

内部资料
免费交流

京内资准字0609-L0057号
北京交大印刷厂印刷

中国教育科研参考

2015年 第 2 期
总第(348)期

中国高等教育学会编

2015年1月30日

目 录

- 大四现象：一种学习方式的转型
——清华大学本科教育学情调查报告2013……………文 雯 史静寰 周子矜 (02)
英国高等教育评估中的学生参与机制研究……………胡子祥 (08)
以学生为中心、以项目为驱动力、以结果为导向
——美国伍斯特理工学院本科工程教育模式创新及启示……………李江霞 (13)
构建以学生为中心的本科教育质量评价指标体系
——试析美国“本科教育良好实践指标”手册……………岳小力 张晓鹏 (17)
走向“以学生为中心”的评估模式
——以中国《本科教学质量报告》与美国NSSE为比较对象……………白逸仙 (22)
“以学生为中心”
——牛津大学本科生导师制的一个质量保障因素……………杜智萍 (27)
实践以学生为中心 提升本科教学质量
——“‘以学生为中心’的本科教育变革”国际学术研讨会综述……………吴绍芬 (30)

编者的话：1952年卡尔·罗杰斯首次提出“以学生为中心”的理念，并用其解释一切教育和教学，将其应用到本科教育层面，带来了本科教育基本观念、教学方法和教学管理的系列变革。半个多世纪过去了，“以学生为中心”的理念正在从深层次影响着我国的本科教育教学改革，着眼于学生发展的教学目标，关注学生学习投入的教学过程，促进学生创新意识与创造能力的教学结果，提升教育质量的学生评教活动，等等，本科教育教学改革的开展全面而深入。为此，本刊以“‘以学生为中心’的教育教学改革”为选题，集中选编若干国内外相关文章，供读者参阅。

主 编：王小梅 本期执行主编：范笑仙 责任编辑：聂文静
地 址：北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部
邮 编：100082 电 话：(010) 59893297
电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

大四现象：一种学习方式的转型

——清华大学本科教育学情调查报告2013

文 雯 史静寰 周子矜

一、引言

大学生的发展是一个动态的过程。随着年龄的增长和知识的积累，学生的社会化过程也在不断深化，大学阶段被视为人的社会化发展的重要阶段。大学生的发展也是一个阶段性的过程，有很多关键点和阶段性特征。在西方文化和教育情境下（主要是美国）生成和发展起来的大学生发展理论，对新生、大二学生的关注较多，认为这是大学生发展的两个关键时期：前者的主要任务是适应与高中完全不同的生活秩序和学习规则，后者的主要任务是开始形成独立性和相互依赖性。与关注新生、大二学生学习发展过程和校园支持性资源的研究出发点不同，在国外的研究中，大四学生往往被看作高等教育的“产品”，对他们的研究因此也更关注就业期望、可雇佣能力（employability）和择业行为等“出口”指标，对于大四学生学习过程和学习特质的研究并不多。

近年来国内有一些研究者开始关注大四学生群体的学习状况，并根据凭经验观察到的大四学生课堂出勤率低、学习动力不足等情况提出了大四的“空堂现象”“空巢现象”或“逃课现象”，并尝试着从“严进宽出”的中国大学教育特点、就业压力、考研、推研制度安排等方面去解释大四现象的成因，但是在基于数据的实证研究和学生发展理论的准备上都不足，没有对大四学生的学习发展特征和规律进行深入研究。大四是大学生成长和发展过程中一个不容忽视的阶段。大四是在校本科生的最后阶段，是人完成从青春期向成年早期过渡的重要时期。根据发展心理学的相关理论，青年人在这一时期的认知、社会情绪等方面都面临着转型，譬如形式运算思维达到最高水平，现实主义和实用主义思维开始发展，反思性、相对性和情境化的思维增长等。同时，学生在大四也面临着人生的重大

转折，毕业后无论是进入职场或是继续读研，都要进入人生的新阶段。大四不再是前三年学习的自然延续，甚至不是传统意义上本科学习的终结阶段，而更像是通往下一步发展轨道的过渡期，是学生转向社会人、劳动者或者研究者的过渡期。基于大学生发展特性的转型和对大四功能的重新定位，大四学生的学习和发展也应该相应具有转型期的重要特征。具体而言，大四学生的认知和学习方式有怎样的特点？应该设置哪些教育活动来适应大四学生学习和发展的转型？这些都是十分值得研究的问题。

本研究利用在清华已经进行了五年的“全国大学生学习和发展追踪研究”的数据，结合对清华在校师生的访谈，试图对大四现象进行深度解析：大四现象的具体特征是什么？其背后的教育学意义又是什么？

二、问题的缘起：数据揭示的“大四现象”

（一）清华与国内外顶尖大学相比，高年级学生“学习性投入”较差

“学习性投入”（student engagement）指能促进学生学习与发展的个人与环境之间的有效互动。学习性投入的有效发生取决于三个条件：（1）学生个体自身的因素，比如个体在学业投入上的时间和经历差异以及既有学业基础和学习习惯等；（2）院校对学生学习和发展的制度和资源支持，比如学校提供的学业、经济上的支持和帮助；（3）个体与院校教育实践之间的互动。具体而言，我们用五大可比指标，即学业挑战度、主动合作学习、生师互动、教育经验丰富度和校园环境支持度解释学生个体及群体是怎样受校园环境的影响以及又是怎样反过来影响环境的。

基于已进行五年的“中国大学生学习与发展追踪研究”的调查数据，我们发现，与美国相比，清华低年级学生具有优势的指标在高年级（尤其是大

四年级)逐渐失去优势,低年级存在得分劣势的指标到了高年级(尤其是大四年级)差距逐渐加大(见表1)。换句话说,随着年级的上升,除了校园环境支持度,清华学生在其他有效教育性活动中的投入增长趋势并不明显,学业挑战度甚至呈现出随着年级上升反而降低这一违背教育一般规律的现象。

表1 清华大学与美国顶尖研究型大学在五大可比指标上的比较(2012)

		清华大学		美国顶尖研究型大学		T 值	效应大小
		均值	标准差	均值	标准差		
学业挑战度	低年级	53.10	10.42	53.2	12.8	-0.16	-0.01
	高年级	51.52	11.92	56.0	14.1	-4.79***	-0.34
主动合作学习水平	低年级	44.26	15.93	41.0	16.3	4.08***	0.20
	高年级	46.15	16.98	48.5	17.4	-2.04*	-0.14
生师互动	低年级	24.80	16.70	31.8	17.8	-8.03***	-0.41
	高年级	31.56	17.32	39.6	20.7	-5.86***	-0.42
教育经验丰富度	低年级	37.96	14.36	29.6	13.2	12.90***	0.61
	高年级	43.83	15.68	42.1	17.6	1.47	0.10
校园环境支持度	低年级	67.67	13.61	61.3	18.1	6.86***	0.38
	高年级	68.71	14.83	56.8	19.2	9.25***	0.69

与“985”院校相比,清华大学在五大可比指标上的总体表现优于“985”院校,尤其在学业挑战度、教育经验丰富度、校园环境支持度三个方面显著高出(见表2)。但从年级变化趋势上来看,清华的相对优势主要集中在低年级阶段,对于高年级尤其是大四年级,清华学生在学业挑战度、教育经验丰富度、校园环境支持度指标得分相对于“985”院校的优势逐渐减小,在主动合作学习水平和生师互动指标上反而低于“985”院校。

表2 清华大学与中国“985工程”院校常模在五大可比指标上的比较(2011-2013)

		清华大学		“985工程”院校		T-value	效应大小
		均值	标准差	均值	标准差		
学业挑战度	一年级	51.30	11.30	46.03	11.80	12.66***	0.46
	二年级	51.99	10.24	46.50	11.96	12.36***	0.49
	三年级	50.54	11.36	46.91	12.15	7.45***	0.31
	四年级	48.78	10.63	46.70	12.62	2.85**	0.18
主动合作学习水平	一年级	46.20	15.93	46.29	16.66	-0.15	-0.01
	二年级	48.07	16.17	47.19	16.89	1.39	0.05
	三年级	49.44	16.91	48.21	17.17	1.78	0.07
	四年级	48.48	17.32	49.89	17.37	-1.39	-0.08
生师互动	一年级	23.80	14.96	24.44	18.38	-1.00	-0.04
	二年级	28.65	17.95	26.46	19.29	3.04**	0.12
	三年级	33.09	17.22	29.98	20.16	3.86***	0.17
	四年级	35.11	17.59	35.94	20.65	-0.69	-0.04
教育经验丰富度	一年级	36.17	12.35	35.18	13.60	2.05*	0.08
	二年级	43.00	13.53	38.86	14.97	7.34***	0.29
	三年级	45.34	14.93	40.63	15.91	7.35***	0.31
	四年级	43.82	16.28	41.22	16.11	2.74**	0.16
校园环境支持度	一年级	70.18	14.28	63.34	15.73	12.23***	0.46
	二年级	67.92	14.94	61.81	16.02	10.08***	0.39
	三年级	67.18	15.31	61.68	16.57	8.21***	0.34
	四年级	67.17	14.89	63.30	16.35	4.03***	0.25

(二)教育过程诊断发现,清华高年级课程挑战度明显不足

基于数据,我们对清华教育教学的过程进行诊

断,发现高年级课程挑战度不足是大四年级的主要问题。课程挑战度不足体现在两方面,一是学生直接感知到的课程难度,二是学生感知到课程在“分析”“综合”“判断”“应用”等高阶认知目标上的体现。

从问卷中“所学专业主干课程的难度/挑战度”一题的年级得分来看,所有年级的得分基本呈右偏态分布(见图1)。其中,大一、大二和大三年级对课程学习难度的评分峰值集中在5分以上,但大四年级对课程学习难度的评分峰值仅在4分左右,且四个年级之间得分差异显著[F(1051)=17.603, p<0.001]。事后检验结果显示,大一年级得分显著低于大二年级(p<0.001),大四年级的得分显著低于其他三个年级(p<0.001)。

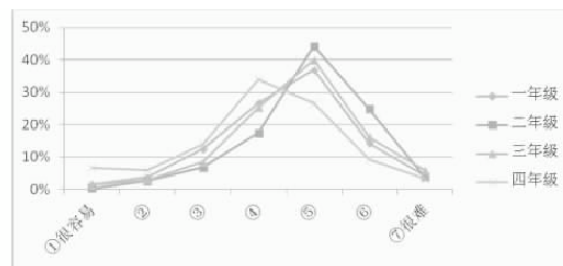


图1 清华大学在课程难度题项上的年级分布(2013)

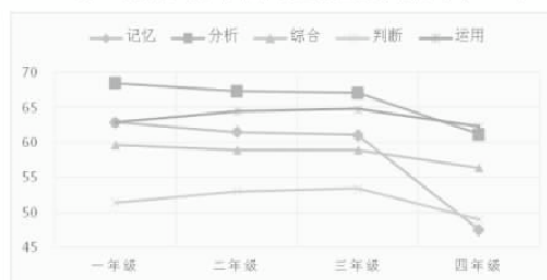


图2 清华本科学生在课程认知目标题项上的年级分布(2012)

图2显示的是课程认知目标题项上的年级分布状况,除了在“记忆”这一低阶学习行为上高年级得分低于低年级以外,在“分析”“综合”“判断”“运用”这四类高阶学习行为上,高年级尤其是大四年级的得分也低于低年级。按照教育学一般规律,高年级应该是培养学生综合运用知识、分析解决问题能力和创造知识能力的主要时期,是学生具有创新潜质的高阶认知目标达成的重要阶段,清华学生在以课程为载体的高阶认知目标达成上随着年级上升而下降的现象显然是违背了教育学的一般规律。

(三) 院校和教师对大四学生学习投入的要求明显下降

在清华, 大多数院系对学生大四的成绩要求不高, 60分以上可以顺利毕业, 80分以上可以保留推研名额。图3显示的是学生感知到的院校氛围对学习投入的强调程度, 数据显示, 学生感知的院校对学习投入的强调在大一大二最高, 在大四降到最低。

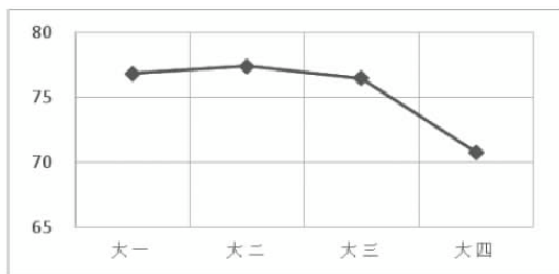


图3 “院校是否强调学习投入时间” 题项上的年级分布 (2013)

同时, 任课教师对大四学生的学业要求也存在明显的“放水”, 对大四学生降低作业、考试、论文等学业要求。所以, 在考试、课程作业等课程考核方式对学习的激励作用上, 大四学生的得分都显著低于其他三个年级。(见表3)

表3 考核方式题项上的年级分布 (2013)

	年级	均值	标准差	F 值	Eta 方
考试	一年级	74.17	28.33	18.425***	0.050
	二年级	74.33	26.97		
	三年级	69.32	30.40		
	四年级	54.56	33.22		
论文	一年级	56.00	24.79	1.481	0.004
	二年级	56.90	24.71		
	三年级	59.36	25.62		
	四年级	60.67	27.19		
实验报告	一年级	49.47	27.65	3.017*	0.009
	二年级	49.62	28.06		
	三年级	48.18	29.26		
	四年级	41.72	28.49		
个人独立完成的课程作业	一年级	68.84	24.41	4.337**	0.012
	二年级	66.99	23.34		
	三年级	66.00	23.19		
	四年级	60.40	25.15		
小组合作完成的课程作业	一年级	63.87	25.56	7.046***	0.020
	二年级	60.30	24.38		
	三年级	61.82	23.20		
	四年级	52.89	25.38		

上述数据揭示了大四年级教育教学和学生学习的一些特征, 譬如课程挑战度不足, 学校环境对学生学习性投入的重视程度下降, 学生缺乏与学校环境尤其是课程的高质量互动等。虽然大四年级学业投入减少、主要精力转向的特征很容易被教育实践者们观察和捕捉, 大四学生在课堂上的低投入、低参与度的现象在中国高校里也并不罕见, 甚至被教育者们认为是习以为常的现象。但是, 透过大四

现象的表象, 隐含了哪些更为本质的教育和学习问题? 通过进一步的数据分析和师生访谈, 结合大学生学习和发展的有关理论, 我们更倾向于认为: 大四现象并不仅仅是像大多数人认为的那样, 是学生在前三年享受了教育资源的“饕餮大餐”和高强度竞争之后的一种疲软和倦怠, 而是更多的指向了一种学习方式的转型。

三、深入剖析: 大四学生学习方式的特征分析

(一) 反思性学习和整合性学习是大四学生学习方式的主要特征

学生从大一到大四正是经历从青春期向成年早期过渡的重要阶段, 在认知方式和学习方式上都有明显变化。从认知方式上来看, 处于成年早期的青少年最大的变化是从青少年时期的绝对主义、两分思维让位给反思性、相对性思维, 即意识到他人的多种观点和多重角度的存在。不少学生在访谈中明确提到了自己在认知方式上的这一转向:

大四因为课少, 所以自我反思的时间相对比较多……我在准备求职简历、面试推研简历时, 对大学四年的生活和学习有了一个很好的反思过程, 我开始考虑“我是谁”“我要干什么”这样一些哲学问题了(人文学院毕业生小L)。

大一刚进校时我还沿着高中的思维, 认为就应该服从老师, 老师就是权威, 可是到了大四, 我明白了有时候老师也没有权威答案(新闻传播学院毕业生小W)。

到了高年级我就开始明白, 没有什么标准答案, 要在不同的语境、不同的情况下客观看待这些答案, 有时候言之有理就可以了。最关键的是要建立起自己的一套逻辑体系(电子系毕业生小L)。

从学习方式上来看, 整合性学习是大学高年级阶段的主要学习方式。整合性学习是一个内涵非常丰富的概念, 既包括学科内知识的整合、跨学科领域的知识整合, 以及知识和实践的整合。在我们访谈的毕业生中, 回忆起大四的学习, 都不同程度地指向了整合性学习的特征。譬如:

大一到大三的学习都是比较零散的, 我们不太清楚整个知识体系是什么样的……大四的学习, 尤其是毕业论文训练, 需要将前四年所学的知识进行系统的梳理和回顾……本科的毕业论文不需要有太多的创新点, 但是要对本领域的知识有梳理(人文

学院毕业生小L)。

我们大四的毕业设计大都来自指导老师的课题，工程性强、实践性也很强，需要将知识运用到实际工程问题中去，而不像前三年的学习，大都是纸上谈兵(汽车系毕业生小L)。

从“大学生学习和发展追踪研究”的调查问卷中反映学生整合性学习方式和反思性认知方式的题项来看，高年级学生，尤其是大四学生，无论在反思性学习还是整合性学习上的得分都高于低年级。

(见图4)

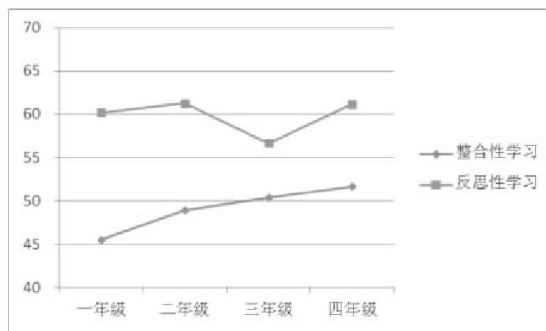


图4 清华大学本科生分年级反思与整合学习得分 (2012)

(二) 大四学生不再为分数而学习，而是具有更强的学习内部动机

清华现行的评价考试制度、特别是涉及推研/出国/评奖等重要竞争性机会的评价，主要基于对大学前三年的学业及综合表现的终结性评价，学生毕业后去向(推研/出国/评奖)在大三结束的时候都已经尘埃落地，到了大四，除了部分院系对推研或者准备出国学习的学生有最低学分绩的要求以外，课程评价成绩对于大四学生来说已不那么重要。访谈中不少学生反映，到了大四，他们可以更加“发自内心”、更加“自由”、更加“自主”地进行学习，比如选修德语、日语等“前三年因为害怕拉低学分绩而不敢选”的课程，或是为准备律师资格考试、CPA、CFA等金融从业资格考试而学习。

从问卷调查的数据来看，一方面，清华大四学生所修学分和课业量大大少于其他年级学生，但与低年级相比清华大四学生的课外学习时间并没有明显下降，平均每周学习18.38个小时(见表4)，这说明大四学生在课堂学习量减少的情况下在课外依然投入了大量的时间学习；另一方面，大四学生的学习内部动机得分显著高出一二三年级(见表

5)，这说明，当评价考试从教育活动的中心地位撤退，学生反而更多地因为有发自内心的兴趣而学习，或是为了挑战和提升自我而学习。当学生的内部动机被激发时，学习能带来更高的满足感和回报，因而也具有更好的自我效能和持续性。

表4 清华本科生分年级修学分数量和周均课外学习时间(2012—2013)

	大一	大二	大三	大四及更高	F	Eta方
本学年学分	42.75	39.85	33.75	28.16	43.493***	0.116
周均课外学习时间(小时)	18.28	18.44	18.81	18.38	0.025	0.001

表5 清华本科学生分年级学习动机得分

动机	年级	均值	标准差	F值	Eta方	
内部动机	探索事物/知识的兴趣	一年级	64.49	28.24	3.540*	0.010
		二年级	60.95	26.45		
		三年级	59.90	24.17		
		四年级	67.33	25.46		
	课程本身有趣	一年级	54.93	28.58	0.444	0.001
		二年级	56.63	25.69		
		三年级	54.35	24.97		
		四年级	56.15	25.44		
	挑战/提升自我	一年级	64.17	25.83	2.642	0.007
		二年级	61.60	25.47		
		三年级	59.03	25.20		
		四年级	64.67	23.25		
外部动机	就业/升学	一年级	63.55	28.21	6.457***	0.018
		二年级	63.42	26.30		
		三年级	69.93	28.31		
		四年级	58.00	29.77		
	在考试中获得高分	一年级	65.42	27.61	18.774***	0.051
		二年级	62.68	28.84		
		三年级	57.37	31.62		
		四年级	44.74	28.68		
	满足老师和父母的期望	一年级	53.58	28.78	2.852*	0.008
		二年级	52.97	27.70		
		三年级	50.72	29.46		
		四年级	45.78	30.30		

(三) 大四学生与教师的互动更加频繁，更加个人化

“生师互动”是教育活动中最基本的因素，甚至可以说是教育活动的本质，充分、有效的师生互动不仅可以建构和创造知识，也是帮助学生认识和了解自我发展和形成的重要途径。尽管由于文化、惯习等方面的差异，包括清华在内的中国高校的师生互动水平普遍低于美国，单就清华的数据来看，年级越高，生师互动越频繁。具体而言，大四年级学生在“课外和任课教师讨论课程中的主题、观点或概念”“和任课老师讨论自己的职业计划和想法”“和任课教师讨论人生观和价值观等问题”以及“和任课教师一起参与课程以外的工作”的得分上都显著高于低年级学生，尤其是在“和任课教师一起做研究”一题的得分，显示出随着年级的增长

而迅速升高的趋势。(见表6)

表6 清华大学本科学学生在生师互动指标小题目上的分年级得分(2013)

生师互动的内容	年级	均值	标准差	F 值	Eta 方
考试及作业得到任课教师的及时反映	一年级	66.98	25.67	2.301	0.007
	二年级	65.92	25.34		
	三年级	65.28	24.79		
	四年级	61.88	26.09		
课外和任课教师讨论课程中的主题、观点或概念	一年级	30.50	23.95	6.472***	0.018
	二年级	32.03	25.12		
	三年级	35.29	25.04		
	四年级	39.85	25.79		
和任课老师讨论自己的职业计划和想法	一年级	21.75	25.35	16.269***	0.044
	二年级	25.75	28.10		
	三年级	32.30	27.80		
	四年级	37.04	28.93		
和辅导员/班主任讨论自己的职业计划和想法	一年级	34.44	25.77	2.937*	0.008
	二年级	32.20	26.07		
	三年级	37.87	26.17		
	四年级	37.80	27.29		
和任课教师讨论人生观和价值观等问题	一年级	20.68	25.17	10.937***	0.030
	二年级	21.69	26.54		
	三年级	25.64	27.36		
	四年级	30.13	28.94		
和辅导员/班主任讨论人生观和价值观等问题	一年级	33.18	25.98	1.360	0.004
	二年级	29.35	26.27		
	三年级	33.28	27.29		
	四年级	32.73	28.31		
和任课教师一起参与课程外的工作	一年级	18.53	23.93	7.369***	0.021
	二年级	22.96	26.56		
	三年级	23.89	27.38		
	四年级	28.31	29.28		
和任课教师一起做研究	一年级	4.28	20.25	66.572***	0.160
	二年级	17.07	37.65		
	三年级	35.09	47.76		
	四年级	52.33	49.99		

从生师互动的内容来看,低年级学生与老师的互动主要集中在跟课程相关的作业、答疑上;而高年级的学生能够意识到教师可以提供比课程本身更多的帮助,因此与教师的互动更加频繁和深入,例如深入讨论知识或人生的问题等。访谈中一位大四学生甚至提到,对于难题题目的解答,往往可以向身边的“学霸”同学寻求帮助,但与老师的沟通却对自己在建立知识体系、获取前沿知识和树立学术道德观上有不可或缺的帮助。对于处于职业规划摸索阶段的同学,也会广泛接触有职业背景的教师,从教师的经历中获取经验和帮助。

我更多地是跟我以后的工作有关,我才跟他交流,他上课的时候谈到的一些point跟我有关,我就会问一下,我不是(问)关于课程的,而是关于我自己的。我有很多兴趣点,国际经济法提到WTO,我自己有兴趣去WTO,所以我就去问了。就是上课讨论不到的,我去问老师,十来分钟(——国际关

系大四学生小M)。

问跟课程相关的问题,跟本专业的老师讨论这门课的用处,跟专业相关职业生涯规划方面的内容(计算机系大四学生小C)。

还有的学生在面对人生问题、成长挫折的时候,认同教师是个人成长的咨询师角色,也更积极地寻求老师的帮助。因此,我们可以这样认为,如果教师在低年级学生眼中更多扮演的是“良师”角色的话,对于大四学生则既是“良师”也是“益友”。

(四) 非课程性的高影响力教育活动是大四学生高强度学习性投入的主要形式

在大四,由于学生学分和课时量减少,以课程为主要载体的教育活动对学生的影响相对弱化,而“课程要求以外与老师一起做研究”“实习、社会实践或田野调查”“向专业期刊/会议投稿”等非课程性的教育活动对学生产生更为强烈的刺激,促使学生表现出更多的学习性投入,产生更大的学习收获。

我们把这些非课程性的、需要大量学习性投入、能为学生带来更大的教育收获的活动称之为“高影响力的教育活动”。“高影响力的教育活动”与“隐性课程”和“第二课堂”不同,“隐性课程”从社会学的角度更强调学习发生的非预期性或非计划性,以及学习内容的多样性:知识、价值观念、规范和态度等,“第二课堂”则强调学习发生的场所是与课堂绝然相对的——教室外甚至是学校外——家庭里、社会中。而从教育学,尤其是学习性投入的角度,“高影响力的教育活动”被赋予了更多的内涵:第一,高影响力的教育活动往往需要学生在真实情境中发现和解决问题,这一类问题与书本上的常见问题不一样,它们本身都是高度情境化的和非结构化的,需要学生在对已有知识充分理解和融会贯通的基础上对其进行进一步的结构化和模型化;第二,高影响力教育活动涉及的知识面广,既有学科性知识,又有社会性知识,既有书本上能学到的显性知识,又有书本上学不到的“缄默的知识”。课堂上传授的知识远远不足以解决这些问题,需要学生自主学习新知识和新技能,广泛搜集其他领域有用的相关信息,扩展或重构自己的知识框架;第三,这些高影响力的教育不可能由一个学生单独完成,必须由来自不同学科、不同专长的学生通过团队合作完成,这就要求学生倾听他人、

表达自己的观点、说服他人接受自己的观点、组织和管理团队合作；第四，教师在高影响力教育活动中扮演着非常重要的角色，教师是促进者和引导者，通过对学生的学习过程进行及时的、实质性的反馈与学生共同建构知识。高影响力教育活动的高度情景化和知识广泛性构成了对学生的高挑战度，对学生提供了足够的刺激，完成任务过程中高频次和高质量的生师互动、生生互动、主动学习，增强了学生的学术自我效能，帮助学生明确了职业意向，也指向了更高效的学习收获。

通过对学生和教师的访谈，我们发现在清华符合上述高影响力教育活动特征的活动反映在问卷中主要有以下几种：（1）组织或参与某个社团或学习团体；（2）向专业学术期刊/学术会议等投稿；（3）在课程要求之外，和老师一起做研究；（4）实习、社会实践或田野调查；（5）海外学习（短期或长期）；（6）社区服务或志愿工作。数据显示，清华大四年级在“在课程要求之外，和老师一起做研究”“实习、社会实践或田野调查”“海外学习”中的投入要明显高于低年级学生。（见表7）

表7 高影响力教育活动大一到大四比较（2012）

	年级	均值	标准差	F 值	Beta 方
组织参与某个社团或学习团体	一年级	74.32	44.40	0.263	0.007
	二年级	76.89	42.86		
	三年级	83.41	37.79		
	四年级	78.02	42.08		
向专业学术期刊/会议等投稿	一年级	1.01	10.18	0.976	0.024
	二年级	1.69	13.10		
	三年级	8.33	28.08		
	四年级	3.30	18.15		
在课程要求之外，和老师一起做研究	一年级	6.42	24.91	9.107***	0.185
	二年级	30.25	46.71		
	三年级	53.00	50.70		
	四年级	59.34	49.92		
实习、社会实践或田野调查	一年级	30.98	47.00	9.854***	0.198
	二年级	76.05	43.40		
	三年级	79.72	40.84		
	四年级	81.32	39.61		
海外学习	一年级	2.36	15.44	2.766*	0.065
	二年级	7.98	27.56		
	三年级	19.44	40.21		
	四年级	24.18	43.51		
社区服务或志愿者	一年级	61.49	49.46	0.480	0.012
	二年级	71.85	45.73		
	三年级	74.65	44.19		
	四年级	71.43	45.91		

科大四学生则更重视“向专业学术期刊/会议投稿”。（见图5）

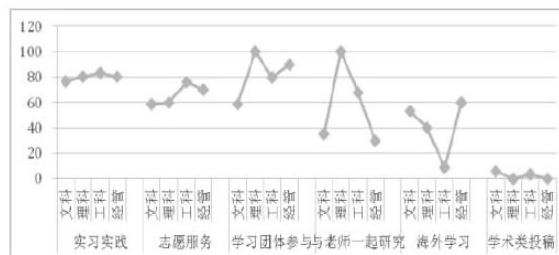


图5 清华大四学生高影响力教育活动的分学科差异(2012)

四、结论和建议

从教育学和发展心理学的一般规律来看，大学生发展是一个动态的过程，而且具有阶段性特征，每一个发展阶段在认知、道德、情感、价值观等方面都有其独特的发展任务和危机。大四学生在以往的研究中往往是一个被忽视的群体，其学习和发展特点并没有得到充分的研究。我们的研究，以清华为例，发现了中国研究型大学大四学生学习方式的以下几个特点：第一，大四学生在知识积累和能力拓展的基础上，能够更多运用反思性学习和整合性学习的学习方式；第二，大四学生没有了考试和学分绩的约束，学习具有更大的自由度和自主权，也具有更强的内部动机；第三，大四学生与教师的互动更加频繁，更加深入和个人化；第四，大四学生更多参与非课程性的高影响力教育活动，具有学科特点的课程外有效教育活动是构成大四学生高强度投入的主要形式。

基于对大四学生的学习和发展特点的研究，我们对院校、院系改进大四年级的人才培养工作提出下列政策建议：

第一，充分认识大学生学习与发展的阶段性特点，更好地将课程体系建设与不同年级学生的学习特点和需求结合在一起，特别要针对大四学生反思性和整合性学习需求较强的特点来设计大四阶段的课程。既要增加大四课程的挑战度，其内涵并不在于课程难度大、知识点多、授课内容细致、作业量多，而要突出分析、应用、创新等高阶认知目标在教学活动中的体现，更要凸显跨学科知识以及知识和实践的联系，为学生的反思性学习和整合性学习提供充分的刺激；具体而言，要鼓励高年级专业任课教师对学生从严要求，通过“挑战性教学”和

英国高等教育评估中的学生参与机制研究

胡子祥

学生参与高等教育评估机制是国内外高等教育界关注的热点问题之一。近年来，英国高等教育评估的部分责任逐渐由教师转向学生，学生已经成为高等教育评估工作的重要参与者。本文试图对英国高等教育评估中学生参与的背景与原因、过程与方式、成效及特点等进行初步探讨。

一、英国高等教育评估中学生参与的背景与原因

英国高等教育部在国际社会舆论以及欧洲博洛尼亚进程的影响下，一方面借鉴北欧国家学生参与高等教育评估的积极成果，另一方面总结国内学生参加院校评估的经验，建立了全面和全过程的学

生参与高等教育评估机制。其背景与原因有以下五个方面。

（一）国际社会舆论的影响

随着高等教育大众化的发展，利益相关者参与高等教育质量评估逐渐成为国际社会关注的焦点问题。早在1995年，联合国教科文组织就指出：“质量已经成为高等教育中人们特别关注的问题。这是社会对高等教育的需要与期望。”1998年，联合国教科文组织再次指出：“加强高等教育的重大改革和发展、提高质量及增强其针对性所面临的挑战，不仅需要政府和高等院校，而且需要所有利益相关者，如学生及其家庭、教师、工商界、公共和私营

“问题为基础的学习”（problem-based learning）等教学活动设计，使学生融学科知识与综合能力于一体，在团队合作探索攻关的过程中，应用所学知识解决实践问题，而且获得探索和创新知识的实际体验。院系是大学落实教学目标、实践育人理念的主要阵地，也是统筹安排人才培养计划、进行课程建设的主要责任单位，院系应当成为大学人才培养改革的龙头，特别要通过积极探索，调动教师教学研究的积极性，积累和提炼针对大学高年级的课程建设和人才培养的优秀经验。

第二，要针对大四学生在生师互动中注重知识体系建立、情感沟通、职业指导等特点，有效增进大四年级师生互动的深度、广度及水平。如果说生师互动作为最有教育意蕴的活动应该贯穿于整个大学教育的全过程，那么由于大四学生正在经历由学生转变为社会人、劳动者或者研究者的重要过渡，教师作为成熟的社会人、职业人，其与学生的深层互动则更为重要。有效、深入的生师互动不但可以帮助学生及时发现自己在学习和发展中的问题，激发学习兴趣和热情，更重要的是解决学习和生活中的迷茫，明确学习的目的和人生意义。这是提高本科教育质量的重要手段

和有效途径。因而，“生师互动水平”应该成为本科教学内部质量保障体系建设的重要内容，要通过在全校范围内培育“教学学术”文化，形成教师以学为本、“教学相长”的教育观；通过教师发展中心等机构的培训和帮助，使教师能科学认识并有效指导大四学生的角色转型。

第三，进一步完善非课程性教育活动的建设，加强高影响力教育活动设计。优质的教育资源和丰富的非课程性教育活动是清华显著区别于其他高校的优势特征，然而非课程性的教育活动并不是随意发生的，而是需要教学部门、学生部门联合起来进行精心的活动设计，尤其要注意学习任务的真实情境性、非结构性和跨学科性，要有频繁和有深度的生师互动和深入的合作学习。大四学生正走向人生发展的新阶段，大四教育应该为他们的学习与生活转型提供有力支持。

（文雯，清华大学教育研究院讲师，北京100084；史静寰，清华大学教育研究院教授，北京100084；周子矜，清华大学教育研究院硕士研究生，北京100084）

（原文刊载于《清华大学教育研究》2014年第3期）

经济部门、地区、专业协会等的积极参与。”2003年，世界经济合作与发展组织也指出：“质量应由利益相关者决定，而不仅仅是高等教育部门。”学生是高等教育的共同参与者和最主要的利益相关者。为了维护学生的利益诉求，高等教育质量评估中的学生参与制度在西方各国应运而生。

（二）欧洲博洛尼亚进程的推动

欧洲博洛尼亚进程的历届教育部长会议均突出强调欧洲高等教育区的学生参与。2001年，布拉格教育部长会议肯定，学生应当参与并影响高等教育机构及其教育内容。2003年，柏林教育部长会议提出，学生是高等教育治理的全方位合作伙伴。2005年，伯根教育部长会议突出强调，要推进学生参与高等教育保障工作的进展。2007年，伦敦教育部长会议再次确认利益相关者参与高等教育质量保障过程的重要性，重申推动学生参与是民主社会高等教育机构的使命之一。2009年，鲁汶教育部长会议认为，过去10年欧洲高等教育区发展的显著特点就是政府、高等教育机构、学生、教师、雇主以及其他利益相关者之间的永久性合作。2010年，布达佩斯——维也纳教育部长会议做出创设“教师和学生参与欧洲的、国家的和院校层面决策机制”的倡议。总之，博洛尼亚进程使欧洲各国日益重视学生参与高等教育评估的重要性。

（三）北欧国家经验的借鉴

冰岛、丹麦、芬兰、挪威与瑞典等北欧五国的学生在高等教育质量评估中发挥着重要作用，从高等教育质量评估计划的制定、外部评估小组的设立、院校的自我评估，到现场考察与最终评估报告的发布，各个阶段都有学生的参与。为了汲取北欧国家经验，2007年10月，英国高等教育质量保障署（The Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA）专门召开了相关组织机构和代表的团体磋商会议，研究决定是否在英格兰、威尔士和北爱尔兰的院校审核或审查小组中吸纳一名学生成员。会议建议，英国高等教育质量保障署应该汲取北欧各国在学生成员的甄选与培训、学生成员在评估组中的角色、评估报告撰写中的贡献等几个方面的经验，建立学生参与院校审核或审查的机制。

（四）院校内部评估经验的汲取

英国素有学生参与高校治理的传统，实际上许

多英国高校内部定期评估小组中都有学生成员。为了总结院校内部评估过程中的学生参与经验，2007年10月，英国高等教育质量保障署选择了9所高校作为典型（分别为埃克塞特大学、曼彻斯特大学、谢菲尔德哈莱姆大学、伦敦大学玛丽皇后学院、伦敦皇家霍洛威大学、伦敦经济学院、利物浦大学、德蒙特福大学和阿斯顿大学），专门召开磋商会议，加以研究分析。英国高等教育质量保障署不但总结了各高校内部定期评估过程中学生成员的招募与甄选、培训与支持、学生成员在专家组中的角色、学生能力管理等方面的成功经验，而且明晰了评估高峰期分派现有学生成员参加评估组所存在的潜在困难和风险。

（五）学生参与外部评估的试点

在2008年春季院校审核中，英国高等教育质量保障署选取了6个审核小组，实施学生观察员参与外部评估组的试点项目。结果6个小组一致认为，审核小组中吸纳学生成员是一项有益的改革，因为在审核过程中可以增强对学生问题的关注。学生观察员也反映他们对审核过程充满信心，且有责任担当全职的审核小组成员。通过此次试点工作，英国高等教育质量保障署进一步总结了学生成员的招募与甄选、培训与支持、学生在专家组中的角色、评估文档阅读、评估报告撰写等方面的成功经验，为正式确立学生参与外部评估机制提供了先期准备。

二、英国高等教育评估中学生参与的过程与方式

目前，在英国高等教育的内部和外部质量保证过程中，学生不仅可以参与质量管理与决策，参加院校内部定期评估，还可以在外部的评估中提交学生报告，出席评估组召开的学生会议，甚至还会以评估组成员的身份参加院校审核或审查。

（一）参与质量管理与决策

第一，从全国层面来看，学生通过参加高等教育质量管理机构，享有参与质量决策与管理的权利。英国高等教育质量保障署董事会主要负责政策制定、绩效管理以及财政安排。2008年，该董事会成员由原来的14名增加到15名，新增1名学生董事。再如，英格兰高等教育基金委员会（Higher Education Funding Council for England）董事会也有1名由全国学生联合会（National Student Union）主席

担任的观察员，代表学生的利益。第二，从院校层面来看，学生参与院校决策往往是通过选举出来的学生代表参加大学董事会、评议会、教学委员会、质量保证委员会以及与学生经历相关的一些委员会。譬如，在一些院校，学生代表参与决策是学生章程或学生权利的一部分；而在另一些院校，往往通过学生手册或学生指南告诉新入学学生自己的参与权；在许多院校，学生代表应邀参与合适的工作团队、磋商活动或者焦点小组。尽管没有法律的强制性规定，但是许多院校学生代表均参加高校所有主要的质量保证委员会，参与院校的质量管理与决策。第三，在院系层面，学生代表也以多种形式参与质量管理与决策机构或团体，如专业或课程委员会、院系委员会、师生交流与合作的咨询或指导委员会，等等。以西苏格兰大学为例，学生不仅可以参与大学委员会、教工团体和教员学术管理团体，还可以参加与学生及教学相关的一些团体，如师生联络团体、课程开发团体和学生代表委员会等。

（二）参与院校内部定期评估

学生代表往往作为评估组成员参与院校内部的定期评估工作，具体方式和过程如下所述。第一，学生代表的招募、甄选与培训。大多数高校选择学生联合会的官员，因为这些官员往往以机构成员身份参与院校的高级决策，如大学评议会、董事会以及教学委员会。他们一般都接受过学生联合会官员培训，且与质量办公室和学生都有日常联系，往往对质量保证的政策与程序有深刻的理解和见解。当然，也有些院校通过与学生联合会合作，招募并培训那些感兴趣的学生，作为院系代表参与评估小组。第二，学生在评估小组中的角色。学生作为评估组全职的、平等的一员，与其他成员一样拥有同等的权利与义务，但是高校一般都倾向于任命一位资深成员担任主席，领导整个评估过程。但也有高校主张由学生代表主持实地考察中的学生会议，这样学生们会感到放松，可以消除评估小组与学生之间的沟通障碍。第三，评估信息和文档的阅读与理解。学生成员在阅读院系提交的评估文档时并不觉得困难，能够理解这些信息并做出正确的判断，况且若有问题存在的话，评估组的其他成员或质量保障官员均可提供专业支持。第四，时间保证问题。考虑所有因素的情况下，包括阅读文档、准备会

议、培训、评估会议、撰写报告等，评估组所需时间在两天到两天半之间。无论是学生联合会官员，还是学生代表，都能够保证有足够时间完成自己的职责。而且，各高校在安排院系评估时间之前就早早通知评估组成员，尽量考虑不给他们带来不便。

（三）参与教育质量信息的提供

学生是高等教育服务的主要对象，他们直接参与高等教育服务过程，是高等教育服务的参与者、使用者和共同生产者，他们对高等教育质量有着最为直接的感知和体验。因此，学生所提供的质量信息往往是高等教育评估的重要依据。在英国高等教育评估体系中，学生提供信息的渠道主要有三种。第一，全国学生调查（National Student Survey）。该调查始于2005年，凡英格兰、威尔士和北爱尔兰所有得到公共资助的高等院校必须参与。苏格兰高校可以参与，2008年后英格兰继续教育院校也必须参与。调查要求各高等院校毕业年级的学生对所学课程提供反馈意见，问卷共有22个问题，包括教学、评估及反馈、学术支持、组织管理、学习资源与个人发展5个维度。调查结束后，高等院校及其学生团体将收到一份调查结果，以帮助该院校明确课程质量改进的方向。第二，向院校审核和审查小组出具学生报告。在英格兰、威尔士和北爱尔兰，学生代表团体需要向审核组提供一份学生书面文档（Student Written Submission, SWS），与院校的自评报告同时提交。在苏格兰，学生代表团体要提供一份反映分析报告（Reflective Analysis, RA）。学生报告主要涉及：所出版的院校章程、专业描述等院校信息的准确性、学生的目标与需求、学生经历与体验、学生意见被院校重视的程度等。在很多情况下，学生报告是院校自评报告的有益补充。据统计，最终的评估报告中有74%以上提及学生报告，有55%以上引证次数超过5次。第三，参加评估小组召开的学生会议。审核小组进校的实地考察一般是2~5天。审核小组将面见学生联合会的主要代表（通常是SWS或RA的作者），通常询问关于学生报告的内容或有关院校的一些问题。此外，审核小组还会在实地考察期间召开学生会议，询问更广范围的学生。当然，这取决于他们所关注的细节问题，比如毕业生问题、远程学习、学生参与以及学生支持问题等。

（四）作为评估组成员参与院校审核或审查

2003年，苏格兰建立了学生参与院校审查工作的机制。自2007年开始，英国高等教育质量保障署开始考虑在英格兰、威尔士和北爱尔兰高等教育评估中选派学生代表，参加院校审核或审查小组。经过2008年春季评估试点后，自2009~2010年度正式实施。其主要环节有：第一，学生成员的招募和甄选。学生成员不但要符合一般评估小组成员的选拔标准，如口头与书面表达能力、计算机运用能力、团队工作能力等，还要符合另外的评估组学生成员的选拔标准，包括：（1）现在或近期（两年内）为英国高校学生，且至少有1年全日制学习的经历；（2）曾经参与过院校或学院级别的学术标准和高等教育质量保障工作；（3）了解高等教育部门的多样性以及高等教育质量保证和提高工作。第二，学生成员的培训与报酬。学生成员要参加自选和培训日（1天），然后再接受一项为期3天的初始培训，获取相关信息，接受训练，以确保能够参与院校审核。另外，学生成员还会应邀参加有关院校审核的年度活动，一般情况下每年有两天。从2008年4月1日开始，非英国高等教育质量保障署职员院校审核员的报酬为2,632英镑，考察期间的旅费和食宿费等另外予以补助。第三，学生成员的审核或审查工作。学生成员作为全职的、平等的评估小组成员，对整个评估过程做出积极的贡献。其主要工作包括：筹备工作、院校短期考察、考察间隔期的工作、院校考察、评估报告的撰写和修订。评估组中的学生成员往往特别关注于学生学习经历以及学生在院校管理方面的参与情况。尤其是在实地考察时，往往由评估组的学生成员主持学生会议。

（五）参与评估后的反馈、整改与提高

院校审核后，英国高等教育质量保障署将出版评估报告，以评价该院校是否符合国家的学术标准和质量及其信息的可靠性。评估报告中一般没有专门的章节评论学生书面文档或者院校审核中的学生参与情况，但是相关的评论往往包含在主报告之中。如果所在院校得到的评价是“有限信心”和“没有信心”的话，学生代表就要同院校方共同努力，提出行动方案，进行质量提高和改进工作。院校审核报告中也会提到关于学生联合会工作的建议，这些有助于学生与校方沟通，以改进校方工作。

三、英国高等教育评估中学生参与的成效及特点

无论是英国高等教育质量保障署的院校审核或审查层面，还是在院校内部定期评估层面，学生参与高等教育评估机制都是行之有效的。尽管相比较北欧国家而言起步稍晚，但是目前英国高等教育评估中的学生参与在众多欧洲国家中已别具一格，有很多举措都值得认真总结与反思。

（一）树立以学生为中心的评估理念

“以学生为中心”的理念贯穿于英国高等教育评估的始终，也是其高等教育质量保证的灵魂。首先，从全国层面来看，英国高等教育质量保障署的基本职能是不仅通过学生参与外部评估，以促进各高校有效地保持并提升学术标准和质量，而且还通过出版指南，帮助各高校制定有效的制度，确保学生获得高质量的学习体验。其次，从院校层面来看，学校一方面提供详细的院校或专业的指南与手册，使学生明白自己所就读的是什么样的学校或专业，将会有什么样的学习体验和收获，毕业时自己会具备什么样的能力，有什么样的就业机会，学校将如何保证学术标准和质量等；另一方面，学校还招募并培训学生代表，参加各级各类的内部质量保障决策与执行机构，参与院校内部定期评估，以保证院校学术标准与质量的持续提高。

（二）构建全面和全过程的学生参与机制

首先，英国高校所有学生都有参与质量评估的机会。无论是潜在的学生、毕业的学生，还是在校学生，都可以通过英国高等教育质量保障署、英国教学质量信息网或各个院校，了解各个层面的高等教育学术标准和质量信息；所有学生都可以通过正式的渠道向院校反馈意见，如果意见得不到很好的答复，还可以向独立仲裁官（英格兰、威尔士）和监诉官（苏格兰）申诉；所有毕业生都可以通过全国学生调查，反馈教学质量信息；在外部评估期间，任何一名学生若有问题，都可以与协调院校审核或审查的英国高等教育质量保障署助理理事取得联系。其次，学生参与了英国高等教育评估的全过程。无论是院校内部的定期评估，还是英国高等教育质量保障署的院校审核或审查学生都是全方位和全过程的参与。总之，全面和全过程的学生参与机制是英国高等教育评估的一个显著特点。

（三）确立广泛的合作伙伴关系

不同的利益群体对高等教育质量有不同的利益诉求。为了最主要的利益相关者——学生的利益诉求，英国高等教育质量保障署同高等教育评估的各个利益相关者通过联络、网络和宣传活动，提供沟通与信息共享机制，建立了广泛的合作伙伴关系。其合作伙伴主要有：第一，高等教育协会（The Higher Education Academy）。英国高等教育质量保障署和高等教育协会在高等教育教学质量保障领域有着共同的利益取向，在诸多层面二者可以分享观点与信息，共同开展活动。第二，教师。英国高等教育质量保障署在其各项工作领域里都向高校教师开展磋商咨询，并定期召开圆桌会议。第三，雇主。英国高等教育质量保障署同雇主开展合作，关注与工作相关的学习质量保障，并且同专业机构、监管机构和法定机构合作，合理厘定高等教育需求。第四，教育、儿童服务和技能标准办公室（The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted）。英国高等教育质量保障署和Ofsted是英国教育界最具有影响力的两个机构，二者之间的合作可以减少重复工作，提高效率，促进学术标准的提高。第五，学生。英国高等教育质量保障署倡议建立了全国学生联合会以及其他高等教育机构，它们都以合作伙伴的形式共同致力于推动学生参与活动。此外，还有质量战略网络（Quality Strategy Network）等机构。总之，英国高等教育质量保障署同高等教育评估的各个利益相关者建立了广泛的合作伙伴关系，通过共同工作，使学生获得了更多的学习机会、更好的学习环境和更高质量的学习体验。

（四）建立积极的国际合作机制

第一，英国是博洛尼亚进程的创始成员国之一。自2001年布拉格部长会议之后，博洛尼亚进程便日益强调学生参与高等教育评估的重要意义。受此影响，近年来英国积极构建学生参与高等教育质量评估机制。第二，英国高等教育

质量保障署是欧洲高等教育质量保证协会（The European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA）和高等教育质量保证国际网络（The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education）的成员。例如，2006年10月19~20日欧洲高等教育质量在西班牙马德里召开了由20个欧洲国家和地区参与的一次专题讨论会，研讨各国学生参与高等教育评估的机制，英国高等教育质量保障署与会，并介绍了英国经验。第三，英国是亚太质量网络（The Asia-Pacific Quality Network）的观察员国。英国高等教育质量保障署同丹麦、爱尔兰、马来西亚和南非等国建立了双边合作协议，在诸多利益层面分享高等教育机构质量信息，开展国际高等教育质量保证与评估项目。其中，学生参与质量评估机制便是其中一个重要主题。

当然，英国学生参与高等教育质量评估也存在一些问题。首先，学生的时间与压力问题。据一项报告显示，目前学生所承受的压力比以前更大了。多达58%的学生需要工作，而其中71%的收入是为了购买必需品。而且，由于就业市场竞争性的加剧、债务恐惧感以及孤独感、隔离感的加深，1/4的学生都出现了精神健康问题。在这种情况下，高等院校以及外部组织，如英国高等教育质量保障署，若再因高等教育质量评估事宜而给学生增加压力，在某种程度上是不公平的。其次，利益冲突问题。虽然学生联合会在提交学生书面文档的过程中同院校可以保持积极的关系，但是在院系层面往往会遇到困难，因为教职员工可能会防范并抵制学生的负面报告。而且，还可能出现学生理解评估信息和文献的能力不足的问题。总之，制度变革伊始，难免产生各种问题，但是只要不断总结、改进、提高，学生参与高等教育评估的机制就能不断得到完善。

（胡子祥，西南交通大学政治学院副教授，四川成都 610031）

（原文刊载于《比较教育研究》2011年第9期）

以学生为中心、以项目为驱动力、以结果为导向

——美国伍斯特理工学院本科工程教育模式创新及启示

李江霞

教育创新是教育的变革，是大学的成功之道。在美国教育界，伍斯特理工学院（Worcester Polytechnic Institute, WPI）就是教育创新的一个典型。该校因创新的本科教育模式享有盛誉，尤其是工程学院闻名全美。然而，伍斯特在20世纪60年代还是一所地区性工程学院，其快速崛起始于70年代初的“WPI计划”。在该计划的指导下，伍斯特形成了“以学生为中心、以项目为驱动力、以结果为导向”的新型工程教育模式，在学校改革与创新方面取得了显著成绩。该校在20世纪90年代发展成为全国性大学并始终位居全美前50~60名，其独创性的本科工程教育模式更是闻名遐迩。2011年，《美国大学择校指南》认为，伍斯特是学生应该优先考虑的全美前10所本科工程院校之一。因此，研究伍斯特的本科工程教育模式创新具有重要意义。

一、传承“双塔式”和“以学生为中心”的教育理念

伍斯特的前身为成立于1865年的“伍斯特郡工业科学自由学院”（“Worcester County Free Institute of Industrial Science”），该校在创建之初就立足于“理论与实践相结合”，主张“教育科研为生产服务”。在该校成立之时，美国正处于工业发展和技术创新的初期，其创建者博因顿（John Boynton）希望办一所将学术知识与实际操作培训相结合的大学，使年轻人通过学习科学知识，为新英格兰地区的诸多工业发展服务。至20世纪60年代，伍斯特面临生源和财政的双重危机，该校第十任校长斯托克（Harry Storke）锐意改革，和全体教师一起酝酿发起“WPI计划”，进行全方位的教育创新。在教育理念上，“WPI计划”一方面继承学校的“双塔式”教育传统，坚持理论与实践相结合；另一方面主张“以学生为中心”，通过激发学生学习的积极性来提高学习效果。

“WPI计划”认为，只有在实践中充分运用所学知识 with 技能才能培养出优秀的工程科技人才。为此，该计划不但传承了其创建者的办学理念，而且通过学生参与项目的形式将其创造性地付诸实践。时至今日，其创建者的办学理念仍然在该校最初的两栋主楼中得以体现，一栋主楼塔尖上飘扬着国旗，而与之遥相呼应的另一栋主楼塔尖上为一只握着锤子的手臂。这两栋主楼是该校理论与实践相结合的“双塔传统”以及教育科研为生产服务的标志。

与此同时，“以学生为中心”是“WPI计划”的另一基本教育理念。该计划认为，高等教育应该是青年男女走向成熟的重要途径，在接受高等教育期间，大学生应该在情感、社会和智力上走向成熟，并为未来生活做好准备，因此，应该把学生学习工程、科学和管理的责任从教师转移到学生身上，使学生更加主动地参与到学习过程中。如果学生能够在实际项目中运用数学、物理学和工程学等知识，则能够在最大程度上激发他们的学习动力。因为教师不是“告诉”他们，而是通过参与项目使他们“意识到”知识与技能在实践中的重要性。

在人才培养目标方面，伍斯特的目标是面向应用的工业界领军人物和具有企业家气质的创新型工程师，即所培养的人才不仅能够获得技术成果，而且能够将其成果价值扩大，以实现创新。为实现其人才培养目标，伍斯特的教育理念还包括：①高等教育是大学生走向成熟的重要途径；②理想的教育是让学生学会学习；③大学生要学习专业之外的知识；④专业技术人员应该意识到工作与社会之间的相互影响。

二、创立“以项目为驱动力”的课程体系

在以上教育理念的指导下，伍斯特创建了“以学生为中心、以项目为驱动力、以结果为导向

向”的新型工程教育模式，其中，“以项目为驱动力”的课程体系的核心内容为三类：人文项目（Humanities and Arts Project, HAP）、跨学科研究项目（the Interactive Qualifying Project, IQP）和专业研究项目（the Major Qualifying Project, MQP）。

1. HAP：实现技术与人文的平衡，培养非工程综合技能。“WPI计划”认为，大学生应该学习专业之外的知识。如果学生准备从事科学技术行业，他们必须意识到历史、哲学、技术或音乐的学习会丰富他们的职业生涯和个人生活。同样，人文艺术专业的学生也应该了解科学家和工程师如何工作并学习一些必要技能。为了实现该目标，伍斯特设立了HAP。

HAP包括艺术、文学和文科三类。要求学生必须参加两个知识群的四门课程和另外一个知识群的一门课程。修完这些课程的学分后，学生选择和确定自己的核心主题，完成一项源自所学内容的原创工作，如科研论文、外语小论文、原创剧本、故事、小说、音乐创作、音乐演出等。通过该项目，学生可以深度接触一个人文或技术领域，而不是浅尝辄止。该项目为3学分。

HAP是达到学校宽基础的教育目标、实现技术和人文之间平衡的重要举措。通过该项目的实施，可以使学生了解人文艺术中所阐述的人类实践的广度、多样化和创造力，提高学生的批判性思维能力、独立思考能力、团队协作能力、交流能力，还可以加深学生对自身的了解，提高学生对所在地区、国家乃至全球的责任感，并且激发学生对人文艺术的终身兴趣。

2. IQP：了解技术与社会的相互影响，增强社会责任感。专业技术人员应该意识到工作与社会之间的相互影响。他们不是在真空中工作，他们的工作会对社会产生影响，反过来，社会也会影响他们的工作。在该理念的指导下，伍斯特创建了IQP，旨在培养学生社会责任感和团队合作能力，从而提高他们的综合实践能力。

IQP要求学生研究并完成一个与科学、技术和社会相关的主题，通过该项目让学生了解技术与社会之间的相互影响。该项目通常来自不同学科的2~4名学生组成一个小组，在一个或多个教师的指导下，解决某个问题，而项目主题与学生的专业并

不直接相关。该项目的创意既可以是来自校外的资助者，也可由教师或学生提出。通常情况下，学生在大学三年级就开始安排他们的项目。一个IQP相当于3门课程，该项目既可以在一个学期完成，也可以延长为几个学期。其中约60%是通过“全球视野项目”（Global Perspective Program, GPP）在非洲、美洲、亚洲、澳洲和欧洲的项目中心完成的。这些项目涉及的范围非常广泛，如曼谷的垃圾收集问题、在博茨瓦纳使用沼气作为能源的潜力、对美国专利体系的研究、大学前创新课程和课外材料的开发、对新英格兰地区博物馆展览的研究、圣弗兰西斯科医院的医疗保健管理问题、开发技术用以帮助伦敦的残疾人等等。由于该校的全球视野项目得到普遍认可和好评，伍斯特被NAFSA国际教育协会列为15个大学国际化的范本之一。并且由于该项目的独创性，因而被认为是20世纪后期工程教育中最具创造性、最有效的创新之举。该项目为9个学分。

IQP的目的是使毕业生认识到，作为公民和专业人员，他们的工作对社会的影响以及社会对他们工作的反作用。由于该项目把全校的学生集中起来共同研究和解决国内外的问题，因此所有学生，无论是理科、工科、技术管理还是人文专业，都可以在解决科学、技术、社会问题中取得经验。此外，该项目半数以上的学生至少要在校外完成一项学术项目。学生和指导教师一起在小组中工作，从而能够接触到全球各个地区的各种重要问题。通过该项目，学生对于社会问题更加敏感，能够质疑、批评和强化现行的伦理和价值观，充分意识到社会-人类-技术的相互作用。

3. MQP：通过专业项目提高工程综合能力。理想的教育模式是教学生学会学习的过程。因此，“挑战自我，不断学习”是伍斯特一贯坚持的信念。针对传统教育模式极少有机会让学生锻炼如何综合运用知识解决实际问题的缺陷，伍斯特开设了MQP作为本专业的学位项目来提高学生的专业能力。该项目也可称为毕业设计。

MQP是运用技术、方法和学科知识来解决学生职业生涯中可能遇到的典型问题的项目。项目的内容都经过慎重选择，能够对学生的整体教育加以补充。该项目分为校内和校外两种。校内项目通常在

实验室进行，由所在学院（系）负责。其中一些校内项目还受到校外的资助，由资助者对项目结果提出具体要求。目前，60%以上的项目由周边公司资助进行。校外项目安排时间为一个学期（7周），必须到指定地点完成。该项目会为学生提供一个毕业设计的经验，并且被视为一个在工业和公共机构获得经验的机会。由于学生的项目主题会影响到选课和四年级的安排，学生一般在大三就开始计划该项目。该项目为9个学分。

MQP是针对学生专业设计的项目。该项目可以在最大程度上把学生所接受的教育和所学知识运用到设计一个产品、工具、器械或理论与实践相结合的方案中。由于该项目可以让学生参加真实的工程项目，亲身体验误入歧途的苦恼和解决问题之后的兴奋，因此学生受益颇多。此外，由于大量项目在校外进行，因此该项目也是学生在商业和公共机构获得经验的绝佳机会。

通过以上三类项目的实施，学生的学习积极性得到极大提高，在参与项目的实践中充分发挥了潜力，并全面提高了综合素质和能力。可以说，以上三类项目是伍斯特课程的主要特色，也是伍斯特在美国工科院校中脱颖而出的主要武器。为了配合这些项目的实施，伍斯特还采取了一系列配套措施：学生可以在指导教师帮助下自由组织自己的课程，从而激发学生的学习积极性；学生学习成绩分为A、B、C和无记录，以便鼓励学生挑战自己，不用担心成绩的影响；每个学期时间缩减至7周，有利于学生集中时间和精力参与项目。

三、构建“以结果为导向”的运行机制

拥有完善的评估系统是“伍斯特计划”的另一个重点，同时也是“以结果为导向”的工程教育模式的具体体现。经过长期实践和不断改进，伍斯特已经构建了“多维度”的评估系统，并形成了以系（学院）为主体的可持续发展运行机制。

1. 多维度评估系统的构建。伍斯特的评估体系由三个部分构成：对本科生学习的评估；对专业的评估；学校自评。评估的内容涉及到方方面面，评估方法多种多样。对本科生学习的评估主要是检验各专业为学生将来生活和事业所做的准备程度。该部分评估包括基于项目的评估、基于课程的评估、学生参与的全国调查、教育标准调查

（Educational Benchmarking Inc. Survey,EBI）和大一学生的产出几个部分。其中以项目为基础的评估包括对HAP、IQP和MQP三类项目的评估。

对专业的评估是对各个专业的专业教育目标和专业产出情况的评估。通过评价工具提供的数据来判断专业教育目标是否能够不断满足专业受众的需要，专业的产出是否达到原定目标。其数据信息来源包括：在校学生、毕业班学生、校友、顾问委员会成员、公司和企业代表、教职工等。

学校的自评主要是针对美国新英格兰学校及大学联盟的学校评估进行的。在自评中，对学生学习产出的评估是评价学校教学效果的有力手段。此外，伍斯特还运用学生产出评估结果作为外部鉴定学校办学效果和可持续发展的重要组成部分。

有效评估系统的建立是实现“以结果为导向”的教育模式的前提。该系统从本科生、专业和学校三个维度实施评估，从而保证了评估结果的客观性、全面性和有效性。这些评估的结果一方面可以对伍斯特“WPI计划”的改革成果进行检验，另一方面则为未来改革指明方向。

2. 可持续发展运行机制的形成。可持续发展运行机制是一个专业或一所学校能够持续不断地发展与提高的重要保障。在“以结果为导向”的教育模式下，伍斯特构建了较为完备的评估系统，该评估系统为可持续运行机制提供了重要前提。

目前，伍斯特各个院系已经形成了有效的可持续发展运行机制。其具体实施步骤如下：①系主任和副系主任对提交的评估材料进行研究，并根据需要与相应委员会主席进行讨论、制定行动计划；②由委员会监督相关计划的执行，具体落实到项目和课程等各方面进行实施；③对计划的执行情况进行整体评估，并将评估结果提交系主任和副主任。

学校的可持续发展一方面建立在各个学院可持续发展的基础之上，另一方面则根据对本科生的评估结果、学校自评结果、新英格兰学校及大学联盟对学校的评估结果以及各方面的反馈对学校发展做出调整。

伍斯特评估系统的构建和可持续发展运行机制使该校“以学生为中心、以项目为驱动力、以结果为导向”的创造性教育模式得以形成和实施。这是伍斯特能够不断提高的重要因素。

四、启示

时至今日，“WPI计划”仍然是伍斯特本科教学的指导思想。同时，它也是伍斯特对学术界和工业界的重要贡献。伍斯特“WPI计划”的教育理念及其指导下的本科工程教育模式创新在多个方面值得借鉴。

1. 传承双塔理念，坚持工程本质。二战后，工程教育科学化浪潮席卷整个美国，在这个时期，为了提升自己的地位和竞争力，工科院校纷纷通过强化“工程科学”转型为研究型大学。伍斯特正值这个时期开始改革，然而，该校并没有随波逐流。在教育理念方面，1969年，伍斯特制定的“WPI计划”坚持理论与实践相结合的“双塔”教育理念，并开展了创造性的改革活动。在办学目标方面，结合学校已有的基础、美国工科院校的现状、未来工程教育发展的需求以及实现办学目标所需的各种条件，经过多次讨论，从可能的9个目标中选出了适合自身发展的目标，即小型的、以本科教育为主的高质量学校。其人才培养目标是教会理工科学生会自学，提高他们对于技术与人类需要之间相互作用的理解。为了激发学生的学习动力，培养自学的意识和能力，伍斯特的教学“以学生为中心”；为了提高学生整体素质，伍斯特把HAP作为课程的重要组成部分，促使学生学习专业以外的知识；为了让学生了解技术与社会的相互作用，提高学生的社会责任感，伍斯特创造性地开设了IQP，该项目同时培养了学生的交流能力、团队协作能力等非工程技能；为了提高学生的“实践能力”，伍斯特专门开设了MQP。由于强调“集体解决疑难”“亲力亲为”和“做中学”，伍斯特在工程教育中真正实现了理论与实践的有机结合。

在当时的美国工程教育界，随着工程教育的过度科学化，大学中的设计和实践课程日益减少，工程实践教育环节出现缺失，这导致了工科毕业生在“马上进行有效工作”和“非工程技能”两个方面能力的不足。而由于伍斯特一贯坚持“双塔”传统和“以学生为中心”，其毕业生自然脱颖而出。

2. 积极创造条件，实现“做中学”。在伍斯特，“项目”是实现“做中学”的主要途径，同时也是伍斯特“WPI计划”的核心。就伍斯特当时的条件而言，作为一个地区性的工程学院，在各个方

面都无法与麻省理工学院、斯坦福大学等著名大学相比。为了使学生通过课程学习实现“做中学”，伍斯特结合自身的条件和资源开设了HAP、IQP、MQP三类项目，并通过一切途径使这些项目得以实施。首先，在项目方面获得校友的支持与配合。在“WPI计划”实施的初期，伍斯特通过校友在项目方面获得了大量帮助。第二，积极寻求政府的经费支持。伍斯特著名的“全球视野项目”在创立之初得益于政府基金的支持。1972年，伍斯特获得了国家科学基金会（National Science Foundation, NSF）73.34万美元，用于资助该计划的实施。在该资金的支持下，伍斯特于1974年在首都华盛顿建立了第一个提供住宿的项目中心。该中心取得了巨大成功，并为伍斯特横跨全球的项目中心网络奠定了基础。第三，通过私人基金会为项目提供财力支持。1969年，伍斯特通过一个资助技术教育创新的特别基金项目申请到斯隆基金会（Alfred P.Sloan Foundation）20万美元的经费，该经费为“WPI计划”的项目开展提供了一个极好的平台。

“WPI计划”的课程改革很快得到了认可。1972年，在该计划全面实施之际，伍斯特第一次专业认证开始。该校所有的工程专业都通过了六年的专业鉴定。ABET认为，伍斯特实施的改革不仅在教育上是成功的，而且是全国工程教育的真实典型。

纵观美国工程教育，无论是对工程教育发展趋势影响颇深的“CDIO”，还是被称之为“美国高等教育界近几十年来最大胆的试验”的欧林工学院，都是21世纪“大工程”背景下“做中学”的成功体现。伍斯特的成功之处也在于提供了一个学生进行“做中学”（即工程实践）的有效途径。因此，如何结合自身的条件和特色，实现工科学生“做中学”是我国理工科院校值得思考的重要问题。

3. 形成“可持续发展”，应对市场变化。由于社会、经济、技术发展不断加快，工科院校只有充分考虑市场需求，紧跟市场变化，才能使自己培养的学生立于不败之地。能够应对市场的快速变化、不断满足市场的人才需求是伍斯特的另一个制胜法宝，其武器就是完善的评估系统和有效的可持续发展运行机制。

构建以学生为中心的本科教育质量评价指标体系

——试析美国“本科教育良好实践指标”手册

岳小力 张晓鹏

提高本科教育质量是当前我国高等教育发展和改革的重中之重，而要提高本科教育质量，必须建立科学的评价指标体系。美国全国高等教育管理系统中心（NCHEMS）的彼得·尤厄尔（Peter Ewell）和丹尼斯·琼斯（Dennis P. Jones）在大量实证研究的基础上，于1996年成功牵头研发了名为《本科教育良好实践（Good Practice，以下均简称为GP）指标》的使用手册，这本开放性的手册帮助许多院校建立起以学生为中心的本科教育GP指标体系，促进了本科教育评估的发展，推动了本科教育的改革。

一、美国“本科教育GP”指标体系出现的背景

20世纪80年代，美国高等教育经历了空前的高速发展，成为世界上第一个进入高等教育普及化阶段的国家，在此同时本科教育质量成为社会各方关注的重要问题，成为公众对高等教育问责的焦点和核心，高等教育评估及其方法的改进因而也日益引起人们的重视。

学生消费者市场的形成使学生的利益被重新审

视，政府官员迫于纳税人的压力，也需要更多的信息来评价本科教育的工作成果。从美国传统的院校评估经验来看，基于资源等办学条件指标对评估教育质量的有效性极其不足，而基于声誉等办学结果指标的评估则难以用于诊断本科教育的问题，无助于指导本科教育改革。由于高等教育系统的评估工作日益复杂，使其必须交由社会上的专业机构来运作，而高校内部往往又无力提供相应的信息，大量处于教学和课程开发第一线的人员被排斥在外，这样评估结果与院校学术政策制定或者教学改进联系甚少。如何开发紧密联系高校教育教学工作的评估指标系统成为教育研究者的重要任务。

作为高等教育界对社会关注的回应，美国许多学术团体和学者进行了大量有关本科教育质量问题的研究，特别是以George D. Kuh和Pascarella为代表的学者在研究高校对学生发展的影响、测量本科教育产出和提高学生学习质量方面获得了许多实证性的成果。在此基础上，1987年，W. Chickering和

评估系统的建立和可持续发展运行机制的形成是伍斯特“以结果为导向”的工程教育模式的重要体现。就评估系统而言，由于以本科教育为主，伍斯特通过全校性本科评估来保证本科教育的质量。在专业方面，伍斯特的各个院系都拥有自己的评估体系。一方面通过对专业教育目标的评估来检验该专业与市场接轨的情况；另一方面通过对专业产出实现的检验来考察该专业的课程教学等是否能达到设定目标。这些评估丰富的数据信息来源确保了评估的全面性，而详细的、具有可操作性的评估步骤和多个评价纬度保证了评估结果的客观性和有效性。此外，学校自评和外部评价从总体上对伍斯特的教学质量进行把控。

在评估系统的基础上，伍斯特有效的可持续发

展运行机制保证了在人才培养方面“与时俱进”。由于不同专业具备不同的专业特征，因此，该运行机制主要以学院（系）为单位进行。至此，伍斯特“以学生为中心”“以课程为驱动”“以结果为导向”的新型工程教育模式完全形成。

伍斯特“WPI计划”制定于20世纪70年代初，它不但是伍斯特崛起的开始，时至今日，它依然是伍斯特的指导思想。对于21世纪的我国众多工科院校，该计划及其指导下的本科工程教育模式仍然值得学习和思考。

（李江霞，浙江大学教育学院博士研究生，浙江科技学院语言文学学院讲师，浙江杭州 310058）

（原文刊载于《高等工程教育研究》2013年第3期）

Zelda F.Gamson两位学者倡议开发了《本科教育GP七项原则》，获得高等教育界的广泛关注。但上述原则的描述过于简单，难以实际应用，直接限制了GP在高等院校的进一步推广。为了解决上述问题，尤厄尔和他的研究团队合力开发了《本科教育GP指标》，为不同高校建立本科教育指标系统提供了有效的指导。基于上述原因，《本科教育GP指标》一产生就受到了美国高教界的欢迎。这一工作也使尤厄尔成为随后广泛影响美国以及加拿大等国高校的全国学生参与问卷（NSSE）设计小组的负责人，NSSE创始人George D.Kuh将其誉为NSSE的“教父”。

二、美国“本科教育 GP” 指标体系的解读

（一）构建GP指标体系的管理哲学

从信息管理的角度上看，信息的不完全会带来风险和不确定性，收益取决于掌握信息的准确程度。GP指标体系包含目标、投入、教学活动和产出四个环节，尤厄尔和他的研究团队在指标设计初期就运用简明图标（如图1）强调了每一环节的结合，要求管理者运用有效途径合理地获取正确信息。同时他还强调，院校不同层次的效率取决于一系列因素，可以采用多种方式联合监测。如果希望

达到预定的院校目标，就必须保证承诺的资源能够合理地纳入预算范围、分配，并最终达到设想的结果。如果这个管理循环中任何一个环节断裂，潜在结果的达成就不可能；如果选择在这四个环节中合理采样，构建能全面监测和反映管理循环问题的GP指标体系就不是难事。

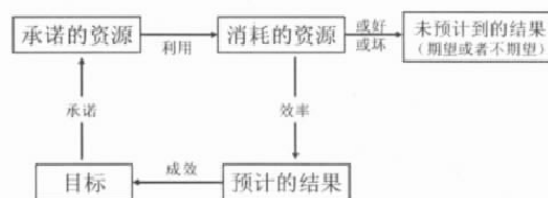


图1 GP管理设计的概念框架

（二）GP指标体系的逻辑框架

GP理论包含了从设计到学生在校经验相关的课程序列间的一系列教学领域，植根于过去三十年中大量影响高校学习的研究著作。尤厄尔和他的研究团队从中提炼出十二项教育教学原则作为纬度，然后又以本科教育教学的四个环节作为经度，搭建了一个清晰的框架，开发出一套系统的指标体系，并在每一个交叉点设计了相应的指标采样点（详见图2所示）。

A 资源投入 B 教学要求 C 教学内容的传授 D 学生经验

- 1.较高的期望
- 2.学习上的贯通
- 3.综合经验
- 4.教育和经验的统一
- 5.积极学习
- 6.习得经验的持续练习
- 7.评估和及时反馈
- 8.合作性学习
- 9.投入学习任务的大量时间
- 10.重视学生的智力差异和不同的学习方式
- 11.频繁的师生间交往
- 12.早期的学习

数据来源：

- a 教学目录或课程大纲
- b 成绩单或者学生纪录
- c 教员和学生的自我报告
- d 学生作业的评阅和样本抽查

图2 GP指示体系基本框架

同时，教学实践指标存在于教学各个环节中，可以通过合理的来源得到。一套好的指标体系还应有数据交叉检验和相互印证的特点，例如，从成绩记录系统上获得的学生选课数据可用于验证学生在自我报告中提到的选课范围和参与经验的种类，使用这类三角测量方法最大限度地减少了我们从一些间接证据中得到有偏差或误导性结论的情况。GP指标目录中最常用的数据来源包含了四个途径（详见图2所示），客观地向不同使用群体展示相关信息，使院校学术决策和规划最大限度地利用本科教育信息提供了有效的组织途径。

例如，用于观察“积极学习”原则时，“本科生使用图书馆电脑查询系统或者数据库登陆的生均次数”这项指标可以直接跟踪学生对高校信息资源的使用情况，如果图书馆管理系统足够完善的话，我们还可以获得在线时间、检索技巧使用或者数据库熟悉程度等相关信息来帮助评价。最基本的数据是由图书馆和电子数据库记录的由本科学生产生的使用次数，得到每个学生的平均值，同时与学生问卷报告结果做三角检验。

（三）GP指标体系的量表分析

尤厄尔等从GP指标体系框架铺展开来设计GP指标体系量表时，主要按照GP十二项相应的教育教学原则进行分类，每一项原则下均列举数个条目从不同层次和数据来源综合考察院校实践情况，每一条目都必须有教育教学相关性的实证研究作为支持。为了便于实践操作，每个指标都有特定的编号，并且作了详细的数据来源说明。例如编号为11.C.b.1的指标，11表示该项指标主要用于考察第十一项原则（频繁的师生间交往），如果该位数字为0的话，表示该指标与GP无关；C表示考察教育教学过程中教学内容传授的环节，b表示数据来源是成绩单或者学生纪录，1表示该条目是11.C.b中第一个条目；如果条目后边带有*，表明该指标至少和两个以上的原则有关（详见表1）。

当院校使用者熟悉该量表后，便可快速地从编号中获取到丰富的信息，例如通过对编号为“1.C.a.1*”的指标解读，我们可以获得的信息如下：

1. 该指标主要用于测试“较高的期望”原则，中小学和中学后教育的实证研究表明对学生寄予较高但在能力范围内的期望，并且在一开始就清晰地传达

给学生时，学生能够更有效地学习；标记“*”用于提示使用者该指标能够用于多项原则的测试，这里与指标相关的是“习得经验的持续练习”原则。

2. 从指标开发的角度来看，这样的期望体现在高校的课程、环境和教学实践中，可以直接衡量教师对实际课程要求中期望表现水平的要求。在实际数据构建时，可以先计算每一课程模块中作业的页码，然后再获得学科模块的平均结果。同时，有关学生对于指定阅读或写作数量的问卷报告——毕业生调查或者课程结束时注册学生的评教问卷——也可以用于进行三角检验。最后的数字“1”表示这是“1.C.a”条目下的第一个取样点。

三、美国“本科教育GP”指标体系的运用

本科教育GP指标体系问世后，获得了美国高等教育界的广泛关注，许多教育机构和学者在不同领域进行尝试，获得了很大的成就。NCHEMS宣布将《本科教育GP指标》手册免费开放，为无力承担高昂研发费用的高校提供了合理的组织和制度建议来进行质量检测，同时在高校开发过程中提供咨询和建议。更值得一提的是1999年由George D. Kuh主持，尤厄尔牵头开发的全国学生参与调查（NSSE），在“本科教育GP”指标体系基础上，编写了42项问卷条目，以学生的“参与”程度为中心，对教学过程进行评估，为学校改进教学提供依据，获得了极大的成功。学生的答卷同时也成为GP指标体系手册提到的数据来源“c教员和学生的自我报告”的最重要一部分。

NSSE运用GP理论，侧重于学生以学习为主的校园生活参与情况，从多维度展示全国、地区和院校之间学生参与度的现状，提供不同高校本科教育和实现对社会大众承诺的相关信息。迄今累计共有上千所学校先后参加了这项问卷调查（各年度参与学校的情况参见图3），问卷的对象是大学一年级和四年级的学生。每年调查结束以后，NSSE会形成详细的年度报告和院校报告，年度报告包括了调查要点分析、有效教育实践国家基准、NSSE数据使用指导和院校心得等多项内容。院校在获得该校的院校报告后，参考年度报告，就能够发现自身发展中的优缺点，获得学生学习情况的间接证据，追溯到具体教学环节上进行改进；同时，院校还将NSSE作为历年实践有效性的一个基准，评估

改革带来的促进效果。除了针对本科一年级和四年级学生的NSSE，他们后来还开发了其他的全国性调查工具，例如新入学生参与调查（Beginning College Survey of Student Engagement）、社区学院学生参与调查（the Community College Survey of Student Engagement）、学生参与教员调查（the Faculty

Survey of Student Engagement）和法学院学生参与调查（the Law School Survey of Student Engagement），所有这些调查项目相互独立又相辅相成，构成了一个统一的评估体系。卡耐基教学促进会主席Lee S. Shulman曾经赞叹道：“NSSE对于院校来说，是深入探寻学生经验质量最值得信赖的透视镜。”它的结果直接转化为行动的计划和改革重建的策略。

NSSE的运作促使本科教育GP及其指标体系对于教学评估的补充作用日益显著。据调查，大约有一分之一的参与NSSE的高校将问卷调查的学生参与度结果和自身开展的教学评估结论进行整合，美国各高等教育认证协会实际上成为与学校分享NSSE结果的主要外部团体，NSSE的研究团队也审时度势地开发了认证工具包，将学生参与度数据和评估过程结合起来，在调查条目和地区认证标准之间建立联系，指导高校在准备具体认证工作和整改使用NSSE的数据。

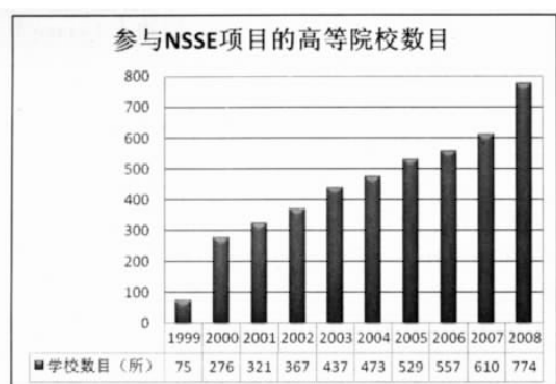


图3 历年参与NSSE项目的高等院校数

表1 GP指标体系

类属	指标	参考编号
N/A	在特定课表中分配给特定学科或者学习领域的通识教育课程或学分比例，或者是不同先决技能的开发(例如，写作、数学、口头交流等)	0.B.a.1
	完成专业学科要求的一个特定项目学习所必需的学分比例	0.B.a.2
1、较高的期望	作为毕业或者项目完成条件的，反映高校学生写作能力的必要证明	1.B.a.1
	在人文学科或者社会科学课程作业中写作(或者阅读)的平均页数	1.C.a.1*
	整体评分等级的分布	1.C.b.1
	在本科学习生涯中，不用撰写一篇专业研究报告就能毕业的学生比例	1.C.e.1
	没有进行图书馆文献检索、阅览就完成本科一年级学习的学生百分比	1.D.b.1*
2、学习上的贯通	没有明显感到课堂资料或者作业具有挑战性的学生比例	1.D.c.1
	在满足既定课程要求的前提下，可供学生选择的课程数目	2.B.a.1
	需要完成某一特定项目先决学习的课程百分比	2.B.a.2
3、综合经验	明确布置了和其他学科课程相联系的作业的、一年级写作或者数学课程的百分比	2.C.a.1
	表明他们已经(或者被要求)将以前某一特定课程中所学内容和现就读的其他课程明确联系起来的学生百分比	2.D.c.1
	要求高等课程(capstone course)、高级项目或者其他完成项目综合经验的课程或者项目的百分比	3.B.a.1
4、教育和经验的统一	对于大四毕业生来说，被要求积极综合运用所学课程和/或学科知识的学生百分比	3.D.c.1
	为每个学生提供的实习、实践或者相关实践课程的平均数目	4.B.b.1*
	在本科期间，至少参加了一项实习、实践课、自学或者相似的自我定向或者实践导向课程的毕业生百分比	4.D.b.1*
5、积极学习	参与到教员研究中的学生百分比	4.D.c.1*
	要求学生参与到独立研究论文、科研项目、论文发表或者类似实践的课程百分比	5.B.a.1
	明确要求学生使用图书馆作为研究来源的课程百分比	5.C.a.1
	为学生积极参与课堂讨论而给予学生评分的教员百分比	5.C.e.1
	本科生外借图书馆书籍的生均数目	5.D.b.1
6、习得经验的持续练习	本科生使用图书馆电脑查询系统或者数据库登陆的生均次数	5.D.b.2
	在某一学期给定课程中，至少提问两次或者三次的学生百分比	5.D.c.1
	在人文学科和社会科学课程中，布置的课堂外写作的平均页数	6.C.a.1*
	反映某一课程的教师在常规课堂时间外开设了复习课或者学习讨论会的学生百分比	6.C.e.1*
7、评估和及时反馈	大四学生平均每周用于自主阅读的小时数	6.D.c.2*
	每门课程中由教师评分的作业或练习的平均数量	7.C.a.1*
	在开学头两周内有一份评分作业的课程百分比	7.C.a.2
	允许或要求学生多次修改、重写或者重新提交他们作业的课程百分比	7.C.a.3*
	基本能在一周以内收到教师评分作业的学生百分比	7.D.c.1
	有过在试卷返还后，教师在课堂上系统地回顾考试或者练习经验的学生百分比	7.D.c.2
	表示教师常常对他们的表现提出特别点评的学生百分比	7.D.c.3
表示在本科生涯常常收到教师对他们的评论和评价，并且这些反馈意见帮助他们提高自身表现的毕业生百分比	7.D.c.4	

8、合作性学习	提供团队项目或者类似的团队学习经验的课程(由系、项目组提供)百分比	8.C.a.1
	努力在课程中创造团队项目或者“学习型社区”的教员百分比	8.C.e.1
	使用非竞争性评分标准的教员百分比	8.C.e.2
	参加过团队项目或者团队学习的学生百分比	8.D.c.1
	有过和同伴就学术内容进行经常性的、非正式交谈的毕业生百分比	8.D.c.2
9、投入学习任务的时间	有着明确出勤政策的课程百分比	9.B.a.1
	学生注册的课程负担平均值	9.D.b.1
	有过在一学期的一门既定课程中缺席二次或以下课程的学生百分比	9.D.c.1
	在一门既定课程中,为课堂作业而学习或者工作的时间数	9.D.c.2
10、重视学生的智力差异和不同的学习方式	在下午 5:00-9:00 时间段,供学生使用的图书馆学习空间的占用率	9.D.d.1
	本科生在种族和性别上的百分比分布	10.A.b.1
	要求学生体验不同的学习方式,例如听力、观看可视材料等的课程百分比	10.C.a.1
	在本科一年级中,学生至少愿意注册一门有 20%以上的学生来自于不同的宗教团体或者背景的课程的概率	10.C.b.1*
	教员们表示他们会定期使用有个性的或者变换其他教学方式来讲授课程材料的百分比	10.C.e.1
	表示教师会鼓励他们不理解的内容带到课堂上来提问的学生百分比	10.D.c.1*
	认为教师采用的评分或评价过程能够真实反映他们所学的学生百分比	10.D.c.2
11、频繁的师生间交往	感到自身本科就读经验真正体现了对不同背景和视野关注和欣赏的毕业生百分比	10.D.c.3
	教师建议量(通过项目或者系)	11.A.b.1
	注册某个项目或者专业的本科生与被指派的全职等价教师比值(生师比)的平均值	11.B.b.1
	项目或者等级中平均课程区段的规模(不包括自学环节)	11.C.b.1*
	小于某一学生注册数字(X)的课程区段的百分比(项目或者不同等级课程中)	11.C.b.2
	在学期的最后 X 周时,至少能够讲出班上有一半学生名字的教师的百分比	11.C.c.1
	参与到学生俱乐部或者组织中的教师百分比	11.C.c.2
	教师花费在学术问题上,给予学生建议或者谈话的平均小时/周数	11.C.c.3
	反映在课余时间和教师在学术问题上有过对话的学生百分比	11.D.c.1
	在教师提供的办公开放时间内有拜访过教师的学生百分比	11.D.c.2
12、早期的学习	课外与教师交流质量的平均评价	11.D.c.3
	在整个本科就读经验中,课外和教师交流的频率(和质量)	11.D.c.4
	高校在 100-level(或者更低级课程)和所有课程上,为平均全日制等价学时(FTE)学生投入的比值	12.A.b.1
	由全职教师或者终身轨教师(tenure-track faculty)讲授的 100-level(或者更低级课程)的百分比	12.C.b.1
12、早期的学习	本科一年级新生至少注册一次小于 X 学生数的课程的概率	12.C.b.2*
	本科一年级新生有过加入综合实用型定位项目或者咨询项目经验的百分比	12.D.c.1

最近, NSSE还尝试进入专业评估领域, 包括与全国教师教育认证协会(NCATE)、商学院促进协会(AACSB)、工程技术认证委员会(ABET)合作。美国许多州政府也已经开始鼓励或者要求高等院校向其报告或公开NSSE的调查数据和院校报告。

2006年, 美国教育部部长玛格丽特·斯佩林斯任命的美国高等教育未来委员会发表了一份旨在规划未来10年至20年美国高等教育走向的报告, 《领导力的考验——美国高等教育未来规划》, 其中对GP理论及其指标体系的应用做出了肯定, 认为高等教育机构应该使用一些质量评估工具来测量学生学习结果, 例如全国学生参与调查(NSSE)“每年调查数百所大学有关学生参与课程的情况, 以促进学生的学习和发展。学生参与的评估——学生投入教育活动和课堂外的时间和精力, 包括从与教授面谈到阅读课外书——成为他们本科学习生涯价值和质量好坏的代言”。同时, 该报告还提到“公开发布的NSSE调查结果, 能够给高等教育机构和外部监督者提供关于提高学校效绩、设置责任标准和制

定战略等的信息”。

四、美国“本科教育GP”指标体系的评价

尤厄尔等设计开发的《本科教育GP指标》具有如下一些值得我们学习和借鉴的特点:

(一)“以学生为本”, 重视学生教育教学参与学习是一个建构的过程, 学生是认知的主体, 是知识意义的主动建构者, 教学过程中师生互动、学生积极参与等各个环节都决定了最终的教学质量。在高校中, 学生是本科教育的作用对象, 他们了解本科院校具体教学工作的第一手信息, 院校只有重视他们的意见, 聆听他们的心声才可能得到真实的数据。传统的对于高校声誉、资源等的描述性指标和终端评估指标虽然能够一定程度上反映院校实力, 但是却无法直接体现学生学习积极性的调动情况。提倡“以学生为本”, 开通学生问卷调查等渠道, 挖掘过程性指标才能找到影响院校教学质量的症结所在, 提升院校发展的动力。

(二)立足研究, 深入教育教学工作第一线

在研究的过程中, 我们可以清晰地认识到, 无论是GP理论的开发还是GP指标体系的构建, 都

走向“以学生为中心”的评估模式

——以中国《本科教学质量报告》与美国NSSE为比较对象

白逸仙

一、引论：从《本科教学质量报告》到NSSE的汉化版

我国高等教育质量问题一直受到政府、高校以及社会各界的普遍关注。继本科教学工作水平评估之后，国家实施了“高等学校本科教学质量与教学改革工程”（简称“质量工程”），在“质量工程”第一期建设结束之际，教育部出台了《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》，随后在2012年，教育部发布了《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》。这一系列的举措与指导性文件，促使高等教育切实把重点放在提高质量上，重视提高质量已经成为了高等学校的主动追求。

2011年9月，应教育部的要求，38所“985工程”高校陆续公布了本校2010年度本科教学质量报告。从2012年起，全国“985工程”“211工程”大学，乃至各公办高校均需向社会公布年度本科教学质量报告。自此，我国高校展开了自我评估教学质量，并将结果公之于众、接受社会问责的系统工作，

并以此为契机建立高等教育质量内部评估体系，实现质量评估内部与外部的对接，提高我国高等教育质量评估的有效性。然而，《本科教学质量报告》反映出高校对本科教学质量的认识及其评估方式，在某种程度上存在局限性：仍然是以资源声誉为主的评估范式，缺乏对教育质量核心要素的分析。随着对质量问题探讨的不断深入，人们开始关注教育的过程和教育结果——学生的质量，促进学生的成长与发展逐渐成为高等教育质量的核心要素，人才培养质量成为高校内部质量评估的核心。

大学生在校的学习状态如何，大学的相关举措是否有利于学生的发展，这些都是大学必须关注和解决的问题。基于这一理念，美国研发了“全国学生学习投入调查”（National Survey of Student Engagement，以下简称为NSSE），即面向4年制本科院校学生的学习投入程度和发展情况而展开的年度调查，以此来反映大学教学质量，使学校通过提升学生的学习质量来提高教学质量。其影响力和参与者随着2000年在全美的推广而逐年增加，对

是建立在本科教育教学质量和师生教学过程之间的理论研究 with 实证研究基础上的，这些研究包含了教学维度、教学行为、教学过程、教学动机、教师 and 教学评估与评价、教学技术以及教学发展展望等众多领域的大量成果，将这些成果用于指标体系的构建，充分保证了评估结果的有效性。同时，在指标开发过程中，研究小组明确秉持每项指标在实践上都和学生学习结果直接相关的原则，把握每一个可能的机会来验证指标体系 and 学生学习发展之间的联系，并且及时维持和更新研究数据库，保持指标体系的前瞻性和活力，更好地促进本科教学工作。

（三）交流开放，促进院校本科教育评估

当代国际高等教育质量的保证，除了政府和校

外独立评估机构的监督管理，学校内部自主建立和运作的质量评估和保障机制也是非常重要的。虽然各所高校的情况千差万别，但本科教育还是有很多共同的原则和可以共享的宝贵经验的。本科教育GP指标体系免费向高等院校开放，鼓励院校和教育组织合理开发运用，提供及时的咨询服务和经验交流平台，这都有助于贯彻以学生为中心的理念，发现教学过程和院校环境中出现的问题，完善院校质量保障工作，提升院校本科教育质量。

（岳小力，复旦大学高等教育研究所硕士研究生，上海 200433；张晓鹏，复旦大学高等教育研究所副教授，上海 200433）

（原文刊载于《复旦教育论坛》2009年第3期）

提高美国本科生的学习质量做出了巨大贡献。目前NSSE影响已经扩展到世界多个国家和地区。2009年,我国清华大学牵头主持了“中国大学生学习投入性调查(NSSE—CHINA)”,我国开始了NSSE的实践与探索。截至2011年,在美国NSSE基础上汉化而成的NSSE汉化版已对百余所院校进行了调查。我国高校参与NSSE调查研究的意义在于,高等教育质量评估从关注“学校投入”到关注“学生投入”,从强调“教”到注重“学”,凸显了学生学习的主体性。

我国的《本科教学质量报告》能否真实有效地反映高校的教育教学质量,应如何构建“以学生为中心”的高等教育内部质量评估模式,从与美国NSSE的比较中,我们可以得到一些有益的启示与借鉴。

二、高校内部质量评估的制度逻辑:中美模式的分野

本研究根据质量评估的逻辑,从评估理念、评估目的、评估主体、评估内容、评估方法、评估结果的应用等6个方面进行递进式归纳,以我国《本科教学质量报告》与美国NSSE为比较对象,探究我国高等教育内部质量评估的适切模式。

1. 高等教育质量是什么。高等教育质量是人们对高等教育产品优劣程度的一种价值判断,属于价值观的范畴。随着对高等教育质量关注度的不断深入,我国各界对高等教育质量的看法呈现多样化,主要有5种观点:虚无主义观、声誉观、资源观、产出观、增值观。不同的质量观决定了不同的评价方式。声誉观、资源观和产出观目前仍被普遍认为对本科教育教学质量起决定作用,大学排行榜中的诸多数据也是由这3种质量观主导。这些质量观关注的是大学的办学条件、学术水平、科研成果或毕业生成就等资源投入或产出指标,过于注重教育的外部因素,忽视了教育教学实践过程和学生学习结果等核心问题,忽视了学生的学习发展才是大学教育质量的重中之重,这使得大学的发展与育人的初衷渐行渐远。《本科教学质量报告》虽然是教育部推进高校自我评估的一项重要举措,但仍以资源声誉观为主导,这对学生成长和发展并无直接影响,并不能反映出教育教学的实际效果。

美国学者弗雷泽认为:高等教育的质量首先是

指学生的发展质量,即学生在整个学习历程中所学的“东西”(所知、所能做的及其态度)。学生在认知、技能、态度等方面的收益是衡量高等教育质量的核心标准。可见,学生的学习、成长与发展则是高等教育质量的核心要素,是评价高等教育质量的根本。NSSE正是这样一个以学生学习为中心的高校内部评估,主要从两个方面来评价一所大学的教学质量:一是学生在德智体等方面是否获得了成长与发展,其发展程度如何;二是学校从政策、资源、环境等各方面如何促进学生发展,是否产生了积极影响。

学生发展是高等教育质量的唯一载体,学生发展应作为衡量高等教育质量的重要标准。哈佛大学前校长博克曾指出:大学教育的核心事务是“教育目标”与“教育方法”,“真正影响教育品质的事发生在大学课堂,师生互动的教学情景中。”因此,将评估理念从以教育外部要素为主的资源声誉观转向以教育过程和结果为重点的学生学习发展观,更接近本科教育的核心目标,具有重要的意义。

2. 开展高校质量评估的目的是什么。《本科教学质量报告》是应教育部的要求而做的,其目的首先是回应政府和社会的问责,其次是提高教学质量。编制并发布《本科教学质量报告》,是高校开展自我评估、完善信息公开制度的一项重要工作,是回应社会问责的有效形式。然而,在目前由政府主要掌控资源的制度环境下,如何“让政府满意、让社会放心而避免惩罚”是高校非常重视的。因此,高校会尽量展示本科教学最美好、最突出的方面,巧妙隐瞒不利信息,至于报告中“存在的主要问题及努力方向”则不是重点内容。这也是为何大部分高校在报告中没有对教学质量直接评估,而无形中表达出高质量的原因。

NSSE的出现是以改进教学质量为目的。NSSE在教学质量改进方面提出了学生学习成果测量,即将学生学习体验和学习投入调查结果作为表征学习产出的参考指标和正相关变量。学校能够通过调查研究,全面系统地掌握人才培养的过程和结果,及时调整相关做法以增强学生的学习投入度、提高学生学习效果。因此,NSSE协助学校开展自我评估与自我改革,使国家的关注点从过去基于学校声望

的问责报告向基于服务学生发展的绩效报告转变。

以回应问责为目的的质量评估，没有考虑到大学的自我问责，而且大学内部质量评估没有覆盖课堂教学、没有涉及学生的学习体验等，这势必会降低教育质量评估体系的有效性。而以促进大学自身改进为目的的质量评估，由于调查数据的私密性可以保证，则能得到大学的全力配合，评估的有效性也得以提高。内部质量评估的核心是人才培养质量，学生的成长发展是需要大学自身来实现的，而非外部问责能解决的。因此，坚持以学生为中心的质量观，就是要超越问责逻辑，以改进质量为本目的，将高等教育质量评估体系建设的重心由外部转向内部。

3. 谁来评估高校教育质量。目前，我国政府部门依然是质量评估的主体，《本科教学质量报告》的评估主体以政府为主，比较单一。高校只有形成并完善自我评估与保障机制，才能不断提升办学质量。教育部发布高校年度本科教学质量报告制度，是为了让高校开展自我评估，让高校自身成为质量评估和质量保障的主体，其初衷是好的。2012年教育部把权力下放，由各省级教育行政部门分别组织完成本地区公办高校本科教学质量报告编制发布工作，同时，各省级教育行政部门可结合本地区实际情况，对本科教学质量报告编制内容进行适当补充完善后实施。由此可见，高校作为评估主体的权力并未落实，评估主体仍然是各级政府。《质量报告》中即使有部分内容是学生、用人单位对教学效果的评价，但这些利益相关者在质量评估中并没有占主导地位，仍不是评估的主体。

美国的NSSE是一个非官方性质的跨校调查，由印第安纳大学调查研究中心、印第安纳大学中学后教育研究中心和全国高等教育管理系统中心联合管理。独立于政府和参与调查高校以外的第三方评价主体身份，保证了评估的客观性与可信度。此外，该项目由外部质量鉴定团体（包括教育专家、教育监督机构、社会公众代表等）复审调查结果，以确保调查的客观性与中立性。

与美国NSSE多元的评估主体相比，尽管我国鼓励第三方机构参加教育评估，但实际上，政府评估仍占主导地位。事实上，作为高等教育利益相关者的政府、高校、学生和社会，他们对于高等教育

的发展需要与诉求都应得到关注。同时，多元化的评估主体可以从多个不同的角度评价学生的学习效果，更能体现“以学生为中心”的理念。

4. 高校教育质量的指标是什么。《本科教学质量报告》围绕本科人才培养工作的关键要素，分析教学基本状态，突出教学改革亮点、成就和经验，把握存在的问题，全面展示本科人才培养状况和教学质量。主要从本科教育基本情况、师资与教学条件、教学建设与改革、质量保障体系、学生学习效果、特色发展、需要解决的问题等7个方面做出阐述，其中至少体现24个支撑数据、外加1个“其他与本科教学质量相关的数据”。这些内容和相应的支撑数据仍以资源投入质量观为主导，涉及学生学习与发展的数据少之又少。其中，“师资与教学条件”涉及教师数量及结构、生均教学科研仪器设备值、生均本科教学日常运行支出、生均图书等13项支撑数据，占了整个报告所需数据的一半；仅有6个数据（应届本科生毕业率、应届本科生学位授予率、应届本科生就业率、体质测试达标率、学生学习满意度、用人单位对毕业生满意度）反映“学生学习效果”，学生学习过程的数据几乎没有。整体来看，《本科教学质量报告》是对教学相关工作的总结和凝练，没有体现“以学生为中心”的思想。而NSSE是集中观测教育教学过程，通过测量教学过程中学生学习投入度多少来反映教学质量高低。NSSE的调查对象为4年制大学的一年级与四年级学生，主要从两方面调查教学质量：一是学生投入到学习中的有效时间有多少；二是学校采取了哪些有效措施吸引学生参与各项活动。后者可以反映出学校为提高教育教学质量所做出的贡献。NSSE开发了可以量化的评价有效教学实践的5项指标：学生学业挑战度；主动合作水平；师生互动频度；教育经历的丰富度；校园环境的支持度。基于这5项指标和需要调查的具体内容，NSSE采用调查问卷的方式获取3方面信息：一是个人信息，包括学生的基本特征，与院系相关的个人特征等；二是学习效果，包括学生的学习成绩、个人成长与能力培养情况等；三是对学校的满意度，包括学生对学校在学习支持上所采取措施的满意度，对在校教育经历的满意度等。

与NSSE相比，我国高校的本科教学质量报

告，对教学质量的认识还是停留在资源投入等外部因素上，还未将关注点转向学生，相应地，也就没有深入观测学生的学习过程以及学校促进学生学习所采取的措施等内部因素上。以学生为中心、对学习过程的评估将直接关系到教学质量的改进，应将评估内容从资源投入转向学习过程。

5. 如何评估高校教育质量。《本科教学质量报告》基本以工作报告的形式评估学校一年来本科教学的工作情况。在论证某些需要价值判断的观点时，指标数据的论证力度不够，缺乏有力的调查数据作为支撑。主要表现在：第一，受资源投入质量观的影响，认为资源投入与教学质量成正比，用教学资源投入等做法来证明教学质量高，并未说明这些工作对提高本科教学质量有何作用。因此，在通篇阅读了学校在师资队伍建设和专业建设、课程建设、人才培养模式改革、教学质量保障体系建设等做法之后，仍未看出该校本科教育的质量究竟如何。第二，用“个别优秀代表整体优秀”的事例来证明学生学习效果好。在表述教学效果取得成效时，学校大都用学生取得的各种成绩来证实，但出现“以偏概全”的现象。如列举学生在各级各类创新实践比赛、学科竞赛中获奖情况，毕竟获奖的学生是少数，优秀案例是有限的，这些并不能代表全校本科生的整体水平。基于上述两点，质量报告难免会被看作是“本科教学工作报告”，公众很难明确、直观地判断高校教学质量。

NSSE则是通过对调查问卷进行科学的数据分析来评估学校的教学质量。在发放调查问卷之前，NSSE需掌握大一学生的资料并随机抽样，保证大一和大四的学生样本相等。学生填写完成调查问卷后，专业研究中心对回收问卷的数据进行统计和分析，NSSE将根据相关数据发布一个年度报告，进而对学校在5项评估指标中的表现提供摘要报告。NSSE不但向大学公布它们的表现，而且提供与其他同类高校相比较所处的位置，找出其教育教学过程中的优势和不足，帮助学校采取措施改进教学。

高校在《本科教学质量报告》中提供的数据，是以回应问责为目的的展示和罗列，并没有科学的数据分析。如果能将NSSE这种量化的调查工具引入《质量报告》，就会更加客观、准确、科学地测量出高校教学质量的实际情况；如果能与同类型的

高校进行比较，从数据上找到差距，就能为领导决策提供科学依据、为提高教学质量指明方向。

6. 评估的结果如何运用。《本科教学质量报告》评估结果的利用率不高。一方面，评估结果对高校自主改革的指导性不够。高校已经连续3年编制年度质量报告，大都是在上一年报告的基础上更改数据、增加本年度新的工作内容和亮点，整体变化不大，并未体现出以评促建、以评促改的明显效用，也未充分体现出质量报告对学生学习发展的促进作用；另一方面，评估结果的社会应用范围不大。报告虽然向社会公布，接受社会的监督，让社会了解高校真实办学情况，但对大众关心的高校在同类高校中的位置、学生在高校中如何成长发展等方面的内容没有体现，因此并未发挥出指导学生择校等更为广泛的社会功用。

NSSE调查结果的应用范围非常广泛。首先，NSSE可以运用调查数据测量、分析本校教学实践情况，如比较新生与老生在学习投入度、学习经验等方面的差别等，这些调查结果可为学校教学改革、战略规划和行动计划提供依据。其次，NSSE调查结果便于院校之间的比较。可结合本校实际，与同类高校或某种类型的高校进行比较，明确在参照系中所处的位置和表现，便于取长补短、改进教学质量。第三，NSSE调查结果对高等教育的外部利益相关者也非常有用。既可以作为政府管理机构或认证机构评估大学办学效益的一项评价内容，也可以作为公众择校的重要参考。

教育部文件指出，《本科教学质量报告》将作为本科教学工作评估专家考察的重要依据。与NSSE相比，《本科教学质量报告》以定性的描述为主，指标数据只起到支撑证明的作用，没有过多的数据比较与分析，这局限了评估结果的利用情况，而NSSE分类比较的结果处理方式值得借鉴。因此，我国教育质量评估结果，应从政府评估这种单一功能转向高校利益相关者可供参考使用的多元功能。

三、结语：建构“以学生为中心”的教育质量评估体系

我国高等教育质量评估体系建设的重点，正逐渐从高校外部政府主导的问责评估向内部的高校自我评估推进。内部质量评估的核心是人才培养质

量,应以学校自身的质量管理、监控以及自我评估为主,外部的政府审核、机构认证等促进高校人才培养质量不断提升。通过《本科教学质量报告》与美国NSSE的比较,给我国高等教育评估体系如下启示。

1. 树立“以学生为中心”的教育评估理念。

“以学生为中心”是对传统的以学科为重、以专业为中心、以教师为中心理念的超越。高等教育质量不体现在学校所拥有的资源和声誉上,而在于有效的本科教育实践。大学应将质量的关注点从学校主体转向学生主体。大学的目的在于“教”,而在于让学生以最有效的方式“学”到东西。需要指出的是,学校提供的各种资源也只有当学生使用并产生互动时,才能成为对学生发展产生积极影响的有效资源。因此,必须以学生为中心,重视学生的学习过程、资源利用程度、学习经验以及学习效果。

2. 以诊断改进教学质量作为教育评估的根本目的。开展教育教学质量自我评估,是高等教育发展的必然要求。评估本身不是目的,而是促进教育教学质量提高的手段。NSSE的目的是,先通过对调查数据的分析诊断出学校本科教学存在的问题,然后有针对性地进行改进,最后提高教育质量。我国《本科教学质量报告》应超越问责逻辑,坚持以学生为中心的质量观,由外部强制问责制度转向高校“自愿问责机制”建设。我国本科教育教学质量应着重发挥评估的诊断改进功能,用有效评估来引导高校发现问题,自主进行教学改革,促进学生投入到教育教学活动中,最终实现学生教育经验的丰富和能力素质的提高。

3. 建立多元化的教育评估主体。首先,将政府评估职能转变为引导与监控职能,改变政府在评估中“一家独大”的权威地位,避免高校一味迎合政府的现象,确保高等教育评估健康有序发展。其次,建立多元化非官方的高等教育评估机构,这是高等教育多样化发展的必然趋势和要求。第三,将高校自我评估纳入高等教育内部质量评估体系中,促使高校形成自主评估-自我监控-自行改革的良性

循环。最后,重视学生对教育质量的评估,学生是高等教育最重要最直接的利益相关者,却恰恰是最容易被忽视的,他们能够结合切身学习经历来评估高校的教育教学质量,因此,学生作为教育评估的主体之一是非常必要的。

4. 重视教育实践过程。应将质量监控的重点从教育投入和教育结果转向有效的教育实践过程。本科教育评估体系或大学排行榜的指标,大都关注高校的资源投入以及一系列静态的教育结果。殊不知,结果来自过程,资源的投入不及资源的有效利用,好的教育结果取决于好的教育过程和资源使用过程。我国的教育教学质量评估,应重视教育教学过程的监控与管理,应重视学生的学习过程并针对出现的问题随时改进纠偏,以使达到最佳学习效果。

5. 用科学的信息管理系统对教学质量进行定性与定量分析。建立数据库平台,根据评估的内容与指标,系统收集信息,对这些信息进行定性、定量分析,找出教学质量上存在的主要问题,分析产生问题的原因,提出切实可行的改进方案,进而指导学校提高教学质量、不断发展。

6. 扩大评估结果的应用范围。通过高等教育利益相关者的广泛参与,在多方面逐步扩大教育评估的作用。加强评估的社会影响力,使评估在为政府提供决策服务的基础上真正成为社会与高校沟通的桥梁,从而为高校办学创造更加有利的条件和环境。

总之,教育质量评估体系必须以学生为中心,学生成长发展的程度决定着高校的教育质量。将学生体验纳入高等教育内部评估体系中,有助于高校深刻认识教育质量的内涵,把关注的重点转向教学实践过程和学生的学习上,使质量评估真正服务于质量改进,服务于学生发展,在促进和保障高等学校人才培养方面发挥更大的作用。

(白逸仙,华北电力大学工程师,北京102206)

(原文刊载于《中国高教研究》2014年第11期)

“以学生为中心”

——牛津大学本科生导师制的一个质量保障因素

杜智萍

近年来，众多国内高校纷纷展开本科生导师制的教学改革，并试图以此推进本科教学质量的大幅提升。然而，改革的实际效果并不十分令人满意。有学者认为，本科生导师制在我国提升本科教学质量系统工程中的形式意义大于实质价值。如何真正发挥本科生导师制的教育功能，提升其实施质量，成为进一步推进本科生导师制改革的关键问题。为此，很多人开始怀疑这种源于牛津大学的本科生导师制在中国高等教育中是否具有普适性？然而，这一教学制度所形成的理想教学关系和教学质量是毋庸置疑的。以往国内学者对牛津大学本科生导师制教育理念的研究多从教育教学活动组织者和实施者的角度展开，而“以学生为中心”的本科教育理论促使我们换位思考，找到牛津大学本科生导师制教学质量得以保障的关键，有助于推动我国高校本科生导师制改革的不断深化，完善。

一、“以学生为中心”本科教育理念的提出

1952年，学者卡尔·罗杰斯首先提出“以学生为中心”的高等教育观。从20世纪中期开始，美国高等教育界在这一大学教育理念的引领下展开了本科教育教学方法以及教学管理等方面的一系列变革。1998年，联合国教科文组织在世界首届高等教育大会上明确提出，“高等教育需要转向‘以学生为中心’的新视角和新模式”，要求国际高等教育决策者把学生及其需要作为关注的重点，把学生视为教育改革的主要参与者，并预言“以学生为中心”的新理念必将对21世纪的整个高等教育产生深远影响。2012年7月，中国高等教育学会院校研究分会和华中科技大学共同举办的“院校研究——以学生为中心的本科教育变革”国际学术研讨会上，美国杜肯大学威廉·巴内罗（William Barone）教授认为，美国、欧盟和中国先后实现了高等教育大众化，大学不再是只招收优秀学生和实行精英教育

的地方，如何让众多学生成为主动的学习者，让他们对自己的学习更负责，是不同国家面临的共同问题。“以学生为中心”的本科教育理论为我们致力于提升高等教育质量的改革提供了新的理论支撑。

当然，纵观千百年来教育思想史的演进历程不难发现，“以学生为中心”并不是一种全新的教育理念。早在苏格拉底和孔子那里，我们同样可以清晰地感受到一种相似的对学生的关注和尊重。将“以学生为中心”作为本科教育理念的提出无疑反映出人们在面对高等教育质量问题时所产生的思考。

二、学生在牛津大学本科生导师制中的地位

（一）教学目标：着眼于学生的发展

牛津大学的本科生导师制是伴随着本科生学院的发展而形成的。在导师制形成初期，由于当时本科生的年龄较小，导师应家长之需承担起对学生在经济开支、学习活动、道德规范等多方面的指导责任。进入19世纪后期，牛津大学本科生导师制发生了显著变化，突出地表现为导师对学生的指导责任越来越集中于学业指导之上。但是，这并不排斥导师会在教学指导的同时关心学生在大学期间遇到的各种问题。

今天，牛津导师对学生进行指导的目的同样着眼于学生的发展。导师并不致力于帮助学生通过考试，也不期望于帮助学生为就业做好充分的准备。他们所追求的是要给予学生一种能够去独立思考，应对未来社会挑战的基本素养。正如一牛津学生所言：“导师课教会我就任何事情进行争论，而不是如何通过考试。”19世纪曾在牛津大学担任导师的红衣主教纽曼对于大学教育的理解最为精辟地呈现了牛津大学的传统教育理念。他强调知识的内在价值和非功利性，推崇通过博雅知识培养人的心智，实现对学生的“理智训练”和“理智扩展”。这种

大学理念在牛津大学根深蒂固。20世纪后期，牛津大学导师卢卡斯指出：“我们不会给予学生超过其吸收能力的更多信息而使他们承受过重的负担，但是我们要向学生展示如何去解决他所不熟悉的问题。”长久以来，牛津导师总是“有一些独特的方法使智慧闪光，使头脑充满知识，使本科生变得明智”，他们致力于教会学生如何思考，给予学生一种批判的精神，发展学生不断应对现代社会新挑战的能力。显然，牛津大学的本科生导师制是一种以学生发展为核心目标的教学制度。

（二）教学过程：关注学生的学习

牛津导师对学生的辅导集中表现为每周一次的导师辅导课。它对于每一位牛津学生而言，或许令其为之向往，或许令其为之紧张，但无论怎样，这种教学形式都最为充分地体现了牛津大学重在育人的办学传统。导师辅导课是学生勤于学习，敏于思考的强大助推器。导师在教学的各个环节都表现出对学生学习的极大关注。学生的学习活动毫无疑问地占据了导师教学的核心地位。

课前准备。学生在每次导师辅导课之前都会有相关的作业。作业的最初形式就是论文。后来，由于上课学生人数的增加导致学生无法一一在课堂上完整朗读自己的论文，因此，现在本科生的作业包括了论文、读书笔记、摘要等多种形式。但不可否认，论文仍然是最主要的作业形式。导师对论文的要求非常严格，学生要在查阅大量文献的基础上，形成自己的观点。为了上好辅导课，更好地与导师展开一场热情高涨，错综复杂的讨论，学生必须在课下花费大量的时间独自钻研。虽然学生在课下自学的从几小时到二十几小时不等，但可以确定的是，学生为导师辅导课做准备的时间远远超过了导师上课的时间。显然，导师辅导课已然成为督促牛津学生进行课外独立学习的强大动力，而学习也成为学生积极主动的一种行为。

课堂讨论。在导师辅导课上，导师会就学生的论文或简单陈述的论文观点与之展开讨论。在这一过程之中，学生所需要做的是不断阐明自己的观点，并竭尽全力为之进行辩护。学生在这样的辩论过程中获益匪浅。他们不仅能够学会忍耐镇静，下定决心坚持不懈地去理解问题的本质，并为问题的解决创设必要的条件，而且，这种学习还会督促学

生“去追求心智的完整，并对真理持有始终不渝的敬意”。学生在导师辅导课上验证自己的一些想法，或者努力去澄清问题，或者提出问题。很多学生特别喜欢在导师辅导课上师生对某个问题的集中探讨以及由此问题引发的可能是无边无际的热烈讨论。对于学生而言，导师辅导课的重要价值就在于它的开放性，即课堂上所讨论的问题，讨论的过程，甚至讨论的结论都是开放的。很多导师作为某个学科领域的专家，他们对学生观点的质疑以及对问题的深入分析不断激励着学生去思考，去探究。同时，学生之间的讨论也会不时地碰撞出思想的火花。在这样的学习过程之中，学生的思想不断地得以解放和创新。

导师制教学的核心在于，师生始终都要保持质疑的态度和探索的精神。导师要使学生形成这样一种意识，即“没有什么信仰是无可质疑的，没有什么论述是绝对经得起深究的，没有什么证据是完全无可辩驳的，也没有什么结论是定论性的”。在导师的指导下，学生的学习逐渐发展为一个具有创造性、迁移性甚至是“颠覆性”的过程。如何引导和促进这样的学习过程，成为导师在教学过程中关注的焦点。

（三）师生关系建构：平等合作

在牛津大学的本科生导师制下，产生了形形色色的导师。对于学生而言，哪种导师是他们最喜欢的呢？牛津学者詹姆士·克拉克指出，学生对那些不限定讨论议程的导师以及能对讨论过程中偶然萌生的各种念头进行解释的导师更为青睐。牛津大学导师制下的师生关系无疑是耐人琢磨的。牛津人认为，“导师制教学应该催生出生师间最成熟的关系，而不是最差的关系”。导师在教学过程中扮演着多种角色。他们是具有建构意识的评论者，帮助学生进行分类整理；他们是某一学科领域的专家学者或是活跃于科研前沿的研究人员，能够就某一问题与学生展开细致而深入的讨论；他们是学生观点的批判者，但同时又时刻要面对学生的种种质疑；他们是学生学习的合作者，帮助学生了解高等学习与以往学习的种种差异，不断去接受新的学习观念。在这样的师生合作关系中，学生个人的努力远比导师的指导更为重要。在导师辅导课上，学生和导师都“无处藏身”。学生不可能躲在他人身后以隐藏自己的无知，而导师也要时刻面对学生的

发问和质疑。

导师课促使学生不断超越自我，达到自己才能的极限。耶稣学院的法学院的彼得·米菲尔德（Peter Mirfield）这样描述他的牛津导师，“导师希望我能够在智力上有所发展，我和导师都意识到我比他知道的要少得多，当我没有理解学习内容，学习不够努力或思考得不够充分时，他都会很失望，而不是生气”。显然，在牛津大学的本科生导师制下，导师是学生在学术道路上不断前行的同伴和向导，而不是严厉的鞭策者和监督者。在平等合作的师生关系之下，导师能够主动地关注学生个体在学习中的不同需求，耐心了解学生遇到的种种困境与疑惑，而学生也才有机会及时表达自己的各种观点和态度并有可能得到导师积极的回应。

“以学生为中心”的本科教育理念在牛津大学的本科生导师制中得到了充分地体现。这与牛津大学数百年来秉承的育人为本的办学传统是完全一致的。

三、关于完善我国本科生导师制的几点思考

（一）本科生导师制要以促进学生发展为根本目的

为何要实施本科生导师制？这无疑是一所推行本科生导师制教学改革的高校都会认真思考的问题。改革者或许希望本科生导师制能够带来学生学习成绩的提高，就业率的改善或者是学生管理的良性发展。这种良好的愿望本无可厚非，但是，如果仅仅以此为目的去推行本科生导师制，恐怕很难令人满意。学生的发展无疑是一种整体性、全面性的变化。本科生导师制要致力于促进学生的全面发展，而不是某一个方面的变化。在国内高校的本科生导师制改革中，涌现出了很多种不同类型的导师，例如学术导师、就业导师、实习导师、生活导师等等。这种划分本科导师职能的做法虽然在某种程度上解决了导师人力投入和经费的问题，但对于学生而言，难免会使其接受到的导师指导陷入相互分裂，彼此冲突矛盾，缺乏整体性和连贯性的状态之中。如何将各类导师的指导整合起来，真正为学生提供具有针对性的有效帮助，促进学生的综合发展是我们在本本科生导师制改革中需要进一步解决的问题。

（二）本科生导师制要以激发学生学习为抓手
如何让本科生成为主动的学习者？在我国，

本科阶段的学习生活对于任何一名刚刚进入大学校门的学生而言都是新鲜而陌生的。他们要面对的是一种完全不同于高中阶段的学习生活模式。在自由宽松的大学校园里，大学生必须要学会如何掌控自己的大学生活。学生要对自己的学习负责，成为主动的学习者，明确自己的学习兴趣，发现自己的学习问题。牛津大学本科生导师制的实施为我们提供了一种可供参考的模式。在模仿借鉴本科生导师制基本实施模式的同时，改革者应该去思考如何通过常规性的导师教学辅导活动，不断激发学生的学习兴趣，培养学生的自主学习能力，发展学生勇于思考，积极面对各种挑战的生活态度。“以学生为中心”，就是要让本科生真正成为自己学习的主人，使大学的学习真正成为学生的追求和向往。

（三）本科生导师制的实施要关注师生关系的重建

如何能真正让学生从本科生导师制中获益？导师与学生之间平等合作的相互关系直接决定着本科生导师制的实施质量。导师并不仅仅是学生在学业上的指导者，还是本科生大学生活的引路人，综合能力提升的推动者。导师只有与本科生建立起平等互信的关系，才能真正获得与其展开实质性沟通的能力，也才真正赢得帮助其取得能力提升的教育契机。由导师要求学生学习转变为导师帮助学生学习，由导师检查学生作业转变为导师指导学生独立完成对问题的探索。导师要给予学生充分的学习自由和独立探索空间，让学生真正成为自己学习的主人。只有当学生能够获得这样一种强大的由内而外的学习动力时，他们才能够有效地实现自我能力的全面提升。

牛津大学的导师制教学使“学生个体所得到的关注也许比其它任何地方的都要多”。正是这样一种对学生以及学生学习的极大关注和尊重使其本科生导师制取得了理想的教学质量，发挥出了巨大的教育功能。牛津大学的本科生导师制对“以学生为中心”本科教育理念的深入诠释无疑可为我国的本科生导师制教学改革提供有益的启示和借鉴。

（杜智萍，太原师范学院教育系副教授，山西太原 030012）

（原文刊载于《河北大学学报》（哲学社会科学版）2014年第1期）

实践以学生为中心 提升本科教学质量

——“‘以学生为中心’的本科教育变革”国际学术研讨会综述

吴绍芬

不断提高质量是高等教育发展的核心任务，也是建设高等教育强国的基本要求。近日，由中国高等教育学会院校研究分会、华中科技大学主办的“院校研究：‘以学生为中心’的本科教育变革”国际学术研讨会暨2012年院校研究会年会，汇聚海内外高校的校长、专家、学者近400名于江城武汉，围绕“以学生为中心”的本科教育变革的内涵及实现路径，进行了深入、理性的探讨。

顺应高等教育发展趋势：

由“老三中心”向“新三中心”的实质性变革

“高等教育需要转向以学生为中心的新视角和新模式”，早在1998年就由联合国教科文组织在高等教育大会宣言中提出。近些年，国外高等教育决策者们试图把学生及其需要作为关注的重点，把学生视为教育改革的主要参与者，包括参与学校重大问题的讨论、评估、课程与内容改革、制定政策与院校管理等。以学生为中心的新理念，必然对全球21世纪的高等教育产生深远的影响。与会者达成的共识是：以学生为中心的本科教育变革顺应了国际国内高等教育发展趋势，是提高我国高等教育教学质量的必然选择。

“以学生为中心”的要旨到底是什么呢？主题一经提出，即引起了与会者的热议。院校研究会会长、华中科技大学刘献君教授认为，“以学生为中心”包括“以学生发展为中心、以学生学习为中心、以学习效果为中心”三大基本内容。相对于“以教师为中心、以教材为中心、以教室为中心”的老三中心，可称之为“新三中心”。他强调，“以学生为中心”不是指教师与学生角色、身份、地位的高低，而是指教学理念、管理方式、教学方法、评价手段的转变。教育的目的、任务不在“教”，而在于“学”。高等教育要提升教学质量，关键在于从以教为中心转向以学为中心，从以

往的教师将知识传授给学生，转向让学生自己去发现和创造知识。以他的理解，在教学方法上，凡有利于学生自主发现、构建学问、创造环境和经验，使学生主动发现和解决问题的方法，就是好方法。在教学评估中，重在评估学生的学习过程、学习结果，并将评价结果反馈给教师，以改进教学。华中科技大学赵炬明教授直指“老三中心”的弊端，把方法“教”当成了目的，其实“教”只是手段，“学”才是目的。“学生没有学习就没有教育！”只有真正关注学生发展和学习，才能提升教育教学质量，也才是“以学生为中心”的本质体现。

以学生为中心，应以学生的发展、学生的学习为中心。杜肯大学教育学院William Barone教授认为，应将教学的重心从老师“教”变为学生自己“要学”和“要做”；赋予学生权力，让其更充分地参与，更好地被激发，对于自己的学习更负责。以学生学习为中心，其效果超越对孤立事实的死记硬背，会更加强调高层次（由记忆、理解、应用到分析、评价、创新）的思考。以学习效果为中心，强调学生的主动学习，激励他们承担学习责任和增强自我意识；强调教师的革新，要和学生建立积极的关系，鼓舞学生积极思考和自主有效的学习。

以学生为中心，需从人的意义上理解教育、让学生自由发展。华中科技大学校长、中国工程院院士李培根教授强调，以学生为中心必须摒弃教育的工具目的，让学生在开放式的环境中自由发展，对生命意义尊重，对自然敬畏，对生存环境关注。教育对学生的心灵开放，学生的心灵向教育开放，这一观点在与会者中产生了共鸣：教师应拥有人文情怀，对学生饱含大爱，使学生成就自己。高校要把教育活动中的必然状态转变成自由状态；变学生在教学活动中的厌倦为激发学生学的兴趣；变被动教学为主动学习，并强化主动实践。

由“教”到“学”的系统范式转型

“以学生为中心，方是赢得高教质量的法宝。”大家普遍感到，从“老三中心”向“新三中心”转变是一种系统性的范式转型，要从学习支持体系、教学模式设计、教学效果评估、新型校园文化建设等方面进行整体性推进。如果只是通过片面理解和局部实施，均可能导致改革失败。

以学生为中心，应在高校建立起达成目标的学习支持体系。结合长期实践，加州大学洛杉矶分校高等教育研究中心主任sylvia Hurtado教授提出建议：在以学生为中心的教學活动中，可采用如合作学习、团体项目、学生作业互评、体验式学习/实地研究等具体教学方法。教师作为教学活动的主体，应清晰地意识到本科阶段的教育不仅应注重培养学生终身学习的思维习惯和技能，培养对多元文化的理解能力，更多关注全体学生更好的发展与成长。以学生为中心，教师应培养学生良好的学习思维习惯；积极从事大学一年级研讨课和通识教育课程的教学；吸引和帮助本科生参与研究，这些都是提升教育教学质量的重要实践。当然，机构的支持和奖励也不可忽略，师资培训作为课堂转化的关键，应通过教学培训研讨会提高教师的职业发展（特别是在大学的一年级和二年级的课堂上）；聘请校外专家开办侧重于教学的研讨会；为校园内的教师培训提供足够的支持；大学支持共同治理等等。

以学生为中心，应提供学术指导为大学的“教”“学”搭桥铺路。通过学术指导，能够帮助学生学习与个人发展。香港城市大学协理副校长、原哥伦比亚大学教授程星认为，应积极通过启发式、互动式教学，在学校现有的教学与政策环境下帮助学生实现其潜能与目标，以人的全面发展为重点，根据学生特点进行教育与生涯规划。将学术指导中心面向学生，整合各方资源，让每位本科生拥有一个导师四年不变，建立专题指导，设立学生指导领导小组，由学生事务与学术事务主管共同领导，通过各种途径让学生参与到指导过程中去，包括个别指导、小组指导、以年级为单位组织活动、跨年级活动、网站或电子邮件指导等。以全面发展为目的，使学术指导成为大学生体验的一部分；以人为本，让本科教学改革关注导师，关注学生。以

学生为中心，要以课程为载体进行教育资源建设。山东轻工业学院党委书记徐同文教授谈到，大学是学生的大学，要坚持“以父母之心”对待学生，提高学生高端就业的能力，按照“从出口往回找”的思路，着力在创新课程建设上下功夫，在为学生搭配“课程营养套餐”上做文章。

以学生为中心，应考虑到内容、教师、学生、学习环境、权力平衡等要素。杜肯大学教育学院William Barone教授提出，以学生为中心，学习内容应考虑到为学生的后续学习或理解建立知识基础；让学生学会使用本专业的思维和探究方式，建立和特定学科相关的学习方法，去解决实际问题。教师应积极创造有利于学生学习的环境，采用灵活多样的学习方式方法，激励、奖励学生在学习中承担责任，确定学习效果并写出行为性的目标，启发鼓励学生真正成为学习的主人。师生共同承担学习责任的同时，学生应积极主动地参与自己的学习过程，掌握为进一步学习所需的学习技巧，努力成为自我引导的终身学习者。学习环境应突出学生学习或教师授权他们去评估自己的学习，让学生熟悉自我评估，熟悉信息相关知识和技能，熟练搜寻互联网，评价信息来源并合法使用信息。在权力的平衡上，明晰在以学生为中心的学习范式中，老师不是唯一的信息来源，而应鼓励学生在适当时候表达不同观点，运用掌握程度评分法和合同评分法，设置开放式作业，不列标准答案，让学生有独立学习的机会。西安交通大学高教所陆根书教授结合研究指出，要提高大学教与学的质量，应着力营造激发学生的兴趣，提高其满意程度；提高同学之间的互助合作水平、建立和谐的师生关系；进一步提高学生的“选择权”与教、学的“创新性”水平等良好的课堂学习环境。转变学生的学习方式，从记忆、学习范围最小化、学习目的是为了获得证书等表层学习方式，转向理解、关联、学习承诺和内在兴趣的深层次学习方式，自觉激发学生的学习潜能。

以学生为中心，应切实关注学生参与和学习成（效）果评估。佛罗里达州立大学教育学院胡寿平教授认为，学生的就学经验对于学生成长成才至关重要，学校应创造各种机会让学生参与。鼓励学生主动加强学术参与和社会参与，课堂内参与和课堂外参与。在学业产出度量上，除了学业持续、学

生成绩、学生的自我评判等因子外，还应强调学习成（效）果的评估，这是院校认证的需要、问责制的需求以及院校提升的动因。对学生学习成（效）果进行测量，注重学生在学习过程中批判性思维能力、分析推理能力、阅读与写作能力培养，通过学生的大学成绩、学生的自我评估、本科生参与研究、合作学习、学习社区、多元化学习经历等客观指标来考核。杜肯大学教育学院William Barone教授认为，从评价的过程和目的来讲，可通过综合性评价、提供建设性反馈意见的形成性评价、同伴评价和自我评价等，多维度地了解 and 展示学生对内容的掌握程度，鼓励学生分析和证明自己的答案，师生在结果反馈期限上达成一致，整个学习过程中都要使用真实性的评价。

以学生为中心，应加强校园文化和创新。环球教育咨询集团总裁、美国加州西来大学校长黄茂树博士以“学生是学校的金母鸡”作为形象比喻，强调建设以学生为中心的校园文化，必须确定“以学习者为中心”的大学使命和愿景，理解学生需要；加强有效课程建设，通过学术咨询、学生参与、同伴教育、学习社区等内容的丰富和拓展，为

学生学业成就提供支持；加强教师培训促进发展，实现教学卓越；加强“质量文化”建设，促进学校与所有学生的可持续发展。这些观点在会议互动环节中赢得了与会者的高度关注。

大家普遍感到，以学生为中心的本科教育变革，在应对国际国内高等教育挑战中已十分紧迫，任务也很艰巨。可喜的是，这一改革理念已经开始在我国高校中得到认可，院校研究分会也做了大量推动工作。与会者着眼长远，在提出可行性路径后，也点出了一些今后还需长期解决的问题，诸如：如何持续推进以学生为中心的系统工作？如何能提供持续的教师发展和培训？如何应对全球化和高科技社会带来的更多压力，对高校的管理体制进行变革和创新？如何加强以学生为中心的学校文化建设？政府政策如何转变？这些都是在今后深入推进“以学生为中心”的本科教育教学变革中亟待破解的难题。

（吴绍芬，《中国高等教育》副编审，北京100082）

（原文刊载于《中国高等教育》2012年第15/16期）