

· 课程理论与教学改革 ·

我国研究型大学本科生学习与 学业任务的调查研究

吴凡^①

(厦门大学 高等教育发展研究中心, 福建 厦门 361005)

摘要: 对我国研究型大学本科生学习与学业任务的调查发现: 课堂授课时间过多, 学生课下自主学习时间较少, 尤其低年级本科生的课外学习时间显著少于美国 I 类研究型大学的同级学生; 学业负担的“大小年”情况突出; 指定书籍和材料的阅读量均少于美国研究型大学学生, 课程的课外学习要求与指导不足; 长篇论文、报告的写作量大于美国研究型高校学生, 短篇论文写作量则远小于美国学生; 大学课程重结果性评估、轻形成性评价, 缺乏学习过程质量保障机制。我国研究型大学应为本科生创设挑战性与支持性并存的学习体验, 以本科人才培养模式改革等支撑合理增负, 同时为学生发展提供制度保障和资源支持。

关键词: 研究型大学; 本科生; 学习时间; 学业任务

中图分类号: G642 文献标志码: A 文章编号: 1000-4203(2018)11-0071-08

An Empirical Study of Undergraduate Study Time and Academic Tasks in Research Universities in China

WU Fan

(Center for Higher Education Development Research, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

Abstract: Investigating the undergraduate study time and academic tasks in China research universities, it found that there're more classroom lecturing time, and less self-learning; comparing with junior undergraduates in American intensive research universities, those in China had much less extracurricular study time; the annual distribution of the academic burden was extremely uneven; reading quantity of China undergraduates was less than that of America, with insufficient requirements and guidance for their extracurricular learning; for writing, there're more long papers and reports in China, while more short papers in America; and summative evaluation was stressed, underrating formative evaluation, lack of quality assurance mechanisms for learning process. China research universities should create challenging and supportive learning experience for undergraduates and assign more academic tasks, based on institutional guarantee and resource support for students' development.

Key words: research university; undergraduate; study time; academic task

^① 收稿日期: 2018-08-23

基金项目: 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(16JZD045)

作者简介: 吴凡(1985—), 女, 福建漳州人, 厦门大学高等教育发展研究中心、厦门大学教师发展中心助理教授, 教育学博士, 从事高等教育质量评估与保障、大学生学习经验研究。

一、问题的提出

近期教育部部长陈宝生指出,中国教育的“玩命的中学、快乐的大学”现象应该被扭转。对中小学生的有效“减负”,对大学生要合理地“增负”,提升大学生的学业挑战度,合理增加大学本科课程的难度、拓展课程深度、扩大课程的可选择性,进而激发学生的学习动力和专业志趣,真正把“水课”变成有深度、有难度、有挑战度的“金课”。^[1]这一提法引起了社会各界的巨大反响。一位厦门大学的本科生就此事给笔者发来邮件说:“我能够很明显地感觉到中学和大学的努力方向是不一样的……上大学之后,更多的是对自己未来的规划和探索,而且大学有很多活动以及实践,客观来讲,需要了解的东西更多,甚至感觉比中学的时候更加累。我相信不只有我一个人有这样的感觉,我周围的同学基本上都有这样的感受。所以我想问一下,是什么造成了大家对大学生活的误解或者说偏见?”笔者随即将上述新闻与邮件同时呈现在本科生课堂上,并与他们进行了交流。全班40位来自厦门大学各院系的本科生全都举手表示,自己的大学生活“并不轻松”,反而是“压力山大”;更有同学说她感受到的绝对不是“玩命的中学、快乐的大学”,而是“玩命的中学、‘没命’的大学!”上述两种截然不同的声音引起了笔者强烈的探究兴趣。我国研究型大学本科生的学业负担与学业挑战度到底是什么状况?是“快乐的大学”,还是“玩命的大学”?“快乐”从何而来,“玩命”又从何说起?基于政策的考量,教育部倡导对大学生合理“增负”,应该合什么理,增什么负,最终又应该怎样合理增负?针对这些问题,本文对我国研究型大学本科生学习与学业任务进行了调查研究。

二、研究方法

本研究采用学生自我报告法,以问卷调查为主,结合访谈与文本分析,调查研究了我国研究型大学本科生学习与学业挑战。根据各高校不同的目标定位,结合学校自身特点,以整群抽样方式选取北京大学、中国人民大学、哈尔滨工业大学、北京理工大学、南京大学、武汉大学和厦门大学7所“985工程”高校的本科生作为调查对象(为保护学校相关信息,下文中各校均匿名处理),总计回收问卷5442份,其中有效问卷5068份。问卷回收情况、样本年级分布及学科分布状况分别见表1和表2。

表1 问卷回收情况

学校	回收总量	有效问卷	有效率(%)
A校	867	851	98.2
B校	632	471	74.5
C校	861	830	96.4
D校	788	751	95.3
E校	556	502	90.3
F校	825	804	97.5
G校	913	859	94.1
总计	5442	5068	93.1

表2 样本的年级与学科分布

年级	频数	比例(%)	学科	频数	比例(%)
大一	1237	24.4	人文学科	583	11.5
大二	1409	27.8	社会科学	1327	26.2
大三	1319	26.0	理学	991	19.6
大四	1077	21.3	工学	2048	40.4
其他	16	0.3	其他	119	2.3
缺失	10	0.2			

三、研究结果与分析

1. 时间分配

研究者分别调查了7所“985工程”高校的本科生每周7天投入于以下各项活动的时间。(1)上课(学校开设的课程);(2)课外学习与课外科研活动(如自习、自己做实验、参加学科知识竞赛、科技活动、大学生创新计划等);(3)课外活动(如学生会或团委的活动、社团活动、体育活动等);(4)校内外的兼职、实习、打工、勤工俭学活动;(5)上网聊天、看视频、玩游戏、浏览论坛等。每项均以“每周小时总数”来计量,均分别归入0、1-5、6-10、11-15、16-20、21-25、26-30、30以上等8个档级。

表3 样本高校本科生每周投入各项活动的总时间的分布(%)

时间(小时)	上课	课外学习与科研	课外活动	勤工俭学	网络娱乐
0	2	3	4	48	1
1-5	3	19	33	25	10
6-10	5	23	30	11	21
11-15	9	21	17	6	26
16-20	19	16	10	5	20
21-25	23	8	4	3	9
26-30	18	4	1	1	5
30以上	21	6	1	1	8

根据美国研究者和大学教师的建议,平均每小时课堂学习时间应当配以两小时课外学习时间。^[2]然而如表3所示,我国本科生每周有大量时间用于上课,高达62%的被调查学生表示每周上课时间超过了20小时,有8成以上的本科生每周至少有16个小时以上的课程学习,其中甚至还有21%的学生一周上课时间超过30小时,若以一周5个工作日计算,这些学生平均每天要上课6小时。面对国内高校每周如此长的授课时数,课堂学习与课外学习时间1比2的要求明显是不可能达到的,也是不切实际的。调查还显示,仅有18%的学生每周课外学习及参加科研活动的时间能达到20小时以上,另有66%的学生每周用于课外学习及科研活动的时间少于15小时。

要使我国这些一流研究型大学通行的课堂授课时数严重挤压学生课外自学时间的做法具备科学性和合理性,就必须保证这样一个前提,即大学课堂教学是学生获取知识最重要的渠道,并且学生仅凭课堂教学就能掌握教师所讲授的内容。但事实却恰好相反,不仅知识的分化和复杂性使有限课堂教学时间完成全盘传授和灌输变得不可能,而且个体的认知规律也从根本上否定了这种教学安排的可行性。据研究,“一名普通学生对讲座课程上具体内容的记忆,在一堂课结束后只能维持15分钟。与之相反的是,兴趣、价值观、认知技能则更容易维持。同理,学生被动接受的概念和知识很容易遗忘,主动参与的学习内容则容易维持。”^[3]过分强调课堂教学时数,对学生课外自学缺乏应有的鼓励和保障,这恰恰反映当前我国重点研究型大学的本科教育仍然停留在“重教师教,轻学生学”、“重讲授,轻探究”、“重灌输,轻思考”的阶段。学生每天疲于奔命,穿梭于校园之中,穿梭于各个教室之间,但真正学到的东西有多少,真正用于有效学习的时间有多少,用于思考钻研的时间又有多少?正如龙应台所言:“文学是思想;每一小时的课,学生除了必须作两小时的课前预读之外,还得加上三小时课后的咀嚼与消化,否则,我付出的那一小时等于零。文学,也不是象牙塔里的白日梦;学生必须将那一小时中所听到的观念带到教室外面、校园外面,与广大的宇宙和纷扰的现实世界衔接起来。否则,这个新的观念也等于零。这些,都需要时间与空间,可是学生办不到。他们的课程安排得满满的,像媒婆赶喜酒一样,一场接一场。他们的脑子像一幅泼了大红大紫、没有一寸留白的画……我们如果不给学生时间与空间去思考,我们又怎么能教他们如何思考呢?”^[4]

2. 课外学习时间

美国“全美学生学习投入调查”(National Survey of Student Engagement, NSSE)包含五大指标,学生课外学习时间是“学业挑战度”指标的一个重要题项。笔者在调查问卷中设置了与“全美学生学习投入调查”相同的题目,以期通过中美同类高校的比较使解读调查数据更加深入。“全美学生学习投入调查”结果是按照卡内基高校分类标准分类公布的。本研究抽样的学校均为“985工程”高校,属国内一流的研究型大学,为便于比较和借鉴,以下选取美国官方公布的卡内基分类中I类研究型大学(RU/VH: Research Universities/very High Research Activity)的调查数据作为参照标准。比较所使用的检验方法为平均数t检验,考虑到本研究与美国调查的样本量存在差异,因此在t检验的基础上又做了效应大小检验(effect size, ES)。前者说明两国高校在统计学上的差异,后者说明该差异的实际意义。“全美学生学习投入调查”官方提供的对效应大小检验的解释为:Cohen'd值等于0.1表示差异较小;0.3表示差异中等;0.5表示差异较大;0.7表示差异非常大。^[5]表4中的检验结果显示,中美研究型大学低年级学生的课外学习时间呈现极显著差异,中国学生的课外学习时间显著少于美国学生,t值为-23.098($P=0.000<0.001$);Cohen'd值为-0.46,说明中美低年级学生的课外学习时间确实差异较大。对于高年级学生,尽管平均数差异t检验显示中国研究型大学学生的课外学习时间仍然极显著地少于美国学生,t值为-8.971($P=0.000<0.001$);但效应大小检验(Cohen'd值仅为-0.18)却显示两者的实际差异较小。

表4 中美研究型大学本科生课外学习时间的比较

年级	中国“985工程”高校				美国I类研究型大学	
	平均数	标准差	t	Cohen'd	平均数	标准差
低年级	3.80	1.70	-23.098***	-0.46	4.57	1.66
高年级	4.15	1.78	-8.971***	-0.18	4.48	1.79

注:1.***表示 $p<0.001$;2.美方数据分别来自NSSE 2012 U.S. Grand Means; Means and Standard Deviations by Carnegie Classification FIRST-YEAR STUDENTS和NSSE 2012 U.S. Grand Means; Means and Standard Deviations by Carnegie Classification SENIOR STUDENTS,网址http://nsse.iub.edu/html/summary_tables.cfm.

如表5所示,7所“985工程”高校49%的低年级本科生每周的课外学习时间累计不足10小时,而在美国研究型大学中该比例仅为29%;每周课外学习时间超过20小时的低年级本科生的占比,我国

“985 工程”高校仅为 15%，而美国研究型大学达到了 27%。对于高年级本科生，有 41% 的中国学生表示每周课外学习时间少于 10 小时，而美国大学的这一比例为 35%；每周课外学习时间超过 20 小时的学生比例，中美两国研究型大学分别为 20% 和 26%。

表 5 中美研究型大学本科生课外学习时间的分布

小时/周	中国		美国	
	低年级	高年级	低年级	高年级
0	4	3	0	0
1—5	22	16	9	13
6—10	23	22	20	22
11—15	22	21	23	20
16—20	14	18	21	18
21—25	8	9	13	11
26—30	3	4	7	6
30 以上	4	7	7	9

注：美方数据分别来自 NSSE 2012 U.S. Grand Frequencies; Frequency Distributions by Carnegie Classification FIRST-YEAR STUDENTS 和 NSSE 2012 U.S. Grand Frequencies; Frequency Distributions by Carnegie Classification SENIOR STUDENTS, 网址 http://nsse.iub.edu/html/summary_tables.cfm.

从上述中美研究型大学本科生课外学习时间的比较可以看出，我国“985 工程”高校的本科生在低年级阶段的课外学习时间明显少于美国研究型大学的学生，在高年级阶段的表现虽然与美国仍有差距，但差距在缩小；我国研究型大学学生的课外学习时间，高年级阶段相比低年级阶段变化较大，而美国同类高校本科生的表现相对平稳，未出现较大波动。这让研究者联想到前文提到的关键数据——学生上课课时数。

表 6 “985 工程”高校高年级和低年级本科生上课时间的分布

小时/周	低年级(%)	高年级(%)
0	0	4
1—5	2	4
6—10	4	7
11—15	7	11
16—20	17	22
21—25	22	23
26—30	21	15
30 以上	27	14

如表 6 所示，研究者分别统计了我国“985 工程”高校高年级和低年级本科生平均每周的上课总

时间。通过平均数差异 t 检验，发现低年级学生的上课时间极其显著地多于高年级学生，均值差异为 0.780，t 值为 16.390， $P=0.000<0.001$ 。在低年级组，高达 70% 的学生每周上课时间超过 20 小时，其中高于 30 小时的学生比例达到 27%；在高年级组，每周上课时间超过 20 小时的学生比例为 52%，比低年级少了 18%。有 26% 的高年级学生每周上课时间少于 15 小时，而低年级相应项的比例仅为 13%。将高、低年级学生的上课时间以及课外学习时间两组数据结合来看，认为低年级学生过多的课时挤压了自主学习时间的看法不是没有道理。总课时、毕业学分、必修学分过多，而且年级分配不合理、过于集中在一两个学年，使得大学生学业负担的“大小年”情况非常明显。一名化工专业三年级的女生就表示：“我们的专业课任务太重，平时除了上课，几乎没时间干别的，大一、大二尤为严重，刚入学时，学习压力、环境变化、社团活动、学生工作、人际交往等各方面的问题都有，让人一时难以承受。”

3. 学业任务

学生每学期完成的阅读量和写作量是反映个人学习情况的客观指标，同时也能间接体现高校的学业任务要求。在本研究中，研究者请学生结合个人学习情况，分别回答平均每学期个人所完成的阅读和写作任务数量。分三类统计阅读量：(1) 指定的课本或参考书(本)；(2) 学术论文或研究报告(篇)；(3) 非指定的用以拓宽知识面或休闲的书籍(本)。每一类都以“0、1—4、5—10、11—20、21—30、30 以上”6 点计量，依次赋予 1—6 的 6 个分值。写作量的统计也分为三类，按照论文或报告的篇幅长度进行划分：(1) 长篇课程论文、报告(5000 字以上)；(2) 中篇课程论文、报告(2000—5000 字)；(3) 短篇论文、报告(2000 字以下)。每类按篇数统计，均以“0、1—4、5—10、11—20、20 以上”5 点计量，依次赋予 1—5 的 5 个分值。

表 7 显示，“985 工程”高校学生的非指定书籍阅读量为三类中最大的，平均数为 3.03，有 30% 的学生每学期的非指定书籍阅读量达到 10 本以上。指定的课本或参考书的阅读量居第二位，平均数为 2.79；该类的个体差异最小，标准差为 0.884，说明各门课程要求的指定书籍阅读量大致相当；有 42% 的学生每学期要阅读 5—10 本指定书籍。论文和研究报告是以篇数统计的，虽然篇幅比书籍小，但是“985 工程”本科生的论文与研究报告阅读量是最小的，平均数为 2.64；该类的个体差异最大，标准差达到 1.224，有 57% 的学生每学期的阅读量不足 5 篇，这其

中还包括 13% 的学生从未读过论文或研究报告。学研究方法等方面的提升程度普遍较小,这可能与研究者在进行学生学习成果评估时,发现学生在科阅读特点不无关系。

表 7 “985 工程”高校本科生平均每学期的阅读量

	平均数	标准差	0(%)	1-4(%)	5-10(%)	11-20(%)	21-30(%)	30 以上(%)
指定的课本或参考书	2.79	0.884	3	38	42	14	2	1
论文或研究报告	2.64	1.240	13	44	23	11	4	5
其他书籍	3.03	1.224	4	37	29	17	7	6

表 8 “985 工程”高校本科生平均每学期的写作量

	平均数	标准差	0(%)	1-4(%)	5-10(%)	11-20(%)	20 以上(%)
长篇课程论文、报告	1.78	0.677	35	56	8	1	0
中篇课程论文、报告	2.12	0.623	10	70	17	2	1
短篇课程论文、报告	2.24	0.797	12	61	20	5	2

表 8 显示,“985 工程”高校本科生不同篇幅论文、报告的写作量均集中在 1-4 篇这个区间。以中篇论文和报告为例,有 70% 的学生平均 1 学期要写 1-4 篇,该类别的个体差异也较小,标准差为 0.623。写作量最小的是长篇论文、报告,平均数为 1.78,有 35% 的本科生甚至 1 学期也没写过 1 篇,每学期平均写作量为 1-4 篇的学生占半数以上,达到 56%。短篇论文或报告多是教师日常布置的作业,学生的写作量也最多,平均数为 2.24,但这个类别的个体差异比较大,标准差为 0.797。此外,有 27% 的本科生平均 1 学期要写 5 篇以上的短篇论文或报告。

“全美学生学习投入调查”也涉及本科生的阅读量和写作量。其中,阅读量分两类进行统计,一类是

指定的书籍或相当篇幅的阅读资料,另一类是用以拓宽知识面或休闲的非指定书籍。写作量分三类进行统计,一是长篇论文、报告(篇幅为 20 页及以上),二是中篇论文、报告(篇幅为 5-19 页),三是短篇论文、报告(篇幅在 5 页以下)。在问卷中,两部分的调查共占据 5 个题项,均采用“0、1-4、5-10、11-20、20 以上”5 点计量,依次赋予 1-5 的 5 个分值。以下选取“全美学生学习投入调查”官方公布的美国 I 类研究型大学本科生阅读量和写作量的统计数据(见表 9)作为参照标准,需要强调的是,该调查统计是以学年为单位时间的,本研究则以学期为单位时间,两者不能简单地等同比较。

为了便于对比,笔者对本研究的调查数据按照“全美学生学习投入调查”的计量方式进行了调整,

表 9 美国 I 类研究型大学本科生平均每学年的阅读量与写作量

		平均数	标准差	0(%)	1-4(%)	5-10(%)	11-20(%)	20 以上(%)
指定书籍	低年级	3.21	0.94	1	22	44	22	12
	高年级	3.08	1.03	2	30	37	17	13
非指定书籍	低年级	1.99	0.89	28	53	13	3	3
	高年级	2.16	0.96	22	53	16	5	4
长篇论文	低年级	1.26	0.67	83	12	3	1	1
	高年级	1.58	0.77	54	38	5	2	1
中篇论文	低年级	2.28	0.82	14	53	26	6	1
	高年级	2.50	0.96	12	45	29	10	4
短篇论文	低年级	2.92	0.99	4	35	36	18	8
	高年级	2.96	1.14	7	35	28	18	13

注:数据来源同表 4 和表 5。

如将阅读量的统计方法由6点计分改为5点计分(见表10)。尽管如前面所说的,两者不能简单地直接比较,然而由表9和表10所呈现的数据还是大致可以发现,美国I类研究型大学的学生,不论年级高低,其指定书籍和材料的阅读量较大;而我国“985工程”高校的学生在非指定书籍的阅读上更为突出。可见我国研究型大学的学生并不是没有阅读的求知兴趣,其在指定书籍阅读量上的欠缺,间接地反映了我国研究型大学本科课程对学生课外学习要求与指导的不足。教师缺乏为学生布置拓展阅读材料的意识,即便有也只是草草列个书单,并没有跟踪、引导、考察学生的实际阅读与学习。教师课堂授课与学生课外学习分离,学生可能只需到课堂听讲或只看讲

义,而且往往只看一本书,无须课前课后阅读大量指定材料就能应对课堂要求,课程学习要求不高,挑战度不足,混学分现象比较严重。《中国青年报》曾报道过一名在麻省理工学院求学的中国留学生,他是世界奥林匹克物理竞赛金奖获得者,高中毕业后被保送到北京大学。他觉得自己大学的日子基本上是在“混”中度过的,一个学期选10门甚至更多课程都没问题,只要通过考试就可以了。他到麻省理工学院后,虽然只选5门课,但感到异常繁忙,每门课的老师都要求大量阅读,有的课还必须做大量实验,稍微掉以轻心就跟不上,晚上在图书馆看书到深夜更是十分平常。这名留学生感叹道:“我以前上的哪是大学啊!”^[6]

表10 转换计分方式后的“985工程”高校本科生平均每学期的阅读量与写作量

		平均数	标准差	0(%)	1-4(%)	5-10(%)	11-20(%)	20以上(%)
指定书籍	低年级	2.77	0.847	3	39	41	14	3
	高年级	2.78	0.835	3	36	44	13	4
非指定书籍	低年级	2.92	1.085	4	39	30	15	12
	高年级	3.02	1.104	4	35	29	19	13
长篇小说	低年级	1.66	0.677	44	49	6	1	0
	高年级	1.91	0.652	24	63	11	2	0
中篇小说	低年级	2.07	0.626	13	70	14	2	1
	高年级	2.18	0.614	8	69	20	3	0
短篇小说	低年级	2.25	0.788	11	62	20	5	2
	高年级	2.23	0.806	13	60	19	6	2

在长篇小说写作上,我国研究型高校本科生的写作量大于美国研究型高校的本科生;中篇小说写作量的差距不大,美国研究型高校本科生略大;在短篇小说写作上,美国研究型高校本科生的写作量大于中国研究型高校。与美国高校不同,美国高校似乎不热衷于要求学生写长篇小说、报告,但对短篇小说、报告写作数量的要求比较高。牛津大学《学生宪章》曾呼吁额外增加书面写作练习。^[7]这项练习不追求在学生成绩报告单上正式记录成绩,其重点关注学生为写作而进行的面对面交流、反馈。与刻板刚性的正式评价机制截然不同,它关心学生应被给予的教学空间以及学术上的自由,而正式评价机制往往预设了学习过程和成果产出,并且还预定了分数体系。这种练习与反馈结合,能够测评并促进新颖想法的产生,展露有些激进但具有创新性的思想,探究、琢磨各种观点,使学生充分地享受参与学术对话的乐趣。

从这个思路来反思与理解中美两国研究型高校的本科生在论文、报告写作量上的差异,可以看出这

种差异一定程度反映了两国高校在教学评价方式上的不同,进而也展现了不同文化的高校在教学质量保障方式上的区别。研究者认为,我国高校教师所布置的长篇小说、报告更多的是一种学期末考核手段,是结果性评估,目的在于给学生的学习打分,学生一般只能获知最终的成绩和学分,却未收到对自己的论文和课程学习有针对性的反馈意见或者具体的指导建议;而短篇小说、报告则往往贯穿整个课程学习的始终,是一种过程性质量保障方式,其要求撰写的论文与报告本身不是目的,所评分数也不是目的,教师借此及时诊断并评估学生的学习进展,及时向学生反馈改进意见,并在这个过程中与学生充分地交流互动,这才是终极意义所在。一种方式是平时没什么作业,只需在期末交一篇长篇小说或报告就能拿学分;另一种方式是期末没要求交大论文,但平时小作业很多,在学习过程中需要不断地提交作业,同时还接受老师或助教的评估与反馈,这两种不同的课程考核方式以及相应的反馈机制,哪一种的教学质量更有保障?答案显而易见。

四、结论与反思

1. 创造挑战性与支持性并存的学习体验

我国研究型大学尤其是国内一流的“985工程”高校,拥有从全国挑选出来的优秀学生,不应讳言其精英教育的本质。调查发现,这些学生一方面觉得“学得很累”,另一方面却又抱怨大学“很水”,调查对象中有42%的本科生认为“大学的学习生活并没能充分激发自己的潜能”。这使我们必须严肃反思当前我国研究型大学本科生的学业挑战度。

美国学者帕斯卡雷拉(Pascarella)与特伦兹尼(Terenzini)在对美国1967—2003年间发表的5000余篇文献进行分析后,提出了促进学生学习的教育经历所具有的六个特征:(1)促使学生接触具有挑战性的人和观点;(2)要求学生积极应对挑战;(3)发生在支持性的环境之中;(4)强调有意义的现实活动;(5)包含关联性的人际活动;(6)引发或促进反思和分析。^[8]这其中的前三项特征均与为学生营造创造挑战性与支持性并存的学习体验密切相关。

第一,我国研究型大学要致力于为学生提供难度更大、标准更高、要求更严、挑战性更强的教育经历。高等教育尤其是研究型大学的本科教育不同于初等和中等教育,它的目标与使命决定了学生要致力于高深知识的学习和高级能力的养成。目前我国研究型大学出现了学业标准下降的现象,无疑应该引起重视和警惕。平时的学业任务量降低、期末考试的难度和区分度降低等,使更多学生能够更容易地通过考试,轻易地获得学位并顺利毕业;但这样的做法实际上是损害了学生的学习动机,最终也减损了学生本应取得的学业成就,降低了高校的教育质量。

第二,研究型大学要着力引导学生积极参与并应对学习挑战。某种形式的挑战只是导致学生改变或成长的必要非充分条件,学生只有积极面对差异,努力应对认知失调,真正投入其中,成长与改变才能发生。挑战度非常重要,如果挑战或失调的程度很低,学生能够将其融入自己当前的信仰结构、世界观或者思考与行为方式之中,则无法促使学生发生改变;如果挑战太大,学生则可能把它当作不同寻常的、奇异的个案,而非有意义的、值得认真对待的事物,进而拒绝它。正如维果茨基的“最近发展区”理论所指出的,只有当挑战“恰如其分”时,学生才可能投入其中,进行反省、思考并进一步做出回应,调整他们原有的观点、信仰、表达内容和方式。

第三,研究型大学要为学生提供支持性环境。当学生进入大学后,会遇到与之前完全不同的观点或看问题的角度所形成的冲击,他们可能在大学经历的任一阶段接触到这些不同观点,而与这些差异的交互挑战了学生对世界以及生活其中的人的理解与认知。大学所提供的挑战经历要促进学生的发展与成长,就必须把握适度的原则,让学生所经受的智力或情感挑战在支持学生参与和防止学生彻底失调之间找到平衡点。但是当失败发生时,如果教师和学校能够为学生提供相应的应对支持,那么学生也可能从失败经历中学习并成长起来。

为学生提供具有挑战性的环境并不意味着一味把学业搞得十分艰深,提供支持性的环境也绝不是手把手的指导或降低标准。高水平研究型大学的本科教育,应该为学生提供挑战性与支持性并存的学习经验。一方面创设鼓励学生进行脑力激荡和智力冒险的学习环境;另一方面充分调动各项资源,为学生的发展保驾护航,即便学生暂时失败了,也能帮助他从中有所收获并成长起来。本科生要从研究型大学独特的教育机会和所提供的资源中获益,研究型大学就应为学生提供在其他环境中不可能得到的科研体验,培养他们的能力,帮助他们为应对职业生涯或研究生学习的挑战而做好准备。

2. 我国本科人才培养模式的科学性与合理性的反思

本科人才培养模式是高等教育的基本保障和制度性前提,模式问题没解决,其他方面的教学改革也就丧失了根基,其措施再有力也只是个别环节的小修补,无法从根本上真正提高人才培养质量。授课时数过多,学生自主学习时间过少;学分总量要求过高而单门课程要求过低;重知识传授,轻能力培养;课堂教学讲授比例过重,沟通反馈不足……透过学生学习经验的调查数据来反思我国研究型大学的本科人才培养模式与培养过程,每项数据无一不揭示了现阶段本科人才培养模式问题对我国研究型大学本科人才培养质量的严重制约作用,我们必须深入反思我国研究型大学现阶段本科人才培养模式的科学性与合理性。

如何不让给予学习自由变成放任自流?如何不因合理增负使大学变“高四”、“高五”?如何让我国研究型大学的本科教育体制和人才培养模式成为促进学生发展的制度性保障,而非障碍?如何真正确立并贯彻落实“以学生为本”、“以促进学生学习与发展”为核心的办学理念?如果修学年限不变,如何让学生四年的学习生活更加充实,如何让四年的教学

安排更加合理?是否一定要让学生上那么多课、修那么多学分,课时数和学分数质量内涵何在,如何体现?课堂上课和课外自主学习在大学教育中分别具有怎样的意义,居于怎样的地位,各自应该发挥怎样的作用,怎样安排两者的时间才合理?如果学生的课外学习时间和空间得到扩充,教师如何给予必要而充分的引导?如果课程难度增加、深度拓展,学业挑战度加大,大学能否及时为学生提供有效的学业指导、学习资源及各项保障?……制度如何安排,评价标准如何制定,资源如何配置,条件如何保障,这些都是我国研究型大学在对学进行“合理增负”时需要解决的核心问题。

参考文献:

- [1] 新华网. 教育部部长:中国教育“玩命的中学、快乐的大学”的现象应该扭转[EB/OL]. (2018-06-21). http://www.xinhuanet.com/2018-06/21/c_1123018070.htm.
- [2] KUH G D. What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices[J]. Change, 2003, (3-4): 24-27.
- [3] 德里克·博克. 回归大学之道[M]. 侯定凯, 梁爽, 陈琼琼, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 29.
- [4] 龙应台. 野火集: 二十年纪念版[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2010: 65.
- [5] National Society for the Study of Education. Contextualizing NSSE Effect Sizes: Empirical Analysis and Interpretation of Benchmark Comparisons [EB/OL]. [2018-06-26]. http://nsse.iub.edu/html/effect_size_guide.cfm.
- [6] 谢湘, 堵力. 理想的大学离我们有多远, 北大清华再争状元就没有希望[N]. 中国青年报, 2013-10-28(3).
- [7] 大卫·帕尔菲曼. 高等教育何以为“高”——牛津导师制教学反思[M]. 冯青来, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 76.
- [8] TEREZINI P. 只见树木不见森林: 反思美国学生学习的影响因素[C]//“中国大学学生调查与院校教学质量评估”国际论坛论文集. 广州, 2013: 2-19.

(本文责任编辑 李晓宇)

来 稿 须 知

本刊自 2001 年起, 执行《中国学术期刊(光盘版)检索与评价数据规范》标准, 请作者来稿注意如下事项:

1. 来稿请附 100—300 字的中英文摘要、中英文关键词, 以及作者工作单位、通讯地址、邮政编码、联系电话。工作单位、通讯地址请使用全称。

2. 请作者提供个人简介: 出生年、性别、籍贯、职称职务、博士学位(按十三大学科门类标明类别)以及研究领域或方向。

3. 文后参考文献应著录准确、完整, 各类参考文献条目的编排格式如下:

(1) 专著、论文集、学位论文、报告: [序号] 主要责任者. 文献题名[文献类型标识]. 出版地: 出版者, 出版年. 起止页码.

(2) 期刊文章: [序号] 主要责任者. 文献题名[J]. 刊名, 年, 卷(期): 起止页码.

(3) 论文集中的析出文献: [序号] 析出文献主要责任者. 析出文献题名[文献类型标识]//原文献主要责任者. 原文献题名. 出版地: 出版者, 出版年. 析出文献起止页码.

(4) 报纸文章: [序号] 主要责任者. 文献题名[N]. 报纸名, 出版日期(版次).