

高等教育质量观的理论反思

□ 周廷勇 周作宇

中国传媒大学 经管学部 北京 100024

一、高等教育质量的概念： 从本质定义到多样阐释

人们谈论“高等教育质量”的定义时往往受到两种力量的拉扯：一是认为只需认可一种在特定情境中“有用”的高等教育质量定义；一是试图对高等教育质量做出统一的、本质的阐释。

尽管很难做到用一种统一的高等教育质量的定义解释所有可能的差异，但人类理性可以做到：其一，在高等教育质量的多样化定义中形成一套累积性定义，从多方面解释迄今为止被我们忽视的其他要素，扩展对高等教育质量概念框架的理解。寻求高等教育质量的本质性定义尽管很重要，但这种寻求既应在高等教育活动的行动场域中进行，也应在高等教育质量的累积性定义中明确各种定义的优势和不足的基础上进行。将高等教育质量视为优秀和卓越，的确能激发人的行动，但它是模糊的，难以找到证据的。将高等教育质量视为“符合规格和标准”，则取决于对顾客需要的识别能力。然而，高等教育的顾客是难以确定的，它的“生产活动”所加工的对象——学生既是“顾客”，也是“产品”。更重要的是，顾客偏好会随着时间的流逝发生戏剧性的变化，所建立的规格和标准很快就会变得无关紧要。使用者导向和功能导向的质量定义，能够快速地对市场变化作出反应，但是却很难测量使用者的需要，而且“众口难调”，很难将不同使用者的偏好定义在一个产品之中以转化为可测量的特征。有时候，使用者往往也不知道他们的需要和期望是什么，相反，往往受到产品和服务规格的劝诱。其二，从“高等教育”自身理解“高等教育质量”，而不仅仅是用“质量”概念与“高等教育”进行一种简单的对接或拼装。“质量”概念更多地具有经济与管理活动的气息，但实施高等教育的组织机构与工业社会中的经济组织是有差异的。高等教育机构的“生产”和工业生产在本质上是不同的。用工业生产的话语来

说，学生既是高等教育的“产品”，也是高等教育的“顾客”。如果从活动视角来理解高等教育，它的“产出”主要体现为学生知识、能力和素质的增长。但是，学生的成长不是在高等教育机构中经过“一次加工”成形的，而是伴随他的人生历程的连续性的生长，因而很难与他们之前接受的家庭和学校教育的影响相分割。而且，高等教育机构的投入也非常独特。与工业生产相比，高等教育机构的投入也包含着资源和劳动，但高等教育的劳动投入，既包括教师的投入，也包括作为产品的“学生”的投入，决定高等教育“产出”的更关键的因素是教师投入和学生投入的互动、配合和契合。就像一个人游泳能力的形成，教练可以教给他游泳时如何换气、保持平衡等常识和规则，但是这些常识和规则必须由“受教者”内化到自己的练习中去，他才能够学会游泳。总而言之，高等教育质量概念之所以存在本质性与多样性之间的矛盾，是由于定义质量概念的主体——人的同一性和差异性所带来的。构建科学的高等教育质量观，也因此而需要在对相关概念问题的探寻基础上转向研究质量观的“主体问题”。

二、高等教育质量观的主体： 多元表达转向多元协商表达

长期以来，由于将高等教育系统中不同主体间的关系理解为科层制的、精英制的互动关系，质量观的表达主体往往是单一中心的。在政治和经济力量的介入下，这种单一主体的质量观主导了高等教育实践。但是，随着参与高等教育的主体间和主体内的异质性日益增加，不同主体间的科层结构逐步被消解，代之而起的是以各主体为节点所形成的复杂网络，质量观的表达主体也因此“多样化”了。不同主体的质量观对高等教育实践的影响程度，是由他们在高等教育系统中的位置所决定的。对于“谁界定质量？谁判断质量？谁对质量负责？”等问题的解答，无论是强调单一主体，还是强调多元主体，都

有失偏颇。在高等教育系统异质性不断凸显的环境中,单一主体的质量观往往无法全方位主导高等教育系统的实践活动,导致它的影响力要么“僵化”,要么“失灵”,最终落入形式主义的窠臼。多元主体的质量观却往往在无序竞争中陷入无政府主义的困局,消解高等教育实践中正向的、效益最大化的整体行动。高等教育系统作为一种复杂网络结构,它的质量越来越受到多重因素的影响,质量的形成也就变为一个复杂的系统过程。任何一个与高等教育相关的利益主体,往往都是从各自的立场和利益重心出发界定和判断高等教育质量,而很难掌握界定和判断高等教育质量所需的全部知识、工具和资源。因此,如果说“科学的质量观是主体的质量观”,那么这种主体的质量观就需要多元主体在纷繁复杂、无序混乱的舆论和行动环境中的协商表达。这种协商表达是指与高等教育相关的利益主体,把对高等教育质量的认识中存在的混沌模糊和差异等在相对规范的结构形式中整合起来,形成单一主体无法实现的观念和思想的整合效应。协商表达是主体间默契配合的、自发的集体行动过程。这个行动过程的目的就是要在协商表达中解决观念和思想的分歧,明确不同主体在“改进和提升高等教育质量”的行动中的责任。这种责任划分主要与高等教育质量生产所形成的共同体中的“支配”结构有关,即对“生产什么”“怎么生产”和“为谁生产”的问题形成一套能够影响他人行动的命令权力的运行机制。但是,这套运行机制的产生不应完全从权力视角切入,而应适当考虑不同主体与产生高等教育质量的现场的空间距离来进行。当然,高等教育质量观的协商表达不只是强调合作,它还强调观念和思想的竞争,以及系统的沟通协调。这种协商表达机制的产生,一方面离不开各个主体在理性、包容、自律、对话和理解的基础上形成舒茨意义上的“我们关系”;另一方面,也需要营造公平公正的思想表达环境,处于权力位置的主体尤其需要理性、包容和自律,同时也要有相应的制约机制,预防高影响力的利益主体凭借自己的强势地位打压科学的、理性的质量观,而将自己的质量观强加于其他主体。除此之外,还需要一些激励机制,鼓励那些缺乏必要的影响力的利益主体把自身对质量的利益表达与诉求得以展现在公众面前。最后值得注意的是,参与协商表达的主体会根据自己的价值、兴趣和目标等自发地链接邻近主体的思想和观点,从而在复杂的高等教育网络中形成自己的影响力,获得自己在质量观表达上的话语权。在构建质量观的多元主体协商表达机制过程中,需要注意克服这种现象中的不正常情况,即一些人只愿意跟随意见领袖的观点,而不愿意自主表达和创新自己的观点。

三、高等教育的价值问题:人文主义和现实主义教育价值观的平衡

当下中国高等教育质量观的重构特别需要平衡人文主义和现实主义的教育价值观。中国古典教育的价值观是“人文现实主义”的,对人的理智训练和道德教化都是与人在现实社会中的“功用”紧密相连的。在近一百多年以来,伴随着科学的威力显现于国人日常生活,现实主义价值观被放大,以它为取向的教育很快就走到一种极端的、形式主义的境遇中去,高等教育被人们放大的欲望和需要捕捉和绑架了。这是今天很多人站在人文主义立场批评现实主义或科学主义的教育价值观的最重要的背景。然而,无论是人文主义的还是现实主义的价值观都有各自的合理性和偏狭性,如果双方都“曲于一蔽”,那么其结果就是它们都有可能走到形式主义的路上去——在这种形式主义的教育里只存在一些抽象的思维概念,要么看不到人性的历史性、多样性和复杂性,要么看不到社会世界和自然世界的多样性和复杂性。

因此,在中国语境下讨论人文主义和现实主义价值观在高等教育中的平衡,不可忽略如下问题:

一是如何理解人和他所处的社会世界和自然世界的关系。可以说,人文主义和现实主义价值观在教育领域的失衡,根源在于人们理解人与“人世”和“自然”这两个世界的关系有失偏颇。中国哲学中“天人合一”思想为这个问题提供了丰富的文化资源。“天人合一”这个命题实际上就是讨论“自然、社会与人的关系”。与西方哲学中将“人与自然”和“人与社会”进行的“主体”与“客体”的“一而二”的分析性思维方式不一样的是,中国传统主流文化中的“综合思维方式”认为“人与自然”和“人与社会”的关系是“二而一”的,是在对立斗争中达致的和谐统一关系。中国传统哲学中“天人合一”的思想是解决当下人类社会人文主义和现实主义或科学主义价值观的“失衡”的重要思想资源。因此,当下中国亟须从“天人合一”思想的高度和深度切入,对高等教育质量观进行重塑。

二是思考在什么样的人性的基础上进行人才培养。如果我们讨论和研究“人才培养的问题”却不从理论的高度去理解“人到底是什么?人性到底是什么?”之类的问题,或者只是任由这些问题隐藏在行动背后而不让它们“显现”出来并使之成为一种公共讨论的领域,那么这样的“人才培养”一定会在实践中遇到这样那样的问题。无论是人文主义还是现实主义的教育价值观,对人性的理解都是概念化和简单化的,双方都没有认识到人和人性的复杂性,看不到人的历史性和多样性,而以为有什么恒常

不易的人性。但是,“人性绝不是什么恒常不易的东西,其实是处在无休止的演进、分解、重组过程之中;人性也绝不是什么统一体,其实他变化繁多”。所以,在回答“培养什么样的人”这个问题时,认识到人性中有恒常不易的东西固然重要,但也要认识到人性中还存在着难以化约的那种变异的成分。我们这个时代创新人才缺乏的根源就在于教育实践中把人性理解为有严格约束的东西。总而言之,构建科学的高等教育质量观,需要我们在充分理解人的历史性、情境性、复杂性和多样性的基础上重塑高等教育的目的,推进人文主义和现实主义教育价值观的平衡与融合。

四、高等教育评价问题:评价之“道”与评价之“术”的共通融合

作为一种技术手段,对高等教育质量保障体系的建设来说,质量评价是一种“术”,是一把“双刃剑”,但是这种“术”之何所用,“剑”之何所指,还主要看使用它的人的认识和观念。因此,质量评价作为一种技术手段也有其自身的“道”。科学的高等教育质量观需要一种把评价之“道”与评价之“术”融合打通的质量评价哲学。教育质量评价的使命并不仅仅是单纯地判断事实和鉴定价值,它还是一种指导人的教育行动的价值判断。教育质量评价的首要特点或功能是创造价值,它使一种教育的价值作为一种给定的价值而成为一种物理的存在。教育质量评价创造的价值是现实的,但最终却是人文的,它首先要考虑的是:教育是如何以及怎样满足了“学者”生存的现实需要,其归宿却是放眼于教育对于“学者”自身生活意义的寻求、精神修养的形成之价值。一言蔽之,评价创造价值,它的终极使命就是让“学者”过自由的、理性的和有尊严的生活。这样一种评价哲学的确立,需要如下四方面的观念转变:

一是坚持评价主体的自我与他者合一。评价活动中经常会被反思和质疑的是“谁评价”,这种质疑的实质是在追问“谁有权评价”。解决这个难题的关键,就是要从评价实践中不同主体的“我一他”和“我一你”关系模式中走出来,实现“自我与他者合一”的“我们”关系。这种“我们”关系的主要特点是:不同主体在狭路相逢、历经频繁、深入甚至是冲突的互动后,认识到彼此都是深深地镶嵌在他们相遇相识的行动和经验世界中。在评价实践活动中,他们彼此相互察觉,共同经历、体验、沟通和共享各自的行动世界的经验、意义和价值,达至“视域融合”。不同主体之间在这种“我们”关系的形成过程中超越了自我评价和他者评价的绝对界限。但是,这种“我们”关系并非天然形成,而是不同主体在相遇的“博弈”中形成的,自我和他者的“视域融合”一

定是一个渐进的过程。

二是坚持事实与价值的合一。人的生活世界被理智世界制造的“事实”和“价值”之间的张力所牵扯着。其实,在生活的、经验的世界中,价值和事实是浑然一体、不分离的。高等教育评价活动所面对的生活世界和经验世界也是如此。没有离开事实的价值,也没有离开价值的事实。所有的价值都在这个浑然一体的经验世界之中,并且这价值只有通过人的行动,通过人与自然和社会环境的互动才能被创造和实现。因此,高等教育质量评价应直面高等教育活动中不同主体的行动所关涉的经验事实和世界,而他们的经验事实和世界融合着个体的价值选择和判断。

三是坚持目的与手段的合一。目的与手段的合一,是评价得以发生的基础。当将目的和手段统一于人的行动之中时,它促成的首先是评价立场或立足点的转变。评价不再是“后视”的而是“前视”的,即评价不再是对过去的回顾,而是对未来的展望。其次,评价不再是一种静态判断,而是一种动态改进,但这动态改进并非仅仅是要求个体改变自己的心灵世界,更是通过对行动的后果判断中找到行动的规范和力量并据此改变现实世界。目的与手段的合一,也就使得人们从价值的客观性和终极标准的拷问和纠结中,从绝对主义、相对主义和折中主义的泥潭和迷失中转身。评价就是通过“对现实情境的考察和站在现实情境中对未来行动的筹划”而实现它创造价值的使命。

四是坚持过程与结果的合一。教育评价面对的教育实践或事实在本质上是教育行动的空间性和时间性的合成,它是物质资源、人力资源和文化氛围三方面要素在时间的绵延中形成的互动所带来的。评价者看到的“当下”结果或事实,大多数都是“过去”的教育实践行为所产生的。单纯评价“当下”的结果或是“过去”的事实,都不是完整意义的教育评价。如果我们从人才培养活动的视角对高等教育质量进行评价,那么就on应该避免“见物不见人”和“见人不见物”的偏向,不应只是单纯地考量高等教育机构的物质资源、教学活动和学生发展,而是要在它的物质资源、教学活动与学生发展三者的互动关系的基础上考察其结果或事实,做到“见物也见人”,考察“物与人、人与人的互动”。从可操作性层面看,教育评价需要从三方面去搜集高等教育质量的数据和证据:高等教育机构的“培养质量”,包括学校的资源、环境和教学等方面;高等教育培养的学生的质量,学生的质量主要体现为学生在大学期间的发展状况;高等教育的“培养”对“学生发展”的影响作用。

■ 《大学教育科学》2018年第2期,约16000字