李志义 朱 泓 刘 志军

我国首轮本科教 学评估已经落下了帷 幕。由政府推动的如此 大规模的教育评估,举 世瞩目,且取得了显著 成效。尽管在评估实施 中也曾受到许多责难 和质疑,但随着时间的 推移,首轮本科教学评 估对我国高等教育健 康发展的历史性贡献. 任何人也难以否认。试 想,在我国高等教育规 模迅速扩张,而办学条 件、教学投入、师资力 量以及教学管理等严 重滞后,数量与质量的 矛盾凸显的情况下,如 果没有这样的评估,促 使高等学校将工作重 点从扩大规模转移至 提高质量上来,促使高 校加强建设、深化改 革、规范管理,我国的 高等教育还能是今天 这种局面?然而,首轮

评估毕竟是在特殊时期,为解决特殊问题,而采取的特殊 手段。这样的评估只能是阶段性的,或者说是临时性的,很 难持续发展。评估原本不具备如此强的功能,也不会有如 此大的作用。在规划和设计新一轮评估时,我们再度追问 和认识评估的本质,从本质上来认识高校本科教学评估, 对规划和设计好新一轮评估是有意义的。

## 一、何谓评估

所谓评估,就是评定价值或进行价值判断。对于评估 本质的深刻认识包括两个方面:评估以价值为对象;评估 是一种认识活动。

价值既不是一个实体范畴,也不是一个属性范畴,而 是一个关系范畴。它表明价值主客体之间的一种特定关 系,即价值主体的需要与价值客体的属性之间的关系,这 种关系即为评估对象。

价值主体的需要构成价值关系的一方。无论是"价值 主体"还是其"需要",内涵都很复杂,而且还具有主体性和 主体间性。价值客体构成了价值关系的另一方。它是由价 值客体自身的质与量的内在规定性决定的,虽然它与客体 与其它事物之间的关系无关,但其表现形式却因这种关系

的具体变化而不同。正如马克思所言:"一物的属性不是由 该物同它物的关系产生,而只是在这种关系中表现出来。" 客体属性的这种特征,决定了它的复杂性和多样性。正是 错综复杂、不断变化的主体需要和客体属性,使得二者之 间的关系(评估对象)是内在的、深藏的和难以直接认识 的,评估就是对这种内在的、深藏的价值关系的把握。这种 把握不是通过简单的观察就能得到,而要运用思维的能力 性、创造性去揭示现象背后的价值关系,构建未来的价值 世界。

评估是一种认识活动,它是以认知为基础的,将认识 包含于自身的更高一级的认识活动。评估主体与评估客体 之间所形成的关系是一种认识性主客体关系。所谓认识性 主客体关系,是区别于实践性主客体关系提出来的一个概 念。实践性主客体关系是指在主客体结构关系中,主体以 改变客体为直接目的, 主体行为与活动直接作用于客体, 导致客体的本然结构发生改变,形成新的结构。在认知性 主客体关系中,主体的行为与活动本身并不直接改变客体 的本然结构,主体行为与活动的直接目的在于认识和了解 客体的状况,评价客体的行为、条件、结构、活动及其后果 的价值,诊断客体存在或表现出来的薄弱之处,探讨客体 发展与完善的可能性及可供选择的途径与策略。评估包括 事实认知和价值判断两个方面,对客体事实的认知是主体 活动的重要内容、为评估活动发现和揭示客体的价值奠定 了坚实的基础。因而,认知性特征是评估活动的基本特征, 评估的认知性价值是评估价值实现的条件和前提,同时也 是评估价值体现的重要内容。评估作为建立在事实判断基 础上的价值判断,处于"认识论和价值论的交叉点上。"

## 二、何谓教育评估

对于教育评估,目前尚未形成一个统一的表述。被誉 为"教育评价"之父的美国学者泰勒(R.W.Tyler)认为:教育 评估"就是确定教育目标实际实现程度的过程"。美国学者 毕比(C.E.Beeby)认为:教育评估是"系统地收集和解释证 据的过程,在此基础上做出价值判断,目的在于行动。"美 国教育评估标准联合委员会对教育评估给出的定义为:教 育评估是"对教育目标及它们价值的判断的系统调查,实 为教育决策提供依据的过程。"

我国学者对教育评估也从多个视角进行了阐述,典型 的有"本质说"、"目的说"和"过程说"等。但无论如何,对教 育评估本质的认识仍然离不开两个方面:教育评估以价值 为对象:教育评估是一种认识活动。然而,就高等教育评 估而言,人们的认识似乎偏离了评估的本质。有学者认为, 高等教育评估有"决策作用",可以"全面地促进教育为社 会主义建设服务、促进各级各类学校教育质量的全面提 高";能够"有科学根据地重点扶持一些高等学校或学科专 业点以提高其教育水平和科研水平";能够"指导和推动整 个高等教育事业的改革与发展";能够"加强高等学校主动适应社会需要的能力";等等。如前所述,高等教育评估本身是一种价值判断活动,是一种认识活动,怎么能够解决高等教育管理的问题?怎么能发挥最高教育作用?怎么能将评估主客体之间的认知性关系变成实践性关系,起到高等教育实践的作用?试想,如果高等教育评估果真如此无所不能,那么,只要我们建立起有效的评估制度,高等教育事业岂不是就能健康发展?高等学校办学水平岂不是就能不断提高?人才培养质量岂不是就能得到保障?

在实践层面,也存在对评估功能和作用无限放大的情况。事实上,我国首轮本科教学评估所承载的,已经远远超出了评估自身能力的限度,评估已经超越了认识活动的范畴,承担起管理甚至高等教育自身的任务。这在首轮本科教学评估的"20 字方针"(以评促建,以评促改,以评促管,评建结合,重在建设)中就有体现。促进建设、改革和管理,不是评估自身所能及,而是如何利用评估来产生这种效果,这显然是一个管理层面的问题。此外,评估与建设属于不同主体的行为,前者是认识层面的活动,后者是实践层面活动,二者如何结合?岂不是让评估肩负起评估对象的重任?这里并不是要否定"20 字方针",只是要说明,只有在评估作为政府控制下的行政行为的情况下,这种"促进"和"结合"是可行的,甚至是非常有效的,但它却有悖于评估的本质。

首轮本科教学评估将评估与管理相结合,将认识层面 与实践层面的活动相统一,的确体现了中国特色。但是,是 否可以以此为基础建立一种具有"中国特色"的评估制度, 值得商榷。有些学者和专家声称,我国的评估必须是一种 政府行为,这样既能体现政府对高等学校的管理和控制, 又能维护评估的"权威性"。否则,评估就不能很好地代表 政府的意志,也不能得到高等学校的重视,评估就会流于 形式。这种认识有其现实性的一面,但其局限性也是显然 的。首先,评估主客体的关系不是这么简单的政府与高校 之间的二元关系,而是一个复杂的多元关系。例如,学校不 仅仅是评估客体,它也是评估主体。不仅如此,评估主体还 应包括教师、学生以及其他利益相关者,他们的需求也是 评估必需顾及的;政府不仅仅是评估主体,也是评估客体, 因为它是高等学校的举办者和管理者。其次,政府与学校 的这种主管和被管的关系,使评估主客体之间的平等关系 变成了上下级关系,高校处于被动服从的地位,使评估失 去了内动力。评估就像政府套在高校头上的"金箍",高校 完全被"金箍咒"所控制。

或许美国的认证制度对建立我国的评估制度会有启示。美国的认证建立在联邦政府、高等学校和认证机构三者稳固的相互合作、相互制约关系的基础之上。联邦政府通过认证机构对高等学校施加影响(根据美国宪法的保留

条款,联邦政府没有教育权),认证机构通过联邦政府许可 (元评估)后才能对高校实施评估,高等学校通过认证机构 的认证后才能获得联邦政府的资助。美国认证由独立机构 独立进行,丝毫没有降低高等学校对认证的重视程度。美 国的认证一开始就是"自下而上"推动的,19世纪末到20 世纪初,美国高等教育得到了前所未有的大发展,规模的 扩大、高等教育机构数量与类型的增多,带来了高等教育 内部的无序和混乱、教育质量低劣等问题。在此情况下,一 些院校自愿联合成立区域性组织,通过认证的方式,来实 现高等教育的自律。联邦政府为了利用认证制度来实现对 高等教育的间接干涉,建立了一套对认证机构进行认可的 制度,并规定只有通过联邦政府认可的认证机构认证的高 校,才有条件获得联邦政府的资助。这就使得联邦政府的 外部干涉与高等教育的自我管理之间形成了良性的相互 促进的关系。与此相反,我国的本科教学评估一开始就是 "自上而下"推动的,表现为政府的一种强制手段,结果压 抑了学校的自动力,在一定程度上限制了高校的办学自主 权。在开展新一轮评估时,应该考虑扶植和支持一些中间 机构独立开展评估工作,让评估机构成为政府部门和高等 学校之间的一个"缓冲器",在政府部门、评估机构和高等 学校之间建立起一种相互合作、相互制约的关系,创建一 种新的评估制度。

## 三、何谓教学评估

教学评估与教育评估不是同一层次的概念,且二者的 内涵在不同教育阶段也有区别,这里仅限于高等教育阶段 进行讨论。

对高等教育评估的理解有广义与狭义两种。广义上讲,高等教育评估是一个上位概念,它包括了关于高等教育的所有评估活动;狭义上讲,它是指对高等学校的教育评估,包括对学校的人才培养、科学研究和社会服务等诸方面的评估活动。显然,前者指向高等教育评估不同,教学评估不同,教学评估的理解也有狭义和广义,指向高等学校内部。对教学评估的理解也有狭义和广义,有所区分,因此教学评估一般不包括字"教育"(学生工作)有所区分,因此教学评估一般不包括字"教育"(学生工作)有所区分,因此教学评估一般不包括字"教育"两方面,因此教学评估基本上是人才培养评估。前者(狭义)常用于学校内部的质量管理,范围比较窄;后者(广义)体现了"教书育人"的理念,基本上是对学校人才培养的全面评估。如无特殊说明,本文谈及的"教学评估"时是基于后一种理解。

教学与教育工作也是两个不能完全等同的概念,二者是一种"种属"关系(例如季节与春、夏、秋、冬之间的关系)。也就是说,教育工作具有教学的特征,同时也具有有别于教学以及与教学工作同层次概念的特征。在实践层

面,人们往往将教学工作理解为是与"教"有关的工作,是学校、教师和管理人员的工作范畴,一般不包括学生的学习活动,也不包括学生工作。从这种意义上讲,"教学评估"比"教学工作评估"语意更贴切,内涵更丰富,内容更宽泛。

我国首轮评估采用"本科教学工作水平评估"的称谓,其中"水平评估"体现了"分等评估"的思想,核心还是"教学工作评估"。从国内数据库(包括中国期刊全文数据库,中国博士学位论文全文数据库,中国重要会议论文全文数据库,中国重要报纸全文数据库,中国重要会议论文全文数据库,中国重要报纸全文数据库)的联合检索结果(1979-2008年)来看,"教学评估"是国内学者使用频度最高的术语,其认可度远高于"教学工作评估"(在文章题名中出现频度前者是后者的 17.5倍,在全文中是 12.4倍),也明显高于大家曾热议的"教学工作水平评估"(在文章题名中出现频度前者是后者的 4.7倍,在全文中是 5.2倍),甚至还略高于大家熟知和公认的"教育评估"(在题名中出现频度前者是后者的 1.1倍,在全文中是 1.5倍)。据此我们建议,新一轮评估可考虑将其名称改为高校"本科教学评估"。

对于首轮本科教学评估反响比较强烈的是"评估指标单一"。用一把"尺子"去量不同学校固然不好,但多几把"尺子"就未必能解决学校的个性化、多样化发展问题。这实际上涉及评估的目的性与评估方法论的契合度问题,如果二者的契合度很差甚至不契合,在评估实践中就会出问题。

按照教育评估理论,教育评估有形成性评估(Formative evaluation)和总结性评估(Summative evaluation)两种 类型。形成性评估注重的是过程,目的指向是"改进";总结 性评估注重的是结果,目的指向"分等"。发展性评估是形 成性评估的一种,它是以现代教育的科学发展观为指导思 想,以"立足现在,回顾过去,着眼未来,促进发展"为基本 理念、以满足人民群众对高质量的高等教育需求为出发 点,以发展过程、进步幅度、发展潜力和发展水平为核心内 容,注重个性和特色,以促进高校及师生自主地持续、快 速、健康发展为根本目的的一种教学评估。首轮评估的目 的是"以评促建、以评促改、以评促管",但对评估结果设计 了四个等级(优秀、良好、合格、不合格)。 前者体现了发展 性评估的目的,后者体现了总结性评估的结果,二者之间 不契合。正是这种偏差,在评估实践中,被评学校在争取得 到理想的评估结果上所花的精力远远大于评估目的"促 建、促改、促管"的初衷。于是就出现了"优秀情结"。被评学 校在各级教育行政主管部门、社会、学校教职员工、学生及 其他利益相关者的重压之下,争取得到"优秀"的评估结果 几乎成为别无选择的目的。

于是,大家深恶痛绝的弄虚作假、形式主义和腐败现象就有了可乘之机。为什么会"弄虚作假",因为学校达不到某些评估指标的要求,但还要得到一个更好(甚至"优

秀")的结论。为了追求评估结果,在评估准备阶段,按照评 估指标体系进行"建"、"改"、"管","建"不好的、"改"不了 的以及"管"不到位的就"造假"。为什么在评估专家考察期 间会出现"形式主义",因为评估专家可根据自己看到的、 听到的和感受到的对学校的本科教学工作水平做出判断, 进而进行"分等"。为了使评估专家感受到学校对评估的 "重视",精心策划专家进校的"评估开幕式",不惜成本准 备"文艺演出",周密安排各级政府"领导会见";有的学校 甚至对教室、食堂、图书馆、校园等主要场所进行了周密布 置,对相关人员的言行进行了精心安排;有的高校还对规 定的几个座谈会进行了多次"彩排",什么人讲什么话都有 精心设计。专家进校犹如"兵临城下","狼烟四起,只为一 笑"。为什么会有腐败现象,因为学校能不能获得"优秀", 在很大程度上取决于评估专家的一票。这就使得个别学校 将重视评估结果,取向于重视评估专家;将重视评估专家, 取向于一些不正当手段。

关于教学评估的方法论问题,在新一轮评估设计时应 予足够重视。分等评估(Assessment)偏重于"输出"(结果), 比较的作用突出。这种评估模式最早在法国采用(1984 年),后来荷兰、德国等也采用过。目前除了印度外,很少有 国家继续采用。英国曾一度短暂地试行过分等评估,但由 于遭到学术界和高等学校的强烈反对,很快就停了下来。 主要批评意见认为,分等评估侵害了高等学校办学自主 权,对学校带来很大压力,而对人才培养质量的改进却收 效甚微。基于认证(Accredition)模式的评估(简称认证评 估)偏重于"输入",它不用作高校(或专业)之间的比较,而 是对高校(或专业)设定了一个"门槛值",起到"守门员"的 作用。基于审核(audit)模式的评估(简称审核评估)偏重于 "过程",是一种发展性评估,其着眼点是教育质量,但不直 接评质量,而是通过评估学校内部质量保证体系来对教学 质量进行间接评估。审核评估基于两个观点:其一,如果学 校建立了完善有效的内部质量保证体系,学校的教学质量 就能得到保证,因而无需直接针对质量进行评估:其二,如 果学校缺乏完善有效的内部质量保证体系,即使有优秀的 教师、学生、管理人员和充足的资源,也难保证教学质量。 审核评估的主要特点是:用自己的"尺子"量自己的"个 头"。也就是说,审核评估没有统一的质量标准。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 估的重点是"三个怎么样":质量保证体系建得怎么样、运 行得怎么样、效果怎么样。具体地讲就是"三个符合度":质 量标准与质量目标的符合度、质量保证体系与质量标准的 符合度、质量保证体系的运行效果与质量预期的符合度。 审核评估结论不像认证和分等评估那样要对学校进行定 量评价和等级划分,而是针对上述的"三个符合度"进行定 性分析与判断,特别是要指出存在的问题和改进的建议与方向。审核评估可以有效解决评估分类的问题,因为从理论上讲,审核评估将每一所被评学校视作一个类。考虑到首轮本科教学评估的基础和我国高等教育实际状况,从逐步建立完善我国高等教育质量保证体系的角度出发,建议新一轮本科教学评估对于新建院校采用认证评估,对于已接受首轮评估的院校采用审核评估。

# 四、结束语

首轮本科教学评估尽管存在这样和那样的不足,但它对我国高等教育发展的作用和历史性贡献,一定会得到充分肯定。我们必须看到,国外高等教育评估制度已有百余年的历史,而我国的高等教育评估事业才刚起步。我们不仅在评估理论和评估实践上均存在差距,而且评估基础还比较薄弱,评估的法律环境和文化环境尚不完善。如何规划和设计好新一轮评估,绝非易事。我们不仅要认真总结首轮评估的经验,确定继承什么、改进什么,而且要跳出首

轮评估的框框,明确发展什么、创新什么。要从构建我国高等教育质量保证体系的战略高度,做好新一轮评估的顶层设计。要认真把握高等教育规律和评估的本质特征,切实处理好评什么、怎么评、为什么评和由谁评等基本问题,设计出一个既有继承又有发展和创新的、既符合我国国情又体现国际先进水平的新一轮评估方案。

【作者单位:大连理工大学,李志义系副校长】

(责任编辑:徐 越)

参考文献:

- [1]李连科.价值哲学引论[M].北京:商务印书馆,2001.
- [2]王向红.我国高等教育评估质量保证研究[D].武汉:华中科技大学,2007.
  - [3]李德顺.价值论[M].北京:中国人民大学出版社,1987.
  - [4]冯军.评价论[M].北京:东风出版社,1995.
  - [5]别敦荣.论高等教育评估的功能[J].高等教育研究,2002(6).
  - [6]荀振芳.大学评价的价值反思[D].武汉:华中科技大学,2005.
  - [7]周光明.高校发展性教学评估研究[D].长沙:中南大学,2007.

(上接第 29 页)自觉性和内心自律,但有时难免会受到功利性干扰。近几年来,剽窃、抄袭、造假等学术不端屡见报端,学术界的声誉受到极大影响。众多知名专家学者疾呼,要严惩学术不端行为,遵守学术规范。一些学者指出,学术界之所以剽窃抄袭成风,一个重要原因就是学界长期以来在学术成果的生产、发表、评价等各个环节没有建立严格的学术规范,存在制度缺陷。在没有统一规范的情况下,学校需要借鉴其他高校和科研单位的经验,制定必要的学术规范。加强对师生的诚信教育,树立自觉遵守学术规范的观念和意识。

### (六)抓好队伍建设,发挥使用效益

人才是学校各项工作的基础。学校的人才培养、教学管理、学科建设与科学研究等皆离不开两支队伍,即师资队伍和管理队伍。高校内部存在着学术权力与行政权力之间的某些矛盾和博弈,其实质是两支队伍之间的不协调、信息不对称造成的。

师资队伍建设主要是培养、提高与稳定的问题,关键是提高教师的学术水平、教学水平和科研能力。在师资队伍培养上,要注意分类培养、分别提高,让乐于教学和善于科研的人才分别成长,让他们在各自的领域快乐工作。干部队伍建设关键是增强责任感和服务意识,将他们的精力和思路吸引到谋划学校建设与发展上来,转变大学管理中的衙门作风,变被动管理为主动服务。学校的管理要保持经常性的活力,就要促使干部不断学习提高,不断确立新的奋斗目标。

### (七)坚持开放办学,实施高等教育全球化战略

21 世纪的公民将生活在一个开放的世界中。因此,大 学教育的任务是培养适应未来要求的公民。我们的外语教 学教给了学生许多知识,学生为应付考试也记忆了大量的单词,但在运用时即使简单的对话也很吃力。这需要改革我们的外语教学方式,要以培养听、说、读、写能力为主。要鼓励本校学生到国外交流,鼓励教师到国外学习、进修、访问、考察,开展科研合作。在课程设置上,不仅应开设更多关于其他国家和国际问题的课程,而且课程应当体现国际观点,院校之间合作开展国际教育和跨文化研究。大学的国际化并不是美国化或西方化,而要在互相交流与合作中,在不同文化的碰撞与交融中,吸取对方好的经验与做法丰富各自国家的大学教育。

高等教育的理念随着社会的变革而相应变化,大学正日益成为知识创新、思想创新的基地,应该为我国的物质文明、精神文明、政治文明和生态文明建设提供智力支持。大学亦需树立良好的外部形象,实现这个任务需要大学的办学思想更加开放。为实现奋斗目标,学校应该就面对的风险进行识别、估测和评价,并选择合理有效的方法进行应对,及时解决问题、维护学校发展大局的稳定和良好的发展环境。

[本文为河南省教育厅人文社会科学规划项目(2006-GH-019)阶段性成果之一]

【作者系河南大学欧亚国际学院院长】

(责任编辑:卢丽君)

参考文献:

[1]朱九思,王怀宇.高等教育与科学发展观[J].高等教育研究,2007 (8):2.

[2]迈克尔·雷吉斯特,朱蒂·拉尔金.风险问题与危机管理[M].谢新洲等译.北京大学出版社,2005.

[3]克拉克·科尔.大学的功用[M].江西教育出版社,1993.

[4]程勉中.现代大学管理机制.人民出版社,2006.