



北大教育经济研究（电子季刊）
Economics of Education Research (Beida)
北京大学教育经济研究所主办
Institute of Economics of Education, Peking
University

第8卷第1期
（总第26
期）

主编：闵维方；副主编：丁小浩 阎凤桥；

编辑：岳昌君 孙冰玉

未完成的转型

—普及化阶段首都高等教育的人才培养与学生发展—

鲍威

摘要：本研究以高等教育影响力与学生发展相关理论为分析框架，利用高校学生调查数据，分析普及化阶段北京高等教育的发展特征和学生学业成就的影响因素。研究显示：（1）随着规模的扩大，高校学生在家庭经济背景、学业资质、学习投入以及学习行为中出现了多元化和异质化趋势。而对此，高等教育机构的教学课程、教学方法等方面却没有作出及时的对应，人才培养模式的转型出现了滞后。（2）高校学生的学业成就不仅取决于所在高等院校的组织性特征、高校教学质量、学生基本特征以及他们与教师、同学之间的互动，同时也受到学生本人学习参与投入程度的直接影响。

关键词：普及化阶段，高等教育人才培养，学生发展

Unfinished Transformation: college impact on student changes in universal access phase in Beijing

BAO Wei

Based on the theory of college impact and student development, using data from the Survey of Student Engagement, this paper examines the characteristics of higher education system in its universal access phase in Beijing, and the influential factors of learning outcomes of student. Descriptive statistics and probit regression model were employed for data analysis. The results show that with the dramatic growth in the number of students, students' family economic background, academic qualification, learning effort and learning behavior are becoming diversified and heterogenized. In contrast, the curriculum and teaching methods have not made timely responses, and the transition for student cultivation model of higher education institution is lagged behind. The results also show that learning outcomes of student are not only the function of the direct and indirect effect of organizational characteristics of institutions, institutional environment, student's background and precollege traits, the interaction with faculty and peers, but also the level of student involvement.

【基金】中国高教学会、新世纪教学研究所 2009 年重点规划课题《影响高等院校本科教学质量要素的现状调查及对策研究》，全国教育科学“十一五”规划教育部青年专项课题（EIA080266）

高等教育规模扩张,不仅体现为数量的增长,更意味着高等教育在结构与功能层面的质的转型。其中质的转型主要表现为两个方面:其一是教育需求者层面的转型,即高校升学群体在家庭背景、学习需求以及学习参与方面出现的多样化趋势;其二是教育供给者层面的转型,即为了适应前者的变化,高等教育系统在制度性架构、组织行为、教学内容与提供方式等方面的调整与转型。对此,马丁·特罗提出的高等教育发展阶段论为理解上述现象提供了重要的启示。但是需要留意的是,特罗的理论仅是构建在欧美国家发展经验基础上的逻辑性判断,在他的研究考察范畴中并没有将“后发国家”的高等教育发展模式纳入其中[1]。高等教育数量规模扩增与质的转型之间究竟存在着怎样的关系?普及化阶段的高等教育人才培养是如何促进学生的发展两个方面质的转型能否同步发生?倘若不能同步发生,这是否会导致高等教育系统内部紧张与矛盾的滋生?

结合中国现实,寻求上述问题的答案,对明确我国高等教育规模扩增与普及化阶段过渡的模式与特征,具有重要的意义。2008年,北京市高等教育毛入学率达到55%,进入普及化阶段。本研究将利用北京市高等教育学生调查数据,尝试通过学生视角,勾勒普及化阶段首都高等教育学生群体在社会属性、学习需求以及学习行为方面所呈现的特征,考察首都高等教育机构在教学课程与教学方法方面所作出的对应,探讨高等教育人才培养模式对学生发展的影响机制。

一. 高等教育规模扩增过程中的结构性转型

根据马丁·特罗的发展阶段论,以就学率15%、50%作为分界点,高等教育的发展将依次经历精英-大众-普及三个阶段。正如特罗本人所言,三个阶段的划分标准,没有任何数学工具的支撑,而是基于他长年从事高等教育研究经验的逻辑判断[2]。但需要指出的是,特罗理论的精粹并不在于他对就学率扩大过程中数量边界的划分,而在于他所描绘的不同发展阶段中,高等教育在升学选拔、发展目标、课程内容、经营管理、制度架构等方面的结构性特征。在向不同阶段过渡的过程中,高等教育体系的结构特征只有实现向新模式的转换,才能从真正意义上实现阶段的转型。特罗理论提供了考察高等教育发展形态的有效分析框架,该框架不仅是认识高等教育规模扩张所导致的问题与预测未来发展趋势的有效坐标,同时也具有重要的政策性启示[3]。作为本研究的出发点,以下将在借鉴特罗理论和相关研究的基础之上,尝试构建考察普及化阶段首都高等教育人才培养与学生发展的分析框架。

1. 如何定义普及化阶段的结构性转型:升学者群体的多样化和异质性

特罗对于普及化阶段特征的描述,并非源于美国高等教育普及化阶段的现实提炼。1973年,当他在OECD发表《从精英向大众高等教育转变中的问题(Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education)》论文时,美国高等教育正处于从大众化阶段向普及化阶段逐步过渡的阶段,特罗是依据美国中等教育扩大的经验,对即将到来的普及化阶段所面临的结构性转型做出了预测。对于高等教育毛入学率高于50%的普及化(universal access)阶段,特罗指出在量的飞跃性增长背后出现的一系列质的转化。以下尝试从教育需求者,即学生的视角梳理普及化阶段的结构转型。

从学生的视角而言,普及化阶段意味着在高等教育参与机会极度扩大背景之下,高校升学群体的特质、升学方式、学习行为以及学业发展中出现的多元化和异质性趋势。

特罗指出在普及化阶段,高校升学者中将出现三种新的学生类型:(1)原本对高校升学并不抱有高度期望,也不具备升学所需的学术资质,并且家庭经济和文化资源也不充裕的学生;(2)之前并没有高等教育经历,由于在职业生活中感受到继续学习或获取特定资格的必要性,而做出高校升学选择的成人学生;(3)高等教育适龄人口中的“非自愿”型升学者(involuntary attendance),即由于父母期望或劳动力市场的就业状况等外部压力或约束做出被动升学选择的群体,这一类型的学生多数来自中产阶级家庭,他们虽然进入了高校,但对高校教学课程并不抱有兴趣[4]。

针对普及化阶段个体参与高等教育的规模与方式,金子元久(2000)将之归纳为“横向扩大”与“纵向延伸”两种现象。所谓横向扩大,指的是传统意义上高校升学群体,即高中应届毕业生升学率的扩增。纵向延伸具体表现为两个维度,其一是个体在高等教育机构内就学年限的向上延伸,如学生的最高学历逐步从专科向本科、甚至是研究生阶段的递增。其二是就学年龄的向上递增,即部分学生在拥有了就业经验之后,或者是在大学毕业(中途退学)后重新选择入学的非连续型升学行为。研究发现,20世纪70年代之后的30年间,美国高等教育虽然存在着一定程度的横向扩大趋势,但这并没有成为实现普及化的核心原动力。相反,非全日制学生(成人学生)的增加,即纵向延伸成为实现普及化的主要推力。与此形成鲜明对照的是,在日本高等教育向普及化阶段转型过程中,由于劳动力市场的特性,并没有出现明显的纵向延伸倾向,而横向扩大成为实现普及化的核心动力。因此,日本高等教育虽然在数量上达到了普及化阶段的定量标准,但并没有从根本意义上改变大众化阶段高等教育的升学方式,只能称之为“超大众化阶段”[5]。

随着拥有不同升学需求、升学方式、学业资质的学生群体进入大学,他们在大学期间的就读经历、学习行为和学业发展将不可避免地出现多样化趋势。在高等教育从“院校本位”向“学生本位”模式转化的背景之下,高等教育影响力与学生发展领域的研究,已与高校升学机会均等问题一起,成为高等教育社会学研究的核心主题(Clark, 1973)[6]。

在这一领域的经典研究中,佩斯(Pace, 1982)依据多年的研究,提出了“学生努力的质量(quality of student effort)”概念,强调学生投入到课内外活动中的时间与精力越多,其努力的质量就越佳[7]。结合佩斯的研究和自身提出的“I-E-O”模型,阿斯汀(Astin, A. 1985)的学生参与(Student Involvement)理论指出,学生只有积极参与到高校的各项活动中才能学得更好,学生学习就是学生参与的整个过程,学生在有意义的活动中投入时间越长,付诸的努力和精力越多,收获则越大。而衡量高校教育质量的重要尺度在于其是否能够有效地促进学生参与的程度[8]。金子元久(2009)的高校学生学习范式转变理论提出,在高等教育规模扩张的冲击之下,将高校学生定义为独立的研究者,将学习过程理解为学生体验探究真理的过程,利用前沿性研究知识的教授,刺激学生的学习积极性,即所谓的洪堡学习范式已丧失了其现实性。在现实中,学生的学力基础下滑,学习投入时间减少,针对课堂中究竟应该传授学生什么内容的问题,教师与学生之间出现了明显的认知偏离[9]。对此,特罗也高度强调在大众化以上发展阶段中,高校教师需要调整对高校学生的理解,须重新将学生定义为如果不在教学中施加影响,他(她)们是不会主动开展学习行为的个体[10]。在研究美国高校学生辍学现象的过程中,汀透(Tinto, 1975, 1987, 1993)构建了将时间动态过程和师生/同伴互动效应元素包含在内的学生学习过程的分析框架。汀透理论架构借鉴了迪尔凯姆(1951)自杀理论中的社会整合(social integration)观的思想。在他的理论框架中,高等院校被分解为“学术”和“社会”两个系统,学生与两系统之间整合程度的提升,将强化学生的学习参与,有助于实现个体的目标。帕斯卡雷拉(Pascarella, 1985)提出了高校学生变化评定的综合模型,该模型指出,学生发展是五大要素直接效应和间接效应的函数。其中院校的结构性、组织特征和学校环境只是间接地影响

学生的发展,而学生背景因素及其入学前特征、个体努力、他们与教师·同伴群体间的互动关系则直接影响学生的学业成就以及认知能力的提升[11]。在佩斯和阿斯汀研究的基础上,库恩(Kuh, G. D., 2006)[12]进一步提炼了“学生参与(student engagement)的概念,他指出,学生参与是一个测量学生投入到有效教学实践中的时间和精力,以及高校吸引学生参与到学习活动中的力度的概念。该概念包涵两大要素:其一是学生在学习或其他教育相关活动中所投入的时间与精力的总量。相关研究发现,学生的学业成就在很大程度上取决于个体在学习过程中的投入(Alexander and Murphy, 1994)[13];其二是高等院校通过资源配置、课程设置以及各种学习机会和校园服务的提供,强化学生的学习参与,提升学生的学业成就。帕斯卡雷拉和特罗兹尼(P. Terenzizi)在梳理相关研究后指出,高等教育的影响力在很大程度上受到学生个体在学术、人际互动以及校园课外活动中的投入与努力[14]。

2. 实现结构化转型的前提与条件: 高等院校人才培养模式的转化

以上升学群体规模的膨胀及其在家庭背景、学术资质、学习动机、升学方式、学习行为以及学业发展中出现的多元化趋势给高等教育的传统供给模式带来了严峻的挑战,导致高等教育系统内部的对抗与紧张,推动了高等教育机构在教育理念、课程和教学形式、院校规模以及内部管理模式等方面的一系列转化。高等院校作出这样转化是高等教育向普及化阶段过渡的重要前提与条件。

詹姆士·理查德(Richard James, 2002、2007)[15][16]指出了研究不同类型学生期望、偏好、需求与确定高等教育机构发展定位之间关系的重要性,并概括了目前高校学生群体变化给高等教育带来的六大现实挑战:顺应学生的多样性和新的需求期望;了解高校学生的新参与模式,向在职学生提供方便;在保障教学质量的基础上顺应不同程度的学生学业能力;设计适应大规模学生的有效的教学方式;教学空间和信息沟通技术的更新;控制影响课程实施成效的多重力量。

20世纪80年代,美国高等教育升学率达到50%,并且在此后进一步提升到60%左右。但与此同时本科教育质量下降问题开始凸显。1986年,博耶领导下的卡内基教学促进基金会,对全美高等院校的本科教育情况进行了调查,发表了《美国大学生的就读经验》的研究报告。该报告指出本科教育中存在的教师期望与入学者学业能力之间不匹配、院校教学目标的模糊、教师在平衡科研与教学间关系中的矛盾、学生在课堂学习中的被动性、院校与社会之间鸿沟的扩大等八大问题[17]。面对大学发展的困境,博耶认为一所有效的大学必须有明确的使命和校内各方人员共同追求的目标,而这样的目标来自社会的需要,也来自于寻求教育的人们的需要[18]。1987年,奇克林和甘姆森(Chickering & Z. Gamson, 1987)提出了“良好本科教育的七原则”。他们认为良好的本科教育应该:(1)建立师生间的密切关系;(2)鼓励学生之间的密切合作;(3)强调投入到学习中的时间与效率;(4)调动学生学习的积极主动性;(5)给予学生及时的反馈;(6)向学生传达教师的高期望、高标准;(7)尊重知识的差异性,提倡不同的治学方法[19]。

特罗在其后期描述的普及化阶段高等教育的图景中,除指出了信息技术革命、市场机制的导入对大学教育带来的冲击,还特别强调了高校教育对应学生群体多样化趋势的必要性。在大众化阶段高等教育成熟化所包涵的13项要素中,他强调随着学生与教师的多样化,高校课程与教学方法必须实施根本性的变革。在变革过程中,学生以及如何教育学生将取代科研,成为高等学府中的最重要事项[20]。

3. 普及化阶段高教质量保障的重点: 对高校教学成效的关注

无论是高校排行榜,还是政府或第三方机构实施的高校评估活动,传统的高等教育质量

保障大都关注院校的生师比、生均校舍面积、教师发表的文章数等指标,其关注焦点集中于高校的资源投入或科研产出。但是,这些考察指标却无法提供高等教育机构在多大程度发展和提升了学生的知识技能方面的信息,不能充分反映高校的发展现状,也无法为包括学生在内的利益相关者提供客观全面的高校教学质量信息。近年,随着发达国家高等教育的发展向普及化阶段的过渡,随着高等教育社会问责机制的强化,随着高等教育生均培养成本的不断上升,社会各界对高校教学的成效,特别是高等教育在学生知识能力发展中所发挥增值效应的关注度日趋高涨。2005年,美国联邦教育部斯佩林委员会(Spellings Commission)发表题为《高等教育的未来》报告书,对高等教育成本的增加以及高校教学质量问题表明了严重的关注。2008年日本中央教育审议会公布题为《学士课程的构筑》审议报告,提出了定义大学教育应该赋予学生的知识能力标准,即明确“学士力”概念内涵的必要性。2008年,国际经合组织 OECD 启动 AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) 项目,计划研发测量高校教学成果的考试工具,并在部分成员国高等教育机构中试验推行。

上述的高教质量保障体系的变革动向表明,普及化阶段高等教育的核心价值在于,促进学生能力的发展,帮助他们取得满意的学业成就。在这样的背景之下,传统的侧重于高等院校资源投入和科研产出,单一地聚焦于高等教育供给方行为的传统质量评估范式已暴露其局限性,构建以学生为主体,关注高等院校中“教育与学习过程”的新评估范式则日趋迫切(Kaneko, Motohisa, 2008) [21]。后者的新评估范式将有助于了解高校教学、学生学习行为以及学生发展三者之间的关联性,将为高校改善教学服务提供重要的参考依据。目前,许多发达国家将高校学生调查的实施作为促进高校教学质量保障的一个重要环节。例如澳大利亚的 CEQ (Course Experience Questionnaire) 调查、英国的 NSS (National Student Survey) 调查、美国的 NSSE (National Survey of Student Engagement) 和 CSS (College Student Survey)、日本的 CSS (College Student Survey) 调查等。

4. 本研究考察框架与研究问题的设定

20世纪90年代以来,随着知识经济的发展,高等教育质量的保障和提升更成为国家发展战略中一个至关重要的环节。作为代表我国高等教育发展的最高水平的北京市高等教育,在我国高等教育质量提升过程中肩负着先导性、示范性和辐射性的功能。为进一步提高首都高等教育的发展质量,促进高等教育规模、结构、质量、效益的协调发展,构建长期的大规模的教学质量和学生发展调查研究机制是一个迫切的政策和学术性课题。这种机制的形成和不断完善不仅能为考察高校教学质量的现状、分析高校教学与学生全面发展之间的关联性、发现高等院校存在的问题隐患,为教学改革提供重要的科学参考依据。同时也是衡量高校教学改革成效的有效指标。北京大学教育学院实施的《北京市高等教育质量与学生发展状况调查》(课题负责人:闵维方、文东茅)正是在这样的背景之下启动的。该调查始于2006年,三年期间已累计对50,570名本专科学生,9,978名研究生以及3,366名高校教师实施了问卷调查,调查院校累计84所。

北京大学高校学生调查工具的开发基于“大学生发展理论”和“院校影响力”理论。以上讨论的阿斯汀的参与理论、佩斯的学生努力的质量概念、金子元久的高校学生学习范式转变理论、帕斯卡雷拉的学生变化评定的综合模型、库恩的学生参与概念共同奠定了本调查理论框架的基础。课题组在参考了美国印第安纳大学的 NSSE 调查、UCLA 的 CSS 调查、日本东京大学的 CRUMP 调查和台湾地区的高等教育学生问卷调查的基础上,结合我国高等教育发展和学生群体的特征完成调查问卷设计。

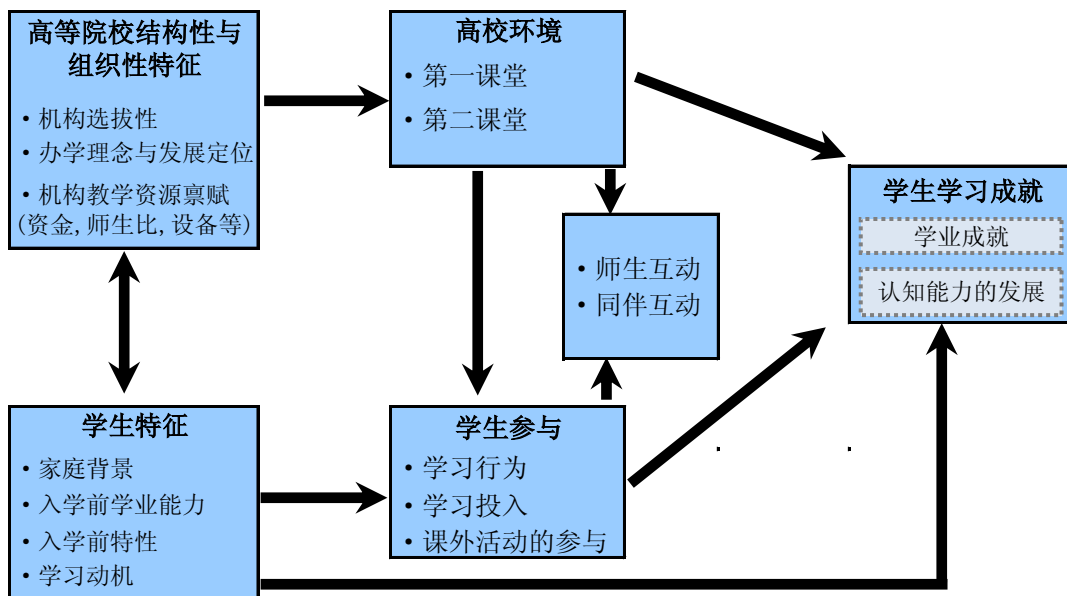


图1 北京市高等教育与学生发展调查理论框架

图 1 显示了高校学生学业成就与能力发展及其影响因素的理论框架。该框架假设学生的学业成就取决于院校结构性与组织性特征、学生特征、高校环境、学生参与以及师生·同伴互动五大要素。以下本研究将主要利用 2008 年调查数据，对进入普及化阶段的首都高等院校学生群体的特征、高校教学运作方式、学生学业成就及其影响展开分析。

二. 高校学生群体图像的素描

1. 高等教育入学机会的分布

高等教育的入学机会是衡量教育公平的重要指标。入学机会在不同区域、不同社会阶层之间的分布与变化，体现了高等教育体系的公平性。

(1) 生源地

长期以来，户籍制度成为阻碍我国城市与农村之间融通的制度性壁垒，它形成和强化了

表1 不同类型院校学生生源地的分布

	985院校	211院校	一般本科	高职院校	总体
直辖市/省会城市	29.9%	33.7%	53.8%	36.9%	41.7%
地级市	22.2%	22.3%	12.5%	3.9%	16.5%
县城或县级市	20.4%	18.8%	10.6%	10.2%	14.9%
镇	7.5%	6.7%	5.6%	11.0%	6.8%
农村	20.1%	18.4%	17.5%	37.9%	20.1%
N	5564	7039	10944	2299	25846
合计	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

僵化的“城市—农村”二元化社会结构，导致城乡之间在教育机会、就业机会、甚至医疗机会的不平等。根据 2005 年第五次全国人口普查，我国农村人口的比例达到 64%，而城市人口的比例仅为 36%。普及化阶段的首都高等教育究竟为哪些地域的学生提供了升学机会？不同类型院校机构之间存在着怎样的差异？表 1 显示了不同类型院校学生生源地的分布情况。

调查结果表明,高等教育规模的扩大并没有从根本上改变我国高等教育升学机会分布中存在的“城市-农村”二元结构,农村生源的比例依然处于20%的水平。但值得注意的是,在不同类型的高等教育机构中,高等职业技术学院中农村生源相对较为集中,其比例接近38%。这表明在高等教育扩张的背景之下,农村学生仅在专科层次提升了获取高等教育入学机会的比例。此外,调查结果中一般本科院校中的户籍所在地为“直辖市/省会城市”的学生高达54%的现象与北京市生源的分布密切相关。研究发现,北京生源中5.4%进入985院校、12.7%进入211院校,19.7%进入高职院校,而62.2%进入了一般本科院校。

(2) 家庭社会经济背景

对于升学机会在不同社会经济阶层间的分布,以下利用父母职业、父母受教育年数以及家庭收入三个考察指标展开分析。

首先从父亲职业来看,调查学生中父亲为“党政企机构负责人和专业技术人员”的比例为19%。该比例在985院校、211院校、一般本科院校、高职院校分别为26%、23%、16%、7%。与此形成鲜明对照,四类院校中父亲职业为“农林牧渔和生产一线从业人员”的学生比例依次为38%、40%、43%、63%。其次从父亲受教育年数来看,调查表明985院校、211院校和一般本科院校的平均水平在12年左右,即高中毕业层次。而高职院校的父亲平均受教育年数仅为10.5年。最后关于家庭收入,如果将家庭年收入1万元以下定义为低收入组,1万元以上至10万元定义为中收入组,10万元以上定义为高收入组,显然,高职院校低收入组所占比例高达52%,远远超过其他三类本科院校20个百分点左右。

(3) 入学前学业资质

以上的相关先行研究表明,普及化阶段高校学生多元化趋势中一个重要的特征就是低学业能力学生比例的增加。

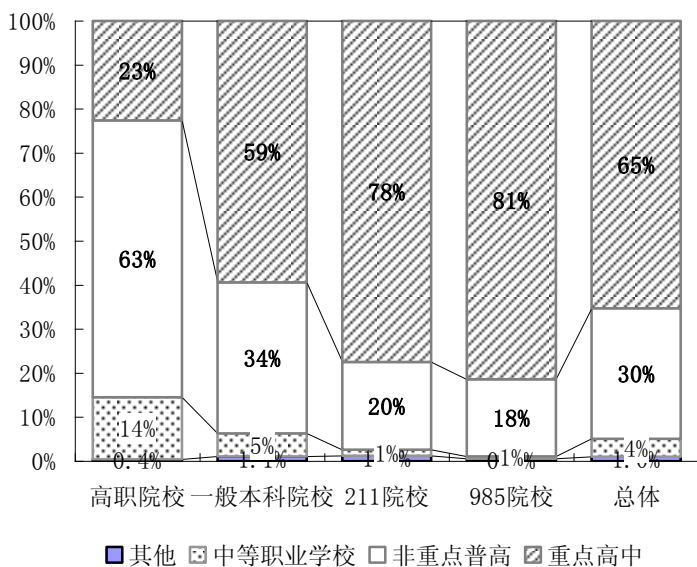


图2 不同院校学生的入学前毕业学校

本研究利用调查问卷中关于学生入学前毕业高中的类别,将此作为测量学生入学前学业资质的替代指标考查学生入学前的学业能力。正如图2所示,相对于重点(示范)高中毕业生高达80%左右的985院校和211院校而言,一般本科和高职院校中非重点普高和中等职业学校毕业生的比例有了明显的提高。其中高职院校中重点普高毕业生的比例已低于四分之一。

2. 学生的升学需求

本调查设计了7个选项,尝试从多方位考察目前高校学生的升学需求。调查发现“找到满意的工作”(44%)、“获得更多更广泛的知识技能”(43%)、“结交更多的朋友,拓宽社交圈”(41%)成为学生升学选择背后最重要的三项影响要素。这意味着提升在劳动力市场的

就业竞争力,强化自身的知识技能,拓宽自己的社会资本已成为当今学生选择升入高等院校的主要影响因素。相比之下,认为高等院校是所有同龄人梦想的地方的比例仅为31%,特别值得引起注意的是,完全因为对于所学专业抱有浓厚兴趣,而做出积极的升学选择的学生比例仅占19%。

3. 学生的学习投入与行为

以下聚焦课程出勤状况、课余时间配置、学习行为三个方面,考察各类学生群体的学习投入状态。

(1) 课程出勤状况

调查显示,上课出勤率在90%以上的学生比率仅为72.8%,比2007年的调查结果下降了3.8个百分点。这表明有将近28%的学生不能保持较高的出勤率,存在着逃课的倾向。相对于高职院校和一般本科,这种缺勤倾向在985院校、211院校和一般本科院校显得尤为突出。究其原因,这与985院校和211院校教师在教学过程中不太重视学生的出勤考评有着较为密切的关系。具体而言,一般本科院校和高职院校教师的教学行为中重视学生的出勤考评的经常发生率均超过了50%,而985院校和211院校的相关比率仅为25%和34%。

此外,从学生在课堂的就座习惯来看,只有将近39%的学生习惯于选择教室的前五排,而40%和21%的学生则习惯于选择教室的中间位置和教室后五排。

(2) 课余时间配置

调查问卷分别针对学生每周课余自学(包括作业、预复习、阅读等)、娱乐(包括上

表2 各类院校学生平均每日课后时间的配置(单位:%)

	学习	娱乐	社会活动	勤工助学	锻炼身体	睡眠
985院校	18.2	15.4	6.2	2.7	5.0	52.6
211院校	19.0	15.8	5.8	2.2	4.6	52.7
一般本科	16.9	16.2	6.1	3.1	5.2	52.5
高职院校	13.5	13.9	8.3	4.9	6.9	52.6
总体	18.2	15.4	6.2	2.7	5.0	52.6

网、看电视等)、社会活动、勤工助学、锻炼身体和睡眠时间设定了相关提问。调查结果显示,高校学生用于自学的平均时间为2.6小时,娱乐为2.2小时,社会活动和社团活动为0.9小时,锻炼身体0.7小时,睡眠7.4小时。与2007年度的调查结果相比,学习时间减少了1个小时,娱乐时间减少了0.2小时,社会活动与勤工助学时间减少了0.3小时,锻炼身体时间减少了0.3小时,睡眠时间减少了0.2小时。表2比较了不同类型院校学生群体的课余时间配置比例,从中可以发现,985院校和211院校学生课后的学习投入比例较高,相比之下,高职院校学生的课余时间配置中,娱乐投入比例超过了了学习,另一方面这类院校学生在社会活动和勤工俭学方面的投入比例明显高于其他类型高校学生。

(3) 学习行为

调查问卷中针对学生的学习行为设定相应的问题,让学生依据自身的情况,选择发生频率,从中可以发现47%的学生从不或很少参与课堂讨论,有65%的学生从不或很少在课堂上向教师提问。更值得引起注意的是,有将近74%的学生有过逃课的行为,有63%的学生有过未完成教师指定课后作业的行为,有27%的学生在考试中有过作弊的行为,有66%的学生在完成作业时有过抄袭的行为。这一系列调查数据反映了当前高校学生学风不良现象已较为普

遍,规范学风,加强学风建设已成为未来首都高校教学改革中迫切需要解决的问题。

三. 高校教学人才培养模式的调整

2008年北京市出台了《关于实施北京高等学校教学质量与教学改革工程的意见》,一方面从专业结构调整与专业建设、课程建设与教育教学改革、实践能力和创新精神培养、优秀教学团队与高水平教师队伍建设四个方面深化本科教学改革。另一方面从示范性高职院校建设、实训基地建设工程和高职技能竞赛三个方面推进高等职业教育的发展[22]。在政府宏观政策的积极推动之下,各类院校依据自身特色开展了多样化的改革探索。究竟在学生,也就是教育活动的直接参与者和消费者的眼中,当前高校教学的特征是什么?在不同类型的高等教育机构中高校人才培养模式又分别呈现了怎样的特征?以下将利用调查分析结果,对院校的教学课程、教学方式问题展开深入探讨。

1. 教学课程的结构性特征

在调查问卷中,为了全面了解高校教学课程的结构性特征,分别从课程的基础性、前沿性、实践性、宽泛性、学科交叉性维度设定6个提问项目,并采用了4阶段评定尺度让学生

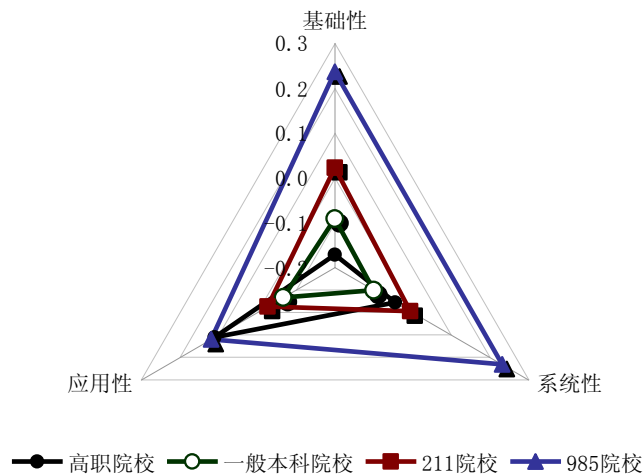


图3 不同类型院校教学课程的结构性特征

根据自己的切身感受依次选择。调查发现,从总体而言北京市高等院校的教学课程运作成效良好、学生的满意度较高。其中,学生满意度(即选择“同意”+“比较同意”的比例)较高的项目包括“专业基础理论教学内容充实(73%)”、“教学内容有利于拓宽自己的知识面(71%)”和“能了解本学科学术或技术发展的前沿动向(68%)”。然而,高校教学课程在“教学内容注重学科间的交叉与融合(66%)”、“注重(外语、数学等)基础知识的教育(64%)”、“实践教学课程充实,注意培养学生的动手能力(63%)”方面存在着一定的欠缺,有将近三分之一的学生对这些方面不满意。

将课程结构提问项目归纳为基础性、系统性和应用性三个维度(合成变量),图3显示了不同类型院校的教学评价得分(标准分数化,显示院校评价得分在总体中的位置)。从中可以发现,985院校无论在课程基础性、系统性,还是在课程应用性都处于领先优势。211院校的课程结构性得分明显低于985院校,并且系统性和应用性标准分为负值,表明该类院校在这两方面的课程水准低于调查院校总体平均水平。一般本科院校的三个维度得分不仅为负值,并且在四类院校中均属最低值,反映这类院校在课程的系统性、基础性、应用性方面均未形成应有的特色。相比之下,高职院校尽管在课程的体系性、基础性方面依然存在欠缺,却紧密结合社会需求,在课程结构体系突出实践性和应用性,在注重培养学生的动手能

力与职业技能方面形成自己的特色与竞争优势。

2. 课程教学方式

教学方法是教师在教学过程中为完成教学目标采用的工作方法,教学方法的完善与改革对提升学生学习兴趣,强化教学成效,保障教学质量起到至关重要的作用。特别面对扩招之后,学生整体学业基础能力、学习兴趣、学习积极性的下滑,高等院校需要积极构建适应于高等教育普及化阶段的教学方法。

虽然目前北京市高等院校在“使用多媒体辅助教学(经常使用率达65%)”方面、已在很大程度上将现代科学技术成果引入教学领域,基本实现了教学手段的现代化。但在突出启发式教学、增加教学双方的互动环节、学生学习成果考评测量方式多元化、强化课堂外学习与指导等方面依然存在着明显的不足。从各项教学方法的经常性采用比例来看,“加入互动环节、注重学生参与”仅为24%、“提供案例或事例教学”只有32%、“要求学生课前预习和课后复习”仅22%、“由学生选择主题,完成独立研究”为22%、“将修改后的作业反馈给学生”只有34%、“在课后向学生提供辅导答疑”仅36%。

3. 师资力量

师资力量是保障高等教育质量的生命线。本次调查发现,认为(即“同意”+“比较同意”合计比率)“教师上课之外很少关心学生”达46%，“教师数量不足”达34%，“教师对教学工作投入不足”达32%，“教师的实践性、应用性知识能力薄弱”达30%，“教师的专业水平较低”达20%。师资问题因院校类型不同而呈现出不同的特征,调查结果表明,相对于985院校和211院校为代表的研究型大学,一般本科院校和高职院校的师资问题尤为突出。

4. 教学与生活设施

以上讨论的高校教学课程、教学方法以及师资力量是保障高等教育质量的软件,那么完善的教学生活设施则是保障高等院校教学生活正常运作,提升高等教育质量的硬件基础。由于近年高等教育经费投入的滞后,教学、实验和生活设施的短缺成为高等院校普遍存在的问题。目前,学生对教学生活设施等硬件方面的不满度在一定程度上超过了对教学课程和师资力量的不满程度。其中对“图书馆内专业书籍的藏书量”持不满或不太满意的学生达到39%，“自习教室的数量及环境”达51%，“电脑网络设备和计算机室”达49%，“教学实验设备”达37%、“宿舍居住环境”达48%。在教学生活设施不足问题在学生自习环境设施、电脑网络设备和宿舍居住环境方面尤为突出。

四. 学生学业成就及其影响机制

大量研究从不同角度对高校学生的学习成果进行了分类与概念界定(例如Bowen, 1977, Mentkowski & Doherty, 1983, Astin, 1991)。如果将学生的学习成果划分为学业成就和社会性发展,本研究则聚焦于前者,着重对学生的学习成绩与认知能力及其背后的影响因素展开分析。在调研中,本研究采用自我评估的方式,让学生对自己的各项能力做出测评。不可否认,由于评估者本人自我评价过高或过低等主观原因的存在,这种方式所获取的测量结果可能和本人实际能力之间出现一定的偏差。但是,在指出这一研究方法的局限性的基础上,需要强调的是如果能力自我评估结果与其所接受的大学教育训练以及各种学生生活经历之间存在着一定的有意的关联性,那么应该承认这种能力测量方式还是具有其可行性和重要意义。同时根据其他发达国家的相关研究可以发现,这种自我能力评估方式还是能够比较客观

表3 学生能力素质的因子分析结果

	F1	F2	F3
与人相处和社会交往能力	0.813	0.199	0.135
合作交流能力	0.791	0.196	0.130
团队合作能力	0.757	0.125	0.298
组织领导能力	0.519	0.281	0.416
口头表达能力			
对事物的分析能力和批判性思维	0.449	0.694	0.000
独立学习能力	0.139	0.692	0.249
独立处理事务的能力	0.575	0.602	-0.003
信息处理能力	0.174	0.538	0.343
书写具有一定理论性和逻辑性的文章	0.198	0.537	0.417
自主创新能力	0.297	0.512	0.405
外语能力	0.132	0.016	0.737
专业知识	0.108	0.214	0.689
知识素质 开阔的知识和视野	0.273	0.380	0.557
实践动手能力	0.311	0.318	0.550
数学计算能力	-0.017	0.414	0.419
因子贡献率(%)	20.261	18.651	17.474

抽取因子方法: Principal Component Analysis.

因子旋转方式: Varimax with Kaiser Normalization.

地考察学生的学业成绩与实际能力取向。

首先在学业成绩方面,入学以来没有不及格科目(补考、重新)的学生的总体比例为65%,其中985院校76%、211院校63%、一般本科院校61%、高职院校68%。其次在考察学生的能力素质方面,本研究设定了15项考察指标,尝试全面综合地考察当前首都高校学生的能力架构特征。表3显示了对学生能力素质的因子分析结果。其中因子载荷是随机变量与公共因子的相关系数。KMO检验侧度为0.926,表明抽样充足度可以接受; Bartlett's球形检验的统计量为154370.1,所对应的伴随概率小于0.1%,表明相关系数矩阵不是单位阵,适合做因子分析。因子分析结果成功抽取出了“合作交流能力”、“核心能力”和“知识素质”三个因子,其方差贡献率分别为20.3%、18.7%和17.5%,对总方差的解释力约为56.3%。

以下分别建立有序probit模型和多元线性回归模型,对高校学生学业成就影响因素展开分析。依照本研究的调查理论框架,本研究将可能影响学生学业成就的因素分为五大类。

第一类是高等院校的特征,这里采用高校选拔性指标,分别将985院校、211院校、一般本科院校与高职院校,依次别赋值为4~1分。第二类是学生特征,包括家庭背景:(1)家庭收入对数化、(2)父亲受教育年数、(3)父亲职业地位,将农林牧渔从业人员、生产一线工作人员、未就业人员定义为“弱势群体”、(4)户籍所在地,分别将直辖市/省会城市、地级市、县城或县级市、镇、农村依次赋值5~1分;学生入学前学业能力,具体以入学前毕业高中类型作为替代性变量。第三类是高校环境,分别包括第一课堂和第二课堂。其中第一课堂采用了教学课程基础性、系统性和应用性三个维度的评价得分。第二课堂采用了问卷中的校园社团和文体活动开展的满意度。第四类是学生参与,其中用学生在课后的学习时间和课程出勤率两个指标作为学生学习行为与投入的替代性变量。在学生校园内课外活动的参与方面,利用学生参与各种讲座、报告会和参与社团活动的参与状况两个指标。第五类是师生互动与同伴互动。则利用调查问卷中的“教师课堂外对学生的关心”与“周围同学的学习积极性”两个考察指标。

由于本研究反映不及格科目的数据并非不及格科目的连续性数据,而是以分类数据为主

表4 学生学业成绩的有序probit模型估计

	自变量	系数	标准差
院校特征	院校选拔性	-0.04514**	0.01049
	生源地	0.03499**	0.00679
	父亲受教育年数	-0.00839**	0.00316
学生特征	父亲弱势群体	0.07709**	0.02113
	家庭收入(对数)	-0.00534	0.00938
	入学前学业能力	-0.07461**	0.01542
院校环境	课程-基础性	-0.04066*	0.01597
	课程-系统性	-0.10677**	0.01919
	课程-应用性	0.10545**	0.01360
	第二课堂	-0.00842	0.01182
	学习时间	-0.06065**	0.00548
学生参与	出勤率	-0.40215**	0.01290
	讲座活动参与	-0.15115**	0.01768
	社团活动参与	-0.06869**	0.01402
师生/同伴互动	师生互动	-0.02397*	0.01111
	同伴互动	-0.06858**	0.01073
Wald chi2(16)		1955.72	
Prob > chi2		0.0000	
Pseudo R2		0.0598	
样本数		20272	

[注]统计显著性水平:****P<.001, ***P<.005, **P<.05, *P<.10

的离散数据,在分析离散选择问题时采用概率模型(Logit, Probit 和 Tobit)是理想估计方法。对于因变量离散数值数大于两类的,研究时采用有序概率模型,而其中有序 Probit 模型处理多类别离散数据则是近年来应用较为广泛的一种方法。表 4 显示了本研究采用有序 Probit 模型对学生不及格科目的影响因素分析结果。依据各变量系数的估计值,对学生学业成绩影响因素模型的分项解释为:

- (1) 院校特征对学业成绩的影响。结果显示,高选拔性院校学生的不及格科目发生概率低于低选拔性院校。
- (2) 学生特征对学业成绩的影响。统计结果显示,若设 $P=0.1$ 为临界值,生源地、家庭社会经济背景、入学前学业资质均通过了显著性检验。具体而言,在控制了机构特征、院校环境等因素的基础上,研究发现来自省会城市/直辖市的学生的不及格科目发生概率高于低层次行政区域的学生。父亲受教育水平高的学生和入学前学业资质较好的学生的不及格科目的发生概率相对较低。
- (3) 高校环境对学业成绩的影响。研究表明,高校在课程架构中系统性、基础性和应用性方面的特征的凸现,以及第二课堂中文体社团活动开展的充实性都能有效地抑制学生学业成绩的下滑。
- (4) 学生参与对学业成绩的影响。从表 4 可以发现,衡量学生学习投入与学习行为的相关变量都通过显著性检验。具体地,学生课外学习时间的增加、课程出勤率的提高,以及他们在课外活动的积极参与都能有效提升学生的学业成绩。
- (5) 师生/同伴互动对学业成绩的影响。研究发现,教师在课堂外给予学生关心、以

及周边同学的学习积极性对改善学生学业成绩具有显著的成效。

表5显示了对学生的认知能力,即其中“核心能力”的影响因素的多元线性回归分析结果。与学习成绩的分析结果相类似,研究发现院校特征、学生个体特征、高校环境、学生参与以及师生/同伴互动都在不同程度上影响着学生认知能力的发展。

表5 高校学生核心能力影响因素的多元线性回归分析结果

变量	β
院校特征: 院校选拔性	.031 ****
家庭所在地	.008
父亲受教育年数	.009
学生特征: 父亲职业地位(弱势虚拟)	.010
家庭收入(对数)	.033 ****
入学前学业能力(毕业高中类型)	.027 ****
高校环境: 课程基础性	.085 ****
课程系统性	.043 ****
课程应用性	.025 **
第二课堂	.015 **
学生参与: 学习时间	.025 ****
课程出勤率	-.006
讲座、报告会参与	.081 ****
学生社团参与	-.024 ****
师生/同伴互动: 师生互动	.022 ***
同伴互动	.064 ****
调整后的R ²	.031
F值	41.503****
样本数	19966

[注]表中所列数据为标准化回归系数

统计显著性水平:****P<.001,***P<.005,**P<.05,*P<.10

五. 结论与启示

普及化阶段,随着升学者群体的多样化和异质性趋势的加剧,如何调整和完善高等教育传统的人才培养模式,促进学生的参与,推动学生发展成为现阶段首都高等教育发展面临的重要的挑战。本研究就是在这样的背景之下,依据高等教育影响力与学生发展的相关理论,利用首都高校学生调查,采用实证研究的方式分析了目前高校人才培养模式及其学生发展的特征及存在问题。本研究的结论可以归纳为如下四点:

第一,首都高等教育向普及化阶段转型的过程中,在个体参与高等教育的规模与方式呈现出横向扩大趋势的同时,升学者群体出现明显的多元化和异质化趋势。

首都高等教育向普及阶段的过渡主要依赖于横向扩大的动力。与美国高等教育发展过程中以成人学生为代表的,非标准型学生成为升学群体主流的现象不同,传统的高等教育适龄人口依然是首都高校学生群体的主要构成要素。但随着规模的扩增,升学者群体出现明显的多元化和异质化趋势。其中来自农村或城乡结合地带、家庭社会经济和文化资源并不充裕、入学前学业资质相对较低、对高校学习并不抱有明确的目标意识的学生成为高校升学者中不

可忽视的群体。特别需要指出的是,相对于选拔性较高的985或211本科院校,新学生群体主要集中在选拔性较低的高等职业技术学院。

第二,随着高校学生群体的多样化,学生的学习投入与学习行为出现退化的趋势。

随着学生规模的扩大与多样化趋势的凸现,高校学生学习投入出现了明显的减少。学习时间的研究发现,在选拔性较低的高等教育机构中,学生在娱乐方面的投入程度甚至超过了在学习方面的投入。另一方面,学习行为不良化倾向明显,课堂学习参与状况差、逃课、未完成课程指定作业、考试作弊、作业抄袭等现象频发。

第三,面对升学群体的变化,高等院校在人才培养模式的转化方面出现明显的滞后。

面对升学群体规模的膨胀及其在家庭社会经济背景、学业资质、学习动机、学习投入以及学习行为中出现的变化,首都高等教育机构虽然在高校教学改革中做出了积极探索,但依然滞后于需求群体的变化趋势。研究发现,在教学课程架构方面,一般本科院校暴露出严重特色空洞化的倾向;在教学方法方面,尚未形成适应于普及化阶段学生特征的教学方式。特别在充分调动学生学习积极性,提升学习兴趣方面依然存在着努力的空间;在师资队伍方面,相对于研究型大学,一般本科院校与高职院校的师资力量较为薄弱;此外,在教学生活设施方面,图书资料、学生课外自习环境、网络设备等方面的不足成为制约高校质量的瓶颈之一。

第四,高校学生的学业成就不仅取决于所在高等院校的结构性与组织性特征、高校在第一课堂、第二课堂方面所提供的教学环境、同时也受到学生基本特征、学习参与状况以及他们与教师、同学之间互动要素的直接影响。

通过对于学生学业成绩(不及格科目)和核心能力影响因素的分析,可以清晰地看到高校学生的发展并非单一的取决于高校教学服务的提供,而是高等院校教学过程与学生学习过程两者之间互动的产物。特别值得我们留意的是,学生的学习行为、课堂内外的投入与参与对其学业成绩的提升、认知能力的发展具有重要的影响作用。

以上本研究的发现对思考和寻求未来首都高校教学改革方向具有重要的参考作用。面对高校学生群体规模的扩大,需要在充分把握学生群体特征变化的基础上,确立以学生为主体,以优化提升学生学习行为,增加学生学习参与和投入为重点的教育改革思路。在这样的改革过程中,各高等教育机构不仅需要完善教学课程和教学方法、强化师资队伍、增加师生互动,同时需要构建调动学生学习兴趣、增加学生学习投入的有效机制。只有实现高等院校人才模式的转化,才能从真正意义上实现向普及化阶段的成功转型。

参考文献:

- [1] 天野郁夫. 21 世纪的高等教育系统: 特罗理论的再思考(陈武元译)[J], 现代大学教育, 2007(5): 1-11.
- [2] 邬大光. 高等教育大众化理论的内涵与价值—与马丁·特罗教授的对话[J]. 高等教育研究, 2003(6)
- [3] 马丁·特罗. 从大众高等教育到普及高等教育[J] 北京大学教育评论, 2003(4): 5-16.
- [3] 喜多村和之. 現代の大学・高等教育—教育制度と機能[M], 東京: 玉川大学出版社, 1999.
- [4] **Martin Trow. The Expansion and Transformation of Higher Education. Morristown, New Jersey: General Learning Press. (1972)**
- [5] 金子元久. ユニバーサル化の構造 — アメリカの経験と日本の展望「J」. 高等教育研究紀要, 2000: 166-185.
- [6] **Clark, B.R. 1973. Development of the Sociology of Higher Education. Sociology of Education 46:2-14.**
- [7] [8] **Astin, A. (1985). Achieving Educational Excellence. San Francisco: Jossey-Bass.**
- [9] 金子元久. 大学教育の質的向上のメカニズム—「アウトカム志向」とその問題点—[J]. 大学評価研究, 2009.
- [10] **Martin Trow. (1995). Diversity in Higher Education in the United States of American, paper prepared for a seminar of the Committee of vice Chancellors and Principals, London, September 14-15, 1995.**
- [11][14] **Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. 2005. How College Affects Students, Volume 2: A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.**
- [12] **Kub, G.D. Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K., & Hayek, J.C. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) Commissioned Paper**
- [13] **Alexander, P.A., and Murphy, P.K. (1994). The Research Base for APA's Learner-Centered Psychological Principles. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.**
- [15] **Richard James, David Beckett (2002) The changing expectations of university students and the implications for learning,**
http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/James/James.html
- [16] **Richard James. (2007) Students and Student Learning in Mass Systems of Higher Education, Surrey,**
http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/James/James.
- [17] 欧内斯特·博耶著, 徐梵等译. 大学—美国大学生的就读经验[M], 北京: 北京师范大学出版社, 1993.
- [18] 欧内斯特·博耶著, 美国大学教育—现状·经验·问题[M], 复旦大学高等教育研究所译, 上海: 复旦大学出版社, 1993.
- [19] **Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education.**

AAHE Bulletin,39(7),3-7.

[20] **Martin Trow. (1995). Diversity in Higher Education in the United States of American, paper prepared for a seminar of the Committee of vice Chancellors and Principals, London, September 14-15,1995.**

[21] **Motohisa Kaneko. Beyond the Politics of Competence Balancing the Social Claim and the Core of Higher Education.** OECD report

[22] 北京市教育委员会. 北京高等教育质量报告 [R] .

[23] Bowen, H. R. 1977. *Investment in Learning*. San Francisco: Jossey-Base.

[24] Mentkowski & Doherty. 1983. *Careering after College: Establishing the Validity of Abilities Learned in College for Later Careering and Professional Performance*. Final report to the National Institute of Education.

[25] Alexander W. Astin. 1991. *Assessment for excellence: the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education* .New York: American Council on Education/Macmillan:18-19, 44-46.