

高等院校教育学系列教材

EDUCATION

高等教育质量管理： 体系与方法

Higher Education Quality Management: System and Method

韩映雄 编著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

高等院校教育学系列教材

EDUCATION

高等教育质量管理： 体系与方法

韩映雄 编著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

高等教育质量管理:体系与方法/韩映雄编著. —北京:北京大学出版社,2013.7
(高等院校教育学系列教材)

ISBN 978 - 7 - 301 - 22753 - 4

I. ①高… II. ①韩… III. ①高等教育 - 教育质量 - 教育管理 - 高等学校 - 教材 IV. ①G640

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 143145 号

书 名: 高等教育质量管理:体系与方法

著作责任者: 韩映雄 编著

责任编辑: 杨丽明 王业龙

标准书号: ISBN 978 - 7 - 301 - 22753 - 4/G · 3640

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.pup.cn>

新浪微博: @北京大学出版社

电子邮箱: law@pup.pku.edu.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62752027

出版部 62754962

印 刷 者: 北京飞达印刷有限责任公司

经 销 者: 新华书店

730 毫米×980 毫米 16 开本 14 印张 267 千字

2013 年 7 月第 1 版 2013 年 7 月第 1 次印刷

定 价: 28.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话: 010 - 62752024 电子邮箱: fd@pup.pku.edu.cn

序

“高等教育质量管理”一词目前尚未成为高等教育管理界和研究界的通用语言。在研究界,过去通行的词汇是“高等教育质量保障”、“高等教育质量保证”、“高等教育质量认证”等。在管理实践活动中,实际工作者往往倾向于使用“高等教育质量保障体系”。在我国,还有诸如“高等教育监控体系”等词汇。

本研究使用“高等教育质量管理”一词并不是想否定过去的研究成果和实践经验,而是认为“质量管理”一词更能体现当前国际学术界在这方面的理解以及高等教育机构所做的丰富多样的有助于提升质量的探索活动。

的确,“高等教育质量保障”目前是各国政策文本中广泛使用的高频词。但是,这仅仅是习惯上的概念沿用。事实上,自上世纪80年代以来,人们对高等教育质量保障的理解已经发生了不小的改变。



在国际学术界,布伦南(John Brennan)和沙赫(Tarla Shah)较早倡导在高等教育领域使用“质量管理”(quality management)一词。他们在其主编的《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》(*Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*)一书的概述部分较为详细地区分了质量评估(quality assessment)、质量评价(quality evaluation)、质量检查(quality review)、质量审核(quality audit)、质量保障(quality assurance)以及质量控制(quality control)等概念的异同。在此基础上,这两位作者明确提出使用质量管理的概念。他们认为,质量管理可用来描述关于“高等教育质量的判断、决策和行动的全过程”^①。就概念的外延来说,质量管理比上述质量评价等概念的范围要宽广得多。更重要的一点是使用管理的概念可使人们将有关高等教育质量的问题居于管理学的理论体系与框架下进行审视,可避免零碎的、互不交锋的思考路径与话语体系。如果使用质量管理的概念,质量评估、质量保障等活动与思想就相应地成为其下的一种特定思想或活动,或是人们在质量管理探索进程

^① [美]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》,陆爱华等译,华东师范大学出版社2005年版,第7页。

中某个特定时期的看法与实践。

关于“高等教育质量管理”一词,至少可有两种理解:一是“高等教育”的“质量管理”,这种理解容易使很多人联系到“全面质量管理”。于是,高等教育质量管理变成了高等教育全面质量管理的代名词。全面质量管理在高等教育领域中的应用一直以来被人们置于评论的风口浪尖上,它既拥有忠实的“粉丝”,也招来了不少批评者。正因如此,当使用高等教育质量管理的称谓时,这些批评者马上会给予强烈的抨击并认为这是将高等教育引向危险的境地。另一种理解是“高等教育质量”的“管理”,这种理解将高等教育质量作为管理的对象,这如同我们熟悉的高等教育管理中高等教育是管理的对象。在这里,高等教育质量反映的是一个动态的过程而不仅仅是静态的结果。换句话说,它包含了高等教育质量生成、发展、变化及最终结果的所有方面。基于此,按照管理学中关于管理的界定,高等教育质量管理就可指为了有效地提高高等教育质量,由专门的管理人员利用专门的知识、技术和方法对高等教育进行计划、组织、领导与控制的过程。本书倾向于后一种理解。

二

即使如此,本书也无意按照经典的管理学特别是企业管理学教科书的框架和体系展开讨论,因为这注定是要失败的。事实上,这种努力曾经有过,失败的经历使笔者有很长一段时间很茫然。

在经过较长时间的反思之后,我发现当初的想法太理想化了。因为与企业管理的探索与研究相比,高等教育质量管理则要年轻和幼稚得多。有关高等教育质量管理的经验和讨论还不足以构成一个具有明显逻辑或规则体系的知识群。

既然不能依照理论体系思考和撰写,转而求于问题线索就成为自然的选择。于是,高等教育质量为何成为各国高等教育发展中的突出问题?政府、高等院校以及其他利益关系人为了实现提高高等教育质量的目标作了哪些努力和行动,这些行动究竟取得了哪些成效,留下了哪些“副产品”等问题就成为本书的主要研究内容。

本书旨在尽量为读者勾勒一幅关于高等教育质量管理所思所为的全貌图。在充分描述和肯定成功经验的同时,也十分注意并引入有关的反思甚至是批评的声音。本书分为三大部分共八章,第一、二章构成第一部分,主要交代高等教育质量管理的历史与基本问题,第三、四、五章构成第二部分,依次阐述四类主要利益关系人在高等教育质量管理中的职责、角色、参与机制等议题,第六、七、八章构成第三部分,这部分意在给读者展示一些较有影响的管理案例,包括全面质量管理、高等

教育服务质量评价实例和大学生学习质量评价实例。值得一提的是,后两个实例具有一定的原创性,包括问卷设计及咨询建议。我们希望,通过类似实例的展示,能给院校的实际管理工作提供一定的启示。

与此同时,本书也承认,尽管目前应用于高等教育领域的许多管理手段和技术对提高高等教育质量有一定的帮助作用,但它并非是万能的。

韩映雄

2012年9月

目 录

第一章 高等教育质量管理的起源与发展	1
第一节 中世纪大学的质量管理	1
第二节 实施高等教育质量管理的原因	3
第三节 高等教育质量管理观	6
第四节 高等教育质量管理的发展趋势	19
第五节 质量管理对高等教育的影响	22
第二章 高等教育质量管理的基本问题	25
第一节 高等教育质量管理的主体	25
第二节 基于利益关系人的高等教育质量观	27
第三节 高等教育质量管理的目的	29
第四节 高等教育质量管理的非预期目的	31
第五节 与高等教育质量管理相关的其他概念	36
第三章 高等教育质量管理中的政府角色	42
第一节 政府在高等教育质量管理中的合法性及其基础	42
第二节 高等教育质量管理中的政府角色定位	45
第三节 高等教育质量管理的政府组织体系:以英国为例	72
第四章 高等教育质量管理中的中介组织	80
第一节 高等教育中介组织概要	80
第二节 半官方性质的中介组织	85
第三节 民间性质的中介组织	88
第四节 大学排行	92
第五章 高等教育质量管理中的院校和学生参与	99
第一节 院校和学生参与的历史回顾	100
第二节 院校和学生参与的现实需要	101
第三节 院校和学生参与的法律和政策保障	106
第四节 院校和学生参与的机制及内容	110

第六章 全面质量管理	124
第一节 全面质量管理概述	124
第二节 全面质量管理在高等教育领域的引入与应用	126
第三节 全面质量管理实践的困境与展望	140
第七章 高等教育服务质量评价:SERVQUAL 技术与方法	147
第一节 服务质量评价的理论与实践历程	147
第二节 SERVQUAL 在高等教育领域的应用研究	155
第三节 SERVQUAL 调查法在研究生教育领域的应用	161
第八章 学生学习质量评价:CEQ 技术与方法	180
第一节 大学生课程体验调查法:实践历程与理论基础	181
第二节 大学生课程体验调查法的应用研究	192
人名对照表	216
后记	218

第一章

高等教育质量管理的起源与发展

实际上,中世纪大学就存在质量管理行为。20 世纪后半叶开始,当企业中质量管理的理念引入高等教育领域后,这些行为才有了个冠冕堂皇的名称。20 世纪 50 年代末至 70 年代中期,世界高等教育迎来了快速发展的黄金时期。但规模的扩展和发展速度的提高也同时带来了更多的矛盾、问题和冲突。为解决这些问题,世界各国根据自身高等教育发展的特点实施高等教育质量管理,于 20 世纪 80 年代掀起了一场轰轰烈烈的质量保障运动。学者们通过对各国高等教育质量管理特色的总结提出了不同的高等教育质量管理观。尽管各国高等教育质量管理存在差异,但“趋同”将是未来高等教育质量管理发展的趋势。实施高等教育质量管理的确解决了一部分问题,但同时也带来了更多的新问题。人们开始不断地意识到,实施质量管理并不是解决高等教育质量问题的万灵药,并且存在很大的副作用。

第一节 中世纪大学的质量管理

“质量管理”一词本是来源于企业界,对于这一点我们并不否认。但要说高等教育质量管理完全来源于企业界,就夸大了事实。在高等教育领域,质量管理的行为早于“质量管理”这一名词,这一点是毋庸置疑的。哈特(W. A. Hart)给我们举了一个很好的例子:“18 和 19 世纪的手工业者并不需要 20 世纪的质量管理者去教他们如何保障质量”,大家“不是总抱怨现在买不到以前那么高质量的东西了吗”?^① 在高等教育领域也是如此,中世纪大学没有系统的质量管理体制或方法,甚至没有质量管理的概念,但却已经开始了实质上的内部质量管理。

^① See W. A. Hart (1997), The Quality Mongers, *Journal of Philosophy of Education*, 31(2): 295—308.

中世纪各大学经过斗争摆脱了教会与世俗势力(包括王室的集权统治与地方政权)取得了三种主要的特权,即“法权自治和有向教皇上诉的权力、罢课和分离独立的权力以及独揽大学学位授予的权力”,从而“逐步地获得其特定的社会地位、社会价值声望和特有的组织行为规范与职能活动方式的自主性”^①。拥有自主权的中世纪大学较少受到外部势力的监控,主要开展内部的质量管理。因此,布伦南和沙赫认为“一直以来,大学和其他高等教育机构都拥有自己的一套机制确保他们的工作质量”^②。

中世纪大学的主要职能是教学,其质量管理的重点自然而然落在了与教学相关的对象——教师与学生身上:对于学生来说,“要具备必要的资格才能进入高等学府,乃至最终取得学位”;对于教职员工来说,则“要具备必要的资格才能上岗,乃至获得提升,直至升至教授”^③。

考试和授予学位是中世纪大学进行教学质量管理的核心手段之一,既是检验学生是否有资格取得学位的手段,也是取得教师资格的标准。无论是博洛尼亚大学还是巴黎大学,学生如要毕业取得学位,获得授课准许证,必须经过形式复杂、要求严苛的重重考试。并且由于当时的教学重视辩论与典籍的评注研习,“无论在课程教学还是在各个阶段的考试中,都对其作出了比较具体详细的规定,提出了比较严格和系统具体的要求”^④。

有学者这样描述道:

博洛尼亚大学的学生取得博士学位,要经过个别考试和公开考试两个步骤。申请者参加个别考试前,须根据规章的条例规定接受严格的资格审查。申请者通过个别考试后,还须参加公开考试,内容包括讲演和辩论,通过公开讲演和答辩后,方能获得授课准许证,成为博士学会的新成员。巴黎大学的考试和博士学位授予条件规定与博洛尼亚大学相比,还要显得更为复杂和苛严一些。^⑤

在不知“质量管理”这一名词为何物的情况下,中世纪大学已经有了这些录用新教师的标准与制度以及学生的考试及学位授予标准,或许这在当时只是“作为‘行会’组织的大学为控制‘行会’成员发展所设立的一道‘门槛’”^⑥,但在客观上却保证了当时的高等教育质量。

① 何云坤:《科学进步与高等教育变革史论》,岳麓书社2000年版,第187页。

② [英]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》,陆爱华译,华东师范大学出版社2004年版,第2页。

③ 同上。

④ 何云坤:《科学进步与高等教育变革史论》,岳麓书社2000年版,第186—187页。

⑤ 同上。

⑥ 胡建华:《高等教育质量内部管理与外部监控的关系分析》,载《高等教育研究》2008年第5期,第32—37页。

“自中世纪大学产生直至 20 世纪中叶的相当长的时间内,大学依靠着它的传统、依靠着它的内部管理保障着高等教育质量,维护着大学的社会地位和声誉”^①。然而随着外部环境的不断改变,大学再也不能维持中世纪时自治的状态了。它的职能在扩展,并且更多地参与到了社会事务中。

第二节 实施高等教育质量管理的原因

随着高等教育职能的增加、规模的扩大,高等教育在全世界范围内进入了一个快速发展的时期。然而发展速度的加快使得高等教育的问题接踵而至:资金的短缺、高校之间的合并和升格、大学组织的复杂性等都成为了质量管理被引入高等教育的重要原因。

一、世界高等教育的黄金时期

自高等教育被赋予了新的职能——社会服务后,其规模不断扩大。19 世纪末,一批批年轻的美国学者从德国求学归来后,扩大了美国高等院校科学研究的领域,并将科学研究用于社会生活实践中。最初美国高等教育中的科学研究和德国一样是纯研究性的。但南北战争以后,联邦政府在 1862 年颁布了《莫里尔法案》,向各州赠地资助建立农工学院。^② 由于赠地学院直接以实施农业和机械工艺教育以及为地方经济、文化发展服务为目标,与美国当时的科技革命、产业革命和经济腾飞相呼应,从而实现了美国高等教育职能向直接为社会经济发展提供服务的方向延伸。^③ 到 20 世纪初期,“威斯康辛思想”的成功实践,正式确立了大学的第三职能——为社会提供直接的服务,使大学与社会生产、生活实际更紧密地联系在一起。^④

于是,美国乃至世界高等教育界开始响应为社会服务的号召。正如 1963 年克尔(Clark Kerr)在《大学的功能》中所指出的那样:由于知识的爆炸及社会各行各业的发展对知识之依赖与需要,大学已成为社会的“服务站”^⑤,“教育应‘为人类服务’”^⑥。

① 胡建华:《高等教育质量内部管理与外部监控的关系分析》,载《高等教育研究》2008 年第 5 期,第 32—37 页。

② 参见王廷芳:《美国高等教育史》,福建教育出版社 1995 年版,第 3 页。

③ 同上书,第 134 页。

④ 同上。

⑤ [美]克拉克·克尔:《大学的功用》,陈学飞等译,江西教育出版社 1993 年版,第 3 页。

⑥ 同上书,第 8 页。

因此,大学响应社会需要更多接受高等教育的人才的需求,开始扩大规模。经济引起了有技能的人才的需求,在如此迫切需求的影响下,多数发达的工业国,不管是否是民主国家,都正在走向普及中等教育(甚至接近普遍中学毕业,例如日本),然后走向大众化中学后教育(甚至接近普及中学后教育,例如美国)。^①

以美国为例,就可以明显地感受到高等教育规模急剧扩大的事实。凯勒(George Keller)在其所著的《大学战略与规划——美国高等教育管理革命》一书中较详细地列举了有关数据。^② 首先,大学生人数成倍增长。根据联邦统计,大学生人数从1955年的250万人增加到1974年的880万人,20年时间里增长了2倍多。这一时期要求接受大学教育的年轻人的数量增加了,高等教育吸纳了1944—1958年间人口出生高峰期所出生的许多年轻人。高等教育中18—24岁年龄段学生注册攻读学位人数的比例由1955年的17.8%上升到1974年的33.5%。其次,教师队伍迅速壮大。美国高等学校教师则从1955年的26.6万人增加到1974年的63.3万人。为了能够培养更多的教授,文理研究生教育专业迅速发展。到1974年,850多所高校开展了研究生教育。每年授予的文学硕士和理学硕士学位从1955年的5.8万人增加到1974年的27.8万人,获得博士学位的人数则从1955年的8800人增加到1974年的3.3万人。最后,高等教育机构数量增加。为了适应学生人数激增的需要,美国高等教育的物质设施增加了一倍。在这20年里所修建的校舍比先前200年所修建的还要多。在这段时间内,还形成了一个全新的高等教育机构——地方资助的两年制社区学院。1955年全国只有约400所小规模社区学院,通常是职业导向性的,注册学生32.5万人,校均约800名学生。到1974年,发展到全国有973所两年制学院,注册学生达到340万人,平均每校约3700人。可见,社区学院在很大程度上肩负起了满足社会需求的责任。

美国如此,其他发达国家的高等教育在发展规模上也很相似。正如布伦南与沙赫所说:“在过去20年内学生数量增长五倍,已经成为西方各国高等教育招生高速发展的典型”^③。因此20世纪50年代末至70年代中期往往被人们称为世界高等教育发展的“黄金时期”。由于这一时期世界经济的飞速发展,在资金充裕的条件下,西方各国高等教育规模也不断扩大,学生人数不断增多。然而好景不长,这一切的繁荣背后隐藏着一系列危机。

① 参见[美]克拉克·克尔:《高等教育不能回避历史——21世纪的问题》,王承绪译,浙江教育出版社2001年版,第101页。

② 参见[美]乔治·凯勒:《大学战略与规划——美国高等教育管理革命》,别敦荣、宋文红译,青岛海洋大学出版社2005年版,第8—10页。

③ [英]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》,陆爱华译,华东师范大学出版社2004年版,第24页。

二、各类可能影响质量的问题

高等教育规模的扩大,在使更多的学生能够接受高等教育的同时,也使民众对其质量产生了许多担忧。

首先,规模扩大使得更大型的大学组织的复杂性日益增加。^① 克尔曾将此称为“同质化”,即大型的大学组织把所有训练层次都放在同一所大学。这样就造成学校规模比所希望的要大得多。同质化使得系统的管理更加困难,这种大型的大学组织“要求为学生的入学和升级,为工资,为科研资助,为使用期,为教授的工作的自主,为班级的规模,以及为其他很多事情,分别执行一系列规则,使得执行困难”^②。即使在同一所大学内,管理也变得很复杂。“各级之间的敌意增加,像在德国综合大学已经发生的那样,把几级安排在一起意味着最高级的智力功能退化……最高级的智力功能更加像被拉下,而不像它们应该把其他功能拉上”^③。

其次,规模扩大使得高等教育的精英体制被打破,平等主义深入人心。于是,各国开始采用这样一种克尔所谓的“趋同模式”:一方面在比较高的智力活动层次,非常强调优秀;另一方面,在不那么高级的学术层次有一个大众化和普遍入学部门——从而做到同样地既为培养高级人才又为扩大入学机会的现代需求服务。^④ 对于传统上的精英大学,由于有严格的入学门槛,并且有着自成一体的内部质量保障系统,因此,对这类大学来说,如何融入这样一个复杂的高等教育质量管理体系是它们所要面对的重要问题之一。但是对于非精英的那部分大学,由于这些大学大多是在政府的主导作用下产生,相比一些老牌的精英大学来说存在的时间较短,且质量参差不齐,因此,这一部分大学的质量管理更值得大家重视。

再次,规模扩大也带来了成本增加的负担,如校舍的建设、教师工资的支付、学生的培养成本、科研经费的增加等,这些都使得高等教育资金变得紧缺,于是资金的有效利用就成为热门话题和棘手问题。

最后,规模扩大致使许多新型大学的出现,如美国的社区学院、英国的多科学技术大学、中国的独立学院等。另一方面,许多大学纷纷进行合并、升格,例如在美国,州立师范学院升格为文理学院,私立两年制学院发展成为四年制高校,规模不

① 参见[美]罗伯特·波恩鲍姆:《高等教育的管理时尚》,毛亚庆等译,北京师范大学出版社·2008年版,第16页。

② [美]克拉克·克尔:《高等教育不能回避历史——21世纪的问题》,王承绪译,浙江教育出版社2001年版,第110页。

③ 同上。

④ 同上书,第98页。

大的专门化的州立大学成为大型的综合性大学。^① 这些大学或学院的定位又是一个令人头疼的问题。学校定位还牵涉到资助的问题, 资助给哪个学校、哪个项目, 资助多少等等。而资助的问题又因为牵涉到越来越多的利益关系人而导致越来越多的机构或团体向高等教育问责。在美国, 第二次世界大战以后, 大学发现了另外三大施惠者: 大的慈善基金会、作为企业法人或实体的商行和联邦政府。^② 这些主要的资助者, 加上一些主要的利益关系人, 如学生、家长、协调机构、教育立法委员会、政府行政机构分支、一些授权机构, 都要求对质量和绩效问题进行更多的公共参与。^③

尽管“质量保障算不上是新事物, 它最初是专业和技能的一部分”^④。但也是直到最近, 面对高等教育发展中的种种内部问题及外部压力, “它才从专业中分离出来, 正式转换为一种调查项目”^⑤。由此, 高等教育质量管理应运而生。正如克尔提出的: “高等教育的历史, 很多是由内部逻辑和外部压力的对抗谱写的”^⑥。

第三节 高等教育质量管理观

为平息各方面对高等教育的种种责难之声, 也为了自身更好地发展, 各国高等教育领域纷纷自愿或非自愿地实行质量管理。于是, 自 20 世纪 80 年代起, 高等教育界便掀起了质量保障运动。世界各国根据自己国家的实际情况, 纷纷走上了各具特色的高等教育质量管理的发展之路。

许多学者从不同的角度剖析各国高等教育质量管理, 并根据不同的理论依据将其归类总结, 从而形成了不同的高等教育质量管理观。根据前人的研究结果, 可归纳为三种高等教育质量管理观: “经验说”、“体制说”和“力量说”。在这三种高等教育质量管理观的基础上, 笔者又提出了“主体说”的高等教育质量管理观。^⑦

① 参见[美]乔治·凯勒:《大学战略与规划——美国高等教育管理革命》, 别敦荣、宋文红译, 青岛海洋大学出版社 2005 年版, 第 8—11 页。

② 同上书, 第 8 页。

③ 同上书, 第 208 页。

④ W. A. Hart (1997), The Quality Mangers, *Journal of Philosophy of Education*, 31(2): 295—308.

⑤ Ibid.

⑥ [美]克拉克·克尔:《高等教育不能回避历史——21 世纪的问题》, 王承绪译, 浙江教育出版社 2001 年版, 第 5 页。

⑦ 本部分相关内容参见石梅:《基于主体说的高等教育质量管理观》, 载《现代教育管理》2010 年第 4 期, 第 11—13 页。

一、经验说

许多学者通过对各国高等教育质量管理形成与发展经验的对比研究,总结各国经验的相似之处,从而列举出一些具有代表性的国家。这是以总结代表性国家经验为研究范式,因此,在此将其称为高等教育质量管理观的“经验说”。“经验说”的代表学者很多,包括熊志翔、李守福、范文曜和马陆亭等。这些研究涉及英国、法国、美国、荷兰、比利时及日本等代表性国家。例如,熊志翔提出的四个典型的欧洲高等教育管理模式——英国的多元评估型、法国的中央集权型、比利时的二元结构型以及荷兰的校外评估型。^①其后,李守福等人又在以上四种模式基础上添加了美国的多元化模式以及日本的基准自律型模式。^②

持“经验说”的学者还有另一种类型,即不以范式研究为目的,而是进行比较研究,探究各国高等教育质量管理体系发展的关键因素等。此类“经验说”的代表人物是布伦南与沙赫。2000年,布伦南与沙赫发表了一项对14个西方国家(包括澳大利亚、比利时、加拿大、丹麦、芬兰、法国、希腊、匈牙利、意大利、墨西哥、荷兰、西班牙、瑞典、英国)高等教育质量管理体系的研究报告,报告提出了一个高等教育质量管理与机构变化之间相互关系的理论模式,并指出全国范围的或学校范围的教育质量管理与评估系统的建立是“权力与价值的问题”,质量管理对各国学术系统的内部价值带来了更大的挑战;通过质量管理机制,社会经济的外部价值在学术体制生活中起到越来越重要的作用。^③

二、体制说

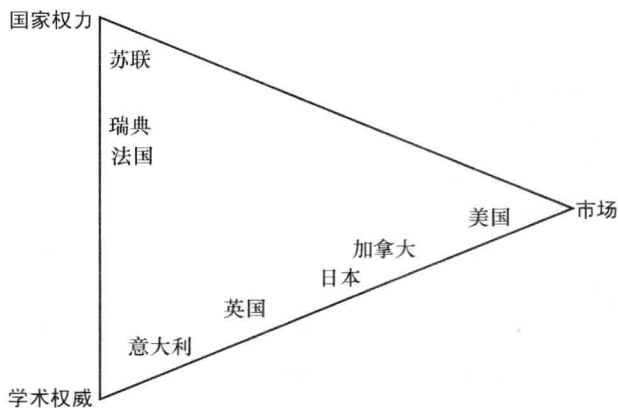
持“体制说”观点的学者在认识各国高等教育质量管理体制时,往往从各国高等教育宏观管理体制出发。他们认为“各国高等教育质量保障模式的选择与构建都是以其各自的高等教育宏观管理体制为出发点并与之匹配的”^④。其分析理论框架的构建则源自克拉克高等教育系统的三角协调图,即从国家权力、学术权威及市场三个维度构建分析框架。

① 参见熊志翔:《欧洲高等教育质量保障模式的形成及启示》,载《高等教育研究》2001年第5期,第99—103页。

② 转引自田恩舜:《高等教育质量保障模式研究》,华中科技大学2005年版,第9—10页。

③ See J. Brennan & T. Shah (2000), Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries, *Higher Education*, 40(3): 331—349.

④ 陈玉琨等:《高等教育质量保障体系概论》,北京师范大学出版社2004年版,第40页。

图 1-1 三角协调图^①

“体制说”以陈玉琨教授为代表,他总结出了三种高等教育质量管理模式——英国模式、大陆模式和美国模式,并在《高等教育质量保障体系概论》一书中分别论述了三种模式的形成过程和原因:^②

在高等教育质量管理英国模式的形成过程中,学术权威起到了很大的作用。作者提到:“……(英国)大学的质量主要由大学自己负责,具体由学术专家进行评判”。另外,尽管自 20 世纪 80 年代中期以来政府逐步加强了对高等教育的干预力度,但“从总体上讲,英国传统的高校自主管理学校质量的基本格局仍没有被打破”。而“大学负责”、“学术专家进行评判”以及“高校自主管理学校”都说明了在英国高等教育质量管理过程中,代表学术权威的学术专家、高校起到了主导作用。

在大陆模式的形成过程中,政府亦即国家权力起到了主导作用,因为在这些国家的高等教育质量管理过程中,“政府对大学进行严格控制,大学的自主权很小”。

高等教育质量管理美国模式的形成与联邦政府不直接干预高校日常运作的传统及立法有关。在国家权力的较小影响下,美国高等教育的质量管理由各级专门机构与民间组织发起,并在市场机制中发挥作用,联邦政府在其中的职能则是“在不干预学校自主权的前提下,进行教育经费的分配”;“学校可以依据评估结果向政府提出自己的要求,社会可以利用评估结果选择学校专业和毕业生”。很明显,在美国高等教育质量管理形成与发展的过程中,市场起到了举足轻重的作用。

不难看出,提出高等教育质量管理“体制说”的主要理论依据是克拉克的国家权力、学术权威及市场在高等教育质量管理模式形成过程中所起到的不同的主导作用。

^① 参见〔美〕伯顿·克拉克:《高等教育系统——学术组织的跨国研究》,王承绪译,杭州大学出版社 1994 年版,第 159 页。

^② 参见陈玉琨:《高等教育质量保障体系概论》,北京师范大学出版社 2004 年版,第 20—34 页。

三、力量说

对各国高等教育质量管理的认识,除了“体制说”与“经验说”,还有一种就是田恩舜提出的“力量说”。他在批判地接受前人研究成果的基础上,以模式为线索,总结出五种高等教育质量管理模式:自主型模式、控制型模式、市场型模式、合作型模式以及多元复合型模式。那么为何称其为“力量说”呢?田恩舜认为,高等教育质量管理有三大主体——高校、社会、政府。而这三大主体的价值之间存在矛盾。有矛盾就需要协调,于是就自然有三种协调的力量——院校、政府和市场。他指出,“高等教育质量保证就其本质而言,是政府、高校与社会为了实现其各自的价值需求而进行价值选择和价值博弈的过程。在选择和博弈的过程中,国家权力、市场和院校自治这三种力量在不同时空背景下的张力与整合,就形成了不同的质量保证模式”^①。因此,在此将其称为“力量说”。

上述不同的高等教育质量观为我们开拓了深入研究各国高等教育质量管理视野和宝贵经验。“经验说”为我们提供了更直观、更详细的资料去了解不同的高等教育质量管理体系;布伦南与沙赫的研究具有一定的普适性,为我们更好地观察和了解高等教育质量管理体系奠定了基础。“权力说”将克拉克的三角协调图引入对高等教育质量管理的研究,让我们对各国高等教育质量管理的权力分布有了更深入的了解。制度学派认为“社会组织和社会制度一旦建立就有其自身的运作逻辑。而且,制度的演变是一个各种制度及其环境相互作用的过程”^②。这里的环境自然包括各种权力的分布及某种权力的大小,因此,对各国高等教育质量管理权力分布的了解有利于更深入透彻地了解高等教育质量管理的发展演变历程。“力量说”为我们展示了一个雄心勃勃的模式研究。比起前人的研究,田恩舜的模式理论为他的论证过程提供了强大的逻辑框架。在这一框架下,他的模式研究始终是动态的,也就是说一个国家的高等教育质量管理模式在不同的时间背景下是不同的。这种动态的发展模式打破了以往一个国家只能有一种模式的局限。

然而,仔细观察以上三种高等教育质量管理观就能够发现,实际上无论是哪种学说都没有逃脱克拉克三角协调图的框架。以上三种学说在考虑各国高等教育质量管理的权力分布或力量协调时,涉及的权力或力量不外乎院校、市场、社会、政府以及学术团体。但是,“大学是随着社会的需求而不断变化的,特别是当今世界,只要社会一天不停止变化,大学就一天都不会停止变化”^③。社会在改变,高等教育

① 田恩舜:《高等教育质量保证模式研究》,华中科技大学2005年博士学位论文,第12页。

② 张建新:《高等教育体制变迁研究——英国高等教育从二元制向一元制转变探析》,教育科学出版社2006年版,第47页。

③ 同上书,第34页。