

培养大学生核心素养与深化高等教育评价改革

张应强, 黄捷扬

(浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310058)

摘要:目前我国的高等教育评价,主要集中在高等教育宏观层面,窄化为大学评价,矮化为一种管理手段和政策工具,与基于人才培养的教育性评价渐行渐远。深化高等教育评价改革,必须回归高等教育评价的本质,坚持高等教育评价的教育性,克服高等教育评价目的异化;需要将培养大学生核心素养作为人才培养目标,以培养大学生核心素养驱动高等教育评价转向和改革。

关键词:高等教育评价;教育性评价;人才培养目标;大学生核心素养

中图分类号:G640 **文献标识码:**A **文章编号:**0438-0460(2021)06-0062-10

自2020年10月《深化新时代教育评价改革总体方案》发布以来,高等教育界广泛开展了高等教育评价改革的理论研究和实践探索。“双一流”建设成效评价、学科评估、本科教学工作审核评估、大学评价与排行,成为我国高等教育领域备受关注的“四大”评价和评估。这些评价和评估,对于促进我国建设高质量高等教育体系,实现高等教育高质量发展发挥了重要作用,但也存在一些值得关注的突出问题。一是高等教育评价窄化为大学评价。目前的高等教育评价停留在相对宏观层面,主要以高校作为评价单元和评价对象,表现为高等教育机构评价。二是高等教育评价目的异化比较严重。评价目的主要集中在促进高校建设和发展方面,而在促进学生核心素养发展方面体现得还远远不够,使得高等教育评价丧失了“教育性”,成为与社会其他领域的评价并无本质性差异的评价。三是高等教育评价沦为一种高等教育管理和政策工具。有关部门和机构主要出于有利于高校管理和资源配置等方面的考虑而开展评价工作和使用评价结果,由此产生了比较严重的“为了管理而评价”的现象。

深化高等教育评价改革,必须落实立德树人根本任务,着重围绕立德树人成效开展评价,必须充分发挥评价在促进教育教学改革、提高人才培养质量、促进学生德智体美劳全面发展等方面的作用。因此,高等教育评价必须回归教育评价的本义——围绕人才培养这类教育活动来评价,对教师的教育教学活动和学生的学习进行评价,根据人才培养目标来开展高等教育评价。

一、教育评价的本义和高等教育评价的异化

1. 教育评价及其发展演变

作为教育学的学科术语,教育评价最初主要发生在基础教育领域,而且远没有像今天的教育评价这么复杂,教育评价的“评价过程实质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的程度的过程”^①。

收稿日期:2021-09-25

基金项目:浙江大学中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“新时代全面贯彻党的教育方针重大理论与实践研究”

作者简介:张应强,男,湖北天门人,浙江大学教育学院教授、博士生导师;黄捷扬,女,浙江温州人,浙江大学教育学院博士研究生。

① 拉尔夫·泰勒:《课程与教学的基本原理》,施良方译,北京:人民教育出版社,1994年,第85页。

最初的教育评价活动,主要是对中小学学生的学业评价,即对学生的课程学习效果和知识掌握程度进行科学测量和检验。20世纪初,世界范围内兴起了追求教学效果客观性的教育测验运动——通过对学生课程学习效果的科学测量(如单元考试、期中和期末考试等),来客观反映教师的课程教学效果。其基本假设是,学生的课程学习效果主要取决于教师的课程教学。在今天看来,这个基本假设是大有问题的,因为学生的课程学习效果既与教师的课程教学相关,又与学生的先天禀赋、家庭环境、学习习惯、学习动机等个性化因素相关。但早期的教育评价在基本假设中忽略了学生个性这个维度,认为只要通过对学生课程学习效果进行科学测量和评价,就可以客观反映教师的教学效果。因此,学生的课程学习效果成为反映教师教学效果的客观指标。教育评价虽然是对学生课程学习效果和知识掌握程度进行的测量和评价,但目的在于让教师总结课程教学经验,发现存在的问题,从而持续改进课程教学,最终达到促进学生发展的目的。因此,教育评价被定义为:在某种教育价值观指导下,根据人才培养目标和教育教学目标,通过使用科学的测量技术和方法,对各种教育活动、教育过程和教育结果进行科学测量和诊断,以达到改进教育教学、促进学生发展的目的。显然,教育评价中的学生学习效果评价,并不是为了给学生排名次、分等级,或者根据评价结果来招生录取;教育评价中的教师教学评价,并不是为了对教师进行考核和管理,而是为了促进教师持续改进教学,从而促进学生发展。无论是从学生学习效果评价来看,还是从教师教学效果评价来看,教育评价的本质都在于其发展性和教育性。所谓教育评价的发展性,是说教育评价的目的在于促进学生的身心发展和教师的教学发展;所谓教育评价的教育性,是说教育评价是基于并体现教育本质特性的评价。

随着现代学校教育的快速发展,以及学校教育与社会大系统的关联性不断强化,教育逐渐演变为一个具有多重意义的概念。法国学者米亚拉雷认为,“教育”一词至少具有四种基本含义:(1)作为一种机构的教育;(2)作为活动的教育;(3)作为内容的教育;(4)作为一种结果的教育。^①现代教育概念的多义性使得教育评价出现了两个方面的重大变化:一是教育评价的外延不断扩大,内涵不断丰富——凡是与教育教学和人才培养有关联的因素,都被纳入教育评价范围。从最初的学生学业评价,扩展到课程评价、教学评价、学生评价、教师评价、学校效能评价、学校管理评价、教育质量评价、教育体系评价,等等。教育评价成为一个多层面概念,以致我们很难界定一个适用于所有具体领域的教育评价概念。二是教育评价目的日益多元化。教育评价的目的不再只是通过促进教师的教学改进来促进学生发展,而是越来越多样化,并且与促进教师改进教学和促进学生发展渐行渐远。最为典型的是,教育评价的目的开始从教育教学活动领域转移到教育管理领域,教育评价作为一种管理手段和工具,被越来越多地用于教育管理层面。如用于教师考核和晋升、学生成绩排名和选拔、学校分等分级等方面,教育评价结果作为实施问责、奖励和资源配置的基本依据。特别值得指出的是,教育评价在学生选拔方面的大范围应用,一方面导致学生学业竞争愈演愈烈,迫使学生将大量时间投入到考试分数和名次争夺之中;另一方面又推动了评价标准水涨船高,出现了为社会所广泛关注的“内卷现象”,使得恶性竞争不可避免。

教育评价的上述重大变化,使得教育评价在某种意义上出现了异化,这种异化集中体现为教育评价目的的异化——教育评价不再以教育教学活动为核心,而是以教育教学活动的影响因素为核心;不再以促进学生发展为目的,而是以教育管理为目的。因此,教育评价越来越成为一种标榜为科学的测量工具和技术而失去了“教育性”价值。

2. 高等教育评价及其异化

相对于中小学校来说,高等学校是一个比较特殊的组织,这在其特殊的组织使命和组织结构中

^① 米亚拉雷:《“教育”一词的多种含义》,郭元祥、沈剑平译,见瞿葆奎、沈剑平编:《教育学文集:教育与教育学》,北京:人民教育出版社,1993年,第67页。

表现出来。^①因此,教育评价一旦进入高校和高等教育领域,就变得更加复杂起来。高校除了具有人才培养职能外,还兼具科学研究、社会服务等多方面职能,高校的办学活动也更为多元和复杂。相应地,高等教育评价也就更为复杂——既包括高校综合评价,也包括课程教学质量、专业建设、学科建设、科学研究、成果转化、社会服务、国际化办学等具体方面的评价,而且这些具体方面的评价异质性很强。比如,对高校课程教学质量的评价与对高校科学研究水平的评价,无论是在评价思想、评价指标体系还是在评价方法和技术等方面,都是完全不同的。就教育评价的传统领域——课程教学评价来说,前述的教育评价基本假设所忽略的学生个体方面的因素,在这里就不能忽略了。因为相对于中小学学生,大学生的学习效果虽然仍然与教师的教育教学有关,但大学生的学习自主性更强,其学习效果在更大程度上取决于学生的先天禀赋、学习习惯、学习动机等个性化因素。因此,用学生学习效果评价结果来反映教师的课程教学效果,其科学性就会大打折扣。

更为重要的是,随着大学社会职能的扩展和研究型大学的兴起,人才培养虽然是大学的基本职能,但无论是大学自身还是大学的利益相关者,都对大学的科学研究和社会服务职能更为关注,甚至将之上升为现代大学的本质层面,以与传统大学相区别。因此,大学评价的重心就从教育教学活动评价转移到大学的科研工作、学科建设和成果转化评价上来。人才培养和教育教学活动逐渐失去了其在大学活动中唯一中心和重心的地位,这已经成为一种世界性高等教育现象。高等教育评价因此演变为一个包含着复杂内容的评价集群,教育性评价失去了往日的光辉,大学评价扮演着重要角色,发挥着主导作用。随着新公共管理运动对问责和效率的强调,大学排行榜兴起,大学和高等教育的利益相关者希望通过对大学绩效进行评价和问责,促使大学更加关注市场、企业等利益相关者的现实诉求。大学评价由“内部人”评价转向由外部利益相关者主导评价,大学评价的目的因此发生了重要转向——基于绩效和问责的目的而评价,根据评价结果决定对大学的投入。这种来自大学外部的评价,对大学内部的评价活动产生了深刻影响,使得教师教学评价、学生学习评价的目的,并不在于促进教师改进教学和促进学生发展,而在于将评价作为一种管理手段和工具。如根据教师评价结果来实施教师奖惩、决定教师职务晋升、授予教师人才称号,等等;根据学生评价结果来实施学生奖励、遴选优秀学生、评定助学金,以及开展各种形式的竞争性选拔,等等。高等教育评价虽然发生在教育领域,但已基本丧失了其教育性内涵,成为与企业组织、政府组织的评价没有任何差异的组织评价和机构评价。

前述的教育评价异化现象,在高等教育领域表现得更为典型和严重。相对于基础教育,高等教育是建立在普通教育基础之上的专业教育,与社会大系统的政治、经济、文化、科技等诸领域的联系更为直接和紧密,受社会大系统的影响也更为直接和强烈。作为实施高等教育的机构,大学相对于中小学而言,是一个拥有众多外部利益相关者的组织,其组织使命、组织结构、社会职能、活动方式等更为特殊和复杂。这些因素导致高等教育更容易游离出教育领域,高等教育活动也更容易演变为失去“教育性”的活动。如高校的科学研究活动、创业型大学的创业活动、多元化巨型大学同各色人等的交往活动,基本上是缺失教育性的活动。无论是西方学者用“失去灵魂的卓越”来批评哈佛大学,还是中国大学一直讨论的教学与科研的关系,以及强调“以本为本”、建设一流本科教育等问题,实际上都与大学活动的教育性有深刻关联。

高等教育相对于基础教育而言的特殊性,决定了高等教育评价的确具有自身特点。从管理层面来看待高等教育评价的目的也有其合理性,高等教育领域存在大量非教育性评价也有某种必然性。我们并不是要否认高等教育评价的特殊性,而是要解决当前基于管理目的的评价对基于人才培养目的的评价的全面压制。这就需要确立正确的高等教育评价方法论——保持作为国家事业的高等教育(事业)与作为人才培养活动的高等教育(活动)之间的张力和平衡,实现两种高等教育评

^① 张应强、唐宇聪:《大学治理的特殊性与我国大学治理体系现代化》,《清华大学教育研究》2020年第3期。

价目的的协调。

二、回归高等教育评价的本质

大学是实施高等教育(活动)的机构。大学评价虽然属于广义高等教育评价领域,但它本质上是一种机构评价,其评价目的、评价内容和评价方法等都与高等教育评价及其本质相去甚远。高等教育评价在本质上是教育性评价,是体现教育的发展性功能 and 未来性特点的评价,是对大学人才培养活动以及人才培养目标实现程度的评价,其评价目的在于促进大学生核心素养发展。因此,实现两种高等教育评价目的的协调,需要回归高等教育评价的本质,需要高度重视促进大学生核心素养发展的高等教育评价。

1. 回归高等教育评价的本质,需要确立科学的人才培养目标

人才培养目标既是高校教育教学活动的总纲领,又是高等教育评价标准的基本来源。高等教育评价实质上是对人才培养目标实现程度的评价和检验。因此,回归高等教育评价的本质,首先需要确立科学的人才培养目标。

高校人才培养目标是根据教育目的、大学教育的性质和使命、经济社会发展变化对人才的要求、人才成长规律和教育教学规律所提出的关于大学生成长和发展的价值观、知识能力结构、素质结构等方面的目标、标准和要求。^① 总体来说,高校人才培养目标具有三个基本特性。一是整体性。即人才培养目标往往要对学生发展和教育教学提出整体性要求,如要求学生德智体美劳全面发展,认知能力和非认知能力同时培养,知识和技能、道德和身心健康等方面共同成长;要求教师落实立德树人根本任务,既要教书又要育人,实现“思政课程”与“课程思政”的有机统一,等等。二是多重性。与基础教育不同,高等教育是建立在普通教育基础之上的专业教育,不同学科和专业的培养目标差异比较大。因此,高校人才培养目标的多重性首先表现为多学科性,其次表现为对学生能力的多重性要求——不仅各学科和专业有自己的知识和能力要求,而且还要培养超越学科的素养和能力,如全球胜任力、个人品德、创造力、创业能力、合作能力、沟通能力等。三是理想性。这是由教育的本质特点决定的。在本质上,教育是面向未来的事业,也是充满理想的事业,它要用当前社会的知识和手段去培养生活在未来并能开创未来的人。相应地,人才培养目标也就并不都只是从现实社会需要出发的,总是有一部分培养目标要立足未来,属于理想性教育目标,并且这些理想性目标对现实的人才培养目标发挥着价值引领作用,指明了人才培养目标的应然方向。

人才培养目标对教育教学活动具有导向作用,直接决定学校开设的课程和看重的行为。高校人才培养实质上是根据人才培养目标来组织教育教学活动,包括开展评价活动,以实现人才培养目标的过程。高等教育评价实质上是以人才培养目标为标准,一方面对人才培养目标达成度进行评价和检验,另一方面通过人才培养目标来引导学生发展,根据人才培养目标来对学生发展做出价值判断:符合人才培养目标的知识、能力、兴趣、素养就是有价值的,不符合人才培养目标的就是没有价值的。^② 离开人才培养目标,高等教育评价就失去了意义,或者说,高等教育评价并没有独立存在的价值,是人才培养目标赋予高等教育评价以意义。

目前,我国高校人才培养目标还存在三个突出问题。一是人才培养目标具有比较强的职业性和身份性特征。在恢复高考之后的相当长时间,我国高校人才培养目标一直表现出非常强的职业性取向,不少高校用工程师、医生、教师、科学家、文学家等职业角色来表述人才培养目标。进入 20

^① 张应强、王平祥:《“双一流”建设背景下我国本科教育人才培养目标的思考》,《湖南科技大学学报(社会科学版)》2019年第11期。

^② 赵勇:《教育评价的几大问题及发展方向》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2021年第4期。

世纪90年代之后,我国高校人才培养目标开始向身份性目标转变,不少高校将培养各行各业的精英——政治领袖、商界巨子、科技英才、文化名流等作为人才培养目标。无论是职业性取向还是身份性取向的人才培养目标,其实都是一种“工具人”培养目标。那些面向个体自身的品格和素养被忽视,能够帮助个体产生终身学习热情、获得更幸福生活和更高自尊水平的素养,没有进入高校人才培养目标之中。二是人才培养目标高远空泛,既无法转化或体现在专业目标和课程目标之中,也无法指导人才培养过程,更无法进行评价和检验。我国绝大部分一流大学建设高校关于人才培养目标的具体表述,使用了高远空泛但没有明确素养和能力指向性的词汇,如培养“卓越人才”“社会英才”“社会精英”“专业精英”“领袖人才”“一流人才”“高素质人才”等。不少地方应用型高校也提出了培养“精英人才”“创新型人才”等难以达到和实现的人才培养目标。三是人才培养目标缺乏未来性向度,基本没有考虑未来社会所要求的素养和能力。过于关注教育的现实维度,忽视教育的理想维度,是一种在“教育适应论”思想支配下确立的功利主义人才培养目标。

2. 回归高等教育评价的本质,需要将培养大学生核心素养作为人才培养目标的核心

无论是职业性和身份性取向的人才培养目标,还是缺乏明确素养和能力指向性的人才培养目标,都不是科学的人才培养目标。科学的人才培养目标必须是“素养性”目标,并且这种“素养性”人才培养目标,必须体现时代特征,必须回应21世纪的挑战和未来社会的发展需要。

人类已经进入全球化和信息化时代,面临着一系列可能威胁人类生存的全球性社会、经济、文化和生态变化,德国全球环境变化科学咨询委员会将这些变化称为“全球性变化”(Global Change)。瞬息万变的技术、知识、职业促使人类开始思考面向21世纪、面向未来的人需要具备什么样的素养,因此,“核心素养”理念应运而生。“核心素养”研究源于OECD、欧盟、美国等国际组织和有关国家从应对21世纪挑战和要求而对“关键能力(key competence)”的研究。“核心素养是人解决复杂问题和适应不可预测情境的高级能力和人性能力”^①,这些“高级能力”与“人性能力”主要集中于协作、交往、信息通信技术素养、社会和文化技能、公民素养、创造性、批判性思维、问题解决、开发高质量产品的能力或生产性等方面^②。我国学者基于中国文化和教育传统,以及对知识、能力、素质关系的研究和特定理解,将“key competence”译为“核心素养”。虽然用“核心素养”替代“key competence”的直译“关键能力”,解决了“关键能力”将人的“最高品质”降格为“适应性”的问题,但却忽略了有关国际组织和国家之所以提出“关键能力”的时代背景——21世纪全球化时代和信息化社会的挑战。因此,我国学者提出的学生核心素养框架及其具体内涵,与应对21世纪挑战和适应未来社会的要求还缺乏直接关联性。如北京师范大学核心素养研究课题组2016年发布的《中国学生发展核心素养》报告,将学生核心素养界定为“学生在接受相应学段教育过程中,逐步形成的适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力”^③。这一概念界定,与未来社会没有任何关系。根据这一概念界定所提出的“人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新”等六大中国学生发展核心素养具体框架,只是一个适应个人终身发展和社会发展需要的、缺乏特定时代背景和未来社会维度的一般性和通用性素养框架。

由于高等教育相对于基础教育的特殊性,大学生核心素养与中小學生核心素养存在很大差异。相对于基础教育领域的学生核心素养研究成果来说,高等教育领域关于大学生核心素养的研究成果并不多见。长期以来,国际大学协会(the International Association of Universities,简称IAU)将可

① 张华:《论核心素养的内涵》,《全球教育展望》2016年第4期。

② J. Voogt and N. P. Roblin, “A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences”, *Journal of curriculum studies*, 2012, 44(3), pp. 299-321.

③ 核心素养研究课题组:《中国学生发展核心素养》,《中国教育学刊》2016年第10期。

持续发展作为其迫切需要处理的最优先议题之一,积极倡导高等教育为实现可持续发展贡献力量。^①因此,有学者提出了12项应当加以重视和培育的大学生关键能力——系统性思维和处理复杂问题的能力,预见性思维能力,批判性思维能力,公平地、有生态意识地行事的能力,在异质群体中的合作能力,参与能力,移情和视角转换能力,跨学科工作能力,沟通和使用媒介的能力,规划和发现创新点的能力,评估能力,对模糊和挫折的容忍能力。^②这12项大学生“关键能力”,显然是从实现可持续发展角度提出的。关于我国大学生核心素养,笔者曾基于全球化背景、21世纪新科技革命和产业革命新趋势,将大学生核心素养概括为四个关键性因素:批判性思维是基础,学习能力是关键,知识迁移和建构能力是重点,全球胜任力是价值观体现。^③虽然这个研究成果还需要进行全面和系统论证,以形成系统性的的大学生核心素养框架,但立足21世纪全球化挑战和不确定性社会来研究大学生核心素养,则是深化大学生核心素养研究必须坚持的基本方法论立场。

三、以培养大学生核心素养驱动高等教育评价改革

根据教育的未来性特点和新科技革命、产业革命的新趋势,将培养大学生核心素养作为人才培养目标的关键性内容,使人才培养目标充分反映21世纪全球化和信息化对人的素养和能力要求,这既是高等教育适应社会发展需要的反映,更是由高等教育引领时代发展的使命所决定的,对于重塑人才培养新理念、丰富人才培养目标新内涵、推动竞争性评价“教育化”具有重要意义。

1. 面向人类未来和不确定性社会,重塑人才培养新理念

人才培养理念是关于培养什么样的人(目标)、用什么培养人才(课程)、怎样培养人才(方法)的系统性思想和观念。长期以来,教育被看作传承人类优秀文化成果的活动,教育的基本功能就是文化的选择性传承。教育活动因而被当作一种保守性活动,大学也因此而被看作一种保守性组织。大学的变革,主要是通过适应甚至是滞后性适应现实社会的需要而做出某种适应性改变,即现实社会变革驱动着大学变革。因此,高等教育将培养现代社会需要的人才作为人才培养目标,用人类创造和传承下来的优秀文化和确定性知识成果来培养人才,遵循被认为具有科学性和有效性的方法来培养人才。这是在确定性社会和确定性知识背景下的人才培养理念和教育理念,也是千百年来流传下来的人才培养理念和教育理念。进入21世纪之后,这种人才培养理念和教育理念所依托的前提和基础遭遇到颠覆性挑战。在高等教育史上,关于大学应该面向现实社会还是面向未来社会来培养人才,教育政策学家和教育思想家在理念上存在着激烈冲突。当前,全球化和第四次科技革命、产业革命正在对人类社会产生难以预测其最终结果的深刻影响,人类社会充满了不确定性,或者说,未来社会就是一个不确定性社会。从应对不确定性社会来看,教育思想家所主张的人才培养理念显然占据了上风。

教育的本质特点在于其未来性,教育是面向未来的事业,也是伟大的事业,其伟大之处在于它只能用现实社会的既定知识和方法来培养生活在未来并能开创未来的人。人类的未来取决于教育为未来培养什么样的人,正如联合国教科文组织前总干事马约尔(Federico Mayor)所说,我们留下一个什么样的世界给子孙后代在很大程度上取决于我们给世界留下什么样的子孙后代。^④为人类

^① International Association of Universities, *Higher Education and Research for Sustainable Development (HESD)*, <https://iau-aiu.net/HESD>, 2021-09-22.

^② Marco Rieckmann, “Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?”, *Futures*, 2012, 44(2), pp. 127-135.

^③ 张应强、张洋磊:《从科技发展新趋势看培养大学生核心素养》,《高等教育研究》2017年第12期。

^④ 联合国教科文组织:《世界教育报告1998:教师 and 变革世界中的教学工作》,罗进德等译,北京:中国对外翻译出版公司,1998年,“前言”。

未来和不确定性社会培养人,这在人类教育史上还是第一次。联合国教科文组织前总干事博科娃(Irina Bokova)指出:今天,教育比以往任何时候都更有责任密切结合21世纪的各种挑战和希冀,培养实现可持续的包容性增长以及和平共处所需的正确价值观和技能。^① 重塑人才培养新理念,是教育承担社会责任、培养21世纪所需正确价值观和技能的必由之路。这不仅关系到高等教育发挥促进社会发展的作用,还关系到高等教育发挥引领社会发展的作用,也关系到高等教育自身的可持续发展。

面向人类未来和不确定性社会来重塑人才培养理念,最重要的是要将21世纪大学生核心素养作为人才培养目标,培养能促进和推动社会可持续发展的人才。国际大学协会指出,大学能够通过教学、研究和社会服务的主要职能来解决人类社会可持续性发展的相关问题,产生新的知识,促进未来人才核心能力提升和可持续发展意识提高。^② 培养21世纪大学生核心素养,需要重视培养以下两种素养和能力:一是创新性思维和知识建构能力。随着知识的不确定性日益增强并成为常态,大学课程将失去过去的稳定性结构和内容而体现前瞻性、系统性和交叉性,大学教育教学也将由过去传授确定性知识向着培养知识选择、建构和创新的能力转变。学生不只是知识的接受者,还是知识的重新建构者。因此,参与式学习和探究式学习成为获取知识和建构知识的重要途径。只有发展学生的创新性思维和知识建构能力,才能使学生在面对不断变革的知识、科技和社会时能够从容应对。二是以内生性学习热情为基础的终身学习能力。未来社会是一个不确定性社会。知识具有不确定性,具体素养要求会因时而变从而也具有不确定性,但只有学习能力是确定性的,学习能力是应对不确定性社会和不确定性知识的关键素养。^③ 瞬息万变的社会、经济、文化和生态,使得一切既有的标准化解决问题的方案和一成不变的知识不再奏效,取而代之的是不断变化的、高度复杂的、需要不断快速学习的知识技能。因此,高等教育应致力于培养学生不断学习、终身学习、享受学习的习惯和动力,使其在未来生活中拥有永不停歇的学习和进步热情。

2. 重视培养全球胜任力,丰富人才培养目标新内涵

赵勇教授认为,教育评价的狭隘性是现有教育评价的最大问题。它导致许多教育体系对学生的误判、对教育质量的错误追求以及对教学的误导。教育评价改革要改的问题之一是,不能再让狭隘的教育评价继续下去,要改变政策和发展方向,要全面完整地评价所有教育目标。^④ 改变高等教育评价的狭隘性,必须改变高校人才培养目标的狭隘性。这种狭隘性,主要表现为人才培养目标只是局限于当前社会所要求的能力和素养而缺乏未来性向度,缺乏对全球化和全球可持续发展以及对人类命运共同体建设做出响应。

OECD发布的《教育与技能的未来2030》报告在开篇介绍项目背景时,就以提问方式说明了未来世界对人才培养目标的要求——“我们如何让学生为尚未创造出来的工作做好准备,应对我们还无法想象的社会挑战,并能够使用尚未被发明出来的技术?我们如何才能让学生在一个相互关联的世界里茁壮成长?在当今世界,学生们需要理解和欣赏不同的观点和视角,需要互相尊重地与他人交流,需要负责任地采取行动,为可持续发展和人类福祉做出贡献。”^⑤

在全球化时代,高等教育的责任和使命发生了重大变化,主动承担全球性责任、促进人类命运

① 新华社:《联合国教科文组织:教育需要“重大变革”才能实现全球发展目标》, http://education.news.cn/2016-09/08/c_1119533025.htm, 2021-09-17。

② International Association of Universities, *Higher Education and Research for Sustainable Development (HESD)*, <https://iau-aiu.net/HESD>, 2021-09-22。

③ 张应强、张洋磊:《从科技发展新趋势看培养大学生核心素养》,《高等教育研究》2017年第12期。

④ 赵勇:《教育评价的几大问题及发展方向》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2021年第4期。

⑤ OECD, *OECD Future of Education and Skills 2030*, https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, 2021-09-22。

共同体建设成为高等教育的新责任和新使命。培养具有全球胜任力的人才,是高等教育履行新责任和新使命的主要途径和方式。全球胜任力是指对地区、全球和跨文化问题的分析能力,对他人观点和世界观的理解和欣赏能力,与不同文化背景的人进行开放、得体和有效互动的能力,以及为集体福祉和可持续发展采取行动的能力。^①全球胜任力作为21世纪人才核心素养的重要指标,不仅涉及在全球和跨文化环境中发展理解、对话与合作的能力,更涉及深层次的人类命运共同体意识和价值取向。2012年,《美国教育部2012—2016国际战略》提出:“进入21世纪,全球胜任力不再是奢侈品,而是必需品。无论参与国际事务还是多元文化的本土事务,美国未来成功与否取决于国民的全球胜任力。全球胜任力必须成为从学前教育到研究生教育核心使命的组成部分。”^②

对我国高等教育来说,无论是从适应国家重大战略需求还是从建设人类命运共同体来看,我国高校都需要将培养全球胜任力作为人才培养目标的重要内容。从国家战略需求来看,中华民族伟大复兴需要大量具有国际视野和国际竞争力的人才,需要他们能将所学知识娴熟地运用于国际场域,成为国际舞台上的发声人和竞争主体,以此提高我国的国际影响力和竞争力。2010年发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出,要“适应国家经济社会对外开放的要求,培养大批具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务和国际竞争的国际化人才”^③。面对全球性变化和 challenge,人类命运共同体建设需要具有国际视野和全球思维的全球事务参与能力和价值判断力的人才,能够批判性地认知和处理复杂的全球性事务,能够创造性地处理那些旨在增进人类福祉的事宜。

但现实情况是,我国高校不仅鲜见将培养全球胜任力作为人才培养目标的内容,而且为学生提供的国际体验机会还非常有限,学生普遍缺少深入国际社会、学会国际参与的机会。课程内容与全球性问题和热点国际问题缺乏关联,很难让学生将所学知识运用到国际场域,学会批判性认知复杂的国际事务。我国高等教育虽然培养了大批各行各业的优秀从业者,但真正具有国际化环境工作能力的学生还非常少。因此,我国高等教育必须高度重视培养具有国际视野、全球化思维、国际理解能力、全球胜任力的人才。这就必须将培养全球胜任力作为人才培养目标的重要内容,建立具有可操作性的全球胜任力培养和评价体系,在知识、技能、经历和态度等方面培养学生的全球胜任力。在这方面,清华大学开展了有益尝试。2016年,清华大学制定并启动实施“全球战略”,将“全球胜任力”作为人才培养的核心目标之一,并融入学校教育体系。^④2017年,清华大学国际教育办公室发布《全球胜任力:为走向世界做准备》报告,并由清华大学新闻与传播学院、党委学生部和国际教育办公室联合开设了“全球胜任力海外实践课程”全校通选课,首次以“全球胜任力”为主题,在全校范围内将教学计划与社会实践相结合,利用寒暑假组织学生赴海外实地探访,创造跨年级、跨学科、跨地域、跨国界、跨种族、跨文化的学习环境,收到了良好效果。^⑤清华大学培养学生全球胜任力的理念和实践,值得在全国高校推广。

3. 平衡竞争性选拔和核心素养培养,推动竞争性评价“教育化”

在高校人才培养方面,高等教育评价游离教育评价本义,以及评价目的异化的重要表现之一,是过度突出高等教育评价的选拔作用和促进学生竞争的作用,导致竞争性选拔功能与促进核心素

① 胡敏:《全球胜任力:未来大学生的标配》,《中国教育报》2018年7月5日第11版。

② U. S. Department of Education, *Succeeding globally through international education and engagement: The U. S. Department of Education international strategy for 2012-16*, <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.html>, 2021-09-22.

③ 《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》,中华人民共和国教育部网站,http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html, 2021-09-07.

④ 清华大学国际合作与交流处:《清华大学全球战略解读:九大战略方向》,《新清华》2017年第3期。

⑤ 胡钰、景嘉伊:《基于海外实践的全球胜任力课程开发研究》,《现代教育技术》2018年第8期。

养发展功能失衡。以竞争性选拔为目的的高等教育评价,是指通过学生评价来选出与机会和资源相匹配的人,进而通过评价来分配机会和配置资源。如推荐免试研究生、评定奖学金、评定各种荣誉称号等,都是出于竞争性选拔目的,通过对学生进行评价做出的。高考就是最典型的以竞争性选拔为目的的教育评价,它通过统一考试方式,基于考试分数对考生的学业水平和能力素养进行比较,给学生分配入学机会,为不同层次和类型的高校选出合适生源。竞争性选拔的标准(如录取分数线)具有相对性,取决于机会和资源的多寡和等级层次。机会越多,录取分数线就越低,获得相应机会的人数比例就越高,反之亦然。机会还有不同的等级层次,有“好的机会”和“更好的机会”之别。从理论上来说,当前考生应该更容易获得上大学的机会,竞争压力应该大为缓解,但事实上考生为了获得“更好的机会”,即进入高水平大学学习,不得不卷入优质高等教育机会争夺中。过去是在“有学上”方面竞争,现在则是竞争“上好学”,考试竞争非但没有缓解,反而愈发激烈。优质高等教育资源虽然具有相对性,但终归是一种稀缺性资源。因此,高考的竞争性选拔功能不仅不会削弱,而且会变得更为丰富,其区分、分配不同层次高等教育资源的功能将长期存在并日益增强,学生的升学竞争压力将会越来越大。以考试招生为代表的这种以竞争性选拔为目的的教育评价,基本丧失了“教育”意义。只是因为其发生于广义教育领域,才被冠以“教育评价”之名。评价之用,只是体现在管理层面而非“教育”层面,没有发挥培养学生核心素养和促进学生发展的作用,甚至与之背道而驰。

目前,我国高校人才培养领域充斥着这种只具有竞争性选拔功能而缺乏教育性功能的教育评价。这种教育评价,因其高利害性而大行其道,一方面极大压缩了教育性评价的空间,压制大学生核心素养培养,使得两种评价失衡;另一方面误导学生行为,使学生将学习动机和动力集中在功利性追求上,集中在分数、机会和资源竞争上,忽视了提升核心素养,将升学等功利性目标作为唯一追求。深化人才培养领域的高等教育评价改革,必须以提升大学生核心素养为中心,着力解决好以下两个方面的问题。

一是要平衡竞争性选拔和核心素养培养。应该承认,在人才培养领域开展竞争性选拔评价有其现实合理性,毕竟今日高校之人才培养与过去有了很大不同。根据竞争性选拔评价结果来分配机会和配置资源,也是保障机会分配和资源配置公平性的重要保证。通过竞争性选拔评价来促进学习竞争,对于激发学生内生动力和学习积极性具有重要意义。现在面临的问题是,竞争性选拔评价的高利害性和强功利性,导致学生在发展目标追求上本末倒置。要解决这一问题,必须从三方面入手:(1)要限定竞争性选拔评价的范围,划定其评价领域,避免其向人才培养全领域和全过程扩张,打破竞争性选拔评价统治整个教育评价的局面。(2)要强化增值评价。“增值性评价本来是一种对教师的评价,……增值性评价也可以是评价个体学生在某一段时间内的成长情况。”^①学生核心素养增值评价是对学生的学习能力、知识建构能力、知识迁移能力和批判性思维能力等方面产生的增量进行评价,并且这个增量是因为学生的学习行为和努力程度导致的。强化增值评价,目的在于鼓励学生注重提升核心素养,在于改变目前主要通过考试分数来反映终结性结果评价的状况。(3)要使本科教学质量评估、学科评估、“双一流”建设成效评价等院校层面的评估或评价都将大学生核心素养发展作为关键性评价指标,使高校教育教学质量、学科建设水平、学校综合实力等方面的评价,以及教师评价、教学评价、课程评价等,都发挥促进大学生核心素养发展的作用。

二是要增强竞争性选拔评价的教育性。教育领域的竞争性选拔评价,虽然与其他领域的竞争性选拔评价有诸多共同之处,但毕竟不同于其他领域的相关评价。增强竞争性选拔评价的教育性,关键在于把握评价的教育性功能,发挥评价指挥棒作用,引导学生提升和发展核心素养。下文以高考改革为例。高考改革的基本方向,是在发挥高考竞争性选拔功能的同时,使其成为能切实促进学

^① 赵勇:《教育评价的几大问题及发展方向》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2021年第4期。

生核心素养发展的教育评价,其关键在于高考的评价标准必须与培养学生核心素养有较强的关联性。在操作层面,要充分利用高考的高利害性来引导教师和考生树立正确的追求方向,要利用好考试招生的反拨功能,在考试内容、评价体系、录取制度上做出相应改革。(1)在考试内容上,“考什么教什么”“考什么学什么”是考试反拨功能的现实体现。利用考试招生的反拨功能,就是要通过高考考查内容向教师、学生传递考试涉及的必备知识、关键能力、学科素养、核心价值等考查内容,对教育教学和学生学习发挥牵引和拉动作用。^①要减少机械记忆性试题,着重考察各学科核心素养以及解决真实世界中相关领域复杂问题的能力。这里需要处理好考查内容与考试成绩区分度的关系。选拔性考试不是一般性水平测试,而是要通过考试来进行区分性选拔,将不同得分的考生“分配”到不同层级的高校中。因此,试题内容必须使考试成绩有较大的区分度,但又要避免通过出偏题、难题、怪题来加大考试成绩区分度的做法。(2)在评价体系上,“评什么重视什么”是考试招生评价反拨功能的重要表现。因此,建立科学的评价体系,体现先进的评价思想,对于引导教师和学生重视综合素质发展具有重要作用。改革和完善高考制度的重要方式,在于建立综合评价体系和制度,既强调基础性、综合性、应用性、创新性等考查要求,又强调考查内容与考查要求之间的关联性。考查内容通过考查要求来达成,考查要求对考查内容的实现方式给出具体明确的规定。^②在评价结果呈现上要破除“唯分数”,不将分数作为考生的唯一标签。要对考试结果和学业表现进行多维度能力素养分析,为学生提供个性化能力素养报告,为高校提供更详实的考生素养信息。(3)在招生录取上,“招分”还是“招人”也是考试招生反拨功能的重要表现。目前高校的招生录取制度总体上还是遵循考分优先、裸考分数最公平的理念,高校招生主要是“招分”而非“招人”。因此,利用考试招生的反拨功能,必须转变简单以高考成绩作为唯一评价标准的招生模式,要通过融合统考成绩、学科特长、中学学业表现、综合素质评价和面试考查等多维度评价,更好地实现考生与高校、考生与专业的双向匹配,推动高校逐步从“选分”走向“选人”,从“单一录取”走向“综合录取”。^③

Cultivating the Key Competence of College Students and Deepening the Reform of Higher Education Evaluation

ZHANG Ying-qiang, HUANG Jie-yang

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310058, Zhejiang)

Abstract: At present, the evaluation of higher education in China is primarily focused on the macro level of higher education. It has been narrowed down to university evaluation and reduced to a management and policy tool. As a result, the evaluation has gradually drifted away from educational evaluation based on talent training. To deepen the reform of higher education evaluation, it is imperative to return to the essence of higher education evaluation, adhere to the educational nature of higher education evaluation, and overcome the alienation of the purpose of higher education evaluation. It is necessary to take “cultivating the key competence of college students” as the goal of talent training, and to use it to drive the transformation and reform of higher education evaluation.

Keywords: higher education evaluation, educational evaluation, talent training goals, key competence of college students

[责任编辑:蔡永明]

① 姜钢:《发挥高考内容改革导向作用 助力推进教育评价改革》,《中国考试》2019年第6期。

② 姜钢:《发挥高考内容改革导向作用 助力推进教育评价改革》,《中国考试》2019年第6期。

③ 汪明:《考试评价改革要抓住关键点》,《中国教育报》2019年3月26日第2版。