



院校研究资讯

第 26 期

滨州学院发展规划处（评估中心）主办

2016 年 10 月

目 录

普通高等学校本科教学工作审核评估方案.....	2
首份高教质量“国家报告”出炉	7
中国工程教育正式加入《华盛顿协议》	9
高等教育质量保障国际研讨会在厦门顺利召开.....	12
教育部副部长林蕙青：明年将实施本科人才培养质量国家标准.....	15
审核评估新动向 北大树立新标杆.....	16
陕西省首次对高校本科教学进行审核评估.....	18
本科教学工作审核评估若干问题的理性认识.....	18
“管办评分离”改革与教育质量保障.....	26
走向“内部改进”质量评估模式.....	35
英国高等教育质量评估体系的特征及启示.....	42

普通高等学校本科教学工作审核评估方案

一、普通高等学校本科教学工作审核评估实施办法

为贯彻落实党的十八大和《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》精神,提高本科教育教学质量,根据《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》(教高〔2011〕9号),现制定普通高等学校本科教学工作审核评估(以下简称审核评估)实施办法。

(一) 审核评估指导思想及总体要求

1. 审核评估指导思想。以党的十八大精神和教育规划纲要为指导,坚持“以评促建、以评促改、以评促管、评建结合、重在建设”的方针;突出内涵建设,突出特色发展;强化办学合理定位,强化人才培养中心地位,强化质量保障体系建设,不断提高人才培养质量。

2. 审核评估总体要求。审核评估坚持主体性、目标性、多样性、发展性和实证性五项基本原则,实行目标导向,问题引导,事实判断的评估方法。主体性原则注重以学校自我评估、自我检验、自我改进为主,体现学校在人才培养质量中的主体地位;目标性原则注重以学校办学定位和人才培养目标为导向,关注学校目标的确定与实现;多样性原则注重学校办学和人才培养的多样化,尊重学校办学自主权和自身特色;发展性原则注重学校内部质量标准和质量保障体系及其长效机制的建立,关注内涵的提升和质量的持续提高;实证性原则注重依据事实作出审核判断,以数据为依据、以事实来证明。

本次普通高等学校本科教学工作审核评估时间为2014年至2018年。

(二) 审核评估对象及条件

3. 审核评估对象。凡参加普通高等学校本科教学工作水平评估获得“合格”及以上结论的高校均应参加审核评估。参加普通高等学校本科教学工作合格评估获得“通过”结论的新建本科院校,5年后须参加审核评估。

4. 审核评估条件。参加审核评估学校办学条件指标应达到教育部《普通高等学校基本办学条件指标(试行)》(教发〔2004〕2号)规定的合格标准;公办普通本科高校生均拨款须达到《财政部关于进一步提高地方普通本科高校生均拨款水平的意见》(财教〔2010〕567号)规定的相应标准。

(三) 审核评估范围及重点

5. 审核评估范围。审核评估范围主要包括学校的定位与目标、师资队伍、教学资源、培养过程、学生发展、质量保障以及学校自选特色等方面,涵盖学校的办学定位及人才培养目标,教师及其教学水平和教学投入,教学经费、教学设施及专业和课程资源建设情况,教学改革及各教学环节的落实情况,招生就业情况、学生学习效果及学风建设情况,质量保障体系的建设及运行情况等。

6. 审核评估重点。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。重点考察办学定位和人才培养目标与国家和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。

（四）审核评估组织与管理

7. 审核评估组织。教育部统筹协调全国普通高等学校本科教学审核评估工作，制定审核评估总体方案及规划，指导监督审核评估工作；省（区、市）教育行政部门负责组织本地区所属院校的审核评估工作，可结合本地区实际情况，在教育部审核评估方案基础上进行补充，制定本地区审核评估具体方案和评估计划，并报教育部备案后实施。

8. 审核评估实施。审核评估要积极探索、建立健全与管办评分离相适应的评估工作组织体系，充分发挥第三方评估的作用。中央部委所属院校的审核评估由教育部高等教育教学评估中心（以下简称教育部评估中心）负责实施；地方所属院校的审核评估由省级教育行政部门负责，逐步形成管办评分离的评估机制。

9. 审核评估专家。为保证审核评估专家工作水平，提高工作效率，由教育部评估中心分别建立审核评估专家库和全国高校教学基本状态数据库系统，为全国普通高等学校审核评估工作提供开放共享的服务平台。专家队伍应包括熟悉教学、管理和评估工作的教育专家，还应吸收行业、企业和社会用人部门有关专家参加。教育部评估中心与各地评估组织部门共同协商对审核评估专家进行培训。在审核评估组织实施中，外省（区、市）专家一般不少于进校考察专家组人数的三分之一。

10. 审核评估经费。审核评估经费应由审核评估具体组织部门负责落实。

（五）审核评估程序与任务

审核评估程序包括学校自评、专家进校考察、评估结论审议与发布等。

11. 学校自评。参评学校根据本办法和审核评估内容及上一次本科教学工作评估存在问题的整改情况，结合自身实际，认真开展自我评估，按要求填报本科教学基本状态数据（见教育部评估中心网页 <http://udb.heec.edu.cn>），在此基础上形成《自评报告》和《教学基本状态数据分析报告》，同时提交各年度《本科教学质量报告》。

12. 专家进校考察。专家组在审核学校《自评报告》、年度《本科教学质量报告》及《教学基本状态数据分析报告》基础上，通过查阅材料、个别访谈、集体访谈、考察教学设施与公共服务设施、观摩课堂教学与实践教学等形式，对学校教学工作做出公正客观评价，形成写实性《审核评估报告》。

13. 评估报告内容。《审核评估报告》应在全面深入考察和准确把握所有审核内容基础上，对各审核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。

14. 评估结论审议与发布。各省（区、市）教育行政部门和教育部评估中心应按年度将所组织的审核评估情况形成总结报告报教育部。教育部组织评估专家委员会进行审议，公布

审议结果，并由教育部评估中心和各地教育行政部门公开发布参评高校的审核评估结论。

15. 评估结果。审核评估结果是学校教育教学质量的反映，与学校办学、发展直接相关，学校要根据审核评估中提出的问题及建议进行整改，有关教育行政部门应对评估学校的整改情况进行指导和检查，并在政策制定、资源配置、招生规模、学科专业建设等方面予以充分考虑，促进学校教学质量不断提高。

(六) 审核评估纪律与监督

16. 纪律监督。审核评估要实行信息公开制度，严肃评估纪律，开展“阳光评估”，广泛接受学校、教师、学生和社会的监督，确保评估工作公平公正。教育部委托评估专家委员会，对参评学校和评估专家以及评估组织工作的规范性、公正性进行监督检查，同时受理有关申诉，对评估过程中违反相关规定的行为进行责任追究，作出严肃处理。

二、普通高等学校本科教学工作审核评估范围

审核项目	审核要素	审核要点
1. 定位与目标	1.1 办学定位	(1) 学校办学方向、办学定位及确定依据 (2) 办学定位在学校发展规划中的体现
	1.2 培养目标	(1) 学校人才培养总目标及确定依据 (2) 专业培养目标、标准及确定依据
	1.3 人才培养中心地位	(1) 落实学校人才培养中心地位的政策与措施 (2) 人才培养中心地位的体现与效果 (3) 学校领导对本科教学的重视情况
2. 师资队伍	2.1 数量与结构	(1) 教师队伍的数量与结构 (2) 教师队伍建设规划及发展态势
	2.2 教育教学水平	(1) 专任教师的专业水平与教学能力 (2) 学校师德师风建设措施与效果
	2.3 教师教学投入	(1) 教授、副教授为本科生上课情况 (2) 教师开展教学研究、参与教学改革与建设情况
	2.4 教师发展与服务	(1) 提升教师教学能力和专业水平的政策措施 (2) 服务教师职业生涯发展的政策措施

3. 教学资源	3.1 教学经费	<ul style="list-style-type: none"> (1) 教学经费投入及保障机制 (2) 学校教学经费年度变化情况 (3) 教学经费分配方式、比例及使用效益
	3.2 教学设施	<ul style="list-style-type: none"> (1) 教学设施满足教学需要情况 (2) 教学、科研设施的开放程度及利用情况 (3) 教学信息化条件及资源建设
	3.3 专业设置与培养方案	<ul style="list-style-type: none"> (1) 专业建设规划与执行 (2) 专业设置与结构调整，优势专业与新专业建设 (3) 培养方案的制定、执行与调整
	3.4 课程资源	<ul style="list-style-type: none"> (1) 课程建设规划与执行 (2) 课程的数量、结构及优质课程资源建设 (3) 教材建设与选用
	3.5 社会资源	<ul style="list-style-type: none"> (1) 合作办学、合作育人的措施与效果 (2) 共建教学资源情况 (3) 社会捐赠情况
4. 培养过程	4.1 教学改革	<ul style="list-style-type: none"> (1) 教学改革的总体思路及政策措施 (2) 人才培养模式改革，人才培养体制、机制改革 (3) 教学及管理信息化
	4.2 课堂教学	<ul style="list-style-type: none"> (1) 教学大纲的制订与执行 (2) 教学内容对人才培养目标的体现，科研转化教学 (3) 教师教学方法，学生学习方式 (4) 考试考核的方式方法及管理
	4.3 实践教学	<ul style="list-style-type: none"> (1) 实践教学体系建设 (2) 实验教学与实验室开放情况 (3) 实习实训、社会实践、毕业设计（论文）的落实及效果

	4.4 第二课堂	<ul style="list-style-type: none"> (1) 第二课堂育人体系建设与保障措施 (2) 社团建设与校园文化、科技活动及育人效果 (3) 学生国内外交流学习情况
5. 学生发展	5.1 招生及生源情况	<ul style="list-style-type: none"> (1) 学校总体生源状况 (2) 各专业生源数量及特征
	5.2 学生指导与服务	<ul style="list-style-type: none"> (1) 学生指导与服务的内容及效果 (2) 学生指导与服务的组织与条件保障 (3) 学生对指导与服务的评价
	5.3 学风与学习效果	<ul style="list-style-type: none"> (1) 学风建设的措施与效果 (2) 学生学业成绩及综合素质表现 (3) 学生对自我学习与成长的满意度
	5.4 就业与发展	<ul style="list-style-type: none"> (1) 毕业生就业率与职业发展情况 (2) 用人单位对毕业生评价
6. 质量保障	6.1 教学质量保障体系	<ul style="list-style-type: none"> (1) 质量标准建设 (2) 学校质量保障模式及体系结构 (3) 质量保障体系的组织、制度建设 (4) 教学质量保障队伍建设
	6.2 质量监控	<ul style="list-style-type: none"> (1) 自我评估及质量监控的内容与方式 (2) 自我评估及质量监控的实施效果
	6.3 质量信息及利用	<ul style="list-style-type: none"> (1) 校内教学基本状态数据库建设情况 (2) 质量信息统计、分析、反馈机制 (3) 质量信息公开及年度质量报告
	6.4 质量改进	<ul style="list-style-type: none"> (1) 质量改进的途径与方法 (2) 质量改进的效果与评价
自选特色项目	学校可自行选择有特色的补充项目	

来源：教育部 2013年12月

[返回目录](#)

首份高教质量“国家报告”出炉

高等教育毛入学率 40%，高于全球中高收入国家平均水平

“中国高等教育的作用已不仅仅是过去的‘全面支撑’，更要转变为当前和未来的‘率先引领’，成为中国持续发展、由‘大’变‘强’的源动力。”在今天举行的教育部新闻发布会上，教育部高等教育教学评估中心主任吴岩发布了中国高等教育系列质量报告。其中，总报告《中国高等教育质量报告》是世界上首次发布高等教育质量的“国家报告”。

从 2012 年开始，教育部高等教育教学评估中心着手中国高等教育质量报告研制探索工作。此次发布的由该中心会同厦门大学、北京航空航天大学、北京教科院、合肥学院等机构专家团队研究制定的系列质量报告，包括 1 本总报告和 3 本专题报告，紧紧呼应“十三五”阶段提出的高等教育“提高、争创、优化、转型”四大主要任务，积极回应了“发展更高质量更加公平的教育”的战略部署、“全面提高质量”的战略主题，以及社会各界和公众对中国高等教育质量的热烈关切。

此次发布的 4 本报告统分结合、各有侧重。《中国高等教育质量报告》力图全面回答、全方位展现中国高等教育整体质量状况；《中国工程教育质量报告》全景展示中国工程教育质量现状、问题与出路；《全国新建本科院校教学质量监测报告》用“大数据”精准监测新建本科学校的“三基本”实现情况；《新型大学新成就——百所新建院校合格评估绩效报告》客观展现近 170 所经过合格评估的新建本科院校的教育质量。

系列质量报告显示，中国高等教育水平跃升世界中上水平，在服务国家战略、引领经济社会发展、分层分类培养多样化人才等方面发挥着越来越积极的作用。

数据显示，中国高等教育“体量”世界最大，人才培养为各行各业提供了强有力的基础支撑。新世纪以来，中国高等教育实现跨越式发展，2015 年在学总规模 3647 万人（其中普通高校本专科 2625 万人），位居世界第一；各类高校 2852 所，位居世界第二；毛入学率 40%，高于全球平均水平及全球中高收入国家平均水平。高等教育发展与国民经济发展基本同步，并适度超前。2000 年以来，为适应地方经济发展，中国主动调整高等教育布局结构，与区域经济社会发展步调保持协调。新建院校助推中国高等教育大转型，体现了新时期我国高等教育分类发展、分类指导的思想。按照教育规划纲要提出的创新型、复合型、应用型、技能型人才培养要求，中国高校各安其位、各显其能、特色发展，扭转了以往“千校一面”

的状况。

系列质量报告显示，中国高等教育质量“软实力”显著增强，特色发展势头强劲；质量的“硬指标”高速增长，部分“985”大学硬件达到世界一流水平；质量的“保障体系”开始迈入世界先进水平。在此过程中，在新时期高等教育深入推进管办评分离的背景下，各类监测评估发挥了指挥棒作用，走出了一条“主体多元、形式多样、以外促内、公共治理”的质量保障新路子。

数据显示，中国高等教育“硬件”建设数量呈井喷式增长，各级各类高校面貌焕然一新。与2003年相比，2013年全国高校教育经费总收入增加了3.6倍。从2010年到2014年底，全国高校固定资产总值增加42.15%，教学、科研仪器设备资产总值增加57%；全国高校专任教师数增加两倍多，且过半数专任教师具有研究生学位，45岁以下的青年教师占到专任教师总数的三分之二。

与此同时，各类高校基础设施和教学、生活环境等整体提升幅度较大，在学生成长成才方面加大人员、资源投入和制度保障，学生的在校学习体验和校园生活环境的满意度较高。教育部学信网的相关调查显示，总体上看，全国高校的学生院校满意度分值为4.09（5分制）。579所普通高校的抽样结果显示，学生对教师教学水平总体认可，高校学生评教的“优占比”达70%以上。用人单位对毕业生综合素质和专业能力表示认可，对院校提供的就业服务质量满意度较高。

在“十三五”规划以提高教育质量为主题的背景下，系列质量报告着眼于为落实“十三五”规划、提高高等教育质量提供方向，研制出台过程充分体现了大数据理念、全新质量标准、国际可比性、全面客观等特点。

据介绍，系列报告突出用数据和事实说话。研制过程中参考了4000多位评估认证专家的质量评估报告、700多所高等学校质量报告、基于高等教育质量监测国家数据平台的40多万个数据，并对20多万份专门调查问卷、数百人次深度访谈进行了系统分析整理统计。

在国内评估和国际认证的成功实践基础上，系列质量报告推出全新的高等教育质量新标准。无论是全口径高等教育质量的“五个度”质量维度，还是工程教育质量的“三个面向”，或者新建院校“三基本、两突出”，都基于中国高等教育实际，借鉴国际教育评价先进经验，建立了一整套具有“中国特色、世界水平”的质量新标准新体系，作为中国质量标准领域的新探索，得到联合国教科文组织、经合组织、欧盟、国际高等教育质量保障联盟等国际组织与专家的高度评价。在工程教育质量评价方面，更是强调国际完全实质等效，突出了国际工程联盟组织提出的以学生为中心（Student-Centred）、成果导向（OBE）、质量持续改

进（CQI），得到了《华盛顿协议》组织来华考察专家的高度认可。

从总体上看，进入新世纪中国高等教育实现跨越式发展，“硬指标”成倍增长，“软实力”显著增强，中国高等教育正由“大国”向“强国”大踏步迈进，我国理应具有充分的高等教育自信。但系列质量报告同时指出，中国高等教育仍存在学科专业设置优化不够、创新人才培养力度不够、高水平教师和创新团队不够、质量意识和质量文化不够、就业与专业相关性不高等问题。

据吴岩介绍，当前，中国高等教育体量和质量已引起国际同行的高度关注，美国麻省理工学院校长今年将以评估专家的身份参加教育部高等教育评估中心对中国高校的评估。2015年10月至12月，该中心首次受邀分3批赴俄罗斯评估，中国高等教育质量评估正式走出国门，“中国模式”“中国标准”正受到国际认同和采纳。



来源：教育部高等教育教学评估中心网站 2016年4月8日

[返回目录](#)

中国工程教育正式加入《华盛顿协议》

2016年6月2日，注定将是一个载入中国高等教育史册的日子。在吉隆坡召开的国际

工程联盟大会上，中国成为国际本科工程学位互认协议《华盛顿协议》的正式会员。

“这是我国高等教育发展的一个里程碑，意味着英美等发达国家认可了我国工程教育质量，我们开始从国际高等教育发展趋势的跟随者向领跑者转变。”在教育部高等教育教学评估中心主任吴岩看来，这不仅为工科学生走向世界打下了基础，更意味着中国高等教育将真正走向世界。

这一步，中国整整走了 10 年。

推动工程教育的国家战略

工程教育认证是实现工程教育国际互认和工程师资格国际互认的重要基础。从 2005 年起，中国开始建设工程教育认证体系，逐步在工程专业开展认证工作，并把实现国际互认作为重要目标。

“这不仅不是工程技术人才跨国流动的需要，更重要的是，工程教育认证还肩负着推动工程教育改革，完善工程教育质量保障体系的重任。”中国工程教育专业认证协会副理事长、清华大学原副校长余寿文全程参与了认证体系的研究、设计和构建工作，是加入《华盛顿协议》的重要推动者和亲历者，在他看来，中国工程教育在校生占到高等教育在校生总数约三分之一，工程教育的质量很大程度上决定了中国高等教育的总体质量，因此认证标准的选择非常重要。

目前，世界上主要的工业发达国家都建立了工程教育认证制度，并通过多边的协议实现工程教育学位国际互认。其中，由美、英等国主导的《华盛顿协议》体系是国际上最具权威性和影响力的四年制本科工程教育学位互认体系。

“从实践来看，《华盛顿协议》体系有两个突出特点，一是‘以学生为本，着重‘基于学生学习结果’的标准，二是用户参与认证评估，强调工业界与教育界的有效对接”，余寿文说，在借鉴《华盛顿协议》各成员成功经验的基础上，中国在制度设计、标准建设、组织机构等方面按照国际实质等效的要求开展工作。

精准发力，直指教学改革“最后一公里”

经过近 10 年的发展，我国已经在 31 个工科专业类的 18 个开展了认证，截止 2015 年底，已有 553 个专业点通过认证。十年来的认证工作经验表明，课堂教学已经成为工程教育改革的“最后一公里软肋”。

“在认证实施过程中，我们遇到的最大的困难是教育思想的转变，认证强调专业人才培养结果导向，要求教师将毕业生出口要求分解对应到课程上去，并在课程教学中有效实施。而我国高等教育长期以来是学科导向、投入导向，这个观念贯穿在专业课程设置、教学实施、

考核评价等方方面面。”余寿文坦言，理念转变不可能一蹴而就。

在这方面，对认证工作有深入研究和丰富实践经验的南京大学陈道蓄教授深有感触，在他看来，工程教育认证精准发力，直指课堂教学这一“最后一公里软肋”。作为建设国际实质等效认证体系的积极参与者，同时又是一名在本科教育一线承担课堂教学任务的教师，陈道蓄深感《华盛顿协议》要求的“基于产出”的评价方法是推动课堂教学改革极为有效的手段。“这个过程不可能在一夜之间达到理想效果，但几年后回头看，课堂面貌一定会大有改观。”

中国工程教育专业认证的实践证明，被认证专业准备认证的过程其实就是全面发动，并积极推行课堂改革的过程。专业认证促进学校教育教学改革，是通过专业认证高校的共识。

“专业认证以学生为中心、以产出为导向和持续改进为三大基本理念，与传统的内容驱动、重视投入的教育形成了鲜明对比，是一种教育范式的革新。”北京交通大学副校长张星臣积极推动该校多个专业参与认证，他介绍，在这个过程中，学校不仅教育理念发生改变，基于成果倒推思维，学校的教学设计进行了全面改造。

作为全国两个考察院校之一，北京交通大学2个专业接受了《华盛顿协议》国际专家现场考察，考察结果作为我国转正的重要依据。

在张星臣看来，通过开展认证，学生、教师、管理人员都将受益。学生可以清晰知道自己的培养目标和课程学习结果，通过持续的形成性评价获得学习成就体验；教师在产出导向的模式下，不受教育方法的限定，充分展现教育艺术来实现既定目标；管理人员通过开展学习产出评估，可以随时了解教学质量，并及时调整资源配置。

“中国加入《华盛顿协议》意味着专业认证具备国际实质等效性，能促进高校专业按国际先进理念推动教育教学改革，加快高校与国际接轨，最终建成国际一流大学”，张星臣表示。

“回归工程”，培养学生的“大工程观”是当今国际工程教育的主流理念。《华盛顿协议》对毕业生提出12条毕业生素质要求中，不仅要求工程知识、工程能力，还强调通用能力和品德伦理，主要包括沟通，团队合作等方面的能力，以及社会责任感、工程伦理等方面的内容。

“这也是《华盛顿协议》国际实质等效的标准对我们的重要启示。”余寿文说，我国传统的工程教育更加注重毕业生的工程知识和技术能力，对于沟通、团队合作、工程伦理等方面重视不够。我们曾经面向用人单位做过调查，发现用人单位更看重学生的品德、沟通、团队合作等方面的能力，这也是我们的人才培养需要特别注重的方面。

助力创新驱动，开启工程教育新时代

中国机械工程学会监事长宋天虎认为，《中国制造 2025》的发布，以及“一带一路”重大战略的部署和一批重大创新工程与智能制造重点项目的实施，为我国制造业的发展提供了新的历史机遇。面对当今新一轮科技革命和产业变革，在高等院校中占有最大比重的工程教育，怎样抓住机遇，培养经济社会发展亟需的工程科技人才，更好地服务产业的转型升级，既是高等院校迫切需要寻找的答案，也是工业界最关心的问题。宋天虎坦言，过去一段时间，我国工程科技人才队伍与人才培养过程存在的诸多问题，掣肘制造业创新发展。

“恰逢其时，我国高等教育提出了内涵式发展以及全面提升质量的工作目标。中国工程教育专业认证协会在认证工作中，构建起教育界与企业界深度融合的工作机制，使行业真正进入工程教育人才培养和质量评价的诸多环节，实现了工业界与教育界的有效对接。”宋天虎亲自领导中国机械工程学会参与认证体系组建，并组织实施机械类专业的认证，他对此深有感触。在宋天虎看来，加入《华盛顿协议》，标志着我国已经进入国际工程科技人才培养的评价体系，这一成功对于我国积极主动开展全球化工程合作，提高中国的国际话语权和影响力，具有重大而深远的意义。宋天虎表示，“我们有理由相信，我国的工程教育将以加入《华盛顿协议》为契机，为我国创新驱动发展提供更加充分的人才和智力支撑，并将成为我国制造业转型升级由大到强的重要引擎。”

“中国拥有世界上规模最大的工程教育，加入《华盛顿协议》，不仅是中国工程教育国际化进程的重要里程碑，对于世界工程教育，特别是《华盛顿协议》也开启了一个崭新的时代。”汕头大学执行校长、加拿大工程院院士顾佩华表示，在工程教育国际化背景下，很多学校在《华盛顿协议》标准基础上，丰富和完善自己的培养特色与要求，积累了中国在工程教育和教育认证方面的最佳实践经验，这将推动全球工程教育认证及互认，扩大《华盛顿协议》全球影响力，促进工程教育全球化发展。

来源：教育部高等教育教学评估中心网站 2016年6月4日

[返回目录](#)

高等教育质量保障国际研讨会在厦门顺利召开

由教育部高等教育教学评估中心与联合国教科文组织教育规划所(UNESCO-IIEP)主办、厦门大学承办的“高等教育质量与就业：内部质量质量保障的贡献”国际研讨会6月9日-11

日在厦门大学举行。来自 26 个国家的 80 所高校和 10 个国家质量保障评估机构 180 余名专家和代表参会。教育部评估中心主任吴岩、中国高教学会会长瞿振元、厦门大学资深教授潘懋元、IIEP 所长 Suzanne Grant Lewis、美国高等教育认证委员会主席 Judith Eaton、欧盟全球大学多维排名项目负责人 Frank Ziegele 等出席会议。

教育部评估中心主任吴岩教授做了大会主旨报告，着重介绍了中国高等教育发展概况、中国高等教育质量保障国家制度体系，阐述了中国内外部质量保障工作的新理念、新标准、新方法、新技术和新文化。他指出，自《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》颁布以来，中国政府聚焦“提高质量”和“内涵发展”采取了一系列政策措施，设计并构建了中国特色、世界水平的“一平台、二支柱、三保证”高等教育质量保障制度，该制度充分发挥高校质量保障的内驱力、外部质量保障的外推力，吸收借鉴国际先进理念经验参与国际高教质量保障工作、提高国际话语权和影响力。中国高等教育质量保障工作已经形成了“五个新”，即“以学生为中心”“基于成果导向”“持续质量改进”的新理念；培养目标的达成度、社会需求的适应度、师资和条件的支撑度、质量保障运行的有效度、学生和用户的满意度五个度组成的新标准；周期性评估认证和质量常态监测相结合的新方法；研制并建成高等教育质量监测国家数据平台、连续发布系列质量报告的新技术；将质量保障升华为大学发展内生动力的新文化。2016 年 6 月 2 日，中国全票获《华盛顿协议》正式成员资格，充分说明了中国高等教育质量保障工作得到了世界高水平国家同行的认可，标志着中国高等工程教育实现了“6 个一”：一个从跟随模仿到比肩而行的里程碑；一张让中国高等工程教育毕业生走向世界的通行证；一套国际实质等效的中国高教质量新标准；一张使中国工程师国际资格认证和流动的入场券；一种国际质量标准、规则制定的中国新声音；一次从高等教育大国向高等教育强国的历史新跨越。中国高等教育真正成为了国际规则的制定者，与美国、英国、加拿大、日本等高等教育发达国家平起平坐，实现从国际高等教育发展趋势的跟随者向领跑者转变。

研讨会上，国际组织和质量保障机构、高校负责人从不同角度阐述了高等教育质量和保障事业的意义和重点。厦门大学党委书记张彦教授在发言中指出，质量与就业始终是世界高等教育发展面临的共同问题，如何有效建立起推动高校自身教育质量持续改进与提高的机制，成为世界各国高等教育管理者和研究专家们直面的重要课题。IIEP 所长 Suzanne Grant Lewis 表示，论坛的召开既为来自世界各地的专家学者提供分享交流经验心得的平台，也鼓励了政府部门、科研院所等教育相关的跨行业、跨领域人员进行交流对话，希望能通过加深对内部质量保障、就业质量体系以及大学治理的理解，形成推动世界高等教

育进步发展的合力。IIEP 资深专家 Michaela Martin 详细介绍和分析了 IIEP 在全球开展的高校质量保障调研项目及结果，提出所有高校都高度重视质量保障工作，强调政府和高校领导层的支持是构建高效的高校质量保障体系最关键因素。欧盟全球大学多维排名项目负责人 Frank Ziegele 指出质量保障的组织结构、政策、工具和程序是高校质量保障体系建设的核心内容，是提升学校专业水平和学生毕业能力的重要支撑。美国高等教育认证委员会主席 Judith Eaton 表示，提升高等教育质量不仅需要内部质量体系的保障，还需要外部质量评估的推动，对高校而言，应在良好的质量文化和追求内涵发展的之间达成共识和平衡。

来自英国、美国、德国、巴西、智利、肯尼亚等国的知名专家学者围绕内部质量保障制度设计的有效性与创新性、内部质量保障与就业、内部质量保障与质量文化、内外部质量保障的联系等专题，进行了深入的交流与探讨。中山大学校长罗俊报告了中山大学内部质量保障体系机制和方法创新；同济大学副校长伍江报告了同济大学内部质量保证体系建设和全过程联动提升学生就业的经验；厦门大学副校长邬大光重点报告了厦门大学在内外部质量保障结合方面的探索；合肥学院党委书记蔡敬民集中介绍了应用型大学质量文化建设的思路与对策。中国代表的发言，引起了与会各国代表的浓厚兴趣、强烈关注和高度评价，认为中国高校已建立理念先进、设计科学的内部质量保障体系，其标准、方法、技术都处于世界领先水平。联合国教科文组织官网对此次研讨会进行了权威报道，报道引用了吴岩主任的发言内容，专门提到中国普通本专科在校生已超过 2600 万，成为世界上最大的高等教育系统，加强内外部质量保障体系建设、提高质量已成为中国高等教育改革发展的核心任务和时代主题；报道认为这次国际论坛非常及时，因为中国大学正在这个时间节点上，开展高等教育内部质量保障体系建设。

经过三天的主旨报告、专题报告和开放式主题讨论，这次会议给我们留下极为深刻的印象：

——质量是当今高等教育的时代主题与核心使命。世界范围内高等教育的发展重心已经转移，从过去关注数量增长到今天全面提升质量，质量已成为各国政府和社会发展高等教育的优先重点和第一战略。发达国家正在强烈回归本科教育，着力打造一流本科教育体系。

——质量保障体系建设是全面提高教育质量的先决条件。没有科学合理、系统完备和运行良好的保障体系，提高质量就无从谈起。目前，几乎所有发达国家都建立了适合于本国的高等教育质量保障体系，就高等教育质量保障广泛开展双边或多边合作，区域间以至国际间的高等教育质量保障组织不断建立。同样，各高等学校也建立了内部质量保障体系，形成了内外兼顾和互补的完整质量保障制度。

——高等教育质量保障必须向社会开放。要充分吸收和整合社会力量,特别是企事业、媒体、公众等社会力量参与质量保障,要多听取用户意见和建议,反映用户利益诉求。

——高等教育质量保障需要有效的资源配置相结合。质量提升与保障体系建设如果不与相应的国家质量政策、质量资源配置有机联系,质量保障体系的功能与作用就会大打折扣。目前,绝大多数国家都将质量评价监测与认证,与相应的资源分配、奖惩制度结合,激励高校不断改进工作、提高质量。

——高等教育质量保障体系必须高度重视质量文化建设。合理的高等教育质量保障制度及其有效运行,离不开文化建设。如果说质量保障是质量提升的外在制度约束,那么,质量文化则是质量提升的内在动力。这种内在动力,反映在政府、高校和社会对质量的自觉认知与自觉行动,无论是个体还是群体,追求工作高质量都被看作是一种信仰。

来源:教育部高等教育教学评估中心网站 2016年6月27日

[返回目录](#)

教育部副部长林蕙青: 明年将实施本科人才培养质量国家标准

明年,我国将实施本科人才培养质量国家标准。教育部副部长林蕙青10月29日在2016年中国高等教育学会学术年会暨高等教育国际论坛上透露,教育部将于今年年底、明年年初颁布实施全部92个本科专业类的教学质量标准,作为本科人才培养质量的国家标准和基本要求。

当前,人才培养被高校摆在更加重要突出的位置。林蕙青说,新修订的高等教育法再次明确,高等学校应当以培养人才为中心,开展教学、科研、社会服务以及文化传承创新。

她介绍,最近一批高校在制订“一流大学和一流学科建设方案”时,把建设一流本科作为核心指标,把教育教学改革作为重要内容。一些高校“重科研、轻教学”的倾向正在扭转,一些高校的科研优势正在转化为人才培养优势。而高校新一轮综合改革方案普遍将教师评聘奖励制度改革作为重点,重中之重是增加教学权重、引导鼓励教师把精力更多地投入教书育人。此外,人才培养经费持续增加,31个省(区、市)普通本科高校生均拨款全部达到1.2万元。高校质量保障主体意识增强,一批高校形成了人才培养工作自我诊断、自我完善工作机制。

但是,林蕙青指出,在充分肯定成绩的同时,也要清醒地看到,就全局来看,人才培养

中心地位还不够牢固，高校“重科研、轻教学”的问题仍比较突出，对教学工作的重视、教师投入、资源保障还没完全到位，人才培养工作仍在爬坡过程中。

林蕙青表示，提高人才培养质量，是学校、教师、学生和各级教育行政部门的共同责任，各方都要担负起各自的使命和责任。

她以高校为例指出，高校要进一步落实人才培养核心地位。比如，当前重要的是，高校要避免将“重视教学”“重视人才培养”泛化、抽象化。学生和老师不是符号和数字，高校要深入、具体的推进人才培养工作。此外，高校也应该对院系和教师开展教学改革加大资金支持力度，同时，要加大对学生实习的投入。

林蕙青介绍，为了完善教学管理制度，教育部制订和修订基础性教学文件，还实施一系列教改专项，推动教学改革。比如，实施中央高校教育教学改革专项、中西部高校基础能力建设工程专项，国家投入资金支持若干国家发展战略急需的重点领域，推进教学改革。

同时，教育部也在积极推动教学质量评价监督：要求高校建立健全教学质量自评体系；开展对高校教学质量的审核评估；对高水平大学的工程、医学等职业性强的专业，开展专业认证，确立国际标准；支持第三方社会机构开展多种形式的学校教育教学评价。比如，去年中国高等教育学会组织的“学生喜爱的大学校长”评选活动、全国高等学校学生信息咨询与就业指导中心每年开展的学生对学校教学工作满意度调查等。

来源：《中国青年报》 2016年10月30日 作者：原春琳

[返回目录](#)

审核评估新动向 北大树立新标杆

2016年4月22日上午，北京大学在办公楼礼堂召开了“北京大学本科教育改革与审核评估工作会议”。北京大学朱善璐书记和林建华校长分别做了主旨讲话，教育部评估中心吴岩主任出席会议并就北大高质量做好审核评估工作作了专题报告。北京大学各院系院长（系主任）、书记、主管本科教学工作的副院长（副主任）及本科教务员、学校各职能部门负责人、本科发展战略研究小组和老教授调研组成员等共计150余人参会。

北京大学朱善璐书记在讲话中指出，北大提高人才培养质量，特别是加强本科教育改革、提高本科教育质量是学校工作的根本目标，也是所有工作的中心。无论党、政、工、团，各

级组织都要把这个责任“捧在手中、抱在怀里、扛在肩上、顶在头顶”，北大要办世界最好的一流本科教育，要把这件大事做好。这次会议就是讲两件事，抓质量，抓改革，提高人才培养质量和提高教育质量和管理水平密切相关。去年十月份教育部评估中心吴岩主任来了，今天这次会议再来就是具体部署本科教学审核评估。朱书记强调本科教学改革和审核评估工作要落实责任，学校党政领导班子要“抓教育、抓教学，抓质量，抓改革，抓评估”，要做到从评估中发现问题，更好地做好本科教学。

林建华校长指出，今天会议的两件事情，一是北大本科教育教学改革，二是11月份要进行的本科审核评估。他说在北大这两件事情实际上是一件事，只有做好了我们自己，我们才能真正地评估好，评估是促进改革。这两件事要结合起来，把审核评估做扎实。

教育部评估中心吴岩主任作了“新理念、新标准、新文化——高质量做好北大审核评估”的专题报告，吴岩主任从高等教育发展新形势的高度介绍了我国高等教育质量保障的新制度，从审核评估的要求层面提出了北大做好审核评估的具体工作。吴岩主任在报告中指出北大是站在高原离世界高峰最近的大学，北大是出思想、出文化、出人才的大学，北大是对中国国际竞争力有贡献的大学。北大的一流要有世界一流的人才培养质量；北大的一流要有世界一流的本科教育质量；北大的一流要有世界一流的质量保障体系。教育部评估中心将用一流的教育专家、一流的行业专家、一流的国际专家，用国际视野、国家标准评价北京大学的人才培养工作。吴岩主任的报告得到了与会代表的强烈共鸣。

此次会议上北京大学副校长高松院士还对北京大学本科教学改革实施方案做了说明，他从2016年本科教育改革方案出台背景、理念与目标、指导思想、方案要点四个方面介绍了北大通识教育与专业教育相结合的本科教育改革，同时解释了此次本科教育改革中强调的“以人才培养体系改革为核心，推动北大综合改革”。教务部部长董志勇教授就北京大学本科教学审核评估工作安排进行了具体布置，北京大学成立了审核评估领导小组、工作小组和院系工作组，11月份正式评估之前，评估准备工作分为五个阶段。评估材料归档整理、自评报告撰写、教学基本状态数据库填报都按时间节点要求落实到系部，6月份完成审核评估教学状态数据的填报。

从此次会议来看，北京大学党政领导高度重视审核评估工作，认为审核评估的内容也是北大本科教育综合改革的出发点和落脚点，推进本科教育综合改革是做好审核评估工作的重要前提。北京大学审核评估工作站位高、节奏紧、措施实，各时间节点任务明确、安排周密、落实到位。审核评估是北大一流本科人才培养的强力抓手和推手，北大审核评估也是全国审核评估的新标杆和旗帜。北京大学将于今年11月份参加教育部评估中心组织的本科教学工

作审核评估。

来源：教育部高等教育教学评估中心网站 2016年6月27日

[返回目录](#)

陕西省首次对高校本科教学进行审核评估

日前，陕西省普通高等学校本科教学工作审核评估启动，首期参与评估的包括西北大学、陕西科技大学、西安邮电大学、西安石油大学、西安工业大学、西安建筑科技大学等7所高校。

根据教育部要求，陕西省从今年起对符合条件的地方普通高校开展本科教学工作审核评估，按照“管办评”分离的原则，委托西安交大中国西部高等教育评估中心为教学审核评估工作的具体组织和实施单位。审核评估范围主要包括学校的定位与目标、师资队伍、教学资源、培养过程、学生发展、质量保障以及学校自选特色等项目，涵盖学校的办学定位及人才培养目标，教师及其教学水平和教学投入，教学经费、教学设施及专业和课程资源建设情况，教学改革及各教学环节的落实情况，招生就业情况、学生学习效果及学风建设情况，质量保障体系的建设及运行情况等。

来源：《西安日报》2016年8月2日 作者：姜泓 吕维佳

[返回目录](#)

本科教学工作审核评估若干问题的理性认识

《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》（教高[2011]9号）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》（教高[2013]10号）的发布，标志着新一轮普通高等学校本科教学工作审核评估拉开了帷幕。根据教育部文件规定，部委院校由教育部评估中心组织审核评估，地方院校由所隶属的省、自治区、直辖市教育主管部门组织审核评估。至2015年底，教育部教育教学评估中心组织审核评估部属高校22所，全国多个省级教育主管部门组织本省、自治区、直辖市属院校的审核评估40多所，已参评高校占应参评高校约10%。笔者近几年也参加了多所高校的审核评估工作，切身感受到新一轮审核评估良

好的发展态势,也感受到参评高校和参评专家对新一轮审核评估或多或少地存在一些认识偏差。为了新一轮审核评估顶层设计的指导思想和评估理念能够更好地得到贯彻,真正发挥新一轮审核评估在促进高校转变教育思想观念、突出教学中心地位、深化教育教学改革、加强教学基本建设、健全质量保证体系、提高人才培养质量、建设具有中国特色的现代教育评估制度中的积极作用,笔者深刻思考了审核评估中常见的五个问题,并整理成文,与大家分享。

一、如何界定高校办学定位与人才培养目标定位

本轮审核评估的特点是用学校自制的“尺子”量自己,因此“尺子”的选择至关重要。这把“尺子”的重点标识就是学校的办学定位和人才培养总体目标定位,具体到各本科专业,就是专业培养目标定位和人才培养规格的把握。

1. 高校办学定位

审核评估的指导思想之一就是引导高校科学定位,多样化发展,深化教育教学改革,提高人才培养质量,办出特色,形成优势。如何准确表述高校的办学定位?大学分类方法有多种。按照办学类型可分为:研究型大学、研究教学型大学、教学研究型大学、教学型大学和应用型大学。按照学科多少可分为:单科性大学、多科性大学、综合性大学;按照社会影响度可分为:世界一流大学、国内一流大学、高水平大学、行业特色大学;按照隶属关系可分为:部委院校、地方院校。高校可以基于不同的分类方法表述自己的办学定位。

高校办学定位就是要回答“办一所什么样的大学”这一根本问题。高校办学定位的依据是国家经济建设和社会发展的需要、自身办学条件和发展潜力。同时,高校办学定位是随着高校自身办学历史沉淀,高等教育的发展形势,以及社会变革寄予高校的期待而改变的。所以,高校的办学定位具有阶段性特征。一般来说可分为:近期5-10年定位、中期10-30年定位、远期30-50年乃至更长时间定位。被评高校在撰写自评报告时应明晰本校的办学定位是近期、中期、还是远期定位,以便使评估专家能客观、准确地理解学校的办学定位,恰当地使用高校自制的这把总“尺子”。

本轮审核评估非常关注高校办学定位问题,因为它是高校办学的最顶层设计,是“总纲”,也是人才培养目标定位的基本依据之一。专家进校的首要任务是关注高校自己的“尺子”定制得准不准,如果定制得不太恰当,就要帮助高校调整好自身的定位,让高校在适合自身的发展方向上办出特色,办出水平,办成让人民满意的大学。

2. 人才培养目标定位

所谓人才培养目标是指人才培养的规格、标准和要求的总称,它反映了学校对人才培养质量的预期与追求。高校如何确立符合自身办学特点和办学定位的人才培养目标呢?笔者认

为，高校在思考人才培养目标的定位时，首先要明晰三个层面的理论问题：

第一，人才培养目标的制定应该基于三维视角立体化考量：一是外适性视角，依据国家和社会需求；二是内适性视角，依据学校的办学定位；三是个体适性视角，依据学生全面发展要求。

第二，人才培养目标可分为学校人才培养总体目标和各个专业人才培养目标两个层次，彼此之间既有联系又有区别。学校人才培养总体目标是各专业人才培养的总纲，纲举目张。各专业人才培养目标是在学校人才培养总体目标的指导下，结合各专业的特点和服务面向而确立的具体目标。某一专业的培养目标是该专业人才培养的总纲，根据专业人才培养目标，设计培养规格；根据专业人才培养目标与培养规格制定培养方案；根据专业人才培养目标、培养规格与培养方案选择培养途径并予以实施。人才培养模式的建立与运行，课程体系的构建与优化，教学内容选择与重组，教学资源的配置与保障，质量评价的取向与实施，无不依据人才培养目标。

第三，人才培养目标按阶段可划分为近阶段人才培养目标和中长期人才培养目标。近阶段人才培养目标是人才培养必须达到的标准和要求，跳一跳、跳两跳能够达得到。中长期人才培养目标是一种中长期的追求和努力的方向。本科教学工作审核评估重点关注的是近阶段人才培养目标定位，因为它是审核评估的具体“尺子”或“镜子”。

人才培养目标定位有多种分类表述方法：第一种是按照专业口径特征分为“专门人才”与“复合型人才”。“专门人才”包括应用型专门人才和学术型专门人才；“复合人才”包括跨专业的复合型人才，或知识、能力、素质的复合型人才。第二种是按照岗位特征分为“研究型人才”、“工程型人才”、“技术型人才”、“技能型人才”。第三种是按照能力特征分为“学术型人才”、“应用型人才”。至于“基础扎实”、“知识面宽”、“能力强”、“素质高”、“创新意识”、“国际视野”等修饰词，都是对各类人才规格的界定或描述，并不适合单独定位为人才培养类型。比如，“创新意识”对于应用型专门人才、或学术性专门人才、或复合型人才等都是要求的特质。

例如，某一高校人才培养的总体目标定位为：“培养基础扎实、专业精深、实践力强，具有创新精神和国际视野的高素质人才。”而本科培养方案中的专业培养目标定位分别表述为：高素质专门人才、高级专门技术人才、复合型工程技术人才、高素质复合型人才、应用型高级专门人才等。可见，本科培养方案中专业目标定位与人才培养总体目标定位表述差异较大，吻合度不太高。因此，高校在确立人才培养总体目标定位和专业人才培养目标定位时，有必要就人才培养目标定位的内涵、特征以及实现路径开展“头脑风暴”式的大讨论，充分

认识人才培养总体目标定位与专业人才培养目标定位的关系,以及各专业人才培养目标定位应具备的知识、能力和素质结构,基于此建构相应的课程体系和培养方案,明细每门课程、每项活动对人才培养目标和规格的支撑作用,将人才培养目标定位落实到教学、管理和服务的各个环节,使学校人才培养总体目标和专业人才培养目标在全校师生员工中心领神会,深化共识、细化内涵、实化举措,并真正转化为师生员工的价值追求和实际行动。这样才能保证人才培养目标的达成。

高校培养出来的人才走入社会各个岗位以后,用人单位对高校输送的毕业生群体是否适应社会、经济、科技和文化以及教育等发展的需要,并将评价结果反馈到高校。当人才培养质量与社会需求不相适应,或者与学校人才培养目标定位不吻合时,学校有必要对人才培养目标、培养规格、培养方案、培养途径进行调整和改进。

二、如何认识教学质量标准的确切涵义

如果说培养目标是人才培养的行动纲领,那么教学质量标准就是人才培养的行动准则。培养目标的达成需要用各个环节的质量标准来衡量,满足了质量标准就意味着能够实现培养目标。高校应基于“以学生为本位”的质量观、而不是“以教师为本位”的质量观来确立和完善教学质量标准,制定符合人才培养目标定位的、反映专业培养特色的科学合理的质量标准^[1]。质量标准可细分为:专业质量标准(各专业对学生的知识、能力、素质要求,学分要求,毕业要求等),教学建设质量标准(专业建设、课程建设、教材建设、实验室建设、实践基地建设等),教学过程质量标准(备课、讲授、辅导、答疑、实验、实习、考试、毕业设计或论文等),教学文档质量标准(专业培养方案、教学计划、教学大纲、教学规范、学籍档案等)。高校应根据专业培养目标制定相应专业的质量标准,再根据专业的质量标准制定相应的教学建设质量标准、教学过程质量标准、教学文档质量标准,由此形成学校本科人才培养的质量标准体系。

各高校制定和完善了一系列教学管理、学生管理等方面的制度文件,对规范教学与学生工作发挥了重要作用。但是,管理制度文件不能等同于质量标准。笔者认为,教学质量标准是指教学工作的各个环节应该达到的水平、尺度或要求,应该有明确的、具体的定量或定性表述,是可以评价、比较和衡量的,譬如,课堂教学效果的质量标准可以表述为:通过认真组织教学、辅导、答疑,使90%以上学生能完成课业,学生考试不及格率小于10%。而管理制度文件更多侧重于“规制”,告诉人们应该做什么,怎么做,不能做什么,不能怎么做,二者之间有一定的关联性,但也有明显的区别。有的高校没有将人才培养目标细化为具体的质量标准,各个教学环节具体的质量标准也不明晰,或与各种管理制度文件混为一体。教学

质量标准也不是传统意义上的“教学目标”。教学目标是对预期结果的教学论描述，是一种应然状态，不一定能够实现，而质量标准则是在一定范围内对教学过程和结果的实然要求或者是基本要求，是应该达到的。若质量标准不能达到，要么是质量标准订的不合理，要么是人才培养质量还存在一定的差距。

健全的教学质量标准是保证教学质量不断提高的重要环节，也是教学质量保障体系的重要组成部分。各所参评高校都在自评报告中阐明其制定了教学质量标准，但从笔者参加的几所高校的审核评估来看，存在两个方面的共性问题：一是将质量标准等效于学校的规章制度，而没有梳理出系统的、具体的、明细的教学质量标准；二是多数高校的制度文件中折射出其质量标准仍然是在“以教师为中心”的教育理念指导下制定出来的，没有真正体现出以“学生发展为本位”的质量观。

三、如何理解审核评估方案中的“特色项目”

由于本轮审核评估的宗旨是以学校自己制定的定位、目标和质量标准衡量自己，因此，教育部颁发的《普通高校本科教学工作审核评估方案(试行)》只有审核评估涉及到的基本范围，没有确切的指标。为了充分体现各所高校人才培养工作的特色，审核评估方案中特别列出了自选“特色项目”，即学校可自行选择有特色的“补充项目”，这充分体现了审核评估“一校一标准，一校一类别”的特点。审核评估方案中“特色项目”是指在其6个项目中还有没有涉及到的、且是学校独有的项目、或有示范价值的项目。不能将审核评估中的“特色项目”理解为本科教学工作水平评估体系的“办学特色”，二者不是同一个概念。

基于此，审核评估中的“特色项目”有两个特点：一是应有三级结构，即项目、要素、要点，并与审核评估方案中的6个项目涉及的内容重复不大；二是始终围绕本科教育，围绕服务育人的根本任务，彰显人才培养实效，而不是与本科人才培养无关紧要的内容。然而，有的高校在自评报告中总结的“特色项目”实质是在写学校的办学特色，其内容与其他6个评估项目、24个要素、64个要点中所论述的内容有相当多的交集，只是程度不同而已，不能构成独立的“特色项目”。如何提炼出学校自身的“特色项目”，展现和张扬学校本科教育工作的特色，走出自己的特色育人之路，被评高校应该是功夫用在平时，审核评估时只是总结提炼，无须挖空心思去寻找。如果平时没练内功，评估时也找不出来，即使找出来了，其“特色项目”也不符合审核评估方案设计的初衷。前期评估的高校中，黑龙江大学面向俄罗斯实施的“国际合作教育”，华中师范大学和郑州大学实施的“文化育人”，中国石油大学(华东)实施的“石油精神育人”等，笔者认为这些高校提炼出的“特色项目”与审核评估方案中设计的“特色项目”比较吻合。然而，也有的高校提炼出的“特色项目”都是对日常

本科教学工作中自身优势的概括，或是对6个项目、24个要素、64个要点中有关内容的总结、突出和拔高。还有的参评高校在自评报告中提出了多个“特色项目”，其内容与审核评估方案中6个项目大同小异。笔者认为，可能是他们对于审核评估方案中“特色项目”设计存在误解。其实，即使被评高校没有提炼出“特色项目”，只要“五个符合度”的达成度高，也是值得充分肯定的。

四、如何行使专家进校考察的工作职责

专家进校开展审核评估工作应始终抓住“人才培养目标定位”这个“总纲”，围绕“五个符合度”这条“主线”，综合运用深度访谈、听课看课、考察走访、文卷审阅、资料核实、交流沟通等多种基本技术方法，以问题为导向，以学生为中心，对6个项目、24个要素、64个要点构成的“支撑面”涉及到的问题进行把脉、诊断、开方，不要心目中淡忘了“总纲”、“主线”和“支撑面”，随心所欲进行现场考察，按照水平评估的惯性思维和先前经验，只关注办学条件、教学规章制度、听课、试卷、毕业设计等表象问题，收集到支离破碎的信息，而没有对“五个符合度”做深入的关联考察和剖析，其结果是难以对“五个符合度”进行客观、准确的判断，达不到审核评估的目的。专家进校期间如何计划现场考察工作呢？笔者仅举一例以示说明。譬如，围绕人才培养目标定位“基础厚实、知识面宽、能力强、素质高的专门人才”的达成度(即现场考察视角)，计划考察本科专业培养方案中各个专业的培养目标定位、课程体系设计、理论学时与实践学时比例、第一课堂与第二课堂安排，教师队伍数量、质量与结构，实验室与实习基地，课堂教学与实践教学状况，课外科技与文化参与活动参与比例，试卷、毕业论文(设计)质量，等等，关注这些环节与人才培养目标相关的信息，综合运用考察得到的信息，对人才培养目标的达成度进行客观、准确的判断。

反馈意见会是审核评估最重要的一个环节，每位专家在反馈意见会上反馈交流的时间有限，如何将专家几天现场考察的所见所闻所思与被评高校交流？虽然这是每位专家的自主权，由每位专家独立交流，但如果能够侧重就“五个符合度”中1个或2个，从不同的考察视角，准确地表达自己的考察意见和事实判断，努力做到直面问题，言简意赅，原因分析透彻，意见针对性强，不说假大空话，切实为参评学校诊断评价、咨询把脉、建言服务，则更有益于被评高校正确认识自我。如果反馈意见只是所见所闻，信息零乱，毫无关联，彼此重复，被评高校也不知其“五个符合度”达成多少及专家评价如何。

五、如何把握审核评估中的“八个”关系

笔者认为，无论是被评高校自评报告的撰写，还是评估专家进校现场考察，都要正确把握审核评估中的“八个”关系。

1. 自评报告与工作总结的关系

学校撰写自评报告时，一定要紧扣办学定位和人才培养目标定位这个“总纲”，始终围绕“五个符合度”这条主线，基于6个项目、24个要素、64个要点构成的“支撑面”，系统考量，整体构思，环环相扣，据实撰写。前后内容之间，合理取材，注意关联，避免过多重复或面面俱到；有用则写，无用则舍，不要堆积无关的资料；各类档案支撑资料与自评报告和教学状态数据分析报告之间相互吻合，切勿自相矛盾；不能将自评报告写成学校各方面工作总结的综合版，只是罗列大量的制度文件，描述大量的平常工作程式，泛用大量的套话空话，让人阅读后不知道该校是怎么做的，做的怎么样，是否促进了学生发展。

2. 立足当前与着眼长远的关系

高校办学定位和人才培养目标定位的表述有两种视角。一种是立足当前，近阶段的办学定位和人才培养目标定位是什么，这是高校当下或近几年人才培养质量应该达到的标准和要求。另一种是着眼长远，未来较长一段时期内的办学定位和人才培养目标定位是什么，这是高校的发展远景和期望，不是近阶段必须实现的目标。撰写自评报告时不能将二者混为一团，否则给人留下定位不清晰或不恰当之感。

3. 教师中心与学生中心的关系

教育现代化首先应该是教育理念的现代化。传统的“以教师为中心”的理念，秉持以“教”为本位质量观，忽视“教”的本源和价值目标，阻碍了学生的主体性、能动性和创造性的发展。而“以学生为中心”的理念，秉持以“学”为本位的质量观，即以学生的“学”评价教师的“教”。笔者认为，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。“以学生为中心”是从教育意义上对学生的真正尊重，注重学生知识的自我建构，注重学生的学习效果与发展，注重学生学习经历对于自身成长的重要意义，教学质量集中体现在学生的发展质量上，以学生认知、能力、素质等方面的发展程度来评价教师教学质量的高低。因此，教师应明晰五个教学基本关系。即：学是目的，教是手段；学是主体，教是主导；学是内因，教是外因；教是为了学，教要问学；教的好坏应该体现于学生学得好不好，体现于学生的知识、能力和素质的增值有多大。

4. 工作措施与实际效果的关系

自评报告在回答怎么做时，一定要写具体的工作措施，专家到校评估时也会考察各项工作措施是否有力，执行是否到位，但同时，撰写自评报告时更要回答实际工作成效，以据为证。措施写得再多，如果没有成效，仍然不能佐证“五个符合度”，反而更说明措施不力或

执行力不够，存在严重问题。评估专家现场考察时不仅考察高校是怎么做的(措施如何)，也会更加关注高校做得怎么样，即实施各项措施后的实际效果。

5. 突出“亮点”与整体呈现的关系

审核评估时，“亮点”资料必要，但整体性效果更重要。“亮点”事实有显示度，譬如说：学校有10个国家特色专业，20门国家精品课程，3名国家教学名师，等等。这些确实是与本科人才培养密切相关的标志性成果，但是仅有这些标志性成果并不能佐证该校专业建设的质量、课程建设的水平，以及全体教师的教学效果，如果能“点”、“面”结合，整体呈现所有专业建设情况、所有课程建设情况和全体教师的教学情况，则更能支撑人才培养的保障度和达成度。

6. 绝对数据与相对数据的关系

自评报告中绝对数据直观，但相对数据更能说明问题。如某高校自评报告中写到：三年来本科生各项科技竞赛获得国家奖200项，这是绝对数据，但如果将200项国家奖的获奖人数与全体本科学子基数之比，用其相对值表示，显然只是“极少数”或局部，而审核评估更关注全体本科生的发展与质量。如果能用反映出全体本科生质量的例证或相对数据，则更能有效佐证本科生的培养质量。

7. 研究工作与培养人才的关系

每所高校在自评报告中都会写到，学校每年承担多少国家或省部级科研项目、多少各级教学研究项目、多少管理研究项目，发表了多少高水平研究论文，研究经费达到多少亿元，获得多少各级各类奖项，等等。这些无疑是体现学校办学水平的佐证资料，但是，审核评估更关注的是，科学研究项目有多少支撑本科生的创新能力培养，科学研究成果有多少转化为新的教学内容、新的研究型实验、新的教材专著，教学研究项目成果有多少应用于教学改革实践，产生效果如何？学生受益有多少？管理研究项目有多少应用于制度创新和完善等。

8. 正视问题与持续改进的关系

中国高等教育正处在大力推进综合改革与创新创业教育的变革过程中，各高校也都处在由规模扩张向内涵发展的转变过程中，问题客观存在，也不可怕。审核评估就是引导高校认真查找和分析办学中的问题，不回避、不搪塞、不避重就轻，也不必太夸张。能够深刻查找出问题，认识到问题产生的原因，是持续改进的逻辑起点，也是审核评估要求的正确态度。持续改进是质量保障体系非常重要的一环，自评报告应回答既有的问题是否持续改进，改进效果如何；针对查找的现实问题如何持续改进，持续改进的措施要有针对性和可操作性，避免没有实质性举措的套话白话，使持续改进常态化、实效化，形成闭环的教学质量管理。

[返回目录](#)

“管办评分离”改革与教育质量保障

中国的教育评估工作已经从改革开放初的暗中摸索，经过三十多年的不断试错，终于发展到了目前整体性的顶层设计阶段。然而，我们对评估的本质属性及其规律性的理解至今仍然存在诸多欠缺，评估实践中的不知所措和理论研究中的迷惑不解同时并存，一直以来困扰着每一步的评估改革。评估工作到底是行政管理的抓手，还是专业服务的助手？评估是为了问责绩效、控制质量、强化服从、促使改进，还是为了增进交流、触发学习、赋权增能、服务发展？评估者、评估对象、评估委托者、评估结果使用者等各方利害相关者应该各自发挥什么作用？评估要负责测量、描述，还是要负责甄别、判断或建构？“管办评分离”的改革正是要在顶层设计层面回答好这样的一些关系问题，以切实保障教育质量。

在“管办评分离”的改革设计中，评估这一角色在教育质量保障中的重要性从来就没有像今天这样清晰过。一直以来，它基本上只是充当行政部门的一种管理工具，最多也只是标榜专业介入的一种象征性点缀，整体而言，教育评估远没有成为一种独立的、专业的、权威性的工作。这种独立性、专业性和权威性的缺乏是互为因果的。正是因为缺乏独立性，其专业性和权威性一直无法得以很好地培育和发展，同时也正是由于其专业性和权威性很少得以彰显，其独立性地位的确立一直被延缓甚至忽略。我们无法完全厘清独立性、专业性和权威性之间到底谁是病症、谁是病因、谁是病根或者哪个病根多一点，但我们知道，只有提高评估的专业性，增强其独立性和权威性，才能切实保障教育质量。在这三者之间，独立性是提高评估机构专业性和权威性的基本前提；专业性是确立其独立专门服务机构地位、建立其在此领域权威性的关键要素；权威性是这一独立专业部门可持续发展的根本保证。

一、“管办评分离”的现状：评估缺乏专业性的主要表征

专业性缺乏不仅是评估缺乏独立性的果，也是其因，专业性方面的不足已经成为人们讨论是否或在多大程度上给予评估独立地位的理由或者说借口。不可否认，教育评估的专业化确实还处于很低水平。主要表现包括：评估专业词汇的使用混乱，许多理论、模式和方法还没有相对应的中文名称；评估工作的原则和理念与境外还不接轨；评估程序和运作方法与境外存在较大差异和差距，个别项目中尝试的境外普遍使用的预访程序与现实环境显得格格不

入；评估所依据的相关质量标准和资质框架长期空缺；评估本身的专业标准与规范还不成熟；评估工作的适切性、目标的有限性和建议的具体性没有得到足够的重视；评估的有用性及其服务产品的使用效益尚难以顾及；院校的主体地位无法真正落实；学生在评估中的中心地位和参与外部评估组工作在这里仍然显得不可思议；国际专家的参与在大部分评估活动中还罕见；我们难以理解对于学习的评价、为了学习的评价和作为学习的评价到底有什么不同；我们不能准确区分认证、评审和评价等之间的差异；我们基本上还不了解痕迹追踪、基准比对、证据层次理论、基于风险的复核为何物；评估尚未在公众中建立起信心和信任；评估专业机构仍然缺乏专业规范、专业标准和评估专业人员；支撑独立的、权威的教育评估的公认的四大元评估标准，如图1所示，并未在绝大多数评估项目的评估中真正使用。

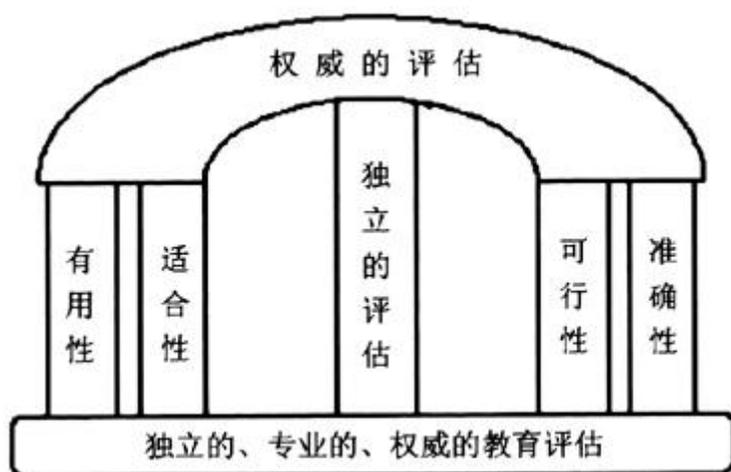


图1 支撑独立的、权威的教育评估的专业标准

教育评估专业化水平不高的一个最突出的表现是，我们对于境外一些相对比较成熟的理论、模式和方法的借鉴存在误解、扭曲和误导。这里面既有我行我素，盲人摸象，还有的是非此即彼和“指鹿为马”。评估是为了改进而不是为了证明，这么说没错，但必须知道这只是指其最终目的，并未否定其本质上就是一种证明对错、优劣和价值的方法与过程，特别是对于我们这样的证明工作还远未做好的评估者来说更是如此。评估需要更多的公开性，但并不是一切都要公开，在许多情况下具备一定独门绝技的暗箱操作仍然是这个特殊行当的必要手段，目前倒是这种专业性和技术含量的缺乏这一尴尬事实本身才是最见不得阳光的。评估对象越来越成为评估服务产品的主要消费者，但评估委托者同样是评估服务对象，咨询决策这一最原始功能仍将是评估的基本功能。形成性、协作性、民主性、参与性无疑将是未来评估的方向，一手操控已不可接受，赋权增能成了我们最高的理想，但是未来的常态肯定不是你我不分的状态，因为考虑成本和信用，我们仍将保持与评估对象之间的一臂远的距离。发展性评估当然与发展有关，但如果将之理解成外部推动发展甚至促进增值的过程，那就与其

本意大相径庭了，它毕竟只是一种强调内外共同设计、共同参与评估的注重使用效益和学习效果的评估理念。后现代的评估理念确实具有很大的吸引力，同行间的建构确实具有很大的诱惑力，但是客观理性仍然是我们的“武器库里的唯一核武器”。以评可以促建，但这只是对于评估的一种目标意图和功能定位的描述，把评估作为一种专业手段给评估对象以专业帮助和支持，以评助建，才是作为一种路径、一种方法、一种原则的涉及专业评估本质属性的普遍性要求。院校质量评审关注内部质量保障，但并不是外部的基准、外部的要求不再重要了，而恰恰相反，正是这些外部的基准和要求才是确定内部质量保障处于何种阶段的基本依据。所谓合格评估确实有点像某种认证，但是作为我们的评估工具箱里不多的专业工具之一，院校及专业层面的认证有着更为饱满的含义及其固有的方式。

总体而言，我们的教育评估理念、模式和方法还不够先进，各方利害相关人的多元角色参与还不够，业内所普遍接受的价值还没有被很好地吸收过来，评估的有用性、适恰性、可行性和准确性还没有得到有效落实。评估涉业人员的专业素质不够，评估专家的专业培训也极少，评估的附加值和技术含量仍然很低，评估工作咨询政府决策和服务学校发展的能力还不强。评估工作的院校支持度、同行认可度、领导满意度和社会美誉度均不高。忽视评估工作的专业地位和滥用评估手段处理教育管理问题并存，使其远没有在教育质量保障中发挥应有作用。

二、完善外部质量保障体系：评估增强独立性的基本架构

中国的教育评估要提高专业性、建立起权威性，需要一种重要的制度支撑，那就是增强其独立性。就像留在家里的孩子总是长不大一样，教育评估部门也只有具备相对的独立性才能自立门户，创出一片自己的天地。评估机构的独立性主要是在与作为管理方的政府和作为办学者的院校之间的铁三角关系中确立的，如图 2 所示。

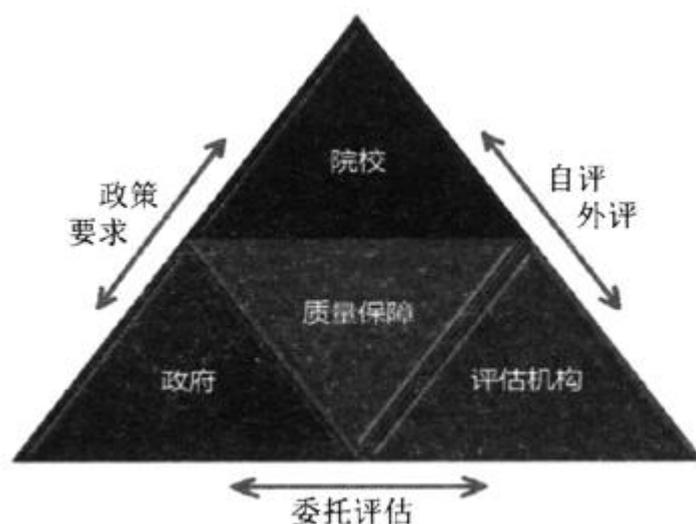


图 2 教育质量保障中的铁三角关系

“管办评分离”主要指增强管办评之间的独立性，尽管其中包含管与评、管与办以及办与管、办与评之间的独立性，但其核心却是评对于管的独立性和评对于办的独立性。至于评估专家组及其成员相对于评估机构的独立性以及院校内部评估的独立性则不在“管办评分离”改革的讨论范围之内。独立性既是评估机构保持其专业性应当具有的一种特性，也是其得以超然地开展工作和逐步建立起其权威性所必须具备的一种条件。保持独立性既是评估机构法定的一种地位和权利，也是赋予它的一种责任和义务。对于评估者来说，它还意味着真实、专业、责任和公开的一种价值追求。

独立性问题涉及组织机构、运作过程、财务安排、评估决定、结果使用、信息公开等方面的一些角色关系。独立性一方面要求评估在特定范围内免于外部的非法干预，同时也要求具体界定评估在这些方面到底具有怎样的自由。凯罗琳-坎姆泊贝尔(Carolyn Campbell, 2012)认为：独立性是指免于外部控制，不从属于别人的权威，生计及补贴不依靠别人，能够自己思考和行动，不与别人相互联结。约瑟泊-菲勒(Josep A. Ferré, 2011)认为：独立性或许是指不与别人联结，相互分离，免于外部控制，不从属于别人的权威，能够自己行动或思考，不依靠他人确定观点或依靠他人行为上的指引，自治、自主，平等，客观，公正，无成见，不偏心。克里斯汀-修恩(Christian Thune, 2009)认为：独立性主要是评估机构、政府和高等院校这个三角之间的问题。

国际高等教育质量保障机构网络(INQAHE)的质量保障良好实践指南(GGP)第9款规定：“外部质量保障机构必须独立，也就是它对其运作具有自主责任，且其判断不能受第三方影响”；第10款规定：“上诉应由不负责原本决定和无利益冲突的复核人员开展，但上诉不必在外部质量保障机构以外开展”。欧洲质量保障标准与准则(ESG)第3.6条标准规定：“机构应该独立到这样的程度：它们的运作具有自主责任，同时其报告中所作的结论与建议不能受到诸如高等院校、部委或其他利害相关人等第三方的影响。”亚太质量网络(APQN)标准5“独立性”中规定：“机构的报告中的判断和建议不能被第三方改变。”

法定的、政治上的和财务的独立性是能否真正独立的关键要素。评估机构管理人员的选拔和任命权、政府拨款方式、购买评估服务的市场状况以及有效地承担评估所必需的资源等也都可能在一定程度上影响评估的独立性。在实践中，评估机构会受到来自政府等相关方面的压力，也会受到来自院校的压力。但是，独立性是作出透明、客观、公正判断的前提条件。因此，在评估机构对于院校的独立性方面，需要处理好如何管理同院校合作以增强质量保障措施的适切性与避免院校干预质量保障过程运作之间的紧张关系。评估机构还需要在回应社

会各方要求的同时，保证评估程序是规范的、评估决定是不受干扰的。

罗·爱特里尔(Raul Atria, 2011)认为：公共政策关注效率、合理性、入学机会、适切性和产出；院校关注自主权、扩张、内聚力、市场份额和资金来源；市场关注排名、声誉竞赛与竞争和世界级的地位；学界关注学术自由、灵活的网络和研究驱动的科学质量。评估需要联结这些不同的出发点并整合成一致的观点，既要满足公共问责的需要，也要支持自主的院校的内部质量文化，还要增进市场的透明度，并得到学术圈及研究人员的信任。当然，在现实中，并不是所有利害相关人的期待与要求可以平等地被满足的，就如丹墨(Dirk Van Damme)所言，评估的天平往往是从院校的自主性、学界的参与向公共政策、市场力量倾斜的。外部质量保障应当建立在一个更为平衡与和谐的制度安排之上。政府应该释放部分的监管责任，减少行政性干预；院校应该更好地肩负起质量主体的责任，强化内部质量保障机制；学界应该改变自我中心和内向思维，扩大主动参与；市场则要增强透明度和系统层面的信任度，反对市场化和商品化。

外部质量保障的目的可以侧重于问责和控制，也可以侧重于服从和改进。问责和控制的核​​心是控制，服从和改进的核心是保障，当然外部强求而非学校自主参与的改进则又蜕变成了控制。至于究竟是应该控制多一点还是保障多一点，则要看院校内部质量保障体系本身的成熟度水平，水平越高时需要的控制就越少。这就是所谓的“与问责相伴的自主”(autonomy with accountability)。根据新公共管理理论，外部质量保障的引入是部分回应院校自主权与公共问责两种诉求的一种交换。以外部质量保障与内部质量保障的形式替代了传统的控制式和命令式的管理方式，而外部质量保障的目的是服务内部质量保障，外部质量保障的强度按照内部质量保障的状况作出相应的调整。同时，外部质量保障也涉及从准入程序、院校自评、外部评估复核到风险管理的整个过程，准入程序、院校自评越是薄弱，风险就越大，外部评估复核的强度就需要越大。在外部质量保障中，可接受的质量水平可以通过认证手段来保障，而更高的质量水平则需要更多其它的评估复核措施。外部质量保障主要关注可外显的那部分质量，而日常改进过程中许多难以外显的质量工作则更多地依靠院校内部质量保障去承担。

外部质量保障的任何努力都应当建立在院校的现实基础之上。尽管外部评估要在一定程度上独立于院校的影响以维持其超然地位，但是评估机构建立其专业权威的主要途径却是旨在服务院校的业务交流和同行对话，除了评估后出具正式的评估报告和评估期间的专家反馈与交流，评估机构还可以通过多个环节来增进与院校的专业互动，如评前培训、预访程序、评估主题协商、进校专家名单协商、评估报告核对、评后研讨会、进展报告、改进回访等。

由于一直以来院校章程和规划的缺失、院校入门审批的不足、政府事无巨细的外部管理的强势地位以及现代学校制度的不完善等原因，目前，中国院校的内部质量保障机制还极不完善，而随着院校质量主体责任和主体地位的回归，内部质量保障必将提到更加重要的议事日程上来，因此院校在这方面十分需要来自外部的专业支持。在这样的背景下，评估机构大有用武之地，这是其通过专业服务建立评估权威性的极佳机会。

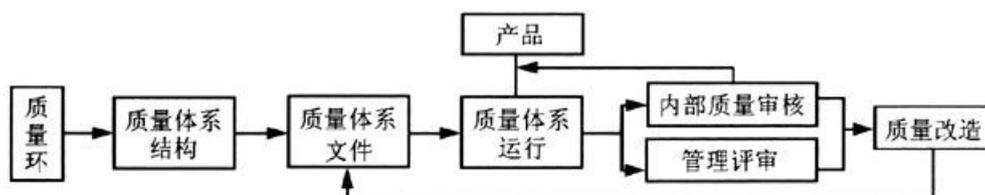


图 4 IS09001 管理中的质量体系运行原理

对照 IS09001 管理中的质量体系运行原理，如图 4 所示，中国院校现有的内部质量保障机制还存在着诸多问题，包括没有思路清晰的、可以引领学校质量工作的质量环路；没有合理的、可实际执行的质量体系结构；没有完备的质量体系文件(包括标准和政策等)；质量管理体系的运行没有实效；相关质量评审及管理评审活动尚未很好地开展起来；持续质量改进机制尚未确立。就拿质量环路来说，绝大多数学校没有建立真正的环路，不仅没有理清相关的思路，而且不少用词并非质量管理的专业用词，而是中国式的传统管理用词。再拿质量体系结构来说，绝大多数学校建立的繁杂的体系尽管显得体系结构已若有其事，但是从质量原理和可行性来看均有明显的缺陷，既未反映质量管理的一般规律，也无实际的可操作性，往往只是一张可以挂在墙上的漂亮图案。这些图案中显示的由不同线条和箭头表达的系统架构和结构关系是不合逻辑的，不少用词是不专业的或者是过于传统的。最大的缺陷是其形式的完美后面混乱的架构和不合理的关系，如果不看这些图案可能还大致知道质量如何管理的话，那么看了这些图案后便是大脑一片混乱或者空白。这样的环路和体系结构对于院校内部质量保障及持续质量改进是无益而有害的。

而西方国家在院校内部质量保障机制建设方面已先行了一步。根据欧洲大学协会(EUA)于 2010 年 2 月至 4 月对 36 个国家的 222 所高等教育机构进行的一项网上调查，90%有院校层级的质量保障战略性政策文件，其中 2/3 有单独的质量保障政策陈述，1/4 在战略性规划中有质量陈述；95%建有校级信息系统；内部质量保障的组织结构则是多种多样的；过半数的机构有校级领导专门负责质量工作，成立校级质保单位，有校级层面的质量计划；在系级以上层面建立相关职责和配置质量保障人员的情况也占到一定的比例；57%的机构是在 2000-2009 年之间建立质量保障体系的，27%是在此前建立的。由此可见，1999 年提出欧洲

开展质量保障合作和 2005 年建立欧洲质量保障标准是两个重要的时间节点。

应该看到，西方国家的大多数高校均已建立了内部质量保障的程序。大多数学术人员也意识到并接受一套更强大有力的质量保障制度的存在，大部分学生也认可质量保障体系的存在并在一定程度上参与到内部质量保障中去。多数学校采用 PDCA 质量环路，如阿姆斯特丹大学在学校、学部、学院/研究生院、专业和课程等五个层面均采用了 PDCA 循环，如图 5、图 6 所示。也有一些高校建立了具有自己个性的质量环路，如中国香港科技大学，如图 7 所示。

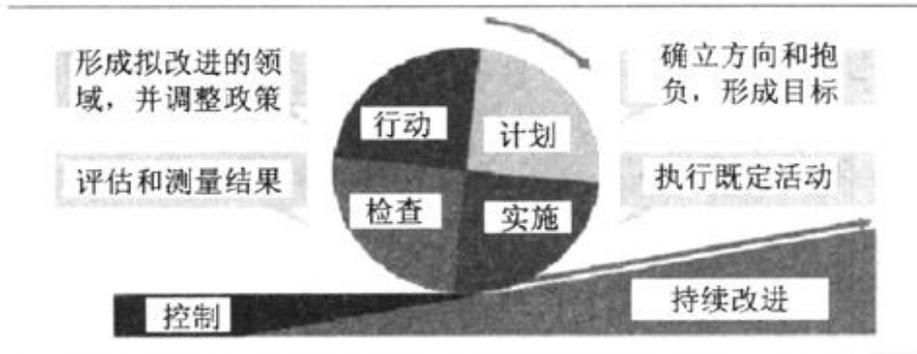


图 5 阿姆斯特丹大学基于 PDCA 循环的质量持续改进路径

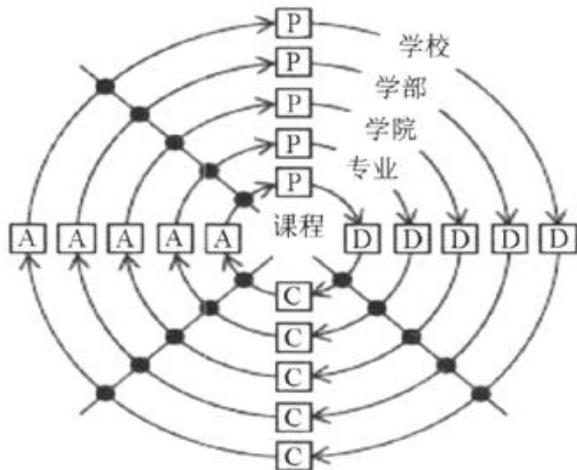


图 6 阿姆斯特丹大学的各组织层级的 PDCA 循环

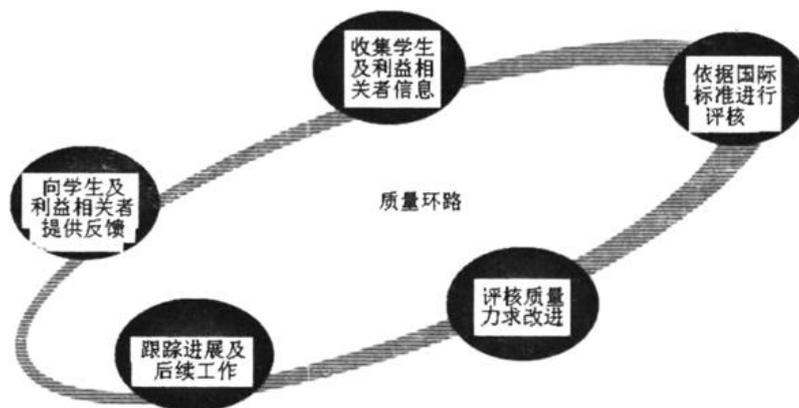


图7 香港科技大学的质量环路

从现有的实践经验来看，内部质量保障需要回应外部问责的要求和外部专业的要求，同时考虑院校作为质量主体本身的背景、特征、现状、需要和可能。信息化、经济全球化、高教国际化和高教大众化对高校的质量方面的竞争力提出了要求。同时，来自外部的变化和请求需要与院校内部的价值、标准和实践相适应。院校在质量保障中的主体责任应得到进一步落实。政府与社会应支持院校建立、培育和强化内部质量保障机制，同时院校也应通过内部的运作建立起外部可以理解的质量策略，使院校的自我分析和外部的同行验证成为可能。尽管质量改进的方法与策略千变万化，不同学校的质量保障的机制及基本政策却总是极其相似的。质量保障体系的完善程度均应包括组织结构的合理性、质量评审活动的活跃性、自我评价的持续性、信息系统的完备性、利害相关人参与的多元性和质量强化过程的有效性。完善的质量保障体系总是应该把策略、质量的拥有权、持续改进、资源、评价和评审活动等都能通盘考虑进去。

外部质量保障措施不可避免地会在一定程度上对院校教职员产生由外及内、自上而下的影响，因此，避免表面化的服从、真正地在院校的具体情境下鼓励改进并倡导质量文化建设就显得更为重要。要帮助教职员更好地落实外部对于院校完善内部质量保障的要求。外部质量保障机构有义务帮助院校完善内部质量保障机制，但是院校内部质量改进则主要是院校自身的直接责任。外部过度的问责往往会制约院校内部的改进。有时外部越是过度关注内部改进，内部改进就越难以真正得到落实，反倒是增加了表面化服从和消极应对的风险。过于强势的外部要求还会侵蚀院校原有的同行诚实反思的文化氛围。与外部质量保障措施和程序不同，内部质量保障更多地需要从质量文化层面切入质量工作，而质量文化往往同个体及集体的责任精神和质量精神有关，需要在一个相当长期的过程中通过专门的质量保障活动和其他相关的活动逐步地培育出来。在理想的状态下，质量的追求应该成为自然的文化现象而非强制的工作要求。质量是每个人的共同责任，是实际投入而非口头承诺，是现实而非假设，是行动而非说教，是习惯而非事件。在高校现实环境中，要强化质量意识与自觉，对行为心理和组织变革所涉及的因果关系和知识行动间的关系进行调适，处理好学业质量与学术自由的关系以及制度构建与具体运作之间的关系，必要时调整利害相关人之间的权利关系，使水平面下的矛盾、紧张、冲突得以纾解。

所以，要处理好外部质量保障的普遍要求与院校实际的关系，保护院校自主权和多样性，必须有一个非科层式的、开放兼容的、宽松的内部质量保障框架。同时，还要避免出现组织过于刻板、结构过于复杂、程序过于繁琐、系统过于庞杂的内部质量保障体系。根据“崔西

定律”，任何工作的困难度与其执行步骤的数目平方成正比，如果完成一件工作有 3 个执行步骤，则此工作的困难度是 9，而完成另一工作有 5 个执行步骤，则此工作的困难度是 25，所以必须要简化工作流程。内部质量保障体系建设要防止陷入形式主义、官僚体系和烦琐哲学的泥坑。在这方面，西方高校已经有许多可供我们借鉴的经验，如昆士兰大学的质量管理与保障框架就是一个很好的范例，如图 8 所示。

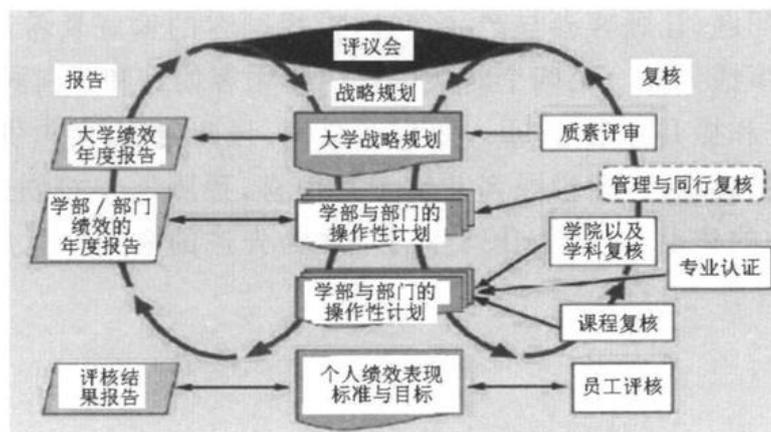


图 8 昆士兰大学的质量管理与保障框架

内部质量保障体系的建构是以职责界定和活动设置为基础的。要鼓励国内院校成立专门的校级质量保障单位。内部质量保障单位应负责使用各种反馈来改进教与学的过程，有效实施各项政策与程序以落实大学的四大功能（主要是教学与研究功能，目前在中国主要是教学功能），开展各种自我评价，确保系科制订课程及专业明细并报告执行情况，监测学生就业情况，在教职员中传播质量文化，提供各种必要的培训，安排外部力量参与内部评估。质量保障的具体实践可包括：制定质量手册，安排课程协调人，制订课程及专业明细，制作课程档案，检查备课计划和工作日志，提供相关资讯，学生评教、学生评课程，公布考试成绩，对困难学生提供学业支持，开展专业与课程的外部评估，评价校内行政部门，发挥好校内现有各种委员会作用，成立课程发展委员会，召开教职员和系科会议，建立个人绩效标准及目标，实施教师专业发展等各种改进计划，实施自我评价，处理学生抱怨，吸纳利害关系人的看法。院校的自我评价应涵盖学术标准、学习资源与课程设置、教员录用、教学实施、学生学习及生涯指导、治理与行政支持、研究、社区服务和质量管理等。

目前，内部质量保障活动还面临很多现实的制约，如人力资源的不足；利害关系人中漠视的态度，对其重要性及功能认识的不足；现有质量体系结构中交叉的角色分工和经费、时间、资料收集等方面的困难。但是正是在这些方面，独立的、专业的、权威的教育评估可以更好地发挥其特有的作用。

当然，只有基于文化层面的质量保障才是最可靠的保障。金·卡梅隆和韦斯利·塞恩(Kim Cameron Wesley Sine, 1999)在组织性质量文化研究中，提出由低到高的四种质量文化：不重质量的文化、差错检测文化、差错预防文化、创造性质量文化，也可以称为质量管理的四个时代。第一个时代以按照过去惯例来管理质量为特征。质量没有作为一种优先领域，没有被系统地测量，也没有与组织战略相连接，组织不重视顾客的反馈，在大部分情况下质量作为一个主题往往是与培训、研发或订单输入不加区分的。第二个时代以督导和质量控制为特征。主要关注避免错误，减少浪费、返工和修补，检测问题，迅速、准确、有效地回应顾客的抱怨，事后评价满意度，聚焦顾客的需求和要求。第三个时代以质量保障与战略管理为特征。主要关注差错和错误预防，期待零瑕疵，要求每个人负起责任，聚焦过程和问题根源，满足并超越顾客期待，事先消除问题，让顾客参与产品设计，重视顾客的偏好及希望看到的产品特征，强调初次就把事情做对。第四个时代则以内化顾客偏好和预测顾客需要为特征。主要关注持续改进和提升标准，注重一贯做对事情，强调突破，聚焦供方的改进、顾客和过程，期待终生的忠诚度，取悦顾客并给予其惊喜，预测期待并创造偏好。我们的内部质量保障体系的建设，应该上升到后两个更为先进的质量文化层面来加以理解和予以强化。

来源：《高教发展与评估》 2016年第1期 作者：袁益民

[返回目录](#)

走向“内部改进”质量评估模式

——美国高等教育质量评估的转变及启示

一、美国高等教育质量评估的两种范式

早在20世纪80年代，美国国家高等教育管理中心副主席尤厄尔(Peter T. Ewell)就指出高等教育质量评估可能出现“外部问责”和“内部改进”两种对立的范式。事实上，无论是评估运动初期各州关于质量评估的要求，还是2006年的“spellings commission”报告，所隐含的一个基本事实是：高校需要回应国家的质量标准要求，据此判断高校的质量，并以此作为高校资源、声誉和价值增值的依据，这就是“外部问责”范式的基本出发点。作为被评估对象，高等学校一直坚持认为评估只是质量改进的手段，反对采用某种标准来判断高校质量的高低。由于出发点不同，在20世纪80年代，各级政府在实施评估政策的过程中，产生了“双峰回应”现象，即一部分高校肯定了评估的重要性，但是拒绝将其纳入计划、预算

和评价教学的活动过程中；另外一部分高校虽然将评估融入学校的各种活动过程中，但是仅仅停留在表面，评估结果影响甚小。

两种评估范式的出现，其实就是高校与政府、行政与学术博弈的表现。通过表 1 可以清晰地看出两种评估范式的区别。目的、角度和主要特征解释了两种评估范式理念上的差别；测评范式、评价方式、参照点以及对于结果的处理解释了方法和运用上的差别。

表 1 质量评估两种范式的比较

对比维度	质量改进范式	问责范式
目的	改进质量	评判质量
角度	内部评估	外部评估
主要特征	参与性	服从性
测评方式	多种测评方式	按照标准进行测量
评价方式	定性和定量	定量
参照点	纵向、横向、预设的目标	横向比较、标准比较
结果的交流	内部渠道和媒介	社会公布
结果的处理	多重反馈	报告

在“目的”上，基于“质量改进范式”的评估主要是为教学质量改进提供数据支持；“问责范式”下的评估主要是为政府和社会评判高校的绩效提供依据，并且作为高校是否能够继续获得资助的评判标准。“角度”方面的差别主要是指评估的实施主体和评判主体，“质量改进范式”的评估主要是由学校教学人员和管理者实施，以内部视角收集和分析教和学的运行信息；“问责范式”下的评估主要是由学校外部的评估群体实施，从外部视角评价高校的教育活动。“主要特征”方面，“质量改进范式”表现为一种参与性评估，强调形成全员参与评价的文化；“问责范式”是一种服从性评估，表现为高等学校遵从外部评估制度的规定接受评估。

理念上的区别暗示了评估过程和结果处理上的差别。在“测评方式”上，“质量改进范式”的方式较多，包括诸如采用标准化测试、学业考试、顶峰项目、技能展示、档案袋以及嵌入在课程中的各种任务等等都可以作为信息收集的方式；“问责范式”主要在于横向比较，因此该范式更强调标准化测试和调查。同样的，“质量改进范式”倾向于运用定性和定量相结合的方式对结果进行分析；而“问责范式”则主要采用定量的方式分析结果。相对应，“质量改进范式”主要参照的是先前水平、其他院校情况以及自我预设的目标；“问责范式”主

要参照的是其他院校和项目的实施情况，或者是固定的质量标准。此外，由于“质量改进范式”目的在于内部质量改进，因此评估结果会反馈给高校内部各个部门，并且要求各个部门针对结果进行交流，并就进一步提升质量采取行动；“问责范式”下的评价结果是外部利益相关者对其有效性进行评价的依据，并且评价结果需要以报告的形式向社会公布。

二、“内部改进”范式主导下美国高等教育质量评估的转变

从评估运动诞生至今，两种评估范式一直处于争论中，无论是“质量改进范式”主导下的评估实践，抑或是“问责范式”下的评估行动均无法完全取代另外一方而单独存在，只是在特定的条件下，一种范式会占据主导地位，另一种则居于从属地位。近年来，“质量改进范式”逐渐占据主导地位，并呈现以下特征。

从评估目标上看，美国高等教育质量评估由弥补性向引导性转变。评估运动伊始，无论是认证组织的专业认证和机构认证，或是州政府对高等教育“公共事务”(Public Agenda)责任的评估，乃至各种大学排名，本质都是标准性评估。认证组织、社会机构、政府等外部机构对评估产生的各种数据，参照横向标准进行评价，以此确定高校质量的高低。高等学校依据评估结果和质量标准之间的差距，对高等教育投入、设施和活动进行弥补性建设。这种评估方式造成了高等学校的被动性，且将质量建设的重点局限在资源投入、资源利用率和产出比方面，忽视了学生的学习发展。伴随着评估理论和技术的成熟，这种以“资源评价”和“声誉”为主的弥补性评价逐渐转向以“价值增值”为主的引导性评价。这种评估范式的转变，改变了高等教育机构对外部监控和评估机构的依赖，通过预设目标引导高等学校的自我质量行动。高等学校不再将评估看成是资源型弥补和增加声誉的手段，也改变了被动地思考如何弥补资源投入不足的现状，而是立足现实，借鉴优秀经验，为自身的发展打下坚实基础。

从评估内容上看，美国高等教育质量评估由注重资源效率向注重学生学业结果转变。从20世纪70年代开始，在高等教育财政体制改革的背景下，“基于结果的绩效”成为高校资源输入和使用的主要依据，由此引发了高等教育领域的“新问责运动”。进入到20世纪90年代，与强调绩效的“政府重构”行为相适应，针对高等教育的评估更加强调整绩效。与此同时，认证机构也掀起了“高校活动的有效性”质量评估探索。与强调绩效问责不同，认证机构的“有效性”探索主要在于为高校的内部“质量改进”提供支持。如中北部高等教育委员会(HLC)的学业质量改善项目(AQIP)；南部学院和学校协会(SACS)的质量提升项目(DEP)等，这些项目史无前例地将关注度重点转移到学业挑战度等内部教学质量方面。20世纪90年代中期，六大区域性认证组织将学生学习结果纳入认证标准，要求高校在课程、专业和学校三个层面建立目标明确、系统的学生学习结果评价体系^[3]。相对于强调绩效产出的问责评估，

学业结果评价更加强调高等教育从事“培养人”活动过程中的自我改进。进入到 21 世纪以后，美国社会掀起了包括大学生学习性投入调查(NSSE)、大学生学习评估(CLA)等多项有关学习结果的评估工具和项目。学习结果评价的逻辑起点在于“关注学生学习增值，强调教育成效的证据是学生学习成果评估”，通过测评促进高校为学生的学习和发展进行持续不断的改进是学习成果评估的最终目的。由此，高等教育评估的“质量改进范式”兴起。虽然该范式的转变遭到了政府的抵制，尤以在教育部长玛格丽特·斯佩林斯(Margaret Spellings)主持下出台的《领导力的考验——规划美国高等教育的未来》(2006 年)为代表。但是，美国联邦议会对该文件中有关绩效评估和问责评估的否决，以及学业结果评估发展的强大动力表明了美国政府和社会以及教育界对质量改进范式的认可。

从评估结果看，美国高等教育质量评估由绩效评价转向定量和定性评价相结合。在问责时代，美国质量评估最主要的关注点从结构安排或资源输入转向学校绩效，如许多州在 20 世纪八九十年代开始推行新的激励机制，其目的就是为了综合考虑学校的资源输入和绩效输出需求，政府的资金回报取决于学校在特定领域的绩效评估。在此背景下，很多企业管理方法在高校质量管理中得到了运用，如目标管理法，项目—规划—预算系统、成本分析、资源利用研究等等。绩效指标的测量和评价能够提供学校运行的基本信息，反映学校办学的效率和效益，但是也存在着一些片面性和局限性，尤其是忽视了高等教育是一种培养人的复杂活动的特征。进入到 21 世纪，美国社会在开展质量评估的过程中，不再单纯地片面追求定量方法，而是把量化评估与定性评估相结合，以此提高评估的效果，如 2003 年，美国中北部认证协会修改的认证标准中，其指标体系就是偏向定性。美国社会越来越关注的毕业率、就业率以及升学率的评估，则是一种定量评价。此外，定量和定性评价并用的评价方式也越来越受到重视，尤以大学生学习评估的盛行为典型代表。

三、美国高等教育质量评估的走向：大学生学习和发展评估

随着美国社会对机构认证和各种问责评估的理性反思，人们发现，由于高等教育的本质是培养人的活动，对高等教育质量的评价，无论如何也绕不过学生这一高等教育最重要的“顾客”。因此，对于绩效评估的修正也逐步伴随着这一理念的兴起而展开。在这一理念的影响下，对学生学习和发展的评估已经成为当前美国高等教育评估中的一股强劲潮流。学界和社会各界对学习和发展评估的理解也基本达成共识，即高等教育质量主要体现为学生接受大学教育或参加特定课程、参与和经历高等教育的结果。

除了美国社会对整个教育评估的关注外，大学生学习和发展评估有其特殊的背景。首先是价值增值评估理念的兴起。伴随着基于“资源评价”和“声誉”导向的评估模式的实施，

美国社会发现以硬件和外指标为主的评价既不能反映学生实际的学习经历与参与程度,也无法反映院校在提高学生的学习效果方面所做的努力,更无法体现各院校为提高质量形成的特色。在对此进行理性反思后,教育界和学术界提出了“价值增值”的新理念,即考察在一定的**高等教育环境中接受教育后的学习效果产出。此外,价值增值的学习一定程度也反映出了资源的利用率和效益水平,符合绩效评估的需求。高等教育质量评估从“投入”走进“产出”,从资源评价、声誉评估转向价值增值。其次,问责与质量提升的融合诱发了学生**学习与发展评估的兴盛。“问责”和“质量提升”由冲突走向融合是历史发展的必然。因为无论是外部问责范式下的绩效评估,还是内部质量提升下的学生发展,本质都是要求高校合理运用各种资源。从这一角度来讲,大学生学习发展评估既是应对外界公众之需,也是高校内部自身发展之需。最后,学生在评估中主体地位的回归。从院校评估、专业认证到大学生学习和发展评估,反映的是学生主体性的不断提升。随着美国高等教育的发展,大学的类型和职能愈加多元化。但是无论是多元巨型大学还是多功能大学,最根本和核心的依然是人才培养。加上美国高等教育的消费者导向理念的兴起,作为高等教育接受者的学生本人在高校中的“当事人”地位不断增强。大学生学习和发展评估保证了高等教育活动中的学生参与度,直接反映了学生的价值诉求,体现了学生的广泛参与。从评估结果看,其更加有利于制定正确的教育政策,设计教学方法,合理配置教育资源,帮助学生达到预期目标。

目前,美国大学生学习和发展评估的工具与项目涉及输入阶段、学习过程、学习结果等学生学习的各个方面,在专业性和广泛性上呈现出明显的特点。具体而言,这些特点主要包括以下几个方面。

一是政府和社会机构的多重参与。作为经费资助者和外在问责的主体,联邦政府与州政府通过制定政策、创立评估机构、设立评估项目等多种方式参与学生学习和发展评估,典型代表就是始于2000年的“Measuring Up”项目。该项目由美国国家财政部与高等教育中心共同制定,由各州政府负责具体实施,通过“检测学业完成度、能力提升等指标达到提升各州‘教育资本’的目标”。此外,作为外部利益相关者和具体的实践者,各种认证组织和协会积极参与学生学习和发展评估中的工具和标准制定,组织人员培训等,扮演着越来越重要的角色。这些机构与高校合作,其研究人员与教师、研究者紧密联系,对学生学习和发展评估进行积极干预,提升了评估的成效,增强了学生学习发展的科学性。

二是评估方法的多样化和科学化。学生学习与发展的内涵是丰富的,用于证明的材料也是多样的,不同的评估机构根据评估目的和定位选取各种能反映学生学习发展的材料、证据。为了评估的科学化和准确性、降低评估成本,各类先进的评估手段、工具、统计方法被不断

引入评估。目前，全美已经建立了不同层级、多样化的学生学习和发展评估项目，知名度较高有 1988 年、2000 年和 2002 年分别开始实施的大学生学术能力评估 (CAAP)、全国大学生学习性投入调查 (NSSE)、大学生学习评估 (CLA) 等。此外，在高等学校内部，包括高校、学院以及系科等各个层级也都建立了不同的评估项目和方案。多元化的评估工具、方法等为高校提供了更多的选择性，增强了自主性，也增加了不同评估机构和协会之间的竞争，从而促进了学生学习和发展评估朝向更加优质、科学的方向迈进。

三是评估范围的广泛性。目前，美国学生学习和发展评估范围逐渐扩大，全国性统一的评估工具也逐步增多。参与评估的高校遍布全部范围，类型多样，既有顶尖的研究型大学，也有大众化的社区学院，甚至包括远程高等教育机构。美国通过全国范围内的数据采集，建立评估标准，为高校提升自身的教育质量提供了路径，也为政府部门的外部问责提供了依据。如全国大学生学习性投入调查 (NSSE) 已经在全美和加拿大的 1500 余所高校开展，2012 年，有 577 所高校参与此项目 (其中美国高校 554 所，加拿大 23 所)。除了参与各种外部组织和机构实施的评估外，各高校内部也实施了各种评估。美国目前有 75% 的高校建立了针对所有本科生的学业结果评价系统，80% 的院校设立了院校研究室，由专职的评估人员负责推广评估活动，收集学生学习和发展评估的资料。

四、对我国高等教育质量评估的借鉴及启示

21 世纪以来我国实施了“高等学校本科教学质量与教学改革工程”(简称“质量工程”)，在“质量工程”第一期建设结束之际，教育部出台了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》，随后在 2012 年，教育部发布了《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》。这一系列的举措与指导性文件促使高等教育切实把重点放在提高质量上，提高质量已经成为高等学校的主动追求。2011 年 9 月，应教育部要求，“985 工程”高校先后公布本科教学质量报告。自此，我国高校展开了教学质量自我评估，并将结果公之于众、接受社会问责的系统工作，并以此为契机建立高等教育质量内部评估体系，实现质量评估内部与外部的对接，提高了我国高等教育质量评估的有效性。

然而，我国的教育质量评估方式在某种程度上存在着缺陷：仍然是以资源声誉为主的评估范式，缺乏对教育质量核心要素的分析。其具体表现如下：

其一，声誉观、资源观和产出观依然对本科教育教学质量起主导作用。在这些质量观的影响下，大学的办学水平、学术水平、科研成果或毕业生成就等等资源投入产出比成为主要指标，过于注重教育外部因素，忽视了教育教学实践过程以及学生学习结果等核心问题。

其二，评估以政府为主，比较单一。虽然教育部制定高校年度质量报告制度在于促进高校开展自我评估，让高校成为质量评估和改进的主体，但是高校作为评估的权利主体依然没有落实。质量报告中即使有学生、用人单位的评价，但是这些利益相关者并未占据主导地位，仍不是评估的主体。

其三，“我国的教育质量评估是应教育部的要求而做，其目的在于回应政府和社会的问责”。然而以回应问责为目的的质量评估，没有考虑到大学的自我问责，而且大学内部的质量评估没有覆盖课堂教学，没有涉及学生的学习体验等，这势必降低教育评估的有效性。

其四，我国的教育评估结果利用率不高。以《本科教学质量报告》而言，一方面，评估结果对高校自主改革的指导性不够，每年的质量报告多是上一年度的数据改动，整体并未变化，以评促改的效果甚微。另一方面，评估的应用范围不大，报告虽然向社会公布，接受社会监督，但是对社会关心的学生如何发展等核心内容没有体现。

然而，不能否认的是我国的高等教育质量评估建设的重点，正逐渐从高校外部政府主导的问责评估向内部的高校自我评估推进。内部质量评估的核心是人才培养质量，应以学校自身的质量管理、监控以及自我评估为主，外部的政府审核、机构认证等促进高校人才培养质量不断提升。美国高等教育质量评估的改进，对我国高等教育评估体系具有如下启示。

一是要树立“以学生为中心”的教育评估理念。“以学生为中心”是对传统的以学科为中心、以专业为中心、以教师为中心理念的超越。高等教育质量不体现在学校所拥有的资源和声誉上，而在于有效的本科教育实践。大学应将质量的关注点从以学校为主体转向以学生为主体。

二是要将诊断、改进教学质量作为教育评估的根本目的。开展教育教学质量自我评估，是高等教育发展的必然要求。美国大学生学习和发展评估在于先通过对调查数据的分析诊断出学校本科教学存在的问题，然后有针对性地进行改进，最后提高教育质量。我国教育质量评估应超越问责逻辑，坚持以学生为中心的质量观，由外部强制问责制度转向高校“自愿问责机制”建设。

三是应建立多元化的教育评估主体。首先，政府应将其评估职能转变为引导与监控，改变其在评估中“一家独大”的地位，避免高校一味迎合政府，确保高等教育评估健康有序发展。其次，我国应建立多元化、非官方的高等教育评估机构，这是高等教育多样化发展的必然趋势和要求。再次，我国应将高校自我评估纳入高等教育内部质量评估体系中，促使高校形成“自主评估—自我监控—自行改革”的良性循环。最后，我国还要重视学生对教育质量的评估作用，学生是高等教育最重要、最直接的利益相关者，却恰恰是最容易被忽视的，他

们能够结合切身学习经历来评估高校的教育教学质量。因此，学生作为教育评估的主体之一是非常有必要的。

四是应重视教育实践过程。我国应将质量监控的重点从教育投入和教育结果转向有效的教育实践过程。本科教育评估体系或大学排行榜的指标大都关注高校的资源投入以及一系列静态的教育结果。殊不知，结果来自过程，资源的投入不及资源的有效利用，好的教育结果取决于好的教育过程和资源使用过程。我国的教育教学质量评估，应重视教育教学过程的监控与管理，应重视学生的学习过程并针对出现的问题随时改进纠偏，以使达到最佳学习效果。

来源：《高校教育管理》2016年第2期 作者：朱炎军 夏人青

[返回目录](#)

英国高等教育质量评估体系的特征及启示

当前，随着高等教育进入全面提升质量的新时代，诸多矛盾也日益凸显自2003年开始，教育部组织实施五年一轮的普通高校本科教学工作水平评估，并相继出台了一系列针对性政策，希望借助评估这一重要手段，对高等教育质量进行宏观调控，加强和规范高等教育质量的监控，掌握各类高等院校的办学水平和办学质量状况，旨在促进高等教育数量增长的同时确保质量的提升与此同时，学习与借鉴他国先进经验，探索与构建科学高效合理的教学评估体系，就显得非常必要了。在欧美发达国家中，英国历经几十年的持续变革和不断完善，已经形成了独具特色而成熟的高等教育质量评估模式，受到世界各国的普遍关注和推崇。

一、英国高等教育质量评估制度的历史演进

英国高等教育质量评估体制历史悠久，是世界上最早发起质量保障运动的国家之一。早在12世纪末13世纪初，随着牛津剑桥大学的创立，标志着英国高等教育的创立这两个大学既是神学堡垒，也是科学的策源地几个世纪以来，英国的高等教育机构很好地坚持了学术自由和大学自治，始终走在世界高等教育前列，并在高等教育质量评估方面成为当之无愧的典范。

随着高等教育发展进程，1964年英国建立了国家学位授予委员会，标志着英国高等教育质量保障体系的初步建立早期英国大学的高度自治和政府对于高等教育的放任，曾在一定程度上阻碍了高等教育前进的步伐尤其是二战后，随着经济社会的大力发展，人口规模的扩大

义务教育的普及以及各种类型的学校日益增多,冲击着传统的大学教育与此同时,高等院校资源不足师资短缺教育质量下降的状况令人担忧,这就促使高等教育质量评估体制做出适当调整,不仅要评估传统的精英教育机构,更要监督和控制那些新型的教育机构,确保教育质量稳固提升。

当一批新型高等教育机构即多技术学院的相继建立,随之产生了大学体制与非大学体制共同存在共同发展的“双轨制”管理模式。两套不同的评估体系,不仅造成评估成本过高,评估结果也有所差异,导致社会公众不清楚应该相信哪个评估标准,不利于多技术学院的发展。直至1992年,英国政府将所有的多技术学院升格为大学,以高等教育评估的单一体制取代了二元制,高等教育水平才从整体上得到了提升。同时,为促使高等院校更密切地与社会(企业、公司)结合,争取更多的社会资金弥补办学经费的不足,各大学成立了大学校长和副校长委员会,负责研究大学教学质量和争取政府资助,研究制定大学内外部及管理运行三方面的绩效考核指标;提倡建立大学内部质量管理标准,以规范大学自身行为为核心,要求大学自律和自我评价;积极适应社会需求,努力提高高等教育质量,走出了政府通过投资分配加强对高等院校教育教学质量保障的有力一步。

英国高等教育质量评估体系经历了从大学内部评估到外部控制,最终形成当前的以大学内部质量控制为主内外评估相结合的演变过程。1997年8月,高等教育质量委员会和高等教育基金委员会共同成立了高等教育质量保障署(简称QAA),宣告英国高等教育外部质量评估体系统一运作模式正式建立,但它与大学内部评估体系保持独立,各司其职。2003年,英国政府开始采用院校审查这一新的评估方法,其审查的重点不是直接评估高等院校的教育质量,而是评估高等院校内部质量保障机制的有效性,评估的内容主要包括:院校内部质量保障机制的有效性、院校建立内部质量保障系统反馈机制途径的有效性、院校内部质量保障过程在课程项目或院校层次运用的例证等。这就使内部质量评估体系和外部质量评估体系之间互相配合、有效沟通,即内部质量评估体系各环节之间协调一致,外部质量评估体系中的各部分相互联系和密切相关。这一重大变革在某种程度上表明英国在高等教育质量管理上对大学自治的尊重,凸显了一个系统的整合和集成效应,充分彰显了以内部质量评估为主体,外部质量评估为主导的协同运作模式。

二、英国高等教育质量评估体系的特征

英国高等教育质量评估体系构建了以内部自评为主、外部评估与内部评估相结合的协同运作模式,可以大大减轻高等院校重复质量审查与评估的负担,还有效地保障了英国高等教育的高水平和高质量,促进了内外部质量保障体系的平衡发展,使其享有良好的世界声誉。

(一) 评估体系较为完善

英国高等教育机构非常重视校内的自我评估，如选派校领导专门负责此项工作，并设立专门管理部门进行监督和检查；制定有关质量管理的政策文件，对内部评估的基本内容、操作程序和规程等做出相应的规定；对评估中反映的问题进行修改、调整。同时，针对高等院校自身无法独立测评的领域和内部质量评估体系本身进行外部评估，然后根据外部的反馈与变化，及时调整内部治理评估标准。

(二) 价值取向多元化

高等教育的大众化，导致英国高等教育质量评估进入多元化的时代。评估主体的多元化：既有专业机构、院校人员，也有学生和社会中介机构，体现了评估活动的民主、公正、客观。评估方法的多元化：采用定量评估与定性评估结合的方法，使评估具有可操作性和易于接受。评估标准的多元化：不框定统一的评估指标体系，只是原则性地提出诸如科研成果、科研经费、师生比、教学资源等若干评估依据，采用包括学术标准在内的多样化标准来评估不同层次、类型的每所高等院校，尤其注重高校的特色发展。

(三) 高度重视课程建设质量

英国的课程评估是高等教育内部质量评估的重点内容，也是外部评估的基础和前提。其主要涉及教学模块的内部审查和考核制度，甚至于每门课程的教学大纲都会在院系及学校学术委员会或教学委员会的要求下由校外委员进行审核。在每个学年里，学校还要对课程进行定期检查及不定期抽查，由院系负责并与院系层面的年度审查密切联系，其内容包括教育教学最新进展、教学计划、课程结构与课程内容、教学方法与教学手段，以及师生关系和学生的学习成果等还通过向学生发放调查问卷，考察课程是否达到了预期目标，并由课程教学负责人对改善教学质量及学生学习情况进行跟踪记录。以此来综合考量每门课程的地位与作用、专业目标、课程间联系，以及学生需求、考评方法等。

三、英国高等教育质量评估体系的基本内容

英国现行质量评估内容主要包括课程评估、教学质量和学术质量评估、科研水平评估等。

(一) 课程评估

课程是学校教学工作的核心内容，一所大学教学质量的优劣、学校的声誉和发展取决于课程质量的高低。英国高等教育质量评估的基本理念是：“质量来源于课程，而学校的质量管理都是围绕课程来开展的，提高了课程质量其他一切都会相应提高。”其课程评估分为内部评估和外部评估：内部自我评估为一年一次的定期和不定期常规评估，并与 QAA 审查紧密相连。评估过程中，必须要向学生了解情况，记录评估结果并存档。外部评估每 5—6 年举行一

次,由校外专家实施,主要围绕新课程开设的作用和意义及基本内容是否具有一定的科学性,对教学中暴露出来的问题给予课程主讲教师提出建议,以及周期性地回顾整个人才培养方案包括社会反映用人单位的信息等。以课程评估为中心,促进课程体系的不断健全和完善,提高课程质量,这是英国质量评估体系的最大亮点。

(二)教学质量与学术质量评估

为有效规范和指导高校建立内部质量标准和质量保障工作机制,由高等教育质量保证局采用打分的方法进行。评估小组成员由来自学术界、工商界人士或专业人士构成,其中主要是学术界人士 QAA 与学术界及其他相关利益团体共同制定了学术规范体系,主要对学科的教学质量和学生的学习状况进行考核,其中学生的学习状况和学习成果是评估的重点。教学质量评估的主要内容包括课程设计、内容与组织、教学与评估、学生进步与成绩、学生支持与指导、学习资源、质量管理与提高等。学术评估则通过学术标准、学习机会和质量、高等院校对学术标准和质量的管理,构成学科层面的评估和学校层面的评估,三者相互独立又有关联性和互动性,极大地促进了教学质量和学术质量评估的平衡、健康发展。

(三)科研水平评估

科研评估是由英格兰高等教育拨款委员会联合所有的英国拨款机构实施的针对高等院校研究工作水平的评估,其实施周期为 4 或 5 年。评估的目的是根据科研部门的评估结果给高等院校分配科研拨款,可以说高等院校科研水平的高低取决于所得拨款的多少。在英国,有多个科研评估小组,每所高等院校科研机构科研自由选择,向他们提交评审材料,但并不是提交了评审材料就可以得到相应等级的拨款,只有那些科研成果质量达到国际水平的学科才能获得拨款。

由此可见,英国通过制定高等院校可参照的标准和进行科学评估,引导高校有效自律,同时通过定期和不定期的审核并公布结果,对高校起到一定的监督促进作用。一直以来英国高等教育质量之所以位居世界前列,使每一所大学颁发的文凭都得到了国际公认,而且大学之间的文凭也可以互相认可,与其全面而成熟的教育质量评估体系不无关系。

四、对我国的启示

参照英国高等教育质量评估体系的诸多特征,回顾我国高等教育评估 20 多年的探索与实践,已取得了较大的进步,积累了成功的经验,也存在一些不足与问题,需要我们不断完善与改革。

(一)完善高等教育质量评估体系

高等教育质量评估工作有效开展的前提条件是有健全的评估制度作保障,建立全面、合

理、公正、透明的高等教育评估机制，是质量评估工作有效开展的前提条件。透过英国高等教育质量评估主张多元的价值取向，促使评估更加科学和有效，这启示我国要善于借鉴和采纳国外高等教育质量评估的成熟理念，不断提高评估质量。如借鉴发展性评价的理念，融入动态、变革、与时俱进的思维，实行分类评估分类指导，即根据不同的评估目的、意义与作用，以及不同类型的参评高校的功能、定位，确定不同的教学评估指标体系，以充分反映出一所高等院校的办学特色和优势所在，从不同角度和多元视角展现学校对教育思想和文化理念的变革和创新，以推动高等院校人才培养质量上升一个层次。同时，要采用多样化的评估方法，针对不同的内容采用不同的方法科学评估，做到定量分析与定性分析有机结合，既运用数学和统计的方法评估诸如教师、学生、学术科研、基础设施等能够量化的指标，又不拘泥于单纯的定量分析，根据评估目的、评估对象的不同，灵活掌握评估方法，向完善的现代教学制度转变；积极探索提高教育质量的新途径，完善自我发展及约束的有效体制，构建高校内部教学评估应常态化、系统化机制，提高教育质量，实现可持续发展，使评估工作取得最好的效果，从而进一步建立和完善普通高校内部质量保障体系。

(二) 建立专业化的高等教育评估机构

专业化的高等教育评估机构应具有专业评估人员和专业的评估知识，它可以通过对高等院校教学质量的监督和控制，促进教学质量的提高，并能够给学生、家长及社会提供有关高等院校发展方面的信息，帮助他们正确选择理想的学校。英国全面而成熟的高等教育质量保障体系有一个非常显著的特征，就是建立政府之外、独立的评估中介机构，不受政府的管控，体现评估主体的独立性和广泛代表性，在政府和学校之间起纽带和桥梁作用，这其实也是世界高等教育质量评估体系的发展趋势。在我国，高等教育评估主体是由教育部等高等院校行政主管部门来承担的，政府高度集中管理成为评价主体。因此，建立专业化的高等教育评估机构，评估主体的独立性就显得更为重要。同时，要弱化政府在评估中的作用，将政府、学校和社会作为评估主体引入，改变过去政府包揽评估活动的一贯做法，从单一的由官方机构转变至由知识界、教育界和用人单位多方介入、共同参与的主体机构，才能提高评估结果的可信度。当然，为维护中介机构的独立性和被评估机构的利益，专业评估机构还需要接受政府的检查与监督，以实现由政府评价主导转向政府评价与社会评价并重，进而向专业评价、社会评价为主的渐进过程，最终达到促进高等教育质量提高这一目的。

(三) 强化高校内部质量评估意识

教育质量是高等院校生存和发展的前提和基础作为高等院校必须意识到外部评估并不能根治问题，应该强化自身的主体意识，发挥和调动高校的自主性与主观能动性，从内部下

手构建自我评估机制，逐步完善高校内部质量保障体系。可以借鉴英国内部评估与外部评估相结合的评估机制，既重视各种专业组织、社会团体、行业协会等外部社会力量参与高校教学质量评价，又尊重院校自治和学术自由为中心的学校自我评价；积极建立多元化的校内评估主体和健全的评估机制，定期对教学过程和质量进行评估监控，及时给予反馈，以切实解决教学中存在的问题。同时，高等院校内部质量建设需要外部质量保障的有效指导和监督，以检验高等院校教育目标是否符合经济社会发展需要、培养的毕业生是否满足用人单位的要求。这将有效地促进教育改革和高等院校自身建设，推进高等教育质量的进步，有利于构建高校内部质量评估常态化、系统化机制，有利于为学校教育发展、教育决策、教学管理以及其他工作提供信息依据，以调动高校及广大教师和学生的积极性，增强竞争意识、自主意识和质量意识。

(四) 保障高等教育质量评估的法制化

当前，市场经济的发展为高等教育带来了新的机遇和挑战，更需要通过高等教育评估来监督、控制教育质量。而只有健全、完善的法律基础作为高等教育的质量保障与政策系统存在和发展的制度保证，高等教育评估才能发挥效用，走上健康发展的道路。英国高等教育质量评估体系的各项活动都是在法律法规制定的政策基础上开展的，并在很大程度上得益于政府宏观政策的协调与支持，通过高等教育法案以及相关的法规文书为质量评估体系创造了一个良好的发展环境，这点在外部评估方面表现得尤为明显。相比之下，我国的立法尚未明确确立高等教育评估的地位、规程和准则等，高等教育评估非常缺乏相关法律和政策制度的支持，导致在高等教育评估实践中，其约束力和影响力明显微弱。其根源主要在于我国长期以来形成的中央集权的教育管理体制，政府一直扮演着垄断性的评价主体角色；同时，我国的高等教育质量外部评估体系还很不健全。因此，建立规范的中介评价机构，政府要做的工作就是确立这些评估机构的合法地位。有必要结合我国高等教育评估的理论与实践，借鉴英国等发达国家质量评估的法制经验，尽快建立健全制度化、法制化的高教评估体系，使高等教育评估工作具有法律保障。

来源：《黑龙江教育（高教研究与评估）》 2016年第1期 作者：王莉芬 王丹慧

[返回目录](#)