

■ 学科史与学科基本理论

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2025.03.001



高等教育学科建设的相关议题探讨

阎光才

(华东师范大学 高等教育研究所, 上海 200062)

摘 要:围绕高等教育学科建设,通过几个基本关系或范畴的分析,提出如下观点:第一,高等教育学不同于泛化的高等教育研究。高等教育实践活动与实践探究以及其他学科有关的理论研究,是高等教育学的研究素材。中国高等教育学科的建构,带有现实需求驱动的特征,纳入学科的社会建制是促成其生成与快速发展的动因。高等教育学的性质是属于关注生命的应用性软学科,兼具现代科学的三重属性,以部分传统学科如自然科学范式标准和社会科学的纯理论偏好作为高等教育学科合法性依据缺乏理据。第二,高等教育学是具有实践面向的理论研究。高等教育学的理论旨趣在于其立足价值关怀对实践的反思与检视,也在于其以科学态度对实践的理性考察与探究,是为实践提供可参照可选择的装备,而不能混同于实践与实践探究,体现了它具有社会价值的应用性理论旨趣。第三,高等教育学知识体系是理论体系建构的基础。理论体系的建构是高等教育学的理想目标,但它目前尚未超越知识积累与理论沉淀阶段。一个务实的路径是,支持高等教育学人开展围绕特定主题与领域的持续研究,形成丰厚的研究积累,以特定主题的概念清理、知识与理论的梳理以及不同主题之间自然交叉形成的交集,达成基本理论共识。

关键词:学科;高等教育学;高等教育研究;理论体系

[中图分类号]G640 [文献标志码]A [文章编号]16738012(2025)03000310

高等教育学尚属于一门新兴学科,从正式创立到如今的历史也不过 40 多年。该学科创立的标志性事件,就是 1983 年高等教育学被国务院学位委员会列入学科目录,成为教育学的二级学科。以此为开端,中国高等教育理论研究也进入了一个快速发展时期,众多高校纷纷设立硕士与博士学位授权点,从而以制度化的方式培养了大量学术与应用型人才,一定程度上满足了改革开放以来变革频仍与发展迅猛的我国高等教育事业对大量专业人才的现实需求。然而,学科的创立并非特定领域理论探

收稿日期:20250218

作者简介:阎光才,男,山东荣成人,华东师范大学高等教育研究所所长,教授,博士生导师,主要从事高等教育管理、学术制度与政策和高校教师职业发展研究。

引用格式:阎光才.高等教育学科建设的相关议题探讨[J].重庆高教研究,2025,13(3):312.

Citation format:YAN Guangcai. An exploration on the related issues of higher education discipline construction[J]. Chongqing higher education research, 2025, 13(3): 312.

究的起点,与所有其他学科生发与演变的逻辑相似,高等教育学也同样经过了一个由自发研究到知识缓慢积累和长期酝酿的无学科意识发展阶段。乃至到今天,对于它是否属于一门学科,或者属于一门什么样的学科,学界仍存在不少争议。本文尝试围绕几个关系或范畴,对此略做分析。

一、高等教育研究与高等教育学

高等教育学的研究对象就是高等教育现象与活动,旨在探究高等教育现象以及活动背后的本质与规律。尽管在经过后现代思潮冲击后的当下语境中,本质与规律概念因为其抽象性与绝对性而常为人所贬抑,但是,至少就人类探究的目的与动机而言,它始终是理论研究者的终极追求,或者不妨理解为价值期求,即人们期望从纷繁复杂的经验现象与活动形式中获得有关理性认识,也就是知识,并从中抽象出最为简洁且具有普遍意义的理论或学说。抽象理论的基本素材既来自人们的自觉实践及其知识积累,也源于个体的经验观察和体悟。也就是说,作为理论与学说的高等教育学,它起源于高等教育实践以及人们的实践研究,只是这种研究更多的是为满足行动者的实践需要,带有自觉自发特征,而不是具有理论探求取向,更遑论学科意识。

(一)高等教育研究的肇始与演变

关于高等教育研究特别是有关实践的研究,可谓与高等教育本身一样古老与悠久。譬如,早在欧洲大学兴起的中世纪时期,诸如文法、修辞、逻辑、算数、几何、天文与音乐等“七艺”,如何被纳入大学的正式教育内容,有关经院哲学的教学过程是讲授还是研讨,教师的资格如何认定,学生的学习成果如何评价,如何确立学业完成或毕业的基本标准,如此等等,其实都源于实践者的自觉探究并逐渐形成的共识。有关大学的机构或组织形态、内部科目或学科设立及其组织形式、日常习俗惯例和仪式乃至相关的制度安排,也多是实践者基于自我认识自下而上建构的产物。这些源于行动者实践的知识,经过时间的清洗和沉淀而代代传承,相沿成习,也因应环境变迁弃旧从新,从而构成一系列既相对稳定又不断动态调整的实践知识体系。它在承续传统的同时又始终以不时的变革应对环境变化。表面上看,它似乎超越了人的意志而类似于自然生态的渐进演化,实则不然,它是历史中无数匿名的实践者或关键性人物自觉探究的结果。因此,所谓高等教育研究,是一个关涉范围极广的概念,它涵盖了高等教育活动中所有实践主体及其活动,内容包罗万象,且兼具历时性与共时性。甚至不妨说,每个高等教育活动主体,其出于行动需要的自觉思考与探究过程,都可以理解为高等教育研究。

这表明,在发生学意义上,从高等教育活动与现象产生之时起,高等教育研究就与之相伴相随。大学作为人类知识保存、传播与创新尤其是高层次人才培养的机构,与生俱来就带有鲜明的自我研究取向。这也意味着,实践者不仅是高等教育知识生产的主体,也是知识创新的源头。仅以高等教育领域的教学法为例,诸如讲授、论辩、解剖观摩、实验演示、案例教学、习明纳等,都来自历史上大学教师的课堂探索。如今大学中的探究式学习、项目式学习、问题为本学习和同伴教学,将信息技术与教学实践结合的混合学习和翻转课堂等,也多源于实践者结合自身需要及其所置身情境的自由探究。至于大学中的通识教育与专业教育方案设计、学科与专业设置、培养方案与计划、课程的开设与组织方式等,也同样是大学领导者、学术权威以及专业共同体有目的筹划与探索的结果。

因此,高等教育研究是一个笼统的概念,也就是邬大光认为的“泛化”高等教育研究^[1],但它不等同于高等教育学。或者可以如此理解,高等教育学是关于高等教育研究的研究,是对中外高等教育历史与当下人们实践探究活动及其众多面相的再研究。其基本宗旨是对高等教育实践者生成的众多芜杂知识予以梳理和澄清,进而尝试建构一套概念清晰、逻辑严谨和秩序井然的理论体系。如此表述并非表明理论探究就是高等教育学的专属,以自我设限构成与其他学科的区隔,也并不表明“学”的研

究优于其他学科的“理论”研究。事实上,不同学科都可围绕高等教育领域的诸多问题展开理论探索与建构,因而可归为一般意义上的高等教育理论研究。这种立足于个人兴趣或者结合其他学科视角的理论研究可谓汗牛充栋,广泛散见于哲学、史学、经济学、政治学与社会学等各个领域,它们当中不乏经典之作,甚至成为高等教育学理论以及学科建构的依据或基础。

(二) 高等教育学的学科建构

任何一个学科的形成,都有一个漫长的人类实践、认识与知识积累过程。如上所述,有高等教育研究乃至理论研究,并不代表高等教育就能够成为一个学科。学科产生的机制较为复杂,但大致上有两个必备条件:第一,在特定领域的知识积累。如果没有高等教育实践与理论研究的先行积累,就不会有上升到知识整理、概念澄清以使之有序化的高等教育学需求,对此我们不妨称之为知识论或认知意义上的学科发生机制或条件。第二,形成一个有共同关注对象、有基本理论共识以及学术信念的共同体。学科既是一种特定知识体系即学术建制,也是一种社会建制,它是一个由众多同行或同好构成且发生频繁互动的学术集体,这也是学科发生的社会学机制。上述两者构成学科产生的基本条件。当然,即使具备上述条件,它能否成为学科,还取决于是否有特定环境的现实需求,并被纳入大学的学科分工体系之中,从而获得相对稳定的生存与发展空间。如上所述,欧美国家历来重视高等教育理论研究,且有着极为长久的研究传统,虽然它至今未发展成为一个独立学科,但是研究者也同样需要依附于大学中某些学科与院系,作为教育学、社会学、管理学与经济学等学科中的某个研究方向或主题,否则很难有立足之地。

不同于欧美,在中国,高等教育理论研究比较罕见地被纳入学科建制,可谓世界先例。高等教育学能否满足上述作为学科的两个基本条件,目前在知识论层面上争议最多。但是,至少在社会学意义上,当前它作为学科的客观事实已经毋庸置疑。以学科而不是国际上通行的研究领域定位,按郭大光的说法,“在中国社会科学的大家庭中,高等教育学的诞生却是一个例外,甚至是一个奇迹。之所以说是奇迹,因为西方国家没有这个学科”^[2]。所谓例外或奇迹说,无非表明,高等教育学科设立的两个客观条件尚不具备或者至少不够充分,甚至是存在某些先天不足的“早产儿”^[3]。但是,因为有着20世纪80年代特殊的社会环境需求以及关键性人物的推动,在中国,尽管高等教育理论研究也不乏其他学科介入,并成为其研究主题或者领域,但其主流却走上了一条极为特殊或者“例外”的学科建构之路。

高等教育研究的学科化最早始于20世纪50年代,学界公认的起始点是1957年厦门大学潘懋元等人编写的《高等学校教育学讲义》。尽管立足教育学的基本立场,“讲义”明确将高等学校教育学视为整个教育科学的构成部分,但它认为,高等教育学的研究对象不同于普通教育学,如学前教育学一样有其自身的独特性^{[4]82}。1977年高考恢复后,伴随经济社会的改革开放,中国高等教育也进入了一个全面变革与快速发展时期。面对拨乱反正之后亟待恢复的正常秩序以及如何应对社会变革对高等教育提出的迫切需求,以潘懋元、刘佛年、朱九思、汪永淦、薛天祥等为代表的老一辈学者,极力倡导通过加强理论研究为高等学校按规律办学乃至为中国高等教育的改革与发展事业提供指导。得益于上述关键性人物的呼吁及其筹备工作,更是为情势所迫,在学科建构的基本条件尚不具备的前提下,1983年,国务院学位委员会正式将高等教育学纳入学科目录。1984年,作为学科生成的认知性条件——学科理论与知识体系化的象征,由潘懋元主编的《高等教育学》教材正式出版。随后,众多凸显“学”且各具特色的专著或教材纷纷面世,并涌现了一大批高等教育学的分支学科、与其他学科结合的交叉学科、按高等教育类型与层次进一步细化的学科,从而形成“一个庞大的高等教育科学的学科群”^{[4]34}。

1993 年,作为学科社会学意义的表征,即学术共同体的组织架构,全国高等教育学研究会(如今的中国高等教育学会高等教育学专业委员会)在上海成立,并将华中科技大学的《高等教育研究》作为研究会主办的会刊。由此开始,中国高等教育学步入了学科化的发展轨道。因为有着极为迫切的理论与实践及专业人才需求,高等教育学科的初期发展凸显了外部需求驱动特征,在短时间内促成了高等教育理论研究的空前繁荣。不同于其他教育学学科的设立主体——师范院校,高等教育学的学科建构与推动者更多来自综合性大学以及国家与地方学会,它们不仅赋予高等教育学有别于一般教育学的学术组织与知识生产模式,而且以众多颇具影响力与号召力的专业学术期刊为平台,如《中国高教研究》《北京大学教育评论》《清华大学教育研究》《复旦教育论坛》《大学教育科学》《现代大学教育》《江苏高教》《重庆高教研究》《高教探索》和《黑龙江高教研究》等,推动了高等教育理论研究的专门性与规范化,全面提升了研究的学术品质,为学科的快速与持续发展提供了支撑。

(三) 高等教育学的学科属性

学科属性是关联到学科是否或者能否成为学科也就是关联其合法性的基本议题,但是它从来就不存在统一的判别标准与尺度,尤其在传统学科不断细化、不同学科之间交叉融合与边界越来越模糊、新的学科不断涌现的今天。传统上有关学科设立的共识,诸如有明确独特的研究对象,有共同关注的研究问题,有基本的概念、原理与系统性的知识或理论体系乃至独特的研究方法与工具等,作为学科合法性的依据都显得越来越牵强。早在 20 世纪 70 年代,关于学科的多重属性问题就广受关注,如比格兰(Anthony Biglan)在对当时各种观点总结的基础上认为,学术领域的划分标准存在多个维度,如纯理论/应用、物质/非物质、生物/非生物、个人兴趣/少有或无个人兴趣、传统/非传统、有生命/无生命等。在他看来,至少存在 3 个值得关注的维度,即达成库恩范式的程度、与应用关联的程度以及与生命系统关联的程度^[5]。即使仅仅这 3 个维度,即由硬到软、由纯理论到应用、由有生命到无生命,其排列组合形成的模态也极为复杂多样。

至于如何理解高等教育学的学科属性,显然它与其他众多社会科学学科一样,缺乏范式意义的“硬度”,因此立足物理学、化学等经典自然科学的学科标准来审视高等教育学,完全没有可比性。而相对于传统人文社会科学如政治学、社会学和人类学等偏重纯理论建构的学科,高等教育学虽然同样关注具有生命的人及其行动,但它更关注实践乃至应用。正因为如此,利用比格兰的三维度框架,施特克尔(Judith Stoecker)结合实证研究,提出了学科属性多重组合分类。他认为教育原理、教育心理与教育管理等学科具备上述三重属性,为“有生命的和应用性的软学科”^[6]。显然,高等教育学大致也可以归于该类别,这与潘懋元先生一直强调的高等教育学作为应用性学科定位别无二致^[7]。研究对象的生命复杂性,活动形式与内容的多样性,与社会需求关联的应用场景与时空转换的多变性,决定了高等教育学天然的软学科应用属性。因此,无论是以经典自然科学范式观抑或传统社会科学的纯理论旨趣来评判高等教育学的学科属性,都缺乏能够站得住脚的理据,也不符合当今学科林立的现实格局及其发展演变态势。

除此之外,考察高等教育理论研究的学科取向还是研究领域定位,需要考虑其客观的历史效果与现实功用,尤其需兼顾学科认可是由官方还是民间主导的现实情境。相对于研究领域的定位,学科定位不仅可借助制度认可,持续获得相对稳定的研究与教学资源,而且还可依凭组织化的优势,以学术共同体的创建,快速集聚与壮大研究力量,及时满足环境变迁对专业人才与研究成果的现实需求。可以说,正是学科化的路径选择,促成了中国高等教育理论研究短期内的繁荣,也使之更好地契合中国高等教育改革与发展过程中的观念更新、决策支持和实践指导等现实需求。而且,学科定位还唤起了人们的学科意识,在倡导有关高等教育基本理论研究的同时,能够关注相关的一般性或普遍性议题,

加强自我研究或元研究,因而强化了研究的专业性、规范性和学理性。事实上,学界关于高等教育学性质的持续争论,恰恰反映了这种学科意识与学术自觉。

二、高等教育学的理论旨趣与实践面向

理论建构是高等教育学的学术关怀,也是学术共同体的使命与责任。高等教育学作为应用学科的属性,并不表明它仅仅为求用之术,而是在于如何通过理论建构与知识生产为实践提供有用与有效的工具箱或装备。潘懋元先生认为,高等教育学有广义与狭义两种理解,广义上为高等教育学科群,狭义上为该学科群中的主干学科,它所探究的是有关基本理论和一般规律^[8]。其实,广义也好狭义也罢,只是聚焦对象或关注领域不同,但它们都应以理论探求为鹄的。偏离了这一基本行动宗旨或价值追求,高等教育学也就无异于泛泛意义上的高等教育研究。

(一) 高等教育学的理论旨趣

概括而言,理论就是经验现象与问题背后的机理与机制。理论不代表确定性的真理,尤其在社会科学领域,它有其适用的边界、情境与条件。由于关注的对象或者问题域不同,高等教育学的理论建构过程与表现样态也千差万别,情境不同,理论的解释力也有差异甚至不同理论之间存在冲突。与其他社会科学如社会学、经济学和政治学情形相仿,以理论的解释力与预测准确度来贬抑高等教育学的理论品质,于情于理不符。因此,对于高等教育学的理论建构,不能有过于严苛与不切实际的要求,更何况,作为应用性学科,它还更多受制于现实情境的约束。在整个社会科学领域,没有能够包打天下的普适性理论,也没有屡试不爽的应用性知识与技术。高等教育学也不例外。

如是说,并非弱化或淡化高等教育学的理论旨趣,确定性是任何知识领域的永恒追求。更何况高等教育作为人类知识探究与人才培养活动,古今中外都有其求真求善的终极价值,也存在最为基本的理念或者共识。因此,如何从价值层面对现实予以批判性检视和反思,如何从认识论层面对高等教育实践活动及其形式和内容予以理性考察并建立合乎逻辑的勾连,如何对高等教育知识和话语本身予以概念澄清和体系化梳理,这些都应是高等教育学基本的学科自觉。高等教育活动与现象林林总总,人们的研究领域和主题也杂然纷呈,如在研究对象上存在教师、学生和管理者之别,在研究层次上有宏观体系、中观院校与微观教与学之异,在研究主题上有教学、科研与社会服务的不同,不一而足,不同领域与主题都需要人们或立足直觉体悟与意义诠释,或经验观察与因果解释的规范研究,生成一般性或地方性知识。但是,这些分散甚至有些琐碎的领域或专题知识要转化为理论形态,则不仅需要人们基于学科意识的自我审查,而且需要以公共知识的方式呈现,通过共同体的内部乃至外部交流、辨别和讨论形成共识。其最终目的是构成一个个如同砖瓦的学科理论部件,从而有可能为理论体系或理论大厦的构建创造条件。

正如张应强所说:“学科的理论是创造出来的,学科的理论体系是‘学术共同体’的集体创造。”^[9]不过,这里的创造并非随意的编织,而是基于学科意识的意向性活动。它要求人们能够长期聚焦特定领域或主题,持续开展系统性的深入探究、知识清理与专题性话语建构工作,因而形成可以纳入公开平台交流的观点、理论或学说。这种理论旨趣显然不同于其他学科的学者对高等教育议题研究的临时起意与友情客串,而是需要学术共同体每个成员的学科自觉与责任担当。简言之,作为一个尚处于成长中的新兴学科,高等教育学可以先不考虑理论大厦的整体设计与框架,但需要广大学人做精做细每个理论预制件。

(二) 高等教育学的实践面向

高等教育是应用性学科,如何理解这里的应用性?早在1999年学科正式创立不久,潘懋元先生

就提出,高等教育学应由学科理论探讨转向“高等教育实践的研究”^[10],胡建华称之为“关注改革实践”^[11]。这里的关注实践,严格意义上应该称之为“关注实践的理论研究”,它体现了实践与行动者关怀,面向实践中持久或现实问题与难题,揭示其背后纠缠不清的复杂机制,进而生成源于现实经验或实践需求的知识与理论。应用性学科的研究,通常不同于其他基础学科带有兴趣与好奇驱动取向的纯理论探究,而往往是回应社会需求的研究或至少是有社会价值的探索。也就是说,兼具理论品质与社会价值负载,或者如张应强所言的“应用性理论”^[12],是应用性学科的基本内涵。但是,关注实践也并不必然以满足实践的即时之需和上手好用为目的,而是作为知识与理论工具箱,为实践者提供可参考可选用的装备。不仅如此,它还以价值和理念形态,为实践者提供反思现实与行动的思维工具,如王建华所主张的“思想启蒙”^[13],从而体现一种超越就事论事层次的社会关怀。这也可以理解为周川的“宏大主题”关注及“宏大理论”建构。它不是拿来即用的工具,而是“以‘思想力量’和‘启蒙模式’影响实践”,进而转化为行动力量^[14]。

正是高等教育学作为应用性学科的上述特征,使之与泛化的高等教育研究区别开来。它关注现实问题并面向实践,但问题意识形成与思维展开的过程,却端赖基本的学科与专业素养,包括对高等教育思想与理念的深刻洞悟,对中外高等教育历史展开画卷的了然于胸,对现实众多面相的独特观察与理论切入。它关注的问题或议题可大可小,然而,即使是对微观层面的问题,它也能够将其与所嵌入的宏大社会历史、文化与制度背景勾连,以浓郁的价值关怀反思与检视实践,以系统性的理论思维查究现象背后错综复杂的原因。这种实践面向的探究,正是上述关于高等教育学理论旨趣的体现。

也正是因为实践的迫切需求以及特殊的因缘际会,40 多年来,高等教育学从学科设立到研究的空前繁荣,其动因就在于它或主动或被动的实践取向。但不容否认,在过于强大的外部需求驱动下,高等教育研究的繁荣却以学科的自主发展与理论空缺为代价,因而出现了某些“危机”迹象,如研究主题分散杂乱,研究方向游移不定,研究深度与理论建构不足,甚至出现浅陋的实用主义与工具主义倾向。须知,无论是对于学术共同体还是对于每个成员而言,缺乏长期持续的研究积累与理论积淀,所谓实践面向不过是应时应景的肤浅研究乃至抖机灵,反而难以更好地服务于实践。

三、高等教育学科的知识体系与理论体系

遵循传统基础学科逻辑,建构高等教育学的学科理论体系,一直是高等教育学人的理想追求。传统学科理论体系的建构往往有其逻辑起点,有相互联结的基本概念,然后以演绎方式逐渐形成逻辑严密的科学理论体系。早在 1993 年全国高等教育学研究会创立之初,潘懋元先生就认为,拥有完整的学科理论体系是成熟学科的基本要求。但他同时认为,高等教育学“还不是成熟的学科,或者说是一门走向成熟的学科”。鉴于当时学科发展态势,他提出首先需要讨论的是高等教育学的知识体系问题^[7]。知识体系也可以理解为经验体系或工作体系,实际上就是上文所提到的由实践者自发探索形成的知识积累,同时覆盖带有理论取向的一般性高等教育研究成果,作为经验事实或知识乃至质朴的思想与理念,知识体系构成了学科理论建构的基础素材,

(一) 高等教育学的知识体系

经过 40 多年的发展,或许我们需要有个总体判断,当前高等教育学科是否走出了知识体系探讨阶段。在此,有必要对高等教育学知识体系做进一步的分解。第一,事实性或陈述性知识,即对高等教育研究客体予以精确描状,全面呈现其基本表现与特征的知识,也可以理解为关联“是什么(what)”的知识;第二,程序性知识,也就是方法与工具性知识,即我们以什么方法或工具去描摹客体特征,又如何诠释或解释客体特征形成的内在机制,即所谓“如何(how)”的知识;第三,机理性知识,

即对客体特征的内在形成机理如因果关联的科学认识,也可以理解为“何以为是(why)”的知识;第四,命题性知识,对于“是什么”到“何以为是”的清晰符号化表达并形成的显性知识,需要进一步分析不同命题之间的逻辑勾连,进而形成概念明晰、结构严谨的知识体系,其理想化形态就是总体性的理论体系。

客观而言,多年来高等教育学科在立足现场调查、案例研究和一手数据采集,加强方法与工具使用的科学性和开展规范研究等方面,确有长足进展,逐渐超越了早期相对单一的思辨与文献总结模式,因而形成了较为丰富的事实性知识与机理性知识。但是,因为学科涉及对象、领域与主题过于纷乱,这些知识有明显的碎片化倾向。即使在特定领域,有关知识梳理的基础性工作展开也严重滞后,尚未形成专题性的知识体系,更遑论总体性知识框架的建构。任何研究都存在其局限性与边界条件,即使同一主题的研究也可以有不同结论乃至不同的学说,但不同结论相互之间正是通过平等论辩、对话与讨论,才有可能形成基本共识。然后,通过不同领域或主题共识性知识之间有意识或无意识的互动,形成交集或者重叠共识,即上升为学科最为普遍与基本的概念与命题性知识,这或许是通往高等教育学科理论体系建构的现实路径。

(二) 高等教育学的理论体系

关于学科理论体系建构的探讨,最初始于20世纪90年代。或许是受数学专业思维训练的影响,薛天祥尝试以公设与基本命题推演的方式,把高深而专门知识的教与学作为学科建构的逻辑起点,然后逐步推演生成一个逻辑严密的知识体系。随后,围绕高等教育职能与高等教育功能、通识教育与专业教育、学科与专业、大学课程与教学原则等基本概念的澄清与理论体系建构的探讨断断续续,直至今日,不少学人依旧为此而孜孜以求。如张德祥认为,应以高深知识的基本内涵理解为起点,梳理高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识3对基本关系,以此3个维度构建高等教育学体系框架^[15]。陈洪捷认为,高等教育学应有其独特的知识与分析方法,即“自主的‘核心知识’”^[16]。他甚至主张高等教育学的知识或理论体系建构,应围绕高等教育为知识活动而不是教育为核心。李杲鹰等则从学科理论建构“由具体到抽象”到“由抽象到具体”的不断循环的认识论角度,提出了“复数逻辑起点论”的独特观点^[17]。凡此种种,不一而足,以上主张无疑对高等教育学理论体系的建构提供了启发。

不过,一个值得思考的问题在于:高等教育作为应用性学科特别是它的实践面向与问题导向,从逻辑起点或核心概念出发,是不是理论体系建构的现实可行路径?高等教育学科是否存在独特的知识与理论话语?邬大光认为,以出于“闲逸的好奇”的高深学问为逻辑起点,早已脱离高等教育发展的现实,未来高等教育学学术体系(理论体系)的建立,是要面对和解决“真问题”,“实践需求是学术体系发展的必要条件”。他甚至认为高等教育学概念与话语,不应只是研究者的语言,而是应为行动者掌握与理解^[18]。这种观点实际上消解了理论建构所必需的学术语言与专业性表达,将学理转化为通过日常语言可表达与理解的常理。究其本质,就是不仅要打破学科之间的壁垒,而且要淡化经验与理论、高等教育学知识体系(包括工作体系与经验体系)与理论体系之间的边界。

张应强则从高等教育学的学科属性角度,认为高等教育学的“学科发展逻辑不是由学科知识的自然演化逻辑而是由社会需求逻辑主导的”,它不同于经典学科范式。针对学科内部主题纷乱、方法多元、不同学科交叉渗透而存在学科整体性“被肢解”和“被分割”的局面,他倡导高等教育学有必要遵从现代学科范式的“再学科化”,基本路径之一就是“将不同学科高等教育研究成果进行理论整合,实现其高等教育学科化建构”^[19]。显然,这一思路也避开了围绕逻辑起点与独特知识而建构理论体系的困境,而是立足现实提出了一个较为务实的学科理论体系建构方向。

总之,理论是行动者可理解的语言也好,是不同主题与学科理论的整合也罢,两者都有意或无意地回避了经典学科寻求逻辑起点进而建构理论体系的执念。在此不妨可以理解为一种防御性的弃守,即与其说是放弃初心,不如说是鉴于知识状态的客观情势而另寻出路与生机的策略选择。严格意义上讲,这种策略选择不是高等教育学理论体系建构面临的独特问题,而是整个应用性社会科学所面临的整体窘境。

四、小结和讨论

作为正式机构意义的高等教育,从大学的诞生到如今世界高等教育规模的全面扩张,已有将近千年的历史。说到学科,大学本身就是人类知识众多领域——各个学科的发源地与集聚之所。因此,探究高等教育的古今演变轨迹及其运行机理,无论是从智识还是践行角度,都有着毋庸置疑的必要性与合法性。行动者的实践智慧与自发行动,既是高等教育持续发展的动力,也是高等教育知识产生的源泉。对此,高等教育学永远无法替代,无论是期待概括总结出人类高等教育活动存在的恒久不变的规律,还是要求为情境复杂多样的实践提供屡试不爽的金针,这些念想都未免过奢。如果以此作为学科合法性的依据,莫说是各种软的人文社会科学学科,就是有着刚硬内核的传统自然科学恐怕也会失去立足的依据。至于是作为研究领域还是作为学科的定位,取决于它置身的现实背景与语境,只要它更有利于所置身环境的智识提升和社会进步,也就无需为此纠结。由以上诸多关系和范畴的梳理,本文提出如下基本观点供探讨。

第一,高等教育学不能类同于泛泛的高等教育研究。高等教育实践研究以及其他学科的理论研究,是高等教育学的研究素材及问题与理论建构的源流。高等教育学科关注实践与面向实践,并不意味着它一定要投身实践,至少需要部分学者立足学科意识和学术立场,与实践拉开适当的距离,以观察者身份理性地审视实践,这也是规范研究所必须持有的态度。唯有如此,研究者才能以更为理智与理性的思考,获得有关高等教育活动的规律性认识并探索一般意义的理论建构。同时,也有助于研究者客观呈现与澄清实践中如政策动机、行动意图与实际效果之间的差距。

第二,高等教育学属于关注人类活动的应用性软学科,也可以理解为现代学科。这种学科属性,注定了它无法与其他同样关注人类精神与活动的人文社会科学脱离干系。因此,对其他学科理论的援引也未必是凿枘不合的牵强,更多是水到渠成,更何况大学中其他具体学科概念的抽象化即学科本身就是高等教育学研究的核心概念。但是,对高等教育学人而言,学科之间的交汇与联结,应恪守以我为主的学科立场,目的是丰富高等教育理论而不是为其他学科作注脚。至于高等教育学科是否要有独立的方法论与方法,这种程序性的知识在如今社会科学领域早已不是某个学科的独门秘籍,因此,大可不必为此而有讼争。

第三,高等教育学的理论旨趣。将高等教育学定位为应用性学科,并不否认其人文意蕴与智识价值。高等教育活动关注人类共同福祉,因其终极关怀而具有一定的超越性。教与学的活动、制度与人之间的互动、学科专业组织与课程设计、人才供给与劳动力市场需求等不同层次的问题,或关联到个体心智结构和集体意识,或涉及市场及社会运行的逻辑,需要高等教育学以规范研究从中获得至少在特定时空或情境下的规律性认识。与其他应用性学科一样,无论是硬的工程学科和临床医学,还是软的应用经济学和管理学等,知识应用都有其学理依据或基础。因此强调高等教育学的应用性,并不排斥它必有的价值关怀与智识探求,这也是其理论旨趣所在。

第四,高等教育学的实践面向。多年来,社会需求驱动与实践面向,成为高等教育学科发展并走向繁荣的动力。但是,高等教育学人如何把握好实践面向,如何在当前并不理想的评价制度下保持适

当克制,长期持续聚焦特定领域,开展有理论深度和社会价值的研究,这恐怕是兼顾学科学术品质和服务实践能力的不二选择。道理很简单,缺乏特定领域或主题的研究积累与理论沉淀,实践面向就难免显得苍白无力。

第五,高等教育学的理论体系。建构一个哪怕狭义上的完整的高等教育学理论体系,始终是高等教育学人的理想追求。但是,从理性角度审视,至少在目前乃至未来很长一段时间内,现实条件并不具备。高等教育作为一种有着千年历史与无穷复杂样态且依旧处于动态演变/变革中的人类活动,即使在事实性知识层面,我们掌握得也未必充分。例如,在有关中外历史与国际比较方面,如学科与专业、自由教育与专业教育、课程与教学、教师与学生等这些司空见惯的专题史整理都尚存在空白,更遑论其他如各种制度演变轨迹的细致史料爬梳。着眼于当下,如国际高等教育的众多议题,我们也未必能够对其现状有细致入微的把握。概言之,就总体而言,高等教育学科至今还没有超越围绕具体主题的经验研究,充其量只处于片段或局部理论建构阶段。

因此,在事实性知识尚待积累的前提下,关于理论体系的建构,当前比较务实的可选择路径和策略是:(1)如张应强的主张,针对高等研究领域不同学科的松散成果,进行集体合作型的理论整合研究,这需要广泛地组织和动员;(2)如李泉鹰等的“复数逻辑起点”主张,探求高等教育学不同领域与分支学科的逻辑起点,尝试建构开放性且可动态调整的立体式理论体系;(3)围绕特定领域与主题,明确分工,加强有持续研究和丰富成果积累的学人之间的合作,通过对特定领域知识与理论的梳理和清理,明晰概念并建立有共识的理论框架。就此而言,最早由荷兰克鲁维尔出版集团(Kluwer Academic Publishers),后由斯普林格(Springer)组织出版的《高等教育:理论与研究手册》(*Higher Education: Handbook of Theory and Research*)的做法颇值得借鉴。该书于1985年出版了第一卷,目前已经到了第四十一卷。每卷都选择特定主题,组织不同领域对该主题有长期研究积累的学者撰写综述。这种不同领域总结性成果的汇集,或可作为学科理论体系建构的基础性工作。它虽然不刻意于理论体系的建构,也难以达到共享信念、概念与理论的理想状态,但通过这种不同观点的呈现与交汇,或许能够以交集的形式,达成基本的理论共识。

参考文献:

- [1] 邬大光. 高等教育学应该研究什么[J]. 江苏高教, 2020(12): 1015.
- [2] 邬大光. 高等教育学的中国符号[J]. 高等教育研究, 2020, 41(7): 412.
- [3] 周川. 中国高等教育学四十年: 回顾与反思[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2023(5): 1321.
- [4] 李均. 元高等教育学论稿[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2020.
- [5] BIGLAN A. The characteristics of subject matters in different academic areas[J]. Journal of applied psychology, 1973, 57(3): 195203.
- [6] STOECKER J L. The Biglan classification revisited[J]. Research higher education, 1993, 34: 451464.
- [7] 潘懋元. 关于高等教育学科建设的若干问题[J]. 高等教育研究, 1993(2): 46.
- [8] 潘懋元. 关于高等教育学科建设的反思[J]. 中国教育科学, 2014(4): 319.
- [9] 张应强. 超越“学科论”和“研究领域论”之争[J]. 北京大学教育评论, 2011, 9(4): 4961.
- [10] 潘懋元. 知识与高等教育的改革和发展[J]. 高等教育研究, 1999(5): 67.
- [11] 胡建华. 高等教育学科建设与发展的中国道路[J]. 山东高等教育, 2015, 6(19): 7884.
- [12] 张应强, 唐萌. 高等教育学到底有什么用[J]. 中国高教研究, 2016(12): 5662.
- [13] 王建华. 高等教育学的知识重建[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2020(5): 3947.
- [14] 周川. 为高等教育宏大主题的研究辩护[J]. 高等教育研究, 2021, 42(5): 49.
- [15] 张德祥. 高等教育基本关系与高等教育学体系建设[J]. 高等教育研究, 2020, 41(10): 4654.
- [16] 陈洪捷. 北大高等教育研究: 学科发展与范式变迁[J]. 北京大学教育评论, 2010, 8(4): 211.
- [17] 李泉鹰, 陈武元. 高等教育学逻辑起点研究的“四个反思”[J]. 江苏高教, 2021(12): 1623.

[18] 邬大光. 论我国高等教育学体系的特殊性[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2020(5):1825.

[19] 张应强. 高等教育学的学科范式冲突与超越之路[J]. 教育研究, 2014(12):1323.

(责任编辑:蔡宗模 校对:杨慷慨)

An Exploration on the Related Issues of Higher Education Discipline Construction

YAN Guangcai
(*Institute of Higher Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China*)

Abstract: Focusing on the construction of higher education disciplines, through the analysis of several basic relationships or categories, the following views were put forward: Firstly, higher education is different from generalized higher education research. Practical activities and exploration in higher education, the theoretical research related to practical inquiry and other disciplines are the research materials of higher education. The construction of higher education disciplines in China is driven by practical needs, and the social structure of the disciplines is the driving force for their formation and rapid development. The nature of higher education is an applied soft discipline that focuses on life, and has the triple attributes of modern science, and there is no reason to use the paradigm standards of some traditional disciplines such as natural sciences and the pure theoretical preferences of social sciences as the basis for the legitimacy of higher education disciplines. Secondly, higher education is a theoretical study with a practical orientation. The theoretical purpose of higher education lies in its reflection and examination of practice based on value care, and also in its rational investigation and exploration of practice with a scientific attitude, which is to provide reference and optional equipment for practice, rather than to be confused with practice and practical inquiry, which reflects its applied theoretical interest with social value. Thirdly, the knowledge system of higher education is the basis for the construction of the theoretical system. The construction of a theoretical system is the ideal goal of higher education, but it has not yet gone beyond the stage of knowledge accumulation and theoretical precipitation, and a pragmatic path is to support higher education scholars to carry out continuous research around specific themes and fields, achieving a rich research accumulation, and reaching a basic theoretical consensus with the concept of specific topics, the clarification of knowledge and theories, and the intersection of natural cross-formation between different topics.

Key words: discipline; higher education; higher education research; theoretical framework