

高校教育质量评价方法研究

曾玉清

(湖南税务高等专科学校, 湖南 长沙 410116)

【摘要】 高等院校的教育质量一直是社会各界非常关注的话题,特别在高教扩招,大学生数量迅速增长之后,人们对高等教育质量的担忧日趋强烈。教育质量评价方法可以分为直接评价和间接评价两类。评价院校的教育质量不仅仅是为了获得院校教育质量高或低的结果,而且要发现影响院校教育质量的因素,以引导学校向正确的方向发展,从而进一步提高教育质量。

【关键词】 高校教育质量;评价;方法

【中图分类号】 G640 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1672-8874 (2006) 02-0027-04

高等院校的教育质量一直是社会各界非常关注的话题,特别在高教扩招,大学生数量迅速增长之后,人们对高等教育质量的担忧日趋强烈。从院校的角度来看,教育质量与学校声誉息息相关,影响到学校的生存与发展;从社会的角度来看,学校培养的人才能否在质量上满足社会需要,社会的投入是否取得了应得的回报都取决于院校教育质量的_{高低}。美国高质量高等教育研究小组在一份研究报告中指出,“倘若学院,社区学院和大学不能向学生提供高质量的专业计划,接受高等教育的人数再多也是没有意义的”^[1]。法国的《高等教育法》也强调:“高等教育现代化的核心是提高教育质量”^[2]。教育质量对于社会和高校自身发展的重要性表明,一所院校办学效益的高低不仅取决于其人才培养数量的多少,更取决于其教育质量的高低。

尽管“教育质量”是人们最常用的教育概念之一,但对于它的定义和内涵却众说纷纭,莫衷一是,很难给出一个统一的描述。根据《教育大辞典》的释文,教育质量是指“教育水平高低和效果优劣的程度”,“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,衡量人才是否合格的质量规格”^[3]。由于包含多种因素,教育质量并不是一个简单概念,它是一个多层面、发展的概念。因此从单一标准出发对教育质量做出全面评价非常困难,人们只能根据研究目的和研究需要从某一角度对教育质量做出衡量。

一、教育质量的直接和间接评价方法

教育质量作为教育产出的一个重要方面,其评价一直是人们重点研究的领域之一,然而教育质量的特点和“人才产品”的特殊性使研究遇到了很大困难。首先,高等教

育的一个重要特征是多样化,多样化的高等教育应有各自的培养目标和规格,从而也应当有多样化的教育质量_{标准}。也就是说,不同类型高校的人才培养定位不一样,教育质量的评价标准自然也不同,我们不能用同一标准来评价所有高校;其次,教育质量包含德智体美劳等多个方面的内容,在这些内容中,有些可以量化,而有些很难量化,即使是量化的部分也不一定很能很好的代表教育质量;第三,人们的价值观和研究角度不同,对教育质量也会形成不同的判断标准等等。上述所列种种,都向人们表明,科学准确客观地对教育质量做出评价并不是一件容易的事。由于教育质量评价的复杂性,在许多研究中,教育质量要么被有意无意的忽视,要么被默认相同。

既然教育质量评价在办学效益评价和研究中不容回避,又是人们广泛关注的话题,对其的争议也就在所难免。有的学者认为,“教育投资的产出——所培养出的人才,不像企业生产的产品那样,其质量和‘性能’具有稳定的和直接的可测性;再加上教育培养的目标以及进行投资的目的本身就具有相当的多样性和复杂性,那么无论设计出怎样的‘质量型’指标,在教育阶段及领域都是难以反映出教育投资的直接产出质量和效果的。相应,在这方面耗费过多精力是不值得的,或者说是得不偿失的。既然学校培养人才的目的是为了_{满足}社会进步与发展对各类专门人才的需要,是为了满足个人对知识与技能追求的需要,那么所培养出的人才的质量自然不可能在教育领域里得到检验和评价”^[4]。不过绝大多数学者认为,虽然教育质量具有多样性和复杂性的特点,其标准也不统一,但它仍可以在教育领域内部得到检验和评价。事实上,有关学校教育质量评价的工作已在国内外得到广泛开展,并对教育质量的提高起到了极大的推动作用。

尽管高等院校的教育质量可以评价,但由于高等教育和“人才产品”的特殊性,教育质量评价在学术界可谓众

【收稿日期】 2006-03-21

【作者简介】 曾玉清 (1971-),女,湖南衡山人,硕士,高级经济师。

说纷纭,莫衷一是。诸多学者见仁见智,从不同角度提出了各自的教育质量评价方法。总的来看,这些评价方法可以分为两类:直接评价方法和间接评价方法。

(一) 教育质量的直接评价方法

直接评价方法就是通过考试、测验、问卷、访谈等手段获取学生质量的方法。因为考试、测验、问卷、访谈等手段都是从某些角度直接表现学生的质量,所以这些方法被称为直接评价方法。

以考试和测验评价学生教育质量作为一种通用做法由来已久。从中国古代的科举制度一直到现代完善的考试体系,如各种级别的人学考试、各种资格证书考试等都是以学生的考试成绩来代表教育质量。以考试成绩代表教育质量的办法也很早就被许多研究所采用,例如,早在上个世纪60年代,著名的“科尔曼报告”就以学生的学业成绩代表教育过程的产出,探究了学校投入和产出之间的关系^[5];1968年美国的阿斯丁以“研究生资格考试”成绩作为高等教育的产出指标,估计了高等教育的生产函数^[6];索尔门在研究高校教育质量与毕业生收入的关系时以学生的SAT(Scholastic Aptitude Test,简称SAT,一般译为“学术能力测试”)平均分代表教育机构的教育质量^[7,8];M.卡诺依在《褪色的梦想:美国的种族经济与政治》^[9]、E.A.汉纳谢克在研究发展中国家教育的“受教育数量与教育质量间的关系”^[10]时也都以在校的学业成绩代表教育质量。以考试或测验成绩代表教育质量之所以被许多研究所采用,来源于该方法最大的优点:相对可操作性和研究的简单性。然而必须看到,除受考试技术本身的制约外(如试卷的信度、效度、难度和区分度等方面的问题),这种质量评价方法只有对于测量某种单一教育目标的实现程度(如某种认识能力的提高),才是令人可以接受的。正因为如此,尽管卡诺伊和列文在研究中以学业成绩代表教育质量,他们仍旧对该方法提出了批评,认为学生的学业成绩并不总是学校最重要的指标。对于高等教育,情况更是如此。

问卷法就是通过书面调查的形式广泛搜集社会各界对学校声誉的评价,用以衡量学校教育质量的方法。目前许多大学排行榜对学校声誉的评价一般都采用问卷法。最早使用问卷法收集资料的是英国人Galton。他受达尔文影响,研究人类遗传问题,为此需收集大量资料。因一一调查费时费事,他就把调查写成书面材料,让被调查者填写,结果令人十分满意。其后,很多人都仿效进行,由此形成了问卷法^[11]。采用问卷法评价教育质量可以节省人力、财力和时间;还不受地理空间的限制,能在短时间内获得较多资料;因为问卷上不署名,可以解除被调查者的顾虑,获得比较客观的资料;最后的调查结果也易于整理和统计处理;而且由于问卷法调查的对象可以涉及各个社会阶层,因此获得的结果是社会各界对学校教育质量的整体和全面印象,不像考试法,只能测量单一指标。问卷法也存在一些缺点,如邮寄问卷回收率低;获得的信息资料比较单一,只能获得书面信息,不能获得多维度的综合材料;而且不适用于复杂问题的深入调查,尤其是大样本调查,因为为

了适应多层次被调查者的情况,问卷中的问题要力求简单^[12]。

访谈法是通过评价工作者与被评者直接交谈而取得资料的方法。它是与问卷法相对应的,问卷是书面的,访谈则是口头的,是根据设计好的问题进行的有目的的谈话。访谈法和问卷法相比,有自己的优越性:访谈时调查者与被问者直接见面,被问者有不明了的地方,调查者可以反复说明,详细解释;其次,调查者根据所谈情况对被问者还可以提出补充问题,进行深入调查;再者,访谈法不受文字能力限制,任何文化程度的对象都可采用。另外,问卷法有时能把问卷收回,有时收不回来,访谈法没有问卷回收回收不回收的问题。但访谈法也有缺点,最大的缺点是费时太多,被调查的对象较少时尚可,如果人数很多访谈起来就会有很大困难,所以访谈法一般只适用于小面积的测评;其次,问卷法可以根据部分问卷进行统计估计,访谈法则不宜进行统计估计;最后,访谈法收集的资料有用与否在很大程度上取决于访问员能力的高低,对访问员能力的要求较高,而且谈话记录只是提供了评价的资料,要想有效地利用这些资料需要根据心理学和教育学的原则进行分析,有恰当的分析才能做出正确的评价,所以访谈法对研究人员的要求也较高^[13]。

问卷法和访谈法都属于民意调查,调查结果的科学性和准确性受到调查问卷设计是否科学合理以及调查对象的选择是否有代表性等的严重制约,而且,问卷和访谈的组织和实施也不是一件容易的事,需要充分的准备和较多的力量来实施,对于个人研究而言可操作性较差。

(二) 教育质量的间接评价方法

间接评价方法就是通过测量和评价与教育质量关系密切的因素以间接获取教育质量的方法。与教育质量关系密切的因素可以分为两类,一类是受到教育质量影响的因素,如毕业生收入会受到教育质量的影响;一类是影响教育质量的因素,如学校的师资水平会影响教育质量。

对于第一种情形,即通过测量受到教育质量影响的因素来获得教育质量,最常见的应用是在一些市场经济国家,用不同学校毕业生的平均起薪作为教育质量的代表。这种方法的前提假设是存在一个充分竞争的劳动力市场,在这个市场内,毕业生的教育质量越高,他为社会创造的价值就越大,自己所得到的收入也就越高。然而,尽管人们承认受到高质量的教育有利于提高个人能力和素质并进而有助于个人获得较高收入,但学生毕业后的初始工资显然还受到家庭的社会经济背景、社会关系、种族、性别等许多非教育质量因素的影响。在众多因素之中,单独分离出教育质量因素的影响非常困难。而且Solmon在研究了高校教育质量与毕业生收入的关系后发现,高校的教育质量对毕业生终身收入的影响要大于其对刚进入劳动力市场的收入的影响。在对某些职业选择、个人能力和社会经济背景予以控制之后,这些研究结论仍然有效。这就意味着与其用起薪代表教育质量,还不如用终身收入更准确。然而终身收入只是过去年代的高校质量,并不能代表现在,而且统

计各个学校毕业生的终身收入是一件非常困难的工作，可操作性很差。除毕业生起薪外，还有一些研究用毕业生（第一年）就业率来代表教育质量，其依据是教育质量越高的院校就业率也越高。尽管这种依据有一定的合理性，但现实中就业率所受影响颇为复杂，受到社会环境、市场供求、毕业生个人观念、对未来的预期等多种因素的影响，教育质量只是影响因素之一，而且未必是最重要的因素。这一点从近几年教育部公布的高校就业率统计中不难发现——有时一些非重点高校的就业率会高于许多名牌重点高校的就业率，但很少有人认为前者的教育质量高于后者。

第二种情形，即通过测量教育质量的一个或多个影响因素间接获得学校教育质量的方法，其理论依据在于高等教育的“质量问题涉及高等教育所有的主要职能及活动”，“最终取决于教学科研人员，课程与学生的质量以及基础设施和学术环境的质量”^[14]。在直接测量教育质量遇到很大困难甚至不可行的情况下，通过分析和评价教育质量的影响因素获得院校教育质量的间接评价方法无疑是一条很好的研究思路。而且由于该方法评价的是教育质量的影响因素，所以不仅能得到学校教育质量高或低的结果，还能发现产生这种结果的原因，为学校提高教育质量指明方向，起到很好的导向作用。

由于教育投入和教育过程是影响教育质量的主要因素，因此采用间接法评价教育质量，最常见的就是“过程评价”和“投入评价”。通过评价大学内各种活动与过程来判断教育质量的方法假设：如果大学内采取各种有效的做法促进学生积极参与学术和社会性活动，就会有高质量的大学教育。例如 Trow 认为，可以将教育过程作为衡量教育质量标准的一部分，如小型的个别课、有效的教学法、住宿条件好的生活等都可以看作教育质量的重要方面^[15]。有一些学者认为，过程评价是衡量教育质量一种比较好的方法，因为如果根据过程指标来评价大学，就会促使大学管理者们把人力、财力投入到能促进学生发展的事务上来，并努力加以改进^[16]。然而，尽管过程评价方法的初衷很好，但在实施中却遇到了很大困难。因为过程评价不但要考虑选择的过程指标与学生发展有密切关系，而且这些指标还要具有可测量性。但在高校办学实践中过程指标不但数量较多，难于确定各自的重要程度（权重），而且不少指标很难准确测量，例如课外活动的次数、师生交互的时间与次数、学术氛围、成长感受等指标不但外部研究者很难得知，甚至学校的管理部门也弄不清楚。此外，由于过程评价不是以一个绝对的标准来判断，而是围绕学校各自设立的目标来进行，所以过程评价并不适合不同学校之间的相互比较，它主要是一种自我评价的过程。

“投入评价”就是以投入数量和质量的评价来代替产出质量评价。这种方法的逻辑在于投入的数量和质量与产出质量之间存在着很强的正相关性。因为一般而言，足够的高质量投入是高质量输出的必要条件。“名师出高徒”、“巧妇难为无米之炊”，很难想象，一所学校其低水平的教师队伍以及难以满足需要的物质条件会培养出高水平的毕业生。

Astin 和 Solmon 的研究也表明，按每名学生计算的教育经费和总目标经费表现出与总体计划质量极为密切和一贯的关系^[17]。基于此种逻辑，许多学者在研究中以投入数量和质量的评价来代替产出质量评价。这些投入的数量和质量因素主要是一些与学生学习水平有关的学校投入指标，例如学校教师的学历层次、学生与教师的比例（师生比）、学生的认知能力（生源质量）等人力资源投入，学生所能享有的计算机、实验仪器设备、体育娱乐设施以及其他物质资源投入等等。一般来说，研究者会根据所从事研究的目的和着重点不同，选取这些投入要素中的一个或数个来评价教育质量。例如，Behrman 和 Birdsall 在一篇有关学校教育质量的论文中用教师的学历层次来代表学校的教育质量^[18]；Wachtel 和 Rizzuto 在研究教育质量对工资的影响时以生均教育经费作为学校的教育质量量数^[19,20]；北大丁小浩博士在其研究论文中以教师高级职称比和固定资产净值以及两者的生均数值来表征教育质量^[21]。与产出相比，投入的数量化表示要容易的多，所以面对教育质量难于量化的难题，“投入评价法”无疑为这一难题提供了有益的解决思路。

二、两类评价方法的比较

从评价方法的可行性（Feasibility）、技术完善性（Technical Soundness）和效用性（Utility）来看，高校办学质量评价采用间接评价方法要优于直接评价方法。

首先，从评价方法的可行性来看，与间接法相比，直接法对人力财力和数据的要求要大的多。例如，直接法中以考试测验成绩代表教育质量的测量方法要求收集被评价院校大量学生的多科成绩信息，显然，只有大规模的教育调查才能做到这一点，除非有现成的统计数据，否则单个研究者很难完成规模如此庞大的任务；问卷法、访谈法所需的调查统计工作量也是单个研究者难以承担的。相比之下，间接评价中的“投入评价法”所需的教师人数、物质资源量等数据是教育主管部门每年都要统计的内容，而且一般会在教育统计出版物上公布，这就给间接评价法的运用带来了极大方便。

其次，从评价技术的完善性来看，采用直接法评价教育质量非常困难。因为办学质量评价探讨的是学校在教育活动中发挥了多大作用，所以评价的教育质量应该是“增量”而非“存量”，即“教育质量学生毕业时的质量学生入学时的质量”，这种“增量”才是学校发挥的作用。就好比企业采用不同等级的原材料生产产品，尽管高质量的原材料能够生产出高质量的产品从而卖出较高的价格，但高质量的原材料价格也较高，如果不同质量原材料的价格差价大于不同质量产品的价格差价，则低质量产品的效益反而高于高质量产品的效益。学校的办学效益评价与此类似。

既然教育质量评价是“增量”评价，采用直接法就要获得学生毕业时的质量和学生入学时的质量两方面的数据才行。然而，不仅直接法评价教育质量还有很多问题没有解决，而且即使获得了两方面的数据研究也难以进行。因为采用直接法获得的毕业时的教育质量数据与入学时的教

育质量数据之间缺乏可比性,两者不能直接相减。教育质量评价与工商企业的利润比较不同,后者有统一的“金钱”标准,是一种绝对值的比较,而教育质量评价在很大程度上是一种相对比较,即中学与中学相比,大学与大学相比(由于高等教育的多样化,即使是大学之间相比,一般也只有培养目标相同的同类型大学才能相互进行比较),我们不能用大学比较的数据去减中学比较的数据,二者之间没有可比性,不能直接相减。因此,采用直接法获取教育质量的增量目前技术上还无法实现。相比较而言,由于间接法评价的是院校中教育质量的影响因素,而非教育质量本身,所以并不涉及学生质量的初始状态和结束状态,有效回避了直接法面临的难题。

最后,从评价方法的效用性来看,间接法能较好地实现评价目的。办学效益评价作为一种理论研究和实践紧密结合的事物,其最终目的是要对学校发挥导向、诊断的作用,而不是为了评价而评价。教育质量评价作为办学效益评价的重要内容之一也不例外,评价院校的教育质量不仅仅是为了获得院校教育质量高或低的结果,而且要发现影响院校教育质量的因素,以引导学校向正确的方向发展,从而进一步提高教育质量。

通过以上分析可以看出,办学效益评价中教育质量评价采用间接法要优于直接法,其中,间接法中“投入评价法”与“过程评价法”相比又具有明显优势。

教育质量具有非常丰富的内涵,它的多层面和不断发展的特点以及“人才产品”的特殊性使从单一标准出发对其做出全面评价非常困难,人们只能根据研究目的和研究需要从某一角度对教育质量做出衡量。

[参考文献]

- [1] 陈学飞.美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究[M].上海:上海教育出版社,1998:33.
- [2] 王英杰.当今世界高等教育发展危机与改革趋势[J].中国高等教育,1999,(5):9.
- [3] 《教育大辞典》增订合编本(上)[M].上海:上海教育出版社,1998:798.
- [4] 蔡景州.教育投资经济分析[M].北京:中国人民大学出版社,1996:239.
- [5] Coleman J. S. Equality of Education Opportunity, US Govern-

ment Printing Office, Washington, DC, 1966.

- [6] Astin A. W. Undergraduate achievement and institutional “excellence”, *Science*, 161:661 - 668, 1968.
- [7] Solmon L. C. The definition of college quality and its impact on earnings, *Explor. Econ. Res.*, 2:537 - 587, 1975.
- [8] Solmon L. C. New findings on the links between college education and work, *Higher Educ.*, 10:615 - 648, 1981.
- [9] Carnoy M. *Faded Dreams: The Economics and Politics of Race in America*, Cambridge University Press, New York, 1994.
- [10] Hanushek E. A. The Trade - Off between Child Quantity and Quality, *Politics Economics*, 100(1):84 - 117, 1992.
- [11] 张树田.李忠康等.学校教育评价[M].北京:中央民族学院出版社,1987:88 - 109.
- [12] 姜凤华.现代教育评价理论·技术·实践[M].广州:广东人民出版社,2001.
- [13] 侯光文.教育评价概论[M].石家庄:河北教育出版社,1999:232 - 250.
- [14] 联合国教科文组织关于高等教育变革与发展的文件[A],教育参考资料,1999第7、8期.
- [15] Trow M., *The public and private lives of higher education*, *Daedalus*, 2:113 - 127, 1975.
- [16] 刘凡丰.高等教育质量的概念和评价质疑[J].中国高等教育评估,2002,(2).
- [17] Astin A. W., Solmon L. C. Are reputational ratings needed to measure quality? *Change*, 13(7):14 - 19, 1981.
- [18] Behrman J. & Birdsall N. The Quality of Schooling: Quantity alone My Be Misleading, *American Economics Review*, 1985, 73(5):928 - 946.
- [19] Wachtel P. The effect of school quality on achievement, attainment levels and lifetime earnings, *Explor. Econ. Res.*, 2:502 - 536, 1975.
- [20] Rizzuto R., Wachtel P. Further evidence on the returns to school quality, *J. Hum. Resour.*, 15:240 - 254, 1980.
- [21] 丁小浩.中国高等院校规模效益的实证研究[M].北京:教育科学出版社,2000:160 - 169.

(责任编辑:胡志刚)