

2012年11月
第13卷 第6期

西南交通大学学报(社会科学版)
JOURNAL OF SOUTHWEST JIAOTONG UNIVERSITY
(Social Sciences)

Nov. 2012
Vol. 13 No. 6

论高等教育学的学科地位和新定位

——高等教育学作为一级学科之探讨

方泽强

(厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 361005)

关键词: 高等教育学; 教育学; 学科; 一级学科; 学科标准; 学科定位

摘要: 传统的“三独立”学科标准在现代科学背景下已过时。在以对象和规律为内容的新的“两要素”学科标准视域下, 高等教育学的独立学科地位已确认无疑。高等教育学与教育学存在分离、并列和借鉴关系: 分离关系体现为高等教育的科研活动、社会服务活动超越了教育学范畴; 并列关系体现为高等教育学与教育学的理论基础大致相同, 但又独具特点; 借鉴关系体现为高等教育学能够应用教育学的一些知识。这种混合关系不仅意味着高等教育学不隶属于教育学, 更为高等教育学作为一级学科在理论上提供了合理性证据。高等教育学新定位为一级学科建制, 既有机遇, 又有挑战, 是一种可能的学科发展道路。

中图分类号: G640

文献标志码: A

文章编号: 1009-4474(2012)06-0071-08

The Status and New Position of Pedagogies in Higher Education

——Discussion on the First Level Discipline of Pedagogies in Higher Education

FANG Ze-qiang

(*Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China*)

Key words: pedagogy in higher education; pedagogy; discipline; first level discipline; discipline standard; position of discipline

Abstract: Traditional discipline standard is outdated. The new discipline standard includes the two elements of object and law. Under the new discipline standard, the status of pedagogy in higher education is ascertained. Pedagogy in higher education and pedagogy correlate with each other in three ways, i. e. separation, parallel, and reference. Separation means that the two are separated as research and social activities in higher education extend over the range of pedagogy. Parallel relation reflects that both pedagogy in higher education and pedagogy have the same theoretical basis. Reference relation indicates that higher pedagogy share the same portion of knowledge of pedagogy. All of the correlations reveal that pedagogy in higher education cannot be treated as part of pedagogy. More importantly, pedagogy in higher education shall be placed among the first level disciplines. With both opportunities and challenges in the front, pedagogy in higher education can be possibly identified as a first discipline.

近年来, 高等教育理论研究界就“高等教育研究是一门学科, 还是研究领域”这一老问题进行了讨论^①。这些讨论产生了一些新的观点和看法, 如

有学者提出了学科领域化和领域学科化的现代科学发展特征⁽¹⁾。当学者们尚在对高等教育学的“理智合法性”问题进行咀嚼回味和省思体悟时, 有学

收稿日期: 2012-07-05

基金项目: 厦门大学基础创新科研基金研究生项目“现代大学制度视角下的大学章程建设研究”(201222G010)

作者简介: 方泽强(1981-), 男, 广东惠来人。博士研究生, 主要从事高等教育理论研究。E-mail: fangzq1981@126.com。

者又提出“作为一级学科的高等教育学”的问题⁽²⁻³⁾,此不啻在学界引发了一场小型“地震”。因为对学科的“理智合法性”之老问题还未达成共识,而新问题陡生,且此问题涉及到中国语境下该学科地位的升级问题。为此,本文首先从新的学科标准视角对高等教育学可否成为独立学科这一老问题进行探讨,进而对高等教育学能否作为一级学科的新问题进行分析。

一、独立学科:新的学科标准视域下高等教育学地位的确认

(一) 传统“三独立”学科标准的过时

学科,在狭义上是指在理智层面上某一领域的系统化知识;在广义上除指理智层面的系统化知识外,还包括制度层面的建制。前者体现在概念、范畴、命题、理论体系等方面,后者体现在职业研究者、学术期刊、学术组织等方面。一般认为理智层面的知识系统化是学科存在之根本,制度层面的建制则是学科发展之保障,前者决定后者而非相反。是故,某一领域的知识能否成为学科首先便需要在理智层面进行判断,这便涉及到理智层面的学科标准问题。具体地说,某一领域的知识只有在理智层面具备了学科标准中的条件,才会被承认为是一个科学共同体,即一门学科。再有,在理智层面达标后,再辅以制度层面的建制,如建立学术人才制度、成立专门学术组织等,则某一领域的知识便成为名符其实的学科。诚如有学者所言“特定学科的独特尊严和合法性的建构,有赖于特定学科的理智进展和学科制度的完善。”⁽⁴⁾

在理智层面,传统的学科标准主要指包括独有的研究对象、独特的研究方法和独立的理论体系等三个要素的“三独立”标准。必须同时具备上述三个要素的学问才可称为学科。德国学者黑克豪森就指出,学科要有学科的材料域,有自己的方法以及一体化的理论等⁽²⁾。然而,此“三独立”学科标准在现代科学背景下越来越受到质疑和批判。具体而言,在研究对象方面,在当代同一种客观现象可作为不同学科的研究对象,每门学科也可向别的学科研究对象渗透⁽⁵⁾,某一对象不再为某学科所独有;在研究方法方面,不同学科使用同一种方法和每门学科使用多种方法的现象已格外普遍,往往很难从方法上判断学科之不同;在理论体系方面,一

门学科的概念、理论逐渐外溢出本学科边界,在不同学科中穿行,学科的理论体系在一定意义上讲并非封闭、自我创生、独立的理论体系。事实上,传统学科标准已落后于当前的学科发展现实,其被重新界定的命运不可避免,建立新的学科标准被提上日程。遗憾的是,我们经常还用传统标准作为衡量高等教育学是否一门独立学科的准则。所以,至今我们还在为高等教育学的研究对象为其独家垄断而寻找证据,还在为高等教育学的独特研究方法而孜孜以求,还在寻思高等教育学必须自我衍生出理论,而不应借用、运用其他学科理论,否则该学科便成为其他学科的“殖民地”了。鉴于高等教育学难以完全满足传统的学科标准要求,因而它成为一门独立学科便难以“服众”和“名正言顺”了。

(二) 新的“两要素”学科标准的界定及高等教育学学科的正名

新的学科标准必须符合现代科学的发展需要。在现代科学背景下,学科框架已经发生了重大变化,即学科研究对象是相对的、系统的,研究方法是多元化的,知识体系是球型、多向度的⁽⁶⁾。不仅如此,现代科学还催生了众多不同于单学科的交叉学科和综合学科,前者如物理化学,后者如生态学、宇宙学,这就增加了重新界定学科标准的难度。基于现代科学发展现状及趋势,新的学科标准的界定应基本遵循以下几条原则:一是当前存在的每一门学科都符合该标准的规定,即“全覆盖”原则;二是能够较清晰地区分当前各种存在的学科,即“可区分”原则;三是能够为新学科的产生留下空间,即“延展性”原则。为此,笔者认为,新的学科标准应包括如下两个要素。

其一,明确的研究对象,而非专门、独有的对象。这就明确包括两方面的内容:一是要有对象,没有明确的研究对象,研究就失去了目标,就不可能围绕着该目标建构系统的知识以形成学科。二是在现代科学背景下,某一对象虽可为各学科所共有,但就某具体学科而言,其聚焦的对象的某部分或整体是明确的、具体的,且往往不能为别的学科所替代。当然这是相对而言。就自然科学而言,某一客观对象往往还是为某学科所“独有”,此在物理、化学等学科中比较明显。而某一客观对象为多学科所共有,则在人文社会科学中表现得更为突出。例如,“人”这一对象几乎是所有人文社会科学的研究对象;哲学研究的是物质、精神、人、世界等

形而上的知识,而人只是作为其对象的一部分;文学研究人的精神产品;心理学研究人的心理;生理学研究人的身体成长,等等。可见,虽然人这一对象为多个学科所共有,但具体到每门学科,其指向和侧重点是不同的,哲学研究对象的“人”不能代替心理学研究对象的“人”,心理学研究对象的“人”也不能代替生理学研究对象的“人”。就此而言,各门学科在这一共有对象中具有各自明确的具体对象。

其二,独特的、不可替代的规律。一方面,正是基于不同学科领域有不同的规律,每门学科才有独立存在之必要,并以此构建知识,形成系统化的知识体系。例如在传统单学科中,物理学有万有引力规律、经济学有市场规律等等。至于在交叉学科以及综合学科中,规律也是存在的。例如,生态学是一门综合学科,包括了微生物学、植物学、动物学等若干传统单学科,但研究者可在众多学科中抽象出一般的关于生态发展的规律。另一方面,规律是每门学科根本的、核心理论,是该学科独立性的体现,是区别本学科与他学科的最有效标识。以规律(核心理论)为“地基”,学科的知识材料不断地累积,从而构筑起日益庞大、辉煌的学科知识大厦。在此过程中,某学科虽然不断吸收其他学科的知识,但由于其核心理论存在,其立足根基便未曾动摇,因此学科的独立性并未失去。莫兰指出“学科必须既开放又封闭。”⁽⁷⁾在一定程度上讲,封闭则意味着学科存在之根本——规律是难以被取代的。也正是如此,学科才可能是独立的,进而才能开放地吸纳其他学科的知识来丰富发展自身。

客观地看,按照上述标准进行衡量、评判,现存的公认的学科都能够完全符合、达标。例如交叉学科——物理化学,它以化学现象为对象,采用物理学的理论与实验技术去探索化学的基本规律和理论,该学科中的规律有热力学第一定律。事实上,新的“两要素”学科标准完全能够满足“全覆盖”、“可区分”等三项原则,具有存在的合理性和适应性。如此,同时具备上述两个要素的学问便在理智层面有了成为学科的条件,再配套制度层面的建制,便能成为一门学科。

就高等教育学而言,在研究对象方面,它以高等教育现象和问题为对象,可谓对象明确,这在学界已基本达成共识;在规律方面,教育既要符合人的身心发展,又要适应经济、政治和文化发展的教

育内外部关系规律,适用于所有教育类型和层次,而在高等教育层面则有更为深化和具体的规律,例如大学应根据学术发展逻辑来办学便是其中的具体规律。综上所述,高等教育学在理智层面显然可以成为一门独立学科,再加上现实中其在制度层面的建设已基本完成,如有的大学已成立高等教育学系、有专业研究者等,因此,高等教育学的学科地位已确认无疑。

二、一级学科:高等教育学之新定位

(一)“高等教育学作为一级学科”命题成立的关键

一般而言,在学科与一级学科之间,前者是后者的基础。也就是说,只有先成为学科,才有可能成为一级学科。如上所述,高等教育学是一门学科,可以说就具有成为一级学科的基本条件了。

为了更好地了解一级学科这个问题,需要对学科层次的轮廓有清晰的认识。一般认为,“科学分类至少应有如下五个层次:A、科学总体;B、科学部类,如自然科学部类,社会科学部类;C、学科类群,如生物科学类群,政治科学类群;D、基本学科,如生理学,法学;E、分支学科,如神经生理学,国际法学”⁽⁸⁾。分支学科隶属基本学科,至少要满足两个条件:一是就研究对象而言,基本学科的对象应比分支学科的对象更加一般和抽象,也即后者的对象比前者特殊和具体;二是就问题域和理论基础而言,基本学科的问题域和理论基础要更为宽广,对理论成分的吸收更具有包容性,因此能够形成一般的、抽象的理论知识成分,而这种一般的、抽象的知识成分便构成了分支学科的理论体系的基础和核心。换句话说,基本学科的知识是一般的、抽象的,分支学科的知识则是这种知识的特殊化、具体化。基本学科在教育部门的学科管理目录中通常对应为一级学科,而分支学科则通常对应为二级学科。当前我国学科目录划分了文、理、工、教育等13个学科门类,教育学科门类又划分了教育学、心理学、体育学3个一级学科,教育学一级学科下再划分了高等教育学、教育学原理等二级学科。

提出“作为一级学科的高等教育学”命题的潜台词是:高等教育学与教育学是并列关系而非隶属关系,高等教育学并非教育学的二级学科。从逻辑推导和概念种属关系讲,教育学确实包括高等教育

学,即前者是基本学科、一级学科,而后者是分支学科、二级学科。但是,科学研究不能想当然,应透过现象看本质。因此,从研究对象和理论体系方面入手,弄清教育学和高等教育学之间的关系是确认“作为一级学科的高等教育学”命题能否成立的关键所在。如果教育学在上述两方面包含了高等教育学,那么教育学是一级学科,高等教育学自然不能是一级学科;如果两者至少是并列的,那么,教育学是一级学科,高等教育学也应该可以成为一级学科。

(二) 教育学与高等教育学的关系解读

教育学以儿童为研究对象,中小学校则是实施儿童教育的机构,对此已有学者进行过分析论述^[9]。而高等教育学的研究对象一般是18岁以上的青年,由此可判断,在研究对象方面,教育学与高等教育学不符合上述关于一级学科与二级学科关系的第一项规定,因此两者并非包含关系。这里着重讨论第二项规定的内容,即两者在问题域和理论基础方面的关系。

1. 分离关系:高等教育学的问题域超越了教育学的范畴

在问题域方面,从横向层次维度看,教育学包括了微观的课堂教学、中小学校内部事务,以及宏观的教育与社会关系两方面的内容。在赫尔巴特时代,教育学的问题域大致分为两块:“一是以教育目的为问题域,从哲学、伦理学等学科中寻找出发点,推演为目的—课程理论;另一个是以教学过程为问题域,从认识论、心理学推演出教学理论。”^[10]继赫氏之后,教育学的问题域逐渐扩张,突破了课堂教学的限域,进而一步步扩展到学校、学校系统、教育系统以及教育—社会系统。如果赫氏时代把教育学等同于“教育过程”之学的话,那么在杜威之后,教育学则应称为学校教育学、学校系统教育学和教育社会学。陈桂生教授就曾形象地用“涟漪图式”对此进行过描述^[3]。尽管如此,教育学通常侧重于课堂教学、学校内部教学这一微观方面,对教育与社会间的关系这一宏观方面的关注则略为少一些。

高等教育学的问题域也包括微观和宏观两方面的内容,前者体现在课堂教学、大学内部事务方面,后者体现在高等教育与社会的关系方面。德国学者乌利希·泰希勒为我们展现了关于高等教育研究问题域的大致“图景”,他认为高等教育研究的

主题领域可分为五个方面:(1) 定量—结构方面,例如入学与录取、精英高等教育与大众高等教育、高等教育的多样化、高等教育机构的类型;(2) 与知识、学科有关的方面,例如学科与跨学科、研究与技术、基础研究与应用研究、教学与研究、课程设置等;(3) 与人相关或与教学有关的方面,例如指导与咨询、教学方式、考核与考试等;(4) 组织和行政方面,例如规划、行政、管理、权力、决策、资金与资源分配等;(5) 国际化与全球化、评价、排名和指标、治理和管理等^[11]。显然,高等教育学的问题域包括了从微观的课堂教学到宏观的高等教育多样化、国际化等。相对而言,它不像教育学那般过于重视课堂教学等微观领域,而是微观、宏观两者兼重。

当前有学者认为,教育学与高等教育学问题域的差别在于前者仅限于微观层面,而没有把整个宏观层面的教育纳入自身的问题域,而后者是微观宏观兼有^[9]。但从以上分析可以看出,事实并非如此。虽然教育学对微观领域的关注远远多于对宏观领域的关注,但不能因此认为教育学没有把整个宏观层面的教育纳入自身的问题域。所以该学者的论断可能有失偏颇。

那么,教育学与高等教育学在问题域上是否有差别?若有,体现在何处?笔者认为,两者在问题域上存在差别,当视角从横向的层次维度转向纵向的活动类型维度,则差别就显而易见了。

首先,大学的科研活动超出了教育学的范畴。众所周知,中小学的科研活动相对比较简单,属于对既定事实的验证性研究,且在更大程度上是服务于教学、附属于教学,而非独立于教学;而大学的科研活动则相对复杂,带有原创性研究的特点。更重要的是,科研是脱离教学或者人的培养而独立存在的。如果说洪堡时代的“教学与科研相统一”原则强调的是科研服务于教学或者人的培养,目的是“由科学达致修养”,那么,进入二十世纪四五十年代后,大学科研活动就不再是简单地服务于教学,而是成为与教学活动并驾齐驱、相互独立的活动。当前在对大学进行排名时,科研指标就成为评价大学的重要指标,且往往被赋予极高的权重,《美国新闻和世界报导》、《泰晤士报》皆是如此。在美国,国家科研系统分为大学科研子系统和企业研究子系统两部分,政府通常把战略性的、重大的科研项目委托给大学承担。在中国、法国等国家,即便大学科研系统之外还有科学院系统和企业科研系统,

大学也仍然承担着重要的科研攻关项目。“研究已经成为大学的核心功能之一,它最早出现在精英型教育机构中,后来逐渐扩展到其他机构。这一进程起初比较缓慢,后来逐渐积聚了力量,它不仅提升人们对科学、技术以及科学方法和过程的熟悉程度,也大大增加了研究能够作为被认可的、专业的活动来开展的地点。”“科学研究已成为大学这一概念中固有的内容。”^[12]上述内容充分证明:大学不仅是培养人的场所,还是承担重要科研活动的机构。就此而言,科研活动很难说是包含在注重人的培养的教育学范畴之内。

其次,大学的社会服务活动也越出了教育学的范畴。中小学的全部活动都是围绕着人的培养这一目标而展开,但是大学活动则不止于此。在大学从社会边缘走向社会中心以后,大学的社会服务活动便突破了人的培养这一教育边界的限制。例如,中小学和大学都属于文化机构,都具有文化功能,然前者只具有文化传递、传播功能,而后者不仅具有这两项功能,更为重要和特殊的是,它具有文化批判、创造、引领功能。如果说文化传递、传播是为了培养人,属于教育学的范畴,那么大学如何批判、创造、引领文化在很大程度上说并非只是为了培养人,它已越出了教育学的范畴。此外,自20世纪80年代以来,大学在当前技术开发、转换以及交换中的重要性越来越凸显。“大学里的组织机构将不断建立起来,这个机构由专业人员、致力于技术交换任务的人员任职,他们的活动能力不断提升。”^[12]大学越来越强调要通过技术交换来服务于社会,这些活动显然与人的培养活动难以有什么联系。美国著名的大学校长科尔就曾指出,现代大学是多元化巨型大学,它有若干社群而非一个社群,有若干灵魂而非一个灵魂,“本科生生活力图追随英国式的……人文主义者在这里经常可以找到共鸣。研究生的生活和研究追随德国式的……科学家给予全力支持。较小的专业和服务性活动追随美国的模式……社会科学家最能与它产生共鸣”^[13]。这在很大程度上意味着大学活动已并非教育学的范畴所能涵盖。

综上所述,高等教育学中的“科研活动”和“社会服务活动”问题域是独立于教育学中“人的培养活动”问题域而存在的。即它们不在教育学范畴之内。就此而言,高等教育学和教育学在一定程度上表征为分离关系。

2. 并列关系:高等教育学与教育学的理论基础大同小异

教育学的理论基础包括哲学、心理学、经济学等众多学科。从夸美纽斯的《大教育学论》到赫尔巴特的《普通教育学》,再到杜威的《民主主义与教育》,可见教育理论主要是以哲学和心理学为理论基础。从这些著作看,教育的关注点在人的培养方面,是以“目的一手段”方法来建构理论,因此哲学和心理学是教育学最重要的理论养分。随着教育的发展,学者们逐渐在学校、教育系统、社会的背景和框架下来研究教育,于是社会学、经济学等学科也成为教育学的理论基础。然而,由于传统的惯性,教育学研究者更关注学校内部,即课堂教学方面,这无疑拔高了哲学和心理学的的作用,于是,“哲学和心理学大厦震荡必然引起教育学的眩晕”^[14]。

高等教育学的理论基础也包括哲学、心理学、经济学等众多学科,但同时具有自身的特点。

一是高等教育学的学科范围更加宽广。在人才培养方面,大学培养的是研究型人才,这可能要涉及科学学,而科学学理论往往是教育学未涉及到,但高等教育学必须具备的学科理论,高等教育学理论基础之宽广可见一斑。此外,高等教育之“高”除了体现在知识传授之“高深”、所培养人才层次之“高级”上,还体现为此种教育与社会有“高度复杂”的关系,这便意味着高等教育学需要更加宽广的学科知识加盟。如果说中小学的教育活动由学校单独组织便可完成的话,那么单由大学自身完成人才培养工作在当下已显露出不足,如企业经常抱怨高校培养出来的大学生不能适应用人单位的需要。于是在市场经济背景下,大学生需要大学、企业双主体共同培养便成为一种趋势。企业如何参与学校的教学活动,大学和企业如何协调配合,以及政府应当发挥什么作用等,都成为高等教育学中的难题。就此而言,“企业—大学—政府”的关系探讨显然需要借助比教育学更为广阔的学科知识才可能深入下去。

二是高等教育学所借助的其他学科的知识内容更为专精。在同一学科中,高等教育学的学科理论成分与教育学有所不同,教育学吸收的理论成分不能包含高等教育学所吸收的理论成分。例如对于哲学,两者所吸收的理论成分就存在不同。有学者指出“等到近代民主思想勃兴,接受教育变成了每个人都该有的权利之后,普及的全民的教育理论

才应运而生,教育哲学的讨论也多集中于中小学教育的问题上,似乎并未注意到高等教育所独有的问题。”^[15]这就从侧面表明,因为高等教育的“独有问题”,高等教育学吸收的哲学的理论成分不是来源于教育哲学,教育哲学知识难为高等教育学所用,从而高等教育学需要在哲学中另觅新的知识成分,以建构高等教育哲学来丰富自身。对心理学科理论成分的吸收也是如此。教育学往往借助的是儿童心理学,而高等教育学则借助青年心理学、社会心理学等。前者并不包含后者的理论成分。这种“不包含”就衬托出高等教育学的理论更为专精的特点。就心理学这一理论成分而言,由于青年比儿童更有机会接触社会,其心理更容易受社会影响,心理特征也更为复杂,导致青年心理学比儿童心理学更为复杂、精深。

必须指出的是,与李均教授认为“任何学科包括哲学的震荡都不会引起高等教育学的眩晕”^[9]的认识不同,笔者认为,哲学的震荡首先必然引起高等教育学的眩晕。狄尔泰指出“任何真正的哲学的繁荣和宗旨都是要使教育学成为广义上的关于人的形成的学说。”^[4]可以说,教育和哲学具有先天的、难以割裂的关系,哲学借助于教育学来验证其理论,教育学则通过验证反哺哲学。就高等教育而言,高等教育名“教”,姓“高”,而非相反。理由很简单,“教”为人才培养,而“高”则体现人才类型和层次,有前者才有后者,而非相反。因此,高等教育学也必然涉及哲学的知识。例如,哲学史上关于“人”的形象问题,先后经历了中世纪的“宗教人”,到16世纪的“自然人”,再到18世纪的“理性人”、19世纪的“社会人”以及20世纪初“文化人”的变动。正是这些变动,引发了高等教育中培养牧师、哲学王、人文学者、科学家等人才培养目标的变化。这些无疑是哲学的震荡导致高等教育学眩晕的最好证明。

其次,经济学等其他学科的发展也会对高等教育学产生重大影响。20世纪50~60年代,经济学的人力资本理论一“出炉”,便引起了高等教育的大发展,促进了高等教育从“同步适应”经济发展向“适度超前”经济发展的转变,进而促使高等教育学重新审视高等教育与经济的关系,难道这不正是经济学的震荡导致的高等教育学的眩晕吗?事实上,之所以高等教育学会受到相关学科发展的震荡以致眩晕,原因就是高等教育不仅要与人的发展相适

应,还要与经济、政治、文化的发展相适应。而这种适应,特别是高等教育与经济、政治、文化的适应远比中小学教育的适应要“敏感”得多,“直接”得多。如此,其他学科的震荡导致高等教育学眩晕也就不难理解了。

综上所述,较之教育学,高等教育学的理论基础具有“范围更宽广”、“内容更精深”的特点,但从总体上看,其与教育学理论基础大致相同。这就决定了教育学与高等教育学存在着并列关系。

3. 借鉴关系:教育学的“知识”可以为高等教育学所应用

从上述论述可以看出,教育学在一定程度上称为普通教育学更为准确,表明其并非具有普遍意义的教育学(或称一般教育学)。教育学与高等教育学的分离和平行关系并不意味着两者是“鸡犬之声相闻,老死不相往来”。若认识仅停留于此,则过于浅薄、简单了。

其实,无论是理论上还是实践上,教育学的一些知识都可以为高等教育学所运用。这与教育学的知识性质有关。就教育对象——“人”而言,可大致分为婴儿(0~3岁)、儿童(作广义理解,4~17岁)、成人(18岁以上)。婴儿的自主意识尚不成熟,虽也接受一定形式的教育,但此种教育更多的是关注其身体发展方面,因而其心理意识在一定程度上更多的是“随性”成长而非“有意识”建构。从这一角度看,学前教育学的知识适用范围较窄,辐射性也较弱。至于人在成人阶段所接受的教育,在更大程度上是高等的、专门性教育——高等教育,因而高等教育学的知识是一种“专门化”的教育知识,其辐射强度也较为有限。相对而言,儿童具有较强的自主建构和发展意识,此阶段的教育是一种普通文化教育,因而普通教育学的知识往往具有普遍适用性。现实中,普通教育学的一些知识,例如直观性教学、实物教学原则等便可为高等教育阶段所用,即便高等教育更多地采用形象思维、抽象思维教学原则。反之,高等教育学的知识由于过于专门,一般较难为普通教育学所用。

当然,这种说法不是绝对的。例如,“由科学达致修养”的研究性教育最早起源于洪堡大学,此属于高等教育学的知识范畴。目前针对传统中小学教育的“被动式”、“灌输式”教学的弊端,国内提倡建设研究性课程,实施研究性教育,此在教育部发布的《基础教育课程改革纲要》(2001年)也有明确

要求。这在一定程度上可证明高等教育学的知识被普通教育学所借鉴、应用。但总体而言,在教育学与高等教育学的“知识贸易”中,高等教育学对教育学的出口往往少于进口。原因何在?布鲁贝克对高等教育特性的精辟见解可以回答这个问题:“高等教育与中等、初等教育的主要差别在于教材的不同:高等教育研究高深的学问。在某种意义上,所谓‘高深’只是程度不同。但是在另一种意义上,所谓‘高深’是如此突出,以致使它成为一种不同的性质。”^[16]但这并不妨碍高等教育学与教育学在一定程度上存在的借鉴关系。

三、高等教育学定位为一级学科建制的机遇与挑战

从上述分析可见,在关于一级学科与二级学科关系的第二项规定上,教育学和高等教育学两者间的关系绝非包含关系,这一点十分肯定。两者具有复杂的混合关系:既有分离关系,又有并列关系,还有借鉴关系。必须指出,这三种关系并非与逻辑学上的分离、包含和交叉关系呈对应状态,只是基于分析问题的不同视角和论证问题的不同侧重点得出的结论而已。如此看来,高等教育学并不隶属于教育学。而从两者至少存在并列关系这一点上讲,既然教育学可作为一级学科,那么,将高等教育学定位为一级学科也未尝不可,且上述论证已表明这种设想在理论上的合法性。

同时,在实践上,高等教育学定位为一级学科也具有可能性,甚至可以说当前已具备了良好的机遇和条件。机遇体现为当前高等教育已从历史的幕后走向现代的台前,成为社会发展之中轴机构,“高等教育时代”已经到来。“过去根据经验就可以解决的政府、企业、农业、劳动、原料、国际关系、教育、卫生等等问题,现在则需要极深奥的知识才能解决。而获得解决这些问题所需要的知识和人才的最好场所是高等学府。”^[16]就我国而言,高等教育目前处于大发展时期。基于社会转型的背景,我国高等教育在发展过程中又面临更多的难题,其中有些是世界性的,有些则是中国特有的问题。中国高等教育实践的“复杂”显然更加迫切要求高等教育理论的指导,高等教育研究将更加繁荣发展,高等教育学也将进入“显学”阶段,所以其成为一级学科的机遇是存在的。

至于条件,则有:经过多年的发展,高等教育学已发展了一些基础理论,形成了基本的理论框架;众多的高等教育学分支学科也逐渐形成和发展;建立完善了人才培养制度、学术评价制度;成立了有关学会、图书资料中心等。这些为高等教育学成为一级学科奠定了坚实的基础。

当然,如果高等教育学成为一级学科,则应积极应对两大挑战:一是面临把职业教育学、学前教育学、教育技术学等也定位为一级学科的难题。因为教育学并非一般教育学,上述学科也并非教育学所能够包含。如果只顾高等教育学自身而不顾其他相近学科类似问题,那么可以想象,高等教育学在向一级学科迈进的过程中,必将面临相近教育学科的质疑,只能是裹挟在重重压力下前行,其艰难不言自明。教育科学整体建设无疑是一个系统工程,需要有全局的视野和总体的权衡。

二是面临高等教育学的理论体系的建设和完善问题。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^[17]。正是理论体系的不太成熟,导致其对高等教育实践的解释、指导和预测功能未能完全发挥,高等教育研究者也不时会受到外界的质疑和批评。因此,若把高等教育学定位为一级学科,就应当加强理论体系建设,增强理论对实践的解释力、预测力,并促进其发展,以实践成果来彰显高等教育学作为一级学科的价值,如此,才能使高等教育学“坐实”一级学科的地位。

展望未来,高等教育学作为一级学科建制,既有机遇,又有挑战,既具有理论上的合法性,又具有实践上的可能性,是一条前途光明、道路曲折的发展道路;同时,对高等教育研究者而言,也是一项任重道远、砥砺心志的学科建设使命。

注释:

①详见:(1)《北京大学教育评论》2011年第4期,文章有(德)乌希里希·泰希勒《欧洲高等教育研究与高等教育政策及实践的关系》,〔美〕莱斯特·古德柴尔德《在美国作为一个研究领袖高等教育:历史、学位项目与知识基础》,龚放《追问研究本意,纾解“学科情结”》等;(2)《大学》(学术版)2011年第9期和11期,文章有王洪才《论高等教育学的学科特性》,罗丹《从元视角看高等教育学学科建设》等。

②见刘仲林主编《跨学科学导论》第35-37页,浙江教育出版社1990年出版。

③详见陈桂生《教育学的建构》第175-180页,华东师范大

学出版社2009年出版。

④转引自冯增俊选编《教育人类学》第196页,海南人民出版社1998年出版。

参考文献:

- (1) 刘小强. 学科还是领域: 一个似是而非的争论(J). 北京大学教育评论, 2011(4): 77-90.
- (2) 张应强. 超越“学科论”和“研究领域论”之争(J). 北京大学教育评论, 2011(4): 49-61.
- (3) 李均. 作为一级学科的高等教育学(J). 高等教育研究, 2011(11): 32-37.
- (4) 方文. 学科制度和社会认同(M). 北京: 中国人民大学出版社, 2008: 11.
- (5) 陈桂生. 教育学的建构(M). 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 6.
- (6) 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: 厦门大学教育研究院, 2008: 121-138.
- (7) 埃德加·莫兰. 复杂性理论与教育问题(M). 陈一壮, 译. 北京: 北京大学出版社, 2004: 206.
- (8) 许志峰, 李德森, 马万里. 社会科学史(M). 北京: 中国展望出版社, 1989: 3.
- (9) 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(11): 32-37.
- (10) 周浩波. 教育理论与教育实践(C) // 瞿葆奎. 元教育学研究. 杭州: 浙江教育出版社, 1999: 186-206.
- (11) 乌利希·泰希勒. 欧洲高等教育研究与高等教育政策及实践的关系(J). 北京大学教育评论, 2011(4): 2-9.
- (12) 迈克尔·吉本斯, 等. 知识生产的新模式——当代社会科学研究的动力学(M). 陈洪捷, 等, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 74, 76.
- (13) Clark kerr. 大学的功用(M). 陈学飞, 译. 南昌: 江西教育出版社, 1993: 11-12.
- (14) 吴钢. 论教育学的终结(J). 教育研究, 1995(7): 19-24.
- (15) 卢增绪. 高等教育问题初探(M). 台北: 南宏图书有限公司, 1992: 26.
- (16) 约翰·布鲁贝克. 高等教育哲学(M). 王承绪, 郑继伟, 张维平, 等, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987: 3, 14.
- (17) 潘懋元. 加强高等教育学科体系建设(C) // 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.

(责任编辑: 刘永淑)