

doi:10.3963/j.issn.1672-8742.2013.05.001

紧紧牵住“牛鼻子” 审核评估就不会“跑偏”

李志义

(大连理工大学 校长办公室, 辽宁 大连 116023)

摘要:新一轮本科教学审核评估经过方案研制和试点评估,即将进入稳步推开的阶段。采用审核模式进行本科教学评估在中国尚属首次,它与第一轮本科教学水平评估有很大区别,如果把握不好就有可能走老路或走过场,难以达到预期的评估目标。为此,根据审核评估模式的特点,提出并详细论述只要遵循目标性原则、主体性原则、多样性原则、发展性原则和实证性原则,审核评估就不会“跑偏”。

关键词:教学评估;审核评估模式;评估原则

中图分类号:G640 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-8742(2013)05-0001-11

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)精神,对2000年以来参加过院校评估且获得通过的普通本科院校实行审核评估。审核评估不设指标体系,是在规定的审核范围内根据学校自设的目标与标准进行评估,其结果不分等级,并以写实性报告的形式体现。审核模式用于院校评估在国外已有成熟经验,但在国内尚属首次。人们最担心审核评估会不会“跑偏”:要么穿上新鞋走老路,要么不痛不痒走过场。其实,只要牵紧了“牛鼻子”,审核评估绝不会跑偏。这个牛鼻子就是我们提出的审核评估的5个基本原则,即目标性原则、主体性原则、多样性原则、发展性原则和实证性原则。

一、目标性原则

审核评估是目标导向性评估,审核评估过程就是判断学校人才培养目标的符合度与达成度的过程。培养质量主要取决于人才培养目标的符合度与达成度。因此,目标性决定了审核评估是以质量为核心的评估。审核评估主要关注的是学校如何确定自己的目标,学校如何达到自己的目标,学校如何证明达到了目标,学校如何改进从而确保达到目标。

培养目标反映了学校对人才培养质量的预期与追求。对于人才培养质量来说,它既是源头也是归宿。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。学校人才培养总目标是人才培养的总纲,在学校人才培养工作中起统领作用。学校应根据人才培养总目标,对所拥有的每一个专业(如果按专业大类培养,即指专业大类。下同)制定专业培养目标。某一专业的培养目标是该专业人才培养的总纲,是该专业构建知识结构、形成课程体系和开展教学活动的基本依据。专业培养目标要与学校办学定位及人才培养定位相符合,要与国家、社会及学生的要求与期望相符合。专业培养目标应包括学生毕业时的毕业要求,应能反映学生毕业后一段时间(例如 5 年后)在社会与专业领域的预期发展。专业培养目标应体现于人才培养的全过程。

如果说培养目标是人才培养的行动纲领,培养标准就是人才培养的行动准则。培养目标的达成需要用培养标准来衡量,满足培养标准就意味着能够达到培养目标。学校应坚持多样化的人才观和多元化的质量观,制定符合自己培养定位和培养目标的、反映自己培养特色的科学合理的培养标准。培养标准包括专业毕业要求(或与此相当的质量标准)和课程(包括各主要教学环节)教学要求(或与此相当的质量标准)两个层面。学校应根据专业培养目标制定相应专业的毕业要求,再根据专业毕业要求制定相应的课程教学要求,由此形成学校本科培养的标准体系。

培养目标和培养标准最终要体现在培养方案中。培养方案的制订要紧紧围绕培养目标进行:首先要根据办学定位、国家和社会需要以及学生发展三个方面,科学确定培养目标;再根据培养目标,确定毕业要求;再根据毕业要求,确定知识结构和培养方式;再根据知识结构和培养方式,进行课程配置,形成课程体系。毕业要求与课程教学要求之间要形成对应关系。这种对应关系要清楚地表明,每门课程教学在实现培养目标和达到毕业要求中的作用,使每门课程与培养目标和毕业要求直接联系起来,从而使老师清楚“为什么教”、学生明白“为什么学”。也就是说,老师清楚自己所教在达成培养目标中的责任,学生清楚自己所学对达成培养目标中的作用。然而,目前高校在制订培养方案时往往不是按上述逻辑过程进行的,而是按照学科知识结构、再考虑职业甚至岗位需求形成的。这样,就会使培养目标空泛化,成为“摆设”:一方面,用空洞的通用性语言来表述;另一方面,与毕业要求、知识结构、培养方式、课程配置等脱节,不能发挥指导作用。

对于审核评估来说,考察培养目标有 3 个关键:制定、落实和评价。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,符合学生全面发展需要。培养目标的落实要做到 2 个到位:一是要“说”到位,二是要“做”到位。“说”到位主要包括 3 个层次,即专业培养目标要“说”到位、毕业要求要“说”到位、课程教学要求要“说”到位。也就是说,要把学校的人才培养总目标层层分解到专业培养目标、毕业要求和课程教学要求中,使培养目标落实到一个个具体教学环节上。做到位也有 3 方面,即专业要建设到位,老师要教到位,学生要学到位。

对培养目标达成度的评价,是学校对人才培养的自我反思和自我完善的过程。

培养目标的落实是自上而下的,培养目标的达成度评价是自下而上的,即课程教学能否达到课程教学要求、专业培养能否达到毕业要求、毕业生毕业后能否达到培养目标。目前,我国大多数高校能够采用不同方式对培养目标达成度进行评价,但各校的做法缺乏全面性和系统性,以及组织与制度的保障。对培养目标达成度的评价,实际上是对人才培养质量管理体系的适宜性、充分性和有效性的评价,可以借鉴《ISO9000:2008 质量管理体系标准》中关于管理评审的方式和要求进行。管理评审是指“最高管理者应按计划的时间间隔评审组织的质量管理体系,以确保其持续的适宜性、充分性和有效性。评审应包括评价质量管理体系改进的机会和变更的需要,包括质量方针和质量目标。”

在进行培养目标达成度的评价时,学校应该深究的问题是:我们的培养目标是什么,为什么是这样?我们是如何确定培养目标的,为什么要这样确定?我们的培养目标合适吗,如何证明?我们的培养目标达成了吗,如何证明?我们在确定和达成培养目标中存在什么问题,如何改进?我们为什么要这样改进,改进的效果如何,如何证明?学校只有针对这些问题定期进行追问和反思,才能对培养目标的制定、落实和评价心中有数,才能对人才培养质量心中有数。

在进行审核评估时,往往认为培养目标的评价比较难,其实不然。如果学校对培养目标真正做到了“心中有数”,审核评估时需要判断的4个问题,即学校是如何确定自己的目标、学校是如何达到自己的目标、学校是如何证明达到了目标、学校是如何改进从而确保达到目标的,还会存在困难吗?难就难在学校自己就心中无数,评估专家怎么会有数呢?换句话说,如果学校连自己的培养目标(质量目标)都做不到心中有数,怎么可能保障培养质量呢?

二、主体性原则

审核评估坚持高等学校是教学质量的主体,保障教学质量的责任在高等学校以及高等学校内部与教学质量相关的所有组织和个人。高等学校内部质量保证是内因,外部质量保证是外因,外因只有通过内因才能发挥作用。审核评估是促进高等学校主动进行自我反思的评估,是在高等学校内部质量保证基础上的外部质量保证的一种方式。

学校作为质量主体主要体现在两个方面:一是学校是质量生成的主体,二是学校是质量保证的主体。高校质量管理的目的在于促进质量生成,而不是检查或应对检查。所谓质量生成,是指质量管理过程中各责任主体(管理者、教师、学生等)的参与构建过程。质量是在管理过程中通过各责任主体间的互动生成的,而不是靠外部压力催生的。强调高校质量生成主体意义在于:其一,调动各方面的积极性。质量管理是多方共同构建的过程,要发挥教师、学生和管理者多方的积极性。其二,尊重师生的主体地位与价值。教师和学生才是学校教学质量生成的真正主体。其三,强调高校的社会责任感。学校通过教师、学生和管理者的自觉行动来提升质量,为社

会负责。其四,把质量管理落到实处。当质量管理中管与被管的关系变成共同参与时,质量管理才能落到实处。

质量形成于过程,保证质量靠的是质量保证体系。高等教育质量保证分高校内部质量保证和外部质量保证。国家的评估制度是高校外部质量保证的重要手段,高校内部质量保证主要是通过建立内部质量保证体系来实现。高校内部质量保证是内因,外部质量保证是外因,外因通过内因才能发挥作用。因此,质量保证的主体是高校自身,而不是政府或实施质量评估的机构。在审核评估中强调学校是质量保证的主体,主要体现在两个方面:一是学校要建立完整有效的质量保证体系,二是学校要开展扎实系统的自我评估。

高校内部质量保证体系的完整性和有效性是审核评估的重点,这也是国(境)外审核评估的通行做法^[1]。例如:英国院校审核的目的是“学校内部质量保证结果和机制的有效性”。特别强调,“院校审核的整个追踪过程的目的在于,测试学校内部运行的质量保证程序,以得出学校对于质量及其标准的管理效果的总体判断。”香港大学教育资助委员会进行的教学质量保证工作审核关注的焦点是“保证和改进教学质量的过程,而不是教学质量本身。”也就是说,审核关注的是教学质量保证体系。瑞典从1995年起进行首轮院校审核评估,评估的重点是学校的质量保证体系。瑞典政府强调,要将质量保证渗透到学校的日常工作中,认为这是提高高等教育质量的关键。芬兰在2005—2007年间实施了一项审核高校内部质量保证体系的计划,并于2008—2011年启动了新一轮以质量保证体系为核心的审核评估。南非于2004年启动了首轮以审核高校质量保证体系为主要内容的高等教育评估。澳大利亚在2001—2007年间采用审核模式对全国高校进行了首轮评估,并于2008年启动了第二轮评估,这两轮评估的重点都是审核高校质量保证体系的建立和运行情况。

人才培养质量是一个状态特性,犹如产品质量,反映的是产品本身的性态。它来自于产品加工过程,但与产品加工过程并不是完全对应的关系。也就是说,高质量的加工过程总会加工出高质量的产品,但劣质的加工过程有时也可能加工出高质量的产品。或者说,保证了某一时期的人才培养质量,不一定能保证任何时期的人才培养质量;只有保证了人才培养过程的质量,才能保证人才培养质量的一贯性和持续性。另一方面,许多工业产品的质量是直接可测的,但人才培养质量的可测性很差。表征人才培养质量的许多特性具有潜在性(例如素质)和依时性(例如能力),是无法用外显的和状态指标来度量。因此,审核评估不是直接评审作为结果的质量,而是前移至过程,通过评审质量保证体系来间接评审质量。

尽管首轮本科教学评估有力地促进了教学管理,高校已初步建立了内部质量保证体系,但很不完善。我国高校的内部质量保证体系,大都只停留在教学管理层面,只是作为对教学环节进行质量监控的一种手段,没有涵盖人才培养的全过程和所有要素,不具备有效的目标保证和资源保证功能。此外,我国高校的内部质量保证体系只是初步具备了监督、调控功能,但缺乏改进功能。一个具有完善功能的内部质量保证体系应该具备“闭环”特征,即通过监督功能发现问题,通过调控功能改正这些问

题,再通过改进功能分析产生这些问题的原因,并对系统进行改进,防止这些问题再度发生。因此,一个完善有效的人才培养质量保证体系,不仅能持续保证人才培养质量,而且能保证人才培养质量的不断改进(即提高质量的能力)。通过审核评估,引导高校完善内部质量保证体系,这是本轮评估的主要目标之一。

怎样评价人才培养质量保证体系?关键是“三个怎么样”,即建立得怎么样,运行得怎么样,效果怎么样。也就是说,该“说”(广义上讲)的是否说到位(目标),说到的是否做到位(做法),做到的是否有效(效果),无效的是否改到位(改进)。高校应该以保证和提高质量为目标,运用系统概念与方法,依靠必要的组织机构,把各部门、各环节的质量管理活动严密组织起来,将影响质量的一切过程和因素实行有效监控,形成一个有明确任务、职责、权限,互相协调,互相促进的质量管理的有机整体,这才是一个完整的质量保证体系。高校应该保持这个体系的高效运行,同时应对该体系进行周期性的评估和持续改进,从而保证该体系的有效性。

学校自评是审核评估的基础。审核评估能否达到预期效果,在很大程度上取决于学校自评是否扎实有效。学校自评能否扎实有效地进行,主要取决于学校参加审核评估的推动力,即是为了完成一项评估任务,还是将其作为一次以外因推动内因,从而保证和提高教学质量的契机。如果是后者,则学校自评应该是审核评估的前伸与基础(即审核评估的一部分),而不是应对审核评估的一种过场。

学校自评的目的应体现如下几个方面:依据学校的质量管理标准来评价学校质量保证体系的完整性和有效性;验证学校的质量保证体系是否持续满足学校内部和外部的质量标准和要求;作为一种重要的质量管理手段和自我改进机制,及时发现问题,采取纠正或预防措施,使质量保证体系不断完善、不断改进;在外部审核之前纠正不足。

学校自评强调正规性、系统性和独立性。所谓正规性强调5个“正式”:审核是按照正式要求进行,审核是由正式专家进行,审核是按正式程序进行,审核是按正式证据进行判断,审核必须有正式报告。所谓系统性强调3个“所有”:对学校质量管理标准所有适用要求的审核;对学校质量管理结构中所有相关部门的审核;对学校与质量相关的所有过程进行的系统的审核。所谓独立性强调,审核专家必须与被审核的工作无直接责任。

为将学校自评引向深入,学校应根据审核范围的每一个项目、要素及要点,设置引导性问题。行为性引导性问题:如我们正在做什么?我们为何要做它(或不做这些会怎么样)?我们为何这样做(或不这么做会怎么样)?我们这样做有效吗?我们怎么证明有效?我们这样做有问题吗?我们为何会产生问题?我们如何避免或消除?等等。状态性引导性问题:如我们目前是什么?我们为何要这样(或不是这样会怎么样)?我们为何会这样(或不这样会怎么样)?我们这样好吗?我们怎么证明这样好?我们这样有问题吗?我们为何会产生问题?我们如何避免或消除?等等。学校自评的主要目的在于发现质量保证体系的问题,查出原因,采取纠正措施或预防措施加以消除,以避免问题的产生或再度产生,从而使质量保证体系得到不断改进。

自评报告是学校自评工作及其结果的客观反映,一定要在扎实的学校自评的基础上撰写完成。它是学校自评结果的总结与提炼,而不是学校各部门上报材料的汇总。自评报告要针对每个审核项目的每一个要素,说明学校在该项工作上所确立的目标、实现目标的措施与手段、取得的主要成效、存在的主要问题、产生问题的原因以及改进策略等。自评报告要有翔实数据和事实支撑,对存在的问题和产生的原因的分析应准确、具体和深入。要实事求是,不回避问题,不隐瞒事实,不夸大成绩,不弄虚作假。

三、多样性原则

审核评估充分尊重高等学校的办学自主权,充分考虑高等学校办学和人才培养的多样性、以及培养质量的多元化。引导高等学校根据国家和社会需要,结合自身条件,进行人才培养定位,确立培养目标,制定质量标准,形成培养特色。

人才培养的多样性主要体现在人才培养的定位与目标,培养质量的多元化主要体现在质量标准上。前者是关于培养什么样的人的问题,后者是关于培养成什么样的人的问题。审核评估的主要特点是:用学校的“尺子”量学校自己的“个头”。也就是说,审核评估没有统一的标准和指标。这个标准由学校根据学校的质量目标自己制定,然后建立一个与之相适应的质量保证体系,保证标准所期望的质量。审核评估只是看学校的“尺子对不对”、“量得准不准”,故它只需规定一个审核范围,无需设置指标体系。因此,审核评估能解决“分类”问题,理论上讲每一所被评学校就是一个类;审核评估也能解决“攀比”问题,因为评估学校只能自己纵向比,不能与其他学校横向比。审核评估形成写实性报告,评审不分等级。审核报告要肯定成绩,指出不足,提出改进建议。

对于审核评估人们最担心的问题是:不定标准,不做结论,评估就会流于形式。对这一问题的认识取决于评估的价值观。例如,高校本身是不是价值主体?改进教学工作,提高培养质量是不是高校的自身需要?评估一定是“你评我”或“我评你”这种强势与弱势关系?评估除了监督、鉴定功能外,如何体现咨询、服务功能?评估是促进学校重视“评估”本身,还是重视教学质量?评估是告诉学校如何做,还是让学校自己决定如何做?等等。

美国高等教育认证协会坚持的理念值得我们借鉴:即当学校通过首轮评估达到合格标准以后,就应该将评估的重点转向考察学校办学目标的达成度,以帮助学校改进工作,鼓励学校办出特色,维护高等教育的多样性。审核评估模式就体现了这种理念。《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)提出开展分类的院校评估,即对2000年以来没有参加过院校评估的新建本科院校实行合格评估,对参加过院校评估且获得通过的普通本科院校实行审核评估。正是这种分类的院校评估制度,为高校人才培养的多样化提供了空间。

评估有两种动力机制:科层机制与文化机制。科层机制自上而下,具有强制性,

属于外部推动;文化机制自下而上,具有主动性,属于内部推动。经过首轮本科教学工作水平评估,我国的教学评估制度开始从科层机制向文化机制转化。这种转化在《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)中得到了体现,例如:强调高等学校是质量保证的主体、强调建立健全校内质量保证体系、强调完善校内自我评估制度、实行分类的院校评估、建立“两级分工、两级负责”的管理模式、强调“管办评分离”、强调发挥第三方评估的作用等。采用何种评估的动力机制,主要取决于高等教育发展的阶段以及评估目的。在高等教育外延式发展阶段,采用科层机制对保证办学条件有效;在高等教育内涵式发展阶段,采用文化机制对保证教育质量有效。办学条件是外显的,通过外部强制性的措施就能解决问题;教育质量是内生的,没有自觉行为是产生不出的。此外,“质量”不像“条件”那样可以看得见摸得着,高校与外界又存在极大的信息不对称。如果高校的质量主体意识不强,在评估过程中对信息进行有意识屏蔽,就很难得出准确的判断与结论。

在评估动力机制的选择上,英国的教训值得我们引以为戒。20世纪70年代爆发的经济危机,对英国的高等教育冲击很大,教育界对是否还能继续保持英国的教育质量十分担忧。英国政府认为政府应当承担起教育质量保证责任,建立了强制性的外部质量保证制度。该制度运行了20余年并没有收到预期的效果,反而遭到了教育界和学术界的严厉抨击。例如,《泰晤士报高等教育副刊》发表各方面的评论,批评评估增加了管理成本,结果不可靠,对提高质量作用不大,背离了英国学术文化的核心价值。华威大学6位经济学教授写信《卫报》,谴责这“可能是人类发明的最有破坏性和毁灭性的管理制度”。有评论指出:“高等教育质量保证署想象出一种军事化兼科层化的管理模式:老板告诉下属做什么、怎么做,下属被监督看是否这样做了。这种方式作为管理一般事情的方式,已经过时了一个世纪,而作为管理教育事业的方式,它从来就没有什么意义。”有评论指出:这样的评估实际上是政府与大学间玩“猫捉老鼠的游戏”。在一片批评声中,2001年3月,英国教育大臣宣布削减原计划评估的40%,2002年英国政府成立了“更好管制任务小组”,研究了现存的质量保证体系,对高等教育质量保证署的高密度评估提出了质疑。高等教育质量保证署也清楚地认识到:“对于一些具体高等学校的教育质量状况,政府和高校内部存在很大的信息不对称。政府试图通过外部评估掌握高校内部的质量信息,势必引起高校对真实信息的屏蔽”。“只有提供高校教育项目的院校,才能确切知道他们正在为他们的学生提供高质量的教育,授予学位的方式标准(既包括要求的标准,也包括达到的标准)很适当。这意味着对于质量和标准的保证责任落到了院校自己身上”。于是,高等教育质量保证署开始改进质量保证方式,采用审核模式开展院校评估,2002年开始的院校审核受到了各方的好评。

我国首轮本科教学工作水平评估,基本上采用了科层动力机制。在高等教育规模迅速扩张,而办学条件、师资力量、教学投入以及教学管理等相对滞后的特殊历史时期,采用科层机制,按照指标体系进行评估,对促进学校达到“三基本”(办学条件基本合格、教学管理基本规范、教学质量基本保障)的确是一个恰当的选择,实践证明也

十分有效。水平评估的20字方针(以评促建、以评促改、以评促管、评建结合、重在建设),在“建”与“管”上得到了贯彻落实,但在“改”上却体现得并不那么充分。这是因为后者是科层机制难以解决的问题。目前,我国高等教育正处于实现从外延发展向内涵发展转变的关键时期,提高质量是高等教育的根本任务和当务之急。质量应该是本轮本科教学评估的核心,保障和提高教学质量是本轮评估的最主要的目的。在这种情况下,如果我们跳不出水平评估的思维方式和行动模式,就难以达到评估目的。

人才培养质量形成于人才培养过程。人才培养过程要解决好培养什么人、如何培养人和培养得怎么样,以及教什么(学什么)、如何教(如何学)和教得怎么样(学得怎么样)这六个根本问题。前三个是宏观层面的问题,涉及培养目标、培养模式和培养标准三个重点;后三个是微观层面的问题,涉及教学内容、教学方法和教学评价三个重点。宏观层面的问题需要学校的积极性与主动性,微观层面的问题需要教师与学生的积极性与主动性,这两个层面的积极性与主动性是任何外部因素所无法代替的。此外,如果在本轮评估中我们还不能彻底丢掉首轮评估的那把“尺子”,用心目中的那个“指标体系”进行评估,就相当于告诉高校培养什么人、如何培养人和用什么标准培养人,告诉老师(学生)教什么(学什么)、如何教(如何学)和任何评价教与学。这种导向不但不能达到预期目标,而且会导致人才培养的同质化。所以,穿新鞋走老路是行不通的。

就本科教学评估而言,我们需要学校的高度重视和评估动力。但是,真正的重视是保证质量的自觉行动,而不只是重视评估工作;真正的动力来自于提高质量的内在诉求,而不只是外部压力。

四、发展性原则

审核评估是发展性评估,更加注重目标、过程、结果之间的关系,更加注重资源的有效利用,更加注重过程的改进和质量的提升。审核评估以质量改进为目标,评估不仅仅是为了发现质量问题,更重要的是为了使这些问题得到解决,从而促进质量的持续改进。

发展性评估是为了学校发展、关于学校发展所进行的评估。它是一个协助评估学校总结工作绩效,分析优缺点,采取纠正与预防措施,扬长避短,更高、更有效地实现目标的系统、持续性过程,它是一种面向未来的、以持续改进为目的的、突出可持续发展的评估模式。发展性评估的主导思想是^[2]:①每所学校都是独特的,它的历史、文化以及面临的发展环境都是不同的,期望外部用同一把尺子去衡量多样化的学校,可能会泯灭学校的办学特色,扼杀学校自主办学的积极性。②只有在校内形成积极向上的专业力量,才能真正对学校发展有影响力。因为只有局内人才真正知道自己的问题在哪里,即使存在着“当局者迷”的情况,局外人只能指点迷津,要走出迷局还必须依靠局内人自身。③促进学校自我发展和自我改善需要三种力量:一是动力系统的情意力量,即乐于改进和变革;二是能力系统的智慧力量,即有好的改进

与变革想法;三是行动系统的执行力量,即能创造性地把好的改进与变革想法变成实践成果。

在审核评估中,第一,要注重学校发展的同一性与差异性。同一性由国家需要、社会期望以及高等教育发展规律等决定,需要在目标性原则中得到很好把握;差异性取决于学校的发展阶段和发展环境,需要在多样性原则中得到很好把握。在审核评估中切忌将评估学校与其他学校进行简单比较,或用其他学校的事例说明评估学校的问题。要注重学校自身发展的纵向比较,而不是只侧重于对学校进行横向的群体比较。每个学校都有自己的发展目标、发展理念、发展思路、发展途径与具体做法,突出学校主体,尊重学校选择,才能有利于学校的发展。第二,要注重学校发展的阶段性和递进性。要把学校放在我国高等教育发展阶段以及其自身的发展过程中进行考察,要区别对待哪些是学校固有的问题,哪些是学校发展中的问题。发展中的问题是学校发展中相伴相生的,并且在学校发展过程中会得到解决。死揪发展中的问题并期望在某一规定期限内得到解决,是不利于学校发展的。第三,要注重投入产出的合理性与有效性。不注重有效利用的资源投入是没有效益的投入,这种投入是不利于学校发展的。资源投入一定要注重过程的需求性和结果的有效性,不能只管输入不问过程与结果。例如,为了使生均图书拥有量达到一定“标准”,拨一笔专款,有什么买什么,不管是否有人看;为了“改善”师资结构,突击引进一批博士和教授,不管他们能干什么;等等。第四,要注重评估主体的定位及其与客体的关系。审核评估实行“两级分工、两级负责”的管理模式,由具备条件的教育评估机构实施相关评估工作。因此,就外部审核评估而言,教育主管部门和评估机构都是审核评估的主体,学校是评估客体。从这种意义上讲,评估体现了政府意志、具有强制性。但就审核评估的目的及其特质而言,主体与客体一定是平等与对话的关系。因为学校是质量保证的主体,外部审核评估只是为了帮助学校强化质量主体意识,提高质量保证能力。此外,外部审核评估的基础是学校的自评,而自评的主体就是学校。从这种意义上讲,学校也是外部审核评估的组织者,一定程度上也承担着主体角色。如果将学校完全看成是接受评估的客体,或学校完全将自己置于评估主体之外,审核评估就难以达到预期目的。

在审核评估中,专家组一定要明确自己的责任,摆正自己的位置,端正自己的态度,降低自己的“身份”。评估不是去揭学校疮疤,而是与学校一起商量如何医治疮疤;不是将问题找得越多、讲得越严重越好、使学校越“难受”越好,而是越有利于调动各方面积极性、越能有效解决问题越好。因此,既要防止为学校“包脓养疮”,也要避免使学校“体无完肤”。评估的根本目的是为了学校的发展,发展需要调动各方面的积极性,学校或其某一部门存在的问题,有的可能是发展中的问题,这些问题可能在发展中就能得到解决,对此类问题应妥善处理。尤其对涉及改革的问题,一定要处理好暂时与长远、局部与整体等关系,不要抓住一点不放,避免挫伤改革的积极性、影响改革的信心,一切应以是否有利于学校发展为前提。鞋子是否合脚,只有脚最清楚。一般情况下,学校最清楚自己的问题所在。如果评估专家持平等合作的态度与学校进行交流,就有助于学校敞开胸怀,主动参与评估之中,借力促进学校发展。

评估专家的工作有三个层次:第一层次,能发现问题并能将问题准确地表达出来;第二层次,能分析问题并能找出产生问题的原因;第三层次,能针对问题产生的原因提出改进建议。这种建议一般限于建议学校做什么,而不是建议学校怎么做,由学校根据专家的建议来确定怎么做,亦即确定具体的预防和改进措施。所谓预防措施是指针对潜在的质量问题和薄弱环节采取有效措施,消除将会导致质量问题和形成薄弱环节的根源,防止产生质量问题、出现薄弱环节。所谓改进措施是指:针对存在的质量问题和薄弱环节采取有效措施,消除导致质量问题和形成薄弱环节的根源,防止再次产生质量问题、出现薄弱环节。这个度一定要把握好,如果评估专家告诉学校应该怎么做,则会对此后的学校整改工作带来很大麻烦。审核评估就像做定期体检一样,审核范围就像体检项目,审核评估报告就像体检报告。体检报告要对体检情况做一个全面的写实性的描述,尤其要给出一些建议。这些建议大致有两类:针对一些略微超标或有超标趋势的项目,一般给出自我调养的建议,例如调节饮食、增加睡眠、加强锻炼、定期复查等;对于一些严重超标或可能预示着某种疾病的项目,给出进行专门诊疗的建议,例如应该做什么样的专门检查、看什么样的专科等。也就是说,审核评估一般只“诊断”,但不“开处方”。后者是专科医生的事,而最好的专科医生就是学校自己。

五、实证性原则

审核评估是以事实为依据的同行评审过程。目标导向、问题引导、事实说话,是审核评估方法的基本特征。这不仅贯穿于审核专家组的评审过程,也贯穿于学校的自评过程。要得出某种判断,必须有充分的事实依据。这些事实依据可以是定量的,也可以是定性的。

审核评估遵循的是基于事实的判断而不是基于指标的判断,目标导向、问题引导、事实说话是审核评估的基本方法。要得出某种判断,要有足够的事实依据;要有足够的事实依据,就要带着问题进行深入考察;这些问题的设计,要源于目标止于目标。事实依据要具有客观性、相关性和代表性,要防止主观臆想、盲目推断,不可牵强附会、生拉硬扯,切忌以点代面、以偏概全。审核评估一般要求谁主张、谁举证。学校要表明自己的某种做法是好的,就应列举出足够的事实证明它是好的;专家组要表明学校的某种做法是不好的,就应列举出足够的事实证明它是不好的。同时,这种举证一般要求是直接证明,反证法往往是不成立的,因为审核评估所涉及的问题很少具有非此即彼的简单二元化性质。

然而,在审核评估的实际实施中,上述情况有时也会发生。例如,学校为说明教师的教学水平高,列举了如下事实:学校的学科排名情况,教师承担科研项目情况,教师教学、科研获奖情况,国家质量工程建设项目情况等。诚然,这些事实与教师的教学水平不无关系,但均不是直接证据。再如,学校为了说明毕业生职业发展与培养目标相符合,列举了一些优秀校友和一些用人单位对毕业生的评价。显然,某些人优秀不能说明所有人优秀,某些单位的评价不能代表所有单位的评价,只有足够大的随机

样本信息才具有代表性和说服力。对教师教学水平和毕业生发展的评价,不是一时一事、一朝一夕的事,学校应该建立一种制度,形成一种机制,采用科学方法,进行信息收集与分析,形成客观、充分的证据,使自己心中有数。试想,一所学校对自己的教师教学水平和毕业生发展心中没数,怎么能明确师资队伍建设和培养目标达成方面的问题所在。举证的目的不是给评估专家证明什么,而是让评估专家相信学校能够证明什么。

作为审核评估专家,切忌将个别现象当成事实依据草率做出判断。例如:看见课堂上有个别学生不专心听讲,就认为学校的学风有问题;发现学生毕业设计答辩环节中个别评阅人在其评阅意见书上忘记了签名,就认为学校教学管理不规范;等等。并不是说个别现象不值得关注,而是要分析它产生的原因,以确定它是一种必然结果还是偶然现象。如果是一种必然结果,就应该提请学校认真对待。

六、结束语

《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)对新一轮评估进行了顶层设计,提出进行分类的院校评估,对2000年以来参加过院校评估且获得通过的普通本科院校实行审核评估。这种评估制度设计,充分体现了我国高等教育内涵式发展的迫切需要,反映了国际高等教育评估制度的发展趋势,对促进我国高等教育的发展、形成具有我国特色的高等教育质量保证体系具有重要意义。审核评估的实施,必将促进我国高校提高质量主体意识、完善质量保证体系、增强质量保证能力、形成质量保证长效机制、不断改进和提高人才培养质量。审核评估一定要坚持目标性原则、主体性原则、多样性原则、发展性原则和实证性原则,否则就容易“跑偏”。如果拘泥惯性思维、固守习惯做法,审核评估就容易走老路;如果淡泊质量意识、忽视质量文化,审核评估就容易走过场。走老路和走过场不但不能达到审核评估的目的,而且会对我国正在建设的评估文化造成极大伤害。如果将水平评估的作法照搬到审核评估中去,由于没有指标体系,评估学校不知道如何准备评,评估专家不知道如何进行评。如果不是为了提高质量而是为了完成评估工作,由于缺乏内生动力,评估学校的工作重点就成了写好自评报告,评估专家的工作重点就成了写好审核报告。这样,老路越走越难,过场越走越易。所以,我们一定要紧紧牵住“牛鼻子”,绝不让审核评估“跑偏”。

参考文献

- [1] 李志义,朱泓,刘志军.我国本科教学评估该向何处去?[J].高教发展与评估,2011,27(6):1-9,133.
- [2] 邬志辉.发展性评估与学校改进的路径选择[J].教育发展研究,2008(18):5-10.

(收稿日期:2013-07-03;编辑:伊夫)

ABSTRACT

Sticking to " Five Principles" Firmly in Undergraduate Teaching Audit

Li Zhiyi

Page 1

Abstract: A new round of undergraduate teaching evaluation with audit mode is about to enter into the steadily-spreading stage after the scheme design and pilot evaluation are completed. It is the first time to evaluate the undergraduate teaching with audit mode in China. The undergraduate teaching audit is greatly different from the last round of undergraduate teaching level evaluation. If it is carried out incorrectly, the undergraduate teaching level evaluation will take the old path or be a mere formality. Thus, the expected goal will be difficult to be reached. Based on the characteristics of the audit mode, this paper presents five principles, which include objective principle, subjectivity principle, variety principle, development principle and empirical principle. If the five principles are adhered to, the undergraduate teaching audit will not deviate.

Key words: teaching evaluation; audit mode; evaluation principle

Interpretation of *The Views of the Ministry of Education on the Evaluation of Undergraduate Teaching*

Dong Jiankang, Han Yan, Liang Zhixing

Page 12

Abstract: In order to enhance the quality of higher education for undergraduate, a new round of evaluation has been officially launched. In 2011, the Ministry of Education issued *The Views of the Ministry of Education on the Evaluation of Undergraduate Teaching*. Thus, the objectives and types of evaluation system have been designed, and the new ideas and contents have been determined. The new evaluation has adhered to be diverse and classified, and explored self-evaluation, colleges evaluation, normality monitor based on basic status data of teaching, professional certification, and international assessment, of which self-evaluation is the important prerequisite and foundation. In order to strengthen the body awareness of university, and improve self-evaluation mechanism, the universities must change in theories, participating subjects, contents, methods and other key sectors.

Key words: colleges and universities; undergraduate teaching; evaluation system; self-evaluation; quality assurance

Statistic Analysis of Subsidized Project from National Educational Research Planning Organization in the Last Decade

Liu Lifang, Sun Yan

Page 19

Abstract: This paper analyzes the provincial and institutional distribution for subsidized projects from national educational research planning organization. The results show that the scale is steadily rising, the subsidy for young applicants is increasing, the concentration ratio among provinces remains high, and the top 2 provinces account for about 28% of the total projects. As to the previous 17 institutions, normal universities have an advantage to get the funding. The paper sug-