

编者语：

2016年上半年我校将接受浙江省的本科教学工作审核评估。关于审核评估的基本内容高教动态已于2014年7-8期有所介绍。本期将从理论研究和实践的层面补充审核评估相关成果。

目 录

审核评估:如何真正做到正确认识	袁益民
高校本科教学审核评估的意义和重点	李进等
普通高等学校本科教学工作审核评估展思	申天恩等
普通高等学校本科教学工作审核评估核心环节探究	申天恩
华中师范大学对审核评估工作的认识和应对	朱长江等

审核评估:如何真正做到正确认识, 确保平稳开展

袁益民

一、引言

《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》和《教育部关于开展普通高等学校本科教学工作审核评估的通知》的发布,为我国普通高等学校本科教学工作审核评估的组织实施,提供了一个很好的顶层设计,方案较好地反映了国内外教育评估改革的大趋势,与国际评估发展的方向基本吻合。然而,在评估试点、业界讨论以及学术研讨过程中反映出来的一些重要问题需要予以特别关注和进一步明确。一方面,审核评估的核心理念、基本要素乃至整体思路的有些重要方面还没有很好地进入审核评估的工作视野,如伙伴基准比对与外部参照点使用、学业风险框架与主题评审、正式的预访程序、分层次审核结论标识及其评审细则、三角鉴定和痕迹跟踪等技术的使用、学生参与(担任评审员或提交书面意见书等)、中期跟踪、进展报告制度、最佳实践识别与传播等。另一方面,也有一些认识的误区和潜在的风险已经露头,如果处理不当,将在不同程度上影响到项目实施的效果,如认为审核评估“不分类型、不设标准、不做结论”,认为评估报告只包括“值得肯定、

需要改进和必须整改”等三个方面的意见而无需给出达标情况的描述和对于总体情况的综合判断,认为专家需要“把脉、诊断、开处方”,审核评估是“基于目标、基于自评、基于事实”等。应该看到,参与相关讨论的许多人的观点是不符合院校评估改革趋势的,也与国际通用的审核评估模式的基本定位相违背的。如关于审核评估“不分等级、不设标准、不做结论”的提法,就不符合国际审核评估模式本身的定位和多国开展该项评估的实际做法。有些学者认为,这“三不”是为了减轻评估压力和功利性倾向,但事实是,压力是评估这个行当与生俱来的,功利性问题本来就是在各种模式的评估中都要通过科学人文的设计去尽量规避,而不是不分类型、不设标准、不做结论就能解决的。不分类型就没有攀比之心、不设标准就没有功利倾向、不做结论就没有评估压力的简单化思维方式,其实与上轮评估的有了统一标准和分等结论就能促进建设的思维在本质上是一样的。可见,如果这轮评估的具体运作过程中出现偏差,很可能就是在这些问题上。

其实,对于审核评估模式的选择是由评估目的所决定的,而选择这一关注内部

质量保障的院校评审以后,许多关键的要素应该是相对比较确定的,与国际通行的普遍做法在基本面应该是一致的。但是,目前这些要素和做法在我们的具体工作方案中还残缺不全,甚至有严重的曲解。而且,至今尚未有人对这一涉及审核评估未来走向的核心问题作出系统的梳理和澄清。如果对审核评估的理解一开始就出现大的偏差,且又不去及时地纠正,那么,尽管本轮评估已经有了一个比较好的顶层设计,但在具体的执行和操作过程中,仍然很容易出现不可预料的风险。从以往的经验来看,如果不能及时地识别和规避评估项目的潜在风险,项目将不能得到很好的实施,也就更不可能较好地服务于院校通过识别和规避学业风险切实保障教育教学质量的核心任务。

与此同时,在与院校同仁进行座谈和调研的过程中我们也发现,目前对于审核评估如何正确认识和平稳开展更是存在一些模糊理解,甚至可以感觉到其明显的茫然和一定的顾虑,这些都增加了未来项目实施过程中的不确定性。如有的认为,审核评估就是分类评估中的一种评估;而有的则认为,审核评估不再是强调院校分类的评估,甚至同类型同层次院校的情况也与被评院校无关了。有的认为,院校的目标定位而非计划路径才是审核评估的起点;而有的则认为,若干个“度”而非整个内部质量保障机制是关注的焦点,甚至内部质量保障机制就体现在那么几个“度”。有的认为,审核评估没有评估标准,只有审核范围;有的则认为审核范围就是审核评估的标准,甚至是最主要的基本标准。有的认为,每个学校自身的标准的达

成情况是最重要的;有的则认为,一个省的工作重点和发展主题才是最要紧的,甚至把应用型人才培养定位等专题作为整轮评估的主题;有的认为,状态数据应该突出关键绩效指标数据,有的则认为状态数据越细越好、越全越好,甚至国家级数据也要如此。有的认为,在评估前、评估中和评估后,专家的进校活动应该常态化,应允许突访性考察;有的则认为,多进校就是多干扰学校,甚至境外普遍正式采用的预访程序也不得安排。有的认为,写实性评估报告除了肯定院校的优点,还要就需要改进和必须整改的方面开出处方;有的则认为,评估工作不再需要等级的描述,甚至评估者内部也不需要赋分的过程和优劣的标识。有的认为,在强化院校自评、状态数据监测和发布质量报告的前提下,应该只向被评院校或在一定范围全文公开写实性评估报告;有的则认为,应向社会无条件全文公开报告内容,甚至事先不用征求被评院校的意见,也不要有任何保密条款。有的认为,评估不分等级后,学校会松懈了,师生的参与也难以保证了;有的则认为,如果在内部质量保障机制上动真格、下真功夫,评估服务的重心必然进一步下移。有的认为,现场访问期间要加大校内外利害关系方满意度调查;有的则认为相关的调查可以留给学校自己平时去做,甚至现场访问过程中不需要关注满意度。有的认为,除了评后的信息传播和经验交流,应该增加后续评估程序以强化评后整改;有的则认为发布写实性报告后,评估工作应告一段落,甚至将内部改进的工作完全交给学校自己,无需再有进展报告。有的认为,评估机构应在“管

办评分离”的原则下实现相对于行政主管部门和国家级评估机构的独立性;有的则认为,行政主管部门和国家级评估机构要进一步加强监管,甚至在一些方面仍包办代替。从方案整体上看,有的认为,审核评估作为全新的评估模式可以避免以往评估的所有弊端;有的则认为换汤不换药,传统评估的痕迹难以根本去除,甚至认为,到头来这无非就是另一轮评估而已,不会带来任何根本性改变,等等。

基于目前围绕该评估方案的现有研究,仍有必要加强对审核评估模式的本体性研究,对该项评估的问题聚焦、角色定位、价值导向和方法使用等四个基本项目构件作出系统的梳理和澄清,以真正做到正确认识,确保其平稳开展。其中,问题聚焦需要回答评估的最主要目的是什么、要解决哪个最核心的问题、最本质的评估性问题是怎样的等元问题;角色定位需要回答谁得益(为了谁)、谁来评(谁为主体)、谁参与(以何身份)、依据谁的标准、谁决定结果、结论告知谁、谁使用评估结果与结论等元问题;价值导向需要回答使用哪种或哪几种评估定位(问责、发展、学习等)、是强调自我发展还是强调外部帮助、以何种标准去评估、方法多些科学性还是多些人文性、是倡导独立性与客观性还是鼓励多元参与、结果与结论的利害度高些还是低些、评估信息的公开性大一些还是小一些、是用科学的语言来向大众突出其可信度还是用大众的语言来增加科学评估的使用性等元问题;方法使用则需要问题聚焦、角色定位和价值导向确定后选择相应的方法,仍需要回答重质性分析还是重量化判断、重事实判断还是重价值引

领、重过程还是重结果、重外部数据还是重校本数据、重专家还是重科学工具等元问题。如果这些元问题在方案制订和组织实施过程中能得到基本的回答,并得到院校的支持和配合,真正做到正确理解和平稳开展,就能够给本轮评估带来实质的改变,为学校教育教学质量的改进提供切实的保障。

二、问题聚焦:关注内部质量的保障

审核评估的核心问题是院校内部质量保障机制(包括管理标准及质量工作等)的综合性、完整性、透明性和有效性,包括计划的可行、组织的健全、实施的严密、措施的有力、活动的活跃、方法的可靠、信息的准确和结果的有用等,立足点是绩效表现的整体改进。围绕这一核心问题的评估性问题,是对于质量的状况和质量保障是否有效是怎么知道的,具体包括目标路径是否明确、执行措施是否落实、结果是否是目标路径和执行落实的后果、如何改进是否知道等四个方面,见图1所示。

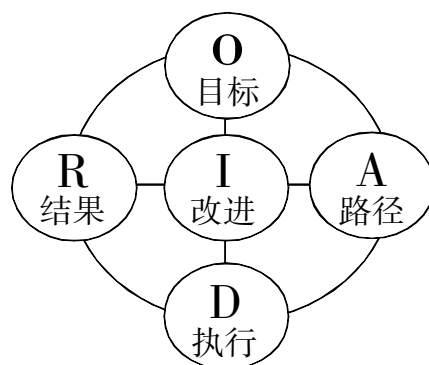


图1 澳大利亚院校质量评审的 OADRI 模型

院校内部质量保障机制、能力及体系应该作为一个整体来看待,不能相互分离或者把它们与教育目标的制定、教学活动

的过程和学生学习的结果割裂开来。内部质量保障的运作安排、组织水平和制度设计是相互关联的,以其所说、看其所做、评其所获也必须是一个连贯的过程。根据迈西(William F.Massy)的质量评审流程图,见图 2 所示,在投入、教与学的过程和学习结果三个要素中,正向的箭头刻画投入是如何激活教与学的过程的,教与学的过程随后又是如何产生出学习结果的。但是对于质量评审这样一种复核活动来说,反向的或者说“反馈”的箭头是最重要的。为了保障教育质量,如箭头 A 所示,教师必须持续地测量学习结果的质量,将其与目标加以比较,然后按照需要调整教与学的过程。同时,如箭头 B 所示,过程的自我反思以及同校内外最佳实践案例的比较,也能带来教与学的过程的调整。最后,如箭头 C 所示,过程的调整会促发所需投入的类型、数量和质量的变化。离开反馈的过程,质量是注定要下降的,反馈是维持

质量的基本保障。

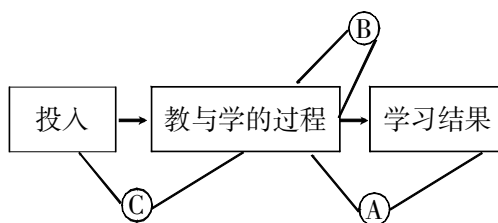


图 2 教育质量评审流程

境外的院校质量评审范围各有侧重,有的更多地关注质量工作的覆盖面,有的更多地关注质量活动的有效性,有的更多地关注质量的后续改进,但无一不是对于质量工作和质量保障体系的一个综合的、整体的架构,强调各项质量活动之间的关联性和整合一致,如表 1 所示。尽管这些院校质量评审的范围略有不同,对于质量保障机制或质量工作的理解也略有差异,但是,在聚焦质量保障机制或质量工作这一点上是完全一致的。

表 1 多国院校质量评审的标准对照

国别	质保机制与程序	质保的参与	评价与信息管	目标	学习机会	复核与后续
丹麦	质量工作的策略与程序;质量工作的覆盖面和组织	内部利害相关人的参与;外部利害相关人的参与	公共信息;信息系统与数据收集;信息与数据的使用;对学生的评价	质量目标	学习资源与学生支持	专业和学位的批准、监测与定期复核
瑞典	质量保障过程的执行策略;院校所有活动中质量工作整合一致	与利害相关人的合作;教职员参与质量强化与保障	外部专业关系	学业领导力	国际化;性别平等	评估与后续活动

国别	质保机制与程序	质保的参与	评价与信息管理	目标	学习机会	复核与后续
芬兰	质量保障的综合性;质量保障体系与管理指导的相互作用;文档,包括质量保障政策的制订和程序、责任人及责任的定义	教职员、学生和外部利害关系人参与质量保障;质量保障信息对外部利害关系人的适当性和可获得性	质量保障体系生成信息的使用;质量保障信息适当性和可获得性	质量保障体系的目标、结构和内部一致性		质量保障体系的监测、评估与持续发展;质量保障程序及结构的效率
挪威	教育质量工作如何成为院校战略性工作不可或缺的部分;质量工作如何贡献于资源管理和院校优先领域(人力,基础设施,服务);如何与各层指导和管理相连接	质量工作如何日常组织,测量保证广泛参与,有工作不同阶段的职责和权威的分配	如何系统提供对于质量工作目标达成情况的信息和评价的分析;院校如何找回和处理为对所有学习单位作出令人满意评价所必须的数据和评估信息,信息如何在高层得到积累	院校质量工作的目标是如何定义的	体系如何保证聚焦于整个学习环境和学生积极参与质量及整个学习环境工作	给董事会年度质量报告如何给出教育质量的一致总体评价和持续质量工作计划和测量的概览;使用质量工作结果发展学习质量
加拿大	质量保障机制的有效性	质量保障机制的实施	学生成就评估	战略规划;成功的规划	专业	保证质量保障机制有效性的机制的复核与更新
英国	院校质量强化的路径	院校对研究生的安排	公开的信息	院校对学业标准的管理	院校对学习机会的管理	合作方面的安排

目前,围绕审核评估的关键或重点问题的基本提法,包括突出内涵建设,突出特色发展,强化办学定位,强化人才培养中心定位,强化内部质量保障体系建设,以及所谓“四个度”、“五个度”等。这些无疑均是我国高等教育内涵建设和质量提升过程中的最基本的问题。但是,无论是从国际的普遍实践来看,还是从我国强化内部质量保障以支撑现代学校制度完善的紧迫任务来看,院校内部质量保障机制应该是审核评估的核心问题。

鉴于某一项评估总有其适用范围及局限性,唯有专注于相对集中的范围而非面面俱到,才能在相关领域有切实的、更多的收获。当然,任何评估在其所涉及的目标之外会有更多的副产品,但是这些产品只是副产品,往往不是刻意而为就会自然产生的,倒往往是聚焦核心问题之后无心插柳成荫的结果。作为本身关注内部质量保障的院校质量评审的审核评估,无疑将有利于强化办学定位和人才培养中心地位,并促进学校内涵建设和特色发展。所以,审核评估的关注点应始终聚焦院校内部质量保障机制这一核心问题。参与内外部质量保障的各方利害关系人应就此达成共识。其实,教育部相关文件也已明确,“审核评估核心是对学校人才培养目标与培养效果的实现状况进行评价”,也就是对内部质量保障的有效性进行评价。从广义上说,现有审核评估的范围本身就是对内部质量保障机制进行考查的基本维度,而其中的“质量保障”审核项目,就是对狭义的内部质量保障机制专门进行考查的特定维度。

三、角色定位:发挥多元主体的作用

在角色定位方面,如何发挥多元主体的作用,让各方利害关系人参与到评估工作中来,是评估工作得以平稳开展的关键。其实,教育部相关文件已经对多元参与和多元评价提出了明确的要求。麦克贝斯和麦克格林(John MacBeath and Archie McG-lynn,2002)提出的评估使用者的重要性排序调查表,可以为我们理解如何发挥各方利害关系人的作用提供参照工具,如表2所示。

表2 评估对评估使用者(服务对象)的重要性程度排序

使用者(服务对象)	根据重要程度从1排到7
为了家长	
为了主管部门	
为了学校督导人员	
为了学生	
为了教师	
为了当地社区	
为了学校领导	

注:为了适应中文的使用习惯,对原文有个别非本质性的调整。

当然,利害关系人在评估中的利益和权利大小本身是各不相同的。相关研究认为,如图3所示,评估对于作为参与者的评估对象来说是高利益、低权利的;对于作为玩家的评估者来说是高利益、高权利的;对于作为背景设置者的政府或立法者等来说是低利益、高权利的;而对于作为旁观群体的公众和社会媒体等来说是低利益、低权利的。一项精心设计的有效的评估应该在各方利害关系人之间建立良

好的平衡。目前的天平是从作为参与者的学校、师生、社区、家长向作为背景设置者的政府主管部门及作为玩家的评估人员过度倾斜的。

高利益 低权利 参与者	高利益 高权利 玩家
旁观躯体 低利益 低权利	背景设置者 低利益 高权利

图3 利害相关人的利益与权利关系比较

根据帕顿 (Michael Quinn Patton, 2009)的研究,如图4所示,系统的复杂性与技术的确定性和社会的一致性之间成反比的关系。由于教育系统的繁杂性,对于教育质量的技术方面的确定性和达成社会共识的难度均是比较大的,因此在项目实施中,院校、评估机构、社会、政府的互动关系就显得极为重要。一方面,我们要确保作为质量主体的参评学校与作为评估专业服务提供者的评估人员之间的良性互动关系的建立,充分发挥院校自身的质量主体作用及评估机构的专业服务的功能;另一方面,我们最终要落实多元主体的作用。

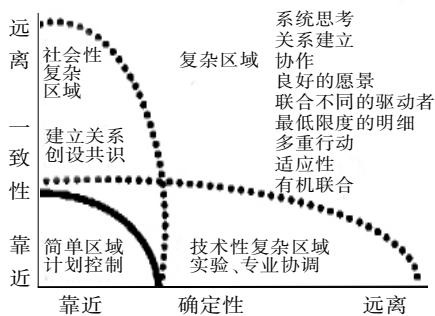


图4 系统复杂程度对于社会一致性及技术确定性的影响

“约哈里窗”给我们的启示是:只有院校的主动告知及公开与同行的询问及反馈结合起来,我们才能对学校教育的质量状况有更多的了解,如图5所示。院校层面的质量问题太繁杂、太微妙了,院校走进“顺从模式”从而扣留、扭曲或者无法提供证据的机会太大了。我们需要进一步完善现代学校制度,落实现代学校教育的管理分工,明确政府、学校和社会的“铁三角”关系。政府主要管好教育公平,学校作为办学主体办出质量,社会负责相关保障(包括法律保障、舆论监督和社会服务等),实施管办评分离,进一步强化评估工作的独立性、专业性和权威性,评估工作本身应围绕以学校为主体、以质量为核心、以服务为导向的宗旨进行改革,着力提高教育评估的专业服务水平,为咨询政府决策和支撑学校自主发展作出贡献。

	自己知道	自己不知
他人知道	开放区 询问 反馈	视盲区
他人不知	告知:公开 隐藏区	未知区

图5 “约哈里窗”(The Johari Window, Luft & Ingham)

我们需要调动各相关方面的积极性和创造性,以更好地达到我们所设计的评估目标。不仅要充分发挥广大师生在参与质量保障过程中的主体作用,而且要发挥省级行政部门的统筹作用和评估机构的专业服务功能,还要特别注意发挥同行专家、行业专家及用人单位等多方面的作用。审核评估应关注利害相关人的能力建

设,通过参与评估来提升其介入质量保障的自觉性和能力水平,使其成为质量的守护和变革的使者。

四、价值导向:强化赋权增能的功能

对于内部质量保障而言,机制建立是起点,体系完善是归属,能力建设是核心。作为关注内部质量保障的院校评审模式,审核评估应特别关注学校内部的质量保障方面的能力建设问题。

首先,当我们的学校具备基本合格的条件以后,学校需要的是在更少外部干扰情况下找到自我定位,其办学自主权和质量的拥有权得到尊重,使其能够自主错位发展、特色创新发展,而政府和社会应该通过服务为其赋权增能。

其次,内部质量保障的过程也是院校内部知识管理的过程。根据德尔菲集团(Delphi Group)的调查,如图6所示,法人团体中的知识有42%存在于职员大脑,其余分别存在于电子知识库(12%)、电子文档(20%)和纸质文档(25%)。作为知识

分子集聚的高等学校,广大师生及管理者的的大脑是相关知识的主要“存放处”。对于这样的知识的管理不能靠简单的信息获取手段来进行,而是要通过人的自觉意愿并连接人的能力才能实现。

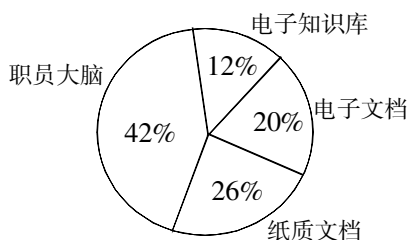


图6 法人团体中显性知识和隐性知识的比例

同时,对于麦克贝斯和麦克格林(John MacBeath and Archie McGlynn,2002)提出的评估具有问责、知识和发展三个视角的理论,如表3所示,我认为后两者本质上均属于学习的视角,都与知识的积累以及组织性学习(Organizational Learning)有关。

表3 评估的三个视角

	问责视角	知识视角	发展视角
评估目的	提供绩效表现、有效性和是否物有所值的数据	生成领导力、风气、学与教等方面哪些相关的新见解	强化学校的自我改进能力
服务对象	公众和家长	学校管理者和教师	老师、学生、家长和领导
参与人员	学校管理者	教师、学生、学校管理者	教师、学生、家长、后援人员、学校管理者
内外关系	由自评数据支撑的终结性外部评估	主要通过自评的诊断性质的评估	主要通过外部有判断力朋友支持的自评的形成性评估

注:为了适应中文使用习惯,对原文有个别非本质性的调整。

因此,最本质的评估定位其实就是问责和学习这样两种。这两种定位在不同价值追求、管理目标、关注焦点和主导机构下,对于评估内容、方式和动力来源等都存在完全不同的路径依赖,也将产生完全不同的评建效应,如表 4 所示。当然,不能把问责的定位与学习的定位完全对立起来,问责和学习都是为了带来改进。不过,

前者是促发改进,而后者是诱发改进;前者带来更多的压力和强制性,而后者更加偏爱同行之间的平等交流和坦诚对话。既然你是来问责我的,那么我们之间就有一种天然的冲突关系,我自觉找问题就是主动找麻烦,所以暴露问题不仅不是我的职责,而且是我的忌讳。

表 4 2种评估定位的不同路径依赖

评估定位	追求价值	管理目标	关注焦点	主导机构	重点内容	背景条件	工作方针	路径选择	使用方式	动力来源	效果影响
问责定位	服从管理	执行政策	当前任务	政府部门	外在条件	不用考虑	以评促建	施加压力	逼你就范	外部压力	恐惧失败
学习定位	自主发展	提升能力	长远发展	评估双方	内涵建设	作为前提	以评助建	提供支持	赋权增能	自身意愿	渴望学习

在教育这样一个繁杂系统中,针对质量工作这样一个极其复杂的评估对象,封闭和隐瞒自然显得更为简单和安全。问责和改进的压力往往会带来被评者的消极应对,而指出结果的缺陷常常也并不能带来过程的变革,甚至一些短期的好的结果反倒会掩盖许多长期的不可持续的问题。因此,如何通过强化学习功能为质量的主体赋权增能才是问题的核心。作为教师这样一个依靠自觉性开展工作的群体,让他知道改进的需要就已经足够了,让他知道如何改进则是更高的要求,要考虑他的资源条件以及能力和意愿。因为,改进总会涉及教育的某种变革,涉及关于人、为了人的变革,而对于教育变革实践者的评价是个十分复杂的问题,如图 7 所

示。教育质量的提升需要耐心,更需要尊重。学校需要检查,更需要信任,缺少检查容易助长自以为是,缺少信任则会造成自欺欺人。问责比学习的定位更加容易带来抵制和欺骗的行为或者顺从和应付的文化,更加容易造成犬儒主义的愤世嫉俗或玩世不恭。总之,学习之路并不会比问责之路更为漫长,却可以带来质量主体更为积极主动的、更有意义的实质性的改进。说到底,内部质量保障的自我完善本身总是能够比对于这一机制的评估带来更多的关于改进的信息,只不过前者更加关注实质性的改进建议和实际的改进效果,而后者更多地聚焦院校内部的改进意愿和改进措施。

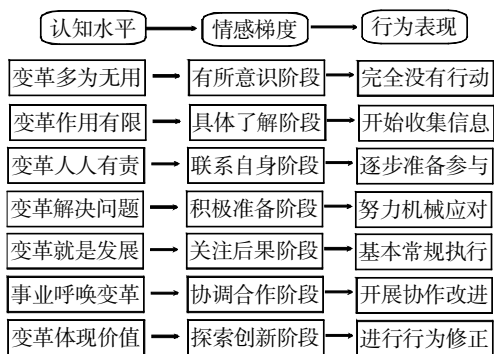


图7 教育变革实践者的评估模型

审核评估以学习定位支持院校的能力建设,它“基于标准、基于计划、基于证据”,为参评院校诊断把脉、赋权增能,是一个同行驱动、背景参照、基于证据的复核过程。目前学界普遍认同的“基于目标、基于自评、基于事实”的特点并非审核评估的自有特点,而是对于其他评估也同样适用的对所有评估的基本要求。审核评估的基本特点倒是应包括“基于标准、基于计划、基于证据”。对于内外部质量标准、院校自身的质量活动计划安排的强调以及学校对于质量工作的自我搜证和举证、利害相关人的佐证和旁证、外部同行专家的取证和查证等,是审核评估的诸多亮点。

审核评估不设标准的说法是不符实情的,现在的审核范围就是一种标准。各国对院校评审的标准有多种称呼,如: criteria, standards, auditing targets, areas, aspects, factors 等。2005 欧洲质量保障网络 ENQA 的质量保障标准及准则中明确规定:“作为外部质量保障活动的结果所作出的任何正式决定,应当基于明确的、公开发表的、连续引用的标准。”各国的院校质量评审均依据各种各样的内外部评

审标准,如英国、澳大利亚便依据多种标准。英国高等教育质量准则(the UK Quality Code for Higher Education,在 2012-2013 年前称为 Academic Infrastructure),规定了英国高等教育必须达到的“预期”(expectations),其关注的核心问题包括:每个学生得到公正、平等的对待;学生有机会参与设计自己的学习体验;与学生学习相关的事,要及时主动告知学生;与学生学习相关的所有政策和流程要明确、透明;对学术标准和质量的战略监管位于教育机构学术管理最高层次;所有政策和过程得到常规而有效的监督、评估和改进;为保持学术标准和学习条件,要有足够的、合适的外部力量帮助和监督;职员发展受到重视,从而使他们能够更好为学生学习提供服务。英国的质量保障署(QAA)在院校评审中使用的参照标准,包括高等教育资格框架(Framework for HE Qualifications)、学科基准陈述(Subject Benchmark Statements)、QAA 的行为守则(The QAA Code of Practice)和专业规范(明细与规格,Programme Specifications)。澳大利亚的第三级教育质量与标准局(TEQSA)的前身澳大利亚大学质量保障署(AUQA)除了参照院校的目标,还设置了简称为 QAFs 的质量评审要素(The Quality Audit Factors)标准,其中每一个要素下面包含范围和聚焦点,然后再分若干方面设置复核标准(Criteria for Review)。同时,AUQA 还明确了包括国家高等教育批准程序议定书、院校得以认可所依据的任何法令或法规中的目标规定、2003 年联邦高教支持法和相关法规以及包括其他相关的立法在内的各种外部参照点

(External Reference Points)。

“基于计划、基于证据”也是审核评估的显著特点。其实,教育部相关文件中的主体性、目标性、多样性、发展性和实证性等五项基本原则,就是在传达两个非常清晰的指导思想:一是审核评估对于作为质量主体的学校的已经计划好的质量目标,应特别关注、特别尊重,使其成为评估的出发点、基本导向和最终的依归,这样才能体现不同学校的多样性的定位,确保学校的自主、多元、特色、创新发展;二是评估者应与评估对象结成学校发展中的伙伴关系,通过学校自身的举证和外部评估者的查证,帮助学校共同收集关于质量工作的证据,为学校提供专业性的服务,支持学校强化内部质量保障的机制。所以,主体性应该解读为学校自身可以自我制订自己的自主发展的质量计划;目标性就是把学校自己已经计划好的质量目标作为评估的起点和基本导向;多样性就是只有尊重了学校自身的自主发展的质量计划,坚持了学校自己已经计划好的质量目标以后,学校才能有体现多样性定位的自主、多元、特色、创新发展;发展性就是评估者与评估对象把质量问题搬上桌面来一起讨论,为学校的质量计划及质量目标服务;实证性就是指出评估工作是基于证据的事实描述、价值判断和同行交流,是专业性的、规范性的工作,应遵循有多少证据说多少话的原则。

五、方法使用:突出综合系统的方法

在方法使用方面,要解决如何评的问题,除了问卷调查、访谈、文档复核、观察、专题组和个案研究等常见技术工具的使用外,审核评估应采取分校立项、分类参

照、分项评审、分层举证的实施办法,特别重视三角定鉴和痕迹跟踪等方法的使用。对于教育质量这样的繁杂问题,我们需要从多维度认识质量的实际状况,以多方面证据认定同一事实,包括使用多种评估方法得出一幅完整的学校图景,如图8所示。

各种评估方法具有各自不同的优势和劣势,均有一定的诊断功能,也有其固有的局限性。审核评估中的有些方法就类似于医疗诊断,适用于特定的诊断用途,如表5所示。



图8 使用多种方法拼出一幅完整的图景

表5 审核评估的“望、闻、问、切”

评估手段	粗略地近似的诊断手段
状态数据分析报告	称体重
自评报告审问报告	胸透
问题单、问卷调查	把脉
学校相关文档复核	问病史
校园氛围课堂观察	察颜观色
一定范围深度访谈	B超
抽查试卷(论文)	抽验血
专题小组研究讨论	会诊

在方法使用方面,审核评估要特别注意通过不同参照系的使用体现先进的多元评估理念,全面做好主体目标导向、通

用标准参照、院校背景分析、同行伙伴比对的的工作,如表6所示。其中,参照相同层次和类型学校进行的基准比对工作不应被忽略。

表6 审核评估工作的多元价值追求

价值取向	解决问题	追求目标
常模参照	已然	水浅水深
标准参照	必然	水落石出
背景参照	偶然	水到渠成
目标参照	应然	水涨船高

根据教育部和学界普遍认同的定义,分类评估是指:在院校分类的基础上,“用不同评估标准,对不同类型的评估对象进行评估的方法。如在高等学校的教学评估中,根据不同层次、不同类型的学校,设置不同的体系、标准,运用不同的方法进行评估。”根据大家的这一共同认知基础,审核评估不属于分类评估或者分类评估中的一种,而是针对所有“层次和类型”的学校所使用的一种独立的评估模式。

然而,审核评估不搞分类评估,并非评估不需要分层次和分类型进行常模参

照。相反,同层次、同类型院校之间的基准比对比与院校内部的基准比对比一样,是十分重要的,如表7所示。外部基准比对比可以帮助识别自身差距和同行中的最佳实践案例。基准是改进工具,也可以用于展示基于外部参照的适当标准的达成。当这种确立分析基准的做法被用来改进院校的过程和系统以更好地实现其教育使命时,院校还能够更好地抵御那些对其具有扰乱性甚至破坏性的外部目标和标准。基准可以分为部门基准(整体或某项)、通用基准(跨行业)和最佳实践基准等。基准比对比包括内部比对比、竞争性比对比、功能性比对比、通用性或同类最佳式比对比。有的专家认为,基准比对比包括战略性、绩效或竞争性、程序性、功能或通用性、外部性、内部性、国际性、常识性基准比对比(Wyld,2010)等。国外院校质量评审中广泛开展同类院校之间的基准比对比,广泛使用各类院校及分项评价结果,除了资质框架、各种准则(指南)、绩效表现指标外,还普遍使用其他的外部参照点。

表7 基准比对比的定义

定义人,定义时间	基准比对比的定义
Kempner, 1993	通过外部关注内部活动、功能和运作,测量和比较一机构与另一机构工作程序的连续的系统过程
Dervitsiotis, 2000	与竞争者和其他某一特定功能上的最佳者就关键绩效表现指标进行的系统研究与比较
Epper, 1999	相互学习,改变你所做的和模仿成功行为的一种系统方式

定义人,定义时间	基准比对的定义
Rizk & Al-alusi, 2011	通过审视其他学校的程序和模式并调适使用他们的技术和方法,改进院校的行政程序和教学模式;测量和比较一机构与另一机构的工作程序;对内部活动、功能和运作引入一种外部的关注
Woodhouse, 2000	内部基准比对出现在一个组织内部与另一个部门作比较的时候
Southard &Parente, 2007	当一些环境中缺少外部基准比对努力的某种复杂性时,提供一种开始仔细、严谨地识别基准比对执行障碍的受控制的基础
Meade, 1998	基准比对是搜寻导致卓越表现的最佳实践的正式的、结构化的过程,是关于它们的信息的观察和交流,满足其自身组织需要的调整以及修补性实践的执行
Jackson & Lund, 2000	一结构化的学习过程,以使那些参与此过程者比较他们的服务/活动/产品,以识别它们的比较优势和弱点,作为自我改进和/或自我管理的基础
Benc, 2003	基准比对是一寻找、调整和执行出色实践以取得优越表现的经营卓越工具

具体的基准比对工具,包括课程与教学评估、出口(毕业)调查、课程档案报告、学业咨询调查、校友调查、雇主调查、培训评估和毕业设计。在学业领域,可以对学生学习、教员教学、课程、研究与培训、社区服务和资源等方面进行基准比对。可以使用学生学习的关键绩效表现指标,譬如:新录取学生数(国别,性别)、巩固率、录取 80%以上学业水平的比例、学生的满意率、学生的培训与研究情况、学生的学

业与社交表现情况等。也可以使用教员教学的关键绩效表现指标,譬如:教员专业发展活动、教员离职率、预期的学生课程选择率等。在我国本科教学工作审核评估中,应该尤其关注教授为本科生上课和教学投入等情况。

为了整体把握院校内部质量保障的基本状况,审核评估还应针对教学工作建立学业风险评价的框架。澳大利亚的第三级教育质量标准署(TEQSA)就建立了风

险评价框架,其主要构件包括对于学业和财务状况的总体风险评价以及四个关键风险领域(监管历史及身份;学生负担、体验和结果;教员概况;财务可行性和可持续性)。风险指标包括完成学业人数、学生负担、未完成学业比率、升学率、完成学业比率、学生满意率、毕业去向、高层次教员带头人、生师比、临时教员、财务可行性、财务可持续性、识别的其他风险等。TEQSA 的前身 AUQA 发现的学业风险包括:课程不是及时更新的;评价不测量相关的学习;不同校区和地点的质量和学术标准水准不一致;给海外师生提供的支持和服务水准不够;新的课程提议由机会而

非战略指向驱动;学年制教职员缺乏专业发展;研究型学生缺乏学术交流的空间;对行政和设施的关注大于教学能力等。

综合系统的方法特别需要充分地体现在审核评估的结论标识上。审核评估不做结论的说法是不符实情的,现有方案中也是包含了评估结论和结果的。境外院校质量评审的结论意见还有多种等级标识,有的作为专家内部讨论和评价的尺度,有的直接对外公布,有的是表达各项评估标准的达成度,有的是显示整体的绩效表现水平,有的反映质量保障机制的成熟度,有的代表对质量工作(质量管理可行度和可靠性)的信心水平,如表 8 所示。

表8 境外院校质量评审结论意见的多种等级标识

国别(地区)	第一等级	第二等级	第三等级	第四等级
芬兰	Advanced 高级阶段	Developing 正在发展	Emerging 开始出现	Absent 仍然空缺
瑞典	Developed 达标度:发达阶段 Full confidence 满意度:充分信心	Under development 达标度:处发展之中 Confidence 满意度:有信心	Initiated 达标度:业已启动 Limited confidence 满意度:有限信心	
英国	Broad confidence 满意度:广泛信心 Desirable 建议:理想层次	Limited confidence 满意度:有限信心 Advisable 建议:劝告层次	No confidence 满意度:没有信心 Essential 建议:必要层次	
澳大利亚	Commendations 赞扬推荐	Affirmations 证实肯定	Recommendations 劝告提议	
加拿大	Ensure 保障	Generally Ensure 总体保障	Partly Ensure 部分保障	Not Ensure 不能保障
香港	Matured Effort 成熟的努力	Organized Effort 有组织的努力	Informal Effort 非正式努力	No Effort 无努力

我国的写实性评估结论使用“值得肯定,需要改进,必须整改”进行标识,与澳大利亚实际使用的院校评审报告的提法(赞扬推荐,证实肯定,劝告提议)比较相近,同时吸收了英国院校评审报告中建议

部分的分等的意涵。为了在借鉴的过程中不至于丢失国外相关设计的精髓,建议在引进时保留国外院校质量评审报告的相关结构要素,如表 9 所示。

表 9 引进院校质量评审结论分等意见标识的适当转换

既定标识	澳洲标识方法	在既定分等结论标识下拟包含的写实性评估意见内容
值得肯定	赞扬推荐	值得赞扬的方面、堪称业内最佳的实践、可向同行推介的做法
需要改进	证实肯定	对自身不足之改进路径的认可,并就需强化方面提出补充意见
必须整改	劝告提议	指出学校需进一步改进的方面,提出进一步改进的意见和建议

此外,如果评估结论中能够参照国外的普遍做法,指出各项标准的达成情况甚至是对于内部质量保障机制的整体信心水平,并在报告中具体写出已做好的、能做好的、还需做更好的方面,就能更好地体现评估支持不断改进的顶层设计思路。如果在自评和他评报告中过多地强调改进和整改,且在现场反馈时又主要讲问题与不足,缺少对于院校现有做法的必要的“称赞与推荐”,特别是缺失对于院校已经发现的问题及其解决思路和方案的“肯定、证实和断言”,将不利于院校自身对内部质量保障机制的自我定位和自主完善。

为了制订具体的评判尺度,这里试图用综合评价卡的形式来写实性地报告各项评估标准的达标情况,如表 10 所示。综合评价卡分 10 个质量维度,对应于审核

评估范围的 24 个相关联的审核要素,每个质量维度又分成 5 个达标程度。10 个质量维度与 24 个审核要素的对应性是比较好的,除了按照质量管理的自身逻辑将原来放在教学资源条件保障度中的“专业设置与培养方案”放到了计划符合度中、将原来放在质量保障的组织完善度中的“质量监控”放到了管理成熟度中,绝大部分是完全对应的。综合评价卡的形式只是代表了一种系统诊断方式,它不属于开处方(Precription,规定用药)。一方面,“开处方”这个词从境外专业评估实践的角度来看基本上是个贬义词,另一方面,鼓励学校在较小压力下自主选择才是专业评估服务之道,过于强势的整改要求只会造成学校对失败的恐惧,而并不能激发学校对学习的渴望。

表10 审核范围与质量评审细则的对应关系

质量的维度	相对应的审核要素	达标度一	达标度二	达标度三	达标度四	达标度五
发展适应度	办学定位、培养目标	完全适应	比较适应	初步适应	不很适应	很不适应
计划符合度	人才培养中心地位、专业设置与培养方案	非常符合	较好符合	基本符合	不够符合	很不符合
条件保障度	数量与结构、教育教学水平、教师教学投入、教师发展与服务、教学经费、教学设施	充分保障	较有保障	基本保障	保障不力	没有保障
安排有效度	课程资源、社会资源	切实可行	操作性强	具可行性	可行性弱	无可行性
活动整合度	教学改革、课堂教学、实践教学、第二课堂	有机融合	有效整合	初步磨合	勉强凑合	机缘巧合
管理成熟度	招生及生源情况、学生指导与服务、质量监控	成熟期	智慧期	启蒙期	觉醒期	不成熟期
目标达成度	学风与学习效果、就业与发展	达成目标	基本达标	部分达标	尚未达标	远离目标
组织完善度	教学质量保障体系	信心充分	较有信心	尚有信心	信心有限	缺乏信心
用户满意度	质量信息及利用	十分满意	比较满意	还算满意	不太满意	很不满意
学业风险度	质量改进	未有风险	风险较小	有些风险	风险较大	风险很大

其实,教育部的相关文件已经规定了评估报告的内容,明确要求评估报告“应在全面深入考察和准确把握所有审核内容基础上,对各评审项目及其要素的审核情况进行描述,并围绕审核重点对学校本科人才培养总体情况作出判断和评价,同

时明确学校教学工作值得肯定、需要改进和必须整改的方面。”切实贯彻好这一规定,不仅能够使我们的审核评估与国外的院校质量评审真正做到实质等效,而且对于新一轮评估的成功实施至关重要。

高校本科教学审核评估的意义与重点

李进 刘民钢

在经历了上一轮高等院校本科教学水平评估之后,新一轮的审核评估已经开始。本文试图在简单回顾上一轮评估重要价值的基础上,就新一轮评估的必要性和意义提出看法,就教于方家。

一、高等学校上一轮教学水平评估的意义和成绩

从2003年开始、由教育部组织实施的普通高等学校本科教学工作水平评估已于2008年基本完成。对于这次评估,虽然社会上对其实施方式有不同的看法,但几乎所有的研究者都认为:这次评估很有必要和成效。其中最具有代表性的有:钟秉林等、孙莱祥和李志义等。总括上述研究者的看法,之所以对上一轮评估的总体评价很高,关键在于这一轮评估解决了中国高等学校发展进程中所面临的最急迫、最重要也是最关键的问题。

中国的高等教育,自1949年建国以后,除了十年动乱期间的停顿外,基本上是平稳发展,不过其间有过两次高速发展。一次是在上一世纪50代末,另一次则从1999年起一直至今。

1958年后,中国高等教育出现第一次

高速发展,高校数量从1957年的229所到1960年飙升至1289所,教师人数从1956年的5.8万到1960年增至13.9万,在校学生数从1957年的44万增到1960年的96.2万,招生数也从1957年的10.6万跃升到1960年的32.3万。这次高等教育高速发展是在特殊背景下产生的,1961年后规模便大幅回落,没有给中国的高等教育发展带来实质性的提升。

中国高等教育的第二次高速发展是从1999年开始的。这次快速扩张最明显的特点是高校规模急剧扩大,主要反映在高校合并、扩建和招生人数的急剧增加。以招生人数为例,1998年全国高校的在校生人数为223.46万,1999年起逐年增加,到教学水平评估结束的2008年,在校本科生总规模已扩大到1104.22万人。从1998-2008年的11年间,本科招生人数扩大到原来的4.55倍,在校人数扩大到原来的4.94倍。

这次高速扩张使得国人接受高等教育的机会大为增加,高考考生和录取的比例从1977年的3.4%,到2008年已跃升至50%以上。发达地区的大学教育已经从精英教育进入了大众教育阶段,已经接近和

达到发达国家的水平。

但是,这次扩张也带来一些明显的问题。虽然教育经费增加了,学校设施也大有发展,但是学校的教学经费、教学设施和教师的数量,尤其是教学的管理和质量都未能与招生人数做到同步的增长。

1998年共有普通高校(不分本、专科)1022所,专任教师数为40.7万人,每所学校平均398.2人,生师比为5.49;到教学水平评估开始的2003年,全国共有普通高等学校1731所,其中本科高校684所。本科高校专任教师57.53万人,在校本科学生737.84万人,生师比上升至12.83;到2010年生师比更上升至13.53。更重要的还在于教师的质量和教学的质量。因为高等学校快速扩张,学生人数高速增加,社会和高校都不可能在此短的时间内提供如此大数量的富有教学经验的优秀教师。因此,高等学校的本科教学在人、财、物、管等方面都出现了明显的不足。

上一轮的本科教学水平评估正是在这样的背景下展开的。评估在很大程度上促进了高等学校的基本建设和教学活动的规范化,它最重要的意义就在于促使各级地方政府和各个高校开始重视高校本科教学工作,促使高校的办学条件基本达标,教学管理基本规范,人才培养质量基本得到了保证。水平评估正是在这些方面获得了研究者的一致认同和高度评价。

在总结上一轮评估的基础上,教育主管部门决定开展新一轮的审核评估。应该说新一轮评估是在上一轮水平评估的基础上开展的。

新一轮评估有无必要?现阶段中国高校是否需要评估?如果评估,最需要解决

的是什么问题?这是确定新一轮评估目的之前首先需要解决的问题。

二、现阶段我国高校面临的主要问题

在世纪之交中国高等教育规模迅速扩展,给国家科研实力的提升和冲击国际一流水平的努力做出了不少贡献。政府和学校都倾注了大量的财力和精力。

在冲击国际一流大学方面,政府先后启动了“211工程”和“985工程”。但是,虽经多年努力,中国高校仍然存在一些明显的问题,其中最主要的问题表现在两个方面:人才培养质量不高,科研成果不够突出。

(一)人才培养

就理念而言,几乎所有高校都非常清楚,“人才培养是大学的根本任务”。如果查阅教育部发布的全国985高校2010年度教学质量报告,几乎所有的学校都有上述或近似的表述。但是在实际操作中,情况并不全如所说。

比如高校中相当部分的高职称教师对本科教学不够重视,以至于教育部不得不在2007年出台规定,高校教师“被聘为教授、副教授后,如连续两年不为本科生授课,不得再聘任其教授、副教授职务”(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教高[2007]2号》)。近年来,教育部更是将所有为低年级本科生开课的“985高校”教授名单挂到了教育部的网上。

除了上述的感性认识外,不少研究者的研究成果也得出了同样结论。根据在27所不同类别高校的调查结果,王义遒指出:学生对教学总体满意,但学生中存在

较多的学风问题,如学习较浮躁、主动性差、钻研深度不够、参考书读得少、课堂纪律差、沉溺于网游等,造成不少学生学习效果不佳。学生则反映接触著名教师机会少,教学内容陈旧、不够前沿,不少教师讲授方法平淡、呆板,师生互动少等问题。“211”高校中不少教师认为,学生除外语、计算机应用能力有较大提高外,总体教学质量有所下降,其中反映尤其强烈的是实践能力的不足。至于一般高校,扩招过快,生师比实际上接近于20:1。且由于新办专业多,教师扩充过快,教学经验不足,教学内容陈旧;学生课堂纪律不好,影响教学效果。教学经费与条件的增加跟不上学生规模的扩大,学生的实践训练受到很大影响。一些学校热衷于提高学校的科研水平与办学层次,追求不断增加科研项目和论文数量,扩大研究生规模,使领导和教师精力不能集中到本科教学上。笔者认为,上述研究结果是符合现在高校教学的客观状况的。

此外,还有不少研究者也从个案研究或局部研究得出了类似的结论,如姚利民、楼军江等。

上述这些个案调查都是在第一轮评估之前,这种状况在第一轮评估后,并没有得到显著改变。张玮瑜、宋艳、李向阳、张兴涛等的研究结果,都反映出目前国内高校本科教学质量的主要问题依然没有根本性的改观。从总体上说,虽然政府在推动教学改革方面推出了一系列的措施,投入了大量的经费和精力,如推出了一大批教学质量工程项目,但由于教学改革零散而不完整,惠及地方普通高校的较少,尤其是缺乏对学校的完整的教学质量评

价体系,其作用不很明显。

此外,从各地、特别是沿海地区的高考情况来看,发达地区的高考状元往往并不是一流高中的最好学生,相当一批优秀的高中毕业生转向海外求学。有些地区还直接引进了国外的中学课程,方便中国学生直接进入国外高校。优秀生国外求学的原因相当复杂,但是国内高校的教学质量不能满足他们的要求,肯定也是其中的一个重要方面。

(二)科学研究

中国高等学校在冲击世界科研一流强国方面也做出了巨大的努力。2009年我国在国际上发表的论文数量,已位列世界第二。如果连国内发表的也算进去,则已达到了世界第一。2012年全国共发表科技论文1276389篇,其中高等学校发表的科技论文为1117742篇,占了87.57%;在国外发表的论文261270篇,其中高校发表的226097篇,占86.54%;同年出版了43217种科技著作,其中属于高校的38760种,占了89.69%;全国申请专利143848件,其中高校113430件,占78.85%。也就是说当年的中国科研成果中,有一大半是由高校贡献的。

仅从这些数据看,我国的科学研发能力似乎可以说是已经进入了世界先进行列,中国高校似乎也应该可以说完成了本身被赋予的职责,但是细细分析,其中存在着明显的不足。

首先是中国大学未能承担起孕育大师级学者的使命。中国学者在诺贝尔奖上的缺席,正是从一个侧面说明中国的大学创新性研究的缺失。

其次,国际专利申请数依然不足。发

明创造是衡量创新能力最重要的指标。世界知识产权组织 2011 年报告称,中国的国际专利申请量已跃居世界第四。但在申请国际专利的前 50 名学术机构中,美国大学占了 30 个,日本大学占了 10 个,入选的中国大学是 0 个。

再次,即使从一个普通人的眼光来看,虽然我们已经能造出不同类型的高端战机、战舰,但是这些兵器的心脏——动力装置却严重依赖国外。同样,当我们环顾四周的时候,在我们身边的关乎生活现代化的用品,很少出自我们中国人的发明创造,也没有一件出自中国高校的研究成果。

从这个角度说,中国的大学并没有真正承担和完成自己应尽的使命。到目前为止,中国的大学依然面对着“钱学森之问”而无言以对。

(三)问题的原因

那么,现在中国大学的最主要的问题在哪里?这个问题的答案可能是见仁见智各不相同。笔者认为以下几个方面可能是很主要的。

1.建设目标存在偏差

关于中国大学的建设目标,我们比较赞同“211 工程”最初的指导思想,即重点建设一批大学,“努力解决国民经济建设和社会发展中的重大科技问题,满足我国社会主义现代化建设对高级专门人才的需要。”如果全国高校都以建设一流大学为己任,甚至一些新建本科院校也把发展目标定位在建设一流大学之上,就会造成高校的盲目攀高。其实,现在中国最迫切需要的应该不是“世界”一流大学,而是能够解决中国发展中最迫切问题的“中国”

一流大学。

2.工作重心不够准确

很多人认为,大学是研究的重镇,因此过度重视科研,而教学则被放在了次要的(甚至被忽视的)位置。其实《高等教育法》明确规定:“高等学校应当以培养人才为中心,开展教学、科学研究和社会服务,保证教育教学质量达到国家规定的标准。”高校三大任务,人才培养是中心、核心。

很多人忘记了一条最基本的道理:科研是要人来做的。如果忽视了人的培养,没有了人,将来谁来做科研?现在的做法,从长远看,无异于竭泽而渔、杀鸡取卵。

3.学校发展缺乏特色

由于学校往往注意了综合性发展而不很重视特色发展,学校在人才培养上求全球大,专业设置往往考虑社会的一时的需求,造成了人才培养上无法形成自己的重点和特色。

美国有 3000 多所大学,但是学科数量按通常的划分,也就是二三十个,当然不可能每个大学都在所有学科上占据一流。但是这些大学在美国国内都能站得住脚,是因为大部分学校往往都有一两个或几个学科在自己的领域内能够进入前 50 名或前 100 名。而中国内地的高校,在学科和专业领域平分力量,饼摊得过薄,其结果必然是无法形成自己的拳头产品。

4.评价体系存在偏误

目前我国大学的评价标准不够科学完整,主要表现在重科研、轻教学。科研评价体系只重论文的数量,不重质量;学校内部至今未能形成完整有效的教学评价体系。大学管理部门对科研的要求越来越

高,越来越急。造成的后果就是,有短期研究的成果而无长期研究的成就。

因此,中国高等教育面临的主要任务应该是:加强人才培养的重视程度、适度调整高校科研的重点、合理定位不同类型学校的建设目标和完善高校的质量评价体系。

三、新一轮高等学校教学审核评估的基本目标

中国高校在某一个阶段实施的教学评估,当然不可能承担起决定中国高校发展方向的全部责任,也不可能解决高等教育存在的所有问题。但是,由于高校评估是由政府主导的一种对大学的价值判断,正如高考对于基础教育的作用一样,具有明显的引导作用。我们认为,新一轮评估应该引导高等学校向着正确的方向前进,新一轮评估应该解决或者部分解决高等学校发展中所面临的急迫问题。

(一)引导高校提高对人才培养的重视

在第一轮水平评估解决了高等学校建设的基本条件之后,新一轮评估应该注重引导高等学校提升对人才培养的重视。即通过评估,促使学校的人才培养质量得到根本保证,建立长期有效的教学质量保障体系。

评估应把上述方面作为观察和评价的重点,特别是本科生培养工作的重视程度,对教学工作的各个环节——包括招生、培养和就业等的监控和管理,对人才培养质量的社会反馈机制的建立,和据此而进行的对专业设置、调整和教学质量提高方面的及时调控。

(二)引导高等学校合理定位

应促使学校形成自己的学校人才培养特色。要达到这个目的,必须对高校有一定的分类。新一轮教学评估,应该对不同大学具有分类指导作用,在总体标准下,针对不同类型高校的不同类型人才培养目标,加入多重评价标准。

中国高等学校应该怎样分类是一个需要深入探讨的问题。但是,从评估工作的视角来观察,中国的高等学校至少可以分成三个层次:最高层的985高校(包括部分211高校),最低层的尚未经过合格评估检验的新建地方高校,和介于上述两层次间的地方高校。这三类高校各有特点。

第一类高校的特点是:①生源一流;②所得国家投入较多,教学和科研设施也属国内一流;③大部分专业(或部分专业)拥有国内一流的师资;④科研居于国内领先地位。因此,这些高校承担着为国家的经济、政治、文化等发展培养拔尖人才、创新人才的重要任务。也可以称之为以培养研究型人才为主的高校。

第二类高校数量最多,包含的类型也最多。这类高校的特点是:①生源中等;②有部分拔尖人才;③主要承担为本地区社会经济发展服务的人才的培养任务。这些高校是以培养应用型人才为主、高端人才为辅的高校。

第三类高校的特点是:升本时间不长,在教学资源、生源层次、师资队伍和培养水平等方面与上两类高校有一定差距,是以培养应用型人才为主的高校。

这种分类并不是一个严密的分类,也不是一个公认的分类,这是一个工作分

类,即以方便评估工作的开展而确定的分类。根据教育部有关文件已有的明确的规定,第三类高校归入合格评估的范围,而其他两类高校,在指标上应有所区别。

有合理的分类,才会有合理的定位。评估在这个方面应有所作为。

(三)引导高校形成各自的培养模式

在评估中,应注意参评学校的人才培养目标定位是否合理,培养模式是否与培养目标是否匹配,最终其人才培养是否有效。如对第一类高校的评估,主要应观察其人才培养的目标是否瞄准国家经济社会文化重大发展对高端人才的需求,人才培养标准能否瞄准国际同类专业发展的先进水平,人才培养理念、类型、目标的设定是否与培养研究型、创新型人才的要求相符;在人才培养上是否有独特创新的模式和办法;国家级特色专业和优势专业的建设情况,观察其国家级教学成果奖项的获得情况;同时兼顾其部分专业的一般人才培养的情况。而对以培养应用型人才为主的高校,则主要审核其人才培养的目标

和结果是否符合本地区的经济社会文化的发展需求,与地区发展的需要和行业发展的需要是否相匹配;人才培养理念、类型、目标的设定与应用型人才培养是否相匹配;同时,在人才培养上是否注意到区分不同类型学生的分类培养,对拔尖人才是否另有特别的培养模式和途径;在人才培养上是否有创新特色。在各类各级的教学改革项目中,应包括省市级教学成果的获得情况。在观察两类学校人才培养的成效时,第一类高校应观察其毕业生进入更高层次深造的情况,特别是进入国际国内一流高校进行深造的学生比例。而对第二类高校,则应注意其学生的就业情况,特别是就业的专业对口情况,也就是就业质量。

四、结语

综上所述,笔者认为,审核评估的根本目的是通过引导学校合理定位,促进教学条件改善,推动学校形成特色,引领教学改革创新,完善质量保障体系,提升人才培养质量。

普通高等学校本科教学工作审核评估展思

申天恩 勾维民

2013年12月教育部印发《关于开展普通高等学校本科教学工作审核评估的通知》(教高[2013]10号),决定开展普通高等学校本科教学工作审核评估。此次审核评估的推行通过中央和省级政府分级负责机制,由教育部高等教育教学评估中心负责实施中央部委所属高等学校的审核评估;由各省、自治区、直辖市教育行政部门负责本区域地方高等院校的评估工作。这次审核评估旨在通过评价学校人才培养目标与培养效果的实现状况,加强政府对高等学校的宏观管理和分类指导,引导高等学校合理定位、全面落实人才培养中心地位,建立健全质量保障体系,办出水平、办出特色,切实提高人才培养质量。

一、解读审核评估政策文件

从1998年伊始,教育部策划和组织了合格评估、水平评估与审核评估三种类型的评估。对于三者之间的关联与区别,不少论者都进行了较为充分的论证。张晓鹏通过解读美国、英国、瑞典、芬兰、新西兰和南非等国家高等教育评估模式,认为我国日前完成的或正在进行的三大类型评估分别为认证评估、分等评估以及审核

评估三种国际通行的高等教育评估模式。针对合格评估,学界一致的意见认为该评估模式是针对新建本科院校“门槛式”准入认定,具有必要性和合理性。而对于水平评估则存在较大争议,如李志义等在概述水平评估实施过程中出现分类不等、形式主义、指标单一及弄虚作假等问题的基础上,反思了其映射的深层次问题:模式选择不当、推进节奏太快、政府主导过强及各方期望太高等问题。正是由于水平评估上述弊端的出现,在比较国家高等教育评估趋势及评估经验的基础上,国家教育行政部门推出了审核评估这一无统一衡量标准,注重高校内部质量控制体系的建立健全,替国家把关、为学校服务的评估新模式。三种不同评估模式的范围与方法之异同如图1所示。

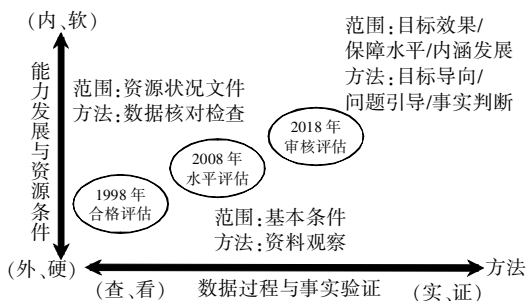


图1 三种类型评估范围方法解剖

2011年10月教育部印发了《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》(教高2011[9]号),该文件知识政策建构了本科教学评估制度体系的基本内容,涵盖了院校评估、专业认证及评估、国际评估和教学基本状态数据监测等模块。其中,院校评估分为合格评估与审核评估。前者评估的对象是2000年未参加过院校评估的新建本科学校,后者针对参加过院校评估并获得通过的普通本科高校。依据该文件,普通高校本科教学工作审核评估主要考察学校办学条件、办学定位、人才培养目标的符合程度和学校内部质量保障体系及学校深化教学改革措施成效等内容。

针对2013年12月教育部公布的教高[2013]10号文件,笔者认为,教育部公布的审核评估方案可以用“123”模式进行解读。“1”为基础性引导问题——高校定位与培养目标;“2”为核心性问题——培养过程与学生发展;“3”为关键性问题——由高校内部质量条件保障体系涵盖的师资队伍、教学资源、其他质量保障等项目构成。三种性质问题以及所引导的要素、要点关系建构如图2所示。

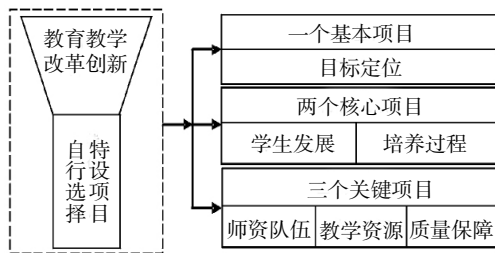


图2 评估方案逻辑关系

教高[2013]10号文件确立了审核评估的主体性、目标性、多样性、发展性和实

证性五项基本原则,明确了定位与目标等6个审核项目,24个审核要素,64个审核要点,重在考察办学定位和人才培养目标与国家及区域经济社会发展需求的适应度,教师和教学资源条件的保障度,教学和质量保障体系运行的有效度,学生和社会用人单位的满意度。审核评估方案所涉及的思维解构路线如图3所示。

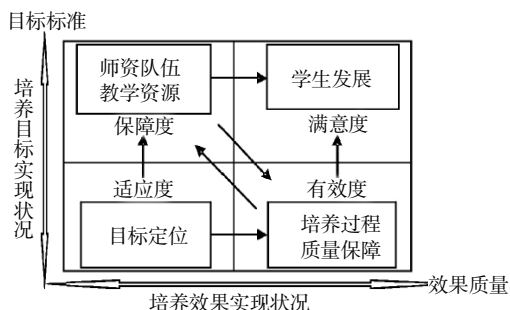


图3 审核评估目标与效果关联

虽然审核评估还未正式展开,但学界对于审核评估的研究已相继开展。截至目前,李志义、袁益民、张晓鹏等学者已经取得了前期的研究成果,如李志义等学者根据高校教育管理实践分析了本科教学审核评估方案的设计与实施重点,通过解构审核评估范围及内涵,重点提出目标性、主体性、多样性、发展性和实证性等5项基本原则。袁益民从审核评估所涉及的基本程序和方法视角进行研读,认为该评估模式可采用三角定鉴、痕迹追踪等方法与国际院校评审接轨。张晓鹏、黄帅、张园园、栗岩茹通过对比美国、英国、瑞典、芬兰、新西兰及南非等国家进行的审核评估,主张在我国下一轮高等教育评估中引入最为个性化的高等教育评估模式。学者们对审核评估的研究大多集中于三个方面:一是对审核评估目的与意义的推介;

二是对审核评估实施意见和实施方案的解读；三是对审核评估实施相关的建议。学者们取得的成果在于既立足于审核评估的高等教育学本体理论又涉及不同研究方法。进一步从介入视角进行衡量,成果既有宏观层面的评估战略转移,亦有微观评估项目、要素及要点评论。同时,既有的研究不足之处亦很明显:无人回答审核评估的首要问题、核心问题及重心问题在于哪里?即使有所涉及,也没有从高等教育元理论视角进行深刻剖析。在实务中,面向即将实施的审核评估,我们又应当对审核者以及受评者提供怎样的科学和合理性建议?这些都是需要我们迫切研究和解决的现实问题。

二、审核评估的基本问题:如何理解人才培养目标定位

“用一把尺子衡量所有受评学校”是前轮水平评估被质疑的理由之一,笔者认为该质疑被广泛误解。用辩证的眼光审视这个问题,其合理之处在于:作为分等模式的评估,如果没有一个统一的标准,各高校办学优劣应当如何体现?问题是对于定位为不同类型的院校,这个统一标准是单一的还是多样的?仔细思量上轮的水平评估,设计评估理念的顶层部门如果能够按照学校的类型分别划设不同的评估标准,或许评估效果更合理有效一些,质疑声或许也能够微弱一些。反观审核评估,强调用“学校自己制定的尺子衡量自己”。而这把“学校自己的尺子”对于本科教学审核评估的价值观体现而言即是人才培

养目标定位的科学性与合理性问题。

不得不说,有许多学者已经意识到这一问题,并且已经给出了清晰的答案。诸如李志义认为,培养目标包括学校人才培养总目标和专业培养目标两个层面,而培养目标的制定要做到3个符合:符合学校办学定位,符合国家和社会需要,符合学生全面发展。由此制定出的培养目标才符合审核评估确定的目标性原则。笔者认可的是李志义对于培养目标两个层面的划分。但两个层面之间的关联性如何?专业人才培养是否一定要符合或跟从学校人才培养总目标?培养目标的制定是否只考量相关利益者理论?培养目标制定的制约因素内涵何如?虽然李志义教授针对以上高等教育元理论问题进行了一系列外化形式上的审问,但并未给出明确答案。

研究培养目标的首要问题是定位问题。事实上,在传统粗放的教育管理模式推动下的高校人才培养目标往往定位为研究型或应用型。这一点在各高校官方网站涉及人才培养目标的表述中可以得到充分印证。所引发的思考是,各高校人才培养目标是否应当进一步进行细化?值得注意的一个观点是,刘维俭等根据知识产生的线性过程,将高校人才培养的类型分为研究型、工程型、技术型与技能型四种类型。研究型人才与技能型人才面向中国少数顶尖大学以及所有的高职院校,而应用型人才培养应进一步细化为工程应用型和技术应用型。高校与对应类型人才可以由表1进行说明。

表 1 高校与培养人才对应

高校	“985 工程”高校与部分“211 工程”高校	部分“211 工程”大学和除入选“211 工程”高校外的省(市)属大学	高职院校
人才类型	研究型:具体细化为理论研究型还是应用研究型	应用型:具体区分为工程应用型还是技术应用型	技能型

培养目标制定或选取的核心在于对制约因素的考量。笔者认为,除需要符合学校办学定位、国家和社会需要、学生全面发展外,还需符合学科专业本身特质要素。

首先,高校办学定位厘定。一方面涉及高校自身所处高等学校的圈层,并由此确定出的类和型;另一方面,要立足高校所处的行业特色性和未来发展面向。

其次,培养的人才满足国家、社会、市场的需求,是中外高等教育理论和实践发展的共识。只是由于体制、制度以及机制的不同,中外高等教育对于培养目标与国家、社会、市场关联性的建构存在明显差异。作为审核评估需要解决的核心问题之一,我国高等教育人才培养需要在政府监管与市场配置两个方面进行符合我国现有国情的权衡,权衡的路线轨迹如图 4 所示。

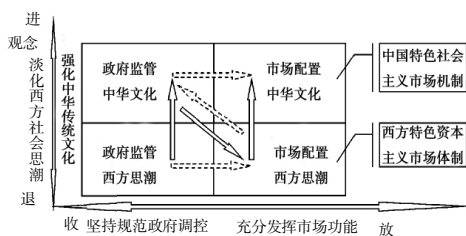


图 4 政府监管与市场配置流转关系下的培养目标建构

再次,培养目标的建构还需面对是培养“全能人”还是“工具人”的两难选择。笔者认为,从这两方面界定高校育人理念,恰恰走入了极端,尤其是后者将高校完全等同于功利化的工具。高校为社会服务,为社会培养人才是应尽的义务,但是高校所培育的不是“工具人”而是“学习人”。这种“学习人”兼具“知识人”、“工具人”以及“社会人”所有特征,强调在大学中所学的并不仅仅是知识、技能,而应是素质,更应当学会如何学习这些东西。要达到“学习人”的至真至善境界,需要“学至乎没而后止”,作为学生“为学须觉今是而昨非,日改月进”,而作为好的教师则“不是教书,不是教学生,而是教学生学”。至于如何在行动中解决这个两难选择,完全可以通过制度安排和机制创新予以实现。实践中的高等教育一方面要立足整体上的人才培养目标定位,按“类”和“群”的理念来培养学生,另一方面要实现高校间的错位发展与有机共融。同时,在实际育人过程中可以通过人才培养模式提升高等教育的内涵,促进、鼓励和培育学生个体的全面发展。

最后,培养目标的确定,在专业层面上还需考量学科专业的特质问题,尤其是专业属性问题。这里首先要明晰的一点

是,学校人才培养总目标和专业人才培养目标是两个层面不同的概念,双方之间虽有一定的关联性,但不存在谁决定谁的问题。所谓的专业培养目标一定要符合学校人才培养总目标是违反高等教育学基本规律和基本常识的。在确定专业培养目标时要考虑专业特质,教育部公布的《普通高等学校本科专业目录(2012)》可为此做出注脚。在该目录中,教育部直接就专业培养目标进行了一定范围内的定位,某些专业甚至给出了唯一的目标定位。教育部的目录作为优化专业结构的重要步骤和重要抓手,各高校应当根据上述标准和学校办学定位,以新目录规定的各专业培养目标、培养要求、主干学科、核心课程、主要实践性教学环节、主要专业实验等专业内涵介绍和说明为依据,修订各自的人才培养方案。

培养目标按照上述思路进行科学界定后,需要切实落实到培养方案中。同时,培养目标决定着人才培养规格,而人才培养规格所确定的知识、能力及素质需要在课程配置和课程体系中予以落实。而落实的完整性与有效性需要高校内部质量保障体系予以调控和改进,这也是国内外审核评估的核心所在。

三、审核评估的重点问题:如何建立高校内部质量保障体系

考量审核评估的价值取向,其指向标的为:在把高校培养目标这把“尺子”科学界定清楚后,如何使目标定位指标取得应有的质量效果?自上轮水平评估后,各高校以建设内部质量保障体系为核心进行了由外向内的评估模式转变。一方面基于

高校办学自主权的进一步扩大与扩展;另一方面,亦是高等教育竞争外在压力与高校内涵式建设与发展的驱动力共同交叉作用。本次审核评估着重突出教师和教学资源条件的保障度、教学和质量保障体系运行的有效度、学生和社会用人单位的满意度等,实质上这些都可以归结为如何建立和健全高校内部保障体系这一核心问题上。而厘清这一问题需要进行如下线性思考:高校内部质量保障体系涵盖哪些内容?这些内容需要什么样的机制进行实施?如何使得内部保障体系实现可持续发展?

对于高校内部质量保障体系的内容,学界进行了卓有成效的探讨。张正义等认为,高教质量保障体系一般由质量保障组织系统、质量信息收集处理系统、评估诊断系统和鼓励反馈系统四个部分构成。陈明学将高校教学质量保障组织体系延伸为八个因素:教学决策系统、教学指挥系统、教学信息收集与处理系统、教学条件保障系统、教学评价与诊断系统、教学信息反馈系统和质量文化宣传教育系统以及教学质量仲裁系统。戚业国主张高校内部质量保障体系涵盖高等教育质量保障指挥系统、信息收集系统、评价与保障系统、信息反馈系统与支持系统五个部分。刘湘玉将高校内部质量保障体系解构为八个组成部分,分别是教学质量生成子系统、保障子系统、管理子系统、监督子系统、质量信息子系统、评估子系统、反馈子系统以及改进子系统。康宏根据质量保障的特性把高校内部质量保障概括为目标系统、组织系统、对象系统、评估系统与改进系统。杨坤蓉认为,高校内部质量保障

体系由高等教育质量保障的指挥系统、信息收集系统、评价与诊断系统、信息反馈系统以及支持系统构成。

从既有代表文献看,对高校内部质量保障体系构成的研究主要集中于宏观战略建构与中观方案实施上,对其微观实施因素的研究较少。另外,不少学者对两个概念进行了混同使用,即高校教育质量保障体系与高校内部质量保障体系。笔者认为,对高校内部质量保障体系构成的研究有以下两个问题亟需进行厘定:高校教育质量保障体系与高校内部质量保障体系在内涵上是否有所不同?高校内部质量保障体系建构的高等教育理论基础是什么?对于第一个问题,以利益相关者理论进行剖析,高校教育质量保障体系建立与健全既涉及到高校本身又牵涉政府、产业、行业和企业等组织机构。而高校内部质量保障体系只是以高校自身为出发点,根据其确立的培养目标,按照高等教育学基本规律和教育知识政策,为确保高校本科教育教学达到既定的质量标准而采取的各种措施和机制的总和。高校教育质量保障体系涵盖高校内部质量保障体系,后者是前者的一个组成部分。针对第二个问题,高校内部质量保障体系全员、全面、全程性的特性决定了高校内部质量保障体系应多层次协调、多因素耦合,遵循系统论进行建构。在层次协调与因素组合过程中,应以控制论为诉求在各个维度管理上形成闭路回环。同时,在高校内部质量保障体系建设过程中,应建立高校教学管理信息平台,规范教学基础数据库,以信息论研究高校内部各部门之间信息完整性、准确性与及时性问题。

基于上述认识,高校内部质量保障系统应建构以顶层指挥决策系统为基础,以教学质量保障系统为核心,以教学辅助条件保障系统为补充,以教学质量评估和监测系统为抓手,利用教学质量反馈和改进系统形成闭路回环,形成符合高等教育学基础原理与实践的内部特色质量保障体系。高校内部质量保障系统的具体建构设想如图5所示。

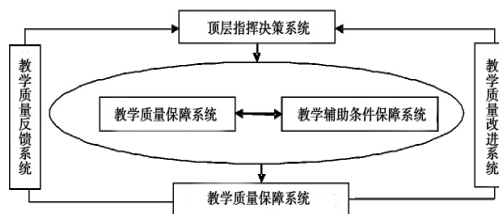


图5 高校内部质量保障系统结构

需要注意的是,高校内部质量保障系统建构和实施并不仅仅依赖于完善的制度安排与机制实施,还需要一定的软实力——内部质量文化作为保障。作为高校在内部质量保障制度建构过程中呈现的价值取向、思维方式与行为模式,高校内部质量文化表现为育人文化、学术文化和公益文化等表象。归根到底,这种质量文化是以人的发展为出发点和落脚点,在人的全面发展进程中,以人的进步推动社会进步。应当说,教育部即将全面进行的审核评估在文化内涵塑造上正是基于上述考量。

四、结语:一个可行的视角

在教育部正式推出教高【2013】10号文件之前,教育部高等教育教学评估中心于2013年4月-12月对南京大学、同济大学、黑龙江大学、五邑大学、华中师范大学

和山东农业大学进行了审核评估试点工作。笔者以访问教育部官方网站、各试点高校官方网站以及海量网页查询方式对各方评价试点工作进行查询,汇总了相关反馈信息。试点高校教育管理人员以及试点评估专家在肯定审核评估理念、行为、成效的同时,主张审核评估应当尽早展开;而教育部组织实施者认为要把握节奏,要慢一点,效果要好,同时建议各省不必同时开展审核评估,可以成熟一个开展一个。笔者高度赞同教育部组织者的主张,其理由是:目前针对审核评估仍有很多问题需要厘清和解决。一方面,涉及到审核评估方案本身。如在方案实施上,教育部公布的审核评估方案虽历经5次以上修稿,但是否还有提升的空间?能否可以在项目安排上更加合理?怎样理解评估项目中的“质量保障”与“师资队伍”、“教学资源”的关系?审核要素是遵循自上而下的“管理式”审查还是自下而上的“文化式”审查?另一方面,落脚在审核评估的具体实施上。如审核专家如何选出?教育部推行的评估专家由各校推荐、教育部门筛选的方案是否最佳?审核评估经费如何落实?对审核学校有何纪律要求,如何让审

核评估具有更高的社会公信力?

因应上述思考,为更好推动和实施审核评估,笔者建议:尽快进行《普通高等学校本科教学评估法》的立法工作。现阶段,我国普通高等学校本科教学合格评估、水平评估及审核评估等工作的推行路径依赖于教育部门知识政策。而评估工作本身的重要性在我国的教育相关立法中已经有所显现,诸如《中华人民共和国教育法》第二十四条规定:国家实行教育督导制度,学校及其他教育机构教育评估制度。《中华人民共和国高等教育法》第四十四条规定:高等学校的办学水平、教育质量,接受教育行政部门的监督和由其组织的评估。前者确立了评估制度,而后者授权教育管理部门进行评估。既然我国相应法制对评估制度进行了培育,《普通高等学校本科教学评估法》的制定应当提到相关日程上来。无论是法律层面亦或行政法规层面,该法应进一步挖掘评估目的与价值,明确评估内涵与外延,充分界定评估类型,厘清评估原则,并专章对不同的评估类型从评估主体、评估客体和评估过程等方面进行立法。

普通高等学校本科教学工作审核评估 核心环节探究

申天恩

2013年12月5日,教育部公布了《关于开展普通高等学校本科教学工作审核评估的通知》(2013年[10]号),并将于2014年全面开展此项工作。应当说审核评估是继合格评估与水平评估之后,教育部在全国范围内开展的高等教育教学评估活动。因此,审核评估自试点伊始,各省教育部门及高校对此进行了高度关注与先期研讨。从网页搜集的信息来看,各行政部门或审核对象对审核评估的认识集成如下观点:审核评估是继水平评估之后的又一次具有重要意义的全国性评估,是水平评估的“回头看”。笔者也注意到,作为审核评估内容最为基本主题构成元素的高校教师对审核评估有如下担忧:审核评估没有统一标准其公平和公正性如何保障?在执行过程中是否存在异化的可能性?高校在水平评估中的“作假”现象是否会在审核评估中得到有效避免?

上述对审核评估所持的偏颇观点与看法根原于两点:一是受水平评估模式的影响,将审核评估等同于水平评估;二是对水平评估中出现的一些问题缺乏公正客观认识。前者所涉审核评估的理念认识;后者直接指向审核评估的行为层面。笔者认

为在2014年全面推广审核评估之际,对审核评估正确认识与先期指导是达成有效评估成果的必要前提。

审核评估不是认证评估,更不是分等评估,是用学校自己制定的“尺子”对自身办学情况进行客观衡量的一种全新评估类型。发达国家评估模式有三种类型:认证评估、分等评估与审核评估。对应我国高等教育评估实践,已经进行的合格评估与水平评估分别对应认证评估和分等评估模式。而审核评估较之前两者的最大区别在于不设统一标准、不对学校分类、不做评估结论、不进行横向比较。这样的特征驱使高校自律,督促高校在厘清自身办学定位的同时,更加强化自身内涵建设。这种内涵建设在教高2013[10]号文件用“四个度”进行了概括:办学定位和人才培养目标与国家和社会区域经济社会发展需求的适应度,教师和教学资源条件的保障度,教学和质量保障体系运行的有效度,学生和社会用人单位的满意度。以上的“四个度”在高校本科教学中指向培养目标实现状况与培养效果实现状况两个维度,核心面向人才培养目标制定、内部质量保障体系建设、人才培养过程与产

出三个主体内容。

一、人才培养目标制定的科学性与

合理性是审核评估的内在要求对人才培养目标的厘清是进行审核评估逻辑前提。传统粗放的教育管理模式推动下的高校人才培养目标往往定位为研究型或应用型,这一点在各高校官方网站涉及人才培养目标表述中可以得到充分印证。事实上,人才培养目标的厘定至少要考量四个层面的理论问题:一是人才培养目标的制定依据;二是人才培养目标的层次分配;三是人才培养目标的类型划分;四是人才培养目标定位与利益相关者需要与人才培养规格的符合度。

首先,人才培养目标制定或选取的核心在于对其制约因素的考量。笔者认为除需要符合学校办学定位、国家和社会需要、学生全面发展外,还需符合学科专业本身特质要素。一是高校办学定位厘定,一方面涉及高校自身所处高等学校的圈层,并由此确定出的类和型;另一方面要立足高校所处的行业特色性和未来发展面向。二是培养的人才满足国家、社会、市场需求是中外高等教育理论和实践发展的共识。三是培养目标的建构还需思考是培养“全能人”还是“工具人”的两难选择。最后,培养目标的确定在专业层面上还需考量学科专业的特质问题,尤其是专业属性问题。

其次,人才培养目标在层次上体现为学校层面的人才培养目标与专业层面的人才培养目标。专业层面的人才培养目标建构从实务出发考量两个要素:一是必须参考教育部制定的普通高等学校本科专业目录(2012)。如教育部部长助理林惠菁

所言“教育部的目录作为优化专业结构的重要步骤和重要抓手,各高校应当根据上述标准和学校办学定位,以新目录规定的各专业培养目标、培养要求、主干学科、核心课程、主要实践性教学环节、主要专业实验等专业内涵介绍和说明为依据,修订各自的人才培养方案”。二是在参考目录基础上,调研利益相关者切实需求,制定或选择科学合理的专业人才培养目标。而学校人才培养目标的确定并不是校内各专业人才培养目标的简单加总或多数性迎合。其需要考量学校所处区域的经济发展与社会需求,亦需要衡量校内专业综合布局。

再次,在全面衡量人才培养目标关涉利益者基础上,还应划分人才培养目标类型。学界对于人才培养目标分类和高校分类一样处在百家争鸣阶段。笔者在专业人才培养目标层面上,以网上查询、问卷调查、电话访谈、实地考察等方式对300余所大学中设立的法学专业人才培养目标进行了搜集整理,有“研究型”、“复合型”、“应用型”、“专门人才”与“高级专门人才”等5种表述方式,甚为遗憾的是,没有调研到所涉高校对上述人才培养目标的明确解释。在学术讨论范畴中,有的论者在工程技术领域将本科教学人才培养目标类型划分为研究型、工程应用型、技术应用型与技能应用型。这样的分类标准虽然在其内涵与边界的界定上仍然没有充分清晰,但其为人才培养目标向人才培养规格的深化提供了较为明确的靶向。只从此点而言,上述分类是非常值得借鉴的。

最后,人才培养目标与外在社会需求以及与内在人才培养规格的吻合度是落

实人才培养目标的关键所在。对于人才培养目标与区域人力资源市场对接问题在理论与实务界已然形成共识。问题是人才培养目标与人才培养规格“两张皮”的现象较为严重。从二者关系而言:一方面人才培养目标“着地”与落实需要人才培养规格厘定;另一方面人才培养规格作为人才培养目标进一步深化成果指导并指引着课程体系与教学内容的设计与安排。因此,在人才培养目标确定和清晰后,应当以人才培养规格中的知识、能力、素质三方面主体内容对其进行演绎和详释。

二、高校内部质量保障体系的建立与健全是审核评估的核心指向

自上轮水平评估后,各高校以建设内部质量保障体系为核心进行了由外向内的评估模式转变。一方面基于高校办学自主权的进一步扩大与扩展;另一方面是高等教育竞争外在压力与高校内涵式建设与发展的驱动力共同交叉作用。本次审核评估着重突出教师和教学资源条件的保障度、教学和质量保障体系运行的有效度、学生和社会用人单位的满意度等要求,实质上都可以归结为如何建立和健全高校内部质量保障体系这一核心问题上。而清晰厘清这一问题需要进行如下线性思考:高校内部质量保障体系涵盖哪些内容?这些内容需要什么样的机制进行实施?

建立高校内部质量保障体系需要厘定两个问题:一是高校教育质量保障体系与高校内部质量保障体系在内涵上是否有所不同?二是高校内部质量体系建构的高等教育理论基础是什么?对于第一个问题,以利益相关者理论进行剖析,高校教

育质量保障体系建立与健全既涉及到高校本身又牵涉政府、产业、行业、企业等组织机构。而高校内部质量保障体系只是以高校自身为出发点,根据确立的培养目标,按照高等教育学基本规律和教育知识政策,为确保高校本科教育教学达到既定的质量标准而采取的各种措施和机制的总和。高校教育质量保障体系涵盖高校内部质量保障体系,而后者是前者的一个组成部分。针对第二个问题,高校内部质量保障体系全员、全面、全程性的特性决定了高校内部质量保障体系应多层次协调、多因素耦合遵循系统论进行建构。在层次协调与因素组合过程中,应以控制论为诉求在各个维度管理上形成闭路回环。同时,在高校内部质量保障体系建设过程中,应建立高校教学管理信息平台,规范教学基础数据库,以信息论研究高校内部各部门之间信息完整性、准确性与及时性等问题。基于上述认识,高校内部质量保障系统应建构以顶层指挥决策系统为基础,以教学质量保障系统为核心,以教学辅助条件保障系统为补充,以教学质量评估和监测系统为抓手,利用教学质量反馈和改进系统形成闭路回环,形成符合高等教育学基础原理与实践的内部特色质量保障体系。

健全高校内部质量保障体系,一方面需要体系自组织系统的完善,另一方面更有赖于有效机制的贯彻实施。高校内部质量保障体系机制实施有“科层制”与“文化式”两种。前者以组织社会学理论为建构基础,依职能和职位分工和分层对高校内部质量进行组织建构与管理。这种机制采取由上到下或由外向内的方式进行,强调

外生与控制。高校内部质量保障体系在此模式下的实施需要由校教学指导委员会——教务处——二级学院——教研室等组织机构逐级推行,“命令—服从”的范式建构贯穿始终。相比之下,“文化式”实施机制在运行方式与组织推行上与“科层制”反向而行,强调自生与响应。应然的高校内部质量保障体系实施应当以“文化式”为导向有序进行,通过课程评估——专业评估——院校评估为主线的逻辑建构,力促审核评估价值目标的实现。

三、大学生学习经历的培育是审核

评估价的价值追求创建有意义的学习经历是高等教育教学质量提升的一个重要原则。美国学者迪·芬克(L. D.Fink)在《创造有意义的学习经历——综合性大学设计原则》一书中首次提出“有意义的学习经历”这一概念,并将“过程”和“结果”两个维度作为有意义的学历经历的两个特点。“过程”包括投入与活力两个部分,强调学生对学习的投入以及课堂上的学习效果;“结果”意味着有意义的、持续的变化,突出变化在课程结束后,甚至是学生毕业后带给学生的生活价值提升。教育部审核评估方案正是借鉴迪·芬克的“有意义的学习经历”学说,将“学生发展”作为一个重要的审核项目。

提倡和注重大学生学习经历意义在于:一方面体现高等教育“以人为本”理念的内在要求,展现高等教育人才培养质量提升的内涵;另一方面提升高等教学实施质量,凸显高校人才培养中心地位。传统的高等教育观以“教”衡量质量,忽视了

“教”的本源和价值目标。而“以学生为中心”的理念建构充分认识到大学生学习是一个自主建构、相互作用以及不断生长的过程。强调大学教师转换以“学”代“教”的教学范式,突出大学生学习经历对于大学生成长的重要意义。虽然迪·芬克通过调研或引用调研结论对如何促进大学生有意义的学习经历进行了阐释,但终究没有形成线性的对策体系。结合我国高等教育实践,笔者将大学生学习经历培养概括为“反思——有效思维能力——学习经历”这一线性发展过程。

让大学生学会学习是高等教育教学的终极目标。这个终极目标隐含着两个问题:一是大学生经过幼儿园、小学以及高中十几年教育还不会学习吗?二是大学生在大学里究竟学什么?对于前一个问题,相关的调研结果、专家评论、媒体报道以及毕业大学生找不到工作的社会现实有力的进行了针对性回应。对于第二个问题,虽“授人以鱼,不如授之以渔”论点自古有之,但现代高等教育教学中何为“渔”一直处于争论之中。学者王伟廉认为“掌握学习技能比掌握知识更重要,而掌握学习类型和战略又比掌握一般的学习技能更重要”。笔者高度赞同这一观点,并认为大学生在大学里学习的不是单一的知识、方法、技能、素质或其他,而是这些概念共同体之上的“有效性思维”,也就是说大学生在学习知识、方法、技能同时,运用直觉和分析思维、聚合和发散思维、经验和理论思维、具体和抽象思维等对上述学习对象进行反思。

由“有效性思维能力”推动大学生学习经历培育,重在教学全过程与教育全领

域。要让学生通过“经历”来进行学习就是让学生成为专业人才培养目标的参与者,成为学习经历的设计者。一方面学生(尤其是毕业的大学生)参与培养目标制定与修正符合高等教育原理要求;另一方面学生还要参与到具体的课程设计、课程过程中,亲自参与操作的实践、探索的实践以及研究的实践。同时,除第一课堂外,学生要用“经历”参与到教育全领域中,通过不断的反思构建有效性思维能力,形成大学价值目标的关键性基础,达到大学培养任务的真正要求。

四、小结与建议

按照教育部文件要求,2014-2018年将在全国范围内开展审核评估工作。在这项工作全面展开之际,如何正确理解教育部审核评估本义,怎样富有成效地开展此项工作是各高等学校亟需思考的现实问题。基于上述行文,兹建议:

(1)紧抓审核评估的本质目标与价值取向,以问题研究为导向,求真务实地思考和解决本校办学定位与人才培养目标

等关键性、基础性、战略性问题。

(2)正确理解教育部审核评估方案要求,正确看待教育部所设引导性问题,妥善解决思路、领域及关键三方面问题,梳理“想怎样——做什么——怎样做”的线性发展问题。

(3)以审核评估迎评为契机,全面加强学科与专业内涵建设。深化高等教育改革,敢于尝试突破“深水区”,如突出解决教学学术引领地位与教师职称晋级唯重科研学术的两张皮现象。

(4)踏实完成编制各年度本科教学质量报告与填报学校教学基本状态数据库工作,为审核评估打下扎实基础。

(5)各高校应当以典型调查、重点调查、抽样调查与个案调查等方式对人才培养目标制定、大学生学习经历等状况进行调研,获得第一手充足材料。

(6)重视内部质量保障体系的建立。思考和确立内部质量保障体系建立标准,以课程评估——专业评估——学院评估等“文化式”机制推进审核评估的进行。



审核评估:高等学校内涵式发展的 催化剂

——华中师范大学对评建工作的认识与应对

朱长江 贺占魁 叶飞

相比合格评估与水平评估,审核评估对于各高校及各地教育部门都是一个全新的事物。华中师范大学于2013年12月接受了教育部高等教育教学评估中心(以下简称“评估中心”)的审核评估“试点评估”,并取得了圆满成功。本文将结合华中师范大学的评建过程,对审核评估进行解析,以期对审核评估内涵的理解和如何接受审核评估有所启示。

一、理解精髓,吃透审核范围

正确理解评估指标体系是评估成功的基础和前提。审核评估不再设指标体系和等级标准,而是按照审核项目、要素、要点确定审核范围,注重评价学校自设的目标及其达成度,通俗地说就是“用自己的尺子来量自身的长短,用专家的眼光来自画像像不像”,从而避免了评估标准单一的问题,鼓励学校开拓创新、办出特色,促进我国高等教育向自主、多元、创新、特色的方向发展。

审核评估审核范围包含“6+1”个大项、24个要素、64个要点,从而形成了一

个项目交叉涵盖、要素紧密相关、要点相互支撑的综合有机系统。高校在对评估方案进行学习、分析时应注意三点:一是注意项目之间、要素之间的关联性,如:培养目标的达成必须和培养方案以及质量保障体系相关联;二是注意审核要素的特征性,如:高水平的师资队伍的特征就是生师比低、经费投入足、学缘结构好、教学研究水平高等;三是新增审核要点的政策引导性,如:学校领导对本科教学的重视情况、教学信息化条件及资源建设、人才培养模式改革等新增审核要点都体现了新形势下国家对于高等教育的政策性引导,也是各高校下一步建设的重要着力点。

我校在评建过程中对指标体系进行了认真学习并根据校情进行了任务分解:评建办负责审核评估的总体组织与协调,同时依照6个项目成立了6个项目组,分别由校办、教务处、学工部、人事处、质量监测与评估中心等职能部门牵头,全校21个职能部处和22个本科教学单位参与其中,各司其职。牵头单位在评建办的统一指挥下负责研究、协调、汇总本项目组的

评建任务并明确各单位主管责任人和联络员,以便工作上传下达。

二、找准定位,确立发展目标

不同于合格评估的“认证模式”和水平评估的“分等模式”,审核评估采取的是“发展模式”,其一个重要改进就是不再“评价标准单一,缺乏分类指导”,而是重点强化各高校办学合理定位和发展目标,实现由大投入的规模发展转变到以质量为核心的内涵发展。

办学定位和发展目标是一所学校的灵魂和基础,过高的、不切实际的定位和目标无异于无根之木、无源之水、空中楼阁,而过低的定位和目标则会使学校发展迟滞、错失机遇,也无法获得社会公众的满意。同时,办学定位和发展目标直接关系到人才培养的目标和服务面向,因此对办学定位和发展目标的准确阐述给学校提出了相当高的要求。

从华中师大接受教育部专家组进校考察的经验来看,专家组对于学校办学定位和发展目标极为重视,近一半的专家在《个人反馈意见》中都依据学校的办学定位和发展目标来展开论述和提出意见,所以“用自己的尺子量自己”中的“尺子”在很大程度上就是学校的办学定位、发展目标以及人才培养目标。

华中师大的办学定位及发展目标的总结经过了多轮修订,征求了各方意见,既考虑了学校110年的办学历史,又考虑到了全体教职工的吁求,在总结过程中体现了动态性和前瞻性。所谓动态性是指并不把学校目前的定位固定在某一个静态的点上,而是认为学校目前的状态是一个动态、发展、进步的状态,华中师大目前处于“由

教学研究型大学向综合研究型大学迈进”的阶段;前瞻性是指对于发展目标提出了“两步走”的构想,明确指出华中师大的中长期目标(2020年)是“教师教育特色鲜明的综合性研究型大学”,而事实证明,专家对这一定位和目标表示一致认可。

三、自评自建,完善教学管理

从对华中师范大学的试点评估来看,审核评估有两大新的举措:一是利用信息化技术实施常态监控;二是采用多种形式做到全面考察。同时要求学校在教学运行方面做到“平常心、正常态”。

评估中心对华中师范大学进行审核评估首次启动了《全国高校教学基本状态数据库》,要求学校在10天内填报近70张表格,140余数据项,逾期系统关闭,不再允许修改。表格中的这些数据关系到学校本科教学工作的方方面面,同时本身又相互关联、相互支撑、相互制约,有效避免了人为作假造成的数据失真。评估中心根据学校填报的数据,在专家进校前通过计算机系统生成《状态数据分析报告》,对学校的师资队伍、课程资源、条件保障等进行综合分析,遵循教育规律,用数据说话,做到客观真实。

专家进校前已经通过阅读《自评报告》、《状态数据分析报告》等材料对学校有了一定了解,并初步确定自己在校期间的考察重点,做到有的放矢、提高效率。专家进校后,通过实地走访、深度访谈、听课看课、调阅材料等多种形式独立开展考察,发现学校教学工作中存在优缺点,并与学校《自评报告》相对照,最后形成全面的、客观的考察报告。

结合审核评估“用数据说话,用材料

实证”的特点,我校采取了自我评估的方法,分三步走,做到以评促建,以评促管:第一步,学校自筹经费建立《华中师大教学状态数据库》,要求各学院自查自评,填报数据;第二步,采取过程评估的方式,结合日常教学工作和学期初检查,开展听课、毕业论文(设计)、教学大纲、教学进度计划、课程考试管理和质量保障等项目的相关评估,并形成专项考察意见;第三步,在常态监测、过程评估的基础上,教务处组织 15 名校内专家和 22 名校外专家分成 5 个评估工作组对全校所有专业进行了集中考察评估,他们通过听取汇报、实地考察、课堂听课、查阅资料、师生访谈等方式对各个专业进行全面考察,同时进一步摸查、核准前期各学院上报的数据。

经过学校自我评估,获得了原始数据,摸清了真实家底,做到心中有数,为审核评估数据填报、自评报告撰写和教学档案材料整理打下了良好的基础。

四、凝练特色,彰显学校优势

审核评估的“6+1”指标体系中的“6 大项目”采用的是树形结构,将指标体系按照项目、要素、要点等三级指标体系逐层展开,以点带面,横向关联,全面反映学校基本情况。而“6+1”指标体系中的“1”指的是学校自选特色项目,由学校提出申请后列入审核范围,充分体现了审核评估“一校一标准,一校一类别”的特点。

如何凝练出学校自身特色,展现和张扬学校个性,体现根据经济建设和社会环境需要,走出自己的发展之路,是被评学校面临的一项重要任务。前期试点评估学校中,南京大学提出具有自身特色的“三三制”,黑龙江大学提出“面向俄罗斯”,五

邑大学提出“侨乡文化”,都是在日常本科教学工作上对自身优势的概括,是对“6+1”中“6”的总结和拔高。

由于历史原因,中国的高等教育在学校设立方面已经存在比较明显的“行业特色”,如师范、农林、理工、医药等,“千校一面”的现象比较普遍。华中师范大学拥有与生俱来的“教师教育特色”,但是这种行业特色并不能代表学校在本科教学工作中的特色。审核评估提出的“特色”必须是在长期的办学过程中根据自身经验、成绩进行摸索、总结出来,优于其他学校,并一直坚持的独特方面。

华中师范大学在 2005 年接受水平评估的办学特色基础上,对其进一步凝练和升华,提出“三博(博学、博雅、博爱)文化引领,教育信息化助推”的教师教育特色,得到专家组的肯定。

五、直面问题,积极应对不足

审核评估提出了“对国家负责,为学校服务”的理念,提倡进校考察专家组与学校进行实事求是的交换意见,帮助学校查找问题与不足,提出改进工作的建议和意见。同时也要求被评学校透彻分析自身存在的问题,具体要求被评学校《自评报告》中必须有超过 1/3 的篇幅阐述自身不足,要求认真研究、凝练问题、直面分析、切勿隐晦。

被评学校在对自身教学工作进行总结时,不能回避问题、不能隐瞒事实、不弄虚作假、不夸大成绩,对于问题不绕圈子直奔主题,能够定量和定性分析相结合,内因和外因相结合。

华中师范大学《自评报告》共计七万余字,严格按照教育部高等教育评估中心

“项目不可少、要素不能丢”的原则,遵循“四个度”的主线,定量和定性分析相结合,对华中师范大学本科教学工作进行了全面、详实的写实性梳理。其中,超过 1/3 的篇幅是对本科教学中存在的问题所作的具体表述、深层次原因剖析、透彻的反省和提出切实的改进措施。

在这次审核评估中,教育部专家组对华中师范大学本科教学工作进行了全面性的“体检”。华中师大校长杨宗凯指出:

“专家提出的意见对华中师大未来 3 到 5 年,甚至是 10 年都具有建设性作用。在学校发展的过程中早发现问题,早指出,早整改,更加有利于发展”。

学校定位与目标的确定、学校自评自建地开展、状态数据填报及自评报告撰写,是审核评估方案实施的重点。正确理解和准确把握这些重点,是做好审核评估工作的关键。

