

本期特稿

特约主持人：张应强（中国高等教育学会高等教育学专业委员会理事长，华中科技大学教育科学研究院教授、博士生导师，教育部长江学者特聘教授）

主持人话语：2018年6月21日，新时代全国高等学校本科教育工作会议在四川成都召开，这是改革开放40年来教育部首次召开的全国高等学校本科教育工作会议。会议强调要把本科教育放在人才培养的核心地位、教育教学的基础地位、新时代教育发展的前沿地位。9月17日，教育部下发了《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》，进一步明确了建设高水平本科教育的目标原则、主要任务、重点举措等。10月13日至14日，在全面贯彻学习全国教育大会精神、落实新时代全国高等学校本科教育工作会议精神、庆祝改革开放四十周年等三个背景下，中国高等教育学会高等教育学专业委员会在曲阜师范大学召开主题为“新时代我国一流本科教育的理论与实践”的学术年会，来自全国高等教育界150多位专家学者共同探讨和谋划一流本科教育的发展良策。应《苏州大学学报（教育科学版）》的邀请，现将部分与会者的发言予以刊登，以期为新时代我国一流本科教育的理论研究与实践提供参考。

新时代一流本科教育的重建（笔会）

胡建华 王洪才 马陆亭 刘振天 陆根书
郑若玲 余小波 余秀兰 董云川 黄启兵

摘要：继“双一流”建设正式实施，建设一流本科教育成为我国高等教育发展的又一重要任务。一流本科教育的概念具有历史性、时代性、国别性和普遍性。“以本为本”的提出重在强调本科教育的最基础地位、本科教学的最基本职能、本科教育的最基本特质。建设一流的本科教育首先需要先进的教育理念，明确其基本定位、指导思想、主要内涵与实施路径。提高本科教育质量的关键在于结构化育人模式，而通过学生课程学习经历调查可以评估本科教与学的质量。在建设一流本科教育中，还要重视学业考核制度建设，推进教育评价改革，构建良好的师生关系。对于一流研究型大学，要凸显一流本科的特色，处理好本科教育与学科发展的关系。

关键词：一流本科教育；以本为本；教育理念；育人模式；教育评价

中图分类号：G649.21 **文献标识码：**A **文章编号：**2095-7068(2018)04-0001-23 **收稿日期：**2018-11-20

DOI: 10.19563/j.cnki.sjtk.2018.04.001

建设一流本科教育首先需要更新教育理念

胡建华

(南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师)

2017年“双一流建设”项目正式实施以来,一流大学与一流学科建设不仅成为承担“双一流建设”项目高校的重要任务,而且也对我国高等教育的整体发展产生了深刻的影响。人们对一流大学与一流学科建设的内涵做出了进一步的阐释,即一流专业、一流本科教育也是一流大学建设中的必要内容。2018年6月21日,教育部召开了新时代全国高等学校本科教育工作会议,提出坚持以本为本,推进四个回归,建设中国特色、世界水平的一流本科教育。2018年9月17日,教育部下发了《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》(以下简称《意见》),明确了建设高水平本科教育的总体目标:“经过5年的努力,‘四个回归’全面落实,初步形成高水平的人才培养体系,建成一批立德树人标杆学校,建设一批一流本科专业点,引领带动高校专业建设水平和人才培养能力全面提升,学生学习成效和教师育人能力显著增强;协同育人机制更加健全,现代信息技术与教育教学深度融合,高等学校质量督导评估制度更加完善,大学质量文化建设取得显著成效。到2035年,形成中国特色、世界一流的高水平本科教育,为建设高等教育强国、加快实现教育现代化提供有力支撑。”^[1]教育部在《意见》中还提出了加快建设高水平本科教育的具体内容、方法、措施等。如此,建设一流本科教育成为我国高等教育发展的又一重要任务。人们议论的焦点将从要不要建设一流本科教育转向什么是一流本科教育、如何建设一流本科教育。

大学实施本科教育始自中世纪大学。在中世纪大学产生以后的几百年时间里,本科教育是大学的唯一。19世纪下半叶研究生教育制度在美国大学正式确立之后,本科教育与研究生教育共同

成为大学教育的组成部分。自那以后,随着高等教育规模的不断扩大,本科教育的地位、问题以及如何实施本科教育一直是大学教育实践探讨的基本课题。例如,在现代高等教育最为发达的美国高等教育的历史上,20世纪30年代,赫钦斯担任芝加哥大学校长期间,实施本科教育改革,推出“名著教育计划”,要求本科生在校期间读百本名著,以培养人的学识、智慧与道德。1945年,对“二战”之后美国本科教育产生重要影响的《哈佛通识教育红皮书》问世,“揭开了哈佛大学全面实施通识教育的序幕,使得通识教育从几所高校的尝试变成全国性的运动,使人文教育再次成为高等教育的重要组成部分,成为通识教育在美国大学走向制度化的象征,也使美国本科教育得到了完善与发展”^[2]。

在我国,新中国成立之后的相当长时间内,本科教育是大学教育的重心所在,形成了适应计划经济需要的有计划培养人才的本科教育体制。改革开放之后,随着大学职能的发展与丰富、人才培养的多层次化、高等教育的大众化,本科教育已不是大学教育的唯一,本科教育的重心地位也开始发生动摇。因此,在“双一流建设”过程中,在高等教育强国建设的总体框架内,将一流本科教育纳入其中实属必然。那么,一流本科教育应该如何去建设,换句话说,本科教育如何才能成为一流呢?

毫无疑问,建设一流的本科教育首先需要先进的教育理念。一般来说,任何教育都是在一定的理念指导下进行的,只不过有些理念是显在的,易于辨识;有些理念是潜在的,需要挖掘。从教育发展的历史来看,指导教育的理念不一定是正确的、合适的,有些甚至是落后的。而要建设一流本科教育,起指导作用的理念必须是先

进的,唯有先进的教育理念才能引导本科教育走向一流。所谓先进的教育理念,应该具有鲜明的时代性,反映教育发展的趋势,引领教育改革的走向。历史上,可以看到先进的教育理念引领本科教育的改革与发展,从而使大学走向辉煌(一流)的事例。

众所周知,19世纪初的德国大学改革对于世界高等教育发展具有重要意义,它开启了德国大学近代化的进程,形塑了独特的德国大学模式,使19世纪的德国大学居于世界大学的领先地位,成为其他国家大学改革与发展的标杆。19世纪初德国大学改革的主要内容其实是有关大学教育的,也可以说是有关大学本科教育的(因为那时的大学教育还仅有本科一个层次)。针对17、18世纪欧洲大学普遍存在的教育内容陈旧、教育方法呆板的现象,即“旧有的知识并没有增加,而只是被一再重复,变得越来越泛,越来越滥”^[3],德国大学教育改革将研究引入教学,通过研究进行教学,广泛采用研讨(seminar)的教学方式,“让学生参加教授的研究活动”,“习得教授的思想、教养”^{[4]286}。这样的改革为德国的大学教育带来了生机与变化,不仅提升了大学的水平,而且大学为德国科学、经济社会的发展培养了大批创新人才,同时也吸引了来自欧洲、美国为数众多的留学生。19世纪初德国大学教育改革的发生除了受当时的社会背景影响之外,一批思想家所提出的新的大学教育理念起到了重要的指导作用。19世纪初期“出现了为数众多的要求大学改革的论文,这些论文对大学的改革以及新大学的设立产生了强有力的影响。其中,施莱尔马赫、费希特、谢林、洪堡的大学构想成为19世纪初期以后大学改革的基础”^{[5]180}。谢林认为:“就学问与艺术而言,某种特殊(专门)的知识只有放在普遍的、绝对的知识之中才具有价值。但现实的许多事例表明,人们往往埋头于专门的事项,忘却了一般教养的普遍事项;只想努力成为优秀的法律学者、医生,忘却了更为重要的学者的使命和通过学问提升的精神使命。因此加强研究普遍的学问才能有效克服这种教养的片面性。大学在给予学生各专门教养的知识之前,必须首先引导学生认识有

机的学问整体。”“大学教学具有发生意义上的特殊使命。教师不能像著作者那样只提供研究所达到的结果,而应至少在学问的高级层次展现达到结果的方法。这就是活的教学方法的本质特征。”^{[6]4, 12-13}洪堡指出:“与传授和学习既成知识的中学不同,大学的特征在于常常将学问看作是没有解决的问题不断地进行研究。因此,在大学中教师与学生的关系完全不同于中学,即大学的教师并不是因为学生而存在,教师和学生都为学问而存在。”^{[7]210-211}“大学教师已经不是通常意义上的教师,学生也不是被动的学习者。学生自主地从事研究活动,教师则对学生的研究给予指导、帮助。因此,对当今大学教授的要求是,能够把握学问的统一性,具有创造力。”^{[8]104}正是这些先进的教育理念指导了19世纪的德国大学教育改革,将德国大学教育带到了那一时期世界大学教育的前列。

当下,在我国建设一流本科教育的过程中,如何更新教育理念考验着人们的智慧。现代大学本科教育与19世纪的本科教育相比已经发生了相当大的变化,无论是教育者、教育对象,还是教育内容、教育方法都今非昔比。现今我国的本科教育面对来自多方面的压力与挑战。譬如,规模压力,数以千万的本科生,上万人规模的本科大学;定位压力,处在研究生教育与专科教育之间的本科教育,如何保持学术教育与职业教育的张力;师资压力,承担多项任务的大学教师如何在各项任务之间平衡精力与时间;质量挑战,高等教育大众化、普及化时代的本科教育质量如何保障;课堂挑战,网络技术的普及与应用改变了课堂的空间与生态;如此等等。在这样的背景下如果没有先进的教育理念为指导,是很难完成建设一流本科教育这一重要任务的。建设一流本科教育所需要的先进教育理念应该明确一流本科教育的基本定位、一流本科教育的指导思想、一流本科教育的主要内涵与一流本科教育的实施路径。

[本文为国家社科基金“十三五”规划2017年度教育学重大招标课题“‘双一流’建设背景下高校学科调整与建设研究”(项目编号:VIA170003)的阶段性研究成果。]

一流本科教育的四重内涵

王洪才

(厦门大学教育研究院教授、博士生导师)

一、本科教育的历史性

一流本科教育概念形成具有历史性。从历史上说,本科教育不是从来就有的,它只是到了近代大学才出现的概念。本科教育概念正式确立是以美国举办研究生教育为标志的,这个时候才出现了明确的教育层次划分。

我们知道,美国研究生教育是学习德国大学模式的结果,因为德国大学重视研究性教学,强调教学与研究的统一,主张采用seminar教学法和实验室教学,这与传统的殖民地遗留下来的英式教学传统截然不同。英式教学传统是强调经典学习和古典语学习及学院制管理方式,导师制是其典型特征。这种教学文化与美国开展的工业革命和发展科学的意图完全不合。美国于是改革传统的教学模式,大力发展研究生教育,把在欧洲大学的研究助手制度发展为一种独立的研究生教育层次,这个转变是以霍普金斯大学的建立为标志的。

在20世纪前期,美国高等教育质量尚未获得国际认可,但经过二次世界大战洗礼之后,美国大学迅速崛起,美国一跃成为世界头号高等教育强国,也是率先进入高等教育大众化阶段的国家,从此开始领导国际高等教育潮流。直到今天,人们所说的一流本科教育是以美国本科教育为蓝本的。

其实美国高等教育非常不均衡,本科教育亦是如此。人们往往会存在一个误区,认为一流的本科教育依附于研究型大学。事实恰恰相反,研究型大学的本科教育饱受诟病,因为研究型大学发展重心是研究生教育,本科生教育非常容易被忽视,教授们往往无心从事本科教学,本科教学大量由研究生承担。在强调学术排名的今天,研

究型大学对此也没有采取有力措施加以扭转。反倒是那些专注于本科教育的四年制学院,其质量是上乘的。今天我们在重提一流本科教育建设时也需要避免这一误区的出现。

二、一流本科教育的时代性

一流本科教育具有时代性。可以说,“双一流”建设中本科教育缺位是一流本科教育概念提出的直接动因,而当前出现了本科教育质量问题是则是一流本科教育概念提出的根本动因。如众所周知的课堂抬头率低的问题,还有“清考”问题,师生关系冷漠问题,教师课堂上照本宣科问题,学生只有考前才顾上学习问题,等等,这一切现象说明本科教育质量存在着巨大的隐患,这为本科毕业生就业困难埋下了伏笔。

故而,强调一流本科教育是针对目前的低质量的本科教育而言的,而没有确切的所指,更没有进行精细的划分,如分成一流、二流、三流之类,因为每一种分类都是一种伤害,其根本就在于办学条件不同,无法强求一律。事实上永远也不可能达成一个模子,所以允许多元与多样是合理的,也是唯一正确的选择;但对于本科教育应该有一个基本的共识,即只有达到哪些基本点才是合格的,否则就是不合格的。

高质量教育显然是一种无止境的追求,而且不同的学校理解也是不一样的,我们认为,只要能够满足学生的求学愿望、满足社会对人才规格的需求、满足大学自身发展目标的要求都是高质量的。问题是我们究竟能够多大程度满足是不确定的。这是当前一流本科教育研究面临的第二个问题。教育部组织的本科教学质量报告试图在一定程度上解决这个问题,但其真正能够满足的是一个合格质量,远达不到高质量。今年6月21日

成都会议发表的“以本为本，四个回归”的《一流本科教育宣言》(“成都宣言”)开始真正面对这一问题了。

三、一流本科教育的国别性

不得不说，对本科教育理解具有国别性，因为世界上根本就没有统一的本科教育体系。比如在欧洲大陆，本科教育形式是多样的、复杂的，从20世纪末欧盟启动的欧洲高等教育一体化进程就可以看出，该计划试图在欧洲建立一个比较统一的高等教育系统。在欧洲高等教育区建设的计划中提出了本科教育采用三年制的规定，这成为“波隆尼亚进程”(Bologna Process)的一个重要成果。然而这个成果要落实需要各国政府承认，需要各个大学承认，因为欧盟组织仅仅是一个协调组织，不是一种行政组织，不具有行政权威性，所以他们采用的是自愿加入的方式来推进的。很显然，这种方式进展是非常慢的，因为大学要打破自己的办学传统是艰难的。但一旦选择采用这个体制后就会做彻底的改变，不会出现由自上而下方式推动时出现的形式变而实质不变的情况。欧洲高等教育体系与美国的高等教育体系也不同，即使美国内部各州之间所采用的体制也不同，公立大学与私立大学之间也有很大的不同。不过在学制方面，美国大学普遍采用四年制，与英国的三年制不同，也与欧洲其他各国的学制多样化不同。

从本科教育质量看，美国非常注重通识教育，可以说通识教育成为美国本科教育的一张名片，所以美国在通识教育方面的改革举措非常多，而且每隔一段时间就开展一次，特别是以哈佛大学为代表，哈佛大学几乎成为美国本科教育改革的典范。在本科教育创新方面，他们引入了本科生参与科研的计划，虽然这是少量的，但却代表了一种发展趋势。欧洲大学的传统是非常注重学习自由，在教学中重视采用seminar，这可以说是欧洲大学保证本科教育质量的一种举措。英国大学以牛津和剑桥大学为代表保留的古典教育传统比

较多，他们的本科教育注重的是少而精的专业课程、住宿制的文化熏陶、导师制的精细指导。可以看出，本科教育的国别特征比较明显。

在我国，本科教育改革也出现了自己的一些独特方面，如普遍开展创新创业教育就是最显著的特征。开展拔尖创新人才培养成为我国建设一流本科教育的重要举措，不过这不是普适性的，而是少数研究型大学的行为，虽然也有个别地方大学加入这一行列进行试验，但试验效果是非常值得质疑的，因为普遍采用的模式是变相的考研教育或升学教育。

四、一流本科教育的普遍性

首先，一流本科教育内涵具有国际性，在全球化时代，各国都在努力学习他国的先进经验，例如我们正在努力吸收国际上一流本科教育的优点作为本科教育的基本内涵。从历史上看也是如此，美国学习德国大学模式就是一个典型。

其次，国际上对于一流本科教育有一些比较确定的内涵。例如普遍注重批判性思维培养，注重自由人格塑造，注重社会责任感培养，等等。对于这些方面基本上是没有异议的。

再次，在本科教学的操作方式上，一流本科教育普遍注重团队教学，注重个性化教学，注重实践教学，注重服务性学习，尤其注重课堂上的理性对话能力培养。

最后，一流本科教育普遍定位于培养社会领袖人才，把培养学生的批判能力和创新能力作为基本点，特别强调学生的主体地位和教师的辅助地位。

根据一流本科教育的历史性、时代性和国别性及普遍性四重特征，我们有理由说，一流本科教育是以创新能力培养为核心、以研究性教学为手段、以广博知识为媒介、以自由人格培养为理想，以学生自我价值实现为旨趣的教育。

[本文为教育部人文社科重点研究基地重大项目“中国特色的大学内部治理结构与质量保障机制建设研究”(项目编号:18JJD880005)的阶段性研究成果。]

本科教育模式的共性要素思考

马陆亭

(国家教育发展研究中心研究员、战略部主任)

随着“双一流”建设的深入和对人才培养重视程度的提高,“一流本科教育”越来越受到关注。进一步思考发现,它其实是一个约定俗成的词汇,语义并不确切,但具有正向引导作用,有助于促进高等学校重视育人模式改革和提高教学质量。本文对优质本科教育的模式要素进行探讨。

一、如何理解“一流本科教育”语义

一流本科教育概念缘起于工作层面,是对一流大学建设中过于重视科研活动的一种反思。如早在2016年3月,教育部林蕙青副部长就在全局性工作会议上指出“一流本科是一流大学的基本特征”^[9],明确要将一流本科教育纳入“双一流”建设方案。当然,这一认识是基于高等教育内涵式发展和重视质量提高的大背景的。之后,一流本科教育越叫越响,成为整个高等教育战线的口号。

由此我们需要深入思考的是:第一,一流大学本身就有多种建设模式,如有学科引领、整体提升、创新突破、创业驱动、大师培育、项目牵动等,其本科教学模式当然也会有很多种;第二,学科不同,模式也不同,如工科、理科、文科在实践教学方面就有很大不同;第三,同一学科也会有不同的模式,如经济学就有重视理论教学的,也有重视案例教学的,形成了不同流派;第四,是不是一流本科教育仅在一流大学产生?显然不是,如美国的文理学院就以专注于本科教育而享誉世界。再如行云流水般的清晰讲授式授课方式可能对一些学生非常适用而对另外一些就非常不适用,还有研究性学习的内容和方式也都有其不同的适用面,等等。

所以,对于一流本科教育,可狭义理解为探讨“双一流”建设大学的本科教育怎么开展,广义理解为探寻不同高校的人才培养模式,总体来说

是要推动每所高校追求自身的优质教育,寻求适合自己的本科教育模式,不断提高教育教学质量。它是一种理想价值追求导向,符合我们凝聚人心的现实语境。

需要强调的是,尽管一流本科教育有多种模式而不是一种模式,但它们也会有一些共同的元素,这也就是我们常常说到的个性与共性、特色与规律的关系,因为它们有着共同的基本的规格要求。

二、建构优质本科教育模式的思考方向

当前,中国高等教育正在由大众化向普及化跨越。大众化阶段高等教育的特征之一就是多样化,到了普及化时期必将更加多元。多元中有没有一成不变的核心要素?应该有,因为本科教育是一个教育层次,一定会有其共性的东西。我们需要在变动中找永恒,在多样中谋共识,从经验中找规律。

思考方向一:我国历史经验,这是我们思考问题的基础,同时我国过去的本科教育可圈可点,也有很多长处。新中国成立初期的高等教育先是学习苏联,强调学而有才,注重专业教育,关注知识结构;改革开放后,转向学习西方发达国家,强调发展后劲,注重通识教育,关注知识宽度;现在正在走向融合,开展多样化探索。其实它们涉及的共同核心就是教学内容结构和教学方式。

思考方向二:国外成功模式,这是我们对标的参照系,思考共同规律的依据。欧美体系下大学的学习专业一般被称为某学科方向的课程组合,按学分制选课。为规避掉学生因没有经验或取巧而导致的乱选现象,很多大学实行模块制选课制度或主修制度。他们的学科面要比我们宽些,学生课程选择相对灵活,这实质上是对教育内容结构形成方式的选择与探讨。

思考方向三:心理科学特别是认知科学成果,这是我们建构人才培养模式的科学依据。如比较重要并有较强借鉴作用的成果有:人有智力结构,思维是智力的核心,智力结构是智力领域的核心问题;能力可以迁移,迁移理论为通过特定学习材料培养一般能力提供了科学依据。这其实直接涉及智力结构的科学构成及如何促进能力迁移。

思考方向四:社会未来需求,这是我们寻求应对策略的方向,促使我们抓住最重要和最关键的东西。当今世界正处于大变革时期,新一轮科技革命和产业变革蓄势待发。科技发展前景将远超人类当前的认知,人工智能等重大技术创新将重构社会产业业态,经济增长模式由传统要素和投入驱动向创新驱动转变。因此,不变的就是变化本身,创新思维、持续学习和解决问题能力更显重要,这迫切需要我们改革现有的以知识传授为主导的教育模式。

三、结构化育人模式架构是提高质量的关键

教学内容的结构化程度与实施方式是人才培养的核心问题,即高级专门人才规格要求的能力由知识、技能和思维力三要素构成,呈现出三足鼎立式的结构。“知识通过传授、技能通过训练、思维通过开发”^[10]获得,彼此遵循的教育规律不同。知识可以通过回答问题展示,能力则必须在解决问题中表现。“诸葛亮挥泪斩马谡”中的马谡,就是典型的纸上谈兵案例,同当今众多的高分低能现象如出一辙。高校毕业生最终要走向现实社会,避免高分低能是高等教育需要解决的真

问题。合理的智力结构有助于思维力的提升,有助于能力的迁移。所以,不同学校培养的学生其智力结构可以不同,但结构化则是必须的,这个结构需要非常严谨。

能力包括知识,素质包括能力。能力体现于做事,超越能力的素质反映在做人上^[11],如社会责任感、毅力和团队意识,也包括性格等心理特征。能力是大学生求职就业的基础,影响其事业起航的起点;而未来事业发展的好坏,则与其做事、做人的诸要素都有关。能力需要不断提升,素质需要不断完善。

作为一种组织化的教学安排,高等学校需要通过有序的理论学习和实践活动来保证高等教育的规格要求实现,这一有序的结构要经得起严密论证和严格问责。课堂教学是传统学校教育的基本教学形式,知识的作用包括使专门人才具备专业知识和作为训练学生思维的素材,知识、思维的固化即条件反射其实是形成了脑力的技能,如九九乘法口诀;实践活动包括教学计划内的专业实践和课外的社会实践及创新创业活动,可促使学生把书本上学到的知识转化为可展现出来的能力;大学文化、校园文化、学院文化、专业文化是滋润涵养学生个性的土壤,可使得学生通过潜移默化的熏陶而烙上特色的印记。

因此,高等教育基本的育人模式是“专业课堂+实践活动+文化环境”^[11]。课堂助人育智,增长人的理性和学识;活动让人练力,提高人的能力和活力;环境使人养心,涵养人的思想和修养。不同的高校在三者间的搭配可以不同,即内容和实施方式有所不同,这也正是各校的特色魅力所在。

“以本为本”的三重含义

刘振天

(中国人民大学教育学院教授)

建设一流大学和一流学科,首先需要建设一流本科,没有一流本科,就不会有真正意义上的世界一流大学和一流学科。这样的观点,越来越为人所熟知,也越来越形成共识,以至于成为双一流

大学建设和高等教育强国建设的自明性理论。从实践角度看,政府近年来密集采取了一系列发展本科教育的重大举措,出台了一系列针对本科教育的重要政策,召开了一系列本科教育工作的重

要会议,发出了“以本为本,四个回归”的号召。高等学校也积极行动起来,按照相关政策和要求,招数频出,在重视和发展本科教育问题上立时造成了热烈强劲之势。然而,笔者注意到,人们对一流本科,特别是对“以本为本”还缺乏全面和深入的理解,多停留在表面认知上,这很有可能影响本科教育发展乃至一流本科教育建设长远之计。

以本为本,字面上说的是本科教育是基础、是根本,这固然不错,但在我看来,这里的“本”,可能不止于此,至少有三个层面的含义。

其一,以本为本,指的是本科教育的最基础地位,进一步说,即强调本科教育是整个高等教育体系的基础。这是以本为本的本义。现代高等教育已经成为一个庞大的体系,它由纵向上的各种层次、横向上的各种类型以及各种形式的教育形态组成,如专科教育、本科教育、研究生教育、全日制高等教育、成人高等教育、非正规高等教育、网络高等教育等。这些不同的高等教育形态,是社会发展的产物,特别是近代以来机器大工业发展对高等教育要求的产物,是高等教育适应形势发展需要改变自身的结果。但不论怎么改变,这些新的形态都是从原有的高等教育组织机体中衍生出来的。那原生机体,即是最早的、尚未分化的教育雏形,在那里进行的是单一教育,“标准”是统一的,课程是统一的,模式也是统一的。西方中世纪大学,某种意义上就是最早的本科教育。随着时代变化,以之为基础,向下逐渐延伸出中学教育(近代学制体系,并非先有中等教育再有高等教育),向上延展专门学院和研究生院,向外衍生出其他专科教育和非正规高等教育,向内分化出各种新的学科和专业。就我国而言,今天,在全部的数千所各级各类高等学校以及数千万大学生群体中,本科高校数量和本科生在学学生数均占一半左右。本科教育做得好不好,基础扎实不扎实,影响专科教育质量,影响研究生教育质量,影响整个高等教育质量,进而直接影响国家高等教育强国以及“双一流”大学建设战略目标能否如期实现。更为重要的是,本科教育阶段是学生人生观、价值观和世界观形塑养成的关键期,本科教育将对其一生成长、发展和成才产生不可低估的作用。所以,本科不牢,地动山摇,绝非危言耸听。那种只重视和强调研究生教育,或者仅仅注重局部重点或亮点项目而忽视本科教育及本科生利益的短视行为,必须加以克服。

其二,以本为本,指的是本科教学的最基本职能,进一步说,即强调人才培养是核心、本科教学是中心。现代大学同时具有人才培养和教学、科学研究、社会服务、国际交流、文化传承、产业孵化等多种职能,特别是那些巨型大学,科学研究、社会服务与产业孵化所占的比重非常大,科研的广度、深度和重要程度前所未有,它构成了一个国家或社会知识创新体系的重要组成部分,科研和社会服务所获得的资源也往往成为大学重要的资金来源。正因为如此,大学越来越重视科研和社会服务,以至于出现了重科研轻教学、重研究生教育轻本科教育、重学科建设轻专业发展倾向,在评价导向激励机制上出现了严重的唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项等不良倾向,教师教学投入积极性大大降低,教书育人遭到严重弱化,教育教学质量出现危机,学风教风令人堪忧。从大学职能发展历史及逻辑来看,人才培养和教学是最早出现且长期作为唯一的职能性活动,研究和社会服务等只是后来才出现并取得独立地位。由于后两者均是在教学职能基础上派生和衍化出来的,因此,研究和服务职能一开始本是为了更好地服务于教学和人才培养。例如,19世纪初柏林大学的科学研究活动就是以“教学与科研相结合”的教育原则而存在并彰显着价值。20世纪初期美国大学兴起的为社区服务,也是社会实践教育的重要部分。所以,教学、研究和社会服务职能出现的顺序,也是其地位和重要性的顺序。这一点不能颠倒,也不能错位。教学、研究和社会服务,三者不是一种平等和并列关系,教学职能是根本职能或上位职能,研究和服务是派生职能或下位职能。研究和服务必须服从和反哺教学活动,以利于实现人才培养目的。正如习近平总书记讲到的,只有培养出一流人才的大学才称得上一流大学,人才培养能力是核心,高等学校一切工作都必须围绕培养能力这一核心来运转。偏离或者抛弃教学与人才培养,学校便不再是学校,校长不再是校长,教师不再是教师。19世纪英国著名人文主义学者纽曼针对当时研究职能日盛之情形,就不无忧虑地批评道:如果一所大学的目标是开展研究,为什么还要招收学生?由此看来,以本为本,建设一流本科,就是要坚持教学为本,坚持教学中心,以此为轴,统筹协调学校各项职能和各项工作。

其三,以本为本,指的是本科教育的最基本

特质,进一步说,即强调本科教育的普通性、基础性、学术性和人文性。普通教育与专业教育、学术性与职业性、基础性与应用性、成才与成人之间的关系,既是高等教育根本理论问题,也是重要的高等教育实践课题。这涉及高等教育的性质、目的与价值取向。从高等教育发展历史看,近代以前的大学,一直是自由教育、普通教育和学术性教育的天下。大学主要进行自由七艺教育,哲学家、教育家们均推崇自由教育和博雅教育,反对职业训练。我国古代也是如此,六艺、五经、四书,是那个时期最基本的、最普通的、最一般和最核心的知识体系,教育目的是培养“内圣外王”治理四方的仁人君子,而非视野和思想狭隘、掌握某一职业和技能的小人。近代以后,在科技革命及大工业发展影响和挑战下,传统大学教育不断作出调整,自由教育、博雅教育、普通教育逐渐收缩地盘,降低标准,甚至改变形态淡出市场,高等教育的专业性、职业性、技术性、应用性显著增强。在当代,高等教育完全多样化了,在庞大的高等教育组织系统中,专业性和技术性

大学已占主流、居于主导,应用型和职业型大学的规模与力量在不断壮大,以至于在那些被视为传统的自由教育得到最理想保存的精英大学,内部也纷纷开设了诸如商业、会计、酒店管理等实用性的专业和课程,培养实用人才。高等教育越来越复杂,界限越来越模糊,人们对高等教育也越来越困惑,似乎无所适从、手足无措。何谓大学之大?什么是高等教育之高?大在哪里,高在何处?只要我们认真深入考察,实际不难发现,高等教育最根本的内核还在那里,大学的根本精神也还在那里,这就是大学的普通性、学术性和人文性。不论高等教育如何变化,不管它是何种定位、何种类型、何种形式,只要是高等教育,就一定少不了上述最基本的特质,正是这种最基本的特质和规定性,才是决定了大学是大学的根本命脉。因此,精英性大学也好,技术型、应用型、职业型大学也罢,不论定位、目标、模式等差异多么显著,只要是高等教育,就不能不遵循最基本的规定性,这也是建设一流本科、以本为本的核心要义所在。

从学生课程学习经历看本科教学质量

陆根书

(西安交通大学中国西部高等教育评估中心教授、博士生导师)

一、本科教学质量评估政策与工具的发展

近年来,我国高等教育实现了快速发展,正逐步由高等教育大众化阶段向普及化阶段迈进。高等教育的快速发展,要求高等教育由数量发展向质量提高转变,以实现内涵发展、特色发展。为此,我国采取了一系列质量保障措施。例如,教育部根据相关法律法规要求,相继开展了合格评估(1994年)、优秀评估(1996年)、随机性水平评估(1999年)等,并于2004年将这三种评估方案合并为普通高校本科教学工作水平评估方案(试行)。2010年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》更明确提出,提高质量是我国教育改革发展的核心任务。2011

年,教育部和财政部印发了《关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》。同年,教育部颁布《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》,明确提出要建立健全以学校自我评估为基础,以院校评估、专业认证及评估、国际评估和教学基本状态数据常态监测为主要内容,政府、学校、专门机构和社会多元评价相结合,与中国特色现代高等教育体系相适应的“五位一体”的教学评估制度。2018年6月21日召开的新时代全国普通高等学校本科教育工作会议更强调要坚持以本为本,实现四个回归。在9月10日召开的全国教育大会的重要讲话中,习近平总书记系统总结了党的十八大以来我国教育改革发展的成就和经验,将之概括为“九个坚持”,并进一步回答

了关系教育现代化的重大理论和实践问题,为做好高等教育改革发展工作提供了根本遵循依据。

“质量”也是近20年来国际高等教育界最有影响力的一个概念。那么如何评价本科教育质量?可以采取的方法很多。Marsh^[12]和Ramsden^[13]认为,学生评价是其中最有效、最可靠的方法。近年来,许多国家包括美国、澳大利亚、英国等从学生视角对教学质量与学生学习经历进行全国性的调查研究。这类调查研究有两条主线^[14]:一是主要考虑学生的课程学习经历或他们感知的大学教师的教学质量。例如,澳大利亚自1993年开始,在每年进行的毕业生调查中,对学生的课程学习经历进行调查。受澳大利亚影响,英国从2002年开始每年进行全国大学生调查(National Student Survey)。这类研究和全国性调查强调学生感知的与教学质量相关的信息。二是主要关注学生学习投入情况或学生在高校真正做什么。例如,自2000年开始的美国全国大学生学习投入调查。澳大利亚和新西兰从2007年开始也在学习、借鉴美国方法的基础上,开展了澳大利亚大学生学习投入调查。英国在2013年也开展了大学生投入调查。这类研究和全国性调查引发了国际性的学生学习投入调查运动,强调学生学习投入在决定高等教育质量中的重要角色。

虽然我国越来越强调本科教育质量,但从学生课程学习经历和学生学习投入这两个视角对高校教与学的质量进行实证研究的比较少,把这两种路径结合起来进行的研究则更少。在本文中我们主要从课程学习经历的视角,对陕西高校本科教学质量进行研究。

二、课程学习经历调查问卷及其发展过程

课程学习经历调查关注学生在高校获得的学习经验及其对大学课程、教学与课程考核的评价。这个概念对揭开高校教与学过程的质量具有重要意义。国外高等教育界对此也有非常悠久的历史。

课程学习经历调查问卷(CEQ)的编制始于Paul Ramsden及其同事在20世纪80年代在英国兰卡斯特大学进行的一系列研究。Ramsden在1991年设计的CEQ包括良好教学、清晰的目标与标准、适当的课业负担、适当的评价和强调独立性等5个维度,共30个测量题项。^[13]1992年,Ainley等人对Ramsden设计的CEQ进行了调整,将其中“强调独立性”替换为“基本技能”。^[15]后

面,有研究者认为,在CEQ问卷中,应该同时包括“强调独立性”“基本技能”两个维度。^[16]

早期的CEQ主要强调本科学生在课堂环境中的学习经历,但聚焦于课堂环境中的学生学习经历难以反映学生完整的学习经历。随着高等教育模式的发展,局限于课堂环境中的学习经历调查工具就越来越不能满足需要了。2001年,Mclnnis等人对CEQ进行了扩展,将其不再局限于课堂环境中,而是在更广泛的情景中来考察学生的学习经历。他们修订的CEQ增加到了11个维度:(1)良好教学;(2)基本技能;(3)清晰的目标与标准;(4)适当的课业负担;(5)适当的评价;(6)智慧激发;(7)学生支持;(8)毕业生质量;(9)学习资源;(10)学习共同体;(11)整体满意度。^[17]

设计CEQ基于这样的假设:学生对课程、教学和评价的感知是决定其学习方式和学习结果的关键因素。我们进行的一些研究表明,这些因素之间确实存在非常紧密的关系。^[18-20]CEQ的发展有两个主要原因:一是开发一个工具,通过学生评价建立一个高校教学效能绩效指标,促进质量保障和问责;二是通过比较CEQ结果,帮助高校提升质量,改善教学过程。

从1993年起,CEQ被澳大利亚毕业生就业指导委员会(Graduate Careers Council)正式用于毕业生年度调查之中。2002年,英国在借鉴澳大利亚经验的基础上,对CEQ进行了适度调整后,在全国大学生调查中也开展了相应的调查。

随着调查研究的展开,西方有关国家对CEQ的效度、信度进行了很多研究。近年来,CEQ也被应用于中国香港及内地。这些研究一般认为,在中国高等教育情景下应用CEQ是可行的,但其结构效度和信度则有进一步改进的空间。^[21-22]

三、陕西高校本科教学质量的调查分析

1. 调查样本

本研究面向陕西高校2017届全体本科毕业生进行调查研究。调查在2017年11月至12月进行。该年陕西高校共有173 108名本科毕业生,其中有43 084名本科毕业生回答了调查问卷,有效回收率24.89%。调查样本中,男生占48.7%,女生占51.3%。

2. 研究方法

本次调查所采用的学生课程学习经历调查问

卷,是在借鉴 McInnis 等人^[17]修订的 CEQ 的基础上改编的,保留了其中大部分维度的测量题项,并在此基础上,引入了我们自主设计的“课堂学习环境调查问卷”^[18]的部分题项,以及有关毕业生对大学的总体满意度、教学质量和学生工作满意度等的调查题目。因素分析结果表明,学生课程学习经历可用清晰的目标与标准、良好教学、动机激发、基本技能、独立自主性、学习共同体、学习资源、适当的负担、适当的评价、学生支持、毕业质量 11 个维度的因素加以测量,加上学生的总体满意度,共 12 个方面。

以学生对教学质量满意度为效标,学生课程学习经历各维度与其都存在显著的相关。学生课程学习经历各维度的信度系数介于 0.698~0.921 之间。这表明,学生课程学习经历调查问卷具有较好的效度和信度,可以对学生的课程学习经历进行科学、有效的测量。

本研究主要采用描述统计、组别比较等方法对数据进行简要分析。

3. 研究结果

我们分析了学生感知的课程学习经历的基本特征,并比较了不同学科、不同高校学生感知的课程学习经历的差异性。结果发现:(1)学生感知的课程学习经历不同维度的平均数存在较大差异,学生感知的课程学习经历中独立自主性、适当的

负担、适当的评价等维度的水平较低。(2)单因素方差分析的结果表明,不同学科学生感知的课程学习经历及其对教学质量的满意度存在显著差异。(3)从不同类型高校比较而言,“双一流”高校与普通高校学生感知的课程学习经历维度中,两个组别学生在基本技能、独立自主性、学习资源、适当的评价、学生支持、毕业质量等维度存在显著差异,“双一流”高校学生感知的水平显著高于普通本科高校学生。公办和民办高校学生感知的课程学习经历在所有维度上都存在显著差异,公办高校学生感知的水平显著高于民办高校学生。

4. 研究总结

本研究表明:(1)学生课程学习经历调查问卷是评价高校教学效能的一个适用工具,它能够对学生感知的课程学习经历所反映的教学质量进行有效、可靠的反馈。(2)如果我们能够持续收集学生课程学习经历方面的数据,将有助于我们对高校教学质量的变化趋势进行跟踪和监测。(3)学生课程学习经历可以为我们了解高校教学存在哪些方面的优势与劣势提供可靠的指标。(4)学生课程学习经历为比较不同层次、类型学校,以及不同专业的教学质量提供重要基础。当然对这种比较需要持谨慎态度,因为影响不同层次和类型高校、不同专业教学质量的因素是非常复杂的。

一流本科教育应高度重视学业考核制度建设

郑若玲

(厦门大学高等教育质量建设协同创新中心教授、博士生导师)

学业考核是高校教育教学过程中的重要环节,也是教学管理制度的重要组成部分,具有评价、诊断、监控、督促等功能,是保障高校人才培养质量的重要手段。然而,在新世纪之前,高校学业考核制度一直是我国高校教学改革过程中相对被忽视的方面,与高等教育的招生、就业或评估等领域相比,教育主管部门在与学业考核直接相关的规章制度方面鲜有更新。关于学业考核的学术研究更是门庭冷落。笔者于 2018 年 11 月 15

日以“高校学业考试”为题,在中国期刊网进行无期限搜索,仅得寥寥 40 多篇文献;而以“高校招生考试”为题进行同样的搜索,却获得了 1 700 多篇文献,若将后者换成“高考”主题,更是能获得海量的文献。如果说招生考试关乎高等教育人才培养的入口,学业考核则关乎人才培养的过程与出口,二者对于高等教育人才培养质量都具有重要保障作用。而高校学业考核无论是制度建设还是学术研究都十分冷寂,与高校招生考试制度改革

革的如火如荼形成刺眼的对照,不能不生发隐忧。

一、我国学业考核制度建设的迫切性与不足

在我国高等教育发展策略实现由数量扩张到质量提升的转变后,近10年来,教育主管部门对包括学业考核在内的高等教育教学质量越来越重视。2010年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出,要“全面实施‘高等学校本科教学质量与教学改革工程’。严格教学管理。健全教学质量保障体系,改进高校教学评估”^[23]。2018年9月出台的《教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》,提出了更明确、更具体的指导意见:“加强学习过程管理。加强考试管理,严格过程考核,加大过程考核成绩在课程总成绩中的比重。健全能力与知识考核并重的多元化学业考核评价体系,完善学生学习过程监测、评估与反馈机制。加强对毕业设计(论文)选题、开题、答辩等环节的全过程管理,对形式、内容、难度进行严格监控,提高毕业设计(论文)质量。综合应用笔试、口试、非标准答案考试等多种形式,全面考核学生对知识的掌握和运用,以考辅教、以考促学,激励学生主动学习、刻苦学习。”^[24]该文件的出台,对于加强一流本科学业考核制度建设、提升一流本科教育质量和国际竞争力,无疑是一场“及时雨”。

笔者认为,以往大学对本科教育中的学业考核环节不够重视,大概有以下两方面原因:

一是大学管理者对学业考核的重要性认识不到位。在高等教育国内外竞争日趋激烈、各种官方评估考核和民间的排行压力纷至沓来的当下,高校管理者深陷其中、疲于应付,在处理学校内部教学与科研的关系时,往往把重心放在后者上,对前者则采取萧规曹随的做法,学业考核的相关规制与管理措施鲜有革新,在教师发展培训项目中对学业考核环节也鲜有涉及。

二是大学教师对学业考核不够重视、在教学上投入的时间精力不足。不少大学教师是非师范出身,所了解的教育学相关知识仅仅来自短短数日的岗前培训,教育测量学知识更是几乎空白,因此对学业考核在教学过程中的关键作用缺乏深刻认识,对学业考核的态度自然也缺乏应有的严谨。加上大学普遍具有重科研轻教学的倾向,一流本科院校的这种倾向尤为严重,教师迫于生存

和发展的压力,也不得不将主要时间精力投入科研上,教学工作只求“过得去”,自然不会将主要的时间与精力花到学业考核的革新与完善上。

由于学校从管理层到一线教师对学业考核普遍不重视,缺乏严谨认真的氛围,甚至有少数高校采取毕业“清考”的做法,导致部分不思进取的学生乐于“钻空子”,对课程学习与学业考核持“能过就好”的态度,对挂科课程也无所谓,只需静候毕业“清考”来补漏。

二、民国大学学业考核的经验与启示

要在我国办好世界一流大学,首先必须办好一流本科教育,必须以世界一流大学的标准来规范和督促我国一流本科教育的质量建设与保障工程。在欧美高等教育发达国家,一流大学不仅高度重视本科教育,注重学业的多元考核,而且以学业考核的严格度与一定的淘汰率来保障本科教育质量。反观我国一流本科教育的学业考核,无论是重视程度、考核理念抑或考核办法,与世界一流大学都有相当大的差距。

如果我们把目光回溯到民国时期也会发现,当下我国一流本科教育在学业考核管理方面不仅与世界发达国家一流大学存在不小的差距,与我国近代高水平大学也有一定的距离。20世纪40年代初,尽管我国仍处于抗战的艰难时期,但国民政府教育部并未放松对高校教育教学质量的监管与督促,自1940年始连续举行了六届全国高校学业竞试。学业竞试作为战时状态下一种学业考核制度,极大地激发了广大学子专心学业,有效检验并提升了各高校教学质量。浙江大学、西南联大、厦门大学等国内名校都跻身于获奖学校之列。例如,厦门大学以得奖人数比率第一、得奖系数比率第一、得奖生所需经费最省、得奖生总数第五的成绩,获第一届学业竞试总成绩第一,得到国民政府教育部传令嘉奖。第二届学业竞试厦大又蝉联冠军,为29所获奖学校中成绩最优者。厦大的办学成绩获得国内外普遍认可,被美国学者称为“加尔各答以东之第一大学”。^[25]总体来看,民国时期我国的高水平大学在学业考核制度上有以下鲜明特征:

一是制度设计能力为本,评价理念科学合理。例如,其时的国立交通大学,各科系通常根据自身教学情况实施学业考核制度,尤其重视过程评价、注重平时学业的考查。据《上海高等教育志》

记载,该校1930年教务会议决定:“每学期小考次数,应由主科教员酌定,但不得少于每周授课时数。”该校工程学院物理系“每周授课3小时,而每学期小考至少有6次,一般在一个学期中各种考试竟达四五十次之多”。^{[26]358}

二是管理程序有序规范,组织实施严格认真。例如,国立北洋大学的教师在实施学业考核时对学生要求的严格与认真程度着实令人钦佩。在《留住记忆——北洋大学校友回忆录》一书中,有校友回忆说:“老师采用扣分制,且严格到0.1分,而且绝无通融可能。张国藩教授的大一物理,有约三分之一的同学不及格,连工厂实习等实践环节也不例外,分数都算到小数点后。且规定两门课不及格就留级,三门课不及格就退学,所以淘汰率很高。”^{[27]251}另据教育部在1940年5月颁布《专科以上学校学业成绩考覆办法》,各校学业考核的试卷、学生平时的笔记在一年之内,教育部“得随时令飭调阅,或于派员视察时,按照课程抽阅之”^{[28]180-181}。民国大学学业考核制度管理程序之严格由此可见一斑。

三是学业考核形式多样,考查标准多元实用。民国大学普遍实行临时考试、学期考试以及毕业

考试相结合的形式,学业考核不拘泥于机械的试卷测验,而是从学科课程的特点出发,注重学生实际能力的考查。例如,北大李四光教授的地质课的考查方式就颇具特色、注重理论与实践相结合,许杰在《回忆我的老师李四光同志和他的科学活动》一文中回忆李四光教授的地质课考查方式为:“发给每个学生六、七块编有号码的岩石标本,要求我们写答每块石头的名称、矿物成分、生成条件和矿产的关系等等。”^{[29]11}

可见,与欧美发达国家一流大学相似,我国民国时期高水平大学的学业考核制度设计理念先进、管理严格、形式多样,成为提升人才培养质量的重要保障。从人才培养与考核评价的角度看,民国时期的这些理念与做法并未过时,至今仍富有启示。在我国致力于“双一流”建设的时代背景下,重建一流本科教育迫在眉睫。高等学校必须主动适应国家战略发展新需求和世界高等教育发展新趋势,把本科教育放在人才培养的核心与基础地位,切实贯彻《教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》的精神,高度重视学业考核制度建设,以此作为大力振兴本科教育的重要抓手。

推进教育评价变革,振兴一流本科教育

余小波

(湖南大学教育科学研究院院长、教授、博士生导师)

习近平总书记在全国教育大会上强调,要深化教育体制改革,健全立德树人落实机制,扭转不科学的教育评价导向,坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾,从根本上解决教育评价指挥棒问题。在新的历史时期,重建一流本科教育,推进“双一流”建设,深化教育供给侧结构性改革,如果不从教育评价着手,从根本上解决教育评价指挥棒问题,任何教育改革都将举步维艰,难以取得实质性成效。高等教育评价主要涉及评价目的、主体、标准和实施等问题,即为何评、谁来评、评什么和怎样评,以下笔者主要从这四个方面谈点看法。

一是推进教育评价目的由“教育问责”向“改进教学”的转变。从本质而言,评价是价值判断的活动,它具有诊断、鉴定、导向、激励、育人的多重功能和价值。总体来看,高等教育评价的目的指向一是管理,二是教育,前者指向问责,后者指向改进,但主要或根本的还是为了持续的改进和提高。因为高等教育评估的最终目的在于更好地发挥大学的机能——进行教学和研究。换句话说,它的目的在于提高、改善教学和研究的水平。美国学者博尔(Boll)说:“激发学校的教育潜力和活力,是教学评估的使命,也是它的根本生命力所在。”^{[30]387}我国教育部组织的本科教学工作

审核评价也提出“以评促建，以评促改，以评促管，评建结合，重在建设”20字评估方针。

但从现实情况来看，无论是教育部组织的教学工作评价，还是高校自我组织的教育评价，评价者还主要是从管理者的角度，奉行自上而下的原则，教育评价作为一种管理手段，更多体现了“教育问责”的目的，服务管理的需要，主要与鉴定、分等、作出资源分配的决策相联系，维护的是外部评价者或决策人的利益和权威。以新一轮普通高校本科教学审核评估为例，虽然此轮强调不设统一标准、不对高校分类、不作评估结论，强调高校自身质量建设，在许多方面较上一轮评估有了很大改进，但由于评价仍由教育部主导，与资源配置及“双一流”中期审核直接或间接挂钩，还是存在着浓厚的行政色彩和问责意味，各高校莫不精心准备，严肃应对。

树立正确的评价目的是提高本科教育质量的基础，是推进一流本科教育的重要保证。现代教育评价理论普遍认为，评价的目的不是为了证明，而是为了改进，高等教育评价应是高校提升自身主体价值的文化活动。因此，必须转变仅仅将高等教育评价视为政府问责的工具和管理高等教育的手段，而更应该将评价看作高等学校自我发展、自我完善的重要举措，主要是为教师的专业发展与学生的成长提供“专业”的支持，牢固确立起教育评价的教育价值和目的，并在实际行动上切实落实。通过评价，学生提高学业成就，教师提高教育教学水平，管理者提升了管理能力，学校提高社会影响力和知名度，这应是高等教育评价的理想愿景，也是振兴一流本科教育的基本路径。

二是推进教育评价主体由“政府主导”向“第三方评价”的转变。教育评价中的第三方，是指独立于政府及学校的第三方中介组织，也包括媒体、民众等其他社会评价。从世界发达国家的经验来看，从事高等教育评估的主体主要是社会中介性机构，无论是美国的高等教育认证，还是英国的教育质量审核，或者日本的第三者评估，就都是这样。高等教育的第三方评估具有中介性、独立性、专业性等特点，其结论更具公正性、客观性和真实性。

在我国，长期以来，政府既是高等教育政策的制定者，又是高校的举办者和管理者，同时还是学校教育教学质量的评价者，集“管、办、评”于一身，无法保证评价的专业、公正、真实。根据

发达国家的成功经验和我国的实际需要，应该对传统政府主导的高等教育评价模式进行调整，发展以政府监管为保障，社会评价为主体，高校自我评估为基础，综合多元主体的高等教育评价体系。近些年来，国家把“管办评分离”改革作为推进高等教育治理体系和治理能力现代化的基本要求，强调构建“政府管、学校办和社会评”现代治理模式。但这一改革实施过程困难重重，并没有真正落实到位，究其原因，主要还是政府放权不够、评价中介组织发育不全和社会相关条件的准备不足。因此，第三方评价机制的建立，政府的进一步放权是前提，同时，还需要积极培育第三方评价机构，努力营造良好的社会评价文化。

三是推进教育评价标准由“学校投入”向“学生产出”的转变。标准是评价的基本依据，它通常以评价指标体系的方式呈现。教育评价指标体系的一般模式是“投入、过程、产出”三维构成；现行大学评价的通行做法则主要包括“资源、声望和产出”等指标，如世界大学排行榜就是这样。它们共同的特点是，学校整体角度、量化方法、投入为重。而教育成效中最为核心的要素——学生产出，由于其复杂难测，在评价标准和指标体系中常常被有意无意忽视和搁置。排行榜是如此，来自政府和学校的评价也是这样。

教育是培养人的活动，人才培养质量才是教育的根本和关键。美国学者弗雷泽(Frazer)提出：高等教育质量首先指学生的发展质量，即学生在整个学习经历中所学的“东西”。^[31]学生在认知、技能以及态度等方面的收益是衡量高等教育质量的核心标准，这包括学业挑战度、主动合作学习水平、师生互动、学习经验丰富程度、校园环境支持度等。在“以学生为中心”理念的启迪下，越来越多的国家掀起了以学生学习为基础的教学质量研究热潮，具有代表性的为澳大利亚的全国本科生教学质量调查(CEQ)、全英学生调查(NSS)以及全美大学生学习性投入调查(NSSE)。^[32]

当前，我国高等教育已进入内涵式发展阶段，即进入高等教育质量全面提升的阶段，而高等教育质量的全面提升依赖于学生学习的高度投入，这就要求高等教育评价必须从学生学习的角度出发，将质量关注的焦点从学校主体转向学生主体、从资源投入转向学业产出，通过了解学生在读经验及存在的问题来完善学校课程设置、教育教学内容及教学环节，以定性定量相结合的方法，

对高校教育教学活动及其结果进行价值判断。

四是推进教育评价实施由“单向规制”向“对话协商”的转变。教育评价理论的发展经历了四个阶段：测量、描述、判断和建构。前三代评价理论尽管各具特点，但都强调评价的客观真实，都追求评价者价值观的中立，都认为评价是评价者单方控制活动，评价者和被评价者是管理与被管理的关系。第四代评价理论提出了价值多元化、全面参与和共同建构等评价思想和方法，认为评价不是评价者对被评价者客观状态的简单测量、描述或判断，而是参与评价的人或团体关于被评价者的一种主观性认识，要求各利益相关者包括被评价者参与评价活动，通过评价者和各利益相关者之间的对话和协商，最终在平等民主的互动氛围中达成一致的评价结论，共同承担促进教育发展的责任。美国著名教育评价专家库巴和林肯强调，评价就是对被评事物赋予价值，它本

质上是一种心理建构——是一种通过“协商”而形成的“共同的”心理建构。^[33]^[24]

受传统管理主义霸权思想的影响，我国传统高等教育评价，评价者高高在上，被评价者成为对象，强调评价实施中的单方规制，即评价者对被评价者的控制、管理及评价。政府对学校评价是如此，学校领导对基础部门的评价是这样，教师对学生的评价也是这样，导致评价过程的诸多抵触和不畅，也影响到了教育质量评价的准确与效力。转变这一状态，需要在评价实施过程中广泛吸纳利益相关者的参与，努力构建起评价者与被评价者的平等合作关系，倡导评价过程中的协商对话，使教育评价活动成为一种平等的、理解的和生成性的价值认识与创造活动。

[本文为国家社科基金(管理学)一般项目“管办评分离背景下大学社会评价体系和机制研究”(项目编号:16BGL172)的阶段性研究成果。]

一流研究型大学如何建设一流本科

余秀兰

(南京大学教育研究院教授、博士生导师)

国家实施“世界一流大学和一流学科建设”战略以来，如何建设一流大学和一流学科成了热门话题，而有些出乎意料的是一流本科建设似乎成了近期更热门的话题。如果说一流大学和一流学科建设可能只涉及到部分高校，而一流本科教育则成了所有高校都关注的话题，各类各层次的高校都有了新的奋斗目标。有地方型院校提出，“要与一流大学比本科”；而以学科为优势的“双一流”建设大学，也很自然地在本科教育上拥有优势并想继续维持优势。但是，一流本科是不是就等同于一流大学的本科？一向以研究为重的一流研究型大学，如何建设区别于非研究型大学的一流本科？

一、一流本科不等于一流大学的本科

建设一流本科，首先要弄清楚什么是一流本科。不少学者对此都进行了研究，如李硕豪教授

认为，一流本科教育是全面发展的教育，是个性化的教育，是培养学生发展性学力和创造力的教育。^[34]别敦荣教授认为一流本科教育具有精英性、基础性、综合性、创新性。^[35]另有学者则研究了一流大学的本科教育特征，如王强等分析国内外一流研究型大学得出的结论是：精英教育的人才培养理念、高质量的生源、通识教育的课程体系、研究性的教学模式、高水平的教学队伍和严格的淘汰制度，是一流大学本科教育的共同特征。^[36]黄福涛教授归纳出的世界一流大学本科教育的共性有：师生构成高度国际化，本科生少于研究生数，从事一流研究的教师队伍，生源优异，注重培养有国际视野、把握学科前沿和挑战精神的人，足够的可选择课程，研究性学习，教养教育与专业教育有机结合，良好的教学和学习环境等。^[37]

但是，很少有学者研究一流大学的一流本科

的特征。事实上,人们在讨论一流本科时,并未清楚区分“一流本科”与“一流大学的本科”,甚至就把“一流本科”等同于“一流大学的本科”。这样做可能带来三个问题:一是限制了建设一流本科的学校范围。我们所说的一流大学常常是一流的研究型大学,如果把一流本科等同于一流研究型大学的本科,甚至把一流本科等同于我们的“双一流”建设大学的本科,就限制了其他类型大学发展一流本科教育。二是带来本科教育的同质化。其他各类型的大学势必以一流研究型大学的本科教育为榜样,从而造成盲目攀比以及本科教育的雷同化现象,如地方性专业类高校提出“与一流大学比本科”的办学目标,看似目标高远,其实并不妥当。第三,默认一流大学的本科即一流本科,也可能使得“双一流”建设大学对本科教育产生怠慢。

所以,必须明确的是,一流本科并不等同于一流大学的本科,更不等同于“双一流”建设高校的本科。一方面,一流本科不局限于一流研究型大学,各种类型的大学都可能有一流本科,要有“分类卓越”“分类一流”的想法。另一方面,一流大学如果不重视本科教育,未必就能办成一流本科。教育部长陈宝生2018年6月在全国高等学校本科教育工作会议上很明确地指出了这一点:“各类高校都要争创一流本科教育的问题”,“应用型高校也要加强一流本科教育”,“‘双一流’建设高校并不一定就有一流本科教育,学科一流并不代表专业一流”。近期,教育部印发《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》,决定实施“六卓越一拔尖”计划2.0,也充分体现了“分类卓越”的思想。

二、一流研究型大学的一流本科要区别于其他类型大学的一流本科

不论是一流研究型大学的一流本科还是其他类型大学的一流本科,都有一些共性,如希望培养的人才既具有良好的综合素养(如具有责任感、学习能力、实践能力、创新能力、人际沟通与合作能力),又具有过硬的专业能力;课程设置上,既注重基础性知识,又注重专业性知识;教学上,注重以小班研讨课、案例教学、实践教学等方式来培养学生的兴趣和能力;为了达到以上目标,需要优秀的师资以及资源与制度保障。

不过,除此之外,一流研究型大学的一流本

科应该还有自身特色。首先,在培养目标上更强调未来性和前瞻性,所培养的人才需要具有引领及适应未来变迁的基础性的、长远性的能力和素养,需要有应对外界挑战和机遇的学习能力——斯坦福大学对本科生提出的“自适应学习能力”(Adaptive Learning)。所培养的人才还应有关关注社会乃至人类重大问题的大情怀和大思维,而不仅仅是一般的社会责任感。清华大学的钱颖一教授认为,教育和科研都应分层次,很多高校要为国家和社会的现实需求考虑,要为今天做研究,要培养市场需要的技能人才;但少数大学要为未来而研究,为未来培养人才,要培养学生具有可能今天看不到用处的知识、能力和素养。^{[38]131-132}一流研究型大学的一流本科教育要完成的应该是钱颖一所指的这些少数大学的使命。为此,在课程设置上,要更强调课程的研究性、通识性、基础性、跨学科性、个性化、国际化。如在研究性方面,学校要把科研优势转化为本科教学优势,课程要反映学科前沿知识;通识性方面,要开设足够多的通识课程,要让通识课程贯穿大学四年,并将通识教育融入专业课中;个性化方面,要有足够的选修课程,要为不同兴趣和特长的学生提供多种课程模块选择。此外,在教学上,更多强调研究性教学,教师在教学中要注重思维方法的训练,并要通过让本科生参与科研、参与实践创新活动来体验科研,锻炼科研能力。概括起来,培养目标的未来性,所培养人才的大情怀、大思维与自适应学习能力,课程与教学的研究性与通识性,应该是一流研究型大学一流本科的特色。

三、一流研究型大学要特别处理好本科教育与学科发展的关系

一流研究型大学的本科教育和学科发展工作不能分离或偏废。过去,这些大学把学科建设放在第一位,忽视了本科教育;建设师资队伍,主要考虑的是教师的科研水平,很少考虑其教学水平,更鲜有为了本科教育而引进教师的,教师也把主要精力放在科学研究上。为改变过去的偏差,现在需要强调一流研究型大学也要重视建设一流本科,强调教授承担本科生的教学,强调本科教学表现在教师评价、职称评定中的作用,强调教学研究以及对本科教学成绩的奖励,等等;更重要的,还要把这些落实成学校的具体措施,而不仅仅停留在观念层面上。但是,另一方面,

在重视本科教育时不能走向另一极端,一流研究型大学的科研及研究生培养也很重要,这也是一流研究型大学区别于其他类型大学的重要特征。黄福涛通过对世界大学排行榜中的数据及世界部分一流大学的案例分析发现,这些世界一流大学更多强调的是研究生教育特别是博士阶段的教育,更强调教师从事一流的研究活动。^[37]虽然我国国情不同,一流大学必须建设一流本科,但是没有一流的科研与研究生教育,同样也办不了一流大学,更难与世界其他一流大学相抗衡。而且,没有一流的学科和科研作基础,研究型大学的一流本科教育也失去了依托及特色。

最理想的状态是,一流大学的本科教育与学科发展能互相促进,共同发展。具体的方法,如:

从学校层面,打通本科生与研究生的培养,在专业设置、课程设置、培养机制等方面进行贯通、衔接,在培养优秀本科生的同时,也为本校的研究生乃至科研队伍输送了人才。从教师层面,将本科教育与科学研究相结合,一方面把前沿的科研成果转化为教学内容,并鼓励与指导本科生参与科研,以提高本科人才培养质量;另一方面教师在本科教学、指导本科生科研的同时也会激发科研思维,更能通过指导本科生科研来发掘、补充科研团队力量。

[本文为中国高教学会“中国高等教育改革发展重大理论与实践问题研究”之“一流大学建设与一流本科教育的研究”(项目编号:2017ZD02)的阶段性研究成果。]

当本科遇见“一流”

董云川

(云南大学高等教育研究院教授、博士生导师)

戊戌仲夏之后,本科教育的又一次春天来了,继半个世纪前的停课闹革命,到四十年前的拨乱反正,到一二十年间热议不断的“通识热潮”,到近几年大面积的“应用转型”,再到这一轮次的全面重视和加强,本科教育似乎正本清源,终于神清气爽,不假思索地直奔高大上的“一流”称谓而去。兴奋之余,尚有几许疑惑需要厘清:

本科教育的地位本无悬念,其正是高等教育的“根”和“本”。但现实中的本科教育却未必是一所大学发展与发达的立身之本。本科无非是中职教的梦想地、专科学校未来发展的落脚处,是普通院校硕士点的起航基座;是地方大学的主体、民办教育的命根、高水平大学指标建设的鸡肋;是大规模课程负担的主战场,是不得不规定教授必须去上课的地方;是文件通知的主角、是政策关注的对象、是质量保障的重心……理论上从未丧失过阵地,现实中常常成为声东击西的运作砝码。正因为如此,本轮次教育改革将其设为中心的中心,赋予极高且显赫的地位,决策无比英明,意义十分重大,价值无以伦比。然而,口号好听

未必好使;概念有理未必有用。关于“什么才是什么根本;这个就是那个;焦点、关键、抓手、着力点、立足点”之类的教导与时俱进、常变常新,版本各异,众说纷纭,莫衷一是,结果经常使得普通教育工作者以及基层教育研究者对自己原本的所思所想乃至所作所为产生严重的怀疑。

本科教育意义非凡毋庸置疑,本科教育的基础无可替代是不争的事实,但作为高等教育之基的本科教育能否直接导向“一流”或者干脆用“一流”加以甄别,其实是值得深思的问题,似乎不能一带而过,似是而非。本科教育其实成本极高,战线极长、付出极多、消耗极大而且极难表征。复杂、琐碎、不打折扣、难得出彩、无法省心、不能僭越,因之而容易成为标志性成果的负担和掣肘。究其实,默默无闻、周而复始正是本科教育的宿命。

一流的高等教育如何表征,有没有层次上的差异?如果有差异的话,一流的本科教育该居何处?

无论是自然科学世界的科技精英还是人文社

会领域的思想家,除去极个别特例,无不具有良好的大学教育背景,古今高精尖人才最后被世人认可的杰出成就大概与其所曾经接受过的A校的博士学程相关,也许与B校的硕士训练相通,也许与C校的本科课程相连,甚至会与其在高中时期对某个老师的崇拜暗恋或小学时期犯错之后老师宽容的拥抱密不可分;更有甚者,抑或这个人根本就没有上过大学(如梁漱溟等),要么就是没有获得毕业资格(如陈寅恪等),也没有列入一流大学的一流人才工程(如屠呦呦等),也不是正统本科专业的优秀生(如莫言等),但是绝不会不读书(如韩寒等)。

一流的本科教育如何表征,有没有类型的差异?是综合类、单科类、多科类,还是理论型、素养型、应用技术型?哪一类最有可能一流,或者任何一类都有可能一流。换言之,好的就是一流,那么好到什么程度才可以称为一流?

双一流大学是否应该建立在一流本科的基础之上?答案是肯定的,但事实上未必。坊间普遍认为,优秀的大学能够招收到一流的学生,但大学里一流的教师却倾心于研究生教育和忙于“科研”而远离了本科生。所以,这几年热议的几所新建的直奔世界一流的概念性大学必然陷入办不办本科或者招几个本科生的纠结之中。今年,某顶尖大学首批招收的332名本科生中的290人圆满毕业了,其中仅有7人直接就业,已经明确有243名毕业生将继续到国内外著名大学攻读研究生。特别值得注意的是,一位毕业生代表宣称选择来该校就读的原因在于“我不是一个追求名牌的人,而是一个创造名牌的人。现在亦是如此”。闻言无语,我在这里更愿意听到的答案是:“成为一个认识自己、健康快乐的读书人”抑或是“成为一个探究真知、能够自立自强的人”之类的答案。掩卷思忖,这样的大学以及这样的毕业生不可谓不杰出,但似乎并不能代表中国上千家以本科生作为培养主体的高校教育的状况。换言之,加强、改革、提高本科生教育质量的呼声,其实另有所指。正因为如此,如果剔除了那些能让学校栖身排行榜的指标,也不再把本科生作为“扑克牌”来打,某些大学的本科教育还能不能榜上有名?在中国,如果不把硕士点博士点列为学校建设规划的重中之重,而专心致志地仅仅把本科教育作为自己的立身之本,这样的学校能够获得足够的资源或彰显出存在的价值吗?

更进一步说,一流的本科课堂如何表征?显然少不了平等沟通,争鸣辩解,教学相长,师生同乐。一流的本科课程如何表征?能否承载真正的文明,包容文化的多元,饱含思想的字符,容忍创新的模式。在信息化与全球化背景中,简单的知识拷贝、话语复制以及重复记忆必将经受革命性的挑战。一流的本科教师如何表征?认真勤勉、恪尽职守是传统要求,身正为范、立德树人是时代规范,独立思考、超凡脱俗是现代必须。一流教师理当成为先进文化思想或科学技术的探索者而非学生眼中的迂腐之辈。一流的本科学生如何表征?要看未来的世界,就看今天的大学生,必须自主、自立、自强,绝非等闲之辈。

中国文句的演进速度超乎想象,你方唱罢我登场。紧接其后,一流专科、一流高职、一流硕士、一流博士、一流民办、一流独立学院、一流中外合作、一流专业、一流人才培养工作、一流后勤、一流学生管理、一流课堂、一流教学方法等说法势必蜂拥而上,一浪高过一浪,直至下一轮次的改革新概念出台,方会自然调适更改。在这样的语境之下,我们不知道普通教师所开展的普通教育还有没有意义?普通院校所完成的普通教育工作如果不能栖身一流的话还有没有继续的必要?不在“一流”院校供职的好教师是不是一流教师?考不进北大清华而步入地方院校课堂的学生有没有可能是一流的学生?没有悬挂重点实验室的场所能不能做出一流的科学实验?

当一流脱离主体之后,说法和做法未必一致。不信走着瞧!

坚守本分知易行难!如果有经费有政策,谁都想一步登天。只招收博士生的大学,办学指标横竖都是世界第一;如果思想再解放一点,“倾国倾城”,办一所只招收诺奖得主担任教职的大学,直接标榜宇宙第一亦无不可。但是,这种特殊的机构当然不会是我们社会主义事业发展真正需要的大学,也断难实现可持续发展的办学目标!

一流无限好,本科追求一流也没错!但是一流毕竟是少数,二流三流各有其位,不可能校校一流,亦不可能班班一流,更不可能人人一流。一流总是参照而来。如若校校、人人都想一流,一流独占鳌头,得意非凡,其他不入流者何以存活?更何况,纵观古今中外,“一流”大多不是概念宣称所能及,无不健康生长的文化环境,

不同的院校各显神通,历经数代坚守方能达成。如果孤注一掷,丢三落四,朝秦暮楚,大学皆似扑灯蛾般慌乱不已,那么,当另一个赛季来临,应用型本科教育的大比拼、服务地方的本科人才反思、本科生通识素养的缺失、本科之于研究生

教育的奠基作用、本科为专科教育搭建立交桥等一系列问题必将连带而出,源源不断。

其实,如果教育有梦想,真的可以回归常识,那么,本科就是本科,无须多余的标签,好好上课吧!

一流本科教育的根本在于师生关系

黄启兵

(苏州大学教育学院教授)

当前,教育部狠抓本科教学,特别强调要以本为本,强调“本科不牢,地动山摇”;提出本科教育要回归常识、回归本分、回归初心、回归梦想;强调要给大学生合理“增负”。并且出台了一系列举措:实施“六卓越一拔尖”计划2.0,制定高校专业建设的国家标准,推进信息技术与教育教学线上线下的深度融合,加强全国教学指导委员会的作用等。各大学也纷纷出台各种措施:增加本科教学经费投入,加强各种本科教学管理制度(如教学督导制度、领导听课制度、学生评教制度、常规教学检查制度等),加大本科教育的国际化,等等。这些举措对推进一流本科教育或有所帮助,但一流本科教育最根本的因素,还是在于高校的师生关系。没有高校师生关系的根本改善,难以实现真正的一流本科教育。

一、为何师生关系是一流本科的根本

从教育的本真含义来看,师生关系是一流本科教育的根本。雅斯贝尔斯指出:“所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流活动。”^{[39]13}林语堂认为:“教育二字应解做一种人与人的关系,不应当解做一种人与书的关系。一个没学问的人因为得与有学问的人天天的接触,耳濡目染,受了他的切磋砥砺,传染着他好学的兴味,学习他治学的方法,明白他对事理的见解——这是所谓教育。”^{[40]1331}教育的本真含义是人与人的关系,在教育中尤其体现为师生关系。因此,一流本科教育要回归到教育的本质,就要回归到一流的师生关系。加拿大散文家斯蒂芬·利考克在1922年

《我见之牛津》谈到牛津大学的导师制,他说牛津的“方法是陈旧的,它轻视科学。它的讲课很糟。它有从不教课的教授和从不听课的学生。它没有秩序,没有安排,没有制度”。“然而,它成功了。无论我们喜欢与否,牛津给了学生某种东西,一种生活和一种思想方式……”^{[41]44}规范的制度有时不仅不能促进师生关系,反而起干扰作用。菲利普斯·德·格利维亚无不伤感地说:“过去,当每一位教师独立教学的时候,当大学的名字不为人们所知的时候,那时候有更多的讲座和辩论,人们对于学术事务有更多的兴趣。然而,到现在,当你走进大学的时候,讲座和辩论越来越少;每一件事情都是仓促地完成,需要用来学习的时间被浪费在开会和讨论中,几乎学不到什么知识。当那些长者在会议上争论和制定规定的时候,年轻人则正在策划阴谋和计划夜间的袭击。”^{[42]17}

从历史经验来看,一流的本科教育离不开良好的师生关系。牛津大学人才辈出,其成功的秘诀在哪里呢?斯蒂芬·利考克说:“这个秘诀的关键就在于导师的作用。学生所知道的一切都是从导师那里,或者不如说是和导师一起学到的。对这一点大家都没有异议。”^{[41]45}弗莱克斯纳曾指出:“牛津大学和剑桥大学在本科生和导师之间确立的人际关系,尽管可能存在种种个人的局限性,却是世界上最有效的教学关系。课堂教学的稀少,师生间每周的面谈,有时延伸到漫长假期的非正式的关系,促使学生独立自主,也使他直接受到师生的影响。”^{[43]240}梅贻琦作为清华大学校长,尤其重视师生关系。他说:“教育上的紧

要途径,还是在师生的关系。古人谓‘教学相长’,现在的教育事业,仍可看作师生共同工作,期达一个共同的目的。”^[44]¹⁸冯友兰回忆长沙临时大学的文学院,虽然只有短短的两个多月,但他觉得:“在这个短时期,中国的大学教育,有了最高底表现。那个文学院的学术空气,我敢说比三校的任何时期都浓厚。教授学生,真是打成一片。有个北大同学说,在南岳一个月所学底比在北平一个学期还多。我现在还想,那一段的生活,是又严肃,又快活。”^[45]¹⁶⁶

然而,一流师生关系的建立,是需要前提的。

二、高校一流师生关系的前提

其一,学生要有求学的心向。奥苏伯尔告诉我们,有意义学习的前提是学生要有学习的心向。这种学习的心向或者是学生的主动需求,学生本来就充满求知欲与对真理的追求;或是源于外界的引导甚至是制度的逼迫。如果学生主动学习,那是最为理想的状态。但多数情况下,学生的心向需要引导。蔡元培深知这一点,因此在北大的就职演讲中就对学生特别强调:“诸君须抱定宗旨,为求学而来。”“若徒志在做官发财,宗旨既乖,趋向自异。平时放荡冶游,考试则熟读讲义,不问学问之有无,惟争分数之多寡;试验既终,书籍束之高阁,毫不过问,敷衍三、四年,潦草塞责,文凭到手,即可借此活动于社会……光阴虚度,学问毫无,是自误也。”^[46]⁷²⁻⁷³如果引导也不奏效,只好通过制度的逼迫:考试是否合格,学分是否达标,上课是否迟到。而一旦通过制度的威逼来强迫学生学习,一流的师生关系就难以形成。因为这样,学校就成了监狱,师生就成了敌人。学生只是为了完成制度规定的任务而已,“上课玩手机,下课玩游戏,考试玩猫腻”,师生之间难以有心灵的沟通、智慧的碰撞。也就无所谓一流的本科教育。

其二,教师要有教学的心向。再高水平的教师,如果不愿意教学、不用心教学,就难以有良好的师生关系,难以有一流的本科教育。教育部部长陈宝生强调大学教师要回归教书育人的本分,要求“教师热爱教学、倾心教学、研究教学,潜心教书育人。坚持以师德师风作为教师素质评价的第一标准,在教师专业技术职务晋升中实行本科教学工作考评一票否决制”^[47]。但应当采取何种措施才能引导教师回归教书育人的本分,则

是一个相当难的问题。仅仅通过职务晋升中的本科教学考评一票否决制,还不足以引导教师具有教学的心向。要引导教师具有教学的心向,真正重视本科生教学,至少需要两种方式:一是高校教师的选拔,不再唯科研论,而是将教学纳入考察之中,将那些热爱教学、喜欢教学的教师选拔进高校教师队伍;二是对在职高校教师的引导。这需要从根本上改变高校科研导向的评价制度,防止唯科研论;从根本上改变高校教学制度,增加教师的自主权,减少对教师教学无谓的干扰;从根本上改变表格管理、审查管理;需要从根本上鼓励、支持那些爱教学、教学好的教师。

其三,要有师生交往的条件。学生有学习的心向,教师有教学的心向,还不足以形成良好的师生关系,需要有师生交往的条件,至少包括两个方面:一是交往的机会,要求较高的师生比,师生之间才有可能增加交往的机会。如果师生比太低,则教师无法与学生一一沟通,难以形成密切的师生关系。有学者甚至认为小班研讨课是实行一流本科教育的核心要素。^[48]二是交往的时间,需要减轻教师的工作负担,尤其是科研负担。在当前双一流建设的背景下,在各种排名的刺激下,各高校拼命压榨教师的科研潜力,使得教师根本没有时间去指导学生,与学生相处。一流的本科教育,除了给学生合理增负外,还要给教师合理减负;除了让学生不虚度光阴外,还要给教师以适当的闲暇;除了要学生刻苦外,还要让教师快乐。一个有水平、有闲暇、有教学心向的快乐教师,遇见一个刻苦的、有学习心向的学生,一流本科教育的水到渠成自不待言。

三、一流师生关系的体现

一是情感上的和谐共融。师生关系情感上的和谐共融要求:一是学生对教师的尊重,二是教师对学生的爱护,两者是相辅相成的。在这里师生关系追求的不是平等,而是尊重与爱护。弗洛姆认为:“老师与学生利益是相一致的,如果老师教育有方,学生取得了进步,老师便满意了,如果没能达到目的,失败的不仅是老师,也是学生。”在这样的师生关系中,学生对教师“充满了爱、敬佩和感激”^[49]¹¹⁸。另一方面,则是教师爱生如子。例如梅贻琦常说:“我的学生,就是我的子弟;我的子弟,也就是我的学生。”^[50]²¹师生之间建立了和谐共融的关系,才可能有道德上的影响、

理性上的培育、学术上的熏陶。

二是道德上的示范熏陶。要使学生道德上诚信、人格上健全,不是要让学生签订学术诚信合同,而是要把学生放在一个身正为范的教师身边。通过教师道德上的示范熏陶,点燃学生学术诚信的火焰。罗香林在回忆梅贻琦时指出:“师长对学生的教育,除了课堂上的讲授外,还有两种作用很大的促进方法。一种是经常对学生耳提面命,使学生知道做人、做事和做学问的道理。而特别感到师长对他的亲切,而不能不努力向上,这是一种‘有言’的方法。另外一种就是经常以和悦的态度与学生接触,使学生感到亲近师长就好像坐在‘光风霁月’照临的草地上,非常舒服,虽然没有得到什么说得出的东西,但也觉得非常满足,慢慢地就把品性提高了,这是一种‘无言’的方法。”^[51]¹⁶⁵

三是学术上的濡染平等。一方面教师对学生进行熏陶,学生受教师的濡染。林语堂认为:“理想大学中的生活,必使师生在课外有充量的交流与谈学机会。”^[40]³³²梅贻琦把师生关系比喻为

大鱼小鱼,他说:“古者学子从师授业,谓之从游……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。”^[44]²⁹⁻³⁰另一方面在于追求真理过程的平等与相互尊重。在真理面前,没有权威。教师和学生共同努力去追求真理,弄清真相。这要求师生双方都秉持“吾爱吾师,吾更爱真理”“当仁不让于师”的精神,以“我不同意你说的话,但誓死捍卫你说话的权利”的态度,在交往中共同追求真理。

一流的本科教育有赖于一流的师生关系。这种一流的师生关系要求学生要有求学的心向,教师要有教学的心向,师生要有交往的条件。体现为师生之间情感上的和谐共融、道德上的示范熏陶、学术上的濡染平等。然而一流的师生关系如同海平面以下部分的冰山,看不见,难衡量。只有师生才能真切地感受到。正如林语堂所说:“最重要的教育乃注册部无法记分数的教育,真正的学问乃注册部无法升级留级的学问。”^[40]³³¹

参考文献

- [1] 教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见[EB/OL].(2018-09-17)[2018-10-30].
http://www.gov.cn/xinwen/2018-10/18/content_5332026.htm.
- [2] 哈佛委员会.哈佛通识教育红皮书[M].李曼丽,译.北京:北京大学出版社,2010.
- [3] 卡尔·伯克.联邦德国的高等学校及其问题[N].中国教育报,1984-09-01(3).
- [4] Irsay S.大学史:下[M].池端次郎,译.东京:东洋馆出版社,1988.
- [5] Prah H W.大学制度的社会史[M].山本尤,译.东京:法政大学出版局,1988.
- [6] Schelling F W.学問論[M].胜田守一,译.东京:岩波书店,1957.
- [7] Humboldt W.ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念[G]//Fichte J G.大学の理念と構想.梅根悟,译.东京:明治图书出版株式会社,1970.
- [8] Schelsky H.大学の孤独と自由——ドイツの大学ならびにその改革の理念と形態[M].田中昭徳,等译.东京:未来社,1970.
- [9] 万玉凤.将建设一流本科教育纳入“双一流”建设方案[N].中国教育报,2016-03-30(1).
- [10] 马陆亭.我们的本科教育缺什么?怎么改?[N].光明日报,2015-08-04(13).
- [11] 马陆亭.高等学校的人才培养[J].现代教育管理,2015,(9).
- [12] Marsh H W. Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research[J]. International Journal of Educational Research, 1987, 11(3).
- [13] Ramsden P. A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire[J]. Studies in Higher Education, 1991, 16(2).
- [14] Yin H, Ke, Z. Students' course experience and engagement: an attempt to bridge two lines of research on the quality of undergraduate education[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2017, 42(7).
- [15] Ainley J, Long M. The course experience survey 1992 graduates[R]. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1994.
- [16] Wilson K L, Lizzio A, Ramsden P. The development, validation and application of the Course Experience

- Questionnaire[J]. Studies in Higher Education, 1997, 22(1).
- [17] McInnis C, Griffin P, James R, et al. Development of the course experience questionnaire (CEQ)[R]. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs, 2001.
- [18] 陆根书. 课堂学习论[M]. 西安: 西安交通大学出版社, 2002.
- [19] 陆根书. 大学生的课程学习经历、学习方式与教学质量满意度的关系分析[J]. 西安交通大学学报(社会科学版), 2013, (2)
- [20] 陆根书. 课堂学习环境, 学习方式与大学生发展[J]. 复旦教育论坛, 2012, 10(4).
- [21] 陆根书, 潘娇, 邱捷. 钱学森实验班学生课程学习经历调查分析[J]. 中国大学教学, 2011, (11).
- [22] Yin H, Wang W. Assessing and improving the quality of undergraduate teaching in China: the Course Experience Questionnaire[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2015, 40(8).
- [23] 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL].(2010-07-29)[2018-11-15]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html.
- [24] 教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见[EB/OL].(2018-10-08)[2018-11-15]. http://www.moe.gov.cn/srsite/A08/s7056/201810/t20181017_351887.html.
- [25] 郑若玲, 吕建强. 民国高校学业竞赛的实施及启示[J]. 教育与考试, 2011, (6).
- [26] 《上海高等教育志》编纂委员会. 上海高等教育志[J]. 上海: 上海社会科学院出版社, 2010.
- [27] 李鸿林, 韩大钧. 留住记忆 北洋大学校友回忆录[M]. 天津: 天津大学出版社, 2010.
- [28] 杨学为, 等. 中国考试史文献集成(卷七·民国)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2003.
- [29] 许杰. 回忆我的老师李四光同志和他的科学活动[G]//李四光研究会筹备组地质学会地质力学专业委员会. 李四光纪念文集[M]. 北京: 地质出版社, 1981.
- [30] 豪斯. 作为评价基础的假设[G]//陈玉琨, 赵永年. 教育学文集: 教育评价. 北京: 人民教育出版社, 1989.
- [31] 余东升. 评估一流的本科教育: 路径与价值——美国的经验及其意义[J]. 高等工程教育研究, 2012, (2).
- [32] 党晶, 吴松. 以学生学习为基础的教学质量调查研究[J]. 中国高等教育评估, 2011, (4).
- [33] 库巴, 林肯. 第四代评估[M]. 秦霖, 等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2008.
- [34] 李硕豪. 论一流本科教育的基本特征[J]. 中国高教研究, 2018, (7).
- [35] 别敦荣. 一流本科教育的特征与实践走势[J]. 山东高等教育, 2017, (1).
- [36] 王强, 周刚, 朱启超, 等. 一流大学本科教育的基本特征[J]. 现代教育科学, 2009, (5).
- [37] 黄福涛. 什么是世界一流大学的本科教育[J]. 高等教育研究, 2017, (8).
- [38] 黄达人. 大学的根本[M], 北京: 商务印书馆, 2017.
- [39] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991.
- [40] 林语堂. 林语堂文集: 第九卷散文[M]. 北京: 作家出版社, 1996.
- [41] Stephen L. Oxford as I see it[G]//林湘北. 游学牛津. 广州: 南方日报出版社, 2004.
- [42] 希尔德·德, 里德-西蒙斯. 欧洲大学史: 第一卷 中世纪大学[M]. 保定: 河北大学出版社, 2008.
- [43] 亚伯拉罕·弗莱克斯纳. 现代大学论——美英德大学研究[M]. 徐辉, 陈晓菲, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
- [44] 梅贻琦. 大学的意义[M]. 苏州: 古吴轩出版社, 2016.
- [45] 冯友兰. 三松堂全集: 第十四卷[M]. 郑州: 河南人民出版社, 2000.
- [46] 高平叔. 蔡元培教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991.
- [47] 坚持以本为本推进四个回归建设中国特色、世界水平的一流本科教育[J]. 中国大学教学, 2018, (6).
- [48] 刘海燕. 小班研讨课: 一流本科教育的核心要素[J]. 江苏高教, 2018, (7).
- [49] 弗洛姆. 逃避自由[M]. 刘林海, 译. 北京: 国际文化出版公司, 2000.
- [50] 黄延夏. 梅贻琦教育思想研究[M]. 沈阳: 辽宁教育出版社, 1994.
- [51] 王云五, 罗家伦. 民国三大校长[M]. 长沙: 岳麓书社, 2015.

[责任编辑: 罗雯瑶]

The Reconstruction of First-class Undergraduate Education in the New Era(P.E.N.)

*HU Jian-hua WANG Hong-cai MA Lu-ting LIU Zhen-tian LU Gen-shu
ZHENG Ruo-ling YU Xiao-bo YU Xiu-lan DONG Yun-chuan HUANG Qi-bing*

Abstract : Following the formal implementation of “the Double First Class University Plan”, the construction of first-class undergraduate education becomes another priority of the higher education of China. The concept of first-class undergraduate education is historic, era-related, country-specific and universal. The idea of “regarding undergraduate education as the essential” stresses the most fundamental standing of undergraduate education, the most basic function of undergraduate instruction and the most cardinal characteristics of undergraduate education. Advanced educational concepts must come first before the development of first-class undergraduate education to navigate its basic positioning, guiding ideas, main connotations and the implementation paths. The crux to elevate the quality of undergraduate education lies in the structuralization of educational mode. The survey on students’ experience of curricular studies can make for the assessment of the quality of undergraduate instruction and learning. In the development of first-class undergraduate education, attention should also be paid to the establishment of academic evaluation systems, advance the reform of educational evaluation and construct positive teacher-student relationship. The top research universities should highlight the features of first-class undergraduate education and handle smoothly the relationship between undergraduate education and disciplinary development.

Key words : first-class undergraduate education; regarding undergraduate education as the essential; educational concepts; educational mode; educational evaluation