

什么是高等教育高质量发展^{*}

王建华

摘要:高质量发展既是高等教育适应经济社会高质量发展的客观要求,也是高等教育自身发展阶段的自然趋向。高质量发展既关乎高等教育发展的性质也涉及发展的结果。高等教育发展是不是高质量的既取决于对于“高质量”的理解,更取决于对于“发展”的认知。基于阿马蒂亚·森的“自由”发展观,高等教育高质量发展的核心内涵应是人的实质自由的扩展。以自由看待高等教育高质量发展强调高等教育之于人的发展的重要性。以人的发展为根基,对于高质量发展的评价需要一个更加综合的视角,以超越量化评估的窠臼。

关键词:高等教育;高质量发展;自由的扩展;高等教育体系;发展观

当前受评价因素的影响,高等教育质量和高等教育发展质量存在一定矛盾。一方面参照量化的评估指标或排行榜,当今时代拥有有史以来最多的“世界一流”大学,各种指标似乎都在明示或暗示当今时代的高等教育质量在不断提高。但事实上,受以排名竞争为导向的发展观和以争夺学术锦标为核心价值的发展范式的影响,无论参照熊彼得的“创新”发展范式还是阿马蒂亚·森以自由为导向的发展观,当今时代的高等教育都很难说实现了高质量发展。具体而言,当前高等教育发展中一方面人的发展没有得到充分的重视,另一方面与经济社会发展之间也存在脱节。高等教育高质量发展的目标就是要充分实现人的发展与经济社会发展之间的平衡或协调。从发展范式看,高等教育是否实现高质量发展的评判标准应是高等教育机构的发展范式是否与经济社会的发展范式相匹配,抑或高等教育的发展水平能否满足当今时代创新驱动发展和创业革命的需要。从发展的内涵看,高等教育是否实现了高质量发展的首要评判标准就是高等教育的发展是否扩展了人的实质的自由,抑或是否使受教育者的潜能得到了充分发挥。综合来看,如果高等教育的发展既充分促进了人的发展又充分满足了经济社会发展的需要,就可以称之为高质量发展;反之,则是低质量发展或仅仅是数量的增长。

一、高等教育发展观的澄清

现代社会以经济为中心,经济领域的发展观经常会对其他领域产生直接或间接的影响。高等教育领域是一个出“思想”的地方,原本应对高等教育发展有独特的理解,但事实恰恰相反。长期以来,受经济决定论的影响,高等教育发展的范式和发展观对于经济发展的范式和发展观往往亦步亦趋。由于滞后效应的存在,有时甚至那些经济领域正在抛弃的发展范式和发展观,高等教育领域仍在积极引入并不断盛行。早期的经济发展以增长为核心,通常将国民生产总值或国内生产总值作为国家经济发展的重要指标。这种狭隘的发展观在经济领域如今已受到全面清算并逐渐被抛弃。但今天在高等教育领域所谓“发展”在很大程度上仍然被等同于“增长”。很多大学仍然在通过扩张或合并来提高学术产量,进而提高大学的排名。近年来,伴随着经济领域对于内涵式发展和高质量发展的强调,在高等教育领域内涵式发展和高质量发展也逐渐成为热点问题。相关讨论中无论内涵式发展还是高质量发展,其共同的对立面都是数量式的发展或高速增长,即将数量上的增长当作发展。事实上,如果将增长与发展加以适当区分,发展本身就意味着内涵式的或高质量的。在发展经济学中,熊彼特早就指出:“我们所指的‘发展’只是经济生活中并非从外部强加于它的,

^{*} 本文系2020年度教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“教育高质量发展评价指标体系研究”(20JZD053)的研究成果。

而是从内部自行发生的变化。如果情况是,在经济领域本身中没有这样的变化发生,而我们所称的经济发展现象在实际上只不过是建立在这一事实之上,即数据在变化而经济则继续不断地使自己适应于这种数据,那么我们应当说,并没有经济发展。这样说的意思应当是:经济发展不是可以从经济方面来加以解释的现象;而经济——在其本身中没有发展——是被周围世界中的变化在拖着走;为此,发展的原因,从而它的解释,必须在经济理论所描述的这一类事实之外寻找。仅仅是经济的增长,如人口和财富的增长所表明的,在这里也不能称作是发展过程。因为它没有产生在质上是新的现象,而只有同一种适应过程,像在自然数据中的变化一样。因为我们想要使我们的注意力转向别的现象,我们将把这种增长看作是数据的变化。”^[1]高等教育领域同样如此。如果“没有产生在质上是新的现象”,如果没有“从内部自行发生的变化”;如果只是“被周围世界中的变化在拖着走”,如果只是“不断使自己适应于”政府和社会提出的各种量化目标,那么就谈不上高等教育的真正发展,充其量只能看作是与高等教育增长相关的“数据的变化”^[2]。

由于对发展和增长缺乏合理的区分,高等教育实践中的规模扩张也被称为外延式发展;内涵式发展则被等同于提高质量或以提高质量为主导。与内涵式发展有所不同,高等教育高质量发展的重点在于“发展”而非“质量”,“高质量”是用来修饰“发展”的。因此,不能简单地将高等教育的高质量发展等同于提高高等教育质量。当然,这也并不是说提高高等教育质量对于高等教育高质量发展不重要;相反,提高高等教育质量对于高等教育高质量发展至关重要;但关键在于,除了提高高等教育质量之外,高等教育高质量发展还有更加重要的任务。如大学发展范式的转型,高等教育体系与国家创新体系以及终身教育体系的融合等。提高高等教育质量是高等教育高质量发展的任务,高等教育高质量发展的关键还在于实现大学发展范式和高等教育发展观的转型,以及建立高质量高等教育体系。此外,高等教育高质量发展还要为通过高等教育发展促进人的发展和经济社会发展创造条件。如果依然基于不合理的高等教育体系,遵循旧的发展范式和发展观,由于受旧的质量观和发展范式的约束,高等教育的质量越高可能还越糟糕。同样,除高质量发展之外,高等教育质量的提高还可以通过其他许多途径来实现,如质量管理或质量保障,并非没有高质量发展就无

法提高高等教育质量,更不意味着只要提高了高等教育质量就实现了高等教育高质量发展。高等教育系统内部的质量保障机制对于实现高等教育高质量发展是重要的,但与发展观和发展范式转型相比,与高质量的高等教育体系相比,内部质量保障机制之于高等教育高质量发展的重要性反倒是次要的。

作为政策概念或术语,“高质量发展”最初源于对经济发展阶段的描述,区别于“经济的高速增长”;“高质量发展”既体现为经济发展方式的变化,也意味着经济发展目标的更新。2017年10月,党的十九大报告提出,“我国经济已由高速增长阶段转向高质量发展阶段”。为适应经济发展转型,2019年的政府工作报告中强调“要发展更加公平更有质量的教育”。2020年10月,党的十九届五中全会指出,“我国已转向高质量发展阶段”。至此,“高质量发展”不再只关乎经济发展而是成为我国国家和社会发展的战略选择。十九届五中全会审议通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》第一次明确提出“建设高质量教育体系”。2021年3月,第十三届全国人民代表大会第四次会议主席团第二次会议通过的《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》在第十三篇“提升国民素质促进人的全面发展”中以专章的形式,从“推进基本公共教育均等化”“增强职业技术教育适应性”“提高高等教育质量”“建设高素质专业化教师队伍”“深化教育改革”五个方面,对“建设高质量教育体系”进行了详细阐述。随着高质量发展之于经济社会发展重要性的日益突显,与2019年的政府工作报告相比,2020年和2021年的政府工作报告都特别强调教育工作的重点是“发展更加公平更高质量的教育。”

政府工作报告中关于教育工作重点的表述从“有质量”到“高质量”的转变,反映了国家宏观政策话语对于教育政策的影响。随着整个国家向高质量发展阶段转向,教育自然也要转向高质量发展。在“高质量发展”中有两个“关键词”,一个是“发展”,一个是“质量”。“发展”既是“动词”也是“名词”。作动词时,“高质量发展”主要强调发展的性质或方式是“高质量”的;作名词时,“高质量发展”则主要强调发展的结果是“高质量”的。与“发展”相比,“质量”则既可以作形容词,也可以作名词。作为形容词,“质量”是一个整体性的概念。某种意义上,“(有)质量”就意味着“优质”。英语中Quality本身就有“优质的”“高质量的”含义。Quality education指的就是“优质

的教育”^[3]。因此,从“质量”一词的形容词内涵出发,“有质量”的教育也就是“高质量”的教育。当前从“有质量”到“高质量”的政策话语变迁,一方面反映了政策目标的调整,另一方面也凸显了政策话语对于质量本身的理解发生了改变。理解高质量发展问题的关键是弄清楚质量的含义是什么?是教育的质量还是教育发展的质量?相较而言,“有质量的教育”中的“质量”强调“教育的质量”,即优质的教育,而“高质量发展”中的“质量”强调的是“教育发展的质量”。表面上看,“高质量”似乎比“有质量”对“质量”的要求要更高,但实际上未必如此。由于针对的对象不同、语境不同,“高质量”中的“质量”与“有质量”中的“质量”已经不是同一个概念。“高质量”中的“质量”相当于“水平”,只有水平才容易分高低。“高质量”中的“高”是形容词,“质量”是名词。“有质量”中的“质量”则相当于“优质”,是形容词。在品质的意义上,“质量”就意味着“优质”,是整体性的,要么“有”质量要么“没”质量,没有高低之分。这有点类似于“更好”和“好”的关系。按克里希那穆提的说法:“更好不是好。”“更好是比较的结果。”^[4]“高质量”和“质量”的关系也大致如此。

当前作为一种政策话语,高质量发展以一种理想目标为导向,强调了高等教育发展水平或阶段的递进性,对于引领高等教育改革和发展具有积极效应。不过,高质量发展的提出虽可以对过去数量式发展或过分强调高速增长起到纠偏的作用,但其自身的内涵却是模糊的。作为政策话语而非学术话语,“高质量发展”主要是作为数量式发展或高速增长的对立面而提出的。这个关于发展的新概念肩负着落实政府“理想指向型”政策的任务,其自身的学术内涵或学理性偏弱。需要注意的是,伴随着政策话语和学术话语的相互混用,无论在理论上还是在实践中“高质量”很容易沦为一个“万能词”或“标签”,可以添加在任意语境和话语体系中使用。“高质量发展”作为一种新发展观的标识一旦遭到滥用,非常容易沦为一种政策性口号,其对于经济社会发展的象征性意义可能大于实际意义。在政策上将高等教育发展的目标锁定为高质量和最终实现高等教育高质量发展并不完全是一回事。从知道高等教育发展阶段需要转型到成功实现这个转型还有很长的路要走。为避免“高质量发展”内涵的泛化,亟需从理论上明晰“高等教育高质量发展”的内涵。

二、高等教育“自由”发展观的建构

新时代需要新的发展观,无论经济发展还是高

等教育发展均是如此。从微观上看,经济发展与高等教育发展不同,但从宏观上看,无论是经济发展还是高等教育发展都是人类社会发展的有机组成部分,二者又如此相似。因此,从哲学的层面或人类社会发展的本质出发,高等教育发展和经济发展可以分享一些共同的发展观。阿马蒂亚·森基于对经济领域以增长为基础的狭隘发展观的反思,聚焦人类的实质的自由的扩展,提出了“以自由看待发展”的新发展观。如他所言:“经济增长本身不能理所当然地被看作是目标。发展必须更加关注使我们生活得更充实和拥有更多的自由。扩展我们有理由珍视的那些自由,不仅能使我们的生活更加丰富和不受局限,而且能使我们成为更加社会化的人、实施我们自己的选择、与我们生活在其中的世界交往并影响它。”^{[5]10}阿马蒂亚·森从发展哲学的层面切入,将经济发展视为“扩展人们享有的真实自由的一个过程”,这一见解虽源于他对经济领域中“增长式发展观”的反思,但其作为一种发展观无疑具有普遍意义。“人们在机构和制度组成的世界中生活和行动。我们的机会和前途严重依赖于存在哪些机构和制度以及他们如何运作。机构和制度不仅对我们的自由作出贡献,他们发挥的作用还可以按照他们对我们的自由所作的贡献来进行合理的评价。以自由来看待发展提供了一个对机构和制度进行系统评判的视角。”^{[5]135}事实上,与经济发展相比,高等教育发展更应该看作是“扩展人们享有的真实自由的一个过程”。但长期以来,受国家主义和实用主义的影响,整个高等教育系统无论是在促进学生和社会的发展还是在维持自身的发展方面,都更多地持一种工具性或政治论的立场,没有将对人的实质自由的扩展作为发展的目标。具体而言,高等教育领域中对于学生的培养通常以“成才”为目标,在社会服务方面则以促进经济增长或发展为目标,在自身发展方面则致力于争夺“学术锦标”。高等教育实践中有对于自由的考量,如努力争取机构自治权或自主权,往往也是将自由作为一种促进发展的手段而不是目的。换言之,高等教育发展中没有关注到人的实质自由的扩展本身的重要性。以自由看待发展就意味着“必须把人类自由作为发展的至高目的的自身固有的重要性,与各种形式的自由在促进人类自由上的工具性实效性区分开来。”^{[5]31}基于此,在高等教育发展中也要合理区分高等教育作为工具的有效性和高等教育自身的重要性;高等教育发展既要促进高等教育功能的发展又要促进高等教育自身的发展。

聚焦于人的发展而不是条件的改善或规模的扩张原本是教育之所以为教育的本质。现代以降,受政治论哲学和实用主义的影响,“教育之于人的发展”的重要性被“教育之于社会发展”的重要性所遮蔽。教育活动中“人的发展”成为实现经济社会发展的一种手段或工具。教育之于人的发展本身固有的重要性被消解。当整个社会或国家都集中注意教育的功能而不是教育本身时,教育发展就进入了一种误区。高等教育发展同样如此。第二次世界大战以后,世界高等教育发展进入黄金时代,其显著标志就是国家加大了对高等教育的投入,很多国家的高等教育纷纷从精英化走向大众化和普及化。这种状况所造成的一个结果就是,高等教育规模的快速增长被当作是发展的成就,而真正的发展或发展的本义被忽视。当然,高等教育高速增长背后并非没有发展,同样发展也不意味着要否定数量上的增长。高等教育中那些可以量化的指标与高等教育发展之间的确具有一定的相关性。如一个国家高等教育的规模可以大致反映高等教育的实力,大学的排名也可以在一定程度上反映大学的办学水平。但那些量化的指标与发展本身绝不能简单等同。高等教育办学条件的改善有利于高等教育发展,高等教育规模的扩大也有利于杰出人才的涌现;但他们之间的联系绝不是必然的,也不具有排他性,而是有限度的,受其他更重要的条件的制约。这个更重要的条件就是高等教育发展过程中“教育本身”是不是得到了发展。办学条件的改善可以为人的发展提供便利,规模的扩大也可以给予更多人接受高等教育的机会,但即便是更多的人在更好的条件下获得了接受高等教育的机会也不意味着更多的人接受了更好的高等教育。从教育条件、教育机会到教育结果的产生还有很大的不确定性;而制约这种不确定性的正是高等教育发展的过程和结果是高质量的还是低质量的。仔细探究可以发现,那些数量上的指标与高等教育发展水平之间的联系并非像想象的那么紧密。二者之间相互矛盾的地方甚至并不比一致的地方少。换言之,实践中那些可量化的指标与高等教育发展之间的关系主要是“事实关系”而非“逻辑关系”。所谓“逻辑关系”意味着“从某个前提就可以推出相同的结论”,而“事实关系”则意味着前提与结论之间不具有必然的对应关系,而是取决于具体的社会情境或制度环境^{[6]87}。基于此,如果我们把注意力过分集中于高等教育发展中那些可以量化的指标,并以这些指标的优劣来衡量高等教育发展的水平,

极有可能误导我们对于高等教育发展状况的判断。如当前若以可量化的指标来衡量,我国高等教育发展的很多指标在世界上都名列前茅,还有很多的指标甚至高居世界第一。但无论官方还是学界,只要是客观理性的判断都会承认我国仍然只是高等教育大国而不是强国。那些量化的数据非常容易夸大我国高等教育发展的成就而掩盖我国高等教育系统或体系可能存在的问题。

事实上,高等教育的高质量发展的目标并非只是为了建成高等教育“强国”,更主要的还是“成人”,即通过“高等的教育”扩展受教育者的实质自由,使其具备“可行能力”。按阿马蒂亚·森的说法:“一个人的‘可行能力’(capability)指的是此人有可能实现的、各种可能的功能性活动的组合。可行能力因此是一种自由,是实现各种可能的功能性活动组合的实质自由。”^{[5]62}不过,对高质量发展的强调并不意味着对高速增长的否定。从高速增长转向高质量发展反映了高等教育发展的某种阶段性。如果说过去的高速增长是高等教育发展的初级阶段,那么高质量发展就是高等教育发展的高级阶段。如果说在初级阶段高等教育发展所关注的主要是那些可见的数量或规模,那么在高级阶段高等教育发展所关注的将主要是不可见的“人性”,主要包括人的知识、情感和意识,在智育、德育、体育等方面的发展^{[6]74}。基于“人性”的考量,高等教育对于人的自由的扩展或“成人”主要包括两个层面,一个是理智的层面,一个是行动的层面。理智层面上的“自由”意味着,通过高等教育人的理性得以发展,对自然和社会有更深入和系统的认知,可以经由高等教育的“启蒙”实现思想的解放。行动层面上的“自由”意味着,接受过高等教育的人,具备与之相应的通识性知识与专业性技能,在工作世界中具有更强的适应力和创造力。当然,理智层面的“自由”与行动层面的“自由”仅仅是概念上的区分,二者在实践中是不可分的。没有理智上自由而行动上不自由的人,也没有行动上自由而理智上不自由的人。“个人自由就其实质而言是一种社会产品,这里存在一种双向关系:①通过社会安排来扩展个人自由;②运用个人自由来不仅改善单个人的生活,而且使社会安排更为恰当和富有成效。”^{[5]23}高等教育发展的理想就是培养理智与行动相互统一的“自由人”。如果以培养自由人为目标来看待高等教育发展,那么高质量高等教育发展就意味着高等教育应致力于扩展人的实质的自由。以接受高等教育者享有的实质自由的扩展来看待高等教育

高质量发展,对于我们理解高等教育发展过程以及选择促进高等教育发展的方式和手段都至关重要。具体而言,在发展的过程方面,意味着整个高等教育系统需要彻底贯彻以学习者为中心的理念,并彻底消除各种限制学生自由发展的制度性障碍。而在发展的方式和手段方面,意味着需要更加客观理性地看待量化评估结果与高等教育发展质量之间的相关性和不相关性。

高等教育的发展,尤其是高质量发展,虽然并非完全与那些量化评估结果无关,但它在内容和范围上无疑都更加广泛。“在评价发展时聚焦于自由,并不意味着存在一个惟一的而且精确的关于发展的‘标准’,并且按此标准总是可以对各种不同的发展经验进行比较和排序。……以自由看待发展思想的目的,并不是要对所有的状态——或者所有可能的情况——进行比较得到‘全局排序’,而是要引起对发展过程的那些重要方面的注意,其中的每一个方面都值得注意。”^{[5]25} 量化评估最大的问题就是人为地把那些不可量化的信息排除在了评价的范围之外。由于对信息的筛选不是以评价的需要作为标准而是以可不可以量化作为标准,从而导致评价结果对于可量化的信息过度敏感,而对于那些不可量化的信息过度不敏感。当前,无论关于高等教育质量的评估还是关于高等教育发展的评估均受制于量化指标的束缚。那些基于可量化的指标的评估在高等教育高速增长阶段或许不失为一种有效的方法,但在高质量发展阶段如果仍然企图通过量化评估来促进或引领高等教育发展有可能会误入歧途。为实现高质量发展,在评价层面上“需要有一个足够宽广的发展观,从而使评价性检视聚焦于真正有实质意义的事物,特别是避免忽略极其重要的议题。”^{[5]25} 很多时候高等教育中那些不能或不宜量化的部分对于我们评判高等教育发展的质量甚至更加重要。当然,这也并不意味着那些量化的指标对于高等教育发展不重要,而是说高质量发展要“超越”这些指标,更加关注高等教育发展过程中“教育自身”是不是得到了发展,即那些接受高等教育者的知识、情感与意志在智育、德育、体育等方面是不是得到了充分发展,在从“必然王国”到“自由王国”的理智之路上以及在作为公民参与社会行动时,他们是不是变得更加自由,他们个人的发展与经济社会的发展之间是不是更加融洽,更加具有可持续性。

最后,对于高等教育发展而言,与作为目的相比,自由本身作为条件或手段并非不重要。“19世纪

是关于经济自由的世纪。20世纪是关于政治自由的世纪。现在的21世纪是关于个人自由的世纪,个体会自己决定美好的有品德的生活是什么含义。”^{[7]242} 只是需要注意的是,自由作为手段的重要性不能与通过高等教育发展以扩展人的实质的自由相抵触。换言之,无论作为手段还是目的,人的自由的扩展都非常重要,但自由作为目的是根本性的。过去是这样,现在是这样,将来更是这样。“后工业经济里知识被赋予的新的重要性为选择话语增加了权重。知识、思想和创造力不仅在工作上,也在生活里让我们获得更多自主权。如果知识、思想、创新和创造力是我们私人生活中的重要特征,他们便无法长时间与公共生活隔离。随着公众对威权的尊崇的衰退,知识顺势崛起,它扎根于富足生活,借着个性化和多样化的东风,为选择的文化带来了肥沃的滋生土壤。”^{[7]241} 基于自由本身固有的重要性,无论在处理高等教育与人的发展的关系还是对待高等教育与社会发展的关系,抑或反思高等教育自身的发展都需要“以自由看待发展”。那些为促进高等教育发展而争取的程序性的自由,只有通过高等教育过程转化为人们实际享有的实质的自由,高等教育才算实现了真正的发展或高质量发展。高等教育发展中其他重要价值的形成需要以自由的扩展为前提。如果说过去和现在高等教育的发展都主要是为了经济社会的发展,那么未来高等教育发展的目的将超越经济社会发展,通过扩展人的实质的自由,直接服务于人类对于美好生活的渴望。当前高等教育实践中还存在诸多限制人的自由的因素,由于发展的目标存在错置,很多时候所谓改革不但不是在消除那些限制人的实质自由的因素,反倒是在增加这些因素。“如果发展所要促进的就是自由,那么就有很强的理由来集中注意这一主导性目的,而不是某些特定的手段,或某些特别选中的工具。从扩展实质性自由的角度来看待发展,就应该把注意力集中到那些目标——正是他们才使发展变得重要——而不仅仅是某些在发展过程中发挥显著作用的手段。”^{[5]2} 对于人类社会抑或对于人类美好生活的创造而言,无论在哪个领域,如果没有主体的自由就谈不上发展;如果发展不以自由为主导性目的,也会损害发展的价值;同样的,如果没有实质的发展也就没有真正的自由。作为手段,自由外在于发展;作为目的,自由本身又是发展的组成部分。“发展的过程就是扩展人类自由的过程。”^{[5]30} 发展与自由具有广泛的一致性。“自由不仅是发展的首要目的,也是发展的主要手段。”^{[5]7} 基于

此,高等教育的高质量发展需要以扩展人的实质的自由为目的,人的实质的自由的扩展也需要以促进高等教育的高质量发展为目的。

三、如何实现高等教育高质量发展

高等教育是一个复杂的存在,且受多种因素的影响。与提高高等教育质量相比,高等教育高质量发展更加复杂,高等教育高质量发展不只关注提高高等教育质量,还要充分考虑高等教育的发展观、价值观、大学发展范式以及高等教育体系等因素,需要更加综合的视角。与质量相比,高等教育的高质量发展无法用某个“最终成果”或“指标”来衡量而必须看“综合成果”。对于高等教育发展而言,成果和影响因素的“综合性”绝不是正确的废话而是高质量发展的根本特征。阿罗“不可能定理”表明:“什么是可能的、什么是不可能的,关键取决于在进行社会决策时实际采用哪些信息。通过扩大信息基础,就有可能得到社会和经济评价的连贯的和一致的决策标准。”^{[5]254}无论高等教育还是经济社会的高质量发展都是一个巨大的实践难题,绝不存在“终南捷径”。鉴于高质量发展的复杂性以及人的有限理性,没有哪个单一指标可以揭示高等教育高质量发展的“秘密”。“我们需要的是,一种综合的、多方面的思路,其目标是促进不同方面同步的进展,包括相互支持的不同机构和制度。”^{[5]123}高等教育高质量发展需要所有利益相关者的共同努力,需要所有高等教育机构保持创新和创业精神,更需要对所有与高等教育发展相关的因素保持敏感,让“问题带动了讨论,而不是讨论带动了问题。”^{[7]256}

与提高高等教育质量不同,高等教育高质量发展是一个新问题。高质量发展是为了高质量的高等教育而不只是高等教育质量。“高质量的高等教育”强调高等教育活动的整体性,指向高等教育的理想,“高等教育质量”只是衡量高等教育活动优劣的一个维度,质量高低取决于质量标准或参照系^[8]。作为高等教育高质量发展的终极目标,高质量的高等教育不可能有具体的可量化或不可量化的评价标准,它反映的是高等教育的理想和追求。就好比生活质量可以测量,但对于什么是美好生活则无法测量,只能依靠主体的体验和感知。我们不能为了评估的需要或激励的考量而强行制定一些与绩效相关的可操作的量化指标。评估之于高等教育发展大多是策略性的或工具性的,而高等教育高质量发展的价值基础则是根本性的。以自由看待发展,在高质量发展阶段一定要淡化评估作为一种策略的重要性,将更多

的注意力转向作为价值基础的高等教育本身——“人性”的培养,探究其发展的本质和规律。评估的结果或排名只有工具性意义或只有在工具性意义上才有重要性。相比之下,在新的情境下,对高等教育自身及其发展的本质与规律的反思和澄清具有奠基意义。我们不能只是关注发展与指标之间的统计关系,而必须进一步考察高等教育发展与哪些影响因素有因果性或逻辑性的关系,必须关注高等教育发展对于受教育者的实质自由的扩展及其可行能力的影响。

当然,基于规模和效率的量化评估并非完全没有价值,而是需要注意手段和目的的关系。对于高等教育发展而言,当量化评估的结果被赋予固有价值,并成为高等教育发展的重要目标时,就容易造成对高等教育发展内在秩序的扭曲。“它的世界全是事实,没有意义。在唯事实是问的实在论大行其道的时代里,我们会发现,人们刻意在自己身上培育这种畜生心灵,……认为分析结果比他的内在体验更真实。”^[9]与量化评估相比,聚焦于高等教育发展的本质与规律对于防止激励机制的扭曲有明显优势。对于高等教育高质量发展而言,量化评估的错误不在于技术或方法的层面,而在于价值选择的层面。关于高等教育高质量发展真正重要的不是评估,更不是量化评估,而是澄清并转变高等教育的发展观以及大学的发展范式,并建立高质量的高等教育体系。对于高质量发展而言,正确的方向远比那些量化评估的数据更加重要。

当前由于综合评估的困难,如何判断关于高等教育高质量发展的政策是否得到落实成为一个严峻的挑战。为了政策的可操作性,高等教育高质量发展很容易被“简化”为提高高等教育质量,而发展的问题一旦转化为质量的问题,高质量教育发展很容易被提高教育质量所替代,结果量化评估的路径依赖将会重现。米兰·昆德拉在《小说的艺术》中说,在现代思想中,“简化”就像蛀虫一般,吞噬着人类的精神生活:“伴随着地球历史的一体化过程的是一种令人晕眩的简化过程。……人的生活被简化为他的社会职责;一个民族的历史被简化为几个事件,而这几个事件又被简化为具有明显倾向性的阐释;社会生活被简化为政治斗争,而政治斗争被简化为地球上仅有的两个超级大国之间的对立。人类处于一个真正的简化的漩涡之中,其中,胡塞尔所说的‘生活世界’彻底地黯淡了,存在最终落入遗忘之中。”^[10]如前所述,高等教育质量只是高等教育发展的一个子目

标,“高质量的高等教育”才是高等教育高质量发展的最终目的。作为一种理想状态,“高质量的高等教育”是高等教育发展的综合成果,而不只是高的高等教育质量。但由于综合性的成果难以评判和相互比较,政策实践中诸多利益相关者很容易选定某些可量化的指标作为决策依据。稍后,那些作为决策依据的指标又会迅速传递到高等教育实践中成为影响高等教育发展的指挥棒。高质量发展原本是为了超越由量化评估所主导的高速增长,结果却有可能再次陷入量化评估的窠臼。究其根本,政策实践没有直面高等教育高质量发展的复杂性,没有有效区分提高高等教育质量与高等教育高质量发展的边界,而是企图将复杂问题简单化。1968年,肯尼迪在谈到国民生产总值时曾指出:“它既不能测量我们的头脑,也不能测量我们的勇气;既不能测量我们的智慧,也不能测量我们的学问;既不能测量我们的热情,也不能测量我们对国家的热爱。简而言之,它什么都能测量,就是不能测量使生活有价值的事物。”^[11]高等教育发展中的那些量化评估同样如此。

长期以来,受经济学的影响,评价发展的一个重要方法就是投入-产出模型。基于此,高等教育发展也经常被简化为经济生产功能的投入-产出系统。在投入-产出模型下,“高等教育已经成为教育组织生产的一种可量化的产品,实现投入最小化和产出最大化。这种新的社会思潮的共同结果是,大学必须应对预算削减、新的筹资机制、教师减员、研究的企业化和军事化以及课程重构的挑战,从而实现与劳动力市场培训需求的一致性。伴随这些条件的是测评和监控制度,与质量保障需求、绩效管理实践和国际基准活动相联系。”^[12]具体而言,高等教育发展就是看对高等教育的投入与高等教育最终对社会的贡献是否匹配。事实上,由于高等教育发展带有“公共性”和“公益性”,其投入与产出很难精确衡量。加之,高等教育发展自身还有其阶段性和特殊性,基于最终结果的简单的投入-产出分析未必能够评价高等教育发展的质量是高还是低。鉴于此,从高等教育的基本关系入手,将注意力转向高等教育中人的发展以及高等教育在发展过程中与经济社会的发展是否能够保持有效的互动或许更容易评价或判断高等教育发展是不是高质量的。如两个国家的高等教育系统,可以按照相同的学科专业培养相同数量和层次的人才,甚至于这些人才在各自国家的收入水平也大致相当,但这里仍然可能存在一个重要的区别,即这些人本身是否得到了充分的教育或发展,是

否能在实际工作中持续拥有创造性、创新能力和创业精神。如果一个国家的高等教育系统只是培养了大量学历和学位意义上的高层次专业人才,而这些专业人才并没有因为受过高等教育而拥有与之相应的创造性、创新能力和创业精神,那么无论这个国家的高等教育规模有多大、办学条件有多好、学科和大学排名有多高,其高等教育发展都是低质量的。反之,如果一个国家的高等教育系统培养出的人普遍拥有与其学历和学位相匹配的创造性、创新能力和创业精神,那么这个国家的高等教育发展则可谓高质量的。由此可见,对于高等教育发展质量的判断需要更加宽广的综合的视角,既需要关注高等教育发展对于“物的再生产”的贡献,更要关注高等教育发展对于“人的再生产”的贡献^[13]。高等教育高质量发展应是均衡的充分的,应致力于满足人民日益增长的对于美好生活的需要。“对我们人类来说最重要的问题:什么是美好的生活?以及,我们的生活为什么不美好?”^[14]以自由看待发展,高等教育高质量发展的目标就是为了“高质量的高等教育”,而“高质量的高等教育”的最终目标则是为了人类美好的生活。

最后需要说明的是,作为后发外生型国家,政府主导、政策驱动是我国高等教育发展的主要路径。在此路径下,受经济建设经验的影响,重点建设原本是我国在资源有限条件下加快高等教育发展的一种权宜之计,但受到制度环境以及路径依赖的影响,重点建设政策逐渐制度化,成为我国高等教育发展的长期战略。实践证明,政府主导、政策驱动、重点建设在我国高等教育从精英化向大众化和普及化转型以及建设世界一流大学和一流学科过程中起到了至关重要的作用。但在高质量发展的新阶段,那些高速增长阶段的经验是否依然有效需要慎重思考。具体而言,我们需要思考,重点建设政策在高质量发展阶段是否依然可行?不实行重点建设是否就无法实现高质量发展?在高质量发展阶段,重点建设在取得成效的同时是否会导致严重的副作用?现有证据表明,以绩效为杠杆,政府的政策扶持和重点建设的确促进了高等教育的高速增长,但重点建设在取得巨大成效的同时也对整个高等教育体系造成了诸多副作用。实践中重点建设带来的身份固化会导致高等教育体系中重点建设院校与非重点建设院校、重点建设学科与非重点建设的制度性区隔,从而引发院校间与学科间的不公平竞争,不利于不同类型、不同层次高校间的分工与合作。以自由看待发展,高

质量的高等教育体系与重点建设的思路是矛盾的。高等教育高质量发展要取得更广泛的成就需要建设高质量的高等教育体系而不是重点建设某些院校或学科。从长远来看,高质量发展需要政府转变高等教育发展的思路,逐渐淡化政策性的重点建设,以生态系统的多样性为参照,通过法治化和制度化的手段,逐渐消除高等教育系统内部的条块分割和身份固化,推动高等教育机构间的良性竞争与有效合作,推进高质量高等教育体系的形成。高质量的高等教育体系不可能是被动接受某些精心设计的发展计划的结果,而只能是不同类型、不同层次的高等教育机构彼此之间经由自主选择,既分工合作,又相互竞争、相互适应的结果。政府通过加大资金投入对某些高校或学科的重点建设的确可以对提高高等教育能力起到支持性的作用,但无论如何政府不可能直接提供高质量的高等教育,更无法人为设计出高质量的高等教育体系以及高质量的发展范式。高等教育高质量发展的主体必须是,也只能是各种类型和层次的高等教育机构。基于此,只有坚持“自由”发展观,以人为本,并将各种类型和层次的高等教育机构放在舞台中央,赋予他们充分的改革和办学自主权,才有可能实现高等教育高质量发展。

(王建华,南京师范大学教育科学学院/立德树人协同创新中心教授,江苏南京 210097)

参考文献

- [1] 约瑟夫·熊彼特. 经济发展理论[M]. 何畏,等译. 北京:商务印书馆,2019:73.
- [2] 张应强, 邬大光, 睦依凡, 等. 中国高等教育70年十人谈(笔会)[J]. 苏州大学学报(教育科学版),2019(3).
- [3] 曾荣光. 从教育质量到质量教育的议论——香港特区的经验与教训[J]. 北京大学教育评论,2006(1).
- [4] 克里希那穆提. 教育就是解放心灵[M]. 张春城, 唐超权, 译. 北京:九州出版社,2010:61.
- [5] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展[M]. 任贇, 于真, 译. 北京:中国人民大学出版社,2002.
- [6] 涂又光. 教育哲学课堂实录[M]. 雷洪德, 整理. 武汉:华中科技大学出版社,2020.
- [7] 贾尼比·格罗斯·斯坦. 效率崇拜[M]. 杨晋, 译. 南京:南京大学出版社,2020.
- [8] 王建华. 从高等教育质量到高质量的高等教育——在高等教育领域内我们应该怎样谈质量[J]. 江苏高教, 2015(6).
- [9] C S 路易斯. 荣耀之重:暨其他演讲[M]. 邓军海, 译. 上海:华东师范大学出版社,2016:125.
- [10] 米兰·昆德拉. 小说的艺术[M]. 董强, 译. 上海:上海译文出版社,2011:22.
- [11] 赫克托·麦克唐纳. 后真相时代[M]. 刘青山, 译. 北京:民主与建设出版社,2019:114.
- [12] 伊安·奥斯丁, 格伦·琼斯. 高等教育治理:全球视野、理论与实践[M]. 孟彦, 刘益东, 译. 北京:学苑出版社,2020:206.
- [13] 项飙, 吴琦. 把自己作为方法:与项飙谈话[M]. 上海:上海文艺出版社,2020:247.
- [14] 哈特穆特·罗萨. 新异化的诞生:社会加速批判理论大纲[M]. 郑作彧, 译. 上海:上海人民出版社,2018:2.

What is the High-Quality Development of Higher Education

WANG Jianhua

(Nanjing Normal University, Nanjing 210097)

Abstract: high-quality development is not only the objective requirement for higher education to adapt to the high-quality development of economy and society, but also the natural trend of its own development stage. High-quality development is not only related to the nature of higher education development, but also related to the results of development. Whether the development of higher education is of high quality depends not only on the understanding of “high quality”, but also on the cognition of “development”. Based on Amartya Sen’s concept of “free” development, the core connotation of high quality development of higher education should be the expansion of human’s substantive freedom. To treat the high-quality development of higher education with freedom and emphasize the importance of higher education to human development. Based on human development, the evaluation of high-quality development needs a more comprehensive perspective to go beyond the pattern of quantitative evaluation.

Key words: higher education; high-quality development; the enlargement of freedom; higher education system; development view