

新时代教育质量观：教育质量的 内涵重塑与行动逻辑^{*}

唐懿滢 陈晓珊 谭维智

摘要 “谁的质量”“什么的质量”“怎样的质量”是质量观构成的三重维度。质量依附于客观存在的事物,作为一种特殊的量,其完整的表述应为“蕴含于事物的质之中的量”。质量总会带上主体赋予的特征,事物内部存在着由主体性嵌入的不同类型与维度的质量构成的不平列的质量空间。在各种内在与外在条件作用的质量空间内部存在着某一特定的质量的最佳状态,在这种最佳状态下最有利于事物的发展,而判断这一最佳状态是否达成及达成程度即是对事物质量高低的价值判断。从理论上,内嵌共同性、整体性、发展性特征的教育高质量是一种内化主体期望的价值判断、反映教育存在的优质状态、面向教育未来的质量标准,与此同时,教育高质量本身的主体性、对象性、主体间性的属性也蕴含着以党的领导为主体、以人的质量为核心、以人的全面发展为标准的行动逻辑。

关键词 教育高质量; 质量哲学; 教育质量话语

作者简介 唐懿滢/曲阜师范大学教育学院博士研究生 (曲阜 273165)

陈晓珊/曲阜师范大学教育学院讲师 (曲阜 273165)

谭维智/曲阜师范大学中国教育大数据研究院教授 (曲阜 273165)

习近平总书记在十九届五中全会上明确了我国已进入高质量发展的新阶段,党的二十大报告进一步指出了实现高质量发展是中国式现代化的本质要求。自20世纪90年代实行教育扩招政策起,质量一直是教育领域关注的重要问题,回顾三十年来教育质量所触及的实践问题与理论诉求,不难看出人们对教育质量的关注度极高、研究成果颇丰然而成效却不甚如意。如今,“高质量”已然成为教育理论与实践界的核心命题。与已有研究不同,本文并非仅就“如何实现教育高质量发展”进行方法论层面的探讨,而是从哲学层面认识“何为教育的高质量”并对其进行原理性追问。通过从形而上视角对教育高质量的分析与考量,以期重建对质量及教育高质量的本真性认识,为进一步深入研究教育高质量发展进而寻求问题解决之策提供质量观引领,而这也正是当前“实现教育高质量发展”“建设高质量教育体系”迫切需要回应的首要问题。

^{*} 本文系山东省社会科学规划研究项目“大学排行对山东省高校办学行为的影响研究”(项目编号:18CZKJ06)的部分成果。

一、重构新时代质量观的三重维度

质量观是对质量的总的看法与根本把握。作为一种社会性建构概念,质量并非为某一领域所独有,因而,为准确把握质量的“深刻真理内核”需从形而上层面对其进行根源性分析。以往研究从哲学视角出发往往将质量解释为“事物内部的规律性”^[1],这一解释主要依据黑格尔(Hegel)唯心主义与马克思主义辩证唯物论中的质量规律理论。哲学界对马克思主义哲学中的“质”“量”“质量”概念的解读,普遍采用“质为一事物成为它自身并区别于其他事物的内在规定性,主要由属性表现出来;量则是事物存在和发展的规模、速度、程度,以及它的构成成分在空间上的排列组合等可以用数量表示的规定性”^[2]的定义。质量(一体)即为“度”,“度是有质的定量,既是质与量的统一,因而也同时是完成了的存在”^[3]。基于此,我们认为以往研究从马克思主义哲学中寻绎质量依据的逻辑不容置喙,但简单突兀地将质量解释为规律一义却缺少足够周延的理论阐释。故此,为厘清质量的本真意涵,本文将对质量一义重新梳理界定,以求在保证质量完整性与准确性基础上树立新时代质量观。

(一)“谁的质量”:质量观的主体维度

事物的质量总会带上主体赋予的特征,与主体形成观念形态上的为我关系。质、量是事物的内在规定性,客观存在的事物不仅受质的规定性也受量的规定性影响,而质量则表示事物在两种规定性对立统一关系下的稳定存在。从上述对于质、量概念的解读可以看出,作为一种“使事物成其自身并别于他物的规定性”,质的产生并非源于个体事物本身,而是由人们通过认识活动对事物类进行的总体规定,量则是在质的规定基础上确立的,是对质的总体规定的进一步认识。认识作为一种主体性活动,主体对于客体的认识并非局限于对客体表象的认识,而是一个主客体相互作用的过程。也就是说,事物内部存在着不同认识主体“经验”的事物属性,就认识主体而言,这些制约着事物实体的普遍属性,“便是他的私人感觉,这些私人感觉参照的是各类特殊实体”^[4],而非认识者本身。基于此,对于质量的合理认知应一改以往的极端一元论,质量是一种主客观统一的概念。认识事物矛盾特殊性是认识事物的基础,人们从多个角度置于不同认识过程之中把握事物特殊矛盾从而把握事物的质,而由多种矛盾构成的复杂体系,其中每一矛盾所处的地位和作用都是不同的,这就决定了事物的质是多方面且不均衡的。事物的特殊矛盾决定了质的多样性,被特殊矛盾所规定的质,又规定着量的活动范围,使得质量成为“许多规定的综合,是多样性的统一”^[5]。而“由事物根本矛盾所决定的是根本的质,它与事物的发展过程相始终,规定并影响着非根本的质”^[6],对于表现事物质的属性来说,也存在着地位和作用不均等的本质属性与非本质属性的差异。归根结底,事物内部存在着一个由主体性嵌入的不同类型与维度的质量构成的不并列的质量空间。

（二）“什么的质量”：质量观的内容维度

质量依附于客观存在的事物,作为一种特殊的量,其完整的表述应为“蕴含于事物的质之中的量”。质量无法脱离事物单独存在,与此同时,“在现实生活中任何一个事物都是质量统一体,既没有无质的量,也没有无量的质”^[7]。事物的质总是一类事物的质,是类中一切个别的共性;量则作为个别事物的量,是区别于同类中其他事物的个性。按照共性与个性原理,质要通过量来体现,量必然表现着某种质,质与量在相互制约关系中互相渗透;质是具有一定量的质,是要通过“同类中的个别”的量联系在一起并通过量表现出来,是量存在的基础;量则是具有一定质的量,任何“个别”的量是被规定在“同类”范围内,是质存在的条件。就此而言,质量即是“蕴含于事物的质之中的量”,表示事物保持自身质的量的范围。质是同类事物内部多种属性的综合,任何二物只要具有相同属性,就在共有该属性意义上属于同类;而量则相反,是将事物放在同一个类中,并在共同属性面前看作同此类中所有个体无差别的存在。如此可见,质量是特指同质事物范围内事物属性的具有情况。

（三）“怎样的质量”：质量观的标准维度

在各种内在与外在条件作用的质量空间内部存在着某一特定的质量的最佳状态,“在这种最佳状态下最有利于事物的发展”^[8],而判断这一状态是否达成及达成程度如何即是通常意义上对于事物质量高低的价值判断。事物的质量空间穷尽了质量的全部可能要素,包含着各种不同质量类型。由主体性嵌入的质量是相对于特定认识过程而言的,是由人的实践确定的相对于认识主体的实践活动和目的的认识对象的内在规定性。概言之,事物的质量是对基于某一特定实践的事物存在状态的识别。事物的质、量总是在与其他事物相互作用、相互联系中显示出来,因此,质量对于事物存在状态的识别也是置于与其他事物的比较中凸显出来的。质量的特殊性决定了对于质量高低的判断一定要基于同类也即同质事物内部,在确定的质的基础上对其进行量的等级的比较分析。这也意味着,质量高只能说明事物在某些特定方面发展较为充分,而面向事物整体发展程度的说明,则是对综合事物各方面的根本质量做出的高质量的价值判断结论。

二、教育质量的内涵重塑

进入新发展阶段,聚焦教育领域,实现教育“高质量”对当下教育发展提出了新的“质量”要求^[9]。但一个前提性问题不容忽视:“教育高质量到底是什么”。实现教育高质量发展,首先需要学理聚焦,只有在对教育高质量的内涵进行深刻解读与精准把握基础上才可能得知其正确的实践路向。

（一）作为内化主体期望,体现共同性的价值判断

教育高质量是一种肯定性判断结果,是特定认识主体突破单一视域对教育质量进行的复合立体式价值判断。事物的质是由认识主体在把握事物特殊矛盾基础上结合社会实践需要和个人实践特点确立的,基于不同立场的认识

主体往往着重从某一方面或某几方面把握事物的质。因而,相对于特定认识过程而言的质量是一种内化主体性特征的事物内在规定性。各类认识主体背后的选择性与倾向性导致了对教育质量高低判断的差异性与多样性。但事物质量空间内部不仅具有多样性,同时存在的不平列性也决定了极具“个性化”的“主体性”质量在本质上是统一的,都将受到事物根本质量的制约。不同主体对教育质量的价值判断会因客观条件和主观认识的不同而有所偏重,但折射出的个体差异最终都将统一到对教育根本质量的价值判断之中。

在教育质量空间包含的多种不平列的质量类型中,存在着以教育根本质量支配的各种非根本质量的联结。教育根本质量是一种包容性极强的“复数质量”,综合了不同认识个体从多种角度出发理解与把握的教育质量。因此,对指向整体的教育根本质量的价值判断一定是综合内化了各类教育利益相关者基于不同认识立场、个性化判断标准的差异性“质量高低”的解读。换言之,对教育根本质量的判断是对侧重教育不同方面发展的教育认识主体间达成的价值共识。“绝对的事物可以是人所共有的,也可以是个人性质的;当然,也可以是两者的结合。”^[10]作为揭示教育根本质量优劣的价值判断,教育高质量是一种肩负了各类教育主体期望,克服了不同主体偏见,同时平衡了不同主体诉求的“互补性”价值判断结果。

(二) 作为反映教育存在,体现整体性的优质状态

教育高质量指教育存在的高质量,是一种直面教育整体对教育特定存在状态的识别。质量虽为事物内在规定性,但对于客观事物本身并无明确意义,是相对于特定认识过程而言的事物对于认识主体呈现出的特性,用于认识主体对事物存在形态的说明。在多维与不平列的质量空间内部存在各种地位与作用不均衡的质量类型,通过与其他(同质)事物比较,人们可以认识到事物某一方面或某几方面的发展状况。然而,仅从教育某一方面的发展识别教育整体的存在状态往往是不充分的,与此同时,无论从人的认识本性抑或物质体系的本性来说,认识主体全面掌握教育质量空间内部所有的质量类型,又不切合实际的。事实上,质量空间内部各要素以非平衡性特点的布局决定了认识主体通过深入把握教育根本质量可以获得对教育整体存在的全面认识。

教育根本质量是对综合纳入教育各方面有机整体存在状况的说明,而对其做出的肯定性价值判断——教育高质量,则是对教育整体发展态势的系统思考,因而其代表着教育整体存在的优质状态。“优质既是一种教育发展的实然状态,也是一种事实判断。”^[11]教育质量高是针对教育某方面发展达到的优质状态的判断,而对指向具有关键原初性的教育根本质量,教育高质量关切的是教育存在的整体价值,是对教育发展更充分、更平衡状态的价值判断。作为一种理想状态,教育高质量是对整全性教育客观存在状态的综合表述,是一切教育规制的总和。

(三) 作为面向教育未来,体现发展性的质量标准

教育高质量既是性质也是结果^[12]。作为教育发展的优质状态,教育高质

量是一种体现价值判断结果;作为“发展结果倒逼的动因”,教育高质量则指教育质量。质量标准不是一个静止概念,不存在一成不变的唯一标准。事实上,质量本身就是一个动态发展的概念,具有明显的社会性和时代性。内化主观能动性与社会实践性的认识主体从当下社会现实出发对事物存在形态进行再认识,总是一个从不甚深刻到较为深刻的过程,“但人的内部无限认识的能力和这种认识能力仅仅在外部受限制的而且认识上也受限制的各个人身上的实际存在这二者之间的矛盾,是在至少对我们来说实际上是无穷无尽的、连绵不断的世代中解决的,是在无穷无尽的前进运动中解决的”^[13]。因而,由主体性嵌入的其时的教育高质量,有着其时的特征与局限。

教育的周期性决定了教育是面向未来的,为未来社会培养人才。而这也意味着作为对教育整体发展状况的说明,教育高质量是以理想为旨归的,其既是对当下教育发展阶段的价值判断,也是实现教育未来发展的目标工具。在教育活动的暂时性连续中,每一个相继阶段的教育高质量既是目的又是手段:就它本身具有的周期性特点来说,它是目的;就它提供下一步活动必须考虑的条件而言,它是手段。从长时间、宽视野来看,教育的未来发展必然超越当前阶段性目标,此在的教育高质量在新的语境下将被赋予新的意义,使得其时的教育高质量继而成为门槛标准,成为判断教育质量高低的基本出发点,而新一轮的高质量则成为教育未来的目标引领与使命驱动。

三、高质量教育的行动逻辑

透视教育高质量的内涵发现,内嵌共同性、整体性、发展性特征的教育高质量是由主体、内容、标准维度构成的认识教育发展的工具性概念。事实上,质量具有的主体性、对象性、主体间性的属性本就蕴含了教育高质量的主体、内容、标准维度的意义给赋,使得在实现教育高质量的发展状态中总是需要问及“谁的高质量”“什么的高质量”“怎样的高质量”问题,而这条主线也形成了新时期实现“教育高质量发展”的系统性思考和行动逻辑。

(一) 以党的领导为主体的“主体性”教育高质量

主体性是在与客体相互作用中得到发展的人的自主、自觉、能动和创造的特征。^[14]质量具有描述性与规范性两方面特征。^[15]在描述性意义上,质量是事物的内在规定性;在规范性意义上,质量内蕴了认识主体的相对性。从上文对质量进行的根源性分析可以看出,质量是在主客体交互之中生成,是经由认识主体有选择地将客体中存在的对其产生“刺激”的内容纳入认知范畴而确立的。这就为质量内含的两种看似相互冲突的特性提供了解释:质量确为事物的内在规定性,但这种规定性的形成总是同主体性活动相联系,认识主体由于自身地位、需要和利益的差别,在不同价值观支配下形成各自的质量亚文化并渗透到质量空间内部,使得质量凸显主体性特征。而这也意味着,无论是作为教育质量判断结果还是性质的教育高质量,都是相对于特定的认识主体而言,是主体意识的投射与外

化。(高)质量的主体性要求我们凡是在对教育质量进行价值判断时,首先要问“谁的质量”“依照谁的教育质量观”“谁来决定教育质量的操作性定义”^[16]。

教育高质量的主体性凸显“谁”的地位,具体表现为“你的教育高质量”“我的教育高质量”或者“我们的教育高质量”。应对由质量的主体性带来的差异性,内化“共同性”特征的教育高质量是一种具有共识性的“主体的个性统一性”。也就是说,有权利和能力对教育根本质量做出高质量判断结论的主体一定是能够匹配不同主体期待值与接受度,在将不同主体期待进行合流的基础上,将单一主体的差异以相对规范的形式整合到“社会性”期待上来的教育利益相关者。实际上,主体的自我意识本就是被社会塑造的。“我们最初的自我是深深地镶嵌于社会之中”^[17]，“主体无法单单依靠自己来构成自我,形成有意义的独特性标准,自我的理想是在对话中塑造的”^[18]。被嵌入社会关系中的主体在这一认识框架的“制约”下,尽管对教育质量的判断有一定的差异,但在相当程度上依然有一致性,对涉及教育高质量的期待有着基本的共识。

党政军民学,东西南北中,党是领导一切的。中国特色社会主义教育事业在党的领导下,始终坚持人民的主体地位,“遵循人民立场,办人民满意的教育,构建满足人民受教育需求的体系”^[19]。可见,能够满足认识主体多样化期待、符合认识主体根本利益需求、最大限度内实现个体间共享性与共同性的“社会性”主体是中国共产党。需要指出的是,以党的领导为主体的“主体性”教育高质量的实现需要经由教育者的教育行动落实。作为受雇于国家的教育专业人员,教育者应充分发挥“社会”代表者的教育角色,贯彻与体现中国共产党代表的社会各界群体对教育发展的要求与期待,依据相关的教育质量标准进行教育活动,以此承担起以党为主体的教育高质量的推进者的角色定位。

(二) 以人的质量为核心的“对象性”教育高质量

质量所具有的主体性是相对于客体而言的。人的主体性体现于主客体关系中,是在主客体交互中呈现的。主客体关系的实质是对象性关系,更准确地说主体性应是“对象性本质力量的主体性”^[20]。质量具有的主体性决定了认识主体不能脱离事物去理解质量。正如恩格斯(Engels)所言,“存在的不是质(量),而总是具有质(量)并且具有无限多的质(量)的物体”^[21],归属于认识论范畴内的主体性质量的载体,已不再是一种“自在之物”,而是一种“为我之物”。主体认识的有限性与事物属性的无限性之间的矛盾使得认识主体在将事物纳入认识活动范围并与之发生联系时,大多是从实践需要入手把握事物某一方面或某几方面的属性。因而,通过属性表现出来的质量不仅需要依附于客观存在的事物,就其存在的范围而言,仅与认识主体关注的事物的特定方面有关。

教育高质量的主体性将教育主体拉出考察的视野,事实上,人们在审视“谁的质量”的同时也潜设了“什么的质量”一题。认识主体有选择地将事物某一方面或某几方面纳入认识活动,以此在把握事物属性基础上确立事物质量,用以识别事物发展状态,使得质量凸显主体性的同时也体现出对象性特征。因此,我们在对教育质量进行价值判断时,除了要问及“谁的质量”,还要进一

步了解“谁”把握的是教育“哪一方面(什么)”的质量。

教育高质量的对象性指教育存在中的“具体是什么”的内容,表现为教育系统某方面具体实践的存在状态。而指向教育整体存在的教育高质量涉及教育系统各方面、各要素,体现为一种综合性的“高”。教育作为一个全面、开放、系统的整体,内部各要素并非相互封闭、互相隔绝,而是开放联通、共同联系在由教育根本矛盾支配运行的教育统一体的大机器上。“教育的属性是比较丰富的,但是其最根本、最普遍的属性还是立德树人。”^[22]育人性是教育的根本属性,从这一意义上说,追问教育是什么、应该和可能是什么的实质是追问人是什么、应该和可能是什么^[23]。由此及彼,推而论之,作为对教育整体存在状态的说明,“教育高质量就是人的高质量……高质量的教育就是立德树人”^[24]。

如此来看,教育高质量不是一种没有核心的“全面”泛化,其内部的方向性有力地回应了这一问题。强调以教育培养的人的质量作为教育高质量的载体,依托以实现人的高质量为终极价值或终极目的的教育高质量具有全息撬动性。着眼新时代,高质量教育体系的建设应围绕以实现人的高质量这一核心要素及居于核心要素之外并服务于核心要素的其他要素之间的优化组合形成教育合力。从微观层面看,学生、教师、课程与教学是一切教育活动的关键要素。深化新时代高质量教育体系建设,必然涉及对其关键节点的打通和整体再设计。教育高质量的方向性决定了高质量教育体系建设的重点在于以实现学生的高质量为引线,连通学生、教师、课程与教学关键节点,打造高质量教育体系内部逻辑价值系统,构建以学生素质为中轴的能动性因素、以高质量教师为第一资源的根本性力量、以高水平课程与教学为支撑的关键性环节。

(三) 以人的全面发展为标准的“主体间性”教育高质量

质量具有的主体性及由主体性联结的对象性显然凝聚了主客体两方面。这意味着归属于认识论范畴内的质量并非完全主观。质量固然与认识主体的需要相关,但作为“反映事物现存的状态是否利于发展”的标识,“它的实现并不是由人的主观意志决定,而是由事物客观的发展进程决定”^[25]。事实上,认识主体对质量的把握也不是凭空而来,总是在一定社会和时代的实践活动中直接或间接形成。但不会开口说话的事物无法为这一逻辑验证是否具有反映自身的真理性作证,因此需要一种从事物本身出发制定的客观标准以确保内化“主体性”的质量能够准确反映客观事物的存在状态。

“客观性从属于对象,而不从属于作为主体的我们自身。”^[26]具有主体能动性的教育高质量必然带有主观性特征,但教育高质量背后的“当事者”一方不能成为这一是非的终裁人。当我们厘清了教育高质量是“谁”在把握“什么”之后,需要进一步思考教育高质量背后因主体能动性带来的主观性是否合事物发展的客观规律。

肩负主体期望与教育现实的教育高质量内化了发展性标准,迫使教育发展不得止步于当前,而要不断优化更新,形成可持续发展的内驱力。“发展是事物朝向自身的运动”^[27],发展的理念要求教育发展必须遵循自身规律性和内

在发展逻辑,而不是将为他物所用的附属性作为自身的本质。换言之,回归教育性,体现教育本身存在的意义和价值是教育高质量的“发展性”标准恪守的目的与最终的归宿。“就教育而言,发展意味着实现教育,使教育如其所是,并以此推进教育对人的幸福的追求与贡献。”^[28]如此,以实现人的质量规约的教育高质量必然决定了应以实现人的全面发展为其标准。教育是否实现了高质量发展的首要评判标准就是教育的发展是否扩展了人的实质的自由,抑或是是否使受教育者的潜能得到了充分发挥。^[29]回归人的发展这一教育原点,实现教育高质量发展的基本要义在于通过促进人的发展、提升人的发展水平来形成适应性的全面发展的人。此外,高质量的教育并不是单纯个人的事,教育发展的根本目标不只是促进一部分人的适应性全面发展,而是促进所有人的适应性全面发展。

四、结语

“教育高质量”这一判断的做出是与具体的社会文化情境、与具体的行动情境紧密相连的,背后透露着认识主体对教育发展的社会层面的共识性期待。认识主体在实践理性的指导下对教育现实情境进行考察并站在现实情境下对教育未来行动进行筹划,使得作为标准的教育高质量与教育实践共同发展,并由一个精致的相互调整的程序不断修正。综上,对极具中国特色的教育高质量问题的思考应根植于我国所处的社会系统的结构之中,放置于我国特定的制度文化背景之下,从教育目的和教育现代化的本义出发,构建新时代中国特色教育学质量话语体系,用以指导和推进教育高质量发展。

参考文献:

- [1] 冉隆锋,周鸿.论教育性的高等教育质量观[J].现代教育管理,2012(12):7-11.
- [2] 丁晓红.马克思主义哲学原理[M].上海:同济大学出版社,2004:51.
- [3] [德]黑格尔.小逻辑[M].王义国,译.北京:光明日报出版社,2009:234.
- [4] [美]杰伊·麦克丹尼尔.怀特海过程哲学[M].杨富斌,译.北京:中国人民大学出版社,2018:5.
- [5] 北京未来新世纪教育科学研究所.列宁的哲学[M].北京:远方出版社,2005:75.
- [6] [德]马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集(第二卷)[M].中央编译局,编译.北京:人民出版社,2009:103.
- [7] [德]马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集(第五卷)[M].中央编译局,编译.北京:人民出版社,2009:8.
- [13][21] [德]马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集(第九卷)[M].中央编译局,编译.北京:人民出版社,2009:128,497.
- [8] 孟铸群.马克思主义哲学[M].成都:四川省社会科学院,1985:137.
- [9] 毛迎新,谭维智.构建中国特色教育学的“质量话语”——基于高质量教育体系建设的思考[J].教育发展研究,2022(19):7-16.
- [10] [德]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].童可依,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2021:44.
- [11] 柳海民,邹红军.高质量:中国基础教育发展路向的时代转换[J].教育研究,2021(4):11-24.

- [12][29] 王建华. 什么是高等教育高质量发展[J]. 中国高教研究, 2021(6): 15-22.
- [14] 董泽芳. 高等教育生命线 高等教育质量的理论和实践问题[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2009: 187.
- [15][16] 周作宇. 论教育质量观[J]. 教育科学研究, 2010(12): 27-32.
- [17][18] [加拿大]查尔斯·泰勒. 现代性的隐忧[M]. 程炼, 译. 南京: 南京大学出版社, 2020: 6.
- [19] 周元宽, 鲁沛竺. 高质量教育体系的逻辑理路和实践取向[J]. 重庆高教研究, 2022(4): 49-59.
- [20] [德]马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集(第一卷)[M]. 中央编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 2009: 209.
- [22] 石中英. 回归教育本体——当前我国教育评价体系改革刍议[J]. 教育研究, 2020(9): 4-15.
- [23] 郝文武. 教育哲学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2009: 32.
- [24][26][27][28] 曹永国. 教育高质量发展期许回归教育本真[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2022(1): 27-36.
- [25] 刘博威, 等. 马克思主义哲学[M]. 哈尔滨: 哈尔滨船舶工程学院出版社, 1990: 157.

Education Quality View in the New Era: Connotation Reconstruction and Action Logic of Education Quality

TANG Yiyi¹, CHEN Xiaoshan¹, & TAN Weizhi²

(1. College of Education, Qufu Normal University, Qufu, 273165, China;

2. Chinese Academy of Education Big Data, Qufu Normal University, Qufu, 273165, China)

Abstract: “The quality of what”, “the quality of who” and “the quality of how” are the triple dimensions of the quality view. Since quality is attached to things that objectively exist and considered as a special quantity, it is fully expressed as “the quantity that is embedded in the quality of things”. The quality of things always takes on the characteristics given by the subject, and there is an uneven quality space composed of different types and dimensions of the quality embedded by subjectivity within the thing. In the quality space influenced by various internal and external conditions, there exists a certain optimum state of quality, which is most conducive to the development of things. The judgment of whether and to what extent this optimal state is achieved is the value judgment of the quality of things in common sense. Theoretically, the high quality of education embedded in the characteristics of common, holistic, and developmental is a value judgment that internalizes a value judgment of subjective expectations, reflecting the quality state of education, and future-oriented quality standards of education. Meanwhile, the attributes of “subjectivity”, “objectivity” and “inter-subjectivity” of the high quality of education also contain the action logic that takes the leadership of the Communist Party of China as the main body, the quality of people as the core, and the all-round development of people as the standard.

Keywords: high quality of education; philosophy of quality; education quality discourse

(责任校对: 唐佳欣)