

高等教育 评估论

刘
徐
湘
著

云南出版集团公司 云南科技出版社

Gaodeng Jiaoyu
Pinglun

高等教育评估论

GAODENG JIAOYU PINGGULUN

刘 徐 湘 著

云南出版集团公司
云南科技出版社
· 昆明 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

高等教育评估论/刘徐湘著. —昆明: 云南科技出版社, 2008.11

ISBN 978-7-5416-3050-7

I .高… II .刘… III .高等教育—教育评估—研究—中国 IV .G649.2

中国版本图书馆CIP数据核字 (2008) 第176793号

云南出版集团公司

云南科技出版社出版发行

(昆明市环城西路609号云南新闻出版大楼 邮政编码: 650034)

昆明理工大学印务包装有限公司印刷 全国新华书店经销

开本: 889mm × 1194mm 1/32 印张: 6.75 字数: 150千字

2008年11月第1版 2008年11月第1次印刷

印数: 1~1000册 定价: 25.00元

目 录

导论：高等教育评估中主体的“自我意识”

第一章 高等教育评估理念论

第一节	理念的含义及高等教育评估理念·····	11
第二节	我国现阶段高等教育评估的实质·····	16
第三节	高等教育评估理念中应体现的几个基本原则·····	24
第四节	“迎评论”的流行与高等教育评估本真理念的 流失·····	29
第五节	可持续、发展性评估——导向主体实践及其发 展的评估理念建构·····	33

第二章 高等教育评估目的论

第一节	教育评价目的的变迁及其启示·····	40
第二节	关于教育评价目的的讨论·····	44
第三节	高等教育评估目的的几个基本理论问题·····	45
第四节	中国高等教育评估目的的文本表达及其分析·····	51
第五节	教育主管部门高等教育评估的目的偏移及其分析··	53
第六节	高等学校在评估中的目的错位及其分析·····	62

第三章 高等教育评估价值论

第一节	高等教育评估与价值事实·····	71
第二节	高等教育评估与价值取向·····	90
第三节	高等教育评估与价值发现·····	121
第四节	高等教育评估与价值实现·····	130

第四章 高等教育评估文化论

第一节	文化概述·····	141
第二节	高等教育评估文化的实质·····	147
第三节	高等教育评估文化的异化·····	150
第四节	高等教育评估文化与质量文化·····	162

第五章 高等教育评估制度论

第一节	高等教育行政体制与评估体制·····	177
第二节	我国高等教育评估机构与政策法规·····	184
第三节	我国高等教育评估制度的改革·····	186

参考文献·····	199
-----------	-----

导论：高等教育评估中主体的“自我意识”

一、高等教育评估中主体的“自我意识”及其形成

心理学认为自我意识是“指人对自己以及自己和周围的事物的关系的一种认识，也是人认识自己 and 对待自己的统一。”¹这是对作为个体的人的“自我意识”的解说，本文所指的“自我意识”则是指作为群体的人在某种活动中的“自我意识”，叶澜教授在谈到教育学研究的发展时，指出：“一门科学要摆脱自己发展中的盲目与幼稚，也必须对自己的发展历史作及时的、深刻的反思，形成‘自我意识’。”²显然这种自我意识是教育研究群体在对学科自身发展的反思中形成的，一段时期的“元教育

1 宋书文等主编. 心理学词典 [C]. 南宁: 广西人民出版社, 1984: 101

2 叶澜. 教育学文集 (教育与教育学) [C]. 瞿葆奎主编, 北京: 人民教育出版社, 1989: 757~772

学”热就是教育学研究“自我意识”觉醒的标志。

由此来看我国的评估活动，所谓“自我意识”，即人们对高等教育评估活动的过程反思与自我反思，是人们对评估活动进行“元评估”的过程中形成的对评估本身的总体评价与理论形式，是评估主体觉醒与成熟的过程。

高等教育评估活动中主体的“自我意识”是在评估活动中不断提升自身的过程中形成的。这种提升反映在两个方面，一是对评估活动过程的反思，二是对评估活动中主体自身的反思。

首先，评估作为主体的价值判断，是主体以预期的教育价值对教育活动性状作出评判，并对两者进行比较，形成某种结论，以预期价值对被评主体提出一定要求的活动。由于预期价值本身就带有一定的主观性，预期目标体系（如评估指标）本身就需要在评估活动中不断完善；评估判断过程又存在操作上的难度，需要评估主体与被评估主体之间的互动与共识；评估结论的定夺也需要反复斟酌。所以，高教评估过程从方案的制定、具体操作到结论的获得都需要评估主体与被评估主体对活动过程进行反思，从而不断改进评估活动的开展。

其次，高等教育评估活动是主体自身的活动。作为评估主体的“我”，在评估中最自然、最直接要思考的是“我”或“我们”的价值体系（评估指标）究竟怎样，“我”或“我们”在评估活动中究竟能做什么，能发挥怎样的作用，以及在评估中“我”或“我们”做得怎样。作为被评主体的“我”，则非常关心“我”或“我们”与预期价值体系（评估指标）的距离，在这个“差距”中，“我们”究竟处于怎样的位置，以前“我们”做得怎样，通过评估“我们”应当作出怎样的努力，“我们”能达到怎样的目标等问题。

我们可以看到，只要高等教育评估活动真正涉及到最终的目标“以评促建”，就不得不面对评估活动中的“自我意识”

问题。从哲学上来分析,人类的活动是在“对象意识”之上形成“自我意识”,并不断改进活动与自身的过程,人类的活动是“对象性”的。曾经有段时期,我们片面地理解了所谓“对象性”,把“对象”限定为“客体”的对象,而忽视“主体”自身成为对象。马克思早就指出,“人则把自己的生命活动变成自己意志和意识的对象”¹,正是基于这一点,人才能在实践活动中不但能改变客观对象,还能改造自身。高等教育评估活动首先要涉及评估活动过程,若以“对象意识”来对应评估活动过程的反思,那么,对评估活动中自身的反思则可称之为“自我意识”。可以说,教育评估活动就是在“对象意识”基础上形成“自我意识”,并不断改进和完善教育评估活动及评估活动各主体的过程。

高等教育评估活动中主体的“自我意识”的提出,其意义在于:它推崇评估各主体的真正形成,并以不断的改进与发展,促进评估工作本身与参评人员的进步。在此,我们主要从被评主体与评估主体“自我意识”的形成及提高的角度来阐述这一问题。

二、高等教育评估中主体“自我意识”的意义

1. 高等教育评估中被评主体的“自我意识”及主体地位形成

中国高等教育评估面临的一个重要问题即被评估主体地位的形成,有人指出,被评主体的被动应付是问题的症结所在²,然而怎样认识和解决这一问题,还没有达成一致的意见。

我们认为,该问题的解决首先涉及到被评主体的自我认

1 马克思. 1844年经济学——哲学手稿[M]. 北京:人民出版社,1979:79

2 刘尧. 中国高等教育评估的问题、对策与发展趋势[J]. 高教发展与评估, 2006(6): 1~11

识，其次是要形成被评主体的主体精神。

从被评主体自我认识的角度来看，被评主体要认识到自己在评估活动中的真正地位。**第一**，在政府组织的高等教育评估活动中，被评主体（高等学校）是评估活动的客体，的确有一定的被动性，但我们必须看到这种被动性是暂时的，它只是在政府评估活动中显示出来，并与政府主导的评估活动本身的组织与开展有关。**第二**，在高等学校自身的评估活动即自评中，高等学校是评估活动的主体。**第三**，在对评估活动本身的元评估中，被评主体也是处于主体地位。这样，评估活动本身的开展就会突现出被评主体地位的确立问题，若评估活动的开展以政府的管理为中心，以政府所确立的评估价值体系（指标体系）为中心，则被评主体就难以确立其主体地位。只有评估活动真正确立以“学校的教育发展为中心”，被评学校的主体地位才会得以确立。

那么，怎样形成被评主体的主体精神呢？我们认为，关键是要形成他们在教育评估活动中的“自我意识”。当前，在政府组织的高等教育评估活动中，高校作为被评主体一直处于被动应付的地位，就在于被评高校的“自我意识”的缺乏或偏执，由于评估是以政府制定的价值体系（评估指标体系）为中心，于是学校所有工作的展开都是为了迎评，都围绕政府制定的评估指标体系进行，这里只有政府或代表政府的专家组的“自我意识”，而没有高等学校的“自我意识”。在评估活动中，不能否认很多高校具有十分强烈的“对象意识”，他们十分关心评估指标体系，千方百计把材料整理得符合评估指标的要求，甚至用各种“技术手段”使本来没有达到指标要求的材料“看起来”符合要求。这样，过强的“对象意识”使“自我意识”丧失或走向极端。如果说评估活动中有高等学校的“自我”的存在，那只能说是按照指标体系整理出来的“材料”上的“自我”，而不是真实的、发展中的“自我”。哲学家康德认为只有在向内反省的自我活动中，

才能形成个体的主体精神，主体精神的内核是人们在活动过程中不断地反观自身中形成的。由于有些高校在评估活动中一味地追求与“指标体系”的一致，甚至不惜造假来迎合某些指标的要求，所以，在评估中，他们不敢真实地面对自己，更谈不上形成评估活动中的“自我意识”，也就难以在向内的不断反省中形成“主体精神”。因此，我们应倡导评估活动中的“真”，以“发展”和“教育”价值来引导评估活动，这样，我们就能从以指标体系的“结果性对照评估”发展为以学校发展为中心的“教育性评估”，只有在以学校发展为中心的评估活动中，被评主体即高等学校才能真正培养出在“对象意识”基础之上的“自我意识”，才能形成他们在成长过程中不断反观自身的“主体精神”。

无论是被评主体对自我的认识还是其主体精神的养成，都需要被评主体的“自我意识”，只有当被评主体的“自我意识”在评估活动中不断觉醒与提升时，高教评估对象的被动应付问题才能得到真正的解决。

2. 高等教育评估中评估主体的“自我意识”及其成熟

我国当前高等教育评估活动中的评估主体主要是政府。有学者指出，评估主体单一是评估活动中的主要问题¹。的确，要使我国高等教育评估长期深入开展下去，社会参与评估、培育评估中介组织是亟待解决的问题。首要地，我们必须看到，当前以政府为主体的高等教育评估本身存在的问题。因此，在我们期盼形成评估多主体的过程中，应该先着力解决当下以政府为评估主体的高教评估的不断发展与成熟问题。

总的来看，政府这一评估主体的发展与成熟有各种途径。如评估体制的完善、评估法制的建设、评估方法的完备等等。但

1 刘尧. 中国高等教育评估的问题、对策与发展趋势[J]. 高教发展与评估, 2006(6): 1~11

从政府自身的成长来看,评估活动中的“自我意识”的形成及其完善是作为政府这一评估主体不断成熟的关键。

我们认为,政府评估主体的“自我意识”及其成熟包括以下几个方面。

第一,评估观念的完善。政府主导的评估十分容易陷于以行政管理观念代替技术化的操作过程的境况,尤其是我国长期的集权管理体制形成了高等教育本身管理的行政化倾向。在这种情况下,任何强化政府职能的行为,都会绷紧集权管理这根弦。所以,评估活动中,政府应尽可能完善评估观念,不能用集中管理模式和统一的标准去要求和规范所有的高等学校,而应从各种不同类型、不同层次的高等学校出发,制定出不同的评估标准,并以发展的观念对待各高校。由此,分类指导原则的落实,不断地修订评估指标体系使之完善是政府所应努力的方向。

第二,评估思维的改进。政府主导的评估思维最大的弊端是只评别人而不评自己。所以有人批评政府主导的评估缺乏监督,存在道德和腐败隐患¹。监督中有一个重要的方面即自我监督,在我国评估市场没有进一步完善,评估中介组织尚待发展的情况下,政府参与评估不可避免地成为高教评估主流,在这一特殊时期,政府的自我监督尤其重要。所以,政府必须改变评估思维,变只评别人为既评别人又评自己,建立自我约束与反思机制。尤其是当一个评估周期完毕时,应组织社会各界人士、教育专家及被评学校开展研讨会,总结、回顾整个评估历史与过程,要高度重视被评学校的意见和建议,不断改进评估工作。

第三,评估反思机制的形成。评估中的“自我意识”是在对活动本身的不断反思中形成的。作为个人可以依靠意志努力与

1 刘尧.中国高等教育评估的问题、对策与发展趋势[J].高教发展与评估,2006(6):1~11

习惯的培养形成反思的精神，而政府则须通过良性机制的建立来造就这种“自我意识”。首先，制定相应的制度，从对某高校的评估工作开始，就有一个专业组织对其评估过程进行监督和评价。只有当“元评估”得到制度上的保障以后，评估活动才能不断地完善。其次，形成反思的氛围，制度最终要人去执行，而自觉的实行需要有良好的氛围，即有舆论和文化的规约。高等教育评估中，社会应有监督与参与意识，高校也有监督的权力。高校在评估过程中所作的各种努力包括应当的和不当的都应在自觉的反思氛围中受到舆论的监督。再次，培育“元评估”理论，我国的高等教育评估已进行了二十余年，实践的经验已相当丰富，目前所欠缺的是理论的系统反思。恩格斯曾指出，“一个民族要想站在科学的最高峰，就一刻也不能没有理论思维”¹，真正使实践与经验不断提升的是我们的理论思维。对于评估，目前急需理论上的提升，其最直接的是“元评估”理论，它是关于评估自身的理论，必然地把评估作为整体来反思，如评估的价值、评估的目的、评估的文化、评估的政策、评估的方法等都需要我们从理论去提升。我们不但要呼唤评估中的实践精神，鼓励面对事实的勇气，我们更需要从纷繁复杂的实践背景中超脱出来，看看整个评估活动过程究竟怎样。系统的“元评估”理论正是着眼于这些问题，它使我们评估活动中“自我意识”形成体系与整体。作为政府所要做的，就是精心培育这一理论，使它们在我国高等教育评估这片沃土中生根开花结果。

三、作为“元评估”的本研究的框架

1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》提出教育管理部门“要组织教育界、知识界和用人部门定期对高等学校办学

1 恩格斯：马列著作选读（哲学卷）[C]．人民出版社，1988：159-160

水平进行评估”，中国高教评估实践拉开了序幕，通过20余年的发展，已形成初步的体系。当前作为第一手材料的经验总结十分丰富，现在所缺乏的是对评估理论与实践的反思，需要的是指导评估深入开展并持续进行的正确理念。本书以中国高等学校近十几年来评估理论与实践为背景，反思教育评估中的主要问题，探讨中国高教评估事业和谐发展的方略。

本研究首先涉及的是高等教育评估理念论问题，柏拉图的理念论是西方文化中理性精神的源头，它铸就了西方人的现代意识与理性精神，只要我们不陷入理念实体论的泥团，理念的引领作用还是有目共睹的。理念是行动的方向，作为个体的人，正是在理念的引导下追求自己的目标的；关涉很多人的社会活动更要在正确的理念指导下去行动。而我们当今开展的高校评估活动，却有着理念缺失的现象，目前在一部分高校中流行的“迎评论”就是典型。从“迎评论”的背后，我们看到的是高校主体精神的丧失，因此，有必要提倡有利于评估长期发展的理念，即以人为本的可持续发展性评估理念。

在高等教育评估目的论中，重点分析了中国高等教育评估中的“目的漂移”现象，我们看到，作为国家层面的高等教育评估目的在评估实践中发生“错位”或“偏移”¹，为什么有此现象？这让我们不得不回到教育评估的发展历史，在历史的考察中我们审视其发展趋势。由此，结合现实的分析，在考察了目的论的一些基本理论问题之后，尤其是对预设的目的与生成的目的作了辩证分析以后。我们明确，所谓目的的偏移是现实的生成状态的目的与预设的目的不完全一致，这表现在教育主管部门在从事高校评估中的目的差异；所谓目的错位则是现实的生成状态的目

1 顾明远. 高等教育评估中几个值得探讨的问题[J]. 高教发展与评估, 2006(3): 1~3

的与预设的目的发生了背离，这表现在一些高校为了评估而评估，甚至为了评估“过关”而不惜造假等现象中。

在高等教育评估价值论中，分析了高等教育评估中的价值事实、价值倾向、价值发现与价值实现，高等教育评估中的价值事实是主体性事实。通过高等教育作为主体的事实与作为客体的事实的探讨，我们认为，目前我国的高等教育评估基本停留在高等教育作为客体的价值事实的评估之中，由此，我们的评估可能并没有全面地反映高等教育的真实情况，评估活动中的“真”就是对本真的高等教育价值事实的尊重，也是我们评估中的实事求是精神的体现。

高等教育评估中的价值倾向也是特别值得我们注意的问题，人类在价值选择中常有不同的价值取向，如功利性的与超功利性的。而在我们的高等教育评估活动中，体现了重管理性价值而轻教育性价值问题，这是值得我们反思的。由此，我们探讨高教评估中的“善”，广义的善与狭义的善中评估的善有着不同的意义，广义的善包括“利”在内，而狭义的善主要指伦理学意义上的善。

高等教育评估中的价值发现是我们对评估功能全面解读下的思考，大多数情况下，我们认为评估就是价值判断活动，但当我们仅仅把价值判断停留在价值事实的现实评判时，事物的未来发展动向却没有被我们把握。我们的评估太重视等级的判定与结论的获得，评估本身所具有的价值发现功能为我们遗忘。这是需要我们在现实的评估活动中加以改进的。

高等教育评估与价值实现则是我们对教育价值实现特性基础上的一种阐释。由于教育价值实现的间接性和周期性长等特性，教育的价值是要待学生毕业后才能体现的。基于这种特性，对高等教育的评估应该有对已经毕业的学生的考察，然而，这可能是我们评估最为薄弱的地方，虽然对已毕业的学生的评估考察

有一定的难度，但我们不能因此而放弃这一重要的评估维度。

在高等教育评估文化论中，我们反思了评估的本体性质，即它是具有价值追求的手段。评估文化中的异化现象就是使手段越位成为目的，忘记了评估的本体性质，有些人为了评估而评估，表现出对评估结果和评估符号的盲目追求，评估中的形式主义、功利主义甚至造假现象就是评估文化异化的产物。在分析了种种异化现象的实质后，我们探讨了评估文化与质量文化的关系，提出高校质量文化建设中的质量意识的建构问题。

在高等教育评估制度论中，考察了西方发达国家的教育行政管理体制与高等教育评估体制的情况，对我国的教育行政管理体制与高等教育评估体制的发展及其状况进行了分析。在中西对比的思路中，理清我国高等教育评估制度中的缺陷，并在此基础上提出我国高等教育评估制度改革的必要性、可能性与主要措施。

第一章 高等教育评估理念论

第一节 理念的含义及高等教育评估理念

一、理念的含义

对理念的解释很多,《新现代汉语词典》说“理念”就是“观念”,如民主理念、人道理念、经营理念;《汉语大词典》则把“理念”解释为“理性概念”。《辞海》将“理念”解释同于观念。

《辞海》对“理念”一词的解释有两条,一是“看法、思想。思维活动的结果”,二是“观念(希腊文idea)。通常指思想。有时亦指表象或客观事物在人脑里留下的概括的形象。”¹通过对英文idea的考察发现,-ide有时用作后缀,表示“……化合物”或“合成物”。而idea一词的英文含义却有10

1 辞海编辑委员会. 辞海[C]. 上海: 上海辞书出版社, 1985: 1367

条之多，这里仅列出其中的4条用法。①主意、念头、思想、计划、打算、意见（a picture in the mind）；②想象，模糊想法（a guess, feeling of probability）；③理念，理性概念，观念（a philosophical use, means a perfect and eternal archetype of which reality is an imperfect copy）；④理解（understanding）。

这些用法可以分为两个层次，一是一般意义上的观念或观点，比如我们可以说，“我有一个想法、看法、意见、念头”或“我的观点、想法、意见是……”；二是哲学意义上的观念或学说。而我们所使用的往往是一般意义上的观点或观念，也就是我们对教育、对教学等的看法所持有的信念。

无论是汉语的用法，还是英语的用法，“理念”实际上就是我们对某种事物的观点、看法和信念。在很多情况下，理念和观念都是可以互用的。“理念”就是我们常说的“观念”。

但是，在西方哲学中理念指一种理想的、永恒的、精神性的普遍范型。该词源于古希腊文，原意为形象。西方哲学家曾从不同的角度加以使用。或指思想的理念，或指客观的理念。柏拉图认为理念是一种离开具体事物而独立存在的精神实体。中世纪经院哲学称理念为共相。康德将一些超越经验的概念称为理性的理念、必须设定的理想。黑格尔称之为一种客观的理性或精神。

所谓“理念”，柏拉图使用的原文是idea和eidos（多数时候用的是前者），它们均出自动词idein（看），本义指“看见的东西”即形状，转义为灵魂所见的东西。希腊人从事哲学思考的过程，也是哲学概念的形成过程，这些概念不仅大多有其感性的来源，而且具有非常丰富的含义，那是后来被逐渐抽象化了的观念所无法表达的。因此，有的学者主张将这一概念汉译为“相”是很有道理的，不过我们遵从约定俗成的原则，仍然沿用“理念”这个译名。

柏拉图的理念具有多重含义。首先，理念是事物的共相。