生的意愿,对课程内容进行适当调整和改进,尽量在课堂上少使用晦涩的哲学专业术语,以适应非哲学专业学生的学习,积极培养学生的哲学素养,拓宽学生的理论视野。在哲学通识课程的内容设计上,大部分学生认为应当包括“当前热点问题分析”(63.4%)、“国外文化与思潮”(61.3%)、“中国传统文化”(57%)等方面的内容。因此,哲学类通识课程应结合学生的兴趣和专业背景,将哲学理论与现实问题结合起来,将国内外文化中的哲学思想以一种非哲学化的形式传递给学生。这恰恰也是学生所希望的哲学通识教育模式。

课程体系的优化设置,可以使哲学通识教育从内容设计上更好地满足大学生的学习需求,也更有利于增强哲学通识教育的教学效果。而教材体系的建设则对于大学生的自主学习和学习效果的加强有着重要的影响。它可以帮助学生在哲学通识教育的课堂之外进行相应的阅读和知识扩充。通过调查发现,网上共享资源是大学生比较青睐的一种课外学习和补充的方式,61.2%的大学生希望能建立网上共享资源平台。还有17.4%的学生认为非常有必要建设网上共享资源。由此可见,接近80%的学生对于网上共享资源平台建设有着强烈而迫切的愿望,建设与相应哲学类通识课程相配套的网上共享资源平台,已成为当前哲学通识教材体系建设的一项重要任务。此外,经过调查发现31.3%的学生认为哲学类通识课程需要配套相应的教材。还有3.5%的学生认为非常需要配套教材。由此可以发现,虽然大部分学生对于配套教材的需求并不像对于建设网上共享资源平台那样强烈,但也存在较高的呼声。

前面提到大学生需要的哲学通识教育是非专业化的,其目的在于为不同专业背景的学生提供哲学素养的训练,因此其教学内容将不同于哲学专业的内容。而针对学生在配套教材上是否也需要不同于哲学专业的学生所使用教材的问题上,通过调查发现,绝大多数学生需要的是专业性与趣味性相结合的教材,达到总人数的73.5%。另外有20.6%的学生需要通俗类的教材,而仅有5.9%的学生需要专业类的教材。可以看出,对于非哲学专业的学生来说,他们倾向于选择通俗易懂且兼顾趣味性的教材,而非哲学专业学生所用的教材。因此,在哲学通识教育的教材体系建设中,同样不应该忽视哲学通识教育和哲学专业教育的区别,进而大力推进哲学通识教育非专业化教材的建设。

课程的授课方式决定了老师与学生在课堂中所处的关系,同时对于哲学通识教育的实际效果也有着重要的影响。通过这次调查,我们发现当前哲学通识教育的授课方式还存在着一定的缺陷,42.5%的学生认为目前哲学类通识课程存在着单调灌输的问题,还有26.4%的学生认为在哲学类通识课程中缺乏课堂互动;认为课程内容无聊的学生占总人数的34.9%,而认为考核方式不合适和存在其他问题的学生分别占14.9%和21.5%。这些问题反映了大学生认为现行的教学方式已经不再适合他们的学习要求和学习习惯。59.9%的学生认为课堂上需要进行相应的互动或讨论。另外还有8.5%的学生认为非常需要课堂互动或讨论。由此可见,当前学生已经不再满足课堂上被动接受的传统教学方式,而是更希望能够通过互动使自身参与到课堂教学的过程中去,并且能和老师、同学进行

直接的思想交流。“教学实践表明,研究性、探究式、互动式的新型教学组织形式有利于激发大学生的学习主体性,锻炼他们的思维能力,培养他们的批判精神,是一种符合哲学通识教育本性的教学组织形式。

从大学生对于当前哲学通识教育教学方式的看法中,我们可以发现,以知识点的灌输为目的的传统教学组织形式使大学生处于一种被动的状态,同时造成了当前哲学类通识课程对于部分学生来说显得单调乏味的问题。而大学生实际上更希望能够真正成为自主学习的主体,这也就需要一种不同于传统教学模式的新型教学组织形式。由此来激发大学生的学习主体性,锻炼他们的思维能力,培养他们的批判精神。

而“翻转课堂”教学(Flipped Class)以及“慕课”(MOOC)就是目前处于发展中的两种不同于传统教学方式的新型教学组织形式。“翻转课堂”教学要求教师将教学内容中最基础、最核心的知识要素制作成模块化、专题化的数字资源,学生预先进行自主学习,教师将时间与精力用于释疑解惑、深度研讨、组织团队学习或其他教学活动。而“慕课”通俗地来说就是大规模的网络开放课程,是以网络为基础平台的开放式教学模式。

但这次的调查结果显示 55.2% 的学生对于“翻转课堂”这种新型的教学方式并不了解,38.5% 的学生对“翻转课堂”只是了解一点,而非常了解“翻转课堂”的学生仅占 3.9%。总体来说,大学生对于“翻转课堂”的了解程度仍处于较低的层次。但是相反的,有 50.7% 的学生认为学校需要进行“翻转课堂”这样的教学方式改革,另外还有 5.9% 的学生认为非常需要进行此项改革。由此可见,当前大学生亟需一种不同于传统教学模式的新型教学方式。而“翻转课堂”的教学方式可以使学生预先对教学核心内容进行自主学习,教师在课堂上有更多的时间与精力因材施教、提高课堂教学效果,这样的教学方式也更符合学生的需求与期待。

与此同时,通过调查发现,42.8% 的学生对“慕课”这种教学方式也并不了解,40.8% 的学生对“慕课”只是了解一点。而非常了解“慕课”的学生则仅占 10.5%。整体来说。多数学生对“慕课”这种教学方式也并不是十分了解。但相比较于“翻转课堂”,学生对于“慕课”的了解程度要稍高一点。同时 50.2% 的学生认为学校需要进行“慕课”这样的教学方式改革。另外还有 11.1% 的学生认为非常需要进行这样的改革。因此,结合学生对于“翻转课堂”的态度,我们可以发现,事实上大多数学生希望对传统的教学模式进行改革。他们期待着一种新型教学模式的出现,他们也更愿意接受一种生动的、翻转形式的哲学通识教育。因此,在哲学通识教育的建设中,也就需要进一步推进“翻转课堂”和“慕课”的建设。由此才能更好地满足学生对于新型教学模式的需求,使当前的哲学通识教育更加贴合大学生的学习习惯。更好地发挥哲学通识教育在人才培养,教会学生“认识世界、学会做人”方面的独特作用。

三、调查结论与建议

通过对抽样调查资料的统计分析,本研究发现了当前哲学通识教育在课程体系、教材体系以及教学方式等方面所存在的一些问题。同时也了解到大学生对于哲学通识教育的认知和期待,并基于学生的需求、针对哲学通识教育的进一步发展提出相应的对策。由此也就为哲学通识教育的进一步发展提供了相应的参考依据和第一手资料。主要结论如下:

当前哲学通识教育的课程体系设计并不能很好地满足大学生对于哲学学习的需求。同时大多数学生希望通过哲学通识教育得到的是思维的训练,以实现一种思维方式的转变和哲学智慧的启迪,由此更好地认识自身和这个世界,而并不是为了积累一些知识和掌握直接的方法论。而且,大学生所需要的哲学通识教育也不同于哲学专业教育。因此,

从整体而言,在哲学通识教育的课程体系建设中,应该始终重视对学生的思维训练,在课程内容和数量上对哲学类通识课程进行扩充,同时加强各个哲学二级学科在哲学通识教育体系中的协调作用,并结合本校的办学特色和优势、凝聚专业核心力量以及大胆创新,将哲学类通识课程建设成为传统优势与学术前沿相结合、基础性和创新性并行的课程网络。与此同时,立足于学生的意愿,注重对学生进行一种非专业型的哲学素养的培养,拓宽学生的视野。

第二,大学生在哲学通识教育的教材体系建设方面也有着新的认知和需要。大学生对于建立与哲学类通识课程相配套的网上共享资源平台有着强烈的需求,建立与课程配套的网上共享资源已成为当前哲学通识教育教材体系建设中刻不容缓的任务。虽然大学生对于配套教材并没有十分强烈的需求,但也并不抵触。反观国际一流大学,如牛津大学和剑桥大学,可以发现它们所出版的与课程相配套的哲学通识读本在学术研究、人才培养和教育模式创新等方面均产生了不可估量的世界影响。因此,建立相应的哲学类通识读本对于促进我国哲学通识教育的发展来说也是可行的和必须的。至于需要什么样的教材,绝大多数大学生也更倾向于选择比较通俗易懂且兼顾趣味性的教材,而非哲学专业学生所用的教材。

第三,当前的哲学通识教育的授课方式还存在着一定的缺陷,存在着一定程度上单调乏味、缺乏课堂互动等方面的问题。通过调查表明,虽然很多大学生对于“翻转课堂”以及“慕课”这类新型的教学方式并不十分了解,但大部分学生却都认为学校需要进行“翻转课堂”和“慕课”这类教学方式的改革。因此,事实上大多数学生已经并不满足于传统的教学模式。他们期待一种新型教学模式的出现,他们也更愿意接受一种生动的、翻转形式的哲学通识教育。在哲学通识教育的建设中也就需要进一步推进“翻转课堂”和“慕课”的建设,由此才能更好地满足学生对于新型教学模式的需求,使当前的哲学通识教育更加贴合大学生的学习习惯,更好地发挥哲学通识教育在人才培养,教会学生“认识世界、学会做人”方面的独特作用。总之,哲学通识教育需要对传统教学方式进行了改革,并致力于建设一种研究性、探究式、互动式的新型教学组织形式。

(本文选自《中国矿业大学学报》2016年第3期)

参考文献:

- [1]徐琴.哲学在高校通识教育中的地位与作用[J].教学与研究,2014(10):100.
- [2]毛泽东文集:第一卷[M].北京:人民出版社,1993:254.
- [3]风笑天.社会学研究方法[M].北京:中国人民大学出版社,2002.
- [4]孟振华.哈佛大学新版哲学通识教育的特点与有益启示[J].西南民族大学学报(人文社会科学版),2013,34(9):201-204.
- [5]张亮.对大学生哲学素养的调查研究[J].重庆大学学报(社会科学版),2013,19(2):175-176.
- [6]张亮.我们应当提供什么样的哲学通识教育?[J].北京理工大学学报(社会科学版).2013,15(4):156.
- [7]伯格曼,萨姆.翻转课堂与慕课教学:一场正在到来的教育变革[M].宋伟,译.北京:中国青年出版社,2014:04-107.
- [8]汤敏.慕课革命[M].北京:中信出版社,2014:6-7

主 编:郭大成	地 址:北京理工大学中心教学楼 409 室
执行主编:庞海苟	大学素质教育研究会秘书处
本期责编:余 静	邮 编:100081
本期美编:尹莎莎	电 话:010-68918556(兼传真)
邮 箱:cale_2011@163.com	