在学科与领域间走向成熟
——高等教育学的不惑嬗变

别敦荣

［摘　要］ 高等教育学成为一门学科,根本在于高等教育研究产出并形成丰富的科学知识体系。高等教育研究作为领域得到发展最早出现在美国大学,高等教育的复杂性和重要性使其成为各学科研究的重要主题。多种因素促成了高等教育学研究的学科化,学科建设更加快了高等教育学的生长发展。中国高等教育学已有四十年发展历程。潘懋元先生领导的学科建设工作不只是对厦门大学高等教育学科发展产生了重要作用,而且对全国发挥了重要的示范和促进作用。高等教育学科的地位和价值不在于其附属于什么学科门类,应用性与非应用性统一、科学性与人文性统一是高等教育学科的主要特性,高等教育学的存续和繁荣,从根本上讲,取决于高等教育发展需要和其自身的创新发展。

［关键词］ 高等教育学;高等教育研究;高等教育学科发展

［作者简介］ 别敦荣,教育部人文社会科学重点研究基地厦门大学高等教育发展研究中心教授　(厦门　361005)

作为一门学科,中国高等教育学已有40年发展历程,①成就有目共睹,在学术文献发表(出版)、理论研究建树及实践指导服务等方面都有充分体现。高等教育学科发展呈现繁荣景象,一个成熟学科该有的要件都已具备。粗略估计,全国高等教育学科学者共同体人数数以千计,培养高等教育学后备人才的硕士学位点数以百计、博士学位点达30多个;专业期刊数十种,其中,核心期刊十数种;专业学术团体体系完整,全国性的、省级的、行业性的和大学成立的,总数超过100家;②每年发表的专业学术论文数以万计,出版学术专著数以百计;每年召开的各类国际国内专业学术会议难以计数,参会人员非常广泛。即便如此,高等教育学科从创建到现在,关于学科地位仍会时常引发议论,尤其在高等教育学是一门学科还是一个领域问题上争议不断。

笔者以为,存在学科与领域之争是正常现象,是高等教育归属和特性使然,也是高等教育学科发展的必然。客观地讲,经过40年的发展积累,高等教育学已具备成熟学科的

① 1983年,高等教育学 被作为教育学二级学科,列入国务院学位委员会发布的《高等学校和科研机构授予硕士和博士学位的学科专业目录(试行草案)》。

② 根据中国高等教育学会网站发布信息,该会下辖68个分支机构;全国各省市自治区基本都设有省级高等教育学会;部分行业协会设有高等教育学会;部分大学设高等教育学会。据此推测,全国拥有专业性高等教育学术团体总数超过100家。

必要条件，未来发展更值得期待。

一、多学科领域集成的高等教育研究

高等教育是一种社会存在，是社会文化科学技术发展到一定程度后衍生的国民教育系统的高层次专门教育。早期的高等教育，与社会生产、生活联系不密切。进入信息时代，高等教育发展在世界大多数国家实现了从精英化向大众化转型，在一部分国家更进入了普及化阶段。[1]高等教育功能实现了与社会各行各业的无缝对接，成为各行各业不可或缺的人才和智力源泉。[2]在高等教育发展进程，相关研究工作只是在高等教育的地位和作用受到公众和更多社会组织重视后才得到开展。

（一）学科领域的高等教育研究兴起较晚

鲁迅在其名作《故乡》中有一句名言："地上本没有路，走的人多了，也便成了路。"从已掌握的文献资料看，洪堡（Von Humboldt，W.）关于创建柏林大学的设计文稿，可能是最早的高等教育研究专门文献。后来，很多学者对高等教育及其实施机构进行研究，出现一批高等教育研究的早期文献，为探索高等教育规律作出开拓性贡献。比如，19世纪中期，英国学者纽曼（Newman，J. H.）出版的《大学的理想（The Idea of a University）》，不仅一出版就受到学者广泛关注，轰动一时；而且直到今天，仍为人们津津乐道，成为学术界不朽的篇章。

现在看来，无论洪堡的文稿还是纽曼的巨著，甚至在欧美出现的关于大学知识价值的论战，或是20世纪中期前欧美学术界发表的高等教育研究报告和著述，大多没有明确的学科归属，少有学者把它们纳入特定的学科领域。从这个意义上讲，早期的高等教育研究，既不属于学科研究，也不属于领域研究，而是一种介乎学科和领域之间学术空白地带的研究。对于这些学者而言，他们并不把自己看作高等教育学科学者或特定学科领域的专门学者。他们所做的类似一种"捎带的"工作。比如，20世纪初期，美国医学家、教育家弗莱克斯纳（Flexner，A.）发表《现代大学论——美英德大学研究（Universities：America，England and Germany）》和《弗莱克斯纳报告（Flexner Report）》，尤其是后者，为美国和加拿大医学教育改革奠定了基础。再如，20世纪初期，围绕北京大学办学，我国高等教育界曾出现过一次高等教育研究热潮，蔡元培、陈独秀、胡适、林纾等都发表了研究著述，对我国高等教育现代转型起了重要促进作用。特别是蔡元培的《就任北京大学校长职演说》、《大学改制之事实及理由》、《致〈公言报〉函并附答林琴南君函》等演讲及文章发表，奠定了近代中国高等教育思想基础。早期学者的高等教育研究成果，在当时既不属于教育学领域，更不属于其他什么学科领域。高等教育研究工作越来越多地开展，似乎预示着一个新领域的诞生。

高等教育研究作为领域得到发展，最早出现在美国大学。在教育学和心理学发展中，高等教育研究获得了寄生的领域，在教育领导与管理、教育史、比较教育、教育哲学、心理测量与评价、学生心理等学科领域生发出高等教育领导与管理、高等教育史（尤其大学史）、比较高等教育、高等教育哲学、大学生心理测量、大学生心理与指导等研究领域，很多领域一旦得到确认便获得快速发展。后来，在其他学科中，包括公共政策、社会学、经济学、管理学等学科中，与高等教育相关问题的研究受到关注。高等教育公共政策、高等教育与人力资源开发、高等教育的社会升迁作用、高等教育的经济功能等问题研究逐渐开展，相关研究成果引起学术界重视。如特罗（Trow，M.）的教育背景为工学和社会学，学术职业是从社会学系教职开始，后来担任公共政策研究生院教授。1973年，他以一篇关于大众化高等教育发展的学术报告发表而引人

瞩目，成为高等教育研究学者。虽然他后来写了很多高等教育研究论著，但他的入门之作是比较典型的从社会学角度研究高等教育发展问题的著作，属于领域范畴。再如，1960年，经济学家舒尔茨（Schults，T. W.）在美国经济协会年会上以会长的身份，做了题为《人力资本投资（Investment in Human Capital）》的演说，提出了人力资本理论。他认为，人力资本是当今时代促进国民经济增长的主要原因，“人口质量和知识投资在很大程度上决定了人类未来的前景”[3]。他提出，教育是影响个人收入的社会分配趋于平等的因素。教育可以提高人的知识和技能，提高生产的能力，从而导致个人收入增加。随着中等教育和高等教育升学率的提高，社会个人收入不平衡状况日趋改善。很明显，舒尔茨关于高等教育与个人收入水平关系的研究属于经济学研究，这也是经济学中最早出现的高等教育研究。不论是特罗还是舒尔茨，他们都有自己所属的社会学和经济学学科，他们的研究没有超出自己所属学科，只是将研究的触角延伸到高等教育。

（二）多学科领域研究的集成催生了高等教育学

早期的高等教育研究者很多是大学领导，或是负责大学工作的人员，他们对高等教育有思考、有主张。不过，他们的思考和主张并非源于学科兴趣，而是工作责任使然。20世纪中期以后，一些学者在自身所属学科开展高等教育研究，不仅开辟了新的研究领域，而且为一门新学科的创建集聚了学术力量、奠定了知识基础。

在讨论高等教育学科发展时，一些学者以中美两国为例说明学科与领域之别，或称学科与领域之争。他们引证美国学者的文献和论述，说明高等教育研究在美国只是作为一个知识领域，而非学科。最具代表性的英文文献有两份：一是德雷塞尔（Dressel，P.）和梅休（Mayhew，L.）1974年合作出版的《作为一个研究领域的高等教育——一个专业的出现（Higher Education as a Field of Study：The Emergence of a Profession）》[4]一书，二是2002年《美国高等教育百科全书（Higher Education in the United States：An Encyclopedia）》所收录的古德柴尔德（Goodchild，L.）所著《作为研究领域的高等教育（Higher Education as a Field of Study）》[5]一文。还有两个有力的“佐证”：一是美国联邦教育部和教育科学研究院下属的全国教育统计中心（National Center for Education Statistics，NCES）发布的《学科专业分类（Classification of Instructional Programs）》；二是阿特巴赫（Altbach，P.）访问厦门大学时（分别于2011年10月24日、2015年10月30日和2017年11月10日），在学术交流谈话中均谈到美国高等教育研究的“领域论”。两份英文文献明确表示：高等教育是一个研究领域。在美国全国教育统计中心发布的《学科专业分类》中确实看不到“高等教育学”，与高等教育学关联的学科专业只有“高等教育管理”（13.0406）、“社区和初级学院管理”（13.0407）和“大学生指导与个人服务”（13.1102），其他一些通用的教育学学科专业也包含了高等教育。2017年，阿特巴赫访问厦门大学时，笔者在现场。在回答潘懋元先生提问时，他谈到，美国没有像中国那样的学科制度，所以，美国没有把高等教育研究作为一门学科，而是作为一个学术领域来看待。笔者以为，这几个关于美国把高等教育研究作为领域的证据，都值得斟酌或再解释。

两份代表性文献所指的研究领域是“高等教育”，而非“高等教育研究”。可以理解为：高等教育作为一项社会事业，或作为培养高级专门人才的社会活动，在成为学术研究对象后，发展成为一个研究领域。在德雷塞尔和梅休的著作题名中，更直接地指出：“一个专业的出现”。可见，他们把高等教育研究看作不同于现有其他教育专业的新“专业”（profession）。这是值得重视的。《学科专业目

录》尽管没有列入高等教育学，但在“高等教育管理”条目的解释中说明，“一种人才培养方案，阐述四年制学院、大学和高等教育系统的管理原则与实践；把高等教育作为应用研究的对象来研究，为个人将来能够在高等教育机构从事管理工作做准备。教学涉及高等教育经济学和财政学；政策与规划研究；课程；教职员工与劳动关系；高等教育法；大学生服务；高等教育研究；院校研究；营销与推广；以及评价、问责和哲学问题”[6]。在上述解释中，高等教育管理所涉及的学科领域既是广泛的，又有着明确的边界，也就是针对高等教育具体问题而形成的知识领域。阿特巴赫的谈话更有情境性，他是在中国环境中、针对中国高等教育学话语情景，发表的关于美国高等教育研究的谈话。语境不同，会带来认知差异。

将高等教育学作为学术领域来对待最早出现在美国。1893年，美国克拉克大学校长霍尔（Hall，G. S.）开办了一个新的研究生教育学科，可授予哲学博士学位和文学硕士学位，名为“美国和欧洲高等教育的现状与存在的问题”。这个研究生教育学科的研究主题包括：大学的组织结构、各国政府与科学的关系、学术团体与协会/学会、三种需要高深知识的职业、技术教育、艺术教育等。霍尔为这个学科开设了五门课程，其中，有当代高等教育问题、高等教育学、高等教育课程、教育概论、博士生晚间研讨会等。霍尔的办学情形，与潘懋元先生1981年在厦门大学开办第一个高等教育学学位点的情形，何其相似！

在当时的美国和后来的中国，不管是作为学科还是作为学术领域，高等教育研究都还没有发展起来，他们几乎都是白手起家，他们的动机都是为了教育和培训学术专业人才。研究生学位点的开办，为高等教育的多学科研究打开了方便之门。作为心理学家的霍尔，承担了高等教育研究和教学工作。同时，还吸引了两位同事参与学位点教学，他们开设了9门新课程。这样，这个学位点一共为研究生开出了14门课程。[7]换句话说，几位教师组成了一个跨学科团队，从多学科角度开展高等教育研究和人才培养。这种多学科集成的高等教育研究，预示着一个新学科正在积蓄生长的力量。

（三）多学科领域的高等教育研究将长期存在

高等教育研究以高等教育为研究对象。在历史长河的很长一段，高等教育与社会生产和生活相距甚远。现代科技和工业化生产的发展不仅成就了现代经济产业，而且带来了社会重大变革。高等教育与社会生产的联姻，既放大了其自身的社会功能，又使其与普通民众越来越紧密地联系起来，从而使其自身的性质发生重大转变。[8]与社会现代化进程相伴，很多国家高等教育日益复杂而多样，实现了由精英化向大众化和普及化发展，[9]因此受到前所未有的重视。

高等教育的发展状况及其与社会各行各业的关系不只涉及其自身，更与经济社会发展息息相关。[10]所以，在各社会学科的研究中，高等教育问题是不可能回避的课题。在社会公平正义和民主平等议题研究中，高等教育既是议题本身，又是议题所关涉社会现象的重要约束性因素；在经济增长和产业进步的探讨中，离开对高素质劳动力和人力资本价值增值及价值实现的实证，可能只是见物不见人的数字游戏；在法治建设和依法治国的理论建构中，如果没有法学教育和法治教育的融入，很可能只是平地起高楼，绘就一幅具有朦胧美感的海市蜃楼；解决贫困、气候、环境和可持续发展等问题，不能只考虑农业、大气、土壤、水及其他资源问题，教育尤其是高等教育扮演着重要角色。高等教育的复杂性和重要性使其不能不为众多相关学科所重视，而成为各学科研究的重要主题。可以说，高等教育辐射到哪里，哪里就会有高等教育研究。值得注意的是，高等教育不只是人

文学科和社会科学的研究对象,而且成为一些理工学科的研究对象。心理学、脑科学、医学、信息科学、人工智能、大数据等科学技术,越来越多地将高等教育纳入其研究范畴。

多学科领域的高等教育研究不会因为高等教育学科得到发展而停下脚步;相反,会由于高等教育与社会方方面面的联系越来越紧密而受到更大的重视,取得更多更重要的学术成果。高等教育的社会作用越大,多学科领域的高等教育研究就会越发达。不过,需要明确的是,高等教育学科研究与其他学科领域的高等教育研究不是相互替代的关系,而是相互补充、相互支持的关系。在其他各相关学科中,高等教育研究只是一个领域,这是毫无疑问的。作为领域的高等教育研究,在各相关学科的作用主要表现为,丰富学科知识,从高等教育领域化解或破解相关学科之研究对象所面临的问题。这些问题往往因为高等教育学科的局限性而被遮蔽,即便高等教育学科触及或探测到了,但因为其天然的短板,只能借助相关学科的力量去解决。相关学科领域所取得的高等教育研究成果具有双重归属,既是相关学科领域的成果,又是高等教育学科的成果。

二、学科化高等教育研究与学科建设

学科是现代科学知识分类的计量单位。不同语境中的学科概念虽略有差异,但其共同的内核都是知识。[11]从一般意义上讲,学科是知识积累到一定程度后进行体系化分类的结果,一门学科是指由同类知识按照一定的逻辑关系所构成的体系。学科的发展犹如自然界的生物,尽管都接受雨露阳光滋润,但生长过程却千姿百态、各领风骚。高等教育研究在经历前学科阶段后,步入学科化阶段,以学科范式得到发展,按学科建制发挥作用。在高等教育学科化过程,多种因素发挥了促进作用,学科建设的主动作为更加快了高等教育学的生长发展。

(一)高等教育研究学科化经历了一个过程

学科不是一朝一夕发展起来的,都要经历一个学科化过程。1893 年,霍尔在美国克拉克大学举办第一个高等教育管理硕士和博士学位教育学科专业的时候,缺少专门的学科基础。1981 年,潘懋元先生在厦门大学首次招收高等教育学硕士生的时候,为了给研究生开出必要的基础课,他将 1981 级和 1982 级的研究生送到华东师范大学学习一年教育学基础课程。在不同的时空中,中美两国大学在高等教育学都还没有得到发展的时候,走上了开办研究生教育、培养专业人才之路。这说明,20 世纪以来,学科化的路径与此前已经大不相同,开办学位点、培养专业人才成为学科发展路径的优先选项。

学科的构成要素主要是知识,学科化过程实质上是学科知识的积累过程。尽管需要多少知识可以构成一门学科并没有一个定数,但知识的丰裕程度常常被用来衡量学科的成熟度。知识积累较少的学科往往被认为是欠成熟的学科,或者处于成长中的学科。1989 年,笔者入职华中师范大学,为了准备高等教育管理学课程教案,利用一个暑期将教育部中南地区教育管理干部培训中心资料室和华中师范大学图书馆有关高等教育的专著和期刊文章全部通读一遍。1994 年,笔者考入厦门大学教育研究院(高等教育研究所)攻读博士学位,很快补充阅读了资料室所收藏的以前没有读过的文献。这两个资料室在当时应该是收藏高等教育学相关文献比较齐全的,因为前者的主要职能是服务中南地区高等学校管理干部培训,后者一直享有专业文献全国最齐全的美誉。直到现在,还有人认为,高等教育学不能成为一门学科,原因就在于其积累的知识总量和种类的不足。实际上,高等教育学的知识一直处于增长中。现在,任何一位硕士生或博士生,要想在学期间

把高等教育学的专业文献通读一遍，无论如何都是不可能完成的任务。经过40年的积累，浩繁的高等教育学科知识不只表现在总量上，而且表现在种类结构上。比如，高等教育原理、高等教育管理学、高等学校课程教学论、高等教育史、比较和外国高等教育研究、高等教育经济学、高等教育评价学等各专门领域都积累了大量的专业文献。这些还只是中文文献，如果加上英文和其他语言的文献，更是不计其数。学科知识的积累主要靠专业的学者，高等教育学学位点的设立培养了大批专业学者，他们的学术贡献之一就是生产学科专业文献。这一点可以从所出版的专著和所发表学术论文作者的学历背景得到证明，博士学位获得者已成为高等教育学专业文献的主要贡献人群。

硕士、博士学位点的开办从学科组织和人才培养两个方面为高等教育研究的学科化创造了条件。以美国相关学位点的开办为例，根据古德柴尔德的描述，19世纪后期第一个硕士、博士学位点开办后，开办与高等教育学有关的硕士、博士学位项目在美国得到了广泛的响应。到20世纪中期，哥伦比亚大学、加州大学伯克利分校、密歇根大学、丹佛大学、纽约州立大学布法罗分校、宾夕法尼亚州立大学、俄亥俄州立大学、爱荷华州立大学等近70所高等学校都有设立，主要开展与高等教育管理、社区学院管理和学生事务等相关的硕士、博士学位教育。特别是，哥伦比亚大学开办的高等教育管理硕士、博士学位点，到20世纪60年代能开出40多门高等教育领域课程。这些学位点的开办为发展高等教育研究创造了条件。而此时，在学科化方面所取得的三大进展更预示了美国高等教育研究领域的成熟，包括《高等教育杂志》等期刊的创办，德雷塞尔和梅休所著《作为一个研究领域的高等教育——一个专业的出现》的出版，以及高等教育研究协会等学术组织的成立。20世纪后半期，美国高等教育学走向成熟。美国高等学校开办的与高等教育学有关的硕士、博士学位点数量迅速增加，到20世纪末，学校数约180所，学位点数超过180个。[12]关于美国高等教育研究只是一个学科领域而非学科的观点，尽管来自美国学者，但与事实似乎不相符合。如果说在霍尔开办高等教育管理硕士、博士学位点的时候，美国高等学校没有发展高等教育学是事实的话；那么，近180所高等学校开办了与高等教育研究有关的硕士、博士学位教育，这些高层次人才培养所依托的只是一个不成熟的学科领域，而不是成熟的学科不可想象。不论从美国学者所认为的学科发展的基本要素看，还是从我国学者论证高等教育学科发展的主要依据看，美国高等教育研究都达到了学科的标准。

（二）多种因素促成高等教育研究学科化

20世纪后期以来，高等教育研究在很多国家得到发展。除我国和美国，加拿大、英国、德国、法国、日本、印度、俄罗斯等国家都有学者从事高等教育研究，甚至有的国家也开办了与高等教育研究有关的硕士、博士学位教育。如果将这些国家高等教育研究按照学科—领域连成一条线，我国和美国应该处于学科一端，日本、英国等应该处于中间位置，法国、俄罗斯等应该居于领域另一端。中美两国国情不同，在高等教育学科化方面，有一点是相同的，即数以百计的高等学校举办与高等教育学有关的硕士、博士学位教育，促进了高等教育研究的学科化。

关于我国高等教育学科化的起点，学术界有多种说法。一是以潘懋元先生1978年分别在《厦门大学学报》（哲学社会科学版）和《光明日报》发表创建高等教育学的倡议为起点。二是以1981年潘懋元先生在厦门大学首次招收高等教育学硕士研究生为起点。三是以1983年高等教育学科被列入国务院学位委员会《高等学校和科研机构授予博士和硕士学位的学科专业目录（试行草案）》，厦门大学于1984年获批全国第一个高等教育学

硕士学位授权点为起点。四是以1984年潘懋元先生主编的《高等教育学》教材由人民教育出版社和福建教育出版社共同出版为起点。这几个说法在时间上虽略有出入,但大致反映了20世纪80年代前后我国高等教育学科发展出现了具有标志性意义的重要事件。其中,厦门大学和潘懋元先生居于事件的中心位置。这也是为什么学术界公认中国高等教育学发端于厦门大学,潘懋元先生是中国高等教育学科创建者的原因所在。

在我国高等教育研究的学科化过程,学术和非学术的因素都发挥了作用。就学术因素而言,20世纪八九十年代是中国高等教育研究学科化时期,高等教育研究在五个方面的进展为学科化奠定了基石。第一,1978年,厦门大学成立高等教育问题研究室。这是全国第一个以高等教育为研究对象的专门研究机构,潘懋元先生担任研究室主任;同期,北京大学、清华大学、华中科技大学(华中工学院)、上海交通大学等一批高等学校领导重视高等教育理论研究,纷纷成立高等教育研究机构,开展高等教育教学和管理问题研究,服务学校教育改革发展。第二,潘懋元先生公开发表的《必须开展高等教育的理论研究——建立高等教育学科刍议》,[13]翻开了高等教育学构建的历史篇章。第三,自厦门大学1984年和1986年分别获批教育学二级学科高等教育学硕士、博士学位授权后,北京大学、华东师范大学、华中科技大学、清华大学、南京大学等校亦先后获批高等教育学硕士和博士学位授权,高等教育研究专业人才培养体系逐步建立。据统计,到2003年,全国已有高等教育学博士和硕士学位授权点10个、56个。[14]第四,20世纪80年代是高等教育研究学术期刊集中创刊期。十余年中,有近100种高等教育研究期刊问世,至今仍有数十种存续,仅中文社会科学引文索引(CSSCI)源刊就有近20种。高等教育研究期刊成为教育学二级学科中期刊数量最多的学科,为高等教育研究的学术交流和文献积累提供了平台。第五,1983年中国高等教育学会成立和1993年全国高等教育学研究会(中国高等教育学会高等教育学专业委员会)建立,标志着中国高等教育研究的学者们有了共同的学术家园,学术共同体实现了组织化。

除了上述学术因素,一些非学术因素促进了我国高等教育研究的学科化。一是政府行政的作用。1981年,国务院批准实施《中华人民共和国学位条例暂行实施办法》,规定三级学位体系学科目录,并规定了10个学科门类。1983年3月,国务院学位委员会公布《高等学校和科研机构授予博士和硕士学位的学科专业目录(试行草案)》,这是我国第一版研究生教育学科目录。在该学科目录中,共设有10个学科门类,分别是哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、农学和医学;设置一级学科63个,二级学科(学科、专业)638种。其中,在教育学门类中设教育学一级学科,高等教育学为二级学科。国务院学位委员会是国务院授权的专业机构,代行国务院所赋予的相关职权。高等教育学作为教育学所属二级学科被列入学科目录,表明国家行政权力机关承认了其学科地位,赋予其以学科方式存在、建设和发展的权利。进学科专业目录标志着高等教育研究学科化进入新阶段。在此后国务院学位委员会、教育部发布的学科专业目录中,高等教育学作为一个学科一直拥有稳固的地位。二是高等学校领导的作用。几乎没有例外,在高等教育学作为学科较早得到发展的高等学校,都有一个具有影响力的校长或书记,或能够影响学校领导的人士,认同高等教育学,支持学校设立高等教育研究所(室),为开办高等教育学硕士、博士学位点创造条件。他们自己也参与高等教育研究,是高等教育学科第一代学者。时任华中工学院(华中科技大学)院长兼党委书记朱九思教授、清华大学教育研究所所长李卓宝教授、北京大学高等教

育研究所所长汪永铨教授等一众学者，都是热心高等教育研究、支持高等教育研究的领导，他们在校内外的影响力为高等教育研究机构的创办和高等教育研究工作的开展提供了保障。即便是潘懋元先生，也拥有厦门大学副校长的身份，这使他在厦门大学发展高等教育研究拥有很多便利条件。

（三）学科建设加快了高等教育学的发展

学科化是一门学问由前学科阶段向学科阶段过渡的必要环节。在各学科的发展中，学科化的实现方式主要有两种：一是自然生成型，二是人为推进型。很多学科是通过自然生成的方式发展起来的，尤其是传统学科，在漫长的历史演进中不断积累和发展知识，到一定时候为学术界所接受和认同。一些新兴学科的发展采取了人为推进的方式，特别是在有些学术治理体制中，通过制定学科发展计划或规划，采取组织协调和调配方式，从人力、物力和财力等方面给予资助和扶持，促进学科较快成长和发展。我国高等学校和政府高度重视学科建设，把它作为各学科提高办学水平的重要手段，以此达到提升学校办学水平，促进高等教育高质量发展的目的。我国高等教育学科发展属于人为推进型，学科建设对高等教育研究的学科化发挥了关键作用。厦门大学、北京大学、华中科技大学等高等学校发展高等教育学采用了人为推进式的学科建设方式。当然，也有部分高等学校对待高等教育学科发展采取了自然生长方式。从结果看，并没有产生明显的成效，几乎没有成功的经验。学科建设提高了高等教育研究学科化的效率，比自然生成所需时间要短。就高等教育学而言，自然生成不仅会延缓学科化发展，甚至导致学科化因资源供给不足而裹足不前。然而，学科建设只要方向正确、方法合理，学科化可能步伐更快、效果更好。厦门大学成立高等教育问题研究室后，潘懋元先生以建立和发展高等教育学为目标，对研究室发展进行规划。首先，确立研究室发展目标。潘懋元先生明确提出，把编写中国第一部《高等教育学》、宣传高等教育科学研究、建立高等教育学科作为研究室的首要目标，探讨高等教育改革、为学校教育教学改革服务则是另一个主要目标。其次，招募专职研究人员。潘先生认为，专门的高等教育研究机构一定要有专职的研究人员，否则，就会像原来高等教育研究组那样有名无实。事实证明，潘懋元先生领导的学科建设工作成效是显著的，它不只是对厦门大学高等教育研究产生了重要作用，而且对我国高等教育研究学科化发挥了重要的示范和促进作用。[15]

高等教育研究完成学科化，并不意味着高等教育学发展的终结。作为一门新兴学科，在学科化以来的40年中，高等教育学的学科建设与发展未曾中断或停步，一直为各有关学科组织机构所重视。各高等学校教育研究院、教科院、高等教育研究院、教育学部、高等教育研究所或中心等机构遵循自身发展规划办学，不断凝练学科方向，明确发展重点，加强学科团队建设，改善办学条件和发展环境，推进海内外和国内外学术交流合作，增强学科自我适应能力和发展能力，促进了高等教育学走向成熟。比如，厦门大学高等教育学科发展先后依托高等教育科学研究所、教育研究院等组织机构，借助重点学科建设计划、“211工程”建设规划、教育部人文社科重点研究基地——厦门大学高等教育发展研究中心发展规划、“985工程”建设规划、“双一流”建设规划等学科建设方案，解决不同时期高等教育学科发展存在的问题，推进学科发展不断上水平。《厦门大学教育学一流学科建设方案》提出，高等教育学科一流建设必须解决的重要问题包括：“师资队伍规模偏小、学科带头人更新换代、领军人才培养引进、学科团队建设和培育、学科治理与评价机制创新、服务国家战略需要的研究团队组建与培育、学科交叉融合发展有效机制建设等问

题”。学科建设的主要任务是:“瞄准高等教育学科发展前沿和国家高等教育发展重大战略,全面提高学科创新发展水平,加强国际交流合作,全面实现一流学科建设目标”。可以预计,建设方案的实施将推动厦门大学高等教育学科向世界一流水平前进。

三、高等教育学的不惑嬗变

《论语·为政》记载孔子曾说:“吾十有五而志于学,三十而立,四十而不惑,五十而知天命,六十而耳顺,七十而从心所欲不逾矩”。“三十而立”、“四十而不惑”,不仅成为人们对个人人生发展的要求,而且成为人们对社会存在或相关组织发展的隐喻。作为一个独立设置的学科,高等教育学被列入我国研究生教育学科专业目录历经四十载,已进入“不惑”之年。未来,将向何处去? 有学者认为,高等教育学发展处于“危机”之中,包括建制性危机和存亡性危机。[16]有学者建议,将高等教育学做大,在一级学科层面发展。还有学者提出,超越教育学学科门类,将高等教育学纳入交叉学科门类,从交叉学科角度开展高等教育学学科建设。[17]这些观点和动议既涉及高等教育学的学科归属,又涉及高等教育学的学科性质。实际上,这两方面的问题相互联系、不可分割。与之紧密相关的另一个因素是高等教育发展。高等教育发展是高等教育学科建设与发展的基石,高等教育发展状况与高等教育学科发展有着内在联系。因此,讨论高等教育学科的未来发展不能不将高等教育发展纳入其中。

(一)高等教育学的学科归属

任何学科的产生都有源头,高等教育学也不例外。早期的高等教育研究,并没有被纳入某一个学科范畴,而是作为一个与高等教育实践和高等学校办学直接相关的学问领域存在的。即使在相关的教育学研究中,很多著作完全不涉及高等教育;即便有涉及,高等教育也只是作为一个主题。比如,在《教育学》等著作或教材中,高等教育往往被作为一个章节对待,罕有学者专门研究。在高等教育学被作为一个学科提出之前,教育学的学者中除了担任高等学校领导职务者,极少有其他人涉足高等教育问题研究。

高等教育学成为一门学科后,在我国和美国都被置于教育学院(部)、教育研究院或师范学院等,与其他教育学学科共存办学。在没有开办师范或教师教育的高等学校,则可能设高等教育研究所(中心)或高等教育研究院等,发展高等教育学科。这表明,中美两国高等学校都把高等教育学作为教育学下属分支学科。比如,在斯坦福大学教育研究生院,硕士学位学科专业“政策、组织与领导研究”(Policy, Organization, and Leadership Studies)开办高等教育方向,[18]博士学位学科专业“社会科学、人文与教育跨学科政策研究”(Social Sciences, Humanities, and Interdisciplinary Policy Studies in Education)开设高等教育方向[19]。斯坦福大学高等教育学科研究生教育已经转变为更加重视跨学科培养,这与前述美国高等学校开办高等教育学研究生教育的做法已经有了较大不同。尽管如此,依托教育学科办学仍为美国高等学校所坚持。

尽管高等教育学科的办学与发展离不开教育学,但这并不意味着它是一个寄生性学科。高等教育学不是从教育学分化出来的,最早研究高等教育的学者大多不是教育学者,这就决定了高等教育学知识体系从一开始就具有相对的独立性。在学科化过程,高等教育学并没有被化入其他学科,而是通过不断丰富和完善自身知识体系,发展成为越来越成熟的学科。高等教育学的成熟是其自我完善的结果,主要体现在其知识总量的增加和体系结构的健全与复杂化。这一点可以从高等教育学所在高等学校学科结构得到证明。高等教育学既可以在师范院校生存和发

展，又可以在综合大学得到发展。如果说，在师范院校得到发展可能得益于教育学各学科提供必要的同类学科支持；但在我国综合大学，比如，在厦门大学、北京大学、清华大学、华中科技大学等高等学校，高等教育学科的创建和发展基本没有教育学基础。这些综合大学高等教育学的发展，几乎都是白手起家。在早期的主要学者中，除了潘懋元先生拥有师范教育经历，其他学者几乎都没有教育学科背景。高等教育学与生俱来的非寄生性，使其发展表现出与其他教育学科不同的特点。高等教育学科学者主要由两类人员构成：一类是高等教育学各学位点培养的科班出身的学者；另一类则是担任高等学校各级党政职务的领导干部。前者侧重高等教育理论研究，发展高等教育学科知识；后者更重高等教育实际问题研究，为解决高等教育发展和高等学校办学现实问题提供方案路径。正因为有后者的参与，高等教育学科发展获得了比较优裕的资源支持，尤其是在相关研究课题立项资助和各种学术交流讨论活动保障方面，得到了其他学科难以获得的支持。

高等教育学科的地位和价值不取决于其附属于什么学科门类，甚至不取决于是几级学科，而取决于其自身的成熟与发达。高等教育学初创时期所面对的怀疑，与今天面临的所谓“危机”，不可同日而语。初创时期的高等教育学，知识总量少、领域少、结构简单，人们怀疑其是否具有作为一门独立学科存在的价值。而且这些持怀疑态度的人，大多不是研究高等教育的学者。可以说，这是一种旁观者的“态度”。今天的高等教育学，不论知识总量还是研究领域，都符合学科的要求。进一步考察可以发现，今天的“危机”论者，大多是高等教育研究学者。这是一种局内人的“态度”。表面上，两种态度似乎都怀疑高等教育学科的存在，但涵义却大为不同。

旁观者，实际上是对高等教育学的学科地位持否定态度。在他们看来，即便高等教育研究有存在的必要，当时已有的教育学也足以使其有栖身之所。比如，高等教育原理研究可以包含在教育原理中，高等教育管理研究可以包含在教育管理学中，高等教育经济研究可以包含在教育经济学中，等等。总之，教育学完全可以满足高等教育研究发展之需，没有必要再独立设置一门新学科。高等教育学40年发展的一个重大成就，即基本消除旁观者的疑虑。

一些局内人尽管有“危机感”，但并不否认高等教育学发展取得的成就。这种“危机感”产生的背景与学科评估有关，当然，也与对学科发展更高的期待有关。教育部学位与研究生教育发展中心公布第四轮学科评估结果后，一些高等学校根据本校学科结构和学科发展定位，进行学科结构调整，其中，几所高等学校针对自身高等教育学科实力较弱的实际状况，采取了撤销高等教育研究所或相关组织机构的举措，停办或整合高等教育学科。这几所高等学校的调整都集中在一段时间，引发了高等教育学界的关注和议论。从这个意义上讲，“危机感”更多的是一种针对这些高等学校学科调整的情绪反应。实际上，除了这几所高等学校外，并没有其他更多高等学校跟进，高等教育学的行政地位和学术地位没有因为这几所高等学校的行为而受到波及。应该说，就学科发展而言，危机意识可能是建设性的，其能发挥警示作用，尤其对新兴学科而言，更是如此。虽然高等教育学的学科地位已经毋庸置疑，但地位的进一步提高和巩固只能依靠自身持续创新发展，包括不断增加知识总量、优化完善学科领域结构以及转换和创新学科范式。

（二）高等教育学的学科特性

高等教育是一种复杂的社会存在，不仅内部构成要素及各种结构关系错综复杂，而且与社会方方面面的关系复杂而多样。因此，不论是高等教育自身研究还是与社会关系研究，都表现出高度的复杂性。可以说，高

等教育学的特性是由高等教育决定的。

高等教育发展的需要，孕育了高等教育学。纽曼的传世之作《大学的理想》，便是他为要任职的爱尔兰都柏林天主教大学所作的辩护；蔡元培关于高等教育的著述，大多是他担任北京大学校长期间基于办学的需要所作的演讲和论争。高等教育研究学科化的第一动因，在于促进高等教育更好发展。改革开放后，高等教育发展的现实需求催生了与之相关的高等教育研究，所以，高等教育学科发展建立在波澜壮阔的高等教育实践基础之上；与此同时，高等教育学科在高等教育改革与发展中发挥了决策咨询、观念更新、实践指导的重要作用。[20]为了服务高等教育发展，相关的政策研究、改革研究、行动研究、院校研究等受到重视，成为高等教育学的重要方向或领域。有学者从宏观、中观和微观三个层面对高等教育学的这一特性进行阐释，进而提出，在宏观层面，需要为国家高等教育管理政策制定提供咨询服务；在中观层面，需要为各级各类高等学校管理与有效运行提供咨询服务；在微观层面，需要为高等学校师生的教学活动提供咨询服务。

应用性是高等教育学功能特征之一。[21]应用性也称有用性，表征高等教育学与高等教育事业发展之间的现实联系。学科都有非应用的一面，也称无用性，包括最具有应用性的工程和技术学科，其原理性知识并不具有直接的应用性。应用性只是高等教育学科功能的一个侧面，除了服务高等教育发展，高等教育学还要解释和揭示大学生的成长和发展原理，探索教育教学活动效果在大学生身上的内化过程，阐释高等教育与人类文明和世界持续发展的关系，等等，这些都不具有直接的应用性。如同一枚硬币有两个侧面，应用性和非应用性都是高等教育学所具有的特性，不可或缺，厚此薄彼无助于高等教育学科更好的发展。非应用的一面是高等教育学作为一门学科得以存在的根基，是高等教育学科成熟与否的决定性因素，也是应用的一面所遵循的理论依据；应用的一面有利于弘扬高等教育学科的现实价值，促进高等教育事业发展，为高等教育学科建设与发展创造更广阔的空间。

高等教育学能够成为一门学科，根本在于高等教育研究产出并形成丰富的科学知识体系。如果没有一套内涵丰富、结构多样的知识体系，任何学问都不可能成为一门学科。学科都具有科学性，高等教育学的科学性是其立身之本，是其作为学科存在的“护身符”。高等教育学的科学性主要表现在其概念、理论、方法和研究上，即有一套专有的概念，且概念的界定清晰明了、遵循形式逻辑；有自身的理论和理论流派，且理论有充分的事实依据，经过严谨的实证和思辨推论；有适切的研究方法，这些方法与高等教育研究问题之间具有适切性；研究尊重事实和数据，运用逻辑思维，符合学术规范与伦理。应该承认，在学科化初期，高等教育学的科学性还没有充分彰显。正因为如此，它的学科地位受到怀疑。在基本完成学科化后，高等教育学的概念、理论、方法和研究日趋完善，为其得到学术共同体的承认和接受奠定了基础。科学性不仅标示学科的发展水平，而且指引学科发展方向，正是在追求科学性的过程中，高等教育学不断完善，学科地位也更加牢固。

学科的内涵在于思想。与其他学科一样，高等教育学的理论思想是丰富的，且自成体系。与很多其他学科不同的是，高等教育学的思想是有灵魂的，人性与人文关怀在高等教育学的思想体系中居于中心位置。人文性是高等教育学与其他社会科学的差异所在，它凸显高等教育学以育人为终极目的。高等教育学的人文性与应用性可能存在一定的交叉领域，但它们的侧重点大不相同。应用性主要指，高等教育学服务于高等教育事业发展，包括高等教育政策研究、高等学校决策与规划研究、高等学校各项具体工作研究

及教育教学改革研究等。其中,关于教育教学改革研究涉及教师教学和学生发展,与人文性相关联。而人文性则主要指,高等教育学是以促进人的成长和发展为目的建构起来的知识体系。其中,有直接与人的成长和发展相关的知识,有旨在为营造更有利于人的成长和发展环境条件服务的知识。高等教育学的人文性是由高等教育的本质所决定的。高等教育有法律、体系、结构、制度、管理、环境、技术、服务等各种复杂的构成要素,但教师与学生、知识与学生发展、教育与学生成长等是高等教育的核心。前者更多地讲究科学,后者也注重科学,但更重人文。高等教育学是关于整个高等教育事业的学问,既要追求科学性,更不能缺少人文性。

应用性与非应用性统一、科学性与人文性统一是高等教育学的主要特性。无视两对特性关系,片面强调两对特性关系的任何一方面,都无助于高等教育学科持续健康发展。坚持应用性与非应用性统一,在不断深化高等教育的学理揭示与阐发,丰富高等教育学原理性知识的基础上,加强高等教育发展政策研究、行动研究和院校研究,增加高等教育学的实践性知识,扩大高等教育学知识总量,提高高等教育学的实践服务能力。坚持科学性与人文性统一,开展严谨科学的高等教育研究,不断增强高等教育学科的规范性,巩固和强化高等教育学的学科地位;重视高等教育研究的人文价值,将促进学生成长和发展置于高等教育研究的首要位置,以人文关怀和有利于人文价值实现为指引,发展有温度的高等教育学。

(三)高等教育学的创新发展

高等教育学的存续和繁荣,从根本上讲,取决于高等教育发展需要和其自身的创新发展。高等教育发展进入了一个新时代,高等教育学的发展环境发生了重大改变。世界如此,中国亦然。全球高等教育总规模持续扩大,高等教育大众化和普及化程度不断提高。[22]据统计,全球高等教育入学人数,从2000年的1亿人增加到2020年的超过2.35亿人;全球高等教育毛入学率,从2000年的19%上升到2020年的40%。[23]教育部统计公报显示,高等教育在学总规模,从2000年的939.85万人增长到2021年的4 430万人;高等教育毛入学率,从2000年的12.5%提高到2021年的57.8%。与此同时,高新科技对高等教育的影响与日俱增,从信息化到数字化再到智能化,新的高等教育时空和组织方式、技术手段层出不穷。新型冠状病毒肺炎疫情的爆发加速了信息科技深度嵌入高等教育,成为高等教育创新发展的重要动能。全球化和国际化不仅促进了各国高等教育变革,而且带来了高等教育国际交流合作的全面推进。与之相对应的是,逆全球化和世界地缘政治格局的变化直接影响了各国高等教育的战略选择。毫无疑问,发达的高等教育需要繁荣发展的高等教育学,变化的高等教育发展需要创新发展高等教育学。

1. 推进高等教育学的理论创新

理论创新是学科发展的源泉。理论创新一般离不开两个动力:内动力与外动力。内动力,即学科发展的内在需求。所有学科都有持续发展的动力,它持久而绵延,对学科发展发挥点滴积累之功。外动力,即学科发展的外部需求。这种需求能产生强大的推动力,激发学科组织和学者的创造力。恩格斯(Engels, F.)说,“社会一旦有技术上的需要,这种需要就会比十所大学更能把科学推向前进。”[24]我国高等教育进入了高质量发展的新时代,两种动力正推动新时代我国高等教育学科的理论创新,促进高等教育学科繁荣发展。理论创新的主要任务有三方面。第一,揭示新时代高等教育的新逻辑。这包括探索大众化、普及化高等教育原理,深度探究新时代人才成长规律,阐释高等教育与知识关系的新内涵,解析高等教育与社会关系的新发展,等等。第二,回答新时代高等教育实

践新课题。比如，高等教育质量与可持续发展问题，数智化赋能高等教育问题，高等教育应对世界性重大挑战问题，高等教育服务国家战略和地方经济社会发展问题，高等教育治理效能与高质量发展问题，高等教育结构功能优化问题，大众化和普及化高等教育发展资源保障问题，以及高等教育创新发展与环境条件更新改善问题，等等。第三，创新高等教育研究范式。在技术条件全面迭代升级的背景下，高等教育研究不仅需要研究新课题、产出新成果，而且还要开阔眼界和思维，运用新技术、新方法、新手段，建构新的研究范式，以便为更深刻地探究高等教育奥秘提供新的方法论支持。

2. 推进高等教育学专业人才培养创新

学术共同体是学科发展最可靠的力量。学科发展不仅需要理论创新，还需要造就更多后备专业人才，壮大学术共同体。四十多年来，我国高等教育学专业人才培养形成了硕士和博士教育协调发展格局，硕士学位授权点多，培养规模较大；博士学位点较少，但造就了大批学科生力军。我国已经建立了高等教育学硕士和博士人才培养体系，学术型和专业型学位教育都达到了相当规模。早期，高等教育学博士研究生教育布点少、招生少，人才培养能力较弱，硕士生教育主要培养学术型人才，为学科发展输送了一大批专业后备人才。现在，博士生教育规模上来了，专业后备人才培养主要依靠学术型博士生教育。所以，硕士生教育的任务已经转变为主要为高等学校培养专业行政管理人员和思想政治辅导员，少部分硕士毕业生会选择继续深造、攻读博士学位。面对新时代学科发展形势和需要，高等教育学科专业人才培养，应当根据学位点结构布局和研究生教育实际，深化改革创新，优化和重构分类培养体系；尤其要做好学术型硕士生和博士生培养工作，积极地利用数字化和智能化教育设施条件，改革教育教学过程，将科学思维与人文情怀融为一体，造就更多创新型高素质专业人才。

3. 推进高等教育学科交流合作创新

学术交流合作是学科发展的动力机制。高等教育学已建立了严密的学术交流合作网络，学术交流合作多样而频密，对学科发展发挥了重要推动作用。新时代，高等教育学创新发展，需要学术交流合作有新范畴、新机制、新境界。高等教育学科的主要学术组织，应发挥领军作用，围绕理论创新与实践突破的重大课题，加强前沿学术交流合作，组织高水平研究团队开展攻关，实现学科不断创新发展。高等教育学的学术交流合作，应突破小圈子，加强跨界学术交流合作，推进与政产学研各界的联系交流，协同组织开展有关选题研究，建构跨界学术交流合作平台，促进高等教育学多领域学术发展。各级各类高等教育学科组织机构，应加强国际深度学术交流合作，扩大学术交流合作范围，既重交流又重合作，以实际有效的交流合作促进高等教育学在国际范围得到更大发展；尤其应加强中外高等教育学话语、理论和范式交流，推进在共同关注的重要主题上做研究和深度交流，增强高等教育学科共同话语的国际影响力。

［本文系教育部新文科研究与改革实践项目“中国‘新文科’发展理念研究”（编号：2021010015）的研究成果。］

参考文献：

［1］［9］别敦荣，易梦春. 普及化趋势与世界高等教育发展格局——基于联合国教科文组织统计研究所相关数据的分析［J］. 教育研究，2018，（4）.

［2］别敦荣. “双循环”视角下中国高等教育普及化发展的意义［J］. 中国高教研究，2021，（5）.

［3］Schultz，T. W. Investment in Human Capital［J］. The American Economic Review，1961，（1）.

［4］Dressel，P. L. & Mayhew，L. B. Higher Education as a Field of Study：The Emergence of a Profession［M］. San Francisco：Jossey-Bass，1974.

［5］Forest，J. F. & Kenser，K. E. Higher Education in the United States：An Encyclopedia［Z］. New York：ABC-CLIO，2002. 303—309.

[6] Education. Instructional Programs that Focus on the Theory and Practice of Learning and Teaching, and Related Research, Administrative and Support Services[EB/OL]. https://nces.ed.gov/pubs2002/cip2000/ciplist90. asp? CIP2=13.

[7][12] 莱斯特·古德柴尔德. 在美国作为一个研究领域的高等教育:历史、学位项目与知识基础[J]. 北京大学教育评论,2011,(4).

[8][10] 别敦荣. 普及化高等教育的基本逻辑[J]. 中国高教研究,2016,(3).

[11] 别敦荣. 论大学学科概念[J]. 中国高教研究,2019,(9).

[13] 潘懋元. 必须开展高等教育的理论研究——建立高等教育学科刍议[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版),1978,(4).

[14] 李均. 中国高等教育研究史[M]. 广州:广东高等教育出版社,2005. 296.

[15] 李均. 中国高等教育科学研究的先锋——厦门大学高等教育科学研究室的创建及其历史意义[J]. 大学教育科学,2008,(4).

[16] 张应强. 当前我国高等教育学的危机与应对[J]. 高等教育研究,2017,(1).

[17] 潘懋元,陈斌. 论作为交叉学科的高等教育学[J]. 高等教育研究,2021,(4).

[18] Master's Programs [EB/OL]. https://ed.stanford.edu/academics/masters.

[19] Doctoral Programs [EB/OL]. https://ed.stanford.edu/academics/doctoral.

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

[21] 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).

[22] 别敦荣,易梦春. 高等教育普及化发展标准、进程预测与路径选择[J]. 教育研究,2021,(2).

[23] World Higher Education Conference 2022 Opens in Barcelona[EB/OL]. https://www.universityworldnews.com/post. php?story=20220515085613729.

[24] 马克思恩格斯文集(第10卷)[M]. 北京:人民出版社,2009. 668.

Becoming Mature between a Discipline and a Field
——The Evolution of Higher Education

Bie Dunrong

Abstract: The fundamental reason why higher education has become a discipline lies in its research outputs and its rich, scientific knowledge system. The development of higher education research as a field first appeared in American universities. The complexity and importance of higher education makes it an important topic in the research in various disciplines. Many factors have contributed to the disciplinary development of the research into higher education, and disciplinary construction has accelerated the growth and development of higher education. Over the past four decades, China has witnessed the development of higher education. The disciplinary construction led by distinguished educator Mr. Pan Maoyuan has not only produced an important effect on the disciplinary development of higher education in Xiamen University, but has also played an exemplary role in the disciplinary development of higher education across the whole country. The status and value of the discipline of higher education does not lie in its dependence on a certain discipline; it is mainly characterized by its unity of application and non-application, and that of science and humanity. In essence, the survival and prosperity of the discipline of higher education depends on its need for development and innovation.

Key words: higher education pedagogy; higher education research; the disciplinary development of higher education

Author: Bie Dunrong, professor of the Center for Higher Education Development (Key Research Institute in University), Xiamen University (Xiamen 361005)

[责任编辑:杨雅文]