

改革开放30年中国高等教育思想的转变

潘懋元¹, 肖海涛²

(1. 厦门大学教育研究院, 福建 厦门 361005; 2. 深圳大学高等教育研究所, 广东 深圳 518060)

摘要: 改革开放30年来,中国高等教育所取得的伟大成就,莫过于思想的解放、观念的变革,因为每一项成就都离不开高等教育思想的指导。30年来中国高等教育思想的发展变化,涵盖了高等教育思想体系的方方面面,影响最为深刻的是高等教育价值观、高等教育发展观和高等教育质量观等方面的变化。

关键词: 改革开放; 30年; 高等教育思想; 重大转变

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-4203(2008)10-0001-05

Transition of Chinese higher education thoughts during 30 years of reform and opening up

PAN Mao-yuan¹, XIAO Hai-tao²

(1. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China

2. Institute of Higher Education, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China)

Abstract: During 30 years of reform and opening-up, the greatest accomplishments that Chinese higher education has achieved is the liberation of thought and the transformation of ideas, as every achievement is under the leading of higher education thoughts. The changes in Chinese higher education thoughts during these 30 years cover all aspects of higher education thoughts system, and changes which have profound effect are: value of higher education, development view of higher education and quality view of higher education.

Key words: reform and opening-up; 30 years; higher education thoughts; great transition

回顾30年来中国高等教育的发展变化,可以发现,中国高等教育的精神面貌发生了天翻地覆的变化:从“教育是无产阶级专政的工具”到“教育为社会主义现代化建设服务”;从“读书无用”到“科教兴国”;从“以阶级斗争为纲”到“优先发展教育”;从知识分子是“臭老九”、“专政的对象”到“尊重知识,尊重人才”……这一系列观念的转变,既是教育思想解

放的伟大成果,也是教育思想的重大突破。这种转变所产生的巨大能量,不断在中国高等教育的改革与发展中释放出来,将中国高等教育改革与发展不断引向深入;不断在整个社会进步和发展中显示出来,体现出了高等教育在国家综合实力提升和社会发展中的战略意义。

30年来中国高等教育思想的发展变化,涵盖了

收稿日期:2008-08-30

作者简介:潘懋元(1920-),男,广东揭阳人,厦门大学教育研究院教授,博士生导师,从事高等教育研究;肖海涛(1965-),女,湖北浠水人,深圳大学高等教育研究所教授,从事高等教育研究。

高等教育思想体系的方方面面,而影响最为深刻的,是高等教育价值观、高等教育发展观和高等教育质量观等方面的变化。

一、高等教育价值观:从社会本位向社会发展和个人发展相统一转变

教育价值观是指人们对教育与人的价值关系的认识,并在这一认识基础上确定的教育行为的价值取向。教育价值观与教育功能观密切关联。就客观而言,教育具有社会功能与个体功能两个方面。就高等教育功能来说,其社会功能包括:经济功能,政治功能,文化功能等等;个体功能包括:升迁功能,职业功能,成长功能等等。完整的高等教育,应体现完整的高等教育功能。但是,教育价值观反映的不是教育本身,而是教育与人、社会之间的价值关系。由于认识不同,价值判断不同,教育价值取向各不相同。同时,教育价值观虽是潜在的,却无时无刻不起作用。在教育上,如果只强调某种功能,忽视甚至贬抑其它功能,就会出现偏差。

30 年来,中国高等教育价值观发生了深刻的转变,并深刻地影响了中国高等教育的发展道路,而最主要的是经历了从社会本位向兼顾社会发展和个人发展相统一的转变。

随着对高等教育功能认识的深化,高等教育价值观从片面走向全面

20 世纪 50 年代以来,我国教育学理论受前苏联影响,主张教育是社会的上层建筑,比较注重教育的社会功能,特别重视社会功能中的政治功能。“文革”期间,由于受极“左”思想影响,更进一步强调“以阶级斗争为纲”、“教育为无产阶级政治服务”、“教育是阶级斗争的工具”,强调以“政治方式”推动“教育革命”,导致“教育政治化”的命题被绝对化和极端化,给教育造成了巨大伤害。从另一面来说,它不仅贬抑了教育的经济功能与文化功能,而且忽视了教育的个体功能,且把人看成工具,从而导致“读书无用论”以及轻视教育、轻视知识、轻视人才的错误思想盛行。这不仅破坏了教育事业,而且搞乱了人们的思想。

1978 年 12 月三中全会以来,随着“改革开放”、“解放思想”、“实事求是”战略决策的确立,在整个社会思想大解放的背景下,教育战线开展了关于教育上真理标准大讨论,关于教育本质、属性和功能的大讨论,解放了人们的思想,端正了人们对于教育本质

和功能的认识。

首先,在关于真理标准大讨论的背景下开展解放教育思想大讨论,突破思想的禁锢,突破过去的理论禁区,并对“兴无灭资”、“教育为无产阶级政治服务”等提出异议;接下来,从理论上探讨教育的本质和属性。1978 年 3 月,经济学家于光远发表文章,对教育属于上层建筑的正统观念提出挑战,^[1]引发了一场旷日持久的关于教育本质和社会属性的大讨论,哲学界和经济学界很多学者也参与了讨论。讨论中先后出现了五种观点,包括“上层建筑说”、“生产力说”、“特殊范畴说”、“多重属性说”、“实践活动说”等。这场讨论虽延续 10 年之久争来争去没有结论,却有着深远的积极意义,它不仅活跃了学术空气,促进了教育思想的解放,而且引导人们走出了“教育政治化”的误区,明确了教育在经济发展中的作用。

另一方面,教育界开展了另一场同时旷日持久的关于“人的全面发展和全面发展的教育”的大讨论,帮助人们更全面理解:(1)马克思主义关于“人的全面发展”真谛,而不是将马克思主义教条化,简单以为“人的全面发展”等于“德、智、体”,更不是“文革”中的简单以为“德、智、体”等于“革命觉悟+生产劳动”;(2)辩证理解马克思主义“人的全面发展”学说与我国教育目的和教育方针的关系;(3)正确理解人的全面发展与全面发展的教育目的、培养目标之间的关系,特别是正确理解各育之间的关系。这场讨论不仅帮助人们正确理解马克思主义“人的全面发展”学说的精神实质,而且从过去热衷于讨论教育的社会价值,转向了对人的价值、个体价值的关注。

兼顾社会发展和个人发展,树立科学的高等教育价值观

1985 年,中共中央《关于教育体制改革的决定》明确提出:“教育必须为社会主义建设服务,社会主义建设必须依靠教育”,从而更为全面地认识教育的功能,强调教育要为社会主义现代化建设服务。这里,教育如何为社会主义建设服务引起了高等教育界的热烈讨论。通过讨论,人们认识到,“服务”和“依靠”包涵了这样的逻辑:衡量高等教育是否是为社会主义建设服务,要看它是否培养出了能够满足和适应社会主义现代化建设需要的高级专门人才,即教育是否通过促进人的发展来促进社会发展。也就是说,高等教育要兼顾社会发展功能和个人发展功能的统一,通过促进个人发展来促进社会发展。反过来说,如果只强调教育促进社会发展的功能,忽视、轻视或者反对教育促进人的发展的功能,就会扼

杀教育的生机与活力。但是,也不能因此走向极端,片面强调个体功能而不顾社会功能。在一部分教师和大学生中一度出现的惟个人主义,就是只强调个体功能的体现,这也是一种偏差。

实践中,30年来关于高等教育价值观的争论,集中体现在如何处理社会发展和个人发展的关系上,表现为:一方面体现在对教育社会功能为本位与个体功能为本位之争论中,同时也体现在高等学校师生对教育社会价值与主体价值的不同理解上。结合中国高等教育的实践,涉及如何处理一些对立统一的矛盾,诸如:(1)高等教育发展公平与效率之间的矛盾;(2)高等教育发展中的短期利益与长远利益之间的矛盾;(3)高等教育办学中的经济效益与社会效益之间的矛盾;(4)高等教育中专业教育与素质教育之间的矛盾;(5)通才教育与专才教育之间的矛盾;(6)学术导向与社会导向之间的矛盾;(7)“以人为本”的高等教育发展与高等教育政治、经济目标之间的矛盾;(8)高等教育宏观调控目标与高等教育市场机制不断扩展之间的矛盾;(9)建立高等教育文化自身优势与高等教育文化开放之间的矛盾,等等。

总之,教育是人类社会发展的必要条件,也是人发展的需要。在中国高等教育改革与发展过程中,中国高等教育不断努力解决高等教育的各种内部和外部的矛盾,不断将片面的惟社会价值观或片面的惟个体价值观转变为在满足社会发展需要的前提下,充分尊重人的主体价值,使社会价值与主体价值协调平衡发展,即兼顾社会发展和人的发展的功能相统一。

二、高等教育发展观:从急功近利向追求可持续发展、科学发展理念转变

高等教育发展观是针对高等教育发展的价值选择,通过思想和理念制约着高等教育发展的全过程。高等教育发展观与社会政治、经济、文化背景的联系十分紧密。30年来,中国高等教育发展观经历了深刻的转变——从单纯强调数量、急功近利转变为追求可持续发展、科学发展理念,促进着中国高等教育在“规模、结构、质量、效益”等方面协调发展。

高等教育发展观与时俱进,从急功近利到可持续发展、科学发展

改革开放之前,中国高等教育发展受到计划体制的制约,发展理念上不免含有“被动性”、“限制性”等内涵。改革开放之后,发展思路是“以包括计划在

内的宏观调控与市场机制相结合”为基础,其发展理念在1993年颁布的《中国教育改革和发展纲要》(以下简称《纲要》)中得到了鲜明体现。《纲要》对于高等教育发展所提的目标是:“规模有较大发展,结构更加合理,质量和效益明显提高”,后来被概括为“规模、结构、质量、效益”相互协调。这一发展目标既注意到数量,又注意到结构、质量、效益,强调四者协调发展,是全面正确的指导方针。

但在具体执行上,多少存在着一种“重数量、轻质量”、“重规模扩张、轻结构优化”、“重当前功利、轻长远效益”的急功近利的发展倾向。不论在总结发展成绩或是制定发展规划上,见到的都是一系列数字,诸如数量如何增加、规模如何扩大等,而对于质量如何提高、效益如何增强,则办法不多,或语焉不详,一语带过。总体来看,在规模有较大发展方面,执行得较好,在较短时间内实现了高等教育大众化。但是,由于经费投入不足,仪器设备老化,领导和教师精力分散,人才培养质量并不尽如人意。至于高等教育结构,经过多年调整,应该说比较合理;但由于急功近利,又出现了新的比例失调。效益方面,人们的兴奋点只是“规模效益”,而不注意“质量效益”。

20世纪90年代以后,国际上的可持续发展理念引入中国。中国高教研究界掀起了一场探讨可持续发展问题的热潮。主要集中在两个方面:(1)高等教育要为社会可持续发展服务;(2)树立可持续发展的高等教育发展观。逐步明确了可持续发展观,强调保证人类社会具有长远的持续发展的能力;体现了“以人为本”;体现了新的自然观、价值观、道德观等思维方式;体现了发展的持续性、整体性、公平性、协调性等原则;从而决定了高等教育的根本使命是促进社会可持续发展和进步。^[2]进入新世纪,党中央进一步提出坚持科学发展观,科学发展观也因此成为高等教育发展的重要指针。科学发展观与可持续发展观在精神上一脉相承,并丰富了可持续发展观的内涵。

高等教育可持续发展观、科学发展观影响了中国高等教育发展战略

通过不断地理论探索和实践总结,高等教育可持续发展观、科学发展观深刻影响了中国高等教育发展战略,无论是对宏观高等教育事业的持续发展,还是对微观高等教育对象发展潜力的持续提升,都产生了重要影响。或者说,高等教育改革与发展中方方面面的问题,从发展战略、培养目标、专业设置到教学内容、课程体系、教学方法、教学管理,都贯彻可持续发展、科学发展的理念与原则,包括高等教育

发展的速度问题,多渠道筹集高等学校办学经费问题,专业设置与调整问题,知识、能力、素质结构问题,科学教育与人文精神融合问题,高等教育的学术取向与职业取向问题,基础学科与应用学科的比例问题,学校管理中行政权力与学术权威的协调问题等等。

正是由于可持续发展观和科学发展观的引入,促使不断纠正人们有意无意形成的“重数量、轻质量”、“重当前功利,轻长远效益”的急功近利教育观,从更高的角度、更长远的利益制定高等教育可持续发展、科学发展战略,特别是在以下几方面体现得特别鲜明。

(1) 实施“科教兴国”战略和“教育优先发展”战略。“科教兴国”、“教育优先发展”战略,其精神实质体现了可持续发展、科学发展的精神。“百年大计,教育为本”、“科教兴国”、“优先发展教育”等,体现的不是单纯追求物质文明的发展观,而是物质文明与精神文明共同发展的可持续发展的科学发展观。这里,“教育优先发展”战略,不是教育的战略,而是整个社会可持续发展战略的重要组成部分。所谓“优先”,是同社会其它部门相比较而言,教育部门自身不存在优先发展与否的问题。对整个社会来说,不把教育摆在优先发展的地位,只顾在物质层面上增加投入,提高产值,这是急功近利的;现代社会如果不注意提高全民族的文化素质,不培养大批高科技、高素质的专门人才,经济与社会就不可能持续发展,也就谈不上科学发展。

(2) 实施高等教育大众化战略。中国高等教育大众化战略的启动,离不开可持续发展、科学发展理念引入高等教育观。高等教育大众化是经济与社会可持续发展、科学发展的必然选择。因为,一个国家国力的强弱,物质文明与精神文明的进步,很大程度上取决于高等教育所培养的人才的数量和质量。同时,国民经济发展了,社会生活水平提高了,人民接受高等教育的需求也会增长。因此,高等教育的大众化、普及化,不仅成为 20 世纪 60 年代以来世界高等教育发展的大趋势,也是中国高等教育发展的必然趋势,对中国而言,更有着从人口大国到人力资源强国的战略意义。

(3) 多渠道筹措教育经费,发展民办高等教育战略。大众化与政府资金投入不足的矛盾,是世界性的问题,更是中国当前的难题。为了解决这一矛盾,中国采取了“节支”与“增收”两种办法。节支,就是采取非精英教育的消费水平,增加大众高等教育的比例,以此来扩大高等教育规模。如大力发展成人

高等教育、短期高等教育、远距离高等教育、自学考试等,以减轻规模扩大之后的资金负担。增收,就是多渠道筹集教育资金,以减轻政府的财政压力。中国民办高等教育得到大力发展,使之成为公立高等教育分担大众化的重任,并形成了公办高校与民办高校优势互补、共同发展的多元办学体制,从而促进中国高等教育事业科学而可持续地发展。

三、高等教育质量观:从片面知识观向素质主导的多元化质量观转变

高等教育质量观是指用什么样的标准来评价学生的质量和高等教育的效果。质量观包含两个方面:一是质量;二是质量标准。所谓质量,与数量相对,是作为评价对象的载体或承受者(质量包括哪些内容);所谓质量标准,是赋予质量以某种特定内涵和价值的基本尺度。当人们选择了作为质量的载体之后,再赋予一定的评价标准,在思想上就具备了某种质量观。质量的高低,是高等教育活动效果达到一定目标的程度,也即满足社会及受教育者需求的程度。

30 年来,中国高等教育质量观经历了深刻的转变——从片面知识观向素质主导的多元化质量观的转变,并努力使科学教育与人文精神相结合,培养高科技与高素质的专门人才。

高等教育质量观的核心是培养高素质的人才。高等教育质量观与人才观密切联系,人才观不同,对教育质量的评价就可能存在差异。传统的教育质量观是“知识质量观”。它是以知识的多寡、深浅为主,甚至被看成是惟一的质量标准,这种知识质量观根深蒂固。“文革”前虽受所谓“白专道路”、“知识越多越反动”的冲击,但并未被冲垮,大多数教师、家长、甚至大学生本人所重视的还是业务知识。“文革”后 20 世纪 70 年代末到 80 年代初,一批“知青”上大学,更是如饥似渴地刻苦读书。

20 世纪 80 年代中期以后,随着高等教育改革的不断深入,人们对知识、能力、非智力因素的关系展开了讨论,也使得能力培养不断受到重视,甚至有“能力比知识更重要”的说法,促使知识质量观开始向能力质量观转变。20 世纪 80 年代后期及 90 年代,“素质”的概念逐渐得到社会的普遍认同,高等教育质量观逐步向素质教育质量观转变。

素质教育刚提出的时候备受争议,但经过理论探索和实践总结,素质教育的提法得到认同,并从中

小学教育引入高等教育。^[3]主要观点是:(1)素质是先天遗传禀赋与后天环境影响、教育作用结合而形成相对稳定的基本品质结构;(2)素质教育是以提高人的全面素质为目的的教育;(3)素质教育的提法丰富了全面发展教育的内涵;(4)中小学素质教育主要是针对“应试教育”的弊端,大学素质教育主要是针对片面的科学主义教育以及狭隘的专业教育的弊端,强调正确处理知识、能力、素质三者的关系,强调“做事”与“做人”有机结合,促进科学教育与人文教育协调和谐;^[4](5)素质的提高与完善是一个终身的过程,素质教育是终身的。^[5]总之,素质教育的提出,是中国教育理论本土化的创新,也使得人才素质成为衡量教育质量的重要标尺。

高等教育大众化挑战了传统高等教育质量观,要求高等教育质量观必然发生改变

传统的精英时代的高等教育质量观,最基本的是知识、学术取向的质量观。随着高等教育大众化的发展,这种片面的质量观带来的最深刻的矛盾是质量的学术性评价与职业性评价的矛盾。因而,在高等教育大众化时代,需要挑战传统的高等教育质量观,使高等教育质量观从一元向多元化发展。

在高等教育质量取向上,从精英教育走向大众教育的过程,是从片面强调知识性和学术性走向不断增强能力、素质和职业性的过程。第一,在精英高等教育时代,注重高等教育的知识性和学术性。第二,在大众化高等教育时代,高等教育的职业性日益受到重视,能力、素质日益受到重视。大众化时代,高等教育成为人们的权利乃至义务,是为人们生活做准备的。高等教育质量评价的主体不再仅是高校自身,还包括政府、学生、社会各方面。当越来越多的人接受高等教育时,学术标准不再是一个统一的衡量高等教育质量的标准,高等教育的职业性特征受到越来越多的关注,人才的能力和素质越来越受到重视。

因此,大众化的质量观是多元化的质量观。^[6]它包括以下涵义:第一,高等教育质量是一个多层面的概念,反映了高等教育对社会的“多层面”责任。不同类型、不同培养目标与规格的高等教育,应有各自的质量标准。第二,质量观是切适或适宜的。它强调在特定条件下,满足国家、社会和受教育者实际需要的质量,它不仅以知识为基础的学术标准,还有效能、创新、负责任等更广泛的内涵。质量观适宜要求高校有针对性地提供多样化的服务。第三,高等教育质量评估应该多元化和特色化,力求使各级、各

类、各地高等教育办出多样化和特色化;第四,避免“同质化”,不仅要避免大众教育向精英教育标准看齐,而且要避免向某一国教育标准看齐。另外,需要注意质量多样化不等于不求质量,更不是不求学术质量。多样化质量观又是“最低标准的多样化质量观”,应通过设置若干质量阈限的方式掌握“最低标准”。

也就是说,我们已经走进高等教育大众化的新时代,衡量高等教育质量观的维度是多样的:从质量的个体价值看,衡量高等教育质量的标准经历了从知识到能力,再到素质的转变;从质量的社会价值看,衡量高等教育质量的标准既有学术性的,又有职业性的;从质量的系统价值看,衡量标准可以是单一的,也可以是多元化的。对质量问题的不同看法,既影响人才培养目标和模式,更制约着高等教育的发展进程。总的来看,衡量高等教育质量观的关键在于人才培养的质量。因此,高等教育大众化时代,传统的片面知识质量观、以学术为唯一取向的单纯学术质量观已经不合时宜。现代社会发展需要与现代高科技时代相适应的全面发展的高素质人才,要求高等教育树立以“素质”为基础的多元质量观,积极构建质量保证机制和改革人才培养模式。

总之,改革开放 30 年来,中国高等教育思想不断丰富和发展,构建了具有中国特色的现代高等教育思想体系,演绎出了高等教育思想发展的宏大篇章。它既经历了质的飞跃——使教育从“以阶级斗争为纲”转变到“为社会主义现代化服务”;也经历了体制的转变——由适应计划教育的教育体制向适应社会主义市场经济的教育体制转变。

参考文献:

- [1] 于光远. 重视培养人的研究[J]. 学术研究,1978,(3).
- [2] 潘懋元. 21 世纪:可持续发展的中国高等教育[J]. 天津市教科院学报,1999,(3).
- [3] 潘懋元. 试论素质教育[J]. 教育评论,1997,(5).
- [4] 杨叔子. 绿色教育:人文教育与科学相融合[A]. 中国大学人文启思录[C]. 武汉:华中科技大学出版社,2003. 19-28.
- [5] 肖海涛. 素质教育终身论[J]. 有色金属高教研究,1999,(2).
- [6] 潘懋元. 高等教育大众化的教育质量观[J]. 中国高教研究,2000,(1).

(本文责任编辑 骆四铭)