中国高等教育话语体系的内涵及建设路径

周作宇　陈熠舟　杜瑞军
（北京师范大学，北京 100085）

摘　要：话语体系在很大程度上是一个时代的社会面貌及其走向的反映。中国高等教育经历了“以苏为师”话语体系的抉择、“革命化”话语体系的滥觞、“学科化”话语体系的反思、“自主性”话语体系的自省四个阶段，面临着构建自主话语体系的新要求。“谁在说”“说什么”“如何说”是理解话语体系内涵的关键所在。理论与实践之争、本土化与西化之辩反映了话语体系建构的现实境遇和不同立场。坚持高等教育学科化建设、坚持高等教育研究切入实践、坚持高等教育交融互鉴是高等教育话语体系建构的基本路径。

关键词：高等教育；话语体系；教育实践；学术研究
中图分类号：G649.21　**文献标识码：**A　**文章编号：**1672-4038（2024）06-0020-15

学术话语体系的当代建构已经成为广受关注的政策议题和学术议题。这既是对新时代高质量发展中建构学术体系、学科体系和话语体系需要的回应，也是学术共同体对自身学术话语体系的一种积极的、反省性的自觉意识。话语具有意向性和社会建构性。它不仅建构知识和信仰体系，同时也建构社会主体和社会关系，其建构实践离不开话语主体对社会现实镜像的观照。[1] 话语体系在很大程度上反映了一个时代的社会面貌及其走向。建构话语体系既有内在的历史联系与新的创造，又有内在和外在的沟通与借鉴。[2] 中国高等教育话语体系建构需要回观过去、审视当下、面向未来，系统反思话语体系变迁的历史逻辑，深刻认识话语体系建设的内涵与基本原则，在此基础上科学阐释高等教育话语体系建设的基本走向。

一、中国高等教育话语体系的时代变迁

中国高等教育话语体系具有鲜明的时代特征，与现时代国内国际社会的复杂性、多样性和特殊性相交织，不仅仅是话语主体的思想和意向的表达方式，更是人们认识中国高等教育存在方式的重要途径。中国高等教育话语体系的变迁与高等教育在中国社会发展中的性质、宗旨和任务紧密相关，体现了不同时期高等教育在国家中的定位和价值倾向。

1.“以苏为师”话语体系的抉择

新中国成立初期，国家教育面临的首要任务是收回教育权，对教育进行改造和重构。教

收稿日期：2024-03-08
基金项目：教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“新时代中国高校内部治理能力提升研究”（22JZD049）
作者简介：周作宇，男，北京师范大学副校长，教授，主要从事教育学原理和高等教育管理研究；陈熠舟，女，北京师范大学教育学部博士研究生，主要从事高等教育研究；杜瑞军（通讯作者），男，北京师范大学教育学部教授、北京师范大学领导力研究与发展中心主任，中国高等教育学会教育评估分会副理事长兼秘书长，主要从事高等教育原理、高等教育质量保障与评估、高等教育政策研究。

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

育重构的认识基础是教育是新政治、新经济、新社会制度的反映，从属并服务于无产阶级革命和社会主义政权建设。这种重构和改造深受三种思想和传统的影响：一是老解放区经验；二是新中国成立前旧有的传统；三是苏联经验。三种思想和传统分别代表三种政策导向和政策话语。老解放区经验把教育作为巩固和发展人民民主专政的一种斗争工具，突出高等教育的政治功能，强化党对高等教育的领导权，强调教育与生产劳动相结合，开门办学，高等教育向工农大众开放，是新中国高等教育重构的重要思想基础。而新中国成立前旧有的传统视教育为旧政治、旧经济、旧社会借以延续的工具，片面强调为学术而学术，强调教育的超阶级性，严重脱离实际需要，只是培养一些不切合实际的所谓“通才”，成为全面批判和改造的对象。毛泽东早在《论人民民主专政》一文中就明确提出了“一边倒”的政策选择。新中国成立初期，刘少奇指出，“我们要建国，同样也必须‘以俄为师’，学习苏联人民的建国经验”[3]。这样，学习苏联经验变成了一种自上而下的由政府推动的行为。学习苏联经验在高等教育领域最为明显，它被看作中国高等教育的一次革命和重大事件。《高等教育部 1954—1955 学年工作计划指导要点》明确指出，今后对各校的指导重点是进一步全面地学习苏联经验，学校进步的快慢、办理的好坏，关键在于是否积极认真地学习苏联先进经验；同时指出，苏联高等教育的经验是一个整体，包括教育制度、教学方法、教学内容、组织领导等各个方面，有它的科学性和系统性，应该全面地去学。[4] 这就实际上对苏联经验全盘肯定，并将其作为社会主义高等教育的典范，成为我国高等教育的模式。

这一阶段，高等教育话语体系是与高等教育的改造和重建紧密结合的。三种话语之间的力量对比也随着改造的发展而变化。最初老解放区经验和苏联经验是改造的依据。“一五”计划以及《1956—1967 年科学技术发展远景规划》赋予了高等教育培养高级专门技术人才的历史使命，苏联经验成为更加优先的政策选择。它突出强调教育的正规化和专门化，突出对教育实行高度统一集中的计划管理，着力开展“院系调整”，改进学科布局，增设适应经济建设和国防建设需要的新兴学科，建设重点中学、重点大学，加速培养科技人才等成为基本的政策导向。“开展思想改造，批判和打击学校中仍普遍和严重存在着的各种资产阶级思想”“加强党的领导，以苏为师”“教育为经济建设服务，培养‘又红又专’的各类专门人才”等成为这一时期高等教育话语的鲜明标识。当然这一过程并非没有异议，它遭到了来自所谓“旧知识分子”的反对。正如《人民教育》社论指出，高等学校存在着“暗流”，和工人阶级思想所领导的教育改革相抗衡的“暗流”。[5] 为此，政府一方面开展思想改造运动，另一方面加强马克思主义理论学习和教育活动。通过思想改造和学习活动，党在学校中的威信得以树立，马克思列宁主义思想阵地得到巩固，为在高等学校中建立革命的政治工作制度和机构、加强党的领导奠定了基础。另外，老解放区经验与苏联经验之间的差异甚至冲突也逐步显现。苏联经验对正规化和专门化的强调，显然与党扩大工农接受高等教育的愿望相悖。为此，当时在政策实践中采取了折中的、实用主义路线。“为工农服务”和“为经济建设服务”就试图在两种传统之间形成一种均衡。[6]

2.“革命化”话语体系的滥觞

教育“革命”开启了中国本土高等教育体系的探索，主要方式是在对苏联经验的批判和对老解放区经验的继承与发展的基础上开展的。在这一阶段，老解放区经验上升成为政策的优先选择。1957—1958 年，毛泽东对教育领域的“三脱离”（教育与政治脱离、教育与生产脱离、教育与工农脱离）问题和教条移植苏联经验进行了严厉批评。1958 年，中共中央和国务院印发《关于教育工作的指示》（以下简称《指示》），系统阐述了我国的教育方针、教育制度以及教育事业发展的设想，为社会主义时期的教育工作勾画了清晰的蓝图。随着“文化大革命”的到来，苏联经验所强调的“正规化”“专业化”的高等教育理念被视为“白专道路”，是培养和造就新资产阶级分子、修正主义分子的

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

工具，因而受到批判。[7] 与此同时，老解放区经验得到了进一步发展，加强党的领导、鼓励开门办学、倡导教育与生产劳动相结合的“朝农经验”以及“五·七”模式，作为一种新的教育形式登上了历史舞台。

在这一时期，对苏联经验的批评受到“左倾”思想的影响，教育政策文本所使用的语言充满了很强的革命和斗争色彩。党的领导、群众路线、教育与生产劳动相结合、开门办学、学工学军学农等成为避免修正主义和教条主义、培养无产阶级革命事业接班人的举措。伴随着反思和调整，也出现了理性的声音。1956 年，人民日报发表的社论《要反对保守主义，也要反对急躁情绪》是反冒进的代表作。1961 年，《中华人民共和国教育部直属高等学校暂行工作条例（草案）》（简称“高教六十条”）出台，提出正确划分政治问题、世界观问题与学术问题之间的界限，不许用对敌斗争的方法和行政命令、少数服从多数的方法来解决学术问题；要正确处理“红”与“专”的问题，正确执行党的知识分子政策，教学中必须发挥教师的主导作用，尊重教育规律等。[8] 这些认识和举措尽管由于“文化大革命”被中断，但也成为改革开放之后整顿、恢复高等教育体系的重要思想基础。

3.“学科化”话语体系的反思

“文革”结束后，国家面临的首要任务是迅速恢复和发展经济，整顿和恢复教育秩序。思想路线的拨乱反正是各方面拨乱反正的前提。1978 年，邓小平在中共中央工作会议上作了《解放思想，实事求是，团结一致向前看》的重要讲话，指出“一个党，一个国家，一个民族，如果一切从本本出发，思想僵化，迷信盛行，那它就不能前进，它的生机就停止了”“如果现在再不实行改革，我们的现代化事业和社会主义事业就会被葬送”。这次思想解放运动推动中国社会实现了三个转变，即从“以阶级斗争为纲”转到以发展生产力为中心，从封闭转到开放，从固守成规转到各个方面的改革。教育工作的重点也从为阶级斗争服务转到为社会主义现代化建设服务的轨道上来。人们对教育本质属性的认识产生了飞跃，即从关注教育的政治功能转向关注教育在发展社会生产上的功能。[9] 对教育生产力属性认识带来的影响主要体现在以下几个方面。一是科技、教育上升为国家战略。1995 年 5 月，中共中央、国务院颁布《关于加速科学技术进步的决定》，首次提出“科教兴国战略”。“211 工程”“985 工程”“2011 计划”以及与此相关的高层次人才项目，拔尖创新人才选拔和培养等项目相继出台。二是构筑与社会主义市场经济体制、政治体制、科技体制改革相适应的教育新体制成为必然要求。扩大高校自主权成为改革的先声。树立新型政府与高校关系，推进依法治校和依法办学进入政策议程，推动各类教育法治建设。与此同时，高等教育市场化、产业化的呼声也逐步显现。扩招、升格、并校成为高等教育发展的新趋势，效用、收益、效率等成为评判高等教育发展质量的基本尺度。三是与此相关的公平与质量问题引发关注。高等教育不仅仅被视为强国战略的基础和先导，同时也成为一项民生工程。入学机会公平、学习质量、就业情况等成为全社会关注的热点。

这一阶段的一个重要变化是高等教育学作为一门专门的学科登上历史舞台。1983 年，国务院学位委员会所公布的学科专业目录把高等教育学作为教育学的二级学科予以确认。至此，高等教育话语体系向学术化、专业化方向转变。前学科阶段，高等教育话语更多体现在一些政策文本、规章制度和部分学者因职责所系和兴趣所致而开展的附带性研究资料。[10] 进入学科化阶段，高等教育学科致力于建立自己的学科理论体系、知识体系（经验体系和工作体系）和课程体系（教材体系）。[11] 随着中国高等教育学会、中国高等教育学会高等教育学专业委员会等学术共同体的成立，大学内部高等教育研究机构和高等教育专业人才培养体系的建立，关于高等教育的学科地位（二级学科与一级学科）、学科性质（学科论还是研究领域论）、高等教育基本规律（内外部规律）等元理论讨论逐步深入；关于高等教育的功能、结构、类型，高等教育发展模式，高校与政府、高校与市场

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

的关系等论题的论述常议常新；大学精神、大学理念、“适应论”与“超越论”的学术交流不断夯实高等教育的学科理论基础。高等教育课程与教学、高校教师发展、大学生学习与发展、高等教育质量保障与评估、高等教育投入与保障、高等教育国际化等领域的研究不断丰富和发展高等教育知识体系；一大批高等教育学教材和高水平专业期刊涌现，折射出高等教育学科学术研究活动的繁荣景象。[12] 虽然如此，也有学者指出，作为一门立足本土，产生于本土建立和发展起来的学科，高等教育自身的理论体系、知识体系并不完备，研究视野狭窄，科学性不强，应用研究多停留在现行政策解释和经验总结层面，理论深度不够，缺乏理论说服力。[13] 西方高等教育经典著作的引进以及国外留学人员的大量涌入，对我国高等教育理论体系、知识体系和话语体系产生了深远影响。为了与国际接轨，高校学术评价越来越倚重国外发表的、西方高等教育建构的概念工具、理论体系、价值认知、研究思路、观念预设，更有甚者生搬硬套，用西方教育学者在其自身文化土壤中所创构出的话语体系来解释我国教育实践的现象与问题。[14] 同时，在实践领域也出现了以西方国家教育实践为尺度来判断我国当前教育实践的取向。潘懋元先生曾对高等教育研究者主体意识丧失和批判能力缺失的现象进行了批评。[15] 有研究者指出，西方的高等教育大众化理论、民办高等教育理论、高等教育市场化理论和学分制改革等在中国存在明显的“水土不服”问题。[16] 这反映了我国高等教育学人的理论自觉与学科自觉。提升高等教育理论与研究的解释力、建构力、影响力，[17] 成为高等教育学人的自觉责任和使命。

中国高等教育话语体系建设需要对异化的现代性进行反思和调适，吸收一切有借鉴意义的研究成果和宝贵经验，但是也要破除对域外话语体系食而不化的简单化移植。

4.“自主性”话语体系的自省

进入新时代，世界处于百年未有之大变局，中国特色社会主义现代化强国建设开启新征程。这是我国高等教育走近世界舞台中央、积极作为、为人类文明作出贡献的时代。[18] 党和国家事业发展对高等教育的需要，对科学知识和优秀人才的需要，比以往任何时候都更为迫切。党的二十大报告更是首次把教育、科技、人才“三位一体”统筹谋划，明确提出要“坚持科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力，深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略，开辟发展新领域新赛道，不断塑造发展新动能新优势”。这就赋予高等教育在全面建设社会主义现代化国家新征程中新的战略地位、历史使命和发展格局。目前，在国家政策的助推下，我国高等教育发展迅速，已经拥有全球规模最大的高等教育体系。高等教育结构持续优化，高等教育质量稳步提升，中国高等教育整体水平进入世界第一方阵；以“四新”建设（新工科、新医科、新农科、新文科）为代表的新教改，以发展在线教育教学为代表的新形态，以培养创新创业能力为代表的新质量，成为高等教育发展的中国范式。[19] 高等教育要从“跟跑”阶段进入“并跑”并逐步“领跑”的新阶段，就必须坚持新发展理念，构筑新发展格局。一是在学习包括西方理论、西方模式、西方话语在内的人类文明成果的同时，要摆脱依附心理，更不能邯郸学步，“照猫画虎”，要强化主体性立场，扎根中国大地，积极探索中国特色理论体系和发展模式。二是注重提升科技自立自强和拔尖创新人才自主培养的能力，主动对接国家、区域发展需要，增强高等教育的社会责任。三是注重融通中外，加强高等教育国际交流合作，构筑中国自主知识体系和话语体系，为世界高等教育知识生产贡献力量。中国作为世界第二大经济体和负责任的大国走向世界舞台，必然要求中国高等教育承担起与大国相匹配的国际责任。高等教育的中国之思、中国之路、中国之治、中国之理必将为全球高等教育发展贡献中国智慧和提供中国方案。

习近平总书记在中国人民大学考察时强调，“加快构建中国特色哲学社会科学，归根结底是建构中国自主的知识体系”[20]。要以中国为观照、以时代为观照，立足中国实际，解决中国

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

问题，不断推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展，不断推进知识创新、理论创新、方法创新，使中国特色哲学社会科学真正屹立于世界学术之林。高等教育要构建自主话语体系和学术体系，一方面需要努力将中国特色高教改革发展实践成果上升为中国特色高教理论成果，让理论研究和思想发展跟上时代节拍；[21]另一方面也需要着力解决国际竞争中“卡脑子”“卡嗓子”的思维问题和传播问题。潘懋元先生指出，在国际高教研究的大平台上，中国学者发出的声音还很微弱；将中国教育置于全球化视野考察，我国高等教育研究成果在引起世界其他国家教育学者关注的空间还很大，这在一定程度上会失去“文明对话”与“文化输出”的机会。[22] 一个没有自身独立性的教育体系，一个仅仅靠外部教育思想和模式支撑的教育体系，既无法承担起建设教育强国的责任和使命，也无法成为世界高等教育改革和发展的参与者和推动者，更无法获得国际社会的尊重和认可。[23]这就意味着构建中国特色高等教育话语体系不仅仅是学术共同体的自觉意识，更应该成为其必须承担的责任和使命。

二、中国高等教育话语体系建设的内涵与立场

“谁在说”“说什么”“如何说”既是一切话语实践的核心问题，也是理解话语体系内涵的关键所在。高等教育学是一门综合性、开放性学科，高等教育在实践中所表现出的多元取向为学科发展提供了广阔的空间。不同主体基于不同的关怀、不同的旨趣、不同的价值取向都在建构自身的话语体系。只有将高等教育话语要素间关系置于广阔的不同主体话语间关系中，才能跳出学科藩篱来审视其内在关系逻辑。

1. 高等教育话语体系的基本内涵

对于高等教育话语体系的解释，研究者基本遵循着“高等教育话语体系—中国高等教育话语体系—中国特色高等教育话语体系”的解释路径。第一，对于高等教育话语体系侧重从话语言说内容和言说方式上解释。有研究者指出，“高等教育话语体系是在高等教育理论与实践发展过程中按照一定的逻辑与规则形成的一套符号化的有机话语机构整体，是一定高等教育理念、内容、方法和实践的具体表征，传递着一定的价值体系和行为准则”[24]。其可以分为具体话语（主要指学科知识生产的基本学术观点、理论、原理等）和抽象话语（主要指对高等教育实践和学术活动的规范和约束，包含范式、方法、模式、标准、指标、规则等）。[25] 第二，对于中国高等教育话语体系的解释侧重对“西方中心主义”的批判和对本土立场、本土实践、本土理论的强调。有研究者把中国研究者在教育学学科中以中国教育问题为导向开展学术研究活动，形成的学术成果系统作为中国教育学学术体系的内涵 [26]，把中国文化、中国实践、中国理论与中国表达作为中国特色学术话语体系的组成部分 [27]。同时，主张必须汲取中国传统文化和现代西方学术的合理成分 [28]，必须建立一套具有很强说服力的、稳定的“语法”系统 [29]，形成具有标识性的新概念、新范畴、新表述。中国高等教育话语体系不是“自说自话”，也不是试图构建与世界高等教育发展没有交叉的另一套高等教育话语体系。只有做到“中国经验，国际表达”，才可能让教育学中国话语成为国际话语。[30] 第三，对于中国特色高等教育话语体系的解释侧重“特色”。特色在具体的场景中一般具有三重含义：一是事物所表现出独特优异的地方，人无我有，人有我强，强调不同事物之间进行纵向比较，体现好坏、优劣的等级性，如体现中国特色的制度优势和制度自信等话语；二是事物所表现的独特的色彩、风格等，这是由事物赖以产生和发展的特定的具体的环境因素所决定的，是其所属事物独有的，突出强调差异性，而不是进行比较，如不同民族、不同地域、不同时代具有不同的特色，在这一点上，高等教育话语体系的特色性是不言而喻的；三是具有特定的指称，是指在建设有中国特色的社会主义教育这一政治语境下提出的，体现中国特色教育学的本质要求，决定中国教育学与西方教育学的本质不同，如坚持马克思主义、坚持党的领导、坚持社会主义制

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

度、扎根中国大地办教育、办好人民满意的教育等，强调党和国家的政治立场，蕴含着向世界发出中国声音，提升国际话语权和影响力的政治诉求。[31] 以上对高等教育话语体系的分析更多关注话语及其意向性，较少解释话语主体，即是谁的高等教育话语体系的问题。建构中国特色高等教育话语体系首要明确的是谁在建构或者为谁建构、建构什么、如何建构等基本问题。

从广义上讲，高等教育话语体系至少包含来自政府的政策话语体系、来自高校的实践话语体系、来自民间的泛在话语体系、来自学术共同的学术话语体系。在实践中，不能把语言及其实践区分开来。若是把语言放在一个自足的系统中开展学究式的解释和分析，就完全斩断了与它的实际运用之间的任何关联，并剥夺了它的所有实践功用和政治功用。语言关系总是符号权力的关系，通过这种那种关系，言说者和他们分别所属的各种群体之间的力量关系转而以一种变相的形式变现出来。即使在最简单的言语交流中，也能看到被授予特定社会权威的言说者与在不同程度上认可这一权威的听众（被支配者）之间结构复杂、枝节蔓生的历史性权力关系网。这样，语言就不能仅仅理解为一种话语技能和表达旨趣，而是存在一个语言市场（linguistic market）。[32] 在这一市场中，越是官方的、严谨的、正式的话语越具有支配地位，因而具有了一种规范和建立秩序的能力。在这个意义上而言，建构话语体系意味着重建一种规范和秩序，意味着在语言市场上获得权威和合法性。这种权威和合法性不能仅仅依靠政治授权和认可，也不能囿于书斋，追求所谓逻辑自洽的、完美的说辞。越是完美的概念、命题和判断，越是脱离实际。作为指向实践的话语必须具有真实的意义，必须具有容纳不同立场、倾听不同声音的气度。为了谋求谁的语言更具有合法性和更具有价值性，各类话语也在冲突中互相借鉴，不断推动着语言生产方式的更新。高等教育政策话语在追求科学化、民主化的过程中不断吸纳学科话语和民间话语，学术话语也日益关注和回应国家需求和民间呼声。因此，不同主体的话语体系都可能是混合了政策性话语、学术性话语和实践话语、民间话语的复合体（见表 1）。

在高等教育各类话语体系中，学术话语体系发挥着桥梁和纽带的作用，对上影响政策话语，对下引导民间话语，中间影响高校的实践话语，是高等教育话语体系构建的关键所在。在构建中国特色哲学社会科学话语体系的外在要求和学术共同体的自我反省中，不同学科从“公共性”“人民性” 等方面阐释了中国特色学术话语体系的价值立场。把“两个结合”（把马克思主义基本原理同中国具体实际相结合、同中华优秀传统文化相结合）和“本地化”作为中国特色学术话语体系建设的方法论和指导思

表 1　不同主体话语体系的内容及方式

话语主体	话语内容	话语方式
政府管理者	存在于政策文本中，突出政治性，体现国家意志和国家要求	严谨的措辞，鲜明的政治导向和刚性的要求相结合，注重执行和问责，具有高度的统一性和连贯性
高校实践者	存在于学校的制度、规范之中，突出实践性，体现于学校的办学理念、办学行为之中	严谨的措辞与灵活性表达结合在一起，贯彻落实国家意志与呼吁自主权结合，注重凸显学校的特色等，不同学科话语差异大，学术和行政的话语存在张力
高等教育研究者	存在于各类期刊和学术交流场地，突出学术性，体现学术的规范性、科学性和思想性	严谨的论证，建立在一系列概念、命题、判断的基础上，突出一般性和普适性，存在学术争鸣
民间	存在于各类日常口语和民间交往中，突出主观性，体现不同群体的主观意愿	口语化的表达，模糊的命题和判断，具有很强的情境性和漂移性

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

想。其中，至为重要的是把思想体系建设和知识体系建设作为学术话语体系建设的关键和基础。没有思想体系和知识体系支撑的话语体系是无意义和没有生命力的。学术话语体系的构建首先应当是一项思想的事业，而真正的思想不能不以切中现实为指归。[33] 中国特色高等教育学术话语体系的建构必须把揭示并切中当今中国的社会现实作为最主要的任务。

2. 构建中国高等教育话语体系的现实境遇

学术话语体系的建构不是封闭在所谓“纯学术”的环境中进行的，也不能通过某种技术，依仗某种外在的设计来进行人为安排。这就要求中国高等教育研究者走进研究现场，开展“在场”研究，避免成为所谓的“图书馆学者”和“知识的搬运工”，只凭“一页白纸、一杆孤笔”就能研究和解释高等教育问题。高等教育学术话语体系的建构不能“孤芳自赏”，陷入学术专业主义和学科本位的自我隔离，疏远政策话语、实践性话语、民间话语。事实上，那些习以为常的思想、理论、概念、问题、类型学的工具都根源于生产它们的社会条件。布迪厄（Pierre Bourdieu）等人告诫我们：要把理论作为一种做法，以实践的方式引导并形塑科学实践；真正的理论是在推动它产生的科学实践中不断磨砺，才最终完成的；要放弃所谓“理论家们”经常为理论所树立的那种带些拜物教色彩的无所不包的形象，念念不忘自身的地位和尊严，一再要回到那种最“普遍”，最“永恒”的思想中去；如果论述科学实践的话语取代了科学实践本身，后果是不堪设想的。[34]

当前，有关高等教育理论研究与实践的间隙早已众所周知。作为应用性特征鲜明的高等教育研究若不能与教育实践、教育决策建立起相互依存的亲和关系，就很容易陷入“知识乌托邦”而孤芳自赏。[35] 但当高等教育研究过于强调为实践、为决策服务，又会导致研究缺乏规范，或为政策注解，或流于工作总结，缺乏应有的理论深度。潘懋元先生指出，中国高等教育研究是开放性的，这种开放性使高等教育研究具有切入中国现实的“天然优势”。[36] 但颇为吊诡的是，在所谓学科化的过程中，一些高等教育研究陷入了布迪厄所批判的“某某学效应”（-logy effect），竭力从各门社会科学中搬运方法并模仿这些社会科学的科学性特征，亦即完全无批判、无反省地从中取得一般的原则，却从来不曾深入于特定的内容本身，而只是将这种抽象原则外在地运用到任何内容之上。这是一种实质上的“无思想”状态。概览我国高等教育话语体系，主要有四个来源。一是移植自教育学的话语体系，只是根据高等教育的特点和问题有所修改。但因缺乏科学的理论体系，常被视为经验体系或工作体系。[37] 二是移植自其他学科的概念、命题和理论。高等教育移植其他学科的概念往往是以“高等教育+”或“+高等教育”的方式整合，给其打上“高等教育”的标签，由此形成一系列表述分支学科或研究领域的概念，并赋予其特定的内涵。[38] 但高等教育学习借鉴其他学科成果时面临两个挑战：一方面是以其他学科理论来研究高等教育，在拓展和发展其他学科理论的同时严重挤压了高等教育学自身的学科理论空间，导致高等教育学理论贫乏而丧失学科的理论品性和学科地位；[39] 另一方面是生吞活剥地移植诸如哲学、社会学、经济学等的新名词、新理论，存在一定程度的“学术偷猎行为”。[40] 三是频繁追逐政策和社会热点，由此导致高等教育研究的功利化倾向，产生大量表面化、碎片化的研究成果，没有促进学科知识的积累，反而产生了对外部热点话语的依附性。[41] 四是嫁接西方的概念、理论和话语体系。中国高等教育学是一门立足本土而非依附西方理论建立和发展起来的学科。潘懋元先生形象地称之为“土生土长”“土里土气”。[42] 这样的学科根基理应不会有其他学科建设面临的“中国化”问题，因为它本来就产生于中国。然而，一门产生于中国的学科随着大量翻译著作的引入和对外交流的深入，也变得“洋里洋气”。这种“洋气”不仅仅体现在“西话中说”，更深层次体现在“中话西说”，即西方的思维方式、价值理念主导了自己的认知模式，进而用西方的价值、模式改造中国的实践。正如有学者指出，本土主义知识分子所竭力倡导的“本土化”，却恰恰是要让西方文化合法地深入到本

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

土文化的骨髓。所谓“本土化”实际上是一个自内的文化殖民过程[43]，使得中国学者所做的有关中国问题的研究及其成果都必须经过西方知识框架的过滤或剪裁。这反映了中国社会科学学术自主性的缺失[44]。正是由于高等教育知识体系嫁接、移植自不同方面，又没有融入自身学科的知识体系，导致知识体系杂乱，理论碎片化问题突出，研究问题不断漂移，学术话语不断转化，学科的规范性、自律性不强，难以形成有效的知识积累和研究共识。

3. 构建中国高等教育话语体系的基本立场

当代，高等教育话语建构的讨论和争论本身就意味着高等教育学术共同体开启一种积极的自觉，即主动建构中国高等教育的自主知识体系的反省性的自觉。[45] 这种自觉实际上具有双重取向：一方面，它是批评性的，即要求批判地检讨当今高等教育话语体系、知识体系对外部政策话语等的依附性和面对外来学术的“学徒状态”；另一方面，它是建设性的，要求建设性地引领高等教育话语体系的重新建构。潘懋元先生很早就呼吁高等教育研究者要关注高等教育理论研究如何更好地为高等教育改革与发展实践服务，要尽力避免“大、空、洋”现象。[46] 高等教育学术话语体系、知识体系的发展和高等教育改革发展的重点、难点、焦点、热点问题紧密地结合在一起。因此，高等教育话语体系建构就要在学术研究中融通各方声音，理性回应政策关切、实践关切、社会关切和人民关切。高等教育研究是具有理论和实践双重面向的“领域性知识”。拥有领域性知识的特性，意味着它是一个包容各方（专业研究者、相关学科人员、管理者、教师）的实践共同体，而不是传统学科意义上的“学术部落”。[47] 但这一实践共同体却有意无意地忽视了对“民间”声音的关注。高等教育学共同体在不断的学科规训中已经“驯化”出特定的语言范式。在特定社会空间和活动场域中广泛存在的未经学科化的教育惯习，直接或间接地影响着日常教育行为。[48] 这种民间的教育学是泛在的，镌刻着这个民族的历史、文化、心理烙印，深藏于“民间”，无所不在。它不是与所谓的“官方”的、“正式”的、“专业”的、“正规”的话语体系相对立，而是潜藏在这些话语体系之中，是在什么空间、什么时间、为谁言说、向谁言说、如何言说的问题。因此，建构高等教育话语体系，不仅仅要认识到高等教育共同体内部的差异、高等教育理论与实践的差异，认识到未经规训的“民间”话语，更要对话语主体、价值立场、言说方式进行积极主动地反思。

在构建中国高等教育话语体系时，中西之辩是无法回避的核心议题。把“世界”（一般指西方发达国家）与“中国”二分，把世界视为普遍、把中国视为特殊是学术界的普遍认识。在构建自主话语体系的集体自省中，回归本土化在一定程度上成为一种共识。“只有本土化，才能国际化”“越是民族的，越是世界的”等口号在各个行业广泛流行。但需要思考和回答的问题是“何为本土化”，我们又如何认识所谓的“西方世界”。更为重要的是，我们有没有能力对我们自己关于“本土的”“民族的”“西方的”“世界的”的认识进行反思、批判和提出新的想象。[49] 如果不考虑话语主体的身份（国内研究者/国外研究者）差异，在本土实践和价值立场选择上至少存在四种不同的表现形式：本土实践，本土立场；本土实践，世界立场；世界问题，本土立场；世界问题，世界立场（见表2）。事实上，每种方式都应当是中国特色高等教育知识体系和话语体系的重要组成部分，各有利弊，并不存在最优或者最佳的方式。坚持本土立场解释本土实践需要回答如何与世界对话、讲好中国故事的问题，否则我们自以为是的“本土化”和“民族化”可能会导致封闭与狭隘。用世界标准，特别是西方国家的标准认识并解释本土实践，又会陷入西方中心主义的“学徒”境遇，曲意迎合，最终可能扭曲甚至阻止中国与世界的交流与对话。

当前，世界与本土、普遍与一般的二分法根深蒂固。弗里德曼（Thomas Friedman）指出，世界变平后，既可以让“本土化”成为全球化的一部分，也可能导致全球化粉碎传统文化，导致同质化（美国化）。[50] 这种全球化过程更多体现为一种“中心”向“边缘”的扩散过程，

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

表 2　高等教育话语体系构建的价值立场

		实践问题	
		本土	世界（西方发达国家）
价值立场	本土	本土实践，本土立场：立足本土实践，体现本地立场。问题是如何避免封闭狭隘，如何与世界对话、讲好中国故事	世界问题，本土立场：回答全人类面临的共同危机与挑战，着力为世界提供中国方案。问题是中国方案如何被理解和接受，如何回答西方学者所批评的“中国中心论”
	世界	本土实践，世界立场：以世界标准解释本地问题，是一种主动“世界化”的过程。问题是如何理性、真实反映中国实践，解决中国问题	世界问题，世界立场：回答普遍的、一般性的、共性的问题，提供一种超越民族国家意识形态的思想。问题是是否为中国特色高等教育学范畴

暗含着国与国之间的等级与从属，其“中心”与“边缘”的矛盾和冲突，凸显了国际关系中利益分配的事实性差距。[51] 由此导致逆全球化力量风起云涌，民粹主义、孤立主义、保守主义等沉渣泛起，民族主义形式的本土主义日益发展。精英们狂妄自大，普通人则越来越普遍地对自己在世界上的地位和更加不确定的未来感到焦虑，更加助长了这一变化。[52] 当然，挑战与机遇并存，在新全球化时代，人类面对共同挑战，构筑人类命运共同体需要不同国家之间的战略互信，不同文化之间的互鉴交融。这就需要人们超越二元对立的认识论，超越以“本土为中心”和“以世界为中心”的单一价值判断，关注具体、多样、不断变化的实践问题。一方面要在世界坐标中认识中国，解释中国；另一方面也需要立足中国，胸怀天下，思考中国在应对全球挑战、构筑人类命运共同体方面能有何作为，该如何作为。这是高等教育话语体系建设的基本立场。

三、构建中国高等教育话语体系的基本路径

建构中国高等教育话语体系是回应高等教育强国建设的时代要求，但更应当视为学术共同体试图摆脱话语依附、建构自主话语体系的“自律性”要求。如果没有这种内在的自律性要求，所谓的“特色”和“自主性”话语体系的建构活动就会成为一种表演，产生遭人生厌以及让人避之不及的“废话”。[53] 这就要求高等教育学术共同体自觉强化学科自律，在研究中注重学科规范和科学意识的养成，加强理论研究与实践结合，[54] 通过更具自反性的思考与讨论，建构起既扎根中国又能与不同理论对话的话语体系和自主知识体系。唯有如此，我们才能建构起开放的、有生命力的、有意义的话语体系。

1. 持续深化高等教育学科化建设，强化话语主体责任

建构中国高等教育话语体系，中国高等教育学术共同体理应责无旁贷地承担起责任，而高等教育学科化建设则为共同体承担责任提供了一种制度上的保障。正是肇始于 20 世纪 80 年代高等教育的学科化为志业者提供了一个安身立命之所，高等教育学人才能薪火相继，不断推动高等教育研究的全面繁荣。当然，我们也应当看到，在我国，很少有学科像高等教育学一样从产生到发展的整个过程都面临如此多的争议，也很少有学科像高等教育学一样缺乏内部一致性。[55] 但这并不能动摇或者阻碍高等教育学科化的进程，而只是表明我国高等教育学科化建设更多聚集在职业化的研究者、规范的学科培养计划、权威出版物、学会和专业组织、基金资助等社会建制和社会运作层面上，在观念和精神层面的学科化如知识传统或思想传统、研究纲领（科学活动的精神气质或普遍原则）以及普遍原则指导下的操作细则等方面还存在很多不足。当然，推动学科化建设并非画地为牢，应建立高等教育学的“专属”领地和学科

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

内部的独特知识话语。学科化的目的是为学术共同体建立一套共同遵守的准则和规范，即提升学术共同体的专业能力，同时又要求学术共同体走出自我设限和自我封闭的知识建构逻辑，跨越学科边界，以一种更加综合、更加完整的视角认识和解释世界。在构建中国高等教育话语体系的语境下，中国高等教育学科化建设有两项基本任务。第一，提升高等教育学科的自主性。自主性是学科存在和发展的根基。离开自主性，学科自身的合法性将面临挑战。高等教育学科自主性主要面临两个方面的挑战：一是追求所谓“纯粹的学术研究”，以“价值中立”为原则，拒斥或者回避现实的政治诉求与社会生活的需要，以至于陷入专业主义的“自说自话”[56]；二是频繁追逐各类社会热点，在迎合社会的要求和期待中，也被各类社会力量所裹挟和支配。为政策注解，与实践共谋，最终可能沦落为布迪厄所称的社会力量的玩偶。汪永铨先生很早就提出高等教育学人要养成高等教育研究的优良学风：不唯上，不唯书，不唯众，不唯我，不唯“风”[57]。高等教育学科难以获得自主性固然有各种原因，但学术共同体内部的反思缺位与不自律行为难辞其咎。高等教育学科要获得自主性，要赢得话语权，必须进行一场内部的自我革命。除了学科制度和运行机制上明确专业标准，建立准入门槛之外，更要努力建立并巩固各种能够克制不宽容倾向的制度机制，以促成更为公开畅通的沟通形式，让各种观点更加顺利地相互撞击。但要确保对话公平、公正，卓有成效，还在于共同体信守学术良知。一方面，研究者必须抱着对科学的热爱、创新的冲动和献身科学的愿望投身于研究；另一方面，研究者必须通过“公开曝光”摒弃各种欺诈。第二，提升高等教育研究的科学性。无论是自然科学还是人文社会科学，本质上都是一种认识活动，并且其思维方式都是基于理性，其科学性都遵从相同的规则，即逻辑的连贯性、系统性和经验的可证伪性，都要有一套共享的、预设的有关什么是好的科学研究、什么是证据及如何研究的规范。当前，高等教育研究在追求科学性上面临的挑战有二。一是把研究方法和研究内容分类，总是搬出所谓“方法论”来证明自身的科学性和正当性，对一大堆方法诀窍和技术戒律敬如神明。由此导致实证主义的经验研究和理论主义的理论探索携手共进，互相帮衬，彼此吹捧，催生了一大批脱离任何具体研究实践的宏大理论。[58] 这不仅不会带来高等教育研究的进步，反而会在追求自主化的过程中迷失方向，高等教育学科化过程对方法和技术的过分倚重，对其他学科理论以及西方理论的迁移套用就是例证。二是对所谓客观性的追求。事实上，如果我们把社会视为由意义构成的世界，那么社会科学应该根据有意义的人类经验范畴来“理解”社会现象。因此，所谓客观性问题，不过是将知识如何回归到产生它的社会过程或社会结构之中。[59] 当然，对方法的批判更多是一种自省，不意味着在教育研究中摒弃研究方法，相反，方法对提升教育研究的科学性至少在目前还是非常重要的。同理，对于客观性的解释不是要让高等教育研究陷入“相对主义”的境地，去追求所谓“特殊”的理论，或者“特殊”的话语。对高等教育研究而言，真正需要的是一种“科学精神”的建构和传播，最为重要的是，应摒弃“唯方法”和“唯理论”的单向度追求，推动理论主体和实践主体的深度对话和合作。[60]

2. 坚持高等教育研究切近实践，强化话语内涵建设

作为应用性特征鲜明的高等教育学，切近实践是其必然的要求，也应当是高等教育学科的基本品质。换言之，高等教育学应当被视为一门实践的高等教育学。这就涉及如何认识和理解教育实践的问题。在通常的论述中，把理论和实践二分已经成为一种“惯例”，把理论视为一种理智行为，把实践视为理论的附属，受到理论的支配也基本上成为一种“定论”。这种认识与西方的认识论传统紧密相关。西方哲学追求理性，把世界对象化为客观实体，借助观念、逻辑和理性实验进行解释，把实践视为理性（知识）的应用。这种理论与实践的二分导致三种“异化”的表现。一是由理性达成美德的理想想象。认为在理性指引下教育实践就成

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

为一种善的、理性的伦理行动，成为以终极目的为原则的实践。[61] 在古希腊人看来，只要能够发现美、善，甚至勇气、灵魂或者什么东西的正确观念，就可以把握它的真正本质。沿袭这一传统，洪堡（Wilhelm von Humboldt）也认为，唯有探求纯科学的活动是达至修养的不二门径。纯科学是用于精神和道德修养天然合适的材料。[62] 这在纽曼（J.H.Newman）有关大学理念的主张中也可窥其一斑。纽曼主张大学是探求普遍学问之地，知识学习并非为了有用，而是进行理智的培育，发现理智之美。不过与以上观点不同，纽曼认识到，理智培育并不必然走向一种善的伦理实践。在他看来，知识是一回事，美德是另外一回事。知识承担不起道德的责任。它们不能保证人变得神圣，或者甚至不能保证人变得正直。它们可能出现在老于世故、行为不检、残忍无情的人身上——而且，完全可以把这些人装扮得体体面面，它们看上去是美德，但最终会被细心的观察者发现。[63] 二是由理性走向技术垄断的现实境遇。韦伯（Max Weber）揭示了理性在让世界“祛魅”的同时，又让现代社会陷入理性的“铁笼”的现实。科层制、可度量化等“科学”的手段和方式体现了人们对可确证性和秩序的迷恋，它寻求支配过程的永恒和普适的规律，并假定过程之中存在因果关系。但正如尼尔·波斯曼（Neil Postman）指出的，即使使用量化的方式，社会科学家也最多只能够使自己的思想带上一丝精确的色彩。“然而，这样的社会研究里并不存在任何特别科学的东西。”[64] 三是由理性走向规训与控制的省思。福柯（Michel Foucault）、弗莱雷（Paulo Freire）则进一步揭示了理性对实践的支配和控制作用，并揭示了背后的权力运行机制。福柯对学校教育中的规训技术进行了深刻的揭示。现在学校中普遍存在的各种检查把层级监视技术与规范化裁决的技术结合起来。这是一种追求规范化的目光，一种能够导致定性、分类和惩罚的监视。它确立了个人的能见度，由此人们可以区分和判断个人。检查显示了被视为客体对象的人被征服和被征服者的对象化。[65] 弗莱雷则描绘了学校教育中存在的压迫事实：教育者通过纪律、规范和自以为是的良心等技术手段把自己意志强加给学生，并固执地认为是为学生好；他们没有真正关心学生的需求，没有征求学生的意愿，把学生视为被“灌输”的“物”的存在。[66] 对于以上理性带来的“异化”现象，马克思进行了系统批判。他指出，之前的理性主义观点，包括一切唯物主义的主要缺点是对对象、现实、感性，只是从客体的或者直观的形式去理解，而不是把它们当作感性的人的活动，当作实践去理解，不是从主体方面去理解；社会生活在本质上是实践的；凡是把理论导致神秘主义方向的神秘东西，都能在人的实践中以对这个实践的理解中得到合理解决。[67] 在马克思看来，实践属于生活世界本身的自我批判，是一种摆脱了形而上学之理论态度的、更原始的“思”，是人的能动的生活过程，[68] 是自我觉醒和自我解放的实践活动。马克思的实践观对高等教育研究具有极其重要的启示意义。一是高等教育学术研究不是脱离实践试图探求马克思所批判的“神秘东西”的学术活动，高高在上，自诩为实践的“指导者”。而高等教育的实践者也并非没有反思的主观、任性的行动者，不断指责理论的空洞和虚无。脱离了实践的学术研究和脱离了反思的实践都会造成不真实的存在形式，同时又会造成不真实的思想形式。高等教育研究者和实践者都是行动和反思的主体。任何人都不能指称一个行动者或简单地指称行动者群体，而是指称相互交往中的行动者群体（actors in intercommunication）。[69] 二是高等教育研究者必须进入研究现场，开展“在场”的研究，与研究对象共同生成研究主题。教育实践具有鲜明的情境性和灵活多变性，充满着很难为人捕捉到的缄默的、偶然的与不确定的因素。[70] 这就要求研究者走入实践，承认对实践的无知，不会以科学、理性的名义解剖、分析研究对象，把有机的东西当作无机的东西，把变化的东西变成现有的东西，而是在对情境性反思的基础上与研究对象一道成为合作调查者和研究者。中国拥有世界上规模最大的高等教育体系，面临的挑战最大，要迫切解决的问题也最多，这是开展高等教育研究的“富矿”。只

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

有进入中国高等教育改革和发展的实践，在占有丰富研究资料的基础上持续提升概念化能力和理论化能力，才能建构起有生命力的高等教育理论体系和话语体系。

3. 坚持高等教育交融互鉴，提升对话能力

建构话语体系的根本目的在于促进对话，但对话不是一厢情愿的、单向的价值性输出，不是把自以为是的真理强加于人的、充满敌意的“论战”，对话更不会在想要命名世界的人与不想要这种命名的人之间发生，即不可能发生在否认他人具有说出他们的词的权利的人和说话权利被否认了的人之间展开。那些被否定或者被剥夺对话权利的人必须重新获得这种权利，并阻止这种非人性的侵犯的继续。[71] 对话应建立在理解、信任和爱的基础上，否则对话就不存在。当今全球正进入具有高度不确定性的“风险社会”时代，[72] 具体体现在各种极端主义思潮在混沌中涌现，恐怖主义威胁日趋严峻，族群意识、族群思维，自我中心主义和民粹主义趁势抬头，高等教育作为推动国际交流与合作、增进国际理解的重要平台日益受到挑战。国际学术交流与对话也因政治因素的参与呈现出一种话语权与意识形态的控制与争夺。加强中国高等教育话语体系建设就成为增强话语自主、提升话语权的必然要求。但提升话语权，必须明确高等教育的功能，明确话语自主的内涵。高等教育承担着服务本国的责任，本土性、民族性是高等教育的基本底色。但同时，高等教育本质上也具有国际性。纵观高等教育发展历史，正是知识、教师、学生的国际流动推动了知识的创新和优秀人才的聚集，造就了世界一流大学。一所真正的世界一流大学，不仅在维护、传播和研究永恒真理方面具有无与伦比的作用，更是在推动国际理解、促进人类文明互鉴、应对全球性挑战、促进人类共同福祉方面承担着无与伦比的责任。这就要求中国高等教育学术共同体具有“从中国看世界”和“从世界看中国”的双重视角和能力。一方面，要有一种自省的意识。这种自省的意识体现为研究者“对中国身份的认同和肯定”，会自觉融入中国社会的特征、思维方式及精神品质，并总是最经常地与某种“学徒状态”的脱离和特定的自律性要求相吻合、相表里的。[73] 另一方面，更需要全球视野和全球胜任力。要超越“西方中心主义”和“我族中心主义之间”等非此即彼的论证，倡导尊重、信任和富有启发性的对话。费孝通先生提出“各美其美，美人之美，美美与共，天下大同”。这 16 个字精辟地阐明了文化自觉的要义，既是中华民族与世界上其他民族之间的共处之道，也是世界上不同文化之间的共生之道。[74]

现代高等教育体系日趋复杂，高等教育发展与改革也面临前所未有的时代挑战。联合国教科文组织在《一起重新构想我们的未来：为教育打造新的社会契约》中指出，今天，高水平的生活与巨大的不平等并存。技术的快速变革正在改变许多方面，但这些创新并没有充分指向公平、包容和民主。这事实上在制造一个“断裂”的社会。高等教育研究者需要增强自主意识，躬耕实践，在中国与世界的坐标中为推动国际理解和高等教育卓越发展作出努力。

参考文献：

[1] 费尔克拉夫. 话语与社会变迁 [M]. 殷晓蓉，译. 北京：华夏出版社，2003：35.

[2] 瞿林东. 关于当代中国史学话语体系建构的几个问题 [J]. 中国社会科学，2011（2）：21-27，4，220.

[3] 中共中央文献研究室，中央档案馆. 建国以来刘少奇文稿：第 1 册 [M]. 北京：中央文献出版社，2005：87.

[4] 刘英杰. 中国教育大事典 1949—1990（上）[M]. 杭州：浙江教育出版社，1993：15.

[5] 佚名. 高等学校教师必须通过“三反”运动认真改造思想（社论二）[J]. 人民教育，1952（4）：5-6.

[6] 林礪儒. 为经济建设服务，为文化高潮造因 [J]. 人民教育，1953（2）：5-7.

[7] 佚名. 北京女一中高三（四）班学生敢想、敢说、敢做、敢闯、敢革命，写信给党中

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

央和毛主席 强烈要求废除旧升学制度 [N]. 人民日报，1966-06-18（2）.

[8] 傅颐. 六十年代初《高教六十条》的制定、试行及历史经验 [J]. 中共党史研究，2006（3）：87-93.

[9] 孙喜亭. 再论科学技术·生产力·教育 [J]. 北京师范大学学报（社会科学版），1998（5）：5-17.

[10] 别敦荣. 潘懋元先生与中国高等教育学的肇基和创新发展 [J]. 高等教育研究，2023（3）：1-7.

[11] [37] 潘懋元. 关于高等教育学科建设的若干问题——在全国高等教育学科建设研讨会上的报告 [J]. 高等教育研究，1993（2）：1-6.

[12] 高耀明，周小晓. 高等教育学专业核心知识研究领域的构建——以研究生必读书目为例 [J]. 高等教育研究，2015（2）：27-33.

[13] [22] [36] [42] 潘懋元. 中国高等教育研究的历史与未来 [J]. 中国地质大学学报（社会科学版），2006（5）：1-6.

[14] 吴康宁. 我们究竟需要什么样的教育取向研究 [J]. 教育研究，2000（9）：51-54.

[15] 潘懋元，陈兴德. 依附、借鉴、创新？——中国高等教育学科建设之路 [J]. 北京大学教育评论，2005（1）：28-34.

[16] 邬大光. 论我国高等教育学体系的特殊性 [J]. 厦门大学学报（哲学社会科学版），2020（5）：18—25.

[17] 胡建华. 中国高等教育学科发展 40 年 [J]. 教育研究，2018（9）：24-35.

[18] 韩庆祥，黄相怀. 中国特色社会主义新时代的哲学理解 [J]. 哲学研究，2017（12）：3-11，123.

[19] 吴岩. 中国式现代化与高等教育改革创新发展 [J]. 中国高教研究，2022（11）：21-29.

[20] 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路 [N]. 人民日报，2022-04-26（1）.

[21] “中国特色高等教育思想体系研究”课题组，周远清，瞿振元，等. 中国特色高等教育思想体系举要 [J]. 中国高教研究，2017（4）：1-25.

[23] 谢维和. “双一流”建设与教育学的责任 [J]. 探索与争鸣，2016（7）：23-25.

[24] 黄建军，黄娇. 构建中国特色高等教育话语体系 [J]. 中国高等教育，2019（1）：45-47.

[25] 刘振天，肖瑜. 困局·破局·布局：现代性与中国高等教育话语体系 [J]. 教育科学，2023（1）：11-20.

[26] 侯怀银. 中国教育学学科体系、学术体系和话语体系的内涵及其关系 [J]. 教育研究，2024（4）：52-61.

[27] [31] 冯建军，温晓情. 中国特色教育学话语体系的内在逻辑与本质特征 [J]. 教育研究，2024（3）：20-31.

[28] 张学文. 重塑话语体系：构建中国特色的高等教育话语逻辑 [J]. 中国高教研究，2015（7）：13-16，24.

[29] 谢维和，文雯. 中国高等教育的独立自主性——中国特色高等教育研究话语体系的意义分析 [J]. 中国高教研究，2015（8）：1-2，9.

[30] 吴康宁. “有意义的”教育思想从何而来——由教育学界“尊奉”西方话语的现象引发的思考 [J]. 教育研究，2004（5）：19-23.

[32] [34] [58] 布迪厄，华康德. 实践与反思：反思社会学导引 [M]. 李猛，李康，译. 北京：中央编译出版社，2004：190-193. 206-214. 231-244.

[33] [45] [73] 吴晓明. 论当代中国学术话语体系的自主建构 [J]. 中国社会科学，2011（2）：5-13，4，220.

[35] 潘懋元，李均. 高等教育研究 60 年：后来居上，异军突起 [J]. 中国高等教育，2009（18）：15-19，41，2-7.

[38] 谭维智. 教育学核心概念的嬗变与重构——基于新时代中国特色教育学话语体系建构的思考 [J]. 教育研究，2018（11）：25-33，60.

[39] 张应强. 高等教育学的学科范式冲突与超越之路——兼谈高等教育学的再学科化问

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

题 [J]. 教育研究，2014（12）：13-23，53.

[40] 叶赋桂. 高等教育研究的前景 [J]. 中国人民大学教育学刊，2011（2）：51-60.

[41] 李鹏虎. 论高等教育研究中的外部话语依附 [J]. 中国高教研究，2017（3）：62-66.

[43] 项贤明. 教育：全球化、本土化与本土生长——从比较教育学的角度观照 [J]. 北京师范大学学报（人文社会科学版），2001（2）：32-41.

[44] 邓正来. 对知识分子“契合”关系的反思与批判——关于中国社会科学自主性的再思考 [J]. 天津社会科学，2004（6）：4-11.

[46] 潘懋元. 高等教育理论研究必须更好地为实践服务 [J]. 高等教育研究，1997（4）：4-7.

[47] 文雯. 作为“领域性知识”的高等教育研究：从“学术部落”到“实践共同体”的转向 [J]. 高等教育研究，2022（4）：45-52.

[48] 周作宇. 民间教育学：泛在的教育学形态 [J]. 教育研究，2021（3）：53-75.

[49] 项飚. 寻找一个新世界：中国近现代对“世界”的理解及其变化 [J]. 开放时代，2009（9）：103-114.

[50] 弗里德曼. 世界是平的：21 世纪简史 [M]. 何帆，肖莹莹，郝正非，译. 长沙：湖南科学技术出版社，2006：388-391.

[51] 詹小美，王仕民. 空间交融视阈下的战略互信 [J]. 中国社会科学，2017（10）：27-36.

[52] 联合国教育、科学及文化组织. 一起重新构想我们的未来：为教育打造新的社会契约 [M]. 北京：教育科学出版社，2022：40.

[53] [66] [69] [71] 弗莱雷. 被压迫者的教育学 [M]. 顾建新，赵友华，何曙荣，译. 上海：华东师范大学出版社，2017：88. 37. 99. 54.

[54] 陈晓宇. 关于我国教育学科发展若干问题的认识 [J]. 高等教育研究，2017（2）：45-51，100.

[55] 张应强，唐萌. 高等教育学到底有什么用 [J]. 中国高教研究，2016（12）：56-62.

[56] 李友梅. 以人民性引领中国特色社会学话语体系建设 [J]. 中国社会科学，2023（2）：99-119，206.

[57] 汪永铨. 关于我国高等教育科学研究的几点思考 [J]. 教育研究，1999（10）：23-28，35.

[59] 周晓虹. 社会学本土化：狭义或广义，伪问题或真现实——兼与谢宇和翟学伟两位教授商榷 [J]. 社会学研究，2020（1）：16-36，242-243.

[60] 周作宇. 没有科学，何来主义？——为教育研究中的“科学主义”辩护 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2001（4）：17-25.

[61] 金生鈜. 何为教育实践？[J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2014（2）：13-20.

[62] 陈洪捷. 什么是洪堡的大学思想？[J]. 中国大学教学，2003（6）：24-26.

[63] 纽曼. 大学的理想 [M]. 徐辉，顾建新，何曙荣，译. 杭州：浙江教育出版社，2001：40-42.

[64] 波斯曼. 技术垄断：文化向技术投降 [M]. 何道宽，译. 北京：中信出版社，2019：164.

[65] 福柯. 规训与惩罚 [M]. 刘北成，杨远婴，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，2003：208.

[67] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集：第 1 卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，编译. 北京：人民出版社，1972：16-18.

[68] 王德峰. 在当代问题中重温马克思的哲学革命 [J]. 复旦学报（社会科学版），2002（6）：20-26.

[70] 石中英. 论教育实践的逻辑 [J]. 教育研究，2006（1）：3-9.

[72] 中国现代国际关系研究院世界政治所课题组，王鸿刚. 世界步入更加动荡的多事之秋 [J]. 现代国际关系，2017（1）：1-7，63.

[74] 苏国勋. 韦伯思想在中国 [J]. 学海，2021（1）：68-80.

（责任编辑　吴潇剑）

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

Connotation and Construction Path of the Discourse System of Chinese Higher Education

Zhou Zuoyu Chen Yizhou Du Ruijun

Abstract: The discourse system largely reflects the social landscape and direction of an era. China's higher education has gone through four stages: the choice of "learning from the Soviet Union" discourse system, the origin of "revolutionary" discourse system, the reflection of "disciplinary" discourse system, and the self-reflection of "autonomy" discourse system. It is facing new requirements for building an independent discourse system. "Who is saying", "what is saying", and "how to say" are the key to understanding the connotation of the discourse system. The debate between theory and practice, as well as the debate between localization and westernization, reflect the reality and different positions of discourse system construction. The basic path for constructing the discourse system of higher education is to adhere to the disciplinary construction of higher education, to integrate higher education research into practice, and to promote the integration and mutual learning of higher education.

Key words: Higher education; Discourse system; Educational practice; Academic research

(上接第 9 页)

technological progress and industrial upgrading, becoming a pivotal element propelling the development of modern socio-economic systems. The experience of domestic and foreign universities serving the development of productive forces has proven that universities play an important role in the development of new productive forces, especially "Double First-class" universities, which serve the high-quality development of the country through multi-dimensional services such as talent cultivation, technological innovation, and scientific research achievement transformation, promoting the leap of social productive forces. Currently, "Double First-class" universities encounter numerous challenges in serving the development of new quality productive forces. Addressing these challenges requires strengthening top-level design, refining talent cultivation systems, enhancing original innovation capabilities, reinforcing industry-serving capabilities, deepening foreign exchange and cooperation, and advancing organized research endeavors. By doing so, they can better demonstrate their leadership role in developing new quality productive forces, thus propelling comprehensive societal progress.

Key words: New quality productive forces; "Double First-class" universities; Multi-dimensional service; Development pathways

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net