

高等教育大众化背景 下的教育质量保障



新时期中国高等教育的质量战略

□ 潘懋元

质量战略问题，有两个前提性的概念先要简单地说一说。其一是“质量”这是教育发展的生命线，保障与提高高等教育质量是办学永恒的价值追求。其二是“发展”，发展包含两个密切相关的方面，一个是数量的增长，一个是质量的提高。我们把发展等同于数量的增长，这是不全面的。我们常常把经济发展等同于经济增长，我们也常常把教育发展等同于教育数量的增长。理解不全面会误导我们的教育发展战略。这就要求我们在制定高等教育发展战略时，两个指标都要兼顾。现在我们去参观一些高等学校，听到的往往是数量方面的增长指标。比如说，学校在多少年内土地增加了多少亩，校舍增加了多少平方，教师增加了多少，学生增加了多少，学科增加了多少等等。这些都是数量方面的，很少听到属于质量提高的描述。所以我们要明确，发展包括数量的增长和质量的提高，两者要均衡发展。

21 世纪一开始，中国高等教育的质量就面临着严峻的挑战。大家普遍认为高等教育质量下降了，而且是严重下降。对此，我们要认真分析一下，是不是真的严重下降了。如果说中国高等教育质量下降是一个命题的话，经过认真分析，在这个命题中，包含着一个真命题，一个假命题。也就是有真实的下降，也有虚假的下降。不能把真实的下降和虚假的下降混为一谈，应当进行具体的分析。我认为既有真实的下降，也有虚假的下降。也就是说，当前高等教育质量下降这个命题，包含一个真命题和一个假命题。对真命题要认真对待，对假命题更要认真对待。

高等教育质量下降的真命题

关于高等教育质量真实下降的原因，归根到底是数量和质量的矛盾。近年来高等学校不断扩招，数量不断扩大，数量的增加和质量的提高没有均衡地发展。具体体现为学生数量增长和教育资源增长的不平衡。这两个增长不平衡导致教育质量下降。教育资源包括：第一，资金投入，又叫经费。第二，教育场地、图书、仪器这些物的资源。第三，教师，最重要的是人力资源。学生数量增长和教育资源增长不平衡在经费方面的表现是，国家财政的投入按照生均来说，是逐年下降，但有社会办学力量的投入以及其他方面的资金，包括大量的银行贷款等，在经费方面反而没有像我们在 20 世纪 80 年代那样紧张，教师和干部的工资比过去还要高一些。所以，经费紧张是一个问题，但不是主要的问题。土地方面问题也不大，各个地方都划拨土地，校园面积都在扩大。现在学校到处都在盖房子，一座比一座漂亮，一个学校一年盖出 10 万平方米是小事。用地和校舍，从全国统计数字来看生均数降低不多，同学生增长的速度差不了多少。图书、设备、仪器虽然生均有所减少，但问题也不太严重，要补充设备也是较易做到的。最严重的问题是教师的数量和质量跟不上。办高等教育 教师是最主要的。“大学者 非大楼之谓也 乃大师之谓也。”所以 大学的核心是大师 教师的数量和质量同学生数量增长的矛盾，是导致教育质量下降的基本矛盾。我们来看一组数字：

全日制普通高校师生增长率（%）

年份	1998 年	2002 年
招生数	100	294
在校生数	100	266
教师数	100	152
生师比	9.73	17.04

以 1998 年作为一个基数，也就是以扩招之前作为一个基数 100%，到 2002 年，扩招 4 年之后，招生数增长了 194% 在校生增长了 166%。教师数增长了 52%，因此生师比从 1998 年的 9.73:1 增长到 2002 年的 17.04:1。这是全国的平均数，有的地方、有的高校的生师比要比这个数

字高。许多大学是 20:1 以上，有的大学甚至超过 30:1。这里也要区分不同类型的学校和专业，如文科、财经等，稍高点问题不大，如果是理科特别是工科，尤其是艺术、体育等专业，也是很高的话，就不知道怎么教好了。生师比在一所学校各类专业或一个专业的各类课程，情况也是不同的。专业课尤其是比较高一点的、比较窄一点的专业课的生师比还是比较低的。生师比最高的是基础课、外语课。外语课大班上课的现象不少见，一个班学生数在 100 人到 200 人。大班上课不论是教师教还是学生学都存在困难，同时教师批改作业的量也大大增加。在这种情况下，会不会导致教育质量下降？也许可以通过教师的鼓干劲来完成工作量，但是就全国来说，统计数字是客观的，也是无情的，不能完全通过鼓干劲来保证教学质量。

质量战略之一 改变某些政策性原则

因此在考虑高等教育质量战略时，要改变两条政策性原则。

第一，在规模速度上，变“稳步发展”与“快速发展”为“适度超前发展”的原则。1998 年以前，特别是在 1994 年到 1997 年 4 年，在规模和速度上，都是坚持稳步发展。1998 年以后就不同了，1999 年实行快速发展，在招生的规模上，曾经一年增长 47%，这种速度在世界上是少有的，只是见之于“大跃进”的年代。稳步发展，不能够跟着经济社会发展的要求同步发展，势必拖经济社会发展的后腿；而快速发展，超越了经济社会的承受能力，势必降低教育质量。教育的发展受经济、政治和文化的制约，首先是受经济的制约。从经济的承受力来看，第一，经济上负担不起；第二，教育资源跟不上，教育发展太快，教育质量就要下降；第三，从就业来看，经济社会的发展没有达到需要那么多职位的时候，就会出现毕业生失业。因此高等教育不论是增长太慢还是太快，都会产生消极的影响。那么，高等教育应该如何发展呢？应该是“适度超前发展”。在 1994 年我就提出要适度超前发展的观点。为什么要“超前”因为培养人才需要时间有一个人才培养的周期。为了适应经济社会发展的需要，在人才培养方面就要有一个超前量，否则就落后于经济社会的发展，拖经济社会发展的后腿。但是又不能太超前，否则就会形成“教育浪费”并使经济不堪重负。无论太慢或太快，都是违反教育外部关系规律，所以要适度。但是，把握“适度”，是一个非常复杂的问题，因为制约教育发展的因素太多，有经济、政治、文化、科学、资源

人口等诸多因素，要经过专门的研究来把握。不仅要研究全国的情况，同时也要研究各省的情况。但在制约教育发展的诸因素中，起决定作用的是经济因素。拿经济来把握教育发展的“度”比较接近事实。衡量一国经济发展的指标主要是 GDP。GDP 尽管不能全面反映经济发展的状况，还是反映了经济增长的主要指标，因此不妨用 GDP 来考虑教育发展的“度”。这几年，我国的 GDP 增长是百分之七点多，今年预计可以达到百分之八点多。依此，我们的教育增长数就可以定在 8%~9% 之间。当然这只是为了说明“适度超前”所做的假设，假如这个假设成立的话，回过头来看我们这几年高等教育的发展，不是低于就是高于这个“度”；1992、1993 连续两年，增长率是 20% 以上，最快的是山东为 40%。1994 年为负增长，1995—1997 年年增长率在 3%~4% 之间。教育发展速度低于经济增长速度，只有 1998 年增长率达到 8%。到 1999 年，增长率突然变为 47%。2000 年为 30% 多，2001 年为 20% 多。其后曾提出 2002 年要控制增长速度，只能增长 5%，其中本科生为零增长，高职、高专适当地增长一些。但是控制不了，实际增长速度还是达到了 19.5%，与 GDP 相比较，还是超过很多。顺便说一下，如果欠债太多，快速增长一两年还可以，但如果连续五六年快速增长，这个问题就很严重。所以，要从宏观战略上进行改变。

第二，在增长方式上，变“内涵式发展”为“内涵式发展与外延式发展并重，以外延式发展为主”。走内涵式发展道路，是在 20 世纪 80 年代末提出来的。当时提出这种增长方式是正确的，因为 20 世纪 80 年代末出现了新建学校太快太多的情况，高校数从 20 世纪 80 年代初的 400 多所，扩张到 80 年代末的 1000 多所，导致教育资源分散。大家认为，正确的方式应该是扩大学校的规模，走内涵式发展道路。但是，正确的东西永远固守不放，就会从正确走向错误。我们一直固守内涵式发展的增长方式。至今，有关部门也没有明确提出现在应该是外延式发展的增长方式。不过，现在情况略有变化，高等学校的数量有所增加（详见下表）。

全日制普通高校数量增减表（所）

年份	1988	1998	1999	2000	2001	2002	2003（上半年）
校数	1075	1022	1071	1041	1225	1396	1472

1988 年，高等学校数为 1075 所，到 1998 年，减少为 1022 所，扩招的 1999 年为 1071 所，还没有达到 1988 年的水平。到 2000 年已经是扩招的第二年，学校数不但没有增加，反而减少为 1041 所，虽然有合并的原因，但是，不管怎么样，学校数是减少了。到了 2001 年，扩招的第三年，才批准一些新的高等学校成立，高校发展到 1225 所，到 2003 年上半年学校数增加到 1472 所。高校增加数和学生增加数相比，差距仍很大。因此，校均生数仍偏多。

若干国家高等学校校数、生数比较表

国家	美国 (2001)	日本 (2000)	印度 (1989)	中国 (2002)	中国本科 (2002)
学校数	4200	1269	4700	2003	629
学生数	1400 万	316 万	384 万	1512 万	704 万
校均生数	3000 多	2000 多	800 多	7000 多	11000 多

同其他国家相比较来看，中国高等学校的在校生已多得惊人。这样就势必出现上面所说的，师资严重不足，教育质量下降。由师资以及其他教育资源不足引起的教育质量下降的原因是真实的。从这个角度看，当前高等教育质量下降是真命题，要认真对待这个问题。

质量战略之二 采取适当对策

解决教育质量真实下降的对策。

第一 扩充教育资源。加大新教师培养力度，引进海外与社会人才，延缓老教师退休，加快教师队伍建设。特别是从社会引进人才，高职、高专学校要从生产和服务部门引进有丰富实践经验的人才，作为双师型人才。至于从其他大学引进人才，我认为，高校之间不宜鼓励大家互相挖教师，这不能解决教师资源短缺的矛盾。男 60 岁、女 55 岁退休是根据体力劳动的标准来制定的，脑力劳动和体力劳动不同，脑力劳动到 55 岁或 60 岁是否就不能承担，还没有看到这方面的研究报告。相反，教师到 60 岁尽管存在保守性、创新精神不足的问题，但是学术的积累是深厚的。特别是文科、中医等。老教师是很珍贵的。有一个报告认为，让老的科技人员 60 岁退休，是人才的极大的浪费。老教师可以从行政职务上退下来，但还是可以继续教书做研究工作的。日本有不少私立大学的学

术水平比某些国立大学高，比公立大学更高，就是得力于在国立大学退下来的资深教授作为学术带头人。总之，加快师资队伍建设，扩充教育资源是提高教育质量的根本措施。

第二，政府切实履行财政性经费增长的承诺；采取有效措施，鼓励社会力量教育投资 开放海外“招商引资”。政府对教育的投资要做到三个增长 尤其重要的是 政府承诺到 2000 年国家的财政性的教育经费的增长要达国民生产总值的 4%，这个承诺没有实现，2001 年也没有实现，为 3.19% 2002 年为 3.4% ，离 4% 还有一段距离。但只靠政府的教育投资还不够，义务教育、高中普及、大学的扩招任务还很重，教育财政总是会紧张的。还要采取有效的措施鼓励社会对教育的投资。现在政策允许社会资金对教育的投资有合理的回报，是审时度势做出的决策。但是，还很难吸引大量的社会资金投入。因为教育投资的产权还不明晰，对巨额投资还有顾虑。国有企业、民营企业的产权问题影响到我们经济的发展，同样，产权问题也影响到我们教育的发展，尤其是民办教育的发展。另外，关于对海外的招商引资问题，企业可以招商引资，教育为什么不能招商引资呢？让外国人来中国办教育，尽管它要赢利，但是它为我们培养了人才。在加入了 WTO 以后，更要研究教育的开放问题。这里存在的问题是主权问题，我们已经承诺教育作为贸易协定的内容之一，在协议中我们只承诺合作办学，这里有一个教育主权问题。主权问题是需要我们去研究的。我的观点是，要把主权同产权分开，主权是不容侵犯的，有人提出部分主权可以让步，我是不赞成的。我认为，主权是不能让步的，因为主权是神圣的。但是过去我们认为是主权的问题，有许多实际上是产权问题，外国人可以占有产权。把产权和主权混在一起，导致主权概念泛化 就是把自己的手脚绑起来 影响对海外的招商引资。

第三，放宽民办高校审批，促使二级学院或分校成为真正的民营独立院校。要放宽对民办教育的审批。在近 2000 所民办高校中，只有 160 多所可以颁发文凭 约 500 所可以参加国家的文凭考试。在这 500 所民办高校中，是否还可以增加一些颁发文凭的学校，以利于民办高等教育的发展？关于公办大学所设的民办二级学院，第一，只要民办二级学院办得好，有利于高等教育大众化，就应该赞成。第二，二级学院有一部分是好的，但也有大量的二级学院缺乏办好学院的动机，问题非常多。如果这些问题不解决，不光是国有资产流失，而且会影响社会力量办学

的方向，会把许多真正独立的民办高校挤垮。如果把这些民办高校挤垮了，今后高等教育的发展就只能走公办的道路，这样中国高等教育大众化的目标将难以实现。2002 年独立民办高校就出现生源不足的情况，2003 年这种情况更严重。西安几所声誉较好的巨型民办高校过去不愁没有生源，2003 年这些学校在生源上也出现了问题。如果把这些学校挤垮了，而那些二级学院打着公办学校的招牌，又没有办好学校的动机，是承担不起教育大众化的任务的。

高等教育质量下降的假命题

关于教育质量下降是虚假的命题的问题。

首先要从转变教育质量观谈起，要把传统的唯知识质量观和西方流行的唯能力质量观转变为包括知识能力在内的素质质量观。其次要把精英教育时期的单一化的教育质量观转变为大众化教育阶段的多样化的教育质量观。

什么是教育质量观？“教育质量是指教育水平高低和效果优劣的程度”；最终体现在培养对象的质量上（《教育大辞典》）。

教育质量观同人才观是密切关联的。传统的人才观是知识丰富、学问高深，也就是说，知识多、读书博、学问深的学者就是人们所尊敬的人才。因此，传统的教育质量观是以知识多寡、学问深浅作为教育质量评价的标准——知识质量观。20 世纪 80 年代中期，传统的知识质量观有转变为能力质量观的趋势，但知识质量观仍占主导地位。之所以在 20 世纪 80 年代出现这种倾向，有两个方面的原因。一方面是受西方能力质量观的影响，认为能力比知识更重要；另一方面，20 世纪 80 年代毕业的大学生，是文革后的大学生，用人部门反映，这些大学生理论水平不错，但动手能力差，所以，人们认为应该着重培养大学生的能力。为此，我们也召开好几次高等学校学生能力培养的研讨会。但是在这个时期，知识质量观仍然是占主导地位的。

进入 21 世纪，传统的知识质量观面临两个方面的挑战。第一方面：知识经济时代所需要的是高科技与高素质结合、具有创新精神与创新能力的人才；而知识质量观只注重学生的知识培养，对学生的思想道德素质、能力和创新精神的培养是不重视的。如何才能在知识经济时代成为一个有用的人才，对中国的高等教育提出了新的要求。第二方面：高中

教育普及化、高等教育大众化，数量增长，会不会降低教育质量？传统质量观如果仅仅以传授知识作为标准，数量的增长就会降低质量。

质量战略之三 转变教育质量观 采取多样化的质量标准

下面把上面提到的两个方面分开来说。

关于第一方面，为培养 21 世纪知识经济时代的专门人才，必须转变传统的知识质量观与一度流行的能力质量观。因为 21 世纪需要的是包括知识、能力在内的，具有人文素养与科学素质、创新精神与实践能力的素质质量观。这种培养目标与规格、实事求是地培养适应人才市场不同需求的专门人才。当然高职高专毕业生就业率低，还有其他方面的原因，这些都需要我们深入研究，因为高等教育的大众化，高职高专和民办高等教育承担着重要的任务。世界上许多发达国家，在实现高等教育大众化的过程中，主要也是发展高职高专这个层次的高等教育，如社区学院、技术学院、短期大学等。但是，在这些国家没有发生由于实现了高等教育的大众化而导致大学毕业生失业率猛增的情况，因为他们是用不同的标准来培养人才的。

在这里需要明确的是，质量标准的多样化不是降低质量，而是各按不同的培养目标与规格，努力提高质量，达到各种不同的高质量。

结束语

一、教育质量真实的下降，是客观的现实，必须通过改变政策性原则和采取政策性措施来解决。

二、教育质量虚假的“下降”，是主观的认识，必须改变教育质量观，并以新的质量观指导高等教育实践。将传统的知识质量观转变为包含知识、能力在内的素质质量观，并着重创新精神、实践能力的培养。将传统的单一的精英教育质量观转变为包含精英教育在内的多样化的大众教育质量观。

新世纪我国高等教育的质量观

□ 武毅英

一、高等教育质量观的内涵与释义

高等教育“质量”和“标准”这一经久不衰的主题，自 20 世纪 80 年代中叶以来，就伴随着世界性的高等教育规模的扩大，而引起国内外高教界的广泛关注。“质量”是高等教育的“生命”和“灵魂”的理念，早已深入人心。但是，在经历一次又一次的高等教育规模扩张之后，许多与质量有关的问题，如人才的素质、办学的条件，教育水平、师资力量、学术性和职业性、精英标准和大众标准等等，再次浮出水面，成为学术界争论的话题。人们极为关心的是：规模扩张是否必然带来质量的下降？在高等教育质量观中，学术性与职业性、精英型与大众型的矛盾是否难以调和？还有，新世纪应该强调什么样的质量观才有利于高等教育结构的调整与改革？如果这些问题不能得到很好的解决，高等教育的改革与发展要与时俱进是不可能的。

1. 一般意义上的高等教育质量观

“质量”、“质量标准”和“质量观”是三个不同的概念，但它们有内在的关联性，质量观包含质量和质量标准。质量一般与数量相对应，是作为评价对象的载体或承受者；质量标准则是赋予质量某种特定内涵和价值观的基本尺度；当人们选择了作为质量的载体之后，再赋予质量一定的评价标准，在思想上就具备了某种质量观。一般来说，同一个历史发展时期高等教育的质量观和评价标准具有共通性。不同的历史时期高等教育的质量观和评价标准不具有共通性。所谓“一般意义上的高等教育质量观”是指具有普遍性又不具有时代特征的高等教育质量和质

量标准。在中外高等教育发展史上，对高等教育质量和质量标准有过多种定义，有的从分类的角度把高等教育质量观分为：不可知观、产品观、测量观、替代观、实用观、绩效观、学术观和准备观。^[1] 尽管这些分类各有侧重，但有一共同特点，即高等教育质量是特指教育的产品（学生），而不是指生产出这些产品的资源和过程。如瑞典的胡森教授所言，高等教育质量的高低（质量标准），就是指高等教育活动所产生的结果（或效果）达到既定目标的程度，或者说满足社会及受教育者需求的程度。此外，我国出版的《教育大辞典》也从教育产品的角度对教育质量作了如下定义：它指“教育水平高低的效果和优劣的程度”；衡量教育质量的标准有教育目的和各级各类学校的培养目标两个方面，前者规定受教育者的一般质量要求，亦是教育的根本质量要求；后者规定受教育者的具体质量要求，是衡量人才是否合格的质量规格。”^[2] 可见，关于高等教育“质量观”的各种表述，基本上都包含了对“质量内涵”与“质量标准”两个方面的界定。而“质量”实际上是相对于某一“标准”而言的，正如马丁·特罗所说的，“标准问题说白了就是教学与研究的质量问题。”^[3] 可见，一般意义上的高等教育“质量观”是一种抽象的、总体的、对“教育产品”的质量、质量标准的概括与认识，它不涉及某一特定时期内对“教育产品”的不同质量要求。

2. 传统意义上的高等教育质量观

传统意义上的高等教育质量观与一般意义上的高等教育质量观有共同的地方，但也有不同的地方。比如，双方都强调“教育产品”是高等教育质量的载体，这是它们的共同点。而不同点在于，传统的质量观对“质量”的内涵和标准有了具体的设定和理解，也就是“质量”和“质量标准”有了某些具体的规定性：

其一，传统的质量观强调以“合格人才”作为衡量质量的标准，而所谓的“合格”又是以学术或分数为基准。尽管一般意义上的质量观也强调“人才须达到某种既定的目标”，但这个既定的“目标”既可以解释为“合格”的含义，又可以解释为发展性的含义。

其二，强调“质量标准”的单一性。在 20 世纪末之前，我国衡量高等教育质量的标准，基本上是以单一的分或学术要求来衡量的，而对人才培养之外的服务、活动、交流、管理和设备等方面的质量和质量要求则甚少考虑。分数形式上是数量指标，但实质上却取代了质量指标，

成为衡量教育产品质量的唯一标准，各级各类高校学生只要达到 60 分以上，就被认为“合格”或质量“达标”。虽然也曾采用学分制与积点制相结合的办法来解决分数中的质量问题，但终究没有突破“学术性”和“单一性”的传统质量标准模式。目前，这种状况还相当普遍。

其三，强调“精英式”的质量标准。我国高等学校的在校学生都是经过层层筛选才进入高等学校的，他们从小到大所接受的都是精英式教育，所面临的都是不断的竞争、升学与考试。“学术性”目标对他们来说始终是第一位的，而“职业性”目标则是第二位的。与此相适应，高等学校的培养目标、课程设置和专业内容也基本上是按这种模式建构的。高等学校的专业目录虽几经调整，培养目标也多次修订，但英才教育思想并未受到削弱。我国在 20 世纪 90 年代新增设的高等职业技术教育，即所谓的“新高职”，其原先的办学宗旨是以“职业性”为目标，但实施下去，许多“新高职”却办成了“本科压缩型”，这实际上仍是精英思想在作祟。

3. 现代意义上的高等教育质量观

现代意义上的高等教育质量观，是从全新的视角和多层面的意义上来加以解释的，它的最主要特点是“质量”和“质量标准”的多样化。其变化的主要标志是 1998 年联合国教科文组织在巴黎召开的首届世界高等教育大会，在此之前，各国对高等教育质量观的认识仍基本上是传统意义上的；而在此之后，各国则普遍认同了联合国教科文组织的新的界定。这个新的界定是：“高等教育的质量是一个多层面的概念，应包括高等教育的所有功能和活动：各种教学与学术计划、研究与学术成就、教学人员、学生、校舍、设施、设备、社区服务和学术环境等”；“高等教育的质量还应包括国际交往方面的工作：知识的交流、相互联系、教师和学生之间的交流以及国际研究项目等，当然也要注意本民族的文化价值和本国的情况”；“质量评估是提高高等教育质量的有效途径，但不应只想到财政问题，或那些较适合用数量来表示的质量指标”，应建立独立的国家评估机构和确定国际公认的可比较的质量标准。但对学校、国家和地区的具体情况应予以应有的重视，以考虑多样性和避免用一个统一的尺度来衡量”。^[4]显然，多样化的高等教育质量观，与传统单一的高等教育质量观相比，已有许多明显的变化：

其一，强调高等教育“质量”是一个“多层面的概念”。

高等教育质量不仅包括高等教育的产品（学生），而且还包括高等

教育的“所有功能和活动”。应当说，这是对以往关于教育（或高等教育）质量界定的一个突破。仅就高等教育质量的“多层面”释义而言，它反映了现代高等教育日益成为“社会的轴心机构”后的基本特征，即高等教育对社会的“多层面”的责任，大学的质量与人才的质量的联系与区别，以及人才培养的过程与结果的辩证关系，等等。^[5]高等教育对社会的责任，除了提供人才和科研服务之外，还应发挥其生产知识和创新知识的作用；大学的质量，除了体现学术和精英的要求外，还应体现大众和职业的要求，使不同层次和类型的大学具有不同的质量定位；人才的质量，除了提供学术型和知识型人才外，还应提供复合型和技能型人才。换言之，各级各类高校都应根据自己的性质、任务和特点来制定其具体的培养目标，使人才培养多规格化和多品种化。

其二，强调高等教育质量评估标准的公正性、科学性和国际性。

联合国教科文组织提出的通过“建立独立的国家评估和确定国际公认的可比较的质量标准”可以体现公正 同时这也是质量评估科学性的保证，因为“独立的国家评估”可以避免出现方案的制定者、实施者与评估者混为一体，进而影响评估的科学性和公正性。另外，建立“国际公认的可比较的质量标准”，这是体现高等教育国际性的一个重要方面，在高等教育日益国际化的进程中，采用国际公认的质量标准来衡量一个国家或地区高等教育质量的国际化程度将是必不可少的。一个没有经过国际公认的所谓“高质量的国际性大学”通常是没有多大说服力的，而且在很大程度上会被认为是缺乏科学性和公正性的表现。

其三，强调高等教育质量评估的多样性。

这种新的质量观，要求评估者不宜用统一的尺度去衡量不同学校、不同地区、不同国家的高等教育质量，而要考虑其实际的情况。这一点与上述问题有对应之处，上述部分强调共性，这一部分强个性。共性存在于个性之中，因此强调个性可以突显其共性，使高等教育质量评估的科学性、公正性和国际性得到更充分的体现。比如，用精英型的高等教育质量来评估大众型的高等教育质量，显然是不科学的；用国际化的高等教育质量标准来衡量一个地区性的或单一性的大学，显然也是有失公允的。应客观地看到，大众型的高等教育、单科性的大学以及地区性的大学，可能在某些方面、某些领域达到甚至超过国际公认的标准，而在另一些方面则保持自身的特色，这些特色虽不是国际性的，但却是

独特的，也是社会所需要的。

其四，强调高等教育质量评估的“个性化”与“特色化”。

高等教育质量评估的国际性是建立在“可比较的”基础之上的，而高等教育质量的“个性化，则使这种“可比较”失去意义，它反衬出的是高等教育质量评估标准的“多样性”。也就是说，在国际化的前提下，高等教育“质量”及其“标准”仍存在着“不可比较”的另一面，即所谓评估中的“盲区”，^[5]这个“盲区”所对应的就是“个性化”或“特色化”评价。在“个性化”或“特色化”的评价过程中，应避免使用高等教育的“国际性”标准和“可比性”尺度，否则会再度引发各级各类高校向精英标准看齐的内驱力。

二、高等教育质量观的转变及其原因分析

我国高等教育的质量观之所以从单一性向多样性转变，其原因是多方面的，归纳起来有以下几个方面：

1. 经济全球化的影响

经济的全球化，主要是以国家和各地区之间加紧在高新技术领域的合作和开发为特征的新的经济发展模式。2001年在德国召开的西方八国首脑会议以及在中国上海召开的 APEC 会议，无不预示着大范围的区域经济合作和开发已经开始，它对各种资源市场的竞争也将更加直接、更加合法和更加激烈。由于经济全球化的趋势不可阻挡，高等教育别无选择，应主动抓住机遇迎接挑战。我们知道，自上海 APEC 会议召开以来，国外一些实力雄厚的企业，包括软件业、汽车业和商品零售业等都纷纷登陆中国市场，试图在中国的高新技术领域和销售市场占一席之地；一些国家的高校也纷纷到中国举办各类教育展，目的是想在中国的教育市场上打开一个缺口。中国加入世界贸易组织以后，这种竞争会愈演愈烈。但不管是何种形式的竞争，最终都会落实到对人才、技术的竞争上来。而当代对人才的竞争主要又是对高层次、开拓型、创造型和复合型人才竞争，竞争的实质是通过争夺人才市场的制高点来达到争夺世界市场的目的。因此，从某种意义上看，传统的高等教育质量观在很大的程度上已脱离了当今世界发展对人才规格的实际需要。

2. 高等教育大众化的影响

高等教育大众化是世界潮流，是当代发展中国家完成工业化进程所必需依托的人力资源基础。高等教育的大众化必然伴随着高等教育结构

的多样化和多层次化，而高等教育的多样化和多层次化，又必然会带来教育水平的多样性。近几年来，由于经济社会发展的需要，我国的高等教育大众化进程正在加速，既定目标的实现已从 2010 年提前到了 2005 年。高等教育规模以“内涵”扩展为主的模式已逐渐扩大到了“外延”模式，新增的民办院校、短期职业大学和高等职业技术学院层出不穷，社会对高等教育人才质量的需求和评价也在发生新的变化，传统的人才质量观已不适应新形势下社会对各种人才需求的价值取向，为此，确立新的高等教育质量观势在必行。

3. 学科分化与整合的影响

科学与人文精神的分化与整合，历来对高等教育的人才培养有着直接而深远的影响。在人类文明的早期，科学与人文一直是亲密而持久的伴侣，但随着近代自然科学的崛起，人文学科受到排挤，科学与人文开始走向分离，高等学校对人才的培养则以功利主义为价值取向。随着 20 世纪中叶可持续发展理念的提出，人们才开始反思现代科学技术突飞猛进，给人类精神家园所带来的种种伤害，这些伤害不是有了物质文明就可以免除的，也不是纯科学技术就能自行解决的，它需要借助人文精神的力量以及各个学科的理论、方法和手段才能标本兼治。因此，20 世纪下半叶以来，许多有识之士又大力提倡人文与科学的整合，许多理工大学陆续增设了人文学科，交叉学科和边缘学科也随之大量涌现。关注人文精神，已逐渐成为各个大学培养高素质人才的必备条件和新的质量观。

4. 高等教育国际化的影响

作为现代高等教育的一个重要特征，高等教育国际化趋势有着深刻的政治、经济、文化背景和教育理论根据。高等教育国际化的内涵极为丰富，国家之间人员的交流、项目合作以及为研究和教学提供国际化的环境是其主要内容。就人员交流与项目合作而言，要真正有效地开展合作与交流，相互间必须以一定的对等质量为先决条件，“必须确定国际公认的可资比较的质量标准”。^[6] 比如，国际间人员的交流必须以相互间的学历与资格的判定和确认为前提；其次，就是要能为相互的合作与交流提供国际化的环境，包括具备理解、欣赏和接受各国之间相互依赖的各种能力（政治的、经济的、文化的和社会的）再次，就是各国对高等教育市场的开放，使高质量的教育服务能在各国之间进行贸易和流通。而我国传统意义上的高等教育质量体系，在很大程度上不具备这样的国际

条件、环境和能力。因此，确立新的高等教育质量观，建立国际公认的具有中国特色的高等教育质量保证体系，将是我国高等教育迈向国际化的基石。

5. 经济体制与经济的影响

从经济体制变化的角度来看，我国的经济体制已从计划经济逐步转向社会主义市场经济。市场经济是变化剧烈、强调竞争、多元化的经济，高等教育人才的培养在机制上、规格上和途径上必须具有足够的灵活性和多样性，才能全面适应迅速变化、竞争激烈的市场经济体制。从经济发展的均衡性来看，产业发展的跨度和差异很大，既有能够赶上发达国家的高技术产业，又有大量劳动密集型产业。在今后一段较长的时间内，我国需要的科学技术是多层次的，因此人才也是多层次的。既需要能够提出新的科学思想、确立某一领域研究方向的高层次、学术型人才，也需要能够将技术的新发现、新思想迅速转化为生产力的研究型开发人才，同时还要有能在生产第一线解决实际问题的应用型人才。而单一的教育质量观不可能适应多层次、多规格的人才的培养。

三、高等教育质量观转变过程中的矛盾与冲突

高等教育质量观的转变是一个必然的趋势，然而，在这个转变过程中，新旧观念的矛盾和纷争始终存在，有时甚至达到尖锐与激烈的程度。20世纪末以来的连续扩招，已使得高等教育质量问题再次成为争论的焦点，其矛盾与冲突的形式主要有以下几个方面：

1. 学术性与职业性的矛盾

学术性与职业性的矛盾与冲突，对高等教育的人才质量观有着直接的影响。传统的质量观较看重学生的知识水平与学术成就，以能否升学和步入仕途为目的；而当代的质量观则较重视学生的专业技能、综合能力、创新能力以及人文素质，以能否适应社会发展需要为目的。前者被称之为“学术的质量观”后者则被称之为“职业的质量观”。持“学术质量观”的人认为，高等教育是与高深学问联系在一起的，因此学校办学水平、人才培养质量、教师职称评聘等，必须用学术的标准来衡量，如果把质量降到职业或技能的标准，高等教育就与一般的教育无异。持“职业质量观”的人则认为职业的标准与学术的标准之间并不存在谁高谁低的问题，关键在于职业的标准是以社会的多方面的需要为导向，而学术的标准则以社会的某一方面的需要为导向。在当代科学技术日新