

学研产一体化 信息资源 选刊

INTEGRATION OF EDUCATION , RESEARCH AND INDUSTRY
INFORMATION RESOURCES SELECTED

政策导向 / 信息资讯 / 理论研究 / 实践探索 / 评估视角

“质量文化” 专刊

2025

第6期/总第63期

吉林动画学院 · 图书馆

刊 首 语

大学质量文化建设是新时代大学在人才培养、科研创新、社会服务、学校治理和校园文化建设过程中一种“柔性”价值约束与“刚性”制度保障互补共融的新战略、新理念、新路向。

《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025年）》强调重点检查高校质量文化建设情况，将“推动高校积极构建自觉、自省、自律、自查、自纠的高校质量文化”作为评估指导思想的重要内容，将“培育践行高校质量文化”作为评估基本原则的重要方面，并首次将质量文化单列为审核评估指标体系的二级指标；强调在教育教学的不同环节融入质量价值观，使全校师生及质量管理人员共同的质量追求和行为习惯与质量价值观相匹配。

吉林动画学院建校 25 年来，始终坚定“坚持特色发展，深化产教融合、助推双创升级、建设国家级创新创业学院，构建特色高水平应用型大学”的战略目标，构建了以学生、作品两个产品高质量输出为导向的教育教学质量保障体系，全面实施学研产一体化人才培养模式，逐渐形成了具有吉动辨识度的“五负责”特色质量文化，助力学校高质量发展。

为使全校师生员工更准确地把握高等教育质量文化的内涵，理解质量文化的性质，明确质量文化建设的基本要求，本期《选刊》以“质量文化”为主题，栏目设置为“政策导向”“信息资讯”“理论研究”“实践探索”“评估视角”，以期为我校质量文化建设提供情报信息支持。

此刊已创八载，承蒙学校各级领导、教师的关注与扶持，内容更迭修正，切实提高办刊质量，望得诸位玉言斧正，敬表谢意。

2025 年 12 月

目录

CONTENTS

■ 政策导向

01/ 中国大学质量文化建设指南（试行） 来源：全国高校质量保障机构联盟

■ 信息资讯

12/ 刘振天：为何要提“高等教育质量文化” 来源：搜狐网
16/ 战略谋划 携手共建：开创中国高等教育质量保障新局面——全国高校质量保障机构联盟成立大会学术报告综述 作者：李亚东

■ 理论研究

25/ 高校教育质量文化研究：脉络梳理与路向展望 作者：谷陟云
35/ 高等教育质量文化及其建设策略 作者：别敦荣 易梦春
49/ 新时代大学质量文化探要 作者：韩延明
58/ 高等教育：质量、质量保障与质量文化 作者：邬大光
67/ 超越技术主义——对高等教育质量文化建设的多重审视 作者：任胜洪 杜瑞军
77/ “去指标化”：高等教育评价和质量保障的后现代转向 作者：刘振天
86/ 面向教育强国的高校质量文化建设 作者：陈正权 李恋

■ 实践探索

95/ 高校质量文化及其建设路径探索 作者：林双泉
103/ 大学质量文化：从合格质量转向创新质量 作者：赵婷婷
114/ 高等教育质量文化的缘起与发展 作者：李志义 黎青青
124/ 高校内部质量保障流程构建：一个框架性示例 作者：李志义 宫文飞 黎青青
133/ 高等教育质量文化建设的目标、困境及新路 作者：任胜洪
145/ 从质量控制走向质量文化：应用型大学教学质量保障体系转型路径 作者：王小明 冯修猛
153/ 从他律到自律：我国高等教育质量文化的演进逻辑 作者：陈国栋 赵立莹

■ 评估视角

160/ 以先进的质量保障理念促进本科教育教学综合改革——新一轮审核评估指标体系内涵解析 作者：李志义 朱泓
168/ 新一轮本科教育教学审核评估中的质量文化 作者：李志义 黎青青 宫文飞
177/ 基于新一轮审核评估的新时代应用型高校质量文化建设探究 作者：楚国清

中国大学质量文化建设指南（试行）

时间：2021-12-18 来源：全国高校质量保障机构联盟

一、研制前言

1. 形势与背景

质量文化是持续提升大学教育质量的最持久的内在动力。从世界范围内看，从上世纪90年代开始，世界发达国家对于高等教育质量保障从强调外部质量保障走向内部质量保障，从强调资源要素投入转向强调学生发展，由此形成了“学生中心”“产出导向”“持续改进”三大质量保障理念，推动了高等教育质量保障从外部控制转向内部质量文化建设新阶段。

走进新时代，我国高等教育开启以提高质量为核心、立德树人为根本的内涵式发展新征程。2018年国家唱响了“以本为本、四个回归”的主旋律，掀起了“大学质量文化建设”的新高潮。当前，进入高质量发展新阶段，高校加强自我质量保障和推进质量文化建设成为当务之急。

教育部《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》明确要求把人才培养水平和质量作为评价大学的首要指标，把质量要求内化为全校师生的共同价值追求和自觉行动，形成以提高人才培养水平为核心的质量文化。高等教育主管部门将“选树质量文化示范校”列入重要工作日程，旨在通过政策引领、典型示范，深入推进大学质量文化建设，整体提升我国高等教育人才培养的质量和水平。

加强大学质量文化建设，得到全国各

类高校的积极响应。但由于国内学术界对质量文化研究不足，且现实中受“外控式评估”的影响，高校对质量文化建设不同程度上存在认识模糊、体制不全、目标单一、行动乏力等问题，迫切需要在政策引导下，得到专业指导和同行互助，并希望先进高校能发挥示范辐射作用。

全国高校质量保障机构联盟（以下简称“CIQA”）在教育部高等教育司支持下于2019年6月正式成立，由全国450多所各类高校内部质量保障机构自愿结成，是围绕高校质量保障体系及督导、评价、监测等工作开展同行互助、协同攻关的社会团体，负有指导和帮助全国高校开展质量文化建设的责任。为此，CIQA秘书处本着“以合作促发展”的宗旨，组织专家团队总结国内高校的先进经验，借鉴相关国际组织和国外高校联盟的通行做法，研制了本指南。希冀以此推动我国大学质量文化建设水平的不断提升，同时也为我国高等教育走向世界提供“中国标准”和“中国经验”。

2. 理念与主张

坚持以立德树人为根本标准，把质量价值观及标准落实到教育教学各环节，将质量要求“内化于心、外化于行”，牢固树立学生中心、产出导向、持续改进的质量保障理念，形成自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化。本指南推崇以下理

念与主张:

——质量是“生产”出来的,而非检查出来的。“质量文化”是一种以持续提高质量为目标的组织文化,成熟稳定的质量文化是提升大学质量的根本保证;

——大学质量文化根植于自身的独特文化。建立以校为本、特色发展的质量观,是每所高校的责任和义务,更是提高管理效率的重要途径;

——大学质量文化是一种行为方式、管理模式和运行机制,也是一种发展理念、精神文化和团队意识。大学质量文化建设不是外部强加要求,而是学校自主追求;

——大学质量文化建设是一项系统的质量工程,从经验走向管理、从评估走向保障、从制度走向文化,学校应重视高等教育普及化阶段质量文化建设研究,需要“内外结合”“上下联动”,并最终落到内部、沉到底部,内化为每个人的共同价值追求和自觉行为。

3. 宗旨与目标

CIQA 秉持“以合作促发展”的宗旨,坚持“携手共建、合作共创、资源共享、互助共赢”的原则,主动服务于高校质量保障体系建设和督导、评价、监测等工作,大力推动大学质量文化建设。本指南推行的宗旨与目标包括:

——为全国高校加强质量文化建设以及完善质量保障体系、开展教学督导、专项评价和数据监测等工作,提供较为全面系统的内容要点及工作建议;

——为高等教育政府主管部门制定政策和决策、外部评估机构开展评估认证、利益相关者参与高校人才培养活动,提供可参考的相关标准和指导框架;

——以此为抓手,开展相关的专家指

导、同行互助、协同攻关、交流互鉴、示范辐射等活动,促进全国高校质量保障体系和质量文化建设水平的整体提升;

——以此为杠杆,促进各类高校完善治理结构,深化人才培养综合改革,引导质量管理从经验、监控走向制度、文化,并推动内外部质量保障的联动与互补;

——以此为契机,完善中国特色、世界水平高等教育质量保障体系,推动国际、校际之间交流、互信和合作、互认,为全球提供“中国标准”“中国经验”。

4. 范围与原则

高等教育质量是一个发展的概念,不同国家、不同地区、不同高校及处于不同发展阶段,遇到的问题和关注的焦点不尽相同,对质量的定义也存在差异。质量保障表现为高校对自身教育职能和目标的坚守和实践,很大程度上依赖于师生对质量管理制度、规范要求的服从和配合。而质量文化是基于管理者、所有师生的主动要求改进的意愿,需要赢得师生内心的一致认同,是一项“内化于心、外化于行”的教育与养成活动。因此,本指南的使用范围与及原则包括:

——指南只是提出一般性理念与原则,不代表具体的质量保障和质量文化建设,不同管理体制(民办、中外合作办学和境外办学)、不同类型的高校可结合实际参照执行;

——指南具有较强的系统性和指导性,考虑到全国高校存在地区、类型及发展阶段的差异性,并不强制要求各类高校面面俱到,而是在充分尊重高校办学自主权的前提下灵活采用;

——指南努力搭建以政府为主导、学校为主体、利益相关者参与、第三方服务

的治理体系,积极推进“上下联动、以外促内,自觉行动、自主追求”的治理模式,既体现大学质量文化建设的“中国特色”,又与世界“同频共振”。

二、建设要点及工作指南

1. 领导体制与规划制度

领导体制与规划制度是质量文化建设的根本保障。高校通过完善领导治理机制、制订战略规划和政策制度,全面贯彻立德树人根本标准,在办学定位、资源配置、教学管理、教师发展、教育评价等规划与制度上,突出学生中心、成果导向、持续改进的理念,充分体现“以本为本、四个回归”,形成以提高人才培养质量和能力为核心的质量文化。

1.1 领导体制

学校领导是质量文化建设的根本保障。学校应确保党对学校质量文化建设的全面领导,把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准,把师德师风作为评价教师队伍建设的第一标准,调动一切积极因素,组织各项保障资源,确保将立德树人任务贯穿于人才培养全过程。为此,向学校建议:

(1) 高校应坚持“五育并举”的教育方针,遵循教育教学规律、教书育人规律和思想政治教育工作规律,以党建引领质量文化建设,紧紧抓住教师队伍“主力军”、课程建设“主战场”、课堂教学“主渠道”,深入实施思政教育和课程思政工作,推动学校形成“门门有思政、课课有特色、人人重育人”的全员全程全方位育人大格局,努力构建价值塑造、能力培养与知识传授三位一体的新时代教育新

体系。

(2) 高校应确保学校人才培养的中心地位、教学工作的核心地位、本科教育的基础地位、教学建设的先行地位。高校应努力改善教育评价机制,推动领导注意力要首先在本科聚焦、教师精力要首先在本科集中、学校资源要首先在本科配置、教学条件要首先在本科使用、教学方法和激励机制要首先在本科创新、核心竞争力和教学质量要首先在本科显现、发展战略和办学理念要首先在本科实践、核心价值体系要首先在本科确立。

(3) 学校应坚持人才是第一资源的理念。要以习近平总书记关于“四有好老师”“四个引路人”“四个相统一”等教师发展重要论述为指引,以师德师风建设引领教师队伍建设,努力打造政治素质过硬、业务能力精湛、育人水平高超的新时代教师队伍。

1.2 战略规划

战略规划在学校发展和质量文化建设中发挥谋划和引领作用。学校领导要高度重视人才培养工作,处理好人才培养与科学研究、社会服务、文化传承之间的关系,加强学校内部质量保障体系的顶层设计和有效运行工作,注重将质量文化建设内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为。为此,向学校建议:

(1) 将提高人才培养质量列入学校战略规划。学校章程应有明确的人才培养目标,在办学定位、发展规划、专项计划等方面有明确的质量方针和质量要求。要制订提高人才培养质量的专项计划,注重人才培养质量的优势、不足分析,并在师资队伍建设、教学经费、场地设施等方面得到充足的条件保障。

(2) 注重人才培养质量保障体系的顶层设计。把提高人才培养质量作为“一把手”工程,确保人才培养在学校工作中的中心地位,建立有效的质量管理决策机制。建立健全学校的质量标准、组织体系、管理制度、激励机制等,建立贯穿人才培养全过程、全方位的内部质量保障体系。

(3) 注重质量文化宣传并强化全员质量意识。加强高等教育普及化阶段学校质量文化建设研究,明确学校质量文化建设的目标与方向,定期开展教育思想大讨论或教学工作会议,通过多渠道、多形式开展相关学习与培训,向广大师生员工传播质量文化,增强其质量责任意识和责任担当,并落实到教学工作全过程、各环节,从而将质量要求内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为。

1.3 政策制度

学校以完善政策制度为基础,建立质量文化建设长效机制,并保证质量保障的政策连贯、制度完备、信息透明,全体师生充分理解和普遍认同,为质量文化建设提供坚实的政策制度保障。为此,向学校建议:

(1) 建立健全质量保障政策制度。学校的规章制度应定期更新和反映国家政策文件中的质量要求。在学科专业规划、人才培养改革、教师队伍建设、教育教学管理等方面有相应的质量政策、配套的人财物支撑以及考核评价制度。

(2) 完善质量管理制度和激励机制。学校有明确的质量理念、价值观和行为准则,强化部门协同联动,层层落实主体责任。完善质量管理制度和激励机制,将教学质量要求纳入教师岗位聘用、专业技术职务晋升和岗位聘任等各方面。建立教师

和学生的荣誉体系,激励教师潜心教学,积极参与教学改革,提高教授上课率,并鼓励学生多样化发展、全面成长成才。

(3) 吸收利益相关者的意见和建议。鼓励校内外利益相关者主动参与学校质量政策和保障制度的制订和完善,充分听取他们的意见和建议。校内各类人员能充分理解、认同学校质量保障的各项政策制度,主动参与质量保障和自觉接受质量管理。

(4) 形成持续改进的质量保障机制。完善质量管理组织机构,加强对质量保障规章制度执行过程的监督,定期对各项质量保障政策制度开展评审,了解质量保障的有效性和针对性,倾听师生意见并及时进行调整与改进,并凝练质量保障的品牌与特色。

2. 组织架构与协同治理

质量文化建设需要建立适配的组织架构,正确处理学术组织与行政组织的关系、学校和基层教学组织的关系,从监督控制走向自省自律,促进教职员工的质量自觉。同时,各级组织机构相互联动、有效沟通和协同治理,为质量文化形成提供组织保障,提升学校治理体系和治理能力的现代化水平。

2.1 组织架构

学校建立适应质量文化生成和质量保障体系运行的组织体系,包括学校、学院、教学基层组织三个层面以及行政、学术两大类型。按照“管办评”分离的思路,处理好质量保障专业机构与学术组织、行政部门等之间的关系,强化行政部门对学术组织的支持与服务,压实基层教学组织在质量保障中的责任,确保各自的独立性、

专业性以及工作相互联动。为此,向学校建议:

(1) 建立健全质量保障学术组织。建立校院两级学术(或教务)委员会以及基层教学组织(名称不限),学校章程及相关规章中明确赋予其人才培养质量保障的职能。明确学科专业建设、课程建设的岗位职责,确保学术组织在招生入学、专业设置、课程教学、毕业及学位授予等方面发挥质量保障作用。譬如:

——校院两级学术质量(或教务)委员会:审议人才培养与提高教学质量的重大政策与措施;审定专业设置及人才培养方案;审定课程体系、课程标准等并指导课程建设;领导质量保障体系的建设与实施等。

——校院两级其它学术组织(举例):招生学术组织负责制定招生入学标准,遴选学生,以及处理学生投诉等;专业学术组织负责制定专业设置标准(包括设置依据、条件及主要课程、培养环节,审议新设专业、变更、或撤消已有专业等);课程学术组织负责制定课程设置标准(包括课程大纲、教学内容、教材选用、考核形式)等;毕业及学位授予学术组织负责学生毕业资格和学位授予资格审定(包括审核认定课程学分、转换学分,提出毕业(结业)、肄业等意见)。

(2) 完善内部质量保障专业机构。在强化学校职能部门质量管理责任的同时,深入推进管办评分离,从学校、学院、基层教学组织三个层面健全质量保障组织机构,队伍数量、结构及人员素质满足工作需要,逐步推进其专业化、专门化,明确其工作职责与运行机制,促进内部质量保障工作的良性运行。

(3) 加强支持“教”与“学”的服务机构。质量文化建设以人为本,坚持以

学生为中心的教学及评价,支持教师专业发展,加强教与学的咨询服务,促进从监督到支持、从控制到服务的转变。为此,要建立健全教师发展机构、学生服务部门、数据支持和院校研究部门(但不局限于此)等,并明确各自在质量保障及质量文化建设中的职责。譬如:

——教师发展机构:提供教学培训、指导、咨询等专业化的服务;有培训计划,内容丰富多样,供教师自主选择;支持教师反思实践和开展教学研究,及时有效地为教师解决疑难问题,并为教师发展提供各种机会。

——学生服务部门:提供学业指导、心理健康、职业和就业辅导等方面的帮助;组织学生对课程、讲座和研讨的质量评价,开展学生满意度调查,并为学生提供就业创业和继续深造等方面服务。

——数据支持和院校研究部门:开展学校层面的数据分析和院校研究工作,依据数据分析结果为学校的质量规划和管理提供服务,加强院校研究(校本研究),为质量文化建设和学校改革发展提供专业化、专门化的咨询服务。该部门可以单独设置,也可以将此功能赋予质量保障部门。

2.2 协同治理

学校质量文化的生成需要各部门协同合作,包括管理部门与学术组织、教师与学生、校内外利益相关者之间开展密切的沟通交流,保证各级组织机构相互联动、有效沟通和协同治理,提高学校治理体系和治理能力现代化水平。为此,向学校建议:

(1) 强化协同治理的领导核心机制。注意质量保障的顶层设计与基层落实协调,明晰相关部门的管理职责和 workflows,

正确处理学术组织、管理部门与保障机构之间的关系,建立高效的信息沟通反馈机制,强化部门协同联动并建立相应的考核评价机制。

(2) 落实质量文化建设的主体责任。明确学校全员都参与质量文化建设和质量保障过程,各级行政管理部门、质量保障机构与学术组织、支持服务部门应承担起相应的职责,明确质量保障的责任主体、工作主体和评价主体,层层落实主体责任并确保相互工作联动。

(3) 营造质量文化建设的良好环境。坚持激励导向,突出基层学术组织在质量保障中的基础地位和质量责任。建立约束机制,明确各级管理部门和支持服务组织在质量保障中的支撑作用。涉及学生利益的事务应有学生代表参加,并充分听取学生的申诉和意见。

3. 质量标准和保障体系

完善质量标准是质量文化建设的基本要求。建立健全产出导向的人才培养质量标准,并构建要素俱全的质量保障体系,是国内外高校的通行做法和必由之路。通过质量标准和保障体系的有效实施,唤起每个主体的质量意识、质量责任,促进学校人才培养质量的螺旋上升。

3.1 质量标准

质量标准是质量保障的基本依据。加强大学质量文化建设和提高人才培养质量,应建立健全“三全育人”的人才培养质量标准体系,贯彻落实《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》和有关一流专业、一流课程建设的国家标准,以及国家三级专业认证的行业标准,鼓励有关

高校参照和借鉴国外的先进标准及国际实质等效标准。为此,向学校建议:

(1) 明确质量方针及人才培养目标。结合办学定位和发展目标,明确学校的质量观及人才培养的规格要求,坚持以立德树人为根本标准,制定有本校特色又不低于相应的国家标准、行业标准的学校人才培养质量标准,确保校内师生理解接受和校外利益相关者广泛知晓。

(2) 坚持底线标准、鼓励追求卓越。正确处理学校标准与行业标准、国家标准、国际标准之间的辩证关系,有关学术组织负责相应质量标准的制定,并根据实际情况及时调整和修订。明确质量标准是“底线”要求,鼓励以持续改进、追求卓越为目标的质量保障。

(3) 完善“三全育人”的质量标准体系。从人才培养全过程、全方位建立健全覆盖全体成员的质量标准体系,充分体现学生中心、产出导向和持续改进的质量保障理念。体系分解应科学、合理,质量标准应明确、清晰和可操作。学校人才培养质量标准主要包括(但不限于):专业建设、课程教学、考试、实习实践、论文、毕业及学位授予等各主要教学环节的质量标准。

——专业培养目标及毕业要求。各专业有明确、公开的专业培养目标和全覆盖、可衡量的毕业要求。培养目标符合学校定位,适应国家和区域经济社会发展需要,并明确毕业生可服务的专业领域及服务面向,人才定位和职业特征清晰并体现专业特色;毕业要求不仅要支撑专业培养目标,还能落实到所设置的课程体系之中,应充分体现德智体美劳的人才培养规格要求,满足“知识、能力、素质三位一体”的人才培养要求。

——专业课程体系及课程大纲。专业

的课程体系设计应有企业行业专家的广泛参与,课程设置要能全面支撑毕业要求的达成。要科学设置各类课程,避免因人设课,努力打造“金课”,挤掉“水课”。各门课程大纲应包括课程目标、教学内容、教学方法以及形成性评价、课程考核等要求,课程目标应可预期、可考核。课程体系要能支撑毕业要求,课程大纲应明确、公开并为教师和学生广泛知晓。

3.2 保障体系

学校内部质量保障体系是人才培养质量的可靠保证,也是质量文化建设的重要载体。立足学校实际、体现管理特色、加强内外联动,构建覆盖人才培养全过程、要素俱全、闭合循环、持续改进的质量保障体系,是国内外高校质量文化建设的通行做法。为此,向学校建议:

(1) 明确构建质量保障体系的理念和思路。在理念上,坚持学生中心、产出导向和持续改进;在理论上,可从系统论、信息论和控制论出发,把握影响质量的核心要素和关键环节,在标准参照下实行常态监测和反馈控制;在方法上,可综合运用全面质量管理(TQM)、戴明循环(PDCA)和自动控制系统(ACS)等基本原理,亦可借鉴 ISO9000 质量体系等有益做法,结合学校办学定位、人才培养目标和内部管理体制及治理结构,构建内部质量保障体系框架及运行机制。要突出学校的主体责任,巩固教学的中心地位,强化过程管理的质量监督与及时反馈,营造持续改进的质量文化。

(2) 把握保障体系的组成部分和运行机制。保障体系应覆盖人才培养全过程,从确定质量目标到职责分工、从资源配置到过程管理、从监测分析到反馈改进等相

互衔接并形成闭环运行。努力做到质量目标清晰、任务明确、机构健全、责任落实,管理部门、学术组织和支持服务机构等职责到位,教学督导、专项评估和数据监测等有效实施,完善信息化数据平台,实现常态监测与及时反馈,重视结果利用和持续改进。

(3) 完善保障体系“六有”要素并与时俱进。基于国内外高校的经验,内部质量保障体系建设一般具备“六有”要素:有质量目标及系列质量标准;有明确的职责分工及工作联动机制;有专门的保障机构及相应专业人员;有督导、评估、监测等新型评价制度;有质量监测信息化平台及信息发布制度;有反馈预警和持续改进机制。同时,注重保障体系的不断完善和迭代升级,加强督导评价与基层教研活动和教师发展工作的联动,推动从监督控制转向支持服务;逐步推进质量保障的重心从校级、院级下移到基层教学组织,努力实现从经验走向科学、从制度走向文化。

4. 保障手段及运行机制

基于学校内部质量保障体系,运用多样化的保障手段,加强质量常态监测,并建立有效的运行机制,实现相互衔接和内外联动,已成为国内外高校提高人才培养质量和加强质量文化建设的新常态。

4.1 保障手段

科学运用教学督导、专项评估和数据监测(不局限于此)等各种保障手段,覆盖人才培养全过程,及时发现问题、分析原因和持续改进,是高校保障和提高人才培养质量的通行做法。为此,向学校建议:

(1) 教学督导。包括校院两级督导

和领导听课、试卷毕业论文(设计)抽查、教学管理工作检查等。要完善督导组织和听课制度,鼓励院系或基层教学组织多形式开展同行视导活动;推进教学督导从行政性“监督”“控制”向“咨询”“指导”转变,有效促进教师教学能力和教学质量的提高。

(2) 专项评估。包括专业评估、课程评估以及其它专项评估等。建立健全自我评估制度,多元化、分层次、全方位开展教学质量评价,坚持产出导向和“评估不是为了证明而是为了改进”,促进培养目标、毕业要求的有效达成。譬如:

——专业评估:建立周期性校内专业评估制度,以学生的学习成果为导向,重点关注培养目标的合理性和毕业要求的达成情况,并建立相应的评价制度及机制。课程体系应承担对所有毕业要求的支撑作用,建立课程体系与毕业要求的关系矩阵。相关专业主动接受国家专业认证、国际实质等效的专业认证,积极参与国内外同行或行业开展的专业评估/认证。

——课程评估:主要包括审核课程大纲、审查教学过程和评估学习成果,以立德树人成效为根本标准。课程大纲审核重点围绕课程目标对毕业要求的支撑度,以及教学内容、教学方法和学习环境、支持服务等对课程目标的适合度;教学过程审查主要围绕主讲教师及教学团队、教学计划及执行、教学活动、形成性评价及课程考核等;教学成果评估聚焦在校生的学习成效和收益上,关注学生对课程的期望、需求和满意度。课程评估应判断课程目标达成情况,为课程改进提供依据。课程评估还应重点关注师生是否明确知晓课程目标及其学习结果,与日常教学督导检查及听课相结合,促进具有高价性、创新性和挑战度的“金课”建设,持续改进教学工

作和修订课程大纲。

——其它评估:除专业评估、课程评估外,应重视开展在校学生学习体验和毕业生学习经历调查、教师教学体验调查以及用人单位调查和校友访谈等,全面了解师生的需求和用人单位的反馈,不断改进教学,有效促进学生学习和学生成长。另外,其它相关领域也需要评估,学生课外活动评估、校风学风评估、院系及行政部门工作绩效评估等,对学术支持、学生服务及社团活动等方面的评估也不能忽视。

(3) 数据监测。开发与校内质量保障体系相匹配的信息化常态监测平台,建立信息跟踪调查、统计分析及定期发布制度。取多样化的信息收集渠道与方式,加强校内教学基本状态数据库建设。信息收集范围取决于学校的需求,要重视信息数据的分析与整合,并能通过反馈机制将分析结果及时反馈给相关部门与教师,充分运用到人才培养工作的决策和改进之中。

(4) 质量项目(工程)。学校质量文化的生成不仅需要制度化的质量保障,还可以通过各类质量项目(工程)营造良好的质量氛围,引导师生积极追求卓越。根据需要推行的质量项目(工程),应与课程、专业、学科的建设与改革创新以及教师专业发展联系在一起,并与竞争性资助和公正透明的奖励体系相衔接。

(5) 信息公开。学校应及时发布人才培养过程中的各类信息和质量报告,保证信息的明晰、准确、客观和持续更新,并便于学生、教师、其他利益相关者和公众查询获取。公开专业人才培养方案(包括培养目标、课程体系、课程目标及其预期学习成果、教学内容、学习要求和评价方法)、学习要求、选择机会以及毕业生就业等情况。所发布的各类人才培养状态和质量信息必须客观、准确,相关质量报告

及内外部评估结果应作为校务公开的重要内容向社会公开。

4.2 运行机制

质量保障和质量文化建设是推动学校朝着明确质量目标发展的自觉自律活动。内部质量保障体系的有效实施,离不开学校相关部门的工作联动、政策制度的有机衔接和利益相关者的理解、参与,通过形成相互关联的管理闭环和工作合力,真正将质量文化植入学校全方位工作和融入师生内心。为此,向学校建议:

(1) 把标准树起来,把责任落下去。一方面从学校质量方针出发,围绕“三全育人”制订一系列质量标准,使人才培养各项工作都能做到“有标可依、有尺可量”;另一方面,要强化院系教学机构及相关职能部门的主体责任和质量保障专门机构的监督责任,推进“学校、学院、基层组织”三级质量保障职责的落实,明确学校行政组织与学术组织、教师与学生应全员参与内部质量保障过程,并承担相应的责任。

(2) 实行执行与监督既分工又联动。从管理体制改革和完善治理体系着手,建立“执行和监督”适度分离又相互联动的工作机制,形成“执行-监督-反馈-改进-跟踪”闭合循环的流程。注重各级组织机构相互联动、有效沟通和协同治理,特别是要促进督导评价监测与教学基层组织、教师发展中心之间的工作联动。

(3) 重视相关政策制度的有机衔接。系统科学的制度设计能在很大程度上提高质量保障的有效性。坚持质量保障制度与学校其它政策制度“一盘棋”,正确处理教学与科研政策制度之间的关系,进一步落实课程、专业建设的岗位职责,将质量常态监测及质量报告与相关单位的绩效考

核联系。突出教育教学业绩在绩效分配、职务职称评聘、岗位晋级考核中的比重。

(4) 加强保障体系内外衔接、自我完善。要注重校内质量保障与外部质量保障有效衔接,主动接受国家实施的学校院校、专业、课程等评估、认证活动,积极对接外部质量评估标准与要求。主动接受国内外行业组织对学校质量保障的体系认证,持续改进内部质量保障体系;另一方面,要重视校内质量保障体系的自我完善,建立周期性自我评估制度,与时俱进修订质量标准、工作流程、督导评估监测方法及工具,增强内部质量保障体系的科学性、有效性和利益相关者的认同感。

5. 学生中心与教师发展

人才培养是高校的立身之本,教书育人是教师的第一责任。既要坚持学生中心,激发学生学习兴趣和潜能,促进学生成长发展;又要引导教师潜心育人,关心教师发展,支持服务教师专业提升,努力营造追求卓越的质量文化。

5.1 学生中心

树立学生中心的教育理念,关注全体学生的全面发展。实施以成果为导向的教学评价,健全过程监管制度,完善考核评价机制。同时,切实把走进学生、关爱学生、帮助学生落到实处。为此,向学校建议:

(1) 实施以学生为中心的教学。课程教学以培养学生创新精神和创造能力为追求,充分了解学生的多样性需求,根据需要采用不同的教学组织形式和灵活运用教学方法,加强和完善课程教学反馈机制。建立导师制度,确保提供必要的指导和支

持,激励学生自主学习和有效学习。课程内容强调广度和深度,突破习惯性认知模式,着力培养学生深度分析、大胆质疑、勇于创新的能力。

(2) 实施以产出为导向的评价。坚持以学生学习成果为导向,完善过程评价。鼓励教师采用多元的考核评价方法,加强对课堂内外、线上线下学习的评价。加强非标准化、综合性评价,提升课程学习的挑战性。课程考核评价标准和方法应提前发布,重点考查学生的学习成效,判断课程目标达成情况,并建立学生考核评价申诉机制。

5.2 教师发展

教师发展是提高人才培养质量的基本保证,学校有责任为教师提供有助于其高效开展教学工作的支持环境,形成有利于教师发展的支持服务体系和激励机制。鼓励教师积极探索教育改革和教学创新,提供各种形式的专业培训、技术支持和咨询服务,促进教师发展和能力提升。为此,向学校建议:

(1) 确保师资胜任教学要求。学校应保证与办学规模相适应的教师队伍,教师聘任考核要注重教学、科研、社会服务和文化传承之间的平衡。建立有效的约束机制,要求教授有责任承担课程教学任务。各类考核评价机制有利于鼓励调动教师教学积极性,鼓励教师潜心教学、用心育人,促进科教融合、产教结合。

(2) 支持教师自身专业发展。加强教师发展中心建设,完善教师发展支持服务组织体系。重点面向新入职教师和青年教师,开展岗前和在岗教育思想、理念和教学方法、技术等培训活动,提升教学能力,特别要注重针对考试评价技术和开发教学

质量评估工具进行专题培训。完善教师专业发展的选拔、培训、评价、激励和反馈的全流程培育制度,确保教师的职业生涯能得到专业化、个性化的指导和支持。

(3) 支持教师开展教学研究。设立教学研究项目和课题指南,支持教师开展教学研究,引导教师积极探索人才培养模式、教学组织形式和教学方法的改革创新。提供教学技术方法应用的各种培训,提供各种软件工具使用帮助,鼓励教师利用信息化、大数据和智能化等新技术,勇于探索智慧教室的教学改革,积极推进线上、线下、线上线下混合、虚拟仿真和社会实践等五类“金课”建设。加强教研室、课程教学团队等基层教学组织建设,制定完善相关管理制度,激发基层教学组织活力。

6. 多元参与和持续改进

质量文化建设既要关注到不同群体的独特需求,又要谋求利益共同体的构建,促使各方认识到增进参与和达成共识的重要性。着力提高部门之间协调配合和团队合作的能力,并对自身质量行为进行反思与监控、修正与改进。校内外利益相关者参与以及持续改进,将有利提高质量保障体系的有效性和透明度,也有利于大学治理体系和治理能力的现代化。

6.1 多元参与

校内外利益相关者多元参与,是质量文化建设的重要保证。学校应明确质量活动参与者的作用与主要职责,建立利益相关者间充分互动的工作机制,引导其主动投身到质量保障活动和质量文化建设之中。为此,向学校建议:

(1) 校级领导应发挥起领导作用。

负责组织制定质量方针和质量战略规划,把握学校质量文化建设方向和工作重点,明确内部质量保障机构及各部门的质量职责,确保质量文化建设纳入学校规划和经费预算。培养校内外各方对质量保障和质量文化建设的认同感,重视教师和学生质量保障工作中的主导地位,增强他们的参与性和主动性。

(2) 教师和管理人员是中坚力量。在教师及管理人员招聘、培训和奖励等各个环节,都需要了解其教学观、学生观、质量观以及对于学校事务参与的积极程度。日常工作中应强化他们的质量意识,激发他们参与制定质量标准和开发系列督导评估监测工具,使他们有责任感、归属感并积极地投身质量文化改革之中。

(3) 学生是不可或缺的质量主体。一方面明确学生是学习主体,其成长成才是质量的集中体现,应激发其学习动力和参与质量管理的积极性;另一方面,应从制度上保障学生代表参与到各级质量管理机构和评估活动中,注意收集学生对教学和管理的信息,了解他们对教学质量的满意度,但学生参与不宜与高利害性结果挂钩。

(4) 外部利益相关者是合作伙伴。视政府、企业行业、用人单位、学生家长等为合作伙伴,吸纳他们参与人才培养方案修订等质量活动,及时完善人才培养目标和改进人才培养工作,努力回应他们的普遍需求和共同期望。

(5) 加强与利益相关者充分互动。根据校内外利益相关者各自的特点,赋予他们相应的权力,建立相互对话和交流机制,以平等参与的方式推动质量保障活动的民主化,鼓励其主动投身到质量文化建设之中。

6.2 持续改进

质量建设的核心是持续改进。只有基于高校全体师生员工主动要求改进的意愿,才能建立深入人心的质量文化;只有从根本上建立改进和提高质量的长效机制,才能保持质量文化持久的生命力。为此,向学校建议:

(1) 将质量文化建设融入全过程管理之中。从全局出发制定持续改进制度和组织实施、跟踪监督方案。要强化持续改进的全过程管理,协调各方利益和进行资源调整,坚持问题整改与优势提升相促进。

(2) 确保质量文化与学校组织文化相融合。将质量管理理念转化为全体师生员工的日常工作方式,将内部质量保障活动视为一种自我反思和提高的重要途径,坚持激励导向,层层落实主体职责,依靠全校各方面力量,增强质量文化建设的内生动力。

(3) 建立并完善高效的信息沟通反馈机制。要采取切实举措加强全过程质量常态监控,开发与之匹配的信息化服务平台,并及时获得人才培养和教学管理全过程的质量信息,注重信息反馈和问题预警,提升问题纠偏的时效性、科学性。

(4) 定期实施内部质量保障体系管理评审。重视对校内质量保障体系的实施及运行情况进行检视与自省,建立部门协同联动与考核评价机制,注重以客观数据、事实材料为评价依据,并将评审结果与校内经费投入和绩效考核等相关联。

三、研制说明

按主管部门的委托和联盟理事会的要求,本指南研制由CIQA秘书处负责。秘书处组建了专项工作团队和专家力量,

短时间内努力拼搏、协同攻关。李亚东(秘书长)负责研制工作并主执笔,黄文祥(副秘书长)、朱伟文(副秘书长)和薛成龙(副秘书长)执笔,邬大光(理事长)、陈以一(常务副理事长)和冯晓云(副理事长)给予专业指导。同济大学、西南交通大学和常熟理工学院提供了宝贵的经验材料,厦门大学薛成龙博士提供了欧盟及英国相关资料,昆山杜克大学熊滢教授提供了美国有关资料。在此表示感谢!

本指南的研制和修改,得到教育部高等教育司有关领导的悉心指导,借鉴了欧洲高等教育质量保障协会(ENQA)的《欧洲高等教育区质量保障标准与指南(ESG-2015)》的做法,学习了联合国教科文组织(UNESCO-IIEP)2014年组织实施“高等

教育内部质量保障优秀原则和创新实践项目”(IQA)的经验,参考了经合组织(OECD)“培育优质教学”(FQT)项目,以及美国大学教授协会(AAUP)出版的《影响评估文化态度和行为的15大因素》、美国高等教育协会(AAHE)提出的《教学评估工作的九大原则》。同时,还学习参考了高飞(《欧洲高校质量文化的生成要素》)、秦琴(《高等教育内部质量保障的焦点问题及新趋势》)、张珊珊(《英国高校质量文化与内部质量保障机制》)等学者的学术成果。这些对我们提高本指南的科学性、可行性和实效性都有一定的帮助和启发,在此对有关领导和资料作者一并表示致谢!由于时间紧、任务重、工作难度大,难免存在不足之处,请大家批评指正。

02

刘振天：为何要提“高等教育质量文化”

来源：搜狐网



高等教育质量文化是新世纪以来广受关注的新话题,人们从不同层面、不同角度对高等教育质量文化展开了研究和探讨。但问题在于,为什么单单在新世纪才提出高等教育质量文化概念?作为新概念,它到底能为人们认识和把握高等教育质量提供怎样的新思想与新方法?

“高等教育质量文化”为何被提出

什么是大学,大学大在哪里?什么是高等教育,高等教育高在何处?《礼记》说:大学之道,在明明德,在亲民,在止

于至善。蔡元培认为,大学是研究高深学问的场所。梅贻琦强调,大学不是大楼,大学就是大师,是专家学者的摇篮。这些都是国人对大学和高等教育的理解。这样的理解当然不错,但不能忽视其前提条件,即精英教育时代,它是正确的,但大众化时代,条件变了,原来的理解就不全面甚至片面了。

中国高等教育长期以来都是极小众的精英教育,即便到20世纪末其毛入学率也未超过10%,只是21世纪初经过大扩招大发展才骤然达到了大众化水平。但这种大众化不同于发达国家之处在于,它不是渐进和自然生成的,而是在政府外力推动下短期人为实现的,这就使得中国高等教育大众化缺少了发达国家那样同时期甚至先期相伴展开的教育观念、教育结构、教育标准、课程内容、教学模式等适应性调整和转变,因此在某种意义上可以断定,中国高等教育大众化,是未经观念和结构范式适时调整、洗礼与转变的大众化,是精英化的扩大化,或者更准确地说是泛精英化。人们用精英化质量观理解和要求大众化,以为提高高等教育质量,就是强化学术性,就是上层次上水平。中国高校之所以如此执着和如此热衷于升格、改名、重视科研及学术荣誉,根源也就在这里。

随着大众化实践的深入,人们逐渐认识到高等教育质量不是单一的,而是多样的。进而提出了高等教育质量就是针对性,就是满足不同利益主体的需要,就是符合目标等等新观念,针对性、需要、目标,本身就意味着多样的。在这样的质量观指引下,高等教育出现了分化发展和特色发展的新动向。尤其是那些新建本科院校,率先转变传统的学术型办学理念和目标定位,改革发展模式,主动对准地方和产业发展需要,走出了一条面向地方、服务地

方,培养应用型甚至职业型专门人才的新道路和新模式,从而在传统的高等教育结构格局中打开了一道缺口。在它的影响和示范下,越来越多的地方院校纷纷加入到应用型办学行列中来。目前,除少数国家重点建设大学坚持学术导向外,绝大多数高校积极转变办学方向,拓展思路 and 空间,密切与地方、行业和产业需要对接,培养应用型、技能型和职业型新型专门人才,一个新的、立体化和多样化的办学体系格局初步呈现。而高等教育质量文化所倡导的恰恰就是高校办学的多样化和个性化,高等教育质量文化概念的提出,适应了多样化办学需要,是对多样化高等教育质量观的新概括,必将引导和推动高等教育质量建设走向新常态。

“高等教育质量文化”回应了什么

从20世纪90年代中期开始,中国高校广泛开展了质量评估和专业认证工作,截至目前,先后有1100多所本科高校、800多所高职院校接受了评估。评估工作在确保人才培养质量方面产生了很好的影响,其成绩是毋庸置疑的。不过,对质量保障的效用也不宜过分夸大,正如有人指出的,质量保障并非一个神话,它本身是把双刃剑。在显示其积极效用的同时,内在的消极性也同时被激活,并由此导致种种非理性的后果。

质量保障是随着现代大机器生产以及现代商贸发展而出现的新型管理方式,甚至可以说质量概念本身就是工业文明的产物。正是由于受到现代工业生产和现代企业绩效管理等影响,才出现了当今时代所谓系统化、规范化和制度化的高等教育质量保障制度。建立高等教育质量保障体系,实质就是建立起一整套可观察、可测

量、可操纵、可复制的检验教育质量工作的行动程序。它将以往人们看似无法直接认识和把握的教育教学或人才培养活动,通过测量和评估工具转变成一种可分解的部分、步骤、程式和方法,转变成为见得到摸得着的指标体系、标准和计分方式等。有了这套办法,人们就可以对不同的高等教育组织机构及其活动进行绩效分析或质量研究,从而作出优劣好坏高低等评价。质量保障不仅要组织绩效作出说明,更重要的是它对组织的活动目标、进程与方法给予规制,只有沿着质量保障体系规定的目标、内容、标准及其方式开展工作,其质量方能被认可。这就是所谓的质量保障指挥棒效应。

我们不反对质量保障的程序化、规范化和技术化,也不反对质量管理的量化,这恰恰是现代质量管理和质量保障制度的优势所在,如果不能对高等教育活动进行量化,如果没有一整套程序化规定,人们对高等教育质量就无从衡量,质量保障和质量管理的依据也就失去了依据。然而,现实中确实出现了一种明显的趋势,那就是技术至上,人们过分关注了质量保障的技术与方法,将质量视为可以分解并加以测量的客观存在,企图通过测量和评估工具的改进、相关指标的完善,便能够干预高等教育质量议程和日常实践,进而达到问责或是提高质量的目的。由此,原本作为人与人之间感性的实践活动日益被工具理性和技术理性取代,尤其是作为现代性的发明,质量保障将道德、价值和信仰等人的活动完全化约为技术性的问题,人变成了工具,高等教育由此失去了人的活动本质。

而质量保障技术本身并不产生质量,它不会自动转化为提高高等教育质量的行动和实践,好的技术也有可能意味着糟糕的教育,即如为了达到目的而不择手段(手

段可能是非人性的)一样。因此,为了持续地提高高等教育质量,需要从理论上重新审视高等教育质量保障及其实践,并在此基础上寻找提高高等教育质量的新的可能性。这种新可能性,就是从质量保障走向质量文化,就是克服单纯的技术性与程序异化,回归高等教育的人文本性。在质量时代,只有从质量保障的文化视角出发,才能培育出既合目的又合规律的高质量人才,高等教育质量管理和保障体制也才能取得成功。

“高等教育质量文化”的形成需要什么

中国现代高等教育整体说来是舶来品,高等教育质量管理和保障制度也是如此。从这点上看,高等教育质量保障和实践具有强烈的外在性或外部性。这种外部性有如下几层含义:

其一,高等教育质量保障并非中国高等教育本土实践自我生成的。我们知道,高等教育质量管理、质量审计以及质量评价等,兴起于20世纪初,全面质量管理和保障运动于20世纪80年代达到高潮。欧美等发达国家不仅在本国建立了严格的质量许可制度,并且广泛建立了双边、多边以及区域高等教育质量互认制度,大大拓展了高等教育质量保障的国际化。受之影响,中国高等教育质量保障也从20世纪90年代初期得以兴起和建立,它直接学习借鉴了欧美国家的先进经验与质量保障模式。但是,质量保障体系和全面质量管理的移植并不是一件轻而易举之事,其背后隐藏着深刻的文化因素,特别是制度、道德和观念要素,这些往往是不能被移植的。可以说,目前中国高等教育质量管理和质量保障实践还主要停留在技术阶段,

尚未建立起与现有国情相适应的、中国特色的全面质量管理思想与模式。

其二,中国现代高等教育至今不过百余年的历史,起步晚起点低,要提高办学水平和教育质量,缩短与发达国家间的差距,就必须努力学习模仿欧美高等教育理念和模式,同时也决定了政府在高等教育发展、管理和质量保障中扮演着极为重要的领导者和建设者的角色。因此,中国高等教育质量管理和保障,基本线路除了自外而内,就是自上而下。一方面,高等教育质量标准由政府统一制定,质量认可和评估由政府组织,即政府代表社会与公众对高等教育质量进行问责,高校只是质量标准的被动执行者和质量保障过程的被动实施者,这也决定了作为基层组织的高校无法真正成为质量保障的主体;另一方面,质量资源由政府掌控和分配,高校向政府争取资源的过程本身成为目的,而质量则倒退为手段。由于受教育资源投入能力及评价标准的刚性限制,政府总是选择有限的领域进行重点建设,最典型的的就是各层次的质量工程、计划或项目,它们成为质量的标志,成为高校竞争的对象,进而将质量外化为政府的工程、计划和项目,

造成了质量建设的短期化和功利化。与此同时,高校自身从事的质量保证与评估,相对而言往往是政府外部质量问责或评估的翻版和预备,缺少自身的主动性和主体性,对广大师生仍然是外部性的要求。总之,我们的质量保障和质量管理工作还没有深入或内化到大学师生以及管理工作者的内在需要、内在心理意识结构和内在道德自律阶段。

基于此,人们期望通过高等教育质量文化概念来构建全新的质量保障和质量管理体系,这种质量文化观强调质量本身的目的性、质量主体的内在自觉性。特别强调要深入挖掘现代全面质量管理和质量保障中的文化观念、精神价值和心理意识要素,实现与本土文化对接,与质量主体意识和道德自律对接。改变长期以来高等教育质量保障的外在性和技术性,使质量管理和质量保障真正成为国家、社会、高校以及师生等每一质量主体的内在成长的需要,成为质量提升的内在动力,换言之,就是要唤起每一主体的质量意识、质量责任、质量态度和质量道德。质量文化一经形成,就会变成稳定的民族品格,建设高等教育强国即指日可待。

战略谋划 携手共建： 开创中国高等教育质量保障新局面—— 全国高校质量保障机构联盟成立大会学术报告综述

03

作者：李亚东

摘要：2019年6月5日至6日，全国高校质量保障机构联盟成立大会暨经验交流会在上海召开。大会围绕新时代“质量中国”背景下高等教育人才培养、高校内部质量保障体系，以及高校教学督导、专项评价和数据监测等专题进行了交流和讨论。来自教育主管部门的领导、全国高等教育质量保障领域的专家学者提出了各自的看法和见解。本文对其中的主要观点进行综述。

关键词：高等教育；质量保障；全国高校质量保障机构联盟；教学督导；教育评价

高等教育人才培养质量是影响国家核心竞争力的重要因素。为大力促进中国高等教育内涵式发展，建立健全具有中国特色、世界水平的高等教育质量保障体系，全面提升高等教育人才培养能力与质量，特色、世界水平的高等教育质量保障体系，全面提升高等教育人才培养能力与质量，推动“质量革命”和建设“质量中国”，2019年6月5日至6日，由厦门大学和同济大学联合主办的“全国高校内部质量保障机构联盟”（Chinese Network of Internal Quality Assurance Agencies in Higher Education, CIQA）成立大会暨经验交流会在上海召开，来自全国各类高校的领导和质量管理部门负责人及特邀嘉宾470余人参会。CIQA由全国各类高校负责内部质量保障工作或研究的职能部门以及相关学术组织和专业机构等自愿结成，是教育部高等教育司支持成立的全国性、学术型和同行互助、协同攻关的社会

团体，宗旨是“以合作促发展”——携手共建、资源共享，合作共创、互助共赢。

教育部高等教育司司长吴岩出席会议并做主旨报告，中山大学原党委书记李延保、国家督导组原副局长林仕梁、教育部高等教育教学评估中心原副主任李志宏和厦门大学原副校长邬大光、同济大学原常务副校长陈以一、西南交通大学副校长冯晓云、辽宁轨道交通职业学院党委书记鲍风雨以及厦门大学教务处计国君处长、华中科技大学赵炬明教授、澳门科技大学的孙建荣教授等11位特邀嘉宾在大会上做专题报告，还有24所高校代表及专家在四个分论坛上进行了经验交流与成果分享。现将特邀嘉宾的专题报告综述如下。

一、形势与使命：深入推进质量革命，积极主动应变求变，强化联盟责任担当

走进新时代，中国高等教育踏上以提

高质量为核心、立德树人为根本的内涵式发展新征程。如何推进中国高等教育高质量发展持续发展,首先必须准确判断中国高等教育发展新的历史方位,深刻认识中国特色、世界水平高等教育质量保障新的时代使命。

第一,唱响“三部曲”:中国高等教育高质量发展的必由之路。吴岩在题为《质量意识、质量革命、质量中国——高等教育发展“三部曲”》的主旨报告中开宗明义指出,在本世纪前30年,中国高等教育发展将经历“三部曲”——从“质量意识”走向“质量革命”最终实现“质量中国”,我们要把这“三部曲”作为建设中国高等教育质量文化的实现路径。他认为,2009年启动的合格评估、2013年开始的审核评估和2012年大规模开展的专业认证,这三件事(笔者注:多重质量标准、多样评价形式和多元主体组织)让中国高校普遍强化了“质量意识”;围绕高等教育内涵式发展,党的“十八大”、“十九大”文件要求从“推动”到“实现”有了重大变化,为此,我们正在掀起一场高等教育“质量革命”,推出中国高等教育人才培养的一系列“中国方案”。近年来,我们正式发布《普通高校本科专业类教学质量国家标准》,大力推进高等教育“四新”(新工科、新医科、新农科、新文科)建设,在成都召开新时期全国本科教育大会,在天津召开“六卓越一拔尖”计划2.0启动大会,以及实施“金专”“金课”的“双万计划”等一系列举措,从质量理念、质量标准、质量文化、质量体系的系统设计,推动一场人才培养的“质量革命”。同时,也打造“质量中国”品牌。“六卓越一拔尖”计划2.0作为一流本科建设的中国方案,标志着中国高等教育改革发展走向成型成熟。所谓“质量中国”,就是在用中

国话语体系、中国思路、中国理念、中国标准、中国方案做中国自己的事。在某种意义上,这也标志着中国从原来跟随跟跑到并跑领跑,某些领域中国开始领跑。

第二,做好“三重变”:与世界高等教育之大变局同频共振。当今世界,正处于“百年未有之大变局”时期,也是中国高质量发展的最佳历史机遇期。习近平总书记指出,“新科技革命和产业变革的时代浪潮奔腾而至,如果我们不应变、不求变,将错失发展机遇,甚至错过整个时代”。为把习近平总书记的讲话精神落到实处,吴岩提出要做到“三重变”,即:超前识变、积极应变和主动求变。“超前识变”不仅需要战略判断新科技革命和产业变革将对人类生产模式、生活方式、价值理念产生深刻影响,更需要准确认识中国高等教育进入普及化阶段,即将到来的终身学习时代以及智能+、互联网+对高等教育有哪些新挑战。怎么办?世界高等教育在变,我们也应该“积极应变”。当前,我们正掀起一场高等教育“质量革命”,就是以实际行动积极回应新科技革命和产业革命对专业设置、课程质量和人才培养新要求。只是“积极应变”还不够,还必须“主动求变”。这不仅要以高等教育的变革来引导经济社会发展的人才变化,办好人民满意的教育,还需要坚持以质量第一为价值导向,坚持以改革创新为根本途径。吴岩强调,建立健全中国特色、世界水平的高等教育质量保障体系,“中国特色”没有“世界水平”不行,所以国际实质等效质量是中国特色的前提。“中国特色、世界水平”需要与国际在理念同频共振、质量实质等效、模式和而不同,只有更国际,才会更中国。今后,加强大学质量文化建设尤为重要。如果质量文化内化为中国高等教育的内生意识,那么中国的高等

教育就从成熟走向卓越了。当中国大学、中国高等教育普遍有了质量文化之日,便是中国高等教育强国建成之时。

第三,肩负新使命:对全国高校质量保障机构联盟的要求与期待。高等教育质量保障体系包括外部质量保障(EQA)和内部质量保障(IQA)两部分,“内外结合、齐抓共管”已成为国际高等教育质量保障组织(INQAAHE、APQN等)及世界各国的共识。为推动和帮助发展中国家提升高等教育人才培养质量,2014年联合国教科文组织(UNESCO-IIEP)实施“高等教育内部质量保障优秀原则和创新实践项目”,为发展中国家在高等教育内部质量保障方面提供典型案例和优秀原则,厦门大学被选为全球八个案例之一。由全国高校内部质量保障机构自愿结成联盟(CIQA),携手共建、整体提升高等教育内部质量保障水平,这在世界上开了先河,中国新形势也要求高站位开展工作。吴岩指出,CIQA是战略谋划和全面建设新时代高等教育战略布局的重要组成部分,也是中国特色、世界水平高等教育质量保障体系的重要组成部分,还是建设新时代中国高等教育理论体系的重要力量。《教育部高等教育司关于支持成立全国高校质量保障机构联盟的复函》中明确提出,联盟要坚持政治导向,积极钻研业务,加强规范管理。特别是要紧紧围绕高等教育人才培养“质量革命”,紧紧围绕新工科、新医科、新农科、新文科建设,紧紧围绕“金专”“金课”“高地”建设,紧紧围绕新时代中国高等教育理论体系研究,高站位开展工作。同时期待CIQA要积极钻研业务,深入研究中国特色、世界水平高校内部质量保障体系,主动服务教学督导、专业认证和数据监测等工作,推动建设大学质量文化,努力探索高校质量保障体系建设的

“中国经验”“中国方案”,为进一步扩大在国际相关领域的话语权和影响力做出贡献。

二、回顾与反思:全面总结高校审核评估、教学督导和专业认证的经验与不足

近十年来,中国实施普通高校本科教学“五位一体”评估制度,在各级政府、各类高校、专门评估机构及社会行业组织的共同努力下,外部的审核评估、专业认证全面推开,高校内部教学督导也不断深入,对高校深化教育教学改革,强化立德树人、教书育人,提高人才培养质量发挥了重要的促进作用。同时,现实中仍存在一些不足和问题,需要持续改进和不断完善。

第一,完善审核评估,进一步巩固本科教育教学的根基地位。人才培养是大学的根本任务,本科教育是一流大学建设的根基,提升本科教育教学质量是大学永恒的主题。李延保围绕“回归初心,办好中国特色社会主义大学”这一主题,结合他的工作体会发表自己的见解和观点。他认为,现实中中国高等教育发展存在“三种反差”。即:一是中国高校整体上已具备由高等教育大国到高等教育强国的基础条件,“双一流”建设也促进了不同类型不同层次高校都在向“高水平大学”方向努力,同时与本科教育相对滞后的矛盾更加突显;二是在所有高校本科教学工作评估的结论中,对学校是否重视本科教学工作,是否把本科教学和人才培养放到学校中心工作位置上都是给予肯定的。但现实中本科教育普遍存在的不可忽视的倾向性问题,而且也是社会和教育界共同关注的问题并没有从根本上解决;三是审核评估采取“用自己的尺子量自己”,意欲强化学

校办学合理定位、强化人才培养中心地位、强化质量保障体系建设,但对本科教育重视不重视还缺乏刚性、简约的评价标准,对学生成长成才的“绩效评价”及“社会评价”体系尚未建立。对此,李延保提出四点建议:第一,针对高校本科建设规划普遍存在相对滞后和不完备问题,检查是否认真制定科学、完备的本科教育发展规划(包括人才培养的目标定位、专业建设和发展规划),并有具体的举措和要求落实到院、系和专业建设中去;第二,针对高校对本科教育质量保障体系不健全、不完备、利用效率不高等共性问题,检查学校领导是否高度重视校内质量保障体系,包括是否认真制定并实行各教学环节的质量标准、工作规范、评价机制等;第三,针对立德树人和提高思想政治教育的有效性问题,检查学校是否建立教书育人、全员育人和全过程育人的管理体制和工作机制,是否积极营造与学校传统、办学定位相协调的文化育人的校园环境和氛围;第四,针对学校本科教育一些长期未解决的问题,学校是否就其中核心问题找到解决问题的抓手,举全校之力,通过全面综合改革予以解决或改善。

第二,强化教学督导,促进内外联动和专业化、规范化建设。高质量发展是中国新时代高等教育的主题,高校当务之急就是要积极应对新时代的新要求,树立新的教育发展理念,改进旧的教学发展模式,构建新的质量保障体系。林仕梁认为,高等教育高质量发展就是要内涵发展、创新发展,要把课程和教学做精、做细。教育质量保障体系应该是全面的、综合的和多元的,它需要政府管理职能的转变,学校自身制度的完善以及社会的广泛参与。加强教学督导不仅是高校内部实现教学质量

保障体系中的必要组成部分。总体而言,中国高校教学督导仍是高校管理工作当中一个薄弱环节,需要不断完善。从国外做法和经验来看,全面开展教学督导仍然是主要的也是最有效的监管方式,这是高校自主办学和自觉自律的表现,也是建立完善教学质量保障机制的要求;从法规建设来看,高校督导长期游离于国家教育督导之外,高校教学督导工作当前仍缺乏相应的法规制度和具体的政策指导,基本上还处于自发、自主、自维的状态;从中国现状来看,高校教学督导还存在着地区之间的发展不平衡问题,不少高校教学督导制度不健全、职能不明确、操作不规范;在操作层面上,还存在着教学督导的内容简单化、领域相对狭窄、督导的方式单一化等亟待解决的问题。为此,林仕梁建议,就强化高校教学督导工作而言,联盟今后在被动接受行政监督转向同行互助督导过程中、在维护教学次序和推动教学变革进程中、在建立教学诊断标准和强化常规管理的过程中、在推动学校从自发性走向开放性交流合作中等四个方面更好地发挥作用,并通过CIQA平台推动高校建立内外联动、持续改进的有效机制,促进高校教学督导走向专业化、规范化、高效化,为建设中国特色高等学校教学督导工作做出贡献。

第三,推行专业认证,以先进理念深化人才培养体系改革。有专家认为,大学之道教学为本,落实在专业层面;质量之道产出为本,落实在每个学生身上。中国加入华盛顿协议以来,在普通高校掀起了国际实质等效工程教育专业认证的热潮。国家颁布92大类专业教学标准之后,特别是“新时代高等教育40条”明确提出逐步推行所有专业三级认证,“学生中心、成果导向、持续改进”三大理念不断深入

人心，越来越多的高校基于成果导向教育（OBE）全面修订专业培养方案和课程教学大纲，深化人才培养体系改革，以持续改进推动质量保障体系建设。李志宏认为，专业建设是一流本科教育的着力点。“新时代高等教育40条”明确，继续实施本科教学合格评估和审核评估，同时推行本科专业三级认证制度。院校评估和专业认证并行不悖，院校评估解决学校层面的事，主要关注资源投入、政策导向、机构管理等；而专业认证侧重解决专业建设、课程设置和教学环节的事，专业认证的三大理念也将成为院校评估及本科教育的先进理念。今后所有专业认证的架构分三级：第一级基本标准，第二级国家质量保证，第三级一流认证。他建议，高校要通过专业认证工作，以认证为抓手，进一步推动专业建设和改革；高校的学科建设必须支撑专业建设，要更新人才培养理念，促进培养模式转变，推动培养标准建设，落实培养方案的要求，提高课堂教学质量，改革教师考核评价制度；高校的督导评价工作要实行院校两级督导并做到全覆盖，进一步帮助教师提升教学能力和教学水平。

三、实践与探索：构建各具特色高校内部质量保障模式，凝炼 IQA 的“中国方案”

近十年来，在国家实行“五位一体”评估制度的推动下，不仅强化了高校的质量意识，也促进了各类高校内部质量保障体系（IQA）建设。在吴岩看来，高校内部质量保障体系应具有“六有”的基本因素，即：有质量标准、有专门机构、有专业人员、有监测评估、有及时反馈、有持续改进，从而形成一个螺旋上升的闭环。然而现实中，不同地区、各类高校内部质

量保障体系建设不平衡，但也有不少高校从实际出发逐步建立了各具特色的内部质量保障体系，为总结提炼高等教育内部质量保障的“中国标准”和“中国方案”奠定了坚实基础。

第一，常态监测模式：基于常态数据监测，建立校院两级质量保障机制。联合国教科文组织（UNESCO-IIEP）启动“高等教育内部质量保障优秀原则和创新实践项目”，2015年厦门大学被列为全球八个优秀实践项目之一。其内部质量保障体系强化“以生为本、成果导向、持续改进”质量保障理念，以常态数据监测为基础，以日常教学监控、课程质量评估、学生学习经历调查和毕业生跟踪调查为手段，涵盖人才培养全过程、教育教学各环节的“自我约束、自我检查、自我完善、自我提升”的校院两级内部质量保障机制，如图1所示。

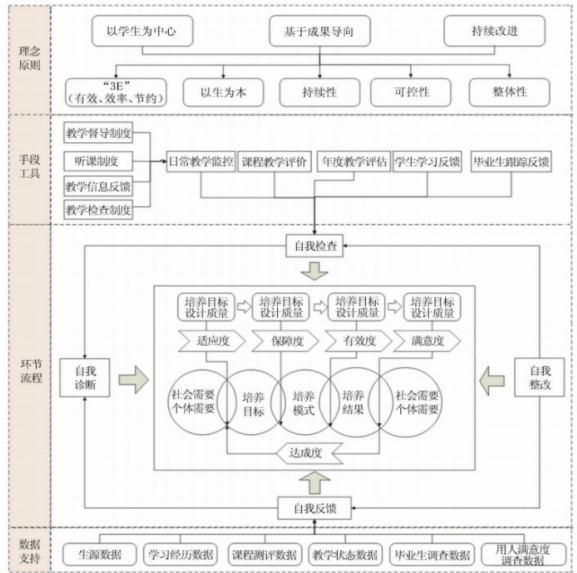


图1 厦门大学基于常态数据监测的内部质量保障体系框架

据联盟副秘书长计国君介绍，厦门大学内部质量保障体系具有以下特征：紧握一个抓手（即：年度本科教学自我评估）；

聚焦三个重心（即：课堂教学效率、教师教学能力、教学质量文化建设）；涵盖四个环节（即：培养目标、培养模式、培养过程、培养结果）；优化五度指标（即：适应度、保障度、有效度、满意度、达成度）；挖掘六维数据（即：生源数据、学习经历数据、课堂测评数据、教学状态数据、毕业生调查数据、用人满意度调查数据）。将零散碎片化的质量保障要素优化重组，构建了一套具有中国特色的 IQA 体系，不断完善 IQA 的监测手段，提升质量保障的有效性，强化了质量保证的反馈改进，重视教学质量的文化建设，把所有动力传导到所有师生，扭转了质量保障依赖外部评估的现象。努力实现质量管理方式从经验转向科学，质量监督从局部监管转向整体全流程管理，质量建设重点从制度建设转向质量文化建设。

第二，课程提升模式：以“学”为中心，构建课程质量持续提升机制。西南交通大学内部质量保障体系建设坚持以国家标准为引导，贯彻 OBE 的理念和强化能力指标，覆盖教学体系、教学内容、教学活动和“三全”育人体系的全方位、全过程。据联盟副理事长冯晓云介绍，学校构建校、院和基层教学组织三级质量保障体系，意欲实行“三主体相互联动”。即：通过建设基层教学组织，使其成为教学质量保障的工作主体；通过对学院实施年度教学评估，使得学院成为教学质量保障的责任主体；通过学校对学院质量保障体系的建设与运行进行考评，使学校成为教学质量保障的评价主体。学校认为，高质量的课程是一流本科教育的根本保障，于是把质量保障的重心放在“向课程要质量”，着力构建以“学”为中心的课课程质量持续提升机制，包含“一框架、两体系、三支撑”，如图 2 所示。

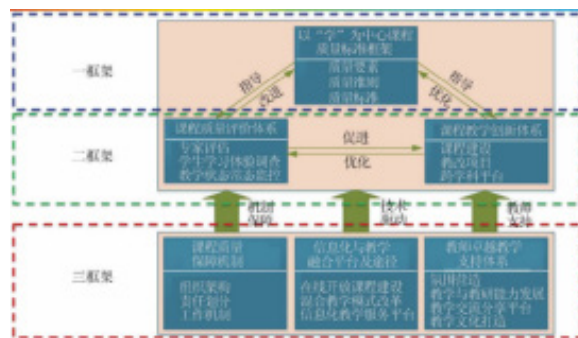


图2 西南交通大学以“学”为中心的课课程质量持续提升机制框架图体系框架

具体地说，“一框架”是指以“学”为中心课程质量标准框架（包括：质量要素、质量准则、质量标准），“两体系”指课程质量评价体系（包括专家评估、学生学习体验调查和教学状态常态监控）和课程教学创新体系（包括教改项目、课程建设和跨学科平台）。特别是为帮助教师专业发展，建立以问题为中心的驱动机制、以合作研究为特征的研究模式、以多方协作构建支持机制和以共享为目的的校本教研成果，开展有组织教学研究与改革活动，共同分享经验与成果；“三支撑”是指机制保障（建立课程质量保障机制）、技术驱动（完善信息化与教学融合平台及途径）、教师支持（构建卓越教与学的支持体系）。

第三，过程控制模式：基于“双闭环控制”原理，聚焦教学管理运行环节。针对传统的质量保障体系建设存在三大问题：系统性不够（如：人才培养与市场需求脱节；重技能、轻职业素养培养；忽视从实际需要规划配置资源；各项工作缺乏统一标准，执行起来随意性很大等）、常态性不足（如：工作制度和流程不完善；教学文件不齐全，档案管理不到位；教学过程日常监控不周到等）、动态性不强（如：疲于被动监控状态；忽视根据需求调整专业和人才培养方案；教学计划、教

案和教材一成不变等），没有充分考虑职业教育的特点等问题，辽宁轨道交通职业学院运用 ISO9000 质量管理理论和自动控制理论并结合职业教育自身的特点，于 2012 年构建起“双闭环控制”教育教学质量保障体系，如图 3 所示。据鲍风雨介绍，该质量保障体系的特点是：坚持全员、全过程、全方位“三全”育人，聚焦教学管理的设定、控制、执行、反馈、校正等运行环节，对学校教育教学质量实行“双闭环控制”。他体会到，解决问题的途径需要领导重视、资源支撑、制度保障。并认为，目前职业教育教学质量保障受到来自三方面的挑战：一是教师对“学生中心、产出导向和持续改进”三大理念的理解和认识问题；二是职业教育培养的学生适应社会需求的问题；三是信息化、智能化带来的课堂形式多样化的问题。

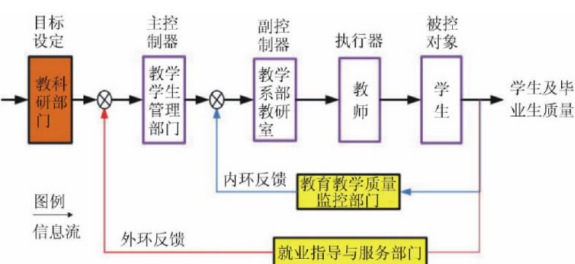


图 3 辽宁轨道交通职业学院“双闭环控制”教育教学质量保障体系框架图

四、经验与借鉴：美国大学系统设计的理念与架构，澳门科大因地制宜的思路与做法

美国的现代教育评价有近二百年的历史，基于认证的高等教育外部质量保障模式对许多国家和地区都产生了深刻的影响。深刻剖析美国大学系统设计内部质量保障体系理念和架构，深入了解境外大学借鉴美国经验因地制宜的思路和做法，对建设中国特色高校内部质量保障体系大有

裨益。

第一，美国大学经验：“一条主线、三级管理、两方辅助”教学质量保障架构。据赵炬明研究，美国大学构建的教学质量保障体系具有“一个主线、三级管理、两方辅助”的结构特征，如图 4 所示。

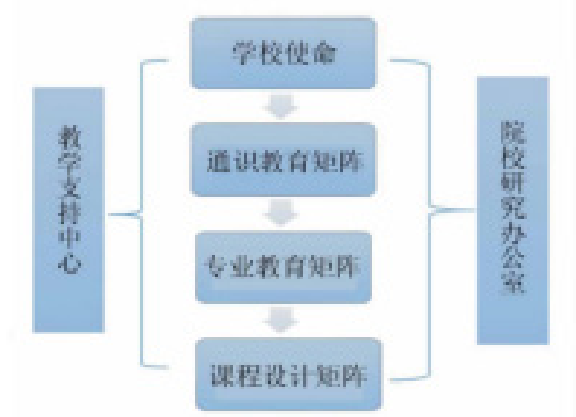


图 4 美国大学“一条主线、三级管理、两方辅助”教学质量保障体系框架图

以大学教学为主线，对质量实行学校、学院、学系三级管理，并充分发挥学校教学支持 / 教师发展中心和院校研究办公室的辅助作用。具体表现为：一个使命（学校教育使命）、三个矩阵（通识教育、专业教育、课程教学）、两个辅助机构（学校教学支持教师发展中心和院校研究办公室）。学校制定教育使命和通识教育矩阵并负责实施，学院制定专业教育矩阵并负责实施，学系支持与监督教师制定课堂教学矩阵并负责实施；教学支持 / 教师发展中心负责为老师提供教学咨询和培训，学习与传播新的教学理念和方法，支持老师进行教学改革和创新；院校研究办公室负责收集、整理、分析、汇报全校教学信息，为学校内外部教学评估提供信息支持。学校教育使命表明本校在本科教学上秉持的方向和价值观，反映学校的自我定位和目标追求；通识教育反映本校的教育使命，制定本校通识教育计划并由通识

教育部负责执行；专业是质量保障体系的管理重点，实行三级管理、以学院为基础。学院倾向专业最少原则，因为开办专业需要大笔投资。同时，教师收入以学院为基础，如果专业倒闭，学校可以解雇老师，不受终身制保护。专业建设也遵循课程最少原则，在确保质量前提下尽可能减少课程内容重复。并明确每门课程的贡献与责任，以及各门课程之间的配合关系和课程对专业的覆盖面；学系的任务是负责维持日常教学秩序，支持老师做好教学工作，监督课堂教学质量，并对教师年度工作绩效评价。赵炬明指出，对国外的经验可以学习，但不要复制。关键还是结合本国实际，系统研究本校现有质量保障机制失效的原因，进而针对性地设计和探索新机制。为此，他提出了五点建议：一是各校能明确提出教育教学目标，并在学校使命、通识教育、专业教育、课程教学四个方面进一步明确质量检验的要求；二是能够应用系统管理和全面管理思想，避免教学管理仅是局部的和片段的，让所有部门和全员参与；三是能明确各级管理主体及其责、权、利，做到人人有责、人人负责；四是能提出明确的学习效果及检验方式(OBE)，有效防止目标与效果的脱节；五是能采用适当的工作机制，确保质量保障体系能自动发挥作用。

第二，澳门科大做法：基于质量完整性，实行院校与学科专业双维度质量保障。澳门回归后成立的澳门科技大学，是海峡两岸暨港澳最年轻、进步最快的21强大学。这在一定程度上也得益于该校坚持以“质量”和“创新”引领大学优质发展的办学理念，借鉴国外先进经验并因地制宜，构建起院校与学科专业双维度内部质量保障体系。据孙建荣介绍，该校构建内部质量保障体系时以科研为先导，充分考虑外

部质量保障(EQA)政府管制、外部认证与学校内部质量保障(IQA)的行政管理、学术治理之间的互补作用，深入分析高等教育质量保障责任分布上的个性差异；在高等教育质量保障内涵上，比较了中国、欧盟、美国之间在共性及个性之间的不同，从院校、学科专业及课程科目三维度，比较亚洲、欧洲和北美不同地区质量保障责任人的分布，并把握国际高等教育发展的主流及反思。由此，根据国情(社会上层建筑体系、文化传统理念)、校情(办学体制、发展定位理念)和学术主流(国际流行做法)，从学校、院系两个层次，按照教为导向和以学为本两种人才培养理念，基于教育质量的院校完整性(=院校教育质量+学科专业教学质量总和+课程教学质量总和)，从大学(人才)、院系/专业(人才)、课(程)/科目(学生)三个层面，构建起有本校特色的“院校层次与学科专业层次双维度内部质量保障体系”。孙建荣认为，高校内部质量保障体系的发展，需要经历一个由简到繁、再从繁到简的过程，从简单、不完善到复杂、较全面，最终走向简单而又自律，这也是依靠借鉴、移植到自主探索、发展的必由之路。

五、改革与创新：从过程控制走向结果反馈，从强化制度管理走向形成质量文化

中国高等教育发展客观存在不平衡的现象，各级各类高校管理水平和质量保障也存在较大差异。现实中，中国高校内部质量保障体系建设参差不齐，从外部监督到自我保障、从经验管理到科学管理、从过程控制到结果反馈、从局部到全面，正经历一个从被动到主动、从建立到健全

的不断完善过程,加强中国特色大学质量文化建设是发展目标,也是一个由必然王国走向自由王国最高境界。为此,“新时代高等教育40条”首次提出“加强大学质量文化建设”,明确要求“把人才培养水平和质量作为办学追求,将质量文化内化为全校师生的共同价值和自觉行动,形成以提高人才培养水平为核心的质量文化。”

第一,高校内部质量保障的反思:从过程质量控制,走向过程和结果反馈。同济大学内部质量保证体系“起步早、体系全、效果好”,对推动全国高校内部质量保障体系建设起到示范引领作用。同济特色的教学质量保证体系包括两套系统(本科、研究生)、两层架构(校级、院级)、三种手段(教学督导、专项评价、数据监测)、四个模块(质量目标和管理职责、资源管理、过程管理、质量监控分析与改进)和四个要件(质量标准纲要、质量保证框架、质量保证流程、质量保证实施条例)所组成,建立“执行和监督”分离又联动的组织体制,以及“全方位监控、闭合循环和持续改进”的运行机制近年来,坚持“督学与督管”“监督与指导”的“两并重”,促进课堂教学“从教师的教到学生的学”、“从知识体系到能力体系”的“两转变”,并促进督导评价与“教学基层组织建设”“教师发展中心工作”的“两联动”,进一步完善了同济特色的教学质量保证体系。针对一些高校的内部教学质量保证体系本身不健全、不运作、不闭环的情况仍然存在,以及原有的质量保证体系是否还能充分满足新时代的新变化和新要求,联盟常务副理事长陈以一认为学校内部质量保证体系也需要与时俱进、持续改进。因此,同济大学启动了教学质量保证体系2.0升级版的研究,实现从过程质量

控制走向过程和结果反馈的思想转变,注重加强同济特色的质量文化建设。具体地说,改变原有完全依靠对重要因素和关键环节进行严密的过程控制思路,充分体现“学生中心、成果导向和持续改进”的理念,构建学校、学院、专业三级质量保证框架,并将质量保证的重心下移到学院、专业和课程,同时强化质量常态监测的信息化、智能化,唤起每个主体的质量意识、质量责任,将质量要求内化为学校全员共同价值和自觉行为。

第二,高校内部质量保障的发展:从经验走向科学,从制度走向文化。高校内部质量保障如何从经验走向科学、从制度走向文化?这是联盟理事长邬大光在会上提出的新命题。经过若干年的思考,他认为当前中国高校质量保障最缺乏的就是学术的力量,学术组织在质量保障过程中的主动性和积极性不够,特别是在处理质量规范和质量文化的关系上不到位。他特别强调,质量保障是制度层面的,但是更要强调价值层面的。作为一种行动,需要强调观念,更要强调习惯。文化就是以文化人,包括要深入到每个老师的行为上、价值理念上和教学习惯上。邬大光指出,政策文化的建设不是来自上级的政策要求,更主要的还是来自大学自身生存的压力和迎合市场逻辑的需要。大学文化是使命使然,来自一种没有功利的价值追求。当然,大学质量文化与大学文化不是一个概念,前者是将质量意识、质量标准渗透到每个教师的行为方式、价值理念以及教学习惯中。高校内部质量保证需要创新,在路径上建立从关注粗放管理到科学精细管理,从关注定性到注重定性定量结合,从关注表象到注重内涵,从关注局部到注重全过程,从关注制度建设到培植质量文化,探索出一条持续提升的科学路径,从而不断

加大本科人才培养质量引领力和提升力。

总之, CIQA 的成立在中国高等教育历史发展上具有里程碑意义, 是构建中国特色、世界水平高等教育质量保障体系的重要组成部分, 也是促进全国各类高校内部质量保障体系及督导、评估、监测工作水平整体提升的生力军。正如理事长邬大光在大会报告中所言, 我们要超越基于概念的质量判断、基于经验的质量判断、基

于传统的质量判断、基于西方的质量判断, 做出中国特色、世界一流水准的质量保障体系, 需要各高校积极主动参与理论研究和创新实践, 从概念走向实践, 从制度走向文化, 从外部走向内部、从经验走向科学、从设计走向实施, 把中国的经验、中国的方案推向国际, 增强中国在国际高等教育舞台上的话语权和影响力。

04

高校教育质量文化研究: 脉络梳理与路向展望

作者: 谷陟云

摘要: 在工商业质量文化的滋养和对高等教育质量保障反思、批判的基础上, 高等教育质量文化应运而生, 它唤起了人们对高等教育质量管理深层次的软性精神心理因素的关注与思考。高等教育质量文化经历了基础理论研究、诊断评估研究到应用研究的发展脉络。其未来的趋势走向是: 关注跨文化研究以规避冲突与加强融合; 深化诊断评估理论研究以确保工具质量与明确适用范围; 加强高等教育质量文化与质量关系研究以彰显文化的力量; 坚持定性与定量研究并重以完善研究方法论; 加强高校教育质量文化与领导力关系研究以实现双向优化建构。

关键词: 高校; 教育质量文化; 基础理论研究; 测评研究; 应用研究

20 世纪 80 年代中期以来, 在西方“教育质量保障运动”的影响下, 高等教育质量管理开启了“质量保障”范式的时代, 以此保障、改进和提高高等教育质量。然而愿望的美好并不能代替现实的复杂。学者们洞察到, 质量保障体系的教育教学质量提升功能是有限的^[1], 并未完满达成

人们的美好预期。于是, 高等教育质量保障反思与批判^[2]开始兴起, 高等教育质量管理升华到质量文化的柔性时代, 质量文化思想便应运而生。就高等教育质量技术理性管理和行为导向管理而言, 高等教育质量文化思想是高等教育质量管理思想的文化转向。高等教育质量管理的人文主

义范式,是高等教育质量管理史上又一里程碑,是继教育质量监控和保障思想之后,呼唤高等教育质量管理理论界和实践界审慎对待那些在高等教育质量管理实践中被忽视的深层次的软性因素。在高等教育普及化、市场化和国际化以及我国“双一流”建设背景下,高等教育质量文化不仅仅是一个简单的概念、理论或管理模式,而是深深植根于高等教育质量建设、治理和发展实践中,发挥着高等教育教学质量“助推器”“粘合剂”“导航灯”的重要作用。本文首先探寻高等教育质量文化研究的产生,然后探讨高等教育质量文化研究的最新进展,最后对高等教育质量文化研究的未来趋势进行展望。

一、高等教育质量文化思想的兴起

质量与文化相联,学者和企业管理者认为质量是文化的结晶,在实践中源于二战后日本的质量革命。20世纪五六十年代,“日本制造”意味着劣质产品,而经过20年的质量改进,到70年代,超越西方制造质量的日本产品,逐渐占领西方市场,这根本源于日本人在美国质量大师戴明和朱兰的引领下,在理性的硬性质量管理基础上的非理性的柔性的持续改进的质量文化建设。在理论界,美国质量大师“三杰”提出了很有想象力的质量文化观点,戴明认为“质量是一种文化,是一种生活方式”^[3]。克劳士比(Crosby, 1986)认为质量文化是一种组织中每一个人都对质量负责,而不仅仅是质量控制者的责任的文化。^[4]约瑟夫·M·朱兰认为质量文化是人们的一种质量思维背景,即基于质量的习惯、信念和行为模式。^[5]至此之后,企业领域质量文化理论研究兴盛,特别是在全面质量管理之后,走向了一种质量文

化管理思想、理论和模式。

在工商业质量文化学说的滋养下,高等教育质量管理在对高等教育全面质量管理的反思中,开始慢慢步入高等教育质量管理的文化时代。正如德国学者乌尔夫·丹尼尔·埃勒斯(Ulf Daniel Ehlers, 2009)所言:“我们正进入高等教育质量管理的新时代,尽管很难确切知道这个时代的开端,但从机械的认识教育质量到基于整体的文化来看待教育质量已经是显见之事了。”^[6]高等教育质量文化大体上出现在20世纪90年代初,1991年,英国副总理与校长委员会出版了《高等教育中的教学标准与卓越》一书,其副标题为“建立质量文化”。^[7]哈维(Lee Harvey)和格林(Diana Green)在《定义质量》一文中有专门的一节讨论“质量文化”。在《定义质量》一文中,“质量文化”是指质量责任的下移,是一种强调过程的、“零缺陷”和“第一次就把事情做好”的预防质量文化,而不是进行输出的质量检查。^[8]英国学者彼得·纽比(Peter Bewby, 1999)研究分析了高等教育全面质量管理文化障碍,认为文化是高等教育全面质量管理的长效机制,必须引入一种专业文化,不仅仅是学术文化。^[9]英国学者曼兹·约克(Mantz Yorke, 2000)《高等教育质量文化建设》^[10]一文的发表,标志着高等教育质量文化系统研究的开始。曼兹·约克认为高等教育质量文化意味着对质量和质量改进的一种承诺,拥有“内部”质量保证体系并不一定能保证质量文化,员工会认为“质量可以安全地留给质量专业人员”,这就可能与质量文化背道而驰。尽管这是一篇专门研究高等教育质量文化建设的论文,但是和前面的一些零星的论述一样,并没有对质量文化概念内涵进行确切的界定,只是

描述其意蕴。但他们为后来的高等教育质量保障的反思,从而在高等教育机构内部引入质量文化奠定了基础。

对质量文化定义的全面考察,始于欧洲大学协会(European University Association, EUA)发起的“大学质量文化工程”(2002—2006年)。这个为期四年的项目,发布了两份质量文化工程报告,一是《欧洲大学内部质量文化的植入:质量文化工程报告2002—2003》,二是《欧洲大学质量文化:自下而上的方法:质量文化工程第三轮报告2002—2006》。之后,欧洲大学协会在2009—2012年开展了欧洲大学质量文化检测工程并发布了三份检测报告。在这个质量文化工程中有36个国家150所大学参与,正是欧洲大学质量文化思想引领了整个欧洲高等教育质量管理的新范式,并影响到欧洲之外的其他国家,如马来西亚、泰国等国纷纷采用其质量文化的定义及其思想并进行质量文化建设。这一时期除了欧洲大学协会组织的研究外,大量的学者也开始深入地研究高等教育质量文化。这些研究主要围绕三方面展开:一是高等教育质量文化基础理论定性研究,二是高等教育质量文化测评研究,三是高等教育质量文化应用研究。

二、高等教育质量文化研究的发展脉络与主要研究领域

根据对高等教育质量文化研究领域不同方面性质的分析,高等教育质量文化相继经历了基础理论研究、诊断评估研究和应用研究的发展脉络。本部分主要分别阐述其发展脉络以及相应的主要研究领域。

(一) 基础理论定性研究

基础理论研究主要采用定性研究方法,创建高等教育质量文化理论。从21世纪初开始,学者们主要围绕高等教育质量文化的核心理论要素展开概念内涵、结构要素、模型建构、类型划分、功能、特征等问题的研究。

1. 高等教育质量文化内涵

就高等教育质量文化概念内涵而言,由于学者学科视野的不同,其确切的含义存在争议,尚未形成共识,呈现出多元化的局面。其中一种主流的观点是组织文化说,以欧洲大学协会的“大学质量文工程”(2002—2006年)报告的定义为代表,认为质量文化是一种以持续提升质量为目的的组织文化。^[11]这一定义被学者评价为一个“重要的里程碑”^[12]式的概念定义。比利时佛兰芒地区的博洛尼亚专家组提出了一个工作定义:质量文化是一种组织文化,致力于关注质量建设效能和效率。^[13]另一种主流的观点是文化人类学的观点,采用一种描述性定义,这在我国比较流行。一个典型的定义是“高校质量文化,是指高等学校在长期教育教学过程中,自觉形成的涉及质量空间的价值观念、规章制度、道德规范、环境意识及传统、习惯等‘软件’的总和”^[14]。其他定义有挪威的“环境氛围”说^[15]、马来西亚学者的“态度”说^[16]、波兰学者的“价值观”说^[17]、丹麦学者的“生活方式”说^[18]。

“生活方式”说,是一个很有吸引力的观点,由丹麦著名高等教育学者哈维(2009)提出。该观点采用了一种批判的视角,区分出两种质量文化,其一是,作为机构内部不加反思地采用的最新时尚的质量文化,通常被含蓄地理解为一套内部质量监控体系;其二是,作为一种组织原

则,实际上是一种生活方式,赋予高等教育所有利益相关者权利的质量文化。因而,他认为,拥有内部质量体系与拥有质量文化并不是一回事。内部质量体系只是一种官僚的、机械的机制,有一套程序、手册、指南和强加的要求。最糟糕的是,这些都是控制性的或要求遵守的,充其量它们不过是通过问责来鼓励改进。绝大多数情况下,内部质量体系仅仅是一种改进上的修辞(口头上说的是改进),通常是有规则约束的,而且不够灵活,除了口头上的改进之外,不会采取更多的行动。它们通常被那些不得不遵守它们的人看作是外部质量流程的一部分:简而言之,对大多数学者而言,内部质量监控被看作是外来的控制,即是一种要求遵守而不是鼓励参与的,形式上是内部的而实质上是一种外在要求。因为大多数内部流程没有展现出文化的特征,而是反映了审计文化的规则和期望,从根本上是不信任的。换句话说,质量文化概念是意味着关注“文化”的概念,而不是关注“质量”程序建设的机制(即质量作为质量保证程序)。因此,有学者说,欧洲大学协会关于高等教育质量文化的内涵界定是一种“空洞的定义”^[19],而“质量源于更广泛的文化视角”^[20]。

2. 高等教育质量文化层次要素

高等教育质量文化的构成要素和层次也是本世纪初学者们广泛讨论的问题。与前文关于高等教育质量文化概念内涵的研究情形基本相似,主要存在于欧洲大学协会“大学质量文化工程”报告的观点和我国学者的分析之中。欧洲大学协会质量文化基本框架包括两个不同的构成要素。一是文化/心理要素,包括指向质量的共享价值观、信念、期望和承诺;二是

结构/管理要素,旨在提高质量并协调个人努力包括测量、评估、保障和提升质量的工具与机制。这两个要素通过沟通、参与和信任把彼此联系起来。^[21]在我国几乎所有关于结构层次的研究都把质量精神(或观念、道德)文化作为高等教育质量文化的核心,基于此,有学者提出四要素说(由外及里依次为物质、行为、制度、精神),有学者提出三要素说(物质、制度、精神)。对此,德国学者乌尔夫·丹尼尔·埃勒斯表达了自己不同的看法。他认为高等教育质量文化的核心是结构层,即组织的质量体系^[22],例如,现有的高等教育质量管理方法,以及保障和提升组织质量的工具和机制。在其建构的高等教育质量文化模型中,由里及外依次是结构层、支持层、质量文化层和横向层。在支持层面上,包括个人和集体的质量承诺、协商以及质量素养(质量胜任力)三要素。在质量文化层面上,包括人工制品、神话与故事、礼仪与仪式、英雄、符号、价值观等。在横向层上,包括沟通、参与和信任,这三个要素把结构要素、支持要素和质量文化要素勾链为一体。从这个模型要素成份来看,尤其是质量文化要素,显然乌尔夫·丹尼尔·埃勒斯是受到了特伦斯·迪尔和艾伦·肯尼迪等人的企业文化的价值观、英雄、仪式等结构要素思想的影响。

3. 高等教育质量文化类型

关于高等教育质量文化类型或者形态研究,迄今为止,我国学者尚未涉及。迪瑞斯·贝瑞斯(Dries Berings, 2010)等受卡梅隆、奎因的对立价值构架启发,按照创新与传统、集体导向与个人专业化、系统导向与自我决定三个维度,对高等教育质量文化进行了分类,最后形

成了六种基本类型,即创新导向质量文化、传统质量文化、集体导向质量文化、专业导向质量文化、系统导向质量文化和个人导向质量文化。^[23]哈维和斯汀萨克基于“群/格”文化理论框架,把质量文化分为“响应型”“反应型”“创生型”“再生产型”四种类型^[24]。但是他们认为这只是一类理想的分类,这些质量文化的核心特征在任何一个高等教育机构中都可能存在。

4. 高等教育质量文化功能与特征

关于高等教育质量文化功能研究,未见国外学者涉及。我国学者对这个问题的认识比较一致,大都认为具有价值导向与精神凝聚、制度约束与目标激励以及社会辐射的功能。就高等教育质量文化特征研究而言,我国学者研究较为丰富。刘德仿(2000)从形式与内容、功能与目的、基础与形成六个维度,认为高校质量文化具有文化性与综合性、整合性与实践性、一致性与自觉性。^[25]何茂勋(2004)认为,在认同前面六种特征基础上,从文化的角度看,还有独特性与可塑性。^[26]高海生、王森(2013)提出了高等教育质量文化主体性与整体性等十大特征。^[27]

5. 高等教育质量文化与相关概念的比较

关于高等教育质量文化与组织文化、校园文化之间的关系研究,奥地利学者约而格·马尔科维奇(Jörg Markowitsch)深入分析了质量文化与组织文化之间的四种关系。^[28]一是质量文化属于组织文化的一部分;二是质量文化与组织文化之间有交集,它们之间有共享的一些要素或维

度,但质量文化也有一些不同的关键价值观,不包括在组织文化之中;三是质量文化就是组织文化,在这种情况下,就不存在所谓的质量文化;四是质量文化不等于组织文化,在这种情况下,质量文化的描述就不是建立在组织文化模型基础上的。我国学者何应钦(2016)认为质量文化内生于校园文化,既与物质文化、精神文化等同属于校园文化,但又有着明显的差异,二者辩证统一,又相互联系、相互渗透、相互促进。^[29]

6. 高等教育质量文化模型

关于高等教育质量文化模型研究,乌尔夫·丹尼尔·埃勒斯构建了基于组织文化理论的质量文化模型。^[30]波兰学者马乌戈热塔(Magorzata Dziminska, 2018)等人在信任理论基础上构建了基于信任的高等教育质量文化概念模型。^[31]

(二) 测量、诊断与评估研究

高等教育质量文化测评也是一个重要研究内容,为其建设提供现状依据。克里斯汀·萨特勒(Christine Sattler, 2016)等学者于2012—2015年,开展了开发与测试高校质量文化描述和评估工具的研究。^[32]这项研究主要是基于欧洲大学协会质量文化概念模型。通过研究,他们建立了高等教育质量文化评估模型和测量工具。测量工具包括结构一形式问卷和质量文化问卷。结构一形式问卷主要是针对组织内质量保障专家对质量保障的规范性、战略以及操作方面进行调查,目的在于评估组织的质量保障和质量管理的现状,以揭示有关结构一形式质量发展的潜力。质量文化问卷涉及组织所有成员进行

个体维度的承诺、责任、投入调查;对集体维度的参与、共享价值观和信任、质量导向的领导、质量导向的沟通进行调查。另外,为了评估高等教育质量文化的全球性,增设了“全球方面”的指标。

迪瑞斯·贝瑞斯等学者在高等教育质量文化类型划分的基础上进行了一个质量文化类型诊断的案例研究。^[33]通过对高等教育质量文化类型的现状与期望的状态进行比较,便可以发现某个高等教育机构的质量文化应该在何种类型上进行改革。因而,高等教育质量文化类型的诊断为高等教育质量文化类型改革指明了方向。

(三) 应用研究

在基础理论定性研究基础上,国内外学者开始重视如何把高等教育质量文化应用于高等教育质量管理实践问题,高等教育质量文化建设及其与高等教育绩效、教学质量之间的关系便成了一个十分重要的新热点。

1. 高等教育质量文化与高校教学质量、绩效之间关系的实证研究

一些学者运用实证方法探明了高等教育质量文化与高等教育机构绩效、教学质量之间有着密切的关系。最早在欧洲大学协会“大学质量文化工程”项目期间,波兰学者安妮塔·科沃基维奇(Anrta Kowalkiewicz)以一个商业高等教育机构为个案,对质量文化对教学质量的影响进行了实证研究。^[34]研究发现,质量文化与教学质量之间存在很强的正相关关系,认为教学质量的提升不等同于资源的扩充,在某种程度上说,是师生双方质量价值观最终决定了教学效果。阿里(Ali)

和穆萨(Musah)对马来西亚国际伊斯兰大学的267名教职员工进行了问卷调查研究,探索马来西亚高等教育机构的质量文化和员工绩效的关系,发现质量文化和员工绩效之间存在统计上的显著性正相关。^[35]科斯凯(Koskei)等采用定量研究设计,使用方差分析,研究了质量文化对肯尼亚研究机构绩效的影响。^[36]研究结果也表明,肯尼亚研究机构的质量文化和绩效之间存在着显著的正相关性。此外,海姆·希尔曼(Hilman H, 2017)等采用结构化问卷对尼日利亚大学质量文化与高校绩效之间的关系进行了深入实证研究,结果也发现质量文化对大学绩效有显著的正向影响。^[37]这些研究对于高等教育质量文化与教育教学质量绩效关系研究具有开创性意义,为今后进一步探索高等教育质量文化和质量管理实践、高等教育绩效、教育教学质量之间关系的理论模型建构并进行实证研究奠定了实证基础。

2. 高等教育质量文化建设研究

在高等教育质量文化建设研究领域,研究成果比较丰富。为保障、改进和提高高等教育质量,作为高等教育质量管理的长效机制,高等教育质量文化一开始都在致力于建设方面的研究,随着研究的深入,关于建设方法研究越来越丰富,为高等教育质量文化建设提供了丰富的方法论指导。曼兹·约克(2000)就领导而言提出了处理质量文化建设的根本原则:制定愿景和战略、建立质量文化的必要性、设立一个指导团队、广泛而持续的沟通、领导必须准备好被误解并准备倾听、建立共同承诺、创造一些早期的成功、巩固并嵌入收益、不满足于现状。^[38]瑞典学者卡塔琳娜·马尔滕松(Katarina

Mårtensson)等人提出通过教学学术建设质量文化。^[39]欧洲大学协会(EUA)质量文化工程项目报告认为过程、参与者和结构是成功嵌入质量文化的三个要素,战略规划与管理、内部评估与反馈、利益相关者参与、信息数据建设是质量文化生成的四大机制。^[40]荷兰学者认为影响高等教育质量文化建设的因素有组织亚文化和心理因素、联结内部环境要素的领导和沟通,而领导者是质量文化的核心驱动力。瑞典学者利塞洛特·莱克赫和英格丽德·塔诺(Liselott Lycke, Indrid Tano, 2017)主张建立学习型组织,提出基于流程图绘制的高等教育质量文化建设方法。^[41]挪威《高等教育质量文化》白皮书分别从学生学习经历、教学环境、教师价值观、学术环境、内部管理机制等方面提出了高等教育质量文化建设的目标及举措。^[42]我国在高等教育质量文化建设方法方面的研究也比较丰富,但基本上限于经验总结。王建跃(2017)提出从顶层设计、基础保证、关键环节三个维度建设研究生教育质量文化,即秉持“以人为本”的质量核心价值观、构建“内生型”的研究生质量文化认同和塑造特色鲜明的质量文化形象。^[43]苏启敏(2013)认为应从质量领导文化、质量战略文化、质量保障文化三方面进行建设,依次是价值引领、超越绩效和全员参与三条策略。^[44]罗儒国等学者(2013)提出作为高校质量文化建设的战略目标,卓越质量文化实现路径为:首先是对其要义、价值与性质有正确的领会;然后是以卓越质量理念、使命与价值目标以及共同愿景;第三是高层领导的卓越质量领导力建设,卓越质量组织与团队的创建;第四是从质量制度、质量激励机制方面进行完善与创新。^[45]周应中(2020)提出高职院校质量文化生成的

四条策略:校本质量文化系统规划;价值向度上凸显人本理念;从技术文化上侧重挖掘隐性心理要素;从行动逻辑上持续推进内部质量诊断与改进。^[46]

三、高校教育质量文化研究路向展望

高校教育质量文化自身会伴随时代及高等教育改革与发展而变化发展,展现的是其时代的质量精神。本文认为高校教育质量文化研究在前期定性基础理论研究、诊断与评估研究以及应用研究基础上将会朝着以下趋势发展。

(一) 关注跨文化研究: 规避冲突与加强融合

在高等教育国际化、全球化的今天,中西跨国高等教育交流日益频繁,中外合作办学发展迅速,不同国家之间在质量观、质量标准、质量保障机制、质量保障主导权、质量文化等方面的碰撞,在中外合作办学机构内部日益显现,甚至上升到国家文化安全的高度。“在以西方国家为主导力量的跨国高等教育质量保证领域,源自西方世界的知识有着极大的权力并起着控制作用,日益以一种中心的姿态向全球发布、传播各方面知识,发展中国家只能处于知识接收的边缘地位。”^[47]这种质量文化背后所隐藏的知识质量霸权,有控制输入国文化的危险,从而遮蔽知识与文化的多样性、民族性、本土性,使得质量文化冲突日益加剧。但高等教育全球化、国际化不是一国化、单边利益主体,是多元利益主体共同参与的高等教育。因此,中外合作办学质量文化之间的融合应该是中外合作办学健康持续发展的科学路向,以高等教育输出国的质量管理理念、标准、

机制、技术来保障中外合作办学质量难以适应中外跨文化教育组织环境。这就要求建立高等教育质量保障体系的多元文化利益主体共同参与与决策的机制。^[48]由此,中外合作办学质量保障的跨文化管理就成为了应有之义。

随着高等教育全球化、国际化的深入发展,高等教育质量的跨文化管理必然会成为高等教育质量文化研究的一大热点。这一热点,主要包括质量文化冲突规避与适应研究、质量文化整合研究。当前高等教育中外合作办学普遍面临着质量管理如何适应输入国的质量文化,以及中外办学机构内部的质量文化相互冲突的规避问题。同时,中外合作办学质量的跨文化管理的目的是要使不同的质量文化能够相互融合,整合为一种新的质量文化形态。这种新的质量文化形态只有适应输入国并根植于中外办学机构内部全体师生员工的内心,形成共享的质量思想、价值观念和行 为模式,中外合作办学的质量及其质量保障才会形成长效机制。是故,如何规避冲突、适应和融合不同国家的质量文化,把不同的质量文化整合为一种体现中外合作办学精神的新形态质量文化,是中外合作办学实践中迫切需要应对的难题。

(二) 深化诊断评估理论研究: 确保工具质量与明确适用范围

随着高等教育质量文化基础理论定性研究的深入,作为高等教育质量文化建设基础的诊断与评估研究必然会成为高等教育质量文化研究的重点。高等教育质量文化建设的第一步就是收集信息以确认当前质量文化的现状,测评工作就成为了重要的信息收集手段。本文认为,未来的高等教育质量文化测评研究,可能需要关注

三方面的工作。一是高等教育质量文化诊断与评估的理论基础研究。这种研究旨在为诊断与评估工具质量进行前提辩护,所以必然是未来的重要关注点之一。二是高等教育质量诊断与评估工具的信效度问题研究。以定量方法进行的高等教育质量文化测评,必然需要解决测评工具的信效度保障问题。这当然会是未来一个不可避免的关注点。三是高等教育质量文化测评工具本土化开发与适用范围研究。文化相对论思想表明,不同文化情境下,不同国家以及国家内部不同类型、层次的高等教育质量文化,难以采用统一的质量文化诊断、评估量表,不同国家高等教育质量文化以及国家内部不同类型层次的高等教育质量文化会带来评估、诊断工具的适用性问题,那么高等教育质量文化测评工具本土化及其适用性的问题,便是高等教育质量文化诊断与评估未来研究的一个难点。

(三) 加强高等教育质量文化与质量关系研究: 彰显文化的力量

质量文化最重要的价值就是能在第一时间敏锐地捕捉并阻止影响组织声誉和公众信任的不良质量问题。^[49]实践证明,与质量原则、质量改进活动相契合的质量文化,是持续保证质量原则和质量改进活动成功实施的唯一手段。^[50]在高等教育领域已有少数学者研究了质量文化与教学质量、教师工作动机、工作绩效、工作满意度之间的关系,并证明它们之间的相关性。但研究还不深入,未进行深入的理论模型建构,未涉及高等教育质量管理其他因素。因此,未来高等教育质量文化与高校、教师绩效、教育教学质量关系研究应该关注以下三方面。首先,探索影响高等教育质量文化与高校绩效、教育教学质量

关系的中介变量。在高等教育质量管理中,只强调管理的软性因素,而缺乏基础的硬性因素,是否能保障和提升教育教学质量,答案显然是否定的。但是高等教育质量文化到底通过什么中介因素来影响教育教学质量仍然是一个未解之谜。换句话说,高等教育质量文化作为高等教育质量管理的核心和灵魂,需要通过一个中介因素来增强高等教育质量竞争力。其次,高等教育质量文化作为调节变量,对影响高等教育质量的其他因素起着中介作用。高等教育质量管理中的其他因素如教育培训、持续改进、过程管理、人际关系、领导质量承诺、顾客关注等都可能通过质量文化这一催化剂来影响高等教育质量。最后,高等教育质量文化变革与高等教育质量之间的关系研究。高等教育质量文化变革包括方向性变革和强度变革。方向性变革是一种本质性变革,是一种质量价值观或者类型变革,如从一种普通学术人才转向拔尖创新人才培养,或者从科层控制型转向团队型高等教育质量文化,从再生产型转向创生型高等教育质量文化。高等教育质量文化强度变革是指其在高校中的渗透力和对师生的影响力,即建构强大的高等教育质量文化。因此,高等教育质量文化这两方面的变革如何影响高等教育质量的探索,也将是未来高等教育质量文化研究的一个关注点。

(四) 坚持定性与定量研究并重:完善研究方法论

基于前文的研究,本文发现目前高等教育质量文化主要停留于基础理论的定性研究,定性研究居主流地位。虽然在欧洲大学协会“大学质量文化工程”期间有个别学者采用定量研究方法探讨高等教育质量文化与教学质量之间的相关性,但是定

量研究毕竟是“稀有之物”。这种状况在21世纪10年代开始有所改变,高等教育质量文化的定量研究开始有所增加。因此,本文认为,未来高等教育质量文化研究的趋势是定性与定量两种研究方法并重,以完善其研究方法论。

(五) 加强高校教育质量文化与领导力关系研究:实现双向优化建构

质量文化力可以说是高等教育质量的核心竞争力,高等教育高层领导者尤其是“院校长是高等教育质量文化形成的灵魂与根本”^[51],质量文化的创构需要高层领导的自上而下的策划、设计、引入和推行,高层领导者以创造信任和共享价值观的氛围来影响质量文化的发展,专注于创建一个共同协商文化的领导风格优于通过检查和控制解决质量问题的领导风格。^[52]这表明,一是大学高层领导是高等教育质量文化的创生者;二是高等教育质量文化一旦形成,影响着高层领导的领导风格;三是当既有的高等教育质量文化开始失去作用,成为高等教育质量建设的阻碍者,成为一种消极不良的负面的高等教育质量文化时,就需要发挥领导的独特作用,识别高等教育质量文化中的那些无效要素,甚至采取变革行动,就成了领导者的责任。正如组织文化学家沙因所言:“文化和领导力是同一硬币的两面。”^[53]是故,高等教育质量文化与领导力关系研究必然是高等教育质量文化研究中的一个关注点。一是领导者个人领导特质即领导风格与高等教育质量文化的关系,不同的领导风格会形成不同类型高等教育质量文化,并影响其发展路向和变革方式;二是高等教育质量文化对领导风格的影响,特别是形成了稳定型的质量文化后,就会以

某种潜移默化的方式传承下去,对后继者 或外来者的领导风格有所影响。

参考文献

- [1] 余承海,曹安照.论高校教学质量的文化保障[J].江苏高教,2014(1):87-90.
- [2] 张应强,苏永建.高等教育质量保障:反思、批判与变革[J].教育研究,2014(5):19-27.
- [3] 黄镇海.现代社会的质量概念[J].自然辩证法研究,2009(7):33-36.
- [4][8] HARVEY L, GREEN D. Defining Quality[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1993, 18(1):9-34.
- [5] 约瑟夫·M·朱兰, A·布兰顿·戈弗雷, 罗伯特·E·霍格斯图尔, 等. 朱兰质量手册[M]. 焦叔斌, 等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2003:724.
- [6][22][30] UIF D E. Understanding Quality Culture[J]. Quality Assurance in Education, 2009, 17(4):343-363.
- [7] EDWARD S. 全面质量教育[M]. 何瑞薇, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005:14.
- [9] NEWBY P. Culture and Quality in Higher Education[J]. Higher Education Policy, 1999, 12(3):261-275.
- [10][38] NEWBY P. Culture and Quality in Higher Education[J]. Higher Education Policy, 1999, 12(3):261-275.
- [11][21] European University Association. Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006[R]. Brussels: European University Association, 2006:10.
- [12][52] BENDERMACHER G W G, EGBRINK M G A, WOLFHAGEN I H A P, DOLMANS D H J M. Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review[J]. High Educ, 2017, (73):39-60.
- [13][19][33] BERINGS D. Reflection on Quality Culture As A Substantial Element of Quality Management in Higher Education[J]. Faculty of Economics & Business Miscellaneous, 2009. [14][25] 刘德仿. 高校质量文化及其意义[J]. 盐城工学院学报, 2000(3):41-44.
- [14][25] 刘德仿. 高校质量文化及其意义[J]. 盐城工学院学报, 2000(3):41-44.
- [15][42] 冯惠敏, 郭洪瑞, 黄明东. 挪威推进高等教育质量文化建设的举措及其启示[J]. 高等教育研究, 2018(2):102-109.
- [16][35] MUSAH M B. Investigation of Malaysian Higher Education Quality Culture and Workforce Performance[J]. Quality Assurance in Education, 2012, 20(3):289-309.
- [17][34] ANETTA K. The Impact of Quality Culture on Quality of Teaching-A Case of Business Higher Education in Poland[A]//LUCIEN B, SANJA B, et al. Embedding Quality Culture In Higher Education, A Selection of Papers From the 1st European Forum for Quality Assurance[C]. European University Association, 2007:63-68.
- [18] LEE H A. Critical Analysis of Quality Culture[EB/OL]. [2020-05-17]. https://www.inqaahe.org/sites/default/files/pictures/16_Harvey_A%20critical%20analysis%20of%20quality%20culture.pdf.
- [20][24] LEE H, STENSAKER B. Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages[J]. European Journal of Education, 2008, 43(4):427-442.
- [23] DRIES B, ZJEF B, VEERLE H, PIET V. Quality Culture in Higher Education: From Theory to Practice[A]//ANDREA B, LUCIEN B, et al. Building Bridges: Making Sense of Quality Assurance in European, National and Institutional Contexts: A Selection of Papers from the 5th European Quality Assurance Forum[C]. European University Association, 2011:38-48.
- [26] 何茂勋. 高校质量文化论纲[J]. 高教论坛, 2004(3):140-145.
- [27] 高海生, 王森. 论文化生态学视野下的高校质量文化建设[J]. 国家教育行政学院学报, 2013(7):15-18.
- [28] MARKOWITSCH J, CHATTERJI M. Is There Such a Thing as School Quality Culture? In Search of Conceptual Clarity and Empirical Evidence[J]. Quality Assurance in Education, 2018, 26(1):25-43.
- [29] 何代钦. 应用型高校质量文化建设研究[J]. 学校党建与思想教育, 2016(3):82-83, 89.
- [31] MAGORZATA D, JUSTYNA F, et al. Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for Higher Education Institutions[J]. Sustainability, 2018, 10(8):2599-2621.
- [32] SATTLER C, SONNTAG K, GÖTZEN K. The Quality Culture Inventory (QCI): An Instrument Assessing Quality-Related Aspects of Work[M]//Advances in Ergonomic Design of Systems, Products and Processes. Berlin Heidelberg: Springer, 2016:43-56.
- [36] KOSKEI R, KATWALO A M, ASIENGA I. Influence of Quality Culture on Performance of Research Institutions in Kenya[J]. African Journal of Business & Economic Research, 2015, 10(1):25-54.
- [37] HILMAN H, ABUBAKAR A, KALIAPPEN N. The Effect of Quality Culture on University Performance[J]. Journal of Business & Retail Management Research, 2017, 11(4):25-33.
- [39] KATARINA M, TORGNY R, THOMAS O. Developing a Quality Culture through the Scholarship of Teaching and Learning[J]. Higher Education Research & Development, 2011, 30(1):51-62.
- [40] European University Association. Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project 2002-2003[R]. Brussels: European University Association, 2005:15-22.
- [41] LYCKE L, et al. Building Quality Culture in Higher Education[J]. International Journal of Quality & Service Sciences, 2017, 9(3/4):331-346.
- [43] 王建跃. 研究生教育质量文化建设初探[J]. 研究生教育研究, 2017(4):51-55.
- [44] 苏启敏. 学校质量文化建设的基本理念[J]. 教育科学研究, 2013(5):47-51.
- [45] 罗儒国, 王姗姗. 高校质量文化建设的战略目标与实现路径[J]. 江苏高教, 2013(2):24-27.
- [46] 周应中. 质量文化培育与生成: 高职学校高水平建设的核心路径[J]. 中国高教研究, 2020(3):98-101.
- [47] 温正彪. 文化安全视野下的跨国高等教育质量保障: 规则与控制[J]. 教育发展研究, 2009(19):26-31.
- [48] 魏丽娜. “以学生为中心的学习”: 欧洲高等教育内部质量管理框架及其思考[J]. 重庆高教研究, 2019(3):119-127.
- [49] Quality Magazine, Culture of Quality and Common Language[EB/OL]. [2020-05-26]. <https://www.qualitymag.com/articles/91955-culture-of-quality-and-common-language>.
- [50] TOMIC B, BRKIC V S. Under Cultivation: Grow a Quality Culture for Effective Quality Improvements[J]. Quality Progress, 2017(7):16-21. [51] 王振洪. 高职院校校长质量文化领导力及其提升路径[J]. 教育研究, 2013(1):108-112.
- [51] 王振洪. 高职院校校长质量文化领导力及其提升路径[J]. 教育研究, 2013(1):108-112.
- [53] 埃德加·沙因. 组织文化与领导力[M]. 章凯, 等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2014:20.

高等教育质量文化及其建设策略

作者：别敦荣 易梦春

摘要：高等教育质量文化是围绕高等教育质量所形成的理念、信念、价值及由此所衍生和发展起来的相关制度、行为、惯习、物化载体等的有机体。质量文化是高等教育发展的产物，高校是质量文化形成和发展的关键主体，师生是质量文化的直接创造者，质量评估和认证是质量文化创新发展的推进器。质量文化建设是大众化、普及化高等教育健康发展的根本保证，是高教界面对社会关切的有效回应，是高等教育社会功能的“显示屏”。加强高等育质量文化建设，应树立以学生为中心的核心质量价值，打造基于高校的质量文化建设组织体系，构建内外结合、合作共治的质量保障体系 and 高质量发展的高等教育体系。

关键词：质量文化；高等教育；评估；认证

质量文化是近年来高教界出现的一个热词。质量文化及其建设是在高等教育发展进入大众化、走向普及化的过程中，政府、高校和社会共同关注的重要主题。在审核评估和有关认证工作中，从上到下充满了对高等教育质量的关切。尽管质量文化为高教界领导所重视，高校干部教师在各种报告和文件中经常读到，也经常谈到，但人们对高等教育质量文化的认识和理解却还不够清晰和深入，在质量文化建设上也难说举措适当、应对自如。实际上，高等教育质量文化本身是一种十分复杂的存在，人们看不见、摸不着，但它却似乎无时不在、无处不在。这更增添了领会高等教育质量文化精神实质、推进质量文化建设的难度。新近出台的《普通高等学校本科教育教学审核评估实施办法（2021—2026年）》首次将“质量文化”单列为审核要素，这说明我国高等教育评估工作开始迈进新的发展阶段，即从完善制度延

伸到建构文化，从注重“制度约束”过渡到强调“文化自觉”。尽管这种转变符合高等教育发展规律，也反映了世界高等教育质量保障的发展趋向，但它也给高教界带来更艰巨的任务，需要人们更准确地把握高等教育质量文化的内涵，理解质量文化的性质，明确质量文化建设的基本要求。

一、高等教育质量文化的内涵及其形成

质量文化为人所重视只是最近的事情。毫无疑问，人们对高等教育质量的关注由来已久，在保证和提高质量方面采取了诸多政策和措施，有的质量理念和相关政策措施在宏观和微观的高等教育办学过程中坚持了下来，成为传统和习惯，但质量文化并没有引发人们的关注。在高校本科教育教学审核评估中，人们开始从文化角度认识高等教育质量，提出了质量文化

概念并受到重视,成为相关政策的重要主题。但客观上讲,理论研究相对滞后,高等教育质量文化的内涵还有待厘清。

1. 高等教育质量文化的内涵

高等教育质量文化是高等教育文化的一部分,认识和理解高等教育质量文化不能脱离高等教育文化。文化是一个多层面多维度的现象,高等教育质量文化也具有多层面多维度的特点。从一般意义上讲,高等教育质量文化是围绕高等教育质量所形成的理念、信念、价值及由此所衍生和发展起来的相关制度、行为、惯习和物化载体的有机体。它既有广狭义之分,又有宏微观之别,还有精神与物质的不同表现方式。

(1) 广义和狭义的高等教育质量文化。

文化总是附着于一定的社会现象。高等教育质量文化附着于高等教育。高等教育有广狭义之分,质量文化也有广狭义之分。狭义的高等教育是指师生所建构的教与学活动及其过程,师与生、教与学是高等教育活动的基本构成要素,其他要素都为实现师生教与学目标服务。因此,狭义的高等教育质量文化是指师生在教学活动过程中所奉行的基本价值观以及活动中所沉淀和积累下来的规则与惯习的总和。也就是说,师生是高等教育质量文化不可或缺的主体,质量文化扎根于师生内心,表现于教学活动,分布于高等教育的方方面面,从根本上决定着教学质量,是最深层的高等教育质量决定因素。

广义的高等教育是指社会或国家高等教育事业,往往受到政府的高度重视,

成为政府施政治国的重要领域。因此,广义的高等教育质量文化是指国家高等教育部门所存在的质量文化,既包括狭义的质量文化,又包括政府和社会参与高等教育事业发展所秉持的价值追求和积淀下来的稳定的作用方式。从广义上讲,高等教育质量文化的主体是多元的,既包括师生,又包括高校、政府和其他社会组织等;高等教育质量价值是多元的,不同价值主体之间存在相互博弈的关系。高等教育质量文化主体之间的地位并不是平等的,强势主体的作用对质量文化生成和变化具有主导作用。

(2) 宏观和微观的高等教育质量文化。

高等教育是特定组织机构的职能。一所高校所开展的高等教育往往被看作是微观的,而多所高校或一定地域范围内所有高校所开展的高等教育则被认为是宏观的。因此,微观的高等教育质量文化主要是指一所高校所形成的高等教育质量价值准则以及与之相适应的质量生成和保障制度、活动规范要求等。高校是高等教育质量文化的主体,它所遵循和实施的高等教育政策、所追求的高等教育质量价值直接影响各学科专业的高等教育活动,影响师生的教学过程。时间一长,高等教育质量文化便形成了。这就是说,高等教育质量文化是高校组织文化的一部分,与高校办学定位和发展过程有密切关系,它不仅与高等教育质量生成不可分割,更是质量保障的基石。

宏观的高等教育质量文化与微观的高等教育质量文化既有联系又有差别。宏观的高等教育质量文化由微观的质量文化所构成,微观的质量文化是宏观质量文化

的基因。正如个性与共性的差别一样,个性的质量文化属于具体的高校,共性的质量文化则表现为一定范围内的高校所共有的质量价值追求以及相关规则要求。从这个意义上讲,宏观的高等教育质量文化是指一定区域高校共同遵循的质量价值准则以及与之相适应的制度规范和工作要求。这里的区域可以是地理上的,也可以是行政区划的。地理上的往往与一定地方的文化相关,比如,东北地区、华南地区、西北地区的文化对当地高校的高等教育质量价值追求有重要影响;行政上的往往与政府的高等教育政策相关联,比如,上海市对全市高校的高等教育发展有自己的规划,对全市高等教育质量的要求与其他省市自治区存在差异。当然,在国家层面,中央政府对全国高校的高等教育质量不仅有标准,而且有持续的评估督导,这对于全国高等教育质量文化的形成和发展具有重要影响。

(3) 精神和物质的高等教育质量文化。

文化的本质是精神的,比如,理念或价值观,但也有物化的表现形式,比如,建筑文化,即建筑上所承载的文化符号和价值取向,一如宫廷建筑所代表的庄严、恢弘和大气,寺庙建筑所表现的虔诚、肃穆和寂寥。高等教育质量文化也是如此。就精神而言,高等教育质量文化是指高等教育质量观所包含的价值取向。质量上的价值取向是高等教育质量文化主体意志的体现,不同主体的组织性质不同,高校、政府、社会其他组织和民众之间的差异很大,他们在高等教育质量上的诉求有相同或相似的内容,也有不同甚至对立的内容。不同主体的高等教育质量价值取向往

往以不同的方式表现,政府主要通过相关政策的高等教育价值指引来体现,高校通过自身的人才培养方案及改革所包含的高等教育价值选择来反映,社会其他组织或通过舆论或通过对学生毕业生的要求来表达高等教育价值评判,民众则主要通过求学意愿来实现自身的高等教育价值要求。在以知识为目的的质量价值取向下,高等教育质量文化就是围绕知识授受所发展起来的一套办学规范和行为活动要求;在以服务社会为目的的质量价值取向下,高等教育质量文化就包含了更多的与社会企事业单位合作办学的制度和教学活动要求与惯习。

物质的高等教育质量文化与精神的高等教育质量文化不可分割,没有精神的高等教育质量文化,就不可能有物质的教育质量文化存在。物质的高等教育质量文化主要指高等教育活动中所利用和产生的体现高等教育质量价值追求及其实现状况的物化存在。一方面,这种质量文化存在于高等教育过程中,服务于高等教育质量的生成,表现为教育教学环境条件。比如,教室和教学设施都是开展高等教育活动所必需,它们不是普通的物质条件,而是包含了高等教育价值追求的物质条件,智慧教室与传统教室所包含的高等教育质量价值追求不同,多媒体教学设施与传统的电化教学设施所追求的高等教育质量价值存在差别。毫无疑问,这些建筑、设施条件是具有教育意义的,它们承载了人们对高等教育质量的价值评价与选择,又被用于实现人们的高等教育价值追求。再如,中式建筑和西式建筑、高楼大厦和庭院环境所承载的文化理念殊异,高校的选择往往包含了对质量的倾向。另一方面,物质的质量文化还可以是高等教育过程中所开展的活动及其结果的物化形式,比

如,培养方案、课表、课件、讲义、实验报告、试卷、毕业论文(设计)、答辩决议书等。这些记载教学过程中师生教学行为与成果的实物有的体现了人们对高等教育质量价值的追求,有的反映了价值追求的结果。等教育质量文化存在。物质的高等教育质量文化主要指高等教育活动中所利用和产生的体现高等教育质量价值追求及其实现状况的物化存在。一方面,这种质量文化存在于高等教育过程中,服务于高等教育质量的生成,表现为教育教学环境条件。比如,教室和教学设施都是开展高等教育活动所必需,它们不是普通的物质条件,而是包含了高等教育价值追求的物质条件,智慧教室与传统教室所包含的高等教育质量价值追求不同,多媒体教学设施与传统的电化教学设施所追求的高等教育质量价值存在差别。毫无疑问,这些建筑、设施条件是具有教育意义的,它们承载了人们对高等教育质量的价值评价与选择,又被用于实现人们的高等教育价值追求。再如,中式建筑和西式建筑、高楼大厦和庭院环境所承载的文化理念殊异,高校的选择往往包含了对质量的倾向。另一方面,物质的质量文化还可以是高等教育过程中所开展的活动及其结果的物化形式,比如,培养方案、课表、课件、讲义、实验报告、试卷、毕业论文(设计)、答辩决议书等。这些记载教学过程中师生教学行为与成果的实物有的体现了人们对高等教育质量价值的追求,有的反映了价值追求的结果。

(4) 持续改进是高等教育质量文化的核心。

高等教育质量文化是维新的,它的目标指向是更高的质量、更强大的高等教育。

持续改进既是高等教育质量文化的内在品质,也是高等教育质量文化适应社会发展需要的动力机制。高等教育之所以一直保持旺盛而顽强的生命力,历经数百年而不衰,且不断走向壮大,实现了从精英化向大众化再向普及化的发展,离不开文化科学技术的发展进步和经济社会发展所提供的物质条件,更重要的是,高等教育拥有质量文化所蕴含的持续改进的强大动力。在高等教育大众化和普及化阶段,持续改进的质量文化与外部利益相关者的质量价值诉求相结合,提出了建立高等教育内外部质量保障体系的现实需要,促成了各种内外部质量评估、督导和认证工作的开展。不同主体的高等教育质量价值博弈是持续改革的动力源泉。

2. 高等教育质量文化的形成

文化是一种复杂的社会存在,是在长期的社会生产和生活中形成和沉淀下来的。高等教育质量文化与高等教育同时产生,随着高等教育发展变化而不断演进。不论人们发现与否、承认与否,它都在那儿,历史的印记层层叠加形成丰富多样的高等教育质量文化,时代特征使高等教育质量文化展现出现实的适应性。

(1) 质量文化是高等教育发展的产物

质量文化产生于高等教育活动过程,既是历史的,又是现实的。说它是历史的,是因为只要高等教育历史发展过程是连续的,那么,质量文化就是连续积累起来的,不同时期高等教育改革发展为质量文化建设注入新的内涵,使质量文化出现累积效应。即便高等教育发展出现断裂,质量文

化也会“记录”断裂的痕迹。说它是现实的,是因为不论高等教育历史有多久远,质量文化积累有多深厚,它既要影响现实高等教育及其质量生成,又要将现实高等教育活动所遵循的质量价值与规范沉淀并加以吸纳,使自身的内涵更丰富,形式更多样。

高等教育发展常常不是直线性的,发展历程可能出现曲折回流,质量文化也会随高等教育的曲折发展而打上相应的烙印,还会表现出层次感,将不同时期的高等教育质量价值观与相关惯习展露无遗。在现实的高等教育发展,不同国家和地区可能相互学习借鉴对方的经验,有的高等教育理念和体制机制可能被移植到不同国家,在不同的社会文化背景下发挥积极作用,促进高等教育事业发展。在这样的情境中,质量文化也会发生迁移或飘移,对有关国家和地区高等教育质量的生成发挥作用。

(2) 高校是高等教育质量文化形成和发展的关键主体

尽管高等教育质量文化有宏观和微观之分,但所有的质量文化都只有在高校扎根,才能影响高等教育。高等教育质量文化的主体很多,高校才是形成和发展质量文化的关键,政府和社会其他组织参与质量文化建设的努力必须通过高校的接受和实践才能影响高等教育质量文化的发展与变化。比如,从世界众多国家的实践来看,不论采取何种高等教育治理体制,一个不争的事实是政府越来越重视高等教育,有的采取直接干预的方式,有的采取间接干预的方式。不管是直接的还是间接的,政府对高等教育的干预都需要经过高校的转化,才能真正影响高等教育,政府

所倡导的质量价值和要求才能指导高等教育活动,从而融入高等教育质量文化。

高校是高等教育质量文化的温床。高校是高等教育的社会建制,高等教育所赖以发挥功能的学科专业是由高校创建的,教师是由高校聘任的,学生是由高校招收的,所有人才培养活动都是由高校组织或牵头组织开展的。所以,高等教育质量文化是以高校为组织单元发展起来的,包括政府在内的所有社会组织对高等教育质量的影响,都需要经过高校筛选才能内化到学校组织文化中去,成为高等教育质量文化的有机组成部分。从这个意义上讲,高校的高等教育质量文化并非只有高校一个原生源流,而是具有多源性。

(3) 师生是高等教育质量文化的直接创造者

高等教育质量的本意在于人才培养质量,主要体现在学生的成长和发展上。师生的教育教学活动不仅成就了学生的发展,而且他们的活动印记成为高等教育质量文化的源泉。在高校本科教育教学评估中,查阅教学档案是人们了解高等教育质量的重要路径,比如,教学大纲、实验手册、学生试卷、毕业论文(设计)等档案资料是反映高等教育质量的历史文献,查阅这些资料可以了解人才培养过程情况,窥探高等教育质量特点。不论是高等教育教学活动还是教育教学档案资料,都是高校师生的杰作,是他们对高等教育质量文化作出的贡献。毫不夸张地说,是师生创造了高等教育文化,其他主体可以影响高等教育质量文化的形成和发展,为质量文化作出不可或缺贡献,但他们在质量文化形成和发展中的角色与作用不可与师生相提并论。

师生是高等教育质量文化的缔造者。文化的形成和发展不是暴风骤雨式的,而是春风拂面、润物无声式的,在高等教育发展中,师生的每一次教学活动、每一次交流互动都具有文化意义,师生的行为不但是在发现教育的意义,而且是在塑造高等教育质量文化。师生所践行的高等教育质量价值观可以源自他们自我的发现和领悟,也可以源自高校的办学要求、政府的政策精神、社会其他组织的期望和公共舆论的呼吁。这些高等教育价值观只有为师生所认同并在教育教学活动中得到贯彻落实,才可能沉淀而成为高等教育质量文化。与高等教育质量文化相关的自然人群体很多,比如,政府高等教育主管部门的政策制定者和决策者、社会民众尤其是家长、企事业单位有关领导管理人员和技术人员等,都对高等教育质量文化有着重要的影响。而在所有相关的自然人群中,只有师生是高等教育质量文化创造的亲历者。

(4) 质量评估和认证是高等教育质量文化创新发展的推进器

高等教育质量文化具有发展性,它的形成与发展是一个长期的过程,在日复一日的高校运行中,质量文化进行着从量变到质变的转化。积淀是质量文化形成的基本机制,看似平淡无奇的高等教育日常活动,日积月累地在人们的思想观念和行为方式上留下印迹,在高校相关规章制度和环境条件上打上烙印。

高校办学受到校内外诸多组织机构和利益相关群体的影响,高等教育质量受到多方的关注。政府在其中具有重大影响,它的身份及其所拥有的高等教育管理和治理权力,使其对高等教育质量不能不高度

重视,并采取权威性的政策措施来引导和规范高校办学,以达到其所希望的办学目的。正如格里纳(F.M.Gryna)所说,文化不属于技术范畴,但特定的方法和手段可以帮助我们形成这种质量文化。^[1]20世纪后期以来,我国政府探索建立高等教育质量保障体系,尤其是21世纪以来,推动了本科教育教学工作水平评估和高职高专院校办学水平评估制度的建立。联合相关行业部门建立专业认证与评估制度,不仅对高等教育的健康持续发展发挥了重要作用,而且为高等教育质量文化发展注入了新的动力,丰富了质量文化的内涵。质量评估和认证理念已经为高校所接受和认同,以评促建、学生中心、持续改进的价值观成为高等教育质量文化的重要组成部分。

二、高等教育质量文化建设的意义

质量文化是高等教育发展的土壤。优良的质量文化能够孕育高质量的高等教育,相反,低劣的质量文化对高等教育的影响可能是致命的。质量文化的形成有两种基本路径:一是自然天成,二是有意作为。前者是指师生在高等教育发展过程中长期积淀而成的质量文化,后者主要指在多种利益相关者的影响下,师生受各种高等教育改革的影响改变教育教学行为,从而导致新的质量文化的生成。这是一种主动作为、有意建设的质量文化发展方式。20世纪以来,尤其是二战结束以来,质量文化建设成为推动高等教育高质量、大规模发展的重点战略,受到众多国家的重视,发挥了积极而重要的影响。概而言之,质量文化建设主要有两方面的意义:一则是本体意义,一则是社会意义。二者是统一的,分而析之只是为了更深入清晰地认

识质量文化建设的意义。

1. 高等教育质量文化建设的本体意义

质量文化建设是在高等教育过程中实施、为促进高等教育更好发展服务的活动。质量文化不可能脱离高等教育而存在,质量文化建设工作也只能在高等教育过程中实施才能产生实际的效果,达到建设目的。所以,质量文化建设的要义在于服务高等教育发展,这是质量文化建设的本体意义。

(1) 质量文化建设是大众化、普及化高等教育健康发展的根本保证

精英化阶段少有质量文化建设,高等教育发展超越精英化阶段后,质量文化建设愈益受到重视。规模扩大是高等教育大众化和普及化的第一特征,规模扩大必然带来生源的多样化以及求学意愿与目的的差异化。大众化和普及化发展不但会造成高等教育质量文化的变化,而且质量文化内涵和外延的扩充与转化将支持大众化和普及化高等教育的健康持续发展。在国际高等教育发展史上,大众化和普及化高等教育发展的历史只有70余年,而精英化高等教育虽然只占适龄人口的15%,且在精英化阶段适龄人口的数量比大众化和普及化阶段要少得多,但它的发展历史却要长很多。如果说精英化阶段高等教育质量文化比较多地表现为自然天成的话,那么,在大众化和普及化阶段,高等教育发展与社会各方越来越利益攸关,所以,质量文化建设成为高校、政府、其他社会组织和公众参与高等教育治理的主要任务,它也是实现各利益攸关方高等教育质量价值的

重要路径。

高校和社会各方开展质量文化建设主要是为了保证和提高高等教育质量。在大众化和普及化阶段,高等教育质量越来越多样化,这既是受教育者社会背景和求学意愿的反映,也是社会需求的反映。多样化的高等教育质量不可能自动获得,它离不开高校和社会各方的积极行动,也就是质量文化建设。20世纪后半期众多国家和地区创建高职院校,发展高等职业教育,不但使高职教育文化成为高等教育质量文化的重要组成部分,而且它也成为世界众多国家和地区高等教育实现大众化并走向普及化的可靠保证。纵观世界,尚未发现哪个国家或地区在发展大众化和普及化高等教育过程中没有开展质量文化建设的。比如,美国建立了多元化的认证制度,使质量认证文化嵌入了高等教育,为大众化和普及化高等教育发展中质量底线的保证奠定了基础。英国改组大学拨款委员会,建立并不断完善高等教育基金委员会制度,将高等教育质量保证与政府财政拨款相关联,不断提升了高校办学的质量意识,而且使教学评估、研究评估、质量审核等成为保证大众化和普及化高等教育健康发展的重要推力。^[2]

(2) 质量文化建设是高校坚持正确办学方向的重大抓手

高校是高等教育质量文化的关键组织主体。办一所什么样的学校,就会有怎么样的高等教育质量文化。反过来讲也是成立的,质量文化建设可以塑造高校的办学特色。在大众化和普及化阶段,社会需求越来越多样化,高校类型和特色也表现出多样性的特点。在众多需求的刺激下,高校很可能觉着什么都重要,什么都不能

忽视或放弃,从而迷失自我,徘徊于各种需求之间,摇摆于各种办学定位之间,不能坚持正确的办学方向。

质量文化建设有助于高校增强办学定力,坚持正确的办学方向,持续不断地累积组织文化,厚植文化传统。一般而言,在高等教育发展进入大众化和普及化阶段后,几乎在高等教育发展进入大众化和普及化阶段后,几乎所有高校都会面临适应新的发展形势和办学需要的问题。高校即便确立了自身的办学定位和发展方向,但要做到咬定青山不放松,培育鲜明的办学特色,并不容易。质量文化建设不仅有助于保证高校教育教学质量,还能不断强化高校组织文化,使学校文化发挥引领和凝聚作用,规范教职员工的办学观念,调节他们的办学行为,聚合人心,使学校办学方向不发生偏移或错位。比如,历史悠久的牛津大学在经历了19世纪和20世纪的转型发展后,尽管办学规模扩大了,学科专业门类和数量增加了,生源的构成发生了重大改变,学校功能也拓宽了,但并没有改变自身基本的办学方向,而是保持了自身的办学特色。它之所以能够有这份办学定力,与质量文化建设不无关系。哈佛大学前校长萨默斯(L. Summers)曾说道:

“保持哈佛的强大,需要精心地维护和强化致使我们长盛不衰的法宝:保持开放与质疑、探索与服务、传统与创新的有机统一。”^[3]以通识教育传统为例,哈佛大学通过持续不断的质量文化建设,强化通识教育传统,达到提高人才培养质量的目的。1945年时任校长科南特(J. B. Conant)指派一个委员会对哈佛大学本科生课程体系进行研究,形成了《自由社会中的通识教育》报告,强调加强本科生的通识教育,以培养有责任的良好社会公民。^[4]1978年时任校长博克(D. C. Bok)

组织专门委员会围绕“什么样的人是一个有教养的人”进行调查研究,发布了《哈佛大学文理学院关于共同基础课程的报告》,决定实施核心课程计划(core curriculum)。为了适应21世纪的需要,哈佛大学决定用新的通识教育计划取代实施了近30年的核心课程计划,2007年《通识教育工作组报告》提出了新的课程设计,将1978年实施的涵盖7个领域的“核心课程”重组为8个,包括审美和诠释、文化和信仰、经验推理、伦理推理、生命系统科学、物质世界科学、世界中的社会和世界中的美国。^[5]

(3) 质量文化建设有利于发展高质量高等教育

发展高质量高等教育是高校办学的内动力。质量是高等教育的生命线,高等教育如果出现了质量问题,其损失和影响远远大于经济生产中出现的质量问题。经济生产质量问题尚可弥补,高等教育只要出现质量问题,就具有不可逆性,贻误个人前途,影响家庭和社会。所以,高校举办高等教育,追求高质量是与生俱来的使命。

质量文化建设是维新的。质量文化建设,不论是来自政府的要求,还是来自社会舆论或工商界的要求,抑或是高校自身所动议开展的,都只有一个宗旨,就是提高高等教育质量。我国政府持续开展的高校教育教学工作合格评估和审核评估是一场重要的质量建设运动,在我国高等教育发展由精英化走向大众化和普及化的进程中,既发挥了保证底线质量的作用,又发挥了提高质量的作用。新一轮审核评估所设计的分类评估体系将为高校教育教学植入新的质量文化基因,引导高等教育在分

类发展的基础上全面提高质量。

高质量高等教育可能通过高校按部就班的教育教学实践来实现,但这需要一个长期的发展过程,而且不确定性很大。质量文化建设是一种积极进取性的高等教育发展行动,它所追求的就是在较短时间实现高等教育质量的提升。质量文化建设往往是目的明确、行动有力的高等教育活动或治理活动,它不仅要求在短期内取得实际成效,而且要求将新的文化基因加以有机融合,创新高等教育文化,从而奠定高等教育高质量发展的牢固基础。

2. 高等教育质量文化建设的社会意义

高等教育质量文化建设的落脚点在高校,影响却不只在高等教育内部,还会辐射到社会各个方面。民众所需要的不是劣质的高等教育,社会企事业单位也不欢迎低劣的高等教育“产品”,所以,高等教育质量文化建设有着广泛的社会意义。

(1) 质量文化建设是高教界面对社会关切的有效回应

与精英化阶段相比,大众化和普及化高等教育受到更广泛的社会各界关注。21世纪以来,我国高等教育发展步伐加快,规模增长几乎直线上升。据统计,1998年,全国普通高校招收本专科生108.36万人,到2019年,普通高校招收本专科生914.90万人,增长744.31%;高等教育毛入学率从9.76%增长到51.60%,增幅达到41.84个百分点。^[6]如此大规模的增长幅度不仅对高教界产生了重大冲击,令人们对传统的高等教育理念与实践产生怀疑,而且在社会上引发了广泛的信任危

机,主要是对高等教育质量的疑虑加重,对高等教育发展持消极态度。高教界既需要自省,以强大的定力和创新的精神维护高等教育发展局面,营造高等教育健康发展的态势,又需要自强,以积极的状态和正面的形象回应社会各界关切,呵护高等教育的社会声誉。

质量文化建设是高教界主动作为、回应社会关切的有效手段。只有适应高等教育发展新要求,创新发展质量文化,为大众化和普及化高等教育质量奠基,才能化解社会各界的质疑,树立良好的社会声誉。21世纪以来,我国高教界一方面加强了对大众化和普及化高等教育发展研究,提出了多元质量观、应用型高等教育理念和高等职业技术教育思想,另一方面,加强了高职院校建设和应用型高校建设,以社会需求为导向,引入技能型人才和应用型人才培养模式,建构多元化人才培养体系。这些建设工作的推进,既使我国高等教育发展实现了向多元化转型,又在文化意义上创新了高等教育价值观以及与之相适应的体制机制和环境条件。从一定意义上讲,可以说是社会关切倒逼高教界开展了质量文化建设。

(2) 质量文化建设是高校满足人民群众高等教育需求的责任担当

大众化和普及化发展不只是为了让民众有学上,还要让民众上好学,接受高质量的高等教育。高校发展有自己的生命周期,在生命周期的不同阶段,高校办学和发展的任务是不同的。据统计,截至2020年6月底,全国共有普通高校2740所,比1998年净增1718所,增长168.10%。这就是说,我国大多数高校办学历史不到20年,新建高校占多数,

积累少,质量文化薄弱。另外,统计表明,1998年我国普通高校本专科在校生为340.87万人,到2019年全国普通高校本专科在校生达到3031.53万人,2019年比1998年增加2690.66万人,增长789.35%。满足新增数以千万计民众的高质量教育需求,是我国高等教育迈向大众化和普及化发展的首要任务。质量文化建设的直接目的是保证和提高高等教育质量,受益者主要是学生。学生受教育质量不能保证,质量文化建设就是玩虚招、瞎折腾,浪费人力物力,难言高等教育有质量。针对新建高校多、扩招数量大的实际情况,从保证底线质量的要求出发,我国组织开展了新建本科高校教学工作合格评估和高职高专院校办学水平评估,重点解决两类高校的基本办学条件缺口问题和教育教学工作秩序混乱问题。近20年来,新建本科高校和高职高专院校坚持“以评促建、以评促改、以评促管,评建结合、重在建设”,以评建为抓手,开展了大规模的基本建设,加强了师资队伍,基本配齐补足了办学条件,改善了办学环境,健全了教育教学制度,完善了人才培养体系。评建文化已经在高校初步扎根,评估认证已经成为高校谋求更好发展、提高办学水平的重要手段。评建文化的形成是高校办学走向规范化、办学质量得到社会认可不可缺少的条件。

(3) 质量文化建设是展示高等教育社会功能的“显示屏”

高等教育是培养高级专门人才的活动,是促进国家经济社会发展的“工作母机”,它以培养德智体美劳全面发展的社会事业建设者和接班人为己任,是社会文明进步的核心力量。不过,高等教育的社

会功能不是直接实现的,而是通过所培养的人这个中介来完成的。不仅如此,其社会功能不是在高等教育过程中实现的,而是具有长期性和发散性。所谓长期性,是指高等教育的社会功能不是一种立竿见影的作用,往往需要经过很长时间才能逐步体现出来。有的大学排行榜将毕业生中获得诺贝尔奖等科技成就奖者作为高等教育社会功能或贡献的主要指标,其实,从毕业到获奖常常需要数十年时间。在这数十年中,有太多的因素可能影响毕业生的社会成就,他所接受的高等教育可能有影响,也可能没有什么影响。所谓发散性,是指高等教育的社会功能表现在很多方面。很多调查表明,毕业生在不同行业部门职业岗位流动是很常见的事情,他们所从事的很多岗位或职业与他们所学习的专业往往关系不大,有的甚至根本没有关系。所以,考察或评判高等教育的社会功能并非易事。

质量文化建设是高教界展示高等教育社会功能的“显示屏”。质量文化建设项目实施的影响不只在高教界内部,它同时也会延伸到外部,向社会宣示高教界追求高等教育质量的决心和行动。近年来,我国高教界试点实施了工程教育专业认证、师范类专业认证和临床医学专业认证,认证要求相关专业教育贯彻学生中心、成果导向和持续改进的基本理念,把培养目标、毕业要求和课程教学相关联,对相关专业教育教学进行全方位、全过程评价,以推动各类专业人才培养质量的持续提升。这些认证工作的开展既使高校相关专业办学目标更加明确,教育教学工作更加规范可查,人才培养质量更有保障,同时也使社会有关方面更理解高校人才培养过程与要求,更清晰地了解高等教育质量的生成情况,尤其是社会有关行业部门专业

人员参与认证工作,更是将社会生产对高校人才培养工作的意见和要求带入了高等教育,促进了高教界与社会有关方面的有机互动。以往人们常常把高等教育质量看作一只黑箱,比喻无法透视质量的生成过程,有了质量文化建设,社会有关方面就可以从高校人才培养过程考察高等教育是否能够满足经济社会发展的需要。

三、高等教育质量文化建设的策略

高等教育质量文化建设是一项长期的工作,需要常抓不懈。它以形成新的质量文化,淘汰过时的质量文化为直接目标,服务于高校人才培养质量的提高。开展质量文化建设,不单是高校的责任,政府、社会有关方面应当发挥更积极的作用。质量文化建设的内容丰富而多样,各高校校情不同,教育教学的具体使命和任务各异,质量文化建设的形式和内容也会存在差别。我国高等教育发展正在向普及化的中高级阶段推进,高校必须担负起保证质量的使命,展现责任担当,主动回应社会关切,建设和发展与时代要求相一致的高等教育质量文化。近年来,我国政府在关于本科教育教学改革的政策文件中,多次提出推进和加强质量文化建设的要求,既体现了政府对质量文化建设的关注和重视,又表现出加强质量文化建设的紧迫性。

1. 树立以学生为中心的高等教育质量核心价值

任何质量文化都包含理念、信念和价值等精神层面的内容,正是这些决定了质量文化的性质和表现方式。传统上,高等教育质量的核心理念、信念和价值主要是关于知识和教师无可替代、毋庸置疑的

绝对权威地位和作用的思想,知识中心和教师中心是传统的高等教育质量的核心价值。尽管在观念上和政策文件中学生中心已司空见惯,很多教师把学生中心作为谈论教育教学改革的口头禅,但在实际工作中,学生中心并没有得到很好的贯彻,没有成为高等教育质量文化的核心价值。总体上看,我国高等教育质量的核心价值还是传统的,质量文化建设必须解决核心价值问题,因为它关系到我国高等教育质量文化的基本性质。

学生是高等教育质量文化的主体,又是目的所在。一切高等教育质量及质量文化最终都要在学生身上得到体现。坚持以学生为中心,是高等教育质量文化建设的基本原则。学生中心是现代高等教育价值与传统高等教育价值的分水岭,遵循学生中心原则,高等教育质量文化建设必须从满足学生发展需要出发,落实学生主体地位,构建服务学生全面发展的人才培养体系,全面提高学生自主学习能力和发展质量。从根本上讲,质量文化建设的成效主要体现在是否能够让学生爱学习、会学习、要学习上,如果不能解决学生学习认知和信念、学习方法和行为以及学习成效问题,质量文化建设是无效的。

落实学生中心原则,需要质量建设主体多方面协同行动。政府和社会各界的高等教育政策、行动都要以学生为中心,落实一切为了学生、为了一切学生,将学生中心原则与国家发展战略需要和经济社会发展需要有机结合起来,使服务学生与服务国家、服务社会统一起来,以凸显学生作为高等教育价值主体的核心地位。高校必须践行学生中心理念,办学定位与发展愿景规划、学科专业建设与发展、课程教学改革、社会合作与国际交流、教学环境条件更新等都要以服务学生全面发展、

提高学生发展质量为准绳,建立以学生为中心的办学体系。高等教育质量保障应当把学生作为出发点,在评估和认证原则与标准中牢固确立学生中心原则,所有关于高校教育教学的评估和认证都应把考查学生中心地位和学生发展质量放在首位,使学生中心价值理念在评估和认证中沉淀下来,成为高等教育质量文化的核心价值。

2. 打造基于高校的高等教育质量文化建设组织体系

质量文化建设是有组织的行为。质量文化建设的主体是多元的,有高校、政府部门和其他社会组织。不同主体在高等教育发展中扮演的角色不同,关注质量的侧重点不同,在质量文化建设中扮演角色、发挥的作用也是存在差别的。高校是质量建设的直接主体,也是政府和其他社会组织质量文化建设的承接者和落脚点,也就是说,政府和其他社会组织的质量文化建设需要通过高校的接受和消化,才能转化为高等教育质量文化的新内涵。由于各主体间复杂的行政和治理关系,高等教育质量文化建设不可能是任何一个主体的单打独斗行为,而是相互合作、共同用力的行动。所以,开展质量文化建设,必须健全合理有效的组织体系,使高等教育质量文化建设主体能够有机关联起来,有条不紊地行动,使各方的努力形成合力,最终达到丰富高等教育质量文化内涵,创新质量文化形式的目标,从而切实保证和提高高等教育质量。

高校在高等教育质量文化建设中扮演着多种角色。它可以自己组织开展质量文化建设,这是它作为高等教育组织的本分,也是高等教育发展转型阶段的“必修课”。只有通过质量文化建设,高校才能

逐步消解传统的高等教育质量文化,创新质量文化内涵,满足高等教育发展的新要求。政府既是高等教育事业的领导者和支持者,又是高等教育质量的监督者和引导者,政府对质量和质量文化的重视常常会转化为高等教育政策和改革行动,质量文化建设常常体现在各种相关政策导向和改革举措的实施上。其他社会组织既可以独立开展质量文化建设,也可以联合高校或政府部门共同实施相关质量建设行动。尽管政府和其他社会组织在高等教育质量文化建设上的作用是重要而显著的,但他们的作用必须通过高校才能发挥实质性影响。从这个意义上讲,高校还扮演着质量文化建设的中介者角色。尽管不同组织进行质量文化建设的目的都是为了提高高等教育质量,但由于它们的性质不同,与高等教育的关系和攸关的利益存在差别,它们在质量文化建设中所秉承的价值原则是不同的。建立相互关联、导向积极、以高校为基础的质量建设组织体系是非常必要的。

建立组织体系是高等教育质量文化建设的基础工作,其目的在于强化质量攸关的共同精神信念,构建不断提升的质量文化共同体,形成共同参与的质量建设合力。高校是这一组织体系的基础,这是由高校所处的位置和扮演的角色所决定的。在质量文化建设组织体系中,高校既扮演着直接的建设者角色,又扮演着承接并转化其他主体质量文化建设影响的中介者角色,还扮演着与其他主体共同建设质量文化的合作者角色。这不仅需要高校的自觉,还需要政府和其他社会组织承认和尊重高校的角色。政府及其相关部门应当发挥积极的建设者、参与者和支持者的作用,为高等教育质量文化建设提供政策动议、法律规范、行政指导和经费支持。作为国家

高等教育事业的管理组织,政府及其相关部门具有领导高校的职能,所以,政府对高校的质量文化建设具有领导之责。其他社会组织可以发挥监督者的作用,也可以发挥建设者的作用。作为建设者,其他社会组织应当与高校加强协同合作,将社会行业产业部门和公众的质量意愿带入质量文化建设中,丰富高等教育质量文化价值,增强质量文化的社会适应性。组织体系建设的关键抓手在于制度,高校、政府和其他社会组织要从高等教育质量文化角度推进质量制度的建立和完善工作,将质量保障落实到制度上。

3. 构建内外结合、合作共治的高等教育质量保障体系

质量保障是高等教育质量文化建设的重要举措,它包含一系列行动,比如,评估、认证、状态数据监控、审核(或审计)、绩效考核、发布质量报告和排行榜等。这些行动可以由高校发动和组织开展,也可以由政府及其相关部门推动和组织开展,还可以由其他社会组织实施。大体而言,这些质量保障活动可以划分为内部质量保障和外部质量保障,内部质量保障是由高校组织开展的,外部质量保障是由政府和其他社会组织开展的。不论是内部质量保障还是外部质量保障,它们的目标指向都是一致的,即改善高等教育质量文化,促进高等教育健康持续发展,提高高等教育质量。

内部质量保障是高等教育质量文化的基石。高校开展内部质量保障由来已久,甚至可以说,只要高校开展高等教育活动,就离不开质量保障。在精英化高等教育阶段,高校办学与社会政治、经济的关系并不紧密,高校的自主性很大,高等教育质

量保障主要是高校的事情。高校组织开展的质量保障主要是通过背诵、演讲、辩论、问答等考试考查活动实现的,外部组织甚少干预或参与。尽管在精英化后期,有些国家政府组织开展了一些审核、统考测验等质量保障活动,但内部质量保障还是影响高等教育质量的主要方式。在大众化和普及化阶段,尽管政府和其他社会组织的影响越来越大,但高校的内部质量保障仍发挥了主要作用,尤其是高校的中介者角色更强化了内部质量保障的基础作用。加强质量文化建设,应当更好地发挥内部质量保障的作用,高校应当牢固树立质量文化意识,高度重视内部质量保障的基础地位和作用,健全内部质量保障体系,将质量保障的根基植于学科专业教育教学过程,将学生本位、持续改进和追求卓越的文化精神融入办学各方面和全过程。

外部质量保障是政府和其他社会组织在高等教育大众化和普及化进程中逐步发展起来的质量建设与关切活动。应当承认,外部质量保障与高校的质量追求并非总是完全一致的,但这并不说明可以忽视或无视外部质量保障。实际上,高等教育普及化程度越高,外部质量保障发挥的作用就越重要。加强质量文化建设,应当充分发挥外部质量保障的作用,建立内外结合、相互补充、相互支持的作用机制,以达到在保证底线质量的基础上不断提高高等教育质量的目的。高校应当主动接受和吸纳外部质量保障理念,根据自身办学定位和质量文化价值,吸收外部质量文化价值,形成与高等教育发展新阶段需求相适应的质量文化。政府及其相关部门拥有广泛的社会治理权,它们在高等教育质量文化建设中的所有行动都是直接针对高校的,它们所发挥的作用具有直接性和权威性。因此,政府及其相关部门应当在尊重

高校办学自主权的前提下,从国家战略需要和社会整体利益角度出发,组织开展多样化的质量保障活动,利用政策法规和资源配置杠杆,引导高校增强质量意识,校正办学定位,为国家和社会培养更多高素质人才。其他社会组织的质量保障活动可以是直接的,也可以是间接的。比如,与高校开展各种形式的合作办学和质量审核与认证,将自身的质量诉求反映到高校办学中去,并通过一定的质量控制机制影响高等教育质量,这种质量保障就是直接的。它们还可以完全自主地开展各种研究、认证、排名活动,面向社会发布质量研究报告、认证结论或排行榜,供社会各界和民众参考,高校也可以借鉴这些活动的结果,在自身办学过程中加以运用,这样的质量保障就是间接的。不管是直接的还是间接的,其他社会组织都应秉持客观公正的原则,从提高高等教育的社会适应性出发,开展各种质量保障活动,对高等教育发展发挥积极的促进作用。学中去,并通过一定的质量控制机制影响高等教育质量,这种质量保障就是直接的。它们还可以完全自主地开展各种研究、认证、排名活动,面向社会发布质量研究报告、认证结论或排行榜,供社会各界和民众参考,高校也可以借鉴这些活动的结果,在自身办学过程中加以运用,这样的质量保障就是间接的。不管是直接的还是间接的,其他社会组织都应秉持客观公正的原则,从提高高等教育的社会适应性出发,开展各种质量保障活动,对高等教育发展发挥积极的促进作用。

4. 建构高质量发展的高等教育体系

质量文化建设不是平地起高楼,而是在现有高等教育体系基础上进行的旨在提

高发展质量和水平的努力。基础不好不牢,质量文化建设只能是亡羊补牢,作用有限。保证和提高高等教育质量的根本在于建设高质量发展的高等教育体系,基础好了,就可以在更高层面上开展质量文化建设,争取更好的建设成效。

高等教育本身是一种文化活动,长时期的沉淀和积累是高等教育高质量办学的必要条件。只要经费条件有保证,科研人员水平高,科研工作就可以在短时间内取得突破,但高等教育却是一个“慢工活”,积累不足就会基础不牢,质量难有保障。我国大多数高校办学历史不长,加之办学之初因陋就简,缺乏周密系统的规划设计,投入和资源保障有限,高等教育文化积累不足。因此,在加强质量文化建设的同时,还必须重视高质量发展的高等教育体系建设,治标与治本相结合,双管齐下,开创新时代高等教育发展的新格局。

建设高质量发展的高等教育体系,必须贯彻新发展理念,做到规模与质量统一、形式与内涵兼备,发展大规模、高质量的大众化和普及化高等教育。应当进一步调整和拓展高等教育结构,优化学科专业结构,开拓新的布局,实施与大众化和普及化深度推进相适应的区域重点支持政策,扩大高等教育容量,为更多民众接受高质量高等教育开辟新的空间。进一步改革高等教育办学机制,为非传统生源工学兼顾进入普通高校接受高等教育创造条件。进一步提升技术支持能力,发展线上高等教育,支持虚拟大学办学,发展线上线下相结合的办学体系。进一步加强学情研究,以学习者为中心,改革教育教学模式,优化教育教学内容与方法,提高人才培养的针对性和适切性,发展内涵丰富、形式多样、质量优良的高等教育。进一步提高办学资源筹措能力,改革资源配置政策与方

法,建立健全公共财政、社会资本和私人投入相结合的资源保障机制,全面改善高等教育办学条件,以优越的办学条件和环境支撑高等教育高质量发展。进一步开展高等教育文化培育,以新理念新思想指导

高等教育文化建设,以高校学科文化建设和组织文化建设促进高等教育文化培育,打造与大众化和普及化发展相适应的高等教育文化,为高等教育事业持续健康高质量发展奠定坚实的基础。

参考文献

- [1] 弗兰克·M·格里纳.质量策划与分析[M].何桢,译.北京:中国人民大学出版社,2005:201.
 [2] 别敦荣,易梦春,李志义,等.国际高等教育质量保障与评估发展趋势及其启示——基于11个国家(地区)高等教育质量[J].中国高教研究,2018,(11):36-44.
 [3] 伍方斋.感受哈佛——与哈佛全面接触[M].北京:北京出版社,2022:8.
 [4] 姜文闵.哈佛大学[M].长沙:湖南教育出版社,1988:37.
 [5] 李会春.哈佛大学的通识教育课程改革透视[J].中国高等教育,2008,(10):60-62.

06

新时代大学质量文化探要

作者:韩延明

摘要:大学质量文化建设是新时代大学在人才培养、科研创新、社会服务、学校治理和校园文化建设过程中一种“柔性”价值约束与“刚性”制度保障互补共融的新战略新理念新路向。建设质感厚重、充满生命活力、发展潜力和精神伟力的新时代大学质量文化,是新时代大学高质量发展的本质使然、理论应然和现实必然。大学高质量发展必须以大学质量文化建设为重心、以立德树人为内核、以教学文化建设为切入点。新时代大学质量文化建设,必须充分彰显其人性化、人本化、人文化、人为化和人类化等特质,全程、全员、全面、全力于大学生的高质量培育、发展和塑造。

关键词:新时代大学;质量文化;教学文化

一所真正意义上的新时代大学,应该是能准确回应时代文化命题、把握质量文化主题、直面教学文化课题的现代化大学。大学质量文化作为大学文化系统中的一个子系统,是高等教育内涵式发展中的一种

“柔性”价值建设与“刚性”制度保障。其核心是通过“质量文化”的“刚柔并济”,使大学质量文化深入流淌于高校每个充满生命的血脉和心灵之中,并成为引领大学高质量发展、内外协同创新的战略行

动。因此,新时代大学质量文化建设是一条“柔性”价值约束与“刚性”制度保障有机结合、互补共融的新战略新理念新方向。

一、大学质量文化之要义:意涵与义蕴

(一)意涵:质量与质量文化

质量,《现代汉语词典(第6版)》释曰:“产品或工作的优劣程度”,如产品质量、工程质量、生活质量、教学质量、服务质量等。我国自古对产品质量、经营诚信、责任追究、社会评价问题倍加重视。质量是“质”(事物的根本属性与品质)和“量”(事物的发展水平与增量)的有机统一,具有明确的方向性、目的性、效益性、全局性和社会性。质量问题既关系到民之命脉,也关系到国之兴衰。2007年,“质量”作为高频词首次进入党和国家领导人报告。胡锦涛同志在党的十七大报告中13次提到“质量”一词,分布于科学发展观、小康社会、国民经济、国防和军队现代化以及党的建设等部分,要求“确保质量和安全”。2012年,国务院印发了《质量发展纲要(2011—2020年)》,提出了“建设质量强国”的宏伟目标。2020年9月22日,习近平总书记在主持召开的教育文化卫生体育领域专家代表座谈会上明确指出:“推动高质量发展,文化是重要支点。”我国国家和各省市均设有“政府质量奖”,并逐步将质量融入文化,对促进质量提升和质量赋能、实现从“有质量”到“高质量”的质变、建立中国特色的质量文化体系起了重要的激励和引领作用。

质量文化(Quality Culture)一词源于企业文化,是指企业在生产经营和

管理活动中所形成的质量理念、质量目标、质量精神、质量规则、质量形象、质量价值观以及资质荣誉、售后服务质量等的总和。企业质量文化可分为物质、制度、行为及道德、心理、生态环境等层面,其功能包括哺育、导向、激励、凝聚、约束、辐射、反馈、进化等方面,是企业文化、组织文化、管理文化、社会文化的重要组成部分。加强质量文化建设,可以增强员工对质量目标与使命的认同感、依存感、获得感和安全感,培育良好的质量观念、工匠精神、文化赋值和文化自觉。如中国航空航天企业的质量文化,坚守“质量是政治、质量是生命、质量是效益”的质量理念,坚持“严、慎、细、实、精”的质量准则,始终追求完美和极致,历久弥坚地在理念、精神、场域、物态和行为层面构建世界一流的航天质量文化体系,建设“航天强国”,被称为“质量归零文化”^[1]。此外,华为的质量创新文化、大疆的质量卓越文化、福耀的质量自信文化、海尔的质量管理文化、格力的质量品质文化、浪潮的质量领先文化等,也从多个维度彰显了新时代我国质量文化的蓬勃兴起。

综上,笔者认为,质量文化并非仅指一个产品、一个企业(行业)或一个群体,而是一个国家、一个民族在其特定文化背景下和长期质量管理过程中所形成的、相对固化的群体质量意识、价值取向、管理理念、技术准则、行为方式、法律条令、道德规范、评价体系、质量心理与质量伦理等的总和,具有一种文化导向、文化凝聚和文化引领作用。

如今,在世界范围内,质量文化已成为国家或地区借助于文化力量增强核心竞争力、文化软实力、质量公信力、国际影

响力的关键一招。

(二) 义蕴：大学质量文化

作为高等教育内涵式发展的一种价值建设和文化样态，大学质量文化是质量文化和大学文化的交叉点、融汇区、结合部，是引领大学高质量发展的新锐动力。大学高质量发展必须以大学质量文化建设为重心，以立德树人为内核，构建以教学质量文化、科研质量文化（创新文化）、社会服务质量文化、学校管理质量文化、高质量的校园文化等为体系的新时代大学质量文化。这是新时代大学高质量发展的本质使然、理论应然和现实必然。

联合国教科文组织在2009年召开的第二届世界高等教育大会上明确提出并阐释了“高校质量文化”这一概念，认为它包括建立质量保障体系和促进机构内部质量文化发展两个维度，即“刚柔并济”。

“刚”是指立于质量文化建设高度和教学话语体系向度，通过一定的规章制度、机构、方法、程序等把质量活动加以系统化、标准化及制度化。“柔”是指深入探讨大学质量文化的内蕴意涵、凸显特征、教育功能、生存样态、价值取向、构成要素和建设方略，对教与学、知与行的关系进行塑形与铸魂，实现高校文化自觉与文化自信的高度契合。为此，我们要深度问诊当下实然状态中严重存在的大学质量文化的弱化态势、认知偏差和实践缺位，积极建设质感厚重、充满生命活力、发展潜力和精神伟力的新时代大学质量文化，以此涵养、优化和提升高校人才培养质量，铸就与大学质量文化相吻合的教学信念、教学风尚、教学品格、教学质性、教学生命和教学气象。

我国自改革开放和社会主义现代化

建设新时期到步入中国特色社会主义新时代，其高等教育经历了一个由精英教育到大众化教育再到普及化教育，由外延式发展到内涵式发展再到高质量发展，由常规性大学建设到高水平大学建设再到世界一流大学建设，由重视物质文化到重视精神文化再到重视质量文化的历史发展进程。

“质量文化”高调进入高等教育研究者和管理者的视野，教育主管部门也将“选树质量文化示范校”列入重要工作日程，有关“高等教育质量文化”的推介和探索渐次登场，进一步强化和拓展了“高等教育高质量发展”的研究力度和改革强度。2018年9月，教育部在“新时代高教40条”中首次明确提出“大学质量文化”这一概念，为其后我国大学加强自觉、自省、自律、自查、自纠（简称“五自”）的质量文化建设，完善中国特色、世界水平的高等教育质量保障体系，提供了重要的理论支撑和实践基础。

根据联合国教科文组织对“高校质量文化”概念的阐发、我国改革开放后特别是新时代大学校园文化建设的进展，以及本研究前述的“质量及质量文化”意涵的诠释等，笔者认为，质量文化是新时代大学的发展理念、品牌塑造、价值彰显和品质体现。广义而言，大学质量文化，包括“刚性规制”与“柔性约束”两个维度、“内隐文化”与“外显文化”两个层面，是大学育人质量管理的精神文化、制度文化、行为文化和物质文化的综合体，其精髓是精神文化。狭义而言，大学质量文化，就是大学人在人才培养、科研创新、社会服务、学校治理和校园文化建设过程中所积淀、培育、坚守和践行的质量意识、质量价值观、质量规约、质量评价、质量道德、质量竞争力等的总和，其核心是人才培养质量。毋庸置疑，我国高等教育普及化阶

段的大学更要以高质量发展为目标追求,而大学高质量发展必须以大学质量文化建设为重心,这是与国家文化观、人文主义教育观的新时代教育发展诉求相吻合的。特别是党的十九大以来,党中央高度重视大学教学理念和教学文化,将高校立德树人提升到“教育的根本任务”的战略高度。大学教学文化建设作为大学质量文化建设的主体部分和内生动力,是大学高质量发展绕不开的时代命题和研究课题。

二、大学质量文化之要端:大学教学文化

大学教学文化如以地球作比照,可表述为一个三级同心圆:以教学质量为核心(地核),以教学制度为中层(地幔),以教学环境为外围(地壳)。由于教学文化起源于人类传承文化、发展文化的需要,是文化传播的媒介和教育过程的载体,其本身就是一种文化形态、文化元素、文化现象和文化活动。因此,教学文化既是悟道之学又是践履之术,是大学教学的精神引领和生态塑造,更是探究和建设大学教学文化、提升大学教育质量、达成“以文化人”“学以成人”的基石和依托。邬大光指出:“当教学文化在大学明显缺失的背景下,任何一种组织和制度形式都无法形成教育质量的提升。”^[2]如今,我国大学质量文化建设尤其需要正确的教育价值引领和厚重的教学文化建设,确保从一种被动、外在、强制的规约要求转化为一种主动、内生、自觉的动机需求,以便真正唤醒高校每一个主体的质量意识、质量责任、质量态度、质量道德和质量行为。就此而言,近期国内多所知名大学相继退出国际大

学排名,不再被西方精英教育体制定义的、具有商业性的“排行榜”牵着鼻子走,也是我国大学质量文化观念的一种更新和进步。

(一) 教学文化:众说与隅言

进入21世纪以来,伴随着高校教学评估、校园文化建设、内涵式发展、高质量发展的不断推进,“教学漂移”“道德滑坡”“质量下降”“文化缺失”状况得到一定程度的有效遏制。2018年教育部《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》公布之后,特别是“四新”建设实施以来,“回归教学”得到进一步强化和硬化,“教学质量”得到进一步细化和量化,“教师发展”得到进一步浓化和优化,“教学文化”逐渐成为我国教育理论界的研究热点和高等学校的建设重点。同时,学者对教学文化的表述也呈现出众说纷纭的“百家争鸣”状态。

细阅诸多相关文章,对“教学文化”的理解和阐发,大致可梳理为五个观念层面:一是“整合观”层面;二是“文化观”层面;三是“人性观”层面;四是“价值观”层面;五是“符号观”层面。“整合观”认为,教学文化是一种综合性、系统化、全方位的有机整合体。如教学文化是“一种教学主体的集体生活方式”“一种教师文化”“一种学生文化”“一种解释和意义赋予的文化”“一种文化生成过程和生成结果辩证统一与相互转化的文化”等^[3]。“文化观”认为,“教学文化本质上是一种课堂文化、活动文化和关系文化,也是一种显性和隐性交融的文化。”^[4]“人性观”认为,“教学文化是指在人性发展过程中,随着人性的时代变迁特点以及周围环境变化所形成的教学存

在状态。”^[5]“价值观”认为,“教学文化是教师在教学中形成的语言行为、习惯化思维与价值观。”^[6]“符号观”认为,“教学文化乃是对教学活动中师生特殊生活方式的描述与批判,是教学事件理想与现实的交融,为师生所共有的价值观念体系支配的符号系统。”^[7]上述诸说,为我们从不同的视角思考和研究教学文化提供了有益的认知和借鉴。

然而,在当今大学已经成为传承与创新互动共生、现实与虚拟交相辉映、国内与国际联动贯通的大教育机构的新格局下,教学文化已经不能简单地、机械地从某个点、某条线或某个面上去进行定义,也不是各部分质量的简单相加,而应从显性文化与隐性文化、大系统与小系统、共时性与历时性、抽象性与具体性、线上与线下、课堂内与课堂外、个体与团体、场域辐射与区位环境等的“立交桥”多维支点上和最优匹配上去进行解析。笔者认为,广义的教学文化,是指一所学校、一个校际教学联盟或一个网络开放教育系统,在课内与课外、线上与线下、抽象与具象各自不同时空发挥不同功能的教学活动过程中,在一定教学理念和价值观引领下所构成的“心”文化、“教”文化、“学”文化、“管”文化、“器”文化、“场”文化等互动联通、相得益彰的系统性文化生态。狭义的教学文化是指学校教学文化,更狭义的教学文化则是指课堂教学文化。

(二) 大学教学文化: 高论与拙见

大学教学文化是大学文化的基本文化和根脉文化,是大学师生对大学教学活动的文化自省、文化自尊、文化自律、文化自觉和文化自信。关于大学教学文化的

概念和内涵,目前也是见仁见智。有的从“大学质性”论述,认为“大学教学文化是体现大学使命的文化”“是体现大学职能的文化”“是体现以人为本的文化”“是寂寞淡定的文化”^[2]。有的从“文化形态”阐发,认为“大学教学文化是一种观念形态的文化”“是一种行为形态的文化”“是一种方法形态的文化”“是一种制度形态的文化”^[8]。有的从“文化要素”解读,认为“大学教学文化是高校及教师对教学的重视与否而形成的一种文化。它是大学文化的核心,包括教学物质文化、教学制度文化和教学精神文化”^[9]。有的从“教学生态”探析,认为“大学教学文化本质上是一所大学特有的基于其自身教育传统的教学给养生态”^[10]。有的从“教学范式”释义,认为“大学中的教学文化是特定教学群体在长期教学实践中逐渐形成的教学理念、教学模式、教学传统和习惯的类型或范式”^[11]。有的从“教学愿景”领悟,认为“大学教学文化是指在大学中教师与学生拥有共同的教与学的愿景,是师生在长期的教学过程中产生的集体价值取向,以及在师师之间、师生之间、生生之间产生的一种相互作用的环境氛围,并逐步成为师生的自觉行为”^[12]。这些高论,对我们深刻理解和深度认知大学教学文化不乏启迪和教益,同时也引导我们对大学教学文化进行深刻反思和深入分析。

大学是一个多种关系有机融合、相辅相成的文化生命体。文化乃“以文化人”“以人为本”,而文化的承继和传播需要一定的媒介和载体。我们常说的大学的教书育人、管理育人、服务育人、环境育人,归根结底都是文化育人。大学文化的本质,在于人文的积淀、知识的承传、学脉的赓续和精神的弘扬,在于向学生提供生存教育、生活教育、生长教育和生命

教育,从而阶段性、接续性实现“培养德智体美劳全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”的新时代大学教育目标。因此,新时代的大学教学文化更加关注和致力于“人”的培育、发展和塑造,其根本任务就是以文化人,达至教书育人、立德树人之鹄的。

大学教学文化的主体是大学人。这里的大学人,既包括作为教学主导的教师和作为教学主体的学生,也包括作为教学主管的校院级相关管理者,以及负责维护和操作各种教学设施设备、实验室、图书馆、实训场地、实习基地、教学供给、教学环境等的专门工作人员。就此而言,笔者认为,所谓大学教学文化,就是大学人在各种教学活动过程中,在一定教学理念和价值观引领下所构成的“心”文化、“教”文化、“学”文化、“管”文化、“器”文化、“场”文化等互动联通、相得益彰的系统性文化生态。在此,“心”文化是指大学教学文化中的“精神文化”“校风文化”“良心文化”;“教”文化是指大学教学文化中的“教师文化”“课堂文化”“教风文化”;“学”文化是指大学教学文化中的“学生文化”“学习文化”“学风(考风)文化”;“管”文化是指大学教学文化中的“管理(治理)文化”“制度文化”“政德文化”;“器”文化是指大学教学文化中的“器物文化”“大楼文化”“物态文化”;“场”文化是指大学教学文化中的“场域文化”“生态文化”“信息文化”。

三、新时代大学质量文化建设之要略:“化”人与“人”化

2021年12月17日,中央全面深化改革委员会第23次会议审议通过了《关

于深入推进世界一流大学和一流学科建设的若干意见》,强调大学“要牢牢抓住人才培养这个关键,坚持为党育人、为国育才”,再次向大学吹响了高质量开展教育教学、推进大学质量文化建设、“培养造就爱国奉献、勇于创新的优秀人才”的伟大时代号角。

(一)新时代大学质量文化建设的要领:“化”人

在中国,从“文饰”“纹理”到“取人以身”“修道以仁”,从“文”“质”对应到“文”“化”对举,再到形成“化民成俗”的“文化”意涵,古代先哲所理解的文化是“人文化成”、引领时代风尚,即《易经·贲卦》中的“观乎人文,以化成天下”。董仲舒在西汉初年所著的《天人三策》中提出了“致治更化”的理念。他所说的“更化”,就是指革新文化,特别是指作为社会价值系统的文化。文化以“化”人为鹄的,以“文”将人品“化”高、“化”正、“化”纯。《学记》云:“化民成俗,其必由学”“建国君民,教学为先”,一语道出了文化与学习、文化与教学的必然联系和密切关系。所以,古汉语中的“文化”,意谓“文治与教化”,是一个与武功、武力相对应的概念,是一个与教育、教学相呼应的形态,强调对人格修养、德行品质、心理素质、人文素养的培育、陶冶和塑造。

文化是人的一种生存状态,是人类物质生产和精神生产的总和。“文化”之“化”亦含有“变”之内蕴,如《黄帝内经》中的“物生谓之化,物极谓之变”;《洪范皇极·内篇》中的“变者,化之渐;化者,变之成”。可见,“变”主要表示事物从小到大,是“化”的进程;“化”主要表

示事物从无到有,是“变”的完成。建设新时代大学质量文化,需要我们针对各种构成要素准确识变、科学应变、主动求变,在“变”中渐趋完善,在“化”中实现超越,使之成为一种诚信文化、效能文化、精准文化、卓越文化。

进入新时代,大学质量文化研究逐渐兴起,且得到较好的积淀和发展。对“大学质量文化”,笔者不太赞同使用“重构”“转型”“创生”等字样,因为文化的形成和发展是一个长期培育、积淀和叠加塑造的过程,从夯基垒台、立柱架梁到积厚成势、系统集成,绝不可能一蹴而就。而一定的文化一旦形成,就具有相对的认同性、稳定性、渗透性和糅合性,不可能一下子推倒重来、“另起炉灶”,只能说是在原有基础上按新时代高质量发展要求不断进行改良、更新、提升和完善,或者说进行“创造性转化”与“创新性发展”,所以本研究仍然使用“建设”一词。因为“建设”既包括对既有“骏骨未凋”的已有大学质量文化形态的传承、改造和扬弃,又包括对“与时偕行”的新兴大学质量文化形态的塑造、彰扬和引领。

(二) 新时代大学质量文化建设的要旨:“人”化

新时代大学质量文化建设,必须以“人”为核心。面对当下不少人对大学质量文化的弱视、忽视或漠视,拜金主义、享乐主义、极端个人主义、历史虚无主义等错误思潮和网络乱象的不时出现,以及教书与育人的脱节、知识获取的多元、科研刺激的强烈、教师本色的淡化、学生学习的“躺平”、社会风潮的冲击、课堂地位的沉降、大学排名的误导和学术资本主义的侵蚀等,深刻认识和彰显大学质量文

化的人性化、人本化、人文化、人为化和人类化等,培养适应新时代发展需求的德才兼备的综合性创新型人才,显得尤为重要和必要。

一是大学质量文化的人性化。所谓人性化,原意是指“设法使符合人性发展的要求”。人性化要求按照大学生的身心发展规律、高等教育发展规律和质量文化诉求进行大学教学的科学规划与设计,重视人的价值和力量。教育是面向人的教育,是开发人的本性和本能的教育,其本真价值是为了创造人的美好生活、保持生存的张力,达成美好的生命体验。教学与人性的契合是高质量教育的题中应有之义,也是唯物史观的题中应有之义。但在现实教学过程中,“有的是反人性化的,出现了驯化的教学;有的是非人性化的,导致了物化的教学;有的是弱人性化的,产生了异化的教学”^[13]。因此,新时代大学质量文化建设应更加回归人性、尊重人性、顺乎人性、陶冶和优化人性。对人才的评价应以德、智、能、绩四个基本指标对人才进行细化衡量,而非单一的硬性指标^[14]。要关注学生的独特秉性,重视学生潜能的唤醒,揭示人性的灵光,提升人生的价值,唤起人本的力量。

二是大学质量文化的人本化。人本化是大学质量文化最基本、最根本的属性和特质。人本化即尊重人、关怀人、激励人、成就人,“人之为仁”“仁者爱人”。“以人为本”,一是从“人”,强调把人的价值置于首位;二是务“本”,强调以人作为根本。人本化的大学质量文化要求“以师为尊,以生为本”,贯彻以学生为中心的教学理念,尊重人的生命、价值、尊严、幸福、气质、人格和权利,关注教学对象的个性化需求,注重教学过程的人文关怀。在重视学生的全面发展教育的同

时,尊重教师的主导地位和引领作用,为教师发展提供科学合理的制度环境和宁静致远的工作氛围。大学质量文化的人本化设计和高质量要求,包括“人本延展的教学空间”,如设置以议题为中心的“智慧课堂”和“开放辩论课堂”,便于实施“学中做”“做中学”教学模式的混合型实验室,便于学生沉潜学习、小组讨论、共膳交流的内含学生宿舍、教室、自习室、小型图书馆、团体活动室、饮食驿站等设施的新型住宿式书院,可以发布课程介绍、讲义、课件、参考资料、提交作业、展示优秀作品的教学网站、微信公众号、博客等^[15]。

三是大学质量文化的人文化。大学质量文化的本体功能是育人。要以人为主体的,加强人文素养和文化素质培育,倡导人文精神、人文科学和人文教育。人文教育是“体验的”教育,既要“教人去体验”,又要“体验去教人”;既要教会“人做事”,又要会教“做人事”。哈佛大学校长德鲁·吉尔平·福斯特(Catharine Drew Gilpin Faust)曾说过,人文教育使得人们有更为超越的眼光,不只看到自己,还可以从不同的视角看待这个世界,更可以挑战那些人们习以为常的事物。而这种思维方式将影响人的一生^[16]。

彰显大学质量文化的人文化,要坚持用“教育的爱”完成“爱的教育”,由“以文化人”(文化塑造人)变为“以人化文”(人创造文化),反对经院哲学和本本主义。从“一张书桌”做起,关怀学生的现实生活和个性发展,教人懂事、教人做事、教人做人,追求人的自由、平等和快乐,使学生的获得感更加充实、幸福感更有保障、安全感更可持续。孔子就很重视依据学生的秉性实施人文教育。他根据由也果、赐也达、求也艺、师也辟、柴也愚、参也鲁、

由也喭等不同学生的个性差异,分别授以德行、言语、政事、文学四科,使学生各得其所。当下,“人文精神被科学主义遮蔽,理想主义被现实主义遮蔽,超越精神被实用主义遮蔽,功利主义的利益效应和效率意识充斥在大学的各个角落”^[17],这是现代大学教育教学的悲哀,亟须加强大学质量文化的人文化建设。

四是大学质量文化的人为化。事在人为。主观能动性是人类区别于其他动物的根本属性,正所谓“为仁由己,而由人乎哉”(《论语·颜渊》)、“我欲仁,斯仁至矣”(《论语·述而》)。人为化要求师生在教学活动中坚守质量准绳,主动作为、积极作为、善作善为。要注重人的主体意识和质量观念的觉醒,充分发挥教师教学和学生学习的积极性、主动性、创造性和创新性。要善于进行人际交往和教学交流,向学生普及质量知识,提升质量意识、建设质量文化,推动大学质量文化建设,使“质量文化”的种子落地生根。如此,才能有助于和谐教学环境的营造和教育教学质量的优化,有利于提升大学质量文化的传播力、引导力、影响力、公信力。

五是大学质量文化的人类化。人类化即国际化、全球化、构建人类命运共同体。孤立和封闭是无法建设世界一流大学的,学者独居一隅而孤芳自赏,必然落后于开放豁达的信息时代。新时代大学质量文化建设,要注入国际化教育教学元素和国际质量标准体系观测因子,跳出“坐井观天”的迷障,积极吸纳国外先进的教学理念、教学模式、教学内容、教学手段和教学质量管理方法,注意在与世界知名大学的教学交流与合作中协同培养高级专门人才,充分彰显大学质量文化的开放性和时代性。开放包容的文化才是充满活力、

魅力和生命力的文化。

新时代的大学要“胸怀天下”，在世界高等教育变局中开创新局。在坚定民族自尊心、自信心的前提下，高校要扎根中国大地、聚焦中国实际，体现民族性，面向世界和未来，形成更大范围、更宽领域、更深层次对外开放格局。通过构建互学互鉴、共建共享、多元平衡、优质高效的开放型教育教学体系，努力寻求最大公约数，在国际高等教育乱局中

化危为机，不断增强我国国际教育教学合作和竞争新优势新路径，显著提升我国大学质量文化的国际凝聚力、感召力、塑造力和引领力。高校要通过构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化，将质量价值观和质量诉求渗透落实到教育教学各环节，并将其内化为师生的共同价值追求和自觉行动，形成具有中国智慧、中国风格、中国气派的新时代大学质量文化建设体系。

参考文献

- [1] 刘伟丽. 质量文化助推高质量发展 [N]. 光明日报, 2018-07-31 (11).
- [2] 鄢大光. 教学文化: 大学教师发展的根基 [J]. 中国高等教育, 2013 (8).
- [3] 龚孟伟. 当代教学文化内涵之盘点与重构 [J]. 江苏高教, 2012 (3).
- [4] 李志厚. 论教学文化的性质 [J]. 课程·教材·教法, 2008 (3).
- [5] 李献奇, 赵桂香, 孙继明. 教学文化及其功能探讨 [J]. 现代教育科学·小学教师, 2010 (1).
- [6] 赵复查. 主体间性哲学视野中的教师文化 [J]. 教育评论, 2005 (6).
- [7] 陈效飞, 任春花. 教学文化历史研究及启示 [J]. 内蒙古石油化工, 2006 (3).
- [8] 杨兴林. 大学教学文化刍议 [J]. 高教发展与评估, 2017 (6).
- [9] 宫隽睿. 大学教学文化反思与重振——基于南京6所高校的调查 [D]. 南京: 南京航空航天大学, 2016.
- [10] 康淑敏. 大学教学文化的式微与重塑 [J]. 教育研究, 2017 (12).
- [11] 赵菊珊, 郭均英. 大学教学文化建设的价值取向 [J]. 中国大学教学, 2016 (6).
- [12] 祖斌, 王茹. 大学教学文化与教师发展生态 [J]. 高等教育研究, 2015 (1).
- [13] 张中原, 扈中平. 教育人性化的三重遮蔽与敞明 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2015 (2).
- [14] 韩萌. 论习近平的新时代人才观 [J]. 山东师范大学学报, 2020 (3).
- [15] 李志鸿. 应用技术大学教学文化研究 [J]. 教育评论, 2014 (12).
- [16] 赵晗, 王力为. 哈佛校长: 受教育是为替身边的世界创造价值 [EB/OL]. (2016-01-30) [2019-07-22]. https://www.sohu.com/a/57294779_105067.
- [17] 孟繁华. 优化治理结构, 完善现代大学制度 [J]. 山东高等教育, 2014 (1).

高等教育：质量、质量保障与质量文化

作者：邬大光

摘要：质量在高等教育领域是一个体现价值判断的概念，也是一个在特定时空条件下有相对客观标准的“技术”，追求质量保障和标准的最终目的是实现具有“生态”性质的质量文化，它是高等教育系统和机构不可或缺的独特文化。从历史和发展阶段的角度，梳理高等教育质量的话语来源与概念内涵，阐述质量观念形成与危机意识的关系，对高等教育质量保障的技术和标准进行反思。在此基础上，对高等教育质量文化进行基本解读，提出建立高等教育质量文化的基本思路。

关键词：质量；高质量；质量保障；质量文化

质量是教育学人最熟悉的一个概念，也是一个难以准确界定的概念。因为质量既是一个历史的且来自外部的概念，也是一个时代不断赋予其新内涵的概念。在高等教育领域，质量既有广义与狭义之理解，也有外部与内部不同利益相关者的各自解读。质量既体现了一个国家对大学的期待以及政府向大学传导的外部压力，也隐含着所大学持续追求的一种内在品质；前者折射的是“从上至下”的国家意志，后者是一所大学“从下至上”的自体追求。总之，质量在高等教育领域既是一个体现价值判断的概念，也是一个在特定时空条件下有相对客观标准的“技术”，追求质量保障和标准的最终目的是实现具有“生态”性质的质量文化，它是高等教育系统和机构不可或缺的独特文化。

一、高等教育质量作为学术概念的历史性和阶段性

从词义而言，质量是事物本身的内

在规定性满足外在需求的程度，它既是一个社会各个领域经常使用的耳熟能详的概念，也是教育领域一个具有特殊涵义的概念。高等教育作为一种社会活动，兼有人才培养、科学研究、社会服务以及文化传承与创新等职能，因而从广义的角度理解，高等教育质量包括了与其职能相关的全部活动。如联合国教科文组织1998年发布的《面向21世纪高等教育的展望与行动》报告，将高等教育质量定义为一个多维的概念，它应该包括它的所有功能和活动：教学和学术项目、研究和奖学金、人员配备、学生、建筑、设施、设备、对社区和学术环境的服务^[1]。这里关于高等教育质量的解读就是一个宽泛的理解。但在高等教育历史进程中，人们更多地是从狭义的层面理解高等教育质量，即主要是指高等学校的人才培养质量。

因此在中外高等教育领域，许多与质量相关的概念通常是在狭义的语境下使用，如教学质量、教师质量、教材质量、课程质量、人才培养质量、课堂教学质量

等。狭义的使用在高等教育管理领域更是比较普遍,如质量保障、质量问责、质量评估、专业认证、教学评价等。在英文语境下的狭义使用更为明显,西方的高等教育质量保障主要是指 Education Quality 和 Education Quality Assurance,而不是 Research Quality 和 Research Quality Assurance。1998年9月,欧洲教育部长理事会在一项关于欧洲高等教育的合作建议中称:“高质量的教育和培训是所有成员国的目标。”(A high quality of education and training is an objective for all member states),这里的“质量”指的是以“Education”和“Training”为核心的质量。2001年,欧洲高等教育机构签署的《萨拉曼卡公约》认为:“质量是欧洲高等教育领域的基本组成部分,并使其成为信任、学位的相关性、流动性、兼容性和吸引力的基本条件。”^[2]这些关于高等教育质量的理解基本是在狭义层面,指向的主要是人才培养。因此,当下探讨高等教育质量或构建“高质量”的高等教育体系,明确高等教育质量的内涵和范围十分重要。也许在高等教育发展进程中,“窄化”了质量的适用范围,但应该承认:这是一个历史事实。至于如何让“窄化”的质量观在更大的范围内发挥作用,如何在“新时代”重新解读“高质量”的涵义,那是另外一个需要探讨的问题。

对于高等教育质量的认识之所以有广义与狭义之分,实质是高等教育活动在演进过程中其功能裂变的结果。从高等教育机构发展的历史逻辑看,人才培养是基本职能,科学研究是重要职能,社会服务是延伸职能。但在传统大学的实践中,这三种职能都是“聚焦”在人才培养上,即科学研究和社会服务是人才培养的重要手

段之一。因此在早期的中外教育家著作中,从纽曼(John Henry Newman)的《大学理念》、雅思贝尔斯(Karl Jaspers)的《什么是大学》到近代中国大学校长梅贻琦、蔡元培等的教育主张,几乎看不到他们对高等教育质量的描述,几乎没有关于“质量”的严格定义。这不是说早期的中外教育家不关注高等教育“质量”,而是精英化时代高等教育机构的一切活动和符号都是“高质量”的象征,并不需要专门展示其质量价值。但这种情况随着西方国家高等教育从精英化进入到大众化而发生改变。

质量作为一个严肃的学术概念走进高等教育领域是在二战之后,它体现的是一个国家高等教育危机意识和质量意识的觉醒,这是保守的高等教育机构最大的进步或改变。如1958年美国《国防教育法》(National Defense Education Act)的颁布,其背景是苏联卫星上天直接震动美国朝野,使政府产生了强烈的危机意识,由此引发了美国二战后首次高等教育改革浪潮,随之而来的就是一些关于“高等教育危机”的论著逐渐问世。再如1995年,联合国教科文组织提出了高等教育三大危机:质量危机、财政危机、道德危机。“质量危机”之所以首当其冲,是因为在高等教育规模扩张、财政缩减、大学生辍学率和失业率不断增加的背景下,联合国教科文组织向全球发出的一种预警。这种危机意识是高等教育系统从“被动”适应社会变为“主动”适应社会的一种觉醒,是提升高等教育质量意识的催化剂。

纵观质量作为一个学术概念在高等教育领域得到的重视程度,可以发现高等教育系统只要有了危机意识,就会有质量意识的提升及保障措施的出现。凡是危机意识强烈的国家,其高等教育质量意识也

十分强烈,对质量保障的“技术”探索 and 追求就相对快一些,反之就慢一些。高等教育危机意识与质量意识的相辅相成,可以刺激其质量保障技术不断发展,并形成了相对系统的质量管理理论和技术标准。总之,对于高等教育质量的理解和运用,一直存在着观念上的认识与实践上的技术操作两个层面,对质量的理解和重视程度的不同,源于对危机的认识和反应程度不同,危机意识是质量意识的“因”,质量意识是危机意识的“果”,危机意识的产生条件是高等教育发展水平的成熟度。

高等教育系统对危机意识的反应程度及采取应对措施的能力,往往是大学内在价值取向与社会外在价值取向的平衡与协调的结果,前者强调的是高等教育的学术属性,后者强调的是高等教育的社会属性。从内在价值取向而言,体现的是大学对经典大学理念的推崇,对学术自由、学科自信、教授治校等大学治理理念与规则的坚守;外在价值取向体现的是社会尤其是市场对高等教育系统施加的压力,两者之间是一个“磨合”与“博弈”的过程,即高等教育系统在多大程度上接受外部传导的压力。在适应和应对外部压力的过程中,如何保证人才培养目标与社会需求之间的匹配,使人才培养目标与社会需求之间保持相互认同的标准,是对双方的考量。因此,越是历史悠久的精英大学,针对外部压力的持续“加码”,越是强调对自身内在价值取向的坚守;而新建应用型和创业型大学,越是倾向于对外部评估、认证及技术标准的迎合。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育大众化的进程紧密相关。高等教育危机意识实际上是“量”的“繁荣”之后带来的质量危机。当高等教育规模较小时的时候,质量高与低对大学带来的负面影

响不会那么明显;当高等教育规模大的时候,质量高与低的差别对大学带来的后果比较严重。西方发达国家之所以较早地感受到质量危机,是因为他们进入高等教育大众化的时间早于我国几十年,这一现象可以说是西方国家进入大众化和普及化的“先天优势”。因此,发现和接受高等教育危机不是危言耸听,而是一种预警。自我国高等教育规模进入大众化和普及化以来,虽然国内许多学者已经意识到了“量”与“质”的关系,但几乎没有上升到危机意识的层面,这只能说在我国高等教育领域缺乏危机意识,质量意识也就打了折扣。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育传统紧密相关。一般来说,基于市场经济的高等教育系统,其危机意识和质量意识往往形成的比较早,而基于计划经济的高等教育系统则较晚。因此也就不难理解,在许多国家私立大学的危机意识和质量意识往往先于或强于公立大学,办学层次相对较低的大学的危机意识和质量意识往往先于或强于办学层次较高的大学,教学型大学的危机意识和质量意识往往先于或强于研究型大学。说到底,危机意识就是一种市场意识,市场意识强烈的大学,其危机意识和质量意识越强烈,反之亦然。公办大学的市场意识弱于私立大学,就是这个道理。西方国家的高等教育经验证明了这一点,我国也不例外。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育的管理体制紧密相关。在国际上,对高等教育办学模式、投资模式和管理模式实行相对“集中”管理的国家,其危机意识的形成往往滞后,原因就在于大学的主体性不强,办学主体的自主性较弱,习惯于政府的质量监控和制度安排。也就是说,国家“统一管理”的大学习惯于接受

政府的质量管控和技术标准,政府也乐于主导着高等教育质量的定义。从学理上讲,虽然高等教育质量是一种价值判断,主要包括个人实践与经验的价值判断,但在许多国家还包括政府“这只有得见的手”左右着质量的“话语权”和质量评价。

时至今日,高等教育质量作为一个学术概念还没有一个统一的定义,以至于1985年美国学者鲍尔(Ball C)提出“质量究竟是什么”之后,人们突然发现质量问题是一个“灯下黑”。也就是从这个时候开始,人们因为给出高等教育质量的定义,一些共识性的看法基本清晰:其一,高等教育质量本质上是一种价值判断,是基于个人实践经验的理论概括,其内涵主要指的是人才培养质量;其二,高等教育质量的高低是由稀缺性决定的,当稀缺性问题解决之后,原来被遮蔽的质量问题就会显露,随之为高校质量管理提出了新要求;其三,对高质量发展的强调,是对高等教育增量发展的一种纠偏,目的是实现数量与质量的协调发展;其四,高等教育机构的质量管理具有滞后性,一是整体滞后于企业界,二是实践滞后于观念。

二、高等教育质量作为技术手段的历史性和阶段性

从其产生而言,质量概念和质量保障源于企业界,表示的是产品本身内在规定性满足人们需要的程度,反映了生产活动与社会活动之间的内在联系,这种规定性往往是企业根据客户对产品不同质量的需求,对其质量“门槛”(Benchmark)进行的量化定义。因此在企业界,关于质量和质量控制从一开始就走向了以量化标准为特征的技术路径。20世纪60年代,美国学者阿曼德·费根堡姆(Armand

Vallin Feigenbaum)提出了全面质量管理(Total Quality Management, TQM)之后,该理论在企业界得到了广泛应用。特别是20世纪80年代,日本企业的成功引起管理大师们关注。1980年,戴明(W. Edwards Deming)在美国做了一次题为“日本能够做到,为什么美国不能做到?”的公开演讲,引起了很大反响。以此为契机,全面质量管理在全球企业界引发了一场“质量革命”运动。在这场“质量运动”中,企业对于质量的关键从最初的注重结果、事后检验、无法预防和控制不合格产品的产生等后端检验式改变为注重过程、注重质量控制的前端检验范式,形成了以质量为中心、以全员参与为基础、对全过程进行流程化和规范化的质量管理模式。

与企业界对质量保障的理解有着极大相似,高等教育对质量的发生从一开始也是试图引入企业的技术标准和路线。如1985年,美国的一些大学尝试将全面质量管理用于高校之中,俄勒冈州立大学是全美第一所试验全面质量管理的大学生。英国政府于1990年开始在大学中实施全面质量管理。从推进的历程而言,这一实践起源于北美,先是传播到拉丁美洲,然后传播到欧洲,而后又传播到亚洲和非洲。特别是近三十年来,在新公共管理理念盛行之下,各国政府进一步强化了对高等教育机构的质量监管,通过多种手段强化对高等教育质量的控制,并由此形成了评估(Evaluation)、认证(Accreditation)、审核(Audit)等各种外部质量保障制度。当然,所有这些质量保障制度,手段及方法,其前提假设是高等教育质量应该和产品质量一样,是可控的、可衡量的和可评价的,通过这些工具、手段和方法的应用,可以实现对于高等教育质量的控制、评价和改进,并实现高等教育质量的问责制。

当企业界的质量概念和技术方法引入高等教育领域之后,人们逐渐发现对高等教育质量进行定义相当困难,高等教育界与企业界对质量的理解和实践有着很大不同。首先,这种困难表现为质量是一个相对的术语,不同利益相关者对于质量存在着不同解释。如从学生视角出发,他可能关注课程的学习质量,英国高等教育质量保证机构(QAA)则将质量定义为“描述向学生提供的学习机会如何帮助他们实现其目标的一种方式,确保为学生提供适当和有效的教学、支持、评估和学习机会”;从教师角度出发,他可能会关注学术质量;而从社会用人单位视角出发,最终关注学生作为产品的质量。

其次,质量是一个多维的概念,从不同视角出发,对于高等教育质量存在着不同解释。如质量是适切目的,质量是规范标准,质量是追求卓越,质量是增值等。1995年,联合国教科文组织在《关于高等教育的安全与发展的政策性文件》中指出:高等教育的质量是一个多层面的概念,在很大程度上取决于特定系统的背景、机构的使命,或特定学科的条件和标准^[3]。丹麦哥本哈根商学院的哈维教授(Harvey L)认为,“高等教育中有各种各样的利益相关者,不同的人对质量都有不同的看法”,“质量可以被视为卓越、完美(一致性)、目标适切、物有所值和变革”,“质量是科学控制的结果,是符合标准的”^[7]。

最后,质量不是一种静态的,而是一种动态的、不断变化的卓越追求。正因为对于高等教育质量的理解难于形成共识,联合国组织于2007年给出了一个质量保障的定义:“质量保障是一个包罗万象的术语,指的是一个持续的评估(评估、监控、保证、维护和改进)高等教育系统、机构或项目质量的过程。作为一种监管机

制,质量保障侧重于问责制和改进,通过共同认可过程程序和完善标准,提供关于质量的信息和判断。”所以,从质量这一学术概念引入高等教育领域的过程来看,一方面借鉴了企业质量的概念,形成了以技术标准驱动的质量定义,包括质量的标准、规格和要求;另一方面,高等教育领域关于质量定义关注了多方高等教育利益相关者的诉求,尤其是社会贡献为衡量质量的重要素养。

从世界各国高等教育质量保障的经验和实践看,最初往往是强调技术标准,但随着质量保障不断深入,高等教育机构最终发现,技术标准不是高等教育质量保障的灵丹妙药,任何技术标准背后都隐藏着价值取向。高等教育质量保障作为技术标准,与企业讲的质量一样,具有排他性,强调了规范、原则与技术要求。同时,高等教育质量作为多元利益相关者诉求,又具有包容性,强调了沟通、协调与参与。这种排他性与包容性的统一,体现了高等教育质量的特殊性。因而,任何关于高等教育质量的改进,都必须考虑已有利益相关者的价值、信念、规范。正是基于这一理解,欧洲高等教育机构联合会(European University Association, EUA)在2003—2006年发起了旨在提高和改进高等教育质量的“质量文化”项目,其核心就是把“自上而下”的结构管理要素与“自下而上”的文化要素结合起来,由此形成一种自我持续改进的质量文化。

与西方高等教育发展历程相类似,我国在20世纪90年代中期启动的高等教育规模扩张,使得高等教育界逐渐意识到“质量在滑坡”,并开始呼吁“质量意识要升温”。而后,我国高等教育质量保障建设步入快车道。在过去二十余年间,教育部先后启动了合格评估(1994年)、优秀

评估(1996年)、随机评估(1999年)、水平评估(2002年)、审核评估(2013年)等不同类别的评估,同时推动专业论证、国际认证、高等教育数据监测等多种质量保障制度。特别是进入21世纪,教育部密集出台了一系列政策意见,推出了一系列本科教学改革工程,启动了一系列人才培养改革计划。这些举措推动了高校内部教学改革,带动了内部质量保障体系建设,初步形成了“由外带内、内外互动”的高等教育质量保障格局。但也应该看到,我国高等教育质量保障与西方国家一样,起步之初走的也是以“技术标准”为核心的质量保障路线,虽然在一定程度上推动了政府对高等教育的重视,改变了高校“三个投入”不足的窘境。但这种“标准为主”的质量保障体系也遇到了时代瓶颈。

通过已经进行的几轮本科教学评估,人们的质量意识不断提升,办学条件有了较大改善,许多高校成立了质量保障机构,但总体上都是以“应付”教育的评价为主,极少高校开展具有自身特点的“内部质量评估”,更没有形成具体特色的内部质量保障体系。大多数通过本科教学评估的高校都沉浸在良好的评估成绩单中。但社会口碑中的质量与评估结果之间的差异十分明显,一些反映高等教育质量的“真问题”被遮蔽了,如人才培养方案、成绩单等。实际上,国家今天提出的构建“高质量”高等教育体系,在一定程度上释放的是对质量的“不满”。

之所以出现这种现象,显然与我们过去对于“标准为主”的技术崇拜有关,也与我国高等教育质量保障的历史较短有关。高等教育质量实际上是一个很难进行“丈量”的活动。实践已经证明:技术手段在质量保障的初级阶段能够显示一定的优越性,一旦陷入“技术至上”的路径依赖,

高等教育的质量保障就容易走上极端。20世纪90年代末,在西方基于“技术”路线的全面质量管理也同样开始遭遇困境,高等教育领域中的全面质量管理开始从兴盛走向衰落。其原因就是全面质量管理过于注重规范化和程序化,与高校自由的学术文化冲突,且全面质量管理未聚焦于高等教育的核心领域,如教学和课程,而是多聚焦于行政管理。所以,西方高等教育机构在进入21世纪后,对于高等教育质量保障的理解也在慢慢发生变化。

从“技术”层面来看,确实西方的高等教育质量保障已经走在了前面,产生了许多制度性的做法和机制,如质量问责、专业认证、教学评估等,这些技术手段也都先后引进了我国。但这些在西方“成功的技术”移植到我国,并没有达到预期的效果,相反在一定程度上加重了高校质量保障体系的负荷。今天,我国高等教育发展模式从《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出的“注重内涵发展”到党的十八大的“推动内涵发展”,再到十九大报告提出“实现内涵发展”和今天的“高质量发展”,高等教育质量概念已经从高校内部和民众的一般诉求上升到国家意志。基于这样的背景,单纯依靠传统的技术路线已经无法适应未来建设高质量高等教育体系的内在需求。可喜的是,经历了二十余年的质量保障建设和反复的实践检验后,教育部又启动了新一轮审核评估,计划到2025年完成。这一轮审核评估与之前评估的最大区别是突出了“质量保障能力”对于人才培养的支撑情况,突出了“五自”(自觉、自信、自律、自查、自纠)的质量文化对于质量保障的引领和支撑。显然,这一转变不仅仅是在制度层面建立更加完善的质量保障治理体系,也不仅仅是引入更加丰富的质

量保障手段和方法工具,而是希望在深层的价值层面建立新的质量观念,推动高校从被动接受质量评估转向主动追求卓越质量。

三、质量文化是质量意识与质量保障的时代要求

高等教育对于质量的认知经历了从最初的“质量控制”“质量管理”等技术性、控制性认识,再到今天的“质量追求卓越”“质量是自我持续改进”等发展性认识的转变。这个转变过程为建立高等教育质量文化奠定了基础,它既是当初企业运用全面质量管理得出的经验,也是企业得出的教训,即全面质量管理的最高境界是建立“以质量为核心”的企业文化。对高等教育和大学而言,就是建立具有生态学意义的质量文化。

广义上的文化是“人类一切物质文明和精神文明的总和”。文化是一种信仰,企业文化定义了企业的价值取向与信念,价值取向决定了企业在市场中的形象以及团队在实际行动和决策制定时采取的运作方式^[8]。麻省理工学院埃德加·沙因(Edgar H. Schein)教授认为,企业文化是由某个特定群体在学习解决外部适应和内部整合问题的过程中,总结发现和创造出来的一种集体经验,是一种沉淀下来的历史经验^[9]。哈佛大学约翰·科特(John P. Kotter)教授提出,企业文化通常代表一系列相互依存的价值观念和行为方式的总和,这些价值理念、行为方式往往为一个企业的全体员工所共有。总之,企业文化是指在一定的社会经济条件下通过社会实践形成的并为全体成员遵循的共同意识、价值观、职业道德行为规范和准则的总和^[10]。由此可见,企业文化是企业核

心竞争力最重要的因素之一。

严格说来,质量文化作为一种思想在西方高等教育领域出现,实质是对20世纪70年代盛行的“管理主义”的批判性反思,因为所有关于“质量”的理论认识和保障措施都有“亡羊补牢”和绩效主义的印迹,质量管理在企业界从事后“马后炮”开始向前端转移,给高等教育领域建立质量文化带来了启示。EUA于2006年发布的《欧洲高等教育机构质量文化:一种自下而上的方法》报告指出:“质量不仅仅是简单的质量控制、质量机制、质量管理等管理概念。相反,任何关于质量的描述都不是中性的概念,其背后隐藏着相应的价值和责任”^[11]。

借鉴西方构建高等教育质量文化的逻辑,我国构建本土化的高等教育质量文化,有三个问题需要思考:其一是超越,其二是唤醒,其三是放权,三者是一个有机的整体。

何为超越?超越包括两个层面的问题,一是超越西方经验,二是超越技术至上。超越西方经验是说我国所熟悉的质量概念、质量认识、质量保障基本是源于西方的理论与做法,虽然中外高等教育活动具有一定的共性特征,但应该看到,西方关于质量的认知是基于西方高等教育实践的经验总结,但中西方高等教育的历史和文化完全不同,高等教育制度安排和资源配置方式完全不同,这就意味着探讨我国高等教育质量的问题,尤其是今天的高质量高等教育体系建设,必须结合我国高等教育的实际问题,从本土化实践和面向应用。

再来看技术的超越,这是一个不容忽视的问题。质量保障是以技术为基础的,但又不能完全依赖技术,其背后是理念和文化。中外高等教育质量保障都走过了相

对趋同的技术路线,也都体验了高等教育质量保障中的“技术至上”带来的消极影响。因此,有必要基于国情超越从西方舶来的技术和标准,探索符合我国质量文化的技术手段和方法,重构高等教育质量保障的技术路线,尤其是要摆脱基于绩效主义的评价体系。

何为唤醒?唤醒包括两个层面的问题,其一是唤醒整个高等教育系统危机意识,其二是唤醒大学的主体性意识。如前所述,质量意识来源于危机意识,恰恰在我国高等教育领域危机意识“一重”影响不显,这或许是我国大学的一种文化性格。如在西方大学的重大仪式尤其是逢周年校庆时,几乎都会以“危机”为主题进行反思和展望,这或许是一流大学成功的诀窍。虽然我国高等教育较少探讨危机,但实际上我们面临的危机已经开始出现,如就业难、少子化、信息技术赋能等。这些领域对高等教育提出的挑战,都是未来高等教育质量建设的潜在危机。如从表面上看,日本大学的倒闭是“少子化”的结果,其实也是质量“倒逼”的结果,这对我国未来高等教育质量建设有密切的帮助。

再来看唤醒大学的主体性意识。必须承认,高等教育外部系统与大学内部关于质量的认知是一直有矛盾的,且这种矛盾是越来越尖锐的趋势。从外部来看,政府和社会对高等教育质量提出的要求越来越高,大学承受的压力越来越大;从内部来看,大学对外部传导进来的质量信息还没有引起足够的重视,大学对质量的认知往往还是传统的、同质化的,看似有历史的继承性,其实也有根深蒂固的保守性。鉴于双方都是从各自的立场出发看待质量,两者之间的“博弈”仍会持续。从遵循高等教育规律的视角出发,大学既要在与外部的“抗衡”中坚守自己的质量认知;另

一方面,也要调整自己的价值判断和选择。我们今天面对的“质量”是一个复杂性概念,是一个具有新内涵的时代概念,我们只能用复杂性思维来应对。

何为放权?放权包括两个层面的问题,其一是政府对高校的放权,其二是高校对基层组织的放权。多年的高等教育改革尤其是关于大学治理和现代大学制度的讨论,已经使政府意识到了放权的必要性,政府也在不断地推进“放管服”。但事实是,一方面高校认为政府的权力还远远不够,政府并没有摆脱“管”的惯性;另一方面政府认为大学并没有做好“接盘”的准备,大学并没有管好自己。因此,政府的权力一边放一边收,“管”的范围和力度并没有明显变化,这就是我国大学不得不面对的“放管服”尴尬。

再来看高校对基层组织的放权。即使在大学内部,质量文化也是各方利益相关者的“博弈”,不是一个行政权力或“官僚”体系的运作。因为质量文化是一种自我反思,是由学术组织制定改进计划并实施它们^[1]。德国学者埃勒斯(Ulf Daniel Ehlers)在《理解质量文化》一文中提到,在质量控制过程中,大学应当通过沟通交流,把“自上而下”的外部质量保障与“自下而上”的组织文化要素整合为一个整体^[2]。政府与大学之间有“自下而上”的关系,大学内部也存在着“自下而上”的逻辑,这就要求高校应充分调动基层组织的积极性,将质量提升行为变成高校内部基层组织的共同追求。

高等教育的质量文化到底是什么?严格说来质量文化是教师、学生、管理人员及各种利益相关者从心理和文化上对质量的高度认同,并在行为上从制度约束内化为行动自觉,使其发挥出比制度约束更有效的作用。同时,质量文化的建立是大

学对自律性的坚守,而大学自律性的坚守就是当下人们说的办学定力。当大学缺乏自身定力的时候,关于高等教育质量的坚守就会出现各种错位现象,如大学既希望国家有标准,但又害怕标准;既希望国家评估,但又厌恶评估,这些都折射出大学在长期办学过程中存在着惰性依赖、缺乏承担责任的能力等问题;折射出大学对质量的浅层理解,折射出大学在危机意识、质量担当以及质量能力建设方面的缺失。

今天我们已经进入了“高质量”发展的时代,如果我们仍停留在这种对“质量”的浅层理解,借助于对“质量提升”的能

力缺失等问题,“高质量”的高等教育发展是无法实现的。因此,我们应该寻求提升我国高校质量建设的途径和范式变革。应该说,质量文化建设正是现阶段的突破口,从质量文化建设出发,可以让大学更好地思考“质量”本身的涵义,引导大学超越以往西方高等教育的技术性质量保障路径,唤醒大学作为质量保障的主体意识,强化大学的质量保障能力,同时,这些改进也将反过来促使政府进一步简政放权,真正将质量保障的重任落实到高校主体身上,激发高校的办学积极性和内在潜能,从而实现高等教育的高质量“发展”。

参考文献

- [1] UNESCO. Higher education and research: challenges and opportunities; thematic debate, working document [EB/OL]. [2022-08-01]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141964?posInSet=1&queryId=b60d231a-3397-45fc-b33c-467783e260d1>.
- [2] European University Association. Salamanca Convention 2001-The Bologna Process and the European Higher Education Area [EB/OL]. [2001-03-31][2022-08-01]. <https://eua.eu/resources/publications/642:salamanca-convention-2001.html>.
- [3] UNESCO. Policy paper for change and development in higher education [EB/OL]. [2022-08-01]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992?posInSet=1&queryId=4e5ed9c2-da76-406c-9b15-f6820ed51a4b>.
- [4] A V 菲根堡姆. 全面质量管理 [M]. 杨文士, 译. 北京: 机械工业出版社, 1994: 24.
- [5] 衣海霞. 全面质量管理在高等教育领域的应用及研究述评 [J]. 现代教育管理, 2010 (8).
- [6] COATE E. The introduction of total quality management at Oregon State University [J]. 1993, 25: 303-320.
- [7] HARVEY L. A critical analysis of quality culture [EB/OL]. [2022-05-08]. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.525.56&rep=rep1&type=pdf>.
- [8] 企业文化: 意义, 来源和定义 [EB/OL]. [2017-12-09][2022-05-08]. <https://www.yjbys.com/hr/qiyewenhua/573096.html>.
- [9] SCHEIN E H. Coming to a new awareness of organizational culture [J]. Sloan Management Review, 1984, 25 (2): 3-16.
- [10] European University Association. Quality culture in European universities: a bottom-up approach [EB/OL]. [2022-05-08]. <https://eua.eu/downloads/publications/quality%20culture%20in%20european%20universities%20a%20bottom-up%20approach.pdf>.
- [11] European University Association. Examining quality culture part II: processes and tools-participation, ownership and bureaucracy [EB/OL]. [2022-05-08]. <https://eua.eu/downloads/publications/examining%20quality%20culture%20part%20ii%20processes%20and%20tools%20-%20participation%20ownership%20and.pdf>.
- [12] EHLERS U D. Understanding quality culture [J]. Quality Assurance in Education: An International Perspective, 2009, 17 (4): 343-363.

超越技术主义—— 对高等教育质量文化建设的多重审视

作者：任胜洪 杜瑞军

摘要：高等教育质量保障体系一直被视是高等教育质量改进和提升的重要保障。近年来，随着高等教育质量的“可算度性”日益突出，高等教育质量保障体系的技术主义倾向日益明显，质量保障与提升教育质量的本质诉求渐行渐远。高等教育质量文化是在对既有质量保障体系反思与批判的基础上提出的，质量文化建设作为一种带有价值倾向的实践模式，注重质量价值观的塑造，强调不同行动者（或利益相关者）之间的尊重、信任、沟通、协调至关重要。通过确立可行的质量目标、完善质量治理、付诸质量行动、注重质量评估等方式，认识自身的优势与不足，才能建立起持续改进的组织氛围。

关键词：高等教育质量；高等教育质量保障；质量文化

长期以来，各国致力于建设和完善的高等教育质量保障体系一直被视为高等教育质量改进和提升的“保障”。然而，经过近40年的发展，研究者和实践者逐步认识到，外部质量保障制度建设陷入技术理性的陷阱，与提升教育质量的本质诉求渐行渐远^[1]。现代意义的高等教育质量保障在日益理性化和专业化的同时也逐渐演化成为一种权力机制^[2]，要使提高高等教育质量成为一项可持续的事业，需要对原有的质量保障机制进行全面反思和改进。在这种背景下，质量文化建设应运而生。2021年，教育部印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施办法（2021—2025年）》（简称《新评估方案》），将“质量文化”列为审核指标，表明“质量文化”主张从理论研究进入了实践领域。讨论质量文化，需要把对质量的讨论与对质量保障理论与实践的反思结合起来，也需要厘清质量文化建设与质量保障之间的

关系，解释清楚“质量文化”主张因何而来，走向何处。

一、对可算度性的批判——高等教育质量观的审视

（一）“前质量”时代的精英主义质量观审视

在“质量”这一概念进入高等教育领域之前，大学和其他高等教育机构都拥有一套机制确保他们的工作质量。在这套机制中，人的品质和工作质量直接产生关系^[3]。在一定意义上而言，大学维持其质量，更多是依靠内部成员的自律和自我约束而建立起来的，对外则通过设置资格和仪式等门槛，避免不合格成员的进入，从而能在一定程度上谋求自身的合法性和独立性。在哈维和格林看来，“前质量”阶段的高等教育质量观是一种精英主义的质量观，认为质量是与众不同的、无与伦

比的,对大多数人而言是难以企及的^[4]。精英主义的质量难以通过特定的标准衡量。如果说要有标准,就是声誉,就是那些具有历史的厚重性、独特性、卓越的研究的机构,在历史的积淀中所散发出的独特的、无与伦比、卓尔不群的魅力。精英主义质量观不依赖于外部质量保障机构,而是依赖于每个学者按照自己的准则行事,质量是不证自明的^[5]。

(二)“质量时代”高等教育质量观可算度性的批判

到了近代,高等教育无论对于个人发展,还是提升社会、国家的竞争力等方面其作用 and 意义都进一步凸显。高等教育的质量评价发生了转向,由我的质量我做主,转向我的质量“他——各种外部力量”来做主。20世纪80年代开始,欧洲很多国家在赋予高等教育更大自主权的同时,要求高等教育机构对其办学行为进行负责,特别是对质量负责。在这样的背景下,源于工商业领域的质量概念被引入到高等教育领域。学术界对于把质量概念引入高等教育领域存在截然相反的观点:赞成者认为质量概念的引入能够让公众根据资源配置、师生来源、道德价值观、成果产出、持续的质量改进举措等指标区分好的高等教育和失败的高等教育;反对者则认为,对于质量概念的论证是“浪费时间”,因为教育质量的界定是非常困难的,引自工商业领域的质量概念没有考虑到教育领域的特殊性和复杂性^[6]。用工业化的质量模式转移到对大学学术和服务质量的管理上存在很大缺陷,把教育作为一种教化人心的活动演化成为新实证主义表演的工具^[7]。

到目前为止,质量已在高等教育政策

和实践中非常流行。但正因为质量概念源于工商领域,带有很强的市场“基因”。因此,物有所值、效用最大化、增值评价与满意度、标准化与过程控制、目的适切性与结果导向等均成为衡量教育质量的核心话语体系和关键指标。教育质量被简化为各类客观的、绝对的标准。哈维指出,事物本身越复杂,其可罗列的资质清单就越多,但不能把教育质量理解为一系列指标,质量是一个整体的概念而不是一个被肢解的、分化成多种属性的概念,就如人的发展,不是德性、智力、技巧、情感等的拼接和组装^[8]。受科学范式和技术理性思潮的影响,数据为本的计算式教育评价成为现代高等教育评价的重要方式。这种计算式教育评价导致大学滋生表演性文化,带来“高等教育的麦当劳化”,加剧大学的内卷化等一系列问题^[9]。

(三)高等教育质量的“教育性”的遮蔽

教育质量在一定意义上被视为教育“产品”的质量,而非“教育”的质量。教育如果不再是一种陶冶和熏陶,不再对未来建立一个民主、文明的社会怀有期待,无论如何物有所值,对教育而言都是失败的。每一种教育体制都有它所要达成的道德目标,这是毋庸置疑的。但西方大学似乎对道德教化保持“戒心”,认为道德教化会带来认识上的偏见。道德缺位带来了哈瑞·刘易斯所批判的“失去灵魂的卓越”。学生们追求分数而放弃了责任、信仰和同理心,教师们追求论文产出和引用率,而放弃了道德教化和为人师表。教育在自由、平等、理性、科学等旗帜的指引下,陷入了相对主义和虚无主义。信仰和权威被认为是必须破除的藩篱,学生们

的道德信念被尊重不同文化、不同民族、不同人群的道德崇高感所包围,在质疑、解构、开放、反对本质的借口下获得自以为是的解放。虚无主义其显著表现不是缺乏坚定的信念,而是本能或情欲方面的混乱,它促使人们放弃了求知欲与对自己不足的认知和反思,放弃了善恶的评判,成为精致的自我主义者。

现代大学在学术规范、学术责任、服务社会等方面面临诸多道德挑战,大学已经不再能承担起思想启蒙,匡扶人心的责任^[10]。伦理和道德是高等教育的应有之义。政府对其实施的公共政策和改革能够代表公众的利益负有道德义务。政府有责任规范高等教育,改进和完善质量标准,把核心价值观和育人主张融入教育活动之中,以提升其创新能力和维护社会公平正义和对真善美的追求。大学有义务确保其研究和教学质量的高标准。无论国家的质量标准和框架如何,高等教育机构都有义务维持其研究和教学的标准,需要对道德和伦理要求有非常明确的标准,高校领导者有义务确保学术机构的治理秉持伦理道德标准。高校在服务利益相关者时必须坚持伦理标准。任何违反伦理和道德的行为都需要严肃追责,同时确保相关的决定符合道德要求。对教师而言,学问和人生本为一体,对学生而言,进行人格之锻炼,品性之陶冶,亦是教育之本意^{[11]52}。因此,需要对高等教育质量进行重新界定,即把伦理和价值作为高等教育的核心品质。

二、对技术主义的超越——高等教育质量文化内涵的澄清

(一)“前质量”时代的精英主义质量观审视

今天的人类世界早已被看作是一个

由技术构造起来的世界。在技术主义的主宰下,高等教育质量被对象化为抽象的“科学事实”,被窄化为一系列可测量、可评价的“质量标准”,高等教育质量的“可算度化”和“教育性”的遮蔽已成为一种无法回避的事实。高等教育质量评估和保障的过程也就成为权力的“支配和控制”的过程,在政府与学校、学校内部的行政与学术、学者群体、师生之间制造不信任,创造出责备与顺从的文化^[12]。福柯在解释规训技术时指出,检查把层级监视技术与规范化裁决的技术结合起来,这是一种追求规范化的目光,一种能够导致定性、分类和惩罚的监视。检查显示了被视为客体对象的人被征服和被征服者的对象化^[13]。现代高等教育质量保障与评估技术在越来越追求科学性、专业规范性的同时,也越来越走向了它的反面。

更需要指出的是,质量保障与评估的技术性会以科学的名义,造就一种技术道德化的现象,被评估者必须服从评估,否则就会被认为是有问题的。科学比其他的权威更多地被公众舆论许可实施伦理上可憎的原则,即用目的来使手段变得合理。科学成为目的与手段分离最彻底的化身^[14]。这就陷入著名的“科林格里奇困境”(Collingridge Dilemma)。人们本想通过发展科学的评估达成自己的目的,自以为能控制技术使用的方向,但当技术成为评估目的本身时,对它的控制却变得很难了,甚至几乎不可能^[15]。把质量概念引入高等教育领域本意是要诊断学校发展中的问题,回应社会诉求,从而实现质量的持续改进,但与之伴生的公开、透明、审计、问责等在高等教育领域广泛认同的良好治理却让大学走向了管理主义、官僚主义和追求技术主义的道路上。哈维因此提出了质量的终结^[16]。

(二) 高等教育质量文化的内涵审视

质量文化概念是与质量概念伴生的,并随着人们对高等教育质量保障与评估的实践反思而不断丰富和发展,广受关注。把质量文化引入高校实践环节肇始于欧洲大学联合会(European University Association, EUA)在2002—2006年发起的质量文化项目^[17]。EUA发起该项目主要有三个目的。

其一,改变把质量视为控制、管理的刻板印象,消除信任隔阂。通过引进“文化”概念,把对质量的认识转变为一种“共享”的价值体系和组织所有成员的集体责任。EUA提出质量应基于信任。质量文化就要在校方、教师、学生、合作伙伴、社会机构等之间建立对话协商机制,并在学校间、学校内部形成一种关于质量价值、质量实践的分享机制。EUA认为,质量文化是内部推动质量持续改进的组织文化。包括两个层面:机构层面——机构的组织和管理各要素是为了内部成员的协作与质量改进,个人和每个部门的任务、职责和标准被清晰地界定。个体层面/职员层面——组织成员共享一套关于质量的价值、信念、期待和承诺,是组织成员内心对组织质量观的理解和情感认同,是主动的、积极的参与,质量文化成为一种转化的过程^[17]。

其二,打破对质量标准化的迷恋,尊重高等教育的多元化传统。从质量文化视角来看,质量标准太过刚性,高等教育机构千差万别,那种放之四海而皆准的准则并不存在,对标准的追求易导致对创新的抑制。因此,就需要转变对质量的认识,质量不再被认为是一种可以通过检测和评估程序进行认可的过程,而是一种价值和实践的过程。质量也不是对投入与产出的计算,而是不同主体基于不同情境,在制

度创新、学术传统、社会需求和学生自由选择之间谋求平衡,在学校内部建构起适合自身发展需要,具有个性化的质量观念和实践模式,质量文化也为不同背景、不同类型的高等教育发展提供了灵活性。唯有如此,高等教育机构才会形成富有活力(Vibrancy)、充满生气(Vitality)和丰富多彩(Variety)的“3V”文化,高校也才能实现真正的卓越^[17]。

其三,建立一种“好的”质量文化,以积极和建设性态度应对外部挑战。EUA发起的质量文化项目就是要推广一种“好”的质量文化,并把其作为一种理想的实践模式。建设质量文化,一方面需要学校管理者的远见卓识和雄才大略,另一方面也需要每个利益相关者的认可和践行。通过质量文化建设,在EUA之间分享、推广典型经验和典型举措,从而增强欧洲高等教育的透明性、吸引力和竞争力。这样,质量文化就被视为一种应对问责失灵,构建一种多中心、多主体,且主体平等、利益相关、权利共享、责任和结果共担的质量治理策略,成为一种积极的,推动质量持续改进的、好的质量实践和行动。

但哈维等明确反对把质量文化视为实现高等教育质量保障的手段。他认为质量文化应该完全从外部一整套质量保证程序中解脱出来,在学校内部建立一个实践者自我批评和反思的社区。如果质量是每个院校从自己的历史、使命、目标、定位以及所面临的环境等出发来界定,那么学校在面对外部评估挑战时所采取的应对策略就会不同。哈维据此划分了四种质量文化的理想类型^[18]。①响应性质量文化。它是一种外部驱动的质量文化,对外部的评估、审查持积极态度,主动制定质量改进的议程和前瞻性规划,探索如何从政策或要求的参与中获得最大利益。响应性质

量文化会在学校内部产生两种价值和两套行为模式,一套是缺乏自主性,主要应对外部评估的行为模式,一套是在组织内部日积月累,固有的行为模式。师生员工在两套模式中不停转换身份和角色。②应付性质量文化。也是一种外部驱动的质量文化,但对外部评估持有消极态度。对评估所导致的信任的丧失、自主权的受限愤愤不平,心有不甘,但依然屈从于此。应付性质量文化可能会招致师生员工对质量建设的对立情绪。③再生性质量文化。是一种内部驱动的质量文化。关注外部环境和需求,但主要是把外部的政策、资源转化为自我发展,实现价值增值的机会。再生性质量文化是开放、包容的,有明确的发展方向,它不断吸收外部的知识、信息、实践经验,并因地制宜进行再造,致力于打造成一个学习型组织,不断学习,不断超越。④维持性质量文化。也是内部驱动的质量文化,强调维持现状,固守组织内部的规范、制度,尽力抵制外部因素的干扰。这一模式聚焦基层学术组织,认为每个学术组织都有自身的文化传统,质量文化体现的是专家、学者的意愿而非公开透明的标准,如果要发展一种更加开放、自我审视的尝试将可能导致一种不可调和的抵触。

四种理想类型的质量文化反映的是不同高校结合自身定位所做出的不同选择。从这个意义上讲,质量文化并不是创建的,而是在学校与外部环境的互动中自然发展起来的。质量文化的建立是一个漫长的过程,只有当学术社区内的每个成员的积极性都被激发,他们才会形成一套有关质量的理念、价值、宗旨的分享机制。哈佛特别提醒并不存在所谓“正确”的质量文化,要注意警惕文化殖民主义,不要把质量文化视为灵丹妙药,盲目地把在一

种情景中适合的文化移植到另外一种情景中^[18]。每所学校在借鉴时,都需要谨慎考虑该种文化的适切性问题。

当前,把质量文化建设视为提高组织绩效的有效手段,认为质量文化是一种可以被设计并可重塑组织的观点占有主导地位^[19]。哈佛对质量文化的界定提醒我们,要避免把质量文化的理解“简单化”和“技术化”,认为只要在质量保障体系中“嵌入”有关质量的信念,质量的价值、质量的标语和仪式等文化要素,并通过对管理对象——师生的尊重、信任就可以带来质量的持续改进。大量的研究也证明,在质量文化建设策略中,管理者明确角色和责任、建立伙伴关系、优化人员和过程管理,强化沟通协调,建立质量承诺和质量共治机制能够带来质量的改进和提升^[20]。但需要进一步追问的是,改进和提升的是什么质量?如果质量文化建设仅仅被视为质量保障的“技术升级”,而没有回到原点,思考教育质量的内涵。质量保障技术越是升级,越是背离教育的初衷,大学就会成为追名逐利的“名利场”。如若教育对质量的追求成为如此,不仅不会带来文明的昌盛,反而会陷入有理性的疯狂,没有比这更可怕的了。

三、价值塑造——中国高等教育质量文化建设的路径

(一) 质量共同体的价值塑造

对质量文化的认识需要回归“文化”之含义,钱穆认为“非仁无以为群,非群无以久,非久无以化,非化无以成文,是为人类文化之大源”^{[11]4}。文化意味着某种崇高、深邃和令人尊敬的东西——一种我们顶礼膜拜的东西。它和自然一起,成为评判人及其行为的尺度,但有着更高

的尊严。与社会、国家、民族或文明这些字眼不同,它似乎从来没有贬义的使用。文化在一个更高层次上恢复了人类最初的完整性。在这个层次上,人的能力能够充分发展,在他的自然欲望和社会生活道德规范之间不存在冲突^[21]。因此,质量文化必将和价值关联,价值是质量的底色,也是组织文化的核心。高等教育质量文化建设需要和高等教育自身的功能定位和责任使命结合起来。从最广泛的意义上看,高校从成立之日起就承担着一定的社会责任。高校的社会责任首先体现在服务本民族、本地区的责任。高校存在于民族国家之中,世界上每一所高校都带有深刻的民族国家的烙印。一所真正伟大的、高质量高校,就在于它是心系国家,厚植家国情怀,想国家之所想、急国家之所急、应国家之所需,为国家富强、民族复兴、人民幸福承担责任的高校。当然,作为知识生产、贮存、传承和转移的“才智之地”,高校本质上是国际性机构。纵观高等教育发展历史,正是知识、教师、学生的国际流动推动了知识的创新和优秀人才的聚集,造就了世界一流大学。一所真正的世界一流大学,不仅在维护、传播和研究永恒真理方面具有无与伦比的作用,更是在应对全球性挑战,促进人类共同福祉承担着无与伦比的责任。中国作为世界第二大经济体和负责任的大国走向世界舞台,必然要求中国高校承担起与大国相匹配的国际责任,为推动国际理解,促进人类文明互鉴,应对全球挑战,促进人类社会整体进步中发挥更加积极的作用。大学至高无上之处在于给人们提供了机会:它给人们提供了改良文化、延续生命和保障人类可持续发展的一个智力平台^[22]。如果高等教育无法承担这样的职责,就不

能说它是高质量的,如果高等教育机构没有这样的价值追求就不能说它是卓越的。

对质量文化的认识也需要追求“教育”之意义。伦理和道德是高等教育的应有之义。因此需要把对质量的理解与“德性”关联起来。教育部、财政部、国家发展改革委印发《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》明确提出把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准。《普通高等学校本科教育教学审核评估实施办法(2021—2025年)》从教学工作评估转向了教育教学评估,更加突出了对“立德树人”的关注。立德树人是对马克思人的全面发展理论的继承和发展,也是我国教育实践对人的全面发展认识不断深化的结果。立德树人注重协调德育与智育的关系,把个人发展与社会发展相结合。把立志报效祖国、服务人民的大德与从做好小事、管好小节,踏踏实实修好公德、私德结合起来。

当然,无论是高校的责任、使命追求,抑或是个人的“德性”追求,都必须转换为主体自觉、自省、自律的认识和行为才能长久和稳定发展。质量不能是外部界定和赋予的,而是质量主体自主制定的,质量主张不能是领导和管理者的事情,而是组织内所有成员组成一个“责任共同体”,质量文化鼓励每个院校从自己的历史、使命、目标、定位以及所面临的环境等出发来界定质量,将管理者、教师、学生等高校内部的多个利益相关者有机融合在一起,以一种协商和对话方式共同致力于质量提高。尊重大学,尊重大学中的每个人,不是把尊重、信任作为一种手段,让他们更好地服务与产出,而是为了更好地实现每个人的价值。这应是质量共同体的价值追求。

(二) 质量信念的共享原则

EUA认为,任何质量文化都是基于两个不同的元素:第一,一套共同的价值观、信念、期望和对质量的承诺(心理方面,指理解、灵活性、参与、希望和情感);第二,具有良好定义的,提高质量和协调努力的有关过程或管理要素(指个人、单位和服务的任务、标准和责任)。EUA报告认为,质量文化体现为一种组织氛围,在这种氛围中,一群员工一起工作,以实现他们的具体任务。其中,共享质量意识就极为重要。哈特等构建了一个有关质量信念的金字塔:睿智、卓越的领导者的整体设计谋划构成了金字塔的底座,然后逐步把质量信念、质量价值、质量行为层层传导,直至组织中所有成员都把质量信念和价值作为行为的准则^[23]。哈特注重卓越领导者在质量共享机制中的基础性作用。EUA除此之外,更关注质量共享的机制和原则。

一是强调信任尊重为前提。在质量管理视角下,管理者处于主导地位,强调自上而下的合规性审查、根据评估工具进行绩效问责,被评估者更多是被动地履行职责。而在质量文化视角下,学校中的每个成员是一个“命运共同体”,他们共同托举起学校的声誉。质量文化注重自下而上的动员,更加关注行动者的质量承诺、努力意愿与质量责任,更加关注个体的意识和态度,更加尊重师生员工的价值诉求,更加注重激发所有人的主动性和投入精神,唯有如此,质量改进才会有牢固的基础^[23]。

二是强调赋权参与为保障。与责任相匹配的是赋权,责任感可以被唤起,但要保持一个权力分享的管理结构,把教员、学生和利益相关者纳入决策体系之中,让

他们对自己是主人翁有更强烈的感受,从而提高决策的有效性和确保内外部沟通渠道的畅通。质量文化最为核心的价值取向就是建立一种民主化的质量观,给予参与者对影响自身发展的事务的参与权。赋权和增值是紧密联系在一起的,对学生而言,可通过学生评教、自主管理、自我定位等方式进行赋权,从而增强学生自主发展的能力。教师也是如此,通过赋予教师参与学术事务的权力,也可以激发教师的自主性,增强自我发展的能力^[4]。

三是强调对话沟通为关键。在高等教育质量建设过程中,任何人都不能自称是质量的代言人和捍卫者。吉布斯提出建立“足够好”的对话机制,主张教育的质量应通过教育实践者和受益者之间富有教化意义的对话来衡量^[24]。这种对话既不同于以消费者为中心,倾听顾主的心声,也不是利益博弈,协商谈判,争取各自最大的利益,而是在公平、公正的条件下,各主体开展的理性、包容、自律的对话。

四是强调反思改进为目标。作为一种推动质量持续改进的治理策略,需要建立一个就质量问题进行自由讨论的“公共空间”,一个实践者自我反思的学习型社区。这就涉及什么是“好的质量”“如何甄别好的质量”以及如何实现“好的质量”的反思。反思不止于批判,更在于其建设性。学习型组织建设为凝聚共识,培育起展望机遇、迎接变迁的能力提供了根本制度保障。

(三) 质量文化建设的技术路径

强调质量文化建设的技术路径是想说明,质量文化建设不仅是一种理念,而是有具体的实践路径。但作为技术,本身只是手段,而非目的,绝不能本末倒置。

维索尔伦把EUA质量文化的建设路径分为三个模块:一是正式的结构要素,包含质量目标,策略以及资源保障;二是连接性要素,包含领导能力,沟通能力以及动员能力;三是人的要素,包括两个部分,其一是集体的能动性,如共享价值观、彼此信任,其二是个人的能动性,包含责任、承诺和投入等^[25]。质量文化建设是一项涉及自上而下制度设计和自下而上的质量动员相结合的系统工作,是连接质量观、质量治理、质量行动、质量评价的实践模式。

其一,质量文化建设要确立可行的质量目标。只有具有適切性的、形成共识的质量主张才会把组织成员凝聚在一起,这是质量文化建设的前提和基础。共同的质量主张需要在不同的“坐标系”中锚定。一是在过去、现在和未来的时间坐标中明确自身所处的发展阶段和面临的主要发展任务。高校在精英教育阶段、大众化阶段、普及化阶段有不同的发展条件、功能定位、责任和使命要求,有不同的质量主张和质量发展任务,需要通过时间轴丈量自己的发展程度,突出质量意识適切性和前瞻性的融合。二是在区域、国家和国际的空间坐标中找准自身的位置。高等教育质量主张不能脱离其所处的具体情景,受其所处的经济基础、政治制度、文化传统的影响具有个性化、情景化特点,但不意味着对高等教育质量标准客观性和通约性的否认。如果放弃了对质量标准客观性的认可,高等教育质量文化建设就会走向封闭,并成为一种自说自话。高校需要通过空间坐标突出质量意识本土化和国际化的平衡。三是在学校、市场和国家需求的价值坐标中既要积极回应高等教育应承担的学术责任,同时又要积极捍卫大学的育人本性和道德追求。每个组织都需要在这个

三维坐标中找准定位,确立自己最优的质量主张。要检测这样的质量主张是否可行,就需要制定一个质量发展的战略和规划。每个组织都需要对自身的优劣势、机遇和挑战进行全面的分析,要自身的发展定位、发展条件、发展任务有清晰的判定。这是一个自我反思和自我认识的过程,制定质量发展战略本身也是一个自上而下、自下而上相结合进行质量动员、确立质量意识的过程。

其二,质量文化建设要完善质量治理。EUA针对质量文化建设,要求高校保持自主性、透明性、灵活性和有效性^[17]。因此,推动质量文化建设,完善高校质量治理体系建设,应当重点开展以下几方面的工作。一是确立高校办学自主性问题,这是质量文化建设的基本前提。自主性要求学校必须在财政和法律上享有一定的自主权,以确保自身能够自主制定长效的质量发展策略,包括质量发展规划、过程监管、结果反馈等。高校的自主性一方面来自法律的保障、外部社会的信任与尊重,另一方面也来自学校和学术团体的自律和承担学术责任的能力。二是建立开放、透明、有效的质量保障和质量发布制度,这是高校质量文化建设的基本责任和义务。高校应当健全自身的质量管理体系,包括质量管理的规划与实施方案、质量的奖惩体系、质量的评估与认证体系、质量标准与质量指南。加强专业的教育质量检测信息、数据系统,提升质量管理与评价部门的专业化能力,为质量改进决策提供可靠的数据和信息支撑,并定期向社会公开发布质量报告。质量文化建设是与践行质量承诺的一套可靠的证据文化和有效管理有关。三是建立共治协作的质量治理机制,这是质量文化建设的基本保障。首先,学校各部门要分工协作,共同承担质量发展

责任,同时要借助制度规范,合理赋权,保障师生员工、利益相关者在质量标准制定、质量过程管理、质量评价方面的参与权和决策权。其次,学校内部还需要建立一个教师、学生、管理者、外部利益管理者在内的常态化的、制度化的对话、沟通机制。要健全和完善学术委员会、学生工作委员会等各类委员会,加强工会、社团组织建设,畅通对话交流渠道,围绕学科建设、专业设置、人才培养、科学研究、社会服务等议题进行协商交流。再次,学校要加强学习与支持服务机构、教师教与学发展中心等支持、服务机构专业化建设。在高等教育质量认证过程中,要把教师、学生、利益相关者的参与度、沟通协调机制运行有效度、教学研究支持保障度等作为认证的基本条件。最后,学校可以在科研管理、教学改进、学习支持与服务、沟通和决策机制等多个专题开展试点,积极探索一种“好的”质量治理实践模式,然后在全校推广。

其三,质量文化建设要付诸质量行动。质量文化是以实践为导向的,关注实践者是如何投入质量文化建设的各个过程和环节之中。埃勒斯把质量文化建设分为四个要素:结构性要素(structural elements),使能要素(enabling factors),质量文化要素(quality cultures components),连接性要素(transversal elements)^[26]。质量行动就是把各个要素付诸实践的过程,也是把质量意识和质量治理与实践者的行动结合起来的过程。首先,质量行动就是要有关质量的知识体系内化到师生员工的行动之中。这就需要推动两种知识体系的学习,一是对学校有关教学、科研、服务等的质量标准和要求方面的知识、有关改进质量达成目标的策略、质量创新以及质量

分析和评价等方面的认知;二是对组织和个人的质量协商机制、质量承诺、质量协议等要素的认识。这个过程是实践者平衡多种需求的协商与互动的过程。其次,质量行动致力于通过质量文化要素塑造共享的价值和信念。如塑造榜样人物,强化影响质量的仪式以及展示与质量相关的文化符号。最后,质量行动关注实践者如何应对学校的质量保障举措。这就需要开展教师教学、科研投入调查、学生学习投入调查,了解师生员工的诉求和愿望。

其四,质量文化建设要完善质量评估。不能仅仅把评估视为进行质量改进、问责的工具,或者把评估视为提升质量和效率,提升机构声誉的工具。需要把评估视为一种“教育学”(Pedagogy),或者视为自我反思、评论和学习的过程。评估具有教育学目的。评估不是个体的“单方行动”,评估是建立在调查基础上的教育形式的实践活动。实施评估需要明确五个基本责任^[27]。①评估者有责任认可评估具有伦理属性。评估者不是一个自由、独立的研究者。对其伦理关注也不仅仅是其背景偏见带来的不同解释。如果把评估作为一个伦理性的、带价值倾向的实践,评估者就必须明确评估是为谁服务的,代表谁的利益,是受谁委托的,什么样的评估方法是可信的,什么样的问题是可以接受的,评估过程中揭示的问题会对组织产生什么样的后果,个人收集数据的偏好与个人社会地位之间的关系。这些问题都需要在评估过程中认真思考。②评估作为一项具有伦理性和价值倾向性的活动,必须倾向阐明评估的目的。包括解释清楚评估的问题,同时考虑使用评估信息可能产生的后果。③评估作为一项具有伦理性和价值倾向性的活动,必须对利益关联者进行清晰的说明。应该特别留意是否有意或者

无意把利益关联者排除在外。实施评估者必须注意评估过程中考虑了谁的需求,谁的诉求被忽视。必须注意使用哪种方法,使用谁提供的数据,由谁进行分析等等问题。要正视评估所引发的主张、焦虑和争议并达成理解,对仍然有争议的主张设计重复评估过程^[28]。④评估作为一项具有伦理性和价值倾向性的活动,应当把评估方法作为基础,在评估方法、伦理要求和价值承诺之间寻求一致性。⑤评估作为一项具有伦理和价值倾向性的活动,将评估有关的质量、结果、问题的解释权、判断权赋予个体。实施评估的个体应当对评估结果进行解释,而不是认为评估结论是自明的或者让其他人对结果进行解释。

质量文化建设作为一种带有价值倾向的实践模式,不同行动者(或利益相关者)的信任、沟通、协调至关重要。只有所有行动者在理念和实践过程中达到同频共振,真正的质量文化才可能建立起来。

《新评估方案》引入质量文化概念,表明我国高等教育质量建设一定程度将从外部问责向内部自主保障转变,从管理主义向共治合作转变,从被动参与到主动参与转变,从统一标准向个性化发展转变,从注重合规性审查到注重质量的持续改进转变。但质量文化建设的序幕才刚刚打开。

《大学》中所提出的“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”应成为大学质量文化建设的精神航标。

参考文献

- [1] 赵婷婷. 大学质量文化: 从合格质量转向创新质量[J]. 教育研究, 2023(4).
- [2] 张应强, 苏永建. 高等教育质量保障: 反思、批判与变革[J]. 教育研究, 2014, (5).
- [3] 约翰·布伦南, 特拉·沙赫. 高等教育质量管理——一个关于高等院校评估和改革的国际性观点[M]. 陆爱华, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005:5.
- [4] HARVEY L, GREEN D. Defining quality[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1993, 18(1): 9-34.
- [5] 劳伦斯·维赛. 美国现代大学的崛起[M]. 北京: 北京大学出版社, 2011:21.
- [6] ALZAFARI K, KRATZER J. Challenges of implementing quality in European higher education: an expert perspective[J]. Quality in Higher Education, 2019, 25(3): 261-288.
- [7] BARNETT R. The idea of quality: voicing the educational[M]//DOHERTY G. Developing Quality Systems in Education. London: Routledge, 2003:38-45.
- [8] HARVEY L. Understanding quality[C]//FROMENT E, KOHLER J, PURSER L, et al. EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work. Berlin: Raabe Academic Publishers, 2006:103.
- [9] 张庆玲, 胡建华. 大学评价中的“计算主义”倾向分析[J]. 现代大学教育, 2021(4).
- [10] SACHS J D. What is a moral university in the 21st century? [J]. Higher Education Management and Policy, 2015, 17(2): 9-29.
- [11] 钱穆. 文化与教育[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2009.
- [12] 王建华. 高等教育质量管理: 文化的视角[J]. 教育研究, 2010(2).
- [13] 米歇尔·福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2003:208.
- [14] 齐格蒙·鲍曼. 现代性与大屠杀[M]. 杨渝东, 史建华, 译. 南京: 译林出版社, 2008:210.
- [15] DONALD T. Campbell assessing the impact of planned social change[J]. Journal of Multidisciplinary Evaluation, 2011, 7(15): 1-43.
- [16] HARVEY L. The end of quality? [J]. Quality in Higher Education, 2002, 8(1): 5-22.
- [17] European University Association. Quality culture in European universities: a bottom-up approach[EB/OL] [2013-10-08]. <https://eua.eu/downloads/publications/quality%20culture%20in%20european%20universities%20a%20bottom-up%20approach.pdf>.
- [18] HARVEY L, STENSAKER B. Quality culture: understandings, boundaries and linkages[J]. European Journal of Education, 2008, 43(4): 427-442.
- [19] BRINK C. The soul of a university: why excellence is not enough[M]. Bristol: Bristol University Press, 2018:431-432.
- [20] BENDERMACHER G W G, OUDE EGBRINK M G A, WOLFHAGEN I, et al. Unravelling quality culture in higher education: a realist review[J]. Higher Education, 2017, 73:39-60.
- [21] 唐纳德·肯尼迪. 学术责任[M]. 阎凤桥, 等译. 北京: 新华出版社, 2002:141.
- [22] UNESCO. Beyond limits: new ways to reinvent higher education[EB/OL] [2013-10-08] <https://cdn.eventscase.com/www.whcc2022.org/uploads/users/699058/uploads/69c2df623079c3845e236c56ba2d7a8aa21b3d75489e28c7910226f24f7989aec7aae05a23f31fae4587aeb4be088f99dcdcd.6282b2a95281d.pdf>.
- [23] NEWTON J. Feeding the beast or improving quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring[J]. Quality in Higher Education, 2000, 6(2): 153-163.

- [24] GIBBS P. Finding quality in “being good enough” conversations [J]. Quality in Higher Education, 2011, 17 (2): 139-150.
- [25] VERSCHUEREN N, VAN DESSEL J, VERSLYPPE A, et al. A maturity matrix model to strengthen the quality cultures in higher education [J]. Education Sciences, 2023, 13 (2): 123.
- [26] EHLERS U D. Understanding quality culture [J]. Quality Assurance in Education, 2009, 17 (4): 343-363.
- [27] WALL A F, HURSH D, RODGERS III J W. Assessment for whom: repositioning higher education assessment as an ethical and value-focused social practice [J]. Research & Practice in Assessment, 2014, 9: 5-17.
- [28] 埃贡·G·古贝, 伊冯娜·S·林肯. 第四代评估 [M]. 秦霖, 蒋燕玲, 等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2008: 135.

09

“去指标化”： 高等教育评价和质量保障的后现代转向

作者：刘振天

摘要：高等教育评价和质量保障，在增进质量意识、明确质量观念、强化质量规范、促进质量建设等方面，发挥了重要作用。但同时也面临着标准化带来的统一性与多样性、规范性与自主性、权威性与功利化之间的矛盾。其根源在于科学主义及其量化崇拜。对此，出现了去指标化评价的后现代转向倾向，关注评价对象的整体性、多样性和发展性，观照评价对象生命活动本身，强调教育评价和质量保障文化建设。中国教育评价的优秀传统对高等教育评价和质量保障后现代转向具有启示意义，应创造性继承和创新性发展。

关键词：高等教育评价和质量保障；去指标化；后现代转向；中国教育评价优秀传统

一、指标化：高等教育评价和质量保障制度的功绩及其困境

教育评价和质量保障是当今世界各国普遍实行的教育制度，在确保和提升教育质量、促进教育改革、加强教育交流和质量互认中，发挥了重要作用。同时，教育评价和质量保障也面临着一系列问题与困境。过度标准化或指标化即是集中表现。

（一）高等教育评价与质量保障制度形成的背景和过程

高等教育质量保障成为重要议题，进而引起全球关注并成为制度，始于20世纪80年代。此期，世界范围内掀起了新科技革命和产业变革浪潮，国际竞争日趋激烈，西方国家教育民主化运动风起云涌，广大发展中国家现代化事业方兴未艾。所有这一切，对高等教育提出了新的要求，推动了高等教育持续快速发展。与此同时，高等教育事业也消耗着巨大的资源，给政府、社会和家庭带来沉重负担。随着入学人数的激增和教育供给短缺矛盾日趋加剧，公平与效率矛盾凸显，教育质量成为焦点。这种情形下，欧美等发达国

家率先发起高等教育质量问责和质量评价工作,目的是使高校向政府和社会证明其教育质量的可靠性和有效性。其他国家纷纷跟进仿效。质量保障运动以质量评价、质量认证、质量审计及质量诊断等为主要标志,形成了多主体、多内容、多形式、多方法和技术的体系,不仅在一国之内实施,也在双边和多边跨国之间推行。联合国教科文组织、世界银行、经合组织等是积极推手,他们研制教育质量标准 and 资质框架,开展高等教育质量互认,为不同国家和地区高等教育合作以及师生跨国流动提供条件。高等教育评价和质量保障可谓无孔不入,没有哪项活动像它那样把高等教育全部人员、全部环节、全部工作都囊括其中^[1]。

高等教育评价和质量保障运动如火如荼。各国普遍制定了专门的质量保障法律法规,成立本国高等教育质量保障机构,开发研制高等教育评价和质量保障标准与指标体系,持续开展教育质量评估和认证,全面加强质量管理。

改革开放以来,受国际高等教育评价和质量保障运动影响,我国也开始探索开展教育评价和质量保障工作。1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》首次提出,教育行政部门要组织知识界、教育界对高校办学水平和教育质量进行评估^[2]。随后,教育部对部分工科高校主干专业的教学工作进行了评估。1990年,教育部以部长令的形式出台《普通高等学校教育评估暂行规定》(以下简称《规定》),这是我国第一个具有部门法规性质的专门性的评估文件,对教学评估的目的、意义、任务、评估对象、内容、形式以及评估结果使用等作出了明确要求^[3]。为落实《规定》,1994年开始,教育部扩大了高等教育评估范围,先后开展了高校本科教学

工作合格评估、优秀评估和随机性水平评估工作。与此同时,高校学科评估、专业认证、研究生学位评估、高职高专人才培养评估也在积极推进。各省级部门还自主探索适应本地高等教育发展的评估与认证工作。在民间,出现了各种形式的高校排行榜。为顺利推进各项教育评价工作,国家、地方及一些高校成立了专门评价机构。

《2023—2027年教育振兴行动计划》明确提出建立周期性的高校评估制度。2002年,教育部正式启动首轮普通高等学校学科评估工作,至今共实施五轮高校学科评估;2003—2008年,教育部实施首轮普通高校本科教学工作水平评估工作,至今已开展三个轮次的本科教育教学评估。此外,工程、医学、师范等专业认证工作同步展开。20世纪90年代开始,多家民间机构开展了每年一度的大学排名^[4]。

(二) 高等教育评价和质量保障的积极效用

一是突出高等教育质量意识。20世纪80年代之前,无论是政府文件、理论研究,还是实际工作,都很少提到教育质量概念,偶尔涉及也多指具体的教学质量和学生学业成绩。人们缺少整体和系统的质量观。伴随国际社会兴起的高等教育评价和质量保障运动,人们开始关注和研究教育质量问题,提出了质量是高等教育生命线、质量是高等教育的核心任务等新命题,以及多样化质量观、特色化质量观、过程性质量观、系统质量观等新理念,对改变传统高等教育思想,指导高等教育实践发挥了重要作用。

二是强化高等教育质量规范。政府加强了高等教育质量管理,制定了一系列有关质量建设的规范性文件,建立了质量评

价和保障的制度与标准。如高校设置标准、专业建设质量标准、师资队伍建设标准、教材选用标准等,各高校也纷纷研制和建立了人才培养各环节质量标准。由此,高等教育质量建设有法可依、有章可循。

三是促进高校办学条件明显改善。政府以教育评价和质量保障标准规范,开展各种质量评估和认证,显著改善了高校办学条件,为全面提高教育教学质量厚植基础。没有质量保障制度及其工作,不可能有今天高等教育的高质量。

(三) 高等教育评价和质量保障的负向效应

教育评价和质量保障犹如双刃剑,其负面影响的集中表现,是标准化、单一化的评价与质量保障使高校办学观念和教育教学实践扭曲变形,甚至与教育评价和质量保障初衷相悖。

其一,评价标准的统一性与对象多样性矛盾。对高校办学、教育教学、学科建设、科研、服务、交流等职能性活动的水平和质量作出评价,总少不了评价工具,需要有评价指标和标准。实践中也一直倡导和强调分类评价,针对不同高校、教师和学生,研制和使用不同的评价指标体系。但评价指标和标准不可能细化到每个具体的高校、学科专业、课程、教师和学生,否则,标准过多过细,评价工作就无法实施。任何评价活动,总是要在不同对象身上找出共同元素,如此才能比较和说明。这样,被评对象的各自差异性便被遗漏和舍弃。换言之,只要是评价,不论如何分类,其评价指标和标准总会突出共同部分而舍弃差异部分,从而有利于提高评价效率,降低评价成本。但统一的评价指标和标准,不可避免地忽视对象各自特点,

重共性轻个性、重统一轻多样。以此为指导,会导致高校办学和人才培养同质化,不利于高等教育多样化发展。

其二,评价指标的规范性与对象自主性矛盾。教育评价的一个最重要目的和任务,就是运用引导性和规范化的评价指标与标准,对高校办学水平以及师生教育教学活动质量作出事实的和价值的判断。在我国,明确规定了“以评促建、以评促改、以评促管”的指导思想,体现出明确的规范性和导向性。这种规范性和导向性,有助于保证高校办学和学生发展。但评价标准规范性也带来了诸多限制,束缚了高校和师生自主性选择和自由探索空间。尤其是教育评价组织实施中,容易导致一刀切现象,忽视学校和师生发展实际,人们机械按照评价指标及标准刚性要求进行活动,自身主体性、积极性、能动性得不到有效发挥。高校接受评价、评估和认证的过程,实际上变成了依照指标体系要求按图索骥式的任务完成过程。

其三,评价组织的权威性与学校迎评功利化矛盾。在我国,高等教育评价具有相当高的权威性,根源在于教育评价的制度和法律保障以及行政部门主导。同时,质量评价或排名也与被评对象声誉影响直接相关。权威与权力是无法割离的一体两面。改革开放以来,教育体制改革的方向是简政放权和政府转变管理职能,中央向地方放权,政府向学校放权,强调扩大地方政府权限和高校办学自主权。多年来,在放权和减少政府行政审批干预等方面,取得了一定进展和成效,如政府对高校办学的事前行政审批行为明显减少,命令式的刚性管理逐渐弱化。然而,事中和事后教育评价和质量问责的密度、频率和强度却在不断加大,政府权力实际上非但没有减少和降低,反而扩大和提高了,教育评

价成为政府强化高校管理控制的新形式和新手段。教育评价和质量保障的权威性有助于被评者的高度重视,有助于推进工作。不过,也极易令教育评价和质量保障变形走样,高校及其师生为了获得好的评价,进而获得更多的资源和提升社会声誉,便舍弃自我需要和自身特色,片面地投其所好和迎合评价指标办学教学,甚至引发不良竞争,影响高校健康的学术生态建设,给高校教育教学工作造成不利影响。

二、“去指标化”:高等教育评价摆脱困境的后现代转向

高等教育评价和质量保障之所以遇到种种问题、出现各种弊病,根源于科学主义、实证主义、技术主义及其标准化和数量化崇拜。

(一)高等教育评价和质量保障指标化的根源及其局限

教育评价和质量保障源于欧洲19世纪末20世纪初兴起的教育测量运动。教育测量的先驱桑代克曾指出,“凡是事物都存在数量,凡有数量皆可测量”^[5]。人们认识、把握和评价事物的性质,往往需要通过或借助量的形态实现,即通过事物的量认识事物的质;通过事物的量变,理解和预测事物的变化趋势。

事物量的表达形态多种多样。每一事物都有其特殊的呈现方式和数量形式,这同样给事物相互比较和评价带来困难,妨碍人们对事物性质作出正确的分析和判断。所谓“乱花渐欲迷人眼”。如何通过事物的量来把握事物的质,还需要对数量进行再分析和利用,化繁为简,剔除不必要或冗余的部分。在组织管理学中,著

名的“奥卡姆剃刀”说的就是这个意思,只有这样教育评价才能做到简洁和高效。当然,如果过于简化,信息量不全不足也会导致对被评对象作出片面甚至错误的评价。

在高等教育评价和质量保障的理论与实践,长期以来一直存在两种倾向:一种是单纯量化或过度量化,另一种则是强调指标简约化。前者因为过于依赖过多过细的量化指标,造成教育评价活动碎片化,为量化而量化,为达标而达标,以至忽视量化指标或标准所表现的具体内涵和意义。特别是碎片化的指标肢解了作为教育本质、教育过程、人的价值、人的发展等活动与主体不可分割的完整性和连续性。经过层层分解和细化的指标与标准,并不能自动还原或整合为教育的整体性和人的整体性,因为整体并非部分的简单相加。这说明,高等教育评价,无论其指标和标准多么充足精致,都不可能真实全面反映高等教育质量、人的素质发展水平现实。并且过度量化易造成“数字暴政”或“数字陷阱”^[6]。即将复杂的教育活动用一连串的简化数据加以表现,偏离教育的本真,无视人的情感和精神价值,使高校育人核心使命浅表化和失真化。后者虽然强调指标简化,但如果指标量过少,同样不能全面反映被评对象的真实状况。导致指标数过少的原因主要有两个:一是主观上强调指标的代表性,突出指标的典型性,如人们常用生师比以及生均教育经费额度评价高校办学质量状况;二是客观上受到评价指标的限制,即有些被评对象及其活动难以获取足够的数量信息。如大学排名或高校学科评估,其指标体系大体由人才培养、科学研究、知识转化、学科团队、国际交流等一级指标构成。换言之,以这5个一级指标来综合衡量一所高校学

科建设水平。可是,5个指标之间并不平衡,科研、学科队伍、知识转化等活动客观性强,可选用的量化指标多;而人才培养工作主观性强,可选用的量化指标较少。通常多用生师比和国际学生占比这两个指标,但人才培养活动是个系统,仅以一二项指标表征其质量,难免以偏概全和挂一漏万。就此而言,高校学科评估或者大学排名,在人才培养指标上的可靠性和可信度令人质疑,进而连带对整个学科评估和大学排名的可靠性和可信度存疑。

为增强高等教育评价客观性和准确性,教育学界和教育管理界积极寻求和开发更多的可用量化指标。这样的量化指标大体有三个来源:一是客观自然量化指标,表现为高校场地、经费、教师、学生、设备、图书、项目、学科、成果、服务效益等数量和结构;二是客观行为量化指标,表现为高校及其师生在办学、教学、管理、生活等方面的行为数据,如学校引进人才数量与结构、对外宣传报道次数与内容分布、举办学术会议次数与结构、出版著作和发表论文数、获得重要奖项数量、科研经费数额、学生选课率、到课率、辅修专业人次、人均图书借阅数、教师辅导次数与时长、学生参与教师科研项目人数、教师申报课题数、师生参加学术会议人数等;三是主观量化指标,主要指不同行为主体(教师、学生、管理者、用人部门)的主观感受、认识、体会、评价等表现出来的数量指标,一般可通过问卷调查、访谈、座谈等形式获取^[7]。随着大数据和人工智能的发展,运用多点扫描跟踪装备、各种穿戴设备、文本阅读检索装置等,能够做到全天候、无死角、无感式海量采集高校和师生员工群体与个体多模态数据、过程化数据和行为结果数据,实现对被评对象精准数字画像,智能化诊断分析,揭示高校或师生员

工教学、科研、管理、服务、交流等方面质量和效益表现,为破解教育评价难题开辟了新的路径。

建立在科学主义和实证主义基础上的教育评价,随着人工智能等现代信息技术广泛应用,越来越多和越来越密集的数据被挖掘和生产出来。那么,这是否意味着教育评价这一世界性难题就能得到彻底解决,或者教育评价这个黑箱从此变成了可视化的白箱?事情恐怕远没有想象的那样简单。无论教育主体还是教育活动本身,首先都是整体性的价值性存在,并非单纯数量累积。数量、数字只能呈现被评对象的外在形态,只能局部和静止地表现其内在性质。所以,仅凭数量看本质,必然出现扭曲和变形。因此,揭示事物本质,不仅借助数量,更须透过数量,通过思维,才能获得深刻的认识和把握。

(二) 高等教育评价和质量保障去指标化的批判与转向

自20世纪90年代,西方学界和政府部门反思和批判以量化为核心的实证主义教育评价,解释学、释义学、后现代、建构主义等第四代评价理论兴起,提倡多元、全面参与、学生中心、包容协商、质量文化等^[8]。如美国和英国一些高校注重综合评价,在教师评价中,除了考查科研成果,还强调学生对教学的获得感,注重教师自我反思的作用;澳大利亚高校加强高校自我评估和改进;德国高校实行师生面对面的讨论和反馈;日本和荷兰高校关注学生教育过程的参与和体验等。这些新的评价方式,是对实证主义、技术至上主义推崇的纯粹量化评价的反动。其尽可能淡化、弱化量化评价,在很大程度上反映了去指标化的后现代评价方向。它更加注重

各评价主体的参与、体验、沟通和对话。在那里,评价和质量保障是沟通交流、对话协商的平台,目的是共同推进质量提升,反映了回归教育本体价值性评价的理念。2020年10月,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《方案》),强调以立德树人,五育并重,破除“五唯”,加强分类评价、同行评议、代表作评价,鼓励原始创新、突出贡献评价,强调五育并重、以德为先,改进结果评价,加强过程评价,探索增值评价,强化多元评价和综合评价。2025年,中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》进一步要求分类推进高校改革发展,按照研究型、应用型和技能型等基本办学定位,区分综合性、特色化基本办学方向,明确各类高校发展定位,支持理工农医、人文社科、艺术体育等高校差异化发展。建立分类管理、分类评价机制,在办学条件、招生计划、学位点授权、经费投入等方面分类支持。根据不同类型高校功能定位、实际贡献、特色优势,建立资源配置激励机制,引导高校在不同领域不同赛道发挥优势、办出特色^[9]。我国教育评价改革所倡导的新理念和新模式,在一定程度上,也是对实证主义、技术主义的量化教育评价范式的超越。

首先,关注评价对象生命活动本身。人既是教育的对象,又是教育的主体。无论对象还是主体,人都首先作为生命体而存在,但这种生命体又不是实体、不是物体,也不是机器,而是鲜活的生命存在方式,是自然性的生命过程展开方式,更是自觉性的生命实践的展开方式。换言之,人的生命活动并非按照既定的预设程序发展,他在不断地通过主动参与实践(如学习、工作、爱、创造)和建构活动赋予生

命本身以价值意义。因此,只有在动态变革的生活实践中,才能理解人的本质、人的存在、人的价值和人的发展。同样,教育和学校也不简单是人的集合体,而是展现人的生命实践活动的重要场域。然而,以科学主义和实证主义为根基的标准化教育评价,却将人、教育和学校看作固化的实体或物体。在那里,人、教育和学校等,均变成了僵化的数据和指标,评价者眼里看的、心里想的只有规模大小、数量多少、分数高低、排名前后等一连串静止僵化的数字。以此衡量和评价学校办学、教育教学以及人的发展程度,必然偏离人和教育的生命活动本身;这样的教育评价不可避免地物化和非人化,走向人的本质及其发展的反面。

其次,重视评价对象的整体性和多样性。人的生命本身决定了人的整体性本质。人是身体与精神在活动中统一,不是“身体+精神”的机械组装。肉身是人的基础和前提,精神是人的司令部,肉身与精神是通过生命活动融为一体。正如思考将物质性的大脑与精神性的大脑联系起来一样,实践活动本身就体现了“人”的整体性存在。同时,人的生命实践活动也把他与环境联结一起,构成人的生命活动的舞台。这说明,人的生命活动绝非孤立发生,而是人对环境的回应与创造。人在实践中改变世界的同时,也通过这些活动塑造着自身,人的改变与环境的改变一致,只能理解为能动的实践。但是,标准化的教育评价将作为评价对象的人、教育、学校等局限在分析和分解上,只关注局部与个别,从局部和个别中抽象出数据和指标,以此指代被评对象的全部,势必割裂对象的整体性,忽视其发展的多样性。按照马克思主义唯物辩证法,科学主义和实证主义教育评价,只是在完整的思维路线

上行进了第一步,即从对具体事物的分析入手抽象和蒸发为一般的规定性,此时对事物的认识把握还是片断的、片面的、机械的。对事物的本质真正揭示和把握,还必须在抽象规定性的基础上,完成思维的第二条路线,即从抽象的规定返回思维中的具体,由此才能在观念中形成对事物完整的认识。这就是运用理论思维整体把握事物本质。当前高等教育评价改革中,特别强调的综合评价、过程评价等方法 and 手段的运用,恰恰体现了唯物辩证法思想和精髓^[10]。

最后,强调教育评价和质量保障文化建设。高等教育评价和质量保障,经历了一个由质量问责、质量监测、质量控制与管理,发展到质量自我反思、自我评价和自我改进的阶段,也就是由他律到自律的质量文化发展阶段。“质量文化作为一种思潮,在西方高等教育领域出现,实质是对20世纪70年代盛行的‘管理主义’质量观的批判性反思。”^[11]所谓文化,强调的是顺应事物自然德性,强调主体性或自主性、完整性、系统性和生态性。所谓主体性或自主性,就是高等教育评价和质量保障,应该充分注重高校及其师生的主体地位,发挥其自我评价反思和改进提高的功用,评价和质量保障并不是外在强加的,而是主体自觉自律的行动。因此,要相信被评对象及其自我保障能力,要改变以往单纯由政府主导评价和质量保障的传统模式,变为以高校和师生为主体的质量保障与评价模式,使质量评价和保障成为自觉意识和行为。所谓完整性和系统性,与片面性、割裂性相对,强调全面、全员和全程评价,不能只注重一时一地的质量表现,须把历史与现实、数量与质量、过程与结果、硬件与软件、全面与重点等结合起来进行综合评价,方可得出关于教育

质量的全面立体认识。所谓生态性,就是强调高等教育评价和质量保障不能脱离具体历史、文化、经济、政治和教育条件,要把被评对象置于特定的文化环境之中。

三、本土化:中国教育优秀传统之于教育评价和质量保障后现代转向的意义

《方案》提出,到2035年建成具有中国特色和世界水平的教育评价体系。中国特色强调本土性,世界水平强调现代性和先进性。教育评价和质量保障体现中国特色,离不开现实政治、经济和社会需要,也离不开中国几千年优秀教育传统。对教育传统,特别是对教育评价传统,必须一分为二,创造性转化、创新性发展。

(一) 中国教育优秀传统之于高等教育评价和质量保障的价值

中国传统教育历经千百年积淀,形成了独特的价值体系和实践智慧。在构建中国特色教育评价和质量保障体系中,它不仅可以为破解实证主义、管理主义和功利主义弊端提供思想资源,也能提供合理有效的方法与路径。习近平总书记在谈到推进中国式现代化时,提出不仅要重视马克思主义普遍原理与中国具体实践相结合,更创造性地提出了要把马克思主义普遍原理与中华优秀传统文化相结合的“第二个结合”论断,彰显继承传统文化和传统教育评价的重要价值。

中国传统文化有别于西方之处,在于注重整体性和系统性,反对割裂和分离。诸如,在世界观上,儒家强调体用不二和天人合一,人与物和谐统一;道家提出道生一、一生二、二生三、三生万物,体现着对世界系统性的认识和整体性规律的把

握。在认识论和方法论上,采取的不是分析、分离和分割的方法态度,而持有如中医“望闻问切”等整体、直观、辩证、体验的方法态度,用阴阳五行解释人与世界运动;强调人与自然一体、人造物与环境和谐统一。在知识体系上,与西方分科知识不同,主张文史哲一家,《史记》既是历史学又是文学和哲学,《论语》也是集文学、历史、哲学、美学、伦理、道德、社会认识成果于一身。这种突出整体性和系统性的文化传统,在科学兴盛的当今时代,给人的感觉似乎是流于表面、陈旧落后,难以深入发现事物的内在本质与规律。但在历经科学主义与实证主义过度张扬、工具理性任意宰制人和世界进而造成现代性危机情境之下,传统文化及其思维方式闪烁智慧光芒,愈益显示对现代化后遗症疗伤救病的奇特功效。中国传统文化与当代西方掀起的后现代思潮汇聚合拍,展现面向未来的光明前景。

(二) 中国教育优秀传统促进高等教育评价和质量保障后现代转向的具体表现

传统教育评价理念和评价方式的优势,为消除标准化、指标化的评价局限,开启教育评价后现代转向提供了新的可能。

一是以人为本、立德树人。西方教育主智,中国教育主德。传统教育的全部精神实质,就在于其伦理教化,全部教育学在于道德哲学。集中在儒家理想人格是修齐治平、内圣外王、圣人君子。对品德要求胜过知识才干。《孟子》明确提出,学问之道无他,求其放心而已矣。《大学》开篇即讲:大学之道在明明德、在亲民、在止于至善。古人最崇尚德才兼备的君子,最担心和害怕的是有才无德的小人。

品德形成非一朝一夕之功。品德评价,需长期反复观察考量。古人没有也不重量化方式,但强调通过日常洒扫、进退、事父母等生活小事小节体现确认和把握人的整体表现。所谓路遥知马力、日久见人心。孔子对学生评价,强调“今吾于人也,听其言而观其行”。这里的人,既是道德的人,又是完整的人、活生生真实的人,而不是被平均化或作为相互比较评价的数据人和数字人。作为评价方法,听和观也都在自然状态下进行,评价者在和被评价者共处同一情境,通过交往进行,评价重在直接感知和整体考察。

二是切己体察、反求诸己。儒家强调切己体察,善于发现自身的长处与不足,跳出自我封闭的思维盲区,通过实践认识和把握外物和自身,同时做到克己复礼、修己安人、反求诸己。也就是说,遇到问题多找主观原因和自身原因,设身处地地感受别人的处境,做到换位思考,不要单纯强调外部条件。孔子学生曾参现身说法,强调人每天都要经常自我反省,是否做到为人忠诚老实、言行一致和知行合一。反省法不仅是自我修养提高思想道德境界的方法,也是重要的评价方法。显然,自省法不是实证主义的,不是依靠外在者运用规范化指标来评价,也不是靠相互竞争比较来说明,而是主体对自身的自我感知、自我确认、自我体察和自我评价。虽然古希腊哲学家泰勒斯说,“人最难的是认识他自己”。但真实情况是,没有谁比自己更了解自己。今天强调反思评价、增值评价,这种新的评价理念与模式,与传统教育反身性评价是一脉相承、逻辑相通的。

三是有教无类、因材施教。有教无类是孔子倡导的教育理念,也是儒家建立大同世界的重要理想之一,所谓地不分东西,人不分老幼,少有所教老有所养。这里蕴

含着丰富的全民教育的平等主义主张。体现在教育评价方面,就是我们今天反复强调的教育评价的伦理正义^[12]。教育目的和教育评价的目的,都应该促进质量提升,促进人人成长、成才和成功,不让一个人掉队,让每个人都有人生出彩的机会。但长期以来,以升学和分数为唯一尺度的“应试教育”,人为地将学生和学校划分为三六九等;以论文、影响因子、职称和帽子等为尺度的教师评价方式,同样把高校和教师划分为三六九等。这种不公平不公正的评价,导致所有的学校和师生只能被动地、无法选择地沿着等级金字塔结构逐层向上攀登、内卷竞争,不仅办学和发展目标严重趋同、缺乏特色,而且极不利于各级各类创新人才的成长和发展。有教无类是平等的教育评价观,同时,有教无类与分类评价不矛盾,还相得益彰。有教无类是整体性公平正义,分类评价和因材施教是过程性评价的公平正义。我国传统教育评价十分注重因材施教。在这方面,孔子是因材施教的代表,他的弟子称赞他的教育:“夫子教人,各因其材”。他能逐一说出每一个学生在道德修养、军事才能、商业贸易、领导品质等方面的不同特长,并且根据这些特点扬其所长、避其所短,进行差异化和区别化教育。

四是知彼知己、见于行动。实际上就是整体思维和辩证思维的评价方法。古人强调知彼知己、兼听则明,反对偏听偏信,对人和事物评价,要进行多方接触、深入了解、全面认识,依靠所掌握的事实,把握被评对象的一般品性与能力。此外,还要求在评价中平衡和协调各种矛盾,处理好内外关系、知行关系、动机效果关系、一时一地与长远大局关系,强调看全面、看主流、看发展,反对刻舟求剑、盲人摸象和一叶障目。另外,对人作出正确的评

价,不但要听其所思所言,更要视其所作所为,委以任务,察其态度与品德,晓其学养与能力。孟子讲,天将降大任于斯人,必先苦其心智、劳其筋骨、饿其体肤、空乏其身。同时强调站在对方角度看问题想事情,尊重信任被评价者,己所不欲勿施于人,以和为贵,执两用中,反对将评价者自身观点和看法强加于人。

五是不言之教、无字之书。古代教育评价重视行不言之教,身体力行,为学生后辈树立榜样。评价人与事,既要看看有字之书,察其言行贡献;更看无字之书,察其影响与民众口碑。同样,今天评价一所大学,不能仅看排名、看漂亮的数据,还要看生活经历者的回忆追思、看口口相传的故事。对学者学术评价亦复如是,不仅要看当时的情况,还要看历史地位和流传;看其学说和理论、为人与做事,是否经得起历史和时间的考验,是否经得起口口传播的评价。当前提倡的长周期评价、长波评价理论、增值性评价、出于专业群体确信的无指标评价和内部自我评价,同样与传统教育评价理念相通。

(三) 辩证看待中国教育优秀传统文化对高等教育评价和质量保障现代转向的作用

传统教育评价强调主客一体、人我融合,在直接交往关系中认识、把握和评价对象。它是以人为中心的、追求自然自在与和谐发展的评价理念,从而克服了现代教育评价远离对象,以抽象数据与事实进行判断的实证主义范式及其造成的无视人及其内心精神世界、过度竞争和功利化的弊端,更加注重评价伦理和道德,尊重人的主体价值。无疑是对实证主义教育评价和质量保障的修正与重构。

重视传统教育的整体性评价和主体

性评价,或者主张去指标化评价,不是抛弃当代被证明行之有效的量化评价指标和质量保障体系,也不是简单奉行复古主义。大众化和普及化时代,传统教育评价范式和手段,显然有其不可克服的局限性。如评价标准模糊不清,评价过程与成效少慢差费,评价方法单一,评价主观性过强,

等等。我们要重视的是吸收借鉴传统教育评价的合理内核,追寻评价理念的精神实质,回归教育常识,而不是具体的方式方法。以此丰富和发展现代教育评价理论和方式,建设科学的教育评价和质量保障体系,促进高等教育高质量发展,促进教育评价和质量保障更加科学、更富有人性。

参考文献

[1] 苏永建. 高等教育质量保障的历史演进、全球扩散与发展趋势 [J]. 高等教育研究, 2017 (12).

[2] 中共中央关于教育体制改革的决定 [J]. 中华人民共和国国务院公报, 1985 (15).

[3] 普通高等学校教育评估暂行规定 [EB/OL]. [2025-04-12]. https://www.gov.cn/zhengce/1990-10/31/content_5713355.htm.

[4] 刘振天. 现代高等教育评价体系建设: 成效、经验及完善之路 [J]. 社会科学战线, 2021 (3).

[5] 刘晓瑜. 教育测量学的历史演进及其发展趋势 [J]. 中国考试, 1998 (3).

[6] 刘少雪. 高等教育评价中的“数字陷阱” [J]. 苏州大学学报 (教育科学版), 2016 (1).

[7] 刘振天. 论高等教育的“量” [J]. 中国高教研究, 2022 (8).

[8] 吴凡. 全球高等教育质量保障的多元范式、共同趋势与挑战 [J]. 福建师范大学学报 (哲学社会科学版), 2024 (4).

[9] 中共中央国务院印发《教育强国建设规划纲要 (2024—2035 年)》 [J]. 中华人民共和国教育部公报, 2025 (1).

[10] 刘振天, 周子怡. 教育评价悖论: 表征、成因与化解 [J]. 北京大学教育评论, 2024 (4).

[11] 郭大光. 高等教育: 质量、质量保障与质量文化 [J]. 中国高教研究, 2022 (9).

[12] 曹永国, 张敏. 作为一种正义性教育评价是什么样的 [J]. 高等教育研究, 2024 (10).

面向教育强国的高校质量文化建设

作者: 陈正权 李恋

摘要: 质量文化对引导高校办学质量的理性回归与价值重构、夯实教育强国建设“六力”的指标征候具有促进作用。其内在的社会视阈、哲学属性、教育立场、实践场域决定了质量文化建设既是推动高质量发展的应有之义,也是重塑教育生态的必然要求,更是化解质量危机的关键抓手。然而,质量文化建设面临着多种挑战,如目标混乱、责任规避、制度缺失、评价异化、表征趋同等问题制约其内生引领和内聚共生。教育强国建设背景下,需要构建“使命中心”“合作共治”等模式,推动“组织范式”重构,形成开放联结的质量矩阵,注重“持续改进”塑造良性循环的质量生态,突出“个性特色”衍生内省独特的质量品牌,赋能高等教育龙头作用的发挥,形成推动教育强国建设的倍增效应。

关键词: 教育强国建设; 高校质量文化; 特色高校; 教育生态

教育作为国家强大文化软实力的重要来源,其质量的好坏很大程度上影响了教育强国建设中人才培养的竞争力和共生效应,以及教育现代化进程中教育科技人才“三位一体”统筹推进的聚合力和倍增效应。习近平总书记强调,我们要建成的教育强国,是中国特色社会主义教育强国。^[1]从世界上教育强国建设的经验和逻辑来看,都注重高等教育龙头作用的发挥,注重文化与价值观的深耕。因此,高等教育要在中国特色的社会主义教育强国建设中发挥好龙头作用、基点支撑,需要在建设过程中体现文化逻辑,在人才培养各方面体现教育教学规律,在办学治校中体现本土特点,讲求质量、追求卓越,积极构建高质量教育教学体系。其中,高质量的关键在于破除教育重点领域、关键环节中影响教育高质量发展的制约因素,^[2]在于以文化自觉为基础的质量控制与改进效能的发挥。因此,以质量文化破解质量危机、增强高校办学定力和对自律性的坚守,^[3]以深层的信念共同体^[4]实现教育高质量发展,尤为重要且亟需。

目前,众多学者对质量文化开展了相关研究,主要集中于以下几个方面:一是关于概念属性的研究,主要是在对高等教育质量文化路径论、结构论、功能论以及多重定义进行初步辨析的基础上,^[5]充分探讨其内涵与特征;二是关于建构逻辑的研究,主要是依据EUA总结的高等教育机构在引入和实施质量文化过程中的战略、领导、参与和反馈^[6]等四个方面来细化、具体化质量文化建设的要素和体系;三是关于多重审视的研究,主要是从理论与实践的角度,聚焦质量、质量保障与质量文化等内在关系,探讨和反思大学在危机意识、质量担当以及质量能力建设方面^[7]是否缺失。以上研究为质量文化

建设奠定了理论基础,明确了价值取向和行动逻辑。但就高校紧扣新一轮审核评估“自觉、自省、自律、自查、自纠”“五自”的内在要求,^[8]将质量文化的价值理性化、制度系统化、运行具体化等一体谋划和构建的研究还不够多。基于此,本文结合教育强国建设要求,深入解析质量文化的内在属性和本质特征,厘清高校质量文化建设过程中的现实困境,进一步探索质量文化建设的实践路径,推动质量文化在成型培育、制度保障、执行落实、监督评价、调整改进等全流程中构建有形有感有效的具体机制,积极打造学校可培育、可落地、可提升、可传承的质量文化建设模式。

一、高校质量文化建设的价值意蕴

(一) 推动高质量发展的应有之义

当前我国高等教育进入普及化阶段,办学形势面临着新型的人口结构变化、多样的社会发展需求与多元的民生利益诉求,这要求既要办好人民满意的教育,更要办出高质量的教育。国家多次以正式文件关注和强调质量问题,以政策的实施推动质量文化建设。比如,在2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》、2018年教育部印发“新时代高教40条”等文件中多次提及“质量”。^[9]此后教育部多次印发文件强调质量文化建设的重要性以及其在大学发展过程中的地位作用。^[10]特别是《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》则是首次将“质量文化”单列为审核要素,^[11]进一步突显质量文化建设的必要性和紧迫性,细化质量文化建设的关键要素,以评促建,真正构建起中国特色、世界水平的质量保障制度体系,以质量文化促进和推动学校高

质量发展。国家、教育部的系列政策导向和具体举措,加强了质量文化建设的广度、深度、力度,其目的在于引导高校对质量的理性回归与价值重构,以文化引领推动质量生成,以文化建设夯实强国之基,以文化创新实现本体超越。因此,以质量文化为支撑的高质量发展是各所高校在建设教育强国实践中的应有之义。

(二) 重塑教育生态的必然要求

当前的时代语境,已经发生了全面且深刻的变化。特别是在中国式现代化、教育强国建设、高质量发展等战略布局以及教育、科技、人才机制体制一体化、新质生产力、数字化转型、老龄化叠加少子化等深刻变革下,催生了教育场域以高质量为核心的全面变革与深化改革,加速了从“教-学-管”的教育生态重塑。这一过程是多维因素的综合,需要内部与外部、内部各要素、各层级之间有序良性互动,形成符合时代语境、贴合深刻变革、契合教育规律的重塑与重构。质量文化蕴含深刻的价值理性,对高等教育质量保障具有规约和引导作用,^[12]其建设好坏对学校办学实际、综合改革、高质量发展起着重要作用,其既是推动教育场域与政治场域、社会场域的黏合剂,也是高校重塑教育生态、重构教育体系的新引擎。因此,高校要从文化生态学视角下以质量文化为引领,把立德树人作为根本任务,突显中国特色、世界一流的追求,结合自身办学定位和优势特色,坚持党建引领、立德树人,坚持目标导向、系统规划,聚焦高质量体系构建和内涵式发展,围绕教育、科技、人才一体推进,深化教育综合改革,以质量提升的系列行动增强质量保障能力和持续改进效能,推动高校构建符合时代

语境、具有中国特色和中国文化作为基底的内部治理体系和治理结构。

(三) 化解质量危机的关键抓手

巴尼特指出,高等教育并非只是教育概念的一个子集,而是一种自由的、解放的教育观,其本质在于学生个体的心智发展。^[13]因此,高等教育质量很大程度上取决于人才培养质量的高低,人才培养目标的达成度既是衡量高校办学质量好坏的关键标准,也是各类教育教学评估的重要指标,更是“以学生为中心”教育理念落实和推进的成效体现。当前,受社会发展转型范式的影响,常规专业知识的学习已然不能满足学生的成长发展与社会实际诉求,高等教育普及化及就业难等现实问题推动高校亟需保持主动适应社会的觉醒,回归教育的本质,秉持以学生为中心、以生为本的教育理念来审思人才培养规格与路径。因此,高校在办学过程中,应从技术层面和理性层面形成人才培养共识,把质量文化作为对学生增值评价和丰富体验的重要手段,在人才培养过程中超越教与学本身的活动,关注学生的多样发展和多元需求,回应社会的热点关注和理性批判,防范化解引发质量危机的风险隐患,增强人才培养的达成度和竞争力。

二、高校质量文化的建设逻辑

质量是一个在多领域里运用的词汇。从词义上来看,质量是量度物体平动惯性大小的物理量。美国质量管理大师德鲁克认为“质量就是满足需要”。文化是一个含义繁多、难以下定义的词,人类学家用文化这一术语表示生活在共同环境中,由共同的行为习惯、共同的理想和共同的生

活方式联系在一起的人类群体,^[14]具有“创造性”“涵育性”“延续性”等特征。

“质量”和“文化”的概念与内涵复杂且多维,准确把握质量文化的内在属性,既要从历史维度把握发展脉络,又要从现实维度把握时代特征,运用多重定义、多维属性对高校质量文化的社会视阈、哲学属性、教育立场、实践场域进行深入探析和系统认识。

(一) 社会视阈是建设质量文化的出发点

教育是时代的教育,是一定社会的教育,社会需求对教育产生或深或浅、或全面或局部的影响。学校作为社会运行制度结构化的一部分,反映了人们共同教育需求的社会建构和行为模式,要在社会分层、互动仪式、发展变化中不断依据新需求作出调整,^[15]以高质量的教育回应社会关切与社会问责。在复杂的社会系统中,需要清晰坚定的质量文化作为引领,才能在社会各环节的运动与各要素的互动中减少冲突、促进变革,推动教育强国建设向前发展。因此,质量文化的社会属性概念主要体现于某一时期的某一特殊社会生活方式、价值观的整体称谓^[16]以及人类追求质量的社会实践的总和。在教育强国建设进程中,质量文化理应引领教育改革创新,推动教育科技人才一体发展,增强服务地方经济社会发展能力。此外,“强教必先强师”,^[17]质量文化须蕴含具有一脉相承文化基因的教育家精神,推动对教师作为第一资源、第一保障、第一支撑的共同价值认同,增强主流意识形态的感召力、凝聚力,为教育强国建设提供精神指引和价值支撑。

(二) 哲学属性是建设质量文化的支撑点

永恒主义者赫钦斯认为,人是理性的、道德的和精神的存在。^[18]存在主义者雅思贝尔斯认为,人是具有“完整精神”的“完人”,“教育的文化功能”要与“灵魂的铸造功能”融合在一起。^[19]新托马斯主义者马利坦认为,专门的教育要与“普遍的精神”或“普遍的文化”结合起来,促进人的理智成就的发展。^[20]可以看出,理性是文化的基本特性,也是高等教育的基本特性。^[21]质量文化的哲学属性强调理性、重视理智,在此基础上体现出具有共同信仰或行动前提的奠基性,从事理性追求、保持自身完善的启蒙性,超越思想与行动、催生新实践的解放性。在教育强国建设进程中,质量文化可以促进大学进一步履行好现代大学的社会责任,发挥好国家和社会公众主要服务者和社会变革主要工具的重要作用,以价值判断提高高深知识的精准性,强化高等教育的政治化、学术知识的现实化,缓解与周围社会秩序之间的关系,进而更好解决高等教育“本体性危机”“合法性危机”。

(三) 教育立场是建设质量文化的关键点

质量文化的教育属性概念是基于教育学的内立场和母学科上,对质量文化深层次价值抉择与本身实际活动的建设样态和集合方式。其目的是回归本质,尽可能避免因社会现实功利需求影响教育的内在规定性与内功能,核心指向是人才培养质量。在中国特色社会主义教育强国建设进程中,质量文化要体现党对教育事业的全面领导和“为党育人、为国育才”的初心

使命,以立德树人为根本任务,树立以生为本的质量观,强调从知识到理解的高质量教学。其结构性界定包括在人才培养全过程中反映水平和效果的动态性指标,外显性表征为质量标准、质量监测、质量评估、质量控制,内隐性表征为质量意识、质量价值、质量责任、质量认同,其逻辑就是以质量为核心的组织文化的构建。

(四) 实践场域是建设质量文化的立足点

麦克默临说:“教育是一种实践性的艺术”。教育发展在教育政策不是从哲学流派演绎出来,而是从实践中的矛盾与未定论问题出发,^[22]援引相关哲学观点,以现实主义和实用主义实现价值自由。因此,质量文化的实践属性蕴含着支配群体行为在追求高质量过程中的一系列价值观念、信仰和信条。它既从长期实践中产生,也终将在实践中不断发展,强调思维与行动之间的连续性^[23]以及信念与工作、权力等结构的紧密性。^[24]在中国特色社会主义教育强国建设实践中,质量文化需要体现主导价值观,成为教育现代化进程中社会导向与学术导向、现代化与传统化、依附性与独立性的调和剂,缓解目标的模糊性和相互冲突,聚合利益相关者的共识,引领政策理性制定与教育深化改革,推动教育治理体系和治理能力现代化。

以上四个维度对质量文化进行了功能性、价值性、结构性、划界式等多重界定,以统整式解读推动质量文化转化渗透进教育实践,以对质量文化的再认识再激活解答当代中国教育之问。基于此,教育强国建设背景下的质量文化建设要立足于社会视阈、哲学属性、教育立场、实践场域之上,围绕“六力”这一教育强国建设

的指标征候,重点体现以下内在逻辑。一是由工具技术的异化程序化转向价值理性和工具理性的统一,内生文化自觉,以质量文化的理念建构增强思想引领力。二是以学生为中心为根本立场,回归教育本质与规律,推动人的自由与发展,以质量文化的意义塑造增强人才竞争力。三是把质量文化作为内核形成教育、科技、人才一体化发展的共识,促进共享合作与协同创新,开展“有组织科研”与“负责任科研”,以质量文化的动力供给增强科技支撑力。四是在国家现代化和教育普及化中,追求教育公平的最大化与教育质量的最优化,以质量文化的价值所指增强民生保障力。五是履行好大学的社会责任,回应社会需求,缓解冲突、增进合作,形成高质量发展的合力,以质量文化的调和赋能增强社会协同力。六是坚持自立自信自强,推动质量文化由国际化统一化的外生移植转为本土化特色化的内在自觉,促进质量意识和道德自律融合、质量责任与质量实践融合,以质量文化的守正创新增强国际影响力。

三、高校质量文化建设的现实困境

高质量发展的时代呼吁高质量的高等教育发展,然而质量危机意识不强、西方技术标准的舶来、内外部质量认知的博弈等制约了高校质量建设的范式变革,^[25]危机意识、超越意识、认同意识的缺乏是追求高质量的瓶颈。因此,回归质量本身、唤醒内在自觉的质量文化建设即是推动高质量发展的突破口。在质量文化具体实践中,欧洲多数高校主要是在组织结构、文化心理、领导和参与沟通四个层面进行尝试并发现其存在问题。^[26]在此基础上,结合我国由于高校办学历史不长、

办学之初基础较弱导致的文化积累不足等现实,^[27]当前质量文化建设主要存在着顶层性、内生性、系统性、落地性还有不足,以及参与度、运行度、有效度、彰显度还不够高等问题。

(一)“目标无序”制约质量文化的内生引领

大学能够拥有源源不断的生命力向前发展,在于“它们内在一致性的、使命驱动的价值观已经被其参与者所内化,被其运行的文化确证为重要的”。^[28]然而,质量管理引入高等教育内部带来的改变既体现在经济、社会等外在价值上,也体现在学术自治、自由等内部价值上,这引起大学管理文化在一定程度上受到了损害。比如大学商业化、工具化等价值危机,“五唯”不合理教育评价、追崇量化评价等学术危机,治理能力、绩效管理 etc 管理危机,其主要原因是多重目标下由于认识偏差、使命偏离、逻辑偏向而引发的主导目标失重、质量危机和负面叠加效应,其内在本质是缺乏文化引领下的理性选择。以质量文化为核心的发展理念具有外在强加性的特点,^[29]追求卓越、建设一流的质量文化目标较为模糊,在协调高等教育面临的学与术、个人与社会等内外部基本矛盾时导向作用不明显。

(二)“责任规避”制约质量文化的内聚共生

关于高等教育质量管理的主体,学界一般有“双主体”说、“三主体”说和“四主体”说等,其选择依据一般取决于当时发展阶段和时空环境。比如“双主体”说更适合于精英高等教育阶段,“三主体”

说适用于大众高等教育阶段。^[30]当前普及教育阶段则倾向于“四主体”甚至“多元主体”,即由外部层面的政府、社会等,以及内部层面的学校、质量部门、二级学院、教师、学生等利益相关者构成。然而现实情境中,主体成分的缺失影响了质量文化建设的完备性,各主体的角色定位及其拥有的质量所有权不清晰,质量责任履行不充分,行动选择的自由裁量^[31]及博弈空间过大,推动形成质量文化建设共识的聚力性内生性不够,主动思考和主动参与质量文化建设的行为还未被固化,指向认同与超越的质量文化表征还未显现。

(三)“制度缺失”制约质量文化的系统耦合

亨利·明茨伯格认为,文化是组织的意识形态,或“与其他组织相区别并将某种生活浸润到组织结构框架内的组织传统与信念”。^[32]这种意识形态的浸润就是文化的深层次建构。当前质量文化建设过程中,文化观的规范性、制度性并未被具象化,管理实施上的顶层设计、制度体系和具体规划不完备,各层级制度之间合理松散程度的耦合关系不明确。在学校治理结构中质量文化建设的逻辑还不够清晰,以文化底蕴突显中国特色、以质量文化赋能教育强国建设的支撑度不够,并未以质量文化深层次组织建构体现质量文化的理性认同、价值期望、共享取向。在质量文化领域的工作中缺乏具体标准,物质层面、精神层面等采取的文化建设措施缺乏制度化具体化。高校中校院两级质量文化建设的体系不健全,学校层面关于质量文化建设的纲领性文件不够清晰明确,导致学院层面质量文化建设难以在学校统筹下百花齐放,体现自身特点。

(四) “评价异化”制约质量文化的有效持续

由于现代大学文化中的学术自由与质量管理中理论实践的现实冲突,对质量文化理性追求、组织结构、文化氛围等评价难以开展。就质量文化建设本身而言,建设方式、建设成效的测量维度与测量模型不够明晰,相关利益者关于质量文化感知差距参差不齐,评价内容与结果的偏离导致难以确保客观性和持续改进性。结合《深化新时代教育评价改革总体方案》要求,紧扣学校质量管理的实际和教学运行特点,具有正确评价导向的质量文化还未培育成型,以质量文化推动学校质量改进、深化改革上效果还不明显。对“增值评价”“多元评价”“分类评价”等理念的体现还不够充分,通过质量文化引领评价改革推动解决当前教育领域重难点问题的力度效度不大。

(五) “表征趋同”制约质量文化的特色彰显

在各类教育评估的推动下,政府问责向社会问责以及高校自我问责转变,^[33]特别是随着高等教育治理由科层模式向市场模式转型,中国高校质量保障体系也越来越强调高校自我评价和自身质量文化建设。^[34]然而在质量保障体系构建中,趋同化同质化的问题仍然存在,具有中国特色、自身特点的质量文化突显不足,理念取向上的价值特征体现不充分,缺乏精神内核及其内涵阐释,质量文化的独特功能未能得到彰显。作为大学文化中起着重要作用的质量文化,与高校本身其他方面的文化如学术文化、校园文化等融合度不够,几种文化协同建设的统筹性还不够好,还

未构建良性长效的互动机制,在形成合力推动学校完善治理结构、构建现代大学制度等方面,内生动力和内在向心力不足,对外的独特性和对内的一致性未实现良性融合。

四、高校质量文化建设的推进路向

从质量文化的角度完善高校内部质量保障体系,进而推动教育高质量发展是一项长期且复杂的系统工程。质量文化的建设,理应回应社会关切,结合区域经济社会发展需求,秉持新的质量观,突显学生中心,注重产出导向,形成质量文化建设组织体系,^[35]建立质量共同体。^[36]

(一) 打造“使命中心”,树立内生聚力的质量价值观

新时代的大学面临着在全球化和现代化双重叠加压力下如何更好履行人才培养、科学研究、社会服务、文化传承和国际交流与合作等职能职责的时代命题,只有秉持中国立场和文化自觉,才能厘清责任担当。中国特色高等教育的质量文化,蕴含着新时代的文化使命,根植于国家文化软实力的深厚根基,体现主导价值观,以内核稳、内生性强的质量共识打造具有中国特色、本土特点的质量文化范式。在教育强国建设这一时代视角下,高校要把质量文化建设作为坚持正确办学方向的重大抓手、落实立德树人根本任务的重要举措以及推动学校改革发展的内生动力,在遵循教育教学规律的基础上树立质量文化观,引导全体师生追求共同的价值理念和理性认同,以质量意识、文化觉醒推动质量标准、质量管理的要素落实到办学治校各方面和教育教学全环节,增强高校治理

过程中核心价值观与组织表征的匹配度、融合度和凝聚力,形成自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化,确保人才培养质量的提升和高质量教育体系的构建。

(二) 推动“合作共治”, 构建协同发展的质量共同体

从组织边界看,质量文化建设的外部主体为政府、社会等,内部主体为学校、各科层组织及教师、学生。各方主体作用的发挥、多元参与的效度取决于共享取向的强度,要明确各质量主体所拥有的质量责任与质量所有权,厘清不同质量主体的责任协调与责任整合,优化外部主体、内部主体以及内外部主体间良性互动,^[37]打造协同发展的“战略伙伴关系”,^[38]构建多元主体共治的落实机制和质量共同体结构。此外,指向认同与超越的质量文化实质上是一种信任文化、反思文化、效能文化,在多元主体合作共治的结构中要注重组织氛围和组织文化^[39]的营造,以开放和健康两个视角来审视学校氛围,^[40]通过氛围测量工具界定氛围的开放度,从制度、管理、技术等层面归纳组织的健康度,进而培育良性互动的质量文化,建立质量文化认知框架,树立质量意识,达成合作共治的教育质量目标共识。

(三) 重构“组织范式”, 形成开放联结的质量矩阵

学校是科层要素与专业要素紧密结合在一起的组织,具有科层系统和松散耦合系统的特征。其结构的复杂性决定了质量文化亟需构建一种解决专业-科层冲突、融合价值-工具理性、引领共生-超越发展的组织范式、联结矩阵。一是以开

放系统观推动顶层设计。将文化系统作为组织内部的子系统,联结其与结构系统、个体系统、政治系统的内在逻辑关系,围绕精神层面、物质层面、制度层面、行为层面等,对学校质量文化的特点和状况进行梳理,衡量其强度、深度、广度,厘清组织责任与专业责任,明晰质量文化与学术文化、校园文化等之间的关系,形成质量文化战略规划。二是以理性系统观促使制度形式化。将质量文化视为促进理性决策的技术工具,全面梳理学校规章制度,总结现有规章制度对质量这一关键点的突显度,以质量为核心修订完善现有规章制度。聚焦质量文化的形成和建设过程,围绕“自觉、自省、自律、自查、自纠”的内在要求,及时梳理支撑和保障质量文化建设各环节的规章制度,完善“输入-转化-产出”的质量文化建设范式。

(四) 注重“持续改进”, 塑造良性循环的质量生态

质量文化在推动教育高质量发展过程中理应是动态的、维新的、积极发展。高校需要结合学术自由与组织管理的特性,强化学术文化与组织文化的融合,避免出现不同主体、不同活动、不同价值观、不同组织文化而产生中断的“空白文化”。^[41]在建设过程中,注重从物质层面、精神层面、制度层面、行为层面对质量文化建设效果和运行情况进行评估,实施以“P(计划)-D(执行)-C(检查)-A(反馈)”模型为良性循环的质量文化建设监控体系,明确质量文化指数,清晰反映各利益相关者对质量文化建设的感知度和期盼度。注重对数据的多渠道收集、多方式处理、多层面反馈,建立质量会商机制,协同推进相关部门形成合力,促使质

量文化建设达到“理念形成共识、制度设定科学、运行能够闭环”的效果。推动形成以改进为导向的评估文化,关注院校自我评估过程及结果的反思、对质量标准规范的遵循及自我改进情况,^[42]从而提升学生学习体验和提高教学质量,形成突显学生中心、聚焦教学改革、强调质量控制、确保证据支撑的改进机制,真正实现“以评促改”和“以评促建”。

(五) 突显“个性特色”, 衍生内省独特的质量品牌

教育部强调推进高校分类评价,其目的在于引导各高校基于发展定位与办学实际的不同,结合自身优势办出特色和水平。在追求高质量发展的过程中,质量文化建设需要从外生向内生转变,唤醒主体意识,深挖所蕴含的特色底蕴,凝练精神内涵,彰显个性文化,避免趋同化与同质化,打造质量文化品牌。坚持理论与实践相统一、守正与创新相结合、现代化与传统相继承,

注重外驱型质量文化和内生性质量文化的融合,推动形成中国教育传统的精神与智慧^[43]。作为质量管理的基层组织,学校内部二级学院应在学校对质量文化建设顶层设计的框架下,结合学科专业特点,结合学生发展实际,深入思考有自身特色的质量文化建设方案,细化具体建设任务,促进质量文化与立德树人相融合,与学术文化、校园文化等文化的其他内容相融合,增强以质量为核心的工作效能。

教育强国建设的新征程上,质量文化建设作为高校质量改革与高质量发展的重中之重,由于其长期性、复杂性等特点,需要在共性特点探讨的基础上,结合实际总结提炼个性特点,深耕精神内涵,找准具体抓手,形成长效机制,积淀文化特色,以学校可培育、可落地、可提升、可传承的质量文化建设模式推动其内涵发展、特色发展、创新发展、持续发展,形成推动高质量教育体系构建的倍增效应,进而赋能教育强国建设。

参考文献

- [1] 习近平在全国教育大会上强调紧紧围绕立德树人根本任务朝着建成教育强国战略目标扎实迈进[N].人民日报,2023(1).
- [2] 刘振天,郭华桥.从“三个面向”到“九个坚持”:教育强国战略思想的发展与创新[J].大学教育科学,2024(1).
- [3] [7] [25] 郭大光.高等教育:质量、质量保障与质量文化[J].中国高教研究,2022(9).
- [4] 李志义,黎青青,宫文飞.新一轮本科教育教学审核评估中的质量文化[J].高教发展与评估,2024(2).
- [5] 洪林,汪福俊.高等教育质量文化:特征与研究展望[J].现代教育管理,2021(7).
- [6] European University Association. Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006. Brussels: European University Association, 2006.
- [8] [11] 中华人民共和国教育部.教育部关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021-2025年)》的通知[EB/OL].(2021-02-07)[2024-12-25].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11s7057202102t20210205_512709.html.
- [9] 《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》[EB/OL].(2010-07-29)[2024-12-25].http://www.gov.cn/jrzq2010_0729content_1667143.html.
- [10] 教育部.教育部关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见[J].中华人民共和国教育部公报,2019(9).
- [12] [26] 李志义,黎青青.高等教育质量文化的缘起与发展[J].高等工程教育研究,2023(6).
- [13] [21] 罗纳德·巴尼特.高等教育理念[M].蓝劲松,译.北京:北京大学出版社,2012.
- [14] [24] 伯顿·克拉克.高等教育新论——多学科的研究[M].王承绪,徐辉,郑继伟,张维平,张选民,译.浙江:浙江教育出版社,2001.
- [15] 珍妮·H.巴兰坦,弗洛伊德·M.哈马克,詹妮·斯图伯.教育社会学——一种系统分析的方法(第八版)[M].苏尚锋,译.北京:商务印书馆,2021.
- [16] 韦森.文化与制序[M].上海:上海人民出版社,2003.
- [17] 人民日报.习近平在中共中央政治局第五次集体学习时强调加快建设教育强国为中华民族伟大复兴提供有力支撑[N].人民日报,2023(1).
- [18] [19] [20] 潘懋元,王伟廉.高等教育学[M].福建:福建教育出版社,2013.
- [22] 约翰·S·布鲁贝耳.高等教育哲学[M].王承绪,郑继伟,张维平,徐辉,张选民,译.浙江:浙江教育出版社,1998.

- [23] [28] [41] 罗伯特·波恩鲍姆. 高等教育的管理时尚 [M]. 毛亚庆, 译. 北京: 北京师范大学出版, 2008.
- [27] 别敦荣, 易梦春. 高等教育质量文化及其建设策略 [J]. 高等教育研究, 2021 (3).
- [29] 吴凡. 全球高等教育质量保障的多元范式、共同趋势与挑战 [J]. 福建师范大学学报 (哲学社会科学版), 2024 (4).
- [30] 韩映雄. 高等教育质量管理: 体系与方法 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2013.
- [31] 周作宇. 谁治理: 论大学治理主体 [J]. 教育研究, 2024 (8).
- [32] [35] [40] 霍伊, 马萨尔. 教育管理: 理论·研究·实践 [M]. 范国睿, 译. 北京: 教育科学出版社, 2007.
- [33] [34] 周光礼, 胡翔. 建构高校内部质量保障体系: 国际经验与中国路径 [J]. 国家教育行政学院学报, 2024 (7).
- [36] 刘云生. 评价赋能高校教育高质量发展的基本路径与实施策略 [J]. 国家教育行政学院学报, 2024 (7).
- [37] 安卓, 杜瑞军, 陈燕, 等. 高等教育评估与质量保障: 现实挑战及未来走向——中国高等教育学 [J]. 高教发展与评估, 2020 (19).
- [38] 杨宏浩. 德国精英大学教育质量监测的思想、目标及权力文化取向——以“不莱梅大学”为例 [J]. 高教探索, 2023 (3).
- [39] 王可. 新时代中国大学治理能力提升的文化面向 [J]. 高教发展与评估, 2024 (5).
- [42] 宋佳. 英国质量改进导向的院校评估理念与实践: 以苏格兰为例 [J]. 高教探索, 2021 (2).
- [43] 叶澜. 回归突破: “生命·实践”教育学论纲 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2024.

高校质量文化及其建设路径探索

作者: 林双泉

摘要: 高校质量文化的形成是师生长期实践活动的结果或效应, 是多种要素整体作用的结果, 是一种集合性的精神活动, 是一种集体人格, 它形成的基础在于认同, 具有独特性。高校质量文化建设成效不明显, 原因在于其建设存在功利性, 忽视其建设的长期性、共识性、递进性、连续性及其建设成效的评估。有效推进高校质量文化建设需要高校最高决策者的重视, 塑造追求卓越的共同发展愿景, 科学构建建设体系, 构建学校发展命运共同体, 注重培养集体人格, 建立建设成效定期评估机制。

关键词: 高等教育; 教育质量; 质量文化; 质量文化建设

质量文化建设是 21 世纪全球发达国家和地区高等教育质量保障与建设新方向。2019 年 9 月 29 日, 教育部印发了《教育部关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见》, 明确地把质量文化培育作为新时代高等教育内涵式发展的核心, 提出了要“全面推进质量文化建设”的要求。质量发展最底层的土壤是文化。从质量保障与发展的成效看, 短期看项目, 中期看管理, 长期看文化, 这已是一种实践与认识上的共识。我国大学目前都

十分重视质量文化建设, 然而多年过去, 许多大学在质量文化方面的建设成效却不明显, 出现诸多误区, 根本原因在于对高校质量文化的内涵、特点及形成的条件缺乏深入、系统的思考。

一、高校质量文化形成的特点

高校质量文化是指经过多年的积淀与发展, 高校内部相关人员在教育教学实践活动中, 通过不断提升教育教学质量、

优化质量管理程序等过程,所普遍形成的以人才培养质量问题为核心的相同的价值理念、一贯态度及行为习惯。质量文化,从词义结构上来分析,包含质量和文化两个词,但这两个词并非是并列的关系,而是偏正关系,即质量是对文化的限定与修饰,核心词是文化,因此,质量文化是文化在质量领域的具体体现,或者说是质量领域所体现出的文化特质。质量文化研究的并不是质量与文化的关系,而是质量实践基础上所形成的文化问题。高校质量文化既属于质量的范畴,也属于文化的范畴。作为高校内涵式发展的一种价值建设和文化样态,一所大学质量文化的形成具有以下特点。

(一) 质量文化的形成是一种师生长期实践活动的结果或效应

首先,质量文化是基于质量实践基础的升华、创造。英国文化人类学家马林洛夫斯基认为,文化是“一个满足人的要求的过程”^[1],即文化之所以被创造出来,是基于某种价值或有用性的原则。高校通过实践不断修正优化物质保障、技术、制度等以满足人们对高等教育质量的要求,并通过实践检验对有效的质量保障要素和程序予以固化,经过长期累积逐渐形成一所高校的质量文化。钱穆认为,文化并不是一时性的,而是具有长时间的绵延性^[2]。一所高校基于对教育质量的不断追求与实践,随着绵延不断的演进,便形成了所谓的质量文化。一所高校的质量文化必有它的传统。其次,从空间上说,一所高校所形成的质量文化具有发展性。有生命力的文化不是一成不变的,它在实践基础上的不断发展和演进,是永远正在形成的“将成之物”,因为只有有生命力的

质量文化才具有绵延性,才不会最终走向消亡。这就决定了质量文化不是一成不变的,需在保留根基的情况下开放包容与时俱进,要随着社会的发展及教育理念和价值观的变化不断发展。可以说,一所高校的历史就是一部探索质量生存、质量立校及质量文化形成的实践史,就是人们将质量文化付诸实践的过程。

(二) 质量文化的形成是多种要素整体作用的结果

文化是由多种要素共同作用的结果,单一要素构不成文化。文化的构成要素主要有物质产品、技术、语言和符号、信仰、价值观及认知体系、规范体系、关系体系等。文化各要素的地位及构成方式即是文化形式结构。1990年,美国学者沙因(Edgar H. Schein)提出组织文化四层次理论,将组织文化分为表层的物质文化、浅层的行为文化、中层的制度文化和深层的精神文化,其中,精神文化是组织文化的核心^[3]。上述4个层面的结构具有递进性。物质文化是质量文化的基础性层面。一般来说,物质层面较薄弱,其质量文化的强度也相对较弱。与其它层面相比,物质层面对质量文化强度的影响力相对较小。行为文化建立物质层面之上,物质基础相同,行为模式不同,质量文化的层次也就不同。制度文化是塑造行为文化的主要机制,它是一所高校教育思想、教育理念的反映或载体,主要涉及标准化与规范体系、奖惩制度等方面。其中,标准化与规范体系对主体的行为及行为结果具有指导与评价的作用,它是质量实践活动目标的体现。奖惩制度对个体行为模式具有导向、激励与约束、矫正作用,执行的公正性、及时性和制度的健全性决定了奖惩制

度是否有效。精神文化是质量文化建设的终极目标,表现为组织机构内群体积极主动地追求质量的价值取向和价值追求。

(三) 质量文化是一种集合性的精神活动

文化的主体是人,是一定时期、一定范围内的许多人共同的精神活动。这些人既可以是一个组织、地区、社会、民族、国家中的整个群体,也可以是一定时期中一群人或特定群体。质量文化是许多个体对质量共同追求的精神活动的集合,任何个人无法构成文化。从覆盖面来说,一所高校既存在着全校性的质量文化,也存在着局部性的质量文化——圈子文化,但不同的圈子文化可能会存在冲突。一个高校存在过多的圈子文化,会影响并损害教育质量持续改进的合力与目标的达成。但无论是整个群体,还是部分人群或特定人群,从实践、创造和认同、接受的角度来看,文化的主体最终只能是个体。

(四) 质量文化形成的基础在于多数的认同

文化在人与人之间的相互联系过程中产生,在共同认知、共同行动、相互评价、相互认可中产生,是在协同基础上的一种共识,具有很强的社会性。从认知的图式来说,认同的过程包括个体的认知、判断、选择、整合、内化及外化。认同以个体的自由意志和独立人格为必要前提,即个体根据理性认识,出于意志的自由选择,自愿地选择和自觉地遵守并践行制度规范。值得注意的是,一种文化的形成或认同起初并非都是主动的、自发的,持久的强制推行与灌输最后也会让人形成一种

自觉的认同,从而形成一种文化。认同源自于需要:一是更好生存和发展的物质层面的需要,二是个体精神的满足。如合乎文化规范,可以在群体中获得良好的社会关系、归属感、尊重及自我实现等。高校质量文化的认同具有全体性的特征。全体性包括两个层面:一是质量文化的要素及运作要获得全校所有机构的认同与支持,而非仅仅是质量管理机构;二是获得绝大多数师生的认同——不是自觉认同,就是走在认同的路上。高校从最顶层到最基层对学校的质量观、价值观及管理、运行等要有一致理解,面对教育质量问题的形成一致行为反应。学校高层认同的质量观若得不到基础的认同,就不能算作质量文化。

(五) 质量文化的形成具有独特性

处在不同的历史时期、不同的地域、不同的社会发展环境下,不同类型的高校其自身的情况、所面临的社会情境、目标定位及人员所具备的知识素养等均不同,这些差异性会造就不同的质量文化。因此,每所高校的质量文化均具有其独特性,不可能有完全相同的质量文化存在于两所高校中。这从侧面说明了文化移植并不是一件容易的事,虽然技术移植较容易,但技术背后隐藏的深刻文化因素,特别是制度、道德和观念因素,很难移植。这也说明有些质量文化之所以只能出现于某些地区、某些类型甚至是某一高校中,是因为环境或条件限制了这一文化的创造、使用及传播;相反,有些质量文化的创造若能满足不同地区、不同类型高校的需要,那么这些质量文化便可实现跨区域或跨高校的使用、交流与传播。

(六) 质量文化是一种集体人格

集体人格是一个群体普遍的人格类型,是“绝大多数人在思想、情操及行为上所表现出来的某种大概固定形态”,这种形态表现为“多数成员共有的反复出现的心理特质和性格特点的总和,是人格的综合体”^[4]。文化体现了群体的基本价值观念及行为模式,是一种精神价值和生活方式相同的生态共同体,因此,文化实际上是一种集体人格。瑞士心理学家荣格(C. Gustav Jung)说:“一切文化都沉淀为人格。不是歌德创造了浮士德,而是浮士德创造了歌德”^[5]。荣格这里所说的“浮士德”已不是一个人名,而是德意志民族的集体人格——德意志文化的象征。当质量文化沉淀为一所高校的集体人格,它便成为了一种集体无意识的本能的活动,从而自觉地规范了该大学人员的行为、思想和情操。一旦质量文化沉淀为一种集体人格,就具有相对稳定性和持久性,很难改变。

二、高校质量文化建设的误区

(一) 质量文化建设存在功利性

质量文化建设的功利性主要体现在建设的主要目的上:一是为了顺利通过评估,二是为了向政府争取更多的资源。这种情况下,质量建设外化为政府的工程、计划和项目,质量则倒退为手段。当前,许多高校现行质量保障仍存在由外而内、由上而下进行推动的情况,即质量认可、评估与问责由政府组织、实施,标准由政府统一制定,政府充当了领导者和建设者的角色,高校被动地成为质量标准的执行者和质量保障过程的实施者。质量建设忽视自身办学历史以及学科文化等因素的影响,没有与自身的办学目标与定位以及具体的社会、学校情境相结合,缺乏个性与

自身特色。高校无法真正成为质量保障的主体,这种质量保障与评估最终将沦为政府外部质量评估或问责的翻版和预备。质量文化建设就很难逃脱行政主义、管理主义的模式。“有证据显示,外部质量保障虽然制定了大量的程序与规则,但并未能提高教职工和学生参与的积极性,未能提高教育质量,质量经常停留于话语层而未能转化为高等教育成员的行动”^[6]。根本原因在于,外部性的要求无法使质量保障和质量管理的内化为广大师生内在需要、内在心理意识结构,并转化为广大师生内在的道德自律^[7]。

(二) 忽视质量文化建设的长期性

一是试图通过学习借鉴一蹴而就。应该看到,我国高校质量保障制度并不是高等教育发展的自然结果,从整体上来说舶来品。相对于欧美等发达国家已有百余年历史的高等教育质量保障活动,中国于1985年才开始实施高等教育评估。本世纪初,随着高等教育步入大众化时代,国内兴起了大规模的高等教育质量评估与保障活动,众多高校开始大面积学习借鉴国内外高校先进的质量保障经验与模式,引进企业的“全面质量管理”和“ISO9000质量体系标准”。然而,模式可以借鉴,制度可以模仿,但文化不能直接复制或移植,它需要时间的积淀和养成。另外,企业与高校是两个不同的体系,高校简单套用工商界的质量管理方面会存在“水土不服”“食洋不化”的现象。高校间的历史、定位、特点等不同,也无法简单、直接套用。二是缺乏对质量文化建设的长期规划。许多高校对质量文化的内涵、特征、价值与形成规律的理解停留在表面,缺乏深入的探讨,缺乏对质量文化建设的整体

规划和系统设计。例如,依照自身的实际与历史,高校应确立何种质量观?要采取怎样的质量标准、发展路径和模式?高校质量文化受哪些因素的影响和制约,它的演变和发展规律是什么?高校质量文化的构建有哪些基本步骤和主要策略,要遵循哪些原则?在高校重组与合并过程中,如何对具有不同传统与特色的质量文化进行传承、整合、扬弃和创新?以及如何借鉴、吸收外校及其他行业、领域优秀的质量文化成果等。

(三) 忽视质量文化建设的共识性

一是质量文化建设的主体仅局限于学校的领导层及相关管理部门。许多高校质量文化建设采取一种“自上而下”的行政管理模式,即由学校领导、质量管理部门扮演决策者、管理者的角色,负责质量文化建设的规划、实施、评估与改进,其他部门协同参与少,广大师生被动地充当着执行者、服从者的角色。质量文化建设被认为是质量管理部门的事情,与其他部门、广大师生关系不大,甚至无关。二是从最顶层到最基层未形成对质量的一致理解。学校缺乏明晰、有特色的办学理念,甚至教育理念落后或出现偏差。无法获得广大师生的认同也就无法唤醒他们的质量意识和质量责任。现我国的高等教育已从大众化向普及化阶段过渡,但一些高校的教育观念、教育结构、教育标准、课程内容、教学模式等仍未跳出精英化办学的窠臼。质量保障制度、质量标准等制度性、“刚性”约束未能反映高等教育规律和高校质量的本质,造成了高校质量保障的错位,甚至出现发力越猛,效果越差的“南辕北辙”的现象。另外,学校对于现行或拟推行的教育理念、质量标准及质量管理运行机制

等未能进行广泛的宣传与平等的讨论、交流,广大师生未拥有较广泛的知情权、表达权、参与权和监督权。而广大师生群体恰恰是高校质量文化形成的基础,缺乏对高等教育质量一致性的理解与面对质量问题的一致性行为反应,高校就不能形成全员参与、全员推进、全员落实的质量建设氛围。

(四) 忽视质量文化建设的递进性与连续性

一是忽视质量文化建设的递进性。质量文化不是虚无飘渺的,它的形成建立在物质保障、质量保障程序、质量保障技术等基础之上。当前,我国高校教育质量管理与保障建设仍处于起步阶段,许多高校仍未建立起与国情相适应、具有本校特色的教育质量管理思想与模式,质量保障体系还不完整、科学,运行也并不高效。忽视对健全的质量保障体系的构建,忽视对管理与控制技术的建设和完善,超越技术而直接走向文化,超越控制而仅强调道德自觉与自律,质量文化建设就很容易流于形式,流于口号式的建设,成为空中楼阁。二是忽视质量文化建设的连续性。一些学校,每换一任校长,办学理念、办学定位、办学愿景就换一次。办学理念、办学定位随意改变,会让学校师生浮躁难安,而缺乏宁静致远的办教育心态,很容易让学校师生迷失自我。另外,学校质量保障的机构、人员、制度、程序及运行机制变换也比较频繁。缺乏连续性,改革就无法深入、持久。缺乏历史的延续性,很难积淀出学校质量文化。

(五) 缺乏对质量文化建设项目的评价

研究方面,国内高校绝大多数的研究成果主要集中在理论阐释上,虽有少量的对发达国家及联合国教科文组织的“质量文化工程”的效果检验的介绍,但基本上未有对国内高校校本质量文化成熟度、质量文化建设成效评估的研究成果。实践方面,国内有些高校虽然制订、公布了质量文化建设项目并予以推行实施,但鲜有对质量文化建设成熟度、质量文化建设成效或质量文化指数(Quality Culture Index, 简称QCI)的评估。由于缺乏实证研究,缺乏定量评价与分析,没有构建一套完整科学的质量文化建设评估框架,各高校对本校的质量文化建设状态也仅停留在感性、模糊的认识阶段,难以准确揭示本校质量文化的演变过程和发展的模式特征,准确把握相关利益者特别是师生对“期望的”和“实际的”质量文化的看法,也就无法发现质量文化与高校内部质量保障活动相互影响的症结之处,从而难以提出有效的干预、修正措施以缩小差距,达到持续改进的目的。

三、有效推进高校质量文化建设的路径选择

(一) 学校的最高决策者重视

大学最高决策者对质量文化建设起到了引领、保障的作用,没有最高决策者的认识、决心和力量,就没有大学的质量文化。学校最高决策者要确信质量文化建设的重要性,并把这种重要性传递给学校其他成员。要强化文化领导力,亲自策划和领导大学质量文化建设,真正地把高校内涵发展内化于心,外化于行。要摒弃质量建设的短期化和功利化倾向,不搞运动式建设,试图“毕其功于一役”,而应有步骤、有选择。要确保学校不仅要有定位,

更要有“定力”,要有所为有所不为,要在“据旧”中不断“开新”。另外,领导要以身作则,发挥示范效应和权威效应,在信念、价值观、准则等方面时时处处体现“质量第一”“追求卓越”的教育质量观。

(二) 塑造追求卓越的共同发展愿景

追求卓越是大学精神的一个重要体现。剑桥大学校长艾利森·理查德教授指出,“当今的杰出大学都明确地渴求卓越”^[8]。质量文化就是指这种追求卓越的精神和价值观。共同愿景是指学校全体成员发自内心的共同的愿望或意愿。高校在塑造共同发展愿景时,必须以追求质量卓越为目标和使命。美国麻省理工学院管理学大师彼得·圣吉博士(Peter M. Senge)在其著作《第五项修炼——学习型组织的艺术与实务》中说:“共同愿景是一个方向舵,能够在遭遇混乱或阻力时,继续循正确的路径前进”“当一群人执著于一种心中的愿景时,便会产生一种力量,做出许多原本做不到的事情”。^[9]好的大学之所以能够取得卓越的成绩,就是因为他们有着共同愿景。共同愿景能够淡化校内成员间的个人利益冲突,将学校与个人、价值与追求、责任与使命融为一体,由此形成巨大的感召力,激发出强大的驱动力,使全体成员焕发出无限的创造力,形成长期的凝聚力。在没有共同发展愿景的高校中,广大师生通常对规定被动地遵从,组织活动无法聚焦核心目标,质量文化建设就将成为空谈。值得注意的是,建立共同愿景不能通过规定或命令等强迫性的方式或举措,只能靠不断地沟通和分享。

(三) 构建学校发展命运共同体

构建学校发展命运共同体就是要让全校上下相信良好的质量保障与学校发展、与自身发展休戚与共。首先,良好的质量保障应体现师生发展的共需、共赢。教师充分调动学生全身心参与教育教学活动,学生的人格获得尊重,不断激发出学习的主动性、创造性,同时,教师收获了教育教学的成就感、为人师表的荣誉感,生命的价值得到实现。师生双方在互动共享中实现了共同成长,并最终实现师生命运共同体的价值诉求。其次,要构建学术(含教学学术)与行政的良性互动关系,“学术”与“行政”关系融为一体,你中有我、我中有你,学校的行政(辅助)人员与教师学生均认为学校是一个命运共同体,把“服务”内化于心,这不仅来自行政人员对学术人员的服务,也来自学术人员对行政人员的服务,是一种相互服务的文化^[10]。再次,构建学校发展命运共同体离不开各方在平等基础上的多渠道、多形式互动交往。充分、平等的交流与对话使得各方的声音与意愿得到表达与考虑,为寻求一个各方都可接受的方案和结果提供了基础,从而保障了后续工作顺畅运行。要重视民主决策和参与管理,建立健全学校的表达机制,重视教师和学生的需要,尊重他们的主体地位,吸引他们参与到学校质量管理、质量决策和质量建设的过程中来,充分发挥他们的潜能和创造力,形成一种自下而上、积极推动教育质量持续改进的质量文化氛围。

(四) 科学构建大学质量文化建设体系

质量文化建设体系包括包含三个核心要素:价值理念及目标、制度、机制。质量理念是办学者的价值判断和价值选

择,价值决定理念。理念是质量文化建设的指导思想,它决定了质量文化的范畴和内涵。同时,理念决定制度,什么样的价值和理念在大学占上风,就会有怎样的大学制度和学术,就会有怎样的高校质量文化。首先,要对本校质量文化的特点和状况进行梳理,衡量其强度、深度、广度和有序性,通过SWOT分析,分析学校质量文化的优势(strengths)、劣势(weaknesses)、机会(opportunities)与挑战(threats),以确定大学质量文化建设的中长期目标。确立科学的大学质量文化价值理念,一是要以人为本,即高校要围绕以学生发展为中心、促进教师专业发展来构建质量文化,要创设学习型校园,营造浓厚的校园学习氛围。要建立教学与科研、社会服务的相互融合与内洽机制,既能建立一流的高素质专业化创新型的教师队伍,又能让广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感。二是要明晰学校办学定位和办学目标,要求科学合理、内涵清晰,得到广泛共识。在高等教育开始普及化的时代,每所高校都要相应地去找寻自己的位置,确定自己的层次、类型、使命以及定位特色,突出个性。层次、类型、使命不同,组织模式和管理模式就不同,质量文化的特点也就不同。实际上,高校质量文化概念的提出,就是基于高校办学的多样化和个性化的基础。其次,要按照学校质量建设的价值理念健全保障制度。制度就是将质量文化建设用条文的方式确定下来,成为执行机构和监督系统工作时的依据。诸多环节要以条文的方式做出具体规定和严格要求,明确各环节的质量标准,建立健全教育教学基本规范和基本流程,使得质量文化建设工作的每一个环节都做到有章可循、有据可依。再次,要构建完善的质

量文化建设机制。机制是指在质量文化建设过程中,影响质量文化形成的各组成因素的结构、功能及其相互联系,以及这些因素产生影响、发挥功能的作用过程、作用原理及其运行方式。质量文化建设需要有多个互为基础的机制来保证,这些互为基础的机制最终逐渐演变成一个体系,就是质量文化建设体系。质量文化建设机制要确保使整个体系得以运行并有效运作,最终培育出以质量及提高质量为核心的教育价值观、教育发展观,通过自省、自律、自查、自纠达到质量持续提高的目的。

(五) 注重培养集体人格

集体人格本质上是一种组织人格,“其塑造、更新与升华就必须保持组织的强势主导,保证组织意志指向明确,连续一贯的灌输、渗透和引导”^[11]。一要不断地以各式各样的载体教化、忠告、鼓励人们自身行为规范符合学校质量文化内在的道德规范、生活方式、价值取向。二要反复地进行沟通、分享与宣传,让全校师生员工理解、认同质量保障的愿景、理念及质量保障的制度、方法、流程,同时要让全校师生员工全面了解当前学校质量保障的成效与存在问题,树立起质量保障的主人翁意识,自觉地形成对教育质量的忧患意识和不断提升教育质量的服务意识,自觉地全方位、全过程地将共同愿景贯彻落实在学校各项工作中去。三要以持久的制度式驱动和奖励处罚促进师生员工的“认可”及“内化”,达到意识和行为的自动反应。四要掌控舆情,及时收集各种办学利益相关者的意见和建议,秉持质量文化建设的创新开放发展理念,不断地予以修正和调整,以有效的沟通使大学内部成员不断巩固强化共同的质量道德观及质

量价值观。五要充分发挥榜样的示范作用,引发蝴蝶效应。

(六) 建立质量文化建设成效定期评估机制

质量文化建设开展一段时间、进行到一定的程度后,要建立一套系统对建设效果或质量文化成熟度进行评估,并形成评估报告,公布质量文化建设级别(从低到高的成熟度分别为检验级、保证级、预防级和完美级)、层级(从低到高的层级分别为质量的物质层级、行为层级、制度层级和精神层级)或质量文化指数。评估应包括客观指标与主观指标两部分,客观指标包括物质、行为及制度,主观指标主要以问卷调查、访谈、专题研讨等为手段,并采用验证性因子分析、均值结构模型等实证方法进行分析。问卷调查和访谈主要了解个体对本校质量保证框架的认识、学校质量保证标准与准则的执行情况、个体及其他利益相关者的参与情况、信息的利用情况、对质量保证影响因素的看法、内部质量保障的运行效果评价及其对质量文化的影响程度等。调查和访谈对象应包括各方及各层次的人员。专题研讨主要探讨质量文化发展和质量保障过程之间的动态关系及质量文化发展中一些好的做法与挑战。通过评估,以数据和事实说话,准确地了解质量文化建设中物质、制度建设及各类人群的思想和行为状态、实际质量文化水平与各方的期望之间的差距,以固化成功的经验,并分析总结失败的教训,针对其中的问题提出缩小差距的有效措施,最终达到质量文化建设理念的科学化、制度的科学化、技术的科学化的统一及持续改进的效果。同时,在评估中要注意收集并呈现成功的典型案例,以便广泛宣传推广。

参考文献

- [1] 庄锡昌,顾晓鸣,顾云深.多维视野中的文化理论[M].杭州:浙江人民出版社,1987:371.
- [2] 钱穆.中国文化史导论:修订本[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2000:7.
- [3] 陆雄文.管理学大辞典[M].上海:上海辞书出版社,2013:55.
- [4] 沙香莲.中国国民性[M].北京:中国人民大学出版社,1988:4.
- [5] 淡墨书香日子长.余秋雨:文化最终的成果,是集体人格[EB/OL].(2019-08-15)[2023-05-06].http://www.360doc.com/content/19/0815/15/51201662_855109019.shtml.
- [6] 杜云英.高等教育质量管理新进展:质量文化研究[J].河北师范大学学报(教育科学版),2012,14(3):17-20.
- [7] 刘振天.为何要提“高等教育质量文化”[N].光明日报,2016-06-07(13).
- [8] 曾澜.差异与优势:对杰出大学的反思——艾利森·理查德教授在复旦大学的讲演[EB/OL].(2006-05-28)[2023-11-10].<https://wenku.so.com/d/614884d57cela46c3a2822fa9081841d>.
- [9] 圣吉.第五修炼——学习型组织的艺术与实务[M].郭进隆,译.上海:上海三联书店,1994:238.
- [10] 闫震普.师生命共同体的内涵、意义及构建策略[J].教学与管理,2019(3):13-16.
- [11] 王克平.略论文化建设中的集体人格[J].长江大学学报(社会科学版),2013,36(6):176-177.
- [12] 王保华.高等教育质量文化的反思与超越[J].山东高等教育,2015,3(8):5-12.
- [13] 罗儒国,王珊珊.高校质量文化建设的误区与出路[J].现代教育管理,2013(10):30-36.
- [14] 范怡红,黄洁.西班牙第斯托大学的内部教学质量保障——基于博洛尼亚进程中的“欧洲教育结构调整计划”[J].复旦教育论坛,2011,9(4):75-79.
- [15] 刘欢.余秋雨定义文化:精神价值、生活方式和集体人格[EB/OL].(2013-04-22)[2023-05-10].<https://www.chinanews.com/cul/2013/04-22/4753594.shtml>.
- [16] 韩延明.新时代大学质量文化探要[J].中国高教研究,2022(9):32-37.
- [17] 郭大光.高等教育:质量、质量保障与质量文化[J].中国高教研究,2022(9):18-24.

大学质量文化：从合格质量转向创新质量

作者：赵婷婷

摘要：大学质量文化的提出，是大学教育质量保障实践在推进和深化过程中的必然诉求，这是准确把握大学质量文化内涵首先需要明确的认识。从“观念的文化概念”出发理解大学质量文化，它是以持续提升人才培养质量为目的的组织文化，可从质量信念追求、质量价值取向、质量行为准则和质量特色意识四个维度进行分析。我国自上而下的大学教育质量保障推进路径，强化了制度、技术、工具等“硬领域”，但却忽视了观念、文化等“软领域”，致使近年来我国大学在质量文化方面存在一些问题，集中体现为质量信念追求及其外在强加性、质量价值取向及其约束导向性、质量行为准则及其规范导向性、质量特色意识及其同质倾向性等四个方面。当前我国高等教育进入高质量发展新阶段，大学质量文化应从合格质量向创新质量转变。通过打造认同文化、培育反思文化、彰显个性文化、营造信任文化等途径，积极推进我国大学质量文化建设，以实现持续提升我国高校人才培养质量的目的。

关键词：大学质量文化；人才培养质量；组织文化；高质量发展

2018年9月,教育部印发《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》(以下简称高教40条),明确提出“加强大学质量文化建设”。“大学质量文化”这一概念首次出现在我国政府文件中。2021年2月,教育部印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施办法(2021—2025年)》,将“质量文化”列为审核指标,其重要性进一步凸显。大学质量文化研究面临新要求,需要进一步明确什么是大学质量文化、为什么要提出大学质量文化建设、如何进行大学质量文化建设等问题。在高等教育进入高质量发展新阶段,大学质量文化应遵循怎样的建设思路、如何发挥作用,更需要我们深入思考和研究。

一、大学质量文化的内涵阐释

从学理的角度看,要想清楚界定大学质量文化的内涵并非易事,因为其中的关键词——“质量”和“文化”的内涵都比较宽泛且至今难有定论;而从大学质量管理实践的角度看,大学质量文化的内涵则相对清晰,它的提出具有很明确的现实针对性。因此,要明确大学质量文化的内涵,首先需要分析大学质量文化提出的背景和原因。在此基础上,结合对“文化”、“质量”等关键词的梳理和分析,形成对大学质量文化内涵的系统认识。

(一) 大学质量文化的提出及其现实针对性

质量文化概念最早出现在企业管理领域。企业质量文化从20世纪90年代初开始受到关注,它受到关注的最初原因是人们对全面质量管理(Total Quality

Management,以下简称TQM)的深入研究和反思。自20世纪60年代美国学者费根鲍姆(Feigenbaum, A. V.)、朱兰(Juran, J. M.)等提出TQM以来,TQM逐渐获得了世界性的认可,对全球的企业质量管理理念和模式产生了深远的影响。但是经过几十年的推进发展,人们开始发现,TQM在实践中并不总是成功的。在加拿大、美国、英国等国家,都有相当一部分企业的TQM实践是失败的。^[1]深入研究发现,文化是决定质量管理成效的重要因素,大多数质量管理实践失败的原因是组织对文化的作用理解不到位,对质量文化的重视不够,而质量管理实践只有嵌入支持性的质量文化中,其资源、材料、设备和质量管理体系才能得到有效实施和充分利用。^[2]随着认识不断深入,质量管理自20世纪90年代开始从重视工具、技术、系统等“硬领域”转向重视行为、文化等“软领域”,^[3]企业质量文化这一概念也应运而生。企业质量文化在全面质量管理实践的深入推进过程中逐渐受到重视。

大学质量文化和企业质量文化的提出有很强的相似性。20世纪80年代以来,随着TQM在企业管理领域的推广和发展,全面质量管理的理念和模式也被引入到高等教育质量管理中,并引发了全球范围内高等教育质量保障运动。随着这一运动的推进,人们发现,对质量管理行为的持续加码可能会导致学者对这些来自外部的、强加的管理产生不情愿或抵触情绪。因此,有学者呼吁,应把“自上而下”的外部质量保障与“自下而上”的组织文化要素整合为一个整体。^[4]20世纪90年代,英国大学校长委员会出版了《高等教育中的教学标准与卓越(Teaching Standards and Excellence in Higher Education)》一书,将“质量文化”这

一概念引入到高等教育领域。^[5]这一概念得到更为广泛的关注则是从2002年欧洲大学协会(European University Association, 以下简称EUA)发起的“大学质量文化工程”项目开始。EUA针对这个项目发布了《欧洲大学内部质量文化的植入(2002—2003)》(Developing an Internal Quality Culture in European Universities, 2002—2003)》和《欧洲大学质量文化:自下而上的方法(2002—2006)》(Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach, 2002—2006)》两份报告。第一份报告阐述了该项目的实施目的。一是培育内部质量文化的需求意识,促进内部质量管理的引入,以改善质量水平;二是确保在质量文化方面现存最佳范例的广泛传播;三是帮助大学建设性地处理质量保障的外部程序;四是通过增强欧洲高等教育的吸引力来推动博洛尼亚进程。^[6]可以看出,EUA之所以发起“大学质量文化工程”,是要通过大学质量文化建设推进大学内外部质量保障制度的引入和完善,将高等教育质量管理真正融入大学的学术工作,进而真正发挥提高人才培养质量的作用。

我国高等教育管理体制与欧洲国家不同,但从大学质量文化提出的背景和现实针对性来看,两者有相似性,即都是为解决高等教育质量保障制度建设中存在的问题,特别是制度建设的外部推动路径与大学组织内部文化和观念的融合问题。经过两轮全国范围内的本科教学评估以及专业评估认证等工作的推动,我国高等学校的内外部质量保障制度已初具雏形。但是,大学在质量保障制度建设中存在的问题也逐渐显现。自上而下的制度推进路径强化了制度的工具特性和技术特性,但却忽视了价值认同、质量诉求等文化特性,质量

保障制度建设陷入技术理性的陷阱,与提升教育质量的本质诉求渐行渐远。因此,教育部在高教40条中明确提出,要“加强大学质量文化建设”,“激发高等学校追求卓越,将建设质量文化内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为,形成以提高人才培养水平为核心的质量文化”。2021—2025年普通高等学校本科教育教学审核评估指标体系在两类审核评估中,都将“质量文化”作为二级指标,并明确从“自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化建设情况”、“将质量价值观落实到教育教学各环节、将质量要求内化为全校师生的共同价值追求和行为情况”和“质量信息公开制度及年度质量报告”等方面,考察大学质量文化建设情况。

综上,大学质量文化这一概念的提出具有非常明确的现实针对性,它和企业质量文化一样,都是质量管理制度推进和深化过程中的实践诉求,这是把握大学质量文化内涵首先需要明确的认识。

(二) 大学质量文化内涵的多维度解析

理解大学质量文化的内涵,需要对“质量”和“文化”的内涵进行分析。与一般意义上理解两者的内涵不同,这里的分析应紧密结合大学质量文化产生和发展的特定实践背景。只有这样,才能准确把握大学质量文化这一具有鲜明实践导向概念的内涵。

首先,“观念的文化概念”是理解大学质量文化的出发点。对文化内涵的界定是一项复杂且难以达成共识的工作。有学者认为,现有对文化概念的研究主要有“社会的文化概念”和“观念的文化概念”两大类,在“社会的文化概念”中,“文化

被视为某一时期的某一特殊社会生活方式的整体称谓”。^[7]在这种涵义上,制度包括在文化之中。“许多人类学者和文化学者认为这种极宽泛的泰勒式文化概念不具有理论分析的可操作性”^[8],进而主张把文化缩小到狭义的、在理论上更具解释力的概念,这就出现了第二种“观念的文化概念”。这种概念认为,文化“由某种知识、规范、行为准则、价值观等人们精神或观念中的存在所构成”;作为观念的文化,型塑着人们的行为、外化为社会制度、物化到各种器物上,但它并不等于行为、社会制度、器物本身。^[9]这是对文化的狭义理解,在这种理解中,制度和文化的两个范畴,但两者相互影响,具有同构性。“制序是文化在社会实存的体系结构上的体现、固化、显化和外化”,反过来,文化也是“种种制序在人们交流中所形成的一种观念性的‘镜像’”。^[10]也就是说,制序是外化和显化的文化,而文化则是制序中观念和精神的内核。通过制序,文化得以传承和固化,而通过文化,制序得以内化和深化,并能防止其僵化和异化。

从“社会的文化概念”到“观念的文化概念”的转变,将文化与制度剥离开来,表面上看是文化概念内涵的缩小,但实际上是文化作为“软领域”的实践价值的凸显,是制度建设等“硬领域”在深化推进过程中的必然诉求。对大学质量文化进行建设,其目的就是要进一步发挥和彰显文化的作用,解决制度中的深层问题。文化是制度的灵魂,只有将文化建设融入制度建设,两者才能相得益彰,相互促进。

其次,持续提升人才培养质量是建设大学质量文化的主要目的。大学质量文化自提出以来,就以人才培养质量持续提升为核心追求。在欧洲,EUA在推进“大学质量文化工程”时,将大学质量文化界定

为“一种以持续提升质量为目的的组织文化”,并认为它可以“帮助大学建设性地处理质量保障的外部程序”。^[11]在我国,政府文件虽然没有对大学质量文化内涵进行界定,但高教40条明确提出,要通过加强大学质量文化建设,形成以提高人才培养水平为核心的质量文化。可以看出,我国和欧洲的大学质量文化都是以持续提升人才培养质量为目的的文化。

对人才培养质量的理解,可以从人才培养质量与教育质量、教学质量的对比分析中来把握。众所周知,教育是培养人的活动,从作为活动的教育的内涵上看,教育质量就是人才培养质量,是以培养过程的质量和所培养人的质量来体现的。今天的教育尽管依然是培养人的活动,但已发展为内部要素众多、结构复杂的社会重要系统。今天的教育质量,不仅指作为活动的教育的质量,也指作为系统的教育的质量,后者包括教育系统内部各要素的质量水平和要素之间关系的协调程度,以及教育系统的整体水平及其与社会各系统关系的协调程度等内容。在这种意义上,教育质量的内涵要大于人才培养质量的内涵。即便如此,人才培养质量仍然是教育质量的核心所在。从大学质量文化产生和发展的过程来看,它所指向的并不是作为系统的教育的质量,而是作为活动的人才培养的质量。从教学的内涵来看,尽管它也有多种涵义,但从其最本源的涵义上说,教学就是师生共同参与的活动,是人才培养的主要途径和方式。在这种意义上,教学质量 and 人才培养质量具有内在一致性,教学质量的高低将在很大程度上决定人才培养质量的高低,但人才培养质量还包括人才培养的资源条件、质量保障制度等方面,其内涵要大于教学质量。综上,在大学层面上谈质量文化,其核心是人才培养质量,

其目的是使大学能够持续提升人才培养质量和水平。

最后,大学质量文化发生于大学组织之内,是一种中观或者微观层面的组织文化。在管理学上,组织的概念和管理的概念紧密相关,“管理就是管理者通过计划、组织、领导和控制等手段,协调组织资源以实现组织目标的过程”^[12]。在19世纪末到20世纪初的科学管理理论阶段,人们对组织的研究更多集中在组织行为方面。但随着文化人类学的发展以及它对管理学的渗透,人们开始关注组织中的人际关系、组织氛围等方面的研究,并逐渐聚焦到组织文化研究方面,^[13]体现了现代管理从“科学管理”到“文化管理”的发展趋势。

组织文化学创始人沙因(Schein, E. H.)认为,描述一个组织的文化可以从可观察到的人工饰物、信奉的信念和价值观、潜在的认为理所当然的基本假设三个层次展开。^[14]从这种意义上说,组织文化是由组织成员理解和接受的规范、共同的价值观、关注点及相同的信念所组成的一套体系。^[15]结合已有研究,本文认为,对组织文化的理解应主要把握以下三个方面。第一,组织文化中的“文化”应从“观念的文化概念”出发来理解,主要包括组织的价值观、信念、行为规范等。尽管也有一些研究将精神文化、物质文化、制度文化等都包括在组织文化的内涵之中,但若从组织文化的起源来看,它强调的是以价值观、认同等为核心的“软管理”,体现着对以制度、技术、方法等为核心的“硬管理”的反思和深化。第二,组织文化是一种组织内成员所拥有和共享的文化,它是一种深藏于组织中的群体文化,常常表现为“一个组织内部约定俗成的价值观”,“隐含其中的是该组织共同的设想、期望、

集体记忆以及组织所呈现的特定概念”,它“折射出组织成员头脑中普遍存在的认识,蕴含着组织成员默认为的潜规则和不成文的行为规范”。^[16]所以,它通过塑造、改变组织内成员的价值观、期望、设想等对组织产生影响。第三,组织文化需要通过有目的的建设才能发挥作用。尽管组织文化是组织内的成员所共有的文化,但是它需要通过文化认同和内化发挥作用。也就是说,只有组织内的成员理解、接受、支持组织的目标和战略,并形成组织期望的价值观和行为规范,组织文化才能发挥“软管理”的作用。

作为组织文化的大学质量文化也具有上述特点,它承载着大学质量实践活动留下的各种观念印记,隐含着约定俗成的质量规则、共同认可的质量价值观和行为规范等。这些观念及与之紧密相关的隐性规则,在大学组织成员的实际行为中发挥着潜移默化的影响作用,决定着他们在质量实践过程中的意愿、态度、主动程度、做事方式等制度较难规定的内容,而这些又会对人才培养质量提升产生深刻影响。比如一位教师,就算完成了所有质量保障制度规定的内容,提交了规范的教学大纲、按规定对学生进行考核、不迟到早退、仪态端庄、态度和蔼,但如果他不是真正地想要提高教学质量,这些做法依然会流于形式。因此,大学质量文化和所有组织文化一样,要想发挥作用,必须得到组织成员的认可,将提升质量内化为自己的追求。只有这样,大学质量文化才能发挥“软管理”的作用,并对质量保障制度的深化起到推动作用。

通过以上分析,我们认为,大学质量文化是大学在教育质量保障实践中积累形成的、以人才培养质量为核心的质量信仰、价值取向、意识规范、思维方式、质量传

统以及行为准则、行为习惯等各种“软件”的总和。这些“软件”归纳起来主要有四个方面。一是质量信念追求,主要体现着大学组织在人才培养质量方面的目标、信念、愿景等;二是质量价值取向,主要体现着大学组织成员在质量方面的价值观、价值选择等;三是质量行为准则,主要体现着大学组织成员在质量行为方面的原则、规则、偏好等;四是质量特色意识,主要体现着作为个体的大学组织在长期办学实践中形成的独有的质量文化特点。对大学质量文化内涵分析维度的建构,有助于我们将理论与实践紧密结合起来,更加深入系统地研究我国大学质量文化及其存在的问题,以便为未来发展提供借鉴和启示。

二、我国大学质量文化的问题反思

2001年,教育部发布《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》,首次提出“建立健全教学质量监测和保证体系”。2004年,国务院发布《2003—2007年教育振兴行动计划》,明确提出“健全高等学校教学质量保障体系,建立高等学校教学质量评估和咨询机构,实行以五年为一周期的全国高等学校教学质量评估制度”。自此,我国大学教育质量保障制度建设开始在政府自上而下的推进过程中展开。但是,在这一制度建设的过程中,无论是政府还是高等学校,对大学质量文化建设都不够重视,致使大学在质量文化建设方面存在着很多问题。近年来,这些问题的外在表现已经引起社会各界的广泛关注,系统分析和理性审视我国大学质量文化的深层问题已非常紧迫。

(一) 我国大学质量文化存在问题的外在表现

1999年,我国开启了大规模高等学校扩招的序幕,短期内的大幅度扩招对高等学校办学提出了巨大挑战,也引发了社会各界对高等学校人才培养质量的关注。2004年,教育部发布《普通高等学校本科教学工作水平评估方案(试行)》,开启了第一轮普通高校本科教学工作水平评估。客观地说,这轮评估取得了显著的成效,主要体现在确立了本科教育的基础地位、改善办学条件、推进教学改革、建立规范的教学管理制度等方面。^[17]但是若从质量文化的角度看,则存在着很多问题,有些问题至今仍潜藏在我国高校的质量文化当中。其中最突出的问题就是,“高校评估更多地从政府、从教育主管者的角度出发,把高教评估当作政府监督和管理高等院校的工具和手段,在评估过程中,高等院校处于被动地位和接受状态,缺乏相应的主动性和积极性”,^[18]这是一种典型的“要我评”心态,“从根本上反映了被评高等学校对于评估认识的偏差甚至扭曲。”^[19]这些认识上的误区和文化上的偏差进一步引发了更多问题。如“部分高校重评估结果而轻评建过程,把评估工作视为交差,当作应付,为评估而评估……重硬件建设轻视软件建设,为数据而数据,评估材料造假,与实际不符合,应付专家组考察等等”^[20]。这些“上有政策、下有对策”的做法严重影响了我国大学教育质量保障制度的落实和深化,也影响了我国大学质量文化的健康发展。

政府对这一阶段质量保障实践中出现的问题非常重视。在2008年第一轮评估结束后,教育部进行了广泛调研和深入讨论,并加大整改力度。2011年,教育

部发布《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》，提出了“五位一体”的本科教学评估制度体系。有学者指出，新的本科教学评估制度“将高校自我评估置于整个评估制度设计的基础”，“突出学校评估主体地位”，是其“最大的亮点”，^[21]目的就是要改变第一轮评估中高等学校的被动状态，进一步激发高等学校参与评估的主动性和积极性，变“要我评”为“我要评”。从2013年开始，本科教学审核评估工作持续推进，强调从“五个度”的标准出发，“以自己的尺子量自己”，力图在评估中进一步凸显高等学校自身的发展目标和办学特色。与此同时，专业认证和评估工作也迅速推进，在加入华盛顿协议并成为其成员的过程中，新的质量观念也逐渐进入到我国高等学校中。如持续改进的质量建设观、成果导向的质量评价观、学生中心的质量管理观等。这使得我国的大学质量文化逐渐呈现出新的局面。

经过审核评估和专业评估及认证工作的促进，大学教育质量保障制度与第一轮评估结束时相比，虽有所发展和深化，但也依然存在很多问题。第一，“整改环节薄弱，持续改进流于形式”^[22]，这是被诟病最多的方面。“审核评估整改不到位，许多高校在专家组离校后又恢复到原来状态，降低了审核评估的效果”。^[23]第二，在质量保障制度的建设中，对约束和规范性的要求关注过多，对改革和创新的要求关注较少，“对新时代本科教育教学新要求的体现有待进一步提升”^[24]。这些问题的存在，归根到底是大学还没有把质量提升内化为自身的追求，还没有把质量保障制度建设、质量文化建设、质量提升有机融合在一起。应该说，大学质量文化建设已经成为我国高等学校需要面对的紧迫问题。

（二）我国大学质量文化存在问题的理性审视

从大学质量文化的分析维度出发，可以将上述问题概括为以下四个方面。

1. 质量信念追求及其外在强加性

质量管理的理念和实践最先发端于工业界，后来才从工业界引入到大学中来。因此，质量管理对大学具有外在强加性特点。大学是起源于行会组织的自治机构，其评判教育质量的权力长期掌握在内部专业人员手中。大学传统文化中对质量提升的追求是基于教师个体的信念而非制度的约束。随着大学从社会边缘走入到社会中心，大学不得不走出象牙塔，通过接受外部质量评价来证明自身的质量和效率。因此，大学教育质量管理和保障不可避免地被赋予了外在性特点，并与大学文化传统中的自治和自由理念产生冲突。所以，对中外大学来说，质量管理都有一个内化为大学内在文化和追求的过程。这也是EUA期望通过大学质量文化建设推动欧洲国家大学教育质量保障实践的深层原因。

质量追求的外在强加性对我国大学来说还有另一层涵义。我国大学教育质量保障制度建设主要是在政府自上而下的推动中展开的。政府在整个质量保障实践活动中占据主导地位，是活动规则的制定者。大学外部教育质量保障制度的构建基本上都由政府决定，即便是大学内部教育质量保障制度，也会受到政府相关政策的影响。从这种意义上说，政府主导的制度推进路径进一步加剧了我国大学质量文化的外在强加性，大学更多处于被检查、被评估的被动地位，质量提升被看成是接受政府管理和完成上级交办的任务。近年来，这一现象虽有所改变，但是质量提升仍然没有完全内化为大学组织成员的共同追求。我

国大学对质量追求、质量期待、质量愿景等问题的关注和讨论仍比较欠缺,质量保障更多停留在组织体系、程序规章等制度建设的表层,而缺少深层文化建构。大学内的教师、行政管理人员、辅导员、学生等各群体从各自的立场出发,对质量有各自的期待和理解,但这种没有经过文化建构的质量观体现的更多是个体的局部利益,因而无法协调各种观念的冲突,抵御利益的诱惑。这种质量观还未成为大学的追求,很难释放出质量文化引领大学质量提升的力量。

2. 质量价值取向及其约束导向性

大学选择怎样的制度、方法、标准和路径实现提高人才培养质量的目的,体现着大学组织的质量价值取向。如果大学组织认为质量目标的达成需要更多依赖个体的积极性、主动性,那么在质量实践中,大学会更倾向于采用鼓励、说服、奖励等手段,会更关注个体对大学质量目标的内在认同,在制度设计上也会更注重对组织成员质量价值观的引导,以激发出组织成员提升质量的正确行为,从而达到质量管理的目的。但如果大学组织认为质量目标的达成主要是依赖于约束性的手段和制度设计,如强制、控制、监督甚至惩罚等,那么在质量实践中,大学就会倾向于对组织成员的行为进行规范和制约,以消除组织成员的不良行为为主要途径达到质量管理的目的。尽管从具体的质量管理方法来看,很多大学都是激励、约束等多种方法并用,但若从价值取向的角度看,却会体现出一所大学的价值选择和价值偏好,即大学更倾向于或更习惯于采用何种方法、途径和制度来提升质量。而这恰是大学质量文化的体现。

21世纪初,约束导向性在我国大学质量保障实践中占主导,这种导向的形成

和当时我国大学质量状况以及对质量保障的理解有关。彼时由于快速的规模扩张,我国高等学校存在着各种各样的质量“乱象”。在这种状况下兴起的质量保障运动不可避免地被赋予消除质量“乱象”的责任,而约束性制度设计在消除“乱象”方面无疑更有效率。诚然,治理质量“乱象”是质量保障的一部分,但并非全部,质量保障的最终目的是提升质量而不仅仅是为了使质量实践活动更加规范有序。从这种意义上说,约束导向性的质量管理强化了大学质量文化中的规则文化,但忽视了激励和创新文化。这使得我国大学教育质量保障在强调治理效率的同时,也越来越走向了刚性规则、强硬手段、监督防范等制度建设的误区。将质量保障等同于质量约束和监督,导致了对质量保障的狭隘理解,更造成了教师和质量管理者对立立场。虽然约束导向性在一定时期能够发挥作用,也有其存在的合理性,但随着大学教育质量保障制度的深化,这种价值取向的弊端就会显现出来,尤其当高等教育步入高质量发展新阶段,这种束缚教师教学热情和创造性的价值取向必将成为阻碍质量提升的因素。

3. 质量行为准则及其规范导向性

随着质量保障意识的确立,尤其是全面质量管理理念的引入,大学教育质量保障在制度程序、质量环节、质量标准、评价方法等方面的规定日益明确,规范性开始成为大学教育质量保障的核心追求。毋庸置疑,规范导向性有其积极意义,它使得建立在教师个人信念基础上的质量提升行为脱离了经验性、偶然性的特点,而上升为有计划、有目标的大学组织行为,其全过程也可以根据明确的目标和标准进行评价,这使得大学教育质量进入了可控、可评、可比的“标准化”时代。但也应看

到,源于工业界的全面质量管理理念以及与之相应的标准化、规范化导向的制度设计,说到底是对产品生产过程或者服务过程的,它们与高等学校的人才培养过程有很大不同。从目标上看,人才培养比产品生产或服务都复杂得多;从流程上看,人才培养涉及的因素众多,其流程不易进行标准化和规范化操作;从对象上看,人才培养工作的主体和对象都是人,这种规范化和标准化会在一定程度上束缚人的主观能动性。

自20世纪末至今,我国大学教育质量保障在规范性上有了质的飞跃和提升,成为近年来我国高等教育质量得以不断提升的基础和保证。但是也应该看到,对质量保障制度规范化的过度追求,与提升质量的本来目的渐行渐远,最突出的表现就是质量保障越来越流于表面和形式。如为了追求规范性,质量程序越来越烦琐复杂,质量过程的规定和规则越来越多,各种质量评价要求眼花缭乱,学校各部门尤其是广大教师不得不花费大量时间应付由此带来的工作量激增等情况。这些现象的出现,说明以规范性为导向的质量保障陷入了过度重视程序、规定、方法等技术主义误区,忽视或弱化了质量提升这一目的本身。从更深层面上说,全面质量管理的理念还没有和大学人才培养有机融合在一起。质量保障制度在规范大学成员尤其是教师行为的同时,为他们留有发挥主观能动性的自由空间不足。而离开了人的积极性和创造性,大学教育质量不可能得到真正提升。

4. 质量特色意识及其同质倾向性

质量特色对大学教育质量保障至关重要,但也最易迷失。构建大学教育质量保障制度,首先要建立统一的标准和规范,以判断或保证一定范围内大学教育质量都能达到这一水平。否则制度化的大学教育

质量保障就失去了存在的意义,大学教育质量的“社会问责”也无从谈起。从理论上讲,统一标准的确立并非要抹杀特色和个性,但从实际上看,统一标准与质量特色之间存在着难以两全的现实,世界各国都在这一方面进行着探索。如美国倾向于采用规定最低质量标准的认证模式,且更多采用由大学自己提供支撑证据的定性标准,以更有效地凸显大学自身的质量特色。

我国大学质量特色的同质化倾向较为突出,无论是政府、大学还是学术界,都在努力探寻这一问题的破解办法。如在水平评估指标体系中设置特色项目来体现高等学校自身的特点。第一轮审核评估力图以“五个度”构建起“以自己的尺子量自己”的评价方式,以凸显大学的特色。正在推行的新一轮审核评估又提出了套餐式的分类评估设想。新一轮审核评估因正在推进,其效果如何还有待考察,但水平评估和第一轮审核评估的结果显示,高等学校质量特色的同质化倾向问题仍然没有得到有效地解决。这固然和整体的评估制度设计有关,但和大学没有形成自己的质量文化关系更为紧密。从这种意义上说,只关注评估制度很难解决同质化问题,大学只有建立起不同的质量文化,质量特色的同质化倾向才能从根本上得到改变。

三、高质量发展阶段我国大学质量文化的建设思路

我国高等教育已经进入到高质量发展新阶段,大学质量文化建设也将开启新的历程。高质量发展带来了对大学质量的新理解、新认识,大学应抓住高质量发展的契机,从大学质量文化建设入手,进一步推进大学人才培养质量的提升。

（一）高质量发展对大学质量文化的新要求

2017年10月,针对我国经济发展中存在的结构不合理、产能低下等问题,党的十九大报告正式提出了“高质量发展”的概念。2020年10月,党的十九届五中全会进一步指出,改革创新是“高质量发展”的关键所在。对教育发展来说,党的十九届五中全会报告第一次提出建设“高质量教育体系”。2021年3月,《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》从“推进基本公共教育均等化”、“增强职业技术教育适应性”、“提高高等教育质量”、“建设高素质专业化教师队伍”、“深化教育改革”五个方面论述了如何建设“高质量教育体系”。2022年10月,党的二十大报告进一步强调应“加快建设高质量教育体系”。可以看出,高质量发展是党和政府在对当今国际国内形势、社会发展趋势以及自然环境发展等多因素进行综合研判的基础上提出的,体现了对我国社会发展复杂性和综合性的深刻认识,它的提出标志着我国社会已经进入了一个新的发展阶段。高质量发展所倡导的是一种新的社会发展理念和发展模式,它要求以数量增长、路径依赖为特征的发展模式,转变为以质量提升、系统转型与重构、结构优化等为特征的新的发展模式。因此,只有通过改革创新才有可能实现高质量发展。但是,高质量发展中的“质量”,并非具体的质量的涵义。这个“质量”不等同于人才培养中的“质量”或者企业产品中的“质量”,它所指向的是社会发展质量,体现了对社会发展水平的更高要求,是社会各领域发展所应努力达到的目标。

高质量发展对于大学的发展也提出

了更高要求。习近平总书记强调,“办好我国高校,办出世界一流大学,必须牢牢抓住全面提高人才培养能力这个核心点,并以此来带动高校其他工作。”^[25]因此,提升人才培养的能力和质量是大学高质量发展的首要任务。要做到这一点,就需要转变质量观,认真反思这些年我国大学在人才培养质量提升方面存在的问题,以找准未来的发展方向。在这方面,本文认为应着力实现以下两个转变。第一,高质量发展要求转变人才培养的质量观。如果说以往的质量观是底线质量和合格质量,那么高质量发展则要求大学要提升质量追求,以创新来引领质量提升。也就是说,在高质量发展阶段,大学的人才培养质量不能再停留在“合规”、“合格”的水平,更应该追求“创新”和“卓越”,应该以高质量来引领人才培养的质量目标,树立更高的质量信念和追求。第二,高质量发展要求大学转变当前的质量文化。大学质量观要想实现从“合格质量”到“创新质量”的转变,必须转变大学质量文化,以大学质量文化建设为抓手,提升大学的质量追求,扭转当前大学教育质量保障实践中的不良倾向,将文化建设与制度建设有机结合起来,建立以“高质量”为引领的大学质量新文化。

（二）高质量发展引领下的大学质量文化建设实现路径

大学质量文化建设是一种组织文化建设。高质量发展指明了大学质量文化建设的目标和追求,但是,要想使这一追求落实到组织文化建设当中,还需要明确其实现路径。

第一,打造认同文化,形成大学组织成员对质量追求的认可。组织文化建设

的核心是文化的认同和文化的内化,只有打造出对大学质量追求、愿景、观念等的认同文化,形成组织成员对质量文化的认可,才能发挥质量文化塑造质量行为、引领质量制度建设的作用。认同文化并不等于服从文化,后者是被动的、外在的,而前者是主动的、内化的;服从文化只能保证行为的合规,但无法激发积极性和创造性,而缺乏积极性和创造性的大学质量文化是无法达到高质量发展要求的。因此,认同文化是未来我国大学人才培养质量持续提升、质量保障制度进一步深化的关键所在。打造认同文化需要大学组织成员的深度参与,要让教师、管理人员、学生等真正参与到质量愿景构建、质量保障制度设计、标准制定、质量评价等过程,将质量文化建设和制度建设进一步下沉到基层学术组织。只有这样,大学组织成员才能理解和认识到质量文化和制度建设的意义及内涵,并将其与自身的行为联系在一起,真正发挥文化的潜移默化作用。

第二,培育反思文化,打破大学组织质量文化和制度建设中的路径依赖。人才培养质量的提升是一个不断改进的过程,因为与人才培养相关的各种因素如社会需求、培养对象、知识、资源条件等总是处在变动之中。因此,并不存在一劳永逸的质量保障制度。大学需要审时度势,不断发现制度和实践中的问题,这就需要培育一种有助于大学保持警醒的反思文化,以防止制度建设和人才培养步入无意识的惯性路径依赖之中。积极的反思文化并非朝令夕改,也不是无事生非,而是应该善于发现和分析问题,改变对问题习以为常或者熟视无睹的麻木状态。很多大学的质量保障制度过于重视“程序正义”,认为只要规则明确、严格按照程序执行,就是职责所在,却根本不考虑这些制度和规则的

实际效果。试想,一种根本没有实际效果、甚至会产生不良效果的制度,越是“程序正义”、越是大家都共同遵守,其产生的危害越大。从这一角度说,培育真正有利于质量提升的反思文化,是关系到大学教育质量保障实际成效的关键所在。

第三,彰显个性文化,提升大学组织的创新能力和可持续发展能力。近年来,我国自上而下的质量保障推进路径使得质量文化建设不可避免地被打上同质化的印记,这既非政府初衷,也非大学所愿,但却成为一直困扰我国大学发展的问题。究其原因,一方面,政府留给大学的个性化空间较小,在主要制度框架、标准体系等统一规定的前提下,所谓的特色项目无法彰显大学的个性。另一方面,我国存在着大量一般本科高校,它们或者建校时间短,或者办学实力不够强,所以更倾向于向办学历史悠久、实力雄厚的大学学习,这种模仿性学习也加剧了同质化问题。因此,在大学质量文化建设中彰显学校的个性文化就显得非常重要。大学个性文化的形成,需要政府留出更多的发展空间,尤其在质量保障制度的框架和标准体系方面,进一步抓大放小,改变规定过细、评价过多、要求烦琐等问题。大学自身也应解放思想,积极探索,从自身定位、培养目标出发,探索更适合自身的发展路径。大学质量文化建设应从彰显个性文化出发,释放出大学组织的创新能力和发展能力,走出一条适合大学自己的人才培养质量保障和提升之路。

第四,营造信任文化,改变大学组织文化氛围和质量制度隐性规则。监督、控制、约束等手段在人才培养质量提升中可以发挥一定的作用,但所发挥的作用有限,且不具可持续性。近些年,在我国大学中存在着一些教师不潜心教学的问题,需要

通过监督、约束等手段进行整治,但若把质量提升与质量监督、质量控制等同起来,就是观念和认识上的误区。若不着力改变这种状况,放任其成为质量制度建设中的隐性规则,将教师放在质量管理的对立面,认为质量制度建设就是要管住教师,那人才培养质量的提升将无从谈起。大学质量

文化建设就是要纠正这种偏见和误解,将教师放在质量文化的核心地位,发挥教师在人才培养质量提升中的主体作用,而不是把教师当成客体甚至是对立方。只有尊重教师、信任教师,通过制度建设充分发挥教师的积极性和主动性,人才培养质量才能得到根本的提升。

参考文献

- [1] 凌定成,陈俊芳.企业质量文化研究兴起的背景分析[J].生产力研究,2005,(7).
- [2][15] 张咪.企业质量文化对质量绩效的影响机理研究[D].西安:西安理工大学,2019.2、4.
- [3] Wu, J.H., et al. Customization of Quality Practices: the Impact of Quality Culture[J]. International Journal of Quality & Reliability Management, 2011, (3).
- [4] 薛成龙,郭玉婷.欧洲高等教育质量保障的转型发展——基于高等教育质量文化建设的考察[J].中国高教研究,2022,(10).
- [5] 谷陟云.高校教育质量文化研究:脉络梳理与路向展望[J].高教探索,2021,(5).
- [6] 徐赞,马萍.欧洲大学质量文化建设:实践及启示[J].外国教育研究,2017,(9).
- [7][8][9][10] 韦森.文化与制序[M].上海:上海人民出版社,2003.12、14、15、31.
- [11] Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach——Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002—2006[EB/OL]. <https://eua.eu/downloads/publications/quality%20culture%20in%20european%20universities%20a%20bottom-up%20approach.pdf>.
- [12][13] 石伟.组织文化[M].上海:复旦大学出版社,2010.6、10-13.
- [14] 埃德加·沙因,等.组织文化与领导力[M].北京:中国人民大学出版社,2020.17.
- [16] Cameron, K.S. & Quinn, R.E. Diagnosing and Changing Organizational Culture[M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006.16.
- [17] 刘献君,等.高等学校本科教学评估的成效、问题与改进对策[J].高等工程教育研究,2012,(2).
- [18] 刘智运.论中国高等教育评估制度的完善与发展——以本科教学工作水平评估为例[J].清华大学教育研究,2007,(3).
- [19] 余天佐,谢安邦.本科教学工作水平评估研究述评[J].评价与管理,2008,(4).
- [20] 曾冬梅,刘冰.本科教学工作水平评估:重在机制的完善[J].黑龙江高教研究,2007,(6).
- [21] 刘振天.我国新一轮高校本科教学评估总体设计与制度创新[J].高等教育研究,2012,(3).
- [22][23][24] 陆根书,等.普通高校本科教学工作审核评估存在的问题及其改进策略[J].江苏高教,2020,(11).
- [25] 习近平谈治国理政(第二卷)[M].北京:外文出版社,2017.377.

高等教育质量文化的缘起与发展

作者:李志义 黎青青

摘要:质量文化蕴含深刻的价值理性,对高等教育质量保障具有规约和引导作用。当下质量保障凸显工具理性,存在工具理性的异化倾向。高等教育质量保障呼唤工具理性和价值理性的统一、质量保障制度机制和文化机制的共同作用。梳理欧洲高校政策层面和实践层面推动质量文化的经验和做法,对我国高校加深质量文化的认识和发展质量文化培育具有启发意义。

关键词:质量文化;质量保障;工具理性;价值理性

2019年4月,教育部部长陈宝生在“六卓越一拔尖”计划2.0启动大会上指出,“文化是最持久、最深沉的力量,打造‘质量中国’,必须建立自省、自律、自重、自创的高等教育质量文化,将思想、制度、行为、物态等不同层次的质量文化统一起来,营造心往一处想、劲往一处使的氛围,形成全员育人、全过程育人、全方位育人的校园育人文化,把质量意识化为深入人心的价值理念和行为原则,落实到每一个人每一件事。”^[1]新一轮审校评估已经拉开帷幕,本轮评估将“推动高校积极构建自觉、自省、自律、自重、自创的大学质量文化”作为评估指导思想的重要内容,将“培育践行高校质量文化”作为评估基本原则的重要方面,将“质量文化”同时作为第一类和第二类评价的二级指标。^[2]“质量文化”出现在评估方案,并在评估指导思想、基本原则和指标体系中如此强调,在我国院校评估中尚属首次。高等学校在内部质量保障中为什么和怎样加强质量文化建设,是学术和实践层面必须回答的问题。因此,厘清质量文化的缘起和价值,梳理总结欧洲在政策和实践层面推动高校内部质量文化发展的有益经验,有其必要性。

一、高等教育质量文化的缘起

(一) 质量文化及质量保障的价值理性

1951年,现代质量管理学者约瑟夫·M·朱兰(Joseph M. Juran)在《朱兰质量手册》中首次提出质量文化的概念,认为它是人们与质量有关的习惯、信念和行为模式。^[3]21世纪初期,高等教育质量保障活动的蓬勃发展,促使人们深入思考高等教育管理的文化要素,质量文化被

引入高等教育领域,并开始受到重视。一般认为,高等教育质量文化是围绕高等教育质量所形成的理念、信念、价值及由此衍生和发展起来的相关制度、行为、惯习、物化载体等有机体。^[4]质量管理和质量保障在高等教育领域备受争议背景下,高等教育质量文化被提出,旨在弥补质量保障和质量管理的不足。质量文化概念提供了非常全面的涵义,除关注技术和权力对质量保障的作用,还考虑大学组织人员的共同价值观、信念、价值、期望和承诺等文化和心理因素对质量保障的作用。^[5]

20世纪初,马克斯·韦伯从研究人的社会行动出发,提出了“理性人”假说,即人的行为的发生必须服从一定的目的或体现一定的意义,并将人类的这种理性区分为工具理性和价值理性。价值理性是人类在自身实践活动当中对于价值和价值追求的自觉理解和把握。^[6]它以对价值和意义的追问为依归,致力于为行为主体提供一套行动的理念、目标和理想,注重目的而不关心达到目的的手段。^[7]根据高等教育质量文化定义和价值理性的属性,质量文化对高等教育质量保障和提升功能的发挥主要依据其价值理性的作用。高等教育质量文化的价值理性从“应是”出发,致力于高等教育质量保障的价值选择、意义建构、目标预设、理念建构、原则确立和内容界定。

质量文化对质量保障的价值理性体现在两方面:

第一,质量文化对高等教育质量保障价值理念的建构功能。质量文化之所以重要,是因为价值理性赋予了它确切而独特的价值理念。价值理性不是以“物的尺度”为基准反映高等教育质量的本质面目,而是以“人的尺度”为出发点来解释、评判质量保障的现实并预设理想的质量保障形

式。质量文化蕴含了高校和教师需要有清醒明确的质量意识的价值导向;高校要真正关注内涵发展、切实保障人才培养中心地位;作为高等教育教学质量保障和水平提升的责任主体,教师要把教育作为自己的天职,把用心培育人才作为最重要的工作。质量文化要求高校和教师有强大的自律精神;于学校而言,即使没有外部评估与监督也能遵循教育教学规律,严格教育教学管理,维持良好办学秩序,坚持自我批判、自我反省、持续自我改进;于教师而言,教育教学工作中要坚定职业信仰和道德准则,形成自觉且深入研究教学、与时俱进的职业习惯。质量文化把实现高等教育质量实质提升为价值选择、目标定位和价值理想,赋予制度以良心、赋予权力以责任,赋予教学以德性;价值理性给质量保障制度和程序注入质量文化的精髓,为高校质量保障标准、结构和流程构建了丰富的价值理念,从而使高等教育质量保障获得价值合理性和制度科学性。^[9]正如欧洲大学协会2015年修订的欧洲高等教育区质量保障标准和指引(ESG)提出的坚持支持质量文化的发展原则和价值理念,一是确定高校为质量保障的责任主体,质量保障责任需要渗透到高校内部各层面;二是支持全体人员参与,倡导领导、教职员工、学生全体人员和外部利益相关者参与质量保障行动;三是重视学术诚信与自由,警惕学术造假;四是坚持学生中心理念,重视教学与学的质量,倡导学生中心的教学和评价,对学生培养全过程进行质量监控和保障,为学生提供充足资源和支持;五是重视质量数据的管理,倡导质量信息的公开和使用,且基于信息分析结果进行决策和持续改进。^[10]

第二,质量文化具有动力供给功能。一种文化要以人们对它抱有信心并成为孜

孜以求的目标,首先在于它自身具有明确的能满足人类内心渴望的本质规定,具有直指人心的感召力。质量文化价值理性的最大功用在于:珍视院校自治和学术自由,尊重高校、学术人员和学生是质量主体的客观事实,考虑院校组织的特征和人才培养的专业特性。就是说,高校对质量文化的追求,实际就是对高校自治和学术自由的追求。长期以来,高校过于受外部行政力量的束缚,因此,挣脱外在第三方力量的支配,追求学术自由和自治是高校和教师长久以来的希望。质量文化正是对这一期望的回应。正如有学者指出的,欧洲高校质量文化的提出和政治目的相关,当时欧洲高校普遍面临欧盟委员会和国家政府要求高等教育进行根本性变革的外部压力,面对这种外部压力,质量文化成了高校追求自治的政治工具;一方面回应外部质量评估的要求,另一方面促进内部治理体系完善。^[11]本质上,质量文化的概念是高度政治化的,承载着政策制定者、大学领导和质量保障相关人员的希望,并以这种方式将质量保障量视为高校核心价值,而不是外部强加的任务。^[12]它反映质量保障理念从质量控制、强调问题和监管,到重视高校自主权、信任和持续改进的转变。^[13]

(二) 高等教育质量保障凸显工具理性

长期以来,质量一直是学术传统的一部分。起初,质量控制主要基于非正式的同行评审和自我监管。随着政府财政紧缩和高等教育规模扩张,政府和公众加强对高等教育的问责,高等教育外部质量保障制度应运而生。以英国为例,20世纪70年代爆发的经济危机对英国高等教育产生

冲击,尤其是撒切尔政府推行的新公共管理改革和追求效率指导思想,大学经费被大幅削减。英国政府认为政府应承担起教育质量保障责任,政府基于高等教育基金委员会(HEFC)拨款,成立了教学质量保障委员会(QAC),开展学科评估(Subject review)。为抗衡政府权力介入,英国大学代言人的大学校长委员会(CVCP)成立了高等教育质量委员会(HEQC)开展质量审核(Academic quality audit)。1997年,HEFC与CVCP合作成立高等教育质量保障署(QAA),取代QAC和HEQC,开展学科评估和质量管理。从此,英国大学外部质量保障体系正式建立,这一双机制(学科评估与质量审核并行)外部质量保障体系运行了20多年。^[14]

此时的高等教育质量保障通过科层机制实现保障质量功能,凸显工具理性。

“工具理性指通过对外界事物的情况或其他人的举止的期待,并利用这种期待作为‘条件’或者‘手段’,以实现自己合理性所争取和考虑的行为成果的目的。”^[15]工具理性具有重视目的、效率、效益的先进性,致力于提供一套达到目的的技术、工具、途径和方法,但存在忽略目的是否正当与合理的倾向。现代科层机制理论创始者马克斯·韦伯认为,科层机制正是建立在规范性和计算性为原则的工具理性基础之上的,以职能和职位进行分工和分层,以等级制、专业化、非人格化为基本特征的政府组织体系与管理体制。^[16]高等教育质量保障自上而下的运行,工具选择、程序设计和制度安排,本质上属于科层等级结构和整套规章制度协调和控制组织活动,正是充分发挥了科层机制的工具理性。体现在以下方面:首先,高等教育质量保障的工具理性促使高等教育质量保障制度化、规范化。高等教育质量保障引入工商

业领域中基本标准、绩效指标等质量保障方法,广泛采用相关政策、评估、审核、认证、排名、绩效指标等中介手段作为质量保障的技术方式。这样,相对科学的测量方法和工具,将教育“质量”概念转化为可操作的程序,把质量保障活动简化成清晰可操作的步骤,并基于测量和评估结果改进教学和院校管理方式;其次,高等教育质量保障的工具理性进一步继承了高等教育在现代社会的合法地位,使利益相关者认识到高等教育质量的确定的重要性;同时,高等教育质量保障的工具理性促使高等教育质量保障权力运行规范化,转变了学术人员在质量界定和形成过程中的权力垄断,确定了利益相关者参与质量保障过程的合法性,从而使传统学术实践考虑社会的利益和需求,一定程度促进高校与社会的互动发展,符合现代社会和高等教育自身发展需要。一定程度上,高等教育质量保障的工具理性对高等教育质量提升发挥了有效作用。2008年,世界各组织的出版物宣布,外部质量保障体系发展迅速去几十年来高等教育质量管理的趋势之一。2010年,欧洲大学协会的报告显示,超过60%的受访机构认为,高校实施内部质量保障是过去十年最重要的改变之一。^[17]

然而,当工具理性过度膨胀使原本为达到目的而运用的手段将其所指向的目的消除,工具理性异化就产生了。^[18]当工具理性支配一切的时候,结果就是“理性化导致非理性的生活方式”,也就是韦伯所谓的工具理性驱逐价值理性现象,即理性的吊诡。^[19]工具理性的效率逻辑,导致行为取向往往只注重短期利益,而忽略长远发展,更看不到短视行为可能产生的巨大隐患,这是以工具理性占据绝对主导地位而只谋求眼前利益的必然结果。高等

教育质量保障层面,科层机制的工具理性过度膨胀带来的问题,一是技术理性支配下,质量保障出现“技术即目的”的异化,评估者为防止高校弄虚作假不断开发和升级评估手段和技术,高校则想方设法弄虚作假以应对不断升级的评估技术,以提高质量为目的而实施的质量评估游离了质量建设这一出发点和核心要旨,使其成为“猫捉老鼠”的游戏。二是高等教育质量保障重构了政府、院校、市场与社会的权力关系,高校为了更多的经费和资源,向政府让步部分权力,接受政府制定的各项质量标准,政府实施的繁杂而严苛的绩效指标,对高校施加压力,形成了政府和高校之间紧张的关系,消费者偏好及社会公众“用脚投票”和舆论导向也是社会和市场获得话语权的方式;在院校内部,行政人员基于外部社会对于质量的功利主义定义,进一步细化学术人员考核标准,并辅以奖惩体系激励和迫使学术人员遵从。如此,教学自由被干涉,学术自主权遭破坏,损害了大学精神,也降低了大学教师的道德责任感。^[20]表现在:高校内部质量保障体系“模式化”、重“评估”轻“改进”;二级院系与基层教师执行力不足,多数学者对现有质量保障体系缺乏热情,认为质量保障是外部强加的负担;忽视信任,基于问责目的,而不是支持和促进高校达到教学的卓越水平。因此,尽管政府花费大量成本却无法得到预期结果,这是科层制在高等教育质量管理中的固有局限。^[21]

(三) 高等教育质量保障呼唤价值理性和工具理性统一

上述价值理性与工具理性的概念界定显示,两种理性同属一种话语系统,价值理性规划着和引导工具理性,工具理性

为价值理性的实现提供支撑,二者只有结合统一才能实现最大效用。反之,如果二者呈现背离倾向,则会影响行为主体的当前效益和发展前景。高等教育质量保障需要在价值理性和工具理性协同作用的基础上,实现合理性与合目的的统一,在关注手段、工具和方法的管理性的同时,必须符合实践主体的目的性;需要科层机制和文化机制的共同作用;科层机制主要是依靠行政命令、制度规范、管理技术等进行质量管理,约束组织成员的质量行为;文化机制主要借助信息信仰、价值共识等激发所有成员参与质量行动的内源动力,达成“文化自觉”。

欧洲大学协会(EUA)提倡的质量文化概念,是旨在永久提高质量的组织文化,认为任何质量文化都基于两个不同元素。^[22]是一套共同的价值观、信念、期望和对质量的承诺(心理方面指理解、灵活性、参与、希望和情感);二是具有明确过程的结构或管理要素,以提高质量和协调努力(指个人、单位的任务、标准和责任)。这正是对高等教育质量保障工具理性和价值理性相结合的一向回应。在有意识发展的质量文化的过程中,自上而下的结构/管理过程和自下而上的文化/心理因素之间应有持续的相互作用。前一种是作为外部和内部法律法规形式表现而形成变革的驱动力,后一种是质量文化发展过程中的支持性措施。^[23]值得指出的是,质量文化和质量保障体系不能等同,质量保障结构体系是质量文化的一部分,质量文化强调组织各成员所共享的价值理念和做法,且由组织各层级的成员共同培育而成。有学者认为,欧洲大学协会给出的质量文化定义将质量文化与结构要素——质量体系放在一起混合容易造成误解,质量文化中的结构体系既影响质量文化,也是

质量文化的表达,但不能成为质量文化本身的一部分。著名质量管理专家弗兰克·M·格里纳(Frank M. Gryna)曾言:文化不属于技术范畴,但特定的方法和手段有助于形成这种质量文化。建议大学质量文化过程中,没有质量管理结构和制度层面的支持,心理和文化层面将是孤立和短暂的。强大和可持续的质量文化不仅需要质量保障体系的支持,还建立在教育过程中各方的相互信任之上,也需要时间和空间自主探索,并非自上而下的强制执行结果。同理,没有质量文化的价值理念制约和引领,没有文化意识的渗透,高等教育质量保障制度和流程的运行就有落入形式主义的倾向,自发行为只能停留在“我被要求这么做”的浅层次,而不能上升到理性自觉和价值追求的高度。当下,应当在发挥高等教育质量保障工具理性价值的同时,致力于高等教育质量保障价值理论的回归和重建,以价值理性引导和规范工具理性,实现二者有机统一,促进高等教育质量保障的可持续发展。

二、高等教育质量文化的发展

(一) 高等教育质量文化政策推动

高等教育质量文化的发展离不开系列政策的持续推动。2002-2006年,欧洲大学协会支持实施了系列促进高等教育质量文化的项目,包括“质量文化项目”(Quality Culture Project)、“监测高校质量文化”(Examining quality culture in higher education institutions)、“促进高校质量文化建设”(Promoting quality culture in higher education institutions)、“授权高校履行质量保障的责任”(Empowering Universities to fulfill

their responsibility for Quality Assurance)。系列质量文化项目作为博洛尼亚进程的衍生产品由欧盟推动,得到了欧洲大学协会的经济支持,旨在提高人们对高校内部质量文化建设重要性的认识,且介绍和推广关于质量文化建设的好的做法,促进高校内部质量保障能力建设,推动博洛尼亚进程。2009年10月,欧洲大学协会(EUA)与其合作伙伴德国校长会议(HRK)和苏格兰质量保障局(QAA)启动了名为“高等教育机构质量文化研究”(EQC)的项目。EQC项目是EUA与其成员在发展内部质量保障方面长期工作的延续。两年半时间里,该项目探索了质量文化发展和质量保障过程之间的动态关系。2012年2月在苏格兰爱丁堡举行最后一次研讨会,来自欧洲大学协会成员高校的30名代表参加了此次研讨会,共同讨论不同高校中发展质量文化的挑战和有效做法。

2015年,欧洲高等教育区成员普遍采用的高等教育质量评估,采用欧洲高等教育质量保障协会、欧洲学生联盟、欧洲大学协会、欧洲高等教育机构协会共同协商修订的标准和指南——《欧洲高等教育领域质量保障标准和指南》(简称《ESG2015》)。^[27]《ESG2015》明确制定过程遵循的四项基本原则之一是质量保障结构体系有助于发展质量文化。可见,欧洲高校把发展质量文化的重要性摆在突出位置上一以贯之地实施。欧洲大学协会2022年高等教育质量保障论坛的主题是“高等教育质量保障体系在促进高等教育基本价值理念中的作用”,倡导利用高等教育质量文化中的结构和心理层面,保障高等教育价值理念的落实,如在质量保障系统中彰显高等教育基本价值观,制定具体的质量保障措施,以支持高等教育基本

价值观的落实。^[28]

(二) 高等教育质量文化的实践推动

发展质量文化具体实践中,影响高等教育质量文化形成和发展的因素主要有组织结构、文化心理、领导和参与沟通等四个层面。欧洲不少高校在此四个层面实践中开展了诸多尝试。

1. 组织结构层面

质量保障组织结构层面主要通过以下两方面促进质量文化发展:一是质量保障组织和结构本身以暗的方式传递质量文化,本身其实是质量文化的“外化”,对质量保障主体起激励作用;二是组织结构引导与推动质量文化的生成和发展,质量文化属精神层面,质量保障组织机构属实体层面,质量文化的转化和落地依托系统完善的质量保障组织结构设置。因此,质量保障过程中,要形成结构合理、职责清晰的质量保障结构,包括负责质量管理的领导机构、执行机构、监督机构及其职责划分,加强组织机构的沟通合作、协调配合,厘清各部门质量职责与边界,梳理部门间质量管理工作流程,制定切实可行的制度规范,形成职责明晰、分工协作、各负其责、各自担责、运行顺畅、工作高效的质量管理机制,同时倡导全体人员参与,基于评价结果持续改进,避免形成过于官僚的等级结构,高质量中的质量管理制度。2011年,欧洲大学协会高校质量文化监测项目(Examining Quality Culture in Higher Education Institutions, EQC)调查显示,欧洲绝大部分高校建立了稳定和持久的组织结构以确保质量管理,倾向基于已有组织机构建立质量管理机构和明确质量管理职责以减少工作任务。所有质量保障办公室直接或间接向学校管理团队

报告,从而保障独立性;选择能力出众的行政人员和有专业背景的学术人员任职;搭建交流平台,促进全体人员参与质量文化建设,引入质量文化时,配置专门人员解释和推广质量文化。

2. 文化心理层面

质量文化突出教学质量的重要性,强调教师保障教学质量的作用,关键是从文化心理维度改变教师对教学的价值认同和理想信念。其中,学术认同感和学术自由是核心要素,任何教学改革都需要基于教师自发承诺;否则教师只是形式上遵守改革的规定,不会实质性参与其中。教与学学术化(Scholarship of Teaching and Learning)是改变教师学术认同和学术信念的重要方式,是促进质量文化在教与学过程中渗透的有效路径。教与学学术化基于明显的理论框架,对教师的教和学生的学系统观察和分析,包含记录过程并将结果公开供同行评议。社会文化视角下,教与学的学术化强调教与学的文化属性,不仅为了促进个人提高,也旨在建设质量文化,整体上促进师生重视和不断改进教学质量。

以瑞典隆德大学为例,为促进教学改革,提高教师学术认同感和学术自由,坚定教师教学理想和信念,促进质量文化发展,该校主要通过以下方面实施教与学学术化:一是提供教学类课程。20世纪70年代以来,隆德大学一直为教师提供教学课程,课程是基于学生学习理论的专业教学实践反思。20世纪90年代以来,建议教师在受聘两年内完成为期10周的培训,随后将该类教学课程定为教师的必修课。二是项目汇报。教学课程中,教师需要反思教学经历,并选择一项和教学实践相关的课题展开研究,形成汇报。这些报告为后面的参与者提供灵感,同时也对报

告进行充分分析,找出教师在教与学学术化过程中存在的问题,为学校政策的制定提供参考。三是“批判性朋友”。“批判性朋友”概念模型经常用于处理教学课程中的问题,有利于打造学习共同体。当事人向自己的一位朋友提供课程报告,根据文本提出的观点与结果和朋友讨论,讨论结果附在文本中,作为教育学课程考试作业的一部分。四是院系研讨会。院系研讨会由教师向部门同事介绍他们的研究课题。研讨会以教育理论为基础,基于学科教学策略,支持正规形式探讨,加深教师理解教学实践。五是学校教学会议。学校每两年举行一次教学会议,会议论文征集,根据相应标准同行评审论文,会议过程记录发布于大学网站。六是奖励方案。奖励给予个别教师和教师所在院系。获奖教师参与学术讨论,会议和出版书籍,公开其教学经验。七是升职要求。目前,隆德大学更加关注申请人对教学实践的学术反思和参与教学改革的能力。近年来,一些寻求晋升教授职位的申请者被授予教学学术能力而不予通过,这一规定直接促进了有经验的教师参加教学课程的兴趣。八是质量文化形成的证据。一项独立的国家评估证明了教与学学术化的开展促进了隆德大学质量文化改变。评估调查了瑞典王所高校(包括隆德大学工程学院)参加教学课程的1100名教师。以往研究显示个别教师即使参加了鼓舞人心的教学课程,但一旦回到自己的部门,会面临同事缺乏兴趣甚至产生敌意的困境,使其难以实施改进教学的想法和实践。而在隆德大学工程学院,经历了系统的教学改革后,教师个人参与程度、参与者实施教学改革后同事之间的支持都表明,教与学学术化促进学术共同体的形成,提升了教师的学术认同和部门的教学质量文化。

3. 领导层面

诸多实证研究表明,领导对质量文化发展起关键作用。有效的领导者能胜任激励者,愿景设定者,任务主持者和分析者等多种角色。领导者能解决组织结构和管 理维度的阻碍因素,影响资源分配,明确角色和责任分配,创造信任和共同理解的文化氛围。欧洲大学协会总结了40个国家的近300所高校嵌入质量文化的有效做法,肯定了领导推动质量文化的关键作用,可以以下方面具体发挥作用:一是制定质量管理的整体策略并协调实施,明确各角色的职责职能。质量管理战略及策略和高校自身目标和定位一致,可采用SWOT方法,分析高校的优势、不足、机会和威胁,明确高校的短期、中期和长期目标,建立质量管理战略;二是推广和传播质量文化,建议将质量文化的推广纳入副校长的责任;三是协调和满足员工需求,将学术人员和行政人员纳入高校质量决策过程,善于倾听师生和全体员工需求。如促进教与学学术化过程中,领导者要对教师的需求保持敏感性,倾听教师意见与建议,必要时改变和制定规则,支持教师教学质量的提升。

4. 参与沟通层面

尽管质量文化强调不同利益相关者的沟通和参与,但对如何吸引利益相关者参与高等教育质量保障,仍没有提供实际解决方案。换言之,质量文化把利益相关者参与质量保障放在重要位置,但也要求具体落实利益相关主体的参与和沟通。

欧洲大学协会通过总结高校推动质量文化实践,发现一些困境并实施了相应解决路径。

首先,在参与方面,组织的每个人,不仅仅是质量控制人员,都要对质量负责。每个参与者都朝着共同目标努力,质

量控制人员只是调节相关过程。但很快发现,尽管所有人都被心勃勃地将质量保障体系重塑为高等教育机构的核心价值,而不是强制执行的任务,但多数质量保障活动都是固有的自上而下的实施逻辑。当师生被邀请参与并承担责任时,通常多数规定已明确设定。换句话说,利益相关者被要求参与过程甚至被要求对其结果负责,而并不拥有过程的制定权。为解决利益相关者参与问题,欧洲部分高校从以下方面尝试:一是培养责任感(commitment)。如果教职员工的价值理念和组织一致,教职员员工责任感便会增强;如果教职员员工能参与组织决策的机会较少,教职员员工对组织的责任感也会较弱。因此可让师生代表共同商讨和决定质量保障过程的规定和标准,监测其实施的有效性,对质量保障结果负责。二是增进了解(knowledge)。教师了解教育计划、策略和目标,明确工作任务、责任,明白质量文化建设需要付出的代价和质量文化所带来的价值。可聘请相关专家提供培训,增进师生对质量文化的理解。利益相关者参与质量保障相关研讨会时,有不情愿的情绪。多数质量保障政策和过程似乎很难摆脱给师生带来额外负担的形象。因此质量保障过程中,需要解释关键概念和专业术语,并转化为参与者的日常语言,让参与者在熟悉和擅长的领域做出贡献,而不是要参与者对质量保障体系做全面的了解。三是赋权(empowerment)。赋权不同于参与,参与指教师是组织的一部分,能够与政策的决策过程并献言献计。员工参与只是赋权的一个过程,赋权意味着把控制机制下放给工作人员。如保障教师在决定教学方法方面有足够自主权,重视和采纳教师关于

提高学术质量的建议等。

其次在沟通层面,每个组织都依赖于沟通建立信任、实践中,沟通常被忽视。常见交流模式仍是简单将信息从发送方传递给接收方,而不是具有协商意义的双向过程。多数质量保障体系都强调反馈,但仔细观察,会发现沟通只是单向性。如学生和毕业生填写调查问卷并提供反馈,这个循环很少以透明的方式呈现。如何处理反馈的信息,即使是教学人员也很少知道,因此有必要强调沟通机制的灵活性。信息监测和共享是沟通的重要方式。高校要重视监测质量的过程和监测结果的利用,确保信息监测过程和结果具有明确的支持和效用,避免监测过程沦为控制机制。监测信息指标设定时,定性和定量指标结合,基于清晰的目标搜集相关数据,防止信息搜集任务过重,给教职员员工造成不必要负担。建立质量监测平台和大数据分析平台搜集、传递、联结和共享数据。

诞生于工商业领域的质量保障技术与工具并不完全适用于高等教育,高等教育以人才培养为核心,其质量不是一种物的客观存在,更多的是一种精神性的东西,是一种文化的结晶。理论上,质量文化对质量保障具有重要作用。现实中,高等教育质量的保障和提升往往依靠技术和资源的投入,质量文化的价值往往不受重视或无法实现。我国高等教育质量保障价值理性尚未良好显现,高等教育质量保障需要工具理性和价值理性协同作用,需要重视价值理性的规划和引导作用,发挥质量保障技术与质量文化统一。要避免质量文化建设沦为形式主义,而无法深入组织师生员工的心灵深处。

参考文献

- [1] 陈宝生. 掀起一场高等教育“质量革命”助力打造“质量中国”——在“六卓越一拔尖”计划2.0启动大会上的讲话[EB/OL]. [2022-11-25]. <http://jiaowu.xaute.edu.cn/info/1081/2658>.
- [2] 李志义, 朱烈. 以先进的质量保障理念促进本科教育教学综合改革[J]. 高等工程教育研究, 2021(6): 75-80.
- [3] 约瑟夫·M·朱兰. 约瑟夫·A·德费欧. 朱兰质量手册[M]. 第六版. 焦毅斌. 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2014.
- [4] 别敦荣. 易梦春. 高等教育质量文化及其建设策略[J]. 高等教育研究, 2021(3): 7-16.
- [5] DZIMININSKA M, FIJALKOWSKA J, SULKOWSKI L. Trust-based quality culture conceptual model for higher education institutions[J]. Sustainability, 2018(8): 1-22.
- [6] 韦伯. 经济与社会. 上卷[M]. 林素远. 译. 北京: 商务印书馆, 1997: 56.
- [7] 伯特兰·罗素. 伦理学与政治学中的人类社会[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1992: 25.
- [8] 王彩云. 民主化进程中的管理性和工具理性的功能探讨[J]. 江汉论坛, 2014(5): 33-37.
- [9] HAVRVEY L. Quality culture, quality assurance, and impact. Overview of discussions[EB/OL]. [2022-12-20]. <https://www.qualityresearchinternational.com>.
- [10] [27] ENQA. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)[EB/OL]. [2022-12-20]. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
- [11] [22] [23] HAVRVEY L, STENSAKER B. Quality culture; understandings, boundaries, and linkages[J]. European journal of education, 2008(4): 427-442.
- [12] VETTORI O A. Clash of quality cultures: a conflicting and coalescing interpretive patterns in Austrian higher education[J]. Austria; University of Vienna, 2012: 4-37.
- [13] JENSEN H T, ASPELIN M, DEVINSKY F, et al. Quality culture in European universities a bottom-up approach [R]. Brussels, Belgium; European University Association, 2006: 2-24.
- [14] 李志义. 紧凑性“牛鼻子”审核评估就不会“跑偏”[J]. 高教发展与评价, 2013(5): 111+101.
- [15] 韦伯. 经济与社会: 上卷[M]. 林素远. 译. 北京: 商务印书馆, 1997: 56.
- [16] 王彩云. 政治学视域中价值理性的回归[J]. 政治学研究, 2013(6): 94-103.
- [17] NEWTON J. Views from below: academics coping with quality[J]. Quality in higher education, 2002(1): 39-61.
- [18] 陈新汉. 论价值理性及其异化[J]. 学术界, 2020(1): 45-55.
- [19] 杨善华, 谢立中. 西方社会学理论: 下卷[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 188.
- [20] 张应强, 苏永建. 高等教育质量管理: 反思. 批判与变革[J]. 教育研究, 2014(5): 19-27+49.
- [21] 李志义. 新一轮审核评估方案设计与实施要点[J]. 高等工程教育研究, 2021(3): 9-15.
- [24] VETTORI O. Examining quality culture part III: from self-reflection to enhancement[R]. Brussels, Belgium: European University Association, 2012: 12.
- [25] VANJA PEROVSEK. The quality culture paradox and its implications - is there a way out[EB/OL]. [2022-12-17]. <https://eua.eu/downloads/publications/>.
- [26] 弗兰克·M·格里纳. 质量策划与分析[M]. 何桢. 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2005.
- [28] CRACUIM D, MATEI L, POPOVICI M. A study on the relationship between the fundamental values of higher education and quality assurance[M]. Strasbourg: Council of Europe, 2021: 55-65.
- [29] HANDAL G. Consultation using critical friends[J]. New directions for teaching and learning, 1999(79): 59-70.
- [30] 武晓蓓. 论批判性朋友[J]. 延安大学学报(社会科学版), 2022(3): 32-38.
- [31] GRAN B. Pedagogical courses for academic teachers: an evaluation of a pilot project[R]. Lund: Lund University, 2006: 238.
- [32] ENTWISTLE N, WALKER P. Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching[J]. Instructional science, 2000(28): 335-361.
- [33] MARTENSSON K, ROXA T, OLSSON T. Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning[J]. Higher education research & development, 2011(1): 51-62.
- [34] RUED'EGMONT R. Quality culture in European universities: a bottom-up approach[R]. Brussels, Belgium: European University Association, 2006: 1-42.
- [35] KLEIJNEN J, DOLMANS D, WILLEMS J, et al. Does internal quality management contribute to more control or improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions[J]. Quality assurance in education, 2011(2): 141-155.
- [36] KANJI G K, MALEK A, TAMBBI B A. Total quality management in UK higher education institutions[J]. Total quality management, 1999(1): 129-153.
- [37] SAHNEY S, BANWET D K, KARUNES S. Quality framework in education through the application of interpretive structural modeling: an administrative staff perspective in the Indian context[J]. The TQM journal, 2010(1): 56-71.
- [38] 王建华. 高等教育质量管理: 文化的视角[J]. 教育研究, 2010(2): 57-62.

高校内部质量保障流程构建：一个框架性示例

作者：李志义 宫文飞 黎青青

摘要：质量保障流程是高校内部质量保障体系的三大核心之一。基于高校内部质量保障标准构建框架，针对目标保障、资源保障、过程保障和管理保障4个方面、16个质量保障要素、52个质量保障标准项及质量要求，提出达到质量要求的主要途径（做什么、谁来做）。框架性示例阐述了高校内部质量保障流程构建的依据、思路与方法。

关键词：内部质量保障；质量保障体系；质量保障流程

高校内部质量保障体系有三大核心：质量保障标准、质量保障结构和质量保障流程。质量保障标准是高校内部质量保障的基础，规定了影响质量的主要方面和关键因素，对关键因素包括的质量保障标准项提出质量要求。质量保障流程是使质量管理工作得以持续、闭合、循环运转的关键，是针对质量保障标准提出的质量影响要素，使其达到质量要求形成的输入转化为输出的过程链，明确链上每个环节做什么、谁来做，将质量保障体系要素联系起来，形成有明确任务、职责、权限，互相协调、互相促进的质量保障有机整体。

本文为《高校内部质量保障标准构建：策略、框架与要求》的姊妹篇。^[1]前文针对目标保障、资源保障、过程保障和管理保障4个方面，设立了16个质量保障要素和52个质量保障标准项，针对每个质量标准项提出质量要求，形成高校内部质量保障标准构建框架。基于该框架，针对每个质量标准项，提出达到质量要求的主要途径（做什么、谁来做）。应该特别指出，由于质量保障要素、质量保障标准项及其质量要求，尤其是质量要求的达

到途径，强烈依赖高校自身质量保障现状、行政模式和管理水平，不可能构建一个通用的内部质量保障流程。本文给出的质量保障流程只是一个框架性示例，重在构建的依据、思路与方法而不是具体内容。高校可参照示例，根据自身特点，对质量保障要素、标准项及其质量要求达到途径进行增减和替换，构建适应自身质量保障需要的内部质量保障流程。

一、目标保障流程

目标保障包括质量目标和质量标准两个要素和4个质量保障标准项，为保障其达到质量要求，制定相应工作流程。

（一）质量目标

1. 人才培养总目标

①校长负责制定（修订）。②校教学指导委员会（或相当机构）审议通过。

2. 专业培养目标

①分管教学工作的校领导负责制定（修订）。②专业负责人负责起草专业培

养目标,并论证其合理性。③专业负责人将起草的专业培养目标及其合理性论证依据与结论提交学院(系)学术委员会(或相当机构)进行审议。④学院(系)学术委员会(或相当机构)审议通过后,提交分管教学工作的副校长审定。

(二) 质量标准

1. 专业培养质量标准

①分管教学工作的校领导负责制定(修订)。②专业负责人负责起草专业培养质量标准,并论证其合理性。③专业负责人将起草的专业培养质量标准及其合理性论证依据与结论提交学院(系)学术委员会(或相当机构)进行审议。④学院(系)学术委员会(或相当机构)审议通过后,提交分管教学工作的校领导审定。

2. 教学环节质量标准

①分管教学工作的校领导负责制定(修订)。②教学管理职能部门负责起草教学环节质量标准,论证其合理性。③教学管理职能部门将教学环节质量标准提交教学指导委员会(或相当机构)进行审议。④教学指导委员会(或相当机构)审议通过后,提交分管教学工作的校领导审定。

二、资源保障流程

资源保障包括:师资队伍建设、教学基本建设、教学设施建设、教学经费管理等4个要素和15个质量保障标准项,为保障其达到质量要求,制定相应工作流程。

(一) 师资队伍建设

1. 师资队伍建设规划

①分管师资工作的校领导负责制定

(修订)。②学校师资管理职能部门负责起草学校师资队伍建设规划。③学校教代会(或类似机构)审议学校师资队伍建设规划。④学校党委会审批学校师资队伍建设规划。⑤学院(系)院长(主任)根据学校师资队伍建设规划,负责制定和落实本学院(系)师资队伍建设规划,并报学校师资管理职能部门备案。⑥学校师资管理职能部门具体实施学校师资队伍建设规划,制定和执行教师管理及有关措施。⑦教学管理职能部门会同师资管理职能部门以及各二级学院(系),依据质量要求对师资队伍规划情况进行评价,将评价结果报分管师资工作的校领导,并反馈给执行责任人以及有关部门和二级学院(系)。

2. 师资队伍数量与结构

①分管教学工作的校领导负责监测学校整体师资队伍数量与结构。②教学管理职能部门负责监测学校及二级学院(系)师资队伍数量与结构是否满足教学需要,将监测结果报分管教学工作的校领导,并反馈给二级学院(系)。③学院(系)院长(主任)根据学院(系)师资队伍建设规划及教学管理部门的反馈,及时补充和调整学院(系)师资队伍数量与结构,以满足教学需要。

3. 师德师风建设

①分管师德师风的校领导负责制定(修订)学校师德师风建设标准与建设方案。②师德师风管理职能部门起草学校师德师风建设标准和建设方案。③师德师风管理职能部门组织二级学院(系)开展师德师风建设,对师德师风实施考核。④师德师风管理职能部门将考核结果报分管师德师风校领导,反馈给二级学院(系)进行改进。

4. 教师教学水平

①分管教学的校领导负责制定(修

订)教师教学水平评价标准与考核机制。

②教学管理职能部门负责起草教师教学水平评价标准与考核机制。③教学管理职能部门负责根据评价标准对教师教学水平进行考核,将考核结果报分管教学工作校领导,反馈给二级学院(系)。④二级学院(系)将教学水平考核结果反馈给教师本人进行改进。

5. 教师教学投入

①分管教学工作的校领导负责制定鼓励教师教学投入的相关政策、制度。②教学管理职能部门、师资管理部门起草教师教学投入的相关政策、制度。③教学管理职能部门、师资管理部门组织二级学院(系)对教师教学投入进行考核。④教学管理职能部门将考核结果报分管教学工作的校领导,并反馈给二级学院(系),进行改进。

6. 教师发展与服务

①分管教师发展的校领导负责制定教师发展与服务的相关制度、政策。②教师发展职能部门起草教师发展与服务的相关制度、政策。③教师教学发展职能部门组织二级学院(系)开展教师发展与服务。④质量管理职能部门对教师发展与服务情况进行评价,将评价结果报分管教师发展的校领导,并反馈相关部门和二级学院(系),进行改进。

7. 教师分类管理

①分管师资的校领导负责制定教师分类管理和评价制度。②师资管理职能部门起草教师分类管理和评价制度。③师资管理职能部门会同教学管理部门,制定绩效工资改革办法,鼓励教师投入教学。④师资管理职能部门组织二级学院(系)实施教师分类管理和绩效工资改革。⑤教学管理职能部门对教师分类管理实施效果进行评价,将评价结果反馈分管教学工作校

领导,反馈师资管理职能部门和二级学院(系),进行改进。

(二) 教学基本建设

1. 专业建设

①教学管理职能部门制定专业建设规划,报分管教学工作的校领导审批后予以公布。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展专业建设工作。③质量管理职能部门对专业建设情况进行评价,将评价结果报分管教学工作的校领导,并反馈给二级学院(系),进行改进。

2. 课程建设

①教学管理职能部门制定课程建设规划,报分管教学工作的校领导审批后予以公布。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展课程建设工作。③质量管理职能部门制定课程评价标准,对课程建设情况进行评价,将评价结果报分管教学工作的校领导,并反馈给二级学院(系),进行改进。

3. 教材建设

①教学管理职能部门制定教材建设规划及教材管理制度,报分管教学工作的校领导审批后予以公布。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展教材建设工作。③质量管理职能部门制定教材建设评价标准,对教材建设情况进行评价,将评价结果报分管教学工作的校领导,并反馈给二级学院(系),进行改进。

(三) 教学设施建设

1. 实践教学设施

①实践教学设施(实验室、实习实训基地)管理职能部门制定建设规划及政策措施,报分管教学工作的校领导审批后

予以公布。②实践教学设施(实验室、实习实训基地)管理职能部门组织二级学院(系)开展实验室、实习实训基地建设。③教学管理职能部门组织检查实践教学设施是否满足教学要求,将检查结果报分管教学的校领导并反馈给相关部门,督促其改进。

2. 课堂教学设施

①课堂教学设施(教室、计算机房、语音室)管理职能部门制定相关建设规划,报分管教学工作的校领导审批后予以公布。②课堂教学设施(教室、计算机房、语音室)管理职能部门组织开展教室、计算机房、语音室等课堂教学设施建设,保障课堂教学设施满足教学要求。③教学管理职能部门组织检查课堂教学设施是否满足教学要求,将检查结果报分管教学的校领导并反馈给相关部门,督促其改进。

3. 辅助教学设施

①辅助教学设施(图书馆、体育馆、校园网)管理职能部门制定相关建设规划,报分管教学工作的校领导审批后予以公布。②辅助教学设施(图书馆、体育馆、校园网)管理职能部门组织开展辅助教学设施建设,保障课堂教学设施满足教学要求。③教学管理职能部门组织检查辅助教学设施是否满足教学要求,将检查结果报分管教学的校领导并反馈给相关部门,督促其改进。

(四) 教学经费管理

1. 教学资源建设经费

①财务管理职能部门制定教学资源建设经费预算,报分管财务工作的校领导审批后予以实施。②教学资源建设相关职能部门、二级学院(系)按经费预算进行教学资源建设。③财务管理职能部门年终

公布本年度教学资源建设经费使用情况。

④教学资源建设相关职能部门、二级学院(系)进行经费使用情况及效益分析,报财务管理职能部门和教学管理职能部门。

⑤教学管理职能部门依据质量要求,检查教学资源建设经费是否满足教学需求,将评价结果报分管教学的校领导,并反馈给有关职能部门和二级学院(系)。⑥财务管理职能部门、教学管理职能部门根据评价结果调整下一年度的教学资源建设经费预算。

2. 教学日常运行经费

①财务管理职能部门制定教学日常运行经费预算,报分管财务工作的校领导审批后予以实施。②教学管理职能部门、二级学院(系)按经费预算实施。③教学管理职能部门依据质量要求,检查教学日常运行经费是否满足教学需要,将检查结果报分管教学的校领导,并反馈给有关职能部门和二级学院(系)。④财务管理职能部门、教学管理职能部门根据检查结果调整下一年度的教学日常运行经费预算。

三、过程保障流程

过程保障包括:培养方案、教学环节、全方位育人、教学改革等4个要素和18个质量保障标准项,为保障其达到质量要求,制定相应工作流程。

(一) 培养方案

1. 制定与修订

①分管教学工作的校领导负责制定(修订)本科培养方案。②教学管理职能部门起草制定(修订)本科专业培养计划的原则意见,报分管教学的校领导批准予以公布。③教学管理职能部门组织二级

学院(系)按原则意见的要求,制订(修订)专业培养方案,经学院(系)学术委员会(或相当机构)通过后报教学管理职能部门审核。④教学管理职能部门审核各本科专业培养方案,将审核后的培养方案正式发布并予执行。

2. 执行与管理

①学校分管教学的校领导负责制定培养方案管理规定。②教学管理职能部门起草培养方案制管理规定,报分管教学的校领导批准后予以公布。③教学管理职能部门组织二级学院(系)执行相关专业培养方案。如在执行中有充分理由必须进行修改调整,需经学院(系)学术委员会(或相当机构)通过后报教学管理职能部门审批,通过后方可按修改后培养方案执行。④教学管理职能部门对二级学院(系)培养方案执行情况进行考核,将评价结果报分管教学的校领导并反馈给二级学院(系)进行改进。

(二) 教学环节

1. 课堂教学

①教学管理职能部门负责制定课堂教学管理规定,经分管教学的校领导批准后予以公布实施。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展课堂教学活动。③质量管理职能部门组织校院两级质量督查机构依据课堂教学质量标准,对课堂教学进行质量检查,并将检查结果报分管教学工作的校领导。④质量管理职能部门将检查结果反馈二级学院(系),进行改进。

2. 实验

①教学管理职能部门负责制定实验教学管理制度,经分管教学的校领导批准后予以公布实施。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展实验教学活动。③

质量管理职能部门组织校院两级质量督查机构依据实验教学质量标准,对实验教学进行质量检查,并将检查结果报分管教学工作的校领导。④质量管理职能部门将检查结果反馈二级学院(系),进行改进。

3. 毕业设计(论文)

①教学管理职能部门负责制定毕业设计(论文)管理制度,报分管教学的校领导批准后予以公布实施。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展毕业设计(论文)指导工作。③质量管理职能部门组织校院两级质量督查机构依据毕业设计(论文)质量要求,对毕业设计(论文)进行质量检查,并将检查结果报分管教学工作校领导。④质量管理职能部门将检查结果反馈二级学院(系),进行改进。

4. 实习实训

①教学管理职能部门负责制定实习实训基地建设规划及实习实训管理制度,经分管教学工作的校领导批准后予以公布实施。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展实习实训教学。③二级学院(系)联合科研院所、行业部门、企业等共建实习实训基地。④质量管理职能部门组织校院两级质量督查机构依据实习实训质量要求,对实习实训进行质量检查,并将检查结果报分管教学工作的校领导。⑤质量管理职能部门将检查结果反馈二级学院(系),进行改进。

(三) 全方位育人

1. 思政教育

①分管思政教育的校领导负责制定思政教育实施方案。②思政教育管理职能部门根据实施方案组织开展思想政治教育工作。③分管教学工作的校领导负责制定“思政课程”和“课程思政”建设方案。

④教学管理职能部门根据“思政课程”和“课程思政”建设方案,组织二级学院(系)开展“思政课程”和“课程思政”建设。

⑤质量管理职能部门对思政教育情况进行评价,将评价结果报分管思政教育的校领导,并反馈给学生管理职能部门和二级学院(系),进行改进。

2. 第二课堂

①教学管理职能部门负责将第二课堂纳入人才培养体系。②学生管理职能部门负责制定第二课堂体系建设规划,经分管学生工作的校领导审批后予以公布。③学生管理职能部门组织二级学院(系)实施第二课堂育人体系。④质量管理职能部门对第二课堂实施情况进行检查,并对效果进行评价,将评价结果报分管学生工作的校领导,并反馈给学生管理职能部门和二级学院(系),进行改进。

3. 学风建设

①分管学风建设的校领导负责制定学风建设规划。②学生管理职能部门会同教学管理职能部门起草学风建设规划,报分管学风建设的校领导审批后予以公布实施。③学生管理职能部门组织二级学院(系)开展学风建设。④质量管理职能部门对学风建设情况进行检查,并对效果进行评价,将评价结果报分管学风建设的校领导,并反馈给学生管理职能部门和二级学院(系),进行改进。

4. 体美劳教育

①教学管理职能部门制定加强体美劳教育实施方案,报分管教学工作校领导审批后予以公布。②教学管理职能部门组织二级学院(系)及相关职能部门开展体美劳教育活动,提高学生身体素质、审美素质和劳动素质。③质量管理职能部门对体美劳教育进行质量检查,判定是否达到教学效果,将检查结果报分管教学工作校

领导,同时反馈给二级学院(系)及相关部门,进行改进。

5. 个性发展

①教学管理职能部门制定个性发展的管理制度,报分管教学工作的校领导审批后予以公布。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展学分制、弹性学习、转专业、辅修、双学位等个性化培养。③质量管理职能部门对学生个性发展情况进行评价,将评价结果报分管教学工作校领导,同时反馈给二级学院(系)及相关部门,进行改进。

6. 指导与服务

①学校分管学生工作的校领导负责制定学生指导服务体系。②学生管理职能部门、教学管理职能部门、招生就业职能部门等组织二级学院(系)开展学业指导、职业生涯规划指导、就业指导和大学生心理咨询等指导与服务。③质量管理职能部门对学生指导与服务情况进行评价,并将评价结果报分管学生工作的校领导,同时反馈给二级学院(系)及相关部门,进行改进。

7. 招生与就业

①招生与就业职能部门制定招生、就业工作规划及实施方案,经分管招生就业的校领导批准后予以公布实施。②招生与就业职能部门组织各二级学院(系)开展招收宣传和学生就业指导工作。③招生与就业职能部门组织收集社会和用人单位对毕业生的评价,并将结果反馈二级学院(系),二级学院(系)根据反馈信息予以改进。④质量管理职能部门对招生与就业情况进行评价,并将评价结果报分管招生就业的校领导,同时反馈给二级学院(系)及相关部门,进行改进。

(四) 教学改革

1. 规划与措施

①教学管理职能部门制定教学改革规划与实施方案,报分管教学工作的校领导批准后予以公布。②教学管理职能部门组织二级学院(系)根据教学改革规划与实施方案开展教学改革的研究与实践。

2. 培养模式改革

①教学管理职能部门制定学校人才培养模式改革实施方案,报分管教学工作的校领导批准后予以公布。②二级学院(系)根据本院(系)人才培养定位推进人才培养模式改革,形成人才培养特色。③教学管理职能部门对人才培养模式改革效果进行检查,并将检查结果报分管教学工作的校领导,同时反馈给二级学院(系)进行改进。

3. 教学模式改革

①教学管理职能部门制定教学模式改革实施方案,报分管教学工作的校领导批准后予以公布。②二级学院(系)根据学校教学模式改革实施方案,组织教师积极推进教学模式改革。③质量管理职能部门对课程教学模式改革效果进行检查,并将检查结果报分管教学工作的校领导,同时反馈给二级学院(系)进行改进。

4. 强化创新创业教育

①教学管理职能部门、创新创业教育职能部门(或院系)起草加强创新创业教育实施方案,报分管教学工作的校领导批准后予以公布。②创新创业教育职能部门组织二级学院(系)开展创新创业教育,促进科研与教学结合,将创新创业教育贯穿人才培养全过程。③质量管理职能部门对创新创业教育效果进行检查,并将检查结果报分管教学工作的校领导,同时反馈给相关职能部门和二级学院(系),进行改进。

5. 强化实践育人

①教学管理职能部门起草实践教学体系建设方案,报分管教学工作的校领导批准后予以公布。②教学管理职能部门组织二级学院(系)根据实践教学体系建设方案,组织开展实践教学。③质量管理职能部门对二级学院(系)实践教育效果进行检查,并将检查结果报分管教学工作的校领导,同时反馈给二级学院(系),进行改进。

四、管理保障流程

管理保障包括:管理机构与队伍、质量监控、质量分析、质量改进、质量文化等5个要素和15个质量保障标准项,为保障其达到质量要求,制定相应工作流程。

(一) 管理机构与队伍

1. 管理机构

①学校设立质量管理组织机构,明确组织机构的管理权限、质量职责以及相互关系。②分管质量管理的校领导负责制定质量管理工作规划与实施方案。③质量管理职能部门起草质量管理工作规划与实施方案,经分管质量管理的校领导批准后予以公布。④质量管理职能部门组织相关职能部门及二级学院(系)开展质量管理相关工作。

2. 管理队伍

①质量管理职能部门起草质量管理队伍建设规划,经分管质量管理的校领导批准后予以公布。②质量管理职能部门联合其他相关职能部门及二级学院(系),组建质量监控队伍,对日常教学工作进行检查、监督和指导。

(二) 质量监控

1. 日常质量监控

①质量管理职能部门起草教学质量监控实施办法,经分管质量管理的校领导批准后予以公布实施。②质量管理职能部门组织质量管理相关人员,对日常教学环节(如教学督导、学生评教、教师评学、实践环节过程检查等)实施质量监控。③质量管理职能部门将质量监控结果报分管质量管理工作的校领导,同时反馈给相关职能部门及二级学院(系),进行改进。

2. 内部质量评估

①质量管理职能部门起草内部质量评估方案,经分管质量管理的校领导批准后予以公布实施。②质量管理职能部门组织开展对专业、课程、实验等的定期内部质量评估。③质量管理职能部门将评估结果报分管质量管理工作的校领导,同时反馈给相关职能部门及二级学院(系)进行改进。

3. 管理评审

①质量管理职能部门起草管理评审办法,经学校主要领导(校长)批准后,予以公布实施。②质量管理职能部门组织开展质量管理评审,对学校质量保障体系的完整性、适宜性、有效性进行评价。③质量管理职能部门将评价结果报学校主要领导(校长),并反馈给相关职能部门及二级学院(系)进行改进。

4. 外部质量评估

①分管质量管理的校领导组织开展学校的外部质量评估(课程、专业和学校层面等)。②教学管理职能部门组织二级学院(系)开展专业认证与评估等专业外部质量评估。③质量管理职能部门对外部质量评估情况进行检查,将检查结果报分管质量管理工作的校领导,并反馈给相关职能部门及二级学院(系)进行改进。

(三) 质量分析

1. 质量信息跟踪调查

①质量管理职能部门起草质量信息跟踪调查实施办法,经分管质量管理的校领导批准后予以公布实施。②质量管理职能部门组织相关职能部门、二级学院(系)开展质量信息跟踪调查。③质量管理职能部门对质量信息跟踪调查情况进行检查,将检查结果报分管质量管理工作的校领导,并反馈给相关职能部门及二级学院(系),进行改进。

2. 质量信息统计分析

①质量管理职能部门根据质量信息调查数据进行统计分析。②质量管理职能部门将统计分析结果报分管质量管理工作的校领导,并反馈至相关职能部门及二级学院(系),进行改进。

3. 教学基本状态数据

①质量管理职能部门建立本科教学基本状态数据库。②教学管理职能部门组织相关职能部门及二级学院(系)填报教学基本状态数据。③质量管理职能部门对填报数据进行审核与管理。

4. 人才培养质量报告

①质量管理职能部门在质量监控和质量分析的基础上,组织撰写本科教学年度质量报告。②质量管理职能部门将本科教学年度质量报告报分管质量管理工作的校领导审核后在适当范围内发布。③质量管理职能部门将本科教学年度质量报告报相关教育行政主管部门。

(四) 质量改进

1. 纠正措施

①质量管理职能部门根据质量监控和质量分析,查找质量问题。②质量管理

职能部门将质量问题及原因报分管质量管理的校领导，并反馈至相关职能部门、二级学院（系）。③相关职能部门及二级学院（系）根据反馈情况，查找导致质量问题和形成薄弱环节的根源，确定整改措施，并实施整改。④质量管理职能部门及二级学院（系）持续跟踪问题整改进度及整改效果，直至问题得到纠正。

2. 预防措施

①质量管理职能部门及二级学院（系）针对学校和学院（系）层面潜在的人才培养质量问题和薄弱环节制定预防措施。②质量管理职能部门将预防措施报分管质量管理的校领导审核后予以实施。③质量管理职能部门组织相关职能部门及二级学院（系）落实预防措施。④质量管理职能部门持续跟踪预防措施执行及其效果，直至消除将会导致质量问题和形成薄弱环节的根源。

3. 持续改进

①质量管理职能部门组织相关职能部门及二级学院（系）持续改进教学质量。②质量管理职能部门对相关职能部门及二级学院（系）持续改进效果进行检查，将检查结果报分管质量管理的校领导，并反馈给相关职能部门及二级学院（系），不断增强质量保障能力。

（五）质量文化

1. 培育与建设

①质量管理职能部门制定质量文化培育与建设方案，报分管质量管理的校领导审核后予以公布。②质量管理职能部门根据质量文化培育与建设方案组织二级学院（系）开展质量文化建设。

2. 成效与作用

①质量管理职能部门对学校质量文化培育与建设成效进行评价，将评价结果报学校分管质量管理的校领导，并反馈至相关职能部门及二级学院（系）。②相关职能部门、二级学院（系）根据反馈结果进行改进，持续推进质量文化建设。

五、结束语

质量保障流程是使质量保障工作持续、闭合、循环运转的关键，是针对影响人才培养质量的关键因素，使其达到质量要求而形成的输入转化为输出的过程链。它反映了影响质量的主要方面和控制方法，将质量控制点作为过程质量控制的重点，具体包括质量保障总流程、目标保证分流程、资源保证分流程、过程保证分流程等。本文的质量保障流程框架性示例，旨在阐释其构建依据、思路与方法。高校可参照该示例，根据自身特点，构建适应自身质量保障需要的内部质量保障流程。

参考文献

- [1] 李志义, 张小钢, 宫文飞, 等. 高校内部质量保障标准构建: 策略、框架与要求 [J]. 高等工程教育研究, 2023 (4).

高等教育质量文化建设的目标、困境及新路

作者：任胜洪

摘要：高等教育质量文化建设乃是推动构建高质量的高等教育体系、达成高等教育内涵式高质量发展的必然路径，更是新时代建设教育强国和质量强国的重要构成部分。结合学界关于高等教育质量文化的认识，其应具备育人性、系统性、科学性、本土性、多样性五个方面的价值特征。但实践层面，我国高等教育质量文化建设仍然面临着育人性质的弱化、软性要素的缺失、技术主义的泛滥、本土思想的迷失和文化发展的同质等诸多现实困境。基于此，我国高等教育质量文化建设应摆脱固有思维模式的束缚，通过回归育人为本的质量价值观，完善刚柔并济的质量治理体系，引导树立科学的教育评价价值取向，推动构建本土化的质量文化体系和健全高等教育的分类评价体系等方式释放高等教育创新活力，进一步推动高等教育内涵式高质量发展。

关键词：高等教育；质量文化；高质量发展；教育强国；育人为本

2023年5月，习近平总书记在主持中共中央政治局第五次集体学习时强调：

“要坚持把高质量发展作为各级各类教育的生命线，加快建设高质量教育体系。”^[1]高等教育作为高质量教育体系的龙头与核心，在先后经历了规模增长、布局优化、结构调整等方面的改革和发展之后，教育发展成效显著，积累经验丰富。但对于高质量发展不能简单地将其理解为“质量标准”的提高，而要注重挖掘其内在潜力，激发其内部活力。特别是从当前我国高等教育质量保障体系建设已基本到位，但纯粹的技术层面的质量保障手段，工具和流程已经不能满足高等教育“高质量”发展的现实需要来看，推动高等教育质量保障进一步走向高等教育质量文化建设才是高等教育质量可持续发展的根本。2021年1月，教育部印发的《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021-2025

年）》首次将“质量文化”列为审核指标，高等教育质量文化随之进入实践领域，并逐步成为指导高校进行质量建设的重要指引。但优质的高等教育文化的建立需要时间和努力，因为它与价值观信仰、文化等元素密切相关，不可能迅速成形。所以，本研究基于当下我国高等教育质量文化建设的迫切实践需要，分析高等教育质量文化应然的价值诉求和基本特征，厘清当下我国高等教育质量文化建设所面临的实然困境，并针对上述困境提出相对应的建设路径，以期对当前我国建设具有中国特色的高等教育质量文化有所启发。

一、高等教育质量文化建设的应然之态

高等教育质量文化是在对既有的质量保障体系反思和批判的基础上提出来

的,旨在弥补现有的质量保障和管理的不足。但目前学界关于高等教育质量文化的认识非常庞杂,没有形成共识。结合此前学者们关于高等教育质量文化的认识,我们认为高等教育质量文化是高校、政府、社会以及其他与高等教育相关的主体在长期的教育教学和质量管理实践活动中形成的质量理念、价值观形象、制度与规范、行为方式及其物化形态的总和。基于对上述概念的理解,高等教育质量文化应具备育人性、系统性、科学性、本土性、多样性等方面的特征。

(一) 育人性

人是文化的创造者,同时也在被文化所塑造。高等教育质量文化作为一种文化形态,由人的实践活动产生,生发于高等教育并依附于高等教育这一重要场域。而高等教育这一场域首要和根本的任务在于育人。习近平总书记在2016年12月召开的全国高校思想政治工作会议上指出:“高校立身之本在于立德树人。”^[2]“立德”是对人精神的塑造和灵魂的提升,“树人”是对人个体成长的培养和发展。“立德树人”包含了文化熏陶、道德引领,行为示范直至个性养成等动态培养过程,最终目的是促进人的全面发展,并使人成为“有理想”“有本领”“有担当”的时代新人^[3]。尽管随着社会的发展高等教育的职能越来越多,并逐渐涵盖了人才培养、科学研究、社会服务和文化传承等多个方面,但科学研究,社会服务和文化传承都是人才培养的重要手段。所以人才培养是高等教育的首要职责和中心任务,人才培养质量也始终是高等教育质量的核心和第一体现。高等教育质量文化是一种以提高高等教育质量为目标的组织文化,但它本

质上更是一种“育人”文化^[4]，“教育性”是其最根本的特征。也就是说，不论是学校的办学理念、发展目标，质量价值取向，还是内部的各种文化设施建设、课堂教学活动、教育改革活动、宣传教育活动等，都要以“育人为本”为中心来开展，任何时候都不能发生偏移。

(二) 系统性

文化从构成上来说,是由不同的文化要素共同构成的复合体,是一个系统而宏观的概念。但并不是说只要多个不同的文化要素机械地堆砌就能构成一种文化,而是需要通过多个构造性要素复杂结合进而产生具有结构性的有机整体。而在质量管理领域,随着质量实践活动的不断积累,人们开始发现组织文化和质量两者不应该被视为独立的个体^{[5]431-432},因为质量实践正在逐渐超越纯粹的技术范畴而演变为一种文化现象,质量文化也因此应运而生。正因为是从更为广泛的文化视角来理解质量,所以质量文化也继承了“文化”在构成上的特性,即结构性和系统性。就如欧洲大学联合会(EUA)在2002-2006年发起的“质量文化项目”认为,任何质量文化都有两个组成要素:是结构与管理要素,即具有明确的程序(个人或单位的任务、责任和标准被清晰地界定);二是文化与心理要素,即一套共同的价值观、信念、期望和对质量的承诺(组织成员内心对组织质量观的理解和情感的认同)^[6]。前者是硬性的、有形的,是变革的驱动者,后者是软性的、无形的,为变革提供支持措施^[7-9]。国内部分学者的观点也不谋而合,如冯惠敏和郭洪瑞认为高等教育质量文化的建设需要“软硬结合”,不仅要完善质量保障的制度、政策和管理,还要重

视人本、精神、文化等“软要素”的建设^[10]。韩延明也提到新时代大学质量文化的建设需要走一条“柔性”价值约束与“刚性”制度保障有机结合、互补共融的新路向^[11]。还有学者将高等教育质量文化分为物质层文化、制度层文化、行为层文化和精神层文化^[12],或者显性形态文化,隐性形态文化和关系形态文化等^[13]。而在本研究看来,高等教育质量文化是由硬性的制度保障和软性的价值约束所组成的,它既包括技术层面的质量保障的手段、工具和流程,也包括观念上的高等教育主体参与度、向心力、发展愿景共同的价值观念和信念的塑造,是高等教育质量管理的精神文化,制度文化、行为文化和物质文化的综合体,是各种文化要素相互融合形成的有机统一的文化生命整体。

(三) 科学性

“三个代表”重要思想指出,中国共产党“代表着中国先进文化的前进方向”,这是党在理论创新上的重要成果。先进文化是一种能够与时代发展相适应的文化,它代表着未来的发展方向,能够推动人的全面发展和社会的全面进步,是一个国家和民族赖以生存和发展的强大精神动力和精神支撑。而科学性则是文化先进性的基本原则和首要标准^[14]。高等教育质量文化作为一种以持续提升高等教育质量为目的的组织文化,需要随着时代的变化而变化,致力于促进人的全面发展和社会的全面进步,体现科学性特征。自世界高等教育逐渐步入大众化阶段以后,各个国家高等教育质量危机意识开始觉醒。此后,各国在构建和完善高等教育质量保障体系方面相继投入了大量资源,高等教育外部质量保障体系也更加科学合理。不但质量保

障的实施主体愈发多元,逐渐涵盖了政府、高校、社会组织和第三方评估机构,且手段也愈发多样,囊括了审核、评估、认证、问责等在内的一系列制度化的活动。同时,还通过各种技术手段的运用将复杂的事物量化和指标化、环节化和程序化^[15],确保了高等教育质量保障体系的科学性。所以说,高等教育质量文化在建设之初的硬性制度保障建设阶段,即在外适型的质量文化^[16]建设时就有对科学精神的强烈追求,同时它的科学化发展又不完全依赖于技术手段,其背后更蕴藏着更加科学的质量观念与价值文化。

(四) 本土化

在高等教育领域,质量、质量保障、质量文化本身就具有强烈的政治意蕴。以欧洲高等教育质量保障运动为例,它并非欧洲高等教育体系自觉、自发的质量行为,而是基于一个特定的改革前提即“促进欧洲协调”。但在国家中心取向的影响下,“促进欧洲协调”逐渐成了一个辅助性的原则。欧洲各国本质上将高等教育质量保障视为建立新型政府治理方式的政治工具,质量保障具体的功能、行动领域和方式也由各国政府根据自己的需要和期望来制定^[17]。这最大限度地维护了国家的教育主权,但也在一定程度上导致了高等教育的欧洲整合目标和各个民族国家的教育主权之间存在难以调和的矛盾和冲突。我国作为一个“后发型现代化”的国家,高等教育质量保障活动的导向和价值取向不可避免地要与高等教育高质量发展的国际潮流相接轨。但正因为高等教育肩负着通过研究和教学活动创造智力资本、培养学习者并致力于建立一个文明的社会的责任^[18],所以更加需要具备自主保障和提高教育质量

的能力,因此也必然要带有浓厚的民族和国家的色彩。质量文化作为一种带有价值倾向的实践模式^{[19]94},不论是其包含的校园实体性的文化设施建设,还是质量标准、评估体系等各种规范的制定,抑或精神层面的办学理念、人才培养观念、质量价值观等,都要有自身的本土特色,要与我国的具体国情相契合。同时,高等教育质量文化也具有凝聚功能^[20],能够通过潜移默化的方式沟通师生的思想,使师生产生对国家,民族的向心力,达到聚拢高校师生职工,进一步增强民族凝聚力的目的。

(五) 多样性

文化是以多样化的形式存在的,不同国家、民族、时代的文化各有其形态、内涵和特点。它们之间各美其美又美美与共,最终实现百花齐放。尽管我国的高等教育质量文化建设在大的方向上强调育人的根本任务,强调为党育人、为国育才的时代使命,并为各个高等教育机构所共同遵守,但每一个高等教育机构都是独特的存在,质量文化的生产主体是多元的,其存在样态也是多样的,甚至在一个高等教育系统内会存在几个质量亚文化。高等教育质量文化作为一种活生生的、习得的经验,一种意识形态的建构,需要通过充分考虑其所处的环境来进行构建^{[5]438}。我国高等教育是由水平结构、形式结构、地区结构、财政结构、管理结构等诸多子结构共同构筑而成的庞大系统,其发展的显著特点之一便是结构和类型的丰富多样。在同一地区,不同类型的高校之间常常存在着巨大的差异。即便是同类型的高校,在办学理念、管理思想、组织结构、行事风格等方面也会有较大的不同。正如潘懋元先生所

说“多种形式应有多种规格,各具自己的特点,各有其不同的社会适应面”^[21]。以学科评估中的社会服务一项为例,部属师范院校更为看重的是其服务全国的能力,而地方师范院校则更为看重服务地区经济发展的能力和水平,两者的评价标准就应该是各有侧重。所以,各高校需要考虑本校师生能力的差异性,需求的多样性和发展的方向性,因地制宜、因情而适进而形成自己的特色和优势,这才是高等教育质量文化发展的长久之道。

二、高等教育质量文化建设的实然之境

基于前文对高等教育质量文化价值诉求和本质特征的分析,从“实际是什么”的实然角度分析高等教育质量文化建设的现实困境,有利于我们更好地厘清当前高等教育质量文化发展的问题和面临的挑战。

(一) 育人性质的弱化

个体生命的成长和发展过程理应受到教育至高的推崇和尊敬,高校办学也应始终坚持“育人为本”的核心教育立场不动摇,但在实际的教育教学活动中人们对教育的这种初心却在逐渐发生偏移。一方面,高校中功利化倾向愈发明显,道德教化缺位。当前,因某些高校对自身生存发展和办学效益的片面考虑,加之受某些不科学的教育评价导向的影响,使得某些高校的各个主体质量价值取向愈发功利化和短视化。学校热衷自身的排名,而偏离了本真的教育初心:学生关注考试分数,而弱化了责任、信仰和同理心;教师推崇论文的产出量、引用率和荣誉称号,而忘记

了道德的教化和为人师表,整个系统都在盲目地追求一种“产出最大化”。这些都使得某些高校教育教学活动越发背离育人的本质,忽视了人的个性和全面发展的需要,严重阻碍了教育活动育人功能的有效发挥。另一方面,教育评估负担过重,形式之风盛行。当前,高校在办学过程中受到来自政府的评价、评估、评审、评比等不断加强^[22],不仅评价种类繁多且过于频繁,多头评价、同时评价、重复评价的现象也比较突出^[23]。繁多的评价占用了高校大量的精力和时间,还影响了学校内部正常的教学秩序和学习节奏。比如在新一轮本科教育教学评估信息发布以后,多所高校兴起学风建设活动。不少高校都督促学生上课“坐前排”,还有高校明确若前排未坐满则记最后一排违规,学生多次犯规则可能需要家长来校“陪读”^[24]。此类规定还是不脱“猫捉老鼠”之态和形式主义之嫌。学风建设本是一件利于高校也利于师生的好事,学校强调“到课率、前排率、抬头率”是为引导学生对课堂学习的重视,但如果因此掩盖学风问题背后的课程与教风建设问题,反而会遮蔽高校育人人性弱化的不良现象。

(二) 软性要素的缺失

近年来,我国持续推进高等教育质量保障工作,不断强化技术、制度、工具、手段等高等教育质量文化“硬领域”。这确实在一定时期内对高等教育质量建设起到了非常重要的作用,尤其在高校规模发展和硬件设施的保障上得到了体现。但目前,高等教育质量文化建设仍旧在质量价值观念塑造、质量信念追求、质量特色意识等“软领域”方面存在一定程度的消极怠慢。究其原因,一方面,高校对外部主

体存在严重的路径依赖。按照美国著名教育家伯顿·克拉克的观点,政府、高校和社会作为支配高等教育发展变迁的重要力量,三者之间应该呈现的是一种协调的三角关系^[25]。这也就意味着不论是强化哪一方的力量,另外两者的力量都会因此削弱而受到约束。但“任何类型的大学都是遗传和环境的产物”^[26],所以在不同的国家,政府、高校和社会三者的力量也会有所差异。中华人民共和国成立70多年以来,我国高等教育的发展历程可以说是一部国家政策主导下的治理变迁史,特别是党和政府颁布和实施的一系列法规和政策在其中发挥着直接主导的作用^[27]。政府外部的这种政策驱动加剧了高等教育的外在强加性,高校更多的是处于被检查、被评估的被动地位^{[28]143},并对外部管理存在严重的“路径依赖”缺乏相应的主动性和积极性。高校的这种主体责任意识的贾乏,使得他们内部开展质量文化建设工作的主动性和积极性相对不足,更多的是根据上级文件要求开展质量文化的建设,而对于自身发展的价值、追求、期望等方面的思考却显得尤为不足。另一方面,高校内部多采用强制性的约束手段。质量文化建设实践中,大学更倾向于依赖约束性的手段和制度设计来对组织成员进行约束和引导,最终消除成员的不良行为并达成质量管理的目标。但这也导致了我国高等教育质量保障越来越走上了刚性规制、强硬手段、监督防范的道路^{[28]143},失去了对个体柔性化的人文关怀,严重束缚了教师教学积极性和科研人员的创造活力。这种将高等教育质量的约束和监督等同于高等教育质量保障甚至是高等教育质量文化的价值取向是狭隘片面的、非系统的,更是不可取的。

(三) 技术主义的泛滥

人们借助科学,以为能解释一切,让世界祛魅。但高等教育质量文化在越来越追求科学性的同时,也逐渐走向了它的反面。长期以来,人们不断地将工商业领域的质量管理的理论、标准和方法引入到高等教育领域当中,系统化、规范化和制度化的高等教育质量保障体系逐步形成,并在高等教育“守住底线”和“确保质量”的过程中发挥了不可磨灭的作用。但正因为“质量”概念最初源于工商业领域,带有很强的市场“基因”,所以依据这个概念建立起来的高等教育质量保障体系实际上是基于“达标性”思维建立起来的质量监督与反馈控制系统^[29]。高等教育的质量也因此被简化成了各类量化指标,人们更是试图通过计算的方法对高等教育的质量作出精确的数字化描述和科学控制,认为只要通过评估工具的进步、相关指标的完善就能实现教育质量的提升。但教育的价值不应该演变为对技术理性的崇拜和偏执。事实上,任何企图通过技术手段将高等教育质量管理标准化和程序化的做法都是不切实际的。因为质量的提升终究是一个动态的、不断进步的生产过程并不是由外部界定和赋予的,也不是通过质量保障的外在性和技术性就可以实现的。那只能说是教育“产品”的质量,而非“教育”的质量^{[19]95}。人们终究是忘了教育从本质上来说是一种道德实践而非技术事业。最初将“质量”概念引入高等教育领域的目的是诊断高校在教学管理等方面存在的问题,以便为高校不断发展和超越自我提供参考依据和发展路径。但与之伴生的质量标准、技术手段却使评价从工具僭越成为教育的核心,评价结果成为决定教育政策的主要参照,教育也从促进生命成长

活动变成了僵化的管理行为。

(四) 本土思想的迷失

长期以来,我国都在思考如何更好地与国际接轨。然而,在高等教育质量文化建设中,对国际化的追求却逐渐演变成了单维度的“西方化”,不仅没有很好地对舶来的文化思想进行创新和改造以适应本国、本民族自身的需求和发展,反而把西方的质量标准、学术成果、发展道路看作是我国高等教育质量文化建设的“样板”,甚至由此否定自己的文化思想观念,跟在西方文化后面亦步亦趋,导致我们自身的民族性、本土性文化思想逐渐迷失。究其原因主要有两点。一是世界高等教育的价值导向和评价标准由西方国家主导。西方国家作为高等教育的“先行者”,早早地通过设定规则 and 标准掌握了解释现实的话语先机^[30],成为了世界高等教育质量文化建设领域的“权威者”,并不断渗透和主导着发展中国家的高等教育评价。如当前具有世界影响力的大学排行榜所遵循的数据分析理念和价值导向均是来自西方尤其是英美国家^[31],所以在评价依据来源的选取上,参考的也主要是欧美国家的学术期刊和引文数据库,如 Web of Science, Scopus 等等。在这些期刊数据库发表的论文数量也逐渐成为我国科研人员能力评价的标准和高校办学的发展指挥棒。而这样做不仅评价内容缺乏对立德树人、师德师风、教风学风等的关注,还造成了大量的研究成果外流^[32]。二是中国高教界对西方文化思想的依附和盲目崇拜。自我国现代高等教育建成以来,模仿、学习和追赶国际潮流的步伐从未停止。在这个过程中,由于受到西方强势思想文化的冲击,很多学者不仅在学术价值取向上

向西方看齐,产生一种认为“洋”的东西就是好的错误质量观念,更是食“洋”不化,机械地移植、搬运西方的思想理论和发展经验。而这个问题早在1997年,潘懋元先生就对其进行了批判:“喜欢搬洋人的话,以壮大自己的声势。有的研究连篇累牍地引用外国二、三流作品,而对中国自己的理论建树不屑一顾。”^[33]这也影响了一些高校教师的价值取向,使他们意识形态观念淡薄、崇洋媚外、自我矮化,戴着有色眼镜看中国,在错位的价值观中迷失方向,甚至误导青年学生,严重破坏了师德师风和高校的教风。

(五) 文化发展的同质

我国高等教育质量文化建设一直以来都存在着“千校一面”“同质化”的问题,即不同类型、不同层次、不同文化背景的高校在办学理念、组织结构、培养目标,培养方案、管理制度、学校风尚等方面都有趋同化、一致化的发展趋势。究其原因,有两个方面。一方面,高校自身定位不清,发展方向不明。我国高等教育进入规模化发展阶段后,各所学校为了抢占先机,争夺办学资源在短时间内大肆扩张部分高校甚至放弃了原有的发展定位和方向,不顾发展实际,盲目地追求“大而全”和“综合性大学”“研究型大学”的定位。可是,由于自身办学基础薄弱、底气不足,再加上发展过程中发展定位不清和盲目跟风攀比,使得很多高校在发展中逐渐偏离区域特色、类型特色和传统特色,同质化发展趋势愈发严重。以师范类大学为例,我国在中华人民共和国成立后的较短时间内便建立了独立的师范院校体系,以此来保证专门教师的有效供给。但本世纪初,许多地方师范院校为了迎合国家高

等教育大众化、普及化的战略,开始缩减师范类专业和师范生招生比例,并通过增设学科和专业、新建校区等方式不断扩大其办学规模,争相朝着综合型大学的方向发展。也是在这个过程中,师范教育“边缘化”的问题和师范专业的师范性被“淡化”的问题日趋严重^[34]。另一方面,外部评价导向单一,缺乏差异特色过去很长一段时间,我国实行的都是以统一的评价指标去评价千差万别的高校和学科的高等教育评价制度^[35-36]。这不仅加剧了高校间以争夺资源为目的的功利性质的竞争,还使得高校办学严重同质化。近年来,国家也在推动高等教育差异化、特色化发展上做了很多探索,如提出“探索构建高等教育分类体系”^[37]“推进高校分类评价,引导不同类型高校科学定位,办出特色和水平”^[38]“强化分类特色评价,按一级学科分别设置指标体系,充分体现办学定位与学科优势”^[39]等相关改革任务和举措。除此之外,2021年教育部颁布的《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021-2025年)》也向高校提供了“两类四种”套餐供高校自主选择^[40]。尽管新的分类体系能够引导高校注重内涵式建设有效缓解高校发展“千校一面”、同质化的问题,但实践层面相关制度建设尚不完善,且同类高校内部同质化问题依然没有得到很好的解决,甚至更加根深蒂固^[41]90。

三、高等教育质量文化建设的路径探索

当今世界,质量文化日益成为增强核心竞争力、文化软实力、质量公信力、国际影响力的关键一招。高等教育质量文化的建设也需要通过进步和创新来形成新的

质量文化和淘汰旧的质量文化进而推动高等教育的高质量发展。

(一) 回归育人为本的质量价值观

高等教育质量是由“人”这一主体所创造的,更是以“人”为作用对象,所以其核心和本质必然是“人的全面发展”,而这也是高等教育质量文化最根本的属性和特质。尽管当前国家政策层面一再强调要落实立德树人根本任务,但就现实层面来说高等教育质量文化还是存在着功利、浮躁等育人性质弱化的问题,而解决这一问题的根本方法还是要回归育人为本的质量价值观。

1. 政府部门要始终坚持立德树人的根本任务不动摇,不断扭转教育管理实践活动中存在的片面化、短视化和功利化的错误政绩观念,以“破五唯”为导向,以“教育评价改革”为抓手,有意识地遏制锦标制、绩效主义、经济主义在教育领域的泛化,并积极引导高校,社会走出错误的认知误区进而构建良好的教育环境和生态。

2. 高校要始终坚持“育人第一”的办学理念,不断强化党组织在高校中的政治引领作用,提高政治站位和更新质量理念,积极摆脱短视化、功利化、形式化思维,着眼于教育的长远发展,以实事求是的态度按照教育规律开展教育教学改革,进一步防止思政教育,学风建设等教育教学活动背离育人本质。

3. 教师也要回归教书育人的本体职责和专业角色,不断强化自身的角色意识,时刻谨记自己的主责主业,保持对教育事业的热爱、对学生的关爱和对学术的追求。就政府和学校而言,一方面要减少教师考评中对论文、课题、称号的过度关注,转向对教师教书育人能力的评价与考核;另

一方面要减轻教师的非教学性负担,从制度层面引进“清单式减负”制度,明确哪些是教师的教学职责,哪些是相关部门的职责,并且梳理清查各项督查、检查、评比等项目,精简会议、文件,取消重复上报数据和多头填写表格,让教师有更多的时间和精力回归到课堂本身和提高自身专业能力上。

4. 对学生而言,学校和教师要帮助学生树立正确的学习观和成才观,引导学生更多关注自身的个性、创造性、综合素质,进而促进学生自由而全面的发展。

(二) 完善刚柔并济的质量治理体系

质量文化建设是高等教育质量改进和提升的重要保障,它既包含“刚性”的质量监督、控制和约束手段,也有“柔性”的质量价值观念的约束和引导。在质量文化的“硬领域”建设逐步完善的基础上,推动信念、追求、意识等“软领域”的建设也同样重要。

强化各主体的质量文化意识,提高他们参与质量活动的主动性和积极性,逐步完善刚柔并济的高等教育质量治理体系,是推动高等教育质量文化系统性发展的有效举措。

1. 要明确权责边界,构建多元参与、民主协商的质量治理机制。我们必须进一步明确政府、高校、社会三大核心主体的权责边界,充分发挥他们在高等教育质量进步中的积极主动作用,着力松建起广泛、深入、持久的质量共治机制。具体来说,政府要进一步明确自身职能的合理定位和运行边界,深化简政放权,推动管办评分离、放管服结合的改革,强化“服务”意识,建立积极稳妥的“放权”机制^[42],进一步保障落实高校办学自主权和社会力量参

与质量治理的权利。高校自身首先要明确其主体地位,树立“我要发展”的质量自觉意识,以主人翁的姿态进一步增强质量治理的主体意识和批判意识,摒弃那种倾力迎合外界、迷失自我的质量文化观^[43]。还要不断加强与政府、社会组织之间的联系,充分发挥各主体在高等教育质量建设中的独特优势。社会主体要始终具有公共情怀和社会责任感,以提高高等教育质量为己任,远离追名逐利,不断强化与高校、政府间的合作程度,并提高自己的专业化程度。同时,社会公众也要增强自身的参与意识,充分发挥监督和问责的作用,不断健全社会力量广泛参与的高等教育质量治理体制。

2. 要积极培育沟通对话、关怀关爱,尊重信任的质量环境氛围,这是推动高等教育质量治理、培育高等教育质量文化的基础。基于此,学校要进一步畅通校、院系及师生间的信息交流沟通渠道拓宽师生反馈诉求的方式,以便及时了解师生心声、问计师生智慧。还要通过建立健全师生参与监督机制的方式让教师、管理人员、学生等基层主体真正参与到质量愿景构建、质量保障制度设计、质量标准制定、质量评价活动当中去。学校还要加强对师生的人文关怀,及时了解师生员工的生活需要和个性需求,带着感情、温度和诚意耐心回应师生当前的“急难愁盼”,用关怀关爱提升师生员工的生命温度。特别是学校还要做到尊重和信任师生,适当地减少繁琐的刚性质量监督管理制度,给予师生更多自由发展和创新性发展的空间。总之,学校要为师生营造一种有温度的质量环境氛围让他们真正感受到“归属感”和“认同感”,唤醒他们参与质量建设的主体意识和责任担当,进而促进高校内部形成基层主体共同参与质量治理的强大合力。

(三) 树立科学的教育评价价值导向

对育人合理性的不懈探索始终是高等教育质量文化科学性的题中应有之义。但当这种追求片面地转向对数据、技术的痴迷和依附时,大学教育也就陷入了数字,工具的泥潭和陷阱。面对当前质量保障中存在的技术主义泛滥的状况,我们要树立科学的高等教育评价价值取向。

1. 要坚持“人”在教育评价活动中的主体地位。人才才是真正的“价值主体”,教育评价活动的最终指向也是如何更好地服务于人的全面发展。我们要进一步明确人和技术之间的关系,始终捍卫人在教育评价中的主体地位,尊重人的价值和尊严,以人的全面发展作为教育评价的最终目标。在这个过程中,我们还要有意识地推动技术主义与人文精神的深度融合。除了关注知识和技能等可观测、可量化的成就指标外,更要关注个体的生命价值追求。可以结合“客观数据”和“人文情感”建立“技术”与“人文价值”相协调的高等教育评价模式,构建人机协同的高等教育评价体系,进而促进泛滥的技术向人文复归。

2. 要明确数字、技术在教育评价中的使用边界和限度。依赖大量的数字技术手段实现科学高效的评估是未来高等教育评价的重要走向,但高等教育评价的这种数字化并非为了技术而技术,也不是技术越多就越好,更不是把技术变成“一举一动皆量化打分”师生监控器^[44]。因此,我们要进一步规范数字、技术的使用限度,防止其超越自身的使用边界^[45]。从宏观层面来说,要明确评价对象是否可被量化和指标化,并针对不同的评价对象选择不同的评价方式。量化和可算度化针对的是可以测量的对象^[46],如学生学业成就。

而不能观测的指标,如道德、良知、品行、情怀等模糊、抽象、与人的全面发展密切相关的内容,可以采用模糊评价的方法对其进行评估。它重在依据学生在校期间是否违法乱纪、尊师重教、热心公益等实际表现来设置奖励,鼓励和提倡学生的积极行为,扬弃消极行为^[47]从微观层面来说在高校评价中还要逐渐弱化数量累计,强化质量导向,侧重于对成果价值的评价。

(四) 推动构建本土化的质量文化体系

当前,我国高等教育质量文化存在的质量价值取向被动和主动西方化的问题,本质上是缺乏文化自信和教育自信的一种表现。自主是文化自信和教育自信建立的基础,当前只有走自主发展之路,通过构建本土化的质量文化体系,引导各级教育主体确立正确的高等教育质量价值导向,摆脱对外来思想经验的束缚,才能增强教育自信,促进我国高等教育的高质量发展。

1. 要提炼有中国特色的高等教育评价标准体系。建立一套符合中国国情和时代要求的高等教育评价标准体系是我国高等教育加强自主保障的重要手段,必须遵循“以我为主,为我所用”基本原则不动摇。党的二十届三中全会通过的《中共中央关于进一步全面深化改革、推进中国式现代化的决定》明确提出要“完善人才自主培养机制”和“加快建设国家战略人才力量”^[48]。这也就意味着,我国高等教育质量要更加强调人才自主培养质量,相应的质量评价标准的制定上也要与建立拔尖创新人才自主培养体系的国家意识相契合,要更加注重人才培养的“忠诚度”“自主性”和“创造力”。

2. 要培育对中国高等教育本土实践

的文化自信。尽管近现代高等教育以模仿和移植西方为发端,但中国高等教育历史悠久,并始终扎根中国大地,一直在探索符合中国国情的发展道路,为民族振兴、经济建设、社会发展、科技进步发挥了极其重要的作用。除此之外,我国还有着优秀的传统文化,它是我们中华民族的突出优势,是我们在世界文化激荡中站稳脚跟的根基。因此,面对西方文化霸权,我们理应拥有自信,因为灿烂的中国高等教育本土实践和中华优秀传统文化就是我们教育自信的底气。

3. 要构建中国高等教育质量话语和叙事体系。我国高等教育本土实践和中华优秀传统文化蕴含着丰富的质量文化基因,比如古代书院“顶天立地”的价值追求和“立人为本”的教育宗旨、工匠精神中“精益求精”“严谨求真”的质量追求等,都是我们宝贵的精神财富。我们要总结提炼、深入挖掘其中的积极内涵和价值,加快构建中国高等教育质量文化传播的话语和叙事体系,向世界展示中国高等教育质量发展的良好风貌,同时为世界上处于“边缘”的发展中国家高等教育质量管理改革提供中国经验参考,进一步增加我国高等教育的国际话语权和影响力。

(五) 健全完善高等教育分类评价体系

分类评价是引导高等教育质量文化克服同质化,促进多样化发展的重要路径。与以往“一列纵队”的评价方式不同,分类评价强调的是不同高校、学科在各自的类别上结合自身的发展特色和优势“纵向争先”,进而通过“多列纵队”错位竞争最终实现“齐头并进”。但因为当前我国

的分类评价尚处于初级阶段,存在很多问题需要继续进行完善。

1. 要完善高等教育分类评价的顶层设计。我国目前没有专门的高等教育分类发展的法律法规,也缺少引导高等教育分类评价的完整的、具体的、配套的政策供给,推动高等教育分类发展的力度还远远不够。因此,应制定高等教育分类发展的法律规范,健全以《中华人民共和国高等教育法》为核心的高等教育法律体系,政府管理部门也应加快制定和完善高等教育分类评价的实施办法、资金管理方法和绩效评价办法等相关配套政策^{[41]91}。

2. 要加快制定高校的分类标准和评价指标体系。中国高等教育学会此前公布的一项统计数据显示:“我国2738所普通高校的自我定类达60余种。从高校自我定位的名称或者描述上看,较为杂乱,缺乏规范性,甚至还有近28.1%的高校没有给出明确的定类。”^[49]尽管目前上海、江苏、浙江、辽宁、山东等省(市)都在积极探索高等教育分类评价考核管理改革的试点工作,但依然有很多地区尚未制定相应的高校分类标准和评价指标体系,这

不利于高校明确自身的发展目标和发展方向。各地区可以借鉴北京、上海、山东等先行先试地区的发展经验和国外高校分类发展的经验,结合自己的发展需求和办学实际,有针对性地进行探索细分。

3. 要建立并完善同类型高校间的互评机制。同类型高校的互评,就是按照一定的评价准则,通过若干同类高校的协同,对某一高校发展的潜在和现有的发展水平进行评价,并给出价值判断的过程,这与科研领域的同行评议相类似。之所以要在分类评价中增设同类型高校的互评机制,是因为只有通过同类型高校的互评,才能更好地评判高校的发展水平和发展潜力^{[41]92},也只有通过同类型高校的互评,才能及时发现并预防同类高校内部发展同质化的问题。在具体推进同类型高校互评机制的过程中:一方面,加强政府的政策供给,及时制定和完善相关的实施办法和推进方案,并成立相关的互评机构和部门,领导相关互评工作的开展;另一方面,鼓励各高校积极参与到同类高校的互评当中,并在高校内部成立相关的互评部门,加强高校评价团队的建设^{[41]92}。

参考文献

- [1] 习近平在中共中央政治局第五次集体学习时强调 加快建设教育强国 为中华民族伟大复兴提供有力支撑 [N]. 中国教育报, 2023 (1).
- [2] 全国高校思想政治工作会议12月7日至8日在北京召开 [EB/OL]. (2016-12-08) [2024-10-04]. https://www.gov.cn/xinwen/2016-12/08/content_5145253.htm#1.
- [3] 冯刚. 立德树人与时代新人培育的内在逻辑 [J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2021 (5).
- [4] 龚克. 大学文化应是“育人为本”的文化 [J]. 中国高等教育, 2010 (1).
- [5] Harvey L, Stensaker B. Quality culture: Understandings, boundaries and linkages [J]. European journal of Education, 2008 (4).
- [6] European University Association (EUA). Quality Culture in European Universities: a Bottom-up Approach [R]. Brussels: European University Association, 2006.
- [7] Loukkola T, Zhang T. Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions [M]. Brussels: European University Association, 2010.
- [8] Dżimińska M, Fijakowska J, Sukowski. Trust-based quality culture conceptual model for higher education institutions [J]. Sustainability, 2018 (8).
- [9] Bendermacher G W G, Egbrink M G A O, Wolfhagen I, et al. Unravelling quality culture in higher education: a realist review [J]. Higher Education, 2017 (1).
- [10] 冯惠敏, 郭洪瑞. 高等教育质量文化建设需“软硬结合” [J]. 教育家, 2018 (5).
- [11] 韩延明. 新时代大学质量文化探要 [J]. 中国高教研究, 2022 (9).
- [12] 董立平, 孙维胜. 大学质量文化的本质特征与结构剖析 [J]. 当代教育科学, 2008 (13).
- [13] 蒋友梅. 转型期中国大学组织内部质量文化的生成 [J]. 江苏高教, 2010 (5).

- [14] 李春华. 文化的先进性及其“尺度”问题探析[J]. 贵州社会科学, 2015(11).
- [15] 李伦, 宋强. 技术理性的伦理表征及其超越[J]. 伦理学研究, 2022(1).
- [16] 牛丽玲, 吴伟. 新时代教育评价改革背景下高校质量文化建设的路径[J]. 上海教育评估研究, 2021(4).
- [17] 刘晖. 中国高等教育质量保障40年[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2022.
- [18] Newby P. Culture and quality in higher education[J]. Higher education policy, 1999(3).
- [19] 任胜洪, 杜瑞军. 超越技术主义——对高等教育质量文化建设的多重审视[J]. 中国高教研究, 2024(1).
- [20] 何茂勋. 高校质量文化论纲[J]. 高教论坛, 2004(3).
- [21] 潘懋元. 高等教育大众化的教育质量观[J]. 中国高教研究, 2000(1).
- [22] 刘振天, 罗晶. 高等教育评价“双刃剑”: 何以兴利除弊[J]. 大学教育科学, 2021(1).
- [23] 周光礼. 建构高校内部质量保障体系: 理论框架与行动框架[J]. 现代大学教育, 2024(6).
- [24] 多地高校督促学生上课“坐前排”[EB/OL]. (2023-11-19) [2024-10-05]. <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1782987323990397855&wfr=spider&for=pc>.
- [25] 伯顿·克拉克. 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.
- [26] 阿什比. 科技发达时代的大学教育[M]. 滕大春, 滕大生, 译. 北京: 人民教育出版社, 1983.
- [27] 李立国, 张海生. 国家治理视野下的高等教育治理变迁——高等教育治理的变与不变[J]. 大学教育科学, 2020(1).
- [28] 赵婷婷. 大学质量文化: 从合格质量转向创新质量[J]. 教育研究, 2023(4).
- [29] 李亚东, 黄文祥. 主动应变持续加强质量文化建设[N]. 中国教育报, 2022(5).
- [30] 赵春丽. 西方社会科学学术话语权建构路径分析[J]. 马克思主义研究, 2020(1).
- [31] 黄梓根. 排行追逐: 大学“五唯”破而未除的根源所在[J]. 大学教育科学, 2021(4).
- [32] 郭连锋. 世界大学排行榜背景下大学的均质化与文化价值特色焦虑: 破解逻辑与思路——基于马克思世界历史理论的分析[J]. 高教探索, 2023(4).
- [33] 潘懋元, 陈兴德. 中国高等教育自主发展路径研究——学术理念、学术语言、学术评价的视角[M]. 北京: 高等教育出版社, 2016.
- [34] 张佳伟, 卢乃桂. 寻找学术性与师范性融合的空间——高水平综合性大学发展教师教育的优化路径[J]. 教育研究, 2023(2).
- [35] 杨清华, 孙耀斌, 许仪. 建立中国特色的世界一流大学评价体系[J]. 中国高等教育, 2017(19).
- [36] 郑文龙, 欧阳光华. 学科分类评价的风险及其规避[J]. 江苏高教, 2022(10).
- [37] 教育部关于“十三五”时期高等学校设置工作的意见[EB/OL]. (2017-02-04) [2024-10-06]. https://ludong.moe.gov.cn/srcsite/A03/s181/201702/t20170217_296529.html.
- [38] 中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. (2020-10-13) [2024-10-06]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2020/content_5554488.htm.
- [39] 第五轮学科评估工作方案[EB/OL]. (2020-11-03) [2024-10-06]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2020/202011/t20201102_497819.html.
- [40] 教育部关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》的通知[EB/OL]. (2021-01-21) [2024-10-04]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-02/07/content_5585584.htm.
- [41] 郑文龙, 欧阳光华. 高校分类评价的风险及其规避[J]. 现代大学教育, 2022(3).
- [42] 许晓东, 赵辛. “双一流”建设背景下我国高等教育质量保障的反思与重构[J]. 高等教育研究, 2018(9).
- [43] 陈丽, 孟凡丽. 论质量文化的控制性及其消解[J]. 江苏高教, 2017(7).
- [44] 曹培杰, 王阿习. 新一代数字技术何以赋能教育评价改革[J]. 人民教育, 2023(20).
- [45] 么加利, 罗琴. 高等教育评价的数字依附及消解[J]. 高校教育管理, 2022(1).
- [46] 王建华. 量化评估与大学发展[J]. 高等教育研究, 2020(11).
- [47] 于承杰. 高校学生评价机制建设探析[J]. 教育评论, 2017(7).
- [48] 中共中央关于进一步全面深化改革推进中国式现代化的决定[EB/OL]. (2024-07-21) [2024-12-12]. https://www.gov.cn/zhengce/202407/content_6963770.htm?_sid_for_share=80113_2.
- [49] 魏依晨. 分类管理破除“千校一面”推进高校科学定位办出特色[N]. 科技日报, 2022(7).

从质量控制走向质量文化： 应用型大学教学质量保障体系转型路径

作者：王小明 冯修猛

摘要：在全球高等教育普及化和产业技术快速迭代的背景下，应用型大学质量保障体系面临深刻变革。在梳理质量保障的理念演进、应用型大学独特性及其质量文化核心价值的基础上，剖析当前应用型大学教学质量保障体系面临的困境，包括传统质量控制模式的局限、产教融合新挑战和质量文化建设阻力，进而提出以质量文化为引领，从理念、主体、技术、制度四个维度构建应用型大学教学质量保障体系转型路径，旨在推动应用型大学质量保障体系的创新发展，为高等教育质量治理提供参考。

关键词：应用型大学；教学质量保障；质量文化

2018年9月，《教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》明确提出了“加强大学质量文化建设”的要求。2021年2月，教育部发布《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025年）》，将“质量文化”作为审核评估的关键指标之一，进一步强调了其在教育评估体系中的重要地位。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》部署了2035年建成教育强国目标，提出了“高质量教育体系全面建成”的发展战略，并明确了“分类推进高校改革发展”要求。在全球高等教育普及化与产业技术迭代加速的双重驱动下，应用型大学作为连接教育链、人才链与产业链的关键枢纽，其教学质量保障体系正面临深刻变革。传统以标准化控制、外部问责为核心的质量管理模式，虽在规范教学流程、确保基本质量底线方面发挥了重要作用，却难以适应应用型大学“产教深度融合、实践能力导向”的独特诉求^[1]。随着新时代对技能型、复合型人才需求的升级，以及《中

国教育现代化2035》对“质量文化”建设的战略部署，质量文化引领应用型大学教学质量保障体系转型不仅是高等教育质量治理的必然要求，更是应用型大学实现特色发展、服务区域经济的内生动力。

高等教育质量文化既有研究多从宏观视角探讨高等教育质量保障的普遍规律，但对应用型大学的特殊性关注不足。新公共管理理论强调外部问责与绩效指标的控制逻辑，虽提升了管理效率，却易导致质量保障的“同质化”与“行政化”，忽视产教融合、实践教学等核心环节的差异化需求。全面质量管理理论虽倡导全员参与持续改进，但其在企业领域的原生逻辑与高等教育学术自治传统之间存在张力，尤其在应用型大学中，如何平衡行业标准引入与学术自主性仍是难题。近年来，欧洲高等教育质量保障的转型经验揭示：将“自上而下”的结构管理要素与“自下而上”的文化要素结合起来，由此形成一种自我持续改进的质量文化，将有效提升高等教育办学质量^[2]。这对应用型大学

具有重要启示:唯有将产业需求、教育使命与文化认同深度融合,方能实现质量保障的可持续发展。当前,我国应用型大学质量保障面临三重现实挑战。其一,产教“融而不合”导致实践教学质量标准模糊,校企协同育人环节存在监控盲区。其二,质量控制工具理性与教育价值理性的冲突加剧,教师疲于应付评估指标,学生主体性与学习体验被边缘化。其三,智能化技术应用滞后,数据驱动的动态监测与预警机制尚未成熟,难以支撑“全生命周期”质量追踪^[3]。对此,本文提出,应用型大学需以质量文化为内核和引领,推动教学质量保障体系从“理念—主体—技术—制度”四个维度实现系统性转型。

一、理论溯源:质量保障理念的演进与应用型大学诉求

1. 质量保障理念的演进脉络

高等教育质量保障的理念与实践经历了从侧重外部控制到关注内在文化的深刻演进。质量控制源于工业化时代的标准化管理理念,如全面质量管理思想:强调通过外部规范、量化指标和程序化监督确保教育过程的合规性。在高等教育领域,这种理念体现为通过制度约束、标准化评估和外部问责机制实现质量的底线保障。例如,ISO9000质量管理体系在高等教育领域的应用,即体现了对教学流程的标准化控制。然而,这种依赖外部规约的“质量控制”模式在实践中的局限性逐渐显现,促使高等教育质量保障理念与实践向强调内在认同、持续改进和共享价值观的“质量文化”转型。同时,这种模式在应用型大学中也面临着显著局限:过度依赖外部评估易导致实践教学与行业需求的脱节,且难以激发师生参与质量改进的内生动

力。质量文化最早出现在企业管理领域,并于20世纪90年代初受到高等教育领域的广泛关注。质量文化强调质量是组织成员的共同价值观、行为准则和持续改进能力的集合体。欧盟将其定义为“旨在永久提高质量的组织文化,包含文化心理要素与结构管理要素的双向互动”。新一轮本科教育教学审核评估更是突出了“五自”,即自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化对于质量保障的引领和支撑。而质量文化对应用型大学而言,不仅需要关注教学过程的规范性,而且需要注重培养适应产业变革的创新能力、职业素养及校企协同生态。其核心逻辑在于“以价值为中心”,通过学术共同体的文化认同实现质量的自我超越^[4]。高等教育界对质量的理解已从早期的“质量控制”与“质量管理”等观念,逐步演进至现今的“质量即追求卓越”与“质量即自我持续改进”的发展导向理念,进而孕育出具有生态学意义的质量文化。质量文化被视为质量保障体系可持续发展的核心要素和高级形态,代表着应用型大学教学质量保障体系转型的根本方向。

2. 应用型大学质量保障的特性分析

应用型大学的质量保障具有三大核心特征。一是目标导向的职业适配性。不同于研究型大学的学术创新能力培养,应用型大学以“职业胜任力”为核心目标,强调专业知识与行业技能的整合。其质量评价需引入“成果导向”教育理念,将毕业生就业质量、雇主满意度等纳入核心指标。例如,欧洲高等教育质量保障标准与指南明确提出“以学生为中心”的学习成果评价要求,强调课程设计需对接劳动力市场需求。二是实践教学的开放性特征。

产教融合的深度决定了应用型大学的质量底色。校企协同育人、“双师型”教师队伍、真实项目驱动的教学模式,使得其质量保障需突破传统课堂边界。三是评价标准的动态重构。快速迭代的产业技术对应用型人才能力提出动态要求。传统以固定指标为主的评估体系易滞后于行业变革,需引入“增值评价”理念,关注学生在学习过程中的能力成长,如批判性思维、技术迁移能力。

3. 质量文化在应用型大学中的核心价值

质量文化的生成对应用型大学具有三重价值。一是文化认同:学术共同体的价值内化。质量文化通过塑造共享价值观,将质量责任从行政强制转化为学术自觉。欧洲大学联合会的实践表明,当教师将“持续改进”视为职业伦理时,其参与课程改革、教学创新的主动性显著增强。对应用型大学而言,需将“工匠精神”“行业伦理”融入质量文化,形成“教学即服务、质量即尊严”的文化共识。二是治理创新:多元主体的协同共治。质量文化要求打破“政府—高校”二元管控结构,构建企业、行业组织、学生等多方参与的质量治理网络。澳大利亚 TAFE (Technical And Further Education) 学院通过设立行业咨询委员会,直接参与专业标准制定与教学质量评估。这种模式既保障了教育内容的前沿性,也强化了质量责任的共担机制。三是生态融合:质量文化与产业文化的互嵌。应用型大学的质量文化需与区域产业生态深度耦合。瑞士应用科学大学将“创新孵化”作为质量文化内核,通过校企共建研发中心共享技术专利,实现教学质量与产业升级的双向赋能。这种文化互嵌不仅提升了

人才培养的适配性,更推动了应用型大学从“服务产业”向“引领产业”的角色转变。

4. 应用型大学教学质量保障体系转型的逻辑证成

从质量控制到质量文化的应用型大学教学质量保障体系转型,本质是应用型大学应对高等教育变革的必然选择。一是认识论逻辑:从“标准符合”到“价值创造”。质量控制基于实证主义认识论,将质量简化为可测量的标准化输出;质量文化则遵循建构主义逻辑,强调质量是利益相关者共同建构的意义网络。对应用型大学而言,仅有“达标”的教学设施或就业率不足以体现其质量优势,需通过文化建构彰显“不可量化”的创新能力和职业精神。二是方法论逻辑:从“外部驱动”到“内生演进”。传统质量控制依赖外部评估的“刺激—反应”机制,易导致院校为应对检查而进行“符号化改进”。质量文化则通过激活基层学术组织的自主性,形成“诊断—改进—创新”的持续循环。三是实践论逻辑:从“管理主义”到“治理创新”。质量控制体现科层制管理思维,强调制度的刚性约束。质量文化则倡导扁平化治理,通过赋权院系、企业、学生等主体实现质量的分布式改进。

二、现实审视:应用型大学教学质量保障的困境与挑战

应用型大学教学质量保障体系建设实践中受多方面因素影响,主要聚焦在传统质量控制模式、产教融合创新以及质量文化建设三方面挑战。

1. 传统质量控制模式的实践桎梏

(1) 标准化评估与行业需求脱节。应用型大学的质量保障长期受制于传统质量控制模式,其核心矛盾在于标准化评估指标与动态行业需求的错位。以本科教学评估体系为例,其观测点多聚焦生师比、论文数量、实验设备达标率等量化指标,却忽视了对学生职业能力、技术创新素养等核心竞争力的考察。研究表明,应用型大学在专业认证中采用与研究型大学相同的课程结构标准,导致实践教学环节占比不足^[5]。这种“一刀切”的评估模式,使应用型大学陷入“学术漂移”陷阱,其学科专业布局难以适配行业需求,为通过外部审核而压缩实践课时强化理论教学,最终削弱了其服务区域产业的特色定位。更深层的矛盾源于质量观的工具理性异化。新公共管理理论主导下的质量保障体系,将教育质量简化为可测量的“合规性产品”,催生了“数据美化”与“符号化改进”现象,致使部分院校为提升就业率,将学生实习岗位与专业匹配度作为硬性考核指标,却未建立校企协同的长效反馈机制,导致“高就业率”与“低职业满意度”并存现象。这种“为指标而质量”的功利倾向,背离了应用型大学“能力本位”的教育本质。

(2) 行政主导与基层参与失衡。质量控制模式下的质量保障呈现显著的“管理主义”特征:行政部门通过制度规训强化对教学过程的管控,教师与学生沦为被评估的客体。一项针对15所应用型大学的调查显示,教师认为“教学督导听课”与“学生评教”流于形式,鲜有改进建议被实质性采纳^[3]。这种“重监管轻赋能”的机制,抑制了教师的教学创新意愿。学生作为质量核心利益相关者,其参与权长期被边缘化。尽管大多数院校建立了学生评教系统,但评价内容多局限于“教师是

否按时上下课”“课件是否清晰”等表层维度,未能触及课程内容与职业能力的适配性等关键问题。

(3) 数据孤岛与智能治理滞后。大数据时代,传统质量控制模式暴露出“数据丰富而智慧贫乏”的结构性缺陷。多数应用型大学虽已建立教学状态数据库,但数据采集集中于学生成绩、考勤记录等结构化信息,对实践教学中的过程性数据(如项目完成度、技能掌握轨迹)缺乏有效捕获。同时,智能化治理工具的缺位进一步加剧了问题。尽管“AI+教育”在理论研究层面备受关注,但实际应用中,仅少数应用型大学部署了学习分析系统,且多用于学情预警而非质量改进。部分高校开发的“实践教学质量监测平台”仅能生成简单的到课率报表,无法对校企联合培养中的能力达成度进行动态诊断,导致产教融合沦为“物理结合”而非“化学反应”。

2. 产教融合背景下质量保障新挑战

(1) 校企协同标准缺失:实践教学的质量监控盲区。产教融合的深入推进,暴露了应用型大学质量保障体系的“校外失控”风险。校企合作中,学校通常仅关注合作协议签署率、实习基地数量等“前端指标”,而对实践教学的过程监管与效果评估缺乏制度设计。这种“放羊式”的管理导致实践教学质量高度依赖企业自觉性,部分学生甚至被安排从事与专业无关的简单劳动,背离了产教融合的育人初衷。更深层的问题在于“二元质量责任”机制的“空心化”。尽管《中华人民共和国职业教育法》明确了企业在协同育人中的法律责任,但缺乏细化的奖惩条款与执行路径。德国“双元制”模式的成功经验表明,

必须通过立法强制企业承担培训成本(如支付学徒工资)、参与课程标准制定。反观国内,仅少数校企合作项目包含明确的质控条款,企业为避免“麻烦”普遍拒绝开放核心技术岗位,导致实践教学的低水平重复成为常态。

(2)“双师型”教师能力断层:行业经验与教学能力的整合难题。“双师型”教师队伍是应用型大学质量保障的核心支柱,但其能力构建面临“两栖困境”。一方面,来自企业的工程师缺乏教学设计与课堂组织能力,难以将实践经验转化为系统化知识;另一方面,校内教师虽掌握教育理论,却因脱离产业一线导致课程内容滞后。制度层面的激励缺失加剧了这一矛盾。现行职称评审体系仍以论文、专利等学术产出为主导,教师赴企业挂职的成果难以量化。这种“学术漂移”导向,迫使教师将精力投向纵向课题而非真实教学改进,形成“产教两张皮”的恶性循环。

(3)动态适应性不足:产业技术迭代与课程体系的刚性冲突。数字技术的指数级发展,对应用型大学的学科专业布局调整尤其是课程更新速度提出严峻挑战。课程僵化的根源在于“学科逻辑”与“职业逻辑”的冲突。质量控制模式下,课程体系需通过教务处、学术委员会等多层审批,导致调整滞后。反观新加坡理工学院,其采用“模块化课程+动态学分认证”机制,允许企业根据技术变革即时提出课程更新需求,经校企联合委员会审核后,定期嵌入现有培养方案。这种敏捷响应机制值得借鉴,但需突破国内院校的科层制管理惯性。

3. 质量文化建设的现实阻力

(1)工具理性与价值理性的冲突:

形式合规与实质改进的悖论。质量文化建设的最大障碍在于“文化表象化”。院校将质量文化简化为标语宣传、手册编制等符号工程,却未触及价值观念与行为模式的深层变革。例如,学校通过ISO9001认证后,将大量精力投入文件归档与流程记录,但教师教学仍以“应付检查”为导向。这种“仪式性合规”掩盖了实质性问题。更深层的矛盾源自“问责文化”对“改进文化”的压制。外部评估的问责压力迫使院校追求短期可见成果(如评估通过率),而忽视需要长期投入的质量文化建设。欧洲大学联合会的案例表明,当质量保障与资源分配强关联时,院校更倾向于“策略性服从”而非实质性改进。

(2)文化认同的割裂:学术自由与质量问责的张力。应用型大学的质量文化建设面临“双重文化冲突”。一方面,传统学术文化强调教师自主权,抵制外部干预;另一方面,质量问责要求规范教学过程,强化标准约束。这种冲突在产教融合中进一步激化。企业要求课程紧扣岗位技能,而教师坚持学科知识系统性,导致校企协同育人沦为“妥协式拼盘”。破解这一困境需重构“质量契约”。荷兰“质量保障契约”模式提供了启示:政府设定宏观目标,院校自主设计实施路径,教师通过专业共同体协商质量标准^[6]。这种“底线约束+弹性空间”的治理框架,既能保障质量底线,又能尊重学术自主性。

(3)资源约束:质量成本与院校能力的结构性矛盾。质量文化建设需要持续的资源投入与制度支持,但应用型大学普遍面临财政能力不足的制约。此外,人力资源短缺制约质量文化的可持续发展。多数院校的质量管理部门仅有2~3名专职人员,却需应对数十项评估指标,被迫将

工作重心转向“材料包装”而非“质量改进”^[7]。德国应用科学大学的经验表明,需建立“质量专员—院系联络员—企业代表”的三级网络,将质量责任分散到基层,但这对院校治理能力提出了更高要求。

三、实践路径:构建质量文化引领的应用型大学教学质量保障体系

为破解现实困境,提升应用型大学教育教学质量,需以质量文化为内核和引领,推动教学质量保障体系从“理念—主体—技术—制度”四个维度实现转型,形成文化浸润与机制保障的良性互动。

1. 理念转型:从合规性控制到发展性文化的价值重塑

(1) 构建“学生中心+成果导向”的质量观。传统质量保障体系以资源投入和流程合规为重心,而应用型大学需转向以学生学习效果和职业能力为核心的质量观。这一转向的理论基础源于建构主义学习理论与OBE(outcome based education)理念,强调以学生最终获得的能力为导向反向设计课程体系。如西安欧亚学院将“以学生为中心”理念贯穿人才培养全过程,通过课程体系重构和教学方法改革,实现学生从被动接受者向主动学习者的角色转换。此外,质量观需融入行业伦理与职业素养。根据《新时代职业道德建设实施纲要》,应用型人才需将职业道德教育嵌入课程体系,通过职业情景模拟、企业导师授课等方式,强化学生的职业责任感与行业规范意识。如南通理工学院通过“养成教育十大工程”和德育学分制度,将职业素养培养与日常行为规范结合,形成“知识—能力—品德”三

位一体的育人模式^[8]。

(2) 强化质量文化认同的内生机制。质量文化的培育需要突破制度约束的单一维度,构建“价值认同—行为激励—能力发展”的立体框架。全国高校质量保障机构联盟提出的“制度约束+价值追求”模式,强调通过绩效考核与精神激励的双轨机制,促进教师从“被动合规”向“主动创新”转变。江苏理工学院实施“双师型”教师培养计划,通过企业挂职和科技副总制度,将教师实践能力纳入职称评审体系,形成“能力提升—成果转化—职业发展”的良性循环。同时,教师发展计划需分层分类设计,针对新手教师强化数字工具应用能力,对资深教师侧重强化技术整合与跨学科创新能力,并通过动态电子档案记录教师成长轨迹,实现个性化发展路径。

2. 主体协同:多元共治生态的构建

应用型大学的质量保障需突破单一行政主导模式,构建“校企—师生—第三方”协同治理的生态系统,实现质量责任的共担与质量改进的闭环。

(1) 校企二元质量责任机制创新。破解产教融合“校热企冷”困境,需要建立基于利益共享的质量责任共同体。德国“二元制”的契约管理模式值得借鉴。一是标准共建,组建由企业技术总监、院校专业负责人构成的“教学标准委员会”,共同制定岗位能力标准。二是过程共管,实行“双导师制”,企业导师负责实操考核并享有教学津贴。三是风险共担,建立校企质量保证金制度。企业投入设备折算为“教学资本”,院校按使用效益返还收益。

(2) 构建“评价—反馈—改进”的良性循环。一是学生评教改革,在设计学

生评价量表过程中,增加“课程内容与职业相关性”“技能提升获得感”等特色指标;二是校友跟踪机制,开发“毕业生职业发展追踪系统”,通过大数据分析课程设置与职场表现的关联性;三是用人单位参与,将企业满意度调查纳入专业评估核心指标,建立“人才培养质量白皮书”年度发布制度。苏州工学院在审核评估中构建“1+3+3”校内外评价体系,整合学生评教、校友跟踪调查和用人单位反馈数据,形成“评价—诊断—改进”闭环^[9]。南通理工学院通过竞赛育人机制,将企业项目引入课堂,学生参赛成果直接纳入课程考核,形成“以赛促学、以赛促改”的反馈链。

(3) 第三方评价的分类赋能策略。针对不同类型专业特点,构建差异化的认证体系:工程技术类对接《华盛顿协议》开展国际实质等效认证,如中国工程教育专业认证;现代服务类引入行业权威认证,如旅游管理专业对接国际旅游顾问标准;新兴交叉领域开发“微认证”体系,如江苏理工学院15个专业通过工程教育认证、师范认证等,认证标准成为专业建设的核心框架。

3. 技术赋能: 智慧化质量治理体系的创新

数字化转型为质量保障提供了技术杠杆,通过数据驱动和智能技术可实现质量管理的精准化与动态化。

(1) 全链条数据画像的构建与应用。基于学习分析技术建立学生成长数字档案。一是数据采集,整合教务系统、实训平台、企业实习管理系统等多源数据。二是模型构建,应用机器学习算法识别学习风险。三是决策支持,生成个性化改进建

议,可针对技能薄弱环节推荐虚拟仿真训练项目,如通过教学信息化平台,实现课程资源线上运行,整合招生数据、学习行为数据与就业数据,形成学生成长的全周期画像,为专业调整提供依据。通过多源数据(教学状态数据、第三方评价报告)构建覆盖“学生发展—教师教学—社会反馈”的监测网络,实现质量问题的早期预警。

(2) AI驱动的教学过程诊断。智能技术的深度应用正在重塑质量监控模式。一是课堂分析,采用情感计算技术识别学生参与度。二是作业批改,自然语言处理技术实现项目报告自动评价,教师可聚焦共性难点讲解。三是课程达成度分析,通过关联规则挖掘发现专业课程群知识断层,指导课程体系优化,如通过推进“AI+X”学科交叉项目,利用学习分析技术跟踪学生学习轨迹,识别知识盲点并推送个性化学习资源。通过戴明循环理论与AI结合,可自动生成课程达成度报告,通过“计划—执行—检查—改进”的智能闭环,提升持续改进效率。

(3) 虚实融合的实践质量监控。数字孪生技术为实践教学提供全新解决方案。一是虚拟仿真。建设“云端实训室”,学生可远程操作工业级设备。二是数据互通。企业真实生产数据经脱敏后转化为教学案例,实现“上午车间数据,下午课堂素材”。三是能力认证。区块链存证技能的掌握过程,可生成不可篡改的数字能力证书。如通过虚拟仿真平台模拟复杂工程场景,学生操作数据实时传输至企业导师端,企业根据数据反馈调整实训方案,形成“虚实互补”的实践质量监控体系。通过VR思政场馆与真实社区挂职的结合,强化学生的实践认知与道德判断能力。

4. 制度创新：弹性化与差异化的保障机制设计

制度创新需回应应用型大学的多样性需求,通过动态标准、分类评价和长效机制实现质量保障的灵活性与可持续性。

(1) 动态调整质量标准。为应对技术快速迭代,建立“活页式”标准体系,需做好三个方面。一是产业响应,设置“技术风向标”监测岗位需求变化,根据行业技术发展定期更新实训项目。二是快速迭代,简化课程标准修订流程,重要技术更新可通过“课程模块替换”即时调整。三是弹性空间,预留一定比例的“行业定制课时”,企业可根据技术变革提出教学内容更新需求。如以“新工科”建设为牵引,新增“智能建造”“数据科学与大数据技术”等专业,并将人工智能融入传统课程,形成跨学科课程模块。

(2) 科学构建分类评价体系。参照部分省份高校分类评价经验,设计应用型特色指标。研究应用型侧重技术转化指标,如横向课题到款额/专任教师比;应用技术型突出实践教学权重,企业项目参与率占评分;应用技能型强化职业资格认证,如将“1+X”证书获取率纳入核心考核,如在审核评估中,将“双师型”教师比例、横向课题到款额、毕业生本地就业率等纳入核心指标,强化“地方服务能力”评价权重。盐城工学院通过“增值性评价”,衡量学生从入学到毕业的能力提升幅度,弱化唯分数论的单一评价模式。

(3) 持续改进优化。将戴明循环理论深度嵌入质量保障全过程。计划阶段,基于产业需求分析制定专业建设规划;执

行阶段,实施“课堂教学革命”,推广项目式、案例式、情景式教学方法;检查阶段,建立“四维评价”体系(学生、教师、企业、第三方);实施阶段,形成“改进任务清单”,专业建设中根据评价结果重组课程模块,淘汰陈旧内容。同时,还可将该循环理论嵌入专业建设,通过年度绩效评估与动态调整,确保质量改进的持续性。

四、结语：走向质量文化的未来图景

应用型大学教学质量保障体系从质量控制走向质量文化的转型,是其适应高等教育普及化、深化产教融合、服务创新驱动发展战略的必然要求。这一转型并非对传统体系中制度、标准、技术等要素的否定,而是通过注入质量文化这一核心灵魂,推动整个体系从侧重外部约束、同质化评估、被动响应的控制模式,升级为注重价值认同、特色发展、持续改进、主动创新的文化生态。未来,需要在“理念—主体—技术—制度”协同重构的基础上持续深化。在理念层面,推动质量文化从“合格”向“创新”跃升;在主体层面,巩固校企命运共同体,提升师生治理参与效能;在技术层面,平衡智慧治理效率与数据伦理安全;在制度层面,强化分类评价对应用型特色的引导与激励。唯有如此,才能真正构建起文化引领、全员认同、技术赋能、制度保障的应用型大学教学质量保障体系,为培养高素质应用型人才、支撑经济社会高质量发展奠定坚实的质量根基,为高等教育强国建设贡献类型教育的独特价值。

参考文献

- [1] 宋海生. 普及化阶段我国高等教育质量保障体系的现状、问题与优化路径[J]. 当代教育论坛, 2023(2): 40-48.
- [2] 赵婷婷. 大学质量文化: 从合格质量转向创新质量[J]. 教育研究, 2023, 44(4): 137-147.
- [3] 范菁. 高校内部教学质量保障体系建设的现状与展望——基于本科审核评估实践的研究[J]. 中国大学教学, 2019(3): 48-53.
- [4] STENSAKER B. Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity[J]. Quality in Higher Education, 2008, 14(1): 3-13.
- [5] 袁丹丹, 张鹏, 王金珍. 产教融合: 视角下应用型本科院校教学质量保障体系构建研究[J]. 职业技术教育, 2020, 41(8): 59-62.
- [6] ENDERS J, WESTERHEIJDEN D F. The dutch way of new public management: A critical perspective on quality assurance in higher education[J]. Policy and Society, 2014, 33(3): 189-198.
- [7] 王小明, 冯修猛. 国内高校内部教学质量监测与评估机构发展: 现状、问题与对策[J]. 上海教育评估研究, 2018, 7(4): 69-74.
- [8] 张鹏飞, 田婷. 南通理工学院四维并举 文化赋能 助力高质量应用型人才培养[N]. 新华日报, 2024-07-30(11).
- [9] 林惠青, 范唯. 以评定向促强 加快建设高质量教育体系[N]. 中国教育报, 2022-12-26(5).

从他律到自律：我国高等教育质量文化的演进逻辑

作者：陈国栋 赵立莹

摘要：基于我国高等教育质量文化发展轨迹分析，发现我国高等教育质量文化从价值目标上经历了政治导向的实用主义，以经济为中心的工具理性，再到促进人才全面发展的质量文化。就我国高等教育质量治理的保障手段而言，实现了从制度问责到文化治理的路径转向，就管理主体而言，质量文化实现了从他律到自律的变迁，从工具理性到人本主义的价值回归。建议在质量保障中追求他律和自律的动态平衡，充分发挥人的主观能动性，培育信任、激励、改进，自律的质量文化，在反思改进中提高大学治理的效能。

关键词：质量文化；高等教育；文化自觉；自律；他律

高校是引领社会前行的文化组织，质量文化作为高校管理的核心要素在高等教育质量保障体系中发挥着重要作用。国内外高校在对质量保障体系效果的反思和改进中发现：高等教育质量保障体系重心在不断下移，相对外部质量保障体系，内部质量保障体系更为有效，相对以学生评价为主要手段的高校内部质量保障体系，培育高校内部自律的质量文化，使师生达到

“文化自觉”是最有效的质量保障。从他律到自律，是质量保障体系在效力诉求中的必然走向。从根本上保障和提高教育质量，必须加强高校质量文化建设，提高师生参与质量保障的内生动力，培育自律的高等教育质量文化。这既是学界的共识，也是国家政策文件的主要目标。《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021-2025）》强调重点检查高校“自

觉、自省、自律、自查、自纠”的“五自”的质量文化建设情况;强调在教育教学的不同环节融入质量价值观,使全校师生及质量管理人员共同的质量追求和行为习惯与之相匹配^[1]。我国高等教育质量评估工作已步入新发展阶段,重视培育质量文化,强调“文化自觉”。为落实新时代教育评价改革方案,提高审核评估的影响力,梳理我国高等教育质量文化的发展脉络,探索其发展规律,对加强高校质量文化建设,提升质量改进有效性,具有现实指导意义和参考价值。

一、高等教育质量文化分析的理论框架

文化是人类精神活动的产物,分为物质文化和精神文化,是一种思维方式、价值观念、生活方式、行为规范。组织文化隐性地存在于组织内部,却对组织发展产生强大的影响力。质量文化是组织文化的重要组成部分,是组织在质量保障过程中的价值认同和行为规范。高等教育质量文化有哪些具体表现,分别在高等教育质量保障中发挥什么作用?哪一种质量文化更适合组织发展?

(一) 高等教育质量文化的属性和功能

高等教育质量文化是培养单位及教育主管部门在长期的教学与管理实践中,高校师生、质量管理者以及利益相关者自觉形成的对质量的文化心理认同,包括质量观、质量意识、质量目标、道德规范等方面的总和。物质质量文化是高校质量文化的显性部分和外在体现,是构成质量文化的物质基础;制度质量文化是指高校相

关的规章制度、管理标准以及评估体系等,对高校师生的质量行为起着一定的约束和激励作用;行为质量文化表现为高校师生在制度规范下的整体行为表现,是制度规范外化的行为表现;精神质量文化是高等教育质量文化的灵魂核心,表现为高校师生在日常的质量活动中所形成的共同的质量标准、质量理念和质量追求等。不同层级的质量文化相辅相成,在物质基础、制度约束的基础上逐渐形成独具特色的精神文化并内化于高校师生的行为中,而精神文化一旦形成,便会逆向推动发挥精神文化的反作用力,纠偏高校师生的整体行为,持续改进高校的规章制度,不断提高高校的整体环境,从而构成一个完整的高校内部质量文化循环改进模式,使人才培养始终与社会发展相适应,与时代进步相匹配。高等教育质量文化是师生关于质量的价值观念和行为规范。质量文化是组织文化的重要组成部分,是一种满足学生发展需求的文化,发挥着持续改进质量的作用。培育内省、自律、改进,以学生为中心的质量文化是高等教育质量保障的有效手段,也是国内外高等教育发展的基本经验。

(二) 高等教育质量文化中的他律和自律

质量文化的生成和发展体现着高等教育发展的时代特征。根据质量治理中不同主体发挥的作用,可以分为他律的质量文化和自律的质量文化。他律和自律是两种不同的行为准则和调节方式。他律是指受外部规则、权威或其他人的支配和约束来行动的一种方式。高校在他律中主要依靠政府政策驱动,社会期望等外部的压力、指导或规定来决定行为。自律是个体能够自主控制自己的行为,并遵循内心的

原则和价值观进行决策。个体根据内在的驱动力和意愿来规范自己的行为,而不是完全依赖于外部的规则和压力。外部的规则和权威可以起到引导和约束个体行为的作用,帮助建立秩序和稳定。过度依赖他律可能会导致个体的自我发展和独立性受限。自律更注重个体内部的价值观和自我管理能力。自律使人们能够自主地思考、决策和行动,以追求个体的目标和价值。自律不仅可以帮助人们更好地应对挑战和困难,还有助于个人成长和自我实现,提高人的责任意识,发挥人的主观能动性,鼓励个体对自己的行为和成果负责。能引导人进行自我监控与持续改进,通过反思和自我反馈,个体能够不断寻求改进,提高自身的质量水平。因此,自律是培养高质量人才和推动组织发展的重要因素。它强调个体内在的自我约束和自我激励能力,使每个成员都能够以高标准和良好的品质要求自己。通过自律,个体能够主动追求卓越、不断改进,并在团队合作中共同努力,形成积极的学术氛围和工作氛围。

(三) 自律的质量文化是最有效的质量保障

学界对高等教育质量文化从他律到自律已达成基本共识。研究集中于对高等教育质量管理强调外部问责与他律式治理的问题反思,和培育自律质量文化的改进建议。王建华(2008)首先强调了内心认同对质量的正向影响:“质量并非通过技术控制手段检查出来的,只有内化于心的质量才是持久的^[2]”。宋欣雄(2022)认为高校保障、问责、审计和评估等质量保障举措局限于程序与技术,忽视了人的热情、增进、赋能与追求卓越等生命元素对于质量改进的根本意义^[3]。邬大光(2022)

认为质量文化需要全校师生及质量管理人员等各方利益相关者从内心深处对质量达成高度一致的认同感和归属感,并外化为行为活动,体现在高等教育的管理和教学实践中,实现“制度约束”到“文化自觉”的转变^[4]。韩延明(2022)认为“刚柔并济”的质量文化主要是通过价值约束和制度保障的互补机制,使质量诉求和质量价值观渗透在教育教学的各个环节,将其内化为师生共同的价值追求和自觉行动。^[5]郭洪瑞(2020)认为高等教育质量文化包括物质质量文化、制度质量文化、精神质量文化和行为质量文化,并且这四个层次相互促进相互约束,是质量文化具体的“实践层”^[6]。冯慧敏(2018)认为质量文化隐性要素对高等教育质量的提升是深层持久的^[7]。王姗姗(2015)指出建设高校质量文化的根本目的是提高教育教学质量,培养满足社会发展需求的高质量人才^[8]。徐赟(2017)强调高校应该在相互信任和有效沟通的基础上进行质量保障活动,将管理者自上而下地推动与师生自下而上的参与有机结合,共同提升教育质量^[9]。别敦荣(2021)认为应该树立以学生为中心的质量核心价值;成立高校质量文化建设的组织体系,构建质量文化共同体;构建内外结合、合作共治的高等教育质量保障体系;建构高质量发展的高等教育体系^[10]。赵婷婷(2023)认为认同文化、反思文化、个性文化和信任文化是建设高校质量文化的关键^[11]。文化是管理的最高境界,质量自觉是质量保障的最终目的和有效手段。从他律到自律的转变是高等教育质量管理的必然趋势。在高等教育现代化治理进程中,如何发挥师生的主观能动性,实现高等教育质量保障的内部自觉,培育自律的质量文化,是高等教育高质量发展的基本经验和现实选

择。

二、我国高等教育质量文化的生成和发展

高等教育质量文化随着大学的生成和发展而变化,从新中国成立之初政治特色的高等教育质量文化到问责逻辑的质量文化,到目前以反思改进、信任合作的质量文化,高等教育质量文化对大学发展产生了深刻的影响。基于新中国成立以来高等教育的政策文本,不同时期高等教育理念以及师生的行为方式分析,我国高等教育质量文化发展经历了国家意志培育的政治倾向实用主义质量文化,社会需求驱动的经济导向工具理性质量文化,以人的全面发展为目标的人本理性质量文化。高等教育发展的不同阶段,质量管理主体参与的角色和方式发生了微妙的变化,在质量主体多元化的过程中,外部质量主体参与的角色逐渐弱化,高校内部的自主性逐渐增强。

(一) 国家意志培育的政治倾向实用主义质量文化

从新中国成立到改革开放前,我国高等教育质量文化主要体现了国家意志,突出表现在其政治经济倾向和实用主义。1949年,为了培养经济建设急需的专业人才,我国大学进行了院系调整,建立了许多专科院校,以培养“又红又专的社会主义接班人”为目标。当时教育主要强调教育的工具价值,质量目标是培养社会需要的人。1952年,教育部提出全国高等学校院系调整目标是增强工科院校的培养能力,提高教育质量并改变高校分布不均的情况,设置单科院校,学习苏联经验,

建立专业教育模式。这时期高校是政治的附属,大力发展专业教育,忽视学术生态建设和人的全面发展需求,突出了教育的工具价值和社会需求。1961年“高教六十条”指出高校的首要任务是教学活动,必须发挥教师的主导性,不断提高教学质量,培养社会发展所需要的专门人才。1967年至1977年,高等教育质量政策以政治为取向,此时国家制度受到不同程度的破坏,我国大学人才质量骤降,教育质量下滑。这一特殊的历史时期,高等教育质量发展的工具价值和政治价值取向明显,质量文化突出了经济建设目标和政治要求。高等教育质量政策更多强调“教育为无产阶级政治服务”和“社会主义觉悟”,高等教育质量发展处于革命、建设和破坏的交织之中,质量目标主要突出了教育的工具价值和政治经济倾向,是以政治为中心的实用主义质量文化,这一时期的质量文化强调了教育的社会价值,弱化了教育的人本价值。教育质量保障主要以政府外部问责和规定的他律为主,对高校内部师生的主观能动性和人的个体发展需求关注不足,因此在当时的时代背景下高等教育质量管理以政府政策实施和外部驱动为主,作为高等教育质量参与的主体,师生的主观能动性没有充分发挥,高等教育质量文化表现为以外部管理和控制为主的他律形式。

(二) 社会需求驱动的经济导向工具理性质量文化

1978年到1988年是我国高等教育的“恢复和重建”阶段。1978年起我国高等教育质量逐渐开始恢复和重建,质量政策从政治价值向经济价值取向转移。改革开放后随着国家工作重心的转移,高等教

育质量政策也逐渐由以政治为中心向经济建设为中心转移,从注重培养“又红又专”的政治人才向为“教育必须面向现代化、面向世界、面向未来,大规模培养能够坚持社会主义方向的各级各类人才”^[12]。这些表述都体现了高等教育质量发展过程中确保和提高人才培养质量的重要性,质量政策的制定要以确保人才培养的质量为前提和根本目标。1993年2月颁布的《中国教育改革和发展纲要》体现了高等教育质量政策的经济价值取向,标志着这一阶段我国高等教育质量政策价值取向发生的新变化,高等教育质量政策进入了以经济价值取向为主导的阶段。1998年12月24日国务院转批教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》指出:“要提高全民族的素质和创造能力,瞄准国家创新体系的目标,培养造就一批高水平的具有创新能力的人才”,将人才培养提升了一个新的高度^[13]。这一时期的高等教育质量文化强调了经济建设目标,创新人才培养,为经济社会发展提供人才与智力支撑,为经济建设服务。呈现出明显的工具理性特点,仍然在强调教育的社会价值,但在实现政治经济目标的同时,对素质教育和人的创新能力培养的关注度也在逐渐提高,教育的人本价值逐渐彰显,教育质量保障的主体逐渐从政府向高校过渡,高校办学自主权逐渐扩大,高校在高等教育管理中的自主性逐渐增强,质量保障逐渐从他律向自律过渡。

(三) 以人的全面发展为目标的人本理性质量文化

1999年到2018年我国高等教育实现跨越式发展,经历了精英化,大众化,普及化三个阶段。1998年12月教育部《面

向21世纪教育振兴行动计划》的出台标志着我国高等教育质量的提高更加关注多元化质量标准。在高等教育大众化进程中,高等教育不再局限于“象牙塔”之中,逐渐开始构建多元化质量文化。这一阶段,高等教育质量发展过程中人才培养的质量标准逐渐出现了以人为本的价值取向,高等教育进入以全面提高质量和注重人的发展为中心的新的发展阶段。1999年开始的高等教育规模的大扩招,我国进入高等教育大众化阶段,大学规模增长超出现实高校现实的承载能力。教育资源难以在短时间内跟上学生人数的急剧增长,大学教育质量呈现了下滑趋势,高等教育出现“质量危机”。高等教育质量问题成为当时高等教育发展政策关注的重点。为了保障高等教育质量,我国在2000年之后先后启动了本科教学水平评估、审核评估、学科评估等外部评估,这种政府驱动的外部评估虽然在我国高等教育规范发展的过程中发挥了积极的作用,以强大的动力刺激了高等教育发展和质量提升,但是这种为了应答社会问责而由政府驱动进行的外部评估,却使“问责逻辑”影响了高等教育质量文化。高校利益相关者参与的积极性并没有充分调动,评估的改进功能也没有发挥。外部驱动的评估中采用的简单易测的科研指标成为高校约束和问责教师的主要工具,评估中也强调了学生中心和人本主义,但是却没有发挥高等教育质量参与者学生和教师群体的主动性。2012年,党的十八大报告再次明确了“立德树人”为新时期教育的根本任务。高等教育质量的关注焦点由外而内,强调教育的育人功能和成效,以人民需求为导向,高等教育的质量应该满足人的价值诉求^[14]。这反映出“以人为本”的高等教育质量文化,在高等教育质量保障中发挥人的主观能动

性,旨在提高利益相关者的自律能力和文化自觉,通过自律的质量文化建设,赋能教师,调动教师参与质量生成的积极性和主动性。

三、在批判反思中发展从他律到自律的质量文化

建立科学的质量保障体系是国家对高等教育质量管理的政策指导,培育自律的质量文化是高等教育质量保障发展的根本方向。目前,我国已基本形成了相对完善内外协调的质量保障体系,以政府问责、社会评价为主的外部质量保障体系和以高校为主体的内部质量保障体系使我国高等教育在规模增长的同时守住了质量底线,提高了我国高等教育质量。近几年,以“学位点审核评估、学科评估、学术论文抽检”等为主的问责式质量保障到目前为止,在质量管理中只发挥了有限的作用,并未真正有效解决质量问题,实践过程中存在高校内部参与不足,自我管理机制不健全等问题,局限于从技术管理层面去控制质量,忽视了从精神价值层面发挥人的主动性去实现质量自觉,难以形成保障高等教育质量的长效机制。随着高等教育发展不同阶段质量问题的出现,批判反思和重构始终伴随着我国高等教育质量文化的发展。高等教育质量文化的形成与发展是一个长期的渐进过程,在反思的基础上传承和创新是高等教育质量文化发展的必然规律,实现从工具主义到人本主义的价值回归,从制度问责到文化自觉的路径转向,从教育本体到教育本身的价值追求,建立从他律到自律的质量保障体系,实现高校内部的文化自觉是目前高等教育质量保障的现实选择。因为以外部推动,以技术控制和制度设计为主的质量保障经常被证明是无

效的,真正的质量诉求应该源于师生内心,自律的质量文化才是高等教育最有效的质量保障。

(一) 教育目标从满足社会需求转向促进学生成长发展

新中国成立以来,我国高等教育质量文化经历了以政治为中心的实用主义质量文化和以经济为中心的工具理性质量文化,大力发展专业教育,主要发挥了教育的社会功能,强调了教育的工具价值,对教育个体功能的忽视也导致质量文化的外部强制性,个体的质量诉求和自律没有充分发挥。随着国家经济的发展,我国高等教育质量文化又重新回归教育的人本主义哲学,从20世纪90年代杨叔子院士率先在华中科技大学实践“人文素质教育”到目前学界对大学文理融合学术生态的呼吁,2000年后大学学科类别的增加和综合型大学数量的增加,我国高等教育走出“半人时代”,“教育的目的是育人而非制器”这一质量目标逐渐彰显。从大学生心理健康教育体系的不断完善,到目前高校立德树人教育以及教师课程思政能力的全面普及,说明我国高等教育质量文化正逐渐从社会发展需求转向学生的成长发展需要,以学生的成长发展作为质量目标,将学生的获得感和幸福感作为高等教育质量目标的核心。我国2020年发布的中国教育大会精神和《新时代教育评价改革方案》分别强调了“学生中心”的育人理念,强调对学生立德树人教育效果,学生增值的评价,关注学生学习,学习过程和学习效果,注重赋能学生。人本主义质量文化强调对学生的鼓励和尊重,将学生视为富有生命活力,独特的生命个体,尊重学生的多样性,关注学生的需求,根据学生成

长发展的需要提供心理辅导、就业指导等支持。这一质量文化是当下追求人民幸福感和获得感这一社会目标在高等教育质量文化的集中体现。主要强调师生之间的合作而不是约束,强调课堂教学的师生互动模式,提倡教师鼓励式反馈,让教师坚持课堂干预的无伤害原则,实施低姿态的课堂控制,通过接触、目光交流等手段促进和刺激学生,以使形成良性的自我控制,通过让学生知道他们可以获得帮助,营造温暖鼓励性的课堂气氛,提高学生的内驱力和主动性^[15]。

(二) 教育管理从外部问责评估转向自律质量文化培育

我国对高等教育问责式评估从20世纪90年代到目前为止,已进行了近四十年,耗费了巨大的人力物力,仍然没有有效解决中国高等教育的质量问题。低效课堂、学术泡沫等现象依然存在,高校立德树人、心理健康教育效果仍有待提升。以政府驱动,外部评估为主的质量保障模式形成的问责式质量文化并没有得到高等教育质量利益相关者的认同。学校为了应答社会问责,保障科研产出和教学质量,设计了问责导向的规章制度和保障模式,师生经常会在被动的监督问责式评估中经历焦虑而出现内心的抗拒,试图掩盖问题以便得到较好的评估结果而使学校获得更好的声誉和资源支持,甚至出现了高校之间相互重金挖人,学校内部盲目追求学术成果发表的学术功利化现象。面对高等教育的“问责失灵”,学术界从2010年就开始了对我国高等教育质量文化的反思。赵立莹(2009)对本科教学水平评估进行了批判反思,指出其专业化程度低,结果利用不足,改进功能不强等问题,建议从元

评估实施、结果合理利用等方面改进。^[16]并在2016年提出,后大众化阶段高等教育质量文化应该从问责走向改进,从他律走向自律。张应强(2017)认为高等教育问责失灵的原因在于高校内部未形成质量利益共同体意识,信任的缺失使高校在面对评价活动时产生抗拒、焦虑等不配合心理,利益相关者之间应该从评估问责走向信任合作,在尊重理解的基础上来提高教育教学质量^[17]。最有效的质量保障体系,是高校内部自律的质量文化。自律的质量文化来自师生之间的信任和鼓励,只有信任,才会坦诚面对问题,才会在合作中寻求改进的措施。由此看来,建立基于信任、鼓励、旨在改进的质量文化,是培育高校内部自律的质量文化,实现高等教育质量保障从他律到自律的关键。

他律是外部管理主体的政策干预或问责,自律是观念认同后的自觉行动。自律也与他律相互作用,在高等教育发展的不同阶段达到动态平衡是关键,在我国高等教育发展的初期阶段,他律是规范高校发展,保障质量的现实选择。在高等教育现代化治理阶段,需要发挥人的主观能动性,培育自律的质量文化,让个体自觉在外在规则和内在驱动下发挥最佳水平,使质量标准成为人的行为习惯。高等教育质量保障体系是自上而下的顶层设计。质量文化强调观念的变化,属于自下而上的质量价值认同,把质量观念转化为质量行动,质量行动是实现质量目标的关键环节。质量行动来自参与者对组织的信任,忠诚和能力的匹配。对组织的信任是师生自律的动力源泉,信任的质量文化赋能教师内驱力持续提升。因此,自律的质量文化是最有效的质量保障,自律来自高等教育利益相关者之间充分的沟通与合作,在沟通的基础上达成价值认同,在认同和激励中

产生信任,在有效及时的评价反馈及合作中改进和提高质量。未来的高等教育质量文化是基于人本主义理念的有效沟通与真诚合作。培育信任、激励、改进的质量文化是实现高等教育现代化治理的关键。高等教育质量保障应该超越质量管理的技术规则和机械程序,转向培育组织内部自律的质量文化,发挥教师、学生等利益相关者的主动性,通过高校内部的文化自觉实现高等教育质量持续改进的发展目标。因

为高等教育质量是在人才培养的过程中实现,表现为不同形式的学术绩效和能力发展。有效的质量保障来自于师生的质量认同和质量自觉。培育自律的质量文化,使我国高等教育质量保障从他律到自律,提高师生内驱力,是现阶段我国高等教育质量发展的现实需求,也是高等教育质量文化发展的逻辑起点,更是师生在高等教育领域自我实现的发展需求。

参考文献

- [1] 参见教育部:《普通高学校等本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025)》载中华人民共和国教育部官网 2023年9月10日, <http://www.moe.gov.cn>。
- [2] 参见王建华:《高等教育质量管理:从技术到文化》,载《中国高等教育》2008年第21期。
- [3] 参见宋欣雄:《高等教育质量文化:独特性与解释力》,载《教育学术月刊》2022年第11期。
- [4] 参见鄢大光:《高等教育:质量、质量保障与质量文化》,载《中国高教研究》2022年第9期。
- [5] 参见韩延明:《新时代大学质量文化探要》,载《中国高教研究》2022年第9期。
- [6] 参见郭洪瑞、冯慧敏:《刍议高校通识教育质量文化》,载《湖北社会科学》2020年第7期。
- [7] 参见冯慧敏等:《挪威推进高等教育质量文化建设的举措及其启示》,载《高等教育研究》2018年第2期。
- [8] 参见王姗姗:《高校质量文化的内涵解析与价值诉求》,载《高等农业教育》2015年第6期。
- [9] 参见徐赞、马萍:《欧洲大学质量文化建设:实践及启示》,载《外国教育研究》2017年第9期。
- [10] 参见别敦荣、易梦春:《高等教育质量文化及其建设策略》,载《高等教育研究》2021年第3期。
- [11] 参见赵婷婷:《大学质量文化:从合格质量转向创新质量》,载《教育研究》2023年第4期。
- [12] 参见袁振国:《不断走向以人为中心的教育》,载《探索与争鸣》2018年第8期。
- [13] 参见刘晖、李晶:《我国高等教育质量保障政策变迁研究——基于1985—2016年的政策文本》,载《苏州大学学报(教育科学版)》2018年第2期。
- [14] 参见樊改霞、陈扬:《新中国成立以来我国教育质量观的演变逻辑与价值旨趣——基于教育政策的审思》,载《教育理论与实践》2020年第16期。
- [15] See Borich GD, Effectrive Teaching Methods, Mreeill, 1988.
- [16] 参见赵立莹、刘献君:《本科教学评估:理性反思与现实选择》,载《中国高教研究》2008年第10期。
- [17] 参见张应强:《高等教育质量建设:创新体制机制与培育质量文化》,载《江苏高教》2017年第1期。

以先进的质量保障理念促进本科教育教学综合改革 ——新一轮审核评估指标体系内涵解析

18

作者:李志义 朱泓

摘要:新一轮审核评估突出学生中心、产出导向和持续改进质量保障三大理念,体现为“两类四种”可选择指标体系。从三大理念视角对新一轮审核评估指标体系及其内涵进行解析,内容包括:坚持学生中心理念,促质量主体功能改革;坚持产出导向理念,促质量要素配置改革;坚持持续改进理念,促质量保障方式改革。

关键词:审核评估指标体系;学生中心;产出导向;持续改进

新一轮审核评估即将拉开帷幕。^[1] 本轮评估在进入新时代、实现“两个一百年”奋斗目标的历史交汇期,我国高等教育迈向教育现代化、实现强国战略和由“大”向“强”转变历史背景下进行。主动适应新形势新挑战,发挥评估的诊断、激励、导向作用,大力推进高等教育改革,是时代赋予新一轮审核评估的重要使命。用“学生中心、产出导向和持续改进”质量保障三大理念促进本科教育教学综合改革,是新一轮审核评估的重要特点。^[2]

一、坚持学生中心理念,促质量主体功能改革

学生中心是指学校教育教学工作紧紧围绕学生发展这个中心,把学生发展作为一切工作的出发点和落脚点。本科教育教学质量的形成有赖于多元主体,其最主要的是学校、老师和学生这三个主体,质量主体功能主要体现在学校抓什么、怎么抓、抓得怎么样,老师教什么、怎么教、教得怎么样和学生学什么、怎么学、学得怎么样。改革质量主体功能,就是要遵循学生中心理念,全面推进学校“抓”、老师“教”和学生“学”的改革。

1. 改革体制机制,强化学校质量主体功能

一是加强党的全面领导,贯彻落实立德树人根本任务。重点审核“学校坚持党的全面领导,依法治教、依法办学、依法治校,围绕国家战略需求培养担当民族复兴大任的时代新人情况”(引号内为第一/二类审核评估二级指标原文,下同);促进学校各级党组织全面贯彻党的教育方针,依法治教、依法办学、依法治校,围

绕国家战略需求培养担当民族复兴大任的时代新人。重点审核“学校坚持社会主义办学方向、贯彻落实立德树人根本任务、把立德树人成效作为检验学校一切工作的根本标准的情况”;促进学校始终坚守社会主义办学方向,坚持“四个服务”即“教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务”^[3],把立德树人成效作为检验学校一切工作的根本标准,学校党委会、常委会要把本科教育教学改革工作纳入重要议题研究部署。

二是加强思想政治教育,着力培养社会主义建设者和接班人。重点审核学校“落实意识形态工作责任制,思想政治工作机制建设和‘三全育人’工作格局建立情况”;促进学校各级各部门提高政治站位,认真学习、深刻领会习近平总书记关于意识形态工作的重要论述,提高认识,增强责任感和紧迫感,全面提升意识形态工作的能力和水平。意识形态工作责任明确、落实到位。加快构建高校思想政治工作机制,推动形成全员育人、全程育人、全方位育人的工作格局。重点审核学校“加强思想政治理论课教师队伍建设思政课程建设情况,按要求开设‘习近平总书记关于教育的重要论述研究’课程情况”;促进学校认真落实习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上的指示:“办好思想政治理论课关键在教师,关键在发挥教师的积极性、主动性、创造性。”“要配齐建强思政课专职教师队伍,建设专职为主、专兼结合、数量充足、素质优良的思政课教师队伍。”着力加强课程思政和专业思政建设,特别是思想政治理论课教师队伍建设,在教师培育、选拔、使用等各环节各方面做好做实。切实落实中共教

育部党组发布的《关于印发〈习近平总书记教育重要论述讲义〉的通知》精神,全面推进、集中讲授,面向全体大学生,把习近平总书记关于教育的重要论述作为高校教书育人的重要内容。促进高校将“习近平总书记关于教育的重要论述研究”作为必修课,面向教育学学科的本科生和研究生以及马克思主义理论学科的研究生和全体师范生开设;面向全体大学生,开好“形势与政策”课,把《习近平总书记教育重要论述讲义》作为必修教材,深入讲解、系统掌握。重点审核学校“推动‘课程思政’建设的创新举措与实施成效,课程思政示范课程、课程思政教学研究示范中心以及课程思政教学名师和团队的建设及选树情况”;促进高校根据专业教育的特点,科学合理确定思政教育内容,在专业课程中有机融入思政教育元素,建成一批课程思政的示范课以及具有显著育人效果的精品专业课,建设课程思政教学研究示范中心,选树课程思政教学名师和团队,形成专业课与思政课教学密切结合、同向同行的育人格局。重点审核“学校对教师、学生出现思想政治、道德品质等负面问题能否及时发现和妥当处置情况”;促进学校建立对教师、学生出现思想政治、道德品质等负面问题能否及时发现和妥当处置的机制及相关规定,该机制运行有效,该规定执行严格。

三是坚持“以本为本”,强化本科教学的中心地位。重点审核学校“坚持‘以本为本’、推进‘四个回归’情况,党委重视、校长主抓、院长落实一流本科教育的举措与实施成效”;促进学校坚持“以本为本”,推动“四个回归”,夯实本科教育人才培养的核心地位、教育教学的基础地位以及新时代教育发展的前沿地位。学校党委会、常委会和校长办公会定期研

究本科教育教学工作,结合学校工作实际,出台有效实施措施,做到“八个首先”即“领导注意力首先在本科聚焦,教师精力首先在本科集中,学校资源首先在本科配置,教学条件首先在本科使用,教学方法和激励机制首先在本科创新,核心竞争力和教学质量首先在本科显现,发展战略和办学理念首先在本科实践,核心价值体系首先在本科确立”。^[4]重点审核学校“在教师引进、职称评聘、绩效考核等制度设计中突出本科教育的具体举措与实施成效”;促进学校强化教师引进、职称评聘、绩效考核突出本科教学的制度设计。教师引进中,以本科教学需要为第一需要注重师德师风和教学能力考核;教师专业技术职务晋升,实施本科教学工作考评一票否决制;教师专业技术职务评聘、绩效考核中,教学质量和科研水平同等对待,对主要从事教学工作的人员予以倾斜,确保教师投入教学工作的积极性。

四是改革育人机制,促进学生德智体美劳全面发展重点审核“学生理想信念和品德修养”;促进学校加强学生理想信念教育和品德修养的培养,把社会主义核心价值观教育融入教育教学全过程各环节。学生理想信念坚定,树立共产主义远大理想和中国特色社会主义共同理想;厚植爱国主义情怀;具有“良好的道德品质和行为习惯,崇德向善、诚实守信,热爱集体、关心社会”。^[5]重点审核学校“加强学风建设,教育引导学生爱国、励志、求真、力行情况”;促进学校采取有效措施加强学风建设,形成充分调动学生自主学习的机制、环境和氛围,引导学生为国家发展,为追求真理而勤奋学习、奋发图强。深入学习与贯彻落实习近平总书记在北京大学师生座谈会上的重要讲话精神,按照爱国、励志、求真、力行的要求,努力成长

为有理想、有本领、有担当的社会主义建设者和接班人。重点审核“学生基础理论、知识面和创新能力/学生综合应用知识能力和独立解决生产、管理、服务中实际问题能力和自我发展能力”；促进学校重视学生的知识学习和学习能力培养，学生学习成效显著。学术型人才培养的学生，要基础理论扎实，知识全面，具有较强的创新意识和创新能力；应用型人才培养的学生，要具有较强的综合应用知识能力、实践动手能力和独立解决生产、管理和服务中实际问题的能力。重点审核学校“开展体育、美育、劳动教育的措施与成效”；促进学校重视学生的综合素质培养，采取切实有效举措，深化体育、美育教学改革，加强劳动教育，有效促进学生身心健康，提高学生的审美和人文素养，学生崇尚劳动、尊重劳动。重点审核学校“社团活动、校园文化、社会实践、志愿服务等活动开展情况及育人效果”；促进学校积极支持各种类型健康向上的学生社团和俱乐部建设，开展丰富多彩的课外活动；注重建设美丽的校园环境和浓郁的校园文化，使学生受到良好的感染、熏陶和激励；采取有效措施，引导学生积极投身社会实践、参加志愿服务，有效增强学生的表达沟通能力、团队合作能力、组织协调能力以及实践操作能力等。重点审核“学校开展学生指导服务工作（学业、职业生涯规划、就业、家庭经济困难学生资助、心理健康咨询等）情况，学业导师、心理辅导教师、校医等配备及师生交流活动专门场所建设情况”；促进学校建立完善的学生指导服务体系，配备专门教师，提供必要的设备和条件，开展学业指导、职业生涯规划指导、就业指导和大学生健康心理咨询，对家庭经济困难学生进行资助，确保不因贫困而辍学等，帮助学生成长成才。学业导

师、心理辅导教师、校医等配备及师生交流活动专门场所建设满足要求。

2. 改革教学模式，强化教师和学生质量主体功能

质量主体与教学主体含义不同，就质量而言，教师和学生都是重要主体；就教学而言，学生是主体，教师是主导。教学的基本问题是教什么（内容）、怎么教（方法）和教得怎么样（评价），以及学什么、怎么学和学得怎么样。如果教学设计主要取决于教什么、教学过程主要取决于怎么教、教学评价主要取决于教得怎么样，这是以教为中心的教学；如果教学设计主要取决于学什么、教学过程主要取决于怎么学、教学评价主要取决于学得怎么样，这是以学为中心的教学。

一是转变教育教学理念，推进以学为中心的教学模式改革。重点审核学校“实施‘以学为中心、以教为主导’的课堂教学、以学生学习成果为导向的教学评价情况”；促进学校转变教育教学理念，积极推动课程教学从“以教为中心”向“以学为中心”转变，促进教与学、教学与科研紧密结合；以学生学习成果为导向，科学设计课程考核内容与方式，推进教学内容及考试评价方法改革。

二是利用现代信息技术改造传统教学，带动教育现代化。重点审核学校“推进信息技术与教学过程融合、加强数字化教学环境与资源建设情况”；促进学校积极推进信息技术与教学过程的融合，推动“互联网、大数据、人工智能、虚拟现实等现代技术在教学和管理中的应用，探索实施网络化、数字化、智能化、个性化的教育，推动形成‘互联网+高等教育’新形态”。改革传统教与学形态，因课制宜

实施多元化课堂教学,推广小班化、探究式、混合式教学,提倡采用翻转课堂,实施线上线下结合教学新模式;大力推进数字化教材建设,网络资源和学科与科研资源等辅助教学资源等建设;以学生为中心,以课堂教学改革推动学习革命,“积极引导学生自我管理、主动学习,激发求知欲望,提高学习效率,提升自主学习能力”。^[5]

二、坚持产出导向理念,促质量要素配置改革

产出导向指教教学设计和教学实施的目标是学生通过教育过程所取得的学习成果。需要解决好五个问题,想让学生取得的学习成果是什么?为什么要让学生取得这样的学习成果?如何有效帮助学生取得这样的学习成果?如何知道学生已取得这样的学习成果?如何保障学生能取得这样的学习成果?五个问题的解决取决于“五个度”,即培养目标的达成度、社会需求的适应度、师资和条件的支撑度、质量保障运行的有效度和学生和用户的满意度。五个度又取决于过程性要素和资源性要素等质量要素的配置。要大力推进质量要素配置改革与建设,使其能有效促进“五个度”的提升,成功解决上述五个问题,全面达成学生的学习成果目标。

1. 改革过程性要素配置,以卓越教育教学过程产出卓越质量

是响应时代要求,推进卓越人才培养计划。重点审核学校“实施‘六卓越一拔尖’人才培养计划2.0、新工科、新农科、新医科、新文科建设以及一流专业‘双万计划’、一流课程‘双万计划’建设等举

措及实施成效,围绕‘培育高水平教学成果’开展教研教改项目建设的举措及实施成效”;促进学校积极推动人才培养模式改革,深入实施“六卓越一拔尖计划”,大力发展“新工科”“新医科”“新农科”“新文科”,培养卓越人才。建设“面向未来、适应需求、引领发展、理念先进、保障有力”的一流专业。通过提升教师能力、改革教学方法、科学评价学生学习、严格制度管理、强化激励机制。大力推进教学研究与改革,围绕“培育高水平教学成果”开展教研教改项目建设。重点学校“优秀教材建设举措及成效”;促进学校制定教材建设规划,采取有效措施鼓励编写和选用优秀教材。

二是大力推进创新教育,培养创新型人才。重点审核学校“创新创业教育工作体系与创新创业教育平台建设情况”;促进学校把深化创新创业教育改革作为推进高等教育综合改革突破口,强化顶层设计,整合学校各方资源,多部门协作,建立有效运行的创新创业教育工作体系,加强创新创业教育平台建设,加大各级科研基地向本科生开放力度,在大学生创新创业与社会需求之间搭建对接平台。重点审核学校“将创新创业教育贯穿于人才培养全过程、融于专业教育的举措与成效”;促进学校将创新创业教育贯穿于人才培养全过程。面向全体、分类施教、结合专业、强化实践,让“学生尽早参与和融入科研,早进课题、早进实验室、早进团队,提高学生科研实践能力和创新创业能力;推动创新创业教育与专业教育、思想政治教育紧密结合,深化创新创业课程体系、教学方法、实践训练、队伍建设等关键领域改革,强化创新创业导师培训”^[5],提升创新创业教育水平。

2. 改革资源性要素配置, 以优质教育教学资源支撑卓越教育教学过程

一是建设师德高尚、教学能力强、肯投入的师资队伍, 做好学生的引路人。重点审核学校“保障把教师思想政治建设放在首位、把师德师风作为评价教师的第一标准, 强化师德教育、加强师德宣传、严格考核管理、加强制度建设, 落实师德考核贯穿于教育教学全过程等方面的情况”; 促进学校把教师思想政治建设放在首位, 将师德师风作为评价教师队伍素质的第一标准, 完善师德考核制度, 将师德师风建设要求贯穿教师管理全过程。建立完备的师德师风建设制度体系和有效的师德师风建设长效机制, 注重高位引领与底线要求结合, 不断激发教师内生动力。重点审核“教师在争做四有好老师、四个引路人, 自觉遵守《新时代高校教师职业行为十项准则》等方面的情况”; 促进广大教师具有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有仁爱之心, 自觉遵守《新时代高校教师职业行为十项标准》, 以德立身、以德立学、以德施教, 自觉做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人。重点审核“专任教师的专业水平、教学能力、科研水平和能力/专任教师的专业水平、教学能力、产学研用能力”; 促进教师具有较强的专业水平和教学能力, 能够很好胜任教育教学工作, 做到政治素质过硬、业务能力精湛、育人水平高超、方法技术娴熟。对于学术型人才培养, 教师要具有一定的科研能力和水平, 将科研融入教学, 指导学生参与科研项目, 在科研中培养学生的创新能力; 对于应用型人才培养, 教师应具有产学研用能力, 能够结合生产实际, 培养学生实践动手能力。重点审核学校“提升教师教书育人能力和水平

的措施”; 促进学校因校制宜, 采取切实有效措施, 加强对教师教书育人能力的培训, “建立健全多种形式的基层教学组织, 广泛开展教育教学研究活动, 全面提高教师现代信息技术与教育教学深度融合的能力”。^[5]重点审核“教师投入教学、教授全员为本科生授课的激励与约束机制建立情况及实施效果”; 促进学校把教学工作作为教师考核的重要内容, 从制度上保证教师必须自觉履行教师育人的基本职责, 正确处理教学与科研的关系, 把主要精力投入到本科教学工作。建立教授必须为本科生上课制度, 特别是引导教授为本科一年级学生上课, 并认真落实。重点审核“教师特别是教授副教授开展教学研究、参与教学改革与建设情况及成效”; 促进学校建立有效激励和约束机制, 建立教师教学奖励制度, 引导广大教师积极开展教学研究, 参加教学改革、专业建设、课程建设和教材建设。

二是建设丰富多彩的现代化高水平教学资源, 提升教学水平。重点审核学校“优质教学资源建设及其共享情况/行业企业课程资源库、真实项目案例库建设及共享情况”; 促进学校加强课程资源建设, 建成一批优秀课程资源, 形成与培养目标相适应的、内容丰富的高水平辅助教学资源。对于学术型人才培养, 着力“推动优质课程资源开发建设和开放共享, 促进慕课等优质资源平台发展, 鼓励教师多模式应用, 鼓励学生多形式学习, 提升公共服务水平, 推动形成支持学习者人人皆学、处处能学、时时可学的泛在学习新环境”^[5]; 对于应用型人才培养, 结合行业企业实际, 建立健全教学资源共享机制, 加强课程资源库、真实项目案例库建设力度, 推动把行业企业的优质资源转化为教育教学内容。重点审核学校“面向国

家、行业领域需求的高水平教材建设举措与成效/面向行业企业实际、产业发展需要的应用型教材建设情况”;促进学校积极采取有效措施,加强教材研究和高水平教材建设。对于学术型人才培养,学校要鼓励支持专业领域造诣高、具有丰富教学经验的专家、学者编写教材,面向国家、行业领域需求,编写高水平教材,创新教材呈现方式和话语体系;对于应用型人才培养,学校要组织教师面向行业企业实际,结合产业发展需要编写教材,增强教材的针对性和实效性。重点审核学校“适应‘互联网+’课程教学需要的智慧教室、智能实验室等教学设施和条件建设及使用效果”;促进学校积极打造智慧学习环境,借助物联网技术、云计算技术和智能技术,建设适应“互联网+”课程教学需要的智慧教室、智能实验室建设,有效促进学生个性化学习、开放式学习和泛在学习。重点审核学校“学科资源、科研成果转化为教学资源情况/产业技术发展成果、产学研合作项目转化为教学资源情况”;促进学校采取有效措施,积极开拓和有效利用各类教学资源。对于学术型人才培养,要着力促进学科资源转化为教育教学资源,将最新科研成果融入教学内容,转化为实验项目;对于应用型人才培养,要着力将产业技术发展成果转化为教学资源,将产学研合作项目转化为实验项目。

三、坚持持续改进理念,促质量保障方式改革

持续改进机制是质量保障“评价—反馈—改进”得以闭环运行的前提。就世界高等教育质量保障发展趋势而言,从科层机制走向文化机制是其必然。外部质量保障的重点是,如何发挥“文化”保障“质量”

作用,提升高校自我质量保障能力。我国高校内部质量体系建设还在起步阶段,尽管许多高校都已建立了教学质量监控、自我评估等机制,但总体看,持续改进理念与持续改进机制尚未完全建立,质量保障工作主要停留在经验层面和制度层面。要大力推进质量保障方式改革,形成自省、自律、自查、自纠的质量文化,将质量价值观与质量要求内化为全校师生的共同价值追求和行为自觉。

一是树立先进的质量保障理念,为质量保障工作提供有效指导。重点审核学校的“质量保障理念及其先进性”;促进学校建立学生中心、产出导向、持续改进的先进的质量保障理念,将其作为提高人才培养质量为核心、不断提高质量保障能力的根本观念和执着追求。重点审核学校“质量保障理念在质量保障体系建立与运行以及质量文化形成中的作用”;促进学校以先进的质量保障理念为指导,建立完善的人才培养质量保障体系,体现学校是质量保障的主体,保证人才培养目标与时代发展需求相适应,人才培养质量与人才培养目标相符合;质量保障体系有效运行,不断“激发学校追求卓越,将建设质量文化内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为,形成以提高人才培养水平为核心的质量文化”。^[5]

二是完善质量标准,发挥标准在人才培养中的重要作用。重点审核学校“依据国家相关标准,符合国家、社会及学生等利益相关者需求的一流质量标准建设情况”;促进学校用标准加强引导、加强监管、加强问责。要把“国标”用起来、落下去。依据国家标准建立学校质量标准,学校质量标准符合《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》及有关行业标准;质量标准满足社会及学生等利益相关者需求。

重点审核学校“各主要教学环节的质量标准落实情况”；促进学校根据自身办学定位和人才培养目标，确立人才培养要求，构建各教学环节，包括课堂教学、实习、实验、毕业设计等的质量标准，把质量标准作为质量监控、质量评价的依据，确保严格执行。

三是健全质量保障机制，增强质量保障效果。重点审核学校“质量监控部门及其职责，质量监控队伍的数量、结构和人员素质情况”；促进学校建立完善的质量保障机制，设置能独立行使监控职责的质量监控部门，明确职责任务，建立一支高水平、数量充足、结构合理的质量监控队伍，对日常教学工作进行检查、监督和指导。重点审核学校“自我评价机制、评价结果反馈机制、质量改进机制的建立与运行情况”；促进学校建立内部质量自我评价制度，健全以本科教学质量报告、学院本科教学评价、专业评价、课程评价、教师评价、学生评价为主体的全链条多维度教学质量评价体系；针对评价反映的问题和薄弱环节，及时反馈，制定纠正与改进方案和措施，配备必要的资源，进行质量改进，对纠正与改进措施的有效性适时进行评价。学校建立质量持续改进机制并持续运行，质量改进取得明显成效。

四是营造浓郁的质量文化，提升质量保障水平。重点审核学校“自省、自律、自查、自纠的质量文化建设情况”；促进学校将思想、制度、行为、物态等不同层次质量文化统一起来，营造心往一处想、劲往一处使的氛围，形成全员育人、全过程育人、全方位育人的校园育人文化，把质量意识内化为价值理念和行为准则，落实到每一个人、每一件事。构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化，把其作为推动学校不断前行、不断超越的内生动力。重点审核学校“将质量价值观落实到教育教学各环节，将质量要求内化为全校师生的共同价值追求和行为的情况”；促进学校树立质量第一的意识，把人才培养质量看作学校的生命线，将质量意识、质量标准、质量评价、质量管理等落实到教育教学各环节，逐步深入内心，内化成为师生的共同价值追求和自觉行动。

新一轮审核评估指标体系设计突出了学生中心、产生导向和持续改进质量保障“三大的理念”。要正确把握指标体系内涵，大力推进以质量主体功能、质量要素配置和质量保障方式改革为重点的本科教育教学综合改革，以评促建、以评促改、以评促管、以评促强，从而推动学校内涵发展、特色发展和创新发展。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部，教育部关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021-2025年）》的通知[EB/OL]. [2021-05-10]. http://www.moe.gov.cn/srsite/A08/s7057/202102/t20210205_512709.html.
- [2] 李志义，新一轮审核评估方案设计与实施要点[J]. 高等工程教育研究. 2021(3).
- [3] 中华人民共和国教育部，习近平在全国高校思想政治工作会议上的重要讲话[EB/OL]. [2021-05-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201612/t20161208_291306.html.
- [4] 中华人民共和国教育部，陈宝生在新时期全国高等学校本科教育工作会议上的讲话[EB/OL]. [2021-05-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/201806/t20180621_340586.html.
- [5] 中华人民共和国教育部，教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见[EB/OL]. [2021-05-10]. http://www.moe.gov.cn/srsite/A08/s7056/201810/t20181017_351887.html.

新一轮本科教育教学审核评估中的质量文化

作者：李志义 黎青青 宫文飞

摘要：新一轮审核评估将“推动高校积极构建自觉、自省、自律、自查、自纠的高校质量文化”作为评估指导思想的重要内容，首次将“质量文化”作为评估指标。高校质量文化是高校及其师生对人才培养质量的共同价值追求和理想理念。高校对人才培养质量不断提升的承诺、信仰和价值追求，以及自觉、自省、自律、自查、自纠的“五自”质量文化是其核心表现。制度建设和制度认同是质量文化建设的主要路径，即质量文化的嵌入可以促进质量保障科层模式向文化模式转型，释放价值选择和软性制约功能，增强高校质量保障能力。

关键词：本科教学评估；质量文化；质量保障；审核评估；评估指标

当前，进入高质量发展新阶段，高校加强自我质量保障和推进质量文化建设成为当务之急。2021年，新一轮审核评估拉开了帷幕，本轮评估将“推动高校积极构建自觉、自省、自律、自查、自纠的高校质量文化”作为评估指导思想的重要内容，将“培育践行高校质量文化”作为评估基本原则的重要方面。^[1]首次将“质量文化”作为评估指标，旨在通过政策引领，深入推进高校质量文化建设，整体提升我国高等教育人才培养的质量和水平。鉴于国内对高校质量文化的学理研究还处于初步阶段，我国高校质量文化建设还处于探索阶段，进一步厘清高校质量文化的内涵、建设路径及其与质量保障的关系，将有助于高校对质量文化的深刻理解和自觉实践，从而达到新一轮本科教育教学审核评估以评促建、以评促改、以评促管、以评促强的目的。

一、如何理解质量文化

（一）高校质量文化的本质

马克斯·韦伯认为人是悬在由他自己所编制的意义之网中的，克利福德·格尔茨也持同样的观点，文化就是由人所编制的意义之网^[2]。这种意义之网可以是理想、信仰、价值观，它们通过塑造动机来驱动人类行为。行动对于行动者的意义或者说行动者赋予行动的必要理由，这里的理由可以是为了达成一个既定目标，也可以是非目的一手段的考虑（比如从价值观念上认为“这样做是对的、好的”）。塔尔科特·帕森斯接续了韦伯的传统，认为价值是集体共享的行动目的，规范是共享的文化规则，价值与规范界定了用以获得有价值目标的合理手段。文化系统包括价值和规范，价值必须通过两个过程牢牢确立在两种行动系统中：人格系统的内化过程，社会系统的制度化过程。价值只有借助制度才能变得具体，即价值必须制度化。^[3]行动者追求目的的实现或许是理

性的,但因为信奉或认同某种规范和价值才有了行动的目的,所以行动者的动机恰恰是由文化来塑造的。韦伯和帕森斯实则是从符号学的意义界定文化的概念,即文化是共同体成员所共享的价值取向和信念,而“价值”是对主客体相互关系的一种主体性描述,是个体在各种可供选择的取向中做出选择的尺度或标准。^[4]既然文化通过界定人们的需求和价值追求来塑造行动,并构成了共同体的意义之网,制度、器物、行为、行动与关系则是用来分析和观察文化可见的、可操作的“抓手”,那么,高校质量文化因而就是高校及其师生对人才培养质量的共同价值追求和理想信念。

高校质量文化所蕴含的价值理性追求并非是人们心目中不可实现的乌托邦。尽管当下质量管理和质量保障工具理性和技术理性仍占主导地位,但工具理性并非理所当然,它并非是历史的不可避免的顶点,因而也不过和神秘主义、宗教、世俗哲学等一样,只是一系列被建构出来的意义系统,对现代性的现象学研究取向就动摇了被大多数社会科学家认为根本无须解释的理性基础。^[5]正如理性选择理论家雷蒙·布东(Raymond Boudon)在晚年的著作中所提出的,传统理性选择理论的硬伤在于将人类行为禁锢在了工具性行动上。思想、信念、情感、价值、信仰等,这些内在化的人类思想生活,和利益一样对于理解人类行动是不可或缺的。^[6]在这个意义上,将分析框架从工具理性拓展到价值信念的必要性清晰可见。个人偏好和利益既是制度的产物,制度的规则和过程也就可以用多种方式形成和改变个体价值和偏好。^[7]也就是说,当下在高校质量治理的过程中,应注重从工具理性、技术理性的杠杆转向价值理性的杠杆,改变

长期以来形成的工具理性、技术理性的个人偏好,激发高校及师生对质量价值理性的追求。价值理性是人类在自身实践活动当中对于价值和价值追求的自觉理解和把握,它以对价值和意义的追问为依归,致力于为行为主体提供一套行动的理念、目标和理想,注重目的本身而不是达到目的的手段。高校项目制的制度设计与运作仅围绕利益驱动^[8],最终人的行为表现即使是貌似理性的,它也不过是一种受动与自我强制,迎合组织量化目标和满足个人生存需要的策略行为,而非源自内在的精神、信念与价值诉求。而美国的自愿问责体系的设计体现了基于“资源投入——回报”的“交易哲学和经济理性”逻辑转向基于“承诺—履行的伦理契约和价值理性”的逻辑。^[9]这些都警示我们在高校制度的设计中,要考虑其运作能否关注和激发行为主体的内在精神、信念与价值追求,而高校质量文化正是呼应了这一愿望和宗旨。以往的高校质量保障手段很大程度彰显了外在性和技术性,将道德、价值和信仰等人的活动完全化约为技术性的问题,人变成了工具,高等教育由此失去了人的活动本质。人们期望通过质量文化概念来构建全新的质量保障和质量管理体系,挖掘现代全面质量管理和质量保障中的文化观念、精神价值和心理意识要素。^[10]新一轮审核评估中,质量文化建设的基本要求就是推动以人才培养为己任、将质量提升作为奋斗目标的共同教育理想,重视质量本身的目的性、质量主体的内在自觉性。高校质量文化蕴含了高校以及师生对人才培养质量的价值理性追求,引导高校和教师从功利境界走向道德境界,旨在使质量管理和质量保障真正成为高校以及师生等每一质量主体的内在成长的需要,唤起他们的质量意识、质量责任和质量道德。

(二) “五自”质量文化的内涵

从育人的特殊性来看,人的培养不同于工业产品的生产,其过程难以精准控制,其结果难以统一评判。人才培养的质量从来都没有一个上限标准,学生和社会的需求既是多元的,也是不断发展的,唯有主动回应、不断改进,才有可能保证质量维持在一定的水准。教育部原部长陈宝生曾基于文化是最持久、最深层的力量,提出打造“质量中国”必须建立自省、自律、自查、自纠的质量文化^[11],随后逐渐发展为自觉、自省、自律、自查、自纠的“五自”质量文化并被广泛认同。新一轮审核评估方案中首次将“五自”质量文化的建设情况作为评价指标单列,将其作为第一类和第二类评估的二级指标。“五自”是质量文化建设的内涵和价值体系。^[12]厘清“五自”质量文化的具体内涵,对做好新一轮审核评估尤为重要。

自觉是指人在有意识的支配下进行的有目的、有计划、能预见后果的行动,与其相对的是一种自发的状态。自发意识是对事物的一种感性认识,是对事物现象和表现的初步认识,未能深入到事物本质,因而受到自发意识支配的自发活动具有很大的盲目性。质量自觉主要包括自觉意识与自觉追求,包括人才培养质量形成、保障、提升的内在规律的认识上。质量自觉需要一种排除外在干扰和自身功利,使行为主体不再只是被动地适应外部环境,而是通过自我反省、自我约束、自我监督、自我改进,最终实现质量价值。质量文化自觉是高校质量文化建设、发展和发挥功能的先决条件。新一轮审核评估中的质量文化自觉,就是要求高校能够清醒地意识到人才培养工作的重要性,认识到自身在质量建设中的主体责任、主体意识和服务

意识,具有质量危机意识、质量战略意识。教师的质量自觉就是对教育教学质量以及质量保障工作的理解,意识到教书育人是教师的天职,用心培育人才是教师最重要的工作。

自省是基于自觉意识的自我剖析与检查,通过调动自身的理性意识,对主体已做出或即将做出之行为的动机、过程、结果等进行道德与价值层面上的自我审视,并在此基础上做出改正、规制、修正、弥补等自律行为。高校质量文化中的自省是指高校对照质量标准对教育教学工作、管理工作、服务工作进行常态化的理性反思,反省当下在人才培养方面存在的不足和局限,发现问题并及时改正,从而实现自我提升。自省深入或内化到了大学师生以及管理工作者的内在需要、内在心理意识结构和内在道德自律阶段。

自律是指主体自觉认知并遵循一定规范要求而形成的内在约束。质量自律是主体基于自身自觉程度进行的有意识约束自我的意识和行为,它表达的是行为主体的某种内在精神品质,能成为人内心的一把量尺和一种力量,这种力量指导和规定了个人的质量行为,自愿地认同人才培养质量规范,从被动的服从变为主动的律己。质量行为只有从他律转化为自律,才能真正起作用。一般而言,起初主体主要是根据外在的规范约束和调节自己的行为,具有一定的外在制约性,进而由他律转化为自律。高校的自律就是即使没有外部的评估与监督也能够遵循教育教学规律,严格教育教学管理,维持良好的办学秩序,主动满足利益主体对人才培养的质量需求,不断追求卓越质量。教师的自律就是在教育教学工作中坚定职业信仰和道德准则,教师对待自己的职业,要怀有一颗敬畏之心,尽心尽责地对待学生,形成自觉且深

入研究教学、与时俱进的职业习惯。

自查是指高校和教师自觉对照质量目标、质量标准,对育人目标和教学工作进行全面检查 and 自我评价,及时了解和掌握教学质量状况和目标达成情况,发扬优势,发现问题和不足,分析原因,及时纠正,也是对外问责重要的自我证明。美国的认证制度即是建立在传统学术价值和观念基础上,激励院校进行自我评估和自我提高,体现高校自我管理、自我审查和同行审议。自查制度是高校自主性的集中体现,也是维护这种自主性、避免外界干预高校教育事务的机制。新一轮审核评估强调积极构建多元主体评价,建立行业、企业深度参与评估机制和学生参与评估机制,倡导高校建立质量信息公开制度及年度质量报告,以加强与外部机构的联系。

自纠体现了持续自我改进的信念,自我纠正与形成性评价的核心理念一致,不以评价本身为目的,而是以目标的达成和不断改进为目标。持续地自我改进是自我约束的最高境界,它体现出高校质量文化最核心的内容,即不安于现状,不自我满足,勇于改革创新,对自身存在的问题勇敢自纠,永远葆有追求更高品质的主观意愿和信念。新一轮审核评估尤其重视高校人才培养工作的闭环管理和持续改进情况。在教学层面,自纠是指师生应根据评价反馈,及时调整和优化教学策略,提高教学质量。

二、如何建设质量文化

组织文化之父埃德加·沙因在《组织文化与领导力》一书中总结了12种文化植入(嵌入)机制,包括领导者需要定期关注、资源分配、组织设计与组织架构、组织制度与组织程序、组织的各种典礼和

仪式等。^[13]也就是说,高校质量文化建设其实是将高校对人才培养质量的价值追求嵌入各种制度结构体系中,并最终内化为组织成员的价值体系,成为群体的价值观,这一个过程也称为制度化的过程。在社会学制度主义中,社会秩序的形成和再生产被称为制度化。认知、文化和象征层面存在的社会秩序如果不是通过特殊规则或强制方式得到维持和再生产,而是以自主形式实现,这一过程就会被称为社会秩序的制度化。^[14]制度化包括两个维度:制度的建构和制度的认同。^[15]制度的建构强调的是制度本身的完备性、系统性和协调性,它是制度化的首要枢机;制度的认同强调的是组织成员对制度本身的认同与内化,表现为对于制度规则的自觉遵守,它是制度化的内在保障。有学者在梳理西方大学自治和学者治校文化时,指出其建设初始都与学术活动的制度化密切相关。^[16]高校质量文化的形成,实则也是制度化的过程。欧洲大学协会认为,任何质量文化都有两个组成部分:关于质量的结构和管理,对质量的价值、信念、期望和承诺,其分别蕴含了质量文化自上而下和自下而上的形成路径。^[17]文化与制序具有同构性,制序是文化在体系结构上的体现,文化是制序中的精神内核,制序使文化传承和固化,文化则让制序得以内化和深化,防止其僵化和异化。^[18]基于此,本研究拟从两方面分析:一是质量文化相关制度的建构,即完善高校对人才培养质量的制度结构体系,主要形成“五自”质量制度规范体系,是文化的一种固化和外显;二是制度的认同,即形成柔性的质量治理氛围,促进组织成员对“五自”质量文化的认同和内化,进而生成个体对质量价值的追求和承诺。虽然讨论制度问题的时候容易把注意力放在以工具性规则形式

出现的表层制度上,但是真正重要的制度是其深层的信念共同体。^[19]斯科特将制度要素分为规制性要素、规范性要素和文化—认知性要素。三种制度要素对应的内化程度不同,逐次递增,规制性制度要素基于施加外在的、消极的约束、工具主义逻辑,即行动往往追求的是在某种情境中的物质利益。规范性制度要素主张制度为行为提供了积极的模式、框架或脚本,基于适当性逻辑,即行动则参照一定的道德框架,考虑个体在情境中与他人的关系和自身的责任;文化—认知性制度要素强调遵守共同的情境定义、被视若当然而接受的各种理解或认知框架。^[20]质量文化弱化了规制性制度的建立,而更强调规范性要素和文化—认知性要素的制度建构,并将其逐渐内化为行为主体的心理认知结构,最终形成信念共同体。

(一) 制度建构: 完善质量治理制度

文化是以组织、制度、行为等为载体的。高校在质量文化建设过程中不能把文化与其他组织要素割裂来看,有必要以质量治理制度结构体系建构为抓手,推动质量文化的建设。建立质量文化,不是另起炉灶组建新机构制定新制度,而是要基于学校已有的相关制度结构和政策,分析其透射着怎样的价值取向,观察行政人员、教师以及学生的互动到底呈现出怎样的特点。然后,再根据质量文化建设要求进行针对性的改革和布局:一是树立质量自觉自省意识。高校的质量自觉自省意识就是对自身在质量建设中责任的认识,实施质量文化建设和行动计划,积极宣传优秀典范,发挥榜样的力量,激励师生参与质量建设。对积极投身质量建设、教学品质有较大提升的教师给予认可。关注师生

员工的理想信念、精神状态,帮助他们找回初心,激励他们追求更高层次价值,重申学术信仰和教育理想,倡导追求卓越、开拓创新的大学生育人精神。形成定期开展教育思想大讨论的制度和流程,引导师生形成自我批判和反省的习惯,促使教师深刻认识当前高等教育发展面临的内外部形势,意识到不重视质量、固步自封、停滞不前、不思进取必将遭到时代的淘汰,使其建立起危机感、紧迫感。二是完善质量自律机制。自律的关键在于建立自我约束机制,将质量意识渗透到人才培养全过程,将质量价值追求转化为全体师生日常自觉行为。^[21]质量自律需要学术自治的环境、全体人员的动员、可靠的制度保障。因此大学质量自律机制建设不仅要求有质量标准、专门机构、专业人员、监测评价、及时反馈和持续改进等基本的“六有”特征,更需要进一步健全治理结构、完善制度体系、优化工作流程,落实质量要求和责任,促进全体人员的参与,提升人才培养能力,达成人才培养的目标。三是落实质量自查自纠机制。从目标定位、培养模式、教学过程、资源支撑、结果输出建立起“全生命周期”的质量监控体系,实施“计划—执行—检查—反馈—改进—再检查”的质量闭环治理体系,建立自我评价机制、评价结果反馈机制和持续改进机制。其次,构建数据驱动的质量治理范式,利用数据采集、数据分析和结果反馈,不仅为教与学的改进提供支持,也为教学管理和科学决策提供依据。

(二) 制度认同: 形成柔性的质量治理氛围

质量文化蕴含了教师、学生、管理人员及各种利益相关者从心理和文化上对人

才培养质量的高度重视和认同,确立质量标准、建立制度规范、选择技术方法都需要在卓越质量文化的引领下才能奏效,否则就成了没有精神内涵的机制空壳。质量治理的制度结构体系建构是质量文化形成的重要抓手,制度的认同、内化与深化则是质量文化建设的另一关键环节,有利于防止制度本身的异化和僵化。因此,高校有必要形成柔性的质量治理氛围,久久为功,使“五自”质量文化真正成为高校内部所有人的理念导向和行为规范。具体而言:在质量治理价值取向方面,坚持“以人为中心”和“管理即服务”的管理哲学理念,构建以民主性、法治性、科学性为标准的价值尺度以及以人为本的价值取向,把人看做是全面发展的人,关注人的进步和自我价值的实现,从强调绩效问责走向协商对话,从监督评价走向支持服务,形成民主和谐的文化氛围。在质量治理方法方面,就高校外部而言,“五自”质量文化的建立不仅需要时间,也需要空间。过于强调行政问责,会挤兑高校自主探索的时间和空间,使其产生紧张感和“示好”心理,无法冷静地认识自身的不足和发展的可能性,从而无法由内出发建立起自我约束、持续改进的质量文化。因此,在审核评估过程中,应尊重高校的主体性,适当给予其自由探索的空间,为高校的质量文化建设之路提供一个平等、包容、支持的外部环境。就高校内部而言,大学治理的文化模式强调相互信任与共同语言。^[22]因此,高校质量治理的文化模式需要建构以参与、包容、沟通对话、协作和信任为核心的大学质量文化。质量标准的建立符合国家、社会及学生等利益相关者需求,形成多元主体共治的治理机制和质量共同体结构。主张制度适应人,采用多种方式激励师生员工内在潜力、积极性和创造精

神,尊重教师的学术角色,督导工作由“督”向“导”转变,支持和服务教师发展,将质量要求转化为教师个人意志的选择和自觉行动。

三、如何增强质量保障能力

(一) 质量文化与质量保障的关系

文化治理理论强调“透过文化和以文化为场域达致某一特定时期的治理目标”,蕴含文化作为治理对象和治理工具双重属性。工具论的文化将文化看作治理的工具,对象论的文化则将文化看作治理的对象,二者不可分割,相辅相成。^[23]Zukin和DiMaggio的文化嵌入概念提供了一种解释视角,他们强调文化影响经济活动、政治、组织、个体等各个层面,明确了文化嵌入的客观性与普遍性。^[24]亨利·萨姆纳(Sumner)认为“任何制度,都是由一种思想观念(概念、主张与利益)和一种结构构成的”^[25]。思想观念确定这种制度的目标和功能,而结构体现思想观念。这里的观念本质上和Zukin和DiMaggio所指的文化是一致的。这也就意味着,不同制度模式内部存在着强烈的结构整合趋向,正是由于不同的观念倾向与价值体系的嵌入,不同阶段的大学教学文化^[26]、管理文化^[27]才呈现出不同的模式与形态。基于不同理念的质量保障体系具有各自的特点,呈现迥异的质量保障结构、制度、机制、行为模式和秩序。以法理权威为逻辑的科层模式和以主体价值认同与追求为逻辑的文化模式,便是基于两种不同理念的质量保障模式。质量文化则强调基于主体价值认同与追求为逻辑建构质量保障的理念,因此,质量文化与质量保障本质是嵌入关系,因为质量文化伴随质量生成、质量保障等质量治理的各个阶段和场

域,质量保障是质量文化建设和嵌入的场域之一。质量文化作为一种质量保障的工具,不仅代表行为主体的内在自觉程度,也意味着其所蕴含的相关理念嵌入到质量保障价值取向、目标选择、制度、组织结构等载体。质量文化嵌入到高校质量保障是一种有限嵌入,高校质量保障既不是完全由质量文化影响和支配的,也不是完全与质量文化脱节。由于政治、人性等因素客观存在,完全受文化价值因素支配的质量保障是不存在的。质量文化嵌入质量保障体系是质量文化建设方式之一,这也呼应和验证了文化工具论和文化对象论在实践中相互融合这一命题。

(二) 促进质量保障模式转型

从历史演进来看,不同质量保障模式的出现,实际上并不是对传统质量保障模式的彻底颠覆,而是在后者基础上的适应性发展与渐进式演变。高校质量保障的科层模式与文化模式,就像一个人的成长阶段,随着不断的成熟,需要发挥自主性和独立性更深层的作用。在我国高等教育质量保障建设初期,主要是在政府自上而下的推动中展开,整体呈现科层模式的特点,随着外部质量保障体系的逐渐成熟,高校自身的内部质量保证体系和质量文化要逐渐发展和完善,质量从外在约束逐步转向内在自觉和追求,才能更全面地持续保证人才培养质量。当下高等教育进入质量发展的新阶段,高校质量保障体系中质量文化的缺失不仅严重影响到大学质量持续提升和质量保障体系深水区的改革,而且使大学自身陷入了令人尴尬的身份质疑。评估过程中的“猫捉老鼠”和弄虚作假现象说到底是对高校质量保障科层模式的激烈叩问。破解这类怪象,不能只关注外在的、

规制的、表象的评估方式、技术与手段,更应当从高校质量保障的深层理念全面审视高校质量保障的转型,从不同层面革新质量保障的哲学理念指导、组织结构、权力分配和制度构建。质量文化强调高校和教师的主体意识,自身对人才培养质量的价值追求,实现质量的自我形成、自我批判、自我实现和自我超越,蕴含不同于科层模式的质量保障理念,体现了质量保障是自下而上的价值认同过程。因此,需要将质量文化所蕴含的理念嵌入到质量保障组织结构、制度与行为主体等载体,不断外化、客观化、固化为一种自我管理、自我约束和自我追求的质量保障文化模式,并逐步内化到师生的人格系统,生成师生对质量的内在追求和承诺,形成高校自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化,释放质量文化的质量保障功能,潜移默化地对人们的思想和行为产生引导作用,实现质量保障科层模式到文化模式转型,提高高校质量保障能力。新一轮审核评估突出了“五自”质量文化对于质量保障的引领和支撑,这一转变,不仅仅在制度、工具方法层面,更在价值观层面,推动高校由被动接受评估到主动追求卓越质量。^[28]

因此,我们需要厘清和把握质量保障科层模式与文化模式的差异特点,发挥质量文化的引领支撑作用,实现质量保障科层模式向文化模式的转型,提升高校质量保障能力。具体可从以下几方面着手:一是质量保障理念的转变。质量保障的科层模式体现了实体论哲学,即事物的发展是线性的,受背后必然性支配,不重视偶然性、主观性和精神作用;质量保障的文化模式则体现实践论哲学,强调主体性和能动性。质量保障由科层模式到文化模式体现了科学管理到文化管理理念的转变,体现了外部控制审查到院校质量管理为本、

外在性到自觉内在性、技术性到人本性、控制到支持等理念的转变。二是质量文化通过认同一内化机制嵌入到行为主体。文化认同与内化是主体从隐形的文化感知过渡到显性自觉行为的支架,其目的不仅是质量保障主体的“内在精神结构”,更是形成主体质量行为自觉,质量文化内化于人的心理结构过程,实质上也是质量文化发挥质量保障作用的过程。高校质量保障主体活动过程,是对质量保障过程中嵌入的某种观念、行为规范等进行认知、理解、接纳并最终实现价值认同和行为转变的过程。只有将质量价值观内化为全体成员的自身行动目标和行为准则,文化共同体才能长久地存在和持续地发展。质量保障科层模式则是基于外在的法理权威,具有外在规制性,忽视人的主动性,强调照章办事,行为受规则约束,容易导致形式主义,不注重实效。三是构建质量保障共同体。大学质量保障科层模式注重垂直权威的运用,强调正式权力和任务职责的分配,自上而下的科层组织结构和严格的规章制度。行政人员为了实现大学的使命,往往把教师视为被操控和部署的人力资本,双方容易产生的漠视和敌意。质量保障共同体外显为一种组织结构形式,一种隐性的质量行为制度规范,也是一种共同的价值观念,一种和谐的组织成员关系。它不是以共同的利益而连接,而是以共同的理想信仰、价值追求而聚合。共同的质量价值观是质量保障共同体得以存在的关键,要培养什么样的人?衡量人才培养质量的标准是什么?什么样的教育教学是有价值的?如何保证与提升教育教学质量?各相关主体应该发挥怎样的作用?当学校的全体成员在这些问题上达成共识,质量共同体才初步形成。因此,就高校外部而言,高校要承担主体责任,形成政府支持、行

业企业等利益主体参与的质量保障机制,形成平等参与、共同对话交流的关系结构,主动满足利益主体对质量的要求,重视信息公开透明,质量保障功能由证明向持续改进转变;在高校内部,质量保障的主体逐渐由校级专门机构转向教师为主,强调所有成员的共同参与精神、归属感和价值认同,达成共同质量愿景和质量共识,重视非正式权威、文化引导力量和主体内在追求,建立文化认同路径,贯彻赋权、参与、沟通、鼓励、信任等民主方式,支持师生发展,满足其合理需求,落实责任要求,共同追求卓越质量。

(三) 质量文化的质量保障功能

大学质量保障模式强调工具理性的应用,以行政命令、制度规范、管理技术等来进行质量管理,约束组织成员的质量行为。在一定程度上,教学自由被干涉,学术自主权遭破坏,损害了大学精神,也降低了大学教师的道德责任感,高校和教师认为质量保障是一种外部强加的负担,彼此忽视信任,基于问责目的,而不是支持和促进高校达到教学的卓越水平。高校质量文化的质量保障功能主要体现在两方面:一是质量文化提供了不同于工具理性价值选择和取向,弥补工具理性异化的弊端。高校质量文化突显了大学对人才培养质量价值理性的追求,强调以“人的尺度”为出发点来解释、评判质量保障的现实并预设理想的质量保障形式,高校基于清晰的自我认知和定位、高度的使命自觉而形成的一种内部动力需求,对人才培养的卓越追求,对社会的高度责任感,并通过树立信念信仰、价值共识等激发所有成员参与质量行动的内源动力,以达成“文化自觉”。二是质量文化作为一种“软治理”,

具有软性制约的作用,与质量保障规制的“硬治理”,共同促进大学质量保障。如果一所大学在质量保障的过程中,只有外在的制度刚性规制,没有质量文化的内在动力,那么质量保障就很有可能成为千篇一律的行为,大学追求卓越的创新精神就会迷失甚至消解,大学教学和服务就会失去一种人文主义的温情,沦为单调麻木的知识交易场所和单一标准化的人才加工厂。质量文化理念下的制度结构设计具有民主化、科学化的特点,制度从规制性转向规范性,回应高校和利益主体的多样化和内在需求,尊重高校和教师的主体地位,强化师生价值信念和自我约束。从效果上看,文化支配的行为带有更强的自觉性,效果会更深刻持久。同时,高校质量文化代表着高校质量保障的非正式结构,是高校质量保障体系中不可或缺的一部分。高校质量保障既需要正式的结构,也需要非正式结构。高校质量保障中的正式结构是适应质量保障制度环境的产物,是高校维护其合法性的方式,是对外部展示的一种形象;高校质量保障的非正式结构包括价值取向、思维信仰等则是高校质量保障的实际工作机制,以文化为中心的非正式结构才能真正的解释质量保障行为发生的具体过程和效果。高校质量文化作为非正式

结构对高校质量保障的有效性产生重要影响。质量文化可以以其在组织内“无所不在”的特征,弥补正式规则的缺漏之处,作为一种通用性的“代理规则”发挥效用。

结语

我国高等教育评估制度未来发展的趋势之一是:评估动力机制为内外结合,以内为主^[29]。当高校进入质量发展的新阶段,新一轮审核评估倡导高校质量文化的建设,意味着高校质量治理和质量保障需要由工具理性、技术理性转向价值理性,重视高校和师生的价值认同和价值诉求,激发其质量意识、质量责任和质量道德,建设自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化,使高校质量治理和质量保障的动力由“外驱”转向“内驱”。质量文化的建设离不开质量文化的制度化过程,需要通过建构完善的质量治理制度,形成柔性的质量治理氛围,实现质量文化制度建构和制度认同。质量文化与质量保障本质是一种嵌入关系,通过质量文化的嵌入,促进质量保障科层模式向文化模式转型,释放质量文化的价值选择和软性制约功能,从而提升高校质量保障能力。

参考文献

- [1] 教育部关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021-2025年)》的通知[EB/OL].[2021-2-05].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/ml.
- [2] 格尔茨.文化的解释[M].南京:译林出版社,2008.
- [3] 帕森斯.现代社会的结构与过程[M].北京:光明日报出版社,1988.
- [4] 李德顺.价值论[M].北京:中国人民大学出版社,2007.
- [5] 斯通斯.核心社会学思想家[M].上海:上海人民出版社,2020.
- [6] BOUDON R. Rational choice theory[J].Social theory, 2009(71).
- [7] 詹姆斯·马奇,约翰·奥尔森,允和.新制度主义详述[J].国外理论动态,2010(7).
- [8] 阎光才.政策情境、组织行动逻辑与个人行为选择——四十年来项目制的政策效应与高校组织变迁[J].高等教育研究, 2019(7).
- [9] 柳亮.“自愿问责制”:美国高等教育问责制发展的新动向[J].比较教育研究,2011(2).
- [10] 刘振天.为何要提“高等教育质量文化”[N].北京:光明日报.2016(13).
- [11] 陈宝生.掀起一场高等教育“质量革命”助力打造“质量中国”——在“六卓越一拔尖”计划2.0启动大会上的讲话[EB/OL].[2019-04-25].http://jiaowu.xaufe.edu.cn/info/1081/2658.
- [12] 张安富,徐武.新一轮本科教育教学审核评估方案的特征[J].高教发展与评估,2021(6).

- [13] 沙因. 组织文化与领导力 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011.
- [14] 河连燮. 制度分析: 理论与争议 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2014.
- [15] 王永香, 王心渝, 陆卫明. 规制、规范与认知: 网络协商民主制度化建构的三重维度 [J]. 西安交通大学学报: 社会科学版, 2021 (1).
- [16] 阎光才. 文化乡愁与工具理性: 学术活动制度化的轨迹 [J]. 北京大学教育评论, 2008 (2).
- [17] VETTORI O. Examining quality culture part III: from self-reflection to enhancement [J]. European University Association: Brussels, Belgium, 2012 (21).
- [18] 赵婷婷. 大学质量文化: 从合格质量转向创新质量 [J]. 教育研究, 2023 (4).
- [19] 亚当·普热沃斯基, 晓健. 制度起作用吗? [J]. 经济社会体制比较, 2005 (3).
- [20] 斯科特. 制度与组织 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2010.
- [21] 李志义, 朱泓. 以先进的质量保障理念促进本科教育教学综合改革——新一轮审核评估指标体系内涵解析 [J]. 高等工程教育研究, 2021 (6).
- [22] 刘庆斌, 刘爱生. 大学治理的文化模式解析与启示 [J]. 江苏高教, 2013 (3).
- [23] 牛军明. 大学文化治理: 大学治理范式转型的重要路径 [J]. 江苏高教, 2022 (8).
- [24] ZUKIN S, DIMAGGIO P. Structures of capital: The social organization of the economy [M]. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 1990.
- [25] 梅恩. 早期制度史讲义 [M]. 北京: 商务印书馆, 2021.
- [26] 别敦荣, 李家新, 韦莉娜. 大学教学文化: 概念、模式与创新 [J]. 高等教育研究, 2015 (1).
- [27] 崔绪治, 李兰芬. 管理文化 [M]. 苏州: 苏州大学出版社, 1999.
- [28] 郭大光. 高等教育: 质量、质量保障与质量文化 [J]. 中国高教研究, 2022 (9).
- [29] 宫义飞, 李勇江, 李志义. 我国高等职业教育评估历史及未来发展趋 [J]. 高教发展与评估, 2022 (2).

20

基于新一轮审核评估的新时代应用型高校质量文化建设探究

作者: 楚国清

摘要: 我国高等教育进入普及化阶段, 面对新时代建设高质量教育体系的要求, 应用型高校质量文化建设势在必行。自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化建设既是我国高等教育向高质量发展演进的必由之路, 也为应用型高校成长发展指明了目标方向, 更是“建强应用型本科高校”的核心要义。应用型高校应以质量文化建设为引领, 从评估走向保障、从管理走向治理、从制度走向文化, 探索“中国气派”“应用特色”的校本方案, 将对教育高质量发展的追求内化为全体师生共同的价值信念和自觉行为。

关键词: 审核评估; 应用型高校; 质量文化; 以评促强

随着我国高等教育从精英化到大众化再到普及化的跨越式发展, 人民日益增长的美好教育需要也从“教育公平”升级到“有质量”乃至“高质量”的“教育公平”。因此, 质量文化作为提升大学教育质量最持久的内在动力, 逐渐成

为高等教育从规模扩张转向内涵式发展再到高质量发展的重要建设内容。新一轮普通高等学校本科教育教学审核评估首次将“质量文化”纳入审核指标, 并在评估工作的指导思想和基本原则中均加以强调。

1. 高等教育质量文化的由来和内涵

文化是一个广泛而复杂的概念,包括人类社会通过长期实践和传承所形成的价值观、信仰、习俗、知识、艺术及制度等方面的总和。质量文化的概念随着企业全面质量管理的兴起而出现,1951年,现代质量管理学者约瑟夫·M·朱兰等在《朱兰质量手册》中首次提出,质量文化是人们与质量有关的习惯、信念和行为模式^[1]。有效的质量文化能够促进组织在提供产品和服务时达到高标准,并且持续提升顾客满意度。高等教育质量文化则是围绕高等教育质量所形成的理念、信念、价值及由此所衍生和发展起来的相关制度、行为、惯习和物化载体的有机体^[2]。

1.1 高等教育质量文化的由来

2018年9月,教育部发布《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》,提出将建设质量文化内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为,形成以提高人才培养水平为核心的质量文化^[3]。2019年4月,在“六卓越一拔尖”计划2.0启动大会上,教育部原部长陈宝生对质量文化的意义和内涵作出阐释,提出“质量提升,文化为魂。文化是最持久、最深沉的力量,打造‘质量中国’,必须建立自省、自律、自查、自纠的高等教育质量文化”^[4]。高等教育进入高质量发展新阶段后,高校加强质量文化建设和提升质量保障能力的任务更加急迫和艰巨,新一轮审核评估进一步发展和完善了对质量文化建设的要求。《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》在“指导思想”中明确提出“推动高校积极构建自觉、自省、自律、自查、

自纠的高校质量文化”,在“基本原则”中强调“培育践行高校质量文化”,并首次将“质量文化”作为审核评估的二级指标,明确将自觉、自省、自律、自查、自纠(以下简称“五自”)质量文化的情况作为审核重点^[5],旨在为推动教育高质量发展凝聚最持久、最深沉的力量。

1.2 “五自”质量文化的内涵

“五自”质量文化是以持续提升教育教学质量为目标的文化,是全体师生员工开展教育教学活动的价值遵循和行为取向。

1) 自觉是指自我意识和自我驱动的能力。

这里的自我意识主要是指危机意识,因为质量作为一个严肃的学术概念走进高等教育领域就是源于质量危机。这种由外部环境发展变化引起的危机意识是高校从“被动”适应社会变为“主动”适应社会的一种觉醒^[6],使质量成为高校的自主追求,而不是外部强求。自觉是自省、自律、自查、自纠的前提条件。

2) 自省是指自我反思和自我批评的能力。

首先,高校要基于自觉意识开展目标建构和标准设定,即结合学校办学定位,建构人才培养和各项教育教学活动的目标,并细化为专业、课程及主要教育教学环节的质量标准。其次,高校师生在日常工作或学习中要以“吾日三省吾身”的态度,主动对照质量标准进行常态化的理性反思。有效的自省会促进师生员工积极进行心理建构。

3) 自律是指自我约束和自我管理的能力。

即使在没有外部评估的情况下,高校

内部各个教育教学环节的责任主体也能够尊重教育教学规律、落实人才培养目标,知要求、守契约,知敬畏、守底线,在自我约束的过程中逐渐养成日用而不觉的习惯。广大师生对教育规范和纪律的自觉遵守,将有利于形成良好的教育秩序和学术氛围。

4) 自查是指自我监督和自我检查的能力。

高校自觉对照质量目标和质量标准,通过数据监测“查”教学状态、常规抽检“查”教学规范、专项评估“查”教学要害,及时了解和掌握教学资源的配置情况、管理制度的执行情况及教育目标的达成情况,为自纠提供客观真实的依据。自查制度是高校办学自主性的集中体现,也是对外问责的重要证明。

5) 自纠是指自我纠正和自我改进的能力。

教育的核心目的是促进人的成长和发展,在教育教学过程中,对于通过自省自查发现的问题,重点不在于问责,而是要及时改正、调整和优化,由此形成持续改进和完善的良性循环机制。无论自查还是检查,重点都在于问题改没改,以及怎么改的。“过而不改,是谓过矣”“过而能改,善莫大焉”,持续自我改进是质量文化的最高境界。

2. 质量文化建设与“建强应用型本科高校”的关系

2.1 质量文化建设是我国高等教育向高质量发展演进的必由之路

自改革开放以来,我国高等教育经历了从外延式发展到内涵式发展再到高质量发展的演进历程,对教育质量的关注也相应经历了从质量控制到质量保障再到质量

文化的发展进程。

一级指标	二级指标	主要观测点	参考权重	等级标准		备注
				A	C	
5. 教学管理	5.2 质量监控	教学规章制度建设与执行	0.3	管理制度健全,执行严格,效果显著	管理制度基本健全,执行较为严格,效果明显	[注] 教学质量监控体系包括目标的确定、各主要教学环节质量标准的建立、信息的收集整理与分析(统计与测量)、评估、信息反馈、调控等环节
		各主要教学环节的质量标准	0.3	质量标准完善、合理,体现学校的水平和地位,执行严格	质量标准基本建立,执行严格	
		教学质量监控	0.4	教学质量监控体系[注]科学、完善,运行有效,成效显著(特别是对毕业论文或毕业设计的质量有强有力的监控措施且执行情况良好)	教学质量监控体系初步形成(对毕业论文或毕业设计的质量有监控措施),执行情况较好	

表1 普通高等学校本科教学工作水平评估指标和等级标准(节选)

我国高校的大规模扩招始于1999年,到2002年,高等教育毛入学率达到15%,进入高等教育大众化阶段。潘懋元先生于2003年提出:“内涵式发展与外延式发展并重,以外延式发展为主。”^[7]高校数量、招生人数持续增加,2012年的高等教育毛入学率达到30%,普通高校的数量是1998年的2.39倍,普通高校的在校生人数是1998年的7.13倍,一定程度上缓解了“上大学难”的问题^[8],但有些学校的办学条件捉襟见肘。所以,在这一阶段开展的普通高校本科教学工作水平评估(2003—2008年),重在引导高校加强基本条件建设,将质量控制放在教学管理的一级指标之下,对于质量控制的评估重在观测各主要教学环节是否建立质量标准,以及相应办学条件能否保证制度和标准的有效执行,尚未提出质量保障的要求,具体评估指标如表1^[9]所示。

2012年,教育部发布的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》提出,走以质量提升为核心的内涵式发展道路^[10]。高等教育开始淡化对规模的关注,而强化对质量的要求。同年,党的十八大报告指出,推进高等教育内涵式发展^[11]。2017年,党的十九大报告指出,实现高等教育

内涵式发展，同时作出了“我国经济已由高速增长阶段转向高质量发展阶段”的科学论断^[12]，“高质量发展”这一表述首次出现在政府文件中。之后，“高质量发展”的表述逐渐从经济领域扩展到我国社会整体发展的各个领域。2019年，我国高等教育毛入学率达到51.6%，进入高等教育普及化阶段。在此期间开展的普通高校本科教学工作审核评估（2013—2018年）开始强调质量保障，重在引导高校建立质量保障体系，但和上一轮水平评估的工作方针依然保持一致，即“以评促建，以评促改，以评促管，评建结合，重在建设”，着力通过外部评估的压力督促内部建设，虽然鼓励高校尝试开展自我评估，但尚未提出质量文化建设的要求，具体评估指标如表2^[13]所示。

2020年10月，党的十九届五中全会指出，我国已转向高质量发展阶段，并首次提出建立高质量教育体系^[14]。2022年，党的二十大报告进一步提出，建设教育强国和加快建设高质量教育体系^[15]。2023年5月29日，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时更为全面系统地阐述了建设什么样的教育强国、怎样建设教育强国等重大理论和实践问题^[16]。新一轮普通高校本科教育教学审核评估（2021—2025年）将工作方针调整为“以评促建，以评促改，以评促管，以评促强”，突出了质量文化建设，目的是强化高校质量保障的主体意识，着力发挥高校质量保障的积极性和主动性，增强高校全面提高人才自主培养质量的自信和力量。习近平总书记多次强调文化自信的重要性：“文化自信，是更基础、更广泛、更深厚的自信，是更基本、更深沉、更持久的力量。”^[17]建设具有中国特色的高等教育质量文化是建设高

质量教育体系的重要组成部分，是支撑引领中国式现代化的核心动力。

审核项目	审核要素	审核要点
6.质量保障	6.1 教学质量保障体系	(1)质量标准建设
		(2)学校质量保障模式及体系结构
		(3)质量保障体系的组织、制度建设
		(4)教学质量保障队伍建设
	6.2 质量监控	(1)自我评估及质量监控的内容与方式
		(2)自我评估及质量监控的实施效果
	6.3 质量信息及利用	(1)校内教学基本状态数据库建设情况
		(2)质量信息统计、分析、反馈机制
		(3)质量信息公开及年度质量报告
	6.4 质量改进	(1)质量改进的途径与方法
		(2)质量改进的效果与评价

表2 普通高等学校本科教学工作审核
评估范围（节选）

2.2 质量文化建设为应用型本科高校成长发展指明了目标方向

针对我国量大面广、复杂多样的高校办学实际，以及长期存在的同质化办学问题，新一轮审核评估首次采取柔性分类方法，为高校提供导向鲜明的“两类四种”评估方案和若干模块化指标，引导高校形成各安其位、结构合理、特色彰显的高等教育新格局。被列为评估指标点的“质量文化”蕴含了新时代的价值和要求，对所有高校都将“自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化建设情况”列为审核重点，并在此基础上就高校的不同类别细化了审核内容。第一类评估适用于“双一流”高校，重点考察建设世界一流大学所必备的质量保障能力及本科教育教学综合改革举措与成效。将质量价值观落实到教育教学各环节、将质量要求内化为全校师生的共同价值追求和行为情况，是质量文化的审核重点，如表3^[5]所示。第二类评估则重点考察高校教育教学要素和过程，即本科人才培养的目标定位、

资源条件、培养过程、学生发展及教学成效等，对质量文化的审核重点是“质量信息公开制度及年度质量报告”，如表4^[5]所示。针对这两类评估对象细化的审核内容，清晰指明了分层次、分阶段建设质量文化的目标。高校质量文化包括3个层次，制度文化为外在的表层，行为文化是中间的过渡层，精神文化是核心的最高层。对第一类高校的审核重在行为文化和精神文化，属于质量文化建设中高阶阶段的要求；对第二类高校的审核重在制度文化的建设和实施，是质量文化建设基础阶段的目标。

文化作为最持久、最深沉的力量，不是一朝一夕形成的，成熟稳定的质量文化是提升大学质量的重要保证。我国有数量众多的应用型本科高校，这些高校大多是在高等教育大众化和普及化发展的背景下，为了满足社会发展需要而产生的，建校时间不长，文化积淀不足，选择参加第二类审核评估是明智之举，但这并不意味着与第一类审核评估完全没有关系。广大应用型高校可以将第二类评估对质量文化建设的要求作为短期目标，通过体制机制建设，树立质量第一的意识，以人才培养质量作为学校的生命线，串联、整合、升级各项松散的质量保障举措，构建起全校上下全面参与、权责清晰、衔接顺畅、执行有力的育人运行机制和质量保障机制；将第一类评估对质量文化建设的要求作为中长期目标，即将全体师生达成共识的质量目标、质量标准逐渐落实到教育教学各环节，将对教育教学高质量的追求转化为师生个人意志的选择和自觉行为，成为激发所有成员参与质量行动的源头活水。内化于心、外化于行的精神文化和行为文化将推动高校不断前行、超越自我，成为高校持续提升人才自主培养质量的不竭动力。

2.3 质量文化建设是“建强应用型本科高校”的核心要义

一级指标	二级指标	审核重点
2.质量保障能力	2.1 质保理念	2.1.1 质量保障理念及其先进性 2.1.2 质量保障理念在质量保障体系建立与运行以及质量文化形成中的作用
	2.2 质量标准	2.2.1 依据国家相关标准，符合国家、社会及学生等利益相关者诉求的一流质量标准建设情况 2.2.2 各教学环节质量标准落实情况
	2.3 质保机制	2.3.1 质量监控部门及其职责，质量监控队伍的数量、结构和人员素质情况 2.3.2 自我评价机制、评价结果反馈机制、质量改进机制的建立与运行情况
	2.4 质量文化	2.4.1 自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化建设情况 2.4.2 将质量价值观落实到教育教学各环节、将质量要求内化为全校师生的共同价值追求和行为情况
	2.5 质保效果	2.5.1 培养目标的达成度
		2.5.2 社会需求的适应度
		2.5.3 师资和条件的保障度
		2.5.4 质量保障运行的有效度
		2.5.5 学生和用人单位的满意度

表3 普通高等学校本科教育教学审核评估指标体系（试行）：第一类审核评估（节选）

在早期中外教育家的论著中，很难找到关于质量问题的描述，不是因为他们没有关注到，而是因为在精英化教育时代质量问题并不明显。作为精英的教育者和受教育者的组合，天然就是“高质量”，所谓“天然”就是说这种质量不需要展示，更不需要证明，精英就是“高质量”的标志。所以，质量问题的出现是随着高等教育从精英化进入大众化继而普及化所产生的。由此，工业化时代的企业产品质量管理理论被引入教育领域。以技术标准定义的量化和理性的质量标准、质量监督与反馈控制，在守住“质量底线”方面确有成效，但“保底”只能说明是“有质量”，却不等于“高质量”。教育的主体是具有能动性和生命力并不断发展变化的人，不是既定的流水线上被动的产品。所以，教育具有“下要保底、上不封顶”的特性。由此，教育的高质量发展是一种新的质量观，是因时而异、因人而异的相对标准，不是绝对的底线标准。当前，我国已进入新时代高质量发展的新阶段，2024年政府工作报告提出“建强应用型本科高校”^[18]，这是我国在加快发展新质生产力、大力推进现代化产业体系建设这一时代背景下提出的新要求。发展新质生产力急需大批高

素质的应用型、创新型和复合型人才，因此，应用型高校需秉持追求卓越、争创一流、不断超越的质量观，而基于技术标准的质量管理已经无法满足这种发展需求。

一级指标	二级指标	审核重点
6.质量保障	6.1 质量管理	6.1.1 学校质量标准、质量管理制度、质量保障机构及队伍建设情况
		6.1.2 加强考试管理、严肃考试纪律、完善过程性考核与结果性考核有机结合的学业考评制度、严把考试和毕业出口关的情况
	6.2 质量改进	6.2.1 学校内部质量评估制度的建立及接受外部评估(含院校评估、专业认证等)情况
		6.2.2 质量持续改进机制建设与改进效果
	6.3 质量文化	6.3.1 自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化建设情况
		6.3.2 质量信息公开制度及年度质量报告

表4 普通高等学校本科教育教学审核评估指标体系(试行): 第二类审核评估(节选)

尽管上一轮审核评估已经提出“自己的尺子量自己”，但多数高校没有开展质量文化建设，而是设计一套评估流程，通过行政命令、制度规范、统一标准、管理技术等来约束甚至问责师生的质量行为。教师陷入找文件、查文件、补文件的形式主义中，由此暴露出“强约束弱激发、重程序轻实效”等问题。在此过程中，极少高校开展具有自身特点的内部质量评估，更没有形成独具特色的内部质量保障体系。^[19]

习近平总书记强调：“从教育大国到教育强国是一个系统性跃升和质变，必须以改革创新为动力。”^[16]质量保障建设的初级阶段需要自上而下的推动，需要一定程度的规范和约束。但随着高等教育进入高质量发展的新阶段，质量保障体系建设逐渐进入改革的深水区，应用型高校的质量管理需要打破单一标准、刚性规制的“硬约束”，实施多样化、个性化、创新性的“软治理”。应用型高校应从学校和利益主体的多样化及内在需求出发，基于清晰的自我认知和定位、高度的使命自觉，自下而上建构以人的成长发展为本、以有效沟通和协作信任为核心的大学质量文化，尊重教师的学术角色和学生的学习

主体地位，进而实现教育教学质量由点到面、由短期“应试”到常态高效的全面持久保障。

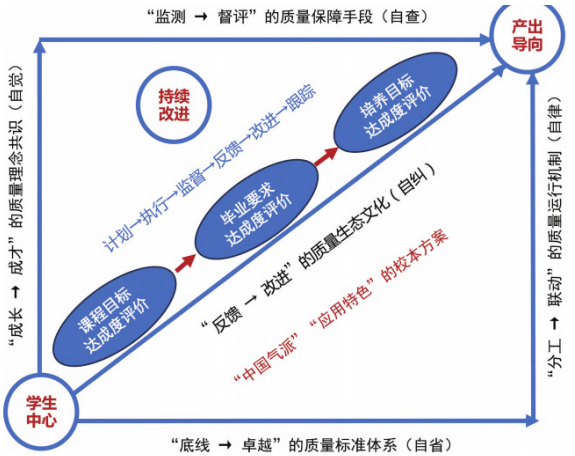


图1 应用型高校“五自”质量文化建设路径

3. 应用型高校“五自”质量文化建设的路径与方法

从20世纪90年代开始，世界发达国家对于高等教育质量保障从强调外部质量走向内部质量，从强调资源要素投入转向学生发展，由此形成了“学生中心、产出导向、持续改进”的质量保障理念，推动了高等教育质量保障从外部控制转向内部质量文化建设的新阶段。

目前，我国多数应用型高校质量管理的工具理性和技术理性仍占主导地位，质量文化建设处于理念层面，缺乏具有应用型大学特色和校本特点的内涵建设。面对教育高质量发展的要求，应用型高校需要加强高等教育普及化阶段质量文化建设的研究，秉持“学生中心、产出导向、持续改进”的质量保障理念，建设具有“五有”要素并与时俱进、不断完善和迭代升级的校内质量保障体系，即有共识的质量理念及卓越价值追求、有多元的质量目标及系列质量标准、有明确的职责分工及联动运行机制、有先进的监测手段及督查评价制

度、有高效的信息反馈及持续改进机制。基于此,本文提出:以校内质量保障体系为重要载体,立足高校实际、体现治理特色,探索“中国气派”“应用特色”的“五自”质量文化建设校本方案,具体路径如图1所示。由此推动高校从评估走向保障、从管理走向治理、从制度走向文化,将对教育高质量发展的追求内化为全体师生共同的价值信念和自觉行为。

3.1 自觉——达成“成长→成才”的质量理念共识

在高等教育普及化背景下,教育公平从上学机会的公平发展到入学后教学过程的公平,增值评价成为高质量发展阶段推进教育公平的质量评价理念。这有利于高校分类发展,有利于每个人成长为更优秀的自己。《道德经》中提出:“知人者智,自知者明。胜人者有力,自胜者强。”^[20]为促进质量理念达成共识,高校应将提高教育教学质量列入学校战略规划,在学校章程中明确设定教育教学质量目标,在办学定位、发展规划及专项计划等方面明确质量方针和质量要求;定期开展教育思想大讨论或召开教学工作会议,通过多渠道、多形式开展质量学习与培训,引导教师深刻理解内外部形势发展给高等教育带来的挑战。另外,数智技术在教育教学中的运用打破了教师对知识的垄断优势,教师从知识的传授者转变为学生学习文化知识和个人成长的组织者和引导者,学生从知识的被动接受者转变为主动的探究者和发现者。教和学的改进动力不是源自技术性、监督性的外在因素,而是源自内在的主体觉醒和自我革命。

3.2 自省——构建“底线→卓越”的

质量标准体系

质量提升,标准先行,质量标准是质量保障的基本依据。未来的教育不是整齐划一的“去个性化”教育,而是培养具有独立判断和反思能力、具有认知深度和创新活力的各种人才的教育。坚持底线思维、鼓励追求卓越的质量标准更有利于激发师生参与质量文化建设的热情,增强师生追求质量、崇尚质量的自觉性。因此,质量标准建设需要正确处理学校标准与行业标准、国家标准、国际标准之间的辩证关系,从人才培养的全过程、全方位建立健全覆盖全体成员的质量标准体系,组织相关学术组织制定专业、课程、课堂、考试、实习实践、论文、毕业及学位授予等各主要教学环节的质量标准,并根据实际情况及时调整和修订。同时,高校应及时发布并持续更新质量标准,让校内师生员工能够理解和接受,让校外利益相关者广泛知晓。

3.3 自律——健全“分工→联动”的质量运行机制

标准树起来,责任落下去。每位教师、每名学生都分别是教和学的主体,也是教学质量的第一责任人。质量文化建设旨在唤醒每个主体的质量意识,将质量管理融入日常工作,使质量提升成为每个质量主体内在的成长需要。高校需要结合应用型人才培养的特征,分阶段、分场域打造质量文化传承载体,营造浓郁的质量文化氛围,让师生真切地体验、感知、思考质量文化内涵,履行质量行为,形成责任担当^[21]。同时,高校应从管理体制改革的完善治理体系着手,建立“执行和监督”适度分离又相互联动的工作机制,促进政策制度的有机衔接及利益相关者的理解、

参与,通过形成相互关联的管理闭环和工作合力,真正将质量文化植入学校全方位工作并融入每个人的心灵。

3.4 自查——完善“监测→督评”的质量保障手段

高校应建立全面、系统的教学质量监测体系,加强质量常态监测,包括教学计划执行、教学内容更新、教学方法运用、教学资源配置及教学过程管理等各个方面。高校应通过定期收集数据,如学生满意度调查、教学事故记录及教学成果展示等,实时监控教学质量;建立健全自我评估制度,坚持“评估不是为了证明,而是为了改进”的理念,开展多元化、分层次、全方位的专业评估、课程评估及其他专项评估,如学生课外活动评估、校风学风评估、院系及行政部门工作绩效评估等。同时,对学术支持、学生服务及社团活动等方面的评估也不可忽视。此外,高校还应重视开展在校生学习体验和毕业生学习经历调查,以及用人单位调查和校友访谈等,全面掌握学生的学习需求和用人单位的反馈,不断改进教学,有效促进学习和成长。

3.5 自纠——形成“反馈→改进”的质量生态文化

质量文化的核心是持续改进,只有基于全体师生员工主动要求改进的意愿,建立有效改进的闭环机制,才能保持质量文化持久的生命力。高校应做好以下

几个方面的工作:首先,要建立开放、透明的教学反馈机制,完善高效的信息沟通机制,鼓励学生、同行、专家等各方参与;其次,以“课程目标达成→毕业要求达成→专业人才培养目标达成”为主线,关联相关教学环节,分析研判在质量监控与评价过程中出现的问题,加强问题预警,针对性地提出改进措施,并加以落实;再次,按照“计划→执行→监督→反馈→改进→跟踪”的螺旋闭环管理模式,不断提升问题纠偏的时效性、科学性;最后,针对检查、反馈和改进的结果,建立刚柔相济的约束和激励制度。应用型高校开展质量文化建设的目的在于促进教师发展和学生成长,约束制度注重筑牢教育质量的刚性底线,激励制度则是鼓励追求卓越的柔性管理,着力于增强师生质量行为的获得感和满足感,致力于打造积极向上、向阳而生的质量生态。

4. 结束语

建设社会主义现代化教育强国,应用型高校应以高度的文化自信、文化自觉、文化担当为引领,开展新时代高水平应用型大学建设的生动实践。教育质量文化建设是一项系统工程,应用型高校应以新一轮审核评估为契机,将教学质量保障纳入学校发展规划,完善全员、全过程、全方位的内部质量保障体系,建立长效机制,推进教育质量文化深入人心,形成教育教学质量持续改进的良性循环,不断提升教育教学水平和人才培养质量。

参考文献

- [1] 约瑟夫·M·朱兰, A·布兰顿·戈弗雷. 朱兰质量手册[M]. 第五版. 焦叔斌, 等, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2003: 724.

- [2] 别敦荣, 易梦春. 高等教育质量文化及其建设策略 [J]. 高等教育研究, 2021, 42 (3): 7-16.
- [3] 教育部. 教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见 [J]. 中华人民共和国教育部公报, 2018 (9): 18-24.
- [4] “六卓越一拔尖”计划2.0启动大会召开掀起高教质量革命助力打造质量中国 [EB/OL]. (2019-04-29) [2024-04-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/201904/t20190429_380009.html.
- [5] 教育部. 教育部关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》的通知 [J]. 中华人民共和国教育部公报, 2021 (4): 2-15.
- [6] 郭大光. 高等教育: 质量、质量保障与质量文化 [J]. 中国高教研究, 2022 (9): 18-24.
- [7] 潘懋元. 大众化阶段的精英教育 [J]. 高等教育研究, 2003 (6): 1-5.
- [8] 张伟. 高等教育强国建设的成就与路径——从内涵式发展到高质量发展的演进 [J]. 中国高教研究, 2023 (10): 1-8.
- [9] 教育部办公厅. 教育部办公厅关于印发《普通高等学校本科教学工作水平评估方案(试行)》的通知 [J]. 中华人民共和国教育部公报, 2004 (10): 36-37.
- [10] 教育部. 教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见 [J]. 中华人民共和国国务院公报, 2012 (22): 43-50.
- [11] 胡锦涛. 坚定不移沿着中国特色社会主义道路前进为全面建成小康社会而奋斗——在中国共产党第十八次全国代表大会上的报告 [N]. 人民日报, 2012-11-18 (1).
- [12] 习近平. 决胜全面建成小康社会夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 [N]. 人民日报, 2017-10-28 (1).
- [13] 教育部. 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) [EB/OL]. (2013-12-12) [2024-04-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201312/t20131212_160919.html.
- [14] 中国共产党第十九届中央委员会第五次全体会议公报 [J]. 中国人大, 2020 (21): 6-8.
- [15] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 [N]. 人民日报, 2022-10-26 (1).
- [16] 习近平在中共中央政治局第五次集体学习时强调: 加快建设教育强国为中华民族伟大复兴提供有力支撑 [N]. 人民日报, 2023-05-30 (1).
- [17] 习近平. 习近平谈治国理政: 第二卷 [M]. 北京: 外文出版社, 2017: 349.
- [18] 李强. 政府工作报告——二〇二四年三月五日在第十四届全国人民代表大会第二次会议上 [N]. 人民日报, 2024-03-13 (1).
- [19] 李志义, 黎青青, 宫文飞. 新一轮本科教育教学审核评估中的质量文化 [J]. 高教发展与评估, 2024, 40 (2): 19-29.
- [20] 老子. 道德经 [M]. 北京: 中华书局, 2022: 133.
- [21] 张玉鹏. 探索高职院校加强质量文化建设的可行路径 [N]. 中国教育报, 2021-04-27 (5).

主 办：吉林动画学院图书馆

主 编：海 涛

执行主编：王春月

责任主编：门 琪 王智迪 张媛媛

版式设计指导教师：任 旭

版式设计：沈昕怡