

高等教育研究的反思和展望

——范式的视角

方泽强

摘要: 范式既是方法论,又是世界观。从一定角度来讲,高等教育研究是学科还是领域的争论可认为是高等教育研究的学科范式与领域范式的争论。事实上,两种范式都具有存在合理性,可以共存。反思学科范式下的高等教育研究,应充分确认它是一门正在走向成熟的学科。展望我国高等教育学科的发展,应立足学科建制事实,通过更新思想观念,采用柔性学科标准,加强学科文化建设,推动高等教育学科发展得更为成熟。

关键词: 高教研究;范式;反思;展望

高等教育研究是学科还是领域的争论自上世纪80年代我国高等教育研究成为学科建制事实以来就从未间断。争论一方面彰显出高等教育研究的社会影响不断扩大;另一方面则折射出高等教育研究自身的发展困惑。笔者从范式的视角探讨高等教育研究是学科还是领域的问题,并在此基础上着重对学科范式视角下的高等教育研究进行探究。

一、范式视角下的高等教育研究

对于高等教育研究是学科还是领域的问题可谓见仁见智。目前学术界大致有三种代表性观点:第一种观点认为,高等教育研究是一门独立但不成熟的学科。“当前的高等教育学科应是一门应然学科,而不是一门实然学科。”^[1]第二种观点认为,高等教育研究是一个领域。高等教育确实是一个多学科的研究领域,它将不会成为一个单独的科学学科^[2]。“高等教育研究是相对较小的一个研究领域。高等教育研究是以主题为基础的。”^[3]第三种观点认为,“它既是一个研究领域,也是一门正在走向成熟的学科”^[4]。但是对于领域与学科的关系,研究者的认识有分歧。有的认为,领域与学科是递进关系,前者是后者走向成熟的必经阶段,所以坚持“将高等教育学建设成为一个真正的多学科研究领域,将是高等教育学学科建设走向成熟的第一步。”^[5]而有的则认为,学科与领域是平行关系,“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”^[6]。

关于学科还是领域的争论可以尝试从范式的视角进行探讨。对于范式,库恩认为,“范式就是一个公认的模式或模式”^[7]^[2],“范式一改变,这世界本身随之改变了”^[7]^[10]。帕托(Patton)则认为,“范式是一种世界观、一种普遍观念、一种分解真实世界复杂性的方法”^[8]。可见,范式既是方法论,又是世界观。从世界观的维度看,范式是一种观察、研究事物的思维框架或参照系。高等教育研究是学科还是领域可认为是不同范式的选择,即一种选择在学科框架下观察、研究高等教育;另一种则选择在领域框架下观察、研究高等教育,它们分别称为高等教育研究的学科范式和领域范式。

高等教育研究的目标追求、文化指向等在不同范式下存在差别:

(1)在学科范式下,高等教育研究以学科建构为目标,要求确定明确的研究对象,形成独特的研究方法以及构建逻辑严

密的理论体系;在领域范式下,高等教育研究更多的是立足实践,以解决具体的高等教育问题为目标,不刻意追求独特的研究方法和建构逻辑严密的理论体系。

(2)在学科范式下,高等教育研究倾向于寻求一般规律;在领域范式下,高等教育研究倾向于寻求解决具体问题的技术线路或方法。

(3)在学科范式下,高等教育研究一般具有强烈的学科角色意识和文化情结;在领域范式下,高等教育研究推崇公共的、开放的领域文化情怀。

(4)在学科范式下,高等教育研究边界意识浓厚,倾向于形成刚性封闭的学科壁垒以阻止其他学科入侵;在领域范式下,高等教育研究不刻意划分边界,任何学科自由进出该领域。

(5)在学科范式下,高等教育研究有规范的学科人才培养制度、专门组织机构、专门学术刊物,以及相对固定的研究人员;在领域范式下,从事高等教育研究的人员来自其他学科,专门研究机构也较为松散。

事实上学科范式与领域范式都是研究高等教育的有效思维框架和模式,难分优劣。“社会科学范式提供了不同的观点,每个范式都提到了其他范式忽略的观点,同时,也都忽略了其他范式揭露的一些社会生活维度。”^[9]学科范式或领域范式都仅仅从单一维度提供观察、研究高等教育的观点,往往忽视另一范式的观点,不利于全面观察高等教育,而两者的共存互补能够更全面、客观、有效地研究高等教育问题和现象,探索高等教育规律,指导实践发展。

综上所述,笔者认为,第一种观点和第二种观点各执一端,不够辩证,第三种观点较为客观、全面,即高等教育研究既是学科,又是领域。需要强调的是,学科和领域是平行关系而非递进关系,领域并非学科走向成熟的发展必经阶段,中国高等教育学科构建已证明这一点;反之亦然,西方有些国家在高等教育研究中并未刻意构建学科体系而只作为领域。

二、反思:学科范式视角下的高等教育研究

我国高等教育研究一开始就是沿着学科建设道路来发展的。高等教育研究被纳入学科目录、批准招收研究生等表明了我国高等教育研究的学科建制事实。但是,在面对其他学科入侵时,高等教育学科无意于维护固有领地和学科利益;相反,它常常借鉴其他学科的理论和方法,其发展动力也多来自

外部而非内部。这些都使高等教育学科面临尴尬境地,因为一门学科本身就蕴藏着守护自我研究疆界和自我驱动发展的应有之义。于是学术界不断质疑高等教育研究在学理上究竟是否是一门学科。笔者认为,有必要对高等教育研究是否具有研究对象、研究方法和理论体系的问题进行澄清,因为一门学科最根本的特征体现为:对象、方法和理论体系^[10]。

(一)高等教育研究对象反思

具有明确的研究对象是传统学科成立的标准之一,它彰显出学科的研究范围、领地并与其他学科区别开来。高等教育研究显然具有明确的研究对象,即高等教育现象。高等教育现象是复杂的、多层面的,既有宏观层面的高等教育与经济、政治、文化等互动的现象,又有中观层面的高校的教学、科研、社会服务等现象,还有微观层面的高校的人才目标、课程设计等现象。然而上述现象不也存在于其他教育层次吗?这些现象在高等教育层次有必要自成学科单独研究吗?回答是肯定的。首先,高等教育的人才培养定位呈现特殊性。高等教育一般是培养18岁以上较成熟的人的专业教育,其教育对象和培养目标不同于其他层次的教育,这导致高等教育的人才目标和课程设计等必然区别于其他层次。有人认为,高等教育在进入大众化和普及化阶段后已经不完全是专业教育,专业性日益模糊、泛化,因此其人才培养定位的不确定性加强了,也不再具有特殊性。事实上,“高等教育是一个历史的概念”^[11]^[25],虽然高等教育外延不断扩展、内涵不断丰富,然而专业教育是高等教育相对稳定的、不变的特征,它在一定程度上足以表征高等教育的本质。其次,高等教育的知识特性有别于其他层次教育的知识特性。“教育阶梯的顶层所关注的是深奥的学问。这些学问或者还处于已知和未知间的交界外,或者虽然已知,但由于它们过于神秘,常人的才智难以把握。”^[12]这决定了在高等教育层次上,以高深学问作为载体的教学、科研、社会服务等现象必然有别于其他层次教育的同类现象。再次,高等教育与社会的关系远比其他层次的教育与经济社会的关系更为特殊、复杂。如,高等教育对文化具有保留、筛选、传承、整合和创新功能,而其他层次的教育往往不具有文化整合和创新功能。可以肯定,高等教育研究具有明确的研究对象。

(二)高等教育研究方法反思

传统学科成立的另一个标准是具有独特的研究方法。独特的研究方法往往与研究对象有很大相关,如思辨方法在一定程度上是哲学的独特研究方法,因为很少有别的方法适用于哲学研究。此外,研究者往往偏好采用某一方法来进行研究而不用其他方法,那么该方法自然显得独特。如在培根时代,研究者偏爱把实验法视为自然科学的独特研究方法。研究方法的独特往往意味着研究方法的唯一。然而,现代科学和学科的发展决定独特的研究方法走向没落。“过去三十年里学科版图上最具标志性的变化,……一是在学科内部萌生了许多日益专门化的子学科;一是在学科之间出现了形形色色的综合性探索。但在某种意义上,两者其实是同一个方向:地图上过去是不可一世的‘帝国’领域,现在被越来越多由较小的‘国家’通过复杂的有时是令人吃惊的方式结成的联盟和共同体所取代。”^[13]换言之,一是科学和学科朝综合化方向发展,要求

运用多种方法推进科学研究以扩大知识疆界,加快知识更新速度;二是科学和学科朝精细化方向发展,要求各门学科对各种研究方法、技术等组合、创造,力求进一步挖掘知识的深度。这两种趋势决定独特的研究方法对学科的重要性已然丧失,现实需要的是多种方法的综合。以经济学、政治学和社会学为例,“在战后的初期,所有这三门学科都在越来越大的程度上采用了定量方法甚至数学模型。结果,它们各自切入问题的方法论的独特性似乎被削弱了”^[14]。因此,研究方法是否独特不应再成为学科成立标准。事实上学科成立标准需要包括研究方法这项指标,但方法的意义在于它有利于探究研究对象,有利于满足研究需要,而不在于方法是否独特。倘若还要追寻高等教育独特的研究方法,那么“高等教育学的独特研究方法可能就是多学科研究方法”^[11]^[24]。多学科方法有利于透过复杂的高等教育现象探查其本质,契合方法存在之意义。

(三)高等教育理论体系反思

传统学科成立的第三个标准是学科具有科学的理论体系。潘懋元先生指出,高等教育学目前尚未能形成完整的科学理论体系^[15]。完善理论科学性以及形成成熟的理论体系构建方法是高等教育科学理论体系建构的重要内容。高等教育研究具有自属的理论,诸如教育规律、大众化理论等,尽管在总体上理论体系还不完整。对于完善高等教育理论科学性,一是坚持论从史出,通过历史和逻辑相统一的原则提升理论品质;二是从实践出发,以实践检验促进理论的发展完善;三是加强比较借鉴,在中外学习交流中不断丰富和完善理论。这里重点谈理论体系建构方法。研究者认为,成熟的构建方法是寻找一个逻辑起点,以此为基础层层推进,形成逻辑严密、结构完整的理论体系。“高深专门知识的教学活动论”^[16]、“知识论”^[17]等都是按此思路提出的观点,但目前学术界对这些逻辑起点论难以达成共识。事实上,“原点-单线性”逻辑起点建构方法只具有一定适应性,而不具有普适性。某些学科的逻辑起点比较清晰、明确。例如细胞(基因)是生物学的逻辑起点,原子是化学的逻辑起点,而某些学科比较难以确定逻辑起点,例如政治学的逻辑起点是权力、权利或是其他?历史学的逻辑起点又是什么?这些问题不啻于“无解”。显然,学科逻辑起点的探求充满复杂性和艰巨性,更重要的是,逻辑起点的理论体系构建方法并不必然决定学科能否成立,否则,政治学等就难以称为学科。高等教育研究应该允许多样化的理论建构方法,这一方面缘于研究者在理论与理论的关系、结构等方面存在主观认识差异;另一方面则是高等教育研究对象的复杂性、综合性等客观事实所致。“对于一个不确定的、复杂的世界,应当允许有多种不同的解释同时并存,这一点是非常重要的。只有通过多元化的普遍主义,才有可能把握我们现在和过去一直生活于其间的丰富的社会现实。”^[14]^[64]为此,有研究者提出“球形-多向度”的理论体系建构方法^[18],还有的则提出“网状-非线性”方法^[19],这些方法都值得尝试和探索。

综上可确认:高等教育研究是一门正在走向成熟的学科。

三、展望:学科范式视角下的高等教育研究

展望我国高等教育研究的未来,笔者认为,应立足学科建制事实,通过更新思想观念,采用柔性学科标准,加强学科文

化建设来推动其发展得更为成熟。

(一)更新思想观念

在学科范式下,研究视野往往聚焦在宏观和共性问题而忽略微观和个性问题;在领域范式下,更多地关注微观和个性问题而相对忽略宏观和共性问题的特点较为突出。两种范式要么是“只见森林不见树木”,要么是“只见树木不见森林”。这两种认识事物的图式都有片面性,不利于全面、客观地把握事物本质。传统观念认为,高等教育研究要么是学科,要么是领域,两者非此即彼,难以共存,这就常常导致高等教育研究在认识和实践上陷入偏颇的境地。实际上,既要鸟瞰森林的全貌,又要近观树木的单体,既不迷失于枝繁叶茂的整片森林,又不迷恋于独特形态的单个树木,才是全面认识事物的科学图式。鉴于此,我们需要更新思想观念,以开放、包容的态度允许不同范式共存,探寻事物的一般性、必然性的学科范式需要得到重视,探寻事物的特殊性、偶然性的领域范式也要得到关注。两种范式的互补有利于拓宽高等教育的研究视野,打破狭隘的研究空间限制,更深入、科学地探索高等教育规律。

(二)采用柔性学科标准

传统学科标准认为,一门学科要有明确的研究对象、独特的研究方法和科学的理论体系,并偏好逻辑起点的理论建构方法,且认为上述指标不可变更,呈现刚性特点。但这已被证明不合时宜。建议采取柔性学科标准来推进高等教育学科建设。所谓柔性学科标准,是在继承和批判刚性的传统标准的基础上、顺应科学和学科发展需要的新学科标准。此标准认为:具有研究对象、研究方法和理论体系是学科成立的核心指标,但不需要一味苛求研究方法的独特性以及逻辑起点的理论体系建构方法。所以,在研究方法方面,未来的高等教育研究应坚持方法选择以有利于探索研究对象而非以独特性为标准的观点,应坚持多学科方法论,充分借鉴其他学科的新方法、新工具来提高研究水平;在理论体系建构方面,高等教育研究一方面要完善理论科学性,另一方面则要突破“原点-单线性”逻辑起点理论建构方法的桎梏,探索多样化的理论建构方法。

(三)加强学科文化建设

学科文化主要包括学科角色意识和学科共同体信念两方面,前者指研究者对学科建设具有一定意识,属于浅层次的文化心理状态,后者指研究者对学科建设具有强烈的情感和信心,并将其转化为内心的责任感和使命感,属于深层次的文化心理状态。从浅层次发展成为深层次的文化心理状态是学科建设的应有之义,也是当前高等教育“学科人”的使命。加强学科文化建设有利于研究者坚持按学科方向发展知识,能够使研究者时刻保持知识理论化、系统化的敏感度,致力于把分散的知识颗粒整合成知识结晶、知识模块,还有利于研究者树立学科信心,克服学科构建过程中的诸多困难。完善学科理论以有效解释、指导和预测实践,这能够增加学科人的学科归属感和认同感,也是加强学科文化建设的最有效途径。因此,高等教育研究要努力形成一批成熟的高等教育理论,以科学有效地解释、规范、预测和指导高等教育实践。此外,我国高等教育学界应坚持“走出去”和“引进来”战略,加强与国外同行的交流和合作,推广高等教育学科建设理论成果和实践经验,这有

利于在竞争和合作中强化、传播我国高等教育学科文化,并形成世界高等教育研究的中国学派。

(方泽强,厦门大学教育研究院 2010 级博士生,福建厦门 361005)

参考文献

- [1] 刘小强.高等教育学学科分析:学科学的视角[J].高等教育研究,2007(07).
- [2] Altbach P G. Research and training in higher education: The state of art[C]//ALTBACH P G, ENDBERG D. Higher Education: A World Inventory of Centers and Programs. Phoenix: The Oryx Press,2001:2-17.
- [3] 乌希里希·泰希勒.高等教育研究:一个多学科研究的案例[J].叶赋桂,译.清华大学教育研究,2003(01).
- [4] 潘懋元.关于高等教育学学科建设的若干问题[C]//潘懋元.潘懋元文集(卷二·理论研究上册).广州:广东高等教育出版社,2010:424-435.
- [5] 王建华.多学科研究与高等教育学学科建设[J].高等教育研究,2003(03).
- [6] 刘海峰.高等教育学:在学科和领域之间[J].高等教育研究,2009(11).
- [7] [美]托马斯·库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡译和,译.北京:北京大学出版社,2003:21,101.
- [8] 厄瓦娜·林肯,伊冈·古巴.自然主义研究——21世纪社会科学范式的[M].杨晓波,林捷,译.北京:科学技术文献出版社,2004:2.
- [9] [美]艾尔·巴比.社会研究方法[M].邱泽奇,译.北京:华夏出版社,2009:34.
- [10] 瞿葆奎,唐莹.教育学科学分类:问题与框架[C]//瞿葆奎.教育学的探究.北京:人民教育出版社,2004:1-28.
- [11] 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,2002.
- [12] [美]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,1987:2.
- [13] [英]斯诺 C P.两种文化[M].陈克艰,秦小虎,译.上海:上海科学技术出版社,2003:38.
- [14] 华勒斯坦,等.开放社会科学[M].刘锋,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1997:49-50,64.
- [15] 潘懋元.加强高等教育学科体系建设[C]//潘懋元.潘懋元文集(卷二·理论研究上册).广州:广东高等教育出版社,2010:436-438.
- [16] 薛天祥,尹丽.高深专门知识的教与学活动——高等教育学理论体系的逻辑起点[J].上海高教研究,1997(03).
- [17] 王洪才.论高等教育学的逻辑起点[J].江苏高教,1997(02).
- [18] 刘小强.学科建设:元视角的考察——关于高等教育学学科建设的反思[D].厦门:厦门大学,2008:118-120.
- [19] 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(05).