

# 论高等教育质量保障现代性： 表征、冲突及其反思

刘子云,刘 晖

(广州大学 广东 广州 510006)

**摘要:**高等教育质量保障现代性是高等教育在现代化过程中生成的一种属性。高等教育质量保障现代性起源于高等教育从“传统”向“现代”转型、从“西学东渐”向“本土化”转型。高等教育质量保障现代性具有两面性,其局限性体现在“普遍原则、工具理性、时空观念、主体精神”等四个维度,集中反映为其自身体系的“结构化”问题。要突破这种局限,需要发挥高等教育质量保障的理念、策略、主体、过程、结果的能动性,以确保高等教育质量保障功能的释放。

**关键词:**高等教育;质量保障;现代性

**中图分类号:** G640

**文献标志码:** A

**文章编号:** 1003-2614(2019)10-0057-08

西方启蒙运动以来确立的“现代性”,是以宗教世俗化、理性精神、科学精神等为标识的人和社会的普遍特性。在现代化和全球化进程中,现代性已经渗透到人类社会的方方面面,影响到人的生存方式和日常活动。现代性是后现代主义在反思和批判社会“现代化”之意义中抽象概括的概念,由于人的理性过度膨胀导致人自身主体精神的架空,“异化”成为权力规训、制度干预、身体技术所宰制的工具,使现代性成为现代社会诟病的理论表征。高等教育质量保障是人的一种理性教育行动,也正遭遇现代性问题的纠葛。有学者认为,“作为现代性的发明,质量保障将道德、价值和信仰等人的活动完全化约为技术性的问题,人变成了工具,高等教育由此失去了人的活动本质”<sup>[1]</sup>。高等教育质量保障现代性有何表征?新时代高等教育质量保障内含的现代性追求有何局限性?如何超越这种局限,化解高等教育质量保障困境?这是本文试图追问的问题。

## 一、现代性的本质与高等教育质量保障现代性的表征

### (一) 现代性的本质和起源

“现代性”可追溯至政治哲学对“苏格拉底问题”的追问,一般是用以“在总体性上反思一定历史发展阶段(即现代社会)生产方式、交往方式、生存方式和思维方式及其蕴含的思想观念,并寻求发展的再生之路的一个核心概念”<sup>[2]</sup>,今广泛运用于社会学、管理学和人类学理论解释范式。言其内涵,莫衷一是。要理解其本质,则要理解现代性的起源。关

于现代性的起源的讨论存在两种观点:

第一种观点是现代性源于宗教信仰的嬗变,即认为现代性肇始于宗教信仰的世俗化。列奥·施特劳斯(Leo Strauss)将“现代性”概括为“一种世俗化了的圣经信仰,彼岸的圣经信仰已经彻底此岸化了”<sup>[3]</sup>。它意味着传统以宗教为核心建构的信仰社会的崩塌、理性对神圣信仰的取代以及现实社会的世俗化。马克斯·韦伯(Max Weber)认为,现代性的本质便是理性,现代性的生发就是社会理性化的过程。韦伯将理性区分为价值理性和工具理性,认为现代性的发展实质上是一个工具理性扩张的过程,并用“祛魅”(disenchantment)的概念进一步诠释现代性,认为现代性的表征是,现代社会是以“工具理性”和“个人权利之上的契约关系”为基础而形成的交往理性的社会,现代性揭示的是一个宗教神权世俗化和去神秘化的社会时代。

第二种观点是现代性源于现代社会的转型,即认为现代性是一种带有进步性和创新性意义的时间观念,意味着“脱离”“过去”或“传统”而进入新的进步的时代。现代性是对西方从“传统社会”向“现代社会”转型的描述,其特征很难描述清楚,因为它渗透在人的思想意识、社会行动及日常生活中。现代性作为一种精神意识的存在,促进了人类思想的启蒙和行动的理性化,从传统农业社会向工业社会转型的进程中,人们借助它将自己塑造成为一个具有公共精神、实践理性和思想自由的“现代人”。

如上所述,现代性作为现代社会的一般特性,本质上是“人的精神理性化”,理性精神包括“科学精神、民主精神、法

收稿日期:2019-07-07

基金项目:国家社会科学基金(教育学)一般课题“中国高等教育质量保障政策(1985-2015)变迁研究”(编号:BIA160098);广东省教育厅创新团队项目“广东省高等教育质量保障政策研究”(编号:2018WCXTD016)的阶段性研究成果。

作者简介:刘子云,广州大学教育学院讲师,博士,硕士研究生导师,研究方向:高等教育、民族教育;刘晖,广州大学教育学院教授,博士,博士研究生导师,研究方向:高等教育基本理论、高等教育管理。

治精神”<sup>[4]</sup>。现代性不仅影响人的精神活动,还对人的社会行动产生支配作用。中国社会的“现代性”形成于五四新文化、新文学运动的社会变革时期,现代性与那时所说的“新”是基本相同的一个文化概念<sup>[5]</sup>。中国社会的现代性不仅影响中国社会的转型,还影响了中国高等教育的进程。在这一历史时期,诞生了中国第一所具有现代意义的大学机构京师同文馆,培育了一批倡导“民主”与“科学”精神的“新青年”群体,成为中国高等教育走向现代化的起点。同时,高等教育在现代化的进程中,面对西方文化与本土化的冲突,全球资本主义的扩张和科学技术的迅猛发展,产生诸多质量保障的问题,使质量保障体系亦遭遇现代性的困境。

## (二) 高等教育质量保障现代性的滥觞

高等教育质量保障是指高等教育主体为达成一定的教学和人才培养质量的目标,在特定高等教育质量观的规范下,采取具有时空特质的制度、权力、文化、经济等手段或行动,确保预设的高等教育目标实现的方式或过程。高等教育质量保障现代性是在高等教育现代化过程中生成的一种基本属性。诞生于宗教历史传统中的西方高等教育,其质量保障现代性源于高等教育现代化的两面性:一方面是如何借助现代化的理念、技术和手段,实现高等教育的现代化;另一方面,是如何恪守大学传统精神以避免被“现代”价值全面“取代”。以我国高等教育为例,“中国的现代性大学是西方大学影响以及中国传统高等教育自我嬗变的产物”<sup>[6]</sup>,我国高等教育质量保障不仅要面临“传统”与“现代”之间的“转型”问题,还要面对“西方”与“中国”之间的“替代”问题。因而我国高等教育质量保障现代性的起源主要源自高等教育发展转型的两种境况:

### 1. 源于高等教育从“传统”向“现代”转型

中世纪确立的“大学制度”一直维系着高等教育的传统,“古典大学在坚守其传统的同时,经历了艰难而痛苦的变革和转型,将现代性的制度引入进来,并逐步将其内化,使之成为其现代性的萌发之源”<sup>[7]</sup>。传统高等教育信奉的是古典自然法,高等教育内容和过程源于对自然、神谕、道德、习俗和宗教仪式的认识、遵循和习得,高等教育目的在于培养万能的“哲学王”“内圣而外王者”“绅士”或“德才兼备”的君子、宗教领袖或牧师。当宗教改革、理性启蒙、科技革命唤醒人的主体意识之后,高等教育从古典逻辑的神圣性走向世俗化。首先是高等教育的传统信念受到挑战。传统高等教育是以人文主义为价值基础,以“人”和“知识”为质量保障的根本动因,从“培养人”“探究高深学问”的维度,审视人的培养质量、知识创造的价值和大学管理的效用。现代高等教育质量保障逐渐确立了科学、理性、技术、效益等发展的新理念,采取科学理性的行动范式,对技术、科学和制度有较强的依赖性,从质量规范、标准化建设、依法治教的维度审视质量保障的价值性,以效益为发展的动力和目标,最终是为促进办学规模的扩张、学科结构的优化调整以及质量评价内容的

标准化和手段的技术化。其所卷入的是充满经济竞争、数字博弈、量化考核、人才市场化等颇具“现代”气质的高等教育世界。尽管人们对高等教育提出质量保障的要求,持续建构和不断修缮质量保障体系,目的在于促进高等教育的持续与进步,然而在现代性浪潮中,但这种建构和修缮为工具理性、机械复制主义等价值伦理所主导,教育与人主体、文化、经济、权力等之间“超越理性”的本体价值被遮蔽,高等教育质量保障由此衍生出的局限亦在所难免。

### 2. 源于高等教育从“西学东渐”向“本土化”转型

相较于西方,我国高等教育起步和走向独立发展较晚,从“西学东渐”到改革开放时期高等教育“走出去”战略,再到今天的北京大学“燕京学堂”现象,高等教育的目标实现了从“师夷长技以自强”到“新中国高等教育体系建构的自立”,从“中华文化传承与传播的自豪”,再到“培养国际性人才的自信”的转变。高等教育为培养全球公民,主动与国际接轨,提升国际化水平,并主要采取了两种样态的路径:第一条路径是“国际化的本土化”,即将国外知名大学及其模式复制或推行到中国本土,利用本土教育资源,结合外国办学模式,培养国际性人才,如上海纽约大学是美国纽约大学与上海华东师范大学合作共建的跨国合作型大学,利用了上海的教育资源,结合国外大学的办学模式合作办学;第二条路径是“本土化的国际化”,即进一步推动国内著名且在世界大学之林有一定影响力的大学的国际化,主要是通过建设世界一流大学和一流学科,提升本土高校的国际师生比例、双语教学水平、学科建设和科研水平,通过参与国际竞争,争取国际话语权,提升本国高等教育的自信,增加其对世界师生和人才市场的吸引力,将本国高校的办学理念、特色推广到世界他国,而不是将本土的高校变成“中外合资”的高校。无论是国际化的本土化,还是本土化的国际化,其核心问题是高等教育如何避免完全照搬“西方高等教育模式”,而建构具有中华文化底蕴和中国话语权,能够与世界其他一流大学平等对话,以及能够培养世界性人才的“中国特色”高等教育?这是高等教育质量保障现代性问题产生的第二个根源。

## (三) 高等教育质量保障现代性的表征

从高等教育质量保障现代性的起源来看,其在两种转型路径中所体现的现代性特征是纷繁复杂的。教育现代性是人及其教育的本质所决定的,反映的是人的现代化和社会的现代化的客观要求,它是由教育的“人道性、多样性、理性化、民主性、法治性、生产性、专业性、自主性所构成”<sup>[8]</sup>,其显著特征体现为“注重对整个教育运作作制度化的安排,注重发展人的理性和主体性,崇尚人的独立人格,注重对教育过程进行有效控制,追求教学效率以及教育的世俗化和大众化”<sup>[9]</sup>。其中,“制度化”“理性化”“主体性”“世俗化”等共同构成了教育现代性的基本框架。高等教育质量保障现代性的特征不能回避教育现代性的基本框架,也可从以下三个方面加以审视:

### 1. 高等教育质量保障观念的现代性

前现代社会的高等教育质量保障,秉承人文主义教育传统理念,以“宗教精神”“学术价值”“知识创造”为本位,旨在培养教会神职人员、知识精英和统治阶层。在现代化过程中,宗教改革、启蒙运动和法国大革命的兴起,西方文化的世俗化以及“目的理性的经济行为”和“管理行为的制度化”<sup>[10]</sup>,驱使高等教育质量保障的理念转向“现代”社会倡导的价值选择,即以“工具价值”为本位,以效益为目的的知识观,追求大学自治、学术自由、教授治校的大学主体精神;以“公共契约”精神为价值基础,强调大学的公共社会责任;通过行政权力干预、市场调节、契约关系、专家治理等系统,为高等教育办学理念、管理体制、质量标准等“立法”;为培养社会各行各业需要的各级各类人才而提供人力资源,尤其是将建立“制度化”“系统化”“标准化”“模式化”的质量保障体系作为目标追求。

### 2. 高等教育质量保障内容的现代性

历史地看,中世纪时期高等教育质量保障的核心是处理宗教与大学的复杂关系,文艺复兴时期重在处理大学内部的学术秩序与关于知识价值的讨论。现代社会的高等教育系统关注的重心在于,如何应对现代民族国家、社会市场、政府部门、公司企业等多元主体合理有效地参与高等教育办学,以及如何处理高等教育与社会之间的公共责任问题。在这种转向的过程中还产生诸多细节的高等教育质量保障现象:在理性行动的驱使下,人才培养的规模迅速扩大,而质量亟待得到保障;高等教育内容逐渐为科学主义主导,导致科学教育的兴盛、大学学科专业设置的理工科化,同时并存的是重理轻文的实用主义办学策略、人文主义教育式微和人文精神缺失;高等教育知识生成的过程为专业精英控制或主导,其他知识生成的主体则存在缺位;高等教育质量评价的量化与实证取向,质量评价方式和手段愈加科学化,但同时遭遇文化主义的猜忌:那些难以通过量化标准测评的、具有隐蔽性和人文性的高等教育内涵与品质,是否被规避于质量评价体系之外。

### 3. 高等教育质量保障行动的现代性

当前,高等教育质量保障体系机制已相对成熟,并通过修缮体系、优化结构的方式逐步巩固了现有保障体系,发挥着其保障、评价和促进等功能。直至20世纪80年代,世界各国已先后实施了教育质量提升工程,形成“英国多元评估型、法国中央集权型、比利时二元结构型、荷兰校外评估型”等<sup>[11]</sup>不同的教育质量保障范型,旨在确保各国自身教育的平稳发展。我国历经高等教育精英化到大众化的实践,实现从规模化发展转向内涵式发展,形成立足传统文化的“高等教育质量文化”,并颁发实施了《关于全面提高高等教育质量的若干意见》等制度性文件,在理念预设、经费投入、教学评价、师资保障、监督管理等方面做出细致的行动规范,旨在更加科学合理地为高等教育发展提供制度保障。这也是“制度

化”作为质量保障现代性的重要标志。

简言之,高等教育质量保障现代性的生成与高等教育的历史传统、多样性、理性选择等分不开,其显著特点大致可归纳为:一是高等教育对神圣性的剔除,从作为宗教的侍女和附庸的传统社会结构中分离,脱离了宗教神秘主义的宰制,走向世俗化和理性化;二是高等教育理念的更新,科学、民主、管理、制度、主体性等“现代”社会的观念符号成为质量保障的价值基础;三是高等教育手段的更新,将效率、公平、量化评价、效益、技术等作为高等教育质量保障的行动原则;四是高等教育行动的理性化,以确保高等教育现代化的实现和对社会现代化的适应性发展为目标。我国高等教育在百余年发展史中跌宕起伏,高等教育目的、内容、功能等在“现代化”进程中不断调整和改变,以一种工具性和战略性意义存在的“高等教育质量保障”也随之嬗变:从传统的精英教育,到高等教育大众化,再到后大众化时代,高等教育质量保障所关注的核心议题,一方面从人本主义取向的高等教育公平如何得到保障问题,转向结构主义取向的高等教育规模与质量的关系如何协调问题,另一方面,从制度主义取向的办学体制如何改革问题,转向科学实用主义倾向的内涵式发展与技术实证主义取向的质量如何评价等问题。这些问题都与“传统”向“现代”转型、“西方化”向“本土化”转型中所生成的现代性密切相关,因而将其归纳为“高等教育质量保障现代性问题”。

## 二、高等教育质量保障现代性的内在冲突性

高等教育质量保障现代性是一把“双刃剑”,既可能确保高等教育现代化机制的有效运行,推动高等教育现代化目的的实现,为高等教育质量评价体系提供科学手段和论证,也可能因摒弃高等教育“传统精神”,而背离高等教育的本真目的,异化高等教育的价值和功能,危及高等教育的整体秩序。高等教育质量保障的现代性所潜藏的内在冲突性,反映在其与普遍原则、工具理性、时空观念、主体精神等基本领域产生的联结和关系中。

### (一) 高等教育质量保障中的普遍原则

#### 1. 普遍性的高等教育质量管理原则

现代主义认为,高等教育从人类的理性中得到暗示,坚持普遍的、一般性的逻各斯(logos)中心主义标准,追求知识的科学性和权威性,强调价值的同一性和永恒性,试图通过寻求一种“最科学合理”的“高等教育质量保障模式”来解决高等教育质量难题。在这种质量保障观中,“教育质量被视为一种普遍的教育管理方式”<sup>[12]</sup>,高等教育质量保障通常被当作国家高等教育治理的普遍手段和工具。国家在统一的宏观规划和政策文本中对确保高等教育质量进行决策,高等教育通过高等教育质量促进与评估过程来管理教育本身,以持续提升教学效率,关切学校可持续发展战略,构建以学校发展规划为基础、学校自评和外部督导评价相结合、学校自

主发展与行政监督指导等相统一的高等教育发展性督导评价模式。

### 2. 标准化的高等教育质量保障体系建构

“标准化”是现代价值统一性的延伸。基础设施建设的标准化、投入机制的标准化、办学规模的标准化、学科专业设置的标准化、师生比的标准化、科研投入与产出的标准化、教学技能的标准化等高等教育标准化建设,能够为高校办学提供基础条件,对实现高等教育均衡发展略有助益,但是标准化同时潜伏同质化的可能,使高等教育结构趋同和功能复制,最终可能导致高等学校办学的复刻、高等教育多样性的消解、大学教学技能的保守与僵化。基于这种标准化的质量观,有学者批判性地指出“人们习惯于用正规教育的质量标准来衡量与要求高等职业教育、成人高等教育、民办高等教育、高等教育自学考试的质量,而开展这些方面教育的高等学校,也在这种统一的质量观的胁迫和驱使下,滋长了严重的攀比心理,不顾自身特点,盲目向所谓正规教育看齐,导致学校既无质量,又无特色。”<sup>[13]</sup>这正是我国高等教育遭遇的最关键的现代性问题。

### 3. 全球化的高等教育国际标准建构

在安东尼·吉登斯(Anthony Giddens)的话语体系下,“现代性”的后果之一就是全球化。全球化也是一个西方化的过程。在全球化过程中,高等教育质量保障正在诉诸国际化的手段和路径,试图通过“高等教育国际化”来确保教学设施、师资、学术科研等各项指标的高水平化,以达到“国际标准”,实现高等教育强国的目的。我国高等教育正致力于国际化的路径建设,但在“双一流”大学、高等教育强国、“中国特色高等教育”建设过程中,遭遇了特色化与国际化、本土化与全球化的拉锯式较量。我国高等教育的目标与方式究竟要以世界为模板,还是以自己为根基,立足中华优秀传统文化,建构本土特色的质量保障体系?这是在全球化背景下,高等教育质量保障亟待回应的根本问题。

## (二) 高等教育质量保障中的工具理性

### 1. 政治工具: 高等教育作为民族国家的边界

民族国家的兴起是现代性的标志之一。民族国家作为世俗化社会秩序重构中人们想象的共同体,它取代了宗教、王朝、天下等传统社会秩序,成为现代社会人民共同生活的中心。人类学者厄尼斯特·盖尔纳(Ernest Gellner)认为,教育因与民族、国家的紧密关系,已然成为国家的边界。国民教育的目的、内容、对象等,意味着国家文化的边界、国家语言的边界、民族性的边界。高等教育具有政治功能,政治对高等教育具有制约作用,二者存在一种适应与反作用的关系,这是高等教育的基本规律。高等教育的政治功能意味着高等教育质量保障对民族和国家兴衰的使命和责任担当,包括文化传承、意识形态的教化以及国民公共道德素养的培育等。质量保障体系的确定,需要体现国家意志和发展战略,遵照国家统一的高等教育方针、目的、目标,并统一按照政策

标准对国民教育主体施予相应的资金投入等保障条件、管理与监督等评价机制。现代性使高等教育成为国家或地区之间的边界,发挥其国家治理的功能,同时也存在与某种狭隘或大民族主义联袂、互相利用的结构性矛盾,不利于新时代高等教育国际化与培养世界性人才的目标实现。

### 2. 权力工具: 质量保障机制中的权力支配关系

在福柯看来,“惩罚权力、规训权力、知识权力、话语权力和生命权力等直接作用于个体身体和生命过程,并对个人的言行举止、生活时间、生命节奏进行管理的权力形式”,是支配现代性的主要权力形式<sup>[14]</sup>。现代意义的高等教育质量保障“既是一种具有强烈问责取向的意识形态,也是一种技术手段,它在日益理性和专业化的同时也逐渐演化为一种权力机制”<sup>[15]</sup>。这种“权力机制”主要体现为高等教育质量保障体系内外部的运行机制,即行政权力和学术权力的博弈关系,“在保障内容、谁来保障、如何保障等高等教育质量保障体系运行的制度安排上,显然是行政权力占主导或支配地位,学术权力要么没有作为,要么屈从于行政权力”<sup>[16]</sup>。高等教育学术权力与行政权力、知识权力与经济权力的关系本就难以分割,又因为不同制度背景下高等教育管理体制的差异性,尤其是科层制的高等教育管理模式特殊性,以及大学内外部权力主体的利益关系的复杂性,势必会导致高等教育权力运行机制的进一步失衡,危及高等教育内外部秩序。

### 3. 技术工具“技术至上”的高等教育质量测评

科学的进步推动实证主义科学占据知识生产的主流地位,使用技术化、程序化的测量手段处理问题成为现代人的偏好。评价教育的质量通常借助测量工具,测量通常被定义为一个根据一套解释逻辑和严格的规则或规则集,把数字赋值为某种属性或现象的过程<sup>[17]</sup>。通过技术将数字置换为可测量的“高等教育事实”与高等教育现象的某种属性,虽然简化了质量评价的复杂性,同时将一些难以量化评价的高等教育现象剔除在外,比如,高校的创造性、学习者的直觉及高校文化传统等,这些作为伦理价值和文化价值存在的高等教育现象与事实,都是难以测量的。由于“人们过分关注了质量保障的技术与方法,将质量视为可以分解并加以测量的客观存在,企图通过测量和评估工具的改进、相关指标的完善,便能够干预高等教育质量议程和日常实践,进而达到问责或是提高质量的目的。由此,原本作为人与人之间感性的实践活动日益被工具理性和技术理性取代”<sup>[18]</sup>。因此,完全技术化的质量评鉴,最终可能会导致高等教育评价的依据、标准、方式的简化,影响评价的客观性。

### (三) 高等教育质量保障中的时空观念

安东尼·吉登斯(Anthony Giddens)认为,“时间与空间的分离”是现代性的三种主要来源之一。现代社会“时间的虚化”导致“空间的虚化”,时间从空间中分离,最终导致世界的扁平化和整体联结。尤其是全球标准化的计时体系构筑了世界整体性的时间观念和行动图式,并构筑了现代社会

新的教育时间结构。

### 1. 时间对高等教育质量保障的影响

“中国的现代性教育时间借由制度安排、仪式表现和日常生活规律重组得以完全构建、落实和巩固”,尽管成效显著,但正因为如此,“我国学校教育大一统的时间观念和时间制度受到了诟病”<sup>[19]</sup>。古代学校没有对“学期/假期”“工作/休闲”等做出严格区分,人们没有“上课/下课”“开学/结业”“上学/放学”“工作日/周末”“学期/假期”等具体的时间观念。现代高等教育为确保主体在细分的“有限”时间范围内,通过三年高职教育、四年本科教育、三至七年研究生教育等学制安排,并在其内部设计固定的课程表,对休闲、作息、上课、饮食和运动的时间进行统整安排,把学生的学习、生活、社会实践、升学、就业等规划和统合在一起。如此精密有序的现代时间管理制度的设计,尽管有助于高效完成知识传授、文化创造和人才培养的多维目标,但仍无法给高等教育带来轻松的教学氛围,高校教师在规定的时限内的科研、教学任务导致教师生活的焦虑,新生入学时期的适应问题、毕业时期的论文写作压力和就业焦虑等,影响高等教育质量的长期建设。现代高等教育被认为是培养高级专门人才和探究高深学问的地方,需要师生和管理者投入更多的时间,以确保学习和科研效率,而在理性扩张的力量驱使下,质量保障的目的倾向于效益优先,而分配给个体自由支配的时间被急剧压缩,在倡导高效产出的教研环境下,对于那些需要时间的积淀或不能急于求成的问题的解决是不利的,诸如科学研究以及艺术、哲学、文学等人文社会科学的发展,还有相关领域的人才培养,所谓“欲速则不达”。

### 2. 空间对高等教育质量保障的影响

现代社会组织的特征是私人领域和公共领域的分离。现代高等教育培育学习者以区分私人空间和公共空间的意识和习惯,区分高等教育公共资源、集体利益、公共权利和师生私人资源、私人利益与个体权利之间的关系。现代高等教育时间建构对高等教育运行机制产生关键作用,但由于空间的持续分离,引发一些关于东方与西方、东部与西部、优先发展区和偏远落后地区等具有空间性意义的高等教育问题。社会和经济学研究证明,处于劣势区域的学校教育比其他地区的学校更可能使得学生悬置(suspension),从而导致公共教育资源分配的不公<sup>[20]</sup>。从依附理论的视角来看,在高等教育全球化进程中,第三世界国家和发展中国家致力于建设高质量的高等教育,旨在追赶发达国家、发达地区的高等教育水平,而各国各地区的高等教育资源是不均衡的,优势资源主要集中与发达国家,最终的结果不是差距的缩小,而是“马太效应”。在全球化进程中,需要研究究竟该如何突破社会或地理空间的局限,促进高等教育公共领域和私人领域之间,东方与西方、西部落后地区与东部发达地区之间,研究型综合性大学与地方应用型本科院校之间的高等教育统筹均衡发展。

### (四) 高等教育质量保障中的主体精神

后现代主义批判性指出,现代人为人所创造的机器宰制,“身体技术”剥夺了人的主体性。人所发明创造的技术体系,技术化、理性化的社会组织和制度体系,信息资本主义、虚拟的网络空间等反转成为实体和主体,人的主体性被架空,成为被悬置的、没有支配权的、空洞的存在。在面对“人”的主体性的消解,高等教育质量保障可能正陷入一种不自知的误区。

#### 1. 高等教育文化观中的质量观:从“人”到“人才”

高等教育的目的是将一切文化知识传给所有人,使人成为有智慧、道德品质高尚的文化人。然而隐含现代性特征的现代科学文化、工具理性扩张带来的效益文化,深入到高等教育办学理念和教学行动的方方面面,高等教育为契合社会对人的评价和筛选机制,而从培养纯粹意义上具有能动性和独立性的个体的“人”转向培养符合社会职业网络所需要的“人才”。随着高等教育目标和办学指标的标准化,人的培养过程在被分解的高等教育“培养目标”中被“操作化”为“标准”“人才”。高等教育现代性造就的人,经过去神圣化和世俗化的洗礼,并不是对信仰的虔诚、理想的保持和形成某种文化自觉的人,而可能是在制度化中日渐异化,或成为制度奴役的对象,或机器宰制的工具。

#### 2. 高等教育世俗化中的质量观:从“人才”到“人材”

高等教育在从传统精英教育向大众化转变过程中,规模持续扩大,由此产生规模与质量的结构矛盾。传统意义上的“人才”被重新定义。在市场机制的导向下,大规模生产带来的劳动密集型人才需求,将高等教育的目标从培养“人才”转向“人材”。高校通过确立质量保障体系对人才标准的权威性,正加速人的“商品化”,管理者和师生沦为在制度和数据驱动下完成任务的机器零部件,被塑造为“哪里需要就往哪里搬”的专门“人材”。一种迎合市场规则的人的商品化生产模式在高等教育质量保障体系中被复制。高等教育质量保障如若仅将文化知识的传授、高深学问的探索当作“人材”职业属性获得或个体谋生的手段,虽然会将人培养成为一个脱离宗教神性的现代人,但也不过是从一个“拜神教者”成为追求行动理性而心灵失序的“拜物教者”。因此,高等教育质量保障在注重制度建设、测评工具开发、基础设施投入、管理模式改革之外,应研究如何回归到人的本体意义,如何重塑人的主体性,培养具有主体精神的人。

### 三、高等教育质量保障现代性的反思

#### (一) 内在冲突性的归因:高等教育质量保障体系的结构化

高等教育质量保障的目的是最大限度地释放质量保障体系的整体功能。高等教育质量保障框架在现代化进程中逐渐得以确立,它所追求的公平、效益、均衡发展、优先发展、特色发展等是质量保障的出发点与目标,在其理性行动中得

以彰显。然而功能的释放取决于其内在的结构,而结构“作为社会关系或社会现象的某种‘模式化’(patterning)”<sup>[21]</sup>,反过来会产生一种危及本身的负功能。现代高等教育试图设立一种结构完美的质量保障体系,以确保高等教育功能的释放和持续发展,通常表现为上述普遍原则、工具理性、时空观念、主体精神视域下产生的种种高等教育质量保障行动,包括某种标准化的评价体系建设,或依附关系中的资源和权力的分配,或某种“面面俱到”“结构完整”的政策制度设计。然其现代性表征的局限昭然若揭,其局限生成的缘由十分复杂,整体上可归结为一种“结构化”的倾向。所谓结构化,是指质量保障结构体系在产生作用的同时也对新的结构的生成产生作用的机制,并导致结构的“趋稳定性”。

#### 1. 责任明晰的主体关系

主体之间建构的明确责任关系建立在现代社会“契约精神”的基础上,主体间彼此的互动不是基于情感、宗教、血缘,人们能够分工协作、各司其职地完成高等教育实践活动,是基于制度保障、利益关系、公共责任的交往理性。现代教育制度对高等教育质量保障的主体关系及其责任分工有较为明确的区分:国家政府和教育行政部门通常作为教育质量保障的设计者与执行者,制定教育质量保障的法律法规,对教育发展进行长远规划和宏观设计,督促各级参与主体的实施;高等教育机构作为教育质量保障实践的执行者,确保教育教学按照教育目标和计划进行教育教学活动;教师和学生则是教育质量保障的直接参与者和评估对象,直接接受教育质量评估,此类主体的表现被作为教育质量状况的直接反应。各主体间相对明晰的关系形成一个相对稳固的合作互惠的高等教育共同体。

#### 2. 全面系统的保障手段

随着现代大学制度的确立,高等教育质量保障手段不断完善。质量保障实施的主要手段和方式主要包括高等教育政策、经费支持、管理机制、评估系统等。经费支持是以资本的形式投入高校的成本预算中,并做出效益产出的预期和经费执行情况的评估,为高等教育提供物质保障。管理机制是在政策规范下对高等教育的经费、权力等资源进行分配以及对主体间的关系进行协调,确保质量保障过程的秩序。高等教育政策通常以国家宏观发展策略为呈现方式,以确保某种国家意识形态与社会道德伦理教育的实施。譬如,国家制定的教育“发展规划”“五年规划”“质量提升工程”等;中观层面制定的义务教育均衡发展策略、高等教育国际化发展战略、民族地区语言文化多样性教育发展策略等;微观层面的课程改革、财政投入的增减计划、教材和师资建设要求等。这些政策都是为质量保障提供政策依据和整体规划,确保高等教育获得进一步发展。

#### 3. 自上而下的管理机制

管理机制是高等教育质量的控制与协调机制,主要表现为质量控制过程。我国高等教育教学的管理方式主要采取

自上而下的“科层制”的管理方式。在这种结构化的管理制度体系下,备受关注的则是高等教育权力运行机制。权力分配是管理机制的核心,只有分配好高等教育质量保障体系内外部权力主体的权力,确保行政权力与学术权力逻辑运行顺畅,才能确保高等教育质量管理过程的效率和公平。虽然借鉴西方大学自治、教授治校的管理模式,但当前我国高等教育实施的“党委领导下的校长负责制”,作为一种科层制管理模式,仍是以“国情”为出发点建构的“中国特色”高等教育管理机制,具有一定的稳定性和特殊性。

#### 4. 层级分明的质量评估

在评估目的方面,高等教育质量保障的核心目标原本是提升教学成果,培养优秀的“人”。现实的高等教育通常将就业率、获奖数、考研率等作为评价目标。在评估方式方面,我国高等教育评估系统主要有三种方式:自我评估、政府评估和第三方评估。当前的高等教育质量评估的逻辑主线,仍是政府主导下的“自上而下”的评估方式。此类评估直接与国家高等教育资源的分配相关联,政府作为高等教育资源主要来源者仍占据着评估的支配地位。自我评估和第三方评估仍是为满足少数部分学校的自我摸底和自我建构的需要。在评估技术方面,现在的质量保障结合计算机技术、大数据、实证方法等,采取比较具体的、量化的指标作为质量评价的核心标准。尽管这种评价体系趋于客观理性,符合现代科学主义教育的价值诉求,但高等教育的历史底蕴、文化性格、社会声誉等,却可能被长期忽视。

简言之,高等教育质量保障系统的结构化,实际上是主体在运用原有的高等教育资源、制度、权力等媒介,对质量保障体系进行社会再生产,形成一种较稳定的质量保障模式。安东尼·吉登斯认为,资源、制度、权力等本身是社会系统的结构化特性,“具有认知能力的行动者在互动过程中利用并再生产出这些资源”<sup>[22]</sup>。整体来看,结构化带来的是稳定和秩序,但同时潜伏着隐性的危机。当前的高等教育质量保障体系的宏大架构基本完成,实现了程序化、规范化、标准化和理性化,但无论是参与主体、施加手段还是评估过程,整体上呈现的是一种制度化与权力主导的逻辑结构,而彰显高等教育张力的质量保障体系并未完全建构,高等教育质量保障的灵动性、自主性、能动性、主体性等未得到充分展示。质量保障体系的固化,会带来高等教育的保守、活力的丧失,扼杀激情和创新精神,办学和教学能动性、主体的行动自由等都会遭受挑战。结构化的质量保障机制给我们的高等教育带来了什么?如果质量保障机制是以唯一标准化的完备体系为目标,在现代性崇尚的工具理性的规范下盲从建构,一旦方向错误,则越保障,越低水平化。如若一个系统的结构很完善,却不能灵活变动地适应复杂的环境变化或者内部新生多元主体的各种需要,那么结构越完善,功能越固化,反映事物的真实性越低,其功能的有效性越弱。因此,要超越现代性的局限,则需要发挥其能动性,释放日臻完善的质量保障

结构体系的更多功能。

(二) 现代性危机的消解: 发挥高等教育质量保障体系的能动性

能动性是指保障高等教育质量的主体应对高等教育质量保障结构固化所体现出来主动性、积极性、自主性、独立性、灵活性。高等教育质量保障需超越其现代性潜藏的局限性, 在社会再生产机制中, 重新释放高等教育质量保障的理念、策略、主体、过程和结果等方面的能动性。

#### 1. 维持质量保障理念的差异性

高等教育需要获得质量维持或改进支持, 需要借助于与现代社会结构相孚的教育结构, 容纳侧重点不一、形式不一等多元的质量保障观。后现代主义思想的学者意识到普遍主义教育质量观潜藏的危险性, 开始反思和批评诸如 PISA 等标准化测试给不同文化和地域差异的师生个体带来的负面影响。诸如澳大利亚正在试图打破结构化的教育质量保障体系, 重启语言、算术、传统文化等教育, 更加注重基础性教育对于人的成长和国家未来发展的意义<sup>[23]</sup>。高等教育主体建构的质量体系应遵循国家、民族和地方教育发展的普遍规律, 但应尽量考虑到更加细致入微的差异性, 警惕工具理性的扩张和科学主义教育霸权, 防止质量保障体系的绝对标准化、同质化。面对全球化的冲击, 应然要坚持文化自信, 确立高等教育本土化的质量标准, 建立符合国情的中国特色的质量保障体系。

#### 2. 发挥质量保障策略的灵活性

高等教育质量保障的主体应秉承平等合作的理念, 体现一种多元主体共同参与的多样性。质量保障的理想应是学生素养得以提升、教师得以专业化发展、学校特色得以生成、培养人的非功利化, 改变过度以效益、产出、排名等为目标追求的价值取向。质量保障的方式需要在制度规范下改变“自上而下”的结构化模式, 让渡部分评价权给其他利益相关者, 避免国家主体或资本持有者的话语霸权, 回归学校的办学自主权、归还教师的自决权及实现学生学习的自觉自由。为此, 需调整和优化高等教育质量保障策略: 一是制度保障兼顾人本保障, 人及其文化作为结构化的教育质量保障体系的中心, 而不是制度与管理、评价的方式, 教育质量保障的目标和对象应是作为具有创造性和能动性的学生和教师个体, 个体的未来发展应成为质量保障的目标追求和评价标准; 二是从注重权力分配转向注重文化传承创造; 三是从注重政府主导的质量评价策略兼顾内部的自我评价和外部第三方评价; 四是高等教育标准化建设转向多元化发展。

#### 3. 确保质量保障主体的多元性

质量保障要重塑高等教育主体精神。黑格尔时代建立的“主体哲学”及其“意识范型”对于现代社会而言, 已经产生解释局限性及其逻辑终结。要克服主体哲学范围内的主体性问题, 则需走向对现代性进行批判的哲学范式, 即从主体哲学转向主体间性哲学(philosophy of the inter-subjecti-

ty)。在行动范式上, 从以“结果的成功”为取向的“目的合理性”转向以“过程的理解”为取向的“交往合理性”。哈贝马斯认为, “现代性的症状表现为系统对生活世界的殖民化”, “交往合理性才是未来正常社会的规范标准: 从目的合理性社会到交往合理性社会的真正超越”<sup>[24]</sup>。从高等教育主体性来看, 意味着高等教育质量保障要走向多元主体的对话, 从目的合理性转向交往合理性。教师和学生应是高等教育教学质量保障的核心要素, 过分强调教师利益或过于以学生为中心, 都可能造成主体间利益的不平等, 要么削弱教师的教学自由权和灵动性, 影响教师的知识和学术的创造性。要么导致教师文化霸权, 抑制学生学习能动性。高等教育质量的保障应是管理者、教师、学生、学校、家庭、社会、父母、民族和国家等不同主体共同参与的实践过程, 而不是将保障的裁定权交给单一的主体。

#### 4. 确保质量保障过程的独立性

高等教育质量保障过程包括制度选择、权力分配、质量评价等。质量保障尽管需要政府、高校和社会的合作才能完成, 但三者应保持“三螺旋”(Triple Helix)的关系, 既相互协作, 也应有各自的独立性。政府完善高等教育政策法规, 提供制度建设和资源支持; 高校执行政府政策并负责资源分配, 明晰学术权力与行政权力之间的界限, 充分尊重高校自主权, 发挥自主办学的能动性; 社会作为第三方对高校和政府进行监督评价或资源补充, 各自在平等互助的环境下确保高等教育质量保障的实施。确保质量保障过程的独立性的根本意图在于避免科层制的管理模式带来权力分配不公或资源垄断, 从而导致高等教育缺乏监督机制而发展失衡。

#### 5. 提供质量保障结果的参考性

高等教育质量保障在现代化进程中, 无法回避现代性的危机, 但也无须畏惧其主张的理性精神、科学精神、主体性精神。质量保障作为一种理性行动, 并非要依据“管理经济学”路径按图索骥, 对其培养的“人才和人材”进行标准化的打磨、规训和包装, 而是要直面文化多样性对人的熏染和再造, 使其成为有理想、信仰、热情和生命力的“文化人”。质量保障应从人才的检验, 观照对人性的检视, 从看到就业率、考研率、论文和项目数等量的多寡, 到宣扬主体内部的历史文化所承载的精神美德。质量保障应观照时空的差异性, 满足多元文化主体的多元文化教育诉求, 促进教育资源合理分配, 实现教育公平的最大化。高等教育质量保障所确立的理念和行动框架, 并不是要造就某种恒定不变的事物, 而是以其所揭示的高等教育发展之现状, 思考高等教育所培育的“人”之境况, 终以省思人的可能性和未来性。

## 四、结语

质量保障作为现代性的发明, 是高等教育世俗化和理性化的结果。质量保障现代性对“培养什么样的人”“怎么样培养人”“什么是好的高等教育”“什么是不好的高等教育”

等起到规范作用,其功能具有两面性。一方面,释放着正功能,即高等教育质量观的合目的性和内容的标准化,节约了高等教育的时间成本和人力成本,提升了高等教育的办学效益;另一方面,潜藏着负功能,即高等教育质量观的“保守性”或内容的结构化,质量保障过程实施的“标准化”,质量保障方式的技术工具性,质量保障话语权的垄断性,对高等教育发展形成阻滞的作用。在现代性的影响下,高等教育质量保障以目的理性为优先原则,将科学实证或技术主义手段作为评价工具,又造成高等教育的功利主义取向,“人”的培养的异化、人文教育和人文精神的缺失,使“教育培养的人只具有工具的理性,而缺少价值的关怀,教育的内容为科学世界所独霸,生活世界被殖民化”<sup>[25]</sup>。在高等教育现代化和后大众化时期,应然审慎省思新时代高等教育质量保障的现代性危机及其衍生的实践困惑,反思其结构化带来的严峻问题,以一种能动性的原则来确立高等教育质量保障的新理念和新图景。

#### 参考文献:

- [1][18]刘振天. 为何要提“高等教育质量文化”[N]. 光明日报, 2016-06-07(13).
- [2]韩庆祥. 现代性的本质、矛盾及其时空分析[J]. 中国社会科学, 2016(2): 9.
- [3]贺照田. 西方现代性的曲折与展开[M]. 长春: 吉林人民出版社, 2002: 86.
- [4]孙利天. 现代性的追求与超越[J]. 中国社会科学, 2016(2): 5-9.
- [5]王富仁. “现代性”辩证[J]. 北京师范大学学报: 社会科学版, 2013(5): 6-30.
- [6]周洪宇, 刘训华. 论中国现代性大学的起源[J]. 高等教育研究, 2015(6): 87-90.
- [7]别敦荣. 论现代大学制度之现代性[J]. 教育研究, 2014(8): 60-66.
- [8]褚启宏. 教育现代化的本质与评价[J]. 教育研究, 2013(11): 5-10.
- [9]金业文, 刘志军. 教育现代性研究的进展及其阐释空间的拓展[J]. 现代大学教育, 2014(2): 7.
- [10][德]于尔根·哈贝马斯. 现代性的哲学话语[M]. 曹卫东, 等译. 南京: 译林出版社, 2004: 2.
- [11]熊志翔. 欧洲高等教育质量保障模式的形成及启示[J]. 高等教育研究, 2001(5): 99.
- [12]Mirza, Natalya V. Quality of Education as a Form of Administration[J]. European Researcher, 2014(4).
- [13]张应强. 高等教育质量观与高等教育大众化进程[J]. 高教探索, 2001(5): 12.
- [14]郝戈. 资本、权力与现代性: 马克思与福柯的思想对话[J]. 哲学动态, 2010(12): 13-20.
- [15]张应强, 苏永健. 高等教育质量保障: 反思、批判与变革[J]. 教育研究, 2014(5): 19-27.
- [16]马廷奇. 高等教育质量保障体系运行的权力逻辑[J]. 中国高等教育, 2014(18): 16-19.
- [17]Lisievici, Petru. The Forgotten Side of Quality: Quality of Education Construct Impact on Quality[J]. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2015(5): 373.
- [19]胡振京. 论现代性教育时间构建[J]. 教育研究, 2014(8): 135-141.
- [20]Jennifer, B. . Quality of education is all about location[J]. Daily Mail, 2013(3): 14.
- [21][22][英]安东尼·吉登斯. 社会的构成: 结构化理论纲要[M]. 李康, 李猛, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2016: 15, 17.
- [23]Alan Reid. The quality of education is being damaged by the obsession with standardised test results[J]. Advertiser, The (Adelaide), 2015(5).
- [24]徐辉, 辛治洋. 现代外国教育思潮研究[M]. 北京: 人民教育出版社, 2007: 149.
- [25]冯建军. 教育现代性的反思与批判[J]. 南京师大学报: 社会科学版, 2004(4): 69-74.

## The Representation, Conflict and Reflection on the Modernity of High Education Quality Assurance

LIU Zi-yun, LIU Hui

(Guangzhou University, Guangzhou 510006, China)

**Abstract:** The modernity of quality assurance is an attribute of higher education in the process of modernization, which originates from the transformation of higher education from “tradition” to “modernity” and from “the eastward transmission of western sciences” to “localization”. The higher education quality assurance has two sides, and its limitation are reflected in four dimensions, such as “universal principle, instrumental rationality, time-space concept and subject spirit”, which are mainly reflected in the “structured” problem of its own system. In order to break through such limitations, the concept, strategy, subject, process and result initiative of the quality assurance in higher education should be given full play to ensure the release of its function.

**Key words:** higher education; quality assurance; modernity