

高等学校《本科教育教学质量报告》透视(笔谈)

邬大光^{1a}, 别敦荣^{1a}, 赵婷婷², 吴凡^{1b}, 薛成龙^{1c}

(1. 厦门大学 a. 高等教育发展研究中心; b. 教育研究院; c. 教务处, 福建 厦门 361005;

2. 北京航空航天大学 高等教育研究所, 北京 100191)

摘 要: 教育部拟建立全国高等学校教育教学质量年度报告发布制度, 表明我国对高等教育质量的期待已从学校层面上升到了国家意志层面。2011年9月底, 39所“985工程”大学首度公开发布了各自的《本科教育教学质量报告》, 说明我国高教界已开始对社会期待和问责作出回应。尽管不能说各大学不重视, 但它目前还没有很好地发挥信息平台、质量保障和管理监督的功能。作为创建具有中国特色的高等教育质量保障制度的重要举措, 它还有待于从质量标准、报告内容和形式等方面进一步规范和完善。

关键词: 质量报告; 高校教学; 高等教育质量保障

中图分类号: G642.0 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2012)02-0041-17

Perspectives on Instruction Quality Report of Undergraduate Education

WU Da-guang^{1a}, BIE Dun-rong^{1a}, ZHAO Ting-ting², WU Fan^{1b}, XUE Cheng-long^{1c}

(1. a. Research Center of Higher Education Development, b. Institute of Education,

c. Academic Affairs Office, Xiamen University, Xiamen 361005, China; 2. Institute of Higher Education, Beijing University of Aeronautics & Astronautics, Beijing 100191, China)

Abstract: The Ministry of Education has proposed to establish a national system of annual report on higher education teaching quality. It shows that the expectation for the quality of higher education in China has transferred from the institutional level to the state level. By the end of September 2011, 39 “985 Project” universities for the first time have publicly released “Report on the Quality of Undergraduate Education and Teaching”, which indicates that China’s tertiary education sector has begun to respond to social expectations and accountability. While we can not say that the universities didn’t take it seriously, but it does not play the roles as an information platform, quality assurance method and management tool. As an important measure to create the higher education quality assurance system with Chinese characteristics, it also needs to be furtherly standardized and improved in the aspects of quality standards, contents and forms.

Key words: quality report; college instruction; quality assurance of higher education

①收稿日期: 2012-01-11

基金项目: 教育部重大攻关课题(10JZD0038)

作者简介: 邬大光(1957—), 男, 辽宁锦州人, 厦门大学副校长, 高等教育发展研究中心教授, 博士生导师, 从事高等教育基本理论研究; 别敦荣(1963—), 男, 湖北洪湖人, 厦门大学高等教育发展研究中心教授, 博士生导师, 从事高等教育管理、大学战略与规划、高校教学与评估研究; 赵婷婷(1969—), 女, 辽宁本溪人, 北京航空航天大学高等教育研究所教授, 博士生导师, 从事高等教育理论、高等教育管理研究; 吴凡(1985—), 女, 福建漳州人, 厦门大学教育研究院博士研究生, 从事高等教育管理研究; 薛成龙(1972—), 男, 福建仙游人, 厦门大学教务处副处长, 从事高等教育管理研究。

高等教育质量意识的涵义与价值

——基于《质量报告》的视角

邬大光

教育的质量问题是一个古老的话题,也是一个永恒的话题。有了教育,有了大学,就有了对质量的期待。不久前,根据教育部的要求,³⁹所“985工程”大学相继公布了各自的《本科教育教学质量报告》(以下简称《质量报告》)。据悉,在2012年,这一做法还要推广到“211工程”大学,到2013年,我国所有的本科院校都要发布自己的《质量报告》。可以看出,我国教育主管部门试图以发布《质量报告》为契机,全面推进高等教育质量的提升。因此,如何看待发布《质量报告》这一举措,如何通过《质量报告》的发布真正有效地达到提高高等教育质量的目的,以及如何让《质量报告》能够真正地反映当前的高等教育质量,对我国当前和今后高等教育的发展具有特殊的意义。

1. 高等教育质量意识已经成为国家意志

我国高等教育走到今天,整个社会对高等教育的质量诉求正在不断高涨。从不断攀升的出国留学热到“钱学森之问”,从“985工程”大学对世界一流大学目标到诺贝尔奖的追求,从高等教育大国到高等教育强国目标的提出,从教育部推出“质量工程”到培养拔尖创新型人才,再到胡锦涛总书记在清华大学百年校庆上的讲话,都折射出了我国不同社会群体对高等教育质量的期待。更为深刻的是,这些期待已经远远超出了高等教育自身的范畴,直接指向了创新型国家的建设和中国的和平崛起。可以说,我国对高等教育的质量期待已从学校层面不断上升到国家意志的战略层面。

以政府的名义要求高等学校发布《质量报告》,并且“985工程”大学率先垂范,无疑表明了我国高等教育界对社会期待的回应。这一举措在我国高等教育界尚属首次,在国际上也是鲜有先例。高等教育发展的历史告诉我们,对高等教育质量问题的关注,从一所学校的质量意识上升到整个高等教育体系的质量意识,从教育质量意识上升到国家意志,并且从一个教育概念上升到一种国家战略行动,既是现代社会中高等教育发展的内在需求,也是国家政治经济发展以及国际竞争对高等教育发展的必然要求。

高等教育质量意识成为国家战略,体现了高等

教育在现代社会中的价值。因为高等教育质量问题,既直接关系到高等教育的国际竞争力,也关系到一个国家的核心竞争力。这不仅是教育家的共识,也是当代政治家们的共识。例如,美国总统奥巴马在提名邓肯为新内阁教育部长的记者招待会上说:“美国欲在21世纪保持其在20世纪的领导地位,就要自强。只有教育比别人强,竞争力才能比别人强。美国要通过创新,强化教育,要有新的眼界。”^[1]2008年,俄罗斯联邦总统梅德韦杰夫在就任后发表第一个国情咨文时说,我们过去在教育领域取得的成绩曾被世界认同。今天,尽管我们取得了积极的进步,但教育状况仍有待改进。直言不讳地说,我们已经从教育的优势地位跌落,而且这已构成影响国家整体竞争力提高的最大威胁。^[2]

尤其是进入21世纪以来,许多发达国家开始以发布国家战略规划和教育战略规划的形式,对教育质量提出新的要求。例如,美国在21世纪初连续修订和发布了几个国家战略规划和教育战略规划,2002年先后发布了《不让一个孩子掉队法案》和《2002—2007年战略规划》,2006年公布了《美国竞争力计划》,2007年公布了《2007—2012年战略规划》。这些规划直指教育发展和教育质量,强烈地彰显了美国在教育上的国家战略。

2010年,我国颁布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》。《教育规划纲要》对高等教育的要求是:全面提升高等教育质量,建设高等教育强国。这一目标的提出,明确释放出一个信号:高等教育质量意识已经成为我国高等教育发展的国家战略。我国试图建设的高等教育强国,已经不再是一个规模上的要求,而是一个质量上的诉求。经过十几年的扩招,我国已基本完成高等教育规模扩张的使命,高等教育在规模上的发展已经不再是我国高等教育发展的主要目标。从规模扩张向质量提升转变,已经成为我国高等教育面临的最为紧迫的任务。因此,要从国家战略的高度,理解和把握高等教育质量意识。

高等教育质量意识成为国家意志,不仅意味着提高质量是一个带有全局性、长期性和基础性的工程,而且还具有国家战略的“预警”意义。在一定意义上说,高等教育质量意识是一种高等教育危机意识。二战后,“高等教育危机”作为一个概念进入高等教育领域,在相当大的程度上反映了高等教育的危机意识。危机意识在国际高等教育范围内的不断上升,折射的就是质量危机,这既是高等教育质量观的一个创新,也是人们对高等教育发展的认识走向

成熟的一个标志。在世界高等教育发展的历史进程中,每次高等教育危机意识的出现,几乎都伴随着高等教育质量意识的升华。正是不断出现的高等教育危机意识,才使得高等教育的质量意识成为一种国家战略。

其中,最为典型的就是1958年美国颁布的《国防教育法》。在前苏联卫星上天之后,整个美国教育界对教育质量进行了深刻反思,最后得出的结论是美国的教育质量出了问题,其中包括高等教育中的“通识教育”出了问题。再如在世纪之交,一些国际组织不约而同地把“高等教育危机”与“质量危机”看成同一概念。在1995年,联合国教科文组织就明确提出了高等教育的三大危机:质量危机、财政危机、道德危机,其中高等教育的质量危机首当其冲。^[3]高等教育的危机意识,既起到了“预警”作用,也催生了质量意识。

在我国实现高等教育大国向高等教育强国转变的过程中,需要树立危机意识。长期以来在我国高等教育界,极少有人把质量问题上升到危机层面。这并非是我国的高等教育质量没有问题,而是我们不愿意把质量问题上升到危机意识。也正是由于没有危机意识,我国高等教育的质量意识才很难上升到国家意志。在今天,之所以有人把“钱学森之问”比喻为“世纪之问”,就在于“钱学森之问”蕴含着深刻的忧患意识和危机意识。

2. 高等教育质量意识需要国际化视野

质量是教育的生命线,质量永恒的主题,这是教育界所有人士的共识,高等教育也不例外。质量问题并非教育和大学所独有,但质量标准的认定与评价却唯独教育最难。直到今天,如果问起什么是高等教育质量标准,以及如何评价和提高高等教育质量,在国内外学者中都有着极大的争议。

几年前,我国有关部门曾分别委托世界经济合作与发展组织和世界银行对我国的高等教育进行全方位的“诊断”。经济合作与发展组织专家组2007年10月发布的《中国第三级教育考察报告》指出,目前毕业生就业困难和失业表明了中国第三级教育自身的不足。有迹象表明,中国的第三级教育从精英教育向大众模式转变,其规模已经接近极限。在传统教育模式下单靠增加人力资本投入来获得发展,这样的想法并不合理和现实。传统教育模式更适合知识的获得,而不是高度竞争下的全球经济所要求的能力培养;同样地,它也不能很好地适应多样化学生群体的需求。^[4]

世界银行于2009年2月12日在北京发布了

《中国第十一个五年规划——中期进展评估》报告,这一报告对我国高等教育质量的说法是:“许多旨在提高高等教育质量、加强管理的计划和措施正在实施,但是,没有相关指标的数据来监测实施过程,也没有关于质量改进计划的数据或信息。”^[5]基于这一判断,世界银行课题组没有对我国的高等教育质量进行评价。

上述两个国际组织的报告表明,当把我国的高等教育放在国际背景下进行质量分析的时候,西方学者对我国的高等教育质量还没有达到高度的认同。之所以没有达到认同,在于我们过去对于质量的认知缺乏国际视野,没有把质量放在整个国际高等教育体系中来认识。我国今天在上世界上还不能被称为高等教育强国,与其说是我国的高等教育质量还无法与世界一流大学相比,毋宁首先说是我们对于我国高等教育与国际高等教育之间的差距还缺乏清晰的认识。诚然,我国要建设高等教育强国,其任务就是要建立一个具有国际影响力的高等教育体系,而实现这一目标,首先必须有国际化的视野,必须对于自身在整个国际高等教育体系中的地位有个清醒的自我认识。

在经济全球化的大背景下,高等教育中的许多问题具有了国际化的色彩,其中就包括高等教育质量。我国高等教育的发展,已经使全社会对高等教育质量的期待,上升到“世界一流大学”和“世界水平”这一层面。今天的高等教育质量观,已经不再是一个本土化的概念,而是一个国际化的概念;高等教育的质量意识,不仅具有本土化的意义,更具有国际化的含义;今天的高等教育质量标准,已经不再是一所大学、一个国家的质量标准,而是与国际接轨的质量标准。尤其是当高等教育的质量意识成为国家战略的时候,高等教育质量标准不仅具有教育学的意义,而且具有了社会学和政治学的意义。

经过30余年的和平发展,我国已经成为世界第二大经济体,并且正在向世界第一大经济体迈进。社会的发展规律表明,一个国家在成为世界经济中心的同时,往往需要一个国际高等教育中心的支撑,即世界的经济中心伴随着世界的高等教育中心。因此,成为高等教育国际中心既是经济中心的一个标志,也是高等教育质量的一个标志,还是国家软实力的一个标志。整个世界对我国经济发展的期望值,预示着我国应该承担的国际义务和责任越来越重。基于此,提高高等教育质量迫切需要一种国际视野。当下我国大、中小学生的“择校热”与“出国热”,在本质上与其说是他们对优质高等教育资源的一种渴

望,不如更确切地说,他们选择的就高等教育的国际化质量标准。

然而,高等教育的国际化,仅仅依靠“走出去”并不能从根本上得以解决。我国的人口基数和高等教育规模,决定了我国的高等教育国际化必须在本土上有所突破。面对每年30多万学生的出国留学,笔者想起了厦门大学创办人陈嘉庚先生。在建校之初,陈嘉庚先生就明确提出,要把厦门大学办成一所“使本校之学生虽足不出国门,而其所受之教育,能与世界各大学相颉颃”的一流大学。陈嘉庚先生的远见卓识,无疑是现阶段实现我国高等教育国际化的有效途径。高等教育国际化不仅仅需要“走出去”,需要“请进来”,更需要从内涵上建立一个具有国际先进水平的高等教育体系。

特别需要指出的是,一说到高等教育国际化,人们就试图去寻找国际上的高等教育质量标准。然而事实上,直至今日,世界上所有国家的高等教育,包括世界一流大学,并没有一套严格意义上的质量标准。也就是说,高等教育质量并非是一个标准,而是一种意识和价值判断。这种意识和价值判断是对高等教育规律和本质的一种把握,是社会对高等教育活动的一种目的期待。这种期待不是绝对的,而是相对的。它是在告诉人们:高等教育机构需要一种国际比较的视野,失去了这种意识,就失去了质量存在的价值。即便把高等教育质量看成是一个标准,它也只是个底线标准。我国对高等教育质量的解读,不应是坐井观天、自说自话的敷衍,相反,应把质量上升到国际视野来考量,真正认识自身高等教育的长处和短处,做到知己知彼,才能不断去追求新的质量目标,高等教育质量才能真正成为一个永恒的主题。

3. 高等教育质量的本质是人才培养质量

此次“985工程”大学颁布的《质量报告》,直指本科教学和人才培养,这对我国高等教育的质量提升具有特别的价值。之所以在过去几年中,“钱学森之问”一直成为我国的一个热门话题,就在于“钱学森之问”,既是“质量之问”,更是“人才之问”。当人们直到今天才把“钱学森之问”称为“世纪之问”时,显然忽略了一个最基本的事实,即什么是高等教育质量的本质?

随着大学职能的拓展,人们赋予了高等教育质量越来越多的内涵,从人才培养到科学研究,再到社会服务和文化的传承与创新,应该说大学的每一项职能都具有了质量的涵义。但是,从本质上说,高等教育质量的基础和核心是人才培养质量。因为人才

培养是大学的基本职能,甚至可以说是大学的本质职能,而科学研究和社会服务是大学的衍生职能。在我国探讨高等教育的质量问题,其核心问题是解决人才培养的质量。这个问题不解决,高等教育质量问题就失去了根基。

高等教育对国家和未来的贡献,主要取决于人才培养质量。在任何国家和任何大学,说到高等教育质量,人才培养质量都是一个绕不开的话题。把人才培养视为高等教育质量的基础和核心,这似乎是一个简单的问题,其实并不简单。尤其是在我国的“985工程”和“211工程”大学中,大量的资源配置都是围绕着科学研究展开的,对科学研究的重视远远超过了人才培养。之所以这样说,就在于我们仅从已经发布的“985工程”大学的《质量报告》中,还很难确定我国一流大学的人才培养质量,更难把“985工程”大学培养的人才界定为“拔尖创新型人才”。当人才培养并没有真正地成为大学的核心工作时,高等教育质量就是一句空话。

高等教育质量,既不是一个泛化的概念,也不是一个分化的概念,而应是一个具有明确指向性的概念,这就是人才培养的质量。人才培养是高等教育质量的根本和基石。大学之所以为大学,就是因为学生的存在;没有学生的质量,就没有大学的质量;没有人才培养的质量,其他的质量既无法实现也没有真正的意义。当然,人才培养质量离不开科学研究,尤其在现代大学,科学研究的育人功能越来越凸显,科学研究是高水平大学人才培养的重要手段,科学研究的水平决定了人才培养的层次和水平。但同时大学也应当记住,科学研究与教学也是有区别的,并非所有的科研成果都能直接转化为教学资源,这种转化需要研究,需要一个过程,需要制度和机制来保障。大学更不能忘记,在它们把教学优势转化为科研优势时,也有责任让科研反哺教学。

所以,今天探讨我国高等教育的质量问题,就要真正理解和把握高等教育质量的内涵和本质。真正的高等教育质量意识是建立在对高等教育本质的理解基础上的,缺乏对高等教育本质的理解,就不可能真正建立起高等教育质量意识,甚至使高等教育的质量举措走偏。从人才培养的角度看,今天我国高校许多看似重视高等教育质量的举措,其实正在悄悄背离高等教育质量的轨道。高等教育要担当起建设创新型国家的使命,要满足社会的期待,就要在人才培养质量上有一个新的突破,这是我们建设高等教育强国必须回答和解决的问题。

虽然“985工程”大学公布了各自的《质量报

知识、技术和智力中心。

高等教育的大众化带来了高等教育与社会关系的全面革新,它使高等教育质量关系到社会众多家庭和用人单位的核心利益,使社会众多家庭和用人单位成为了高等教育直接的重要利益相关者。在这种情况下,社会对高等教育的关注由被动变为主动,由少数人关注变为普遍关注,由偶尔关注变为持续关注。在高等教育的社会价值日益增强的今天,社会利益相关者对高等教育质量的关注度有增无减,他们不仅需要有关高等教育的知情权利,而且还要求一定的参与权利,以达到高等教育质量满足其期望或预期的目的。社会对高等教育的关注既表现为对条件和过程的关注,又表现为对结果的关注。不过,无论是条件或过程还是结果,其核心都在于质量。高等教育质量不仅仅是高等学校教育教学条件、过程和结果的品质的体现,而且包含了数以千万计的家庭及其成员的未来期望和教育投资回报,包含了数以百万计的各行各业的用人单位对经营效益和发展前景的预期。

2. 社会问责要求高等学校办学走向开放透明

社会问责表明高等教育与社会之间的关系发生了重要转变,由疏离变得紧密,由互不关心变为相互联系、相互依存。但这种转变并非对称发生的,实际上往往是社会方面的转变发生在前,高等教育方面的转变发生在后,甚至高等教育方面的转变可能是由社会问责所推动的。长期以来,我国高等教育实行封闭办学和集权管理体制,行政化倾向明显,这不仅体现在高等学校内部管理上,而且还表现在高等学校与政府的关系上。^[2]在高等学校内部,办学和管理权力完全由党政管理部门拥有和行使,即便教师和学生都极少拥有参与的权利和机制,遑论外部的社会公众和利益相关者了。在封闭的内部办学和管理体制下,高等学校自我中心意识强烈,往往只是根据自身的认识和需要办学,较少或根本不顾社会需求及其变化。不管是学科专业的开办,还是人才培养目标的确定、专业教学计划的制订、教学活动的组织和安排等,完全由高等学校党政管理部门决定,社会公众和相关利益团体基本上没有参与进来,高等学校也没有建立应有的参与机制。即便是有的高等学校邀请有关社会机构参与某些办学环节,往往也只是站在学校角度来考虑问题,而鲜有从双赢或共赢的角度来考虑的。在这种“被参与”的体制下,社会公众和有关利益团体参与的积极性不高,难以真正对高等学校办学发挥重要的影响。

在外部关系上,上级党政部门对高等学校实行

集权领导和管理,高等学校只向上级党政部门报告办学情况,并接受其监督。在常规的行政管理中,上级党政部门要对高等学校各方面的工作进行检查和督导,学校的领导班子、思想政治、干部任免、编制人事、教学科研、总务后勤、建筑规划、群团工作、宣传统战以及计划生育等各项工作,都必须接受上级党政部门的领导与管理。可以说,高等学校的工作范围有多大,上级党政部门的管辖范围就有多宽。因此,对上负责成为高等学校办学的出发点和落脚点,让上级满意成为高等学校办学的目标。换句话说,就是上级满意,一好百好;上级不满意,工作再努力,社会评价再高,后果都会很严重。所以,在封闭办学和集权管理体制下,高等学校在上级党政部门的直接领导和管理下,以自我为中心,对上级党政部门负责,遵循上级党政部门的指令办学,按照上级党政部门的要求和标准接受其评议和监督。

但这种封闭办学和集权管理的体制已经不能适应高等教育大众化发展形势的要求了,社会问责已经成为一种客观趋势,高教界不能对此熟视无睹。高等教育不再只是上级党政部门和高等学校的事情,已经成为了全社会的事情,高等教育的内外部关系都应当根据大众化发展的要求进行必要的调整。高等学校应当在上级党政部门和社会之间建立一种开放和透明的关系,在现代大学制度框架下,建立共同治理机制,使社会成为办学的重要依靠力量,将社会需要纳入办学导向;与此同时,建立社会问责应答机制,主动回应社会关切,将办学过程和结果公之于社会,接受社会评议和监督,阳光办学。建立《质量报告》发布制度,是高教界走向开放和透明的重要一步。

3. 发布《质量报告》是回应社会问责的有效形式

社会问责是各级各类高等学校面临的共同课题。长期以来,我国高等学校封闭办学,缺少与社会打交道的经验,对公众的质询和有关利益团体的关切,尤其是对公共媒体的监督,往往感觉很不习惯,内外界限意识、“内外有别”意识强烈。在高等教育大众化的发展过程中,社会对高等学校的关注度越来越高,社会公众不只是满足于其子女有学上,用人单位也不只是满足于能够招聘到大学毕业生,他们还需要了解高等学校的人才培养过程,参与人才培养的一些环节,与高等学校一道共同完成和见证人才培养的全过程及其成效。这就需要高等学校转变传统的办学观念,变封闭办学为开放办学,变以自我为中心为以服务为中心,将满足社会需要与坚守高等教育的永恒价值有机地统一起来。为此,高等学

校要学会与社会打交道,熟练应对社会问责,转变办学方式,走出去、请进来,定期公布社会所关心的办学情况,打造良性互动的校社关系。

社会问责的范围是广泛的,概而言之,主要有三个方面:一是对办学条件的问责。办学条件包括硬件设施和软件环境,一所好的学校,不仅应当是硬件设施优良的,而且应当是软件环境和谐宽松的,只有软硬条件达到办学要求,才可能具备高水平办学的基础。二是对办学过程的问责。办学过程包括学校为实现人才培养等功能而开展的各种活动,比如,领导班子建设、学科专业发展、机构人事改革、课程教学活动等,都属于办学过程的构成要素。办学质量是在办学过程中生成的,可以说,有什么样的过程,就会有怎样的质量。三是对办学质量的问责。办学质量是学校办学成效的表现,尽管办学质量是由多种要素构成的,包括教育教学质量、科学研究质量、社会服务质量等,但从根本上说,社会最为关注的还是高等学校的教育教学质量,因为它是高等学校核心功能的体现。高等学校以人才培养为核心功能,凡不以人才培养为根本目的,或主要不是为了人才培养,这样的机构不能成其为高等学校。所以,就社会问责而言,不论是对办学条件和办学过程的问责,还是对办学质量的问责,其落脚点都在教育教学质量上,从根本上反映了社会对人才培养质量的关切。

在高等教育大众化时代,任何一所高等学校都不可能将自己置身于社会问责之外。“985工程”大学因其特殊的地位和影响力,更是受到社会问责的“特别关照”,不论是其招生考试改革、去行政化改革、大学领导与战略,还是拔尖创新人才培养、一流大学建设等,都是各类媒体高度重视的主题,受到了社会公众的广泛关注。建立《质量报告》发布制度,是“985工程”大学和其他高等学校走向公开、透明的关键举措,是应对社会问责的有效形式。通过发布《质量报告》,高等学校可以拥有稳定的信息公开渠道,变由社会要求发布为主动向社会公开,使教育教学信息公开成为自主办学的组成部分;可以定期全面地发布教育教学信息,社会公众和利益相关机构能够由以往星星点点、断断续续地了解高等学校人才培养过程和结果,转变为全面系统地掌握相关信息,从而可以更准确地研判高等学校人才培养的质量;高等学校和社会利益相关者可以拥有互信合作的信息基础。高等学校人才培养质量的提高离不开社会的参与、合作,在信息缺失或信息不充分的情况下,社会与高等学校之间的合作关系往往是不对

等、被动的,合作的前景也是模糊、不确定的。有了《质量报告》所公开的信息,高等学校和社会可以在相互理解和信任的基础上,建立更牢固的合作办学机制,共同致力于人才培养质量的提高。

发布《质量报告》是高等学校的正式办学行为,因此,《质量报告》是高等学校正式的对外文件,应当具有目的严肃、逻辑严密、内容严谨和形式严格的“四严”特点。从各“985工程”大学已经发布的《质量报告》来看,很多还不能尽如人意,还有待进一步规范。高等学校在起草《质量报告》的时候,应当做到三个统一:

第一,共性要求与灵活自主的统一。发布《质量报告》是政府高等教育主管部门对高等学校提出的共性要求,是高等学校共同应对社会问责的重要举措,也是各高等学校走向公开透明的自主办学行为。因此,《质量报告》的内容应当处理好共性要求与灵活自主的关系。共性要求的目的是从总体上规范《质量报告》的内容,保持各高等学校《质量报告》的总体一致性和可比性。共性要求主要表现在学校概况、本科教育教学基本情况、本科教育教学绩效等方面。灵活自主是《质量报告》的生命力之所系,没有灵活和自主,《质量报告》就会成为僵化刻板、例行公事的文书。灵活自主主要要求各高等学校在满足共性要求的前提下,对各自本科教育教学工作的优势、重点、特色、创新、问题和对策,以及未来工作设想等进行客观充分的阐述,使社会能够生动真实地了解各高等学校的实际办学情况。

第二,全面反映与突出重点的统一。《质量报告》是系统全面地反映一所高等学校本科教育教学状况的文件,因此,系统全面是一个基本要求,本科教育教学的各个方面都应当涉及,尤其是对各方面的基本情况要有全面的反映。但它又不能只是面面俱到地铺陈情况,更不能是记流水账,要在全面反映情况的基础上,着重阐述学校在本科教育教学方面所做的重点工作,反映学校本科教育教学的特色,使社会公众和其他利益相关者能够从《质量报告》中真正认识一所高等学校,理解其在本科教育方面的理念和精神,了解其为实现本科教育教学目标所作的种种努力和取得的成效。

第三,客观描述与价值判断的统一。《质量报告》是高等学校向社会公开办学信息的文件,目的是让社会公众和其他利益相关者了解其全面真实的办学情况,以回应社会对办学的问责。因此,《质量报告》应当秉承客观原则,实事求是地描述本科教育教学工作计划、工作进程和工作绩效,也就是说,要务

实,不能务虚,要避免进行理论论证,复制上级文件精神和要求,叙述学校各种文件、会议和领导讲话精神等。在对学校本科教育教学情况进行客观描述的过程中,一般不宜作详细的价值判断,除了在本科教育教学工作理念和工作计划中可以包含一定的具有价值导向的表述外,在其他部分应当尽量避免直接的价值判断,也就是说,不要出现自我表扬性的阐述。对于本科教育教学的价值判断,应当留给社会公众和其他利益相关者。当然,这并不意味着高等学校本科教育教学工作不包含价值判断,实际上,高等学校在本科教育教学方面的任何举措都是基于一定的价值判断的结果。

参考文献:

- [1] 教育部. 2010 年全国教育事业发展统计公报[N]. 中国教育报, 2011-07-06.
- [2] 别敦荣, 唐世纲. 我国大学行政化的困境与出路[J]. 清华大学教育研究, 2011, (1): 9-12.

高等教育质量评价标准 与《质量报告》

赵婷婷

高等教育质量评价标准是高等教育评价中的关键问题,标准既是质量观的反映,同时也是评价制度的核心,从这种意义上讲,它是质量评价的灵魂。然而,质量标准并不是质量本身,它只能有限地反映和描述质量。不同类型的质量标准构成了质量标准体系,它们从不同侧面刻划着质量的面貌。一定的质量标准体系必然体现着一定的评价目的,受到一定的评价制度的制约。因此,质量、质量观、质量评价目的、质量评价标准以及质量评价制度之间存在着紧密的内在联系。此次“985 工程”大学发布的《质量报告》,作为一种新型的高等教育质量评价方式,在我国才刚刚起步,还需要不断发展和完善,尤其需要借鉴高等教育质量评价理论,从高等教育质量评价标准的角度加强其内容建设。

1. 高等教育质量评价标准的特性和分类

对高等教育质量的内涵,中外学界都存有较大争议和分歧。据统计,有关高等教育质量的定义已超过几百种。可见,高等教育质量这一概念本身存在着一定的模糊性,很难界定清楚。美国学者 E·格威狄·博格(E. Grady Bogue)等人在其《高等教

育中的质量与问责》一书中指出,“定义质量对于美国高等教育来说的确是首要的挑战”,而且这种“挑战并不仅属于大学”。^[1]在工业和管理部门,对于质量的定义也是众说纷纭。高等教育质量的内涵相对于产品质量来说更为复杂,因为高等教育本身承载着多方的利益和诉求。它不像产品生产那样,具有较明确的使用目的和客户群;更重要的是,高等教育的对象是人,人的发展变化与教育之间的关系不像产品与生产过程之间的关系那么明确和单一。这些复杂的关系给描述和反映高等教育质量带来了很大的困难。

高等教育质量评价标准是高等教育质量内涵的体现和反映。如前所述,任何高等教育质量评价标准都只能有限地反映高等教育质量,这是高等教育质量评价标准的先天局限。具体来说,高等教育质量评价标准的有限性特点,主要体现在以下几个方面:第一,高等教育质量评价标准并不是高等教育质量本身,质量标准只能有限地反映质量的面貌和内涵,它的作用是描述性和概括性的;第二,任何高等教育质量评价标准都只能通过有限的方面来描述和概括高等教育质量,标准永远无法穷尽质量的全部内涵;第三,任何高等教育质量评价标准都只能反映一定的评价目的,它只能和有限的评价目的相连,不能反映过多乃至互存分歧的目的,否则标准无法制定和实施;第四,高等教育质量评价标准只具有因时、因地的有效性,需要根据情况的变化而不断修订和完善。

承认高等教育质量评价标准的有限性具有很强的现实意义。好的高等教育质量评价标准并不是一个大而全的标准体系,而应该是一个能在最大程度上反映一定高等教育评价目的和质量内涵的标准,不能期望通过一套高等教育质量标准体系解决所有的高等教育质量评价问题。换句话说,越是有限而明确的高等教育质量评价标准,越有利于达到所设定的评价目的。

既然高等教育质量评价标准具有很强的有限性特点,那么从不同的角度和侧面出发,对高等教育质量进行描述和评价的这些标准本身,一定具有不同的特征。我们根据这些特征,可以对高等教育质量评价标准进行分类。第一,从所描述的高等教育质量的不同环节上来看,质量标准可分为输入标准、过程标准和输出标准。一般认为,质量过程包括输入、过程、输出三个环节。对高等教育而言,输入标准主要指人、财、物的投入,过程标准主要指保障教育教学实施的基本条件和制度,输出标准则主要指教育

质量的水平和状态。其中,过程标准又可分为条件标准和制度措施标准两部分。第二,从描述高等教育质量的方法上来看,质量标准可分为定性标准和定量标准。前者重在以定性的方法考察质量的情况,尤其是考察整个高等教育实施与所设定教育目标的符合程度;后者重在以定量的方法考察质量的情况,所列标准大多为可考察的定量指标,具有较强的可比性。第三,从描述高等教育质量的程度上来看,质量标准可分为最低标准和等级标准。所谓最低标准,其实也可称之为认证标准,即所规定的质量标准是一个准入的门槛值,达到即视为合格,基本不对质量进行程度上的区分;而等级标准则不同,它可描述所达到质量的水平和程度。第四,从所描述高等教育质量的适用范围上来说,质量标准可分为统一标准和特殊标准。这经常会在专业评价中出现,统一标准用于描述和衡量一类教育的质量,特殊标准则用于衡量这类教育中不同类型或者专业教育的质量。

一般来说,从一定目的出发的高等教育质量评价标准体系,都是多种类型标准的集合体,它们以一定形式逻辑地联系在一起,共同发挥着描述高等教育质量的作用。从我国高等教育评价发展的轨迹来看,在上一轮的教育部本科教学工作水平评估指标体系中,输入标准和过程标准占有较大比重,这主要和当时的高等教育发展状况有关。上一轮评估正值我国高等教育大规模扩招之时,高等教育的实施条件和制度保障面临着极大的挑战,因此,加强教育教学方面的投入,保障基本办学条件,规范教育教学制度就成为当务之急。正如时任教育部长周济所指出的那样,要通过评估促进教学质量的提高,而提高教学质量的焦点就是“加大教学投入、强化教学管理和深化教学改革”。^[2]客观地说,上一轮本科教学工作水平评估也确实在这些方面发挥了重要作用,得到了大部分高等学校的认可。^[3]但随着我国高等教育的发展和变化,这一评价标准体系开始显示出不适应,在“导向、功能发挥、结果、效益”等方面都存在的问题^[4],尤其在如何更准确和客观地描述我国高等教育质量状况,如何促进高等学校的多样化发展方面亟待加强。因此,我们认为,在今后我国高等教育质量评价过程中,应重点关注结果标准的制定和选择,同时还应为不同的高等学校留有一定空间,以反映高等学校自身的特色。

2. 高等教育质量评价标准的制定和选择

评价标准的制定和选择是高等教育质量评价中的关键问题,也是难点问题。如何科学地制定和选

择质量评价标准以达到客观、明确地反映高等教育质量的目的,是需要我们深入研究的问题。

高等教育质量评价标准的制定和选择遵循着一定的程序。首先,要明确高等教育质量观以及质量评价的目的,这是质量标准制定和选择的基础;其次,要确定高等教育质量标准的基本框架和类型,一个用于认证和一个用于等级评估的质量标准框架肯定是不一样的,要根据评价目的来选择;再次,要选择高等教育质量评价标准的维度,界定标准的内涵,应重点关注标准内涵界定的科学性、可操作性等方面;最后,要在使用高等教育质量评价标准的用户中征询对标准的建议,并根据建议不断修改标准,这是质量标准制定和选择中最重要的一环。因为质量评价的最终目的是保证和提高质量,而不断地征询意见和达成共识的过程,正是认识质量、保证质量、提高质量的关键环节。

影响高等教育质量评价标准制定和选择的因素很多,其中评价目的和评价制度是最主要的两个因素。首先来看评价目的,它是决定质量标准制定和选择的首要因素。综观中外各种高等教育质量评价标准就会发现,不同国家和地区、不同类型高等教育质量评价标准之间之所以存在较大差异,关键在于评价目的的不同。比如,美国高等教育认证最根本的目的在于保证高等教育基本质量,促进美国整体高等教育质量的提高,加强高等教育与社会的联系。从这一目的出发,美国院校和专业认证标准的特点体现为更多地选择定性标准和规定最低的准入标准,重在考察高等学校教育教学过程实现人才培养目标的程度,促使其建立起不断提高质量的意识和机制。而我国实施的本科教学工作水平评估则不同,它更重视对教育教学质量的监控和规范,因此其指标体系更强调可比性强的定量指标,重视输入标准和过程标准,并采用等级评价的方式。

其次来看评价制度。这里的评价制度是指保证高等教育质量评价付诸实施的组织、机制、措施和方法等,不同的评价制度决定了评价标准的不同。比如,高等学校外部评价机构和高等学校内部评价机构所使用的评价标准必然不同;而不同的评价方式如实地考察、公开数据、自我评价报告等,都将采用不同的评价标准;同时,现实的评价条件和手段也会在一定程度上制约数据的采集和评价的方式,这些也将影响到评价标准的制定和选择。因此,评价制度实际上决定着评价标准的可能性,在制定和选择评价标准时一定要考虑到当前评价制度的各种条件及限制,这样才能保证所选择的评价标准具有可操

作性和可测性。

在高等教育质量评价标准的制定和选择过程中,需要处理好两个问题。第一,如何选取质量评价的核心标准以保证评价的科学性。尽管质量评价会受到评价目的、评价制度等多方面因素的影响,但就同一类型的评价来说,在标准的制定和选择上应该遵循一定的规律,如何能够选取反映高等教育质量的核心标准,以保证科学合理地描述高等教育质量,是一个需要认真研究的问题。就高等教育质量评价来说,我们认为,核心的标准一是人、财、物的投入和保障,这属于输入标准和过程标准,虽然不是高等教育质量水平和结果的直接反映,却是保障高等教育质量所不可缺少的重要环节,应根据高等教育的现实发展不断调整 and 选择最适合的输入标准和过程标准;二是社会各方面对所培养人才的评价,这属于输出标准,是集中反映高等教育质量的关键内容,从根本上说,高等学校是为社会培养人才,因此社会各方面对所培养人才的评价是判断质量高低的最重要依据。

第二,如何在统一的质量评价标准框架体系内突出高等学校办学的个性化。高等学校有多种类型,不同类型的高等学校有很大不同。历史经验证明,高等学校办学应在自身优势和传统的基础上,突出学校的个性化特征。在以往的评估实践中,高等教育质量外部评价一般采用统一的标准,而内部评价则更多地体现学校的自主选择,不同的高等学校有不同的内部质量评价标准和制度,体现着高等学校自身的质量观和教育目标。不能否认,高等教育质量的外部评价和内部评价之间经常会由于评价目的和评价标准的不同而产生矛盾,很多世界一流大学缺乏接受外部评价的动力就是这一矛盾的反映。因此,如何在统一的外部评价标准体系中为不同的高等学校留有空间,从而体现高等学校在质量评价方面的自主选择,就成为20世纪中叶以来世界高等教育质量研究的重要课题之一。在这方面,国外有学者提出了“目的适切性”原则,即高等学校可根据自身条件提出学校自己的教育目的和办学目标,只要学校的各项工作能够保证这一目标的顺利实现,即被认为符合质量标准。这在一定程度上解决了这一矛盾,但是应该说还远远不够,高等学校在质量评价方面的自主选择权利还没有得到充分彰显,这方面的理论研究和制度建设还有很长的路要走。

3. 高等教育质量评价标准与《质量报告》的内容建设

从2011年起,教育部规定“985工程”大学应率

先以《质量报告》的形式向社会公布其办学质量情况,应该说,这在世界高等教育质量评价史上也是个创新性的举措。其创新之处在于:第一,将高等学校的责、权、利三者有机结合起来,尤其对那些国家投入大量人、财、物的“985工程”大学来说,社会和公众有权利了解高等学校办学的质量状况,高等学校有责任接受社会各界的监督和检验;第二,以高等学校自我评价方式为主的《质量报告》发布制度,既突出了学校的办学个性,又在客观上起到了促进学校不断提高教育质量的作用,是对世界高等教育质量评价制度的丰富和发展;第三,将高等教育质量评价变成高等学校的常态行为,不搞突击检查,让质量评价成为高等学校办学中不可缺少的一环。

按照教育部的规定,2011年各“985工程”大学的《质量报告》已经完成并公开发布。可以看出,各高等学校所发布的《质量报告》千差万别,那么,《质量报告》到底应该包括哪些内容,如何从高等教育质量评价标准的角度加强其内容建设呢?

作为一种特殊的质量评价制度,《质量报告》的内容建设与质量标准并不完全相同。首先,《质量报告》的内容不像质量标准一样具有严格统一性,前者可以根据高等学校自身的情况有所不同和侧重,比质量标准更加灵活,能够更好地体现高等学校自身的特点;其次,质量标准一般是在他方评价中使用,但《质量报告》是一个自我评价,其内容必然从自我评价的角度进行设计;最后,《质量报告》的内容更多地在于描述和展示,在改进、管理、监控等方面关注较少。

尽管如此,《质量报告》的内容形式应该怎样进行规范和建设,还是可以借鉴高等教育质量评价标准的相关理论。我们认为,《质量报告》的内容应该与其目的和制度形式紧密相关。从前面的论述中可以看出,《质量报告》的目的主要有三个:反映高等学校质量的基本状态,建立社会和公众问责机制,展示高等学校的教育教学改革。这三个目的决定了《质量报告》的内容形式。首先,反映和描述高等学校质量的基本状态应重点关注过程标准,即重在描述高等学校教育教学实施过程中的条件标准和制度措施标准,具体来说应包括人员情况、经费情况、硬件设施情况、教育教学管理制度和体系等。在对这些过程标准的描述中,应尽量采用定量标准,以增强其客观性。其次,建立社会问责机制应重点关注输入标准,并着重分析投入产出效益,应明确国家投入人财物的使用情况以及教育产出情况,为社会公众提供判断高等学校办学效益的依据。最后,展示高等学

校教育教学改革应通过学校自身的一些特殊做法、特殊标准等来体现,可更多采用定性的标准。从某种意义上讲,这也是《质量报告》的灵活和创新之处,高等学校可以通过自主选择特殊标准来体现学校自身的教育理念和教育目的,展示学校的个性化办学和自身的质量水准。

《质量报告》的内容还应该与其制度形式相关。由于是自我评价,《质量报告》应更多地采用定量标准,以增强所发布内容的客观性和可信性。同时,由于《质量报告》的展示目的,建议对其内容和标准的框架和维度有一个基本规定,这可以在一定程度上实现高等学校间质量状况和水平的可比性,从而进一步实现《质量报告》的目的和作用。这里需要强调的是:高等教育质量评价标准的制定实际上是一个达成共识的过程,这一过程甚至和标准本身同样重要。在质量标准的制定中,各方利益相关者从自身的立场出发,对质量的内涵和标准进行解读,这本身就是一个深化质量观念、加强质量认识、促进质量提高的过程。从某种意义上讲,质量标准的好坏不仅体现在其科学性上,也体现在其被接受的程度上,一个标准体系即使再科学,如果得不到广泛的认可,它也起不到提升质量的作用。因此,应同样充分重视对《质量报告》内容形式的研讨,尤其应在学校范围内,以《质量报告》的发布为契机,掀起研讨质量内涵的高潮,应在质量内涵上取得充分和广泛的共识,这一过程和环节应该成为《质量报告》发布制度的一个重要组成部分。

总之,《质量报告》发布制度作为我国新形势下高等教育质量评价制度的一种探索性举措,一经推出即受到广泛关注,但它的建设和完善还需要深入的理论研究来支撑。我们期望《质量报告》发布制度进一步发挥更大的功能,为建设具有中国特色的高等教育质量评价制度进行有益的探索和实践。

参考文献:

- [1] E·格威狄·博格,等. 高等教育中的质量与问责[M]. 毛亚庆等,译. 北京:北京师范大学出版社, 2008:7.
- [2] 周济. 教学评估是提高教育质量的关键举措[J]. 中国教育报, 2006-05-19(1-2).
- [3] 唐景莉,杨晨光. 96%被评高校认为本科教学评估很有必要[J]. 中国教育报, 2006-04-19(1).
- [4] 沈玉顺. 高校本科教学工作水平评估的反思与改进[J]. 教育发展研究, 2006, (19): 1-4.

《质量报告》的功能

吴凡

《质量报告》是高等学校以本科教育教学质量作为关注的对象,根据社会对人才培养规格的要求以及学校本科办学理念 and 培养目标,聚焦于本科教育教学过程的各主要环节,经常性、常态化地对本科教育教学质量进行的全面、客观、科学的反映。《质量报告》发布制度虽然刚刚建立,且有待完善,但无疑将对高校、政府、社会及学生和家长等各相关利益群体产生重要的影响。

1.《质量报告》的信息载体功能

1999年以来,我国高等教育招生规模持续扩大,社会公众对高等教育质量的关注持续升温。然而,由于高等教育机构的多样化和复杂性,社会公众往往只能凭借十分有限的信息来对其教育质量进行判断,而关于高校的实际办学水平如何,运行效率高,人才培养质量如何等均得不到必要的信息。《质量报告》的发布,就是为了满足公众对高等教育质量的信息需求,它的适用对象主要是社会公众,此举对促进高校与社会的沟通意义重大。

作为信息载体,《质量报告》具有以下方面的特点:(1)权威性。《质量报告》发布的所有信息均是各高校采集的第一手资料,信息来源权威、真实、可靠。(2)时效性。《质量报告》的发布,计时以年度为限,反映的是学校上一年度的情况,相较于几年一次的本科教学评估,具有时效性强的特点,能及时为社会提供关于高校本科教育教学质量的大量信息。(3)科学性。《质量报告》以定性描述和定量统计相结合的形式来体现各高校的本科教育教学质量,既能反映高校教学资源设施等各项硬指标的投入情况,又能体现高校对本科人才培养方案的设计、培养模式的特点以及各项教学改革措施的落实情况;既能反映高校的办学成果,又能体现其本科教育教学的全过程,信息综合全面。(4)便利性。与以往自上而下的评估报告不同,《质量报告》不再束之高阁,而是以各学校网站独立公布和教育部相关网站统一公开的形式发布,顺应了信息社会的特点与要求。《质量报告》的发布,使得信息的获取更为便利,传播更为迅速,影响更为广泛。社会公众获取信息的成本极低,只要能上网,足不出户,就能获取各高校本科教育教学质量的信息。

《质量报告》的发布,有助于减少高校与社会之

间信息的不对称性,促进质量信息的有效交流,加强高校与社会公众的沟通,促使高校办学更加透明公开,加深社会公众对高校本科教育教学质量的了解,推动高等教育市场竞争机制的建立。真正提供了高质量教育的高校,能够借助《质量报告》发布平台,充分展示自我,向公众提供有效证据证明自己的教育确实“物有所值”。一方面,能够回应社会舆论和公众等外部群体对我国高等教育质量和人才培养质量的质疑,维护高校的社会声誉和公信力;另一方面,也能在某种程度上防止高等教育市场上出现由于购买者缺乏客观充分的信息所导致的“逆向选择”^[1]或类似“劣币驱逐良币”^[2]的现象。此外,面对日益强大的市场力量,高等教育系统内部在生源、拨款、社会捐助等方面将展开激烈的竞争。《质量报告》的发布有助于推动高校办学信息的公开,有利于增强社会对高校本科教育教学质量的关注,有利于吸引社会群体参与办学,有利于高校获取更多的外部资源的支持。同时,《质量报告》的发布既是对学生和家長知情权的尊重与保护,又有利于广大潜在的学生群体及其家長了解并比较各高校的办学情况、人才培养模式、教学质量和办学特色,从而根据自身的需要进行选择,减少高考填报志愿的盲目性,促进其高校选择行为的理性化。

《质量报告》的发布,还有利于促进各高校之间本科办学信息的传递与共享。此次“985工程”大学《质量报告》的发布,为各高校展示自身教育教学过程、人才培养模式、教学改革举措以及教学成果提供了重要的平台,有利于各高校相互交流,相互借鉴,既汲取众长又避免雷同,走特色化发展之路。作为国家重点支持的高校,“985工程”大学发布《质量报告》对国内其他高校能够产生巨大的辐射作用和溢出效应,能够有效带动全国高校,推进我国高等教育质量报告发布制度的建立与完善。“985工程”大学本科教育教学质量保障的理念、模式和举措,将对全国高校产生示范和引领作用。同时,《质量报告》逐年发布,能够将各年度与本科教育教学质量相关的常态数据以文本的形式记录下来,发挥“存史”的功能。《质量报告》连续积累到一定的年份,将变成各高校本科教育教学质量的“编年史”,无论对高等教育研究的开展,还是对指导高校管理实践而言,都将是宝贵的资料。

然而,从“985工程”大学发布的《质量报告》的现状来看,其信息载体功能的发挥尚不理想。笔者在对39所“985工程”大学《质量报告》的网上信息公开情况作了一个初步的统计分析后发现了不少的

问题。首先,《质量报告》的发布位置千差万别,其中放在学校主页的有18所,放在教务处(部)页面的有15所,放在本科生院的有3所,放在学校办公室的有1所,甚至还有两所学校的《质量报告》没有找到。其次,放置的栏目版块也有较大差异,有公告栏、新闻栏、通知栏和其他等等。这表明各学校对《质量报告》发布的定位和认识很不一致。另外,《质量报告》在各学校网站上的查找也较为困难,有的学校将其《质量报告》“藏”得很深,混于通知公告之中,即便在熟悉位置的情况下也需要点击6次方可找到。由是观之,尚且不提《质量报告》内容的科学性、权威性,信息获取的难度和复杂性就极大地削弱了其影响力,制约了其信息载体功能的发挥。

2.《质量报告》的质量保障功能

《质量报告》作为高等教育质量保障体系的一个新要素,对于完善我国高等教育质量保障体系,改进高等教育质量保障方式,具有十分重要的意义。

对高等教育质量的关注,特别是对本科人才培养质量的关注,是近年来社会舆论的焦点。无论是教育部主导的本科教学工作水平评估,还是社会机构发布的各式各样的大学排行榜,总能引发社会热议,各界对其评价也是褒贬不一。然而,在这场声势浩大的“质量浪潮”中,理应最有发言权的高校却“集体失语”。不论是行政部门主导的自上而下的评估,还是社会组织发动的由外对内的评价,本应作为质量保障主体的高校却总是被动地成为评价的对象,被动地去应对外部的各种评估指标,被动地去承受外部的评价结果,而丧失了质量评估的管理权和控制权、评价标准的主导权和制定权,以及评价结果的鉴定权和话语权。

众所周知,要正确认识和把握本科教育教学质量的核心与本质,必须以对教育教学行为全面细致的考察为前提。而最了解高校的办学行为并有条件进行考察的就是高校本身。因此,高校教育教学质量评价标准的制定以及教育教学质量的评鉴,理应以高校自身为主体。同时,由高校各自在其网站上发布对本科教育教学质量的自评报告,也有利于强化高校的质量意识和责任意识,促使高校切实对其本科教育教学质量承担起应有的责任。《质量报告》的发布,在一定程度上帮助高校恢复了其本应享有的对自身本科教育教学质量的评价权和话语权,使高校实现了质量保障的主体、评价的主体和责任的主体三者的有机统一。

《质量报告》以高校的本科教育教学质量为核心,必将促使高校加强对本科教育教学的重视程度,

有利于本科教学中心地位的理念真正落到实处,提高本科教学质量。《质量报告》的编制与形成过程,更是各高校针对自身本科教育教学开展自我评估、自我诊断的过程。通过对自身本科教育教学过程的回顾与反思,通过对与本科教育教学质量相关指标的制定、观测与考察,通过对高校本科教育教学质量是否达到既定目标与标准的自我判定,有助于高校深刻反省自身在本科人才培养方案、培养模式及教育教学环节等方面存在的问题与不足,有助于高校全面分析整个本科教育教学过程的利弊得失,有助于高校有针对性地进行自我改进,有助于高校建立并完善内部质量监控与保障体系。

由各高校自行发布《质量报告》,这就使各高校成为本科教育教学质量评价标准的制定主体,由此,各高校可以根据自身实际情况制定评估指标。此举能够有效提高各高校评估指标体系的针对性,防止评估标准的单一化,有利于各高校形成特色质量观,防止办学模式的趋同,从而促进高等教育大众化时代高校多样化办学格局的形成。本科教育教学是有规律的,因此,各高校《质量报告》的内容必然包含一些基础性、共性的指标,由这些内容构成《质量报告》的基本面。但基础性、共性的指标不是《质量报告》的全部,更不是核心,它只是最基本的要求。基于校本的《质量报告》的亮点,更体现在各高校的办学特色上。《质量报告》在为各高校提供一个展示自我、宣传自我的机遇的同时,也对各高校的办学提出了更大的挑战。如何让高校的个性更加突出,办学特色更加鲜明?在社会公众面前,如何使学校能够在同类高校中脱颖而出?这都需要各高校在强化办学特色上狠下功夫。

《质量报告》发布制度建立后,各高校每年都要对自身的本科教育教学进行系统的总结和反思。这种阶段性、常态化的自查自评,有助于高校及时发现本科教育教学各环节中可能存在的问题,起到预警作用,防微杜渐,防患于未然。《质量报告》逐年发布,能够从纵向上反映各高校本科教育教学质量及其下设各项指标和数据的年度变化,有助于各高校考察自身本科教育教学质量的纵向变化情况,把握本科教育教学变化趋势,科学合理地制定本科教育发展的战略规划,提升教育教学质量。

然而,就目前各“985工程”大学发布的《质量报告》的形式和内容来看,大多数学校还是沿袭着传统的质量保障思维方式,把编制发布《质量报告》视为对上级行政指令的被动响应,并没有转化成自身主动和自觉的行为。《质量报告》更多地像是“本科教

学工作水平评估自评报告”或是教务处的年度工作总结,既体现不出这一新举措的优越性,也反映不出学校真实的办学质量和特色。本科教育教学质量的评价标准显得僵化单一,多数学校对质量问题仍缺乏独立的判断与反思,高校在质量保障中的主体意识、主体地位和主体功能并未能真正得以体现。总的来说,目前的《质量报告》促进高校建立健全本科教育教学内部质量保障与监控体系的作用发挥得并不显著,没有达到促进高校自我评估、自我诊断、自我改进的目的。

3.《质量报告》的管理监督功能

《质量报告》发布制度的建立,释放的是高等教育质量保障方式与管理方式变革的积极信号。

首先,建立《质量报告》发布制度是政府转变对高校的管理方式的积极尝试,有利于促进政府引导下高校办学自主权的落实。政府对高等教育质量的评估方式由直接评估转为间接评估,政府不直接介入各高校《质量报告》的形成过程,不直接规定本科教育教学质量的评估指标,不直接对各高校的本科教育教学质量进行评判。政府既没有规定《质量报告》的具体内容,也没有限制高校为此所必须采取的应对策略和具体方法,所有这些全部由高校自行决定。对于《质量报告》,政府只作宏观制度层面的把握和规定,而对微观的具体操作层次没有干预和强制要求,避免用现成的模式与标准给高校设定条条框框。发布《质量报告》这一新举措,呈现出教育行政部门对高校管理的新气象,体现了政府职能深层次的转变。

建立《质量报告》发布制度,有利于政府科学、客观、准确地对全国高校本科教育教学基本情况进行监控和评价。《质量报告》将成为教育主管部门对高校进行宏观调控的重要依据,将成为各级教育主管部门及有关专门机构开展院校评估、专项评估等外部质量监控工作的重要依据,将成为政府制定高等教育政策,对高校进行管理、指导、服务、拨款的重要参考,这将有助于提高政府决策的科学性和管理的有效性。

其次,《质量报告》发布制度的出台对推动高校管理的去行政化,实现高校管理的科学化有一定的积极影响。《质量报告》的编制主体和发布主体均为高校,由高校对自身本科教育教学质量进行评估,高校成为自身教育教学质量评估的主体,成为教育教学质量管理和保障的主体,这有利于高校面向社会依法充分行使办学自主权,实现质量的自我评估和自我保障,建立自我约束、自我监督的管理机制。

《质量报告》由谁负责?谁来组织?谁来参与?谁有权对学校的教育教学质量进行评价?《质量报告》要反映哪个群体的意见?对这一系列问题的回答,在某种程度上能反映出一所高校内部治理结构的设计与管理制度的安排。如果是由行政权力主导高校内部的所有事务,那么,《质量报告》的组织与撰写也将属于行政事务的范畴,其行文风格和内容结构就会体现出浓厚的行政化色彩,《质量报告》就容易变成学校或部门的“工作报告”或“工作总结”。但是,如果认可本科教育教学应以学术权力为主导,编制《质量报告》应属于学术事务的话,其负责机构就应当是以教授为主体的学术机构,报告的内容应充分反映教师和学生的意见,对本科教育教学质量的评价和判断也应当按照学术的逻辑来进行,而行政管理部门主要应发挥服务与辅助作用。

《质量报告》的形成过程,也是高校对自身本科办学理念、人才培养模式、教育教学过程等开展系统回顾与反思的过程。《质量报告》应当包含哪些内容?哪一项指标具有质量的含义?应该设立哪些质量的观测点?哪一个数据应该采集?如何采集?如何保证各项数据的信度和效度?如何保证《质量报告》的内容真实、可靠?如何使《质量报告》能够满足多元化读者群体的需要?《质量报告》的形成与发布过程就是对这些问题的回答,而这个过程本身能够有效提升高校自我管理的科学化水平。

最后,《质量报告》的发布能够极大地改善社会公众对高校办学的监督条件,提升社会公众的监督能力。健全与完善《质量报告》发布制度,增强本科教育教学质量信息公开的针对性和有效性,实现《质量报告》发布的科学化、规范化和常态化,能够使高校和社会公众交流与互动的渠道保持畅通,加强高校与社会的联系,发挥社会舆论的监督作用。《质量报告》的发布能够有效发动社会公众积极支持高校办学,广泛参与到高校本科教育教学质量保障的过程当中,充分发挥校友、社会组织、媒体、用人单位等各个群体在高等教育质量保障体系中的作用,建立多元参与的教育教学质量评价与反馈机制,提升高等教育教学质量。高校与社会之间沟通与互动的加强,还能进一步促进高校教育教学与社会需求的深度融合,切实提高高校办学的社会效益,帮助高校更好地履行其社会使命和责任。

当然,作为高等教育质量评估与保障的一项新的制度,《质量报告》发布制度不是万能的。它能够暴露问题,也能够粉饰问题;它可以是提升高校教育教学质量的有效手段,也有走向形式主义的危险;它

既是高校充分发挥办学自主权的产物,也有可能变成高校行政化的又一表现;它可以促进公众对高校的了解与沟通,也可能引发社会对高校更多的质疑与责难。我们应该清醒地认识到,《质量报告》的功能和价值不是自我实现的,它需要一系列的保障条件,包括各高校应科学、全面、实事求是地反映自身本科教育教学质量的情况;其范式、概念框架、行文风格和语言表达应适应社会公众的需求;发布制度的规范化程度应当提升,等等。为此,各高校应当站在一个全新的视角认识其重要功能,编制出客观、科学、有效的《质量报告》,以推动我国高等教育质量评估与保障方式的变革,推进我国高等学校管理的自主化和科学化水平,促进我国高等教育质量和人才培养质量的全面提高。

参考文献:

- [1] 斯蒂格利茨,沃尔什. 经济学(第三版)[M]. 黄险峰,张帆,译. 北京:中国人民大学出版社,2005:300.
- [2] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪等,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:67.

《质量报告》中的问题解读与思考

薛成龙

定期向社会公布《质量报告》是现代高等教育教学质量保障制度走向成熟的重要标志。“985工程”大学率先向社会发布《质量报告》,既展示了这些大学在本科教育教学方面先行先试的成就,同时也招致了部分媒体的质疑与批评。部分《质量报告》被认为是高校教学工作评估报告或年度教学工作报告,有的甚至被媒体指责为“政绩报告”。那么,究竟应当如何看待《质量报告》?未来应当如何完善《质量报告》?这些是高校不能不高度重视的问题。

1.《质量报告》中存在的主要问题

从已发布的《质量报告》看,各高校认真总结学校教学改革的经验,展示了各自教育教学改革的具体做法及所取得的突出成就。《质量报告》公布后,各高校相互比较、相互交流、相互借鉴,达到了共同提高的目的。但是,应该看到,各高校的《质量报告》中也存在着一些共性的问题。

(1)缺乏受众意识。

作为向社会公布的信息载体,高校在编制《质量报告》时,应当有质量主体意识,充分考虑到公众、媒体、学生等不同群体的需要。但从已发布的《质量报

告》看,多数更像是教学工作评估报告,或者是年度教学工作报告。高校在编制《质量报告》时,没有关注报告的读者对象,还是按照过去写给专家看、写给上级主管部门看的形式,面面俱到。从文本形式看,各高校的《质量报告》总体表现为:个案改革亮点突出,整体质量分析不足;罗列成绩多,分析问题少;定性描述多,定量数据少;绝对数据多,相对数据少。《质量报告》提供的信息数据不全,透明性不够,格式不统一,可比性不足。不同公众群体既无法对高校教学质量状况作价值判断,也无法充分了解大学对教学质量的目标定位,更无法对不同高校的教学质量进行比较分析。受众群体意识的缺失,表面上看是高校对于《质量报告》的认识态度问题,但从深层上看,说明高校还是习惯于被动的质量检查或评估,高校自身还缺乏一种自我检查、诊断的质量主体意识。

(2) 没有完全回应社会普遍关切的问题。

作为国家重点建设的高校,“985 工程”大学集中了全国最优秀的生源,但人才培养是否与之相匹配?尤其在高等教育大众化的今天,作为研究型大学是如何保持精英教育标准的?是否给学生提供了相应的优质教学资源?学生是否有机会进入科研实验室?是否有更多的机会与大师、大家、知名学者或专家进行面对面的交流?是否有机会聆听大师们讲授的课程?教学资源是如何配置的?诸如此类的信息,是社会公众所关心的。但在现有的《质量报告》中,只有少数学校提供了这一方面的部分信息,多数学校没有给予积极的回应。正如《深圳晚报》对《质量报告》所评论的:“我们必须面对的问题是,在高等教育规模加速扩展之时,社会各界对高等教育的质量问题表现出深切的关注与担忧:大学入学人数如此激增是否会导致以降低或牺牲教育质量代价?应采取何种方式、何种手段、何种措施以保证日益增长的在校生的教育质量?这些都是公众的困惑所在。因此,公众并不需要疑似‘政绩报告’的‘质量报告’,而是需要我们的大学做出符合公众期待的回答。”^[1]

(3) 没有完全反映高校人才培养的规律要求。

人才培养过程是一个整体,教学质量的提高,需要投入、过程、效果和反馈等各个环节的保障。即使一所高校在人才培养方面投入了大量的经费,配备了优秀的教师,拥有最好的图书馆和实验室,并且招来了优质的学生,我们还是不能理所当然地认为其教育教学必然也是优质的。教学质量除了要关注投入和结果外,更应当关注人才培养的过程质量。但

从已发布的《质量报告》看,多数高校更多地关注的是投入要素、过程监控要素以及结果输出,而对于培养目标、培养模式以及培养目标与培养模式之间的关系缺乏足够的阐述,对培养过程的实际运行状态揭示得不够全面、充分。不仅如此,“985 工程”大学拥有全国最雄厚的学科优势、人才优势和科研优势,但它们是否把这些优势转化成了人才培养优势呢?从已公布的《质量报告》看,多数高校还没有显示出已经实现了这一转化,看不出它们应有的个性化人才培养的成就。总体来看,“985 工程”大学的《质量报告》尽管局部改革突出,个案亮点鲜明,所提供的数据光鲜亮丽,但未能展示人才培养应有的表现,也没有完全反映出应有的人才培养质量与水平。

2.《质量报告》现存问题的深层剖析

《质量报告》中暴露出的这些“软肋”或“硬伤”,是基于文本形式的一种质疑,各高校的现实状态是否如此,目前尚无法作出准确的判断。但可以肯定的是,这些问题至少说明各高校对于《质量报告》的目标定位、功能作用以及相关制度的要求还缺乏应有的认识。

(1) 思想观念的局限性。

《质量报告》中存在的问题与高校对教学质量认识的局限性有关。在 20 世纪 90 年代之前,当我国高等教育发展处于精英阶段时,高校对于质量的主流认识是一种产品质量观。这种质量观关注的是学术水准,是人才培养各个环节学术质量标准的制定。随后,由于教育规模扩张,教育投入相对滞后,导致教育教学资源紧张,迫使高校对质量的关注从已有学术水准转向影响质量发展的间接因素——投入要素或过程监控要素。这种关注在 2005 年前后的本科教学工作水平评估时达到顶点。当前,我国高等教育发展正进入一个由外延发展到内涵建设的关键时期,人才培养表面上反映的是质量问题,而隐藏于质量背后的根本矛盾,是多样化社会需求与个性化学习需求无法得到满足之间的矛盾。显然,这一矛盾不是单凭过去单一的质量标准或者加大教学投入所能解决的,它要求高校在系统的教学质量观指导下,对人才培养进行综合改革。但是,由于认识的局限性,高校在进行质量建设时,仍较多地关注培养结果质量和教学工作质量,而对教与学的过程和制度以及机制的设计缺乏应有的关注。

(2) 历史惯性作用。

除了思想认识的局限外,《质量报告》中存在的问题还与历史惯性作用有关。在计划经济体制下,高校在制定人才培养目标时无需太多考虑学生个性

化或多样化的学习需求,因为学生一旦进入某一个专业领域,也就决定了他未来所从事的职业。但在市场经济体制下,高校内外部环境都发生了深刻的变化。高校的办学体制、招生体制、就业体制、管理体制、办学规模、专业规模、班级规模等都在变化。不仅如此,随着高校利益相关者的增加,学生学习需求、社会对学生的要求、家长期望、学科发展需求、教师需求等也在变化。面对这些变化,高校的组织结构、职能、办学层次和办学类型、内部人才类型等也都在发生分化。然而,令人遗憾的是,高校的人才培养模式、教师教学方式、学生学习方式、教学管理方式等却没有发生根本的变化。这种变与不变,反映了高校教学改革的保守性,也造成了高校教学质量和管理方面的惯性。高校在抓人才培养质量时,基本上是沿着传统的惯性思维,把教学质量等同于教学工作质量,甚至拘泥于教务处的教务工作质量。高校所关注的主要是人、财、物等投入要素,以及质量监控组织体系的建设、就业率等结果输出要素,而对于人才培养目标设计及与之相适应的培养模式等要素却缺乏应有的考虑。

(3) 现有体制的束缚。

《质量报告》中存在的问题还与现有体制有关,与资源配置机制有关。从宏观层面说,尽管我国高校在法律上具有相对独立的法人地位,但事实上,高校与政府之间的关系从未完全理顺。政府在教育资源配置中处于支配性地位,政府对高校的管理,尤其是教学管理过于细化,甚至在某种程度上还包揽了高校内部教学管理事务。这种法人化目标与教学资源主体地位缺失之间的矛盾,一方面使高校组织趋于行政化,另一方面,高校在行政化过程中也丧失了法人应有的主体责任意识。高校更多地是从行政角度考虑教学质量,即能否获得上级主管部门的资源支持,更多地是向上级主管部门负责,而不是直接向社会公众或学生负责。从微观层面说,高校行政部门在教学资源配置中占据了支配地位。这种资源配置方式使高校内部的学术组织行政化,学科门类越多,学科专业壁垒越森严。表面上,高校多数是综合性或多科性的,但从人才培养模式看,其实还是多个单科性学院的简单相加。整个高等教育的人才培养方式没有跳出原来的专业教育模式。这种专业教育模式在相当程度上形成了一种刚性、僵化的管理模式,高校人为地把自己把自己割裂开来。如果说这种割裂与人才培养质量有关的话,它所造成的教学质量问题就是学科专业割裂。这种割裂使高校在思考教学质量时,往往从某一部门或某一局部的利

益出发,按照“头痛医头、脚痛医脚”的方式来分析和解决人才培养质量问题。

3. 编制《质量报告》应当处理好四个关系

用系统思维来看高校教学质量,它包括了从目标设计到模式选择,从过程监控到结果检验等一系列子系统。从主体责任意识看,提高教学质量是高校的一种自觉行为和内在需要,而不是被动地接受外部评估。如从这两个维度来考察《质量报告》,可以发现,要编制一份高质量的《质量报告》,高校应当正确对待教学质量本身各要素之间的关系。

(1) 目标定位与模式选择的关系。

高校目标如何定位,定位是否合理,直接影响人才培养质量。即便是“985 工程”大学,由于学科优势、办学传统以及区位优势不同,在目标定位上也是有差别的。不同的目标定位对学生的素质和能力要求是不一样的。在已公布的《质量报告》中,多数高校对目标定位与模式选择之间的关系并没有说清楚、说透彻,对目标定位很少进行横向比较,尤其缺乏国际比较。要完善《质量报告》,高校在描述自身教学质量时,必须对自己的教育教学质量目标有一个基本的定位,让公众了解高校目前所处的位置以及将来努力的方向。其次,不同的目标定位需要不同的教育教学模式与之相匹配。高校还应当根据自身目标定位选择适合本校特点的人才培养模式,这种选择实际上是目标分解的结果,通过模式选择把学校整体目标分解为各院系的目标,把各院系的目标再分解为各专业、各教师的课程目标以及各学生的学习目标。这样,《质量报告》就能拥有一个完整的隐含于各种文字和数据之中的目标——模式逻辑关系。

(2) 过程监控与结果输出的关系。

如果目标定位合理,模式选择正确,接下来的工作就是过程监控与结果输出。就过程监控而言,首先是投入,包括经费投入、人力投入、教师教学精力投入和学生学习精力投入等。这种投入要素既要静态,也要看动态;既要绝对值,也要看相对值和平均值。其次是过程管理,包括建立质量标准、健全质量保障组织体系、明确教学管理职责、开展教学过程监控、及时反馈信息,以及开展教学激励与约束等。再次是教学资源配置,学校有多少师资、教室座位、仪器设备、图书资料、体育场地等,这些资源是制约人才培养最为基本的要素,也是深化人才培养模式改革必须考虑的因素。只有投入有保障、管理到位、资源配置优化,高校人才培养质量才会有保障。从这一意义上说,过程监控是重心,而结果输出是必

然的。在已公布的《质量报告》中,尽管过程监控与结果输出都有涉及,但缺乏二者之间的相关性分析。尤其是在过程分析中,多以应然状态代替实然状态,以个别典型代表整体质量,以粗线条描述遮蔽客观实际状态。要完善《质量报告》,高校应当在重视结果输出的同时,更重视过程监控,特别是应当注重运行过程基本数据的收集,通过运行过程数据与输出结果数据之间的相关性分析,揭示人才培养应然状态与实然状态之间的内在规律性关系。

(3) 共性规律与个性特点的关系。

提高教学质量是一个永恒的主题,而能够成为永恒的主题不仅意味着提高质量是一项需要平时常抓不懈的工作,也意味着提高教学质量本身是有规律可循的,需要不断地去发现影响教学质量的共性要素。所以,《质量报告》必须能够反映高校人才培养过程的共同基本要求,或者说是教学质量的基本底线。而这些基本要求和底线,不是简单的一句定性描述就能解决问题的,更多的时候需要高校充分认识到自身的历史传统,科学合理地定位人才培养目标,并对现有各种资源要素的相互制约关系进行精密的测算和优化配置。当然,任何共性的规律都是寓于个性之中的。《质量报告》除了要反映高校人才培养的一般共性规律之外,还应当体现各高校固有的个性特点。这种个性特点,不仅体现在高校人才培养的综合性、多科性、单科性等特征上,更重要的是,还应当反映高校如何把学科专业优势转化为人才培养优势,把资源优势转化成为教学优势。还有的高校因自身历史或其他客观条件的限制,在与其他高校的比较中处于相对的劣势,却在劣势中创造优势,实现了个性化发展。这样的个性化办学和发展在《质量报告》中应当得到反映。

(4) 内容与形式的关系。

客观上,《质量报告》既是高校宣传发展成果和改革成就的窗口,也是社会公众了解高校教学质量的重要媒介。这种双重作用决定了《质量报告》必须考虑其定位的合理性和科学性,既要积极宣传成就,也要实事求是地分析存在的问题,也就是说,要做到形式与内容的统一。首先,形式必须服从内容。从读者对象而言,《质量报告》不仅要考虑宣传的效果,更要考虑不同受众群体能够从中读出其所需要的信息。其次,局部服从整体。《质量报告》既不能把教学质量扩大到高等教育质量,更不能局限于教务处(或教务部)的教务工作质量,而是介于二者之间的人才培养质量。《质量报告》编制形成过程不仅是教务部门的事情,更是整个学校的事情。再次,反思与改进相统一。既要强调《质量报告》是一个自我总结、自我反思以及自我理清工作思路的过程,更要强调《质量报告》不是简单地对工作的年度总结,而是基于自我评估而形成的学校教学质量客观全面的反映。通过编制《质量报告》和自我评估,能够真正达到查找问题、分析问题以及解决问题、提高教学质量的目的。最后,满足受众的需要。《质量报告》用语不能太过专业,篇幅应长短适宜,让公众愿意读、读得下去。只有能够吸引公众的《质量报告》,才能使公众更多地关心高校教育教学,才能真正对提高高等教育质量起到监督作用。

参考文献:

- [1] 朱四倍. 名校教学质量报告只贴金少不足会带来不信任投票[N]. 深圳晚报, 2011-10-09(A02).

(本专题责任编辑 曾 伟)