

高等职业学校办学能力评价的背景与意义

一、高职评估的历史演进

我国高等职业教育评估工作历经多个发展阶段，其演进轨迹折射出职业教育从规模扩张走向内涵提升的制度变迁。总体而言，前期可划分为三个典型阶段。

第一阶段（2004—2008 年）：高职高专院校人才培养工作水平评估（1.0 评估）。进入 21 世纪，我国高等职业教育进入快速发展轨道。1998 年至 2003 年，高职在校生人数由 117 万激增至 480 万，增幅达 3.1 倍。规模的急剧扩张对规范管理与质量提升提出了迫切要求。在此背景下启动的水平评估，可视为高职教育大规模发展时代的 1.0 评估。该阶段以江苏省为例，共有 64 所学校参与评估。

第二阶段（2008—2016 年）：高职院校人才培养工作评估（2.0 评估）。“十一五”时期，高职教育的发展重心开始从规模扩张转向内涵建设。2006 年，教育部印发《关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见》，明确提出“校企合作、工学结合”的改革方向，引导高职院校深化内涵建设。由于前一阶段的水平评估存在重结论轻建设、重外延轻内涵等弊端，难以有效贯彻落实 16 号文精神，“新一轮评估”应运而生。这一阶段是标志着高职教育从规模发展向内涵发展转变的 2.0 评估。在江苏，共有 73 所学校完成该轮评估。

第三阶段（2016—2022 年）：高职院校适应社会需求能力评估（3.0 评估）。《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》明确提出“强化督导评估”“实施职业教育质量年度报告制度”。2016 年，国务院教育督导委员会办公室依据《教育督导条例》，研究制定了《高等职业院校适应社会需求能力评估暂行办法》。该评估是在“深入推进管办评分离”“强化督导评估与质量评价”政策背景下的 3.0 评估。江苏省共有 94 所学校参与了本阶段评估。

同期，《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》提出推进职业院校内部质量保证体系诊断与改进工作（简称“教诊改”），引导高职院校建立常态化、可持续的自我质量保证机制，推动学校从被动接受评估转向主动内生改进。教诊改与适应性评估相互配合，共同构建了“外部督导评估+内部诊改”的质量共治格局，进一步深化了 3.0 评估的内涵。

上述三个阶段循序渐进，为新一轮办学能力评估奠定了制度基础与实践经验。其中，江苏省作为职业教育改革发展的前沿阵地，在历次评估中均承担了先行先试二、办学能力评价的政策背景

进入“十四五”时期，国家对职业教育的战略定位进一步提升。2022 年，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》，首次将“提升职业学校关键办学能力”确立为重点工作之一。2024 年，吴岩在深化现代职业教育体系建设改革现场推进会上明确指出，要打造“金专、金课、金师、

金地、金教材”，以教学关键要素“小切口”全面推动职业教育“大改革”。

2025 年，中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》，再次强调“深化教育评价改革”“提升职业学校关键办学能力”。上述政策信号表明，提升职业院校关键办学水平已成为推动职业教育高质量发展的核心举措，以教育评价为手段，引导高等职业学校内涵发展、特色发展、创新发展的高职评估 4.0 时代已经到来。

在政策驱动的同时，评价工具的研制工作同步推进。2024 年 4 月，教育部教育督导局组建高等职业学校办学能力评价实施方案研制专家组，正式启动评价指标与操作指南的研制工作。同年 7 月，《关于委托开展“高等职业学校办学能力评价实施方案”试测工作的函》（教督局函〔2024〕30 号）印发，以江苏为代表的 5 省份开展首轮试点工作，随后山东等 10 省份也陆续开展试点，全国共有 33 所学校参与评估。在试点工作的基础上，2025 年 1 月，教育部正式印发《高等职业学校办学能力评价实施方案（2025—2030 年）》，标志着高等职业学校办学能力评价工作由试点转入全面实施阶段。

二、办学能力评价的必要性

（一）高等职业教育高质量发展的现实要求

我国高等职业教育在经历多年规模扩张后，已基本完成数量层面的供给保障，发展重心正从“有没有”转向“好不好”。近年来，

国家层面对职业教育的战略重视程度持续提升，从《国家职业教育改革实施方案》（“职教 20 条”）到“双高计划”，再到《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》，一系列政策文本表明，职业教育发展的动力机制已由外部政策红利驱动逐步转向内部内涵能力驱动，国家对职业教育的战略定位亦从“大力发展”调整为“高质量发展”。这意味着，以往依赖资源扩张、项目驱动、规模增长的粗放式发展路径已难以适应新的制度环境与现实需求，取而代之的是对人才培养精准度、产教融合深度及社会服务效度的更高要求。办学能力若无法实现同步提升，高质量发展便缺乏实施载体，相关学校将在职业教育体系的层级结构中面临被低端锁定的风险。

（二）适应产业变革与新质生产力发展的必然要求

当前，新一轮科技革命与产业变革呈现加速态势，新质生产力的形成与发展正深刻改变产业组织形态与就业结构。这一趋势对高等职业教育构成了双重影响：既形成前所未有的结构性挑战，也提供了战略转型的重要机遇。从产业需求侧分析，智能制造、工业互联网、人工智能等新兴技术的广泛渗透，催生出大量“人机协同”“软硬兼备”的复合型岗位。企业对技术技能人才的规格要求正在发生质变：以简单重复操作为特征的能力需求趋于下降，而解决复杂问题能力、数字素养及跨界协作能力的需求呈现显著上升态势。在此背景下，高等职业学校唯有推动自身办学能力的同步迭代，持续增强人才培养的适配性与前瞻性，方能在产业变革的外部冲击中维持竞争优势，并获取未来发展的主动权。

（三）做强专业核心竞争力的关键之举

专业是高等职业学校办学的基本单元，也是学校核心竞争力的直接载体。专业核心竞争力的形成与提升，根本上依赖于办学能力的整体支撑。具备较强办学能力的学校，能够实现产业前沿技术向教学内容的快速转化，保障骨干教师持续深入生产一线参与实践，并将实训基地建设为区域技术高地——这些要素共同构成了专业不可替代的能力基础。相反，若办学能力滞后，专业建设将长期停留在低水平均衡状态；课程更新速度落后于技术迭代频率，师资队伍水平难以满足培养规格要求，实训条件无法匹配岗位能力标准，所谓核心竞争力便缺乏实质性支撑。因此，提升办学能力本质上是对专业不可替代性硬实力的系统锻造。只有建立这一能力基础，专业才能在院校间的激烈竞争中确立稳固地位，在服务产业发展过程中获得合法性与话语权，并最终实现学生成长收益与社会认可度的双重提升。

（四）回应社会关切与保障利益相关方权益的客观需要

高等教育涉及学生、家长、用人单位、地方政府等多方利益主体，各主体对办学质量的信息需求与问责诉求日益增强。长期以来，职业教育领域存在信息不对称问题，公众难以准确判断不同学校的办学水平，用人单位也难以甄别毕业生的真实能力。办学能力评价通过建立系统化、透明化的信息发布机制，向社会提供可比较、可信任的质量信号，有效回应各方关切。同时，评价中的底线约束机

制能够识别办学能力不足的学校并督促其整改，从制度层面保障学生不因学校质量问题而受损，维护受教育者的基本权益。

三、办学能力评价的意义

（一）服务国家战略与技能型社会建设

办学能力评价是推进教育现代化、建设教育强国的重要制度支撑。办学能力评价紧扣职业教育作为类型教育的特征，避免简单套用普通教育的评价逻辑，有助于巩固职业教育的独立地位，推动形成与普通教育同等重要的制度安排。评价制度与“双高计划”、提质培优行动计划、产教融合试点等政策形成合力，共同推动职业教育从“层次”走向“类型”，从中职为主走向纵向贯通、横向融通的现代体系。通过持续提升高等职业学校的办学能力，培养更多高素质技术技能人才、能工巧匠、大国工匠，为制造强国、质量强国、数字中国等国家战略提供坚实的人才支撑，最终实现“技能改变命运、技能强国”的社会愿景。

（二）优化教育治理与资源配置效率

办学能力评价为教育行政部门提供了科学决策的依据，有助于提升职业教育治理的精细化、专业化水平。通过系统采集和分析评价数据，教育主管部门可以全面掌握区域内高等职业学校的办学状况，识别不同学校、不同专业的发展水平与薄弱环节，从而制定差异化的支持政策，实现“一校一策”“一省一案”的精准治理。评价结果作为财政拨款、项目立项、招生计划等资源配置的重要参考，引导资源向办学能力强、服务贡献大的学校倾斜，形成正向激励与

底线约束并重的资源配置机制。此外，办学能力评价将“问诊”与“问责”相结合，既为学校提供改进建议，也为其办学行为设置责任边界，评价结果可纳入地方政府履行教育职责评价的指标体系，督促地方政府切实履行发展职业教育的责任。

（三）推动学校内涵建设与产教深度融合

办学能力评价对学校而言，既是外部压力，也是内生动力。其意义在于引导学校从规模扩张转向质量提升，从封闭办学走向开放融合。评价体系中的外部贡献导向，促使学校审视自身服务国家战略、区域经济和行业企业的能力，明确办学定位，避免盲目攀高或贪大求全，形成特色发展路径。同时，评价的过程性监测与动态反馈机制帮助学校识别师资结构、实训条件、课程更新等方面的薄弱环节，制定针对性改进方案，形成“评价—反馈—改进—再评价”的闭环。尤为重要的是，评价体系中校企合作、技术服务和成果转化等指标的设置，激励学校深化与行业企业的实质性合作，共建实训基地、共同开发课程、共育师资队伍，推动产教融合从“纸面协议”走向资源共享、利益共赢，使学校真正成为区域技术技能积累与扩散的重要节点。

（四）促进学生成长与高质量就业

办学能力评价的根本落脚点是学生。评价通过对人才培养全过程的质量监测，推动学校持续改进教育教学，最终使学生在知识、能力、素养等方面获得实质性提升。办学条件监测确保学校在师资、设施、设备等方面达到基本标准，为学生提供良好的学习环境；教

育教学工作评估推动课程内容与教学方法不断优化,使学生所接受的教育与产业前沿、技术发展保持同步。评价视角从内部条件转向外部贡献,促使学校更加关注用人单位对毕业生的满意度,倒逼学校强化实践教学、深化产教融合,培养学生的复杂问题解决能力、数字素养与跨界协作能力,从而增强其就业竞争力和终身发展潜力。此外,公开透明的评价结果为学生及家长选择学校提供了参考依据,从制度层面维护学生的受教育权益。

(五) 提升社会认可与职业教育吸引力

长期以来,职业教育在社会观念中处于相对边缘地位。办学能力评价通过建立公开、透明、权威的质量信号,有助于重塑社会对职业教育的认知。评价结果向社会公布,为学生、家长、用人单位提供可比较的信息,优质学校的质量标识有助于增强社会信任,引导更多优秀学生主动选择职业教育,形成良性循环。当办学能力评价持续显示职业教育的培养质量、就业质量、发展前景不断提升时,职业教育的社会形象将从“考不上普通高中的无奈选择”转变为“主动追求技能成才的可行路径”,这对于缓解普职分流焦虑、构建技能型社会具有深远的积极意义。同时,系统化的办学能力评价制度有助于形成与国际接轨的职业教育质量保障体系,提升我国职业教育的国际认可度与竞争力。

四、办学能力评价的变化与重点

在新的时代背景下,全局把握评价的方向与基调,是精准推进办学能力评价工作的基本前提。当前高等职业学校办学能力评价在

实施机制、内容结构、评价视角、导向功能及评价方式等方面呈现五个关键变化与重点特征。

（一）评价主体：从中央统筹转向省域自治

在既往的高等职业院校评估实践中，评价权力高度集中于中央层面。教育部统一制定评估指标体系、统一组织评估实施、统一认定评估结果，省级教育行政部门主要承担组织协调与材料报送等辅助性职能。这种高度集中的评价模式在职业教育发展初期具有标准化、规范化的优势，但也暴露出明显局限：各省产业发展重点、区域人才需求、院校办学基础差异较大，统一的评价标准难以有效回应地方差异性需求，导致评价的针对性与适应性不足。本轮办学能力评价在实施主体上探索形成了部省两级协同推进的工作机制。在坚持国家基本框架、深刻理解关键办学能力内涵的前提下，鼓励各省结合本地实际，将地方战略与区域政策纳入评价体系，实行“一省一案”，自主组织开展评价工作。这一转变体现了评价权力的适度下放与地方主体责任的强化。

（二）评价内容：兼顾“守底线”与“强内涵”

既往评估内容呈现明显的“重硬件轻软件、重投入轻产出”倾向。评估指标体系中，生均占地面积、建筑面积、设备总值等硬件条件类指标权重较高，而课程建设、教学改革、学生发展等内涵类指标相对薄弱。这种评价导向在一定程度上助长了学校的“材料逻辑”与“迎评心态”，部分学校通过短期集中投入改善硬件指标，但教育教学实质改进有限。本轮办学能力评价由办学条件监测与教

育教学工作评估两部分构成，二者协同开展。其中，办学条件监测侧重于基础办学条件的达标情况，旨在为高质量人才培养提供保障性支撑，发挥“守底线”的作用；教育教学工作评估聚焦于教育教学质量的持续提升，是深化教学改革、增强人才培养适应性与适配性的关键抓手，发挥“强内涵”的作用。两类内容相互补充，共同构成完整的评价框架。

（三）评价视角：从内部发展转向外部贡献

既往评估的视角主要向内聚焦，关注学校自身的办学条件、师资队伍、教学管理、经费投入等内部要素。这种内部导向的评价有助于促进学校规范化建设，但也容易导致“自我循环”倾向——学校满足于内部指标达标，却忽视了对外部需求的回应。职业教育作为一种与社会经济联系最为紧密的教育类型，其价值最终体现于对外部需求的满足程度，内部指标达标并不必然意味着外部贡献充分。职业教育具有鲜明的类型特征，必须紧密对接国家战略布局、重点产业需求及地方经济社会发展。新一轮“双高计划”已释放明确信号，引导职业学校从“基础好、条件好”转向“服务好、支撑好”。在此背景下，教育强国建设要求本轮办学能力评价的关注点从学校内部发展状况，拓展至学校服务国家战略、区域经济发展及学生全面发展的支撑能力。这一视角转换体现了职业教育评价的外部贡献导向。

（四）评价导向：以外部评价驱动内部改革

既往评估在导向上存在“重结果轻过程、重甄别轻改进”的倾向。评估结果主要用于院校排名、等级认定、资源分配等外部问责目的，对学校内部持续改进的驱动作用有限。部分学校形成了“迎评—过关—松懈”的周期性行为模式，评估结束即改进停滞，未能建立持续性的质量改进机制。本轮办学能力评价确立了“以评定向、以评促建、以评督改、提质增强”的工作方针，以推动院校聚焦内涵发展、特色发展与创新发展为基本导向。其核心价值在于通过外部评价机制驱动学校内部的系统性改革，最终实现职业教育与经济社会发展的同频共振。在评价组织方面，应体现不同行业领域的特点，尊重不同办学主体之间客观存在的事实差异。在结果应用方面，应坚持“问诊”与“问责”相结合，充分发挥评估在推动学校教育教学质量提升中的导向功能。同时，引导学校在摸清自身家底、守住基本底线的基础上，识别制约关键办学能力的主要因素，并实现重点突破。

（五）评价方式：从静态周期性评估转向动态常态化监测

传统评估模式多以固定周期（通常为三至五年）的一次性集中考察为主，评估结果反映的是特定时点的办学状态。这种方式存在明显局限：其一，时效性不足，评估结果发布时学校状态可能已经发生变化；其二，过程指导性有限，评估无法捕捉学校运行的动态变化与过程性问题；其三，容易诱发“运动式迎评”行为，学校集中资源应对评估，评估结束后工作松懈。本轮办学能力评价更加强调过程性与持续性，依托信息化管理平台、大数据采集与分析技术，

实现对办学条件、教学运行、学生发展、师资状态等关键指标的常态化监测与动态预警。这一转变使评价功能从“事后判断”延伸至“事中诊断”与“持续改进”，增强了评价的时效性与引导效能，有助于学校及时识别偏差、动态调整策略，形成“监测—反馈—改进—再监测”的闭环治理机制。

本轮评价的变化与重点

维度	过往模式	本轮评价
评价主体	中央集中统筹	部省两级协同，省域自治
评价内容	重硬件轻软件， 重投入轻产出	办学条件监测（守底线）+教育教学工作评估（强内涵）
评价视角	内部导向，关注 自身条件	外部贡献导向，关注服务能力
评价导向	重结果甄别，轻 过程改进	外部评价驱动内部改革，“问诊”与“问责”结合
评价方式	静态周期性评估	动态常态化监测