论我国高等教育学体系的特殊性

邬大光，厦门大学教育研究院闽江学者特聘教授，曾任厦门大学教务处长、副校长，现任厦门大学校务委员会副主任，厦门大学教师发展中心主任，兰州大学高等教育研究院院长。兼任第七屇国务院学位委员会学科评议组成员、教育部高等学校专业设置与教学指导委员会副主任、教育部社会科学委员会委员、中国高等教育学会学术委员会副主任等。研究领域为高等教育基本理论、高等教育管理。

**摘要**

高等教育学是我国人文社会科学领域最年轻的学科之一，也是一个较为特殊的学科。厘清高等教育学产生的历史背景，反思高等教育学形成与发展的基本特征，对认识高等教育学的“特殊性”以及建构具有本土特色和国际影响的理论体系具有重要意义。构建具有中国特色的高等教育学，需要在分析我国高等教育学产生和发展“特殊性”的基础上，深入研究高等教育学学科体系的特殊性、高等教育学学术体系的特殊性和高等教育学话语体系的特殊性。

**关键词**

高等教育学；学科体系；学术体系；话语体系

我国人文社会科学正在进入一个以本土问题和实践为基础构建学科体系、学术体系和话语体系的时代，这是新时代赋予人文社会科学的使命，也是我国人文社会科学自身发展的需求。高等教育学是我国人文社会科学领域一个较为特殊的学科，虽然从产生的源头看具有一定的“本土化”特征，但在理论体系中又明显缺乏“中国特色”的学科体系、学术体系和话语体系。在高等教育改革和发展呼唤理论引领的背景下，加快构建高等教育学体系显得十分重要。

**一、高等教育学产生和发展的特殊性**

高等教育学是我国人文社会科学领域最年轻的学科之一，至今有40多年历史。虽然高等教育学作为学科的“认可度”不断提高，但似乎并没有达到应有的学科高度。按照潘懋元教授的说法，高等教育学是一个“土生土长”的学科。“高等教育学是在教育学基础上创立起来的，特别是在学科初创时期，免不了要参照普通教育学的体系来构建。”“差不多教育科学有什么分支学科，高等教育科学也有相应的分支学科等。”在我国从事基础教育研究的学人看来，高等教育学的研究内容和范式与教育学相比，仅仅是多了“高等”二字。这是高等教育学产生和发展的特殊性之一。

虽然中国的高等教育学发端于改革开放以后，但从产生的源头看，高等教育学与新中国成立初期引入的苏联教育学体系有密切关联。1950年，苏联学者凯洛夫的《教育学》被陆续翻译成中文，国内学者开始根据苏联的教育理论和老解放区的一些经验，开设“教育学”课程。苏联的教育学理论和体系既直接影响了我国的教育学，也间接影响了从教育学“迁移”过来的高等教育学。从20世纪50年代初到80年代，无论是师范院校公共课的教育学教材，还是教育学专业的教育学教材，乃至后来的高等教育学教材，在体例和内容安排上都有苏联教育学的痕迹。这是高等教育学产生和发展的特殊性之二。

虽然高等教育学源于教育学和苏联教育学体系，但改革开放后苏联教育理论开始式微，西方高等教育思潮大量涌入中国。此时国内的高等教育学界对国外高等教育研究的发展经验了解不够，对作为“研究领域”的西方高等教育研究特征认识不清，因此西方高等教育理论的大量引介强烈地冲击了建立在苏联模式基础上的中国高等教育研究和实践，造成了苏联高等教育模式与西方高等教育理论的反差，导致中国实践与西方理论的脱节乃至悖论。高等教育学的体系建设出现了在苏联体系与西方体系之间的“钟摆”现象，这是高等教育学产生和发展的特殊性之三。

我国高等教育体制深受计划经济影响，长久以来形成了一种过于刚性、集中统一的计划管理模式，这导致高等教育研究也难以摆脱计划经济的思维模式。因为高等教育的存在形态决定了高等教育研究的范围和问题，计划经济作为我国长期的经济发展模式，决定了我国高等教育的存在形态，也就在更深层次上决定了高等教育研究的范围和问题。例如，在高等教育学科初建的20世纪七八十年代，利用市场配置资源就不可能成为研究话题；又如，在国家统一举办高等教育的背景下，何谈办学体制和管理体制改革？这是高等教育学产生和发展的特殊性之四。

我国的高等教育学产生于精英教育阶段，西方高等教育理论的主流也是基于精英教育。然而，我国快速进入了高等教育大众化阶段，基于精英教育的理论在我国出现了“水土不服”现象。特别是精英教育的理论和实践在我国缺乏文化和传统根基，从而导致在西方成功的大众化理论在我国的适用性明显降低。因此，我国高等教育学的体系构建面临着一个艰难的选择——普适的西方理论与“本土化”理论的选择。人们普遍认为，西方高等教育理论具有普适价值，但事实上，越是宏观层面的价值判断，其普适性较高；越是微观层面的问题，其适用性越低，这是由东西方的国家制度和文化决定的。此种现象恰恰给我国高等教育学科建设留下了一定空间，这是高等教育学产生和发展的特殊性之五。

从苏联教育理论和实践在我国的“模式化”，再到西方高等教育理论在我国盛行，可以发现最初的高等教育学研究对象并非今天意义上的“高等教育”，而是作为组织的大学（university）。西方早期的高等教育论著，都是以“大学”而非“高等教育”为研究对象。世界范围内的高等教育研究对象，多数经历了从“大学”或高等教育机构到“高等教育”的转化过程，这个转化过程其实就是高等教育研究的“升级”，即 “大学”的外延不断扩大，“大学”的组织不断分化，“大学”的新形态不断增加。而我国的高等教育研究往往对“大学”和“高等教育”不加区别，最终形成了今天的“高等教育研究”，这是高等教育学产生和发展的特殊性之六。

随着高等教育在现代社会中的价值不断彰显，高等教育现象和问题变得越来越复杂，原本基于人才培养的高等教育机构，当与社会现实紧密耦合的时候，高等教育的衍生功能逐渐活跃，由此导致了高等教育学体系构建的困境。一是社会对它的要求越来越多，因而高等教育研究的范围也愈加宽泛，脱离了高等教育学最初的研究“轨道”，使得高等教育研究越来越庞大和复杂；二是社会的变化性和大学的保守性之间总是存在着张力，因而高等教育研究也倾向于或者从“横断面”看待高等教育问题，或者从终极目标出发揭示当下的高等教育问题，但却始终无法窥视一个完整的高等教育发展过程和深刻把握大学转型的时间节点。这是高等教育学产生和发展的特殊性之七。

“按照学科办大学”在我国是一个“新生事物”，对学科的推崇也是近年的事情。1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》首次提到“学科”，并开始有计划建设一批重点学科。1990年10月，国务院学位委员会和国家教育委员会联合下发《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》，这个目录中的学科兼具研究生人才培养和高校科学研究分类两大作用。从本科教育的专业目录到研究生教育的学科目录，从单纯指向人才培养的知识体系到兼具科学研究的学术方向，这是学科内涵的重大变化。在这一过程中，由于学科意识、学科组织、学科权力、学科资源等一系列因素的挤压，像高等教育学这类新兴二级学科一直处于“独立性”“科学性”等的质疑之中，这是高等教育学产生和发展的特殊性之八。

**二、高等教育学学科体系的特殊性**

到底什么是学科？见仁见智。从严格的意义上说，大学之所以存在学科，本质是研究“高深学问”的需要。学科既是大学发展到一定阶段的产物，也是知识累积和分化到一定阶段的产物，是学者发现知识、传播知识和培养人才而形成的“学术共同体”。“现代大学所强调的学科建设有两种不同语义上的指谓，一是作为知识体系的学科的不断发展和完善，即一门门学科在知识上的增进；二是作为不同学科要素构成的组织的建设，即作为知识劳动组织的学科建设。”因此,可以从“作为知识分类体系”和“作为知识劳动组织”两层语义上来甄别学科。

 总体来看，国内学者对“什么是学科”大致有如下理解。其一，学科是关于知识的分类。大学作为研究高深学问的场所，基于探索真理的需要，必然要对知识进行不同程度的分类，这是学科存在的逻辑起点。其二，学科是学者研究领域的分类。大学是知识精英汇聚之所，由于人类对未知世界的好奇追求，推动了大学不断去探索人与自然、人与社会、人与人之间的关系等内在规律。在这一过程中，不同学者群体从不同的研究需要出发，形成以不同研究对象、研究方法以及研究范式为核心的研究领域，并以各自所认同的学术语言传播、交流学术研究成果，这就构成了学科的外在活动形式。其三，学科是高校学术组织的分类。一方面，基于知识分类和学者探求真理的需要，同一学者群体之间的不同学者，总是以这样或那样的方式与其他学者发生联系，从而形成了相对稳定的正式或非正式的群体组织，学科由此变成了大学内部的组织分类。另一方面，作为传播知识的场所，大学为了知识传承，也需要分门别类进行授业，由此形成了大学分科（专业）进行人才培养。其四，学科是高校配置资源的一种方式。资源的稀缺性与研究活动对资源需求无限性的矛盾，要求高校必须依托学科组织，集中有限资源开展最有意义的研究活动。由此，学科演变成一种配置人、财、物等资源的基本方式。其五，学科是大学的治理手段。随着各种学科排行榜的兴起，学科管理功能进一步被扩大，并固化了学科的组织性、工具性等管理特性，在这一过程中，学科从最初的知识分类功能进一步拓展为兼具管理职能。这也可以说是学科发展过程中的“异化”。

我国的高等教育学科生存在一个以学科建制为基础的时代，社会发展政策无形当中强化了学科的合法性，同时也催生了学科的衍生功能——学科组织和学科权力。学术研究以“学科建制”的方式进行，是我国近些年高等教育改革的一个重点，也成了我国“双一流”大学建设的一个“特色”。高等教育学在中国的形成与发展，既得益于“学科建制”，也受制于“学科建制”。因为有了学科建制，高等教育学的发展才有今天的格局和态势；也是因为学科建制，高等教育学的学科构建陷入了学科藩篱，始终纠结高等教育学科存在的“独立性”。尤其是管理部门对一级学科的重视，使得许多二级学科发展面临困境，高等教育学就是其中之一。在我国，高等教育学的辐射范围主要包括三个群体：一是高等教育研究的学者共同体，二是从事高等教育管理的行政共同体，三是大学教师和学生以及部分利益相关者。随着高等教育利益相关者的增加，进入高等教育研究领域的研究者越来越具有跨学科的色彩，而从事高等教育管理的人员，对高等教育研究也有越来越大的话语权，这些都给学科体系建构带来挑战。

从学科组织的角度看，我国高等教育学的学科建制被世界很多国家高等教育研究者所羡慕，这是我国开展高等教育研究的最大优势。庞大的专业研究队伍和相对充裕的研究经费，在世界上独一无二。学科发展史告诉我们：当学术研究处于较低层次的发展阶段时，非常需要相对稳定的学科组织来传承、积累知识，为后续原创性、突破性学术研究积聚力量。当学术研究处于较高层次的发展阶段时，就不应被固化的学科组织所捆绑，更不能被僵化的学科组织壁垒所阻碍。正如生产关系与生产力之间的关系一样，当作为生产关系的学科组织与学术创新活动相适应时，学术发展水平就会不断提升。相反，学术发展水平就会停滞不前，甚至倒退。今天的高等教育学科组织正处在这样一个时间节点，学科组织永远需要在“引力”与“张力”之间保持适当平衡。

世界范围内的高等教育研究，主要是基于实践的需要，都是源于“问题导向”，只是由于各国高等教育的发展阶段不同，高等教育研究的问题和方法不同。美国是世界上较早开展高等教育研究的国家，回溯美国早期的六个高等教育学博士项目，可以发现一个现象，即在他们的课程中，几乎都有关于高等学校管理和院校研究的课程。也就是说，美国高等教育研究的特点并不在于构建“研究体系”，而在于以“问题导向”，且是以本国的问题导向为主。我国作为“后发外生型”国家，即使与西方面对的是同样的高等教育问题，但由于政治、经济和文化的差异，以及同样问题发生的时间“节点”不同，解决问题的路径与策略也是不同的。

早期的高等教育研究学人并非“专业”出身，往往是大学的管理者，例如我国的蔡元培、梅贻琦，西方的亨利·纽曼、克拉克·科尔、德里克·博克、阿什比等。20世纪50年代后，美国高等教育研究也像今天的中国一样，大批具有高等教育学学科背景的学者进入高等教育研究领域，并致力于把高等教育作为“学科”来发展，但由于美国没有国家层面的学科建制，且跨学科的属性不断彰显，故一直沿着“研究领域”的路径前行。由此看来，高等教育的学科建制与“研究领域”之分，不是高等教育研究成熟的标志，而是不同国家的“学科文化”选择。

高等教育研究无论是作为“研究领域”还是作为“学科”，其产生和存在的道理其实很简单，就是“老大学”教“新大学”如何办学。例如在19世纪末到20世纪初，美国高等教育研究领域开始出现院校研究、历史研究、学校政策制定等。20世纪五六十年代，美国高等教育研究领域将研究重点转向发展迅速的社区学院、考试，并开始关注高等教育理论研究。20世纪八九十年代，美国高等教育研究开始关注课程、教学、管理、财政、质量与效率、规划等宏观和微观问题。可以发现，即使历史悠久的美国高等教育研究，也没有构建出作为“研究领域”的学科体系。

作为“研究领域”的美国高等教育研究，也时常遭人诟病。美国学者凯勒（George Keller）形容本国的高等教育研究是“不结果的树”（trees without fruit）。他认为：“美国高等教育研究脱离实际，回避解决重大实际问题，醉心于所谓科学定量方法、闭门造车、行文晦涩、重形式轻实质。”直到21世纪初，美国还有学者提出“高等教育研究仍然是棵不结果的树”。2013 年，为了纪念美国高等教育研究走过的120年历程，由美国高等教育学者西尼弗里曼（Sydney Freeman）牵头，组织编写了《让作为一个研究领域的高等教育更进一步》一书，再次提出美国高等教育“研究领域”面临的一系列问题，如缺乏精心研究的理论、关于教师和领导者的产出缺乏实证数据。

中外高等教育研究看似产生的路径和起点不同，其实是殊途同归。我国高等教育学看似基于“学科”产生，其实是基于“问题”。西方高等教育研究看似基于“研究领域”产生，其实也是基于“问题”。由此看来，高等教育实践中的“真问题”是催生高等教育研究产生的基础。虽然我国一直试图构建高等教育学的学科体系，其实，其研究范围和范式已经超越了传统意义上的“学科”构建。而西方基于“研究领域”的研究范围和范式，或多或少也都有中国语境下的“学科”色彩，只是由于东西方对学科理解的差异以及学术体系的差异，使其称谓不同罢了。

**三、高等教育学学术体系的特殊性**

学术体系是一个学科的生存和立足之本，是构建学科体系和话语体系的基础，是学科体系走向成熟的标志。学术（academic）一词源于古希腊的阿卡德米学园，是柏拉图探讨高深学问、探索真理的神圣地方。高等教育学之所以能够成为“学”，同样也在于其研究的问题是基于真理探索的高深学问。然而，高等教育学的学术体系在我国一直没有得到解决，但这也是一个世界性难题。

其原因，就在于高等教育研究学人对高等教育研究的轨迹似乎不是很清楚，对历史上的高等教育“研究轨迹”的变化关注不够。以我国高等教育学为例，其研究主要是从大学历史的“横断面”起步，研究范围和问题也是从大学的“横断面”切入。例如，我国许多高等教育学著作没有按照严格的学科体系来构建高等教育学理论，只是提出了高等教育实践中的若干重大问题，大多是作者基于自己对高等教育现象的“感悟”。其实，世界早期的高等教育研究也都是如此，从亨利·纽曼的《大学的理想》到雅思贝尔斯的《什么是大学》，这些经典的高等教育著作几乎都是个体的感悟，并没有严格的理论体系。但是随着学科的发展，这种状况显然已经不能满足学科发展的需求，构建高等教育学学术体系已经成为学科发展的关键问题。

任何学科的理论体系和知识体系的形成和成熟，都受制于多种要素，包括该学科的发展历史，也包括该学科的生存环境。例如，大学组织和形态的分化是二战以来高等教育发展的一个重大变化，各种形态和层次的“新型高等教育机构”不断产生，传统大学的组织和形态受到多重挑战，这些新大学为高等教育研究增添了新的研究要素。

就学术研究领域而言，教育学是一个属概念，高等教育学是一个种概念。然而，无论是教育学或者高等教育学，其研究对象都是关于人的教育问题，或者说是“教学的学术”。西方语境下的教育一词“education” 源于拉丁语“educare”，意为引出。古希腊苏格拉底曾把教师比喻为“知识的产婆”，把教育比作“产婆术”。在中国传统文化中，对于教育的解释为“教，上所施、下所效也。”“育，养子使作善也。”这是中西方对于教育学术体系的不同表述，只不过这种学术体系是一种感性观察和经验总结。到了近现代，由于实验方法的引入，特别是实验心理学等分支学科发展，才使教育研究进入到科学化阶段，教育学才从哲学、政治学等学科分离出来，成为探讨人的发展规律和教育规律的科学。所以，就本质特征而言，高等教育学与普通教育学一样，其核心任务是探索教育的基本规律，即围绕着“培养什么样的人”以及“如何培养人”进行探索。从这个意义上说，高等教育学探讨的是育人科学，高等教育学是育人之道或育人之术，人的发展是高等教育学学术体系构建的逻辑起点和归宿。近些年，高等教育的“外部需求”开始碾压高等教育的“内部需求”，使得高等教育研究逐步从高等学校内部的人才培养问题转向高等教育系统的外部发展问题，这一点在我国表现得十分明显。

美国学者布鲁贝克在《高等教育哲学》一书中，把研究高深学问作为高等教育哲学的逻辑起点，从而形成“认识论”与“政治论”两种不同的价值取向，前者完全出于“闲逸的好奇”，后者服务于特定的“功利”。其实，人们向往的“闲逸好奇”，都是对大学的一种憧憬，高等教育学已经走过了“闲逸的好奇”阶段。未来高等教育学学术体系的建立，显然不是构建“闲逸的好奇”的科学体系，而是要解决“真问题”。“大学什么都研究，就是不研究自己”，这是20世纪60年代联合国教科文组织官员纳伊曼的一个判断。今天高等教育研究似乎什么都研究，但就是不明确什么是研究的核心问题。

从大学发展史看，由追求高深学问和人才培养到社会服务，衍生了大学的多种职能，使大学弱化了人才培养这个本质职能，看似拓宽了高等教育研究领域，其实偏离了研究的正确轨道，也淡化了高等教育学研究的核心问题。纵观我国近几十年的高等教育改革，高等教育研究者对于高等教育与外部社会经济、政治、文化等的关系的关注超过了对于高等教育内部育人规律的关注，这实际上进一步加剧了高等教育学缺乏独立性的问题。从表面上看，这似乎是高等教育学学术体系的缺陷，但实质上反映了我国高等教育研究发展的阶段性特征。随着我国高等教育从外延式发展进入内涵式发展阶段，高等教育研究也必然要回归到育人这一最为基本规律的探寻之上。

不言而喻，独立的学术领域是学术研究存在的前提，实践需求是学术体系发展的必要条件。从历史的角度看，由于我国高等教育具有“后发外生型”的特征，在其发展过程中表现出依附或嫁接的特点，不可避免地存在着对西方经验的生搬硬套。特别是中国近百年的社会剧烈变革，高等教育发展经历了西方不同模式的嫁接“实验”，先是学习日本，后是借鉴欧美，而后又全盘学习苏联。改革开放后，又转向借鉴欧美。这些“实验”一方面构成了我国高等教育学学术体系的重要来源，但也对高等教育学学术体系构建提出了挑战，即如何批判性地继承、创新性发展和创造性转换。然而，由于认识的局限性，高等教育学有时并不能很好地回应这些问题。例如，美国马丁·特罗的高等教育大众化理论曾一度被作为中国高等教育大众化和普及化的重要依据，但事实上马丁·特罗的大众化理论是基于人口基数相对小的不同国家形成的理论，对于像中国这样人口基数大的国家，将这一理论作为高等教育大众化发展的指导理论，显然有较大的局限性。类似理论被误用的例子还有很多，例如民办高等教育理论、高等教育市场化理论、学分制改革等。之所以出现这样的误用，原因在于把中国高等教育与西方高等教育放在两个平行的时间段进行对比，忽视了中国高等教育自身发展的阶段性与特殊性。从表面上看，这种现象反映了中国高等教育学术研究的“教条主义”，但就本质而言，反映了我国高等教育研究学术体系发展的不成熟。

成熟的高等教育学学术体系应该能够系统地解释一定社会历史发展阶段、特定时空区域内的高等教育实践问题，由此形成独树一帜的学术流派或学术体系，并指引当时的高等教育改革和发展。例如，就高等教育思想而言，从英国红衣主教纽曼的自由教育思想，到德国洪堡提出大学教学与科研相统一思想，再到美国哈佛大学艾略特教育思想，每一次高等教育学术思想发展都引领了世界高等教育发展潮流。反观中国，由于近百年来中国高等教育学的学术思想主要是引进和借鉴，而在创新尤其是引领世界高等教育改革潮流方面还很不够。这一现象随着中国从高等教育大国向高等教育强国迈进的过程中应有所变化，克服这一短板也应该成为高等教育学学术体系构建必须思考的一个命题。

今日的高等教育学研究对象与以往其研究对象相比，已经变得越来越复杂。我国大学的历史只有一百余年，百年中的动荡和断裂使得我们无法亲身经历一个完整的高等教育发展过程，更无法形成稳定的大学文化和传统，这会影响到我国高等教育学学术体系建构的根基。另一方面，高等教育学的学术体系与高等教育自身发展的不适应问题日益加剧，现有的高等教育学学术体系已经无法解释复杂的高等教育问题，经典的高等教育理论无法解释现实的高等教育问题，西方看似成熟的高等教育理论无法解释中国问题，终极的高等教育理念更是无法解释“高等教育发展过程”中的新问题。这些都是我国构建具有解释力的高等教育学学术体系时所必须考虑的方面。

高等教育学越来越呈现为一个多学科的研究领域，应用不同学科的研究方法来揭示高等教育内外部规律，已经成为高等教育学学术体系构建的一个重要手段。高等教育学初创时期，由于研究队伍水平的局限性，对于高等教育问题的研究更多是基于教育学的研究范式，以思辨的形式推演出高等教育学的基本概念体系和学术逻辑体系。今日，这种单纯思辨的研究显然已经不能适应复杂的高等教育发展变化，量化研究、统计分析、质性研究、田野调查、实验对比研究以及基于大数据的研究等才是未来高等教育研究的发展趋势，高等教育学研究范式需要转型和升级。

**四、高等教育学话语体系的特殊性**

用中国话语讲述中国故事，这是新时代赋予我国所有人文社会学科的使命。显然，高等教育学对此准备不足。如今世界范围内的高等教育学话语体系正在进入一个快速变化的时代，如从大学到高等教育、第三级教育再到无边界高等教育，从自由教育到通识教育，从线下教育到线上教育等都体现了高等教育学话语的快速变革。一般认为，高等教育语言流变有两层意思：一是指以文字的形式显现的高等教育相关用语的变化；二是指高等教育用语背后隐藏的人们对高等教育实践活动的思考和在此基础上形成的高等教育思想观念的变化。例如，从“象牙塔”到“知识工厂”再到“动力站”“服务站”，同样是指大学，其“隐喻”却随时代不同发生了深刻变化。

作为“舶来品”的中国近代高等教育体系，从产生之初，就从西方“舶来”了一大批高等教育基本概念，如民国时期的“主修”与“辅修”，以及对大学学位、教师以及管理者的一系列称谓。新中国成立后，来自西方的高等教育概念几乎全部被苏联的高等教育概念取代，最典型的就是“专业”一词，此外还有教研室、学年制等。到了今天，大学的许多基本概念又几乎全部来自西方。我国从近代高等教育产生之初就一直缺失本土概念，没有建立起自己的高等教育学话语体系，也就很难用自己的话语讲述中国故事。

话语体系是用不同民族语言对学术体系的不同表达方式，但各国高等教育发展阶段的不同直接导致了高等教育学话语体系的阶段性特征。例如，我国已出版了大约60部高等教育学专著，从话语体系的角度看，就会发现许多基本概念与理论的缺失，诸如批判性思维、学术自由、大学董事会与基金会等。这些概念都是西方概念，缺乏本土的高等教育实践根基，与中国高等教育实践存在着“时间差”，因此它们是没有办法真正讲清楚中国故事的。

高等教育概念和话语变化反映的是高等教育实践的变化，反映的是高等教育的变迁历程和发展方向，在其深层蕴含了关于大学的精神、使命、宗旨、功能与价值等基本问题的价值判断和识别。对高等教育话语变化可作如下解读：第一，高等教育话语变化反映的是人的高等教育思想的变化以及高等教育理念的变化，反映的是对高等教育的新认识。第二，高等教育的话语变化体现在各种层次和类型的高等教育机构，而且不同的语词和概念变化的主要所指不同，即有的指向高等教育属性的变化，有的指向高等教育功能和结构的变化，有的指向高等教育教学活动的变化，有的指向高等教育理念和价值的变化等。第三，高等教育话语变化有“真变”和“假变”之分。“假变”只是一种追求时髦、为了变化而变化的行为，但“真变”则是教育实践变化导致的教育思维认识变化的反映，其路线是由内而外，由行动者到研究者。内生的教育话语流变反映了正确的认识路线，反映了教育研究者的思维敏锐性，反映了教育变化的内在规律。

高等教育研究领域存在大量的话语变化现象，目前最为活跃领域就是与教育信息化相关的概念，如慕课、翻转课堂、线上教学等。德勒兹总结自己哲学生涯的心得之一就是：哲学就是要发明概念。其实，任何理论家发明新的概念，绝非仅仅为了“发明”，而是为了更好地“发现”或“揭示”世界。同理，教育理论家之所以不断发明新的高等教育学概念和语词，不是为了构筑“学科墙”，而是为了更精准地描述和揭示日益复杂的高等教育系统。

高等教育学研究的问题之所以变得越来越复杂，就在于基于人才培养的高等教育机构，当它与社会现实紧密耦合的时候，高等教育的衍生功能逐渐活跃，由此导致了高等教育学体系构建的困难。我们应该认识到：我国高等教育研究出现的概念缺失，是整个高等教育发展水平的“阶段性”特征所致，是长期借鉴西方的概念所致。由于中西方文化与制度的不同以及高等教育发展阶段的不同，西方概念难以一劳永逸地对我国高等教育实际作出恰切的解释。

严格说来，我国的高等教育研究并不缺少概念，甚至可以说今天的高等教育新概念出现了泛化。一方面，西方的高等教育概念源源不断地引进我国，部分学者喜欢用西方的概念解读中国问题；另一方面，我们自己“创造”的新概念不断产生。恰恰这些中西方交织的“新概念”混淆甚至遮蔽了我国高等教育的改革实践，而第一线的实践工作者则茫然于这些概念的解释力。因此，构建本土化的高等教育学话语体系，是中国高等教育走向世界的必然要求，也是用中国故事讲述中国实践的必由之路。

现阶段看似“繁荣”的高等教育学概念恰恰是学科不成熟的表现。有些高等教育学概念是所谓“理论家”因个人的研究需要而“发明”或“杜撰”的。一些教育理论家因现存的概念对其理论陈述“不尽人意”，于是便发明和创造了一个“新词”，并赋予这个新词以“特殊”的意义。与此同时，还有许多理论是借用其他学科的理论，无法准确解释高等教育的现象。未来构建高等教育学话语体系须在不断凝聚研究者的理论共识上下功夫，不断提出适合当今时代乃至今后时代的高等教育学概念和理论。高等教育学概念不应只是研究者的语言，同时应为行动者所掌握；高等教育学话语只有被行动者理解，才能真正促进教育发展。说到底，具有本土共识的高等教育学话语的缺失，其实是参与教育实践的缺失。反之，教育话语的丰富，也是教育实践丰富的表现。

无论对于中国而言，还是对于整个人类社会而言，高等教育学都是一门不可或缺的重要学科。因为大学是人类的精神家园，是人类的“轴心机构”，是经济社会发展的中心。然而，如教育学一样，虽然从夸美纽斯的《大教学论》算起，教育学作为一门学科已经有近四百年的历史，但时至今日，人们依然不太情愿认为教育学是一门科学的学科。为了证明教育学科的规范性、科学性，世界各国学者开始了漫长的“元教育学”研究之路。对于脱胎于教育学的高等教育学而言，要构建起属于自己的理论体系，无疑需要付出比建构教育学科理论体系更多的努力。鉴于高等教育学体系的不成熟性，不仅需要有组织地加强中国的、世界的高等教育实践研究和探讨，更需要进一步加强“元高等教育学”研究。值得注意的是，高等教育学体系是中国的，也是世界的。在学科建设上，不应仅仅局限于中国的实践，还应广泛深入研究国外的实践。尤其需要注意的是，高等教育学体系的使命及其生命力，不仅在于形而上的概念贡献，更在于有效地指导实践。理论与实践的的统一是任何学科也必然是高等教育学学科建设的永恒追求。

原文刊发于《厦门大学学报（哲学社会科学版）》2020年第5期第18-25页。因篇幅问题，注释删略。