

# 参 考 信 息

江苏技术师范学院图书馆主办

第 2 期

(总 71 期) 2008 年 3 月 5 日

## 要重视高等教育质量保证模式研究

**编者按:** 20世纪80年代以来,高等教育质量成为世界高等教育改革中最受关注的问题之一。许多国家和地区纷纷推行高等教育改革,先后建立起了各具特色的高等教育质量保证体系。在我国,随着社会主义市场经济体制的逐步建立和高等教育体制改革的不断深化,特别是随着我国高等教育大众化步伐的加快,提高高等教育质量也愈益引起社会各方的广泛关注。总结、吸收国际高等教育质量保证的经验,建立具有中国特色的高等教育质量保证模式,全面提高高等教育质量,将是我国高等教育改革与发展的重要议题。而模式研究具有重要的方法论意义。它是理论实践化和实践理论化的中介形式,以自己独特的知识形态区别于理论知识和实践知识。可以说,没有模式研究,成功的实践经验难以抽象、升华为理论。同时,理论的应用也失去了基本的知识依据。基于这样的认识,运用模式研究的方法,对高等教育质量保证问题进行了较系统、深入的研究意义重大。首先就要对高等教育质量保证的基本理念进行了梳理和辨析,特别是对高等教育质量保证的内涵、目的、内容、程序与方法等基本理论问题进行了探讨,为高等教育质量保证模式的研究提供了概念框架。借助于模式研究这种科学思维方法,通过对不同的高等教育质量保证主体的价值需求、不同主体之间的价值冲突及其协调进行了较为系统的分析,从中归纳、概括出影响高等教育质量保证模式的形成与变迁的关键变量——国家权力、市场与院校自治。目前,人们根据不同时空背景下这三种力量在高等教育质量保证活动中的作用力度和作用方式,将高等教育质量保证模式分为五种基本类型,即自主型模式、控制型模式、市场型模式、合作型模式和多元复合型模式,并分别对每一种模式产生的环境、模式的结构与特征、优势与不足等方面进行了理论阐释。为了进一步探讨高等教育质量保证模式的本质及其变动规律,还将比较研究和模式分析的方法相结合,对英、法、美等几个颇具代表性的国家的高等教育质量保证模式的形成与发展进行了较为详细的考察与分析,并从中总结出若干共性特征。在对我国高等教育质量保证的历史与现实进行反思的基础上,结合高等教育质量保证模式发展演变共同趋势,提出了改革与重构我国高等教育质量保证模式的具体策略。我校一向重视教育质量,并做了大量的理论研究与实践探索,取得了一些成效,但还不尽如人意。为此,我们选编相关资料,供领导和相关部门参考。

### 目 录

1. 高等教育的质量和质量保证.....	(1)
2. 高等教育质量保证模式论略.....	(5)
3. 高校内部教学质量保障体系模式的探讨.....	(12)
4. 教学质量监控与评估体系的改革举措.....	(13)
5. 高校教师在教学质量监控体系中的主体地位.....	(17)

## 一、高等教育的质量和质量保证

### 1. 高等教育质量的概念

关于高等教育质量的概念,世界上还没有公认的统一定义。按照美国高等教育鉴定委员会(CHEA)的定义,质量就是“*适切于目的(fitness for purpose)*”,则符合普遍公认的由鉴定或质量保证机构定义的标准(CHEA website, USA)。国高等教育质量保证机构认为,质量是为学生提供适当的和有效的教

学、支持、评价帮助学生完成学业的学习机会的程度。尽管质量的概念见仁见智，1993年蒙特利尔高等教育质量保证国际会议提出两种主要的解释(Jacques L Ecuyer and Marjorie Peace Lenn, 1994, p178, 179)。

**第一种质量的概念要求高校或专业符合预先确定的标准。**质量鉴定机构，特别是那些职业资格鉴定机构，一般使用这种质量的定义。标准的选择显然是至关重要的。不同的国家和不同类型的高校有不同的标准，但是有越来越多的国际标准可供参考。一些高校也寻求其他国家质量鉴定机构的鉴定以证明其项目和教育的国际质量。

**第二种质量的概念与高校的使命有关。**如果一个高校实现自己的使命，符合业界(学生、经费支持者和社)对他的期望，这个高校便是有质量的。这一概念包括使命的相关性和使命的履行两个方面的判断。它承认多样性，让不同的高校选择自己的使命。它强调“教育的产品”的质量可以通过毕业生获得的知识轻松地找到工作，或者他们的社会表现来测量；它对过程(教)不如对结果(学)感兴趣；它尝试评价高等教育的附加值。问题是不同的人有不同的期望，有时难以同时实现。然而，这种质量定义方法将重点放在结果和学生身上，是非常积极主动改进高等教育质量的基础。

L'Ecuyer and Lenn(1993)警告单一的质量模式是不可能适合所有国家的。他们特别强调发展中国家与工业化国家的差异，前者采用最低、最基本的标准，后者瞄准最高可能的成就。因此，第一种定义更适用前者，第二种定义更适合后者。

国内有学者分析了国内外高等教育界的见解，归纳出在教育实践中，对于教育质量常见的三种看法：

(1)**内适质量**：即在知识传递过程中，学生知识准备的充分程度和为以后的“新发现”提供准备的充分程度；在知识生产过程中，表现为生产一部分知识对生产另一部分知识的意义，即学术价值。

(2)**外适质量**：指高校所培养的学生满足国家、社会以及用人单位需要的程度。其特点是注重外部需要，并以外部满足的程度作为评价教育质量高低的标准。

(3)**人文质量**：学生个体的认识、情感、兴趣、特长、意志、品质等个性发展程度。强调学生作为人的自主与独立性、完整性、自我指导性，强调学生个体自由发展与在学校和教师帮助下，完成一定阶段的自我实现。在进一步综合高等教育的内适质量、外适质量和人文质量的含义后提出：高等教育质量是高等教育机构在遵循教育客观规律与科学发展的自身逻辑基础上，在既定的社会条件下，培养的学生、创造的知识以及提供的服务满足社会和长远需要的充分程度和学生个性发展的充分程度。

1998年10月联合国教科文组织在《21世纪的高等教育：展望和行动》中提出，高等教育的质量是一个多层面的概念，包括高等教育的所有功能和活动；教学与学术计划、研究与学术成就、教学人员、学生、校舍、设施设备、社会服务和学术环境等，还包括国际交往工作；知识交流、相互联系、教师和学生流动、国际研究项目等，当然要注意本民族的文化价值和本国的情况。这认识，反映了世界各国对于高等教育质量概念的某些共识。

## 2. 高等教育的质量要让三个集团满意

许多学者认为，高等教育是服务贸易的一部分，高等教育的质量是使其消费者满意，消费者应该是质量的最终仲裁者。大学教学质量最简单的形式就是使最主要、第一位的消费者——学生满意。但是，Ellis(1993)提出，高等教育的消费与其他产品或服务的消费是不尽相同的。笔者认为，认识到这一点非常重要，如果不能把握高等教育消费与一般产品和服务消费的差异性和特殊性，将一般产品和服务的质量标准简单地照搬到高等教育，对高等教育的质量保证和健康发展是非常有害的。笔者在Ellis等人观点的基础上，对高等教育消费的特殊性作了进一步的探索，列出高等教育消费的五个性：

(1)**高等教育消费者的多重性**。谁是高等教育的消费者？Ellis(1993)认为，显然学生消费大学的教学，无疑学生是高等教育的消费者。但是，教学不得不使包括同事、系主任、资助单位、政府和作为整体的社会满意。所有这些在某种意义上被看作大学教学的消费者。笔者认为，如果把学生看作是高等教育的产品，那么使用学生的雇主或用人单位才是高等教育产品的消费者，那么高等教育必须使雇主或用人单位这个消费者满意。

(2) **高等教育消费与购买的分离性。**谁为高等教育消费买单?一般商品或服务的购买者比较明确,而且消费者是全部商品或服务的完全购买者。而高等教育消费的购买者却不尽其然:如果把学生作为高等教育的消费者,学生支付的仅是高等教育费用的一部分甚至是很少的一部分,尤其是公立教育,学生并不是高等教育消费的完全购买者;即使是学生买单,也往往是家长出钱,家长为他们的子女购买高等教育消费;如果雇主和用人单位是高等教育产品——毕业生的消费者,如上所述,但是,他们往往不为高等教育消费买单,消费者与购买者发生了分离;似乎学生、家长、纳税人、捐赠者、投资者、政府、拨款机构等都在为高等教育消费买单。

(3) **高等教育消费购买的间接性。**高等教育消费的最大购买者其实是纳税人或其他捐赠者,尤其公立高等教育经费主要来源于税收。但是,纳税人是通过政府以及拨款机构或中介机构间接与高校发生关系。因此,高等学校必须让政府满意,政府是高等教育消费购买者的代表。

(4) **高等教育原料、产品、加工过程的统一性。**高等教育的消费者——学生既是原料又是产品;既是被加工的对象,又是加工过程的积极参与者。

(5) **高等教育服务的学术特殊性。**高等教育既要捍卫消费者的利益,也必须捍卫学术标准,文凭作坊也许使消费者——学生满意,但是,并不能保证高等教育的质量。因此,高等教育与其他商品和服务不同,仅仅让消费者满意是不够的。因此,高等教育至少要对三个集团负责,让三个集团满意,这样才能说其质量得到了保证。

①**对社会负责,让社会满意:**社会通过税收支付了高等教育费用的大部分。政府代理社会直接或间接通过学生津贴和贷款资助分配高等教育经费。政府有责任向社会保证他们“购买”的高等教育是可以接受的,是有所值的。对社会负责不仅关系到投资回报,社会需要确保大学没有失职。

②**对客户负责,让客户满意:**如果认为高等教育的客户是学生和毕业生的雇主,那么,他们希望得到最好的教育,获得具有特定水平的知识和职业能力的证书。

③**对学科负责,捍卫学术水准:**高等教育不但让消费者满意,也要捍卫学科的水准。保证组成每一个学科的知识、能力和态度不被曲解、抑制或误用。教师要负责维护学科的完整性,发展学生对学科和应用于社会的积极态度。但是,无论如何,强调让学生满意,是非常必要和很有意义的。事实上,高等教育的教师和管理者往往关注自身的利益,而容易忽视学生的权益。

### 3. 高等教育质量保证模式

不同的国家有不同的质量管理体系。

(1) **法国模式(大陆模式):**大陆模式本质上是国家严格控制模式,主要控制输入而不是输出。它包括线性预算,教师具有公务人员的身份,政府控制资深学者的任命和教职工的报酬,通过入学考试控制学生的人口,控制新的学习项目(专业)的审批,有时详细规定课程和考试。有的是政府检查人员监控质量,有的是另外为学生设立国家学位认证考试。许多发展中国家和新兴的工业化国家和地区采用了这种模式(Grant Harman, 1994, P37)。

(2) **英国模式:**高校可以很大程度地发展自己的质量控制方式,可以自由地根据自己的标准和条件包括薪水选择自己的教职工,选择自己的学生,选择自己的课程,授予自己的学位。有两个关键的机制负责输出的学术标准的整体控制,一个是外部的统考者制度(具有较高声望的、在学生工作和考试方面富有经验的学者按照在其他高校应用的标准判断质量的可比性)。另一个是外部的质量鉴定(审计)和职业领域的职业许可(证)制度如工程和会计(Grant Harman, 1994, P38)。

(3) **美国模式:**这是一种对公立高校实行相当严格的预算控制和对私立高校实行政府监督的模式,但是允许高校在课程、考试、学生入学和教职工任命方面实行高度的自治。外部的质量控制主要通过高校和项目(专业)的质量鉴定来实现。质量鉴定由地区的质量鉴定机构、特殊职业(比如会计和护理)的资格鉴定机构(颁发在该领域的从业执照)和全国性的政府机构负责。主要的质量鉴定机构是非政府的机构,但是他们在政府的支持下运作。另外,入学的质量控制得到国家考试组织的帮助。有专家认为,质量控制体系似乎提供一个昂贵的担保——美国的高校和专业达到最低的标准。它通过质量鉴定和再鉴定以及通过自评对高校施加的影响来提高高校的质量(Grant Harman, 1994, P39)

#### (4) 高等教育质量保证方法

**质量保证常用的方法有：**鉴定、评估、审计、比照，每一种方法可以应用于高校、学科、专业和专题等不同的层次。鉴定：根据ENQA(2003)调查，鉴定是一种在欧洲被广泛使用的质量保证方法，也是特别普通和传统的高等教育质量保证途径。CHEA认为：鉴定是外部的质量评估过程，用来对高等学校和专业进行详细检查而保证质量和提高质量。在美国，鉴定是为质量保证、说明和质量改进，设计来确定一个高校或专业是否达到或超过鉴定协会公布的标准，正在实现自己的使命和陈述的目的(CHEA website)。

**评估：**质量评估是一种教与学及其成果的诊断性评价。这种评价以对高校或专业的课程、结构和效力的详细检查为基础。ENQA认为评估经常是作为质量保证的一般词汇来使用，所有的质量保证方法都可以归到它的旗下。然而，在这里评估被定义为与其他质量保证方法如审计等相平行的一种方法。它包括：学科评估(关注的是一个特定学科的质量)、专业评估(检查的是一个专业的教学活动)、高校评估(检查的是一所高校内全部活动)、专题评估(检查一个专题如ICT等的质量或实践)。

**审计：**审计是通过一所高校专业、教职工和学术的基础结构的自评和外部评估来检验其质量保证和控制系统的效力。它是以外部机构确认高校的质量保证过程与公认标准一致性来评价一所高校的责任系统、内部评估机制和效力。**比照：**比照是通过学科、专业、高校或专题的成效比较来交流最好的实践经验。比照往往与其他方法结合使用，或者作为其他方法的补充。

常用质量保证方法的比较

质量保证方法	相同点	不同点	
	要素和过程	标准和依据	结果
鉴定	1. 质量保证机构	总是基于标准 (最低/优秀标准)	合格/不合格
评估	2. 标准或操作指南	可有/可无/	分等级
审计	3. 自评	或部分基于标准	
比照	4. 专家评估和现场察看	依据审计对象的标准	描述性的
	5. 机密程度不同的报告	无外在的标准	
	6. 评估结果的利用	可基于优秀标准 也可以没有标准	交流最好的经验

#### 4. 高等教育质量保证的哲学基础

高等教育的质量保证应该遵循基本的原理——质量哲学。下面的质量保证原理对建立质量保证体系和检验这些体系的有效性非常有用。

(1) **有效的质量保证是一个合作的过程：**团队的努力和合作对大学的质量是非常重要的。校内校外都是如此。管理机构、中介机构、立法机关和行政官员以及媒体工作人员都与高校质量保证有关，彼此之间需要对话和合作。

(2) **教师是质量的第一建筑师：**学生可能不会记住教务长和校长，但会记住直接培养他们的教师。

(3) **高校的第一责任是为了学生：**入学、就业、保持力、毕业、证书——高校所作的每一个决定和帮助学生作出的决定都是根本的关心行动。指导的质量、支持服务的质量、服务的态度和精神都是教职工改进的目标。对待学生的原则是保护学生的尊严。高等学校的质量最根本地体现在关心学生的质量中。

(4) **质量保证需要奉献精神：**质量保证真正需要的是学术社会每一个成员智力和精神的奉献。人的激情和高校的政策一样重要。

(5) **多样性是质量哲学的核心：**必须承认和尊重高校使命和个体才能的多样性，单一因素不是质量的属性。

(6) **质量保证是寻求真理的开放过程：**高等学校的建立是为激励和维持对真理的追求，其本质特征是我们愿意暴露我们的思想和信念。今天的异端是明天的共识。我们期望学生学习寻求真理建立在我们寻求质量之中。

(7) **质量保证植根于日常的教学和生活**: 质量意识应该深入人心, 质量保证措施应该嵌入日常的教学、管理实践之中, 嵌入每一个决定之中, 嵌入教学过程的每一个环节。

(8) **质量保证必须从做中学**: 思想与行动必须结合, 只有在实践中才能寻求质量保证的最佳途径, 才能体验到寻求质量的潜力。

(9) **质量保证需要系统的综合方法**: 一个国家或一所高校应该有综合和系统的方法来保证质量。目前的质量保证方法都有长处和不足, 高等教育的复杂性也使单一的方法难以奏效。适当的时间、适当的内容、适当的场所、适当的对象使用适当的方法, 或根据目标综合使用。

(10) **质量取决于优先的定义**: 质量, 应该成为第一优先; 质量, 应该成为领导的第一需要; 质量, 应该居于心脏的中央。

### 5. 质量保证存在的一些争议

(1) 质量保证的目标是学位和证书授予的最低标准, 还是不同的质量?

(2) 统一的质量保证模式适合每一种高等教育的供应形式吗? 如何减少质量保证的统一性对高等学校多样性和创造性的影响?

(3) 谁有权制定质量判断标准? 谁是高等教育质量的合法判断者?

(4) 质量保证往往对校长和管理者有至关重要的影响, 但是, 提高教学质量的关键是调动教师教学的积极性和学生学习的激情, 质量保证能做到这一点吗?

(5) 质量和质量保证如何体现大学的精神和文化内涵?

(6) 质量保证如何简化, 从而减少给高校和教职工带来的经费负担和工作负担?

(7) 谁将评估评估者? 检查检查者? 如何确保质量保证的人员与过程的质量?

(8) 质量保证已经在高等教育界以及高校形成一种独特的文化, 如何消除这种评估文化、审计文化、鉴定文化中的投机、迎合、造假和不信任的消极因素?

(摘自:《高等教育的质量和质量保证》江苏高教/2006.5)

## 二、高等教育质量保证模式论略

从本质上说, 高等教育质量保证是政府、高校与社会为了实现各自的高等教育利益和质量诉求而进行博弈的实践活动。在博弈的过程中, 国家权利、市场和院校这三种力量在不同时空背景下的张力与整合, 形成了不同的质量保证模式。可以说, 每种模式的形成都是特定环境下高等教育质量保证主体之间博弈的结果。每种模式都有其独特的结构与特征、优势不足。模式变革的趋势是朝向多元复合型模式发展, 以有效地协调多元主体价值需求, 在国家权力、市场与院校自治之间达到不平衡。

### 1. 自主型模式

所谓自主型模式, 是指政府与社会不参与高等教育质量保证活动, 而由高校全面负责高等教育质量保证事宜的一种质量管理制度。在自主型模式中, 高校通过其内部质量保证的政策与过程, 向政府和社会作出质量承诺, 并赢得它们的信任。历史地看, 自主型模式形成最早, 其雏形可以追溯到中世纪大学的质量管理。

作为现代大学的前身、被誉为人类文化史上“智慧的花朵”的中世纪大学, 主要是在内在爱逻辑作用下产生的: **其一**, 大学是师生自愿组织起来传授和学习知识的学者行会, 因而追求知识的真谛就形成了大学最初也是最基本的职能。由于对知识的探索是没有国界的, 但是大学都是国际性的, 聚集着来自世界各地的学者, 教授“七芝”, 而且使用中世纪欧洲通用的拉丁语。它不属于任何一个国家发展的责任。**其二**, 自治是大学作为自治体最初享有的特权。通过诸如罢、迁校等努力和抗争, 中世纪大学获得教皇或世俗统治者的特许, 无论是教师行会还是学生行会, 大学事务均由教师或学生自主决定。在质量管理方面, 教学内容、学术标准、质量评价等都是大学内部事务, 不容外界干预或介入。

大学是以生产知识、创造知识和传播知识, 培养人才为己任的“学问的场所”、“知识的加工厂”, 而且大学所生产、创造、传播的知识并非一般的知识, 而是“高深的知识”。“知识材料, 尤其是高深知识材料, 处于任何高等教育系统的目的和实质的核心。”因此, 对大学质量的评价应由具有高深

学术造诣的、忠诚于学科发展的学术人员来承担，因为“他们最清楚高深学问的内容，因此他们最有资格决定应该开设哪些科目以及如何讲授。此外，教师还应该决定谁最有资格学习高深学问（招生），谁已经掌握了知识（去考试）并应该获得学位（毕业要求），更显而易见的是，教师比其他人更清楚地知道谁最有资格成为教授（职称晋升）。

从权力结构来看，自主型模式中院校自治权力占主导，高校内部的成员因共同的精神追求而产生的那种团结和坚定，成为引导大学发展的精神力量，在大学内部形成了一种自治、自律、自省、自我批判、自我成长甚至自我超越的观念与文化。国家权力和市场力的影响都不大。

**从质量保证的政策与过程来看，自主型模式具有以下几个基本特征。**

**第一，自主性。**高等教育质量问题是高校内部问题，质量评价与管理属于学术自治的范畴，高校可以自主决定高等教育质量保证事宜，包括自主确定质量标准、自主设立质量保证机构、甘居学校发展目标与规划，自主决定质量博爱的内容与侧重点、自主选择质量保证的程序与方法，以及自主决定评估结果的用途。

**第二，复杂性。**在质量观上，自主型模式认为质量就是“卓越”、“优秀”，质量没有“最好”，只有“更好”，质量是动态的、发展的；在质量保证目的上，自主型模式更强调实质性目的，即质量的改进与提高，并借助于系统性、周期性地运用评估手段，以实现其诊断与调节功能，发现问题，寻求改进对策，促进学校工作的不断完善；在质量保证方法上，更多地运用自我评估、同行评估，强调内在动机的激励和自我发展。

**第三，单一性。**在自主型模式中，起决定性作用的是院校自治的力量，高等教育质量评价与管理被视为学术性事务，由高校自身负责，不容外部力量的干涉。质量标准的确立、质量保证机构的组成等都离不开学术人员，学术力量主导着模式的运行。

在高等教育发展的早期，高等教育的规模、作用等都非常有限，由高等教育内部完全承担质量保证事宜的自主型模式，基本符合各主体的质量需求随着高等院校由学者的行会转变为由国家主办、资助或依法管理的机构，由单纯传授知识、研究纯理论的高墙深院转变为教学与科研相结合并直接服务于社会的重要组织，由“象牙塔”变成了“加油站”，自主型模式面临日益增多的挑战。正如布鲁贝克所指出的：“高等教育越卷入社会的事务中就越有必要用政治观点来看待它。就像战争意义太重大，不能完全交给将军们决定一样，高等教育也相当重要，不能完全留给教授们决定。”因此，由高校自己确定发展目标、质量标准、质量保证的机构与人员、程序与方法等自主型模式，不再令政府与社会满意。作为高等教育质量的生产者，由学校自己来保证质量是应该的，但仅有“内部保证”是“缺少保证”的，必须有外部力量的参与，将内部保证与外部保证结合起来，才能取得成效。

## 2. 控制型模式

所谓控制型模式，是指在高等教育质量保证活动中国家权力起主导作用，由国家意志的执行机构——政府对高等教育进行质量控制，并向社会作出质量承诺和担保的高等教育质量管理体系，在控制型模式中，政府通过制定高等教育的质量保证政策，监督高校的执行，对高等院校实施全方位的质量控制。高校依据政府制定的质量保证政策，确定其质量保证的程序与方法，开展质量保证活动，接受政府的监督与管理。政府对社会作出质量承诺，并期望赢得社会的质量信任。高校与社会的联系是间接的，它们之间的联系以政府为中介。

“从大约800年前的波隆那大学和巴黎大学起，欧洲的高等教育就面临着受国家和教会控制的问题。”18世纪以后，出现了国家主义教育价值观，其核心思想是教育必须培养对国家忠诚和有为国家尽忠能力的人，国家为了自我保护和发展才资助和发展教育，国家是领导、管理教育的最高机构。民族国家的建立和逐渐强大，强化了这种价值观念。在这一阶段，国家在高等教育发展中的主导作用主要有以下几个方面。**其一**，高等院校成为国家主办、资助或依法管理的机构，获得了稳定的经费来源，得到了迅速的发展。**其二**，高等教育世俗化。为资产阶级服务的、新的、世俗的高等教育机构纷纷创立，如近代大学、州大学、工科大学等，而原属于教会的高等教育机构逐渐摆脱了教会的控制。**其三**，高等教育的根本职能是服务于本国的政治、经济，强调国家利益至上。大学已经从传统以私立大学、

教会大学为主转变为以国家主办、资助和依法管理的大学为主，这就决定了高等教育必须把国家事务防在重要位置。高等教育被视为为国家服务的公共事业，高等教育机构被视为国家行政体系的一部分。

为了促使高等教育为政府的政治利益和国家的经济发展服务，政府对高校实行垂直式的管理。在控制型管理部门，对整个高等教育进行统一的领导和管理。政府机构的高等教育管理部门的主要职能是制定国家宏观高等教育管理部门的主要职能是制定国家宏观高等教育发展规划及高等学校内部发展规划，并确定高等学校内部的组织制度，包括制定高等学校的人事、财务及招生、学位鉴定与颁发等规章制度。可以说，“政府试图控制高等教育系统的动力的一切方面：入学机会、课程学位要求、考试制度、教学人员的聘任和报酬，等等。”总之，在控制型模式中，国家权力在高等教育质量保证活动中占据主导地位，质量保证的主体是政府，教育行政部门集审批、决策和监督权于一身，对高等教育进行直接的控制，高等学校的主要功能只是具体执行法律所规定的原则和教育行政部门的各项政策及执行命令，学校自主权有限。此外，国家权力十分强大，政府对社会生活领域的控制逐渐强化，从“守夜人”到全面干预的福利国家，在“大政府，小社会”的权力结构中，社会在高等教育质量保证中的作用也十分有限。

在控制型模式中，质量保证机构是政府教育行政部门或与其有隶属关系的评估机构。质量保证机构由政府设立，经费由政府负担，人员由政府任命或委派，机构的组织运行规则由政府制定，可以说质量保证的组织与运行的每一个环节无不体现出国家或政府的意志，具有强烈的官方色彩。官方的只保证机构制定质量保证的标准及指标体系、评估的内容及侧重点，由他组织来自高校外部的相关评估人员对高校进行质量评估。其一般程序是：学校内部人员在接到官方机构的评估通知后，根据外部的标准，对学校本身的目标、现状、过程及结果作出描述或分析，并将其所得结果撰写成自我评估报告，以作为进一步外部评估的依据评估小组分析自评报告，实地访观（site-visit），作出品古结论。一般地，评估结论要提交给政府主管部门，或者公开发表，并作为政府拨款及相关决策的依据。在控制型模式中，高等教育质量保证是从高等教育系统外部开始的，外部评估在整个质量保证中扮演主要角色。控制型模式体现出强制性、统一性、直接性等特征。

在控制型模式中，政府教育行政部门拥有相当集中而明确的权力，因此国家能够有效地控制高等教育发展规模及发展方向。同时，由于在同一等级的高等教育实施同样的行政管理制，采用同样的质量标准与质量保证方法，有效地保证了高等教育的整体质量和平稳发展。

但是，这种中央集权式的教育质量控制模式，由于整齐划一、生硬僵化及官僚主义、缺乏自主自治等弊病，远不能适应和满足新形势发展的需要。**其弊端突出地体现在以下几个方面：**

**第一，妨碍学术自由。**控制型模式从国家主义的教育价值观出发，对高等教育质量保证事务实行集权管理，它往往强调质量保证的工具性目的，如强调以“3E”——效率、效果、经济为核心的绩效指标来衡量高等学校的质量。高等教育行政管理部门，以效率、效果和经济作为主要决策目标，那么，那些没有直接效果的科研、教学和服务就难以占据大学优先发展项目的地位。显然，这与大学的灵魂——学术自由会发生冲突，也不利于高等教育的长远发展。

**第二，效率低下。**首先，在组织架构上，控制型模式要求一个科层化的组织架构，以利于政府行政部门自上而下地（top-down）对高等学校进行管理，这与高等教育基于学科规训的松散的组织形态的特征是相悖的。由于实行垂直式管理，层层叠叠的行政机构和随之而来的官僚主义办事作风又使得整个系统的效率低下。其次，在高等教育质量保证中，高校处于被动的地位，主体意识淡薄，没能充分意识到自评的重要性，对政府自上而下的评估结果只是消极的接受，这对改进高校工作起不到真正的作用。正如克拉克所说，“试图通过自上而下的监督、规划和管理等手段在系统的大部分范围内保证质量的做法几乎是无补于事的，甚至是自讨没趣的。”

**第三，不利于高等院校自主发展及形成特色。**控制型模式强调实行国家统一的质量标准，并通过高等学校进行具体的、直接的控制与管理来达到质量保证的目的。因此，高等学校在全国统一的标准下，在政府部门的直接控制之下，难以有自主发展的空间，更难以根据学校自身条件和社会需求制定发展方略，形成自身特色。

### 3. 市场型模式

所谓市场型模式，是指在高等教育质量保证中市场的调节和导向起主导作用，政府不参与、不干涉高等教育质量保证活动，而是将市场竞争机制引入高等教育领域，让高等院校面向社会自主办学，直接参与生源市场、科技市场和劳动力市场的竞争。质量保证与评估活动由政府、高校和社会共同认可的中介机构实施。政府可以依据评估结果制定资助、拨款等高等教育政策，学校可以依据评估结果向政府提出自己的要求，社会可以利用评估结果选择学校、专业和毕业生。政府、高校和社会都以市场为中介实现其各自的高等教育质量需求。

在自由市场经济国家，分权化的政治体制使得政府的作用被限定在极小的范围，资源配置以市场机制为主，经济决策权高度分散，并以财政、货币政策为主要宏观调控手段。另一方面，高等学校都是自治组织，拥有很大的自主权。这种自治性不仅是高等教育活动的历史遗产，也是市场经济的基本性质在高等教育活动中的具体反映。在市场经济条件下，作为法人的企业，拥有独立自主作出有关经营活动的一切决定的权力，是商品交换和市场经济得以存在和发展的前提。同样，作为独立的法人，高等院校拥有自主权，是其面向社会、自主办学的必要条件。高校为其自身的活动及其结果负责，当然包括对其活动及其结果的质量负责。

在市场型模式中，高等教育的管理与决策权力不在中央政府，各种分散力量按照自己的意愿和方式支配着高等教育的运行，高等教育活动呈现极大的市场性，其资源配置也来自多个方面。由于缺乏国家统一的计划调节，整个高等教育活动建立在市场机制之上，乃至高等教育本身就是市场经济体系中的一个有机组成部分。市场力量成为模式运行的主导力量，社会成为高等教育质量保证的主体，社会评估机构发挥主导作用。在此，作者运用信息不对称理论对这一现象予以解释。

在市场经济条件下，真正的“优胜劣汰”规则适用的是信息完全、竞争充分的环境。然而，在高等教育市场，行业的特殊性决定了高等教育质量信息的不完全。一方面，教育行业的生产周期长，个人与社会的教育收益不能在短期内立即得到体现，并且收益往往是多方面的，某些方面如教育的间接收益无法具体测量；另一方面，人们对教育质量信息的获取很大程度上是通过对教育结果的观察来进行的，但教育结果不仅仅取决于教育服务的质量，还决定于受教育者个人的素质，这更增加了质量信息在高等教育市场上传播的困难。

在高等教育市场，不仅存在高等教育质量信息的不完全，而且还存在信息不对称。所谓信息不对称，是指交易双方对所要交易的对象拥有的信息在量上和质上的不相等，信息优势的一方有可能凭借信息获利。如学生在报考大学时，家长、学生对于高校及其专业情况不是很了解，存在着信息不对称。不对称信息的存在使学生与高校之间的相互选择难以达到最优。在商品市场信息不对称的情况下，就会出现逆向选择，即伪劣商品会堂而皇之进入市场，甚至会排挤优质产品而占据市场的主角，使消费者的效用和正当生产者的利润受到损失。也就是说，利用多于消费者信息的伪劣产品的卖方更容易卖掉其产品，这就是存在于消费品市场的逆向选择。逆向选择的后果是，“劣币驱逐良币”，“格雷欣法则”产生作用，“优胜劣汰法则”的机制失效，从而市场就会出现错误的反馈信号，走向畸形发展。

为了维持市场秩序，就必须消除这种信息不对称。但是，如果当事人直接去获取信息，就存在着一个交易成本，当交易成本达到足够高的时候，当事人就会放弃这种直接获取信息的途径，而去寻求其他途径。在市场模式中，由于政府并不直接干预高等教育，这就为社会中介组织的存在提供了生存空间。特别是那些质量较高、声誉较好的学校，为了阻止学术“格雷欣法则”，维持高等教育市场的有序竞争，它们便自发组织起来，建立一些旨在保护高等教育行业利益的、具有“俱乐部”性质的组织，由这些非官方的组织承担高等教育质量评估、向社会公众提供高等教育质量信息等职责。学术团体、专业协会、民间机构、新闻媒体及私人团体等组成的庞大的社会评估在市场型模式中发挥主导作用，它们直接参与高等教育质量的鉴定和评价，从外部对高等教育质量进行保证。

当然，高校面对激烈的市场竞争，维持、提升教育质量是其生存与发展的前提。在其内部，高校往往建立质量保证机构，从基层学术单位开始自下而上地进行常规性的自我评估，及时发现问题，并制定改进方案。同时，面对外部评估机构及其它社会团体要求高校提供质量信息和质量证据的需要，

学校自我评估也成为应对外部需求的一种机制。

**在具有分权化的政治体制、自由而发达的市场经济、高度自治的高等教育传统等现实土壤中形成的市场型模式，具有如下几个方面的特征。其一，间接性。**政府不参与、不干涉评估活动，不制定评估政策，但这不表明政府与高等教育质量保证活动无关，政府充分尊重评估，支持评估，依靠评估，通过对社会民间评估机构的资格认可以及对评估结果的有效利用等方式实现其管理理念。社会也不是直接对高校实施监控以满足其高等教育质量需求，而是通过市场机制，根据高等教育质量信息作出相应的选择，即所谓“用脚投票”，促使高校提高质量。**其二，自愿性。**在市场型模式中，承担高等教育质量鉴定、认证的机构是民间机构，而非政府机构，寻求认证是高校的自愿行为而非教育行政主管部门的行政命令。认证机构是为院校所承认的，认证机构的经费也由所属会员院校提供。认证活动实际上是院校委托认证机构来做的。虽然认证机构最后要对被认证院校作出评判，但认证活动一般不能直接介入学校的日常事务。**其三，民主性。**认证的标准和程序是院校与认证机构共同合作制订的，双方都要遵守。如果院校对认证结果有异议，可以进行申辩和上诉。此外，认证评估小组的成员除了高等教育专家外，还有关心高等教育的公众代表。**其四，多样性。**高等教育鉴定、认证的机构有多种，其鉴定标准也是多样的。鉴定、认证制度鼓励院校自我确立发展目标、面向社会自主定位、特色办学。

**市场调节在一定意义上是一种与政府控制相对的质量保证手段，因此，以市场调节为主导的质量保证模式具有诸多控制型模式所不具有的优势。**

**第一，增强高校的社会适应性。**在市场调节型模式中，质量不仅仅是被界定为“符合规定”，它还必须“满足用户的需要”，因此，如果高校不关注社会的需求，其提供的产品和服务即使达到了高校内部设定的质量标准，也不过是“合格的废品”，不可能有市场和生命力。适应社会需求者生存，不适者被淘汰，这一基本的市场法则不断刺激高等院校，使其适应不断变化的经济和社会状况，并根植于社会生活之中，强化高校与社会的联系。

**第二，提高高校的责任意识和质量意识。**经济学家们认为，大部分企业追求质量的动机源于市场的竞争，而不是政府的管制。在市场竞争条件下，企业一般都认识到，只有提高自己的产品或服务质量，企业才能生存。这种“市场作用”已内化为企业的质量保证动力。同样地，市场竞争也加强了高等院校的责任感和危机意识，促使其通过不断的改革提高整体办学质量和效益。

**第三，促进高等教育的多样化。**美国著名战略管理学家迈克尔·波特认为，在竞争中，企业为了建立有利的战略地位，并超越其他竞争者，有三种竞争战略可供选择：低成本战略、差异化战略和集中战略。所谓差异化战略，就是指企业向顾客提供的产品或服务，在行业范围内与其它竞争者相比独具特色、别具一格，这种显著的差别使企业形成了独特的竞争优势。同样，在市场经济条件下，高等院校面对激烈的市场竞争也不得不努力形成自己的特色，争取以其与众不同的产品或服务，确保在市场中的竞争地位。格拉夫在论及美国高等教育时认为，由于在美国高等教育系统中存在着“广泛的入学选择权和以后的退学权、转学权，因此各学院和大学的生存或者依赖于满足用户的需要，或者依赖于以自己大学的优秀质量来吸引用户。只有形成自己学校的特色才能吸引用户，雷同则不能。既然如此，许多院校都努力建立自己的特色，而不是被动地接受统一的模式。”

但是，市场调节是一柄双刃剑，它有优势，也有缺陷。其最大的不足就在于：容易导致对于低质量的大学和学院过于宽容，认可标准会很低，而且存在差别，不利于高等教育整体质量的提升。并且，它可能会将市场固有的弊端或缺陷引入高等教育领域，使市场供求关系的波动性、即时性、经济利益性与教育本应追求的稳定性、长期性、社会效益性产生矛盾，例如，自由竞争导致系科、学院重复设置，高等教育过于实用化和商业化，等等。显然，这些都是不利于高等教育质量的提高的。

#### 4. 合作型模式

所谓合作型模式，是指在高等教育质量保证中，由政府 and 高校共同承担高等教育质量保证的责任。政府和高校基于一定的共识，通过协商达成在高等教育质量保证中的合作关系，共同向社会作出质量承诺，并赢得社会的信任。

从中世纪大学产生以来，政府与大学的关系所经历的曲折发展历程，可以概括为：从院校自治到

政府控制再到两者合作。实践证明，自治既是高等教育发展的客观需要，也是高等教育自我调整、自我发展、自我完善的必然要求。各国政府在对高等教育实行政干预的过程中也逐渐认识到，对高等教育实施过分严格的控制，会阻碍高等教育事业的发展，这对巩固国家统治地位也是极其不利的。因此，政府不得不下放对高等教育的控制权力，给予高校必要的自治权。只要院校自治不危及统治阶级的利益，并能在客观上促进现存社会的稳定和发展，还是能被国家政权所接受的。另一方面，高等教育界也逐渐认识到，院校自治也是有限度的，因为完全的自治必须有完全的经费独立。随着高等教育的发展，举办高等教育是关乎社会发展且耗资巨大的专门活动，客观上要求高等教育对社会经济、科技、文化发展的迫切需要作出积极的回应。高等教育发展的历史表明，大学只有特权和自治，只考虑其“内在逻辑”是不够的，大学如果不能反映国家和社会的要求，最终只能陷入危机，走向没落。因此，政府和高校都认识到在政府干预与院校自治之间保持适度的张力是必要的。国家政府尊重院校的法人主体地位是院校自治得以实现的前提，院校的学术自治权利的获得又可以在一定程度上制约国家政府的过强干预，二者的均衡与协调是高等教育发展的需要，也是国家政府的利益所在。

在合作型模式中，出于自我控制与管理的需要，以及随着政府与社会等其它力量介入高等教育，出于为外部评估提供资料和信息需要，高等院校内部形成了一套制度化的、有组织的、主要由校内机构和人员实施的质量保证体系。高校通过规定质量标准，检查教学过程和各个环节以及质量管理的措施，实行内部质量控制。政府出于其自身的高等教育价值需求和绩效责任的考虑，要求高等教育向外部公众证明其质量和效率，它通过教育行政部门或具有强烈的官方色彩的评估机构对高等院校进行质量评估。在模式形成的初期，政府负责外部质量保证，外部质量保证事务直接由教育行政主管部门负责。由于政府教育行政部门的管理具有强制性与直接性，往往造成对高校学术自由、自治的侵害，遭到院校的抵制与抗争。为了缓解矛盾与冲突，政府教育行政部门出面成立具有半官方性质的、或者说具有“亲政府”性质的中介机构，负责外部质量保证事宜。中介组织相对独立于政府和高校，作为政府和高校之间的缓冲器和政府控制高等教育的温和手段的作用比较明显。它们的法律地位明确，扮演的是一种外部检查者的角色，是国家对高等教育实施控制的一种间接形式。但它们比较注意发挥高校的作用，强调院校在高等教育质量评估体制中的重要地位及其质量责任。**因此，合作型模式，可以说是一种国家主导下的外部机构与高校合作型的高等教育质量保证金模式。其合作性体现在：在国家立法和政府政策的框架内，中介机构广泛征求高校的意见和建议，制订和实施高等教育质量保证金政策。**

在质量保证金方法上，高校为了达成其质量改进与提高的目的，更多的采用自我评估；而政府基于绩效责任、信息与决策等方面的考虑，往往采用外部质量评估的方法。合作型模式的基本程序是：在商定的条件下，先由学校进行自评，撰写自评报告，提交给外部保证机构；然后由外部保证机构对学校自评报告进行审查，并结合现场访视，作出评估结论。在评估结论被大家认可后，各方采取相应的行动，如学校制定整改措施，政府部门作出相关决策。

在合作型模式中，政府不作为官方机构介入高等教育质量保证金，而是建立独立于政府的中介机构对高等教育进行质量监控。中介机构虽具有一定的独立性，但其职能和成员组成受政府的影响比较大，在一定程度上也代表着政府的意愿，这使得政府虽不直接插手质量保证金，但又不脱离具体的质量保证金活动，使其高等教育质量需求得以实现。高等院校建立内部质量保证金机构，一方面是为了通过系统化、制度化的评估机制，达到质量改进与提升的目的；另一方面也是对政府、社会等外部质量需求的回应，通过向外部提供质量信息和质量证据，避免外界过多的干预，达到维护一定程度的院校自治的目的。在合作型模式中，院校自治与绩效责任达到了一定程度的平衡。

市场机制在高等教育质量保证金中的作用，集中体现在“良币驱逐劣币”的法则，这种优胜劣汰的调节机制具有自发性，成本低，效率高的特点。但是，主导合作型模式运行的主要是国家权力和院校自治力量，市场机制的作用和影响不大。这就使得高等教育质量保证金的成本高：过程复杂，程序烦琐，耗费的人力、财力都很大。此外，模式的运行中，市场力量的影响小，也使得社会的质量需求难以得到及时的反映，高等学校的办学缺乏活力。

## 5. 多元复合型模式：高等教育质量保证金的基本走向

二战后,世界高等教育的大发展使大学成为社会的“轴心机构”,这种大发展是国家权力、市场和院校自治共同作用的结果。世界高等教育发展表现出更多的共同趋势,以至于我们现在很难区分出典型的国家权力主导、市场主导或院校主导型的体制。传统上以国家权力为主导的体制发生了深刻变化,国家不再是唯一的主导力量,市场的作用得到了极大地加强;以英国为代表的具有悠久大学传统的国家则更加重视国家和市场的作用;而市场经济国家则普遍强化了国家的高等教育职能。总之,各国高等教育的改革与发展中“均权化”趋势日益明显,国家权力、市场与院校自治这三种力量互相取长补短、共同作用于高等教育,推动其健康运行与发展。在高等教育质量保证方面,各国的改革与发展呈现出多元复合型模式的特征。

**所谓多元复合型模式,是指政府、高校和社会共同参与高等教育质量保证的质量管理制度。**它不是以高校、政府或社会中的任何一方的价值需求作为唯一的出发点,而是综合考虑各主体的要求,并且通过一定的协调、整合机制以平衡,使国家权力、市场与院校自治的力量得到比较均衡的配置,从而制订出能够反映多方意志和利益的质量保证政策,并加以实施。从本质上讲,多元复合型模式是政府、高校和社会为了实现其各自的高等教育利益和质量需求而进行博弈的结果。经过三者的博弈,最终形成了各主体在高等教育质量保证中的权责划分,即学校自主管理,政府宏观调控,社会参与监督,三者分工、协作,共同承担高等教育质量保证事宜。

**在多元复合型模式中,质量保证不仅在于其实质性目的,也在于其工具性目的。**具体而言,其目的包括:自我诊断与改进,激励院校及其成员努力工作;确认高等院校从事专业活动的资格,维持高等教育的基本质量标准;确定高等学校的绩效责任,向政府、拨款机构、用人部门和公众报告高等教育的质量状况与质量信息;鉴定有关高等教育活动的优劣,评定其质量等级,引导高等教育活动的方向;为有关机构或个人提供决策意见或政策建议;收集与传播高等教育质量保证的良好经验,推动高等教育质量保证活动的广泛开展;等等。为了实现上述多样化的目的,学校、官方机构与民间机构分工与协调,共同承担质量保证活动。

一般来说,高等院校在其内部设有包括学校、院、系各种委员会在内的组织机构,负责学校内部质量保证工作,旨在改进与提高教育质量,另一方面,也是为了应对外部的质量需求,向政府、社会提供质量信息和质量证据,以争取获得外部的信任与支持。

**政府机构主要通过以下几个方面的途径发挥其在高等教育质量保证中的作用:**

**其一,**通过立法来构建高等教育质量保证体系,将评估活动置于依法治教的轨道上,使评估工作有法可依,有章可循;

**其二,**通过政令、政策、条例、规则、通告、建议等行政措施对高等教育质量保证活动进行调控;

**其三,**通过“利益驱动”,即拨款、资助、投资、奖励等,间接地诱导高等教育机构的行为,实现对其有目的的影响;

**其四,**通过将评估结果与有关决策相联系,达到通过评估促进高等教育质量提高的目的。

社会参与监督高等教育质量主要是通过社会中介组织来进行的。教育评估社会中介机构有两个主要特点:**一是相对独立性**,它既不代表学校,也不代表政府,有权在有关法律、政策框架指导下确定评估标准、评估方式以及发表评估结果,其质量保证活动不受政府的直接控制和干预,因此有可能比较客观、公正;**二是权威性**,它集中了一批高素质的教育评估专家,掌握了比较多的教育评估信息,在社会上享有较高的声誉。社会力量的参与能及时将社会对人才培养的要求、毕业生的就业状况及其它有关信息直接反馈给学校,使学校及时了解、关心社会经济部门和社会发展对人才培养提出的要求,保证高等教育质量沿着社会需要的方向发展。

多元复合型模式有效地协调了多元主体的价值需求与价值冲突,在国家权力、市场逻辑与院校自治之间达成了平衡,是一种理想形态的质量保证模式。从世界各国高等教育质量保证的发展来看,有向这一模式靠拢的趋。但是,如何将这一模式的理念付诸实践,使模式在实践中有效运行,还有很长的路要走。伯顿·克拉克在论及各国高等教育体制时指出:“每个国家的权力结构都有缺陷,都会激发人们去努力弥补这些缺陷,因此会产生有意识的改革和无意识的调整。”但“历史上形成的权力分

布形式倾向于维持原状，因而不同国家高教体制的互相靠拢是有限度的”。这一论述，同样也适合高等教育质量保证模式的变革。由于各国的政治、经济、法律制度、文化传统、高等教育管理体制等方面的不同，会使得他们的高等教育质量保证模式呈现出诸多差异。

(摘自：《高等教育质量保证模式论略》大学.研究与评价/2007.4)

### 三、高校内部教学质量保障体系模式的探讨

#### 1. 高校内部教学质，保障体系—“四柱模型”的四个子系统

##### (1) 教学管理体系

教学管理体系指在校(院)党委和主管校(院)长的具体领导下，以教务处为主形成的运转灵活、上通下达、权威高效的教学管理系统。**教学管理系统的主要工作内容为：教学计划管理、教学运行管理、教学质量保障、学生学籍管理和教学基本建设管理等几方面。**其中教学基本建设管理包括学科与专业建设，课程、教材、实验室、实践基地建设，教师队伍建设，教学管理制度建设等。教学管理体系在高校的教学工作中占有极其重要的地位，是保证教学工作正常、高效运转的指挥、协调中心，最直接地影响着教学工作的优劣。教学管理体系的具体运作中心是教务处这个职能部门，其工作质量和效率至关重要。为此，首先应配备一个教学管理经验丰富、理论水平高、工作和协调能力强、能驾驭教学工作全局的教务处长，其次应有一批能胜任教学管理工作，精明强干的工作人员，使之形成一个从主管校(院)长到具体工作人员的优秀教学管理群体。

以“动态环形树状”结构作为教学管理体系运作的模型，即运作过程应环环相扣，呈现动态环形状态。环形意指教学工作从主管校(院)长到学校教学管理部门，再到各院(系)和基层教学组织，直至教师和学生，然后再从教师和学生返回到学校的教学管理部门和主管校(院)长，呈现一个动态封闭的环形。教学管理是一个动态过程，教学质量的优劣则直接体现在教师和学生身上，作为教学管理系统运作中心的教务处在执行指挥协调功能的同时，应对教师的教学效果，学生的学习质量、校内外各方面的意见及时进行监控，不断地对教学中出现的问题进行研究、改正，并在此基础上提高指挥和协调功能的实效。

##### (2) 教学评估督导体系

监督和保证教学质量，评价和改进教学工作是教学评估督导体系的主要工作职能。教学工作的运作应经常处于被监督和评价之中，以总结经验、发现问题、不断改进。现今，我国高等教育教学评估已经走上了经常化、制度化的轨道。我国高等教育教学评估起始于1994年。前不久，国家教育部成立了高等教育教学评估中心，确立了高等学校五年一轮的评估制度以及每年一度的高校教学基本状态数据发布制度，并将逐步开展学科、专业的专项评估。与此同时，还要求各省级教育行政部门设立相应的高等教育教学评估机构，并开展面向本省的高等教育教学评估工作。由此可见，高校内部设立专门的教学评估机构已是必然之事。我国高等教育的督导制度已有多年的历史，从国家教育部到各高校都设有相应的督导机构。高校内部的评估可以与督导合为一体，形成统一的评估督导系统，共同承担高校内部教学质量的监控和保障工作。高校内部的教学评估将更具经常性、多项性特征，涉及学科、专业、课程、实验、实习、毕业设计、师资队伍、教学仪器设备、教学基本条件、教学管理、教学水平等各个方面，还可根据高等教育的改革发展态势、学校自身的工作重点确定局部的评估项目。高校内部的评估督导机构要定期向学校决策层提出有水平的评估报告，按“以评促建，重在建设”的原则，注重提出有价值的改进意见和方案，以充分发挥评估督导工作的重要作用。

##### (3) 教学服务体系

以往教学服务工作分散在各个部门，运转零散、程序烦琐、浪费人力、延误时间，显然不利于教学工作的顺利进行。统一教学服务体系，改善教学服务工作，保证教学工作的顺利实施是将教学服务体系列为教学质量保障的四个支柱之一的主要原因。改革教学内容、创新课程体系、试验新的教学方法、更新教学手段等必须有两个必备的条件才能得以顺利进行。**一是**教师在正确的教育思想与教育观念的指导下，主动积极地投身于教学改革；**二是**必须为教学与改革提供一个良好的环境和物资保障。

要更新教学内容、改革课程体系，就会有大量的新编讲义、教学资料需要印制；实行研讨式、启发式的教学方法，就会有教学方法指南、研讨提纲、自学指导书等文字资料；要采用电化教学手段，就要使用CAI课件、放映录像资料、演示投影图片、使用信息终端等；要开展实践教学，就需要相应的设备和交通工具等。一个改革方案的实施，当然需要改革者的主观努力，但相关条件不能得到保障就可能夭折，改革者的积极性就会受到挫折，直至整个教学改革步伐的延缓甚至失败，以往这方面的教训是不少的。教学服务体系的总体设想是组建一个统一的协调机构，可称之为“教学服务中心”，隶属于主管校(院)长，也可与教务处合署办公。对涉及与教学工作有关的教材中心、电教中心、设备处、总务处等部门进行统一协调管理，教学工作和教学改革所涉及的环境和物质直接由教学服务中心统一管理和供给，这就可使改革者把主要精力用在教学这个核心工作之上。考虑到机构精简和压缩编制，也可由现在的教务处、教材中心、物质部门、印刷部门、电教部门、总务部门等组成非专设的教学服务中心，由主管校(院)长统一领导，明确这个机构为教学服务的宗旨和功能，要求各相关部门要把为教学服务视为本部门的首要工作。

#### **(4)教育科学研究体系**

高等教育正在经历着有史以来最深刻的变革，教学改革以其在改革中的地位被高等教育工作者所广泛关注。为此，与教学改革和教学工作密切相关的教育科学研究日益重要。为搞好教育科学研究工作，充分发挥教育科学研究工作的重要作用，组建和形成一个教育科学研究体系非常重要。从组织上讲，这个体系应以专兼结合的形式为宜。既有专设的高等教育研究部门，同时要调动教师和管理人员广泛参与研究，并从中选聘一定数量的骨干研究人员，以形成一个分布在全校的专兼结合的教育科学研究队伍。教育科学研究在注重理论研究的同时，更要密切结合教学工作开展具有实践意义的研究，当前尤其要注重教育思想与观念、学科与专业建设、教学内容和课程体系、教学方法与教学手段四方面的研究。教育科学研究体系在从事研究的同时，也要注重研究成果的推广和示范。应经常举办各种学术活动，如素质教育、创新能力培养的专题研讨，示范典型课堂教学，新型教学方法与手段展示，优秀设计与论文宣讲等。就是说要充分发挥教学研究成果对教学工作的指导作用，只研究不宣传、应用、推广，这个研究就不会有更大的价值。

#### **2. 高校内部教学质，保障体系四个子系统的关系与功能**

四个教学质量保障体系，包括教学管理、评估督导、教学服务、教育科研四个方面。四个支柱体系中的教学管理体系是教学工作的指挥和协调中心，处于核心地位，其他支柱体系将主要根据教学工作的各项运作计划和方案，做好监控评价、服务保障、教育研究等工作。评估督导体系起着监控评价的职能，应对教学工作的运行质量和效果进行经常性的监控和评估，其提出的评价分析、督导报告、建议意见等将对高校的领导、教学管理层指挥和改进教学工作起着重要的作用。教学服务体系行使与教学工作直接有关的物质和环境保障职能，提供教学工作得以正常运转的基础条件，该系统运作得好坏，对教学工作的秩序和效率有着直接的影响。教育科学研究体系是一个理论性、学术性很强的支柱体系，主要是针对国内外高等教育的历史、现状和改革趋势，并结合实际对教学工作进行理论研究和探讨，对教学工作更具有长远的指导意义和先导性作用，教育科学研究的水平将直接反映一所高校教学工作的理论品位。

“四柱模型”的四个支柱体系各有其职能和作用。但目的只有一个，那就是保证教学工作的高水平和高质量。四个支柱体系是一个有机的整体，需要互相协调配合，相辅相成。四个支柱体系高质量、高效率的运作，也就决定了教学工作的高质量和高效率。高校内部的教学质量保障体系应与时俱进，并不断地丰富和发展。本文提出的“四柱模型”有待于进一步研究，尤其应在实践中加以检验，使这一模式能更趋完善和实用。

(摘自《高校内部教学质量保障体系模式的探讨》黑龙江教育/2005.12)

## **四、教学质量监控与评估体系的改革举措**

1999年高校扩招以来，高等教育能否在规模扩大的同时保质保量，高校在内部逐步构建了教学质

量监控与评估体系，对解决扩招后提高教育质量问题起到了一定的积极作用。但是，现行的教学质量监控与评估体系还不够完善，在设计理念、监控的模式和力度、评估的重心和指标方面尚有诸多不足。针对于此，本文提出三点改革举措，以供决策参考。

### 1. 改革体系的设计理念

监控与评估，是两种促进教学质量的既有区别又有联系的手段：一方面，监控只关注教学过程而不涉及对教学结果的最终评价，而评估则要对教学结果做出鉴定性结论；另一方面，监控一般是以一定的评估标准为准绳，且评估又可能从单纯的结果评估扩大至与监控相关的过程评估。

由于监控的最终目的是为了获得更好的评估成果，其具体操作又不能不以评估指标为指南，因而评估在教学质量监控与评估体系中实际占有主导地位，以至在谈及教学质量监控与评估体系的设计理念时，通常简略地以评估的特征作尺度。

英、美两国的教学质量监控与评估制度始于20世纪初，在不断的理论和实践探索中，大致形成了两种设计理念，即教学效能鉴定性评估和教师发展性评估。前者蕴涵以下假设：教学质量主要靠摒弃不称职的教师达到保证；在可预计的时间内，不称职教师很难提高自己的教学质量；教师由外部压力可得到激励，并刺激他们改进教学。后者的根据是：教师的内部动机比外部压力有更大的激励作用，外部压力难使其达到优秀；教师获得足够的信息和有用的建议后，就有可能达到预期的水平；教师的工作条件如能得到满足，将会爆发极大的创造力。显然，教学效能核定型评估的目的，是通过评估使评估主体了解教学质量的优劣，政府部门和校方在这种体系下可获知教学各方面工作的外观，而改进教学质量的途径主要依靠对少数不合格教师的剔除，对教师个体自然压力较大，不利于发挥教师的主观能动性，并进而对教学质量产生消极影响；而教师发展型评估的宗旨，是通过促进教师的专业发展来促进教学质量的提高，教师在这种体系下可得到实际的斑竹，不仅有助于专业发展，更能满足自我实现的需要。为削弱较为压抑的教学效能核定型评估对教学质量的负面影响，国外自上世纪八九十年代起，开始在实践中侧重教师发展型评估。

**反观我国，高校内部的教学质量监控与评估体系仍然是教学效能核定型评估一边倒，究其原因，大体有三：**

**第一**，高校内部的教学质量监控与评估体系，主要是以教育部的教学水平评估方案为依据而制订，而该教学水平评估方案是高校扩招所催生，为提供社会最为关切的教学质量的答案，高校内部的监控与评估体系当然也就倾向于教学效能核定型评估。

**第二**，教师发展型评估对人力、物力、财力的要求较高，其评估周期一般要持续两年，评估者不仅要有客观、公正的人格，还必须接受专业的培训以掌握会谈、听课、收集信息的技巧。

**第三**，即使在教师发展型评估开展较广泛的英国，也仅局限在中、小学的范围，缺乏直接可借鉴的高校经验。因此，尽管国内高教界在理论上也对教师发展型评估进行过一定的探讨，但在教学实践中，仍是以教学效能核定型评估作为最重要的设计理念，以致教学质量监控与评估体系实施多年，还不能在思想上取得教师的认同：他们认为自身是被监督、管理的对象；对绝大部分教师而言，他们在最低水平之上，又达不到优秀，压力难以转化为激励，从中得到的只是某种束缚和对违规的担心，且因认为不能从该体系中得到利益和帮助，被动的应付、消极的抵制甚至公开的反对等现象也就屡见不鲜了。

笔者认为，为稳定教学秩序和适应当前高等教育资源有限的现实，完全排除教学效能核定型评估的设计理念并不可取，但应拓展理念设计的思路，除在局部范围内坚持甚至强化必要的教学效能核定型评估之外，宜逐步加大教师发展型评估的比重，激发教师的教学热情，更好地提高教学质量。值得注意的是，虽然国外相关经验与国内高校的具体情况有一定的差异，但其实施的原则(如与奖惩脱钩、信息反馈、导向性、保密性、全员参与和共同进步等)、实施的程序(如交流、听课、面谈评估等)和实施技巧等仍有相当的借鉴作用，可用于构建教学效能核定型评估与教师发展型评估两种理念相结合的教学质量监控与评估体系。

### 2. 改革监控的模式和力度

## (1) 变以“监”为主为以“控”为主

当前,各高校都普遍建立了监督制度,如教学督导制、领导干部听课制、学生信息员制、日常和期中教学检查制以及教学事故认定制等,形成了以校、院两级督导和中层领导干部为主的监控主体、听课和日常教学检查为主的监控途径、课堂教学质量和教学管理规范为主的监控内容的监控系统。这种自上而下的监控系统,不仅极易使教师产生紧张、恐惧、防卫的心理,从而排斥监控人员的合理化建议,而且由于在这些监督活动中,“监”的工作做得较多,每次均能发现大量的问题,但“控”的工作,即如何解决问题却做得较少,以致监控工作本末倒置。虽然各级督导可能召开过教师座谈会、交流教学经验,在每次听课后也可能与任课教师交换看法,但这些沟通尚属个案,远未系统化和制度化。事实上,甚至有部分监督人员监管形式化,如听课只是为了完成任务者有之,与任课教师不做任何交流者有之,在“评语和建议”栏目填写过分简单或不填、不负责任地打出奇高分数者亦不鲜见,如此总结,岂能有益于提高教师的教学质量?

教学质量监控系统欲使教师真正受益,必须把以“监”为主的监控模式变为以“控”为主。具体而言,首先,组成由督导、校外专家、教研室骨干和专业、课程(群)负责人共同组成的监控主体,并由教研室骨干和专业、课程(群)负责人承担监控的主要任务。这样一方面可克服督导人数少、听课任务重、专业限制等实际困难,实现对大面积教师的对口监控,增强针对性、实效性,另一方面变自上而下的监控为同行监控,弱化教师的对立情绪,以取得教师的有效合作。其次,在监控过程中增设教师发展性因素,给予教师实际的指导帮助。指导内容宜涵盖教学技能技巧、课程和专业建设、教学规范等各个方面,且内容具体化,如教学技能技巧指导可包括教学设计、利用教育资源、课堂管理与沟通、有效评价学生、教育机制等。应予明确的是,教师发展性监控的对象并不局限于青年教师、教学后进教师,而是针对全部教师。当然,对不同水准的教师,可采用不同的监控措施:对教学水平较低的教师,问题和对策均由监控者提出;对中等教学水平的教师,监控者可与其交换对问题的看法并协商解决拿出方案;对教学水平较高的教师,监控者可与其讨论,并选择最优教学方案,并建议推广。此外,教师发展性监控的途径,一是日常的听课、观摩、研讨等教研活动,二是周期性地聘请督导、校外专家开设专门的学术讲座。

## (2) 强化部分监控

### ①强化学生学习监控

教学质量监控系统,理应包含对“教”和“学”两方面质量的监控,然而现行的系统却对“学”的监控过于薄弱。不少高校虽针对这一情况也采取了一些措施,如设立学生退学预警制度,对学生的成绩状态进行监控,进行学生学习指导研究,开设学习指导中心或学习指导课程,引导学生正确安排学习进程,指导他们监控自我学习状态等,但这些措施的普及程度还不高,效果也良莠不齐,而且都未触及学习监控的根本。因为,现今的教师要承担“传道、授业、解惑”的主要职责,各教学环节仍是学生获取知识、发展能力的主要途径,故学科教师的教学应是实施学习监控的根本途径。可是,如今教师的教学监控却还有一些是处于缺位状态的,只教不管,对发短信、打瞌睡等违反课堂纪律的现象视而不见,更谈不上对学生学习内容、方法进行指导性的监控。

**因此,当前应尽快改进与“教”的监控相对应的“学”的监控:**首先,进一步完善学生学习结果监控系统,在已有的退学预警制度的基础上,建立学生网上成绩分析系统,对学生的学习结果进行实时监控。其次,通过学习指导中心、学习指导课程和教学环节监控等途径,完善学习过程监控。其中,前两者主要针对刚入学的新生,重点是对他们进行学习进程、学习心理指导,以使其获得基本的自我学习监控能力,尽快适应大学学习生活;后者则主要由学科教师完成,重点是结合专业特点是对学生的学习内容、方法、策略进行监督、反馈、指导。

为提高教师的教学监控能力,除了激发教师责任感、培训等方法外,还可将学生学习质量的监控、指导作为教师教学能力的考核标准之一,督促教师有意识地关注、指导学生。

### ②强化建设过程监控

目前高校的监控制度都主要针对教学秩序、规范,而对影响教学质量的重要方面即专业、课程、

教材、实验室等教学建设的过程却缺乏应有的监控,以致一些早就应发现、解决的问题,到了验收时才暴露,延误了教学建设的进程。而一些通过评估的专业、课程往往成了继续监控的“盲区”,失去了可持续发展的空间。过程监控的缺位,不但妨碍了监控系统预警作用的发挥,不能及时发现、解决问题,且使教学质量监控与评估体系中的监控和评估成了缺乏有机联系的“两张皮”,以致评估是“手段”不是“目的”的观念在实践中难以得到贯彻,违背了“以评促建”的宗旨。

当务之急,应把过程监控纳入教学质量监控的领域,并不断加大监控力度。建议以现有的评估系统为导向,从建设项目的评审指标入手,在现有校、院两级监控机构的基础上,组成由教学副校长、督导、教务部门及学院、教研室、教师、学生共同组成的监控主体,并明确各自职责。

以专业建设监控为例,各主体的监控职责为:学生负责对学习资源(如师资教学水平、图书资料、实验仪器设备等)进行监督和反馈,教师负责对学生的质量、学习能力进行监控,学院负责对师资结构、专业规划完成、课程群建设和改革、学生满意度等进行监控,督导负责对专业建设的阶段性教学成果、教学研究和改革进行监控,校教务部门和学院负责对教学管理进行监控,督导和校教务部门负责对重点专业的后续建设进行监控,两级监控机构负责督促解决各渠道反映的问题,牵涉跨部门的问题,由校长协调解决。对疏于监控(如不及时通报教学问题、隐患)并造成不良后果的部门和个人,要承担相应的监控责任。为提高监控效果,还可建立网上教学监控系统,将各种监控对象的信息上网,监控人员可把监控过程中暴露的问题以及问题解决的过程、结果在网上公布,以督促相关部门尽快解决问题并吸引全校员工对监控系统进行监控。

### 3. 改革评估的重心和指标

#### (1) 转移评估的重心

教学质量评估系统一般由教学制度和规范、教学条件、课堂教学、教学质量所组成,而前三者是实现后者的途径和保证,质量评估才是整个评估系统的核心。但是,当前评估的焦点是放在教学制度和规范上,院、校两级教务人员以及督导都将主要的时间、精力用于检查课程档案是否齐全、试卷分数累计有无错误、教学制度是否执行、教师有无迟到、早退等现象,每学期进行一次的教师课堂教学评估也渐渐流于形式,不仅无助于教师教学质量的提高,并且在某种程度上沦为校方奖惩教师的工具。重点专业、课程建设中虽有质量要求,但在验收评估时,由于评估专家自身专长的局限,对质量方面的软性指标难以客观评价,最终不能不走向对管理规范的检查。不可否认,教学制度和规范是教学质量的必要保证,但对制度和规范的评估不能代替对质量的评估。

笔者认为,在目前教学规范已广泛受到教师重视的情况下,对规范的评估可由普查转为抽查,由学校负责转为学院或系负责,评估系统的执行重点应转到质量上来。众所周知,高等教育是专业教育,而课程又是专业的重要组成部分以及实现专业目标的途径,因而教学质量评估的重点应落在课程质量和专业教育质量上。具体而言:首先,改变评估主体,将对学校投资建设的重点专业和优秀课程中关于建设质量指标(如“教学内容和课程体系的改革”、“建设规划与效果”、“毕业论文(设计)情况”等)评估权授予校外同行专家,实行匿名评审,建设和改革的思路及其实效的文字材料被认可后,再到实地验收,避免现今建设者在评审伊始就得知评审专家姓名的不正常现象。其次,最能体现学生专业知识和技能的关键课程的重要课程的考卷也宜交由校外专家做出试卷质量分析,以杜绝效率低的试卷出现。再次,高校可参照教育部对英语、法学等本科专业评估准则,对校内非重点专业、课程也建立质量标准,使教师教学有章可循。最后,可采取网上“学生评教”的方式,及时把学生填写的评估信息全面反馈给教师,使其对教学工作在哪些方面学生最满意、哪些方面学生最不满意有个清晰的认识,以利教学水平的进一步提高。

#### (2) 完善评估的指标

现行评估系统,虽然范围甚广(人员包括教师、学生、管理人员,内容涉及学院、专业、课程、教材、实习基地等),但对各种对象的评估基本趋于绝对,评估只管“师资队伍年龄、职称、学历要达到某种水平”、“学生评教必须达到某个分数之上”、“综合性实验开出率要达到某个百分比之上”,而不问“建设期间师资的职称、学历结构上升了多少”、“学生评教分数提高了多少”,“综合性实

验开出率增长了多少”。这种重绝对的质量标准而轻相对的实际发展效果的做法，造成的后果是：原先条件好的专业或课程在建设期间无须付出多少努力，虽说一些指标得分甚至下降，但由于达到了绝对的评估标准，依旧评估成绩较好；而条件差的专业、课程可能付出了极大的努力，相关指标得分即使有较大增幅，但由于未达到绝对标准而不能通过评估。可见，这种绝对化的评估指标不仅会掩盖课程、专业建设过程中学院、教师、学生付出的努力，还会弱化一些强势专业、课程的继续提升势头，并最终造成教学投资的低效。

笔者认为，无论对教学管理、课堂教学还是培养质量的评估，都应采取绝对和相对相结合的方式。以重点专业建设为例，虽然从学校整体来看，重点专业应达到一定绝对的标准，但它们的建设基础、学科特点各不相同，完全用绝对的标准来衡量本身差异较大的对象，既不公平也无益处。评估时，不能仅做横向比较，还应考虑评估对象在各自学科背景下的发展态势和状况，做纵向比较，进行相对评估，即对某些指标要看其“增值”情况。建议增加“教师学历、职称结构”、“教研成果”、“综合性实验开出率”、“仪器设备台套数”、“学生满意度”、“专业水平”、“行业资格证获得情况”、“服务地方经济能力”、“专业特色”、“建设成效”等与立项前相比的“增值”指标。对于建设期间多项核心“增值”指标下降，应减少经费投入，验收不予通过等相关措施。

（摘自：《教学质量监控与评估体系的改革措施》中国大学教学/2006.7）

## 五、高校教师在教学质量监控体系中的主体地位

随着教育部评估工作的推进，各高校纷纷建立了新的教学质量监控体系，有的甚至参照150901管理标准，建立了各种规范标准，人才培养质量目标也进行了层层分解，然而，全员参与的问题未能完全解决，教师参与管理的热情不高，有的甚至有抵触情绪，其原因是教学质量监控的主体主要由教务处、院系、教研室领导承担，教师仍然处于被管理的状态。发挥教师在教学质量监控体系中的主人翁作用，应是当务之急。

### 1. 高校教学质量监控体系的主体缺位

教学质量监控体系是指学校根据教育规律对教学目标、教学活动、教学条件、教风学风状况、教学效果以及用人单位对毕业生的评价等因素进行全过程、全方位、全员性的监控与评估，并对教学工作进行有效调控，以促进教学质量不断提高的管理系统。实施高校内部教学质量监控，首先要解决谁来监控的问题，即教学质量监控的主体有哪些。从目前情况看，对谁是教学质量监控的主体有以下几个片面认识：

**其一，监控主体是教学管理部门领导者。**认为建立教学质量监控体系是学校为了评估，是学校领导的事，是新的行政性检查、评比，检查过了即可完事大吉；似乎教学质量监控只是教学管理部门领导者的事；认为质量监控体系和传统的目标管理、教学管理没有什么区别，只是变一变形式而已，教师认为与己无关。

**其二，将教师看做被管理者。**在教学管理活动中，教师成为“监控与评价”的对象，对实施教学质量监控有抵触情绪。持这种观点的人认为，教学过程的控制是学校职能部门对教师实施的一种行政管理，教师只要按程序写好计划、备好课、准备好教学资料、按教学课程表上课就行了。

**其三，教学过程难以监控。**职能部门认为，教学过程的监控难度太大，它不像企业生产流水线上的管理。教学过程的监控，只能对那些操作性比较强的环节进行，如教学环境（教室、灯光等）、教学进度、教学设备的检查以及教学计划、教案、课程考试等环节的审核。忽视了教师在教学过程管理中的作用，对教学内容研究、教学与考核方式的改革、教学与社会的紧密联系重视不够；对教师实践能力和是否能在实践环节中有效教学重视不够。似乎教师的课堂理论教学就是教学质量监控的全部，而对实践教学、课程质量和学科专业质量等缺少质量监控。

**其四，教学监控过程是走过场，对审核和评估过程中发现的问题缺乏有效的解决措施。**虽有解决的方法却未能落实到具体的单位和个人，对效果怎样、会不会再发生则关心较少；更没有在人才培养方案中及时做出相应调整，缺少宏观规划。

**其五，片面夸大学生在教学监控中的主体作用。**认为教学质量高不高、教学效果好不好由学生说了算，有的甚至将学生评教的结果作为评价教学质量的主要指标。

**其六，教师缺乏管理意识。**从教师个人意愿出发，在教材选用、教学计划、教学内容方面随意，开设课程缺乏整体设计和科学依据。

## 2. 对教师是教学质量监控体系主体的思考

(1) **教学质量监控的主体应是多元的。**教学质量是多层面的，“教学质量由教师教学质量、学生学习质量及由教与学质量进而形成的课程质量、学科专业质量、学校整体教学质量等组成”。高校每一个院(系)、处室教职员工的教、服务质量都将直接或间接影响到人才培养的质量。因此，构成教学质量监控的主体也应是多元的。**一是**教务处、院(系)教学管理机构在教学质量监控中起主体作用；**二是**成立各级教学督导组，构成教学质量监控的专家主体；**三是**组建教学信息员队伍，构成教学质量监控的学生主体；**四是**引进社会各行各业专家，成立专业教学指导委员会，构成教学质量监控的社会主体。除此之外，教师的课堂教学是创造性的劳动，教学质量的高低取决于教师对课堂教学的策划与组织，因此，教师也应是教学质量监控体系的主体。

(2) **教学质量监控体系是由若干个小的质量环构成的。**教学质量监控体系的核心是把质量管理从传统的对结果(产品)实行的评估，转为对过程实施的控制。即对形成最终结果的全过程实施控制，对影响质量的各个环节——教学计划、课程大纲和所有保证计划实施的教学文件的编制，以及招生、师资、设备、教材、学生管理、毕业就业指导等方面进行监测、纠错、反馈、修正，以保证每一过程的质量管理在严格的监控下进行，确保在计划—教学和培训—学生合格毕业各个环节的培养质量。因此可以说，质量体系是一个大的闭环管理系统，而这个大的系统又是以质量要素为核心的若干管理闭环和以质量活动为内容的若干小管理闭环组成。在教学质量监控体系的全过程中，大、中、小各个质量管理环均按照计划—实施—检查—纠正处理进行闭环管理。各个质量管理环相互联系，没有若干个小质量管理环的高质量，就没有质量体系的高质量运行。

(3) **教师是课程教学过程质量活动的组织者、监测员和管理者。**对教师个体来说，处在各个中、小管理环的交汇处(或者说是在质量体系的重要监测点上)充当着多种角色。既是被监测的对象，又是守卫在这个监测点的监测员；既是被管理者，又是管理者；既是质量活动的执行者，又是组织者。在教学过程控制与管理的闭环中，教师作为质量活动的被监测者，所有质量活动都要接受上级的检查；作为监测员，要做好质量活动记录，及时发现并帮助学生解决学习中的困难。作为被管理者，教师必须服从上级的领导并接受业务指导，不断改进工作；作为管理者，有责任对本课程的教学过程实施控制与管理，确保本课程的教学质量。作为质量活动的执行者，教师必须按照教学规范和一定的管理程序进行教学准备，按教学的进度实施教学和训练；而作为组织者，教师要围绕提高学生的学习质量，引导学生学习知识、掌握技能、培养素质来高质量地完成本课程的教学活动。同时，教学质量监控不是对监控对象的管制，而应充分分析研究教师在被监控中的心理状态和心理障碍，减少教师对监控的反感情绪和逆反心理，变对教师的监控过程为培养提高的过程。要重视育人过程，不断提高所用之人的水平，注重满足教师的高层次需要。

(4) **教学过程管理是由职能部门和教师共同完成的。**教学活动是教与学互动的双边过程，教师教学的质量决定和影响着学生学习的质量。由于教育的滞后性和教师职业的独立性，每位教师承担一门或多门课程的教学过程质量，虽然学校职能部门对操作性比较强的教学环节进行管理，但对课堂教学过程的质量却缺乏控制。多年来，各高校虽然都在开展教师教学质量评估的研究，有的已把教学质量评估纳入质量体系，这无疑对完善质量体系的运行起着促进和保障作用，但在实际的操作中效果并不大。究其原因，笔者认为没有充分发挥教师在教学过程管理中的主人翁作用。在课程教学这个小的质量管理闭环中，教学过程管理的主角应该是教师。职能部门负责对教师的工作态度、教学前准备和教学进度，以及对教学环境、教学设施等环节进行检查；而教师作为课堂教学的组织者、管理者，有了主人翁意识和质量意识，才能有效地组织质量活动。教师的管理包括两个方面：一是课堂教学的控制，通过教学改革最大限度地提高单位时间内的教学效率；二是对学生的学习态度、学习方法指导

解疑等进行教学过程管理。因此，只有职能部门和教师共同协作，才能真正有效地对教学过程进行控制。

### 3. 教师在教学过程管理中的作用

教师实施课程教学过程管理是学校教学过程控制中不可缺少的重要组成部分，如何纳入学校的质量体系，我们认为可从计划—实施—检查—纠正处理四个方面实施控制并编入程序，把课堂教学的质量活动作为质量记录归档，充分发挥教师以下四个作用：

(1) **教师在编制授课计划中担当主编。**课程教学目标在教学计划、教学大纲均有描述，但如何实施、怎样完成却是教师的创新工作。教师在编制授课计划中作为主编，从目标分解到课时分配均需精心设计。教师要以“教学大纲”“教材”和“教学进度表”为依据，吃透教学大纲，在内容、课时、授课方式以及实验和教学实习安排、技能考核项目的落实等方面综合考虑，制定出完成课程总目标的若干阶段计划，真正担负起主编的责任，既要防止出现教学计划、课程授课计划不一致的现象，又要制定单元教学和训练目标。

(2) **教师在教学实施过程中发挥主导作用。**教学过程控制，学校职能部门只能从教学进度方面实施调控，而学生究竟学得如何，教学目标的阶段实施计划是否完成，教师应发挥主导作用，自觉进行教学调控。在教学准备中，明确“为什么教、教什么、怎样教和教的效果”，并进行双轨道教案设计，把教学过程分为教师和学生两大块，既备教学目标又备学习目标，既备教法又备学法，既备教师活动又备学生活动。在教学中，有目的地培养学生的自学能力和实际操作能力，真正做到为培养学生能力而教，为唤起学生的创新意识而教，**具体体现为：**

- ①强调苦学转变为乐学，激发学生学习兴趣；
- ②变“一言堂”为群言堂，鼓励学生积极参与，使每个学生的个性都得到发展；
- ③教师的教学形式，转移到导趣、导疑、导思、导创、导学，培养学生的自学能力，鼓励学生大胆质疑，培养创新能力；
- ④突破教材体系，及时向学生传授新知识、新技术。力争用最短的时间、最简洁的方法实现本课程的教学目标。

(3) **教师在日常教学过程质量检查中当好主检，教学过程检查是质量管理中最重要的一环。**学校职能部门通过教学检查、课程考试来了解教学效果，并对教学和训练过程实施控制。教学中查出的问题及其解决，不像企业流水线中的检测纠错那么快。因此，加强任课教师的日常教学监测显得尤为重要。教师在日常教学过程质量检查中应是主检查官。课堂教学进行了一个阶段后，教师进行综合练习或活动，以了解本阶段学生学习的效果及困难，并将学生在学习中出现的疑点、难点及时归纳整理，填入课程教学过程质量记录，作为教师纠偏和辅导解疑的依据，同时也作为职能部门进行教学评价的依据之一。

(4) **教师在不合格的纠正中充当主管。**学生在学校期间的某一课程不合格，相对于四年或五年的教育来说，仍是过程中出现的不合格。一门课程不及格可以重修、补考；多门课程不及格，可以补学或退学。然而，对于某一课程而言，学生课程不及格却是一种结果。为此，要保证教学质量，教师对发现的问题还应及时纠偏，行使该门课教学过程主要管理者的职责。随时了解学生的学习情况，因材施教，通过辅导解疑和补课，把学生的不合格消除在日常教学之中。辅导解疑的纠偏记录填入课程教学过程质量记录。

教学质量监控体系的建立与完善是一项复杂的、动态的、长期的教学管理工作，必须考虑教育自身的特点，既要强化学校职能部门的教學管理，又要充分发挥教师的主编、主导、主检、主管作用，完成从计划—实施—检查—纠正处理的闭环管理，使教学过程的控制与管理落到实处。

(摘自：《论高校教师在教学质量监控体系中的主体地位》探索与交流/2007.7)