

· 教育学学科建设 ·

论高等教育研究的“中国模式”

李 均, 周 奕

(深圳大学 高等教育研究所, 广东 深圳 518060)

摘 要: 高等教育研究的“中国模式”是改革开放以来中国高等教育研究发展与改革历程中积累而成的特殊综合体,具体体现为:学科范式与问题范式并举、专业体制与群众体制并举、宏观研究与微观研究并举、自主创新与国际借鉴并举。高等教育研究“中国模式”的形成机制复杂:实践需要是“中国模式”的驱动引擎,学科建制是“中国模式”的支撑平台,创新、创业、开放精神是“中国模式”的精神支持。高等教育研究的“中国模式”在一定程度上揭示了高等教育研究及其发展的一般规律,具有世界性、普适性意义。未来需进一步深耕高等教育研究的“中国模式”,增强中国高等教育研究的国际化程度,为世界高等教育研究的进步贡献“中国智慧”。

关键词: 高等教育研究; 中国模式

中图分类号: G640 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2020)03-0061-07

On the “China Model” of Higher Education Research

LI Jun, ZHOU Yi

(Institute of Higher Education, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China)

Abstract: The “China model” of higher education research is a special complex accumulated in the development and reform of higher education in China since the reform and opening up. It involves: the simultaneous development of discipline paradigm and problem paradigm, the coexistence of the professional system and the mass system, both the macro research and the micro research, independent innovation and international reference. The formation mechanism of the “China model” of higher education research is complicated. The practical need is the driving engine of the “China model”; the disciplinary establishment is the supporting platform of the “China model”; and the spirits of innovation, entrepreneurship, and openness are the spiritual support of the “China model”. To a certain extent, the “China model” of higher education research reveals the general rules in higher education research, and it has universal significance. In the future, it is necessary to make further efforts to perfect the “China model” of higher education research, enhance the level of internationalization of higher education research in China and contribute “Chinese wisdom” to the world higher education research.

Key words: higher education research; China model

收稿日期:2020-01-05

基金项目:国家社会科学基金(教育学)一般课题(BIA190190)

作者简介:李 均(1968—),男,江苏武进人,深圳大学师范学院副院长,高等教育研究所所长,教授,博士生导师,从事高等教育理论、高等教育史研究;周 奕(1996—),女,湖北恩施人,深圳大学高等教育研究所硕士研究生,从事高等教育理论研究。

一、从中国特点、中国经验到中国模式

近年来,中国改革开放取得的巨大成就引发了关于“中国模式”的讨论。“中国模式”并不是一个中国学者自说自话的概念,而是首先活跃于西方学者的话语中。2004年美国学者雷默(J.C.Ramo)对中国的经济改革成就及其经验进行了全面的总结与分析,首次提出“北京共识”(Beijing Consensus),后被称为“中国模式”(China Model)。^[1]后来哈珀(S. Harper)把“中国模式”界定为“改革开放以来中国发展与改革历程中积累而成的一个特殊综合体”。^[2]德里克(A. Dirlik)把“中国模式”的特点总结为“今天的改革还在延续过去社会主义革命的传统,坚持社会主义理想和走独立自主发展道路”^[3]。不过,近年来关于“中国模式”的讨论,“大多数学者尤其是西方学者基本上只是从经济的角度来分析,而刻意回避中国模式的其他方面,甚至否认中国模式还有其他的内涵”^[4]。就高等教育研究而言,是否也存在所谓的“中国模式”呢?这是一个值得谨慎探讨的重要话题。

众所周知,中国高等教育研究虽然起步晚于西方,但发展迅猛。改革开放以来的短短40多年,中国高等教育研究取得了举世瞩目的成就,组织机构、研究人员、刊物、论文、专著等数量都在20世纪90年代迅速攀升至世界第一。中国因此被西方学者誉为“高等教育研究大国”^[5]。正因为如此,至少从90年代后期开始,学术界开始关注中国高等教育研究发展及其制度方面的特点。如中国高等教育学科创始人潘懋元撰文总结了四个特点:“中国高等教育学科,是在中国本土产生与发展起来的,而不是从他国引进的”;“中国高等教育研究队伍中,教育专业科班出身者少,由其他专业或岗位转行搞高教研究者多;专职研究人员少,兼职或短期参加研究工作者多”;“高等教育研究机构的群众性与自发性”;“在中国高等教育的研究领域中,高等教育学及其分支学科的建设和高等教育改革与实践问题的研究这两条轨道并行地向前发展,相辅相成”。^[6]再如,王伟廉主编的《高等教育学》将中国高等教育研究的特点归纳为“学科指向”,以区别于西方高等教育研究的“问题指向”。^[7]潘懋元、王伟廉等学者的上述观点可称为高等教育研究的“中国特点”。

2008年,在庆祝改革开放30年之际,本文第一

作者曾撰文初步总结了高等教育研究的“中国经验”,即“以学科建设促进高教研究发展”、“以开放姿态推动高教研究繁荣”、“以服务实践引领高教研究方向”。^[8]

无论是“中国特点”还是“中国经验”,显然都难以构成“中国模式”。“特点”自不必说,“经验”则是在一定阶段、一定条件下实践智慧的总结与凝练,具有“直接现实性”。休谟曾指出:“我们之所以取得经验,常常并不是依靠什么理性的原则,而是依靠生活中的某种习惯的原则。”^[9]可见,经验属于感性的范畴。而“模式”超越了感性,是实践经验的理性化、系统化、成熟化,具有更为稳定的结构与机制、更为有效的解释力与执行力、更为广泛的辐射面与借鉴意义。“中国模式”不仅是“中国经验”的理性化、系统化、成熟化,也与“中国特点”息息相关。换言之,“中国模式”是基于“中国特点”的“中国经验”的理性化、系统化、成熟化。

中国高等教育研究起步晚,但后来居上,特别是创建了高等教育学这个土生土长的中国式学科,在世界高等教育研究界独树一帜。通过考察改革开放以来中国高等教育研究的发展历史不难发现,中国高等教育研究已经超越了相对零散的、感性的、具体的实践经验,形成了独具特色的“中国模式”。套用哈珀的观点,可将高等教育研究的“中国模式”界定为:改革开放以来中国高等教育研究发展与改革历程中积累而成的特殊综合体,具体体现在独特研究范式、独特研究体制、独特研究领域、独特发展路径相互关联的四大方面。

二、四个并举:高等教育研究“中国模式”的初步阐述

高等教育研究的“中国模式”虽然客观存在,但将其准确、完整地加以总结与概括并非易事。同时,“中国模式”并非固定不变,而是一个不断完善与发展,从不成熟走向成熟的过程。本文只是对高等教育研究“中国模式”实然形态的初步探讨与阐述。之所以用“四个并举”,而不是用“四个结合”,是因为“四个并举”中各要素尚处于“兼顾”状态,尚没有真正达到有机结合或有机统一,也即尚未形成有效的互惠转化机制。因此,“四个并举”是高等教育研究“中国模式”的1.0版,未来若达到“四个结合”,可升级为更高的“版本”。

1. 研究范式:学科范式与问题范式并举

有学者将中西方高等教育研究特点分别概括为“学科指向”和“问题指向”，本文第一作者也曾把中西高等教育研究范式分别归纳为“高等教育学科研究范式”和“多学科问题研究范式”。^[10]我们认为，把西方高等教育研究范式归为“多学科问题研究范式”（简称“问题范式”）恰如其分。当代西方高等教育研究的代表性人物阿特巴赫（P.G.Altbach）说过：即使在将来，高等教育（higher education）也只能作为一个多学科研究领域，而“不会以一个独立学科（a separate scientific discipline）的形式出现。”^[11]但把中国高等教育研究范式简单归类到“高等教育学科研究范式”（简称“学科范式”），则失之片面。

“学科范式”指的是“建立高等教育学以及分支学科，并将高等教育的各种问题分别尽可能纳入高等教育学及其分支学科框架中进行学科化研究”。^[12]虽然创建高等教育学学科是中国高等教育研究的最大特色，但从高等教育学建立至今，中国高等教育研究从未把学科范式作为唯一范式，而是把它与问题范式作为并行不悖的两大范式。正如潘懋元所言：“中国的高等教育科学研究，沿着两条并行而又有所交叉轨道发展。其一是高等教育学及其分支学科的建设，逐步形成了一个庞大的高等教育科学的学科群；其二是结合中国高等教育改革与发展的实际，为解决高等教育实践中所提出的问题而进行的应用性研究。”^[13]

“科学的突破点往往发生在社会需要和科学内在逻辑的交叉点上”^[14]，也即学科研究与问题研究的交叉点上，所以学科范式与问题范式应该相辅相成。问题范式重视利用多学科的理论与方法，研究视域开阔，问题意识强烈，有助于提高研究的针对性、实效性、灵活性及研究方法与手段的多样性。但问题范式往往追求“片断的细致与深刻”，在整合多学科理论、知识、方法及研究兴趣等方面存在缺陷，可能欠缺对高等教育整体和全局的把握，也可能忽视对高等教育一些关键问题，特别是人才培养等教育内部问题的关注。学科范式依托高等教育学学科，把整个“高等教育”作为“问题域”。它既关注宏观领域的高等教育发展，也关注微观领域的人才培养。更为关键的是，成熟的学科范式可以有效整合多学科问题研究的理论、方法与资源，从而更好地把握高等教育全局，更好地探索高等教育发展的特殊矛盾和特殊规律。所以，两类范式各有千秋，完全可以同时存在。当代高等教育是一个复杂的社会系统，当代高等教育问题是典型的复杂性问题的应用性研究，依靠单一的研究范式肯定力不从心，必

须借助多样化的研究范式。这也符合科学发展的一般规律，“科学史上每一个主要时期都是以多种相竞争的范式共存，即没有一个范式能占据霸权地位为特点的。”^[15]

改革开放以来，中国高等教育研究之所以取得举世瞩目的成绩，一个根本的原因就是中国创建了高等教育学，通过高等教育学推动了高等教育研究的专业化、制度化、科学化进程，但中国高等教育研究从未故步自封，而是在重视学科建设的同时，积极推动高等教育的多学科问题研究。经过多年的探索，学科范式与问题范式已经形成两翼齐飞的局面，共同推动高等教育研究在学科建设与问题研究中纵横穿梭。当然，当前两类范式还远没有达到有机统一的程度，甚至在有些学者眼中它们还是相互排斥、非此即彼的关系，这从多年来反复掀起的“学科与领域”之争便可窥见一斑。未来，完善高等教育研究“中国模式”，还需要消解范式选择上的二元对立，推动学科范式的向心力、整合力与问题范式的离心力、拓展力的相得益彰。

2. 研究体制：专业体制与群众体制并举

现代意义上的学术研究，基本都采取专业体制，其核心要素有两个，一是经过严格专业规训的专业人员和学术精英，二是由专业人员和学术精英组成的专业组织与机构。如英国历史学家卡尔（E.H.Carr）认为，历史学是学者和权力精英的专属领域。在任何意义上，无产者和边缘群体都无权建构他们自身的历史学。^[16]西方的高等教育研究也是如此，虽然没有形成“学科”，但早已作为“专业”而存在。如20世纪20年代，高等教育作为“专业”在芝加哥大学、俄亥俄州立大学、哥伦比亚大学等院校建立起来；二战后高等教育研究组织和机构在欧美国家得到广泛建立，高等教育研究人员和成果迅速增加，有力推动了高等教育研究的专业化。所以，西方高等教育研究采取的是专业体制，只是专业人员来自于多学科而已。

中国的情况非常特殊。在改革开放之初潘懋元等第一代高等教育研究者创建高等教育学的时候，并没有依托传统的专业体制。当时的教育学专业人员很多并不理解和支持高等教育学，“他们认为，一般教育理论适用于各级各类教育，似无新立学科的必要”^[17]。在这种情况下，中国高等教育研究的先驱者们另辟蹊径，绕开传统教育学专业体制，依靠高等学校一线的教师和干部，创建了崭新的高等教育学。可以说，中国高等教育学的创建采取的是群众性学科创建模式。

高等教育学建立后,中国高等教育研究的专业化、制度化进程加快,逐步形成了以高等教育学学科为依托、以各类高等教育研究所(室)为平台、独具中国特色的高等教育研究专业体制。专业体制的建立,并未弱化广大一线教师和干部参与高等教育研究的热情,群众性高等教育研究始终普遍存在,从而形成了专业体制与群众体制并举的高等教育研究大体制、大格局。

有学者曾批评这种体制是高等教育研究的“泛化”现象,是“重数量、轻质量”,影响高等教育学科理论水平的提高。^[18]但中国高等教育学科创始人潘懋元始终鼓励和支持群众性高等教育研究,认为那些面向本校的“院校研究”或经验总结,“从教育理论的学术层次上看,可能是低水平的、经验性的,但却比较切合实际”;“‘下里巴人’的社会价值,不一定低于‘阳春白雪’。”^[19]

专业体制与群众体制并举推动了多方力量参与高等教育研究繁荣局面的形成。早在20世纪90年代,中国高等教育研究的刊物就达到400多种,发表的多数论文都是非高等教育研究专业人员面向本校的“院校研究”或经验总结。^[20]胡建华曾对全国教育科学“六五”至“十五”规划中的高等教育课题进行统计后发现,有70%以上的课题负责人来自教育研究专业机构之外的其他院系或管理部门。^[21]自2007年高等教育研究发文量突破10000篇以后,历年的发文总量都保持了相当大的规模^[22],高校各专业的教师干部对此作出了巨大的贡献。

专业体制与群众体制并举还提升了中国高等教育研究的整体品质。专业体制保证了高等教育研究的专业地位与专业水准,群众体制则成为专业体制的源头活水。这一体制特别契合社会科学“双重阐释”的特性:“专业研究者对普通行动者的日常知识进行专业化阐释和建构;反过来,普通行动者也会对社会科学的专业性知识进行阐释和再建构”;“社会科学概念的形成和变迁是研究者的专业知识与行动者的日常知识之间持续互动的结果。”^[23]在中国,群众性的高等教育研究,不仅提供了普通行动者的日常知识(经验、案例等),还不断将普通行动者转化为专业研究者。“先业余后专业”成为中国高等教育研究专业队伍的独特生成模式,大批一线教师干部充实到高等教育专业研究队伍中,为高等教育研究带来了丰富的实践资源、多学科的研究视角,增强了高等教育研究的生机与活力。

3. 研究领域:宏观研究与微观研究并举

在学术界通常的印象中,西方高等教育研究偏

重微观研究,中国高等教育研究偏重宏观研究。这一点从中西方高等教育研究代表性刊物的比较中可以得到一些证据。我们专门选择国内顶级刊物《高等教育研究》和国际SSCI顶级刊物《高等教育》(HIGHER EDUCATION)1980—2019年刊发的论文进行了分类统计,结果发现:《高等教育研究》涉及高等教育政策、高等教育系统、高等教育思想等宏观领域的论文总数为3886篇,占比高达68%,而涉及学校课程教学、学校德育、学校管理、教师、学生等微观领域的论文数为1809篇,仅占32%;HIGHER EDUCATION刊发论文中宏观与微观之比,几乎与此相反,宏观研究论文数972篇,占31%,而微观研究论文有2194篇,占69%。

我们的统计可能基本上反映了西方高等教育研究的情况,却未必能真实反映中国高等教育研究的整体情况。《高等教育研究》作为中国高等教育学会高等教育学专业委员会会刊,长期重视高等教育重大理论与重大政策研究,自然偏重宏观问题。若把考察对象扩展到国内更多的重点刊物就有不同的发现。如王小梅等学者对2018年国内16家高等教育研究最具影响力期刊的论文进行统计,“人才培养”、“研究生教育”位列高频词前两位,“新工科”、“研究生”、“大学生”位列高频词第5—7位。该文进一步将共现词形成共现矩阵,生成网络关系图后发现,“立德树人”和“人才培养”为中介中心的研究领域已经成为中国高等教育研究的三大热点之一。^[24]这在一定程度上表明,在重视立德树人和内涵发展的新形势下,人才培养等传统意义的微观研究已经成为中国高等教育研究的重点领域。如果再结合我们长期存在的“群众体制”,微观研究在整个中国高等教育研究板块中肯定会占据更大的比例,各高校主办的数百种高等教育研究刊物或内部资料中,学校课程教学、学校德育、学校管理、教师、学生等微观问题一直是主要选题。

由此观之,中国高等教育研究领域总体上是宏观研究与微观研究并举。潘懋元就曾把中国高等教育问题研究分为宏观的问题研究和微观的院校研究两大类,前者包括高等教育大众化、高等教育体制、高职教育问题、民办高教问题,后者主要包括学校的战略发展规划、课程与教学、学科与专业、师资队伍等问题。^[25]为了更好地兼顾宏观和微观研究,王冀生还曾建议将高等教育学分为微观高等教育学和宏观高等教育学,前者研究高级专门人才培养和办好高等学校规律,后者探讨如何建设与社会相适应的高等教育制度体系以及高等教育宏观管理规律。^[26]

宏观研究和微观研究看似研究的领域划分,实则是任何一种科学研究都不可或缺的功能定位。重宏观轻微观,研究就可能脱离实际变得空泛化;重微观轻宏观,研究就失去理论关照和政策支持而流于碎片化。潘懋元认为:“所有的宏观的理论、宏观的政策,它只有通过微观的教学过程才能够进入人才培养的实践。两者的辩证关系是微观的高教研究,有赖于宏观的高教研究确定价值,指明方向;而宏观的高教研究成果,只有通过微观的高教研究,才能转化为实践。”^[27]改革开放以来,正是宏观研究与微观研究相互支撑,推动了中国高等教育研究的繁荣发展。由于种种原因,当前微观研究的整体水平和质量仍然低于宏观研究,特别是关于教学过程方面的微观研究还比较薄弱。今后高等教育研究工作者,特别是专业的高等教育研究学者要“重视微观教学过程方面的研究,包括课程、教材、教法,也包括评估,等等。这样,才能使我国高等教育研究真正深入到实践中去”^[28]。

4. 发展路径:自主创新与国际借鉴并举

从现代国际社会科学发展的历史与现状来看,绝大多数发展中国家和部分发达国家的社会科学研究选择了“依附发展”的道路,甚至沦为丧失本土意识的“殖民地学术”。联合国教科文组织曾作出这样的总结:“社会科学身上的一大烙印是依附性,即自上而下的关系而非左右联结的关系”;“非洲和亚洲依附于欧洲,而欧洲的这种地位正日愈被美国取而代之;拉丁美洲和欧洲也依附于美国。”^[29]但中国高等教育研究从起步开始,就有强烈的本土意识和主体意识,没有追随西方高等教育研究的道路与范式,而是根据中国高等教育改革与发展的现实需要,自力更生地创造了世界其他国家从未有过的崭新学科——高等教育学,充分体现了中国高等教育研究者“敢为天下先”的创新精神。

中国高等教育研究在坚持自主创新道路的同时,一直重视借鉴国际先进理论及先进经验。改革开放之初,尽管当时与国外的交流相当有限,但中国高等教育研究界已开始重视对外国高等教育理论的借鉴。20世纪80年代,纳伊曼的《世界高等教育的探讨》、阿什比的《科技发达时代的大学教育》、阿特巴赫的《比较高等教育》、布鲁贝克的《高等教育哲学》、伯顿·克拉克主编的《高等教育新论》和《学术权力》等外国高等教育名著先后被引进到中国,对中国高等教育研究的发展起到了积极推动作用。90年代以来,高等教育研究领域的国际交流更加频繁,外国更多的高等教育研究成果被引进。克拉克·克

尔的《大学的功用》、伯顿·克拉克的《高等教育系统》翻译成中文出版,以及王承绪等学者组织编译的“汉译世界高等教育名著丛书”等,也受到广大高等教育研究者的欢迎。

同时,正因为中国学者坚持自主创新的道路,我们对国际高等教育理论的借鉴,不是简单地搬用,而是根据中国国情和高等教育发展实际有所发展和创新。如中国学者对马丁·特罗高等教育大众化理论的修订即为一个典型案例。中国高等教育研究自主创新与国际借鉴的并举,既坚持了高等教育研究扎根中国大地、契合中国实际,又主动将国外先进高等教育理论加以借鉴和吸收,极大地提高了中国高等教育研究的理论水平。当然,中外高等教育研究的国际与合作还处于一个比较低的层次和水平。中国高等教育研究要从“大国”走向“强国”,就必须在坚持自主创新的同时,加快中国高等教育研究的国际化进程,实现中西方高等教育的平等对话与交流。

三、高等教育研究“中国模式”的形成机制

高等教育研究“中国模式”的形成机制比较复杂,是高等教育研究系统内外部多种因素合力的结果,这些因素可归纳为实践驱动、学科支撑、精神支持等三大模块。

1. 高等教育改革实践需要是“中国模式”的驱动引擎

稍微梳理下中国高等教育研究的历史不难发现,潘懋元等第一代高等教育研究者倡导高等教育科学研究、创建高等教育学的首要目的不是为了创建一个教育学的分支学科、让教育学知识谱系更加完整,而是为了服务高等教育改革和发展的实践。高等教育学属于典型的外生学科,“其诞生不是教育学自然生长和分化的结果,而是基于高等教育改革与发展实践的需要应运而生,‘实践’可谓高等教育学的学科基因和最大驱动力。”^[30]

前述中国模式的四个“并举”主要基于实践驱动,而非学术或学科的逻辑。在中国,学科建设与问题研究的指向与旨趣皆为实践。我们虽然创建了学科,却不因学科“画地为牢”,而是更加积极地关注火热的现实问题,从而促成了学科范式与问题范式的比翼齐飞。潘懋元指出,如果我们“故步自封,不去接触火热的高等教育实践,就会由于钻牛角尖走到死胡同”;“‘坐而论道’实际上既无助于理论联系实

际,也无助于高等教育学的学科建设”。^[31]这句话精辟地道出学科建设与问题研究互为因果、同为实践驱动的关系。同样,另外三个“并举”也是实践驱动的必然结果:群众体制之所以能与专业体制长期并存,完全是因为高等院校一线的教师干部基于工作需要,主动参与到高等教育研究中,希望通过高等教育研究来解决工作中的实际问题;宏观研究与微观研究并举体现了高等教育实践的复杂性与多样性;自主创新与国际借鉴并举,显然主要是基于中国高等教育改革的实践需要,而不仅仅是知识论层面的追求。

2. 高等教育学学科建制是“中国模式”的支撑平台

尽管高等教育学是否可以成为学科一直存在争议,但谁也难以否认:没有高等教育学的创建,就不会有中国高等教育研究的今天。或许有人会说,美国和欧洲没有高等教育学,他们的高等教育研究不是照样发展得很好?这一观点忽视了中国国情。在中国,学科的功能与意义超出了研究范畴和教育范畴,学科已经成为政府管理和调控科学研究的一个基本单位,是“保证学科活动展开的外在制度,是社会科学发展的基本路径,并为学科发展‘争取外部社会资源’”。^[32]一个研究领域若不能成为正式学科,就难以在大学立足,难以集聚人才,难以获得课题资助,更不可能取得政府评审的学位点。

改革开放后中国高等教育研究的发展历史证明,高等教育学学科的建立是基于中国国情和中国高等教育体制、符合科学研究发展与学科运行逻辑的一种制度选择。高等教育学学科的创建推动了中国高等教育研究的专业化、制度化进程,使中国高等教育研究获得了“合法性地位”,为高等教育研究“中国模式”的形成提供了有力的制度支撑与平台条件。

3. 创新、创业、开放精神是“中国模式”的精神支持

除了实践驱动和学科支撑外,精神支持也是推动高等教育研究“中国模式”形成不可或缺的重要因素。

一是勇于创新的精神,即中国几代高等教育研究者“敢为天下先”的精神。没有勇于创新的精神,中国高等教育学学科就不可能得以创建,中国高等教育研究就很可能走一条“依附发展”的道路,甚至沦为西方高等教育研究的附庸。

二是艰苦创业的精神,即中国几代高等教育研究者“筚路蓝缕”、“不畏艰难”的精神。中国高等教育研究从质疑声中起步,此后又历经坎坷,至今仍然

没有摆脱学科危机。如果没有艰苦创业的精神,中国高等教育研究肯定无法走到今天,更无法得到大规模的发展。

三是开放包容的精神,即中国几代高等教育研究者“海纳百川”、“兼容并包”的精神。“四个并举”看似权宜之计,实则是中国高等教育研究开放包容精神的集中体现。没有开放包容精神,就可能唯“学科”、唯“专业”独尊,就不会有多学科理论与方法的广泛引进,就不会有群众性高等教育研究的蓬勃开展,就不会有高等教育研究“中国模式”的诞生。

四、高等教育研究“中国模式”的世界意义

一种模式若冠以“中国”,便具有了世界意义。毋庸讳言,当代国际高等教育研究的价值取向与研究主题仍然具有鲜明的西方中心主义色彩,中国高等教育研究在国际高等教育研究板块中尚处于边缘地位,尚未得到国际学术界的普遍关注,在此讨论中国高等教育研究“中国模式”的世界意义,似乎略显牵强,但初步探讨“世界意义”有助于进一步理解“中国模式”的独特价值,为“中国模式”真正走向世界探索路径。

我们认为,高等教育研究的“中国模式”虽然是在中国国情基础上形成的一种高等教育研究及其发展的模式,首先具有中国的特殊性,但这些特殊性也在一定程度上揭示了高等教育研究及其发展的一般规律,具有世界性、普适性的意义。

学科范式与问题范式并举是“中国模式”的核心创造,高等教育学的创建是中国对世界高等教育研究的最大贡献,丰富了世界高等教育研究范式。华勒斯坦(I. Wallerstein)认为,“称一个研究范围为一门‘学科’,即是说它并非只是依赖教条而立,其权威性并非源自一人或一派,而是基于普遍接受的方法和真理”^[33]。高等教育学作为学科,有制度层面的意义,如有利于保障高等教育研究的地位、完善高等教育研究制度、集聚与培养高等教育研究专业人才。同时,高等教育学也有认识论、方法论、价值论等层面的意义。如高等教育学具有对多学科理论知识进行整合、反思、选择、批判、改造的功能,既有效地避免了问题范式“见树不见林”、“开花不结果”的窘境,也可以保证高等教育研究的“教育属性”和“教育取向”,避免高等教育研究沦为经济学、政治学等其他学科研究的副产品。我们认为,如果高等教育学的

这些意义和功能进一步得以确认和完善的话,高等教育学便可能超越当下的“中西二分”,成为世界性学科。

同样,改革开放以来中国高等教育研究的实践也证明了其他三个“并举”对高等教育研究的持续健康发展具有重要意义。宏观研究与微观研究并举本来就是任何科学研究的题中之义。只有通过宏观研究与微观研究相互支撑和相互关照,高等教育研究才可既把握全局,又见微知著。西方高等教育研究长期“重小轻大”,也是其难以演进为学科的一个重要因素。专业体制与群众体制并举创新了高等教育研究的体制,拓展了高等教育研究的路径,体现了高等教育研究的实践属性,有利于多学科、多部门高等教育研究的协同创新。自主创新与国际借鉴并举,对发展中国家高等教育研究逐步摆脱“殖民地学术”或“后殖民地学术”局面、探索符合本国国情的发展道路也具有重要的启示价值。

需要强调的是,未来高等教育研究的“中国模式”要彰显其世界意义至少需要做好两件事情。

一是进一步深耕“中国模式”,推动其走向成熟。未来我们要推动“四个并举”走向“四个结合”、“四个融合”,不断推动高等教育研究的理论创新,形成科学的高等教育理论体系和中国特色的高等教育研究话语体系,充分展现我国高等教育研究的内在逻辑与外在张力,并在此基础上形成中国特色、中国风格、中国气派的高等教育研究“中国学派”。

二是进一步增强中国高等教育研究的国际化程度。以建设“人类命运共同体”的高度,积极参与国际交流与对话,主动参与国际重大高等教育研究课题,增强中国高等教育研究的国际话语权,增强国际学界对中国高等教育研究的理解与认同。只有这样,“中国模式”才能成为世界的共同精神财富,中国才可能真正为世界高等教育理论建设和高等教育研究的进步提供“中国方案”,贡献“中国智慧”。

参考文献:

- [1] 黄平,崔之元. 中国与全球化:华盛顿共识还是北京共识[M]. 北京:社会科学文献出版社,2005:103.
- [2] HALPER S. The Beijing Consensus: How China's Authoritarian Model will Dominate the Twenty-first Century[M]. New York: Basic Books, 2010: 54.
- [3] DIRLIK A. The idea of a “Chinese model”: A Critical Discussion[J]. China Information, 2012, 26 (3): 277-302.
- [4] 胡键. 争论中的中国模式:内涵、特点和意义[J]. 社会科学, 2010, (6): 3-11.

- [5][10][12] 李均. 中国高等教育研究史[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2005: 190, 10-11, 10.
- [6][13][17][19][20][25][31] 潘懋元文集(卷二·理论研究上)[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2010: 195-197, 184, 98, 125, 125, 272-280, 176.
- [7] 王伟廉. 高等教育学[M]. 福州: 福建教育出版社, 2001: 360.
- [8] 李均. 中国高等教育科学研究三十年——历程、经验与瞻望[J]. 中国高教研究, 2008, (5): 4-8.
- [9] 休谟. 人类理解研究[M]. 关文运, 译. 北京: 商务印书馆, 1981: 58.
- [11] ALTBACH P G, ENGBERG D. Higher Education: A Worldwide Inventory of Centers and Programs[M]. Westport Connecticut: Greenwood Publishing Group, 2001: 2, 17.
- [14] 赵红洲. 科学史数理分析[M]. 石家庄: 河北教育出版社, 2001: 111.
- [15] 拉瑞·劳丹. 进步及其问题[M]. 刘新民, 译. 北京: 华夏出版社, 1990: 71.
- [16] 约翰·托什. 史学导论: 现代历史学的目标、方法和新方向[M]. 吴英, 译. 北京: 北京大学出版社, 2007: 2.
- [18] 胡建华. 试析高等教育研究的“泛化”现象[J]. 现代大学教育, 2003, (1): 33-36.
- [21] 胡建华. 近 20 余年来我国高等教育研究发展的实证分析——基于“六五”至“十五”的全国教育科学规划课题[J]. 现代大学教育, 2005, (2): 10-15.
- [22] 别敦荣, 王严淞. 2015 年中国高等教育研究述评[J]. 高校教育管理, 2016, (2): 5-11.
- [23] 郭忠华. 日常知识与专业知识的互构——社会科学概念的双重建构模式[J]. 天津社会科学, 2020, (1): 55-60.
- [24] 王小梅, 周光礼, 周详, 等. 2018 年全国高校高等教育科论文统计分析——基于 16 家高等教育研究最具影响力期刊的发文统计[J]. 中国高教研究, 2019, (4): 96-97.
- [26] 王冀生. 关于构建有中国特色的宏观高等教育学的思考[J]. 高等教育研究, 1997, (6): 42-44.
- [27][28] 潘懋元. 高等教育研究要更加重视微观教学研究[J]. 中国高教研究, 2015, (7): 1.
- [29] 弗雷德里克·H·加鲁, 周一骑. 社会科学领域的扩大与日趋多样化[J]. 国际社会科学杂志, 1988, (4): 161-174.
- [30] 李均, 谢丽舟. 作为开放学科的高等教育学[J]. 高等教育研究, 2014, (10): 23-28.
- [32] 吴国盛, 方文, 韩水法, 等. 学科制度建设笔谈[J]. 中国社会科学, 2002, (3): 74-91.
- [33] 华勒斯坦, 等. 学科·知识·权力[M]. 刘健芝等, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999: 13-14.

(本文责任编辑 曾甘霖)