

doi:10.11835/j.issn.1008-5831.2016.01.016

欢迎按以下格式引用:邱均平,艾杨.教育质量:三类概念模型的探析与启示[J].重庆大学学报(社会科学版),2016(1):133-138.

Citation Format: QIU Jun-ping, AI Yang. Education quality: Analysis and inspirations of three types of conceptual models[J]. Journal of Chongqing University (Social Science Edition), 2016(1):133-138.

# 教育质量:三类概念模型的探析与启示

邱均平,艾杨

(武汉大学教育科学研究院,湖北武汉 430072)

**摘要:**文章通过对“以学习者为中心”、“投入-过程-产出”以及“多维度社会交互”这三类教育质量概念模型的探析,形成了关于教育质量研究的进一步认识:从研究对象的角度看,教育质量除了复杂与多维外,还具有动态的特征;从研究趋势的角度看,概念模型将成为未来教育质量概念研究的新着力点;从教育实践的角度看,提高教育质量要充分发挥利益相关者的作用。

**关键词:**教育质量;概念模型;以学习者为中心;投入-过程-产出;多维度社会交互

**中图分类号:**G40-058.1 **文献标志码:**A **文章编号:**1008-5831(2016)01-0133-06

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》提出:“把提高质量作为教育改革发展的核心任务”,国家教育部在近年来的工作要点中也均提到要“全面提高教育质量”,可见,教育质量已毫无争议地成为当前中国教育领域最为引人关注的问题之一。提高教育质量,首先要探究教育质量的本质,要了解教育质量的内涵。目前,虽然学界对教育质量的认知达成了一些共识,但是仍然很难对“教育质量”一词给出十分清晰的解释。尽管学者们不断尝试从不同角度对教育质量进行阐释,但由于教育质量概念的自身属性使然,无论在理论层面还是实践层面依旧面临着诸多争论,因此对于教育质量概念的再审视意义重大。

## 一、国内外关于教育质量概念的界定——复杂与多维是共识

关于教育质量的概念,基于不同的主体,站在不同的角度,为了不同的需要,一定会产生不同的理解。下面简要介绍国内外主要学者对于教育质量概念的界定与认识,并分析在这些认识中所达成的共识。

美国高等教育鉴定委员会(COPA)在《教育质量与鉴定对多样性、联贯性和创造性的呼吁》报告中提出一个教育过程的质量涉及:(1)目标的合适程度;(2)在目标实现过程中资源利用的有效程度;(3)已达目标的水平程度。并指出由于没有一个清楚明晰的语句陈述希望教育给予什么,而不可能对教育质量作出明确定义。1996年欧洲大学校长会议(KPE)公布的《制度评估:质量战略》中指出:(1)质量是一个政策性概念;(2)质量是一个多侧面的和主观的概念,并认为质量问题很难给出一个能被普遍接受的定义。而学者艾斯丁(Astin, A. W)认为,高等学校的质量是一个复杂的概念,至少有四种不同的含义:大学的声望等级,可得到的资助,学生成果和学生天赋的发展或增值。学者毕比(Beeby, C. E)提出从三个不同的维度思考“教育质量”:(1)最简单的维度,即“课堂概念中的质量”,是对知识和基本技能的掌握;(2)较复杂的维度,即“市场概念中的质量”,教育质量是根据“生产能力”来测量的;(3)社会的个人判断中的教育质量,根据个人、子女、部落、国家设立最终目标来判断<sup>[1]</sup>。学者马拉瑞特(Mialaret)提出,教育质量的一般性定义应强调两方面:一是以一般的或具体的教育而表达的社会期望;二是教育过程的实际特征以及在学习水平上所观察到的变化。综上所述,教育质量的一般性定义是复杂的、多维的。

修回日期:2015-09-22

**作者简介:**邱均平,武汉大学教育科学研究院教授,博士研究生导师,中国教育质量评价中心主任,主要从事科学评价研究;艾杨,武汉大学教育科学研究院博士研究生,主要从事教育学研究。

国内学者对于教育质量问题的研究相比国外学者较晚,以下将代表性的观点作简要介绍。《教育大词典》有一条关于教育质量的解释,即教育质量是指“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,是衡量人才是否合格的质量规格<sup>[2]</sup>。学者朱益明认为,教育质量的一般性概念应包括三个内在相关的维度:为教学所提供的人与物的资源质量(投入);教学实践的质量(过程);成果的质量(产出和结果)<sup>[3]</sup>。学者秦玉友将教育质量的观念取向分为结果取向、权利取向和多维取向,并认为从教育质量的研究维度看,多维度研究教育质量应该成为共识<sup>[4]</sup>。

可见,国内外学者对于教育质量的讨论是广泛的,但常常又是模糊的,这是由于缺乏对“教育质量”一词真正含义的共同理解。实际上,对该问题的讨论应该考虑到一个事实:教育质量是一个诉求,是看似直观的概念,而不是一个操作性的概念,因此,不存在统一的定义。通过对上述国内外学者观点的分析,我们发现对于教育质量概念的认识虽未产生统一的定义,却似乎达成了一定的共识:即教育质量是一个复杂的概念,同时又是一个多维度的概念。笔者认为,应通过各种可能的概念构架及其相关因素对教育质量展开分析,以求对“教育质量”概念的理解与认识能更进一步。

## 二、教育质量的观念模型探析——基于三种不同的视角

教育质量的观念是实施教育评价以及教育保障活动的基础。本文将从教育质量这一观念的若干构架出发,由于每一类观念模型均会以一定的假设为前提,则还将对其可能的分析方法以及它们的基本假设进行讨论和总结。本文提供三类观念模型,分别是:(1)基于学习者权利视角的“以学习者为中心”观念模型;(2)基于教育产品视角的“投入-过程-产出”观念模型;(3)基于动态平衡视角的“多维度社会交互”观念模型。

### (一)“以学习者为中心”观念模型——学习者权利的视角

“以学习者为中心”观念模型是以学习者的权利为导向,以其学习为核心来搭建的。学习者的权利主要体现在孩子受教育的权利,受教育过程中学习的权利以及知晓并能维护上述权利的权利等。基于权利导向的观念模型不仅体现了消除学习者学习障碍的必要性,而且充分反映了学习经验本身所具备的内在价值以及这种价值对于学习者权益改善的意义<sup>[5]</sup>。

联合国教科文组织(UNESCO)原教育质量职能部门于2006年提出了一种观念模型<sup>[6]</sup>,这一模型便是基于学习者权利的视角制定的。如图1所示,整个模型由三个层面构成,“学习”处于模型的中心位置,由内往外分别是“内部学习者层”和“外部系统层”,“内部学习者层”包含了内容、环境、过程、寻求学习者以及学习者带来了什么五个要素,其中“寻求学习者”即通过塑造良好的教育环境来获得学习者,高质量的教育应帮助学习者学习,致力于为所有人提供受教育的机会,“学习者带来了什么”指的是学习者为他(她)自身的学习以及所在团体的学习带来了什么,学习者的经验、性格、技能、状态等均将影响他们自己的“学”和老师的“教”,高质量的教育要积极充分地利用好每位学习者的差异性;“外部系统层”包括管理与行政系统、法律支持体系、测量学习成果的手段、资源以及政策实施五个要素。这两个层面分布于“学习”的外围,归纳起来就是输入、过程、环境和输出这些要素。这个模型的优点在于,它清晰地区分了“内部学习者层”(即处于学习环境中学习者的层面)和“外部系统层”(即创建和支持学习经验的教育系统层面)两个维度,而且强调教与学的方法,学习的环境和组织层面均是被考虑在衡量教育质量范围内的重要因素。

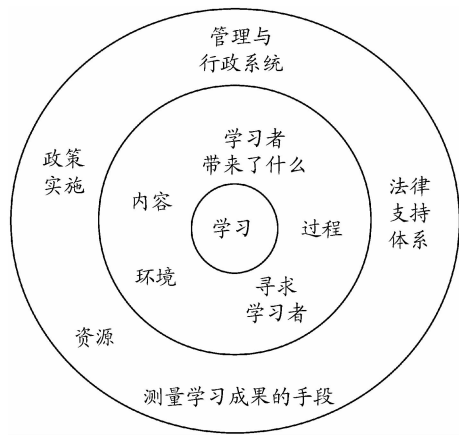


图1 UNESCO2006 教育质量模型

### (二)“投入-过程-产出”观念模型——教育产品的视角

第二类观念模型是基于产业视角看待教育这一产品的,通过教育的“产品表现”评价教育质量的好坏。从“投入-过程-产出”视角出发的观念模型有很多,它们均将“教与学的过程”摆在模型的中心位置进行架构,而且除了讨论投入、过程、产出各子系统之外,还深入探究了“相关背景”这一重要的子系统。

世界银行曾基于该视角提出了一种观念模型,其中就提到决定学校效能的因素、影响教学过程的因素以及影响学校氛围的因素(如学校的领导力与教师的影响力因素等)对于教育质量来说均是重要的考量对象。在其模型中的“输入”环节包括父母和社区、课程教材、教学设备的相关支持等具体内容,还提到学校的效能最终通过“教育成果”来评价,评价一般是通过学生的参与情况、专业成绩、社交能力和经济表现予以综

合评估。

如图2所示的概念模型是2002年在联合国第一届《全民教育全球监测报告:世界在正轨上么?》<sup>[7]</sup>中提出的,GMR2002模型和世界银行的版本很像,提出的概念框架对“投入”与“相关背景”作出了较为明晰的梳理,将“投入”子系统划分为学校、学生特质和家庭/社区特质三个维度,还延续并丰富了世界银行版本中的“学校氛围”部分。除此以外,该模型还分别从班级层面、学院层面和国家层面对教育质量作出了区分。可以说,GMR2002模型在教育质量概念的理解上迈出了一大步。

三年后,在联合国《全民教育全球监测报告2005:提高教育质量迫在眉睫》<sup>[8]</sup>的报告中出现了GMR2002模型的修改版(下文简称GMR2005模型)。如图3所示,该模型进一步明确了教育质量概念各子系统各自的定位与相互关系,并对“相关因素”子系统进行了重组,将“教育投入”包围在了“教与学的过程”之外,将“学习者特质”单独罗列出来,由此形成的新构架包括五个部分:(1)学习者特质;(2)教育投入;(3)教与学;(4)教育结果;(5)相关背景。

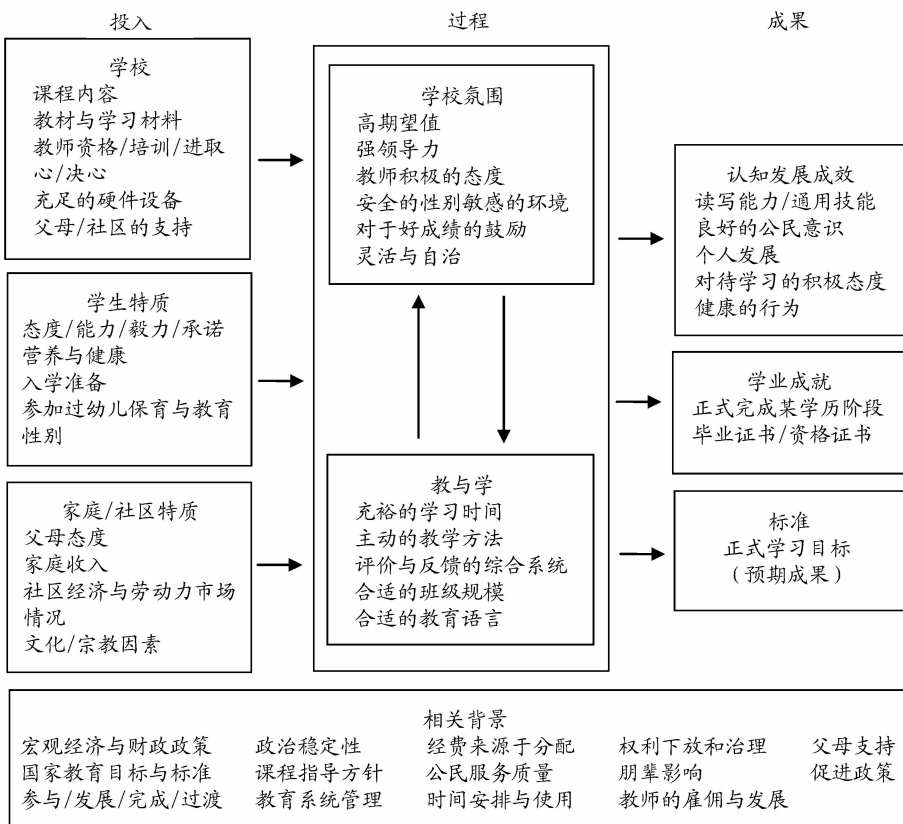


图2 GMR2002“投入—过程—产出”模型

### 1. 学习者特质

该部分涉及到学习者及其家庭的一些特质,包括学习者的态度、毅力、入学准备、知识储备、学习障碍、性别、健康状况以及家庭社会经济地位等因素,这些特质能够在很大程度上对教与学的过程和教育结果产生直接或间接的影响。教育结果是基于学习者特质的结果,可以看作是学生的初素质同教育投入和教学过程中诸因素相互作用的结果。学习者特质的差异不仅通过本人表现出来,而且还受其家庭宗教背景、文化、居住地等因素的影响,由此也可以看到教育结果的质量评估必须充分重视学习者的个体差异。

### 2. 教育投入

教育投入是教学活动正常进行的重要保障,没有教育投入的教育活动是难以维持的。教育投入一般包括教学材料、基础设施和条件、人力资源(教师、校长、督导者和管理者)以及学校治理。

### 3. 教与学

教与学的过程位于整个模型的核心位置,它在教育投入系统以及相关背景因素的共同作用下运转。它包括实际指导(教授)时间、教育方法、学习方法、评估方法、教学语言、班级规模和课堂管理策略等。

### 4. 教育结果

在本模型中,教育结果特别用到有形的且易于评价的指标表示出来,这对于教育结果的评价工作大有

帮助。它具体包括:学生的读写能力、计算能力、生存能力、创造力、控制情绪能力、价值观以及对于社会发展的影响力等等。

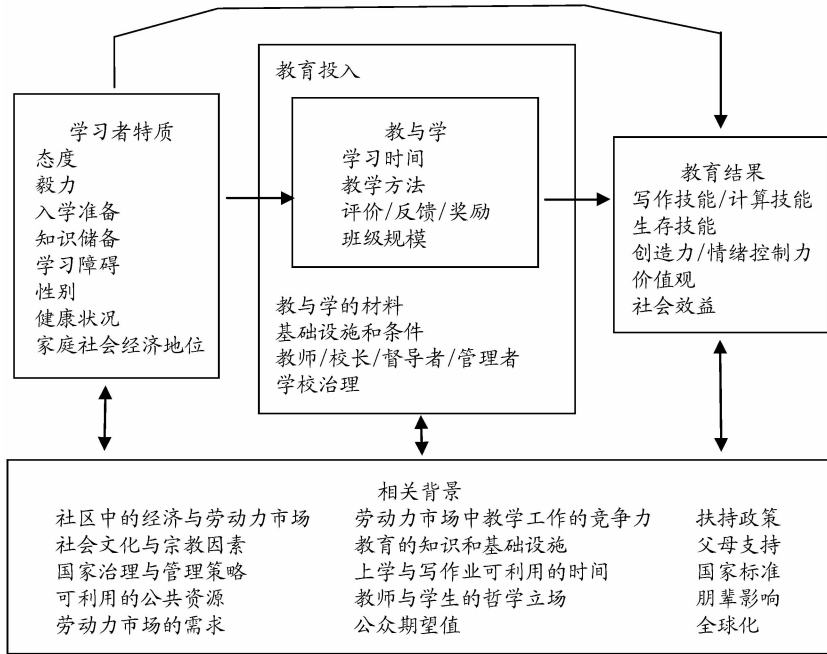


图3 GMR2005“投入-过程-产出”模型

5. 相关背景

相关背景因素的内容丰富多彩,它与其他四个子系统均有相互作用及影响,这又反映出教与学的过程实际上是一个动态的过程,是相关因素相互博弈的过程,并在此过程中影响教育质量的发展。它还强调了要结合当地的实际情况综合考虑相关的社会因素、文化因素、经济因素与政治因素可能对教育质量带来的影响。

相对于 GMR2002 模型来说,GMR2005 模型整合并突出了“学习者特质”子系统,体现出教育质量的核心关切就是学习者在教育活动中的变化,而非学校、家庭或社区。GMR2005 模型的这一改变实际上也反映出“以学习者为中心”概念模型的理念在“投入-过程-产出”模型构架中的渗透与融合。

(三)“多维度社会交互”概念模型——动态平衡的视角

实际上,把教育质量的核心内涵用可计量的教育数据表现出来这一方式并没有被所有的学者接受,于是另一种概念构架应运而生,那便是“多维度社会交互”概念模型。该类模型相对于“投入-过程-产出”模型而言,侧重于教育质量各个子系统之间的相互作用与关系,它强调从一个整体的角度理解教育质量的内涵,而非单独研究其中的某一部分。此外,“多维社会交互”模型的架构视角是将教育看作公共产品,认为教育质量的提高过程是通过利益相关者对教育质量的诉求使子系统为满足诉求而相互作用,进而达到某种平衡的过程。需要指出的是,利益相关者的诉求是不断发展变化的,那么平衡也是不断被打破与再造的,从而形成了动态平衡。

1. 教育质量的“织物”模型

顾名思义,“织物”模型将教育质量比作是“纺织品”,很形象地描绘出教育质量内部组织之间的关系,同时也表明教育质量各部分不仅密不可分,而且它们相互作用和影响,任何一个部分都不能消失,任何一种联系都不能断裂,否则就像断了线的毛衣一样,整个教育系统就会出现大的问题。

这是对于“多维社会交互”概念模型最近的一个诠释,由学者尼可与罗(Nikel & Lowe)在2010年提出<sup>[9]</sup>。如图4所示,他们的概念模型包含7个维度:效率、效能、可持续性、自反性、适切性、响应力及公平。这里需要提出的是关于自反性(Reflexivity)的理解,斯科特·拉什在《自反性及其化身:结

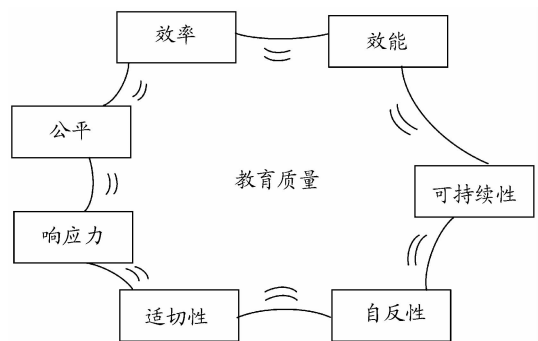


图4 教育质量的“织物”模型

构、美学、社群》中谈到,自反性是一个解放的过程,把个人从对权力的迷信与重负中解放出来并重新展现反思与批判的思维能力,重新审视、理解个人与社会存在的复杂关系网络。包括两个方面:一是对自身系统的反思和认识;二是对社会环境的理解与批判,即一种文化间的互动关系的发生和体现<sup>[10]</sup>。在教育上可理解为对教育系统的反思与认识以及对相关环境的理解与批判。本模型强调教育质量很像一个“纺织品”,当你用力拉伸时它就变得越来越坚韧,随后在其七个维度的交互作用下寻找到一个平衡点,该平衡点不能理解为简单的均衡,而是在不同系统层面和维度的作用下形成的一系列复杂作用,当再次有外力作用的时候,打破现有平衡进而寻找新的平衡。本模型彻底摆脱了“投入-过程-产出”概念模型的影子,它指出教育质量是多维度社会交互作用的结果,在不同的外部环境下,作用的方式也会有所不同。

## 2. “良好的教育质量”模型

“良好的教育质量”模型由泰克里和巴瑞特(Tikly & Barret)<sup>[11]</sup>于2007年提出,随后泰克里于2010年对模型做了进一步完善,如图5所示。该模型由政策环境、学校环境、家庭与社区环境三个子系统交叠而成。政策环境包含国家讨论、教师发展与奖励政策、评价监督与评估办法、合适与包容的课程、经济支持、校长培训等要素;学校环境包括校本专业发展、学校自我评估、基础设施与资源、结构化与包容的教学方法;家庭与社区环境则涵盖了父母的受教育程度、父母对学习的支持、家庭中的书籍及学习场所等要素。值得注意的是,该模型不仅明确了三个子系统各自的具体内容,还对两两交叠区域进行了细致的描述,在交叠的区域中出现了“利益相关者”。实际上该模型的最大特点之一就是对“利益相关者”因素的引入,这些利益相关者是能够作用于教育系统的外部力量,是联系教育系统各子系统乃至各个要素之间的纽带,他们通过利益诉求对现有的教育平衡施压,进而帮助教育系统形成更适合个人全面发展与社会需求的平衡状态。在利益相关者中包含教师,因为教师被视作是理解教育质量乃至实现教育质量预期目标的关键因素。

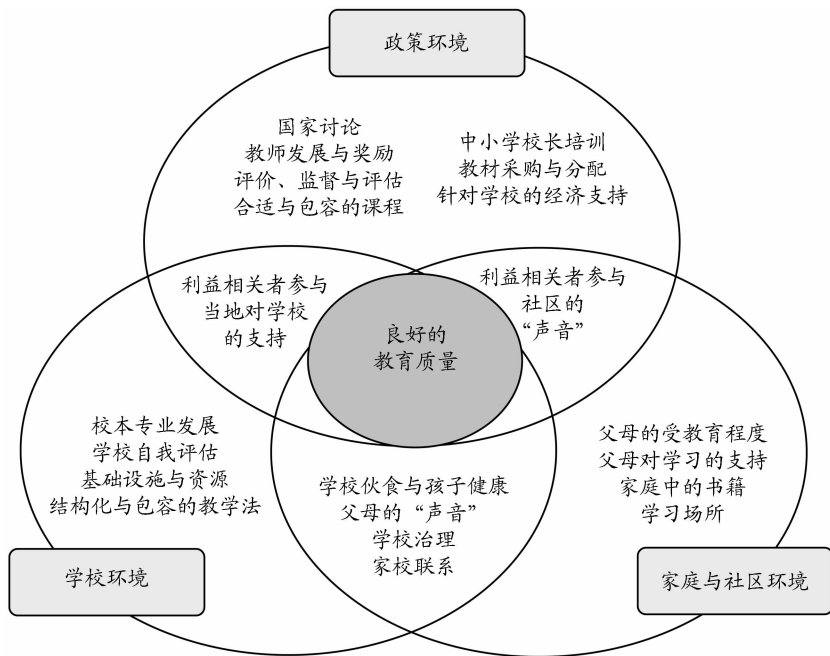


图5 泰克里的“良好的教育质量”模型

该模型强调在试行改善教育质量的过程中,需要注意将当地利益相关者的感受与反馈考虑在内,目的是帮助人们更好地评价与理解那些可能造成教育系统紊乱、发展抑或是失衡的要素,尤其是那些容易造成歧视的因素,诸如性别、收入水平、族裔等等。通过分析还可以看到,对教育质量这一命题的理解始终不能离开对历史、社会经济、政治以及文化的整体综合分析,它们对于教育政策的制定与形成有较大的影响,是保证教育体系正常运转的重要条件。

### 三、对教育质量研究的启示

通过梳理国内外有关教育质量概念的研究以及对三类概念模型的分析,可以得到以下三点启示。

第一,从研究对象的角度看,教育质量除了复杂与多维外,还具有动态的特点。真正的教育质量观实际上来源于对其所处教育环境变化的准确判断。特定教育主体的需要与教育客体的属性决定了教育质量的好坏,主体的需要处于不断变化之中,因此教育质量为了满足这种需求也处于不断发展变化之中,这是教育质量的外部动态性。其次,教育质量的动态性还体现在各个子系统之间,即教育质量的内部动态性。教育

质量的子系统之间相互依存,在接受“外力”作用时现有的平衡被打破,各个子系统再通过相互作用寻找到下一个平衡点,教育质量则在这样一轮又一轮的“动态平衡”之中得到改善与发展。

第二,从研究趋势的角度看,概念模型或将成为未来教育质量概念研究的新着力点。在以往的研究中,学界对于教育质量概念的讨论无疑是广泛的,可是研究多侧重于观点的归纳及着眼于宏观的论述,关于教育质量系统内具体因素及相互关系的讨论相对较少,即微观层面的研究亟待加强。因为每个概念模型均是基于某种假设进行构架的,这不仅满足教育质量具有复杂性和多维性的内部逻辑,还有利于对教育质量展开具体深入的研究,而非仅仅停留在宏观层面探讨。此外,概念模型具有极强的直观性,它能很清楚地展示出作者的架构思路、各个子系统的具体内容以及子系统之间的关系。实际上绘制概念模型的过程便是引导作者深入思考的过程,这不但有助于质量内涵研究的精细化,而且也有利于读者进行比较与探讨。

第三,从教育实践的角度看,提高教育质量要充分发挥利益相关者的作用。教育质量是一个完整的系统,由各个子系统有机组合而成。子系统之间存在着千丝万缕的联系,而利益相关者往往在这些关联当中扮演着重要的角色,他们不仅充当子系统之间联系的纽带,同时又给纽带施加“外力”,这个“外力”便是利益相关者对好的教育质量的诉求与期望。政府应高度重视利益相关者的需要,倾听学校、社区、父母、教师以及孩子的声音,让这些声音对制定有效的教育政策产生积极的影响。另一方面,利益相关者之间也需多倾听对方的声音,了解彼此的需求与存在的问题,在宏观政策关照不到的层面上加强交流沟通,积极化解矛盾达成共识,在“学校-社区-家庭”层面施加有益影响,进而提高教育质量。

#### 参考文献:

- [1] 林永柏. 关于高等教育质量概念的界定[J]. 教育科学, 2007, 23(6): 32-36.
- [2] 教育大辞典编纂委员会. 教育大辞典(第一卷)[M]. 上海: 上海教育出版社, 1990: 24.
- [3] 朱益明. 教育质量的概念分析[J]. 比较教育研究, 1996(5): 55-58.
- [4] 秦玉友. 教育质量的概念取向与分析框架——联合国相关组织的研究与启示[J]. 外国教育研究, 2008, 35(3): 102-106.
- [5] UNESCO. EFA End-of-Decade Notes for All, Goal 6. Bangkok: EFA Technical Working Group for Asia Pacific Region [C]. 2011.
- [6] PIGOPZZI M. J. What is the Quality of Education? in Ross & Jurgens Genevois (Eds.) Crossing-national studies of quality of education: Planning their design and managing their impact[M]. Paris: International Institute of Educational Planning, 2006: 39-50.
- [7] UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2002: Is the world on track[M]. Paris: UNESCO, 2002.
- [8] UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2005: The quality imperative[M]. Paris: UNESCO, 2005.
- [9] NIKLE, J. & J. LLWE. “Talking of frabic: a multi-dimensional model of quality in Education[J]. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 2010(40): 589-605.
- [10] 周宪, 许钧. 自反性现代性——现代社会秩序中政治、传统和美学[M]. 北京: 商务印书馆, 2004: 145.
- [11] TIKLY, L. & A. M. BARRETT. Education Quality: Research priorities and approaches in the globe era[J]. Bristol: University of Bristol, 2007.

## Education quality: Analysis and inspirations of three types of conceptual models

QIU Junping, AI Yang

(College of Education Science, Wuhan University, Wuhan 430072, P. R. China)

**Abstract:** Through analysis of three types of conceptual models which are “learner-centered”, “inputs-process-outputs” and “multidimensional social interaction”, the further understanding about education quality research is that: education quality has dynamic characteristics in addition to complex and many dimensions in the view of research object; the conceptual model approach may or will become a new focal point of future concept study in education quality from the perspective of the research trend; and from the educational practice angle of vision, it is important to improve education quality by giving full play to the role of stakeholders.

**Key words:** education quality; conceptual model; inspiration