

义务教育国家课程校本化实施 评价标准的建构

◆ 熊杨敬

[摘要] 建构科学有效的评价标准, 回归价值维度观照设计样态与诉求, 是义务教育国家课程校本化实施评价标准设计的着力点。灵活把握国家课程校本化实施评价标准呈现的多重特质: 顶层设计与基层实践衔接、普适规范与特色建设耦合、静态属性与动态交互共举、阶段观照与整体布局并重。基于此, 义务教育阶段国家课程校本化实施评价标准可尝试从如下方面: 展开理性建构评估理论借鉴, 析出一级指标; 调研收据分析, 提取二级指标; 分层分类建构, 确立评价标准; 体系验证修订, 检验拟合适配度。

[关键词] 国家课程校本化; 评价标准; 义务教育

[中图分类号] G642. 3

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2020) 02-0053-06

国家课程校本化实施评价标准是衡量、判断基层学校对国家课程重构、调试、再开发品质的基本准则与尺度, 是对国家课程校本化实施各项评价指标质变临界点的定性描述和规定。义务教育阶段国家课程校本化实施状况是反映我国基础教育质量的重要参照。2001年《基础教育课程改革纲要(试行)》已明确指出课程实施评价的重要性, 随后《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(以下简称《教育规划纲要》)《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》《教育部2016年工作要点》《教育部办公厅关于开展中小学课程实施监测工作的通知》等文件, 已将“构建义务教育质量基本标准和监测制度”“建立课程实施评估制度”“定期评估课程实施”作为当前及今后课程改革的重要议题。因之, 立足义务教育探究科学合理的国家课程校本化实施评价标准, 对深化新时代教育改革、推进新课程改革进程、促进国家课程实施监测和改进, 均具有重要理论和实践意义。

一、义务教育国家课程校本化实施评价标准建构的内在诉求

从价值视角分析, 基于标准的国家课程校本化实施评价, 是一种价值立场指向明确的社会实

践活动。一般来讲, 评价标准承载着评价者对国家课程校本化实施评价的价值诉求和期望格局。在特定氛围或时期内形塑的价值立场, 将映射于评价活动并促使其作出相应判断和决择, 而该价值判断也将最终落脚于评价标准。弗·布罗日克(V. Brozik)认为“在评价中, 主体本身表现为不可替代的标准, 主体正是基于自己的利益和需要不断地选择、采用和确立评价的等价物。”^[1]因此, 基于义务教育属性特征, 澄清评价标准设计的内在诉求及样态, 是国家课程校本化实施评价标准建构的逻辑前提。

(一) 评价标准设计起点: 聚焦问题诊断

义务教育是国家强制要求所有适龄儿童必须接受的教育, 通过学校有计划有步骤地实施相应课程, 以实现提升国民整体素质及基本文化水平的目的。强制性、广泛性和普适性决定义务教育注重教育过程本身的基础性功能, 而并非一些外在目的的强加。因之, 该学段国家课程校本化实施评价, 也理应根植校本化课程实施本身, 以课程实施内生问题为导向来研究并制定评价标准。其一, 评价标准厘定始于问题挖掘。国家课程校本化实施是一种国家课程与校本情境紧密关涉的活动, 课程预期的价值理念与校本非预期的问题矛盾, 肆意充斥着彼此。在特定场域, 实施过程

熊杨敬/ 河南大学教育科学学院博士研究生(河南开封 475001)。

中的冲突矛盾，正是不同要素彼此张力的凸显，并持续影响该校课程实施结构。故而，评价标准建构应回归国家课程校本化实施“问题本质”，将注重外延功能的评价标准转移到诊断内生价值问题上来。其二，评价标准修订源于问题更迭。国家课程校本化实施具有丰富的实践内涵，即使延展性和包容性均优的评价标准也不能囊括所有，校本化实施每向前推动一步都有可能产生计划外的新问题，问题可能是事先预设的常态问题，亦可能为评价活动推进发展的衍生，新问题的出现将成为修订预设评价标准的契机，以迎合新课程实施问题的诊断。“方案按其独特的、难以预料的方式发展，评价也应随之适应，不墨守成规，以求解决新的问题，接受新的挑战。”^[2]

（二）评价标准设计目的：指向监测改进

但凡与评价有关的教育活动，印入人们脑海中的首先是考试分数、等级排名，选拔功能被异化为教育目的，阻碍了义务教育追求全程育人、全面育人的发展旨趣。选拔甄别的自觉与高扬，致使原为指向学校自身校本化实施问题的内在动力，转而沦为对立关系。“通过教育手段能够发展英才；学校的主要资源应当用于增进每个人的工作能力，而不是用于预测和选拔英才。”^[3]任何将评价对象孤置于选拔环境的评价活动，都会导致自然形成的关系转向为被动力量，依靠消极外在控制，使课程实施评价过程陷入技术思维，往往丧失评价中最根本的东西。^[4]注重结果，遮蔽过程，追求的是整齐划一的标准，“监测改进”为导向的评价标准追求非结构和多元化，它允许校领导根植本校课程发展，客观参与教情学情标准的制定；鼓励教师基于个人认知范畴，客观提出适合该校课程实施和学生学习的标准；允许学生根据自身课程理解和体验，客观表达课程实施意见。多方主体意见形成交叉互证、监督网络，以提升评价标准设计的信效度。因之，指向改进的评价标准试图打破认知论主体性概念，基于关系性思维促使他们根据自身认知体验对相关评价作出真实反应，以实现他者与自我联动评价的集合。国家课程校本化实施评价标准设计目的在于监测实施过程，而并非实施结果。

（三）评价标准设计效应：致力品质提升

国家课程校本化实施评价既蕴含各利益群体对课程实施质量的主观期待，同样也展露了校本层面物理性质量指标（设施、条件、环境等）

及精神性质量指标（学科建设、师资力量等）的客观要求。基于义务教育特性展开系统评价、建立标准体系，是优化国家课程校本化实施品质的基本途径。首先，从内在品质分析。国家课程面向全国开发，未必适合各地各校，需经学校调试、二次开发才能更好地发挥其效。实施什么、怎么实施、如何组织属校本化建设范畴，是各校国家课程实施内在品质的重要维度。依据评价标准深入了解其内在品质状态，析出问题并促进其改进，将有助于提升校本化课程实施内在品质。其次，从外在品质分析。一般而言，国家课程校本化实施效果即为国家课程校本化实施的外在品质。外在品质并不仅体现于获得多少分、对应什么等级、处于什么水平等浅表化思维，还要从评价结果中探索课程实施背后的机制，试图在雷同的外在品质中寻找学校创新与特色。三级课程管理实行已有十余载，义务教育学校格局仍基本雷同，课程实施风格相互模仿、课程特色化建设不足，这值得我们深思。帮助学校致力均衡发展，理清课程特色建设思路，彰显个性、塑造品牌，是建构国家课程校本化实施评价标准的内在追求。

（四）评价标准设计归宿：立足发展旨趣

“促进发展”是教育评价的永恒主题。“发展性评价是一种以促进评价对象发展为根本目的，重过程、重评价对象主体性的综合教育评价。”^[5]如何依托发展理念制定评价标准，本文从两方面阐释。一是以学生发展为指引。“人既是教育的出发点，也是终点，教育必须紧紧围绕人自身的需要进行”^[6]，学生必然是“以人为本”意蕴下教育意义的首要追求。传统评价标准因其甄别特性，大多以加权量化来设计，其聚焦点不在发展，而在结果。义务教育国家课程校本化实施评价标准将设计点放在学生知识技能、综合能力、体验感受、反思互动上，是对义务教育卷入“唯智考核”漩涡的一种扬弃和超越。二是以校内生态为抓手。真正有效的评价标准并不是简单设定一些尺度去甄别国家课程校本化实施水平或程度，而是为了解其实施内部状态，以便判断校本化实施的有效性，从而促进学校调整方案、校正方向。学校作为课程实施载体，评价标准设计不能脱离校内生态。撇开学校设计国家课程校本化实施评价标准是纸上谈兵，离开学生、教师等主体建构评价标准也会造成内容结构的空

无。集结多方主体，寻找多个角度或立场来设计评价标准，促进“客我”向“主我”反思迈进，实现学校、课程、教师及学生等持续发展。综上，建构评价标准并不是用以消除差异、实现整齐划一，评价只是手段，让义务教育回归发展本真状态才是其宗旨和归宿。

二、义务教育国家课程校本化实施评价标准建构的主要特质

“评价标准是评价活动的逻辑前提，评价活动中最深刻的差异就是因评价标准的差异所引起的。”^[7]多元的主体、开放的过程、不可预测的结果决定了评价活动的复杂性，亦决定了评价标准厘定的复杂性。义务教育阶段国家课程校本化实施评价是对校本实施中众多交织交错的隐性或显性、硬件或软件、物质或精神、预期或非预期等维度进行的价值判断，评价标准则是基于明晰评价对象错综特性前提下，对诸多高度提炼的评价维度给出的规范。所以，评价对象的多属性牵动着评价标准构建思路，而评价标准落成也会随之呈现出多重特质。

（一）顶层设计与基层实践衔接

国家课程校本化实施是“学校对国家课程‘因地（学校）制宜’‘因人（学生）制宜’的创造性改编和再开发”^[8]。国家课程普适性要求较为广泛抽象，无法关照具体区域、学校或学生境况，不能依势及时作出差异性变更。规范性要求在全国统一推行，很可能会因其灵活性不够而遭受阻碍。那么，在适当范围对国家课程进行校本化调试就显得尤为重要。其一，国家课程顶层设计是全国基层学校课程建设的基准，为义务教育“因材施教”“因生制宜”探索营造了创造氛围、制度环境，也为学校特色建设指明了方向。其二，学校作为课程实施基本单位，让国家课程方案理念和规划设计落地成为可能。“基层探索恰好为顶层设计提供了前期的尝试和论证，那些扎扎实实办学、探索符合教育规律的办学模式的学校是教育改革必须倚重的宝贵资源。”^[9]顶层设计体现的是战略性思维和统摄性视野，校本化实施彰显的是创造性精神和渐进性推进。二者相辅相成，彼此衔接。因之，国家课程校本化实施评价标准设计，理应深刻领悟并吸纳国家政策对课程实施评价的规范和要求，为建构评价标准在全局构思上寻找根本方向和权威依据；需要深入学校并挖掘

义务教育国家课程校本化实施的内在需求和生态特征，结合其展露的共性维度，为评价标准设计提供重要参照和实践依据。综上，国家课程校本化实施评价标准设计，若缺乏顶层科学指导，只能无序摸索；离开义务教育基层共同建构，则无异于向壁虚构。

（二）普适规范与特色建设耦合

2010年，《教育规划纲要》明确指出义务教育的改革方向：均衡发展、特色建设。义务教育均衡发展不是平均发展，而是在区域资源相对均衡的条件下，实施学校特色教育，提高办学水平。国家课程实施总体目标具有一致性，基于共性规范，发展课程特色是义务教育追求的目标。针对不同特性的评价维度，应视情况对其标准进行分类设计。首先，从课程设置分析，国家课程的课程门类、课程总数、课时比例等普适性维度调试性较小，该部分评价标准需严格依照国家课程设置方案来规范和厘定。其次，从课程结构分析，国家课程的实施是否有选择性、时代性，是否适切等体现特色建设的维度，则需由相对性评价标准进行判断，如该校课程实施适切与否，应由师生体验感受为依据。每所学校的课程组织均基于办学定位而设，适合该校不一定适合他校，并非以“优良中差”的标准就能简单评判。所以，国家课程校本化实施评价标准设计要在普适规范与特色建设不同属性指标上，以分层分类方式进行差异性设计，该类评价是一种绝对评价标准与相对评价标准耦合的实践活动。

（三）静态属性与动态交互共举

课程变革对课程实施提出的新规范和要求，必然不能因实施方案、教学计划、课程设置等文本层面有所体现，就以此判断校本化实施已落到实处。“在社会现象的评价中，与作为尺度的标准一样，作为质的临界点的标准最显著的特点就是它的社会性，教育评价是一种社会现象的评价。”^[10]因之，评价标准制定不是自然产物，而是社会产物，是根植义务教育学校、回归实施情境、集合实施主体在同一环境产生的不同体验而达成的分析框架。故而，将动态创生、静态属性并举，把握文本核心维度、捕捉动态关键内容是国家课程校本化实施评价标准建构应遵循的原则。一方面，“社会现象的评价标准由社会现象的总体数量特征决定”^[10]，评价标准的制定需立足义务教育课程实施现实的拷问与追踪。校领导、教师、学

生是国家课程实施的亲历者,熟悉各自学校课程实施状态,深入该群体并将其意见作为评价标准设计依据,合情合理。另一方面,“评价是一项专业性的工作,必须在可靠的理论基础之上建立起相应评价模型、具体工作方案,依据评价目的,对评价活动的内容、范围、方法、手段等加以规范。”^[11]国家课程校本化实施评价标准建构虽需从实践出发,但并不是纯实证探讨,它是一项基于当前课程改革方向、理念目标,通过严谨文本分析、学理分析等科学建构的。评价标准厘定来源于动静之间,呈现动静合一特质,预期计划的静态分析和非预期情境的动态交互,促使评价标准自觉向更完善推进。

(四) 阶段观照与整体布局并重

第一,“课程变革是一个过程,而不是一次事件,那么为变革制定的实施计划就具有长期性、全局性。”^[12]课程计划长期性决定课程实施过程性,进一步证明课程实施评价不应以短期或局部特性来代表整体。故而,评价标准设计要以全局眼光来把握关键问题和主要矛盾,校本化课程实施每个环节密不可分,脱离实施情景的评价标准是片面抽象的,规范评价指标避免偏重某一环节的描述和定性,忽视其整体布局。第二,课程变革与学校发展的阶段性观照。一般说来,中等课程改革需三至五年,大规模课程改革需五至十年,且在各时间段会有明确的任务及目标。课程变革呈现阶段特征,评价标准也要相应变化。对义务教育而言,同区域学校横向发展进度不尽相同,城市、县级、农村学校纵向发展程度差距较大,同所学校在其不同发展阶段,评价内容侧重也会不一。不同学校同处一个发展阶段,其评价内容构成也会有异。综上,不同改革阶段、不同学校性质、不同地域空间条件下的评价标准既要蕴含普适性规范要义观照其整体布局,还需体现不同发展阶段的个性化、具体化价值尺度。

三、义务教育国家课程校本化实施评价标准建构的基本思路

基于评价标准设计内在诉求及核心特质阐释,观照义务教育阶段国家课程校本化实施的实践思路,本文充分考量理论层面科学研判和政策层面关联设计,根植学校场域多方取证析出国家课程校本化实施的评价指标;据评价指标不同属性,采用分层分类方式对其评价标准展开建构,结合

SPSS、AMOS 验证构建体系整体结构和内部的适配程度,并依据统计结果展开修订工作,从而确保构建国家课程校本化实施评价标准的科学、合理及有效。

(一) 评估理论借鉴,析出一级指标

评价维度(一级指标),也称评价要素,是评价标准的上位概念,严谨科学的评价指标是保障评价标准有效设计的前提。评价维度确立不是空洞突现的,它需要在客观、系统、规范的论证中有序生成。评价维度具有前瞻性和科学性,才能支撑评价标准的自洽性与合理性。本文将从以下方面来论证义务教育阶段国家课程校本化实施评价指标的厘定。

首先,参照经典理论。通过研究迈克尔·富兰(Fullan)、利斯伍德(Leithwood)、辛德和博林(Snyder&Bolin)、奈斯(Nias)等课程专家对学校层面课程实施影响变量及维度的相关理论发现,校长、教师、学生等实施主体及学校资源、文化、领导是经典理论中普遍关注的共性要素。其次,梳理实践经验。综合分析英国学校教育质量保障体系^[13]、南非罗根课程实施模式^{[14]36}、中国香港聚焦“学与教”范畴^{[14]37}等实践模式,“教学过程、课堂互动、学生学业成就、资源应用”等均是的一致性强调的过程性要素,学校领导与管理、教师、学生等利益主体,是被重点强调的主体要素。最后,结合政策文本。《基础教育课程改革纲要(试行)》指出了“课程实施”的改革目标“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。”据此,学生学习方式、教学与课堂互动方式、课程内容整合、学生评价等是重点目标。统整上述内容,以经典理论、国内外实践经验和政策文本为依据,剖析共性要素的内在逻辑,经反复推敲修订,最终将义务教育国家课程校本化实施评价一级指标定位在“课程实施方案、课程结构、课程资源、课程内容、课堂教学、学生发展”六个向度。

(二) 调研数据分析,提取二级指标

梳理大量文献,将六个一级指标的问题域进行分解归纳,并转化为研究问题编入问卷;在全国18个省市收集1000名全国义务教育校领导(校长、副校长、教导主任等200名)和教师(班

主任、任课教师等 800 名) 对“国家课程校本化实施六项评价指标应涵盖哪些二级指标”的意见建议,并结合不同省市专家、校领导、教师的访谈,析出国家课程校本化实施评价的二级指标。问卷设计与访谈提纲结构共包括 26 项二级指标,经数据统计,最终析出 16 项。因之,围绕“发展改进”的评价旨趣,由“6 项一级指标、16 项二级指标”构成的义务教育国家课程校本化实施评价指标体系落成(见图 1)。

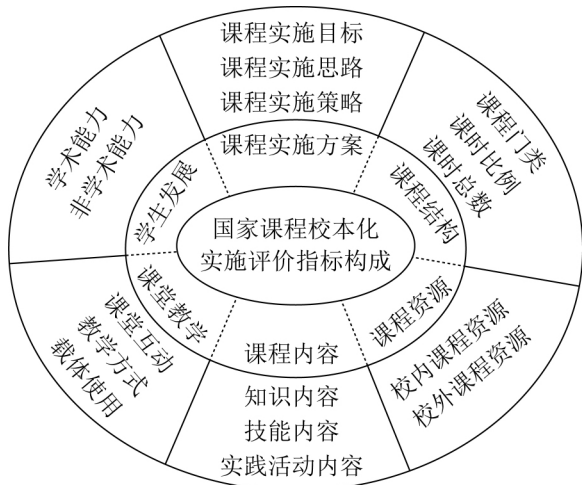


图 1 义务教育国家课程校本化实施评价指标体系构成

(三) 分层分类建构,确立评价标准

根据评价指标不同属性,“硬性评价指标”采用政策文本分析,确定其绝对评价标准。“软性评价指标”选择实施情境确定相对评价标准。评价指标框架中“课程结构”属硬性指标,涵括“课程门类”“课时比例”“课时总数”三个亚结构要素,其评价标准厘定应纳入《义务教育课程设置实验方案》(以下简称《方案》)范畴。“严格执行国家课程方案,不得增加课时及提高难度”“国家课程设置方面,严格执行国家课程,开发地方与校本课程”“综合实践活动是国家规定的必修课……必须严格控制在国家规定的课时比例内”,课程政策中的价值要点,是国家对相应阶段教育学校课程的要求,是考察课程质量的原则性标准。^[15]因之,“课程结构”及二级指标的评价标准需严格按照《方案》具体要求进行规范。

“课程实施方案、课程资源、课程内容、课堂教学、学生发展”属软性指标需由评价共同体来建构。“评价标准是评价的核心内容和关键环节,

由于评价标准对利益相关者的利益调整产生着关键的影响,所以,在标准制定上,要建立由学校管理者、学校和社会组织等利益相关者参与的组织机构,共同制定评价标准。”^[16]该部分采用问卷调查、深度访谈和实地走访等形式,将 156 名中小学校领导(校长、副校长、教导主任)和 722 名教师(班主任、任课教师)调查结果以及 10 名专家指导意见作为厘定软性维度评价标准的重要依据,从不同视角、不同立场,共同审视校本化实施问题,表达对评价标准的诉求。多方数据统计显示“课程实施方案”评价标准普遍认可为明确性、可行性、灵活性“课程资源”评价标准为适切度、有效性、支持度“课程内容”应遵循基础性、时代性、适切性、综合性“课堂教学”为多元化、情境性、适切性“学生发展”评价标准为满意度、全面性、个性化。至此,基于评价指标性质分层分类建构,义务教育国家课程校本化实施评价标准体系基本构成(见表 1)。

表 1 义务教育国家课程校本化实施评价标准体系构成

评价一级指标	评价二级指标	评价标准参照
课程实施方案	课程实施目标	明确性
	课程实施思路	可行性
	课程实施策略	灵活性
课程结构	课程门类	照《方案》中具体规定的课程总数、课程比例、课程门类开齐开全所有课程
	课程比例	
	课程总数	
课程资源	校内课程资源	适切度 有效度 支持度
	校外课程资源	
课程内容	知识内容	基础性 时代性 适切性 综合性
	技能内容	
	实践活动内容	
课堂教学	课堂互动	多元化 情境性 适切性
	教学方式	
	载体使用	
学生发展	学术能力	满意度 全面性 个性化
	非学术能力	

(四) 体系验证修订, 检验拟合适配度

为确保国家课程校本化实施评价标准构建的科学性, 还需借助 SPSS、AMOS 等统计分析工具, 对理论框架的基本适配度、内在适配度、整体适配度等进行检验, 以佐证评价标准框架是科学合理的。该部分将已确定的评价指标作为主要观察项, 编辑五级量表, 将量表再次发放给全国义务教育学校的校领导与教师, 将回收数据作为验证修订体系的主要依据。发放验证卷 815 份, 剔除无效问卷 3 份, 有效问卷 812 份, 随机选择 742 份符合正态分布的问卷容量。借助 SPSS20.0 分析发现: 742 份样本 Sig 值为 0.067, 大于 0.05; 峰度值为 0.900, 偏度值为 -0.804, 峰度值和偏度值的绝对值均小于 1; KMO 值为 0.973, Sig 值为 0.000, 探索发现 6 个因子, 因子的贡献率为 70.781%; 测量指标标量为线性关系。因此, 涵括多变量的国家课程校本化实施评价标准体系符合 AMOS 验证模型的条件。

将 6 项一级指标分别建立测量模型并逐一验证, 再对整体结构模型进行修订。借助 AMOS21.0 绘制相关指标测量模型图, 采用极大似然估计法顺利收敛假设模型, 通过每项评价指标的验证性因素分析标准化估计值模型进行数据运行, 对“6 个测量模型和 1 个结构模型”展开验证与修订。6 个测量模型和 1 个结构模型修正前后整体模型适配度检验数据显示: 修正后的“课程实施方案”“课程结构”“课程资源”“课程内容”“课堂教学”“学生发展”6 个测量模型及“国家课程校本化实施评价标准框架”结构模型, 均与实际数据相契合, 说明本文构建的评价标准理论体系具有较高的信度和效度。

动态性、实践性品格突显的课程校本化实施一直被学界称之为“黑箱”, 在面对如此复杂的过程范畴究竟由谁来评、需要评些什么、怎么来评等问题, 都给课程实施评价研究带来了挑战。国家课程是国家意识形态的集中反映, 义务教育是我国教育发展核心, 建构相应评价标准并展开深入研究, 以适时了解并追踪义务教育阶段国家

课程校本化实施的动态及质量, 是撬开课程校本化实施“黑箱”的结构支点。着眼于改进、致力于发展, 义务教育国家课程校本化实施评价标准的建构为课程实施评价后续研究奠定了基础。

[参考文献]

- [1] 布罗日克. 价值与评价 [M]. 李志林, 盛宗范, 译. 上海: 知识出版社, 1998: 61-65.
- [2] 斯塔克. 方案评价的特殊方法: 应答评价 [G] // 瞿葆奎. 教育学文集: 教育评价. 龚伟民, 译. 北京: 人民教育出版社, 1989: 340.
- [3] 田杰. 评定·选拔·调控·个性化表现: 试析教育评价理念变化的历史轨迹 [J]. 中国教育学刊, 2003(3): 58-61.
- [4] 布卢姆. 教育评价 [M]. 邱渊, 王纲, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1987: 4.
- [5] 朱晓青. 发展性评价: 面向开放大学学生的新策略 [J]. 教育发展研究, 2006(17): 72-74.
- [6] 杨顺华, 杨海濒. 非理性主义与教育生态价值的回归 [J]. 教育评论, 2009(5): 13-15.
- [7] 冯平. 评价论 [M]. 北京: 东方出版社, 1995: 81.
- [8] 徐玉珍. 论国家课程的校本化实施 [J]. 教育研究, 2008(2): 53-60.
- [9] 程红艳, 周金山. 顶层设计与基层探索: 教育改革与学校变革关系辨析 [J]. 教育研究与实验, 2018(2): 57-62.
- [10] 陈玉琨. 中国高等教育评价论 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 1993: 114.
- [11] 高凌飏. 基础教育教材评价: 理论与工具 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2002: 17.
- [12] 霍尔吉纳, 霍德雪莱. 实施变革: 模式、原则与困境 [M]. 吴晓玲, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2004: 7.
- [13] 王冰如. 学校课程实施过程质量评估框架案例研究 [J]. 教育发展研究, 2013(24): 11-15.
- [14] 崔允漭. 学校课程实施过程质量评估 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2017.
- [15] 吕立杰, 马云鹏. 基于教育公平的基础教育课程发展质量考察维度构建 [J]. 教育研究, 2016(8): 99-106.
- [16] 张建祥. 利益相关者视域下高校办学评价体系建设的协调机制研究 [J]. 教育研究, 2017(1): 62-69.

(责任编辑 蒲丽芳)