

# 评估与诊改:职业教育质量保障的理论演进与范式融合

孙芳芳,闫志利

(河北科技师范学院职教研究院,河北 秦皇岛 066004)

**摘要:**评估作为促进职业教育质量保障的重要手段,历来受到理论和实践领域的高度重视。从“评估”到“诊改”,一度给研究者和实际工作者带来诸多谜思与困惑,亟待从多角度深度剖析。研究发现,职业教育质量保障范式的变革脉络表现为:质量观影响了职业教育质量保障方式方法评估的变革;科学主义与人文主义诠释了评估与诊改的哲学归因;“内部诊改为主”与“外部问责为辅”的融合发展实为质量保障的未来走向。从自上而下到自下而上,从量化到质的评估方法,从理论设想到实践创新进行系统思考,对促进“诊改”理念下的职业教育质量保障发展具有重要意义。

**关键词:**职业教育质量;评估;诊断;改进;范式;诊改

**中图分类号:**G710 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9290(2019)0003-0069-05

近年来,职业教育质量评估已成为职业教育研究的重点,是很多国家和地区制定职业教育政策的重要依据。我国职业教育评估模式亦出现多种有益探索,当前的“诊断与改进(以下简称‘诊改’)”实践在职业院校内部开展得如火如荼,但其中的困惑和问题仍然弥久难决。从“评估”到“诊改”,并非仅是字面之差,而是涉及更深层次的理念转变和范式融合问题。追溯既有理论脉络和哲学归因,明晰符合社会和教育发展规律的质量保障范式和与之对应的变革行为,实为促进职业教育质量发展的重要议题。

## 一、质量内涵的发展与评估理念的转变

### (一)质量、质量保障与评估的内涵

按照《教育大词典》的定义,教育质量是“教育水平高低和效果优劣的程度”<sup>[1]</sup>,它“最终体现在培养对象的质量上”。质量保障的概念起源于管理学,在国际上被称为“质量监控与评估(Monitoring and Evaluation,简称M&E)”,可以解释为“建立各利益相关者对教育的信心的过程,使其相信教育供给能够满足预期或达到最低标准”。教育“质量”更注重于结果,其核心是人才培养的质量,质量一般需通过外部评估来定论;而教育“质量保障”更注重质

**收稿日期:**2018-12-08

**基金项目:**全国教育科学“十三五”规划2016年度教育部青年课题“现代职业教育质量评价工具研究”(项目编号:EJA160426,主持人:孙芳芳)

**作者简介:**孙芳芳(1982—),女,河北沧州人,河北科技师范学院职业教育研究院博士,助理研究员,硕士生导师,主要研究方向为职业教育质量保障与评估;闫志利(1963—),男,河北唐山,河北科技师范学院职业教育研究院博士,研究员,硕士生导师,主要研究方向为职业教育管理。

量的生成过程。对于“质量”和“质量保障”这些术语的不同采用,说明学界对二者内涵的理解没有达成共识,对评估(诊改)的理念和方法的认识均表现出极大的异质性,从而导致不同认识主体采用不同方式揭示质量,履行质量保障的职责<sup>[2]</sup>。

## (二)传统质量观演变与教育评估方法变革

质量观的内涵演变催生了职业教育评估方法的变革。当前,纷繁多样的质量观均为传统质量观衍生出来的各种变体,可归纳为五种:第一,职业教育质量即为学生的学业水平,强调评估工具和技术的运用,评估者扮演“测量员”的角色。第二,借鉴工业和企业管理理念,认为质量即产品质量和服务质量,质量代表事物较高的质量水平。就教育领域而言,学校教育质量指的是学生质量。第三,职业教育质量即目标的实现程度。这种观点强调的是目标管理和目标控制,即假定目标是既定的,实现了目标即为质量保障,然而,目标又是如何确定的,其合理性何在?这一追问无疑又回到了基于“社会本位”还是“个体本位”的争论。第四,职业教育质量即为满足不同主体的需求。职业院校以遵循市场规律和信号为导向,以满足学生、企业、家长等不同利益主体的需求为目标,这是对传统质量观的本质变革,体现了强烈的市场信号。第五,受全面质量管理理念影响,职业教育质量即教学活动质量和学校工作质量,认为学校是一个系统的整体,教育质量是由不同部门、不同环节、不同工种组成的,如教学质量、就业质量、社会质量等,以此类推,形成了一个系统的工作质量评估指标体系。我国评估实践开展的教学评估、专业认证等都是这一类型的代表。

由上可见,尽管人们对职业教育质量内涵的把握愈加全面,但传统质量观只为教育质量提供了价值定向,即只表达了教育质量应该怎样,并未告知实际怎样。在传统质量观影响下,相应的质量保障措施主要是指职业教育资源等投入性指标,如场地、设备、生源数量等。基于投入性指标的评估模式形成的特点是:外部问责的管理模式、单一的评估主体、统一的评估标准和量化的评估方法。受行为主义、工具主义和市场经济发展影响,20世纪以来的教育质量被深深地打上了数量化、客观化和绝对化的烙印。

## (三)“新质量”观与职业教育诊改

从20世纪90年代起,质量讨论显示出“相对质量”的特性<sup>[3]</sup>。有学者认为质量是动态变化的,不能用简单的数字来表示,特别是教育作为培养人的复杂的社会活动,其质量指标包含有质量意义和教育成果的价值判断<sup>[4]</sup>。布洛姆(K. Blom)对11个国家的职业教育实证研究表明,职业教育质量具有多维价值,难以对不同国家和地区的职业教育质量认知进行统一<sup>[5]</sup>。职业教育质量是动态的和持续变化的,因而,“质量管理”需更加关注教育机构能力和组织系统的发展,不再囿于某一方面的(如教学)质量。质量内涵正在逐步摆脱传统认知,不再依靠“外部推动”,而是依赖所有员工积极参与<sup>[6]</sup>。

从实践来看,在职业继续教育和职业学校教育质量讨论中,均存在基于“组织系统发展”的方案和方法。职业学校质量保障通常被认为是针对组织运行的优缺点进行的诊断性改革,并开始强调为教师提供参与“与教学直接相关的质量发展过程”的机会,员工参与组织发展成为质量管理的重要指标。当前我国倡导的“职业院校教学诊改”便是基于“新质量观”的产物,诊改的目标是改进(improve)而非证明(prove),旨在提高学校内部的自我诊断和改进能力,建立常态化的自主保证人才培养质量机制。“新质量观”理念下的方法强调利益相关者就教育问题展开访谈、对话、协商和意义解释,诊改追求的结果是各参与者均能对某一问题“达成共识”。

## 二、评估与诊改:职业教育质量保障范式的演变

当前,社会科学领域对评估的研究呈现出科学主义和人文主义两种取向。科学主义取向的评估基于个体或现象的可测量属性,人文主义取向的评估关注工作环境和经验,二者是在社会不断发展下,呈现互相质疑又共同发展的态势。库恩特别强调范式(paradigm)之间的转换,将之称为科学的革命。库恩认为范式转换的过程也就是“革命的解决过程,就是通过科学共同体的内部冲突,选择出从事未来科学活动的最适宜的道路<sup>[7]</sup>”。我国当前对职业教育质量保障范式的研究,从理论上讲,已经体现了从科学主义向人文主义转变的趋势,不同取向的哲学观影响了“传

统评估”与“诊断与改进”两种不同的质量保障范式的演变。

#### (一)传统评估范式:科学主义的影响

传统职业教育质量评估涉及实证主义、科学主义、逻辑经验主义、批判理性主义和行为主义等不同理论,是典型的外部问责评估模式。科学主义基于决定论哲学,认为原因可能影响结果,反映在教育评估上表现为一种简化的方法论,即通过科学的手段收集信息,形成对评估对象客观状态的认识。科学主义的教育质量评估需要运用量化法去查证、核实、提炼数据,了解事情的“本来面貌”。通常要设定评估标准,通过所谓的科学检查、验收等来评判教育教学活动,如我国2004年《高职高专人才培养水平评估方案》即为典型的科学主义的产物,评估方法采用科学调查法,即强调指标量化、评估标准统一和管理主义模式。在国际上,直到20世纪70年代之前,这种评估范式也一直被广泛采用。

不可否认,在职业院校规模和数量快速发展的时期,传统评估范式一度与职业教育的外延式发展相吻合,具有一定的历史必然性。随着我国社会主义市场经济体制的建立,经济的多元化直接导致利益需求的多元化,教育成为现代社会各主体利益实现的交汇点。传统评估范式与社会的发展产生一系列的尖锐矛盾,并面临三个难题:忽视了隐性知识在实践中的作用、难以满足不同利益群体的多元价值诉求、组织变革对评估方式提出了新的要求<sup>[8]</sup>。这些难题在实践中冥顽不化、饱受诟病,且长期不能有效解决。按照库恩的理论,难题潜藏着危机,当危机来临,其间充斥着相互竞争的方案,对哲学的求助和对基础的争论。正是在此过程中,酝酿产生出新的思想,新的方法和新的理论,从而预示着新的范式的改变<sup>[9]</sup>。

#### (二)诊断与改进范式:人文主义的冲击

20世纪50年代末,以量化研究为主的科学主义遭到人文主义的批判。人文主义认为科学的任务不应局限于纯粹的“客观事实”,也包括意义、价值和情感等主观领域,提倡管理者的授权和放权、团体凝聚力、合作等,逐渐弱化了等级控制和线性管理模式<sup>[10]</sup>。进入20世纪70年代,人文主义看到了科学主义评价观的不足,强调弱化量化研究,重

视知识建构、意义解释以及由此带给人们影响的差异。在人文主义思想的冲击下,社会科学领域的理性价值陨落,非理性价值逐步提升<sup>[11]</sup>,科学主义评估(量化取向)与人文主义评估(质性取向)有了更多的对话,质性分析方法逐步被人们接受,人的观念和主观经验在评估中的作用逐步引发了人们的重视。20世纪80年代,受人文主义思想的影响,古贝和林肯提出了“第四代评估”<sup>①</sup>理念。该理念根植于建构主义方法论,强调关注利益相关者的愿望和诉求,从一定程度上能有效弥补传统评估范式的不足,深受国际推崇,并引发了公共管理领域系列政策的改革。“诊改”便是这一理念下的产物。

职业院校教学诊断与改进采用新的哲学理念,摒弃传统评估永远也不可能真正实现的乌托邦式的整齐划一的“科学性”追求,秉持“系统化和持续改进的质量观”,具有更大的合理性。从“评估”到“诊改”的转变,说明国家对职业教育质量的干预方式正逐渐由指令式、审批式的显性行政管制转向院校自我保障和外部问责相结合的隐性行政规制。然而,这种转变的背后依然隐藏着政府无处不在的“权力之眼”。就本质而言,新评估范式(诊改)的引入并未颠覆传统评估范式,如“诊改”文件中要求的“复核”程序并没有完全摆脱上级的“督查”,仍表现出外部控制的表征,说明诊改实践中的范式转变不尽如人意。尽管如此,“诊改”内涵和理念符合国际职业教育质量保障发展趋势,是当前我国职业教育评估改革的进步。

### 三、外部与内部:职业教育质量保障范式的比较与融合

#### (一)基于外部问责的评估范式

外部问责制具有典型的“外源性”特征,即回应外部利益相关者群体对教育质量的问责要求。基于外部问责(accountability)的目的是使职业院校能够达到国家规定的基本办学水平和质量标准,帮助其进一步明确办学指导思想、加强教学基本建设、提高教学管理水平<sup>[12]</sup>。当前,我国职业教育评估活动仍然以外部评估为主,认为被评估者获知评估结论后可通过自我努力提升教育质量。由此,可推断当前的职业教育质量保障范式基于如下假设:第一,事先确定了什么东西是正确的;

第二,评估者的职责是根据评估结果与事先所谓“正确的”标准进行比较,进而做出判断;第三,评估的功能是按照“正确的标准”检查被评估对象的表现,并将结论告知下属;第四,一旦被评估对象或下属获知评估结论,他们就会自觉努力改进工作;第五,做到了前四项工作,教育质量就会改进和提高。

现在的问题是,上述假设是否合理?从实践看,当前评估范式产生了一系列负面结果,集中表现在:评估活动开展得如火如荼,评估报告堆积如山,却很少有人真正关注和利用这些评估信息。这种“使人苦恼的反常”便预示着潜在的危机。就职业教育而言,产生危机的主要原因在于评估活动由管理部门开展,评估报告的使用者没有或很少参与评估活动,缺乏对评估结果的归属感和认同感。因此,很多学者开始对“局外人”开展社会科学研究的合理性进行批判。其中,最尖锐的批评是传统的评估研究设计缺乏“人”的因素,特别是缺乏基层和核心利益相关者的参与。由此可推论,传统评估范式的基本假设是存在问题的,表现为强制性(忽视评估主体多元化)、僵硬化(忽视发展活力)、片面性(忽视全面发展)、分离性(忽视评估与发展的统合)等诸多特征<sup>[13]</sup>,也说明自上而下的外部问责的评估范式在很大程度上已经失能,甚至正在成为高质量职业教育的障碍。从问责角度来看,造成上述现象的原因是,我国尚未开展社会力量参与式问责(治理)模式。当前,教育部办公厅《关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》(以下简称《诊改通知》)等相关政策文本的话语转向表明我国职业教育质量评估取向正在做出战略性调整,即由行政问责向社会问责和内部诊改转变。

## (二)基于内部质量提升的诊改范式

教育部办公厅颁布的《诊改通知》强调“需求导向、自我保证,多元诊断、重在改进”<sup>[14]</sup>,核心思想在于充分尊重和发挥社会多元主体和利益相关者的作用。在这一理念下,评估者的工作就是“诊断”和“开处方”,基本方法是通过协商建构、深度访谈等具体方法,与被评估者一起探究原因、谋划对策。以此推断,区别于传统评估,诊改的特点表现在:

第一,自主性。诊改是内部评估的体现,是权利从管理者为中心向外围转移的一种表达。与外部问责的服从性评估不同,诊改不需要学校遵从外部评估制度的必然规定,而是根据自身需求和预测的潜在问题,自主选择诊改人员,确定诊改方法,制定诊改措施。

第二,多元性。诊改十分重视“人”的要素,将关注点集中在利益相关者的需求上,特别强调学生、行业、企业等利益相关者的共同参与,建设内部质量保障文化。诊改由学校内部的教学人员、管理者和其他利益相关者共同实施,从内部收集和分析教与学的运行信息。

第三,常态化和持续性。诊改不是一次性工作,而是一个持续、循环往复的过程。诊改要求职业院校进行内部质量保障体系建设,形成民主管理文化,使教学诊改工作逐步常态化,成为学校质量管理的一部分<sup>[15]</sup>。诊改与外部问责的质量保证方式不同,在方法、人员和程序上都强调自下而上的信息生成机制在质量保证中的作用。

通过诊改解决我国职业教育评估中存在的问题,除了进行理念的改变之外,还必须进行方法论的革新,即采用自下而上的自我评估机制保障质量提升,但实践表明,自下而上模式的诊改实践出现了很多阻滞和难题。这说明,完全且急剧地摆脱传统评估而采用诊改,从而实现质量保障的范式变革是不现实的,因此,从评估到诊改的过程,应经历一个从排斥、冲突、互补并最终走向融合的过程,而二者的范式融合是当前我国职业教育质量保障范式的必然取向。

## (三)两种质量保障范式的融合发展

通常,教育评估多由外部机构实施,与质量保障相关的过程评估多在系统内部进行。“外部问责”与“内部诊改”作为两种职业教育质量保障的范式,看起来相互独立,但并非非此即彼的选择。把握评估与诊改相互融合的关键要素,能更好地促进职业教育质量发展。

首先,增强职业教育质量内部与外部评估的对话机制。威斯乔(Visscher)的研究认为,学校内部评估应该遵循“协商模式”,即相关人员采用自下而上的创新(bottom-up innovation)方法,共同协商如何裁定和解决相关问题,增加评估结果运用

的可用性。已有实践表明,如果职业教育质量内部诊断结果缺少外部评估的认可,则会降低其可信性和问责度。因此,提高诊改结果的可行性和可接受度,应加强外部评估指导机制以及内、外部评估对话机制,两种或多种信息流(flow of information)的对话能够对评估的有效性提供帮助。

其次,建立量化与质的评估方法相结合的方法论体系。从国际质量评估趋势看,在社会科学领域,量化与质的研究方法相结合,能够更好地解释和分析社会现象。传统的量化评估能够提供学校运行的基本信息,反映学校办学的效率和效益,但教育的隐性指标如学生在工作场所中的能力提升、行为变化等难以通过量化测定、表达出来,需要通过定性数据如经验或主观判断来衡量,将“数据”放置整体中去分析,挖掘教育行动背后的意义解释。因此,根据评估目的,选择一种范式为主,另一种范式为辅,或者二者相互融合的质量保障范式,才能更加接近教育“真相”和本质。

最后,探索“内部诊改为主”和“外部问责为辅”的实践创新模式。职业教育质量保障范式应超越问责逻辑,引导院校自身掌握诊改的理论、方法和技术,不断加强自我诊改能力建设,形成职业院校“自主评估—自我诊断—自行改进”的持续性的内部质量保障机制。同时,需要明确外部评估的问责和监督权限,打破制度性障碍,建立常态化的内部和外部相结合的良好互动机制。从制度层面,支持多种基于第四代评估理论的评价或诊断工具的开发与应用,选取不同文化与特点的典型院校开展系统化试验,在实践的基础上积累成功经验并推广,形成“内部诊改为主”和“外部问责为辅”的实践创新模式,以推动诊改范式下的职业教育质量保障工作顺利进行。

#### 注释:

①著名管理学家古贝和林肯认为,(公共事业的)评估在经历了“测量时代”“描述时代”和“判断时代”后,正在向着“建构时代”发展。前三个时代的评估强调价值的统一、科学的调查和行政管理,亦被称为“传统评估范式”。

#### 参考文献:

[1]顾明远.教育大辞典[Z].上海:上海教育出版社,1992:2809.

[2]Jürgen van Buer. Educational Controlling [A]. In: F. Rauner. Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research[M]. Springer.2008:848.

[3]Gonon ,P. Participative Quality Assurance [A]. In: F. Rauner. Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research[M]. Springer.2008: 833-836.

[4]WOODHOUSE D. Research Issues in Quality in Open Distance Education[J]. Indian Journal of Open Learning, 2000,9, (1):105.

[5]BLOM K, MEYERS D. Quality Indicators in Vocational Education and Training: International Perspectives[EM/OL].[2006-07-16].http://www.ncver.edu.au.

[6]劳耐尔.国际职业教育科学研究手册[M].赵志群,等译.北京:北京师范大学出版社,2014:150.

[7][9]库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2003:155,20.

[8]Fischer, M. European Perspectives on Learning at Work: the Acquisition of Work Process Knowledge[M]. Cedefop Reference Series; 56 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004:11-18.

[10]于琛,宋凤宁,宋书文.教育组织行为学[M].北京:北京师范大学出版社,2009:18.

[11]王景英,梁红梅.人文主义对教育评估研究的启示[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2002,(5):112-118.

[12]苏永建.体制化的技术治理与中国高等教育质量保障[J].高等教育研究,2017,(3):10-17.

[13]孙芳芳.基于授权评价的职业院校内部质量诊断研究[D].北京:北京师范大学,2017.

[14]教育部办公厅.关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知(教职成厅[2015]2号)[EB/OL].[2015-06-23].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/moe\_737/s3876\_zdgj/201507/t20150707\_192813.html.

[15]孙芳芳,李红敏,魏立萍,等.授权评价理论及对职业教育的启示[J].河北科技师范学院学报(社会科学版),2016,(1):81.