

产出导向的广西“海江边山”特色通识课程实践教学评价研究

姚锦金

南宁学院科研与学科建设处, 广西 南宁

收稿日期: 2026年9月7日; 录用日期: 2026年10月8日; 发布日期: 2026年10月15日

摘 要

针对地方特色通识课程实践教学评价中目标笼统、成果与能力脱节、评价主体单一、过程证据不足以及评价结果难以支持改进等问题, 以成果导向教育和发展性评价为理论基础, 结合广西“海江边山”特色通识课程实践教学改革, 构建“目标-任务-证据-评价-改进”五位一体评价框架。框架以“理解广西、走进广西、研究广西、服务广西”为产出主线, 设置地方认知与价值判断、问题研究与证据运用、实践创新与成果转化、协作沟通与责任担当、反思改进与迁移应用五个评价维度; 以实践方案、过程档案、调研材料、成果作品、展示答辩及反思报告构成多源证据链; 引入学生、同伴、教师、校外专家和教学督导等主体实施分阶段评价。评价运行贯穿诊断、形成、表现和增值四种功能, 并通过课程目标达成分析、典型证据审议和改进清单实现结果回流。该体系能够将多样化实践活动转化为可观察、可解释、可改进的学习质量证据, 为地方应用型高校区情通识课程实践教学评价提供参考应用。

关键词

产出导向, 海江边山, 通识课程, 实践教学, 多元评价

A Results-Oriented Study on the Evaluation of Practical Teaching in Guangxi's Characteristic General Education Courses on the Sea, River, Border, and Mountain

Jinjin Yao

Department of Research and Discipline Development, Nanning University, Nanning Guangxi

Received: September 7, 2026; accepted: October 8, 2026; published: October 15, 2026

文章引用: 姚锦金. 产出导向的广西“海江边山”特色通识课程实践教学评价研究[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 549-559.
DOI: 10.12677/ae.2026.16102143

Abstract

To address issues in the evaluation of practical teaching in local characteristic general education courses, such as vague objectives, a disconnect between outcomes and skills, a single evaluation subject, insufficient process evidence, and evaluation results that fail to support improvement, this paper constructs a five-in-one evaluation framework—"Objective-Task-Evidence-Evaluation-Improvement"—based on outcome-oriented education and developmental evaluation theories, and in conjunction with the reform of practical teaching in Guangxi's "Sea, River, Border, and Mountain" characteristic general education courses. The framework uses "Understanding Guangxi, Exploring Guangxi, Researching Guangxi, and Serving Guangxi" as its main output line, and sets five evaluation dimensions: local cognition and value judgment, problem research and evidence application, practical innovation and outcome transformation, collaboration and responsibility, and reflection, improvement, and application. It uses a multi-source evidence chain consisting of practical plans, process archives, research materials, finished products, presentations and defenses, and reflection reports. It introduces students, peers, teachers, external experts, and teaching supervisors to conduct phased evaluations. The evaluation process integrates four functions: diagnosis, formation, performance, and value enhancement, and achieves result feedback through analysis of course goal achievement, review of typical evidence, and improvement lists. This system can transform diverse practical activities into observable, interpretable, and improvable evidence of learning quality, and provide a reference for evaluating the practical teaching of general education courses on regional conditions in local applied universities.

Keywords

Outcome-Oriented, Sea, River, Border, and Mountain, General Education Courses, Practical Teaching, Diversified Assessment

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 教学问题的提出

实践教学是地方特色通识课程连接知识学习、地方理解与公共行动的关键环节。广西“海江边山”特色通识课程群围绕海洋、江河、边境和山区等区域特征，把北部湾开放开发、平陆运河、沿江治理、边境开放、民族文化、生态文明和乡村振兴等内容转化为课程资源，旨在提升学生理解广西的意识、走进广西的自觉、研究广西的水平和服务广西的能力。随着课程由课堂讲授走向线上线下、校内校外和校地协同，学生成果也由书面考试扩展为调研报告、短视频、绘本、策划方案与社会服务项目，传统以期末成绩为核心的评价方式已难以解释学生究竟形成了什么能力。

实践教学评价的难点不在缺少评价活动，而在评价活动与育人目标之间缺少稳定关系。现实中常见四种偏差：一是“活动替代目标”，以参加次数、打卡记录和作品数量判断学习质量；二是“形式替代证据”，重视视频画面、汇报效果，却忽视问题价值、资料来源和论证质量；三是“结果遮蔽过程”，只看最终作品，无法判断成员贡献、反馈利用和能力变化；四是“评分替代改进”，评价结束于一个分数，没有回到课程资源、任务难度与教学指导的调整。冯蓓蓓等指出，高校通识选修课程评价存在方式单一和内容同质化问题，成果导向评价应覆盖目标、过程与结果[1]。陈雄章教授的应用型课程思想为破解上述

问题提供了本土视角。《变道超车》强调应用型高校必须依据学校类型与区域需求重建人才培养路径[2]；《因类育人》强调不同类型课程应形成与其使命相适应的目标、内容、场景与质量标准，提出以能力培养为导向，建设“行走中的课堂”，推动学生走进、记录、研究和服务真实地方[3]。因此，“海江边山”课程评价不能简单套用理论课程的知识考试，也不能只按活动热闹程度评价，而应回答三个核心问题：预期产出是什么，什么证据能够证明产出，评价结果如何促进学生与课程共同改进。

Wiggins 与 McTighe 提出的 UbD 逆向评价思想，强调评价前置，依托真实任务与理解六侧面采集学习迁移证据，摒弃单纯识记考核，追求目标、评价与教学一致性[4]。Sokhanvar 等的真实性评价研究进一步指出，通识实践课程适合借助表现性任务、学习档案采集多元证据，支撑产出导向评价实施[5]。Carter & England 则提醒，OBE 模型移植到区域本土场景时，不能直接套用欧美范式，需兼顾地方文化与地域特征[6]。这些国际评价框架为本研究提供理论参照，但 UbD 侧重课程单元认知理解，现有 OBE 与通识真实性评价研究较少关注边疆山海复合型地域的通识实践。本研究将 OBE 产出逻辑与 UbD 证据化评价思路对话融合，把国际评价模型落地于广西“海江边山”在地通识实践，构建兼顾乡土传承、边疆文化认同与田野行动能力的评价体系，弥补经典模型缺少边疆野外实践评价指标的局限，形成适配区域特色的产出导向实践教学评价方案。

2. 产出导向实践教学评价的改革理念

2.1. 从教学投入转向学习产出

成果导向教育以学生完成学习后能够表现出的能力为逻辑起点。刘建珠将其概括为围绕学习结束后必备能力组织教学活动的教育模式[7]。这并不意味着只关注最终结果，而是要求课程目标、学习活动和评价证据围绕产出保持一致。对于“海江边山”课程，教师讲授了多少广西知识、组织了多少次参观属于投入；学生能否准确解释区域问题、能否以证据形成判断、能否提出可行方案才属于产出。评价改革的第一步，就是把抽象目标转化为学生在真实任务中可观察的行为和作品。

2.2. 从终结性判定转向发展性促进

实践能力具有生成性，往往经历陌生、模仿、独立和迁移等阶段。只在课程末端评价无法识别学生遇到的困难，也无法通过反馈改变学习过程。张治勇、李国庆认为，学习性评价要利用证据判断学习者当前状态、目标状态以及如何缩小二者差距，从而促进深度学习[8]。因此，本研究把评价嵌入选题、方案、调查、分析、成果和反思等节点，使评价同时承担诊断、反馈、修订和认证功能。

2.3. 从单一分数转向多源证据解释

地方特色通识课程成果类型多样，同一能力可能通过不同作品体现。问题研究能力既可体现在调研报告的论证中，也可体现在短视频脚本对资料的筛选中；服务广西的能力既可体现在建议书的可行性中，也可体现在场馆传播产品对受众的适切性中。评价需要把观察、档案、作品、答辩和反思等证据相互印证。李逢庆、韩晓玲指出，混合式教学质量评价应结合教学设计与实施流程建立多维体系[9]。多源证据的意义不是增加材料负担，而是防止单一作品或单一主体形成片面判断。

2.4. 从绝对达标转向标准与增值并重

通识课程面向不同专业学生，学生的地方知识、调研经验、数字表达和团队协作基础差异明显。统一标准能够维护课程质量底线，但若只比较最终水平，容易忽视起点较低学生的真实进步。张根华等指出，增值评价关注学习者在既有基础上的变化，更符合实践性课程的发展属性[10]；安富海进一步从学生

发展的立场阐明了增值评价的理论意涵与实践进路^[11]。因此,“海江边山”评价既判断学生是否达到共同能力标准,也通过前期诊断、过程版本与结项反思识别增值,形成“达成度 + 成长量”的双重解释。

3. 构建“五位一体”实践教学评价路径

本研究构建“目标 - 任务 - 证据 - 评价 - 改进”五位一体路径。目标规定学生应形成的学习产出;任务把产出置于海江边山真实情境;证据记录学习过程和成果质量;评价依据公开量规对证据作出解释;改进则把判断转化为学生修订和课程优化。五个环节不是线性终点,而是循环系统:改进结果将反向修订下一轮目标、任务和证据要求。

3.1. 目标:形成“认知 - 研究 - 行动 - 责任”产出链

评价目标为“理解广西、走进广西、研究广西、服务广西”。“理解”要求学生掌握区域发展的基本事实与关系,形成正确价值判断;“走进”要求学生遵守规范进入真实场景,准确观察并记录;“研究”要求学生提出有价值的问题,运用多学科知识和适切方法形成证据性结论;“服务”要求学生把研究成果转化为对地方、社区、场馆或企业具有参考价值的作品。四类目标层层递进,同时贯穿社会责任、团队协作和持续反思。

3.2. 任务:以真实问题承载评价

评价任务应来自“海江边山”课程四条实践线路。“海”线可围绕北部湾港、平陆运河和向海产业设计调研;“江”线可围绕流域文化、江河治理与江海联动开展调查;“边”线可围绕边防历史、口岸发展、民族文化保护和社区服务形成项目;“山”线可围绕生态文明、红色山区、长寿资源和乡村振兴进行探究。任务必须写明真实受众、成果用途、资料边界和伦理要求,使学生面对的是需要权衡的复杂问题,而非教材中已有标准答案的问题。

3.3. 证据:构建全过程学习证据链

证据链由六类材料组成:任务申报表证明问题选择与目标理解;实践方案证明方法设计和团队分工;过程档案证明观察、访谈、协作和版本变化;原始材料证明结论来源;成果作品证明综合运用与表达;反思报告证明反馈利用和认识迁移。证据之间应可追溯,报告结论能够回到访谈纪要或观察记录,短视频观点能够回到资料来源,修订说明能够对应教师或基地导师反馈。

3.4. 评价:形成多主体、分阶段判断

评学生自评主要判断目标理解、个人投入与成长;同伴评价主要判断协作贡献、表达清晰和受众体验;教师评价主要判断学术规范、知识整合、证据质量与课程目标达成;校外专家和基地导师主要判断问题真实性、方案适切性与成果应用价值;教学督导主要评价课程目标、任务、标准和实施的一致性。多主体并非对所有指标平均打分,而是根据其信息优势评价最适合的内容。陈春莲、唐忠的研究表明,多主体发展性评价能够实现过程全覆盖,并把一次评价转化为后续引导^[12]。

3.5. 改进:建立评价结果回流机制

评价结果应形成三类产物:面向学生的反馈单,指出已达成表现、证据缺口和下一步修订;面向教师的课程目标达成分析,识别普遍薄弱维度;面向课程组和基地的改进清单,明确任务、资源、指导和协作机制的调整。评价只有触发行动才具有教学意义。改进后保留作品新旧版本和修改说明,构成学生增值证据,也为下一轮课程提供示例与反例。

4. 实践教学评价指标与表现性量规设计

4.1. 育人目标反向分解评价维度

评价指标应由“理解广西、走进广西、研究广西、服务广西”的递进目标反向分解。理解广西主要考察学生能否准确理解海洋、江河、边境与山地的自然人文特征及其相互关系；走进广西主要考察其是否遵守实践规范、主动观察并与地方主体有效沟通；研究广西主要考察问题提出、资料核验、方法运用与证据论证；服务广西则考察成果能否回应真实需求、形成可使用或可继续转化的方案。四类目标并非彼此割裂，而是由地方认知走向公共行动的能力链。评价体系据此设置地方认知与价值判断、问题研究与证据运用、实践创新与成果转化、协作沟通与责任担当、反思改进与迁移应用五个一级维度，使项目目标能够被观察、被判断并被改进。

五个维度既体现产出导向，又防止把通识课程窄化为技能训练(见表 1)。其中，地方认知与价值判断回答学生“是否真正理解广西”；问题研究与证据运用回答其“能否以规范方法解释广西”；实践创新与成果转化回答其“能否以专业所长服务广西”；协作沟通与责任担当回答其“能否在真实社会关系中负责任地行动”；反思改进与迁移应用回答其“能否利用反馈持续成长”。各维度不宜预设永久不变的统一权重，课程组应根据模块性质、任务复杂度和学时安排进行论证，但问题研究、证据规范和公共责任应作为所有模块不可被削弱的质量底线。

Table 1. Design of the five evaluation dimensions
表 1. 五个评价维度设计表

评价维度	核心观测点	主要证据	适宜主体
地方认知与价值判断	事实准确；关系理解；区域认同；价值权衡	前测、观察记录、主题阐释、反思报告	教师、学生、场馆导师
问题研究与证据运用	问题价值；方法适切；来源可靠；论证严密	方案、访谈纪要、原始资料、调研报告、答辩	教师、专家
实践创新与成果转化	创意与需求匹配；方案可行；成果完成度；社会应用	短视频、绘本、策划案、服务项目、使用反馈	企业或基地导师、教师、真实受众
协作沟通与责任担当	分工履责；沟通协商；规范安全；公共责任	协作日志、互评、现场观察、个人说明	同伴、教师、基地导师
反思改进与迁移应用	识别不足；利用反馈；版本修订；情境迁移	自评、反馈单、修改稿、反思报告	学生、同伴、教师

4.2. 四级表现标准

指标只有与清晰的成功标准结合，才能形成可操作的评价工具。郭元勋、张华指出，表现性评价需要同时沿“证据线索”和“标准线索”展开，以多样化证据集和相应成功标准共同维护评价效度与信度[13]。据此，课程量规采用“起步－达标－熟练－卓越”四级描述(见表 2)，避免仅使用“优、良、中、差”等缺乏行为含义的词语。起步表示任务主要依赖教师推动，问题、方法或证据存在明显缺口；达标表示能够按规范完成任务并形成有依据的基本结论；熟练表示能够相对独立地整合多源证据、回应复杂情境；卓越表示能够辨析证据局限与多方立场，形成具有原创性和应用价值的解释或方案，并根据真实反馈持续修订。

等级描述必须符合三项要求：一是可观察，即能够在学生言行、作品或版本变化中找到依据；二是

可区分，相邻等级在独立程度、证据质量、情境复杂度或迁移水平上存在实质差异；三是可反馈，学生能够根据描述明确下一步改进方向。量规不是在任务结束后才公布的评分表，而应在任务启动时作为学习支架提供给学生，并通过样例讨论帮助其理解质量标准。毛玮洁的研究表明，真实性情境、表现目标和进阶量规相互配合，能够使高阶思维要求显性化^[14]。这为“海江边山”课程以真实地方问题促进学生分析、权衡和判断提供了评价依据。

Table 2. Description of four-level performance standards
表 2. 四级表现标准描述表

等级	问题与证据	成果与应用	反思与责任
起步	问题笼统；资料来源不清；结论多为描述	成果与任务联系弱；受众不明确	依赖教师提醒；难以说明个人贡献和不足
达标	问题明确；能使用基本方法；主要结论有证据	成果完整并符合基本规范；能够回应任务要求	能接受反馈并完成必要修改；遵守实践规范
熟练	问题具有分析价值；多源证据相互印证；论证清晰	成果与真实需求匹配；方案具有较强可行性	主动寻求反馈；能解释修改依据和能力变化
卓越	形成独到问题视角；能辨析证据局限和不同立场	成果具有创新性、传播性或实际采用价值	持续迭代并迁移到新情境；体现公共责任和学术诚信

4.3. 共同标准与分类标准结合

“海江边山”课程面向全校不同专业学生，专业背景差异既是评价难点，也是跨学科协作的资源。陈雄章教授“因类育人”的核心启示，是依据课程类型、学生类型和发展需要确立不同的培养方式，而不是降低共同质量要求。因此，评价应实行“共同标准守底线、分类标准显优势”。所有学生都必须达到问题意识、事实准确、证据规范、团队责任、实践伦理和反思改进等共同标准；在成果表达和专业贡献方面，则允许不同专业以其所长形成差异化产出。

艺术设计类学生制作海洋文化视觉作品时，加强视觉叙事、文化符号转译和受众体验评价；经济管理类学生开展平陆运河或边境产业调查时，加强利益相关者分析、数据解释和方案可行性评价；数字媒体类学生制作山地生态传播产品时，加强信息结构、媒介适切性、版权和传播伦理评价；土木、交通等专业学生参与江河与运河主题任务时，关注空间观察、工程社会影响与安全意识。分类标准必须服务于通识目标，不能以技术精美掩盖事实错误，也不能以作品传播量替代研究质量。共同标准维持课程群质量一致性，分类标准则把专业差异转化为“教－学－用”一体化的真实贡献。

4.4. 建立“4 + 4 + 4”任务与评价证据的对应关系

根据广西“海江边山”特色通识课程“4 + 4 + 4”实践教学模式的构成，需进一步解决各类任务“凭什么判断达到目标”的问题。海、江、边、山四条实践线路决定情境差异；走进、记录、研究、服务四个递进模块决定能力进阶；历史体验、产业调研、生态考察、社会服务等四类活动决定成果形态。评价应在共同维度下选择与任务最匹配的证据，防止所有活动提交同一种报告、使用同一张评分表。

该对应关系体现评价证据的递进性(见表 3)：走进阶段重在发现和理解，记录阶段重在真实性与规范性，研究阶段重在证据与论证，服务阶段重在适切性与转化性。前一阶段的证据又构成后一阶段的基础。没有经核验的访谈和观察材料，就不能支撑高质量研究结论；没有需求调查和利益相关者反馈，所谓服务成果就容易停留在学生自我展示。由此，评价真正嵌入“从地方现场到地方服务”的学习链条。

Table 3. Progression of the four modules
表 3. 四个模块递进表

递进模块	主要学习产出	关键评价问题	核心证据
走进广西	形成真实场景感知与问题意识	是否主动观察并理解场所、人物和事件，而非完成参观打卡	观察清单、现场提问、定位记录、实践日志
记录广西	形成准确、合规、可追溯的地方资料	记录是否真实完整，来源、授权与情境信息是否清楚	访谈纪要、影像原件、资料卡、授权记录
研究广西	形成基于证据的解释和判断	问题、方法、资料与结论是否一致，能否辨析局限和不同立场	研究方案、原始数据、分析过程、调研报告、答辩
服务广西	形成面向真实对象的产品或行动方案	成果是否回应需求、可实施、可使用，并在反馈后得到修订	策划案、传播产品、服务记录、受众反馈、修订说明

4.5. 形成多元证据链并确保证据质量

产出导向并不等于只评价最终作品。作品能够说明学生“做出了什么”，却未必说明其如何提出问题、如何取舍资料、如何协作以及如何利用反馈。为此，应建立“方案证据 - 过程证据 - 成果证据 - 反思证据”四类相互印证的证据链。方案证据主要判断目标、对象、方法和风险是否匹配；过程证据反映资料取得、成员贡献和方案调整；成果证据呈现知识整合和实际应用水平；反思证据用于解释学生如何认识不足并实现迁移。

证据进入评价前还需接受真实性、相关性、充分性和合规性审查。真实性要求原始资料可追溯，避免网络材料拼贴或生成式人工智能替代实地研究；相关性要求材料能够直接支持相应指标，而不是以活动照片证明研究能力；充分性要求重要结论由多项证据支持，并允许存在反例或不确定性；合规性要求访谈、拍摄、数据处理和成果传播遵守授权、隐私、版权、安全及边境地区管理规范。只有高质量证据才能支撑可信判断。

4.6. 合理配置评价主体、权限与权重

多主体评价的价值不在于参与者越多越好，而在于利用不同主体的信息优势。学生自评最适合解释目标理解、投入过程和个人成长；同伴评价最接近团队协作与阶段作品形成过程；教师评价承担课程目标、学术规范和综合质量判断；基地导师、行业人员及社区代表更了解真实需求、职业规范和成果适用性；教学督导与课程组专家则关注目标、任务、证据和标准之间的一致性。不同主体只评价其能够有效观察的内容，不宜让校外导师判断学术论证，也不宜让教师代替真实受众判断产品使用体验。

权重设置应遵循“目标相关性、证据接近性和责任边界”三项原则。教师评价可作为综合成绩的主要来源，校外主体评价重点进入真实性与应用价值维度，同伴评价重点进入协作贡献和表达反馈，学生自评主要用于形成性反馈和增值解释。具体比例应由课程组在课程实施方案中事先公布，并根据任务类型适度调整；涉及课程核心目标和学术诚信的底线指标不得通过主体加权被抵消。多主体意见不一致时，应回到原始证据进行复核，而不是简单计算平均值。

5. 实践教学评价实施流程

5.1. 前期诊断：明确起点与目标

课程开始时通过区情知识小测、情境问题分析、实践经验问卷、数字工具使用调查和学习者自评了解起点。诊断内容应围绕后续任务需要，既了解学生对广西海洋、江河、边境和山地的基础认识，也了

解其访谈、观察、资料检索、团队协作和成果表达经验。诊断不计入或少量计入总评，主要用于组建专业互补的异质团队、推送分层资源、确定教师支架强度和建立增值评价基线。

教师同时向学生说明课程目标、任务成果、证据要求、量规和申诉复核程序，并用往届或模拟作品组织标准解读。学生对同一示例进行试评，再比较评分理由，从而理解“事实准确”“证据充分”“方案可行”等标准的具体含义。评价标准前置有助于学生把量规转化为方案设计和自我监控工具，使评价从末端检查转变为实践项目的质量路线图。

5.2. 方案评价：把关问题与方法

小组依据海、江、边、山线路选择具体问题，提交包括问题陈述、情境背景、利益相关者、资料来源、调查方法、分工进度、风险伦理和预期成果在内的实践方案。教师、同伴和基地联系人开展第一次评价：教师重点判断问题、课程目标和方法的一致性；同伴检查任务边界与操作可行性；基地联系人确认场地条件、对象联系、安全和真实需求。评价尤其要防止题目空泛、实践点仅作参考、方法与问题不匹配以及成果没有明确服务对象。

方案评价实行“达到准入标准后进入现场”的原则。涉及访谈、拍摄、边境地区活动、企业资料或未成年人时，必须完成伦理与安全审查；涉及问卷和数据分析时，必须说明抽样对象和使用目的；涉及传播产品时，必须明确素材来源和授权。未达到基本标准的方案应依据反馈修改并再次提交。该环节不是增加审批负担，而是以低成本前置纠错，避免后续实践出现无效采集、安全风险或证据不可用。

5.3. 过程评价：记录行动与反馈

过程评价贯穿“走进－记录－研究－服务”四个阶段。线上平台用于发布节点任务、保存讨论记录、原始材料、教师反馈和成果版本；校外实践使用观察单、访谈纪要、现场日志、导师意见和安全记录。教师应在问题聚焦、资料初审、中期分析和成果原型等关键节点提供短周期反馈，并要求学生记录“发现了什么问题－依据是什么－做了什么调整”，使过程证据呈现思考与行动的变化。

过程评价不能把登录次数、在线时长、照片数量等低解释力数据直接视为学习质量，而应考察学生是否提出有价值的问题、核验信息来源、根据现场变化调整方案、尊重地方主体并履行团队责任。对于团队项目，可实行“团队成果评价＋个人贡献评价”双轨制。个人贡献通过任务清单、阶段产出、同伴互评、随机访谈和个人答辩交叉判断；出现贡献评价显著分歧时，由教师调阅过程档案并组织复核，防止平均主义和搭便车。

5.4. 中期会诊：促进跨模块互评互促

“互评互促”的关键不是一次简单的同伴打分，而是在成果尚可修改时组织证据对话。课程中期可按海、江、边、山模块开展项目路演，也可组织跨专业交叉评审。每组用问题、证据、阶段结论和困难四部分报告进展，评审者依据量规提出“证据充分之处、尚存缺口、可行建议”，被评小组需说明采纳或不采纳的理由。

跨模块互评能够帮助学生发现单一情境之外的共性问题，生态保护与产业发展之间的权衡、文化传播中的真实性与吸引力关系、公共服务中的需求识别与资源约束。跨专业互评则使设计表达、数据分析、工程观察和管理策划相互补充。为降低熟人关系和表达能力对评价的干扰，可对书面方案实行匿名互评，并通过样例校准、评分理由和异常复核提高评价可信度。

5.5. 成果评价：实施真实表现判断

成果评价采用“作品审阅－公开展示－质询答辩－真实反馈”组合方式。教师重点判断课程目标达

成、学术规范和证据论证；基地导师和合作单位重点判断需求匹配、情境适切和实施条件；同伴重点评价信息表达与协作启示；真实受众通过试用、观看、参与或反馈判断成果的可理解性和使用价值。多主体分别在其擅长领域作出判断，最终由课程组综合证据形成结论。

所有成果必须附成果说明书，说明问题来源、服务对象、研究方法、核心证据、成员贡献、预期用途和限制，避免只展示成品而遮蔽研究过程。调研报告应附主要原始资料和分析路径；短视频、绘本、展陈等非文本成果应附脚本、资料来源、版权授权和创作说明；策划案或服务方案应附需求分析、实施条件、风险预案和反馈记录。评价不以作品是否获奖、是否被采用作为唯一标准，但真实采用、社会反馈和迭代记录可作为高水平产出的重要证据。

5.6. 结果反馈：形成两级持续改进

反馈必须具体指向证据和行动。学生层面形成“证据呈现－标准判断－差距说明－改进建议－再次提交”的闭环。教师不只告知分数，而要指出哪一项证据支持当前判断、与下一等级相比缺少什么、应通过补充资料、重做分析还是调整表达实现改进。学生提交修订稿时附修改说明，解释采纳了哪些意见、修改依据是什么以及仍有哪些局限，从而把反馈使用本身纳入反思改进维度。

课程层面形成“目标达成分析－原因会诊－措施制定－下一轮验证”的闭环。课程组统计五个维度及不同模块的达成状况，抽取高、中、低和评价分歧较大的典型作品进行证据审议。若多数学生在同一指标薄弱，应优先分析目标表述、任务真实性、资源配置、实践基地条件和教学支架，而不能简单归因于学生态度。向福等指出，课程目标达成评价只有与形成性评价、多主体参与和持续改进结合，才能避免重评价轻改进[15]。因此，每轮课程应形成包含问题、证据、原因、措施、责任人、完成时限和验证方式的改进清单，并在下一轮实施中逐项核验。

5.7. 成绩认定与评价结果使用

课程成绩应体现过程、成果和个体贡献，避免“一次展示定成绩”。可由前期方案与规范、过程档案与阶段任务、最终成果与答辩、个人贡献及反思改进等部分构成。具体权重由课程组结合课程学时和任务类型确定，但形成性评价应占有实质比例，研究证据和个人贡献不得被精美展示所替代。学术诚信、实践安全、隐私保护等可设置为底线条款；发生严重违规时，不以其他指标高分抵消。

评价结果有三类用途：对学生，用于成绩认定、成果修订、能力画像和后续学习建议；对教师，用于调整教学内容、任务难度、资源与指导方式；对课程群和学校，用于优化海江边山线路、实践基地、跨专业师资和质量标准。评价材料还可筛选形成校本案库和成果资源库，但公开使用前必须再次确认学生署名、地方主体授权和敏感信息处理。评价结果的使用范围应在课程开始时告知学生，保障其知情权和申诉权。

6. 实践教学评价体系运行的保障机制

6.1. 建立课程组共同审议机制

海、江、边、山四类模块在知识基础、实践环境、合作对象和成果形态上差异明显，单个教师难以独立完成全部评价设计。学校应建立由课程负责人、模块教师、教育评价人员、思政教师和相关专业教师组成的课程组，实行任务、量规、证据和作品“四审议”。任务审议检查产出目标与真实任务是否一致；量规审议检查观测点是否可理解、可观察；证据审议检查材料是否足以支持判断；作品审议通过共同评分形成标准共识。

每轮课程开始前，课程组选择若干模拟或既有作品进行独立评分，再比较分歧并修改量规；课程结

束后，重点复核临界达标、主体分歧和申诉作品。必要时可计算评价者一致性作为工具改进依据，但不能用统计结果代替专业讨论。对分歧较大的指标，应记录不同判断的证据和理由，形成锚定样例。共同审议既提高评分稳定性，也促进跨模块教师理解课程群共同目标。

6.2. 明确校外主体评价边界

校地融合要求地方主体进入评价，但其参与必须制度化。企业、场馆、社区和实践基地掌握真实情境信息，适合评价需求匹配、职业规范、社会影响和应用价值，却不宜独立决定学生的学术成绩。学校教师负责课程目标、证据规范和最终综合判断，校外主体提供情境证据与专业建议，学生和同伴提供过程与协作证据。姚锦金关于产学研平台运行机制的研究表明，多方协同需要稳定的组织载体、明确的权责关系和可持续运行规则[16]。

学校可与合作单位共同形成实践评价任务书，事先约定实践目标、学生职责、导师职责、评价内容、反馈节点、安全责任、保密要求和成果使用方式。校外导师应接受简短的量规说明和样例培训，避免只按个人满意度或行业经验打分；学校则应尊重地方主体对真实需求和实施条件的判断，避免把合作单位仅作为场地提供者。对临时性强、导师更替频繁的基地，应降低其直接评分权重，保留其文字反馈和事实证据。

6.3. 建设数字化学习档案

依托超星学习通等平台，以学生或项目为单位建立数字学习档案，统一保存任务书、方案、原始材料、讨论记录、教师与导师反馈、作品版本、答辩记录和反思报告。档案结构应与“目标－任务－证据－评价－改进”框架对应，每份关键证据标注产生时间、任务节点、提交者、对应指标和修改版本，解决材料分散、过程不可追溯的问题。实践育人需要学校、社会与学生持续互动，王亚煦、谭磊的研究也提示社会力量介入高校实践育人应通过明确角色和专业过程提升实效[17]。

数字平台的功能定位是组织证据、促进反馈和支持诊断，而非以技术自动替代专业判断。系统可提醒节点、汇总量规和呈现版本差异，但不能把登录时长、点击频率或算法生成分数直接等同于能力。档案权限遵循最小必要原则：普通同伴只能访问互评所需材料，校外导师只能访问其指导项目，课程组按职责访问教学数据；涉及个人访谈、企业信息、边境场景和未成年人材料时，应进行匿名化、授权和分级存储。课程结束后按照学校规定确定保存期限和公开范围。

6.4. 完善基地、资源与安全保障

真实性评价必须以稳定的实践情境为基础。学校应围绕海洋发展、江河与运河建设、边境开放合作、山地生态与民族文化等主题，分类建设实践基地清单和资源地图，记录基地可承载人数、开放时段、任务类型、数据条件、联系人和风险事项。课程组根据教学目标选择基地，避免因交通便利而弱化任务真实性，也避免同一基地长期重复接待而使实践退化为程式化参观。

校外实践实行安全与伦理双重保障。活动前完成路线踏勘、风险评估、学生培训、应急预案和保险安排；活动中落实签到联络、教师带队和异常报告；活动后完成资料归档和问题复盘。边境地区、涉水区域、工程现场和生态保护区域应遵守相应管理规定。对无法进入现场或受天气、交通影响的任务，可使用经过核验的数字资源、远程访谈和校内模拟作为补充，但不能把线上浏览表述为实地调研。

6.5. 以制度化改进保障项目成果可持续

学校可将课程目标、任务库、量规、锚定样例、基地协议、学习档案模板和改进记录纳入课程群建设标准，形成可迭代的校本质量资源。课程组每学年根据广西发展新情境更新任务，平陆运河建设、向

海经济、边境产业与山地生态保护等，但一级目标和质量底线保持相对稳定，从而在区域变化中维持课程连续性。

持续运行还需教学管理制度支持，包括实践学时认定、跨学院教师工作量、校外导师酬劳、学生交通与材料经费、成果知识产权、数据保存和优秀成果转化等。评价产生的课程改进清单应进入下一轮教学计划，并由负责人报告落实情况。由此，项目形成的不只是论文或一次活动，而是一套能够支持“因类建课、校地融合、教学用一体化”的评价制度，使“海江边山”课程群由项目建设走向常态化质量保障。

7. 结语

产出导向的“海江边山”特色通识课程实践教学评价，不是给多样活动增加一套分数，而是以预期能力为起点，把真实任务、过程证据、多主体判断和持续改进组织成完整质量闭环。“目标-任务-证据-评价-改进”五位一体框架，以地方认知、问题研究、实践创新、协作责任和反思迁移为核心维度，既维护通识课程共同标准，又允许不同专业、不同任务和不同成果分类表现。评价结果通过学生修订和课程改进两级回流，推动实践教学从活动驱动转向能力生成、从成果展示转向证据解释、从一次评分转向持续发展。后续应以真实课程数据检验指标效度、评价一致性和应用效果，逐步形成具有广西区域特色、适用于地方应用型高校的通识课程实践教学评价范式。

基金项目

广西高等教育本科教学改革工程项目：《广西“海江边山”特色通识课程实践教学模式的研究与实践》(2025JGA431)；南宁学院校级科研项目：《传承英雄正气新体验调查研究》(2023XJ01)。

参考文献

- [1] 冯蓓蓓, 张龙, 邹涛. 基于 OBE 理念的高校通识选修课程评价机制构建与实践[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估), 2025(31): 30-34.
- [2] 陈雄章. 变道超车: 新型应用技术大学建设探索[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2019.
- [3] 陈雄章. 因类育人: 新型应用技术大学内涵建设讲演录[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2023.
- [4] Wiggins, G. and McTighe, J. (2005) *Understanding by Design*. 2nd Edition, ASCD.
- [5] Sokhanvar, Z., Salehi, K. and Sokhanvar, F. (2021) Advantages of Authentic Assessment for Improving the Learning Experience and Employability Skills of Higher Education Students: A Systematic Literature Review. *Studies in Educational Evaluation*, 70, Article 101030. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030>
- [6] Mufanti, R., Carter, D. and England, N. (2024) Outcomes-Based Education in Indonesian Higher Education: Reporting on the Understanding, Challenges, and Support Available to Teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, Article 100873. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100873>
- [7] 刘建珠. 基于成果的教育: 缘起、内涵与框架[J]. 深圳职业技术学院学报, 2019, 18(2): 47-52.
- [8] 张治勇, 李国庆. 学习性评价: 深度学习的有效路[J]. 现代远距离教育, 2013(1): 31-37.
- [9] 李逢庆, 韩晓玲. 混合式教学质量评价体系的构建与实践[J]. 中国电化教育, 2017(11): 108-113.
- [10] 张根华, 蔡瑞林, 施杨. 劳动教育增值评价的内在逻辑与实践路径[J]. 中国大学教学, 2025(7): 84-90.
- [11] 安富海. 学生发展增值评价: 理论阐释与实践进路[J]. 教育研究, 2023, 44(9): 64-75.
- [12] 陈春莲, 唐忠. 教师教学评价体系的构建与实施——基于“五维一体”发展性评价的改革思路[J]. 中国高校科技, 2020(10): 29-32.
- [13] 郭元勋, 张华. 论素养本位表现性评价设计[J]. 全球教育展望, 2022, 51(9): 91-103.
- [14] 毛玮洁. 促进批判性思维发展的表现性评价: 机制、结构与策略[J]. 全球教育展望, 2024, 53(12): 74-88.
- [15] 向福, 王锋, 项俊. 师范类专业认证背景下课程目标达成度评价及持续改进策略[J]. 中国大学教学, 2021(7): 74-79.
- [16] 姚锦金. 应用型高校建设现代产业学院产学研平台的模式与运行机制研究[J]. 教育进展, 2024, 14(10): 490-495.
- [17] 王亚煦, 谭磊. 学校社会工作介入高校实践育人的路径研究[J]. 社会工作与管理, 2020, 20(5): 79-84.