DOI:10.19789/j.1004-9398.2017.05.007

我国高等教育与基础教育内涵衔接研究

张抗抗[1] 胡扬洋[2]

(1. 首都师范大学物理系,北京 100048; 2. 首都师范大学教育学院,北京 100048)

摘 要

在高等教育内涵式发展背景下,着眼于高等教育改革发展,提出高等教育与基础教育的内涵式衔接,并从逻辑性、文化性、实践性三个内生性维度展开两者内涵式衔接研究. 在此基础上,从课程、教学、教师三个层面建构高等教育与基础教育内涵式衔接的纲领,并基于内生性理论基础,从学科平台构建、课程研究中心创建及教师共同体建立三个方面展开展望.

关键词: 内涵式发展,衔接,高等教育,基础教育.

中图分类号: G632.0

1 问题的提出

改革开放以来,高等教育作为我国教育界关注的焦点之一,在师资建设、教材建设等方面均取得了较大进展. 在这一背景下,内涵式发展就成为高等教育发展的新趋势. 所谓内涵式发展,是指科学发展观指导下以质量提升为核心的发展模式,特征为全面、协调、可持续,即强调发展的内部连贯性[1]. 具体到学科教育领域,如何依据内部连贯性发展,从而实现真正意义上的"内涵式发展",就成为需要直面的问题. 实际上,"衔接"作为连贯的基础就构成了问题解决的"突破口",这就要求高等教育的内涵式发展不应局限于高等教育本身,还应包括高等教育与基础教育的衔接,从而使高等教育与基础教育在维持彼此独立的前提下又不失连续性和系统性. 从本质上说,衔接作为高等教育内涵式发展的应有之意,可以说没有衔接就没有内涵. 因此,在当前高等教育与基础教育改革的深化阶段,应将两者的衔接纳入高等教育内涵式发展的寓意之中. 遗憾的是,这一问题长期以来一直被忽视,导致高等教育改革收效缓慢. 有鉴于此,在内涵式发展背景下,有必要将高等教育与基础教育衔接的研究界定为"内涵式衔接". 因为只有内涵式的衔接,才是真正的衔接; 也只有实现高等教育与基础教育内涵式衔接,才能完成高等教育的内涵式发展.

近年来,我国基础教育领域兴起"学习进阶"研究,强调学科领域中的"大概念"及其整合,这一领域在国际上已成为热潮并被广泛关注. 同时,我国也将进行新一轮的基础教育改革,其中包括各学科课程标准的修订、核心素养的研究与实践,这些都亟需高等教育给予回应与应对. 因此,在内涵式发展背景下,厘清基础教育与高等教育的基础内涵与相互关系,重视高等教育与基础教育内涵式衔接,准确地揭示内涵式衔接的本质,就显得尤为迫切和重要.

2 高等教育与基础教育内涵式衔接维度

高等教育与基础教育内涵式衔接,意在通过全方位激活学科教育的内核,进而推动我国高等教育的发展. 这就要求既不能一味使高等教育与基础教育无原则相互"迁就",亦不能使二者"各自为政",而应着眼于两者的内部统一性,实现其内部发展因素的衔接. 只有这样,才能谓之"内涵"衔接发展. 在这个意义上,高等教育与基础教育应从逻辑性、文化性、实践性三个维度完成内涵式衔接.

2.1 逻辑性维度

高等教育与基础教育的衔接要讲求基本的逻辑,这是内涵式衔接的首要内涵. 所谓逻辑性,是指衔接应依据学科发展逻辑、学生心理发展逻辑与社

收稿日期: 2016-09-02

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

会发展逻辑. 以物理学科为例,一般认为,基础物理教育是以为数不多的基本概念和基本规律为主体构成的完整体系,基本概念、基本规律和基本方法及其相互联系构成了学科结构,高等物理教育中的普通物理与基础物理的逻辑关系更多体现在数学基础的变化,例如引入了微积分、矢量分析等高等数学方法与思维;理论物理则在数学基础上进一步发展,同时,其教学内容还可能延伸至前沿的科学发展. 然而,就物理学科在内的各学科整个体系而言,学科作为自然演化趋势与本质规律内在的反映,其反映对象在事实上仍然具有统一性. 因此,重视这种统一的逻辑是实现高等教育与基础教育内涵式衔接的基本要求.

教育的一个基本目标就是促进学生的身心发展,它将人类认识和改造世界的经验结晶传承给学生. 因此,教育能否有效进行,就要求教育研究时刻关注对于学生的"各种研究". 事实上,作为教学主体的学生,其心理发展在高等教育与基础教育阶段也表现出发展的逻辑性. 比较而言,基础教育更多地重视学生心理发展的规律,表现为教材编写、教学手段以及习题训练之中,并且在中学"教研"体制的保障下得以持续进行. 然而,高等教育却未能持续、有计划地关注并研究学习者的心理发展规律. 值得注意的是,高等教育与基础教育阶段的学生在教师指导下掌握知识、发展能力的教学过程中,均存在着复杂的心理过程;学生在不同时期表现出不同动机、兴趣、情感,也可能会遭遇不同程度的心理障碍;同时,在不同阶段,学生的知识积累、能力发展、科学素养也存在较大差异[2]. 这些问题都需要教育研究深入到微观层面,对学生的兴趣需要、认知发展、情感态度、社会文化与个性养成和学习发生条件等进行研究,从而揭示教学实践中的心理活动规律,并用来指导教学实践. 由此,才能真正实现教学的针对性,提高教学的质量和效率.

学生的生活无疑是社会化的,这就要求高等教育与基础教育内涵式衔接还应照顾社会发展的逻辑. 社会作为一种历史现象,不以人的意志为转移向前发展变化,如此以来,社会对于教育就具有广泛的制约性,因此,教育应规避学生与社会割裂的可能倾向. 进一步,由于生产关系的性质决定了教育的性质,并且社会的发展水平决定着教育的内容、方法以及人才培养的规格,因此,研究社会发展逻辑就成为高等教育与基础教育不可回避的问题. 然而,教育与社会并非单方向作用,例如,伴随物理学的发展,科学技术不断创新并获得广泛应用,物理学发展征程中积淀的丰富文化、思想以及对真理终极的追问,就成为人类不断超越自身并得以持续发展的不竭动力. 因此,学科教育一方面将知识形态的生产力转化为直接生产力,另一方面,通过将社会物质财富和精神财富递次传递来实现社会的延续与发展. 值得注意的是,由于教育本身功能具有滞后性,相比之下,社会的发展速度明显较快. 所以,教育功能的滞后性与社会发展快速性的不对称,迫切需要高等教育在社会发展逻辑的研究上给以回应.

上述内涵式衔接逻辑性维度的三层内涵均着眼于学生主体,并最终统一于学生的有效发展之中,这是高等教育"内在性"的体现,其本质就是逻辑的连贯性. 也正因如此,高等教育才得以融会多因素的相互作用.

2.2 文化性维度

当前,高等教育重心更多置于学科专业发展及学生未来职业取向,实用功利主义文化在客观上成为高等教育一个常见现象. 与此相对应,基础教育亦长期形成了重考试、重分数的应试教育氛围. 这样两种教育文化之间的整合就成为内涵式衔接面临的问题.

文化作为一种复杂的社会现象,既凝结在物质之中,又游离于物质之外. 就物理学科而言,文化性是指物理学科文化,它包含物理文化形式与物理文化精神两方面. 物理文化形式是指渗透了物理文化精神的各种丰富的表现形式,主要有思维思想形式(人类探索宇宙过程中形成的一套方法论及认识论)与器物文本形式(如科技的飞速发展及经典的物理学体系等). 物理文化精神可理解为科学精神、科学态度,即在科学长期发展过程中积累的人类对真理不懈追求的精神和永不停息的探索精神. 事实上,无论是文化形式还是文化精神,均是人类长期创造形成的产物,具有本然的内在统一性. 所以,在文化层面实现衔接就成为高等教育与基础教育内涵式衔接的应然之举.

文化作为一种历史现象,是人类通过沟通交流形成的较为稳固的文化图景. 具体到高等教育与基础教育的衔接领域,其形成的文化图景具有明显差异. 我国基础教育具有基础扎实,逻辑严谨的教学传统,加之基础教育阶段教学任务的限制,使得基础教育的文化图景整体上生成性和开放性均有不足. 基

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

础教育阶段教师作为基础教育文化图景构成的主体之一,具有比较稳固的教育组织——教研组,教研组作为基础教育文化生成的载体,为基础教育文化的形成搭建了桥梁. 通过教研组,教师能进行有效学习、沟通与交流,这就促进了基础教育工作者内部的协调,保证了基础教育教师共同体的稳定,使得基础教育的文化形式稳健. 相比之下,学生学习自主性增强以及教育任务的调整,导致高等教育的教育文化更具生成性与开放性. 但由于高校教师形成了个人较为稳固的研究领域,因而较难形成稳固的教学研究组织,所以其文化氛围更松散、更具流动性. 以上问题都需要通过高等教育与基础教育内涵式衔接加以应对.

2.3　实践性维度

教育的本质特征是实践性的,其最终指向也是要教人实践. 因此,输出能实践、会实践的人才是教育应有的目的. 实际上,实践作为一种样态,它与理论的不同恰在于具有天然的连续性. 相比之下,理论的描述则总是片段的甚至片面的. 所以,高等教育与基础教育都应该重视教育的实践目标,从而为内涵式发展建立实践性维度.

从学科教学来看,高等教育无论是培养专门的学科人才,还是从事学科教学人才或是与之相关的专业人才,究其本质都要体现实践性. 学科教育中的科学研究是真正的人类实践,所以,学科的实践理当成为高等教育实践性维度的重要内容. 反观基础教育,则更应构建实践层面的特色. 我国自 2001 年课改开始,将美国“科学探究”的原貌引入基础教育,2011 年 7 月美国国家研究理事会(NRC) 发布的《K-12 年级科学教育框架: 实践、跨学科概念和核心概念》,颠覆性地将自 1996 年以来把“探究”作为核心思想的《国家科学教育标准》关键词由“探究”改为“实践”[3-4]. 这一字面的改变,不仅灌注了近 20 年来科学教育研究者努力扭转课堂探究活动模式化倾向的心血,而且呈现出美国科学教育改革经历的挫折和由此带来的新动向,同时警醒我国基础教育重现学科教育的实践意义. 显然,只有高等教育与基础教育构建起学科的实践,其内涵式衔接才能落到实处.

事实上,实践作为人类社会的基础,一切社会现象只有在社会实践中才能找到最终的归宿[5]. 因此,高等教育与基础教育实践不能仅停留在学科实践层面,还应达成社会实践层面. 由于高等教育与基础教育在社会实践层面具有不同的表现形式,基础教育培养重在基础性、普及性,其教学主要为了输送更高层次人才,同时承载着提升学生科学素养的基本任务. 而高等教育则通过科学技术的发明、专业化的知识教育等完成人的学校教育实践活动,具有社会实践层面的意义. 因此,实现社会实践层面的衔接就成为高等教育与基础教育内涵式衔接的必然要求.

3　高等教育与基础教育内涵式衔接纲领

高等教育与基础教育作为我国教育领域的重要组成部分,不能割裂看待,两者既有分工,又有联系,相互依存,共同构筑起我国的教育事业. 事实上,无论是在宏观意义上,还是在微观层面上,都应体现出基础教育对高等教育的奠基,高等教育对基础教育的超越,最直观地体现为基础教育与高等教育在教学内容选取上. 可以说,没有基础教育的奠基,高等教育就无法发展,更遑论超越可言. 因此,正是基础教育的奠基为高等教育的超越提供了可能. 然而,仅仅明晰二者的奠基与超越关系并不意味着内涵式衔接就能够实现,还需要有具体性、纲领性的策略予以支撑. 应在把握两者奠基与超越的关系之上,沿寻内涵式衔接维度,从课程、教学、教师三个层面构建高等教育与基础教育内涵式衔接的实践纲领.

3.1　课程衔接

教学理论只有落实到课程之上才能赋予其真正的实践意义,同时课程又是学校教育的核心. 因此,内涵式衔接的纲领首先需要完成课程层面的建构[6]. 为了达成这一目标,要求在课程层面强调逻辑性,实际上是在把握两者统摄与奠基基础上实现对课程“内在性”的体察. 这是因为,高等教育与基础教育课程目标的确定、课程内容的选取都需遵循学科自身的结构、演化的连续性,以及教学主体发展的阶段性等最基本的逻辑性准则. 具体而言,在课程目标确立上,不应生硬割裂基础教育与高等教育,即将其视为两个领域,忽视两者之间天然的承接关系,而应秉持两者是同一视域不同发展阶段的观念. 换言之,应在明确两者课程目标的基础上,制定统一的课程终极目标,其中基础教育的课程目标是在实现学生基本素养的基础之上,为高等教育课程目标的实现奠定基础. 高等教育课程目标则立足于基础教育实现更高目标,两者统一于基础教育与高等教育的终极目标. 在课程内容的选择上,应基于学科自身

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

演变形成的文化图景形成统一的教育文化氛围. 事实上,无论是高等教育阶段还是基础教育阶段,学生的学习都是在一定程度上“重新经历”科学的发展脉络,学生在学习过程中习得各学科发展中人类存在的思想模式、行为规范等文化范畴的成果. 此外,课程作为教师教学的重要文本,不同阶段的教师所持文本形成的文化是不一样的,因此,在课程层面应照顾到文化性维度. 进一步在课程层面兼顾到实践性维度,这样才能够为教师在教学中引导学生实践提供蓝本. 教师可根据基础教育与高等教育视域中学生的兴趣、特点,并结合社会发展中涌现的新事物,“逐渐带领”学生“走近实践”. 如基础教育阶段可以图片、漫画、视频等丰富有趣的多媒体资料辅以动手操作,而高等教育阶段则以动手为主,甚至让学生直接置身生活实践之中.

3.2 教学衔接

在教学层面架构内涵式衔接的逻辑性纲领,其实质是要回答“如何教”的问题,它是引起和维系教学系统从不规范性走向规范性、从随意性向高度自觉性发展的要素. 通常而言,在教育教学中,学科逻辑,学生心理发展顺序、社会发展逻辑总是不同步的,学科逻辑基于学科发展的系统性和完整性得以展开,与此同时,架构心理逻辑体系的着力点则是学生思维能力的训练,而社会发展逻辑则立足于社会本身的发展需求而展开. 因此,实现三者关系博弈共存的关键是在教学层面建构逻辑性维度纲领. 从根本上说,离开了教学,三个逻辑的发展将失去承载的基础. 有鉴于此,在教学层面,首先应逐渐改变基础教育重视升学率,高等教育重视就业率的现状,进而使基础教育的教学真正从学生的心理发展出发、从“迎合考试的题海”中跳出来,形成较为完整的学科能力,同时促进高等教育走出“迎合就业”的倾向,让学生真正理解并生成对世界的完整认识.

教学是以传授人类长期积累总结的经验为依托展开的,但教学的过程绝不仅仅是知识的传授过程. 事实上,整个教育教学过程是在教师引导下学生与人类文化图景的交流、接纳过程. 因此,高等教育与基础教育教学所包含的文化特质,是教育超越知识传授这一基本功能、实现完整意义上教育的内禀性因素,亦是在文化性维度上完成文化传承纲领构建的原动力. 具体而言,高等教育与基础教育教师队伍应建构共同的教学研究组织,这样,两者之间就能形成一以贯之且稳固的思想纲领,从而实现文化的交融与统一,避免教学中的异化与衔接等不良现象.

从教学层面搭建实践性维度内涵式衔接的纲领,其实质是为了避免空谈实践. 具体而言,教学应建立起理论与实践沟通的意识,只有从思想上引领教学,实践才有落实的观念基础. 在基础教育阶段,教学重视将课堂知识与生活实际相结合,为学生还原真实的生活情景,从而为高等教育教学实践奠定初步基础. 因此,高等教育则应较基础教育拓宽实践范围,既要重视知识的学以致用,还要重视知识与社会的接轨,如科学技术的发展及其应用带来的实践效用.

3.3 教师衔接

教育能否达成真正意义上的完成,取决于教学过程中主客体对话的有效性,其中有效性的决定性因素是教师[7]. 在整个教学中,既有教学主客体间的对话,也包含主客体与文本的对话. 正是这样一种交互关系构成的逻辑性,是其得以清晰、稳定运行的基本保证. 因此,在教师层面应构建起逻辑性维度上纲领. 这就要求在实际教学中,教师的教学应兼顾到逻辑性. 在基础教育阶段,教师要基于对学生心理发展的深入研究,有规律地传授各学科基本内容,从而实现学生认知结构的转变与发展. 在高等教育阶段,考虑到教育内容本身的难度及学生认知发展的实际状况,就要求教师要立足基础教育的培养现实来安排教学,从而实现学生基础教育与高等教育衔接的“软着陆”. 与此同时,在高等教育阶段,教师的目光不应仅局限于教材,还应关注社会发展并将其反映到教学中去.

学生主体与人类文化交互的有效性往往取决于教师,教育文化的传播与形成也在很大程度上受制于教师. 这就要求教师能内发并形成自身对世界的认识,主要体现在不是将教学内容静态地局限于文本教材,而是能自发的根据教学的实际情况对教材进行补充、丰富和完善,使教学不仅停留于知识传授,而且最终使学生获得精神教育. 显然,无论是在基础教育还是高等教育阶段,教师应对文化形成一以贯之的认识,不同之处仅仅只是在不同阶段,教学的深度和内容有所侧重. 通俗地说,在基础教育阶段,教师应在把握教材要求、传授基本知识的同时,重视渗透思想方法. 通过生动鲜活的学科发展历史初步引导学生正确认识客观世界. 而在高等教育阶段则应着眼于更高的层次,使教学超越知识层次,完成深层思维的体认与教化,引领学生达成对道德伦

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

理,甚至人类未来发展的思考.

实践作为一个既贴近生活又与生活存在距离的范畴,对于实践性维度纲领的贯彻,要求教师要充分引起学生的共鸣. 也就是说,教师的教学内容不应局限于课本间接经验的传授,还应注重引导学生主动学习并与客观世界直接沟通从而形成直接经验. 在基础教育阶段,教师应在完成知识传授的同时授学生以科学方法,逐渐增强学生的独立学习能力,进而有计划地围绕教学主题设计现实的和情境性的问题,引导学生在真实情境中应用科学方法、主动思考、发表见解、习得学习技能,为开放性、独立性的高等教育学习培养独立意识和基本技能.

4　研究展望

厘清高等教育与基础教育内涵式衔接的本质内涵意在凸显高等教育发展的内在因素,从而为从内部激活高等教育的发展提供内核性保证,也为高等教育实现内涵式发展开辟新的思路. 同时,基于本质内涵的深刻体察所建构的高等教育与基础教育内涵式衔接纲领,则为高等教育与基础教育内涵式衔接提供了深层次、立体化的实践保证. 还应该指出,高等教育与基础教育实现真正意义上的内涵式衔接,除从理论和纲领上理清脉络给予内生性支持外,沟通外部建制因素的作用亦不可忽视. 由于当前高等教育与基础教育衔接环节的学科平台、课程研究及教师共同体的形成并未获得足够关注,这就成为高等教育与基础教育内涵式衔接未来研究的重点.

4.1　搭建高等教育研究的学科建制平台

一个学科的兴起与发展离不开学科建制与学科体制的保证,只有这样,才能形成坚实而稳固的科学共同体. 我国基础教育大致形成了较为健全的学科建制平台,这就使得一大批基础教育学者拥有比较稳固的研究平台,从而在很大程度上促进了我国基础教育的发展. 相比之下,我国高等教育研究体系则比较散乱,这与高等教育所承担的重要教育任务及社会期望不相匹配,是高等教育改革收效缓慢的重要因素. 但国外的情况却并不如此. 以物理学科为例,美国高等物理教育自 20 世纪 70 年代开始起步,并发展成为物理学的一个新学科分支——物理教育研究,其重点研究物理学习过程及教学活动如何影响该过程[8]. 值得关注的是,在美国国家自然科学基金的资助下,美国物理教育研究这一新的学科分支迅速成长,并取得较多进展,相关的研究成果也应用于美国高等学校的物理教学之中,这就为我国高等教育与基础教育提供了范例式的借鉴. 有鉴于此,搭建高等教育研究的学科平台就成为实现高等教育与基础教育内涵式衔接的重要体制保证.

4.2　创建高等教育与基础教育课程研究中心

教育最终需要通过课程来落实,实现高等教育与基础教育内涵式衔接也必然需要落实在课程上. 长期以来,基础教育课程一直通过拓展知识面,讲深讲透来努力跟上高等教育的步伐,但高等教育课程依然饱受难度大、任务重、学生兴趣低的困扰. 造成这一困境的主要根源是人们未能看到基础教育之于高等教育的奠基性以及高等教育之于基础教育的超越性,导致最终忽视了高等教育与基础教育的整体性过渡与衔接. 因此,高等教育与基础教育内涵式衔接要在课程层面接洽,树立“整体化”的观念,并在这一观念层面上进行研究. 随着当前高等教育与基础教育改革的发展及对高水平大学人才培养与基础教育衔接的关注,需要高等教育与基础教育课程研究以应对. 如当前兴起的“中国慕课大学先修课(MOOCAP)”建设,借助“慕课”这一研究平台,根据中学生特点将大学课程进行重新设计,使课程难度、深度定位于大学教育与中学教育之间的衔接型课程,其设计初衷就沿寻这样的课程研究思路. 因此,高等教育与基础教育课程研究中心的创建就为我国高等教育与基础教育的内涵式衔接提供了课程层面的合作平台,它将目光聚焦于课程这一教育要素,有利于协同高等教育与基础教育,从而形成合力并促进教育功能的发挥.

4.3　形成教师专业发展教学与研究共同体

教师作为教学展开的主体,教学取得何种效果更多的受制于教师的理解,教师对教学理解到何种程度就会传达到何种程度. 因此,可以说我国高等教育与基础教育内涵式衔接的实现无法绕开教师,教师的专业发展水平是高等教育与基础教育内涵式衔接的直接影响因素. 因此,只有将视线聚焦于教师专业发展,才能为高等教育与基础教育内涵式衔接提供重要保障. 令人欣喜的是,当前教师专业发展正成为一个基础教育研究的热点与重点议题,无论是厘清教师专业发展的路向、建构教师教育结构的模型,还是寻找教师专业发展演化模式,都为基础教育阶段的教师专业发展注入了生机,并有利于提高我国基础教育质量. 然而,高等教育的教师专业发展研究却明显滞后. 事实上,高等教育作为输出高水平人才

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

的重要阵地,其教师专业发展水平的高低不只是对高校本身,甚至是对于国家的发展都意义重大. 因此,以高等教育与基础教育教师专业发展为动力,从教学过程到教学研究的生成、实施与反思持续展开全面深入的协作,从而创建高等教育与基础教育教师教学、研究、实践为一体的合作共同体,就成为高等教育与基础教育内涵式衔接得以实现的重要保证.

参 考 文 献

[1] 杨红星. 民族院校内涵式发展的历史省思[J]. 教育评论,2014(1):9-11.

[2] 段金梅,武建时. 物理教学心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,1988:7-32.

[3] National Research Council. A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas [M]. Washington, DC: The National Academies Press, 2012: 30-44.

[4] National Research Council. National science education standards [S]. Washington, DC: The National Academies Press, 1996: 23-105.

[5] 逄锦聚,陶得麟. 马克思主义基本原理概论[M]. 北京:高等教育出版社,2010:34-39.

[6] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社,1996:83-84.

[7] 朱德全,张家琼. 论教学逻辑[J]. 教育研究,2007(11):47-52.

[8] 刘兆龙,罗莹,胡海云. "物理教育研究"及其对美国高等学校物理教学的激励[J]. 物理,2014(7):478-482.

The Connotative Cohesion of Higher Education and Basic Education in China

Zhang Kangkang[1] Hu Yangyang[2]

(1. Department of Physics, Capital Normal University, Beijing 100048; 2. College of Education, Capital Normal University, Beijing 100048)

Abstract

Under the background of higher education connotation development, focusing on the reform and development of higher education, the author puts forward the connotative cohesion of higher education and basic education. The author expands the essential meaning of connotative cohesion of the higher education and basic education from the logic dimension, cultural dimension and practical dimension three inner nature dimensions. On this basis, the author constructs programme of connotative cohesion between the higher education and basic education from three levels of curriculum, teaching, teachers. Based on the internal nature and theoretical basis, the author gives prospect of the connotative cohesion of higher education and basic education from disciplinary platform construction, curriculum research center and teachers´ community construction.

Key words: connotation development, connection, higher education, basic education.

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net