

教育评估文库

# 重点建设大学教育 评估指标研究

上海市教育评估院 组织编写

熊庆年 林荣日 曾 勇

田凌晖 杨 雪 著



高等教育出版社  
HIGHER EDUCATION PRESS

教育评估文库

ZHONGDIAN JIANSHE DAXUE  
JIAOYU PINGGU ZHIBIAO YANJIU

# 重点建设大学教育 评估指标研究

上海市教育评估院 组织编写

熊庆年 林荣日 曾 勇

田凌晖 杨 雪 著



高等教育出版社 · 北京  
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

## 内容提要

本书为高等学校教育评估指标系列研究之一,主要研究我国重点建设大学的教育评估指标。本书根据国家对重点建设大学发展的目标、任务和要求,以世界著名大学教育质量为参照,从教育公共管理的角度,比较系统地提出此类大学教育评估标准及其指标体系、评估规程,为政府和评估机构实施评估、促进重点建设大学提高办学质量提供工具,同时也为此类大学改进领导与管理提供参照。

本书适于教育行政部门、教育评估机构和高等学校的管理者,以及评估实践者、研究者阅读。

## 图书在版编目(CIP)数据

重点建设大学教育评估指标研究/熊庆年等著;上海市教育评估院组织编写.--北京:高等教育出版社,2014.9

(教育评估文库)

ISBN 978-7-04-041154-6

I. ①重… II. ①熊…②上… III. ①高等学校-教育评估-指标-研究-中国 IV. ①G649.21

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第213172号

策划编辑 王冰悻 责任编辑 王冰悻 封面设计 王 隼 版式设计 杜微言  
责任校对 刘春萍 责任印制 张泽业

出版发行 高等教育出版社  
社 址 北京市西城区德外大街4号  
邮政编码 100120  
印 刷 北京天时彩色印刷有限公司  
开 本 787mm×1092mm 1/16  
印 张 23.25  
字 数 260千字  
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598  
网 址 <http://www.hep.edu.cn>  
<http://www.hep.com.cn>  
网上订购 <http://www.landraco.com>  
<http://www.landraco.com.cn>  
版 次 2014年9月第1版  
印 次 2014年9月第1次印刷  
定 价 48.00元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 41154-00

# 《教育评估文库》编委会

主 任 张伟江

成 员 王 奇 张民选 江彦桥

陈效民 陈玉琨 冯 晖

# 建立科学的教育评估理论

## ——《教育评估文库》总序

在人类发展的历史长河中,教育出现之际,教育评估也伴之而生。其评估不外乎是由家庭、社会、政府或是由受教者、育人者、专家学者所为,或是对学生、教师、设施、课程等的微观性评估,或是对教育过程、教育内容、教育效果、教育策略等的宏观性评估。其范围之广与教育步步相应,就评估本身而言,又涉及评估标准、评估人员、评估方法、评估技术、评估结果、对评估自身的估计等诸多内容,并涉及了许多学科和技术。但评估不外乎是运用各种合理的手段对教育的各方面进行评估,以发现优良之举,找出不足之处,继而以公布排名、分级或评估分析报告的形式让公众知晓,以供选学之用;让教育方得知,以改进教学;让政府了解,以供决策之依据。

教育的重要性决定了人们对教育评估的关注度。目前,世界上许多国家都有专门的评估机构,国际上还成立了国际高等教育质量保障组织联盟(INQAAHE),亚太地区也成立了亚太地区教育质量保障组织联盟(APQN),每年召开会议研讨教育评估的情况。

教育管理结构科学化决定了世界上大部分国家和地区教育管理和服务的“1+3”形式,即政府教育主管部门加上教育科学研究、教育评估和教育考核。我国许多省市自20世纪90年代中期开始就形成了这样的科学框架,并发挥了很好的作用。

教育本身的开放性和当今国际交流的发展要求每个国家和地区的教育要参与到相应的国际活动中去,并提出有水平的建议,共同提高教育水平。教育评估也是如此。

上海市教育评估院成立于2000年,其前身是成立于1996年的上海市高等教育评估事务所。现在,上海市教育评估院已发展为拥有基础教育评估所、职成教评估所、高等教育评估所、医学教育评估所和综合教育事务评估所五大评估所的从事各级各类教育评估的专门机构。为适应教育评估的发展与提升,上海市教育评估院除了参与评估、参与国内外交流外,还希望在教育评估的理论和应用研究上建立更系统的内涵,于是决定出版《教育评估文库》。

《教育评估文库》是教育评估理论和应用研究成果的汇集,它包括了教育评估的基础内容,如《中国教育评估史》等一系列著作;也包括了涉及教育评估应用技术的汇编,如“教育评估标准”、“教育评估规程”等;还包括了教育评估的专业理论,如“跨境教育认证”等;并涉及了对评估本身评价的《教育评估的可靠性研究》等著作;当然也可包含对境外著作的翻译。总之,它涉及了教育评估的基础理论、专业基础、专业科学、应用技术等多个方面,我们期望有更多的研究成果,不断丰富文库。

《教育评估文库》将是众多学者的知识贡献,我们非常热忱地欢迎各方学人参与文库建设,共同托起教育评估的辉煌。

教育犹如奔腾不息的江河,前浪不止,后浪又涌;教育又如连绵的山脉,一峰才登,又见一峰。作为一名教育人,为此事业而奉献,无限欣慰;为此而建树,无上光荣。人们将永远感谢为教育而为人的人,当然也包括为教育评估而为人的人。以此为序,愿教育评估成功!

张伟江

2009年3月

# 前 言

自从 20 世纪西方国家新公共管理运动兴起以来,包括高等教育在内的整个公共部门的“绩效责任运动”风起云涌。评估作为公共问责的重要工具和手段得到广泛的应用,随之对工具本身的研究日益兴盛。而评估标准的研究格外受到关注,这是因为标准是评估的基础与核心,评估的科学性、合理性、有效性均有赖于标准的确当。然而标准恰恰是最容易引起争议的,标准本质上代表一种价值判断,是主观的,是具有选择性的,没有绝对的客观标准,也没有适合度量一切对象的标尺。因而,人们努力研究各种适用不同目标、不同取向、不同类型、不同层次、不同主体、不同对象的标准,以满足多元、多样的功能需求。

从高等教育领域来看,对于评估的研究也十分“繁荣”,各式各样的评估工具被开发出来,形形色色的评估标准纷纷登场。但与其他领域有所差别的是,高等教育由于其目标的模糊性、功能的多样性、效果的滞后性与隐含性,使得人们对其评估的认知较难达成一致,无论理论还是实践,公认较为有效的评估工具与科学的标准并不多。正如联合国教科文组织在《21 世纪的高等教育:展望和行动》中指出的:“高等教育质量是一个多层面的概念。”评估标准如何来满足多样的要求,还是一个现实的难题。

进入本世纪不久,我国就实现了高等教育大众化。高等教育的快速扩张使得控制质量问题凸显,评估作为质量管理的工具被广泛运用于实践。然而,不论是政府教育行政部门组织的评估,还是社

会组织、高等学校展开的评估,都受到许多质疑。质疑的一个聚焦点就是,究竟应当用什么样的标准来衡量学校的办学,是不是有适合于所有学校的通用标准。摸着石头过河的探索给人们带来经验与教训,使得高等教育评估活动越来越趋于理性。人们普遍认识到,用一把尺子量所有的学校是不合适的,机械地套用一种框架去评估学校所有的办学活动是不合适的,以某种标准去衡量学校不同发展阶段的境况是不恰当的,照搬国外的评估工具与评估标准也是不行的。在新一轮的教育改革与发展中,新的评估工具的创造,新的评估方法的钻研,新的评估标准的构建,正在成为学术与实践的努力方向。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》提出,要“把提高质量作为高等教育改革的核心任务”。并明确提出要制订教育的国家标准,给了人们以明确的信号,为更深广的高等教育评估研究注入了动力。上海作为国家教育综合改革的实验区,政府也期待在教育评估探索方面走在前面。《上海市中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》提出:要“制定上海高等学校发展定位规划,实施符合不同学校和学科专业特点的教学质量评估制度,完善政策措施和资源配置,实施分类管理、指导和服务”。2011年上海市教育评估院进行“高等院校教育评估指标研究”系列课题招标,组织学者对不同类型、不同层次高校的教育评估标准展开研究。本研究正是在这样一个背景下提出的。

我们把重点建设大学作为一个特殊的类别来对待,研究适合这类大学的教育评估标准。这必然涉及,重点建设大学作为一种“类”的依据是什么?它们的主要特点是什么?建立重点建设大学教育评估标准的原则和方法是什么?重点建设大学教育评估标准的依据是什么?评估指标体系的框架如何来构建?评估方式和方

法是否具有不同于其他类型大学的独特性？等等。我们期望通过这一研究,把高等教育评估理论的探索推进一步,为形成有中国特色的科学评估理论体系添砖加瓦。更重要的是,试图通过系统的研究,形成可应用的评估标准,为重点建设大学教育评估实践活动提供可资参照的尺子。

# 目 录

|                     |     |
|---------------------|-----|
| 第一章 定义与框架 .....     | 1   |
| 第一节 基本概念的界定 .....   | 1   |
| 第二节 评估对象的划定 .....   | 8   |
| 第三节 对已有研究的述评 .....  | 21  |
| 第四节 标准框架的构建 .....   | 35  |
| 第二章 学校定位的评估 .....   | 40  |
| 第一节 定位的意义 .....     | 40  |
| 第二节 定位的基本要素 .....   | 47  |
| 第三节 定位评估指标的选择 ..... | 64  |
| 第四节 定位评估标准的设定 ..... | 73  |
| 第三章 学校管理的评估 .....   | 77  |
| 第一节 管理评估的意义 .....   | 77  |
| 第二节 管理评估的基本要素 ..... | 83  |
| 第三节 管理评估指标的选择 ..... | 89  |
| 第四节 管理评估标准的设定 ..... | 96  |
| 第四章 学校条件保障的评估 ..... | 101 |
| 第一节 条件保障评估的意义 ..... | 101 |

|            |                           |            |
|------------|---------------------------|------------|
| 第二节        | 条件保障评估的基本要素 .....         | 107        |
| 第三节        | 条件保障评估的指标选择 .....         | 112        |
| 第四节        | 条件保障评估的基准 .....           | 125        |
| <b>第五章</b> | <b>学校环境评估 .....</b>       | <b>132</b> |
| 第一节        | 环境评估的意义 .....             | 132        |
| 第二节        | 环境评估的基本要素 .....           | 137        |
| 第三节        | 环境评估指标的选择 .....           | 143        |
| 第四节        | 环境评估标准的设定 .....           | 153        |
| <b>第六章</b> | <b>教学过程的评估 .....</b>      | <b>157</b> |
| 第一节        | 过程评估的意义 .....             | 157        |
| 第二节        | 过程评估的基本要素 .....           | 162        |
| 第三节        | 过程评估的指标选择 .....           | 167        |
| 第四节        | 过程评估标准的设定 .....           | 179        |
| <b>第七章</b> | <b>教学成果的评估 .....</b>      | <b>184</b> |
| 第一节        | 成果评估的意义 .....             | 184        |
| 第二节        | 成果评估的基本要素 .....           | 193        |
| 第三节        | 成果评估的指标选择 .....           | 198        |
| 第四节        | 成果评估的基准 .....             | 208        |
| <b>第八章</b> | <b>重点建设大学评估指标体系 .....</b> | <b>211</b> |
| 第一节        | 评估指标、评估标准和评估指标体系 .....    | 211        |
| 第二节        | 重点建设大学评估指标体系的指标和标准 .....  | 215        |
| 第三节        | 重点建设大学评估指标体系中的权重和量表 ..... | 237        |

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 第九章 教育评估规程 .....           | 245 |
| 第一节 规程的含义与价值 .....         | 245 |
| 第二节 规程的基本要素 .....          | 251 |
| 第三节 评估方式与规程特点 .....        | 262 |
| 第四节 重点建设大学教育评估规程初步设计 ..... | 272 |
| 第五节 评估技术和方法 .....          | 284 |
| 附录 国外高水平大学联盟的评估标准 .....    | 294 |
| 第一节 美国大学联合会的评估标准 .....     | 294 |
| 第二节 澳洲八校联盟的评估标准 .....      | 315 |
| 第三节 英国罗素集团的评估标准 .....      | 335 |
| 后记 .....                   | 354 |

# 第一章 定义与框架

本书是“高等学校教育评估标准研究”系列的一个部分,“教育评估标准”看起来似乎很容易懂,但事实上要清晰地定义并不容易。而如何定义,不仅决定着研究的对象、范围,而且也预设了研究路径的可能选择和理论框架的适切性条件。

## 第一节 基本概念の界定

首先要触及的是“教育”,这是一个运用极广,也是极易引起歧义的概念。在现实语境中,它可以指一切改变人思想、行为,促进人的发展的活动,也可以指学校为学生成长所进行的活动。然而,在高等学校中,学校为学生成长所进行的活动,事实上复杂化了。它可能是直接的,也可能是间接的。也就是说,“教育”可能直接作用于学生,给学生带来道德的、智力的、身心的、情志的变化,比如课程的教学、社团活动;“教育”也可能间接作用于学生,比如教授的学术研究、社会服务,它们能够为教学注入新鲜的元素,为学生提供精神示范和实践机会,并造就一种校园文化潜移默化地影响学生。所以,人们在高校使用“教育”一词时,有时指狭义的教学活动,有时指高等学校所有的活动。《国际教育标准分类法》认为,“教育一词的含义包括旨在满足学习需要的各种有意识的和系统的活动,包括

一些国家中所谓的文化活动或培训。”<sup>①</sup>我们通常所说的“高等教育”，就是广义的“教育”活动，因为它包括人才培养、学术研究、社会服务、文化传承的功能。本书所指的“教育”，是广义的概念，它涵盖了高等学校所有的活动。从某种角度上讲，它也可以用“办学”来替换。高等学校的办学，即包括了高等学校所有功能的实现。王冀生认为，“教育评估的本质是一种价值判断。这就是说，要对高等学校的办学水平和教育质量进行评估，即对高等学校的办学水平和教育质量做出价值判断。”<sup>②</sup>

其次要说“评估”。评估是判断事物状态或价值的一种活动，在社会实践中，人们总是在不断地评估自己思想的合目的性、行为的正确性和有效性，从而为新的实践提供依据或理由。作为管理的一种手段，评估尤其重视判断的客观性。可靠的评估有赖于恰当的尺度或标准、合理的手段或技术、充分的信息，以及客观和科学地分析过程。教育作为一种复杂的社会现象，对其进行评估很不容易，而对高等教育进行评估尤其不易。“在本性上，教育评估并非是纯客观的，而同时具有客观性和主体性这两个基本属性。它的客观性就是它是在对学校教育工作状况和结果的客观测量、客观检验、客观描述的基础上进行的；它的主体性就是它又是以主体的需要和目标为准绳来评判的。”<sup>③</sup>在这里，主体的需要和目标与客观测量所得信息往往不能很好地对应，因而给判断、评价带来很多的不确定，评估的可靠性极易受到质疑。对教育活动进行测量并作出价值判断，

---

① 楚江亭，郭德侠. 关于建立我国教育标准的思考[J]. 教育理论与实践，2002，21（10）：11.

② 王冀生. 高等学校教育评估在中国的发展[J]. 高教发展与评估，2005，21（4）：2.

③ 陈玉琨. 教育评估的理论与技术[M]. 广州：广东高等教育出版社，1987：5.

如何做到客观性与主体性的契合,是至今没有得到完美解决的难题。而高等学校教育活动较之初等和中等学校的教育来说,更要复杂得多,其评估的客观性和主体性更为多样、多元,评估的难度无疑更高,更加需要有选择地运用和多视角地对待。

再说“标准”。标准是衡量事物的准则、尺度或依据,它是人们社会活动的一种总结,又是人们推动社会发展进步的工具。没有标准,人们就无法辨别事物的性质和程度;没有标准,人们就无法进行社会交换。作为社会实践产物的标准,代表了人们对事物判断的共识,对其价值的普遍认可。其一旦形成,便具有规范性,成为社会意识,能够促进社会对更高价值、更高水平、更高效率或效益的追求。标准作为一种认知,具有很强的实践性,它从实践中来,在实践中得到检验,又在实践中发展。没有一成不变的标准,也没有适用于任何时地的标准。在不同的实践领域或认识领域,人们对标准各有其自身的维度。比如在现代的工业界,对于标准的认知是以科学、技术的综合成果为基础的,文本是其客观的表现形式。国际标准化组织(ISO)的标准化原理委员会(STACO)的定义是:“标准是由一个公认的机构制定和批准的文件。它对活动或活动的结果规定了规则、导则或特殊值,供共同和反复使用,以实现在预定领域内最佳秩序的效果。”我国国家标准 GB/T 3935.1—83 定义:“标准是对重复性事物和概念所做的统一规定,它以科学、技术和实践经验的综合为基础,经过有关方面协商一致,由主管机构批准,以特定的形式发布,作为共同遵守的准则和依据。”

然而,并不是所有的领域都能够建立起“科学”的标准,并且“技术”化地去判别。在人文和社会领域,标准显然不具备高度客观化、精确量化的条件。教育标准就是一种确定性不高、技术化不

强的标准。人们对教育标准本身的认知,也是有差异的。我国学者对此曾有过讨论。20世纪90年代中,有人开始关注到教育标准问题。杨金土等提出:“所谓教育标准是指一定的教育在培养目标、教学内容及教学条件等方面的综合水平。它按不同的教育类型和层次而各有区别。”<sup>①</sup>这一定义把教育标准看做是教育活动的水平尺度。进入本世纪,随着我国“入世”,教育服务开放,对教育标准的关注度提高。谢维和认为:“教育标准实际上指的是关于教育的一种尺度,它不同于一般宏观的教育法律和政策,是对各种具体教育活动和教育领域所期望的一种准则和规定。”这一定义则是从规范性的角度对教育标准概念进行了诠释。<sup>②</sup>楚江亭、郭德侠认为:“所谓教育标准,是指衡量教育的基本准则,是人们为了达到教育发展的特定目的而制定的一种教育尺度,是人们所期望的教育发展的理想程度。它是一个社会对教育发展过程中,尤其是教育实践过程中人们所应遵循的一系列教育规范的制度体现。也可以说,教育标准是对各种教育领域和具体教育活动所制定的‘客观’规定。”<sup>③</sup>这一定义则从发展的角度来看待教育标准。无论从哪个维度定义,但都无法具有工业标准的那种确定性。

与本研究相关联的另一个基本概念是“质量”。从功能的角度讲,为满足现代社会生产和公共服务需求而制定的标准,根本的目的是为了提高生产和服务质量。而质量本身是需要定义的,国际标准化组织对质量的定义为:“一组固有特性满足要求的程度。”我国

---

① 杨金土等. 对发展高等职业教育几个重要问题的基本认识[J]. 教育研究, 1995 (6): 11.

② 谢维和. 我国应建立自己的教育标准[J]. 教育研究, 2001 (11): 21.

③ 楚江亭, 郭德侠. 关于建立我国教育标准的思考[J]. 教育理论与实践, 2002, 21 (10): 12.

国家标准 GB/T6583 中,将“质量”界定为产品、过程或服务满足规定或潜在要求(或需要)的特征和特性总和。ISO8402 质量术语标准把“质量”定义为实体满足明确或隐含需要的能力的特性之总和。该定义中的“实体”指“可单独描述和研究的事物”,可以是活动、过程、产品或组织、体系、人,也可以是上述各项的任何组合。无论产品、过程、服务,其标准确定性越高,其质量的定义也就越明晰。正如教育标准具有较高的不确定性那样,教育质量同样具有模糊性。人们对它的认识也就仁者见仁、智者见智。诚如沈伟、卢乃桂所言,“何为教育质量,理论上远未达成共识<sup>①</sup>。”顾明远主编的《教育大辞典》对教育质量(quality of education)作出了这样的定义:

教育水平高低和效果优劣的程度。主要受以下因素影响:教育制度、教学计划、教学内容、教学方法、教学组织形式和教学过程等的合理程度;教师的素养,学生的基础以及师生参与教育活动的积极程度。最终体现在培养对象的质量上。衡量的标准是教育目的和各级各类学校的培养目标。前者规定受培养者的一般质量要求,亦是教育的根本质量要求;后者规定受培养者的具体质量要求,是衡量人才是否合格的质量规格。<sup>②</sup>

潘懋元认为,“按照这一解释,教育质量标准可以分为两个层次,一个是一般的基本质量要求,另一个是具体的人才合格标准。对高等教育来说,前者所指的是一切高等教育,都要依据我国教育目的和高等教育一般培养目标,培养德、智、体、美全面发展,人文素

---

① 沈伟,卢乃桂.问责背景下的教育质量:何为与为何[J].全球教育展望,2011(2):56.

② 顾明远.教育大辞典(增订合编本<上>)[M].上海:上海教育出版社,1998:1893.