

# 现状与改进：从文本分析看本科生成绩单规范

黄巨臣 杜东垚

**摘要：**高校本科生成绩单被视为衡量学生学习效果的“晴雨表”，与本科教学质量息息相关。遵循“课程的门数与类型—学分的数值与结构—成绩的表示与转换”分析框架，对2020~2021年140所高校的193份本科生成绩单进行文本分析，可以宏观呈现高校本科生成绩单的内容现状。研究发现，当前高校本科生成绩单普遍存在内容要素不齐全、制定标准不规范、外部质量保障不健全等问题。为了真正发挥出成绩单在提升人才培养质量中的监督、警示和激励作用，应坚持教育教学管理的高质量建设，做到明确价值，促使高校重新认识成绩单；优化制度，构建高校成绩单参照框架以及强化保障，保证高校成绩单改革成效。

**关键词：**本科生成绩单；文本分析；教学管理；人才培养

**中图分类号：**G642

**文献标识码：**A

**文章编号：**1672-0717(2022)03-0031-09

## 一、引言

2020年我国共有普通高校2 738所，全国各类高等教育在学总规模达到4 183万人，高等教育毛入学率54.4%，已成为世界上最大的高等教育体系<sup>[1]</sup>。在高等教育普及化时代，人们在获得更多教育机会的同时，能否保持教育的高质量发展，是社会大众深切关注的问题。立足于新的历史方位和时代要求，《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》提出，要建设高质量本科，深化新时代教育评价改革，推进基础学科高层次人才培养模式改革<sup>[2]</sup>。可以认为，以提升人才培养质量为中心已经成为新时期高等教育普遍的共识和预期。高校如何应对时代的挑战、贯彻落实国家的政策方针、不断深化综合改革、最终提高人才培养质量，不仅取决于遵循国家的政策导向，更要致力于高校自身的人才培养工作。反映学生综合素质和

能力的本科生成绩单，是高校日常教育教学活动的重要组成部分，也是衡量本科人才培养质量状况的一个“指标”。因此，研究我国高校本科生成绩单，是提升我国本科人才培养质量的重要途径和必要支撑。事实上，早在2018年教育部发布的《教育信息化2.0行动计划》中已经明确提出，要推动“高等教育、继续教育机构逐步实行统一的学分制……对学习者的各类学习成果进行统一的认证与核算，使其在各个阶段通过各种途径获得的学分可以得到积累或转换”<sup>[3]</sup>。这意味着，作为学生学习成果凭证的成绩单需要对标新的人才培养要求，探索与之相适应的设计和管理模式。通常而言，成绩单是学业成绩报告单的简称。《教育大辞典》中将“学业成绩报告单”定义为：“学期或学年结束时，学校发给的载有学生学业成绩的书面通知单，便于学生本人和家长及时、全面了解学习情况，为学校、家庭的联系方式之一。”<sup>[4]</sup>长久以来，虽然教育学界一直关注与教育教学质量

**收稿日期：**2022-02-16

**基金项目：**国家社会科学基金教育学重点课题“中国特色、世界水平的一流本科教育建设标准与建设机制研究”(AIA190014)。

**作者简介：**黄巨臣(1990-)，男，广西武鸣人，教育学博士、兰州大学高等教育研究院副教授、硕士生导师，主要从事高等教育理论与管理研究；杜东垚，兰州大学高等教育研究院硕士研究生；兰州，730000。

相关议题的研究,但基于“以提高人才培养质量为目的”的成绩单研究却并不多见。即便有此类研究,主要还是集中于“第二课堂成绩单”,研究的范围较窄,方法也多为描述性的简单介绍。有鉴于当前研究对成绩单的关注不足且认识模糊,为更好地了解和发挥成绩单在人才培养中的作用,教育研究亟需对成绩单深入开展进一步的实证性研究。

## 二、高校本科生成成绩单探究:现状呈现

### (一)高校本科生成成绩单的样本情况

本研究样本来自兰州大学高等教育研究院与厦门大学教育研究院共同建设开发的成绩单数据库。

该数据库收录了国内部分高校的本科毕业生成绩单267份。其中,共录入学生课程成绩18 690门,包含课程名称、课程类型、课程学分、课程学时、课程成绩、课程绩点、修课学期等课程信息以及实际修读总学分、必修课学分、选修课学分、总绩点、加权平均绩点等总体学习情况。为保证所选成绩单具有基本一致的内容结构和要素,本研究剔除了数据库中不符合筛选要求的高校,有选择性地从数据库中选取140所高校的193份四年制本科生成成绩单作为研究样本(见表1)。

其中,来自一流大学建设高校的成绩单54份,占比为27.98%,涵盖了22所不同高校;来自一流学科建设高校的成绩单50份,占比为25.91%,涵盖了

表1 成绩单样本基本情况

变量	类别	成绩单数量(份)	占比(%)
院校层次	一流大学建设高校	54	27.98
	一流学科建设高校	50	25.91
	普通本科高校	89	46.11
	总计	193	100
学科	文、史、哲、法	40	20.73
	教育学	19	9.84
	管理学	35	18.13
	工学	52	26.94
	理学	34	17.62
	农学	2	1.04
	艺术学	4	2.07
	经济学	7	3.63

40所不同学校;来自普通本科高校的成绩单89份,占比为46.11%,涵盖78所不同高校。从学科门类来看,在193份成绩单中,文、史、哲、法等学科占比20.73%,教育学占9.84%,管理学占18.13%,工学占26.94%,理学占17.62%,农学占1.04%,艺术学占2.07%以及经济学占3.63%。本研究选用的193份本科生成成绩单均为2020~2021届毕业生成绩单,样本数量虽然有限,但其来源于不同类型高校,涵盖了不同的学科专业,在很大程度上能够代表当前我国本科院校的成绩单管理现状。

### (二)高校本科生成成绩单的现状分析

为了深入全面地了解我国高校本科生成成绩单管理的整体情况,本文从课程的门数与类型、学分的数值与结构、成绩的表示与转换三个方面对高校本科生成成绩单的内容现状予以宏观呈现。

#### 1.课程的门数与类型

##### (1)不同高校的课程门数数量分布

由表2可知,高校总课程门数分布最多的区间为71~80门,由该区间向两侧区间递减。普通本科高校的总课程门数分布区间最广,在各区间均有分布。一流大学建设高校在总课程门数高于90的区间分布为0,一流学科建设高校在总课程门数低于60的区间分布为0,表明部分普通本科高校存在开设课程过多或过少的现象,也在一定程度上反映出不同高校之间的课程资源占有量情况。透过成绩单可以看到各高校不同专业的课程开课数量情况,若开课门数过少,难以保证教学内容的深度和广度,难以给学生深入的知识理解和跨学科的学习体验;开课门数过多,难以保证学生学习的效果和质量,甚至会造成负面的学习情绪。因此,开课门数过少或过

表2 不同层次高校总课程门数

课程数量 (门)	一流大学建设高校 (份)	一流学科建设高校 (份)	普通本科高校 (份)	高校成绩单总数 (份)
51~60	4	0	8	12
61~70	20	18	20	58
71~80	26	18	33	77
81~90	4	10	23	37
91~100	0	3	4	7
101~120	0	1	1	2
总计	54	50	89	193

多均会影响到人才培养的质量。

更进一步,根据表3中数据可以看出:第一,普通本科高校间总课程门数差异最大。一流大学建设高校、一流学科建设高校和普通本科高校的总课程门数标准差分别为:7.7、9.3、10.6。这说明一流大学建设高校的总课程门数最为集中,普通本科高校的总课程门数最为离散。普通本科高校相较于一流大学建设高校与一流学科建设高校而言,其数量规模庞大,教学管理质量参差不齐,加之缺乏统一的细致标准,难免出现办学差异过大的情况。第二,普通本科高校总课程门数极差过大,最大值为

最小值的两倍以上。同时,在表3中可以看到,一流大学建设高校、一流学科建设高校和普通本科高校总课程门数的极差分别为38、39、63,普通本科高校总课程门数的极差显著大于其它两个类型的高校。而这种差异主要是由最大值的差异导致的,不同层次高校总课程门数最小值的差距在10门课以内,但是最大值的差距高达26门课。第三,一流大学建设高校总课程门数均值显著偏小。一流大学建设高校总课程门数均值为71.6,显著小于一流学科建设高校的均值75.3和普通本科高校的均值75.0。

表3 不同层次高校总课程门数最值、均值与标准差

	一流大学建设高校	一流学科建设高校	普通本科高校	所有高校
总课程门数最小值	52	62	53	52
总课程门数最大值	90	101	116	116
总课程门数极差	38	39	63	64
总课程门数均值	71.6	75.3	75.0	74.1
总课程门数标准差	7.7	9.3	10.6	9.7

注:课程门数单位为门,均值与标准差保留一位小数

## (2)不同高校的课程划分类型情况

根据表4内容可知,在具体的课程划分类型中,少数高校的课程划分层次相对简单,在0~3种之间,大部分则是在7~12种之间。并且,从课程的具体划分类型情况看,课程类型组合内部以及不同课程类型组合之间无法看出其划分的依据是基于学科知识体系逻辑还是专业问题体系逻辑,课程划分以及组合的逻辑模糊不清,甚至部分课程类型组合出现交叉和重复的现象。例如,在第8类中,专业主干课程已经包括了专业必修课程;在第10类中,通识选修也涵盖了通识限选。这些现况都不同程度地反映出了我国高校对本科成绩单的重视程度还不足,尤其体现在课程成绩单设计与管理层面的科学性和严谨性不够。

同时,进一步对不同层次高校的课程类型数进行分析发现(见表5):第一,22所高校(占总数15.7%)成绩单中没有对课程进行分类,导致成绩单的使用者无法判断出学生在各类课程学习的情况。第二,相对而言,一流大学建设高校的课程分类更精简,普通本科高校的课程分类更复杂。排除课程无分类的高校,一流大学建设高校、一流学科建设高校和普通本科高校的平均课程类型数分别为3.8、4.2和4.4。在课程类型数较多的区间(5~12)的分布分别为9.1%、17.5%和25.6%,普通本科高校在此区间的分布显著大于其它两个类型的高校。而高校课程分类过多过杂现象无疑会增加评价学生学习成效的难度,也会给校际间成绩单的比较增加阻碍。

表4 193份成绩单中的课程划分类型情况

序号	课程具体划分类型	类型数量	学校数量	占比 (%)
1	未分类	0	22	15.7
2	必修+选修+任选	3	18	12.9
3	通选+限选+校公+校选+任选+公选+实践	7	43	30.7
4	必修+通修+通必+公必+公选+限选+任选+实践+通识+跨学科选修	10	28	20.0
5	公基+公必+专必+专选+学科通修+学科/专业方向+其他教学环节	7	4	2.9
6	公基+公必+公选+通选+通学+任选+专选+跨选+实践	9	6	4.3
7	公基+基选+公选+通必+通选+专核+专任+专限+实践+其它	10	4	2.9
8	大类必修+大类限选+专业主干+专业必修+专业选修+通识必修+通识选修+跨专业选修+新生研讨课	9	3	2.1
9	人文社会科学类+公共艺术类+创新创业类+自然科学类+数学统计类+个性化培养+学科集中性实践环节+其它	8	7	5.0
10	通必+通选+学必+学选+专必+专选+创必+创选+实必+实选+通识选修+通识限选	12	1	0.7
11	公必+公任+基必+基任+专任+专限+专践(专业实践)+综实(综合实践)+创新创业与素质拓展+综合能力拓展+毕业实习+毕业设计	12	2	1.4
12	公必+公选+基必+基选+专必+专选+创新实践+创业实践+社会实践+毕业实习+毕业论文(设计)+其它	12	2	1.4
总计	—	—	140	100

注：“序号”代表成绩单中课程划分类型的种类；“类型数量”表示每一类课程划分中的具体课程类型数

表5 不同层次高校课程分类数统计

课程划分(类)	一流大学建设高校		一流学科建设高校		普通本科高校		占高校总数比例	
	数量(所)	占比 (%)	数量(所)	占比 (%)	数量(所)	占比 (%)	数量(所)	占比 (%)
未分	6	27.3	7	17.5	9	11.5	22	15.7
2	2	9.1	5	12.5	11	14.1	18	12.9
3	5	22.7	13	32.5	25	32.1	43	30.7
4	7	31.8	8	20.0	13	16.7	28	20.0
5-12	2	9.1	7	17.5	20	25.6	29	20.7

## 2. 学分的数值与结构

### (1) 不同高校的学分数值区间

从表6与表7可以看出,在193份成绩单中,大多数高校的总学分设置在160至180之间,一流大学建设高校倾向于将学分总量设置在低学分的区间(相对于一流大学建设高校的样本在所有高校样本中的占比而言)。一流大学建设高校的总学分均值低于其它两个类型高校,这与一流大学建设高校的总课程

门数较少是对应的。其中,在193份成绩单中,某音乐学院的两份成绩单并未标明学生的学分情况,通过网络搜索无法得知该校的学分制管理规定,故在统计学分时剔除。通过对本科生成绩单结构和内容的分析中可以看出,目前我国高校使用最多的学分制类型是学年学分制,其保留了学年制计划性强、教学计划系统性好的优点,吸取了学分制灵活性大、学生可在较大范围内选学各类课程的优点。

表6 不同层次高校总学分统计

总学分分段	一流大学建设高校		一流学科建设高校		普通本科高校		成绩单样本总体	
	数量(份)	占比 (%)	数量(份)	占比 (%)	数量(份)	占比 (%)	数量(份)	占比 (%)
(90, 150]	10	18.5	3	6.0	7	8.1	20	10.5
(150, 160]	8	14.8	6	12.0	10	11.5	24	12.6
(160, 170]	15	27.8	19	38.0	19	21.8	53	27.7
(170, 180]	8	14.8	12	24.0	29	33.3	49	25.6
(180, 190]	7	13.0	3	6.0	9	10.3	19	9.9
(190, 200]	4	7.4	4	8.0	7	8.1	15	7.9
(200, 290]	2	3.7	3	6.0	6	6.9	11	5.8
总计	54	100	50	100	87	100	191	100

注:在样本中,因某音乐学院成绩单中没有学分信息,故剔除后统计191份成绩单学分信息

表7 不同层次高校总学分最值、均值

	一流大学建设高校	一流学科建设高校	普通本科高校
最高总学分	228.5	209	282
最低总学分	90.5	137.5	139
总学分均值	167.5	171.2	174.5

需要指出的是,部分高校在本科生成绩单中标明了学生的应修总学分与已修总学分,透过这些成绩单可以直接看出学生在达到学分要求标准的情况下,额外修习课程的积极性。这些高校中也有少数高校标明各种类型的课程的应修学分和已修学分,为学生课程结构合理性、选课倾向性的研究提供了可能性。但在已有成绩单样本中,只有天津大学与山东大学的成绩单标明了学分与学时的对应关系(1学分等于16学时),其余学校均未在成绩单中注明学分的换算方式。通过分析发现,不同高校对学分的规定不尽相同。例如,《吉林大学本科学分制管理规定(校教字[2016]102号)》中指出,“学分确定:通常理论课程以讲授课或以讲授为主的,每16~17学时为1学分;实验课或以实验为主的课程、设计课、计算机上机课、体育课34学时为1学分;外语专业听说课、边讲边练的艺术课,24学时为1学分;读书报告、学年论文,1学期为1学分;文理科毕业论文设置为6~8学分;工科类毕业设计设置为10~12学分;临床医学类毕业实习设置为25~30学分;其它独立设置的实践环节,1.5周为1学分;社会调查、业务实习,2周为1学分;习题课、答疑课、辅导课、课外课,不计学分<sup>[5]</sup>。大部分本科生成绩单中

缺少对学分规定方式的说明,难以通过这些成绩单中的学分直接计算学生的学习量。

## (2) 不同学校的学分结构对比情况

为了更好地呈现成绩单的学分结构情况,本研究选取一份天津大学2021届教育学专业本科毕业生的成绩单与一份郑州大学2021届教育学专业本科毕业生成绩单进行对比(见表8)。从表中可以看出,两校教育学专业各类课程占比各不相同,从学分中可以直观看出两所高校不同类型的课程所占比例的差异,例如专业课学分所占的比例(天津大学56.8%,郑州大学67.0%)。通过这两份典型的成绩单比较分析,不难发现:

第一,课程分类不一致。天津大学的课程分类为必修与选修;郑州大学的课程分类为必修、校任选与院任选,专业课、通识课在成绩单中无法直接识别。

第二,成绩单中没有标明各类课程的应修学分。成绩单中不区分应修和实修,无法判断学生获得的学分是自己主动选择还是与培养方案中规定的学分等同。

第三,成绩单中未将各类课程的门数与学分总数及其占比进行汇总记录,难以通过纸质版的成绩单直观了解到这些重要信息。

表8 天津大学与郑州大学2021届教育学专业各类课程学分占比

课程类型		天津大学		郑州大学	
		课程门数	学分/占比 (%)	课程门数	学分/占比 (%)
专业课	必修	25	70/41.4	26	71/37.2
	选修	12	26/15.4	23	57/29.8
	合计	37	96/56.8	49	128/67.0
通识课	人文	5	11/6.5	3	6/3.2
	数理	5	8.5/5.0	4	13/6.8
	英语	4	8/4.7	8	12/6.3
	思政	8	18.5/11.0	8	18/9.4
	合计	22	46/27.2	23	49/25.7
体育课		6	9/5.3	4	4/2.1
毕业实习		1	6/3.6	1	5/2.6
毕业论文		1	12/7.1	1	5/2.6
总计		67	169/100	78	191/100

### 3. 成绩表示与转换

#### (1) 不同高校成绩单成绩表示方式

我国高校传统评价体系以百分制为主,后经历多次改革,原有的百分制并未废除,现有二级制、五级制、十一级制等几种考查方式加入,形成了多类型、多层次的高校教学评价体系。本研究中140所高校的本科生成成绩单中,138所高校使用了百分制成绩,34所高校仅使用百分制成绩,大约76%的高校采用两种或两种以上计分方法(详见表9)。从高校本科生成成绩单中的百分制使用情况可以看出,百分制依然是我国高校评定学生成绩的主要方式;本科生成成绩单中不记录教师给出分数的依据,学生的成绩易受到教师主观因素的影响,无法保证成绩单中成绩数值的公正准确,且成绩单过分强调分数也会给师生带来心理压力。基于百分制成绩的弊端及

对高等教育国际化趋势的顺应,部分学校将某些课程的百分制成绩换算为等级成绩。尽管等级制强化了名次排定的模糊性,但它同时也带来了诸如不利于培养学生认真的学习态度、不利于客观地评价师生的教学质量等弊端。由于每所高校评价体系种类繁多,并且仅有少数高校在本科生成成绩单上注明了百分制与等级制成绩如何换算,通过成绩单中不同的成绩记录方式,无法判断一个学生成绩的高低。对于班级内部而言,同样是“B”的成绩在没有标明等级制说明的成绩单中,不确定是五级制、八级制、十一级制还是十二级制,无法得知这个字母所对应的分数区间,故无法判断哪个学生分数更高。等级制与百分制相结合的成绩记录方式,既模糊了学生实际水平与教学目标要求的真实差距,也会挫伤部分学生的学习积极性。

表9 不同类型高校本科生成成绩单表示方式统计

成绩表示方式		一流大学建设高校 (所)	一流学科建设高校 (所)	普通本科高校 (所)	总计 (所)
百分制		21	40	77	138
二级制	P、F	1	3	0	4
	通过、不通过	5	4	5	14
	合格、不合格	8	7	23	38
	合计	14	14	28	56
五级制	优秀、良好、中等、及格、不及格	9	22	47	78
	A、B、C、D、F	0	4	0	4
	合计	9	26	47	82
其他	A <sup>+</sup> 、A、B <sup>+</sup> 、B、C <sup>+</sup> 、C、D、F	0	0	1	1
	A <sup>+</sup> 、A、A <sup>-</sup> 、B <sup>+</sup> 、B、B <sup>-</sup> 、C <sup>+</sup> 、C、C <sup>-</sup> 、D <sup>+</sup> 、D、F	4	2	1	7
	合计	4	2	2	8

#### (2) 不同高校成绩单成绩换算形式

目前,我国大部分高校都已实行学分制。随着学分制的普及,各高校也逐渐通过分数与绩点进行换算的形式来衡量学生的学习质量。各校对学分绩点制的认同程度不一致,综合实力越强,国际化程度越深的高校更倾向于使用学分绩点制<sup>[6]</sup>。高等教育国际化是“双一流”建设内在要求。自我国引入学分绩点制以来,高校不断探索我国特色的学分绩点制模式,但不同高校的改革程度不同,办学定位不同,各校在具体操作学分绩点制过程中差别很大。高校需要对学生获得的原始成绩进行相应的绩点转换,才能够得出学分绩点,而学生的原始成绩的

评定方法有百分制、二级制、五级制和多级制,相应的绩点换算形式也呈现出多种类型。研究样本中的22所一流大学建设高校都实施了学分绩点制;40所一流学科建设高校中虽然绝大部分都有学分绩点制教学管理制度,但仍有少数学校只实行学分制,未实施绩点制;普通本科高校也在探索实施从学年制转化为学分制,但还是有很多学校只采用学分制不实行绩点制。

本研究中的140所高校有21所高校在成绩单中“成绩”一列旁边另设一列“学分绩点”,有46所高校的成绩单中“成绩”一列的旁边有一列“绩点”。在最高绩点的设定方面主要有四种类型:最高绩点

4.0、最高绩点4.5、最高绩点 5.0、最高绩点6.5。在四分制绩点中，绩点给定方式主要有两种，一是4.0标准算法：4.0 (90~100)、3.0 (80~89)、2.0 (70~79)、1.0 (60~69)、0.0 (<60)。这种转换方法的优点是对应关系简单，其本质是将百分制成绩模拟成美国的五级计分制，即将百分制成绩划分为5段，对应绩点制中0~4.0的5个数值<sup>[7]</sup>。二是北京大学绩点算法，即90=4.0，85=3.7，82=3.3，78=3.0，75=2.7，72=2.3，69=2.0，66=1.7，63=1.3，60=1.0，小于60=0.0<sup>[8]</sup>。这种算法是在4.0标准算法的基础上改进而成，较4.0标准算法更加细化。也有部分学校的绩点换算比较独特，例如内蒙古财经大学的学分绩点制规定为：0.0 (60以下/不及格/E)、1.0 (60~64/D<sup>-</sup>)、1.5 (65~69/及格/D)、2.0 (70~74/C<sup>-</sup>)、2.5 (75~79/中/C)、3.0 (80~84/B<sup>-</sup>)、3.5 (85~89/良/B)、4.0 (90/优/A)。使用五分制绩点高校主要采用“绩点=成绩/10-5”这个公式，部分学校成绩单中的绩点全为整数，也有部分高校成绩单中绩点保留两位小数。可以看出，我国各高校的学分绩点制在具体制度设计和操作层面不尽相同，且并无规律可循。

### 三、高校本科生成成绩单存在的问题

总体而言，从上述140所高校193份本科生成成绩单的文本实证分析来看，我国高校本科生成成绩单主要存在内容要素不齐全、制定标准不规范、外部质量保障体系不健全等问题。

#### (一) 高校本科生成成绩单内容要素不齐全

所谓的成绩单内容要素不齐全是指成绩单的内容要素不完整或不完善。首先，内容要素不完整。在对成绩单样本进行文本分析时，本研究发现部分成绩单存在以下问题：未标注学生在各学期获得的学分情况，仅罗列出所修习的各门课程学分；未说明学分与绩点的转换标准；未注明应修学分数与实修学分数；未提供英语四、六级成绩；未注明课程类型等。成绩单内容要素的不齐全，在一定程度上反映出了部分高校在教学管理上的混乱和无序，也表明了高校人才培养工作亟待制度化、科学化和规范化。其次，内容要素不完善，即指的是部分高校对成绩单内容要素有相应规定，但还不完善。例如，

一部分高校在成绩单上注明了学分与绩点换算后的数值和标准，却未在标准中明确指出课程权重系数以及是“段-点”表示法、“点-点”表示法还是“标准分”型绩点表示法。另有一些高校仅对课程的大类进行划分，却未对课程的具体性质进行说明（包括：必修课程是指公共必修课还是专业必修课；选修课程是指公共选修课还是专业选修课等）。课程类型划分的模糊往往使得学生在选课时难以确定修习的课程范围，妨碍了选课的自由。

#### (二) 高校本科生成成绩单制定标准不规范

根据成绩单样本的文本分析情况看，当前高校成绩单的制定标准不规范主要表现在：各高校成绩单中课程属性分类混乱，学分定量标准随意，学业成绩评价方式不统一以及绩点计算方式不合理等方面。究其根源，造成上述问题的原因包括：一方面，我国缺少关于本科生成成绩单制定标准的指导文件。由于教育管理部门缺少明确规章制度来对成绩单制定的基本原则、具体内容及要求作出统一规范，使得各高校在设计成绩单时无法对标参照规范性指导框架。各学校教务管理部门多是根据以往管理经验和主观判断将那些自认为有用的重要信息在成绩单上予以显示，且大多数高校未对成绩单中的关键信息作出完整的注释说明。另一方面，缺乏成绩单与培养方案衔接的具体指导标准。如果将人才培养方案看作是人才培养的“入口”，人才培养的“应然”，那么本科生成成绩单就是人才培养的“出口”，人才培养的“实然”结果。一般而言，各高校的人才培养方案基本内容和要求都相对细致。但与之不相匹配的是，成绩单所展示的信息十分粗糙，培养方案中的各项教学和课程目标是否完成、各类课程所设定比例是否合理、跨学科学习是否符合要求等信息在成绩单中难以体现和验证。

#### (三) 高校外部质量保障体系不健全

此处所说的外部质量保障体系不健全主要是指高校外部的保障措施力度不够。从成绩单样本的文本分析中可以发现，各高校的成绩单从内容到形式均缺乏统一的标准和规范。从更深层次看，这涉及高等教育的教学管理标准和人才培养质量标准的问题：一是责任分工尚不明确具体。事实上，“为了评估大学人才培养质量水平的高低”，我国通常采取的做法是“高校外部监管的主体有各级政府教

育主管部门、各类教学指导委员会、各种产业行业协会等”<sup>[9]</sup>,但“目前各主体的责任、权利和义务尚不明确”<sup>[10]</sup>,特别是在本科教育阶段各高校课程类型的划分、课程名称的规定、学分总量的设置、学分的学期分布、学分与绩点换算等这些环节的监管具体由哪些部门负责,仍较模糊。二是本科教育监督的公众参与不足。一般而言,各高校的本科人才培养工作情况,是由教育部作为主管部门来监督由学校内部职能管理部门配合,社会、用人单位和学生家长参与。然而,目前由于参与渠道不畅,社会力量(特别是市场企业和用人单位)较少能够参与到高校的人才培养质量监控工作中来。

#### 四、高校本科生成绩单改进的策略

成绩单作为衡量学生学习质量和评价学生学业成效的重要指标,是学生学位授予、奖学金评定、辅修(双学位)、专业选读、推荐免试研究生以及毕业后就业等的重要依据,直接影响到人才培养质量的高低。当前,我国高校本科生成绩单还存在着一些不容忽视的问题,这些问题看似孤立存在,实则彼此内在关联,甚至在一定条件下互为因果,往往同时涉及价值、制度和具体操作等层面。因此,要解决上述问题,需要从价值理念、规章制度以及保障体系等多角度出发来共同探讨。

##### (一)明确价值,促使高校重新审视成绩单

如前所述,本科生成绩单不仅仅是学生学习成就和毕业资格审查的工具,更应该是衡量高校教育教学水平和人才培养质量的尺度。当前,我国已进入高等教育内涵式发展和建设高质量教育体系的阶段,人才培养的价值观念同样需要做出重大转变。为了帮助人们真正认识到成绩单在人才培养中的重要作用,有必要在价值理念层面明确成绩单的作用和功能。通过召开专门性的成绩单座谈会以及在学术期刊上发表相关的研究成果,或利用新闻媒体进行宣传报道,可以引起高校内部管理人员、教师和其他社会人士对本科生成绩单的重视。应重点说明和宣传成绩单在衡量教师教学水平、警示学生学业、鼓励良性竞争、检验课程实施与课程目标成效等方面的作用和功能,促使人们重新认识成绩单的价值和意义。在此基础上,有关部门还需要关注成

绩单背后的专业建设生态和人才培养规律,在管理理念上重视人才培养价值导向的科学性与合理性,并要充分挖掘本科生成绩单对质量评价、教学决策和教学改革的作用和功能,进而扭转人们对本科生成绩单的固有看法。

##### (二)优化制度,构建高校成绩单参照框架

基于构建规范性参照框架之目的而制定的指导性规章制度,是实现高校本科生成绩单科学设计与管理的重要保障。因此,出台合理的标准体系对于推动高校教学管理工作制度化、构建协调统一的成绩单规范,对提高本科人才培养质量具有重要意义。具体而言,相关管理部门应将标准体系的制定与人才培养质量的评价结果建立更紧密的联系,并综合考虑标准体系制定的科学、有效、协调和精准的原则,在建立健全教育管理政策和制度的过程中统一规划部署与统一标准设定,参照国内外那些在成绩单设计和管理上已经较为成熟的有益做法和经验,采用量化评价与专家评价相结合的方法来确定成绩单的共同性要素。在反复进行论证的前提下,进而构建规范统一的成绩单模板框架。其中,参照性框架的内容不仅要包括成绩单的结构与格式,还应规定如何确定高校的课程名称类型和门数、规范学分数值设定和统一成绩评定方式。总而言之,所构建的框架应从各个维度对高校的成绩单设计、管理和运作提供科学的、可操作的指导说明,为高校提供标准。

##### (三)强化保障,保证高校成绩单改革成效

要保证高校本科生成绩单的改革成效,首先要强化保障。这里的“强化保障”有三层含义:一是要扭转以行政检查为主的外部质量监督。教育管理部门应鼓励和支持第三方专业性机构参与到高校的人才培养质量评估活动之中,引导他们关注微观层面上的成绩单评估,进而加强多元主体协同参与的质量保障体系。同时,将不涉及敏感信息的评估结果向全社会公开公示,增加社会用人单位、企业以及家长等对人才培养质量的了解,并在院校之间形成良性竞争和推力,倒逼各高校去反思、改进人才培养工作。二是高校要加大在教学管理上的资源投入力度。成绩单作为教学管理活动的微小单元,其设计、管理以及改进等经常被人所忽视。故而,要对成绩单做进一步的改革优化就需要有关部门进行



专项的资源投入,包括制度、资金、人员以及必要的信息化技术支持等。三是高校要明确各部门之间的管理权责,对高校本科生成绩单进行专门管理。唯有如此,才能突出成绩单的重要性,为下一步的改革提供有力支撑。

### 参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.教育部发布2020年全国教育事业发展统计公报[EB/OL].(2021-08-28)[2022-02-12].  
[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s5147/202108/t20210830\\_555619.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202108/t20210830_555619.html).
- [2] 中华人民共和国教育部.“十四五”规划和2035年远景目标纲要提出建设高质量教育体系[EB/OL].(2021-03-13)[2022-02-12].[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s5147/202103/t20210314\\_519710.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202103/t20210314_519710.html).
- [3] 中华人民共和国教育部.教育部关于印发《教育信息化2.0行动计划》的通知[EB/OL].(2018-04-18)[2022-02-12].  
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425\\_334188.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html).
- [4] 顾明远.教育大辞典[Z].上海:上海教育出版社,1991:1837.
- [5] 吉林大学教务处.吉林大学本科学分制管理规定[EB/OL].(2021-03-13)[2022-03-12].<http://jwc.jlu.edu.cn/info/1010/1658.html>.
- [6] 吕晓芹.学分绩点制评价体系的建构认同与基本要素[J].高教探索,2019(11):27-32.
- [7] 贾萍.高校学分绩点度量模式探究[J].中国成人教育,2018(11):44-47.
- [8] 北京大学教务部.北京大学本科生成绩评定和记载办法[EB/OL].(2019-06-23)[2022-02-12].[http://www.dean.pku.edu.cn/web/rules\\_info.php?id=12](http://www.dean.pku.edu.cn/web/rules_info.php?id=12).
- [9] 黄巨臣.高校人才培养方案中的利益相关者逻辑及其作用机制[J].北京社会科学,2022(10):58.
- [10] 李国强.“管办评分离”进程中的高校外部质量保障体系建设[J].中国高教研究,2016(01):12-20.

## The Current Situation and Improvement: The Undergraduate Transcript Specification from Textual Analysis

HUANG Ju-chen DU Dong-yao

**Abstract:** Undergraduate transcripts are regarded as a barometer for measuring the effect of students' learning outcomes in higher education institutions, and they are closely related to the quality of undergraduate education. This paper selects 193 undergraduate transcripts from 140 universities during 2020-2021 for textual analysis. It follows the analysis framework of the number and type of courses, the value and structure of credits, and the representation and conversion of grades to present the current status of undergraduate transcripts. This study found that higher education institutions have many problems, such as incomplete content elements, irregular standards, and insufficient external quality assurance. In order to truly exert the supervision, warning and incentive role of transcripts in improving the quality of education, it is necessary to adhere to the high quality construction of education management, define clear values, and promote higher education institutions to re-understand academic transcripts, optimize the system, construct the reference framework of academic transcript and strengthen quality guarantee, and ensure the effectiveness of academic transcript reform.

**Key words:** undergraduate transcripts; text analysis; teaching management; personnel training

(责任编辑 陈剑光)