

人文讲坛



邬大光（1957.10—），博士，教授，厦门大学“闽江学者”特聘教授。现为厦门大学副校长，兼任中国高等教育学会副会长、教育部社会科学委员会委员、教育部学科发展与专业设置专家委员会委员、全国高等教育研究机构协作组组长等职。研究领域为高等教育基本理论、高等教育管理、比较高等教育。曾赴香港中文大学教育学院、英国利物浦大学教育学院、美国加利福尼亚大学伯克利分校高等教育研究中心做高级访问学者。曾入选教育部跨世纪人才培养计划、获得教育部优秀青年教师奖。

中国高等教育发展的“特殊性”

——访厦门大学副校长邬大光教授

■本报记者 张兴华

我国高等教育应该走一条什么道路？这是一个时代话题，也是近几年我国高等教育学界高度关注的热点话题。对这个话题的审视和研究，专家们多是从宏观特别是套用宏观政治理论来诠释，给人的感觉是比较抽象、落地不足，有些概念或观点有些牵强，甚至与实际相差甚远。最近，研读厦门大学副校长邬大光教授关于“中外高等教育的反差”的学术报告，大开眼界。他从现象学、比较教育学的视角对中外高等教育的差异进行了详细解读，令人叹服。近日，记者带着“探索高等教育的中国模式”这一命题，专访了邬大光教授。

为何“淮南为橘，淮北为枳”

记者：真正意义上的高等教育，在我国不过100多年的历史。但100多年来，我国效仿了多国高等教育模式，什么日本模式、德国模式、法国模式、美国模式、苏联模式等。遗憾的是，这些模式不能不说作用，但似乎没有解决根本问题，为什么国外高等教育到中国来会“水土不服”？

邬大光：学习和借鉴国外高等教育先进经验，应该提倡。但是一定要本国国情出发，搞清楚我国的政治、经济、文化、历史等状况，特别要搞清楚高等教育的属性。改革开放以来，我国高等教育的许多改革思路与实践直接瞄准了西方，尤其是欧美高等教育成为许多研究者和管理者参照的对象。言必谈美国，改必以欧美为参照，正在成为人们的一种思维范式，人们试图从不同的视角给高等教育改革开出“药方”。但是，这些药方的针对性和实效性还不够明显，而且有待实践检验。

从西方寻找参照系，是中国高等教育发展模式的传统思维方式，也是最为容易和简单的做法。但是，我国高等教育面临的许多问题根植于本土特殊的政治、经济、文化和历史土壤，这些“特殊土壤”使我国高等教育在其发展道路选择中，难以从西方经验中找到全部答案，或者说西方的经验只有局部的借鉴意义。不难发现，某些在西方看似很好的做法，当试图借鉴到我国操作层面时，就会显得“水土不服”。因此，充分认清中外高等教育的差异性及其背后的影响因素，对于未来我国高等教育改革与发展十分重要。而这“背后的影响因素”，说到底就是我国高等教育的“特殊性”和“阶段性”，倘若认识不清这两个概念，肯定会出现东施效颦或者左顾右盼的现象。

作为遗传因子的西方大学模式（理念和制度等），仍然是后发国家建立现代大学制度的标杆。然而，受不同的时空和环境影响，大学的办学模式在不同国家必然会产生调适和变异，这也是世界高等教育发展的经验。虽然我国的高等教育改革在很大程度上仍然处于模仿、学习西方的时期，但所呈现出来的阶段性和特殊性是一个不争的事实。阶段性从历史发展的角度勾勒出当前我国高等教育后发追赶模式所处的特定历史阶段特征；而特殊性更多地从空间地域的角度，体现了我国基于国情的办学实践，有别于西方高等教育的问题和路径选择。

记者：您在“中外高等教育的反差”学术报告中，谈到“大学产权问题”、“就业问题”、“教学文化问题”等。正如您所说的“有的属于反差，有的属于缺失，有的属于错位。例如，大学产权问题是一个典型的中国化问题，教学文化在我国是一个缺失问题，协同创新是一个错位问题”。

邬大光：此类问题很多。这就是说，我国高等教育走到今天，其复杂性远远超出了人们的想象，其所展现出来的问题和表现形式以及根源都有别于西方大学的发展逻辑，这些反差、缺失、错位等现象，从表现形式上既有理论层面的，也有实践层面的；既有政

治层面的，也有经济和文化层面的；既有同样的问题不同的表述，也有不一样的问题相同的表述；还有同样的问题，由于发展阶段不同，问题表现的形式不同，解决的路径大相径庭。可见，这些现象背后所遮蔽的要素和原因，其深度和广度都已经超出了原有高等教育理论的范畴。

而对对这些反差产生的原因来看，也存在着不同的影响因素。有些反差是由于政治与高等教育关联程度的差异所造成的，有些是由于不同经济发展时期对高等教育提出的多元要求所造成的，有的属于管理体制的路径依赖差异所造成的。如果搞不清楚这些问题，就可能把西方成熟阶段的高等教育经验嫁接到我们尚不成熟且文化传统有本质差异的高等教育体系上，造成“淮南为橘，淮北为枳”的排异反应。

从阶段性方面看，任何一个国家的高等教育系统，都有其内在的逻辑和生成规律，从初创到成熟都需要一定的时间。在同一国家与地区，在不同的时间节点，高等教育发展会表现出不同的阶段性特征。而在不同的国度，发达国家高等教育昨天遇到的问题，我们可能还没有遇到，也可能就是我们今天需要解决的问题，而他们今天遇到的问题可能是发展中国家将来遇到的问题。在实践中，这种发展的阶段性特征往往被高等教育发展的规模或数量特征所遮蔽。我们应该清楚，一个经济大国的崛起并不必然造就一个高等教育强国。一个国家的高等教育从“发展中”到“发达”阶段的过渡需要一个漫长过程，需要一个量变到质变的发展过程，高等教育发展的阶段性将导致高等教育中很多的政策或举措都带有短暂时性，高等教育价值取向充满着多种选择性，高等教育实践也充满着不确定性因素。这些方面，只有通过对这些阶段性特征进行深入研究，把握高等教育阶段的特殊矛盾，才可能为我国高等教育发展指出切实可行的路径。

从特殊性方面看，由于所处制度环境不同，任何一个国家的高等教育系统都是特殊的。这种特殊性既是高等教育普遍性在特定国家地理、历史与现实背景下相结合的产物，也是高等教育发展阶段性的真实体现。从抽象意义而言，每一个国家高等教育系统的特殊性大致有两种情况：一是积极的特殊性，即在尊重高等教育普遍规律的基础上，植根于本民族的文化传统，发展出具有生命力，并取得巨大成就的发展模式。二是消极的特殊性，即受制于某种特殊的政治经济体制约束或意识形态、宗教信仰的影响，损害了高等教育的普遍性或高等教育发展的规律性，阻碍了高等教育发展的特殊做法。

事实上，在实践过程中，哪些是积极的，哪些是消极的，需要经过一段较长时间的检验，更多时候，高等教育发展的特殊性常常是介于二者之间的特殊性，可以称之为“折中的特殊性”。高等教育发展确实存在一些普遍性的规律，但对这种规律的把握需要“接地气”，找到与本土的特殊实践问题对接的方法。我国高等教育的发展就是要处理好普遍性与特殊性的关系，突出那些积极的特

殊性，消除那些消极的特殊性，并在发展中逐渐克服由于阶段性所导致的某些特殊问题。

必须看到，我国高等教育的阶段性和特殊性特征，在更宏观的层面上是由我国社会发展实践的高等教育发展规律，对我国来说只能是“抽象的继承”。更为根本的是，如何从本土的实践出发，以国际视野、未来发展的取向来研究、解决上述带有阶段性和特殊性特征的问题。

中体西用还是西体中用

记者：从我国高等教育的阶段性和特殊性来观察，过去我们的理论预期和我们的实践结果，存在着相当大的差距。这是不是警示我们：必须正视西方高等教育发展的理论与实践在中国实践不适应的现实，必须正视网中看似相互冲突的高等教育模式在中国语境中的共存？

邬大光：是的，我们的讨论实际是触及到了如何面对中国高等教育实际的一个时代命题。我国高等教育阶段性和特殊性特征的形成，与我国高等教育发展模式的选择密切相关。就当前阶段我国高等教育发展的阶段性和特殊性而言，我们的思考集中在两个问题：第一，我们在西方经验和本土实践之间的取向是怎样的？第二，如何判断改革开放之后我国高等教育的发展模式？

在第一个问题上，在近现代中国高等教育发展史上，其实一直以来我们都没有跳出“中西体用之争”的基本思路。无论是“中体西用”，还是“全盘西化”，从思维方式上都是将中国传统文化精神和意识形态作为“中体”看待，而将西方高等教育制度形式作为“西用”的范畴，即把西方先进的经验移植到中国异质的肌体。对于当前我国高等教育来说，究竟什么是“体”、什么是“用”？目前还是见仁见智，但可以明确，这个体肯定不是传统的私塾、书院、科举制，毕竟它们已经离我们远去。中体不存，西体又焉附？是否完全照搬西方的先进经验？李泽厚先生的“西体中用”之说，似乎为我们探讨这个话题提供新的思路。他认为“学”（学问、知识、文化、意识形态）不能够作为“体”；“体”应该指“社会存在的本体”，即人民群众的衣食住行、日常生活，因为这才是任何社会生存、延续、发展的根本所在。在这个意义上，就高等教育而言，体就应该是反映高等教育发展普遍规律的实践问题，而当它遭遇中国国情的特殊时，需要实现的是“转化性的创造”而非“创造性的转化”。这两者的区别在于，前者是指反映规律的制度和实践问题在本土通过多元的方式得以实现，而非完全重蹈覆辙、一味遵从西方的做法；而后者假定有一种既定的先进西方模式，我国只能亦步亦趋，最终将以为之归宿。在“转化性创造”的过程当中，我国高等教育的阶段性和特殊性就显现了出

【观点】

在用一维的大学形态理念和大学制度衡量多样化的大学形态，是在用体现教师权利的理念和制度衡量利益相关者增加的大学实践，是在用过去的经验（理念和制度）指导变化的大学实践。

特定的国情和文化传统，孕育了我国高等教育的特殊性和阶段性，社会转型时期和经济发展水平又叠加了某些阶段性和特殊性，我们长期以来形成的做法，已经成为思维惯性和路径依赖，并且被认为是“规律”。其实，我们对高等教育的理解，在相当大的程度上，还处在“常识和经验”层面，我国现在的高等教育理论和高等教育实践基本是在

来，因为从大学与政治、经济、文化等制度的互动关系而言，中西存在着巨大的差异，注定了治理的路径也不相同。对西方高等教育先进经验的借鉴不再是东施效颦、原封不动，而是要直面阶段性和特殊性所带来的规定性，立足实践问题，创生出符合本土实际的理论和做法。

在第二个问题上，基于对第一问题的认识，当前我国高等教育的发展模式显然是既非“中体西用”，也非“西体中用”所能简单囊括，相反呈现出一种“混合模式”。正如张应强教授和其他学者所概括的，新中国成立以来，我国的高等教育发展模式，主要是苏联模式、延安模式、美国模式，这些模式已经通过历史的因袭，不同程度地融入当前的高等教育制度之中，形成了新的现代传统。苏联模式是以专业教育为主的现代高等教育模式，强调高等教育的政治性和意识形态作用，强调政府对高等教育高度集中领导和刚性调节，强调以计划模式作为高等教育发展的调节机制。苏联对当前我国高等教育分布格局的形成、学科建设的思路、资源配置的方式、行政化的教育管理体制的影响余韵犹存。延安模式从本质上而言是以政治论为中心的教育模式，它的内容包括高等教育对社会尤其是政治的全面适应，强调对大学严格的计划管理。在当前高等教育的学制、学校内部领导体制、教学计划、教学内容、教学组织、教学方法等许多方面，仍然可以若隐若现地窥见其身影。而美国模式在建国之后的一段时间被扫地出门，但随着改革开放又重新被迎了回来。对现代大学制度重视、大学办学自主权的呼吁、大学科研—教学—服务功能的完善、人才培养模式的创新等议题，成为国家政策关注的焦点，也是改革开放初期最主流的现象。因此，目前我国高等教育的阶段性和特殊性体现在基于本土实践，可以从政策制定和办学实践中看到不同模式的相互影响和相互制约，不同的组合要素在高等教育的高速发展中纵横交错。

在这种纵横交错中，我们所言及的我国高等教育的阶段性和特殊性，其实是一种“悖论”现象。这种悖论不仅是指实践违背与理论预期的现象，也指一双看似相互矛盾、有此无彼的现象，同时存在于特定的时空环境中。我们必须正视西方高等教育发展的理论与实践在中国实践不适应的现实，必须正视看似相互冲突的高等教育模式在中国语境中的共存，这样才能提出面对中国高等教育实际的命题。

阶段性与特殊性中的“实践逻辑”

记者：您说“如何跳出非此即彼的循环，细究其背后潜藏的逻辑”，换句话说就是“中国高等教育在认识论上的逻辑究竟是什么”。深入探究这个重大命题，可能对我们高等教育的研究更为重要。

邬大光：就像我们前面讲的，中国高等教育的悖论在于看似不能兼容的发展模式共处一室，看似不能并存的一对矛盾范畴并行一道。西方的高等教育理论是以理性主义延续自己的历史和惯性，而且在这种沿袭中我们还可丢掉了一些传统。我们现在对大学的规律性认识只能说是一种阶段性的认识，而且我们的许多认识可能是失真的，而对特殊性的认识就更为缺乏。

我国高等教育发展的阶段性和特殊性是一种不争的历史现象，其很大原因在于当前高等教育学习取向的混合模式，而从更根本的问题上看，它是一个认识论问题，涉及如何认识当前中国高等教育发展，并对其实践逻辑和路径再发现，从而实现转化性的创造。

——邬大光

为基础，在认识论哲学的前提下，构筑起庞大的解释系统。但是，如果把这套理论体系用于解释中国的实际问题时，却发现遭遇很大的困惑。也就是说，中国高等教育的阶段性和特殊性，在西方高等教育理论中无法得到自治、圆融的阐述，它的逻辑其实跳脱出“形式逻辑”划定的边界。

那么，中国高等教育的发展认识逻辑究竟是什么呢？我们认为是一种“实践逻辑”。实践逻辑，简单来说就是从实践问题出发，在实践中提炼出抽象的理论概念，然后再反复西方，进行检验修正的过程。这是一种有别于西方形式逻辑推演的认识论，是百余年来中国高等教育演进积淀下来的、最为宝贵的经验，可以称为一种新的现代传统。

改革开放之后，我国民办高等教育的发展轨迹就是这种“实践逻辑”的最好例证。民办高等教育是在一穷二白的基础上发展起来的。在缺乏政府资金投入和没有更多政策支持条件下，先行的民办高等教育办学意识到人民群众接受更高层次教育的需求，意识到市场力量改变传统高等教育计划模式的可能。虽然与西方的私立大学都属于民间办学的广义范畴，但是西方的私立大学建立在公私产权明晰划分的基础之上，其本质是捐资办学。中国的国情注定民办高等教育不可能重走西方已走过的道路，因为从西方的眼光来看，中国民间力量介入高等教育的空间并不存在。中国的民办教育正是在这种与西方形式逻辑相悖的罅隙里，找到了生长点，试图在公益性和营利性之间寻求平衡。这种努力引起了高等教育理论研究者的广泛关注，及要求取得合理回报但又不是营利性，成为中国高等教育体系中重要的组成部分。民办教育的发展经验是中国高等教育发展阶段性和特殊性的一个缩影，可以清晰看到其背后的认识论基础就是一种实践逻辑，昭示了高等教育实践不依附于西方理论体系、并有所突破的重要性和可能性。

实践逻辑对于解释中国高等教育的阶段性和特殊性，以及可能的改革路向具有双重的意义。首先，实践逻辑有助于我们分析阶段性和特殊性的现象及成因。无论是阶段性和特殊性的现象表征，还是多重模式并存的格局，都是实践逻辑在理论学习和实际政策中应用的必然结果。百余年来，多种外国高等教育模式在中国的此消彼长，正是实践逻辑基于中国高等教育的阶段性和特殊性，做出的有针对性的择取和矫正。从实践逻辑的角度看，当前我国高等教育的发展正是在混合不同类型模式的环境下形成的，可以预见，这种多模式、多悖论的情况也将在未来很长一段时间内得以延续。对这一高等教育发展现代传统的重新发现，有助于我们去认识哪些现象属于特殊性和阶段性、哪些现象属于普遍性，以及这些悖论现象是如何形成的。

其次，唯有从实践逻辑出发，我们才能综合差距论和差异论的视角，消融西方化和本土化、理论和经验相互区隔的壁垒。我们既要承认中国高等教育的整体发展水平仍远远落后于西方先进国家的现实，肯定积极借鉴西方先进经验的意义；同时又要看到西方主流的认识论逻辑理论对于中国的不适应，正视实际中的悖论，避免用西方的理想模型硬套中国实践，陷入食洋不化的迷思。哪些是可学的、哪些是不可学的、学到何种程度、在学习的过程中如何解决悖论和矛盾，都需要通过实践逻辑的审视。实践逻辑并不因为中国的实际不符合西方的形式逻辑而对之加以否定。唯有从实践逻辑出发，才能看到悖论，从而从实践出发，质疑西方主流的认识论逻辑理论，才能把握中国高等教育实际情况的内在逻辑和联系，从而摆脱对西方的依附，具备构建高等教育理论体系“中国模式”的可能。

（相关报道详见《山东高等教育》）