

中国高等教育的历史方位：分析维度和变迁趋势

陈伟

(华南师范大学 职业教育学院, 广东 广州 510631)

摘要: 中国高等教育不断改革、迅猛发展之时,就是其内外部关系中各种矛盾冲突充分显露之日,亦是其生存与发展的方向容易迷失、历史方位亟待厘清之际。中国高等教育的历史方位,可以从时间、空间及文化三个维度进行综合分析。具体来说,自1895年以来,中国近现代高等教育的历史方位发生持续、快速甚至断裂式变迁,就其总体趋势而言,在时间维度从古今冲突转向古今会通,在空间维度从中西冲突转向共建人类命运共同体,在文化维度从文化冲突转向文明融合。中国高等教育历史方位的变迁动力日益依赖内外部诸种力量的合力,历史方位的定位方式应当且已经逐渐从依附走向自主。

关键词: 中国高等教育; 历史方位; 变迁趋势

中图分类号: G640 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2019)03-0001-08

The Historical Orientation of China Higher Education: The Analysis Dimensions and Development Trends

CHEN Wei

(College of Vocational and Technical Education, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: With the constant reform and rapid development, the internal and external relations of China higher education had experienced various contradictions and conflicts, which made its direction lost. The historical orientation of China higher education could be comprehensively analyzed from three dimensions of time, space and culture. Specifically, the historical orientation of China modern higher education had been being changed in sustained, rapid and even broken style since 1895. In terms of its overall trend, from the dimension of time, it had shifted from ancient-modern conflicts to ancient-modern fusion; from the dimension of space, it had shifted from Chinese-Western conflicts to building a community of human destiny; from the dimension of culture, it had shifted from cultural conflicts to civilization integration. The dynamics of the historical orientation change of China higher education were increasingly dependent on the combination of internal and external forces; the position style of historical orientation should gradually move from dependency to autonomy.

Key words: China higher education; historical orientation; development trend

收稿日期:2019-01-10

基金项目:教育部人文社会科学研究规划基金项目(17YJA880009)

作者简介:陈伟(1973—),男,湖南邵阳人,华南师范大学职业教育学院院长,教育科学学院教授,博士生导师,从事高等教育基本理论、比较教育研究。

中国现代高等教育的历史并不长,但已形成了三大明显的特点:一是十分积极地向别国学习和借鉴,甚至出现了“针对本国的问题、基于别国的经验、确定本国改革与发展对策”的惯习。善于学习的特点使得中国高等教育能够博采众长,但习惯于通过学习他者以快速赶超的思维定式容易导致迷失自我。二是改革持续不断。这一方面为中国高等教育提供了发展和自我完善的动力,另一方面也容易因连续、急剧的变化而造成“改革病”。三是改革与发展的歧路丛生。因此,关键性难题,不是改革与发展的方向、途径、模式等仅此一途、别无选择,而是随着时间的推移,高等教育在获得了越来越多的选择机会和发展可能的同时,也面临着日益强劲的“选择困难”。不知如何选择,忽此忽彼、左右摇摆地调整选择,都有可能导致中国高等教育的改革与发展迷失方向、忘却初心或丧失灵魂、异化为他者。有鉴于此,中国高等教育不但需要清晰地认识自我,更需要深刻地认识自己所属系统和所处环境,进而准确厘定自身所处的历史方位。

一、作为时代命题的历史方位

1987年,《人民日报》发表社论文章《中国改革的历史方位》^[1];在党的十九大报告中,习近平指出,“经过长期努力,中国特色社会主义进入了新时代,这是我国发展新的历史方位”^[2]。可见,中国的改革与发展总是被置于特定“历史方位”的框架之中进行审视,历史方位具体承载着中国的改革与发展;与时俱进地厘定历史方位已成为中国改革与发展的基本概念框架和重要思维方式。高等教育能为中国的改革与发展提供精神动力和智力支持,它同样需要厘定自身改革与发展的历史方位。高等教育不断改革、迅猛发展之时,也是其内外部关系中各种矛盾冲突充分显露之日,亦是其生存与发展的方向容易迷失、历史方位亟待厘清之际。

从语言分析的角度来看,历史是时间的概念,方位是空间的概念,历史方位则是时间与空间两维复合的综合性概念。^[3]厘清事物、现象和过程的时间方位、空间方位,或者说,在时间变迁中理解空间方位的平行差异、在空间转换中梳理时间方位的前后继替,进而综合分析时间方位和空间方位之间的耦合关系,就是研究历史方位。历史方位,不但能表征时间、空间维度的静态位置,而且能表征历时性进程和空间转换过程中的前进方向和发展状态。辨别历史方位,就是要弄清从哪里来、现在在哪里、将到哪里

去。

研究、探索高等教育的历史方位具有重要的意义和价值。首先,确定历史方位有助于确立认识和评价高等教育的立体坐标。历史方位是方向和位置^[4],方向和位置具有相对性,有特定的参照标准和比较对象。高等教育的改革与发展,不怕有比较参照对象,只怕选择错误的比较参照对象或误读比较参照对象所提供的经验教训。确定坐标,就是确定高等教育改革与发展的具体情境。强调“高等教育不能回避历史”^[5]的部分原因就在于,高等教育的模式选择、功能发挥乃至价值的彰显,都只有在特定的历史情境下才能获得实践的可能。

其次,研究、反思、厘清中国高等教育的历史方位,有助于明确发展方向、坚定发展道路、创新中国特色、凝聚发展自信。历史方位通过对主体活动的制约而决定中国特色,而中国特色能够规范主体的活动从而最终促成历史方位的改变。要想在实践中理解中国道路、从规律层面阐释中国逻辑、从理论上厘清中国模式、从比较维度澄清中国特色,就必须先行确定中国高等教育的历史方位,在具体的时间、空间维度中研究、分析中国高等教育的改革与发展。只有以重估一切价值的勇气,清晰认识、准确定位并与时俱进地厘清历史方位,高等教育才能获得既合规律又合目的的发展前提和依据。对高等教育的历史方位如果认识模糊或出现偏差,或者没有根据历史方位的变化而与时俱进地转换调整高等教育的改革与发展,则往往容易引发高等教育改革的“多动症”或“盲动症”,诱致高等教育发展出现偏差和陷入误区。

二、中国高等教育历史方位的分析维度

探讨高等教育的历史方位,就是研究高等教育在改革与发展过程中有关自身时间特征和空间特征的耦合关系,厘定特定时间范围、空间范围中高等教育改革与发展所处的静态位置、所选择的动态方向及所呈现出来的变化状态。根据历史方位概念的内涵和特质,可以从时间维度、空间维度以及整合时间和空间的文化维度三个方面,立体地确定高等教育改革与发展的历史方位。

1. 历史方位的时间维度

从时间维度来看,作为高等教育改革和发展之定位依据的历史方位,重点关注以下三类时间节点。

一是高等教育起源、初生的时间节点。这类时间节点,在欧洲是12世纪左右,在中国则约定俗成

地认为是1895年(北洋公学建立),但也有从广义上理解“高等教育”的观点,并形成了高等教育“始于上古传说”^[6]或“始于春秋战国时期”^[7]、大学教育“始于夏商”^[8]或始于书院(比如湖南大学的校史追溯到岳麓书院)等多种观点。起源、初生时间的确定,直接决定高等教育的历史起点从哪里开始,决定高等教育属于内生还是外生型发展方式、处于先发还是后发等不同发展水平,事关民族尊严和文化自信。

二是转折性变革的时间节点。高等教育的发展史虽然不能说是由碎片化的历史事件所构成,但许多偶然却关键的历史事件往往被当作高等教育变革的转折点。中国高等教育研究界非常认同“高等学校有三项主要职能:传播高深学问、扩大学问领域、运用其成果为公众服务”^[9],并习惯于按照大学三大职能依次产生的历史线索理解世界高等教育发展史、梳理欧美高等教育的关键事件。对于中国高等教育的转折性变革时间节点的认识,至少有两大特点:其一,一般会认为孔子的私学、董仲舒倡导的太学、朱熹所坚持的书院构成了中国高等教育的文化传统和历史基础;其二,若从盛宣怀1895年推动创建中国近代第一所大学北洋公学算起,此后高等教育变革的关键事件主要与政治变革、经济发展、社会转型等密切相关,其中值得注意的是,1952年院系调整以社会性质的革命性改变为契机转换了高等教育的性质,1999年开始的高等教育扩招则改变了高等教育机会的分配方式。认识世界高等教育的转折性时间节点,有利于梳理高等教育发展的总体走向和基本规律。而确认中国高等教育的转折性时间节点,事关如何认识和评价自我、如何总结中国高等教育的经验和教训等重大问题。

三是从国际比较、地区比较的角度表征发展程度、建设水平的时间节点。随着世界各国交往程度的加深,特别是随着全球化浪潮的来临,高等教育的国际比较、地区比较已成常态。高等教育比较的关键在于可比性,可比性的确定及据此而开展的比较研究,一要抓可比点,二要确定比较的时间节点。其中比较研究的时间节点有两种类型:一是绝对时间节点,即以特定的自然年度为依据,针对拟比较的对象开展比较研究;二是相对时间节点,即基于不同比较对象的发展程度和速度等差异,根据高等教育整体或局部的发展程度和水平,分别确定比较对象处于相同或相似发展程度和水平的年度。基于绝对时间节点所做出的高等教育比较研究,是对复杂问题的简单化处理;基于相对时间节点而做出的高等教育比较研究,能更深刻地揭示各国、各地区高等教育

的发展节奏及其内在规律。

2.历史方位的空间维度

从空间维度观察、审思高等教育的历史方位,首先要分析特定高等教育系统所处的绝对空间位置。表征中国高等教育绝对空间位置的关键词是“东方、中国”,而在空间意义上的西方,不但形成了高等教育的英国模式、法国模式、德国模式、美国模式等差异明显的国别模式^[10],甚至在同一国别模式中的不同区域孕育了迥异的大学治理模式,比如在英国,并存有以牛津和剑桥为代表的学者自治模式、以苏格兰传统大学为代表的苏格兰模式等。^[11]高等教育发展的中国模式以及国内不同区域的高等教育发展模式,不但仍待实践上的建构,同时也亟须理论上的梳理与总结。

其次要关注基于绝对空间位置的高等教育的比较研究。若以空间为单位,可针对存在于不同空间位置的高等教育系统开展比较研究,而基于空间转换、运用比较研究方法进行学术探究,恰是比较高等教育的核心特征。^[12]

最后,要分析高等教育中心(或重心)在不同空间之间的转移。本·戴维认为,自西欧产生大学和学院以来,法国最早成为世界学术中心,随后世界学术中心依次转入德国、美国,而英国一直扮演世界学术的次中心角色。^[13]高等教育边缘和中心的划分,不仅是空间区分,更是地位区隔,相应地形成了落后与先进、追随与原创、依附与自主、后发外生与先发内生等对应关系。许美德从“地理分布图”、“性别分布图”、“知识分布图”等维度分析了中国高等教育的百年变革。^[14]在此百年变革中,中国内部一直存在着一些典型的学术中心和高等教育中心,如北京、上海等;同时,学术中心、高等教育中心也在逐渐发生转移,出现分散:在科举时代,农村是学术中心,中举的士人多出身农村;但晚清以来,特别是改革开放之后,城市的学术中心、高等教育中心地位日益突出,深圳、青岛等新兴经济发达地区以“城市大学运动”为载体、以学术次中心身份迅速崛起,甚至获得了远高于经济欠发达地区的学术影响和社会影响。

3.历史方位的文化维度

尽管文化概念的外延和内涵不断扩大,但教育系统更愿意坚守文化的狭义理解,即主要从观念形态、精神文明以及智力成果等方面彰显文化的教育意蕴,而不是从器物文化等广义角度阐释文化的教育价值。这种坚守,有助于克服外物局限、超越人的自然需求并彰显人的本质力量、追求心灵自由。^[15]狭义的文化往往被看作链接“教育”与“人”的互动中

介,是促进个体社会化的规范嬗传机制,既折射了人类的可教育性,也表明了人类的需教育性。因此,与“教育—人”之间的直接逻辑链条相比较,“教育—文化—人”或“教育(文化)—人”之间的间接逻辑链条更能彰显教育的本质特征。忽视教育的文化属性,斩断文化在教育与人之间的中介联系,则易造成教育的迷惘、迷失甚而消解,可能重蹈以“专政工具”、“上层建筑”、“生产力”等为教育本质^[16]的覆辙。

从文化维度厘清、确定高等教育的历史方位,首先要理解类型繁多的文化模式与高等教育模式之间的对应关系。从发达国家来看,绅士文化传统与英国高等教育、实用主义文化传统与美国高等教育、“摄取型”文化传统与日本高等教育等,分别具体展示了不同类型的文化模式与相应民族—国家的高等教育之间的对应关系,既佐证了高等教育对文化的选择与批判、传承与传播、适应与创新功能,也折射了文化对高等教育制约的全面性、独立性和潜在性。^[17]

其次要理解文化转型与高等教育模式变革之间的实践案例和逻辑关系。以晚清以来的中国为例,文化逐渐实现了从传统到现代、从农耕文明到工业文明、从典型的中国特色到中西混杂的转型;基于持续调整、不断转型的文化模式,晚清、民国、改革开放之前、高校扩招之前及之后等不同时期的高等教育模式分别做出适应性变革和调整,出现了许多值得深度解析的历史案例,在高等教育模式的阶段性质变、部分质变与文化转型之间展示出了多样化逻辑关系。

第三,要理解文化差异与高等教育模式移植借鉴之间的实践表现和逻辑关系。在以欧洲为原型的高等教育模式向外传播的过程中,西方既成为世界高等教育模式传播的空间起点,也是高等教育类型学的逻辑原点。基于文化差异,非西方国家在或主动或被动地移植和借鉴西方高等教育模式的过程中,一方面具有了西方大学的基因,另一方面必然会促使西方大学基因在本国的变异。各国基于西方大学基因而各自生成的“遗传—变异”逻辑和运行机制,恰好成为彰显各国高等教育特色的核心支撑。

三、中国高等教育历史方位的变迁趋势

北洋公学创建以来的120多年高等教育改革与发展史,其实也是中国高等教育的历史方位持续调整、不断变迁的历史。由于百多年间中国的政治变革、军事纷争、经济调整、社会转型不但十分频繁而

且极为迅速,中国高等教育总是处于持续改革与不断发展之中,甚至因变化速度过于迅急而在某些时期呈现出碎片化改革、断裂式转型的特征。中国高等教育改革与发展的历史方位不但多变而且善变,其中的变化轨迹和变迁趋势值得梳理和反思。

1. 时间维度的变迁:从古今冲突到古今会通

从时间维度探寻中国高等教育的历史方位,核心问题就是如何处理中国高等教育的历史传统与现代发展之间的关系。从西方借鉴但在中国新生的高等教育,必然接受历史悠久且极具特色的东方文化、教育传统的影响,因此,如何从理念、制度、组织等各个方面处理中国传统教育与借鉴自西方的现代高等教育之间的关系,或者说新生且舶来的异质高等教育如何在具备丰厚文化教育传统的中国土壤中生根发芽、茁壮成长,就成为中国高等教育从时间维度确定自身历史方位的核心难题——从历史和理论的角度来看,该难题可化约为贯穿中国历史的传统命题,即“古今关系”。

对古今关系的认识和判断决定着中国的教育史观。借助对天人关系的抽象阐释以及对古今关系所做出的不同定位,中国文化价值观得以生成。天人关系,直接关涉的是人与自然的关系,根本落脚点却在历史和社会,因为以天人关系为基础的阐释性建构,通过运用“道统”和“政统”、“常”与“变”等二元对立概念体系,不但可以规范人伦秩序,还可以进而解释历史和社会变化的动力和趋势,从而具体建构起不同类型的古今关系。对天人关系中“天道和谁决定谁”的问题的不同回答,在古今关系中形成“直线论”、“循环论”及“进化论”等不同历史观。直线论认为古今同一,循环论认为古今循环往复,但它们都相信天道决定人道,天道不变,古今关系不存在变化与发展,因此教育只需回到古代典籍、回到古圣先贤即可;坚持进化论历史观者崇尚天道,但也尊重人道,在古今关系上相信“无古不成今”且今胜于古,强调“稽古”与“随时”的辩证统一^[18],在教育发展实践和教育观念的理性建构上追求“会通古今、有益于世”^[19]。以天人关系为基础、以古今关系为表征的文化观念,决定中国的社会治理观;或者说,借助天人关系的文化抽象,基于“社会治理之道根源于自古至今的治理历史”的假设,有关古今关系的文化想象和抽象建构,往往借助教育的中介作用,进而具体落实到中国社会治理体系之中。^[20]在“天人关系—古今关系—社会治理”三者之间所构成的紧密联系中,一方面需要教育贯穿其中,发挥中介桥梁作用,另一方面也生成了中国传统教育的价值准则和核心内

容；既决定了实践论意义上的中国教育观，也决定了认识论意义上的中国教育史观，特别是中国教育领域的古今关系观。

晚清以来，由于社会变革的需要，中国高等教育的产生、变革与发展先后深受“信古、疑古、弃古、释古”四种观点的影响。从历史上看，直到鸦片战争失败之后的一段时期里，不但晚清朝廷里的保守派，甚至“睁眼看世界”之第一人魏源等，都一直坚持信古立场，认同“天不变，道亦不变”、“祖宗之法不可变”，认为传统教育足以全面满足中国的所有需求，无须向西方学习和借鉴。随着军事、政治上的连续失败，思想开明人士逐渐从信古走向疑古，并从最初的稍有怀疑到越来越多的怀疑，最终在张之洞的《劝学篇》中出现了“中学为体、西学为用”的观点，且在京师大学堂的筹建中付诸实践。随着清王朝的解体，不少文化界学者、政客等开始矫枉过正，从疑古走向弃古，崇尚照搬西方。维新志士樊锥曾提出，从繁礼细故到大政鸿法，“唯泰西是效”；辛亥革命时期，邹容设计了民主共和国的政治方案，要求“悉准美国办理”；胡适基于崇洋亲美思想、民族自卑论的观念以及实用主义和世界主义的哲学基础，认为“吾于家庭之事，则从东方人，于社会国家政治之见解，则从西方人”^[21]；陈序经进而使用“全盘西化”一词，并予以详细论证。中华人民共和国成立之后，对于古今关系，曾有多次摇摆。以改革开放为界，此前出现了打倒、抛弃传统的激进态度，此后则出现了基于崇古的“文化热”和“国学热”。随着国力的上升、民族自信的增强，客观阐释、理性传承中国传统的释古立场逐渐清晰——“历史是从昨天走到今天再走向明天，历史的联系是不可能割断的，人们总是在继承前人的基础上向前发展的”^[22]，“只有回看走过的路、比较别人的路、远眺前行的路，弄清楚我们从哪儿来、往哪儿去，很多问题才能看得深、把得准”^[23]。

“信古—疑古—弃古—释古”的逻辑线索仅粗线条地勾勒了近代大变革背景下古今关系变化的历史进程，展示了中国高等教育的历史方位在不同时期的时间维度特征及其变迁趋势，即从古至今冲突到古今会通，同时还折射出了一个非常重要的特点，即中国高等教育在确定自身的古今关系时，其实深受空间维度的影响，特别是深受中西关系的影响。

2. 空间维度的变迁：从中西冲突到共建人类命运共同体

从空间维度探寻中国高等教育的历史方位，可以从空间广度、空间重心、空间向度及空间模式等角度具体解析中国高等教育产生、改革与发展的历史

方位。

从空间广度来看，中国高等教育逐渐从以“中—外”关系为核心，进而扩大和提升为关注全球关系。自鸦片战争以来，一直坚持“中—外”二维、对立型关系，且具有两大特点：一是坚持以中国为本位和核心，“师夷长技以制夷”就是这种心态的集中表现；二是在被迫向“外国”学习和借鉴的过程中——无论是19世纪晚期以来先后向日本、德国、法国等国学习和借鉴，还是中华人民共和国成立之后先后向苏联、美国学习和借鉴，都是单向度地向别国学习，且甚至出现了“只佩服别国的学说，对着本国的学说，不论精粗善恶，一概不采”^[24]的倾向。如果镶嵌、加入“体—用”的价值判断，“中—外”二维关系在逻辑上形成了三种空间秩序：中体西用、西体中用、中西融通体用不二。在理想的全球化图景中，强调无中心、去中心化的多国平等交流和平行交互关系，对于中国而言就是追求中西融通体用不二、“美美与共、天下大同”。但现实的全球化实践中，不少国家企图凭借自己的强势力量，通过促使全球化浪潮的意识形态化，实现“以自己化全球”的目标。中国高等教育因应时代潮流和变革趋势，从“中—外”二维关系模式向全球化的立体式、多维度关系模式过渡，一方面要关注全球化的客观存在及其影响，另一方面要平衡国际性与本土性、全球化(globalization)与本地化(localization)之间的互动关系，在此诉求下，全球化与本地化两位一体的“Glocal”成为新的选择^[25]，在地需求成为目标驱动力量，全球化则是达成目标的资源供给渠道^[26]。

从空间重心来看，中国高等教育改革与发展开始从重视西方转向同时重视发达的西方国家和发展中的“一带一路”国家，进而着力构建人类命运共同体。进入21世纪之前，西方发达国家一直是中国高等教育的追赶对象和改革发展的重点参照，“中—外”关系主要局限于“中—西”关系。2013年起中国倡议共建“丝绸之路经济带”和“21世纪海上丝绸之路”；2018年宪法修正案在“发展同各国的外交关系和经济、文化的交流”之后增加了一句话——“推动构建人类命运共同体”。“中—外”关系模式开始从“中—西”关系扩展到“中国—发展中国家”，甚至将重心转移到发展中国家。王承绪等学者较早预知了这些变化，并从重点研究发达国家转向研究发展中国家的高等教育。^[27]空间重心的研究转向，尽管仍然存在研究的深度和广度不够、微观研究与宏观研究结合不充分等问题，且需要进一步挖掘理论内涵与实践智慧以便能为决策者和实践者提供有益参

考,但这种转向表明,研究者已开始日益清晰、深刻地描绘“一带一路”沿线高等教育合作的国家图像和推进战略^[28],探讨“一带一路”沿线国家高等教育的内外部关系问题^[29]。

从空间向度来看,即从不同空间之间的运动向度看,中国高等教育的研究与实践开始从单纯的教育输入转向教育输入与教育输出的协调平衡。早期单向度的教育输入,主要是向发达国家学习和借鉴,其焦点有:如何通过规模扩张推进高等教育大众化以满足各方对高等教育日益增长的需求;如何通过制度变革、组织调整及科技创新建设世界一流大学和全球精英大学。但是,随着自身的发展与进步,中国单向度地向世界发达国家学习、借鉴和教育输入的情况逐渐得到改变,中国的诸多建设经验逐渐被世界其他国家(包括被西方发达国家)学习和借鉴,从而在事实上开始了中国高等教育的非主动输出。中国高等教育输出的最主要经验就是,如何按照“集中力量办大事”^[30]的政策逻辑,在国家整体高等教育资源相对稀缺、历史基础相对薄弱的情况下,快速建设且有效建成世界一流大学。受此影响和启发,日本推行“全球顶尖大学项目”^[31]、德国实施“精英大学计划”^[32]、俄罗斯实施“5—100计划”^[33]。

从空间模式来看,即从不同空间的差异化发展方式看,中国高等教育逐渐从后发外生型高等教育发展方式向后发内生型、进而向先发内生型高等教育发展方式转变和提升。从时间上看,世界高等教育起源于12世纪左右的西欧,而中国19世纪40年代之后才开始学习和借鉴西方教育,1895年之后开始借鉴西方建立现代大学,时间上远晚于西方,即后发;中国高等教育是通过放弃以书院为组织依托、以科举考试为制度依托的传统教育,学习借鉴他者而发展起来的,即外生。在学习、借鉴西方的过程中,中国并非全盘照搬,而是从两个方面实现了自主创新:一是通过早期的局部创新,实现西方的大学和学院等机构与中国传统的结合,二是通过对西方不同国家高等教育的经验与做法长达百余年的拼装、嫁接与综合性创造,基于中国国情创生了新的组织形态、管理方式及发展模式,从而以“后发但部分内生”的发展状态为基础,逐渐实现从后发外生型向先发内生型发展模式的升级,高等教育发展的中国模式逐渐成形。^[34]

3. 文化维度的变迁:从文化冲突到文明融合

文化维度,既基于时间、空间维度,也是对时间、空间维度的综合。从文化维度来看,在中国高等教育的历史方位不断变迁的历程中,文化内容、文化实

践和知识操作方式、文化特质及文化目标都面临着诸种亟待协调平衡的矛盾冲突。

从文化内容来看,科学与人文之争一直存在。斯诺认为,“一边是艺术或人文学,另一边是科学”,科学与人文“两种文化”彼此分裂且时有冲突。^[35]在涂又光看来,中国教育的发展“有三个阶段:自传说五帝至清朝末年为‘人文’阶段,近百年来为‘科学’阶段,正在发展为‘人文·科学’阶段。”^[36]中国高等教育的重心从人文到科学的转变,经历了两个明显的阶段。首先是人文传统强劲、科学艰难崛起的阶段。在五四运动积极倡导“德先生”和“赛先生”的背景下,张君劢1923年在清华大学所作的“人生观”演讲表明传统人文的强大影响依然存在。该演讲强调科学与人生观根本不同,认为科学是关乎物质的而人生观是关乎精神的,中国的是强调人生观的“精神文明”、西方的是强调科学的“物质文明”,西洋的“物质文明”的文化或人生观不足以解决人生问题,所以导致了一战的灾难,唯有中国的“精神文明”的文化或人生观才能解决人生问题。^[37]其次是科学淹没人文的阶段。“科学技术是第一生产力”的政策精神,持续推动科学在中国的崛起,为1995年开始实施的科教兴国战略奠定了有力基础,但也为重科学轻人文倾向的出现埋下了伏笔。以SCI和ESI为标尺的日益激烈的学术锦标赛,容易导致科学对人文的生存空间的压缩;“重理工,轻人文;重专业,轻基础;重书本,轻实践;重共性,轻个性;重功利,轻素质”等“五轻五重”^[38],“过弱的文化陶冶,使学生的人文素质和思想底蕴不够”等问题,要求“我国本科教育目标应当作战略性调整”^[39]。受此影响,推行“文化素质教育”成为很多理工类院校的改革选择^[40],而且“加强文化素质教育工作,重点是指人文素质教育”。

从文化实践和知识操作方式来看,科研与教学的矛盾关系仍待协调。自科学研究被确定为大学的正式职能以来,大学一直面临着教学与科研的双趋冲突。^[41]教学与科研亦此亦彼、相辅相成、互相促进的逻辑关系,并不能遮掩两者在高等教育实践中对教师的时间和精力、对大学的办学资源非此即彼式争夺。针对重科研轻教学、重研究生教育轻本科教育、重本科教育轻高职高专教育等梯度歧视、学术漂移问题,针对由此而诱发的“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”等弊端,中国高等教育尝试通过政策引导和行政施压予以协调平衡,比如,强调“高教大计、本科为本”,要求在推行“双一流”建设的同时还要以专业建设、“金课”建设为本。

从文化特质和文化目标来看,高等教育的民族

性与世界性之间的矛盾关系仍然非常突出。在全球化浪潮中,中国高等教育在确定自身历史方位时,面临三大问题:一是中国高等教育的民族性问题;二是中国高等教育的世界性问题;三是中国高等教育与世界其他国家高等教育之间的关系问题,即高等教育间性问题。为了赢得世界性学术声誉,中国高等教育先后做出了努力,一方面把英、美、德等发达国家的发展逻辑化约为具有世界性和全球化特质的“普遍规律”,积极地学习借鉴;另一方面,在广泛总结世界规律的同时,日益关注自身的民族特质。中国高等教育按照扎根中国大地办教育^[42]的思路,从改革开放之前以阶段斗争为纲,随后依次转移到以经济建设为中心、以人为本,最后在党的十九大转移到“以人民为中心”,教育教学和人才培养的目标依次经历“政治人—经济人—文化人—人—中国人”的转变。以此为基础,中国高等教育不再仅仅以仰视的方式照搬他者,而是日渐通过平视的方式关注中国高等教育与世界其他国家之间的关系问题,即高等教育间性问题。从高等教育模式的间性特质进行思考,有助于更深入、细致地理解民族国家、特定地区高等教育的内在特质,有助于更深刻地理解高等教育发展的中国逻辑,防止以发达国家为模板的文化殖民,防止以全球化的口号消减高等教育的民族特质和地方差异,进而探讨共建人类命运共同体的必要与可能。

综观上述变迁趋势,可以发现三大特点:其一,中国高等教育的历史方位历经百余年的变迁,尽管曲折颇多,但总体线索明确、特征和趋势明晰。具体而言,面对经过时间淘汰而积淀下来的传统文化和在现代社会快速出现的科技创新,坚持古今会通、传统与现代相得益彰;面对在空间中日益突显的全球多样化高等教育模式及其经验,坚持以共建人类命运共同体为目标,兼容并包、共赢发展;面对文化差异与全球文明并行发展的态势,求同存异、融合发展,且以我为主,扎根中国大地办教育。其二,推动中国高等教育历史方位不断变迁的力量,已经从主要依赖外部动力逐渐转向依赖内外部诸种动力的合力。就外部动力而言,逐渐从晚清的西方入侵、民族危机等源自国际关系的外部压力转变为民族复兴、科教兴国乃至教育强国等教育系统之外的发展动力;就内部动力而言,逐渐从基于学术自由、大学自治、学术中立等西方理念转变为建构高等教育的中国模式、中国道路^[43]、中国特色等内在精神。其三,与历史方位的变迁相一致,中国高等教育改革与发展的内容应当且在事实上逐渐从以外部借鉴为主向

以内部创新为主,从依附走向自主。在教育精神和文化理念上曲折继承传统,同时在组织和制度上积极借鉴西方,共同构成中国现代高等教育的“双重起源”^[44],并形成了“古今过渡”、“中西杂糅”的特征^[45]。在西欧,第一代“大学人”是从教会的知识—教育系统中走出来,且与新兴大学和学院保持错综复杂的关系。与此相类似,在中国,晚清之后被迫向西方借鉴现代高等教育时,第一代的“大学人”本身多与传统文化、传统教育的关系密切,甚至是从传统教育中直接走出来的,身兼中国传统教育与现代西方教育两种教育基因。特殊背景下创建起来的中国高等教育,应在古今中西的时空坐标中及据此而建立的文化系统里,通过扬弃和超越、融通并整合“古今中西”,自主定位历史方位、独立探索并创造自己的未来。

参考文献:

- [1] 罗荣兴,曹焕荣,祝华新. 中国改革的历史方位——时代的挑战与中青年理论工作者的思考(上)[N]. 人民日报,1987-10-06(01).
- [2] 习近平. 决胜全面建成小康社会,夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利[N]. 人民日报,2017-10-28(01).
- [3] 王霁. 历史方位与中国特色——“建设有中国特色的社会主义”理论思考之二[J]. 教学与研究,1992,(2): 1-7.
- [4] 张兆端. 新时代中国特色社会主义历史方位[J]. 长白学刊,2018,(3): 7-14.
- [5] 克拉克·克尔. 高等教育不能回避历史——21世纪的问题[M]. 王承绪,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:(序)1-6.
- [6][36] 涂又光. 中国高等教育史论[M]. 武汉:湖北教育出版社,1997:8-18,1.
- [7] 胡建华,陈列,周川,龚放. 高等教育学新论[M]. 南京:凤凰出版传媒集团,江苏教育出版社,2006:41-42.
- [8] 曲士培. 中国大学教育发展史[M]. 北京:北京大学出版社,2006:3.
- [9] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪等,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:101.
- [10] 别敦荣. 现代大学制度的典型模式与国家特色[J]. 中国高教研究,2017,(5):43-54.
- [11] 吴云香,熊庆年. 英国大学治理模式的多样性及其存在基础[J]. 重庆高教研究,2013,(6):77-83.
- [12] 王承绪. 比较高等教育引论[J]. 外国教育,1983,(6): 10-19.
- [13] BEN-DAVID J. Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States [M]. New York: McGraw-Hill,1977:5.
- [14] 许美德. 中国大学 1895-1995: 一个文化冲突的世纪

- [M]. 许洁英,译. 北京:教育科学出版社,1999:11.
- [15] 黄力之. 论文化定义狭义化的人文意义[J]. 哲学研究,1998,(3):32-36.
- [16] 瞿葆奎. 教育基本理论之研究[M]. 福州:福建教育出版社,1998:160-170.
- [17] 张应强. 文化视野中的高等教育[M]. 南京:南京师范大学出版社,1999:86-151.
- [18] 瞿林东. 论“稽古”与“随时”——中国古代史家关于古今关系及其本质的认识[J]. 史学史研究,2017,(4):14-18,25.
- [19] 瞿林东. 会通古今 有益于世[J]. 史学理论与史学史学刊,2017,(2):3-5.
- [20] 杨国荣. 体用之辩与古今中西之争[J]. 哲学研究,2014,(2):36-42,127-128.
- [21] 胡适文集(第二卷)[M]. 北京:燕山出版社,2009:58.
- [22] 习近平党校十九讲[M]. 北京:中共中央党校出版社,2014:242
- [23] 习近平. 以时不我待只争朝夕的精神投入工作,开创新时代中国特色社会主义事业新局面[N]. 人民日报,2018-01-06(01).
- [24] 章太炎政论选集[M]. 北京:中华书局,1977:505.
- [25] SKLAD M, FRIEDMAN J, PARK E, OOMEN B. “Going Glocal”: A Qualitative and Quantitative Analysis of Global Citizenship Education at a Dutch Liberal Arts and Sciences College[J]. Higher Education,2016,(3):323-340.
- [26] 苏长和. 国际化与地方的全球联系——中国地方的国际化研究(1978-2008年)[J]. 世界经济与政治,2008,(11):24-32,5.
- [27] 王承绪. 发展中国家高等教育模式的国际移植比较研究[M]. 杭州:浙江大学出版社,2009.
- [28] 辛越优, 阚阅. “一带一路”倡议下的高等教育合作:国家图像与推进战略[J]. 高等教育研究,2018,(5):101-109.
- [29] 周洪宇, 胡佳新. 近年有关“一带一路”主题的高等教育研究回顾与展望[J]. 大学教育科学,2018,(5):67-73.
- [30] TSAI W H, LIAO X. Concentrating Power to Accomplish Big Things: The CCP’s Pishi System and Operation in Contemporary China[J]. Journal of Contemporary China,2017,(3):297-310.
- [31] 胡建华. 日本世界一流大学建设新动向[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2016,(3):7-9.
- [32] 陈洪捷. 德国精英大学计划:特点与特色[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2016,(3):4-6.
- [33] 肖甦. 俄罗斯的一流大学建设[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2016,(3):12-15.
- [34] 郑文,陈伟. 我国高等教育发展的多维特色:中国模式探索[J]. 教育研究,2012,(7):71-76.
- [35] C·P·斯诺. 两种文化[M]. 陈克艰等,译. 上海:上海科学技术出版社,2003:1.
- [37] 张春田. 讲坛上的中国:民国人文讲演录[C]. 南京:南京大学出版社,2015:229-236.
- [38] 杨叔子. 文化素质教育的再认识与再出发——纪念我国文化素质教育工作开展20周年[J]. 中国高教研究,2015,(6):7-11.
- [39] 文辅相. 我国本科教育目标应当作战略性调整——“高等教育培养目标系统和规格的研究”课题研究报告摘要[J]. 高等教育研究,1996,(6):15-19.
- [40] 周远清. 加强文化素质教育 提高高等教育质量[J]. 教学与教材研究,1996,(1):4-7.
- [41] HATTIE J, MARSH H W. The Relationship between Research and Teaching: A Meta-analysis[J]. Review of Educational Research,1996,66(4):507-542.
- [42] 习近平在北京大学师生座谈会上的讲话[N]. 人民日报,2018-05-03(02).
- [43] 别敦荣,李家新. 高等教育发展的中国道路[J]. 高等教育研究,2018,(12):9-17.
- [44] 樊艳艳. 双重起源与制度生成——中国现代大学制度起源研究[M]. 武汉:华中科技大学出版社,2011:229-237.
- [45] 冯学勤. 古今过渡与中西杂糅:康有为的身心关系论[J]. 美育学刊,2013,(6):47-56.

(本文责任编辑 董志勇)