

【质量与评价】

# 高等教育质量保障的 历史演进、全球扩散与发展趋势

苏永建

**【摘要】**高等教育质量保障是现代高等教育系统中不可或缺的、正式的制度安排,也正在成长成为一种新兴的、专门化的职业。强调问责、设置专门机构以及遵循近似的原则与实施程序等是全球高等教育质量保障的共同特征。在出现趋同化的同时,不同制度环境中的质量保障还呈现出一些本土特征。寻求问责与改进之间的平衡、学生在质量保障中的地位日益提高、通过范式变革形成质量文化、加强质量保障机构自身的建设是高等教育质量保障发展的主要趋势。但如何将质量提高的理念内化为院校的质量文化意识,如何优化现有的调查工具及过程以服务于质量的持续提高,则是当今高等教育质量保障面临的主要挑战。

**【关键词】**高等教育质量保障;质量问责;质量改进;质量文化

**【作者简介】**苏永建(1984-),男,山东淄博人,大连理工大学高等教育研究院讲师,教育学博士,从事高等教育社会学研究(辽宁 大连 116024)。

**【原文出处】**《高等教育研究》(武汉),2017.12.1~11

**【基金项目】**教育部人文社会科学研究青年基金项目(16YJC880067)。

在现代社会中,高等教育的核心利益相关者都在关注质量。高等教育规模的持续扩张、市场运作和国际竞争等来自不同方向的力量,共同将质量从幕后推向前台。如今,在保障和提高质量的名义下,无论是发达国家和地区还是发展中国家和地区,几乎都建立起了理性化的高等教育质量评估和保障体系。<sup>[1]</sup>从历史性维度来看,与高等教育自身的历史演变类似,高等教育质量保障也经历了一个从传统到现代的蜕变过程。从共时性维度来看,现代意义上的高等教育质量保障体系的广泛建立又是一种制度扩散和政策学习的结果。在全球化的影响下,高等教育质量保障呈现出一些共同的发展趋势,也面临着不小的挑战。

## 一、高等教育质量保障的制度化进程

从历史上看,自中世纪大学建立以来,质量就是其核心事务。<sup>[2]</sup>在漫长的发展过程中,“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。在这套机制中,人的品质和工作质量直接产生联系:学生要具备必要的资格才能进入高等学府,乃至最终取得学位;教职员要具备必要的资格才能上岗,乃至获得提升,直至升至教授。传统的‘人本位’的高等教育的质量评估过程中,还有一个因素一直以来都非常重要,即同行对其研究和著作的评价”<sup>[3]</sup>。这种由教授个人或学术共同体<sup>[4]</sup>来处理质量问题的方式使得高等教育质量长期以来“几乎是无需谈及的事”<sup>[5]</sup>。换言之,大学依靠学业考试、同

行评审、职业资格证制度等传统手段<sup>[6]</sup>就能够控制质量。这些方式几经变革,在当今的高校质量实践中依然发挥着重要作用。

### 1. 现代高等教育质量保障的兴起与演进

19世纪末20世纪初,产生于美国的“高等教育认证”被认为是现代意义上高等教育质量保障的滥觞。<sup>[7]</sup>但在20世纪80年代之前,高等质量保障更多地处于一种自发和零散的状态,影响力有限,并未引起过多关注。之后在回应外部问责与提高质量的过程中,现代高等教育质量保障在美国和欧洲兴起并逐渐演变为高等教育领域的一项正式制度安排。

20世纪80年代开始,高等教育公共经费的增长越来越难以匹配高等教育规模的持续扩张,经费的不足导致了新自由主义取向的高等教育改革。如何提高绩效和质量成为高等教育发展中的新议题。而规模的扩张则导致了建立在精英学者团体共同理念基础上的统一的高等教育质量标准的<sup>[8]</sup>与以社会需求多元化为特征的多样化的质量标准发生冲突,并由此引发了关于高等教育质量问题的持续不断的争论。来自不同方向的推力和拉力使得“高等教育质量问题不再局限于高等教育系统内部,逐渐从一个单纯的教育问题演变为复杂的政治议题”<sup>[9]</sup>。高等教育内外部环境和高等教育质量性质的变化使得传统的质量控制手段无法有效应对外部利益相关者的问责和高校内部日益多元化的质量诉求。这意味着,质量直接影响到了我们建构和组织高等教育的方式。<sup>[10]</sup>随着政府对高等教育质量的干预和问责制的兴起,评估被广泛用来证明绩效和提高质量。研究表明,20世纪80年代中期到末期,正是对本科教育质量的质疑导致了高等教育中评估运动的兴起。<sup>[11]</sup>这一时期,高等教育认证、大学排名等也在不断变革与发展。这些传统的手段与从工商业领域中引入的基标法、绩效指标等新方法共同组成了我们今天所言说的“系统化的、正式的”<sup>[12]</sup>高等教育质量保障。如肯瑟所言,在20世纪80年代中期以前,在国际高等教育版图中,质量保障无足轻重,但是,在接下来的1/4世纪里,高等教育质量保障已经迅速成为一种全球性的现象。<sup>[13]</sup>总之,当今的高等教育质量保障

虽然与传统的质量控制手段有关联,但彼此在目的、范围和过程等方面均有较大差别。从某种意义上说,现代意义上的高等教育质量保障是“审计社会”(audit society)和“评估型国家”(evaluative state)的必然产物。

### 2. 高等教育质量保障:一种新兴的专门化职业

在高等教育质量保障发展的历史进程中,有的措施和制度经过不断改进被保留下来,成为当前高等教育质量实践的重要组成部分,有的则在漫长的历史演进中被淘汰。<sup>[14]</sup>发展到今天,高等教育质量保障已成为一个目的多元、类型多样、层次繁多的系统。

根据保障主体的不同,质量保障通常会被归为不同的模式。历史地来看,所有模式都是从“两种模式”这一原型发展而来。“两种模式”指的是受外部权威控制的法国模式和学者团体自治的英国模式。<sup>[15]</sup>法国模式可以被视为问责取向的质量评估模式的典型(原型),在这一模式中,决定教什么以及允许谁施教的权力掌握在外部权威手中,教师的教学内容要对校长负责。英国模式就是我们今天所谓的同行评估。与法国模式不同,在英国模式中,由学者们来决定教什么以及由谁来教。法国模式和英国模式又被分别称为外部控制型(externally regulated)和自我控制型(self-regulating),在此基础上还衍生出了混合的或联合控制的内外结合型<sup>[16]</sup>以及其他诸多类型。但无论我们将高等教育质量保障归为几种模式,其本质都是“国家权力、市场和院校这三种力量在不同时空背景下的张力与整合”<sup>[17]</sup>。

在形成一些稳定的基本模式的同时,现代高等教育质量保障大致沿着四种主要路径在不断发展。<sup>[18]</sup>

第一种是传统的同行评审的评价方式(traditional peer review evaluations)。具体包括对院校使命和目标进行考察的认证(accreditation);对声誉进行检测的排名和评级(rankings and ratings);考察同行评价的项目评审(program reviews)。

第二种是评估与学习成果运动(assessment and outcomes movement)。这一方法要求制定绩效证据、

关注增值问题。

第三种是全面质量管理(TQM)运动。它关注的是持续改进和顾客满意度。

第四种是定期问责和绩效指标报告。

从实践来看,上述四种路径都不同程度地分布于所有的高等教育质量保障模式中。可以说,经过长期的历史演进,质量保障已经不是少数院校为了控制质量而偶尔为之的自发行为,也不仅仅是一种实现问责与提高质量的技术工具,而是整个高等教育系统在不确定环境中经共同选择而建构的一种正式的制度安排。范富格特和韦斯特赫德在对北美(如美国、加拿大)和欧洲(如英国、法国、荷兰等)高等教育质量评估体系的经验进行总结的基础上,从质量保障(评估)活动本身的构成与实践出发,提出了一个超越具体情境的高等教育质量评估体系的一般模式<sup>[19]</sup>:一个独立的质量评估体系的管理机构(或代理机构);任何质量评估体系都必须以自我评价(self-evaluation)(或者是 self-study, self-assessment)为基础;同行评估(peer review)机制,特别是外部专家的一次或多次进入院校的现场评估(site visits);一份在整体计划内具有多种不同形式的公开的报告。

这一模式由于考虑到了高等教育质量评估的历史传统和现实经验,已经在国际上被广泛认可并应用。事实上,包括美国高等教育认证和中国本科教学评估在内的几乎所有的高等教育质量保障行动均按照这四个步骤进行。在欧洲,这个评估模式还被欧洲高等教育质量保障协会(ENQA)作为获得其成员资格的标准。<sup>[20]</sup>

总之,经过日益理性化的发展,质量保障已成为现代高等教育体系中不可或缺的组成部分,并逐渐发展为一门新兴的、专门化的职业(profession)<sup>[21]</sup>,其制度化程度日益提高。这不仅仅表现为不同的国家、地区以及院校几乎都出现了以质量保障作为使命和任务的专门机构和从业人员,更为重要的是,“在这些机构之间和机构内部业已形成了一套专业化的知识基础和大量为良好实践提供范本的标准、协议和指南。尽管具体的高等教育质量保障结构在不同的国家之间还存在差异,但是不同国家的高等

教育质量保障已经形成了一些共同的且可以接受的假设。同样,质量保障机构中的从业人员也逐步建立起了自己的专业知识和专业水准。他们中的许多人从一个质量保障机构流动到另一个质量保障机构并承担着越来越多的责任,有时候,这样的情况还会发生在跨国层面。质量保障机构的工作人员会定期与同仁进行沟通,分享经验、新技术和可能的有关质量问题的解决之道。”<sup>[22]</sup>此外,一些国际性或地区性高等教育质量保障组织的成立以及由这些组织开展的专业培训和专业会议、设立的研究生专业项目等均旨在培育学术共同体,以促进质量保障的专业化和制度化发展。<sup>[23]</sup>在一些对质量保障持乐观态度的人士看来,现代社会中高等教育质量的维系与提高正是得益于这种专业化和制度化的高等教育质量保障。

## 二、高等教育质量保障的全球传播和扩散

从全球性的视角来看,高等教育质量保障体系一经建立便会跨越区域边界,传播和扩散至其他国家和地区,从而成为一种“共享”的和普遍的制度范式。跨境高等教育的发展则进一步推动了质量保障在不同国家和地区的传播与扩散。从其方向与路径来看,这种传播和扩散既可能发生在本国或本地区的院校之间,也可能在国家、区域乃至全球范围内发生。

### 1. 高等教育质量保障从高等教育“中心”向“外围”溢出

发展中国家高等教育大众化的进程及其由此引发的质量问题的出现普遍晚于发达国家和地区,因而,作为一种政策学习的范例和结果,发展中国家的高等教育质量保障政策和实践大都是从发达国家和地区引进的。<sup>[24]</sup>例如,东欧以及中欧的许多国家在东欧剧变和苏联解体之后迅速重构了其高等教育系统,其中,引入认证、审计、绩效指标等多种质量保障方法以及建立国家和院校层面的质量保障机构成为一种共同的趋势和选择。20世纪末期,土耳其也曾以英国高等教育质量保障为模板努力建立本国的高等教育质量保障体系。<sup>[25]</sup>个中原因,在于,发达国家和地区在应对现代高等教育质量问题的过程中形成了一套较为成熟且被证明是行之有效的质量保障体

系和诸多具体的质量保障措施,通常情况下,由于“后发优势”的存在,即模仿既成的、有效的制度和向其进行组织学习的时间和成本都要小于“另起炉灶”<sup>[26]</sup>,因此,作为理性的组织或机构,发展中国家和地区及其所属院校,可以通过有目的、有组织的学习和模仿,在较短的时间内建立起一套质量保障体系来应对自身遇到的质量问题。

## 2. 发达国家和地区之间高等教育质量保障的传播和扩散

在发达国家和地区,由于制度和文化的差异,不同国家和地区建立质量保障体系的动机和时间也有显著的不同。总体来看,美国最先建立了现代高等教育质量保障体系,并且将其输送到包括欧洲在内的许多国家和地区。<sup>[27]</sup>研究表明,欧洲高等教育质量保障体系的建立和发展明显受到美国的影响。<sup>[28]</sup>例如,最初,认证在欧洲高等教育质量保障方式(管理模式)中处于一个不起眼的位置,但20世纪90年代以来,在全球化和国际化的影响下,这种情况发生了根本性的变化。<sup>[29]</sup>德国自20世纪90年代末引入具有美国特色的高等教育认证制度以来,在短短的十几年时间里建立起了一个非政府性的、分权式的高等教育认证体系。<sup>[30]</sup>事实上,在博洛尼亚进程的推动下,认证已经成为构建欧洲高等教育区“黄金三角”中不可或缺的一个维度。<sup>[31]</sup>罗德斯和斯邦对高等教育质量保障是如何从美国传播到欧洲的过程进行了详细考察。他们认为,正是在具有高度“规范性”的专业化机制(专业协会、学术会议、学术期刊以及专业人士的流动)以及全球政治经济的竞争压力之下,发端于美国的质量保障才会漂洋过海直抵欧洲大陆。<sup>[32]</sup>在东亚,香港率先采用高等教育质量保障的相关措施来监督高等教育部门。<sup>[33]</sup>但是,无论从科研评估(RAE)和教学质量过程审计(TLQPR)来看,还是就香港高等教育质量保障理念和制度的变迁而言,我们都很容易在其中找到英国高等教育质量保障的影子。可以说,香港地区高等教育质量保障体系的建立在很大程度上是模仿英国高等教育质量保障体系的结果。

事实上,作为一个以“强市场(社会)—弱国家”和

院校拥有高度自主权为典型特征的国家,美国不仅向外“输出”其质量保障的理念和方法,也注意学习其他国家和地区质量保障的成功经验。比如,“源于欧洲的审计方法、绩效指标和绩效拨款法、基标法等,近年来在美国都有所运用。”<sup>[34]</sup>因此,随着高等教育质量保障在全球范围的发展,高等教育质量保障的传播和扩散不只是从某一个点出发的单向输出过程,而是构成了一个相互影响的互动网络。

## 3. 高等教育质量保障日益形成一个相互交织的网络体系

在全球化的影响下,高等教育质量保障的传播和扩散不仅表现在不同国家和地区将外来的质量保障体系植入本土的实践之中,吸纳国际成员(组织或个人)参与本国或本地区的质量保障过程也是质量保障在全球范围内传播和扩散的主要表现形式之一。在博洛尼亚进程成员国所进行的质量保障活动中,国际成员参与评估、认证和政策咨询已经成为一种通行的做法。此外,如今的高等教育质量保障已经超越了单个院校和国家,在跨院校、跨地区和跨国层面建立了许多地区性和国际性的质量保障机构和质量保障网络。<sup>[35]</sup>在这些机构和网络中,影响最大的莫过于高等教育质量保障机构国际网络(International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE)。1990年,当其在香港举行首次会议时,仅吸纳了来自17个国家或地区的25个成员<sup>[36]</sup>,如今,其成员的数量已超过280个,是成立之初的十倍之多。这些超国家、超地区层面的质量保障机构“通过举办定期的会议、出版刊物、建立包罗万象的网站以及制定针对具体质量问题的文件和指南的方式,给国家层面的质量保障行动以极大帮助。总的来说,这些网络为在国际范围内分享思想和经验提供了宝贵的场所,其目的在于帮助高等教育质量保障机构改进其实践”<sup>[37]</sup>。

## 三、不同制度环境中的高等教育质量保障:趋同化与差异性

### 1. 全球化背景下高等教育质量保障的共识与同形

在全球化的影响下,高等教育质量保障的传播

和扩散导致许多具有不同传统和制度环境的国家和地区在质量保障的理念、制度、具体实施路径等诸多方面表现出一种“家族类似”的特征。

### (1)“问责”作为质量保障的核心价值理念。

20世纪80年代开始,随着高等教育质量问题逐渐成为政策议程的核心,“几乎所有欧美国家都出现了一个由政府主导的高等教育质量检查和监督运动,或称高等教育质量保障运动”<sup>[38]</sup>。在这场席卷全球的高等教育质量保障运动中,问责无一例外地成为外部利益相关者以“提高质量”为名对高等教育进行干预的意识形态。20世纪80年代,美国高等教育领域评估运动(assessment movement)兴起的主要动因就是为了回应高校外部利益相关者对高等教育质量的问责。<sup>[39]</sup>2006年,斯佩林斯委员会发布的报告则进一步强化了这种关于高等教育质量及其信息的问责。斯佩林斯委员会发布的报告指出,“有用的数据和问责的缺乏在阻碍政策制定者和公众作出可靠的决定的同时,会妨碍高等教育向公众展示其贡献和价值。”近些年来,随着问责的负面效应的凸显和学术人员对问责的抵制,在一些具有大学自治和学术自由传统的高等教育系统中,问责的形式正在发生变化。在美国,美国州立大学与学院协会(AASCU)和大学与赠地学院联合会(NASULGC)召集来自高等教育界的代表制定了自愿问责体系(VSA),将其作为一种回应各种利益相关者质疑的机制,同时,VSA还为家庭和学生对院校进行比较提供了一个有意义的基础。<sup>[40]</sup>尽管问责的形式和严苛程度在不同国家、地区或同一国家、地区高等教育质量保障的不同发展阶段有所不同,但对于现代高等教育质量保障而言,问责已经成为其核心的价值理念,我们很难找到一个国家或地区的高等教育系统没有问责的成分。

### (2)设置专门的质量保障机构。

传统上,高等教育机构对质量自我负责,但今天,许多国家和地区都建立了正式的高等教育质量保障机构来保障质量。<sup>[41]</sup>1997年,英国通过整合高等教育基金委员会和高等教育质量委员会的相关职能,成立了质量保障署(QAA),负责对院校内部的质量保障体系进行审计或评审,这一机构成为世界范

围内一个具有标志性意义的质量保障机构。据统计,在欧洲,根据博洛尼亚进程确定的总体目标和具体要求,所有成员国都组建了国家层面的高等教育质量保障机构。2003年,挪威建立了挪威教育质量保障署(NOKUT)这一独立的国家机构,取代了1997年成立的挪威网络委员会(Norwegian Network Council)来保障高等教育质量。<sup>[42]</sup>2006年,在整合原国家评估委员会(CNE)、全国科学研究评估委员会(CNER),以及教学、科学与技术教育使命委员会(MSTP)等评估机构及其职能的基础上,法国重新组建了高等教育与研究评估署(AERES)这一新的、国家层面的、统一的高等教育质量保障机构,由其负责对法国境内的高等教育与研究机构及其附属机构所开展的教学、科研及其行政管理活动进行评估。<sup>[43]</sup>

在日本,2004年国立大学法人化改革之后,成立了由政府主导的国立大学法人评价委员会,对国立大学实施六年一个周期的评估。<sup>[44]</sup>在《布拉德利报告》(Bradley Review)的建议之下,2011年7月,澳大利亚在整合包括澳大利亚大学质量署(AUQA)等相关质量保障机构的基础之上成立了新的、统一的国家高等教育质量管理和保障机构——高等教育质量和标准署(TEQSA),“评估教育机构的质量,提供高等教育的质量信息,提出关于标准、质量和监管的独立建议”<sup>[45]</sup>。在美国,最为人熟知的高等教育质量保障机构是六大区域高等教育认证委员会,它们主要负责各自区域内院校的质量认证事宜。虽然传统上美国的高等教育认证具有“非政府”“自愿性”和“同行评议”的典型特征<sup>[46]</sup>,但是近些年来,尤其是在斯佩林斯委员会发布其报告之后,联邦政府在加强对认证进行认可的基础上开始作出在历史上由认证委员会来作出的某些学术决策。<sup>[47]</sup>

可以说,在大部分国家和地区,高等教育质量保障机构都被政府赋予正式的权威来对高校的质量进行管理和监督。<sup>[48]</sup>“这不仅出现在质量保障机构具有较强指令性模式的国家,也出现在非常尊重高等院校自治传统的国家。”<sup>[49]</sup>不过,在大部分承续欧美高等教育传统的国家和地区,虽然政府也试图对高等教育质量保障施加影响,但国家层面的质量保障

机构并不直接听命于政府,而是在政府等诸多利益相关者之间保持自治或者独立的姿态,以协调者和促进者的角色来履行高等教育质量保障的使命。

### (3) 遵循近似的原则与实施程序。

不同国家和地区的质量保障虽有差异,但在具体的实践过程中其规则和实施程序则基本一致。首先,在规定的法律框架之下,所有院校和项目都要在一定的周期之内接受外部评估<sup>[50]</sup>或者接受外部质量保障机构对院校内部质量保障体系完备性和有效性的审查。其次,越来越多的国家和地区将制定和实施共同的质量框架或统一的质量标准作为高等教育质量保障的基础和核心。例如,欧洲高等教育质量保障协会(ENQA)所制定的《欧洲高等教育质量保障标准和指南》(ESG)就明确提出了外部高等教育质量保障机构使用的质量标准、院校内部质量保障的标准以及对外部质量保障机构本身进行评估和认可的标准。为了兑现博洛尼亚宣言的承诺以及对接不断变化的社会需求,俄罗斯已将高等教育的国家质量标准更新至第三代。<sup>[51]</sup>和世界上许多国家和地区的情形相似,澳大利亚也正在积极“制定清晰明确的高等教育国家标准”<sup>[52]</sup>。最后,在具体的实践方面,无论是对于院校和项目的评估、认证还是审计,采取相似的实施程序或步骤在大部分国家和地区都已经高度制度化。这种制度化的程序通常包括遵循质量保障机构准则的院校或专业的自我评估,由质量保障机构组织的对每一所院校或专业的现场调查(同行评估),质量保障机构出具的最终报告或决议等。<sup>[53]</sup>

### 2. 地方情境与高等教育质量保障的不同实践

在“模仿”和“强制”这两种制度同形机制的影响之下,许多国家和地区的高等教育质量保障在理念、制度和具体的实施程序方面表现出越来越多的相似性。但是,在地方化和全球化的巨大张力下,不同地域的高等教育质量保障还是体现出鲜明的本土特征。

第一,从类型学的角度来讲,根据质量保障过程中权威与合法性的来源不同可以将质量保障划分为不同的类型。萨瑞克等研究者指出,由于国家文化和政治环境的不同,高等教育质量评估体系也是建

立在不同的理论基础(rhetorical doctrines)上的。<sup>[54]</sup>他们认为,一种主要的质量评估类型主要存在于欧洲大陆以及那些依然将大学视为公共服务部门的国家和地区。在这些地方,人们已经认识到质量改进问题,但国家仍然是高等教育的主要管理者;另一种以美国为代表,建立在经济或市场基础之上并受市场驱动。在这种类型中,国家的任何管理都容易被认为是过度的,质量评估更倾向于采取市场的形式。换言之,在欧洲,质量保障体系通常由国家发起,通过建立一个(准)独立的机构来负责进行各种类型的高等教育评估。<sup>[55]</sup>在美国,虽然联邦政府和外部利益相关者对高等教育质量保障施加了越来越多的压力,但到目前为止还没有在国家层面形成统一的高等教育质量保障机构。因此,欧洲和美国在高等教育质量保障方面虽然都在彼此学习对方的长处和经验,但建立在院校自主竞争基础上的多元化和多样化依然是美国高等教育质量保障的优势和特色,而保持相对的统一和规范仍旧是欧洲大陆高等教育质量保障的典型特征。<sup>[56]</sup>即使在欧洲内部,根植于历史上业已形成的文化,同处欧洲的不同国家所采取的具体的质量保障方式仍然有很大的差异。<sup>[57]</sup>

第二,在不同的国家和地区,高等教育质量保障的目的不尽一致<sup>[58]</sup>,有的侧重于问责,有的则致力于质量改进。整体而言,建立高等教育质量保障体系的最初目的均与问责有关,且大多是属于管理问责和市场问责。随着质量保障过程中不断发生各种权力博弈和利益冲突,尤其是院校和学术人员基于院校自治和学术自由对外部问责的抵制以及外部问责有效性的衰减,质量保障的目的中关于质量改进的诉求渐趋增加。从大部分发展中国家的实践来看,增强透明性和强化问责仍然是其当前质量保障的主旨所在。比较而言,大多数欧洲国家正在逐步减弱质量保障中问责的程度,转而将基于院校自我发展的质量提高作为当前及今后质量保障发展的主要方向。有关香港和新加坡高等教育质量保障的比较就很好地说明了不同地方背景中质量保障目的的差异。<sup>[59]</sup>就香港而言,虽然提高质量是其质量保障所宣称的目的,但是,在经济衰退和管理主义的冲击之

下,提高高等教育效率和高等教育机构的绩效,从而证明高等教育公共开支的合法性才是20世纪90年代香港引入高等教育质量保障的真实目的。同样是在全球化的背景之下,新加坡的高等教育并未遇到严重的财政问题,其引入高等教育质量保障的主要目的则是通过提高大学的竞争力,进而提高新加坡在地区或全球市场中的国家竞争力。此外,与质量保障目的不同相关联的是占据主导地位的质量保障方式的差异。在强调问责的国家和地区中,其质量保障体系更倾向于采取直接评估的方式,在强调质量改进的国家和地区中,其质量保障体系重在确保院校建立有效的审核或审计。

第三,高等教育质量保障的制度化程度不同。从整体来看,作为一种应对高等教育质量问题的制度和措施,质量保障产生了广泛而积极的影响。但是,受制于高等教育纷繁复杂的实践,在欧美这些高等教育的核心地带,质量保障体系已经制度化并被广泛接受,而在一些新兴国家等高等教育的边缘地带,质量保障体系建设起步较晚,在很多方面尚存争议。<sup>[60]</sup>英、美等许多国家和地区,不仅从规制性层面颁布了相关法律和政策,要求院校接受外部质量保障机构的审查、认证或评估,同时,在规范层面上,全社会基本形成了一种院校应该就其内部运作向内外利益相关者作出解释、说明并提供相关证据的质量问责共识。在美国,作为一项教育改革、一场运动和一种社会趋势,对质量的问责深入人心并逐步形成了重视透明性、测量和评价的特有文化。<sup>[61]</sup>或许更值得关注的是,这些国家和地区的许多院校已经将“责任”“公开性”“以学生为中心”等诸多理念内化为院校的管理哲学,并自愿和主动接受外部问责,把质量改进或质量提高作为院校日常实践的核心。近年来,在美国兴起的自愿问责运动和学生成果评估运动就表明院校正在自发地向公众展示更大的责任和管理能力,以及通过测量教育成果来提高教育实践的有效性。<sup>[62]</sup>与之形成对照的是,有的国家虽然建立了形式上较为完备的质量保障体系,但是院校并未将其内化为自主的质量实践。

当然,因地方情境不同,质量保障的差异化还表

现在诸多方面:有的国家的质量保障机构是独立于政府和院校的,有的是由政府一手成立的,有的则是由院校共同发起的;对院校而言,外部评估有的是自愿申请的,有的则是强制性的。有的国家的质量评估报告是公开发表且公众可以方便查询的,而在有的国家,评估报告则是保密的。对于评估是否与资助挂钩则更无统一规定。不仅如此,尽管几乎所有的机构都使用同行评估,但是由哪些同行参与、同行来自哪里,对专家的选择和培训、专家组的构成以及如何组织实地考察、实地考察持续的时间、范围、考察的对象等规定也各不相同。<sup>[63-64]</sup>

#### 四、全球范围内高等教育质量保障的发展趋势及挑战

作为一种新兴的、正在形成中的专门职业和制度安排,质量保障逐渐从高等教育系统的边缘走向中心,成为现代大学制度中不可或缺的组成部分。世界范围内的高等教育质量保障虽然没有统一和固定的模式,但却有迹可循。按照发展阶段的不同,我们可以粗略地将高等教育质量保障分为前质量保障阶段、质量保障阶段和后质量保障阶段,这三个阶段也可以分别称为1.0版本、2.0版本和3.0版本。在大部分时期,高等教育质量保障属于1.0版本,2.0版本产生于20世纪80年代,以问责为主要特征,是20世纪最后20年和21世纪初期高等教育质量保障的主流,目前正在进入3.0版本。从2.0到3.0过渡过程中,高等教育质量保障出现了一些共同且稳定的发展趋势,也面临着一些不可忽视的挑战。

##### 1. 寻求问责与改进之间的平衡

从世界范围内高等教育质量保障的发展趋势来看,如今的质量保障似乎正沿着两条相反的方向演进<sup>[65]</sup>:一方面,大学排名等具有侵略性的质量保障形式以及以此为基础的国家质量保障体系正在迅速增加;另一方面,在一些国家和地区出现了从质量保障转向质量提高的运动<sup>[66]</sup>,以此来恢复院校和学术人员的信任。在以前一种趋势为代表的国家和地区,国家权力的渗透和外部问责日益成为影响质量实践的重要变量。在美国,传统上以认证为核心的质量保障并不直接对院校的教学质量进行评估,其质量

保障方式可以视为质量改进的取向,但强调消费者选择权的市场问责一直在美国高等教育质量保障中占据重要位置。同时,近些年来,联邦政府通过包括联邦资助在内的各种手段或杠杆加强对高等教育质量的问责,试图用统一的标准对院校进行比较性评估。<sup>[67]</sup>在以后一种趋势为代表的国家和地区,外部质量保障结构虽然依旧能够影响质量保障的总体发展方向,但是外部问责的非意图性后果在遭到院校和学术人员的批判与抵制之后,其有效性和合法性日益式微,取而代之的是轻触式(light touch)的质量保障方式。在英国,质量保障经历了从院校主导到外部质量保障机构主导、再回归到院校自身主导的过程,其质量保障的理念也正在从质量问责转向质量改进。中国高等教育质量保障也从之前的水平评估转到审核评估,更加强调院校自身在保障和提高质量中的主体作用,如考察院校自身是否建立了有效的内部质量保障机制而不是直接检查院校的教育质量。<sup>[68]</sup>国际经验的比较表明,现实的质量保障并非完全属于问责或改进范式,而是处于问责和改进之间的连续谱系上<sup>[69-70]</sup>,相关的实证研究也证实了这一点。<sup>[71]</sup>因此,从全球的角度来看,寻求问责与改进之间的平衡是当前高等教育质量保障发展的基本趋势,也是支配高等教育质量保障变革与发展的基本哲学。

## 2. 学生在质量保障中的地位日益提高

近些年来,随着以学生为中心的理念在高等教育领域的重新确立以及高等教育全球化的深度发展,学生作为高等教育质量的重要利益相关者,在高等教育质量保障中的地位日益提高。一方面,学生学习成果评估成为兼具主动回应问责与自主进行质量改进的重要载体。20世纪80年代以来,美国高等教育认证机构转型中最大也最为引人注目的变化,就是普遍增加了对大学生学习成果的测量和评价,即从关注院校资源和投入到关注大学生的学习过程。<sup>[72-73]</sup>目前,六大认证委员会无一例外地将学生学习成果评估作为认证的核心要求之一。对学生学习成果的关注已经成为美国高等教育认证中判断院校质量的依据和重点。<sup>[74]</sup>2009年,美国一所常青藤大

学因为没有满足认证机构对学生学习成果进行评估的要求而受到严重警告。<sup>[75]</sup>随着博洛尼亚进程的实施和推进,学生学习结果也逐渐成为欧洲高等教育质量保障的重心和关键所在。<sup>[76]</sup>学生学习成果在外部质量保障体系中被赋予更高权重的同时,院校内部质量保障体系也将学生学习成果评估纳入制度化的轨道。在美国,“几乎所有的高校都有相应的机构管理学校层面的学生学习成果评估工作”,“有的高校还在院(系)设立学生学习成果评估协理员职位,以协调学校和学院层面的评估工作。”<sup>[77]</sup>另一方面,在许多国家和地区(特别是欧洲),内外部质量保障均采取了向学生赋权的改革,允许学生作为质量的重要利益相关方越来越多地参与到质量评估、咨询以及评估报告撰写等质量保障的具体实施过程之中,由此,学生在质量保障体系中的话语权不断扩大。<sup>[78]</sup>与此同时,为了更加科学地测量质量并提高学生在质量保障中的参与度,美、英等国针对在校本科生和毕业生开发了种类繁多的测量工具,用以测量学生的就读经验、学习成果、与教育过程的融入度以及能力的发展等,以期从学生“学”的角度而不仅仅是从教师“教”和院校“资源投入”的角度回应问责并进行质量改进。在这些测量工具中,美国的全美大学生学习投入度调查(NSSE)最为知名。这一调查工具相继被加拿大、新西兰、澳大利亚、南非、中国、韩国等诸多国家引入并加以应用。此外,一些大型国际组织和机构如经合组织(OECD)已启动了高等教育学习成果评估项目(AHELO),正在积极制定跨院校和跨国家(区域)的大学生学习成果评估政策和措施,并努力促成建立一个国际高等教育质量比较框架。<sup>[79]</sup>

## 3. 通过范式变革形成质量文化

高等教育质量保障作为现代高等教育问责制的产物,在帮助院校建立制度化的质量保障体系和促进院校形成质量意识方面成效显著。可以想象,如果没有质量保障,高等教育机构必然会因质量问题削弱其在现代社会中的合法性。但与此同时,问责取向的质量保障由于多采取结构主义的路径,重视质量保障的程序和技术而漠视院校尤其是大学教师的主动性,因此遭到了学术共同体激烈的反对,其有

效性伴随着结构化程度的提高反而不断衰减。正是在这样的背景下,世界范围内出现了从质量保障转向质量提高的运动。但是,大量的实践和研究表明,质量提高并不是一个外部政治或院校内行政管理的函数<sup>[80]</sup>,建立院校内部质量保障体系也不等同于形成了质量文化<sup>[81]</sup>,最关键的挑战是如何激发院校和教师在提高质量方面的内在动机,并将其内化为院校和教师自发的质量实践。<sup>[82]</sup>在回应和改进结构主义取向的质量保障范式(回溯性质量保障)的过程中,人一文化取向的质量保障范式(前摄性质量保障)应运而生。这一范式认为,质量保障的正式制度和结构是提高质量的必要但非充分条件,院校和教师个体化的实践是影响质量保障有效性的的重要变量。人一文化取向的质量保障范式力求通过在院校内外建立一种整体的、基于全员参与、信任和内在动机的质量文化来从根本上提高质量。基于此,21世纪初期,欧洲大学协会(EUA)启动了大规模的“质量文化工程”和质量文化调查项目,旨在帮助院校通过质量文化建设来持续提高质量。这一工程或项目激发了世界范围内对于高等教育质量文化的调查和实践,引起了众多国家及其院校的关注和跟进,在欧洲乃至全世界高等教育系统中产生了广泛且积极的影响。2009年,联合国教科文组织(UNESCO)在第二届世界高等教育大会上指出,高等教育质量的提高离不开“质量文化”,在大会通过的公报中明确了“质量保障对于当代高等教育至关重要,必须吸纳所有利益相关者的参与,保障和提高质量既需要建立高等教育质量保障体系和评价模式,也需要在院校内部形成一种质量文化”。经合组织(OECD)在其“高等教育机构管理”(IMHE)计划下设立的“教学质量提升”(FQT)项目则将“增强全员重视教学质量提升的意识和文化”放在质量框架的首要地位。<sup>[83]</sup>质量文化也成为高等教育质量保障机构国际网络组织(INQAAHE)2012年大会的核心议题之一。通过形成质量文化来提高质量是高等教育理念的一次革新,也是院校回应外部问责与提高质量的必然选择。

#### 4. 加强质量保障机构自身的建设

质量保障不仅仅是一种技术,更是一种权力机

制,质量保障的实施影响了院校内外部权力关系的构成与运行,关系到高等教育资源的配置,成为影响现代高等教育和高校发展方向及具体路径的关键变量,甚至在很多情况下已经演变为现代高等教育系统中质量的“立法者”。正是因为质量保障变得如此重要,质量保障机构自身的权力如何规制、什么样的质量保障机构才能够行使认证、评估和审计的权力等成为高等教育质量保障中不可回避的核心问题。从质量保障机构的产生来看,质量保障机构既可以依据相关法律和政策成立,也可以根据自治的高等教育传统由院校和专业协会联合自发成立。但无论其依据何种制度或规范成立,也无论其经费来源于政府还是院校集体缴纳的会费,保持独立性都是提高质量保障机构专业性和权威性的基本前提<sup>[84]</sup>,也始终是高等教育质量保障机构维护其合法性的最重要的基础之一。美国六大区域高等教育认证委员会、英国高等教育质量保障署(QAA)、意大利国家大学及科研机构评估署(ANVUR)等有影响力的高等教育质量保障机构均保持着较高的独立性。高等教育质量保障机构国际网络组织(INQAAHE)在其发布的《良好做法指南》中也提出,希望质量评估机构“必须是独立的,对自己的运营负责,其评判不能受到第三方的干扰”<sup>[85]</sup>。在保持独立性的同时,质量保障机构还要接受来自政府以及其他利益相关者的监督,其中通过正式的委员会或协会对质量保障机构进行元评估是主要的监督形式之一,有利于不断提高质量保障机构的专业性。美国的高等教育认证委员会(CHEA)作为一个非营利的组织,负责对相关的认证机构进行认可,支持院校通过认证进行自愿性的自我管理,进行有关认证的研究和信息传播,并促进认证机构和院校之间的沟通。荷兰与弗拉芒地区认证组织(NVAO)则通过建立自我评估体系和定期接受欧洲高等教育质量保障协会(ENQA)的外部评估,不断优化认证程序。<sup>[86]</sup>在质量保障日益重要的今天,质量保障机构也在不断更新并加强自身建设,这既是质量保障机构自身发展的需要,也是持续提高高等教育质量的内在要求。

此外,全球范围内高等教育质量保障发展趋势

还包括:具体的质量保障方式越来越多元化;质量保障的整体框架变得更为复杂和正式<sup>[87]</sup>;质量保障机构之间的沟通和合作日益增多;质量保障机构与院校之间能够就质量保障事宜进行越来越多的、建立在协商基础上的合作等。以上趋势似乎表明,质量保障通过变革正在以友好的方式帮助院校保障和提高质量,但在看似繁荣的背后,高等教育质量保障也面临着不可忽视的挑战。尽管在质量保障较为成熟的高等教育系统中,历经轰轰烈烈的问责运动之后,院校逐渐成为或回归为质量保障的主体,但这并不意味着其内部质量保障就一定是以改进或提高为取向的,更遑论形成质量文化。因此,如何将质量提高的理念制度化为院校的质量文化意识,至今还停留在理论层面上,实践中尚未有突破性的进展。此外,大学生学习投入度调查尽管受到很多国家及其院校的青睐并正在演变为一场世界性的运动,但对其理论基础、视角以及方法仍存有争议<sup>[88]</sup>,如何优化现有的调查工具及过程也是当前世界高等教育质量保障领域中亟须回答与解决的议题。总之,在现代社会中,高等教育质量保障不可或缺,但如何在直面挑战的基础上发挥质量保障的积极作用,不断提升质量保障的有效性,并使其最大限度地提高质量仍然需要深入研究与不断实践。

#### 参考文献:

- [1]TROW M. Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective[J].Higher Education Policy, 1996, 9(4): 309-324.
- [2]NEAVE G. The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992-1994[J].European Journal of Education, 1994, 29(2): 115-134.
- [3]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[M].陆爱华,译.上海:华东师范大学出版社,2005:2.
- [4]JONES G A. Governing Quality: Positioning Student Learning as a Core Objective of Institutional and System-Level Governance[R]. Keynote Paper Presented at the International Conference on Higher Education Student Learning and Development in a Globalizing Time, Beijing: 2013.
- [5]李雪飞.高等教育质量话语权变迁——从内部到外部的历史路径探析[J].清华大学教育研究,2006,(4): 89-94.
- [6][79]张应强,苏永建.高等教育质量保障:反思、批判与变革[J].教育研究,2014,(5): 19-27.
- [7]张民选.关于高等教育认证机制的研究[J].教育研究,2005,(2): 37-44.
- [8][14][38][56][67]赵炬明.超越评估(上)——中国高等教育质量保障体系建设之设想[J].高等工程教育研究,2008,(6): 40-49.
- [9]苏永建.高等教育质量保障中的价值冲突与整合[J].中国高教研究,2013,(11): 19-25.
- [10]FILIPPAKOU O. The Idea of Quality in Higher Education: A Conceptual Approach[J]. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2011, 32(1): 15-28.
- [11]BURKEE J C, MINASSIANS H P. The New Accountability: From Regulation to Results[J]. New Directions for Institutional Research, 2002, 116(Winter): 5-19.
- [12]ANDERSON G. Assuring Quality/Resisting Quality Assurance Academics' Responses to "Quality" in Some Australian Universities[J]. Quality in Higher Education, 2006, 12(2): 161-173.
- [13]KINSER K. Questioning Quality Assurance[J]. New Directions for Higher Education, 2014, 168(Winter): 55-67.
- [15][19]VAN VUGHT F A, WESTERHEIJDEN D F. Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education[J]. Higher Education, 1994, 28(3): 355-371.
- [16][87]STANLEY E C, PATRICK W J. Quality Assurance in American and British Higher Education: A Comparison[J]. New Directions for Institutional Research, 1998, 99(Fall): 39-56.
- [17]田恩舜.高等教育质量保证模式论[J].大学,2007,(4): 39-47.
- [18]BOGUE E G. Quality Assurance in Higher Education: The Evolution of Systems and Design Ideals[J].New Directions for Institutional Research, 1998, 99(Fall): 7-18.
- [20]阚阅.欧洲高等教育质量保障探析[J].高等农业教育,2005,(8): 90-92.
- [21][57]ROZSNYAI C. The Quality Volution[J]. Quality in Higher Education, 2010, 16(1): 77-79.
- [22][37][48]EL-KHAWAS E. Quality Assurance as a Policy Instrument: What's Ahead?[J]. Quality in Higher Education, 2013, 19(2): 248-257.
- [23]赵立莹,司晓宏.国际化背景下高等教育质量保障发展趋势及中国选择[J].高等教育研究,2015,(6): 42-48.
- [24]NTSHOE I, LETSEKA M. Quality Assurance and Global Competitiveness in Higher Education[M]//PORTNOI L M, RUST

V D, BAGLEY S S. Higher Education, Policy and the Global Competition Phenomenon. New York: Palgrave Macmillan, 2010: 60.

[25]BILLING D, THOMAS H. The International Transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: The Turkish Experience[J]. Quality in Higher Education, 2000, 6(1): 31-40.

[26][34]赵炬明. 超越评估(下)——中国高等教育质量保障体系建设之设想[J]. 高等工程教育研究, 2009, (1): 50-58.

[27][30]孙进. 德国高等教育认证——机构、程序与标准[J]. 高等教育研究, 2013, (12): 88-95.

[28]NEAVE G. The Evaluative State Reconsidered[J]. European Journal of Education, 1998, (3): 265-284.

[29]STENSAKER B. Accreditation of Higher Education in Europe: Moving towards the US Model?[J]. Journal of Education Policy, 2011, 26(6): 757-769.

[31][76]周满生, 褚艾晶. 成就、挑战与展望——欧洲高等教育区质量保证十年发展回顾[J]. 北京大学教育评论, 2011, (2): 118-131.

[32]RHOADES G, SPORN B. Quality Assurance in Europe and the U. S.: Professional and Political Economic Framing of Higher Education Policy[J]. Higher Education, 2002, 43(3): 355-390.

[33][59]MOK K H. The Impact of Globalization: A Study of Quality Assurance Systems of Higher Education in Hong Kong and Singapore[J]. Comparative Education Review, 2000, 44(2): 148-174.

[35]JUMEMIYA N. Regional Quality Assurance Activity in Higher Education in Southeast Asia: Its Characteristics and Driving Forces[J]. Quality in Higher Education, 2008, 14(3): 277-290.

[36]SHAH M. The Effectiveness of External Quality Audits: A Study of Australian Universities[J]. Quality in Higher Education, 2013, 19(3): 358-375.

[39]EWELL P T. Assessment and Accountability in America Today: Background and Context[J]. New Directions for Institutional Research, 2008, Fall(Assessment Supplement): 7-17.

[40][62]KELLER C M, HAMMANG J M. The Voluntary System of Accountability for Accountability and Institutional Assessment[J]. New Directions for Institutional Research, 2008, Fall(Assessment Supplement): 39-48.

[41][49][53]EL-KHAWAS E. Who's in Charge of Quality: The Governance Issues in Quality Assurance[J]. Tertiary Education and Management, 2001, 7(2): 111-119.

[42]ENGBRETSEN E, HEGGEN K, EILERTSEN H A. Accreditation and Power: A Discourse Analysis of a New Regime of Governance in Higher Education[J]. Scandinavian Journal of Edu-

ational Research, 2012, 56(4): 401-417.

[43]高迎爽. 法国高等教育质量保障历史研究(20世纪80年代至今)——基于政府层面的分析[D]. 上海: 华东师范大学, 2010: 196.

[44][68]黄福涛. 高等教育质量保证的国际趋势与中国的选择[J]. 北京大学教育评论, 2010, (1): 114-124.

[45][52]理查德·詹姆斯. 澳大利亚高等教育和国家教学标准[J]. 邢欢, 叶赋桂, 译. 清华大学教育研究, 2014, (3): 21-28.

[46][74]BRITTINGHAM B. Accreditation in the United States: How Did We Get to Where We Are?[J]. New Directions for Higher Education, 2009, (Spring): 7-27.

[47]EATON J S. The Future of Accreditation[J]. Planning for Higher Education, 2012, 40(3): 8-15.

[50]THUNE C. The European Systems of Quality Assurance: Dimensions of Harmonisation and Differentiation[J]. Higher Education Management, 1998, 10(3): 9-25.

[51]李艳辉, O. A. 玛什金娜. 俄罗斯第三代高等教育国家标准: 背景、框架、特点[J]. 高等教育研究, 2014, (2): 102-109.

[54]SARRICO C S, ROSA M J, TEIXEIRA P N, CARDOSO M F. Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views?[J]. Minerva, 2010, 48(1): 35-54.

[55]STENSAKER B. Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity[J]. Quality in Higher Education, 2008, 14, (1): 3-13.

[58]WAHLÉN S. Is There a Scandinavian Model of Evaluation of Higher Education?[J]. Higher Education Management, 1998, 10(3): 27-41.

[60]HARMAN G. Competitors of Rankings: New Directions in Quality Assurance and Accountability[M]//SHIN J C, TOUTKOUSHIAN R K, TEICHLER U. University Rankings Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education. Dordrecht: Springer, 2011: 35-36.

[61]SUSPITSYNA T. Accountability in American Education as a Rhetoric and a Technology of Governmentality[J]. Journal of Education Policy, 2010, 25(5): 567-586.

[63]BRENNAN J, SHAH T. Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries[J]. Higher Education, 2000, 40(3): 331-349.

[64]BILLING D. International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity?[J]. Higher Education, 2004, 47(3): 113-137.

[65]ROSA M J, SARRICO C S, AMARAL A. Academics' Perceptions on the Purposes of Quality Assessment[J]. Quality in Higher Education, 2012, 18(3): 349-366.

[66]GVARAMADZE I. From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area[J]. *European Journal of Education*, 2008, 43(4): 443-455.

[69]KELLS H R. Building a National Evaluation System for Higher Education: Lessons from Diverse Settings[J]. *Higher Education in Europe*, 1995, 20(1-2): 18-26.

[70]BILLING D, TEMPLE P. Quality Management in Central and Eastern European Universities: A Perspective on Change Management[J]. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 2001, 5(4): 111-115.

[71]FRAZER M. Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997[J]. *Higher Education in Europe*, 1997, 22(3): 349-401.

[72]RICE R E. Enhancing the Quality of Teaching and Learning: The U.S. Experience[J]. *New Directions for Institutional Research*, 2006, 133(Spring): 13-22.

[73]郭芳芳,史静寰.区域认证中的学生评价:“奉子成婚”抑或“天作之合”?——美国高等教育质量保障机制研究[J]. *外国教育研究*, 2012, (10): 96-105.

[74]程星.国际化、市场化的大学及其质量评估:一个不对称信息的视角[J]. *高等工程教育研究*, 2012, (6): 22-30.

[77]黄海涛,常桐善.美国高校学生学习成果评估的组织架构及其职能[J]. *高等教育研究*, 2014, (3): 98-104.

[78]赵叶珠.学生参与:欧洲高等教育质量保障中的新维度[J]. *复旦教育论坛*, 2011, (1): 47-50.

[80]GATHER G H. The Future Dynamics of Quality Assurance: Promises and Pitfalls[J]. *New Directions for Institutional Research*, 1998, 99(Fall): 87-91.

[81][85]林梦泉,唐振福,杜志峰.国际高等教育质量保障热点问题和发展趋势——近年来高等教育质量保障机构网络组织(INQAAHE)会议综述[J]. *中国高等教育*, 2013, (1): 60-62.

[82]FILIPPAKOUA O, TAPPER T. Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education: Contested Territories [J]. *Higher Education Quarterly*, 2008, 62(1/2): 84-100.

[83]教育部高等教育教学评估中心.中国高等教育质量报告(2014年度)[M].北京:教育科学出版社,2016: 141.

[84]袁益民.“管办评分离”改革与教育质量保障[J]. *高教发展与评估*, 2016, (1): 8-21.

[86]刘学东,汪霞.荷兰高等教育认证发展研究[J]. *教育研究*, 2016, (9): 143-151.

[88]尹弘鹰.大学生学习投入的研究路径及其转型[J]. *高等教育研究*, 2016, (11): 70-76.

## Higher Education Quality Assurance: Historical Evolution, Global Diffusion and Development Trends

Su Yongjian

**Abstract:** Higher education quality assurance has developed an indispensable formal institution in modern higher education system, and is growing into a new and specialized profession. Emphasizing accountability, setting up special institutions, and following the similar principles and procedures are the common characteristics of higher education quality assurance in the world. At the same time, the quality assurance in different environments also presents some local characteristics. Keeping balance between accountability and improvement, increasing importance of student's status in quality assurance, quality culture construction through the paradigm change and perfecting quality assurance itself is the main trend of the development of higher education quality assurance. However, how to institutionalize quality improvement into quality culture consciousness of universities and colleges, how to optimize the existing survey instruments and the process so as to serve the quality continuous improvement is the main challenges for today's higher education quality assurance.

**Key words:** higher education quality assurance; quality accountability; quality improvement; quality culture