

从“绩点制”到“等级制”——  
高校学生评价应向“增值评价”理念转向

■张曦琳

长期以来,平均成绩点数(GPA)一直被认为是扼住高校学生“命运咽喉”的评价指标。无论是学生评优评奖、保研留学、考公考编还是工作招聘,GPA 都是反映学生能力的关键指标。

然而就在不久前,北京大学生命科学学院却决定取消绩点制,用优秀率(A%)和优良率(AB%)的等级制评价方式替代GPA,此举随即引发了社会的广泛关注与讨论。

事实上,早在 2015 年,清华大学就曾着手推进学生学业评价方式的改革,以期扭转绩点制带来的功利化倾向,以及由此引发的学生“内卷”严重、精力虚耗过大,乃至心理压力过重等不利于学生长远发展的问题。

当下,在谈及高校学生学业评价方式改革的问题时,公众一般会呈现出两种不同的倾向。一种观点认为,绩点制改为等级制将在极大程度上给学生“松绑”,使学生能将注意力从细微的分数差异转至个人综合素质和能力的提升上;而另一种观点则认为,高校学生所承受的压力与外部经济形势、自身职业发展息息相关,简单地将绩点制改为等级制并不能从根本上解决“内卷”的问题。

对此,我们该如何判断?

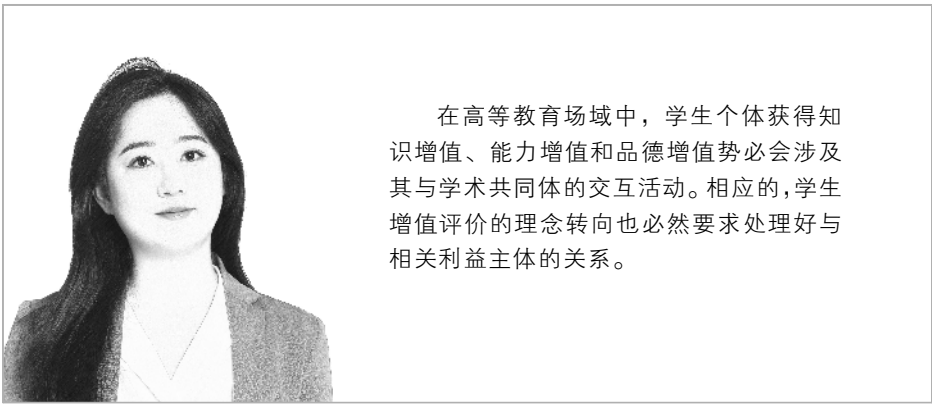
“以考试成绩论输赢”  
不能满足当下人才培养要求

在笔者看来,无论绩点制还是等级制,都仅仅是学生学业评价的一种手段,而非最终目的。学生评价体系改革的目的在于让现有的评价体系能更科学、合理地对学生学习表现作出判断,使人才培养最大程度契合国家、人民的期待。

在此过程中,相关工作的关键并不在于对高校学生学习情况的简单“评价”,而是以此重塑学生评价的理念认知,打破评价规训和工具理性的倾向,让学生真正成为生存和发展的主体。

为此,我们需要引入“增值评价”的理念,从促进高校学生全面增值性发展的价值观出发,推进高校学生知识增值、能力增值和品德增值的创新实践。

传统上,高校往往通过直观、可测量的评价指标,以及常态考核等方式,对学生的学习过程与学习结果作出考核,并依据这些看似科学化的考核结果,评定学生的等



在高等教育场域中,学生个体获得知识增值、能力增值和品德增值势必会涉及其与学术共同体的交互活动。相应的,学生增值评价的理念转向也必然要求处理好与相关利益主体的关系。

级。在该体系下,0.1 分、0.01 分甚至 0.001 分都有可能成为判定学生能力高低的重要标准。

然而与此同时,学生的学术兴趣、创新意识、情感认知等与人的主体性发展息息相关的因素,却往往在以工具理性为核心的评价体系中被选择性忽视。

诚然,绩点制由于主张结果性指标和整体目标的达成,能够有效提高学生的学业表现。在一定的历史时期和社会条件下,该制度在高等教育质量提高上具有充分的价值合理性。然而,对于新时代的高校学生而言,其个人发展状态实际上受到知识增值、能力增值和品德增值等各种因素的综合影响,也就是我们所认同的德智体美劳全面发展。

从这个角度看,绩点制所蕴含的“以考试成绩论输赢”的评价理念的确已不能满足时代和国家对于人才培养的要求。相比之下,等级制由于划分为 A、B、C、D、E 等不同档次,而且每一档的区间比较大,所以在一定程度上有助于学生更加关注自我实现和自身发展需求,更关注学习效果本身,更注重全面发展。这在一定程度上体现出了“增值评价”的理念。

异化的价值取向  
扼杀多元发展可能性

通过实践操作和学理分析,我们可以发现,对学生的评价理念在向“增值评价”转向的过程中,往往会牵涉结果与过程、数量与质量、外在干预与内在兴趣等多重关系之间的矛盾与张力。无论是绩点制还是等级制,都需要很好地处理这些关系,否则将直接影响学生通过学业评价实现个人的

全面增值。

一方面,审计文化进入高等教育领域后,高校必须回应社会问责,并积极提升自身在消费者评价话语体系中的号召力,这种价值取向和迫切感会自然而然地延伸至学生的学业评价中。

具体而言,绩点评价制度通过加强评价与奖惩力度,实行分层、分类、分周期评价,推进多部门协同,以及利用信息技术采集、整合学生的各种学业表现信息等措施,建立了一种新的评价权力模式。

在这种模式下,行政管理者、教师、家长乃至同伴等学生评价主体通常并不直接采用强制性手段,直接要求学生做出某种行为改变,而是仅仅如法国著名学者福柯所言,投射一种“注视的目光”就足够了。在这种先决性的压力下,学生很容易被整合到绩点制所认可的规范中。

比如,为了获得保研机会,绝大多数高校学生在选课时,会着重考虑教师平时点名情况或期末打分情况,而不是出于个人学习兴趣、教师教学质量等因素作出选择。在这一过程中,学生个体的主体性被部分忽略,逐渐成为一种可描述、可判断、可度量,以及可与他人进行比较的客体化存在。长远来看,这种异化的价值取向可能会粗暴地抹杀学生多元发展的可能性。

另一方面,高校学生与其他学生、教师与学术共同体的良性互动被绩效竞争所取代。这不仅会加剧学生学业生活的“内卷”,形成过度竞争性和不安全的学业氛围,也会使学生深陷发展危机,漠视与学术共同体成员之间的交往。

从学生角度看,适当放松成为一种奢侈的享受。在某些极端情况下,学生甚至

需要用各种手段获取信息差,或者利用平时上课坐前排、下课多提问等方式与教师搞好关系,才能拿到各科目的整体高分。

在实践过程中,这些现象不仅难以起到激发学生积极性的应然作用,反而会深化学生与行政管理者、教师、同学乃至其本身之间的矛盾与疏离。

评价应尊重学生的主体性

在高等教育场域中,学生个体获得知识增值、能力增值和品德增值势必会涉及其与学术共同体的交互活动。相应的,学生增值评价的理念转向也必然要求处理好与相关利益主体的关系。

首先,高校学生评价应尊重学生的主体性,以学生发展为中心。实现增值评价理念转向既要把握好学生已经身处的发展境遇,又要在此基础上深挖发展潜力,使学生个体发展的各种可能性无限敞开。

其次,实现高校学生增值评价理念转向必须智慧化界定多重关系的限度,帮助学生掌握其与他人、社会相处的方式。

增值评价要求学生重新审视个体发展的需求,以学业成果的创新性贡献和知识的实质性增值获取未来生活的意义与价值,进而完成对自我身份和自我生命完整性的认同,而非将时间和精力放在针对细微分数的过度竞争中。

最后,行政权力对学生评价的干预应限制在“有限一有为”的合理限度内,尊重学业评价标准和学生成长、成才的规律,以维持两者之间的平衡。与此同时,市场、公共媒体等第三方力量参与学生评价时,需要始终尊重高校学生学业活动的丰富性和生命价值的深刻性,为宽松、自由的学术生态系统建设提供良好的环境。

正如北京大学教授王世强所言,如果一个学生长期习惯于刷题和寻找“通关秘籍”,便会不习惯发现问题与分析问题,不习惯解决没有标准答案的问题。而增值评价理念在发挥学生创新特性的基础上,决定了美好人生的不断更新和可能性。

从这个意义上看,此次由绩点制向等级制的转换,实质上饱含了全社会对于高校学生的美好期待。

(作者系江南大学马克思主义学院校聘副教授,本文为江苏省教育科学规划重点课题“质量导向的高校教师学术增值评价变革研究”(B/2022/01/66)研究成果)

中国大学评论



尤小立

苏州大学  
政治与公共管理学院教授

在刚刚过去的 2023 年,国内高校屡有针对高校内部行政机构的改革与探索。其中,去年 10 月底,西北工业大学宣布进行大学行政机构精简改革试点,更是在当时引发了一片热议。

时至今日,此事虽然没有立即引起其他高校的连锁反应,但无论从媒体的积极反应,还是可能产生的实际效果看,传言中的当下中国大学行政机构精简改革的帷幕似乎已经拉开。

自 1949 年以来,我国大学行政机构基本呈现“U”字形的变化态势,即原本行政主导下的行政机构经过上世纪八九十年代的精简,数量明显减少。但 2000 年后,大学的行政机构又逐渐增多,以致达到了“丰满臃肿”、非经“手术”减重不可的程度。

行政机构的增多当然有其客观原因。比如,上世纪 90 年代末的大学合并和扩招。几所大学合并后,按照“能上不能下”的“行政惯例”和事先约定,行政人员自然成倍增长;大学扩招后,学生人数的猛增也成为增设新行政分支机构的主要理由。

而现在看来,行政机构本身的增殖性才是机构迅速膨胀的深层动力。当行政机构增加后,人均工作量相对减少,为了显示机构存在的合理性,就需要通过不断“作为”予以填补。而不断“作为”又催生出了新工作量,让原有人员捉襟见肘,甚至需要招收新的人员并设立新机构,于是便形成了一个由“行政”需求推动“行政”扩张的“内循环”。这也是近年来大学行政机构不断增多,却未见行政功能和效率明显提升,只让校内师生感受到多重“内卷”的原因之一。

前文提到的西北工业大学以行政机构的精简为切入点,抑制大学行政机构进一步膨胀的改革举措,其合理性就在于回应了校内师生的基本诉求,也为大学回归教育正轨、“反内卷”大学教育宗旨和理念创造了条件。

管理的效率原则在于以最少的人员办最多的事情。大学行政管理除了遵循这一原则外,更需要符合大学目标定位的要求。事实上,除了口号式的宏大定位外,现实中的大学管理者对自身培养目标的定位是不甚清晰的。

具体而言,就是对究竟要培养具有较高文化素养的“公民”、具备专业知识和技能的“科技人”,还是培养能够迅速融入职场的“社会人”,缺乏明确的共识。在过去若干年间,搭载几种认知的天平不断摆动,自然影响了大学管理政策的稳定性和方式上的可持续性。

因此,大学行政机构的精简固然合理,但要在现实中做到切实落实和推进,不仅需要明确大学培养的目标定位,也需要进行管理内容的更新。

所谓管理内容,包括管理政策、方法及其达成的具体目标。就当下的大学管理体制而言,它来自两个方面,一是自上而下,二是大学自身。

前面说到,大学自身行政机构的增多与“为作为而作为”有着极大关系。有时候,行政部门制定出一套又一套复杂的管理方案,连从教几十年的教师也无法理解,遑论遵照执行。在此过程中还可能产生一种现象,即极为具体的条条框框下的所谓形式的复杂和规范,实际却存在推卸自身责任的反面效应。

以科研项目为例,在如今的大学中,它的地位可谓“至高无上”,作用也几乎是万能的,甚至异化到谁也不能质疑的程度。实际上,科研项目充其量只是一种外在评价,如果不以最终成果的学术贡献为导向,这类评价基本就失去了意义。

然而现实情况却是,自项目取得开始,承担者就获得重奖,随后像职称评定、论文评奖、先进评比、年度考核等有“评比”的地方,均可因此而受益。人事以及科研管理部门从不评判科研项目的产出成果对项目的实际贡献与经费数量之间的相称度,只关注项目的“级别”,最终又都归结到纵向或横向项目经费的多寡。

在此过程中,对于类似纯属外在评价的“项目权威”是否影响本校同行专家自信心的建立,以及没有自信就无法产生认同感和责任感之类的问题,制定类似政策的管理者均很少考虑,对于如果大学里都以“经费(钱)”为衡量标准,是否还算合格教育机构的问题,更是无暇反思。

大学管理的另一部分内容是由现有教育管理体制决定的。从这个层面看,大学确有其自身的无奈。比如,自上而下的本科教学评估当然有必要,但一个不争的事实是,相对于人们对教学评估的期待,其规模和形式仍有待优化。

从理念上说,自上而下的大学教育管理应改变“越细致的管理,越解决问题”的传统认知;反映到管理内容上,就是应该力避事无巨细。因为这样做除了造成文牍成山以外,并不能起到推进大学体制完善和发展大学教育的作用。

大学管理体制是外在的,而决定外在体制的则是有关大学教育的内在理念。就行政管理体制而言,更包括管理的内容。因此,只有精简大学行政管理的内容,才能让行政机构的精简不再是又一次行政上的“内循环”,而真正成为促进大学教育重塑形象的一大举措。

管理内容精简是大学行政改革的核心

拔尖创新人才培养:如何实现本研阶段科学分流

■徐玲

多年以来,我国在拔尖创新人才培养方面持续发力。从“少年班”到“基地班”“混合班”“教改班”,再到“珠峰计划”“强基计划”……至今,我国已经自主探索出了一系列拔尖创新人才培养模式。

这其中,“本—硕—博”一体化已经成为拔尖创新人才培养的一种典型模式。各高校从中学招收一批有志向、有兴趣、有天赋的学生进行一体化专门培养,并实行阶段性分流考核。

在这一过程中,从本科到研究生阶段的人员分流既成为一体化培养的重要内容,也直接影响着拔尖创新人才的最终培养质量。

学生与高校的双向互选

当前,高校通常采取学生申请、笔试和面试相结合的方式开展本研分流。其考核内容主要涉及学生的思想品德、学业成绩以及体能成绩。学生如果满足了相关指标的要求,便可转入相应的学科(专业)或学院,继续攻读硕士或博士学位。

然而,这与高招环节的选拔标准趋于同质化,并没有考虑研究生阶段科学活动的特殊性,以及不同学科、类别的科学研究活动之间所存在的差异化需求。

从本科到研究生阶段的分流应是学生与高校之间的双向互选。它既是学生基于科学认知的主动选择,又是高校根据不同学科、类别的科研需求,对学生的多维考核评价。高校需强化认知引导,完善评价内容、创新评价方式。

引导学生  
认识自我、科研本质与外部需求

知己知彼,百战不殆。学生只有对自己的学术兴趣、人格特质、能力强项、知识基础等有一个正确的认知,才可能选择自己乐于从事和善于从事的研究领域及方向,从而发挥其科研优势。

学生对科研本质的认识帮助其理解科研是什么,又具有怎样的属性,从而对照科研需求提升自我。在国家重大战略背景下,

学生更要准确把握学科、高校和国家的发展趋势与需求,将自我学术兴趣、优势与国家、高校和学科的发展战略相结合,促进自我价值与社会价值相互统一。

正确的认知源于真实的科研实践。在本科阶段后期,高校应为学生定制个性化的研究项目。

具体而言,此类研究项目的形成主要有两种途径:一是通过与学生的对话协商,在导师或导师组的原有项目基础上进行优化;二是由学生自主提出原创性研究问题,

应将学生的智力天赋、学术兴趣、科研基础、创新思维、创新品质等纳入考核范畴。其次,高校需要关注不同学科、不同研究类别的学术创新对学生素养需求的差异化要求。

世界著名高等教育研究专家托尼·比彻通过实证研究发现,不同学科研究者的智能强项具有明显的差异。比如,物理学研究者通常具有较高的智力,生物学研究者则通常具有忠诚、勤奋等显著特征,基础理论研究者一般具备较强的数理逻辑

能力,而实验研究者则表现出卓越的动手协作能力。

因此,对于不同学科领域的学生,考核标准也应多元化,根据不同学科、研究类别建立考核标准与指标体系,并赋予差异化的指标权重。

融入表现性评价方式

笔试和短暂的面试难以准确判断学生的素养水平。因此,在笔试和面试的基础上,高校应增加过程性考核。

“表现性评价”融合了质性评价、过程性评价的理念,通过持续性观察、记录学生在实际问题情境中的表现,评估学生在能力、品质、情感、个性等多方面的发展状况。这为评估学生的素养状况创造了有效途径。

高校可为本科生建立成长档案,并根据不同学科、类别的科研活动需求以及人才选拔标准,动态记录学生在个性化研究

项目中的实际表现,以此作为分流考核的过程性评价材料。

除了提供学业成绩外,学生应在总结研究项目经验的基础上,提交自己的研究成果、基于项目的研究报告、进一步的研究计划以及本科生导师推荐信等,从而让考核组全方位地了解学生,评估学生与该学科、研究领域的学术创新需求是否契合。

提高表现性评价信度

相比于传统的标准化测试,表现性评价的答案是开放的。因此,其评价信度更容易遭到人们的质疑。

然而,我们必须认识到,此处的“信度不高”是相对于标准化测试而言,不能因此便忽略了表现性评价的优势。高校可以通过细化评价指标、系统收集材料、甄选评价主体等方式提高表现性评价的信度。

对以上提出的评价内容,高校应进一步拆解,得到相对独立、精简的表现期望指标,并从内容和程度两个维度进行具体规定;有计划、分步骤地积极搜集、整理学生的研究成果、实践表现、研究计划等;构建学生、研究生导师、本科生导师、任课教师、辅导员等多主体的评价共同体;加强材料审核力度,接受社会监督,确保程序公平。

在多主体评价中,一方面要通过培训等方式,增强评价者的角色认同、责任意识和评价素养;另一方面要根据角色定位、能力专长等进行合理分工——研究生导师最清楚本研究方向需要什么样的人,本科生导师则最了解学生的科研功底和素养。在构建“自律与他律相统一”的监督机制基础上,应扩大研究生导师和本科生导师的评价主导权。

总之,从本科到研究生阶段的考核分流并非一日之功,需要与本科培养内容相结合。既要考虑学术创新的需求,又要尊重学生的主观意愿;既要注重学生的学业基础,又要关注其思想品德、身体素质、智力天赋以及学术素养等;既要避免一味追求量化而仅采用标准化测试,又需维护“表现性评价”的公平与科学。

(作者单位:苏州大学教育学院)