



中国教育科研参考

2017 年第 9 期

总第 (403) 期

中国高等教育学会编

2017 年 5 月 15 日

目 录

高等教育学到底有什么用.....	张应强 唐 萌 (02)
把握学科特性 选准研究方法	
——高等教育学科建设必须解决的两个问题.....	龚 放 (09)
高等教育学的学科性质及相关问题.....	卢晓中 (14)
高等教育学的学科建设新思维	
——从“认识论”到“价值论”的逻辑转向.....	解德渤 王洪才 (18)
论高等教育研究中的外部话语依附.....	李鹏虎 (25)
高等教育学科前沿热点及关键高校研究机构分析.....	姜尚峰 王嘉铭 (29)

编者的话： 1983 年国务院学位委员会确定高等教育学为教育学的二级学科。历经 30 余年的发展，高等教育学学科建设不断推进，学科体系日渐成熟，发展路径日渐清晰，培养了众多从事高等教育研究与管理实践的专门人才，为我国高等教育改革发展做出了重要贡献。当前，在“双一流”建设背景下，我国高等教育学学科所面临的问题、挑战以及应对策略的探讨正逐步引向深入。如何调整高等教育学学科发展策略，全面提升高等教育学学科地位与整体水平，成为学界必须面对的课题。本刊以“高等教育学学科建设”为选题，从高等教育学的学科地位、学科建制、发展路向、学术研究、人才培养等方面集中选编了若干文章，供读者参阅。

主编：王小梅

本期执行主编：范笑仙

责任编辑：王者鹤

地址：北京市海淀区文慧园北路 10 号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编：100082

电话：(010) 59893297

电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

网址：www.hie.edu.cn（中国高等教育学会——学术观点栏目）

高等教育学到底有什么用

张应强 唐 萌

在我国，很少有学科像高等教育学一样从产生到发展的整个过程都面临如此多的争议，很少有学科像高等教育学一样经历如此多的曲折和坎坷，也很少有学科像高等教育学一样缺乏内部一致性。

学科创始之初，高等教育学虽面临来自教育学内部的种种怀疑和责难，但由于时事所需，高等教育学带着“物之初生，其形必丑”的天然缺陷迅速发展，建设和发展高等教育学在高等教育界“一呼百应”，高等教育研究机构如雨后春笋般迅速涌现。从1992年开始，随着社会主义市场经济体制的确立，我国高等教育进入思想大解放、大改革、大发展阶段，高等教育改革发展问题研究如火如荼，研究队伍不断扩大。高等教育学虽然面临“学科论”与“研究领域论”的争论，但这只是就高等教育学学科性质和研究取向的不同认识，还不足以动摇高等教育学学科发展的根基。从2008年国家学科管理政策调整到目前的“双一流”建设政策出台，则使高等教育学面临空前的发展困境，甚至关乎高等教育学的生死存亡。紧迫的发展形势，需要我们坚守高等教育学学科立场，科学分析导致高等教育学学科困境的主要原因，强化高等教育学学科情感，增强学科内部一致性，为高等教育学渡过学科危机和获得可持续发展能力而共同努力。

一、是什么导致高等教育学学科危机

（一）高等教育学学科危机现象

1. 高等教育学学科地位急剧下降。在我国，高等教育学作为一门应用性软学科，其学科地位本来就不高。由于是从教育学中分化而来，高等教育学只是一门隶属于教育学（一级学科）的二级学科。再加上我国高等教育学主要在综合性大学和多科性大学中发展，高等教育学学科建设和发展的学科生态环境并不理想。更为重要的是，近年来国家学科政策调整，使高等教育学本来就不高的学科地位受到重大冲击。西方国家建立的是“学术共同体”学

科制度，学科建设和学科发展主要由学术共同体负责。与西方国家不同，我国建立了一套严密的国家学科管理制度，虽然也存在“学术共同体”学科制度，但学科建设与学科发展与国家学科管理制度有着极为密切的关系。学科管理政策影响甚至决定学科资源配置、学术组织（院系和研究所）设置和学术从业人员的归属。这也是20世纪70年代末80年代初我国高等教育学的开创者们一定要将高等教育学建设成为一门学科的主要原因之一。2008年以来，我国学科管理政策进行了大幅度调整。2011年版的学科专业目录取消了二级学科建制，明确将学位点申报、人才培养、学科评估等按一级学科执行。2015年启动的教育部第四轮学科评估，以及国家出台的“双一流”建设政策，不断强化按一级学科进行学科建设的学科管理思路。学科管理政策的调整，对高等教育学学科发展形成了严重挑战和冲击。取消二级学科，动摇了高等教育学独立的学科地位，使其弱化为教育学一级学科体系中可随意摆布的“研究方向”，随时面临“被终结之虞”；学科政策调整意味着学科资源分配机制的转变，导致一些以高等教育研究见长的高等教育研究机构为了申报学位点和获得学科发展资源，纷纷采取“依附式”发展策略，借助教育学一级学科平台，通过将高教研究所（室）“升格”为教育学院，增设其他教育学科，以满足教育学一级学科发展诉求。这种“削足适履”的学科建设模式，淡化了原有的高等教育研究特色，挤压了高等教育学的生存发展空间，导致诸多院校高等教育研究传统被瓦解，对高等教育学科建设产生致命打击。

2. 高等教育研究机构被大量裁撤。自20世纪80年代以来，我国高校基本上都建立了高等教育研究机构（研究所、研究室、研究中心），虽然这些研究机构规模大小不一，职能各不相同，也并不都是从事高等教育学研究的，但它们是高等教育学学科

建设的组织基础，是高教研究人员的从业之所。虽然在发展过程中出现了“上浮、下沉”现象，但研究机构终归还在。但近年来，综合性大学和多科性大学出现了一股高教研究机构和教育学院的“裁撤潮”，高教研究机构要么直接被撤销，要么并入公共管理学院、社会科学学院等专业学院，或者并入发展规划处、教务处、教师发展中心等学校职能部门。高等教育学科及其专业研究人员面临无家可归的窘境，要么寄人篱下，要么改弦更张。更为严重的是，由于教育部第四轮学科评估实行严格的“学科绑定”评估政策，并将按照一级学科评估的优秀率给高校配置学科建设资源，因此，不少高校在“双一流”建设背景下主动撤销了高等教育学学位点，高等教育学科沦为“双一流”建设的“战略舍弃品”。

3. 高等教育学学术共同体迅速分裂。学术共同体的形成是学科建设和学科发展的基础，也是学科成熟的标志，更是学科应对外部挑战和增强内部凝聚力与一致性的组织形式。在我国高等教育学学科初创期，以潘懋元先生为代表的第一代高等教育学人怀着崇高的学科使命感与责任感，笃定志向建设一门具有中国特色的高等教育学，在全国由点到面地推进高等教育学的建立和发展，为我国高等教育学的发展与繁荣奠定了坚实基础。其间虽未免有关于高等教育学学科性质等问题的不同认识，但总体上来说，高等教育学学术共同体正在逐步形成。然而，新世纪以来，年轻的高等教育学面临着我国高等教育大改革、大发展的外部环境。高等教育大众化、市场化、国际化使得高等教育学的学科生态环境发生急剧变革，高等教育改革发展之中的大量现实问题成为推进高等教育研究的强大动力，正在形成中的高等教育学学术共同体，由于受研究者个人研究旨趣与学术研究“资源依附”的影响，研究队伍迅速分化，高等教育研究呈“分而治之”之势，切割了高等教育研究的学术版图，形成了诸多独立的研究领域或亚学科，并渐次形成学科内部的学术壁垒，中断了正在形成中的学术共同体意识以及维系学科发展的利益与情感纽带，导致高等教育学学术共同体分裂。与此同时，问题导向的高等教育研究以及“非专业人士”的多学科高等教育研究得出的研究结论，多是建立于其他学科理论背景的问题

解决之策，导致高等教育学知识和成果呈现碎片化状态，研究者“各说各话”，很少有学术争论，无法形成统一的话语逻辑与学术交流机制，也难以形成研究成果的质量评价标准。形成了高等教育研究“空前繁荣”与高等教育学“理论虚无”同时并存的现象。在这过程中，一批研究人员丧失高等教育学学科立场、丧失学科自信、学科情感淡化，“甚至以所谓科学学科的名义或者用研究领域论范式来否定高等教育学，解构高等教育学”。高等教育学的内部一致性遭遇严峻挑战。

（二）高等教育学学科危机的原因

目前人们认为高等教育学学科危机的原因主要表现在学科内部和学科外部两个方面，即既有学科内部的原因，也有学科外部的原因。对于学科内部的原因，有人认为是我国高等教育学“先天不足”所致，即作为一门学科的高等教育学还不成熟，还没有形成学科自身严格的概念、命题、范畴系统以及学科理论体系，学科地位比较低；有人认为是我们在高等教育学学科性质的定位上存在偏差，高等教育学的学科性质应该定位于“应用性软学科”，而不是理论性学科。学科建设的根本目的在于切实解决我国高等教育实践中遇到的矛盾和问题，在于影响宏观教育决策，为一线的教授、学生及高校治理者提供新视野、新思路和新举措。而对于学科外部的原因，大部分人认为国家学科政策调整是导致目前高等教育学学科危机的主要原因。

就学科内部的原因来看，高等教育学的确是一门正在走向成熟的学科，它离像社会学、政治学、经济学等社会科学的经典学科的要求还有较大距离。但为何与高等教育学类似的其他社会科学并没有产生这种学科危机？以高等教育学的近邻教育学为例，教育学目前也还不是一门成熟的学科，也没有形成严格的统一的学科理论体系，“教育学成为别的学科领地的现象”非常普遍。但教育学并没有因为其学科成熟度低而遭遇像高等教育学这样的生存和发展危机。的确有人曾提出“教育学的终结”的观点，但主要是说传统教育学正面临挑战，教育学正向现代教育学转型。可见，学科成熟度并非影响学科生存和发展的根本原因。

关于高等教育学的学科性质，我国高等教育学界是有广泛共识的。在学科发展之初，潘懋元教授

就认为，高等教育学是一门应用性学科，但应用性学科也有自身的应用性理论。有学者还论证了“应用性是高等教育的基本属性”。在近40年的高等教育学学科建设历程中，我们一直把建设一门实践取向的高等教育学作为学科建设的基本目标。虽然其中出现过关于“学科论”和“研究领域论”的争论，但这并不是关于高等教育学是否是一门实践取向学科的争论，而是关于高等教育学知识体系结构方式和学科形态的争论。与高等教育学科建设并行的高等教育研究，其主流主要是关于我国高等教育改革发展具体问题的研究，既有高等教育宏观政策的研究，也有高校办学和管理的研究，还有广大教师开展的量大面广的课程教学改革研究。所以，很难说是高等教育学学科性质定位的偏差导致了目前高等教育学的学科危机。

那么，导致目前高等教育学学科危机的原因到底是什么呢？我们认为是人们对“高等教育学有什么用”有着不同的理解和认识，要么对高等教育学提出了难以企及的高要求，要么认为高等教育学没有发挥应有的作用。在“有为才能有位”的学科发展理念支配下，认为高等教育学“无所作为”，从而导致高等教育学的生存和发展危机。

回顾我国高等教育学的学科发展史，可以看到，“有用”的确是高等教育学产生的初始动力和基本条件。20世纪50年代中期，潘懋元先生之所以提出要建设一门称之为“高等学校教育学”的学科，就是要研究和解决高等学校的教学和人才培养问题。因为大学生的身心发展特点与中小学学生有重大区别，必须通过建立高等学校教育学来研究和解决高校的教学和人才培养问题。改革开放后，建立高等教育学可谓“一呼百应”，特别是得到时任教育部的高度重视，很快就主导成立了中国高等教育学会，并且亲自担任学会会长；在教育学界对是否有必要建立高等教育学科还存在严重分歧和争论的情况下，国家很快就在学科建制上确定了高等教育学作为独立二级学科的学科地位。个中缘由在于，在新的历史时期，建立和发展高等教育学对于高等教育界响应国家工作重点转移到经济建设上来的重大战略，促进国家经济建设和社会发展，对于尊重高等教育发展规律来处理高等教育与社会的政治、经济、文化等方面的关系，对于按照教育规律

办学具有重大而深远的意义。概言之，建立和发展高等教育学科有现实之用。

“有用性”是高等学校建立和发展高等教育学科的基本出发点。在高校，虽然要求所有的哲学社会科学都要贯彻理论联系实际的原则，研究和解决实际问题，但唯独对高等教育学的要求最高。不仅要求高等教育学作为一门学科来发展，在研究和解决国家层面高等教育改革发展现实问题中提高学科发展水平，而且要求高等教育学为高校自身的改革发展服务。但我们发现，没有哪一所高校要求其公共管理学科主要研究和解决大学自身的有效治理问题；没有哪一所高校要求自己的新闻传播学科主要研究和解决学校的形象传播和品牌塑造问题；基本没有哪一所高校要求自己的法学学科主要研究和解决学校改革发展中的法律问题；没有哪一所高校要求其经济学学者来研究和解决学校发展中的筹资和资源配置问题；更没有哪一所高校要求其哲学学科来解决学校建设和发展中的哲学问题。但对高等教育学而言，人们普遍认为高等教育学或高等教育研究机构必须主要研究本校改革发展中的问题，为提高学校办学水平、教师教学水平和人才培养质量服务；并且要求高等教育学科要主动和管理学、社会学、哲学、经济学、新闻传播学、法学等学科交叉，为学校办学和教育教学改革提供综合性服务。上述学科基本上也是实践性很强的学科，但高校对高等教育学的实践性和应用性要求与对这些学科的要求完全不同。这就是说，高校对高等教育学赋予了不只是作为一门学科的责任，不只是在一般意义上强调高等教育学的应用性，而是要求高等教育学通过“工作研究”来服务学校各方面的改革和发展。这实际上为高等教育学提出了一个难以企及的目标，以此目标来衡量高等教育学科，必然得出高等教育学“无为、无用”的结论，高等教育学在学校诸多学科中的地位可想而知。

二、怎样认识高等教育学的有用性

毋庸讳言，我国高等教育学仍然存在理论体系不成熟、研究方法不规范、专业标准不清晰，以及理论脱离实际等缺陷，需要在建设和发展高等教育学科的过程中予以解决，但是另一方面，高等教育学科的发展也急需国家学科管理部门和相关高校正确认识 and 科学把握高等教育学的有用性。要认识到

高等教育学的“有用”有“有用之用”和“无用之用”的分别，有“现实之用”和“长远之用”的分别，也有“所能之用”和“不能之用”的区别，从而“善待”和“善用”高等教育学。

（一）全面理解和正确认识高等教育学的“有用性”

1. 不能因高等教育学的应用性软学科特性而矮化高等教育学的学科地位。在我国，软学科往往被看成不能解决实际问题的，是“没有用”或用处不大的学科，因而其学科地位目前都比较低，而硬学科的学科地位则比较高。高等教育学是一门应用性软学科，同文史哲等理论性学科相比，高等教育学因其应用性而被认为理论性不足；与科技和工程等硬学科相比，高等教育学因其软学科特性而被认为解决实际问题的能力不强。在短期功利主义和实用主义学科建设思想影响下，高等教育学的学科地位极为低下，严重限制了高等教育学学科建设和学科发展。

其实，作为应用性学科的高等教育学也有其应用性理论，而“软学科”也只是高等教育学学科性质的表现，并不反映学科水平的高低，软学科也有高水平。以文史哲为核心的软学科，是人类思想和文明的精华。人文社会科学等软学科，不仅是科学、技术和工程等硬学科产生的基础，而且是保证科学、技术和工程“以人为本”发展方向的重要平衡力量。追溯人类文明史的每个阶段，没有哪个阶段不是以思想文化领域的创新为先导的；环顾世界科技强国，没有哪个国家没有发达的人文社会科学；中国开创改革开放新时代，也是以思想解放和理论创新成果——中国特色社会主义理论为先声的。就高等教育而言，美国高等教育之所以在当今世界具有典范意义，世界各国高等教育无不受其影响，原因在于它是以与时俱进的高等教育思想和理论为基础的。世界各国一流大学强大的科技创新能力，也与其发达的人文社会科学和先进的高等教育办学理念有极为密切的关系。所以，我们不能因高等教育学的应用性软学科特性而在国家学科政策层面予以歧视，在高校“双一流”建设中忽视甚至压制高等教育学学科建设。

2. 高等教育学的有用性，不只是表现为研究和解决高等教育改革发展和大学办学过程中的实际问

题。这些年来，全国教育科学规划项目逐渐失去了对“教育科学”的“规划”性质，不仅立项资助的几乎都是关于高等教育改革发展具体问题的研究课题，鲜有对高等教育基本理论研究课题的资助，而且绝大部分课题都是自选题目，即使编制了少数重大和重点课题的课题指南，也主要是关于高等教育现实问题研究的。而教育部推出的高等教育方面的哲学社会科学研究重大攻关项目，也都是基于实证调查研究方法的高等教育现实问题研究。另外，最近10余年来，不少大学将原来的“教育科学研究所”或者“高等教育科学研究所”改为“教育研究院”或者“教育学院”或者“高等教育研究院”，教育研究机构名称的变化耐人寻味；还有前文所述的高等教育研究机构甚至高等教育学科的“裁撤潮”，其意不言自明。与此同时，高校还兴起了一股教育智库建设的热潮。这些反映了无论在国家层面还是高校层面，人们都高度重视高等教育研究的有用性，并且这种有用性是一种现实的即时有用性，以实际问题为目的的有用性。

高等教育学是一门应用性学科，但应用性学科也有应用性理论。而且学科这个概念本身就具有双重意义，一是指科学研究的专门领域，二是指人才培养的教学科目。这就是说，发展高等教育学科，不仅要通过高等教育研究来解决高等教育改革发展中的实际问题，还要通过学科教学活动，培养高等教育研究的继任者，以保证高等教育研究事业“基业长青”。对于高等教育学科建设而言，培养高等教育研究的继任者更具有本质性意义。这也是大学与科学研究机构在学科建设方面的本质区别。培养高等教育的专业研究人员，必须进行高等教育学原理和研究方法的教学，使他们掌握高等教育学的基本理论和研究方法。因此，高等教育学必须要有学科自身的核心知识和理论体系，高等教育学的学科建设就不只是从事高等教育改革发展的实际问题研究，还要建设和发展高等教育学的基本理论。高等教育的多学科研究固然重要，但多学科高等教育研究的本质，是管理学、社会学、政治学、经济学等其他学科的理论和研究方法在高等教育研究领域的运用，不能以其他学科的理论来代替高等教育学的理论。

3. 高等教育理论创新是高等教育学有用性的源

头活水。与火热的高等教育现实问题研究相比，当前的高等教育基本理论研究显得“灰头土脸”，既得不到相应的资源配置，也常常被看作是不着边际的“屠龙术”。虽然目前的高等教育理论研究的确实存在着一定程度的理论脱离实际的问题，但我们不能因此而否定高等教育理论研究的重要性。在重视高等教育理论研究的前提下改进和加强高等教育理论研究，才是正确的态度和方向。这是因为高等教育改革实践需要高等教育理论作为指导。高等教育理论研究对改革实践具有引领作用，它不只是对高等教育改革实践和改革政策的解释性研究，其重要价值还在于通过理论研究来反思高等教育改革实践和改革政策，通过创新高等教育思想和理论来指导高等教育改革实践，保证高等教育改革的正确方向。

目前，提高高等教育理论研究水平，创新高等教育思想和理论更具紧迫性。我们必须正视高等教育改革实践由于缺乏前瞻性理论指导所带来的重大偏差。以高等教育理念创新为例，联合国教科文组织2015年11月发布了《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变》的重要报告，报告基于“教育是全球共同利益”这一前瞻性理念，提出高等教育的社会责任要逐步由国家责任向全球性责任转变，主动承担全球责任成为高等教育的新使命；提出未来教育的目标应从促进“全民教育”转变为促进“全民学习”，强调教育是一项基本人权，是所有年龄段的人的基本权利；强调知识是人类共同遗产的一部分，必须向所有人开放，必须推行全球全纳的全民终身学习，要将“人人可以获得终身学习的机会”作为引导未来15年世界教育发展的新目标之一。《报告》还从全球教育正义的高度，提出了有质量的、全球全纳的高等教育公平思想，并将之作为未来高等教育发展的基本原则。反观我国的高等教育改革发展理念，其差距不言自明。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》提出到2020年我国要“基本实现教育现代化，基本建成学习化社会，进入人力资源强国行列”。但在高等教育改革实践中，我们对“学习化社会”的理解和把握不能不说与国际高等教育新理念在基本精神上还存在很大差距，更不用说我们所采取的建设学习化社会的措施和行动了。又如，目前我国大多数

高校所提出的人才培养目标，总体上是一种“身份性”目标，即培养各行各业的“社会精英”和“成功者”，如政治领袖、商界巨子、科技英才、文化名流，等等。而西方国家的世界一流大学则把面向未来的素质和持续的学习能力作为人才培养目标，把培养具有全球视野的社会公民和世界公民作为培养目标。我国高校提出的这些违背人才成长规律和人才培养规律的培养目标，在本质上是因为缺乏高等教育理论研究所导致的结果。还有违背学科建设和发展规律的学科评估政策，脱离现代大学制度基本精神的大学治理结构等，都是我们不重视高等教育理论研究所致。这也充分说明，如果没有先进的高等教育理论和思想的指导，高等教育改革发展实践就会失去方向，在违背高等教育规律的道路上越走越远。

（二）必须善待和善用高等教育学

1. 在国家学科政策层面要善待和善用高等教育学。由于对高等教育学学科性质的不同理解，我国事实上出现了两种意义的高等教育学：一种是作为高等教育原理的高等教育学，一种是研究高等教育改革发展、高校教育教学和人才培养实际问题的高等教育学。对于第一种，人们冠之以理论意义上的高等教育学，主要注重高等教育理论研究和学科建设研究；对于第二种，人们认为高等教育学实质上是一个研究领域，是高等教育实际问题研究的集合。由于学科外部有大量“问题解决型”需求，“研究领域论”是占据上风的，即高等教育学主要是实践指向的，要以研究和解决高等教育改革和高校改革发展中的具体问题为目的。其实，这两种意义的高等教育学本来应该是一体的。任何一个学科都是由上游的原理性学科和下游的应用性学科组成的学科体系。我们不能割裂上游的高等教育原理研究与下游的高等教育问题研究的关系，不能忽视高等教育原理研究在高等教育应用性研究中的源头作用。

从学科政策方面善待和善用高等教育学，当务之急就是要提升高等教育学的学科地位，为建设作为一级学科的高等教育学提供政策支持和政策保障。将高等教育学提升为一级学科，建设一级学科的高等教育学，是建设高等教育强国的必然选择，是“双一流”建设的必然要求。对于提高高等教育

学学科建设水平，更好发挥高等教育学在促进高等教育改革发展和提高高等教育质量方面的作用具有重要意义。一方面化解高等教育学的学科身份危机和学科地位危机，另一方面改善高等教育学的学科制度环境，促进高等教育学界增强学术共同体意识，齐心协力加快建设高等教育学学科体系，提高学科建设水平，从整体上提升高等教育学的实践品质和研究质量，同时避免高等教育学的组织危机。

2. 在大学学科建设层面也要善待和善用高等教育学。目前，高等教育学在高校众多学科中是一个弱势学科。在“有所为有所不为”的学科建设思想支配下，绝大部分综合性大学基本没有认识到高等教育学科对学校整体学科建设和发展水平的贡献，也没有指望通过高等教育学学科建设来提高学校的学科竞争力；在师范大学，教育学科本来就是优势学科，高等教育学只是起锦上添花作用，有它不多，无它不少；而一些多科性大学，只是从院校研究角度来理解和认识高等教育研究对学校改革发展的作用，基本没有从学科建设意义上来重视高等教育学的学科建设。由此，高校层面善待和善用高等教育学对于高等教育学学科发展而言就显得尤为紧迫和必要。院校决策层和学科管理部门要正确认识和把握高等教育学的学科属性，高度重视高等教育学科及相应的学科组织在院校发展和人才培养中所发挥的积极作用；要依托高等教育学科平台，组建融教、研、用于一体的健全学科组织，将高等教育学科纳入学校学科组织框架内，给予必要的政策倾斜与资源配置，完善学科组织制度与机制建设，实现学科组织的有序发展。当然，高等教育学学科组织必须以高等教育学科知识的生产、传播与应用为基本使命，既要瞄准国内外高等教育理论前沿，开展高等教育理论创新，也要研究高等教育改革发展中的实践难题，直面鲜活的院校发展实际，关注院校管理与学生发展问题，担负起院校研究的职责，从而扩大学科组织的外部影响力，提高学科服务学校改革发展的能力和水平。

善待和善用高等教育学，在大学层面还要解决高等教育学的“用之能用”问题。如前所述，不少大学领导者常常要求高等教育学科为学校改革发展服务，为改进学校管理、提高管理科学化水平服务，为提高教师教学水平和人才培养质量服务。但

是另一方面，目前不少大学领导者又不大愿意听取高等教育专业研究人员的意见。他们都有自己的一套办学理念和办学指导思想，而且随着大学领导人的更替，学校办学理念和办学指导思想也随之改变。他们只是要求专业研究人员去论证和注解他们的办学理念和办学指导思想；而大学教师都是自身学科领域的专家学者，他们对自己的专业教学和人才培养方法也充满自信。可同样是教育学，基础教育领域就基本没有这种现象。基础教育的专业研究人员很受中小学领导和教师们欢迎，他们深入中小学，与学校管理者一起研究学校的改革发展，和广大教师共同开展课程教学改革和教研实践。同样要求发挥教育研究和教育学科的实际应用价值，但在高校和中小学却有完全不同的境遇。这说明，在大学中发挥高等教育学科和高等教育研究的实际作用，是有前提条件的。那就是中国的大学必须实现依法治校、依规办学、专业化管理，必须改变个人决策、经验决策所带来的办学随意性问题。缺乏这个前提条件，就无法真正发挥高等教育学科和高等教育研究在大学发展中的作用。因此，大学领导者必须解决好高等教育学的“用之能用”问题。

三、高等教育学如何实现成功突围

化解目前高等教育学的学科危机，实现高等教育学的成功突围，关键在学科外部，在于国家学科政策的支持和相关高校正确认识高等教育学的有用性。要获得国家学科政策的支持和高校领导的重视，高等教育学术共同体必须“做强自己”，团结一致，共赴时艰。学科发展危局越严重，增强学术共同体的凝聚力和协调性就越紧迫越重要。

（一）致力于高等教育学的“再学科化”

在我国目前的学科管理制度框架下，必须要将高等教育学作为一门独立的学科来建设，这是高等教育学突破发展困境的基础。在此基础上，我们还要致力于高等教育学的“再学科化”。现实的高等教育研究，为不断变动的高等教育问题所牵引，产生了丰富的高等教育研究成果。特别是从经济学、管理学、社会学等多学科角度产生的高等教育研究成果，不仅量大面广，而且分属各具体领域，需要高等教育学学者将其纳入高等教育学科领域，按高等教育学的学科知识逻辑来进行理论整合，实现其高等教育学科化建构。因为高等教育学不能是其他

学科理论和知识的“大杂烩”，而应该是多学科理论和知识整合的产物。

高等教育学“再学科化”的主要任务是协调高等教育问题研究与高等教育理论体系研究之间的关系，协调“研究领域论”与“学科论”之间的矛盾和冲突。既要直面高等教育改革发展中的现实问题与实践困惑，采用多学科研究法、跨学科研究法等现代科学研究方法，有效解决现实问题；又要通过学术共同体开展整合性研究，将高等教育问题研究成果纳入高等教育学理论框架中，积淀高等教育学专属的学科理论知识，发展高等教育学的核心理论知识，建构高等教育学理论体系。

（二）增强高等教育学科内部的协调性和一致性

1. 要超越“学科论”和“研究领域论”之争，形成高等教育学的学科范式。学科范式是一门学科共同遵循的价值观、学科信念和方法论，是一门学科成熟的标志，也是学科内部一致性的表现。目前高等教育学科还缺乏高度认同的学科范式，学科核心理论依托于社会学、管理学、经济学等学科理论与技术的运用，研究结论松散且关联性弱；既有关于高等教育内部高深知识生产与育人问题的研究，又涉及高等教育系统与其他社会子系统关系的研究；学科边界不清晰，学科知识的主观性强；亚学科领域林立、研究主题广泛、研究队伍分散且缺乏共识。这些严重阻碍了高等教育学科范式的形成，需要引起我们的重视，并在学科建设中予以解决。

2. 建设高等教育学的概念体系和话语体系。独特的概念体系与语言逻辑是区别不同学科的重要标志，也是学者间相互交流的话语基础。目前，高等教育学尚未形成具有自身学科特性并在学科内互通的话语体系，学术共同体内部无法就学科核心概念的“质的规定性”及概念间的逻辑性达成共识，研究者之间“各说各话”，难以形成有效的沟通交流。因此，增强学术共同体的学术凝聚力亟需扎实开展学科基本理论研究与加强学科话语体系建设，构建学科共同体互通的“语言平台”，充分发挥话语体系对于学术共同体建设的凝聚与融合功能。

3. 建设高等教育学学术共同体，共同争取外部支持。学术共同体是以学科为基础，围绕学科的知识领域，通过各种学术交流、协作而形成的学术群

体。学术共同体“共享着某种价值和文化、态度和行为方式”前言。构建具有凝聚力的学术共同体，不仅是提升高等教育学学术品质的重要保障，而且是共同争取学科发展条件和资源的组织基础。目前的高等教育学界关系松散，学者们主要进行着“田园型”知识生产劳作，躬耕于独属的学术专域之中，各个高等教育研究机构也只是“各人自扫门前雪”，彼此间缺乏沟通交流机制，无法形成一致性与凝聚力。因此，建设高等教育学学术共同体，形成共促学科发展的共同愿景，共同应对高等教育学学科危局，共同争取学科发展的外部支持，是一项极为紧迫和重要的工作。

（三）坚守高等教育学的学科情感和学科立场

挽救高等教育学学科于既倒，共同应对高等教育学学科危局，我们还需要特别强调必须坚持高等教育学的学科信念、学科立场和学科情感。目前在受惠于高等教育学这门学科的第二代、第三代学者中，出现了一种丧失基本学科立场和学科情感的现象，他们对高等教育学缺乏基本的自信和尊重，需要通过增强学科凝聚力和学科发展使命感来解决。“学科同行的认同与忠诚是学科获得承认的基础”，也是连接学科共同体情感与增进学术共同体交流的重要机制。在当前的高等教育学学科危机之下，高等教育学学科建设的前提是高等教育学人对高等教育学的尊重和忠诚。只有有了对学科的尊重和忠诚，才能产生学科情结和学科身份认同，才能增强学科共同体的学科使命感与内部一致性，才能使大家以饱满的热情全身心地投入高等教育学学科建设之中，共同维护高等教育学的学术声誉与独立学科地位；才能通过独立的学科地位获取学科发展资源，形成高水平学科研究成果，培养高等教育学的继任研究者，从而走出高等教育学发展困境，实现高等教育学的可持续发展。

（张应强，华中科技大学教育科学研究院院长、教授，湖北武汉 430074；唐 萌，华中科技大学教育科学研究院博士研究生，湖北武汉 430074）

（原文刊载于《中国高教研究》2016年第12期）

把握学科特性 选准研究方法

——高等教育学科建设必须解决的两个问题

龚 放

一、三次研讨的不同语境和背景

《中国高教研究》编辑部发起的“高等教育学科建设研讨”，让我想起近25年来我国高教研究界曾经有过的两次类似研讨。1993年中国高等教育学会高等教育学研究会宣告成立，随之兴起了关于高等教育研究“是一个领域，抑或是一个学科”的争论，研讨还涉及高等教育学的“逻辑起点”“概念范畴”“理论框架”与“学科体系”等问题，前后延续三四年之久。2008年我国高教研究进入“而立之年”，高等教育学科建设问题再一次引起关注，成为研究热点。首先是《北京大学教育评论》编辑部组织了“高等教育研究：学科还是领域”的专题研讨，后来《复旦教育评论》和《大学教育研究》等杂志编辑部也分别组织了专题笔会，前后有近20位教授学者就高等教育学科发展问题发表了自己的见解，见仁见智，众说不一。但今天由《中国高教研究》编辑部发起的第三次研讨，尽管主题相似，但语境与背景与前两次却迥然有异。我们是在全国上下摩拳擦掌、跃跃欲试，准备投入创建“双一流”（“世界一流大学”和“一流学科”）的语境下，是在好几所著名大学撤销了高等教育学科所依托的教育学院、高等教育学科发展“亮起红灯”的背景下，再次研讨高等教育学科建设问题。如果说第一次研讨是刚刚集结起来的新军整装待发前的目标选择、路径选择和方略选择，第二次研讨是“三十而立”的中国高教研究界踌躇满志的考量——自视已是“高等教育研究的大国”并可望成为“世界高等教育研究强国”的同仁们，发誓要使本学科步入正规化、增强现代性，则我们今天的研讨就不免带有七分紧迫与三分忐忑。我们既面临机遇和诱惑：双一流建设气度恢弘、投入可观，高等教育学科能否跻身其中，分得一杯羹？我们更面临挑战和压力：与其他学科相比，我们会不会在激烈的竞争中落于下风，甚至被迫出局？

2011年我曾撰写《追问研究本意 纾解“学科情结”》一文参加《北京大学教育评论》组织的笔谈。我在文中提出四个问题：其一，高等教育学的知识体系有何特性？是否存在一个缜密、精致、井然有序的理论大厦？其二，高等教育的理论体系如何构建？对触及高等教育本质与规律的观念如何作整体的思考和“哲学性的解决”？其三，如何理解“范式”？是否要重视库恩替代“范式”的“专业基体”？其四，由谁来推进高等教育学科发展？如何确保这一领域（或学科）的开放性？

我认为这四个问题，分别涉及高等教育学的学科特性、学科建设目标、学科发展范式以及研究队伍构成等重大问题。今天，这些问题依然存在，学界也远未形成共识。而在今天的语境和背景下研讨高等教育学的学科建设问题，正确认识高等教育学科的定位、特性，正确把握与其相关联的研究范式和研究方法，显得尤其重要，必须尽快解决。

二、学科特性与建设目标定位

国务院统筹推进“双一流建设”的方案十分明确地强调“坚持以学科为基础”的原则，可见，无论是“世界一流大学”建设，还是“一流学科”建设，其基点在于学科的前沿性、高水平与影响力。而无论是学科发展方向的凝练、学科建设重点的选择，还是学科组织模式的创新、学科建设绩效的评价，都离不开对具体学科的定位与学科特性的认知，这一定位、认知如果出现了偏差，则学科建设就会失焦、失范、失误，甚至荒腔走板。

事实上，人类认识所形成的知识系统是复杂多样的，是有各自的特性、特质的，不能用狭窄的口径、单一的尺度去观照、衡量复杂多样的学科，去约束、规范等等不一的学科建设。当年伯顿·克拉克主编《高等教育新论——多学科的研究》一书时，英国苏塞克斯大学学者托尼·比彻就应选用“文化”这样一盏“聚光灯”来观照高等教育涉及

的不同知识体系和学科文化。他指出：知识体系是有显著差别的，它们大体可以分为两类，一类可称为“规则性结构领域（areas of contextual imperative）”，此类知识“具有严格定型的解释顺序，每一项新的研究成果在整个知识的描述中有它适当的位置”，它们“像一棵树一样不断生长，每一新的树枝又依次生长出新的嫩枝”；另一类属于“联合性结构领域（areas of contextual association）”，它们“由许多观念群构成，没有明确具体的框架”，好像“河在流淌，流向无常”。他以如此形象的比喻——“像树一样依次生长”以及“像河一样无常流淌”，将人类认知的不同知识系统的特质凸显出来，给人留下极其深刻的印象。

其实从1980年开始，托尼·比彻就一直在进行对学科分类、学科特性以及学科文化方面的调查和研究，他将自己的新发现和新见解发表在他与保罗·特罗勒尔合著的力作《学术部落及其领地：知识探索与学科文化》一书中。其中最重要且最有价值的贡献是：由原来的学科类型“两分法”拓展为“四分法”——将广义上的学科分为“纯硬科学”“纯软科学”“应用硬科学”与“应用软科学”等四类；依据学科研究对象的特点、知识发展的性质、研究人员和知识的关系、研究流程、研究成果的信度和研究标准及研究成果的表现形式等等，总结归纳了各类学科的“现实特征”，“即学科研究特点与现实世界的差异”。这一揭示，将有助于我们更全面、深刻地理解高等教育学科的类型、特质与发展特点，从而更清醒、更科学、更有效地推动学科建设。

在托尼那里，所谓硬科学和软科学的对立，其实是与他有关学科“二分法”（即“强制性结构”与“关联性结构”）的划分相一致的。前者是指“逻辑严谨的一系列观点，就像我们做拼图一样，每一个新的学术发现都天衣无缝地镶嵌进这幅图画里。”而后者则“表示各种观点链接松散，没有很强的关联性，没有很强的整体发展框架”。这样看来，存在不存在一个逻辑严谨、天衣无缝的学科整体框架，是区分硬科学还是软科学的一个重要标识。

然而令人尴尬也令人感慨的是，迄今为止，我们在讨论学科建设时，几乎没有考虑软科学与硬科

学这一基本的差异。我们在检验和判定是否构成一个真正的学科，是否已经从“前学科”或“潜学科”发展、成长为独立的、成熟的学科时，无一例外的判据之一就是：是否拥有严密、严整的学科理论体系，即“特有的概念、原理、命题、规律等所构成的严密的逻辑化的知识系统”。而我们学科建设的首要目标，也无一例外地将学科理论框架的确立，将特有的概念、范畴、命题、原理、规律等构成的严密的、逻辑化、体系化的理论框架，作为我们追求、向往的“金苹果”！而根本没有考虑它是否是一个主观臆测的、实际并不存在的东西！

《高等教育哲学》的作者约翰·S·布鲁贝克显然“不相信会有一种可以通过共同捍卫其纯洁性而永世可靠的、单一的、不变的、理想的大学教育‘观念’”，他也“不打算为所有的学术机构提出一种共同的哲学”。因为他深知，“正如高等教育的界限埋藏在历史发展中一样，高等教育哲学的许多方面也是随着历史发展而逐渐显现的。”不同历史时期的大学面临着不同程度、不同层次以及不同类型的社会需求，不同国家、不同社会给高校发展的压力与推力也各不相同，不同时期不同国家能够进入高等学校接受高等教育的群体也迥然各异，各不相同，所以，引领大学回应这些压力与挑战，满足相关社会需求并取得各自的合法性的观念与举措也各不相同。先哲和前人在成功解决他们面临的矛盾与困难并成功推进高等教育发展过程中留下的哲学思考、行动方略与变革举措，无疑是弥足珍贵的，是后辈与来者解决自己的问题、回应当下的挑战时可以借鉴的参照系，但它们“像河一样流淌”，并不能像天衣无缝的拼图那样一一镶嵌无缝。

根据托尼·比彻的研究发现，高等教育学与法学、行政管理学等应用社会科学一起，隶属于“应用软科学”，其特质是：“实用性、功利性；注重专业（或半专业）实践；在很大程度上使用个案研究和判断法；研究成果为规约或程序的形成”。我完全认同托尼·比彻的判断，即高等教育学科是应用软科学之一；我们必须尊重此类学科的特质，即“实用性”“功利性”和“注重专业实践”，据此调整我们孜孜以求的目标及突破口和着力点。我们高等教育学科建设的方略必须改弦更张，必须放弃

探寻、构建一个逻辑严密、范畴特殊、严谨严整、天衣无缝的高等教育学理论体系的目标，而将研究并解决中国高等教育改革与发展中的重大现实问题作为首要任务。

必须强调，这样提出问题并非贬低或者取消我们对高等教育学科理论的探讨，而是认为，高等教育学科的真正有价值的理论成果绝非在书斋案头冥思苦想、演绎、建构的产物，而是在高等教育实践中成功解决当时、当地突出的矛盾和棘手的难题后的必然结果。就像当年洪堡与费希特、施莱尔马赫等全身心地投入创建柏林大学的实践——旨在为德意志民族的重新崛起提供新的精神力量与智慧人才——其结果是不仅“用现代的方式重建了大学”

（阿特巴赫语），而且“使旧瓶装入了新酒，旧瓶也因此破裂。古老的学府如此彻底地按照一种理念进行重塑，可以说是前无古人，后无来者。”这注入的“新酒”——崭新的大学理念——也就成为重塑现代大学、启迪后人创新的精神财富，成为高等教育学科的理论精粹之一。美国高等教育在起步阶段是先师承英国经典后效仿德国模式，但是只有当它们根据美国国情发展需求创建了赠地学院、社区学院，锻造出研究型大学并创建了斯坦福-硅谷模式之后，美国才成为国际高等教育的执牛耳者并占领高等教育研究的制高点。

亚伯拉罕·弗莱克斯纳曾强调：“研究和解决问题与增进知识——这两个短语是相互通用的——的日益显著的重要性，在任何领域都是显而易见的。”很显然，在以“实用性”和“功利性”突出，“注重专业（或半专业）实践”为特质的高等教育学科建设过程中，研究与解决问题的重要性、紧迫性更加突出，“增进知识”和丰富理论其实是研究和解决问题与矛盾的必然产物！

三、学科建设的绩效评价与方法选择

托尼·比彻的另一个基本观点也值得我们汲取，即不同的学科自有其不同的学科特质，因而也有不同的研究方法和不同的评价标准。

对于学科类别及其研究方法的差异性，美国学者约翰·S·布鲁贝克有过十分精辟的论述：“实际上，在学问的圣殿里有许多厅堂。在有的厅堂里，学者是通过在隔音的实验室里拨控制盘来验证真理的。在另一些厅堂里，他们是通过在喧闹的城

市、福利中心、诊所、法院等地方参与工作来积极验证真理的。还有一些厅堂里，一些孤军奋战的思想家是在静寂的图书馆里通过钻研故纸堆来验证他们的思想的。”这其实是在启发人们必须思考并有所抉择：我们是如何“验证真理”的，是在“隔音的实验室里拨控制键盘”？还是在图书馆“钻研故纸堆”？抑或深入现场“参与工作来积极验证真理”？这不仅因软、硬科学而有别，还因知识生产的模式不同而不同。

托尼·比彻等在长达7年的时间中通过两个国家、18个学术机构、跨越12个学科的1220名学者教授的调查访谈，用大量鲜活的资料深化了在“学问圣殿”中不同“厅堂”验证真理的不同特点、方式与结果。如他强调物理学等“纯硬科学”的发展特点是“累积的；原子论的（晶体状的/树形的）；与普遍、数量、简化相联系；客观性，价值中立的”。而“纯软科学”如历史学、人类学等的发展却迥然有异，呈现“反复的；有机的（与河流相似）；注重细节、质量与复杂性；主观性、受个人价值观的影响”等鲜明特点。“纯硬科学”如物理、化学、数学等等主要“为某种发现或对某种现象进行解释”，其研究成果常常以学术论文的形式呈现，其对真理的验证和知识的陈旧标准，都有明确的原则并容易达成共识，因而具有国际可比性，其学术前沿所在与学术影响力大小，也可以量化甚至排序。而“纯软科学”重在“对某种现象进行理解或鉴赏”，往往见仁见智，研究成果也难以一一证实或证伪，对新知识的确认和原有知识陈旧的确切标准常常“存在争议”，学科发展的标识与研究成果的评价也有所不同。

国务院文件强调，双一流建设必须“坚持以绩效为杠杆”。那么，什么是高等教育学科建设的“绩效”？是发表SSCI或者CSSCI论文的数量？是高影响因子学术期刊的发文量？还是世界EIS学科排序前1%？或者，是完成国家级、省部级课题的数量与质量？

在2006年和2008年，我曾经参加教育部哲学社会科学重点资助项目“中国人文社会科学学术影响力研究”，承担教育学子课题，两次尝试运用科学计量学的理论与方法，借助南京大学中国社会科学评价中心编制的《中文社会科学引文索引》即

CSSCI的统计数据，分析我国教育研究的学术影响力，包括期刊、论文、专著、学者、机构与地区的学术影响力。曾经先后在《教育研究》《高等教育研究》等期刊发表了8篇文章。我发现，运用科学计量学分析教育研究机构、期刊及学者个人的学术水平和学术影响力，确实别开生面，耳目一新！但我也发现，期刊论文或专著“被引”及“被引率”所反映的，仅仅是学者教授的研究发现，是他的思想、观点对“文本”的影响力，是他的研究对这一领域的研究者（包括硕士、博士研究生）后续研究的影响广度和深度。而教育研究的根本目的，还在于影响实践，包括影响教育决策，影响教育教学和教育管理改革，在于为一线的教师和学生，为各级各类学校管理者提供新视野、新思路和新见解。而恰恰在这一方面，我们尚无良策，也未曾有所部署，有所尝试！

什么是真正的影响力？什么是真正具有含金量的高等教育学科建设绩效？是对教育宏观决策的影响，是对学校治理方略的影响，是对教师的教与研，对学生的发展与成长的真切而实在的影响！前者如匡亚明、刘丹、李曙森、屈伯川等四位老校长关于建设“重中之重”的“8.35建言”，后者如苏联教育家苏霍姆林斯基《给教师的一百条建议》，如“慕课”的开发与创新……这些，才堪称对一个国家乃至整个世界教育变革有重要影响的研究成果，才堪称引领一个时代教育发展的里程碑式的成果！

在高等教育学科建设中如果我们仍然只注重核心期刊、影响因子的评价，一味倚重CSSCI发文量和引文评价，而忽略甚至无视对大学生的学习经历、学习投入、学习质量的研究，忽略甚至无视对课程、教法的研究，忽略甚至无视对第一线从事教学、教育管理者的研究和影响，那就将只能是一种典型的“异化”，只会催生一批擅长纸上谈兵、热衷自娱自乐的所谓“学者”，根本无助于中国高等教育的创新发展与质量提升！

研究方法的选择，从来是学科建设重要的内容之一。20世纪90年代初我们讨论高等教育学科建设时，也曾经有不少同仁将能否找到高等教育学自己的、特有的研究方法，作为我们学科趋向成熟的一个依据。现在，越来越多的学者教授认识到，不必

刻意追求为我独有的一种研究方法，也许，借助社会科学的多学科研究视角和研究方法，就是高等教育学科建设的方法论。

伯顿·克拉克是最先倡导并尝试“打开多盏聚光灯”，即借用社会科学多学科的研究方法的。他在给《高等教育新论——多学科的研究》中文版序言中特别强调了一个观点：“各门社会科学及其主要专业所展开的广泛观点，为我们了解高等教育提供了基本的工具……每一观点有它独特的优点，也各有其缺点，我们需要了解那些优点和缺点是什么。利用这些优点，我们可以发展一系列的研究方法。意识到这些缺点，我们可以避免每种观点在某种程度上的‘井蛙之见’和缺乏辨别力。”潘懋元先生组织他的弟子，在借助多学科的方法研究高等教育方面，进行了成功的初步的实验。多学科研究方法的引进，为高等教育学科的深入发展与繁荣注入了新的活力。但是，也存在类似“邯郸学步”

“东施效颦”的弊端，近年来愈演愈烈的量化风、数据潮替代严肃的分析思考，就是一例。

亚伯拉罕·弗莱克斯纳的《现代大学论——美英德大学研究》一直受到我国高教研究界同仁的重视，他的许多观点一而再、再而三地被援引、被阐述，但很奇怪的是，弗莱克斯纳有关教育学包括高等教育学研究的范式和方法的独到见解，却很少有人问津。弗莱克斯纳曾经用很大的篇幅来讨论“研究究竟由什么构成”的问题。他特别强调：“收集信息——即使是精确的信息——不是研究。收集大量的描述性材料——在家政学、社会科学和教育学领域这种做法相当普遍——不是研究。未经分析和无法分析的资料，不管收集得多么巧妙，都不构成研究。……有没有图表、曲线和百分比，这些也都不是研究……”

那么，什么是真正的科学的研究呢？弗莱克斯纳说：“科学的本质要求研究者要有一种思想，虽然他坚持这种思想的方式可以十分灵活。如果事实与他的看法相反，他必须随时准备修正或放弃自己的想法。无休无止的计算绝不会产生理论、原理或思想。”

所谓“思想”，就是真知灼见，就是对于历史、现状的准确把握和深刻认识，就是对于高等教育这一复杂系统的较为全面的把握，对于其发展过

程中存在的不确定性的相对靠谱的预测。高等教育现状和历史的研究必然涉及诸多信息、资料、数据、案例，则真正的科学研究是对这些信息、数据的去伪存真的分析和鞭辟入里的解读，是对这些数据起伏变化的原因的追溯和探讨！思想和观点来自这些分析、解读与探讨。我们不能用罗列一大堆数据，绘制一系列曲线图、直方图或者饼图，甚至列出一长串漂亮的“结构方程”公式，来代替我们的批判性思考和独到性阐释。在一次关于本科教育评价的学术研讨会上，厦门大学主管本科教学的邬大光副校长就曾经直言不讳地发问：“这么多结构方程的图像究竟能说明什么？它们从何产生？如何解读？”令人遗憾的是，这样的研究阵势、研究范式却风行一时、大行其道。似乎没有曲线，没有百分比和方差分析，没有计算公式，就不成其为“科学研究”！其实，许多所谓的研究“最后得出的结论要么是凭调查开始时的常识就显而易见的，要么是最终得不到可靠证据支持的”，我还要加上一句，要么就是云里雾里、似是而非，连作者自己也说不清、道不透。

今天是大数据时代，我们的高等教育研究，也需要数据分析，来替代想当然、拍脑袋的决策管理模式。但是，这些问卷调查的设计，应当科学、自治；调查数据的收集，应当全面、客观、可持续。加州大学总校院校研究室副主任常桐善博士告诉我，他们所积累的有关本科生学习状况、学习经历的调查数据，已经有15年之久，涉及加州大学10个分校中的9所（因为加州大学旧金山分校不培养本科生）；他们还能通过联网，从覆盖美国所有高校96%的数据库中提取学生入学前及入学后的相关数据，做相关性分析、趋势展望和政策建议。我认为，这样的数据分析和实证调查，才是真正研究的开始。

最后强调一下案例分析。“孔子何为而作《春秋》哉？”司马迁在《太史公自序》中引述了夫子自道的一段话：“我欲载之空言，不如见之于行事之深切著明也。”后世学者的阐释大多围绕“与其空谈，不如践行”进行，但也有学者将其归纳为孔夫子作《春秋》叙事论史的方法论——“我与其空泛地谈论单纯的道理，不如切实地考察具体的事例，从而能把我对人伦世事的看法阐释得非常深刻

且非常清晰。”我认为，从方法论的角度解析孔子这段话，还是很有见地的。与其泛泛而论、“载之空言”，不如抓住具体“行事”，在描述与评析中将所思所得“深切著明”地阐发出来。英国学者托尼·比彻的研究也发现，作为“应用软科学”的高等教育研究，应当采纳的研究方法是：“在很大程度上使用个案研究和判例法；研究成果为规约或程序的形成。”与法学、经济学科的案例法有所不同，高等教育学科的案例研究除了具体院校的案例之外，还可以将不同历史时期、不同国家地区高等教育发展的成功与失败、高等院校的崛起、转型或衰落、分合……将当时当地当政者的判断、决策、执行，以及研究者的思考、批判、争论和建议等等，汇集成一个个专题研究案例，作为高等教育思想素材，以供后来的研究者与实践者思考、借鉴和资政。

5年前我曾经建议：“我们不妨借用库恩的‘专业基体’的概念，在高等教育学研究方面做以下工作：第一，选择、确定研究的真命题。第二，厘定高等教育的基本概念和范畴，逐步凝聚共识，规范高等教育研究群体多采用的‘符号概括’，界定相关概念的内涵与外延，并尽可能与国际学术界接轨，避免出现‘鸡同鸭讲’的局面。第三，积累、汇集高等教育研究共同体的‘范例’，可以分专题遴选优秀的研究成果并加以评述，逐步形成共同体的‘话语体系’和研究。”

时至今日，高教研究界对于“选择、确定研究的真命题”和“厘定基本概念与范畴”正在形成共识，而对于“范例”的选择、汇集与研判，对于高等教育研究思想库、范例库的建设等，尚需继续呼吁，并大胆尝试。

（龚放，常州大学高等教育研究院特聘专家，江苏常州 213164；南京大学教育研究院教授，江苏南京 210093）

（原文刊载于《中国高教研究》2016年第9期）

高等教育学的学科性质及相关问题

卢晓中

近来，由“双一流”建设和若干综合大学撤销以高等教育学科为主体的教育学院而引发的对高等教育学科建设的讨论正逐步引向深入，尤其是对我国高等教育学科发展前景的担忧，也多少为这次讨论增添了些许沉重。在众多的讨论和探索中，一个重要观点就是在学科建制上将高等教育学建设成为一级学科，在持此观点者看来，这既可摆脱目前高等教育学的困境，又可推动高等教育学发展进入到一个新阶段。对此，潘懋元教授认为，将高等教育学视为与教育学平行、并列的一级学科是有道理的。不过目前由于关系到学科分类建制的许多现实问题，如此处理尚不成熟。笔者赞成潘先生的这一立场和观点，并认为应当从学理意义上努力使作为独立学科的高等教育学不断成熟和完善起来，因为高等教育学自身的完善和成熟也是促使学科建制改变和发展的基础和前提。在建设和完善高等教育学的过程中，我们一方面必须建立学科自信，另一方面又必须正视高等教育学作为一门独立学科存在的不成熟和不完善，并对学科发展中的一些“常识性”问题加以持续不懈的探讨和改进（笔者以为学科发展中“常识性”问题，往往是学界共识性问题，回避或忽视这些问题，去寻求学科发展的“新趋势”“新问题”，将需回答这些“常识性”问题何以成为“过时性”问题，并将面对更大范围的学术共同体对此的质询和认同）。唯有如此，才有可能真正走出当下高等教育学的困境并促使其持续健康发展。

学科性质决定了一门学科发展方向，决定了学科研究范式、研究方法及学科表达方式。学科性质在学科建设与发展中占重要地位，值得深入探讨。

一、学科的定性与高等教育学的学科性质

不论在自然系统还是社会系统，事物的性质往

往指的是“一种事物区别于其他事物的根本属性”。根据这一界定，至少可以解读出两方面意蕴：一方面事物的性质在很大程度上具有与生俱来性，即指事物的原生性质，此事物之所以区别于彼事物，从此事物一出现便初见分晓，实际上事物的这种与生俱来性也就是自然生成的意思；另一方面它又具有与时俱进性，即事物的性质在发展过程中可以不断地丰富和变化，从而拥有了具有时代特征的某些“根本属性”，实际上生物的进化过程便反映了生物性质的这种与时俱进性。在社会系统中一种事物的性质，往往不是自然生成的，在相当程度上是主观设定的，正由于此，其与时俱进性更为突出。

给人文社会学科定性并不是一件轻而易举的事情，它可能会出现以下三种主要情形：第一种情形是学科建立之初其创立者即对该学科有一个基本定性，如比较教育学，法国学者朱利安在其创立之初就给该学科作了一个基本定性。他认为“教育，像其他一切科学和艺术一样，是由研究客观现实和观察结果而构成的。所以，为了建立教育科学，正如建立其他各门科学那样，看来有必要把各种事实和观察结果所得的资料收集起来，并把它们排列成分析性图表，使其互相联系和便于进行比较，从而演绎出某些原理、确定一些规则。所以，我们说教育可以成为一门近乎实证的科学”；第二种情形是学科在创立后的发展过程中逐步明确了其性质和身份，如在两千多年地理学的发展过程中，就是在不断探索和明确学科性质的过程中向前发展的地理学。从我国教育社会学的学科发展史中，不难发现一个大致从“规范论”到“事实论”再到“事实与规范兼有论”的学科定性过程；而第三种情形是由于学科地位并不确定，其学科性质一直比较模糊，

争议较多，始终未获得广泛认同。值得注意的是，从世界范围而言，学科建制非常复杂，学派众多这一点，从国际上一些有影响的大学排行榜中列出的学科排名状况便可见一斑。而对于具体的国家来说，学科建制是作为国家学术制度中的一种正式建制，由于不同国家对一门学科地位的认定不同，所以对学科性质的讨论需与具体的国家相关联。

在我国，属人文社会科学范畴的高等教育学，早在20世纪80年代初其学科地位就得到了正式的国家认定，因此，探讨高等教育学的学科性质便是一个“真命题”。但高等教育学在当时处在一种“经验形态”，对高等教育学的学科性质等一些基本理论问题并没有给出明确的界说，直至1995年潘懋元教授、王伟廉教授主编的《高等教育学》问世。这本著作可视为从经验体系向理论体系的过渡，该书专设一章对高等教育学的学科性质进行了探讨。在该著作中，研究者从学科门类 and 高等教育学与其他科学分支的关系两个角度考察了高等教育学的学科性质，认为“高等教育学主要是一门应用学科，而且是一门综合性很强的应用性学科。在当前，由于作为其基础的各门教育学科的不成熟性和不完善性，它还要同时进行一部分基础理论研究”。基于对高等教育学的学科性质的上述认识，研究者探讨了包括高等教育学的研究对象、研究任务和研究方略三个问题。

实际上，对一门学科的定性，可以从多个角度来进行。如托尼·比彻将广义上的学科分为“纯硬学科”“纯软学科”“应用硬学科”“应用软学科”，而高等教育学与法学、行政管理学等应用社会科学一起，隶属于“应用软科学”，其特质是“实用性、功利性；注重专业（或半专业）实践；在很大程度上使用个案研究和判断法；研究成果为规约或程序的形成”。

日本学者大河内一男等著的《教育学的理论问题》是从经验科学和规范科学“二分法”的角度对学科进行分类和定性。该书特别对比较教育学作了学科定性，在研究者看来，比较教育学是一门以教

育事实的本来面目为研究对象的经验科学，而不是确定一定规范的规范科学。相对于经验科学的性质，该学科常用的研究方法包括理论研究、实验研究、实证研究和历史研究。

若从经验科学与规范科学“二分法”的角度，高等教育学究竟应当归属于哪种学科性质呢？如果我们把高等教育学定性为一门经验科学，主要研究的是高等教育的事实领域，即为“确认事实、假设关于事实的命题并加以验证的工作”，但这与高等教育学致力于人才培养模式、教学原则及教学方法等规范性问题的探讨和高等教育学“研究成果为规约或程序的形成”并不一致。如若将高等教育学定性为规范学科，即研究目的是确定具有明确价值判断的规约或规范，但高等教育本身就是“实在”或“具体”类的系统，并不是抽象或观念性的系统，对于如此系统，似乎又多属于经验科学的对象范畴。

由此看来，把高等教育学简单归属于经验科学，抑或规范科学都不科学，事实上它更多的是兼具经验科学与规范科学性质，具有两类科学特点的学科。其中，学科的经验性特点所追求的是事实判断，强调的是价值无涉和客观事实，也就是学科研究过程中尽量排除或减少人为（如研究者等）的主观影响。而学科的规范性特点所注重的是价值判断，主张的是彰显价值和形成规范。

如何在高等教育学研究过程中厘清与调和这两个完全不同的学科研究取向呢？日本比较教育学者冲原丰提出的观点可为此提供某种思路。他认为尽管比较教育学属于经验科学，但在以下两种情形下可以有价值判断：一种是当一定的教育目的和政策目标已经确定，而为达到此目的需要从几种手段中选择最理想的手段时，要进行价值判断。这不是为了规定一定的教育目的和政策目标而进行的价值判断，而是为了达到作为其前提的目的和目标而选择技术性手段的价值判断；二是明确一定的立场，进行价值判断。因为研究者在事实判断的基础上声明了自己的价值立场，再对事实结果进行价值判断，

这种价值判断当不会产生误导。笔者曾提出“定性-定量-定性”教育研究的基本范式，实际上是一个兼融事实判断与价值判断的研究范式。在这一研究范式中，第一个定性阶段就是一个初步的价值判断的研究过程，而后的定量则是一个基于量化数据的事实判断的过程，最后的定性则是在上一阶段事实判断结果的基础上进行更高层次的价值判断的过程。而冲原丰所言的可进行价值判断的两种情形通常就包括在前后两次定性阶段。

跨学科或多学科性长期被许多人认为是高等教育学的一个重要属性，特别是伯顿·克拉克等著的《高等教育新论——多学科的研究》和潘懋元教授主编的《多学科观点的高等教育研究》，运用多学科的观点和方法，对高等教育进行了深入研究，也提供了运用多学科的观点和方法开展高等教育学研究的成功范例。这被认为是为高等教育学具有多学科性的属性这一观点提供了有力的支持和例证。实际上，运用多学科的观点和方法开展学科研究，不仅在高等教育学研究中如是，在其他一些学科研究如比较教育学研究中也是被普遍运用，并同样卓有成效。必须指出的是，一个学科运用多学科观点和方法开展研究并取得成果和成功，并不表明该学科研究就具有多学科性，更不意味着该学科就拥有了多学科属性。针对教育学科的多学科属性问题，人们就担心会不会因此动摇教育学科独立存在的地位。因为迪尔凯姆曾说过：“一门科学只有在真正建立起自己的个性并真正独立于其他学科时，才能成为一门真正的科学”。而赞成教育学科的多学科性，特别是把社会学、经济学和政治学等学科的抽象模式附加在教育之上并以此来研究教育的现象，在阿根廷学者奥利韦拉看来，它将带来以下后果：一个是它表明自己事先就放弃了任何改善教育的努力，因为除非有根本的变革改变了社会或整个世界，否则什么事都别想干；另一个，也是更深层次的后果，就是使科学地研究教育的工作被扭曲。如果教育不是被看成一种自然完整的现实本身，而只是被当作一个多侧面的研究对象，每每按照某种科

学模式的需要加以预先整理，那么，被研究的就不再是教育，而是我们自己对教育的观念了——往往也就是那些从未讲过课、教过书的人的观念。另一方面，如果从一种“多学科”的角度把教育看作各学科的交叉点，或一切社会科学的某种归结，那么，教育作为一种过程或一种社会子系统的本体也就会融化在众多的认识论的理论之中了。显然，此后果是不可接受的。因为教育无论从其他学科学到多少关于它的知识，它总有一个其他学科无法穷尽的“内核”。这个独一无二的“内核”具有某些外在的表现形式：一些仅属于教育而其他社会科学现在不能或永远不能处理的事物，如正规教育体系的结构、规定性课程的环境、教学的方法等。此外，“外面的”学科被用来说明教育过程时，它们往往被改得变了样，或不得不建立起一种“专业”。毕竟教育作为一个整体，对社会具有的某些影响无法归结于其社会、经济、心理或政治的因素：它们应归结于一个独特体系内发生的教育过程的那种独特和无法划分的本质。由此可见，高等教育学研究应当倡导运用多学科研究方法，因为正如伯顿·克拉克所指出的“没有一种研究方法能揭示一切，宽阔的论述必须是多学科的”。但笔者并不认同高等教育学研究的多学科属性，特别是如果我们把高等教育学研究的多学科性强调到一个不适当的程度，或者把它作为高等教育学区别于其他学科的一个“根本属性”来认识，将可能会使高等教育学失去或找不到它的独一无二的“内核”，从而从根本上动摇其作为一门独立学科而存在的基础。

二、高等教育学研究的方法与术语问题

研究方法的独特性常常被认为是一门学科是否成熟的标志和表征。但事实上，研究方法的独特性也是一个时常引起人们争论不休的问题。如，由于学科性质在相当程度上决定该学科的研究方法，如经验科学的性质决定了高等教育学研究运用的主要方法包括理论研究、实证研究、实验研究和历史研究等，但这些方法都不是原创于高等教育学领域。同时，人文社会科学中的许多学科都具有经验科学

的性质，这便意味着其研究方法都有相似性，再加上方法本身的工具意义，从而使之具有相当的通用性，所以，对独立学科的独特研究方法的要求和追求常常困扰着包括高等教育学者在内的人文社会科学者，也是这些学科的学科身份常被质疑的一个主要方面。既然方法的工具性在一定程度上决定了它的通用性，所以，方法从一个学科的运用移植到另一个学科的运用便成为一个不可避免、也是必需的事实。那么，这里自然便出现了一个关键性问题，就是方法的移植和借鉴能否体现出学科方法的独特性？要回答这一问题，首先必须对方法的移植有一个基本认识。任何一门学科的方法移植到另一门学科都必须具备两个前提条件：一是所移植的方法在其学科的运用应当是比较成熟和比较完善的；二是从需要引进方法的学科的角度，一般也要对其学科的属性研究对象的特点有较好的认知。只有满足了这两个前提条件，才可能发生有效的方法移植。而后一个前提条件正是可体现所移植方法的独特性的地方，它要求移植的方法必须紧密结合高等教育学的学科性质和研究对象的特点进行必要的改造和再创造以体现独特性。如问卷调查是一种普遍运用于许多学科研究的社会学方法，它移植并运用于高等教育学研究，对大学生的问项设计方式甚至包括表述方式，与运用于中小学生的问卷调查的问项设计方式及表达方式显然要有所差别，这种“差别”既能体现问卷设计的科学性和专业性，同时也彰显其独特性。

学科的表达方式即术语系统是否专业，同样是学科发展成熟与否的重要标志，正如美国学者诺亚所说的“对一门科学的发展程度的一项检验是其术语的获得”。德国学者布列钦卡曾在《教育科学的基本概念——分析、批判和建议》一书中指出了教育科学概念的两个缺陷：多义和含糊不清。对于高等教育学来说也存在类似的问题，包括所确立或使用的术语或概念的涵义不确定，容易歧义，或用词不规范；二是一些基本术语或“话语”，几乎都是来自于其他学科、其他理论或日常用语，如筛选、

流动、教育机会、发展、性别角色等都源自于社会学。而这种“移植”又缺乏必要的“内化”。对于“内化”，用诺亚的话来说，就是从该术语的日常涵义（或其他学科上的涵义）转到“更为技术性的涵义”，这里所谓的“技术性”，实际上就是如何转化为具有高等教育学特征的意思。笔者更认为，对于高等教育学研究来说，如果说研究方法的通用性使人们更注重对已有研究方法进行学科个性化改造，以使之“更为技术性”的彰显研究方法的学科独特性，那么，对于高等教育学科的表达方式即术语系统，则更需要拥有原创于本学科且具有学理性、专业性的适切的新术语。在学科术语或话语方面还有一个值得特别重视的问题，就是高等教育学科的“国际性术语或话语”缺失，这里包括两方面情况，一是我们的术语或话语在国际上认同度不高，影响十分有限；二是国际通行的学术术语或话语在国内学术领域却不通行，甚至学界知之甚少，还有不少误读的现象。因此，如何改变国际性术语或话语缺失状况，增强高等教育学的术语或话语的国际性，这对于我国高等教育学研究走向世界，乃至建设中国特色、世界水平的现代高等教育体系，并为世界高等教育改革发展提供中国方案，具有十分重要的现实意义。

值得提及的是，建立一门学科的表达方式和术语系统是一个持续的、不断完善的过程。“我们不能奢望一劳永逸地提出一个具有完整结构的‘通用术语’，这种术语永远处于形成之中。”

（卢晓中，华南师范大学教育科学学院院长、教授，广东广州 510631；中国高等教育学会学术委员会委员，北京 100082）

（原文刊载于《中国高教研究》2016年第11期）

高等教育学的学科建设新思维

——从“认识论”到“价值论”的逻辑转向

解德渤 王洪才

自学科建立伊始，高等教育学的学科地位始终悬而未决，人们对其作为“次等学科”的事实心照不宣。但高等教育学果真是一门“次等学科”吗？这种追问既是对三十余年来学科建设的一种反思，也是对未来高等教育学发展前景的一种展望。德国哲学家海德格尔(Martin Heidegger)曾说：“任何发问都是一种寻求。”当我们追问“高等教育学是什么”的时候，希望探寻的并不是一种简单的认识关系(认识论)，更是一种深层的意义关系(价值论)，即“什么才是高等教育学的意义”。由此来说，高等教育学的学科建设只有先理解高等教育学与人类之间的意义关系，才可能真正理解高等教育学。这是一种学科立场的先验性存在，也是高等教育学学科建设需要解答的前提性问题，更是高等教育学实现学科地位逆转的逻辑起点。

一、作为“次等学科”的高等教育学

高等教育研究究竟为教育实践提供了什么，向其他学科贡献了什么，对人类世界的独特价值是什么？这一系列问题都是值得高等教育学界深刻反思的重大命题。然而对上述问题的“集体失语”使得高等教育研究面临诸多质疑乃至攻击，尤以在学科地位方面遭受的口诛笔伐为甚。

高等教育研究究竟是一门学科还是一个领域？许多学者尝试从不同视角对该问题做出回答：有人采取鲜明立场，提出“学科论”、“领域论”；也有人秉持折衷观点，提出“双重说”；更有人弘扬“超越论”，试图平息这场旷日持久的论争。基于各种考量，国内多数学者倾向于“学科论”，但在高等教育学的学科定位上也存在诸多分歧，有“走向成熟说”、“准学科说”、“一级学科说”、“应然学科说”、“现代学科说”、“松散学科说”等不同观点。就此看来，无论是“领域论”者的外部质疑还是“学科论”者的内部分歧，都表明

高等教育研究就这一基本理论问题未达成普遍共识。另外，高等教育研究具有天然的多样性与复杂性特点。这意味着，高等教育学很难形成一个较为稳固、自我调节的学术群体，更难形成颇具代表性的研究学派或研究范式。这是高等教育研究地位低下的表现形式之一。

高等教育学作为“次等学科”更直接表现在学术建制上。尽管高等教育学已经在《教育部学科专业目录》中作为一门事实性学科存在，但它在内部建制上并未完成“学科化”的使命——研究对象不够明确、研究方法不够清晰、理论体系有待构建。即在传统的学科标准面前，高等教育学均不能展开有效的自我证明，从而不敢自我宣称作为一门学科的优势地位。进言之，高等教育学在行政建制上的学科地位与学术建制上的羸弱体系形成鲜明对比，“次等学科”的境遇不言而喻。那么，高等教育学的合法性与学术尊严时时面临着被挑衅的威胁。

随着高等教育研究以及实践的深入，这种威胁不但没有得以缓解，反而使其陷入“内忧外患”的危险境地。这种“内忧”来自高等教育研究者强烈的“学科意识”或“学科情结”，从而他们不断借鉴、吸收其他学科的理论成果。尽管这对学科建设具有一定的特殊意义，但如此的高等教育研究“最多也不过是社会学中的一章，或一个心理过程，或一种经济投入，或一种政治工具，或一个社会心理现象的示例，或一个历史侧面，或一个哲学选题，仅此而已。”其他学科的“强势入侵”以及高等教育学的“自我殖民”上演了一场场不平等的学科对话，高等教育学贡献的无非就是学术领地而非独特智慧。这种“外患”加剧了高等教育学的“次等学科”命运，学科“自卑情绪”开始全面蔓延。加之，早已完成学科化任务的经典学科开始阔步迈向“学科整合”的发展新阶段，而高等教育学则面临

着学科“专门化”与“整合化”的双重压力，从而高等教育学原本落后的局面进一步塑造并固化了其在学科格局中的次等地位。

综上分析，不健全的学科建制是高等教育学学科地位低下的内在根源。这一根源触发了学术团体的内部纷争与外部指摘，建构了高等教育学作为“次等学科”的社会事实。从某种意义上说，高等教育学低下的学科地位也受累于教育学的学科地位。钱钟书在《围城》中略带调侃味道的一番说辞已经说明，教育研究地位低下是一种公开的秘密。这或许是许多学者极力倡导将高等教育学建设成“一级学科”的初衷之一。为捍卫学术尊严，高等教育学人开始引进多学科观点、理论以及方法，这种做法本来值得称赞。但在学科立场或学科价值模糊的情况下，教育研究领域遍地都是爆竹，却不能上演一场焰火表演，从而加剧了学科危机。学科地位低下的事实使得高等教育研究的学科吸引力大大降低，招致教育学者与其他专业学者的疏离。这种疏离阻断了学科对话的畅通渠道，以至于学科对话成为高等教育学者的“一厢情愿”，从而“次等学科”的命运如同一道紧箍咒令高等教育研究者难以逃脱。这成为高等教育学“次等学科”命运形成的内在机理。

可以说，如何摆脱“次等学科”的命运，成为我国高等教育学界挥之不去的困惑。如果这一问题不能从根本上得以解决，高等教育学学科地位低下的“魔咒”就难以解除，学科建设只能沦为一种美丽的奢望，高等教育的实践效力也将大打折扣。回顾学科发展史，学科知识及其相关的权力地位都是不断建构的产物，法律、物理、化学、经济学等传统学科概莫能外。自20世纪80年代以来，以潘懋元先生、薛天祥先生为代表的一大批高等教育研究者以学科建设为使命持续不断地在划定研究边界、寻找逻辑起点、探寻研究方法、构建理论体系等方面开展研究工作。可以说，他们为建设学科体系、巩固学科地位做出了卓越贡献，但时至今日具有逻辑自洽的理论体系仍处于探索之中。

学科地位的逆转不仅是高等教育学人略显偏执的学科情结，更是尊重学科历史与自身逻辑的价值评判结果。霍斯金(Keith W. Hoskin)从福柯(Michel Foucault)那里汲取灵感完成了对教育学的知识考古工作。他认为，书写、考试、评分三种教育实践

形式生产了新的学科知识，涵盖了从最软性的文科到最硬性的理科各门知识范畴，以此重构了知识结构的权力关系，并获得了教育学学科地位意想不到的逆转。人们在激动之余发现，从知识考古的角度论证教育学的学科地位并未改变其现实境遇。这种精神自慰的学科建设路径无益于高等教育学的学科发展。元高等教育学与高等教育哲学也没有对该议题做出合理解答。学科建设究竟采取罗曼蒂克的态度还是秉承现实主义精神，高等教育学该何去何从？

二、认识论束缚与高等教育学的次等命运

学科建设成功的重要标志就是获得优势的学科地位，学科地位作为一种权力的表征来源于学科知识基础。在这一逻辑链条下，高等教育学人不断追寻真知，并且将知识作为认知主体把握的对象。在这种认识论框架下，主体人的思维主要是适应被认知的对象，主客二分的思维方式成为学科建设逻辑的一种常态。就此来看，高等教育学在学科建设中所追求的知识只有具备普遍性、必然性，方能获得合法的学科身份确证，否则“一级学科”也不过是一种自我信念而已。从广义的知识角度而言，高等教育学在“常识”、“科学”以及“信念”三个层面均不能获得充分的学科知识基础。

(一) 作为“常识”：高等教育学的经验与尴尬

高等教育学知识在实践中主要适用于教学活动与管理活动。遗憾的是，许多教师的教学经验往往是通过效仿成功教师、潜移默化的影响或自身的教学实践活动而习得，即教师个体通过“模仿机制”、“规范机制”获得组织的合法化认同，通过“实践机制”获得自身教学经验的提升。另外，由于每个学科都具有各自的特殊性，高等教育学知识范畴中的教学原则、教学方法难以具体指导学科教学。从这个意义上讲，其他学科教学并不需要高等教育学知识“指手划脚”。基于此，新任教师培训似乎成为一种例行公事，以“教学术”为代表的高等教育学知识并未发挥实质性的指导作用。

与之类似，高校管理者的行动逻辑也大多出于一种实践经验、教育常识或认知惯性。“常识源自日常经验的累积，往往以其独特的隐喻形式拓展和延伸着其适用范围和使用价值，从而使常识以类似文化传统的形式得以世代延续。”高等教育学知识

以“常识”的面孔呈现究竟是一种幸运，还是一种悲哀？倘若从高等教育学知识广阔的适用范围与深刻的影响意义来看，这是高等教育学的幸运，但从建构高等教育学知识体系与学科建设的前途来看，又是一种令人嗟叹的悲哀。

这种境遇揭示了高等教育学知识的“二律背反”现象。颇具讽刺意味的是，当高等教育对社会发展与个体成长最起作用的时候，人们并不需要高等教育学，因为高等教育理念已经内嵌入时代精神之中；当社会与个体普遍缺乏教养、丧失尊严时，公众呼吁增加高等教育机会、提高教育质量，对高等教育学却采取更加冷漠的态度，因为高等教育学并没有直面时代那些激动人心的议题。这就是一种悖论。那么，高等教育学的知识价值何在？作为常识的高等教育知识在客观上不能获得足够的确定性，在主观上也不能提供某种确信性，从而很难为学科建设提供牢固的知识基础。从这个角度看，高等教育学知识立足常识，但要超越常识。由于高等教育学知识不能坚定、有效地表达自己的学科立场，使得高等教育常识大行其道，从而损害了高等教育学知识的神圣性，直接阻滞了学科建设进程。

（二）作为“科学”：一场学科自我保护的失败

按照学科发展的一般脉络，从“知识碎片”发展到“知识体系”是高等教育学迈向科学化的必经之路。我们需要回答的是，高等教育学知识不愿沦为“常识”，但又能否享用得起“科学”的称号？直到今天，高等教育学知识并不能充分证明其客观性与普遍性，将高等教育学冠以“科学”始终令人感到不安与难堪，但高等教育学并未放弃对科学知识的追求。因为“谁拥有了‘科学’，谁似乎就拥有了一项华丽的冠冕和一根令人肃然起敬的权柄。”显然，目前的高等教育学知识仍缺少这顶冠冕与这根权柄。

根据英国学者比彻(Tony Becher)的观点，不同学科之所以有不同的学科文化，完全是由学科知识性质和学者活动方式所决定的。那么，我们有必要追问：高等教育学知识和学者活动有没有塑造出一定的学科文化？应该说，学科文化是一群学者共同默会的一种思维方式和行为取向，它是学科成熟的重要标志。每个学科都类似于一个相对独立的“学术部落”，且每个部落都按照一定的“差序格局”

构造并维系着人类的知识网络。在这个知识网络中，学科之间并不存在文化的优劣之分，只存在强弱之别，且是在某种情形下暂时的一种表达机制或呈现方式。随着社会需求的变化以及人类价值或思维变迁而产生了学科文化变迁以及知识结构的变化。但明显的是，当前高等教育学的学科文化是一种弱势文化、封闭文化，处于知识格局的边缘。这从侧面宣判了高等教育学知识并未迈向“科学”的既定事实。

真正决定一门学科的因素是什么，明显的研究边界、明确的逻辑起点、独特的研究方法、独有的话语体系还是完整的理论体系？在几者之中，似乎学科边界对学科具有直接规定性。那么，高等教育学的学科边界是一种自然边界、行政边界，还是一种象征边界？实际上，高等教育学的研究边界更多是象征性的、模糊的，需要被解释的，而不是具有实在性、确定性，有待被发现的。这就宣告了高等教育学明确划定知识边界企图的失败。后来，学界兴起的寻找逻辑起点的热潮、引进多学科研究方法的宏愿以及教育分析哲学对语言分析的青睐都没有完成构建高等教育学理论大厦的宏伟使命。就此来说，高等教育学没有明确划定的知识范畴，缺少自明性的逻辑起点，没有独特的研究方法，也从来没有被视为一种分析其他学科的理论工具。按照传统的学科标准，高等教育学遭受着全面的打击。

（三）作为“信念”：高等教育学的情结与危机

我国许多高等教育研究者都将高等教育学自诩为“一门学科”。这不仅是因为高等教育学在我国学科承认机制中已经获得事实上的合法性，更源于学者的一种“学科情结”或称“学科信念”。实事求是地讲，知识信念决定了学科信念，学科信念影响着学科地位，学科地位制约着学科前景，反过来，学科前景又钳制着知识信念，从而形成一个逻辑闭环。那么，高等教育研究者应该拥有何种知识信念呢？他们在主观上愿意相信高等教育学中的一般理论、教学知识、管理知识等能够有效地运用于教育实践，这是知识的“实践信念”；研究者在内心笃定高等教育学知识对扩展知识结构以及推动人类社会具有重大意义，这是知识的“学理信念”；学术群体认定高等教育学知识肩负着培育人们崇拜知识、敬畏知识的使命，对优化社会风气以及提升

个体素质具有前置性作用，这是知识的“道德信念”。就目前的情形而言，研究者对高等教育学知识的“实践信念”不够坚定，对知识的“学理信念”与“道德信念”也是底气不足。这致使我们对高等教育学学科建设的整体信念是不牢靠的。

从上述分析来看，高等教育学并未达到学科成立的客观标准，在主观方面虽具备一定的确信性，但并不充分，从而学科危机仍没有根本解除。高等教育学的学科建设需要信念，而高等教育活动本身更需要被赋予信念的力量，否则高等教育的价值失落直接造成对人的戕害。德国存在主义哲学家雅斯贝尔斯(Karl Theodor Jaspers)曾直言不讳地说：“教育须有信仰，没有信仰就不成其为教育，而只是教学的技术而已。”这句话的深层意味就是，高等教育学的知识永远指向作为整体性存在的人的主体价值生成，而非指向片面化发展的单向度人的反复规训。

总体而言，高等教育学具有理论与实践相统一的学科性质，其实践性质具有优先性，且最终指向关乎人类福祉的宏大理论命题。不夸张地说，高等教育的价值就是高等教育学的学科价值，这并不是认识论所能完全解决的问题。康德(Immanuel Kant)曾发出“我要限制知识，为信仰留出地盘”的呼喊，至今仍振聋发聩。那么，我们是否过于执迷于建构知识体系，而忘记了学科的独特价值及对人类的最初承诺？目前高等教育学学科建设信念的缺失或价值失落难以发生改观的核心在于，高等教育的价值被遮蔽，学科建设陷入认识论的逻辑误区而无法自拔。如果我们跳不出传统学科建设逻辑的窠臼，高等教育学“名正言顺”地作为一门独立学科的夙愿只能化为美丽的泡影。

(四) 学科建设中认识论逻辑的束缚

近代哲学是以认识论为主流的，其作为“第一哲学”的发展进程始于笛卡尔(René Descartes)的“我思故我在”和洛克(John Locke)的经验主义，经康德的哲学革命，真正赢得学术尊严。认识论哲学的焦点集中在主体与客体的关系问题上。在认识论的思维框架下，现实世界成为人类认知或把握的客观对象。文艺复兴以来，自然科学尤其是物理、化学、生物、天文、地理等学科的迅猛发展导致哲学的分化。自启蒙运动之后，“自然科学常常被当作知识的典范，其客观性、价值中立性和普遍性让

其他知识门类难以望其项背。相应地，科学哲学长期将认识论探索视为自己的中心使命，从逻辑实证主义到社会建构论概莫能外。”由此分析，当时认识论几乎宰制了整个哲学界，形塑了强势学科的优势地位，同时隐喻了后来的学科建立标准，认识论的思维逻辑与经典学科标准的共谋关系建构了知识权力结构，并一直维系到今天，就此学科之间形成了地位上的差异。

我国学术界经过长时间的努力也没有改变高等教育学“次等学科”的命运，问题在于高等教育研究者对学科建设的认识论逻辑业已形成了一种几近本能的“路径依赖”。尽管高等教育学的学科建设包含着一定的认识过程，但这种认识活动既不具有终极意义，对实际问题的解决也不具有决定性影响。既然如此，认识论作为学科建设的根本指导思想，至少在理论上难以自圆其说。认识论路线对思考高等教育学学科建设问题具有重要的参考价值，但陷入了一种逻辑误区。倘若我们再不调整思路，高等教育学科建设的成就很有可能被葬送，也许有人认为这是危言耸听，但“画地为牢”的学科规训已经证实了当前学科发展的困境，未来高等教育研究要避免这种作茧自缚的命运。对此，有学者认为，如果我们只是把握棘手问题的表层，那么问题依然无法解决。这要求我们必须将原有的思维方式连根拔起，并以一种全新的方式重新思考。这就像从炼金术的思维方式过渡到化学的思维方式。高等教育学的学科建设究竟需要何种思维转变呢？

张应强教授提出，高等教育学的学科定位需要从“经典学科”向“现代学科”转型。²¹这种学科转型背后究竟意味着什么？我们借用“会聚水平”的概念进一步分析，会聚水平是具体学科内部显示出来的聚合程度和群体特征。应该说，当前高等教育研究者与具体学术研究的实在性会聚水平越来越低，而象征性的会聚水平越来越高，这是高等教育学知识的特殊性所在，也是其魅力之处。以往经典学科主要依靠研究对象的实在性会聚形成学科内部的高度协调，现代学科主要依靠共同价值的象征性会聚形成学科内部的有效整合。从“经典学科”向“现代学科”转型，意味着高等教育学的学科建设逻辑从“认识论”开始转向“价值论”。原因在于，高等教育学并不仅仅是一种以发现高等教育事实与真相为目的的认识活动，更包含一系列的

教育价值追求、选择与实现的行动逻辑。

以往高等教育学的学科建设最大的问题在于，人的价值失落甚至“退场”。在这样的高等教育哲学中，我们常常找不到具体的、活生生的人，从而高等教育学就失去了健全的思维方式与学科价值。有学者说：“十九世纪上帝死了，二十世纪人死了”。上帝的覆灭为近代高扬科学与理性的旗帜开辟了道路，但就在人们为认识论在自然科学领域取得的进步而欢呼雀跃的时候，甚嚣尘上的科学主义却将人推向了无底的深渊，主体与客体、事实与价值的分庭抗礼成为许多学者心中挥之不去的思想阴霾。正因如此，维特根斯坦(Ludwig Wittgenstein)、海德格尔、伽达默尔(Hans-Georg Gadmer)、福柯、哈贝马斯(Jürgen Habermas)均以各自的方式试图将认识与人的生活及价值结合起来。只不过，教育研究的封闭性使其忽视了哲学的转向问题。就此来说，以一种所谓的“科学标准”来严苛要求高等教育学已经不合时宜。价值论转向对高等教育学的学科建设具有“哥白尼式革命”的重大意义。突破与超越现行学科建设的认识论取向，将“价值论”作为学科建设的新基础成为高等教育学的必然选择。

三、价值论转向与高等教育学的立论基础

高等教育学的两种学科建设思路的根本差异在于思维立场的不同。认识论坚持主客二分且以客体为认知对象，价值论倡导主客统一且以主体为核心追求。两种思路的差异最终导致高等教育学截然不同的学科命运——追随者抑或领导者？因此，我们需要尝试从以往的认识论路线摆脱出来，运用价值论的思路重新思考高等教育学的学科地位与学科建设问题。价值论转向是高等教育学的学科建设在价值取向、学科立场、思维方式以及研究方法等方面的整体转变。这意味着，高等教育学的学科价值不能自我标榜，需要教育研究者将教育实践、教育价值、教育主体置于中心地位，从主体向度或价值维度出发来挖掘高等教育学的独特意义，为高等教育学应有的学科地位正名。

(一) “实践价值”：高等教育学的理论归宿

实践价值是高等教育学首要而直接的学科价值，也是其必然的理论归宿。从宏观来看，高等教育学在指导国家制定有关高等教育重大政策、优化与调整高等教育整体结构等方面发挥“智库”作

用；从中观来看，高等院校的办学发展定位、未来发展战略以及学科整体布局等诸方面都迫切需要高等教育学的相关理论指导；从微观来看，各个学科的教师专业发展、课程体系建设、教学方法选择、课堂管理方式等诸多问题也都离不开高等教育学。如此看来，高等教育学确实是“学科之上的学科”，它可以为不同类型高校的生物学、物理、化学、经济学、社会学、管理学、文学、艺术等学科专业的建设方向与发展重点提供咨询、建议，实现不同地域、不同学校内部学科之间的分类发展、错位竞争。上述学科由于自身视域的局限而难以完成自省任务以及对其他学科发展坐标的整体安排，而教育学或普通教育学则因知识限度也无法承担起高校学科规划的重大使命。就此而言，实践价值是高等教育学安置其生存、植根其梦想的沃土。

实践价值是高等教育学的生命力所在，但不得不说，教育实践领域是一块未被充分开垦的领地。长期以来，高等教育学“上不着天，下不接地”的学科境况不仅限制了其理论涵养的提升，也极大制约了其实践效力的释放，从而高等教育学既没有实现理论突破，也没有兑现实践承诺。教育理论与教育实践之间沟通机制的不畅乃至缺乏进一步加剧了高等教育学尴尬的学科遭遇。毫不避言，不甚了解高校运行机制以及其他学科建设基本状况的高等教育研究者不在少数，而忽视教育研究者声音的高校管理者与教师也屡见不鲜。在某种意义上，高教研究者与高校管理者、其他学科教师的相互疏离造成了如今高等教育学发展后劲不足、高校发展定位不明、学科发展结构趋同、人才培养困境重重等诸多问题。高校管理者的利益诉求与教育研究者的学术立场之间的冲突、高等教育理念与某些教师偏见之间的相互对峙，折射出高等教育学中理论与实践的相互疏离。

可喜的是，大学发展战略规划的兴起，为高等教育学实践功能的有效发挥寻找到新的契机。大学战略需要借助高等教育学的系统整体的思维视角与全人发展的价值诉求对高校未来发展进行全局规划或重点设计。这项工程并不能单纯凭借教育管理经验或其他学科力量来完成，必须诉诸于高等教育学高屋建瓴的系统理论指导。这是教育实践与高等教育理论相结合的典范，也是未来高等教育学重要的理论归宿与应用领域。

（二）“整合价值”：高等教育学的独特贡献

我们期望将高等教育学建设成一门“独立学科”，而非苦心营构为一门“孤立学科”。因为自我封闭的高等教育研究既不符合学科建设的初衷，也湮没了高等教育学的宏大使命。从学科建立伊始，高等教育学就将整个高等教育活动作为主要研究对象，具有学科整合的宏愿与功能。目前高等教育活动所面临的两大危机——学科教育的制度性危机与人类知识的结构性危机，将高等教育学特有的学科整合价值凸显出来。从知识整合的角度看，高等教育学是一门“学科之间的学科”，具有其独特贡献。

高等教育活动理应在个体的自我解放上发挥其他任何社会活动难以比拟的功能，但目前高校对学科教育的过分关注，不免导致人们对更为广阔、更为深刻教育意义的熟视无睹。这是学科教育的制度性危机。美国芝加哥大学校长赫钦斯(Robert Maynard Hutchins)曾这样批判：

如果没有普通教育，绝不能办好一所大学。如果学生和教授缺乏共同的理智，一个大学必定仍旧是一系列不相关联的学院和系科，除了有一个共同的校长与董事长外，没有什么东西使他们统一在一起。

另外，现今人类知识结构几乎完全被市场需求所引导，经济学、金融学、管理学等学科进入知识结构的核心地带，其他的学科知识遭致冷落。这就显现出较为严重的人类知识的结构性危机。如何将不同的学科知识以合理的组织方式重新进行结构调整，成为破解高等教育两大危机的核心命题。

不同国家对该问题做出了不同的回答：法国的学科整合主要依赖社会学，德国主要依赖哲学，美国主要依靠“项目”进行学术资源整合。即每个国家的学科结构及其整合都与其学科传统有着密不可分的关系。我国的学科整合应该依赖什么？一个大胆的猜想逐渐浮出水面：我国的学科整合任务可以落在高等教育学身上。这并非出于一种简单的学科自我辩护，而是基于事实的重要抉择。

毋庸置疑，我国高等教育学是在厦门大学、华中科技大学、北京大学以及华东师范大学等高校一大批学者的辛勤耕耘下土生土长的，具有明显的本土传统。更重要的是，高等教育学具有整全的思维方式与全人的价值诉求，这是其学科整合的内在机

制，也是其独特的学科贡献。尽管人类已经习惯从物理学、化学、天文学、地质学等学科视角探索自然界的奥秘，也较为擅长从哲学、社会学、经济学、政治学、心理学等学科视角去思考人类社会。但人类面临的社会危机、高等教育的多重遭遇正是知识碎片与学科壁垒带来的恶果。因此，我们迫切需要从“高等教育学”的视角关注教育实践、关照知识结构、关怀人类发展。这就是高等教育学从“次等学科”迈向“优势学科”的不二法门。

（三）“生命价值”：高等教育学的魅力所在

早在二千多年前，苏格拉底(Socrates)就提出了“认识你自己”的永恒命题。在苏格拉底那里，认识自我的过程就是不断自我拷问，并努力追寻何种生活方式更有意义的过程。我们应该委身于何种生活，选择什么样的人生，如何在不同价值之间做出抉择？这些问题不断叩击人们的灵魂并推动人们展开不懈的知识求索。因此，任何知识都不是外在于生命的东西，它是内嵌于我们生命之中的人类重要的存在方式与确证手段。每一种学科知识都为人类提供了该种知识背后所隐喻的生活方式。作为“学科之母”的哲学为人类提供了“自由思考”的哲学生活，西方“七艺”提倡的是“闲暇阶级”的自由生活。近代以来，神学或宗教学秉承“灵魂信仰”的神圣生活，生物学坚持“物竞天择”的自然生活，社会学强调“有机团结”的社会生活，经济学推崇“经世济民”的经济生活，伦理学倡导“德治礼序”的德行生活，政治学弘扬“庙宇社稷”的政治生活，美学呼吁“审美情趣”的美好生活，等等。那么，高等教育学为人类提供了何种生活方式？

无论是“经济人”还是“社会人”，抑或“生物人”、“道德人”等人性假设都不足以完全揭示人生的全部价值，而且学科规训将遮蔽澄明的心灵。教育的核心价值在于使人成为人，使其拥有健全人格。任何一门学科都有其人格训练的生命价值。英国教育家斯宾塞(Herbert Spencer)指明，教育的职责是为完满的生活做准备。如何培养完整、健全的人格，这是任何学科都难以回答的问题，也恰恰是高等教育学不能回避的问题。高等教育学的生命意义在于整体人的培养而非“单向人”的塑造。尽管哲学以其独特的思维方式沉思了人类的生活方式，但真正将这种完满的生活方式以实践方式

赋予人类的当属高等教育学。从人类福祉角度说，高等教育学是一门“学科之中的学科”，其价值理念应该渗透于各个学科之中。

进言之，高等教育学的意义只有被置于人类整体学科知识体系的框架之中，并在不同学科知识之间的相互比较与竞争中才能逐步显露出来。“只有在非教育学科里面，你才能知道教育学的立场是什么。”高等教育学也是如此。高等教育学通过借助通识教育的力量与其他学科教学的渗透恢复人类对于生命意义这一亘古常新的根本问题的追寻。生命价值是高等教育学教育实践价值与知识整合价值的意义延伸与根本旨归，也是指导教育实践与科际整合的基本原则。

综上所述，独特的乃至不可替代的学科价值是现代学科的承认逻辑。这从根本上挑战了传统的学科标准，明确了学科与领域的本质区别，从而成为重构高等教育学的逻辑起点。具体而言，实践价值使高等教育学成为“学科之上”的学科，整合价值使高等教育学成为“学科之间”的学科，生命价值使高等教育学成为“学科之内”的学科。如此看来，高等教育学是一门名副其实的学科，因为它确实拥有独特的学科价值。也就是说，学科建设的逻辑转向是高等教育学的必然出路。但价值论转向并不是对认识论的完全抛弃或拒绝，而是对遮蔽高等教育价值的认识论的一种超越，以一种价值论统摄认识论的思路建设未来的高等教育学，就是在澄清高等教育学的学科价值或学科立场的前提下进行学科建设，而这一“寻根”的过程也是高等教育学重新认识自我的过程。倘若所有的高等教育研究者都以一种“人同此心，心同此理”的价值论为前提展开高等教育的认识活动，那么高等教育学迈向“科学化”将指日可待。

四、学科对话：高等教育学的首要突破口

如果高等教育学要很好生存下去，就必须解决好与其他学科的关系问题。之前，高等教育学在没有明确学科立场或学科价值的情况下贸然展开学科对话，难免会有沦为其他学科殖民地的危险。因为“任何学科只有当其尝试用其自己的方式并与其邻近的科学一样有力地说明自己的方向的时候，它们之间才能产生取长补短的交流。”否则，所谓的学科对话不过是掩盖学科殖民或自我殖民的一种借口，终将成为一场虚假的闹剧。

高等教育学与相关学科对话的先决条件就是公共性。哲学、经济学、社会学、心理学、文学、政治学、人类学以及法学等学科都以各自的方式阐明了其对人类的特殊贡献。高等教育学作为一门极具开放性、包容性的学科可以而且应该与其他学科展开充分的交流与理性对话，最终获得哈贝马斯所倡导的“沟通理性”或“主体间性”，即公共性。因此，学科对话就需要以学科之间公共的价值追求为前提，采用公共的研究方法对公共研究领域中的教育问题展开积极沟通、平等对话。

高等教育学与相关学科的对话往往存在一定的差序格局。教育学居于学科对话的中心位置，因为高等教育学自诞生之日起，便流淌着教育学的“血液”。如今为证明学科的独立性而将高等教育学与教育学截然分裂开来的行径，既不明智也不现实。与此同时，高等教育学在发展过程中也不断加强与哲学、社会学、经济学、政治学、政策学等学科的关系。因此，学科之间的关系如同人际关系一般，既包括先天的“血缘关系”，也涵括了后天的“社缘关系”，即高等教育学应在明晰学科价值、坚定学科立场的前提下通过知识传统与知识建构两种方式获得学科建设的滋养。

高等教育学的学科建设可谓任重而道远。过去三十余年，我们在认识论的道路上取得了一定的成绩，但如果过分执著地采取认识论思路建设高等教育学，难免会抹杀其广阔的学科意义与独特的学科地位。从“认识论”到“价值论”是高等教育学的学科建设逻辑的重大转变，这种转变实现了高等教育学学科地位的逆转。未来高等教育学的学科建设需要以其独特的价值论为前提，采用学科对话的方法论，实现高等教育学的认识使命。

（解德渤，厦门大学教育研究院博士研究生，福建厦门 361005；王洪才，厦门大学高等教育研究中心教授、教育理论研究所所长，福建厦门 361005）

（原文刊载于《现代大学教育》2016年第1期）

论高等教育研究中的外部话语依附

李鹏虎

一段时期以来,我国高等教育学话语体系的建构一直是学术界关注的话题,同时也是高等教育学科建设过程中所不能回避的重大课题。高等教育话语体系的建构不仅影响着高等教育学研究成果的质量,而且也关系着高等教育研究范式、研究思路以及研究导向等问题。长期以来,我国的教育话语以及教育研究都处在一个舶来品的话语体系中。一方面,对西方教育话语的依附行为比比皆是;另一方面,我国的高等教育研究对国家政策话语以及其他学科新兴名词存在着刻意追随甚至是盲从的现象。高等教育研究对教育外部话语的依附削弱了其学术独立与学术自信的根基,不利于高等教育学学科的生存和发展。

一、关于我国高等教育话语体系的讨论

高等教育话语体系的建构是高等教育学科建设中一个必须解决的重大命题。就高等教育学科建设而言,“学科论”与“研究领域论”之争自20世纪90年代初起,至今已持续了20余年。最初是1993年,兴起了高等教育研究是“学科”还是“领域”的争论;2008年,高等教育研究进入“而立之年”,一些具有影响力的教育期刊编辑部组织了关于高等教育属于“学科”还是“领域”的专题研讨;如今在“双一流”建设的大背景下,高等教育学的学科问题再次进入人们的视野。

在诸多关于高等教育学“学科”与“研究领域”的争论中,高等教育学话语体系的建构无疑是其争论中的一个关键话题。对于学术话语的理解,郑杭生认为,学术话语权的本质“就是在学术领域中,说话权利和说话权力的统一,话语资格和话语权威的统一,也就是‘权’的主体方面与客体方面的统一”。由此可看出,学术话语对于学科的地位和身份有着重要的表征作用。那么就高等教育而言,其学术话语体系是什么?有学者认为高等教育话语体系“不仅仅是言说高等教育世界,而且承载着知识、权力、教化及知识、权力、教化所引起的诸多社会关系”。该界定虽然对高等教育话语体系的外延及其功能做了阐述,但是并没有具体言明高等教育话语体系对于高等教育学科建设的重要性。随着近些年对高等教育学科的再次讨论,学者们逐渐意识到这一点,并开始将高等教育话语体系与高

等教育的生存状态联系起来。如清华大学谢维和教授就曾撰文指出,“高等教育研究的话语体系并非只是一种表达、教育与研究的工具或手段,它实质是一种高等教育的存在方式。也正是从这个意义上说,高等教育研究的话语体系的建设,也就是一个国家高等教育学术独立性的建设,直接关系到这个国家高等教育的生存状态和地位。”

高等教育话语体系的建构之所以再次引起人们的重视,与其生存危机和学科形态有着很大的关联。一方面,我国的高等教育话语实则是自西方高等教育移植而来,属于教育话语中的舶来品,经过多年的发展,虽然进行了话语上的修正与创新,但仍然没有摆脱对西方高等教育话语的依附。最为典型的例子就是,高等教育研究中涉及的学术概念和话语表达,多数仍源自西方教育译丛,尤其是王承绪先生主持翻译的《汉译世界高等教育名著丛书》。长期以来西方话语体系已形成了对中国话语体系的侵蚀与渗透,甚至还导致了我国高等教育话语体系构建意识的缺位和构建能力的不足。理论与实践的脱节并没有满足高等教育服务本土的需要,因此,这也间接导致了在“双一流”建设背景下高等教育学科生存的危机。另一方面,我国高等教育研究缺乏自身的独立性,存在“跟风”以及“一窝蜂”的扎堆现象,对新出现的话语进行研究和探讨下的功夫不够,致使一些话语还没有得到充分讨论,就已经被新的话语所替代,话语转换的频率比较快。有研究更为直接地指出,在高等教育研究的过程中,存在一定的“学术偷猎行为”。如哲学、社会学、经济学等出现一个新名词、新理论,高等教育研究很快就生吞活剥地移植过来,很多论文和著作都是“XX学的视角”,所用的概念和理论也是其他学科的。以上种种问题皆反映了高等教育研究的不成熟性所在。就高等教育研究的话语依附而言,不论是对西方教育话语的依附,还是对教育外部话语的依附,都充分表明了我国的高等教育研究仍缺乏相应的独立性和自主性。

二、一个不可回避的问题:高等教育研究中的外部话语依附

基于上述讨论,本研究从实证的角度探讨我国的高等教育研究是否存在对外部话语的依附行为及

其依附程度。

（一）概念界定

本研究将高等教育外部话语界定为游离于高等教育学学科话语知识体系疆界之外的术语，该类话语通常并非源于高等教育学学科本身，相反则是诞生于高等教育学科理论知识体系之外的名词术语。一般来讲，高等教育研究的外部话语包括经济话语、社会话语、政治话语、科技话语、环境话语以及其他学科出现的新兴术语等等。

（二）案例选取与技术处理

本研究选取知识经济、科学发展观、生态文明、金融危机以及新常态等5个具有代表性且时间跨度长达近20年的外部话语为研究案例，在中国知网（CNKI）上以篇名的方式检索各话语在一定时期的研究态势，随后以该话语并含“高等教育”“大学”以及“高校”3个关键词并以篇名的方式检索每一类别在同一时期内的研究态势，再将3类检索结果篇目进行数量求和，并对比分析两个趋势之间是否呈现出吻合或者一致的态势，进而分析高等教育研究是否对外部话语存在着明显的依附行为。5个话语均为教育外部话语，既涵盖了其他学科出现的新兴术语，也涵盖了政治话语、经济话语以及环境话语等。时间起点选择上，则是根据研究情况的不同选自各话语下高等教育研究的初始年份，进而对比两者在一定时期内的研究趋势。

（三）案例分析和讨论

1. 知识经济与高等教育研究。在中国知网上以篇名的方式检索“知识经济”，最早见于1993年周元良发表于期刊《中国经济问题》上的一篇书评，题名为《知识劳动与知识经济问题的新探索——新学科〈知识经济学〉评介》，文中指出该书将未来经济定义为知识经济，并强调经济发展以知识进展为中心。进入1998年，关于知识经济的研究呈现井喷式的爆发态势，并于1999年达到顶峰。

以知识经济并含“高等教育”“大学”以及“高校”3个关键词并以篇名的方式检索，发现最早将“知识经济”一词引入高等教育研究中的为孙炜和武彦军二人，其论文《知识经济与大学教育》发表于《高教与经济》第1期。将3类检索结果篇目进行数量求和，并把学术界关于“知识经济”的研究以及与把“知识经济”引入“高等教育”中的研究对比可知（见图1），后者与前者在时间上几乎是一致的，且都在1998年出现大规模成果，1999年达到峰值，之后呈现下降趋势。

2. 科学发展观与高等教育研究。以同样的方式

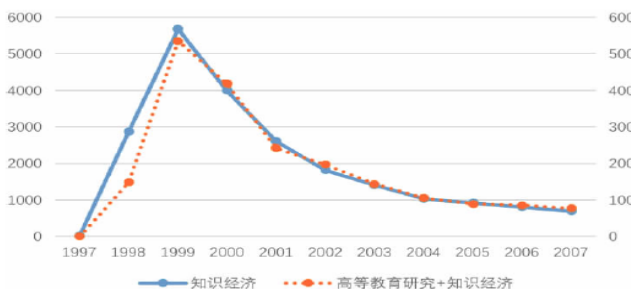


图1 知识经济研究和知识经济话语下的高等教育研究对比

检索科学发展观，发现最早的文章出现于1983年，但是1983至2002年间，每年的文章数量基本处于单篇状态，甚至有多数年份为零，没有显著变化。进入2003年，时任国家主席胡锦涛在7月28日的讲话中提出“坚持以人为本，树立全面、协调、可持续的发展观，促进经济社会和人的全面发展”，按照“统筹城乡发展、统筹区域发展、统筹经济社会发展、统筹人与自然和谐发展、统筹国内发展和对外开放”的要求推进各项事业的改革和发展的一种方法论——科学发展观。随后，关于科学发展观的学术文章数量于次年呈现爆发式增长，并于2009年达到顶峰。

基于中国知网数据库，在科学发展观被提出之后，学者张继量首次将该话语引入高等教育，于2004年3月21日发表文章《高校应树立科学的发展观》。通过将两者的研究趋势进行对比，可以发现学术界关于“科学发展观”的研究与其话语下高等教育的研究趋势大致是相同的（见图2）。

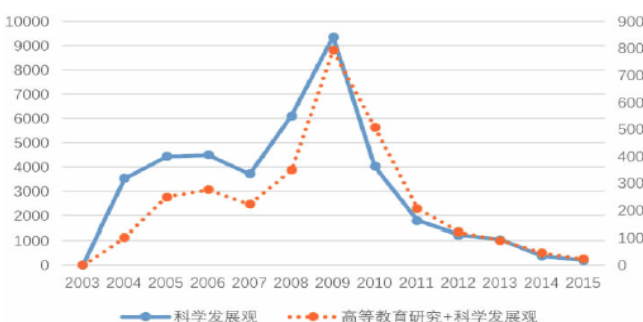


图2 科学发展观研究和科学发展观话语下的高等教育研究对比

3. 生态文明与高等教育研究。通过检索，生态文明作为一个完整概念最早出现于由李绍东发表于《西南民族学院学报》1990年第2期上的文章《论生态意识和生态文明》，在文章中，作者阐述了生态文明的构成以及建构生态文明的途径。

在CNKI论文库中以篇名的检索方式，以“生态文明”分别并含“高等教育”“大学”“高校”予以检索，可以发现最早将生态文明一词引入高等

教育领域内的学者为廖福霖，其文章《生态文明观与高校德育研究》发表于期刊《林业经济问题》2002年第4期。以2005年至2015年为时间周期，把学术界关于“生态文明”的研究趋势与把“生态文明”引入到“高等教育”中的研究趋势对比可知（见图3），后者与前者在时间序列的总体研究趋势上几乎是一致的。



图3 生态文明研究和生态文明话语下的高等教育研究对比

4. 金融危机与高等教育研究。在CNKI论文库中以篇名的检索方式检索金融危机，可以发现其作为一个完整的概念最早出现于由史道源发表于《经济研究》1965年第9期上的文章《略论当前资本主义世界的国际金融危机》一文中，但是研究态势真正开始呈现显著变化却是发生在2008年，其主要原因就是当年发生了全球性的金融危机。在CNKI论文库中以篇名的检索方式，以“金融危机”分别并含“高等教育”“大学”“高校”予以检索，可以发现最早将金融危机一词引入高等教育领域内的学者为陈文，其文章《金融危机后新加坡高等教育战略》发表于期刊《东南亚纵横》2000年第2期。

将呈现显著变化态势的有效时间2008年作为起点，并把学术界关于“金融危机”的研究与把“金融危机”引入到“高等教育”中的研究对比可知（见图4），后者与前者在时间序列的总体研究趋势高度一致，2008年金融危机给全球经济造成了深远影响，2009年以金融危机为主题的文章研究数量达到顶峰。

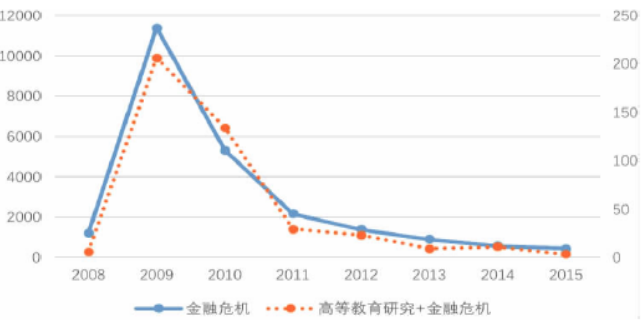


图4 金融危机研究和金融危机话语下的高等教育研究对比

5. 新常态与高等教育研究。以知网的检索情况来看，关于新常态研究的文章首次出现于2001年，但是研究态势真正呈现显著变化始于2014年。起因是习近平总书记在2014年5月考察河南的行程中首次提及“新常态”。他指出：“我国发展仍处于重要战略机遇期，我们要增强信心，从当前我国经济发展的阶段性特征出发，适应新常态，保持战略上的平常心态。”自该讲话之后，关于新常态的学术期刊文献从2014年的976篇迅速增至2015年的9774篇，翻了十倍之多。同样新常态话语下的高等教育研究也随该趋势变化，学术期刊文献从2014年的4篇增至2015年的291篇，翻了70倍之多。将两者的研究趋势进行对比，便可以发现新常态话语下的高等教育研究态势与新常态的研究态势呈现出高度一致的态势（见图5）。

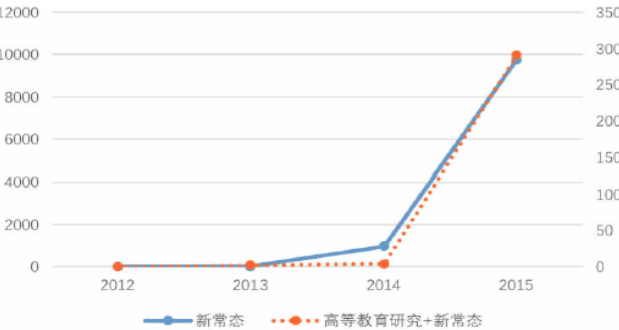


图5 新常态研究和新常态话语下的高等教育研究对比

基本结论：从上述5个案例中，我们可以得出，在我国的高等教育研究中，对外部话语的依附行为还是较为明显的，高等教育研究趋势会跟随外部话语研究态势的变化而变化，处于一种被动的追随状态。

三、学术研究依附现象背后的原因讨论

抛开我国高等教育学科建制的历史因素，总的来说，在高等教育研究的过程中，导致对教育外部话语盲目依附行为的产生大致有以下两个方面的原因。

1. 自身话语体系缺乏，研究的主体性缺失。众所周知，国内关于高等教育学到底是“学科”还是“研究领域”的争论，至今已持续了快30年，活跃在该领域内的学者撰写了大量文章和专著。如今这场争论依旧持续着，尤其是在“双一流”建设的背景下，不少高校的高等教育学学科岌岌可危，濒临关停，更是触动了这场争论的神经点。争论之所以持续这么久，就是因为高等教育学的学科定位难以在学者之间形成学术认同，而这其中高等教育学话语体系的建构便是争论的焦点之一。事实也的确

如此,我国的高等教育学发展至今,仍然缺乏自身的话语体系,不少研究者在高等教育研究的过程中,所采用的研究方法、研究理论或者研究视角多数是借用外部话语,这也是我们在高等教育的研究与学习中的一个普遍行为,围绕外部话语打转,忽略高等教育自身实践问题,舍本逐末,至今我们都还没有走出这种思维模式。虽然有跨学科研究的因素存在,但跨学科不等于盲从。如果在研究的过程中,一味地对外部话语进行追随,那么跨学科研究也就失去了其应有的意义。归结起来,我们的高等教育研究者呈现一定的主体性迷失。

2. 研究存在功利性,靠蹭热度刷存在感。对教育外部话语依附的另外一个原因就是研究的功利性。最为明显的表现就是,每当一个社会热点出现以后,大家便会就此写文章,随即出现几百篇,甚至上千篇文章。比如,高等教育如何适应市场经济的发展,高等教育如何适应知识经济,高等教育如何适应信息化社会,大众化条件下的高等教育,世纪之交的高等教育,高等学校去行政化,等等。还存在一些研究者缺乏对自身研究领域的坚守,喜于广泛撒网,博而不精,为了迎合社会及市场的需要,一味地蹭热度、刷存在感,即便是逾越了自身的研究领域,也会就某些热点话题撰文刊发,盲目地追求时尚与潮流,忽视对自身领域研究及话语探讨的深度反思与创新,进而造成了研究成果的鱼龙混杂、良莠不齐。从另一个方面来讲,这也是高等教育研究者主体意识丧失和批判能力缺失的表现。

四、高等教育研究如何走向学术独立与自信

就学科的形成与发展来讲,学术话语体系的构建与传播是不可或缺的。这不仅表现在话语上的自信,也表现在话语上的独立。我国的高等教育学若想实现学术话语上的独立和自信,在摆脱西方话语体系的附庸之外,也需要摆脱对教育外部话语的盲目依附。

1. 构建自身话语体系,走出话语依附困境。在我国高等教育研究领域,话语体系的建构是高等教育学科建设与发展中需要迫切解决的问题,当然也是目前高等教育专业研究者最为敏感、倍感忧虑的话题。面对高等教育话语日益纷繁复杂的发展态势,许多高等教育专业研究者越来越体悟到,由于自身话语权的弱化而濒临“失语”状态。高等教育话语的缺失与落后,背后反映的是高等教育研究的失范与薄弱。作为高等教育研究者,需要切己反思,积极提升自身的研究水平。我国的高等教育发展至今已经走过了30多个年头,高等教育的改革与

发展也取得了巨大的成就。据《中国高等教育质量报告》指出,新世纪以来,中国高等教育实现跨越式发展,2015年在校生规模达3700万人,位居世界第一;各类高校2852所,位居世界第二;毛入学率40%,高于全球平均水平。因此,在国家的高等教育发展如此需要高等教育研究的今天,我们更不应忽视高等教育话语体系的构建,要通过总结改革开放以来我国高等教育发展与改革的成功经验,积极构建具有中国特色的高等教育话语体系,而非一味地跟随外部话语兜转。

2. 建立学术规范,增强学术自信。当下的高等教育研究还存在一定的失范行为,主要表现在:研究问题不清、研究理论不实、研究资料不真以及研究方法不适等方面。多数研究是从概念到概念,从理论到理论,闭关造文,写出来的多是一些空洞无用的理论性文章,应用性差,不能很好地解决现实问题,这种研究范式直接忽略了科学的研究方法的训练。构建并传播强有力的中国高等教育“好声音”,需要我们建立学术规范,增强学术自信。在研究的过程中做到抓前沿,但不盲从;跨学科,但不依附。从对高等教育外部话语的依附转为理性分析高等教育在此语境下的真问题与真意义。更多地站在批判的角度思考问题,通过批判性地审视高等教育概念、理论、方法及教育实践存在的缺陷,系统地纠正或改变整个学科的旧假设,探索新的假设前提,从而实现对学科知识的重构。

3. 服务高等教育实践,回归高等教育本位。尽管高等教育研究者对“高等教育研究到底是什么”存在问题取向与学科取向的分歧,但是,如何使高等教育成为一门真正的学科往往是所有真正的高等教育研究者心中挥之不去的梦想。无疑,这正是高等教育学科建设中重点关注的话题,从高等教育研究的责任角度来讲,其负有学术责任、社会责任、政策责任以及实践责任等方面。高等教育研究是用来服务高等教育实践的,这也是其合法性存在的基础。但是我们需要思考,当下的高等教育研究是否偏离了高等教育的本位?是否迷失在了与外部话语的“觥筹交错”之中?我们要从高等教育研究的起点与主旨来思考这些问题。总的来讲,我们的高等教育研究要服务高等教育实践,不仅要回归本土,而且要回归本位。

(李鹏虎,厦门大学教育研究院博士研究生,福建厦门 361005)

(原文刊载于《中国高教研究》2017年第3期)

高等教育学科前沿热点及关键高校研究机构分析

姜尚峰 王嘉铭

一、引言

文献研究中的学科前沿热点和研究机构分析往往需要借助文献计量学和内容分析的手段，通过软件实现对文献内容和数量的图谱可视化分析。

学术研究的本质是以学生和学者围绕学科进行的教学与科研活动，即形成了教学学术与科学学术的学科共同体。作为一种社会网络形态，其反映以“中心性”为代表社会网络中的“权力”与“话语”关系。学术社会网络分析研究将社会结构与社会影响作为研究的变量（自变量或因变量），考察不同成员之间形成的网络（等级）关系，学者或研究机构作为行动者同样通过建构与群体的关系生成新的话语主题。因此，社会网络分析往往既关注整体网络分析（global network analysis），也关注个体网络分析（ego network analysis）。识别学科热点和进行可视化探测有助于进一步梳理学科知识基础的稳定性和耦合性，从社会网络分析的视角探测学科前沿与研究机构互动的内在关系。

二、研究方法及数据来源

共词分析是利用词频两两统计出现在同一文献中的次数来确定核心关键词，并通过核心关键词分析和追踪学科热点和趋势的文献计量学方法。通过对关键词的共词分析、聚类分析，借助中介中心性的测量可以有效识别学科前沿与高等教育研究机构以及研究主题的关联。中介中心性是通过判别节点与相邻节点的关系，明确其对网络信息传递的重要作用（中间人）。本文的数据基于2016年18家教育类中文核心期刊所刊载的

高等教育研究论文，18家期刊共发文4832篇，除去期刊中的卷首语、短论、博士论文提要、投稿须知、简讯、学术动态、广告等类型文献信息，以及刊载在《教育研究》《北大教育评论》等教育类综合性期刊中的非高教类文章，共获得3705篇期刊论文的原始数据。通过Citespace5.0.R2软件对3705条原始数据进行分析之后，得出相关结果。

三、2016年我国高等教育研究热点分析

（一）研究热点聚焦

通过对文献进行共词分析，利用软件以PageRank算法运算后，对TOP 50的关键词进行图谱可视化（见图1）。从图中可以发现关键词之间具有一定的联系，其中大学生、校企合作、人才培养、课程体系、一流学科、教学模式、专业学位等节点较大，由于PageRank算法本身既考虑节点连线的数量，也考虑节点在整体网络中的作用，因此我们认为上述关键词在2016年的高等教育研究中受

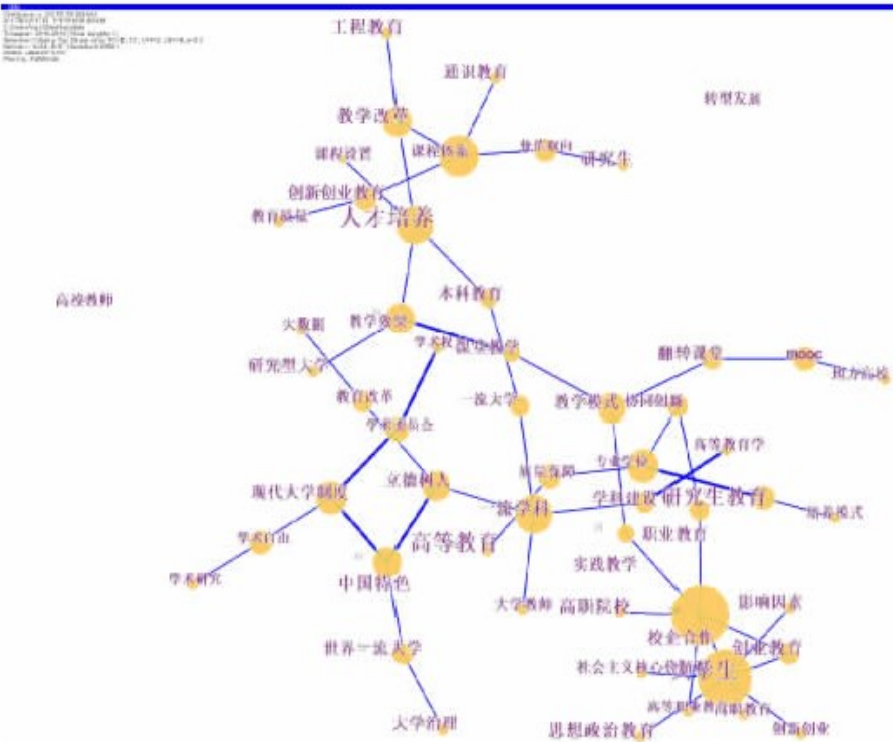


图1 2016 年高等教育领域共词分析知识图谱

到学界关注，而且相关研究论文质量也相对较好。同时，连线粗细的紧密程度呈现两处网状交叉，其一是专业学位、研究生教育、高等教育学和学科建设之间的密集关联，其二是立德树人、中国特色、现代大学制度和学术委员会之间的密集关联，揭示了2016年研究相对集中关联的区域。

根据关键词中心性和频次分布也可以发现类似规律，其中大学生（0.28）、校企合作(0.93)、人才培养(1.18)、课程体系(0.35)、一流学科(0.8)、教学模式(0.99)、专业学位(0.28)等关键词的中心性都在0.1以上，说明其具有重要的中间人角色，对研究主题网络形成具有很好的中介作用（见表1）。

表1 2016 年高等教育领域研究关键词频次和中介中心性

序号	关键词	共现 频次	中介 中心性	序号	关键词	共现 频次	中介 中心性
1	人才培养	132	1.18	16	实践教学	26	0.84
2	大学生	98	0.28	17	创新创业教育	26	0.07
3	研究生教育	77	0.07	18	校企合作	24	0.93
4	教学改革	46	0.46	19	本科教育	24	0.81
5	中国特色	41	0.46	20	课程体系	22	0.35
6	一流学科	35	0.8	21	协同创新	22	0.33
7	创业教育	35	0.33	22	教学效果	21	0.97
8	现代大学制度	32	0.28	23	教育改革	20	0.07
9	职业教育	31	0.39	24	MOOC	20	0.07
10	教学模式	28	0.99	25	质量保障	19	0.07
11	课堂教学	28	0.93	26	一流大学	18	0.78
12	翻转课堂	28	0.14	27	专业学位	16	0.28
13	世界一流大学	28	0.07	28	学术自由	16	0.07
14	立德树人	27	0.62	29	学术委员会	16	0.07
15	学科建设	27	0.07	30	价值取向	16	0.07

注：本表仅选取具有中介中心性大于0的前30位关键词。

（二）学科前沿热点归类

周光礼教授对高等教育的主题划分为三个层次：即宏观层面的体制与结构、中观层面的组织与管理、微观层面的课程与教学。我们认为这样的层次划分有助于对主题进行基本的归类，所谓宏观主要指国家层面涉及的教育理念、教育制度（法律与政策）、教育层次、教育类型方面的总特征。中观层面包括院校治理与管理、学科、专业与课程问题、以及人才培养模式的制度建设，如培养机制和评价机制等。微观层面主要围绕教师的教和学生的学，探讨课堂教学、教学模式、教育技术等话题。因此，以这样的标准划分，考虑语意重复和较为宽泛的关键词对归类的结果影响不大，本文将创新创业教育与创业教育合并，并去掉关键词“大学生”后对其余28个核心词汇进行归类分析（见表2）。

表2 2016 年高等教育领域研究的关键词归类

层次	关键词
宏观层面 (体制与结构)	中国特色、立德树人、教育改革、一流大学、一流学科、世界一流大学、本科教育、研究生教育、职业教育
中观层面 (组织与管理)	现代大学制度、人才培养、创新创业教育、学术自由、学术委员会、质量保障、学科建设、专业学位、协同创新、校企合作
微观层面 (教学与研究)	教学模式、教学效果、课堂教学、实践教学、教学改革、课程体系、翻转课堂、MOOC、价值取向

2016年我国高等教育界在宏观层面主要围绕全面深化改革和“双一流”建设进行相关的研究，随着“双一流”政策的持续升温，学界对涉及未来大学发展的宏观架构的探讨在一定程度上反应这一主题在这一时期和今后将继续成为宏观层面研究的热点。

中观层面涉及大学治理体系和治理能力建设，关系学校层面的综合改革。从研究内容看，以制度和治理体系为主的大学制度研究，包括现代大学制度、学术自由、学术委员会、学科建设等，以及以高校内外部运行机制为主题的研究，如质量保障、协同创新、校企合作等都是研究的热点。

微观层面主要是以教学改革为主进行的研究，具体可分为以教学模式为主的研究包括教学模式、实践教学、课程体系、价值取向、教学效果评价等，以教学方式方法为主题的研究，如课堂教学、翻转课堂、MOOC等。

四、2016年我国高等教育研究机构分析

（一）高等教育研究机构发文分析

根据数据库中各高等教育机构的发文量排序，在控制阈值=24篇的情况下，对高等教育主要研究机构及其发文量进行可视化图谱分析（见图2）。从图中可以发现，我国高等教育研究已基本形成以北京、上海、武汉、厦门为区域中心的高等教育研究中心。除传统上的厦门大学教育研究院和华中科技大学教育研究院外，北京师范大学教育学部、北京大学教育研究院、中国人民大学教育学院、清华大学教育研究院共同构成北京中心。以华东师范大学教育学部、南京大学教育学院、南京师范大学教育科学学院等为主要机构共同组成上海中心。

其中，12家高等教育机构的中介中心性排序显示（见表3），北京师范大学教育学部、华中科技大学教育科学研究院、北京大学教育学院的中心性

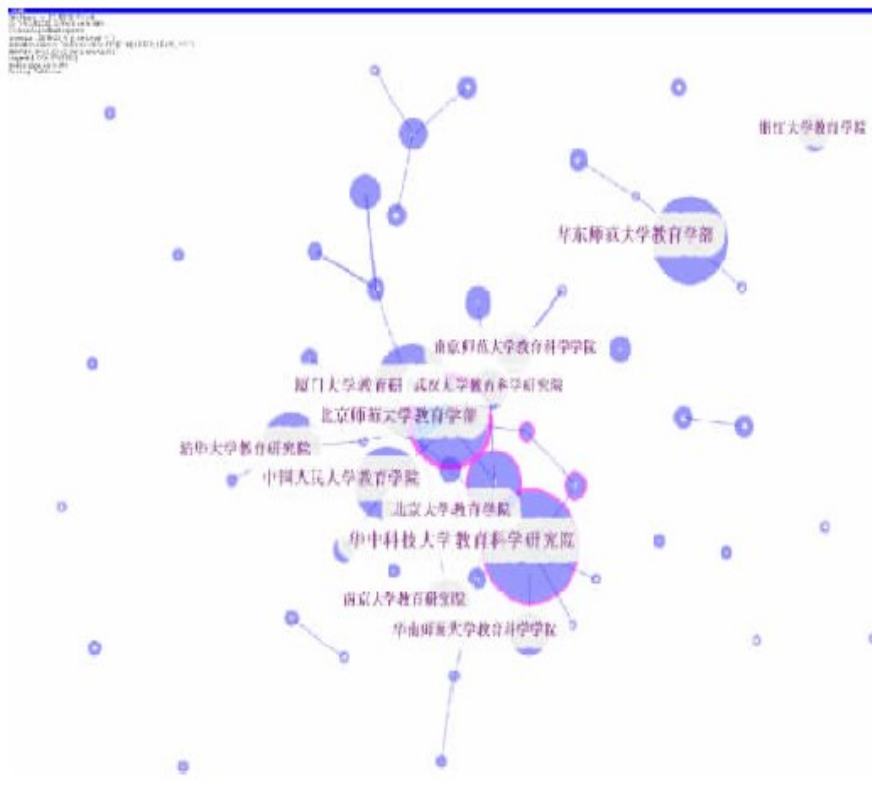


图2 高等教育研究机构发文量可视化图谱

要中提取名词性术语, 并采用软件中的对数似然率算法 (LLR) 计算, 得到默认的聚类名称和可视化图谱 (见图 3)。

通过对主题词的聚类发现, 不同高等教育研究机构存在比较明显的研究倾向差异, 主要表现为9个主题聚类, 其 Silhouette值高于0.7 (见表 4)。以#号区分聚类区域, 其中以华东师范大学教育学院为代表的研究机构倾向以职业教育、个性化教育和课堂教学为研究主题。中国人民大学教育学院为代表的11家机构倾向于社会本位、发展战略和科教融

较高, 侧面反应其研究主题在共词网络中处于重要节点的中介角色, 对学术网络建构具有关键性作用。

表3 2016 年高等教育研究机构中介中心性排名

中介中心	院校名称
0.21	北京师范大学教育学部
0.13	华中科技大学教育科学研究院
0.11	北京大学教育学院
0.03	中国人民大学教育学院
0.03	清华大学教育研究院
0.03	南京师范大学教育科学学院
0.03	武汉大学教育科学研究院
0.01	厦门大学教育研究院
0	华东师范大学教育学部
0	南京大学教育研究院
0	华南师范大学教育科学学院
0	浙江大学教育学院

在一篇文献中,由多个主题词组合在一起会反映文献的内容,这些主题词因为存在着一定内容上的联系,而标引到一篇文章中,如果一对主题词同时多篇文献中出现,则说明这对主题词的关系紧密。利用这一规律,通过聚类分析能把这些关联密切的主题聚集在一起形成类团,表达某一领域分支的组成。利用软件从施引文献的标题、关键词或摘

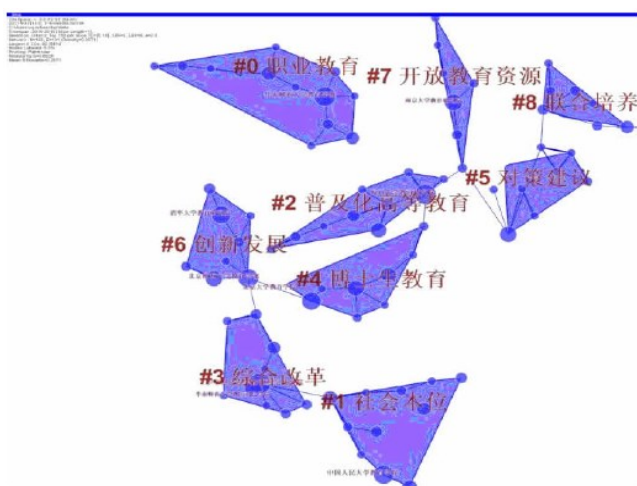


图3 2016年高等教育研究主题与机构的聚类图谱

合方面的研究。以厦门大学教育研究院、华中科技大学教育科学研究院为代表的机构倾向普及化高等教育、一流大学、大众化高等教育、综合改革等。北京大学教育学院、武汉大学教育科学学院、南京大学教育研究院为代表的研究机构多倾向博士生教育、运行机制、办学思想方面的研究。浙江大学教育学院和中国工程院倾向中国制造2025, 高等工程教育研究、评价标准及对策建议方面的研究内容。北京师范大学教育学部、清华大学教育研究院等为代表的8家机构倾向于创新发展、资助工作机制和

塑造教育方面的研究。

表4 聚类结果汇总表

Cluster	Silhouette	Top Terms		主要研究机构
0	1	职业教育	(27.97, 1.0E-4)	华东师范大学教育学部等 13 家机构
		个性化教育	(16.25, 1.0E-4)	
		课堂教学	(9.93, 0.005)	
1	0.993	社会本位	(20.74, 1.0E-4)	中国人民大学教育学院等 11 家机构
		发展战略	(18.29, 1.0E-4)	
		科教融合	(17.87, 1.0E-4)	
2	0.971	普及化高等教育	(25.67, 1.0E-4)	厦门大学教育研究院等 10 家机构
		一流大学	(21.5, 1.0E-4)	
		大众化高等教育	(20.53, 1.0E-4)	
3	0.979	综合改革	(16.2, 1.0E-4)	华中科技大学教育科学研究院等 10 家机构
		项目制	(16.2, 1.0E-4)	
		教师发展	(15.21, 1.0E-4)	
4	0.913	博士生教育	(22.54, 1.0E-4)	北京大学教育学院、武汉大学教育科学学院等 8 家机构
		运行机制	(17.66, 1.0E-4)	
		办学思想	(16.9, 1.0E-4)	
5	0.965	对策建议	(18.58, 1.0E-4)	浙江大学教育学院等 8 家机构
		中国制造 2025	(14.60, 1.0E-4)	
		评价标准	(12.67, 0.001)	
6	0.958	创新发展	(16.22, 1.0E-4)	北京师范大学教育学院；清华大学教育研究院等 8 家机构
		资助工作机制	(10.81, 0.005)	
		塑造教育	(10.81, 0.005)	
7	0.902	开放教育资源	(22.39, 1.0E-4)	南京大学教育研究院等 7 家机构
		大学文化	(16.79, 1.0E-4)	
		服务能力	(11.37, 0.001)	
8	0.989	联合培养	(16.73, 1.0E-4)	中国工程院等 7 家机构
		创新人才培养	(16.73, 1.0E-4)	
		高等工程教育	(13.88, 0.001)	

注：中国工程院并未统计为高等教育机构，但其所发文的研究内容与高等教育高度相关。

从高等教育研究主题的划分层次来看，厦门大学教育研究院、中国人民大学教育学院等机构主要研究宏观层面的一流大学、高等教育大众化及高等教育的社会需求等；北京大学教育学院、浙江大学教育学院、华中科技大学教育科学研究院南京大学教育研究院等机构在中观层面的研究较多，如高校综合改革、创新发展、知识体系建设、高校服务能力等；华东师范大学教育学部、北京师范大学教育

学部等机构在个性化教育、课堂教学、塑造教育等微观层面的研究较多。

由于以地域划分的高等教育研究机构和以主题聚类的高等教育研究机构呈现总体上的一致性，因此对这些研究机构的主题聚类，能基本反映2016年我国高等教育研究的热点。鉴于所用数据均来源于18家教育类核心期刊，因此其主题聚类与研究热点也具有相似性，作为研究主题载体的主要的高校研究机构可以看作是关键的高等教育研究机构。

五、总结

社会网络是由一个或多个行动者有限集和他们之间的一种或多种关系组成。行动者通过社会联系彼此相连，关系信息的存在是社会网络的重要特征。本文通过对关键词和研究主题的分析发现，我国各高等教育研究机构共同组成一个学术网络，作为网络中的“行动者”，各研究机构之间通过学术信息的交流、研究主题的交叉融合发生一定的联系。

本文的研究还存在一些不足之处，对教育类期刊刊载的高等教育类文章及研究机构以中心性等相关理论进行分析，在技术方面还有待改进。其次，运用文献计量法对文献的信息进行统计与分析来判断具有重要影响力的机构，对文献内容的分析还不够深入。在后续的研究中应该采用文献计量与内容分析相结合的方法，才能做出更加准确和深入的分析。

（姜尚峰，中国人民大学教育学院博士研究生，北京 100872；王嘉铭，中国人民大学教育学院博士研究生，北京 100872）

（原文刊载于《中国高教研究》2017年第4期）