高 教 动 态

2023 年第 2 期（总第 34 期）

武汉大学本科生院编　　2023 年 06 月 30 日

本期要目

【审核评估专题】

以先进的质量保障理念促进本科教育教学综合改革——新一轮审核评估指标体系内涵解析.....2

新一轮审核评估方案设计与实施要点.....18

新一轮普通高校本科教育教学审核评估方案的特点、特色和亮点.....38

高质量教育评估的内涵要义与推进策略.....57

高等教育质量文化及其建设策略.....74

高等教育：质量、质量保障与质量文化.....103

【审核评估专题】

以先进的质量保障理念促进本科教育教学综合改革
——新一轮审核评估指标体系内涵解析

来源：《高等工程教育研究》

摘　要：新一轮审核评估突出学生中心、产出导向和持续改进质量保障三大理念，体现为“两类四种”可选择指标体系。从三大理念视角对新一轮审核评估指标体系及其内涵进行解析，内容包括：坚持学生中心理念，促质量主体功能改革；坚持产出导向理念，促质量要素配置改革；坚持持续改进理念，促质量保障方式改革。

关键词：审核评估；指标体系；学生中心；产出导向；持续改进

新一轮审核评估即将拉开帷幕。这轮评估在进入新时代、实现“两个一百年”奋斗目标的历史交汇期，我国高等教育迈向教育现代化、实现强国战略和由“大”向“强”转变历史背景下进行。主动适应新形势新挑战，发挥评估的诊断、激励、导向作用，大力推进高等教育改革，是时代赋予新一轮审核评估的重要使命。用“学生中心、产出

导向和持续改进”质量保障三大理念促进本科教育教学综合改革，是新一轮审核评估的重要特点。

一、坚持学生中心理念，促质量主体功能改革

学生中心是指学校教育教学工作紧紧围绕学生发展这个中心，把学生发展作为一切工作的出发点和落脚点。本科教育教学质量的形成有赖于多元主体，其最主要的是学校、老师和学生这三个主体，质量主体功能主要体现在学校抓什么、怎么抓、抓得怎么样，老师教什么、怎么教、教得怎么样和学生学什么、怎么学、学得怎么样。改革质量主体功能，就是要遵循学生中心理念，全面推进学校“抓”、老师“教”和学生“学”的改革。

1. 改革体制机制，强化学校质量主体功能

一是加强党的全面领导，贯彻落实立德树人根本任务。重点审核“学校坚持党的全面领导，依法治教、依法办学、依法治校，围绕国家战略需求培养担当民族复兴大任的时代新人情况”（引号内为第一/二类审核评估二级指标原文，下同）；促进学校各级党组织全面贯彻党的教育方针，依法治教、依法办学、依法治校，围绕国家战略需求培养担当民族复兴大任的时代新人。重点审核“学校坚持社会主义办学方向、贯彻落实立德树人根本任务、把立德树人成效作为检验学校一切工作的根本标准的情况”；促进学校始终坚守社会主义办学方向，坚持“四个服务”即“教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现

代化建设服务”，把立德树人成效作为检验学校一切工作的根本标准，学校党委会、常委会要把本科教育教学改革工作纳入重要议题研究部署。

二是加强思想政治教育，着力培养社会主义建设者和接班人。重点审核学校“落实意识形态工作责任制，思想政治工作体系建设和‘三全育人’工作格局建立情况”；促进学校各级各部门提高政治站位，认真学习、深刻领会习近平总书记关于意识形态工作的重要论述，提高认识，增强责任感和紧迫感，全面提升意识形态工作的能力和水平。意识形态工作责任明确、落实到位。加快构建高校思想政治工作体系，推动形成全员育人、全程育人、全方位育人的工作格局。重点审核学校“加强思想政治理论课教师队伍建设思政课程建设情况，按要求开设‘习近平总书记关于教育的重要论述研究’课程情况”；促进学校认真落实习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上的指示：“办好思想政治理论课关键在教师，关键在发挥教师的积极性、主动性、创造性。”“要配齐建强思政课专职教师队伍，建设专职为主、专兼结合、数量充足、素质优良的思政课教师队伍。”着力加强课程思政和专业思政建设，特别是思想政治理论课教师队伍建设，在教师培育、选拔、使用等各环节各方面做好做实。切实落实中共教育部党组发布的《关于印发〈习近平总书记教育重要论述讲义〉的通知》精神，全面推进、集中讲授，面向全体大学生，把习近平总书记关于教育的重要论述作为高校教

书育人的重要内容。促进高校将“习近平总书记关于教育的重要论述研究”作为必修课，面向教育学学科的本科生和研究生以及马克思主义理论学科的研究生和全体师范生开设；面向全体大学生，开好“形势与政策”课，把《习近平总书记教育重要论述讲义》作为必修教材，深入讲解、系统掌握。重点审核学校“推动‘课程思政’建设的创新举措与实施成效，课程思政示范课程、课程思政教学研究示范中心以及课程思政教学名师和团队的建设及选树情况”；促进高校根据专业教育的特点，科学合理确定思政教育内容，在专业课程中有机融入思政教育元素，建成一批课程思政的示范课以及具有显著育人效果的精品专业课，建设课程思政教学研究示范中心，选树课程思政教学名师和团队，形成专业课与思政课教学密切结合、同向同行的育人格局。重点审核“学校对教师、学生出现思想政治、道德品质等负面问题能否及时发现和妥当处置情况”；促进学校建立对教师、学生出现思想政治、道德品质等负面问题能否及时发现和妥当处置的机制及相关规定，该机制运行有效，该规定执行严格。

三是坚持“以本为本”，强化本科教学的中心地位。重点审核学校“坚持‘以本为本’、推进‘四个回归’情况，党委重视、校长主抓、院长落实一流本科教育的举措与实施成效”；促进学校坚持“以本为本”，推动“四个回归”，夯实本科教育人才培养的核心地位、教育教学的基础地位以及新时代教育发展的前沿地位。学校党委会、

常委会和校长办公会定期研究本科教育教学工作，结合学校工作实际，出台有效实施措施，做到“八个首先”即“领导注意力首先在本科聚焦，教师精力首先在本科集中，学校资源首先在本科配置，教学条件首先在本科使用，教学方法和激励机制首先在本科创新，核心竞争力和教学质量首先在本科显现，发展战略和办学理念首先在本科实践，核心价值体系首先在本科确立”。重点审核学校“在教师引进、职称评聘、绩效考核等制度设计中突出本科教育的具体举措与实施成效”；促进学校强化教师引进、职称评聘、绩效考核突出本科教学的制度设计。教师引进中，以本科教学需要为第一需要，注重师德师风和教学能力考核；教师专业技术职务晋升，实施本科教学工作考评一票否决制；教师专业技术职务评聘、绩效考核中，教学质量和科研水平同等对待，对主要从事教学工作的人员予以倾斜，确保教师投入教学工作的积极性。

四是改革育人机制，促进学生德智体美劳全面发展。重点审核“学生理想信念和品德修养”；促进学校加强学生理想信念教育和品德修养的培养，把社会主义核心价值观教育融入教育教学全过程各环节。学生理想信念坚定，树立共产主义远大理想和中国特色社会主义共同理想；厚植爱国主义情怀；具有“良好的道德品质和行为习惯，崇德向善、诚实守信，热爱集体、关心社会”。重点审核学校“加强学风建设，教育引导学生爱国、励志、求真、力行情况”；促进学校采取有效措施加强学风建设，形成充

分调动学生自主学习的机制、环境和氛围，引导学生为国家发展，为追求真理而勤奋学习、奋发图强。深入学习与贯彻落实习近平总书记在北京大学师生座谈会上的重要讲话精神，按照爱国、励志、求真、力行的要求，努力成长为有理想、有本领、有担当的社会主义建设者和接班人。重点审核“学生基础理论、知识面和创新能力/学生综合应用知识能力和独立解决生产、管理、服务中实际问题能力和自我发展能力”；促进学校重视学生的知识学习和学习能力培养，学生学习成效显著。学术型人才培养的学生，要基础理论扎实，知识全面，具有较强的创新意识和创新能力；应用型人才培养的学生，要具有较强的综合应用知识能力、实践动手能力和独立解决生产、管理和服务中实际问题的能力。重点审核学校“开展体育、美育、劳动教育的措施与成效”；促进学校重视学生的综合素质培养，采取切实有效举措，深化体育、美育教学改革，加强劳动教育，有效促进学生身心健康，提高学生的审美和人文素养，学生崇尚劳动、尊重劳动。重点审核学校“社团活动、校园文化、社会实践、志愿服务等活动开展情况及育人效果”；促进学校积极支持各种类型健康向上的学生社团和俱乐部建设，开展丰富多彩的课外活动；注重建设美丽的校园环境和浓郁的校园文化，使学生受到良好的感染、熏陶和激励；采取有效措施，引导学生积极投身社会实践、参加志愿服务，有效增强学生的表达沟通能力、团队合作能力、组织协调能力以及实践操作能力等。重点审核“学

校开展学生指导服务工作（学业、职业生涯规划、就业、家庭经济困难学生资助、心理健康咨询等）情况，学业导师、心理辅导教师、校医等配备及师生交流活动专门场所建设情况”；促进学校建立完善的学生指导服务体系，配备专门教师，提供必要的设备和条件，开展学业指导、职业生涯规划指导、就业指导和大学生健康心理咨询，对家庭经济困难学生进行资助，确保不因贫困而辍学等，帮助学生成长成才。学业导师、心理辅导教师、校医等配备及师生交流活动专门场所建设满足要求。

2.改革教学模式，强化教师和学生的质量主体功能

质量主体与教学主体含义不同，就质量而言，教师和学生都是重要主体；就教学而言，学生是主体，教师是主导。教学的基本问题是教什么（内容）、怎么教（方法）和教得怎么样（评价），以及学什么、怎么学和学得怎么样。如果教学设计主要取决于教什么、教学过程主要取决于怎么教、教学评价主要取决于教得怎么样，这是以教为中心的教学；如果教学设计主要取决于学什么、教学过程主要取决于怎么学、教学评价主要取决于学得怎么样，这是以学为中心的教学。

一是转变教育教学理念，推进以学为中心的教学模式改革。重点审核学校“实施‘以学为中心、以教为主导’的课堂教学、以学生学习成果为导向的教学评价情况”；促进学校转变教育教学理念，积极推动课程教学从“以教为中心”向“以学为中心”转变，促进教与学、教学与科

研紧密结合；以学生学习成果为导向，科学设计课程考核内容与方式，推进教学内容及考试评价方法改革。

二是利用现代信息技术改造传统教学，带动教育现代化。重点审核学校“推进信息技术与教学过程融合、加强数字化教学环境与资源建设情况”；促进学校积极推进信息技术与教学过程的融合，推动“互联网、大数据、人工智能、虚拟现实等现代技术在教学和管理中的应用，探索实施网络化、数字化、智能化、个性化的教育，推动形成‘互联网+高等教育’新形态”。改革传统教与学形态，因课制宜实施多元化课堂教学，推广小班化、探究式、混合式教学，提倡采用翻转课堂，实施线上线下结合教学新模式；大力推进数字化教材建设，网络资源和学科与科研资源等辅助教学资源等建设；以学生为中心，以课堂教学改革推动学习革命，“积极引导学生自我管理、主动学习，激发求知欲望，提高学习效率，提升自主学习能力”。

二、坚持产出导向理念，促质量要素配置改革

产出导向指教学设计和教学实施的目标是学生通过教育过程所取得的学习成果。需要解决好五个问题：想让学生取得的学习成果是什么？为什么要让学生取得这样的学习成果？如何有效帮助学生取得这样的学习成果？如何知道学生已取得这样的学习成果？如何保障学生能取得这样的学习成果？五个问题的解决取决于“五个度”，即培养目标的达成度、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和学生和用户的满意度。

五个度又取决于过程性要素和资源性要素等质量要素的配置。要大力推进质量要素配置改革与建设，使其能有效促进“五个度”的提升，成功解决上述五个问题，全面达成学生的学习成果目标。

1.改革过程性要素配置，以卓越教育教学过程产出卓越质量

一是响应时代要求，推进卓越人才培养计划。重点审核学校“实施‘六卓越一拔尖’人才培养计划2.0、新工科、新农科、新医科、新文科建设以及一流专业‘双万计划’、一流课程‘双万计划’建设等举措及实施成效，围绕‘培育高水平教学成果’开展教研教改项目建设的举措及实施成效”；促进学校积极推动人才培养模式改革，深入实施“六卓越一拔尖计划”，大力发展“新工科”“新医科”“新农科”“新文科”，培养卓越人才。建设“面向未来、适应需求、引领发展、理念先进、保障有力”的一流专业。通过提升教师能力、改革教学方法、科学评价学生学习、严格制度管理、强化激励机制。大力推进教学研究与改革，围绕“培育高水平教学成果”开展教研教改项目建设。重点学校“优秀教材建设举措及成效”；促进学校制定教材建设规划，采取有效措施鼓励编写和选用优秀教材。

二是大力推进创新教育，培养创新型人才。重点审核学校“创新创业教育工作体系与创新创业教育平台建设情况”；促进学校把深化创新创业教育改革作为推进高等教

育综合改革突破口，强化顶层设计，整合学校各方资源，多部门协作，建立有效运行的创新创业教育工作体系；加强创新创业教育平台建设，加大各级科研基地向本科生开放力度，在大学生创新创业与社会需求之间搭建对接平台。重点审核学校“将创新创业教育贯穿于人才培养全过程、融于专业教育的举措与成效”；促进学校将创新创业教育贯穿于人才培养全过程。面向全体、分类施教、结合专业、强化实践，让“学生尽早参与和融入科研，早进课题、早进实验室、早进团队，提高学生科研实践能力和创新创业能力；推动创新创业教育与专业教育、思想政治教育紧密结合，深化创新创业课程体系、教学方法、实践训练、队伍建设等关键领域改革，强化创新创业导师培训”，提升创新创业教育水平。

2.改革资源性要素配置，以优质教育教学资源支撑卓越教育教学过程

一是建设师德高尚、教学能力强、肯投入的师资队伍，做好学生的引路人。重点审核学校“保障把教师思想政治建设放在首位、把师德师风作为评价教师的第一标准，强化师德教育、加强师德宣传、严格考核管理、加强制度建设，落实师德考核贯穿于教育教学全过程等方面的情况”；促进学校把教师思想政治建设放在首位，将师德师风作为评价教师队伍素质的第一标准，完善师德考核制度，将师德师风建设要求贯穿教师管理全过程。建立完备的师德师风建设制度体系和有效的师德师风建设长效机制，注重高

位引领与底线要求结合，不断激发教师内生动力。重点审核“教师在争做四有好老师、四个引路人，自觉遵守《新时代高校教师职业行为十项准则》等方面的情况”；促进广大教师具有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有仁爱之心，自觉遵守《新时代高校教师职业行为十项标准》，以德立身、以德立学、以德施教，自觉做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人。重点审核“专任教师的专业水平、教学能力、科研水平和能力/专任教师的专业水平、教学能力、产学研用能力”；促进教师具有较强的专业水平和教学能力，能够很好胜任教育教学工作，做到政治素质过硬、业务能力精湛、育人水平高超、方法技术娴熟。对于学术型人才培养，教师要具有一定的科研能力和水平，将科研融入教学，指导学生参与科研项目，在科研中培养学生的创新能力；对于应用型人才培养，教师应具有产学研用能力，能够结合生产实际，培养学生实践动手能力。重点审核学校“提升教师教书育人能力和水平的措施”；促进学校因校制宜，采取切实有效措施，加强对教师教书育人能力的培训，“建立健全多种形式的基层教学组织，广泛开展教育教学研究活动，全面提高教师现代信息技术与教育教学深度融合的能力”。重点审核“教师投入教学、教授全员为本科生授课的激励与约束机制建立情况及实施效果”；促进学校把教学工作作为教师考核的重要内容，从制度上保证教师必须自觉履行教师育人的基本职责，正确处理教学与科研的关系，把主要精力

投入到本科教学工作。建立教授必须为本科生上课制度，特别是引导教授为本科一年级学生上课，并认真落实。重点审核“教师特别是教授副教授开展教学研究、参与教学改革与建设情况及成效”；促进学校建立有效激励和约束机制，建立教师教学奖励制度，引导广大教师积极开展教学研究，参加教学改革、专业建设、课程建设和教材建设。

二是建设丰富多彩的现代化高水平教学资源，提升教学水平。重点审核学校“优质教学资源建设及其共享情况/行业企业课程资源库、真实项目案例库建设及共享情况”；促进学校加强课程资源建设，建成一批优秀课程资源，形成与培养目标相适应的、内容丰富的高水平辅助教学资源。对于学术型人才培养，着力“推动优质课程资源开发建设和开放共享，促进慕课等优质资源平台发展，鼓励教师多模式应用，鼓励学生多形式学习，提升公共服务水平，推动形成支持学习者人人皆学、处处能学、时时可学的泛在化学习新环境”；对于应用型人才培养，结合行业企业实际，建立健全教学资源共享机制，加强课程资源库、真实项目案例库建设力度，推动把行业企业的优质资源转化为教育教学内容。重点审核学校“面向国家、行业领域需求的高水平教材建设举措与成效/面向行业企业实际、产业发展需要的应用型教材建设情况”；促进学校积极采取有效措施，加强教材研究和高水平教材建设。对于学术型人才培养，学校要鼓励支持专业领域造诣高、具有丰富教学经验的专家、学者编写教材，面向国家、行业领域需求，

编写高水平教材，创新教材呈现方式和话语体系；对于应用型人才培养，学校要组织教师面向行业企业实际，结合产业发展需要编写教材，增强教材的针对性和实效性。重点审核学校“适应‘互联网+’课程教学需要的智慧教室、智能实验室等教学设施和条件建设及使用效果”；促进学校积极打造智慧学习环境，借助物联网技术、云计算技术和智能技术，建设适应“互联网+”课程教学需要的智慧教室、智能实验室建设，有效促进学生个性化学习、开放式学习和泛在学习。重点审核学校“学科资源、科研成果转化为教学资源情况/产业技术发展成果、产学研合作项目转化为教学资源情况”；促进学校采取有效措施，积极开拓和有效利用各类教学资源。对于学术型人才培养，要着力促进学科资源转化为教育教学资源，将最新科研成果融入教学内容，转化为实验项目；对于应用型人才培养，要着力将产业技术发展成果转化为教学资源，将产学研合作项目转化为实验项目。

三、坚持持续改进理念，促质量保障方式改革

持续改进机制是质量保障“评价—反馈—改进”得以闭环运行的前提。就世界高等教育质量保障发展趋势而言，从科层机制走向文化机制是其必然。外部质量保障的重点是，如何发挥“文化”保障“质量”作用，提升高校自我质量保障能力。我国高校内部质量体系建设还在起步阶段，尽管许多高校都已建立了教学质量监控、自我评估等机制，但总体看，持续改进理念与持续改进机制尚未完全建立，

质量保障工作主要停留在经验层面和制度层面。要大力推进质量保障方式改革，形成自省、自律、自查、自纠的质量文化，将质量价值观与质量要求内化为全校师生的共同价值追求和行为自觉。

一是树立先进的质量保障理念，为质量保障工作提供有效指导。重点审核学校的“质量保障理念及其先进性”；促进学校建立学生中心、产出导向、持续改进的先进的质量保障理念，将其作为提高人才培养质量为核心、不断提高质量保障能力的根本观念和执着追求。重点审核学校“质量保障理念在质量保障体系建立与运行以及质量文化形成中的作用”；促进学校以先进的质量保障理念为指导，建立完善的人才培养质量保障体系，体现学校是质量保障的主体，保证人才培养目标与时代发展需求相适应，人才培养质量与人才培养目标相符合；质量保障体系有效运行，不断“激发学校追求卓越，将建设质量文化内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为，形成以提高人才培养水平为核心的质量文化”。

二是完善质量标准，发挥标准在人才培养中的重要作用。重点审核学校“依据国家相关标准，符合国家、社会及学生等利益相关者需求的一流质量标准建设情况”；促进学校用标准加强引导、加强监管、加强问责。要把“国标”用起来、落下去。依据国家标准建立学校质量标准，学校质量标准符合《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》及有关行业标准；质量标准满足社会及学生等利

益相关者需求。重点审核学校“各主要教学环节的质量标准落实情况”；促进学校根据自身办学定位和人才培养目标，确立人才培养要求，构建各教学环节，包括课堂教学、实习、实验、毕业设计等的质量标准，把质量标准作为质量监控、质量评价的依据，确保严格执行。

三是健全质量保障机制，增强质量保障效果。重点审核学校“质量监控部门及其职责，质量监控队伍的数量、结构和人员素质情况”；促进学校建立完善的质量保障机制，设置能独立行使监控职责的质量监控部门，明确职责任务，建立一支高水平、数量充足、结构合理的质量监控队伍，对日常教学工作进行检查、监督和指导。重点审核学校“自我评价机制、评价结果反馈机制、质量改进机制的建立与运行情况”；促进学校建立内部质量自我评价制度，健全以本科教学质量报告、学院本科教学评价、专业评价、课程评价、教师评价、学生评价为主体的全链条多维度教学质量评价体系；针对评价反映的问题和薄弱环节，及时反馈，制定纠正与改进方案和措施，配备必要的资源，进行质量改进，对纠正与改进措施的有效性适时进行评价。学校建立质量持续改进机制并持续运行，质量改进取得明显成效。

四是营造浓郁的质量文化，提升质量保障水平。重点审核学校“自省、自律、自查、自纠的质量文化建设情况”；促进学校将思想、制度、行为、物态等不同层次质量文化统一起来，营造心往一处想、劲往一处使的氛围，形成全

员育人、全过程育人、全方位育人的校园育人文化，把质量意识内化为价值理念和行为准则，落实到每一个人、每一件事。构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化，把其作为推动学校不断前行、不断超越的内生动力。重点审核学校“将质量价值观落实到教育教学各环节，将质量要求内化为全校师生的共同价值追求和行为的情况”；促进学校树立质量第一的意识，把人才培养质量看作学校的生命线，将质量意识、质量标准、质量评价、质量管理等落实到教育教学各环节，逐步深入内心，内化成为师生的共同价值追求和自觉行动。

新一轮审核评估指标体系设计突出了学生中心、产生导向和持续改进质量保障“三大的理念”。要正确把握指标体系内涵，大力推进以质量主体功能、质量要素配置和质量保障方式改革为重点的本科教育教学综合改革，以评促建、以评促改、以评促管、以评促强，从而推动学校内涵发展、特色发展和创新发展。

新一轮审核评估方案设计与实施要点

来源：《高等工程教育研究》

摘　要：新一轮审核评估2021年完成试点评估后将于2022年全面实施，本文从为何还要进行评估、为何还要进行审核评估及如何进行审核评估三个问题入手，介绍新一轮审核评估方案设计背景。从坚持立德树人、坚持推进改革、坚持分类指导、坚持问题导向、坚持方法创新等“五个坚持”原则出发，论述了新一轮审核评估突出科学分类、量身定做、时代主题、质保理念、减负增效等五个“突出”特点。从审核评估的类型、指标、管理和程序四方面介绍了实施要点。

关键词：审核评估；评估方案；实施要点

教育部《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025）》的发布，拉开了新一轮审核评估的序幕。2018年教育部就启动了新一轮审核评估方案研制工作，先后成立多个课题组开展审核评估背景、经验、国际比较、方案基础框架及实施方案研究，围绕立德树人、课堂革命、创新创业等中央关注、高校关心、社会关切的评估热点难点问题进行专题研究。研制后期充分征求了国务院教育督导委员会成员单位、教育部各司局、各省级教育行政部门

及上千所高校意见，多次召开专题研讨会听取各方意见，对方案修改完善。历时3年最终形成新一轮审核评估方案。

一、新一轮审核评估方案设计背景

高等教育质量保障的发展现状与现实需求，既是新一轮审核评估方案设计的背景，也是方案设计的逻辑起点。高等教育质量保障发展现状与现实需求分析，有助于认识为何还要评估、为何还要审核评估、如何进行审核评估等问题。

1.为何还要进行评估。

高等教育质量保障有两个推动：一个是外部推动，另一个是内部推动。外部推动的质量保障（外部质量保障）是外因，内部推动的质量保障（内部质量保障）是内因，外因只能通过内因发挥作用。世界主要国家高等教育质量保障研究表明，外部推动仍是世界各国高等教育质量保障的通行做法。如欧洲高等教育质量保证协会（ENQA)的《欧洲高等教育质量保证标准与指南》(ESG)包括三部分：《欧洲高等教育机构内部质量保证标准与指南》《欧洲高等教育外部质量保证与指南》和《欧洲外部质量保证机构标准与指南》。周期性评估是外部质量保障最普遍、最有效的方式，如英国高等教育质量保证署(QAA)开展的院校风险评估，德国经认证委员会（GAC）认证的评估机构开展的院校系统认证，法国研究与高等教育评估高级委员会（HCERES）开展的院校评估；美国联邦教育部（USDE）和全国高等教育认证理事会（CHEA）认可的教育认证机构开

展的院校认证，日本大学认证协会（JUAA）、学位授予与高等教育质量提升机构（NIAD-QE）、日本高等教育评估所（JIHEE）开展的院校认证，韩国大学认证所（KUIA）、韩国职业教育认证协会（KAVE）开展的院校认证等。

高等教育质量评估是我国相关法律及党中央、国务院和教育部文件明确规定的。《中华人民共和国高等教育法（2018 修正）》第四十四条指出："教育行政部门负责组织专家或者委托第三专业机构对高等学校的办学水平效益和教育质量进行评估"。2020 年 2 月《关于深化新时代教育督导体制机制改革的意见》指出：要"加强和改进教育评估监测""继续实施高等教育评估"。2020 年 10 月《深化新时代教育评价改革总体方案》指出："建立健全教育督导部门统一负责的教育评估监测机制"。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）指出：要"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"。

从国外高等教育外部质量保障基本方式和我国高等教育质量保障基本制度来看，继续开展周期性评估是保障高等教育质量的必然选择。

2.为何还要进行审核评估。

进行什么样的评估，主要取决于采用什么样的评估模

式。目前国际公认的评估模式有三种：认证模式、分等模式和审核模式。

认证模式评估通常叫认证评估（认证）或合格评估。这种评估设定“最低标准”，评估结论为“通过”和“不通过”，也可设“暂缓通过”。认证只起 “准入”作用，其被视为高等教育的“守门员”。我国新建本科院校就用认证模式进行合格评估。分等模式评估通常叫水平评估。这种评估不仅关注“过不过”，还看“好不好”，具有“比较”功能。我国首轮普通高等学校本科教学工作水平评估就采用分等模式。审核模式评估通常叫审核评估。评估主要依据学校自己设定的目标与标准，即“用自己的尺子量自己”，评估不做总体性结论，而是给出写实性审核报告。关注的问题是：学校目标和标准是什么，学校是如何达到目标和标准的，用什么来证明学校已达到目标标准，学校哪方面需要以及如何改进。

每种评估模式都有其特征（见表 1），认证模式判断的是与规定标准相比“差不差”和“有多差”，关注“差者”（差项）。即是为找出“差者”（差项），其基本取向是向下。这种模式能驱使“差者”（差项）达标。分等模式判断的是与规定标准相比“好不好”和“有多好”，关注“优者”（优项），基本取向是向上，能驱使争优。审核模式判断“是不是”，即该说的是不是说了（目标），说了的是不是做了（做法），做了的是不是有效（效果），无效的是不是改了（改进）。关注学校自身，不能进行高

校间比较，基本取向是用自己的尺寸衡量自己。这种模式能驱使学校自律。

表 1　不同评估模式的特征

评估模式	目的性	目标性	取向性	驱动性
认证模式	差不差	差者	向下看	达标
分等模式	好不好	优者	向上看	争优
审核模式	是不是	自身	看自己	自律

高等工程教育研究

《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》（教育部［2011］9 号文件）规定我们国家院校评估制度是合格评估基础上的审核评估，即新建本科院校通过合格评估后再进行审核评估，是适合国情的最好选择。我国合格评估的重点是“4321”：4 促进（促进办学经费增加、办学条件改善、教学管理规范、教学质量提升）；3 基本（办学条件基本达标、教学管理基本规范、教学质量基本保证）；2 突出（突出为区域经济和社会发展服务、突出应用型人才培养）；1 引导（引导内部质量保障体系建设），这是“底线”。在守住底线基础上，再采用有自我约束特征的审核评估。这一选择不仅适应上一轮审核评估，也适应新一轮审核评估。

3. 如何进行审核评估。

上一轮和新一轮评估都是合格评估基础上的审核评估，那么，新一轮审核评估与上一轮审核评估关注点的区别在哪里？因为审核评估有自我约束特征，关注点的区别反映在自我约束方式与程度上，方式与程度就决定了如何进行新一轮审核评估。

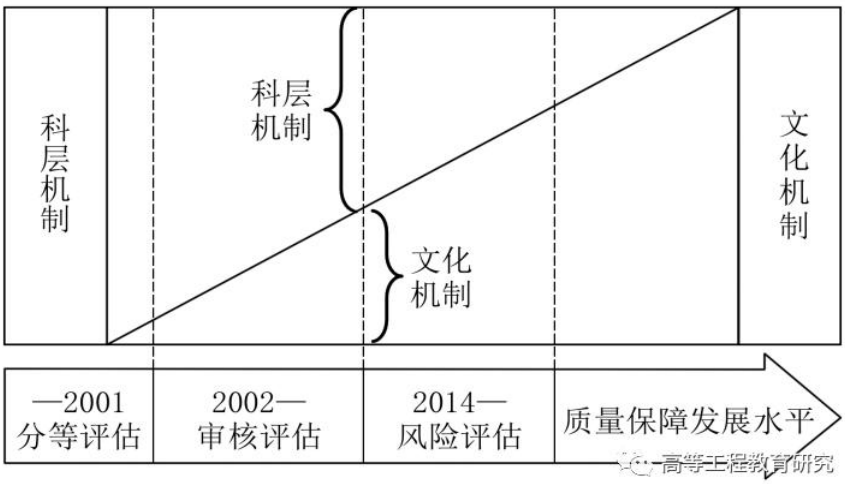
审核评估自我约束的方式与程度，主要取决于高等教育质量保障模式与发展水平。目前国际有两种典型质量保障模式：一种是科层机制，一是文化机制。科层机制是自上而下、由外向内的，质量保障主要动力源于制度约束，保障手段主要是行政命令、制度规范和管理技术。这种机制是被动的，在“要我做”状态下会产生消极抵制、敷衍应付和短视趋利的弊端，导致政府不相信学校、学校不相信老师、老师不相信学生的后果，被戏称为是“猫捉老鼠”的游戏。文化机制是自下而上、由内向外的，质量保障主要动力源于靠文化自觉，保障手段主要是质量意识、质量信仰和价值追求。这种机制是主动的，在“我要做”的状态下会形成工匠精神、自查自纠和持续改进的质量文化。质量保障的发展，就是从科层机制向文化机制转变的过程；质量保障发展水平，就是从科层机制向文化机制转变的程度。

因此，如何进行新一轮审核评估，关键是要对新一轮审核评估定好位；要定好位，就要把握好高等教育质量保障发展水平；要把握好发展水平，就要把握好质量保障模式从科层机制向文化机制转变的程度。英国高等教育质量保障的发展很有借鉴意义。20 世纪末，英国公共财政预算大幅削减，高校拨款受到严重影响，政府担心教育质量下滑，就采用偏重于科层机制的质量模式。英国高等教育质量保证署（QAA）对高等学校教育质量实行分等评估，引起高等教育界强烈不满，如《泰晤士报高等教育副刊》评

论，批评分等评估背离英国学术文化核心价值，认为“QAA想象出的军事化兼科层化。

管理模式：老板告诉下属做什么、怎么做，下属被监督看是不是这么做了。这种方式作为管理一般事物的方式已过时了一个世纪。作为管理教育事业的方式，它从来就没有什么意义。成功组织有各种形式、规模和结构，能使得大学院系正常运转的是专业自豪感和在同行中表现出众的愿望。” 2002 年英国开始改为审核评估，质量保障模式中文化机制的比重（质量保障水平）大为增加（见图1）。

图 1　英国高等教育质量保障模式及其发展水平



2014 年英国进行了两轮审核评估后，其质量保证水平提高幅度大，开始实行风险评估，进一步增大质量保障模式中文化机制的比重。风险评估实际给大学更大的外部约束，把风险理论引入高等教育质量保障，主要从四个方面作为风险判定依据：学术标准、学习机会质量、学习机会信息公布及学习机会提升。主要关注质量保障效果及质量

保障过程中以学生为中心理念的体现，不再关注其他输入要素和过程要素。

我国新一轮审核评估定位在哪里，取决于对当前高等教育质量保证水平和质量文化的判断。如何理解质量文化？陈宝生部长“六卓越一拔尖”计划 2.0 启动大会的讲话，非常精辟地描述了质量文化是什么、怎么衡量。他指出“质量提升，文化为魂。文化是最持久、最深刻的力量，打造‘质量中国’，必须建立自省、自律、自查、自纠的高等教育文化。将思想、制度、行为、物态等不同层次的质量文化统一起来，营造心往一处想、劲往一处使的氛围，形成全员育人，全过程育人，全方位育人的校园育人文化，把质量意识内化为深入人心的价值理念和行为准则，落实到每一个人，每一件事中。”

二、新一轮审核评估的主要特点

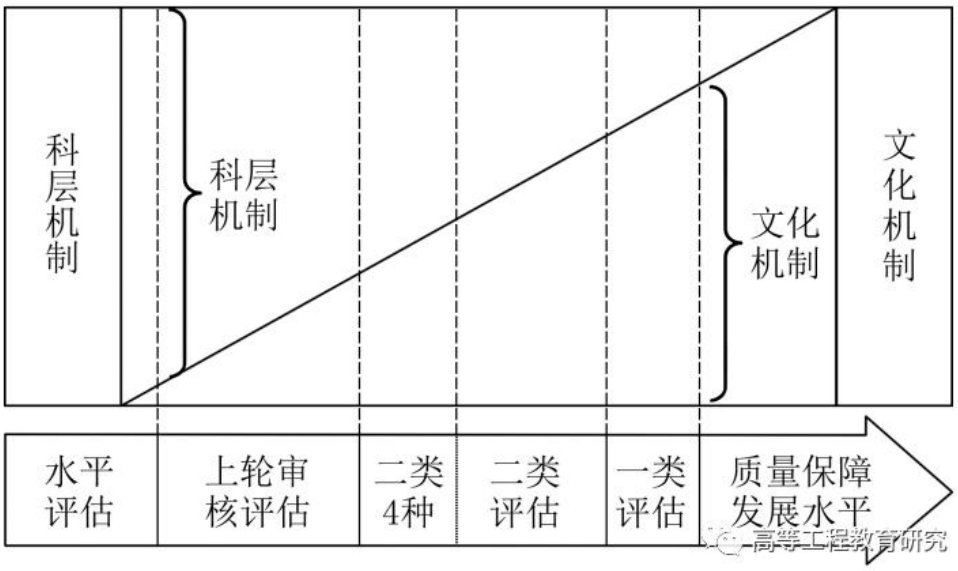
新一轮审核评估基本原则是“五个坚持”：坚持立德树人、坚持推进改革、坚持分类指导、坚持问题导向、坚持方法创新。为了坚持这“五个坚持”，新一轮审核评估设计突出了“五个突出”：突出科学分类、突出量身定做、突出时代主题、突出质量理念和突出减负增效。

1. 突出科学分类。

前已述及，怎么进行新一轮审核评估，取决于对质量保障模式和水平的定位（见图 2）。我国 2003—2008 年开展的普通高等学校本科教学工作水平评估，偏重科层机制质量保障模式，评估指标体系关注质量保障要素，对质量

保障制度和文化关注不够，质量保障水平较低；2013—2018 年开展的普通高等学校本科教学工作审核评估，虽关注质量保障要素，六个审核要素中设置了“质量保障”要素，增强了对质量保障制度的关注，但对质量保障文化关注仍不够。毋庸置疑，在外部质量保障强力推动下，尤其是经历了水平评估和审核评估两轮评估，我国高等教育内部质量保障能力不断提升。然而，不得不正视的事实是，我国高校质量保障水平参差不齐。经历了水平评估和审核评估的部分研究型大学，正向质量保障文化机制迈进，其余多数高校仍需要加强质量保障制度、强化质量保障过程与输出性要素。对经历了合格评估但没有经历上一轮审核评估的高校，甚至还要关注质量保障输入性要素。

图 2　我国高等教育质量保障模式及其发展水平



据此，新一轮审核评估采取分类方式进行评估，具体分两类四种。第一类更偏重于文化机制，这类高校质量保障经过外部和内部推动，文化机制在质量保障模式中能起

主导作用，质量保障能力和水平高。针对这类高校，设计第一种审核评估方案。第二类是在上一轮审核评估基础上更注重质量保障的制度与文化，这类高校的质量保障模式处于科层机制向文化机制过渡阶段，质量保障能力和水平较高。针对这类高校，设计三种审核评估方案。其第二种和第三种针对人才培养定位分别为应用型人才和学术型人才高校，两种方案的质量保证水平没有区别，只是人才培养类型定位不同。第二类高校包括一些比较特殊的高校，即通过合格评估（合格评估满 5 年）但没有经历水平评估和上一轮审核评估的新建本科院校，这些高校的质量保障能力和水平相对较弱，质量保障的要素甚至输入性要素仍然需要强调和关注。针对这些高校，设计第四种审核评估方案。新一轮审核评估两类四种方案设计，主要依据高等教育质量保障模式和发展水平，是为适应高等教育普及化、高等教育多样化、教育质量多元化及质量评估多元化的现实需要。

首轮本科教学工作水平评估是“一把尺子量大家”，上一轮审核评估是“自己的尺子量自己”，新一轮审核评估仍是“自己的尺子量自己”，二者区别在于“量”。上一轮审核评估“量什么、怎么量”是统一的，新一轮社会化评估通过分类（两类四种方案）使其成为可选的，基本可“量身定做”，这一点凸显了新一轮审核评估的特点。

新一轮审核评估方案做到了“自主套餐+自主配餐”。“自主套餐”是高校可在两类四种方案中选取一种方案进

行评估，“类”跟“种”都可选择。一旦选择“套餐”，还可“自主配餐”，即每种评估方案的评估指标还可再选。两类四种评估方案指标体系设计了三种选择方式：一是统一必选，即四种“套餐”不管选择哪一种都必须选；二是种类必选，即选定四种“套餐”中的某一种后必须选；三是特色可选，即根据高校自身办学特色可选也可不选。如第一类 29 个定量指标中，有 19 个必选、10 个可选；第二类 53 个定量指标中，有 32 个必选、21 个可选。换句话说，自主选择某“套餐”后，不是说指标体系就固定了，每一“套餐”指标体系还可根据自身特色选择。通过“自主套餐+自主配餐”，达到“量身定做”、做到“一校一案”，鼓励每一类每一种都突出高校自身特色。

2. 突出时代主题。

新一轮审核评估方案充分反映时代主题。首先，反映了习近平总书记对新时代高等教育提出的新要求。这些新要求体现于总书记关于高等教育的系列讲话精神，如 2018 年 5 月 2 日习总书记在北京大学考察时发表的“5.2 讲话”中“四个主要内容”：一个根本任务—培养德智体美劳全面发展社会主义建设者和接班人；二个重要标准—把立德树人成效作为检验学校一切工作的根本标准，师德师风是教师队伍素质的第一标准；三项基础工作—坚持办学正确政治方向，建设高素质教师队伍，形成高水平人才培养体系；四项具体要求—青年学子要爱国，励志，求真，力行。新一轮审核评估指标体系设计完全体现了“四个主要内

容”。

2018年9月10日习总书记全国教育大会发表的“9.10讲话”中“9个坚持”：坚持党对教育事业的全面领导，坚持把立德树人作为根本任务，坚持优先发展教育事业，坚持社会主义办学方向，坚持扎根中国大地办教育，坚持以人民为中心发展教育，坚持深化教育改革创新，坚持把服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命，坚持把教师队伍建设作为基础工作；“6个下功夫”：要在坚定理想信念上下功夫，要在厚植爱国主义情怀上下功夫，要在加强品德修养上下功夫，要在增长知识见识上下功夫，要在培养奋斗精神上下功夫，要在增强综合素质上下功夫。新一轮审核评估指标体系设计，完全体现了“9个坚持”和“6个下功夫”。

其次，反映了教育部落实习近平总书记以及党中央、国务院新时代高等教育新要求的重大举措。如2019年2月《关于加快建设高水平本科教育 全面提高人才培养能力的意见》（“新时代高教40条”）；2019年9月《教育部关于深化本科教育教学改革 全面提高人才培养质量的意见》（教高［2019］6号）（“22条”）；陈宝生部长2018年6月21日新时代全国高等学校本科教育工作会议上的讲话“坚持以本为本，推进四个回归建设中国特色，世界水平的一流本科教育”，2019年4月29日“六卓越一拔尖”计划2.0启动大会上的讲话掀起了一场高等教育“质量革命”，助力打造“质量中国”。新一轮审核评估

指标体系设计完全体现了这些重大举措和具体要求，特别关注六卓越一拔尖，新工科、新农科、新医科、新文科，创新创业教育，一流专业双万计划，一流课程双万计划，慕课，智慧课堂，课堂革命，现代教育技术，互联网+，等等。

3. 突出质量保障理念。

质量保障三大理念为：以学生为中心、产出导向、持续改进。以先进质量保障理念促进本科教育教学综合改革，是新一轮审核评估的重心，主要体现于指标体系设计。

坚持学生中心理念，促质量主体功能改革。指标体系设计体现在：①改革体制机制，强化学校质量主体功能。一是加强党的全面领导，贯彻落实立德树人根本任务；二是加强思想政治教育，着力培养社会主义建设者和接班人；三是坚持“以本为本”，强化本科教学的中心地位；四是改革育人机制，促进学生德智体美劳全面发展。②改革教学模式，强化教师和学生的质量主体功能。一是转变教育教学理念，推进以学生为中心的教学模式改革；二是利用现代信息技术改造传统教学，带动教育现代化。

坚持产出导向理念，促质量要素配置改革。指标体系设计体现在：①改革过程性要素配置，以卓越教育教学过程产出卓越质量。一是积极响应时代要求，大力推进卓越人才培养计划；二是大力推进创新教育，培养创新型人才。②改革资源性要素配置，以优质教育教学资源支撑卓越教育教学过程。一是建设一支师德高尚、教学能力强、肯投

入的师资队伍，当好学生的引路人；二是建设丰富多彩的现代化高水平教学资源，提升教学水平。

坚持持续改进理念，促质量保障方式改革。指标体系设计体现在：①树立先进的质量保障理念，为质量保障工作提供有效指导；②完善质量标准，发挥标准在人才培养中的重要作用；③健全质量保障机制，增强质量保障效果；④营造浓郁质量文化，提升质量保障水平。

4. 突出减负增效。

针对上一轮审核评估中评估专家与学校负担相对偏重的问题，新一轮审核评估设计坚持优化评估程序和方法，切实减轻评估负担，增强评估效能。一是充分利用信息技术，增设线上评估，线上线下结合。线上“审”，不限时间空间；线下“核”，专家带着问题进校；线下“感”，潜性证据发掘；线上“知”，显性价值判断。二是精简入校评估专家人数、天数、环节，减免已通过教育部认证或评估并在有效期内的专业或课程，让评估负担“减下来”。如入校考察时间最少减至 2 天（上一轮审核评估是 4 天）、入校考察专家最少可减至 5 人（上一轮审核评估是 7 人以上）。

三、新一轮审核评估实施要点

实施要点包括审核评估的类型、指标、管理、程序。

1. 审核评估类型。

分类是新一轮审核评估的特点之一。评估方案设计时，按“套餐+配餐”思想，设置了两类四种方案。接受评估的高校如何选择“类”和“种”？

第一类（第一种）主要针对质保能力与综合改革进行审核评估，重点考察高校内部质量保障体系运行有效度及持续改进质量的能力和信心，引导学校提升内部质量治理能力和质量文化建设。适合于具有世界一流办学目标、一流师资队伍和育人平台，培养一流拔尖创新人才，服务国家重大战略需求的高校。

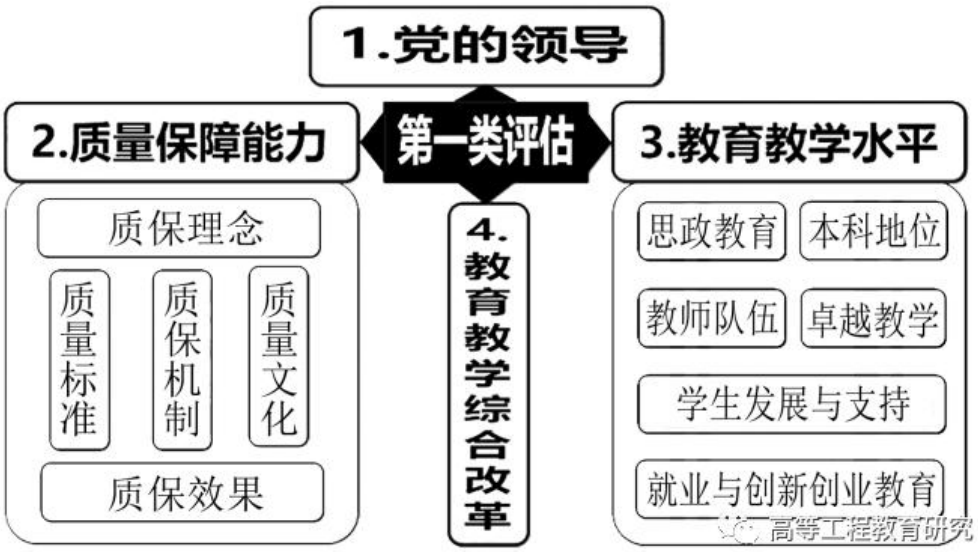
第二类仍需对影响教育教学及其质量保障的关键要素进行重点关注，引导高校进一步增强质量保障意识，建立质量保障长效机制，提高质量保障体系的完整性和有效性。其第二种适合于已参加过上轮审核评估，人才培养定位以学术型为主的高校；第三种适合于已参加过上轮审核评估，人才培养定位以应用型为主的高校；第四种适合于已通过合格评估五年以上，没有参加上一轮审核评估，本科办学历史较短的地方应用型普通本科院校。

要强调的是，分类评估绝不是给学校分类，分类是为了评估，不是给学校贴牌子。就像火车票分为一等座、二等座、三等座，买了一等座的票，绝不是说就是一等人。高校分类是世界性难题，制定学校分类的标准和方案比制定审核评估方案更难。

2. 审核评估的指标。

指标体系设计充分体现“两类四种”特征，有区分度和引导性。第一类评估指标体系包括 4 个一级指标：党的领导、质量保障能力、教育教学水平、教育教学综合改革。其中“党的领导”和“教育教学综合改革”下未设二级指标。“质量保障能力”有 5 个二级指标：质保理念、质量标准、质保机制、质量文化、质保效果。“教育教学水平”有 6 个二级指标：思政教育、本科地位、师资队伍、卓越教学、学生发展与支持、就业与创新创业教育（见图 3）。

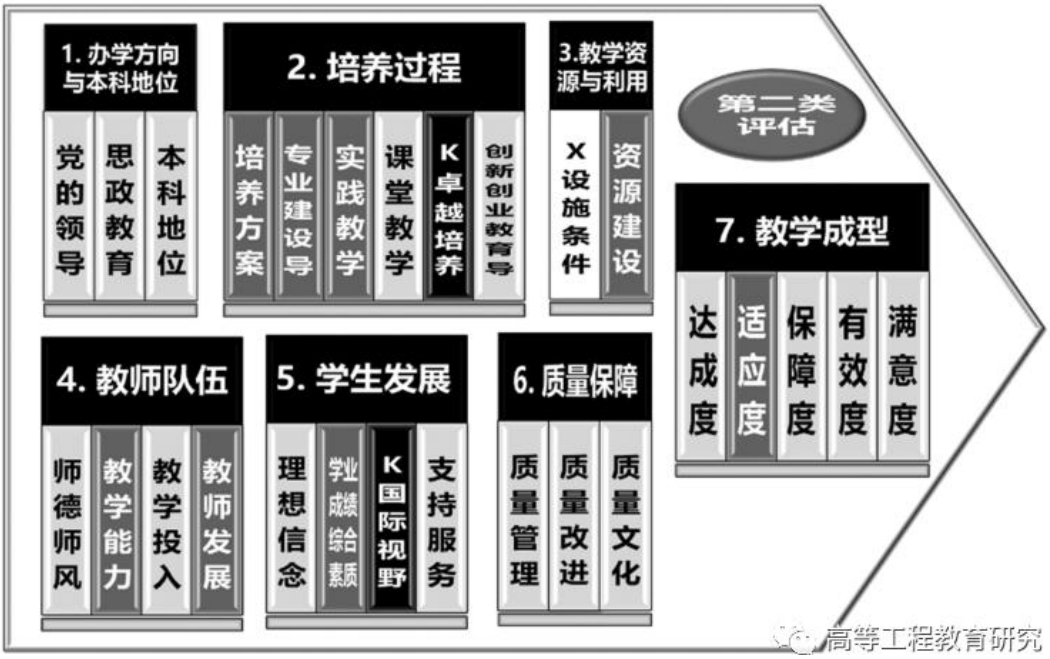
图 3　第一类评估指标体系



第二类评估指标体系包括 7 个一级指标，27 个二级指标（见图 4）。二级指标中标记为灰底黑字的是统一必选指标，即第二种、第三种和第四种都必需选的指标；灰底白字的是种类必选指标，即按选定的第二种、第三种或第四种从中必需选择相应的指标；黑底白字带“K”字头的是特色可选指标，无论选中哪种都可选或不选；白底黑字

带“X”字头的是第四种必选指标。对第二类指标体系，可选二级指标占比达 41%，充分体现了“自主套餐+自主配餐”分类理念。

图 4　第二类评估指标体系



3. 审核评估的管理。

按管办评分离原则，新一轮审核评估仍实行“二级管理二级负责”的操作模式。教育部负责制定政策和方案，委托教育部评估中心组织实施中央部委高校的评估及地方高校第一类评估。省级教育行政部门制定本地区审核评估实施方案总体规划，报教育部备案，组织所属高校进行第二类评估，推荐参加第一类评估高校。省级行政部门可结合本地区实际与特色，对教育部制订的审核评估方案进行调整补充。但调整补充只能做加法，不能做减法，即无论是评估要求还是指标体系，都不能低于教育部的审核评估方案。

教育部评估中心负责制定专家管理办法，建设全国统一、开放共享的专家库，建立专家组织推荐、专业培训、持证入库、随机遴选、异地选派及淘汰退出机制。省级教育行政部门委托专门评估机构，组织实施地方高校第二类评估。研制评估方案的同时，也研制四类配套文件，包括解读文件、工作文件、工具文件、培训文件等共 28 种。四类 28 种配套文件，对新一轮审核评估的重要环节做了相应说明与规定，如对评估机构资质做了相应要求与规范。

4. 审核评估的程序。

审核评估程序包括评估申请、学校自评、专家评审、反馈结论、限期整改和督导复查。与上一轮审核评估相比，强化了评估整改与督查。

第一，申请评估。高校需向教育行政部门提出申请。中央部委高校（包括省部共建高校）需要向教育部申请，地方高校需要向省级教育行政部门申请。地方高校申请参加第一类审核评估的，要通过省级行政部门向教育部推荐。教育部由评估专家委员会审议第一类参评高校。为做好申请工作，研制了两类四种审核评估申请报告撰写格式，明确了相应申请条件，参评高校需按要求说明申请理由。高校提交评估申请报告的同时，还要提交上一轮审核评估整改报告，作为受理和判断参加哪种评估的依据。

第二，学校自评。参评学校需于自评前参加国家或省级评估机构组织的评估培训，依据所批准选用的审核评估方案，结合本校办学实际，认真开展自评自建。为做好自评工作，研制了《新一轮审核评估高校自评工作指南》及

两类四种审核评估自评报告撰写大纲。自评工作指南对学校自评工作提出了工作要求，给出了工作流程、工作内容及实施要点。学校按要求填报本科教学基本状态数据，在此基础上形成《自评报告》并上报，同时提交近三年《本科教学质量报告》。

第三，专家评审。采用线上线下结合方式，遴选 15-21 名专家进行线上评估（外省专家不少于三分之二），在全面考察基础上提出需入校深入考察的存疑问题。线上评估方式包括：线上审阅自评材料、调阅教学档案、访谈等，由专家组根据学校实际情况和评估工作需要确定。通过线上评估，专家组成员形成个人线上评估意见，超过三分之二的线上评估专家不同意参评学校入校评估，本次审核评估将被终止，学校需重新申请。专家组组长根据线上评估情况，确定 5-9 位入校评估专家，在 2-4 天内重点考查存疑问题。入校评估重点是核查人才培养关键指标和关键环节、求证存疑问题、印证整体情况等。专家组综合线上评估和入校评估总体情况，形成写实性《审核评估报告》（含问题清单）。为做好专家评审工作，研制了《专家线上评估/入校评估指南》《审核评估报告撰写大纲》《状态数据分析报告》《就业情况分析报告》等，简化了线上/入校专家评价工具用表，减轻专家负担。同时，对专家评审工作质量制定了评价标准。

第四，反馈结论。教育部和各省级教育行政部门分别负责审议《审核评估报告》，通过后作为评估结论反馈高校，在一定范围内公开。对突破办学规范和办学条件底线

等问题突出的高校，教育部和有关省级教育行政部门要采取约谈负责人、减少招生计划和限制新增本科专业备案等问责措施。与上一轮审核评估不同的是，教育部每年在完成新一轮审核评估高校中征集本科教学示范案例进行经验推广。为做好这一工作，研制了示范案例撰写格式。

第五，限期整改。整改是审核评估的价值所在，审核评估不只是为了发现问题，更是为了分析问题产生的原因、采取有效措施进行整改，达到持续改进质量的目的。高校应在评估结论反馈一个月内制定并提交整改方案，两年内完成整改报告。评估整改应坚持问题导向，找准问题原因，排查薄弱环节，提出解决举措，加强制度建设；要建立整改工作台账，实行督查督办和问责制度，持续追踪整改进展，确保整改取得实效。为做好整改工作，研制了高校整改方案制定要求以及整改工作报告的撰写模板。

第六，督导复查。教育行政主管部门负责对学校整改工作进行监督检查，包括督促学校按时提交《整改方案》等材料，组织专家对学校制定的《整改方案》《中期自查报告》和《整改工作总结报告》进行评审，确定中期检查结果和评估整改结论。整改效果可作为政策制定、资源配置、招生指标、专业设置等的重要参考。对问题比较严重的学校组织专家进校督导复查，对评估整改落实不力、关键办学指标评估下滑的高校，将采取约谈高校负责人、减少招生计划、限制新增本科专业备案和公开曝光等问责措施。

新一轮普通高校本科教育教学审核评估方案的特点、特色和亮点

来源：《中国高教研究》

摘　要：新一轮审核评估不是另起炉灶，而是在总结水平评估和上一轮审核评估工作经验教训的基础上，根据我国高等教育改革发展的新阶段和新使命，集众智编制完成的，特点突出、特色鲜明、亮点迭出。概而言之，新方案具有方向性、目的性和可行性等特点，包含了分类评估、分级负责、“两线评估”和建改结合等特色，彰显出质量保障审核、线上评估、整改“三部曲”“一校一策”和“卓越本科教育教学示范校”等亮点。

关键词：审核评估；教学评估；水平评估；本科教育；普通高校

评估是国际高等教育领域保障高校办学水平和人才培养质量的重要机制。我国开展高等教育评估工作已有30多年的历史，大规模、全覆盖、周期性的高等教育评估进行了两轮。第一轮是2003—2008年开展的普通高校本科教学工作水平评估(以下简称“水平评估”)，除2000年以后新建的本科高校外，其他本科高校都接受了评估；第二轮是2013

—2018 年开展的普通高校教学工作审核评估(以下简称“审核评估”)。截至 2018 年 7 月，全国共有 560 所高校参加了审核评估，其中，由教育部高等教育教学评估中心组织实施的有 143 所(含地方委托高校)，由各省级教育行政部门或第三方评估机构组织实施的有 417 所。水平评估对改善我国高校办学条件，建立和维护正常的教学秩序，提高高教界和社会公众的质量意识发挥了积极作用。审核评估不仅促进了我国高校本科教育教学改革与建设，对保证和提高人才培养质量发挥了重要作用，而且对完善我国高等教育评估制度，建构“五位一体”的质量保障体系具有深远的影响。经过两年多的研究和多方征求意见，形成的《普通高等学校本科教育教学审核评估方案(2021—2028 年)》(以下简称“审核评估方案”)经教育部党组审议批准实施。综合来看，审核评估方案特点突出、特色鲜明、亮点迭出，它贯彻了全国教育大会和新时代全国高等学校本科教育工作会议精神，符合我国高等教育改革与发展的总体趋势和根本要求，可以预见，它的实施必将进一步促进高校深化教育教学改革，全面提高人才培养水平和质量，促进高等教育普及化的健康发展。

一、新一轮审核评估方案的特点

我国高等教育评估是政府行为。审核评估是由教育部统一领导，教育部高等教育教学评估中心(以下简称“评估中心”)组织，省级教育行政部门统筹，部分第三方评估机构参与，以高校自我评估为基础，对本科教育教学工作进行审议并做出评价的质量保障活动。经过上一轮的实践摸索，审

核评估已经形成一整套自上而下的组织体系和工作流程。新一轮审核评估方案既有对上一轮方案及其实施经验的继承，又有根据新时代国家高等教育发展形势和政策要求进行的制度创新，具有激发高等教育创新发展动力，促进高等教育实现内涵式、高质量发展，全面提高本科教育教学质量的重要作用。概而言之，审核评估方案具有三大特点，即方向性、目的性和可行性。

1. 方向性，具体表现为政策性、规律性和时代性的统一。评估是一种基于事实的价值判断，它通过对有关事物的价值判断发挥导向和激励作用，为人们的行为导航。高等教育审核评估是由评估中心组织开展的对高校本科教育教学工作和人才培养质量进行的价值判断，旨在引导和激励高校加强本科教育教学工作，提升师资教学水平，创新人才培养体系，改善教育教学条件，不断提高人才培养质量。导向和激励的标准主要有三个来源：一是国家高等教育政策；二是高等教育基本规律；三是新时代高等教育发展需要。审核评估方案将三者统一起来，搭建了评估的总体架构。

审核评估方案体现了国家高等教育政策精神。教育是国之大计、党之大计。高等教育是国家经济产业发展和社会文明进步的引擎，高等教育发展与党和国家的事业息息相关，党和政府高度重视发展高等教育，擘画了高等教育发展蓝图。习近平总书记指出，要从人口大国迈向人才强国，实现中华民族伟大复兴，我们对高等教育的需要比以往任何时候都更加迫切，对科学知识和卓越人才的渴求比以往任何时候都更

加强烈。党中央做出加快建设世界一流大学和一流学科的战略决策，就是要提高我国高等教育发展水平，增强国家核心竞争力。为贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述和全国教育大会精神，教育部制定了一系列指导高等教育改革发展的政策，全面加强党对高等教育工作的领导，坚持立德树人，加强高校思想政治教育工作，坚持以本为本，推进“四个回归”，出台“新时代高教 40 条”、启动“六卓越一拔尖”计划 2.0，推进新工科、新医科、新农科、新文科建设，深化综合改革，以促进高等教育教学改革，全面提高人才培养质量。这些政策在审核评估方案中受到了高度重视，被置于纲领地位，政策的核心诉求被作为关键要素予以考察。

审核评估方案反映了高等教育发展规律。高等教育健康持续高质量发展必须遵循自身规律，不能以经济、政治等其他规律代替教育规律。教育有两条基本规律：一是外部关系规律，即教育必须与社会经济、政治、文化等相互适应；二是内部关系规律，即教育内部各要素相互适应、相互协调，与学生的身心发展相适应。高等教育发展必须遵循基本规律，保持与社会发展同频共振，适应学生身心发展特点。历史的经验教训表明，什么时候比较好地遵循了基本规律，高等教育发展就比较好；什么时候违背了基本规律，高等教育发展就不尽如人意，甚至出现破坏性的结果。审核评估具有引导高等教育发展方向的作用，审核评估方案比较好地反映了高等教育规律要求，不仅将高等教育与社会相互适应、与学生

的身心发展相适应的要求纳入了考察范围，而且还将其置于重要位置，要求从多层次多角度予以考察。

审核评估方案反映了新时代我国高等教育发展需要。改革开放以来，我国高等教育持续积极发展，尤其是党的十八大以来，高等教育发展进入了新时代。据统计，2019 年我国高等教育总规模超过 4000 万人，毛入学率超过了 50%。就规模而言，我国高等教育发展已经进入国际公认的普及化阶段，高质量内涵式发展是新时代高等教育发展的现实需要。实现高质量内涵式发展，高校必须转变发展方式，狠抓学科专业结构优化和质量提升，进一步深化教育教学改革，推进课堂革命，革除传统教学的弊端，建构适应新时代高等教育发展要求的人才培养体系。审核评估方案从新时代高等教育发展需要出发，以促进高校内涵建设与高质量发展为核心，设计了一系列考察项目，着重考察高校教育教学与新时代高等教育发展要求的吻合度。

2. 目的性，具体表现为继承性、现实性和前瞻性的统一。评估是一种有目的的活动，评估的目的有直接和间接之分，也有短期和长远之分。高等教育审核评估的目的既是多样的，又是统一的，集中体现在审核评估方案明确的目的性上。审核评估方案从形式到内容都表现出对历史的继承，对现实的关切，对未来的追求，将继承性、现实性和前瞻性有机地统一起来，使评估的目的更加具象，更加合理，更容易为评估主体所理解和掌握，有助于评估工作的开展。

审核评估方案继承了高等教育评估的经验和传统。高等教育评估已经发展成为一种全球性的高等教育治理手段，有些国家的高等教育评估开展得比较早，形成了有自身特色的教育教学评估体系。有研究表明，国际高等教育评估已进入第四代，更多地强调多元价值、全面参与和共同建构。我国开展高等教育评估已有 30 多年的历史，制度化的评估也有近 20 年了，从高校教学工作水平评估到审核评估，积累了丰富的经验，形成了包括高校自我评估、政府组织的院校评估(包括合格评估、审核评估)、行业参与的专业认证与评估、国际评估和以数据库为基础的常态监测“五位一体”的质量保障体系。审核评估方案不是另起炉灶，而是充分借鉴了国际高等教育评估经验和我国高等教育评估的传统，完成了国际经验的本土化，评估传统的现实化，使国际经验和评估传统融入了审核评估方案的内核。

审核评估方案反映了高等教育改革发展的现实关切。我国高等教育发展创造了世界奇迹，不仅在超大人口规模的情况下用最短的时间实现了从精英化向大众化再向普及化的跨越，而且用较小规模的总支出和很低的生均支出支撑了世界最大的高等教育体系。大规模普及化的高等教育发展有其自身的需求，内涵式发展、转型发展、分类发展、高质量发展是所有高校都面临的重大课题，是高等教育改革发展的重大关切。在审核评估方案中，不仅从总体上融入了内涵式发展、转型发展、分类发展和高质量发展要求，而且还对高校

教育教学的现代化、高质量发展提出了具体的指标或观测点，从而使审核评估方案接地气，具有强烈的现实指导意义。

审核评估方案反映了我国高等教育发展蓝图。我国高等教育走出了一条自主发展的道路，前景更加光明。为提升我国教育发展水平、增强国家核心竞争力、奠定长远发展基础，党中央、国务院做出了开展“双一流”建设的重大战略决策部署：到 2020 年，中国若干所大学和一批学科进入世界一流行列，若干学科进入世界一流学科前列；到 2030 年，更多的大学和学科进入世界一流行列，若干所大学进入世界一流大学前列，一批学科进入世界一流学科前列，高等教育整体实力显著提升；到 21 世纪中叶，一流大学和一流学科的数量和实力进入世界前列，基本建成高等教育强国。建设高等教育强国的蓝图正在付诸实施，国家鼓励和支持不同类型的高水平大学建设和学科差别化发展，各项建设任务逐步展开。一流本科教育是国家高等教育蓝图的底色，本科教育强，则高等教育强。审核评估方案将整体提升我国高等教育质量作为评估的根本目的，采取分类评估的方式以促进不同层次不同类型的高校办出特色、办出水平，以推荐评审“卓越本科教育教学高校”树立优质本科教育的典范。

3. 可行性，具体表现为共性、群性和特性的统一。我国已经建立了一个规模超大、层次类别多样、结构复杂的高等教育体系，对这个庞大的体系组织开展全面评估本身是一个巨大的挑战。审核评估方案充分考虑了我国高等教育发展的

现实状况，合理地处理了高等教育的共性、群性和特性的关系，使其有机统一，有助于增强评估的有效性与可行性。

审核评估方案体现了国际高等教育评估的共性趋向。评估已经成为国际高等教育治理的重要手段，世界主要国家都在积极运用评估改善高校教育教学，促进高等教育健康发展。从最初在比较有限的范围内对高校办学的某些方面进行评估，发展到现在对所有高校进行综合性评估；从最初更多地注重对教师个人教学行为的评价，发展到现在对教育教学全要素的评估；从最初主要基于考察人才培养的实际状况，发展到现在主要为了整改和完善，以追求更高水平更高质量的教育；从最初主要是为了保证底线质量的评估，发展到现在侧重持续改进，全面提高高等教育质量的评估；从最初主要是同行之间进行的质量保证活动，发挥到现在高校同行、政府、社会等各方参与的质量治理行动，国际高等教育评估走过了不平凡的发展之路。我国高等教育评估源起于 20 世纪 80 年代中期的高等教育治理改革，兴盛于高等教育大发展的 21 世纪初期，审核评估方案充分吸收和借鉴了国际高等教育评估发展趋势，在总结我国自身评估经验教训的基础上，进行了积极的发展探索，实现了国际共性趋向与我国高等教育现实发展需要的有机结合。

审核评估方案体现了分类指导分类发展的要求。改革开放以来，我国高等教育发生了翻天覆地的变化，不同层次水平、不同类别形式的高等教育都得到了长足的发展，建立了一个结构复杂的庞大体系。在普及化阶段，分类发展是高等

教育走向成熟的必然选择，是建立完善的高等教育体系的根本要求。审核评估方案为不同类型高校的教育教学设计了相应的评估指标体系，且参与什么类型的评估由高校自主选择确定。这种聚类评估的方法更有针对性，评估结果的信度和效度更高。它将极大地调动高校分类发展的积极性，相关指标体系将为高校校准发展定位，加快建设与发展提供明确的指导。

审核评估方案体现了以高校为基础的评估理念。高校是高等教育的专门组织，全社会高等教育工作的基础在高校，国家法律政策和治理手段需要通过高校的主动作为才能转化为教育教学实践，才能对人才培养发挥促进作用。调动高校的积极性，发挥高校的主体作用，是评估功能得以实现的必要条件。高校办学有共性，还有群性或类性，更有个性。共性是所有高校在履行功能以及相关办学体制机制上所具有的相似性，群性或类性是不同类型高校在办学上所具有的共同特点，而个性则是各高校在自身发展历程和实际办学环境条件中所形成的特殊性。每一所高校既有所有高校的共性，又有其特定类型高校的群体特征，更是它自己，有它自身的发展历史、办学环境、资源配置、功能选择和办学模式。任何一所高校要发展好，既要遵循共性，又要尊重群性，更要发挥个性。审核评估方案实现了以高校为主体，重视发挥高校在自我评估、建设、管理、改革和整改中的特殊作用，使整个评估过程与高校的办学发展相向而行，从而达到审核评估的目标。

二、新一轮审核评估方案的特色

新一轮审核评估在继承和弘扬以往评估经验的基础上，根据新时代高等教育发展的需要和国家总体战略，编制了新的评估方案，以更有效地发挥评估的功能，达到以评促建、以评促改、以评促管、以评促强的目的，引导高校全面落实立德树人根本任务，实现内涵式发展、特色发展、创新发展和高质量发展，全面提高人才培养质量，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。与上一轮评估方案相比，新一轮审核评估方案有四大特色。

1.分类评估。评估的导向作用不仅表现在具体的评估活动上，而且还表现在评估方案或标准上，且后者的作用更加突出，因为它是评估人员开展评估活动的基本依据和遵循。上一轮评估创造性地提出了“五个度”的总原则，即人才培养目标的达成度、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以及学生和用人单位的满意度。新一轮审核评估方案在进一步深化“五个度”总原则的同时，更将评估的重心导向教育教学的深水区，更加重视突出人才培养的中心地位，确保本科教育教学的核心地位；以学生发展为本位，强化学生中心、产出导向、持续改进，推动人才培养范式从“以教为中心”向“以学为中心”转变。这些都是针对所有高校本科教育教学工作的要求，更加难能可贵的是，新一轮审核评估方案没有止步于此，而是进行了大胆的设计，将高校分类发展、分类指导思想体现在评估方案中，形成了“两类四种”评估方案，使分类评估制度化，为不同类型的

高校提供了适用的办学依据。分类评估有利于引导高校各安其位办学，注重内涵建设，谋划特色发展；有利于高校在自我评估中发挥自主性，结合自身发展愿景和定位，量身定制评估指标，更明确地发现自我，更准确地对自身教育教学做出评价；有利于政府部门和评估机构根据高校类型进行精准评估与指导，为高校提供更适切的服务。

新一轮审核评估方案将全部参评本科高校划分为两类，并为两类高校分别编制了评估指标体系：一类是质量保障能力评估指标体系，另一类是包含“三种套餐”的审核评估指标体系。实际上，“三种套餐”是针对三种类型高校编制的。所以，整体上就是“两类四种”评估方案。质量保障能力评估适用于少数办学定位为世界一流高校，其教育教学理念和改革举措具有代表性、先进性。上轮审核评估后，其整改成效显著。对这类高校，审核评估的重点是其本科教育教学质量保障能力及教育教学综合改革举措与成效。“三种套餐”之一适用于以培养学术型人才为主的高校，之二适用于以培养应用型人才为主的高校，之三适用于第一次参加审核评估的高校。“三种套餐”高校可自选，目的在于保证“五个度”的实现，重点在于促进高校本科教育教学工作的全面改善。

2.分级负责。我国已经开展了两轮大规模高等教育评估工作，在普通高校本科教学工作水平评估中，评估中心发挥了主导作用，从编制评估方案到所有被评高校评估工作的组织实施，都是评估中心完成的；省级教育行政部门主要发挥督导作用，对省属高校迎接评估中心组织的评估予以指导和

督促；在上一轮审核评估中，部省分级负责已现端倪，其探索实践为部省分级负责的规范化和制度化发展打下了基础。

我国高等教育规模庞大，高校数量众多。高等教育管理体制改革后，高等教育重心下沉，省属高校数量和在校生人数占比都超过全国总数的95%。我国高等教育实行分级办学、两级管理体制，高等教育质量保障必须发挥中央和地方的积极性，建立健全中央和地方评估组织机制，形成权责明晰、分工合理、执行有力、保障有效的质量保障体系。审核评估方案对中央和地方分级负责办法提出了明确要求，教育部负责制定审核评估政策、规划及实施办法，统筹协调、指导监督全国普通高校审核评估工作，对专业评估机构进行资质认定和动态调整；省级教育行政部门负责本地区所属高校审核评估工作，结合地方实际情况制订本地区审核评估实施方案和评估计划，报教育部备案后实施。具体评估工作的分工如下：评估中心负责实施第一类审核评估和中央部委所属高校(包括部省合建高校)的第二类审核评估；省级教育行政部门负责委托具备资质的专业评估机构实施地方所属高校的第二类审核评估，积极构建管办评分离、多方参与、部省协同评估机制。部省分级负责、协同推进的审核评估制度设计体现了新一轮评估对建立体系化、上下联动的高等教育质量保证机制的追求。

3.建改结合。评估是目的明确的活动，不论是水平评估还是审核评估，都是为促进高校将本科教学置于学校工作的中心地位，更加重视本科教育教学，在发展规划、师资配备、

经费投入、条件建设、课程教学改革、质量保障、学生发展等多方面用力，达到以评促建、以评促管、以评促改、以评促强的目的。实际上，从高校的角度看，在前两轮评估中，多数高校把评估工作的重点放在了建设上，在管理和改革方面用力相对较少。在水平评估中，高校主要是抓基本建设和办学条件建设，当时的背景是除了极少数高校保持了本科教育规模的小幅增加外，其他高校都进行了大幅扩招，一时间高校办学条件非常紧张。为满足教育教学工作需要，达到教育部要求的本科教育教学基本办学条件标准，争取在评估中获得良好或优秀的结果，很多高校大兴土木，开展基本建设，筹集并投入巨资购买仪器设备和图书资料。所以，在水平评估之后，高校办学条件都得到了显著改善。在上一轮审核评估中，条件建设已经不是主要任务，制定质量标准、建设质量保障体系的要求受到高度重视，高校在评估过程中，都对本科教育教学各要素和各环节的质量标准进行了制定和完善。经历审核评估后，高校的教育教学评估机构建立起来了，质量标准明确了，日常的质量保障工作更规范了。这是评估给高校带来的最显著的变化。

前两轮评估都促进了高校建设，但对颇具意义的管理和改革创新关注较少，取得的成就也较少。更令人感到不解的是，整改似乎也主要只是体现在编制一份整改报告上，实际的整改工作要么没有真的要去落实，要么就是提交整改报告后办学形势发生了大改变，没法落实整改的要求。新的审核评估方案借鉴了前两轮评估的经验教训，特别重视了建改结

合，以改为重。在建设上，一改前两轮评估重办学条件改善、经费投入、师资队伍建设、组织机构设置等硬实力建设的特点，更加重视软实力建设，包括树立先进的办学思想理念、坚持正确的教育方针、建立质量保障的长效机制以及建设优秀的质量文化等。在改的要求上，突出了“两改”：一是改革，另一个是整改。改革着眼于本科教育教学现代化改革，整改着眼于评估发现的问题和不足，发挥评估的反省和批判功能。在前两轮评估中，大家的兴奋点似乎都不在改革和整改上，改革进展不大，成效很少；整改有计划，但少落实，也少检查，更少问责。让教学改革“动起来”，根据新时代本科教育教学质量要求，衔接融合“双一流”建设监测指标，设立“卓越本科教育教学示范校”称号，以引领本科教育教学综合改革创新。让整改问责“硬起来”，增设问题清单，强化评估报告审议、整改中期检查等环节，建立“回头看”整改复查机制，对整改不过关的高校予以通报。

4.“两线评估”。评估是一项复杂的规范性、程序性工作，是以事实判断为基础对高校教育教学工作进行的价值评判。不论事实判断还是价值判断，都可以借助相关技术和工具，尤其是信息技术的使用，有助于提高评估工作的效率。在本科教学工作水平评估中，信息技术和互联网技术还只是用于提交相关评估工作材料，被评高校在自我评估和接受专家进校考察的时候，对技术的应用也只是初步的，主要体现在汇报工作状况、展示发展成就等方面。在上一轮审核评估中，全国普通高校教学状态数据库建成并投入使用，基于评

估目的所采集的所有本科高校的教学状态数据在审核评估中发挥了积极作用。另外，被评高校的自评报告等材料在接受专家进校考察前都提交上网，有利于评估专家对被评高校进行网上审核评估。事实上，在审核评估中，评估专家做到了在进校考察前，在线上对被评高校的自评材料进行审读，并提交审读意见。与此同时，网络服务平台还为评估专家提前制定进校考察计划和提交给被评高校提供了技术支持。不仅如此，专家进校考察评估期间，网上办公支持也是到位的。由此可以看出，信息技术和互联网技术服务评估有一个不断进步的过程，他们对评估的支持作用越来越大。可以说，评估的技术含量在不断增加。

尽管评估的技术含量在增强，但客观地讲，技术在前两轮评估中主要发挥了辅助性作用，也就是为被评高校和专家的工作提供便利。在新一轮审核评估方案中，技术的应用前进了一大步，方案提出了线上评估与线下评估相结合的原则和实施办法，实现线上线下评估一体化。“两线评估”改革主要针对专家的评估考察工作进行了大胆尝试，它将原来专家单纯的进校考察一分为二，一部分是线上评估，另一部分是针对线上评估发现的问题进行线下进校考察。方案对线上评估专家组的组成人员、工作方式和主要作用做出了明确规定。专家组一般由 15-20 人组成，负责对高校自评情况进行线上评估。专家的主要工作包括线上审阅自评材料、调阅教学档案、访谈等，提出存疑及需要进校深入考察的问题，形成个人线上评估意见。若超过 2/3 的线上评估专家不同意入

校考察评估，则该校本次审核评估将被终止。线下评估主要由专家组长根据线上评估情况，与校方协商确定入校评估事宜，线下评估专家人数一般为 5-9 人，评估重点是核查人才培养关键指标和关键环节、求证存疑问题、印证整体情况等。专家组综合线上评估和线下评估总体情况，形成写实性《审核评估报告》(含问题清单)。“两线评估”改革使审核评估的形式发生了重大改变，毫无疑问，它对评估过程、被评高校和评估专家、评估文化等都将产生重要而深远的影响。

三、新一轮审核评估方案的亮点

新一轮审核评估不是从零开始，而是在继承上一轮评估总体框架和基本形式的基础上，根据高等教育发展的实际需要，做出了富有创新性的设计。与前两轮评估方案相比，本轮审核评估有五大亮点。

1. 质量保障审核。质量保障审核评估是本轮评估方案的第一大亮点。它是一种新的评估形式，既不同于上一轮审核评估，也不同于本轮审核评估的主体部分，是在上一轮审核评估的基础上，针对特定对象高校所设计的一种新的重点突出的评估。在一定意义上，它是上一轮审核评估的自然延伸。具体而言，申请质量保障审核评估的高校应当满足 5 个条件，包括办学定位为世界一流，教育教学改革具有代表性、先进性，人才培养质量高，质量保障要素与质量保障体系运行效果在最近一次评估中得到了专家的充分肯定，以及评估整改成效显著。质量保障审核评估的范围及重点是高校本科教育教学质量保障能力及综合改革举措与成效，包括定性审核和

定量审核两部分。定性审核是对影响高校本科教育教学质量保障和教育教学水平的非量化核心要素进行的审核，审核范围包括 3 个审核项目、11 个审核要素和 31 个审核要点；定量审核是对反映高校本科教育教学改革与创新发展的关键数据进行的审核。高校可以选择预置的 22 个定量审核指标，也可结合本校办学实际和优势特色，从高等教育质量监测国家数据平台提供的高校教学基本状态常态监测数据中自主选择定量审核指标。

2. 线上评估。线上评估是本轮审核评估方案对评估形态的一个创新。在以往的评估中，信息技术和互联网主要发挥辅助作用，为评估信息录入、储存和查询提供便利。本轮审核评估开发的线上评估使信息技术和互联网进入了评估的核心，评估各方将利用信息技术和互联网营造一个虚拟的评估空间，一些实质性的评估工作将在这个虚拟空间完成。线上评估充分利用信息技术和互联网技术，在虚拟情境下对高校教育教学工作开展评估考察。线上评估是专家进校考察评估的前置性评估，由专家组成员个人和集体完成。专家组成员在线上审阅自评材料，调阅教学档案，组织开展访谈等评估活动，在此基础上提出存疑及需要进校深入考察的问题，形成个人线上评估意见。线上评估的开展有利于减轻被评高校和专家的负担，简化评估程序，削减评估成本，提高评估效率。

3. 整改“三部曲”。评估的本质在于价值判断，目的在于改进和提高质量，即促进高等教育更健康更可持续地高质

量发展。所以，整改是评估过程的重要环节。本轮审核评估对整改提出了“硬要求”，设置了三个环节，明确规定了各环节的工作要求。三个环节的要求可称为整改“三部曲”，即高校在专家组完成《审核评估报告》(含问题清单)后，应按时提交《整改方案》《中期自查报告》和《整改工作总结报告》。后两个报告是本轮评估提出的新要求，是将整改落地落细落实的保证措施。本轮审核评估对整改结果的应用也提出了明确的方向，整改结果可作为政策制定、资源配置、招生指标、专业设置等方面的重要参考。与此同时还规定，对问题比较严重的高校，将组织专家进校督查，对整改不力的高校将予以通报。整改“三部曲”的设置有利于整改真正发挥作用，使评估形成一个质量改进的闭环。

4.“一校一案”。我国本科教育已经进入分类发展阶段，不同类型高校具有不同的办学定位和发展道路，本科教育的优势和特色各不相同，难以用一把尺子来衡量，不能用一套标准来评估。本轮评估方案分为“两类四种”，对各类高校提出了不同的审核评估要求。从两大类看，第一类审核评估重在评估高校本科教育教学质量保障能力及综合改革举措与成效，第二类审核评估重在评估高校本科教育教学工作要素及人才培养的目标达成度、社会适应度、条件保障度、质量保障有效度、结果满意度。从小类看，至少区分了四类高校：第一类是定位为世界一流的高校，即接受第一大类审核评估的高校；第二类重点以学术型人才培养为主要方向的普通本科高校；第三类重点以应用型人才培养为主要方向的普通本科高校；第四类是已通过合格评估 5 年以上，但未参加

过上轮审核评估的本科办学历史较短的普通高校。后三类需要接受第二类审核评估。不同类型的高校采用不同的评估方案。具体参加哪一类评估，高校可根据自身特点和办学定位自主选择。此外，高校还可以根据自身特点选取具有优势和特色的方面自组评估指标体系，更有效地反映评建工作成效。“一校一案”的分类评估是本轮审核评估的一个亮点。它有助于使评估更好地适应高等教育发展需要，增强评估的有效性，更好地发挥导向作用，引导高校分类发展，办出特色办出水平。

5.“卓越本科教育教学示范校”。这是本轮评估创设的一个新项目。在水平评估中，设置了等第机制，将评估结果分为优、良、合格和不合格等四个等次，以区别不同高校的评估结果。这一机制无疑有积极效果，但也造成了被评高校在等次上盲目攀比的消极影响。上一轮审核评估没有比较，也没有分类，每一所高校都是一个独立的个体，以其自身的质量标准对其展开评估。本轮审核评估设置了“卓越本科教育教学示范校”，对在本科教育教学方面具有标杆性和引领性的高校，由专家组推荐参评。对推荐参评高校，专家组组长要向评估专家委员会陈述评估情况及推荐理由，参评高校校长要进行陈述答辩，通过后，由教育部授予“卓越本科教育教学示范校”称号，并向社会公布和宣传。这一机制的设立无疑将对高校发挥激励作用，有助于引导高校加强本科教育教学建设，争创卓越示范校，从而推动高等教育高质量发展。

高质量教育评估的内涵要义与推进策略

来源：《上海教育评估研究》

摘　要：教育评估是教育体系的重要组成部分，也是教育现代化的重要治理手段。高质量教育体系需要高质量教育评估。针对当前教育评估存在的问题与不足，从理念、原则、机制、标准、方法和工具等方面阐述高质量教育评估的内涵要义，并提出构建多元参与的评估体系、深化专业机构能力建设、创新现代信息技术运用和加强高校相关学科专业建设等推进高质量教育评估的策略，以提高教育评估的科学性、专业性和客观性。

关键词：教育评估；高质量教育评估；专业化

党的二十大报告擘画出全面建成社会主义现代化强国的宏伟蓝图，在“两步走”战略安排中指出，2035 年基本实现社会主义现代化，并“建成教育强国、科技强国、人才强国、文化强国、体育强国、健康中国”。相比于 21 世纪中叶我国建成社会主义现代化强国的目标，要提前 15 年左右实现教育现代化、建成教育强国，体现了教育现代化既是社会主义现代化的重要组成部分，也是中国式现代化的基础支撑和动力引领，需要优先发展

教育。二十大报告首次把教育、科技、人才进行“三位一体”统筹安排、一体部署，充分彰显了“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”，并提出“加快建设高质量教育体系”“完善学校管理和教育评价体系”，这是“高质量教育”“教育评价”等词汇第一次出现在党的代表大会报告中，体现了党中央的重大战略部署，赋予了教育在全面建设社会主义现代化国家中新的使命任务，具有重大意义。2020年10月，中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》，指出“教育评价事关教育发展方向，有什么样的评价指挥棒，就有什么样的办学导向”。将教育评价的地位和作用提高到前所未有的高度。

“教育评价”与“教育评估”同根同源，词义十分接近，实践中既有交叉也各有侧重。教育评估着重于对性质、能力或质量的评定与估量，不但完成价值判断，而且更加注重获得判据的过程、与评估客体的交互沟通、完成判断之后的反思与改进等。教育评价（评估）是教育体系的重要组成部分，也是教育现代化的重要治理手段。“高质量教育体系”需要“高质量教育评价（评估）”。本文试就高质量教育评估的内涵要义与推进策略进行探讨，目的是提高教育评估的科学性、专业性和客观性，为实现“加快建设高质量教育体系”提供动力。

1. 当前教育评估存在的主要问题

教育评估具有导向、鉴定、诊断、调控、激励和改进等功能，自从20世纪80年代从国外引入以来，经过消化吸收和借鉴，结合我国实际，推进了教育评估中国化，初步形成了中国特色教育评估体系，在教育评估研究、实践、学术团体、专业机构、法律法规等方面都取得快速发展，在政府监管教育、优化配置资源和学校改进办学实践、保障教育质量等方面发挥着重要作用，取得了显著成效，促进了教育发展。

教育评估是一项十分复杂和艰难的工作。随着教育评估的深入开展，评估范围从学生、教师、课程、学位论文等相对比较简单的具象事物，逐步扩展至学校、学科、专业以及政府履职情况等复杂的组织形态和管理活动。评估客体是非结构化多元属性的复杂系统且存在个体差异，缺乏确定的度量衡标准，诸多属性是隐性的、抽象的、难以直接衡量的，价值判断也是“仁者见仁，智者见智”。教育评估中内涵和外延均不确定的判断，导致评估结果的不确定性和非一致性，甚至表面上的合理性掩盖了实际上的不合理性。随着教育评估的蓬勃开展，当前教育评估中也逐渐显现出诸多问题与不足，直接影响了教育评估的科学有效性，无法满足加快建设高质量教育体系、建设教育强国的使命要求，难以适应教育现代化的需要，主要表现在以下几个方面。

评估功能弱化。当前教育评估侧重于对教育事务和活动的结果进行鉴定与衡量，强调评估的甄别与选拔功能，

普遍存在“只见分数不见人”和“重结果，轻改进”现象，过于注重结果，缺乏有效反馈，导致教育评估的引领、诊断、激励、改进等功能发挥不足。评估标准单一。当前教育评估往往对评估客体采用“大而统”的指标体系，“一把尺子量天下”，注重评估客体的共性特征，对评估客体的个性特点与特色关注不够，指标体系精细化以及对评估客体的适切性不足，难以满足评估客体多样化的需求。

评估内容偏颇。当前教育评估经常出现以偏概全、不当具体化和虚假精确性等现象，指标体系未能全面完整地表征评估客体的属性与特征，导致评估内容异变歪曲。在强化导向、凸显局部重点的同时遗漏其他重要特性；将有的隐性特征不恰当地分解细化成显性指标；将模糊的、不宜量化的属性简单片面地量化表达，以数量代替质量、特色和贡献。

管理主义倾向。当前教育评估中评估主体在评估标准、评估方法和评估过程等方面通常拥有绝对的主导权和独断地位，评估客体和社会各界缺乏有效参与、缺失话语权，评估客体的弱势性和被动性导致其缺乏从“ 要我评”转向“ 我要评”的自身动力。

2.高质量教育评估的内涵要义

高质量教育评估是高质量教育体系内在要求下教育评估的新发展，紧紧围绕培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题，牢牢把握立德树人根本任务和根本标准，以质量、贡献为导向，围绕建成教育强国的

远景目标进行系统设计和全面深化，贯彻落实《深化新时代教育评价改革总体方案》，坚持问题导向，破立并举，进一步提高教育评估的科学有效性。

（1）评估理念

黑格尔指出：“凡生活中真实的伟大的神圣的事物，其所以真实、伟大、神圣，均由于理念。”评估理念是教育评估的精神和灵魂，反映了教育的本质和真谛，体现了教育评估的目标期望与价值追求。高质量教育评估理念蕴含着具有预见性和前瞻性的教育评估思想，刻画了教育评估的时代特征和发展方向。

坚持以人为本。高质量教育评估以评估客体为中心，突出评估客体的主体地位和作用，以促进评估客体发展为最终目的。评估客体或是人，或是教育教学事物或活动，而最终起作用的是人。高质量教育评估从“对（客体）评估”转变为“为（客体）评估”，在制定评估标准、组织实施、结果反馈等评估实践中调动发挥评估客体的积极能动性和创造性，营造民主和谐的氛围，尊重评估客体的价值观、意愿和情感，重视评估客体的自我评估，使每个评估客体都有出彩机会且从中获益。

坚持注重过程。高质量教育评估不仅关注结果，对评估客体进行甄别、鉴定和遴选，更注重结果的整个形成过程，对教育教学事物或活动的规划、形成过程和最终结果进行三位一体综合评估，具有全面、深入、灵活、连续等特点。通过评估主体与客体互动沟通，动态化地进行全方

位、多维度的深入分析，可以不受评估标准和程序的约束、不拘泥于评估数据的精准性，全面深入了解评估客体的实际情况，及时肯定其成绩与优势，指出其问题与不足，充分发挥教育评估的导向、诊断、激励和改进作用。

坚持服务发展。高质量教育评估把促进评估客体提高、服务教育高质量发展作为导向和目标，并落实在评估实践中。高质量教育评估立足评估客体的现在，回顾过去、着眼未来，既关注评估客体的当前状况和发展水平，更关注其发展趋向和可持续发展能力，以积极的眼光全面地审视评估客体，分析其基本状况、优态劣势及回溯成因，激发评估客体反思、整改、完善自我的内生动力和信心，着力合理的发展定位和生长点，进一步克服劣势和发挥优势，提高质量形成发展特色。

（2）评估原则

评估原则是开展教育评估需要遵循的基本要求和行为准则，对保障教育评估活动的科学有效性具有重要作用。高质量教育评估原则体现了高质量教育评估理念，贯穿于教育评估活动过程的始终和各个方面，以指导更加科学有效地开展教育评估，更加充分地发挥教育评估的功效。

方向性原则。立德树人是我国教育的根本任务，是发展中国特色社会主义教育事业的核心所在，是培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的本质要求。高质量教育评估遵循习近平总书记指出的“把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准”的要求，以质量、

贡献、特色为导向，推动教育回归本质，推进育人方式、办学模式、管理体制、保障机制改革，引导确立科学的育人目标，确保正确的教育发展方向。

多元性原则。高质量教育评估的多元性是指打破和克服评估主体单一化、评估内容片面性、评估标准单一化和评估方法单一化等弊端；提倡尊重个体、关注差异，提高科学有效性，促进评估客体的多样化发展，满足社会多元化需求。高质量教育评估需要构建政府、学校、社会等利益相关方共同参与的评估体系；不仅要关注评估客体显性的、易量化的内容，更要关注质量、贡献等隐性的、难以量化却又非常重要的质性信息；破除“一刀切”“唯一论”的评估标准，制定符合评估客体共性特征和个性特点的多维度、多选项的评估标准；推进“四个评价”，尤其要在关注结果评价的同时深入关注评价客体的过程表现和结果形成原因，并给予有效指导。

客观性原则。教育评估的本质是基于事实的价值判断，以求真、求实和理性的态度和方法给予客观公正的评判。客观性是教育评估的价值追求和教育评估科学性的基础，“失真”的评估也就丧失了价值和意义，甚至具有负作用。高质量教育评估的客观性意味着评估过程及结果合乎目的、合乎事实、合乎逻辑，要求全面深入地审视评估客体，尊重评估客体的个性特点及其发展起点、所处发展阶段的差异；评估过程是理性的、严谨的，能有效协调不同利益主体对评估客体的认识偏差和主观感受，评估结论也是经

得起重复检验的。

协商性原则。高质量教育评估按照多元合作治理的思想，破除评估主体主导评估全程的独断性，消除评估主体与评估客体的二元对立，强调评估客体的主体地位与积极能动作用，以平等协作、民主协商的新型关系共同参与完成教育评估的整个过程。评估主体就评估标准、评估内容、评估方式等评估主题与评估客体及利益相关方充分沟通、协商讨论，尽量满足多元利益主体的需求，并高度重视评估客体的自我评估意见。评估客体通过全程参与教育评估，能够更好地反映他们的诉求，更加深入地理解教育评估的目的意义，也有利于评估主体获得更加真实、客观的评估结果，提高教育评估的科学有效性。

（3）评估机制

“不以规矩，不能成方圆。”做任何事情都需要遵循一定的章法。评估机制是用来指导和约束教育评估有效开展的工作程序、行为规则和技术规范，以及教育评估活动涉及的各方之间的联系与运转。高质量教育评估是一项系统的、复杂的、严谨的活动，需要遵循科学缜密的工作规程，以保障教育评估的科学性、规范性和独立性。

协同治理机制。在推进教育治理体系和治理能力现代化的进程中，构建政府、学校、社会新型关系和协同治理机制，形成决策、执行、监督相互协调和相互制约的教育治理结构，不但体现在政府与学校的关系上，同时也体现于教育评估模式的创新上。高质量教育评估充分发挥专业

机构和社会组织参与教育评估和教育治理的能动性，从政府单一主体走向多元主体，评估方与被评估方从对立关系嬗变为合作伙伴关系进行互动、理解和相互尊重，共同完成教育评估并在完成过程中协同发展。

组织实施机制。教育评估的科学性、专业性和客观性要求教育评估活动的程序和步骤是科学规范的，每一步的操作方式都是有标准或科学理论依据的。高质量教育评估应建立一套相应的标准和要求，在评估项目立项、设计、实施、总结和元评估等步骤上严格遵循程序规范、技术规范和质量规范，明晰评估过程中每个环节是如何具体操作实施的，建立评估活动的各个步骤之间、各位人员之间衔接协调的有效秩序，以组织实施的规范化保障评估活动程序严密、实施合规高效和评估人员职责清晰。

结果运用机制。评估结果有效反馈与运用、评估客体有效整改形成了教育评估流程的闭环，是高质量教育评估的“后半篇文章”，也是有效发挥教育评估激励、改进功能的重要内容。评估结果反馈与运用既包括专业机构向政府部门递交评估报告，为政府宏观监管和优化资源配置提供管理决策依据；也包括向评估客体反馈评估结果，肯定成绩、指出不足、提供改进建议，使评估客体不但“知其然”而且“知其所以然”，帮助评估客体有针对性和时效性的改进提高；还包括在一定范围内公布评估结果，加强社会监督，促进评估客体及同行之间的交流学习。同时，加强对评估客体的跟踪调查，反思改进评估工作本身。

（4）评估标准

评估标准是对评估客体进行价值判断的衡量尺度，通常以评估指标体系的形式表达，既描述了评估客体的主要属性，又体现了评估目的与导向，而且也关系到信息采集内容和采集方式等。制定评估指标体系是教育评估工作的基础与关键，提取评估客体内在隐性的、非结构化的特征属性并构建为显性的、结构化的、具有可比性的指标体系是非常困难的，评估客体的多样性与个性化特征更是陡增了构建指标体系的难度。

坚持立德树人根本标准。高质量教育评估坚持把立德树人成效作为根本标准和价值取向，以此评判所有的教育活动是否合理、教育方式是否科学、教育成果是否有效等，发挥教育评估的导向作用，引导教育回归立德树人初心，确保教育发展的正确方向。例如在学校评估或学科、专业评估中，将坚持党的全面领导、“三圈三全十育人”实施情况及思政工作特色成效等内容作为首要要求；在教师评估中将师德师风作为第一标准，推进践行教书育人使命；在学生评估中坚持以德为先、能力为重，促进德智体美劳全面发展。

坚持多元化的评估标准。高质量教育评估充分尊重评估客体的个体差异，建立科学多元的评估标准，构建既符合教育规律、能反映评估客体的共性特征，又能够体现评估客体个性与特色的多维度、多选项的评估指标体系，提高评估指标体系与评估客体的适切性、有效性，使人人均

有机会展示优势。避免简单化、片面化、绝对化地将评估客体的隐性属性表征为量化指标，注重以质性信息反映其质量、贡献与特色。同时，在克服“五唯”中把握“唯”与“不唯”之间的平衡，科学处理多元标准之间的自洽性，保障评估结果的公平性。

（5）评估方法

高质量教育评估更加注重教育评估的科学有效性，在评估方法上贯穿融合高质量教育评估理念与原则，有效实施《深化新时代教育评价改革总体方案》中的“四个评价”。同时，“四个评价”是一个有机整体，相互之间并不割裂与排斥，需要根据不同的评估目的采取不同的组合，以此全面提升教育评估的科学有效性和促进教育评估功能的发挥。

改进结果评估。结果评估是对教育教学与管理服务的成效评估，是教育评估中最普遍的评估方式。针对目前教育评估中普遍存在的评估标准单一、评估内容偏颇、过度量化等问题，高质量教育评估中改进结果评估主要着力于完善评估维度、优化评估内容等方面，建立科学多元的评估标准，克服 “五唯”顽疾，避免简单量化，注重质量、贡献和特色，落实《莱顿宣言》提出的“量化评价应支持而不是取代质性评价”，提高评估结果的科学性、客观性。

强化过程评估。过程评估是对教育教学行为的动态过程开展全面评估，诊断分析其优势与不足，及时反馈以促进改进。“重结果、轻过程”的评估方式不能有效帮助评

估客体认识自身优势与不足，不利于发挥教育评估的诊断、激励、改进功能。高质量教育评估需要强化过程评估，但并非不要结果评估，而是在关注评估客体外在表现的同时更加注重考察其内在成因，及时诊断分析其结果的形成过程以促进发展。

探索增值评估。增值评估是对评估客体的成长性评估，主要评定学生或学校（学科、专业、教师等）在经历一个发展阶段后的“增值”，考察其在此期间发生的变化与差异，实质上是融合了对发展起点、过程、结果的多重考量。高质量教育评估充分尊重评估客体的个体差异，既关注教育教学的过程与结果，又结合个体的起点与发展阶段不同，考量其进步幅度与发展绩效，形成纵向比较，激发评估客体的自信与成就感。

健全综合评估。综合评估是对评估客体进行全面系统的整体评估，准确客观地反映评估客体的真实情况。针对目前教育评估中容易“失真”的问题，高质量教育评估在评估标准上注重实施分类评估，根据评估客体的属性进行科学合理的分类，构建多维度的多元评估标准；在评估主体上注重发挥政府、社会、行业和评估客体自身等多元评估主体的作用，综合协调多元利益主体的价值观；在评估内容上全面审视评估客体，既关注显性特征也注重隐性内容，采取定性分析与定量分析相结合的方式，着重考量其质量、贡献和特色等重要内容。

（6）评估工具

教育评估是一项复杂的系统工程，需要科学的评估理论指导和有效的运行机制保障，需要运用适切的评估方法与技术，也需要高效的评估工具支撑。现代科技的突飞猛进有力地驱动教育评估的思维变革和技术革新，强劲助推教育评估现代化、专业化发展。高质量教育评估创新评估工具，借助互联网、大数据、智能终端等现代信息技术，既提高了评估质量和效益，也减轻了评估客体的负担。在人工智能、云计算、区块链等新科技的撬动下，持续挖掘收集和甄别整理评估客体的全方位、全时空、全景式数据和信息，通过集成分析和准确诊断，实现评估客体在时间维度上的全过程纵向评估和空间维度上的全要素横向评估，并进行精准的及时反馈与个性指导，有效促进评估客体持续提高。

3.高质量教育评估的推进策略

教育评估是教育治理体系的重要内容，也是教育现代化的重要任务与推进动力。加快建设高质量教育体系、建设教育强国的新征程新使命，对教育评估的科学性、专业性、客观性提出了新要求。从高质量教育评估的内涵要义出发，需要从以下方面着力加强教育评估专业化建设，提高教育评估质量。

（1）构建多元参与的评估体系

推进高质量教育评估，需要政府转变职能，塑造教育评估中健康有序的新型政社合作治理体系。在体制机制上构建政府、学校、社会等多元参与的教育评估体系与协同

治理体系，建立健全教育督导部门统一负责的教育评估监测机制，充分发挥专业机构和社会组织的能动作用，形成政府、学校、社会良性互动的教育治理结构，进一步提高教育评估的科学性、规范性和独立性。

在健康有序的教育多元治理体系和多元参与的教育评估体系中，需要厘清教育评估中各主体的利益关系、责任建构和运行机制。西方国家在教育评估领域有一系列的法律保障机制，如美国的保障受益者权益的联邦政策和美国联邦管理条例等明确规定了教育认证机构运行的行政规制。我国要及时建立相关配套制度，明确教育评估中政府、学校、专业机构的职能边界与权利义务，规范教育评估的主体、程序、工作机制，明晰专业机构和社会组织开展教育评估的资质条件、业务范围审核机制以及准入许可制度、动态退出程序等。政府通过教育评估的事前、事中和事后监管来促进各方各尽其责、相互协调，以制度保障向专业机构与社会组织购买服务的规范性和教育评估活动的规范性，促进提高专业机构和社会组织的独立性和专业性，提高教育评估的质量和水平。

（2）深化专业机构能力建设

随着多年的探索实践和研究发展，教育评估已逐渐成为具有自身范式、社会建制和学术共同体的专门实践领域和研究领域。教育评估专业化建设是实现教育现代化的基础，也是推进高质量教育评估的内生动力。教育评估专业

机构毋庸置疑是教育评估专业化建设的重要探索者、推动者和贡献者，也在提供专门性服务中成长获益。

面对推进高质量教育评估的新使命，教育评估专业机构仍需发挥主力军和专业化作用，持续深化内涵建设，以专业队伍能力建设为核心，全面提升评估人员的政策水平、专业知识、专业技能和研究能力。教育评估专业机构、行业组织和学术团体等应主动发挥社会组织在公共治理中的作用，积极搭建国内同行交流合作的平台，碰撞思想拓展思路，交融观点凝聚共识，相互取长补短共同提升；积极加盟国际教育评估协会（IEA）、国际高等教育质量保障机构网络（INQAAHE）、亚太地区教育质量保障组织（APQN）等国际行业组织，开展国际交流合作，彰显中国理念，贡献中国方案，传播中国声音。另外，国外已经建立了教育评估的行业标准，如美国教育评估标准联合会（JCSEE）制订了《人事评估标准》《专业评估标准》和《学生评估标准》，并通过了美国国家标准局（ANSI）的审核，对评估质量给出了指导原则和具体要求。我国教育评估专业机构也需发挥攻坚手作用，推进建立高质量教育评估的行业标准，包括评估活动的程序规范、技术规范、质量规范和管理规范等，为提升教育评估质量提供指导和要求，也为政府监管专业机构提供参照和依据。

（3）创新现代信息技术运用

在信息技术的支撑下，教育评估从原始的“纸+笔”手工模式发展到运用网络平台工具，实现了无纸化和信息

化，极大地便捷了数据采集与核实、专家遴选与评判、结果统计与分析等工作，大幅提高了评估质量和效益。

高质量教育评估需要在新一代信息技术（IMABCD）的赋能和驱动下，充分运用物联网（Internet of Things）、移动网络（Mobile Web）、人工智能（AI）、区块链（Block Chain）、云计算（Cloud Computing）和数据技术（Data Technology）等现代信息技术，进一步创新“AI+教育评估”工具，探索嵌入式、伴随式、即时性的智能化评估。智能评估工具利用多传感技术，实时、持续地自动采集挖掘评估客体全方位多维度、全时空多模态的数据，这些集约数据是多源、异构和关联的，可以是文字、数值信息，也可以是语言、图像信息，甚至是认知、情感信息。通过甄别整理和有效梳理数据信息之间的逻辑关系，以及将提取和识别的信息进行关联融合，经过集成计算可以全面描摹评估客体的全景“数字画像”，深刻地揭示评估客体的综合表现、内在成因、横向比较和发展潜势等，并有针对性地形成精确化、个性化的即时反馈，提供个性定制的有效指导，促进评估客体整改与持续改进。教育评估将破除“指标评估”主导的传统模式，实现从一次性、单向性的评估转变为持续性、综合性的动态实时无感监测，从基于感知的主观判断转变为基于证据的循证评估，从基于小样本数据或片段化信息的估测升级变革为基于全时空集约数据的证据性决策，从而提高教育评估效果转化的长效性。

（4）加强高校相关学科和专业建设

随着教育评估专业实践的深入和专业化发展，教育评估需要教育学、数学、系统科学、信息科学、法学和管理学等多学科知识的支撑，教育评估逐渐显现出具有自身专业知识体系的学科特征，而且随着教育评估的持续深化和发展，其专业知识体系具有不断发展的开放性，教育评价学已经成为教育学重要的分支学科和交叉学科。

我国高校作为科技第一生产力和人才第一资源的重要结合点，需要发挥多学科综合优势，推进高质量教育评估的前沿研究和培养高质量教育评估所需的专门人才。一方面，高校需要开展“有组织科研”，整合多学科的科学研究、人才队伍和平台资源，组建跨部门多学科交叉科研团队，凝聚形成科研集群力量、交叉融合地开展教育评估理论研究，为我国构架富有时代特征、彰显中国特色、体现世界水平的教育评估体系提供智力支撑。另一方面，高校需要与教育评估专业机构、相关社会组织合作开展产学研合作，凝聚各方力量，构建“职普融通、产教融合、科教融汇”的协同育人机制，培养高质量教育评估亟需的创新型、复合型、应用型人才，同时开展对专业机构和社会组织评估人员的职业培训，为推进高质量教育评估提供人才支撑。

高等教育质量文化及其建设策略

来源：《高等教育研究》

摘　要：高等教育质量文化是围绕高等教育质量所形成的理念、信念、价值及由此所衍生和发展起来的相关制度、行为、惯习、物化载体等的有机体。质量文化是高等教育发展的产物，高校是质量文化形成和发展的关键主体，师生是质量文化的直接创造者，质量评估和认证是质量文化创新发展的推进器。质量文化建设是大众化、普及化高等教育健康发展的根本保证，是高教界面对社会关切的有效回应，是高等教育社会功能的“显示屏”。加强高等教育质量文化建设，应树立以学生为中心的核心质量价值，打造基于高校的质量文化建设组织体系，构建内外结合、合作共治的质量保障体系和高质量发展的高等教育体系。

关键词：质量文化；高等教育；评估；认证

质量文化是近年来高教界出现的一个热词。质量文化及其建设是在高等教育发展进入大众化、走向普及化的过程中，政府、高校和社会共同关注的重要主题。在审核评估和有关认证工作中，从上到下充满了对高等教育质量的关切。尽管

质量文化为高教界领导所重视，高校干部教师在各种报告和文件中经常读到，也经常谈到，但人们对高等教育质量文化的认识和理解却还不够清晰和深入，在质量文化建设上也难说举措适当、应对自如。实际上，高等教育质量文化本身是一种十分复杂的存在，人们看不见、摸不着，但它却似乎无时不在、无处不在。这更增添了领会高等教育质量文化精神实质、推进质量文化建设的难度。新近出台的《普通高等学校本科教育教学审核评估实施办法（2021-2026 年）》首次将“质量文化”单列为审核要素，这说明我国高等教育评估工作开始迈进新的发展阶段，即从完善制度延伸到建构文化，从注重“制度约束”过渡到强调“文化自觉”。尽管这种转变符合高等教育发展规律，也反映了世界高等教育质量保障的发展趋向，但它也给高教界带来更艰巨的任务，需要人们更准确地把握高等教育质量文化的内涵，理解质量文化的性质，明确质量文化建设的基本要求。

一、高等教育质量文化的内涵及其形成

质量文化为人所重视只是最近的事情。毫无疑问，人们对高等教育质量的关注由来已久，在保证和提高质量方面采取了诸多政策和措施，有的质量理念和相关政策措施在宏观和微观的高等教育办学过程中坚持了下来，成为传统和习惯，但质量文化并没有引发人们的关注。在高校本科教育教学审核评估中，人们开始从文化角度认识高等教育质量，提出了质量文化概念并受到重视，成为相关政策的重要主题。但客观上讲，理论研究相对滞后，高等教育质量文化的内涵还有

待厘清。

1. 高等教育质量文化的内涵

高等教育质量文化是高等教育文化的一部分，认识和理解高等教育质量文化不能脱离高等教育文化。文化是一个多层面多维度的现象，高等教育质量文化也具有多层面多维度的特点。从一般意义上讲，高等教育质量文化是围绕高等教育质量所形成的理念、信念、价值及由此所衍生和发展起来的相关制度、行为、惯习和物化载体的有机体。它既有广狭义之分，又有宏微观之别，还有精神与物质的不同表现方式。

（1）广义和狭义的高等教育质量文化。

文化总是附着于一定的社会现象。高等教育质量文化附着于高等教育。高等教育有广狭义之分，质量文化也有广狭义之分。狭义的高等教育是指师生所建构的教与学活动及其过程，师与生、教与学是高等教育活动的基本构成要素，其他要素都为实现师生教与学目标服务。因此，狭义的高等教育质量文化是指师生在教学活动过程中所奉行的基本价值观以及活动中所沉淀和积累下来的规则与惯习的总和。也就是说，师生是高等教育质量文化不可或缺的主体，质量文化扎根于师生内心，表现于教学活动，分布于高等教育的方方面面，从根本上决定着教学质量，是最深层的高等教育质量决定因素。

广义的高等教育是指社会或国家高等教育事业，往往受到政府的高度重视，成为政府施政治国的重要领域。因此，广义的高等教育质量文化是指国家高等教育部门所存在的

质量文化，既包括狭义的质量文化，又包括政府和社会参与高等教育事业发展所秉持的价值追求和积淀下来的稳定的作用方式。从广义上讲，高等教育质量文化的主体是多元的，既包括师生，又包括高校、政府和其他社会组织等；高等教育质量价值是多元的，不同价值主体之间存在相互博弈的关系。高等教育质量文化主体之间的地位并不是平等的，强势主体的作用对质量文化生成和变化具有主导作用。

（2）宏观和微观的高等教育质量文化。

高等教育是特定组织机构的职能。一所高校所开展的高等教育往往被看作是微观的，而多所高校或一定地域范围内所有高校所开展的高等教育则被认为是宏观的。因此，微观的高等教育质量文化主要是指一所高校所形成的高等教育质量价值准则以及与之相适应的质量生成和保障制度、活动规范要求等。高校是高等教育质量文化的主体，它所遵循和实施的高等教育政策、所追求的高等教育质量价值直接影响各学科专业的高等教育活动，影响师生的教学过程。时间一长，高等教育质量文化便形成了。这就是说，高等教育质量文化是高校组织文化的一部分，与高校办学定位和发展过程有密切关系，它不仅与高等教育质量生成不可分割，更是质量保障的基石。

宏观的高等教育质量文化与微观的高等教育质量文化既有联系又有差别。宏观的高等教育质量文化由微观的质量文化所构成，微观的质量文化是宏观质量文化的基因。正如个性与共性的差别一样，个性的质量文化属于具体的高校，

共性的质量文化则表现为一定范围内的高校所共有的质量价值追求以及相关规则要求。从这个意义上讲，宏观的高等教育质量文化是指一定区域高校共同遵循的质量价值准则以及与之相适应的制度规范和工作要求。这里的区域可以是地理上的，也可以是行政区划的。地理上的往往与一定地方的文化相关，比如，东北地区、华南地区、西北地区的文化对当地高校的高等教育质量价值追求有重要影响；行政上的往往与政府的高等教育政策相关联，比如，上海市对全市高校的高等教育发展有自己的规划，对全市高等教育质量的要求与其他省市自治区存在差异。当然，在国家层面，中央政府对全国高校的高等教育质量不仅有标准，而且有持续的评估督导，这对于全国高等教育质量文化的形成和发展具有重要影响。

（3）精神和物质的高等教育质量文化。

文化的本质是精神的，比如，理念或价值观，但也有物化的表现形式，比如，建筑文化，即建筑上所承载的文化符号和价值取向，一如宫廷建筑所代表的庄严、恢弘和大气，寺庙建筑所表现的虔敬、肃穆和寂寥。高等教育质量文化也是如此。就精神而言，高等教育质量文化是指高等教育质量观所包含的价值取向。质量上的价值取向是高等教育质量文化主体意志的体现，不同主体的组织性质不同，高校、政府、社会其他组织和民众之间的差异很大，他们在高等教育质量上的诉求有相同或相似的内容，也有不同甚至对立的内容。不同主体的高等教育质量价值取向往往以不同的方式表现，

政府主要通过相关政策的高等教育价值指引来体现，高校通过自身的人才培养方案及改革所包含的高等教育价值选择来反映，社会其他组织或通过舆论或通过对高校毕业生的要求来表达高等教育价值评判，民众则主要通过求学意愿来实现自身的高等教育价值要求。在以知识为目的的质量价值取向下，高等教育质量文化就是围绕知识授受所发展起来的一套办学规范和行为活动要求；在以服务社会为目的的质量价值取向下，高等教育质量文化就包含了更多的与社会企事业单位合作办学的制度和教学活动要求与惯习。

物质的高等教育质量文化与精神的高等教育质量文化不可分割，没有精神的高等教育质量文化，就不可能有物质的高等教育质量文化存在。物质的高等教育质量文化主要指高等教育活动中所利用和产生的体现高等教育质量价值追求及其实现状况的物化存在。一方面，这种质量文化存在于高等教育过程中，服务于高等教育质量的生成，表现为教育教学环境条件。比如，教室和教学设施都是开展高等教育活动所必需，它们不是普通的物质条件，而是包含了高等教育价值追求的物质条件，智慧教室与传统教室所包含的高等教育质量价值追求不同，多媒体教学设施与传统的电化教学设施所追求的高等教育质量价值存在差别。毫无疑问，这些建筑、设施条件是具有教育意义的，它们承载了人们对高等教育质量的价值评价与选择，又被用于实现人们的高等教育价值追求。再如，中式建筑和西式建筑、高楼大厦和庭院环境所承载的文化理念殊异，高校的选择往往包含了对质量的倾

向。另一方面，物质的质量文化还可以是高等教育过程中所开展的活动及其结果的物化形式，比如，培养方案、课表、课件、讲义、实验报告、试卷、毕业论文（设计）、答辩决议书等。这些记载教学过程中师生教学行为与成果的实物有的体现了人们对高等教育质量价值的追求，有的反映了价值追求的结果。

（4）持续改进是高等教育质量文化的核心。

高等教育质量文化是维新的，它的目标指向是更高的质量、更强大的高等教育。持续改进既是高等教育质量文化的内在品质，也是高等教育质量文化适应社会发展需要的动力机制。高等教育之所以一直保持旺盛而顽强的生命力，历经数百年而不衰，且不断走向壮大，实现了从精英化向大众化再向普及化的发展，离不开文化科学技术的发展进步和经济社会发展所提供的物质条件，更重要的是，高等教育拥有质量文化所蕴含的持续改进的强大动力。在高等教育大众化和普及化阶段，持续改进的质量文化与外部利益相关者的质量价值诉求相结合，提出了建立高等教育内外部质量保障体系的现实需要，促成了各种内外部质量评估、督导和认证工作的开展。不同主体的高等教育质量价值博弈是持续改革的动力源泉。

2.高等教育质量文化的形成

文化是一种复杂的社会存在，是在长期的社会生产和生活中形成和沉淀下来的。高等教育质量文化与高等教育同时产生，随着高等教育发展变化而不断演进。不论人们发现与

否、承认与否，它都在那儿，历史的印记层层叠加形成丰富多样的高等教育质量文化，时代特征使高等教育质量文化展现出现实的适应性。

（1）质量文化是高等教育发展的产物。

质量文化产生于高等教育活动过程，既是历史的，又是现实的。说它是历史的，是因为只要高等教育历史发展过程是连续的，那么，质量文化就是连续积累起来的，不同时期高等教育改革发展为质量文化建设注入新的内涵，使质量文化出现累积效应。即便高等教育发展出现断裂，质量文化也会“记录”断裂的痕迹。说它是现实的，是因为不论高等教育历史有多久远，质量文化积累有多深厚，它既要影响现实高等教育及其质量生成，又要将现实高等教育活动所遵循的质量价值与规范沉淀并加以吸纳，使自身的内涵更丰富，形式更多样。

高等教育发展常常不是直线性的，发展历程可能出现曲折回流，质量文化也会随高等教育的曲折发展而打上相应的烙印，还会表现出层次感，将不同时期的高等教育质量价值观与相关惯习展露无遗。在现实的高等教育发展中，不同国家和地区可能相互学习借鉴对方的经验，有的高等教育理念和体制机制可能被移植到不同国家，在不同的社会文化背景下发挥积极作用，促进高等教育事业发展。在这样的情境中，质量文化也会发生迁移或飘移，对有关国家和地区高等教育质量的生成发挥作用。

（2）高校是高等教育质量文化形成和发展的关键主体。

尽管高等教育质量文化有宏观和微观之分，但所有的质量文化都只有在高校扎根，才能影响高等教育。高等教育质量文化的主体很多，高校才是形成和发展质量文化的关键，政府和社会其他组织参与质量文化建设的努力必须通过高校的接受和实践才能影响高等教育质量文化的发展与变化。比如，从世界众多国家的实践来看，不论采取何种高等教育治理体制，一个不争的事实是政府越来越重视高等教育，有的采取直接干预的方式，有的采取间接干预的方式。不管是直接的还是间接的，政府对高等教育的干预都需要经过高校的转化，才能真正影响高等教育，政府所倡导的质量价值和要求才能指导高等教育活动，从而融入高等教育质量文化。

高校是高等教育质量文化的温床。高校是高等教育的社会建制，高等教育所赖以发挥功能的学科专业是由高校创建的，教师是由高校聘任的，学生是由高校招收的，所有人才培养活动都是由高校组织或牵头组织开展的。所以，高等教育质量文化是以高校为组织单元发展起来的，包括政府在内的所有社会组织对高等教育质量的影响，都需要经过高校筛选才能内化到学校组织文化中去，成为高等教育质量文化的有机组成部分。从这个意义上讲，高校的高等教育质量文化并非只有高校一个原生源流，而是具有多源性。

（3）师生是高等教育质量文化的直接创造者。

高等教育质量的本意在于人才培养质量，主要体现在学生的成长和发展上。师生的教育教学活动不仅成就了学生的发展，而且他们的活动印记成为高等教育质量文化的源泉。

在高校本科教育教学评估中，查阅教学档案是人们了解高等教育质量的重要路径，比如，教学大纲、实验手册、学生试卷、毕业论文（设计）等档案资料是反映高等教育质量的历史文献，查阅这些资料可以了解人才培养过程情况，窥探高等教育质量特点。不论是高等教育教学活动还是教育教学档案资料，都是高校师生的杰作，是他们对高等教育质量文化作出的贡献。毫不夸张地说，是师生创造了高等教育文化，其他主体可以影响高等教育质量文化的形成和发展，为质量文化作出不可或缺的贡献，但他们在质量文化形成和发展中的角色与作用不可与师生相提并论。

师生是高等教育质量文化的缔造者。文化的形成和发展不是暴风骤雨式的，而是春风拂面、润物无声式的，在高等教育发展中，师生的每一次教学活动、每一次交流互动都具有文化意义，师生的行为不但是在发现教育的意义，而且是在塑造高等教育质量文化。师生所践行的高等教育质量价值观可以源自他们自我的发现和领悟，也可以源自高校的办学要求、政府的政策精神、社会其他组织的期望和公共舆论的呼吁。这些高等教育价值观只有为师生所认同并在教育教学活动中得到贯彻落实，才可能沉淀而成为高等教育质量文化。与高等教育质量文化相关的自然人群体很多，比如，政府高等教育主管部门的政策制定者和决策者、社会民众尤其是家长、企事业单位有关领导管理人员和技术人员等，都对高等教育质量文化有着重要的影响。而在所有相关的自然人群体中，只有师生是高等教育质量文化创造的亲历者。

（4）质量评估和认证是高等教育质量文化创新发展的推进器。

高等教育质量文化具有发展性，它的形成与发展是一个长期的过程，在日复一日的高校运行中，质量文化进行着从量变到质变的转化。积淀是质量文化形成的基本机制，看似平淡无奇的高等教育日常活动，日积月累地在人们的思想观念和行为方式上留下印迹，在高校相关规章制度和环境条件上打上烙痕。

高校办学受到校内外诸多组织机构和利益相关群体的影响，高等教育质量受到多方的关注。政府在其中具有重大影响，它的身份及其所拥有的高等教育管理和治理权力，使其对高等教育质量不能不高度重视，并采取权威性的政策措施来引导和规范高校办学，以达到其所希望的办学目的。正如格里纳(F.M.Gryna)所说，文化不属于技术范畴，但特定的方法和手段可以帮助我们形成这种质量文化。20世纪后期以来，我国政府探索建立高等教育质量保障体系，尤其是21世纪以来，推动了本科教育教学工作水平评估和高职高专院校办学水平评估制度的建立。联合相关行业部门建立专业认证与评估制度，不仅对高等教育的健康持续发展发挥了重要作用，而且为高等教育质量文化发展注入了新的动力，丰富了质量文化的内涵。质量评估和认证理念已经为高校所接受和认同，以评促建、学生中心、持续改进的价值观成为高等教育质量文化的重要组成部分。

二、高等教育质量文化建设的意义

质量文化是高等教育发展的土壤。优良的质量文化能够孕育高质量的高等教育，相反，低劣的质量文化对高等教育的影响可能是致命的。质量文化的形成有两种基本路径：一是自然天成，二是有意作为。前者是指师生在高等教育发展过程中长期积淀而成的质量文化，后者主要指在多种利益相关者的影响下，师生受各种高等教育改革的影响改变教育教学行为，从而导致新的质量文化的生成。这是一种主动作为、有意建设的质量文化发展方式。20 世纪以来，尤其是二战结束以来，质量文化建设成为推动高等教育高质量、大规模发展的重点战略，受到众多国家的重视，发挥了积极而重要的影响。概而言之，质量文化建设主要有两方面的意义：一则是本体意义，一则是社会意义。二者是统一的，分而析之只是为了更深入清晰地认识质量文化建设的意义。

1. 高等教育质量文化建设的本体意义

质量文化建设是在高等教育过程中实施、为促进高等教育更好发展服务的活动。质量文化不可能脱离高等教育而存在，质量文化建设工作也只能在高等教育过程中实施才能产生实际的效果，达到建设目的。所以，质量文化建设的要义在于服务高等教育发展，这是质量文化建设的本体意义。

（1）质量文化建设是大众化、普及化高等教育健康发展的根本保证。

精英化阶段少有质量文化建设，高等教育发展超越精英化阶段后，质量文化建设愈益受到重视。规模扩大是高等教育大众化和普及化的第一特征，规模扩大必然带来生源的多

样化以及求学意愿与目的的差异化。大众化和普及化发展不但会造成高等教育质量文化的变化，而且质量文化内涵和外延的扩充与转化将支持大众化和普及化高等教育的健康持续发展。在国际高等教育发展史上，大众化和普及化高等教育发展的历史只有 70 余年，而精英化高等教育虽然只占适龄人口的 15%，且在精英化阶段适龄人口的数量比大众化和普及化阶段要少得多，但它的发展历史却要长很多。如果说精英化阶段高等教育质量文化比较多地表现为自然天成的话，那么，在大众化和普及化阶段，高等教育发展与社会各方越来越利益攸关，所以，质量文化建设成为高校、政府、其他社会组织和公众参与高等教育治理的主要任务，它也是实现各利益攸关方高等教育质量价值的重要路径。

高校和社会各方开展质量文化建设主要是为了保证和提高高等教育质量。在大众化和普及化阶段，高等教育质量越来越多样化，这既是受教育者社会背景和求学意愿的反映，也是社会需求的反映。多样化的高等教育质量不可能自动获得，它离不开高校和社会各方的积极行动，也就是质量文化建设。20 世纪后半期众多国家和地区创建高职院校，发展高等职业教育，不但使高职教育文化成为高等教育质量文化的重要组成部分，而且它也成为世界众多国家和地区高等教育实现大众化并走向普及化的可靠保证。纵观世界，尚未发现哪个国家或地区在发展大众化和普及化高等教育过程中没有开展质量文化建设的。比如，美国建立了多元化的认证制度，使质量认证文化嵌入了高等教育，为大众化和普及化高

等教育发展中质量底线的保证奠定了基础。英国改组大学拨款委员会，建立并不断完善高等教育基金委员会制度，将高等教育质量保证与政府财政拨款相关联，不断提升了高校办学的质量意识，而且使教学评估、研究评估、质量审核等成为保证大众化和普及化高等教育健康发展的重要推力。

（2）质量文化建设是高校坚持正确办学方向的重大抓手。

高校是高等教育质量文化的关键组织主体。办一所什么样的学校，就会有什么样的高等教育质量文化。反过来讲也是成立的，质量文化建设可以塑造高校的办学特色。在大众化和普及化阶段，社会需求越来越多样化，高校类型和特色也表现出多样性的特点。在众多需求的刺激下，高校很可能觉着什么都重要，什么都不能忽视或放弃，从而迷失自我，徘徊于各种需求之间，摇摆于各种办学定位之间，不能坚持正确的办学方向。

质量文化建设有助于高校增强办学定力，坚持正确的办学方向，持续不断地累积组织文化，厚植文化传统。一般而言，在高等教育发展进入大众化和普及化阶段后，几乎所有高校都会面临适应新的发展形势和办学需要的问题。高校即便确立了自身的办学定位和发展方向，但要做到咬定青山不放松，培育鲜明的办学特色，并不容易。质量文化建设不仅有助于保证高校教育教学质量，还能不断强化高校组织文化，使学校文化发挥引领和凝聚作用，规范教职员工的办学观念，调节他们的办学行为，聚合人心，使学校办学方向不发生偏

移或错位。比如，历史悠久的牛津大学在经历了 19 世纪和 20 世纪的转型发展后，尽管办学规模扩大了，学科专业门类和数量增加了，生源的构成发生了重大改变，学校功能也拓宽了，但并没有改变自身基本的办学方向，而是保持了自身的办学特色。它之所以能够有这份办学定力，与质量文化建设不无关系。哈佛大学前校长萨默斯（L.Summers）曾说道："保持哈佛的强大，需要精心地维护和强化致使我们长盛不衰的法宝：保持开放与质疑、探索与服务、传统与创新的有机统一。"以通识教育传统为例，哈佛大学通过持续不断的质量文化建设，强化通识教育传统，达到提高人才培养质量的目的。1945 年时任校长科南特（J.B.Conant）指派一个委员会对哈佛大学本科生课程体系进行研究，形成了《自由社会中的通识教育》报告，强调加强本科生的通识教育，以培养有责任的良好的社会公民。1978 年时任校长博克(D.C.Bok)组织专门委员会围绕"什么样的人是一个有教养的人"进行调查研究，发布了《哈佛大学文理学院关于共同基础课程的报告》，决定实施核心课程计划（core curriculum）。为了适应 21 世纪的需要，哈佛大学决定用新的通识教育计划取代实施了近 30 年的核心课程计划,2007 年《通识教育工作组报告》提出了新的课程设计，将 1978 年实施的涵盖 7 个领域的"核心课程"重组为 8 个，包括审美和诠释、文化和信仰、经验推理、伦理推理、生命系统科学、物质世界科学、世界中的社会和世界中的美国。

（3）质量文化建设有利于发展高质量高等教育。

发展高质量高等教育是高校办学的内动力。质量是高等教育的生命线，高等教育如果出现了质量问题，其损失和影响远远大于经济生产中出现的质量问题。经济生产质量问题尚可弥补，高等教育只要出现质量问题，就具有不可逆性，贻误个人前途，影响家庭和社会。所以，高校举办高等教育，追求高质量是与生俱来的使命。

质量文化建设是维新的。质量文化建设，不论是来自政府的要求，还是来自社会舆论或工商界的要求，抑或是高校自身所动议开展的，都只有一个宗旨，就是提高高等教育质量。我国政府持续开展的高校教育教学工作合格评估和审核评估是一场重要的质量建设运动，在我国高等教育发展由精英化走向大众化和普及化的进程中，既发挥了保证底线质量的作用，又发挥了提高质量的作用。新一轮审核评估所设计的分类评估体系将为高校教育教学植入新的质量文化基因，引导高等教育在分类发展的基础上全面提高质量。

高质量高等教育可能通过高校按部就班的教育教学实践来实现，但这需要一个长期的发展过程，而且不确定性很大。质量文化建设是一种积极进取性的高等教育发展行动，它所追求的就是在较短时间实现高等教育质量的提升。质量文化建设往往是目的明确、行动有力的高等教育活动或治理活动，它不仅要求在短期内取得实际成效，而且要求将新的文化基因加以有机融合，创新高等教育文化，从而奠定高等教育高质量发展的牢固基础。

2.高等教育质量文化建设的社会意义

高等教育质量文化建设的落脚点在高校，影响却不只在高等教育内部，还会辐射到社会各个方面。民众所需要的不是劣质的高等教育，社会企事业单位也不欢迎低劣的高等教育“产品”，所以，高等教育质量文化建设有着广泛的社会意义。

（1）质量文化建设是高教界面对社会关切的有效回应。

与精英化阶段相比，大众化和普及化高等教育受到更广泛的社会各界关注。21 世纪以来，我国高等教育发展步伐加快，规模增长几乎直线上升。据统计，1998 年，全国普通高校招收本专科生 108.36 万人，到 2019 年，普通高校招收本专科生 914.90 万人，增长 744.31%；高等教育毛入学率从 9.76%增长到 51.60%，增幅达到 41.84 个百分点。如此大规模的增长幅度不仅对高教界产生了重大冲击，令人们对传统的高等教育理念与实践产生怀疑，而且在社会上引发了广泛的信任危机，主要是对高等教育质量的疑虑加重，对高等教育发展持消极态度。高教界既需要自省，以强大的定力和创新的精神维护高等教育发展局面，营造高等教育健康发展的态势，又需要自强，以积极的状态和正面的形象回应社会各界关切，呵护高等教育的社会声誉。

质量文化建设是高教界主动作为、回应社会关切的有效手段。只有适应高等教育发展新要求，创新发展质量文化，为大众化和普及化高等教育质量奠基，才能化解社会各界的质疑，树立良好的社会声誉。21 世纪以来，我国高教界一方面加强了对大众化和普及化高等教育发展研究，提出了多元

质量观、应用型高等教育理念和高等职业技术教育思想，另一方面，加强了高职院校建设和应用型高校建设，以社会需求为导向，引入技能型人才和应用型人才培养模式，建构多元化人才培养体系。这些建设工作的推进，既使我国高等教育发展实现了向多元化转型，又在文化意义上创新了高等教育价值观以及与之相适应的体制机制和环境条件。从一定意义上讲，可以说是社会关切倒逼高教界开展了质量文化建设。

（2）质量文化建设是高校满足人民群众高等教育需求的责任担当。

大众化和普及化发展不只是为了让民众有学上，还要让民众上好学，接受高质量的高等教育。高校发展有自己的生命周期，在生命周期的不同阶段，高校办学和发展的任务是不同的。据统计，截至 2020 年 6 月底，全国共有普通高校 2740 所，比 1998 年净增 1718 所，增长 168.10%。这就是说，我国大多数高校办学历史不到 20 年，新建高校占多数，积累少，质量文化薄弱。另外，统计表明，1998 年我国普通高校本专科在校生为 340.87 万人，到 2019 年全国普通高校本专科在校生达到 3031.53 万人，2019 年比 1998 年增加 2690.66 万人，增长 789.35%。满足新增数以千万计民众的高质量教育需求，是我国高等教育迈向大众化和普及化发展的首要任务。

质量文化建设的直接目的是保证和提高高等教育质量，受益者主要是学生。学生受教育质量不能保证，质量文化建设就是玩虚招、瞎折腾，浪费人力物力，难言高等教育有质

量。针对新建高校多、扩招数量大的实际情况，从保证底线质量的要求出发，我国组织开展了新建本科高校教学工作合格评估和高职高专院校办学水平评估，重点解决两类高校的基本办学条件缺口问题和教育教学工作秩序混乱问题。近20年来，新建本科高校和高职高专院校坚持“以评促建、以评促改、以评促管，评建结合、重在建设”，以评建为抓手，开展了大规模的基本建设，加强了师资队伍，基本配齐补足了办学条件，改善了办学环境，健全了教育教学制度，完善了人才培养体系。评建文化已经在高校初步扎根，评估认证已经成为高校谋求更好发展、提高办学水平的重要手段。评建文化的形成是高校办学走向正规化、办学质量得到社会认可不可缺少的条件。

（3）质量文化建设是展示高等教育社会功能的“显示屏”。

高等教育是培养高级专门人才的活动，是促进国家经济社会发展的“工作母机”，它以培养德智体美劳全面发展的社会事业建设者和接班人为己任，是社会文明进步的核心力量。不过，高等教育的社会功能不是直接实现的，而是通过所培养的人这个中介来完成的。不仅如此，其社会功能不是在高等教育过程中实现的，而是具有长期性和发散性。所谓长期性，是指高等教育的社会功能不是一种立竿见影的作用，往往需要经过很长时间才能逐步体现出来。有的大学排行榜将毕业生中获得诺贝尔奖等科技成就奖者作为高等教育社会功能或贡献的主要指标，其实，从毕业到获奖常常需要数

十年时间。在这数十年中，有太多的因素可能影响毕业生的社会成就，他所接受的高等教育可能有影响，也可能没有什么影响。所谓发散性，是指高等教育的社会功能表现在很多方面。很多调查表明，毕业生在不同行业部门职业岗位流动是很常见的事情，他们所从事的很多岗位或职业与他们所学习的专业往往关系不大，有的甚至根本没有关系。所以，考察或评判高等教育的社会功能并非易事。

质量文化建设是高教界展示高等教育社会功能的“显示屏”。质量文化建设项目实施的影响不只在高教界内部，它同时也会延伸到外部，向社会宣示高教界追求高等教育质量的决心和行动。近年来，我国高教界试点实施了工程教育专业认证、师范类专业认证和临床医学专业认证，认证要求相关专业教育贯彻学生中心、成果导向和持续改进的基本理念，把培养目标、毕业要求和课程教学相关联，对相关专业教育教学进行全方位、全过程评价，以推动各类专业人才培养质量的持续提升。这些认证工作的开展既使高校相关专业办学目标更加明确，教育教学工作更加规范可查，人才培养质量更有保障，同时也使社会有关方面更理解高校人才培养过程与要求，更清晰地了解高等教育质量的生成情况，尤其是社会有关行业部门专业人员参与认证工作，更是将社会生产对高校人才培养工作的意见和要求带入了高等教育，促进了高教界与社会有关方面的有机互动。以往人们常常把高等教育质量看作一只黑箱，比喻无法透视质量的生成过程，有了质量文化建设，社会有关方面就可以从高校人才培养过程考察

高等教育是否能够满足经济社会发展的需要。

三、高等教育质量文化建设的策略

高等教育质量文化建设是一项长期的工作，需要常抓不懈。它以形成新的质量文化，淘汰过时的质量文化为直接目标，服务于高校人才培养质量的提高。开展质量文化建设，不单是高校的责任，政府、社会有关方面应当发挥更积极的作用。质量文化建设的内容丰富而多样，各高校校情不同，教育教学的具体使命和任务各异，质量文化建设的形式和内容也会存在差别。我国高等教育发展正在向普及化的中高级阶段推进，高校必须担负起保证质量的使命，展现责任担当，主动回应社会关切，建设和发展与时代要求相一致的高等教育质量文化。近年来，我国政府在关于本科教育教学改革的政策文件中，多次提出推进和加强质量文化建设的要求，既体现了政府对质量文化建设的关注和重视，又表现出加强质量文化建设的紧迫性。

1. 树立以学生为中心的高等教育质量核心价值

任何质量文化都包含理念、信念和价值等精神层面的内容，正是这些决定了质量文化的性质和表现方式。传统上，高等教育质量的核心理念、信念和价值主要是关于知识和教师无可替代、毋庸置疑的绝对权威地位和作用的思想，知识中心和教师中心是传统的高等教育质量的核心价值。尽管在观念上和政策文件中学生中心已司空见惯，很多教师把学生中心作为谈论教育教学改革的口头禅，但在实际工作中，学生中心并没有得到很好的贯彻，没有成为高等教育质量文化

的核心价值。总体上看，我国高等教育质量的核心价值还是传统的，质量文化建设必须解决核心价值问题，因为它关系到我国高等教育质量文化的基本性质。

学生是高等教育质量文化的主体，又是目的所在。一切高等教育质量及质量文化最终都要在学生身上得到体现。坚持以学生为中心，是高等教育质量文化建设的基本原则。学生中心是现代高等教育价值与传统高等教育价值的分水岭，遵循学生中心原则，高等教育质量文化建设必须从满足学生发展需要出发，落实学生主体地位，构建服务学生全面发展的人才培养体系，全面提高学生自主学习能力和发展质量。从根本上讲，质量文化建设的成效主要体现在是否能够让学生爱学习、会学习、要学习上，如果不能解决学生学习认知和信念、学习方法和行为以及学习成效问题，质量文化建设是无效的。

落实学生中心原则，需要质量建设主体多方面协同行动。政府和社会各界的高等教育政策、行动都要以学生为中心，落实一切为了学生、为了一切学生，将学生中心原则与国家发展战略需要和经济社会发展需要有机结合起来，使服务学生与服务国家、服务社会统一起来，以凸显学生作为高等教育价值主体的核心地位。高校必须践行学生中心理念，办学定位与发展愿景规划、学科专业建设与发展、课程教学改革、社会合作与国际交流、教学环境条件更新等都要以服务学生全面发展、提高学生发展质量为准绳，建立以学生为中心的办学体系。高等教育质量保障应当把学生作为出发点，在评

估和认证原则与标准中牢固确立学生中心原则，所有关于高校教育教学的评估和认证都应把考查学生中心地位和学生发展质量放在首位，使学生中心价值理念在评估和认证中沉淀下来，成为高等教育质量文化的核心价值。

2.打造基于高校的高等教育质量文化建设组织体系

质量文化建设是有组织的行为。质量文化建设的主体是多元的，有高校、政府部门和其他社会组织。不同主体在高等教育发展中扮演的角色不同，关注质量的侧重点不同，在质量文化建设中扮演的角色、发挥的作用也是存在差别的。高校是质量建设的直接主体，也是政府和其他社会组织质量文化建设的承接者和落脚点，也就是说，政府和其他社会组织的质量文化建设需要通过高校的接受和消化，才能转化为高等教育质量文化的新内涵。由于各主体间复杂的行政和治理关系，高等教育质量文化建设不可能是任何一个主体的单打独斗行为，而是相互合作、共同用力的行动。所以，开展质量文化建设，必须健全合理有效的组织体系，使高等教育质量文化建设主体能够有机关联起来，有条不紊地行动，使各方的努力形成合力，最终达到丰富高等教育质量文化内涵，创新质量文化形式的目标，从而切实保证和提高高等教育质量。

高校在高等教育质量文化建设中扮演着多种角色。它可以自己组织开展质量文化建设，这是它作为高等教育组织的本分，也是高等教育发展转型阶段的“必修课”。只有通过质量文化建设，高校才能逐步消解传统的高等教育质量文化，

创新质量文化内涵，满足高等教育发展的新要求。政府既是高等教育事业的领导者和支持者，又是高等教育质量的监督者和引导者，政府对质量和质量文化的重视常常会转化为高等教育政策和改革行动，质量文化建设常常体现在各种相关政策导向和改革举措的实施上。其他社会组织既可以独立开展质量文化建设，也可以联合高校或政府部门共同实施相关质量建设行动。尽管政府和其他社会组织在高等教育质量文化建设上的作用是重要而显著的，但他们的作用必须通过高校才能发挥实质性影响。从这个意义上讲，高校还扮演着质量文化建设的中介者角色。尽管不同组织进行质量文化建设的目的都是为了提高高等教育质量，但由于它们的性质不同，与高等教育的关系和攸关的利益存在差别，它们在质量文化建设中所秉承的价值原则是不同的。建立相互关联、导向积极、以高校为基础的质量建设组织体系是非常必要的。

建立组织体系是高等教育质量文化建设的基础工作，其目的在于强化质量攸关的共同精神信念，构建不断提升的质量文化共同体，形成共同参与的质量建设合力。高校是这一组织体系的基础，这是由高校所处的位置和扮演的角色所决定的。在质量文化建设组织体系中，高校既扮演着直接的建设者角色，又扮演着承接并转化其他主体质量文化建设影响的中介者角色，还扮演着与其他主体共同建设质量文化的合作者角色。这不仅需要高校的自觉，还需要政府和其他社会组织承认和尊重高校的角色。政府及其相关部门应当发挥积极的建设者、参与者和支持者的作用，为高等教育质量文化

建设提供政策动议、法律规范、行政指导和经费支持。作为国家高等教育事业的管理组织，政府及其相关部门具有领导高校的职能，所以，政府对高校的质量文化建设具有领导之责。其他社会组织可以发挥监督者的作用，也可以发挥建设者的作用。作为建设者，其他社会组织应当与高校加强协同合作，将社会行业产业部门和公众的质量意愿带入质量文化建设中，丰富高等教育质量文化价值，增强质量文化的社会适应性。组织体系建设的关键抓手在于制度，高校、政府和其他社会组织要从高等教育质量文化角度推进质量制度的建立和完善工作，将质量保障落实到制度上。

3. 构建内外结合、合作共治的高等教育质量保障体系

质量保障是高等教育质量文化建设的重要举措，它包含一系列行动，比如，评估、认证、状态数据监控、审核（或审计）、绩效考核、发布质量报告和排行榜等。这些行动可以由高校发动和组织开展，也可以由政府及其相关部门推动和组织开展，还可以由其他社会组织实施。大体而言，这些质量保障活动可以划分为内部质量保障和外部质量保障，内部质量保障是由高校组织开展的，外部质量保障是由政府和其他社会组织开展的。不论是内部质量保障还是外部质量保障，它们的目标指向都是一致的，即改善高等教育质量文化，促进高等教育健康持续发展，提高高等教育质量。

内部质量保障是高等教育质量文化的基石。高校开展内部质量保障由来已久，甚至可以说，只要高校开展高等教育活动，就离不开质量保障。在精英化高等教育阶段，高校办

学与社会政治、经济的关系并不紧密，高校的自主性很大，高等教育质量保障主要是高校的事情。高校组织开展的质量保障主要是通过背诵、演讲、辩论、问答等考试考查活动实现的，外部组织甚少干预或参与。尽管在精英化后期，有些国家政府组织开展了一些审核、统考测验等质量保障活动，但内部质量保障还是影响高等教育质量的主要方式。在大众化和普及化阶段，尽管政府和其他社会组织的影响越来越大，但高校的内部质量保障仍发挥了主要作用，尤其是高校的中介者角色更强化了内部质量保障的基础作用。加强质量文化建设，应当更好地发挥内部质量保障的作用，高校应当牢固树立质量文化意识，高度重视内部质量保障的基础地位和作用，健全内部质量保障体系，将质量保障的根基植于学科专业教育教学过程，将学生本位、持续改进和追求卓越的文化精神融入办学各方面和全过程。

外部质量保障是政府和其他社会组织在高等教育大众化和普及化进程中逐步发展起来的质量建设与关切活动。应当承认，外部质量保障与高校的质量追求并非总是完全一致的，但这并不说明可以忽视或无视外部质量部保障。实际上，高等教育普及化程度越高，外部质量保障发挥的作用就越重要。加强质量文化建设，应当充分发挥外部质量保障的作用，建立内外结合、相互补充、相互支持的作用机制，以达到在保证底线质量的基础上不断提高高等教育质量的目的。高校应当主动接受和吸纳外部质量保障理念，根据自身办学定位和质量文化价值，吸收外部质量文化价值，形成与高等教育

发展新阶段需求相适应的质量文化。政府及其相关部门拥有广泛的社会治理权，它们在高等教育质量文化建设中的所有行动都是直接针对高校的，它们所发挥的作用具有直接性和权威性。因此，政府及其相关部门应当在尊重高校办学自主权的前提下，从国家战略需要和社会整体利益角度出发，组织开展多样化的质量保障活动，利用政策法规和资源配置杠杆，引导高校增强质量意识，校正办学定位，为国家和社会培养更多高素质人才。其他社会组织的质量保障活动可以是直接的，也可以是间接的。比如，与高校开展各种形式的合作办学和质量审核与认证，将自身的质量诉求反映到高校办学中去，并通过一定的质量控制机制影响高等教育质量，这种质量保障就是直接的。它们还可以完全自主地开展各种研究、认证、排名活动，面向社会发布质量研究报告、认证结论或排行榜，供社会各界和民众参考，高校也可以借鉴这些活动的结果，在自身办学过程中加以运用，这样的质量保障就是间接的。不管是直接的还是间接的，其他社会组织都应秉持客观公正的原则，从提高高等教育的社会适应性出发，开展各种质量保障活动，对高等教育发展发挥积极的促进作用。

4. 建构高质量发展的高等教育体系

质量文化建设不是平地起高楼，而是在现有高等教育体系基础上进行的旨在提高发展质量和水平的努力。基础不好不牢，质量文化建设只能是亡羊补牢，作用有限。保证和提高高等教育质量的根本在于建设高质量发展的高等教育体

系，基础好了，就可以在更高层面上开展质量文化建设，争取更好的建设成效。

高等教育本身是一种文化活动，长时期的沉淀和积累是高等教育高质量办学的必要条件。只要经费条件有保证，科研人员水平高，科研工作就可以在短时间内取得突破，但高等教育却是一个“慢工活”，积累不足就会基础不牢，质量难有保障。我国大多数高校办学历史不长，加之办学之初因陋就简，缺乏周密系统的规划设计，投入和资源保障有限，高等教育文化积累不足。因此，在加强质量文化建设的同时，还必须重视高质量发展的高等教育体系建设，治标与治本相结合，双管齐下，开创新时代高等教育发展的新格局。

建设高质量发展的高等教育体系，必须贯彻新发展理念，做到规模与质量统一、形式与内涵兼备，发展大规模、高质量的大众化和普及化高等教育。应当进一步调整和拓展高等教育结构，优化学科专业结构，开拓新的布局，实施与大众化和普及化深度推进相适应的区域重点支持政策，扩大高等教育容量，为更多民众接受高质量高等教育开辟新的空间。进一步改革高等教育办学机制，为非传统生源工学兼顾进入普通高校接受高等教育创造条件。进一步提升技术支持能力，发展线上高等教育，支持虚拟大学办学，发展线上线下相结合的办学体系。进一步加强学情研究，以学习者为中心，改革教育教学模式，优化教育教学内容与方法，提高人才培养的针对性和适切性，发展内涵丰富、形式多样、质量优良的高等教育。进一步提高办学资源筹措能力，改革资源配置政

策与方法，建立健全公共财政、社会资本和私人投入相结合的资源保障机制，全面改善高等教育办学条件，以优越的办学条件和环境支撑高等教育高质量发展。进一步开展高等教育文化培育，以新理念新思想指导高等教育文化建设，以高校学科文化建设和组织文化建设促进高等教育文化培育，打造与大众化和普及化发展相适应的高等教育文化，为高等教育事业持续健康高质量发展奠定坚实的基础。

高等教育：质量、质量保障与质量文化

来源：《高等教育研究》

摘　要：质量在高等教育领域是一个体现价值判断的概念，也是一个在特定时空条件下有相对客观标准的“技术”，追求质量保障和标准的最终目的是实现具有“生态”性质的质量文化，它是高等教育系统和机构不可或缺的独特文化。从历史和发展阶段的角度，梳理高等教育质量的话语来源与概念内涵，阐述质量观念形成与危机意识的关系，对高等教育质量保障的技术和标准进行反思。在此基础上，对高等教育质量文化进行基本解读，提出建立高等教育质量文化的基本思路。

关键词：质量；高质量；质量保障；质量文化

质量是教育学人最熟悉的一个概念，也是一个难以准确界定的概念。因为质量既是一个历史的且来自外部的概念，也是一个时代不断赋予其新内涵的概念。在高等教育领域，质量既有广义与狭义之理解，也有外部与内部不同利益相关者的各自解读。质量既体现了一个国家对大学的期待以及政府向大学传导的外部压力，也隐含着一所大学持续追求的一种内在品质；前者折射的是“从上至下”的国家意志，后者是一所大学“从下至上”的本体追求。总之，质量在高等教

育领域既是一个体现价值判断的概念，也是一个在特定时空条件下有相对客观标准的“技术”，追求质量保障和标准的最终目的是实现具有“生态”性质的质量文化，它是高等教育系统和机构不可或缺的独特文化。

一、高等教育质量作为学术概念的历史性和阶段性

从词义而言，质量是事物本身的内在规定性满足外在需求的程度，它既是一个社会各个领域经常使用的耳熟能详的概念，也是教育领域一个具有特殊涵义的概念。高等教育作为一种社会活动，兼有人才培养、科学研究、社会服务以及文化传承与创新等职能，因而从广义的角度理解，高等教育质量包括了与其职能相关的全部活动。如联合国教科文组织1998年发布的《面向21世纪高等教育的展望与行动》报告，将高等教育质量定义为一个多维的概念，它应该包括它的所有功能和活动：教学和学术项目、研究和奖学金、人员配备、学生、建筑、设施、设备、对社区和学术环境的服务。这里关于高等教育质量的解读就是一个宽泛的理解。但在高等教育历史进程中，人们更多地是从狭义的层面理解高等教育质量，即主要是指高等学校的人才培养质量。

因此在中外高等教育领域，许多与质量相关的概念通常是在狭义的语境下使用，如教学质量、教师质量、教材质量、课程质量、人才培养质量、课堂教学质量等。狭义的使用在高等教育管理领域更是比比皆是，如质量保障、质量问责、质量评估、专业认证、教学评估等。在英文语境下的狭义使用更为明显，西方的高等教育质量保障主要是指Education Quality和Education Quality Assurance，而不是Research

Quality 和 Research Quality Assurance。1998 年 9 月，欧洲教育部长理事会在一项关于欧洲高等教育的合作建议中称："高质量的教育和培训是所有成员国的目标。"（A high quality of education and training is an objective for all member states），这里的"质量"指的是以"Education"和"Training"为核心的质量。2001 年，欧洲高等教育机构签署的《萨拉曼卡公约》认为："质量是欧洲高等教育领域的基本组成部分，并使其成为信任、学位的相关性、流动性、兼容性和吸引力的基本条件。"这些关于高等教育质量的理解基本是在狭义层面，指向的主要是人才培养。因此，当下探讨高等教育质量或构建"高质量"的高等教育体系，明确高等教育质量的内涵和范围十分重要。也许在高等教育发展进程中，人们"窄化"了质量的适用范围，但应该承认：这是一个历史事实。至于如何让"窄化"的质量观在更大的范围内发挥作用，如何在"新时代"重新解读"高质量"的涵义，那是另外一个需要探讨的问题。

对于高等教育质量的认识之所以有广义与狭义之分，实质是高等教育活动在演进过程中其功能裂变的结果。从高等教育机构发展的历史逻辑看，人才培养是基本职能，科学研究是重要职能，社会服务是延伸职能。但在传统大学的实践中，这三种职能都是"聚焦"在人才培养上，即科学研究和社会服务是人才培养的重要手段之一。因此在早期的中外教育家著作中，从纽曼（John Henry Newman）的《大学的理念》、雅思贝尔斯（Karl Jaspers）的《什么是大学》到近代中国大学校长梅贻琦、蔡元培等的教育主张，几乎看不到

他们对高等教育质量的描述，几乎没有关于“质量”的严格定义。这不是说早期的中外教育家不关注高等教育“质量”，而是精英化时代高等教育机构的一切活动和符号都是“高质量”的象征，并不需要专门展示其质量价值。但这种情况随着西方国家高等教育从精英化进入到大众化而发生改变。

质量作为一个严肃的学术概念走进高等教育领域是在二战之后，它体现的是一个国家高等教育的危机意识和质量意识的觉醒，这是保守的高等教育机构最大的进步或改变。如 1958 年美国《国防教育法》(National Defense Education Act）的颁布，其背景是苏联卫星上天直接震动美国朝野，使政府产生了强烈的危机意识，由此引发了美国二战后首次高等教育改革浪潮，随之而来的就是一些关于“高等教育危机”的论著逐渐问世。再如 1995 年，联合国教科文组织提出了高等教育三大危机：质量危机、财政危机、道德危机。“质量危机”之所以首当其冲，是因为在高等教育规模扩张、财政缩减、大学生辍学率和失业率不断增加的背景下，联合国教科文组织向全球发出的一种预警。这种危机意识是高等教育系统从“被动”适应社会变为“主动”适应社会的一种觉醒，是提升高等教育质量意识的催化剂。

纵观质量作为一个学术概念在高等教育领域得到的重视程度，可以发现高等教育系统只要有了危机意识，就会有质量意识的提升及保障措施的出现。凡是危机意识强烈的国家，其高等教育质量意识也十分强烈，对质量保障的“技术”探索和追求就相对快一些，反之就慢一些。高等教育的危机意识与质量意识的相辅相成，可以刺激其质量保障技术不断

发展，并形成了相对系统的质量管理理论和技术标准。总之，对于高等教育质量的理解和运用，一直存在着观念上的认识与实践上的技术操作两个层面，对质量的理解和重视程度的不同，源于对危机的认识和反应程度不同，危机意识是质量意识的“因”，质量意识是危机意识的“果”，危机意识的产生条件是高等教育发展水平的成熟度。

高等教育系统对危机意识的反应程度及采取应对措施的能力，往往是大学内在价值取向与社会外在价值取向的平衡与协调的结果，前者强调的是高等教育的学术属性，后者强调的是高等教育的社会属性。从内在价值取向而言，体现的是大学对经典大学理念的推崇，对学术自由、大学自治、教授治校等大学治校理念与规则的坚守；外在价值取向体现的是社会尤其是市场对高等教育系统施加的压力，两者之间是一个“磨合”与“博弈”的过程，即高等教育系统在多大程度上接受外部传导的压力。在适应和应对外部压力的过程中，如何保证人才培养目标与社会需求之间的匹配，使人才培养目标与社会需求之间保持相互认同的标准，是对双方的考量。因此，越是历史悠久的精英大学，针对外部压力的持续“加码”，越是强调对自身内在价值取向的坚守；而新建应用型和创业型大学，越是倾向于对外部评估、认证及技术标准的迎合。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育大众化的进程紧密相关。高等教育危机意识实际上是“量”的“繁荣”之后带来的质量危机。当高等教育规模较小的时候，质量高与低对大学带来的负面影响不会那么明显；当高等教育规模

大的时候，质量高与低的差别对大学带来的后果比较严重。西方发达国家之所以较早地感受到质量危机，是因为他们进入高等教育大众化的时间早于我国几十年，这一现象可以说是西方国家进入大众化和普及化的“先天优势”。因此，发出和接受高等教育危机不是危言耸听，而是一种预警。自我国高等教育规模进入大众化和普及化以来，虽然国内许多学者已经意识到了“量”与“质”的关系，但几乎没有上升到危机意识的层面，这只能说在我国高等教育领域缺乏危机意识，质量意识也就打了折扣。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育的传统紧密相关。一般来讲，基于市场经济的高等教育系统，其危机意识和质量意识往往形成的比较早，而基于计划经济的高等教育系统则较晚。因此也就不难理解，在许多国家私立大学的危机意识和质量意识往往先于或强于公立大学，办学层次相对较低的大学的危机意识和质量意识往往先于或强于办学层次较高的大学，教学型大学的危机意识和质量意识往往先于或强于研究型大学。说到底，危机意识就是一种市场意识，市场意识强烈的大学，其危机意识和质量意识越强烈，反之亦然。公办大学的市场意识弱于私立大学，就是这个道理。西方国家的高等教育经验证明了这一点，我国也不例外。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育的管理体制紧密相关。在国际上，对高等教育办学模式、投资模式和管理模式实行相对“集中”管理的国家，其危机意识的形成往往滞后，原因就在于大学的主体性不强，办学主体的自主性较弱，习惯于政府的质量监控和制度安排。也就是说，国家

“统包”“统管”的大学习惯于接受政府的质量管控和技术标准，政府也乐于主导着高等教育质量的定义。从学理上讲，虽然高等教育质量是一种价值判断，主要包括个人实践与经验的价值判断，但在许多国家还包括政府“这只看得见的手”左右着质量的“话语权”和质量评价。

时至今日，高等教育质量作为一个学术概念还没有一个统一的定义，以至于1985年美国学者鲍尔（Ball C）提出“质量究竟是什么”之后，人们突然发现质量问题是一个“灯下黑”。也就是从这个时候开始，人们试图给出高等教育质量的定义，一些共识性的看法基本清晰：其一，高等教育质量本质上是一种价值判断，是基于个人实践经验的理论概括，其内涵主要指的是人才培养质量；其二，高等教育质量的高低是由稀缺性决定的，当稀缺性问题解决之后，原来被遮蔽的质量问题就会显露，随之为高校质量管理提出了新要求；其三，对高质量发展的强调，是对高等教育增量式发展的一种纠偏，目的是实现数量与质量的协调发展；其四，高等教育机构的质量管理具有滞后性，一是整体滞后于企业界，二是实践滞后于观念。

二、高等教育质量作为技术手段的历史性和阶段性

从其产生而言，质量概念和质量保障源于企业界，表示的是产品本身内在规定性满足人们需要的程度，反映了生产活动与社会活动之间的内在联系，这种规定性往往是企业根据客户对产品不同质量的需求，对其质量“门槛”（Benchmark）进行的量化定义。因此在企业界，关于质量和质量控制从一开始就走向了以量化标准为特征的技术路径。20世纪60年

代，美国学者阿曼德·费根堡姆（Armand Vallin Feigenbaum）提出了全面质量管理（Total Quality Management, TQM）之后，该理论在企业界得到了广泛应用。特别是20世纪80年代，日本企业的成功引起管理大师们关注。1980年，戴明（W. Edwards Deming）在美国做了一次题为“日本能够做到，为什么美国不能做到？”的公开演讲，引起了很大反响。以此为契机，全面质量管理在全球企业界引发了一场“质量革命”运动。在这场“质量运动”中，企业对于质量的关注从最初的注重结果、事后检验，无法预防和控制不合格产品的产生等后端检验范式改变为注重过程、注重质量控制的前端检验范式，形成了以质量为中心、以全员参与为基础、对全过程进行流程化和规范化的质量管理模式。

与企业界对质量保障的理解有着极大相似，高等教育对质量的关注从一开始也是试图引入企业的技术标准和路线。如在1985年，美国的一些大学尝试将全面质量管理用于高校之中，俄勒冈州立大学是全美第一所试验全面质量管理的大学。英国政府于1990年开始在大学中实施全面质量管理。从推进的历程而言，这一实践起源于北美，先是传播到拉丁美洲，然后传播到欧洲，而后又传播到亚洲和非洲。特别是近三十年来，在新公共管理理念盛行之下，各国政府进一步强化了对高等教育机构的质量监管，通过多种手段强化对高等教育质量的控制，并由此形成了评估（Evaluation）、认证（Accreditation）、审核（Audit）等各种外部质量保障制度。当然，所有这些质量保障的制度、手段及方法，其前提假设是高等教育质量应该和产品质量一样，是可控的、可

衡量的和可评价的，通过这些工具、手段和方法的应用，可以实现对于高等教育质量的控制、评价和改进，并实现高等教育质量的问责制。

当企业界的质量概念和技术方法引入高等教育领域之后，人们逐渐发现对高等教育质量进行定义相当困难，高等教育界与企业界对质量的理解和实践有着很大不同。首先，这种困难表现为质量是一个相对的术语，不同利益相关者对于质量存在着不同解释。如从学生视角出发，他可能关注课程的学习质量，英国高等教育质量保证机构（QAA）则将质量定义为“描述向学生提供的学习机会如何帮助他们实现其目标的一种方式，确保为学生提供适当和有效的教学、支持、评估和学习机会”；从教师角度出发，他可能关注学术质量；而从社会用人单位视角出发，最终关注学生作为产品的质量。

其次，质量是一个多维的概念，从不同视角出发，对于高等教育质量存在着不同解释。如质量是适切目的、质量是规范标准、质量是追求卓越、质量是增值等。1995 年，联合国教科文组织在《关于高等教育的变革与发展的政策性文件》中指出：高等教育的质量是一个多层面的概念，在很大程度上取决于特定系统的背景、机构的使命，或特定学科的条件和标准。丹麦哥本哈根商学院的哈维教授（Harvey L）认为，“高等教育中有各种各样的利益相关者，不同的人对质量都有不同的看法”，“质量可以被视为卓越、完美（或一致性）、目标适切、物有所值和变革”，“质量是科学控制的结果，是符合标准的”。

最后，质量不是一种静态的，而是一种动态的、不断变化的卓越追求。正因为对于高等教育质量的理解难于形成共识，联合国组织于2007年给出了一个质量保障的定义："质量保障是一个包罗万象的术语，指的是一个持续的评估（评估、监控、保证、维护和改进）高等教育系统、机构或项目质量的过程。作为一种监管机制，质量保障侧重于问责制和改进，通过共同认可过程程序和完善标准，提供关于质量的信息和判断。"所以，从质量这一学术概念引入高等教育领域的过程来看，一方面借鉴了企业质量的概念，形成了以技术标准驱动的质量定义，包括质量的标准、规格和要求；另一方面，高等教育领域关于质量定义关注了多方高等教育利益相关者的诉求，尤其是社会和公众问责成为衡量质量的新要素。

从世界各国高等教育质量保障的经验和实践看，最初往往是强调技术标准，但随着质量保障不断深入，高等教育机构最终发现，技术标准不是高等教育质量保障的灵丹妙药，任何技术标准背后都隐藏着价值取向。高等教育质量保障作为技术标准，与企业讲的质量一样，具有排他性，强调了规范、原则与技术要求。同时，高等教育质量作为多元利益相关者诉求，又具有包容性，强调了沟通、协调与参与。这种排他性与包容性的统一，体现了高等教育质量的特殊性。因而，任何关于高等教育质量的改进，都必须考虑已有利益相关者的价值、信念、规范。正是基于这一理解，欧洲高等教育机构联合会（European University Association, EUA）在2003—2006年发起了旨在提高和改进高等教育质量的"质

量文化”项目，其核心就是把“自上而下”的结构管理要素与“自下而上”的文化要素结合起来，由此形成一种自我持续改进的质量文化。

与西方高等教育发展历程相类似，我国在20世纪90年代中后期启动的高等教育规模扩张，使得高等教育界逐渐意识到“质量在滑坡”，并开始呼吁“质量意识要升温”。而后，我国高等教育质量保障建设步入快车道。在过去二十余年时间里，教育部先后启动了合格评估（1994年）、优秀评估（1996年）、随机评估（1999年）、水平评估（2002年）、审核评估（2013年）等不同类别的评估；同时推动专业论证、国际认证、高等教育数据监测等多种质量保障制度。特别是进入21世纪，教育部密集出台了一系列政策意见，推出了一系列本科教学改革工程，启动了一系列人才培养改革计划。这些举措撬动了高校内部教学改革，带动了内部质量保障体系建设，初步形成了“由外带内、内外互动”的高等教育质量保障格局。但也应该看到，我国高等教育质量保障与西方国家一样，起步之初走的也是以“技术标准”为核心的质量保障路线，虽然在一定程度上推动了政府对高等教育的投入，改变了高校“三个投入”不足的遗留问题。但这种“标准为王”的质量保障体系也遇到了时代瓶颈。

通过已经进行的几轮本科教学评估，人们的质量意识不断提升，办学条件有了较大改善，许多高校成立了质量保障机构，但总体上都是以“应付”教育部的评估为主，极少高校开展具有自身特点的“内部质量评估”，更没有形成独具特色的内部质量保障体系。大多数通过本科教学评估的高校

都沉浸在良好的评估成绩单中。但社会和学生的满意度与评估结果之间的反差十分明显，一些反映高等教育质量的“真问题”被遮蔽了，如人才培养方案、成绩单等。实际上，国家今天提出的构建“高质量”高等教育体系，在一定程度上释放的是对质量的“不满”。

之所以出现这种现象，显然与我们过去对于“标准为王”的技术崇拜有关，也与我国高等教育质量保障的历史较短有关。高等教育质量实际上是一个很难进行“丈量”的活动。实践已经证明：技术手段在质量保障的初级阶段能够显示一定的优越性，一旦陷入“技术至上”的路径依赖，高等教育的质量保障就容易走上极端。20 世纪 90 年代末，在西方基于“技术”路线的全面质量管理也同样开始遭遇困境，高等教育领域中的全面质量管理开始从兴盛走向衰落。其原因就是全面质量管理过于注重规范化和程序化，与高校自由的学术文化冲突，且全面质量管理未聚焦于高等教育的核心领域，如教学和课程，而是多聚焦于行政管理。所以，西方高等教育机构在进入 21 世纪后，对于高等教育质量保障的理解也在慢慢发生变化。

从“技术”层面来看，确实西方的高等教育质量保障已经走在了前面，产生了许多制度性的做法和机制，如质量问责、专业认证、教学评估等，这些技术手段也都先后引进了我国。但这些在西方“成功的技术”移植到我国，并没有达到预期的效果，相反在一定程度上加重了高校质量保障体系的负荷。今天，我国高等教育发展模式从《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》提出的“注重内涵

发展”到党的十八大的“推动内涵发展”，再到十九大报告提出“实现内涵发展”和今天的“高质量发展”，高等教育质量概念已经从高校内部和民众的一般诉求上升到国家意志。基于这样的背景，单纯依靠传统的技术路线已经无法适应未来建设高质量高等教育体系的内在需求。可喜的是，经历了二十余年的质量保障建设和反复的实践检验后，教育部又启动了新一轮审核评估，计划到 2025 年完成。这一轮审核评估与之前评估的最大区别是突出了“质量保障能力”对于人才培养的支撑情况，突出了“五自”（自觉、自省、自律、自查、自纠）的质量文化对于质量保障的引领和支撑。显然，这一转变不仅仅是在制度层面建立更加完善的质量保障治理体系，也不仅仅是引入更加丰富的质量保障手段和方法工具，而是希望在深层的价值层面建立新的质量观体系，推动高校从被动接受质量评估转向主动追求卓越质量。

三、质量文化是质量意识与质量保障的时代要求

高等教育对于质量的认识经历了从最初的“质量控制”“质量管理”等技术性、控制性认识，再到今天的“质量是追求卓越”“质量是自我持续改进”等发展性认识的转变。这个转变过程为建立高等教育质量文化奠定了基础，它既是当初企业运用全面质量管理得出的经验，也是企业得出的教训，即全面质量管理的最高境界是建立“以质量为核心”的企业文化。对高等教育和大学而言，就是建立具有生态学意义的质量文化。

广义上的文化是“人类一切物质文明和精神文明的总和”。文化是一种信仰，企业文化定义了企业的价值取向与

信念，价值取向决定了企业在市场中的形象以及团队在实际行动和决策制定时采取的运作方式。麻省理工学院埃德加·沙因（Edgar H. Schein）教授认为，企业文化是由某个特定群体在学习解决外部适应和内部整合问题的过程中，总结发现和创造出来的一种集体经验，是一种沉淀下来的历史经验。哈佛大学约翰·科特（John P. Kotter）教授提出，企业文化通常代表一系列相互依存的价值观念和行为方式的总和，这些价值理念、行为方式往往为一个企业的全体员工所共有。总之，企业文化是指在一定的社会经济条件下通过社会实践所形成的并为全体成员遵循的共同意识、价值观念、职业道德、行为规范和准则的总和。由此可见，企业文化是企业核心竞争力最重要的因素之一。

严格说来，质量文化作为一种思潮在西方高等教育领域出现，实质是对20世纪70年代盛行的“管理主义”的批判性反思，因为所有关于“质量”的理论认识和保障措施都有“亡羊补牢”和绩效主义的色彩，质量管理在企业界从事后的“马后炮”开始向前端转移，给高等教育领域建立质量文化带来了启示。EUA于2006年发布的《欧洲高等教育机构质量文化：一种自下而上的方法》报告指出：“质量不仅仅是简单的质量控制、质量机制、质量管理等管理学概念。相反，任何关于质量的描述都不是中性的概念，其背后隐藏着相应的价值和责任”。

借鉴西方构建高等教育质量文化的逻辑，我国构建本土化的高等教育质量文化，有三个问题需要思考：其一是超越，其二是唤醒，其三是放权，三者是一个有机的整体。

何为超越？超越包括两个层面的问题，一是超越西方经验，二是超越技术至上。超越西方经验是说我国所熟悉的质量概念、质量认识、质量保障基本是源于西方的理论与做法，虽然中外高等教育活动具有一定的共性特征，但应该看到，西方关于质量的认识是基于西方高等教育实践的经验总结，但中西方高等教育的历史和文化完全不同，高等教育制度安排和资源配置方式完全不同，这就意味着探讨我国高等教育质量的话题，尤其是今天的高质量高等教育体系建设，必须结合我国高等教育的实际问题，从本土化实践和真问题出发。

再来看技术的超越，这是一个不容忽视的问题。质量保障是以技术为基础的，但又不能完全依赖技术，其背后是理念和文化。中外高等教育质量保障都走过了相对趋同的技术路线，也都体验了高等教育质量保障中的“技术至上”带来的消极影响。因此，有必要基于国情超越从西方舶来的技术和标准，探索符合我国质量文化的技术手段和方法，重构高等教育质量保障的技术路线，尤其是要摆脱基于绩效主义的评价体系。

何为唤醒？唤醒包括两个层面的问题，其一是唤醒整个高等教育系统危机意识，其二是唤醒大学的主体性意识。如前所述，质量意识来源于危机意识，恰恰在我国高等教育领域危机意识一直“彰而不显”，这或许是我国大学的一种文化性格。如在西方大学的重大仪式尤其是逢百年校庆时，几乎都会以“危机”为主题进行反思和展望，这或许是一流大学成功的诀窍。虽然我国高等教育较少探讨危机，但实际上我们面临的危机已经开始出现，如就业难、少子化、信息技

术赋能等。这些领域对高等教育提出的挑战，都是未来高等教育质量建设的潜在危机。如从表面上看，日本大学的倒闭是“少子化”的结果，其实也是质量“倒逼”的结果，这对我国未来高等教育质量建设有预警功能。

再来看唤醒大学的主体性意识。必须承认，高等教育外部系统与大学内部关于质量的认知是一直有矛盾的，且这种矛盾呈越来越尖锐的趋势。从外部来看，政府和社会对高等教育质量提出的要求越来越高，大学承受的压力越来越大；从内部来看，大学对外部传导进来的质量信息还没有引起足够的重视，大学对质量的认识往往还是传统的、同质化的，看似有历史的继承性，其实也有根深蒂固的保守性。鉴于双方都是从各自的立场出发看待质量，两者之间的“博弈”仍会持续。从遵循高等教育规律的视角出发，大学既要在与外部的“抗衡”中坚守自己的质量认知；另一方面，也要调整自己的价值判断和选择。我们今天面对的“质量”是一个复杂性概念，是一个具有新内涵的时代概念，我们只能用复杂性思维来应对。

何为放权？放权包括两个层面的问题，其一是政府对高校的放权，其二是高校对基层组织的放权。多年的高等教育改革尤其是关于大学治理和现代大学制度的讨论，已经使政府意识到了放权的必要性，政府也在不断地推进“放管服”。但事实是，一方面高校认为政府放的权力还远远不够，政府并没有摆脱“管”的惯性；另一方面政府认为大学并没有做好“接盘”的准备，大学并没有管好自己。因此，政府的权

力一边放一边收，“管”的范围和力度并没有明显变化，这就是我国大学不得不面对的“放管服”尴尬。

再来看高校对基层组织的放权。即使在大学内部，质量文化也是各方利益相关者的“博弈”，不是一个行政权力或“官僚”体系的运作。因为质量文化是一种自我反思，是由学术组织制定改进计划并实施它们。德国学者埃勒斯（Ulf Daniel Ehlers）在《理解质量文化》一文中提到，在质量控制过程中，大学应当通过沟通交流，把“自上而下”的外部质量保障与“自下而上”的组织文化要素整合为一个整体。政府与大学之间有“自下而上”的关系，大学内部也存在着“自下而上”的逻辑，这就要求高校应充分调动基层组织的积极性，将质量提升行为变成高校内部基层组织的共同追求。

高等教育的质量文化到底是什么？严格说来质量文化是教师、学生、管理人员及各种利益相关者从心理和文化上对质量的高度认同，并在行为上从制度约束内化为行动自觉，使其发挥出比制度约束更有效的作用。同时，质量文化的建立是大学对自律性的坚守，而大学自律性的坚守就是当下人们说的办学定力。当大学缺乏自身定力的时候，关于高等教育质量的坚守就会出现各种错位现象，如大学既希望国家有标准，但又害怕标准；既希望国家评估，但又反感评估，这些都折射出大学在长期办学过程中存在着惰性依赖、缺乏承担责任的能力等问题；折射出大学对质量的浅层理解，折射出大学在危机意识、质量担当以及质量能力建设方面的缺失。

今天我们已经进入了“高质量”发展的时代，如果我们仍停留在这种对“质量”的浅层理解、徘徊于对“质量提升”

的能力缺失等问题，“高质量”的高等教育发展是无法实现的。因此，我们应该寻求提升我国高校质量建设的途径和范式变革。应该说，质量文化建设正是现阶段的突破口，从质量文化建设出发，可以让大学更好地思考“质量”本身的涵义，引导大学超越以往西方高等教育的技术性质量保障路径，唤醒大学作为质量保障的主体意识，强化大学的质量保障能力，同时，这些改进也将反过来促使政府进一步简政放权，真正将质量保障的重任落实到高校主体身上，激发高校的办学积极性和内在潜能，从而实现高等教育的“高质量”发展。

送：分管校领导

发：全校各单位

责编：陈苏一　　审校：姜昕 陈学敏