

发展规划资讯

FA ZHAN GUI HUA ZI XUN

2019年3月20日

第1期

(总第8期)

东北石油大学

发展规划处主办

本期目录

本期寄语.....	1
规律还是观点.....	3
一、客观规律还是主观要求.....	3
二、教育规律还是教育条件.....	6
三、回归高等教育自身.....	9
高等教育与社会的关系“规律”：适应与博弈（摘选）.....	11
三、高等教育与社会不同性质的关系.....	11
四、高等教育与社会的关系：博弈.....	20
五、结语.....	31
坚守大学之本 为实现中国梦提供人才支撑（摘选）.....	33
三、遵循高等教育规律、培养拔尖创新人才是实现中国梦的必要条件.....	33



本期寄语

本期资讯引用“高等教育规律”“高等教育与社会的关系”“大学之本”等方面的文章，试图让读者跳出眼前具体的工作，从宏观上重新审视高等教育的规律和本质，争取产生新的思考，对本职工作产生新的认识。李忠等的文章采用驳论方法，从客观还是主观、规律还是条件的角度进行分析，指出“适应性”教育规律说使高等教育处于被“异化”的境地，提出要回归高等教育规律自身。摘选马凤岐的文章，作者在潘懋元老先生的理论基础上，引入“博弈论”思想，为高等教育实现其相对独立性、自主性以及自身规律和价值提供理论支持。摘选陈骏的文章，作者结合时代背景和社会环境，提出遵循高等教育规律的关键是回归大学之道，坚守大学之本，重塑大学之魂。

我们需要深入思考教育的本质和规律，以及在符合本质和规律的前提下，应该如何更好地开展本职工作。结合学校此轮综合改革相关工作，编者认为：

1. 教育不光是灌输，更是培养

教育的本质是什么？德国著名哲学家雅斯贝尔斯说：“教育的本质是一棵树摇动另一棵树，一朵云推动另一朵云，一个灵魂唤醒另一个灵魂。”唤醒是一种激发，是化被动为主动，从“要我学”变成“我要学”——这是一个非常艰难的培养过程，光靠知识灌输是无法实现的。（1）对教师队伍提出更高的要求，不仅要具备一定的知识储量，还要具备比较全面的传授能力，能够“唤醒”学生的求知欲。（2）对科研成果提出更高的要求，不仅要保证科研成果的产出，还要加强科研成果的转化，反哺教学，培养学生创新、思维等方面的能力。（3）

对管理层面提出更高的要求，不仅要保障教学活动的顺利开展，还要创造有利于学生学习、师生交流的环境和氛围。

2. 教师不只是职业，更是事业

教师的职业特性决定了教师必须是道德高尚的人群，因为教师肩负着“立德树人”的责任与使命，需要具备“奋斗终身”的专一和长情。这就要求教师不能把工作当成一份普通的职业，应该当做一项以爱为灵魂的伟大事业。在此宏大的背景下，必须把教师从繁杂的日常事务中解脱出来，以保证教师有足够的时间和精力深入研究和思考；与此同时，要强化教师高瞻远瞩的意识，培养教师成长为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师，做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人，为学生成长成才保驾护航。

3. 学生不仅是现在，更是未来

对学校来说，学生不是四年（五年）的短期促销，而是从入学到毕业再到之后的十年、二十年、三十年甚至更久的长期养成。“博弈论”分析结果表明，高校依靠社会声誉的竞争是有利于高等教育健康发展的一种态势。“声誉”有一部分来源于我们培养的学生在一生之中取得的成就、在相关领域产生的影响、为社会创造的价值等。如果能够持续拥有成长优秀的学生、校友，势必会加快我们建设高水平百年大学、实现“三步走”战略目标的步伐，学校和全体师生都会拥有更加美好的未来。

教育本质是什么？高等教育自身定位是什么？具体到我们学校，各项工作应该如何开展？这些问题值得我们每一位教育工作者深思。

规律还是观点

——“适应性”高等教育规律说中的两个问题

（来源：《天津师范大学学报》 2017年第5期 作者：李忠，郭德红）

“按教育规律办教育”是“文革”后教育恢复重建的基本共识，探究高等教育规律成为当时急务。在探究过程中，出现了多种关于教育规律的表述，其中影响最大的莫过于“适应性”高等教育规律说（以下简称“适应性”教育规律说）。“适应性”教育规律说阐明了教育的目标指向、高等教育与其他社会系统之间的关系，成为高等教育理论研究的重要成果，对改革开放后的中国高等教育产生了广泛而深刻的影响，甚至成为高等教育决策的依据。然而，它将主观的、应然的教育目的当作客观的、必然的教育结果，将教育所需条件视作教育应当遵循的规律，混淆了主观与客观、条件与规律之间的界限，导致认识上的混乱与实践中的困境，成为高等教育中一系列问题的理论根源。在“以人为本”的时代背景中，我们急需对这一规律进行审视，以利于高等教育的健康发展。

一、客观规律还是主观要求

“适应性”教育规律说由教育的内部规律、外部规律及两者之间的关系构成。内部规律是指教育与学生发展之间的关系，即教育要培养全面发展的人，具体表述为，社会主义教育必须培养全面发展的人。外部规律是指教育与社会的政治、经济、文化之间的关系，表述为教育必须受一定社会的政治、经济、文化、科学的制约，并为一定社会的政治、经济、文化、科学服务。其中，“受制约”是前提，“为之

服务”是方向。内部规律与外部规律之间的关系是：内部规律的运用要受外部规律的制约，外部规律必须通过内部规律来实现。按教育规律办教育，“既要遵循外部规律，又要遵循内部规律，应把内、外部规律很好地统一起来，不能把它们分割开”。

教育规律是教育内在的、本质的必然联系，教育要求是对教育的、人为的规定。前者具有客观性、一般性、普遍性等特点；后者则有主观性、具体性、特殊性等特点。“适应性”教育规律说将教育培养什么人以及必须为社会服务的主观要求当作客观规律，不仅存在表述上的问题，而且使其内容充满矛盾，为高等教育出现问题埋下了隐患。

首先，教育内部规律说将主观的目的设定视为客观的教育规律。教育内部规律说将培养全面发展的人作为基本内涵，这种表述有三个问题需要讨论。其一，培养全面发展的人是教育目的或培养目标，是主观预设而非客观规律。其二，“教育必须培养全面发展的人”是价值判断而非事实判断，是一种主观要求而非客观规律。其三，在没有考察人的特性的前提下，就对人做出了若干规定。教育内部规律虽然提出培养全面发展的人，却没有对人以及人的价值尺度进行考察，即人是什么，有何特性。因为，如果缺乏对人的特性的考察，就无法对“全面发展的人”作出判断，培养“全面发展的人”也将无从做起。

其次，教育外部规律说将教育必须受制并服务于一定社会的经济、政治和文化作为基本内涵，同样存在“必须”“为了”等将主观要求视为客观规律的表述问题。正如论者所言：“（它）是一种单向的、积极的、正向的教育规律，实际上是一种主观愿望，是价值判断。”

因为，“既然教育规律是客观自在的，教育与其他事物、教育内部各因素关系怎么会是单向、积极的呢？”教育外部规律说的提出者在回应质疑时提出“主动适应而非被动适应”“全面适应而非片面适应”的观点，进一步突显了主观要求而非客观、必然的特点。即便如此，依然有两个问题需要澄清：其一，如果教育外部规律说能够成立，它同样适用于经济、政治和文化。因为，经济、政治、文化遵从同样的逻辑，即经济受一定社会的政治、文化和教育的制约并为之服务。如果它既是教育规律，又是经济规律，那么，教育规律的特性又体现在何处？其二，这一规律将高等教育与经济、政治、文化之间的协作关系，简约为单方面的受制约并为之服务的关系，人为地矮化了高等教育应有的地位，使高等教育难以步入正常轨道，也抑制了高等教育功能的发挥。对高等教育的认识程度决定着对高等教育的定位，如同罗德斯将“美国大学的作用”定位为“创造未来”时，我国的高等教育被定位为亦步亦趋地适应经济、政治和文化的要求，结果造成了理论上的矛盾。

最后，在内部规律与外部规律的关系上，“适应性”教育规律说依然存在问题。“适应性”教育规律说虽然强调外部规律必须通过内部规律起作用，但却认为内部规律服从外部规律，即高等教育及其所培养的人必须受制并服务于一定社会的经济、政治、文化。它忽视了三个基本前提。其一，当教育内部规律受制并服务于外部规律时，内部规律能否起作用，即教育能否培养出“全面发展的人”？尤其是在社会的经济、政治、文化之间不很协调的情况下。其二，它消解了人的特性。人区别于其他物种，就在于人有自我意识、德性、理性、情

感，尤其是人具有创造性和超越性，人的这些特性构成人与物、人与人乃至民族与民族之间的差异。“适应性”教育规律说强调内部规律服从外部规律，这不仅消解了人的创造性和超越性等特性，还为经济逻辑与政治逻辑僭越教育逻辑提供了理论支持。其三，如果说人可以受制并服务于一定社会的经济、政治和文化，那么，一定社会的经济、政治和文化发展又是为了什么？“适应性”教育规律说没有对这一问题作出说明。它忽视了教育是人为的更是为人的这一教育基本前提，其结果正如学者所言：“从逻辑学的观点来看，我们可能会得到一种伪装成科学、而又被剥夺了真正哲学洞察力的谬误的形而上学观；而从实用的观点来看，我们就会否定或者错误理解那些真正的价值和实在——而一旦失去了这些，教育便也失去了全部的人性意义，或者变成了一种培养为国家效力的动物的过程。”

因此，与其说“适应性”教育规律说在言说高等教育的客观规律，不如说在论证一定社会的经济、政治和文化对高等教育的主观要求。它消解了高等教育的特性，贬低了高等教育的地位，抑制了高等教育功能的正常发挥，为经济逻辑、政治逻辑与文化逻辑置换高等教育逻辑埋下了伏笔。

二、教育规律还是教育条件

教育规律是教育内在的、本质的必然联系，它决定着教育发展的必然趋向。教育条件是教育发生、发展的因素，决定着教育发展的进程。因此，教育规律与教育条件是具有密切关联但本质不同的两个概念，教育规律要发挥作用，就必须借助教育条件，即规律的体现离不

开教育条件的支持；在不同条件下，规律所表现的状态与发挥的作用不尽相同。区别在于教育条件是教育规律的影响因素，而非教育规律自身，它可以影响教育规律，却不能替代教育规律。

“适应性”教育规律说，将高等教育必然受制并服务于一定社会的经济、政治和文化作为教育的外部规律，是对高等教育规律的曲解。因为，如果它是高等教育规律的话，一些非教育的、反教育的行为都可能是符合教育规律的。如，德国的“法西斯主义教育”、日本的“军国主义教育”以及日本侵华之后实施的“奴化教育”，都受制并服务于当时社会的经济、政治和文化，即都是统治者认为符合“教育规律”的。这种以经济、政治、文化乃至种族、军事等逻辑替代教育逻辑的高等教育，显然是对高等教育逻辑的扭曲，也会给世界的经济、政治和文化带来灾难，它违背了人类探究教育规律的初衷。因为，人们探究教育规律，按教育规律办教育，是为了促进教育的健康发展，为人类谋福祉。

同时，作为社会的子系统，高等教育与社会的经济、政治、文化互为条件，而非高等教育单方面受制于社会的经济、政治和文化。换言之，作为社会的子系统，高等教育也是经济、政治和文化发展的条件，同时也是改变自身条件的重要力量。高等教育不发动政治运动，不制定政策，却提供二者发展所需要的知识和信息；它不制造工业产品，但制造生产产品所依据的科学和技术；它不制作报纸、杂志和电视节目，但它培养写作者、制作者和发行者。正如罗德斯在《创造未来：美国大学的作用》中所言，作为高等教育核心的大学，传播公众看法，培养公众爱好，并促进社会的健康发展，这是由于大学不仅稳

定而持续地培养和训练出鼓吹者、梦想者、实干者、父母、政客、传道者、预言家、社会改革者、空想者和志愿者，它还训练了一代代新的建筑师、艺术家、作家、商业领导者、工程师、农民、律师、医生、诗人、科学家，以及社会工作者和教师，正是他们的影响和推动，塑造了公众生活的进程。在知识成为社会变革主要动力的社会背景下，高等教育以其独特方式保存、传承、创新着知识并培养具备这种能力的人。

然而，“适应性”教育规律说仅仅强调高等教育受制并服务于社会的经济、政治和文化，却忽视了经济、政治和文化同样受制并服务于高等教育的现实，结果将高等教育当作经济、政治和文化的附属品，并且要求高等教育“全面”地适应这些社会系统。且不说高等教育是否能够适应这些要求（因为，经济、政治、文化之间经常处于不适应、不协调状态，甚至其内部也常常处于不适应、不协调状态），即便可以适应一时，其结果依然难料。因为，按照“适应性”教育规律说，人的全面发展受制于高等教育，高等教育又受制于一定社会的经济、政治和文化，如果社会的经济、政治、文化有利于高等教育且有利于人的全面发展，高等教育的内部规律可能起作用；但是，当社会的经济、政治、文化不利于高等教育及人的全面发展时，其内部规律则难以发挥作用，即无法培养出全面发展的人。如此，培养全面发展的人成为一种可遇不可求的偶然性事件，而非必然的教育发展逻辑。

“适应性”教育规律说将教育条件置换为教育规律的做法，让高等教育培养全面发展的人成为一种奢望。按照马克思观点，“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。”“人的全面发展”首先是人的解

放，“全面发展意味着自己获得真正解放”。人要获得真正解放，就必须“推翻那些使人成为被侮辱、被奴役、被遗弃和被藐视的东西的一切关系”。其中就包含了不利于人的发展的那些落后的社会关系。因为，在马克思看来，那些落后的社会关系中就包含着束缚人、压迫人、奴役人、异化人的因素，只有推翻它们，才能为人的解放、人的全面发展创造条件。

三、回归高等教育自身

“适应性”教育规律说指出了高等教育的价值取向，但又视高等教育为异于其本身的另一个事物，无疑使高等教育处于被“异化”的境地。所谓异化，“既表现为我的生活资料属于别人，我所希望的东西是我不能得到的、别人的占有物；也表现为每个事物本身都是不同于它本身的另一个东西，我的活动是另一个东西”。处于“异化”状态下的高等教育不能自主、无法自治，在无法完成本职工作的同时，承担了诸多由本职工作衍生出的任务，从而引发了高等教育的一系列问题。“在教育与社会的关系中，我们历来强调的是教育要为社会服务，但是我们忽视了一点，就是社会要承担起它应该承担的教育责任。这样一个问题今天已经成了教育改革深化必须面对的关键问题。”提升高等教育的教育能力，是高等教育最为本职的任务，除去这一点，高等教育将失去自我并雷同于其他社会系统。我们认为，高等教育的健康发展，需要回归自身：自身在健康发展的基础上，更好地为人、为社会作出贡献，实现个人、社会、高等教育自身的健康发展。这也是高等教育综合改革、建立现代高等教育制度的核心所在。

回归高等教育自身，就是要高等教育将重心放在提升自己的教育能力上来，即高等教育不仅要有创新知识、创新价值观的能力，还要有培养人才和服务社会的能力。它至少应包含三层意思：**其一，创新知识、创新价值观的能力。**高等教育之所以被冠之曰“高”，是因为它在传承知识的同时，还能够创造出新的知识，建立新的价值观。**其二，能够培养出品质优良的创新型人才，这是高等教育最核心的职责。****其三，服务社会的能力。**前两项虽然也包含了服务社会的性质，但是属于服务社会的准备阶段，而对于社会的直接需求，高等教育需要经过理性的选择，对于能够促进社会进步、给人民带来福祉的事业，高等教育应积极投入，充分发挥其作用。

在“以人为本”的时代背景下，高等教育须保持自身的特性，在释放高等教育活力的同时，释放人的活力。因为，人是社会的中心。正如马克思所言：“‘历史’并不是把人当作达到自己目的的工具来利用的某种特殊的人格。历史不过是追求着自己目的的人的活动而已。”马克思在作上述表述时，批判的是把人当作手段而非目的以及社会对“人”的压制，强调人的主体地位。不仅高等教育要服务于人，社会的经济、政治和文化的发展也要服务于人。作为培养高级人才的专门机构，高等教育尤须担起相应的职责，这既是高等教育的基本特质与基本职能，也是服务社会的前提条件与基础。所以，无论是知识的传承与创新，还是培养具有优良品质的创新型人才或服务社会，都要求高等教育秉持自己的特性——高等教育按照自身的逻辑发展，这是建立现代高等教育制度的核心内涵，更是“以人为本”的时代要求。

高等教育与社会的关系“规律”：适应与博弈（摘选）

（来源：《高等教育研究》 2017年第2期 作者：马凤岐）

三、高等教育与社会不同性质的关系

高等教育与社会的关系涉及两个问题：第一，高等教育与社会关系的实际状况（实然）如何？第二，高等教育与社会应该保持怎样的关系（应然）？两个问题很相关，性质却很不同。前一个是描述性、经验性问题；后一个问题较为复杂，涉及目标和实现目标的条件，解决这个问题，先要明确目标，然后以经验研究确定实现目标的条件。然而，在讨论这两个问题之前，需要先做一些基础工作。

（一）高等教育与社会的关系：“刚性”与“柔性”

在高等教育与社会之间，存在不同性质的关系：高等教育与社会生产的关系，主要是物质关系，是较为纯粹的客观关系；高等教育与政治的关系，则主要基于当事者的主观性，即使具有规律性，也主要基于“众人”主观活动的客观性。

社会物质生产水平的提高和经济发展为高等教育提供了物质基础。离开足够的资金和其他物质条件，举办和维持大规模高等教育是不可能的，教育投入不能超过经济承受能力。同时，生产方式的革新对劳动者提出更高要求，而经济繁荣可为更多受教育者提供就业机会，两方面都可为高等教育发展提供良好的条件。就高等教育对经济发展的促进作用而言，高等教育培养高素质劳动者，通过科学研究和技术开发革新生产技术，两者都是生产发展和经济转型的重要物质条件。这样看来，高等教育与经济的关系有很大程度的“刚性”，

无论是社会生产发展水平对高等教育发展的制约，还是社会生产发展对高等教育的需求，当事者主观意志介入的机会都不多，两者关系的客观性和规律性很少受到质疑，高等教育必须与社会生产和经济发展水平相协调。

高等教育与政治的关系则很不相同。政治制度、法律、政策制约和影响高等教育制度、受教育权、教育内容，高等教育通过政治社会化、培养政治人才、引导政治舆论等方式服务于政治。这些方面在很大程度上都是基于当事者的主观选择。政治活动的本质是垄断和正当地（legitimately）行使公共权力，分配社会嘉益——人们需求和向往的任何东西，并以强制力为后盾，这使得政治在社会生活中具有支配地位，在很大程度上控制和制约经济、教育、文化等其他社会生活。政治权力由当权者掌握和实施。一般认为，当权者会以最符合其利益的方式使用政治权力，支配和控制高等教育体系，使其有利于维护、加强、延续当权者的权力和利益。按照这个逻辑，在特定情境中，人们做出的选择是可以预测的，甚至有必然性；高等教育与政治的关系，亦是必然的。

然而，这个推理并不完全符合事实。尽管可以找到很多例子，论证政治体系控制和制约高等教育体系的真实性，但也有不少政治体系对高等教育相当宽容，为高等教育留下相当大的自由发展空间；尽管很多高等教育体系的活动可以在适应政治体系的框架内解释，但依然能找到不少高等教育成员反体制的例子——哈佛大学就曾被指为“查尔斯河畔的克里姆林宫”。

政治决策总是基于个人决策，个人决策与其说是出于利益考虑，毋宁说是基于个人的信念和价值观。而在政治实践中，多数情况下，不过是“关键的少数人”对决策真正有影响力。由于涉及的人数 n 值小，误差率 $1/\sqrt{n}$ 就是一个较大数值，使得对政治体系与教育体系关系的预测很不准确（在自然领域亦是如此。如果未衰变原子数目不再“巨大”，半衰期的预测价值将大大降低）。这意味着，政治与高等教育的关系在很大程度上是“柔性”的，受“关键的少数人”的主观意志影响很大。社会科学不能只关注“众人”表现出的统计学趋势，亦应注意到“众人”的差异性，尤其在“众人”数目比较小的情况下。事实上，建立在“众人”主观活动的客观性基础上的社会规律，对个人主观选择不构成任何限制。

这意味着，高等教育与政治的关系，既不像其与社会生产发展关系中的物质关系一样具有不容置疑的客观性，亦不同于“众人”主观活动表现出的客观性，这使得高等教育工作者能够要求和期待“关键的少数人”在制定与高等教育有关的政策时，关照高等教育发展，尊重高等教育自身规律。决策者在一定程度上能做到这一点，而且，基于政治正确的考虑，他们至少不会公开拒绝高等教育工作者的这种合理要求。

（二）高等教育与社会的关系：实然与应然

处理高等教育与社会的关系，不仅要看到实际状况如何，也要考虑到我们希望是何种状态。两者之间的“刚性”关系，在很大程度上由不得我们做主；对两者之间的“柔性”关系，我们能够期待应然状态。

尽管对教育规律的客观研究在一定程度上影响教育价值观和教育目的，但从根本上说，从实然推导不出应然。“以高等教育实践中客观存在适应的现象来证明适应论是对的，再以此来证明高等教育只有适应社会才能发展”，在逻辑和价值上都缺少依据——就像历史上常有压迫和剥削，不能就因此说“应该”有压迫和剥削。恩格斯曾经批评黑格尔的命题“凡是现实的都是合乎理性的”说：“这显然是把现存的一切神圣化，是在哲学上替专制制度、警察国家、专断司法、书报检查制度祝福。”正是由于教育学是一门实践学科，才须格外关注应然与实然的区分，避免把实然当作应然，把存在与合理混淆。

在实践中，将应然状态和实际状况混淆，会使高等教育工作者在与社会其他行业人士打交道时处于被动地位。比如，经济领域人士可以抱怨高等教育未能适应经济转型和经济发展，政治家可以要求高等教育体系适应政治体系，并为政治体系服务。当高等教育工作者认为他们的要求不合理，不利于高等教育健康发展时，可能提醒他们，要遵守高等教育规律，但他们可以理直气壮地回应：你们说适应和服务于经济政治发展是高等教育基本规律呀！面对这种回应，高等教育工作者能做何答？把实然当成应然，是向现实无条件投降。

似乎从未有经济学家说经济发展要适应和服务于社会政治发展，相反，经济学家和企业家经常要求社会政治服务于经济发展，他们的要求甚至得到政治家们的认同。相比教育，经济在社会生活中更为基础，但就规律性和独特性来说，教育并不比经济稍逊。如果政治制度和政府政策服务于经济发展和人民幸福具有正当性（legitimacy），那么，政治

也应服务于教育的健康发展。相对于人民幸福，政治是工具性的。

所谓高等教育与社会关系的“应然规律”（这个说法相当勉强），实质是特定目标与实现此目标的有效手段之间的可靠联系，对它的研究必须建立在明确目标的基础上。所以，首先要解决的问题是，“基于何种目的”确定高等教育与社会的关系？有两个答案备选：一是更好地为社会服务，二是高等教育健康发展。可能会有研究者说，两个答案是一致的，互不排斥，本文将揭示，两个目标并不完全相同。

目标一：更好地为社会服务。

有研究者提出，以所谓“关系思维”作为研究高等教育、理解高等教育与社会关系的思想方法。“关系思维”认为，高等教育系统作为“人造”的“应需”之物，它“是什么”，它的本质，不能离开对“它为什么要存在”、“它为什么能存在”和“它为什么这样地存在”等问题的解释。高等教育的本质和规律取决于社会对它的需要和它对社会的意义和价值，它表现出什么性质，取决于社会要求它具有什么性质。高等教育的本质和属性不由其自身规定，而主要由外在的社会需要所赋予。

“关系思维”作为观察高等教育的角度之一，似乎尚有价值，但总体来说，它有强烈的主观主义和唯意志主义倾向，仿佛人们可以随意创造一些东西来满足自己的需要。我们建水坝，是为了防洪和更有效地利用水资源，但我们能随意建起水坝吗？建水坝有它自身的规律，要建数学模型，水文学、力学、地质学、材料学一样都不能少。进一步说，我们有没有可能建立一种制度，在平均分配社会财富的情

况下，维持多数社会成员的积极性和创造力，进而维持经济社会活力？事实上，这几乎是一个无法实现的理想。人可以控制自己的意愿，却无法随意控制和操纵他的对象，包括作为其对象的人的行为。

对于高等教育自身来说，“关系思维”又有虚无主义倾向。如果仅从满足社会需要的角度来看高等教育的本质、规律和价值，那么，高等教育将无法保持稳定的、独立的本质、规律和价值。“文革”期间，我国取消高校入学考试，学校招收大量缺少接受高等教育基本学术准备的学生，停止正常教育和学术研究活动，学生在阶级斗争和生产劳动实践中接受锻炼。这种“阶级斗争教育”、“生产劳动教育”不是对社会需求的反应吗？但它们还是“高等教育”吗？恰若水无常形，高等教育性质、属性和形态随社会需求而变化，如何捕捉、确定其本质和规律？这无异于对高等教育的消解。

“关系思维”一旦试图具体说明高等教育与社会的关系，就会遇到一个不易跨越的障碍，即如何确定社会需求？其实，“社会”是一个过于宏大的概念，包含了各种不同因素，而这些因素与高等教育的关系也很不相同——正如所谓“众人”意志并不存在，统一的社会意志也不存在；“小我”是真实的，“大我”则是一种想象，是一种虚构。社会中与高等教育有关的因素，从大的领域说，有经济、政治和文化，而在每个大的领域中，又有小的领域、不同的组织和个人。比如，在经济领域，有不同行业、企业和企业家；在政治领域，有政府、不同政党、不同政治家、不同政治诉求的公民组织和公民个人。无论在实然层面，还是在应然层面，试图用一种陈述一般地概括高等教育

与社会的关系，可能都难以同样准确地适用于社会各不同组成部分。如果是这样，谁的需求能代表社会需求？最终只能是权力，最有权力的人和组织的需求被说成是“真正的社会需求”，从而为权力肆无忌惮地介入高等教育披上“规律”的外衣。“关系思维”很容易演变为“权力思维”，伤害高等教育，亦使社会蒙受损失。

潘懋元教授认识到社会不是一个统一的整体，各领域对高等教育有不同要求，于是提出高等教育对社会要“全面适应”，不能“片面适应”。潘懋元教授举例，“文革”期间强调高等教育为无产阶级政治服务，忽视了为经济发展服务，以致教育质量下降，既不能服务于经济发展，亦不利于巩固无产阶级专政；改革开放后一段时间，强调高等教育为经济发展服务，忽视了精神文明建设，导致思想混乱和道德滑坡。“任何只强调某一方面的适应而不顾其它方面是否适应，这种片面性的所谓‘适应’，必将走向全面的不适应。”

不过，高等教育“全面适应”社会的确很不容易，因为社会中各因素如此不同，它们对高等教育提出的要求也会不同，甚至可能完全相反。比如，中央所属高校如何在各省（区、市）之间分配招生名额？高校是否应该增加学费？私立高校是否可以营利？面对不同诉求，高等教育如何选择？遵循多数意见，由政府裁决，还是由高等教育自己平衡？高等教育是否有能力平衡社会各因素的不同诉求？最终结果不可避免地是权力取胜。“文革”期间为什么高等教育忽视为经济发展服务？因为当时政治为大；改革开放后为什么会出现高等教育商品化现象？因为经济建设是中心。

目标二：高等教育健康发展

事实上，在讨论高等教育与社会关系时，潘懋元教授关注的核心问题是高等教育如何健康发展。潘懋元教授不止一次强调：“如果办教育不能与外部环境相适应的话，要想让教育很好地发展下去是不可能的。”

研究高等教育规律，首要的目的是高等教育健康发展。就像研究造桥，是为了把桥造得更牢固、更节约、更方便通行，至于在哪里造桥（抛开其中的技术问题）、造桥服务于谁，是经济和政治问题，不是造桥工程师考虑的问题。高等教育对经济和政治的影响，同样是经济和政治问题，比如经济发展与人力资源的关系、政治制度稳定与教育的关系等，分别是经济学和政治学研究的问题，是经济规律和政治规律。尽管教育理论和实践需要充分关注这些问题，但它们终究不是教育学的核心问题。教育家不是企业家和政治家，教育学家也应坚守自己的领域。僭越可能自显无知，而以经济规律和政治规律代替教育规律，更会贻害。

高等教育健康发展的最终目标是服务于社会需要，且后者是前者的最终标准。但有两点需要提出：第一，每一种社会事业都是为了满足社会需要，高等教育如此，经济、政治亦如此。每一种社会事业都以自己独特的方式服务于社会，高等教育亦如此。第二，高等教育服务社会，是服务于社会广泛的、长远健康发展的需要，不是服务于个人或少数人的、短视的、扭曲的需要。

对于满足社会广泛的需要，促进社会长远健康发展，高等教育能

够提供怎样的、与众不同的独特支持呢？**培养高素质人才，传承和创新人类知识体系**，这是最为重要的，因为这些是社会不可或缺的，其他社会组织亦不可能做得更好。这是高等教育事业的独特价值，是认识高等教育本质的基础，是认定高等教育健康发展的基本依据。坚守自身独特价值是“全面适应”社会的正确途径。

培养高素质人才、传承和创新人类知识体系，都有自身规律。比如，为了培养创新人才，教师应具有一定程度的教学自由；为了创新知识，需要保护研究人员的学术自由；学术事务非常复杂，非学术人员不易充分了解，所以，需要由学术人员自我管理；为了保证前述几点，高等学校应有一定程度的办学自主权。再比如，学生全面发展的规律，要求高等教育不仅要在专业教育中为学生提供专业知识和技能，还要通过通识教育促进学生的全面发展；高校专业设置不仅要面对劳动力市场，也要顾及知识传承——如果仅从经济和市场角度来看，北京大学“高冷”的古生物学学科和专业早就该停办了。

（三）适应与高等教育健康发展

高等教育与社会发展相适应有利于高等教育健康发展吗？泛泛地提问恐怕难有确定答案，很多例子支持肯定回答，也有不少例子支持否定回答。比如，高等教育规模和层次、专业、能力等结构须与经济社会发展需要相适应，否则，很可能出现毕业生结构性失业；而我国“文革”期间高等教育对政治的适应给高等教育带来了严重损失；时至今日，我国高等教育管理体制存在的主要问题之一，依然是政府对高校内部事务涉入过多、过细，抑制了高等教育创新活力。

潘懋元教授非常清楚高等教育盲目适应社会可能给其自身带来伤害，提出高等教育对社会的适应，“要主动适应不要被动适应”。他说，一定社会的政治、经济、文化在其发展过程中，往往存在积极面与消极面，因此，对教育的影响，也有积极作用与消极作用，所谓“主动适应”，是“对积极面的适应，而不是不加判别去适应一切，包括不利于社会进步的消极、落后的、偏差的、错误的东西”。辨别积极面与消极面的依据是教育内部关系规律，“凡符合于教育内部关系规律，有利于促进教育自身发展的，一般说，是积极的作用，否则，可能是消极的东西”。后来，潘懋元教授又进一步指出：“教育主动适应的意思就是教育内部对外界所提的要求要进行适时的转化，要努力把一切不利的影响转化为积极的有利方面的因素。做这个工作就要求教育工作者对外界的要求进行理性透彻的分析，不能盲目服从外界要求，因为那样就很容易违背教育发展规律，其结果就是教育发展就容易遭受挫折。”

上述说法很符合实际，非常透彻。然而，对于以高等教育自身规律裁剪外部社会要求，或者“高等教育与其所处的外部环境间的良性互动甚至耦合”，“适应”一词是否还能恰当概括？尽管语言的含义来自使用者的意向所指，但不同人使用同一个词语，所意向的内容须有某种“家族性相似”，否则人与人便很难交流。是否有必要和可能适当扩展关于高等教育与社会关系的认识框架？

四、高等教育与社会的关系：博弈

对于高等教育与社会的物质关系，人们只能认识它们，遵循和利

用它们。但高等教育与社会的更多关系，是人与人的关系。对人与人的关系来说，特定情境涉及的参与者数量是关键因素。当一个社会情境涉及众多而分散的主体时，单个主体对社会情境影响甚小，甚至微不足道。比如，一个菜农面对新鲜蔬菜价格下跌，几乎完全无计可施，只能以更低价格出售自己的蔬菜，或者改种其他作物，因为新鲜蔬菜由很多分散的菜农供应，一个菜农的任何行为，都难以影响市场格局；同样，当高等学校面对优质生源不足以及人才市场结构性过剩时，可行的选择不是主动影响生源市场和人才市场，而是根据市场状况调整学校战略和策略（这似乎更接近“主动适应”的含义）。“众人”的数量足够大时，其行为方式的客观性几乎与物质关系中的客观性一样难以改变。

（一）高等教育与社会之间的博弈关系

然而，如果在一定范围内，一个情景涉及有限主体，不同主体之间就可能存在显著的相互影响，并共同决定他们所处的情景。比如，石油输出国组织（OPEC）可通过谈判，在一定程度上控制国际石油供应，进而控制石油价格；法庭上，控辩双方需要为自己的主张准备证据，并准备好随时根据对方的主张和策略改变控辩策略，以说服法庭采信自己的主张。在这些情境中，一方的选择会影响另一方的选择，每个主体在做出选择的时候，都需要考虑其他主体的选择。“行为者采取行动以影响别的行为者的选择，没有一个行为者能单独决定情境的结果，所有行为者在选择他们自己的行动时都必须思考其他行动者会做什么”，此为博弈（game）。

本质上说，社会是人与人之间相互依赖的、互动的群体，而博弈是主体 [博弈“参与者” (players)] 在相互影响的人际中做出决策和行为，以求实现收益最大化和风险最小化的过程。博弈论最重要的理论假设是理性经济人假设。所谓理性经济人，是说人有明确的偏好，且会“算计”。在给定的约束条件下，人总是通过算计和选择，追求自我偏好最大化。所谓偏好，可以涵盖从经济利益、个人幸福到实现理想和价值观的广泛内容。理性经济人假设并不假定人一定自私自利，利他亦是一种可能的偏好，所谓“人在行动中追求自我偏好最大化”，与“人在行动中都是努力实现自己的目标”无异。2005年诺贝尔经济学奖获得者奥曼 (Robert J. Aumann) 和他的合作者哈特 (Serjiu Hart) 说：“博弈论可以视为社会科学中理性一脉的罩伞，或者说为其提供了一个‘统一场’理论。”

高等教育与社会的关系中，物质关系不存在博弈——当然，向社会争取将更多资源用于高等教育是一个博弈过程，但这又进入了人与人关系范畴；面对众多而分散的主体参与的市场，博弈亦经常无用武之地。这些是高等教育与社会的“刚性”关系。除此之外，在高等教育与社会的“柔性”关系中，博弈是各参与方主要的行为方式。比如：

——欧洲中世纪大学利用其稀缺性和其师生作为神职人员的特殊身份，通过与教会、国王和其所在城市的不懈斗争，巧妙利用世俗权力和教会的矛盾，不断争取学校和师生的特权，像免除师生赋税和兵役、学校独立司法权、教学秩序不受干扰等。这些特权不但保护了大学的自由，促进了大学普遍兴起，也扩大了知识的传播，为近代欧

洲大学学术自治和学术自由奠定了基础。

——19 世纪初，美国新罕布什尔州政府希望把私立的达特茅斯学院改组为一所大学，遭到学校董事会反对，官司打到联邦最高法院。联邦最高法院 1819 年的判决支持了学校董事会的诉求，理由是联邦宪法禁止政府侵犯契约义务，新罕布什尔州政府的行为侵犯了独立战争前英国女王给学院董事会的永久性自治特许状。联邦最高法院的判决保护了高等教育机构的自治。大法官肯特（James Kent）评论说，这个案件“比任何其他来自于美国官方的法令，更能在得到政府资助的一些权利和特权的周围筑起一个坚不可摧的屏障，以及使得我们国家的文化、慈善、宗教和商业机构更为巩固和神圣”。

——法国中央政府有一套严密的高等教育管理体系，然而，自 1989 年，政府开始探索推行一种所谓的“契约性政策”，在政府和大学之间引入协议关系，给予大学更多的自由度。教育部要求大学分析自身形势，制定未来四年的计划；教育部根据不同大学提出的计划，确定自身需要优先考虑的事项，制定资源分配计划，在协商基础上，与大学校长签订“合同”，明确各大学未来四年达成的目标，以及政府提供的资源和支持。契约性政策改变了政府与大学的关系，通过沟通、协调，确定双方的责任，激发了大学的积极性，政府对大学的资助更加透明。政府与大学的新关系少见地受到了大多数人的支持。

——在我国，政府在高等教育方面有很大权力，即使如此，政府依然需要认真对待高校对政府政策的反应。比如，为促进高等教育发展，政府设立很多“工程”，像“985 工程”、“211 工程”，以及

各种“质量工程”、“人才工程”等，高校进入这些工程，不仅可以获得大量经费，而且能够提高学校声誉，对学校发展至关重要。这些“工程”对高等教育发展有很大的推动作用，但负面影响也很明显，比如，高等学校将这些“工程”作为指挥棒而降低了它们的自主性和创新性（一些学校的“人才强校”战略变成了“人才工程强校”战略），高校和教师重科研、轻教学等，在一定程度上影响了高等教育健康发展，与政策预期目标有明显差异，教育管理部门已经意识到并着手解决这些问题。

上述四个案例都符合博弈“互动关系”的基本特征，可以归入博弈范畴。虽然它们是个案，但“互动”在高等教育与社会关系中是寻常的和普遍的，尤其是在高等学校与政府之间，与资助者及其他主要利益相关者之间，从博弈角度来理解和处理这种关系，是符合实际的。

（二）博弈与适应

博弈是一种适应吗？第一，如果主要从“限制”角度来理解适应——限制是适应的主要含义，那么，博弈确实不排斥适应——博弈亦包含限制。限制不仅包括直接的“不能”，比如禁止、强制、威胁和资源控制等，也包括一个主体不得不主动应对其他主体的行为。美国管理学家菲佛（Jeffrey Pfeffer）和萨兰基克（Gerald R. Salancik）说：“如果组织为了实现自己的目标而对其他组织的行为施加影响力，那么，该组织的行为就可以被认为是影响的结果。”第二，博弈是理性经济人“适应”环境的主要方式。面对环境的限制，人们以最有利于实现自己偏好的方式行动，为此，他们要考虑其他参与者实际和可

能采取的行动。第三，若如此，不仅政治和政府对于高等教育构成限制，高等教育机构的行为同样构成对政治和政府行为的限制，政治与高等教育的关系是“相互适应”，政府及其官员并未置身博弈之外，相反，他们亦是博弈的参加者。

在理解高等教育与社会的关系时，如果忽视高等教育与社会环境的相互影响，强调高等教育对社会单方适应，其隐含的假设就是，在两者关系过程的特定节点上，高等教育所处的社会环境是给定的、不变的。但事实不是如此。在互动情境中，“没有任何人的选择是给定的，每个人的决策得到的结果都会受到别人决策的影响”。不仅高等学校的决策，政府和其他社会机构的决策亦是如此。高等学校在受到社会环境的影响和制约的同时，也参与对其所在社会环境的塑造。

事实上，除非一方强大到能独立、绝对控制局势，其他参与者没有能力对局势造成任何显著影响（在这种情况下，他们甚至不能再称为“参与者”了），否则博弈就是存在的。博弈虽不意味着平等关系和相同影响力——在很多博弈关系中，参与者并不平等，科层组织上下级之间也存在博弈，但博弈意味着相互影响，具体社会环境是各参与者共同影响的结果，而非由单方给定。在高等教育与社会的关系中，将社会环境看成是给定的，强调高等教育对社会的单方适应，有机械论倾向。

理解和处理高等教育与社会的关系，既要符合事实，也要符合价值和目的。基于政府对高校的法定管理权，基于高校对政府掌握的高等教育资源的依赖，基于遵守高等教育自身规律对高等教育健康发展

的重要性和高校适当程度自治的合理性，将高校与政府之间的关系界定为博弈关系是合理的和现实的——之所以说现实，因为无论政府放弃对高等教育教育的管制，还是高校不依赖政府的教育资源，都不现实；之所以说合理，因为不仅依照高等教育自身规律办学和维护高校适当自治，而且政府对高等教育的适当管制和高校对社会关切的积极回应，都是合理的。

（三）促进公共利益的博弈

从博弈论角度看社会关系，似乎容易激起人们的悲观主义情绪。第一，博弈像是自私者的游戏。尽管理性经济人的偏好不总是利己的，但更多是利己的。第二，传统经济学认为，人人追求个人利益即可促进公共利益和社会发展，而囚徒困境中的纳什均衡（Nash Equilibrium）揭示，人人追求个人利益的结果，可能既不符合博弈者最大利益，亦不符合公共利益。一些现实状况会助长这种悲观主义情绪。比如，政府官员掌握分配高等教育资源（从各种工程、项目经费的真金白银，到高等学校招生和编制数、招生批次、升格改名等其他资源，涵盖宽泛范围）的自由裁量权，这些资源对高校管理者实现自己目标（从奖励、晋升到理想、抱负）至关重要；要获得这些资源，可以与其他学校公平竞争，亦可以贿赂（金钱、逢迎、溜须拍马，满足对方偏好的所有东西）对分配资源有自由裁量权的官员，两者相比，后者付出更少代价（考虑到其他高校也可能贿赂，公平竞争可能根本就不存在），且后者虽不符合政策目标，却符合当事官员的个人利益，他们很容易与高校管理者达成默契，即博弈论中的均衡，但这种均衡

并不符合公共利益（见图 1）。

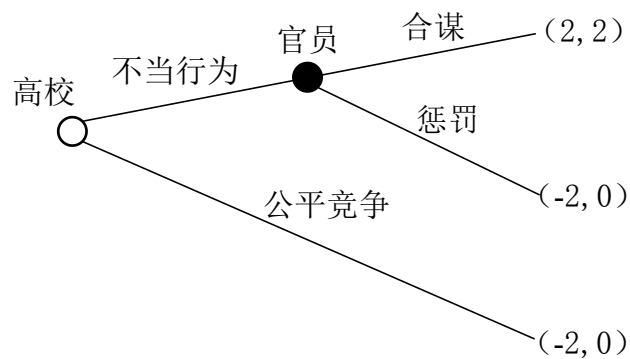


图 1 背离公共利益均衡

在这种博弈中，高校行贿增加了高校管理者和当事官员双方的利益，而且达到了博弈均衡——所谓博弈均衡，是博弈各方实现各自认为的最大效用，所有参与者都不想改变自己的策略。所谓博弈中的效用 (payoff)，是博弈各参与方在每一个可能结果上的得与失。所以，我们可以看到，在公共领域，博弈关系确不乐观，即使博弈能考虑和关照博弈参加者的利益，也不意味着能促进公共利益，甚至可能损害公共利益。官商勾结窃取公共利益，是典型背离公共利益的博弈均衡。

这种情况在当前高等教育实践中并不罕见。比如，借调是我国政府机关里的常见现象，高校也乐于将校内工作人员借调给政府教育管理机构。学校为借调人员发工资和其他福利，借调人员为政府机关做事。这本是一种很不正常的关系，它之所以能维持，因为实现了均衡：对政府来说，从高校借调人员，在不增加机关编制（政府编制通常受到各种限制）的情况下，减轻了工作人员的负担；而对高校来说，有助于密切与政府机关工作人员的关系，而且借调人员还能将有关政府政策和管理活动的信息及时、准确地传回学校，以便学校尽早应对，在同行中占据优势。

当然，不能否认，任何时代都有坚定的利他主义者，都有有抱负和责任感的人，这种人在教育领域和政府机关亦不少见，他们为高等教育健康发展做出了重要贡献。博弈双方或一方持利他偏好，博弈结果更可能实现公共利益。但不能坐等这种情况的出现，以下问题依然关键，即能否设置和改变博弈条件，使持利己偏好的参加者开展的博弈的结果符合公共利益？

看一个案例。2003年到2008年，教育部组织开展对全国普通本科院校进行教学工作水平评估。在评估过程中，出现了学校造假、搞形式主义等问题，学校全力“迎评”，打乱了正常工作秩序，受到社会、专业人士、高等教育工作者的激烈批评，教育管理部门承受了很大压力，不得不对评估方法进行改革。2011年公布新的评估办法，实施以学校自我评估为基础，以院校评估、专业认证及评估、国际评估和教学基本状态数据常态监控为主要内容的新方案。

在这个案例中，可见第一轮评估中高校管理者和当事官员之间未能形成博弈均衡，或者均衡被打破了。关键问题是教育管理部门承受了压力。如果高校管理者和当事官员在一个封闭系统中博弈，无法保证博弈过程关注外部利益；研究企业之间的博弈可以忽视这种外部性——经济学家的工作通常停留在这个层面，但政府和高校都是服务于公共利益的机构。所以，在参加博弈的高校管理者和当事官员之外，需要有第三方介入。它在高等教育中的利益，与高校管理者和当事官员的利益不完全重合，且对他们双方或一方有直接或间接影响力。它通过自己的影响力，重新赋值不同博弈路径中参加者的效用，打破原

有的均衡，重塑博弈情景。此处第三方，直接的，可能是当事官员的上级机关，根本的，是大众——主要是与高等教育直接相关的各种社会力量，像企业、受教育者及其家庭、资助者、专业人员等，他们对高等教育的偏好，总体上可以归结为高质量的教育和高水平的研究。大众通过表达有关高等教育政策与发展的意见，影响高等教育政策的正当性，对此，政府尤其是政府高层不能不察，否则可能损害政权的正当性。博弈并不关注参加者之外的利益。为了公共利益得到保证，公众必须介入博弈过程。在压力下，当事官员会更倾向于不再对高校管理者的不当行为采取纵容态度，因为这会损害他们自身的利益（被公众批评、被上级追责，甚至司法追究），对高校的“不当行为”，政府官员“合谋”的效用就变成了负值（比如，-2）。

然而，上述改变无法实现博弈均衡。高校管理者的不当行为可以为其带来比参与公平竞争更高的收益（赋值为2），他们会想方设法逃避惩罚，而且，当事官员时刻准备避开来自政府系统和公众的监督，而与高校管理者合谋。有两个方法应对：第一，筑篱笆，进一步规范高校行为，加大对不当行为的查处和惩罚力度；第二，降低高校管理者通过不当行为与当事官员合谋的效用赋值，降低高校管理者不当行为的预期和欲望。

第一种方法成功的机会不会太大，因为监督成本很高；由蠢蠢欲与之合谋的官员监督高校管理者，效果让人怀疑；过分筑篱笆会降低高校活力。第二种方法似乎成本更低、更有效。高校管理者不当行为收益赋值偏高，是由于当事官员自由裁量分配高等教育资源的权力很

大，一旦他们与高校管理者合谋，后者将可获得高额收益。减少高等学校从当事官员自由裁量分配资源中的获益，是减少此项赋值的关键。可以考虑两个途径：一是将政府提供给高等教育的资源，由当事官员自由裁量分配改为按照公开和明确的规则分配（像生均拨款）；二是更多利益相关者参与高等教育资源的提供和分配，像资助、评估等，高等学校更多地依靠社会声誉获得资源，而不是主要从当事官员手里获得这些资源。如果通过这两个措施可以将此项赋值由 2 降到 1，或者更低，那么，上述博弈将平衡于“公平竞争”，即高校之间依靠声誉的竞争。这是有利于高等教育健康发展的一种态势(见图 2)。

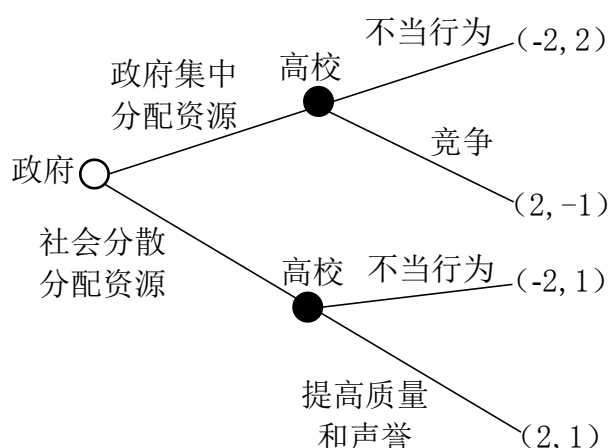


图 2 社会分散分配高等教育资源的博弈

在这种情况下，高校在社会（政府是其中一个部分，但不单独起决定作用）中的声誉就成为一个至关重要的因素，它是高校成功的条件和标志。由于与学校声誉有关的主体数量庞大，且利益多元，唯高质量是他们的共同要求。在这种情况下，高校的最佳选择是将主要资源和精力用于提高教育质量和研究水平，以使声誉与质量同步提升。

博弈论已经证明，高校信誉有赖于政府有节制的管制：在信息不

对称的情况下，政府管制有助于维持公共秩序，而政府过度管制又可能造成高校不重视社会声誉而更重视与政府的关系。所以，在政府有节制的管制和高等教育资源提供者多元化背景中，高校通过提高质量获得声誉，并依靠声誉开展有序竞争，是符合公共利益的博弈格局。这种格局不仅为高校管理者按教育规律办学提供了空间，而且制造了促使当事者遵守高等教育规律的动力机制：政府当事官员迫于来自公众的压力，高校管理者为了学校获得社会声誉，在实践中都不能不严肃对待和认真考虑高等教育规律。

五、结语

关于教育与社会的关系，顾明远、黄济两位教授主编的中等师范学校课本《教育学》（1982年出版）提出，教育受社会生产力、政治经济制度和文化的影响和制约，同时，教育对此三者具有反作用（可称“制约论”）。这是一种描述性陈述，符合事实。但这种陈述由于未对所陈述事实的合目的性进行反思，未提供实践性规范，其实践价值打了折扣。

“适应论”实现了从事实向规范的转换，简洁、明确，实践性强，产生了广泛影响。这种理论在解释高等教育与经济发展关系时很有说服力，且在20世纪80年代提出的时候，很契合当时的社会环境，亦契合中国传统文化传统，充满实践智慧。“适应论”是现实主义的，然而，现实主义既是其长处，亦是其短处；实践要有智慧，而理论不能妥协。

“认知理性论”认为，认知理性才是高等教育的本质，应作为举办高等教育的理论基础。基于高质量教育与高水平研究对于高等教育

的根本性，将认知理性作为高等教育的本质基本恰当。但高等教育与社会环境关系亦着实重要，认知理性论似乎没有兴趣处理这个问题，甚至有忽视两者联系的倾向。

“博弈关系论”适用范围较为狭窄，它不适用于高等教育与社会之间的物质关系，在解释众多主体的市场关系时亦嫌力不从心，但它很适合分析有限主体参与的互动关系，在高等教育与社会的关系中，尤其在高等教育与政治和政府之间，这种类型的关系既常见，亦重要。在这方面，博弈关系论或许能为适应论提供适当补充。

博弈关系论的目标，是为高等教育与社会的相互制约寻找理论基础，从而为高等教育实现其相对独立性、自主性以及自身规律和价值提供理论支持；同时，在对高等教育与政治之间博弈关系的分析中，我们认识到，不能仅在高等教育与政治之间讨论两者的关系，公众广泛参与，及不是政府独家而是更多利益相关者参与高等教育资源的提供和分配，更能保证两者的关系符合公共利益。

坚守大学之本 为实现中国梦提供人才支撑（摘选）

（来源：《中国高等教育》 2013 年第 11 期 作者：陈骏）

三、遵循高等教育规律、培养拔尖创新人才是实现中国梦的必要条件

高等教育实现中国梦的阶段性任务是为国家创建一批世界一流大学。这一任务要求我们必须正视上述差距。要缩小这些差距，就要深入研究中西方大学在文化传统、思维方式等方面的差异和特色，但更为重要的是要切实遵循高等教育规律。

在当前，遵循高等教育规律集中体现在以下几个方面：**坚持以学生为中心，提高人才培养质量。**主要是更新人才培养理念，树立全面发展、人人成才理念；学校和教师要把主要精力放在搞好教学和培养好学生上，教授要给本科生上课；学校所有工作尤其是科研工作要与教学和培养人才紧密结合。**加强教师队伍建设。**要培养和引进一批真正有国际一流学术能力，并且能够规划、管理、胜任重大创新的世界级科学家。**不断完善中国特色现代大学制度。**对国家而言，要积极稳妥地扩大高校办学自主权；对高校而言，要完善内部治理结构，健全依法办学、自主管理、民主监督、社会参与的机制，进一步消除制约科学发展的体制机制障碍。**营造良好学风。**要倡导独立思考、追求真理、宽容失败的人文环境，坚决避免急功近利、心浮气躁。

在新的国内外环境和时代背景下，遵循高等教育规律的关键是回归大学之道，坚守大学之本，重塑大学之魂。回归大学之道，就必须坚持按教育规律办教育，按大学规律办大学，既要超越在长期计划经济体制下中国大学建设管理模式的各种弊端，又要避免在市场经济大潮冲

击下各种急功近利的恶性竞争给大学带来的伤害，还需要社会和政府的深度理解与支持，允许大学在宽松的环境、氛围下，建设发展自己的特色。坚守大学之本，就必须牢牢把握教书育人这一大学的根本使命，坚定不移地将提高本科教育质量作为一流大学建设的基础工程，加大本科教学改革创新的力度，让本科生不但要牢固掌握系统的基础知识和专业知识，还要领略中西文化、融汇人文科技，学会学习、学会做人、学会做事、学会与人相处、学会正确认识和不断超越自我。重塑大学之魂，就必须在各种诱惑和压力下，重塑返璞归真、宁静致远的大学精神，这是回答“大学教育向何处去”、“大学能否坚守社会良心的‘底线’”、“大学对整个社会尤其是对社会的未来承担什么样责任”等问题的关键。

回归大学之道、坚守大学之本、重塑大学之魂，不仅需要深入思考，更需要努力践行。近年来，南京大学围绕人才培养这一大学之本，探索并实施了涵盖人才培养模式、课程体系、教学方法、评价体系等四个方面内容的本科人才培养体系改革。在人才培养模式创新上，为改变我国高校整齐划一的专业人才培养模式的弊端，学校经过多年准备，自2009年起以强化通识教育和个性化人才培养作为两大突破口，实行了“三三制”本科人才培养新方案，把培养过程分为“大类培养”、“专业培养”和“多元培养”三个阶段，为学生规划了“专业学术”、“交叉复合”、“就业创业”三条成才路径。在课程体系改革上，针对现有课程体系体例陈旧、内容僵化、学用脱节的缺点，进行了多层次、全方位课程创新，要求每个专业参照国际一流大学的教学计划设置课程体系。经过一轮的实践和完善，当前已制定出符合国情、体现

本专业特色、更为科学合理、有益于学生健康发展、便于执行的 2013 年版本科人才培养课程方案。在教学方法改革上，依托研究型大学的优势，设计了“三阶段批判性思维训练课程体系”，在课程中普遍采用了研究性教学方法和研讨式教学形式，以培养学生的独立思考能力、好奇心、想象力、质疑精神和批判思维。**通识教育课和新生研讨课中 95% 的主讲人为院士、长江学者、国家级教学名师和学科带头人。**在评价体系改革上，对教师实行“四个一视同仁”的评价方式（教学工作与科研工作一视同仁，教学研究项目与科研项目一视同仁，教学成果与科研成果一视同仁，教学带头人与科研带头人一视同仁），**并将教学工作作为职称评聘的重要依据，实行教学考核“一票否决制”**；对学生坚持全面质量观，在评价内容上既注重文化知识学习又强调思想品德修养，在评价方式上坚持课堂评价与课外评价相结合、短期评价与长期评价相结合、教师评价和学生自我评价相结合。

总之，实现中华民族伟大复兴的中国梦，必须树立教育优先的战略思想，用优质的教育造就一流的人才，用一流的人才实现伟大的梦想。高等教育一定要把人才培养作为根本任务，把提高质量作为重要抓手，为早日实现国家富强、民族振兴、人民幸福作出新的更大的贡献。