

周川：高校教学质量靠什么来保障？

发布日期：2022年01月07日

来源：

查看：2209



周川

苏州大学教育科学研究院院长，教授，博导。

高等教育质量的核心是高校的教学质量，也就是人才培养的质量，这个核心问题涉及到高等教育内部和外部的各种影响因素，非常复杂，如果忽视这些复杂的内外部因素，肯定是片面的。但是，如果我们在探讨高等教育质量问题时，不围绕这个核心问题，不

以这个核心问题为出发点和归宿，那么各种方式的言说都同样是不足为凭的。

我们在谈论高等学校教学质量问题的时候，有一个前提，就是当前我国高校的教学质量到底处在一个什么样的水平？到底是“高”还是“低”？如果是“高”，“高”到什么程度，“低”又“低”到什么程度，我觉得这是一个基本的前提性的问题，也是我们所有的学者或者高等教育界的人士来讨论这个问题时的一个共同的基点。有了这样一个共同的基点，我们所有的言说才能在一个起点上进行。但是，我国现有的各种高等教育文件以及关于这个问题的高等教育研究论文著作，基本上都没有回答这个前提性的基点问题。除了邬大光教授另辟蹊径，从“清考清零”的角度切入高等学校教学质量研究之外，我们很少能见到其他的类似研究。我们目前很难看到严谨、客观描述我国高校教学质量的文献资料，也很难找到关于我国教学质量严谨、翔实的实证数据。

作为一个他山之石，美国的两个报告被大家所熟知，一个是1983年的《国家处在危险中，教育改革势在必行》，以及1984年高质量高等教育小组做的《投身学习：发挥美国高等教育的潜力》。这两份报告很客

观地告诉我们，当时美国高等教育的质量到底存在什么问题：“学生的思考能力到底处于一个什么样的水平上”、“能不能流畅地表达”、“学业成绩下降了多少”、“专业的面越来越窄”、“部分时间制教师越来越多”、“设备和教学条件急剧恶化”、“学校规模越大，官僚主义就越严重”。从这两份报告当中，我们可以看到当时美国高等教育质量下降的一种概况。相比较而言，我们现在确实看不到我国类似的报告。

由于缺少一个基点，我们并不明白目前高等教育教学质量到底处在一个什么状况，没有相关的实证数据，也没有相关的理论论文来证明。因此，关于我国高等教育质量状况的判断，实际上处在众说纷纭、分歧明显的状态。地位不同、视角不同，答案也大不相同。从各种报刊上我们可以看到的“质量稳步提升”、“质量有保障”、“质量软实力显著增强，质量硬指标高速增长”、“高等教育满意度指数达到 69.42%”、“高等教育满意度指数全面提升”这些乐观的论调。另外从各校的本科教学质量报告上看，总体上也都属于乐观的论调。但是我们在报刊偶尔也可以看到一些比较悲观的论调，比如说我们高校的教学的“质量严重滑坡”、“质量的底线失守”；此外，社会舆论也是悲

观的比较多，包括“学生不爱学，本科四年成放羊”、“老师不爱教，不爱讲台爱科研”、老师存在着“厌教症”、留学潮“用脚证明”质量短板。

总的来说，我们当前在对教学质量的认识和判断上，确实存在着严重的分歧。如果我们不能客观地认识我国高校教学质量的实际现状，就不能直面教学质量的根本问题，我们就很难找到解决质量问题的钥匙，也很难走出教学质量的陷阱。

实际上我国的教育主管部门对我国高校教学质量是有清醒的认识的。21世纪以来发布的所有重要文件，几乎都与高等教育质量有关，而且都以质量问题为主题，特别重要的比如：2012年《关于全面提高高等教育质量的若干意见》，2018年《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力意见》。这样一些重要的文件把质量问题提到这样高的程度，恰恰表明，我们在质量问题上存在很多的不足，质量还不高。我从一些学校的教务部门的网页上也看到了关于质量保障的各种举措，这些举措包括：各类评估，如本科审核评估、专业认证、课程评估、课程教学评价；各种工程，比如“一流专业”、“一流课程”、“精品在线课程”、“教学名师培育”、“精品资源共享课”、

“社会实践一流课”；还有各种计划，各种奖项，各种竞赛，各种督导。这些旨在保障质量的举措，不可谓不多，不可谓不严密，但是，这些举措都属于外部保障，它们都是在教育教学过程之外的各个部门推出的各种举措。这些外部保障有其必要性，它是质量保障的必要条件和激励因素，但是它们毕竟都是外部保障，不是内部保障，更不是根本性的保障。如果过分依赖外部保障，过度使用外部保障，很可能产生副作用。例如，如果把外部条件当作质量评价的指标，把手段变成目的，这种负面作用就很可能发生。

什么是教学质量，什么是教学成果？我认为它的根本标志都在学生的身上，质量必须从学生身上去认定。学生学到了多少，是否学有所得、学有所获，是否得到了其潜能所允许的最大限度的发展：这是最根本的标志。教学质量和成果的具体指标就是学生的“学业成就”，最终的指标则需要用他离开学校之后“留给他终身受用的那些东西”来衡量。任何离开了学生的“学业成就”及“发展”的质量评价和教学成果都是形式化的“质量”和“成果”，而不是实质性的“质量”和“成果”。教学质量和成果，仅靠填表是反映不出来的，任何第三方的评价也都是间接的，永远代替不了教师和学生当事双方的自我评价。因此，从这

个意义上来说，内部评价才是教学质量的根本评价，而这个内部评价归根结底只有教师和学生最有资格作为评价的主体。

从根本上说，教学质量最终要靠内部来保障，要靠教学过程之中教与学的质量来保障，尤其是靠教学的主导方——教师教的质量来保障。教师教的质量，取决于三个因素，分别为学术水平、教学水平和教学态度。在学术水平、教学水平大体确定的条件下，教学态度具有决定性的作用。现在的高校教师学术水平的差异不是太大，教学水平有差异但也不太悬殊，但是教学态度的差距却很大。

教学态度的实质是如何对待学生，如何对待教学，也就是他们教学的使命感、责任感和道德感，也就是教育者的职业良心。心目中是否有学生，是否关爱学生，是否对学生负责？自己在教学上是否用心、专心、尽心？自己教了多少，学生学了多少，有没有尽心尽力使每个学生都达到他的潜质所能达到的高度？对学生是不是一视同仁、严格要求，有没有“放羊”或“放水”？是否凭自己的良心去教学，是否对得起自己的良心？这些都是教育职业良心的拷问，从内心深处对

教学质量起着根本的作用，因此，职业良心才是教育质量最根本的保障。

任何行业，任何职业，工作质量的根本保障都是从业者的职业良心。“精益求精”从字面上看是工作能力和水平，最终还是职业良心。教学工作和培养人的工作本质上是一种“良心活”，这是教育的人道主义良心决定的。因此，教学的质量需要外部保障，但主要靠内部保障，归根结底靠教师的职业良心来保障。职业良心是高等教育质量的源头，是高等教育质量的最根本、最深处的保障。因此，如果要问教学质量到底在哪里，我认为不在外部的各种“工程”和“计划”里，也不在外部的“竞赛”“督导”里，而在教师的内心里。

教师“不爱教”肯定是错误的态度。但是仅仅把板子打在教师身上并不能解决根本问题。当前教师为什么“不爱教”？最误导性的因素就是片面的教师“业绩”评价制度。当前盛行的量化科研评价，在各个学校都被滥用，而滥用的危害是：第一，颠倒了内容与形式、数量与质量关系，导致评价结果事实上的不公平；第二，抑制了学术研究的内部动机，将学术研究直接导向庸俗的外部动机；第三，评价权力从同行专家转移到管理部门，使行政权力凌驾于学术之上；第

四，使教师身心俱疲、多级分化，职业尊严和职业良心受伤。当一个教师为了达到利害攸关的量化指标而疲于奔命时，他怎么还可能有热情、精力和时间投入到费时费力、几乎需要全神贯注的教学工作中去。

面对这样一种现实，如何恢复和呵护教育者的职业良心？当前最关键的就是需要维护教师教育职业良心的内生动力，恢复教师对教学工作的情感和信心。要做到这一点，首先就要确立教师在高校中的主体地位、主人翁地位，把教师当作教学改革的动力而不是改革的对象，更不是被捆绑在大学排名榜上的“工具”。只有这样，才有可能从根本上呵护、维护、增强教师的职业良心，使得他们凭着自己的职业良心自主地从事高质量的教学和科研工作，从内心深处为教学质量提供保障。

为了实现这个目标，当务之急是淡化和减少过度的外部举措。虽然这种外部举措也是为了保障，但是，鉴于当前外部保障举措太多，各种“工程”“计划”“奖项”“帽子”“评估”多得使人目不暇接，因此，当前急需在外部保障方面做减法，尤其要克服将激励措施变成质量评价指标、将手段当作目的的行政化倾向。除此之外，还应改革片面的教师“业绩评价”制

度，避免量化评价的滥用；恢复同行评价的信度，为此需要首先解决由谁来评的问题。

只有还校园以平静，还给教师职业尊严以及职业的自主性和稳定性，我们才能从教学过程的内部、从最深层的内心深处来真正保障教学的质量。因此，我最终的想法就是，要让学生“忙起来”，教学质量“高起来”，首先必须“让校园静下来”，尤其必须“让教师静下来”。