

高教信息

发展规划与评估处编

2023年第6期（总第73期）

- 新一轮审核评估方案设计与实施要点 3
- 新一轮本科教育教学审核评估方案的特征 13
- 地方高校本科教学评估的“五个度”
——基于辽宁省18所学校审核评估专家的报告文本 23
- 大学质量文化：从合格质量转向创新质量 29

导读

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年教育部启动了新一轮审核评估方案研制工作,2021年完成试点评估后于2022年全面实施。本期《高教信息》选编了新一轮审核评估相关文章,供各位读者参考。

本期选编的《新一轮审核评估方案设计与实施要点》一文介绍了新一轮审核评估方案的设计背景,并从审核评估的类型、指标、管理和程序四个方面介绍了实施要点;《新一轮本科教育教学审核评估方案的特征》一文探讨了新一轮本科教育教学审核评估方案的特征,即评估指标体系分成两类四种、评估方案创新体现六个结合、评估聚焦凸显两个根本、评估导向二维质量建设;《地方高校本科教学评估的“五个度”——基于辽宁省18所学校审核评估专家的报告文本》一文就作为审核评估的基准和尺度的本科教学“五个度”进行了内涵阐释,并提出了提高策略;《大学质量文化:从合格质量转向创新质量》一文探讨了我国大学质量文化存在的问题并提出了高质量发展阶段我国大学质量文化的建设思路。

新一轮审核评估方案设计与实施要点

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。

（一）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。

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方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》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。

（二）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

《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》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。

（三）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，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，一种

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。

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？时任教育部部长陈宝生“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、新一轮审核评估实施要点

实施要点包括审核评估的类型、指标、管理、程序。

（一）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。

（二）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1）。

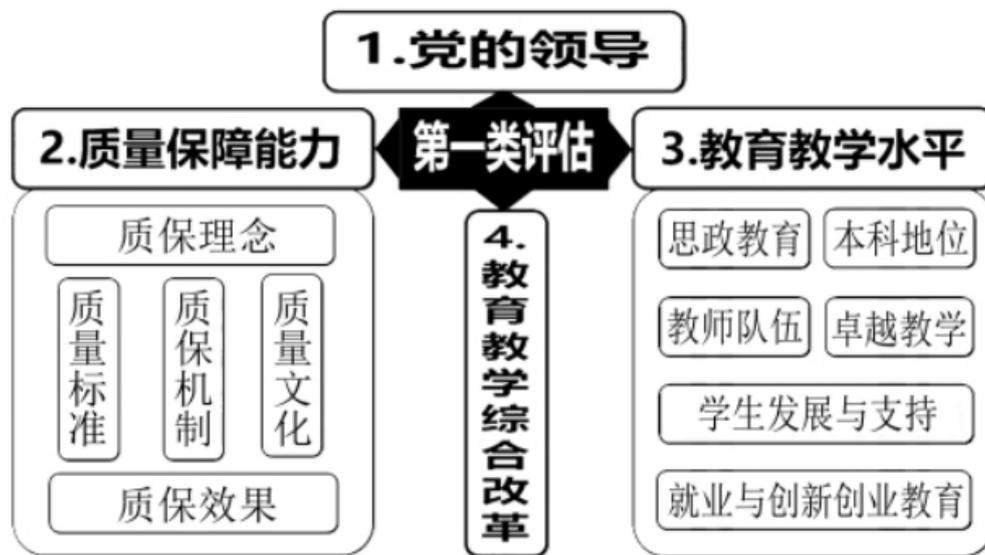


图1 第一类评估指标体系

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2）。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 2 第二类评估指标体系

(三) 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。省级教育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。

（四）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，要通过省级教育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。

——节选自《高等工程教育研究》2021年第3期

李志义

新一轮本科教育教学审核评估方案的特征

一、指标体系：两类四种

针对上一轮审核评估分类指导不够、对不同办学定位和办学特色的高校个性化引导不强的问题，基于普及化阶段高等教育多样化发展的趋势，采取柔性分类方法，提供两类四种评估指标体系，即将评估指标体系分类，类似于四种“套餐”，供高校自主选择其中一种“套餐”，避免了通过行政行为将高校分类进行审核评估的弊端。

高校可依据大学章程和发展规划，综合考虑自身办学定位、人才培养目标和质量保障体系建设与运行情况等自主选择两类四种评估指标体系中的其中一种，同时自主选择二级指标和审核重点中的“统一必选项”“类型必选项”“特色可选项”“首评限选项”，然后连同“双一流”建设动态监测指标、国家基本办学条件监测指标、教育部关于本科人才培养相关要求的定量指标和同类高校有关指标的常模值，形成个性化的一校一评估指标体系，专家以此为依据对学校进行审核评价。新一轮本科教育教学审核评估方案引导高校自主分类“站队”，科学合理定位，用自己选择的“尺子”量自己，促进高等教育多样化发展、特色发展、高水平发展。

二、评估创新：六个结合

新一轮本科教育教学审核评估方案体现了继承与发展结合，评估方法体现了线上与入校结合、定性与定量结合、明察与暗访结合，评估结果体现了评估报告与问题清单结合、督查问责与示范案例结合。

（一）继承与发展结合

新一轮本科教育教学审核评估方案继承了第一轮审核评估方案倡导的

“用自己的尺子量自己”的评估理念，以及人才培养目标的达成度、社会需求的适应度、师资和条件的保障度、质量保障体系运行的有效度、学生和用人单位的满意度（简称“五个度”）的教育教学工作质量标准。其发展体现为“八新”，即：其积极借鉴国际高等教育普遍认同的以学生发展为中心、以产出为导向、持续改进的教育新理念；学习吸纳发达国家高等教育质量保障的先进经验，主动适应我国高等教育转段发展的新要求；准确把握新一轮本科教育教学审核评估工作的新重点；着力解决中央和教育部党组关心、群众关切、社会关注的新问题；确立以评促建、以评促改、以评促管、以评促强的新方针；坚持立德树人、坚持推进改革、坚持分类指导、坚持问题导向、坚持方法创新的新原则；设计出可选择的评估指标体系（简称“评估套餐”）的新方案；采取线上与入校结合、定性与定量结合、明察与暗访结合的新方法。引导高校加强质量保障体系建设及自觉、自省、自律、自查、自纠的“五自”质量文化建设。

（二）线上与入校结合

线上评估是新一轮本科教育教学审核评估方法手段的创新，体现了评估思想理念的丰富和发展。新一轮本科教育教学审核评估在上一轮审核评估入校考察的基础上增加线上评估环节，目的是充分发挥线上评估考察不受时间、空间限制的灵活优势，便于安排更多的国内国外、教育界与企业界专家参与，有利于更多专家、更长时间、更全面深入地对参评高校本科教育教学工作进行审核，为入校评估打下良好基础。

入校评估与线上评估同为审核评估的两个环节，相互补充，相辅相成。线上评估是入校评估的基础，入校评估是线上评估的补充、延伸与深化。

入校评估的专家人数、时间及考察方式等主要依据线上评估存疑的问题多少及涉及的内容而定，主要方式有现场考察、实地调研、文档查阅、听课看课、沟通交流等。入校后，专家以问题为导向，对专家组线上审核存疑的问题进行重点求证，对参评高校人才培养的关键指标和核心要素进行重点核实，对线上无法审核的指标和考察环节以及不具备线上考察条件的关键环节进行现场核查，对线上评估支撑材料和访谈过程存在疑问的“问号”问题或关键指标和核心要素进行实地求证，变“问号”为“句号”，以形成对学校本科教育教学工作全面、客观、准确、公正的评估结论。

（三）定性与定量结合

新一轮审核评估方案的指标体系由定性指标与定量指标构成，学校自选的审核评估指标体系也包括定性和定量两个部分。

《自评报告》是评估专家对学校本科教育教学工作开展审核评估的主要依据之一。评估专家会通过认真研读《自评报告》的自我陈述、案例和事实，形成对学校教育教学情况的总体印象，对参评学校“五个度”做出初步判断和评价，并在线上评估或入校考察的过程中去验证《自评报告》写到的是否做到，做到的是否有据可查，从而肯定学校的办学成绩、发现学校办学中存在的不足、提出改进意见与建议，形成审核评估报告和问题清单。

《自评报告》以事实陈述为主，数据呈现为辅，突出审核评估重点，突出学校先进的教育教学理念，突出办学和人才培养特色，突出落实立德树人根本任务的工作思路、举措、经验和取得的成效。专家基于《自评报告》主要对学校本科教育教学工作和立德树人成效做出定性判断。为了全

面、客观、准确、公正地审核评估高校的教育教学工作，审核评估信息管理系统中还提供了《本科教学状态数据分析报告》《教师教学体验调查报告》《学生学习体验调查报告》《本科毕业生跟踪调查报告》《本科生就业数据分析报告》《用人单位跟踪调查报告》等定量分析报告。

新一轮审核评估还关注参评高校教育教学状态的变化及发展趋势情况，包括专业调整情况以及专业招生规模的变化情况，专任教师数量、教育教学经费、实验室设施条件和校内外实习实训基地、学生发展等状态数据的变化趋势等。通过数据对比，分析学校质量保障措施是否发挥作用。对数据变化较大的相关指标，如近几年新增专业较多、招生规模增加过快、教师队伍流失率较大等，在研读《自评报告》时，重点要考察参评高校在相应指标项上具体采取了哪些积极有效的保障措施，或这些措施是否落实到位，定性与定量综合判断相关指标点的审核结论。

（四）明察与暗访结合

新一轮本科教育教学审核评估以明察方式为主，包括线上审读《自评报告》等“1+3+3”来自参评高校内部和外部的报告，查阅学校文件、制度、规范、标准、培养方案、教学资料、相关支撑材料，访谈管理人员、教师、学生，听课、看课，现场考察等。重点关注参评高校“该说的是否说了”“说了的是否做了”“做了的是否有效”“无效的是否改了”等，从定性和定量两个方面，深入全面了解参评高校教育教学工作情况，特别是对参评高校人才培养效果与培养目标的达成度、办学定位和人才培养目标与国家和区域经济社会发展需求的适应度、教师和教学资源条件的保障度、教学和质量保障体系运行的有效度、学生和社会用人单位的满意度等“五个度”

做出初步判断。

所谓“暗访”是指根据审核工作需要或审核工作期望得到更详实的信息，专家组组长就近安排 1-3 名专家分散入校独自听课看课，也可入校后随机访谈在校教师和学生，核查核实相关问题；专家还可以通过电话、视频等方式访谈校友或用人单位。基于教师是办学的主体，学生是教学的主体，新一轮审核评估方案拟吸纳教师代表作为审核评估专家，在组长的统一安排下参与学校的评估活动；也安排学生代表作为观察员见证考察整个审核评估过程。力求促进学校以平常心、正常态迎接审核评估，力求约束专家以高度的责任心、认真的工作态度对待审核评估，力求获得客观、公正、有说服力的审核评估结论。

（五）评估报告与问题清单结合

线上评估和入校评估结束后，专家组组长综合线上评估和入校评估（每位专家提交的评估报告），撰写写实性《普通高等学校本科教育教学专家组审核评估报告》（简称审核评估报告）。主要包括对参评高校“总体印象”“本科教育教学改革与建设举措及成效”“主要问题及改进建议”“问题清单”等。审核评估报告经教育部高等学校评估委员会审定后，在适当范围内公开。

新一轮本科教育教学审核评估注重问题导向。聚焦审核评估一级、二级指标和审核重点的内涵要求，深入查找参评高校存在的问题，列出问题清单。特别是重点分析和找出影响学校立德树人工作中的主要问题，影响学校改革、建设、发展以及人才培养质量提升的关键问题、学校教育教学工作中存在但自评报告中没有反映出来的问题、上轮评估或专业认证中专

家指出但尚没有完成整改的问题。问题清单是专家依据被评学校的办学定位和人才培养目标定位，结合学校自选的审核评估指标体系进行评判而提出的问题，这些问题不具有横向可比性。专家提出的改进建议直面问题，精准诊疗、对症开方、靶向给药，为参评高校的整改工作提供指导作用，切实体现审核评估既是为国家把关也是为参评高校服务的初衷。

（六）督查问责与示范案例结合

陈宝生同志曾在 2021 年 1 月 7 日至 8 日召开的全国教育工作会议上发表重要讲话。他说：改善教育管理要从五个方面发力：一是评估，不评估，不知道高校办学具体情况；二是督导，不督导，不知道高校是否按照评估所提问题进行整改，效果如何；三是通报，不通报，督导结果就没有威慑力；四是挂钩，不挂钩，对学校就没有约束力；五是追责，只有追责，管理才会有效力。

新一轮本科教育教学审核评估方案体现了教育部有关评估工作的精神，基于不同类型高校，设置相关指标的常模数据供参评高校做对照比较，旨在帮助高校找准差距与不足；设置国家对本科教育教学工作的强制性底线（“阈值”），如国家对高校思政教育要求、教师队伍要求、基本办学条件要求、学生发展与支持服务方面的要求等，旨在审核参评高校这些关键办学指标是否达到基本要求；强化审核评估结果的使用和督导复查，旨在推动高校落实主体责任，建立持续改进长效机制，培育高校质量文化；对审核评估结束后整改效果不佳的高校，在资源配置、招生指标、专业设置等方面采取约束措施；对突破办学底线、问题突出、关键办学指标评估后下滑的高校，采取约谈负责人、公开曝光等问责追责，旨在让审核评估“严

起来”、整改工作“实起来”。

新一轮本科教育教学审核评估既关注督察问责，也注重弘扬先进。对本科教育教学综合改革成效显著或者某一方面办学特色非常突出的高校，由专家组推荐为“本科教育教学示范案例”。专家组向教育部高等学校评估委员会呈报推荐材料，阐述推荐理由，供教育部高等学校评估委员会审定。若投票通过后，教育部将其列入“本科教育教学示范案例”，并以适当的方式向社会公布和宣传，激励先进，树立典型，辐射经验，促进高教系统高质量发展，形成弘扬先进的高教氛围。

三、评估聚焦：两个根本

新时期，立德树人是高校办学的根本任务，把立德树人的成效这项软指标变成为评价高校办学情况的硬标准。

（一）立德树人：高校的根本任务

新一轮本科教育教学审核评估导向鲜明，突出高校立德树人这一根本任务。立德树人的意蕴是德育为先，能力为重，德智体美劳全面发展，它是一项系统的育人工程，也是新一轮本科教育教学审核评估方案设计的总纲。加强党的全面领导是立德树人的方向引领，“三全育人”是立德树人的工作格局，“五育并举”是立德树人的育人体系，课程思政建设、思政课程建设、师德师风建设、思想政治教育、教育教学改革、基层教学组织建设等是立德树人的具体措施。新一轮本科教育教学审核评估方案强调把立德树人融入评估全过程、全方位，将学校立德树人的工作思路、基本要求、激励政策、保障措施融入评估指标体系设计中，围绕立德树人这项根本任务，加强对高校办学方向、育人过程、学生发展、特色培育、质量保障等

方面的全面审核，尤其是增设了审核立德树人的负面清单，重点核查高校落实立德树人根本任务的主体责任是否到位、制度体系是否健全、工作模式是否有创新、管理体制机制是否顺畅、师资队伍建设是否达标、工作考核评价是否存在“软、弱、碎”现象、教育教学工作中的问题是否能及时发现和妥善处置。

（二）立德树人成效：检验高校一切工作的根本标准

新一轮本科教育教学审核评估引导评价改革，把立德树人成效作为评价高校一切工作的根本标准。针对高校在科研评价和人才评价方面存在的“五唯”顽疾，突出人才培养质量评价，以“三全育人”“五育并举”“课程思政”“师德师风”“思想政治教育”“五类金课”“五个度”等为审核评估的关注点，引导教职员工教书育人、科研育人、管理育人、服务育人、文化育人，注重评价高职称、高荣誉等高端教师对本科人才培养的贡献，推动本科教育教学体系和人才培养模式改革，培养德智体美劳全面发展的优秀人才；遵循 OBE 的理念，强化社会需求导向，重视用人单位对高校人才培养的反馈评价，推动人才培养与国家重大发展战略、社会经济发展、行业企业转型升级等交融互促；发挥评估诊断、改进、督导作用，促进参评高校找差距、补短板、持续改进，推动我国本科教育高质量、内涵式发展；强化多元主体评价，通过高校教师、在校学生、毕业生、用人单位的问卷调查或访谈，从不同角度了解各利益相关者对高校人才培养的满意度。以教育教学评估评价制度改革为“杠杆”，改进结果评价，强化过程评价，探索增值评价，推进综合评价，着力培养学生爱国情怀、社会责任感、创新精神、实践能力，促进学生综合素质全面提升，成为担当民族复兴大任

的时代新人。

四、评估导向：质量建设

新一轮本科教育教学审核评估引导高校加强质量保障体系（简称质保体系）建设和“自觉、自省、自律、自查、自纠”（简称“五自”）的大学质量文化建设。

（一）质保体系建设

高校质量保障体系构建及其有效运行分别是高校高质量发展的必要条件和充分条件，也是质量文化建设的基础。高校质量保障体系是以系统论、信息论、控制论、ISO9000 理论为指导，将影响教育教学质量的“六有”核心要素按照一定规律构造成“三化”“三可”的闭环管理系统，如图 1 所示。

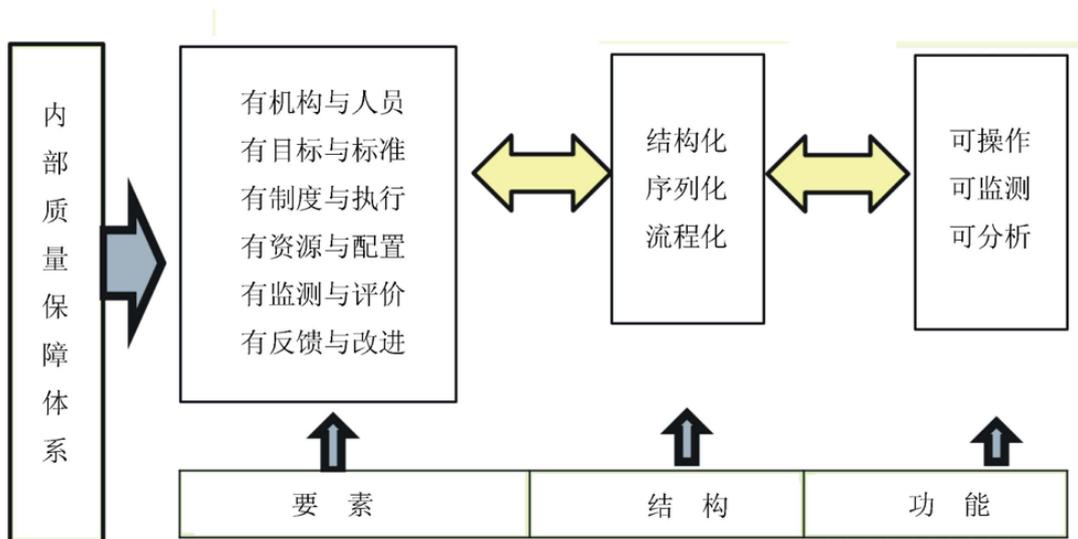


图 1 高校质量保障体系构建思路示意图

（二）质量文化建设

高校质量文化是指高校内部所有成员在教育教学活动与管理服务中所形成的质量意识、质量态度、质量行为、质量价值的总和，也是以持续提

升教育教学质量为目标的文化价值体系。新一轮本科教育教学审核评估方案首次在政府文件中引导高校加强自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化建设。

中国高等教育质量文化体系建设还处于初创阶段，还有较大的发展空间。新一轮本科教育教学审核评估方案，重视审核评估高校质量文化的引领作用，关注高校是否树立了质量第一的意识，是否把人才培养质量看作是学校的生命线，是否将质量意识、质量标准、质量评价、质量改进等落实到教育教学的各个主体和各个环节，是否有计划地开展质量文化建设的宣传和培训，是否将高质量发展的要求逐步深入人心、内化为师生员工的共同价值追求和自觉行动，是否形成全员育人、全过程育人、全方位育人的校园文化生态。

——节选自《高教发展与评估》第37卷第6期

张安富 徐 武

地方高校本科教学评估的“五个度”

——基于辽宁省 18 所学校审核评估专家的报告文本

一、本科教学“五个度”的内涵阐释

“五个度”是衡量高校本科教学质量的准则，是审核评估的基准和尺度。“五个度”属于评价范畴，是评价目标的一种表现形式，其内涵有事实判断和价值判断双重意蕴。一方面，“五个度”是可以从外部加以把握的质量事实，是对高校预设规格和标准差异的事实判断。另一方面，“五个度”是潜藏在质量事实背后的质量意识和价值取向，是基于主体情感的价值判断。概括地讲，“五个度”其自身的特性是作为参照标准衡量高校设立的目标与自身发展的一致性。这里的“一致性”，前提是“尺子对不对”“量得准不准”的问题，意指衡量高校“说的、做的、做的结果”能否相互印证，是否得到同行和社会的认可，表现为间接佐证本科人才培养质量的保证程度，而不是“只要按照尺子补齐差距就能获得好的评估结论，或者修改尺子减少相对差距也能获得好的评估结论”。“五个度”之间存在相互制约、相互支撑的多向互动关系。适应度、保障度和有效度是达成度和满意度的实践基础和现实支撑。本科教学的适应度、保障度和有效度高，其达成度和满意度也必然高。

达成度是以人才培养目标为起点，由教育教学活动反映实现预先设定目标的程度。人才培养目标的制定应以学校的历史传承、办学理念和办学水平特征作为确定依据，体现人才培养核心地位，规约并指导教育教学活动。人才培养目标的落实应在学校师生中达成共识，并内化为全校师生的共同行动。因此，达成度是方向性指引，在于激励高校个体在不同发展阶

段都能依照自身的基础和发展特点充分提高本科教学质量。

适应度反映的是高校办学定位、人才培养总目标及各专业人才培养目标与社会需求的契合程度。人才培养目标应以理性定位为前提，考虑高校的层次定位、服务面向定位、长远规划定位，规约各专业人才培养目标，同时各专业人才培养目标以支撑人才培养总目标和规约各专业人才培养过程为双重任务。因此，适应度在于超越当下高校人才培养目标滞后于社会需求的状态而趋近于同步甚至前瞻，具有引领社会发展的作用，体现本科教学的价值追求，强调个性化和可选择性。

保障度主要是对本科教学经费与资源的描述或表达，考察核心是人、财、物等办学资源支撑本科教学的程度。如果高校教学经费、教师数量与结构、教学投入与水平、教师产学研用能力、教学设施条件保障度低，那么本科教学就不可能达到高质量水平。因此，保障度以保证各专业的师资队伍和教学资源充足，生均教学资源能够很好满足本科教学需要为目标。

有效度主要是由内部质量保障体系运行的效果体现出来。这也就意味着，质量目标、质量标准、质量因素、质量监控、质量改进等内容是考察重点。质量保障体系运行的关键在于建立科学合理的质量标准和完善的质量评价体系。质量监控需要校级层面的统筹规划，更需要打破校级职能部门与二级院系之间的协调壁垒，发挥院系主体责任。因此，有效度以自觉自律的质量文化为价值追求，保障人才培养各环节有序运行。

满意度是指满足学生和用人单位的需要或利益的程度。满意度将学生、用人单位的主体性、内在需要、利益诉求等纳入其框架，表现人群特征、组织特征和职能特征。因此，满意度是把促进学生全面发展作为根本目标，

把用人单位满意度作为聚焦社会主体的窗口，促使高等教育和社会需求紧密衔接，使资源、质量要素形成更加优化的配置。

二、本科教学“五个度”的提高策略

（一）重视人才培养规格和标准的合理性

随着社会的进步以及认识的深化，如果标准规格落后了，即使基于落后的规格标准而获得较高的达成度，也不能认为是有质量的，仍有可能存在达到标准的质量并不一定能满足社会发展需求的情况。因此，“达成”意味着既关注目标达成的一面，也要重视人才培养规格和标准的合理性本身。提升达成度的前提是明确目标可达性，即目标要在高校有限能力之内。高校需要以“以人为本”的方式达到目标，秉持学校的办学优势与特色，同时考虑时间的变化和实践的推进是否匹配。如此，用人单位以及相关各方的调查结果、毕业生的职业发展前景将能证明所培养的人才已经达到了学校既定的目标要求。

（二）以实践为尺度，增强服务社会需求的适应性

近年来，辽宁省老工业基地全面振兴、传统产业转型升级、创新驱动发展战略逐步实施，亟待高等教育的全面引领与支撑，代表性举措主要有夯实内涵发展质量基础，深化人才培养模式改革，进一步推动本科高校向应用型转变。根据教育发展规律，教育与社会发展适应是全面的适应，任何只强调某一方面的适应而不顾其他方面是否适应，这种片面性的所谓“适应”，必将走向全面的不适应。教育主动适应经济与社会的发展，就有个主体自觉地判断与选择的作用。因此，高校要理解新经济、新产业、新业态的基本特征，重视“人才需求预测”的基础性工作，发挥传统专业的示范效应，突出人才培养的优势与特色。通过多样化的服务形式，创新、改造

对新常态的准备和应对，形成对新常态的全面适应。主动开展新型人才培养模式的探索与实践，改变对过去人才培养模式的复制，从“维持性适应”走向“前瞻性适应”。政府以专业综合评价和专业设置预警机制为抓手，充分激发高校服务社会的潜力，增强高校服务社会发展的水平。

（三）全面保障教学条件

综合专家观点，目前本科教学在保障度上主要存在以下薄弱环节：经费投入不平衡不充分，师资数量缺口依然存在，教师国际化程度仍需提高，“双师”“双能”型教师占比偏低。当下，辽宁省经济受到产业结构不合理人才持续流出、商业环境吸引力低、地方财政紧张等因素的影响，高校办学资源不足在一定程度上显现出来。从办学资源保障本科教学的现实来看，政府需要增强高校财政支撑能力，科学公正地配置资源，推动财政拨款从“投入型”向“绩效型”转变，深入实施高端人才引进和培养工程，促进人才强省战略的全面实施。高校要健全内控机制，提高资源管理水平，实现有限的点向全面覆盖这一应然状态的不断趋近是着力方向，即保障来源、保障内容、保障对象的全覆盖。具体而言，一是来源上的保障，即跟随经费的增长不断加大投入本科教学经费比例，吸纳社会资源并推进其转化。社会资源的衔接和利用，离不开信息的传播，这就需要进一步畅通社会与高校之间的联通与互动。二是不断加大保障的覆盖面，保障的项目和内容要覆盖师资培养、公共资源建设、专业建设、实践教学改革与条件建设的各个方面。三是要将本科教学经费和资源用于解决高水平教师供给、提高教师国际化知识储备与交往能力、提升双师型教师教学能力上，用于促进创新创业引领学生全面发展、提升学生的国际交流能力，满足学生个性化

学习的需求上。

（四）质量文化建设

从审核评估的实践来看，有效度的提升关键在于质量标准与质量目标相符合，质量保障体系与质量标准相符合，质量保障体系运行效果与质量期望相符合。高校要根据自身办学定位和人才培养目标，结合我国教育与社会发展现实，确立人才培养要求，从而完善各教学环节的质量标准，作为质量监控、质量评价的依据。以制度建设作为质量保障体系运行的实践起点，建立健全组织机构，构建实质监督、权责明晰、科学评价的质量保障闭环机制，对各环节教学质量实施有效监控，制定质量改进方案和整改措施，并对质量改进的有效性适时进行评价，确保教学质量持续提升。高校还要不断增强自我约束、自我诊断、自我发展的能力，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。

（五）尊重多元主体的价值取向

学生和用人单位的满意度，统称为“满意度”，但实际上两者对本科教学质量的感知与期待站在不一致的角度和立场上。这就意味着，满意度的调查应尊重多元主体的价值取向，关照人群特征、组织特征和职能特征。一方面，当代大学生学习途径多元化、生活方式网络化，具有主体意识强、思想活跃等特征，使得他们形成了相对较强的对于“高质量”的教学、指导、服务、支持的诉求。另一方面，用人单位对毕业生创新能力、实践能力、适应岗位能力具有较多的期待，需要高校在严格毕业要求上做出一些努力，增强用人单位的信任感。另外，应该拓宽学生和用人单位在质量管理、咨询过程中的制度化参与和利益表达渠道，完善意见反馈的体制机制，

做好质量改进的跟踪与闭环，鼓励专业机构和行业专家参与满意度测评与监督，更好发挥多元主体的协同作用。客观真实地表达多元主体提出的问题，这样才能达到满意度调查的效果。通过定期召开座谈会或问卷调查，了解学生对教学、管理、服务的意见和建议，了解社会用人部门的需求和对毕业生的评价，了解毕业生职业满意度和工作成就感、毕业生社会满意度等，根据他们的意见和诉求，不断地改进教学工作。

——节选自《高教发展与评估》第38卷第1期

秦 涛 朱 泓

大学质量文化：从合格质量转向创新质量

一、我国大学质量文化的问题反思

2001年，教育部发布《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》，首次提出“建立健全教学质量监测和保证体系”。2004年，国务院发布《2003—2007年教育振兴行动计划》，明确提出“健全高等学校教学质量保障体系，建立高等学校教学质量评估和咨询机构，实行以五年为一周期的全国高等学校教学质量评估制度”。自此，我国大学教育质量保障制度建设开始在政府自上而下的推进过程中展开。但是，在这一制度建设的过程中，无论是政府还是高等学校，对大学质量文化建设都不够重视，致使大学在质量文化建设方面存在着很多问题。近年来，这些问题的外在表现已经引起社会各界的广泛关注，系统分析和理性审视我国大学质量文化的深层问题已非常紧迫。

（一）我国大学质量文化存在问题的外在表现

1999年，我国开启了大规模高等学校扩招的序幕，短期内的大幅度扩招对高等学校办学提出了巨大挑战，也引发了社会各界对高等学校人才培养质量的关注。2004年，教育部发布《普通高等学校本科教学工作水平评估方案（试行）》，开启了第一轮普通高校本科教学工作水平评估。客观地说，本轮评估取得了显著的成效，主要体现在确立了本科教育的基础地位、改善办学条件、推进教学改革、建立规范的教学管理制度等方面。但是若从质量文化的角度看，则存在着很多问题，有些问题至今仍潜藏在我国高校的质量文化当中。其中最突出的问题就是，“高校评估更多地从政府、从教育主管者的角度出发，把高教评估当作政府监督和管理高等院校的工具

和手段，在评估过程中，高等院校处于被动地位和接受状态，缺乏相应的主动性和积极性”，这是一种典型的“要我评”心态，“从根本上反映了被评高等学校对于评估认识的偏差甚至扭曲。”这些认识上的误区和文化上的偏差进一步引发了更多问题。如“部分高校重评估结果而轻评建过程，把评估工作视为交差，当作应付，为评估而评估……重硬件建设轻视软件建设，为数据而数据，评估材料造假，与实际不符合，应付专家组考察等等”。这些“上有政策、下有对策”的做法严重影响了我国大学教育质量保障制度的落实和深化，也影响了我国大学质量文化的健康发展。

政府对这一阶段质量保障实践中出现的问题非常重视。在2008年第一轮评估结束后，教育部进行了广泛调研和深入讨论，并加大整改力度。2011年，教育部发布《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》，提出了“五位一体”的本科教学评估制度体系。有学者指出，新的本科教学评估制度“将高校自我评估置于整个评估制度设计的基础”，“突出学校评估主体地位”，是其“最大的亮点”，目的就是要改变第一轮评估中高等学校的被动状态，进一步激发高等学校参与评估的主动性和积极性，变“要我评”为“我要评”。从2013年开始，本科教学审核评估工作持续推进，强调从“五个度”的标准出发，“以自己的尺子量自己”，力图在评估中进一步凸显高等学校自身的发展目标和办学特色。与此同时，专业认证和评估工作也迅速推进，在加入华盛顿协议并成为其成员的过程中，新的质量观念也逐渐进入到我国高等学校中。如持续改进的质量建设观、成果导向的质量评价观、学生中心的质量管理观等。这使得我国的大学质量文化逐渐呈现出新的局面。

经过审核评估和专业评估及认证工作的促进，大学教育质量保障制度与第一轮评估结束时相比，虽有所发展和深化，但也依然存在很多问题。第一，“整改环节薄弱，持续改进流于形式”，这是被诟病最多的方面。“审核评估整改不到位，许多高校在专家组离校后又恢复到原来状态，降低了审核评估的效果”。第二，在质量保障制度的建设中，对约束和规范性的要求关注过多，对改革和创新的要求关注较少，“对新时代本科教育教学新要求的体现有待进一步提升”。这些问题的存在，归根到底是大学还没有把质量提升内化为自身的追求，还没有把质量保障制度建设、质量文化建设、质量提升有机融合在一起。应该说，大学质量文化建设已经成为我国高等学校需要面对的紧迫问题。

（二）我国大学质量文化存在问题的理性审视

从大学质量文化的分析维度出发，可以将上述问题概括为以下四个方面。

1. 质量信念追求及其外在强加性

质量管理的理念和实践最先发端于工业界，后来才从工业界引入到大学中来。因此，质量管理对大学具有外在强加性特点。大学是起源于行会组织的自治机构，其评判教育质量的权力长期掌握在内部专业人员手中。大学传统文化中对质量提升的追求是基于教师个体的信念而非制度的约束。随着大学从社会边缘走入到社会中心，大学不得不走出象牙塔，通过接受外部质量评价来证明自身的质量和效率。因此，大学教育质量管理和保障不可避免地被赋予了外在性特点，并与大学文化传统中的自治和自由理念产生冲突。所以，对中外大学来说，质量管理都有一个内化为大学内

在文化和追求的过程。这也是欧洲大学协会期望通过大学质量文化建设推动欧洲国家大学教育质量保障实践的深层原因。

质量追求的外在强加性对我国大学来说还有另一层涵义。我国大学教育质量保障制度建设主要是在政府自上而下的推动中展开的。政府在整个质量保障实践活动中占据主导地位，是活动规则的制定者。大学外部教育质量保障制度的构建基本上都由政府决定，即便是大学内部教育质量保障制度，也会受到政府相关政策的影响。从这种意义上说，政府主导的制度推进路径进一步加剧了我国大学质量文化的外在强加性，大学更多处于被检查、被评估的被动地位，质量提升被看成是接受政府管理和完成上级交办的任务。近年来，这一现象虽有所改变，但是质量提升仍然没有完全内化为大学组织成员的共同追求。我国大学对质量追求、质量期待、质量愿景等问题的关注和讨论仍比较欠缺，质量保障更多停留在组织体系、程序规章等制度建设的表层，而缺少深层文化建构。大学内的教师、行政管理人员、辅导员、学生等各群体从各自的立场出发，对质量有各自的期待和理解，但这种没有经过文化建构的质量观体现的更多是个体的局部利益，因而无法协调各种观念的冲突，抵御利益的诱惑。这种质量观还未成为大学的追求，很难释放出质量文化引领大学质量提升的力量。

2. 质量价值取向及其约束导向性

大学选择怎样的制度、方法、标准和路径实现提高人才培养质量的目的，体现着大学组织的质量价值取向。如果大学组织认为质量目标的达成需要更多依赖个体的积极性、主动性，那么在质量实践中，大学会更倾向于采用鼓励、说服、奖励等手段，会更关注个体对大学质量目标的内在认

同，在制度设计上也会更注重对组织成员质量价值观的引导，以激发出组织成员提升质量的正确行为，从而达到质量管理的目的。但如果大学组织认为质量目标的达成主要是依赖于约束性的手段和制度设计，如强制、控制、监督甚至惩罚等，那么在质量实践中，大学就会倾向于对组织成员的行为进行规范和制约，以消除组织成员的不良行为为主要途径达到质量管理的目的。尽管从具体的质量管理方法来看，很多大学都是激励、约束等多种方法并用，但若从价值取向的角度看，却会体现出一所大学的价值选择和价值偏好，即大学更倾向于或更习惯于采用何种方法、途径和制度来提升质量。而这恰是大学质量文化的体现。

21 世纪初，约束导向性在我国大学质量保障实践中占主导，这种导向的形成和当时我国大学质量状况以及对质量保障的理解有关。彼时由于快速的规模扩张，我国高等学校存在着各种各样的质量“乱象”。在这种状况下兴起的质量保障运动不可避免地被赋予消除质量“乱象”的责任，而约束性制度设计在消除“乱象”方面无疑更有效率。诚然，治理质量“乱象”是质量保障的一部分，但并非全部，质量保障的最终目的是提升质量而不仅仅是为了使质量实践活动更加规范有序。从这种意义上说，约束导向性的质量管理强化了大学质量文化中的规则文化，但忽视了激励和创新文化。这使得我国大学教育质量保障在强调治理效率的同时，也越来越走向了刚性规则、强硬手段、监督防范等制度建设的误区。将质量保障等同于质量约束和监督，导致了对质量保障的狭隘理解，更造成了教师和质量管理者之间的对立立场。虽然约束导向性在一定时期能够发挥作用，也有其存在的合理性，但随着大学教育质量保障制度的深化，这种价值取向的弊端就会显

现出来，尤其当高等教育步入高质量发展新阶段，这种束缚教师教学热情和创造性的价值取向必将成为阻碍质量提升的因素。

3. 质量行为准则及其规范导向性

随着质量保障意识的确立，尤其是全面质量管理理念的引入，大学教育质量保障在制度程序、质量环节、质量标准、评价方法等方面的规定日益明确，规范性开始成为大学教育质量保障的核心追求。毋庸置疑，规范导向性有其积极意义，它使得建立在教师个人信念基础上的质量提升行为脱离了经验性、偶然性的特点，而上升为有计划、有目标的大学组织行为，其全过程也可以根据明确的目标和标准进行评价，这使得大学教育质量进入了可控、可评、可比的“标准化”时代。但也应看到，源于工业界的全面质量管理理念以及与之相应的标准化、规范化导向的制度设计，说到底是对产品生产过程或者服务过程的，它们与高等学校的人才培养过程有很大不同。从目标上看，人才培养比产品生产或服务都复杂得多；从流程上看，人才培养涉及的因素众多，其流程不易进行标准化和规范化操作；从对象上看，人才培养工作的主体和对象都是人，这种规范化和标准化会在一定程度上束缚人的主观能动性。

自 20 世纪末至今，我国大学教育质量保障在规范性上有了质的飞跃和提升，成为近年来我国高等教育质量得以不断提升的基础和保证。但是也应该看到，对质量保障制度规范化的过度追求，与提升质量的本来目的渐行渐远，最突出的表现就是质量保障越来越流于表面和形式。如为了追求规范性，质量程序越来越烦琐复杂，质量过程的规定和规则越来越多，各种质量评价要求眼花缭乱，学校各部门尤其是广大教师不得不花费大量时

间应付由此带来的工作量激增等情况。这些现象的出现，说明以规范性为导向的质量保障陷入了过度重视程序、规定、方法等技术主义误区，忽视或弱化了质量提升这一目的本身。从更深层面上说，全面质量管理的理念还没有和大学人才培养有机融合在一起。质量保障制度在规范大学成员尤其是教师行为的同时，为他们留有发挥主观能动性的自由空间不足。而离开了人的积极性和创造性，大学教育质量不可能得到真正提升。

4. 质量特色意识及其同质倾向性

质量特色对大学教育质量保障至关重要，但也最易迷失。构建大学教育质量保障制度，首先要建立统一的标准和规范，以判断或保证一定范围内大学教育质量都能达到这一水平。否则制度化的大学教育质量保障就失去了存在的意义，大学教育质量的“社会问责”也无从谈起。从理论上讲，统一标准的确立并非要抹杀特色和个性，但从实际上看，统一标准与质量特色之间存在着难以两全的现实，世界各国都在这一方面进行着探索。如美国倾向于采用规定最低质量标准的认证模式，且更多采用由大学自己提供支撑证据的定性标准，以更有效地凸显大学自身的质量特色。

我国大学质量特色的同质化倾向较为突出，无论是政府、大学还是学术界，都在努力探寻这一问题的破解办法。如在水平评估指标体系中设置特色项目来体现高等学校自身的特点。第一轮审核评估力图以“五个度”构建起“以自己的尺子量自己”的评价方式，以凸显大学的特色。正在推行的新一轮审核评估又提出了套餐式的分类评估设想。新一轮审核评估因正在推进，其效果如何还有待考察，但水平评估和第一轮审核评估的结果显示，高等学校质量特色的同质化倾向问题仍然没有得到有效地解决。这

固然和整体的评估制度设计有关，但和大学没有形成自己的质量文化关系更为紧密。从这种意义上说，只关注评估制度很难解决同质化问题，大学只有建立起不同的质量文化，质量特色的同质化倾向才能从根本上得到改变。

二、高质量发展阶段我国大学质量文化的建设思路

我国高等教育已经进入到高质量发展新阶段，大学质量文化建设也将开启新的历程。高质量发展带来了对于大学质量的新理解、新认识，大学应抓住高质量发展的契机，从大学质量文化建设入手，进一步推进大学人才培养质量的提升。

（一）高质量发展对大学质量文化的新要求

2017年10月，针对我国经济发展中存在的结构不合理、产能低下等问题，党的十九大报告正式提出了“高质量发展”的概念。2020年10月，党的十九届五中全会进一步指出，改革创新是“高质量发展”的关键所在。对教育发展来说，党的十九届五中全会报告第一次提出建设“高质量教育体系”。2021年3月，《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》从“推进基本公共教育均等化”、“增强职业技术教育适应性”、“提高高等教育质量”、“建设高素质专业化教师队伍”、“深化教育改革”五个方面论述了如何建设“高质量教育体系”。2022年10月，党的二十大报告进一步强调应“加快建设高质量教育体系”。可以看出，高质量发展是党和政府在对当今国际国内形势、社会发展趋势以及自然环境发展等多因素进行综合研判的基础上提出的，体现了对我国社会发展复杂性和综合性的深刻认识，它的提出标志着我国社会已经进入了一个

新的发展阶段。高质量发展所倡导的是一种新的社会发展理念和发展模式，它要求以数量增长、路径依赖为特征的发展模式，转变为以质量提升、系统转型与重构、结构优化等为特征的新的发展模式。因此，只有通过改革创新才有可能实现高质量发展。但是，高质量发展中的“质量”，并非具体的质量的涵义。这个“质量”不等同于人才培养中的“质量”或者企业产品中的“质量”，它所指向的是社会发展质量，体现了对社会发展水平的更高要求，是社会各领域发展所应努力达到的目标。

高质量发展对于大学的发展也提出了更高要求。习近平总书记强调，“办好我国高校，办出世界一流大学，必须牢牢抓住全面提高人才培养能力这个核心点，并以此来带动高校其他工作。”因此，提升人才培养的能力和質量是大学高质量发展的首要任务。要做到这一点，就需要转变质量观，认真反思这些年我国大学在人才培养质量提升方面存在的问题，以找准未来的发展方向。在这方面，本文认为应着力实现以下两个转变。第一，高质量发展要求转变人才培养的质量观。如果说以往的质量观是底线质量和合格质量，那么高质量发展则要求大学要提升质量追求，以创新来引领质量提升。也就是说，在高质量发展阶段，大学的人才培养质量不能再停留在“合规”“合格”的水平，更应该追求“创新”和“卓越”，应该以高质量来引领人才培养的质量目标，树立更高的质量信念和追求。第二，高质量发展要求大学转变当前的质量文化。大学质量观要想实现从“合格质量”到“创新质量”的转变，必须转变大学质量文化，以大学质量文化建设为抓手，提升大学的质量追求，扭转当前大学教育质量保障实践中的不良倾向，将文化建设与制度建设有机结合起来，建立以“高质量”为引领的大

学质量新文化。

（二）高质量发展引领下的大学质量文化建设实现路径

大学质量文化建设是一种组织文化建设。高质量发展指明了大学质量文化建设的目标和追求，但是，要想使这一追求落实到组织文化建设当中，还需要明确其实现路径。

第一，打造认同文化，形成大学组织成员对质量追求的认可。组织文化建设的核心是文化的认同和文化的内化，只有打造出对大学质量追求、愿景、观念等的认同文化，形成组织成员对质量文化的认可，才能发挥质量文化塑造质量行为、引领质量制度建设的作用。认同文化并不等于服从文化，后者是被动的、外在的，而前者是主动的、内化的；服从文化只能保证行为的合规，但无法激发积极性和创造性，而缺乏积极性和创造性的大学质量文化是无法达到高质量发展要求的。因此，认同文化是未来我国大学人才培养质量持续提升、质量保障制度进一步深化的关键所在。打造认同文化需要大学组织成员的深度参与，要让教师、管理人员、学生等真正参与到质量愿景构建、质量保障制度设计、标准制定、质量评价等过程，将质量文化建设和制度建设进一步下沉到基层学术组织。只有这样，大学组织成员才能理解和认识到质量文化和制度建设的意义及内涵，并将其与自身的行为联系在一起，真正发挥文化的潜移默化作用。

第二，培育反思文化，打破大学组织质量文化和制度建设中的路径依赖。人才培养质量的提升是一个不断改进的过程，因为与人才培养相关的各种因素如社会需求、培养对象、知识、资源条件等总是处在变动之中。因此，并不存在一劳永逸的质量保障制度。大学需要审时度势，不断发现

制度和实践中的问题，这就需要培育一种有助于大学保持警醒的反思文化，以防止制度建设和人才培养步入无意识的惯性路径依赖之中。积极的反思文化并非朝令夕改，也不是无事生非，而是应该善于发现和分析问题，改变对问题习以为常或者熟视无睹的麻木状态。很多大学的质量保障制度过于重视“程序正义”，认为只要规则明确、严格按照程序执行，就是职责所在，却根本不考虑这些制度和规则的实际效果。试想，一种根本没有实际效果、甚至会产生不良效果的制度，越是“程序正义”、越是大家都共同遵守，其产生的危害越大。从这一角度说，培育真正有利于质量提升的反思文化，是关系到大学教育质量保障实际成效的关键所在。

第三，彰显个性文化，提升大学组织的创新能力和可持续发展能力。近年来，我国自上而下的质量保障推进路径使得质量文化建设不可避免地被打上同质化的印记，这既非政府初衷，也非大学所愿，但却成为一直困扰我国大学发展的问题。究其原因，一方面，政府留给大学的个性化空间较小，在主要制度框架、标准体系等统一规定的前提下，所谓的特色项目无法彰显大学的个性。另一方面，我国存在着大量一般本科高校，它们或者建校时间短，或者办学实力不够强，所以更倾向于向办学历史悠久、实力雄厚的大学学习，这种模仿性学习也加剧了同质化问题。因此，在大学质量文化建设中彰显学校的个性文化就显得非常重要。大学个性文化的形成，需要政府留出更多的发展空间，尤其在质量保障制度的框架和标准体系方面，进一步抓大放小，改变规定过细、评价过多、要求烦琐等问题。大学自身也应解放思想，积极探索，从自身定位、培养目标出发，探索更适合自己的发展路径。大学质量文化建设应从彰显个性文化出发，释放出

大学组织的创新能力和发展能力，走出一条适合大学自己的人才培养质量保障和提升之路。

第四，营造信任文化，改变大学组织文化氛围和质量制度隐性规则。监督、控制、约束等手段在人才培养质量提升中可以发挥一定的作用，但所发挥的作用有限，且不具可持续性。近些年，在我国大学中存在着一些教师不潜心教学的问题，需要通过监督、约束等手段进行整治，但若把质量提升与质量监督、质量控制等同起来，就是观念和认识上的误区。若不着力改变这种状况，放任其成为质量制度建设中的隐性规则，将教师放在质量管理的对立面，认为质量制度建设就是要管住教师，那人才培养质量的提升将无从谈起。大学质量文化建设就是要纠正这种偏见和误解，将教师放在质量文化建设的核心地位，发挥教师在人才培养质量提升中的主体作用，而不是把教师当成客体甚至是对立方。只有尊重教师、信任教师，通过制度建设充分发挥教师的积极性和主动性，人才培养质量才能得到根本的提升。

——节选自《教育研究》2023年第4期

赵婷婷