

超越技术主义*

——对高等教育质量文化建设的多重审视

任胜洪 杜瑞军

摘 要:高等教育质量保障体系一直被视是高等教育质量改进和提升的重要保障。近年来,随着高等教育质量的“可算度性”日益突出,高等教育质量保障体系的技术主义倾向日益明显,质量保障与提升教育质量的本质诉求渐行渐远。高等教育质量文化是在对既有质量保障体系反思与批判的基础上提出的,质量文化建设作为一种带有价值倾向的实践模式,注重质量价值观的塑造,强调不同行动者(或利益相关者)之间的尊重、信任、沟通、协调至关重要。通过确立可行的质量目标、完善质量治理、付诸质量行动、注重质量评估等方式,认识自身的优势与不足,才能建立起持续改进的组织氛围。

关键词:高等教育质量;高等教育质量保障;质量文化

长期以来,各国致力于建设和完善的高等教育质量保障体系一直被视是高等教育质量改进和提升的“保障”。然而,经过近40年的发展,研究者和实践者逐步认识到,外部质量保障制度建设陷入技术理性的陷阱,与提升教育质量的本质诉求渐行渐远^[1]。现代意义的高等教育质量保障在日益理性化和专业化的同时也逐渐演化成为一种权力机制^[2],要使提高高等教育质量成为一项可持续的事业,需要对原有的质量保障机制进行全面反思和改进。在这种背景下,质量文化建设应运而生。2021年,教育部印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施办法(2021—2025年)》(简称《新评估方案》),将“质量文化”列为审核指标,表明“质量文化”主张从理论研究进入了实践领域。讨论质量文化,需要把对质量的讨论与对质量保障理论与实践的反思结合起来,也需要厘清质量文化建设与质量保障之间的关系,解释清楚“质量文化”主张因何而来,走向何处。

一、对可算度性的批判——高等教育质量观的审视

(一)“前质量”时代的精英主义质量观审视
在“质量”这一概念进入高等教育领域之前,大

学和其他高等教育机构都拥有一套机制确保他们的工作质量。在这套机制中,人的品质和工作质量直接产生关系^[3]。在一定意义上而言,大学维持其质量,更多是依靠内部成员的自律和自我约束而建立起来的,对外则通过设置资格和仪式等门槛,避免不合格成员的进入,从而能在一定程度上谋求自身的合法性和独立性。在哈维和格林看来,“前质量”阶段的高等教育质量观是一种精英主义的质量观,认为质量是与众不同的、无与伦比的,对大多数人而言是难以企及的^[4]。精英主义的质量难以通过特定的标准衡量。如果说要有标准,就是声誉,就是那些具有历史的厚重性、独特性、卓越的研究的机构,在历史的积淀中所散发出的独特的、无与伦比、卓尔不群的魅力。精英主义质量观不依赖于外部质量保障机构,而是依赖于每个学者按照自己的准则行事,质量是不证自明的^[5]。

(二)“质量时代”高等教育质量观可算度性的批判

到了近代,高等教育无论对于个人发展,还是提升社会、国家的竞争力等方面其作用 and 意义都进一步凸显。高等教育的质量评价发生了转向,由我的

* 本文系全国教育科学“十三五”规划2019年度国家一般项目“质量文化视角下高校教师教学投入的现状及其影响机制研究”(BIA190180)的研究成果

质量我做主,转向我的质量“他——各种外部力量”来做主。20世纪80年代开始,欧洲很多国家在赋予高等教育更大自主权的同时,要求高等教育机构对其办学行为进行负责,特别是对质量负责。在这样的背景下,源于工商业领域的质量概念被引入到高等教育领域。学术界对于把质量概念引入高等教育领域存在截然相反的观点:赞成者认为质量概念的引入能够让公众根据资源配置、师生来源、道德价值观、成果产出、持续的质量改进举措等等指标区分好的高等教育和失败的高等教育;反对者则认为,对于质量概念的论证是“浪费时间”,因为教育质量的界定是非常困难的,引自工商业领域的质量概念没有考虑到教育领域的特殊性和复杂性^[6]。用工业化的质量模式转移到对大学学术和服务质量的管理上存在很大缺陷,把教育作为一种教化人心的活动演化成新实证主义表演的工具^[7]。

到目前为止,质量已在高等教育政策和实践中非常流行。但正因为质量概念源于工商领域,带有很强的市场“基因”。因此,物有所值、效用最大化、增值评价与满意度、标准化与过程控制、目的适切性与结果导向等均成为衡量教育质量的核心话语体系和关键指标。教育质量被简化为各类客观的、绝对的标准。哈维指出,事物本身越复杂,其可罗列的资质清单就越多,但不能把教育质量理解为一系列指标,质量是一个整体的概念而不是一个被肢解的、分化成多种属性的概念,就如人的发展,不是德性、智力、技巧、情感等的拼接和组装^[8]。受科学范式和技术理性思潮的影响,数据为本的计算式教育评价成为现代高等教育评价的重要方式。这种计算式教育评价导致大学滋生表演性文化,带来“高等教育的麦当劳化”,加剧大学的内卷化等一系列问题^[9]。

(三)高等教育质量的“教育性”的遮蔽

教育质量在一定意义上被视为教育“产品”的质量,而非“教育”的质量。教育如果不再是一种陶冶和熏陶,不再对未来建立一个民主、文明的社会怀有期待,无论如何物有所值,对教育而言都是失败的。每一种教育体制都有它所要达成的道德目标,这是毋庸置疑的。但西方大学似乎对道德教化保持“戒心”,认为道德教化会带来认识上的偏见。道德缺位带来了哈瑞·刘易斯所批判的“失去灵魂的卓越”。学生们追求分数而放弃了责任、信仰和同理心,教师们追求论文产出和引用率,而放弃了道德教化和为人师表。教育在自由、平等、理性、科学等旗帜的指引下,陷入了相对主义和虚无主义。信仰和权威被

认为是必须破除的藩篱,学生们的道德信念被尊重不同文化、不同民族、不同人群的道德崇高感所包围,在质疑、解构、开放、反对本质的借口下获得自以为是的解放。虚无主义其显著表现不是缺乏坚定的信念,而是本能或情欲方面的混乱,它促使人们放弃了求知欲与对自己不足的认知和反思,放弃了善恶的评判,成为精致的自我主义者。

现代大学在学术规范、学术责任、服务社会等方面面临诸多道德挑战,大学已经不再能承担起思想启蒙、匡扶人心的责任^[10]。伦理和道德是高等教育的应有之义。政府对其实施的公共政策和改革能够代表公众的利益负有道德义务。政府有责任规范高等教育,改进和完善质量标准,把核心价值观和育人主张融入教育活动之中,以提升其创新能力和维护社会公平正义和对真善美的追求。大学有义务确保其研究和教学质量的高标准。无论国家的质量标准和框架如何,高等教育机构都有义务维持其研究和教学的标准,需要对道德和伦理要求有非常明确的标准,高校领导者有义务确保学术机构的治理秉持伦理道德标准。高校在服务利益相关者时必须坚持伦理标准。任何违反伦理和道德的行为都需要严肃追责,同时确保相关的决定符合道德要求。对教师而言,学问和人生本为一体,对学生而言,进行人格之锻炼,品性之陶冶,亦是教育之本意^[11]⁵²。因此,需要对高等教育质量进行重新界定,即把伦理和价值作为高等教育的核心品质。

二、对技术主义的超越——高等教育质量文化内涵的澄清

(一)高等教育质量保障的技术主义批判

今天的人类世界早已被看作是一个由技术构造起来的世界。在技术主义的主宰下,高等教育质量被对象化为抽象的“科学事实”,被窄化为一系列可测量、可评价的“质量标准”,高等教育质量的“可算度化”和“教育性”的遮蔽已成为一种无法回避的事实。高等教育质量评估和保障的过程也就成为权力的“支配和控制”的过程,在政府与学校、学校内部的行政与学术、学者群体、师生之间制造不信任,创造出责备与顺从的文化^[12]。福柯在解释规训技术时指出,检查把层级监视技术与规范化裁决的技术结合起来,这是一种追求规范化的目光,一种能够导致定性、分类和惩罚的监视。检查显示了被视为客体对象的人被征服和被征服者的对象化^[13]。现代高等教育质量保障与评估技术在越来越追求科学性、专业规范性的同时,也越来越走向了它的反面。

更需要指出的是,质量保障与评估的技术性会以科学的名义,造就一种技术道德化的现象,被评估者必须服从评估,否则就会被认为是有问题的。科学比其他的权威更多地被公众舆论许可实施伦理上可憎的原则,即用目的来使手段变得合理。科学成为目的与手段分离最彻底的化身^[14]。这就陷入著名的“科林格里奇困境”(Collingridge Dilemma)。人们本想通过发展科学的评估达成自己的目的,自以为能控制技术使用的方向,但当技术成为评估目的本身时,对它的控制却变得很难了,甚至几乎不可能^[15]。把质量概念引入高等教育领域本意是要诊断学校发展中的问题,回应社会诉求,从而实现质量的持续改进,但与之伴生的公开、透明、审计、问责等在高等教育领域广泛认同的良好治理却让大学走向了管理主义、官僚主义和追求技术主义的道路上。哈维因此提出了质量的终结^[16]。

(二)高等教育质量文化的内涵审视

质量文化概念是与质量概念伴生的,并随着人们对高等教育质量保障与评估的实践反思而不断丰富和发展,广受关注。把质量文化引入高校实践环节肇始于欧洲大学联合会(European University Association, EUA)在2002—2006年发起的质量文化项目^[17]。EUA发起该项目主要有三个目的。

其一,改变把质量视为控制、管理的刻板印象,消除信任隔阂。通过引进“文化”概念,把对质量的认识转变为一种“共享”的价值体系和组织所有成员的集体责任。EUA提出质量应基于信任。质量文化就要在校方、教师、学生、合作伙伴、社会机构等之间建立对话协商机制,并在学校间、学校内部形成一种关于质量价值、质量实践的分享机制。EUA认为,质量文化是内部推动质量持续改进的组织文化。包括两个层面:机构层面——机构的组织和管理各要素是为了内部成员的协作与质量改进,个人和每个部门的任务、职责和标准被清晰地界定。个体层面/职员层面——组织成员共享一套关于质量的价值、信念、期待和承诺,是组织成员内心对组织质量观的理解和情感认同,是主动的、积极的参与,质量文化成为一种转化的过程^[17]。

其二,打破对质量标准化的迷恋,尊重高等教育的多元化传统。从质量文化视角来看,质量标准太过刚性,高等教育机构千差万别,那种放之四海而皆准的准则并不存在,对标准的追求易导致对创新的抑制。因此,就需要转变对质量的认识,质量不再被认为是一种可以通过检测和评估程序进行认可的过

程,而是一种价值和实践的过程。质量也不是对投入与产出的计算,而是不同主体基于不同情境,在制度创新、学术传统、社会需求和学生自由选择之间谋求平衡,在学校内部建构起适合自身发展需要,具有个性化的质量观念和实践模式,质量文化也为不同背景、不同类型的高等教育发展提供了灵活性。唯有如此,高等教育机构才会形成富有活力(Vibrancy)、充满生气(Vitality)和丰富多彩(Variety)的“3V”文化,高校也才能实现真正的卓越^[17]。

其三,建立一种“好的”质量文化,以积极和建设性态度应对外部挑战。EUA发起的质量文化项目就是要推广一种“好”的质量文化,并把其作为一种理想的实践模式。建设质量文化,一方面需要学校管理者的远见卓识和雄才大略,另一方面也需要每个利益相关者的认可和践行。通过质量文化建设,在EUA之间分享、推广典型经验和典型举措,从而增强欧洲高等教育的透明性、吸引力和竞争力。这样,质量文化就被视为一种应对问责失灵,构建一种多中心、多主体,且主体平等、利益相关、权利共享、责任和结果共担的质量治理策略,成为一种积极的,推动质量持续改进的、好的质量实践和行动。

但哈维等明确反对把质量文化视为实现高等教育质量保障的手段。他认为质量文化应该完全从外部一整套质量保证程序中解脱出来,在学校内部建立一个实践者自我批评和反思的社区。如果质量是每个院校从自己的历史、使命、目标、定位以及所面临的环境等出发来界定,那么学校在面对外部评估挑战时所采取的应对策略就会不同。哈维据此划分了四种质量文化的理想类型^[18]。①响应性质量文化。它是一种外部驱动的质量文化,对外部的评估、审查持积极态度,主动制定质量改进的议程和前瞻性规划,探索如何从政策或要求的参与中获得最大利益。响应性质量文化会在学校内部产生两种价值和两套行为模式,一套是缺乏自主性,主要应对外部评估的行为模式,一套是在组织内部日积月累,固有的行为模式。师生员工在两套模式中不停转换身份和角色。②应付性质量文化。也是一种外部驱动的质量文化,但对外部评估持有消极态度。对评估所导致的信任的丧失、自主权的受限愤愤不平,心有不甘,但依然屈从于此。应付性质量文化可能会招致师生员工对质量建设的对立情绪。③再生性质量文化。是一种内部驱动的质量文化。关注外部环境和需求,但主要是把外部的政策、资源转化为自我发展,实现价值增值的机会。再生性质量文化是开放、

包容的,有明确的发展方向,它不断吸收外部的知识、信息、实践经验,并因地制宜进行再造,致力于打成一个学习型组织,不断学习,不断超越。④维持性质量文化。也是内部驱动的质量文化,强调维持现状,固守组织内部的规范、制度,尽力抵制外部因素的干扰。这一模式聚焦基层学术组织,认为每个学术组织都有自身的文化传统,质量文化体现的是专家、学者的意愿而非公开透明的标准,如果要发展一种更加开放、自我审视的尝试将可能导致一种不可调和的抵触。

四种理想类型的质量文化反映的是不同高校结合自身定位所做出的不同选择。从这个意义上讲,质量文化并不是创建的,而是在学校与外部环境的互动中自然发展起来的。质量文化的建立是一个漫长的过程,只有当学术社区内的每个成员的积极性都被激发,他们才会形成一套有关质量的理念、价值、宗旨的分享机制。哈维特别提醒并不存在所谓“正确”的质量文化,要注意警惕文化殖民主义,不要把质量文化视为灵丹妙药,盲目地把在一种情景中适合的文化移植到另外一种情景中^[18]。每所学校在借鉴时,都需要谨慎考虑该种文化的适切性问题。

当前,把质量文化建设视为提高组织绩效的有效手段,认为质量文化是一种可以被设计并可重塑组织的观点占有主导地位^[19]。哈维对质量文化的界定提醒我们,要避免把质量文化的理解“简单化”和“技术化”,认为只要在质量保障体系中“嵌入”有关质量的信念,质量的价值、质量的标语和仪式等文化要素,并通过对管理对象——师生的尊重、信任就可以带来质量的持续改进。大量的研究也证明,在质量文化建设策略中,管理者明确角色和责任、建立伙伴关系、优化人员和过程管理,强化沟通协调,建立质量承诺和质量共治机制能够带来质量的改进和提升^[20]。但需要进一步追问的是,改进和提升的是什么质量?如果质量文化建设仅仅被视为质量保障的“技术升级”,而没有回到原点,思考教育质量的内涵。质量保障技术越是升级,越是背离教育的初衷,大学就会成为追名逐利的“名利场”。如若教育对质量的追求成为如此,不仅不会带来文明的昌盛,反而会陷入有理性的疯狂,没有比这更可怕的了。

三、价值塑造——中国高等教育质量文化建设的路径

(一)质量共同体的价值塑造

对质量文化的认识需要回归“文化”之含义,钱穆认为“非仁无以为群,非群无以久,非久无以化,非

化无以成文,是为人类文化之大源”^[11]。文化意味着某种崇高、深邃和令人尊敬的东西——一种我们顶礼膜拜的东西。它和自然一起,成为评判人及其行为的尺度,但有着更高的尊严。与社会、国家、民族或文明这些字眼不同,它似乎从来没有贬义的使用。文化在一个更高层次上恢复了人类最初的完整性。在这个层次上,人的能力能够充分发展,在他的自然欲望和社会生活道德规范之间不存在冲突^[21]。因此,质量文化必将和价值关联,价值是质量的底色,也是组织文化的核心。高等教育质量文化建设需要和高等教育自身的功能定位和责任使命结合起来。从最广泛的意义上看,高校从成立之日起就承担着一定的社会责任。高校的社会责任首先体现在服务本民族、本地区的责任。高校存在于民族国家之中,世界上每一所高校都带有深刻的民族国家的烙印。一所真正伟大的、高质量高校,就在于它是心系国家,厚植家国情怀,想国家之所想、急国家之所急、应国家之所需,为国家富强、民族复兴、人民幸福承担责任的高校。当然,作为知识生产、贮存、传承和转移的“才智之地”,高校本质上是国际性机构。纵观高等教育发展历史,正是知识、教师、学生的国际流动推动了知识的创新和优秀人才的聚集,造就了世界一流大学。一所真正的世界一流大学,不仅在维护、传播和研究永恒真理方面具有无与伦比的作用,更是在应对全球性挑战,促进人类共同福祉承担着无与伦比的责任。中国作为世界第二大经济体和负责任的大国走向世界舞台,必然要求中国高校承担起与大国相匹配的国际责任,为推动国际理解,促进人类文明互鉴,应对全球挑战,促进人类社会整体进步中发挥更加积极的作用。大学至高无上之处在于给人们提供了机会:它给人们提供了改良文化、延续生命和保障人类可持续发展的一个智力平台^[22]。如果高等教育无法承担这样的职责,就不能说它是高质量的,如果高等教育机构没有这样的价值追求就不能说它是卓越的。

对质量文化的认识也需要追求“教育”之意义。伦理和道德是高等教育的应有之义。因此需要把对质量的理解与“德性”关联起来。教育部、财政部、国家发展改革委印发《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》明确提出把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准。《普通高等学校本科教育教学审核评估实施办法(2021—2025年)》从教学工作评估转向了教育教学评估,更加突出了对“立德树人”的关注。立德树人是对马克思人的全面发展

理论的继承和发展,也是我国教育实践对人的全面发展认识不断深化的结果。立德树人注重协调德育与智育的关系,把个人发展与社会发展相结合。把立志报效祖国、服务人民的大德与从做好小事、管好小节,踏踏实实修好公德、私德结合起来。

当然,无论是高校的责任、使命追求,抑或是个人的“德性”追求,都必须转换为主体自觉、自省、自律的认识和行为才能长久和稳定发展。质量不能是外部界定和赋予的,而是质量主体自主制定的,质量主张不能是领导和管理者的事情,而是组织内所有成员组成一个“责任共同体”,质量文化鼓励每个院校从自己的历史、使命、目标、定位以及所面临的环境等出发来界定质量,将管理者、教师、学生等高校内部的多个利益相关者有机融合在一起,以一种协商和对话方式共同致力于质量提高。尊重大学,尊重大学中的每个人,不是把尊重、信任作为一种手段,让他们更好地服务与产出,而是为了更好地实现每个人的价值。这应是质量共同体的价值追求。

(二)质量信念的共享原则

EUA认为,任何质量文化都是基于两个不同的元素:第一,一套共同的价值观、信念、期望和对质量的承诺(心理方面,指理解、灵活性、参与、希望和情感);第二,具有良好定义的,提高质量和协调努力的有关过程或管理要素(指个人、单位和服务的任务、标准和责任)。EUA报告认为,质量文化体现为一种组织氛围,在这种氛围中,一群员工一起工作,以实现他们的具体任务。其中,共享质量意识就极为重要。哈特等构建了一个有关质量信念的金字塔:睿智、卓越的领导者的整体设计谋划构成了金字塔的底座,然后逐步把质量信念、质量价值、质量行为层层传导,直至组织中所有成员都把质量信念和价值作为行为的准则^[23]。哈特注重卓越领导者在质量共享机制中的基础性作用。EUA除此之外,更关注质量共享的机制和原则。

一是强调信任尊重为前提。在质量管理视角下,管理者处于主导地位,强调自上而下的合规性审查、根据评估工具进行绩效问责,被评估者更多是被动地履行职责。而在质量文化视角下,学校中的每个成员是一个“命运共同体”,他们共同托举起学校的声誉。质量文化注重自下而上的动员,更加关注行动者的质量承诺、努力意愿与质量责任,更加关注个体的意识和态度,更加尊重师生员工的价值诉求,更加注重激发所有人的主动性和投入精神,唯有如此,质量改进才会有牢固的基础^[23]。

二是强调赋权参与为保障。与责任相匹配的是赋权,责任感可以被唤起,但要保持一个权力分享的管理结构,把教员、学生和利益相关者纳入决策体系之中,让他们对自己是主人翁有更强烈的感受,从而提高决策的有效性和确保内外部沟通渠道的畅通。质量文化最为核心的价值取向就是建立一种民主化的质量观,给予参与者对影响自身发展的事务的参与权。赋权和增值是紧密联系在一起,对学生而言,可通过学生评教、自主管理、自我定位等方式进行赋权,从而增强学生自主发展的能力。教师也是如此,通过赋予教师参与学术事务的权力,也可以激发教师的自主性,增强自我发展的能力^[4]。

三是强调对话沟通为关键。在高等教育质量建设过程中,任何人都不能自称是质量的代言人和捍卫者。吉布斯提出建立“足够好”的对话机制,主张教育的质量应通过教育实践者和受益者之间富有教化意义的对话来衡量^[24]。这种对话既不同于以消费者为中心,倾听顾主的心声,也不是利益博弈,协商谈判,争取各自最大的利益,而是在公平、公正的条件下,各主体开展的理性、包容、自律的对话。

四是强调反思改进为目标。作为一种推动质量持续改进的治理策略,需要建立一个就质量问题进行自由讨论的“公共空间”,一个实践者自我反思的学习型社区。这就涉及什么是“好的质量”“如何甄别好的质量”以及如何实现“好的质量”的反思。反思不止于批判,更在于其建设性。学习型组织建设为凝聚共识,培育起展望机遇、迎接变迁的能力提供了根本制度保障。

(三)质量文化建设的技术路径

强调质量文化建设的技术路径是想说明,质量文化建设不仅是一种理念,而是有具体的实践路径。但作为技术,本身只是手段,而非目的,绝不能本末倒置。维索尔伦把EUA质量文化的建设路径分为三个模块:一是正式的结构要素,包含质量目标,策略以及资源保障;二是连接性要素,包含领导能力,沟通能力以及动员能力;三是人的要素,包括两个部分,其一是集体的能动性,如共享价值观、彼此信任,其二是个人的能动性,包含责任、承诺和投入等^[25]。质量文化建设是一项涉及自上而下制度设计和自下而上的质量动员相结合的系统工作,是连接质量观、质量治理、质量行动、质量评价的实践模式。

其一,质量文化建设要确立可行的质量目标。只有具有適切性的、形成共识的质量主张才会把组织成员凝聚在一起,这是质量文化建设的前提和基

础。共同的质量主张需要在不同的“坐标系”中锚定。一是在过去、现在和未来的时间坐标中明确自身所处的发展阶段和面临的主要发展任务。高校在精英教育阶段、大众化阶段、普及化阶段有不同的发展条件、功能定位、责任和使命要求,有不同的质量主张和质量发展任务,需要通过时间轴丈量自己的发展程度,突出质量意识适切性和前瞻性的融合。二是在区域、国家和国际的空间坐标中找准自身的位置。高等教育质量主张不能脱离其所处的具体情景,受其所处的经济基础、政治制度、文化传统的影响具有个性化、情景化特点,但不意味着对高等教育质量标准客观性和通约性的否认。如果放弃了对质量标准客观性的认可,高等教育质量文化建设就会走向封闭,并成为一种自说自话。高校需要通过空间坐标突出质量意识本土化和国际化的平衡。三是在学校、市场和国家需求的价值坐标中既要积极回应高等教育应承担的学术责任,同时又要积极捍卫大学的育人本性和道德追求。每个组织都需要在这个三维坐标中找准定位,确立自己最优的质量主张。要检测这样的质量主张是否可行,就需要制定一个质量发展的战略和规划。每个组织都需要对自身的优劣势、机遇和挑战进行全面的分析,要对自身的发展定位、发展条件、发展任务有清晰的判定。这是一个自我反思和自我认识的过程,制定质量发展战略本身也是一个自上而下、自下而上相结合进行质量动员、确立质量意识的过程。

其二,质量文化建设要完善质量治理。EUA 针对质量文化建设,要求高校保持自主性、透明性、灵活性和有效性^[17]。因此,推动质量文化建设,完善高校质量治理体系建设,应当重点开展以下几方面的工作。一是确立高校办学自主性问题,这是质量文化建设的基本前提。自主性要求学校必须在财政和法律上享有一定的自主权,以确保自身能够自主制定长效的质量发展策略,包括质量发展规划、过程监管、结果反馈等。高校的自主性一方面来自法律的保障、外部社会的信任与尊重,另一方面也来自学校和学术团体的自律和承担学术责任的能力。二是建立开放、透明、有效的质量保障和质量发布制度,这是高校质量文化建设的基本责任和义务。高校应当健全自身的质量管理体系,包括质量管理的规划与实施方案、质量的奖惩体系、质量的评估与认证体系、质量标准与质量指南。加强专业的教育质量检测信息、数据系统,提升质量管理与评价部门的专业化能力,为质量改进决策提供可靠的数据和信息支

撑,并定期向社会公开发布质量报告。质量文化建设是与践行质量承诺的一套可靠的证据文化和有效管理有关。三是建立共治协作的质量治理机制,这是质量文化建设的基本保障。首先,学校各部门要分工协作,共同承担质量发展责任,同时要借助制度规范,合理赋权,保障师生员工、利益相关者在质量标准制定、质量过程管理、质量评价方面的参与权和决策权。其次,学校内部还需要建立一个教师、学生、管理者、外部利益管理者在内的常态化的、制度化的对话、沟通机制。要健全和完善学术委员会、学生工作委员会等各类委员会,加强工会、社团组织建设,畅通对话交流渠道,围绕学科建设、专业设置、人才培养、科学研究、社会服务等议题进行协商交流。再次,学校要加强学习与支持服务机构、教师教与学发展中心等支持、服务机构专业化建设。在高等教育质量认证过程中,要把教师、学生、利益相关者的参与度、沟通协调机制运行有效度、教学研究支持保障度等作为认证的基本条件。最后,学校可以在科研管理、教学改进、学习支持与服务、沟通和决策机制等多个专题开展试点,积极探索一种“好的”质量治理实践模式,然后在全校推广。

其三,质量文化建设要付诸质量行动。质量文化是以实践为导向的,关注实践者是如何投入质量文化建设的各个过程和环节之中。埃勒斯把质量文化建设分为四个要素:结构性要素(structural elements),使能要素(enabling factors),质量文化要素(quality cultures components),连接性要素(transversal elements)^[26]。质量行动就是把各个要素付诸实践的过程,也是把质量意识和质量治理与实践者的行动结合起来的过程。首先,质量行动就是要有关质量的知识体系内化到师生员工的行动之中。这就需要推动两种知识体系的学习,一是对学校有关教学、科研、服务等的质量标准和要求方面的知识、有关改进质量达成目标的策略、质量创新以及质量分析和评价等方面的认知;二是对组织和个人的质量协商机制、质量承诺、质量协议等要素的认识。这个过程是实践者平衡多种需求的协商与互动的过程。其次,质量行动致力于通过质量文化要素塑造共享的价值和信念。如塑造榜样人物,强化影响质量的仪式以及展示与质量相关的文化符号。最后,质量行动关注实践者如何应对学校的质量保障举措。这就需要开展教师教学、科研投入调查、学生学习投入调查,了解师生员工的诉求和愿望。

其四,质量文化建设要完善质量评估。不能仅

仅把评估视为进行质量改进、问责的工具,或者把评估视为提升质量和效率,提升机构声誉的工具。需要把评估视为一种“教育学”(Pedagogy),或者视为自我反思、评论和学习的过程。评估具有教育学目的。评估不是个体的“单方行动”,评估是建立在调查基础上的教育形式的实践活动。实施评估需要明确五个基本责任^[27]。①评估者有责任认可评估具有伦理属性。评估者不是一个自由、独立的研究者。对其伦理关注也不仅仅是其背景偏见带来的不同解释。如果把评估作为一个伦理性的、带价值倾向的实践,评估者就必须明确评估是为谁服务的,代表谁的利益,是受谁委托的,什么样的评估方法是可信的,什么样的问题是可以接受的,评估过程中揭示的问题会对组织产生什么样的后果,个人收集数据的偏好与个人社会地位之间的关系。这些问题都需要在评估过程中认真思考。②评估作为一项具有伦理性和价值倾向性的活动,必须倾向阐明评估的目的。包括解释清楚评估的问题,同时考虑使用评估信息可能产生的后果。③评估作为一项具有伦理性和价值倾向性的活动,必须对利益关联者进行清晰的说明。应该特别留意是否有意或者无意把利益关联者排除在外。实施评估者必须注意评估过程中考虑了谁的需求,谁的诉求被忽视。必须注意使用哪种方法,使用谁提供的数据,由谁进行分析等等问题。要正视评估所引发的主张、焦虑和争议并达成理解,对仍然有争议的主张设计重复评估过程^[28]。④评估作为一项具有伦理性和价值倾向性的活动,应当把评估方法作为基础,在评估方法、伦理要求和价值承诺之间寻求一致性。⑤评估作为一项具有伦理和价值倾向性的活动,将评估有关的质量、结果、问题的解释权、判断权赋予个体。实施评估的个体应当对评估结果进行解释,而不是认为评估结论是自明的或者让其他人对结果进行解释。

质量文化建设作为一种带价值倾向的实践模式,不同行动者(或利益相关者)的信任、沟通、协调至关重要。只有所有行动者在理念和实践过程中达到同频共振,真正的质量文化才可能建立起来。《新评估方案》引入质量文化概念,表明我国高等教育质量建设一定程度将从外部问责向内部自主保障转变,从管理主义向共治合作转变,从被动参与到主动参与转变,从统一标准向个性化发展转变,从注重合规性审查到注重质量的持续改进转变。但质量文化建设的序幕才刚刚打开。《大学》中所提出的“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”应成为大学质量

文化建设的精神航标。

(任胜洪,贵州师范大学教育学院教授,贵州省教育治理现代化研究中心主任,贵州省特色教育强省战略研究团队负责人,贵州贵阳 550025;杜瑞军,通讯作者,北京师范大学教育学部高等教育研究院副院长、副教授,北京师范大学领导力研究与发展中心主任,北京 100875;中国高等教育学会教育评估分会副理事长兼秘书长,北京 100875)

参考文献

- [1] 赵婷婷.大学质量文化:从合格质量转向创新质量[J].教育研究,2023(4).
- [2] 张应强,苏永建.高等教育质量保障:反思、批判与变革[J].教育研究,2014(5).
- [3] 约翰·布伦南,特拉·沙赫.高等教育质量管理——一个关于高等院校评估和改革的国际性观点[M].陆爱华,等译.上海:华东师范大学出版社,2005:5.
- [4] HARVEY L, GREEN D. Defining quality[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1993, 18(1): 9-34.
- [5] 劳伦斯·维赛.美国现代大学的崛起[M].北京:北京大学出版社,2011:21.
- [6] ALZAFARI K, KRATZER J. Challenges of implementing quality in European higher education: an expert perspective [J]. Quality in Higher Education, 2019, 25(3): 261-288.
- [7] BARNETT R. The idea of quality: voicing the educational [M]//DOHERTY G. Developing Quality Systems in Education. London: Routledge, 2003: 38-45.
- [8] HARVEY L. Understanding quality[C]//FROMENT E, KOHLER J, PURSER L, et al. EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work. Berlin: Raabe Academic Publishers, 2006: 103.
- [9] 张庆玲,胡建华.大学评价中的“计算主义”倾向分析[J].现代大学教育,2021(4).
- [10] SACHS J D. What is a moral university in the 21st century? [J]. Higher Education Management and Policy, 2015, 17(2): 9-29.
- [11] 钱穆.文化与教育[M].北京:生活·读书·新知三联书店, 2009.
- [12] 王建华.高等教育质量管理:文化的视角[J].教育研究, 2010(2).
- [13] 米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2003:208.
- [14] 齐格蒙·鲍曼.现代性与大屠杀[M].杨渝东,史建华,译.南京:译林出版社,2008:210.
- [15] DONALD T. Campbell assessing the impact of planned social change[J]. Journal of Multidisciplinary Evaluation, 2011, 7(15): 1-43.
- [16] HARVEY L. The end of quality?[J]. Quality in Higher

- Education, 2002, 8(1): 5-22.
- [17] European University Association. Quality culture in European universities: a bottom-up approach[EB/OL]. [2023-10-08]. <https://eua.eu/downloads/publications/quality%20culture%20in%20european%20universities%20a%20bottom-up%20approach.pdf>.
- [18] HARVEY L, STENSAKER B. Quality culture: understandings, boundaries and linkages[J]. European Journal of Education, 2008, 43(4): 427-442.
- [19] BRINK C. The soul of a university: why excellence is not enough[M]. Bristol: Bristol University Press, 2018: 431-432.
- [20] BENDERMACHER G W G, OUDE EGBRINK M G A, WOLFHAGEN I, et al. Unravelling quality culture in higher education: a realist review[J]. Higher Education, 2017, 73: 39-60.
- [21] 唐纳德·肯尼迪. 学术责任[M]. 阎凤桥, 等译. 北京: 新华出版社, 2002: 141.
- [22] UNESCO. Beyond limits: new ways to reinvent higher education[EB/OL]. [2023-10-08]. [https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/69c2df623079c3845e236c56ba2d7a8aa21b3d75489e28c79](https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/69c2df623079c3845e236c56ba2d7a8aa21b3d75489e28c7910226f24f7989aec7aae05a23f31fae4587aeb4be088f99dced.6282b2a95281d.pdf)
- [23] NEWTON J. Feeding the beast or improving quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring[J]. Quality in Higher Education, 2000, 6(2): 153-163.
- [24] GIBBS P. Finding quality in "being good enough" conversations[J]. Quality in Higher Education, 2011, 17(2): 139-150.
- [25] VERSCHUEREN N, VAN DESSEL J, VERSLYPPE A, et al. A maturity matrix model to strengthen the quality cultures in higher education[J]. Education Sciences, 2023, 13(2): 123.
- [26] EHLERS U D. Understanding quality culture[J]. Quality Assurance in Education, 2009, 17(4): 343-363.
- [27] WALL A F, HURSH D, RODGERS III J W. Assessment for whom: repositioning higher education assessment as an ethical and value-focused social practice[J]. Research & Practice in Assessment, 2014, 9: 5-17.
- [28] 埃贡·G·古贝, 伊冯娜·S·林肯. 第四代评估[M]. 秦霖, 蒋燕玲, 等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2008: 135.

Transcending Technicism: Multiple Reviews on the Construction of Higher Education Quality Culture

REN Shenghong¹ DU Ruijun^{2,3}

(1. Guizhou Normal University, Guiyang 550025;

2. Beijing Normal University, Beijing 100875;

3. China Association Education Evaluation Branch, Beijing 100875)

Abstract: The higher education quality assurance system has long been regarded as an important guarantee of the improvement of higher education quality. However, in recent years, with the increasingly prominent "calculability" of higher education quality, the technicalism tendency of higher education quality assurance system is growingly obvious, and the essential demands of quality assurance and improvement of education quality are gradually drifting apart. Quality culture in higher education is put forward on the basis of reflection and criticism of the existing quality assurance system. As a practice mode with value orientation, quality culture construction pays attention to the shaping of quality values and emphasizes the importance of respect, trust, communication, and coordination among different stakeholders. It is believed that only by establishing feasible quality objectives, improving quality management, putting into quality actions, paying attention to quality evaluation and other ways, and understand one's own strengths and weaknesses, can an organization atmosphere of continuous improvement be established.

Key words: higher education quality; higher education quality assurance; quality culture