

中国高等教育学自主知识体系

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2025.06.003

多学科视角下的高等教育学：一个面向自主知识体系建构的学术史梳理



赵祥辉¹, 吴英琪²

(1. 北京大学 教育学院, 北京 100871; 2. 厦门大学 教育研究院, 厦门 361005)

摘要:面向结构复杂、功能多元、内外交互的实践场域,采用多学科视角开展研究成为高等教育学界的广泛共识。然而,不同学科视角的运用表层化及彼此割裂等问题,严重阻滞了学科自主知识体系的持续积累和整合深化,并对学科后备人才的学术规训和代际传承产生负面影响。为推动高等教育学自主知识体系建构,围绕多学科视角的源流、议题与进路展开分析,系统呈现其与高等教育研究的交互关系和知识脉络。研究发现:(1)尽管制度环境、学术资源等是导致美、英、德、法、中等国对高等教育研究的重视程度及发展规模存在差异的重要原因,但全球高等教育研究对多学科资源的主动整合趋向始终是一种客观存在和基本共识,这在注重学科建制化发展的中国情境下,不仅成为高等教育学自主知识体系建构的关键资源,也为深入探讨高等教育学多学科视角的历史源流奠定了基础。(2)根据不同学科的主导研究取向,可以将多学科视角划分为3种类型:结构分析型,主要包括社会学、政治学、法学、经济学等,侧重制度系统与宏观结构的剖析;行动导向型,包括教育学、心理学、管理学等,强调教育过程中的实践逻辑与行为干预;文化阐释型,包括哲学、历史学、人类学、科学学等,聚焦高等教育的意义生成、价值表达与知识建构机制。不同学科在理论范式、具体议题和方法论上均有独特贡献,但也存在客观限制。(3)面对高等教育研究目前多学科路径的简单化、保守化和过度化等问题,未来需在锚定问题导向的基础上,推进“专精”与“整合”双轮驱动,在深化单一学科视角的基础上实现多学科对话与整合,建构以“对话模型”为核心的解释框架;前瞻性纳入系统科学、人工智能、文化学、地理学、认知科学等新兴学科视角,以强化对未来技术变革与社会转型的理论回应;在中国语境下,坚持学科内生发展路径,形成既能回应高等教育本土问题又可参与全球学术对话的自主知识体系。

修回日期:20250912

基金项目:中国博士后科学基金第77批面上资助项目“博士生时间投入测量及效用机制研究”(2025M771672)

作者简介:赵祥辉,男,河南周口人,北京大学教育学院博士后,助理研究员,主要从事高等教育基本理论研究。

通信作者:吴英琪,男,福建厦门人,厦门大学教育研究院博士生,主要从事高等教育管理研究。

引用格式:赵祥辉,吴英琪.多学科视角下的高等教育学:一个面向自主知识体系建构的学术史梳理[J].重庆高教研究,2025,13(6):2753.

Citation format: ZHAO Xianghui, WU Yingqi. Higher education studies from multidisciplinary perspectives: an academic historical review towards constructing an autonomous knowledge system[J]. Chongqing higher education research, 2025, 13(6):2753.

关键词:高等教育学;多学科视角;自主知识体系;整合品性;学科建设

[中图分类号]G640 **[文献标志码]**A **[文章编号]**16738012(2025)06002727

一、问题提出

自启蒙运动以来,现代知识体系在以牛顿力学为代表的经典科学范式引领下逐渐建构起来。该范式以确定性、还原论和理性化为核心特征,对各门社会科学的诞生、分化及边界确定提供了基本遵循^[1]。然而,随着 20 世纪下半叶以来包括信息论、控制论、广义系统理论在内的“横断科学”的兴起,社会科学研究范式开始朝着强调开放性、非线性、动态交互的复杂系统思维转向^[2],这为重新定位高等教育学^①的学科性质和知识建构方式提供了重要契机。作为一个结构复杂、功能多元、内外交互的实践场域,高等教育系统本身呈现复杂适应系统(complex adaptive system)的鲜明特征。可见,高等教育研究天然需要跨越宏观制度、中观组织和微观个体等多层解释的鸿沟,也不可避免地需诉诸多学科的分析范式^[3]。例如,高等教育学的研究问题既涉及课程教学等教育本身的问题(教育学),还涵盖组织治理(管理学)、知识生产(科学学)、资源配置(经济学)、制度变迁(政治学/社会学)、认知与动机机制(心理学)等多领域议题^[4]。对此,伯顿·克拉克(Burton Clark)明确指出:“在有选择地探索高等教育的复杂现实的过程中……求助于若干最有关系的学科和它们所提出与运用的一些观点,有很大好处。”^[5]²这意味着多学科视角之于高等教育学,并非基于研究者偏好的策略选择,而是源于研究对象的内在复杂性要求以及学科知识体系的建构逻辑。

然而,多学科视角并非一开始即构成高等教育学学者们的广泛共识,尤其是未自动转化为学科自主知识体系建构的原动力,反倒因高度交叉的研究特征引发“学科与领域之争”,带来学界学术身份焦虑和知识依赖困境^[6]。例如,菲利普·阿特巴赫(Philip Altbach)、乌尔里希·泰希勒(Ulrich Teichler)等都曾作出“高等教育是多学科领域而非单个科学学科”的论断^[7-8]。在中国语境下,自 1983 年高等教育学被国务院学位委员会正式列入学科专业目录以来,我国学者更倾向从学科论角度将高等教育学理解为一个独立学科——但又难以忽视多学科涌入导致的学科边界模糊性和知识碎片化等问题^[9],致使学科始终难以建构具有系统性和解释力的自主知识体系。为此,有学者通过梳理我国高等教育学发展史后感叹:“极少有学科像高等教育学一样从建立开始就一路危机四伏,也极少有学科像高等教育学这样即使获得繁荣发展却依然难以摆脱‘被终结’之虞。”^[10]为纾解内部困惑、回应外部质疑,我国高等教育学界开始尝试重新定位“多学科”在学科建构中的价值,不再简单将其视为知识拼凑化、破坏学科完整性的风险因素,反而将之视为推动学科知识体系系统化和自主性建构的积极要素。在这一思路的引领下,潘懋元率先提出“高等教育学独特的研究方法可能就是多学科研究方法”^[4],随后赵炬明提出“多学科的理论与方法或许能帮助高等教育学成为一个独立学科”^[11],王洪才等将“整合多学科”上升为学科品性的高度^[12],后来潘懋元等更是试图将高等教育学论证为一门交叉学科^[13]。可见,学界正在尝试将“多学科”从高等教育学的危机来源转换为学科自主

① 在本文语境下,有必要对以下几个主要概念进行区分。(1)“高等教育研究”泛指一切以高等教育系统为对象的学术研究活动,是推动高等教育学自主知识生产的引擎,其成果构成“高等教育学自主知识体系”的基本内容。(2)“高等教育学研究”指以高等教育学本身的学科性质、范式、方法、成员等为研究对象的学术研究活动,是对“高等教育学自主知识体系”构建的元思考。(3)“高等教育学”指学科建制本身,是构建“高等教育学自主知识体系”所依附的学科载体。(4)“中国高等教育学自主知识体系”是立足我国本土高等教育实践,回应国家核心关切与重大问题,在融合多学科智慧、批判吸收全球高等教育研究成果基础上形成的高等教育知识集合,是“高等教育学”学科成熟的核心标志和终极目标。

知识体系建构的方法论支点。但是,要想真正发挥多学科的整合价值,全面梳理多学科视角如何进入高等教育学研究,在此过程中又发挥何种作用,以及存在哪些局限等便成为亟待解决的关键议题。

实际上,学界围绕高等教育学多学科研究已有初步探索,相关文献大致可分为4类。(1)思辨类研究。该类研究从多学科研究范式^[14]、多学科研究方法^[15]、多学科知识地图^[16]等角度论证多学科视角的正当性和必要性,更多属于宏观理论方向上的探讨,对多学科的应用图景和推进方式仍需更加细致的考察。(2)计量类研究。该类研究通过内容分析、引文分析等方法揭示了不同学科与高等教育学的关联性^[17-18],但也存在将学科间关系简化为引用频次的倾向,难以揭示不同学科的独特机制及整合框架。(3)路径类研究。该类研究多以纵深式地聚焦某一学科与高等教育学的互动关系,如亲缘关系更为紧密的教育学^[19]、心理学^[20]、科学学^[21]等。这为多学科视角图景的整体勾勒与聚焦特定领域研究议题提供了细致的研究资料,但尚未涵盖更为广阔的其他学科(如认知神经科学、计算机科学等新兴学科),仍然难以提供一个整合性的视野。(4)文集类研究。该类研究集中了大量采用不同学科视角探讨高等教育研究的学者观点,如1984年出版的《高等教育新论:多学科的研究》一书汇集了历史的、政治的、经济的、组织的、文化的、社会的、科学的和政策的8种不同学科视角的观点^{[5]4};2001年潘懋元在此基础上组织学者编写的《多学科观点的高等教育研究》又补充了心理学、系统科学和比较教育学3个学科视角^{[22]8-24}。不过,这类研究与其说是图景展现,不如说是不同学者对某一学科视角的个人观点及其对某一特定议题的具体研究,难以真正揭示特定学科视角的源流逻辑、应用进路以及后续的有机整合。可见,现有研究虽然已围绕多学科视角展开了多维探索,但仍未形成一项能兼顾差异性与整合性的框架,难以为高等教育学自主知识体系建构提供必要的知识积累式梳理。

鉴于此,本研究力图构建一个多学科谱系的分析框架,以对初入该领域的新生代学人或局限于专业化领域的成熟学者,提供一个共同想象的自主知识体系框架,并试图解答以下三大核心问题:(1)多学科视角进入高等教育学的源流机制是什么?(2)不同学科视角在高等教育学知识体系建构中的核心问题域、典型研究议题与研究范式偏好是什么?(3)未来该如何推进高等教育学多学科研究的议程,以助益中国高等教育学自主知识体系建构进程?

二、高等教育学多学科视角的源流与谱系

(一)多学科视角的历史源流

高等教育学之所以未能像哲学、经济学、心理学等学科那样发展出统一或相对具有共识的理论体系、方法范式和独特问题域,在很大程度上与其知识建构的历史逻辑密切相关。根据托马斯·库恩(Thomas Kuhn)基于科学发展阶段的划分,“常规科学”(normal science)通常能形成一套学术共同体普遍接受的理论假设、研究方法与典型问题,即所谓的“范式”(paradigm)^[23]。尚未确立主导范式、理论方法杂糅多元且学术共同体分歧较大的学科或领域,被称为“前范式科学”(pre-paradigmatic science)。高等教育学起步晚、积淀浅,在学术研究及其共同体建构上长期处于相对离散的状态,并依附和受制于政策话语或社会热点的驱动,其学科发展仍处于典型的前范式科学阶段^[11]。托尼·比彻(Tony Becher)在其学科文化分类中,同样将包含高等教育研究在内的教育学归类为边界开放且依赖实践情境的“应用软科学”范畴^{[24]40-41}。我国也有学者认为高等教育学区别于依托经典逻辑建构的传统学科,更接近现代学科或新型学科的形态,因而天然具备多学科交叉的特性^[9]。依此而言,若试图用单一范式对高等教育研究加以统摄,反而会违背学科发展的内在复杂性及其历史演化逻辑。实际上,从全球高等教育研究的诞生与演变过程看,尽管不同国家发展轨迹各具特色,但对多学科整合的依赖成为共同的学术基因(见表1)。

表1 高等教育学多学科发展路径的国别比较表

国别	起始阶段	代表人物/机构	学科特征	组织建制	发展态势
美国	19 世纪末,设立课程与学位	Hall/Clark/Trow/Alt-bach/Astin;教育学院及院校研究组织	实用主义导向,心理学、管理学、社会学、经济学等多学科介入	设有专门项目与学位课程,学术共同体稳定	多学科整合高度成熟
英联邦	20 世纪 70 年代后开启系统研究	Marginson/Becher/Hayhoe;多设于教育学院	教育学主导,理论与方法多元融合,重视实践性	相对制度化,出版物与研究中心数量丰富	持续强化多学科协作,学科边界趋向模糊
德国	20 世纪 60-70 年代,Teichler 推动学术建制	Teichler/Kehm;卡塞尔大学国际高教研究中心、高教与科学研究中心	兼职制为主,科学学、管理学、社会学、经济学广泛参与	少数专职岗位,研究者有多学科背景,组织建制薄弱	多学科协同,但依赖少数机构支撑
法国	20 世纪初涂尔干时萌芽,60 年代后布迪厄等开拓	Durkheim/Bourdieu/Pas-seron/Musselin/Verger;多依托社会科学组织	社科依附型,多为其他学科兼职研究者参与	无系统学科建制,研究多为个体驱动	研究活跃但碎片化严重,缺乏制度支持
中国	1978 年潘懋元推动学科建制化发展	潘懋元/汪永铨/李卓宝/朱九思/薛天祥;多依托教育学院与高教所	初始即为跨学科组合,理论方法兼收并蓄	建制逐步加强,但长期存在学科身份模糊	跨学科传统延续,制度化程度稳步推进

美国是世界上最早系统开展高等教育研究的国家,其研究传统深受实用主义精神的影响,更强调对高等教育领域实际问题的解决。1893 年,心理学家斯坦利·霍尔(Stanley Hall)以校长身份在克拉克大学领衔开设第一门高等教育学课程“美国和欧洲高等教育的现状与存在的问题”^[25],并设立高等教育管理方向的学位项目^[26],率先将心理学、管理学等学科的理论与方法引入高等教育研究;二战结束后,在经济增长、冷战竞争以及高等教育大众化的推动下,经济学的人力资本理论在国家干预下得到更广泛的应用^[27];在新公共管理理论兴起和强调多元主体治理的趋势下,美国院校研究也开始蓬勃发展,由此带来更多元的学科视角对高等教育研究的深度介入^[28]。在此基础上,美国高等教育研究学术共同体涌入多个学科的学者,如克拉克、马丁·特罗(Martin Trow)、阿特巴赫、亚历山大·阿斯汀(Alexander Astin)、罗杰·盖格(Roger Geiger)等著名学者分别来自社会学、心理学、历史学等学科,所涉学科视角多元,研究机构主要依托教育学院和院校研究组织。例如,保罗·德雷塞尔(Paul Dressel)等人早在 1974 年的院校研究总结性分析中就强调,高等教育研究适合被定义为一个“多学科协同的研究领域”^[29]。英国、加拿大、澳大利亚等英联邦国家关于高等教育的系统研究大多肇始于 20 世纪 70 年代,他们也把高等教育研究定位为一个“公认的多学科学术领域”^[8, 30-31],研究机构也多设于教育学院。这与教育学在英语世界的境遇高度关联,即教育研究往往被视为一个针对教育实践过程的跨学科领域^[32],因而作为其分支的高等教育研究同样依赖不同学科视角的介入。

在欧洲大陆国家,对高等教育的研究与 20 世纪六七十年代学生运动频发、高等教育扩张的历史背景密切相关。但此类研究一般没有独立的建制性机构来支撑,且并未建立稳定的学术共同体,因此是一个“基于特定主题的多学科研究领域”^[8]。虽然欧洲大陆国家同样将高等教育视为一个“领域”,但其与英语世界国家的不同点是:英语世界国家在观念和制度层面并未对“学科”和“领域”予以过多的区分或限制,这为高等教育研究的野蛮生长提供了可能,其结果是高等教育研究组织建制相对制度化且出版物和研究中心数量丰富;以德法为代表的欧洲大陆国家,由于传统上学科建制的制度设置更为刚性,与高等教育研究直接相关的职位极为有限,使得其研究更多是由其他学科学者基于闲逸好奇并以兼职或项目的形式参与其中^[33]。例如,德国在大学内部主要是以泰希勒领导的卡塞尔国际高等

教育研究中心为核心建制力量,在大学外部则由德国高等教育和科学研究中心承担研究任务,但由于专职教席稀缺,研究队伍成员多来自管理学、经济学、心理学、教育学、社会学等学科^[34]。此外,科学学与高等教育研究的关系尤为紧密,二者在英语世界有着各自独立的学术共同体,但在德国因为同样居于制度不利地位且彼此亲缘关系甚密而常常被德国研究者以“科学学和高等教育研究”(Wissenschafts- und Hochschulforschung)并称^[35]。在法国,高等教育研究可追溯至埃米尔·涂尔干(Émile Durkheim)1938年首次出版的《教育思想的演进》,他结合教育学、历史学和社会学的视野对巴黎大学的情况进行了系统梳理和分析^[36]。后续皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)和让-克劳德·帕斯隆(Jean-Claude Passeron)沿着社会学的理路,于1964年出版《继承人》一书,将高等教育置于社会分层与文化再生产的理论框架下进行深度考察^[37]103-115。然而,虽然法国高等教育研究吸引了诸如社会学的克里斯蒂娜·穆塞琳(Christine Musselin)、历史学的雅克·韦尔热(Jacques Verger)、哲学的让-弗朗索瓦·利奥塔(Jean-François Lyotard)、经济学的蒂埃里·舍瓦利耶(Thierry Chevallier)等其他学科知名学者的加入^[38],但绝大多数学者并未持续关注高等教育研究。例如,相关研究统计发现,过去40年仅发表一篇高等教育相关论文的法国学者占比较大^[39]。

相比美国,我国高等教育研究虽然起步较晚,系统化推进序幕可追溯至1978年潘懋元发表的《必须开展高等教育的理论研究——建立高等教育学科刍议》和《开展高等教育理论的研究》两篇文章^[40],但其多学科特征在诞生之初就具有深厚的历史基础。在高等教育学正式确立学科建制后,最早一批高等教育学人除了潘懋元是教育学科班出身外,其他学者大多由其他学科转入或由非教育学出身的高校管理者构成,如汪永铨(物理学)、李卓宝(心理学)、薛天祥(数学)、朱九思(外语)等。这种多学科基因始终传承并延续至今,即“第一代学人唤醒的是跨学科意识,如潘懋元老师主编的《多学科观点的高等教育研究》,第二代学人是通过研究方法和‘有组织的科研’形成了广阔的跨学科视野,第三代学人则生长在一个跨学科的生态环境中,他们对跨学科的认知和体验更加丰富和具有实践性”^[41]。而且,这种多学科特质不仅在研究议题和理论方法上有所体现,也在当前学科的师资招聘、学生来源、课程设置、期刊发表等方面留下了深刻烙印。

综上,各国高等教育研究虽然由于制度环境、学术资源等不同而在重视程度及发展规模上有所差异,但对多学科资源的主动整合始终是一种客观存在和基本共识,这也构成本研究探讨高等教育学多学科视角的历史源流。需要强调的是,多学科在国外往往被视作一种基于“研究领域”的自然研究状态,是应对高等教育复杂性的学术策略,但在我国学科建制化发展的特有情境和比较优势下,高等教育学由于承担着理论创新、实践指导和人才输送等多重使命,其对多学科资源并不能简单地进行识别和吸纳,而是需要进行系统的谱系化整理,才能逐步建构具有中国特色的高等教育学自主知识体系。

(二)多学科视角的谱系框架

尽管以多学科视角探讨高等教育问题已成为各国学术界的广泛共识,但在实际研究议程推进过程中还存在诸多问题。例如,多学科视角主要包括哪些学科?各学科视角的主要研究取向是什么?该如何进行分类?现有研究更多采取简单罗列方式,缺乏对多学科图景的系统梳理,难以为自主知识体系的建构提供扎实基础。在此意义上,构建一个具有谱系意义的多学科类型框架,既是出于认知和实践的逻辑方便性考虑,也有利于化解高等教育学缺乏整合的知识体系碎片化危机。

如前所述,学界曾尝试总结与高等教育学具有紧密关系的多学科视角。例如,克拉克汇编了历史的、政治的、经济的、组织的、社会的、文化的、科学的、政策的8种学科观点^{[5]4}。不过,这一开拓性整合尝试在分类逻辑上存在一定混杂之处,如“组织的观点”和“政策的观点”实则可归并为“管理学”范畴,“文化的观点”较为空泛,边界不够清晰,缺乏明确的学科视角指向。而且,这一梳理更多是在宏观或中观层面进行探索的,忽视了微观层面的心理学视角。相较之下,潘懋元2001年主编汇集的

历史学、哲学、心理学、文化学、科学学、经济学、社会学、政治学、管理学、系统科学与比较教育学 11 个学科视角,其独特之处在于纳入了更具亲缘关系的心理学^{[22]8-24}。然而,这一分类也存在部分可商榷之处,如“文化学”目前在高等教育研究中尚未发展成相对独立的学科视角;“系统科学”目前更多是作为一种整体的思维方式而存在;“比较教育学”更倾向作为一种分析路径而非一种外部学科资源。同时,上述研究的汇编均未将教育学这一主体学科纳入视角体系,忽略了目前在文化研究取向、质性研究范式上运用颇为广泛的人类学视角,还未能将目前大学法治化、教育权利重要性日益凸显下兴起的法学视角纳入其中。鉴于此,研究在综合既有文献列举的基础上,进一步参考马尔科姆·泰特(Malcolm Tight)、李均等人的文献计量分析成果^[17-18],同时对目前研究中实际应用且高频出现的学科资源进行归纳和甄别,最终提取 11 个最具相关性和代表性的学科视角:社会学、政治学、法学、经济学、教育学、心理学、管理学、哲学、历史学、人类学、科学学。上述学科视角实际上构成目前高等教育研究展开的核心支柱,且在问题选择、理论范式和方法路径上均具有结构性差异。

为避免将文献简单地进行横向罗列,本研究根据不同学科视角的主导研究取向,将其重新归并为 3 种类型:结构分析型、行动导向型和文化阐释型。事实上,此种分类方式不仅与高等教育内部问题域的划分具有契合之处,同时也与尤尔根·哈贝马斯(Jürgen Habermas)在《认识与兴趣》一书中关于科学活动的技术兴趣、实践兴趣和解放兴趣有异曲同工之意蕴^[42]。具体而言,结构分析型将高等教育作为一种系统展开结构性分析,通过社会学、政治学、法学、经济学等学科的理论、知识与方法,探讨高等教育的社会分层、权力分布、法律制定、资源配置等结构性要素;行动导向型将高等教育视作一个实践场域,关注高等教育如何改进教学过程、学习行为与组织治理,学科资源主要依托教育学、心理学、管理学等,强调经验研究与干预导向相结合;文化阐释型强调高等教育作为制度/文化过程或价值/意义建构的形成逻辑,往往从哲学、历史学、人类学和科学学等视角来审视。当然,各类型并非孤立存在,而是构成彼此联系、互为补充的关系。在研究对象方面,结构分析界定了行动边界,行动实践又对结构安排具有反馈功能,文化要素则构成结构设定的合法价值和行动过程的目标指向;在知识生产层面,结构分析型贡献规律性知识,行动导向型贡献实践性知识,文化阐释型贡献反思性知识,三者共同构成“结构揭示→行动改进→价值反思”的完整知识链条;在方法论层面,各类研究均可同时穿插理论、定量、定性等不同方法,这也体现了类型间内在的交叉性。基于上述分析,研究进一步整理出如下谱系框架(见表 2),对不同学科视角的知识旨趣、典型议题和核心贡献进行呈现。

表 2 高等教育学多学科视角的谱系框架

类型	代表学科	研究旨趣	研究对象	典型议题	核心贡献	代表学者/理论
结构分析型	社会学、政治学、法学、经济学	揭示制度、权力、资源的结构机制	高等教育结构系统	社会分层与教育不平等、国家治理模式、大学法治、财政资源配置	提供规律性知识,支撑政策制定与结构改革	布迪厄的教育再生产理论、克拉克的三角协调理论、戈德斯坦的宪法与大学、贝克的人力资本理论等
	教育学、心理学、管理学	关注高等教育行动改进	教学行为、师生发展、组织治理过程	课程改革、学习动机、大学治理行为与领导决策	提供实践性知识,支撑教学改进与组织优化	博耶的教学学术、契克森米哈赖的心流体验理论、科恩和马尔奇的有组织的无序等
文化阐释型	哲学、历史学、人类学、科学学	理解教育的制度、文化与知识的内在逻辑	大学理念、学术文化、知识话语与象征结构	大学理念演变、学科知识建构、学术共同体文化	提供反思性知识,支撑教育意义生成与文化批判	纽曼的大学理念、罗斯布拉特的大学转型、比彻的学科文化理论、拉图尔的科学社会学等

当然,上述归类仍属于马克斯·韦伯(Max Weber)“理想类型”方法论层面上的一种划分^[43],现

实中不同学科视角在不同类型上可能有所跨界,甚至彼此之间存在重叠和交叉。但在高等教育学这一尚处于零散化和碎片化的前范式知识领域,理想类型的分类恰恰为分析纷繁复杂的多学科研究活动提供了一种逻辑抽象和系统架构,也为把握不同学科视角的研究取向提供了认知谱系框架。后文将分析每一类型中代表性学科的理论基础、问题关注、方法偏好与典型研究成果,初步勾勒当前高等教育学的多学科知识图景,进而揭示其对学科自主化发展的潜在支撑路径。通过这一具有高度整合性的知识谱系梳理工作,多学科视角下的大量高等教育研究及其成果,对于构建我国高等教育学自主知识体系而言,不仅仅是提供纯粹的领域性贡献,而是能够超越其母学科语境,实质性地转化为自主知识体系建构的基本内容单元,并为未来更多新兴视角或议程纳入高等教育学自主知识体系提供方向性指引和方法论示范。

三、高等教育学多学科视角的关切议题

(一)结构分析型:制度系统的配置逻辑

1. 社会学视角:高等教育的社会分层及其再生产

社会学视角关注高等教育如何内嵌于社会系统。例如,在以塔尔科特·帕森斯(Talcott Parsons)为代表的结构功能主义传统下,高等教育系统在社会价值传递、社会分工调节和社会角色塑造中具有基础性作用^[44];在以布迪厄为代表的再生产理论视野下,高等教育被视为将既有阶层结构合法化、自然化,掩盖结构性不平等的工具^{[37]103-115}。社会学与高等教育研究的深度交汇,始于20世纪60年代以来的欧美国家高等教育大众化进程,由此突破了以往面向社会上层的精英教育窠臼,但随之而来的不平等张力也愈发凸显^[45]。同样地,随着我国1999年高等教育扩招趋势加快,李春玲、余秀兰、谢爱磊等也从社会学视角将城乡二元结构、院校层级体制等问题纳入结构分析视野,探讨高等教育与社会流动的关系等带有公平取向的研究议题^[46-48]。

社会学在高等教育研究中的应用主要聚焦两大核心问题域。一个问题域是高等教育本身的分层结构以及由此延伸出的全球“中心—边缘”格局。例如,当前不同类型、层次的大学功能定位分化,既反映了在组织层面的社会分工,也体现出高等教育体系具备的筛选性分层结构^[49]。这种分层反映到国家层面,就体现为因高等教育实力和吸引力带来的“中心—边缘”格局,实践中发展中国家的大学往往就只能被迫在西方设定的学术标准下参与竞争,阿特巴赫、西蒙·马金森(Simon Marginson)以及沈文钦等都曾对此类问题进行研究^[50-52]。此外,各类大学排名工具的兴起,通过量化比较、可视化呈现和排名榜单发布等方式,进一步塑造和固化了原本已存在的高等教育分层格局^[53]。另一个问题域关注高等教育内部的社会再生产机制。相关研究侧重从微观层面探讨高等教育场域中学生背景与教育机会/过程/成就之间的关联,如布迪厄关于文化资本与教育再生产机制的论述,勾勒的高等教育并非纯粹公平的上升渠道,而是维持优势阶层地位的工具,该理论现已成为最具影响力和解释力且运用广泛的理论之一^[54]。目前,国内外有大量研究遵循该路径做出深度分析,通过各国不同阶段情境来验证高等教育还能否扮演促进社会流动的重要媒介^[55-56]。社会学研究的一大优势体现在诸如深度访谈等质性研究方法的穿透性与反思性上,其在揭示教育现象背后的隐蔽社会机制时具有较强的契合性^[57]。当然,目前也有许多研究利用大规模调查或追踪数据展开定量分析,如威廉·鲍恩(William Bowen)等基于28所美国精英高校4.5万名学生数据的种族因素研究^[58]、基于中国家庭追踪调查(China Family Panel Studies, CFPS)展开的高等教育机会获得与家庭资本的关系研究^[59]等。

本质上,社会学视角提供了一种将高等教育置于社会结构甚至将其本身视为结构的思维框架,从而有力拓展了高等教育系统与社会系统的内外部互动关系,尤其是在“公平话语”成为政策、公众与学界普遍关切的背景下,它更是提供了一种具有穿透力与批判性的理论视野。当然,目前社会学的分

析尚带有一些“结构决定论”的局限,在一定程度上低估甚至忽视了个体的能动性及其抵御结构性压力的空间,近年来也有一些研究对此进行了深刻反思^[60-61],未来可尝试建构适合解释我国高等教育分层与社会流动的本土理论模型。

2. 政治学视角:政校关系与高等教育权力结构

政治学的研究视野将高等教育置于国家治理体系之中,聚焦其与国家政治权力之间的互动关系,尤其关注国家应在多大程度上主导大学发展,以及大学是否具备、如何具备相应的办学自主性和能动性。该学科视角之所以重要,是因为高等教育自诞生以来就始终面对与世俗权力的关系问题,如中世纪大学的建立及其扩散就始终伴随与政治权威要求之间的张力^[62]。近现代以来,大学在不同时代、不同国家的情境下形成了更趋复杂化和动态化的“控制—放权”关系^[63]。在中国,晚清时期北洋公学、南洋公学、京师大学堂等首批现代大学的建立均具有国立官办性质,而自中华人民共和国成立后历次大学体制改革均涉及政校关系的调整,由此孕育出“现代大学制度”这一学界高度关注的学术议题^[64]。

政治学分析的重要问题域是对不同国家政校关系类型的揭示及其比较。例如,克拉克在高等教育三角协调模型中指出,国家权力、学术权威与市场之间的权力配置关系决定着各国高等教育制度的基本类型,如苏联、瑞典、法国更倾向国家权力主导,意大利、英国更强调学术共同体自治,美国、加拿大、日本则带有更多市场调和的色彩^[65]。后续诸如加雷斯·威廉姆斯(Gareth Williams)、彭湃等遵循这一框架,对理论模型本身及其具体应用作了进一步拓展和分析^[66-67]。受 20 世纪 80 年代以来新公共管理思潮的影响,国家牵引大学的发展路径在世界范围内扩散,即国家通过政策目标设定、资源分配倾斜、绩效考核评价等方式,实现政府权力在大学系统中的渗透^[68]。在中国语境下,国家在高校管理、经费划拨、岗位编制、招生计划等方面的主导权已得到广泛揭示,且关于这种制度的优越性及改革路向也被学界揭示与探讨^[69]。遵循政校关系的研究议程,政治学视角还将其延伸和投射至大学内部权力结构的配置及其与外部政治权威之间的互动方式上。例如,大学自治、学术自由、校长任命、学术评价以及我国特色的党委领导下的校长负责制等研究议题都被视为是这一权力关系的制度表征^[70-74]。相关研究一般都借鉴韦伯的理想类型分析法或者制度主义路径展开探讨,为理解政校关系及其权力结构提供了深层解释框架^[75-76]。

政治学视角下的高等教育从一个单纯的“教育/文化单位”转换为一个“政治/制度单位”,从而使相关研究深嵌至国家权力体系之中,揭示了高校组织内部权力结构的政治逻辑。尤其是在我国“强国家—弱大学”的制度情境下,该视角的解释力尤为凸显,如国内以周光礼、解德渤等为代表的一批学者正在挖掘这一学科视角的潜力,并明确提出要推进“高等教育政治学”这一研究议程^[77-78]。不过,该视角往往在强调结构性权力安排时,会有意无意地压缩或削弱地方政府、非政府组织的作用以及大学本身作为办学主体的能动空间。而且,该视角下的自主知识体系建构不能简单移植西方的“大学自治”范式,而应构建一个新的平衡中国治理结构与大学能动性的理论框架和实践方案。

3. 法学视角:高等教育法律规范体系及其权责边界

法学视角关注高等教育在法律体系中的地位,探讨国家采取何种法治化手段对其进行适度规制与保障,以及大学作为法人应享有哪些权利、履行何种义务、内部治理结构是否具备法理正当性等。法律与大学的结合同样可追溯至中世纪大学法人地位的确立,即大学通过教皇或国王授予的特许状而成为享有法律人格和组织权力的独立法人,同时其自身也通过制定章程以规范成员的内部关系^[79]。随着现代国家法治精神和宪政制度的确立,德国、法国、英国、美国等国家都逐步将大学纳入法律监管框架^[80]。自清末新政以来,我国也通过《癸卯学制》《壬寅学制》对高等教育的学制问题做出法律意义上的规范^[81];中华人民共和国成立之后的《高等教育法》《学位法》的颁布实施,进一步促使大学的法人地位、办学自主权、学位授权等内容获得统一法律确认^[82-83]。

法学视角关注的首要问题是大学作为法律主体的资格认定。在英美法系中,大学通过判例法体系逐步获得公共法人地位,如英国公立大学的公共法人与美国公立大学的学术法人;大陆法系通过制定法来明确公私法律界限,赋予大学公法人或行政法人的地位,如德国公立大学的多元法人类型、法国公立大学的特殊公务法人等^[84]。中国法律赋予大学“事业单位法人”地位,但在具体运转中仍存在政策、法律、行政命令等混合适用的现象。在此宏观法律结构的基础上,大学治理结构的法治化也日趋加强,如章程制定、校长任免、学术自由、教师评聘、学生权利等都逐步拥有明确的法律保障。尽管我国高等教育法治实践相对滞后,但目前无论是党委领导下的校长负责制,还是理事会、学术委员会、相应的章程设置、师生权利等议题,均成为法律框架下的重要研究议题^[82],国内众多学者在此领域作了系列探索。在司法实践中,“布拉肯诉威廉与玛丽学院案”“纽约市立学院罗素聘用案”“丘吉尔诉科罗拉多大学一案”“田永诉北京科技大学案”“于艳茹诉北京大学案”等典型案件,均得到高等教育法学研究界的高度关注^[85-89]。上述研究通常采用规范分析法,即通过法条文本解释、合法性规范审查、案例研判推理等方式,强调在应然逻辑下进行法理论证与分析。

法学视角为高等教育发展确立了必不可缺的法律依据,为制度合法性、权力边界与规则正当性提供了一个规范性的研究框架,有助于高等教育法治由经验性讨论向法理性研究的跃升。尤其是随着我国高等教育规模扩大、功能扩展以及利益相关者法律意识的增强,大学所涉及的法律关系日趋复杂、多样,未来法学视角在弥补大学法律属性和权责边界等方面的本土化解释上将发挥更重要的作用。

4. 经济学视角:高等教育资源配置及其产出效率

经济学视角强调大学如何在政府与市场之间实现资源配置优化,以及如何将教育成果转化为社会及个体的经济回报。二战后,世界各工业国尤其是德国、日本等严重受创的战败国经济迅速恢复,许多学者认识到传统经济学理论仅依赖土地、资本等生产要素解释经济发展远远不够,教育特别是高等教育规模逐渐扩大后向社会输送的专业人才,才是构成经济社会发展的关键驱动力。在此背景下,经济学家开始将高等教育视为一种具有生产性特征的公共产品,关注它本身的市场化改革及其与经济增长的密切关联^[90-91]。在中国,经济学视角的高等教育研究起步于改革开放之后,20世纪末的高校扩招和全球化趋势进一步引发学者对高等教育市场化改革及其成本效益的广泛探讨^[92]。

经济学探讨高等教育的核心理论是人力资本理论。该理论诞生于20世纪60年代初,西奥多·舒尔茨(Theodore Schultz)对此具有开创性贡献。他在1961年先后发表的《人力资本的投资》《教育与经济增长》两篇论文,明确了高等教育发展所表征的人力投资,是国家经济恢复及快速增长的主要原因^[90, 93]。后续经济学家加里·贝克尔(Gary Becker)、爱德华·丹尼森(Edward Denison)从理论阐释和实证分析等角度,进一步深化了人力资本理论^[94-95]。在中国高校扩招背景下,高等教育之于个体与社会的回报问题同样受到高度关注,如闵维方基于人力资本理论对此问题进行了深入分析^[96]。除了人力资本理论外,其他主张“不同资源对高等教育成果影响”的教育生产函数理论^[97]、关注“高等教育市场化对资源配置影响”的成本理论^[98]、强调“高等教育与劳动力市场之间匹配”的信号理论和劳动力市场分割理论^[99-100]等,均得到广泛关注。在我国,包含高等教育对象在内的教育经济学研究虽然起步较晚,但发展相对迅速,其在高等教育领域的扩招影响、收益率、区域协调发展等方面的问题均受到高度关注^[101-103]。该领域研究多采用经济学实证计量模型,包括但不限于回归分析、面板数据模型分析、随机对照试验、工具变量法、双重差分法、机器学习等方法与技术,而主张因果推断的倾向也为高等教育研究赋予更加科学的特质^[104]。

经济学视角将高等教育的“投入—产出”“就读—收益”“需求—供给”等问题置于整个经济市场的结构框架下,为高等教育改革发展提供了扎实的理论支撑和实证依据,使学者能更加深入地理解作

为资源依赖型组织的高等教育与经济社会之间的密切关系。不过,目前相关的经济学理论主要是基于西方国家经验建构出来的,未来应结合融入社会公平、人才结构优化、区域协调发展等多元价值取向,建立适合中国国情的教育经济学理论。

如表3所示,社会学、政治学、法学、经济学4个学科视角虽然均从结构角度关注高等教育与外部社会系统的互动关系,但其研究聚焦点各异。例如,社会学强调外部社会结构对高等教育分层及机会分配的制约作用;政治学关注“国家—大学”之间权力关系的制度安排和结构机制;法学为高等教育确立制度合法性和权责边界提供了规范性框架;经济学注重揭示高等教育与经济社会之间的回报反馈机制。整合上述学科资源,有助于从整体角度形成解释我国高等教育结构的本土框架。

表3 结构分析型的多学科视角比较

学科视角	研究重点	核心分析工具	方法特征	主要议题	自主知识体系贡献的潜在路径
社会学	社会分层与再生产机制	结构功能主义、布迪厄再生产理论	质性访谈、追踪调查、大规模统计分析	高等教育公平、全球“中心—边缘”格局	为解释中国高等教育分层和社会流动提供本土化理论框架
政治学	政校权力配置与大学自主性	三角协调模型、制度主义、治理理论	理想类型比较、制度文本分析、跨国比较	政校关系类型、党委领导制、学术自由、校长任命等制度安排	构建符合中国国情的政校关系理论与大学治理自主知识体系
法学	大学法人资格与权责边界	宪法学、行政法、合法性审查、案例推理	规范解释、法条分析、案例研究	大学法人地位、章程制定、师生权利保护、管理行为合法性	建立中国特色高等教育法治理论,明确权责边界,提升治理合法性
经济学	资源配置效率与教育收益	人力资本理论、教育生产函数、成本收益分析	计量模型、回归分析、面板数据、因果推断	扩招与收益率、投入产出效率、区域协调、就业市场匹配	构建兼顾公平与效率的高等教育经济学框架,服务国家战略发展需求

(二)行动导向型:实践改进的行动机制

1.教育学视角:教学改革与学生发展路径

作为高等教育学的本体学科,教育学视角聚焦高等教育本身的过程优化及质量提升。尽管各国对教育学与高等教育学的关系并未形成共识,但就中国而言,高等教育学的学术共同体多由教育学科班出身的学者构成是一个客观事实。相关学者不同程度地将课程教学、研究参与、师生互动和学习评价等实际培养环节视为改善高等教育实践的关键,将大学师生尤其是学生的发展问题视为重要着力点。

教育学视角的研究主阵地是课程教学的改革与创新,其基本假设是将课程教学视作影响学生个体发展的关键因素。例如,近年来基于建构主义学习理论的课程改革逐渐成为高等教育领域的热点研究议题,强调课程教学应给予学生更多自主学习、探究学习和协作学习的机会,而非仅停留于单纯的知识讲授层次^[105]。为科学衡量学生的学习收获,关于评估与反馈机制的建立和完善也得到学界高度关注,相关研究探讨了教师评估、同伴评估、学生自评等一系列评估方式^[106],且据此开发了大学生就读经验调查(College Student Experience Questionnaire, CSEQ)、美国大学生学习投入调查(National Survey for Student Engagement, NSSE)、研究型大学本科生成就读经验调查(Student Experience in the Research University, SERU)等一系列学情调查问卷,并在世界范围内铺展开来^[107]。作为本体学科,许多教育学理论或模型为理解大学生发展的过程与影响路径提供了系统框架,构成大学生发展研究领域的重要理论基础。例如,约翰·比格斯(John Biggs)的“3P模型”(Presage-Process-Product Model)^[108]、阿斯汀的“IEO模型”(Input-Environment-Outcome Model)及其学生参与理论(Student Involvement Theory)^[109-110]、约翰·魏德曼(John Weidman)的本科生与研究生学术社会化模型(Student Socialization Model)^[111]以及文森特·汀托(Vincent Tinto)的“社会和学术整合模型”(So-

cial and Academic Integration Model)^[112], 均从不同视角揭示了学生特质、教育环境、学习行为与培养结果之间的内在关联机制。与此同时, 由于教师专业发展与学生学习结果之间具有高度关联, 教育学视角的研究同样也高度关注如何依托教师发展中心持续开展教学培训以提升教师的教学能力及教学研究能力^[113], 而欧内斯特·博耶(Ernest Boyer)提出的教学学术理论为此类培训提供了理论支撑^[114]。随着信息技术尤其是人工智能的快速发展, 如何将数字化学习平台与工具充分引入课程教学以满足数字化和个性化学习需求, 也受到学界的关注^[115]。教育学方法在高等教育研究中呈现鲜明的问题导向、多元整合特征, 包括微观层面的教学观察、课程分析研究, 中观层面的访谈法、混合方法研究, 宏观层面的高等教育学生经验调查数据分析、成长路径追踪与档案研究等。

教育学视角贡献了理解和改进大学课程教学实践的知识路径, 在解释微观教学机制、学习者成长发展过程等方面具有独特优势。更不容忽视的是, 那些由教育学理念、观点、实践所形塑的深层教育精神、气质或品性乃至文化, 为日益被行政或市场逻辑宰制的高等教育带来价值的坚守和意义的澄清。正如阿弗烈·怀特海(Alfred Whitehead)所述:“在‘富于想象’地探讨学问中把年轻人和老一辈人联合起来, 由积极的想象所产生的激动气氛转化为知识。”^[116]¹⁴ 然而, 目前我国高等教育学界在运用该视角时, 存在理论积淀薄弱和一定的滞后性问题, 尤其是缺乏关于教育教学方面的兼具整体适用性与学科差异性的理论框架, 未来可尝试建构具有中国特色的“教学改革”“学生发展”等理论。此外, 教育学作为本体性学科视角, 对其他多个学科的整合或联动还相对不足, 致使围绕人的培养问题的多维视角融合体系还未形成。

2. 心理学视角:“认知—动机—行为”的理解与干预机制

心理学作为高等教育研究的重要基础学科之一, 其独特价值在于将研究视野置于个体心理活动层面, 以更好地揭示教育实践中人的认知形成、动机塑造与行为倾向等机制问题, 并据此提出针对性的教育支持与干预路径^[117]。我国高等教育学自诞生之日起, 就将心理学视为关键支撑学科。例如, 潘懋元在创建厦门大学高等教育科学教研室初期便有意识地延揽心理学师资, 开设青年心理学相关课程, 并将对大学生心理的认识视为学科教材体系建构的基点等^[20, 118]。近年来, 随着高等教育规模的持续扩大和生源多样化趋势的加强, 心理学视角在大学生事务管理、学习支持系统建设与学习状态监测等领域已成为重要的解释基础^[119]。

心理学视角首先聚焦个体的认知加工过程, 探讨复杂教育环境下的注意力资源分配、信息接收与编码、知识建构与提取等议题。对此, 杰罗姆·布鲁纳(Jerome Bruner)的发现学习理论、戴维·奥苏贝尔(David Ausubel)的有意义学习理论、约翰·斯威勒(John Sweller)的认知负荷理论, 均对包含高等教育在内的课程教学改革提供了认知心理学基础^[120-122]。其次聚焦内在动机研究, 即个体是否愿意主动投入关键在于内在动机系统的有效运转。理查德·瑞安(Richard Ryan)等的自我决定理论^[123]、阿尔伯特·班杜拉(Albert Bandura)的自我效能理论^[124]、米哈里·奇克森特米哈伊(Mihaly Csikszentmihalyi)的心流体验理论^[125]分别强调内在动机、自我能力信念与高度忘我投入状态可显著预测其行为表现, 这为高等教育中围绕动机结构的问卷设计、学习体验理解、形成性评价等问题提供了有效指导。再次, 在行为层面, 心理学视角关注学生高挑战学习任务和复杂社会适应情境下如何进行自我调节。例如, 情绪调节理论是目前解释与干预心理焦虑、人际适应障碍、学业或职业倦怠等问题的关键。同时, 随着各高校愈发重视建立全员、全过程的心理支持系统, 心理学视角实际上也提供了如何进行问题识别、干预建模与路径跟踪的研究基础, 相关学者在此方面作了一些探索^[119]。心理学在高等教育研究中被广泛使用的方法是通过标准化量表对认知、动机、行为等构念进行测量^[117], 而控制实验、现场实验、情景模拟等心理学实验方法也为观察个体在教育干预下的心理反应

提供了科学依据^[126]。

心理学视角在识别差异性的个体心理机制及提出针对性的教育策略上具有不可替代的优势,其变量视角与机制模型也使相关研究更具解释力和干预价值。但该视角也存在一些限制,如过度关注微观个体而在一定程度上忽视了结构性因素的制约,理论系统通常借鉴西方理论与概念而忽视中国制度与文化情境,高度依赖量表工具和实验控制导致其结论在更为复杂的教育场域中的推广性和适应性有限等。因此,未来应立足中国学生群体特征,发展本土化的心理测评工具、干预理论和支持系统,推动形成既符合科学性又匹配本土情境的心理学视角知识体系。

3. 管理学视角:治理机制与组织效能激发

管理学视角将高等教育视作一个可治理的组织系统,特别关注“组织怎么做”“人怎么动”“任务如何落实”的治理逻辑。事实上,美国高等教育研究首倡者霍尔早在 20 世纪初就主张大学发展需由了解和研究高等教育的人来推动,大学校长群体的选任需要优先考虑这一点^[127]。此主张已折射出高等教育研究本身所蕴含的管理学意蕴。随后,德雷克·博克(Derek Bok)等知名大学校长积极开展指向大学管理改进的高等教育研究^[128],由高等教育学位项目培养的诸多博士开始担任大学校长^[129],各高校的院校研究也蓬勃开展^[28]。同样地,潘懋元在推动我国高等教育学建制之初亦得到一大批高校领导的欢迎与支持,且其《大众化背景下高等教育应分类特色发展》《民办高等教育发展的第三条道路》等相关研究及所培养的大批研究和管理人才,为推进大学治理现代化提供了扎实的理论支撑和人才供给^[130]。

管理学视角对大学的研究首先聚焦组织层面的特性,如迈克尔·科恩(Michael Cohen)等人提出的“有组织的无序”概念,实际上是把大学视为一个由多中心、多元利益相关方构成的松散耦合组织,由此大学治理也需要通过更加柔性的设计与方式来化解目标的模糊性、议程的复杂性以及冲突的多元性^[131]。在此基础上,治理结构如何更多元化、治理机制如何更灵活化、治理主体如何更协作化,也成为相关学者关注的重点议题^[132]。为使这些治理得到规范约束,相关规章制度的设立和执行得到学界的高度关注,不仅治理层面的基本章程、办事制度、岗位职责需予以明确,人事考核、财务审批、绩效分配、学生事务等流程也需更加规范,从而使治理流程由烦琐低效走向有序高效^[133]。近年来智慧校园、数字化治理和“一站式”服务中心的建设,皆是流程优化理念的直接实践^[134]。此外,目前管理学之于高等教育的一个重要关切在于质量保障,其底层逻辑在于借鉴“计划—执行—检查—改进”(PDCA)循环使有关教学、科研相关管理事务得到持续改进^[135]。与此同时,管理学还将“用户导向”引入高等教育管理场景,围绕学籍注册、学术支持、就业指导、心理健康服务等模块都有系列研究^[136]。管理学视角一般主张“从实践中来,到实践中去”,更多遵循基于本校实际问题的院校研究路径,故而相关研究人员还囊括了大批高校行政管理人员,这促使案例研究及行动研究得到广泛的运用。目前已有不少大学管理者围绕本校问题展开了卓有成效的校本研究^[137]。

管理学视角在探索大学治理转型和流程再造等方面发挥了关键作用,尤其是基于对案例的深度挖掘、情境因素的考量和理论建构的潜力,在处理高复杂性的高等教育组织管理的问题上独具优势。未来,我国学界运用管理学视角应避免强技术性和结果导向的治理逻辑,需与教育逻辑、学术逻辑实现有机融合和适当平衡,从而实现管理学知识与中国大学治理实践的深度融合。

如表 4 所示,教育学、心理学、管理学 3 个学科视角均从行动角度关注高等教育实践改进,但其关注的层次和机制各有侧重。其中,教育学聚焦课程教学过程优化和学习效果提升,心理学着眼个体认知、动机和行为的干预机制和支持系统,管理学侧重组织治理流动和运行机制的优化,三者从课程、个体、组织多维度构成高等教育实践改进的学科视角支撑。

表 4 行动导向型的多学科视角比较

学科视角	研究重点	核心分析工具	方法特征	主要议题	自主知识体系贡献的潜在路径
教育学	教学改革、学生发展	建构主义学习理论、阿斯汀 IEO 模型、比格斯 3P 模型、学生社会化理论	教学观察、课程分析、学生学情调查、混合方法研究	课程改革、学习成效评估、教师发展、数字化教学创新	为改进我国大学教学质量与学生发展提供本土化教育理念和实践指导框架
心理学	学习认知、动机和行 为干预	发现学习理论、自我决定理论、心流理论	标准量表、心理实验、情景模拟、问卷调查	学习动机与投入、学业压力与心理支持、行为自我调节	建构适合中国文化与制度情境的学生心理支持与干预理论
管理学	治理流程 优化、组织 效能提升	垃圾桶模型、PDCA 质量循环、组织治理理论	案例研究、行动研究、院校研究、流程分析	治理设计、质量保障体系、数字化治理、一站式服务	为中国特色大学治理体系提供理论支撑和实践改进策略

(三)文化阐释型:本质意义的深层反思

1. 哲学视角:大学理念与教育目标的价值重审

哲学视角将高等教育视为一种人类实现精神价值的根本活动场域,其核心关切不在于结构性、操作性或技术性层面的解释与改进,而在于对高等教育“为何存在”“本质为何”“目标何为”等终极问题的持续重审、追问和反思。在西方,系统地基于哲学视角对大学进行探讨的著作,可追溯至约翰·亨利·纽曼(John Henry Newman)1852 年的《大学的理念》,他第一次提出并系统论述了大学理念尤其是深入阐述了博雅教育的理想,揭示了其区别于学院、教会、神学院、政府等机构的本质性特征^[138]。随后,怀特海的《教育的目的》^[139]、卡尔·雅思贝尔斯(Karl Jaspers)等人的《大学的理念》^[140]、罗纳德·巴内特(Ronald Barnett)的《高等教育哲学》^[141]持续对此类问题进行哲学意味上的本体性反思。在中国,北京大学校长蔡元培的《就任北京大学校长之演说》^[142]、清华大学校长梅贻琦的《大学一解》^[143]等也曾从这些角度论述过大学的独特精神气质。在高等教育学科建设之初,王承绪领衔翻译的约翰·布鲁贝克(John Brubacher)的《高等教育哲学》^{[116]13-15}对数代学人有着深远影响,后续张楚廷、王洪才、李泉鹰等也在哲学视角下对高等教育研究做了诸多探索^[144-146]。

哲学视角的问题域首先聚焦高等教育的根本意义、终极目的等价值本体问题,即强调大学培育理想人格、研究高深学问、承担社会责任的应然使命^[147]。如上述学者所谈及的大学要追求“知识的整体性”、注重“科学精神与自由精神”、旨在“养成完全人格”等观点,都强调其作为学术精神家园和人格塑造场域的根本价值,这在当前强调管理逻辑和市场逻辑的情境下更显得弥足珍贵。其中,哲学视角尤为注重对学术自由的捍卫,认为大学作为“思想共同体”,不仅应在组织上保障学者探索未知的权利,更应将其上升至大学存在的价值信条和核心基石^[148]。当然,哲学视角并非主张大学应超绝于社会之外,不注重对外部需求的回应。相反,它亦强调大学需积极承担起面向社会的伦理责任与公共使命,这当然不是通过简单输送“知识”或“论文”,而往往要借助培养具有人文精神和公民责任感的毕业生以及由教师基于理性反思勇于对社会问题的发声来实现,即大学共同体成员均要发展全球视野、批判思维和公共伦理感等能力来成为负责任的社会行动者^[149]。在方法论上,哲学视角的研究一般遵循思辨研究路径,即依托概念分析、逻辑推理和价值批判等具体的手段,强调“意义的建构和追问”而非“经验性和因果性的验证或推断”。

哲学视角为高等教育学提供了审视根本理念或终极价值的基础性视野,这也警醒自主知识体系不单纯是方法和模型的模仿与移植,更需在价值层面对“何谓大学、何为育人”进行本土化阐释。同时,该视角还对平衡和抵御现实中日益盛行的管理主义和工具主义冲击构筑了一道思想防线,不断提

醒学界和实践界时刻回望“育人”和“求真”的高等教育使命。由此可以说,不借由哲学反思的高等教育学,很难真正形成以中国本土情境为依托的自主知识体系。当然,目前随着实证主义在高等教育研究中愈发占据主导地位,哲学视角连带其思辨方法在当下都有遇冷态势,何况真正具有哲学想象力、穿透力和批判力的学者及其研究本就相当稀缺。

2. 历史学视角:大学理念、制度、人物与事件的历时建构

历史学强调把高等教育置于具体历史脉络及其情境中进行审视,通过考察理念生成、制度形塑、关键人物及重大事件,从而借助时间的连续性和断裂性来理解大学的本质属性、发展逻辑及文化使命。涂尔干在20世纪初以巴黎大学为切入口探讨教育思想流变的过程中指出:“只有细致地研究过去,我们才能去预想未来,理解现在。因此,教育史为教育理论的研究奠定了最坚实的基础。”^[150]海斯汀·拉斯达尔(Hastings Rashdall)^[151]、查尔斯·哈斯金斯(Charles Haskins)^[152]等也是这方面的代表性学者,他们围绕欧洲大学史尤其是中世纪史展开诸多考察,对大学何以演化为当前的组织作了全面呈现及系统阐释。在我国,自清末民初北京大学等现代大学逐步建立完善以来,蔡元培、梅贻琦、蒋梦麟、罗家伦、胡适、竺可桢等便开始借助西方大学历史叙事塑造中国大学精神^[153];潘懋元自高等教育学科建立伊始,同样高度重视历史学视角的重要意义,提出“高教理论与高教历史的关系可以概括为‘论从史出’,即高教理论一般说是从高教历史中总结出来的,尤其是那些涉及长期性和规律性的问题,往往需从历史角度加以考察才能判明”^[154]。当前,教育史学者、文史学者以及高等教育学学者,普遍尝试以历时方式激活对某一具体问题的建构性反思。

历史学视角在高等教育研究中的典型问题域大致可分为如下四方面:一是理念史研究,旨在探讨理念的生成、演变以及启示等问题。其中,围绕人才培养、科学研究和社会服务三大职能理念的研究得到学界的广泛关注,学界将其提炼抽象为“纽曼理念”“洪堡理念”“威斯康星理念”并开展了大量研究^[155-157]。以“洪堡理念”为例,有学者彰显其在学术自由等方面的历史基石价值^[148],也有研究通过结合史料认为“洪堡理念”只是一种“被神话的产物”^[156],还有学者折中性地认为对“洪堡理念”的历史意义过度神话和一味否认均是不可取的^[158]。除此之外,大学自治、学术自由、学习自由等具体理念的溯源也不同程度地受到关注。二是制度史研究,关注高等教育体系的相关制度如何持续演进并持续形塑大学现实形态。例如,约瑟夫·本-戴维(Joseph Ben-David)把“意大利→英格兰→法国→德国→美国”的科学中心转移过程的成因主要归结为制度驱动作用^[159],而后续出版的《学术的中心:英法德美》一书同样遵循这一制度史的研究阐释理路^[160]。受本-戴维的影响,克拉克的相关研究同样试图从制度史的角度揭示各国治理体系和组织结构何以演化为当前的形态,如《探究的场所:现代大学的科研和研究生教育》即阐释了德、英、法、日、美5国在研究生教育制度差异上的历史源流^[161]。当前,国内也有学者基于制度史视角审视了组织体系、治理结构、学科演化、学位体制、培养制度等关键议题。三是人物史研究,旨在将大学理念具体至关键人物的思想、实践和品格上展开分析,其中大学校长及学科杰出学者得到了最多的关注。例如,哈佛大学校长查尔斯·埃利奥特(Charles Eliot)^[162]、芝加哥大学校长罗伯特·赫钦斯(Robert Hutchins)^[163]、北京大学校长蔡元培^[142]、清华大学校长梅贻琦^[164]等的治校理念和实践均有学者进行专门梳理,而高等教育学的阿特巴赫^[165]、克拉克^[166]、阿斯汀^[167]、潘懋元^[168]等的学术思想及贡献亦得以专门研究。同时,以学者群体串联起来的学派历史也得到大量关注,如李比希学派、法兰克福学派、芝加哥学派等^[169]。四是事件史研究,即通过某一关键事件折射出某种历史张力,展现大学理念的冲突及其时代选择,如中世纪巴黎大学和教皇权威的自主权博弈^[170]、克拉克大学等特定大学的兴衰^[171]、20世纪60年代欧美学生运动带来的价值体系重塑^[172]等事件均被视为重要历史切口,抗战时期西南联大等大学的迁徙^[173]、改革开放后的高考恢复^[174]与大学扩招^[175]等事件也被广泛讨论。历史学视角的方法路径依托相关史料的考证与分

析,主张聚焦在具体时空情境中展开脉络化理解和历史性阐释。

历史学视角通过对理念史、制度史、人物史和事件史的多维研究,将大学视作一个历时性的文化共同体,有利于帮助我们摆脱对西方大学模式的线性模仿,在历史记忆中为重新认识、塑造以及变革大学精神提供价值依据和本土理论框架。正如哈罗德·珀金(Harold Perkin)所言:“虽然研究高等教育的历史学家手中没有水晶球可作预言,没有魔镜可供占卜,但他在这一领域也能为他人提供有益的东西:如果你想要知道你要去哪儿,它帮助你了解你曾去过哪儿。”^{[5]49}当然,许多历史学方面的研究有时也过度注重对史料的细致呈现,而在问题意识和研究导向上忽视高等教育学科本身的应用特质,由此如何在强调历史连续性的过程中更好地引导我国现实变革也成为未来亟待深入思考的一个重要方向。

3. 人类学视角:知识、仪式、空间与身份的象征秩序

人类学视角将高等教育视为一个独特的文化实践场域,其关注点并不聚焦政策或制度的功能展现,而更着眼于大学内部的意义生产系统,尤为注重探讨知识、仪式、空间与身份所蕴含的象征秩序。正如克利福德·格尔茨(Clifford Geertz)所言,文化本身即人类自己编织的“意义之网”,由此人类学研究者的主要任务即是对这种“网”进行“深描”^[176]。在此启发下,许多依托人类学视角展开研究的学者往往要对高等教育进行“陌生化”解读,进而再详细地对其隐藏的文化意义和符号机制进行深度叙事^[177]。事实上,在欧美学界主张研究“文化转向”的背景下,已有不少学者尝试将高等教育视作一种文化实践和象征系统展开研究,甚至已出现一些关于“人类学视角与高等教育研究关系”的综述文章^[178-179]。相较而言,我国高等教育学由于长期偏重制度变迁、政策导向等相对宏大的问题,因此对人类学视角这种偏向文化和符号维度的微观研究关注不足,但近年来学界对人类学在研究范式及方法论上的贡献开始予以一定关注^[180]。

人类学视角下的高等教育研究大致可归纳为四大主要议题:一是强调知识的文化建构性。不同于传统观点将大学中的“知识”视作中立、普适的真理事物,人类学更强调其在特定历史、社会和文化脉络下的建构过程和合法机制。例如,苏珊·赖特(Susan Wright)等的经典研究指出,在“审计文化”的新情境下,师生围绕知识的学术目标、行为模式和研究伦理均发生了转变^[181]。不少研究在借鉴让·拉夫(Jean Lave)等人建构的“合法的边缘参与”概念基础上,强调知识并非静态课程内容的简单传递,而是一个涵盖社会性、参与性和互动性的共同体实践过程^[182]。还有学者借鉴格尔茨提出的“地方性知识”概念,为理解特定文化情境下大学知识的多样性进行了分析探索^[183]。二是聚焦大学形形色色的仪式。人类学认为仪式既是一种程序性活动,更体现出一种象征性实践。例如,有学者将接受高等教育本身视作一种“过渡仪式”,用于解释其对个体身份转化的价值^[184]。再比如,毕业典礼以及其中的流程、服饰、徽章、前台、音乐均是某种特定文化形式的象征性体现^[185];学位论文答辩仪式往往被视作一种“学术成人礼”得到较多考察,表征学生通过了前辈在某种学术资格中的考核与认可^[186]。三是关注大学物理空间及其文化表征。人类学视角强调空间并非纯粹的功能容器,如场地布局、建筑风格、标志性雕塑等,均承载了复杂的文化意义。其中,知识生产空间得到最为广泛的研究。例如,萨拉·德拉蒙特(Sara Delamont)等人提出的田野、实验室和数字网络3类研究场域,均承载了特定的学术文化^[187]。尤其是实验室作为一个封闭的物理空间,其内部文化和仪式性得到学界广泛的研究,如布鲁诺·拉图尔(Bruno Latour)等对实验室文化进行的科学民族志分析等^[188]。四是聚焦师生个体身份的建构。人类学视角认为个体身份并非固定不变的,而是在日常实践互动中不断被塑造的结果。例如,比彻等人关于学术部落的经典研究,揭示了成员如何通过不同学科的独特语言、惯例、习俗与规范成功被接受为“正式部落成员”^{[24]63}。在中国,独特的“师门”文化也影响学生的身份建构进程,林杰等对此进行了一些研究^[189]。在研究方法上,田野调查是人类学方法的核心,这

种主张长期参与和进入特定时空情境以调查研究对象的方法,有利于揭示高等教育中无法成文记录的微观实践逻辑与隐藏文化符码。

人类学视角为高等教育学注入了理解文化意义、象征逻辑和身份建构机制的微观可能性,弥补了其他视角对“非正式结构”“文化情境”“隐形机制”等关注的缺陷。未来,该视角可扎根本土情境进行长期调查,深化对中国大学特有的学术部落文化、师门互动方式和知识实践逻辑的阐释和理解。

4. 科学学:学者及其知识生产的社会建构

科学学将高等教育视作一个知识社会系统的关键组成部分,强调大学既是知识的传递者,更是知识生产、组织和流动的重要枢纽。科学学包含的知识社会学、科学社会学、科学史、科技政策、文献计量学等研究路径,均在学者与知识的研究中提供了独特的阐释作用。事实上,克拉克·比彻、穆塞琳、乔治·克鲁肯(George Krücken)、阿特巴赫、泰希勒等学者,均呼吁加强两个学科间的密切关联,且相关研究也逐渐涌现^[21]。随着我国大学科研功能的强化,越来越多的学者也开始关注科学学视角对高等教育研究推进的关键作用^[21, 35]。

科学学视角在高等教育研究中的主要问题域,可归纳为如下六方面^[21]:一是知识分化、增长与衰退的变迁及其机制。如伯顿·克拉克呼吁面对知识增长趋势,开展对新兴知识以及创新组织的深入研究^[190]。目前也有研究对具体学科史的演变或某一新兴学科领域何以崛起等问题展开了分析^[191-192]。比彻等人揭示了不同学科如何通过内部文化逻辑建构自身知识秩序,并通过跨学科来扩展学科边界^{[24]53-54}。二是科学精英人才的训练与培养。其中有关博士生培养的问题受到重点关注^[193],相关研究主张将其视作一个科研训练的过程,并强调该群体在研究场域中同时开展知识探究和接受学术规训^[194]。由此脉络延伸出来,许多学者开始关注博士的就业问题,其中一个重要研究路径是探讨如何将学术界习得的知识转化为社会及产业界的应用^[195]。三是大学教师知识生产与教学科研的关系。此议题围绕教师知识生产行为展开诸多研究^[196],其中尤为关注科研合作及其对产出的影响问题^[197],教学与科研的关系作为一个经典议题也持续受到关注^[198]。基于教师知识生产情境的变化,学界已经延伸出知识生产模式转型^[199]、学术资本主义^[200]、三螺旋^[201]等理论。四是关于知识的管理与政策问题,主要包括评估、资助与激励3个层面。虽然这些研究与管理学有所关联,但更多是聚焦这些举措背后所蕴含的象征资本与文化价值偏好等问题,如关于学术奖励、项目制等举措如何形塑教师的学术行为以至于构造当前的学术等级系统,目前已有不少研究展开了探讨^[202-203]。五是大学知识组织方式与传播方式。例如,关于研究场域之于学者及知识共同体的形塑作用得到广泛研究^[194]。学术期刊、学术会议以及新型的数字网络如何传播知识且塑造学术文化,也开始成为一个受到关注的议题^[21]。六是国际学术流动问题。该议题认为全球化是重塑知识秩序和格局的重要媒介,并强调学者进行国际学术流动的象征意义。具体而言,学术流动不仅局限于人身移动层面,更象征着知识、文化、话语的全球扩散与格局重塑^[204]。科学学方法介入高等教育研究,既包括知识谱系分析、话语分析、案例追踪等质性方法,也包括文献计量、网络分析与科研评价指标解构等量化方法,如利用影响因子、H指数等进行的研究^[205]。

科学学视角与高等教育研究具有较强的亲缘关系,二者整合方能促使科研职能与教学职能得到系统的研究。更重要的是,科学学视角的介入,促使我国高等教育研究对知识如何在大学中建构、管理、分化乃至全球流动进行深层分析,这在当前的知识社会尤为重要。不过总体而言,目前我国科学学与高等教育学两个领域仍然存在智识隔离现象,研究人员之间彼此也缺少必要的接触。更为关键的是,纵使高等教育研究者有意识运用科学学的理论、知识与方法,也往往会受限于对具体科学、知识的陌生感而难以达到门槛要求,故大多研究仍局限于对“教育”或者“人才培养”问题展开分析。可见,两个领域的结合远未成为潮流,未来互动仍需进一步加强,从而形成一个能够解释本土知识生产

模式及其逻辑的本土化理论框架。

如表 5 所示,哲学、历史学、人类学、科学学 4 个学科视角,从文化阐释的角度共同为高等教育学提供了意义层面的深层理解。其中,哲学视角倾向追问大学存在的终极理念和价值,历史学视角注重揭示理念、制度、任务和事件的历时性逻辑,人类学视角主要挖掘知识、仪式、空间、身份等背后象征的文化秩序,科学学关注学者成长和知识生产所体现的社会建构机制,他们为中国高等教育提供了一种价值批判和文化自觉的学科理论资源。

表 5 文化阐释型的多学科视角比较

学科视角	研究重点	核心分析工具	方法特征	主要议题	自主知识体系贡献的潜在路径
哲学	大学理念、价值目的、本质追问	大学理念、教育目的、学术自由等哲学或理论	概念分析、逻辑推理、价值批判	大学存在意义、育人使命、知识整体性、学术自由与社会责任	构建反思中国大学本质价值的本土哲学框架
历史学	理念、制度、人物与事件的历时建构	教育思想史、制度史、学派史、事件史理论	史料考证、历时分析、脉络化解读	大学理念演变、制度源流、关键人物思想、重大事件影响	为中国高等教育提供历史记忆和文化传统资源
人类学	知识、仪式、空间、身份的象征秩序	文化解释理论、地方性知识、学术部落理论、合法边缘参与	田野调查、参与观察、深描叙事、文化分析	知识建构的文化语境、大学仪式、学术空间文化、师生身份建构	为理解中国大学独特文化语境与隐性实践机制提供微观解释框架
科学学	学者成长、知识生产	学术资本主义理论、知识生产模式转型理论、三螺旋模型	知识谱系分析、话语分析、文献计量、网络分析、案例追踪	学科演化与知识分化、博士培养与学术流动、科研组织逻辑、评价制度与学术等级化	为建构能够解释中国科研体制运行逻辑和知识创新模式的自主理论提供支撑

四、高等教育学多学科视角推进的困境与展望

(一)高等教育学多学科路径运用的结构性桎梏

1. 理论脉络模糊导致知识碎片化,陷入简单的多学科路径依赖

范式归属与理论脉络难以清晰界定,虽然是具有多学科性质的学科或领域的天然特性,但在多学科进入高等教育研究路径日益丰富的当下,诸多未真正吸收多学科方法或理论张力的研究导致理论脉络模糊,这一亟待解决的“难点”又演变为助推劣质学术生产的“缺陷”。一方面,部分学者对外部学科视角采取“生搬硬套”“即用即弃”的浅层移植逻辑,尤其是挪用、嫁接某些经典学科中的理论、方法或概念,而不考虑或较少考量其前提假设和适用范围;另一方面,许多研究呈现“路径单列”“主题拼贴”的混乱状态,缺乏必要的内在逻辑和理论整合,且在不同研究路径之间缺乏有效沟通与联动机制,其结果是多学科视角的介入反而进一步导致高等教育学知识生产的碎片化,降低了理论的持续积累和跨学科深度对话的可能性。

2. 学科保护主义导致新兴领域视角缺位,陷入保守的多学科路径依赖

尽管高等教育学界整体上对多学科视角的进入抱持一种相对开放、包容的态度,但此接受过程往往遵循外界介入甚至侵入后的被动应对逻辑。同时,在面对新技术、新情境、新前沿的学科或领域视角时,高等教育学的相关研究还缺乏前瞻性的主动纳入。事实上,人文社会科学研究已经呈现明显的技术转向(人工智能)、空间转向(地理学)、文化转向(文化学),并逐渐成为研究潮流与风向标。然

而,与教育有密切关系的脑科学等新兴领域却始终处于一种被忽视或被表面引用的边缘状态,未能成为高等教育学研究新的增长点。

3. 科学化诉求强烈诱发“自我殖民”问题,陷入过度的多学科路径依赖

“科学”凭借其自身在人类社会进步中所作出的奠基性贡献,使“科学性”成为学科获取外部资源、构建学科身份的重要筹码。尽管年轻的高等教育学在生存危机下依然显示出强烈的学科化诉求,倾向将“科学性”作为自身建制合法化的重要依据,但这反而会诱使研究者在借用多学科理论与方法的过程中发生“自我殖民”,尤其是对那些位于学术中心的经典学科的借用,既无法真正赢得所借鉴学科乃至整个学界的认可,同时又削弱了自身在文化使命、教育价值和实践导向上的相对独立性。这种“去主体化”的倾向逐渐消解了高等教育学的想象力、批判性和创造性。

(二) 面向高等教育学自主知识体系的多学科融合机制

通过对高等教育学多学科视角的谱系梳理,研究初步明确了各类学科对我国高等教育学自主知识体系建构的贡献。面向自主知识体系这一系统工程,谱系梳理只是其建构过程中的一项前置性工作,至少应被视为最基本而坚实的起点。从学术史梳理的角度出发,本研究建议高等教育学自主知识体系可以将“结构、行动、文化”3类研究取向作为未来建构方向,它们又分别指向作为“系统结构、实践场域、文化过程”的高等教育(如图1)。本研究梳理的纳入高等教育学的多学科视角,一方面应以同一取向内的某经典议题为对话平台,尤其是针对我国本土问题展开面向自主知识体系建构的知识整合与重组;另一方面应探索不同取向之间进行联动对话的可能,从而发现和提出新问题、纳入新视角、开发新研究方法。如此,分散在各学科视角下的高等教育研究成果才能真正转化为对我国高等教育学自主知识体系建构的实质性贡献。为此,本研究围绕进一步推进多学科视角融合提出以下3点具体建议。

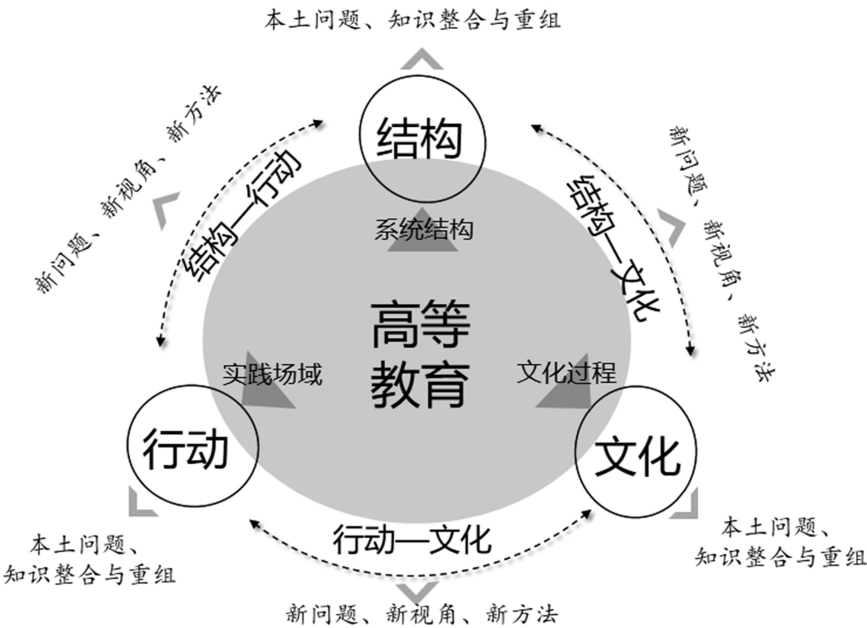


图 1 多学科视角的高等教育学自主知识体系建构模型

1. “专精”与“整合”协同推进多学科视角研究

针对当前理论脉络模糊、知识碎片化的问题,未来研究需强调系统推进各学科视角的深度整合研究,并围绕前文所述的具体问题域进行持续的知识积累。由此,未来亟待涌现更多学者在熟悉的学科视角下进行高等教育学的源流、脉络、议题、方法与议程等方面的全方位梳理,形成类似于《科学学与

高等教育研究的交集与互动》那样的学术史研究^[21],从而为各学科视角的深度运用奠定扎实的知识谱系基础。在此基础上,诸如结构分析型、行动导向型和文化阐释型及其包含的各个学科视角,应在问题导向下在学界形成推进视角整合的集体共识。例如,针对评价问题,社会学、管理学和科学学均可以有机介入;关于学科史的研究,也包含历史学、教育学、科学学等视角;关于人才培养尤其是拔尖创新人才的培养,哲学、教育学、心理学、科学学、社会学等多个学科可以有机整合起来。在此意义上,未来有必要沿着本研究的多学科整合路径,针对具体问题展开多学科视角的具体研究及其相应的学术史整合工作。当然,这种整合并不是简单、生硬的拼接和加总,而是在不消解各学科视角独特性的前提下形成可解释中国某一高等教育议题的对话机制与合作关系,以激发不同学科视角在高等教育学中的解释力和创造力,从而为中国高等教育学自主知识体系的建构与完善奠定基础。

2. 前瞻性深化新兴学科视角的研究

面向社会与学科发展的前沿动态,未来需以解决高等教育实际问题为牵引,系统性纳入新兴学科视角,以不断拓展高等教育研究的广度与深度。例如,系统科学视角强调跨层级、跨要素的复杂系统整合分析,恰恰符合高等教育作为一个复杂适应系统的特性。人工智能视角的多学科性有指导高等教育研究多学科路径的方法论潜质,即人工智能技术需要借助多学科知识优化算法、拓展边界、纠正偏差,同时学科也能从人工智能中获得提出新问题、新路径、新范式的启发,甚至是更高维的学科融合与再生(如超学科),这在人工智能正在重塑高等教育形态 and 知识生产模式的当下显得尤为紧迫;文化学有助于相关研究扎根各国文化情境,分析高等教育背后的深层文化张力与发展情境;地理学视角有助于将高等教育及其内部成员置于相应的空间或场所,深挖并明晰他们之间的结构性关系;认知神经科学视角将心理学层面的分析推及生物性层面,为理解个体差异提供更为科学的依据。此外,未来还应保持持续开放的态度,随时接纳尚未充分融入但可能具有长远价值的学科视角,不断拓展高等教育研究的边界,为自主知识体系提供理论创新的源头活水。

3. 在中国语境下坚持学科内生发展路径

中国高等教育学科建设应坚持走以解决中国问题为核心的“内生发展”道路,突破过去的“输入依赖”,这也意味着要以新的知识生产模式驱动本土化、原创性知识体系的更新。多学科视角是高等教育学推动自身知识生产模式范式转换、构建中国语境下自主知识体系的关键路径。为走深走实这条路径,首先要以研究真问题为导向,以教育学本体学科整合协同多学科视角,解析中国大学制度的内在逻辑、历史脉络与实践智慧,阐释知识生产、传播与演化的中国基因,并带入对中国式现代化进程中社会结构变迁、新旧文化转向等的考察。其次要培育高等教育学者、学子的跨学科能力,使其能够自觉、有意识地运用多学科视角理论谱系“开展围绕特定主题与领域的持续研究”,并据此构建制度化的跨学科协作平台、人才培养项目,促使问题导向、学科交叉及理论原创成果的更多涌现。最后要保持开放视野,在坚持本土化、原创性与话语权的的同时,积极吸纳全球高等教育研究的优秀成果,强调将基于多学科路径生成的中国知识体系与理论体系置于全球语境中进行对话和批判性反思,且仍要回到中国本土的高等教育实践中进行检验,从而使高等教育学在多学科路径中既能够解释中国经验,又能对全球高等教育研究做出持续贡献。

(三)把多学科谱系梳理作为高等教育学自主知识体系建构的起点

目前,高等教育研究在中英文学术界都呈现快速发展态势,高等教育学事实上已经成为社会科学中的一门“显学”^[206-207],但该领域内部存在不同学科之间缺乏交流、彼此割裂的“孤岛化现象”(on isolated islands)和“筒仓化现象”(separate silos),始终被学者诟病^[16, 208],且已严重阻滞该领域知识的整合与深化^[130],也难以指导该学科的拥护者和后继者在其范式框架内进行连贯性的研究和后备人才的学术规训^[209]。作为一个年轻的学科,高等教育学确有开辟新路径、塑造新范式的学术需求,但

一个学科发展的根本动力,终究在于能否孕育驱动范式形成乃至超越的精神气质与使命抱负,这需要有“再学科化”或“二次创业”的智慧和勇气^[9, 210]。由此,在高等教育学引入多学科视角时,绝不应仅是对外在理论、知识与方法的简单移植,更需通过跨学科对话与碰撞,激发出在中国情境下问题重构与理论创新的独特火花,推动形成相对系统完整的知识体系和学术话语。在此意义上,本研究尝试对多学科视角在高等教育学中的源流、谱系与议程进行初步梳理与基本勾勒,虽囿于笔力、视野与篇幅,难免挂一漏万,但也试图以此为基点,为新一代学子和新生代研究者提供一个可供学习、批判与超越的多学科谱系,并引发学界开展更多的关于自主知识体系建构的基础性研究。

参考文献:

[1] 华勒斯坦. 开放社会科学[M]. 刘锋,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1997:914.

[2] TURNER J R, BAKER R M. Complexity theory: an overview with potential applications for the social sciences[J]. Systems,2019,7(1):122.

[3] TEICHLER U. Changing structures of the higher education systems: the increasing complexity of underlying forces[J]. Higher education policy,2006,19(4):447461.

[4] 潘懋元. 多学科观点的高等教育研究[J]. 高等教育研究,2002(1):1017.

[5] 伯顿·克拉克. 高等教育新论:多学科的研究[M]. 王承绪,等译. 杭州:浙江教育出版社,2001.

[6] 陈兴德. 高等教育学的“学科”“领域”之争:基于知识社会学视角的考察[J]. 高等教育研究,2018,39(9):4654.

[7] ALTBACH P G. The emergence of a field: research and training in higher education[J]. Studies in higher education, 2014,39(8):13061320.

[8] TEICHLER U. Research on higher education in Europe[J]. European journal of education,2005,40(4):447469.

[9] 张应强. 高等教育学的学科范式冲突与超越之路:兼谈高等教育学的再学科化问题[J]. 教育研究,2014,35(12):1323,53.

[10] 李均. 作为一级学科的高等教育学:基于学科政策与学科历史的视角[J]. 高等教育研究,2011,32(11):3237. .

[11] 赵炬明. 学科、课程、学位:美国关于高等教育专业研究生培养的争论及其启示[J]. 高等教育研究,2002(4):13-22.

[12] 王洪才,赵祥辉. 论高等教育学的整合品性[J]. 高等教育研究,2018,39(8):5465.

[13] 潘懋元,陈斌. 论作为交叉学科的高等教育学[J]. 高等教育研究,2021,42(4):5660.

[14] TEICHLER U. Comparative higher education: potentials and limits[J]. Higher education,1996,32(4):434465.

[15] 白逸仙. 多学科研究:高等教育理论体系构建之方法[J]. 高等教育研究,2010,31(5):4951,38.

[16] MACFARLANE B. The higher education research archipelago[J]. Higher education research & development,2012,31(1):129131.

[17] TIGHT M. Discipline and theory in higher education research[J]. Research papers in education,2014,29(1):93-110.

[18] 李均,张娟. 高等教育学相关学科的定量研究:基于引文分析的方法[J]. 江苏高教,2015(1):1413.

[19] 王建华. 高等教育研究:教育学的视角[J]. 高等教育研究,2013,34(10):2837.

[20] 雷金火,伍红军. 回归以心理学为基础来构建高等教育学[J]. 江苏高教,2022(10):4450.

[21] 沈文钦. 科学与高等教育研究的交集与互动:学术史的回顾与展望[J]. 北京大学教育评论,2022,20(1):72100,190.

[22] 潘懋元. 多学科观点的高等教育研究[M]. 上海:上海教育出版社,2001.

[23] 托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦,胡新和,译. 北京:北京大学出版社,2012:45.

[24] 托尼·比彻,保罗·特罗勒尔. 学术部落与学术领地:知识探索与学科文化[M]. 唐跃勤,等译. 北京:北京大学出版社,2018.

[25] GOODCHILD L F G. Stanley Hall and the study of higher education[J]. The review of higher education,1996,20(1):69-99.

[26] GOODCHILD L F. Higher education as a field of study: its origins, programs, and purposes,1893-1960[J]. New directions for higher education,1991(76):1532.

[27] BECKER G S. Underinvestment in college education? [J]. The American economic review,1960,50(2):346354.

[28] TERENCEZINI P T. On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires[J]. Research in higher education,1993,34:110.

[29] DRESSEL P L, MAYHEW L B. Higher education as a field of study[M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers,

1974:3.

- [30] 葛伦·琼斯,梅利·塔米提克,鲁帕·德塞·特里诺凯卡,等.加拿大的高等教育研究:历史、新兴主题和未来方向[J].北京大学教育评论,2020,18(2):5672,188.
- [31] 凯瑟琳·马纳通加,戴坤.40年来的澳大利亚高等教育研究:议题、理论及方法的转变[J].北京大学教育评论,2020,18(2):7386,188189.
- [32] BIESTA G. Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field[J]. Pedagogy, culture & society,2011,19(2):175192.
- [33] KEHM B M. Higher education as a field of study and research in Europe[J]. European journal of education,2015,50(1):6074.
- [34] 克里斯蒂安·约翰·施密德,格奥尔格·克鲁肯.40年来的德国高等教育研究:制度与研究重点的变化[J].巫锐,译.北京大学教育评论,2020,18(2):229,187.
- [35] 王世岳.德国科学学与高等教育研究的跨学科协同发展[J].清华大学教育研究,2024,45(1):9098.
- [36] DURKHEIM É, HALBWACHS M, DUBET F. L'évolution pédagogique en France[M]. Paris: Félix Alcan,1938:55135.
- [37] BOURDIEU P, PASSERON J C. Les héritiers: les étudiants et la culture[M]. Paris: Les Editions de Minuit,1964.
- [38] 卞翠,沈文钦.高等教育研究在法国:历史、组织建制与人物[J].高等教育研究,2017,38(8):98105.
- [39] 卞翠,玛丽-克莉丝汀·戴里诗.法国高等教育研究40年:知识考古学方法的审视[J].北京大学教育评论,2020,18(2):3055,187188.
- [40] 别敦荣.潘懋元先生与中国高等教育学的肇基和创新发展[J].高等教育研究,2023,44(3):17.
- [41] 钟秉林,杨德广,刘献君,等.追思潘懋元先生暨纪念高等教育学学科正式设立四十周年笔谈[J].高等教育研究,2023,44(1):124.
- [42] 尤尔根·哈贝马斯.认识与兴趣[M].郭官义,李黎,译.上海:学林出版社,1999:12.
- [43] 马克斯·韦伯.社会科学方法论[M].韩水法,莫茜,译.北京:商务印书馆,2017:45.
- [44] PARSONS T, PLATT G M. The American university[M]. Cambridge: Harvard University Press,1973:132.
- [45] CLARK B R. Development of the sociology of higher education[J]. Sociology of education,1973:214.
- [46] 李春玲.高等教育扩张与教育机会不平等:高校扩招的平等化效应考查[J].社会学研究,2010,25(3):82113,244.
- [47] 余秀兰.教育还能促进底层的升迁性社会流动吗[J].高等教育研究,2014,35(7):915.
- [48] 谢爱磊,洪岩璧,匡欢,等.“寒门贵子”:文化资本匮乏与精英场域适应——基于“985”高校农村籍大学生的追踪研究[J].北京大学教育评论,2018,16(4):4564,185.
- [49] WAKELING P, SAVAGE M. Entry to elite positions and the stratification of higher education in Britain[J]. The sociological review,2015,63(2):290320.
- [50] ALTBACH P G. The university as center and periphery[J]. Teachers college record,1981,82(4):116.
- [51] MARGINSON S. Global stratification in higher education[M]//SLAUGHTER S, BARRETT J T. Higher education, stratification, and workforce development: competitive advantage in Europe, the US, and Canada. Cham: Springer International Publishing,2016:1334.
- [52] 沈文钦.世界学术中心及其转移:一个理论命题的起源与当代发展[J].北京大学教育评论,2024,22(4):2746,185186.
- [53] BRANKOVIC J, RINGEL L, WERRON T. How rankings produce competition: the case of global university rankings[J]. Zeitschrift für soziologie,2018,47(4):270288.
- [54] ROBBINS D. The practical importance of Bourdieu's analyses of higher education[J]. Studies in higher education, 1993,18(2):151163.
- [55] BATHMAKER A M, INGRAM N, ABRAHAMS J, et al. Higher education, social class and social mobility: the degree generation[M]. London: Springer,2016:145158.
- [56] TSANG E Y. The quest for higher education by the Chinese middle class: retrenching social mobility? [J]. Higher education,2013,66(6):653668.
- [57] CLEGG S, STEVENSON J. The interview reconsidered: context, genre, reflexivity and interpretation in sociological approaches to interviews in higher education research[J]. Higher education research & development,2013,32(1):516.
- [58] BOWEN W G, BOK D. The shape of the river: long-term consequences of considering race in college and university admissions[M]. Princeton: Princeton University Press,1998:275290.
- [59] 李德显,陆海霞.高等教育机会获得与家庭资本的相关性研究:基于中国家庭追踪调查 CFPS 数据的分析[J].全

球教育展望,2015,44(4):5060.

- [60] LEHMANN W. Becoming middle class: how working-class university students draw and transgress moral class boundaries[J]. Sociology,2009,43(4):634-647.
- [61] 程猛,康永久.“物或损之而益”:关于底层文化资本的另一种言说[J].清华大学教育研究,2016,37(4):8391.
- [62] RIDDLE P. Political authority and university formation in Europe,1200-1800[J]. Sociological perspectives,1993,36(1):4562.
- [63] NEAVE G, VAN VUGHT F A. Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe[M]. Oxford: Pergamon,1991:4467.
- [64] 王洪才.现代大学制度:世纪的话题[J].复旦教育论坛,2011,9(2):2426,34.
- [65] 伯顿·克拉克.高等教育系统:学术组织的跨国研究[M].王承绪,等译.杭州:杭州大学出版社,1994:159160.
- [66] WILLIAMS G L. The “marketization” of higher education: reforms and potential reforms in higher education finance [M]//DILL D D, SPORN B. Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly. Oxford: Pergamon Press,1995: 170-193.
- [67] 彭湃.大学、政府与市场:高等教育三角关系模式探析——一个历史与比较的视角[J].高等教育研究,2006(9):100-105.
- [68] BROUCKER B, DE WIT K. New public management in higher education[M]//HUISMAN J, DE BOER H, DILL D D, et al. The Palgrave international handbook of higher education policy and governance. London: Palgrave Macmillan UK,2015:5775.
- [69] 胡建华.大学与政府关系 70 年(1949—2019)[J].高等教育研究,2019,40(10):1220.
- [70] TAPPER E R, SALTER B G. The changing idea of university autonomy[J]. Studies in higher education,1995,20(1):5971.
- [71] FUCHS R F. Academic freedom. Its basic philosophy, function, and history[J]. Law and contemporary problems, 1963,28(3):434-446.
- [72] TEKER S, TEKER D, SAYAN P. A comparative study for appointment procedures of university presidents[J]. European journal of business and social sciences,2013,2(8):123-131.
- [73] WELSH J. Ranking academics: toward a critical politics of academic rankings[J]. Critical policy studies,2019,13(2):153-173.
- [74] 李延保.中国特色现代大学制度与党委领导下校长负责制[J].中国高等教育,2008(18):710.
- [75] KAUKO J. Dynamics in higher education politics: a theoretical model[J]. Higher education,2013,65:193-206.
- [76] KHELIFI S. Interplay between politics and institution in higher education reform[J]. European journal of educational research,2019,8(3):674-681.
- [77] 周光礼.公共政策与高等教育:高等教育政治学引论[M].武汉:华中科技大学出版社,2010:46.
- [78] 解德渤.高等教育政治学十二讲[M].桂林:广西师范大学出版社,2024:410.
- [79] KOVALYOVA S G. University law (12th-15th Centuries) as a part of medieval law[J]. The journal of eastern European law,2016(25):4549.
- [80] 姚荣.西方高等教育监管的历史溯源与现代图景[J].高等教育研究,2020,41(12):93-104.
- [81] 张兰,崔林林.中国教育法律体系近代化轨迹的历史考察[J].北京联合大学学报(人文社会科学版),2017,15(2):6875.
- [82] 申素平,邓雨薇.我国高等教育法治 70 年发展史[J].教育发展研究,2019,39(17):3338.
- [83] 秦惠民.以良法善治服务教育强国建设:从学位条例到学位法的回顾与前瞻[J].中国高等教育,2024(10):913.
- [84] 解德渤.公立大学法人制度的域外实践与中国镜鉴:以两大法系为考察中心[J].中国高等教育评论,2019,11(1):107-123.
- [85] BRIDGE J W. The Rev. John Bracken v. the visitors of William and Mary College: a post-revolutionary problem in visitatorial jurisdiction[J]. William & Mary law review,1978,20(3):415-440.
- [86] LEBERSTEIN S. Appointment denied: the inquisition of Bertrand Russell[J]. Academe,2001,87(6):8285.
- [87] O’NELL R M. Limits of freedom: the Ward Churchill case[J]. Change: the magazine of higher learning,2006,38(5):3441.
- [88] 湛中乐.司法对高校管理行为的审查:田永诉北京科技大学案评析[J].中国法律评论,2019(2):5053.
- [89] 湛中乐,王春蕾.于艳茹诉北京大学案的法律评析[J].行政法学研究,2016(3):97-107.

- [90] SCHULTZ T W. Investment in human capital[J]. The American economic review,1961,51(1):417.
- [91] GUPTA T. The marketization of higher education[J]. International journal of recent research aspects,2018,5(3):1-8.
- [92] 王善迈.关于教育产业化的讨论[J].北京师范大学学报(人文社会科学版),2000(1):1216.
- [93] SCHULTZ T W. Education and economic growth[J]. Teachers college record,1961,62(10):4688.
- [94] BECKER G S. Investment in human capital: a theoretical analysis[J]. The journal of political economy,1962,70(5):949.
- [95] DENISON E F. Education, economic growth, and gaps in information[J]. The journal of political economy,1962,70(5):124128.
- [96] 闵维方.教育促进经济增长的作用机制研究[J].北京大学教育评论,2017,15(3):123136,190191.
- [97] HANUSHEK E A. Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions[J]. Journal of human resources,1979,14(3):354388.
- [98] CHESLOCK J J, ORTAGUS J C, UMBRICHT M R, et al. The cost of producing higher education: an exploration of theory, evidence, and institutional policy[M]//PAULSEN M B. Higher education: handbook of theory and research. Cham: Springer International Publishing,2016:349392.
- [99] SPENCE M. Job market signaling[J]. The quarterly journal of economics,1973,87(3):355374.
- [100] FINNEGAN D E. Segmentation in the academic labor market: hiring cohorts in comprehensive universities[J]. The journal of higher education,1993,64(6):624656.
- [101] 何小钢,罗奇,陈锦玲.高质量人力资本与中国城市产业结构升级:来自“高校扩招”的证据[J].经济评论,2020(4):319.
- [102] 陈晓宇,闵维方.我国高等教育个人收益率研究[J].高等教育研究,1998(6):3640.
- [103] 张振助.高等教育与区域互动发展研究:中国的实证分析及策略选择[J].教育发展研究,2003(9):3944.
- [104] 曹宇莲.教育经济学定量研究方法:回顾与前沿[J].教育与经济,2024,40(1):7585.
- [105] 刘儒德.大学生的学习观[J].高等教育研究,2002(4):7478.
- [106] 夏欢欢.大学生学习评价的前沿趋势与中国路径[J].中国高教研究,2022(2):4247.
- [107] 王小青,牛彤琰.20余年来美国 NSSE 项目的发展及其对中国大学生学情调查的影响[J].高等教育研究,2022,43(12):87100.
- [108] BIGGS J B. Approaches to the enhancement of tertiary teaching[J]. Higher education research and development,1989,8(1):725.
- [109] ASTIN A W. Assessment for excellence: the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education [M]. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers,2012:1740.
- [110] ASTIN A W. Student involvement: a developmental theory for higher education[J]. Journal of college student personnel,1984,25(2):297308.
- [111] WEIDMAN J C. Socialization of students in higher education: organizational perspectives[M]//CONRAD C, SERLIN R C. The sage handbook for research in education: engaging ideas and enriching inquiry. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications,2006:253262.
- [112] TINTO V. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition[M]. Chicago: University of Chicago press,2012:204212.
- [113] 潘懋元.大学教师发展论纲:理念、内涵、方式、组织、动力[J].高等教育研究,2017,38(1):6265.
- [114] BOYER E L. The scholarship of teaching from: scholarship reconsidered: priorities of the professoriate[J]. College teaching,1991,39(1):1413.
- [115] 钱明霞,赵磊磊.大数据赋能本科教学质量评价:价值意蕴、现实困境与路径选择[J].重庆高教研究,2023,11(5):4048.
- [116] 约翰·布鲁贝克.高等教育哲学[M].王承绪,等译.杭州:浙江教育出版社,2001.
- [117] MAGNUSSON J L. Higher education research and psychological inquiry[J]. The journal of higher education,1997,68(2):194211.
- [118] 李均.中国高等教育科学研究的先锋:厦门大学高等教育科学研究室的创建及其历史意义[J].大学教育科学,2008(4):7781.
- [119] SHARP J, THEILER S. A review of psychological distress among university students: pervasiveness, implications and potential points of intervention[J]. International journal for the advancement of counselling,2018,40:193212.
- [120] BRUNER J S. The act of discovery[J]. Harvard educational review,1961(31):2432.

- [121] AUSUBEL D P. The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom[J]. Educational psychologist,1977,12(2):162178.
- [122] SWELLER J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design[J]. Learning and instruction,1994,4(4):295312.
- [123] RYAN R M, DECI E L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being[J]. American psychologist, 2000,55(1):6878.
- [124] BANDURA A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change[J]. Psychological review,1977,84(2):194215.
- [125] 米哈里·希斯赞特米哈伊. 创造力:心流与创新心理学[M]. 黄珏苹,译. 杭州,浙江人民出版社,2015:103121.
- [126] ROSS S M, MORRISON G R, LOWTHER D L. Using experimental methods in higher education research[J]. Journal of computing in higher education,2005(16):3964.
- [127] HALL G S. Contemporary university problems[J]. Science,1914,40(1038):727736.
- [128] 曲铭峰,龚放. 哈佛大学与当代高等教育:德里克·博克访谈录[J]. 高等教育研究,2011,32(10):419.
- [129] 姜朝晖,黄凌梅,巫云燕. 谁在做美国大学校长:基于《美国大学校长报告 2017》的分析[J]. 教育研究,2018,39(10):124129.
- [130] 赵祥辉. 高等教育学“理实融通”的源流与进路:以潘懋元与朱九思为考察中心[J]. 黑龙江高教研究,2023,41(11):1217.
- [131] COHEN M D, MARCH J G, OLSEN J P. A garbage can model of organizational choice[J]. Administrative science quarterly,1972,17(1):425.
- [132] BLEIKLIE I, KOGAN M. Organization and governance of universities[J]. Higher education policy,2007,20:477-493.
- [133] SHERRY A H. Governance of the university: rules, rights, and responsibilities[J]. California law review,1966,54(23):2339.
- [134] POLIN K, YIGITCANLAR T, LIMB M, et al. The making of smart campus: a review and conceptual framework[J]. Buildings,2023,13(4):422.
- [135] WELSH J F, DEY S. Quality measurement and quality assurance in higher education[J]. Quality assurance in education,2002,10(1):1725.
- [136] DEL BARRIO-GARCÍA S, LUQUE-MARTÍNEZ T. The value of client perceptions in university strategic planning: an empirical research study[J]. Industry and higher education,2009,23(6):423436.
- [137] 胡建波. 一个战略的演进、结果与反思:基于高校战略规划“行动反思模式”的案例研究[J]. 高等教育研究,2020,41(1):4457.
- [138] 约翰·亨利·纽曼. 大学的理念[M]. 高师宁,等译. 北京:北京大学出版社,2016:1.
- [139] WHITEHEAD A N. The aims of education[J]. Daedalus,1959,88(1):192205.
- [140] JASPERS K, ROSSMANN K, JASPERS K. Die idee der universität[M]. Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 1961:911.
- [141] BARNETT R. The philosophy of higher education: a critical introduction[M]. New York:Routledge,2021:412.
- [142] 高平叔. 北京大学的蔡元培时代[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版),1998(2):4457.
- [143] 梅贻琦. 大学一解[J]. 中国大学教学,2002(10):4447.
- [144] 张楚廷. 有关高等教育哲学的几个问题[J]. 高等教育研究,2012,33(1):4.
- [145] 王洪才. 高等教育研究的两种取向:本质主义与非本质主义[J]. 高等教育研究,2012,33(2):3540.
- [146] 李泉鹰. 高等教育内外部关系规律的元研究[J]. 中国高教研究,2016(11):1217.
- [147] THOMPSON C. Debating academic freedom. educational-philosophical premises and problems[J]. Educational philosophy and theory,2021,53(11):10861096.
- [148] 王洪才,刘隽颖. 学术自由:现代大学制度的奠基石[J]. 复旦教育论坛,2016,14(1):5057.
- [149] VASILESCU R, BARNA C, EPURE M, et al. Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society[J]. Procedia-social and behavioral sciences,2010,2(2):4174182.
- [150] 涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 北京:商务印书馆,2016:19.
- [151] RASHDALL H. The universities of Europe in the Middle Ages: Salerno. Bologna. Paris[M]. Oxford: Clarendon Press,1895:322.
- [152] HASKINS C H. The rise of universities[M]. New York: Routledge,2017:39.
- [153] 李欣然. 高等教育现代化进程中大学校长对学术角色的卫护:以民国大学校长为中心的考察[J]. 山东师范大学

- 学报(人文社会科学版),2018,63(6):116123.
- [154] 潘懋元,刘海峰.高教历史与高教研究[J].高等教育研究,1992(1):58,43.
- [155] MACINTYRE A. The very idea of a university: Aristotle, Newman and us[J]. New blackfriars,2010,91(1031):419.
- [156] ASH M G. Bachelor of what, master of whom? the Humboldt Myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US 1[J]. European journal of education,2006,41(2):245267.
- [157] CORRY J, GOOCH J. The Wisconsin idea: extending the boundaries of a university[J]. Higher education quarterly, 1992,46(4):305320.
- [158] 陈洪捷.大学理念到底有没有用:读《国家、社会与大学:1700—1914 的德国》[J]. 北京大学教育评论,2025,23(1):181-185.
- [159] 约瑟夫·本-戴维.科学家在社会中的角色:一项比较研究[M]. 刘晓,译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2020:18.
- [160] 约瑟夫·本-戴维.学术的中心:英法德美[M]. 沈文钦,等译. 北京:北京大学出版社,2024:1231.
- [161] 伯顿·克拉克.探究的场所:现代大学的科研和研究生教育[M]. 王承绪,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:17.
- [162] HAWKINS H. Between Harvard and America: the educational leadership of Charles W. Eliot[M]. Lexington: Plunkett Lake Press,2021:12.
- [163] MCNEILL W H. Hutchins' university: a memoir of the University of Chicago,1929-1950[M]. Chicago: University of Chicago Press,1991:vii-ix.
- [164] 张亚群,刘焱.梅贻琦与清华大学通识教育实践[J]. 大学教育科学,2011(4):7378.
- [165] 菲利普·G.阿特巴赫,张炜,刘进.高等教育的复杂性:学术与运动生涯[J]. 中国高教研究,2018(5):1619.
- [166] 朱彦臻,蒋凯.制度主义透镜下的当代高等教育图景:伯顿·克拉克的高等教育理论[J]. 高等教育研究,2022, 43(9):92109.
- [167] 俞凌云,蒋凯.个体与环境互动视域下的高校学生发展:阿斯汀院校影响与高等教育评价理论评析[J]. 大学教育科学,2023(1):104113.
- [168] 邹大光.潘懋元:高等教育学的中国符号[J]. 高等教育研究,2020,41(7):112.
- [169] 何振海,贺国庆.西方大学史上的“学派”现象:变迁、特征与现实观照[J]. 教育研究,2017,38(8):143151.
- [170] BERNSTEIN A E. Magisterium and license: corporate autonomy against papal authority in the medieval university of Paris[J]. Viator,1978,9:291307.
- [171] 孙碧.克拉克大学为何失败:以德国模式在美国的适应性为视角[J]. 高等教育研究,2021,42(2):91100.
- [172] BARKER C. Some reflections on student movements of the 1960s and early 1970s[J]. Revista crítica de ciências sociais,2008(81):4391.
- [173] 邹大光.不辍的弦歌:中国大学百年迁徙回眸[J]. 高等教育研究,2023,44(3):7487.
- [174] 刘海峰,刘亮.恢复高考 40 年的发展变化[J]. 高等教育研究,2017,38(10):19.
- [175] 浩歌.大学扩招:历史的功绩与非议[J]. 中国高等教育,2007(8):1.
- [176] GEERTZ C. Thick description: toward an interpretive theory of culture[M]//GEERTZ C. The cultural geography reader. New York: Routledge,2008:4151.
- [177] SHUMAR W. Making strangers at home: anthropologists studying higher education[J]. The journal of higher education,2004,75(1):2341.
- [178] SCUTT C, HOBSON J. The stories we need: anthropology, philosophy, narrative and higher education research[J]. Higher education research & development,2013,32(1):1729.
- [179] FRIBERG T. Generating ethnographic research questions: an anthropological contribution to the study of higher education[J]. Ethnography and education,2016,11(3):345358.
- [180] 顾拓宇.高等教育研究的人类学理路探寻[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版),2018,45(1):135140.
- [181] SHORE C, WRIGHT S. Audit culture and anthropology: neo-liberalism in British higher education[J]. The journal of the royal anthropological institute,1999,5(4):557575.
- [182] YOUNG D G, BUNTING B D. Rethinking college transitions: legitimate peripheral participation as a pathway to becoming[J]. AERA open,2024,10(1):118.
- [183] MBAH M. Can local knowledge make the difference? rethinking universities' community engagement and prospect for sustainable community development[J]. The journal of environmental education,2019,50(1):1122.
- [184] DIAS D, SA M J. Transition to higher education: the role of initiation practices[J]. Educational research, 2014,56

(1):412.

[185] MAGOLDA P M. Saying good-bye: an anthropological examination of a commencement ritual[J]. Journal of college student development,2003,44(6):779796.

[186] 张文琪,朱志勇. 责任制考试、通过仪式抑或学术仪式:博士学位论文答辩制度的意义建构[J]. 社会学研究, 2022,37(1):203225,230.

[187] 萨拉·德拉蒙特,保罗·阿特金森,奥黛特·帕里. 博士生培养:研究生院的成功与失败[M]. 赵琳,译. 北京:北京理工大学出版社,2019:4451.

[188] 布鲁诺·拉图尔,史蒂夫·伍尔加. 实验室生活:科学事实的建构过程[M]. 张伯霖,刁小英,译. 北京:东方出版社,2004:2840.

[189] 林杰,晁亚群. 师门对研究生发展的影响:基于非正式组织理论的质性研究[J]. 研究生教育研究,2019(5):48.

[190] CLARK B R. Substantive growth and innovative organization: new categories for higher education research[J]. Higher education,1996,32(4):417430.

[191] STICHWEH R. The sociology of scientific disciplines: on the genesis and stability of the disciplinary structure of modern science[J]. Science in context,1992,5(1):315.

[192] THACKRAY A. The pre-history of an academic discipline: the study of the history of science in the United States, 1894-1941[J]. Minerva,1980,18(3):448473.

[193] MCCULLOCH A. The disciplinary status of doctoral education[J]. Higher education review,2018,50(2):86104.

[194] 赵祥辉. “规训”与“探究”的场所:博士生研究场域的类型学考察[J]. 中国高教研究,2023(5):8793.

[195] MANGEMATIN V, ROBIN S. The two faces of PhD students: management of early careers of French PhDs in life sciences[J]. Science and public policy,2003,30(6):405414.

[196] GRIFFITHS R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines [J]. Studies in higher education,2004,29(6):709726.

[197] GAUFFRIAUX M, LARSEN P O, MAYE I, et al. Publication, cooperation and productivity measures in scientific research[J]. Scientometrics,2007,73(2):175214.

[198] ROBERTSON J. Beyond the “research/teaching nexus”: exploring the complexity of academic experience[J]. Studies in higher education,2007,32(5):544556.

[199] 迈克尔·吉本斯,卡米耶·利摩日,黑尔佳·诺沃茨,等. 知识生产的新模式:当代社会科学与研究的动力学 [M]. 陈洪捷,等译. 北京:北京大学出版社,2011:3.

[200] 希拉·斯劳特,拉里·莱斯利. 学术资本主义[M]. 梁晓,黎丽,译. 北京:北京大学出版社,2008:8.

[201] ETZKOWITZ H, LEYDESDORFF L. The dynamics of innovation: from national systems and “Mode 2” to a triple helix of university-industry-government relations[J]. Research policy,2000,29(2):109123.

[202] MERTON R K. The Matthew effect in science: the reward and communication systems of science are considered[J]. Science,1968,159(3810):5663.

[203] 谢静. 大学教师学术地位配置机制研究:基于国家级人才项目的案例考察[J]. 中国高教研究,2024(7):5457.

[204] FAHEY J, KENWAY J. International academic mobility: problematic and possible paradigms[J]. Discourse: studies in the cultural politics of education,2010,31(5):563575.

[205] WU L, WANG D, EVANS J A. Large teams develop and small teams disrupt science and technology[J]. Nature, 2019,566(7744):378382.

[206] 胡建华. 中国高等教育学科发展 40 年[J]. 教育研究,2018,39(9):2435.

[207] TIGHT M. Higher education journals: their characteristics and contribution [J]. Higher education research & development,2018,37(3):607619.

[208] TIGHT M. Working in separate silos? what citation patterns reveal about higher education research internationally[J]. Higher education, 2014,68(3):379395.

[209] 赵祥辉. 专业人才培养视角下的高等教育学危机的破解进路[J]. 宁波大学学报(教育科学版),2023,45(4): 17-24.

[210] 王建华. 论高等教育学的学科再生[J]. 高等教育研究,2024,45(1):3439.

(责任编辑:张海生 杨慷慨 校对:杨慷慨)

Higher Education Studies from Multidisciplinary Perspectives: An Academic Historical Review Towards Constructing an Autonomous Knowledge System

ZHAO Xianghui¹, WU Yingqi²

(1. School of Education, Peking University, Beijing 100871, China;

2. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

Abstract: Within a complex, multi-functional, and highly interactive field of practice, employing multidisciplinary perspectives has become a widely shared approach in higher education research. However, the superficial application of these perspectives and the fragmentation among them have severely hindered the sustained accumulation and integrative deepening of an autonomous knowledge system in the discipline. Such limitations have also exerted negative impacts on the academic socialization and intergenerational transmission of emerging scholars. Aiming to advance the construction of an autonomous knowledge system in higher education studies, the study analyzed the origins, central issues, and research pathways of multidisciplinary perspectives, thereby systematically presenting their interactions and epistemic linkages with higher education research. The findings suggest three key points. First, although higher education research in countries such as the United States, the United Kingdom, Germany, France, and China varies in scale and emphasis due to institutional environments and academic resources, the active integration of multidisciplinary resources is both an objective reality and a shared consensus. In China—where the discipline has prioritized institutionalization—such resources are essential for building an autonomous knowledge system, forming the historical foundation of this study’s inquiry. Second, multidisciplinary perspectives can be categorized into three types: a structural-analytical orientation drawing on sociology, political science, law, and economics to interrogate institutional systems and macro-structural arrangements, an action-oriented orientation encompassing education, psychology, and management to emphasize practice logics and behavioral interventions within educational processes, and a cultural-interpretive orientation involving philosophy, history, anthropology, and science studies to explore meaning-making, value articulation, and the social construction of knowledge in higher education. Each disciplinary contributes unique theoretical paradigms, focal issues, and methodological approaches, while also facing intrinsic limitations. Third, to overcome the current risks of simplification, conservatism, and overextension in multidisciplinary approaches, future research should promote a dual strategy of specialization and integration, fostering sustained development within individual disciplines while enabling structured dialogue and synthesis to establish a “dialogic model” for explanation; proactively incorporating emerging disciplinary perspectives—such as systems science, artificial intelligence, cultural studies, geography, and cognitive science—will strengthen the theoretical response to future technological transformations and social shifts. Within the Chinese context, it is essential to adhere to an endogenous development path for disciplines, thereby building an independent knowledge system capable of addressing local higher education issues while actively contributing to global academic discourse.

Key words: higher education studies; multidisciplinary perspectives; autonomous knowledge system; integrative character; disciplinary development