

审核评估背景下的院校 自我评估：“结构—行动”视角

朱林生

(淮阴师范学院 江苏 淮安 223300)

摘要: 社会结构限制了行动并在一定程度上引导行动。在高等教育的急剧转型时代,社会结构变化的实质性滞后与人们的期待形成明显的反差。因此,审核评估背景下的院校自我评估,要保持行动方式与结构变迁之间的协调非常困难,实践上难免产生种种偏差,比如:外部评估、水平评估色彩残留,问题意识缺乏,行动者范围窄化,评估内容指向单一。回归院校自我评估的本真,需要均衡大学内部的权力配置,改变评估事件的启动模式,认真辨别评估过程的主要行动者,正确选择行动策略,合理使用评估结果。

关键词: 审核评估;自我评估“结构—行动”视角

中图分类号: G640

文献标志码: A

文章编号: 1003-2614(2017)09-0019-05

评估的真谛在于让大学可以拥有属于自己、适合自己的自我改进机制,定时追踪、检视学校自身是否有履行提升教学质量的宗旨^[1]。随着院校质量主体责任的不断明晰,院校自我评估被置于突出的位置。从2011年国家新评估体系的建立,到2013年审核评估的全面推开,院校自我评估都被充分强调,并被公认为新一轮评估制度设计中的“亮点”。但在实践层面,高校在开展自我评估时,在观念更新和实践操作方面都存在明显的偏差和不足,以致审核评估的整体效益难以充分发挥。本文把院校自我评估作为一种社会事件加以考察,借用社会学的“结构—行动”视角,观照其运作过程中的实然不足与应然趋势,进而提出相应的改进策略。

一、当前高校办学面临的社会结构变迁

(一)“结构—行动”分析框架

在社会学研究传统中,结构是一个重要概念。在社会学家看来,社会结构就是指某一社会制度的基本成分之间有组织的联系。伊恩·罗伯逊(Ian Robertson)认为,这些基本成分的特征及其彼此之间的关系“为一切人类社会提供了框架”^[2]。其实,正如戴维·波普诺(David Popenoe)所言:“‘结构’这个术语指的是任何事物的基本构成部分之间相互关联的方式。社会结构指的是群体或社会的基本构成之间相互关联的方式。”^[3]塔尔科特·帕森斯(Talcott Parsons)和詹姆斯·S·科尔曼(James S. Coleman)等人尽管在行动是否严格受规范约束方面的观点不尽一致,但同样承认行动受

制于结构,“社会内部存在着不同的行动结构,这是由于各种行动中包含的资源不同,行动各异以及行动背景有所不同”^[4]。传统结构主义方法论强调社会结构对社会行动的限制性,后来,一些理论家指出二者相互型塑的一面。吉登斯认为,结构是被反复不断地组织起来的一系列规则或资源,不断纳入结构的包括人类行动者在具体情境中的实践活动,行动者在行动时利用了丰富多样的行动情景下的规则和资源。行动者与结构的构成过程并不是相互独立的两个系列,而是体现这二重性,即行动者在结构的规范下利用结构,并且在利用结构的特质时,改变或再生了这个结构。马克·格兰诺维特(Mark Granovetter)提出嵌入性问题,指出嵌入性一方面肯定了结构对行动者的制约,另一方面,不再将行动者当成结构的奴隶。结构和行动者并非对立,结构为行动者提供了行动的边界和规则,但行动者在行动中所展示的能动性又会在某种程度上调整甚至重构结构。

因此,结构指社会体系各组成部分或诸要素之间比较持久、稳定的相互联系模式,行动则是与一套意义、理由或意图相关的行事过程。社会结构限制并在一定程度上引导着个体或群体的行动。“结构—行动”分析框架关注的是,在社会行动中,谁是行动者,他又是如何行动的,社会行动与社会结构之间又是如何相互建构的。换言之,这一框架既关注在行动中定义行动者,又关注从行动者的角度来确定行动的意义,同时,将结构看作理解行动者行为的核心要素。

(二)高等教育环境中的社会结构变迁

收稿日期:2017-06-30

基金项目:2015年度江苏省高等教育教学改革研究重中之重课题“基于建构主义的审核评估背景下高校自我评估模式的研究与实践”(编号:2015JSJG010)。

作者简介:朱林生,淮阴师范学院教授,博士,主要从事高等教育评估理论与实践研究。

大学是一个典型的利益相关者组织,没有哪一类个人或群体能独立控制大学,人们“拥有”大学就像人民“拥有”国家一样,这里的“拥有者”即大学的利益相关者。为了分析的简便,可以把大学的利益相关者分为“内部利益相关者”和“外部利益相关者”,从大学与政府、社会和大学内部等三个层面的关系来考察审核评估所面临的社会结构变化。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出“建设现代学校制度。推进与政校分开,管办分离,构建政府、学校、社会之间的新型关系。”2013年年底,党的十八届三中全会通过了《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》,把“完善和发展中国特色社会主义制度,推进国家治理体系和治理能力现代化”作为全面深化改革的总目标。因此,全面深化高等教育改革,就是要完善和发展中国特色高等教育制度和体系,推进高等教育治理体系和治理能力现代化,完善高校内部治理结构,建立健全学校自我约束、自我发展的有效机制。在此过程中,大学与政府、社会以及大学内部必将产生相关的结构变迁与关系变化。

1. 大学与政府的关系

传统上,政府在与大学的权力关系中一直处于主宰地位,通过实行计划主导,大学与政府在资源、人才等方面形成单一市场。当然,“良好的政府不是一个奢侈品,而是必需的。没有一个有效的政府,经济和社会的可持续发展都是不可能的”,关键是调适大学与政府的关系。在当前的政府治理模式转型中,政府需要更多地依靠行政合同来管理学校,而不是迷恋行政手段和行政命令。尽管囿于当前国情,由政府部门推动和实施高等教育改革仍然体现出传统优势,但必须把这种改革纳入法制化轨道,并“建立相应的改革责任追究机制,才能使政府在设计改革,领导改革和推动改革时做到科学决策和民主决策,以增强改革的科学性,减少随意性和主观臆断”^[5]。

2. 大学与社会的关系

在政府主宰和计划主导下,大学只有通过政府这一中介才能与社会发生联系,从而沦为一个封闭的办学实体,与社会产生疏离,社会的利益集团无法参加大学的内部决策和管理活动。强势政府退出后,经济领域的“市场化”必然导致社会领域的“自治化”,大学也不例外,将逐步成为独立的法人实体。随着在思想观念上大学自治理念的确立,以及在法律以及大学章程上,高校面向社会依法自主办学的独立法人实体地位的确立,大学必然需要依法面向市场,回应社会需求,自主办学,参与市场竞争,自主接受市场检验。

3. 大学内部的关系

大学权力增大后,往往“并没有仿效政府的姿态向学校基层和社会分权,而是以种种理由采取了独揽大权的做法,驱使大学的组织场域越来越趋于行政化”^[6]。如果说,“大学治理就是利益相关者参与大学重大事务决策的结构和过程”^[7],大学内部治理就是指大学内部的利益相关者(主要

是学生、教师和管理人员)之间的权力配置模式及其基于权责利关系的互动和博弈过程。随着大学内部治理结构的完善,必然要求学术权力、行政权力以及学生权力的合理均衡,横向上实行学术事务和行政事务决策的制约,纵向上扩大院系的权力,实行权力重心下移。在此意义上,需要确定相应的制度安排,既确保各个利益主体具有平等参与学校管理决策的机会,又依靠相互监督机制来制衡各利益主体的行为,通过利益约束机制来稳定合作的基础。

二、审核评估背景下院校自我评估的意义

(一) 外部评估方式的先天不足

中国大学的产生来自政府的推动,从源头上就被植入国家控制的基因。随着大学从社会的边缘走向中心,强化了政府和社会对高等教育质量的问责意识,外部质量评估和质量保障制度在世界范围内得以确立,以大学作为客体的评估、认证成为国际大学质量保障的主流,这一质量保障模式与中国大学长期的附属地位具有天然的融合性,大学的自我评估逐渐被遮掩而退到了次要地位。

然而,体现强烈国家控制特征的外部评估尽管可以短时间内促进大学办学条件的改善与管理制度的完备,却因其天生的缺陷而在高等教育质量保障模式的持续进步中难以为继。原因有三个:其一,这一模式强化了外部权威,与人们对大学办学自主权不断增长的预期产生反差,容易遭受社会舆论的巨大压力;其二,从根本上说,外部评估的组织者难以和院校办学者形成真正的利益共同体,导致组织者为了表明姿态而流于“象征性评估”,即“这种评估更多地表明政府、社会及公众对高等教育质量问责的立场与姿态,至于评估本身对质量提升到底起怎样的作用却非关注的重点”^[8];其三,在外部评估的实施过程中,作为教育教学活动的真正主体和质量承担者的高校师生员工,往往处于评估的边缘化和被动化状态,换言之,评估成为外在于他们日常火热教学生活的“他者”而被解构。

(二) 高校质量保障手段的理性回归

我国高校的教学评估制度是随着世界范围内对人才培养质量问题的关注而兴起的。1994—1999年,教育部对普通高校本科教学进行评估试点,共评估了254所高校;2003—2007年,首轮本科教学水平评估又评估了589所高校。在肯定评估成绩的同时,来自社会各方的批评也不少。人们普遍质疑,这种评估主要由政府以行政力量和手段推进的评价,与社会对政府向高校放权的呼声格格不入,从而要求积极扩大高校和社会的参与,强化高校自我评估和质量保证。此后的2011年,教育部颁布了《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》(教高〔2011〕9号),对新时期高校教学评估工作进行的全面部署和安排,标志着我国新型高校本科教学评估体系的正式建立。在这一制度设计中,“建立健全以学校自我评估为基础”的教学评估制度被置于十分突出的位置,

要求期待通过评估,“强化高等学校质量保障的主体意识,完善校内自我评估制度,建立健全校内质量保障体系”。可以说,“将高校自我评估置于整个评估制度设计的基础,应该是《意见》最突出的亮点……强调了自我评估的主体性、自觉性和创造性,从而将自我评估提高到质量保障的主体地位这样一个全新高度”^[9]。2013年,教育部发布了《教育部关于开展普通高等学校本科教学工作审核评估的通知》(教高〔2013〕10号),进一步强调了高校在评估过程中的主体性,要求坚持“主体性原则注重以学校自我评估、自我改进为主,体现学校在人才培养质量中的主体地位”,呈现出“自我评估的基础性,质量保障体系的低重心,状态数据的常态化,评估形式的多样性,评估主体的多元化和评估结论的低利害”^[10]。

(三) 院校自我评估的理想愿景

新评估制度把院校自我评估作为一项基础性、前提性的主体工作内容,“它背后的深刻涵义是,最终体现评估必须允许支持各类学校各安其位地自主、多元、创新、特色发展的理念”^[11]。也可以说,审核评估的根本出发点就是关注高校内部的质量保障,“旨在推进人才培养多样化,强调尊重学校办学自主权,体现学校在人才培养质量中的主体地位”,必然极其重视院校自我评估,因为它是审核评估的“关窍”,有利于全面达成评估工作的理想状态。

1. 体现评估工作的主体性和独立性

高校独立自主开展的评估,是高校质量的自我问责,是出于自我反思、自我改进和自我提高的内在需要。

2. 体现评估工作的过程性和发展性

自我评估不是为了应付外部的检查,而是关注教育教学工作本身的状态和运行过程,指向主体的发展和成长。

3. 体现评估工作的广泛性和深入性

指自我评估参与者以及关注的内容广泛而深入,高校的管理者、教师、学生都有参加,凡与教学相关的目标定位、师资、资源、人才培养、学生发展、质量保障都在关注范围内,从而使评估具有反思性和深刻性。

三、“结构—行动”视野中院校自我评估的实践偏差

结构限定行动,然而新的结构并非一夜之间成型。审核评估正是在这样的新旧转型过程中推出的一种新型评估模式。旧观念挥之不去,新思想欲拒还迎,甚至无论人们怎样不断创新,“现在”也还是“在过去的掌心中”^[12],造成院校自我评估的实践偏差。

(一) 外部评估惯习挥之不去

由于政府对大学的长期控制,导致大学人“被评估”成为一种惯习,从而失去办学的主体性,在观念上把自我评估当作外部评估的附庸。其表现是,不去对审核评估的内涵进行认真省思,仍然把它当作某种改进的外部评估,作为审核评

估完整流程之一的“自评自建”变成“迎评”过程。在评估形式上,机械模仿外部评估,尽管从表面上看,设置了较为健全的组织机构,在学校层面上有评建办公室,相关二级单位也成立了评估领导小组,明确了责任人和联系人,但实际上,“由于大学内部的行政职能属于政府职能在大学组织中的延伸,学校内部的职能仍然是条块划分,以自上而下的行政控制为基本特征,科层制特征明显”^[13],以听令执行作为基本运行程序,故而二级单位在评估中缺少主动参与和责任担当,教学院系缺乏自主性,自我评估往往变成整理材料、迎接检查的被动应付过程。

(二) 水平评估模式表现明显

水平评估属于选优模式评估,而审核评估主要看被评估对象是否达到自身设定的目标,审核结论不分等级,最终形成写实性审核报告。尽管如此,许多学校仍然不能视审核评估为“体检”“把脉”的良机,最大限度地发挥其促进教学工作持续改进的作用,而把专家进校考察并形成“满意”的评价当成一种终极追求。于是,作为发挥评估改进功能重要环节的自我评估,主要源于外部推动,没有真正从“要我评”转化为“我要评”,导致评估主体问题意识缺乏。在评估过程中,评估者、委托者与评估客体容易产生一种“暧昧关系”,即对评估结果达成同谋,评估不是客观暴露、展现,而是刻意进行包装和整饰,人才培养过程的病理不能得到充分诊断,整个评估达不到以评促建的目的。比如,自评报告对现状描述较多,对成绩总结较多;对问题轻描淡写、避重就轻,或是将问题归因于学校基础薄弱、经费不足等客观原因;改进方向不明确,没有涉及具体措施和可行性方案;即便有整改方案,落实与否也缺少有效监督,相应的,必然导致评估过程虎头蛇尾,评估环节缺乏完整性。目前,多数高校本科教学自我评估的结果,主要以专家现场考察打分与职能部门考核评分的方式呈现,多数教学单位对评估结果(最终分数)非常重视,但是,评估结果公布之后,“松口气”的现象非常普遍,鲜有教学单位根据自己提出的整改方案及专家现场考察反馈的意见进行认真整改,整改成为一个可有可无的环节,这就大大削弱了以评促建目标的实现,使得“自我评估”仍然没有摆脱作为管理工具的角色,“没有成为高校教学生活的内在需要,它脱离了教学生活”^[14]。

(三) 评估行动者范围窄化

学校领导尽管能够认识到评估对自身发展的积极意义,通过召开各种会议、建立评估网站、组织专家讲座和发放评估手册,基层单位和教职员工对评估也略有耳闻,但缺乏更有效的互动,大多数人抱着事不关己的态度,难以主动去深刻理解评估工作积极长远意义。评估的行动者窄化为少数校领导 and 主要职能部门负责人,自我评估并没有成为基层教学单位的自觉意识与行动,普通教师、管理人员和学生没有成为真正的行动者。当院校自我评估失去师生员工的全力支持和广泛参与的时候,只能成为“少数人的盛宴”而呈现出

冷热不均的局面。

(四) 评估内容指向单一

审核评估是对高校教学工作的整体评估,它以人才培养为中心,涉及定位与目标、师资队伍、教学资源、培养过程、学生发展、质量监测与控制等方面,自我评估也同样应该对人才培养及其相关因素做出全方位的诊断与扫描。但是目前多数高校的本科教学自我评估均是以二级学院本科教学工作评估为主,体现出以“教学”工作为学校中心工作的理念,还没有真正扩展到以“人才培养”为中心,因为二级学院本科教学工作评估更多是针对教学建设、教学运行、教学改革等教学工作层面的评价,在宏观层面未能充分展现全校围绕人才培养而进行的目标设计、资源配置、过程监测和效果评价,在微观层面又难以深入到学科、专业、课程、课堂等具体层面,这种单调的自我评估形式,难以充分体现教学单位差异、学科差异、专业差异、课程差异。而且,关于科研促进教学、教学服务社会、教学资源使用效率等方面的评价较少,难以准确反映教学水平的差异。

四、完善院校自我评估的对策建议

(一) 均衡大学内部的权力配置

利益的背后乃是权力的博弈,不同利益主体通过权力斗争才能达到有限资源分配的重新平衡。“把高等教育看作一种权力斗争有助于我们看清问题的实质”^[15]。因此,评估的行动者、行动规则的各个方面任何完善均应从改变大学内部的权力生态入手。目前,大学内部大致存在三种权力类型:行政权力、学术权力和学生权力,由于行政权力的蔓延,学术权力和学生权力常常被遮蔽,自我评估作为学校内部发生的教育事件,自然受到这种权力形态的影响,典型的征象是评估的管理主义倾向。一种情况是管理者成为评估主体,教师和学生成为评估客体,评估窄化为强者(管理者)对弱势者(教师和学生)的评估;另一种情况是管理者表面上置身事外,由专家们组成评估主体,但二者的关系显失公平,虽然有关如何评价、如何收集与阐释资料、在什么范围内公布结果等问题,管理者通常都和评估者协商,但实际上一旦出现分歧,最后却总是由管理者拍板。“这种情形就是剥夺了利益相关者提出其他问题、找出解决问题的其他方法以及对制定方法进行解释的权利”^[16]。因此,需要从横、纵两个方面均衡大学内部的权力配置,前者意味着实行学术事务和行政事务决策制约机制,后者意味着权力重心向院系下移,真正实现管理模式的集中与分散相结合,行政管理与学术管理相结合。

(二) 改变评估事件的启动模式

当前的院校自我评估,要么是因为接受上级开展的审核评估需要完成的规定动作,要么是源于学校相关领导或职能部门的意志而做出的工作安排,从本质上都属于“单极指令”式的触发方式,如此,其后的动员也只好借助科层体系,依靠

红头文件、等级命令等阶梯状权力传递模式加以推动,作为教与学主体的教师和学生从一开始就陷于被动,最终也无法真正投入进去。在科尔曼看来,把个体行动者和社会结构紧密联系起来的是各种社会资源,“行动者与资源之间是控制关系和利益关系”^[17],行动者都有一定的利益偏好,并都试图控制能满足自己利益的资源。而当大学内部的权力获得均衡后,也即基层教学单位、教师和学生得到赋权时,他们才会真正成为教学质量的利益相关者,院校自我评估的启动与动员就容易“共意达成”,大学对于教学工作诊断与持续改革的愿望不是领导与职能部门独有,也成为教师与学生等所有利益相关方的愿望,于是,开展自我评估不再是外界强加的一种评判(负担)而成为教学生活的组成部分。

(三) 认真辨别评估过程的主要行动者

如果说利益相关者是“在评估中承担风险的个人或团体,也就是那些与评估有利害关系个人或团体”^[18],那么大学内部的利益相关者至少包括管理者、教师和学生,他们必然成为评估的主要行动者。当前,管理者的利益在评估中已经有所保证,因此,必须进一步强化教师和学生的参与。比如,要采取适当方式,对教师和学生参与评估的理念、方法和路径进行培训;在确定评估的目标和程序以及考察人才培养的过程和效果时,要通过座谈、观察、问卷调查等手段,充分吸纳广大师生的意见;在评估过程中以师生为本,依据评估范围,认真开展师生满意度调查,并把调查结果分析作为判断教学工作成效的主要依据;在组建评估专家组时,更要确保一定的普通教师比例。

(四) 正确选择行动策略

1. 协商建构

评估类似于民主政治,是一个有赖于公开的、有知情权的自我利益实施的过程。因此,评估是一个协商建构的过程,所参与的行动者多元并立,相互间的利益取向、意义预设、行动方式分化较大,大学内部不同专业人才培养模式各不相同,在各种层次上的办学多元化已经成为学界的共识,要实现院校自我评估促进质量持续改善的目标,就必须使评估过程成为一个协商建构的过程,它是促进评估对象逐渐演变为各相关利益团体共同目标的过程,否则这种目标就不值得追求。

2. 共同成长

教学工作评估从来不是一成不变的静态模型,而是一个随着教育环境和教育目标逐渐澄明而不断发展的动态过程。在评估过程中,各利益相关团队和个人相互交流自己对评估的理解,既要向对方阐明自己关于教学的各种建构,也要理解他人的建构,所以,整个评估过程是一个教与学的过程,每个人扮演了学生和教师的双重角色,在此过程中,多元主体获得共同成长。

3. 责任共享

围绕人才培养,大学构建包括人员、机构、制度共同组成

的复杂体系,因此,那种把学校面临的质量问题归咎于教师或学生的倾向,如果不是出于对于世界过于单纯化理解的机械观点,就是一种大学管理中的懒政。对责任认定的偏差必然对于后续工作整改的南辕北辙,效果不问可知。只有建立责任共享的理念,才能真正建立起全体大学人及其所在机构围绕人才培养中心的观念和运作体系,才能真正厘清责任,对责任进行系统、科学的分解,使得责任的再承担成为人才培养工作体系的切实完善和加强过程。

(五) 合理使用评估结果

对评估结果如何使用,取决于评估目的与指向。审核评估背景下的院校自我评估,本质上属于发展性评估,指向真实的教学生活本身。学校内部的行动者既是人才培养的参与者,又是评估的主体和对象,评估的目的在于发现自身、关注自身发展和过程中的持续改进。因此,首先,要通过解释和协商,对评估结果达成共识,只有当行动者对评估结果达成共识之后,才能对教学的持续改进进发出极大的积极性、主动性和创造性。当行动者仅仅重视评估象征性作用时,对评估是否真正有利于教学改进就会无暇关注。其次,对评估结果保持合理期待。如果行动者过于迷信评估的驱动作用,容易导致过度使用评估结果,造成评估过多过滥。最后,把评估结果运用到恰当地方和时机,发挥其改进教育教学的功用,而不能去追逐评估的声誉、地位、经济功能等外在功能。

参考文献:

- [1] 阳荣威,段湘莲. 大学自我评估: 高等教育质量省级监控的基石[J]. 大学教育科学, 2012(3): 59-61.
- [2] [美]伊恩·罗伯逊. 社会学[M]. 黄育馥,译. 北京: 商务印书馆, 1990: 134.
- [3] [美]戴维·波普诺. 社会学[M]. 刘云德,王戈,译. 沈阳: 辽宁人民出版社, 1987: 149.
- [4] [美]詹姆斯·S·科尔曼. 社会理论的基础[M]. 邓方,译. 北京: 社会科学文献出版社, 1999: 38-42.
- [5] 张应强. 高等教育全面深化改革需要对高等教育改革进行改革[J]. 中国高教研究, 2014(10): 16-20.
- [6] 龚怡祖. 大学治理结构: 建立大学变化中的力量平衡[J]. 高等教育研究, 2010(12): 49-55.
- [7] 尹晓敏. 利益相关者参与逻辑下的大学治理研究[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2010: 9.
- [8] 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(2): 27-32.
- [9] 刘振天. 整体设计教学评估书写质量保障体系建设新篇章[J]. 中国高等教育, 2012(21): 14-77.
- [10] [11] 袁益民. 审核评估: 关注内部质量保障的院校评审[J]. 高教发展与评估, 2013(5): 2-3.
- [12] [美]E. 希尔斯. 论传统[M]. 傅铿,吕乐,译. 上海: 上海人民出版社, 1991: 375.
- [13] 皮武. 生成之魅: 大学课程决策实地研究[M]. 长春: 吉林大学出版社, 2013: 145.
- [14] 刘振天. 回归教学生活: 我国新一轮本科教学评估制度设计及其范式变革[J]. 清华大学教育评论, 2013(6): 39-45.
- [15] [美]伯顿·克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 王承绪,等,译. 杭州: 杭州大学出版社, 1994: 7.
- [16] [18] [美]埃贡·G·古贝,等. 第四代评估[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2008: 10, 145.
- [17] 杨善华. 当代西方社会学理论[M]. 北京: 北京大学出版社, 1999: 101.

Institutional Self – Assessment in Context of Auditing and Evaluation ——From Perspective of “Structure – Action”

ZHU Lin – sheng

(Huaiyin Normal University, Huaian 223300, China)

Abstract: The social structure limits the action, while it also leads the action to a certain extent. In the rapid transition of higher education, the substantive lag of social structure changes and the expectations of people are on the contrary obviously. Therefore, it is very difficult to maintain coordination between action methods and structure changes for the institutional self – assessment in the context of auditing and evaluation. In practice, there are definitely some deviations, such as external assessment, horizontal assessment of color residue, the shortage of problem awareness, single evaluation orientation. Returning to the nature of self – assessment, the power allocation within the university should be balanced; the starting mode of the assessment event should be changed; the main actors in the assessment process should be carefully identified; the correct action strategy and the rational assessment results should be used.

Key words: auditing and evaluation; self – assessment; the perspective of “structure – action”