

DOI: 10.3969/j.issn.1672-8874.2011.04.014

# 大学生学业评价研究的综述与反思

鲁先锋, 李文莉

(浙江农林大学 天目学院, 浙江 杭州 311300)

**[摘要]** 随着信息化时代的到来和市场经济的挑战, 大学生学业评价正经历着困惑、探索与反思的发展过程。实然与应然背离是现阶段大学生学业评价的显性特征。在总结国内学者对大学生学业评价的标准、主体和方法等方面研究的基础上, 提出“以人为本”、“多元建构”、“多法并用”, 以实现大学生学业评价的理性回归。

**[关键词]** 大学生; 学业评价; 综述; 改革

**[中图分类号]** G40-058.1 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874(2011)04-0045-03

## The Wap - up and Reflection of the Research on Schoolwork Evaluation of College Students

LX Xian - feng, LI Wen - li

(Tianmu college of Zhejiang A&F University, Hangzhou 311300, Zhejiang, China)

**Abstract:** With the advent of the information era and the challenge of the market economy, the schoolwork evaluation of college students undergoes puzzlement, exploration, and reflection. At present, the deviation of the schoolwork evaluation from it - ought - to - be is the dominant characteristic. Based on the summarizing the domestic scholars' researches on the standards, subjects and methods of the schoolwork evaluation of college students, it is prosed to make the rational return to it by man - oriented, multivariate Construction and various means employed simultaneously.

**Key words:** college student; schoolwork evaluation; summarize; reform

在我国学业评价有悠久的历史。早在战国时期,《礼记·学记》中就有类似于学业评价内容:“比年入学,中年考校。一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友,谓之小成;九年知类通达,强立而不返,谓之大成。”<sup>[1]</sup>至隋唐时期,封建统治者选拔人才着力推行科举制度并逐渐成为历代之楷模,与之适应,学业评价愈发正规化、制度化,评价标准侧重于检测考生的政治品德和对儒家经典诗文的理解、悟读和运用,评价方式有口试和帖经、墨义、策论、诗赋、杂文等笔试形式。而现代大学教育制度在中国的引介与推广是中国教育发展的里程碑,对中国社会产生了深刻影响,也颠覆了传统的学业评价内容与方式,这既体现了大学自身发展从“传道授惑”、“科研创新”到“社会服务”功能拓展变化,渗透了我国社会历史发展的禀赋与特点。改革开放之后,面对信息化时代的冲击和市场经济的挑战,大学生学业评价正经历着困惑、探索与反思的发展过程。

### 一、实然与应然背离: 现阶段大学生学业评价的显性特征

我国著名科学家钱学森曾对中国高等教育模式提出这样的质疑:“现在中国没有完全发展起来,一个重要原因是没有一所大学能够按照培养科学技术发明创造人才的模式去办学,没有自己独特的创新的东西,老是‘冒’不出杰出人才。”从这一角度看,“杰出人才”的缺失是中国教育低功效的综合表现和终结性评价,而贯穿其中的是中国教育过程自身的迷失。从自然人到社会人,从适应世界的个体到改造世界的个体,教育赋予于人更多的内涵。就学生本身而言,除健康体魄外,还应掌握基本知识与技能,具备良好的品德修养和创新思维意识。这些因素和要求必然融合或沉淀于课程教学体系之中,体现于高等教育教学规律的探究、把握和运用的过程。与之对应,包括学业评价在内的各种评价方式势必作相应的改革和调试。德国文化教育学派的主要代表人物斯普朗格(E. Spranger)认为,人

**[收稿日期]** 2011-06-27

**[基金项目]** 2010年浙江省新世纪高等教育教学改革项目((yb2010088))

**[作者简介]** 鲁先锋(1974-),男,安徽巢湖人,浙江农林大学天目学院讲师,博士。

是教育的中心,教育的目的是人格的陶冶,是追求最高的人格价值,因此教育是“文化的过程”,是诱导人之创造力、唤醒生命感与价值感的过程,而不是“知识的活动过程”<sup>[2]</sup>。就本质而言,大学生学业评价是“大学生、高等学校和社会等多元价值主体对大学学业是否满足大学生生命绵延需要,是否能够使大学生学会‘认知’、‘做事’、‘共同生活’和‘生存’而做出的对大学学业的价值判断。”<sup>[3]</sup>反观当前大学教育,其过程仍过分倚重于知识的传授,学业评价方式则倾向于总结性评价、工具性评价,忽视形成性评价、诊断性评价,漠视教育的个体性、特质性和差异性,从而不利于个人的发展和潜能的激发。在学业评价的主体网络中,教师与其他主体的分割状态和自上而下的单向评价方式,造成师生交互受阻或学生在学业评价中“无助”地位,抑制了学业评价的诊断、反馈、改进和激励功能,最终导致学生自我发展受阻和自主构建的不足。

## 二、吸纳与创新:大学生学业评价研究的发展

改革开放后,随着中国与国外学术交流的日趋频繁,学业评价的理论研究和实践探索开始蓬勃发展起来。据笔者2011年2月对CNKI系列数据库1979年至2010年公开发表的学术论文进行统计,题名含有“学业评价”的论文共有219篇,其中综合类(内容没有明确分类的)为13篇,高等教育学业评价为21篇,中小学学业评价为152篇,其他类型的学业评价(包括高职、中职、电大、自考)为33篇,其中重点介绍国外学业评价理论与方法的有18篇。从统计数据看,自1983年以来,有关学生学业评价方面的论文数目呈逐年递增的态势,尤其是2003年以来,论文的篇数均在10篇以上。从研究领域分析,涉及中小学的学业评价占69%,而涉及高等教育的学业评价不足10%;从研究主题分析,专门以大学生学业评价为研究主题的文献数目偏少,且内容大多散见于其他研究主题之中;从研究内容分析,理论分析类居多,实践操作类偏少,同时批判传统学业评价和借鉴国外学业评价的内容居多,而学业评价体系的原生性建构偏少。

根据文献资料,我国大学生学业评价的研究主要有以下几方面:

### (一) 评价的标准

学业评价基本功能是“衡量与评价”,即以人才培养目标与教学目标为依据,来衡量和评价学生个体发展是否达到预定目标的过程。长期以来,我国教育过分重视文化知识的传授,传统大学生学业评价制度将学生基本知识的掌握程度视为单维标准,人才培养模式不合理,教学理念、教学内容、教学方法相对滞后。这种学科本位和学术导向的单轨制使人才培养类型、层次等与社会需要产生错位并造成“我国高等教育大众化进程中的结构失衡”和大学生结构性失业等问题<sup>[4]</sup>。教育过程实际是对学生的解缚过程,是以市场为导向,发挥学生个性、特色和潜力的过程。判断教育好坏和推动教育改革要回到“一个原点”——教育是否能塑造美好的人性、培养美好的人格、使学生拥有美好的人生<sup>[5]</sup>。为纠正偏差,重返学业评价的“原点”,大学

生学业评价的标准应作适时变革,有些学者从教育生态学理念出发,认为学业评价是促进学生身心发展、学业进步及成才的生态过程,并引用教育生态学的耐度定律、最适度原则、生态位原理和花盆效应来考察学业评价问题<sup>[6]</sup>。也有学者基于多元智能视角对我国大学生学业评价过程中只关注对学生认知层面的考察而忽视对学生情感、态度、技能及价值观等隐性因素的考察提出批评,认为学生学业评价是对“学生学习能力、动机、态度、情感、意志、人格、人际交往技巧等的智力和非智力因素”的全面、综合评价<sup>[7]</sup>。

### (二) 评价的主体

评价过程是评价主体对评价对象的判断过程。高等教育的内容是多方面的,评价角度是多维的,评价的主体也是多元的。“凡是教育的权益者,都可以作为教育评价的主体”<sup>[8]</sup>,不仅包括教师、学生,还包括教育主管部门、学校、学生家长、教育专家和其他社会组织。学业评价作为教育评价的一部分,体现了不同评价主体的价值取向和评价功能,是评价主体在特定的教学情境下基于学生的知识、能力、态度、价值观等信息的反馈所作出的一种价值判断。在教学过程中,教师通过学业评价,发现、纠正教学活动存在的问题和弊端,促使教学活动符合教学规律的要求,体现了学业评价的诊断功能;学生兼有评价者和被评价者双重角色,以自我教育为核心,以主体性发展为目标,积极、主动地进行纠错活动,彰显学业评价的激励功能。由于评价主体的多元性和差异性,实践中学业评价的功能又得到衍伸,如教育主管部门和学校将学业评价指标纳入学校办学质量的基本考察内容,并根据学业评价的情况制定相应的奖惩措施,体现“以评促改”的管理职能;政府、企事业单位、其他用人单位和学生家长则将学业评价视为学校培养人才的信度和社会效应,或延续了“学而优则仕”的人才选拔功能。学业评价主体的多元化有利于多角度分析问题,保证评价过程的客观、公正和全面,但这种多元化的存在并不必然地导致价值取向的异化,在某些特殊情形下,各评价主体可能产生共振,即对学业评价的某些内容持相同或相似的观点。

### (三) 评价的方法

方法是主体为实现某一目标而采取的途径、步骤、手段。大学生学业评价方法是哲学上的方法论在学业评价领域的具体体现,是在高等教育过程中对大学生学业活动进行评价的各种方法、手段和方式的总称。有学者对高等学校学业评价的方法进行了系统归纳,认为学业评价方法可以分为两大类:一种是收集资料的方法,如测验法、问卷法、观察记录法、报告法等等;另一种是作结论的评价方法,具体分为教育性评价法和档案评价法。教育性评价法是进行思想教育活动和把握学生学习实态的评价方法,如诊断性评价、形成性评价等。档案评价法主要对学生学业表现进行系统性、持续性记录,如操行评语或期中、期末、毕业、升学考试等<sup>[9]</sup>。为增加评价信度,在学业评价过程中应重视多种评价方法的综合运用,如质性评价与数理统计的相结合、相对评价与绝对评价相结合、外部评价与自我评价相结合、形成性评价与总结性评价相结合、横向评价与纵向动态发展评价相结合<sup>[10]</sup>,使学业评价从封闭走向

开放,从单一走向多元,成为促进师生发展、提高教学质量的重要手段。

### 三、总结与反思:大学生学业评价改革的理性归位

当前我国学业评价体系正面临着巨大的挑战,原有学业评价制度的弊端日益显性化并造成大学教育有效供给的困境,究其根源是我国大学教育中过分强调知识传授功能,强调“接受性”而忽视“能动性”。与之并行不悖是,学业评价采用自上而下、单向、封闭的方式,压抑了学生自主探究、自我发展的精神,结果培养的人才缺乏创新意识和创造能力。因此,与新世纪高等教育人才培养的时代性、社会性和创新性相呼应,我国学业评价应作适时总结与反思,实现理性回归。

首先,“以人为本”是大学生学业评价的价值取向。学业评价是各评价主体依据特定的目标与要求,采用科学、有效的评价方法、方式多角度、多层次地对学生学习过程所作的全面、客观的评价。在实施学业评价时,必须考虑几方面问题:评价的标准是什么?如何实施评价?评价的结果或效度如何?如果从深层次分析,这不只是对学业评价工具理性的考量,而是对包括学业评价内容在内的整个高等教育根本问题的理性思考。在哲学层面,人们首先需要对高等教育的本源问题做出回答,即高等教育何以存在?“两点论”笃信存在两种主要的高等教育哲学:一种以认识论为基础,强调“学术的客观性”和“价值自由”;一种是以政治论为基础,强调“政治目标”和“为国家服务”。概而言之,即为科学研究和社会服务。基于本体论分析,人在社会发展中起到至关重要的作用,因此“教育的第一意义上存在是人”,“教育作为新人的再生产方式”<sup>[11]</sup>。从“两点论”到“以人为本”是高等教育精神的回归,也是学业评价方法的哲学基础和最高原则。正如马克思所言:“要改变一般人的本性,使他获得一定劳动部门的技能和技巧,成为发达的和专门的劳动力,就要有一定的教育和训练”<sup>[12]</sup>。

其次,“多元建构”是大学生学业评价的应然过程。“多元建构”折射了学业评价的目标与过程的统一,具有两方面要求:一是多元化要求。人是复杂的,社会也是复杂的,这决定了培养符合社会所需要的人才的教育和评价是一个复杂的过程。长期以来,国内外学者一直对教育的功能进行思考,探究学校应该赋予学生哪些知识和能力。美国学者加德纳(Howard Gardner)在这方面作出了较大贡献,他提出了多元智能理论(The Theory of Multiple Intelligences),认为人的智能是多元的,除了语言智能、数理逻辑智能外,还有音乐智能、空间智能、运动智能、人际交往智能、内省智能、自然观察智能等六种智能,而且不同的人、不同的年龄、不同的环境,其智能结构也会变化。与之对应,学业评价宜采取灵活的多元化方式。其实,多元智能理论并不是试图给出学业评价的标准和内容,更深层意义在于思维启发和价值引导,即教育要以“人”为本,学业评价要符合人的个性化、多样化及阶段化特性。二是建构要求。学业评价不重于结果,而重于过程。现代大学生经过多阶段学习已积累了一定的知识、能力和经验,

具备初步独立学习的能力,信息化时代更拓宽了他们学习的途径。因此,大学生教育应以学习者为中心,将学生看作一个发展的个体,将学习过程看作为一个生命体验的过程。在学习过程中,学业评价旨在激活学生原有的存量知识,引导主体自主体验、自我反思和自主构建。

最后,“多法并用”是大学生学业评价的方法支撑。根据美国著名学者 Bloom 的观点,学业评价大致分为诊断性评价(diagnostic assessment)、形成性评价(formative assessment)、终结性评价(summative assessment)三类。从工具属性看,终结性评价重视“度量”功能,如各种考试、考级等,在人才评价和选拔方面虽具有简单、易行、高效之优势,但又因教育对象消极、被动地适应和在教育过程中不恰当地延伸而饱受诟议。相比之下,诊断性评价、形成性评价更多地糅合了诊断、导向和激励功能,通过观察记录法、问卷法、报告法、师生互评法、档案记录法等具体方法实现对学生学业表现的及时、持续和系统的反馈,发挥“主观见之于客观”的能动作用。正如著名教育家克龙巴赫(Cronbach L.)和斯塔费尔比姆(Stufflebeam D. L.)所强调:“评价最重要的意图,不是为了证明,而是为了改进。”<sup>[13]</sup>显然,每一种评价方法没有绝对的衡量标准,如果脱离具体环境对学业评价方法贴上或褒或贬的标签是不客观的。学业评价最大的价值是服务于教育目标。在教育目标正确的前提下,最有利于目标实现的学业评价方法才是最优选择。

### [参考文献]

- [1] 杨天宇. 礼记译注[M]. 上海:上海古籍出版社,2007:457.
- [2] 邹进. 现代德国文化教育[M]. 太原:山西教育出版社,1992:57-72.
- [3] 毋小勇,王欢欢. 论生命哲学视域下的大学生学业质量评价[J]. 江苏高教,2007,(4):60.
- [4] 王硕旺,阮守华. 论大众化进程中的高等教育结构优化[J]. 教育理论与实践,2010,(15):5.
- [5] 朱永新. 我们需要从教育原点“再出发”[J]. 教育发展研究,2008,(9).
- [6] 李志厚,李书光. 生态学视域下的学业评价改革思路探析[J]. 教育导刊,2010(5):12-15.
- [7] 马戎. 大学生发展评价指标体系探析[J]. 新西部,2010,(6):159-160.
- [8] 李亚东. 关注教育评价的主体性和多元性[J]. 上海教育,2003(12):26.
- [9] 孙士杰,张国荣等. 高校学生学业成就评价现状及改革的研究[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版),2000,(5):108.
- [10] 邱观建. 面向21世纪高校素质教育新体系[M]. 武汉:武汉理工大学出版社,2007:242-247.
- [11] 李福华. 高等学校学生主体性研究[M]. 合肥:安徽人民出版社,2004:78-83.
- [12] 马克思恩格斯全集,第23卷(第四卷)[M]. 北京:人民出版社,1972:195.
- [13] 瞿葆奎. 教育学文集·教育评价[C]. 北京:人民教育出版社,1989:268.

(责任编辑:林聪榕)