

“本科教学质量”辨正

柳友荣 龚放

摘要: 2007年初教育部、财政部启动了“本科教学质量工程”,“本科”作为高等院校办学的一个层次,既具有自己特定的规定性,也呈现出丰富多样性;从事本科教育的高校还可细分成研究型、教学研究型和教学型,它们的本科教学质量标准不尽相同。我们对“教学质量”还存在着一些曲解,对“本科教学质量”内涵的界定有待明晰。

关键词: 本科; 教学质量; 大学类型

欧洲中世纪的著名基督教思想家奥古斯丁在他的《忏悔录》里关于“时间”,曾经有过这样一段脍炙人口的箴言:“For what is time?...If no one asks me, I know what it is. If I wish to explain it to him who asks me, I do not know”(什么是时间?没有人问我,我感觉我知道;一旦我希望对问我的人解释它的时候,我就什么也不知道了)。事实难道不是这样吗?“时间”似乎是我们再熟知不过的事物了,然而,当我们欲细究“时间为何物”时,便顿觉混沌而模糊了。现实中不乏那些我们熟视无睹、习以为常的事物,原本竟不为所知,至少释义不详,“本科教学质量”便是其中之一。笔者以“本科教学质量”作为“关键词”,采用“精确”检索的方式,在“中国期刊全文数据库(CNKI)(1980—2007)”和“中国高等教育期刊文献总库(1994—2007)”分别检索到217条和201条;以“本科教学”作为“关键词”,则分别检索出2504条和2212条;而用“本科教学质量”作为词条在“百度搜索”中竟然检索出153万篇文章。看来,“本科教学质量”无论是在高等教育研究中,还是在高等教育实践领域,都是一个名副其实的高频词。然而在如此众多的文章乃至以“本科教学质量”为关键词的学术论文中,对这一概念给予明确的界定的可谓寥若晨星。

众所周知,从20世纪90年代末开始,我国高等教育进入了跨越式发展阶段,高等教育毛入学率不断攀升,高等教育的在校生人数超过2100万,毛入学率超过21%,进入国际上公认的高等教育大众化阶段。高等学校一方面面临着高等教育发展的大好形势,另一方面又面临着办人民满意的大学和不断提高人才培养质量以满足社会需求的巨大压力。从1998年,陈至立在第一次全国普通高等学校教学工作会议上的讲话中提出的“四个

投入不足”,即“部分领导精力投入不足、部分教师精力投入不足、部分学生学习精力投入不足和资金投入不足”,到周济部长在第二次全国普通高等学校本科教学工作会议上的讲话中所指出的“三个问题”,即“教学投入严重不足、教学管理相对薄弱、教学改革亟待深入”,近10年中,围绕“高等教育的质量”问题,中国高等教育一直在翘翘中勉力前行。

质量是高等教育的生命线,是高等教育永恒的主题。教育部先后于2001年和2005年分别颁发了《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》和《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》,旨在推动教学改革,提高本科教学质量。2007年初,教育部、财政部又联合下发了《关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》(教高[2007]1号),作为当前高等教育教学工作的纲领性文件,启动了“本科教学质量工程”。因此,探究和推敲“本科教学质量”的特质内涵就显得尤为关键,十分必要。

“本科教学质量”,一个使用频率如此之高的学术和工作词汇,却缺少明晰而科学的界定。大多数人在大多数时候对“本科教学质量”的认识,可能就像奥古斯丁眼里的“时间”一样,在我们不经意的時候,总觉得耳熟能详,可当我们用理性对它进行科学的检视的时候,我们会觉得突然陌生起来。

究竟“本科教学质量”的内涵是什么呢?考量“本科教学质量”的内涵,一定要从其主题概念词“本科”着手。那么,“本科”概念的含义有哪些规定性呢?

柳友荣,南京大学教育科学与管理系博士研究生,安徽省巢湖学院教授;龚放,南京大学教育科学与管理系教授。

1998 年颁布的《中华人民共和国高等教育法》第 16 条规定：“本科教育应当使学生比较系统地掌握本学科、专业必需的基础理论、基本知识，掌握本专业必要的和相关知识，具有从事本专业实际工作和研究工作的初步能力。”而 1980 年颁布的《中华人民共和国学位条例》第 4 条规定：“高等学校本科毕业生，成绩优良，达到下述学术水平者，授予学士学位：（一）较好地掌握本门学科的基础理论、专门知识和基本技能；（二）具有从事科学研究工作或担负专门技术工作的初步能力。”比较高等教育法和学位条例的相关规定，我们很容易明晰二者切中肯綮之文字的异曲同工之处。

解读这两个法规条文，再去对照《中华人民共和国高等教育法》对专科内在规定性所作的表述：“专科教育应当使学生掌握本专业必备的基础理论、专门知识，具有从事本专业实际工作的基本技能和初步能力”。我们不难看出，“本科”特有规定性应该表现在，除去基础理论、基本知识之外，最应加以区分的是运用知识的技能和方法，特别是开展本专业实际工作和研究工作的初步能力。简单地说，就是我们通常所强调的本科教学所应有的创造性和研究性。

很明显，相对严肃的法规条文来说，现实中的高等本科教育要生动鲜活得多。我们很难想象，一所“985 工程”或“211 工程”院校对本科生的要求与一所应用性新建本科院校毕业在上述列举的诸如基础理论、基本知识、基本技能和方法、实际工作和研究工作的初步能力等方面不加区别，同等对待。果真如此的话，也不符合“实然”的高等教育格局。及其不同的办学定位和服务面向。换一句话说，法规条文对“本科”规定性的表述不是定格在某个“点”上，而是给了一个“区间”，一个“域值”，现实中每个类型的高等本科院校都应该有自己的“操作”定义。

为什么同样是本科学校的本科教学，还需要在法律条文的规定性里去寻求不同的“操作”定义呢？当高等学校在 20 世纪中期从洪堡的柏林大学式的“象牙塔”里走出之后，“市场竞争机制被引进到学校经营之中，高等学校的管理主体很显著地由传统的大学教授会（Senate）

为核心的所谓‘教授治校’模式转型为以校长为核心的行政团队主导模式，‘经营主义’（managerialism）与‘企管主义’（entrepreneurialism）理念浸润到行政系统的思维里”。^[1]伴随着 20 世纪 80 年代西方“私有化”浪潮和“新公共管理”的兴起，大学引进企业管理方法，以及更具灵活性与竞争力的新的办学模式，大学职能产生了前所未有的变革。传统的“传授知识、造就精英”为目的的“单功能”大学，逐渐被以更贴近社会、更关注社会需求变化的多功能的大学所替代，科学研究、知识传授、社会服务成了现代大学的基本属性，这就是美国前加州大学校长克拉克·克尔（Clark Kerr）所说的“Multiversity”（多元大学）。

美国人类学家默克认为，多样性的价值不仅在于丰富我们的社会生活，而且还在于为社会更新和适应性变化提供了资源。随着经济社会的发展及其对人才需求的类型和层次的多样化，多样性成了全球高等教育的共同趋势，也是我国高等教育的必然选择。根据高等教育发展多样性的要求，不同类别、层次的学校应该科学确立自己的办学定位和发展方向，形成并制定自己的人才培养模式、培养目标和培养规格。

由此可见，同样的“本科”教育，由于办学历史、办学条件、办学定位和服务面向的不同，随着高等教育从精英教育阶段向大众化教育转型的变化，就必须相应确定不同的质量观。正如戚业国教授所言：“大众化的高等教育是一个职能高度分化了的复杂系统，不同部分承担了不同的职能。不同种类和层次的高等教育应该有不同的质量观。研究性大学必须坚持学术质量观；一般性本科院校必须树立需求导向的高等教育质量观。”^[2]在我国，这种不同的“本科”教育的质量观又必须与《中华人民共和国高等教育法》对“本科”教育的规定性相统一。也就是说，在其规定的“域值”区间内找准并定格自己的位置。

大部分学者倾向于把我国目前的从事普通本科教育的学校划分 3 种类型，即研究型、教学研究型和教学型，并就“研究型”、“教学型”本科学校类型划分和职能作了界定（表 1）。

表 1 中国本科学校的类型与职能^[3]

类别/特征	培养类型	科技贡献	社会服务
研究型（国家重点大学）	学术型、创新型人才	技术创新研究和基础理论原创性研究为主	培养精英人才和高素质技术创新人才，技术创新贡献和理论原创
教学型（一般本科院校）	应用型专门人才	技术的应用研究和技术创新研究为主	培养高级专门人才，技术应用和技术创新贡献

既然不同类型的本科院校有着不同的人才的培养目标和社会服务面向，那么，不同类型的本科院校就理应

在实际教学工作中秉持契合自己学校办学定位和培养目标的的质量观，并坚持不懈，才能形成各自的办学特色。

1998 年首届世界高等教育大会通过的《21 世纪的高等教育：展望和行动世界宣言》指出：“高等教育的质量是一个多层面的概念，应该包括高等教育所有的功能和活动……还应包括国际交往方面的工作……当然也应注意本民族的文化价值和本国的情况……考虑多样性和避免用统一的尺度来衡量高等教育质量”。^[4]

高等教育质量尽管包括了人才培养质量、科学研究水平、社会服务贡献等内容，但是其核心价值还是人才

培养质量。培养高质量的社会适需人才是高等本科教育的根本宗旨，是本科教育活动的出发点和落脚点。结合我国学者对高等本科院校的“三分法”分类，即研究型、教学研究型和教学型，笔者根据前文提及的高等教育法和学位条例的有关部门规定，采用等级法对“本科”规定性和多样性予以如下分类（表 2），其中，A、B、C 表示在对应项目上应该达到的等级和水平，依次为 A 级最高，B 级次之，C 级再次。

表 2 不同类型本科院校的“应然”质量标准

本科院校类别	基础理论	应用能力	研究和技术水平
研 究 型	A	B	A
教学研究型	B	B	B
教 学 型	C	A	C

诚然，“本科”一词赋予不同类型本科院校便衍生出丰富的内涵，它隐含着不同类型本科院校的办学指导思想、办学定位、办学目标、培养人才规格以及服务面向等。当下，教育部、财政部启动了“本科教学质量工程”，准确理解“本科”的规定性和多样性，是我们把握“本科教学质量”的前提，更是提高“本科教学质量”的根本所在。不去认真研究“本科”的实质内涵，准确把握不同本科院校的质量标准，在实际办学过程与教学管理中就会因迷失目标而变得无所适从，也就不可能真正提高“本科教学质量”。

二

明确了“本科”的丰富实质内涵之后，我们还是要把落脚点放到“教学质量”上来。关于“教学质量”的讨论已经很多，笔者在此只想就高等院校实际教学中出现的某些现象提出一管之见，就正于方家学者。

首先，将“教学质量”和“办学水平”混为一谈。时下，很多人谈到一所高等学校的教学质量，必定要论及学校的“排名”，看看是不是名校，甚至根本不去审视这种排名的指标及其合理性。笔者不揣浅陋，对此予以质疑：“名校”的教学质量是否一定稳执牛耳？我们先来看看目前的本科教学水平评估中专家组进校考察经常出现的现象。在评估考察中，对“一级指标”学校“教学效果”的考察时，专家组查看有关文件、资料之外，很重要的一点就是现场考验学生的实验操作能力和外语会话能力，并据此作为重要因素来判断该校学生的“基本技能的实际水平”和“实践能力”。这种做法在逻辑上似乎有合理之处，然而在实践中却显得不够严密，甚至有时会做出完全相反的判断。譬如说，一所“985 工程”名校，学生在外语会话的现场考验中表现出色；而在一

所新建本科院校，学生表现只是差强人意。我们如果据此判断这所“985 工程”名校教学质量高，而那所新建本科院校教学质量则不能令人满意，是站不住脚的。这是因为影响教学质量的因素有很多，可以说是个非常复杂的系统。我们形象地打个比方，倘若“985 工程”名校的学生外语会话平均成绩达 90 分，而新建本科院校学生只有 75 分，而这两所学校学生入学时的英语会话能力的差距甚至远比现在的 15 分大，事实就完全相反了，我们应该认定这所新建本科院校教学质量高。

现在，我们再重新审视一下究竟什么是“教学”。“教学”是指教师引起、维持或促进学生学习的行为（包括唤醒的潜在的学习动机），也就是说是由学校，特别是学校的教学活动给学生带来的行为动机或水平上的变化。变化越大，教学的有效性越高，质量也就越高；变化越小，教学的有效性就越低，质量也就越不理想。所以，要准确鉴定教学质量的高低，必须排除学生“输入”时的学能差异。国外有关大学教学质量评估的研究也说明了这一点。Pascarella 等人于 2006 年研究发现，学生入学标准高的学校其教学质量亦高，但其关系不明显。换言之，研究发现一般被认为是好的大学，或入学分数高的学校其教学质量并不一定更好。^[5]

其次，将学校培养人的品质与企业生成产品的品质等而视之。在由精英教育向大众教育过渡的高等教育飞速发展阶段，如何处理规模与质量问题，维持规模与质量的协调发展，是一个非常关键的话题。一些学者借鉴工商业界的质量管理理论和方法，探讨教学质量问题，有些学校索性将企业质量管理体系和标准引入教学质量问题，其中有着较大影响的是全面质量管理体系和 ISO9000 系列国际质量认证体系等。应该说，这种大胆的“拿来主义”，在高等教育大发展的今天，一定限度

内起到了规范教学行为,保障教学基本质量的作用。但是,我们要是把这样的简单移植和嫁接视为解决高等教育教学质量问题的核心手段,那是绝对行不通的。

企业对产品的生产和对生产流水线的全程监控,并对每一个生产单位行为用效益最大化的标准实施管理,确实有助于产品质量和生产效率的提高。然而,教学过程显然不是一个简单的机械流程,培养一个人与生产一个产品根本不是一回事,它是一个不断的反馈、反思、校验的复杂的互动过程。从教育“产品”学生来看,不仅要促成其认知层面包括知识的增加、观念的改变、数据运算能力的进步等较为“机械”成分的增长和变化,更重要的一点是学生充满“弹性”和变化的情意因素的培养,像人格的养成、态度的改变、价值观的升华、自我认同的形成等,都不可能在机械的、企业式的质量管理流程中生硬地长成。而从教育“产品”的生产者教师来看,完全套用企业式的管理流程和质量理念,无视教师劳动的复杂性,教育活动的艺术性,只能渐渐抹杀教师劳动的创造性。机械地管理教师教学工作和科研工作,并且以一种企业产品生产流水线的方式看待“人才”的培养过程,完全无视教师劳动产品(人才培养、科学研究)的“非线性”特质,最终使得教师受“生产流程”的役使,成为“生产流程”上的附庸,反而阻滞了教学质量的提高。

最后,我们通常理解的影响教学质量的因素,大多数都是经验型的,总结出的影响因子也仅仅是思辨式的推论,缺乏科学的、实证的结论。因此,世界各国在寻求提高教学质量的策略时,虽大致相同的方式方法,却也存在不少差异,有些甚至相互抵牾。因为对影响教学质量的因素认识上的模糊不清,自然就会导致实际教学工作中提高教学质量的策略方法很多只是停留在大张旗鼓的宣传推广上,实际应用十分鲜见,有的甚至无法推广。美国学者 Chickering 和 Gamson 于 1987 和 1991 年提出了大学良好运作的七条原则:①师生互动。②同辈合作。③主动学习。④给学生反馈。⑤努力情况。⑥对学生的高期望值。⑦多元互动学习。我国台湾地区学者张雪梅通过实证研究,也给予了我们几乎相似的结论。^[6]由此而来,我们有理由相信对这些本科教学质量的影响因子予以足够关注,必将有助于本科教学质量的提高。

三

近些年来,为了适应高等教育规模扩展,我国高校在校区建设、学科发展、师资改善等方面投入了大量的资金,对改善办学条件,保证基本的教学质量发挥了很好的作用。2007 年,教育部会同财政部实施“本科质量

工程”,要求各高等院校应该适时进行工作重心的转移,重视本科教学质量的生成过程,提高高等教育教学质量。

其一,本科教学质量的提高必须倚重学校的办学目标,体现质量标准的多样性。《教育大辞典》对“教学质量”的界定是,教学水平的高低和效果优劣的程度,最终体现在培养对象的质量上,其衡量标准是教育目的和各级各类学校的培养目标。^[7]这一定义从另外一个层面上注解了教育部本科教学水平评估中所一贯坚持的“三个符合度”,也就是必须在顾及“本科”的多样性的基础上去把握质量。这“三个符合度”分别是学校确立的目标与社会要求、人才的全面发展和学校实际情况的符合度;学校实际工作状态与高校的培养目标的符合度;学校人才培养的质量与人才培养目标的符合度。“三个符合度”很好地明确了本科教学工作标准的价值取向和评估尺度,同时也为高等院校的内部质量监控标准的制定明确了政策法规依据,是因校制宜的多元质量观的践行标准。

其二,在评估“本科教学质量”时不仅要兼顾国家、社会、学校、学生不同利益群体的利益诉求,而且更应该全面评鉴。制定本科教学质量评估指标体系时在考虑学校基础设施和条件保障的“硬指标”的基本保障作用的同时,还应更加关注学生的校园经验和个体成长等方面的“软指标”,实现“质量主体”的回归,确保“本科教学质量工程”落到实处。

其三,要依据不同类型的本科学校制定相应的质量标准,推动不同类型学校教学质量在各自层面上的提升。研究型大学、教学研究型大学和教学型大学尽管同在本科教学的层面上,但分别有着不同的办学层次定位、服务面向定位以及人才培养规格等。由于不同类型的学校质量标准不相一致,而由此而来的教学计划、课程体系、课程内容,乃至教学方法都可能不尽相像。在美国的研究型大学的本科教育中一贯强调:要努力实现本科教学与研究的“共生”与“分享”,学习是基于导师指导下的发现,而不是单纯的信息传递、知识传授。在研究型大学,要由那些既传递知识,又发现、创造、应用知识的人来教学生,要将本科生从接受者转为探究者,每门课程都应给学生提供通过探索获得成功的机会。^[8]很明显,它与教学型、应用型本科学校在教学理念和教学方法的选择上是有明显差异的。

其四,对学校和教师的科研实力与教学质量不可等而视之。学校的科研实力固然标志着教师的研究水平,但是,研究水平的高低与教学能力的好坏并不呈对应关系。我们看看世界著名大学的排名就知道,这些排名畸重卓越的学术指标,扭曲了高等教育全方位均衡发展的

功能价值。在上海交通大学的“世界大学排行榜”的评量指标中,仅有关专任教师有无诺贝尔等大奖获得者,校友中有无大奖获得者,有无论文发表在《自然》和《科学》杂志上等研究性指标占近70%的权重。我国学者韩淑伟等在对高校教师的科研水平和教学水平两者关系进行研究后发现,大学教学的教学效果与科研水平没有明显的相关性。^[9]

综上所述,我们对“本科教学质量”很多理解还是停留在表面上,形成的很多概念和认识还是似是而非的。因此,笔者以为,应该开展“本科教学质量”的深刻讨论,澄清诸多模棱两可的认识,着力推进“本科教学质量工程”。

参考文献:

[1] 郭为藩.当前教育评鉴研究的主要课题[J].高教发展与评估,2007(1).

[2] 戚业国.论高等教育大众化时代的质量观[J].高等师范教育研究,2002(2).

[3] 曾洁等.高校本科教学质量评估指标体系的多样化[J].高教发展与评估,2006(1).

[4] 赵中建.全球教育发展的研究热点——90年代来自联合国教科文组织的报告[M].北京:教育科学出版社,1999:422.

[5][6] 张雪梅等.构建以学生校园经验与学习成果为高等教育质量评鉴指针之研究[J].高教发展与评估,2007(9).

[7] 顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,2006.

[8] The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities, 1993. P.5

[9] 韩淑伟.高校教师科研水平与本科教学效果关系的实证分析[J].对外经济贸易大学学报,2007(4).

[责任编辑:杨裕南]

(上接第6页)人才培养质量时自觉秉持的价值依据,这也是质量观的具体表现。

其次,标准不是唯一的,而是一个多元结构体。高等教育的质量要满足不同利益主体的期望。从某种意义上说,各个利益主体参与高等教育质量标准制定时提出的诉求过程就是高等教育质量观形成的实质过程。人们过去过多地看重了国家的作用,而现在必须认识到高等教育要满足各方面——除了国家之外的学生、家长、学校、市场等各方力量对高等教育人才培养的期待,不同的利益主体对高等教育的期望类型与期望值均有差异,越是最大限度地满足他们的期望,高等教育的总体质量就越高。因此,要研究高等教育质量就要对不同利益主体的教育需求和理想作出分析。

再次,以学生为本是各种质量观的最终归宿。虽然质量观是由多元利益主体整合而成的,但是所有的质量观最终还是要落实到学生本人。这里面有两层含义:

其一,学生也是不可或缺的评价主体。长期以来,我们总是把学生作为一个教育评价的对象,而从来很少给学生机会来评价教育。人才培养的质量观如果不能将学生真正地放在主体地位,就不能很好地反映他们的需求,这样的质量观体系便很难是完善的体系。其二,质量评价归根结底要看是否能促进学生发展。虽然培养出多少科学家、多少专家学者是考察人才培养质量的永恒主题,但是人才培养的质量不能够背离教育的终极目的,在达成各种外

在目的的同时,必须把促成学生的自我发展作为核心。人才培养是对学生的培养,只有把学生作为中心,让学生对人才培养感到满意,并能够真正通过大学的人才培养工作为自己此后的终身发展和实现幸福的人生打下基础,那么这样的人才培养才是合乎教育规律的。背离了学生奢谈培养人才的质量永远是镜花水月式的空谈。

最后,大学教学的质量观需要创新以适应时代发展。随着时代的发展,质量观也处于不断的变化之中,我们应该始终坚持发展的质量观,反对用静止的质量观来衡量现代大学教学的质量。这归根结底还需要质量观本身的一个创新:突破原有思维方式、突破旧有条目的困限,以多元、整合、开放的态度去建构新的适应与发展的人才培养质量观。

参考文献:

[1] 王馄.工具理性和价值理性——理解韦伯的社会学思想[J].甘肃社会科学,2005(1).

[2] 胡弼成.高等教育质量观的演进[J].教育研究,2006(11).

[3] 戚业国.论高等教育大众化时代的质量观[J].高等师范教育研究,2002(3).

[4] 吴鹏.大众高等教育质量观的市场价值取向[J].江苏高教,2001(4).

[责任编辑:杨裕南]