

高等教育质量观：应然与实然

Quality View of Higher Education: What Should be and What is

张献珍

Xianzhen Zhang

北京师范大学教育学部 中国·北京 100875

Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875, China

摘要：自上世纪 80 年代高等教育质量概念由工商业引入开始，关于质量的定义就引起了学者们广泛的关注。经由早期对高等教育质量定义的探索，在对 Harvey 和 Green 的五类经典质量定义进行批判和发展的基础上，高等教育领域出现了新的高等教育质量观：作为文化、政治和伦理的质量。然而，有研究表明，学者、学生与管理者有着不同的质量观，质量的应然定义与实然执行之间存在着“执行差距”。要真正提升高等教育质量，必须正视质量的正式定义与情境定义之间的差异。

Abstract: The concept of quality in higher education has been introduced from the field of industry and commerce since the 1980s. The definition of quality has attracted extensive attention of scholars. Through the early exploration of the definition of higher education quality, based on the criticism and development of Harvey and Green's five classical definitions of quality, a new concept of higher education quality has emerged: quality as culture, politics and ethics. However, some studies show that scholars, students and managers have different views on quality, and there is an "implementation gap" between the supposed definition of quality and the actual implementation. To really improve the quality of higher education, we must face up to the difference between the formal definition of quality and the situational definition.

关键词：高等教育质量；质量概念；质量观

Keywords: quality of higher education; quality concept ; view of quality

DOI: 10.12346/sde.v4i1.5721

1 引言

中国高等教育进入普及化阶段以来，规模和质量之间的矛盾更加凸显，对于高质量追求逐渐成为国家教育政策的政治话语。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》中明确提出要“建设高质量教育体系”“提高高等教育质量”。在高质量发展的时代背景下，厘清高等教育质量的应然概念和实然内涵，对于缩小质量的理想和现实之间的距离，真正提高高等教育质量具有基础性的作用。

2 早期对质量定义的探索

质量是社会科学中极难界定的众多概念之一，对它明确和统一地定义似乎注定会失败。尽管如此，学者们从未停止

这方面的尝试。在工商业中，质量概念源于 20 世纪检验、控制和保证质量的问题在机械化中日益增长的重要性，管理学先驱 Deming 的“质量管理十四点”，Juran 对质量的简明定义—适用性，Crosby 的质量原则（第一次就把事情做好，零缺陷）以及他对质量就是“符合要求”的描述^[1]，这些都对高等教育质量产生了深远的影响^[2]。

关于学术文献中质量定义的问题可以追溯到 1985 年，当时鲍尔问道：“质量到底是什么？”^[3]自那之后，为了更好地理解质量的概念和提高教育标准，学界制定和提出了不同的定义、方法和模式^[4]。

Gavin 提出了五种不同导向的质量定义：产品导向、生产或设计导向、顾客导向、价值导向和超越导向^[5]。产品导向意味着我们在谈论质量之前必须在一定程度上呈现出可

【作者简介】张献珍（1987-），女，中国安徽阜阳人，硕士，从事高等教育质量研究。

测量的特征,测量的依据是产品的客观属性;生产导向中的质量是指生产前规定的特性与交付给顾客的产品特性之间的一致性;顾客导向中的质量即满足顾客的需求和期望,这使得定义具有个体性和部分主观性^[6];价值导向的角度定义了与成本相关的质量,质量被视为物有所值;第五种超越导向,这里的质量含义接近于“卓越”和“声誉”,是对一个产品、服务或组织整体上的高质量的共识,即使缺乏实证数据的支持^[7]。

在高等教育领域,Harvey和Green对质量的五种定义是被引用最多,也是公认最权威和可行的定义。这五种思考质量的方式分别是:

①质量即例外,这类质量概念意味着排他性,代表着卓越和超过极高的学术标准。这一定义是最契合传统大学精英主义的高质量教育观的。对于一所大学来说,这意味着永远做最好的人,接受最好的学生,吸引最好的老师,利用最好的资源。

②质量即完美或一致,它专注于流程并设定完美满足目标的规范。从这个意义上讲,质量是由零缺陷和第一次把事情做好这两个相互关联的概念所概括的。

③质量即目标的适切性,这是一个实用的定义,它根据产品或服务达到既定目标的程度来判断质量。目标可以是客户的需求,或是反映机构的既定使命。他们认为,与质量即例外的排他性相比,这类定义具有包容性。但是也要警惕其欺骗性,因为它提出了谁的目标以及如何评估适切性的问题。

④质量即物有所值,根据投资或支出的回报来评估质量。教育中物有所值方法的核心是问责制的概念:公共服务,包括教育,都将对资助者负责;越来越多的学生也在考虑自己对高等教育的投资是否物有所值。

⑤质量即转变,这种质量观植根于“质变”这一概念。在高等教育机构中,学生的转变类似于当温度升高时,冰变成水,最终变成蒸汽的过程。不只是表面或物理的变化,还包括认知的超越。意味着学生通过学习经验实现增值,转变的发生需要提升学生和为学生赋能。在这种理念下,教育不是为顾客服务,而是参与者不断转变的过程。最后,Harvey和Green重点指出:质量即转变是质量的一个元概念,其他定义是作为质量核心的转变过程的部分指标。在高等教育背景下,质量是动态的,从根本上讲是发展和提高,这一点体现在变革的途径上,而例外性、一致性/完美性、适用性和物有所值则是静态评估。质量是一个多维度的概念,具有多种相互关联的含义,可以区分,但不能完全分开^[8]。

3 质量概念的批判和发展

Harvey和Green对于质量的定义为后来的学者奠定了讨论的基础,在此基础上,围绕着质量定义的研究仍在继续,观点中有肯定也有批判和发展。

Tam对“质量即转变”的定义表示支持,他认为高等教育是一个引起学生学习和发展的过程,不仅包括智力的发展,还包括社会、情感和文化的发展。用亚历山大·阿斯汀的话说:真正的卓越在于学校影响学生的能力、为他们的生活带来积极的改变。最优秀的机构是对学生的知识与个人发展影响最大的^[9]。因此,在高等教育质量的任何考虑中,最重要的应该是提高学生的体验^[10]。对质量的衡量也是如此,任何不以学生经验为中心的质量和绩效评估都是边缘化的,因为它不能提供有关学生如何学习的信息以及他们在大学期间智力和情感方面“增值”的程度^[10]。

Melrose从课程评价的角度指出,不同的质量概念与影响学术评价运作的课程评价范式之间存在着联系。功能主义(技术性的)的课程评价范式与Harvey和Green的“完美/一致性”和“目标的适切性”质量概念相关;交易型(自然主义的)的课程评价范式对应“客户满意度”和“目标的适切性”质量概念;同时,交易性评价范式跟批判性(解放性的)评价范式一样与“质量即转变”有着强烈的联系,因为它意味着参与者认知的突变^[11]。

Moodley也强调质量概念的多维性,并指出尽管英国质量保证机构也将学生的学习体验纳入其中,但实际上可接受的质量定义包括机构目标的适切性、资源的有效利用率以及利益相关者角度的物有所值^[2]。

Lomas利用Harvey和Green的其中四个质量定义(质量即例外、目标的适切性、物有所值、转变)作为分析框架检验高等教育的大众化是否带来了质量的终结。对英国高等教育机构高级管理人员进行的小规模调查显示:目标的适切性和转变是两个最合适定义,相反似乎并不把质量视为物有所值。此外,由于智力资本的整体性和复杂性,对作为转变的质量进行衡量很容易导致倾向于测量能计算的东西,而不是真正重要的东西^[12]。

Van Kemenade等在观察到世界各国高等教育质量管理的新发展趋势时指出,以前对质量的思考方式(Gavin、Harvey和Green)已经不足以解释正在发生的事情。他提出了新的观点:一个质量概念可以由四个要素来描述:客体、标准、主体和价值观。客体意指质量首先需要对象进行澄清,标准是衡量质量高低的基准,主体指与质量关系紧密的内外部利益相关者,价值观则是影响人们做事方式的质量观。文中提出了四种新的质量和质量管理价值体系:过程控制、持续改进、承诺和突破,并且作者认为这些价值观可能使解释高等教育质量管理的一些最新发展成为可能^[13]。

4 作为文化、政治和伦理的质量

作为文化的质量。这种质量观强调机构中每个人都应该对质量负责,都必须为确保“做正确的事情”作出贡献^[14]。质量文化有两个基本部分构成:一是文化/心理要素,包括共享的价值观、对质量的信念、期望和承诺;二是结构/管

理要素,包括一些直接/间接促进质量提升的结构、程序、工具和手段等管理体系。从文化的角度,质量是一项持续的工作;它不是一个一劳永逸的状态,而是一个需要不断追求的状态^[15]。

作为政治和象征的质量。Ramírez认为当前技术理性是高等教育质量研究的主导范式,几乎所有探索高等教育质量的学术都理所当然地认为,理性是激励质量相关实践和决策的理据。但是,单纯依靠技术理性的方法来提高高等教育质量的作用是有限的,还需要考虑另外两个有价值的质量思考方式:作为政治的质量和作为符号的质量。他指出,技术理性的质量观往往掩盖了质量活动的政治本质^[16],实际上无论从政策的制定到质量管理的日常实施,权力斗争都是质量活动的一部分,因此,从政治的角度研究高等教育质量,需要关注质量如何影响大学内部的权力分配(微观政治),以及国家和国际质量保证政策形成过程中不同议程和利益的来源。而从符号的角度研究质量,则认为质量过程的隐喻倾向于强调表演性,机构总是尽可能以最好的方式来表现自己,无论这样的形象是否代表他们的日常现实^[17]。这些观点对于理解质量非常重要,因为它们强调了人类活动的非理性因素,并阐明了质量的符号和文化方面^[18]。

作为伦理的质量。Prisacariu等人认为全球高等教育环境的变化使大学显现出失败的迹象,这些失败在大学的治理、财政和风险管理、高层领导的行为以及国际教育中的质量保证问题中最为明显,高等教育机构面临伦理挑战。因此,有必要在现有质量定义的基础上增加一个新的视角,就是将伦理道德作为高等教育部门的核心美德加以考虑。他强调,尽管质量定义不能达成共识,但是无论是机构还是个人都必须自觉承担高质量标准的道德责任。具体来说:政府有道德责任确保其政策和改革符合公众的最佳利益,大学有责任确保以高道德标准开展研究和教学,大学领导有责任确保自治机构得到高道德标准的治理和管理,并培养和促进道德文化,学术界有责任以高道德标准从事研究和教学,以培养和促进学生的学习^[19]。

5 情境中的质量观

以上主要讨论了学者和专业人士关于高等教育质量的定义和理解,是质量的应然状态。然而已经提到的质量的特点表明,任何给定的质量体系总是受到“情境因素”和“语境”的影响,在制定和实施过程中,“质量方针”会发生变化和颠覆,结果是“执行差距”的出现^[20]。因此,为了揭开质量的神秘面纱,我们需要关注实际行动者对质量的主观建构,全面了解质量的情境意义和实然状态。

5.1 学者的质量观

教师队伍在高等教育中起着举足轻重的作用。他们是负责制定和提供教育方案的人,也参与确保方案的质量。因此,教师如何看待质量及其保证,即如何看待质量发展的因素、

质量实施的特点和质量实施的效果,就显得尤为重要^[21]。

Cardoso等人对质量概念进行总述的基础上提出,可以从三个不同角度来解读高等教育质量:作为文化的质量、作为合规性的质量和作为一致性的质量,并且这些观点“可以说是作为质量的替代指标并存”^[24]。在此理论基础上,他们向葡萄牙范围内的高等教育机构发放调查问卷,以了解这三种质量观在教师群体中是如何反映的,结果显示:教学人员倾向于把质量解读为合规性(如满足国家高等教育评估和认证体系的要求)和文化(如促进机构质量的不断提高、创造有利于创新的环境等),而把质量作为一致性的观点表现得不明显^[22]。

Kleijnen等人对一所荷兰大学的研究揭示了教师质量观与偏好的组织价值观之间的关系。结果显示:比起依从性和问责性的质量观和控制导向的组织价值,教师群体更偏向于提升和改进的质量观以及灵活性导向的价值观,由此他们得出了教师认为质量首先是提高和改进,而不是遵守外部标准和问责制的结论。这些发现为高等教育内部质量文化的进一步发展提供了有趣的视角:质量管理可以与教师自身的质量观念以及他们对灵活的组织价值观的偏好巧妙地联系起来,不仅要求自上而下的方法,更重要的是持续的文化转变^[21]。

Cheng的研究基于对1992年后英格兰大学中教学卓越奖获得者教学经验的调查项目,通过访谈,大多数获奖者都把质量的概念与学生的转变联系起来。结果显示:他们的教学实践可以分为三类:以学习为中心、以内容为中心、以学生为中心。他们认为教学不仅是一个传授知识的过程,而且是一个激发学生学习欲望、鼓励学生参与问题和困惑的过程,要使学生成为独立学习者,以及学习过程中的平等参与者。即质量是使学生的认知发生转变^[23]。这不仅体现在他们认为质量一直与招收最好的学生和为这些学生提供最好的学习经验有关,还体现在他们将批判性、挑战性、学术的严谨性、以及为学生赋权和对质量的承诺视为衡量质量的标准。

Iacovidou认为教师是高等教育质量的重要利益相关者,为了确定教师视角下质量的维度以及质量改进要关注的优先事项,他通过焦点小组访谈对塞浦路斯一所私立大学进行了调查。研究结果确定七个质量维度:“教学设施”“学生考试和评估”“教学过程”,“建筑物和一般设施”“学习计划和课程”“学生支持服务”和“讲师和学生的能力”。这些维度表明了学者对“高质量”大学的期望,可以作为质量的概念框架,作为大学管理者用作质量改进、资源分配以及制定政策和实践的指导方针^[24]。

5.2 学生的质量观

Cheng的研究基于对1992年后的英格兰大学中的学生访谈,与教师认为的质量即转变不同,学生们在认识到这个概念的同时,用更多的工具性术语来定义质量。他们倾向于将质量与学术教学实践及其对学习结果的影响联系起来,

而不是与自己的学习经历联系起来。他们中的大多数人把通过考试作为首要任务,认为与质量更密切相关的学术教学实践,而不是自己的学习经验。这种务实的质量观与学者转变的质量观形成了强烈的对比^[29]。

Jens 等人以哈维和格林的概念为出发点,深入了解了学生对高等教育质量的看法,学生的背景对其质量观的影响。研究表明,学生对高等教育的质量有着多方面的看法,总的来说,他们在某种程度上同意 Harvey 和 Green 的质量定义,尽管也有一些显著的差异。如:在“质量即转变/增值”的观点上非常同质,但在“物有所值”质量观点上,出现了两极分化。这种两极分化在德国最为显著,在拉脱维亚则不明显。学生更喜欢把自己置于质量过程的中心,“质量即转变”和“质量即目标的适切性”都得到了高度支持,虽然前者将学生置于积极的角色,而后者可能意味着更被动的位置^[25]。

Gatfield 通过文献综述、焦点小组和深度访谈构建了学生质量观的 26 个变量矩阵,并利用该结果编制问卷,对澳大利亚大学本科生以及来自亚洲的国际学生进行调查。研究表明:本科生高度重视高等教育的质量,其中学生所感知到的对他们最重要的质量因素是学术指导,其次是认可,尤其是对于国际学生来说。作者建议要想提高学生质量,必须鼓励良好的教学,除此之外,在澳大利亚这样的国际学生大国,还必须关注本土学生和国际学生不同的感知需求^[26]。

5.3 管理者的质量观

质量在教学人员和非教学人员之间存在着显著的差异,研究表明,非教职员工更倾向于认同社会责任因素,将质量视为合规性的观点。其中一个可能的解释是,非教学人员通常在接收和提供质量保证信息的服务和结构中扮演支持角色,即关于外部定义的请求。因此,他们可能更多地将开发质量实践的想法内化为对责任要求的回答^[22]。

Goldenberg 对智利全国范围内的 19 所大学中的 20 位质量专业人士进行了访谈以了解质量管理者的质量观。这些访谈者有着不同的年龄、性别、学校背景,然而结果显示,他们的质量观没有显著性的差别,大都将质量的含义建构为机构“目标的适切性”和与外部质量标准的“一致性”。此外,也有一小部分的管理人员认为,质量的重点教学过程以及实现学校定下的目标。然而,尽管在话语层面上结束了管理层对于学生的关注,但实际上,由于市场竞争和国家监管的介入,大学不得不通过接受问责,遵守外部强加的绩效标准^[27]。

6 结语

在高等教育机构中,质量是一个复杂的概念。对有关质量的不同论点的审查表明:可能没有必要对质量有一个普遍的定义^[28],因为高等教育质量具有多维度、多层次和动态性,存在“竞争的声音和话语”^[20],它与教育模式的背景设置、制度使命和目标以及特定体系、制度、计划中的具体标准或学科有关^[29]。

另外,研究者也发现,具备了正式定义的质量在政策执行的过程中,总是会被具体的利益相关者进行意义的再建构,在这场权力博弈的过程中,不同背景和价值观的人的质量观存在很大的差异。因此质量政策的“执行差距”提醒我们关注与高等教育机构联系最为紧密的学者、学生以及管理者对于质量的想法,对他们进行“特写”研究^[20],以找出质量的正式意义和情境意义之间的差异,作为反思现实高等教育的基础,进而实现质量的真正提升。

参考文献

- [1] Ercan Avci. Drawing on other disciplines to define quality in bioethics education[J]. *Quality in Higher Education*,2017,23(3):201-212.
- [2] Moodley VR. Towards a culture of quality assurance in optometric education in sub-Saharan Africa[J]. *Afr Vision Eye Health*, 2019,78(1): 462.
- [3] Ball, C. What the hell is quality?[M]. Urwin: D. (Ed.) *Fitness for Purpose: Essays in higher education* (Guildford, SRHE & NFER-Nelson), 1985.
- [4] Harvey, L & Williams J. Fifteen years of quality in higher education[J]. *Quality in Higher Education*,2010,16(1):3-36.
- [5] Garvin, D A. What does “product quality” really mean?[J]. *Sloan Management Review*,1984(26):25-43.
- [6] Lagrosen S, R Seyyed-Hashemi, Leitner M. Examination of the dimensions of quality in higher education [J]. *Quality Assurance in Education*,2004,12(2):61-69.
- [7] Berings D. Reflection on quality culture as a substantial element of quality management in higher education[J]. *Faculty of Economics and Business (FEB)-miscellaneous*,2009(3):4.
- [8] Harvey, L, D Green. Defining quality[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,1993(18):9-34.
- [9] Astin, A W, Why not try some new ways of measuring quality?[J]. *Educational Record*, Spring,1982:10+15.
- [10] Maureen Tam. Measuring quality and performance in higher education[J]. *Quality in Higher Education*,2001(7):47-54.
- [11] Melrose, M. Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality[J]. *Quality in Higher Education*,1998,4(1):37-43.
- [12] Lomas, L. Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?[J]. *Quality in Higher Education*,2002,8(1):71-79.
- [13] Van Kemenade, E, Pupius, M, Hardjono, et al. More value to defining quality[J]. *Quality in Higher Education*,2008,14(2):175-185.
- [14] Cardoso, S, M J Rosa, B Stensaker. Why quality in higher education institutions is not achieved? The view of academics[J]. *Assessment and Evaluation in Higher*

- Education,2016(41):950-965.
- [15] European University Association (EUA). Quality culture in European universities: A bottom-up approach, Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006[M]. Brussels: EUA,2006.
- [16] Skolnik, M L. Quality assurance in higher education as a political process[J]. *Higher Education Management and Policy*,2010,22(1):1-20.
- [17] Stensaker, B. Quality as fashion: exploring the translation of a management idea into higher education’ , in Westerheijden, D.F., Stensaker, B. & Rosa, M.J. (Eds.)[M]. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in regulation, translation and transformation* (Dordrecht, Springer),2007.
- [18] Gerardo Blanco Ramírez. Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives[J]. *Quality in Higher Education*,2013,19(2):126-141.
- [19] Anca Prisacariu, Mahsood Shah. Defining the quality of higher education around ethics and moral values[J]. *Quality in Higher Education*,2016,22(2):152-166.
- [20] Jethro Newton. Views from below: Academics coping with quality[J]. *Quality in Higher Education*,2002,8(1):39-61.
- [21] Kleijnen, J, D Dolmans, et al. Teachers’ conceptions of quality and organisational values in higher education: Compliance or enhancement?[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,2013(38):152-166.
- [22] Sónia Cardoso, Maria J Rosa, Pedro Videira, et al. Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy?[M]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,2018.
- [23] Ming Cheng. Transforming the learner’ versus “passing the exam”: Understanding the gap between academic and student definitions of quality[J]. *Quality in Higher Education*,2011,17(1):3-17.
- [24] Melpo Iacovidou, Paul Gibbs, Anastasios Zopiatis. An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a cypriot higher education institution[J]. *Quality in Higher Education*,2009,15(2):147-165.
- [25] Jungblut, Jens, Vukasovic, et al. Student perspectives on quality in higher education[J]. *European Journal of Higher Education*,2015,5(2):157-180.
- [26] Gatfield, T. A scale for measuring student perceptions of quality: an Australian Asian perspective[J]. *Journal of Marketing for Higher Education*,2000,10(1):27-41.
- [27] Judith Scharager Goldenberg. Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile[J]. *Quality in Higher Education*,2018,24(2):102-116.
- [28] Schindler, L, Puls-Elvidge S, Welzant, et al. Definitions of quality in higher education: a synthesis of the literature[J]. *Higher Learning Research Communications*,2015,5(3):3-13.
- [29] Harvey, L. Understanding quality. In: Purser, L. (Ed.), *eua bologna handbook: Making bologna work*[M]. Brussels European University Association and Berlin, Raabe,2006.