

福建省教育考试院
厦门大学考试研究中心 | 主办

教育与考试

Education and Examinations

教育与考试

教育与考试（双月刊）

2017年第6期（2006年创刊，总第66期）

主管单位：福建省教育厅
主办单位：福建省教育考试院
厦门大学考试研究中心
协办单位：福建省教育考试院考生服务部
主编：陈明庆
出版单位：教育与考试杂志社
出版日期：2017年11月28日
地址：福州市北环中路59号
邮政编码：350003
电子邮箱：jyks1984@163.com
联系电话：0591-86215651
印刷单位：福建省人民政府办公厅文印中心
邮发代号：34-87
发行范围：国内发行
国际标准刊号：ISSN1673-7865
国内统一刊号：CN35-1290/G4
定价：8.00元



王 桢：高考“专业+学校”志愿模式机制探析
江俊伟：科举视野下的明代官学知识传习体系
陆建明 韩家勋：“教育测量与评价”智库建设与我国考试评价的
专业化转型
辛均庚：因“师”施教与大学教育

二
一
七
第
六
期

2017.6

教育与考试

Education and Examinations

(双月刊)

编辑委员会

总 顾 问 潘懋元

学术顾问 刘海峰 杨学为 钟秉林 谈松华 瞿振元

主 任 黄红武

委 员 (按姓氏笔画)

丁 毅 王夏州 田建荣 刘清华 李立峰

李 兵 李俊玮 吴根洲 余剑锋 张亚群

陈明庆 陈 峰 陈兴德 罗立祝 郑若玲

柏定国 覃红霞

主 编 陈明庆

副 主 编 郑若玲 罗立祝

主管 福建省教育厅

主办 福建省教育考试院
厦门大学考试研究中心

目 录

2017年第6期
(总第66期)

EDUCATION
AND EXAMINATIONS

国际标准刊号:

ISSN 1673-7865

国内统一刊号:

CN35-1290/G4

2017.6

主 编:陈明庆
副 主 编:郑若玲
罗立祝
责任编辑:王伟宜
郑 芳
英文编辑:王伟宜

高考四十年 ——栏目主持:郑若玲

- 科举学观照下的高校侨生招考改革探析 陈 捷 5
- 高考“专业+学校”志愿模式机制探析 王 楨 11
- 困局与解局:关于新高考改革综合素质评价的思考
..... 宋莉莉 17
- 素质教育与高考改革新论 刘淋淋 23

科举学从谈 ——栏目主持:刘海峰

- 科举视野下的明代官学知识传习体系 江俊伟 30
- 明清云南科举家族刍议 刘明坤 35
- 第十五届科举制与科举学国际学术研讨会综述
..... 蔡正道 48

考试理论与实践 ——栏目主持:张亚群

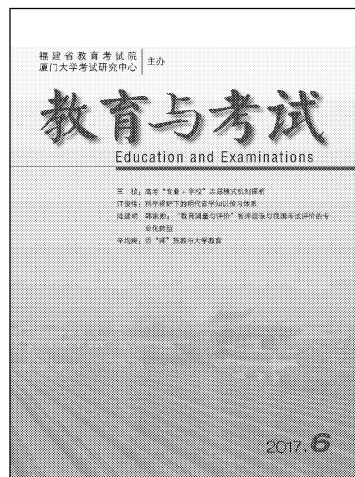
- “教育测量与评价”智库建设与我国考试评价的专业化转型
..... 陆建明 韩家勋 54
- 刍议考试有机团体的价值趋同 吴传贵 60
- 优化高考标准分算法初探 江育奇 66

高等教育研究 ——栏目主持:覃红霞

- 因“师”施教与大学教育 辛均庚 70
- 行动研究在教育博士培养中的运用:理论探索与实践样态
..... 包水梅 76
- 我国高等教育质量研究的方法论思考 刘海涛 83

教育理论研究 ——栏目主持:陈兴德

- 质量、安全、效益:中美农村学校合并绕不开的议题
..... 彭拥军 Karen L. Biraimah 87
- 隔离式聋人高等教育存在的问题与对策——劳动力市场的视角
..... 邓岳敏 93



封面图片:福州贡院,1911年摄

编辑出版:《教育与考试》杂志社
地 址:福州市北环中路59号
邮 编:350003
电 话:0591-86215651
传 真:0591-86215825
E-mail: jyks1984@163.com

声明:本刊许可中国学术期刊电子杂志社、万方数据知识平台和超星数字图书馆在其网站及其系列数据库产品中,以数字化方式复制、汇编、发行、信息网络传播本刊全文,其著作权使用费与本刊稿酬一并支付。作者向本刊提交文章发表的行为即视为同意本刊上述声明。

EDUCATION AND EXAMINATIONS

NO.6 NOV 2017 (Serial NO.66)

CONTENTS

1. Analysis of College Entrance Examination and Admissions Reform for Overseas Chinese in the Perspective of Imperial Examination Chen Jie 5
2. On the Mechanism of Filling the Application Form According to the Specialties and Colleges in College Admissions Wang Zhen 11
3. Predicament and Solution: Reflections on the Evaluation of Comprehensive Quality of New College Entrance Examination Reform Song Lili 17
4. New Discussion on Quality-oriented Education and College Entrance Examination Reform Liu Linlin 23
5. The knowledge Learning System of Official Schools in the Ming Dynasty in the Perspective of Imperial Examina Jiang Junwei 30
6. On Yunnan Imperial Examination Families in the Ming and Qing Dynasties Liu Mingkun 35
7. A Summary of the Fifteenth International Symposium on Imperial Examination System and the Study of Imperial Examinations Cai Zhengdao 48
8. Think tank Construction of “Education Measurement and Evaluation” and Specialization Transformation of Examination and Evaluation in China Lu Jianming Han Jiaxun 54
9. On the Value Convergence of Organic Groups in Examinations Wu Chuanguai 60
10. Study on the Algorithm of Optimizing Standard Scores In College Entrance Examination Jiang Yuqi 66
11. Teaching by Teachers and College Education Xin Jungeng 70
12. The Application of Action Research in the Cultivation of Ed.D : Theoretical Exploration And Practice Sample Bao Shuimei 76
13. On the Methodology of Higher Education Quality Research in China Liu Haitao 83
14. Quality, Safety and Efficiency: Common Concerns about Rural School Amalgamation in China and USA Peng Yongjun, Karen L. Biraimah 87
15. The Problems of Isolated Higher Education for the Deaf and the Countermeasures in the Perspective of Labour Market Deng Yuemin 93

● 高考四十年——郑若玲主持

科举学观照下的高校侨生招考改革探析*

陈捷

摘要:古代科举考试延续一千多年,以选拔修齐治平的治术人才为主要目的,坚持能力本位原则,采取公平择优、平等竞争、成绩面前人人平等的选才方式,在当时具有远超封建时代的合理性。科举学着重探索规模性选拔考试的产生、演化及一般规律等,直接观照考试现实,对高校侨生招考改革有着重要的理论与实践价值。当前,我国侨生招考存在考试功能异化、考试内容教材化、推荐免试考评标准不明确等问题,一定程度地影响了招考甄选人才功能的实现。因此,从科举学的相关研究成果中借鉴经验,可以为侨生招考改革提供依据,以助推建立公平公正的招生录取选拔机制。

关键字:华侨学生;招考改革;科举学

近年来,随着我国高等教育事业的迅速发展,全国各高校的招生规模得到一定程度的扩张,招生方式和招生范围也随之增加。华侨学生(简称“侨生”)归国就学已逐渐成为大势所趋,所以侨生招考相关制度及管理理念也需要相对应地革新与完善。本文所指华侨为定居在国外的中国公民,简言之,国外任何持中国护照者,只要具有定居性质即是华侨。针对侨生招考改革,各方学者仁者见仁智者见智,但若可以从古代考试的权威——科举制当中获得裨益,不仅可以为当前侨生招考改革延拓思路,还可以防微杜渐,为侨生招考的长久发展提供理论和现实支撑。当前,越来越多的学者热衷于科举学的考证与研究,综合多个学科不同层面不同角度的感知内容,对科举制的认知结构和机制加以宏观把握。^{〔1〕}本文即在科举学研究的观照下,以科举制度的产生、发展及消亡历史为鉴,探寻高校侨生招考改革的有效路

径,以期能够为我国华侨教育和侨务工作的长久健康发展提供帮助。

一、当前高校侨生招考存在的问题

近代以来,我国华侨历尽艰辛、艰苦创业,在全球各地创造了无数令人惊叹的丰功伟绩。其中很多虽然身居海外,但依旧心系祖国,对祖国有着深厚的情感和文化认同。我国华侨教育兴起于晚清时期,在19世纪70年代,清政府面临内外交困,不得不因应时势,改变对外侨务政策。直到20世纪初,出现第一次华侨兴学高潮,清政府开始创立暨南学堂、制定华侨学堂规则,通过推行“新政”等手段广揽华侨人才。至此,华侨教育才算得到了真正意义上的推动与发展。1931年,国民政府颁布《华侨子弟回国就学办法》,随后《保送及介绍侨生升学规程》也相继予以通过。尤其1942年太平洋战争爆发后,大批海外侨生被迫归国就学,国民政府特别设立“紧急救侨委员

作者简介:陈捷,男,福建仙游人,厦门大学教育研究院博士生,华侨大学教授、学生处处长,主要研究方向为考试制度改革、教育领导与管理等(厦门 361021)

***基金项目:**本文为泉州市2016年度社会科学规划重点项目“优秀传统文化自觉与自信:青少年价值引导的范式转换”(项目编号:2016C15)的阶段性成果。

会”，安置救济退回难侨，并多次颁布训令，要求优待归国侨生，同时在经济上予以帮扶，并积极介绍其入学。

新中国成立以后，华侨教育一直都为国家及各地区所重视，当前现行的高校侨生招录方式有考试入学、免试入学两种。考试入学又分为“暨南大学、华侨大学联合招收港澳台和华侨、华人及其他外籍学生入学考试”（简称“两校联招”）和“中华人民共和国普通高等院校联合招收华侨、港澳地区及台湾省学生入学考试”（简称“全国联招”）。其中，“两校联招”实行“3+X”考试形式，必考科目为中国语文、英语、数学，另外一门科目可由考生自选，文科考生可选科目为历史、地理，理科可选科目为物理、化学、生物。“全国联招”考试科目相对固定，针对文史类各专业的考试科目为中国语文、数学、英语、历史、地理，理工农医类各专业的考试科目为中国语文、数学、英语、物理、化学。免试入学条件规定，在海外高中毕业或具同等学历，中国汉语水平考试（简称“HSK”）达标者，经学校驻外使（领）馆、招生处或侨团、侨校、侨界知名人事推荐，也可由本人申请并有两位老师推荐，视其中文或英文程度以及中学阶段的成绩、操行评定、健康状况等方面情况，可免于笔试，择优录取。另外，为了照顾部分基础相对薄弱的华侨考生，特规定，如若未达到本科录取标准，还可申请入读预科，学制一年。学习期满，考试成绩达到结业标准者准许结业。其中各科成绩合格、品德良好者将直升所在学校本科相关专业。除此之外，如华侨大学等侨校还针对侨生设置了两校联招校长保送、参与教育部内地高校免试计划、香港中六免试、副学位毕业生保送等绿色通道，为侨生招考入学提供更多便利途径。

经过多年的修订与完善，侨生招考制度正在逐步地走向成熟，但在联招考试和免试入学等招考环节依旧存在较多争议。联招考试方面，诸如考试功能异化、考试内容教材化、考试方式单一化等问题，一定程度地制约了招考择优目的的有效实现。众所周知，考试的主要功能在于选拔优秀考生，但是过分地强调其甄别淘汰功能，给考生及家长带来压力和负担的同时，还可能直接导致学生的片面发展，并影

响其成长成才。另外，现行的联考命题拘泥于教学大纲，以“知识立意”为中心的命题模式助长了学生死记硬背的学习习惯养成，也使得很多中学只强调智育、片面追求升学率的现象出现。虽然近年有提出“能力立意”命题，但单一的闭卷考试方式又严重地限制了对考生实践能力、个性、情感和创新能力的考查，选拔效果有所折扣。再者，免试入学的考核除了对个人提交资质进行审查之外，主要根据推荐和面试成绩决定去留，这种类似自主招生的招考制度也一度引起公众的质疑。此种招考模式是否在一定程度上抹煞了教育的公平性，或者说在影响地区公平、校际公平等的同时，是否会成为滋生腐败的温床等问题都是学者争议的焦点。还有，在具体政策实施过程中，高校自主招生的定位及面试标准不明确，部分高校还把招生初审范围限定在某些城市或重点高中，这种做法不仅没有实现教育促进社会合理流动的作用，反而违反了教育政策的“非同一性”原则。更有甚者，部分中学为了提高升学率，“推良不推优”的做法使得人们更加质疑推荐免试入学制度的客观公正性。因此，高校侨生招考制度改革依然任重道远。

二、科举制对侨生招考的借鉴价值

作为古代考试文化的集大成者，科举考试堪称“中国的一大发明”，科举文化所体现的公平竞争本质为多国竞相效仿。自公元605年隋朝设进士科取士以来，一千多年的科举考试历史不断证明，只有通过公平竞争的考试制度才能突破重重关系和人情的困扰，真正达到选拔人才的目的。^[2]另一方面，科举作为历朝历代选拔人才的重要考试制度，对国家政治、经济、军事、文化、教育、民俗等诸多方面影响深远，但它同时又作为历史上最为重要的考试亚文化形式之一，已经与博大精深的中华传统文化融为一体，具有持久内稳、兼容并蓄等文化特征。^[3]

（一）侨生招考与科举宾贡科等特殊考试的设立初衷相似

我国现行的侨生招考制度与古代科举宾贡科等特殊考试在设立初衷上有几分相似之处。侨生招考设立的初衷在于为侨服务，通过多种途径为华侨及其子女提供更多接受教育的机会。它是独立于普通

高考制度和高校自主招生制度以外的、专门为招录侨生而设置的考试类型,所以无论是在考试内容还是考试形式方面,优惠照顾政策都适当有所体现。相类似,从唐代开始,科举制已有为少数民族和异国学子专设的考试科目。唐代为了区别并优惠照顾周边“异邦贡士”,实施宾贡之制,规定诸族入唐留学要“学其四术,限以十冬”。^[4]金代统治者为了选取女真族官吏,特创制女真进士科,为金朝的政权巩固、文化发展及世风导向等方面做出重要贡献。蒙古进士科是元朝进士科的重要组成部分,要求“举人宜以德行为首,试艺则以经术为先,词章次之”,在考试程式、规则、试题、发榜、授职等方面,对蒙古、色日人和汉人、南人也都有各自不同的规定。清代旗人政治地位很高,一般“不分满汉,但问民旗”,而且特为旗人开设八旗科,并保留固定的中试名额以保证其广泛参与政治的可能性。在清政府废止科举之后的几年里,又另外颁布了“留学生考试章程”(即人们所称的“洋科举”),以吸引海外留学人士归国服务。

从考试分类来看,侨生招考有考试入学、免试入学等多种类型,科举考试也亦如此。如唐代科举主要有常举和制举两种。常举一般有秀才、明经、进士、明法、明书、明算、道举、童子八科,其中明经和进士两科最为重要。制举,又称作制科、特科、特举,是为选拔“非常之人”而设立的特科,一般是由皇帝临时决定考试目的、考试科目和考试地点,其主要特征在于可随时设科且名目繁多,具有较强的目的性和灵活性。常见的制举科目有贤良方正科、详明政术科、军谋宏远科、博学宏词科等,现任官员和一般士人均可应考,并准自荐,登科后可立即授官。因此,虽然制举在历史上的影响远不如常举,但制举更能够灵活地甄选各种专才以充实统治机构,是常举考试的重要补充。

(二) 考试科目与题型内容需要合理设置

科举考试的科目设置复杂多样,探寻研究其中的变动关系,将有助于理解和把握当今招考制度改革的内逻辑和发展趋势。一般情况下,科举考试科目主要分为常科、制科、武科和为统治阶级子弟与外国儿子开设的特殊科目四类,其中常科为主要科类。^[5]常科分为秀才科、明经科等综合类科目,九经

科、三礼科等衍生类科目,明法科、童子科等实用类科目等。制举科目以唐代为最,《唐会要》记载考试科目有六十三科,《困学记闻》认为不少于八十六科,《云麓漫钞》记有一百零八个科目等,虽然说法存在分歧,但是足以证明其种类繁多。^[6]众多的选拔科目在某种程度上有利于甄选多种类型的优秀人才,但是到了唐后期,却出现了根据考试科目出身划分政治派别的局面,有的甚至产生植党营私的乱象。相反,明清时期,八股文成为进士科的考试内容,考生失去了选择科目的权利,考试的目的是由选拔真才转变为以防奸为主,离科举设置的本意差之甚远。所以在侨生招考改革当中,无论是“3+1”还是“3+X”等方案,首先要坚持考生选择的权利,但科目数量应当适度。

科举考试根据各个科目的不同,所涉及的知识宽窄、学科领域、能力要求存在差异,如文学、军事、农业、财政、数学、礼仪等各个领域,这些宽泛且深奥的考试内容再次证明科举考试的广博性。^[7]对于考试内容设定,从唐代进士科和明经科之间的地位变化可见一斑。明经科主要考查内容为《尚书》《易》《论语》《孟子》等13部儒家经典,考核举子记诵、理解经义的能力,而进士科则要求具备分析时务、创造性解决问题的能力,其考试范围较广,难度较大,一定程度上也成就了进士科远远高于明经科的社会地位。^[8]再如,明算科主要考查《九章算术》《孙子算经》《五经算术》《缉古算术》等算经十书,考试内容相当复杂,也体现了当时数学研究的较高水平。博学宏词科不仅要求举子具有广博的知识和阅历,还要能够写出优美的文词,主要考查诗赋、论、歌三篇试文。因此,现今侨生招考过程中,不仅要重视知识的全面覆盖,而且命题立意也要着重以能力考察为主,注重对考生分析现实问题和解决问题的综合能力检测。

(三) 考试制度对教育教学存有负面影响

一千多年的科举考试所反映出的一系列问题同样需要给予足够重视。自隋炀帝创立科举制之后,“学而优则仕”的理念已逐渐占据科举制度的重要核心位置,历朝历代统治者也都将考试作为国家取士用人的必由之路。^[9]同时,“读书为做官,做官必读书,科举考什么,先生就教什么”的现象日渐盛行,科

举考试呈现出明显的功利化倾向。如明清国子监生月考的写作训练项目为诏、策、表等，与科举考试内容基本保持一致。更有甚者，有的封建统治者为了能够把天下读书人都控制在自己手中，就把学校的科举及第率作为衡量学校优劣的标准，这也促成了封建学校逐渐变成科举考试的附庸。最终，起始于隋朝、发展于唐朝、完善于宋朝，鼎盛于明清的科举制度，还是因其在发展中逐步窄化、固化，甚至形式僵化，加上与官学教育内容丰富性和目标多样性之间的激烈矛盾，导致其渐渐终结消亡。^[10]

当前，虽然读书升学对于很多侨生来说并非唯一选择，但是就读名校、结交校友、出色就业等或多或少还是会与其未来发展、经济社会地位有所关联，所以多数侨生还是非常重视侨生招考。两校联招一般每年3月报名、5月考试，考场设在香港、澳门、广州、厦门等地。全国联招也是分别于3月和5月进行报名、考试，具体时间一般会晚于两校联招时间。免试入学考试时间则由各高校自行协商决定。总体看来，在现行的侨生招考制度下，考试依然承担着教学指挥棒的角色，应付考试、片面追求升学率、轻视学生能力培养等现象在很多学校仍然存在，学生经常处于应付考试的被动学习状态，这不仅对教育教学的效果影响较大，还很大程度地制约了侨生招考选拔人才的功能实现。

三、高校侨生招考改革的现实路径

科举学着重探索规模性选拔考试的产生、演化及一般规律等，不仅涵盖科举研究的系统理论建构与整合，还直接观照考试现实，对于客观评价科举制的地位和影响、保存并拓展中国教育史的研究内容、斧正指导现代考试改革等都有着重要的理论与实践价值。当前高校侨生招考要坚持自身改革方向，优化招生录取方式，建立科学规范的评价模式，同时探索践行招考分离制度，在确保招考各环节公平公正公开的前提下实现优秀人才的甄别选拔。

(一) 坚持侨生招考改革方向，适度增加自主招生比例

在科举考试制度不断发展过程中，考试科目逐步趋同，考试内容渐渐统一，选拔的目标也从专才走向通才。如唐代举办科举，各科考试内容不断增加，

难度也持续加大。直到宋代，进士科开始统合其他常科，做到一枝独秀。在考试管理方面，科举立法和不断严密的防作弊手段也很大程度上确保了考试的公平性。如宋代推行锁院、复试、二次评卷、对读等制度，建立了相对完备的考试管理制度体系。虽然对于考试公平的片面追求，从某种程度上助长了考试投机心理的滋生，也容易在选拔人才等方面出现遗漏现象，但其对考试公正性和权威性的维护作用不可磨灭。

多年来，侨生两校联招、全国联招和推荐免试等多条路径并用的招考模式虽然还是存在问题亟待解决，但是通过多种方式的交叉补充，既坚守了考试的公平性，又保留了选拔的多元性，表现出一定的合理性。因此，侨生招考的改革大方向是必须要坚持的，而且推荐免试所占比例和招生计划也要适当增加，这在某种程度上还能起到引导各地区开展素质教育和多元化教育改革的功用。^[11]再者，面对招考中出现的种种问题，要通过持续的改革更新以适应不断变化的教育形势。如淡化招生考试选拔性功能，适度扩大高校侨生招考名额，试行“宽进严出”教育方式，促进学生能够全面发展。实行多元化考试方式，转变命题指导思想，确立“以能力为中心”，增加如面试、口试、实验等能力型、应用型试题，着重考查学生对知识的理解、分析和运用能力，培养挖掘学生的发散思维和科学探索能力等。

(二) 调整侨生招考自身定位，优化招生录取选拔方式

古代科举考试以选拔修齐治平的治术人才为主要目的，在很大程度上也促进了儒家经学、文学和史学的快速发展。例如汉朝以经术取士，唐代以诗赋为主要录取标准，唐五代盛行一史、三史科，北宋王安石改革科举“以经义论策试进士”，明清科举以八股制义为主要文体，将格律声韵对偶排比作文推向极致等。另外，科举考试受到国家政治、社会经济以及民族文化等多种因素的制约，对社会各方面发展产生了深远的影响。唐宋时期，科举制度的发展受到封建统治阶级政治势力消长和经济形态变化的影响，一方面促进了社会各阶层之间的上下流动，实现了人才选拔和淘汰的重要过程，另一方面也使其逐

渐成为了中国官僚制度的重要杠杆和稳压器。后来随着国家政治、经济、文化重心的变迁,明清时期的科举趋向于维护区域取士的公平,确定了分省定额取士制度。

当前,很多高校开展华侨教育和侨生招考的主要目的在于为侨服务、传播中华文化,以中华民族优秀传统文化道德文化培养造就人才,所以这些办学宗旨或目标都应当在招生考试当中有所体现,同时引导基础教育的发展方向。招考过程中,为了尽可能地均衡教育机会,可根据各地教育水平和社会发展状况,确定国家(地区)的侨生录取比例,以适当改变不同地区侨生接受我国高等教育的机会差异。另外,还要多元化招考选拔方式。^[12]侨生招考不应仅仅停留在选拔智商高的学生层面,要采取多种灵活考核方式,对智商、情商全面发展的考生予以甄别并选拔入学。如尝试依托各省教育考试院,以各高校日常教学大数据信息为依据,建立高考成绩和中学校内成绩间的比对系统,最终构建过程性评价、阶段性评价和现场评价相结合的选拔评价机制,同时还可以有效增加免试入学制度的信度和效度。^[13]

(三)建立科学规范评价模式,适当公开招生考核标准

作为古代人才选拔的权威手段,科举考试促进了国家各地区求学风气的盛行和普及。但同时其对官学、私塾等办学方向、培养目标以及教学实践等的影响至深,各地学校在某种程度上已然沦为科举的附庸,育人功能明显削弱。因此,这也给予现代侨生招考以启示,对于大规模选拔性考试,其形式和内容必须要随着社会和教育的不断发展加以改进,也只有遵循这一规律才能保持考试制度的长久活力与稳定。

侨生招考不仅具有甄别选拔之功能,还对基础教育有着明显的导向和评价作用,所以清晰明确的考核评价体系能够在某种程度上为基础教育开展文化基础课教学、素质教育、创新思维训练等指明方向。但是当前高校侨生招考定位、免试入学标准不明确,招生简章中体现的报名条件和选拔标准都大致相同,如学习成绩优良、品行良好、在科技创新、社会服务、文体等方面有突出表现等,各因素的权重到底

有多少?如何评价对比这些因素?各个考生如何进行跨校比较?等等这些问题都尚未明确。因此,无论从招考公平角度,还是对基础教育的引导角度,都应当予以量化并适当公开。再者,为了增加侨生招考的科学化水平,还要注重考核内容的多学科、多层次交叉性,如增加逻辑思维、文学艺术、分析决策等内容,充分利用考核的评价功能,给予考生相对公平、公正的考评结果。

(四)引进侨生招考分离制度,形成公平公正选拔机制

究其本质,科举考试制度之所以能够坚守一千多年之久,是因为其坚持能力本位原则,采取公平择优、平等竞争、成绩面前人人平等的选才方式,具有远超当时封建时代的合理性,当前侨生招考改革理应从汲取相关经验。由于受当时科技发展和社会进步程度所限,未能实现招考分离,也或许对于当时的各种政治、经济、文化环境,招考环节一并由政府主导确是最为合宜之策,但是从当今社会科技进步和高等教育的发展环境来看,推进侨生招考分离制度,促使公平透明选拔机制形成已是大势所趋。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确指出,要探索招生与考试相对分离的办法,政府宏观管理,专业机构组织实施,学校依法自主招生,学生多次选择,逐步形成分类考试、综合评价、多元录取的考试招生制度。招考分离可以使高校从繁杂的招考事务中脱离,并能集中精力和资源进行招生标准及命题思路的制定工作。如清华大学等五校联合招生所推出的“GSI测试模式”,将招生测试分为通用基础测试、高校特色测试以及面试三个模块,考生可以凭借GSI中的基础测试成绩增加在多所高校参加招生考试和被录取的机会。另外,待该模式相对成熟之后,还可尝试将通用基础测试的命题、阅卷等工作委托给专业的第三方考试机构完成,以推动落实招考分离制度,促进侨生招考公平公正选拔机制的有效实现。

参考文献:

[1]张亚群.科举学研究的当代价值[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2008(5):78-83.

- [2] 刘海峰,李兵.中国科举史[M].上海:东方出版中心,2004.
- [3] 刘海峰.“科举学”研究与教育考试改革[J].山东师大学报(人文社会科学版),2001(4):3-6.
- [4] 俞钢.唐代制举的形成及其特点[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2005(5):91-97.
- [5] 许友根.唐代科举科目考述[J].海南大学学报人文社会科学版,2001(9):15-21.
- [6] 唐会要.卷76进士.转引自刘海峰.科举制与“科举学”[M].贵阳:贵州教育出版社,2004.
- [7] 罗立祝.从考试科目与内容看“科举学”的广博性[J].中国地质大学学报(社会科学版),2005(9):11-14.
- [8] 姜传松,李晶.科举终结的原因及其启示——考试与教育的视角[J].教育与考试,2007(1):61-64.
- [9] 郑若玲.科举启示录——考试与教育的关系[J].清华大学教育研究,1999(2):12-16.
- [10] 郑若玲.科举学:考试历史的现实观照[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2000(4):90-95.
- [11] 张天雪,盛静茹.我国高校自主招生的实践模式[J].清华大学教育研究,2014(12):35-40.
- [12] 刘海峰.高考改革的突破口:自主招生的一个制度设计[J].中国高等教育,2011(9):43-45.
- [13] 万圆.同构异质:高考与科举差异论[J].考试研究,2011(2):25-28.

(责任编辑:王伟宜)

高考“专业+学校”志愿模式机制探析

王 楨

摘 要:2017年起,浙江省试行高考录取“专业+学校”投档模式。这样的模式让考生不需先进学校的大门而直接选择专业,颠覆了传统的志愿模式。本文首先分析传统志愿模式的弊端,再探讨“专业+学校”模式的特点,以及由其带来的变化及将会面临的挑战,最后为“专业+学校”模式向全国的推广提出建议。

关键词:普通高考;志愿;“专业+学校”

多年以来,我国的普通高校招生都要求考生先选高校、再选专业。换言之,考生先填报院校志愿再填报该院校相应的专业志愿,录取时省级招生主管部门(以下简称省级招办)根据考生院校志愿将符合条件的考生档案按照一定比例投档到相应高校,高校按照预先公布的录取规则对进档考生进行专业分配^[1]。2012年起,福建省率先在专科批次实行“专业+学校”的模式,考生填报的每个志愿均由1所院校以及该院校的1个专业组成,“考生在填报志愿时,可以选择相应科类招生计划公布的任意院校中任意专业填报”^[2],在录取过程中,达到投档要求的考生将直接被投档到某高校的某个专业。2014年福建省本科提前批次征求志愿也开始实行“专业+学校”的模式。在浙江省公布的新高考改革方案里,明确说明从2017年起考生志愿由“专业+学校”组成,实行专业平行投档。浙江作为我国新高考改革试点省份之一,一旦“专业+学校”模式试点成功,对其他省市的录取机制改革将产生重要影响。

一、传统志愿模式的主要弊端

我们目前采用的志愿模式,考生在填报时需要

做出3次选择。首先选择高校,接着选择高校面向该省招生的专业,大部分的省份在志愿填报时设置每个高校可以选择6个专业,最后选择是否服从专业调剂。在录取过程中,省级招办根据考生志愿按照考生分数从高到低的顺序依次向高校投放考生电子档案,目前全国大部分省份基本是平行志愿投档(除了内蒙古是动态填报志愿模式),原则是:在符合文理科(或选测科目组)、选测科目等级(仅江苏)等条件的前提下,按分排序,遵循志愿。具体过程为:将符合投档条件(达到省控线,符合文理科、选测科目及等级要求)的考生,分别按照总分从高分到低分的顺序,依次检索考生所填院校志愿,只要被检索的志愿中“一经出现符合投档条件的院校,即向该院校投档”,“如没有出现符合投档条件的院校,则不能投档”;“上述过程完成后,无论档案是否投出,均视为该考生已享受了本批次平行院校志愿投档机会”;“如果考生档案投到某院校后,因故被退出,将不再补投到该批次平行志愿的其他院校”。^[3]高校在接收到省级招办投出的档案后,依据本校公布的招生章程,基于考生成绩、专业志愿,并结合单科成绩限制、体检

作者简介:王楨,男,江苏南京人,南京师范大学发展委员会助理研究员、理学硕士,主要研究方向为高考、高校教育管理(南京 210023)

等信息,对考生进行专业分配。对于所填专业志愿都未能满足的考生,如果服从专业调剂,高校可以将其服从到在该省该科类(或科目组)招生且未录满的专业,而不服从专业调剂的考生,高校则将其电子档案退还给省级招办。

这样的志愿模式运行多年后,一些问题逐渐显现出来。在填报志愿的时候,考生无法避免要面临高校和专业孰轻孰重的抉择。面对不同地域、不同类型、不同风格,兼并重组更名等等众多高校,考生可能会感到无所适从。而高校的选择还只是志愿填报的第一步,13个学科门类下很多专业甚至让考生不能从字面上理解其内涵,高校与专业的双重选择让考生更加不知所措。即便考生和家长对高校和专业有明显的倾向,但参考自己的高考成绩,仍会出现“选择困难症”:是选某“985工程”高校服从专业调剂呢,还是选择某“211工程”高校的优势专业?考生、家长总是倾向于让自己的考分“利益最大化”,在传统志愿模式下,如何在高校和专业的选择间达到平衡,确有难度。而对于专业倾向很明显的考生而言填报也有一定困难。例如,某同学痴迷物理,立志投身物理学专业,参考了物理学的学科排名情况,学科排名接近的10多所高校的物理学专业都是他中意的对象,但是由于填报志愿时要先填高校后填专业,而每所高校与物理学相关的专业只有1-2个,可以填的6个专业志愿如果只填物理学及相关专业且专业不服从调剂,那么他有面临退档的风险,而如果填满其他专业且专业服从调剂,他又有被其他专业录取的可能性。在这种模式下,等待录取过程是一种煎熬。省级招办的投档结束后,考生虽然可以根据公布的投档线结合自己的志愿知道被投档到哪所高校,而高校分专业的规则不像省级招办那么统一,各有各的规则,“分数清”“专业级差”“专业清”不一而足,具体录取哪个专业需要等待较长时间,考生感觉度日如年。

二、“专业+学校”志愿模式的特点及变化

与传统志愿不同的是,“专业+学校”志愿模式让考生在填报时只需做一次选择,直接选择到某高校的某专业。

(一)“专业+学校”志愿模式的特点

“专业+学校”志愿模式中,每一个志愿是某高校的一个专业,如清华大学物理学,北京大学汉语言文学等。目前,试点省份均使用平行志愿投档模式,这样做一方面降低了考生风险,另一方面与传统志愿在投档方式上保持政策的延续性。其中,福建省在本科提前批征求志愿设12个平行且有顺序排列的专业志愿,在高职(专科)批常规志愿设40个、征求志愿设20个平行且有顺序排列的专业志愿,投档比例原则上按1:1执行。北京普通专科批为平行志愿,设置20个志愿高校,每个志愿高校设置1个志愿专业。而浙江省2017年方案由于取消录取批次造成考生可填报高校数激增,本着“在改革初期志愿数量宜多不宜少”、“有利于新老办法的平稳衔接,也兼顾了有些看重学校、有些看重专业的不同考生的需要”^[4]等原则,考生可填报多达80个志愿,普通类平行录取的投档比例为1:1。

(二)“专业+学校”志愿模式带来的变化

相对于传统志愿模式,“专业+学校”志愿模式在设计理念上是颠覆性的,将给考生、高校带来重大变化。

首先,考生在选择志愿上有更大的自由度。考生在选择高校还是选择专业这个困扰很久的问题上可以充分体现自主。例如前文提及的钟情于物理学的考生,可以根据自己的专业倾向先选择A高校的物理专业,再选择B高校、C高校等其他高校的物理专业;同时,他也可以用传统先高校后专业的填报方式,先选择A高校的物理学专业,再选择A高校的其他专业;当然,他也可以在不同高校和不同专业间交叉组合进行选择。这样的志愿模式将切实有效地解决长期以来一直困扰考生不能录取到自己所喜欢的专业的问题,“扩大考生在录取环节的选择权,让考生‘录其所愿’”^[5]。如此,民间流传的“本科选高校”说法将被颠覆,考生报考本科时既可以选满意的高校也可以选喜欢的专业。

“专业+学校”的填报方式配合平行志愿继续实行,考生、家长填报志愿将变得越来越简单。每种新方案首次实施时都有一个熟悉、摸索的过程,从第二年开始,学生填报志愿将越来越轻松,心理压力将越来越小。录取过程中,省级招办在投档后就公布各

高校各专业的投档分数线,考生很快就能知道自己被投档到哪所高校的哪个专业,如果自己又符合该校该专业的录取要求(单科成绩、身体条件等),意味着自己极有可能被该专业录取,令人备受煎熬的等待时间将大大缩短。

其次,专业间的分数线将进一步拉大。在传统志愿模式下,考生必须先进高校这个“大门”才能再进“专业”这个小门,由于有高校这个“大门”作为“庇护”,对考生吸引力不大的专业只要学校的投档线高,则专业的分数也是“瘦死的骆驼比马大”。高校可以通过宣传学校品牌、设置热门专业、优化培养方案等方式吸引考生报考,确保学校的分数线,从而拉高冷门专业的分数线。而在“专业+学校”的志愿模式下,高校的所有招生专业将完全面对所有考生的直接选择,考生很可能把热门高校中的冷门专业志愿顺序排得很靠后甚至不予考虑。录取结束后,省级招办公布的最低录取分数线也不会有高校的投档线,而直接呈现每个高校各个专业的投档线。失去了学校分数线的托底,热门与冷门专业间的分数差距将越来越大。

再次,专业间生源质量差异加剧。在传统志愿模式下,生源不好的专业可以通过进档考生的服从专业调剂来保证完成计划。因为平行志愿投档时,考生的投档机会只有一次,投档后一旦被退档就只能面临征求志愿,所以大部分考生尽管不情愿但还是会填报服从专业调剂。这样,在高校这个“大门”内,只要生源充足,所有的专业就能完成计划。进档考生的专业调剂就成了冷门专业的“遮羞布”,帮助其完成计划又可以不让考生知道该专业是依靠服从调剂才完成的计划。

而在“专业+学校”的志愿模式下,专业通过服从调剂完成招生计划的情况将一去不复返。由于志愿填报、投档都直接到专业,学校内专业调剂这一“遮羞布”将不复存在。投档后生源不足的专业将直接由省级招办向考生公布缺额计划,面临征求或服从志愿。而某专业一旦公布生源缺额,将进一步影响第二年的考生填报,从而感受到巨大的压力。可以预见,各专业在招生过程中将面临“冰火两重天”的严重不平衡现象,直接影响到弱势专业的办学和

发展,直接威胁到弱势专业教师的生存与发展。

最后,高校将主动加强专业建设并进行专业整合或调整。浙江省教育考试院在评价“专业+学校”志愿模式时认为,平行志愿到专业“有利于倒逼高校优化专业结构、加强专业内涵建设、办出专业特色,有利于改变高等学校专业设置的同质化现象”^[6]。在“专业+学校”志愿模式下,专业能不能吸引到高分生源甚至能不能吸引到生源,要看专业本身有没有吸引力、有没有特色、有没有社会影响力、有没有毕业竞争力等,而不是看专业所在高校的整体实力。对于弱势专业,经过几年招生情况不佳,专业的发展和生存必将受到影响,必然会有一些专业自发停止招生、隔年招生、缩减招生计划甚至取消招生。不进行专业改造、调整或者整合的专业,选择的考生必将越来越少或者分数越来越低。以最早使用“专业+学校”模式的福建省普通专科批次为例,从近四年福建专科计划数分析,平均每所院校招收的专业数除了理科2016年略有反弹外,其他均逐渐在下降。亚当·斯密提出的“看不见的手”已经促使各高校主动调整自己的招生专业了。

表1 近几年福建省专科计划统计(文科)

年 份	2014年	2015年	2016年	2017年
文科招生院校数	514	467	448	445
文科招生专业数	3029	2448	2294	2236
文科平均每院校招收专业数	5.89	5.24	5.12	5.02

资料来源:以上数据根据福建省教育考试院公布的普通高校招生高职(专科)批常规志愿投档最低分统计获得。

表2 近几年福建省专科计划统计(理科)

年 份	2014年	2015年	2016年	2017年
理科招生院校数	549	496	448	476
理科招生专业数	3592	2898	2883	2758
理科平均每院校招收专业数	6.65	5.84	6.44	5.79

资料来源:以上数据根据福建省教育考试院公布的普通高校招生高职(专科)批常规志愿投档最低分统计获得。

近几年,高校的专业设置与调整,出现了与国家和社会区域经济社会发展需要不适应,与知识创新、科技

进步以及学科发展需要不适应,无法满足人民群众接受高质量高等教育需求,热门专业一拥而上等一系列亟待解决的问题,这些问题的出现虽然与传统志愿的模式无关,但“专业+学校”志愿的模式能够部分改变这种局面,不能不说是一个意外收获。

三、“专业+学校”志愿模式面临的挑战

从前文的分析看,“专业+学校”志愿模式可以给考生更多的自主权,也能促进高校加强专业建设。但是到目前为止,这种志愿模式只在专科和提前本科的征求志愿中试行过,尚未在普通本科大范围试行,考生、家长和高校在本科阶段都没有真正经历过,而本科和专科的差异性会引发大家的疑问,即该模式能否从专科移植到本科、能否平稳过度?毋庸讳言,“专业+学校”志愿模式将面临着一些挑战。

(一)考生选择权问题

新方案给了考生更多的选择自主权,但是权利是一把双刃剑,考生能否用好这个权利而不是被权利伤害,取决于能否做好职业生涯规划。从职业生涯规划的角度看,考生想要在填报志愿时做出适当的选择,必须要了解自己、了解高校、了解专业。不像发达国家的职业规划教育已经逐渐渗透到普通教育的各个年级,我国把职业教育几乎完全排除到普通教育之外。^[7]目前浙江省已经将职业生涯规划课列为高中的必修课,走在了全国的前列。高中教师经过一定程度的培训,可以帮助学生解决“了解自己”这个问题,再加上心理测量在职业生涯指导中应用的逐渐推广^[8],已经有越来越多此类心理学测试走向了市场,考生了解自己这个问题已不难解决;但“了解高校”“了解专业”这两个难题不仅中学教师无法解决,甚至大学教师也不能很好地解决,有关职业生涯规划问题已成为大学相关教师的重要研究方向。中学现有的解决方式是请大学教师以讲座的形式介绍大学和部分专业。大学教师固然可以把所在高校的情况比较系统地介绍给学生,但是具体到专业,每位教师只能介绍自己从事的、相近的或熟悉的专业,这对于本科专业目录里的500多个专业而言,覆盖面是极为有限的。即使同一个专业,在不同的高校里有不同的风格,在同一领域里研究方向也是千差万别的。目前,我国对于各个专业的评价只有

量化的评分,而缺乏各校同一个专业不同特色的具体描述。考生在缺乏对专业深入了解的情况下,选择专业时更多会参照对专业字面的理解、网络上的搜索、他人的介绍,以及自己认为的该专业将来可能的就业情况。这样对高校和专业的了解是远远不够深入的,势必会影响到考生的选择。在传统志愿模式下,越来越多的高校开放了转专业的机会,并且比例不断加大。因为“专业+高校”志愿模式使得考生在录取时已经有充分的选择权,在对浙江新高考方案调研时,已经有部分高校提出建议,通过该模式录取的考生进校后应考虑取消转专业政策或大幅缩小转专业比例。

福建省2012年首次在专科实行“专业+学校”模式后,“常规志愿满足率提高,院校生源分布更加合理,院校的专业到位率普遍提高”^[9]。“专业+学校”志愿模式结合平行志愿投档,会让原来很多考生所持的“什么样的分数上什么样的大学”的认识转变为“什么样的分数上什么样的大学和专业”。“唯分数论”观念将被进一步强化,这与我们倡导的多元化评价是背离的。高校各专业的分数线将逐渐成为其“标签”,逐渐成为考生、家长心中衡量其水平最简单的标尺,逐渐替代在传统志愿模式下形成的高校“标签”。尽管“唯分数论”很大程度上由平行志愿投档造成,与“专业+学校”的志愿模式无关,但是,这样的结果肯定不是“专业+学校”志愿模式的政策制定者愿意看到的。也许,我们在研究“专业+学校”志愿模式时,也应该思考一下平行志愿投档给我们带来的得失。

(二)本科与专科的差异性问题

目前,“专业+学校”的志愿模式在福建、北京2个省市的专科批次实行。福建省自2012年首次在专科实行后,“大多数考生的专业倾向性比较明显,仅集中在两三个专业类型,还有不少学生只填报不同院校的同类专业,热门专业还是大多数考生的首选”^[10]。2014年福建省本科提前批次征求志愿实行“专业+学校”的志愿模式,一方面,实行后没有明确的统计数据;另一方面,本科提前批次征求志愿毕竟计划量小,加上军事、公安、国防、航海等院校政策性很强,因此对于在本科提前批次征求志愿的试行暂不做讨论。我们

可以从已经在专科中实行的情况来预测将来在本科中可能出现的情况。

从本科和专科的区别看,专科的主要目标是培养技术型人才,注重实用化,以能用为度、实用为本;相对于应用上的专业教育和实际技能,本科更着重于理论上的通识教育,其培养目标是“培养每一位学生成为有良好素养的现代文明人”^[11]。由于专科定位就是培养技术型人才,专业与职业联系的更紧密,进入某个专业往往意味着将来就会从事相应的职业,而本科则大相径庭。本科更多地是通识教育,通过学习专业知识来学会如何学习和做研究,掌握了学习、研究方法后,本科生往往从事其他行业也可以得心应手,“学生的学习并不以毕业为结束,而是延伸至一个人的一生”^[12]。因此,本科专业与职业关联度明显要比专科低。在填报高考志愿时,考生基本无法考虑本科越来越突出的文理综合、学科交叉、边缘学科不断产生等情况,无法摆脱以专科专业的思维来思考本科专业的惯性。传统志愿模式让高中生在不了解大学的情况下选择专业已经被认为不符合高等教育的发展趋势,而“专业+学校”志愿模式让考生对专业做出更加精准的选择,显然与当前本科教育提倡的“宽口径,厚基础”的方向相背离。

(三)人才培养与储备的问题

福建首次在专科实行“专业+学校”志愿模式就已经出现了考生专业倾向集中在两三个专业类型的现象。很多专科院校根据市场对毕业生需求设置的专业都面临生源危机,好在专科学校“船小好掉头”,而本科院校有大量基础学科、研究型学科、长线专业,又该如何应对这样的挑战呢?“专业+学校”志愿模式会用专业选择完全市场化的模式调整招生专业和计划,虽然可以有效遏制高校盲目片面追求“综合性”这样的现象,但也会使大量的基础学科生源缺失或生源质量严重下降甚至后继乏人的状况。而一个国家的科学技术很大程度上要依托基础学科,基础学科出现问题对整个国家的发展是十分不利的。这种影响周期较长,无法在短期内显现,而从长期来看影响将会十分突出且极其深远。“专业+学校”志愿模式也许比较适合专科,要大范围推广到普通本科,需要进一步论证和探索。

(四)专业设置的问题

在本科教育逐渐走向宽口径、重基础培养的时候,在本科中推行“专业+学校”的志愿模式必然要求高校在培养上进一步加快大类招生的脚步。但是,如果高校把招生专业公布得过细,在计划总数不变的情况下,专业数过多,每个专业计划数必然较少。如此,一方面考生在面对相近的专业时可能不知如何填报,另一方面,在这样的模式下每个专业就是一个志愿、一次机会,如果计划数较少,会让考生从心理上没有“安全感”。浙江省在高考方案里鼓励高校按专业类进行招生。但是,2012年9月教育部公布修订后的本科专业目录中,专业类由修订前的73个增加到92个,专业由修订前的635种调减到506种。专业类的增加、专业的减少,意味着每个专业类可包含的专业数在减少,有可能进行大类招生的专业在缩减。这样传统意义上的大类招生,与部分高校希望按自己的培养需要对专业进行整合的通识培养目标有相当的差距。目前已经有部分省级招生主管部门和高校建议,在编报招生计划时能够突破原有只能在教育部专业大类选择的限制,自行整合专业并命名大类名称。虽然这样会给将来的学籍注册、学籍管理、毕业和学位证书的发放等方面带来一系列的问题,但给高校在人才培养、学科整合上带来的优势是毋庸置疑的。

四、结语

“专业+学校”志愿模式目前在福建、北京两个省市的专科和本科提前批次的征求志愿试行。浙江作为新高考方案的试点省份之一,将该模式应用到整个普通类录取中,进行这种尝试未尝不可,但是在浙江试点的背后,有全国其他省份的观察、学习甚至模仿。因此,笔者建议在总结评价该方案实施情况时,应广泛征求各方意见,并保持一段时间有深度有广度的跟踪。制定“专业+学校”志愿模式的初衷是以生为本,以高等教育学习和教育的主体——学生的需求为导向,并没有广泛征求高等教育人才培养主体——高等院校的意见,因此,方案实施后尤其需要多听取高校的意见。此外,该模式对人才培养的影响往往有一定的延时性,其影响不一定在一两年内能显现出来,应该留出充足的时间对该模式进行

充分评估与思考,之后再考虑是否进一步推广。

高考改革的重要目的当然是为考生、家长服务,也理当成为“办人民满意的教育”中的重要一环。然而,高考改革的另外一个重要作用是为高等院校遴选人才,为高等教育的人才培养服务,最终也是为社会进步做贡献,从而更好地让人民满意。从这个角度来看,目前“专业+学校”志愿模式的改革似乎更加注重个人因素,而社会因素则相对被忽视。这是高考改革时必须高度重视的问题。

高考改革理想的形态应该是“共生性高考”,即高中教育与高等教育共赢和相得益彰的高考形态,既能够顾及高中与大学的差异性,又能够最大限度地缓解高考选拔中存在的矛盾,高等教育对高中教育给予更多的尊重和认可,并且与高中教育一起共同构建新的高考制度^[13]。高考在确定改革目的时,应该平衡好个人本位的价值取向与社会本位的价值取向两者的关系,把满足个体需要与社会需要相结合,不能僵化理解为两者在实践中“平分秋色”或“分量相等”,应该予以动态、发展的把握。在实现过程中,两种价值的结合不应是僵化地以某一方的价值作为基点,而应是互为基点。

参考文献:

- [1]王桢.关于按照专业招生的设想[J].新课程,2009(10).
- [2]福建省教育考试院.今年我省高职专科批专业平行志愿投档说明 [EB/OL]. (2012-07-23)[2012-08-15].<http://www.eeafj.cn/gkgsgg/20120723/2395.html>.
- [3]江苏省教育考试院.平行院校志愿投档说明[EB/OL]. (2017-06-23) [2017-08-15].http://www.jseea.cn/contents/channel_85/2017/06/1706231729718.html.
- [4][5][6]浙江教育考试院.教育考试百问百答专题十五:新高考录取百问百答[EB/OL].(2017-01-06)[2017-08-15].<http://www.zjzs.net/app/portal/article.html?articleDomain.id=107600&categoryDomain.id=100892>.
- [7]上官子木.从职业规划教育的缺失看我国基础教育的缺陷[J].教育科学研究,2009(6).
- [8]殷雷.关于我国学校职业指导中的心理测验[J].心理科学,2003(5).
- [9][10]福建省教育考试院.我省高职(专科)批首次实行按专业平行志愿投档模式取得预期成效 [EB/OL]. (2012-08-05)[2017-08-15].<http://www.eeafj.cn/gkgzkkdt/20120805/2439.html>.
- [11]钱颖一.论大学本科教育改革[J],清华大学教育研究,2011(1).
- [12]德里克·博克.回归大学之道——对美国大学本科教育的反思与展望[M].上海:华东师范大学出版社,2008.46.
- [13]谢维和.高考改革:定位、形态与变量[J].中国考试,2014(10).

(责任编辑:王伟宜)

困局与解局:关于新高考改革综合素质评价的思考

宋莉莉

摘要:综合素质评价是新一轮高考改革的重要内容,但在实践中却出现了诸多问题,譬如公平性受人质疑、真实性难以保证、评价实施易流于形式、难以建立统一标准、评价结果使用力度有限以及理念宣传不到位等等。为破解困局,需加强政策研究和制度建设力度;加强社会舆论引导,以获得社会支持;扩大高校招生自主权,注重高校办学特色。

关键词:高考改革;综合素质评价;招生录取

对“至公”二字的追求贯穿了我国漫长的考试历史,隋代至清末1300年的科举考试便是如此,新中国成立后我国逐步建立起来的统一高考制度亦是如此。而最终,公平的落脚点无一不是在“几张考卷、一纸分数”之上。凭分数决定考生的去留,杜绝了一切人为操作的空间。在“至公若权衡”的制度之下,考生纵使落榜,也只能怨造化无情。然而,这种唯分录取方式逐渐不能满足现代社会对全面发展的人的需求。为改变现有弊端,综合素质评价开始迈入众人视野并逐渐与高考相联系。不过,综合素质评价虽已实施多年,但依然如泡沫般美丽而脆弱。鉴于此,笔者通过文献梳理及对高中生、高中教师、教育考试院工作人员等相关人群的访谈调研,分析了综合素质评价在实施中存在的问题,提出相应的解决策略。

一、综合素质评价的来龙去脉与主要含义

为一扫基础教育片面应试顽疾,1998年,教育部在颁发的《面向21世纪教育振兴行动计划》中提出要“整体推进素质教育,全面提高国民素质和民族创新能力”^[1]。当时的中小学评价与考试制度也随之作出调整,以适应全面推行素质教育的需求。2004年,教

育部颁发《国家基础教育课程改革实验区2004年初中毕业生考试与普通高中招生制度改革的指导意见》,要求“对初中毕业生综合素质进行评价,评价结果应作为衡量学生是否达到毕业标准和高中阶段学校招生的重要依据”。^[2]“综合素质评价”一词最早便是出现于此。随后,越来越多的人意识到高考对基础教育的巨大指挥棒作用。而且,只要高校招生仍按分取人,基础教育片面应试的状况就难以改善,素质教育的推行也便举步维艰。普通高校招生考试制度在教育部的领导下也开始了相应改革,其突破口就是将综合素质评价纳入高校招生评价中。2007年,教育部颁发《关于做好2007年普通高等学校招生工作的通知》,其中提到“高中新课程实验省(区、市)要逐步建立并完善高中学业水平考试和综合素质评价制度,认真研究设计与之相衔接的高考综合改革方案”。^[3]2008年《教育部关于普通高中新课程省份深化高校招生考试改革的指导意见》中更是明确表示“建立和完善对普通高中学生的综合评价制度,并逐步纳入高校招生选拔评价体系”。^[4]从这时起,“综合素质评价”一词开始逐步迈入大众视野。随后,2010

作者简介:宋莉莉,女,江苏淮安人,厦门大学教育研究院硕士研究生,主要研究方向为教育史(厦门 361005)

年颁发的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》和2014年国务院印发的《关于深化考试招生制度改革的实施意见》又进一步就完善综合素质评价提出规定和要求。2014年,新一轮高考改革正式启动。作为改革的先行试点,浙江和上海两地新高考方案都不约而同地将综合素质评价纳入高考体系。2017年,高考综合改革的第二批试点也正式启动,北京、天津、山东、海南作为试点省市也将招生录取参考综合素质评价信息列入改革要点。综上,借助完善学业水平测试和综合素质评价来破解高考录取“唯分数是论”的难题已成新一轮高考改革的趋势。综合素质评价更成为近年来学界乃至整个社会都十分关注的热点词汇。

所谓综合素质评价,其根本目的是提高学生的综合素质、促进学生的全面发展;评价内容包括学生的学习成绩、品德修养、艺术素养等各个方面;评价主体涵盖教师、家长、学生等诸多群体;评价标准既注重对学生的统一要求,也关注学生的不同差异;评价方法更是以促进学生的发展为目标,将自评与他评、过程性评价与终结性评价等多种方法相结合。实施综合素质评价,将综合素质评价与高考挂钩,至少会产生三方面的好处。一是借助高考强势的指挥棒功能对基础教育形成倒逼机制,迫使基础教育改变片面应试的情况,朝着素质教育的方向发展。二是帮助高校了解学生除分数以外的更多信息,从而助益高校科学选才。三是破除“唯分数是论”的录取机制,完善现有的考试招生制度,促进考试招生制度的多元化发展。从国际视野来看,欧美发达国家以及我国同属儒家文化圈的近邻韩国都意识到了标准单一的选拔方式不利于学生的全面发展,因此,他们在招生时都尽可能通过多种渠道、多种信息对学生进行综合考评。其中,综合素质评价信息备受高校招生人员青睐。^[5]不管从理论上,还是从国外实践情况上看,高校招生录取参考学生综合素质评价信息、对学生进行全方位、多角度的评价都是一项科学的人才选拔制度。然而,在我国,综合素质评价在实施过程中却频频受阻,遭遇种种困境。

二、综合素质评价的现实问题与不足之处

通过文献资料分析和访谈调查,笔者发现,目前

综合素质评价面临的困境大致有以下几点:

(一)公平性备受质疑

综合素质评价是为配合推进素质教育提出的,旨在促进学生全面发展。谈到“素质教育”就必然会想到它的对立面——“应试教育”。对于应试教育,大部分人都是抱怨不满的,原因无非是应试教育只重提高学生分数,却忽视培养学生的综合能力,阻碍了学生身心的全面健康发展。那么,我们不免会问:既然应试教育在众人眼中如此不堪,那为何其在与素质教育的博弈中总是占得上风?原因无非二字:公平!在众人看来,凭分数上大学完全靠的是学生自己的本事,这样可以杜绝一切人事因缘,对众多考生、尤其是农村贫苦地区的考生来说才是最公平的。所以在高校招生录取当中,参考分数以外的一切因素都被认为可能会造成不公。在这之前,为对“唯智考核”进行纠偏,20世纪80年代和本世纪初先后出现保送生制度和自主招生制度,但都因在推进过程中影响了公平性而被迫放慢脚步。^[6]而如今,对公平的顾虑也成了施行综合素质评价的最大阻碍。

从各地综合素质实施办法来看,综合素质评价的内容似乎确实更偏向于经济资本、文化资本较高的家庭的学生。例如江苏省现行的《普通高中学生综合素质评价方案》中规定,学生的学习能力、运动与健康、审美与表现等方面评定等第分A、B、C、D四级。凡得A等第的学生,必须有突出表现的有效记录。其有效记录包括“小创造、小发明经过专业评价机构认证或在省市组织的相关活动中获奖”“国家三级及以上运动员”“参加省教育部门组织或认可的音乐、美术等比赛中获二等奖以上的”等等。又如浙江省综合素质评价中对学生“运动健康”这一素质的考察“包括达标测试、体育运动特长,以及参加体育竞赛活动及获奖等情况”。再如上海市对学生“创新精神与实践能力的考察为“重点记录学生参加研究性学习、社会调查、科技活动、创造发明等情况”。凡此种种,都一定程度上造成了对文化、经济资本处于劣势的家庭的考生的不公。试想,一个家庭在只能维持基本生计的情况下,怎能有余钱和余力来培养学生的体育、艺术特长?文化水平不高的父母又怎能对孩子的创造发明、探究性学习提供指导和帮助?

实施综合素质评价可能会产生的不公更多的还反映在我国巨大的城乡差距上。我国农村地区不但经济落后,教育水平、社会文化资本与城市地区更是相差甚远。例如综合素质评价中的“艺术素养”指标就明显对农村地区的学生不利。相较于城市学生,农村地区的学生很少把时间和金钱放在提高自己的艺术特长上。

正因如此,即使民众从理论上认识到了实施综合素质评价的意义和重要性,但在实践中还是疑虑重重,对综合素质评价能否做到公正、公平表示怀疑。

(二)真实性难以保证

真实性关乎评价的效度,所有评价都要讲求真实性。综合素质评价本意是要突破唯分数论的限制,对学生进行德、智、体、美全方位的考察,以便更全面地了解学生。那么这些评价信息到底能否反映学生的真实情况?这时,保证综合素质评价信息的真实性就显得尤为重要。然而,在具体实施综合素质评价的过程中,其真实性确实难以保证。

综合素质评价强调评价主体的多元性,希望通过不同人的视角立体地评价学生,帮助学生不断反思自己,从而实现自我成长。但有时候评价结果真实性恰因多元的评价主体而大打折扣。由于师资紧缺,学校一般不会配备教师专门从事学生的综合素质评价工作,基本上都是授课教师尤其是班主任负责完成这项工作。而日常繁重的教学管理工作就已让他们分身乏术。所以,老师们也只是根据成绩和平日里的基本印象对学生进行评价,很难全面了解班级各位学生的具体情况。同时,出于对学生前途的考虑,老师一般不会对学生综合素质评价要求很严格,甚至倾向于对学生进行过高评价。一位高中一线教师坦言“站在老师角度,只要学生不逾越道德底线,我们是不希望自己的学生因不好的综合素质评价影响未来的升学和生活的。甚至受过处分的学生在一般情况下都是不会带着处分走进高考考场的,学校在高考前就会把处分撤销。”^①家长和参与评价就更容易使评价结果失真。家长容易从功利角度出发参与评价,加之普天之下的父母本身就是带着有色眼镜看自己孩子的,所以家长对孩子的

评价基本都是千篇一律的赞扬。而学生由于学业竞争和同学间亲疏关系的影响也很难在自评和评他中做到客观公正。^⑦

此外,由于目前政策规定综合素质评价在高招录取时只作为参考,并没有与高考进行实质性的挂钩,所以在很多家长和学生眼里,高考还是得靠成绩说话。也因此,学生更愿花时间来提高自己的考试成绩,综合素质评价的实践材料由家长代劳准备的现象也是数见不鲜。

(三)评价实施易流于形式

客观来说,实施综合素质评价对中学教育的评价实践还是起到了一定的引领作用。例如江苏省海安高级中学开发了学生成长电子记录平台,配之以手机客户端,让各个评价主体在任何有网络的空间都可以下载客户端,输入预设的用户名和密码,随时记录关键事件的发生、发展过程。每学期的期中、期末,学校还安排教师引导学生对此时间段内的日常纪录按德、智、体、美、劳五个方面进行分类整理,筛选出最能反映自身成长的关键性、代表性评价记录,之后放在平台的展示页面上进行公示。^⑧并且,综合素质评价与高考挂钩,也“确实能对学生平时的品行起到一定的约束作用”。^②然而,由于目前综合素质评价与高考尚处于软挂钩、甚至是无实质性挂钩的状态,综合素质评价在中学的实施过程中往往流于形式。

一方面,学生综合素质评价工作集中突击,走过场的现象严重,并没有发挥过程性评价的作用。^⑨例如江苏省淮安市H中学,教师在每学期期末确实会组织学生填写综合素质评价表,但这也只是应付式地完成工作。根据笔者对该中学的一名高三学生的访谈,他表示“填表的时候,教师站在班级前指导,由学生自己填写,一般要填合格或不合格的就填合格,填A、B、C、D等级的就填B、C,大家基本上填的内容都差不多。”^③当笔者追问平时学校和教师是否强调综合素质评价这块内容时,该生表示“不会,毕竟现在高考也只看成绩,没办法。”更有学生反映“高一高二的时候我们没有填过综合素质评价表,只有教师对我们的评语。直到高三最后,教师才组织我们填这些综合素质的内容。表格上的社会实践,我们

也没有做过。并且周围的学校也都这样，平时都只是重视成绩。”^④另一方面，学生的综合素质评价工作缺乏规范性的保障和约束。有教师在受访时表示“学校平时都不太重视综合素质评价这块的，更没有对教师进行相关的工作培训，都是教师按照自己的理解来指导学生填表”。^⑤连基本的培训工作尚且没有落实，可以想见，中学综合素质评价工作的实施是比较缺乏规范的，更遑论会有什么配套的监督保障体制。

(四)难以建立统一标准

目前，将综合素质评价与高考挂钩已成一种趋势。虽然就综合素质评价与高考到底是软挂钩还是硬挂钩这一问题还存在着很大的争议，但无论综合素质评价与高考以何种形式挂钩，都需要一个客观统一的评价标准。由于综合素质不能通过考试或现场表现检测出来，所以进行综合素质评级宜采用日常观察的方法，对每一个评价内容采用质性评价的方式。^⑩这种质性评价的方式就决定了综合素质评价难以建立一个统一的评价标准。对此，有媒体发起调查，其中65.2%的受访者认为统一评价口径和标准是实施将“综合素质”纳入高校招生录取参考这一改革举措的最大“拦路虎”。^⑪

目前各省市综合素质评价的内容基本上是沿用教育部规定的道德品质、公民素养、学习能力、交流与合作、运动与健康、审美与表现这六个方面，或是以此为基本框架进行稍微调整。学习能力、运动与健康这两项内容倒是可以通过学测和体测进行测量，但其余四个方面都是内隐的情感态度价值观，这些都是不好进行定量描述的。“比如思想品德方面，给一个人打80分，另一个人打81分，难道80分的人思想品德就真的比81分的低吗？”^⑥而如果从质性分析角度将不同人的情感态度价值观比个高低，这个统一的判断标准更是很难确立。例如两位同学去敬老院关爱老人，一个帮老人洗头发剪指甲，让老人身体愉悦；一个和老人谈话聊天，让老人心情舒畅。那么究竟哪位同学道德品质高？显然，二者是没有可比性的。再比如，审美与表现究竟是外化为艺术考级证书还是说只要有发现美、欣赏美的能力即可？这些都难统一衡量。

(五)评价结果使用力度有限

最新的关于高校如何使用综合素质评价的政策规定是在2014年发布的《教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》中，意见指出实施高中生综合素质评价要“为高校招生录取提供参考”。对政策中“参考”一词的不同理解导致了综合素质评价在高考招生中长期处于一种可有可无的尴尬境地。^⑫

“除一些对生源质量要求很高的985、211院校，公安院校、警官学院等对纪律要求较高的院校以及专科注册入学中会较多地使用学生的综合素质评价之外，大多数普通院校并没有充分利用综合素质评价信息。”^⑦普遍来看，高校一般只是将综合素质评价是否合格作为学生的准入门槛，更多的反映学生道德品质、兴趣特长的综合素质评价信息都没有得到充分利用。究其原因，大概有如下几点。首先，“在生源量下降的情况下，北大、清华等名牌院校是不愁生源的，但更多的普通院校却面临着很大的招生压力，对他们来说只要能招满人就可以了，所以在招生的时候只会看学生的分数而不会去考察学生的综合素质”。^⑧其次，目前民众对综合素质评价信息的公平性和真实性还存在着疑虑，并且就如何使用综合素质评价信息方面还没有统一的评价标准，所以高校在没有专业招生团队且招生录取时间有限的情况下是很难一一审核综合素质评价材料并按学校、专业的要求甄选学生的。再次，“平行志愿”投档录取模式也限制了综合素质评价信息的使用。以上海市2017年普通高等学校招生志愿填报与投档录取实施办法为例，学生的投档位次是根据高考成绩从高到低排列的，在同分情况下，考生的排序规则见下表。由此可见，在真正的高招录取当中，考生分数还是起到了决定性的作用，而综合素质评价信息的使用实际上已被架空。

(六)理念宣传不够到位

综合素质评价的实施和使用包含着很多先进的理念。例如通过综合素质评价可以从多角度了解学生，帮助高中教师从学生的个性出发指导学生进行生涯规划，对学生未来发展给予相应的引领。^⑬高校在招生录取时使用综合素质评价信息可以帮助高

**表1 上海市2017年普通高校学校招生
投档录取同分处理办法**

第1位序	比较语文加数学两门合计成绩高低,高者优先;
第2位序	比较语文或数学中单科成绩高低,高者优先;
第3位序	比较外语成绩高低,高者优先;
第4位序	比较选考科目中单科成绩高低,高者优先;
第5位序	比较选考科目中次高科成绩高低,高者优先;
第6位序	比较考生志愿顺序,按各自顺序分别投档;志愿顺序相同的同分同位考生同时投档。

校招收符合本校办学特色的学生,提高生源质量。综合素质评价在使用时应发挥“两张筛子”的功能,第一张筛子指向全体,以基本过关为要求,作为高招录取“入闱”的初始门槛之一,第二张筛子指向个体,注重发展学生的个性和潜质。^[14]甚至,综合素质评价也可用来保障高考公平。近年来,“寒门难出贵子”的现象受到普遍关注,人们发现,相比拥有得天独厚的社会文化资源的城市孩子,农家子弟单纯依靠埋头苦学已逐渐失去竞争力。所以,即使是单纯比拼分数,农家子弟也不占优势了。^[15]但通过综合素质评价,引入背景考察,便能很大程度上保障农家子弟的权益。

然而,真正了解这些理念的人可能只限于学术圈或关心综合素质评价的少数群体。大部分学生、家长甚至中学教师都对之不甚了解。所以就有教师说“综合素质评价看起来很“高大上”,但没什么实际作用,反而加重了我们的负担。一旦与高考挂钩就和应试教育没什么区别了。为什么本来学生通过一次性考试能解决的问题现在却要来折腾老师、学生和家那么多人?”^⑨理念是行动的先导,实施综合素质评价的好处没有深入人心也直接导致其在推行过程中困难重重。

三、综合素质评价的改革策略与破解之道

综合素质评价作为高考改革的一项重要内容,牵涉诸多方面。为突破综合素质评价面临的困境,也应从多角度思考求解。

首先,要加强政策研究和制度建设力度。从2008年政策规定的“高中生综合素质评价制度要逐步纳入高校招生选拔体系”,到2014年政策中提出要

“探索基于统一高考和高中学业水平考试成绩、参考综合素质评价的多元录取机制”,再到最新政策规定实施高中生综合素质评价要“为高校招生录取提供参考”。综合素质评价与高考招生之间关系的政策规定虽逐年明确,但清晰度和力度依然不够。^[16]政策表述含糊不清是造成综合素质评价实践疲软的重要因素。^[17]因此,应加强政策研究,在充分调研的基础上逐步完善现有政策,使之更加清晰具体。与此同时,完善相应的制度环境也尤为重要。例如建立并完善学生综合素质评价工作的常态机制和规范机制,将综合素质评价融入学校日常教育教学各项工作中。还可制定科学的评价工作制度和简便易行的评价工作程序,确保评价工作规范实施。^[18]此外,为确保综合素质评价工作在阳光下进行,减少因各种因素造成的事实不公,建立和完善社会监督机制以及社会诚信制度也是特别重要的内容。

其次,要加强社会舆论引导,以获得社会支持。一方面,要引导社会关注高考教育功能,减轻高考的社会责任。国家统一考试从诞生伊始便和维护社会公平紧紧地捆绑在一起,公众对公平性的顾虑是目前推进综合素质评价工作面临的最大阻力。确实,维护最基本的考试公平是高考改革的底线原则,但若偏执地维护公平却无视考试的其他诉求则易使高考陷入僵化,失去活力。^[19]关于这点,我们已有前车之鉴。出于至公的考量,科举高度重视标准化与严密化建设,不断牺牲效率来换取程式上的公平。到了清末,科举选拔出的“八股制艺高手”已背离“选贤与能”初衷。^[20]目前,我们已看到“唯分数论”造成基础教育片面应试,学生身心发展失衡等种种弊端,所以更应亡羊补牢,不能因实施综合素质评价对公平性构成挑战就全盘否定其价值。况且,现有的许多教育公平问题,看似高考所致,背后其实是教育体制本身乃至社会体制的问题。^[21]仅靠高考来维护公平是做不到的,也是不可能的。很大程度上,高考只是代人受过。另一方面,要大力宣传综合素质评价中蕴含的先进理念。在推行综合素质评价的过程中,众人很容易因不了解综合素质评价而对其有所误解,进而产生排斥。因此,笔者希望学术理论研究者能借助传播范围较广的网络媒体发声,向大众普及综合素

质评价的诸多先进之处，让综合素质评价的先进理念更“接地气”。同时也可以讲座、座谈会等形式深入中学和高校，宣传综合素质评价的积极之处。

最后，要扩大高校招生自主权，高校自身也要注重特色发展。对于高校招生自主权，虽然我国1998年通过的《高等教育法》早已规定高等学校可根据社会需求、办学条件和国家核定的办学规模，制定招生方案，自主调节系科招生比例。但直到现在，高校的招生自主权却从未真正完全落实过。按照“平行志愿”投档录取模式，只要学生分数上线，高校就不得不收，高校招生办也因此自嘲为“接生办”，综合素质评价信息更是成了可有可无的鸡肋。因此，必须落实高校的招生自主权，让高校能根据自己的办学宗旨、目标定位和专业特点自主确定招生计划。只有这样，高校才能突破分数限制，发挥综合素质评价的作用，挑选整体素质上符合自身要求的学生。与此同时，高校自身也要注重特色发展。不少学校因担心生源不足，所以在招生时不会考虑学生的综合素质，只要能招满学生就行。但实际上正是因学校缺少办学特色才会产生招不到较好生源，甚至招不满学生的情况。所以高校想要在同类院校中彰显活力和吸引力，就应注重内涵、特色发展，而这很大程度上又取决于学校是否招收到了符合自己办学特点的学生。因此，当高校有了特色发展的理念，明确办学定位后就自然会在招生录取时按照本校办学特色，切实审核学生的综合素质评价信息，招收适切生源。

将综合素质评价纳入高考体系是解决目前招生录取“唯分数论”问题的突破口，对招生考试制度本身、基础教育以及高等教育都具有重大意义。因综合素质评价与高考相结合打破了人们习惯已久的传统招生录取评价模式，故其在施行过程中遭遇诸多困境是完全正常的，也是避免不了的。所以，我们应当正视目前存在的种种问题、积极寻求突破困境的方法并将之稳健有效地付诸实践。

注释：

①②⑤⑩来自笔者对江苏省徐州市s中学教师的访谈（访谈日期：2017年9月4日）。

③来自笔者对江苏省淮安市H中学一名高三在读学生的访谈（访谈日期：2017年9月2日）。

④来自笔者对江苏省淮安市D中学一名2017年高三毕业生的访谈（访谈日期：2017年9月2日）。

⑥⑦⑧来自笔者对江苏省教育考试院w老师的访谈（访谈日期：2017年9月5日）。

⑨笔者根据上海招考热线官网整理，详情请见：上海市2017年普通高等学校招生志愿填报与投档录取实施办法[EB/OL]. (2017-03-17)[2017-09-11]https://www.shmeea.edu.cn/page/06300/20170317/8063.html.

参考文献：

[1]面向21世纪教育振兴行动计划[EB/OL].(1998-12-24)[2017-09-10]http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6986/200407/2487.html.

[2]国家基础教育课程改革实验区2004年初中毕业考试与普通高中招生制度改革的指导意见[EB/OL].(2004-02-25)[2017-09-10]http://www.moe.gov.cn/s78/A06/jcys_left/s3732/201006/t20100610_89030.html.

[3]关于做好2007年普通高等学校招生工作的通知[EB/OL].(2007-02-09)[2017-09-10]http://www.moe.gov.cn/src-site/A15/moe_776/s3258/200702/t20070209_79900.html.

[4]教育部关于普通高中新课程省份深化高校招生考试改革的指导意见[EB/OL].(2008-01-10)[2017-09-10]http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/200801/t20080110_79887.html.

[5]郑若玲.高考改革的困境与突破[6]边新灿,蒋丽君,雷炜.论新高考改革的价值取向与两难抉择[7]栾泽.高考改革综合素质评价冷思考[8]吕建.综合素质评价软而无效问题求解[9]刘志军,张红霞.普通高中学生综合素质评价:现状、问题与展望[10]罗祖兵.高中生综合素质,该如何评价[11]胡涵.无法衡量的“综合素质”[EB/OL].(2016-08-30)[2017-09-11]http://finance.sina.com.cn/roll/2016-08-30/doc-ifxvix-er7426470.shtml.

[12]程龙.综合素质评价与高考招生“硬挂钩”的困境及其突围[13]吕建.综合素质评价软而无效问题求解[14]杨九诠.综合素质评价的困境与出路[15]杨三喜.素质教育 and 应试教育到底在争什么?[EB/OL].(2017-05-16)[2017-09-13]http://cul.qq.com/a/20170516/019734.htm.

[16]程龙.综合素质评价与高考招生“硬挂钩”的困境及其突围[17]杨九诠.综合素质评价的困境与出路[18]刘志军,张红霞.普通高中学生综合素质评价:现状、问题与展望[19]张淑婷,喻聪舟.高考道德考察是否可能[20]孙开键,陈为峰.以信度与效度论科举之演变[21]郑若玲.高考改革的困境与突破

(责任编辑:王伟宜)

素质教育与高考改革新论

刘淋淋

摘要:高考并不必然导致应试教育,也不必然阻碍素质教育。素质教育与高考之间存在着“对立统一”的关系,二者应相互适应而变革并最终实现共同发展。由于高考对于基础教育的严重制约性,素质教育的进一步推行要求高考首先做出与之相适应的调整与变革,这样的变革应该致力于解决高考如何能够最大程度地考核和评价素质教育成果这一核心问题。更为重要的是,我们期望因高考成为评价素质教育成果的方式可以使其发挥积极的“指挥棒”作用,引导基础教育进一步推进和落实素质教育。从发展的眼光来看,素质教育的进一步推行又能够反过来促进高考改革的进一步完善,由此形成长期的良性循环。

关键词:素质教育;高考改革;应试教育

在基础教育中,素质教育的推行一直举步维艰,容易流于形式,传统的应试教育仍占主流。而高考一直被人们认为是推行素质教育的“绊脚石”,素质教育让位于高考的现状比比皆是。素质教育与高考之间的微妙关系以及二者如何相得益彰,是本文讨论的中心问题。以往有不少学者就如何理解应试教育与素质教育的内涵和相互关系,高考与应试教育、素质教育的内在关联以及高考改革方案等问题进行了诸多探讨。本文在此基础上,从高考作为一种特殊的考试制度所具有的评价和选拔双重功能的角度出发,详细论述素质教育与高考之间存在的“对立统一”关系,分析素质教育与高考如何相互适应而变革并最终实现共同发展。

一、素质教育的推行及其含义

自1977年恢复统一高考制度,迄今已有四十年。高考恢复之初,受制于当时经济、政治和高等教育发展缓慢等因素,高考录取率较低,以“片面追求升学率”为表现的应试教育逐渐盛行。为不断深化教育

改革,针对应试教育提出的素质教育概念在20世纪80年代后期应运而生。上世纪90年代以来,我国社会主义现代化建设和改革开放的发展为素质教育的推行创造了有利条件。1994年8月《中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》发布,首次正式在中央文件中使用素质教育的概念。在汨罗和烟台等地试点推行素质教育取得一定经验后,1997年原国家教委印发了《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》,要求积极推进素质教育。1998年教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》提出要实施“跨世纪素质教育工程”,素质教育承担着培养跨世纪人才、提高国民素质的重要使命。次年《中共中央国务院关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》正式发布后,素质教育开始进入国家推进、全面实施的新阶段。2006年新修订的《中华人民共和国义务教育法》颁布,素质教育作为一种政策理念以法律的形式被确定下来。^[1] 随后,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020

作者简介:刘淋淋,女,安徽六安人,厦门大学教育研究院硕士研究生(厦门 361005)

年)》中确立了教育改革发展战略主题就是要坚持以人为本、全面实施素质教育。2017年1月发布的《国家教育事业发展规划“十三五”规划》中,再次强调“必须紧紧围绕全面提高教育质量这个主题,把立德树人作为根本任务,全面实施素质教育”。

一系列国家政策的大力推动,使得基础教育中素质教育的推行取得了一定程度的进展。如今,素质教育的评价方式主要依托于综合素质评价来进行。2014年发布的《教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》中明确指出“综合素质评价是深入推进素质教育的一项重要制度”,评价内容共包括思想品德、学业水平、身心健康、艺术素养和社会实践五个方面。然而,素质教育的推行仍受到高考的严重制约,综合素质评价虽已成为高考招生录取的参考,但在实践中却难以真正实现其价值,目前所起作用还十分有限。

关于素质教育的含义,一般认为,素质应该包括个人具有的所有生理和心理的素养与品质,如品德、智力及体质等;既有先天遗传的因素,又是后天教育的结果。从素质教育的推行过程来看,这一概念其实是直接针对应试教育提出来的,所以理解素质教育的内涵应该与应试教育的概念相结合才能够更加准确。

应试教育与应试不同,考试是一种考核和评价方式,有考试就有应试;如果有考试而无应试,那么考试的价值也无从体现。引导学习者按照考试内容和要求进行应试准备使得考试具有了明显的价值导向作用。“作为一种测量工具和评价手段,考试本身并无善恶可言。”^[2]应试就其本质来说,也本无对错可言。而应试教育是基础教育面对应试的极端功利化结果,否定应试教育不是否定应试本身。正如有学者所言,应试教育在价值上是一个贬义性的概念,指的是一种考试主义或一种以考试为中心并对其他教育价值具有强烈排斥性的教育。^[3]需要明确的是,有考试的教育不等于以考试为中心的应试教育,应试教育表现的是一种关于教育与考试之间联系的错误的价值判断。考试作为教育的评价方式而存在,是教育的手段而不是目的,但是如果教育过分注重评价方式和评价结果,那么教育自身就本末倒置了。

自从素质教育提出以来,已有不少学者讨论过素质教育的概念,主要从目标层面即提高学生的综合素质方面来阐述。“注重培养人的素质或者以提高人的素质为目标,这样的教育就是素质教育。”^[4]“素质教育是把全面提高受教育者的综合素质当作目的,而把具有选拔与促进功能的考试制度当作手段的一种教育。”^[5]若从价值取向角度看,素质教育带有明显的褒义性质,素质教育与应试教育在价值取向上具有鲜明的对立性。“素质教育与应试教育的本质区别并不在于它们在形式或事实上是否有考试与应试,而在于考试与应试的根本价值取向是否与教育的宗旨和人的健全发展相背离。”^[6]基于以上观点,笔者将素质教育界定为“顺应学生的成长规律、能够促进学生的身心全面发展从而提升学生综合素质的教育”。与应试教育带有强烈的功利色彩不同,素质教育是以学生发展为本位,回归到人的成长本身。素质教育可以存在考试,考试也可以成为促进素质教育发展的手段之一;关键在于考试的价值取向和评价标准是否符合素质教育的宗旨与目标,是否符合社会发展和个人成长的需要。但是,受制于目前我国人口基数大、教育资源紧张等现状,考试必然演变成激烈的争夺优质教育资源的社会竞争,考试的价值取向无形中被架空而束之高阁,考试的评价标准变得单一且现实,素质教育亦存在着走向应试教育的风险。

二、高考竞争与应试教育

尽管我国长期以来致力于推行和完善素质教育,但是在高考的“指挥棒”下,基础教育在很大程度上逐渐演变为以考试为中心、一切向分数看齐的应试教育。从多年的素质教育实践来看,在激烈的高考竞争面前,体育、美术等课程的开设多是为了响应素质教育的口号,而并未真正将素质教育落到实处,形式化的素质教育课程沦为了应试教育的附庸。人们形容高考犹如“千军万马过独木桥”,从中可以看出竞争的惨烈程度,经济越不发达地区越是如此。激烈的高考竞争使得基础教育学校片面追求高升学率,学生被迫成为追求好成绩的“学习机器”,教师也处于矛盾和两难之间。几乎每位教师都清楚地知道,践行素质教育可以将学生培养得更出色,可是在高

考面前,往往只能无可奈何地做出功利主义的选择。此外,高考考核的内容也是以书本知识为主,对学生全面发展的综合素质的测量和评价无法在卷面和成绩上充分体现。高考的激烈竞争及其考核方式的单一机械等缺陷,直接导致了基础教育中应试教育的盛行和素质教育推行的困难。

似乎问题的症结在于高考,可是高考又何其无辜。高考就其实质来说是一种考核和选拔方式,考核基础教育教学和学生学习的成果,为高校选拔不同层次与类型的优质学生进行培养。从更深层次看,是为国家经济发展和社会建设选拔和培养各个层级不同类型的人才,保障整个国家体系平稳运行。但毋庸讳言,高考作为促进社会阶层流动的重要通道之一,其自身所具备的选拔功能,使得这种竞争带有强烈的功利主义色彩。更为严重的是,高考是目前唯一受到广泛承认的高校招生的选拔渠道和录取依据,这种带有功利性的争夺优质教育资源的激烈竞争也就成了一种“必然”。

高考竞争其实也是一种社会竞争,背后反映的是中国优质教育资源和社会资源的稀缺。教育的发展受制于经济和政治,教育资源尤其是其中优质教育资源的稀缺源于我国当前的国情,即不平衡不充分的发展仍然难以完全满足人民日益增长的美好生活需要。在人口基数庞大的中国,学生对高等教育资源的巨大需求和我国教育资源尤其是优质教育资源的稀缺之间存在着根本性的矛盾,过度激烈的高考竞争即根源于此。对就业、社会地位等优质社会资源的争夺也转化到对优质高等教育资源的争夺上,从而加剧了本就难以承受的高考竞争。当资源不足以满足需求、竞争变得扭曲时,高考的唯一性地位和自身所具有的功利化色彩,使得基础教育在高考面前演变成了应试教育也就不足为奇。但是,这并不该全部归咎于高考,因为“高考既与应试教育没有天然的‘血缘’,不是应试教育的‘罪魁祸首’,也并非素质教育的‘天敌’或‘绊脚石’”^[7]。高考竞争并不必然导致应试教育,也不必然阻碍素质教育。

三、素质教育与高考的“对立统一”关系

总体来看,考试具有评价和选拔的双重功能,评价功能是其根本。考试本是教育教学过程的一部分,

是对教育的考核与评价,是评价教育效果(即评价受教育者是否发生了和教育目标相一致的预期变化)的直接方式。而有考试也就必然有应试,所以教育、考试和应试这三者之间存在着不可割断的联系,且缺一不可。教育与考试之间相互影响且相互制约,教育内容影响着考试内容和考核方式,考试的存在也能反作用于教育和教学,对教育教学起到引导作用。考试竞争愈激烈,教育受考试的引导和制约就愈强。这其中的关键在于考试的评价标准是否和教育目标相一致,也就是考试到底考什么、如何考的问题。考试内容和考核方式必须要能最大程度地考查出教育活动的成果,否则这种评价方式就存在问题。如今的考试内容多是书本知识,考核方式一般以笔试为主,如果我们要培养身心全面发展的学生,那么这种机械单一的评价标准和考核方式是否合理就值得商榷。

事实上,素质教育与考试并不冲突,任何教育几乎都需要考试这种评价方式,而任何考试也几乎都无法避免竞争,实施素质教育迫切需要有与之相适应的考试竞争,或者说把考试竞争融入到素质教育系统之中。^[8]那种认为素质教育与考试竞争不可相容的认识是不准确的,素质教育与考试竞争并不对立,二者也不是“天敌”。素质教育也需要考试,但是由于素质教育自身所具有的抽象性和复杂性,其考核内容应避免僵化,考核方式应该多样化,评价方式也应该多元化,评价标准应与素质教育的宗旨和目标一致。素质教育也需要应试,但是它“应的是素质教育之试,应的是有利于学生健全发展之试,应的是合乎教育宗旨之试”^[9]。

通过以上阐述我们可以做出如下推断:素质教育与高考之间并非不相容。高考作为一种特殊的考核方式和评价工具,其考核内容和评价标准是否与素质教育的宗旨和目标相一致才是问题的关键。遗憾的是,如今的高考所考核的更多是学生的“智育”成果,而不是学生身心全面发展的程度。如果高考考核的内容是课本基础知识,仅依靠背诵便能得高分,那么考核出的“智育”成果也将大打折扣。受制于中国目前的国情,高考相对于基础教育的“指挥棒”地位暂时无法彻底改变,如若高考在“考什么”

“如何考”的核心问题上能够逐步调整以适应素质教育的宗旨和目标,那么高考这一“指挥棒”发挥的将是积极的引导和促进作用。高考与素质教育在评价功能的角度上是可以达到统一的,但这种统一亟需高考做出与素质教育宗旨和目标相适应的变革。笔者期望看到的是,高考能够最大程度上考查出素质教育的成果,以此来引导基础教育“应素质教育之试”。

当然,素质教育与高考之间还存在着一定程度上的“对立”。素质教育的推行本应着眼于顺应学生的成长规律,促进每位学生的身心健康发展,从而提升全体学生的综合素质水平,其无形中带有“普适性”的光环。基础教育中推行素质教育更是如此。基础教育中素质教育的推行面向全体中小学生,注重德智体美全面发展,带有明显的“全体性”和“全面性”特征。^[10]而高考作为连接基础教育和高等教育的桥梁,所承担的是从基础教育中选拔人才的重任,高考自身所带有的选拔性功能和功利性色彩,决定了它绝不可能仅满足于全体学生的发展需求,竞争和分层才是其中的应有之义。在中国目前存在的教育分层状况中,高考该是其中最重要的“推手”。我们承认学生的发展有速度快慢之分、程度深浅之别,但应该明确的是:从教育自身的宗旨和教育本真的规律来看,不该否认任何一位学生都有发展的潜力和可能性。不带有功利性也许是素质教育与高考最大的不同之处。此外,我们也必须承认,无论如何进行优化和调整,高考作为一种考试制度,终究有其不可逾越的局限性,与素质教育无法完全“步调一致”。

概言之,从高考的评价功能角度看,高考与素质教育能够实现统一,这种统一是一种价值取向层面上的统一;从高考的选拔功能角度看,高考与素质教育存在着固有的对立性,这种对立是一种事实层面上的对立。受到当前国情的制约,高考的选拔性功能和功利性色彩还将在相当长时间内被强化,二者之间的对立始终难以转圜;高考与素质教育在其评价功能上的统一与相容,将会是高考改革的突破口。

素质教育与高考之间的“对立统一”关系为高考改革和素质教育在推行的迷途中暗示了方向。由于高考对于基础教育的严重制约性,素质教育如果要在基础教育阶段深入推进,高考必须首先做出适当

调整来与素质教育相适应。与其说问题又回到高考身上,不如说追溯到经济发展和社会问题上。优质高等教育资源的稀缺、高考自身所带有的功利性、激烈的考试竞争以及传统的考试文化等因素都使得高考变革异常艰难。然而,即使再艰难困苦,为了基础教育的长远发展,为了青少年的身心全面健康成长,为了更好地培养服务于国家建设的后备人才,为了顺应教育本真的规律,我们也应该一步一步地尝试。高考哪怕一个微小的变革,都能带来深远的改变。

四、素质教育与高考如何相适应

高考与素质教育在其评价功能上的统一,为二者能够相互适应而变革并最终实现共同发展提供了可能性。基础教育阶段素质教育的进一步推行要求高考首先做出与之相适应的调整与变革,这样的变革应该致力于解决高考如何能够最大程度上考核和评价素质教育成果这一核心问题。更为重要的是,我们期望因高考成为评价素质教育成果的方式可以使其发挥积极的“指挥棒”作用,引导基础教育进一步推进和落实素质教育。从发展的眼光来看,素质教育的进一步推行又能够反过来促进高考改革的进一步完善,由此形成长期的良性循环。

(一) 高考制度如何调整

素质教育追求学生的身心全面发展和综合素质的提高,其教育成果难以仅用量化标准来评价,要求高考制度在考核内容、招录方式和人才评价上更加科学和多元。就统一高考自身而言,目前推行的文理不分科、英语一年两考等改革措施虽已使其日益完善,但其科学性仍有待提高。高考考核内容理应在知识立意的基础上强化能力和素质立意,题目内容不能仅局限于书本知识而应侧重于考查学生独立分析和解决问题的思维能力,题目设置要体现出明显的区分度,多设置开放性问题 and 自由表达观点的问题,以期让学生的知识素养、思维水平和个性想法等在答卷上得到充分展示。但必须承认的是,以答卷方式完成的统一高考存在固有的缺陷,评价标准单一和考核方式死板等问题始终难以根治,既无法充分满足素质教育发展的诉求,也难以真实地评价出学生身心全面发展的程度,推动招生录取多样化与人才评价多元化势在必行。^[11]

“理想的招生考试制度,是使所有的高校挑选最合适的生源,使所有的学生选择最合适的高校,体现双向选择原则的制度。”^[12]双向选择原则的实现能够促进高等教育资源的最优化配置,其核心应该是自主选择权,尊重高校的招生自主权和学生的择校自主权。招生录取多样化与人才评价多元化的实现,有赖于高校招生自主权的扩大。如此,既能满足高校更加精准地甄别和选拔人才的需要,又能给予学生更充足的选择空间,也有利于更充分地评价素质教育的成果。因此,为适应素质教育需求而进行的高考制度变革应以实现高校招生自主权的扩大为前提。而是否采用及如何采用高考成绩、能否自主制定招生计划与方案等,应是日前衡量我国高校招生自主程度的“实用标准”。^[13]

高校自主招生就是基于高校招生自主权的扩大而进行的对高考招生录取多样化改革的积极探索,在一定程度上有利于素质教育的推进及其评价机制的完善。部分高校自2001年开始试行自主招生的办法,打破统一高考的“垄断”局面,以期以与考生“直接对话”的方式挑选出合适的生源,其中不乏偏才、怪才。然而,一方面,高校自主招生仍以高考成绩和分数线为基准,对于选拔真正的偏才、怪才作用十分有限;另一方面,自主招生又否定分数是唯一的录取标准,采取的是对高考分数大幅度降分录取的“优惠”政策,人们普遍担忧此举会因人情干扰和监管不足而产生权力寻租。自主招生陷入了一种矛盾的两难境地,在公平与效率之间难以取舍,逐渐偏离选才的初衷。此外,自主招生还暗含着城乡、区域以及阶层之间考生入学机会的差异,存在着恶化教育不公的风险。因此,自主招生从实施以来就饱受争议,招生规模一直控制在较小范围内。在教育承担着过多社会责任的今天,渴望追求高效选才而难以确保公平的高校自主招生必定难以阔步向前,这是目前国情和现实所致。

2011年,浙江省试点的“三位一体”综合评价招生模式(以下简称“三位一体”模式)给我们带来了不少启示。2017年,浙江省内共有43所地方所属高校启动“三位一体”模式,北京大学、清华大学等共8所高水平大学也在浙江省试行“三位一体”模式。“三

位一体”综合评价录取体系以学生高考成绩、高中学业水平测试成绩和高校自主测试成绩三部分为根据,是基于高考的综合评价录取机制。三部分成绩中,学生高考成绩所占比重最大,一般不低于50%(少数高校除外),2017年浙江大学将考生高考成绩所占比重从前一年的60%提高到了80%。这与高校自主招生的降分录取有本质区别,它肯定了统一高考的主导性地位,承认了高考分数的评价价值。注重高中学业水平测试成绩可以引导学生不偏科学习,掌握各门科目必备的基础知识以促进自身均衡发展。高校自主测试成绩来源于各高校组织的综合素质测试,主要通过笔试和面试来进行遴选。最终,学有所长、专业潜质优秀、综合素质高的考生将会脱颖而出。

高校自主招生和“三位一体”模式都在不同程度上实现了高校的招生自主权,但是在笔者看来,“三位一体”模式由于承认了统一高考的主导性地位而比自主招生更易于被接受和理解,维护了绝大多数人所认为的教育公平,综合考察了学生各方面素质,这也许是当下一一种更为柔性且更具灵活性和全面性的改革方案。更为重要的是,“三位一体”模式能够带来一种良性循环,发挥一种积极的引导作用:引导基础教育走向综合素质教育,引导学生全面发展自我。笔者认为,从某种程度上来说,我国的高校自主招生推行过早,“三位一体”模式却推行太迟。但无论何种变革,在中国这样历史悠久的人情社会中,带有面试环节的招考改革始终应以厉行监督制度为前提。

招生录取的多样化变革,打破了“一考定终身”的传统,必然伴随着人才评价更加多元化和综合化。与带有终结性评价特征的高考不同,综合素质评价更加注重过程性评价,关注学生的成长过程本身。高中生综合素质评价应有一种历史使命感和时代紧迫感来“走进”现有的高考体系,与原有的方式相结合共同推动学生全面和个性发展。^[14]关键是如何完善综合素质评价并将其纳入高考体系之中。目前基础教育阶段的综合素质评价确实存在信度不高、区分度低、形式化和规范不管理等问题,而这些问题的关键或许恰恰在于,综合素质评价还并未真正融入高考体系,更进一步说,还并未真正成为高校招生的

录取依据。只有有机融入高考体系,这一评价制度才有“力度”可言。将综合素质评价纳入高考体系可以形成一种“倒逼机制”,使得综合素质评价在基础教育中得以迅速落实和完善,也促使素质教育在基础教育中顺利推进和发展。

然而,在激烈的高考竞争面前,由于人们对公平的极端追求,分数是唯一被广泛认可的标准,任何企图打破这种标准的变革都难以被世人认可和接受。有鉴于此,综合素质评价应先以“软着陆”的方式走进高考体系,此后再逐步实现与高考体系的“硬挂钩”,这是一个循序渐进的过程。在这一过程中,统一高考的主导性地位不能改变,综合素质评价应走进高考招生体系而不是走进高考。“三位一体”模式和高校自主招生的变革为综合素质评价的“软着陆”提供了空间,综合素质评价应作为面试环节考核学生综合素质发展状况的重要参考标准,成为高校招生过程中了解学生综合素质发展状况的重要依据。基于高考的多元评价模式是高考招生制度发展的必然趋势,随着改革的拓展和深化,综合素质评价显然会成为其中的重要一环。在笔者看来,理想的多元评价模式应集统一高考、高中学业水平测试和综合素质评价于一身。

无论是高校自主招生,还是“三位一体”模式,或是综合素质评价,高考变革的核心问题都应该是如何兼顾公平与效率的问题。“失去公平的大学招考制度,难以获得社会的普遍认同和支持;而缺乏效率的大学招考制度,也就难以保持活力。”^[15]在公平与效率之间,追求高效在如今也许比较容易实现,但是公平才是我们始终不应突破和放弃的底线。维护公平可谓是高考存在的最为原始也是最为重要的根基。^[16]教育公平,从来不该是一句空话,而是看高考改革在公平和效率面前到底做出怎样的抉择。在高考社会功能凸显的今天,高考改革必须坚决保证统一高考的主导性地位,既能最大程度上维护教育公平,也能使招考适度分离从而提高选拔效率,充分发挥高考的考核和评价作用。在统一高考的基础上加以变革,在维护公平的基础上追求效率,才是正解。

(二) 素质教育如何推行

如若高考制度能够为适应素质教育的需求做出

如上变革,将会对基础教育起到积极的引导作用,为素质教育的进一步推行创造有利的条件。但是,我们要始终清楚的是,在高考背景下推行的素质教育,绝不可能成为“自由教育”,素质教育终将受到高考的“约束”。

在笔者看来,发展素质教育的重任理应由教育者来承担,主要包括学校管理者和教师。对于学校管理者而言,如何在践行素质教育过程中平衡高考竞争和素质教育二者之间的“矛盾”是首要问题。这一问题的解决,取决于学校管理者对于素质教育理念的理解和坚持程度。一所学校的素质教育发展状况深受学校管理者教育理念的影响,学校管理者理应真正理解素质教育的本质和内涵并坚持素质教育的办学理念,合理设置德育、智育、体育和美育课程,合理规划考试频率与考试方式,不以成绩为中心片面追求高升学率,不以学生成绩为考核教师的唯一标准,开设兴趣课程、开展校园活动来引导学生培养自己的兴趣爱好,营造健康和谐自由宽松的校园氛围。学校就如同土壤一般,教育者施肥浇水使其成为沃土,才能在这片土地上收获丰硕的果实。

高考与素质教育相互适应而做出适当变革,无论对教师还是学生而言都可谓是某种程度的“解脱”。以往受制于应试教育的压力,为了保障课堂授课“效率”,教师多采用讲授法教学,学生多是被动的接收者,容易演变为“填鸭式”教学。有了高考的引导性变革,教师在传道、授业、解惑过程中理当且必须摒弃灌输式的教学方法,多采用引导式教学、启发式教学等方法开展教学活动,以学生为主体,培养学生的主动性和思维能力。鼓励学生因人而异地发展自身特长和兴趣爱好,不以成绩论“英雄”。更为重要的是,“教育学生学会做人,是素质教育的首要任务。”^[17]在教育学生“成人”和“成才”二者之间,教师理应坚定不移地首先选择前者,保证学生道德品质这一底线。此外,无论高考做出怎样的变革,素质教育仍需应试。教师在践行素质教育的过程中同样应该警惕走向应试教育的危险。

素质教育必须以学生的发展为中心。在接受素质教育的过程中,学生应该摒弃功利化的学习观念,转变传统的学习方式,拓宽自己的视野,主动提升各

方面的能力和素质。更为重要的是,培养兴趣爱好以寻找到自身的专业兴趣所在。直到高考填报志愿时还不知道自己对什么领域感兴趣、未来想从事什么职业、对自己的未来毫无规划的学生大有人在,甚至走进大学校门后仍然怀揣迷茫心态的学生也有不少。从某种程度上来说,这其实暗示着基础教育的失败。基础教育不应该仅仅满足于学生具备必备的知识素养和良好的道德品质,更应该培养学生的独立个性,有理想和目标、有内在和自我。学生是否明确自身的理想和志趣也应该成为评判素质教育成败的重要标准。在基础教育阶段尤其是高中阶段,学生需要在教育者和家长的帮助与引导下主动认识自我、反思自我,发现自己的兴趣所在和心之所向,立下自己的志向。

基础教育阶段是培养学生塑造自我、确立志趣和提高综合素质的关键时期,这是一种潜移默化的无形的过程,很难用量化标准来考核评价但却是教育的本真所在。也许,教育本就不该带有功利主义色彩,让每一个学生在身心全面发展的基础上实现更富有个性的发展才是教育的最终目的。^[18]基础教育中素质教育的推行虽受制于高考,但始终不应忘记自己的使命和追求。从长远的眼光来看,这对提高我国的人才培养质量具有举足轻重的作用。

素质教育与高考之间相互适应而变革固然美好,然而,这样的愿景到底何时才能实现,却不是教育本身所能决定的。受制于我国的国情现状,如今的教育承受了很多本不该承受之重,这是一个盘根错节的社会问题。究其本源,还是一个经济问题。我们期望,未来生产力水平的不断提高、国民经济的快速发展,能够为高考改革和素质教育的推行带来更

广阔的发展空间。

参考文献:

- [1][5]苏君阳.素质教育认识论的误区及其超越[J].北京师范大学学报(社会科学版),2008(06).
- [2]刘海峰.高考改革与素质教育[J].红旗文稿,2006(17).
- [3][6][9]刘朝晖,扈中平.论“素质教育”与“应试教育”的对立性[J].课程·教材·教法,2005(10).
- [4][8]杨启亮.困惑的思考:在素质教育与考试竞争之间[J].课程·教材·教法,2007(11).
- [7]郑若玲.高考与应试教育、素质教育关系新论[J].教育发展研究,2007(Z1).
- [10]“素质教育的概念、内涵及相关理论”课题组.素质教育的概念、内涵及相关理论[J].教育研究,2006(02).
- [11]郑若玲.破除统考迷思深化招生改革[J].复旦教育论坛,2016(01).
- [12]刘海峰.高考改革的回顾与展望[J].教育研究,2007(11).
- [13]郑若玲.自主招生改革何去何从[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2010(04).
- [14]周先进,张睦楚.高考改革:高中生综合素质评价的“可为”与“难为”[J].全球教育展望,2014(07).
- [15]张亚群.大学自主招生考试的制度选择[J].复旦教育论坛,2006(03).
- [16]郑若玲.高考改革的困境与突破[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2017(03).
- [17]柳斌.柳斌谈素质教育[M].北京:北京师范大学出版社,1998.24.
- [18]刘志军.关于综合素质评价若干问题的思考[J].课程·教材·教法,2016(01).

(责任编辑:王伟宜)

科举视野下的明代官学知识传习体系*

江俊伟

摘要:明代官学的知识传习,既沿袭了汉代以降历代官学教育以儒家经典为核心的历史传统,也体现出因应时代需求的某些新变化。明代官学系统所构建的以“经”为核心,以“史”“律”为辅助,以书、算、射、御诸门类为补充的知识传习体系,其最初的逻辑起点并非基于对科举考试内容的简单迎合,而是欲从“德”“识”“才”三个层面满足文官培养的素质目标。然而,在明代官学教育不可避免的“科举化”轴心驱动下,其知识传习的实际侧重点及效果都受到了不同程度的影响。

关键词:科举;明代官学;国子监;知识传习;文官培养

有明一代,“科举必由学校”的定例,使文官培养成为其官学系统最重要的功能之一。也正是因此,明代官学兼具了官方教育机构与科举考试预备机构的双重性质。从科举视野出发,观照明代官学教育在知识传授、习得方面的基本情况,对于了解明代官学与科举的互动关系不无裨益。以下试述之。

一、明代官学知识传习体系的历史沿袭与时代位移

有明一代,官学分为中央与地方两个层级。中央层级的官学,固然有近于今日之专科学校性质的武学、医学、阴阳学等,也有专门招收贵胄子弟的“宗学”,但其核心机构则是作为国家最高学府的国子监——其前身为“国子学”,后发展为明代特有的南北二监的中央官学体系;地方层级的官学,则主要包括依照地方行政区划所设立各府、州、县学。鉴于国子监兼具国家最高学府与教育主管机构的双重属性,其知识传习体系设计及现实操作,对于各级地方

官学具有指标性意义,因此我们对明代官学知识传习体系的观察,也正是以国子监为中心而展开,并致力于从历史脉络与时代特征两个层面梳理其知识传习的基本情况。

(一)历史的沿袭:以儒家经典教育为核心的知识传习体系

明代官学的知识传习体系,沿袭了汉代以降历代官学教育以儒家经典为核心的历史传统。对儒家经典的传习,是自汉代以降我国古代官学教育的核心内容。汉代“太学”不仅以《诗》《书》《礼》《易》《春秋》《论语》等儒家经典为主要教学内容,并且将对“五经”的通晓程度作为文官选拔的重要依据。^①而唐代除律学、书学、算学等“专科学校”外,不仅中央及地方官学以儒家经典文本为基本教材,并建立了以大经(《礼记》《春秋左氏传》)、中经(《诗》《周礼》《仪礼》)、小经(《易》《尚书》《春秋公羊传》《春秋谷梁传》)为三级划分的儒家经典传习体系。元代中央官

作者简介:江俊伟,女,湖北武汉人,武汉大学台湾研究所讲师,武汉大学教育科学研究院博士后,主要研究方向为教育管理、科举学(武汉 430072)

*基金项目:本文为2016年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“科举文化与明清知识体系研究”(项目编号:16JJD750022)的研究成果。

学“国子学”的知识传习,同样以儒家经典为核心,并规定“凡读书必先《孝经》《小学》《论语》《孟子》《大学》《中庸》,次及《诗》《书》《礼记》《周礼》《春秋》《易》”^[2]。以儒家经典为知识传习的核心内容,是我国古代正式教育的一个基本传统。这一传统,在明代官学的知识传习体系中得以延续;以四书五经为代表的儒家经典,成为明代中央及地方官学知识传习的核心与基础,由官方组织修订的《四书五经大全》更被确定为国子监的主要教材。

考其原因,不仅是儒家经典教义自汉代以来世获推崇的核心地位之使然,同样也源于从朝廷到民间对儒家经典之精神力量的某种信仰。诚然,对于儒家经典的熟悉与理解程度,并不能必然说明儒家伦理道德体系已然内化为儒家经典研习者的高尚品行;但在经典的诵读中耳濡目染、深受熏陶,儒家之政治思想、道德伦理观念,确实有可能转化为支持其行为与信仰的道德性力量。无怪乎时人认为:“使天下之人,获睹经学之全,探见圣贤之蕴,由是穷理以明道,立诚以达本,修之于身,行之于家,用之于国,而达之天下。使家不异政,国不殊俗,大回淳古之风,以绍先王之统,以成熙雍之治。”^[3]中央朝廷以官方力量的强力推动,知识阶层由内在信仰而外化的身体力行,使儒家经典在历代官学知识传习体系中所占有的核心地位得以反复确认与提升,并在明代达到了一个新的高度。

(二)时代的位移:以科举应试为重心的知识传习活动

以“取士”为目的的科举制度,与以“养士”为目标的官学教育“无论在直接或间接方面,均有其不可分割的联系”^[4]。在官学教育“科举化”的时代背景下,明代官学的知识传习活动在很大程度上是以科举应试为重心展开的。例如,明代国子监对监生每月承担的作文任务做出如下规定:“每月务要作课六道,本经义二道,四书义二道,诏、诰、表、章、策论、判语内任选二道,不许不及道数,仍要逐月作完送改,以凭类进,违者痛决。”^[5]上述作文练习,基本囊括了明代科举应试者所需研习的八股文、策论及诏、诰、表、章、策论、判语等应试文体。

在此有必要说明的是,作为人才选拔机制的科

举考试,其命题范围、考查方式,对作为人才培养机构的官学系统产生影响,是由来已久的。例如,前人谈及“隋设进士科以来,士皆弹精神于诗、赋、策、论”的现象,指其为造成官方学校“名存而已”的罪魁祸首。^[6]而这种情形之所以在明代尤甚,主要源于明代文官选拔方式“唯科举化”倾向的不断加重。明初,文官仕进的途径,尚有“曰学校,曰科目,曰荐举,曰铨选”的多元化选择;然而,随着“明制,科目为盛,卿相皆由此出”之现实的不断加剧,逐渐使从中央到地方的各级官学变成“储才以应科目”的科举考试准备机构。^[7]尽管确如研究者所指出的,官学教育固然是朝廷“教化万民以巩固其封建统治的重要手段”^[8],但其最主要的功能还是“作养天下人才,以备任用”,亦即正统七年状元刘俨在其殿试对策中所说的“养贤”,即“内置国子监以教天下之英才,外设府州县学以育民间之俊秀”。^[9]

二、明代官学知识传习体系的层级划分与逻辑起点

明代官学知识传习体系的构建,是以中国传统的“经”“史”“子”“集”四部类为基础,以古代教育所涉礼、乐、射、御、书、数等基本内容为分类依据完成的。从明代文官培养与考察所注重的“德”“识”“才”三个层级的要求出发,明代官学最终构建了以“经”为核心,以“史”“律”为辅助,以书、数、射、御等内容为补充的知识传习体系。

(一)明代官学知识传习体系的层级划分

在讨论明代官学知识传习体系的层级划分之前,不妨先看看明代官学知识传习的基本内容。据《明史·选举志》载:明代国子监监生“所习自四子本经外,兼及刘向《说苑》及律令、书、数、《御制大诰》”等内容,并且每天须接受教师“质问经史”的学业检查。^[10]同时,在明代国子监以“率性、修道、诚心、正义、崇志、广业”^[11]六堂所进行的初、中、高三级分级教学模式中,衡量学生学识程度的主要标准是对四书五经的掌握程度。^[12]而地方官学的教学内容,据《明太祖实录》卷四十六所载,是“以礼、乐、射、御、书、数设科分教”来完成的;而全祖望《明初学校贡举事宜记》所载更为详细:“其所业自经史外,礼、律、书、数为一科,乐、射、算为一科……自九经、四书、三

史、通鉴旁及庄老韬略。侵晨学经史、学律，饭后学书，学礼，学乐、学算，哺后学射。有余力或习为诏、诰、笺表、碑版、传记之属。”^[13]

其中，以四书五经为主要内容的儒家经典教育在明代官学知识传习体系中所占的核心地位，在其日常教学、考核中都得到了充分体现。就日常教学来说，国子监内设博士厅负责监生的教育，下设博士五人，讲授四书五经，职责是“掌分经教授，而时其考课。凡经，以易、诗、书、春秋、礼记，人专一经，大学、中庸、论语、孟子兼习之”^[14]；就定期考核而言，国子监日常“背书”一项规定，监生每三日一次的背诵活动，除“每次须读《大诰》一百字”以外，主要的背诵任务是“本经一百字，《四书》一百字”，换言之，除了以皇权意志强制推行的《大诰》外，监生日常背诵的重点始终是“四书”及五经中自己所选修的本经。

史、律方面的内容，也是明代官学知识传习体系中重要的组成部分。洪武十四年四月初一，明太祖“命国子生兼读刘向《刘苑》及《律令》。太祖谕祭酒李敬曰：‘士之为学，贵于知古今，穷物理，圣经、贤传，学者所必习。若《说苑》一书，刘向之所论次，多载前言往行，善善恶恶，昭然于方册之间。朕尝于闲暇时观之，深有劝戒。至于《律令》，载国家法制，参酌古今之宜，观之者亦可以远刑辟。卿以朕命导诸生，读经史之暇，兼读《说苑》、讲《律令》，必有所益。’”^[15]此外，在明代官学的知识传习体系中，也融入了传统的书、数、射、御等辅助性内容。例如，明代国子监规定监生须“每日习书二百余字，以二王、智永、欧、虞、颜、柳诸帖为法”^[16]。再如，从文武兼备的培养角度出发，骑射也是国子监里的必备课程，洪武二十三年（1390）明太祖更下令“辟射圃，给监生弓矢，习射”，而从洪武二年（1369）明太祖召见国子生的对话可以推测，当时的国子监中应已开设了骑射类课程。^[17]

（二）明代官学知识传习体系的逻辑起点

明代官学知识传习体系建构及其层级分布的逻辑起点，是朝廷对文官素质培养的基本要求，这一要求突出体现在“德”“识”“才”三个层级。

就“德”而言，中国古代文官的培养与选拔，历来有“以德为先”“以德为本”的传统。古人相信，对于儒家经典的研习，有利于涵养忠君爱民的道德素养。

明太祖朱元璋建立“学校”之初，即一再强调“当以孔之道为教”“以孔子所定经书诲诸生”^[18]，意在使其“以孝弟、礼义、忠信、廉耻之本，以六经、诸史为之业，务各期以敦伦善行，敬业乐群”。^[19]所谓“太学之教，本之德行，文以六艺”^[20]，德，是文官为朝廷所用的基础，也是明代官学教育的根本指向。永乐年间，朝廷将官修《四书》《五经》《性理大全书》《为善阴鹭》等颁赐于六部、两京国子监、各郡县学的用意也正在于此。

就“识”而言，关于朝政事务的敏锐识见，是朝廷最看重的文官素养之一。而这种识见的培养，在明代官学的知识传习体系中，是通过史书、律法的重视来体现的。这种重视，以有利于知识习得者将来出仕为官、处理政务为主要目标，因此在知识传习的侧重点上就与普通意义的历史、律法教育有所不同。例如，明代官学在历史知识传习方面主要侧重于本朝史的研习，既“但问政理成败所因，及其人物损益关于当代者”，故而其主要传习内容以“国朝自高祖以下及《睿宗实录》并《贞观政要》，共为一史”。^[21]在律法方面，明代官学的传习重点，也以本朝颁布的律令为主，其必修教材是《大明律令》及明太祖朱元璋组织编撰的《御制大诰》，不仅要求诸生熟读讲解，且明令“科岁贡生员，俱出题试之”。^[22]这些基于实用原则的基本历史、律令知识，也成为明代官学知识传习体系的重要组成部分。

就“才”而言，在明代官学的知识传习体系中，关于书、数、射、御诸知识门类的设计，是为了满足文官履职的一些基本的技术性要求。较之“德”“识”而言，这些更具实用性质的技术性才能，甚至可能在监生未正式出仕以前就有机会运用。明代监生在出仕以前，不仅要通过藉由国子监独特的“历事”制度完成的文官“实习期”，还须定期不定期承担一些临时性的额外任务。例如，明代初年，屡次派给国子监监生分行州县、丈量土地，制作朝廷征收赋税的重要依据“鱼鳞图册”的任务^[23]，据今人研究，这一任务需要采用“《九章算术》中的开方法计算面积”，涉及“以径围乘除，畸零截补”等较为复杂的计算方法。^[24]能承担这类任务，也从一个侧面说明，在明代官学的知识传习体系中，此类技术性知识传习不仅是古代教育分

类的沿袭,更主要源于朝廷对文官履职所需技术性才能的现实需求。

如上所述,明代官学系统所构建的以“经”为核,以“史”“律”为辅,以书、算、射、御诸门类为补充的知识传习体系,其逻辑起点并非基于对科举考试内容的简单迎合,而是大一统的中央朝廷对其庞大文官集团的培养、选拔的客观要求。

三、明代官学知识传习体系与科举轴心的离合

明代官学的知识传习体系,从理论上讲是以明代中央朝廷的文官培养目标为旨归而构建的;然而在现实操作层面,无论是明代官学知识传习体系的层级划分,还是明代官学的知识传习实践,无不深受科举考试指挥棒的影响。一方面,在科举考试与官学知识传习之间,确乎存在着天然的联系;然而另一方面,官学教育的全面“科举化”,削弱了明代官学以文官“德”“识”“才”为培养目标而构建的知识传习体系的可操作性与实际效能。

(一)明代官学知识传习体系与科举考试的天然联系

一个是国家层面的文官培养机构,一个是以举国之力推行的文官选拔考试,明代官学与科举考试之间始终存在着无法割裂的天然联系。早在明代初年,无论是中央层级的国子监还是地方层级的各府、州、县学;从知识传习的主要目的,到知识传习的核心内容,都已初步体现出围绕科举轴心而展开的基本特征。无论是明代官学的知识传习,还是科举考试的命题范围,都以四书五经为代表的儒家经典为核心,都以培养、遴选符合中央朝廷期望的文官人才为旨归。

这种天然的联系,在朝廷硬性的制度手段的推动下,进一步得以加深。有明一代,无论是将“国子学生及府、州、县学生员之学成者”确定为科举应试者之主体来源的规定,还是“以各府、州、县学生员考中举人的数量作为考核教官的主要依据”,无不是“以硬性的制度手段把府、州、县学教育限定在科举附庸的地位”。^[25]而明代官学教师与科举考官之间身份切换的常态化,也为明代监生在科场上创造不俗“战绩”提供了某种便利^[26]。正是由于官学在明代文官“培养—选拔”机制中的关键性作用,使其承受

了“蓄天下未用之材,淬砺以须,隐然为国家之利器”^[27]的高度期许。

(二)科举轴心下明代官学知识传习体系的异变

关于明代官学知识传习宗旨的官方表述,应该是:“造以明体达用之学,以孝弟、礼仪、忠信、廉耻为之本,以六经、诸史为之业,务各期以敦伦善行,敬业乐群,以修举古乐、正成均之师道。”^[28]然而,在科举考试强大的轴心力作用下,明代官学以文官“德”“识”“才”为培养目标而构建的知识传习体系,在现实的知识传习过程中所能发挥的作用,随官学“科举化”趋势的加深而呈现出不断递减的趋向。

明代初年的国子监生“历事”制度,原本规定“使国子生于诸司习吏事”,历事后可授以官职,如洪武二十六年朝廷擢监生刘政等64人“为行省布政、按察两使,及参政、参议、副使、佥事等官”,“其为四方大吏者,盖无算也”。^[29]但明代中后期以后,随着文官选拔中对进士出身的极端强调,科举考试成为明代文官选拔尤其是高级文官出身的必经之路。监生的地位日益下降,纵使不经科举而得官,所得也大多为下级的官职。因此,尽管有“科举必由学校,而学校起家可不由科举”的成例,但是监生在监学习的积极性大大降低。更何况,随着纳监生的泛滥与失控,尤其是成化以后频开纳例,以致“青衣及民间俊秀子弟皆得入监”^[30],监生层次日益复杂,素质更是日益低下。^[31]

在此背景下,对于大多数有志跻身文官之列的监生及地方州、府、县学生员而言,官学教育系统的知识传习成了一种虚应故事式的敷衍,国子监乃至地方官学作为人才培养机构的功能日益弱化,以至于被“私学”书院中人讥为“行香讲书了故事者”^[32]。官学诸生在学业修习过程中的关注重点,是“徒以剽掠枝蔓,缀饰浮词,以徼进取”^[33],努力研习足以帮助自己博得科举一第的八股程文,也就是清人所谓“上之所以教,下之所以学,惟科举之文而已。道德性命之理,古今治乱之体、朝廷礼乐之制、兵刑、财赋、河渠、边塞之利病,皆以为无与于己,而漠不关心。”^[34]对此,王时槐亦曾批评说:

窃维国家定制,俾诸生治六经四书,以圣贤之言,反诸身心而实践之,且联师儒以督其盛。以为士

能是，则退而处，为乡之善人君子；出而仕，为世之良臣名吏。此国家造士之本意也。世降道衰，士之所学，直曰文辞，博进取云尔，不知有所谓反身实践者。师之所教，亦姑听诸生自为文辞已耳。甚则诸生有累年不见其师长者，即月课犹为旷典，又安能责其反身而实践也？教学之法，名存实亡。^[35]

科举制度作为一种人才选拔机制，在保证“程序的正义”方面存在着显而易见的优势。然而，当这种考试制度完全制约了“官学教育的方向、内容和方式”^[36]时，它对官学发展的负面影响也是显而易见的，官学知识传习目标的落空、知识传习活动的虚应故事，不仅困扰了明代官学在明代中后期的发展，也成为明代官学屡受诟病的主要原因。然而，这究竟是科举之罪，还是主政者以考试左右教育之罪呢？相信公道自在人心。

参考文献：

[1]如东汉恒帝永寿二年，规定“学生满二年试，通二经者补文学掌故……其已为文学掌故者，满二岁试，能通三经者，擢其高第为太子舍人……已为太子舍人，满二岁试，能通四经者，推其高第为郎中……满二岁试，能通五经者，推其高第补吏，随才而用。”（马端临，文献通考（卷40）学校一[M]。北京：中华书局，1986.386—387.）

[2]宋濂等.元史(志第三十一)选举一[M].北京:中华书局,1976.2029.

[3]胡广.进书表[A].程敏政.皇明文衡(卷五)[C].四部丛刊初编集部第206册.上海:上海书店,1989.147.

[4]刘海峰.科举考试的教育视角[M].武汉:湖北教育出版社,1996.139.

[5]李东阳等撰,申时行修.大明会典[M].扬州:江苏广陵古籍刻印社,1989.2942.

[6]赵尔巽等.清史稿(卷107)选举二[M].北京:中华书局,1976.3129.

[7][10][11][16][29]张廷玉等.明史(卷69)选举一[M].北京:中华书局,1974.1675、1677、1676、1677、1675.

[8]王炳照、徐勇主编.中国科举制度研究[M].石家庄:河北人民出版社,2002.247.

[9]陈文新等.明代科举与文学编年[M].武汉:武汉大学出版社,2009.497.

[12]明代国子监“六堂诸生有积分之法,司业二员分为

左右,各提调三堂。凡通四书未通经者,居正义、崇志、广业。一年半以上,文理条畅者,升修道、诚心。又一年半,经史兼通,文理俱优者,乃升率性”;“升至率性,乃积分。其法,孟月试本经义一道,仲月试论一道,诏、浩、表、内科一道,季月试经史策一道,判语二条。每试,文理俱优者与一分,理优文劣者与半分,纸缪者无分。岁内积八分者为及格,与出身。不及者仍坐堂肄业。如有才学超异者,奏请上裁”。(张廷玉等.明史(卷69)选举一[M].北京:中华书局,1974.1678.)

[13]全祖望.鮑琦亭集外编(卷22)[M].续修四库全书集部第1429册.上海:上海古籍出版社,2002.664.

[14][19][28]张廷玉等.明史(卷73)职官二[M].北京:中华书局,1974.1789、1789、1789.

[15]明太祖实录(卷137)洪武十四年四月丙辰条[M].上海:上海书店,1982.2159.

[17]据《明太祖实录》载：“洪武二年六月庚午，太祖召国子生问曰：‘尔等读书之余，习骑射否？’对曰：‘皆习。’曰：‘习熟否？’对曰：‘未。’乃谕之曰：‘古之学者，文足以经邦，武足以勘乱。故能出入将相，安定社稷。今天下承平，尔等虽专务文学，亦岂可忘武事？《诗》曰：‘文武吉甫，万邦为宪。惟其有文武之才，则万邦以之为法矣。尔等宜勉之。’”（明太祖实录（卷43）洪武二年六月庚午条[M]。上海：上海书店，1982.844—845.）

[18]傅维麟.明书(卷622)学校志[M].上海:商务印书馆,1936.1231.

[20][22]南雍志(卷一)事纪一[M].四库全书存目丛书史部第257册.济南:齐鲁书社,1997.41、49.

[21]顾炎武、张京华校释.日知录(卷16)史学[M].长沙:岳麓书社,2011.692.

[23]李洵.明史食货志校注[M].北京:中华书局,1982.20.

[24]中国昌.明清国子监生的课余活动与社会实践探究[J].河北师范大学学报.2016(2).

[25]郭培贵.明代科举的坚实基础——官学教育的发展特点及其经验教训[J].中国文化研究.2009(2).

[26]据今人统计,监生在京试中中进士的比例是相当高的,在明代大部分会试之年,监生考中进士人数占进士总人数的比例在50%以上,其峰值是在明代成化末年,高达93%。(林丽月.明代的国子监生[M].台北:台湾师范大学历史研究所,1979.106—108.)

[27]吴鼎:过庭私录(卷2)赠仁和陈学谕迁金华府教授序[M].四库全书存目丛书集部第75册.济南:齐鲁书社,1997.238.

[30]黄佐.南雍志(卷15)储养考上[M].四库全书存目丛书

(下转第47页)

明清云南科举家族刍议*

刘明坤

摘要:汉唐以来,云南偏居一隅,明朝以前,云南的科举文教不甚发达,没有形成较好的学风与文风。有元一朝,举云南全省中进士者不过五个人;然而随着明朝对此地的全面开发和有效管理,状况大为改观,特别是进入清朝以后,文教更为发达,社会更加稳定,并以时代和地区为中心,形成了较大的科举家族,它们不但文学成就突出,而且政治功绩卓著,有效维护了地方与中央王朝的统治关系。因此,研究这些科举家族的成因与历史贡献意义重大。

关键词:明清;云南;科举家族

明清云南科举取得了重要的成就,有进士939人,举人8357人,较于元朝有了突出的变化^[1],其中,科举家族成就也意义非凡。作为一个重要的文化现象,科举家族近年来备受学界关注。张杰先生曾经对科举家族有过定义和界定^[2],但鉴于云南文化教育的不发达,在此,我们范围放宽,把父子、兄弟之中,凡是两人中举或中进士的家族,称为科举家族。因大部分家族除了这基本的两个举人或进士外,一般会有几人中“五贡”,更有多人中秀才,所以,把科举落后地区的云南界定为至少两人中举人或进士称为科举家族,这样,这种界定和研究也就符合了云南特定地区的科举和家族实际。

除了父子、兄弟外,从兄、从弟子侄辈中,除非科举名人,否则一般不予统计,这样能把科举家族的范围界定的更为精细,也有利于校准科举家族的血缘关系与代际传承。

一、明清云南科举家族基本概况

明清时期云南省有诸多的科举家族,这些家族有的绵延明清两个朝代,有的传承五代以上,有很多人甚至出现了一门几进士几举人的盛况,并且诸多的科举家族成就显著,有的诗集文集留世、有的仕宦之途显贵、有的青史留名、有的家喻户晓。这些不同的科举家族,在明清不同时期的分布亦有不同的特点,总体上是不均衡、不平衡的,有各自不同的分布规律和特点。以每个州府为例,他们的分布总体上呈现出与政治、经济、文化发展的一致性。

明清时期云南府大概有100个左右的科举家族^[3],其中较大的科举家族有32个。这些科举家族几代人父子兄弟取得了举人进士的功名,而“五贡”与秀才不计在内,若计算秀才以上的读书人,这些家族队伍将更为庞大。其中,较为有名的科举家族有:

昆明刘体仁科举家族。刘体仁于嘉靖十九年中

作者简介:刘明坤,男,山东新泰人,云南师范大学文学院讲师,文学博士,主要研究方向为古代文学(昆明 650500)

*基金项目:本文为2013年度教育部人文社会科学研究西部规划基金项目“明清云南科举文献整理及研究”(项目编号:13XJA751004)研究成果。

庚子科举人，而其子刘顺征于万历八年中庚辰科进士，刘文征中万历十一年癸未科进士，刘信征于万历十年中壬午科举人。昆明人倪琇中嘉庆六年辛酉科进士，倪琇之弟倪玠中嘉庆十四年己巳科进士，倪玠之子倪应谦中道光十一年辛卯科举人，倪玠之子倪应观中道光十五年乙未科进士，倪应观之子倪恩龄中光绪二年丙子科进士。晋宁州李治民科举家族；李治民中康熙五十二年癸巳科举人，李治民之子李因培中乾隆十年乙丑科进士，李因培之子李翎中乾隆二十二年丁丑科进士，李因培之子李翎中嘉庆四年己未科进士，李翎之子李浩中嘉庆十九年甲戌科进士。晋宁州唐文炳科举家族；唐文炳中乾隆三年戊午科举人，唐文炳之弟唐文蔚中乾隆十年乙丑科进士，唐文蔚之弟唐文灼中乾隆三十一年丙戌科进士，唐文灼之子唐麟中嘉庆十三年戊辰科举人。安宁人段拱新虽为贡生，但其长子段昕中康熙三十九年庚辰科进士，次子段曦中康熙三十六年丁丑科进士，段昕长子段一骀中康熙五十年辛卯科举人，段昕次子段一骀中康熙五十二年癸巳科举人，段曦之子段一麟中康熙五十二年癸巳科举人。此外较大的还有严清科举家族、施昱科举家族、保先烈科举家族、陈维恺科举家族、倪藩科举家族、唐以敬科举家族、唐金科举家族等^[4]。

明清时期临安府大概有98个科举家族，其中，较大的科举家族有30个左右，较有代表性的有十余个。石屏人许贺来科举家族；许贺来中康熙二十四年乙丑科进士，许贺来之兄许昭来中康熙二十九年庚午科举人，许贺来之弟许泰来中康熙三十五年丙子科举人，许昭来之子许涵中康熙四十四年乙酉科举人，许昭来之子许涵之弟许渊中康熙五十年辛卯科举人，许贺来之子许湜中康熙四十七年戊子科举人，许贺来之子许涟中康熙五十年辛卯科举人，许泰来曾孙许腾蛟中乾隆四十五年庚子科举人。蒙自人尹愉科举家族；尹愉中万历十三年乙酉科举人，尹愉之子尹子禧中天启七年丁卯科举人，尹愉曾孙尹文焯中康熙二十六年丁卯科举人，尹文焯长子尹宗梁中康熙五十六年丁酉科举人，尹宗梁长子尹增中乾隆二十五年庚辰科举人，尹宗梁三子尹均中乾隆十九年甲戌科进士，尹宗梁之孙尹均长子尹壮图中乾隆三

十一年丙戌科进士，尹增六子尹英图中乾隆五十二年丁未科进士，尹壮图之子尹佩珩中嘉庆十六年辛未科进士，尹增次子尹巩图中乾隆三十六年辛卯科举人，尹巩图次子尹佩绅中嘉庆七年壬戌科进士。此外较大的还有尹秦科举家族、孙思顺科举家族、许铍科举家族、朱瑛科举家族、罗荫恩科举家族、倪高甲科举家族等^[5]。

明清两朝，澄江府有34个科举家族，较大的有7个。河阳人李发甲科举家族；李发甲中康熙二十三年甲子科举人，李发甲之子李居颐中康熙五十二年癸巳科举人，李发甲之孙李璋中康熙五十三年甲午科举人，李发甲之孙李瑾中康熙五十六年丁酉科举人，李发甲曾孙李之梓中嘉庆十九年甲戌科进士。此外还有陈纶科举家族、赵士麟科举家族、束本春科举家族、束本淳科举家族等^[6]。

大理府有26个科举家族，其中较大的科举家族有9个。较有代表性的有赵州人苏霖渤科举家族^[7]；苏霖渤中康熙六十年辛丑科进士，苏霖渤之弟苏霖润中乾隆二年丁巳科进士，苏霖渤堂兄苏霖泓中康熙三十五年丙子科举人。浪穹人何思明科举家族；何思明中嘉靖二十二年癸卯科举人，何思明之孙何鸣凤中万历四十三年乙卯科举人，何思明曾孙何其宽中康熙五十六年丁酉科举人。较大的还有张其仁科举家族、时亮功科举家族、师范科举家族^[8]等。

丽江府在清代有26个科举家族，其中较大的有4个。鹤庆人杨复蔚科举家族；杨复蔚中乾隆五十七年壬子科举人，杨复蔚之子杨戴清中嘉庆十八年癸酉科举人，杨复蔚曾孙杨金鉴中光绪八年壬午科举人，杨金鉴之弟杨金铠中光绪十六年庚寅科进士。此外还有蒋祖培科举家族、段高选科举家族等^[9]。

楚雄府有22个科举家族，较大的科举家族有8个。姚安人陶希皋科举家族；陶希皋中万历元年癸酉科举人，陶希皋之子陶珽中万历三十八年庚戌科进士，陶希皋之子陶珽之弟陶珙中天启元年辛酉科举人。姚州人甘孟贤科举家族；甘孟贤中同治十二年癸酉科举人，甘孟贤二弟甘仲贤光绪二年光绪八年丙子科举人，甘仲贤三弟甘叔贤中光绪十一年乙酉科举人，甘叔贤四弟甘季贤中光绪壬午科举人。较大的还有鞠躬科举家族、孙学易科举家族等。

曲靖府在明清两朝有11个科举家族。南宁人喻元升科举家族;喻元升中嘉庆二十四年己卯科举人,喻元升之子喻怀仁中道光十六年丙申科进士,喻元升之子喻怀信中道光二十六年丙午科举人,喻元升之侄喻怀恭中道光二十七年丁未科进士,喻元升之孙喻怀仁之子喻嘉行中同治九年庚午科举人。

保山府有9个科举家族。金齿卫人张志淳科举家族;张志淳中成化二十年甲辰科进士,张志淳之子张含中正德二年丁卯科举人,张合中嘉靖壬辰科进士,张志淳从弟张志信中弘治八年乙卯科举人。永昌人闪继迪科举家族^[10];闪继迪中万历十三年乙酉科举人,闪继迪之子闪仲俨中天启五年乙丑科进士,闪继迪之子闪仲侗中天启七年丁卯科举人^[11]。

此外,明清两朝,昭通府有10个科举家族,东川府有2个科举家族,开化府有李延福科举家族,蒙化直隶厅有3个^[12],景东直隶厅有2个,元江府有1个科举家族^[13]。

二、明清云南科举家族的时间、空间与民族分布及其规律

明清两朝,云南省科举虽然在明代初年由于被元朝封建残余势力占领,并没有归为中央有效管理;和早期云贵合科,有一定的影响。清朝由于吴三桂叛乱和咸同之乱的影响,停科二十余年,但仍不影响总的科举实施,并且,两朝都给予了特殊的政策,激励边疆的云南主动归化,并取得了显著的效果。

(一)明清云南科举家族的时空分布

随着科举的发展,科举家族成就愈加斐然,在时间和地域上,都有其分布的规律和特点,表1和表2大致列举了科举家族分布的基本概况。

明清两朝,云南省共有341个科举家族。从总数与所占比例上看,各府之间存在着不均衡的现象。其中,云南府有100个,占全省的29%;临安府有98个,占全省的28%;澄江府31个,占全省的9%;大理府26个,占全省的8%;丽江府25个,占全省的7%;楚雄府22个,占全省的6%;保山府9个,占全省的3%;曲靖府11个,占全省的3%;昭通府10个,占全省的3%;其他较小科举府总共占3%。也就是说,较大的云南府、临安府两府占了全省总数的58%;中等的四个府澄江府、大理府、丽江府、楚雄府又占了全省总

表1 明清云南科举家族时空分布

	云南各府	各府明细	明朝明细	清朝明细
云南府	云南府	总数	明朝	清朝
	昆明	55	32	23
	晋宁	21	7	14
	宜良	6	3	3
	安宁	9	3	6
	呈贡	6	2	4
	嵩明	2	1	1
	禄丰	1	0	1
	合计	100	48	52
	临安府	总数	明朝	清朝
临安府	临安	15	5	10
	石屏	52	12	40
	蒙自	12	5	7
	通海	10	0	10
	河西	3	1	2
	阿迷	1	0	1
	峨峨	3	0	3
	宁州	2	1	1
	合计	98	24	74
	澄江府	总数	明朝	清朝
澄江府	澄江	18	6	12
	新兴	7	0	7
	江川	5	1	4
	路南	1	0	1
	合计	31	7	24
大理府	总数	明朝	清朝	
大理府	太和	10	4	6
	赵州	7	1	6
	浪穹	6	4	2
	宾川	3	2	1
	合计	26	11	15
	丽江府	总数	明朝	清朝
丽江府	丽江	2	0	2
	鹤庆	15	3	12
	剑川	8	5	3
	合计	25	8	17
楚雄府	总数	明朝	清朝	
楚雄府	楚雄	10	6	4
	姚安	8	3	5
	镇南	2	2	0
	南安	1	1	0
	白盐井	1	0	1
合计	22	12	10	
曲靖府	总数	明朝	清朝	
曲靖府	南宁	5	1	4
	马龙	3	2	1
	沾益	1	0	1
	罗平	1	0	1
	寻甸	1	0	1
	合计	11	3	8
保山府	总数	明朝	清朝	
保山府	永昌	8	4	4
	腾冲	1	1	0
	合计	9	5	4
昭通府	10	0	10	
较小府	东川府	2	0	2
	开化府	1	0	1
	元江府	1	0	1
	蒙化厅	3	0	3
	景东厅	2	0	2
总计	341	121	220	

表2 明清云南各州府科举家族总数
分布及所占比例

	家族总数	明朝	所占两朝比例	清朝	所占两朝比例
云南府	100	48	48%	52	52%
临安府	98	24	25%	74	75%
澄江府	31	7	23%	24	77%
大理府	26	11	42%	15	58%
丽江府	25	8	32%	17	68%
楚雄府	22	12	55%	10	45%
保山府	9	5	56%	4	44%
曲靖府	11	3	27%	8	73%
昭通府	10	0	0%	10	100%
东川府	2	0	0%	2	100%
开化府	1	0	0%	1	100%
元江府	1	0	0%	1	100%
蒙化厅	3	3	100%	0	0%
景东厅	2	0	0%	2	100%
合计	341	121	35%	220	65%

数的30%；较小的三个府保山府、曲靖府、昭通府占了全省的9%；其余各府各厅目前找到的材料看，仅占3%，因此，某种意义上说，云南省的科举家族研究也就变为几个较大府的研究，因为较小府不具有代表性，甚至有多个州府没有科举更谈不上科举家族，从这里就可以看出，两朝各州府科举家族的分布在地域上是不平均的。

从明朝与清朝的朝代差距上看，云南府明朝占两朝的48%；清朝占两朝的52%；两个朝代基本不相上下。临安府明朝占两朝总数的25%，但清朝却占75%，清朝所占比例远远大于明朝。其他府明朝基本要远远小于清朝(其中原因后面分析)。

明清两朝各府内部，也存在不均衡情况。云南府100个科举家族中，昆明和晋宁占了近80%，昆明有55个，占了一半多；其次为晋宁州，有21个，占了五分之一；宜良、安宁、呈贡相差不大，限于6至9个；嵩明、禄丰分别为2个和1个，数量很小。因此，在云南府内存在地域分布不均衡问题。而在时间上，昆明明朝有32个，清朝为23个；其他几个地域清朝普遍高于明朝。

临安府内部也存在着分布不均衡的状况，其中，石屏州有52个，占了全部家族的一半稍强，其次较多的为临安、蒙自、通海三个州大都在百分之十左右；河西、阿迷、嶲峨、宁州，一至三个不等；在时间上，明

朝为24个清朝为74个，明朝明显少于清朝。

澄江府中，澄江占绝大多数，其余地域分布相对较为均衡，明朝明显少于清朝。大理府中，太和、赵州、浪穹在明朝相对均衡，占了绝大多数，宾川较少。丽江府中，鹤庆、剑川占多数；楚雄府楚雄、姚安为主体。

(二)明清云南科举家族的民族分布

明清时期，云南省少数民族也逐渐开化，一些较大的少数民族科举成就也取得了较大发展，如白族、彝族、纳西族、回族、傣族等，它们中有不少人中了举人、进士，甚至在文化发达地区，有了为数不等的科举家族，其中，白族科举家族最多；而较小的少数民族，如傈僳族、哈尼族、布朗、基诺等更小民族，未曾找到中科举的证据，更不要说科举家族了。

表3 明清云南少数民族科举家族分布

少数民族	地域分布	家族总数	明朝	所占比例	清朝	所占比例
白族	大理府 16	36	15	42%	21	58%
	丽江府 20					
彝族	楚雄府 6	7	6	86%	1	14%
	蒙化府 1					
回族	云南府 1	8	2	25%	6	75%
	大理府 1					
	蒙化厅 1					
	保山府 3					
	澄江府 2					
合计	51	51	23	45%	28	55%

从表3可以看出，明清云南少数民族科举家族中，白族最多占了70%，明朝时期稍低于清朝，大理府科举家族中，太和有5个，赵州6个，浪穹4个，宾川1个。丽江府科举家族中，鹤庆有13个，剑川7个。

彝族、回族在两朝人数上基本相当，但彝族在明朝高于清朝，而回族明朝明显少于清朝；纳西族、傣族虽然有科举考试考中的进士、举人，但在科举家族上，未曾得见。

(三)明清云南科举家族的分布规律

云南科举家族的分布是有规律的，一般而言，各级行政中心城市、商业发达地区、交通要道城镇为主要地区，除此而外，就是散在各地区的市镇和农村平坝地区了，云南亦是如此，但也有自己的分布特点。

首先，科举家族大多集中分布在州府驻地和各

级行政中心区域位置。这些地方为自古以来的教育中心,观念先进并且科举思想深入人心,人们对于科举能理解和支持并身体力行。如云南府100个科举家族中,昆明城及周边占了55个,保山府共5个,永昌城占了4个。大理府共26个,太和县就占了10个。州府驻地和行政中心的教育优势一直延续到现代社会,明清时期相对落后的云南出现这种情况是情理之中的。

其次,分布在各个卫所和军屯、民屯、商屯较为密集的地区,在这一点上,云南作为边远地区的“欠归化”特点具有一定的独特性。如临安府共98个科举家族,仅石屏州就占了52个^[14],蒙自占了12个,这与卫所驻守带来了先进的中原文化然后影响本地有很大关系,如蒙自比较知名的科举家族尹氏就是移民文化的结果。

再次,分布在各个州府的交通要道、平原坝区等商业及农耕发达地区。楚雄府位置较为重要,处于滇西、滇西北重要的交通要道,永昌城亦为滇西重镇,所以这两个府的科举相对发达。而大理府作为洱海周边最大的坝区,科举家族亦较为发达。

最后,少数民族科举家族大多分布在少数民族地区,又以集中聚居区和汉化程度较高地区为重点,这也是区别于中原地区,云南特殊情况的体现。大理府、丽江府及楚雄府、蒙化厅在明清时期较有代表性。大理府白族汉化程度最高,在李元阳的地方志通史中,亦自称为“民家”,文果《洱海丛谈》说:“僰人。至明初内附,其人多姓李、姓杨,谓之民家,流寓者谓之军家,其语言同中土。民家皆操蛮语。”这个观点尤中有专门论述^[15]。可见其汉化程度。而丽江地区进入清朝之后,其文教政策与文化基础都适应了发展科举家族的条件,所以成就也较高。

三、明清云南科举家族分布不均衡的原因解析

云南科举家族的分布及其不均衡的特点相对于中原地区,有着相似于外省的普遍原因,也有云南独特的原因,有元一朝,进士录取人数为5人,而在明朝有216人,清朝有678人,较于前朝,都有翻天覆地的变化,究其原因,有以下几点:

(一)原有发展基础的不同影响着分布的不均衡

云南整个明清时期,在政治、经济、文化一直较

为发达的地区,科举成就自然就发达。明朝开发云南之后,除去一些先进地方,原先落后的地区,由于政策的影响也开始发展了起来。不少地区少数民族的汉化与汉族的聚居通婚明显地改变了这些民族的文化基础,甚至逐步接受了儒家文化的科举观念,在科举方面取得了不小的成绩。如丽江府纳西族的发展,就是一个明证。明朝以后,丽江一带的纳西族与汉族直接接触的机会越来越多,从政治、经济、文化的各个方面,接受汉族的影响越来越大,以致清朝初年丽江“改土归流”之后,这里的纳西族经济生活已经与汉族趋于一致,只是文化生活中仍保留了一部分本民族的特点。因此,进入清朝后,丽江府的科举越来越发达,向学之风较为兴盛,甚至拥有了不少纳西族作家,并且,土司木氏家族也有诸多的子弟入学读书,并有诗集文集问世,对于丽江府文人也是一种激励。《明史·土司传》说:“云南诸土官,知诗书,好礼守义,以丽江木氏为首云。”《清职贡图》说,丽江、鹤庆二府的纳西族,“居处与齐民相杂,其读书入学者,衣冠悉同土子。”其他民族情况,亦有论述^[16]。所以这样的情况下,产生科举家族就是顺理成章的事了。

明清时期,较小民族的文教发展是相对落后于较大民族的,如少小民族傈僳族,其民族习惯与居住地域的限定,决定了整个民族山地化程度较高,很少有受教育机会和参加科考的条件。道光《云南通志》引《清职贡图》说:“傈僳,散居姚安、丽江、大理、永昌四府。……居赤石崖金沙江边,地与永北连界者,依树木岩穴,迁徙无常。男人裹头,衣麻布,被毡衫,……。”关于其他民族情况,文中亦有论述^[17]。在这些地方志中,虽然有歧视侮辱边地少数民族的成份,但其山地化的生存方式描述却接近事实。因此,相对比于那些经济文化一直较为发达的云南府、临安府等州府,他们很少有人读书的,更谈不上科举考中了,因此,至今不见傈僳族中举人进士的证据,科举家族更是无从谈起。以此类推其他较小民族,如布朗、哈尼、德昂等情况类似,在诸多正史、通志、地方志、诗文中,皆不见考中科举的证据。

明清之前,昆明、临安、大理等州府有着较好的自然条件,明代开科后,科举发展较为迅速,形成科举家族也是必然;而一些较为落后地区,即使身为汉

族,受教育的机会很少,甚至多年后仍处在刀耕火种之中,科举成绩基本没有,家族更无从谈起。所以,不同地区原有的政治、经济、文化基础也是衡量科举成就的一个标准。

(二)不同时期不同地域的移民及屯垦政策影响着不均衡

明王朝全面收复云南后,对云南进行了开发和治理,效果显著。屯垦政策的大力推行亦有力地促进了云南的发展。朱元璋建立明朝之初,便将内地汉族区人口稠密的迁移到宽乡,以调整土地的分配问题,并开发荒芜地带^[18]。《明史·食货志》说:“屯田之制,曰军屯、曰民屯、曰商屯。其制:移民就宽乡,或招募或罪徙者为民屯,皆领之有司,而军屯则领之卫所。”这项政策在西南少数民族地区也一样得到实施。《明史·兵志》中载军屯之法:“度要害系一郡者设所,连郡者设卫,大率五千六百人为卫,千一百二十人为所,百十二人为百户所,(百户)所设总旗二,小旗十,大小连比以成军。”但这样的屯垦政策,毕竟是设置在政治、经济相对发达的地区,地处一角的小地方,屯垦政策的实施存在着一定的问题。从这两例材料中,我们也可推论,在移民较多的交通要道和行政中心附近,如昆明五卫,受中原文化的影响,科举成为这些文化较为发达地区移民后裔的人生方向是可信的。其次,在临安、楚雄等郊区军屯之所,科举必然发达,亦是情理之中,而自然原始的云南土著居民地区,科举不兴文教不盛亦是符合事实的。所以,屯垦政策带动了云南社会的发展,也促进了文化教育在这些落后地区逐渐兴盛并日益超出其他地区。

移民屯垦政策的影响对当地的发展尤为重要,甚至改变了当地的历史进程。尤中还论述说:“明朝初年以来,在云南建立了二十五卫、三御、十八所,总共一百三十三个千户所,军队数目共十五万九千六百。因为军官和士兵都普遍带有家属,所以就是十五万九千六百户,即使以每户三口计算,一开始进入云南的汉族军户人口便达五十万左右。”从这段材料中,我们可以看到,这些卫所大部分处在拱卫行政中心和交通咽喉的位置,由于卫所制度的世代沿袭与流传,他们逐渐本土化并成为当地居民,所以促

进了该地方文教的发展。而一些相对边远与偏僻地区,移民屯垦实行较少,即使有些实行,人数甚少,不能产生影响,改变不了当地的面貌,怒江以西、红河以南不但人烟稀少,而且在当时极不开化,有些地区的原始状态奴隶社会治理一直延续到建国后的民族划分过渡阶段,所以在明清时期这些地区还是落后的,自然就没有科举了。

(三)发展速度以及现有的发展条件影响着不均衡

明清时期,在不同的历史阶段,云南各地发展程度极不平衡,有些中心地域发展迅速,发展条件良好,甚至与中原文化接轨,但云南南部、西北部以及一些边远地区和较小少数民族地区,科举文教极为落后。如普洱、元江、怒江等州府,一直到晚清都没有很大的发展。哈尼族在元代的记录中被写作“斡泥”或“禾泥”。主要聚居区在临安路西南及元江路所属各地。“斡泥”主要居住在半山区,而同区域内的河谷坝中则为“白衣(傣族)”所居住。明朝时期,对元代的行政区划有所改变,但“斡泥”的居住区域却基本沿袭元代不变。直到清朝前期,哈尼族中始终还没有产生任何形式的文字。这与区域经济发展不平衡而方言差别较大有直接的联系。道光《普洱府志》卷十八说:“黑窝泥,宁洱、思茅、威远(今景谷)、他郎皆有之。性情缓和,服色尚黑。……通晓汉语,近有读书应试者。”从这段材料中,我们亦可看出,哈尼在道光以前文教不兴之真实情况,一部分原因是其世代劳作与生活方式和生活习惯的影响,久居山区,没有读书应举的氛围和条件,一部分是民族性情和民族性格,以及几百年的传承,文化基础与落后环境所决定,基本没有读书的可能和外部条件,道光后,虽然有了读书应试的风气,但比起文化先进地区,更是星星之火,可无法形成燎原之势,因此也不见中举的记载。哈尼族如此,其他较小民族自身情况与此类似。

明清两朝各地区的发展条件中,各府的学宫、文庙、学额的多寡等不同,科举发展程度就不一样,如云南府最为发达。昆明有多家有名的书院,如知名的五华书院、经正书院、文昌书院、育才书院等,社学、义学更为突出,府州县学给出的学额也在云南最

多,云南府学、大理府学给出的学额为100名,而丽江府学仅有48名,教育基础仍有很大差距。其次临安府、澄江府、大理府等这些较大的府教育设施齐全。学额方面如“嘉庆元年,恩诏乡试云南加额十名。道光元年,恩诏乡试云南加额十名。咸丰元年,恩诏乡试云南加额十名。五年,云南加额二名。同治元年,恩诏乡试云南加额十名……^[19]”这样对于云南“加恩”的科举政策,明清两朝,经常在不同时段格外明显。所以书院、社学、义学各级教育机构发达的地区,科举家族就较为发达,反之,则极不发达。

另外,各府户籍人数对科举亦有重要影响,户籍人丁多的州府,科举教育自然发达,户籍人口少的地区,科举亦较为落后。如明朝时期,根据《滇志》等记载,云南府明朝天启前有户29555口128276,临安府有户18359口274248,而澄江府有户6002口28535,丽江府有户3302口50339等。在户籍人数上,澄江府、丽江府远远少于云南府和临安府,它们的科举成就也大大落后于后两者就在情理之中了。一直到清朝,云南府有户70912口254295,而大理府仅有户38267口143630,还是差云南府很远,所以,大理府尽管科举发达,距离云南府仍有很大差距,这与丁口不同的差距有着很大的关系。

现有的发展条件影响着科举的发展,科举家族的成就也就不同,明清时期,云南不同地区的科举家族之差别,是经过了很长时间和多种原因产生的,并且,不同地区,发展速度也有着很大的差别。

(四)不同时期不同地域的国家政策、民族政策、科举政策法规影响着不均衡

明清不同时期,中央王朝对云南采取了开发治理和教化封赏的恩威并举之法,在政策上,对其进行了一系列的照顾。正德《云南志》卷三在大理府风俗中即说:“郡中汉、僰人,少工商而多士类。悦其经史,隆重师友,开科之年,举子恒胜他郡。”《(天启)滇志》卷三十说:“白人,……迤西诸郡强半有之,习俗与华不甚远,上者能读书^[20]。”如此看来,“少工商而多士类”,“习俗与华不甚远”的部分,主要是居住在城市之中。所以景泰《云南图经志书》卷五“大理府风俗”在叙述大理府的文化发展情况之后,接着便说:“前所言者,皆近城汉、僰人风俗。”那么即使大理地

区农村中的白人风俗与汉族就不尽相同了。特别是在山区中,白族多与“罗罗”相杂居,所以,山区中白族与彝族发展基础不好,条件相对落后,科举方面的成绩表现的就势必落后于城市了。

清代关于大理府白族情况的记录,与明代基本一致。道光《云南通志》卷一八二引《清职贡图》说:“白人,其先居大理白岩州,……而大理等府具有之。其居处与民(汉族)相杂,风俗衣食,悉仿齐民(汉族)”。从此段资料我们看出,白族在清代的发展程度很高,他们自己被较高文化的汉族编户齐民所同化,但同时,他们也同化着自己居住地区的汉族。所以,明清时期,大理府白族地区有大量的汉族被同化为白族,甚至有的白族学者认为,大理地区的编户齐民都可认定为白族,这是有一定道理的。这些汉族被同化后,虽然有着白族的本主信仰,但也仍然同样坚定地受到儒家“修齐治平”的影响,热衷于读书应试,从而也带动了白族的向学之风。

明清时期的一些文学书籍、文人笔记及地方志艺文志中,大的少数民族汉化较深,逐渐与汉族相差不多,甚至同化汉族的记载屡见不鲜。不少类型的文献中也有大量详细的记载,这些少数民族的蓬勃发展,一是民族自身发展水平的影响,再就是国家政策、民族政策等方面的优惠。乾隆《赵州志》卷一《风俗附种人》说:“白人,一称民家,多白国张乐进求之裔,及赵氏、杨氏、段氏之后,……习礼教,通仕籍,与汉人无异。”《云南图经志书》中说:“大理之民,数百年之间……俗本于汉……民多士类……地杂白夷^[21]。”明朝时期,《(景泰)云南图经志书》卷五蒙化府说:“近城多汉、僰。”可见蒙化白族多半是住在城市中和城市附近的平坝区。康熙《蒙化府志》卷一:“僰人,即白人也。……此蒙诏时徙大理属民以实蒙化者。耕种为业,俗近汉人。”以上各种记录只是记载了在文教政策实施之后的表现,原因则是政策层面的,这些材料也表明:清代大理府所属各州县,都是白族的主要聚居区;白族经济、文化的发展水平,已经与汉族一致。

其他少数民族中,彝族、回族、白族较为集中的是蒙化,因为杂居相处,它们与汉族竟也相差不大了,这种类似的情况还有丽江、澄江等地方。

明清时期，蒙化有诸多的科举士子甚至出现了科举家族，白族、彝族、回族、汉族几个大民族大杂居小聚居，共同开发了蒙化，也成就了蒙化文教学风的发展。而在楚雄府、大理府、丽江府等少数民族地区，皆类似于此地受到中央王朝对于“种人”的优惠政策。而昆明、临安等府，则是受到开发西南的屯垦政策影响了。

四、明清云南科举家族形成的文化心理

科举家族的形成，首先是来自于家族对于科举的认同感、荣耀感；其次，来自于家族内部同代人甚至几代人父子兄弟祖孙为之艰苦卓绝的奋斗追求；再次是家族成员为维护这样科举出身家族的强化感、传承责任感。最重要的是，还要在每个科举家族成员之间有着基本相同的文化心理。这些文化心理的主要表现有：

（一）强烈的家族认同感，认同父子、兄弟、子侄的亲情、感情，维护家族团结

家族文化中重要的一条就是对家族的认同感，不但认可自己的家族，而且对家族成员父慈子孝、兄友弟恭身体力行，为了家族利益甚至牺牲自己的生命，这种自觉的认同感，成为维护中国家族的动力与源泉，中国家族文化得到了很好的维护与传承。尽管云南在明清两朝才开始科举的大力发展，但家族文化并不落后，341个科举家族中，尽管有些家族事迹无法考证，但出自骨子里自觉的对儒家文化的认同感和对理想人格的执着追求之精神意识，让科举家族成员在灵魂上成为坚定的践行者和维护者。当然，究其原因，很大程度上云南在明清时期作为一个“移民省份”，至少一部分科举精英来自内地并受到中原文化影响有关。

清代云南著名文人“保山二袁”在当时名声很好评价很高，兄弟之间互相爱护、相互付出，为支撑家庭都做出了不懈的努力和自己的担当，此感人事迹亦足以说明家族成员对家族认同的坚守与执着。如袁文典在乾隆二十一年考中云南省乡试举人后，去北京参加会试落选，即回家孝敬父母，扶持兄弟袁文德、袁文思、袁文揆读书立业。因兄弟众多，家庭生活拮据，于是就受聘施甸归仁乡去教书，以微薄的束脩稍稍解决家中的困难，这样不久后，他虽然被选送

到广西州任学正。但因四弟袁文揆中举后去北京会试，母亲年老无人孝养，只好辞职回家，仍以教书为业，为了兄弟和家庭，没有再贪恋官场，而是甘愿牺牲自我成全诸位弟弟。所以，在通志中，也给予了他很高的评价^[22]。

（二）强烈的家族强化感，发扬光大自己的家族并珍惜家族荣誉

家族成员对于自己家族的兴衰荣辱有着极强的责任感和强化感，无不希望自己的家族愈来愈强大，能够青史留名。所以才有了诸多的家规箴训来教导子弟显身扬名，把自己的家族发扬光大光耀门楣。表现在文化上便是家族的强化感，希望自己的家族百世不朽，并成为当时的名门望族，认为自己对此理想的实现责无旁贷。

明清时期理学思想在云南也得到了很好的实施，忠君爱国观念也较为浓厚，家族成员的文化精神与中原无二，政治理想上致君尧舜和文化人格上立朝正色的行为，被认为是铮臣忠骨的体现，明代文人的忠君观念也很好的体现在云南科举家族之中。明代永昌府张志淳家族便是很好的明证。另外，蒙自著名的尹氏家族亦堪为表率。尹均为人仁孝，有至性，他勤俭持家，又非常谨约，于每顿饭必设豆汤，招呼家人一起吃，还说：“此吾乡味，若即富贵，慎无改素风。”乾隆朝有名的大学士刘统勋论当世公卿，很少有他极力赞赏的，唯独说尹均“能以清白遗子孙”。

（三）注重家族的延续与家庭的和谐

家族文化中，父子兄弟关系最为重要，同宗内部也讲求家人团结、兄弟和睦，要共同发展自己的家族，为家族的延续和持续的繁荣不遗余力。科举家族对此亦不例外，在共同的发展过程中，遇到困难的情况，讲求情义为重，并能够做到牺牲自我的前途，成全家人。明清云南诸多的科举家族，大多能够做到论语中所说的“君子小人”之辨、父子兄弟之情义。如甘孟贤科举家族。甘孟贤每当弟弟有过，父亲发怒挞管他们时，甘孟贤则涕泣跪下，请求父亲看作是自己的过失，愿意同受责备。同治癸酉年甘孟贤在乡试中举，丙子年弟弟甘仲贤也中举，当时父亲年老，三、四弟年幼，甘孟贤于是绝意科名，以辅导两个弟弟为自己的职责。在父亲丧事期间，哀毁骨立。在

科举道路上,甘氏家族一门四兄弟皆中举人,而在为人处世、家族和谐上,堪为读书人的表率,兄弟之间,互相牺牲来成全别人,既是家风的体现也是家教精神的弘扬。

(四)家族优秀品质与家族精神的传承与发扬光大

每个家族在发展过程中,都会有其优秀的一面,有的仗义执言临危不惧、有的为民请命九死未悔、有的忠君爱国宠辱不惊、有的苦志弘毅一腔热忱。这种优秀的品质实现代际传承是家族发扬光大的标志和荣耀。具体表现为以下几点:

第一,忠孝持家,忠君爱国。科举家族重要的品质便是对家族精神的传承与发扬光大。他们有着浓烈的家国意识,为国尽忠、为家行孝是基本的道德素质。家国一体的结构其实也是中国古代家族文化的重要部分。“家天下”的观念符合儒家文化的精髓,“孝子忠臣”观念深入人心,特别在吴三桂反叛与咸同之乱时期,多数云南文人对于朝廷和道德做出了正面的选择。很多科举家族在此动荡时期,亦能够不为所动,坚守底线。另外,清代尹壮图家族也具有较强的说服力。尹氏家族人才济济,几代人重视科举,修齐治平率先垂范,无论文风人格都堪为表率^[23]。《新纂云南通志》中赞扬说:“尹氏累世儒,望名重滇中。壮图事君无隐,抗议柱下,正直不回,《传》所谓‘进思尽忠,退思补过’者,庶乎近之。一鸣之后,终身远斥,悲夫!贤人君子,难合于时也。盛世犹然,况于乱季乎。均清纯德素,英图开达理干,一门竞爽,盛矣哉!”^[24]

第二,诗书处世,宠辱不惊。云南省从明朝跨越到清朝,各郡知名人物的诗文,因为年代久远而湮没在历史长河中,能够有幸传下来的十无二三。保山袁文揆与兄长袁文典广为搜辑,约四方同志,参互考订,搜成八十余卷。晚年修改补全云南县文庙,与绅士商量修复两庑、棖星门、乡贤祠,添建名宦、忠烈、孝义、土地四祠。举贤孝,黜不肖,勤于训课,士林风气为之一新^[25]。袁氏兄弟踏踏实实整理乡贤遗嘱,不为富贵,不图名利,为保存云南文化做出了重要的贡献。

第三,为民请命,九死未悔。儒家文化对于“君

子小人”之辨、“义利”观有着鲜明的立场,“君子坦荡荡,小人常戚戚”,君子小人之辨在儒家文化中意义重大,一个士大夫之家更为看重的是君子风范贤士品格,所以,文化家族对于家族成员的道德给予了很高的期望。永昌张志淳科举家族,不但文学成就较高,而且个人品格、道德素质都是一时所望。《新纂云南通志》中赞扬说:“张氏父子兄弟,文行卓卓,誉流三迤,韵著千秋,甚盛事也。或以比眉山苏氏,岂无所见而云然哉!志淳立朝正色,排斥奸党,汲引幽滞,风节凛凛不可犯,直声震鞞毂下……。”^[26]张氏父子的行为可以看作是当时知识分子的自觉追求。

第四,成仁取义,正色立朝。科举家族成员仕宦过程中,政治选择上的“孔曰成仁、孟曰取义”是最重要的价值取舍,也是个人道德品质的最好见证,不随波逐流、不阿谀不奉承、不见利忘义、不人云亦云,在政见问题上,坚持正确的立场,坚定自己的信念,往往能够力挽狂澜,解救时局。如兵部尚书明末云南进士杨绳武,于崇祯十一年冬,在洪承畴被外敌围困松山的危机情况下,临危受命,总督辽东宁远诸军,出关救松锦。同样,在政治立场的坚定不移,在报效国家上的赤胆忠心,一样可歌可泣、令人敬畏。

回族进士孙继鲁的可歌可泣之事迹,堪称“成仁取义”的典范,当然这与他们“人生在世必须忠于主(宗教的)、顺于君(世俗的)、孝于亲(宗法的)”的价值观念有关系^[27]。《新纂云南通志》中说“孙继鲁当道消之世,才高行方,气宇刚激,见谗众口,以殒厥身。悲夫!”^[28]从这里我们看出,刘智把伊斯兰教的五功和儒家的五典结合起来,说“‘敬服五功,天道尽矣!’‘敦崇五典,人道尽矣!’”是有深刻道理的^[29]。

有权有势的翁万达烟消云散了,追名逐利、阿谀奉承的执政也不见经传,然而,刚强正直的孙继鲁之一腔热忱传为美谈,海瑞说“壁立千仞、无欲则刚”,明清诸多科举家族成员在接受儒家正统文化熏陶后,都能够“正色立朝”,亦是家族精神的完美弘扬。

五、明清云南科举家族文化的意义与贡献

云南科举家族的成就是实施科举文教治国的成果,也是云南边疆跨境沿边民族安定团结的标志,更是边地文化接受中原文化的标签,341个科举家族影响带动了全省大部分地方的科举向学之风,即使是

少数民族也接受了儒家“天下国家”的政治理念，维护了国家观念和中华民族观念，所以，科举家族文化意义重大，它的形成发展有着不可估量的意义。

（一）不同时代不同区域的科举家族形成了不同的家风家学传统，传承了不同的家规箴训、族规家法

第一，科举家族大都有着成文或不成文的优良家风，家风传承成为家族兴衰荣辱的关键。良好的家族家风有助于鼓舞家族内部成员之间的亲情，也激励他们加强团结，有所作为，为当地世情风俗做出表率，既符合知识分子修齐治平的儒家观念，也符合积极入世青史留名的价值观念。如永昌袁文典、袁文揆兄弟，二人不但致力于举业文章，而且整理云南文化不遗余力。他与兄长袁文典搜辑整理后，编著成《滇南诗略》四十七卷、《滇南文略》四十七卷，知名于世，成为研究古代云南政治、历史、文学、人物的百科全书，文学贡献功不可没。《新纂云南通志》赞扬他们兄弟二人说：“袁文典、袁文揆，兄弟怡怡，互相师友，视富贵利达若敝屣。汲汲于滇中文献，辑滇南诗、文《略》二书，刊刻流播。”^[30]

第二，科举家族成员之间传承着生生不息的家学，诸多家族甚至累世专一经专一学。科举家族大都是知名的文化家族，在多年的科举道路上，他们父子相继兄弟相承，形成了自己家族所独有的家学。也就是家中世代相传的学问。包括着人生观、价值观、世界观的培养，做人的道理，先人对事对物的分析和理解。较为知名的有“堪比眉山三父子”的永昌张志淳科举家族^[31]，他们父子兄弟无论在做人做官上还是人品学问上，一脉相承，具有自己家族的风骨与气节。《新纂云南通志》中赞扬说：“张氏父子兄弟，文行卓卓，誉流三迤，韵著千秋，甚盛事也。或以比眉山苏氏，岂无所见而云然哉！志淳立朝正色，排斥奸党，汲引幽滞，风节凛凛不可犯，直声震鞞下。……含壹志于诗，故所造独高，评者谓其出入风雅，凌厉古今，肆而能纯，华而不缛。其坚光切响，有不可磨灭于天地间者，良不诬也”^[32]。

第三，诸多科举家族都有优良的祖训家规，它们的传承也是家族辉煌的良方。家族文化的传承是自觉的，为了维护家族尊严，很多人甚至付出全部，大多为了家族的荣耀，去身体力行、言传身教，在多年

的宦海沉浮中，坚守自己优良的祖训家规，堂堂正正做人，光明正大为官，成就了一代又一代的家族辉煌。如昆明倪琇倪玠之倪氏家族，由于兄弟二人的为人出身，为家族也赢得了较好的评价和名声。《新纂云南通志》中评价说：“倪氏，昆明望族也，文学彬彬，足以楷模后进，琇与玠其尤著者也。二人者，位有高下，而其为治甚相同，盖本原无二耳。读其诗，蔼然可亲，仁人之言哉”^[33]。”这便是科举家族自身对于家风的弘扬与坚守，在社会实际生活中，起到了表率 and 鼓舞世道人心的作用。

（二）不同的科举家族保留了不同的祠堂家墓、碑刻匾额、宗谱家乘、文学笔记等物质与精神的家族文化遗产

明清云南341个科举家族保存了大量的物质与精神文化遗产，这些遗产不但是家族的也是云南的更是民族的。

第一，祠堂家墓尽管在文革前后随着所谓“破四旧”有所捣毁，但仍旧有不少遗留。这些祠堂家墓蕴含着时代的气息，成为了解研究一个家族的活化石，它记录着家族的辉煌历史与优良传统，也记载着家族的奋斗、成就、经验、教训，而家墓是中国厚生重死的墓葬文化的一部分，对于后世子孙是有着重要激励作用和教育意义的。

第二，碑刻匾额。在科举家族历代成员科举考试过程中，以及仕途道路上，有着记载家族成员辉煌历史的碑刻，也有各级官员及中央朝廷所赐题的碑额。它们是一个家族风雨人生的见证和写照，也是历史。如号称“肇启人文”的“铁面御史”玉溪第一进士陈表，他于万历元年（1573）去世。地方政府因陈表生前兴学、治水有功于百姓，在百姓心中有很高的威望，知州张子京等人上疏朝廷，请求为他在新兴州建乡贤祠，以供后人缅怀。

第三，宗谱家乘，也就是各种家谱宗谱，不但是研究科举家族治乱兴衰的有力证据，也是反映时代还原历史的佐证。如《大理丛书》中，就收集整理了大量的白族家谱^[34]，其中，也有不少是白族科举家族。

第四，文学作品以及诗集文集、文人笔记。很多家族保存了文学笔记等作品，家族成员形成一个较好的文风之后，家族成员之间会有传承，即使文风改

变,但文学作品中透漏出的文学风格和文人精神也会一脉相承,用诗文、笔记等不同的形式诠释着家族与人生,文如其人,今天我们在鉴赏这些文学作品的时候,不自觉地被作品中透出的风骨所折服。清代晋宁李治民科举家族即为典范。李治民为康熙癸巳科举人。其子李因培为乾隆乙丑科进士,官至三省巡抚。李因培有三子,长子李翊为乾隆丁丑进士;次子李翎为乾隆乙未进士;三子李翻屡试不第,后为山东泗水县尉,其子李浩为嘉庆甲戌进士。后李因培之孙李浩把家族诗歌编为诗集,李治民的诗编为《稜翁诗钞》,李因培的诗编为《鹤峰诗钞》,李翊的诗编为《衣山诗钞》,李翎的诗编为《云华诗钞》,李翻的诗编为《兰溪诗钞》,统一命名为《李氏诗存》刊行于世,现收入云南丛书集部之二十五^[35]。李因培家族一门四代三进士一举人,成为清代云南典型的科举家族。其诗歌在清代的云南诗坛上,亦有重要的地位,无怪《新纂云南通志》列传中有“因培父子俱娴词翰,世济凤毛之美,名重南土”之赞。

(三) 科举家族的出现与繁荣促进了地方的向学之风、影响了文风世风,如御史文化

第一,科举家族带动了一方的向学之风,儒家教育科举观念深入人心。明清两朝,全国共产生举人254489人,进士51624人,进士举人的全国比例一般为五比一,而云南地处边陲,相对较中原落后,难度增加一倍,这一比例一般为十比一,明清两朝云南共有举人8357人,进士939人,举人进士总数为9296人^[36],而341个科举家族中,共有举人进士841人,也就是说,明清两朝的科举家族举人进士人数占到了全省近一成。算上“五贡”人员,算上十几比一的秀才人数,三百多个家族走科举之路的读书人不下一万五千人,而再算上从蒙学开始就读书识字打算走科考道路之人,不下几万人。这批人在推动地方学风中起到了重要的作用。

第二,科举家族的家族荣耀影响了一方的世道人心,世风会有所改变。

第三,科举家族的优秀成员成为一时众望,会影响一个时代一个地域的文学风尚。明代中期云南文学史最为著名的“杨门六学士”对云南文学的影响意义深远。这个以“杨慎”被贬云南后作为文学领袖的

非正式文学流派,产生了众多有影响的诗文,其中,六学士之一的张含便是张志淳的长子,其在当时与杨慎交游唱和,与李元阳、杨士云往来甚密,日积月累,张含亦成为当时文坛名人,影响着云南文学的风尚气度。

第四,科举家族带动的良好的社会风气会形成一种文化,如御史文化。云南科举文人中,产生了不少刚直不阿的御史,如李元阳、钱沅、尹壮图、王元翰、陈表等。科举家族成员陈荣昌在仕途生涯中,亦为其中的代表人物。《新纂云南通志》中评价说:“荣昌慕钱南园之为人,自少小时即矢志学南园,卒之志同道合,后先一揆。南园督学楚南,以方正著称;荣昌督学黔、鲁,亦以严格教育,树之标的。南园劾鲁抚国泰,正色立朝;荣昌亦劾黔抚兴禄,不畏权势。……^[37]”从此评价中,我们看出云南对于乡贤钱南园的景仰以及陈荣昌父子科举家庭的正直人格。

云南在明清时期,地处边疆、民风淳朴,向学之风兴盛,儒家伦理道德、理学观念影响极深,知识分子大多接受了理学的思想,出现了诸多的直臣、铮臣,云南举人进士多御史,当时已经成为一种共识,而科举家族成员中,也有着诸多的知名御史言官,在文化上呼应着优良的家族品格。

(四) 科举家族在促进民族融合、云南边地文化对中原文化的认同、各民族的国家认同感方面意义重大

明清科举带动了云南文化的发展,稳定了边疆,促进了少数民族地区的民族融合,而云南在明清时期形成的三百多科举家族,在地方文化的普及中起到了带头作用,鼓舞了地方,激励了儒学的推广,诸多的家族成员,成为优良家风优秀家族的表率,具有一定历史意义。

第一,科举家族文化会促进各民族对儒学的接受。由于开化较晚,儒学在元朝时期的云南并未推广普及,读书人甚少,形成不了学风,识字也仅仅限于贵族之家和土司家族,各民族不理解也不愿更没有条件去兴办各种学校书院,导致了云南多年文教不兴的落后状况。

首先,科举实施及科举家族文化对开办各级学校、书院、社学等儒学教育机构的推广有所促进,科

举家族成员在科考道路上,广泛分布于各级各种学校,对于学校及学风具有较好的促进作用。通过府学、县学、书院、社学等教育机构的日常运行,以及学额差异、书院规模、社学多少等可以看出两朝在不同时期的儒学及与科举的关系。

其次,科举家族文化对科举课业文本、八股选本等内容会积极接受。并在较大的科举家族内部,四书文风格和“专治一经”形成世代传承。

再次,科举文化的弘扬有利于土司垄断教育向儒学普及教育转变,改土归流后,特别是清中期以后,民族地区土司垄断教育的现状得到改变,儒学开始盛行,科举家族成员中,有诸多人从事儒学普及工作,促进了儒学的兴盛。

最后,科举家族文化的弘扬对藏书、刻书、读书、著书等方面有着大的影响,诸多精品甚至世代相传,科举家族成员著书立说之风更加浓厚,教育的发达会促进科举的进步,形成科举家族,同样,科举的进步亦会反作用于教育。

第二,科举家族文化会加速边地文化的繁荣发展,为“土司统治”向“流官治理”提供了思想支持与政治理念。明朝云南举人为2766,进士为261,大概十比一,清朝云南举人为5591,而考中的进士为678也大概九比一,因此,贯穿两个朝代,总的来说大概十比一的比例。而一般秀才考乡试,根据各省粗略统计的惯例为十五比一,所以,明朝云南大概有四万秀才,清朝大概有八万秀才。具体粗算到少数民族,明朝大概有七千少数民族秀才,清朝大概有九千少数民族秀才。因此,从这些数据里,我们大略可以还原明清汉族为主地区和少数民族为主地区的教育状况与学风习俗。而科举家族在其间的作用,意义重大。明清的这些秀才、举人、进士,以及三百多科举家族,促进了边地文化的极大发展。科举家族成员的为官理念、乡贤名人的潜移默化,为“土司统治”向“流官治理”提供了思想支持与政治理念。明代初期云南社会部分民族地区实施土司制度。随着明王朝对云南社会的开发与治理,土司制度已经阻碍了生产力的发展,改土归流成为必然的政治需求,科举实施后云南社会的政治风貌开始变化,很多土司接受了先进的儒家文化,政治上接受了改土归流,之后,

尽管在部分民族地区,中央王朝仍然任命以前的土司继续管理这些地区,但性质已经发生了根本的变化,绝不是简单的重复和倒退。“改土归流”的实施对促进地区发展与社会进步及稳定起了重要的作用。“改土归流”后云南各民族彻底维护国家统一,并且社会相对安定,国家安全也得到了保障,而来自于土司管理地区科举望族和自身为土司家族的科举名人,积极的游说与推进,功不可没。

第三,科举家族文化会促进社会各阶级对中原文化“封建经济”的认同。明清云南少数民族地区大部分地方实施的还是农奴制经济,农奴庄园存在于很多地区,农奴没有人身自由,亦没有属于自己的经济基础。明中后期科举实施后,文化教育开始发展,诸多科举名人和科举名门望族率先垂范,在自己统治管理的地区,实施农奴经济向封建经济转型。在科举儒学理念浸染下,云南社会逐步表现出对中原文化政治上、经济上、文化上的认同,特别是对“封建经济”的认同,解放了农奴的人身自由,为科举读书甚至成为科举家族,又准备了条件。

第四,科举家族文化会在国家民族大局上加速对“国家”观念的认同。各民族的科举之路,是中央王朝积极推行文教治国、儒学兴邦的体现,在科举家族成员科举为官的道路上,著书立说、率先垂范,甚至流芳百世、名垂青史,他们的被认同就是科举的被认同,就是朝廷的被认同,就是中华民族国家观念的被认同。在明清云南各民族各地区的科举实施,促进了社会发展与民族融合,外来移民与边地民族杂居相处,云南社会逐渐发展,教化思想深入人心,边疆各民族开始接受中央统治,云南全省从各个方面成为中华民族大家庭不可分割的一部分,实施科举后,云南社会“传统天下观”演变为“大一统观”。在各方面,云南社会完全融入了主流社会。

参考文献:

- [1][36]龙云等纂,新纂云南通志(卷二)[Z].云南人民出版社,2007.327—430、327—430.
- [2]张杰著,清代科举家族[M],社会科学文献出版社,2003.41.
- [3]本文科举家族的统计来自于:大理丛书一方志篇、中

国地方志集成·云南府县志辑、中国地方志集成(各县志)、(续)云南通志稿、(天启)滇志、滇系、云南通志稿[Z]等。

[4][5][6]中国地方志集成·云南府县志辑[Z].凤凰出版社,2009.第1—7册;第47册(嘉庆)临安府志[Z].2009.146—173、第48册(乾隆)蒙自县志[Z].2009.287—352、第51册(乾隆)石屏州志[Z].2009.48—62、第51册(民国)石屏县志[Z].2009.712—762、第54册(雍正)建水州志[Z].2009.311—390;第26册(道光)澄江府志[Z],2009.169—191.

[7][8]弥渡县志编纂委员会.弥渡县志[Z].四川辞书出版社,1993.761、763.

[9]中国地方志集成·云南府县志辑[Z].凤凰出版社,41册(乾隆)丽江府志[Z],2009.209—219.

[10][13]白寿彝.回族人物志[M].宁夏人民出版社,2000.626、1034.

[11]中国地方志集成·云南府县志辑[Z].凤凰出版社,第38册光绪永昌府志[Z],2009.192—203.

[12](故宫珍本丛刊)云南府州县志·续修蒙化直隶厅志[Z].海南出版社,2001.89—93.

[14]石屏县志编纂委员会.石屏县志[Z].云南人民出版社,1990.791—793.

[15][16][18]尤中.中国西南民族史[M].云南人民出版社,1985.519、562、320、413.

[17]尤中.中国西南的古代民族[M].云南人民出版社,

1989.320

[19][24][25][26][28][30][32][33][37]龙云等.新纂云南通志(卷二)[Z].云南人民出版社,2007.324、289、298、219、230、298、219、308、357.

[20](清)刘文征.(天启)滇志[M].云南教育出版社,1991.998.

[21]续修四库全书(六八一册)·(景泰)云南图经志书(卷五)[Z].上海古籍出版社,1986.91.

[22]云南省保山市志编纂委员会.保山市志[Z].云南民族出版社,1993.762.

[23]蒙自县志编纂委员会.蒙自县志[Z].中华书局,1995.965.

[27]秦惠彬.中国伊斯兰教与传统文化之伊斯兰教在中国历史上的地位篇[M].中国社会科学出版社,1995.17.

[29]秦惠彬,李长庆.中国伊斯兰教与传统文化[M].中国社会科学出版社,1995.26.

[31]云南省保山市志编纂委员会.保山市志[Z].云南民族出版社,1993.759.

[34]云保华等.大理丛书·族谱篇[Z].云南民族出版社,2009.555.

[35](清)李浩辑.李氏诗存十四卷[M].台湾新文丰出版公司,丛书集成续编第117册.

(责任编辑:王伟宜)

(上接第34页)

史部第257册.济南:齐鲁书社,1997.350.

[31]清人叶梦珠《阅世编》言:“太学之选,明初最重,或由庠序拔人,或由胄于思荫,天下之英才毕集焉。故历朝除官与进士等。自景泰以后,纳粟之余列行,而太学遂滥,士林亦渐忽之。驯至启、禎之间,俊秀虽列衣冠,官长视之,殆与富民无异,积轻之势使然耳。”(叶梦珠.阅世编(卷2)学校二[M].上海:上海古籍出版社,1981.28.

[32]耿橘等.虞山书院志[A].中国历代书院志第8册[C].南京:江苏教育出版社,1995.70.

[33][35]刘绎等.白鹭洲书院志[A].中国历代书院志第2册[C].南京:江苏教育出版社,1995.647、648.

[34]孙鼎臣.论治[A]陈元晖.中国近代教育史资料汇编[C]上海:上海教育出版社,2007.162.

[36]王凯旋.明代科举制度考论[M].沈阳:沈阳出版社,2005.47.

(责任编辑:王伟宜)

“第十五届科举制与科举学国际学术研讨会”综述

蔡正道

2017年9月22-24日,由武汉大学中国传统文化研究中心、中华炎黄文化研究会科举文化专业委员会、武汉大学文学院联合主办的“第十五届科举制与科举学国际学术研讨会——科举制度与中国文化”在武汉召开。来自教育部考试中心、中国社会科学院、浙江大学、武汉大学、厦门大学、天津大学、北京师范大学、首都师范大学、华中师范大学、中央民族大学、香港珠海学院、台湾成功大学、台湾东吴大学、韩国全北大学、韩国岭南大学、韩国大邱加图立大学等数十家海内外高校、科研单位、文化单位及出版社的80余位专家学者及研究生,齐聚在九省通衢之地。开幕式由武汉大学文学院陈文新教授主持,武汉大学人文社科冯天瑜资深教授、科举文化专业委员会执行主席刘海峰教授、中国社会科学院李世愉教授、韩国岭南大学朴云锡教授、台湾成功大学侯美珍教授等领导专家与来宾代表先后致词。大会闭幕式由广东工业大学乐云主任主持,由武汉大学中国传统文化研究中心副主任余来明教授做会议总结,并由韩国全北大学郑元祉教授、天津市教育与考试研究所栾惠琴常务副所长、上海嘉定博物馆邵辉馆长、南京中国科举博物馆策研部林倩倩主任致词。

科举制度与中国文化的研究有深刻的全面的联系。本次会议与会学者围绕着“科举制度与中华知识体系”“科举制度与中国思想文化”“科举制度与东亚文明”“科举制度与民间社会”“科举制度的现代启

示”“西方人眼中的中国科举”“科举文献与科举文物”“其他相关科举专题研究”等八个方面,向大会提交了学术论文六十余篇,对科举制与科举学进行了深入细致的研究,现将研讨内容分类综述如下:

一、科举制度研究

对科举“制度本身”的研究向来是科举学重要的面向。武汉学院曾军教授撰写的《宋代科举之〈三礼〉〈通礼〉科与宋代礼学著述》,通过考察《通礼》科与《三礼》在宋代科举中的存废与宋代理学著述情况,厘清宋代科举与宋代礼学的关联。由于宋代科举评价标准较宽,这就对学术思想在开放性上有所帮助,宋代礼学便是在这样的社会思想环境下有着平民化、实用化的倾向,并落实到社会治理,开辟了独特天地。浙江大学叶晔副教授《落第再试制度的沿革与宋元明文学的流动机制》从考察唐宋取解与明清乡试出发,分析了这种差别的制度背景,指出宋元明落第再试制度的沿革,改变了近世人才在阶级流动、地理流动与文学流动的基本模式,并于文末提出乡试性质界定的重要性。

清代考官研究方面,教育部考试中心胡平研究员《科举考试的考官回避制度》简述了清科场考官的回避与阅卷官的回避。前者又分为同籍回避与同场回避,后者则阐述了(顺天)乡试回避、会试回避与另考回避。厦门大学娄周阳博士生《清代乡试主考官构成之变动——基于来源、品级的分析》透过对乡试

作者简介:蔡正道,男,台湾台北人,厦门大学教育研究院博士研究生,主要研究方向为科举学与书院文化、品德教育(厦门 361005)

主考官之来源与品级的量化分析得出,无论来源或品级皆呈上升趋势,可见竞争之激烈程度增加。究其原因在于主考官选派制度的改革,任考官对仕途升迁与建立人脉资源都有帮助,而考官待遇优厚亦是原因之一。

西北民族大学多洛肯教授《清朝驻防八旗科考刍议》从驻防八旗的乡会试的历史发展与各地驻防的考试成绩,说明了科考除了在清后期部份解决了八旗子弟的出路问题,更显示科考在促进满汉的民族融合上,有着重要的历史文化意义。河北经贸大学张森讲师《清代顺天乡试正榜中额研究》介绍了清代历朝顺天乡试的正榜中额与其相关的变化调整原因。

宁波大学刘希伟教授《“府案首”与“院案首”:概念误读与辩证》考证了清代基层科举考试的重要概念“府案首”与“院案首”,纠正了长期以来以为其是“全府第一”,具有“唯一性”,指出每一府试是分县命题、分县发榜,故而每县均有一名“府案首”。

二、科举与文学

本次从文学视角出发的科举研究论文数量占了研讨会的三分之一。透过对文学作品的解读,能让我们看到科举制度对个人身心状态与对时代精神的影响。

以唐传奇和唐诗为物件,凯里学院陈际斌教授《以唐传奇行卷的若干个案研究》首先梳理了近代学者对唐传奇行卷在观点上的争论,接着用元稹的《莺莺传》、李贺“欲雕小说干天官”、牛僧儒《玄怪录》、李复言《续玄怪录》及其他作品作为案例,分析指出传奇虽不完全是行卷,但在文体或动机上确与行卷有关,暗示了以唐传奇“行卷说”有相当程度的可信度。中南民族大学卢海涛《唐代科举制度与“诗家三李”诗歌精神之流变——兼论科举对唐代诗风嬗变之影响》试图从科举角度来观察“诗家三李”——盛唐李白,中唐李贺与晚唐李商隐的诗歌创作。在不同的时代背景下,即使同样都无缘中举,也会对三位有着不同的意义并影响其诗歌表现,这对探寻科举制度对唐代诗风嬗变之影响能有更直观的把握。

元代科举与文学。武汉大学吴光正教授《元代茅山道士张雨的宗教实践与文学创作——兼谈论科

举与文学的内在关联及其研究路径》除了详尽介绍元代最著名的道士诗人张雨(1283~1350)之生平、文学创作与宗教体悟外,也从其身为宋代科举世家之后的心理,分析他对元代人仕途径的看法,而这也与元代士人弃儒从道或出家,乃至元代隐逸文学盛行有着内在联系。安阳师范学院任红敏副教授《元代科举与元代文学发展》认为,元代科举长期废而不行,令文人疏离了政治和权力,不再依附科举,从而唤醒了文人独立人格意识以及追求精神和文化上的超越;科举复行后,除促进了多民族对儒家经典的学习与多民族的同年、师生关系,入仕文人不用忙于政务,精神自由,也是元代文风胜于盛唐之原因。台湾成功大学侯美珍教授《元代乡会试二场考试内容辨析——“诏诰章表内科一道”之断句及解读》通过各类文献考证了文体的历史发展轨迹,指出元代乡会二试中“诏诰章表内科一道”的断句应为“诏、诰、章表内科一道”,亦即从三择一作答。文末又向下延续到明洪武初年二场考试内容的辩证,对认识应试文体之递变与科场实施公文考试的研究有所帮助。

科举文学、文体与政治往往有着耐人寻味的关联。华中师范大学林岩教授《北宋科举、党争与古文运动——以庆历六年张方平的科举奏章为中心》将庆历六年张方平(1007~1091)的科举奏章置于当时历史语境与政治情势,辨析其对“太学体”的抨击并非一般以为的是其后欧阳修排斥“险怪”文风的“前奏”,而是有着这样的政治意图:消除政治上已失势的改革派官员在文化上的遗留影响。北京师范大学张德建教授《正文体与明代的思想秩序重建》指出,正文体是中国古代重建思想秩序的重要手段,其在明朝的政治设计中是一项系统工程,有崇正学、黜异端、正风格的任务。由于国家意识权力的强制作用和士人长期接受正统思想浸染,使得正学术、正文体、正士风这本位一体的运动最终推向整个社会文化层面。华中农业大学方宪《明初泰和士人群体与“台阁体”》描述了明初泰和士人群体对“台阁体”之形成与风靡所发挥的重要作用,并指出正是透过科举制度的黏合作用,强化了国家权力对社会的渗透,也为文化思想的整合提供了制度性保障,使得台阁文学在宣德到正统前期极盛一时。

明代是制义文章最鼎盛的时期。湖南文理学院周勇副教授《〈王鏊集〉与明代中期科举》以科举制、科举事、科举文三面向剖析明代科举与文学上的重要人物王鏊(1450~1524)的思想,以期对明代中期科举与文学的发展有更深入而切实的了解。江西师范大学汪群红教授《俞长城明初至嘉靖朝制义批评概评》介绍了俞长城对明初至嘉靖朝近二百年间的制义批评,于洪武至天顺期间选择8位,最大特点是古朴;成化至弘治期间选取13位,其文风改朴实为中正典雅,成为后是模仿的制义正体;正嘉选取25位,其时以古文为时文,文运兴盛。由于俞的批评对历代名家制义把握精到,对清制义批评史产生了重要影响,亦有助于加深金人对明前中期制义发展状况的了解。云南师范大学王玉超副教授《论汤显祖制义的风尚及成因》阐述了汤显祖(1550~1616)在理学与心学的思想交锋之际、古文与时文的理论争论之中,凭借其独立的人格精神,形成了独到的制义主张和特色,对后世制义名家多有影响,其制义也由此成为明代制义演变过程中的重要环节。

八股文研究方面,温州大学陈瑞赞研究员《从经义到八股—明中叶的历史文化空间与八股文的形成》详述了从诗赋、经义到八股取士的复杂发展过程与原因,并辨析了四书义八股化的形成时间及其成因,希望透过把握八股产生之时的世人心态和社会背景,以正确客观的评价其历史意义。东湖学院黎晓莲副教授《吴应箕八股文批评述略》介绍了明末清初文学家吴应箕(1594~1645)的八股文论,他虽于科场失利,但文名甚着,其以“理体”为中心,以“气”为贯通,以“清洁”为最高境界,强调文品须建立在人品之上,对清桐城派、皖江、池州文化有直接影响。武汉大学陈水云教授在《乾隆时期八股文法论四种述略》一文中,详细介绍了当时具有代表性的八股文法言论,如杨绳武《论文四则》、夏力恕《菜根谭论文》、张泰开《论文约旨》、王元启《惺斋论文》,就各家在八股作文上的纲领、技法、要点与摘谬做了细致陈述。武汉大学张帆博士生《〈四库全书总目〉的八股文批评》认为,作为清代最重要的官修目录和官方主流思想的代表,关于八股文的内容很少,且批评有失客观。中南民族大学王同舟副教授《八股文体的引

人与小说功能的调整——观察〈儿女英雄传〉的新角度》则从实证方式分析小说中的八股句法。

女性与科举研究方面,台湾东吴大学连文萍副教授《科举与人生幸福——以明代女诗人邹赛贞的科举诗为例》透过对邹赛贞人生不同阶段的科举诗,考察了以女性为视角的“科举世界”,亦即通过父兄夫子,女性如何“参与”“感受”科举,其中的悲喜荣辱及对生命价值的思索,呈现出明代科举世界的另一幅图景。成都师范学院苏静《从〈儒林外史〉的女性群像看科举制》透过《儒林外史》中不同性情女子的各自理想,折射出明清科举社会的世相百态,女性的生活情状及其人生追求,其中也可以看到吴敬梓对科举制的批判。

小说与科举的研究方面,河北工业大学李丽平讲师《〈儒林外史〉中士人涉讼及身份特权研究》透过对《儒林外史》中因科举制度而形成庞大的“关系网”之分析,描述了士人如何利用此网络干预诉讼,并于中取得特权、逃脱法律制裁与进一步提高社会地位的图像。这样一种与法不合却又“合情”的现象,值得我们深思。中央民族大学叶楚炎讲师《诸葛天申、宗姬原型人物考论——兼论〈儒林外史〉中次要人物的叙事意义》考证了两者的人物原型,分别为吴敬梓的好友司徒宜和周榘,指出主导整个儒林变迁的反而是这类次要人物,科举在其身上体现着无所不在且无比强大的影响力,而他们也成为更普通却又更典型的儒林代表。中央民族大学杨景辉博士生《小说〈红楼梦〉中“古文”与古文选本之关系考论》考察了《红楼梦》中三次使用“古文”一词的语境和相关文本,结合清代科举考试中八股文选本的编写,认为《红楼梦》中的“古文”是《古文观止》、《古文析义》等书,进而推论《红楼梦》成书时代必在此二书后。

戏曲与科举研究方面,韩国全北大学郑元祉教授《爱情与科举权力之变奏——以南戏“张协状元”为例》指出,“张协状元”从原本的“负心型”随着流传而向“团圆型”转变,不能仅单纯的认为是文学性虚构,或特定阶层的意识形态,而是有着当时社会文化现实——即科举是社会地位和身份保障的重要阶梯——为背景的作品。

其他与文学相关的科举研究。河北省社会科学

院张涛《晚明科举文学思潮的滥觞及其文学特质》指出,明末文学创作社团化,很多文学家为了应举而结社,逐渐在文坛形成一股科举文风,其特征表现在:厘正问题、重德传道、返经遵史、重学讲法。科举文风不免也对其诗文创作产生影响,从而使明末文学创作与理论具有了不同于此前的鲜明特色。长江大学李根亮副教授《日记与清代士人的儒学阅读及实践》通过对孙奇逢、陆陇其、潘道根、李棠阶、曾国藩等清士人日记的解读,指出士人读经除了反映清官方意识形态和追求功名,还具有文化传承、完善自我人格和道德自省的意义。文中选取之士人个案横跨上下阶层,并详述各士人对陆王心学与禅学的看法,对吾人理解古代读书人的阅读世界与精神世界颇有帮助。

三、科举人物与科举观研究

科举人物方面,黄冈师范学院陈娟讲师《从顾炎武对康熙己未特科的态度看清初遗民的学者关怀》描写了遗民中坚顾炎武(1613~1682)在己未特科后,对清廷和《明史》修纂上的态度变化,究其原因在于复明活动中断后,其遗民身分向学者转变,并欲以经史学术之力替代武力恢复之举。鄂州大学王晓辉《吴嘉纪与科举》以明亡为分水岭,刻画了吴嘉纪(1618~1684)在明与在清对科举截然不同的态度。明末时的他积极于举业并获州试第一,清代时则以诗为武器对抗清廷,其经历也证明明清时期科举与诗歌很难兼美的现象。嘉应学院汤克勤教授《不被注意的两首龚自珍的试帖诗》收录并介绍了龚自珍(1792~1841)参加乡会试的两首试帖诗,而这是目前未在学界所统计的龚诗总数中的。两首诗抒发了其人生感受和思想情趣,甚属难得。三峡大学顾瑞雪《论陈宝箴父子的科举观》以晚清改革的重要人物,也是陈寅恪的祖父陈宝箴(1813~1900)父子为对象,通过对其精神、政略、道德的掌握,考察了他们的科举改革思想与举措。香港珠海学院张惠助理教授《不为良相,则为儒商——科举对陈步墀慈善事业的遥远积极影响》透过对陈步墀(1870~1934)生平的解析,论证了科举制中的儒家思想如何影响了陈,其恻隐之心、仁民爱物的义举慈善皆可从此找到根源,总结出科举制义遥远与积极的影响。

人物的科举观研究,华中师范大学王伟教授《论明初徐一夔的科举观》考察了徐一夔(1315~1400)支持科举制度的论点,除了认为在制度设计上优于荐举制,免去了考诗赋而专以义论策试士,则能去浮华之习、接通上古文化制度,并且“上昭国家兴文之盛,而下以励来者”,具有不证自明的合理性与有效性。广东工业大学乐云副教授《〈右台仙馆笔记〉与俞樾的科举观》从《右台仙馆笔记》入手,于学缘传统与科举立场、时文批判与改良、书院功能界定等方面,重点剖析晚清科举存废之争环境下俞樾(1821~1907)的科举观。

四、科举与政治行政

作为帝国抡才的主要制度,科举制如何得人、得什么样的人,是研究科举制度的根本问题。首都师范大学教授金滢坤《唐五代上书、献策与科举的考察》指出,唐五代上书、献策是介于举制和吏部科目选之间的非常规人才选拔,文中梳理了上书、献策拜官的时政背景、办法、管理考核,是唐代科考和吏部铨选的重要补充。湖北职业学院周腊生教授《南宋中期状元释褐任职考》承前届《南宋前期状元释褐任职考》,介绍了光、宁两朝的状元仕途及其原因。

殿试策的相关研究有三篇。武汉大学潘志刚博士生《论中国古代殿试策中的政治文化价值观》阐述了为历代殿试策所共享的三个文化价值观“明君”“能臣”“社会和谐”,君臣通过殿试策对此三个价值观进行交流,有助于统治阶层的一体化,保持社会正常运行。甘肃政法学院甘宏伟《特殊的时代、特殊的身份与特殊的文体——以明代的状元策为例论殿试策的“奏对之文”特征》首先简述了明代殿试策问的问题类型及其时代特征,接着在殿试策的多项特征中以“奏对之文”对象,分析了其包含的六个要素,最后指出以状元为代表的明代文化菁英所接受的教育背景具有的两个特点。湖南第一师范学院彭娟讲师《从殿试策看明代吏治问题》透过对明代前中后期殿试卷之选摘,了解到明代进士们对时局、吏治问题的深刻思考,及其所表现的书生风骨和直谏精神。

官年考证两篇,分别为武汉大学鲁小俊副教授《〈清代人物生卒年表〉四川尊经院生补正——兼探〈四川尊经书院举贡题名碑〉中的官年》,及中国社会

科学院张剑编审《清代科举文人官年现象及其规律》。后者通过大量官年与实年的资料统计,初步总结出清科举文人官年现象的几大规律如官实年不符现象非常突出,官年平均减岁3.23岁,考试级别愈高,减岁力度愈大等等。这些规律可用来解决文献学上的一些疑难。

武汉大学江俊伟博士后《科举视野下的明代官学知识传习体系》介绍了明代官学最初的设计逻辑及其如何培养具备“德”“识”“才”文官的具体办法,然随着科举考试强大的轴心力作用,这种培养机构因选拔考试而日渐受到制约,以致影响了明代中后期的官学发展。浙江工商大学杨齐福教授《地方官员与台湾科举考试》指出,清廷统一台湾后,在台设官治民又开科化民,然台文教欠佳,考生“诸卷无一合作,其纰谬多可喷饭”,因此台地方官不仅主持科考,还曾实施月课与季考,而且编选考示范文、督察士子日常学习,以期激发士人向学之心。这使得科举考试在台湾发展或得了权力的支撑和制度的保障,从而为清代台湾社会转提供了坚实基础。

五、科举与社会

作为国家向地方社会抡才的管道,科举制自然也对地方社会带来广泛深远的影响。淮北师范大学刘佰合教授《科举的社会表达——明清时期徽州科举牌坊考察》通过对明清时期徽州科举牌坊的历史、功能、类型、数量与分布的考察,指出科举牌坊虽是科举制度的边缘,却是科举活动融入日常社会生活的标志物,将科举场域扩大至基层社会,具有科举社会表达物的意义和深层价值。四川大学陈长文副研究员《中国科举时代的“科举慈善”方式述论——以明清为中心的考察》就科举考试环节进行的慈善活动之形式进行阐述,诸如捐广学额,捐助修建考场建筑、会馆,捐助宾兴、贡生入监等等。总结出明清时期的科举慈善之方式多样化,体系完备化。

云南师范大学刘明坤教授《明清云南科举家族刍议》梳理了明清云南科举家族的基本概况与时空分布,并解析了科举家族分布不均的原因,最后指出这341个科举家族在促进文化文学发展、地方向学、民族融合、国家认同等方面所具有的重要意义。北京市东城区第一图书馆包纪波《清代北京宣南地区

士宦居住情况述略》以清初北京实施旗民分成居住的政策为背景,分析了在宣南地区的会馆种类、规模、管理与经费,及京官住房的来源与特点。

科举地理分布研究。独立学者沈登苗《三论清代进士的时空分布——清代全国县级进士的分布》建立在过往“科举中心就是人才、教育、文化中心”的研究基础上,于本文进一步析出清代全国县级进士的分布,以期为最终进行清代进士时空分布的“县/科年”的动态研究打下基础。天津大学程伟讲师《清代河南举人中额、总数及其地域分布》在介绍完举人中额调整之因素与中额数目后,利用举人地域分布统计发现,地区行政地位的高低在科甲文风“中等”地区对举人中式率影响较强,在科甲发达和落后地区则表现不明显。

六、科举文物与文化信仰

科举时代留存的大量文物,值得今人保存、研究与思考。厦门大学刘海峰教授《科举文物的破坏与保护》列举了科举考试所产生的文物,范围多样广泛,数量亦相当庞大。可惜废科举以后,科举被人们视为落后腐朽,弃如敝屣。如今在中华民族复兴的时代,保护与研究科举文物,对保存民族传统文化,留住文明印记,包括进一步认识科举学的广博性,都具有重要意义。唐山师范学院冯用军副教授《三论科举文化遗产申遗的若干基本问题研究——以江南贡院科举圈文化遗产保护机制为中心》上承前两届研讨会中对科举申遗的观点,具体分析了江南贡院科举圈文化遗产的管理现状与问题,并提出了具体的对策与建议。

科举与文化、信仰相关的研究方面,武汉大学罗积勇教授《唐宋科举与博物观念的发展》指出,唐宋时期是博物概念从“求异”到“求用”的重要转变期,这种转变在科举曾面表现地尤为明显。文章从科举类目、出题范围和科举诗文的写法三个维度分别探讨唐宋科举与博物观念发展、演变的关系,说明唐宋科举对该转变起到的推动作用。山东师范大学石玲教授《性灵思潮下江南文人的科考疏离心态》简述了清中叶江南地区因为商品经济盛行与自我意识强化,使得科举在一定程度上失去了对文人强大的吸引力,其中袁枚便是这股思潮的代表人物之一,其

“性灵说”强调个性与心灵松绑,都在某种程度上造就了江南士子对科考的疏离心态。福建农林大学白金杰副教授《淫祀与正祀的论争——论明清科举神的“逆袭”》介绍了文昌等“科举神”从民间神祇挤进“正祀”的曲折过程,并指出其所以能进入“官祭”,是因能为官方道德政教所用,所以虽看似“逆袭”,实为官方之收编。厦门大学蔡正道博士生《浅论科举研究对当代推广中国传统文化的意义与启发》认为,科举制与科举学的研究能提供当前重新认识传统文化的独特视角,厘清科举制度对中华文化遗产的重要贡献与价值,对当代推广中国传统文化将深具意义与启发。

七、其他科举研究

(一) 科举学研究

厦门大学陈兴德副教授《乌托邦、次劣原则与科举评价》认为,中国科举考试史就是一部试图实现“公平选才”的乌托邦试验史。“德才兼备”成为科举乌托邦的核心思想,文章从科举史上“考何物”的历史争论总结经验,指出未来考试制度建设应鼓励“乌托邦精神”,并避免“乌托邦主义”。

(二) 科举与经济

安徽师范大学丁修真副教授《举人的路费:明代

的科举、社会与国家》介绍明代举人路费从无到有的背景与过程,而随着路费定额化的趋势,还进一步影响到科举取士定额标准的设计。文末将科举群体的历史情景做了现实关照,指出这也是当下中国知识群体所面对的问题。

(三) 科举与教育

淮北师范大学冯建民副教授《论科举制下的自修学习模式》说明了在科举社会中,以家族积极支持和社会助学为辅助的各种自修学习模式,其中科举考试作为模式的“发动机”,对提升民众文化素质、加速教育普及和儒家经学传承都有着积极作用。

本次研讨会以“科举制与中国文化”为主题展开讨论。科举制度出生于中国文化,也推动了中国文化的发展,对中国文化的影响是全方位的。只有把科举学研究涵盖到关于中国文化社会和思想、日常生活、风俗信仰等各个方面后,才会发现科举的影响力并深化科举学研究。本次科举学会议的研讨丰富了此内涵,是一次具有重大意义的学术会议。

(责任编辑:王伟宜)

“教育测量与评价”智库建设与 我国考试评价的专业化转型*

陆建明 韩家勋

摘要:我国教育考试评价难以走向专业化的核心原因之一在于缺乏强大的“教育测量与评价”专业智库基础。文章以“万方数据”及“中国知网”为数据源,统计分析了目前国内这方面专业力量的基本现状,另按近年《中国教育统计年鉴》等有关数据,测算了这方面专业人员的潜在需求,提出了“教育测量与评价”教育学二级学科地位、本科专业建设等重要观点。

关键词:教育测量与评价;考试评价;考试机构;专业化

一、研究问题的提出

教育考试评价是一个拥有其自身内在规律的高度专业化的科学领域。开发一项优质考试除了需要学科专家、管理人员的通力合作之外,“教育测量与评价”专家在其中起着十分关键的作用。试卷编制前“测验构念”的确立与“测验目标”的定位,学科人员命题的规范性辅导,题库预试过程中各种参数的标定与分析,如项目难度、区分度分析,整卷信度、效度分析,不同试卷间的等值,题目公平性评估,组卷处理,还有考试之后考生分数及其误差的报告解释,考试结果的各种大数据深度分析等等,所有这些工作都离不开他们的努力,这是确保与提升考试评价质量科学性的基本前提。

缺乏高质量的考试评价是应试教育泛滥、考试公平性缺失、创新人才不足等的重要因素。业内人士都知道,目前国内一般的学业水平考试、区域内学年统考、大规模自考,乃至大部分的高考等,绝大多

数教育考试项目的开发与使用,基本上没有脱离小团体经验式的作坊模式,缺乏统一规范化的作业流程,缺乏严格的考试质量管理标准及考试结果使用方法。“由于传统观念的影响,学科秘书和命题教师普遍存在重视学科背景,轻视测量专业能力提升的心态。”^[1]雷新勇在谈及高考命题问题时指出,“高校和高中的学科教师对教育测量科学知之甚少,命题时都只关注试题考查的知识点,很少关注试题的认知要求,更不关注试题的认知能力要求与考试考查的心理特质及其行为表现的一致性。”^[2]基础教育领域中许多地方推行了多年的新课程标准至今停滞不前,其中重要的原因就也在于其考试项目开发过程中,缺乏专业的“教育测量与评价”智库力量介入,无序的粗放型随意性色彩相当浓厚,结果基层许多地方的考试评价基本还是老一套,或是内容与形式不断变化,缺乏稳定性,令学校、教师、学生手无措,乃至“民怨沸腾”。

作者简介:陆建明,男,浙江平湖市人,嘉兴学院副教授,主要研究方向为教育测量与评价(嘉兴 314001);韩家勋,男,北京市人,教育部考试中心研究员,主要研究方向为教育考试管理(北京 100871)

*基金项目:本文系2015教育部人文社会科学研究一般项目(项目编号:15YJAZH048)的研究成果。

近年来我国教育考试评价机构专业化建设的过程中,已有不少研究关注到了“人”的因素。如,乔丽娟与赵彤璐(2006)较早指出了“管理型人员为主体,专业技术人才匮乏”的现实问题^[3];教育部考试中心原主任戴家干(2007)强调“培植核心竞争力,拥有反映考试和评价研究的智库”的重要性^[4];教育部考试中心现任主任姜钢(2012)提到了要从“业务、标准和队伍”等方面加强和完善考试机构专业化建设的重要性^[5];吴若茜(2014)则分析了人才结构失衡、核心人才缺乏等^[6];其它研究也提出了类似的问题。所有这些研究都注意到了专业人员的重要性,但大多只是一些粗略的分析。他们没有把考试评价专业人员队伍的重中之重——“教育测量与评价”专业人员建设,独立作为一个重大的课题提出来;没有研究我国政界业界的相关专业认识问题;没有深入研究国内这支队伍的基本现状、短缺原因、负面风险、潜在需求及培养机制等重大的理论与现实问题。认真研究这些问题,对于推进我国考试评价事业的专业化转型,具有十分重要的现实意义。

二、“教育测量与评价”专业人员的基本现状

(一)数量层面的调查研究

先从专业机构的角度看,据我们2015年对东部某省辖区内教育考试机构的一项调查表明,在其562名考试机构专职人员中,真正称得上具备“教育测量与评价”专业人员背景的人,屈指可数。特别是在某些偏远地区的地市或县市级考试机构中,基本无此类专业人才。业内人士都心知肚明,在现阶段,即使是在我国一般的省、直辖市级的教育考试院相关处室中,真正能在各项考试项目开发与使用过程中,有实力保障技术质量规范和科学分析的“教育测量与评价”专业人士,也是寥寥无几。

整体宏观层面上,国内“教育测量与评价”从业人员的状况,我们以近年来发表专业论文的作者数量为统计对象。这里,我们以“万方数据”在2000—2015年间的数据库为基础,以“高级检索”中的“题名或关键词”为检索方式,以“考试+教育测量+教育评价”(“或者”方式)为检索词,并分别以“会议论文”“期刊论文”“学位论文”三类不同的子数据库为数据来源,通过检索分类整理统计,结果如下:

表1 近十五年间国内“教育测量与评价”
论文发表概况

会议论文	期刊论文	学位论文
2015 (19)	2015 (3764)	2015 (304)
2014 (41)	2014 (4364)	2014 (401)
2013 (61)	2013 (4342)	2013 (425)
2012 (81)	2012 (6565)	2012 (466)
2011 (90)	2011 (5716)	2011 (446)
2010 (113)	2010 (3895)	2010 (430)
2009 (169)	2009 (3266)	2009 (517)
2008 (132)	2008 (3029)	2008 (432)
2007 (118)	2007 (2720)	2007 (440)
2006 (185)	2006 (2201)	2006 (362)
2005 (56)	2005 (2177)	2005 (298)
2004 (56)	2004 (1959)	2004 (185)
2003 (67)	2003 (1827)	2003 (108)
2002 (47)	2002 (1499)	2002 (76)
2001 (24)	2001 (1417)	2001 (41)
2000 (19)	2000 (328)	2000 (45)

注:表格中的数据,括号前为年份,括号内为论文篇数。
数据来源:万方数据2000—2015年。

从这组数据中我们可以看到,近15年来平均每年发表的相关论文约3067篇,这也间接地代表了目前我国“教育测量与评价”从业工作者总人数的一个基本面。但由于其中大部分论文只不过是一些粗浅的叙述,缺乏基本的研究规范及引证价值,另外较大部分的论文又侧重宏观理论问题的论述占多,真正从事“教育测量与评价”的命题规范或质量保障与分析的专业工作者,只不过是其中相当微小的一个部分而已;另一方面,从这些年来我国硕博研究生毕业论文数量的角度,每年我们约培养311名左右(取2000—2015年间的平均数)的专业从业者;而从会议论文的角度看,每年只有80名左右(取2000—2015年间的平均数)比较活跃的专业研究者。当然,从事“教育测量与评价”研究的人员,其发表论文的题目或其论文的关键词中,并不一定包含“考试”或“教育测量”或“教育评价”,或是一些更加专业的名词。另外,或许还有个别的研究者出版了相关的专业著作,但其无任何相关的专业论文(这种情况概率

极小)。故总体上,上述结果只能是一个粗略的估计。

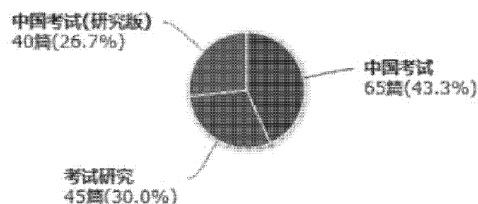
(二)专业力量的分布现状

目前国内“教育测量与评价”专业人员分布现状如何?据我们观察,国内一般省市内的师范大学、考试评价院或教育科学研究院等,这方面的专业力量都比较薄弱。举国而言,比较有代表性的专家团队也没有几个,而仅有的若干较有成就的“教育测量与评价”专家,也相当分散。众多考试评价机构或高等院校,也难于在国内人才市场吸纳到这类稀罕的专业人才。如,浙江省教育考试院在2012年度而向社会公开招聘这类人才,却因报名人数不达最低开考比例,而不得不适度调整了专业限制条件^[6]。

为更具体地分析国内这方面研究者的分布状况,我们以中国知网为依托,对2000-2014年间发表在国内最有代表性的“中国考试+考试研究”刊物上有关代表性的“教育测量与评价”研究文献进行统计,我们按照“被引频次”进行排名,并取最前面的150篇文章作为分析标本,结果情况如下:

从中可见,目前国内“教育测量与评价”的智库

来源分布



年分布

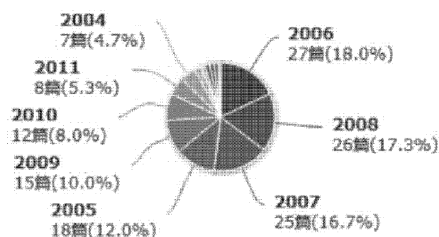
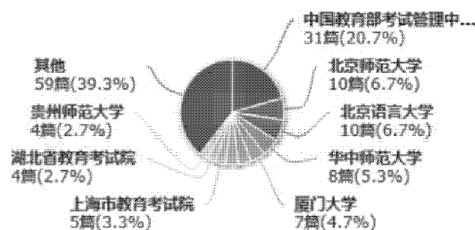


图1 前150篇文章的主要刊物来源分布 (2000-2014年)

主力主要集中在北京。其中代表性机构有,教育部

机构分布



基金分布

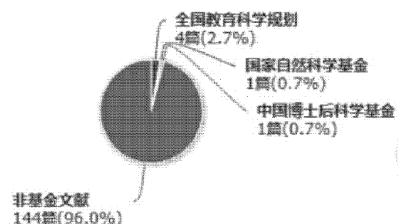


图2 国内主要考试研究者所在的机构分布情况 (2000-2014年)

考试中心,北京师范大学,北京语言大学,上海市教育考试院,他们在教育测量评价的基本理论方法与技术方面的研究相对突出;而以华中师范大学、贵州师范大学为代表的机构,则在具体学科考试方面的探讨居多;厦门大学考试研究中心、湖北省招生考试网等在教育考试史及现实制度政策研究方面关注较多。

从与考试评价技术质量研究比较相关的学术团队看,主要有四个:北京师范大学“张厚粲教授学术团体”、江西师范大学“戴海崎丁树良教授学术团体”、北京语言大学“谢小庆教授学术团体”、南京师范大学“余嘉元教授学术团体”。

三、与国际前沿智库的差距及潜在风险

国际上“教育测量与评价”的专业化用队,主要集中在西方发达国家的考试机构及若干国际教育评价机构,如,美国的“考试工业”成员主要有两大类:盈利性的考试公司和非盈利性的考试机构。前者有芝加哥的河畔公司(Riverside)及德克萨斯的哈考特公司(Harcourt)等等;后者有普林斯顿的“教育测验服务社”(ETS)、爱荷华的“美国大学测验”(ACT)、纽约的美国大学理事会(CB)及华盛顿的美国国家教

育统计中心(NCES)评价处等。^[9]又如,对我国教育考试影响较大的英国剑桥教育测评(BC),国际教育评价协会(IAEA),经济合作与发展组织(OECD)之下的教育理事会(EDU)等等。

具体专业人员情况,这里仅以美国的ETS为例。ETS历届CEO都是全美著名的“教育测量与评价”专家。ETS从海内外招募了大批从事教育测量、心理测量的博士,ETS内的研究机构就包括测试研究、数据分析、心理测量研究,共有6个中心,近1000名高级研究人员,其中390多人持有博士学位。ETS的测量学专家利用最新的测量技术使得ETS总是位列世界考试研究的前沿。此外,ETS还有约1150名与Prometric公司合作的工作人员。^[10]研发机构负责对现有考试产品进行严谨和科学的试题设计和考试程序管理,保证ETS的各种试题产品和服务从开发到应用的各个环节,都有充分的信度与效度保障。为吸引这些人才,ETS向他们提供了年薪7万到8万美元的起点工资,在ETS取得职位,类似于取得大学的终身教职。^[11]正因为有如此类似强大的智力支持,这些机构常常具备强大的项目开发实力。比如,ETS机构拥有全球许多著名的考试品牌GRE、HISET、PRAXIS、TOEFL、TOEIC等;OECD之下教育理事会的四个国际项目PISA、IMHE、CELE、CERI^[12]也有巨大的国际影响力。这些机构产品的精细化质量及市场使用面,常令国内同行感到汗颜。

正是由于其超强的“教育测量与评价”智库的支撑,故其能不断引领当今世界教育测验评价进步的潮流。这里,我们不妨再以PISA项目中对“阅读”能力的考察为样本,看其专业智库在改进“测验效度”方面的重大影响力。例如,早在PISA2000版的“阅读”定义中,他们还没有提到“参与社会生活”,但在PISA2009中则开始强调这个内涵,而到了PISA2018中,则进一步把阅读能力被定义为:理解、使用、评估、反思和参与文本,从而实现目标、发展知识潜力、参与社会生活。同时,PISA2018定义把前两个版本中的“书面文本”(written text)调整为了“文本”(text)。^[13]这些改变,显然加深考察了读者的阅读动机、多媒体信息等多方面的内涵,大大提升了阅读能力的效标预测效度。“阅读”是现代生活所需各种能力

中最重要的一种,阅读也就成了绝大多数考试的必考内容,但在我国高考命题中似乎从来没有清晰地定义过。^[13]多年来困扰国内教育考试缺乏“能力立意”的问题,近年在PISA项目主要目标为“测试学生运用知识和技能解决现实问题的能力”的推动下,学者们逐渐地得到了不少启示。

此外,从教育考试评价市场的角度看,随着改革开放的深入,随着国内学校办学自主权、招生自主权等政策的开启与扩大,由国外著名考试机构所出示的分数评价报告,其参考价值正在不断走强。因此,如果我国仍然忽视“教育测量与评价”智库队伍建设,仍然没有实际措施部署,我国的“教育考试行业”在不久的将来,或又会再现一个我国汽车工业发展的翻版,国外超级教育考试机构(如,CB,ACT,ETS等)强势渗透登陆我国,国内一大批缺乏考试产品研发实力、缺乏考试自主品牌、缺乏优良服务品质、缺乏教育测量研究实力、缺乏大量专业智力支持的教育考试机构,就极有可能演变成为典型的“中外考试合资公司”(实则为国外考试评价机构在中国的工作网点),若真到此时,则无论是从教育科学、教育经济,还是从中华文化价值观等层面,我国的国家利益将因此会受到严重损害。

四、“教育测量与评价”智库的需求与建设分析

(一)专业人员的潜在需求估计

当前我国教育考试评价机构中“教育测量与评价”专业人员严重不足,且在各级教育行政主管部门、高校及中小学中,相关专业力量则基本是个空白,这是我国教育界许多人不敢直面的隐性伤痛。据2012年《中国教育统计年鉴》报告,现我国有31个省(直辖市)自治区,618个地市级行政区,5650个县(市)区级^[14]。2014年的《中国教育统计年鉴》报告,现全国高等教育学校2529所、研究生培养机构788所,现全国学前教育209881所,普通小学201377所,普通中等教育学校79670所(初中阶段及高中阶段教育)。^[15]若以此为基础,为满足基本的“教育测量与评价”工作需要,若每个省市的教育厅及其招生考试院配备10名专业人员,各地市教育局及招生考试院(办)配备3名,各县市区配备2名,各高等教育机构配备2名,每个普通中等教育、学前教育及小学教育的

学校各配备1名,如此算来,目前我国“教育测量与评价”专业人员的基本缺口至少有51.5万人,其中各级学校需要约50万人,各级教育考试机构需要约1.5万人。

若我们再以每年1%的相关人员替换率折算,则每年各级教育考试机构就需要补充约150人的规模。如果各级学校也以同样的替换率算,则每年需要补充新生专业力量5000人。如果各省市自治区有一个师范大学,且每年培养30名“教育测量与评价”专业的学生(另加上教育部直属6所师范大学),则每年产出总量也才1110名左右,显然还是远远不能满足我国教育管理实践的总需求。

另一方面,又由于“教育测量与评价”的工作涵盖面十分广泛,可以延伸到涉及千家万户的学生升学或就业指导,拓展到国家机构或企事业单位的人员招聘考核的市场服务等,因此,未来我国“教育测量与评价”人才队伍的缺口巨大,所带来其它方面的社会效益和经济效益,无疑也是十分巨大的。

(二) 专业人员的建设机制探讨

国内业界曾经有过开设自学考试本科专业“教育管理(考试方向)”的实践探索,但这似乎是当时行业人员专业性提升所需的一个临时性安排。由于近年国内教育心理学相关硕博研究生的产量也相当有限,时逢我国研究生教育正在大力发展专业硕士,应该可以考虑设置“教育测量与评价”专业硕士,供在职教育管理人员及学校教师等选报,但至今也没有看到这个迹象;相关专业“海归”能回来帮助祖国建设发展的十分罕见;目前仅有的这方面专家,大多是从教育学、心理学或数学等学科深入或转行而成。倘若我们只是自然地等待该领域专业人才的发育成长,或者仅靠单一的海外市场招聘手段,则不可能从根本上扭转困局。

作为长期在高校从事“教育测量与评价”的专业工作人员,我们观察到问题的结症在于我国教育学的二级学科“教育测量与评价”地位受到忽视。“教育测量与评价”仅以一专业课程的形式出现,与考试与评价密切相关的“教育测量与评价”在我国高校中还不是独立的专业,即使是在我国该学科基础最好的北京师范大学也还没有设立,一般高校中,其专业

建设的问题更是个遥远的议题。因此,根据当前我国高等教育专业人才培养的构成体系,若每年仅仅靠极少量的该方向研究生,或靠极个别自发的研究者及老专家,显然远远不能满足我们这样一个教育大国的实践需求,他们也无力为我国考试评价专业化发展,提供必备的“教育测量与评价”智库基础。因此,未来我国高等教育体系中“教育测量与评价”的学科、专业与课程系统化建设,才是我们解决这一问题的根本出路所在。

根据教育部关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见^[16],高校应以社会需求为导向,合理设置学科专业。“教育测量与评价”专业可以是未来我国教育心理学的重要发展方向。这个专业的学员重点应掌握教育心理学的基本理论,教育测量与心理测验的基本技能,教育评价数据的技术分析方法,有较强的实践应用能力,能在各地的教育行政主管部门、教育考试院、教育评价(评估)院、教育研究院、教师教学发展(培训)中心、高校或中小学教务处等部门,能从事教育咨询、教育评价、考试开发及质量管理等重要工作。PISA国家中心王蕾老师说得好,“教育评价是专业化水平很高的工作,不应该当成行政权利,更不应功利化。教育评价在我国不能再停留在纸上谈兵的阶段,应大力培养能够胜任教育评价工作的实用型、技术型人才。只有在教育考试与评价从业人员专业素质不断提高,在一定的公众接受度和理解力的基础上,教育考试与评价的改革才能在实践中发挥实质性作用。”^[17]

参考文献:

- [1]李勇.关于考试机构命题工作专业化建设的思考[J].中国考试,2015(11):52.
- [2]雷新勇.高考,谁来命题更科学[N].中国教育报,2010-12-15.
- [3]乔丽娟,赵形璐.对我国教育考试机构专业化建设的几点思考[J].中国高等教育,2006(7):52.
- [4]戴家干.教育考试机构的职能与定位[J].教育与考试,2007(1):4.
- [5]姜钢.深入贯彻落实《纲要》精神加强考试机构专业化建设[J].中国考试,2012(1):3.
- [6]吴若茜.充分发挥人才队伍在建设专业化教育考试机

构中的作用[J].教育与考试,2014(2):41.

[7]国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见[EB/OL].
http://news.xinhuanet.com/politics/2014-09/04/c_1112367863.htm.

[8]国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020年)
[EB/OL].http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm

[9]齐森.美国教育考试与评价现状[A],谢小庆,彭恒利
主编.考试研究文集(第2辑)[C].北京:经济科学出版社,
2004.4(第一版).318-321.

[10]<http://www.ets.org/>,ETS Global & About ETS.

[11]贺长中,卫朝霞.美国考试服务社的运作模式和特点
[J].世界教育信息,2005(8):9-11.

[12]年智英.国际考试评价机构及其评价项目研究[EB/
OL].http://niea.neea.edu.cn/infor.jsp?infoid=44534&class_id=

40_04.

[13]王蕾,咚威.能力考查:PISA命题对高考命题的启示
[J].清华大学教育研究,2015(6):95.

[14]中国教育统计年鉴(2012)[R].北京:人民教育出版社,
2013年12月第1版.

[15]中国教育统计年鉴(2014)[R].北京:人民教育出版社,
2015年11月第1版.

[16]教育部关于进一步深化本科教学改革全面提高教学
质量的若干意见[Z](教高[2007]2号).

[17]王蕾.加强交流整合,推进教育评价研究[N].中国教
育报,2007-7-11.

(责任编辑:郑芳)

刍议考试有机团体的价值趋同

吴传贵

摘要:各类考试均为枢纽工程、振兴工程、系统工程,关乎考生的人生走向与家庭的幸福指数、关乎国家与民族的复兴进程,必须守住考试初心,聚焦“公平选人、培育真人、一切为人”的终极目标。各类有机团体理应牢记使命与职责,维护有机整体,价值极力趋同融合,坚守理性认知、高洁特质和公平公正,同心同德担当履责,彰显国家选人为人的公信力。

关键词:刍议;各类考试;有机团体;价值趋同

澳大利亚未来学家埃利雅德说:“未来不是一个要去的地方,而是一个要创造的地方;通向它的道路不是找到的,而是走出来的;走出这条路的过程既改变着走出路的人,又改变着目的地本身。”国家各类考试、考试的各类有机团体,何尝不是在创造着国家和个人的未来呢?以“立德树人、科学公平”为目标,2014年9月国务院印发《关于深化考试招生制度改革的实施意见》,上海、浙江当年启动改革,2017年首次实行“3+3”高考模式、“两依据一参考”录取模式。2016年9月教育部颁布《关于进一步推进高中阶段学校考试招生制度改革的指导意见》,推行高中校自主招生政策、完善学生综合素质评价、实行初中学业水平考试。考试是育人选才的系统工程,“考试有机团体”指考试系统中命题、考生、考务、评卷、家长、录取等团体为达到共同目标组成的密不可分、相互作用的结构。这个有机团体只有价值取向同质、心理趋同融合、言行发力聚焦,才能守住考试初心,实现考试的终极目标。“价值趋同”指个人理念和行为在团体引导推动中,放弃与团体相悖的意向,自觉调整行为,与大多数人同心同力,共赴美好未来。考试有机

团体的价值趋同是考试成功的根基与保障,它决定着各类团体能否以人为本、立足大局和高远,自觉自愿同心行动。

一、命题价值趋同

哲学家冯契说:“只有传授知识中蕴含正确价值导向和深厚思想内涵,学生学到知识才能化为理念、方法和智慧。”同理,考试命题团体的价值取向、思想涵养、专业水准等综合素养,既决定着当下的命题质量,又拥有“附加立场”,即导引着各类高等学校和各类中小学的教学改革、学生的学习内容与学习品质。因此,组建高素质的命题团体,保障政策的实着陆、真执行、一惯性和公信力,显得异常重要。

(一)科学优化命题团体

2013年,辽宁省阜新市转变中考命题思想,优化命题团体,把原来的市区教研员、一线教师为主的命题者,调整为语文、数学、英语等主要学科由市教研员、高中骨干教师、初中课改骨干教师担任命题者;在共同研究好“双向细目表”后,科学分工:市教研员把握命题思想和试题体系完整,高中骨干教师把握初高中知识衔接和未来学力,初中课改骨干教师把

握命题体现课改导向和重点。此法启示我们,平时市县的“模拟考试”和全国全省的“正式考试”,命题团体均应囊括不同学段、不同特质、不同层次的优秀者,融合不同的思想理念、思维视角、考查要点和创新创优因子;应相对固定学科的核心成员,不断吸纳理念思维新的优秀者,推进秉承传统与吐故纳新的高度融合;应自觉研修和参加国内外专题研训,拓展国际与未来视野,跃出“定式思维”和“本位主义”怪圈,忠诚于国家选才育才事业,永葆综合素养的先进高位与命题质量的科学公正。

(二) 持续提高命题质量

2016年,日本公布2020年高考采用“大学入学学力评价测试”,更加关注考生的创造性、开放性、实践性,着力考查“思考、判断与表达力”。新测试内容既延续了以往大学招考的填空题、计算题和多项选择题;又新导入多元答案的记述题,即复合学科的多项选择题、复合学科多项选择题与记述题、有条件的记述题(说明、概括、画图)、短述题(包括填空)。近几年,我国高考采用“以统为主、以分为辅、统分并用”的“统分并存”命题模式,无论全国命题还是分省命题,均应坚持“甄别区分”原则,着力于人才遴选培育,科学评价素质教育和学生的“核心素养”,确立命题思想与整体规划;应坚守“能力立意”原则,减少纯记忆、事实性、机械性内容,增加体验性、应用性、综合性和创新性内容,着力考查解决问题的关键能力和学科素养;应兼顾多维度的知识与能力、传统文化与当下文化的融合共生,扩增层递和覆盖面,消解布点不科学、机会不均等、损伤公平性等流弊。

(三) 忠诚维护命题公信

据统计,我国高考录取女性占比1999年40%、2007年53%、2013年55%,女强男弱、性别逐年失衡加剧。究其原因:一是女性发育早于男性,3.5岁女性大脑语言区相当5岁男性水平。英国学者杰夫·哈曼量化男性心理滞后结论:男性11岁口语、读写、计算能力的发育分别比同龄女性晚11个月、12个月、6个月。二是女性天生的语言、识记、表达、运算能力优于男性,语文、英语成绩明显高于男性;而男性创新创造、实验操作、体验想象等优势却无机会彰显。三是高考录取数年“唯分数论”,未能综合多元选拔。

因此,命题团体应慎用命题权,充分考虑学科、性别、分值设定的不同,极力提高男女考查的公正性、考卷间成绩的可比性。“准确无误”是一切考试命题的底线,但2016年中国地质大学(武汉)地球科学学院研究生考试“普通地质学”考卷竟使用2015年考卷。命题不是私家活、不是儿戏、不能任性和应付。为国家为人生的命题,应真心担当使命,贯彻政策精神、教育教学要求、选人用人规则;应慎言敏行、不遗余力、细心专心精心命题;应心有全体、保持公心、不折不扣地彰显国家政策的威严性和选才的公信力。

二、考生价值趋同

著名作家柳青说:“人生的道路虽然漫长,但紧要处常常只有几步,特别是当人年轻时。”极少数的大型考试就是每位考生生涯规划的关键几步。每位考生都想考得佳绩,一举成功。这就需要每次考试,有正常的应考心理、专注状态和完整行动,经得起知识与能力、心态与耐力的较量。

(一) 拥有恒久“信商”

“信商”指信用商数,它反映为人的信用度、遵守诚信原则的总体状况,沉淀着事业发展的决定力量,是谋求事业辉煌的重要资质。人生在世,时时处处要讲诚信,经受着道德认知、道德情感、道德意志、道德行为等能力的综合评判。在美国,学生入学要签署“荣誉规章”,作为诚信的宣言与保证;参加考试、提交作业,均要承诺无违反考纪、无剽窃行为;如违反,轻则取消考试成绩,重则被开除并留下不良记录。在英国,替考为诈骗罪,使用伪造证件为较重的刑事犯罪,将被判处刑期不等的监禁并留有案底;雅思(IELTS)考试如替考,将被取消当下考试资格,并可能终身无法参加考试。我国《教育法》规定:考生作弊,取消考试成绩、停止参加考试1年以上3年以下。应引导考生坚守理性,拥有高位恒久的“信商”,兼顾当下和将来、尊严和事业、个人和家庭,严守考风考纪,诚信公正参考,发展核心素养,积蓄事业发展与辉煌的重要资质和满满正能量。

(二) 保持最佳“沉稳”

心理学研究表明:动机强度与应试能力呈现“U”型关系,动机过弱,把考试看得无所谓,难以激发激情作为的内力;动机过强,把考试看得过重,会

极大影响考试能量的正常释放。考前紧张焦虑、头昏发晕、注意涣散、思维混乱等,会导致不能客观评价自我,自信心降低;会诱发大脑超限抑制,思考效率降低;会生理反应不正常,机体机能降低。所以,应引导考生理性定位目标,端正应试动机,保持适度紧张警觉,调动身心充沛的精力与能量,提高大脑的兴奋度和效率;应引导考生增强自制力和抗干扰力,始终保持沉稳、昂扬、专注的应考状态。俄罗斯作家索尔仁尼琴指出:人们除了知情权以外,也应拥有不知情权,因为过度的信息会给充实安定生活带来不必要的重负。因此,应引导考生在每场考试的考前、考中和考后,不要刻意关注和获知无关或过多信息,力避“误得误读”或“消化不良”,招致额外的重压和紊乱,影响考试状态与效果。

(三)创设良好“心流”

美国心理学家契克森米哈对庄子《庖丁解牛》赞赏有加,啧啧赞叹庖丁的“心流”境界。“心流”指人们完全投入某项活动,忘却自我、忽略时空、无视外物的沉浸状态。应引导考生考试前后,理性审视周边老师、同学、家长的言行神态,他们关注过高或关爱过多、热切期盼或十分焦急,均属正常行为,不要“误判误读误伤”,徒增反感抱怨;应保持全程冷静与理性把控,保持信心与专注,保持“平常考试心、考试平常心”。进入考场,以感谢心态与友善言行喜迎监考老师和参考同学;进入考试状态,应专心思考、耐心解题、细心作答,极力发挥。美国经济学家托马斯·萨金特说:“急于求成在很多时候是欲速则不达,适当推远理想反而是备战人生的最佳方式。”考试既是当下的“参战”,也是为将来的“备战”;不急不躁、不怕“考不好”,才能从容应对、轻松“考好”;保持昂扬斗志,才能逐步转败为胜、华丽转身。

三、考务价值趋同

监考、考务、送考、巡考等涉考人员,均是保障考试圆满的核心成员,其知行趋同状态,显性或隐性影响着考试的质量与公信力。各类团体与人员应认清职责、价值与影响,全神贯注、精益求精、善始善终履行好职责。

(一)监考员真心善待考生

监考员是考试组织的第一主力军。近几年,各

类考试均加大严管力度,考前培训严、监考时间长、要求更严格、承担风险大、处理更严厉、社会关注高、劳务费用低、相比落差大等因素,让越来越多的教师不想不愿不敢担当监考员。但“备教改辅考”是每位教师理应履行的职责与义务,一些教师无奈之下担当监考员后,呈现出态度不热情、言语显抱怨、行动多怠慢、协作不真诚现象,或多或少影响着考生的考试情绪、水平发挥与考试成绩,产生一些不良影响。对此,应重申教师规范与教育法规,出台《教育考试考评办法》,加强奖优罚劣联动,增强监考员的使命感与责任心;应通过家长会、师生恳谈会、个体随访等形式,教育监考员立足大局摆正心态、换位思考关爱他人,心甘情愿履行好监考义务;应通过认真研学《国家教育考试违规处理办法》《中华人民共和国刑法修正案(九)》,增强守规守纪意识;应爱生如子女,视考生利益为最大利益,一言一行严而有格、温暖平和,公平对待每一位考生,全身心维护考试的公正公信,确保考试万无一失,保障考生权利无损。

(二)考务员精心全程履职

考务员是考试组织的第二主力军,作用与影响等同监考员。考务员要知责守责履责,精心履行好导引、协调、服务、保障等多项职责。应保障考场桌椅平坦整洁、高低和距离适中,内外环境明亮、清爽、安静,应有的标识精准清楚,食宿安排周到舒适,医保服务及时到位;应精准无误地做好卷卡发放和收取的验收工作,细之又细地纠正消除一丝一毫的差错;应善待监考员、巡考员、家长,有理有节温情接待,依法维护考风考纪,用政策消除误解,汇聚关爱正能量;应善待每位考生,进出考点检查、进出厕所引领、应急事件帮助,均应温和对待,杜绝严厉过度、冷漠应付、懒散拖拉;应善待每位送考员,既严格规范送考区域、休息地点、活动范围,又真诚协助破解难题,杜绝“防敌防贼”的不当心理和言行。

(三)送考员专心精细护考

绝大多数考生在送考员的组织和陪同下考试,度过人生关键的时光。送考员的品德素养、知行状态与履职质量,直接影响着考生状态和考试质量。送考员应保持高度专注、内紧外松、从容平和的状态,与考生同心同频同行,传递阳光温暖、信心满满

的正能量,不徒增考生压力;应做好维护路途安全、备齐带齐考试用品等点醒工作,保障考前一切正常。考生考试时,应坚守送考岗位,不离岗不脱岗不随意换岗,安心专心静心守望等待,保持通讯畅通,及时接受指令,处理好应急事件;应提前做好考生离场的定点集中、证件收取、人数清点、路途引领等工作,着力教育考生不热议已考学科,昂扬备战未考学科,始终保持“发挥正常就是最好”的良好心态和参考状态。

(四)巡考员用心全程巡考

巡考员大多具有权威较高、经验丰富、岗位流动、联系便捷、执行有力的特质与权力,理应名副其实履行巡视、监督、反馈、矫正之责。美国作家沃德说:“让我们陷入麻烦的通常并非我们不知道的事情,而是那些我们知道得不确切的事情。”巡考员应在知晓考试政策要求、严守考风考纪、早到岗晚离岗、工作细致精准、态度平和有节等方面率先垂范,释放标杆、引领和带动效能;应坚守巡考岗位,不定点不定时、不间断无盲点巡视,全方位细致督查,防微杜渐洞察隐患,及时督促彻底整改;应耐心倾听考场内外各类人员的意见和建议,及时落实正确建议,保障考试的规范性和满意度。各级巡考员应同心协力协作、上下贯通信息,提高研判问题的精准度,提高措施的科学性、可行性和执行效度。

四、评卷价值趋同

评卷是对考生素养、能力和潜质的水平甄别和综合评定,关乎考生的人生走向和国家选才用才的信度。评卷团体的综合素养直接影响评卷的客观度、公信力和遴选人才的质量。

(一)持续优化评卷团体

借鉴优化命题团体之法,根据考试性质不同遴选不同层次的学科领军人担当评卷者。评卷前,将思想提高至为国选才、对考生负责的层面,持有大局观与平和心,研读吃透参考答案,精准把握评阅赋分的细则。评卷中,全神贯注、客观评定对错与得分,既要坚守统一标准和刚性准则,实事求是评定;又要尊重个性发挥和创新成果,恰适评定多元答案。心理学“投射效应”研究表明:人们总是假设他人与自己是一样的,将自己属性归属他人。少数评卷者受

此效应影响,难免以“自我标准”(非评分标准)评定考生和作答内容。因此,在评卷全程中,相互尊重话语权,虚心听取异样的声音,求大同存小异听统筹,不能任性而为,不能渗入“小圈子”因子,不能游离公正的底线,时刻坚守理性和评卷的初心。

(二)同心提高评卷质量

广西省首创“无纸化阅卷”,网上多人同评,同一主观题两人同评,取其平均值,大幅提高评卷公正度。2016年重庆市高考主观题实行“四评制”,每道题经过4道关卡、5位教师评阅。同时,建立第三方监理机制,大数据分析系统对评卷数据逐一分析筛选,发现潜在问题均由学科专家组仲裁;评卷结束前,专家组通过评卷系统校验考生成绩的一致性,如果某位考生主观题得分高而客观题得分低、数学总分高而理科综合得分低,必定专门复查校验,确保准确无误。借鉴此法,我们应舍得投入精力和财力,建立环环相扣、层层评定的评卷机制,同心协力提高公正度;应理性对待书写不整洁、作答半途而废、表达似是而非、吃不透吃不准的特殊答卷,各抒己见求共识,慎之又慎客观评判;应完善复查校验系统,保持足够的公心、耐心和细心,不遗余力消除评卷的误区、盲点和偏差,维护评卷公信力。

(三)极力释放评卷能量

评卷的环境、进度、压力、待遇和突发事件等直接影响评卷者情绪,评卷者喜乐、恼怒、抑郁等情绪又直接作用于考卷,决定着分数变化与评判效度。因此,与以上因素息息相关的各类团体,均应牢记国家命脉和学生利益,上下同心释放正能量,真诚协作保障评卷客观。北京大学为提高教育质量,给予学生反思、与教师深入交流的机会,2015年春季在化学学院、心理系、哲学系实行“试卷返还制度”。试卷返还当日,任课教师和助教接待学生查阅试卷,真心实意探讨正误与成因,“吹糠见米”相互受益。由此想到,大考之前,应让学生在反复历练和纠错中、在师生零距离无隔阂探讨中,真学会学、学会学活、习得能力和心理品质,助推自如高效地考试;大考之后,应展示各学科典型考题的作答实况、评阅赋分实况,释放其真实可信、示例研讨、引发反思的导航能量。

五、家长价值趋同

望子女成龙凤,甘为子女奉献一切,实为天下父母的共同心声和集体标识。美国作家格洛丽亚·安扎杜尔说:“如果没有行动,所有的言语都是噪声。”在孩子直面大型考试、抉择命运航向、影响家庭兴盛的时段,众位家长的知行要趋同孩子,知行合一真关爱,持续增添正能量。

(一)知行合一垂范

马克思说:“环境和人的行为是一致的”。习近平总书记反复强调“重视家庭教育,注重家庭、注重家教、注重家风。”因为家庭教育是“培根教育”,家庭植根什么就会获得什么;家庭教育根本特点是“不教而教、不学而学”,德才优秀或问题成堆的孩子,均能从各自家长身上找到根子。孩子面临大考,家长应在知行合一、具象垂范、默默感染中,为孩子加油鼓劲。应坚持与孩子同步专注学习,保持“同学备考”的氛围;应平和待人处事,力避冲撞冲突,彰显大度从容的品格;应力避比较家长间、孩子间的优劣,保持孩子自信心和坚定力;应定心静心在家,即使没有帮助孩子做些什么,但孩子知道有你陪伴,心理踏实,不怕遇到难题无人求助;应与老师精诚友爱相处,不自以为是妄议是非长短,不做坏情绪的传播源或传播媒介。家长垂范,家风平和,相互信任鼓劲,孩子考试自然平稳理想。

(二)精准定位愿景

人需要被教育,更需要被唤醒被点燃,家长是孩子的第一任老师,是孩子最长久的陪伴者和依靠者,应用心观察了解、读懂孩子的个性特长和发展潜质,持续给予褒扬支持和科学激发。哈佛大学有句名言“你能做什么?”家长理应知道“我的孩子能做什么?”应直面现实,抛弃不切实际的高位幻想,理解接纳孩子的需求和愿景,帮助孩子客观规划生涯;应多关注孩子的身心健康、行为习惯、协作交往、情绪意志等状态,给予精神上的加油;应激励孩子长思想增信心,不断地苦练与创新、常态反省与查漏补缺,保持理性的的心态和激情的状态。不要硬性下达成绩指标、报考名校目录,不拿孩子与孩子比,一切尊重事实和选择。愿景定位精准,目标高度适中,孩子会自觉自愿加压、全力以赴应考,考出最好的“自我”。

(三)真实真正关爱

日本一向非常重视家庭教育,专门创造一个汉字“戥”,表示一个人接受家庭教育的状况,日本家长普遍认为“守规则”重于“学知识”。有位官员在2012年伦敦奥运会上说:“体育教会孩子们如何赢,也教会孩子们如何体面有尊严输。”这些点醒我们,家长应加强对孩子的“信商”教育和“逆商”教育,养成严守规矩品行,具备不惧失败的“抗逆力”,增强摆脱困境的能力。应真心陪孩子备考:放下手机和应酬,一起散步观察,汲取备考素材;一起动手优化家庭环境,在合作中汲取整体支持力量;一起比厨艺或手工技艺,调节紧张情绪,汲取思想与智慧。应真心关爱孩子:简单拥抱的肢体语言、关切问候的有声语言,均保持常态;力避监视般密切关注一举一动、随时准备出手援助的“直升机式关爱”,力避提前跑在前面、随时准备扫清孩子面前障碍的“割草机式关爱”。让孩子正常参考、独立参考,才能正常发挥、考得理想成绩。

六、录取价值趋同

美国哈佛大学创建“个人机会中心”,旨在看到每位学生长处,帮助他们扬长避短,力避把他们平均化。考生喜收理想大学“录取通知书”,是香甜圆梦、刷新机会的最美时刻。各类高校如何对待考试成绩、怎样录取,与贯彻国家招考精神、彰显办学特质、尊重考生权利、维护公平公正息息相关。

(一)客观评定招考成绩

评定成绩,意大利采用“十一级计分法”,荷兰采用“十级计分法”,波兰采用“五级计分法”,我国采用“等级制和百分制计分法”。1994年国家教委针对各科命题难度不同,导致各科原始分数间不能直接比较、分数解释困难等问题,试点推行“标准分”制度。1997年陆续推广到海南、河南、陕西、广东、山东、福建。2001年只有海南、广东坚持使用“标准分”。2002年教育部不再支持“标准分”试点。使用“标准分”,一方面,命题时题目偏难或偏易,都会偏离正态分布;标准差过大或过小,都会导致成绩偏离正态分布,“原始分”难以转为“标准分”。另一方面,当人们不能准确理解“标准分”含义时,会误读“标准分”,衍生抵触情绪。考试具有鉴别功能和选拔性质,虽然让人们深刻理解并广泛接受“标准分”任重而道远,

但各高校理应担负为国选才、为民主持公正的重任,继续探索“标准分”使用的精准确度、同科同分的区别度,通过综合评定,突出能力认定和未来学力认定,选出德才兼备者,加以高位培养、造福人类。

(二)推行综合评价录取

美国高考考核内容多、备考难度大、备考时间长,高中四年的课堂每一句发言、每一项作业、每一次测试,均以不同的权重计入总成绩。欧美许多国家走出“唯分数录取”怪圈,哈佛、耶鲁等世界顶尖大学招生时,对生源的地区、种族、性别等都有相对的比例分配。综合评价的多元录取,避免了唯分数论、区域不均衡、性别比例失衡等现象。这些点醒我们,只有把学生日常学习表现、综合素质评价真正纳入整体考核和录取体系,才能提高公信力,释放正导向和正督促效能;只有实施综合评价、多元录取政策,才能消肿“大班额”“女强男弱”“历史差异”现象,实现高位的公平;只有不拘一格录取各地各类人才苗子,各类人才就会层出不穷。2017年是“新高考元年”,上海“6选3”模式、浙江“7选3”模式,“文理真正混搭”,高校录取理应破解“唯分数论”、“一考定终身”,实行“多元考核、多次机会”,给予考生更多的权利和机会。高校应完善“自主录取、推荐录取、定向录取、破格录取”等多元录取办法,遴选培育各类人才,积淀国家创新能量。

(三)延展精神加油平台

考试对人才培养和教育教学具有评定与选拔、诊断与点醒、预测与导引等多种功能,是当下科学公平、公信权威的选才方式,必定绵绵延承。英国学生11岁、14岁、16岁均要参加全国统考,国家对各校成绩排名公布;美国学生申请上大学影响最大的考试

是“学业能力评估考试”(简称SAT,一年举行7次)和“美国大学测评考试”(简称ACT)。这些启示我们,应加大全国统考的比重,加大对特殊省份统考的参与份额,加强对学业能力的分块、分层、多次的测试。新一轮招考改革,“招考”与“教考”相互供给的关系,倒逼部分大学加速建设“一流大学”“一流学科”,提高薄弱学科、凸显优势学科,满足考生专业发展需求,也倒逼部分大学向应用型转变;同时,导引高中、初中、小学教育教学改革,突出能力训练、特长发展、潜质激发、应用创新能力培养、综合素质提升、核心价值观培育。2016年8月广东和浙江参加香港中文大学(深圳)综合评价测试而未被录取的2100多名学生,均收到该校未录取通知书、徐扬生校长的慰勉信、印有徐扬生书法作品“天下无难事亦无易事,人生有苦时方有乐处”的紫色笔记本。这种对人的价值的尊重、有温度的精神感召,让学生和家长感动得想哭。邮递“未录取通知书”,启发高校应自觉担当选人、爱人、为人的责任,既要维护志愿“院校专业组”的公正性,又要让未能如愿的考生重新高扬奋进的风帆。

各类考试承载着太多希望,各类有机团体众多,除以上列举的团体外,还涉及到高考改革方案制定团体,各类考试研究团体,政府、公安、交通、卫生等服务团体。关乎千万人前途命运和幸福的考试,需要各类团体牢记教育的使命、考试的初心,保持知行趋同、有机协作,不辱使命和公信!

(责任编辑:郑芳)

优化高考标准分算法初探

江育奇

摘要:标准分算法实施多年后,终因其自身的缺陷而被高考所遗弃,原始分又重新走上历史的舞台。笔者认为,目前采用原始分统计高考成绩,弊大于利,对标准分算法落实优化措施,是解决高考成绩统计较为科学的成绩统计方法。

关键词:原始分;标准分;多元化分数

广东省自1985年进行标准化考试试验以来,就一直实行标准分制度^①,直到2007年,广东省高考改用了原始分计算高考成绩。原始分与标准分究竟那种计算高考成绩的方法比较科学?曾经有过热议。从统计成绩的科学性上讲,标准分算法更胜一筹,只要对标准分算法落实优化措施,便可以得到更为科学合理的高考成绩统计方法。

一、原始分统计总分存在的主要问题

原始分就是考生的卷面分数,是根据评分标准对考生作答情况评出来的分数,原始分数的优点是直观易于理解,通过原始分,考生可以清楚地了解自己在考试中答题正确的程度。但利用原始分直接相加计算考试总分的方法,却有如下的四个明显的问题。

(一)利用原始分直接相加求高考总分缺乏对科目权重进行调节的功能

由于各个科目题目的难度不同,因而不同科目的平均分不一定相同。但原始分在合成总分时将各个科目的分数直接相加,这样,对于难度大的科目(就是平均分低的科目)来说,实际权重却减少了。

例如2016年高考,某省语文平均分是89.41分,数学平均分是67.20,虽然这两个科目满分都是150分,但事实上由于数学科目的难度远大于语文科目,因此,将各科目的原始分直接相加时,数学科目计算到总分中所占的实际权重远比语文学目的实际权重小,这对于数学学习能力优秀的考生来说,是十分不公平的。

(二)原始分数不能反映考生在团体的排名情况

例如在某次考试中,王五数学考了90分,这个分数说明王五在考试中数学卷做对了90分的题目,那么,这位考生在考试总体中究竟处于怎样的位置?显然,只看这个分数是无法得到答案的。因此,原始分其实是一个孤立的分数,它不能体现学生在考试中的排名情况。

(三)原始分数直接相加计算总分不科学

原始分总分计算方法是各科目成绩直接进行相加计算出来的,由于各个科目1分不等值,因此,这样直接将分数相加就好像“1元人民币”+“1美元”=“2元”一样,由于1分的分值不一致,因此,将原始分直接进行相加的做法是极不科学的,它忽略了要进

作者简介:江育奇,男,广东省揭阳市人,广东省深圳市宝安区教育信息中心工作人员,中学高级教师,主要研究方向为教育统计学(深圳 518101)

行相加,首先必须统一单位的大前提。

(四)原始分分数分布不合理,不利于高一级学校招生选拔人才

“广州市2007年中考受高考影响也改为使用原始分,但2007年广州市中考原始总分为435分的考生达300人之多,区分度较差,很不利于高中学校的录取,因此广州市在2008年继续使用标准分数进行高中招生选拔。因为当每个考生的考试科目相同时,实行标准分就能够准确清晰地反映考生之间的水平差异,录取考生更为合理、科学,更有利于高一级学校的招生选拔”^[2],以上这个例子是原始分分布不合理的体现。事实上,由于原始分是将分数直接相加,这样在高分层出现同分的现象可能会比较严重。我们再来看一个例子。下表是某市中考近三年来两所学校录取分数对照表。

表1 某市中考近三年来两所学校录取分数对照表

学校	2014年 (标准分)	2015年的 (原始分)	2016年 (原始分)
甲校	694	440 生物与地理:98	439 生物与地理:96
乙校	688	439	439 生物与地理:97

从上表我们可以看到,使用标准分统计中考成绩的年代,分数的区分度较大,也不需要加上任何附加条件,但使用原始分统计中考成绩时,分数的区分度较小,还要加上“生物与地理”的附加条件。显然,“生物与地理”是为增加区分度而设置的条件。为什么使用原始分统计成绩会出现这样的现象?这是由于原始分计算总分时,对分数没有进行任何处理,便直接相加求总分,致使总分的分布不呈现任何规律性的原因造成的,不利于高一级学校招生人才选拔工作。

总之,使用原始分统计高考分数,“弊”大于“利”,使用原始分统计高考成绩是一种不科学的统计方法。

二、传统标准分算法的“利”与“弊”

高考中使用的标准分是根据标准正态分布进行转换的,单科标准分的算法是:先将单科成绩进行降序排列,计算每一个分数 X_i 以下的考生数 N_i 除以总人数 M ,得该分数占考生总数的百分比 P_i ,即: $P_i=N_i/M$

M ,通过查这个 P_i 对应于正态分布表中最接近的数值 Z_i ,再代入公式:标准分 $=100*Z_i+500$ 得到的。标准分最低分是100分,最高分上限是900分。标准总分的计算方法则是将各科标准分根据加权相加求和,再利用单科计算标准分的方法计算得到的就是标准总分。下面,我们来对标准分的优点及缺点进行分析。

(一)标准分算法的优点

1.标准分是一个既能体现学生成绩,同时也反映了考生在团体中位置的多元化分数。标准分的高低,既表明了考生的学业水平的高低,也体现了考生在团体中的排名情况,人们可以根据标准分估算出考生在考试中的排名情况。例如李明高考的标准总分是682分,人们听到这个分数首先会觉得,这是一个较高的分数,我们还可以利用Excel估算考生在考试中的排名情况^[3];李五在高考的标准总分是480分,对于实施标准分多年的国人来说,相信大家知道这是一个偏低于平均分的分数,成绩不太理想。所以,标准分最能体现学生考试成绩,同时又整合了学生在考试中排名情况的多元化分数。

2.标准分数计算总分确保了科目的权重。标准分算法将各科目的成绩根据标准正态分布的形态进行成绩转换,各科目的平均分基本一致,接近于500分(但不是绝对的500分!)^[4],这样,可以有效地确保各科目在考试中的权重,在一定程度上保护了难度大科目学习能力优秀考生的切身利益。

3.将各个科目统一转换到同一“量尺”上,确保了合成总分的科学性。由于标准分将各个科目的成绩转换为平均分接近500分的服从正态分布的分数,具有共同参照点,并将分数统一到同一“量尺”上,使分数化为相同的单位,具有良好的可比性和可加性,这样进行相加合成总分相对于原始分计算总分的方法科学一些。

4.有利于高一级学校招生选拔人才。标准分拥有得天独厚的正态分布,在一定程度上与自然界的一些分布相吻合,招生需求的分布当然不例外,因此,从分布理论上讲,标准分的分数分布与原始总分分布更科学一些。其次,标准分是整合了名次的分数,因此,高等学校每年录取的分数线相对稳定,

不会因为题目的难度而发生变化,方便学生填报志愿。所以,使用标准分计算总分的方法方便了学生填报志愿,也有利于高一级学校招生选拔人才。

(二)传统标准分算法的存在问题

1.标准分最高分900分这个上限太小。根据标准分算法,考生人数是最高分决定的一个重要因素,下表是部分典型数值相应的标准最高分对应表:

表2 考试人数与标准分最高分典型数据对照表

序号	考试人数	可能出现的最高分	备注
1	1000	809	最高分只有1人
2	10000	872	最高分只有1人
3	30915	900	最高分只有1人

根据上表,我们得到这样的结论:当人数小于30915时,标准分最高分将达不到900分这个最高的上限,但当考生人数大于或等于30915人时,标准分最高分才有达到最高分900分的可能性(当最高分有分数并列时,要看并列的人数,如果并列人数太多时,可能达不到最高分900分)。

设考生人数是 m ,根据标准分的定义,当 $m < 30915$ 时,最高分将达不到900分;而当 $30915 * n \leq m < 30915 * (n+1)$ (其中 n 是正整数)时,如果分数按降序排列,第 $n+1$ 名考生的分数与第 n 名考生分数不同,这时前 n 名考生不管分数高低,都一刀切地得到最高分的900分,这是采用原标准分算法的年代,各省市出现多个并列获得标准分最高分900分高考状元的根本原因(例如2006年高考广东省便有14位总分900分的高考状元)。

2.标准分计算出成绩后,如果考生成绩出错,不好修改。“在日前举行的广东省‘两会’中,人大代表乌兰哈斯也指出,标准分的最大不足是修改难。由于目前已有几十万考生参加高考,在分数统计上难免有些差错。当考生发现确实判错时,分数却难以改正。因为标准分以顺序或名次为主体,当若干考生的成绩修改后,要影响很多人的名次,就是说会影响其他人的标准分,影响的可能是几千甚至几万人的成绩。因此,即使发现了若干考生成绩有误,也无法修改”,这确实是标准分一个主要的存在问题。由

于标准分是根据学生名次计算出来的分数,所以,当考生成绩出错进行修改后,势必影响到一部分考生的名次,因此,将出错考生成绩修改后重新计算标准分时,原来名次出现变化的学生,考试成绩都随着发生变化,会导致牵一发而动全身的不良后果出现。

根据相关文献,关于标准分缺点的说法较多,有一些观点是没有理论根据的,但以上的两个问题确实是传统标准分算法实实在在的存在问题。

三、标准分优化算法的建议

在高考使用原始分计算总分之后,考生在查询考试成绩时,除了要查询各科的分数之外,还要了解自己总分在考试中的名次,由此可见,对于高考来说,考生除了要了解自身的考试成绩之外,还要知道自身在团体中排名的情况,事实上,标准分就是具备了以上两个要素的分数。因此,采用标准分算法的年代,公布高考成绩无需加上名次的信息,但以上的分析表明,标准分确实存在有待改进的问题。事实上,只要针对以上的两个缺点落实适当的改进措施,便可以使标准分重新焕发革命的青春,让其更好重回中高考成绩统计岗位。

(一)提高标准分上限、降低标准分下限,拓展标准分的范围

原标准分算法规定:最高分上限是900分,最低分是100分,由于现行高考考生较多,因此,这个上限显得太小了,建议将标准分的最高上限提高到1000分,避免因考生人数多而高分层学生原始分不同,却因上限900太小而都获得最高900分的不良后果出现。下面是落实这一改进措施之后,部分考试人数与可能出现最高分的情况对照表^[5]。

表3 考试人数与优化标准分算法最高分典型数据对照表

序号	考试人数	可能出现的最高分	备注
1	30915	900	最高分只有1人
2	1000000	975	最高分只有1人
3	3399296	1000	最高分只有1人

显然,在目前以省为单位的情况下,高考考试人数难以达到3399296人,因此,这样拓展标准分上限

之后,可以抑制各省有多位并列状元的情况出现,让“高考状元”是名符其实的“状元”。

另外,由于最后一位考生在其成绩之下考生人数是0,在这种情况下,标准正态分布相应函数没有意义,因此,建议在这种情况下,将最后一位考生之下的成绩的人数约定为0.5,以此作为计算的基数,并规定标准分最低分数下限是1分,即根据以上计算最低分的方法后,求得的最低分数若不够1分,则用1分表示该考生的标准分,进一步拓展标准分分数的范围,使标准分分数分布更加合理,提高标准分统计分数的科学性。

最近笔者找到一份2005年广州市一模部分城市联考的成绩,对以上标准分优化算法进行验证,结果如下:原成绩样本共有150801位考生,原统计数据转换为标准分时,有4位考生并列得到最高分900分。利用以上标准分优化算法计算总分之后,原来4位并列900分的考生,分数便不是并列的了,这4位考生的成绩分别是934、919、911、904,最高分的考生只有一位,是这次考试真正的状元。另一方面,利用原标准分算法计算最低分时,有5位同学并列得到100分的最低分,经采用以上优化标准分算法,得到了这5位原来并列100分的同学成绩分别是:96、89、81、66、49,从分数分布的梯度上看,以上优化标准分算法计算的结果还是比较科学合理的。

(二)理性看待成绩修改问题,制订修改考试成绩的权宜方法

由于标准分算法是根据学生名次计算得到的成绩,因此,当考试考生成绩出错,修改后重新计算成绩时,名次发生变化的考生成绩都会出现变化,所以,标准分的实施对评卷老师提出了更高的工作要求,要以高度负责任的态度对待评卷工作,要尽量避免出错。现行高考阅卷都使用网上阅卷系统,这可以杜绝题目漏评卷的不良后果出现,使评卷的准确度大大提高。2016年湖南省高考分数公布以后,全省申请成绩复核考生2305人,计4051科次,湖南省考试院组织专人按工作程序逐一复核成绩无一差错。2016年深圳中考成绩公布后,有部分学生提出对成绩的复核,经认真复核,考生成绩都无差错^[6]。由此

可见,在信息化环境下,改卷的准确度明显提高了。

然而,作为一个完善的分数计算方法,我们要为评卷分数出错做好更加充分的思想准备,万一出错了怎么办?笔者认为,在这种情况下,不宜使用计算标准分的方法对本次考试整体运行成绩统计程序重新计算标准分,因为如果强行运行成绩统计程序重新计算标准分的话,成绩修订后名次出现变化的学生,考试成绩都随着发生变化,但原来的成绩已经下发,我们不可能因此重新再下发一次考试成绩。建议以原来计算结果为基础进行个别修订,使用“最接近”的算法解决成绩修订的问题。例如李四语文科目成绩出错,原来是78分,订正后的成绩是85分,在这种情况下,必须修订李四语文科目和标准总分两个成绩,其他成绩保持不变。建议算法是:在语文科原始分中查找85分的成绩,如果可以找到,就将这个成绩相应的语文标准分作为李四语文标准分成绩,如果在语文科原始分中找不到85分的成绩,则使用最接近的算法,在语文原始分中查找最接近的成绩,以这个原始分相应的标准分作为李四语文科的标准分。标准总分的计算也一样,使用最接近的算法,解决个别出错修改分数的问题。

近年来,高考无论是在考试内容及其要求上都落实了大量改进的措施,但在分数算法这个重要的环节上,却走回原始分这种最原始的统计分数的老路上,确实有些令人费解。由于现行原始分统计方法在实施时出现的新问题似乎更多,因此,有学者发文力挺标准分^[7],笔者认同这种观点。事实上,任何一种方法都不可能是十全十美的,问题是要在权衡利弊的情况下,扬长避短,选择较为科学的方法。根据以上分析,从高考成绩统计的科学性上讲,标准分算法更加科学,落实了以上优化措施的标准分算法,使标准分算法更加完善。因此,建议在高考成绩中采用优化标准分算法,达到提高高考成绩统计科学性的目的。

参考文献:

- [1]李玫.市招考办负责人解读新课标高考大纲[EB/OL].
<http://edu.qq.com/a/20061124/000032.htm>.

(下转第75页)

因“师”施教与大学教育*

辛均庚

摘要:因“师”施教是基于因“才”施教提出的一个对应教育教学原则,对于大学要培养各类高层次人才,更是大学教育要遵循的一个教育教学原则。文章首先阐述因“师”施教与因“才”施教的各自内涵和关系,指出因“师”施教的必要性,其次就大学培养各类人才需不同类型教师来教育培养阐述大学因“师”施教的重要性,最后从因“师”培养、因“师”施教、因“师”评价三方面详述大学教育实施因“师”施教。

关键词:因“师”施教;大学教育;大学教师;分类培养与发展;分类评价

一、因“师”施教与因材施教

提高教育教学质量,促进学生全面发展,使其成为社会有用之才,是教育发展的永恒使命,更是当前我国教育改革和大学“双一流”建设的核心主题。要提高教育教学水平和人才培养质量,就必须尊重学生的身心发展规律和人才成长规律,进行因材施教。另外,从哲学角度上来说,教育的真谛或者说最终目的就是把人培养成自由的人,而要成为一个自由的人,必须是一个发展的人,在发展中越来越自由,在自由中发展越来越好,最终使其实现自我价值和社会价值。而要培养自由发展的人,必须要尊重学生主体需求,进行以生为本的因材施教。因材施教,一般是指要把学生当作真实的人和学习主体来对待,而不是当作一个学习容器和学习客体来对待,给予适合的教育教学,充分发展其能力和挖掘其潜能,使其最终实现个人价值和社会价值。具体来说,因材施教是在充分尊重学习主体的人格基础上,根据其现有的知识基础,能力水平以及兴趣爱好,在结合社会发展需求而设计和实施的一种个性化教育教学,

体现的是自由民主化的教育。因材施教是基于学生角度来提的一个教育教学原则,是围绕着学生这个主体,教师和学校怎样进行教育教学活动的一个指导原则。要真正贯彻好因材施教教育教学原则和实施因材施教,还必须有因“师”施教这个相对应的教育教学原则。

教育永远是教师和学生组合而成的一种社会实践活动,既然看到学生的个性差异,要进行因材施教,那么教师也有个性差异,也要不同的教师对应不同的学生进行施教即因“师”施教。教育的最高境界就是进行自由教育,自由教育其实就是给教师教的自由和学生学的自由,因材施教教育教学原则是体现学生学的自由,而因“师”施教教育教学原则是体现教师教的自由。二者是统一于教育教学过程中不可分离的两个方面,缺少其中一个都难以做到完整的教育,促进学生真正的全面发展,培养真正的自由人。只有真正做到因材施教和因“师”施教,实现人尽其才,才尽其用,才能算是真正的完整的自由的教育。因“师”施教是从教师这个角度来说的,是指学

作者简介:辛均庚,男,汉族,江西宜春人,黔南民族师范学院教育科学学院教授,教育学博士,主要研究方向为高等教育基本理论(贵州 558000)

*基金项目:本文系贵州省重点学科(校一流学科)教育学项目(项目编号:黔学位办[2017]11号)的研究成果。

校在充分尊重教师的人格基础上,把教师当作教学主体看待,而不是学校的一个教学机器来看待,基于教师的知识、能力、个性,科学合理地安排其适合教育对象的教育教学活动的一种教育教学原则,说的通俗点就是有什么样的学生就需要什么样的教师来教,要培养什么样的学生,就需要什么样的教师来培养。因“师”施教教育教学原则,在教育教学理念上,一直以来没有真正的提出,主要原因是在我们思想观念里,教师都是“全人”,一个无所不能的神人、圣人,可以胜任所有学生的教育教学。不过,在教育教学实践中,有个别学校和领导自认为在不同程度的贯彻因“师”施教教育教学原则,根据教师的知识能力和个性特点来安排教育教学工作,表面形式上看,确实在贯彻因“师”施教教育教学原则,但实质上还是把教师当作学校和领导实现其目的的一个教学机器而已,比如中小学的升学率目的。由于在教育教学理论没有真正的提出并倡导因“师”施教教育教学原则,就是个别开明的民主的学校和领导也只是凭经验实施单方面的因“师”施教教育教学原则,大部分教师还是机械地执行学校和领导安排的教育教学工作。在当代社会提出以“以人为本”为核心的科学发展观,在教育领域最好的反映就是提出“以生为本”,看到了学生是学习主体,不是学习客体,是一个有生命的学习主体,不是一个无生命的学习容器和机器。然而,要做到“以生为本”,实施因“才”施教,还必须做到“以师为本”,实施因“师”施教,只有这样,方显“以人为本”的思想理念,任何单方面的以生为本或以师为本都不足以真正体现“以人为本”的全部真谛。为此,要在教育教学领域体现“以人为本”的思想理念,进行民主自由的教育,必须把以生为本,因“才”施教和以师为本,因“师”施教有机结合起来。

二、因“师”施教与大学教育

大学教育作为教育的最高形态,是以培养高素质、高层次的专门人才为根本使命,另外还有科学研究、服务社会、文化传播等职能。大学教育与中小学教育的最大区别是,大学教育是一种专业教育,一种职业教育,是直接培养经济社会发展所需的各类高层次人才,而中小学教育是一种普及教育,普通教

育,不是直接培养经济社会发展所需人才,是为了提高公民素质的一种国民公共教育。因“师”施教在高等教育与中小学教育的具体内涵和要求,因各自教育性质和职能不同,是有很大的不同的。中小学教育的根本使命是普及文化知识、提高公民素质,主要是文化素质和道德素质的提高,因此,中小学教育需要的教师,更多的是偏向学科知识型,是偏重理论型教师,或者说学术型教师,总体上是较单一性的教师。而大学教育是直接培养经济社会发展所需的各类高层次人才,因此需要各类型的教师来培养,总体上呈现多样性的教师特点。

目前大学培养的各类高层次人才,从生产或工作活动的过程和目的来分析,总体上可以分为两大类:一类是发现和研究客观规律的人才;另一类是应用客观规律为社会谋取直接利益的人才。前者称为学术型人才或者科学型人才、理论型人才、研究型人才,后者称应用型人才。应用型人才,还可分工程型人才(设计型、规划型、决策型),技术型人才(工艺型、执行型、中间型)、技能型人才(技艺型、操作型)三大类。^[1]工程型人才主要是根据科学原理和规律,从事为社会谋取利益的设计、规划、决策以及技术研发工作,技术型人才主要通过一定的智能和技能来完成工程型人才的设计、规划、决策为物质形态产品,技能型人才主要运用技能操作直接从事生产流水线工作。

基于大学培养四类人才,大学自然需要四类教师来培养,即学术型教师、工程型教师、技术型教师、技能型教师。由于四类人才事实上是学术型和应用型两大类,学术型人才自然要学术型教师来培养,应用型人才要应用型教师来培养。学术型人才重在学术理论研究和发现,所进行的实践活动也是围绕着理论研究和发现。而应用型人才重在应用实践,应用科学规律和理论于社会实践活动中,其进行的学术研究活动也是为了更多的实践应用,应用型人才是集理论与实践为一体的人才,是复合型人才。为此,大学需要的学术型教师主要从事理论教育教学和理论研究发现工作,应用型教师则包括一定的理论教育教学和主要的实践技术技能教育教学以及实践技术技能研究开发等工作。应用型教师用“双师

型教师”来表达更能准确描述应用型教师的内涵,即理论与实践融为一体的复合型教师,在“双师型教师”中,又可分为偏向理论型的“双师型教师”和偏向技术技能型的“双师型教师”。为此,大学教育需要三类教师即学术型教师(学术型人才培养)、偏向理论型的“双师型教师”(工程型人才培养)和偏向技术技能型的“双师型教师”(技术技能型人才培养)。

三、大学因“师”施教

大学因“师”施教是一个系统的复杂工程,涉及大学教师的培养与发展,大学教师的教学与科研、大学教师的管理与评价等内容。要全面贯彻因“师”施教教育教学原则,须有分类培养和发展,因“师”施教和学术自由,分类管理和评价的教育教学理念和教育教学制度保障。

(一)因“师”培养与教师发展

大学教师的培养与发展是近几年大学发展逐步提出来的,不论是在理论上,还是实践中,都不够成熟和规范。大学教师的培养和发展,在高等教育改革发展中还是一个新鲜事物,从近一两年来大学成立“大学教师发展中心”机构来看,不论是教育主管部门还是大学本身都是在不断接受和探索中。这主要是基于大学教育长期以来是精英教育,主要是培养学术型、研究型人才,大学教师自然是追求学术型研究型教师。由于大学教师主要是大学自身培养,是留校毕业生,所以在人才类型上是配对的,一般不存在特别的大学教师培养。一般所说的教师培养主要是指中小学教师培养,而且独立出一个大学教育类型即师范教育类型。从本质上讲,师范教育培养的中小学教师人才类型上是属于学术型人才,偏向学科知识型,与大学教师不同的是在培养过程中专门增加了教育教学理论知识和实践技能内容,而大学教师一般是在上岗前集中学习下大学教育教学理论知识后,取得大学教师资格就正式成为大学教师了。随着经济社会的不断发展,精英教育培养的学术型研究型人才已经越来越难以满足经济社会发展的多元化需求,大学教育要取得自身的进一步发展和发挥更大的社会功能,必须培养出更多类型的人才来适合个人和社会的发展需求。

在高等教育大众化,甚至普及化的今天,经济社

会发展所需的人才在类型上比以往更多,在规格层次上更高,在数量上更多,为此现在大学教育形成了培养不同类型人才的大学类型,主要是研究型大学和应用型大学。在大学明确提出要培养不同类型的人才时,却没有明确提出也要培养不同类型的教师,也就是说,大学教师发展严重滞后。现在大学教育普遍情况是,单一性的教师要培养出多样性的人才,这将直接影响大学教育教学质量和分类人才的培养。从近十多年即扩招后的高等教育质量现状来看,我们的大学教育教学质量和人才培养质量正受到严重挑战,甚至有明显的下滑趋势,这从上到国家政府,下到大学院系都把提高教育教学水平和人才质量作为首要任务和中心工作来抓可看出。大学教育教学水平和人才培养质量受到严重挑战,甚至不少大学有明显的下滑趋势,其中的原因和影响因素肯定有多方面的,但最重要的因素是我们的大学教师发展的严重滞后。为此,当前提出大学教师的培养和发展对于大学教育教学水平提高和人才培养质量提升是有着最为直接的关键作用。

大学教师培养应基于大学培养四类人才目的,进行分类培养,可参照中小学教师培养模式,即由通识教育、专业教育、教师教育组成的三结构模式。大学教师一般是受过最高程度的教育,具有高智商,宽知识面的群体,从事着特殊的既教育别人又教育自己,既为基础性又具关键性的“学术职业”。^[2]从现在大学教师的学历要求来看,一般是研究生学历,也就是说,大学教师主要是来源于研究生教育培养的硕士和博士,是受过最高程度的教育。为此,大学教师培养主要在研究生教育中进行。目前,研究生教育分为学术型和专业型,学术型主要培养研究型,理论型人才,而专业型主要是培养集理论与技术技能为一体的复合应用型人才。研究生教育人才培养与大学教师培养从类型上是可以对应的,在人才规格上是吻合的,只是在人才内涵上,研究生教育人才培养少了教育教学的理论知识和实践技术技能。为此,大学教师培养在研究生教育中进行是完全可行的,不需要像中小学教师培养那样独立出一个师范教育。现在研究生教育主要还是专业教育,有一定的通识教育,没有教师教育,这与现在大学教师主要是研

究生教育培养的硕士和博士是很不相称的。即使他们上岗前有过教育教学理论知识的培训,并取得教师资格,但是他们还是无法胜任教育教学工作。尽管那些硕士和博士专业精深,但由于缺乏对教育教学理论知识的真正领悟和实践体验,仍然很难实现知识传授,思想启发,情感熏陶等教书育人工作,出现照本宣科、纸上谈兵、对牛弹琴等尴尬情境的教学无效结果,而这将导致学生厌学,逃学等不良现象。在当今学生评教的教师竞争下,许多年轻教师的生存和发展自然受到巨大的挑战。为此,研究生教育应为相当一部分研究生毕业后从事大学教师职业进行改革,为他们提供一个职业选择的机会和平台。具体可以在原有的培养模式基础上,增加教师教育这一平台和拓宽通识教育,开设教师教育课程和提高教育实习实训条件,增加与教师教育相关的通识课程。这样一来,凡是毕业后想从事大学教师职业的研究生,除了扎实的学好专业外,可自选教师教育课程和相关的通识课程,以及参加一定的教育实习实训,为将来从事大学教师职业打下较全面的基础;当然毕业后不想从事教师职业,就专攻其学科专业。

大学教师发展是指大学教师的在职发展,要以“以人为本”为指导思想和根据分类发展原则来进行教师发展。要做到“以生为本”,还得有“以师为本”作保障。“以师为本”首先必须把教师当作一个有生命的、有思想的、有理想目标的个体,再也不能像过去一样把教师比喻成燃烧的蜡烛,那种无视教师的生命,视教师为一个器物、一个教书机器;其次,大学必须为教师发展提供和创造有利环境和条件,营造一个尊重教师、尊重知识、崇尚学术自由的良好氛围。一般来说,教师发展主要有教师培训,教师访学、教师进修三种主要方式。对于学术型教师发展,可以根据研究型大学教师胜任素质结构即教师基本素质、教师教学能力、教师专业知识、教师科研能力四方面。^[3]大学恰当合理的举办高水平的学术型讲座,安排教师观摩知名专家学者的教育教学课堂,送教师到知名研究型大学进行访学或进修;此外,还应提供条件让教师有机会参加国内外高层次的学术活动。对于双师型教师发展,主要是技术技能实践层面上的发展,大学应制定相应的措施,安排教师到相应

行业、企业里学习和强化技术技能实践能力,具体根据教师专业发展,实践能力基础来选择“访问工程师模式”“挂职顶岗模式”“拜师学艺模式”“考察调研模式”其中一种或几种安排。^[4]另外,对于知识理论水平的提高也要学校提供相应培训、访学、进修、参观、交流等机会和条件,促使教师理论与实践齐头并进,共同发展。大学教师发展除了学校提供和创造条件和机会外,更多的是大学教师自身要有发展的意识和动力,要能真正认识到大学教师是一种特殊的职业,这种职业发展更多的是靠自律发展或叫自我发展,自己不断提高教育教学水准,提高自身的学术品格和学术道德。大学教师发展是大学发展的重要内容,也是大学发展的关键因素。只有教师发展了、优秀了,学生才能得到真正的发展;教师发展了,学科知识,技术技能自然得到发展,教师发展加上学生发展、知识技术发展就是大学发展了,因此,大学教师发展,关乎着大学发展、学生发展、科技发展。在当前大学教师发展存在教师从业资历较短,高校间教师发展差别分化大,高校对教师发展支持力度不够,国家对高校教师发展侧重高精尖教师的支持,而对教师整体发展和教师综合能力发展支持不够,这就要求教育主管部门和大学高度重视,加强对教师整体性的发展和教师综合能力的发展,大学教师本身也应意识到责任重大而要不断超越自我。^[5]

(二)因“师”施教与教育教学

因“师”施教是指大学根据教师类型及其专业水平和实践能力来安排对应人才培养类型的教育教学工作。从学校层面讲因“师”施教,学校应在安排教师教育教学工作时,一方面要通晓本校的人才培养类型,根据人才培养对应原则,在明确各类教师的属性和教育对象基础上,科学合理地安排教师教育教学工作;另一方面,学校应尊重教师的教学学术自由,使教师享有充分的教育教学自主权,并为教师进行教育教学改革提供和创造条件和资源,学校在教师的教育教学过程中,一般不能横加干涉,更多的是一种宏观上的监督和管理。从教师自身来讲因“师”施教,教师也要了解自身教师类型,以及学校的人才培养类型特点,在充分认识自己的专业水平、理论素养、实践能力、个性特点、教学风格等基础上,结合学

校安排建议,来决定对应人才培养的教育教学工作。教育教学从来就是教师与学生间的互动过程,只有建立在双方充分了解的基础上,教与学才能达到真正的互动,效果才会更佳。为此,作为教师,一方面要研究自己和学生,做到知己知彼,另一方面还要研究对应人才培养的教学目标、课程设计、教学方法和评价;而且要充分认识到当前教育教学发展的转型趋势,从“教师中心”向“学生中心”范式转型,从“讲授范式”向“学习范式”教学转型,只有在这样全面研究和了解下,才能真正做到教学自如。^[6]作为一名大学教师,必定是要求更高。古往今来,对教师的要求一直都是很高的,赫尔巴特说过,“人类的目的是多方面,教师所关心的也应该是多方面”。苏霍姆林斯基也说过,“教师所知道的东西,应当比他在课堂上要讲的东西多十倍多二十倍,以便能够应付自如掌握教材,到了课堂上,能从大量的事实中挑选出最重要的知识来讲”。^[7]要想成为一名优秀的教学能手,一定要使自己成为一名知识渊博,经验丰富的教师,也只有这样才能真正完成“传道、授业、解惑”教育教学使命。

大学因“师”施教与中小学因“师”施教最大的不同是,大学教师要正确处理教学与科研的关系。大学教师既要完成人才培养根本任务外,还得完成科学研究、服务社会、文化引领等其他任务。这些任务中,只有处理好教学与科研关系,才能更好地完成其他任务。对于大学来说,高校三大职能,必须首先抓人才培养根本职能,然后再有条件有程度地抓科学研究和服务社会两大职能,决不能以跳过人才培养职能或损害人才培养去抓科学研究和服务社会两大职能,特别是出现把科学研究作为学校追求的第一职能,而人才培养则从属于第二甚至第三职能的现象。大学应始终树立教学工作是中心、是核心,科研工作和服务社会都应围绕着教学人才培养或与教学人才培养相关问题而进行。如果科研完全与教学人才培养无关,那这个大学或教师就不是真正意义上的大学或教师,而是一个研究机构或研究者了。对于大学教师来说,尽管要完成大学三大职能任务,但也要理性的认识到,自己首先是一个教师,然后才是一个研究者,一个社会服务者。作为教师,首先要

做好教学工作,为了更好地做好教学工作和培养高质量人才,就必须进行教学研究和相关的科学研究,甚至深入社会实践中去;其次,要充分认识到科研对于教学人才培养的积极和消极影响,如果科研与教学人才培养紧密相关,把科研带进教学、带进课堂、带进学生,将大大促进教育教学水平提高和人才培养质量提升,如果与教学完全无关,将会因科研而占去大量的研究精力和时间,导致教师无心无力去研究教学,出现应付教学工作现象,最终就是误人子弟;其三,在做好教学工作后,心有余力的教师自然可以做一些与教学人才培养无关的课题研究或社会服务工作。

(三)因“师”评价与教师管理

因“师”评价是指大学根据教师不同类型属性和特点进行科学合理的全面性评价。教师评价是大学管理教师的主要手段和方式,教师评价的目的很大程度上取决于评价者的价值取向。评价者不同的价值取向直接影响到教师评价的功能。从目前大学教师评价现状来看,主要包括教师年度考核、教师科研考核、教师教学考核三大块,而且呈现年度考核形式化,科研考核功利化,教学考核片面化,教师评价一律化,以及重科研轻教学的考核评价普遍现象。^[8]在这样一种评价机制下,使得大学教师出现角色冲突,自己应该是一个教育者,还是一个研究者,在重科研考核评价下,可能首先是一位研究者,然后才是一名教育者。现有的这种考核评价机制已经异化了教师评价的功能,同时也出现评价错位,把教师评价放在科研上是为了追求所谓的“大学排名”这种虚浮的目的;以及颠倒教师角色主次,把兼职的研究者角色专职角色,而把专职的教育者角色变成兼职角色。^[9]

当前,我国正在加快建设高等教育强国,建设人力资源强国和创新型国家,高等教育质量的提高,将成为实现目标的最大瓶颈。要提高大学教育质量,必须进行一系列的机制改革和制度创新,其中大学教师评价机制改革就是重要一环。对于大学教师评价机制改革应从以下几方面创新:一是明确大学教师的职业特性和评价的功能。大学教师从本质上讲是一种学术职业,应属于自由职业,具有高度的自主性。大学教师评价不同于其他职业评价,不能拿硬

性指标去捆绑教师,使大学教师丧失自由的职业特性,评价不能束缚教师发展,应支持和有利于教育教学和教师发展。二是要分类分层分阶段评价。从类型上分主要是学术型教师与双师型教师,他们要有不同的评价标准和指标,但有共同的评价指导思想,即按照教育者-研究者-服务者主次之分梯度评价和教学、科研、服务社会三方面整合评价。从层次上分主要是教师职称系列,对助教、讲师、副教授、教授和硕导、博导应有评价的重点之分。对新手、熟手、专家不同教师发展阶段也要有评价侧重之分。三是完善考核评价制度,改由教育行政评价为主为教育行政指导和教师参与并主导评价,形成同行评价机制。四是教师评价应重点转向质量和创新。改变过去定量的数字评价为定性的质性评价,注重教育教学实际的效果评价,科研成果的实际贡献评价;另外,改变定期的教学与科研评价为弹性的评价机制,给教师充足的时间而自由自主的进行教学与科研工作。

大学因“师”施教是一个新的提法,它的科学性与合理性,还需要更深入的理论研究和丰富的实践探讨。

参考文献:

- [1]杨金土等.对发展高等职业教育几个重要问题的基本认识[J].教育研究,1995(06).
- [2]沈红.论学术职业的独特性[J].北京大学教育评论,2011(03):18-28.
- [3]许安国,叶龙,郭名.研究型大学教师胜任素质模型构建研究[J].中国高教研究,2012(12).
- [4]谢勇旗.职业院校教师专业实践能力的缺失与养成[J].中国高教研究,2012(01).
- [5]刘慧珍,洪成文.高校教师发展:教师需求与政策性支持-基于实证调查的政策适切性分析[J].教育学术月刊,2013(01).
- [6]鲍威.高校教师教学方法的范式转型及其影响因素[J].教育学术月刊,2014(03).
- [7]苏霍姆林斯基.给教师的建议[M].北京:教育科学出版社,1980.116.
- [8]朱雪波,周健民,孔瑜瑜.高校教师考核的现状分析与对策研究[J].高等教育研究,2011(04).
- [9]沈红.论大学教师评价的目的[J].高等教育研究,2012(11).

(责任编辑:郑芳)

(上接第 69 页)

- [2]纪健.标准分数在学生成绩评定中的必要性[J].考试周刊,2011(18):5-6.
- [3]江育奇.关于改进标准分算法的探讨.中国科技论文在线[EB/OL].www.paper.edu.cn.2010.02.05.
- [4]江育奇.正确理解标准分[J].考试周刊,2009(41):6-7.
- [5]林洛颖.湖南省公布2016年高考成绩复核结果各科成绩无一差错.人民网湖南频道[EB/OL].http://hn.people.com.cn/

n2/2016/0630/c337651-28592343.html.

- [6]紫涵.2016年深圳中考成绩复核结果的公告.深圳中考门户网站[EB/OL].http://sz.zhongkao.com/e201607145786f57eaa4f4.shtml
- [7]艾红.标准分数的原理及其在我国高考成绩评定中的应用分析[J].考试周刊,2008(4):12-13.

(责任编辑:郑芳)

行动研究在教育博士培养中的运用： 理论探索与实践样态*

包水梅

摘要：当前，世界范围内教育博士专业学位的发展因实践性不足而面临重重困境，亟待改革培养方式。行动研究是行动与研究的结合，能有效解决教育博士专业学位发展中偏离实践性取向的问题。基于“反思性实践者”的培养目标和行动研究的基本程序，参照哈佛大学Ed.L.D和亚利桑那州立大学Ed.D项目中运用行动研究的初步经验，文章认为，教育博士培养中行动研究的实施过程可划分为三个阶段：储备理论知识，提炼研究问题；围绕“计划-行动-观察-反思”的螺旋式发展进行行动研究；撰写研究报告，展示研究成果。

关键词：教育博士；培养模式；反思性实践；行动研究

一、教育博士专业学位亟待变革其人才培养方式

为了满足教师专业化发展的要求，1920年，哈佛大学率先设置了Ed.D项目，并从理论上明确了Ed.D与Ph.D的不同：Ed.D是专为教育工作者提供的实践性学位，它以“实践性”为基本价值取向，旨在培养从事教育实践工作的应用型人才，学位获得者要具备运用相关理论知识解决教育实践问题的能力；Ph.D以学术性为基本价值取向，人才培养目标是“学科守护者”，旨在传承和发展学科理论知识。^①需要注意的是，Ed.D的实践性取向是“反思性实践”，始终强调对教育实践的学术研究和反思，而不仅仅是精通和专攻教育实践中某一领域的工作；所培养的研究型专业人员是反思性实践者，能够游刃有余地应对充满偶然性、复杂性、独特性和不确定性的教育教学

情境，并灵活运用相关理论知识反思教育实践活动并寻求解决策略。这就意味着Ed.D学位获得者应具备如下基本素质：1.知识结构方面：掌握与教育实践直接相关的哲学理论、成人学习和发展理论、反思性实践理论等；具有坚实的学科教学知识；掌握以行动研究和项目评估方法为核心的研究方法。2.能力方面：能够对自己所从事的教育实践工作进行批判性反思；能在教育实践工作过程中发现和提出问题；能灵活运用多种方法系统调查教育实践工作及其存在的问题；通过调查和研究，能进一步确定促进或阻碍教育变革的主要因素；能针对教育实践中的问题提出恰当的改进策略。3.品德方面：对教育实践工作抱有基本的兴趣和热忱，相信通过高效的教育实践能进一步促进社会变革和发展；具备从事教育工作的职业道德和社会责任。^②可见，Ed.D自创设之日起，

作者简介：包水梅，女，甘肃武威人，兰州大学高等教育研究所副教授、教育学博士，主要研究方向为高等教育基本理论、学位与研究生教育（兰州 730000）

***基金项目：**本文系兰州大学2017年中央高校基本科研业务费专项资金资助“世界一流大学教师专业发展的理论与实践研究”（项目编号：17LZUJBWZY031）的研究成果。

便决定了自身的实践性价值导向。

然而,长期以来世界范围内关于Ed.D的争论和批判就从未停止过,社会各界质疑的焦点恰恰是:Ed.D实践性不足,发展模式倾向于理论研究,培养研究人员,培养过程与Ph.D高度趋同。^[3]突出表现在二者对学生的终极评估形式与标准几乎相同,大多数Ed.D项目仍要求学生撰写学位论文并通过论文答辩才能获得学位。^[4]但传统的学位论文评价标准偏重原创性、学术性与理论性,这就导致Ed.D的整个培养过程与Ph.D雷同:课程教学仍沿用传统的学术模式,追求学术化、理论化;研究主题侧重理论问题而非实践难题等。国外Ed.D发展中长期存在的实践性不足的问题,在我国同样未能避免。受教育资源、实践经验等所限,再加上我国高校在人才培养中历来存在“重理论轻实践”的倾向,因此,Ed.D的发展极易走上了其他国家Ed.D发展的“老路”——与Ph.D界限不清,以Ph.D的标准和模式及同样的师资设计与实施Ed.D项目。有研究者2014年对我国15所试点高校Ed.D培养状况进行全面调查后发现,我国Ed.D的发展同样存在实践性不足的问题,培养模式并没有摆脱对Ph.D的模仿。^[5]

如此一来,Ed.D与Ph.D难以“泾渭分明”,实践性不足导致Ed.D学位获得者缺乏参与和解决实际教育问题的实践能力,与社会之期望相去甚远,Ed.D的质量和声誉由此受到了严重的影响,以致Ed.D被认为是含金量较低的学位、是教育学博士的赝品,“Ed.D是为那些不可能从事研究或不具备研究能力的学校管理人员提供的……Ed.D已经成为学校管理人员寻求速成的博士学位时的首要选择”。^[6]因此,当务之急是要变革现有的Ed.D培养方式,实现教育博士专业学位教育培养实践性人才的目标,进而有效解决诸多纷繁复杂的教育实际问题。

二、行动研究对教育博士专业学位的发展具有独特价值

何种培养方式能有效落实Ed.D的实践性取向,促使从业者进行教育实践呢?另外,Ed.D教育如何培养学生将来能有效应对教育实践中各种复杂的、不确定的、模糊的问题呢?正如赵炬明教授曾经指出的“行动研究是培养Ed.D的一种有效方法”^[7],行

动研究是解决上述问题的有效途径,符合Ed.D教育促使学生进行专业实践的要旨。

(一)行动研究的理论基础与核心意蕴

行动研究是学术研究和实际行动的结合,即杜威所谓的基于反思的“理智行动”。杜威指出:关于怎样做的知识,是人的最初知识和保持最牢固的知识。相应地,其教育思想也打上了“强调做、强调实践、强调行动”的烙印。由此看来,行动研究必须紧紧围绕行动而不能游离于行动之外,学习者要坚持“做中学”,在“行动中研究”。杜威的进步主义教育思想,无疑为行动研究提供了坚实的理论基础。受杜威思想的影响,1946年,约翰·柯立尔和科特·勒温明确提出:社会工作领域的实际工作者若能够对所从事的专业实践工作进行研究,在行动中解决实际问题,最终的效果要远比他们简单借用理论研究者的研究成果要好得多。他们进而提出了“行动研究”这一概念,并明确对此进行了界定:行动研究指实践者为了改进自己的专业实践工作,解决实际问题,在研究中行动、在行动中研究的方法。^[8]鉴于行动研究之于教育研究、教育实践的重要性,柯雷在1953年将行动研究引入到了教育领域:“行动研究是教育实践工作者运用科学方法研究自己面临的教育教学问题,以改正、反思与评价他们的教育决策及教育行动的过程”。^[9]之后,凯米斯(Kemmis)等进一步指出,行动研究强调研究问题来源于教育实践,旨在通过对教育实际问题的分析和反思,帮助研究者理解具体教育活动的价值和局限,从而提升行动的理性,推进社会公正。^[10]自此,行动研究成为解决教育领域内诸如教学、教育管理等实际问题的重要途径。

行动研究不同于传统的学术研究和理论沉思,也不是理论的简单运用,更不是经验总结和交流,行动研究的本质特征是“做中学”,通过在实践中研究,在研究中反思,再将反思归纳的结果应用于实践进行检验,如此不间断的螺旋上升、循环反复,使实践工作最终得以改进,并促进研究者个人的专业发展。

(二)行动研究之于Ed.D发展的独特价值

行动研究强调行动的重要性,旨在促使从业者进行专业实践。因此,对当前因实践性不足而备受批判的Ed.D具有重要价值:(1)行动研究有助于破除

Ed.D发展中理论与实践脱节的难题。通过推行行动研究,能实现理论与实践的有效结合,运用适切的教育理论有针对性地解决教育实践工作中的种种问题。(2)行动研究有助于弥合复杂的教育问题与严谨的教育科学研究之间的鸿沟。一般来说,对于充满了复杂性、模糊性、不稳定性、独特性和价值冲突的很多教育问题,很难遵循严谨的科学研究标准和方法技术来解决,在面对这类问题时,传统的教育研究所追求的严谨性和科学性往往很难实现。而在行动研究中,研究者首先需要接受基本的教育学科科研训练,之后才开始教育实践的行動研究,这一过程保证了研究的严谨性。^[11]同时,对于那些复杂的教育实践问题,需要借助于教育工作者个人长期积累、反思、总结而成的经验和“直觉”。而这种“直觉”实际上是由教育工作者在长期的实践活动中不断进行反思、总结而形成的“个人理论”,并且这种“个人理论”是由“反思实践”活动来澄清、验证和发展的。这一不断反思、总结、提升的过程就是行动研究的过程。可见,行动研究既最大限度地保证了研究过程的科学性和严谨性,又能有效解决复杂的教育问题。(3)行动研究有助于Ed.D教育培养反思性实践者。由于行动研究过程涉及多个部门和利益主体,必然面临传统的学术研究不会遇到的问题,比如研究者如何协调所有参与者和多个部门?如何平衡来自各方的不同的、相互竞争的利益?研究者需要审思并解决这些问题,这一审思和解决问题的过程,能够有效促进研究者在教育实践工作中发现、总结、提炼并推广其个人独有的、个性化的“知识”或“理论”,进而成长为反思性实践者。因此艾略特曾明确指出:“行动研究是使教师成为反思实践者的过程”。^[12](4)行动研究有助于推动Ed.D教育成为社会变革的解放工具。行动研究以反思理性为基本前提,突出学生个人的经验在教育过程中的作用,实现了Ed.D的教育过程与学生个人经验的有机联合,使学生有机会直接参与自己的受教育过程,在此期间培养并增强批判性思维和能力,这一点无疑有助于人的思想解放,进而推动建设更加公正和民主的社会。

三、美国教育博士培养中开展行动研究的实践探索

(一)哈佛大学教育领导博士学位(Ed.L.D)项目

为应对教育博士学位长期以来面临的发展困境和批判,哈佛取消了有着90年历史但定位模糊且备受争议的Ed.D项目,重新设置了实践性导向的Ed.L.D项目,以更加明确地区分专业学位和学术性学位。Ed.L.D项目旨在发展学生的专业实践能力,为学校、教育行政机构、教育基金会、非营利性组织等培养高级教育领导者。^[13]基于此培养目标和专业学位的基本性质,哈佛大学Ed.L.D项目采用行动研究作为其标志性教学法,培养方案是核心课程、跨学科课程和“做中学”的结合:前两年的核心课程和选修课程由来自哈佛不同专业的有经验的领导者任教,第三学年学生们通过行动研究来发展和检验他们的领导技能。具体如下^[14]:

1.第一学年:通过核心课程的学习掌握基本的教育专业知识和领导经验。第一学年,所有学生都要修读核心课程。核心课程由四个模块构成:“学与教”“领导和组织变革”“政治和政策”“自我超越”,具体包括10门课程,分别是:成人发展、运用认知科学进行学与教、基于证据的教育领导力、领导能力与企业家精神学习、领导创新和变革、差异化的领导力、公共部门组织的战略管理、促进部门变革的挑战、团队效能、教育改革战略思考。通过核心课程的修读,学生要对学习、学生发展、教学以及学校工作有正确的理解,并发展批判和创造性思维以及主动学习和运用专业知识的技能,这类专业知识是学生未来解决教育实践问题所必需的。其次,还需探讨战略、创业型领导、组织绩效管理、学习型组织领导等问题,以培养学生具备教育领导的基本素质,并启发学生理解教育组织的相关问题。此外,学生们还要集中学习教育部门的历史、结构、政策和变革手段等,从而促进学生了解教育职能部门的功能,了解教育部门未来的改革模式。上述核心课程旨在通过案例讨论、情景模拟、实地工作等多样化的教学方式,培养学生基本的教育专业知识、理论和领导经验,以及开拓性思维方式和多视角分析问题的习惯,为将来从事教育领导岗位做准备。

2.第二学年:通过跨学科选修课程促进教育理论与实践的联系。第二学年,研究生的任务是通过

研讨课的形式深化理解第1学年的课程。此外,学生需要从哈佛其他学院选修课程,以形成其个性化的课程修读方案。比如2015-2016学年的选修课主要由教育研究生院、商学院和肯尼迪学院各推荐3门,学生从中选修6门及以上。其中,教育研究生院开设的课程有:教育财政和预算纲要、城市学区和学校系统改革、当代教育测验学、新型技术与教育改革;商学院开设的课程有:建立并维持一个成功的企业、领袖的道德、思维和创新设计、权力与影响力;肯尼迪学院开设的课程有:行使领导权:变化的政治、妇女和领导、与时俱进的领导力、行为变化的科学:做出判断与决策。从上述选修课的内容来看,显然区别于第一学年的理论基础课程,内容主要涉及的是教育管理与领导,应用性、实践性特征突出。另外,商学院和肯尼迪学院在运用案例研究,以及将管理、领导力、组织等相关理论联系到实践工作方面已有成熟的经验,由这些学院的老师为Ed.L.D项目的学生开设上述选修课,有助于提升他们将教育理论与实践相结合的能力。

3.第三学年:通过行动研究以实地领导教育变革。Ed.L.D的培养方案中明确要求学生在第三学年要进行行动研究,实地领导一次教育改革行动。这种制度设计的创新性、难度和教育意义都不可低估。具体的实习安排是:教育研究院综合考虑学生的研究背景和职业期待,确定每个学生的对口实习单位,实习单位包括学校、教育行政部门、非盈利性组织、慈善组织等。第三学年,学生们将在对口实习单位进行为期一年的实习。学生要全身心地投入到实习单位的工作中,向合作伙伴学习、与他们一起分享教育实践经验和知识,并且要在该实习单位中领导进行具体的教育变革,从而对实习单位做出重大贡献。学生利用为期1年的实习机会,检验其在教育机构中的高级领导技能和运用教育变革理论的能力。实习单位将给学生提供他们需要的专业指导、实践经验、网络服务。在实习期结束之前,所有的学位候选人还需撰写一个书面的顶峰体验报告,实际上就是行动研究报告。该报告是对第三年在实习单位中针对某一具体的战略项目所体现出的领导能力和贡献的描述、分析和反思,是对学生判断问题、团结协作、成

功解决问题、努力实现目标、从结果中学习等的能力的证明。

(二)亚利桑那州立大学教育领导与创新博士学位(Ed.D)项目^[15]

亚利桑那州立大学玛丽卢富尔顿教师学院的教育领导与创新博士项目,旨在培养实践型的教育领导者。通过该项目,学生可以提高自身的领导与创新能力,在某类教育机构中引领改革、践行创新。入选该项目的学生来自于不同的教育机构,包括致力于改革当地教育实践的教师、教学领导、校长、高等教育专业人员和一些在其他教育机构中工作的领导。并且,学生必须处在一个有一定权限的岗位上,这个岗位允许他们进行小范围的改革。该项目为期3年,在54学时的必修课程及6学时的高级专业研究选修课程的基础上,聚焦于行动研究,学生要持续的在自己的工作单位开展具体的调查、进行行动研究,以深化对教育实践问题的反思和批判性思考能力。具体方案如下:

1.第一学年:专业核心课程和研究方法核心课程的学习。(1)专业核心课程(21学分):高级教育领导和创新实践需要彻底理解专业内共同的核心概念,因此该项目中学生需必修博士研究介绍、动态的教育情境、教与学的革新、组织变革的领导、教育系统和领导、阅读研究、行动研究调查等7门核心课程,以提高专业知识,促进课堂、学校、教育机构及其他相关机构的实践和创新。(2)研究方法核心课程(12学分):研究方法核心课程旨在培养学生掌握有关教育实践调查的知识、竞争力和技能。学生需必修调查策略、混合型调查方法、高级定量研究方法、高级定性研究方法等4门方法核心课程,内容涉及定量和定性研究方法、行动研究、项目评估、信息发展和信息整合等。

2.第二学年:基于高级专业研究和定向的现场研究课程展开行动研究。(1)高级专业研究(6学分),这部分课程将会根据学生的专业背景、兴趣和志向进行设计,具体包括:组织影响力变革;该课程将促进学生了解一系列提升组织影响力的策略,以及有利于扩大行动研究和实践改革影响力的技术;博士生研究方法实习:旨在促使学生在论文项目所需要

的方法论部分进行更多的实践练习。(2)定向的现场研究:(3学分)该课程要求学生在某一特定的教育领导实践领域,通过学习相关的专业和研究文献以及与不同的领导进行互动,比如教育领导、公司领导、政界领导、法律界领导等,以发展领导力专业知识。(3)领导学术团队指导下的行动研究(6学分):基于学生不同的工作背景和研究兴趣,学院组建由学位委员会主席、教师、实践专家及4~5名学生组成的学术团队。学生在该团队指导下,围绕自己在教育工作中遇到的实际问题进行行动研究。学期末,在学院通过多种方式分享自己的行动研究经验。学术团队还要通过学习型组织的构建,为项目参与者完成学位论文提供全方位的指导和支持。在学生展开博士论文研究的过程中,领导学术团队会开展系列专题研讨会指导学生完成论文。

3.第三学年:行动研究论文写作与答辩。该项目的最终要求是一篇行动研究论文。行动研究论文实际贯穿整个学习过程始终,学生在第一学期开始就着手学习行动研究方法并在具体的研究中加以运用。^[16]最终的论文则是学生在学习过程中进行行动研究的总结与升华。亚利桑那州立大学教育领导与创新项目认为,行动研究论文的价值在于帮助学生掌握并运用行动研究方法去分析和解决实际的教育问题;培养学生运用相关理论进行严格的调查,解决并预测教育实际问题;提供机会使学生从研究者和实践者双重角度设计和执行计划,提升教育改革的理性和反思性。因此,行动研究的学位论文评审与答辩的标准不在于填充学术空白或产生创新性的理论,而重在展示学生是否具备进行教育创新、影响教育实践的知识与能力。^[17]

综上所述,哈佛大学Ed.L.D和亚利桑那州立大学Ed.D项目,以行动研究为基本的培养模式,从招生要求、课程教学、研究问题、师资配备、学位论文撰写等不同环节有效地与教育学博士培养进行了区分,体现了教育博士项目的实践性取向和培养反思性实践者的目标。

四、行动研究在教育博士培养中的实施方案构想

Ed.D旨在培养具有深厚的专业理论知识和科

学的方法论知识、能对教育实践进行调查和批判性反思并发展出个人实践教育理论的反思性实践者。根据此培养目标和行动研究的基本程序,结合哈佛Ed.L.D和亚利桑那州立大学Ed.D项目,教育博士培养中行动研究的具体实施可划分为如下几个阶段:

(一)第一阶段:储备理论知识,提炼研究问题

Ed.D培养中首先应促使学生掌握专业核心知识和基本的研究方法论,提升学生从专业视角发现实践问题并进行提炼、总结的能力。

1.掌握教育实践的理论基础和研究方法论。Ed.D学位获得者不是能够熟练地运用教育学、心理学相关原理与技术的“技术熟练工”,而应该是“反思性实践者”。即获得教育博士学位后,个体所从事的实践工作应从过去“例行的程序”转变成“智慧的行动”,不再就经验谈经验,而是善于运用相关的理论作指导来总结经验、解决实际的教育问题,从强调熟练性走向专业化。鉴于此,对于Ed.D候选人而言,储备相关的教育理论知识是展开行动研究的基础。因此,培养单位首先应通过专业核心课程给学生介绍各种教育实践的哲学基础、相关理论及方法论知识。学生需要在Ed.D教育最初阶段的学习中广泛深入地对此进行研读和探讨,并思考相关的理论比如组织和社会变革理论是如何影响教育实践的。

2.反思教育实践中面临的问题。行动研究以研究者面临的实践问题为出发点。因此,攻读Ed.D学位者本身就应该带着实践问题来。这些问题并非教师提出的问题,而是学生个人在长期的教育教学和管理实践中反思的问题。鉴于此,Ed.D项目中的学生从入学开始就要和老师及其他同学一起分享、交流、讨论自己所困惑、反思的问题,具体活动的开展可借助于课程、学术沙龙、座谈会、小组讨论等多种形式。这些分享、交流一方面为学生们提供了一种学会如何积极倾听、对话的机会;另一方面,通过这种初步的交流学习,结合前期掌握的相关理论,学生们可以重新定义他们最初提出的问题,即将他们之前意识到的实际的教育问题提炼为研究问题。

(二)第二阶段:进行行动研究

在具备相关的理论基础、明确研究问题以后,学生们需要思考如何借助相关的理论来解决教育实践

问题,即提出并推理解决问题的基本假设,进行行动研究。这一阶段核心的任务是通过实践的和批判的行动研究,在日常教育实践中发现、总结、提升并推广教育者个人独特的、个性化的,很多时候是无法言说的“知识”和“个人实践教育理论”。行动研究的展开包括计划-行动-观察-反思四个步骤。

1.计划。计划就是拟定研究问题的可能解决策略。制定行动计划时,学生首先要剖析问题,最大程度地明确此问题的所属类型、涉及范围、发生过程及可能产生的影响,以使之变得更具体、更清晰,在此基础上亦要分析破解此问题可能遇到的阻碍因素和促进力量。对计划做具体划分,主要分为两大类:研究总体计划和具体的行动计划。研究总体计划包括研究的目标、研究人员的任务分配、研究的假设、搜集资料的方法等;具体的行动计划的内容应包括计划实施后预期达到的研究目的;行动的步骤与时间的安排;准备将要使用的问卷或其他收集数据的工具;分析改革的影响因素以及如何观察或监控这些因素;设计实施策略等。^[18]

2.行动。行动是行动研究能否取得成功的关键。在基本设想、总体计划和具体计划构想完成后,就要在真实的教育情境中落实行动计划。行动的实施主要依据预先拟定好的计划进行,但行动过程应该是灵活的、能动的,能根据实际环境和条件适当调整。行动过程中,学生还要运用有关的方法,如直接观察、问卷调查、个案研究、测试等,深入教育实践现场,收集相关资料,对行动后的结果进行评价。之后通过结果反馈来验证原先的设想和计划是否可行、是否有效、是否需要进一步修改或调整。需要注意的是,行动策略不一定能够解决所有的问题,不一定完全按照行动者事先设定的目标完成任务。这种情况下,博士生需要反思和进一步思考自己的行动,并改进行动的路径和策略,以便落实下一步的具体行动计划。^[19]

3.观察。Ed.D项目中,学生进行行动研究时观察的内容包括^[20]:(1)行动的背景因素和影响因素,这是分析行动计划和设想有效性的基础材料;(2)行动全过程,涵盖何人采用了何种途径参与计划实施、使用了何种材料、安排了哪些活动,是否发生意外的变

化以及如何清除干扰等,目的在于判断行动效果与行动方案的具体关系;(3)行动带来的结果,既包括预期的,也包括非预期的。结果资料直接为分析行动效果提供了参考依据。观察方法包括观察法、访谈法、问卷法、个案描写法等。

4.反思。反思指研究者对行动过程与结果的思考。研究者对观察、感受到的相关事实和现象的归纳以及其原因的分析和解释,对过程和结果的描述和判断,下一步行动计划等均是反思的内容。Ed.D项目中学生进行行动研究时,只有经过对行动的过程和结果进行不断反思,才能逐渐形成个人默会的知识并经反复验证不断发展出属于其个人的实践教育理论。

Ed.D项目中博士生预先确定的教育实践问题的解决有赖于上述四个环节的共同作用,但它们构成的一个周期的行动研究也许不足以完全解决教育实践中的某一问题,或者说只有更好没有最好,需要反复推进。新的行动计划开始于对前一阶段行动研究的反思,如果学生将这种“追踪问题”的“直觉意识”转化为“研究意识”,深刻剖析问题产生的原因,设计相应的解决方案,行动研究就会不断持续,行动者个人的实践教育理论也就会顺利得到发展。

(三)第三阶段:撰写研究报告,展示研究成果

行动研究告一段落之后,学生们第三个阶段的工作就是撰写研究报告、对整个研究工作做出总结,这是学生在Ed.D项目的学习过程中进行行动研究的总结与升华。研究成果的内容主要应包括:能展示对教育学、领导能力、行动主义、学术研究等的综合理解的文献综述;能全面的展示系统调查过程和构成要素的行动计划;包括相关证明材料的评估计划等。需要注意的是,对于Ed.D项目中的学生而言,最后的研究成果在形式上是多样化的,既可以是行动研究论文,也可以是研究报告、系列论文档案袋等。

在项目结束的时候,学生们还要就他们的行动研究向学术委员会进行正式的汇报陈述,遵循的基本规则类似于学位论文答辩,具体的方式有:答辩、报告、图表、影视媒体手段、材料展览等。答辩委员会要根据学生的研究成果和汇报陈述对学生攻读

Ed.D学位的情况进行评议。行动研究的结果检验重在实践性,而非学术性,评判标准不是看其对知识的贡献,而是对专业实践的贡献,比如研究能否解决实际教育问题或者提出具体的解决思路以改善和发展教育现状,研究有无丰富和拓展教育工作者的专业知识、增进其对教育实践的了解以及改进其工作质量和提高其职业的社会地位等。^[21]

参考文献:

- [1] Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Bueschel, A. C., & Hutchings, P. The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the 21st Century [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2008: 18.
- [2] [4] [6] JON F. WERGIN. Rebooting the Ed.D [J]. Harvard Educational Review, 2011, 81(1).
- [3] 包水梅, 杨冬. 进步主义教育思想与教育博士专业学位的发展[J]. 复旦教育论坛, 2016(5).
- [5] 马爱民, 李永刚. 我国教育博士专业学位研究生培养状况调查研究[J]. 国家教育行政学院学报, 2015(3).
- [7] 赵炬明. 学科、课程、学位: 美国关于高等教育专业研究生培养的争论及其启示[J]. 高等教育研究, 2002(4).
- [8] [9] 孙敬霞. 行动研究与高校管理[J]. 高等教育研究, 2014(9).
- [10] Debby Zambo. Action Research as Signature Pedagogy in an Education Doctorate Program: The Reality and Hope.
- [11] Smith, S. E., & Willms, D. G. (Eds.). Nurtured by knowledge: Learning to do participatory action research [M]. New York: Apex Press, 1997: 58.
- [12] John Elliott. Action research for educational change [M]. London: Open University Press, 1991: 26.
- [13] 包水梅. 哈佛大学“教育领导博士”学位的创设及其培养方案研究[J]. 学位与研究生教育, 2012(8).
- [14] Harvard Graduate School of Education. Doctor of Education Leadership [EB/OL]. [2016-04-15]. <http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>.
- [15] The Mary Lou Fulton Teachers College at Arizona State University (ASU). The Doctor of Education (Ed.D) in Leadership and Innovation [EB/OL]. <https://education.asu.edu/degree-programs/doctoral-programs/leadership-and-innovation-Ed.D>
- [16] [17] 谢冉, 石芳华. 美国高校教育博士学位论文改革实践及其启示[J]. 外国教育研究, 2015(10).
- [18] [19] [20] [21] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000. 455-458.

(责任编辑: 郑芳)

我国高等教育质量研究的方法论思考

刘海涛

摘要:在目前我国高等教育规模不断扩大的关键时期,提高质量是高等教育发展的核心任务,高等教育质量的提高需要相关理论研究作为支撑。通过分析既有研究,从方法论层面来讲,高等教育质量研究应该在研究取向、研究主题和研究方法三个方面,基于高等教育质量的内涵与本质,明确高等教育质量研究的价值选择,构建符合自身发展的高等教育质量文化,采取多元化的研究范式。

关键词:高等教育质量;方法论;研究取向;研究主题;研究方法

1998年12月24日,教育部出台《面向21世纪教育振兴行动计划》,提出到2010年,高等教育毛入学率将达到适龄青年的15%,从此全国高校开始大量扩招。^①随着高等教育大众化与普及化改革的不断深入,根植于对当代中国社会转型时期国家对人才的需求,以及高等教育外延式和内涵式发展模式对人才培养作用的深刻反思。高等教育数量增长与质量下降之间的矛盾,日益凸显为学术界广泛关注的焦点。2010年7月国家出台的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》第一次提出,提高质量是高等教育发展的核心任务,是建设高等教育强国的基本要求。^②由此可见,国家层面对高等教育质量给予高度重视。以“高等教育质量”一词在中国知网(CNKI)数据库做篇名检索,可以发现从1999年开始,相关研究数量呈明显增长的趋势,并于2008年达到峰值为479篇文章,之后研究一直维持稳定水平。据统计,1999-2015年间,相关文章数量共达5007篇。质量作为高等教育领域高度关注的对象,对其进行理论研究是提升高等教育质量的助推器。一项科学的理论研究是以研究取向、研究主题和研究方

法为基础的理论探讨过程。其中研究取向是理论基础,研究主题是实际基础,研究方法是操作基础,三者可谓缺一不可。在目前我国高等教育由大众化向普及化过渡的重要阶段,规模扩大的同时我国高等教育质量的研究如何进行?本文着重从方法论的视角予以讨论。

一、研究取向:基于价值的理论追求

研究取向是研究者在研究过程中所表现出来的价值导向,渗透着研究者对研究主题的理论观念和价值追求。这一价值追求并不具有唯一性,而具有多重性。在高等教育的历史发展过程中,高等教育的价值不断的被完善与丰富,现代高等教育已形成了包括个人价值、文化价值与社会价值等多重价值体系。对高等教育价值的认识不同,就会出现不同的高等教育价值观。受高等教育价值观的影响,人们对高等教育质量的价值追求同样具有多重性的特点。价值的多重性告诉人们,对于高等教育质量的价值判断取决于不同价值主体的立场或取向。分析对高等教育质量的价值追求,首先需要明确高等教育质量的内涵。众所周知,“质”是高等教育的内在

作者简介:刘海涛,男,河北沧州人,厦门大学教育研究院博士研究生,主要研究方向为高等教育理论与管理(厦门361005)

规定性,“量”则是指高等教育的内在规定性满足特定主体需要的程度。因此,高等教育质量的内涵是指对高等教育的属性符合特定主体需要程度的价值判断。^[3]

分析既有研究,高等教育质量价值观的转变主要遵循两条线索。一是从时代背景层面而言,表现出一定的时代特征。^[4]新中国成立以后,受计划经济体制的影响,我国高等教育价值观一直以社会本位为主。在这种高等教育价值观的引导下,人们对高等教育质量的基本认识是高等学校必须满足国家建设的需要,培养符合规格要求的专门人才。^[5]此时的质量更多的体现为社会的“满足程度”。随着我国市场经济体制的发展,人们对高等教育价值的认识由片面强调促进社会发展,转变为促进社会发展与个人发展相结合的价值认识。由此,社会本位的高等教育价值观得到某种程度的弱化,同时个人本位的高等教育价值观得到一定的彰显。高等教育质量的价值选择也因此体现为学生或教师个人的“满足程度”。二是从哲学层面而言,如美国著名的教育家布鲁贝克(John Seiler Brubacher)将高等教育的价值概括为两种,分别为“认识论的高等教育哲学”和“政治论的高等教育哲学”。前者的目的在于为知识而知识,即纯粹为满足人的求知性;后者的目的则在于追求高等教育的社会效用,即为了满足社会的需要。^[6]随着我国高等教育规模的扩大,高等教育逐步从精英化教育阶段过渡到大众化教育阶段。不同教育阶段对高等教育质量的关注点不同。在精英教育阶段,高等教育质量的价值观以认识论为其哲学基础,主要以传授高深学问为宗旨和质量标准。这一阶段,高等教育所承载的精英属性使其无暇顾及个人主体的需要。大众化阶段的高等教育从社会边缘走向社会中心,更多的利益相关者参与其中。这一阶段的高等学校已经成为具有多重功能的机构,认识论的哲学基础已不能涵盖高等教育的所有功能。有效发挥教育的多元功能,满足各利益相关者的价值诉求,成为高等教育质量新的使命和标准,高等教育质量的价值观也因此由认识论转向价值论。可以说在认识论哲学范式的影响下,高等教育质量主要以理论理性为主导,强调对高深学问的追求;在价值论哲学

范式的影响下,高等教育质量主要以实践理性为主导,关注高等教育利益相关者价值诉求的满足。^[7]不同的价值导向下对高等教育质量的认知存在很大的差异性。但是对于质量的理解,既不能陷入多元的相对主义,也不能局限于某一个方面狭隘的认识。因此,科学的研究取向应该基于不同阶段高等教育质量的价值选择,直面实践中的新问题,基于科学的方法论在理论层面提出解决办法。

二、研究主题:基于本质的实际选择

当前,高等教育质量的研究主题更多的是由实际问题为导向所确定的。基于现实中高等教育规模和质量不可调和的矛盾,目前学术界对于高等教育质量的研究主要涉及两个方面的核心问题:一是对高等教育质量管理的研究,包括高等教育质量保障、监控与评估等;二是对高等教育质量观的探讨。可以说其他问题都是从这两个问题衍生出来的。目前学术界对高等教育质量的研究以追求效率和效益的选择占据了主导地位,这虽与社会的发展与变革相适应,却忽视了基于高等教育质量本质的研究选择。

进入21世纪以来,随着高等教育质量问题的不断凸显,为了保障与提高质量,高等教育领域开始从管理入手。就理论层面而言,相关学者从管理的视角出发,对高等教育质量保障、监控以及评估等,就体系、模式、特点等方面做了大量的研究。通过对相关研究的分析可以发现,高等教育质量管理的理论研究普遍存在技术主义的倾向。这种管理更多的是基于高等教育质量问题解决的方案性设计,包括对质量保障体系的文本化与程序化、质量监控体系的系统化和经常化、以及质量评估体系的指标化和制度化等。^[8]这种基于外部刺激、技术手段和体制机制所设计的质量管理措施,对高等教育质量的提升具有一定程度的推动作用,但并不能保证高等教育质量保障与管理长效机制的构建。^[9]高等教育质量不仅涉及技术问题,更涉及发展问题。以往人们对高等教育质量问题的研究更多的会处于技术层面,强调挖掘高等教育的内在潜力、增强高等学校的办学效益。主要是因为对该问题的研究还不够深入,许多学者往往是从形式方面去把握高等教育质量的内涵与本质。探讨高等教育质量问题的实质应该是分

析随着不同阶段文化的变迁与融和如何进行价值选择。近年来,我国高等教育领域已经开始有学者发觉质量管理中技术主义倾向的局限性,并着手从文化层面进行质量研究。虽然已有研究的深入性还有待加强,但质量文化的理念对我国高等教育质量的提升具有很好的指导意义。

可以说质量文化是高等教育质量管理的灵魂所在。提高高等教育质量的核心在于提高其教学质量,教师和学生作为高校教学的直接参与者,通过文化将质量管理内化为教师与学生的行动,使质量成为一种生活方式,能够更好的满足质量管理的需求。与自上而下的质量保障、监控与评估不同,高等教育质量文化淡化了质量管理的规则与程序,提高了教师与学生参与质量管理的积极性。对于企业质量概念的发展而言,人们对于质量形成的认识迄今为止可以分为五个阶段:第一个阶段,质量是检验出来的;第二个阶段,质量是制造出来的;第三个阶段,质量是设计出来的;第四个阶段,质量是管理出来的;第五个阶段,质量是文化的结晶。^[10]企业质量观念的变迁明显是从技术层面向文化层面的过渡。高等学校作为一种文化组织,它本身就是一种文化的结晶,所以高等教育质量管理从一开始就应该追求文化卓越。因此,真正高质量的教育不仅是技术主义的质量保障、监控与评估的结果,而更应该是高等教育组织及其成员所共享的质量文化内化与升华的结果。要想建立起高等教育质量管理的长效机制,培育与不同阶段文化相融合的高等教育质量文化,才是管理高等教育质量的应有之义。

随着对高等教育质量研究的增加,学者们开始探究质量观问题。基于上述对高等教育质量研究取向的分析,可知人们对高等教育质量的理论观念和价值追求呈现出多重性的特点。在高等教育发展的不同时期,学者们所持的高等教育质量观有所不同,对质量的认识也在不断深化。高等教育的质量观不仅是多元的、动态的、持续发展的,更为重要的是还体现出以人为本的宗旨。在高等教育质量的多样性与统一性、工具性与价值性、过程与结果、现在与未来之间寻求平衡点,是高等教育质量发展的本质要求。^[11]不同时期不仅各级各类高等教育机构要树立

相应的质量观,各机构内部的群体和成员也要明确自身认同的质量观。通过质量观的讨论,在不同利益相关者之间达成一种质量共识,形成一种共同的对话语境,有助于整个机构质量目标的形成。从而构建符合自身历史与发展的质量文化,最终推动高等教育质量的提高。

三、研究方法:基于研究范式的多元选择

随着高等教育质量问题的出现,许多研究者纷纷投入对该问题的研究中。由于缺乏对该问题研究取向的准确把握,缺乏科学的方法论意识,导致许多研究成果表现为随意的“意见表达”,而非严谨的“科学研究”,这在一定程度上影响了研究的深度和结论的可靠性。因此,加强对高等教育质量问题研究的方法论思考尤为必要。对一项研究而言,研究方法并不是一个孤立的观念,它与研究取向和研究主题等在某种程度上密切相关。

目前我国高等教育研究已经进入了多元化时代,出现了质性研究与量化研究并举、思辨研究与实证研究争雄、叙事研究与批判研究登场的局面。^[12]有学者认为,教育研究方法可以分为三个层次,分别为方法论层次、研究方式层次和研究方法层次。从方法论层次出发又可以将不同的研究方法区分为不同的研究范式。研究范式能够反映研究方法的哲学基础,并对研究起到价值导向的作用。根据教育研究方法的哲学基础和方法论特征,可以将教育研究分为思辨、实证、批判和行动四种研究范式。^[13]通过对高等教育质量既有研究的分析可以发现,从研究范式出发,我国高等教育质量的研究存在很大的趋同性,研究方法过于单一。主要试图通过理性与逻辑辩论或直觉把握来理解高等教育质量,即属于思辨或批判的研究范式。但由于一些研究仅从个体感性经验出发,缺乏深层的理性思考和理论辩解,又不能称为严格意义上的思辨或批判研究。伴随高等教育发展过程中大量事实材料的出现,数据和事实监测越来越成为高等教育治理的有效手段。数据的标准化、综合化以及规模化,为高等教育质量实证研究范式的运用提供了有利条件。因此,根据高等教育质量的特征、研究任务和性质,基于研究方法的视角,应该鼓励实证研究,同时不断深化思辨研究的理

性推演,从而为实证研究提供更是前瞻性的理论假设。以高等教育质量保障为例,既要从事辨层面为高等教育质量提供理论假设和发展思路,又要从实证层面提供可靠论据和操作方案。

方法论问题是学术研究的一个根本性问题,从不同的逻辑起点出发,得出的结论可能是截然不同的,甚至是相反的。^[14]即使再科学的研究范式,也很难达到放之四海而皆准的成效。对于同一问题进行研究,只有基于不同的价值取向,采用不同的研究范式,才能较为全面、系统地对其进行理解和分析,从而形成实践所需要的真正的理论研究。

四、结语

如今,高等教育质量已成为一个世界性的问题,高等教育的质量建设关系到大学办学的方方面面。^[15]因此,它内在的要求人们更加科学和理性的对其进行理论探讨。这就需要研究者从研究取向、研究主题和研究方法等方面对其进行本质的把握。高等教育在传承知识、发展科学和服务社会各方面对个人和社会的影响是深远的,质量作为衡量高等教育对个人成长和社会发展作用的标准具有适切性、多样性和发展性的特点。从这一视角出发,高等教育质量是一个多层次与多维度的复合概念。^[16]实现高等教育质量的发展,要在不同的价值观念引导下同时满足个人和社会对高等教育的需要;不仅要有技术层面的质量管理体系,还需要在文化层面形成一种激发创新与追求卓越的质量文化;同时促进与实现不同研究范式的结合,为高等教育质量发展提供理论思路、可靠论据和操作方案。因此,对高等教育质量进行研究绝不是简单地对高等教育外延式发展模式进行纠偏,更应该注重从方法论的层面进行把握与创新。

参考文献:

- [1]教育部.面向21世纪教育振兴行动计划[EB/OL].<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6986/200407/2487.html>,2016-6-20.
- [2]教育部.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[EB/OL].http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html,2016-6-20.
- [3]赵庆年.高等教育质量的哲学慎思[J].江苏高教,2013(1).
- [4]王媛.当代高等教育质量的价值观建构探析[J].国家教育行政学院学报,2014(3).
- [5]胡建华.高等教育价值观念视野下的高等教育质量[J].高等教育研究,2005(11).
- [6][美]约翰·布鲁贝克.高等教育哲学[M].王承绪,等译.杭州:浙江教育出版社,1987.13-14.
- [7][16]史秋衡.高等教育质量观:从认识论向价值论转变[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2010,(2).
- [8]王建华.高等教育质量管理:文化的视角[J].教育研究,2010(2).
- [9]杜云英.高等教育质量管理新进展:质量文化研究[J].河北师范大学学报(教育科学版),2012(3).
- [10]卢显林.零缺陷管理[M].北京:中国商业出版社,2006.74.
- [11]闫广芬.近十年来中国高等教育质量观研究述评[J].高校教育管理,2009(1).
- [12]王洪才.多元方法:高等教育研究的新里程[J].大学教育科学,2011(5).
- [13]王洪才.教育研究的基本方法论[J].北京师范大学学报(社会科学版),2006(6).
- [14]王洪才.对高等教育大众化研究的方法论思考[J].集美大学学报,2004(2).
- [15]潘懋元.高等教育质量与大学教师发展[J].高等教育研究,2015(1).

(责任编辑:郑芳)

● 教育理论研究——陈兴德主持

质量、安全、效益:中美农村学校合并绕不开的议题*

彭拥军 Karen L. Biraimah

摘要:农村学校合并在中美两国一定发展阶段大量出现是某些内外部共同因素作用的结果。农业生产水平提高和农村人口因流动而骤减共同加速了农村人口特别是适龄教育人口的快速下降,形成了农村学校合并的外部压力;人们对农村教育质量提高和孩子受教育程度提升的追求、实现农村学校办学经济效率和社会效益优化的愿望则是推动大规模农村学校合并的直接动因。然而,中美两国尽管都对农村学校合并中的教育质量提高、效益优化和学生安全等重要事项予以积极关注,但由于管理体制不同、教育理念差异等多方面原因的叠加,二者在教育资源动员策略与方式的选择、在解决方案选取规则的澄清和农村学校合并最终格局的呈现等方面则存在较大差异,这些差异其实也是文化差异、治理结构差异乃至教育哲学差异对教育行为产生潜在或显在影响的反映。

关键词:农村学校;合并;质量;安全;效益

农村学校大规模合并在中美两国教育发展史上都集中出现在农村快速发展以及农村人口向城市大规模流动的特殊时期。美国从19世纪中后期到20世纪初期,农业技术的广泛应用使农业生产能力大幅提高,铁路兴建形成的完善网络给农产品外运创造了有利条件。农业生产能力提高和运输便利产生的直接影响是农产品大幅增加和商品化程度提高,这些变化既给城市和工业发展提供坚实的物质基础,也为农村人口通过社会流动成为服务城市和工业发展的劳动者创造了条件。农村人口和适龄儿童数量因流动而急剧下降使美国农村学校合并调整势在必行。就中国而言,改革开放后出现大规模的农村人口向城市和发达地区转移,并逐步引发适龄儿童的伴

随性流动而导致流动儿童急剧增加和留守儿童数量相对甚至绝对减少,而长期实施的严格生育政策带来的少子化格局已经大大减少了儿童数量,两种力量叠加造成农村学校生源锐减,生源锐减使农村学校合并势在必行。农村学校合并成为需要人们多方位反思和研究的重要课题。

一、质量:农村学校合并绕不开的话题

农村学校合并不可能回避教育的质量关怀。质量实际上就是事物的特性满足人们外显要求或潜在需求的程度^[1],教育质量则是作为事实或行为的教育满足人们需求的程度。教育质量问题上一直或隐或显地贯串于教育的一切行动或变化之中。事实上,判断学校(或教育)质量的标准既存在客观尺

作者简介:彭拥军,男,湖南宁乡人,湖南科技大学教育学院教授,教育学博士,美国中佛罗里达大学教育与人类行为学院访问学者,主要研究方向为高等教育学、教育社会学和农村教育(湘潭 411201);Karen L. Biraimah,女,美国佛罗里达州奥兰多人,中佛罗里达大学教育与人类行为学院终身教授,教育学博士,主要研究方向为比较教育(奥兰多 32816)

***基金项目:**本文为湖南省教育科学规划重点课题“非均衡城乡格局下农村教育功能优化研究”(项目标号: XJK015AFZ001)的研究成果。受中国留学基金委资助(项目编号:201608430221)在美国中佛罗里达大学教育与人类行为学院完成。

度,也需要主观认同,教育质量判断实际上是主客统一或同一的一种动态过程或结果。尽管通过农村学校合并提高教育质量是中美两国在实践中的共同愿望,但对于什么是有质量的教育等要害性问题则仍需进一步澄清。比如,教育质量评价的依据是致力于培植成长所需的各种种子还是取得不错的分数,教育质量评价是学校主导的内部事务还是学校、社区和家庭合力促成孩子健康成长共同使命。诸如此类与教育质量密切相关的要害问题,尽管包含某些共识,但分歧也不容忽视。

(一) 跨越学校空间的质量观念: 美国农村学校合并恪守的质量准绳

美国的基础教育,既注重增进年轻一代的知识和技能、养成健全的人格等内容,也注重孩子与家庭、社区间的互动并以此获得成长支持。在家里,教育过程既是孩子的成长过程,也是亲子互动过程。家长对孩子成长中的情感付出和生活互动,既是教育的内容,也是生活的内容;亲情既是教育的力量,又是教育的成果。在社区,社区既被视为教育的力量,也是教育的可能场所;学生成长与社区发展间的积极互动和相互促进,能够更好地培育他们的民主意识以及热爱社区和投身社区发展的意愿。因此,教育质量不仅应该反映孩子在学校的表现,还应重视孩子为家庭和社区发展做贡献的意愿和行动。

有鉴于此,红色小微学校(这种学校仅有一名教师和一间教室,学校的校舍呈现为红色,故被称为红色小微学校)曾经是遍布美国多数乡村的常见或标准学校形式。这种学校满足了美国农村开疆拓土时代的社会需要,它植根于社会发展的现实土壤中,与美国农村当时的田园牧歌式生活场景相匹配。在美国西进运动中,实现以家庭为单位的求富梦想是那个时代农村生活的主旋律,农村学校的建构必须与之相适应。美国农村以家庭为基本生活单元分散而居的格局与欧洲、尤其是西欧国家聚村而居的农村格局大不相同,因此不宜照搬欧洲农村分年级教学的方式开办学校。在民主主义和实用主义哲学影响下,美国人普遍希望孩子能够在自己家庭附近的学校接受基础教育,能够融入自己生活的社区,而不希望孩子远离父母和家乡,接受一种异己的教育,并认

为这样可能破坏民主的根基。^[2]换句话说,在美国人眼里和心中,在家庭和社区附近接受教育是最合适和有质量的。

然而,随着美国乡村现代化进程的全面推进,人们对乡村生活和教育质量的认识和理解也随之发生改变。很多人看到了一间教室、一名教师的小微学校既难以保证教师足够优秀,也无法让一名教师有效应对多样化的教学内容,更遑论满足不同年龄阶段学生成长的差异性需求了。换句话说,随着美国现代化在农村的全面推进,农村教育的质量供给无法有效满足社会发展激发的对教育质量的新要求。因此,如何提高农村教师的总体水平,如何让学生接受分年级、有序递进的教育来提高农村教育质量已经成为越来越多的人关注的现实问题。通过学校合并(学校合并和/或学区合并)扩大学校规模和增加校均教师人数,形成学校内部的教师团队,使学校以更好的知能结构来满足学生成长要求,是农村学校合并的质量关注点。

(二) 走出不利教育处境: 中国农村学校合并隐含的质量关切

中国农村教育实际上是一个含义丰富或含混、让人感到困惑的概念。^[3]尽管农村教育在教育内容、教学方式等基本要素上很难说与城市教育有多大区别,农村学校在管理方式和运行模式上也不存在与城市学校在制度安排上的不同;但农村教育这一概念常常被用来指称那种存在于农村、对农村人口实施的、被视为质量较低的教育存在。农村教育不尽如人意的地方:首先表现在师资总体水平相对较弱(从学历、职称和学缘等客观指标上较为明显地反映出来),其次就是农村孩子发展的总体水平相对偏低(农村学生使用精致编码语言的水平、阅读量、见识水平和社会资本富集水平总体性偏低,这是比较隐性和深层的差异;竞争性考试分数偏低则是最容易被人们普遍觉察的外显差异),其最直接的评判依据则是农村学校毕业生进入高等学校尤其是高水平大学的人数和考录比相对较低甚至明显偏低,并由此导致农村社会不时出现读书无用论的各种变种和不同社会阶层的教育行为迥异。^[4]

在农村人口急剧流动或流失(包括适龄儿童)和

农村学校生源急剧减少的背景下,如何更好地利用已有教育资源并优化农村教育资源配置成为一个不能回避的教育问题和社会问题,中国主要采取对农村学校合并重组来寻找解决方案。如何确保农村学校合并质量,必须有效应对以下变化:一是由于留守儿童和流动儿童大量出现,农村教育遇到前所未有的挑战;二是农村长期执行的1.5个孩子的生育政策(统计学意义上的农村家庭可以生育1.5个孩子,即第一个孩子是女儿的,可能再生育一个孩子)造成农村家庭的子女数锐减和大多数家庭维持在仅有一个孩子的继替水平,这种过度少子化格局客观上导致孩子成长的成败意味着对一个具体家庭百分百的成败,故以家庭为代表的社会对优质教育需求增长的无限性与政府优质教育供给增长的有限性之间的矛盾日益明朗和凸显。在这种背景下,学校合并尽管已经成为应对农村人口变化的基本策略,但如何确保合并学校能够提供更高质量的教育服务则成为必须认真思考的问题。尤其在生存竞争与教育竞争的关联更加紧密的背景下,人们对教育的选择功能或提升功能会过度关注甚至倚重,并以此来判断教育质量高低。^[5]

(三)中美农村学校合并质量关切引发的思考

对于学校合并是否导致教育质量提高,实际上存在不少歧见。这些不同看法,导源于差异性的质量观念,或因质量关注点不同而观点迥异。比如,对教育质量高低的判断是以短期的学业成绩为依据还是以发展潜力的开发为准绳?是侧重学术成长还是人格发展或者二者兼顾?是播种不同种子使人多元多向发展还是实现教育预设的具体目标?同样的,对如何理解合并学校的规模效益及其与质量的关系,如何避免追求规模而影响甚至忽视因材施教,合并学校实施的分年级教学质量优于复式教学的依据是否科学可信?尤其是在教师总量和教师个体没有实质性变化的情况下,合并学校的教育质量是否一定优于小微学校?大班教学能否满足所有儿童个性化发展的需求?此外,农村学校合并实际上意味着学校与农村社会或者社区的疏离(学生耗费更多时间在路上,学校与学生家庭和所在社区的空间距离增大都会强化这种疏离)。时空区隔一方面使

学校难以把农村文化、农村生活的丰富样态融入教育之中,另一方面对培养农村孩子熟悉自己家庭所在社区、热爱并愿意为社区生活和社区发展贡献力量的意愿或情感产生阻碍作用。

二、安全:农村学校合并日益关注的问题

儿童成长必须体现在身心和谐发展上,安全对儿童健康成长的意义不言自明。合并的农村学校往往由同一学区或不同学区的两三所学校合并而成,这意味着大多数孩子必须到远离家庭所在地的学校上学。家校间的时空距离大大增加,合并的农村学校结构更加复杂,这些因素叠加,必然使确保儿童安全成长面临前所未有的压力,也有过惨痛的教训(校车事故、校园暴力和食品安全等事件都曾屡见报端)。如何全方位确保教育过程的安全,中美两国都作了富有成效的探索。

(一)共享的安全系统:美国农村学校合并安全方案探索的终产物

美国乡村曾经广泛存在的一师一舍的小型学校,能够较好地满足当时农村对学校的以下期待:便于孩子步行上学;有利于地方参与管理;能够达到一间教室一位教师的基本要求。^[6]因为学校就在家门口,孩子能够随时得到父母和家人的关注和照顾,对孩子安全成长十分有利。而农村合并学校主要是通过社区合并或(和)学校合并而成,它规模更大,教师人数至少两人以上。这种学校用坚实的校舍替代了小微学校木质结构的简陋房舍,学校的物理安全性大大提高。此外,它采取交通补助和伙食补助等措施来确保和提高入学率也伴生了交通安全和食品安全等新问题。美国对交通安全的探索主要采取了以下尝试:一是官方校车模式,学校提供统一校车(以县统一管理的免费校车体系已经成为现在解决和确保美国城乡学生上学交通安全的主流方案)接送孩子上学;二是租赁模式,学校租用民间车辆,形成稳定的、专门接送孩子上学的专车队伍;三是家长合作模式,家长们通过自愿组合,轮流接送孩子上学;四是家长自理加补贴模式,家长自驾接送小孩,官方根据家校距离远近,给予差异性补贴。因为美国认为亲情是最好的教育力量,故寄宿制学校难以成为主流,但学校给孩子提供免费早餐和午餐已经逐步在

全国范围内推广和普及。

与此同时,学校的门卫和门禁制度得以确立,以此确保学校环境安全和卫生,以及学校房屋和其他财产的使用更加便捷、安全和有效。当前,美国校园安全体系已经建设得相对严密,以县为单位的信息网络已经实现了对学生从上学到放学相关信息的全面覆盖,能够及时有效地实现学校、家庭和教育主管部门之间的信息共享,具有很强的预测、防护和追踪效果,有利于确保学生安全。此外,对学生的安全教育和训练则是常态化的,尤其值得肯定的是模拟可能发生安全事故的真实场景进行突然袭击式的应急演练,能够帮助学生养成从容应对突发安全问题的习惯。

(二) 吸取家校双边优势: 中国农村学校合并安全方案的探索

严格的独生子女政策使中国现有家庭普遍少子化,它客观上强力助推了家庭对子女接受优质教育的渴望并引发对孩子成长安全前所未有的重视,因为一个家庭仅有一个孩子意味着儿童安全与否直接决定一个具体家庭发展的可持续性,其影响是百分之百的,故儿童安全已经成为社会普遍关注的重要问题和重大议题。上学的交通安全,校内的人身安全、饮食安全等问题与学校之间的关联也前所未有的密切。

就农村合并学校而言,安全问题的应对策略往往与学校合并方式有关。中国农村学校合并主要有以下四种类型^[7]:1.完全合并模式,就是通过择址新建或者扩充某校而建设一所规模更大的学校,并将该区域提供教育服务的原有两到三所学校整体性并入;2.主校区-教学点协同模式,通过做大做强一所主校,并弱化其他相关学校使之成为下属教学点,由此形成一个相对独立并相互衔接的学校系统;3.主导-协调模式,由一所优质学校全面控制或支配若干合作学校,并实现其优质教育的输出和协同;4.联合模式,几所分布在不同村的学校联合起来,形成一个学校共同体,每所学校只独立承担某些学段或年级的教学任务,但这些学校之间在学段或年级上相互衔接和贯通。

不同的学校合并方式适用不同交通安全模式,

概而言之,校车接送、发包租赁和家长协作等方式曾都先后或同时出现过。当今因国家教育投入增多,寄宿制学校在农村中小学大量出现,大有成为主流形态的可能。寄宿制学校在形式上实现了家校合一,在理想状态下,有利于密切师生、生生关系。然而,寄宿制学校的学生安全问题,除了人身安全外,实际上对食品安全、营养安全有更高要求。因为食物采购和存放不当可能造成严重事故,而保证营养结构合理并与孩子成长需要相适应直接影响儿童的生理发展。寄宿制学校在由点到面全面铺开过程中,伙食补贴额度与使用的有效性,伙食补贴额度对物价变动的有效弹性都会影响学生的饮食质量与安全;而学生全天都在学校,不仅大大增加了学校的管理难度和工作量,也提出了学校与家庭、社会相关部门进行沟通和合作来应对学生安全问题的必要性。此外,学生与家人长期不在一起,容易疏远亲情,而亲情原本就是十分重要的教育力量。这些新变化和新问题,都对儿童安全健康成长有即时和长远的影响。

(三) 应对农村学校合并安全问题的中美差异

与农村学校合并相关联的安全问题是一个涉及多层面、多主体的复杂问题,如何发挥家长对孩子安全健康成长的呵护作用,如何平衡家庭呵护和学校引导之间的关系,如何帮助孩子形成更加独立的人格,这些都是农村学校合并需要认真考虑的。由于农村居住地相对分散,美国农村更是地广人稀,如何应对孩子上学的交通安全和在学校的种种安全问题,除了某些共同的思考和行动外,中美两国都根据具体情况形成了自己独有的应对方案。美国合并后的农村学校,就规模而言,仍然是多种多样的。美国在长期摸索中,已经形成了监测学生在学期间一切活动或行为相关信息的网络系统,学习和生活则在家庭与学校这两个相对独立又密切联系的单元进行。在中国,农村学校在校内规模仅几十人的基本处于不稳定状态,而市场力量主导形成的民办巨型学校和再分配机制主导形成的公立寄宿制学校则是两种不同力量、不同机制主导形成的新事物,但他们都倾向于对学生进行封闭或半封闭的管理,这种中国式寄宿制学校如何应对众多孩子住在学校的生活琐事对学校管理工作带来的冲击,实际上仍然是一个

值得进一步探索和思考的问题。

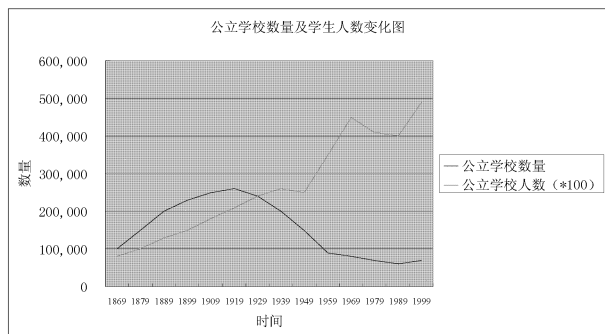
三、效益：农村学校合并的经济社会议题

中国农村学校合并的实现不是来自教育内部的直接推动而是政府相关职能部门主导的结果,它旨在优化农村教育资源配置、提高管理效能以便应对农村学校就学人数急剧减少、学校办学因规模小而不经济等问题。对美国而言,农村传统小微学校尽管教学行为相对灵活且常常更富针对性,但由于规模过小,难以形成规模效益,容易造成学校运行不经济。通过学校合并形成合理规模,从而产生规模效益是美国主张农村学校合并人士行为合法性的科学依据,这种依据到21世纪初期,仍然被支持农村学校合并人士用来证明行动的合理性。概而言之,中美农村学校合并行动具有相似性,理由也有相通性,但追求农村学校合并的动力、过程、目标和结果则不尽相同。

(一)多元化格局:美国农村学校合并追求规模效益的副产品

经过长时段的农村学校合并后,美国农村学校一间教室一位教师的小微学校走向消亡,取而代之的是农村学校的多元样态:拥有几十到数百名在校生的学校是主流形式,但仅有几名在校生的学校和数量多达5000人的大型学校也同样存在。^[8]美国农村学校合并前后实际上经历了很长一段时间,在推动合并初期,由于新旧学校同时并存,1869-1919年间,学校数量与就学人数都呈现增长趋势,但就学人数的增长更有持续性,这确实能够说明学校合并稳步提高了入学率和巩固率;从1931年到1999年,农村学校数量呈现逐年递减趋势,而就学人数总体上逐年明显增加,规模效益进一步呈现(参见图1)。^[9]

图1 公立学校数量及学生人数变化曲线图



(二)避免两极化:中国农村学校合并规模效益的固着点

农村学校经过合并调整,中国很多乡村小学彻底消失,在校生低于100人的农村学校已经沦为非主流,在校生人数在数百人的中小学成为主流形式,在校生人数达到几千甚至数万人的巨型学校也出现了(河北的衡水中学、安徽的六安中学,都是典型的巨型学校)。

客观说,导致中国农村学校合并最直接的动力不是基于对农村教育质量提升的迫切需求,而是试图解决农村实际就学人数不断减少而导致已有硬件资源和教师资源无法充分利用的办学不经济问题。与此同时,由于学校之间竞争加剧,加上日益便利的交通环境使空间距离不再成为影响家庭进行教育选择的障碍,人们在被动和主动之间的择校行为加剧了农村学校“强者更强、弱者更弱”的竞争后果,改造薄弱学校势在必行。如何通过学校合并形成必要的规模以便能够在教育资源竞争中处于不败之地成为农村学校改造升级不能回避的问题选项,在农村学校硬件升级和质量要求升级等多重力量驱动下,中国式农村学校合并在全国快速推进,并由此改变了中国农村学校的空间布局。

(三)中美农村学校合并的规模效益再认识

尽管农村学校合并的鼓动者和支持者都把规模效益作为行动合法性的科学依据,但如何理解规模效益,由于人们对相关变量的选择不同,得出的结论也不尽相同甚至迥异。一般而言,规模效益曲线是一条抛物线,故只有在一定范围内,效益随规模增加而增加;超过了一定规模,效益则递减或不经济。换句话说,规模与效益之间的关系实际上存在规模效益递增和递减两种截然不同的趋势。巨型学校常常因为规模过大、校区过多和人均校舍面积过小等问题,很难说它就是经济的。众多学生拥挤于学校,也容易引发或潜藏其他问题。

除此之外,教育效益即使仅从经济学方面考量,到底是短期的还是长期的,是内部的还是外部的或者二者兼顾的,实际上相当复杂。事实上,教育行为不仅仅涉及经济指标。此外,如何测评教育效益尤其是教育的社会效益,则是相当复杂的。

四、结语

中美农村学校合并出现在农村现代化的特定阶段。农业现代化不但提高了农产品数量、品质和商品化程度,也使农业对劳动力需求骤减,从而使农村可以为城市和工业发展提供必要的商品粮和巨大的人力资源支持;而城市发展和城市生活方式又吸引农村人口大规模向城市流动,二者一方面造成农村接受教育的适龄人口数量减少,另一方面农村生活水平提高和城乡教育差距被普遍觉察又会刺激人们追求高质量教育,并深刻反思农村教育。这是中美农村学校合并时期所处的相似社会背景。但中美两国存在管理体制、文化背景乃至教育哲学等方面的差异,农村学校合并并在路径选择和结果呈现等方面存在某些明显不同。美国教育管理体制是典型的分权模式,农村学校合并的推进在不同州的情况差别较大,最后呈现的学校格局是多样的。中国教育管理体制的集权特色十分明显,它通常采取“专家论证,领导拍板,全民动员,全国推广”的行动路径来实施教育和社会改革^[10],中国农村学校合并也依循同样路径,在全国范围很快普遍推广并完成。

概而言之,在综合考量农村学校合并相关联的质量、规模和效益等问题时,中美两国直面了某些共同问题,比如学区合并与学校合并,但在行动策略和行动方式的选择上则呈现出某些明显差别。美国农村学校合并引发了农村教育的管理专业化和组织结构的重置,由此改变了农村教育管理人员数量大大超过教师人数的格局^[11],中国则在较短时间内实现了齐整化的农村学校合并;中美两国农村中小学都呈现了校均规模不断扩大的趋势,但这是否可以确证规模效益呢?从教育投入看,答案似乎是否定的。事实上,伴随着学校规模增大、入学人数或者说入学率的提升,教育投入总量和生均教育经费没有下降而是大幅增加。教育投入大增很难用规模效益理论解释清楚。至于学校合并是否真正提高了教育质量,持肯定态度的人往往从入学人数、进入更高学段人数的增长和比例提高来加以佐证,但如果综合考虑合并学校对学生、家庭、教师和社区等诸多利益相关者的影响,情况可能就变得相当复杂。因为大班上课必然意味着作为个体的学生被老师的关注程度和参与课程合作的机会总体性减少;就家庭而言,家庭

与学校的远离必然导致家庭参与学校管理的机会减少,对孩子教育的时空严重压缩,家庭作为教育者的角色弱化;对教师而言,规模大的学校确实能够帮助他们提高专业性,增加薪水,但想自由安排教学活动常常阻力重重,并且难以避免那些可能并非必要的竞争带来的负面情绪;对社区而言,学生与社区的互动减少,不利于当下和未来的社会融合。

有鉴于此,农村学校合并既要认真思考如何增加优质教育对农村的供给,考虑如何使农村教育更好地服务农村发展,使农村教育帮助农村人口提升社会地位和增加社会公平感,以便确保教育公平和社会民主与公平在更大范围内实现;又要正视学校合并潜藏的许多深层次矛盾甚至问题。事实上,中美两国农村学校合并并在策略选择、行动路径调适以及合并结果呈现等方面的差异,既受管理构架差异的影响,也折射出埋嵌其中的文化差异。

参考文献:

- [1]彭拥军,贾佳.高等教育质量意识演进与质量控制行为演变[J].江苏高教,2017(7).
- [2]Anderson.The Country Town [M].Baker & Taylor Company,1906.36-40.
- [3]彭拥军.现代教育与农村智力流动[M].湘潭:湘潭大学出版社,2013.52-56.
- [4]余秀兰.教育还能促进底层的升迁性社会流动吗[J].高等教育研究,2014(7).
- [5]刘云杉.教育如何不糟蹋我们:“知识改变命运”还是“教育使人不受命运摆布”[J].探索与争鸣,2015(6).
- [6]Ulius Bernhard Arp. rural education and the consolidated school[M].Yonkers-on-Hudson,N.Y.:World book company,1918.6.
- [7]谢爱磊,吴稚晖.中国农村学校合并:政策,问题和议论[J].中国教育与社会,2013(5).
- [8][9][11]Craig Howley,Jerry Johnson,Jennifer petrie. consolidation of schools and districts:what the research says and what it means[J].National Education Policy Center:2011(5).
- [10]彭拥军.高等教育改革的合法性危机[M].桂林:广西师范大学出版社,2011.90-132.

(责任编辑:郑芳)

隔离式聋人高等教育存在的问题与对策*

——劳动力市场的视角

邓岳敏

摘要:受教育模式、办学成本、师资条件等因素的影响,我国隔离式聋人高等教育与劳动力市场脱节现象严重。主要表现在专业设置趋同、课程内容难以反映劳动力市场的变化、毕业生素质与劳动力市场需求错位等。深入调研,根据劳动力市场的变化设置专业,及时更新课程内容,逐步开放健听大学生课堂,推进全纳式聋人高等教育,是增强聋人高等教育市场适应性的有效策略。

关键词:隔离;聋人高等教育;劳动力市场

隔离式聋人高等教育是一种特殊形式的高等教育,是指将通过单考单招入学的聋人集中安置在独立设置的特殊教育学院(系),按照特有的人才培养方案单独授课的高等教育。2016年全国共有20多所高校开展隔离式聋人高等教育,每年招收新生1000余人。^①隔离式聋人高等教育以就业为目标,毕业生是否受劳动力市场的欢迎是衡量其办学质量的重要指标。然而,当前我国隔离式聋人高等教育与劳动力市场之间存在明显的错位现象,存在专业设置范围窄、不同高校专业设置趋同、课程内容陈旧、毕业生不受市场欢迎等问题。因此,反思隔离式聋人高等教育与劳动力市场错位的原因,探索二者之间有效对接的策略,对我国隔离式聋人高等教育可持续发展有重要意义。

一、隔离式聋人高等教育存在的问题

(一)专业设置与劳动力市场需求的关联度低

劳动力市场对人才的需求是多元的、动态的。随着科技的进步,产业结构的调整和升级换代,劳动力市场对人才的需求不断变化。聋人高等教育只有根据劳动力市场的需求变化设置专业,才能使毕业生适应市场的需要。然而,当前我国隔离式聋人高等教育的专业设置与劳动力市场的需求脱节现象严重,存在专业设置范围窄、专业设置趋同等问题。

笔者随机抽取10所高校的聋人专业进行分析,发现专业类别主要集中在艺术类和计算机类,其中视觉传达设计和计算机科学与技术专业出现的频率最高,而有关第一、第二产业的专业极少(详见表1)。现有的聋人专业符合聋人视觉灵敏,动手能力强的

作者简介:邓岳敏,男,广西桂林人,泉州师范学院副教授,教育学博士,主要研究方向为高等教育理论、特殊教育(泉州362000)

*基金项目:本文为全国教育科学“十二五”规划2013年度教育部重点课题“残疾人职业教育与就业一体化模式研究”(项目编号:130339)的研究成果。

特点,但是高校在设置专业时,没有充分考虑劳动力市场需求多样性及同类专业人才需求有限性,过多设置艺术类和计算机类聋人专业,必然导致专业设置趋同与毕业生结构性失业。

表1 11所高校聋人专业设置一览表

序号	学校名称	专业名称
1	北京联合大学	视觉传达设计
		计算机科学与技术
		园林技术
2	长春大学	视觉传达设计
		绘画
		动画
3	天津理工大学	工商管理
		计算机科学与技术
		网络工程
		服装与服装设计
4	重庆师范大学	产品设计
		聋人教师教育
		残疾人辅助技术
5	郑州师范学院	音乐学
		美术学
6	南京特殊教育师范学院	计算机科学与技术
		服装设计
		艺术设计
		装潢艺术设计
7	郑州工程技术学院	艺术设计(古建筑绘画方向)
		摄影摄像技术
		计算机科学与技术
		动漫设计与制作
		电子商务
		机电一体化
8	绥化学院	食品加工技术
		环境设计
		计算机科学与技术
9	长沙职业技术学院	广告设计与制作
		视觉传播设计与制作
		计算机应用技术
		汽车运用与技术
10	浙江特殊教育职业学院	装饰艺术设计
		动漫设计与制作
		计算机应用
		中西面点制作

资料来源:根据各高等学校招生就业网公布的资料整理而成。

(二)课程开发与评价未能体现劳动力市场的变化

我国聋人高等教育课程开发往往是由本校相关

领导和任课教师讨论决定,缺少企业和行业代表的参与,也很少深入调研当地产业结构和行业发展趋势。课程评价往往只关注教师的教学态度与教学艺术,学生的学习效果等,忽视了课程内容的实用性、前瞻性和新颖性。因此,课程内容更新周期长,内容陈旧,难以及时反映产业结构的升级换代和生产工艺提升所带来的变化。

(三)毕业生素质不适应劳动力市场的需要

毕业生素质是影响就业和薪酬水平的决定性因素。近年来我国聋人大学生的素质与劳动力市场的需求之间存在较大的差距。

1.人际沟通与协作能力欠缺。沟通与协作能力是毕业生应具备的基本素质,它直接影响到企业是否录用毕业生以及毕业生能否适应工作岗位的需要。聋人大学生由于听觉受损,语言发展水平低,不少聋人大学生没有口语,完全依赖手语交流。大部分聋人大学生有健听人文化认同倾向,自我评价低,疏离感强,心理上拒绝与健听人交流。^[2]他们与周围的同事交流少,常常给人感觉性格孤僻,缺乏团队合作精神。

2.专业理论水平低。我国聋人大学生入学时文化水平普遍低于健听大学生。进入大学后,聋人大学生在上面面临的挑战多,挫败感强,尤其对理论学习缺乏兴趣。学校考虑到聋人大学生的原有基础薄弱和学习能力差等因素,对聋人大学生的要求远远低于同类专业的健听大学生。^[3]因此,聋人大学生的专业理论水平明显低于同类专业的健听大学生。

3.职业适应能力差。由于聋人大学生理论水平低,未能很好地理解工作原理,很难做到举一反三、触类旁通,尽管他们掌握了基本的专业技能,但是在实际工作情境中难以灵活运用所学技能解决实际问题,创新能力弱。特别是当工作情境和生产工艺发生变化时,聋人大学生缺乏独立学习能力,无法快速掌握新技术和新工艺,职业适应能力较健听大学生弱。

二、隔离式聋人高等教育存在问题的原因分析

(一)隔离教育模式的局限

我国隔离式聋人高等教育是特殊历史条件下的产物。20世纪80年代,我国高等教育处于典型的精

英教育阶段,高等教育毛入学率低,聋人很难通过普通高考进入高等学校学习。党和政府为了保障残疾人平等接受教育的权利,开辟了残疾人上大学的绿色通道——残疾人单考单招,并且将这些聋人大学生集中安置在特殊教育学院(系),实行隔离式的培养。这一制度无疑给残疾人带来了前所未有的便利,使成千上万的残疾人实现了上大学的梦想,其历史功绩不可磨灭。

然而,隔离式聋人高等教育属于封闭式办学,这种办学模式具有极大的局限性。首先,隔离式聋人高等教育限制了专业的门类和数量,不能适应劳动力市场对人才多样化的需求。由于聋人高等教育规模小,每年全国单考单招录取的聋人大学生不足2000人,平均每所高校不足100人。受办学条件和办学成本的限制,高校设置的聋人专业的门类和数量都非常有限。其次,隔离式聋人高等教育制约了聋人发展潜力的挖掘。隔离式聋人高等教育专业数量有限,学生难以根据自己的职业性向选择合适的专业。研究表明,在高职院校中,只有24.9%的聋人大学生学习的专业与自己的职业性向一致,近75%的聋人大学生迫于无奈选择所学专业。^[4]聋人大学生由于对所学专业缺乏兴趣,学习动机不足,学习效果不佳,学习潜力得不到充分挖掘。第三,隔离式聋人高等教育制约了聋人大学生主动融入社会。大多数聋人大学生从小学、中学到大学都处于相对隔离的教育环境,他们接触最多的是聋人,与健听人接触和交流的机会少。这在一定程度上强化了聋人特有的思维模式,削弱了聋人大学生主动与健听人交流的愿望,也影响其社交能力的发展。

(二) 办学成本的限制

聋人由于听觉障碍,对学习环境和学习条件要求较高,且聋人高等教育规模小,没有规模效应。因此,聋人高等教育办学成本明显高于普通高等教育。

高校在设置聋人专业时,为了降低办学成本,往往选择国内已有聋人专业或者是对办学条件要求较低的专业,如美术、计算机科学与技术等,忽视了劳动力市场需求的多样性。这在很大程度上造成了国内高校聋人专业设置趋同的局面。

同时,由于受办学成本的限制,在课堂教学中除

了为聋人大学生提供手语翻译外,很少提供笔记记录员、实时字幕、学业辅导教师等支持,这在一定程度上影响了聋人大学生的学习效果。

(三) 师资短缺

我国聋人高等教育起步晚,师资匮乏。目前聋人高等教育的师资队伍基本状况是:专业教师往往不懂手语,手语翻译又不懂专业。聋人大学生必须借助手语翻译才能理解授课内容,他们与专业教师之间的直接交流少。加上手语的词汇量少,属于形象语言,许多抽象的专业知识难以用手语准确表达,在口语和手语的转换过程中,信息流失严重。在单位时间内,聋人大学生从课堂上获得的信息量明显少于健听大学生。^[5]所以,聋人大学生在学制相同的前提下,要达到同类专业健听大学生的知识和能力水平是很困难的。

(四) 聋人大学生的原有基础差

大部分聋人大学生毕业于特殊教育学校,他们在基础教育阶段学习内容较普通学校简单,文化水平明显低于健听大学生。

三、加强聋人高等教育市场适应性的策略

(一) 加强市场调研,及时调整专业设置

加强市场调研,了解劳动力市场的需求变化是保证聋人高等教育与劳动力市场有效对接的前提。市场调研要重视分析国家和地方统计局以及各级残联公布的劳动力市场的需求信息,把握劳动力市场的总体情况和发展趋势。同时,要认真听取用人单位对现有聋人专业的意见和建议,并以此为依据调整专业,真正做到以市场需求为导向,以就业为目标举办聋人高等教育。

(二) 重视发挥企业的作用,优化课程内容

企业是用人单位也是市场竞争主体,他们最早了解产业结构升级换代和生产工艺革新对人才需求的变化信息。因此,要重视企业对聋人高等教育课程开发与建设的作用。课程研发人员既要有高等学校的专任教师和管理者,也要有企业的代表,要充分考虑聋人的特点和劳动力市场的需求,课程内容的选择力求实用、适切、新颖。同时课程实施中,高校应聘请有经验的技术人员和管理人员任教,把企业最新的技术和管理经验纳入课堂教学,使教学内容

与时俱进。

(三) 加强师资队伍建设,提高教师的手语沟通能力

教师的手语沟通能力是影响课堂教学质量的重要因素。提高专业教师的手语沟通能力可以减少师生之间的沟通障碍,提高课堂教学效果。学校要从制度上重视专业教师手语能力的提升,从绩效考核上刺激教师学习手语的积极性。学校委托特殊教育学院免费为本校教师提供手语培训,颁发手语资格证,对具有手语授课资格的教师,学校在计算教学工作量时给予一定的政策倾斜。

(四) 增设预科教育,实施补偿教育

聋人大学生入学时的文化水平偏低,思维的逻辑性差是一个不争的事实。国外聋人高等教育的经验表明,为聋人大学生设置预科阶段,进行补偿教育,是提高聋人大学生质量的重要手段。例如,俄罗斯莫斯科鲍曼国立技术大学为聋人大学生提供特殊预科教育和语言康复训练,以提高聋人大学生的认知水平和大学适应性。美国罗彻斯特理工大学国家聋人工学院实行“2+2”本科教育模式,前两年为预科教育,只有预科教育合格后方可继续后两年本科教育。^[6]因此,我国聋人高等教育应借鉴国外经验,适当延长学制,增设预科阶段,对聋人大学生进行补偿教育。

(五) 开放健听大学生课堂,倡导全纳高等教育

2008年联合国教科文组织第48届国际教育大会提出“全纳教育:未来之路”。^[7]2014年1月国家教育部联合七部委发布的《特殊教育提升计划(2014-2016年)》的总目标提出:“大力推进全纳教育,使每一个残疾孩子都能接受合适的教育”。^[8]可见,全纳教育是世界特殊教育发展的趋势,也是我国特殊教育发展的重要目标。

我国隔离式聋人高等教育主要依托普通高校,

校内有大量为健听大学生设置的专业。高等学校应完善教学管理制度,允许聋人大学生与健听大学生同堂学习,逐步推进全纳聋人高等教育。

在初期可以选择部分课程面向基础好、学习能力较强的聋人大学生开放。特殊教育学院为其提供手语翻译、笔记记录员、实时字幕、辅导教师等必要的支持。同时在学校范围内倡导手语交流的文化氛围,鼓励健听大学生接纳聋人大学生。在全纳教育环境完善后,学校全部课程对聋人大学生开放。聋人大学生第一年不分专业,第二年根据自己的兴趣和职业性向选择专业,分散在不同专业学习。这在一定程度上可以解决聋人高等教育专业数量少,聋人大学生与健听大学生交流机会不足等问题。

参考文献:

- [1]中国残疾人联合会.2016年中国残疾人事业发展统计公报[EB/OL].www.cdpf.org.cn,2017-03-31.
- [2]许巧仙,施国庆.社会融合视角下聋人大学生身份认同及影响因素研究[J].社会工作(学术版),2011(7).
- [3]庆祖杰,周春梅.聋人大学生就业问题、影响因素及对策[J].中国特殊教育,2006(7).
- [4]刁春好.聋人高职生职业性向调查研究[J].南京工业职业技术学院学报,2013(3).
- [5]Harry G.Lang.higher education for deaf students: research priorities in the new millennium [EB/OL].http://www.doc88.com/p-9009781890725.html.
- [6]童欣,曹宏阁,康顺利.分析借鉴美、俄聋人全纳教育经验[J].中国特殊教育,2009(4).
- [7]教育部.刘延东出席第48届国际教育大会并做主旨发言[EB/OL].www.moe.edu.cn,2008-11-26.
- [8]教育部.特殊教育提升计划(2014-2016年)[EB/OL].www.moe.edu.cn,2014-01-21.

(责任编辑:郑芳)

《2017年福建省普通高考学科评价报告》编写完成

高考大数据蕴藏着丰富而有价值的信息，充分反映了中学学生学习与教师教学的优势与不足。福建省教育厅高度重视高考评价工作，要求高考评价为各设区市提升教育质量、改进教学管理和决策提供意见和建议。福建省教育考试院认真落实黄红武厅长关于更加精准、更加有效的指示精神，将该项工作列为2017年重点工作，从各级教研部门、普通高中、省内高校精选了40多位专家组成编写组，组织学科专家深入高考评卷点跟踪了解掌握各学科考生答卷情况，先后多次组织学科专家集中开展以高考各学科考试数据为基础，对我省各学科高考情况进行精准分析、查找原因、分析对策，并召开高考评价专题征求意见会，听取学校教师对此项工作的意见。编写了《2017年福建省普通高考学科评价报告》（含语文、数学、英语/物理、化学、生物/政治、历史、地理3册），并正式出版发行至各设区市高中学校。中学校长、教师和教研人员对该报告高度认可，认为各学科评价报告对我省考生更好适应全国卷具有很强的针对性和现实指导意义。同时，开展了全省高考总体评价研究，统计对比分析了全省各设区市、各类学校、各个学科高考数据，查找问题原因，提出教研教学改进建议，编写《2017年我省普通高考总体评价报告》，为省、厅领导全面了解全省及各设区市高考情况提供数据支持和参考建议，受到厅领导的充分肯定。



2017年成人高校招生全国统一考试顺利结束

2017年福建省成人高校招生全国统一考试（简称“成人高考”）于10月28—29日进行，全省报考50734人，比去年增加5779人，增幅为12.85%，其中专升本30442人、高起本491人、高起专19801人。全省设10个考区、52个考点、1666个考场。

福建省教育考试院认真落实教育部、省招委会有关文件精神，切实采取措施，做实做细各项考务管理工作：一是进一步规范考生报名资格的审核，报名系统自动通过学信网对报考专升本考生进行网上学历验证；二是考前召开全省考务培训会，对各地进一步做好考试安全保密工作、考务管理和考试工作人员应履行的职责等提出明确要求；三是强化考试过程管理，协调省招委会有关成员单位成立2017年福建省成人高考安全保卫小组，联防联控、齐抓共管，共同维护考试安全和秩序。今年成人高考首次不在县级设考点，考生全部集中安排在设区市的标准化考点举行，所有考点都配备二代身份证识别仪、金属探测仪等防控高科技作弊设备，全程实行实时视频监控和录像；四是考试期间通过省级视频巡视系统对各地考试组织情况进行巡查，并抽调部分高校纪检、教育招生考试机构及考点人员，组成省级督导组赴各考区，督查考试安全及考务管理规范落实情况。此外，我省还进一步改进考试服务，成人高考报名采用网上缴交报名费、网上打印准考证模式，方便考生报考，减少考生排队等待时间。经过各考区、考点共同努力，全省考场秩序井然，没有发现失泄密和有组织的团伙舞弊现象。