

■ 高等教育强国建设专题

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2024.01.001

# 基础学科对教育强国的战略 支撑及其实现路径



钟秉林, 苏原正

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

**摘要:**加快建设中国特色、世界一流的大学和优势学科是教育强国建设的重中之重。学科是系统性的知识体系,也是大学的基层组织基础,是大学实施人才培养与科研活动的基本单元。基础学科作为以基础科学知识为研究内容的学科类别,是开展基础研究并产生原始创新成果的重要土壤,通过培养高水平创新人才和科研创新等途径对建设教育强国发挥战略支撑作用。实现基础学科对教育强国的战略支撑,需要聚焦国家战略需求,加强高校有组织基础研究能力建设;鼓励学科交叉融合,强化基础学科跨域协同创新能力建设;提升学科管理效能,持续深化对基础学科建设规律的认识;加大资源投入,确保基础学科发展的政策支持和制度保障。

**关键词:**教育强国;基础学科;基础研究;原始创新

[中图分类号]G644 [文献标志码]A [文章编号]1673-8012(2024)01-0003-07

## 一、问题提出

党的十九大报告提出,建设教育强国是中华民族伟大复兴的基础工程<sup>[1]</sup>,明确了教育强国对于国家发展、民族复兴的重要价值和意义。党的二十大报告对教育强国、科技强国、人才强国做出了系统性部署<sup>[2]</sup>,凸显了教育、科技、人才在全面建成社会主义现代化强国中的重大战略地位。2023年5月,习近平总书记在主持中共中央政治局第五次集体学习时强调,建设教育强国是全面建成社会主义现代化强国的战略先导,是实现高水平科技自立自强的重要支撑,是促进全体人民共同富裕的有效途径,是以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴的基础工程,明确指出“建设教育强国,龙头是高等教育”,要把加快建设中国特色、世界一流的大学和优势学科作为重中之重,大力加强基础学科、新兴

收稿日期:2023-11-19

基金项目:国家自然科学基金面上项目“基础学科拔尖创新人才选拔与培养机制研究”(72174025)

作者简介:钟秉林,男,北京人,北京师范大学教育学部教授,国家教育咨询委员会委员,主要从事高等教育和教育政策研究;  
苏原正,男,吉林通化人,北京师范大学教育学部高等教育研究院博士生,主要从事高等教育研究。

引用格式:钟秉林,苏原正.基础学科对教育强国的战略支撑及其实现路径[J].重庆高教研究,2024,12(1):3-9.

Citation format:ZHONG Binglin,SU Yuanzheng.The strategic support and implementation path of basic disciplines for building a powerful education country[J].Chongqing higher education research,2024,12(1):3-9.

学科、交叉学科建设,瞄准世界科技前沿和国家重大战略需求,推进科研创新,不断提升原始创新能力和人才培养质量<sup>[3]</sup>。习近平总书记的讲话深刻阐明了教育强国在国家发展战略中的独特地位和高等教育的引领作用,揭示了基础学科在教育强国建设过程中的重要角色。教育强国首先是高等教育强国,“高质量的人才培养、世界级的科学研究、卓越的全球影响力”是高等教育强国的基本内涵<sup>[4]</sup>。基础学科作为大学培养创新型人才和开展基础研究的主要单元,在教育强国建设中发挥着不可替代的战略支撑作用。

科技是第一生产力,人才是第一资源,创新是第一动力,高校作为科技、人才、创新的重要结合点,是我国基础研究的主力军和重大科技突破的策源地,是国家战略科技力量的重要组成,承担着以科技创新服务国家经济社会高质量发展的重要使命。改革开放四十多年来,借鉴国外先进技术为我国经济社会的飞速发展提供了巨大动能,但随着近年来国内外经济政治形势的深刻变化,我国在核心技术自主性较低和原始创新能力不足等方面的问题更加凸显,基础科学研究短板突出,数学等基础学科薄弱,重大原创性成果缺乏。党中央、国务院对此高度重视,国务院《关于全面加强基础科学研究的若干意见》、科技部等五部门《加强“从0到1”基础研究工作方案》等系列政策文件都提出要加强基础科学研究,对数学、物理等重点基础学科给予倾斜,推动基础学科与应用学科协调发展,支持高水平研究型大学选择优势基础学科建设国家青年英才培养基地等,大幅提升原始创新能力,解决我国基础研究“从0到1”原创性成果缺乏的问题,夯实建设创新型国家和世界科技强国的基础<sup>[5-6]</sup>。

近年来,我国将基础学科拔尖创新人才培养上升到国家战略高度,并进行了诸多实践<sup>[7]</sup>,为探索国家创新型人才培养路径提供了经验借鉴,学界也进行了诸多研究。已有研究回溯了我国基础学科拔尖人才培养政策实施<sup>[8]</sup>、评价基础学科拔尖计划实施成效<sup>[9]</sup>等,也有研究关注基础学科的科学认知与社会价值<sup>[10]</sup>。基础学科拔尖创新人才培养是提升基础科学水平和基础研究能力的重要途径,但在聚焦人才培养的同时,应深化对基础学科本身及其与教育强国建设关系的认识,进而为基础学科建设提供理论支撑和实践依据。

## 二、基础学科的概念辨析

学科作为大学进行知识生产和人才培养的基本单元,既是一种知识分类体系,也是一种知识劳动组织<sup>[11]</sup>。从知识属性的角度看,学科是关于一门学问的知识的集成,是一种系统性的知识体系。学科建设的过程在本质上是知识的保护、传承与创新的过程,是知识体系的构建、维护与更新的过程<sup>[12]</sup>。从组织属性的角度来看,学科是大学基层组织的基础,学科组织主要指大学教学或研究的实体机构,如学部、学院、系所、研究中心等,当前我国本科院校的二级单位设置大部分都是基于学科的组织建制<sup>[13]</sup>。

基础学科概念是理解大学与基础科学关系的关键中介。从知识分类来看,基础科学主要分为自然科学、社会科学、人文三大类<sup>[14-15]</sup>。其中自然科学主要关注自然现象和物质世界的规律(如数学、物理、化学、生物)等;社会科学主要研究人类社会的结构、行为及文化等方面(如经济学、政治学、社会学等);人文主要关注人类的思想、文化和艺术表达(如哲学、文学、历史等)。这3类知识共同构成人类学术体系的基础,为应用学科及更专业化的领域提供理论和知识支撑。联合国教科文组织认为基础科学“聚焦于最基本的科学知识,能够找到最新的解决方案,但也能够解决未来潜在的问题”<sup>[16]</sup>。

与应用学科相比,基础学科以基础科学的知识本身为研究对象,主要进行基本原理和规律方面的探究,能够通过自身研究成果为其他学科提供理论支撑。基础学科中所谓的“基础”,在学科内容上体现为以探索和理解自然界和人类社会的基本规律为主,在学科范式上体现为为相关科学领域进行研究提供基本原则和方法,在学科目标上体现为以探索学科知识本身的基本原理为目的。基础学科的

内涵决定了其研究活动一般不以“应用性”为目标,而是主要扩展人类对世界的认识边界,增加知识储备,更加强调“纯粹性”和“理论性”<sup>[17]</sup>。

基础学科在驱动科技前沿探索和促进社会发展中发挥着不可替代的作用。作为知识体系的核心,基础学科涵盖其他学科广泛的知识基础、基本理论和研究方法,肩负着扩展人类对自然、社会及人类自身规律认知的重要使命。基础学科在深化理解和探索未知领域方面的每一项新发现,都为人类提供了解决新问题和开发新方案的理论与方法。这些研究成果为科技创新提供了坚实的基础和方向指引,是产生重大原始创新的关键因素。

### 三、基础学科对教育强国的战略支撑作用

教育强国战略的根本指向是国家竞争力的提升,国家竞争力体现在“硬实力”和“软实力”两个方面。硬实力主要与特定资源有关,如自然资源、经济规模、军事力量等方面,软实力则体现为文化与制度方面的吸引力<sup>[18]</sup>。高水平的科研与技术创新能力、文化传播与制度创新能力是国家竞争力提升的关键因素,也是教育强国建设的必然要求。基础学科作为自然科学领域与人文社科领域知识探究的重要载体,承担着基础科学理论建构与研究人才培养的重要职责,肩负着基础科学知识传递和创新的重大使命,是教育强国建设人才支撑和智力支撑的重要来源。

#### (一)基础学科是开展基础研究的重要载体

加强基础研究是跻身世界科技强国的必要条件,是建设创新型国家的根本动力和源泉。根据早期美国国家科学基金会的定义,基础研究是为了推进科学知识的原始调查,不具有直接的商业目的<sup>[19]</sup>。万尼瓦尔·布什(Vannevar Bush)在《科学:无尽的前沿》中提出了基础研究的特征及其与应用研究的关系,即“基础研究并不考虑实际目的。它产生的是一般性知识以及对自然及其规律的理解。尽管无法对任何一个问题给出完整具体的答案,但这种一般性知识提供了解答大量重要实际问题的方法。应用研究的功能就是提供这样完整的答案”<sup>[20]</sup>。与应用研究相比,基础研究的目的是为了拓展知识边界、促进理论发展、解决理论性问题或满足研究者的好奇心,不关注其是否能产生“有用”“实际”或“可推广”的成果<sup>[21]</sup>。相比之下,应用研究一般聚焦解决具体且相对紧迫的实际问题,更多的是在有限参考框架内运作,因而往往难以在基本理论层面产生原创性观点。基础学科领域的学者通过基础研究扩展了基础科学的知识领域和理论边界,为理解高度复杂的自然、人类社会规律提供工具基础,也为应用科学和技术创新提供坚实的理论指导。在基础研究过程中培养基础科学人才,有助于实现对科技强国、教育强国建设的智力和人才支撑。

#### (二)基础学科是推动原始创新的重要引擎

“原始创新”一般是指在科学技术或其他领域中根本性、开创性的创新成果,往往表现为全新的理论、方法或技术的发现,拥有卓越的独创性价值<sup>[22]</sup>,是驱动一个国家持久科技进步和经济增长的关键。原始创新是在科学领域的突破性发现,在很大程度上依赖于基础学科的探索<sup>[23]</sup>。从基础学科进行知识探索的内在逻辑来看,其鼓励聚焦知识本身,认为通过鼓励“跳出框架”的研究才能“另辟蹊径”,发现问题解决的原发性思路,进而产生原始创新。基础学科通过推动对未知领域的理解和新理论的发展,提供深入理解自然界和人类社会的新视角,为技术创新和突破性发现提供理论基础,如量子力学在物理学中的革命性作用、生物技术在分子生物学中的应用等,不仅拓展了科学知识的边界,还促进了新技术的发展和产业的转型升级。诸多学者通过实证分析都证实了基础研究对于高科技企业、制造业企业的生产力提升具有明显的促进作用<sup>[24]</sup>,加强基础学科建设是实现原始创新的主要抓手,对保证国家在全球科技竞争中的领先地位至关重要。

#### (三)基础学科是培育创新人才的重要“土壤”

掌握扎实基础科学原理和基础研究方法的创新型人才是教育强国建设的关键支撑要素。基础学



科作为高校落实立德树人根本任务的重要单元,提供了探索自然界与人类社会基本规律的“沃土”,通过教学科研活动,提升学生探索知识边界的能力,增强学生的“好奇”品质,促进学生的抽象思维、逻辑推理、实验设计等能力的发展,助力学生扎实掌握学科基本理论和方法范式;养成学生深厚的人文素养和问题意识,提升批判性思维能力和全面视野,激发学生质疑传统、探求真知的创新精神;培养学生利用自身所学的原理性知识与其他学科进行交流碰撞的跨学科思维与合作能力。基础学科是孕育高水平科学人才的摇篮,为此我国陆续实施了一系列基础学科人才培养举措,如建立“国家理科基础科学研究和教学人才培养基地”、实施“基础学科拔尖学生培养试验计划”等,在部分高校开展基础学科招生改革试点,服务国家重大战略需求,突出基础学科在创新人才培养中的支撑引领作用。

#### (四)基础学科是提升国家软实力的重要渠道

基础学科领域的科研创新和人才培养质量在提升国家的国际声誉和文化影响力方面能够发挥重要作用。自然科学学科的研究主题和范式在国际上的共识度较高,研究成果易于被国际同行评价和共享。自然科学的重大发现是国家教育理念、教育制度优越性的象征,是创新能力与环境的直接体现。社会科学学科能够增进人们对社会结构和国际环境的理解,促进更有效的全球参与和政策制定。人文学科则能够推广本国文化和价值观,提升国家形象,并通过批判性思维和创新能力的塑造培养负责任和具有全球视野的领导型人才。基础学科强调纯粹知识的探索,体现崇高的科学精神,而科学精神往往能够提供启蒙影响,塑造社会浓厚的科学氛围。这表明基础学科领域的研究活动不仅能够增长知识,而且在塑造社会价值观和提高公共意识方面扮演着关键角色<sup>[25]</sup>,有利于培育社会崇尚创新的整体氛围与土壤。在基础学科方面取得突破性成就是一个国家软实力的重要体现。

### 四、基础学科支撑教育强国战略的实现路径

我国基础科学发展起步较晚,由此带来的高校基础学科建设也相对滞后。改革开放以来,受实用效果追求的影响,对技术发展和创新能力的呼声始终存在,但对基础科学发展规律和人才培养方式的重视始终有所欠缺。在教育强国建设的新背景下,如何服务国家重大战略需求、提高人才培养契合度,如何推进基础学科创新和关键技术突破、提高自主创新能力,是必须回答的时代之问。

#### (一)聚焦国家战略需求,加强高校有组织基础研究能力建设

根据司托克斯(Donald Stokes)的观点,虽然基础科学一般被认为不以直接应用为目的,但基础研究往往起源于一个具体的应用目标<sup>[26]</sup>。可见,基础科学的纯理论性并不与应用性发生冲突,而且往往互为积累、影响和转化。基础学科的知识研究呈现纯理论性特点,其知识覆盖的边界极为广阔,在对自然规律和社会发展规律进行探索的过程中,既要鼓励基础学科研究活动的自由度和独立性,同时也要兼顾引导基础学科致力于将国家战略需求作为自身研究的出发点。自二战以后,以美国为代表的世界各国政府均构建起了以“政府组织、集中投入、体现国家意志、瞄准重大战略方向”为特征的基础研究模式<sup>[27]</sup>。根据我国当前面临的内外政治经济形势,高水平大学应发挥自身基础学科的人才储备和组织传统等方面的优势,主动开展以面向国家重大战略需求为基本前提的前沿性、探索性有组织基础研究。同时,搭建基础学科研究平台,有组织地强化师资队伍建设和拔尖学生选拔,在鼓励好奇心驱使的知识探索基础上,强化国家使命的驱动引领。

#### (二)鼓励学科交叉融合,强化基础学科跨域协同创新能力建设

不同学科交叉边界上的“连接点”最易产生重大突破创新。基础学科是“知识的本源”,这种“母体性”是基础学科与其他学科交叉的必然要求。学科交叉是协同创新的重要表现形式,当前我国关键技术领域的“卡脖子”问题,既需要基础学科提供解决重大原创性问题的理论基础,也需要应用学科提供技术创新的实践方法,还需要稳步提升工业配套能力,加强各方力量协同创新。因此,高校应注重提

升基础学科交叉能力,积极探索知识边界融合碰撞产生的创新潜力。在高等教育系统内部,应鼓励高校自身基础学科与其他学科交叉,提升创新动力,鼓励不同高校间的基础学科及其他学科进行交叉,形成创新集群。在高等教育系统外部,高校积极与企业、科研院所进行合作,将自身的人才培养和知识创新等本质特征与企业“生产应用、解决实践难题”的特点充分结合,通过不同学科和不同组织构建起跨域创新共同体,提升产学研一体化能力。通过多元主体和途径落实国家“优化配置创新资源,优化国家科研机构、高水平研究型大学、科技领军企业定位和布局,进而提升科技基础能力,形成全面创新的基础制度”的战略要求。

### (三)提升学科管理效能,持续深化对基础学科建设规律的认识

基础学科建设涉及人才培养、师资建设、科研评价等各个方面,精准把握基础学科建设规律特征是保证基础学科稳步发展的重要前提,需要通过多元途径提升基础学科建设水平,确保基础学科高效发展。第一,遵循人才培养规律,充分认识到基础学科的人才培养更加强调纯粹性,需要良好的学术氛围,也要求良好的学习环境条件。为此,基础学科人才培养在办学资源上要持续加大投入。同时,依托高水平大学的基础学科,持续探索拔尖创新人才培养模式,兼顾“天赋型人才”和“后发型人才”分类培养,着力以领军人才的目标培养天赋型人才,以扎实能力的目标培养后发型人才。第二,建设高水平师资队伍,坚持国际国内的立体视野,以全球视野引领基础学科师资队伍发展,加强具有海外经历的基础科学领军人才的引进,并以客座教授、特聘专家等途径引入国际相关领域知名领军人才,构建起“国内培育为主、兼顾国外引进”的师资队伍发展思路。第三,完善科研评价制度,注重高校服务国家重大战略需求的成效,尤其是在基础学科领域的原始创新和解决关键核心技术问题的成效,考察科研成果在解决国家重大战略需求方面的贡献质量,以及学科团队在本领域知识原理探究上的学术增量。对于基础学科建设成效的评估,可以延长评估期限,减少考核次数。在评价导向上,积极引导基础学科研究成果从数量向质量提升。在评估内容上,积极推动基础学科成果在研究主题上从偏重实验或应用等“易发表”的主题领域转向关注需要长期进行研究跟踪的领域<sup>[28]</sup>,打造宽松、宽容的基础科研氛围。第四,加强制度规范。当前我国对于基础学科、基础研究的相关概念界定及实践活动仍然缺乏共识,未来可以在各领域专家论证共识的基础上,由国家出台基础学科以及基础研究的相关指导性目录,作为未来国家科学政策制定和资源配置的重要依据,以及高校进行基础学科建设工作的重要参考。

### (四)加大资源建设投入,确保基础学科发展的政策支持和制度保障

基础学科的发展往往具有高投入、低产出、长周期的特点,由于许多重大战略需求问题的紧迫性,与国家利益直接相关或者具有潜在商业价值的应用学科往往更加受到重视<sup>[29]</sup>。与世界主要发达国家相比,我国基础研究经费来源相对较为单一,且投入占比仍有较大提升空间<sup>[30]</sup>。鉴于当前基础学科发展的重大战略价值和迫切性,需要持续加强基础学科发展的政策支持,为学科发展提供科学合理的制度保障。在政策支持方面,政府和相关机构应增加对基础学科研究的财政投入,提供足够的资金支持以满足长期研究和高风险探索的需求;建立多元资助机制,鼓励私人部门和公共部门合作,通过创新融资方式,如基金会、企业赞助和众筹,为基础研究提供稳定的资金来源;制定相应的激励政策,如研究成果奖励和职称晋升体系,鼓励科研人员投身基础学科研究。在制度保障方面,给予基础学科相关研究更大程度的自由度和灵活性,确保研究者在基础学科领域的探索自由,避免行政干预和过度的外部压力;建立针对基础研究的长期项目支持机制,以适应基础研究长周期性、高不确定性的特点;探索建立跨学科合作平台,促进不同领域间的知识和技术交流,为基础学科提供更广阔的研究视角和资源。通过政策和制度支持,促进基础学科平稳、健康发展,确保长期和战略性研究得到充分的保障,从而促进整个科学研究领域的均衡发展。

## 五、结 语

基础科学是所有知识探究的源头之水,既关乎科技创新发展的根本,也涉及人类社会的长远福祉,需要从全局的角度对基础学科建设进行宏观考量。国家、高校、社会需要厘清权责,共同强化基础学科的地位,建立起对基础学科发展的共同信念,营造崇尚科学、尊重知识、追求创新的社会氛围,进而不断催生基础学科的发展动力。既要增强学科吸引力,吸引更多的优秀人才投入基础学科领域,也要增加“粘性”,吸引优秀人才留在基础学科领域开展研究,甘坐冷板凳。以基础学科建设为契机,构建宽松包容的科研环境,逐步改善急功近利的科研氛围。

同时,也要注意引导高校分类发展,避免在政策导向下出现高校盲目发展基础学科的情况,在着力发挥高水平研究型大学优势特点的同时,保证基础学科布局的合理性和均衡性。基础学科的建设投入与成果的体现并非线性关系,往往在大量的人财物资源投入前提下还需要相当规模的时间成本。引导高水平研究型大学的基础学科成为基础科学探索的主力军,在把握基础学科发展规律的前提下,实现分层分类发展,制定科学合理的发展目标,引导高校潜心育人、静心科研、孕育重大创新成果,是我国未来一段时期内基础学科建设的重要考量。

### 参考文献:

- [1] 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——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2017-10-28(01).
- [2] 习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2022-10-26(01).
- [3] 习近平在中共中央政治局第五次集体学习时强调 加快建设教育强国为中华民族伟大复兴提供有力支撑[N].人民日报,2023-05-30(01).
- [4] “遵循科学发展建设高等教育强国”课题组,胡建华.“遵循科学发展建设高等教育强国”之研究[J].中国高教研究,2017(5):15-24.
- [5] 国务院关于全面加强基础科学研究的若干意见[EB/OL].(2018-01-31)[2023-11-05].[https://www.gov.cn/zhengce/content/2018-01/31/content\\_5262539.htm](https://www.gov.cn/zhengce/content/2018-01/31/content_5262539.htm).
- [6] 科技部 发展改革委 教育部 中科院 自然科学基金委关于印发《加强“从0到1”基础研究工作方案》的通知[EB/OL].(2020-03-03)[2023-11-05].[https://www.most.gov.cn/xxgk/xinxifenlei/fdzdgknr/fgzc/gfxwj/gfxwj2020/202003/t20200303\\_152074.html](https://www.most.gov.cn/xxgk/xinxifenlei/fdzdgknr/fgzc/gfxwj/gfxwj2020/202003/t20200303_152074.html).
- [7] 王新风.我国高校拔尖创新人才自主培养模式与实践难点[J].中国高教研究,2023(7):39-45.
- [8] 叶俊飞.从“少年班”“基地班”到“拔尖计划”的实施:35年来我国基础学科拔尖人才培养的回溯与前瞻[J].中国高教研究,2014(4):13-19.
- [9] 李硕豪,李文平.我国“基础学科拔尖学生培养试验计划”实施效果评价:基于对该计划首届500名毕业生去向的分析[J].高等教育研究,2014,35(7):51-61.
- [10] 李海龙.基础学科建设的象征意蕴与知识想象[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2023(4):129-138.
- [11] 宣勇,凌健.“学科”考辨[J].高等教育研究,2006(4):18-23.
- [12] 钟秉林,马陆亭,贾文键,等.大学发展与学科建设(笔谈)[J].中国高教研究,2019(9):12-15.
- [13] 钟秉林,李志河.试析本科院校学科建设与专业建设[J].中国高等教育,2015(22):19-23.
- [14] 钱颖一.谈大学学科布局[J].清华大学教育研究,2003(6):1-11.
- [15] 翟亚军.大学学科建设模式研究[D].合肥:中国科学技术大学,2007:15.
- [16] UNESCO. Basic Sciences, Research, Innovation and Engineering [EB/OL]. [2023-11-15]. <https://www.unesco.org/en/basic-sciences-engineering/>.
- [17] 托尼·比彻,保罗·特罗勒尔.学术部落及其领地:知识探索与学科文化[M].北京:北京大学出版社,2008:40.
- [18] NYE J S. Soft power[J]. Foreign policy,1990(80):153-171.
- [19] Nelson R R. The simple economics of basic scientific research[J]. Journal of political economy,1959,67(3):

297-306.

- [20] 万尼瓦尔·布什,拉什·D.霍尔特.科学:无尽的前沿[M].崔传刚,译.北京:中信出版集团,2021:66.
- [21] PALYS T. Basic research[J]. The sage encyclopedia of qualitative research methods,2008(2):58-60.
- [22] GOLDENBERG J, MAZURSKY D, SOLOMON S. Templates of original innovation:projecting original incremental innovations from intrinsic information[J]. Technological forecasting and social change,1999,61(1):1-12.
- [23] LINK A N. Basic research and productivity increase in manufacturing: additional evidence[J]. American economic review,1981,71(5):1111-1112.
- [24] MANSFIELD E. Basic research and productivity increase in manufacturing[J]. The American economic review, 1980,70(5):863-873.
- [25] ROLL-HANSEN N. Why the distinction between basic (theoretical) and applied (practical) research is important in the politics of science[R]. London: The London School of Economics and Political Science,2009:7.
- [26] 司托克斯.基础科学与技术创新:巴斯德象限[M].周春彦,谷春立,译.北京:科学出版社,1999:60.
- [27] 潘教峰,鲁晓,王光辉.科学研究模式变迁:有组织的基础研究[J].中国科学院院刊,2021,36(12):1395-1403.
- [28] 姚俊兰,周文泳.基于论文的中国大陆基础学科研究现状[J].情报杂志,2020,39(5):77-82.
- [29] ARORA A, GAMBARDELLA A. The impact of NSF support for basic research in economics[J]. Annales d' economie et de statistique,2005(79-80):91-117.
- [30] 龚旭,方新.中国基础研究改革与发展40年[J].科学学研究,2018,36(12):2125-2128.

(责任编辑:杨慷慨 校对:蔡宗模)

## The Strategic Support and Implementation Path of Basic Disciplines for Building a Powerful Education Country

ZHONG Binglin, SU Yuanzheng

(Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

**Abstract:** Accelerating the construction of development of universities and key disciplines with Chinese characteristics and world-class standards is crucial for building a powerful education country. Disciplines are a systematic knowledge system and the foundation of grassroots organizations in universities. They are the basic units for implementing talent cultivation and scientific research activities in universities. As a discipline category with basic scientific knowledge as its research content, basic disciplines are the sources of conducting basic research and generating original innovative achievements. They play a strategic supporting role in building an educational powerhouse by cultivating high-level innovative talents and scientific research innovation. To realize the strategic support of basic disciplines for a powerful education country, it is necessary to focus on national strategic needs, strengthen organized basic research capabilities in universities, encourage interdisciplinary integration and strengthen the cross domain collaborative innovation ability of basic disciplines, improve management efficiency, continuously deepen understanding of the laws of basic discipline construction and increase resource investment to enhance policy support and institutional guarantees for the development of basic disciplines.

**Key words:** a powerful education country; basic disciplines; basic research; original innovation



## ■ 高等教育强国建设专题

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2024.01.002

# 差异教育：撬动拔尖创新人才培养的“阿基米德点”

朱德全<sup>1</sup>, 王小涛<sup>1,2</sup>

(1. 西南大学 教育学部, 重庆 400715; 2. 重庆市朝阳中学, 重庆 400715)

**摘要:**在新一轮科技革命与产业革命浪潮下,拔尖创新人才在全球竞争格局中发挥着愈加关键的作用,培养拔尖创新人才自然成为世界各国教育的主要任务。拔尖创新人才培养不仅事关国家重大战略方针的贯彻,还是新时代高质量教育体系建设的题中应有之义,更是实现人才全面自由发展的重要抓手。差异教育作为一种承认差异、尊重差异并发展差异的教育模式,分别为拔尖创新人才培养提供了理念、方法与评价上的支撑,是撬动拔尖创新人才培养的“阿基米德点”。具体而言,以“差异育人”为中心的差异教育理念承认并尊重个体具备的不同优势、天赋与潜质,让教育者明白每个学生都可以在自己的创新领域成为“拔尖”人才;以“因材施教”为核心的差异教育方法,打破传统教学“设定标准”和“定向加工”的方法原则,契合了拔尖创新人才的培养模式,让每个学生都能长善救失,获得最佳发展;以“人尽其才”为主的差异教育评价标准,通过“多把尺子”为更多拔尖创新人才提供发展机会,促使拔尖创新人才源源不断地“冒出来”。为此,在拔尖创新人才培养的实践过程中,教育者有必要有机融入差异教育的理念主张,通过树立“尊重差异”的培养理念、创设“发展差异”的培养模式以及探索“多元包容”的评价体系,为拔尖创新人才培养提供差异教育支持。

**关键词:**差异教育;因材施教;人才培养;学生发展;拔尖创新人才

[中图分类号]G40-01 [文献标志码]A [文章编号]1673-8012(2024)01-0010-07

修回日期:2023-10-10

基金项目:教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“新时代教育评价改革的实现路径研究”(22JZD046);重庆市教育科学“十四五”规划一般课题“面向拔尖创新人才培养的中学差异教育研究”(K23YG1100048)

作者简介:朱德全,男,四川南充人,西南大学教育学部部长,教育部长江学者特聘教授,博士生导师,博士,主要从事课程与教学论、职业技术教育学研究;

王小涛,男,重庆人,西南大学教育学部博士生,重庆市朝阳中学党委书记、校长,主要从事教育管理、课程与教学论研究。

引用格式:朱德全,王小涛.差异教育:撬动拔尖创新人才培养的“阿基米德点”[J].重庆高教研究,2024,12(1):10-16.

Citation format: ZHU Dequan, WANG Xiaotao. Differentiated education: leveraging the “archimedean point” of cultivating elite creative talents[J]. Chongqing higher education research, 2024, 12(1): 10-16.



创新是推动国家经济社会发展的战略支点，在国家发展和国际竞争战略全局中起着关键性作用。特别是在第四次工业革命、数字革命、产业革命、科技革命和知识经济社会发展的浪潮下，科技创新已经成为国际竞争的最前线。拔尖创新人才代表着一个国家核心竞争力的高度，是国家实现整体创新水平提升的前提条件与关键因素。我国要加快社会主义现代化强国建设，就离不开对拔尖创新人才的培养。党的二十大报告明确提出要“全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才，聚天下英才而用之”。可见，大力培养拔尖创新人才是党和国家的明确意志和时代任务。因此，如何更好地服务国家战略发展新需求、构筑国际竞争新优势、落实立德树人新要求是当前我国教育高质量发展必须思考的现实问题。尽管自2009年教育部启动“基础学科拔尖学生培养试验计划”以来，我国在拔尖创新人才培养方面已开展长期的探索与实践，然而，无论是从拔尖创新人才的培养数量还是培养质量来看，与西方发达国家相比，我国尚存在一定的差距，其质量规格也远不能满足建设创新型国家的需要<sup>[1]</sup>。可以说，不能培养一大批拔尖创新人才，是我国现有教育体系的一块短板<sup>[2]</sup>。“阿基米德支点”是解决问题的突破口，是能够把理论与事实统筹起来的关键点和切入点。那么，是否存在一个能撬动我国拔尖创新人才培养的关键支点呢？只有真正找到推动拔尖创新人才培养的“阿基米德点”，才能精准发力，加快推进学校人才培养模式改革，全面提高人才自主培养质量。由此，本文试图将“差异教育”作为拔尖创新人才培养的“阿基米德点”，以期引发更为深入的讨论。

## 一、拔尖创新人才培养的时代要义

拔尖创新人才培养是一个系统性、复杂性工程，它不仅事关国家重大战略方针的贯彻，还是新时代高质量教育体系建设的题中应有之义，更是实现人才全面自由发展的重要抓手。只有深刻地认识到培养拔尖创新人才的时代重要性和紧迫性，才能引起我们对拔尖创新人才培养的重视，而不是仅仅将此停留在渴望和呼喚上。

### （一）宏观层面：拔尖创新人才培养是促进我国经济社会发展的战略选择

世界百年未有之大变局正在重塑全球经济结构、重构世界创新格局、重建国际文明秩序，但如何在新形势下突破西方国家的“科技封锁”、继续带动经济社会的发展成为中国式现代化强国建设的关键。经济社会的发展是国家在全球竞争格局中的关键，而一个国家经济社会的发展依赖于科技实力的提升，科技实力则主要表现在人才的创新能力和综合素质上。特别是随着新一轮科技革命和产业变革变革加快，建立人才资源竞争优势，对于服务国家经济社会高质量发展具有重要意义。“十四五”时期，随着我国经济社会迈向高质量发展的新阶段，如何为其提供动能成为亟须思考的问题。事实上，拔尖创新人才不仅是一种宝贵的稀缺性资源，还是一种关键的战略性资源，尤其体现在他们所产生的创造性劳动成果及其对国家经济社会发展所作出的重大贡献上<sup>[3]</sup>。党的二十大报告特别指出，“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”。在这样一个关键时期，拔尖创新人才培养跨入新的历史阶段，成为我国人才培养模式变革的重要转折点。当前中国已建成世界上最大规模的教育体系<sup>[4]</sup>，这意味着我国拥有强大的人力资源优势，而加快拔尖创新人才培养可以加速推动人口红利转化为人才红利，实现人口大国向人才强国的跨越发展，也必将为中国经济社会发展注入强劲动能。因此，人才培养尤其是拔尖创新人才培养成为当前国家经济社会建设的核心。

### （二）中观层面：拔尖创新人才培养是助推高质量教育体系建设的根本诉求

2021年3月，《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二〇三五年远景目标纲要》明确提出要“建设高质量教育体系”，为新时代教育改革发展描绘了行动蓝图。建设高质量教育体系是我国教育实现改革发展的破局之道，也是我国教育走向世界前列的必由之路。高质量教育体系更加关注育人的质量提升和人才培养模式改革<sup>[5]</sup>，特别是对拔尖创新人才培养模式的改革<sup>[6]</sup>。这

一方面是由我国现存的教育问题决定的。目前我国教育依然处于由外延式发展向内涵式发展的过渡阶段,一些“老大难”的教育问题依然存在,并制约着我国教育质量的提升。这些问题包括:基础教育阶段存在学生负担过重、学习兴趣和思维不足等问题;高中教育多样性发展不足,存在形式化训练、低效重复、单一评价的问题;高等教育阶段存在人才培养质量不高、顶尖学科不足、国际人才竞争优势不明显等问题。这些问题的解决都指向国家要致力于探索大中小各学段有机衔接的拔尖创新人才培养模式,以人才质量提升带动高质量教育体系的建成。另一方面,这是由高质量教育体系本身的特点所决定的,即一个高质量的教育体系必定是系统性受到高度重视、差异性得到应有尊重、个性得到极大发展的总体样态<sup>[7]</sup>。也就是说,高质量的教育体系承认并尊重个体的差异性,有助于学生的个性发展,而拔尖创新人才培养则有效表征了构建高质量教育体系的必要性,即通过拔尖创新人才的培养彰显高质量教育体系的构建成效。可见,拔尖创新人才培养是助推我国高质量教育体系建设的根本诉求。

### (三)微观层面:拔尖创新人才培养是实现全体学生自由发展的重要途径

就个人而言,育人目标是拔尖创新人才培养需要澄清的首要问题。尽管拔尖创新人才培养是一种建立在高深学问基础上、以心智和个性为核心的高层次和高标准的精英教育<sup>[8]</sup>,但这并不意味着拔尖创新人才培养所面对的是少部分存在于“金字塔顶端”的学生。如果错误地把“尖”作为人才培养的目标,并人为制造“好坏”“高低”“天才庸才”的分级评价,就会以另一种形式伤害学生的创新能力。其实,与拔尖创新人才培养相对应的是人才培养的标准意识。长期以来,以“成绩分数”“绩点制度”为核心的评价体系影响了我国人才培养的整体效益,导致过度的同质化竞争和教育内卷现象<sup>[9]</sup>,学生为了通过“冒尖”的方式获得有限的优势资源,不得不遵循“假性学习”的逻辑,进而身陷“人格缺失”“个性全无”“千人一面”的尴尬境地<sup>[10]</sup>。因此,学生真正的天赋就不容易被发掘出来,人才自由发展的空间便受到一定程度的挤压。事实上,创新是每个学生的内在需求,拔尖创新教育也同样应该面向所有学生<sup>[11]</sup>。拔尖创新人才培养所提出的假设前提是:每一位学生都有自己的个性、特长、潜能与天赋优势。拔尖创新人才培养应是多元的,在拔尖创新人才培养模式下需要有“多把尺子”作为评价标准来为更多学生的自由发展提供机会。在这样的培养环节和评价制度下,学生的潜能与优势才能得到最大程度的开发,并将自身的主体性彰显出来。可以说,拔尖创新人才培养是实现全体学生自由发展的重要途径。

## 二、差异教育对拔尖创新人才培养的价值功能

拔尖创新人才培养并不是通过选拔少数学生构建一条封闭而神秘的“成才密道”,而是要将整个教育系统建设成为中国式因材施教体系,挖掘并促进各类一流人才的涌现<sup>[12]</sup>。不同个体在不同智能上体现着不同的创造性,而拔尖创新人才培养的关键在于关注个体在成长过程中的差异性,从而为其提供适切的培养方案,拓宽全体学生的成才成功通道。正因如此,差异教育能作为撬动拔尖创新人才培养的“阿基米德点”,为其进一步发展提供思路。

### (一)差异教育为拔尖创新人才培养提供理念支撑

随着现代教育体系与制度的完善,我国教育已经形成一个规模化的教育体制,人们对优质教育资源的需求日渐增多,但受绩效主义和工具主义的影响,我国教育实践在一定程度上依然沉浸于对标准的过度依赖<sup>[13]</sup>。尽管教育也需要一定的标准,但个体之间是具有差异性的,人才培养不能像工厂流水线一般批量生产,否则个体就会被平庸地生产。这显然与拔尖创新人才的培养理念相左。差异教育是一种承认差异、尊重差异并发展差异的教育模式,它将“差异”既视为一种存在方式,又作为一种教育方式<sup>[14]</sup>。一方面,差异教育将“差异”视为教育的起点,认为教育要承认并尊重主体的差异性,即

认为尊重人的差异性与培养人的个性不仅是提高教育质量的重要方法,更关乎人的自由和社会的长远发展<sup>[15]</sup>。美国教育心理学家加德纳(Gardner)提出的多元智力理论也印证每个人具备不同的优势、天赋与潜质。可见,差异是个体个性成长的起点,只有当教育者真正承认学生的个体差异时,具有创造性的教育才有可能发生。另一方面,差异教育将“差异”视为教育的终点,认为教育最终的落脚点在于充分彰显学生的优势特征、实现主体性发展,最终达成“人尽其才”的目标。差异教育就是要打破“集体平庸”,为不同的学生提供适合的发展道路,把他们培养成能从事不同社会职业类型的人才<sup>[16]</sup>。由此,以“差异”为中心的差异教育理念为拔尖创新人才培养提供了重要支撑。在这种理念支撑下可以发现:“创新”是人的天性,每一个人都可以在自己的创新领域成为“拔尖”人才<sup>[17]</sup>。因此,拔尖创新人才培养不是一种“精英论”的育人理念(强调少数有天赋的个体才有资格获得培养),而是承认每一个人在某一方面具有天赋潜质,从而为其提供差异教育,让他们的优势得到最大限度的发展。

## (二)差异教育为拔尖创新人才培养提供方法支撑

“怎样教”作为教育教学的一种方式 and 手段,一直以来都是教育理论和实践领域关注的核心议题。特别是面对现代社会知识总量的急剧增加,以及人们对个性化教育资源的需求量日益增多,如何实施一种更有效的教学成为人们思考的首要问题。在教育普及阶段,很多学校都是根据既定目标采取统一的课程内容、教学材料、教学目标、教学模式等来培养学生和传授知识<sup>[18]</sup>。尽管这种统一化、标准化和单一化的教育方式能让更多学生受到教育,但这种教育方式也容易忽视学生的个体差异,难以满足不同学生的兴趣与需求,在很大程度上影响拔尖创新人才培养的整体效果。差异教育的核心主张是“因材施教”,即教育者“顺应”学生的先天优势与个体差异,实施有针对性的、适切的教育,从而实现学生自身潜能的最大化发展与自身优势领域的充分发展,其目的是促进学生“差异化发展”<sup>[19]</sup>。也就是说,差异本就是与教育教学相伴而生的过程,也是教育教学的一种资源和策略。在教学方法上,教师应时刻关注学生的个体差异性,打破传统教学“设定标准”和“定向加工”的方法原则,不断调整教学策略,设计并组织有弹性的教育活动,帮助学生充分展现自身的优势与个性。可见,差异教育“因材施教”的教学思想契合了拔尖创新人才培养模式,能够为其提供有效的方法支撑。在现实中,拔尖创新人才培养具有高度的个体发展需求特点,需要通过“扬长式教育”打破学生“片面的平均化”发展倾向,而差异教育这种从学生的实际情况、个别差异与个性特点出发的放矢地进行有区别的教学,能促使每个学生长善救失,获得最佳发展<sup>[20]</sup>。

## (三)差异教育为拔尖创新人才培养提供评价支撑

教育评价事关教育发展与教育改革的方向,有什么样的评价观就有什么样的人才观。长期以来,“以分数取人”的评价观是我国重要的招生选拔制度,然而这种以分数为参照的评价制度不可避免地将人的天性和个性纳入一系列格式化的规范和标准中,让“高分低能”的现象成为我国教育领域的“阿喀琉斯之踵”,高分学生中固然有一些优秀学生,但他们很多是通过“喂养式、速成式、标准答案式”“圈养”出来的,缺乏创新思维<sup>[21]</sup>。这种以分数取人的评价观也遭受学界质疑,特别是在新时代教育评价改革和拔尖创新人才培养的背景下,人们愈加意识到“标准化的考试也无法衡量苏格拉底式能力”<sup>[22]</sup>。在评价观念上,差异教育想要达成的是“人尽其才”的教育目标,需要创设一种多样化的评价标准,并以此为更多人才的全面发展提供机会。差异教育要求教育者把教育评价与学生的多样性结合起来,认为没有绝对的、唯一的标准和答案,也没有唯一的学习方法,更没有对人才“好坏”“高低”“优劣”的评价结果,评价结果的关键在于是否能预示学生某种创新潜能发展的可能性,引导学生能沿着不同的前进方向发展并展现更好的能力素质,以满足社会对学科型拔尖人才、应用型拔尖人才、领袖型拔尖人才、艺术型拔尖人才等各类人才的需求。拔尖创新人才的评价依据不是将分数与创新能力等同起来,而是通过“多把尺子”为更多创新人才提供机会,使人才源源不断“冒出来”。正因如此,



差异教育无疑对拔尖创新人才培养提供了评价层面的支撑,有助于教育者打破对教育公平机械的、错误的理解,让他们能将差异变成个体成长的基础,从而为每一位学生提供适合其特点和发展的教育服务。

### 三、拔尖创新人才培养的差异教育路径

差异教育作为一种蕴含“因材施教”“因学定教”“人尽其才”等原理精要的教育思想<sup>[23]</sup>,为我国拔尖创新人才培养提供多方位支撑,将成为撬动拔尖创新人才培养的“阿基米德点”。为此,在拔尖创新人才培养的实践过程中,有必要融入差异教育的原理精要,通过树立尊重差异的拔尖创新人才培养理念、创设发展差异的拔尖创新人才培养模式、探索多元包容的拔尖创新人才评价体系等路径,全力为拔尖创新人才成长提供差异教育支持。

#### (一)树立“尊重差异”的拔尖创新人才培养理念

在拔尖创新人才培养过程中,理念变革是关键一环。拔尖创新人才培养以“天赋”和“才智”为前提,其出发点在于承认自然禀赋的差异。传统的教育教学过于强调标准统一,导致个体在强大的同一性驱使下遮蔽了自我,难以遵循个体的天赋与优势发展自身的独特能力,妨碍了拔尖创新人才的培养。为此,拔尖创新人才培养首先要在理念上摒弃追求标准化与同一性的倾向,树立起尊重差异的教育理念。一是树立“以人为本”的教育信念。拔尖创新人才培养的核心是人,而“人”是一个特殊的个体,并且正是他的特殊性,使他成为一个个体,成为一个现实的、单个的社会存在物<sup>[24]</sup>。拔尖创新人才培养的关键在于超越社会本位与个体本位的价值之争,以培养具有差异性的人为落脚点整合二者关系。为此,拔尖创新人才培养要真正做到以人为中心,关注人的天赋与发展差异性,不是以一个预设的标准和尺度去衡量学生,而是对每一个独立的个体抱有宽容、善意、鼓励与尊重,并持续为其个性化发展负责。二是树立“个性化”的学习理念。每个个体都有其独特的智力组合和表现形式,因而拔尖创新人才培养具有高度的个体发展需求特征。因此,拔尖创新人才培养应引导学生根据自身天赋和兴趣选择学习内容、安排学习任务、选择学习方法,从而建立符合学生自身发展水平的个性化学习系统,激发学生个体的学习自主性,让每位学生的天赋都得到最大限度的发展。三是树立“因材施教”的教学观。拔尖创新人才培养应该给予个体差异性一个广阔的发展空间。为此,教师不仅要在全面把握每一位学生的共性与个性基础上让学生学会自主学习,还要尊重学生的主体性,让学生在具有个性化的体验中保持主体经验的自我敞开和自主整合,从而促使学生在自己的最近发展区获得各种关键能力的提升。

#### (二)创设“发展差异”的拔尖创新人才培养模式

长期以来,我国拔尖创新人才培养模式存在“学习量加法”的思路。这种培养模式让学生的综合能力、个性特长、情趣爱好很难得到有效发展,掩盖了学生的差异性特征,由此也就出现拔尖创新人才培养“平而不尖”与“大面积丰收”“千人一面”的现象<sup>[25]</sup>。为此,有必要以多样化、创新性与差异性的培养模式替代传统的单一培养模式,真正实现以学生的差异化发展为中心的教育目标。首先,树立多样化的培养目标。教育者要打破传统以规划性目标为主所设计的人才培养模式,根据学生的成长规律和个性特质,分类设计培养目标,基于个体的心智结构、学习兴趣、天资优势等,为学生量身定制发展目标,从而对标社会多元化需求,培养适应社会需求的不同类型的拔尖创新人才。其次,推进课程与教学的创新改革。一方面,教育者要建构层级化的课程体系,最大限度满足不同层次学生选课要求和成长需求——充分利用学校资源,开设多种类型的特色课程,为学生提供异质性课程,努力为拔尖创新人才培养搭建更为广阔的发展平台;探索衔接课程,发挥基础教育、中等教育与高等教育的协同效应,开放相应的课程,为具有优势潜能的学生提供更多深入研究的机会,满足他们对有高难度和挑



战性的学习需求<sup>[1]</sup>。另一方面,教育者要积极改进教育教学方法,提倡“合作式”“探究式”“启发式”的教学方法,增强教学内容设置的弹性,从而设计融合学生兴趣与创新潜力的教学模式,帮助学生充分展现自身的优势与个性。最后,探索多维度的拔尖创新人才选拔机制。一方面,要形成“基础教育—中等教育—高等教育”相衔接的拔尖创新人才“选拔链”,通过完善中考、高考、竞赛、强基、推荐等选拔渠道,尽早识别在某一领域有天赋优势的学生,从而通过系统性培养为学生成长为拔尖创新人才创造条件。另一方面,在学生选拔方面需要建立新标准,除了参考学业成绩这一指标外,还要将学生的创新能力、创新思维、智能倾向等作为参考标准,把具有某一专业潜质的学生选拔出来,从而提升拔尖创新人才培养的育人实效。

### (三)探索“多元包容”的拔尖创新人才评价体系

多元包容的评价体系能为拔尖创新人才培养提供良好的生态环境。事实上,以评价来促进拔尖创新人才培养的关键在于,在认识差异、尊重差异、发展差异的基础上,构建一个标准多元、内容多维、方法多样的学生综合评价体系,转变“唯分数论”的评价方式,让每一位学生都有机会脱颖而出。一要设定“一标+多标”相结合的评价标准。“一标”强调共性,即对学生基础能力的统一标准;“多标”强调差异,即在统一评价的基础上制订适合不同个体发展水平的多元评价标准。这种评价标准不仅能破除传统教育评价标准单一甚至唯一的现象,有效提高拔尖创新人才选拔的效率,同时还更注重评价之于学生发展的有效性、意义性、可选择性、针对性和适度性,更有助于为所有学生提供成长成才的机会,促使拔尖学生能够得到更充分的发展和更全面的评价。二要创设“学科知识+能力素养+优势特长”的评价内容。在学生的评价内容上不能以单一的学业成绩和学科知识掌握程度作为评价指标,而应更加重视评价内容的综合性,关注学生综合素质以及优势特长的整体发展,评价者应在全方位搜集学生背景信息的基础上,从学业、素养、特长等多个方面对学生的发展情况进行个体内差异性评价,重点关注学生的创新人格、创新思维、创新知识和实践能力等多个方面的表现。三要综合运用多种评价方法,坚持学业评价、表现性评价、过程性评价、增值评价等评价方法相结合,运用课堂观察、大数据测评、成长记录袋、随堂测验、面试演讲等多种手段方式,全面收集学生的多方位表现,抓住一切教育时机促进学生全面而有个性的发展,从而为学生个体的长远发展提供最优化的成长建议<sup>[26]</sup>。

### 参考文献:

- [1] 杨清.论普通高中拔尖创新人才早期培养[J].中国教育学报,2023(8):64-70.
- [2] 柯政,李恬.拔尖创新人才培养的重点与方向[J].全球教育展望,2023(4):3-13.
- [3] 张建红.“双一流”建设背景下我国高校拔尖创新人才培养研究[J].江苏高教,2021(7):70-74.
- [4] 马浚锋,胡阳光.新发展阶段中国高等教育规模效应及其拐点研究[J].江苏高教,2022(1):19-28.
- [5] 周洪宇,李宇阳.论建设高质量教育体系[J].现代教育管理,2022(1):1-13.
- [6] 刘复兴.加快建设高质量教育体系 着力造就拔尖创新人才[J].人民教育,2022(23):29-33.
- [7] 卢晓中.基于系统思维的高质量教育体系构建与教育评价改革:兼论拔尖创新人才培养的系统思维[J].国家教育行政学院学报,2021(7):9-16,37.
- [8] 周光礼.把握契机 探索拔尖人才培养新途径[J].中国高等教育,2011(1):28-30.
- [9] 林小英,杨芊芊.过度的自我监控:评价制度对拔尖创新人才培养的影响[J].全球教育展望,2023(4):14-32.
- [10] 苑津山,幸泰杞.“入局与破局”:高校学生内卷参与者的行为逻辑与身心自救[J].高教探索,2021(10):123-128.
- [11] 吴康宁.论培养“创新人”[J].教育研究,2022(12):32-47.
- [12] 陆一.完善造就拔尖创新人才的现代化教育体系[J].人民教育,2022(24):18-21.
- [13] 么加利,罗琴.高等教育评价的数字依附及消解[J].高校教育管理,2022(1):26-37.
- [14] 薛欣晨,沈贵鹏.差异及差异教育的再认识:一种教育哲学的批判[J].教育理论与实践,2017(16):7-11.
- [15] 李荣亮.约翰·密尔论个性教育[J].教育学术月刊,2015(9):26-34.
- [16] 曾继耘.关于差异教学若干理论问题的思考[J].教育研究,2007(8):69-73,79.

- [17] KAUFMAN J C, BEGHETTO R A. Beyond big and little: the four model of creativity[J]. Review of general psychology, 2009(1): 1-12.
- [18] 程红兵. 面向未来的课程改革[J]. 课程·教材·教法, 2020(2): 20-26, 76.
- [19] 罗祖兵. 因材施教的双重结构及其价值选择[J]. 教育学报, 2023(1): 40-51.
- [20] 王道俊, 郭文安. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2009: 228.
- [21] 杨德广. 拔尖创新人才培养的成效、缺失和建议[J]. 重庆高教研究, 2022(6): 3-9.
- [22] 玛莎·努斯鲍姆. 功利教育批判: 为什么民主需要人文教育[M]. 肖聿, 译. 北京: 新华出版社, 2017: 61.
- [23] 管锡基, 车言勇, 邓婷. 中小学差异教育的原理精要与实践路径[J]. 中国教育学刊, 2021(5): 99-102.
- [24] 易小明, 聂文军. 人类文明的求同性及其自然差异限度[J]. 自然辩证法研究, 2007(5): 70-73, 96.
- [25] 王伟, 杨德广. 新时代我国进入拔尖创新人才培养新阶段[J]. 教育发展研究, 2023(Z2): 24-31.
- [26] 刘学智, 田雪. 新时代基础教育评价改革的路向转变[J]. 中国考试, 2020(8): 16-19, 56.

(责任编辑: 张海生 校对: 杨慷慨)

## Differentiated Education: Leveraging the “Archimedean Point” of Cultivating Elite Creative Talents

ZHU Dequan<sup>1</sup>, WANG Xiaotao<sup>1, 2</sup>

(1. Education Department, Southwest University, Chongqing 400715, China; 2. Chaoyang Middle School, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** In the new wave of technological and industrial revolutions, elite creative talents are playing an increasingly crucial role in the global competitive landscape, and cultivating elite creative talents has naturally become the main task of education in countries around the world. The cultivation of elite creative talents is not only related to the development of major national strategic policies, but also a necessary part of building a high-quality education system, and also an important lever for achieving the comprehensive and free development of talents. Differential education, as an educational model that recognizes, respects, and develops differences, provides conceptual, methodological, and evaluative support for the cultivation of elite creative talents. It is the “Archimedean point” for leveraging the cultivation of elite creative talents. Specifically, the concept of differentiated education centered around “differentiated education” recognizes and respects the different strengths, talents, and potentials of individuals, allowing educators to understand that every student can become a “top notch” talent in their own innovative field; the differentiated education method centered on “individualized teaching” breaks the “setting standards” and “targeted processing” of traditional teaching principles, aligns with the top-notch innovative talent cultivation model, allowing every student to learn from strengths and overcome weaknesses, and achieves the best development; the differential education evaluation standard based on “maximizing talents” provides development opportunities for more elite creative talents through “multiple rulers”, and promotes the continuous “emergence” of top-notch innovative talents. Therefore, in the practical process of cultivating top-notch innovative talents, it is necessary for educators to organically integrate the concept of differential education. By establishing the cultivation concept of “respecting differences”, creating the cultivation mode of “developing differences”, and exploring the evaluation system of “diversity and inclusiveness”, it is necessary to provide differential education support for the cultivation of elite creative talents.

**Key words:** differentiated education; teaching according to students' aptitude; talent cultivation; student development; elite creative talents

■ 高等教育强国建设专题

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2024.01.003

# 文明实践与中国高等教育话语体系构建(笔谈)

鲍嵘,包开鑫,单可,江璐,杨宁

**摘要:**高等教育学中国话语体系的构建与中国式高等教育现代化道路探索,是知与行的一体两面,是教育理念与教育实践的相互融通。绵绵不绝的中华文明为中国高等教育思想和实践探索提供了广阔空间与强劲动力,然而在西方术语、概念和范畴成为现代高等教育“原型化理论”的背景下,由于中国高等教育的理论、思想不贯通,以及学界对中国高等教育本土经验的总结有限,中国高等教育理论还难以实现高等教育精神上的独立自主。高等教育话语体系构建需要中西文明互鉴下的文明自觉,需要在漫长的文明历史中(不能仅限于近现代历史)来诠释中国高等教育精神的自觉,回答高等教育“宅兹中国”“何以中国”,从而构建中国文化的主体性自觉。中国高等教育话语体系的构建要能辨识西方高等教育话语体系的哲学基础及其文明根性,需要实现方法论、思想语境的转变,即要以能判定“本体论—形而上学”的道(体)论为思想框架,以道用不离的思维评判西方高等教育知识与价值两离的本体论。基于古老文明返本开新的高等教育话语体系构建和自我主张,需要坚持文明比对、文明融通和领悟文明的“文明自觉”。通过对高等教育核心术语的逻辑学与语用学规范的进一步分析发现,中国高等教育传统话语和高等教育核心术语具有统摄性、文明根性、时代性和交互性等多重特征。西方高等教育的“理性”话语对中国高等教育的“性理”话语造成巨大冲击,理性话语的中西融合是构建全面理性话语的一条思路。而高等教育的异化现象表明,高等教育话语权需要进行现代性批判,促使高等教育主体话语权的回归,从而为高等教育话语体系的构建赋予新动力。中华文明实践蕴藏着丰富的高等教育的价值认同与思想遗产,它们包括但不限于“中和位育”的高等教育目的论、“修身齐家治国平天下”的高等教育政治哲学以及“兼容并蓄”的高等教育学术精神。

**关键词:**中国高等教育话语体系;高等教育核心术语;高等教育文明自觉

[中图分类号]G640 [文献标志码]A [文章编号]1673-8012(2024)01-0017-15

致谢:浙江师范大学教育宏观政策研究所助理研究员郭未来,博士研究生闻天阳、李县慧、邓军对本组笔谈文章做出贡献,深表感谢。

修回日期:2023-11-04

基金项目:教育部人文社会科学研究规划基金项目“学术资本风险及其管控策略研究”(23YJA880002)

作者简介:鲍嵘,女,浙江建德人,浙江师范大学教育学院教授,博士生导师,主要从事高等教育研究;

包开鑫,女,河南驻马店人,浙江师范大学教育学院博士生,主要从事高等教育管理研究;

单可,女,浙江衢州人,浙江师范大学教育学院博士生,主要从事高等教育文化与历史研究;

江璐,女,四川成都人,浙江师范大学教育学院博士生,主要从事高等教育治理研究;

杨宁,女,广西柳州人,广西开放大学副教授,浙江师范大学教育学院博士生,主要从事高等教育管理研究。

引用格式:鲍嵘,包开鑫,单可,等.文明实践与中国高等教育话语体系构建(笔谈)[J].重庆高教研究,2024,12(1):17-31.

Citation format: BAO Rong, BAO Kaixin, SHAN Ke, et al. Construction of civilizational practice and Chinese higher education's discourse system[J]. Chongqing higher education research, 2024, 12(1): 17-31.

# 本体论抑或道(体)论： 中国高等教育话语体系的思想框架

鲍 嵘

(浙江师范大学教育学院教授,博士生导师)

高等教育理论话语体系与核心术语,不仅是学术命题的论证问题,还是学科逻辑体系的自洽严密问题,更是从根本上实现对自己文明根脉的自我理解、自我主张和自我宣扬,旨在让他者增进对中华文明的理解。西方高等教育思想的构建与表述,离不开“本体论—形而上学”的哲学体系,而建立在中华文明学术传统之上的中国高等教育思想的自我主张,需要在吸纳科学精神的基础上,彰显与西方在“本体论—形而上学”上不同的价值取向和特征,以道用不离的思维判定西方知识与价值两离的本体论,这是方法论、思想语境的转变,也是中西交互限定的关键。基于古老文明返本开新的高等教育话语体系构建和自我主张,需要坚持文明比对、文明融通与领悟文明的“文明自觉”。

## 一、以道(体)论判定本体论

当代高等教育思想的基本处境是多层面的,西学是首当其冲的第一层面<sup>[1]序言17</sup>。西方高等教育核心话语与术语(如学术自由、学术中立、孤寂修养、为真理而真理等),无不是在西方“本体论—形而上学”思想框架内的表达。当下通用于世界学术话语体系中的“知识生产”“学术资本”等概念,也均带有西方高等教育以知识、功利为导向的思想痕迹。西方“本体论—形而上学”的学术体系不仅包含以现代科学为基础形式的各分科之学,也是现代科学之所以可能和存在的哲学前提。这个前提以本体论为基础,然后才产生由认识论、价值论、方法论等同构而成的庞大的以本体论为中心的形而上学系统。柏拉图的理念论是本体论的渊源,经由近代化构建,理念的相互结合所组成的那些命题就成为本体论的纯粹原理<sup>[2]62</sup>。在这些命题中,理念转变成概念范畴,本体论成为基于逻辑真理、理性知识、分析命题且侧重范畴关系、逻辑关系、动力关系的对事物本质的一种把握。与此同时,范畴为事物的分门别类发展留下足够空间,并促使这些类别朝着日益精细化的方向演变<sup>[3]</sup>。这个体系主要是理智性的,特别是随着西方哲学的发展,思辨理性变成认知理性,进而变成工具理性。当下既是“智能”的社会,又处于一种被贫困化的单纯的认知能力和知性文化中<sup>[4]12-13</sup>。可见,西方“本体论—形而上学”体系具有知识与价值(终极关怀)两离性特征<sup>[2]61-63</sup>。

然而,相较于本体论原理解释范畴,高等教育现实要复杂得多,像西方高等教育理论那样把裁决一切的标准都交付给本体论(发展到后来就是交付给科学技术),即把人交付给人之外的客观原则。这种做法并不智慧,相反会抽干高等教育的智慧之源。当下,教育精神的枯竭压缩了人的生存空间,剥离了人的生命体验,身处其中的人们被迫陷入“内卷”或“躺平”的煎熬状态<sup>[5]</sup>。从这个层面上看,高等教育学展开自我反思、寻求理论转向是必要的。一个有趣的反差现象已经表明本体论的困境,那就是在客观原则主宰的西方高等教育理论中,不得不用一个“主体性”概念来平衡人的地位(后来还衍生出“主体间性”之类的概念,以挽救主体之间的异化关系)。而以人为本的最高境界(物我一体),倒也无需“主体性”“主观性”概念<sup>[2]92-93</sup>。高深学问不限于对事物“本质”或“存在”开展认识论意义上的知识探究(如科学所追求的那样),还包括以人的生存发展、生命体验为思想背景,去领悟从知识到终极



关怀的一体贯通的道体。以道体贯通的思想判定西方知识与价值两离的学术体系,是东方学术自我理解的必然要求。虽然“古今中西,一切学术,其要在道,道无不在”<sup>[1]175</sup>,但就中国高等教育思想而言,更符合“唯道论”——中国学术所说的“道”,既是自然的、常然的,又是当然的、必然的,而且还是浑然的<sup>[6]</sup>。中国学术看上去分科,而实际上不分,总讲“一道”。就连中国的师生关系,也是浑然的。中国之师生关系,并不是简单真理知识意义上的师生关系,而是学问、道德、学术、文化于广大社会的一种传承<sup>[7]</sup>。道是整体的,却不是笼统的。道(体)范式中的学术并非不可分科、不讲认知的精细和学术分门别类的发展,也不反对知性文化,但它确实强调道器不离、知识与终极关怀不离、知识传授与立德树人不离,在日用伦常中实现内在的超越。因此,区分中西学术之道,明晰中国学术文化以及中国高等教育的道体特征是必要的。如果不先疏通道论,判定中西界线,终究会落入以西方“本体论一形而上学”反噬中国高等教育思想的泥潭,因此反向格义与交互限定的关键在于发展道体学<sup>[1]序言16</sup>。

## 二、道(体)论判定本体论的案例分折

2002年,费孝通先生撰写的《文化论中人与自然关系的再认识》,致力于返本开新,探求中华文明之于现代学术(特别是包括人文社会科学在内的学术)重构的重要启迪,其所运用的思想渊源主要就是天人合一的宇宙观。在这一时期的西方世界,不少新生代的人文社会科学学者也参与到将自然和文化关联起来的知识运动之中,他们提出的理论虽然所用的语言词汇有些许差异,方法例证也有所不同,但论证的方向却与费孝通一致,关切的核心议题也是一致的——如何通过究天人之际来反思实证主义和功利个人主义对学术的影响。新一代人类学家特别重视研究与西方宇宙观对立的其他宇宙观视角,这些新视角的出现就被称为“本体论的转向”<sup>[8]591</sup>——一方面是西方学术内部的自我反思,对服务于西方宇宙观的“话语—权力”旨趣展开长期的抗争<sup>[8]641</sup>,推动思辨客观理性的本体论转向有机多元的宇宙观;另一方面类似于梁启超以“中国人的自觉”理念来诠释中国有机宇宙观,努力构建一个既能分析西方宇宙观又能承接中国有机宇宙观思想框架的道体论述。

至于何为中国人理解的“道”,何为中国人理解的“本”“体”,道(体)论判定本体论的可能,有不少论述,限于篇幅,不再展开更深入的分析。需要指出的是,现当代钱穆、费孝通、丁耘、陈来等的研究应该得到重视。思想界的积极探索,就为高等教育思想和话语体系的有效构建提供了范例与启发。

## 三、高等教育话语体系构建的文明自觉及其实现路径

高等教育话语体系关乎高等教育现代化的方向与道路。高等教育话语体系在中国式现代化语境下,承担着国家战略与民族复兴的思想、学术话语与人文精神世界构建的重任。中华文明绵绵不绝,然而在西方术语、概念和范畴成为现代高等教育“原型化理论”的背景下,由于中国高等教育的理论、思想不贯通,以及学界对中国高等教育本土经验的总结有限,中国高等教育理论还难以实现精神上的独立自主<sup>[9]</sup>。中国高等教育现代化的经验总结与理论提升不仅需要理论自觉、学术自觉与自主知识体系建构<sup>[10-11]</sup>,同时还需要文明自觉。这种文明自觉需要在漫长的文明历史中去诠释高等教育精神的自觉,在中西文明互鉴中去回答高等教育“宅兹中国”“何以中国”,从而构建中国文化的主体性自觉。正如习近平总书记在2023年6月2日文化传承发展座谈会上指出的那样:“如果不从源远流长的历史连续性来认识中国,就不可能理解古代中国,也不可能理解现代中国,更不可能理解未来中国。”<sup>[12]</sup>着眼于历史连续性,需要从公元前800年至公元前200年人类文明轴心时代的高等教育进行自我理解。

自西学东渐以来,中国高等教育实现了由传统向现代的转型。中国式高等教育现代化道路始终伴随着对中西高等教育普遍性质之认同,对中西高等教育差异性之自觉,以及超越中西异同之创造。因此,所谓的高等教育文明自觉,是在中西文明相遇相抵的背景下,重新回到高等教育生发的初始场域,去理解和体认高等教育的理论自觉,是向他者学习,容受他者,同时保持自身独特性和文明主体性的实践自觉。中国高等教育文明自觉的实现路径包括:(1)在文明比对中,分头理解何为中西高等教育的自觉;(2)在文明融通中,确立中西高等教育沟通、对话、交往态度的自觉;(3)在现代文明创新中,践行多元文明宇宙观、世界观及教育精神,推动人类文明进入新时代的自觉。中国高等教育“中和位育”的目的论,“修身齐家治国平天下”的教育政治哲学思想,以及兼容并蓄的学术文化精神,都只有在中西文明同一性认同与差异性自觉中才能得到充分解读,也只有中西文明对抗融通和文明创新的场域中才能得以践行。求同存异,同时又超越同异之辨维度,走向融通之实践,是中国高等教育文明自觉的重要内涵。中国高等教育的文明自觉并不止于理论与学术的自觉,同时也是整个高等教育系统与全体工作者的实践自觉。所以,中国高等教育的文明自觉既是高等教育学的文明自觉,也是整个高等教育的文明自觉,只不过高等教育学人对中国高等教育话语体系的构建要肩负更重的担子。《礼记·乐记》有曰:“是故情深而文明,气盛而化神。和顺积中而英华发外,唯乐不可以为伪。”<sup>[13]</sup>以体验、直觉和领悟的方式,以情感理性与思辨理性相结合的方式回到文明原点,重新体悟高等教育的道与体,可谓“情深而文明”。中华学术文化及其思想、中国高等教育传统及其精神,是中华文明的重要精神标识和文化精髓,其返本开新之举,也必将开启文明赓续与弘扬的新征程。

## 高等教育核心术语生成的逻辑学与语用学审视

包开鑫

(浙江师范大学教育学院博士生)

高等教育核心术语是构建高等教育理论和知识体系的基本要素,既是生成高等教育话语体系的基础性条件,又是体现和阐发高等教育思想的重要载体。具有特定内涵的核心术语和关键概念的确立,是学科研究得以展开的必要前提,是某一学科和思想走向成熟的重要标志<sup>[14]</sup>。中国高等教育话语体系的构建及其走向成熟,既需要遵守逻辑规范,又要突破单纯逻辑标准的限制,针对高等教育话语的独特性,以隐喻性概念(术语)推动高等教育理论创新;既需要对传统话语加以扬弃,又需要在文明与文化交融的背景下,以语用规范引导具有统摄性、文明根性、时代性与交互性特征的高等教育核心术语的生成。

### 一、寻找逻辑起点、隐喻性概念与高等教育核心术语生成

高等教育术语是利用特定的符号对高等教育现象加以标识的一种语言表达。从词源角度看,“术语”对应的词是 term。Term 来自拉丁语 terminus,表示界线、边界、终点的意思<sup>[15]</sup>。高等教育术语是符号指称,对高等教育术语的不同解释就形成高等教育概念,高等教育概念的集合则是高等教育范畴。高等教育范畴是指把高等教育现象按照性质或关系加以归总的思维活动的体现,反映某类高等教育现象的本质。术语、概念、范畴都是为了“正名”,三者之间存在递进关系和种属关系<sup>[16]</sup>。一方面,高等教育范畴、高等教育概念、高等教育术语在内涵上趋于集中;另一方面,高等教育术语、高等教

育概念、高等教育范畴在外延上趋于扩散。高等教育核心术语属于高等教育术语的一个下位概念。高等教育核心术语的判定,既存在客观论题的限制,又受到学者或学者群体主观研究兴趣的影响。

20世纪末期,受哲学、经济学、教育学等学科的影响,为高等教育学寻找逻辑起点的相关研究蔚然成风,并形成了“高深专门知识的教与学”“高深学问”“知识”“学科”“大学生”等颇具代表性的观点<sup>[17]</sup>。研究者期望通过对高等教育学逻辑起点之上的概念、范畴与命题进行层层推演,从而形成一个逻辑严密(至少能自圆其说)的理论体系,夯实高等教育学的学科根基。应该说,这种逻辑推演方法并不适用于极具开放性、包容性与实践性的高等教育学。在这种背景下,以“取象比类”思维方式构建高等教育学科隐喻、拉动核心术语理论创新的方法进入学科共同体视野<sup>[18]</sup>。

学科隐喻以“取象比类”的思维方式表达情感,用打比方的方式联结形象思维与抽象思维以阐明艰深道理。这在古今中西学术史和不同学科理论发展史上都存在大量的例证,如高等教育学中的“学科壁垒”“学术部落”“学术锦标赛”“知识生产三螺旋”“泡菜坛论”等,都是被学界广为使用的术语和概念。来自大自然、身体、生产生活和其他学科的隐喻性术语,虽然能以特定方式调动学者参与高等教育学意义世界的构建,也具有一定的冲击力、启发性与原创性,但如果要对它们寄予厚望,如“传达时代教育精神”“创造中国高等教育话语体系”,还需要对中国传统高等教育思想和理论的语用特征进行更深入的分析 and 把握。

## 二、文明交往语用学视角下的高等教育核心术语:以“中庸”语言为例

当代中国高等教育核心术语正在从古老中华文明中汲取精神养分。“立德树人”“大先生”“通专结合”等都是返本开新之举,《中庸》等儒家典籍中蕴涵的深邃教育思想也通过“允中”“诚明”“博学”“位育”“命、性、道、教”等关键词和核心术语反哺国人的精神世界。《中庸》思想对天人合一宇宙观和人道观的形成与巩固,具有举足轻重的地位和意义,然而它却并非是我们所熟悉的有明晰逻辑关系、精心论证结构的语言表述,而是格言警句式的论述。例如,杜维明认为,《中庸》第一章虽然从论辩修辞学的角度谈“显然失败”,但它却以高度简洁的语言表达了多个层面的意思,让人联想到诗学的精神<sup>[19]5</sup>。尽管诗化表述的逻辑关系是不清晰的,从概念到概念的语义运动也不是线性推展推演的,但其却能让人情感共鸣,获得整体的感受和价值认同。

因此,《中庸》诗化表述背后隐藏的思维逻辑和坚持的教育基本理念是:尽管人们在智慧、能力方面参差不齐,但一个人不管生存环境多么恶劣,他总是能通过自我努力来改进自己,真正的问题并不在于他的天赋或周围的环境如何,而在于他如何利用这些资源与环境<sup>[19]91-92</sup>。由此,以《中庸》为代表的中国高等教育观与“犹太—基督”传统的高等教育观的差别也就得以凸显<sup>[19]7</sup>。在文明比较背景下的高等教育思想对话,同时也是不同思维模式、价值立场、语言风格与话语形式的对话。

## 三、高等教育核心术语的基本特征

从逻辑规范与语用规范看,高等教育核心术语具有统摄性、文明根性、时代性与交互性4个特征。

### (一)统摄性

统摄,乃统辖、总管之意。高等教育话语体系的建立离不开一套理论系统和可用于阐释相应理论的术语系统。核心术语概念按照一定的逻辑构成某一专业领域的概念体系,而概念体系的构建有助于揭示概念之间的关系,并形成与之相对应的知识体系<sup>[20]</sup>。高等教育核心术语不仅是有效支撑高等教育学科及其学术话语体系的骨架,还是影响高等教育理论风貌展现和力量发挥的重要因素。同时,

高等教育核心术语对其衍生术语和边缘术语也起到统摄作用。“学科”“专业”“学位”“高等教育精神”“大学理念”“高深学问”等,都是高等教育领域具有统摄性的核心术语。

## (二)文明根性

文明体现着民族的整体风貌和精神气质,具体表现在民族的社会实践、历史传统以及思维观念等方面,是一个民族区别于其他文明形态的表征形式和存在样态。当雅理各和辜鸿铭试图把《大学》《中庸》翻译成英文以寻求中西高等教育思想对话时,核心术语背后所蕴含的中华文明深厚的思想文化、独特的政教风俗以及特定的社会心理等的有效表达与厘定,就是他们面临的第一道难关。作为高等教育话语体系中的核心术语,它必然具有文明根性,即要反映所处社会最基本的文明形态及其发展特征。现代学术创新需要文明自觉并具有联通不同文明的能力。

## (三)时代性

如果说文明根性是高等教育核心术语构建基于历史发展的“通史”,那么时代性就是历史发展的“断代史”。时代性是指在特定历史时期普遍存在或显著表现的特点、趋势或价值观。时代性与某个时代的社会、政治、经济、文化等方面密切相关,反映的是当时社会的思潮、价值观、科技进步、政治环境以及社会变革状况,而这些通常会成为高等教育核心术语的重要论证背景和素材。此外,高等教育核心术语不仅需要与时俱进,还要对诸如高等教育发展“道艺合一新阶段”等老命题、旧术语进行新论述。

## (四)交互性

如果说文明根性、时代性主要从时间和空间的发展角度为高等教育核心术语构建提供养料,那么交互性就是超时空的。生活世界具有浓厚的道体论和本体论意义,既是人们日常生活的实践,又是人们进行交往活动的场域。就以生活世界中的相遇而言,中西方共同的生活世界之间存在的相通的高等教育学术文化,就为中西方之间的沟通交互提供了现实可能性。“学术自由”“学术中立”“为学术而学术”等术语、概念和命题不仅是现代性的见证者,同时也是西方高等教育学术文化的积淀,其与中国传统的诗化、整体性、人文关怀的教育思想以及与现代中国高等教育思想的交流对话正在开创新的术语时代。

# 理性、性理与全面理性： 中西融通的高等教育话语及观念

单 可

(浙江师范大学教育学院博士生)

近代以来,西方高等教育在发展过程中始终将理性及其观念奉为圭臬,学术是理性的象征,学者是理性的代言人,大学是理性的圣殿,学术自由是纯粹的理性自由<sup>[21]53</sup>。西方高等教育对理性的绝对信奉和实践,给世界带来了科学和祛魅的新时代。西方高等教育的理性观极大地改变了世界高等教育的思想格局,尤其是对中国儒家以“性理”为核心的高等教育话语及实践带来巨大冲击。与此同时,在西方高等教育现代化发展过程中,理性及其观念也出现了分化。因此,重新审视作为近现代西方高等教育话语关键词的“理性”,在思想观念的起承转合中构建中西融通的全面理性观,或可为中国高等教育话语体系的构建提供参考。



## 一、“理性”:西方高等教育话语体系兴起的 历史语境

18 世纪,欧洲启蒙运动突破宗教改革时期限定在神恩和信仰范围之内的理性,使西方社会进入世俗化理性时代。启蒙思想以反对宗教神权为前提,推崇理性,特别是工具理性,并且希望通过对人类智慧和理性的礼赞来唤起人类中心主义观念。这种观念不仅质疑和反对神学,同时还要争夺、征服和掌控自然<sup>[22]</sup>。启蒙思想涉及宗教、政治学、哲学、经济学等诸多领域,成为现代性的源头之一。卢梭、伏尔泰、康德作为启蒙运动的代表人物,都不约而同地把理性归于自然、人类等领域的知识范围。随着近现代分科之学的发展,科学成为西方理性开出的璀璨花朵。在科学技术进步以及启蒙运动理性思潮影响下,理性和理性精神成为近代西方高等教育的关键词。另外,近代实验科学的迅速发展推动西方科学实现了大发展,人们对利用科学技术掌控和征服自然有了崭新认识。科学技术促进工具理性和形式理性以“自我保存理性”为样态的发展<sup>[23]</sup>。所以,启蒙运动后的理性主要是科技理性,对现代社会影响深远,以至于“现代化”就是“理性化”<sup>[24]</sup>。由此,高等教育的近代化也就成为“理性化”的过程<sup>[21]31-32</sup>。

康德的《系科之争》为关于学术自由和西方大学理念的长期争论建立了一套术语<sup>[25]</sup>。康德作为德国古典理性主义哲学的开创者,奠定了近代科学的“知识论—形而上学”基础和道德哲学的实践理性话语体系基础。在康德看来,“不成熟”是人类自己加之于自己的“自为”,而启蒙运动帮助人们脱离这种状态。人们并不是缺乏理智,而是欠缺运用理智的勇气与决心,缺的是理性能力<sup>[26]</sup>。康德认为教育培养人对理智的运用,养成理性能力,人作为主体的能动性首先体现在人的智性理性和实践理性。康德在《系科之争》中开启了对近现代高等教育话语的讨论。他将思辨的纯粹理性称为“那种依照自律,亦即自由地(与一般思维原则相符合地)作出判断的能力”<sup>[27]</sup>,强调“低等系科”(哲学系科)对公民思辨理性、纯粹理性培养的教育哲学和政治哲学意义,借平息法学、医学、神学和哲学四大学科争执的契机,让基于思辨的纯粹理性在现实中落地<sup>[28]</sup>。

受康德理性观的影响,1810 年创建的柏林大学就十分重视哲学学院的地位和作用,旨在通过哲学训练培养具有思辨理性和实践理性的民族精英。柏林大学首任校长费希特追随康德理性观,把“一切非理性的东西服从自己,自由地按照自己固有的规律去驾驭一切非理性的东西”<sup>[29]</sup>设定为教育目标,认为高等教育的作用在于推动人实现终极目标,使人的理性精神得以发展<sup>[30]</sup>。

很显然,启蒙理性的内在结构有着先天的缺陷,工具理性与价值理性、理论理性与实践理性之间存在不可调和的矛盾。理性失衡致使高深学问体系重知、重智而轻德、轻道,导致大学课程和人文教育走向形式化,由此高等教育面临现代性危机。

## 二、西方“理性”教育话语体系对中国“性理”教育话语体系的冲击

所谓理性,就是人的理智能力,特别强调在数学与逻辑中得到突出表现的能力。理智能力在哲学思辨中的运用,被称为理性<sup>[4]12-13</sup>。自古希腊开始,西方就强调知识的重要性,如苏格拉底的“知识即美德”、哲学成为“爱智”之学,都是以知识为重的体现。亚里士多德提出的“人是理性的动物”更是把这种偏于理智的理性看作是人的本质规定性。可见,西方哲学的发展是由知识论限制知识世界的范围(只能在纯粹理性外去认识实践理性的重要性,并由此提出道德的重要性),再由道德哲学建立宗教、法律、政治,并由理性显示自然及超利害心的兴趣,“至菲希特、席林、叔本华、黑格尔等遂重精神之表现所成之文化”<sup>[31]自序二6</sup>来讨论美与艺术。在高等教育领域,知识论限制知识的范围,纯粹理性构

建现实世界之外的理念世界,道德情感被排斥在理性殿堂之外,这些都是西方知识与价值(终极关怀)相分离的理性主义传统——虽然存在不同的表达方式,但总体上西方的理性是逻辑、规律、推理、概念、本质等,倾向于不带情感地去获取关于“客观世界”的知识,因而是智性理性、物本理性。感情与“无私之情感”(道德情感)无法融入物本理性的“本体论—形而上学”体系,它们要么被视而不见,要么被纳入“非理性”。近现代西方高等教育继承并弘扬自古希腊开始以获取知识为目的的知性文化与理性文化,同时也塑造了相应的高等教育观念。

智性“理性”作为西方近现代高等教育话语体系的“关键词”和“核心术语”,改变了世界高等教育思想格局,对传统上以“性理”为核心的中国高等教育话语体系造成巨大冲击,传统的儒家高等教育观日渐式微。中国儒家“性理观”主张“性理”是人的道德自我、精神自我,或超越自我,即中国的“理性”<sup>[31]15</sup>。中国“性理”教育话语体系以人内在的智慧、反求诸己的道德自觉为特征,教学模式以通达之学为主,追求成熟的道德理性、中庸理性,以及浓厚的人文关怀和强烈的人世精神<sup>[32]</sup>。西学东渐后,旧有的教育观念和话语体系面临空前冲击,中国“性理”教育话语体系不得不在历史的漩涡中寻求折衷与调和并在变革中扬弃。在西方“理性”教育话语的影响下,中国引进西方的教学模式、教育理念,发展科学技术、哲学思想以及文学艺术等内容。物本理性被置于重要地位,中国文化根基所推崇的中庸理性、情本理性和道德理性受到冷落,其后果是两面的:一方面是中国高等教育的理智化和现代化发展,以及学术繁荣和学术创新等;另一方面是偏狭的理性主义和科学主义造成民族精神的失落、学术研究的功利化、学术评价市场化和行政化、思想枯竭等。

### 三、全面理性高等教育观的重塑

在当代重塑全面理性高等教育观,就是要构建以高等教育文明自觉为引领的全面理性高等教育话语体系。

#### (一)文明比对

以技术、物质形态划分的工业文明是当今世界文明发展的主流,各国的高等教育既来源于它,又最终服务于它。从文明形态的存在价值来看,工业文明给世界带来了物质的丰裕和技术的持续变革<sup>[33]</sup>。由工业文明催生的智性理性加速了西方现代化发展,为西方高等教育的发展提供了生长的阳光、土壤、水分和空气,成为高等教育存在的基石。但这种“理性”精神并不完美,它既不能真正把人解放出来,也不能完全契合我国高等教育的实际情况。所以,中国的高等教育须扎根自身文化传统,以礼乐文明的传统根脉为基础,汲取西方高等教育的发展经验,从而实现高等教育的本土化发展。

#### (二)文明融通

文明融通可以为高等教育的发展带来内在的创造性力量。虽然中西方高等教育各具特色,但其发展却面临相似的困境,尤其是在技术理性的扩张下,中西方高等教育发展均面临技术危机。当下,超越以技术理性为核心的大学文化,需融通高等教育传统“性理”观和现代“理性”观。中国古代提倡的有教无类、教学相长等教学原则至今仍具价值,培养以仁、礼为核心的“君子”和现代人文教育的价值取向存在共同点<sup>[34]</sup>。文明融通还为高等教育的理性纠偏创造了可能。西方“理性”观不仅具有技术性向度,还具有公共性向度、规则性向度和超越性向度<sup>[35]</sup>。其中,后面3个向度制约着技术性向度的无限膨胀,使人免于单向度的发展。为此,中国高等教育需要整合科学教育与人文教育,既要看到理性的其他向度,关注人与社会、人与人的关系以及理性在形而上的运用,摆脱近现代西方高等教育的异化趋向,同时又要推动高等教育的自我反思、批判和纠正。

### (三)文明体认和领悟,回归文明原点

西方现代、后现代诸学对高等教育理性的修补、反思与批判,都在不同程度上向着文明原点回归<sup>[36]</sup>。法国现象学、后结构主义和英美人本主义等西方显学,关注和讨论人与人、人与物、人与社会、人与宇宙等诸多关系,而这些讨论在中国的“性理”文明中都能清晰地看到。如以“性理”为核心的礼乐文明承继近现代西方高等教育体系中的“理性”精神而又超越其偏狭理性,既重视理性、自由、民主等现代理念又克服人类中心主义、工具理性、功利化等弊端,从而构建中西融通的全面理性观。这种理性观不仅是实现高等教育理性的重要途径,同时也为判定高等教育哲学基本命题提供了方法论,或可为我国高等教育话语体系的构建提供思想启迪。

## 高等教育话语的现代性批判

江 璐

(浙江师范大学教育学院博士研究生)

中国高等教育的现代化,虽然受到西方现代原型的影响,但并不是完全西方化,而是在对中西方文化传统扬弃基础上的现代化。在这个过程中,现代性批判是一个重要路径与工具。基于福柯的“话语权力”理论,通过对高等教育核心术语的现代性批判分析,可以揭示现代高等教育话语体系的功能作用及其局限性。批判与揭示高等教育话语体系存在的问题,归根到底是为了更好地构建中国高等教育话语体系。对中国高等教育话语体系的反思,不仅为我们提供了一个审视现代分科学术与人的主体性关系的新视角,也为当下高等教育重建培养全人机制提供了可能。

### 一、高等教育核心术语的话语权力阐释

话语(discourse)通常被理解为说话、讲演、论述和叙说等,以“陈述”或“已言说的事物”为参照系。福柯将此类陈述视为一种维系某一指定的历史语境,且具备重复能力的特殊事件。陈述与陈述、陈述与其他非话语程序之间存在的规则,共同限定了特殊的话语构造,这些规则包括特定话语类型事先假定的主体,规则本身所指涉的理论客体,与陈述构成相关的经验或制度领域,以及由此产生的特定的话语构型<sup>[37]227</sup>。在福柯看来,“话语”具有更深层的构建力量,因而福柯不是把话语仅作为符号来研究,而是把话语作为话语的实践来研究,即话语权力是在话语与实践的互动中被赋予的。话语本身就是一种权力,话语是权力的载体。话语作为知识系统,通过学科等制度化架构,获得权力以施加影响<sup>[37]227-228</sup>。因此,权力和知识是相互连带的,即不系统地构建一种知识领域就不可能有权力关系,不同时预设和构建权力关系就不会有任何知识<sup>[38]</sup>。

在高等教育话语体系中,高等教育核心术语是反映高等教育实践活动的关键且独特的言语符号系统与价值内涵表征。基于福柯话语理论视角,高等教育核心术语蕴藏高等教育的理论术语主导权、学科术语表达权、工作术语支配权,高等教育核心术语与高等教育话语权是一体同构的互动关系。高等教育核心术语的话语权就是在高等教育实践中所展现的话语影响力、引导力和号召力。在话语内容方面,中国高等教育话语主要包括高等教育理论知识阐释性话语、高等教育共同体所使用的学术交流性话语、高等教育实践者所使用的工作话语等;相对应的高等教育话语权主要包括以知识生产为目的的理论话语主导权、以知识传播为目的的学术话语表达权、以知识应用为目的的工作话语支配

权<sup>[39]</sup>。在高等教育理论知识阐释性话语或高等教育学科话语方面,中国高等教育话语体系的建设和学科建设密不可分。任何话语和学科内部的“客体”和“陈述”之间,都存在某种构成性的权力及其相互作用关系:一方面话语构成可供学科研究的客体及其种类;另一方面话语又构成对客体施以陈述的主体,并根据权威话语的逻辑、语法和语义判断这些陈述主体的真伪。一个关于某一客体的陈述,若能据其真实性加以判断,那么该陈述不仅能构成话语,同时也能促进该话语的传播,推动该领域的知识生产<sup>[40]254</sup>。

## 二、高等教育话语权力的现代性反思

“现代性”是对17世纪后欧洲首现的社会生活或组织模式的总体特征之概括<sup>[41]</sup>。韦伯将“现代性”描述成一个理性苏醒、逐步给世界祛魅的过程,也即一个除魔化的理性化过程<sup>[40]382</sup>。中国高等教育话语权力的现代性反思源于高等教育现代性对社会发展带来的现实冲击,亟须在高等教育话语分析的基础上探寻新的话语体系和超越现代性的高等教育实践路径。

工具理性与价值理性是一对相对概念。前者作为一种以工具崇拜和技术主义为旨趣的价值观,主张通过实践途径确认工具的有用性,从而追求事物的最大功效,为某种功利的实现服务,多表现为“实然”状态的现实;后者是指在合理动机的指引下,运用正确手段达到目的,多表现为“应然”状态的追求<sup>[42]</sup>。由于工具理性具有便捷的可操作性和外显性,同时具备客观性的特点,因而备受当代高等教育的青睐。相较而言,价值理性更符合高等教育本质的内在要求。然而,价值理性的相对内隐且难以测量,也容易带来高等教育价值评估的困难。所以,当高等教育话语权力被工具理性笼罩后,就容易带来价值理性的缺失。因为工具理性抛弃了高等教育话语权力的价值内核,丧失了人文关怀,变得越来越机械教条、急功近利。这在高等教育领域体现为理论与实践脱节、形式与内容分离、手段与目的背离等矛盾冲突;同时,还体现为高校师生之间的伦理关系异化、高等教育功能弱化和高等教育主体虚化等方面。总之,工具理性主导下的高等教育话语权力变得日渐扭曲和异化,并成为产生高等教育危机的根源。

此外,在工具理性主导下,高等教育话语权力的归属和服务对象也发生偏移,教育主体难逃被规训的命运。在新自由主义和新管理主义的影响下,高等教育面临学科被规训以及发展进入瓶颈的窘境。作为教育主体的高校师生,其话语权力被剥夺,这也是高等教育对教育主体的规训,并由此带来高等教育的人文性缺失与本体性失真。例如,当前高等教育过分强调科学管理手段,如各种指标体系的量化、评价技术的极度精细化,以及隐藏于背后的科学主义管理理念等,都忽略了教育评价活动的本真旨趣,遮蔽了教育过程中教育者话语权力的执行以及受教育者话语权力的获得。具体而言,作为教育主体的大学生,在机械性训练中忽略了知识存在本身的意义,丧失了话语权力的主体性;与此同时,作为教育主体的教师也忘却了知识传授的本真,成为执行标准化的机器。这不仅是教育者和受教育者话语权力的丧失<sup>[43]</sup>,也是科学管理与市场经济给高等教育带来的现代性冲击。现实中高等教育主体的失语境况愈加严重,主要源于高等教育话语权力已经逐步让渡给管理机构或经济部门,致使高等教育教学、科研与社会服务都掉进了实利主义的陷阱。换言之,谁掌握高等教育的行政权力,高等教育的话语权力就归属于谁;谁能为教学、科研与社会服务提供经济支持,高等教育话语权力就为谁服务。

## 三、高等教育的学科规训与全人培养策略

福柯权力理论还为我们提供了一个审视现代西方学术分科与人的主体性关系的视角,可以说,这



也是一个重新审视高等教育话语体系、重建全人培养机制可能性的机会。在高等教育领域,学科体系作为话语体系的“实在”,反映了话语体系的“元问题”。因此,从福柯权力理论视角出发,探讨现代西方学术分科与人的主体性关系,通过对学科规训、学科制度本身和学术割裂的反思,可以找到培养全人的基点。

### (一)学科规训引发人主体性的异化

福柯认为,学科是“话语生产的一个控制体系”<sup>[44]</sup>,与其将知识的变化视为真理的逐步展开,还不如研究这种变化过程中内在复杂的权力行使<sup>[45]</sup>。现代社会的权力是一种无处不在的力量,在高等教育领域表现为通过学科规训来塑造和控制个体。学科规训作为一种权力技术,以一种无形的、潜移默化力量对个体的身体、思想和行为实施规训和控制,使其成为学科领域内的“合格”主体<sup>[46]</sup>。这种规训过程不仅限制个体的自由发展,还导致个体主体性的异化<sup>[47]</sup><sup>170</sup>。在现代西方学术体系中,学科规训主要表现为学科分科和学术割裂<sup>[47]</sup><sup>170-194</sup>。学科分科将知识划分为不同的领域,个体在某一领域内进行深入研究,但这种分科限制了个体对知识的全面理解。在高等教育领域,学术割裂是指学科之间的隔离与割裂,致使学术研究变得碎片化和孤立化,让个体在学术领域中失去与现实世界的联系,带来知识的碎片化和个体的异化<sup>[48]</sup>,这不仅阻碍了学术研究的整合与创新,甚至阻滞了个体的全面发展。因此,反思高等教育的学科规训对个体主体性的影响,寻求跨学科的整合与协作,有助于提高培养全人的可能性。

### (二)落实全人培养,重塑完整人格

在学科规训背景下,落实高等教育的全人培养策略显得尤为迫切。福柯提出了一种反抗学科规训的策略,即通过对学科规训的反思和批判,使个体重新找回其主体性。学科规训是指作为一门学科,通过自身所具有的特点制定标准从而划定其知识范围,实现其自身规范以及塑造学科传人,进而对学科的发展产生深远影响的一种无形制度<sup>[49]</sup>。在当前学科规训导致人的主体性异化的背景下,高等教育重建完整人格需要从以下几点入手:(1)反思高等教育中的学问分科。通过跨学科研究,打破学科界限,使个体能够在不同领域自由穿梭,形成全面的知识体系。(2)整合高等教育领域的学术割裂。将学术研究与现实生活紧密结合,使个体在学术研究中关注现实问题,培养社会责任感。(3)培养高等教育主体的创新精神。鼓励个体对现有知识进行批判性思考,挑战权威,培养创新能力。由此,在重塑高等教育主体完整人格的同时,高等教育话语的实权也就能回归高等教育主体。

## 中华文明实践蕴含的三重高等教育话语

杨 宁

(广西开放大学副教授,浙江师范大学教育学院博士生)

一方水土养一方人。任何一个社会,无论是哪个民族,都在历史长河中孕育着自己独特的物质文明和精神文明,这些文明在让人们感受自豪的同时也激发人们对所处社会的认同。人类的不同民族文化成果的相互借鉴、影响和逐渐融合,最终形成一套超越社会的文明体系<sup>[50]</sup>。作为雅斯贝尔斯所言“轴心文明”之重要部分的中华文明,与其他文明一同缔造了“精神化时代”,它的高等教育精神与实践有着极其深厚的积淀。事实上,中华文明学术性实践蕴藏着丰富的高等教育思想遗产。

## 一、“中和位育”的中国高等教育目的论

与西方高等教育基于“认知”的真理性与抽象性展开“理智”与“思辨理性”的教育不同,中国高等教育以“情理”培养和道德理性教育为传统,以“合情合理”为宗旨,强调“情感”的真诚和安适,即内心安适和愉悦的状态是观念和行为合理性的关键。科学发达固然使人受益,但也恐将产生人类自毁问题,只以“物理”为知识,将脱离人生与人心的现实。“物理”存在于事实之域,无涉“主观好恶”;“情理”则关乎价值,对其深刻把握离不开人的意欲、情感,包括“主观好恶”<sup>[51]</sup>。与西方重在向外求“物理”的知识不同,中国看重“德性之知”乃后天之事,供人生部分或者全部之用。“故德性教育必求共同普及,知识教育乃可分别授受……惟德性乃自由,又平等,能独立。知识则无自由平等独立可言。”<sup>[52]162</sup> 儒家所追求的“明德”“至善”境界(中国传统高等教育精神境界),以及“德治”“做人”“天人合一”等都是中国高等教育精神的形态与内核<sup>[52]188-197</sup>。

清华大学原教务长、人类学教授潘光旦以“位育”理念为基础,对教育目的观进行了中国式构建。“位育”取自《中庸》的“致中和,天地位焉,万物育焉”。朱熹注疏:“位者,安其所也。育者,遂其生也。”<sup>[53]</sup>《周易》言:“天地之大德曰生。”天地为万物提供生生不息的环境,让各类生命各得其所。生命的目的不仅在于生存(being),而且在于此基础上好好地生存(well being)。这不仅表明“位”与“育”之间互为条件的关系,而且揭示了教育与生存的关联。潘光旦力求超越“个人与社会的对立,动态与静态的对立,社会性与生物性的对立,传统与西方的对立”<sup>[54]</sup>,提出教育的唯一目的是教人得到位育<sup>[55]</sup>。实际上,“中和位育、安所遂生”的理念是基于生命整体性的本体论、认识论、价值论的统一,着重体现了中国独特的宇宙观、发展观和人本观,强调以人为中心的整体系统、自然协调、相互成就、中正和谐、适所宜人和永续发展<sup>[56]</sup>。此外,从某种程度上看,潘光旦与梅贻琦合作完成的《大学一解》,不仅是清华大学办学经验总结,还是《中庸》《大学》的时代新篇,更是中国式高等教育话语体系构建的范本。

## 二、“修身齐家治国平天下”的高等教育政治哲学

儒家“天下”文明观通过塑造“世界人”,构建“天下一体”格局和秩序,以实现人类命运共同体的“共同善”。《周易》《大学》《中庸》等典籍为中国高等教育政治哲学的思想体系与话语体系提供了中国方案。《大学》的义理架构是“三纲领”(明明德、亲民和止于至善)和“八条目”(格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国和平天下)。这一系列纲领性理论实际上就构成了完整的中国高等教育的思想体系。例如,基于“明明德”的理念,以“亲民”为导向,以“止于至善”为目标,教人从个人心性修养入手,追求“家—国—天下”的“内圣外王”境界——体现了人类命运共同体理念的内在逻辑,其目标在于构建一种理想的文明体系。由此,高等教育的教育对象也就由“专业精英”转向“天下之个人”(这里的“天下”,并非地理空间上的疆域领土概念,而是超越个人、集团和民族国家利益,指向人类生存和发展的基本意识的“天下”)。《中庸》云:“中也者,天下之大本也。和也者,天下之达道也。致中和,天地位焉,万物育焉。”<sup>[57]</sup>“中庸”所确立的“中”的原则,指引着“中国人”在永久的活动中贯通天地,联结万物,从而使生命顶天立地乃至天人合一,成为真正的人、成熟的人、有无限可能的人。“天下”思想是对人类命运共同体的肯定,由此建立融合国家和天下利益的新型国家命运共同体<sup>[58]</sup>。由“我一你”通达“天下”观念,凸显出人类命运、人类利益的共生性与融通性。

与政治经济领域的全球化相比,高等教育的“天下”秩序更容易实践<sup>[59]</sup>。高等教育“天下”的思想

主张,是对每一个生命个体人性尊严和价值的展开,以实现人类的解放和自由。它的高明之处是在“类”的表征上强化“天下一体”格局的主体、知识和价值基础。这一“天下”思维为处理和应对当前高等教育政治化、官僚化、机械化倾向,以及“没有灵魂的专家”“没有良心的享乐者”等问题提供了中国高等教育的智慧。

### 三、“兼容并蓄”的中国学术文化精神

在派系学术的新旧、中西、有用无用之争的基础上,王国维提出不受偏见或功利影响的“学术三无(无新旧、无中西、无有用无用)”原则。他的这种学术兼容并蓄思想不仅明确了高等教育的原则,也是学者应当具备的学术境界。中国传统学术向现代学术转型的重要标志在于承认并厘清学术传统之“本来”价值,在发展过程中借鉴西方“外来”之观念与方法,在融合中开创本土特色的现代学术体系。学术兼容并蓄原则代表了中学思想、中国文化传统的开放性,与传统高等教育精神高度契合。

在阐释传统高等教育话语过程中,一方面需要提炼能融通中外的概念范畴,生成可被理解、可形成共识的内涵,以适应时代的发展需求。在中华文明的演进过程中,涌现出由中华民族自主创造和构建的高等教育理念——它们不仅构成中国高等教育话语体系的核心,还为实现融贯古今中西的中国高等教育话语体系建设目标奠定了基础。另一方面,需要用创新思维和方法对这些传统高等教育核心概念进行深度解读与诠释,并在深化国际交流与合作的过程中不断吸收外来智慧和力量,以促进中国高等教育话语体系的构建。

总之,中国高等教育话语体系的构建意义是在中国传统文化的基础上,以全面理性为基础,构建不囿于民族国家的“天下体系”和文明实践体系,引领教育者和受教育者踏上通向真正成熟个体的道路。一个不记得来路的民族,是没有出路的民族。在世界格局历经百年未有之大变局之际,我们应进一步挖掘高等教育核心术语的中国根性,总结高等教育现代化的中国经验,厚植中国式高等教育现代化的理论根基,自觉践行中国高等教育的世界责任。

#### 参考文献:

- [1] 丁耘.道体学引论[M].上海:华东师范大学出版社,2019.
- [2] 俞宣孟.本体论研究[M].3版.上海:上海人民出版社,2012.
- [3] 亚里士多德.形而上学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,2017:257-260.
- [4] 黄玉顺,杨永明,任文利.蒙培元全集·第11卷:情感与理性[M].成都:四川人民出版社,2021.
- [5] 余利川,李佳源,段鑫星.大学学术评价的技术治理“失灵”与理性复归[J].西南大学学报(社会科学版),2022,48(3):171-183.
- [6] 钱穆.湖上闲思录[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2000:35.
- [7] 唐君毅.唐君毅全集·第9卷:中国文化之精神价值 中国文化与世界[M].北京:九州出版社,2016:191.
- [8] 王铭铭.人文生境:文明、生活与宇宙观[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2021.
- [9] 本报评论员.深刻把握中华文明的突出特性[N].人民日报,2023-06-06(01).
- [10] 孙元涛.论中国教育学的学术自觉与话语体系建构[J].教育研究,2018,39(12):30-39.
- [11] 睦依凡,陈洪捷,赵婷婷,等.中国高等教育学自主知识体系的建构[J].高校教育管理,2023,17(4):1-11.
- [12] 习近平.在文化传承发展座谈会上的讲话[J].求是,2023(17):4-11.
- [13] 胡平生,张萌.礼记·下[M].北京:中华书局,2017:736-737.
- [14] 冯天瑜,余来明.历史文化语义学的现状与未来[N].社会科学报,2007-08-16(04).
- [15] 郑述谱.术语学核心术语辨析[J].术语标准化与信息技术,2006(1):4-8,15.
- [16] 卓今.“公共阐释论”术语、概念的构成及发展[J].文艺争鸣,2018(9):108-114.

- [17] 李硕豪. 一种高等教育学理论体系建构说:逻辑起点论述评[J]. 教育理论与实践, 2005(4):9-11.
- [18] 解德渤. 中国特色高等教育学理论体系何以构建:基于学科隐喻的视角[J]. 高等教育研究, 2020, 41(7):49-57.
- [19] 杜维明. 中庸:论儒学的宗教性[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2013.
- [20] 彭澍, 袁军. 以核心术语构建中国话语体系[N]. 中国社会科学报, 2023-05-09(02).
- [21] 彭荣础. 理性主义与大学发展:大学演进的哲学与文化审读[M]. 厦门:厦门大学出版社, 2016.
- [22] 哈佛燕京学社, 三联书店. 理性主义及其限制[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2003:216.
- [23] 马克斯·霍克海默, 西奥多·阿道尔诺. 启蒙辩证法:哲学断片[M]. 渠敬东, 曹卫东, 译. 上海:上海人民出版社, 2006:72-74.
- [24] 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, 2004:1-2.
- [25] 杰勒德·德兰迪. 知识社会中的大学[M]. 黄建如, 译. 北京:北京大学出版社, 2010:38-39.
- [26] 康德. 历史理性批判文集[M]. 何兆武, 译. 北京:商务印书馆, 2017:23-24.
- [27] 李秋零. 康德著作全集·第7卷:学科之争 实用人类学[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2008:23.
- [28] 李秋零. 康德著作全集·第5卷:实践理性批判 判断力批判[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2007:469.
- [29] 费希特. 论学者的使命 人的使命[M]. 梁志学, 沈真, 译. 北京:商务印书馆, 2009:11.
- [30] 费希特. 费希特文集·第5卷[M]. 梁志学, 编译. 北京:商务印书馆, 2014:289-296.
- [31] 唐君毅. 文化意识与道德理性[M]. 北京:中国社会科学出版社, 2005.
- [32] 杜维明. 孔子仁学中的道学政[G]//东海大学哲学系. 中国文化论文集(三). 台北:幼狮文化事业公司, 1981:66.
- [33] 余东华. 工业革命的驱动因素:对人类工业文明演化的多维思考[J]. 天津社会科学, 2021(4):4-13.
- [34] 潘懋元, 张应强. 传统文化与中国高等教育现代化[J]. 清华大学教育研究, 1997(1):15-21.
- [35] 俞吾金. 理性在现代性现象中的四个向度:从马尔库塞的《单向度的人》说起[J]. 求是学刊, 2004(4):12-15.
- [36] 王洪才. 论大学的传统性、现代性与后现代性[J]. 高等教育研究, 2017, 38(12):21-29.
- [37] 赵一凡, 张中载, 李德恩. 西方文论关键词[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2006.
- [38] 米歇尔·福柯. 规训与惩罚[M]. 修订译本. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2012:29.
- [39] 李文. 话语权力视角下中国高等教育话语体系的建构[J]. 江苏高教, 2019(5):16-21.
- [40] 汪民安. 文化研究关键词[M]. 南京:江苏人民出版社, 2007.
- [41] GIDENS A. The consequences of modernity[M]. Cambridge: Polity Press, 1990:1.
- [42] 王延隆, 王华华. 高等教育:现代性批判与共同体构建[J]. 湖北社会科学, 2019(10):142-148.
- [43] 林莺. 话语权视角下高等英文教育人文性的缺失和寻回[J]. 东南学术, 2012(6):302-308.
- [44] MICHEL F. The archaeology of knowledge discourse on language[M]. New York: Pantheon, 1972:224.
- [45] ROBIN U, EDWARDS R. Postmodernism and education[M]. London, New York: Routledge, 1994:88.
- [46] MICHEL F. Language, counter-memory, practice[M]. New York: Cornell University Press, 1977:159.
- [47] MICHEL F. Discipline and punish: the birth of the prison[M]. New York: Vintage Books, 1995.
- [48] GIBBONS M, CAMILLE L, HELGA N, et al. The new production of knowledge[M]. London: Sage Publications, 1994:3-8.
- [49] 侯怀银, 刘楠. 论教育学学科规训[J]. 教育理论与实践, 2011, 31(13):7-10.
- [50] 王铭铭. 超社会体系:文明与中国[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2015:93-94.
- [51] 杨国荣. 中国哲学中的理性观念[J]. 文史哲, 2014(2):31-37, 164.
- [52] 钱穆. 现代中国学术论衡[M]. 新校本. 北京:九州出版社, 2012.
- [53] 朱熹. 四书章句集注[M]. 北京:中华书局, 1983:18.
- [54] 潘乃谷. 潘光旦释“位育”[J]. 西北民族研究, 2000(1):3-15.
- [55] 潘光旦, 潘乃穆, 潘乃和. 潘光旦文集·第8卷[M]. 北京:北京大学出版社, 2000:554.
- [56] 沈湘平. 中国式现代化道路的传统文化根基[J]. 中国社会科学, 2022(8):109-123, 207.
- [57] 陈赞. 中庸的思想[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2007:52.
- [58] 干春松. 儒家“天下观”的再发现[J]. 探索与争鸣, 2019(9):116-121, 199.
- [59] 杨力芴, 西蒙·马金森, 许心, 等. 以“天下”思天下:“天下”思想对全球高等教育的新启发[J]. 清华大学教育研



## Construction of Civilizational Practice and Chinese Higher Education's Discourse System

BAO Rong, BAO Kaixin, SHAN Ke, JIANG Lu, YANG Ning

**Abstract:** The construction of the Chinese discourse system of higher education and the exploration of modernization of Chinese higher education's road are the integration of knowledge and practice, and the integration of educational ideas and educational practices. Prosperous Chinese civilization provides a broad space and strong impetus for the exploration of Chinese higher education ideas and practices. However, at present, when Western terms, concepts and categories have become the "prototype theory" of modern higher education, with the inconsistency of the theories and ideas of Chinese higher education and limited summary of the experience of Chinese higher education, it is difficult to achieve the spiritual independence of higher education theories. The construction of the discourse system of higher education requires the consciousness of civilization under the mutual learning of Chinese and Western civilizations. This kind of consciousness is to interpret the spirit of Chinese higher education in the long history of civilization (not limited to the short period in modern times), to answer the question of "living in China" and "why it is China" of higher education, so as to build the consciousness of the subjectivity of Chinese culture. In order to identify the philosophical basis and civilization root of the western higher education discourse system, the construction of Chinese higher education discourse system needs to take the Tao (body) theory as the ideological framework to classify subjective ontology—metaphysical, and use the integrational thinking to classify the ontology of Western higher education which is separate from knowledge and value, which is a change of methodology and ideological circumstance. The construction and self-assertion of a new discourse system of higher education based on the return of ancient civilization need to adhere to the "civilization consciousness" of civilization's exploration, integration and understanding of civilization. By further analysis of the logic and pragmatics norms of the core terms of higher education, it can be found that the core terms of higher education have the characteristics of control, civilization root, times and interactivity. The "rational" discourse of Western higher education has caused a great impact on the "nature and principle" discourse of Chinese higher education. Through the combination of Chinese and Western rational discourse, a comprehensive rational discourse or a train of thought is constructed. The dissimilation of higher education shows the necessity of criticizing the "discourse power" of higher education. The return of the discourse power of the subject of higher education can inject strong impetus into the construction of the discourse system of higher education. The practice of Chinese civilization reveals the value identity and ideological heritage of higher education, including but not limited to the theory of "neutral education", the higher education political philosophy of "reaching out to the world" and the academic spirit of "inclusiveness".

**Key words:** Chinese higher education discourse system; core terms of higher education; civilizational consciousness of higher education