

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.03.015

# 论研究型大学人文通识课程 实施过程性评价的必要性

周建新,刘春红

(华南理工大学 外国语学院,广东 广州 510640)

**摘要:**研究型大学中人文通识课的研究型课堂教学注重教学过程的组织 and 评估,同时,人文通识课重思辨性的课程性质和教学目标使教学中教师引导的思辨过程和学生自我思辨过程成为教学常态并起到重要作用,因此,对注重过程性的人文通识课教学的评价理应采用同样重视过程监测与评估的过程性评价方式。过程性评价既可有效评价重研究性和思辨性的人文通识课堂教学,亦可促进其课堂教学效果,因此,研究型大学人文通识课实施过程性评价不仅可行而且必要。

**关键词:**研究型大学;人文通识课;过程性评价;必要性

**中图分类号:**G642      **文献标志码:**A      **文章编号:**1674-5884(2016)03-0044-04

通识教育(General Education)的理念源远流长,古代西方就有“自由教育”(Liberal Education)或译“博雅教育”,亦或“文雅教育”,以培养知识渊博、谈吐高雅的全方位人才为其目标。文雅教育的内容主要由古希腊柏拉图所创设的学园(Academy)以及亚里士多德所设立的学苑(Lyceum)中所研习的“七艺”(Seven Arts)构成<sup>[1]</sup>。“七艺”指“三艺”中的文法、逻辑、修辞和“四艺”中的几何、算数、天文、音乐。“七艺”这些科目几乎没有一个是为了实际生活的应用,而是为了锻炼学生的智能,着重强调理论、文雅的培养,即人文素养的教育,也即通识教育。同样地,通识教育思想在中国古代也备受推崇,尤其是人文通识教育,如古代学生所学《四书》中的《大学》《中庸》《论语》《孟子》以及《五经》中的《诗》《书》《礼》《易》《春秋》,其教育理念也是着重强调人文素质的培养,与西方传统的“七艺”教育理念有异曲同工之效。由此可见,古代中外都很重视对人的通识教育,强调人文素养的培养。

通识教育作为现代大学教育的一个重要组成部分,早在19世纪初即由美国博德学院(Bowdoin College)的帕卡德(A. S. Parkard)教授提出,并尝试运用于教学实践<sup>[2]</sup>。通识教育与专业教育不同,它强调非专业性和非职业性教育,主张以人为根本教育目的的教育理念,注重培养情操优美、见识通达、知识博雅的高素质公民。在中国,较早提倡在大学中施行通识教育的清华大学原校长梅贻琦(1889-1962)在他《大学一解》一文中写到:“通识,一般生活之准备也,专识,特种事业之准备也。通识之用,不止润深而已,亦所以自通于人也。信如此论,则通识为本,而专石为末。……偏重专科之弊,既在所必革,而并重之说窒碍难行,则通重于专之原则尚矣。”<sup>[3]</sup>明确提出了大学培养“通识”人才的重要性。曾任芝加哥大学校长的罗伯特·赫钦斯(1899-1977)也指出了通识教育在大学教育中的重要作用:“如果没有通识教育,我们就决不能办好一所大学。”<sup>[4]</sup>新中国成立后,由于长期受苏联教育模式的影响,中国的大学教育曾过于强调专业化教育而忽视通识教育,尤其是在中国实施改革开放政策以后,在市场经济对实用性人才巨大需求的大背景下,中国的大学纷纷面向市场需要,过分专注于培养人的实用性,而对人的

收稿日期:20150710

基金项目:2015年广东省教育成果奖(高等教育)培育项目;2014年度华南理工大学教研项目(X2WY/Y1141660)

作者简介:周建新(1969-),男,广西南宁人,教授,博士,主要从事英语教育、汉英诗歌翻译对比研究。

文精神的提升重视不够,从而导致诸多负面后果,如毕业生人文素质低,思想修养不够,知识面过窄,在激烈的市场竞争中,不懂得如何缓解自身压力等等。在意识到过分强调专业化教育带来的不利后果后,中国内地大学自20世纪90年代后期起纷纷采取措施加强学生的通识教育,而研究型大学就是其中的先知先觉者。截至2014年11月25日,笔者以“通识教育”为题名在中国知网上检索,检得学术期刊文献24116篇,硕博士论文3800多篇,可见学界对通识教育的重视与关注。这些论文所涉内容大致有三个方面:1)研究通识教育实施过程中产生的问题;2)探讨通识教育实施的方式;3)对高校实施通识教育课的情况进行调查并提出建议。由此可见,对通识教育课的评价方式问题目前还少有研究,本文即是探讨在诸如“985工程”大学这样的研究型大学中人文通识课实施过程性评价的可行性和必要性问题。

## 1 人文通识课过程性评价是践行研究型课堂要求的必然选择

当前,我国正迈入创新驱动型发展时代,像“985工程”大学这样的研究型大学肩负着创新研发和培养创新型人才的重要使命,因此更注重培养知识和技能全面的、高素质的具有创新能力的人才,为此,研究型大学一般提倡在本科教学中实施研究型课堂教学,以培养学生的研究和创新能力,即使在一般的人文通识课堂中也不例外。研究型课堂需要课堂教学充分互动,以发挥学生主动性,引导学生钻研和探索问题,因而教学过程的组织极为重要,可见,对过程性的关注和侧重是研究型课堂的突出特点,而注重教学过程性正是过程性评价这种考核方式的基本特征之一,在这一点上,研究型课堂与过程性评价不谋而合,注重教学过程的组织 and 评估的研究型课堂选择采用注重过程性考察和评估的过程性评价方式自然是必要和必然的。

### 1.1 研究型大学的人才培养目标要求实施研究型课堂教学

研究型大学,尤其是“985工程”大学,是创新知识、培养人才以及传播文明的学术重镇,这样的大学是以学术研究及研究生教育为主要任务,具有较强的研发实力和能力<sup>[5]</sup>。研究型大学异于一般大学的地方在于其传播、生产和应用的知识是创新性的,其科研产出的成果是高水平的,培养的人才也是高层次精英型的<sup>[6]</sup>。这些精英型的人才不是只会机械地按照预定方案进行工作的运用型人才,而是制订方案或规划,利用创新性思维研究问题和解决问题的研究型、创新性人才。研究型大学一般通过科学研究,致力培养具有创造的兴趣、情感、人格等精神气质,具有创造性的观察力、记忆力、想象力、操作能力、撰写论文能力的社会精英<sup>[7]</sup>。在当今的知识经济时代中,研究型大学为社会发展提供了研究型精英人才,极大推动了经济发展和社会进步。研究型大学所取得的突出成就与其人才培养目标息息相关,即培养全面的、高素质的具有创新能力的研究型人才。而这一目标的实现又与其提倡研究型课堂教学是密不可分的,为更好地培养研究型人才,研究型大学一般都从本科教学开始就提倡研究型课堂教学。研究型大学这种培养研究型人才的培养目标决定了其课堂教学的研究性特点。

### 1.2 研究型课堂的教学目标要求实施过程性评价

相比于一般的知识灌输型教学,研究型课堂教学的突出特点是在课堂教学中实现师生角色功能的双重转型,即老师要从“教”转向“导”,学生则从“学”转向“研”,在课堂中充分挖掘和激发学生主动学习意识和探究精神,形成以学生为中心、以问题为导向、以探索知识和解决实际问题为核心的一种新型课堂教学模式<sup>[8]</sup>。研究型课堂教学是在布鲁纳(1915- )“发现学习理论”和皮亚杰(1896-1980)“认知发展学说”的基础上构建起来的,其基本观点认为教育者应激励、引导和帮助学生主动发现问题、分析问题和解决问题,在研究过程中获得知识,培养创新能力,发展自身个性<sup>[9]</sup>。这样的研究型课堂教学模式要求以学生为中心,采用多样性的教学方式,如谈话式、启发式、探究式、讨论式、参与式、鼓励式等,尽可能地让所有学生参与到课堂讨论中,激发其探究兴趣和发掘问题、解决问题的能力,培养其创新意识,换言之,研究型课堂以激发每一学生的潜在能力为基础,促使学生尽情演绎其创造性才能<sup>[10]</sup>。因此研究型课堂特别注重课堂中的师生间和学生间的互动性。显而易见,这种注重过程互动、展示、指导和评估从而培养和训练学生研究和创新能力研究型课堂教学模式最适宜采用同样注重对过程及效果的考察和评估的过程性评价方式。

那么,什么是过程性评价(Formative Assessment)?它不是对微观意义上的学习过程的评价,也不是只重过程而不注重结果的评价,而是对课程学习者的学习动机、过程和效果的三位一体的评价。也就是说,过程性评价把学习者的学习动机和他所采取的策略及获得的效果看成是三位一体的,也即过程性评价采取目标与过程并重的价值取向,与教学过程相互整合<sup>[11]</sup>。可以说,过程性评价是同时注重过程和结果的评价,或者把结果也看成过程的一个阶段予以评价,而传统的终结性评价(Summative Assessment)则是重结果而轻过程的评价,因而很难说是全面、公正的评价方式。过程性评价并非被动的监测过程,而是主动发现问题,推动学生在过程中不断调整和钻研,不断取得进步,这样,它不仅在进行全面的评价,而且也推动学生发现和解决问题,从而培养其研究和创新能力,而这正是研究型课堂的教学目标。可见,过程性评价这种在评价学生学习全过程的同时能够促进学生获得知识和培养研究及创新能力的评价方式,与研究型课堂的教学目标完全一致,因此可以说,实施过程性评价是研究型课堂教学的必然选择,人文通识课程的课堂教学自然也不例外。

## 2 实施过程性评价是人文通识课注重思辨性的教学目标的必然要求

通识教育从根源上说是现代大学教育的一种理念,关乎培养什么样人才的问题。通识教育,尤其是人文通识教育在当下备受重视的主要原因源于过往过分专业化及职业化的大学教育理念使现代大学教育目标日益狭隘,限制了人的自由、全面发展。人文通识课的教学目标不仅在于传授知识,更重要的是启发思想、活跃思维,从而培养研究和创新能力,换言之,思辨性才是人文通识课教学目标的重点,这一教学目标自然而然地使人文通识课具有研究型课堂注重研究性的特点,因而也就适宜使用过程性评价方式进行考核。具体而言,由于启发思想和活跃思维主要发生在课堂教学过程中,形成了注重教学过程启发,引导从而培养学生探究、钻研、解决问题的研究和创新能力的特点,这种教学模式必然最适合采用过程性评价方式进行考核。所以说,实施过程性评价是人文通识课注重思辨性的教学目标的必然要求。

### 2.1 人文通识课的教育理念和目标要求注重培养人文思辨性

教育的最终目的是培养人,尤其是培养有健全人格和情怀的人。大学教育除培养学生精通专业知识外,更应注重培养学生的人文素养,包括正确的人生观、价值观和世界观。专业知识技能的训练能造就专门技术人才,适应市场经济需求,但健全人格的形成则需要人文精神的熏陶,因此,人文通识教育在大学教育中起非常重要的作用。“人文通识教育”既是大学的一种理念,也是一种人才培养模式,其目标是培养完整的人(又称全人),即具备远大眼光、通融见识、博雅精神和优美情感的人,而不仅仅是某一狭窄专业领域的专型人才<sup>[12]</sup>。人文通识课主要是陶冶人的情操、提升人文素养的课程,它不具备专业知识的可实践性和可操作性,也不像专业知识那样能够创造立竿见影的物质财富,但却能丰富的人文精神。正是这看不见、摸不着的人文精神使人成为真正有血有肉的人。总之,通识教育首先关注的是“人”的培养,其次才将人作为职业人来培养<sup>[13]</sup>。

人文通识教育既然是以“人”为本,注重人的培养、塑造、转换和完善的一种教育理念和实践,那就要求人文通识教育要具有广泛的人文关怀内涵,在教育过程中要活跃学生的思维,启发学生对广泛的人文主题的思考,辨析各种人文命题,并得出正确的认识,树立各种正确的价值观、人生观和世界观。也就是说,人文通识课不仅是传授人文知识的教育,更是锻炼学生思考和辨析人文主题,以树立正确人文观念的教育和实践,由此可见,这个过程中培养和锻炼学生的思辨能力是重点。在教学过程中,只有引导学生思辨各种人文观念,才能树立其正确的人文观念,也只有通过学生不断地进行思辨,才能培养其思辨能力,有了良好的思辨能力,学生也才能树立正确的人文观念。因此可以说,人文通识课注重人文思辨性是一种必然要求,尤其是研究型大学中的人文通识课更须如此。

### 2.2 人文通识课注重思辨性的教学目标要求实施过程性评价

人文通识课的教学目标主要不是传授人文知识,更重要的是启发思想,活跃思维,树立正确人文观念,提升学生思辨能力,即思辨性是人文通识课教学的重点。一般而言,思辨性主要指对种种辩护性解

释或说服力论证的分析、理解能力,鉴别、评估能力和选择、判断能力。人文通识课教学中出现的思辨主要有两种情况,一是教师引导学生对一些人文主题进行思辨,二是有一定思辨能力和人文思想观点的学生对相关人文主题自我进行思辨,无论哪种情况,最终都是使学生树立正确的人文观念和培养学生良好的人文思辨能力,因此,树立正确人文观念和培养思辨能力就成为了人文通识课最重要的教学目标。思辨的发生主要源于教师的引导,地点则是课堂里,时间是在教学的整个过程中,因此对学生人文观念的树立和思辨能力培养的效果的评估应该贯穿于教学全过程,显然无法用单一的、静止的、一次性的终结性评价的方式来进行评估,换言之,对注重人文思辨性的人文通识课的教学效果的评估只能使用过程性评价方式。

### 3 结语

由上述分析可知,研究型大学中的人文通识课实施过程性评价不仅是研究型大学人才培养目标的必然要求,也是人文通识课注重思辨性的课程性质和教学目标本身的必然选择。人文通识课实施过程性评价,不仅可以有效地促进传授人文知识,使学生树立正确的人文观念,更能够有力地启发思想,活跃思维,有利于提升学生的人文思辨能力,而这正是人文通识课的主要教学目的。

### 参考文献:

- [1] 黄坤锦. 大学通识教育的基本理念和课程规划[J]. 北京大学教育评论,2006(3):26-37.
- [2] 李曼丽,汪永铨. 关于“通识教育”概念内涵的讨论[J]. 清华大学教育研究,1999(1):96-101.
- [3] 梅贻琦. 大学一解[J]. 清华大学学报(自然科学版),1941(1):1-12.
- [4] 任钟印. 世界教育名著通览[M]. 武汉:湖北教育出版社,1994.
- [5] 王永杰,陈家宏,陈光. 从中国高校的 R&D 现状看我国研究型大学的建设[J]. 西南交通大学学报,2001(1):82-88.
- [6] 王战军. 什么是研究型大学——中国研究型大学建设基本问题研究(一)[J]. 学位与研究生教育,2003(1):9-11.
- [7] 王战军. 中国研究型大学建设与发展[M]. 北京:高等教育出版社,2003.
- [8] 陈浩,郭龙建. 高等院校本科教学中开展研究型课堂教学的思考[J]. 长春理工大学学报,2013(4):192-193.
- [9] 唐美莲. 研究型课堂教学诊断策略的研究[J]. 基础教育研究,2013(13):30-31.
- [10] 程琳. 英美研究型大学课堂教学特征——基于世界一流大学网络课程的课堂观察[J]. 东方企业文化,2011(16):140.
- [11] 高凌飏. 关于过程性评价的思考[J]. 课程·教材·教法,2004(10):15-19.
- [12] 陈向明. 从北大元培计划看通识教育与专业教育的关系[J]. 北京大学教育评论,2006(3):71-85.
- [13] 陈向明. 对通识教育有关概念的辨析[J]. 高等教育研究,2006(3):64-68.

(责任校对 晏小敏)