

# 中美高等教育评价范式差异性分析

黄好 余小波

(湖南大学 教育科学研究院, 湖南长沙, 410082)

**摘要:** 中国高等教育评价正处于变革的推进期。本文选取拥有最成熟高等教育评价体系的美国为比较对象, 以范式理论为基础, 从本体论、价值论、方法论三个维度对中、美两国的高等教育评价范式进行对比分析, 重从政治、经济、文化和教育四个方面探析两国高等教育评价范式差异产生的原因。最终, 得出中国高等教育评价范式转型的三条启示: 一、以多元价值主体的平等参与为前提; 二、以促进高等教育质量提升为根本目标; 三、以衡量人才培养质量为核心; 四、以多样的评价方法和创新的评价工具为途径。

**关键词:** 高等教育; 评价范式; 中美比较

**中图分类号:** G640      **文献标识码:** A

2018年习近平总书记在全国教育大会上强调, 从根本上解决教育评价指挥棒问题。这意味着中国的高等教育评价需要从评价理念、评价主体、评价指标、评价方式等多方面进行实质性变革, 即实现高等教育评价范式的转型。本文选取拥有最成熟高等教育评价体系的美国作为比较对象, 希望通过对比分析中美两国高等教育评价范式的差异及差异产生的原因, 提炼出可以为我所用的宝贵经验, 为调整和完善中国高等教育评价范式提供一些参考。

“范式”概念及其理论最早由美国科学哲学家托马斯·库恩于1962年在其出版的《科学结构的革命》一书中提出。库恩认为, 范式是一套相互关联的理论和方法论的信念。<sup>[1]</sup> 作为范式理论延伸至高等教育教育评价领域而形成的概念, 高等教育评价范式可以被理解为, 特定时期内, 高等教育评价共同体, 对高校的整体办学水平是否满足学生、国家和社会发展的需要, 做出事实判断和价值判断时, 共同认可的价值取向和实践方式。它为高等教育评价工作提供了理论基础和操作方式的指导。由于不同文化传统和制度环境, 各国的高等教育评价范式呈现出各自鲜明的本土特征。依据评价主体的不同, 中国和美国的高等教育评价范式分别属于政府主导型和社会主导型。

高等教育评价范式是以高等教育评价活动为载体呈现出的样式。所以, 要比较中国和美国高等教育评价范式的差异, 离不开对两国高等教育评价活动的深入研究。古今中外一切事物都需要回答如下三个最基本的问题: 是什么、为什么和怎么做。就高等教育评价而言, 是什么的问题主要涉及高等教育评价的本体论, 探究的是高等教育评价的本质; 为什么的问题主要涉及高等教育评价的价值论, 即高等教育评价具有什么功能和作用; 而怎么做的问题主要涉及高等教育的方法论, 是关于评价方法选择的。这也成为本文讨论比较中美两国高等教育评价范式的基本分析框架。

## 一、中美高等教育评价范式差异性的比较

### 1、实证主义本体论与建构主义本体论

本体论 (Ontology) 是探究世界的本原的哲学理论。高等教育评价范式的本体论关注的是高等教育评价活动的本质, 限定了高等教育评价活动理念和实践的方向。

### (1) 中国实证主义的本体论

目前, 中国的高等教育评价理念主要受泰勒的目标行为模式和斯塔弗尔比姆的 CIPP 评价模式的影响。因此, 人们在谈及教育评价时, 倾向于用二元主客体的思路来理解评价主体和评价对象之间的关系。换言之, 在评价活动中, 评价对象被当作是被动的评价客体。评价者希望对其进行客观的描述和精准的判断。<sup>[2]</sup>在此理念下开展的高等教育评价工作忽视了参评高校的主动性。在长期集中统一管理的体制下, 中国高等教育评价的主体和标准单一, 主要是政府部门以自己的价值需要为基础, 对高等学校的办学质量做出评价。这也就从根本上决定了中国的高等教育评价活动是由政府主导, 呈现出政府主导的评价范式特征。

### (2) 美国建构主义的本体论

美国学者对高等教育评价的本质解释是在建构主义的基础上形成的。建构主义评价观认为, 评价的重点在主体间性的基础上, 主张每一个高等教育的价值主体通过平等地对话、协商将所关注的问题客观化, 并且最终实现价值统一的过程。<sup>[3]</sup>源于民主社会的思想, 学界、政府部门、以及社会各界对高等教育评价的理解超越了主客体关系二元论。作为高等教育的利益相关者, 他们强调在评价活动中各自地位的平等, 以及对彼此需求、关注点和现存问题的应答。在高等教育评价活动中, 价值中立的社会中介机构发挥着重要的引领作用, 将高等教育的各利益相关者组织、协调起来, 共同参与其中。因此, 美国的高等教育评价范式属于社会主导型。

### (3) 小结

第一, 对教育评价内涵的不同理解, 导致了高等教育评价活动主客体关系不同。如上文所述, 当前, 中国高等教育评价活动的理论基础与美国高等教育活动的理论基础存在差异, 所以, 在中国的高等教育评价活动中, 政府是评价主体, 高校是对象化的评价客体, 处于被动地位, 而美国的高等教育评价活动以高校、政府和社会力量等价值主体的平等参与、应答、协商为主要特征。

第二, 政治体制和社会文化的不同, 决定了高等教育评价活动的主体不同。中国长期以来的集权管理体制和“大一统”、“官本位”等传统思想, 导致政府部门理所应当地成为了高等教育评价“主客体”关系中的唯一主体, 从而形成了政府主导的高等教育评价范式。而美国分权而治的体制和强调民主、平等的社会文化, 使得社会评价机构成为中介, 协调高等教育的众多利益相关者的价值诉求, 主导评价活动的开展, 促成了社会主导型高等教育评价范式的形成。

## 2、管理倾向价值论与服务倾向价值论

价值论 (Axiology) 主要从主体的需要和客体能否满足主体需要以及如何满足主体需要的角度, 考察和评价各种现象及主体行为对个体和社会的意义。高等教育评价的价值论是指

评价活动能实现何种功用,为评价主体带来什么价值。不同的评价主体会产生不同的价值论。

### (1) 中国管理倾向的价值论

回顾中国高等教育评价范式演进的历史,不难发现贯穿始终的一条主线,即评价活动采用一种自上而下的、以政府管理为主的逻辑。新中国成立以来,尤其是改革开放以后,中国高等教育建设的理念更多地看重高等教育对于政治和经济发展的服务职能。所以,在实践中,相较于高等教育评价之于教育本身的意义,其工具性功能往往更受重视。高等教育评价活动以行政管控为价值导向,是政府管理高等院校的工具、干预对高等教育的手段。因此,在中国,高等教育评价的目的不仅仅促进高等教育机构办学质量的提升,更在于通过评价活动实现政府对高等教育的引导和监管。

### (2) 美国服务倾向的价值论

美国高等教育评价活动最初的成因在于高校自身对整合教育资源、统一高等教育质量标准的需求,以及社会上用人单位对高等教育质量的担忧。由于美国公众倾向于向依靠行业力量来解决社会问题,所以,非官方性质的教育评价协会应运而生,以第三方的身份对高等院校的办学质量进行评估,从而帮助高校提升办学质量、获得联邦政府和社会各界的资金援助,同时为学生转学、就业提供重要参考。由此可见,美国的高等教育评价活动最初在就具备自下而上的服务属性,服务高校、服务政府、服务企业、服务学生。随着高等教育的普及和其在国家和社会的发展中的重要地位,高等教育评的利益相关者覆盖面越来越广,高等教育评价活动需要服务的对象也就相应地增多了。

### (3) 小结

第一,高等教育的使命决定高等教育评价活动的目的。中国的高等教育属于后发赶超型。从晚清时期到今时今日,高等教育都是以服务国家为首要使命。这直接决定了高等教育评价的目的是判断高等教育完成使命的程度,为政策的颁布提供参考和依据,为国家的发展指明方向并且提供支持。而美国的高等教育是早发内生型,高等院校形成了一个相对独立的自组织生态。大学自治和学术自治的传统得到较好的传承。培养人才在高等教育职能中的核心地位也没有动摇。因此,美国的高等教育评价活动强调以学生为中心,帮助高校发现并且解决在教育教学过程中存在的问题,以实现培养高质量人才的目标。

第二,高等教育评价的主体决定高等教育评价的功用。在中国,政府是高等教育评价的主体。政府的管理者身份决定了高等教育评价自上而下的控制属性。具体而言,各类评估活动是教育行政部门监控高等教育质量的方式。同时,评价结果成为影响相关资源再分配的重要依据。而非官方的中介组织是组织美国高等教育评价的主体。根据伯顿·克拉克的观点,这类独立于高校和政府的第三方机构是政府与高校之间的“缓冲器”。<sup>[4]</sup>发挥着协调和缓冲作用的社会评价机构本质上是高等教育评价活动中的服务者。这为高等教育评价自下而上的开展提供了必要前提。此外,其价值中立的属性能更确保高等教育评价活动的客观、公正,从而为改进和完善高等教育提供科学的参考。

### 3、单一传统方法论与融合创新方法论

方法论（methodology）是人们认识世界、改造世界的一般方法。高等教育评价活动的方法论是评价者在高等教育活动中运用什么样的方式、方法来评价高等教育质量。

#### （1）中国单一传统的方法论

中国高等教育评价活动对于评价方法和技术的选用通常是基于服务于政府管理的前提，以高等教育管理体制为依托。在这样的背景下，量化的评价方法和评价结果往往更为直观地“展示”高校的办学质量、更方便后续的高校等级评定和资源分配。因此，评价者更关注客观的数值，更倾向采用量化方法对院校、教师、学生等进行测量。近年来，由于定量评价方法局限性的显现，上一轮审核评估开始大比例使用定性评价。由于不分等级的写实性评价对高校缺乏刚性约束，部分高校在评估过程中被动应付，给了评估的效果造成了负面影响。<sup>[5]</sup>此外，中国的高等教育评价很少对院校评估、专业鉴定、课程评价、学生评教等多种评估活动的方法技术资源进行自主开发和改良创新。这与美国在高等教育评价方法和技术上不断的推陈出新形成了强烈反差。<sup>[6]</sup>

#### （2）美国融合创新的方法论

美国高等教育评价最初是以量化测量的方式起步的。但随着高等教育的发展以及对高等学校质量认识的深入，人们开始意识到仅依靠量化测评的表面数字并不能真正确保高等学校的质量。于是，评价机构开始运用能反映更深层的内容质性评价方法。这种由量化向质性的方法论转化并不意味着完全的新旧更替，而是有所突出的、多种取向的融合，以此提高评价的效果。<sup>[7]</sup>另外，为了提升评价结果的科学有效性、降低评估成本，美国的研究机构和学者们一直致力于评价工具的开发。大学生学习评价（CLA）、研究型大学本科生就读经历调查（SERU）等项目使用的评价工具被不少国家引用和借鉴。<sup>[8]</sup>

#### （3）小结

第一，评价发展的成熟度决定评价方法的使用。美国的高等教育评价也曾以量化测量为主要的评方法。如今，在经历过上百年的发展后，各类评价活动已经能根据评价的目标和指标来灵活选取、综合运用不同的评价方式。在中国，规范的高等教育评价活动的发展历程较短，在评价方法的使用上还处于比较粗浅的模仿西方国家经验的阶段。这也导致了当前中国的高等教育评价活动中，无论是定量还是定性方法的使用都未能发挥评价方法本身应有的效用。不过，笔者认为，这种困境是暂时的，是高等教育评价发展的必经过程。随着相关研究的深入和操作的成熟，最终中国的评价者们一定能够自如、有效地选取评价方法。

第二，评价主体和经济体制的不同影响评价工具的开发。美国的市场经济体制相较于中国的社会主义市场经济体制更具开放性。因此，同样作为评价主体，美国的社会评价机构比中国的政府行政部门面临更多的竞争和挑战。为了在自由市场上确立优势地位，美国的高等教育评价机构不断研制、开发评价工具，以提升评估的科学性和有效性。而中国的评估机构大多和政府有直接或者间接的联系。官方的性质让这些机构受到的市场影响较小。所以，中

国的评价机构自身的竞争意识较弱,相应地,对于研发评价工具、提升评价水平也缺少动力。

## 二、原因分析

根据比较教育学家康德尔的观点,政治、经济、社会、文化等方面的因素会对教育造成重大影响。其影响力甚至强于教育自身的力量。潘懋元先生提出的教育内外部关系规律也进一步阐述了高等教育要受一定社会的经济、政治、文化等所制约。<sup>[9]</sup>因此,对于中美两国的高等教育评价范式存在的差异,本研究试图从国家政治、经济体制、文化传统、以及教育自身四个方面来分析原因。

### 1、政治因素

中国自古以来就是一个中央集权的国家,教育与政府的关系一直紧密。新中国成立以后,培养适应计划经济体制所需人才的需求和前苏联的高等教育办学经验共同推进了中央集权式高等教育管理体制的建立。政府集中统一领导的体制首先就要求高等学校统一属性——公立化。公办院校的设立、运行、管理均由政府和教育行政部门负责。改革开放以后,随着国家的发展进入了新的历史阶段,教育体制也经历了相应的改革。其中,扩大高校办学自主权是高等教育体制改革的重中之重。四十年多来,尽管政府在文件和会议中一再强调扭转政府对高校管得过多的局面,并且采取了相应的举措,但是高等教育去行政化之路仍然漫漫。<sup>[10]</sup>

在政治上,美国采取的是分权制,即主张立法权、行政权和司法权分别由不同的机关掌握,各自独立行使权力,并且相互制约、制衡。受此影响,美国高等教育领域亦形成了管理者、办学者和监督者三者分离的局面。三大权力主体的责任、权力和义务得到明确,彼此之间的关系在动态中保持平衡,各自在自己负责的领域里对高等教育施加影响。依据《联邦宪法》的规定,高等教育的管理权属于各州政府,联邦政府无权干涉。<sup>[11]</sup>各州政府一般仅通过立法、拨款、委托高校理事会对高校进行治理。所以,美国高校拥有独立的办学权,对自身的发展负责。为了在竞争激烈的市场上立足,美国的学校通常自愿参加认证,以公开透明的方式逐步提高教育质量,增强公信力。

### 2、经济因素

中国在1992年之前都是实行计划经济体制。与之相适应的高等教育管理体制决定了高等教育的举办权、管理权、评价权都掌握在政府手中。1992年之后,中国的经济体制开始向社会主义市场经济转型。在新经济体制下,市场竞争的范围和效用仍然由政府来调控,所以,市场经济对高等教育带来的影响十分有限。最典型的是,政府作为高等教育资源最大的提供者,阻碍了社会各界对高等教育的投资,导致高等教育资源的社会化和市场化不够明显。投资主体的单一化,导致问责主体的单一化,因此,政府仍然是决定高等教育评价的主要力量,社会参与高等教育评价的积极性难以提升,真正的市场竞争难以形成。高校为了分配到更多的高等教育资源,只能紧跟政府的要求参与高等教育评价,而忽视了办学和评价的初衷。

美国采取的是市场经济体制,高等院校的建立和运行都受市场经济的驱动。在此背景下,一方面,高校以积极主动的心态参与高等教育评价。高等院校犹如市场上流通的商品,面对激烈竞争,讲究优胜劣汰。学校想要得到市场的青睐,获得稳定的生源和丰富的资源,必须以质取胜。美国的高校为了在残酷竞争中谋求生存和发展,往往主动参与认证,以期通过认证来发现问题、改进教育工作、提升教育质量。同时,利用令人信服的认证结果来扩大社会影响力、吸引更多优质的生源、稳定的师资队伍、以及政府部门和社会各界的赞助和支持。另一方面,社会力量在高等教育中拥有了充足的话语权。在市场经济体制下,学生的学费、政府的拨款、企业的捐助等构成了高校主要的经费来源,而经费来源的多元化则意味着问责主体的多元化。高等教育资源的市场化配置使得社会力量成为了高等教育的主要提供者,同时也促使美国高等教育评价中广泛社会参与机制的形成。

### 3、文化因素

作为一种价值研判,高等教育评价的本质是文化。相较而言,政治、经济对高等教育评价范式的影响是显性的、表层的,容易被人们察觉和把握;文化对其作用方式是潜在的、深层次的、难以被发现的。文化对高等教育评价范式发展起着潜移默化的作用。

中国传统思想文化主要从两个方面给高等教育评价范式带来深远影响。首先,“大一统”思想源远流长。新中国成立后,整个高等教育系统都接受政府的全面、统一的领导。“大一统”的观念强化了政府在高等教育评价活动中的地位,弱化、甚至忽视了高校和社会在高等教育评价中扮演的角色和发挥的作用。第二,“官本位”思想根深蒂固。在这种文化的长期影响下,人们畏惧政府权力,盲目服从、并且依附于政府的管理。时至今日,不管是高校还是社会大众仍然唯政府是瞻,对官方的评价活动不敢有丝毫懈怠,而对社会主导的评价却充满了质疑和排斥。<sup>[12]</sup>

在美国,首先,自由结社和行业自治的传统为社会主导型高等教育评价范式的形成提供了文化土壤和社会基础。美国先贤们提倡的天赋人权、社会契约、以及人民主权论等思想诠释了行业自治的本质。此外,美国的法律对非政府、非营利组织的审批和税收方面提供了不少便利。因此,在美国高等教育面临严重的无序化问题时,高等教育行业的及时反映是成立行业协会,采用行业自治的方式应对危机。其次,美国公民社会的特质促使民众自主而广泛地参与到评价活动中来。公民社会注重国家和个人之间的公共领域,强调自我管理、自我调节的能力。

### 4、教育因素

目前,中国高等教育规模在全球范围内首屈一指。根据中华人民共和国教育部2018年数据统计,中国现有普通高等院校共2663所。本科院校1245所,其中独立院校265所;高职(专科)院校1418所。<sup>[13]</sup>除了数量众多、层次各异,中国高等院校在办学类型(有研究型大学、研究教学型大学、教学研究型大学、教学型大学)、规格和条件等方面也各有不同。

这些都表明中国高等教育评价的任务繁重，工作复杂。因此，中国高等教育界亟需一个先驱型的机构来统一规划评价事宜，引领高等教育评价活动。而中国的高等院校长期受政府的监管，将评价的管理价值摆在比教育价值更重要的位置。高校自身不会主动发起评价活动，更不会借助学术界或者行业协会的力量来推动高等教育评价活动的展开。相反，高等院校不自知的惰性使高等教育评价活动更依赖于政府部门的主导。在自上而下的办学体制下，高等院校只在自己的校园内享有一定的自主权。因此，在评价的理念和操作上，高校都主要依靠政府的引导和推动。

相反，在美国，高等教育自治的传统得到比较好的延续。《联邦宪法》对联邦政府干预资格的约束，为大学自治提供了合理的法理根基，更决定了社会主导型的高等教育评价范式形成的必然。<sup>[14]</sup>因此，当19世纪末高等教育系统内部出现教育质量低下、缺少最基本的入学标准、无法保证学分互认和学生流动需求等问题后，各高校自发组建了行业协会，并促使认证发展成为美国最有代表性的高等教育评价活动形式。<sup>[15]</sup>此外，高校自治也是激发了高等院校积极参与高等教育评价的重要动力。高校参与高等教育评价完全出于自愿，并且中途随时可以退出。<sup>[16]</sup>高等院校这种“我要评”的心态，使高校积极参与评价，既通过自评有利于高校发现自身不足，改进教学，还乐于接受外部检查和评价，将外部评价者意见和建议与自评结果相结合，以提升高等教育质量。<sup>[17]</sup>

### 三、启示与建议

高等教育评价范式是特定历史条件和教育体制的产物。因此，各个国家的高等教育评价范式不尽相同，它们各自指导着本国的高等教育评价活动。每个国家的高等教育评价范式都各具特色和优势，不存在优劣之分。评价范式中各个维度的匹配度越高，高等教育评价活动就越能促进高等教育质量的提升和高等教育事业的健康发展。那么，这种范式就是适合当时国情的高等教育评价范式。目前，中国政府主导型高等教育评价范式在本体论上过于强调以政府为单一评价主体对高等教育质量做出判断，忽视了高等院校和社会公众的平等参与；在价值论上过于重视评价活动的工具性能，忽视了服务功用；在方法论上过于保守，忽视了对评价方法的融合对评价工具的开发。显然，上述问题成为了中国成为高等教育强国的现实阻碍。通过对比分析中美两国高等教育评价范式的比较分析，我们获得了如下三个方面的启示，用以调整和完善中国的高等教育评价范式。

#### 1、以多元价值主体的平等参与为前提

首先，应该吸收第四代评价理论的观点，将评价主体从一元转向多元。除了政府部门之外，高等院校、家长和学生、用人单位、普通民众都是高等教育的利益相关者。他们持有不同的高等教育质量观，对高等教育也有着不同的需求。比较理想的高等教育评价主体应该是包含所有高等教育利益相关者价值诉求的集合体。

其次，赋予每个评价主体同等的权重，使它们能平等地参与到评价活动中。这意味着，当前

由教育部制定评价标准，第三方评价机构执行评估，高校接受评估的不平等局面将被打破。取而代之的是，所有的高等教育利益相关主体都能以开放包容的心态、平等地参与评价方案和准则的制定，以及评估实施。

## 2、以促进高等教育质量提升为根本目标

随着中国高等教育在规模上实现普及化，高等院校必然会面临数量与质量协调发展的问题。适当借助政府的影响力来督促高等院校建立成熟的内部质量保障机制是可取的、合理的。但务必明确的是，高等教育评估的根本目的是促进高等教育质量的提升和高等院校自身的发展。<sup>[18]</sup>政府力量对高等教育评价的推动也是为这个宗旨服务的，切不能本末倒置。

那么，如何在实践中淡化高等教育评价的管理倾向呢？最重要的是政府要调整自身的视角，实现角色转换，从具体评价者变为宏观调控者。高等教育评价活动的开展应该更加彻底地交由专业的第三方机构负责，这样才能做到兼顾政府的指向、社会的需求和学校的发展目标，保持中立、公正的态度进行高等教育评价。在此基础上，政府应该致力于打造一个元评估机构，一方面，作为第三方机构的评估活动的监督者，另一方面，肩负政府、高校和社会各方的联络员的重任。总之，只有政府职能从管制型向监管型转变，才能正确发挥好高等教育评价的办学指挥棒作用。

## 3、以衡量人才培养质量为核心

分析美国高等教育评估范式成功的原因，我们不难发现，其中很重要的一点是以为受教育者提供更好的教育环境，提供更高的教育质量和更优的教育资源为导向。<sup>[19]</sup>典型的例子是，六大区域院校协会的认证标准不仅重视院校使命和培养目标的确立以及办学资源的投入，还特别重视教育的产出，学生所掌握的知识与技能，即学生的学习效果。而这正是值得我国高等教育评价活动反思和改进之处。

如潘懋元先生所说，大学的本质是培养人。尽管在适应社会变革的过程中高等教育的职能不断扩展，但人才培养永远是高等教育的本质职能。作为高等教育的重要组成部分，高等教育评价自然也应该以人才培养为核心，围绕人才培养的质量来设置考核内容。举例而言，评估的重点从办学资源的投入量转移到学校资源是否及如何用于培养学生、学生的学习体验感和效果如何等其他与学生学习相关的方面。这既是高等教育普及化阶段的重大使命，也是回归高等教育初心的必由之路。<sup>[20]</sup>

## 4、以多样的评价方法和创新的评价工具为途径

评价方法的选用应与评价的目标和指标相结合，同时坚持技术逻辑与自然情感合一，遵循“启发自觉”的教育真谛。为了保证评价的有效性，还需注意，定量分析应该建立在有质量保证的前提条件下。而在运用质性评价方法时，为了避免过于主观，可以要求评价专家提供相关事实和信息来支持评价意见。

此外, 方法论的改进, 不仅体现在评价方法的选择上, 同时需要操作技术上的支撑。充分利用信息化、智能化的科学技术, 创新评价工具和评价方式是大势所趋。鉴于高等教育体系的复杂性, 可以考虑利用大数据及时、大量地获取各类数据信息, 提升评估的效率。同时, 大数据分析法会揭示许多传统评价方法无法发现的高等教育问题及其产生的原因, 以便从更新颖的视角为完善高等教育提供建议。

#### 参考文献:

- [1] [美]托马斯·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, 2003:15.
- [2] 桂庆平. 论评估主体多元化与价值主体多元化[J]. 大学(学术版), 2011(04):11-19+10.
- [3] 刘志军. 教育评价的反思和建构[J]. 教育研究, 2004, (2):59.
- [4] [美]伯顿·克拉克著. 王承绪等译. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 杭州: 杭州大学出版社, 1994. 109.
- [5] 睦依凡. 关于本科教学评估的理性思考[J]. 大学教育科学, 2019(05):4-6.
- [6] 沈玉顺. 高等教育评价方法技术的误用、滥用及其矫正[J]. 复旦教育论坛, 2010, 8(05):10-13+36.
- [7] 熊耕. 试析美国高等院校认证标准演变的逻辑——以中北部地区大学与中学协会的认证标准为例[J]. 比较教育研究, 2004(07):78-82.
- [8] 朱炎军, 夏人青. 走向“内部改进”质量评估模——美国高等教育质量评估的转变及启示[J]. 高校教育管理, 2016, 10(02):92-96+124.
- [9] 潘懋元, 王伟廉. 高等教育学[M]. 福州: 福建教育出版社, 1995:36.
- [10] 胡建华. 大学与政府关系 70 年(1949-2019)[J]. 高等教育研究, 2019, 40(10):12-20.
- [11] United States Constitution of 1787[EB/OL]. (2020-10-13).  
<https://www.constitutionof1787.com/p/1787-constitution-text.html>
- [12] 杨晓江. 构建中国高等教育外部评估体系[J]. 中国高等教育评估, 2000, (4):47.
- [13] 教育部. 2018 年教育统计数据  
[EB/OL]. (2019-12-13). [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe\\_560/jytjsj\\_2018/qg/201908/t20190812\\_394241.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2018/qg/201908/t20190812_394241.html)
- [14] 陈斌. 论一流大学建设的内在逻辑与现实境遇[J]. 大学教育科学, 2020(02):33-38.
- [15] 侯洁. 美国高等教育认证制度及启示[J]. 当代教育科学, 2018(01):90-94.
- [16] 熊耕. 美国高等教育认证制度的起源及其形成动力分析[J]. 外国教育研究, 2004(06):61-64.
- [17] 杨志社. 教育评价的历史和方向[J]. 学术界, 1999(06):67-70.
- [18] 董云川. 二八分治: 中国高等教育质量评估制度改良的必然归属[J]. 高教探索, 2010(04):5-9.
- [19] 刘振天. 从象征性评估走向真实性评估——高等教育评估制度的反思与重建[J]. 高等教育研究, 2014, 35(02):27-32.
- [20] 鄢大光. 探索高等教育普及化的“大国之道”[J]. 中国高教研究, 2021(02):4-9.

## The Analysis on the Difference of Evaluation Paradigm of Higher Education between China and American

HUANG Hao YU Xiaobo

(Hunan university Educational Science Research Institute, Changsha Hunan, 410082)

**Abstract:** The evaluation of higher education in China is in the period of reform. This paper has selected America as the object to compare with since it has the most mature evaluation system of higher education. Based on the paradigm theory, the study on the difference of evaluation paradigm of higher education between China and American has been conducted from three dimensions including ontology, axiology and methodology, and has analyzed the causes leading to differences from the political, economic, cultural and educational aspects. In the end, this paper puts forward four suggestions for the transformation of Chinese evaluation paradigm of higher education. Firstly, setting the equal participation of multiple value subjects as the premise. Secondly, setting promotion of the quality of higher education as the fundamental goal. Thirdly, setting the measure quality of talent cultivation as the pivot. Fourthly, take integrated evaluation methods and innovative evaluation tools as approaches.

**Key words:** higher education; evaluation paradigm; comparison between China and America

**作者简介（可选）：**黄好（1990-），女，湖南长沙人，湖南大学教育科学研究院硕士研究生

余小波（1961-），男，湖南安乡人，湖南大学教育科学研究院院长、教授，博士生导师，湖南省教育质量评价研究基地教授