

论我国高校教学质量保障体系价值理念与行为模式的重构

刘强

(厦门大学 高等教育质量建设协同创新中心,福建 厦门 361005)

【摘要】近些年来,在政府主导的本科教学质量评估的推动下,我国高校教学质量保障体系逐步建构起来,但这种自上而下、由外而内的建构路径使得我国高校教学质量保障体系具有典型的“外源性”特征,即为了回应外部利益相关者群体对教学质量的问责要求,高校通过自上而下的科层运行体制和量化评估技术的广泛运用实现对教师教学行为的有效规制和教师教学秩序的正常维护。然而,伴随着我国高等教育发展日益重视内涵提升和质量建设,我们必须扭转我国高校教学质量保障体系的外源属性,推动高校教学质量保障体系价值理念和行为模式的内生重构,着力发掘高校教学质量保障的内在需求,着力构建上下协同、多元参与的质量保障机制,推动量化评估和质性评价技术的综合运用,致力于教与学的优化与改进,切实提升高校质量发展水平。

【关键词】高校教学质量保障;教学评估;审核评估;教学质量

【中图分类号】 G642 **【文章编号】** 1003-8418(2018)02-0012-06

【文献标识码】 A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2018.02.003

【作者简介】 刘强(1992—),男,山东威海人,厦门大学教育研究院、高等教育质量建设协同创新中心博士生。

近些年来,随着我国高等教育发展重心逐渐转向注重质量建设的内涵式发展,质量建设已经成为我国高等教育发展的核心命题,被贯彻到学校发展的各项工作当中。在此背景下,从21世纪初开始,我国高等教育掀起了一场轰轰烈烈的“高等教育质量保障”运动,先后开展了五次大规模的本科教学评估,逐步构建起多元参与、政府主导、院校自主的“五位一体”高等教育质量保障体系——包括院校自我评估、政府主导的分类评估(包括合格评估、审核评估)、行业参与的专业认证与评估、实质等效的国际评估和以教学基本状态数据为基础的常态化监测等^[1]。尽管如此,我国高校在这种外部力量驱动下构建的高校教学质量保障体系呈现出问责导向、自上而下、教学规制等外向型特征,以质量提升为旨归,注重师生等质量主体的自我激励和自我约束的高校教学质量保障体系尚未建立起来,为此我们要推动高校教学质量保障体系的内生重构,实现质量保障体系价值理念与行为模式由质量问责向质量提升的重要转变。

一、从合格评估到审核评估： 高校教学质量保障体系的构建

20世纪80年代,伴随着我国政府启动新一轮高等教育体制改革,在国家教委颁布的《关于开展高等工程教育评估和试点工作的通知》(1985

年)部署下,一些省市的部分高校在政府行政力量的推动下启动了高校办学水平、专业课程的评估工作,开始着手高校教学质量保障体系的建设工作。随后,国家教委又颁布了第一部有关高等教育评估的行政法规——《普通高等学校教育评估暂行规定》(1990年),就高教评估性质、目的、任务、指导思想、基本形式等作出了明确具体的规定。20世纪90年代初期,伴随着我国新一轮高等教育重点建设政策的提出,国家教委开始对普通高校本科教学工作开展有针对性的评估——合格评估、优秀评估和随机性水平评估。具体来说,合格评估始于1994年,主要针对1976年以后新建的、本科教育历史较短的、基础比较薄弱的学校,目的是使这类学校能够达到国家规定的基本的办学水平和质量标准,并帮助这类学校进一步明确办学指导思想、加强教学基本建设、提高教学管理水平,被评学校由国家教委指定;优秀评估始于1996年,主要针对100所左右本科教育历史较长、基础较好、工作水平较高的学校,主要目的是促进这类学校深化改革和办出特色,被评学校由国家教委根据学校申请确定;随机性水平评估始于1999年,主要是针对介于上述两类学校之间的普通院校,被评学校由教育部(1998年,国家教委改名为教育部)随机抽取。尽管如此,但总体上来说,这一阶段我国高校教学质量保障体系构建仍然处于起步阶段,质量保障体系还不健全,作用发

挥十分有限,尚未对高校实现全覆盖。

进入 21 世纪以后,伴随着我国高校扩招工作的快速推进,高校学生规模急剧扩大引发了人们对高校教学质量问题的担忧。为此,国家先后颁布了《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》(2001 年)、《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》(2005 年)等行政法规要求各级教育行政部门切实加强高校本科教学工作,通过加大教学经费投入力度、提倡教授给本科生上课、加强师资队伍建设和提升教师师德师风素养和教学能力水平、大力提倡编写和使用先进教材、运用现代教育技术提升教学水平、构建教育教学质量监测与保证体系等举措,切实保障高校本科教学质量水平。与此同时,国家于 2003 年启动了新一轮的“高校本科教学工作水平评估”,评估对象覆盖五百余所普通高校,评估指标体系涵盖 8 个一级指标、18 个二级指标和 38 个观测点。在此次评估的带动下,高校本科教学质量水平有所提升,高校办学条件和基础设施得到显著改善,师资队伍结构与质量得到明显提升,高校教学管理日益规范化。尤其是,此次评估将构建教学质量监控体系纳入到评估指标体系当中,有力地推动了高校教学质量保障体系的构建。尽管如此,此次本科教学水平评估是由教育行政部门主导,旨在检验高校办学条件是否达标,以及高校办学质量是否合格,具有较强的政府干预和行政规制的色彩;对各类型、各层次高校未能进行明显区分,指标体系设计缺乏科学性和针对性,用一把尺子来评估所有高校,加剧了高校的同质化;评估指标体系设计过于繁杂,且突出学校办学条件的评估,对质量改进的作用发挥不大;学校评估结果与教育资源配置、绩效考核等直接相关,造成院校之间的相互攀比心态,评估结果优秀率过高,甚至部分高校投机取巧、弄虚作假,造成恶劣的社会影响;特别是利益挂钩机制迫使被评高校出于现实利益考量向政府这一评估主体妥协,将外部评估的价值取向与目标定位强加于自身,不顾学校实际情况片面迎合政府主管部门的利益诉求,而非出于学校自身发展主动开展本科教学质量评估,为检视和改进高校本科教学质量服务^[2]。值得一提的是,2004 年教育部高等教育教学评估中心的正式成立和五年一轮评估制度的建立,标志着我国高校本科教学质量评估工作步入规范化、科学化、制度化和专业化的发展阶段^[3]。

鉴于上一轮本科教学评估工作所涌现出来的诸多问题,我国政府于 2011 年颁布了《关于普通

高等学校本科教学评估工作的意见》(以下称《意见》),对新一轮高校教学质量评估工作做出了新的规定,《意见》指出,建立健全以学校自我评估为基础,以院校评估、专业认证及评估、国际评估和教学基本状态数据常态监测为主要内容,政府、学校、专门机构和社会多元评价相结合,与中国特色现代高等教育体系相适应的教学评估制度^[4]。尽管这一轮本科教学评估一改上一轮本科教学评估的被动性、短期性和功利性,更加突出学校评估的主体性地位,更加强自我评估在自我诊断、自我改进和自我提高中的作用,但是在实际教学质量保障过程中,高校的质量问责意识明显要强于质量改进,教师和学生等质量主体在自我评估中的主体性、自觉性和创造性未能充分发挥出来,这要求我国高校教学质量保障体系进一步深入到高校质量发展的全过程之中,更加强调质量主体责任意识的培育和激励,推动高校教学质量保障体系价值理念和行为模式的内生重构。

二、我国高校教学质量保障体系的外生建构

近些年,在由政府主导的本科教学质量评估的推动下,我国高校教学质量保障体系逐渐建构起来。然而,我国高校质量保障体系这种自上而下、由外而内的建构路径使其具有典型“外源性”特征,是为了回应外部利益相关者群体对教学质量的问责要求,高校通过自上而下的科层运行体制和量化评估技术的广泛运用实现对教师教学行为的有效规制和教师教学秩序的正常维护。

(一) 回应外部质量问责

与西方国家高校建设质量保障体系相一致,我国高校教学质量保障体系的构建也是高校外部利益相关者群体出于对高校教育质量的热切关注,回应社会对我国高校教育质量的疑问而推动实施的,如检验各高校教学质量是否达标以及教学质量处于何种水平,能否满足社会对人才培养的质量需求等等;在实施路径上主要是通过由政府主导的本科教学评估这一外部质量保障体系来推动高校内部质量保障体系的构建。换言之,这种问责导向的高校教学质量保障体系是以政府等外部利益相关者群体的需求为导向,以监督与命令为主要手段,属于一种面向过去、回溯性的质量保障方式^[5]。事实上,这种高校质量保障过程也就是政府灌输自身意志,对高校实施有效控制的过程,高校办学的主体性和自主性在这一体制下遭到压制,高校依法自主办学被学校内外部的行

政权力所把持,进一步加剧了高校的行政化问题。况且,我国高校教学质量保障往往与人事绩效考核和教育资源配置紧密地联系在一起,高校本科教学评估的结果往往直接关系到相关责任人的职业发展前途和政府对学校教育资源的重新配置,这使得高校不得不投入大量的人力、物力和财力来应对政府主导的教学质量评估,甚至有些投机分子为了谋取更多的资源和利益肆意弄虚作假、炮制各种数据泡沫,制造出一片“繁荣”的假象,对我国政府主导的高校教学质量评估造成不良影响,高校主体质量责任和学校质量发展文化遭到严重腐蚀。例如,在上一轮本科教学水平评估中就暴露出优秀率过高、学校疲于应付、评估指标过于单一等问题,究其根源主要在于我国高校质量保障体系的这种外向性特征,是为了回应外部利益相关者群体的问责要求,这与西方国家高校采取放权、问责、评估与提效相结合的高等教育质量保障体系存在着本质性的差别,我国高校教学质量保障体系则充满了政府干预和强化控制的色彩,与我国推动管办评分离、落实高校自主办学的改革发展目标相背离。

(二)自上而下的科层控制

德国社会学家马克斯·韦伯对社会组织现象进行了深入的研究,并在此基础上提出了一种现代社会的理想形式——“科层制”。这种组织形式依靠合理明确的分工、层级节制的权力体系、依规办事的运作机制、形式正规的决策文书、非人格化的组织管理、高度专业化的员工培训机制、合乎理性的人事行政制度等实现对组织和人精确和有效的控制,保障组织运行效率的最大化^[6]。同样,作为学术组织的高校也实施科层制管理,如行政职能部门与学术事务部门权责的合理分工、以职业技能为依据的人员聘任规则、高度专业化的人事管理制度、依靠权力层级关系的组织运行机制等等。特别是在我们国家,由于公办高校曾长期作为政府的附属部门来管理和运营,高校一切办学活动都听命于政府的行政指令,而政府主要通过行政官僚体制发出各种办学指令来指导高校办学,由此形成高校办学对科层官僚体制的路径依赖。即便是改革开放以后我国逐步扩大高校办学自主权和深化高校管理体制的改革,高校仍然高度依赖这种理性化、权力层级化的科层官僚制。例如,在我国高校教学质量保障体系构建的过程中,政府首先通过发布旨在加强高校本科教学质量工作的行政文件,要求各级教育行政部门采取一切有效措施督促高校切实加强高校本科教学质

量;然后通过政府主导的本科教学水平评估对高校办学条件、师资队伍、质量控制体系等进行绩效考核;而在高校内部,教学质量保障体系的运行也主要依靠学校行政职能部门来维持运转,在教务处等职能部门下设教学质量保障办公室,定期组织开展学生评教、督导听课、教学检查、学生调查等。事实上,我国高校这种主要依靠自上而下的科层控制来维系教学质量保障体系的运行模式,更加强化了行政管理部门对高校教育教学事务的权力控制。这一教学质量保障模式不仅将教师、学生、校友、用人单位等质量主体置于边缘化的地位,难以发挥师生等质量主体参与质量建设的主动性和积极性,而且由于教学管理部门组织的教学质量保障存在着与绩效考核强行挂钩、质量监测工具缺乏科学性、质量信息反馈不及时、行政管理部门的强力介入等问题,容易引发师生对行政管理部门推行教学质量评估的抵制和排斥反应,营造了一种盲目排斥、拒绝合作、缺乏信任、推诿责任的质量文化,将高校质量保障体系陷入功能失效的困难境地,导致我国高校教学质量建设进展迟缓、成效不显。

(三)量化评估技术的广泛运用

为了满足人们对快速提高学校质量管理效率的欲望,学校管理者将企业质量管理中运用的量化评估技术广泛地运用到学校质量管理中,将学校教育质量予以精确地量化分解,如教师教学质量可化约为“学生评教分数”;学生学业质量可等同于“学业考试成绩”;教师学术能力可简化为“期刊论文级别和论文发表数量、论文被引用次数”等数量指标,并将其层层分解到有关单位和主体,对组织和个体行为实施精确有效的控制,以便在较短时间内快速提高“数字质量”的目的。如我们所知,这种数字管理恰恰是官僚组织实施科层制、理性化管理的重要工具。它具有易于管理者实施操作和控制,在短时间内可快速提高管理效率等特点。况且,量化数据的客观性还能够保证质量评价的公平性,最大限度地约束人情社会中的徇私舞弊行为;同时也能够满足教育行政主体对强化管理权威的权力欲求,便于教学管理秩序的维护和学校管理效率的提升,降低教育行政管理的复杂性^[7]。然而,这种唯效率主义、唯科学主义、唯数字主义的管理方式并不能适应学校教育开展创造性教学活动的要求。因为这种量化评估技术充其量只能表征“质量投入”和“质量产出”的“数量”信息,而无法精确地监控质量生成的全过程。特别是对于教育教学质量来说,教育教学活动是以

人为本的主体性活动,主体能动性、创造性和自觉性的发挥对教育教学质量起着决定性作用,而学校办学条件、教育经费投入、教育教学设施等硬件对教育教学质量仅仅起到支撑性作用。换言之,量化评估技术的广泛运用在培育教师主体的质量责任意识、激发教师创造性教学的主动精神、营造良好的教学质量文化等方面显得疲软乏力,这也就意味着量化评估技术在教学质量保障过程中仅仅发挥了约束作用,并未起到促进教学质量生成的作用。更令人不安的是,高校教育教学质量信息的量化呈现带有很大程度的片面性,如学生评教中学生对教师教学满意度普遍较高,但是这与高校课堂教学中学生的实际表现明显不符,这不禁让我们质疑学生评教的有效性和科学性。固然,伴随着人们对学校教育质量需求的不断提高和学校教育质量管理复杂性的日益提升,量化评估技术的广泛运用有助于降低教学质量管理的复杂性,但同样我们也要意识到量化评估技术在教学质量保障过程中的局限性和片面性,做到趋利避害、防微杜渐。

(四) 强调对教育教学行为的规制

早在 2001 年我国政府推动的新一轮高校本科教学工作水平评估就已经将教学质量控制纳入到本科教学质量评估指标体系当中,有力地推动了我国高校内部质量保障体系的建设,但是由于我国质量保障观念认识的滞后性,高校教学质量保障体系构建仍然停留在教学管理层面,只是对教师教学环节进行质量监控,缺乏对人才培养的顶层设计和机制保障,也没有涵盖人才培养的全过程和全要素^[8]。即便在 2013 年我国政府推动的新一轮本科教学工作审核评估当中,我们虽然明确提出要“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……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”^[9],但是这种由政府主导的自上而下、由外而内的教学质量保障体系建设要转化为学校内部主体对教学质量保障的自觉意识,需要经过漫长的时间来消化。特别是反观当下我国高校教学质量保障体系的运行状况,仍然强调教学管理部门在教学质量保障体系中的主体性作用,依靠自上而下的科层体制和非人格化的量化评估技术来维持教学质量保障体系的良性运转,教学质量保障内容也更多地停留在教师教学管理层面,强化教师教学纪律和维持日常教学秩序。例如,学校教学管理部门通过教学检查、教学

督导、学生评教、领导听课等质量监测工具都旨在加强对教师教学行为进行有效的规制和管理。很显然,这种教学质量保障模式带有明显的理性化、标准化、威权管理的色彩,是工业化时代科层管理追求秩序和效率的产物。然而,学校教育活动不同于企业生产活动,仅仅依靠树立教师教学行为规范、约束教师教学行为显然不能从根本上解决高校教学质量难以满足利益相关者群体的多元需求问题,更多的是依靠师生发挥主体之能动性、自觉性、创造性,因为师生参与的有效性既是衡量教学质量水平的重要标准,也是教学质量生成的重要前提。换言之,我国高校教学质量保障体系仍然盛行行为主义范式,通过理性化的科层管理体制和简易操作的量化评估技术实现对教学行为的有效规制,着眼于教师教学标准的建立和日常教学秩序的维护,其根源在于我国高校治理深受严重的行政化问题困扰,在行政主导学术的治理体制下学术权力为行政权力所裹挟,学术群体渐趋在学术事务治理中沉默失声。然而,我国高校要从根本上提升教学质量,除了重建学术本位的大学治理体制,还需要实现教学质量保障体系价值理念与行为范式的根本性转变,实现从行为主义范式向人本主义范式的整体性变迁,将高校教学质量保障的重心转移到主体本身,更加注重高校质量保障主体责任意识与教学文化的培育,通过构建上下协同、多元参与的质量保障运行机制激发师生主体自觉参与质量提升的主体意识,培育高校追求卓越教学的优良教学文化。

三、我国高校教学质量保障体系的内生重构

尽管高校教学质量保障体系是在外部利益相关者群体问责力量的推动下建立起来的,但构建高校教学质量保障体系的最终目的是为了通过高校质量保障体系的良性运转,提升质量要素的转化效益,提升教育服务质量,满足各利益相关者群体对优质高等教育服务的需求。对此,我国高校教学质量保障体系要实现质量保障理念和行为模式的内生重构,摒弃以往教学质量保障体系的被动性、短期性和功利性,着眼于高校质量效益的持续提升,注重激发高校质量主体的内在质量需求,着力构建上下协同、多元参与的质量保障机制,推动量化评估和质性评价技术的综合运用等等。

(一) 源自改进教学质量的内在需求

教学质量是市场经济体制下高校生存与发展的核心竞争力。近些年来,随着高等教育市场愈

来愈开放,高校之间的竞争愈来愈激烈,高校质量发展意识愈来愈强烈,如注重学校形象的宣传与提升,采取各种措施极力争取优质生源,吸引一流师资,筹措办学资源等,推行小班授课、研讨教学、自由选修、双语教学、国际体验、创新创业等育人举措,深化高校教育教学改革,提升学校教育教学质量,这些都体现了高校自身对于提升教育教学质量的迫切需求。换言之,无论是为了回应外部利益相关者群体的社会问责,还是为了提升高校生存与发展的核心竞争力,高校质量发展的外在压力通过教学质量评估、办学绩效问责、教育资源配置等管道传导到高校内部,顺利地转化为高校深化教育教学改革,加强高校教学质量保障体系的内在动力。然而,这种政府主导的由外而内、自上而下的质量建设路径事实上将政府的办学意志和质量需求通过将质量评估与资源配置相挂钩的方式强加给高校自身,迫使高校为了争取最大的办学利益,不得不迎合政府的办学诉求,将外部质量标准强加给学校内设组织机构,并以此质量标准来要求高校内部的质量建设,如高级别期刊论文的发表、学生自由选修课程所占比例、高校课程开设门数等等,这些质量数据尽管在一定程度上能够表明学校的教学质量水平,但是由于教育质量自身的异质性和多样性使得教育质量并不能像质量数据所呈现的那样客观与真实。这就是为什么质量数据所呈现的教育质量未能令学生、用人单位、教师等利益相关者群体真正感到满意的原因。也就是说,我国高校教学质量保障体系建设要进一步发挥高校自身对教育质量发展的内源性需求,协调好高校质量评估绩效与办学资源配置之间的联系,既要发挥好高校质量保障对办学的激励约束作用,也要保障学校自主发展的空间和权利,避免以办学资源配置、质量绩效问责等手段控制学校正常办学,侵害学校自主发展的权利;同时,要更加注重教师、学生、用人单位等高校教育质量主体在教学质量保障体系过程中的主体性作用,注重培育和发挥教学质量主体在高校质量保障过程中的责任意识 and 自主能力,将质量保障的主体责任与自主意识贯穿到高校质量保障的全过程之中,推动高校质量保障目标由质量问责向质量提升转变,明确质量问责的工具性作用和质量提升的发展性目标,将质量问责与质量提升相结合,实现高校质量保障目的与工具的有机统一。

(二)上下协同、多元参与的运行机制

我国高校质量保障体系的建设过程实际上是高校自上而下、由外而内贯彻政府办学意志,通过

质量评估、绩效问责、资源重新配置等管理工具实现对高校办学质量的控制过程,这种以外部控制为主导的质量保障模式为了实现秩序、效率、控制的目的便以高校内部的科层管理体制为基础构建高校质量保障的运行机制,主要依靠教务处等行政管理部门发挥质量保障的作用,更加注重质量保障的鉴别、定等、训导和问责等功能。事实上,这种以自上而下、强化控制为特征的质量保障模式忽视了教师和学生等主体在高校质量生成过程中的主动性作用,甚至将教师和学生排斥在质量保障过程之外,难以从根本上起到“以评促建,以评促改”的发展性功能。因为要切实提升高校人才培养质量必须激发教师的教和学生的学的主动性作用,发挥教师和学生等主体在高校质量保障过程中的创造性作用。换言之,教师和学生既是高校质量保障的起点,也是高校质量保障的最终归宿。为此,我们要将教师、学生以及用人单位等主体纳入到高校质量保障的运行过程之中,更加强调教师、学生和用人单位等质量保障主体的建设性作用,着力构建上下协同、多元参与的质量保障运行机制。具体来说,完善高校基层教学组织建设,健全高校教学指导委员会,推动教师发展中心建设,强化以教师为主体、以教学发展为内容的教学组织和专业团体在教学质量保障过程的建设性作用,构建以教师与学生共同发展、教学相长为核心的质量保障运行机制,同时也要发挥好教务处等教学管理部门和教师发展中心等服务部门在质量保障方面的服务和支持作用,为教师和学生质量改进提供全面的信息支持和完善的服务保障。另外,也要健全院系治理机制,完善理事会、学术委员会、教学指导委员会等组织建设,充分发挥教师主导和学生、知名企业家、行业组织代表、教育专家、学校行政管理人员等多元参与的治理机制对质量保障的促进作用,推动高校教学质量保障体系由自上而下的单向运行模式向上下协同、多元参与的双向运行模式转变,发挥顶层引领和基层落实的上下协同互动作用。

(三)量化评估与质性分析的综合运用

教育质量是指在既定教育条件下教育对主体发展需求的满足程度,而教育质量评估是衡量教育对主体发展需求满足程度的重要手段。为了准确地测度教育质量,我们在教育质量保障实践中通常采用量化评估技术对学生学业质量、教师教学质量、毕业生就业质量等进行评估,但这种评估方式偏重对教育质量进行技术性的数量分析,追求质量信息的逻辑性、精确性、标准化和客观性,

侧重教育结果的静态分析和质量信息的等效对比。然而,这种量化评估技术的滥用造成质量保障主体之间的对立与紧张,将活生生的教育主体物化,无视教育促进主体发展的精神性需求,并且这种仰赖主客体二元对立的评价思维,强化了质量评估的权威色彩,背离了教育质量评估的交往发展性需求。尽管这种“以量言质”的质量评估模式被深深地烙上了数量化、客观化、外在化的烙印,追求看得见、可测量、可比较的结果,但是这种质量评估也只是呈现出质量“量”的一面,而非质量的全部。与此同时,我们也要明确教育质量不同于产品质量等物的质量,教育质量是个体生命成长的过程,意味着教育本身就意味着质量,教育质量生成并贯穿到教育活动的过程之中,考察教育质量需要关注教育活动过程本身,而不能只关注教育结果,“教育过程的品质决定着教育质量”^[10]。这样一来,我们需要将质性评价运用到质量评估和质量提升过程之中,弥补量化评估技术的缺陷。不同于量化评价,质性评价是一种自然主义的评价方法,认为质量评估只有深入到教育对象的日常活动中,置身于活生生的教育情境之中,才能真正地体验和感悟到教育对学生主体发展所发挥的作用,对教育质量作出客观真实的评价。易言之,质性评价重视教学过程中的生成价值,注重质量评价的文化性和情境性,强调评价主体的多元性和交往性、发展性^[11]。具体来说,为进一步优化教与学,促进教师和学生发展,可建立教师与学生成长档案袋,采取师生教学座谈、专家咨询、课堂教学观察等方式将质量评估与质量提升有机衔接,充分发挥“以评促改、以评促建”的发展性功能。当然,量化评估与质性评价并非是截然对立的,而是互为补充、有机统一的,我们要充分发挥量化评估和质性评价各自的技术优势,全面而真实地反映高校质量信息,为高校质量保障提供完善的信息支持,全面提升高校人才培养质量。

(四) 强调教与学的诊断与改进

质量问责和质量改进被视为高等教育质量保障体系的基本功能,前者是以外部利益相关者需求为导向,以监督与命令为质量保障的基本路径,属于一种面向过去的、回溯性的质量保障方式,后者强调内在动机的激发,以赋权、对话和协商为基本路径,属于一种面向未来的、前摄性的高校质量保障方式。然而,目前我国高校以外部控制为主导,依赖自上而下的科层机制运行的质量保障体系,强调对教学质量的问责和控制,注重对教师和

学生等行为的规制,使得高校质量保障的发展性作用并未得到应有的重视^[12]。众所周知,质量保障本身并不能促进质量的生成,提升高校教学质量水平,唯有将质量评估信息纳入到质量反馈与改进之中,通过对高校质量信息的反馈与分析、质量问题的改进与提升,方能推动高校调整和反思既有教育质量政策,推动高校质量水平的进一步提升。换言之,高校要进一步完善教育质量保障体系,着力构建“自我检查—自我诊断—自我反馈—自我整改”的质量提升机制,更加突出质量反馈和质量改进在高校质量保障体系中的主导作用,整合各种质量评估和质量提升等公共服务,激发高校师生等质量自治主体在自我激励、自我约束、自我改进和自我发展中的主体性作用,推动高校质量保障由控制、问责、规训向赋权、对话、协商等转变,营造积极向上、和谐共融的教学文化,促成师生共同体的健康成长,为教师发展与学生成长保驾护航。

【参考文献】

- [1] 吴岩. 高等教育公共治理与“五位一体”评估制度创新[J]. 中国高教研究, 2014(12): 14-18.
 - [2] 吴东方, 司晓宏. 对我国高校本科教学水平评估工作的评价与反思[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(1): 122-128.
 - [3] 教育部高等教育教学评估中心简介[EB/OL]. [2017-07-23]. <http://www.pgzx.edu.cn/modules/zhongxingaikuang.jsp?type=0.html>.
 - [4] 刘振天. 我国新一轮高校本科教学评估总体设计与制度创新[J]. 高等教育研究, 2012(3): 23-28.
 - [5] 苏永建. 体制化的技术治理与中国高等教育质量保障[J]. 高等教育研究, 2017(3): 10-17.
 - [6] 丁煌. 西方行政学说史[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2015: 74-78.
 - [7] 刘强, 虞宁宁. 从“考评”到“交往·发展”: 高校学生学业评价价值的升华[J]. 教育与考试, 2016(6): 65-69.
 - [8] 李志义, 朱泓, 刘志军. 如何正确认识本科教学审核评估[J]. 中国大学教学, 2012(10): 4-8.
 - [9] 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[EB/OL]. (2013-12-05)[2017-07-23]. <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7168/201312/160919.html>.
 - [10] 刘振天. 论“过程主导”的高等教育质量观[J]. 北京大学教育评论, 2013(7): 171-180.
 - [11] 刘桂辉. 质性评价: 教学评价发展的新取向[J]. 四川教育学院学报, 2006(10): 17-18.
 - [12] 苏永建. 体制化的技术治理与中国高等教育质量保障[J]. 高等教育研究, 2017(3): 10-17.
- 基金项目: 全国教育科学“十二五”规划课题: “大学自修学分制研究”(BLA120066)。

(责任编辑 肖地生)