

邬大光 | 高等教育：质量、质量保障与质量文化

摘要：质量在高等教育领域是一个体现价值判断的概念，也是一个在特定时空条件下有相对客观标准的“技术”，追求质量保障和标准的最终目的是实现具有“生态”性质的质量文化，它是高等教育系统和机构不可或缺的独特文化。从历史和发展阶段的角度，梳理高等教育质量的话语来源与概念内涵，阐述质量观念形成与危机意识的关系，对高等教育质量保障的技术和标准进行反思。在此基础上，对高等教育质量文化进行基本解读，提出建立高等教育质量文化的基本思路。

关键词：质量；高质量；质量保障；质量文化

质量是教育学人最熟悉的一个概念，也是一个难以准确界定的概念。因为质量既是一个历史的且来自外部的概念，也是一个时代不断赋予其新内涵的概念。在高等教育领域，质量既有广义与狭义之理解，也有外部与内部不同利益相关者的各自解读。质量既体现了一个国家对大学的期待以及政府向大学传导的外部压力，也隐含着一所大学持续追求的一种内在品质；前者折射的是“从上至下”的国家意志，后者是一所大学“从下至上”的自体追求。总之，质量在高等教育领域既是一个体现价值判断的概念，也是一个在特定时空条件下有相对客观标准的“技术”，追求质量保障和标准的最终目的是实现具有“生态”性质的质量文化，它是高等教育系统和机构不可或缺的独特文化。

一、高等教育质量作为学术概念的历史性和阶段性

从词义而言，质量是事物本身的内在规定性满足外在需求的程度，它既是一个社会各个领域经常使用的耳熟能详的概念，也是教育领域一个具有特殊涵义的概念。高等教育作为一种社会活动，兼有人才培养、科学研究、社会服务以及文化传承与创新等职能，因而从广义的角度理解，高等教育质量包括了与其职能相关的全部活动。如联合国教科文组织1998年发布的《面向21世纪高等教育的展望与行动》报告，将高等教育质量定义为一个多维的概念，它应该包括它的所有功能和活动：教学和学术项目、研究和奖学金、人员配备、学生、建筑、设施、设备、对社区和学术环境的服务。这里关于高等教育质量的解读就是一个宽泛的理解。但在高等教育历史进程中，人们更多地是从狭义的层面理解高等教育质量，即主要是指高等学校的人才培养质量。

因此在中外高等教育领域，许多与质量相关的概念通常是在狭义的语境下使用，如教学质量、教师质量、教材质量、课程质量、人才培养质量、课堂教学质量等。狭义的使用在高等教育管理领域更是比比皆是，如质量保障、质量问责、质量评估、专业认证、教学评估等。

在英文语境下的狭义使用更为明显，西方的高等教育质量保障主要是指 Education Quality 和 Education Quality Assurance，而不是 Research Quality 和 Research Quality Assurance。1998年9月，欧洲教育部长理事会在一项关于欧洲高等教育的合作建议中称：“高质量的教育和培训是所有成员国的目标。”（A high quality of education and training is an objective for all member states），这里的“质量”指的是以“Education”和“Training”为核心的质量。2001年，欧洲高等教育机构签署的《萨拉曼卡公约》认为：“质量是欧洲高等教育领域的基本组成部分，并使其成为信任、学位的相关性、流动性、兼容性和吸引力的基本条件。”这些关于高等教育质量的理解基本是在狭义层面，指向的主要是人才培养。因此，当下探讨高等教育质量或构建“高质量”的高等教育体系，明确高等教育质量的内涵和范围十分重要。也许在高等教育发展进程中，人们“窄化”了质量的适用范围，但应该承认：这是一个历史事实。至于如何让“窄化”的质量观在更大的范围内发挥作用，如何在“新时代”重新解读“高质量”的涵义，那是另外一个需要探讨的问题。

对于高等教育质量的认识之所以有广义与狭义之分，实质是高等教育活动在演进过程中其功能裂变的结果。从高等教育机构发展的历史逻辑看，人才培养是基本职能，科学研究是重要职能，社会服务是延伸职能。但在传统大学的实践中，这三种职能都是“聚焦”在人才培养上，即科学研究和社会服务是人才培养的重要手段之一。因此在早期的中外教育家著作中，从纽曼（John Henry Newman）的《大学的理念》、雅思贝尔斯（Karl Jaspers）的《什么是大学》到近代中国大学校长梅贻琦、蔡元培等的教育主张，几乎看不到他们对高等教育质量的描述，几乎没有关于“质量”的严格定义。这不是说早期的中外教育家不关注高等教育“质量”，而是精英化时代高等教育机构的一切活动和符号都是“高质量”的象征，并不需要专门展示其质量价值。但这种情况随着西方国家高等教育从精英化进入到大众化而发生改变。

质量作为一个严肃的学术概念走进高等教育领域是在二战之后，它体现的是一个国家高等教育的危机意识和质量意识的觉醒，这是保守的高等教育机构最大的进步或改变。如1958年美国《国防教育法》（National Defense Education Act）的颁布，其背景是苏联卫星上天直接震动美国朝野，使政府产生了强烈的危机意识，由此引发了美国二战后首次高等教育改革浪潮，随之而来的就是一些关于“高等教育危机”的论著逐渐问世。再如1995年，联合国教科文组织提出了高等教育三大危机：质量危机、财政危机、道德危机。“质量危机”之所以首当其冲，是因为在高等教育规模扩张、财政缩减、大学生辍

学率和失业率不断增加的背景下，联合国教科文组织向全球发出的一种预警。这种危机意识是高等教育系统从“被动”适应社会变为“主动”适应社会的一种觉醒，是提升高等教育质量意识的催化剂。

纵观质量作为一个学术概念在高等教育领域得到的重视程度，可以发现高等教育系统只要有了危机意识，就会有质量意识的提升及保障措施的出现。凡是危机意识强烈的国家，其高等教育质量意识也十分强烈，对质量保障的“技术”探索和追求就相对快一些，反之就慢一些。高等教育的危机意识与质量意识的相辅相成，可以刺激其质量保障技术不断发展，并形成了相对系统的质量管理理论和技术标准。总之，对于高等教育质量的理解和运用，一直存在着观念上的认识与实践上的技术操作两个层面，对质量的理解和重视程度的不同，源于对危机的认识和反应程度不同，危机意识是质量意识的“因”，质量意识是危机意识的“果”，危机意识的产生条件是高等教育发展水平的成熟度。

高等教育系统对危机意识的反应程度及采取应对措施的能力，往往是大学内在价值取向与社会外在价值取向的平衡与协调的结果，前者强调的是高等教育的学术属性，后者强调的是高等教育的社会属性。从内在价值取向而言，体现的是大学对经典大学理念的推崇，对学术自由、大学自治、教授治校等大学治校理念与规则的坚守；外在价值取向体现的是社会尤其是市场对高等教育系统施加的压力，两者之间是一个“磨合”与“博弈”的过程，即高等教育系统在多大程度上接受外部传导的压力。在适应和应对外部压力的过程中，如何保证人才培养目标与社会需求之间的匹配，使人才培养目标与社会需求之间保持相互认同的标准，是对双方的考量。因此，越是历史悠久的精英大学，针对外部压力的持续“加码”，越是强调对自身内在价值取向的坚守；而新建应用型 and 创业型大学，越是倾向于对外部评估、认证及技术标准的迎合。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育大众化的进程紧密相关。高等教育危机意识实际上是“量”的“繁荣”之后带来的质量危机。当高等教育规模较小的时候，质量高与低对大学带来的负面影响不会那么明显；当高等教育规模大的时候，质量高与低的差别对大学带来的后果比较严重。西方发达国家之所以较早地感受到质量危机，是因为他们进入高等教育大众化的时间早于我国几十年，这一现象可以说是西方国家进入大众化和普及化的“先天优势”。因此，发出和接受高等教育危机不是危言耸听，而是一种预警。自我国高等教育规模进入大众化和普及化以来，虽然国内许多学者已经意识到了“量”与“质”的关系，但几乎没有上升到危机意识的层面，这只能说在我国高等教育领域缺乏危机意识，质量意识也就打了折扣。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育的传统紧密相关。一般来讲，基于市场经济的高等教育系统，其危机意识和质量意识往往形成的比较早，而基于计划经济的高等教育系统则较晚。因此也就不难理解，在许多国家私立大学的危机意识和质量意识往往先于或强于公立大学，办学层次相对较低的大学的危机意识和质量意识往往先于或强于办学层次较高的大学，教学型大学的危机意识和质量意识往往先于或强于研究型大学。说到底，危机意识就是一种市场意识，市场意识强烈的大学，其危机意识和质量意识越强烈，反之亦然。公办大学的市场意识弱于私立大学，就是这个道理。西方国家的高等教育经验证明了这一点，我国也不例外。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育的管理体制紧密相关。在国际上，对高等教育办学模式、投资模式和管理模式实行相对“集中”管理的国家，其危机意识的形成往往滞后，原因就在于大学的主体性不强，办学主体的自主性较弱，习惯于政府的质量监控和制度安排。也就是说，国家“统包”“统管”的大学习惯于接受政府的质量管控和技术标准，政府也乐于主导着高等教育质量的定义。从学理上讲，虽然高等教育质量是一种价值判断，主要包括个人实践与经验的价值判断，但在许多国家还包括政府“这只看得见的手”左右着质量的“话语权”和质量评价。

时至今日，高等教育质量作为一个学术概念还没有一个统一的定义，以至于1985年美国学者鲍尔（Ball C）提出“质量究竟是什么”之后，人们突然发现质量问题是一个“灯下黑”。也就是从这个时候开始，人们试图给出高等教育质量的定义，一些共识性的看法基本清晰：其一，高等教育质量本质上是一种价值判断，是基于个人实践经验的理论概括，其内涵主要指的是人才培养质量；其二，高等教育质量的高低是由稀缺性决定的，当稀缺性问题解决之后，原来被遮蔽的质量问题就会显露，随之为高校质量管理提出了新要求；其三，对高质量发展的强调，是对高等教育增量式发展的一种纠偏，目的是实现数量与质量的协调发展；其四，高等教育机构的质量管理具有滞后性，一是整体滞后于企业界，二是实践滞后于观念。

二、高等教育质量作为技术手段的历史性和阶段性

从其产生而言，质量概念和质量保障源于企业界，表示的是产品本身内在的规定性满足人们需要的程度，反映了生产活动与社会活动之间的内在联系，这种规定性往往是企业根据客户对产品不同质量的需求，对其质量“门槛”（Benchmark）进行的量化定义。因此在企业界，关于质量和质量控制从一开始就走向了以量化标准为特征的技术路径。20世纪60年代，美国学者阿曼德·费根堡姆（Armand Vallin

Feigenbaum)提出了全面质量管理(Total Quality Management, TQM)之后,该理论在企业界得到了广泛应用。特别是20世纪80年代,日本企业的成功引起管理大师们关注。1980年,戴明(W. Edwards Deming)在美国做了一次题为“日本能够做到,为什么美国不能做到?”的公开演讲,引起了很大反响。以此为契机,全面质量管理在全球企业界引发了一场“质量革命”运动。在这场“质量运动”中,企业对于质量的关注从最初的注重结果、事后检验,无法预防和控制不合格产品的产生等后端检验范式改变为注重过程、注重质量控制的前端检验范式,形成了以质量为中心、以全员参与为基础、对全过程进行流程化和规范化的质量管理模式。

与企业界对质量保障的理解有着极大相似,高等教育对质量的关注从一开始也是试图引入企业的技术标准和路线。如在1985年,美国的一些大学尝试将全面质量管理用于高校之中,俄勒冈州立大学是全美第一所试验全面质量管理的大学。英国政府于1990年开始在大学的全面质量管理。从推进的历程而言,这一实践起源于北美,先是传播到拉丁美洲,然后传播到欧洲,而后又传播到亚洲和非洲。特别是近三十年来,在新公共管理理念盛行之下,各国政府进一步强化了对高等教育机构的质量监管,通过多种手段强化对高等教育质量的控制,并由此形成了评估(Evaluation)、认证(Accreditation)、审核(Audit)等各种外部质量保障制度。当然,所有这些质量保障的制度、手段及方法,其前提假设是高等教育质量应该和产品质量一样,是可控的、可衡量的和可评价的,通过这些工具、手段和方法的应用,可以实现对于高等教育质量的控制、评价和改进,并实现高等教育质量的问责制。

当企业界的质量概念和技术方法引入高等教育领域之后,人们逐渐发现对高等教育质量进行定义相当困难,高等教育界与企业界对质量的理解和实践有着很大不同。首先,这种困难表现为质量是一个相对的术语,不同利益相关者对于质量存在着不同解释。如从学生视角出发,他可能关注课程的学习质量,英国高等教育质量保证机构(QAA)则将质量定义为“描述向学生提供的学习机会如何帮助他们实现其目标的一种方式,确保为学生提供适当和有效的教学、支持、评估和学习机会”;从教师角度出发,他可能关注学术质量;而从社会用人单位视角出发,最终关注学生作为产品的质量。

其次,质量是一个多维的概念,从不同视角出发,对于高等教育质量存在着不同解释。如质量是適切目的、质量是规范标准、质量是追求卓越、质量是增值等。1995年,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:高等教育的质量是一个多层面的概念,在很大程度上取决于特定系统的背景、机构的使命,

或特定学科的条件和标准。丹麦哥本哈根商学院的哈维教授（Harvey L）认为，“高等教育中有各种各样的利益相关者，不同的人对质量都有不同的看法”，“质量可以被视为卓越、完美（或一致性）、目标适切、物有所值和变革”，“质量是科学控制的结果，是符合标准的”。

最后，质量不是一种静态的，而是一种动态的、不断变化的卓越追求。正因为对于高等教育质量的理解难于形成共识，联合国组织于2007年给出了一个质量保障的定义：“质量保障是一个包罗万象的术语，指的是一个持续的评估（评估、监控、保证、维护和改进）高等教育系统、机构或项目质量的过程。作为一种监管机制，质量保障侧重于问责制和改进，通过共同认可过程程序和完善标准，提供关于质量的信息和判断。”所以，从质量这一学术概念引入高等教育领域的过程来看，一方面借鉴了企业质量的概念，形成了以技术标准驱动的质量定义，包括质量的标准、规格和要求；另一方面，高等教育领域关于质量定义关注了多方高等教育利益相关者的诉求，尤其是社会和公众问责成为衡量质量的新要素。

从世界各国高等教育质量保障的经验和实践看，最初往往是强调技术标准，但随着质量保障不断深入，高等教育机构最终发现，技术标准不是高等教育质量保障的灵丹妙药，任何技术标准背后都隐藏着价值取向。高等教育质量保障作为技术标准，与企业讲的质量一样，具有排他性，强调了规范、原则与技术要求。同时，高等教育质量作为多元利益相关者诉求，又具有包容性，强调了沟通、协调与参与。这种排他性与包容性的统一，体现了高等教育质量的特殊性。因而，任何关于高等教育质量的改进，都必须考虑已有利益相关者的价值、信念、规范。正是基于这一理解，欧洲高等教育机构联合会（European University Association, EUA）在2003—2006年发起了旨在提高和改进高等教育质量的“质量文化”项目，其核心就是把“自上而下”的结构管理要素与“自下而上”的文化要素结合起来，由此形成一种自我持续改进的质量文化。

与西方高等教育发展历程相类似，我国在20世纪90年代中后期启动的高等教育规模扩张，使得高等教育界逐渐意识到“质量在滑坡”，并开始呼吁“质量意识要升温”。而后，我国高等教育质量保障建设步入快车道。在过去二十余年时间里，教育部先后启动了合格评估（1994年）、优秀评估（1996年）、随机评估（1999年）、水平评估（2002年）、审核评估（2013年）等不同类别的评估；同时推动专业论证、国际认证、高等教育数据监测等多种质量保障制度。特别是进入21世纪，教育部密集出台了一系列政策意见，推出了一系列本科教学改革工程，启动了一系列人才培养改革计划。这些举措撬动

了高校内部教学改革,带动了内部质量保障体系建设,初步形成了“由外带内、内外互动”的高等教育质量保障格局。但也应该看到,我国高等教育质量保障与西方国家一样,起步之初走的也是以“技术标准”为核心的质量保障路线,虽然在一定程度上推动了政府对高等教育的投入,改变了高校“三个投入”不足的遗留问题。但这种“标准为王”的质量保障体系也遇到了时代瓶颈。

通过已经进行的几轮本科教学评估,人们的质量意识不断提升,办学条件有了较大改善,许多高校成立了质量保障机构,但总体上都是以“应付”教育部的评估为主,极少高校开展具有自身特点的“内部质量评估”,更没有形成独具特色的内部质量保障体系。大多数通过本科教学评估的高校都沉浸在良好的评估成绩单中。但社会和学生的满意度与评估结果之间的反差十分明显,一些反映高等教育质量的“真问题”被遮蔽了,如人才培养方案、成绩单等。实际上,国家今天提出的构建“高质量”高等教育体系,在一定程度上释放的是对质量的“不满”。

之所以出现这种现象,显然与我们过去对于“标准为王”的技术崇拜有关,也与我国高等教育质量保障的历史较短有关。高等教育质量实际上是一个很难进行“丈量”的活动。实践已经证明:技术手段在质量保障的初级阶段能够显示一定的优越性,一旦陷入“技术至上”的路径依赖,高等教育的质量保障就容易走上极端。20世纪90年代末,在西方基于“技术”路线的全面质量管理也同样开始遭遇困境,高等教育领域中的全面质量管理开始从兴盛走向衰落。其原因就是全面质量管理过于注重规范化和程序化,与高校自由的学术文化冲突,且全面质量管理未聚焦于高等教育的核心领域,如教学和课程,而是多聚焦于行政管理。所以,西方高等教育机构在进入21世纪后,对于高等教育质量保障的理解也在慢慢发生变化。

从“技术”层面来看,确实西方的高等教育质量保障已经走在了前面,产生了许多制度性的做法和机制,如质量问责、专业认证、教学评估等,这些技术手段也都先后引进了我国。但这些在西方“成功的技术”移植到我国,并没有达到预期的效果,相反在一定程度上加重了高校质量保障体系的负荷。今天,我国高等教育发展模式从《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出的“注重内涵发展”到党的十八大的“推动内涵发展”,再到十九大报告提出“实现内涵发展”和今天的“高质量发展”,高等教育质量概念已经从高校内部和民众的一般诉求上升到国家意志。基于这样的背景,单纯依靠传统的技术路线已经无法适应未来建设高质量高等教育体系的内在需求。可喜的是,经历了二十余年的质量保障建设和反复的实践检验后,教育部又启动了新一轮审核评估,计划到2025年完成。

这一轮审核评估与之前评估的最大区别是突出了“质量保障能力”对于人才培养的支撑情况，突出了“五自”（自觉、自省、自律、自查、自纠）的质量文化对于质量保障的引领和支撑。显然，这一转变不仅仅是在制度层面建立更加完善的质量保障治理体系，也不仅仅是引入更加丰富的质量保障手段和方法工具，而是希望在深层的价值层面建立新的质量观体系，推动高校从被动接受质量评估转向主动追求卓越质量。

三、质量文化是质量意识与质量保障的时代要求

高等教育对于质量的认识经历了从最初的“质量控制”“质量管理”等技术性、控制性认识，再到今天的“质量是追求卓越”“质量自我持续改进”等发展性认识的转变。这个转变过程为建立高等教育质量文化奠定了基础，它既是当初企业运用全面质量管理得出的经验，也是企业得出的教训，即全面质量管理的最高境界是建立“以质量为核心”的企业文化。对高等教育和大学而言，就是建立具有生态学意义的质量文化。

广义上的文化是“人类一切物质文明和精神文明的总和”。文化是一种信仰，企业文化定义了企业的价值取向与信念，价值取向决定了企业在市场中的形象以及团队在实际行动和决策制定时采取的运作方式。麻省理工学院埃德加·沙因（Edgar H. Schein）教授认为，企业文化是由某个特定群体在学习解决外部适应和内部整合问题的过程中，总结发现和创造出来的一种集体经验，是一种沉淀下来的历史经验。哈佛大学约翰·科特（John P. Kotter）教授提出，企业文化通常代表一系列相互依存的价值观念和行为方式的总和，这些价值理念、行为方式往往为一个企业的全体员工所共有。总之，企业文化是指在一定的社会经济条件下通过社会实践所形成的并为全体成员遵循的共同意识、价值观念、职业道德、行为规范和准则的总和。由此可见，企业文化是企业核心竞争力最重要的因素之一。

严格说来，质量文化作为一种思潮在西方高等教育领域出现，实质是对20世纪70年代盛行的“管理主义”的批判性反思，因为所有关于“质量”的理论认识和保障措施都有“亡羊补牢”和绩效主义的色彩，质量管理在企业界从事后的“马后炮”开始向前端转移，给高等教育领域建立质量文化带来了启示。EUA于2006年发布的《欧洲高等教育机构质量文化：一种自下而上的方法》报告指出：“质量不仅仅是简单的质量控制、质量机制、质量管理等管理学概念。相反，任何关于质量的描述都不是中性的概念，其背后隐藏着相应的价值和责任”。

借鉴西方构建高等教育质量文化的逻辑，我国构建本土化的高等教育质量文化，有三个问题需要思考：其一是超越，其二是唤醒，其三是放权，三者是一个有机的整体。

何为超越？超越包括两个层面的问题，一是超越西方经验，二是超越技术至上。超越西方经验是说我国所熟悉的质量概念、质量认识、质量保障基本是源于西方的理论与做法，虽然中外高等教育活动具有一定的共性特征，但应该看到，西方关于质量的认识是基于西方高等教育实践的经验总结，但中西方高等教育的历史和文化完全不同，高等教育制度安排和资源配置方式完全不同，这就意味着探讨我国高等教育质量的话题，尤其是今天的高质量高等教育体系建设，必须结合我国高等教育的实际问题，从本土化实践和真问题出发。

再来看技术的超越，这是一个不容忽视的问题。质量保障是以技术为基础的，但又不能完全依赖技术，其背后是理念和文化。中外高等教育质量保障都走过了相对趋同的技术路线，也都体验了高等教育质量保障中的“技术至上”带来的消极影响。因此，有必要基于国情超越从西方舶来的技术和标准，探索符合我国质量文化的技术手段和方法，重构高等教育质量保障的技术路线，尤其是要摆脱基于绩效主义的评价体系。

何为唤醒？唤醒包括两个层面的问题，其一是唤醒整个高等教育系统危机意识，其二是唤醒大学的主体性意识。如前所述，质量意识来源于危机意识，恰恰在我国高等教育领域危机意识一直“彰而不显”，这或许是我国大学的一种文化性格。如在西方大学的重大仪式尤其是逢百年校庆时，几乎都会以“危机”为主题进行反思和展望，这或许是一流大学成功的诀窍。虽然我国高等教育较少探讨危机，但实际上我们面临的危机已经开始出现，如就业难、少子化、信息技术赋能等。这些领域对高等教育提出的挑战，都是未来高等教育质量建设的潜在危机。如从表面上看，日本大学的倒闭是“少子化”的结果，其实也是质量“倒逼”的结果，这对我国未来高等教育质量建设有预警功能。

再来看唤醒大学的主体性意识。必须承认，高等教育外部系统与大学内部关于质量的认知是一直有矛盾的，且这种矛盾呈越来越尖锐的趋势。从外部来看，政府和社会对高等教育质量提出的要求越来越高，大学承受的压力越来越大；从内部来看，大学对外部传导进来的质量信息还没有引起足够的重视，大学对质量的认知往往还是传统的、同质化的，看似有历史的继承性，其实也有根深蒂固的保守性。鉴于双方都是从各自的立场出发看待质量，两者之间的“博弈”仍会持续。从遵循高等教育规律的视角出发，大学既要在与外部的“抗衡”中坚守自己的质量认知；另一方面，也要调整自己的价值判断和选择。我

们今天面对的“质量”是一个复杂性概念，是一个具有新内涵的时代概念，我们只能用复杂性思维来应对。

何为放权？放权包括两个层面的问题，其一是政府对高校的放权，其二是高校对基层组织的放权。多年的高等教育改革尤其是关于大学治理和现代大学制度的讨论，已经使政府意识到了放权的必要性，政府也在不断地推进“放管服”。但事实是，一方面高校认为政府放的权力还远远不够，政府并没有摆脱“管”的惯性；另一方面政府认为大学并没有做好“接盘”的准备，大学并没有管好自己。因此，政府的权力一边放一边收，“管”的范围和力度并没有明显变化，这就是我国大学不得不面对的“放管服”尴尬。

再来看高校对基层组织的放权。即使在大学内部，质量文化也是各方利益相关者的“博弈”，不是一个行政权力或“官僚”体系的运作。因为质量文化是一种自我反思，是由学术组织制定改进计划并实施它们。德国学者埃勒斯（Ulf Daniel Ehlers）在《理解质量文化》一文中提到，在质量控制过程中，大学应当通过沟通交流，把“自上而下”的外部质量保障与“自下而上”的组织文化要素整合为一个整体。政府与大学之间有“自下而上”的关系，大学内部也存在着“自下而上”的逻辑，这就要求高校应充分调动基层组织的积极性，将质量提升行为变成高校内部基层组织的共同追求。

高等教育的质量文化到底是什么？严格说来质量文化是教师、学生、管理人员及各种利益相关者从心理和文化上对质量的高度认同，并在行为上从制度约束内化为行动自觉，使其发挥出比制度约束更有效的作用。同时，质量文化的建立是大学对自律性的坚守，而大学自律性的坚守就是当下人们说的办学定力。当大学缺乏自身定力的时候，关于高等教育质量的坚守就会出现各种错位现象，如大学既希望国家有标准，但又害怕标准；既希望国家评估，但又反感评估，这些都折射出大学在长期办学过程中存在着惰性依赖、缺乏承担责任的能力等问题；折射出大学对质量的浅层理解，折射出大学在危机意识、质量担当以及质量能力建设方面的缺失。

今天我们已经进入了“高质量”发展的时代，如果我们仍停留在这种对“质量”的浅层理解、徘徊于对“质量提升”的能力缺失等问题，“高质量”的高等教育发展是无法实现的。因此，我们应该寻求提升我国高校质量建设的途径和范式变革。应该说，质量文化建设正是现阶段的突破口，从质量文化建设出发，可以让大学更好地思考“质量”本身的涵义，引导大学超越以往西方高等教育的技术性质量保障路径，唤醒大学作为质量保障的主体意识，强化大学的质量保障能力，同时，这些改进也将反过来促使政府进一步简政放权，真正将质量保

障的重任落实到高校主体身上，激发高校的办学积极性和内在潜能，从而实现高等教育的“高质量”发展。

【邬大光,兰州大学高等教育研究院院长,厦门大学教育研究院教授,中国高等教育学会副会长、第四届学术委员会副主任】

原文刊载于《中国高教研究》2022年第9期