



# 中国教育科研参考

2017年第17期

总第(411)期

中国高等教育学会编

2017年9月15日

## 目 录

高等教育质量建设的理论设计.....	潘懋元 陈春梅 (02)
高等教育质量治理主体的权责:明晰与协调.....	朱德全 朱小容 (06)
系统·刚性·常态:高等教育内部质量保障体系建设三个关键词.....	刘振天 (12)
大学生学习满意度:高等教育质量评判的原点.....	文 静 (17)
以新发展理念引领高等教育质量监测数据平台建设.....	王战军 乔 刚 (21)
中国高等教育质量研究十五年的话题演进与前沿趋势.....	曲 霞 杨晓彤 (26)

**编者的话:**目前,我国已经建成世界上最大规模的高等教育体系。作为即将进入普及化阶段的中国高等教育,规模扩张基础上的“质量提升”是其重要特征之一。事实上,1999年中国高等教育进入“扩招”之始,中国政府和高等教育界就十分注重高等教育质量问题。同时,“高等教育质量”一直是高校“扩招”以来我国学界关注的热点。根据有关学者统计,相关研究论文在2000年以后多年以高于指数增长的速度涌现。“发展具有中国特色、世界水平的现代教育”,必须以提高教育质量为核心。为此,本刊以“高等教育质量”为选题,集中选编若干文章,供读者参阅。

主编:王小梅

本期执行主编:范笑仙

责任编辑:李 晓

地址:北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编:100082

电话:(010)59893297

电子信箱:gaoyanbianjibu@163.com

网址:www.hie.edu.cn(中国高等教育学会——学术观点栏目)

# 高等教育质量建设的理论设计

潘懋元 陈春梅

任何重大、庞杂的工程，首先考虑的不是具体方案，而是理论设计。高等教育质量建设是一项非常庞杂的系统工程，需要群策群力、协同创新。因此，启动“我国高等教育质量建设协同创新”课题首先需要有一个基本的理论设计。在理论设计取得共识基础上，才能逐步进行方案设计→组织（分工）设计→程序设计。理论设计主要涉及两个问题：一是为什么要实施这项工程？二是如何实施这项工程？分别简述如下。

## 一、高等教育质量问题的重要性和质量建设的紧迫性

随着经济社会发展和国家现代化建设的推进，与此相适应的高等教育大众化、普及化对人才培养提出了新要求，使高等教育质量问题受到世界范围的广泛关注；而21世纪以来，中国经济社会和高等教育大众化发展速度更快，质量问题更为突出，质量建设任务也就更为紧迫。

### 1. 高等教育质量问题是一个世界性问题

联合国教科文组织在世纪之交提出高等教育应对世界新变化的三个指导性目标：针对性、质量、国际化。针对性指高等教育应当针对实际需要，为社会发展服务进行建设；国际化指从国际交流上不断发展高等教育。不管是针对性还是国际化，核心问题都是质量问题，都是围绕提高质量，指引质量建设。为什么高等教育质量是世界关注的问题？主要有两个原因：第一，高等教育现代化是国家现代化的前提。现在许多国家都提出了现代化的发展目标，如何实现现代化？世界共同面临科技高效化、信息网络化、经济全球化等问题，面临着第三次工业革命，进入知识经济时代、网络时代。国家的现代化需要高等教育培养能适应、推动现代化的专门人才来引领社会生产与生活的现代化建设。没有这样的人才，现代化的目标难以实现。为此，高等教育必须首先实现现代化，将传统的质量观和质量标

准变为现代化的质量观和质量标准。现在，有的学者仍留恋传统的精英教育质量观，提倡为学术而学术，不能与时俱进，从而影响现代化人才的培养。第二，高等教育大众化、普及化是高等教育现代化的必然趋势，也是适应社会现代化的必然要求。发达国家从20世纪中叶开始陆续进入大众化乃至普及化阶段；许多发展中国家也于20世纪末至21世纪初陆续进入大众化阶段。为什么发达国家、发展中国家都要走高等教育大众化、普及化之路？归根到底是世界现代化或是第三次工业革命的需要培养人才。

因此，二战之后，20世纪50年代开始，世界大学生数激增，特别是2000年到2010年的十年间将近翻了一番，如下表所示。

表1 1950—2010年世界大学生数（万人）

年份	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
生数	650	1210	3236	4946	6714	9930	18121
增量		560	2026	1710	1769	3216	8191

在大众化、普及化阶段，高等教育面临两大变化。首先，大学生数量增长太快，优质教育资源相对不足，势必降低质量。高等教育资源指什么？人、财、物。“财”和“物”没那么快增长，但相对于“人”来说比较好办；而“人”的增长就困难得多，尤其是优秀师资的增长不可能在十年里翻一番。数量与质量的矛盾产生了“质量危机”，为此，要解决高等教育发展中数量与质量的矛盾。其次，社会对专门人才的需求多样化引发单一化与多样化的矛盾。在精英教育阶段，大学所能培养的高级专门人才不多，只集中于培养学术型或高层次生产与管理型人才，也就是为大学与科研机构培养学术人才，为政府部门和企事业单位培养高层次生产

与管理人才。到了大众化、普及化阶段，人才培养必须适应不同行业、不同层次的专门人才需求，尤其是应当培养数量庞大、不同层次的应用型人才。因此产生了多元化的质量观。多元化的质量观是正确的，而现在我们头脑中的质量往往还停留在单一的精英型质量观上，不能适应大众化的现实。这种质量观必须以多元化的质量观取代，不能要求所有的大学向研究型大学人才培养模式看齐，那样无法培养出适应各行业、层次需求的应用型人才。要使高等教育发展观念从单一化的学术型人才观转变为多样化的学术与应用并重的人才观，“985工程”高校有自己的质量标准，而应用型大学、高职院校也应有各自的质量标准。

## 2. 中国高等教育质量问题更加突出

如上所述，高等教育质量是世界关注的问题，而这一问题在我国更为突出。20世纪末以来，中国大学生数量的增长率远高于世界各国。如果说，世界大学生数增加幅度大，在21世纪初的十年将近翻一番。而在中国，从1998年到2008年的十年间，数量增长不是翻了一番而是翻了两番多；1998年到2013年的十五年间更是翻了三番。或者说，10年间增长达6.4倍，15年间增长达7.9倍。从而数量与质量的矛盾更加突出，质量建设的任务更为紧迫。这就是为什么《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出“把提高质量作为改革发展的核心任务”。这也可以从近些年的教育规划对各级各类教育发展政策不同的提法看出来：对义务教育的政策是均衡发展；对高中的政策是大力发展；对职业教育的政策是加快发展；而对高等教育则是要求提高教育质量，把提高质量作为核心任务。当然，中国的高等教育质量建设不仅是为了解决数量与质量的矛盾，其积极的意义还在于适应现代化建设的需要。一方面，中国正在进行经济与社会现代化建设，急需高质量的现代化建设人才。如果没有高质量的现代化人才，我国经济、社会现代化的建设可能陷入所谓“中等收入陷阱”。中国现在正处于中等收入这个水平，人均年收入约7800美元。世界许多国家到了这个阶段就上不去了。为什么上不去？就因为缺乏现代化建设所需要的专门人才，国家不能及时转型发展。中国的经济社会正在

转型发展中，“中国制造2025”、“一带一路”、“互联网+”……都需要数量庞大的应用工程技术人才。另一方面，中国正从人力资源大国进入人力资源强国行列，相应地要求从高等教育大国发展为高等教育强国。高等教育所培养的人才是国家的核心竞争力，国家要成为强国，首先要成为高等教育强国。

## 二、高等教育质量建设是一个庞大的系统工程

联合国教科文组织在《21世纪的高等教育：展望和行动世界宣言》中指出：“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：各种教学和学术计划、研究与学术成就、教学人员、学生、楼房、设施、设备、社会服务和学术环境等。”所以，高等教育质量不是一个简单的概念，而是内涵复杂的概念。对于多层面的质量建设，如何进行？根据中国高等教育30多年来改革与发展的实践经验，可以提出这样的基本框架：转变思想是前提；体制改革是关键；课程与教学改革是核心；优化生源、教师队伍建设和增加投入是保证；评估体系建构是准绳。

### 1. 转变思想是前提

如何转变思想？要厘清大众化阶段的高等教育质量观。一是改变精英教育阶段学术型质量一枝独秀的质量观为学术型与应用型并重，百花齐放、各具特色的多样化质量观。二是在全面发展的教育方针下，树立知识、能力、立德树人的人才观：素质教育与专业教育并重，通才教育与专才教育结合，建立符合国情的专门人才培养体系。三是各级各类高等教育都要着重培养大学生的创新精神、创业意识和能力。但是不能赋予学校太多的责任，因为真正的创业能力只能在创业实践的摸爬滚打中才能形成。

### 2. 体制改革是关键

在高等教育现代化发展进程中，体制改革起关键性作用。体制改革要从“管理”向“治理”转变，逐步建立高等教育治理体系，实现治理体系和治理能力的现代化。为什么要从“管理”到“治理”？因为“管理”是自上而下的，体现了权力，而“治理”包含了所有利益相关者的利益权衡的。

现在高等教育治理现代化的难点是“去行政化”。只有实事求是地“去行政化”，才能建立真正符合相关者利益的治理机制；只有建立治理机制，才能健全学术体制，尊重教师群体的学术自主权。同时，要摆正教学与科研的关系，回归“大学的根本”，重建教学研究组织。“大学的根本”是培养人才。现在我国的大学，尤其是综合性大学和若干理工大学，追求的是科研成果，不把人才培养摆在第一位，因此需要回归“大学的根本”。大学搞科学研究本来是为了更好地提高教育质量、培养人才。一般说，不同层次、类型的高等学校，都应搞相应的科学研究，但是现在许多科学研究与教学无关，而且过重的科研工作和繁杂的事务负担往往影响了教师对人才培养的时间、精力投入。

### 3. 课程与教学改革是核心

在质量建设中体制改革之所以是关键，是为了保证核心任务的完成。课程与教学的改革才是提高人才培养质量的核心任务，要把核心任务落实到人才培养全过程。首先是编制多样化（通识性、学术性、应用性、实践性……）的高质量课程与教材。现在我们的课程与教材往往是研究型大学教授们编的，学术质量很高，但不一定都具备应用性或者实践性。教师的教学要根据课程大纲以及教材，如果提供给教师的都是培养研究型人才的课程与教材，就不利于培养应用型人才。当然，这个问题已经引起了一些省份的重视，比如安徽省就很重视如何编制应用型本科教材。其次，要研究、采用主动性学习的教学方式、方法，推进课堂教学与网络课程相融合，促进学生的主动性学习。比如翻转课堂就是个实例，学生的学习主要在课外进行，作业、讨论才是在课堂上进行的。当然，现在不能说有了慕课就不要课堂教学了，应该提倡慕课和课堂相结合。即使是备受责难的课堂讲授，仍然有其重要价值，要改进而不能废弃。再者，推进产学研结合的研究与实践，建立并健全产教融合、校企合作的基地。近年来，许多应用技术本科和高职院校在产学研结合、建立基地上有了很好的进展，还要进一步加强。除此之外，还需要营造优良的校园文化，培育积极向上的校风。有人认为，推广网络教学后，学生可以各自在家里学习，不需要到学校上课了，恐

怕不行。因为校园的隐性熏陶非常重要，“润物细无声”。只可惜现在许多高校把校园文化仅理解为校舍建筑，而不关注校园隐性文化的建设。

### 4. 优化生源、教师队伍建设和增加投入是保证

优化生源首先要转变观念。进入大众化、普及化阶段，“生源优化”的观念要转变：不只是选择少量“英才”，而是双向选择、相互适应。每个人都应该成为人才，“天生我才必有用”。因此，精英阶段以分数高低作为唯一尺度的选拔性考试，现在只能暂时存在于某些学术性研究型大学，其他高等院校应逐步改变为双向选择的适应性考核。什么是双向选择？高校的专业要根据不同的层次、类型来选择学生。学生则根据自己的知识、能力、个性、兴趣来选择适合的高校，尤其是适合的专业。并不是所有高分的学生都要进入所谓一本高校、专业，更不是应用本科、高职院校只能录取低分学生。

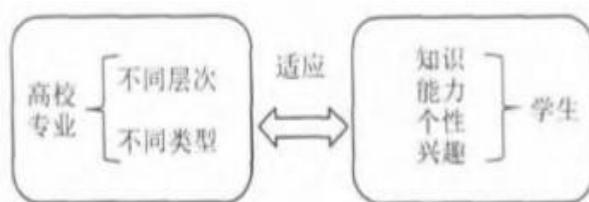


图1 高校专业与学生的双向选择

此外，优化生源不只是高校招生考核问题，更重要的是提高高中阶段教育质量，为高等教育提供多样化好苗子。应加强高等教育同中等教育的衔接。现在有几所高校采用“6+3+1”的高考招生办法，既有利于高校专业与学生的双向选择，又开始考虑到与中学的衔接。同理，中职学校也应当为高职院校提供对口的好苗子。

质量建设的任务最终落在150万大学教师肩上。只有优化教师队伍，才能提高教育质量；只有做好教师队伍建设，才能做好教育质量建设。因此，要加强已在全国开展的大学教师发展的工作。从2012年开始，许多高校已经建立了大学教师发展中心来促进大学教师的自我发展，改变了以往教师的被动培养方式。为什么叫发展中心而不是沿用过去的培训机构？培训是将教师作为被培训的客体，而发展是将教师作为自我发展的主体。同时，职

前、职后都要提高教师的学科知识水平，教育与教学水平与能力；还需要提高他们的专业实践能力，在各类应用型高校强调培育“双师型”人才。过去只在高职提出要培养“双师型”人才，现在应用型本科也需要这样的人才。最后，应当指出，教师队伍建设最重要的是提高师德。现在许多新教师知识水平比过去高了，因为过去只有本科生到大学当助教，如今一般的大学教师都需要有硕士、博士学位，有的还要有国外一流大学学历。教师的学术水平提高了，但教学能力却不一定提高。尤其是师德方面，就是当一个好老师的心理准备不足，敬业、乐业的精神不够。有了敬业、乐业精神，才能不断地自我发展、提高。当然，增加经费、设备的投入也是必不可少的保证。现在需要继续增加高等教育经费，包括政府财政拨款和社会投入，尤其是要重视社会投入。因为缺乏有效的激励机制，现在社会投入很低，以致民办高校的增长与提高迟缓。与此同时，还要有够用的校舍、图书、仪器及其他设备，尤其是先进的电子技术设备。这里不提“充足的”、“丰富的”，只提“够用的”，为什么？按现在的硬性标准，一个学生一分地，十个学生一亩地；一个学生120本纸质书，两万个学生要240万纸质书。够用就可以了，有无必要作如此硬性规定？

#### **5. 评估体系建构是准绳**

最后，还要建构可以作为质量建设准绳的评估

体系。首先，评估体系应该是能起积极引导质量建设作用的，而不是消极限制质量建设的体系；其次，应当是与多样化质量观相适应的多元化体系。联合国教科文组织在《关于高等教育的变革与发展的政策性文件》中指出，“质量评估对于寻求提高高等教育质量的办法是非常重要的。必须注意的是在进行质量评估时，不应只想到财政问题，或者主要涉及高等院校的全面工作中那些用数量来表示的质量指标。应当充分注意遵守学术自由和学校自治的原则的问题”。这是值得我们思考的。

#### **结语：高等教育质量建设是一项协作创新工程**

高等教育质量建设这一项庞大的系统工程，需要集合科学研究、人才培养、社会服务、文化传承于一体的理论与实践结合的平台；需要科研人员、大学教师、技术人才以及设计、管理人员的合作。因此，必须有计划地成立协作创新中心，多方协作，共同承担“质量建设”的理论研究和实践推行任务。现在，这一中心平台正在积极组建、培育中。

**（潘懋元，厦门大学资深教授、博士生导师，福建厦门 361005；陈春梅，厦门大学教育研究院博士研究生，福建厦门 361005）**

**（原文刊载于《高等教育研究》2016年第3期）**

# 高等教育质量治理主体的权责：明晰与协调

朱德全 徐小容

现代治理理论的核心在于权责关系的治理。高等教育质量治理的关键在于实现以质量为中心的权责关系治理，从而达成公共意义层面各种利益关系的重新厘定和各种权责关系的重新组合。高等教育的质量治理主要是由国家、高校和社会三种核心力量，以提升高等教育质量为目的，在遵循基本的质量目标和质量标准基础上，通过制度安排和持续的治理活动共同参与质量提升行动的持续过程。这一过程涉及多方治理主体的共同作用和博弈，如何协调各方主体的治理权关系，使其在质量治理上形成一致合力，是提升高等教育质量的重要基础和考量高等教育质量治理水平和治理能力的重要标尺。从现实背景来看，我国现有的高等教育质量治理体制没有明确就各治理主体权责进行硬性规定并作相关制度安排，以至于各治理主体间出现权责交叉和利益冲突问题。不仅如此，从研究背景来看，对质量治理的相关研究也缺乏对质量治理主体权责关系的清晰厘定和专门探讨。因而，明晰高等教育质量治理主体的责任和义务，构建相关机制，实现治理主体间权责关系的协调是推进高等教育质量提升、推动高等教育质量共治实现的根本前提。

## 一、“其位”与“其责”：高等教育质量治理主体的权责框架

在高等教育质量治理体系中，各治理主体因在质量治理上的职责和发挥作用不同而处于不同的治理位置，并负有相应的治理权责。明晰各治理主体的质量治理权责，使各自“在其位”，才能更好地促使其“谋其事”和“尽其责”。

### （一）调控性治理：高等教育质量治理的政府权责

1. 调控性质量治理权力与权利。政府作为高等教育的主要投资和举办者，依法享有对高等教育的质量治理权，而这种质量治理权，从性质上来讲属于政府的社会治理权力范畴。受政府权力演变和职能转换的影响，政府对高等教育的质量治理权主要

是一种宏观层面的质量调控性治理权力，主要由宏观管理权和质量监督权构成。宏观管理权包括把握高等院校的发展定位、设计高等院校质量管理体系、承担高等院校质量管理的统筹规划等，并以制定法律或发布政策的形式施行这种宏观管理权。质量监督权主要是政府通过立法监督、行政监督和司法监督的形式实现对高等教育质量的外部监控，以保证高等院校的办学质量向国家、社会的需求方向发展。宏观管理权主要在于保证高等教育能够按顶层预设的方向发展，而质量监督权则主要在于监控高等院校能否沿着预设的方向发展，是否偏离预设路线抑或是在出现重大质量问题后的追责。“权利的主体是所有的人和作为法人的社会组织及国家。”政府作为机关法人，其同时也享有在高等教育质量治理上的权利，并主要表征为一种在其职责范围内的支配力量。当政府行使的质量调控性治理权力控制在其法定的职责范围内，那么政府便享有这种治理权力，不受外在干预和影响的权利。

2. 调控性质量治理责任与义务。义务的本质在于按法则行动，而责任的本质在于利“他”。政府在高等教育质量治理上的责任和义务与其所享有的权力及权利相统一。政府的权力与权利在整体层面上主要源自法律授权和人民大众的权利让渡，因而，其质量治理的责任与义务也相应地表现出法定性与利“他”性特征。

第一，在法定性责任义务层面，政府调控性质量治理的权力主要源自国家法律的授。为此，政府在高等教育质量治理上的责任义务主要表征为一种法定性职责。结合《高等教育法》第7、13、14条可以看出，国家承担高等教育质量提升的法定职责，而政府作为国家权力的执行主体代表，这种提升高等教育质量的责任和义务便落到了政府身上。具体包括通过立法并完善相应法规，建立起保障人民大众享受优质高等教育的法律壁垒，并明确其他治理主体在质量治理上的责任和义务；通过财政投

入支持高校发展的软硬件建设；通过对高等教育发展定位的方向导引和整体运行的监控，以保证高等教育在符合教育教学规律和经济社会规律的同时能够实现持续、协调发展。

第二，在利“他”性责任义务层面，政府调控性质量治理的权力从根本上源于人民大众广泛权利的设定与让渡。人民大众享有接受优质高等教育的权利，这对于政府而言，为了更好地服务于民众，实现向“有限型”和“服务型”职能的转变，政府在高等教育质量治理上的责任与义务，主要表征为一种通过服务高校质量的发展，进而服务于社会广泛公共利益的利“他”性职责。具体表现为，政府为高校质量发展提供便捷、政策优惠和多方服务支持，从而全方位保证高校的质量产品输出，及其与经济社会的交互动，以确保高校所输送的人才和产品在满足人民大众需求的同时也能满足经济社会的发展需要。诚然，当高等教育质量问题切实关系到人民大众的核心利益时，并且人民大众需要切身行使参与高等教育质量治理的合法权力及权利时，政府的责任与义务便是还权于民，从而实现从“全能政府”向“有限政府”转变，并在协助民众行使其合法权力与权利的同时，也承担起接受人民大众权利的权力监督、权力制约的责任和义务。

## **（二）自主性治理：高等教育质量治理的高校权责**

1. 自主性质量治理权力与权利。高校作为独立的法人实体，依法享有办学自主的权力，而作为自主权力构成的质量自主性治理权，则是高校在高等教育质量治理上所享有的主要权力。

第一，从高校质量自主性治理权的内容层面来看，主要包括学术性治理权和行政性治理权两方面。一是高校所拥有的学术治理权力隶属于高校的社会权力范畴，主要涉及在教育教学和科学研究方面的质量，包括对课程设置、学科与教材建设、教学活动、科学研究等方面进行评估、监控、调节、保障上所行使的治理权力，其在学校权力系统所处的地位和承载的比重，也是反映高校权力运作科学与民主程度的重要指标，从而表征为一种在专业领域内的学术治理权威；二是高校所拥有的行政治理权力，是在国家教育主权的基础上，由政府下放给高校并由高校在法律规范范围独立行使的行政权，主要表现在对高校行政管理体系本身及其运作

质量的治理上，由高校组织、纪检、监，察等机构和部门所施行，具有一定的强制性，是与其职能相联系的制度化了的权力，从而表征为一种在政治上的强制力量和行政权威。

第二，从高校质量自主性治理权的属性层面来看，其存在公、私属性的差异。我国高校在法律身份上是作为独立法人而存在，在法律资格上可作为行政主体、民事主体、行政相对人而享有多重法律主体资格，在法律行为上可实现公法领域与私法领域的交互跨越。正是由于其在法律上所处的特殊关系，高校在教育质量治理上既具有实现自主性质量治理的权力也享有自主性质量治理的权利。一是当高校的质量自主性治理权力和权利同处利益的集结点时，两者便变得无本质差别。在高校质量治理体系内，无论是高校的自主性治理权力还是治理权利，均在于保障自身在纵向上输入、过程和输出的教育运行质量的实现；在横向上人才培养、科学研究和社会服务教育职能质量的高效实现；在内部治理上的行政权力与学术权力的协调实现；在外部治理上的质量输出与服务社会发展的目标实现。因而，在这种利益趋同的情况下，高校的自主性质量治理权力和权利因同一性而实现了统一，并在某种程度上相互转化。二是在法律许可的范围内，当高校的质量自主性治理权力和权利分处不同的利益点时，这种质量自主性治理权力和权利便出现了公、私属性的分化。高校作为相对独立的公权主体并享有相应主体资格时，其在自身质量自主性治理上的公权力，则可以表现为在学生管理、学位授予、招生、收费、内部质量自主检测、评估等方面所享有的，能够保证基本的输入质量以及学校教育教学基本职能实现的权力；当国家权力在部分社会领域的逐步退出，高校作为独立法人主体而嵌入市场经济时，高校也逐渐享有为获取更多更优质办学资源而能够参与并涉足一些民事活动和一些“私领域”的私权利，如高校在获取办学所需的政府财政经费的同时，也享有多渠道筹措经费、与企业项目合作与联合培养等私权利，这也是高校自主质量提升的重要力量。其中，公权力的实现主要是维护教育教学的正常秩序，并能够保证教育教学质量符合公共利益的层面逻辑上；而私权利的实现多是高校自身为获取更多资源而采取相应行动，以保障高校运作效率和高校质量品牌塑造符合高校个体利益的层面逻辑。

辑上。因而，在高校质量保障的共同活动中，当两者出现冲突时，私权利应首先满足公权力的行使需要，从而确保底线的教育教学质量水平的实现；当两者运行的方向一致时，公权力的行使也可以在合理合法的范围内，维护和保障高校私权利的顺利实现。

2. 自主性质量治理责任与义务。高校在力争更多的质量自主性治理权力与权利的同时，也应当明确在保证和保障高等教育质量的义务和责任。在法定义务层面，《高等教育法》明确规定：高等学校应保证教育教学质量达到国家规定的标准。这不仅是国家层面规定的，高校在自主性质量治理权力和权利同一性上所对应并须承担的，保证教育教学底线质量水平上的法定义务；从另一层面看，这也是通过法律形式对高校在教育教学方面自主性质量治理权的保障。不仅如此，《高等教育法》还进一步明确规定：高等学校的办学水平、教育质量、接受教育行政部门的监督和由其组织的评估。这实际上是明确了高校在自主性治理权及其公私属性层面上所对应并须承担的，保证办学和教育教学质量接受政府监督和评估的法定义务，其实质是对高校自主性质量治理权的部分限制，从而体现高校质量治理权的相对自主性。

如果说高校在自主性质量治理上所应承担的义务主要源自法律法规，那么其在自主性质量治理上所肩负的责任则是其享有权力的同时所对应承担的“分内责任”。这种“分内责任”主要包括高校作为高等教育实施主体所应承担的教育责任，以及作为社会主体重要构成而应承担的社会责任。一方面，高校是承载高等教育的专门机构和实施主体，其根本活动是教育教学，保证教育教学的质量不仅是高校应尽的法律义务，更是其应履行的第一责任。为此，对于高校来说，进行自我质量的督促、改进和评估，不断健全并完善内部质量治理体系和结构，始终以提升教育教学质量和人才培养质量为内部质量治理的核心工作，是高校实现内部质量提升所应承担的教育责任。另一方面，高校作为所属区域人才输出的重要载体，以及作为推动区域经济社会发展的重要生力军，在完善内部质量治理机制的同时，还需广泛汲取社会意见，吸纳社会有利因素，积极探索一条适合院校发展的内外部质量治理融合机制或模式，通过优化高等教育质量以提升

外部质量效益，从而使高校更好地服务于社会、服务于经济发展。这也是高校实现外部质量提升所应承担的社会责任。

### （三）监测性治理：高等教育质量治理的评估机构权责

1. 监测性质量治理权力与权利。高等教育评估机构，主要通过质量检查、评估等方式实现对高等教育质量的监测性治理，并代表一种监测性治理权而成为高等教育质量治理的又一重要力量。若依据评估机构权力与权利的来源和作用性质的不同，这种监测性质量治理权又可表征为不同的内容。

首先，从评估机构质量监测性治理权的权力来源来看，其可表征为一定性质的行政性权力和学术性权力。我国的高等教育评估机构因其权力来源不同，可分为官方（半官方）性质和民间性质。官方或半官方性质的评估机构，主要是在中央及地方教育主管部门的引导下建立，如教育部高等教育教学评估中心、学位与研究生教育发展中心、各教育评估院等，其监测高等院校质量治理的权力，在根本上隶属于国家权力范畴，并主要源自政府因简政放权而实现的权力下放，在实践中通过对高校进行合规评估、水平评估和优选评估实现对高校办学和教育教学质量的监测，由于这类评估机构质量监测治理权的行使主要倚仗一种政府权威，从而体现为一定性质的行政性权力；民间性质的第三方评估机构主要依靠社会力量并代表社会民众的意愿由社会组织自发组建，其监测高等院校质量治理的权力，从根本上隶属于社会权力范畴，主要源自社会权力的赋予，并通过接受政府购买高校评估服务、组织高校专项评估、对大学进行排名等方式监测高校的质量，诚然，这类性质评估机构的监测性治理权力，只有经由政府严格的资格认证后才享有。这种质量监测治理权的行使因主要倚仗专家队伍智力支持而表现出一定程度的专业评估权威，从而体现为一定的学术性权力性质。

其次，从评估机构质量监测性治理权的作用性质来看，其可作为一种协助性的质量治理权利和一种制约性的质量治理权利。其一，从协助性质量治理权利层面来看，一方面，评估机构主要通过对高校办学、教学、专业等方面进行质量评估，从而与高校内部自主质量评估形成合力，以协助高校进行质量诊断和质量改进；另一方面，评估机构因政府

授权而参与对高校的质量评估，通过为政府提供相关数据信息和质量报告而服务于政府的教育决策，并成为辅助政府质量调控性治理权力行使的重要力量，从而表征为在“利他”层面的协助性质量治理权利。其二，从制约性质量治理权利层面来看，权力来源于权利，并受权利的制约和规制。一方面，评估机构通过质量评估和质量监督以制约高校的自主性质量治理权力，从而以避免高校在自主权力行使上的独断专行和自由涣散；另一方面，评估机构同样通过质量评估和质量监督，以形成对行政权力一定程度的制约，从而表征为在“制他”层面的制约性质量治理权利。

2. 监测性质量治理责任与义务

高等教育评估机构在享有质量监测性治理权力和权利的同时，也承担一定程度的责任和义务。从我国目前的法律法规体系来看，高等教育评估机构的发展还缺少相应的法律保障，其法律义务也并不明确。作为协调政府调控性治理权力和高校自主性治理权力的中介，评估机构因在质量治理上拥有的权力和权利，主要源自政府的权力下放和人民群众的权利赋予，故而，其在质量监测性治理上也同时承担着公权责任和社权责任。一方面，评估机构承担的公权责任，是与政府质量调控性治理相匹配的一种责任，主要表现为，其在保证自身相对独立地位与运作质量的同时，通过专业的评估手段、真实的评估数据为政府提供具有建设性意义的质量治理咨询和政策建议，以辅助政府作出科学行政决策方面所应尽的责任；另一方面，高等教育评估机构所应承担的社权责任，则是与人民群众所赋予的社会权力相符合的一种责任，主要表现为在代表人民群众权利而制约政府质量治理权力，以及在公平、公开、公正地评估高校办学水平和质量方面所应尽的责任。诚然，评估机构无论是在监测高等教育质量上享有的权力和权利，抑或是责任和义务，其最终行动方向均是推进高等教育质量的提高以更好地服务社会发展，从而在“公益”这一利益集结点上实现了统一。

## 二、“制”与“建”：高等教育质量治理主体责的调机制

以权力发展所历经的权力模式、制度模式和权利模式的历史沿革为参照，建立以“制度制权”、“权力制权”和“权利制权”为核心的治理主体权责明晰与协调的推进机制，能够有效助推高

等教育质量治理权责新秩序的建立。

### （一）法律制度规制权责：高等教育质量治理主体权责明晰的制度之“笼”

以法律制度规制权责，是以具有法律效力的法律法规及规章制度进行对主体权责的规制，按照“法无授权不可为”和“法定职责必须为”的原则，完善相应法律法规体系，将质量治理主体的权责关进“制度的笼子”，以奠定各主体治理水平和治理能力提升的基石。

1. 健全高等教育质量法律法规体系，奠定质量治理的法制基础。高等教育质量治理的终极目的是推进高等教育公共意义层面利益的最大化实现，健全高等教育质量相关法律法规，要从制度层面全面保障公众利益的实现。由于受法律法规制定所依附的经济和教育发展历史条件限制，我国现有的高等教育质量相关法律法规，存在重规模轻质量、重发展速度轻内涵建设、重质量输入轻质量输出等倾向，已远不能满足时下重内涵建设与品牌塑造的合需要性、合发展性的质量判定趋势。不仅如此，现有已成文的高等教育相关法律，在性质上主要属于上位法，却因没有相对完善的行政法规、部门规章和规范性文件等下位法的承接和支撑而浮于表面难以落实。为此，一方面需要从国家层面加快修订和完善高等教育质量相关的法律法规，积极汲取多元利益相关者的意见和建议，多途径拓宽其利益表达机制、监督渠道和参与机制，使教育相关法律法规能够对接新形势下经济社会与高等教育“提优增质”的质量发展需求，以及保证高校输出人才产品及服务产品与社会发展需求的对接，并为多元主体共同参与的质量治理提供法律壁垒，从而确保公共意义层面利益的最大化实现，以体现法律法规制定的合需要性；此外，相关法律法规的制定和修订还应在切实参照高等教育质量治理系统的构成与运行体系的基础上，明确和规范质量治理主体权责、质量治理利益关系和质量治理的运行机制，在推进高等教育法治化、民主化与现代化进程的同时，也能满足高等教育持续发展的最大需求，从而体现法律法规在促进高等教育质量提升上的合发展性。另一方面需要立法清除阻碍高等教育质量提升的制度性障碍，督促地方及相关部门，修改和废止一批无效的、具有阻碍性的规章和规范性文件，并完善规范性文件的修正监督制度，以保证相关法律法规自身

的质量和其对高等教育质量治理的制约效益。

2. 规范高等教育质量治理的过程体系,明确各主体的权责定位。从我国现行的法律法规制度体系来看,高等教育质量治理主体的权力配置还不尽科学,主要表现为:政府在高等教育质量治理中的权力过于集中,而相应的权力制约和监督机制又不够到位;高校所力争的质量自治权与政府治理权之间出现权力冲突和责任交叉,而高校内部的质量治理,又时有行政权力和学术权力之间的摩擦和碰撞;评估机构质量监测性治理的地位不明,从而使得其评估权力不清晰和专业权威不到位。事实上,各治理主体在质量治理上的权力冲突与权责配置失调的一重要原因在于,各自在高等教育质量治理过程上的定位不清和职责不明。为此,明确各治理主体在质量治理各阶段上的地位和权责,是规范高等教育过程体系的重要步骤。

首先,通过立法明晰政府在高等教育输入质量保障上的主要权责,确保政府在政策法规制定、高校发展定位引导、教育经费投入等方面保障高等教育宏观条件性和基础硬件性输入质量上的基本职责,同时,立法督促政府逐步退出涉及高校自主质量治理在软件性输入方面的权力领域,并将本该属于高校和社会在质量治理上的权力放下去、还回去,在保证政府治理行为于法于理有据的同时,能够保障高校在自主输入质量治理上一定程度的自主。

其次,通过制度保障高等院校在过程质量自主治理上的主要权责。高等教育的过程质量主要关涉高校在学校管理、教学活动、科学研究、专业和文化建设等方面的质量效益,这一系列领域的质量治理是高校自主权力实现所涵盖的主要方面。为此,应建立相应制度以确保高校对外享有过程性质量治理的主要权责,并通过刚性的法律法规支撑和保证高校过程质量自主上的权力地位和权力行使不受外界干扰;对内划明高校在校、院(部、系)一级的学术权力和行政权力的各自权限,保障校务委员会、学术委员会、专业委员会、学科委员会等学术组织在学术决策和学术自主上的应有地位和权力,并以大学章程或其他具有法律效力的文件得以确认和保护。

最后,规范明确评估机构在输出质量监测治理上的主要权责。高等教育的输出质量主要关涉高校

的学生就业、教学成果、办学特色等方面内容,是衡量高校整体质量的极为重要指标,而要规范明晰评估机构在高等教育输出质量监测上的主要权责,则保障其独立质量评估权力和权利的获得是前提基础。

为此,须以专门的政策、法律法规制度对评估机构赋权,保障一些民间性质的第三方评估机构在质量监测与评估上的应有地位,同时督促政府部门实现评估放权,使评估机构逐渐摆脱政府的行政权力干预,从而形成一种具有专业权威并能与政府和高校评估权力相制衡的独立评估力量。当然,强调各治理主体在质量治理各阶段上的主要权责,并非排除其他质量主体的交互治理权责,而是依各主体在各治理阶段上的职能不同而对应权责程度的侧重不同。

## **(二) 公共权力制约权责:高等教育质量治理主体权责协调的支配之“力”**

以公共权力制约权责,是以广泛的公共权力实现对权力的制约和责任的追究,按照“权责一致”的原则,各治理主体在质量治理上所拥有的治理权力越大,权利越多,则应承担的责任也越大,从而形成各治理主体间协调一致的治理关系。

1. 以分权为核心的权力制约。分权的目的在于形成不同权力机构和部门之间相互影响、相互制约和相互监督的关系。高等教育质量治理的分权,是权力主体之间以质量为核心而实现的权力下放和权力转移,主要表现为政府向高校和评估机构的分权以及高校内部治理间的分权。首先,推进政府部分权力的下放和转移,建构政府引导、高校与评估机构协同参与的质量共治格局。一方面,政府应授予并保障高校相对独立的自主质量控制权力,使高校能够自主进行内部过程性质量控制、自我评估和监管,并独立承担所获权力对应的责任和义务;另一方面,政府应授权评估机构以相对独立的质量评估和质量监督权力,引入第三方评估力量参与高等教育的质量评估,同时建立健全第三方评估与政府评估权力间的制衡机制,并引导第三方评估机构有效协同政府部门、高校和官方及半官方评估机构共同拟定高等教育质量标准、共建质量保障体系并共同实施质量评估,从而提升部分评估机构在质量治理上的地位和权威。推进政府质量治理权力的下放和转移是在强调政府在简政放权的同时,能够实

现其质量治理的放权、管理和服务于一体，以最终建构政府引导下的政府质量调控性治理、高校自主性质量控制、评估机构独立质量监测性治理之间相互配合和相互制约的良性共治格局。其次，推进高校内部治理决策权、执行权和监督权之间的相互制约和协调，建构高校内部教授治学、校长管理和教代会监督的权力制约结构。高校内部治理质量的高低主要反映在高校内部治理结构的科学程度和治理效率、效益的高低程度上。推进高校内部治理的分权，也是实现治理主体间关系协调进而促使内部治理质量提升的重要举措。实现高校内部治理权力的协调，则需要重新组构高校内部的治理权力关系，从整体上将内部治理权划分成决策权、执行权和监督权三个部分，通过保障教授委员会享有涉及高校运行重大事务的决策权力、以校长为主的行政组织享有决策执行权、教代会享有在高校运行上的监督权，并形成由决策、审议咨询、指挥执行和监督反馈协调运行的权力制衡机制，从而在助推高校内部权力主体间相互监督和制衡的同时，也能有效协调学术权力和行政权力之间的矛盾，以最终促进高校内部治理质量和效益的提升。

2. 以质量问责为核心的责任追究。质量问责的目的在于以质量控权。在质量治理的主体权力关系中，政府主要代表一种行政权力、高校主要代表一种学术权力、评估机构主要代表一种公共社会权力共同参与高等教育质量治理活动。按“权责一致”的原则，对应治理主体的几种质量治理权力，便形成了与行政权力、学术权力和社会权力相制衡的质量问责机制。从现有的关于高等教育质量的问责形式来看，主要是一种针对相关领导或政府公职人员的治理行为过错和过失，进行追责和惩处的过错式责任追究问责。问责的主导模式也主要是一种以政府为单一问责主体而进行的对高校的行政问责。而实际上，问责的目的不在于质量过失的追究和惩处，而在于对质量的改进和提升。为此，有必要建立专门的具有公共权力制约性质的高等教育质量问责机制，以完善对质量的监控、督促和保障。第一，健全和完善质量问责的制度建设，并就质量问责的主体、对象、内容、程序、结果等方面进行明文规定，把各质量治理主体的权责“关进制度的笼子里”。第二，建立健全质量治理的多元主体参与

机制，在发挥政府行政问责作用效力的同时，推动高校、评估机构、家长、专业性协会组织、行业企业组织等多元主体的积极参与，并拓宽质量问责的路径。第三，对各主体的负责领域进行责任分配，就高等教育输入质量、过程质量和输出质量的阶段性问责而言，政府应承担高等教育输入质量保障上的主要责任，通过以定期列出质量保障“权力清单”和相应的“责任清单”的方式接受社会的监督；高校应承担高等教育过程质量自主上的主要责任，并接受在经费使用、财政廉洁、教育教学、管理体制、道德文化、风险管理等方面的行政问责、合法问责、资格问责和绩效问责等，只有高等教育过程质量得以确保，才能保证输出质量的优质和高效；评估机构应承担高等教育输出质量监测和评估上的主要责任，并接受在质量评估的专业性、科学性、公正公开性等方面的责任监督。第四，健全国家、地方和校级教育质量督导机制，并明确各级各类质量督导机构的责任范围和相互制约机制，使其在实现高等教育质量过程“督”的同时，也能有效地对质量发展方向的“导”和质量结果的反馈调节，若发生质量问题，能及时就质量治理主体的过错行为进行追责，并鞭策治理主体即时改进质量治理行为，使各治理主体的质量治理行为和高等教育的发展质量均能处于“实时”的监控之下。

### **（三）民主权利规约权责：高等教育质量治理主体权责协同的民主之“器”**

以民主权利规约权责，是以广泛大众民主权利为利器，规范和约束治理主体的权责。按照“民主集中”原则，实现在质量治理民主基础上的权利制权，并以此配合质量治理上的制度制权和权力制权，从而全面推进高等教育治理的民主化进程。权利规约权责是民主治理和民主监督的应然之意。受“由外至内”、“自上而下”等质量治理权责发生和运行逻辑影响，高等教育在外部质量治理上，出现政府行政权力制约高校自主质量治理及评估机构协同参与治理权利的情况；在内部质量治理上，出现科层式行政管制压制基层民主自主等问题情况。诚然，这种权力制约权利的质量治理模式，却成了制约高等教育治理能力和质量提升的现实桎梏，也终将被社会民主化进程所遗弃。事实上，任何权力从根本上来说均源自人民的广泛权利，权力

# 系统·刚性·常态： 高等教育内部质量保障体系建设三个关键词

刘振天

高等教育质量保障体系，是为确保并有效提高高等教育质量而建立的集目标、资源、管理和运行于一身的一整套系统。一般由外部质量保障体系和内部质量保障体系两部分构成。外部质量保障体系的建构和实施主体是政府或者社会第三方机构，内部质量保障体系的建构和实施主体则是高校自身。

无论是高等教育质量，还是高等教育质量保障体系，都是现代大工业生产、市场经济社会、信息化以及全球化发展的产物。尽管近世之前的早期大学就有质量标准的控制行为，但真正意义上的高等教育质量保障，还是最近几十年间的事，且首先得以建立的是外部质量保障体系。比如众所周知的兴起于20世纪80年代的欧美国家高等教育质量保障运动即是如此。它广泛波及世界其他国家及地区，质量标准、质量管理、质量认证、质量审核、质量评估、质量互认等，一时成为潮流，而国家的、区域的、国际的高等教育质量保障组织也相继成立。当前，世界上200多个国家或地区，已有180多个建立了自己的质量保障体系，持续不断地开展各种形式的质量保障活动。

外部质量保障及其体系化，反过来引导、激发并促进了高校内部质量保障体系建设。以我国为例，始于20世纪90年代教育部开展的高等学校本科教学工作评估以及高职高专人才培养水平评估，社会团体开展的高等工程和高等医学教育专业认证，地方政府开展的学科专业评价，媒体和社会第三方机构开展的大学排名等外部质量评价与保障活动，无不深刻影响着大学内部质量观及质量管理工作。在外部质量评价与保障带动下，高校内部质量保障体系建设如火如荼地开展起来。

然而，必须注意到，在一个相当长的时期，高校内部质量保障体系还存在弊病，最明显之处就是简单机械地模仿外部质量保障体系和运行模式，内部质量保障听命和附属于外部质量保障，以至于成为外部质量保障和检查评价的前期阶段，因而缺乏对内部质量保障体系的本质、结构与功能的正确理解和深入认识，导致内部质量保障活动过于强调权宜性和功利性。因此，在高等教育质量已成为当今时代、国家和社会的共同关注，在外部质量保障体系日益成熟的情境下，探讨高等教育内部质量保障

应为权利服务，而不应侵犯权利。也只有以人民群众的民主权利作为本源性武器来制约和协调各质量治理主体的权力，才更能实现治理主体间权责关系的协调与治理行为的协同。为此，一方面，需要建立并完善专门的、以质量治理为核心的权力规约组织。通过建立专门的、具有相对独立资格的、代表人民群众广泛权利的高等教育质量保障组织，实现在整体层面上统筹和协调高等教育质量治理的相关事宜，并有效发挥该组织在以质量提升为出发点、以人民群众利益为导向的综合治理活动中的引导监督和协调作用，最终推进制度制权、权力制权和权利制权在高等教育质量发展方向上和治理协同上的一致性。另一方面，需要继续完善高校内部基层民主组织的质量参与与利益表达机制。高等教育质量的核心在于高校内部质量治理上，高校内部质量治理的核心又在于教学质量治理上，而教学质量治理的核心又主要是身处基层的教师群体和学生群体，

围绕不同学科或知识的专业领地而共同推进实现的。

为此，建立健全基层民主权利制约权力的机制，须进一步完善教职工代表大会和学生代表大会制度，使其延伸至二级院系，以形成两级教代会和学代会民主治理结构，并配套健全其在质量治理上的参与与决策机制，充分保障教职工群体和学生群体在质量治理上的民主管理和民主监督权利，从而在确保高校内部行政权力、政治权力和学术权力之间的关系协调与良性运作的同时，推动高校内部以权利制约权力的民主治理格局的形成。

**（朱德全，西南大学教育学部部长、教授、博士生导师，重庆 400715；徐小容，西南大学教育学部博士后，重庆 400715）**

**（原文刊载于《教育研究》2016年第7期）**

体系建设，从根本上提高高等教育质量，就显得十分紧迫。

### 一、高等教育内部质量保障体系建设必须着眼于系统性和完整性

高等教育质量保障体系之所以被称为体系，本身就意味着系统和完整。舍此，便谈不上体系化。事实上，高等教育质量保障体系，即将现代系统论、信息论、控制论、协同学等诸多学科的理念、技术与方法，综合运用于高等教育质量管理，进而构建高等教育质量保障体系。进一步说，高等教育质量保障体系就是将高等教育、高等教育质量均视为具有结构化的系统形态，着重于分析高等教育质量的全部因素，并将这些因素按照不同的性质、功能、作用方式等加以结构化、序列化，人为构造成一种可观测、可分析、可统计、可量化、可操作和可控制的管理系统。

以外部质量保障或评估认证为例，那些保障、评估、认证或者排名指标，无不是结构化系统化的标准体系，只有做到体系化或系统化，才能切实发挥观念整体地反映实际、掌握和指导实践的作用。体系或系统，就是人们头脑中观念地反映现实，是高于现实的观念和理论。做不到体系化，质量保障活动就会支离破碎，效果也就必然大打折扣。

长期以来，我国在高等教育内部质量保障体系的理解和建设上，存在着一定的局限和误区，不仅混同内部与外部质量保障活动，机械地照抄照搬外部质量保障，而且将内部质量保障平面化、片面化和片断化，人为分割为相互不相关联的个别性活动，如教学督导、同行听课、领导评议、学生评教等，没有上升到系统化设计高度，无形中影响了内部质量保障活动的效能。事实上，高等教育内部质量保障体系是一连串的系统化链条，是有目标、有标准、有机构、有评价、有反馈和有改进的闭环系统。内部质量保障体系建设的目的，是通过对质量生成过程及因素进行分析，寻找质量保障的关键点，运用制度、程序、规范、技术等实施调控，进而实现质量的持续改进与提高。因此，内部质量保障体系的建设应该以全面质量管理思想为指导，以提高人才培养质量为目标，以系统论、控制论和信息论为方法，对人才培养活动的各个阶段、各个方面和各个环节实行有效控制，构建起任务、职责、权限明晰且相互协调、相互促进的足以持续保障教育教学质量的稳定而有效的质量管理体系。

高等教育内部质量保障体系，应有怎样的系统形态？根据已有研究，至少包括前后相关、左右相

联的五大方面：

**1. 目标和标准系统。**主要指高等教育发展目标、高校人才培养目标与培养规格、专业培养目标及其质量标准、课程目标及课程标准、具体教育教学活动目标与准则等。目标和标准系统属于顶层设计，在整个质量保障体系中居于统领作用，是质量保障体系的出发点，也是最终落脚点，更是体系的灵魂所在，它反映着高校对教育质量的理解，也反映着高校对政治、科技、市场、个人以及学术自身发展等多种利益相关人的态度与价值追求。目标和标准还决定着课程与教学内容的取舍，培养模式以及具体教育教学活动形式的安排。科学合理和完备细致，是对目标和标准系统的最基本要求，符合要求的目标和标准，就能反映和满足利益相关者的需要，并以此为依据，恰切选择教育教学活动内容与活动形式，实现教育教学活动的最大化，否则，目标和标准不科学、不合理，系统不细致，就会在出发点上出现严重偏差，结果必然事与愿违或事倍功半。

**2. 资源配置系统。**这里的资源，主要指影响教育教学质量的人力、财力、物力资源，也包括知识、信息和技术资源。人力主要指管理者以及教师的数量与结构、人力培训和发展、学生状况等，财力具体指投入或获得的经费，物力具体指教育教学场所以及相应的教学实验设备。人财物等资源是内部质量保障体系中的硬件，是支撑系统。知识、信息和技术，则指影响学校质量的思想、观念、规范和技术等，它们是质量保障体系中的软件。当今时代，确保和提高教育教学质量，不仅要有足够的硬件资源保障，也需要知识、信息和技术等软件资源。硬件资源是基础，没有数量足够、质量先进的办学条件，提高质量就会落空。然而，只有硬件还远远不行，更重要的是还要有先进的管理理念等软件资源，以此优化人力、物力、财力等资源配置，充分发挥其效率、效益。

**3. 运行系统。**运行系统主要指高校人才培养开展过程及其质量管理，包括资源配置与管理，教育教学计划及培养方案的制订与实施，各教育教学具体环节的标准与展开，各具体教育教学环节的质量监控、质量建设和质量研究，等等。运行系统实质是按照一定目标要求，在特定时间和空间范围内展开资源配置和具体教育教学活动的过程。运行系统是否合理有序、是否高效，一定程度上影响着教育教学活动质量。在人财物资源相对均等条件下，两所高校质量如果出现高低不同，那么，多是由于

过程运行效果影响所致。因此，高校提高教育教学质量，建立健全内部质量保障体系，重点应放在过程运行环节上。运行系统科学合理高效，就能够充分发挥各方面的积极性和能动性，甚至可以起到弥补硬件资源条件不足所带来的风险和问题。要对教育教学运行系统进行深入研究，加强运行系统建设，使每一活动、每一人员、每一要素都能够按照计划有序运行。

**4. 评价系统。**主要是对目标、标准、资源配置、运行效率效果进行及时评价，包括学校内部开展的整体评价、管理绩效评价、院系教学工作评价、专业评价、课程评价、教师教学质量评价、学生学习效果评价、毕业生满意度调查、毕业生追踪调查、教学评优奖励等环节。

**5. 反馈改进系统。**在评价系统基础上，将评价结果及时反馈给相应的部门、单位和人员，以获得对目标、标准、资源配置、活动运行成效的信息，用以改进工作。

评价与反馈改进系统，是整修内部质量保障体系的调节系统，它是质量管理和质量提高不可或缺的环节。正是由于有了评价系统、反馈系统和改进系统，整个保障体系才得以顺利推进并不断向着更高层次的目标前进。

以上五大系统构成高等教育质量保障的整体。这五个方面，是整体不可分割的，其间相互制约、相互支持和相互促进。建立健全内部质量保障体系，应该在上述五大系统上整体着力。

## 二、高等教育内部质量保障体系建设必须着眼于刚性

这里所说的刚性，指内部质量保障的强大执行力。质量保障体系能否发挥应有作用，取决于是否得到严格执行。质量保障体系，归根到底是为确保和提高教育质量而制定的一整套制度化、技术化和操作化系统，只有彻底执行，教育质量才能得到保证。

首先，着眼于刚性，要求不折不扣地执行质量标准系统规定。质量标准一般分为国家质量标准（国标）、行业质量标准（行标）和学校质量标准（校标）。国标最明显的特点，就是对所有的高等学校办学以及教育教学活动做出的统一规定和最基本要求，如国家教育方针与培养目标，办学条件标准，院校或专业设置基准，学位授予标准，专业质量标准等等。行标，主要是在国家标准前提下，相关行业部门根据本行业特点对相关院校质量标准做出的特别规定，如卫生、建筑、金融、电子、机械

等行业部门设立或规定的教育教学质量标准。校标，就是学校根据自身使命、愿景、基础以及社会期待所制定的质量标准，它体现的是学校的特殊性。如果说国标是最低标准，那么，行标则高于国标，而校标又高于行标；如果说国标是共性规定，那么，行标和校标则是个性化规定。无论哪级标准，都必须得到严格的执行，否则很难提高教育质量。

与许多西方国家一样，近些年来，我国非常重视高等教育质量标准。截至目前，基本上形成了多层次多侧面的高等教育质量标准体系，包括高校设置标准、资源配置标准、学位标准、专业设置标准、学科专业教学质量标准、人才培养质量评价标准，等等。行业标准也得到了不断完善。不过，高校在执行和落实这些标准上，仍然存在着较大差距，面临不少问题。突出表现在：一是有些高校还没有完全达到国家最低标准规定，尤其是随着近年来高等教育规模的不断扩大，相当多的高校教育资源（资金、设备和师资）落后于国家标准要求，教育质量受到社会质疑，这在那些新建院校中有特别明显的表现。如通过近312所新建本科院校质量监测报告显示，约30%的新建院校在经费投入、师资数量与结构方面未达到国标规定。二是学校层面质量标准缺少系统性、细致性和深入性，质量标准表述比较笼统和陈旧。所谓笼统，就是培养目标和专业培养规格表达模糊不清，学校对培养什么人，培养的人才应该具备怎样的知识、技能、能力、品德、价值观、心理等素质以及通过何种有效途径实现这些素养缺乏可操作性的具体描述和规定，因此给教育教学内容选择、课程结构安排以及课程组织实施带来相当大的困难；所谓陈旧，就是高校对质量标准的认识还缺乏先进理念、先进理论和先进技术支持，仍然局限于传统的教育教学观支配之下，局限于实现知识掌握、记忆、理解和应用等较低级的目标，而对表达、分析、推理、合作、批判思维、创新等高阶素质标准，缺乏应有的认识、研究和实践。三是课程实施和具体教学环节的质量标准，没有得到严格有力的执行。我国的高校教学占统治地位的仍然是传统的课堂、教师和书本知识三中心，以教师课堂讲授书本知识或教材为主，学生学习积极性低、主动性差、创新性弱。教师对现代教育教学理解不清，目标不明，缺乏教学设计和教学研究，特别是高校管理者、教师和学生对教学的时间投入、精力投入与情感投入严重不足，多凭借经验做简单重复性工作，使本来就十分薄弱的质量

标准功能受到进一步限制。

其次，着眼于刚性，必须严格执行学校质量规章制度。为了提高教育教学活动效率，进而提高教育教学质量，学校必须建立相应的制度和规范。当代各国高校，基本建立了现代教育质量管理体系。管理就是生产力，管理就是质量，要善于向管理要质量。管理越是严格、精细、全面，质量就越能够得到保证。我国高校很重视教育质量管理，相关的规章制度基本涵盖了学校教育教学、科学研究、社会服务、国际交流、党团活动的方方面面。单就人才培养活动或教学工作来看，相关政策、规章、制度文件平均每所高校可能不少于100项，其中涉及学籍、教务、教学、师资、学生、考务、实验实习、图书、评价等。其规定不可谓不全面细致。然而，这些规章制度执行却不严格、不彻底。高校本科教学评估中，专家对学校教学工作提出最多的问题，就是制度执行不严，政策规章得不到有效落实。许多政策还只是印在纸上挂在墙上，没能落到行动上。

受计划经济影响，我国高等教育过去实行严进宽出政策。在精英化时期，招生量少，入口把关严，质量应该说是有保障的。但在大众化的今天，我国高等教育规模已经是世界第一，入口很宽了。宽进是好事，使更多的学生得到入学机会，有利于更大范围选拔和培养人才，但如果过程管理不严，学生宽进又宽出，不论学多学少和学好学差，所有的学生都可以顺利毕业，则不利于调动学生学习积极性和主动性，不利于创新人才培养，不仅谈不上提高质量，也会造成新的教育不公平。事实上，与世界发达国家相比，我国高等学校人才培养过程管理过于宽松，某些时候甚至处于失范失控和放任状态，学生学习动力不强，积极性不高，混文凭现象较明显，这种情况下，如果不强化过程管理，高校就会变成文凭工厂，造成文凭贬值，出现新的读书无用论。纵观西方发达国家，质量过程管理和控制相当严格，对教师教学工作、管理人员服务工作、学生学习活动都有严格规定。学生淘汰率高，高水平大学学生如期毕业率平均只有80%左右，教师流动性也在加大，尤其是那些未能获得终身教职的人员更面临管理、教学和研究上的压力。

质量保障体系刚性化，并不意味着教育过程的管理主义，也不意味着管理的技术主义，更不能将质量保障体系刚性化与学术自由对立起来。在西方，有学者批评现代质量管理的非人性的技术化倾向和意识形态化倾向，认为质量保障体系妨碍了大

学学术自由，质量保障是政府控制大学学术的新形式。事实上，这种观点和看法并不完全正确，相反，良好的质量保障体系以及全面质量管理，有助于实现大学学术自由。学术自由，按照传统的理解，就是教谁、谁教、教什么和学什么的自由。教谁，即谁有资格入学和接受教育，属于入学标准问题；谁教，即什么人有权当教师；教什么和学什么，即课程内容由谁来选择。在精英化时代，这些标准与条件确实多掌握在教师手中，教师有很大的自由度。但在大众化、开放化、社会化、市场化以及信息化时代，高等教育与社会生产生活关系之复杂、分工之精细，远远超出了教师个体或群体能力所及。经济、科学技术和知识的高度分化，使教师越来越局限于某一学科专业领域，而管理本身也越来越成为独立的专业活动。因此，质量标准、质量保障和质量管理体系，依然指望完全由教师控制，是不现实的。并且，质量管理和保障体系只是关于质量的形式规定，并不妨碍和限制教师具体的学术内容，更不束缚教师的创造性工作。学术自由和大学自治根源于西方，西方实施质量管理和保障有一百多年历史，没有发生过质量管理与学术自由的明显冲突，足以说明二者间并不矛盾的事实。

质量管理和保障不限制学术自由，但质量管理却反对和约束教育教学随意。在我们的生活中，教育教学随意性确实相当大，它违背教育教学目标，违反国家和学校的教育教学政策，不利于提高教育教学质量，贻误学生成长成才，所以，必须坚决反对教育教学过程随意现象，严格按照标准、政策和规范进行教育教学，做到教有章、学有法。

### 三、高等教育质量保障体系建设必须着眼于常态

高等教育质量保障体系建设，系统设计也好，刚性执行也罢，都必须依赖于日常教育教学生活，内化于日常教育教学生活，使质量保障与管理成为常态化教育教学生活的内在部分。

高等教育质量保障体系分为外部质量保障和内部质量保障两部分，两者的性质、地位以及功能是不同的。外部质量保障体系及其活动非常重要，它对维持和保障教育质量具有重要作用，但不能取代内部质量保障体系，并且外部质量保障体系的作用需要借助、依靠和通过内部质量保障体系才能发挥效力。何以如此？就在于外部质量保障体系及其活动先天固有的局限性，此局限性即它的外部性、外在性、非常态性和非生活性。因为外部质量保障活动基本上属于周期性、定期性的活动，其实施主体

不是高等学校自己，而是高校之外的政府、社会或专门机构。外部质量保障处于高校主体之外，处于教育教学活动过程之外，如此一来，就具有了与高校内部教育教学活动过程的游离性或非同步性，给人的感觉，总是高校之外增加的工作，甚至与高校教育教学无关的工作，因此，外部质量保障与评价，不免受到高校内部的抵制和非议。我们看到，西方一些学者对质量管理和保障有意见，经常批评它干涉和限制学术自由，妨碍高校正常教育教学秩序，就与外部质量保障的特点直接相关。在一定程度上，批评和反对的不是整个质量保障体系，而是外部质量保障与管理。

与外部质量保障体系不同，高校内部质量保障体系的建立者和实施者，是高校自身，是高校师生员工，而其实施过程与教育教学生活过程同步或一致，在教育教学生活过程中保障，保障本身也就是教育教学生活过程。这样的保障最能够体现其本质与价值，也最易于为人们接受和认可。西方高校普遍开展的发展性评价、过程性评价与生活性评价，即为此种内部质量保障的最好诠释。

然而，长期以来，我国高校内部质量保障体系建设成效不能令人满意，主要原因在于机械套用和简单照搬外部质量保障的理念、标准和模式，使内部质量保障活动外部化、外在化，与现实教育教学生活过程相脱离。比如，受外部质量保障和评估认证的影响，内部质量保障与评价也相应形成了周期性、阶段性，内部保障和评价的目的往往不是为了保障教育教学生活质量本身，而是为了外部质量保障和评价做准备，如此，内部质量保障成为外部保障的特定阶段，成为外部质量保障附庸，失去了自身的独立性和独特性。观察现实教育教学实践不难发现，学校内部质量保障活动最活跃的时候，往往也是迎接外部质量评价和检查最集中、最临近的时候，而一旦外部质量保障、监控和评价活动停止，内部质量保障和评价也就沉寂下去。这种同步强化和弱化现象，使内部质量保障体系失去了生长根基。

现实中，一些高校日常缺乏必要的质量保障与评价，即使开展这方面的工作，也常是学校行政部门来组织，如院校教育教学质量评价、专业质量评价、课程质量评价、教学督导与检查等等，这些质量保障活动和工作虽然也很重要，但是，它在形式上不易为人所接受，原因在于它们都是非日常生活的突击检查，把教师、学生及其活动当作监管的对象，并且将师生排斥在内部质量保障活动之外。

发达国家和地区的大学有学术自由传统，但这种自由不是任意，不是无规则和无要求，相反，其教育教学非常讲究章法。以香港高校为例，香港的高校在近20余年中被公认为全球进步最快的，香港大学、香港中文大学等名列世界大学排行榜中亚洲前茅，香港科技大学更是创造了一流大学崛起的神话，从开办到成为亚洲超一流大学仅用了不到20年的时间！而这种一流，又不单纯表现在吸引世界一流校长和专家学者，更在于吸引600万香港人口之外的广大内地以及世界顶尖的考生，在于其一流的人才培养及其条件。香港科技大学的高质量，得益于其完整系统、刚性和常态的内部质量保障体系。对于香港科技大学而言，确保和提高质量，有两个最重要的文本：一个是大学章程，它规定了学校的办学宗旨与发展目标，规定了学校的体制、制度与机制，另一个就是大学的质量标准，实行严格的质量保障与认可，其培养目标、学习结果的规定非常清晰细致明确，学习到什么程度、达到什么要求，就授予什么证书。而对管理人员、对教师资格以及日常教育教学活动标准同样提出严格规定，并且向全校公布。全体管理人员、教师和学生都必须清楚地了解和认识自身的使命、愿景和责任。为了达到这样的目标，管理人员应该做什么怎么做，教师应该做哪些如何做，甚至学生该学习什么和怎么学习，都要通过有效途径加以了解和掌握。反观内地高校，不仅质量保障系统性存在缺失，教学随意性大，刚性不够，更大的问题在于许多规定并未深入到学校教育教学生活过程，没有深入到每一位管理人员、师生内心深处，质量保障常态观念淡漠，视质量保障与管理规定为摆设。以往开展的高校外部质量保障和评估，之所以受到不少教师的反感和抵制，主要原因不在于这种保障和评估加重了学校和教师负担，根本上在于质量保障未做到常态，未成为管理人员和师生的本来生活过程。评估标准对高校教育教学和管理工作提出的要求，本应在平常高校质量管理和教育教学活动中加以规定和解决，如果缺乏常态，人们自然不愿接受，自然要反感。这种现象不仅不正常，也说明我们高校内部质量保障体系不成熟。

因此可见，系统、刚性和常态化内部质量保障体系对我们高等学校是何等重要、何等紧迫。

**（刘振天，中国人民大学教育学院教授，北京 100872）**

**（原文刊载于《中国高教研究》2016年第9期）**

# 大学生学习满意度：高等教育质量评判的原点

## 文 静

大学生是高等教育的主体，是高等教育的受教育者和受益者，也是高等教育过程的参与者和体验者。随着对学生主体性认识的增强，大学生学习满意度以学生为主体，反映教育质量，从而形成微观主体和宏观质量的有效连接点。大学生对其所接受的高等教育寄予期望，通过体验得到感知，形成对满意度的体验和评判。学习满意度在当代大学生的学习过程、学习结果以及学习质量方面均有重要意义。因此，基于学习体验而形成的对大学生学习满意度的调查与研究，已然成为大学生学习与发展研究的重要组成部分。

### 一、大学生：基于期望的大学学习体验的直接感知者

#### （一）大学学习在体验中成长

大学生在学习过程中通过学习观念的树立、学习方式的使用得到相应的学习结果，并在道德提升、知识增长和技能获得上得到体验。具体而言，大学生的学习并不局限于课堂教学和教师授课，还有学校教育环境与人文精神的熏陶。在高等教育系统内进行的任何一项活动都可被视作教育活动，学生在任何一项活动中的体验都得到知识、道德或技能方面的学习。联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》中提出学会学习，强调主动学习的必要性；而在《教育——财富蕴藏其中》里强调主动学习的重要性，并且细化为“学会认知”、“学会做事”、“学会共同生活”和“学会生存”，作为学习的四大支柱。因此，体验是大学学习的重要环节，通过体验实现成长，并且获得发展及提高能力。

#### （二）大学生是期望的直接感知者

大学生能够体验大学学习的全过程，判别接受高等教育之后的实际感知与进入大学之前期望的相对关系，从而形成对大学学习是否满意的认识。以大学生对高等教育的感知程度为基准，将期望、参与、体验和感知这些心理因素进行统合，测量其对

大学生涯的感受、体验和态度的心理表征，通过对比入学前的期望和入学后的现实，把握住期望、过程和收获之间的相对关系，形成个体化的价值判断，以求客观、真实地呈现我国大学生所能感知到的学习体验的满意度。

### 二、学习满意度：大学生对学习质量的主体性评价

大学生学习满意度对大学学习质量产生着影响，使得学习过程质量和结果质量形成统一，是整体上研究学习质量的关键。通过对全国大学生的学习情况调查研究可以发现，大学生学习满意度对于学习质量的影响具有内在持久性，是深入研究大学学习质量本质的必要通道，一方面体现印证着目前大学教育、学习的成效，同时成为质量提升的着力点。大学学习是在教师引导下进行的学生自主性探索未知和建构知识体系的活动，并受到学习环境的影响。这不仅是对大学学习的高度概括，更是总结出大学学习实质性要素的内核。如何评价大学生的学习质量，制定什么样的质量标准以及如何提升大学生学习质量，进而提升高等教育人才培养的质量，历来是高等教育研究的重点，全面提升高等教育质量已成为中长期高等教育改革与发展的核心。大学生既是学习质量评价的参与者，更是学习质量的体现者，参与学习质量的构建，也显示出学习质量的最终结果。

#### （一）大学生是学习质量的建构者

随着中国高等教育进入大众化发展阶段，以学生为主体的研究和管理更加受到重视，学生更多地参与高等教育的过程，更加强调学生的主体性，使学生作为高等教育主体，参与建构其学习质量。把握大学学习质量，更不能忽视大学生的主体作用，大学生在学习中对一定品质和存量学习资源的恰当使用，能够构建高质量学习。

#### （二）大学生是学习质量的体现者

大学生参与学习的全过程，最终会产生学习结

果,从道德、知识、技能的角度检视是否达致了学习目标,从体验、认知的角度判定是否满足。大学生的学习质量不仅体现着学习的优劣程度,亦体现着优质教育资源的投入和办学管理水平。以学生学习为中心进行研究发现,学习质量既受到外在环境因素的影响,也受到内在学习驱动力的牵制。因此,大学生是学习质量最直接的体现者,也是受益者。

### 三、主观评价指标集群:学习满意度表征的学习过程及结果

表征大学生学习状态的自我评价指标种类繁多,满意度是其中重要的一个类别,该类指标易于测量,并且是大学生对学习过程、学习结果的主观评价指标,能够从主体视角揭示大学生学习的过程与结果。

#### (一) 大学生的学习满意度是测量和评估的基点

大学生在高等教育中具有多重身份,需要通过参与教学教育过程,取得各方面的发展与进步。根据布鲁姆的教育目标分类,这种发展与进步主要体现在知识领域、动作技能领域与情感领域,这同时也是大学生学习满意度测评的理论源点。大学生可以根据在认知、技能与情感方面的增长与否,对所获得大学体验是否满意作出自我评估与评判。从管理的角度讲,大学生学习满意度是高等教育评估与管理的重要内容之一,是学生进入高等教育之后,对其感知最直接的评价,因此这个评价的结果对评价主导者和利益相关者具有重要的参考价值。从评价理论的角度讲,满意度具有“价值”,这种价值是可以被测量的,大学生学习满意度作为有价值的事物能够被评价。学习满意度的价值性是进行测量和评估的基点。

#### (二) 大学生学习满意度是直观反映其对学习体验自我评价的指标集群

学习满意度是对学习满足感、愉悦感的测度或者衡量,是在校大学生通过入学之后的体验和感知与入学前的期望相对比而形成的。高等教育是一项复杂的社会活动,身处大学校园内的大学生所体验到的也是类型多样的教育活动,并且从各方面汲取精华获得成长,因此,不可能也不可以单一的是非判断来定夺大学生的学习满意度。由于涉及面众多,需要从一个总体基准点出发,深入大学生学习

的相关要素、环节,反映不同层面的问题,在理论逻辑和分析框架的指引下统合成指标集群,通过在校学生的自我评价来表征大学生的学习状态。学习满意度正是这样的指标集群,既能充分呈现大学生对于学习的评价,又极具直观性,能够反映出大学生学习满意状态度量的水平。

#### (三) 大学生学习满意度的指标设计必须凸显人才培养职能的特征

大学是一类特殊的社会组织,既不同于一般社会组织,也不同于普通中小学,构成学习满意度的要素在教育共性中体现大学教育的特性。大学以人才培养为最基本的社会职能,所提供的教育、教学活动与服务也和社会组织(公司、培训机构等)相异,顾客满意度对大学生学习满意度的研究来说具有参考性,大学生学习满意度在顾客满意的基础上体现出教育活动的特性。作为指标集群,大学生学习满意度需要同时表现人群特征、组织特征和职能特征,充分表达出大学校园内与学习相关的满意度构成,并以此作为研究大学生学习满意度的主线。

#### 四、高等教育质量:学习满意度所建构的重要窗口

大学生学习满意度是对大学教育过程的一种反馈。由于学习满意度是大学生对其所接受的高等教育的切身体验,并基于个人感知而作出评判,因此大学生提供的学习满意度方面的信息是参与高等教育活动之后的结果。并且这种结果具有反馈价值,尤其表现在对大学教育过程的反馈。根据大学生提供的学习满意度信息,研究者、管理者、决策者能够直观判定出教育教学活动是否能够让大学生获得应有的满足感,这样的教育过程对大学生的身心发展能否起到积极作用,或者说大学生能否在大学教育过程中得到他们期望的收获,能否对自身的成长和发展带来影响,以此作为反馈窗口,来判断大学教育过程的成败优劣。

#### (一) 大学生学习满意度对学习质量产生本质影响

大学生学习满意度的调查与研究,能够对教与学过程形成评价,把来自学生这个受教群体、消费群体或者说高等教育服务对象群体的评价作为改进的依据,从而促进教与学的互动,成为改革的突破口,提升大学生学习的效率和质量。大学生学习的过程和结果需要得到对接,而正是有了学习满意

度，使得学习的过程质量和结果质量形成内在统一，从保证学习过程质量出发，提高大学生学习的结果质量，最终达成人才培养质量提升的整体目标。

## （二）重视学习满意度强化以学生为中心的认识

大学生学习满意度不仅能够给予大学教育过程以反馈，同时也能够以学生主体视角投射出目前高等教育的质量问题，客观而直接，更能引发对高等教育质量的诸多反思。眼观现实，我国高等教育扩招以来到现在，已经从量的扩张进入了质的提升阶段。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》指出，更新人才培养观念、提高人才培养质量的关键还在于强化对学生的关注，以学生为中心进行人才培养，全面提高高等教育质量。为此研究大学生学习满意度具有重要意义。

从高等教育改革与发展的需求与趋势来说，研究大学生学习满意度既是质量提升之必须，也是教学改革之必要。笔者从调查和研究大学生对现行高等教育学习的满意状况得知，大学生对自己在大学生学习期间的状态能够形成满意度体验水平的判断和重要性的认知，这两方面总体上均能达到六成以上，结果虽不十分理想，但还是有更大的提升空间。其中教师的教学、学生个人的人际关系对于学习满意度的影响力度较大，超过硬件条件和规章制度方面的影响，意味着人的因素作用远优于物的因素；并且在重要性的认知上，如果条件性指标太过强硬，有时候还会适得其反。

通过研究大学生学习满意度，学生在高等教育中的主体地位得到进一步凸显，符合以学生为主体的时代发展。大学生既是高等教育的参与主体，也是高等教育的感知主体，对其所接受、体验的高等教育进行评价，成为高等教育满意度的评价主体。

## 五、全面提高高等教育质量：学习满意度提供的重要支柱

全面提高高等教育质量既是国家顶层规划设计对高等教育发展的期望，也是未来我国高等教育改革与发展的目标所在。“提高质量是高等教育发展的核心任务，是建设高等教育强国的基本要求”。我国高等教育的决策层、研究层、实践层均为此目标的达成不懈努力。

提高人才培养质量作为全面提高我国高等教育

质量的中心工作，其地位不容动摇；继续全面实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”，要在影响人才培养质量的关键领域和薄弱环节上实现重点突破，并带动整体推进。国家层面的政策表明，人才培养质量是我国高等教育发展的关键，关注人才培养也就意味着关注大学生本身，因此，对大学生参与、体验高等教育学习情况的调查是进行学生发展研究的出发点，而大学生通过感知大学教学、学习过程形成的满意度则是学生主体对高等教育质量的评价，是从大学生视角关注高等教育质量。

学习满意度作为聚焦各利益相关主体的窗口，承载着来自多方面的诉求，当然也提供了一个可供各利益相关主体与高等教育进行沟通与交流的平台；无论是在大学生视野中对高等教育质量的认知和理解，还是大学生对全面发展的价值诉求，都能在学习满意度的内涵中得以聚焦[7]。通过对我国大学生学习满意度的调查、分析与研究，内部利益相关者能够相互沟通、达成理解，从相互配合的角度达成共识，外部利益相关者透过满意度能够了解高等教育的质量发展程度，避免出现误解。同时，以学习满意度作为切入点，从学生体验和感知的角度出发评价高等教育质量，其研究结果一方面能够直指大学教学、大学学习的全过程，另一方面也促使高等教育要素和外部资源进行沟通，使资源、要素形成更加优化的配置，助力高等教育质量的全面提高。

## 六、大数据“循证”时代：大学生学习满意度与学习质量的优化提升

毫无疑问，我们已经进入了以实证证据来对客观现象进行理论解读、阐释的时代，也正是“大数据”、“云计算”影响生活、工作与思维模式变革的时代，量化世间之百态、揭示万物之关联。处于这个时代的高等教育研究，已经进入了大数据时代，面对高等教育质量全面提升的研究议题，数据分析与挖掘不仅是“循证”思维的体现，更是研究方法烙印的加深。此时对大学生学习满意度进行研究，必将以实证调查和数据分析作为基础，最大限度发挥实证研究的效力，从理论和实践两个层面提高大学生的学习质量。

### （一）以学习满意度结果作为学习质量评估的支柱

理论上，通过大学生学习满意度的调查和研

究，可以实现以微观主体表征宏观质量。学习满意度能够以数据化的方式反映大学生个体和群体的学习过程是不是有质量的，从而评判出大学生能否通过高质量的学习过程组织，形成高质量的学习成果，完成过程质量和结果质量的统一。同时，学习满意度是对大学生学习质量多元评价标准的重要组成部分，通过主观心理状态的静态定点调查或者常态追踪，能够呈现大学生的学习状态趋势。如果将学习行为与满意度进行相关，则从技术上实现了在“大数据”思路引导下研究大学生哪些客观行为会作用于主观评价，从理论上则实现了行动研究与问卷研究的紧密结合。事实上，大学生的学习满意度是评价教学、促进教学改革的“利器”。通过实证研究的问卷调查与深度访谈已经了解到，教师教学是对学习满意度贡献力最大的要素，其次是大学生的人际关系要素。研究结果已经表明，对于学习满意度来说，人与人之间的影响力度远大于物对人的影响力度，大学的“教”与“学”、学习氛围会较大幅度地贡献于学习满意度的形成。因此，紧抓大学本科教学质量、营造良好的“教”与“学”氛围，成为我国高等教育改革深化的“攻坚点”，提升学习满意度和学习质量首当其冲的“抓手”在于追求卓越的教学过程，当然也是在大学校园内实现“立德树人”的现实起点。

### **（二）以学习满意度准则作为优化高校评估的重要标准**

立足我国高等教育改革与质量提升的现实，教育部评估中心以“审核评估”作为本轮评估的重要方式。此时，大学生的学习满意度理应成为审核评估推行的“龙头”。概括而论，大学生是评价学习质量、反映教学水平的主体，其学习的满意度水平正是高校、学科、专业、课程质量的重要观测站，能够从大学生学习体验的角度完成评价，同时能够基于学习者的因素对院校的教学质量进行评价，根

据学习者的群体特征来进行教学质量上的分类，也正好体现第四代评估“重视人文关怀”的精髓。具体而言，学习满意度自身具有的内部结构，能够成为评价院校办学质量分类评价的标准。调查研究显示，不同高校在学习满意度具体要素上的体验水平有所不同，这种差别能够帮助我们很好地划分院校的类型，从大学生学习体验的角度进行分类与归纳。通过调查数据可以清楚了解到，某些学校在教学方面具有显著优势，某些学校在硬件配置方面取得成效，还有些学校为教学和学习提供了良好的制度环境，等等。这种通过学习满意度内部结构或者具体观测点来分类的方式，充分凸显了高校教育教学的规律，高度承载高校运行内生逻辑的同时，全面表征了高校的特色和办学优势，为更好的制度安排也提供了充足的现实基础。

### **（三）以大学生学习满意度促进高等教育质量提高**

十八大报告把教育放在了改善民生和加强社会建设之首，提出要“努力办好人民满意的教育”。2013年，在全国“两会”上也围绕“努力办好人民满意的教育”的问题进行了讨论。从政策制定的角度，“办好人民满意的教育”既是落实以人为本的科学发展观，构建和谐社会的必然要求，也是国家、人民大众对教育的殷切企望。从理论研究的深度，则是对教育利益相关者更加关注，高等教育尤为如此。作为内部直接利益相关者，大学生对学习是否满意、满意程度如何，已经进入了顶层设计的战略视野，这既是对高等教育事业科学发展的落实，也是对全面提升高等教育质量的积极回应。

**（文 静，厦门大学教育研究院助理教授，福建厦门 361005）**

**（原文刊载于《教育研究》2015年第1期）**

# 以新发展理念引领高等教育 质量监测数据平台建设

王战军 乔 刚

实现“十三五”时期高等教育发展目标，推动由高等教育大国向高等教育强国的历史性跨越，在高等教育质量保障体系建设方面既要有新思想、新思维、新思路，更要树立新理念、明确新目标、运用新方法。十八届五中全会颁布的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十三个五年规划的建议》提出创新、协调、绿色、开放、共享新发展理念，是我国社会发展思路、发展方向、发展着力点的灵魂，也是构建我国高等教育质量保障体系的指导思想。构建新时期我国高等教育质量保障体系，全面提高高等教育质量，必须以新发展理念为引领，加快推进高等教育质量监测数据平台建设。

## 一、高等教育质量监测数据平台建设的核心理念

理念是哲学中的一个基本问题，内涵十分丰富、复杂。黑格尔从本体论出发认为，“理念是自在自为的真理，是概念和客观性的绝对统一，其本质上是一个过程。”马克思主义从认识论出发认为，理念属于理性认识的范畴，它源于实践，并接受实践的检验。科学的理念不仅在思想观念中具有思维操作性、在现实实践中具有实践操作性，而且还能从总体上指导实践操作。作为理念的下位概念，教育理念是教育主体在教育实践中形成的，对教育活动的一种理性认识。它一旦形成，可以进一步规定和指导教育实践。以新理念指导高等教育质量保障体系建设的首要任务就是要建立高等教育质量监测数据平台。它是现代信息技术和计算机技术为基础，通过对高等学校有关数据的持续收集和深入分析，常态监测高等教育状态，为多元主体价值判断和科学决策提供客观依据的数据资源共享平台，是实施高等教育监测评估的基础。

**1. 创新驱动，争创一流。**著名管理学家迈克尔·波特以钻石模型为分析工具，将社会经济发展划分为要素驱动、投资驱动、创新驱动、财富驱动四个阶段。从当今世界范围看，创新驱动被各国认

为是促进经济发展，提高国家竞争优势的宏观战略。厚植以创新驱动为根基的高等教育质量监测数据平台，凸显了创新这个“第一动力”在激发高等教育质量保障体系活力中的作用，能推动我国高等教育质量保障体系更高质量、更有效率、更持续发展。以创新驱动为根基，就是通过富有创新精神和创新能力的多元主体，以观念创新、制度创新、技术创新等多种方式，利用新的思维方式、新的技术等，全面加快平台的建设和发展。

观念创新是以遵循教育规律为基础，始终树立平等互利、共建共享、大众创业万众创新和开源的理念，不断激发全部参与者的创新智慧和创新能力；深化总体思维、数据思维、即时思维、预测思维、量化思维、整合思维和决策思维等，不断创新平台建设活力。制度创新是不断完善平台建设的各项规章制度，建立能够维系平台有效运行，具有稳定性、可调整性和具有演化性的一系列内外部规范，使多元主体在制度和法律基础之上构建相互影响的规则，建立平等、合作的关系。技术创新是利用现代信息技术，通过构建高等教育质量常态监测数据平台，运用数据整合和分析等多种技术与手段，不断拓展常态监测和预测预警等功能，使平台在高等教育质量保障建设与创新中发挥独特性、引领性作用。观念创新体现了平台建设过程中思想、观念和价值取向等内在规定性的变革；制度创新为平台建设提供了政策保障、法律依据、资源支持和制度规范等必要的外部环境保障；技术创新是平台持续发展的内部动力，为支撑观念、制度和技术三螺旋合作创新机制提供了稳固结构。

**2. 常态监测，协调发展。**2011年颁布的《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》明确将“教学基本状态数据常态监测”作为一项重要的内容专门提出：建立本科教学工作及其质量常态监测机制。路易斯等人在探讨评估未来发展趋势也时强调，随着技术的发展、人们关注度的提高，

评估结果的有效周期会越来越短，所以需要采用高效率低成本的监测技术进行实时评估。对高等教育教学状态进行常态监测，一方面，平台通过对高等学校教师队伍、招生情况、在校生规模、生师比、教学经费、专业课程、教学管理、学生就业、学生社团、科学研究、学科建设等有关数据进行常规性、连续性、系统性与制度化的采集，直观呈现高等学校在师资队伍、办学条件、德育工作、教学管理、质量监控与改进等方面的基本状态，实现对高等教育教学状态监测的常态化；另一方面，高等学校可以对平台中的数据资源进行实时查询，并根据实际需要开展多维度、多层面、系统性的分析和比较，实时了解全国、区域、行业、甚至整个高等教育状态，剖析自身存在的问题，持续改进教育教学质量，回应社会公众、教育主管部门对高等教育质量的关切。平台对高等学校教育教学状态的常态监测，能够整体反映高等学校教育教学的基本面貌和特征，对各个高等学校都适用，具有普适性的特点。同时，平台也能够根据高等学校的实际需求，呈现各自的办学特色和办学水平，并可以针对不同类型和层次高等学校开展各项教育评估。

**3. 绿色评估，预测预警。**绿色发展作为指导我国教育发展的核心理念之一，具有鲜明的时代特征和针对性。用绿色发展理念引领高等教育质量保障风尚，就是要突出和强化数据在高等教育质量保障中的地位与作用，用数据直观呈现高等教育教学的基本状态。当前，在美国学术界关于数据的地位与作用达成了一项普遍共识，即数据被视为知识的来源。正如著名美国管理学家W·爱德华·戴明所主张的唯有数据才是科学的度量。高等教育质量监测数据平台充分强调用数据说话，就是通过数据库提供的大量、详实的数据和事实材料，对高等教育教学信息进行整理、分析和详尽解读，并利用“绿色指标”，实现对高等教育的“绿色评估”，服务、影响和促进高等教育的科学决策和有效管理，推动我国高等教育的“绿色”发展。用数据进行绿色评估，才能真正提高对高等教育教学状态诊断的科学性和有用性，找到制约高等教育发展的关键因素，增强对高等教育评估的说服力，推动高等教育内涵式发展。这种用数据进行绿色评估的方式，把传统以专家进校为主的教育评估方式转变为基于网络和

数据的常态监测，减少了对评估工作的人为干扰，减小了对参评高等学校日常工作的影响，确保评估过程更加绿色、环保，评估方法更加科学、合理，评估结果更加客观、公正，有效地实现了绿色评估、阳光评估。但是，评估不是目的，而是手段。利用高等教育质量监测数据平台实施绿色评估，是为了更好地实现对高等教育教学状态的运行机制和演化趋势进行预期性评价，预警不正常的时空范围及危害程度，提前发现高等教育运行可能出现的问题，并深入剖析成因，最终为危机的防范和化解提出具体措施，保证高等教育持续健康发展。

**4. 众创众筹，开放发展。**2015年国务院印发的《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》中明确提出：我国要在本世纪中叶基本建成高等教育强国。实现建设高等教育强国的目标，需要不断更新理念，发挥多元主体的聪明才智，以更加开放的姿态推动高等教育质量监测数据平台建设。其中，众创是基础，众筹是关键，开放是手段。众创是在平台建设的目标、指标体系方案的设计、数据的遴选、使用与共享等方面汇聚多元主体智慧，有效拓展平台创新与高校资源、社会需求的对接通道，搭建多方参与的高效协同机制，丰富平台组织形态，优化信息、知识、技术、管理、资本等资源的配置方式，形成平台的持续创新动力；众筹是积极吸纳和鼓励多元主体共同合作平台系统的开发、建设、使用与维护，拓展平台建设和发展的新渠道；开放是通过向多元主体开放平台数据、源代码、技术等资源，提供多种技术支撑和服务，共享平台的各类数据资源，打造大众建设、万众创新的高等教育质量保障新载体。以众创众筹作为理念，体现了平台建设自下而上、面向不同层面的开放互动性。开放意味着打破封闭的界限，互动则激发了平台建设思想和观念的无限可能。以众创众筹、开放发展指导平台建设，能激发蕴藏在多元主体之中的无穷智慧和创造力，拓展平台建设新空间，汇聚发展新动能，搭建多方共同平等参与的高效协同机制，丰富平台组织形态，为多元主体广泛平等参与平台创新提供更多元的途径和更广阔的空间。

**5. 提高质量，共享发展。**当前，我国高等教育站在了由大向强的新起点上，加快推进高等教育现代化进程的战略选择就是全面提高教育质量。全面提高高等教育质量，要求高等教育质量监测数据

平台建设应树立以质量为核心，以共享为价值追求的理念，使之为推进高等教育现代化、建设高等教育强国发挥应有之功效。以质量为核心，就是要紧密围绕提高高等教育教学质量这一核心任务，不断提高平台数据采集质量，增强平台数据分析能力，强化平台常态监测机制，突起平台持续改进教育教学质量的功效。高等教育质量监测数据平台是以高等教育教学的规律为指导，以国家“质量工程”提出的人才培养目标为导向，为我国高等教育事业的持续健康发展提供基于状态数据环境下的准确预测，以减少盲目性，增强科学性，促进高等教育改革和教育质量的提升。为此，要充分调动多元利益主体参与平台建设的积极性和主动性，深化多元主体之间平等协商、共建共享的关系，在契约和法律的基础之上，主动对多元主体开放平台数据资源，与之共享平台建设红利和发展成果，形成多元共育、全面协同、共建共享的良好高等教育质量保障生态系统。

## 二、高等教育质量监测数据平台建设的目标

高等教育质量监测数据平台的建设目标是，在新发展理念的引领下，以教学为中心，以高等学校为根本，通过构建技术先进、功能强大、中国特色、国际领先的高等教育质量保障平台，使之更好地为高等教育多元利益主体服务，提升我国高等教育的内涵，从而为实现我国高等教育现代化、推动高等教育强国建设提供有力支撑。

**1. 服务大众，提高质量。**服务社会发展是高等教育的基本价值取向之一。建设高等教育教学质量监测数据平台的目的在于，通过对平台庞大的数据资源进行深入挖掘和分析，对高等教育教学状态进行常态监测、及时预测预警和持续改进，为社会大众服务，为我国高等教育的发展提供有力保障。服务大众一是为高等学校自我诊断与建设服务，帮助高等学校有效诊断教育教学状态，对教育教学的不足之处进行持续改进，对优势指标和工作予以发扬，形成学校办学特色，推动学校走内涵式发展道路；二是为政策制定者服务，平台通过对高等教育教育教学数据的深度剖析，能为政府科学制定教育决策提供数据支持，提高政策制定的科学性、有效性和精准性，服务于政府宏观管理，按教育规律办事；三是为社会公众进行价值判断服务，帮助社会公众了解、掌握和监督高等教育发展状态，保障社

会公众的知情权、参与权和监督权，强化社会公众对高等教育的问责。当前，我国高等教育已经进入中等程度大众化阶段。高等教育的任务由强调大规模、重视投入和硬件建设的粗放式、外延式发展，转向重视人才培养质量、重视制度和文化的内涵式发展道路上来。高等教育质量监测数据平台通过对高等教育教学状态的常态监测，用数据说话直观呈现教育质量，及时反馈与持续改进教育教学质量，建立多元主体对质量状况进行价值判断的监测数据平台。它对于不断完善高等教育质量保障体系，促进我国高等教育树立稳定规模、优化结构、突出特色、注重创新的科学发展观，推动着我国高等教育走以质量提升为核心的内涵式发展道路将发挥关键性的作用。

**2. 教学中心，以校为主。**教学是大学一切活动的中心，是教育目标达成的基本途径。高等教育质量监测数据平台建设的出发点是为了促进高等学校教学改革，规范学校教学管理，提高教育教学质量。平台通过对师资队伍、课程建设、教学安排、教学经费投入、教学教风、实习实训场所（基地）、教学管理制度、教学信息化、教学质量监控体系、教学成效等教育教学基本数据的采集、整合和分析等，帮助多元主体精准掌握教高等教育教学运行状态，为提高教育教学质量提供数据支持。高等学校是高等教育的实践主体，是高等教育质量责任的实际承担者。落实高等学校作为内部质量保障的第一责任人和具体执行者，就是要在平台的建设过程中始终追求和秉承以校为本，持续促进高等学校自身建设和发展的目标。平台能够为高等学校从横向纵向提供技术帮助和数据支持，帮助高等学校及时掌握自身的教育教学状态。平台通过对高等学校教育质量的常态监测，能够为高等学校教育质量的分析、预警提供可靠的数据支持，帮助学校及时发现教育教学过程中存在的不足及需要改进之处，更好地推动学校持续健康发展。同时，以学校为本，就是以高等学校的需求为根本，不断完善平台各项功能，持续为学校提供多元化、个性化服务，使平台为高等学校在更大范围内谋划综合改革、更广领域部署改革、更深层次推进改革发挥关键性作用。

**3. 技术先进，功能强大。**高等教育质量监测数据平台是在信息化环境背景下构建的，用以改进

评估方式、提高评估效率的数据资源平台。它利用现代技术系统采集高等教育教学数据，并把采集到的数据进行存储、分类和组织，形成了一个庞大的数据资源仓库。数据库不仅需要满足不同类别教学状态数据的收集，还需满足高校、评估专家、评估中心等不同类型用户从多个维度对数据进行查询、管理与分析，并且还要为教育主管部门提供决策支持。平台运用数据整合技术，对数据进行多层次、多角度、及时性的分析与整合，能有效地解决信息孤岛问题；根据国家、省市、高等学校等不同主体的需求，结合先进的统计分析模型，提供多条件、多模式的组合查询，建立快速定制的数据分析系统，以有效满足不同层次、不同类型用户的需求。采用人机交互操作，运用数据仓库前端分析工具能够方便地产生各种多维比较、报表和统计图形，形成一个即时、动态的信息反馈系统，实现对高等教育教学状态的常态监测。通过设定监测指标阈值的方式，对高等学校的教育教学指标进行综合等级评判，特别是当某一指标接近或达到警戒阈值时，平台会给予及时报警，为高等学校及时发现不足提供有力支持，为多元主体持续改进教育教学质量和科学决策提供客观依据。

**4. 中国特色，国际领先。**中国的高等教育质量保障体系建设，更多的是根植于中国高等教育质量保障与评估的实践，并能及时总结和借鉴国内外理论与实践经验，不断自我调整和自我更新的结果。高等教育质量监测数据平台是伴随着我国新一轮评估制度的确立应运而生的，是适应我国高等教育发展新阶段、新形势而建立的一种高等教育质量保障手段。它的建设是我国新一轮评估制度的重大创新，是我国建立中国特色、世界一流的高等教育质量保障体系的重要基础和关键组成部分。就要素内涵而言，中国特色不仅体现在平台建设的理念、方向上，更体现在平台建设始终立足于我国高等教育实际、努力遵循教育规律上，根本反映在平台能呈现我国高等教育教学状态上，更好地服务于社会主义现代化建设事业、更好地为多元主体服务上。就其实质特征而言，这里的中国特色源于我国高等教育现实和长远发展需要，源于中国高等教育与中国的政治、经济、历史等的有机结合。具体地说，坚持提高高等教育质量，推动高等教育内涵式发展，是平台建设的根本遵循。

### 三、高等教育质量监测数据平台建设的方法

高等教育质量监测数据平台建设是以现代信息

技术为基础，在数据采集、数据整合、数据挖掘与分析以及数据的可视化等方面采用了诸多科学方法，以此来提升平台的整体水平和功效。

#### 1. 科学采集数据粒度，拓展平台数据资源。

数据采集是高等教育质量监测数据平台建设的基础。对数据的采集主要解决平台数据来源问题。平台采集的数据，是大规模、全覆盖、深层次的全样本数据。在规模上，平台采用在线高频次甚至是实时的方式，对高等教育教学数据颗粒进行广泛采集。采集对象既包括“985工程”“211工程”院校，更包括数量众多的地方普通高校和高职高专院校。采集的数据既涵盖本科教育教学数据，也囊括研究生和专科教育教学数据；在覆盖面上，既包括全国经济、人口、财政收入等有关社会经济发展水平的公开数据，也吸纳高等学校和社会机构的教学管理数据、科学研究数据、满意度调查数据、社交网络数据等。在深度上，既包括不同国家、地区的宏观数据，更包括高等学校内部的课程、教师、学生、学科建设等微观数据。在时效性上，通过每季度或每月、每周、每日甚至实时动态采集，保证数据的连贯性和完整性。在数据采集的过程中，平台通过对指标项进行科学规范的设计和界定，使数据统计的概念清晰，统计的标准、尺度和要求统一，保证数据的规范性、可靠性与准确性。

#### 2. 建立主题数据仓库，强化数据整合能力。

高等教育质量监测平台采集到的数据不是系统的数据集合，而是单个的、分散的数据。要发挥这些数据的功效，需要对这些大量未相互连接的、碎片化的数据进行归纳、分类和整合。平台运用现代信息技术，构建多维模型、关系模型和层次模型以及分析模型等，建立面向主体进行联机分析处理和数据挖掘的数据仓库，实现了对高等教育教学数据的有效整合。数据仓库针对采集到的数据，进行抽取、筛选、清理，并进行有效集成，按照主题进行组织，形成一个数据集合。数据库的建立是以数据库技术和互联网技术为基础，将数据采集、存储、分析、可视化等服务功能整合到云端，使院校不必搭建专门的服务器，使用桌面终端就可以在线访问状态数据库。它是整个监测平台的数据源，覆盖范围可以分为企业级数据仓库和数据集市，能够为全国、区域和高等学校之间的纵向与横向的对比和分析提供大量、可靠的数据支持。目前，教育部高等教育教学评估中心已经建立了全国高校教学基本状态数据库，该数据库采集的数据共包括基本信息、

基本办学条件、学科专业、教师信息、人才培养、学生信息、教学管理与质量监控等7大类572项指标。这一数据库的建立为高等教育质量监测数据平台建设提供了重要参考。

**3. 提升挖掘与分析技术，提高辅助决策能力。**在任何情况下，对于决策而言，搜集和整理资料都是必须的，但这只是评估工作两个重要部分之一，如果缺失了另一部分，即对资料的综合，也就称不上什么评估了。对资料的综合就是要通过对数据的深入挖掘和分析，整理和鉴别数据的相对价值。数据挖掘的目标是在数据仓库中发现模型、趋势和规则，来评估（预测或评价）预期采取的战略。高等教育质量监测数据平台的数据挖掘是以数据仓库中的大量数据为基础，自动发掘数据之间的潜在模式，并从中提炼出高附加价值的信息。数据挖掘按照数据的属性和特征，通过识别数据之间的内在的关联，构建数据之间关联规则和序列模型，建立不同的组类，对数据之间的规律进行精准掌握。利用构建神经网络、决策树分类等分类模型，分层聚类器等聚类模型，预测关联等关联规则模型，时间序列预测模型等，对数据进行不同层次的粒度分析，精准理解数据内在结构特征，科学预判高等教育教学状态。在高等教育质量监测数据平台建设的过程中，如何选择適切、有效的数据分析方式，从而为准确判断高等教育教学状态提供科学有力的支持，是平台建设面临的一个重要挑战。平台通过对数据仓库中的数据进行清理、集成、变换、归约等预处理，改善数据质量，提高数据分析效率。采用联机分析技术、关联分析技术、聚类分析技术、分类分析技术等，对有关数据的关联度进行多维度、多层次的分析，准确判断高等学校教育教学状态，及时发现教育教学中存在的问题，并进行及时的预测预警，为高等学校持续改进教育教学质量，进行科学管理和精准决策提供有力支持。其中，联机分析技术是将数据库中的各种属性看作描述数据属性的“维”，通过充分调动用户的积极性参与数据分析，并根据他们提出的需求分析，动态选择分析算法，方便的组合维度、指标，多角度多层次的探索和分析数据，快速识别影响教育教学的因素。构建时间序列模型，运用线性模型法和移动平均法等，从时间域、频率域的角度利用线性趋势和非线性趋势进行周期分析和时间序列预测，能够对高等教育教学状态进行精准预测。

#### **4. 创新数据呈现形式，回应用户现实需求。**

面对海量数据，如何以有效的方式方法加以呈现，对平台建设来说显得尤为重要。高等教育质量监测数据平台充分运用各种可视化的工具和方法，直观、生动地反映出数据及数据之间的关联和状态，为多元主体了解和掌握高等教育教学状态提供了良好支持。平台采用条形图、柱状图、直方图、散点图、三维曲面图形等多种图形，一目了然地把数据之间的关联特征和相互关系直观地呈现出来，简单、直接，具有可读性和生动性，为多元主体了解高等教育状态、走向及变化趋势提供了一种形象、直觉的解读和展现数据方式，有助于透彻地理解数据所包含的价值。这些可视化的数据呈现方式具有的直观化、关联化、艺术化和交互性等特点，有着非凡的艺术吸引力和强烈的色彩感染力与穿透力，能够强化多元主体的认知效果和记忆力，更有利于信息的传递。

在数据的可视化方面，平台十分重视用户的体验。所谓用户的体验，即用户为了充分了解和掌握平台功效，在使用平台的过程中所得到有用性、易用性、友好性的认知印象与回应。在数据可视化的进程中，平台十分强调从用户体验的角度进行优化方案，并根据用户的认知提出解决方案，使数据可视化中数据结构的建立与用户认知过程中的感知进行通力合作，有效地促进用户的理解力。从用户体验的角度来说，数据可视化中数据结构的调整与建立也需要建立在用户体验的基础上，从使用者的角度来整理与筛选数据，选取更匹配的可视化元素来表现，能够促使数据的呈现更加科学、合理。“十三五”时期是我国高等教育事业攻坚克难的关键时期。实现《教育规划纲要》提出的高等教育发展目标，以及到本世纪中叶基本建成高等教育强国的目标，要求在高等教育质量保障体系建设过程中深入贯彻和落实新发展理念，准确把握新时期我国高等教育内涵的深刻变化，以新理念、新目标、新方法引领和推动高等教育质量保障监测平台建设，使之为实现我国高等教育强国目标发挥重要作用。

（王战军，北京理工大学教授，北京100081；乔刚，延安大学讲师，陕西延安716000）

（原文刊载于《中国高教研究》2016年7期）

# 中国高等教育质量研究十五年 的话题演进与前沿趋势

## ——基于CSSCI数据库2000-2014年论文关键词共现知识图

曲 霞 杨晓彤

1999年高校扩招以来,高等教育质量一直是我国学界关注的热点。有学者统计,相关研究论文在2000年以后多年以高于指数增长的速度涌现出来。2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(以下简称《教育规划纲要》)更是明确指出“提高质量是高等教育发展的核心任务,是建设高等教育强国的基本要求”。由此可以推断,在未来很长一段时间内,高等教育质量问题仍将是高教界关注的热点话题。那么,过去15年我国高等教育质量研究主要围绕哪些基本话题展开?它们的相互关系如何?呈现出怎样的演进逻辑?哪些话题构成了当下中国高等教育质量研究的前沿?今后的研究走向如何?对这些问题的回答,不仅能深入认识学界在高等教育质量研究领域中已取得的进展与不足,而且对今后的研究也具有一定的借鉴和参考意义。

### 一、研究方法与设计

#### (一) 研究方法

以往关于高等教育质量研究的探讨主要沿着两条路径展开:一是采用传统的文献分析方法对已有的高等教育质量研究论文进行综述性分析与评论。这方面比较早也比较有影响力的研究成果是邱梅生2002年发表的《大众化高等教育质量研究综述》。曲艺等、闫震普、吴雪等的研究也都属于此类,通过对部分论文的深入阅读与分析,归纳出当下我国高等教育质量研究各主要领域的基本观点。二是采用文献计量法,从发文的时间、作者、机构、引文、关键词等方面对一段时期内高等教育质量研究论文的整体情况进行客观地统计分析,总体呈现我国高等教育质量研究的概貌。这是近几年出现的新研究路径,代表性的研究成果有邱均平和刘志波等人于2013和2014年发表的论文。第二种方法虽然能很好地弥补传统文献分析法偏于定性、主观性强

的不足,但大多数此类研究止步于对已有论文的各种外在客观信息的描述性统计,难以深入揭示已有研究涉及的实质性话题及其相互关系。

知识图谱作为一种显示某一领域科学知识的发展进程与结构关系的图形,“具有‘图’和‘谱’的双重属性与特征:既是可视化的知识图形,又是序列化的知识谱系,显示了知识单元或知识群之间网络、结构、互动、交叉、演化或衍生等诸多隐含的复杂关系,而这些复杂关系正孕育着新的知识的产生”。CiteSpace是由美国德雷塞尔大学陈超美教授开发的可视化软件,是目前应用最广泛的科学知识图谱绘制工具之一,能够将大量的文献数据转化为可视化的知识图谱,从而直观地呈现隐藏在大量数据中的规律与不易察觉的现象。本研究选择最新版本的CiteSpacev.3.9.R8(64-bit),绘制过去15年我国高等教育质量研究的科学知识图谱,并结合二次文献法审读重点论文,以发现我国学者在该领域中所探讨的基本话题、相互之间的结构网络以及衍生、演化关系。

#### (二) 研究样本

本研究以收录论文影响力较大、学术性与规范性较强的中国社会科学引文索引数据库(CSSCI)为样本来源数据库。虽然CSSCI收录的论文数量远低于CNKI,但布拉德福文献离散规律说明,一个领域中关键性文献大多集中发表在少数核心期刊中。因此,CSSCI数据库更集中地收录了我国高等教育质量研究的关键性成果。笔者以“高等教育质量”为“题名”检索词,同时,以“或”为检索关系,以“关键词”中同时包含“高等教育”与“质量”为检索条件,在CSSCI中搜索到2000-2014年刊发的论文1074篇,各年的具体发文量见图1。去掉会议综述、通知之类的论文后,保留了能够反映我国高等教育质量研究实质内容的论文1048篇,并

采用CiteSpace自带的格式转换器对数据进行了预处理。

### (三) 研究指标

本研究主要是从施引文献中捕捉过去15年我国高等教育质量研究的话题与前沿。具体来说，通过对施引文献主题词（Term）和关键词（Keyword）的共词分析与聚类分析，结合二次文献查阅，确认我国高等教育质量研究涉及的主要话题、结构关系与历时发展；通过突现词（BurstTerms）的查找与追踪，确定不同时期的前沿话题。

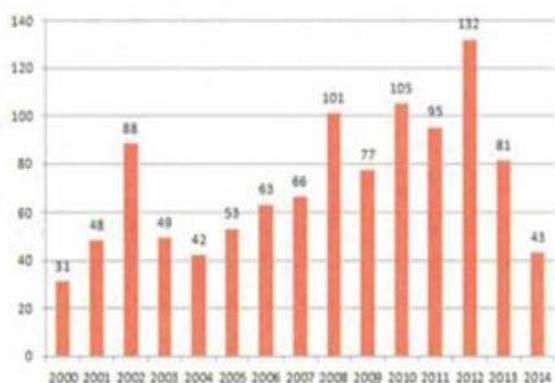


图 1 2000-2014 年高等教育质量研究论文各年的刊发量

## 二、高等教育质量研究论文的关键词共现知识图谱

本研究首先对从CSSCI获取的1048篇合乎研究要求的论文的关键词与主题词进行了共词分析。共词分析作为一种重要的文本内容分析技术，“通过分析在同一文本主题中的款目对（单词或名词短语对）共同出现的形式，确认文本所代表的学科领域中相关主题的关系，进而探索学科的发展”。启动了Cite Space后，笔者在“Time Slicing”中选择时间跨度为2000—2014年；在“Years Per Slice”选择3年为一个时间分区，共5个时间分区；在“Node Type”中选择节点类型为主题词（Term）和关键词（Keyword）；在阈值设定上，选择“TopNPerSlice”为系统默认值50，也就是说选择每个时间分区内出现频次前50位的关键词为分析对象，建构关键词共现知识图谱。

在执行可视化操作形成初步图谱后，笔者发现“高等教育”以620的词频高居榜首，覆盖了图谱的各个节点，其次是“教育质量”和“高等教育质量”，词频分别为313和229。我们认为这与本研究的检索式设置有很大关系。这三个高频关键词保证

了本研究检索范围的准确性，但并不能反映论文的具体内容。因此，在最终图谱显示时，笔者去除了这三个关键词节点，同时，合并了一些表意明显相同的节点，如“高等教育大众化”“大众化”和“大众化高等教育”，“美国”“美国教育”和“美国高等教育”，“英国高等教育”和“英国”等，形成了包含164个节点，177条连线的关键词共现图谱（见图2）。

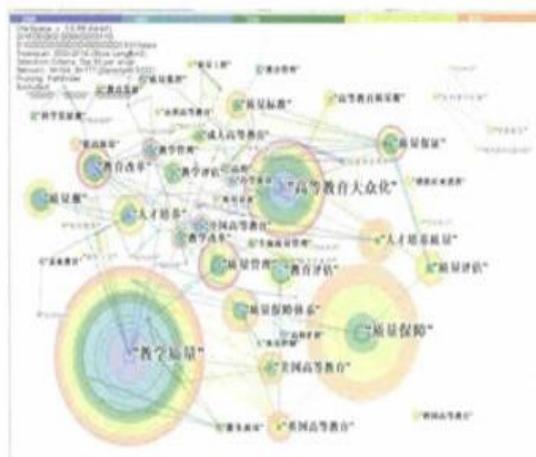


图 2 2000-2014 高等教育质量研究论文的关键词共现知识图谱

图2显示了过去的15年中高等教育质量研究领域出现频次在5次以上及中心性大于0.1的节点标签，出现频次越多节点越大，中心性越高紫色圆圈越明显。

从图中可以看出，教学质量、质量保障和高等教育大众化是三个最突出的节点。可见，在高等教育大众化阶段，高等学校教学质量的提高与高等学校办学质量的保障是过去15年我国高等教育质量研究的两大主流。而从三大节点的年轮颜色看，“教学质量”的讨论多集中在2000-02及2003-05两个时区内，可见在大众化高等教育初期，对这个问题的讨论更多一些。“高等教育大众化”作为关键词主要集中于2009年以前，之后使用频次明显降低。可见，经过十年的扩招，人们已经把高等教育大众化视为讨论高等教育质量问题时无需提及的当然语境了。对“质量保障”的讨论则开始于2003年前后，并在2009-11时区内达到高潮，在2012年以后也有较多的讨论，可以看作是15年来高等教育质量研究的主流。

除这三大节点外，质量保证、质量管理、质量

保障体系、质量评估、教育评估、美国高等教育、英国高等教育等也都是较大的节点，而且相互之间连线较多，说明它们之间存在较密切的共词关系，共同汇成了高等教育质量管理与保障这一主流。而从这组关键词节点与连线的颜色看，“质量保证”这一关键词主要出现在2009年以前，2009年以后则更多采用“质量保障”“质量保障体系”“质量评估”等关键词。可见，正如有学者分析的那样，虽然“质量保证”和“质量保障”用法相同，都来自英语词汇“quality assurance”，但考虑到高等教育质量更多的是一种“软实力”，当政府作为高等教育质量把关主体时，用“保障”一词更为贴切。因此，2009年以后“质量保障”成为更常用的说法。

与“教学质量”共词关系比较大的节点主要有“教学管理”“教学改革”“教学评估”等。从这些节点的颜色看，此类研究主要集中在2009年以前。此外，“人才培养质量”“人才培养”“教育改革”和“质量观”等也是比较大的节点，说明它们也是我国高等教育质量研究中比较重要的话题。

值得一提的是，图谱右上角，有四个脱离知识网络主体自成体系的节点。它们是“质量报告”“本科教学质量”“高等教育质量评价”和“社会问责”。从节点和连线的颜色看，它们出现在2012年以后。可见，随着2011年教育部新的本科教学工作评估意见的出台，出现了关于本科教学质量报告作用与效果的研究。但此类研究还没有与此前的高等教育质量保障或教学质量研究建立起联系，而且由于出现时间较晚，相应的研究成果还比较少，几个节点都比较小。图2同时用紫色圆圈标出了中心性较高的关键词节点。紫圈越明显代表该关键词的中心性越高，与其有共词关系的节点越多。出现频次与中心性均高的节点在整个知识网络中的位置通常更关键一些，更容易成为统合或连接不同聚类的节点。表1列出了出现频次和中心性都较高的关键词节点。

表 1 中心性在 0.2 以上的关键词及其频次

序号	关键词	中心性	出现频次
1	教育改革	0.25	47
2	教学管理	0.24	24
3	质量保证	0.22	45
4	质量管理	0.21	58
5	高等教育大众化	0.21	108
6	教学质量	0.2	198

### 三、中国高等教育质量研究15年的主要话题及其演进

CiteSpace的聚类功能依据节点间的接近性，将共词关系明显的节点聚成不同的类别，每一类别可以看作是由一组经常共同出现的主题词或关键词组成的基本话题。聚类时，笔者首先在前面关键词去除与合并的基础上，选择系统默认的Top50进行聚类。但形成的图谱很难看出自然聚类，采用CiteSpace算法形成的聚类中节点也相互纠缠在一起，难以理出头绪。经反复调试后，笔者发现当将阈值(ccccv)设定为4、4、20时，即只选择每个时区内出现次数大于4、共现次数大于4、相似系数大于0.20的关键词进行聚类，生成的图谱结构更为清晰，模块值和平均轮廓值也更为合理。因此，采用该阈值设定，进一步合并“质量保证”和“质量保障”“质量观”和“高等教育质量观”等在本研究中表意相同的关键词后，通过“Pathfinder”剪径，选择最优聚类(“Findoptimalclusters”)方式进行聚类，并以“关键词”为聚类标签，采用TF\*IDF加权算法，选择权值最大的关键词标识每个聚类的主题，形成了包含95个节点，81条连线，6个主要聚类的知识图谱(见图3)。



图 3 2000-2014 年高等教育质量研究关键词聚类知识图谱

图4则提供了各聚类形成的时间线图(Timeline)。通过时间线图，可以更清晰地反映该聚类在哪些年份开始出现(相关关键词达到了我们设定的阈值)，在哪些年份研究成果增多(节点在该时段的年轮颜色最厚)，哪些年份关注度开始降低。

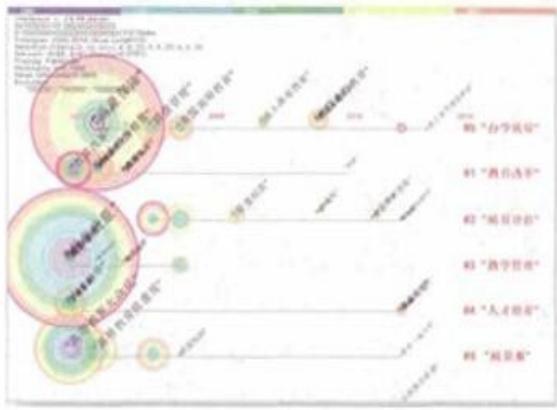


图 4 2000-2014 年高等教育质量研究关键词聚类时间线图

聚类结果显示，过去15年我国高等教育质量研究主要围绕六大话题展开：高等学校“办学质量”保障、“教育改革”背景下的高等教育质量讨论、高等教育“质量评估”、高等学校“教学管理”、“人才培养”和大众化背景下的高等教育“质量观”。高等教育“办学质量”保障是最大的聚类，包含16个节点。学者们不仅关注到了普通高校的办学质量问题，还有很多文章讨论了“成人高等教育”“跨国高等教育”和“中外合作办学”的质量和效益问题。二次文献检索发现，该话题中讨论最多的是政府各类高等教育办学质量保障和监管中的权责问题，因此，“质量保障”“质量管理”“质量工程”“监控体系”等成为该话题中经常出现的高频关键词。美国和英国则一直是我国高等教育质量保障学习的主要对象。二次文献分析发现，学者们早期主要关注美国高等教育的质量认证、质量管理、质量保障机制等宏观政策层面，2011年以后美国大学的“学生学习成果评估”作为一种注重产出的，“直面学生学习增值，强调教育成效证据”的质量管理方式，成为“世界大学质量保障范式的变革趋势”，也引起国内学者的关注。在反思前期本科教学评估工作不足的基础上，英国高等教育质量保障体系因其大学自治为主，内外部控制有机结合的特点在2009年以后备受我国学者关注。

图4的时间线图显示，该聚类中，“质量保障（保证）”是“办学质量”聚类中最主要的节点，它出现于2001年前后并一直延续到现在，是这15年高等教育质量研究的最强音。2003年前后，“质量管理”和“美国高等教育”开始引起学者的关注，2006年以后，成人高等教育、英国高等教

育、跨国高等教育等先后成为“办学质量”保障话题关注的热点，“学生学习成果评估”作为该聚类中最后出现的节点列在最右端。

“教育改革”是第二大聚类，包含13个节点。从图3的连线颜色及图4可以看出，这一聚类中的很多关键词是在2000-02时区中出现的，如“中国高等教育”“人才培养质量”“民办高等教育”“民办大学”“教育发展”和“教育经费”等。这是因为，中国高校扩招是在1999年《面向21世纪教育振兴行动计划》和《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》两个教育改革文件推动下发生的。正是这两个文件提出到2010年高等教育入学率达到15%的目标，并要求在提高高等教育规模效益的同时，不断提高教育教学质量。因此，多渠道筹措教育经费、大力发展民办教育，实现“教育发展”规模和“人才培养质量”的双赢，成为2000—2005年间学者们热衷讨论的话题，此后相关讨论有所减弱。该聚类最后出现的关键词节点是“纲要”，说明2010年《教育规划纲要》的颁布构成了此后讨论高等教育质量问题的改革背景。可见，“教育改革”是15年来中国高等教育质量讨论的宏观政策背景，因此成为中介性最高的关键词，是同时连接“办学质量”“教学质量”和“人才培养”三个聚类的节点。

“质量评估”是第三大聚类，包含了11个节点，并通过“质量保障”这一节点与“办学质量”这一聚类相连。该聚类最主要的关键词是“质量评估”和“教育评估”。从图4的时间线图看，这两个关键词都是在2003年前后达到我们设定的阈值水平的。可见，高等教育质量评估问题的研究在2003年以后引起我国学者的关注，这可能与教育部2003年开始首轮本科教学水平评估有很大关系。以“教育评估”和“质量评估”为题名关键词进行二次文献检索发现，相关研究主要集中在对国外教育评估或质量评估背景、制度、经验的介绍，对我国教育评估存在问题的反思等。该聚类的第三大节点是“质量标准”，出现在2006年前后。“质量标准”是质量评估指标体系的内在依据，有什么样的质量标准就会有怎样的指标体系，并会带来相应的质量评估与保障结果。可见，2006年以后，学者对高等教育质量评估的研究开始从外在政策环境转向内在依据审视。该聚类的最右端是“博洛尼亚进程”

和“学生参与”，二者之间存在较粗的黄色连线，说明二者在2009-11时区内存在较强的共词关系。二次文献分析发现，旨在促进欧洲高等教育一体化的博洛尼亚进程不仅在政策上明确倡导学生参与高等教育质量保障，而且还提供了学生参与质量保障的原则与具体指标。因此，2010年以后，欧洲各国教育评估中如何落实学生参与机制成为高等教育“质量评估”话题的新热点。

“教学管理”是第四大聚类，包含“教学质量”“教学管理”“教学改革”“教学评估”等9个节点。其中，“教学质量”是最大的节点，并通过它将“教学管理”与“教育改革”“人才培养”两大聚类联系起来。可见，该聚类属于提高“教学质量”的教学管理与改革问题。从图4的时间线图则可以看出，该话题的讨论在2005年以前比较热烈，此后有明显的变冷趋势。

第五和第六大聚类是“人才培养”和“质量观”，各含6个节点。图3显示，在“人才培养”聚类中，“人才培养”是最大的节点，并与“教育改革”聚类相连。该聚类中最新的高频关键词是2011年以后出现的“提高质量”和“内涵式发展”。二次文献检索发现，这两个关键词的突现与《规划纲要》提出的“树立以提高质量为核心的教育发展观，注重教育内涵发展，鼓励学校办出特色、办出水平”有直接关系，很多包含这2个关键词的论文都以《教育规划纲要》的这一精神为出发点。在“质量观”聚类中，“高等教育大众化”和“高等教育质量观”是最大的节点，从两大节点的颜色看，它们在2000-02时区内就引发了学者热议。潘懋元、张应强、蔡克勇等人的观点奠定了大众化阶段高等教育质量观的基本认识：扬弃传统的精英教育质量观，树立发展的、多样化、整体性的高等教育质量观，引导和鼓励不同类型的高校办出特色。但多样化并不意味着随意化，不能没有质量标准，它只是意味着对不同类型的高校要提出不同的质量标准。这一认识构成了我国学者讨论大众化阶段高等教育质量保障、评估和监控问题的前提。因此“高等教育质量观”节点与“质量保障”之间有非常明显的连线。总之，关键词共词与聚类分析显示，过去15年，我国的高等教育质量研究是在落实科教兴国战略、全面深化教育的国家政策主导和推动下展开的。在高等教育大众化背景下，如何

转变观念、形成正确的高等教育质量观，以及如何加强教学管理保障教学质量、落实人才培养目标是学者们首先关注的话题。紧随其后的是高等教育办学质量的保障与评估问题。相关研究经历了从强调外部保障向主张内外部有机结合，从侧重宏观政策、机制建设向探讨具体质量标准制定，从强调政府、高校的作用向强调学生参与、重视学生学习成果评估转向的演进历程。

#### 四、中国高等教育质量研究15年的前沿趋势

在CiteSpace中，研究前沿是由形成文献共被引矩阵中的文献及其施引文献中使用的突显词（burstterm）或突显词的聚类来体现的。它可以看作是某一研究领域，在一段时间内突然涌现、但并不稳定的潜在研究趋势。CiteSpace的突显词探测功能及提供的被引历史曲线，清晰地呈现出哪些话题在什么时间内突显为当时的研究前沿及以后的发展趋势。表2提供了前面6大聚类中，突显率最高（6.0以上）的7个关键词、词频及其所在聚类。图5和图6则是基于CiteSpace自带的关于这7个突显词的被引历史曲线图，用Excel绘制的渐弱性前沿和渐增强性前沿历史曲线图。

表 2 突显率最高的关键词

关键词	突显率	词频	所在聚类
教学质量	25.19	198	3
教育评估	13.56	46	2
人才培养质量	12.63	52	1
提高质量	8.84	20	4
质量保障	7.07	188	0
教育改革	6.88	47	1
教学评估	6.43	30	3

图5显示，“教学质量”和“教育改革”都是200002年间突显、此后研究趋势渐弱的前沿主题。“教学质量”是突显率最高的关键词，在2000-02和200305两个时区内，该关键词的发文均达到60篇，而在2006-08年间则锐减到28篇，2009-11年30篇，2012-14年仅20篇。这与前述时间线图显示的教学质量所在的“教学管理”聚类的发展趋势是完全一致的。“教育改革”的总发文是47篇，其中有19篇出现在2000-02年，2003-05年间发文锐减到4篇，2006年“十一五规划纲要”和2010年《教育规

划纲要》两个改革文件的出台，使该关键词的发文章量在2006-08和2009-11时区内有所提升，分别为10篇和11篇，但2012后该关键词的出现频次又明显减少，3年间仅发表了3篇论文。“教育评估”和“教学评估”则是在2003—2005年间突显、此后研究趋势减弱的前沿主题。以“教育评估”为关键词的论文在2003—2005年发文章量是15篇，2006—2008和2009—2011年间分别为14篇和13篇，但在2012—2014年这3年中，以教育评估为关键词的论文仅有2篇。这可能与教育部首轮本科教学水平评估在2003年启动到2008年结束有很大关系。也正是因为这个原因，“教学评估”一词在2003—2005年出现，相关论文6篇，到2006—2008年猛增至15篇，而在2009—2011年间则锐减至1篇。2011年，吸取首轮评估“评估标准单一、区分度弱”“评估主体单一、行政性过强”的教训，参考国际高等教育评估经验的研究成果，教育部出台了新的《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》，提出“建立健全以学校自我评估为基础，以院校评估、专业认证及评估、国际评估和教学基本状态数据常态监测为主要内容，政府、学校、专门机构和社会多元评价相结合，与中国特色现代高等教育体系相适应的教学评估制度”的基本框架。因此，关于“教学评估”的论文数量在2012—2014年间又稍有提升，相关研究主要集中在对各高校自评报告的分析与评论上。

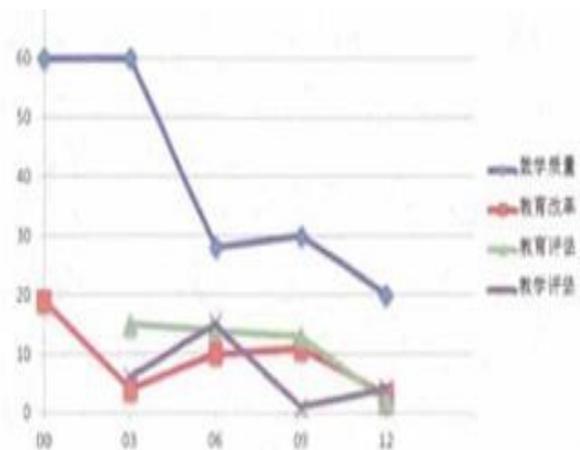


图 5 渐弱性研究前沿历史曲线图

图6显示，“人才培养质量”和“质量保障”是过去15年中的渐增性研究前沿。在2000—2002年间有6篇探讨“人才培养质量”的论文，在2003—2005年期间的发文章量为0，2006—2008年间该话题论文回升为5篇，在2009—2011年间则猛增至16

篇，2012年以后则进一步增至26篇。二次文献分析发现，该话题近几年的激增与《教育规划纲要》及2012年《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》（以下简称《若干意见》）对“人才培养质量”的多次强调有很大关系。与之相关的讨论主要集中在实践教学、课程建设、产学合作、创业教育等具体的人才培养机制问题上。高等教育“质量保障（保证）”问题在2000—2002年间就有诸多探讨，此后相关研究逐年增多，但真正的激增出现在2006-08和2009-11两个时区间，论文数量分别达到43和76篇，2012年后有所回落，但仍保持着45篇的较高发文章量。“提高质量”则是在2012—2014年间新出现的突显词，仅这三年就有18篇以此为关键词的论文出现。搜索含有“提高质量”的关键词论文进行全文阅读后发现，2010年《教育规划纲要》的颁布，2011年胡锦涛总书记在清华大学百年校庆的讲话以及2012年《若干意见》等文件的连续出台，使“提高质量”一词成为2012年以后的突显词。可见，正如中国高等教育学会会长周远清在“2011年高等教育国际论坛”的主旨报告中所指出的那样，跨世纪的中国高等教育经历了体制与观念的大改革阶段、规模与结构的大发展阶段后，今天正在进入提高质量、提高水平的大提高阶段。可以预见，继高等教育质量保障话题后，高等教育质量提高的话题将引发更多关注。但从目前的研究看，关于“提高质量”的论文大多是领导讲话或一些泛泛的口号式宣传，因此，如何通过扎实有效的教学改革和课程建设切实提高高等教育质量问题应成为今后研究的重点。

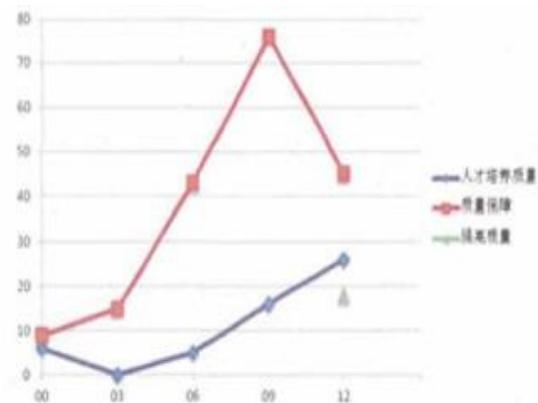


图 6 渐增性研究前沿历史曲线图

## 五、结论

对15年来中国高等教育质量研究论文的关键词共现与聚类分析及突显词探测可以发现，我国的高

等教育质量研究表现出非常明显的政策导向性，研究与政策之间形成了良好的互动关系。教育部每一次重大教育改革文件的出台都会刺激相应的高等教育质量研究话题出现，而针对改革中出现的问题的反思性研究又会促使更为完善的政策出台。新的《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》的出台，正是研究与政策间良好互动的结果。从研究的话题看，除了围绕历次教育改革精神的宏观探讨外，我国高等教育质量研究的话题主要集中在五个方面：大众化阶段的高等教育质量观问题、高等学校教学管理与人才培养问题、以及高等教育质量保障与评估问题。其中，大众化阶段的高等教育质量观问题、教学管理问题与人才培养问题早在2000—2002年间就引起了学者的广泛讨论，但此后的关注度逐渐趋弱。直到2010年，一系列新的教育改革文件出台以后，这些话题中才出现了新的讨论

点，如“提高质量”“内涵式发展”等。这些新的讨论点，可能会成为今后一段时间内高等教育质量研究的热点话题，但相关研究亟需从泛泛的口号宣传向提出切实可行的方案转变。与前三类话题不同，高等教育质量保障与评估问题一直保持稳定增长的研究态势，成为过去15年我国高等教育质量研究的主流。随着2011年《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》的出台，如何引导各高校进行有效的自我评估，如何真正实现政府、学校、专门机构和社会多元评价相结合，这些问题都会成为今后高等教育质量保障与评估研究的热点。

（曲 霞，中国人民大学教育学院博士后，北京 100872；杨晓彤，中国人民大学教育学院硕士研究生，北京 100872）

（原文刊载于《中国高教研究》2015年第9期）