

高等教育质量保障体系的 国际比较

■ 许 明 主编

Quality Assurance in Higher Education:
An International Comparison



辽宁师范大学出版社

高等教育质量保障体系的 国际比较

■ 许 明 主编

Quality Assurance in Higher Education:
An International Comparison

辽宁师范大学出版社

©许 明 2004

图书在版编目(CIP)数据

高等教育质量保障体系的国际比较/许明主编. —大连:辽宁师范大学出版社, 2004. 12

ISBN 7-81103-214-7

I. 高... II. 许... III. 高等教育-教育质量-质量管理体系-对比研究-世界 IV. G649.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 032701 号

责任编辑:黄晓红

责任校对:曹 迪

封面设计:方力颖

版式设计:丰 燕

出 版 者:辽宁师范大学出版社

地 址:大连市黄河路 850 号

邮 编:116029

电 话:0411—84259913

印 刷 者:大连天正华延彩色印刷有限公司

发 行 者:全国新华书店

幅面尺寸:145mm×210mm

印 张:11

字 数:286 千字

出版时间:2004 年 12 月第 1 版

印刷时间:2004 年 12 月第 1 次印刷

定 价:28.00 元

版权所有,不得翻印。(举报电话:0411—82159910)

前 言

20 世纪 90 年代以来,世界各国高等教育发展的一个共同点,就是从重数量的发展转向以质量为核心的发展。不断提高高等教育质量已经成为各国社会各界的广泛共识。无论是发达国家还是发展中国家,都掀起了高等教育质量保障的热潮。各国相继采取各种改革措施,试图建立面向 21 世纪的高等教育质量保障体系。目前,我国正处于由精英向大众高等教育过渡的关键时期,高等教育面临着一场前所未有的挑战。如何构建适应高等教育大众化的质量保障体系,保证并促进高等教育质量的不断提高,为高等教育大众化的顺利实施以及高等教育的可持续发展提供保证,是我国高等教育必须解决的重要问题。在这种背景下,对国外高等教育质量保障体系进行比较研究无疑具有重要意义。

近年来,国外在构建高等教育质量保障体系方面有不少值得我们借鉴的经验,这反映在高等教育质量保障体系的框架、评估机构、评估对象和评估类型与方法等方面。国际间高等教育质量保障方面的研究十分活跃,各国间的相互借鉴也日趋频繁。自上个世纪 90 年代中期以来,我国高等教育评价领域也开始兴起质量保障研究,在理论与方法层面已取得不少进展,但对于国外高等教育质量保障体系的研究还不够深入,特别是缺乏能够较为全面和系统地反映国外高等教育质量保障体系构建方面最新进展的研究。因此,我们感到很有必要从事这一领域的探讨,以弥补不足。

本书属于外国高等教育的专题研究,从纵横两个方面梳理国际高等教育质量保障体系的经纬走向。在研究对象上,我们选取美国、英国、日本、俄罗斯、德国、印度、澳大利亚和新西兰八个国家,这些都是

在高等教育质量保障领域方面较为典型的或在某些方面具有代表性的国家。英国、德国和俄罗斯代表了欧洲不同的模式；美国作为在高等教育质量保障方面具备独特体系的国家，一直受到各国的广泛注意；日本和印度是亚洲两个在高等教育质量保障方面各具特色的大国，本书也予以了相应的关注。此外，对于澳大利亚和新西兰这两个在高等教育质量保障领域做了许多改革尝试的国家，本书也设专章加以探讨。这样安排的目的是尽可能从不同国别的角度提供国际高等教育质量体系发展与改革的视野。当然，世界上还有不少国家在这方面也值得我们研究，但考虑到篇幅问题而未能列入。

在研究方法上，本书既注重运用历史的方法，从发展的角度探讨各国高等教育质量保障的形成与发展，分析原因和背景，以便摸清来龙去脉，同时也注重运用横向比较的方法，对各国现行的高等教育质量保障体系的基本框架和运作机制进行梳理，并概括出主要的特点、问题和对策。此外，还特别注意在此基础上总结各国高等教育质量保障的基本经验，分析存在的问题和面临的挑战，并在此基础上展望国际高等教育质量保障的主要趋势，以期为构建我国的高等教育质量保障体系提供有益的参考和借鉴。

为了全面、准确和客观地反映各国高等教育质量保障体系的发展与现状，我们特别注意收集有关国家在高等教育质量保障领域方面的政策文件和个案研究等方面的第一手资料，注意了研究资料的客观性、新颖性和全面性。

本书由福建师范大学许明担任主编，各章具体分工如下：第一章：许明；第二章：黄慧娟；第三章：缪苗；第四章：林晓霞、许明；第五章：刘娜；第六章：冯宏义、许明；第七章：许德仰；第八章：许明；第九章：许明。全书由主编拟定写作框架并对全书进行修改、统稿。黄慧娟、许德仰、缪苗参与了部分章节的资料收集和修改工作。

由于作者水平所限，此书肯定存在着诸多疏漏乃至讹误之处，期盼各位同行与读者予以指点、纠正。

许 明

2004 年 12 月

目 录

第一章 导论	1
第一节 高等教育质量:概念分析	2
第二节 高等教育质量保障:发展背景	6
第三节 高等教育质量保障:类型与方法	12
第二章 美国的高等教育质量保障体系	22
第一节 形成与发展	22
第二节 基本框架和运作	31
第三节 特点、问题与对策	60
第三章 英国的高等教育质量保障体系	72
第一节 形成与发展	72
第二节 基本框架和运作	80
第三节 特点、问题与对策	111
第四章 日本的高等教育质量保障体系	121
第一节 形成与发展	121
第二节 基本框架和运作	136
第三节 特点、问题与对策	153

第五章 俄罗斯的高等教育质量保障体系	165
第一节 形成与发展	166
第二节 基本框架和运作	176
第三节 特点、问题与对策	201
第六章 德国的高等教育质量保障体系	210
第一节 形成与发展	211
第二节 基本框架和运作	221
第三节 特点、问题与对策	231
第七章 印度的高等教育质量保障体系	240
第一节 形成与发展	240
第二节 基本框架和运作	249
第三节 特点、问题与对策	274
第八章 澳大利亚和新西兰的高等教育质量保障体系	287
第一节 澳大利亚的高等教育质量保障体系	287
第二节 新西兰的高等教育质量保障体系	303
第九章 总结与展望	320
第一节 国际高等教育质量保障:基本经验	320
第二节 国际高等教育质量保障:问题与挑战	332
第三节 国际高等教育质量保障:主要趋势	338

第一章 导论

近十几年来,高等教育的质量问题一直是世界各国政府和社会各界关注的热点,如何保障和提高本国高等教育的质量也已经成为各国的共同话题。可以说,提高质量已经成为各国政府、社会各界和高等院校的共识。正是在这样的背景之下,各国官方的、中介的、民间的和高校内部的认证和评估机构纷纷成立,各种评估标准相继颁布,保证高等教育质量的法律、法规不断出台,各国或构建或改进和完善自身的高等教育质量保障体系。与此同时,许多国际性和地区性的教育机构和组织也开始意识到高等教育质量已经成为一个全球性的问题。1991年,联合国教科文组织(UNESCO)组建了国际高等教育质量保障机构联合会(International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE),通过交流信息和提供专业性的帮助,促进各国高等教育质量保障工作的开展。1998年10月召开的世界高等教育会议所发表的宣言将高等教育的适切性、质量和国际化列为21世纪高等教育三大指导思想之一。1999年,欧盟部长理事会根据欧洲地区高等教育质量保证合作的建议成立了欧洲高等教育质量网(European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA),其主要任务就是支持各国建立各种高等教育质量评估机构,协助各会员国建立高等教育质量保障体系,开展高等教育质量评估,推动跨国的高等教育质量保障合作。2001年,欧盟启动了创建“欧洲高等教育区”的博洛尼亚进程。在这一进程中,质量保障也是各国高度关注的重点问题之一。可以说,自20世纪90年代以来,在全世界范围内兴起了高等教育质量保障的热潮,无论是发达国家还是发展中国家都将质量保障当作本国高等教育政策的重点。究竟是什么原因导致了这种热潮的出现,各国高等教育质量保障的现状如何,高等教育质量保障面临哪些问题

和挑战,发展动向如何,这些都是值得我们深入研究和探讨的问题。

第一节 高等教育质量:概念分析

对于质量(quality)一词,人们有各种不同的解释,反映人们的多种需要和角度。从逻辑语义角度看,质量一词往往随认识主体的差异而产生差异。在一般情况下,质量指“产品或工作的优劣程度”。而在科技领域,质量作为相关学科存在的基础,有进一步明确的基本概念。由于文化、行业、职业习惯等原因,不同的国家、地区、群体对质量一词有许多不同的诠释。中国国家标准 GB/T 19000—2000《质量管理体系基础和术语》中,质量的含义是“一组固有特性满足要求的程度”。国家标准的质量定义采用了国际标准 ISO9000:2000《质量管理体系基础和术语》的规范性术语及其注释。^①

同样,对于高等教育质量的定义,人们从不同的角度或出于不同的需要和目的,或基于不同的群体的立场,常常提出各种不同的看法,甚至在一定程度上带有主观的色彩。瑞典著名教育学者胡森(Husén, T)认为,质量就是“人们期望学校给学生带来的不仅仅局限在认识领域的变化”^②。这个界定不够精确。美国学者塞姆尔认为,质量指标主要意味着“丰富的资源”,包括较多的专业、巨大的图书馆藏、一定的知名学者等指标。^③这个解释也不甚明确。英国教育学者格林(Diana Green)则从五个不同的角度对高等教育质量进行界定。这五个方面分别为:1. 将质量与提供独特而特殊的产品和服务相联系;2. 将质量以既定规格和标准的一致性为依据;3. 高等院

① 陈威:《高等教育质量概念的理论研究》, <http://www.china.org.cn/chinese/zhuanti/tqzgqx/658901.htm>。

② 转引自陈学飞、秦惠民主编:《高等教育理论研究精论集(中)》,中央编译出版社,2004年版,第126页。

③ 同上。

校的目标达到度;4. 高等院校实现目标的有效性;5. 高等院校满足顾客需要的程度。联合国发表的《世界高等教育宣言》第11条明确提出高等教育质量是一个多维(multidimensional)的概念,也是多层次(multi-level)和发展的(dynamic)概念,涉及高等教育模式的背景、高等教育机构的使命与目标,以及特定制度、机构、专业 and 学科的具体标准。实际上,高等教育质量之所以被赋予多种含义,主要取决于下列因素:高等教育机构的各种利益群体,包括学生、大学、劳动力市场、政府、民间对于质量的不同要求;高等教育机构的输入、过程、输出、使命、目标,等等;学术界值得评价的各种属性或特征;一个高等教育发展所处的历史阶段;等等。^①

归纳起来看,对于如何界定高等教育的质量,在西方国家目前至少有如下几种不同的认识:^②

第一,作为卓越、杰出或优秀的质量(Quality as Excellence)。这个定义反映的是传统和精英的学术观,目标是寻求最佳质量,达到一流(First-class)的标准。通常意味着在专业培养方面的高难度和高复杂度,学生考试的严格过程,等等。从理论上讲,追求最佳是无可非议的。在现实中,某些大学的确能够达到卓越,处在顶尖级水准。但这种质量观的立足点是传统的精英教育的质量标准,对于大众化阶段多样化和多层次化的高等教育来说,显然过于苛求,无法反映时代发展的特点。

第二,作为“零误差”的质量(Quality as “Zero Errors”)。这个概念在大规模企业生产产品的过程中可以加以精确的表述和界定。企业生产的产品的特征是可测量的一致性。而在高等教育领域,由于高等教育机构的主要“产品”是学生,是各种层次、类型和规格的

① Lazar Vlasceanu, etc. (2004) *Quality Assurance and Accreditation: Glossary of Basic Terms and Definitions*, UNESCO-CEPES, P. 47.

② Carolyn Campbell and Christina Rozsnyai (2002) *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. UNESCO-CEPES, PP. 19~21.

专门人才,是带有多种社会和个性特征的人,用一致性和统一性的标准来测量在理论上站不住脚,在现实中也是无法做到的。因此,尽管一些人对此持赞同观点,但许多人认为这种质量观不适用于高等教育。

第三,作为适应目标的质量(Quality as Fitness for Purpose)。这个定义的本意强调的是企业产品或社会服务能够满足消费者的要求和愿望。在高等教育领域,这个概念是伴随着高等教育大众化的出现而引入的。从普遍接受的时间上看,在美国是 20 世纪 60 年代末期。而在欧洲,则到了 90 年代初期。^① 高等教育的大众化伴随着高等教育机构的类型、层次和结构的多样化。不同的高等教育机构的服务对象或消费者呈现出多样性,利益相关者众多,包括各种类型的学生、为高等教育机构提供经费者、政府、顾主,以及学术群体等。他们对于高等教育的关切是多样的,对于“目标”和“适应”的认识也有所不同。因此,这个提法虽然被高教界广为接受,成为国际间最为流行的质量观,但并没有解决这样一个问题,即高等教育的目标如何界定。

第四,作为转化的质量(Quality as Transformation)。这个概念关注学生的需要。认为高等教育机构办学越出色,就越接近于它的办学目标,即给予学生在知识社会中生活和工作的各种知识、技能和态度。特别是在高等教育学生群体的多样性背景下。这个概念的主要特点包括:将质量看作一种增进学生经验的转化过程;由下而上的持续性改进方法;作为获得更大信誉手段的回应性和开放性;强调有效的行动;对内部方法敏感的外部监控。这个概念较为流行,但也存在难以测量的局限。

第五,作为门槛的质量(Quality as Threshold)。它指的是设定

^① Marjorie Peace Lenn(2004) Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific. P. 2. <http://www.worldbank.org/education/tertiary/documents/strengthening-wb-support-ineao.pdf>.

某种标准或基准。高等教育的机构、院系、专业、课程只要达到标准就是符合质量要求。这个定义的优点是门槛是客观的和可测量的,但许多人认为这样做会导致高等教育体制的一致性和趋同性,尤其是如果标准注重依赖数量方面的各种“输入”(Input)因素或指标,而忽略了毕业生的学习成绩等“输出”(Output)方面的标准。而且这个概念难以适应环境的变化,难以鼓励大学在办学方面进行创新,形成特色。

第六,作为改进和提高的质量(Quality as Enhancement or Improvement)。这个概念强调不断追求持续性的质量改进。追求最佳质量是学术精神的核心,学术人员本身最了解质量。这个概念的局限是对于“改进”来说,是难以测量和评价的,外部社会也难以了解改进的证据。

第七,作为值钱的质量(Quality as Value for Money)。这个提法关注通过各种机制和过程对于各种输入资源的有效利用。

由此可见,到目前为止,世界各国对于高等教育质量的认知还不尽相同,对于高等教育质量概念的理论性阐述或实用性解释可谓不胜枚举。正如国外高等教育学者所言:“20 年的高等教育质量保障实践的专门知识并未导致在如何界定质量上达成共识。”^①对于造成这种情况的原因,有人归结为教育价值观的不同、研究问题的方法论不同,以及人们关注问题的侧重点不同。^②这反映出世界各国的国情、文化传统、社会制度和教育制度的差异性。不同的社会团体、机构、个人对高等教育质量有不同的视角。在高等教育质量的概念上,即反映在高等教育的本质属性的思维形式上,多样化是自然而然、合乎情理的。虽然一致的定义无法达成,但这并不意味着

① Van Damme, D. (2002) “Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in Education Services”, Paper presented at the OECD/US Forum on Trade in Educational Services, 23~24 May 2002, P. 7.

② 陈玉琨:《教育评价学》,人民教育出版社,1999 年版,第 222 页。

对如何看待质量没有形成基本的共识。对此,比利时教育学者范·达姆(D. Van Damme)指出,质量的定义必须关注以下因素:第一,确保最低标准和基准的达成;第二,具备在多样性的背景下制定目标并利用特定输入和背景变量来制定目标的能力;第三,满足直接和间接的消费者(Consumers)及利益相关者(Stakeholders)的要求和期望的能力;第四,追求卓越的动力。^① 20 世纪 90 年代以来,人们对于高等教育质量的认识有所变化,开始朝向可测量和评估的质量定义方面发展。例如,各国都开始尝试在鼓励高校不断在办学质量方面追求卓越的情况下,界定高等教育的“基本标准”(Basic Standards),关注高等教育是否做到满足“消费者需要”(Consumer Satisfaction)。

值得注意的是,在追求质量的 20 世纪 90 年代,在质量认识上的差异并没有影响到各国积极采取各种措施提高高等教育质量。高等教育的质量保障、质量评估、质量管理、质量控制和质量文化等已经成为高等教育界的热门话题,高等教育质量及其保障的理论研究和运用取得了诸多进展,在高等教育质量保障的实践中,各个国际组织、各国政府以及高等教育机构都在不断进行各种有益的尝试。

第二节 高等教育质量保障:发展背景

质量保障(Quality Assurance)的概念最初是在 20 世纪五六十年代在西方国家的企业中开始出现并应用的,后被引入服务业和其他社会公共领域和部门。就高等教育领域而言,从传统上看,虽然

^① Lazar Vlasceanu and Leand Conley Barrows (eds) (2004) Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education, UNESCO-CEPES, P. 134.

对于高等教育质量的保障已经有数百年的历史,但这种做法基本上在大学自主和自发的行为,具有学术上的自我调控、非制度化的特点。长期以来高等教育规模小,属于精英教育,大学处于金字塔的顶端,其高质量是不言而喻的,很少引起社会的关注和怀疑。例如,在美国,虽然早在 19 世纪后半叶就开始实行以认证(Accreditation)为手段的保障高等教育质量的做法,但主要是因为当时难以明确区分中等教育与高等教育的界限,而非出于保证高等教育质量的需要。当时的新英格兰学校与学院协会(New England Association of Schools and Colleges)就将耶鲁大学和哈佛大学当作高等教育的模式,所有高等教育机构均以这两所大学为标准。在这之后,美国的高等教育质量保障体系一直以民间的形式和高校自愿参与为主要特点延续至今。在世界其他国家,高等教育质量保障作为一种制度化的措施一直未被提上议事日程。

高等教育质量保障是自 20 世纪 80 年代末 90 年代初以来开始流行的,世界多数国家也是从这时起才陆续关注建立高等教育质量保障体系的。伴随着世界各国高等教育的规模、层次、类型的变化,以及影响和制约高等教育发展的政治、经济、科技等因素的变化,近年来,国际社会、各国政府和社会公众均对高等教育质量问题予以广泛的关注,如何建立有效的高等教育质量保障体系成为了世界范围高等教育发展进程中共同关注的课题。无论是发达国家还是发展中国家都在此领域相继采取了各种措施和步骤,试图建立和完善符合本国国情、有助于高等教育可持续性发展的质量保证体系。高等教育质量保障成为了“世界各国政府一项重要的政策目标和高等教育系统一种重要的指导机制”^①。正是在这样一种背景下,各国高等教育质量保障系统纷纷建立起来。那么,主要有哪些因素促成了

① Van Damme, D. (2002) "Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in Education Services", Paper presented at the OECD/US Forum on Trade in Educational Services, 23~24 May 2002. P. 6.

这一趋势呢?

第一,高等教育大众化发展的需要。20世纪50年代以来,世界范围内高等教育的规模空前膨胀。据联合国教科文组织统计,1960年,全世界高等院校的学生人数只有1300万,到1991年已增至6500万,预计到2025年将超过1亿。^①值得注意的是,包括英国等发达国家和一些发展中国家,如印度尼西亚、泰国、马来西亚等国的高等教育都是在20世纪80年代以后逐渐步入大众化阶段的。从我国的情况来看,高等教育在校生规模已经突破两千万,规模位居世界首位,毛入学率超过19%,步入了高等教育大众化的发展阶段。推动高等教育如此迅猛发展的原因主要表现如下:二战以来世界人口急剧增长,各国中小学教育入学人数大量扩充,使得越来越多的青年人有资格进入高等学校学习;随着人类社会不断发展,各行各业的知识含量都在提高,对人的素质要求也在不断提高,接受过高等教育已成为进入许多行业的基本要求;终身教育观念确立,高等教育民主化浪潮高涨,使得传统的面向精英型人才的素有“象牙之塔”之称的高等教育机构逐渐打开大门,面向社会各阶层人士开放,使得许多在以前看来完全不可能再进入大学学习的人又有了重新学习的机会,“象牙之塔”已成为“大众之厦”。由于高等教育规模迅速膨胀,直接导致了教育经费短缺、硬件设施不足、师资匮乏、生源质量不齐等一系列问题,诸多因素还影响了高校的学术质量,使大学的研究活动倍感压力。一些国家大学毕业生质量不佳也引起了社会的不满和对高等教育质量问题的严重关切。大众化的高等教育体制所引发的问题导致各国政府、社会各界、学生和家長对高等教育质量的担忧,人们担心量的扩充是否会带来质的下降。政府、民间组织和高校都在思考建立什么标准,采取何种措施来确保高等教育质量。

^① “联合国教科文组织关于高等教育的变革与发展的政策性文件”,《教育参考资料》,1999年,第7、8期。

第二,随着高等教育规模的急剧扩充,高等教育的资源并没有同步增加。公立大学是世界许多国家的高等教育机构的主体。20世纪80年代以来,西方国家政府为了控制公共财政支出,平衡政府预算,纷纷削减高等教育经费,这就导致高等院校的办学资源短缺,生均教育资源减少,直接影响到教育质量的提高。另一方面,一些高等教育机构长期以来缺乏效益意识,对教育资源的利用存在浪费现象,办学效率不高,引起各国政府和社会各界的关注。而高等教育机构为了生存和发展,也开始更加依赖市场,力图通过树立国内甚至国际声望来赢得更好的发展。所有这些均意味着必须不断寻求高质量。

第三,近年来,许多国家的大学与政府的关系发生了重要的变化,为了提高高等院校的办学自主权,政府开始下放权力,扩大高等教育机构的办学自主权,包括赋予高等教育机构在课程设置、招生和教师聘任等方面更大的自主权,但自主权的加大并没有随之带来高等教育内部管理的改进、资源的有效利用,以及质量的不断提高。这导致政府和社会开始要求高等教育机构注重绩效。高等教育与市场的联系越来越紧密,使得自中世纪大学产生以来所固有的大学自治、学术自由的传统日益受到威胁。无论从高等教育的社会公益性,还是个人消费性上看,高等教育的主办者无论是政府还是私人团体,都要为社会提供合格的教育服务和产品——符合市场需要的学生。因此都要具备质量与效益意识,都要建立一套政府的、社会中介的、民间的和高校内部的对办学质量进行全面监控与维持的有效机制。大学要在自治与绩效之间找到新的平衡。此外,作为高等教育“客户”的社会各界要求获得高等教育机构的信息,包括高校和专业的基本情况、毕业生所具备的知识和技能等素质,要求高等教育机构培养出来的学生具备知识社会所应具备的各种就业技能。

第四,随着现代信息技术的发展、办学主体的多元化,各种新型的高等教育应运而生,除了传统的全日制正规教育外,还有各种类型的非正规高等教育机构和实体。近年来出现了无边界教育(Bor-

derless Higher Education)的提法。无边界高等教育主要是针对近年来高等教育领域中出现的种类繁多的新办学模式。这些模式突破了传统高等教育原有的边界,包括跨越地理上的(如跨国高等教育)、跨越时间和空间的(如远程高等教育、网络高等教育、开放大学、虚拟大学和电子化学习等)、跨部门的(Cross-sectoral)(如工商业与大学的联合体和公司大学等),以及跨功能的(Cross-functional)(如学术教育与职业教育的联合),等等。传统高等教育的边界的突破,也引发了人们对于高等教育质量的关注。

第五,高等教育的国际化特征日益突出,高等教育的国际交流频繁,这种交流既有学术项目的交流,又有教学人员及学生的交流。特别是学生交流已成为许多国家发展国际贸易的一个重要领域。高等教育的国际化不仅意味着更加广泛深入的国际交流与合作,同时也预示着更加直接的质量比较与日趋激烈的人才竞争。随着国际教育贸易的兴起,20世纪90年代以来,跨国高等教育(Transnational Higher Education)的发展势头十分迅猛,包括课程和机构在内的高等教育服务出现了跨越国界的频繁流动。高等教育国际化的新发展带来的不仅是高等教育资源的共享,同样也促使各国更加关注本国高等教育质量,以增强本国高等教育在国际市场上的竞争力。作为高等教育的输出国及其高等教育机构,必须确保其具备较高教育质量,以便获得高等教育输入国的认可,而高等教育的输入国也十分关注来自国外的教育是否真正具备高水准。因此,这种情况在客观上要求必须有恰当的标准来衡量各种跨国高等教育机构的办学质量,成立权威性和专业化的认证和评估机构来评估这类教育已势在必行。对各种跨国高等教育质量进行有力的监控,符合各国的利益。

第六,西方公共管理意识的兴起,质量管理理论的发展,也对各国构建高等教育质量保障体系和运作产生了有力的影响,在理念和方法上提供了有益的启发。公民社会(Civil Society)理论自20世纪80年代以来在西方再度流行,它以倡导多元、公开、开放、参与、法治