

学科·领域:高教研究的不同选择及应对之道

辛均庚¹,方泽强²

(1. 黔南民族师范学院 教育科学系,贵州 都匀 558000; 2. 厦门大学 教育研究院,福建 厦门 361005)

摘要:学科和研究领域是知识的不同表现形态,两者有学术水平高低之分的论断很难成立。基于学术认知、教育制度、文化心理等因素的综合影响,高教研究在不同国家或者作为“学科”存在,或者作为“领域”存在,对此应予认同和尊重。当前在高教研究中应树立学科和领域的二元共存思想,坚守派别传统,尊重历史选择;鼓励学派共存,相互学习借鉴;恪守知识发展之要义,实现学派存在之价值。

关键词:高教研究;学科;领域;选择;应对

中图分类号:G640

文献标志码:A

文章编号:1003-2614(2012)11-0028-04

我国高等教育研究真正进入规范化、组织化、制度化发展始于1978年之后,迄今已有三十多年。多年来,高等教育研究是一门学科,还是一个研究领域的问题常引起研究者的争论。争论源于我国学界一般视之为学科,而欧美一些国家则视之为研究领域。古人言“人三十而立”类似的,历经三十多年发展的高等教育研究也应有“而立”意识,对其学科或领域的归属问题做出回答,否则很难证明其正不断成长并走向成熟。于是,争论背后的一些基本理论问题亟须得到澄清:学科与研究领域是否有学术水平高低之分;哪些因素影响高教研究作为学科或研究领域;如何对待高教研究作为学科或研究领域存在的事实。

一、学科与研究领域

所谓学科,既是一个学科理论体系,又是一个学科知识中心^[1]。换言之,学科在知识维度上是指某类知识的系统化;在组织维度上是指知识生产和创造的机构。大学发展史表明,学科与大学具有天然的密切联系。中世纪古典大学是由文、法、神、医等四门学科组建而成。19世纪近代科学大发展,大学内的学科相应增多,既有物理学、化学等自然科学,也有历史学、经济学等社会科学。到了20世纪,科学进入了新发展阶段,于是在大学内出现新学科不断创生和某些旧学科走向消亡的格局。学科和大学这种共生发展、相互依附的关系使得人们产生一种根深蒂固的观念:知识是以学科作为表现形态的,知识的发展体现为学科发展,学科是知识存在的唯一、合法的形态。至于研究领域,通常指的是对某个范

围、层面、主题的知识进行探究的场域。事实上研究领域同样是知识的一种表现形态,但对此常被人们所忽略。其实早在19世纪,大学内出现了以地区、人类等为主题的研究,称之为地区研究、人类研究等,此类知识的研究一般是作为研究领域而非学科存在的。20世纪60年代末到70年代,科学进入综合化、整体化发展阶段,以研究领域为表现形态的知识越来越多,如未来研究、区域研究、文化研究、现代化与发展研究等。为保障此类知识的探究和发展,大学通常会设置研究机构或者课题小组。可见,研究领域具有知识和组织维度两方面的含义。

由上可作初步判断:学科和研究领域都是知识的表现形态,以生产和发展知识为目标,与大学有紧密关系,具有知识和组织维度的双层含义。但是,一个不争的事实是:人们一般认为,被称为“学科”的知识通常都是比较成熟的,而尚未达到成熟标准但又具有探索价值的知识领域则被称为“研究领域”。这意味着两者在知识水平有高低之分。但事实是否如此?不尽然也。

首先,认为学科的成熟对应为“有”理论,而研究领域的不成熟对应为“无”理论的论断是一个伪命题。所谓理论,通常就是指由概念、假设、判断形成的逻辑严密、结构紧凑的知识体系。理论是学科存在之根基,因此,学科“有”理论是不争事实。但不能否认的是,研究领域也“有”理论。美国学者马丁·特罗教授提出了“高等教育发展阶段论”,而高等教育研究在美国恰恰是作为领域而存在。此外,欧美有些学者认为,教育学充其量可被称之为各门学科的焦点或汇集处,而不是一门学科^[2]。其言下

收稿日期:2012-09-05

作者简介:辛均庚,黔南民族师范学院教育科学系副教授,硕士,研究方向:基础教育基本原理、高等教育管理;方泽强,厦门大学教育研究院2010级博士研究生,研究方向:高等教育理论。

之意是教育研究是一个研究领域。即便如此,也不能否认在此领域中有布鲁纳的结构课程理论、布鲁姆的掌握学习理论等。其次,认为研究领域和学科都有理论,但前者之理论比后者之理论在成熟度方面要低的论断缺乏足够充分且有利的证据。事实是,对于理论成熟的判断,“教育理论家采用明确的还是模糊的标准,是采用严格的还是宽松的标准,对教育学理论的评价也将因标准不同而不同”^[3]。显而易见,判断理论成熟与否缺乏统一标准,不易执行,难以辨别学科与领域之理论的成熟度高低。再次,在新的科学发展背景下,学科与研究领域在一定程度上等同的事实已然存在。未来研究和文化研究等一般被认为只是研究领域而非学科。然而20世纪出现了一种有别于独立学科、交叉学科的新学科,称之为综合学科,该学科的主要特征是把一些学科作为研究的工具^[4]。从这一点看,未来研究等可称之为是一门综合学科,因为它通常是以各门学科作为研究工具来开展知识探索的。综合学科这一概念出现后,传统被称之为研究领域亦可称之为学科,研究领域与学科在一定程度上具有可通约性。

上述表明:学科与研究领域有学术水平高低之分的命题很难成立。换句话说,学科不见得比研究领域的学术水平高,反之亦然。学科与研究领域在学术文化、学者关系等方面确实存在某些差异,如学科研究者群体一般具有相同的学科背景和专业信念,研究者间的学术关系比较紧密,领域研究者群体通常由不同学科背景成员组成,缺乏统一的学科信念,研究者间的学术关系也比较松散。此外,传统上学科成立标准比研究领域成立标准要严格得多,表现为研究领域应具有研究对象和方法,但一般不要求构建理论体系,而一门学科则不仅要求具有研究对象、方法和理论体系,而且通常注重方法的独特和理论体系的完善。

二、不同选择:作为学科或领域的高等教育研究

(一) 高等教育研究之存在的不同选择

在我国,高等教育研究作为“学科”存在是主流,这体现在一系列事件:厦门大学建立全国第一个高等教育研究室(1978年);高等教育学专业被列入“学科”目录,招收研究生(1983年);《高等教育学》专著出版(1984年);高等教育学会成立并相继召开了三次探讨如何构建高等教育学科的会议;各种高等教育专门机构、期刊和图书网络纷纷建立;高等教育学科的分支学科得到大发展。总之,高等教育学科是一门发展迅速并正在走向成熟的新学科^[5]。反观欧美国家,高等教育研究作为“研究领域”存在是主流。欧美国家的大学设置了高等教育学专业,

建立专门的研究机构、协会,形成了一批高等教育研究的理论成果、期刊、著作,但是,高等教育研究作为学科存在并不受认同。美国学者阿特巴赫指出,高等教育是一个多学科的研究领域,不会成为一个单独的科学学科^[6]。德国学者乌尔里希·泰希勒也认为,高等教育研究是以主题为基础的相对较小的一个研究领域^[7]。以上两位学者的观点在欧美国家具有代表性和影响力。

(二) 高等教育研究之不同选择的影响因素分析

1. 学术认知因素。传统以来,有人把“三要素论”——即具有明确的研究对象、独特的研究方法和完善的理论体系作为学科成立的黄金标准。大多数欧美学者认为,高等教育研究不符合“三要素论”。它既没有学科基础、学术归属,又没有自己的方法论和广泛认可的理论,因此,政策制定者与管理人不到高等教育研究界寻求帮助^[8]。这种认识颇为流行,极具代表性和影响力。人们传统上一般把研究领域作为学科的相对物,知识的表现形态非此即彼,于是高等教育研究不是学科,自然只能是研究领域。我国大部分学者则认为,高等教育研究能够符合传统“三要素论”标准,即在研究对象方面,高等教育具有不同于普通教育的独特矛盾;在研究方法方面,多学科研究方法可能是其独特方法;在理论体系方面,高等教育理论体系正在不断完善。高等教育研究是一门正在走向成熟的学科^[9]。学术标准上的认知差异使研究者对高等教育研究作为学科还是领域有不同选择。

2. 教育制度因素。欧美国家的教育主管部门通常不制定学科目录来引导知识发展。换句话说,某类知识作为学科还是研究领域形态出现较少受制于刚性教育制度牵引,而在更大程度上属于大学自治范围。在此背景下,作为学科或作为研究领域的高等教育研究在获取教育主管部门资源方面通常并无明显差别。我国的情况大为不同。教育主管部门主要根据学科目录分配资源,高等教育研究只要被列入学科目录,便意味着获得稳定的人员编制、招生名额以及充足的发展资金。相对而言,如果作为研究领域存在,则在获取资源方面可能少于学科。两相比较,在欧美国家,高等教育研究是学科还是领域的选择往往受教育制度影响小;而在我国,则受教育制度影响较大。教育制度因素成为高等教育研究作为学科或领域存在的不得不考虑的重要因素。

3. 文化心理因素。在西学东渐思潮的影响下,我国在清末仿学欧美教育制度和科学制度,科学分科发展初见端倪。新中国成立后,科学事业蓬勃发展,但“文革”10年使我国科学发展戛然而止。改革

开放以后,我国大力发展各门学科,这既有弥补历史欠账之情结,也有赶超发达国家之心态。在此过程中,中国学者有意无意地形成了强烈的学科意识和思维定式,即一定要先按照学科模式和框架编造知识,只有这样才算学问,才有地位^[10]。相反,知识以研究领域存在更像是一个知识“杂烩场所”或者“集市”,难登大雅之堂,难有学问高深之韵味,难以获得“科学”头衔之美誉。这种对学科偏好的文化情结在一定程度上势必影响到我国学者对高等教育研究之存在形态的选择。而欧美国家的学者一般少有“唯学科为尊”的文化情结,他们关注知识本身价值之探索更甚于对其外显表现形态的追求,很少为学科而学科。

4. 知识—权力因素。学科划分严格的知识边界,谋求建立势力范围,具有先天的封闭性和垄断性,它“一方面框限着知识朝向专业化和日益互相分割的方向发展,另一方面也可能促使接受这些学科训练的人,日益以学科内部的严格训练为借口,树立不必要的界限,以谋求巩固学科的专业地位”^[11]。学科同时通过一套规训办法来培养继承人,维系本学科道统,保护学科权益。研究领域一般不划分严格的知识边界和势力范围,对知识的探索不刻意地垄断,突显出开放性特征,欢迎各种学科背景的学术人员加入研究,一般少有对道统继承的追求。学科与领域中的不同“知识—权力”特征是高等教育研究作为学科或是领域存在的又一影响因素。

5. 研究旨趣因素。在我国,高等教育研究倾向于宏观问题研究,探究一般的、普适性的规律,并具有构建体系化理论的倾向,该旨趣与学科构建的思路相符;在欧美国家,高等教育研究寻求解决微观的、具体的问题的技术线路或方法,探求的是特定环境下的特殊性规律,该旨趣则与领域研究所致力的主题研究相吻合。在一定意义上说,研究旨趣与学科和领域的选择相互影响,即不同的研究旨趣影响对学科和领域的选择;反之,学科和领域的选择又影响形成了不同的研究旨趣。

一般而言,一门学问在知识维度上能否称之为学科应当符合“三要素论”学科标准,这是学术界普遍确立的“铁律”;在组织维度上,则需要满足建立学会、专业研究机关、大学学系、图书资料中心以及学科的专门出版机构等条件^[12]。如此,学科才可谓名正言顺。相对而言,知识维度上的达标是学科成立之根本,组织维度的达标则是学科发展之保障。然而,一门学问在知识维度上能否成为学科不只受到学科标准是否科学的影响,而且受到人们主观认识的影响,表现为不同人可能对该门学问满足学科

标准的程度存在不同看法。在上述影响因素中,对学科标准满足程度的不同认识可以说是导致高等教育研究作为学科或者领域之不同存在的关键,之所以如此,在于高教研究成为学科的证据力不充分,例如,多学科研究方法在其他学科也存在,难以说是高等教育学所“独有”。此外,其他因素诸如教育制度因素等也在一定程度上影响到其归属选择。总之,一门学问成为学科既含有客观的科学的成分,又含有主观的人为建构的成分。知识社会学认为,知识的发生是根植于特定的社会文化类型。在此意义上说,高教研究作为学科或领域的选择与各国文化传统和知识发展现实境遇有关。因此,无论高等教育研究是作为学科还是领域都理应得到认同和尊重,且不能臆断前者之学术水平高于后者,反之亦然。

三、应对之道:二元共存,学派并立

现实中,学界之所以为高等教育研究是学科还是领域“谁为正统”而论战不休,除了缺乏综合考究上述各种影响因素,其更深远的根源在于价值层面二元对立思想的“作祟”,即学科或领域把自身自诩为学术宗主国,把对方视为附属国,因此,势必分出主次之分、高低之别。笔者认为,应规避二元对立思想,树立二元共存思想。具体而言,应把作为学科或领域的高等教育研究视为两个学派。学派通常是指在某类知识的研究中由于学术观点、倾向、风格等有别而形成的派别。坚持高教研究是一门学科可视为学科派,坚持高教研究是一个研究领域可视为领域派。学科派和领域派应是平等的学术“民族国家”关系而非等级的学术“宗主国—附属国”关系,派别间的交流和竞争对繁荣学术、拓宽视野和指导实践有益无害。其实,即便领域派在欧美国家是主流,也有一些学者认为高等教育研究可能成为学科。“说它是一门学科也好,说它是一个研究领域也好……在西欧,关于高等教育研究一直处于探索自身角色和地位的过程”^[13]。在我国,即便学科派是主流,但也有学者认为高等教育研究是一个多学科的研究领域^[8]。无论在中国还是欧美国家,学科派与领域派都是客观存在的。立足此客观事实,就高等教育研究的发展而言,应努力做到:

(一) 坚守派别传统,尊重历史选择

学科建制是内部的知识建制和外部的组织建制的统一体。我国高等教育研究当前已基本完成外部组织建制,虽然内部知识建制还尚不完善,然而高等教育研究作为学科有益于我国高等教育发展,这一点李均^[14]等学者已有相关研究。因此,我们应尊重历史选择,继承原有的建设和发展成果,加快学科内

部的知识建制进程,促使高等教育学的外部建设和内部建设相统一。诚如潘懋元先生指出,高等教育的学科建制是中国高等教育研究的特点,也是优点^[15]。当前,要根据学科“三要素论”标准对高等教育学进行建设,凸显其无愧为学科的充分“证据力”,使更多的人对其在知识维度上的学科地位达成共识。在“三要素论”的学科标准中,要求研究方法独特可能无需坚持,理由是学科互涉和学科交叉促使传统上归属某学科“独有”方法在当前已被许多学科中共享。目前,多学科研究方法已成为高等教育研究主流方法,应进一步发挥其功用,深化对高等教育规律的认识。此外,要进一步提炼、完善高等教育基本理论,探索多样化、成熟的理论体系建构方法,尽快完善高等教育学这门基础学科的理论体系,此是学科之为学科的关键。至于欧美国家,则应尊重其按领域的传统去发展高等教育研究。

(二) 倡导学派共存 相互学习借鉴

学科派通常观照的是普遍性、共性的知识;解释现实问题更多的是借助理论进行演绎;鉴于学科背景,研究者习惯于从教育学科视角进行研究,对问题的探索一般聚焦于教育本位;相反,领域派通常观照的是特殊性、个性的知识;解答现实问题更多是从实际情境出发进行归纳;由于强调开放性,研究者来自各个学科,更讲究探究问题的广度,但是往往忽视教育本位的观照。不难看出,学科派之不足正是领域派之优势所在;反之亦然。刘尧就认为,高教研究的范式应该是学科建设与问题研究的辩证统一^[16]。为此应多渠道、多形式搭建交流平台,相互借鉴学习,两派各展所长,各补所短,和谐共存,这既有益于形成竞争,促进不同学派发展,又有利于高等教育研究的理论研究和实践发展。需要指出的是,我国研究者要增强自信心,加快学科构建进程,创生学科“成果”,以此增加学术交流中的话语权,展现中国学科派的风采。

(三) 恪守知识发展之要义 实现学派存在之价值

不论学科派还是领域派,都不能忘却知识存在及研究之要义和根本追求:应用理论知识,指导实践发展,通过实践检验,创造新知识。高等教育研究目前存在着一些问题:要么脱离实践去探索理论体系建构而忽视观照“活生生”的现实问题,要么沉迷于探寻现实问题的应变之策和解决之术而忽视经验总结和理论构造。这两种行为都背离知识存在之追求。为此,两派的研究者一方面要主动观照现实生活,发挥理论指导、预警、预测功能,并要观照不同理论的假设、应用的条件和解释力范围,理论紧密结合实践,为高等教育实践发展出谋划策;另一方面则要

从高等教育丰富的实践生活中积累素材,通过经验总结和理性思考,提炼、验证理论,创生新理论或者丰富原有理论的内涵,促进知识发展。只有通过理论到实践、实践到理论的反复循环,高等教育研究才能释放出应有的现实指导功能,亦不会偏离知识探究之要义,如此,从事高等教育研究的学派之存在才是有价值和有意义的。

参考文献:

- [1] 陈燮君. 学科学导论: 学科发展理论探索 [M]. 上海: 生活·读书·新知上海三联书店, 1991: 310.
- [2] 瞿葆奎. 元教育学研究 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1999: 324.
- [3] [德] 布雷岑卡. 教育学知识的哲学——分析、批判、建议 [J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 1995, (4): 1~14.
- [4] 叶澜. 教育研究方法论初探 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 249~250.
- [5] 薛天祥. 高等教育理论创新的四种主要形态 [J]. 江苏高教, 2004, (6): 15~16.
- [6] 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.
- [7] [德] 乌尔里希·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, (1): 1~8.
- [8] 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, (7): 13~22.
- [9] 潘懋元. 关于高等教育学学科建设的若干问题 [C] // 潘懋元文集(卷2: 理论研究上册). 广州: 广东高等教育出版社, 2010: 424~435.
- [10] 杨雅文. 深化高等教育研究值得关注的几个问题 [J]. 清华大学教育研究, 2005, (2): 91~96.
- [11] [美] 华勒斯坦, 等. 学科、知识、权力 [M]. 刘健芝, 等, 编译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 伦敦: 牛津大学出版社, 1999: 44~45.
- [12] 费孝通. 略谈中国的社会学 [J]. 高等教育研究, 1993, (4): 1~7.
- [13] [英] 马尔科姆·泰勒. 高等教育研究进展与方法 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2007: 5.
- [14] 李均. 论高等教育研究的“中国经验” [J]. 江苏高教, 2008, (3): 1~4.
- [15] 潘懋元. 高等教育学的建构序 [C] // 王建华. 高等教育学的建构. 广州: 广东高等教育出版社, 2009: 1~3.
- [16] 刘尧. 论高等教育研究要处理好的六个关系 [J]. 西南交通大学学报: 社会科学版, 2011, (11): 1~4.

[责任编辑: 杜小平]