

中国高等教育学四十年:回顾与反思

周 川

〔摘 要〕 中国高等教育学于1983年进入《学科目录》,这是由天时地利、特殊的学科体制、特殊的人物共同催生的结果。高等教育学在建制上“早产”,具有双重效应:一方面,研究者很早就有了学科归属,可以在大的学科参照系上通过实践反思和研究生培养而加速学科的发展;另一方面,孕育不够充分,先天有所不足。1983年进入建制之后,高等教育学被研究对象超常规发展的节奏所裹挟,又出现了某种后天失调。高等教育学界关于“学科”与“研究领域”之争,源于参照系的不同。高等教育学虽然现在还不是一门“成熟学科”,但它事实上已经是一个“知识的门类”“学术的门类”及“教学的科目”,因而是一门自成体系的学科。为了促进这门学科逐步走向成熟,当务之急是坚持高等教育学的学术取向,更加注重它的学术使命、问题意识、研究方法和表达方式以及学术的立场和精神。

〔关键词〕 高等教育学;潘懋元;学科;研究领域;学术取向

高等教育学于1983年入列我国《高等学校和科研机构授予博士和硕士学位的学科、专业目录》(以下简称“《学科目录》”),至今已整整40年。40年来,伴随着中国高等教育超常规发展的节奏,高等教育学的发展速度也很惊人,就从业人员、研究机构、学位授予、学术刊物、论文著作的数量看,它如今已是一个规模很庞大的二级学科。在中国高等教育学步入不惑之年之际,回顾它的前世今生,反思其发展方式与得失,鉴往知来,亦当其时。

一、时势催生的新学科

由国务院学位委员会颁布的《学科目录》,是我国学位授予和研究生培养工作的基本依据,也是学科建制化的主要标志,自1983年3月发布第一版以来,至今一共发布六版。高等教育学作为教育学的二级学科,早早就跻身第一版,在当时是很引人注目的。教育学门内的一些老牌二级学科,对这个新来的同门小兄弟不得不刮目相看,因为在此之前,即便是一些很资深的教育学学者,对“高等教育学”这个概念也相当陌生。在教育门外,其他的一些新兴学科如科学学、人才学等,对此更是艳羡不已、啧啧称奇,因为这些新学科,比之于高等教育学,冠以“学”名的时间更早,社会声势也更大,然而它们却迟迟、甚至至今都未能进入《学科目录》,更不用说第一版了。

这固然与高等教育在国家、社会发展中的重要作用有关,与高等教育在整个教育体系中的特殊

周川,教育学博士,苏州大学教育科学研究院教授、博士生导师(苏州 215123)。

地位有关,但如果仅仅从这些方面来解释,显然太过简单,说服力并不强。在我国改革开放之后的政策语境中,科学、人才、教育诸端,一般都被相提并论、视为一体。而在教育体系之内,无论对于社会还是个人而言,也很难断言某一层次的教育就一定比另一层次的教育更重要。何况在1983年3月,中国的高等教育之“学”,充其量也就处在孕育期,它在进入第一版《学科目录》时,自身的条件并不充分。

高等教育学早早在1983年就赫然上榜,最主要还是时势使然:它是在特殊历史阶段由特殊的学科体制、特殊的人物共同催生的产物,是20世纪70年代末、80年代初各种因素综合作用的结果。从20世纪50年代初开始,我国高等教育在除旧布新的同时,也屡受政治运动的影响;及至“文革”,高等教育更是濒临“毁灭的边缘”。“文革”动乱刚一结束,劫后余生的高等教育工作者们,特别是一大批著名校长和教授,痛定思痛,不约而同地发出了“必须按照教育规律办大学”的时代强音,^①这就为以“探索高等教育规律”为己任的高等教育学的创立,营造了强大的舆论氛围。随着改革开放进程的开启、现代化建设目标的确立,以及“多出人才快出人才”系列政策的出台和高等教育本身的拨乱反正,高等教育学已是呼之欲出。1978年春,厦门大学高等教育科学研究所成立,在全国开风气之先。紧随其后,各高校在“探索高等教育规律”口号的激励下,纷纷设立高等教育研究所(室),一时蔚为热潮。到1982年11月,已有195所高校建立了高等教育科学研究机构,17个省份成立了专事高等教育科学研究的学会或研究会。^②随着高等教育研究机构和团体的普遍设立,在全国形成了一个规模相当庞大、专兼职结合的高等教育研究者群体。这个群体的主要特点是,从事高等教育研究的人员几乎全都是“半路出家”(那时还没有“高等教育学”一说,也就不可能有高等教育学的“科班出身”),学科背景应有尽有。他们或者由专业教师转行而来,或者由行政干部转岗而来。不同的研究机构和不同的研究者,尽管实际的研究目标、研究能力以及对高等教育研究的理解大相径庭,但这些数量庞大的机构和研究者群体的出现,却在客观上为学科进入建制奠定了广泛的组织和人力基础。

在中国的高等教育研究起步之初,先驱者们大多是白手起家,除去个人有限的实践经验和理论积累之外,没有多少历史的、理论的遗产可以继承和依凭。他们从零开始,筚路蓝缕,但也促成了先驱者们积极而高效的交流协作,他们需要在这种交流协作中相互学习、相互扶持,并借此以壮声势。正是在这种积极高效的交流协作中,先驱者们形成了一个志同道合、惺惺相惜、“共同拓荒”的学术共同体,^③凝聚成创建学科的骨干力量。

天时、地利、人和诸运虽已齐备,可最终还需要一位关键人物,来充当最后的推手。要胜任这样一个关键推手的角色,在当时至少应满足以下几个条件:第一,具有教育学的学科背景和学养,谙熟教育学的理论体系;第二,在高等教育研究方面已有相当的积累,同时又有丰富的高等教育教学和管理实践经验;第三,有横跨政、学两界的人脉,与教育学顶层的学者保持良好的学术关系,与高等教育界的领导保持良好的工作关系;第四,有远大的个人学术抱负;第五,具有强烈的学科意识,并且熟稔我国的学科体制及其运作机制。这几个条件,每一条都很难得,而要全部集中于一人之身,概率更是极小。幸运地是,这个概率极小的事件,发生在了潘懋元教授的身上,各种难得的条件都机缘巧合地在他那里得以汇合:1945年毕业于厦门大学教育学系并留校任教,长期从事教育学的教学和研究;早在20世纪50年代中期就开始系统地思考、研究高等教育的理论问题,并有志于创建一门“高等专业教育学”或“高等学校教育学”,^④组织编写了《高等学校教育学讲义》;1977年后,相继出任厦门大学

①刘冰:《按照教育规律办大学》,《人民教育》1979年第9期。

②本报讯:《我国高等教育科学研究蓬勃发展》,《光明日报》1982年11月23日。

③郭大光:《潘懋元:高等教育学的中国符号》,《高等教育研究》2020年第7期。

④潘懋元:《潘懋元文集(卷二·理论研究)》(上),广州:广东高等教育出版社,2010年,第16页。

教务处处长以及分管教学、科研的副校长,与教育主管部门的领导建立了良好的工作关系;1978年首次提出“高等教育学”的概念,^①周游全国讲学传道,为创建学科“奔走呼叫”,联合了一批志同道合者;从1982年开始,参与了“学科评议”的顶层设计工作。^②正是在当时特殊的历史背景上,集这些难得条件于一身的潘懋元,为高等教育学进入第一版《学科目录》,做出了有力的最后一推。这有力的最后一推之所以能够成功,既是天时地利人和的产物,也是潘懋元个人多年积累、历练的结果。时势造就了潘懋元,潘懋元也顺应了时势;没有他,高等教育学最终也一定会进入《学科目录》(比如1990版或1997版),但要想早在1983年进入第一版,极难。

二、“早产”效应

中国的高等教育学从20世纪70年代后期开始酝酿,到1983年3月进入《学科目录》,其实只有短短的五六年时间。在进入《学科目录》之前,相关的学术研究成果实际上还很少。第一部名为“高等教育学”的著作,即潘懋元的《高等教育学讲座》,1983年8月才正式出版。作者在书中坦陈,“因为现在中国还没有一部高等教育学”,所以这本书“只能谈一点关于高等教育学基本体系和内容的设想”。^③这在一定程度上也说明,高等教育学自身的条件在当时还很不充分。作为学科诞生标志的第一部《高等教育学》,其上、下册分别在1984、1985年出版。从时间顺序上看,高等教育学进入《学科目录》在前,而作为学科诞生标志的著作却出版在后。正是在这个意义上,高等教育学早在1983年就进入《学科目录》而成为建制内学科,可以被看作是一个“早产儿”^④;还没有等到足月,还没有等到标志性的《高等教育学》出版,就已经在《学科目录》上出生了。

在我国的学科体制之下,早早列入《学科目录》,这对于学科发展具有极其重要的后续效应,高等教育学40年的快速发展就是有力的证明。首先,进入目录就意味着学科获得了体制内的“户口”,并且获得由“户口”决定的各种资格,特别是高层次学位授予和研究生培养的资格,从而使得众多的高等教育研究者有了自己的学科归属,有了安身立命的学术领地,可以“学科化生存”。^⑤据笔者对我国高校官网上研究生招生信息的不完全统计,2022年我国高校以“高等教育学”为“研究方向”(即“二级学科”)的博士点约有36个,硕士点已超过200个;如果再加上公共管理类学科点和专业学位点的相关方向,那么,与高等教育研究相关的博、硕士学位点数量会更多。由于获得了建制内身份和学位授予权,因此以学位点为依托的各高等教育研究机构,组织基础相对比较牢固,不会被轻易取消或并入其他机构。仅此一点,40年前推动高等教育学进《学科目录》的先驱者们,功莫大焉。

其次,进入《学科目录》之后,高等教育学置身于学科体系之林,有了明确的学科参照系,虽然不可能与自然科学相比拟,但高等教育学作为教育学一级学科中的一个新成员,必不可少地要与教育学其他的二级学科相比较,甚至还不得不与其他的社会科学相比较。身处学科参照系之中,学科间的异同、优势和劣势,显露得格外醒目,这就有利于高等教育学在研究的实践中不断地进行自我反思、自我改进,有利于加速内涵的发展和专业化程度的提高。

再者,进入《学科目录》之后,随着学位点的增加,高等教育学硕士和博士的培养过程对学科本身的建设和发展,形成了强有力的倒逼作用。只要研究生招进来了,这种作用就会直接而现实地发生

^①潘懋元:《必须开展高等教育的理论研究——建立高等教育学科刍议》,《光明日报》1978年12月7日。

^②韩延明:《潘懋元教授纪事年表》,厦门:厦门大学出版社,2015年,第77页。

^③潘懋元:《高等教育学讲座》,北京:人民教育出版社,1983年,第22页。

^④周川:《高等教育事理蠡测》,青岛:中国海洋大学出版社,2009年,第232页。

^⑤阎光才:《高等教育研究的学科化:知识建构还是话语策略?》,《北京大学教育评论》2011年第4期。

着;任何一个对学生负责任的学位点,面对着自己的学生,都不得不直面这样的拷问:用什么培养他们?以什么方式培养他们?要把他们培养成什么样的硕士、博士,怎样才能使得他们在毕业时真正学有所获、学有所长?这就需要在培养过程中不断研究和调整培养计划,不断改进课程内容和教学方法,不断提高培养质量;任何负责任的研究生培养过程,实质上都是学科自身充实、改进和发展的过程。在教育发展史上,很多学科其实都是直接应师资培训、校长培训的实际需要而产生并得以发展的,高等教育学也是其中之一。

另外,进入《学科目录》也有利于吸引更多有才华的年轻学者,有利于吸收体制内外的各种学术资源,有利于扩大学术发表和出版的园地。这些对于高等教育学的学科发展,也都是显而易见的利好。

40年来,中国高等教育学的研究质量和学术水平一直在不断地进步和提高,这是不争的事实。将当前各大期刊上高等教育学的论文与40年前的做一个简单比较就不难看出,在学术立场、研究方法、研究质量和学术水平方面,完全不可同日而语。这与高等教育学早早进入《学科目录》,学科建设目标取法乎上,当然有重要的相关性。

不过,“早产”也不可避免地会带来某些先天的不足,比如孕育不充分、营养不良、体质不强,在学科上表现为基本概念和理论体系不够严密、学术范式不够严格、思维方式和研究方法不够科学,等等。40多年前,先驱者们在推动高等教育学进《学科目录》时,实在来不及从容地思考这门新学科到底需要哪些条件和规范,也等不及这些条件和规范成熟之后再去创建学科,就当时的实际情况看,进入《学科目录》的迫切性显然超过了条件和规范的建设(这本身是一个比较漫长的过程),情有可原。如果我们因此而苛责先驱者,那显然既不公平,也于事无补。

“早产”的先天不足,原本可以在后天加以弥补。事实上,弥补的努力一直都在进行之中,从《高等教育辞典》到《教育大辞典》《教育学名词》,从《高等教育学新论》《多学科观点的高等教育研究》到一批严肃的译介成果、史料汇编,以及一大批以比较严格的学术规范和方法对高等教育理论和实践问题进行研究的诸多成果,都可以看作是对学科先天不足进行弥补的努力,效果也有目共睹。但总的来看,后天的弥补还不够充分,还没有达到理想的程度。这与教育学研究本身特有的复杂性和高难度有关,也与中国高等教育学在出生之后面对的后天环境有关:它一出生,面对的就是一个超常规发展的研究对象,高等教育改革发展的热点、主题一个紧接着一个,令人目不暇接,以致高等教育学在出世之后,依然等不及条件的成熟和规范的建设,而是不由自主地被裹挟到超常规发展的节奏之中,以致形成了“热点趋向”和“研究泛化”的偏颇。^①研究高等教育改革发展中的热点问题,本来也是高等教育学的题中应有之义,这本来无可厚非,但要害在于“跟风”:一个热点出来,往往是一哄而上,主题先行,随风而飘,往往身不由己地偏离了学术的轨道;“热点趋向”成风,“研究泛化”也就难以避免,以至于学术研究与工作研究的边界被混淆。其后果就是,先天不足不仅没有得到充分弥补,后天失调又接踵而至,在一定程度上影响了高等教育学内涵的发育和成熟。

高等教育学的先驱者们很早就敏锐地看到这种先天不足、后天失调的现象,并力图有所矫正。1991年,潘懋元针对很多研究者的困惑,指出高等教育研究当时在方法论上的两大缺陷,“一是理论脱离实际,内容贫乏,理论空泛,教条味重;一是实际脱离理论,铺叙事实,就事论事,发表局部经验或个人感想,以偏概全,不能上升到一般理论上来。”^②1999年,汪永铨直面“教育学科的不成熟”,指出“人们容易把某些个别的狭隘的经验,甚至是某种主观愿望(尽管可能是善良的愿望)当作是教育发展的规律或必然”;他强调,“要在提高高等教育研究的理论和方法论水平上下功夫”,“建立能反映

^①胡建华:《我国高等教育学学科发展的特殊性分析》,《教育研究》2003年第12期。

^②潘懋元:《高等教育研究的比较、困惑与前景》,《高等教育研究》1999年第4期。

高等教育研究特性的方法和方法论”,培育“不唯上、不唯书、不唯众、不唯我、不唯风”的“五不唯”学风。^① 这些声犹在耳的论述今天听来仍振聋发聩,对当下的中国高等教育学仍然有很强的现实意义。

三、“学科”与“研究领域”之争

一个多世纪以来,国外虽然也时有“高等教育学”(Pedagogy of Higher Education)的提法,如19世纪末克拉克大学的暑期培训学校^②、1978年J. S. 布鲁贝克的《高等教育哲学》^③等,但总的来看,高等教育研究的绝大多数学位项目和学术著作,基本上都采用“高等教育”之名;这个名称为不同的理解留下了较大的余地:既可以把它理解为一个“学科”,也可以把它理解为一个“研究领域”。一词各解,各取所需。20世纪70年代初,P. L. 德莱塞尔(P. L. Dressel)等人对美国定向于高等教育研究的60多个博士学位项目进行了调查,在此基础上出版了《作为一个研究领域的高等教育》一书,描述了美国高等教育研究学位项目的发展历程,分析了这个研究领域的多学科特点和专业地位。^④ 在1978年出版的《国际高等教育百科全书》中,“高等教育(一个研究领域)”词条的释义,主要就是引用了这一著作的基本内容,^⑤论述了高等教育研究领域的性质和状况。高等教育研究作为一个“研究领域”的说法在美欧广泛流行。

在中国,高等教育学虽然早早跻身《学科目录》,但由于它自身还不够成熟,因此不少学者参照美欧的流行说法,并不认可这门“学科”,而更愿意把它称作一个“研究领域”。这些学者提出“研究领域”一说,时间是在高等教育学进入《学科目录》并且颇具规模之后,因而带有比较明显的针对性,厚此薄彼之意一目了然,由此而引发“学科”与“研究领域”之争也是事有必至。

“研究领域”一说在我国较早出现在本世纪初。2002年有学者直言,“不幸的是,高等教育研究至今还不是一个成熟的独立学科”,而“可以是一个多学科的研究领域”,并指出,“它将不会成为一个单独的科学学科”。^⑥ 还有学者借用“建制化而非专业化”的观点,认为高等教育学虽然在建制上已是一个学科,但还不能看作是一个专业化的学科,理由是高等教育学在“观念层面”尚未形成“独立而成体系”的“范式”;没有形成这个范式,就不能说“某一个知识领域成为了一门独立的学科”。^⑦

潘懋元作为学科的创建者,始终秉持“学科说”。1991年,他从研究对象和特殊规律两个角度阐释了高等教育学的学科依据:“一门学科的建立,最基本的根据只能是有它的独特的、不可代替的研究对象,有它特殊的基本规律。”但潘懋元没有把“学科”绝对化,而是对这门新学科保持着一份清醒,承认它“尚未成熟”,而且也不排斥“研究领域”说,而是主张“高等教育学,既是一个专门的研究领域,也是一门尚未成熟的学科。多学科的研究方法,各自不同的研究途径、方式、方法,正可以互相借鉴,取长补短,促进学科的繁荣发展。同时,也可各自发展自己的特色。”^⑧持“学科说”的其他诸多学者,则根据现代学科标准的多样性和相对性,反对仅仅用“经典学科”或“科学学科”的标准来衡量高等教育学。他们认为,高等教育学是一门以高等教育现实需求为动力、以综合性和应用性问题为对

①汪永铨:《关于我国高等教育科学研究的几点思考》,《教育研究》1999年第10期。

②[美]埃伦·康德利夫·拉格曼:《一门捉摸不定的科学:困扰不断的教育研究的历史》,花海燕等译,北京:教育科学出版社,2006年,第31页。

③J. S. Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1982, p. 94.

④P. L. Dressel & L. B. Mayhew, *Higher Education as a Field of Study: The Emergence of a Profession*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974, pp. 2-3.

⑤A. S. Knowles (ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education* (Vol. 5), San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978, pp. 1998-2000.

⑥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》,《高等教育研究》2002年第4期。

⑦袁本涛:《在学科与领域之间——制度化的高等教育研究》,《北京大学教育评论》2011年第4期。

⑧潘懋元:《高等教育研究的比较、困惑与前景》。

象、采用多学科方法进行研究的“现代学科”；^①或者认为，学科评判的“内在标准”已经“过时失效”，因为这一传统造成了越来越多的“学科危机”、阻碍了“新兴学科的创生和成长”，主张用社会性的“外在标准”来评判高等教育学。^②

持“同一说”的学者，认为“学科”和“研究领域”并无本质和高下之分，反对将二者“割裂甚至对立起来”，认为“学科”本质上就是“科学研究的某一领域”，而当某一“研究领域”的成果积累到一定程度时就成为“学科”，主张纾解“学科情结”、强化研究的问题本意。^③或者认为，“学科”和“领域”之争实是中西学术文化的一种不同表达：“西方作为一个研究领域的研究对象，在中文里头就可以称之为学科”，因此“在中国，高等教育学既是自成体系的学科，同时也是高度开放的研究领域。”^④还有学者认为，“学科”和“研究领域”的词义差别本没有人们想象的那么大，人们也有理由将英文的“高等教育研究”译作中文的“高等教育学”，因为英文“study”一词本身就含有“学科”的含义。^⑤

学科(discipline)，无论在中文还是在英文中，都是一个复杂的多义词，^⑥其基本义项，无非就是“知识的门类”“学术的门类”或“教学的科目”。其实无论用哪一个义项来判断，高等教育学都有理由称为“学科”。首先，它作为“教学的科目”，早在1893年，美国克拉克大学就设置了定向于高等教育研究的第一个博士学位项目，至今已经一个多世纪。^⑦目前，在国内外成百上千所大学的研究生“教学科目”表中，“高等教育学”或“高等教育”正赫然与众多经典学科并列在一起，已经为此做了证明。其次，它事实上也是一个“知识的门类”，包含着高深学问教与学、高等教育组织和管理、高等教育属性和价值等“自成体系”的知识，尽管其中很多知识还处在经验的层面，还没有达到严密的“逻辑统一性”，甚至类属科学理论体系中“原始概念和原始关系”的层次，^⑧但谁也不能否认经验知识也都是“知识”，而且是通向更高层次必不可少的“知识”；更何况在经验知识的基础之上，高等教育学也已积累了不少具有一定概括性、抽象性和统一性的理论知识。再则，如果把特定的研究对象作为“学术门类”的判据，那么，高等教育学的研究对象作为一个客观的社会存在，在人类社会已经存在、发展了千年之久，而且必将永远发展下去，只要我们不否认这个对象有特定的规律和意义，不否认其规律和意义是可以探索和探讨的，那么，高等教育学作为一个“学术的科目”就有很充足的存在理由。至于其他学科也可能“跨界”研究它，毕竟只是“跨界”，是从“界外”跨入高等教育学的“界内”。在“学术门类”的意义上，“学科”和“研究领域”完全可以看作是同义的。无论人们是在“学科”还是在“研究领域”对高等教育进行学术研究，那么，这个“学术的门类”就成立，就既可以是“学科”又是“研究领域”，区别仅仅在于研究者自己如何称呼它，仅此而已。

分歧的实质在于，高等教育学是不是一门有“逻辑统一性”“严密理论体系”的“成熟学科”。如果一定要用“成熟学科”的标准来衡量，那么可以肯定地说，它目前确实还不是一个“成熟学科”，或者说仍是一个“欠成熟的学科”。但即使它现在不是一门“成熟的学科”，我们依然无法否认它是一门自成体系的学科这一事实。学科本身“是历史的产物，并用一定的措辞建构起来。”^⑨学科是一个

①张应强：《超越“学科论”和“研究领域论”之争——对我国高等教育学学科建设方向的思考》，《北京大学教育评论》2011年第4期。

②刘小强：《学科还是领域：一个似是而非的争论——从学科评判标准看高等教育学的学科合法性》，《北京大学教育评论》2011年第4期。

③龚放：《追问研究本意 纾解“学科情结”》，《北京大学教育评论》2011年第4期。

④刘海峰：《高等教育学：在学科与领域之间》，《高等教育研究》2009年第11期。

⑤王建华：《高等教育学的建构》，广州：广东高等教育出版社，2009年，第228页。

⑥曹永国：《何谓学科：一个整体性的考量》，《苏州大学学报》（教育科学版）2018年第4期。

⑦[美]莱斯特·古德柴尔德：《在美国作为一个研究领域的高等教育：历史、学位项目与知识基础》，《北京大学教育评论》2011年第4期。

⑧[德]爱因斯坦：《爱因斯坦文集》（第1卷），许良英译，北京：商务印书馆，1983年，第345页。

⑨[美]华勒斯坦等：《学科·知识·权力》，刘健芝等编译，北京：生活·读书·新知三联书店，1999年，第34页。

历史的范畴,是人为设定的,它随着历史的发展而发展,随着研究的不断推进而逐渐成熟。任何一门学科,都有不成熟的阶段,都要经历从不成熟到成熟的过程,因此,学科的衡量标准本身也是历史的、相对的。B. 巴伯(B. Barber)在比较自然科学和社会科学的异同时曾指出,“如果我们时常看一看现在的社会科学是怎么来的,比其他社会强多少,则一个令人满意的社会科学很可能就出现在我们面前,反之,如果我们只集中在离赶上自然科学还差多少这个问题上,恐怕不会有满意的结果。”^①如果用经济学、法学等比较成熟的社会科学学科作为标准来衡量高等教育学(乃至教育学),那么高等教育学肯定是不够成熟的;如果用自然科学作为参照系来衡量社会科学,那么几乎所有的社会科学都可能是不够成熟的;如果用纯数学作为标准来衡量,那么生物学、化学甚至某些物理学分支也都可能是欠成熟的。早期的化学有过“依附于炼金术的不名誉的状态”,早期的生物学也“主要以功利主义的观念为根据或根据表面的显著特点”进行动植物分类,因此西欧在进入近代之后,当大学“把科学接受下来的时候”,正如 J. D. 贝尔纳(J. D. Bernal)所描述的那样:“科学要末好像是附于其他学科的一个额外学科,要末就像是灵魂卑鄙,只讲物质,舍弃经典而求科学的人们所选择的道路。”^②在近代大学的学科体系中,科学的地位如此卑微,可能是今天的人们难以想象的,但是从整个科学发展的过程来看,谁也不能由此否认炼金术以及肤浅的表面分类在化学、生物学早期发展中所起到的“真正的和高尚的作用”,^③也不能认为早期不够成熟的化学和生物学不是一门学科。

四、坚持高等教育学的学术取向

就中国高等教育学的现实状况而言,相对于“学科”与“研究领域”的争论,当前更值得我们重视的应该是学术取向的问题,也就是如何以学术的方式从事研究、实现其学术使命的问题。只要高等教育学的研究都能最大限度地以学术的方式进行,在学术的轨道上运转,那么,它的内涵就一定能不断得以充实,它无论作为一个“学科”抑或“研究领域”就一定能逐渐走向成熟。明确自己的学术取向和学术使命,对于中国高等教育学具有更紧迫的现实意义。

高等教育学的学术取向,首先体现在研究目的上。高等教育学被认为是一门应用的学科,但是,对于高等教育学的应用性不能做狭隘的理解。L. J. 克龙巴赫(L. J. Cronbach)曾将教育研究区分为“以决策为目标”的研究和“以结论为目标”的研究,认为前者的目的是“帮助决策者更加理智的行动”,后者的目的是“通过研究者的自由想象来发现新的理念、描述以前藏匿的异常现象并考察早期从未观察过的关系”。^④虽然他没有具体论证这两种研究之间的关系,但其倾向性是很清楚的,即“以结论为目标”的研究是基础和前提,是第一位的;“以决策为目标”的研究是应用和延伸,是第二位的。这里所说的第一、第二,当然不是重要性的区别,而是研究次序的先后。高等教育学的学者,只有首先做好“以结论为目标”的研究,然后才有资格和可能去做“以决策为目标”的研究;反之,如果不首先做好“以结论为目标”的研究,也就没有资格去做“以决策为目标”的研究——即使很卖力气地做了,其结果大多不能让决策者满意,甚至被看作“没用”。

高等教育学的学术取向,也体现在研究的问题上。问题的本质是矛盾,这是学术研究的起点。高等教育学的问题,是作为研究对象的高等教育内在矛盾的反映,这些矛盾来自高等教育活动的所有层面和所有环节,而且是不断“发生”“发展”的。然而并不是所有矛盾都能直接成为高等教育学

①[美]伯纳德·巴伯:《科学与社会秩序》,顾昕等译,北京:生活·读书·新知三联书店,1991年,第287页。

②[英]J. D. 贝尔纳:《科学的社会功能》,陈体芳译,北京:商务印书馆,1985年,第121页。

③[英]W. C. 丹皮尔:《科学史及其与哲学和宗教的关系》,李珩译,北京:商务印书馆,1995年,第98页。

④[美]埃伦·康德利夫·拉格曼:《一门捉摸不定的科学:困扰不断的教育研究的历史》,第243页。

研究的问题,只有那些经过“学术建构”的矛盾才能转化为学术的问题,才能成为高等教育学研究的逻辑起点。当前的一个薄弱环节是问题意识的弱化,或者抓不住对象的矛盾,或者虽然看到矛盾却不能对矛盾进行“学术建构”从而使学术研究蜕变为工作研究。^①当前尤其薄弱的是高等教育“宏大主题”研究的缺位。“宏大主题”反映的是高等教育活动中那些“系统性的、反复出现的、带有一定普遍性、规律性的矛盾”,以及那些“事关高等教育的本质、本源,事关高等教育的基本规律以及高等教育的终极价值和意义的矛盾”。^②对“宏大主题”的忽视,当然有多方面的原因,其后果却是很严重的,助长学术研究的避难就易、避重就轻,导致研究平庸化、无义化,导致高等教育学研究主阵地的失守。

高等教育学的学术取向,也体现在多样的研究方法上。高等教育学有没有自己独特的研究方法并不重要,重要的是能不能有效地运用社会科学以及其他科学的研究方法。近年来,随着方法意识的觉醒,高等教育学研究在运用各种有效的研究方法方面已经取得比较明显的进步,特别是各种实证研究方法的广泛采用,对提高研究的客观性、科学性起到了积极的作用。但是,无论在哪个学科领域,方法都是为解决问题服务的,方法的有效性都是由具体的研究问题决定的。“无政府主义认识论”主张“怎么都行”的方法观,^③尽管隐含着反科学主义的倾向,但也提醒我们,研究方法都是具体的,只能一把钥匙开一把锁,而不是抽象的、格式化的,不存在适用于所有问题的研究方法。当前值得警惕的是随着方法意识的觉醒而出现的另一种偏向,即“唯方法论”的偏向、“为了方法而方法”的偏向。这种偏向看似重视方法,实则禁锢了方法,把方法当作僵化的格式,结果无益于学术的发展。马克思曾经指出,“分析经济形式,既不能用显微镜,也不能用化学试剂。二者都必须用抽象力来代替。”^④这应该是所有社会科学都需要遵循的方法论原则。

高等教育学的学术取向,也体现在成果的表达方式上。高等教育学研究的直接目的,是揭示高等教育的规律和意义,具体可以分解为描述事实、解释原因、预测趋势以及阐明意义,它们分别回答的是“是什么”“为什么”“如果……将会是什么”以及“应该是什么”的问题。描述、解释、预测性研究结果的表达方式,在语言上只能是客观的事实陈述,只有阐释意义的研究成果可以是主观的价值陈述,但这种价值陈述必须建立在描述、解释、预测的事实陈述基础上,以事实陈述为前提。当前在高等教育学领域,一些“旨在”揭示规律的研究,却充满了价值陈述,这无异是在对规律发号施令;而一些“旨在”阐明意义的研究,却不能在事实陈述的基础上进行价值陈述,使得意义的阐释成为河汉之言,以至于很多人误将阐释意义的规范性研究打入空洞的说教一类。殊不知在教育领域,关于教育的“应循方向以及应达目标的价值性、规范性研究”,亦即“以阐明教育的应然状态为旨归的意义研究”,在整个教育研究的结构中实际占据着一种“魂灵”的地位。^⑤我们很难想象,如果高等教育学不能向人们昭示,什么是好的高等教育,什么是不太好、甚至很不好的高等教育,那么高等教育学无论作为“学科”还是“研究领域”,还有什么存在的意义。

高等教育学的学术取向,归根结底体现在研究者的学术立场和学术精神上。无论什么学科,都要以客观、真实为立场,都要秉持“诚实、高尚、合作”的精神,^⑥都需要研究者求真唯实、独立思考、尊重事实、坚持真理,不粗制滥造,更不弄虚作假。学术立场和精神虽然对所有科学领域都是共同的,但对于高等教育学来说,又显得格外重要。个中原因主要在于,在高等教育学领域,尤其是那些追求客观性和科学性的实证研究,由研究对象本身的特殊性和复杂性所决定,研究的随机性、情境性偏高

①胡建华:《我国高等教育学学科发展的特殊性分析》。

②周川:《为高等教育宏大主题的研究辩护》,《高等教育研究》2021年第5期。

③[美]保罗·法伊尔阿本德:《反方法——无政府主义知识论纲要》,周昌忠译,上海:上海译文出版社,1992年,第6页。

④《马克思恩格斯文集》(第5卷),北京:人民出版社,2009年,第8页。

⑤吴康宁:《我们究竟需要什么样的教育取向研究》,《教育研究》2000年第9期。

⑥徐少锦:《西方科技伦理思想史》,南京:江苏教育出版社,1995年,第529页。

而可重复性、可检验性偏低,因此,保证和尊重原始资料的真实性和完整性,对研究结果就具有决定性的意义。而要做到这一点,就需要在更大的程度上依靠研究者个人的学术立场和学术精神。

英国数学家 G. H. 哈代(G. H. Hardy)曾经夫子自道:一个数学家如果不是在研究数学的问题,比如证明新定理、解决新难题,而是在探讨“关于数学”的话题,那他一定会“很忧伤”,因为学者对所在学科的探讨,实际上是在为学科自身的“合理性”进行辩解和辩护,这种辩解和辩护对任何一位学者来说,都不可能是一件轻松愉快的事。^① 不过,哈代也认为这种“合理的辩解”依然很有必要。高等教育学的学科属性当然不能与数学相提并论,但 40 年来,众多学者对高等教育学进行的辩解争论几乎与学科的发展如影相随,他们在研究高等教育问题的同时还不得不探讨“高等教育学”的问题,“忧伤感”可能更加强烈。由于高等教育学还不够成熟,这种辩解和争论肯定还会持续下去,尽管这很令人忧伤,但确实又非常必要:这是一个学科不可或缺的自我反思和自我矫正,是一个学科从不成熟逐渐走向成熟时必须承受的忧伤和阵痛。

(责任编辑:邵泽斌)

Forty Years of Pedagogy of Higher Education in China: Review and Reflection

ZHOU Chuan

Abstract: In 1983, higher education studies in China were included in the “Discipline Catalog”, a development resulting from a combination of favorable timing, unique institutional arrangements, and influential individuals. The establishment of higher education studies had a dual impact. On the one hand, researchers gained early disciplinary affiliations, which allowed accelerated development through practical reflection and graduate training within the broader academic context. On the other hand, the field was not fully mature and had inherent limitations. After its official establishment in 1983, the discipline of higher education studies in China experienced an accelerated development, which also led to certain postnatal imbalances. The debate within the higher education community regarding the distinction between “discipline” and “research field” stemmed from differing points of reference. While higher education studies may not yet be considered a “mature discipline”, it has, in fact, become a distinct category of knowledge, an academic field, and a teaching subject. Consequently, it has formed its own systematic approach. To facilitate the gradual maturation of this discipline, it is crucial to maintain a strong academic focus in higher education studies, and it is essential to emphasize its academic mission, problem awareness, research methods, modes of expression, as well as academic positions and values.

Keywords: pedagogy of higher education; Pan Maoyuan; discipline; field of study; academic orientation

About the author: ZHOU Chuan, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at School of Education, Soochow University(Suzhou 215123).

①[英]G. H. 哈代等:《科学家的辩白》,毛虹等译,南京:江苏人民出版社,1999 年,第 34 页。