

大学教育质量的探析与评价

黄睿彦

(南京医科大学教务处,江苏 南京 211166)

摘要:质量是大学教育的生命线。文章基于概念分析研究,在厘清大学与其他高等教育机构,教育与教学,以及大学教育质量与大学教学质量等相关概念的基础之上,从个性、共性以及个性与共性的统一三个层面进一步探讨大学教育质量的内涵。文章在大学质量内涵分析的基础上,对大学教育质量评价的核心要素以及可能维度进行了有益的研究与分析。

关键词:大学教育;教学质量;内涵;评价

中图分类号: G640

文献标志码: A

文章编号: 1671-0479(2016)04-315-004

doi: 10.7655/NYDXBSS20160415

一、“大学”概念的界定

说起大学,首先想到的应该是《大学》中那句关于大学之道的著名描述。《大学》首章云:“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”。“道”即“根本”,既是根本,就可以认为它是大学之精华、之使命、之所在。我国古代关于“大学”有两层含义,第一是“博学”,第二是相对小学而言的“大人之学”。《大学》的大学之道是希望首先明白明德的修养,然后才能深入民间做亲民的工作,最后达到极其圆满的至善境界。显然,这里更强调大学的“博学”之意。德国存在主义哲学代表人物雅斯贝尔斯在其名著《大学之理念》开篇即说:“大学是一个由学者与学生组成的、致力于寻求真理之事业的共同体”,“大学是这样一处所在,在这里,凭着国家和社会的认可,一段特定的时光被专门腾出来,尽最大可能地培养最清晰的自我意识。”^[1]英国自由教育奠基人,红衣主教纽曼在其著作《大学之理想》中对大学的认识更是理想而高远,他与早他近两个世纪的教育学奠基人夸美纽斯都是“泛智”教育的卫道士。纽曼认为:“大学要做的事情就是把理智的培育作为其直接范畴,或者是投身于理智的培育……它所考虑的既不是道德熏陶,也不是职责方面的,它的功能是理智培育。”“自由教育从它本身来看仅仅是对理智的培育。由此,它

的目标也不外乎理智的完美。”^[2]国内学者对大学概念也有较理想化的理解,如学者张晋衡认为,“大学应该是神圣和崇高的学术殿堂,是产生新思想、新理论、新发明和新发现的创新组织,大学还应该是人类的精神家园。”^[3]

以上种种可见,谈到大学概念,不可避免要涉及大学内涵、职责、特征、特色等要素,概念清晰了,其内涵、职责等相关要素也基本清晰。工具书对大学有其专门定义,即大学一般指从事本科及以上教育,拥有两个或三个以上学科门类的高等教育机构,这里将提供此类教育的大学、学院、研究机构均包含在大学概念之内。在美国,认为只有能从事博士研究生教育的机构才有资格称之为大学(university),而仅能提供本科教育的机构只能称为学院(college)^{[3]1-2}。基于以上大学概念之论述,本文讨论的大学是以纯粹追求真理、培养理智、追求至善至美为目标的高等教育机构,如我国的研究型大学。

在我国,高等教育机构的设置逐步开始分层分类,以便培养不同面向的人才,以适应不同的社会需求。不同层次高等教育机构其使命不尽相同;研究型大学的使命不仅在于培养人才,而且承担着科学研究、社会服务、文化遗产的任务,其培养目标除行业精英外,还致力于思想家、理论家、科学家的孕育^[4];其他高等教育机构的使命相对单一、各有侧重,简而

基金项目:南京医科大学校级重点课题“基于美国一流大学的医学课程设置模式研究”(JYZ2015011)

收稿日期:2016-03-28

作者简介:黄睿彦(1970-),女,江苏南通人,副研究员,研究方向为高等教育管理、大学课程与教学。

言之,单科型本科院校其培养目标以行业专家、学者为主,而高职高专院校则以培养熟练技术操作人员为主要目标。

二、大学教育质量与大学教学质量的厘清

国内文献关于大学教育质量的研究存在两个明显误区。第一,教育与教学不分,明明谈的是教学质量,却称之为教育质量;第二,大学与高等教育机构不分,这一点因国际国内关于大学并没有一个统一的、约定俗成的概念,一般只能依赖研究者本人的研究需要和研究视野。就国内学术研究的现状看,多是将大学视为前述工具书的概念界定,即笼统地泛指高等教育机构。这些误区导致的直接后果便是,虽然形式和数量上有不少关于大学教育质量的研究,但实际上,若以本文上述概念来界定,那么,关于这一领域的研究却是寥寥无几的。

我们首先了解一下教育与教学的概念区别。辞典关于“教学”的定义是“教师把知识、技能传授给学生的过程”;关于“教育”的定义是“培养新一代准备从事社会生活的整个过程,主要是学校对儿童、少年、青年进行培养的过程”;“教育”另外还有说服教育,用道理说服人依照规则、指标或要求行事的含义^[5]。

教学是教育的内涵或要素之一,具体指教师的教学活动,相比较而言,教育的内涵、外延以及时间跨度比教学要丰富、宽广很多,且具有很强的延伸性、连贯性和普遍性。虽然一般视教育为一个终身过程,但不同人生阶段教育的种类、形式和职能各不相同。由此,本研究给大学教育这样的概念界定:第一,大学教育属高中后教育;第二,大学教育属高等教育的一部分;第三,大学教育不同于一般高等教育,有其自身特殊的职责、功能和特色优势;第四,大学教育不能等同于大学教学,两者不是同等内涵、可以互为替换的概念。基于这一概念界定,我们可以清晰地看到,国内许多自称为大学教育质量的研究成果,其实不过是对大学教学过程质量的研究。本文研究的是大学教育质量,而非大学教学质量,即关注大学教育过程宏观的、整体全面的质量状态,而非单指教学过程的质量,更接近于形而上的研究范畴。

三、大学教育质量的内涵分析

在词典里,质量被定义为产品或工作的优劣程度。早期的质量观是一种符合性质量观。从符合性质量开始,先后出现适用性质量观、满意性质量观,以及生态综合质量观、卓越质量观等。质量观的演变表明,经济与社会的发展是影响质量观念改变的主

导因素,同时,质量观念的改变又进一步促进经济和社会的发展^[6]。20世纪80年代,国际标准化组织(ISO)逐步建立和完善了全面质量和环境管理体系,即以全面质量体系模式为基础,形成以质量为核心的全面一体化管理模式。借鉴这一观点,国内高等教育学术界认为大学可以建立全面教学质量理念,通过全员管理、全程管理和全方位管理把教学活动中各个环节所涉及的相关要素都有效控制起来。不无遗憾的是,在进行质量观研究成果的梳理中发现,当将企业、工商业等行业的质量观引入教育界时,为提高产品的针对性和过程的可操作性,往往聚焦的是教学质量的监控与评价,而不是教育质量。不难理解,教育质量是一个上位概念,内涵丰富、外延宽泛,给定量评价带来很大难度。

教育学理论视野下的高等教育质量概念表述是这样的,高等教育质量是指高等教育实践活动在实现自身基本功能的过程中对高等教育基本规律的体现程度;这一高等教育质量内涵包括人才培养、体系构建、机构创办及宏观管理四个方面;高等教育质量是主观性与客观性、相对性与绝对性、抽象性与具体性、层次性与规格性、时间性与空间性等特性的统一^[7]。如前所述,大学作为高等教育系统的有机组成部分,也兼具上述内涵要素。在此,我们从以下三方面对其质量内涵进行阐释。

(一)个性

大学具有两种个性,一种是组织的个性,一种是人的个性。作为组织的个性强调的是其不同于其他高等教育机构和社会组织的特性与特色,如其组织机构的醇厚与朴实,对基础学科的坚守与拓展,相比世俗组织机构的理想主义情节,都使大学的组织个性得以充分彰显。作为人的个性,大学强调三类人群的个性,即教授、学生和管理者。首先是教授的个性,大学教授个性更多追求的是甘于不“走出象牙塔”的寂寞,即不为世俗所累,宁静而高远方能达到大学治学之本真。第二是学生的个性,这里强调的如雅斯贝尔斯在其《大学之理念》中所表达的,即“一段特定的时光被专门腾出来,尽最大可能地培养最清晰的自我意识”,大学之学子不同于职业技术学院、继续教育学院或其他培训机构的学生,他们应当具有训练心智、追求真理的理想与自觉。正如博耶所言,学生来到大学“寻求他们自己的目标,发展他们自己的才能,成为富于创造性和自立自信的人”。至于大学中的管理者,他们的个性是通过他们自身对大学之理念的深刻理解,并将之融于自己日常管理行为中的一种自觉表现,一个没有思想、没有理想的人是不

适合参与大学管理的。

(二) 共性

虽然雅斯贝尔斯在其《什么是教育》中说“平均化教育的危害:在众多的规则中,陶冶最迁就一般人的需要”^{[8]117},但是,在某一层或某一类教育中寻求共性的必要还是存在的,这也使得质量评价成为可能,有了落脚点。对于大学的共性,最为人熟知的应该是学术自由与大学自治,在自由与自治的学术氛围中培养独具特色的科研和学术人才是大学共性的目标追求。量化到学生层面,便是“从教师的教诲中学习研究事物的态度,培养影响一生的科学思维方式。大学的生命之所在,就是教师传授给学生新颖的、符合其自身境遇的思想来唤起他们的自我意识”^{[8]139},这与纽曼的大学之理想不谋而合,都强调大学对学生理智的培养与发展。不论大学这一共性如何难以量化和评价,都不能否认和回避它的价值。

(三) 个性与共性的统一

博耶在谈到他的大学教育质量观时,专门论述了自己关于大学个性与共性的统一问题,当然,他这里谈的个性与共性仅指大学生的个性与共性。他希望通过普通教育帮助大学生形成一种普识性的、共性的价值观;为此,他谈到了对普通教育课程设置的改革理想,提出了课程设置构想,希望首先实现普通教育课程层面的统一;接着,再通过社会服务,在实践中检验和锻炼这种统一^[9]。仅从这一点看,可以认为博耶关于个性与共性的统一要比雅斯贝尔斯更现实、更具操作性。但是,却不能因此而轻视了雅斯贝尔斯关于大学共性与个性统一的思想,他的思想堪称经典,为所有大学管理者及教师提出了警示,他认为“单纯以课程来实现知识的供给那将失去它(知识)本来的意义,同样的,单纯的观念玄思也将造成乌托邦式的狂热。怎样正确处理二者之间的关系,决定着大学的命运。”^{[8]144}因此,个性与共性的统一是大学实现其人才培养目标的必然选择。

四、大学教育质量的评价

探讨大学教育质量的评价方法或途径,首先需反复强调的是对高等教育机构进行职责、功能和层次分类,只有高等教育机构分层分类科学准确,才有可能恰当把握大学教育质量的内涵与外延。我国高等教育自2005年进入大众化发展阶段,规模急剧攀升,到2008年,全国有各级各类普通高等学校2263所,在校生数20210249人^[10]。这样一个规模的高等教育,我们不能奢望采用同一个大学教育质量标准体系就能涵盖所有高等教育机构的

质量边界。又或者,我们在此讨论的是形而上的东西,不论哪一类或哪一种层次的高等教育机构都能从中得到些许领悟和启发,并借以指导本学校教育质量观的确定。

天津医学大学杨桂华教授在其学术论文《大学教育质量的学术标准和社会标准》中,开宗明义说明其观点,即认为应从学术和社会两个角度、两套标准来衡量大学的教育质量^[11]。可喜的是,杨桂华教授是国内少数真正研究“大学教育质量”的学者之一,而不是教育与教学不分,大学与高等教育机构不分。北京信息科技大学关仲和教授则认为衡量大学教育质量应从专业标准和人文标准两个尺度进行衡量和评价,即强调在现代大学人才培养质量中要突出为人和为学两个层面的价值^[12]。

(一) 评价的核心要素

质量是人们对事物内在属性的量度的判断,大学教育质量则是对于大学达到其预定目标程度的衡量,这里至少应该包括三个核心要素,即谁来确定大学的教育目标,该目标应该对谁或对什么组织或机构有益或负责,以及用什么标准来检验目标的实现程度。下面对这三个要素进行进一步的分析 and 理解。

首先,一致度,质量评价应与学校定位以及学校办学目标相一致,要建立不同层次和类型学校的目标体系和标准框架,使所有院校都有“追求自己目标”的机会。因此,“谁来确定大学教育目标”的问题,显然是由大学结合自身特色和定位科学合理地确定其人才培养目标。其次,适应度,质量高低的核心在于满足消费者明确表达的以及隐含存在的需要的程度,那么,评价大学教育质量不仅要看产品(教育)是否符合规定的标准(学校目标),还要看其满足消费者(学生)需要的程度^{[3]229},这里回答了“为谁”的问题。第三,效率度,产品(教育)对既定目标的实现程度是检测质量水平的唯一可信标准,大学教育质量的检测标准取决于大学办学效率的高低,即效率与效益的均衡发展。

(二) 评价的可能维度

质量评价观告诉我们,至少可以从四个维度评价大学教育质量。第一,市场维度,即认为大学教育是一个特殊的生产过程,学生(产品)能力结构是否符合市场需求是大学教育质量的一个标志。第二,创新维度,即大学教育质量不是看学生在学业成绩上的表现,甚至不是看学生就业率的适合度,而是要看学生的职业创新能力与大学人才培养长远目标的切合度。第三,管理效率维度,即主要从大学管理角度出发,看大学投入与产出之间的效率与效益关系。在

高等教育大众化时代,从管理效率维度评价大学教育质量成为高等教育界的必然选择。第四,生涯维度,这一角度认为大学教育的价值在于为学生提供进入主流社会和成为现代社会受益者的机会,即满足消费者(学生)需求的程度。

(三)评价的执行与结果使用

完成以上论述,再回到三个核心要素上来,即谁确定大学的教育目标,该目标应该对谁或对什么组织或机构有益或负责,以及用什么标准来检验目标的实现程度,就会理解,单单针对大学这样一类办学主体,不同的质量评价观对这三个问题的回答是不尽相同的。大学作为一种越来越步入社会核心部分的机构,要有欢迎来自不同群体、不同维度质量评价要求的态度,只有理性对待这些要求和评价,大学教育质量才有可能让市场满意、让社会满意、让消费者满意,更让自己满意。

最后,还需要重点说明的是,大学教学质量的评价与保障,是大学教育质量的重要组成部分,但不是全部,往往更具体、更微观,也正是因为它的具体和微观,而且具有较强的可操作性,因而成为学术界关注和研究的热点领域。相比较而言,关于大学教育质量的理论研究和论述显得单薄,这是应当引起学术界高度关注和思考的现象。

大学是高等教育领域的先锋军、领头羊,对其教育质量进行形而上的哲学思考,必将对整个高等教育事业发挥重要的引领和启示作用。因此,本文针对大学教育质量及其评价所提出的宏观思考,其中不少好的思想和方法具有普遍性、共享性和可借鉴

性,也适用于其他高等教育机构教育质量的研究和应用。

参考文献

- [1] (德)卡尔·雅斯贝尔斯. 大学之理念[M]. 邱立波,译. 上海:上海人民出版社,2007:19-20
- [2] (英)约翰·亨利·纽曼. 大学的理想[M]. 徐辉,顾建新,何曙荣,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:41-45
- [3] 张晋衡. 大学论[M]. 北京:中国档案出版社,2010
- [4] 樊浩. 文化是一种大学性格——“文化传承创新”与现代大学的身份认同[J]. 南京医科大学学报(社会科学版),2011,11(4):247-250
- [5] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 北京:商务印书馆,1983:572
- [6] 尹瑛,袁剑波. 论现代高等教育质量观与教育质量社会监控[J]. 黑龙江高教研究,2008(8):71-73
- [7] 侯怀银,闫震普. 高等教育质量概念探究[J]. 江苏高教,2007(5):9-12
- [8] (德)雅斯贝尔斯著,邹进译. 什么是教育[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991
- [9] 睦依凡. 追求个性与共性的谐一——欧内斯特·博耶的 大学教育质量观评介[J]. 比较教育研究,1992(3):1-5
- [10] 黄睿彦. 我国高等医学教育转型中的困惑与思考[J]. 中华医学教育杂志,2010,30(6):801-805
- [11] 杨桂华. 大学教育质量的学术标准和社会标准[J]. 中国大学教学,2008(1):63
- [12] 关仲和. 大学教育质量与现代大学建设[J]. 中国高教研究,2008(5):22-23