

内部资料
免费交流

京内资准字0609-L0057号
北京交大印刷厂印刷

中国教育科研参考

2014年 第 19 期
总第(341)期

中国高等教育学会编

2014年10月15日

目 录

- 再论高等院校分类框架·····邹晓平(02)
- 高等学校分类的实证研究
- 基于75所教育部直属高校和19所地方共建高校的分析·····刘向东 吕 艳(07)
- 美国卡内基高等教育机构基本分类模式的演变·····宋中英 周 慧(15)
- 分类学与类型学：国外高校分类研究的两种范式·····雷家彬(19)
- 高等学校为什么要分类以及怎样分类？
- 加州高等教育规划分类体系与卡内基高等教育机构分类的比较·····赵婷婷 汪乐乐(22)

编者的话：建立高校分类体系、实行分类管理，引领高校办出特色、争创一流是《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》提出的一项重要任务，也是教育行政部门和学界的共同追求。高等教育大众化阶段对高等教育系统多样性的期待与日俱增，高校分类从宏观上解决发展战略定位问题，通过科学归类促进高等教育体系多样化、高效率；大学排名的评估标准多样化、受众主体多元化，积极发挥社会引导、公众服务的作用。本刊以“大学分类与排行”为选题，集中选编若干文章，供读者参阅。

主 编：王小梅 本期执行主编：范笑仙 责任编辑：聂文静
地 址：北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部
邮 编：100082 电 话：（010）59893297
电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

再论高等院校分类框架

邹晓平

八年前，笔者曾发表《高等院校的定位问题与分类框架》一文。该文在分析国内高等院校分类定位存在的六大问题、比较卡耐基（Carnegie）高等教育机构分类标准和国际教育分类标准（ISCED 1997）的优缺点之后，提出按学术类、专业类、职业类将高等院校分为三个类别，按所授学位分为三个层次的设想，并设计出若干分类分层指标。时至今日，文中列举的问题依然。为落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》，《国家教育体制改革试点通知》（国办发[2010]48号）指定北京、上海、江苏、浙江、广东等九省市试点“探索高等学校分类指导、分类管理的办法，落实高等学校办学自主权”。面对一个社会呼声强烈、理论研究不少、实践进展甚微、对中国高等教育影响巨大的老大难问题，在国家权力的直接推动下，我们终于要从一打纲领走向一个探索性的行动。行动目标指向清晰无疑，但路径仍十分模糊，没有清晰的理论梳理和可行的分类框架，无果而终的几率很高。于是，高等院校的分类框架有了再论的必要。

一、我们需要什么样的分类

应该说，今天的高等院校是有分类的，且有多种分类：行政层级的、招生次序的、学位层次的、管辖属地的、形形色色大学排行榜的、学校自己声称的由教学和科研充分组合的。这些分类方法或多或少揭示了高等院校的某些特征，可以用在特定方面说明特定问题。但实践证明，这些分类加在一起也无法解决绝大多数高等院校的发展定位问题，反而加剧高等院校发展定位不清、目标混乱、特色缺乏、同质化严重、毕业生就业难问题，引起越来越多的社会非议。也许并不是这些分类方法的错，我们不能指望用一个非教育指向的分类解决主要的教育问题，不能指望基于若干过于功利的分类指标解决复杂的学校发展战略定位问题。错在政府主管部门和办学用这样

的分类来指引和规范学校发展，确立发展定位，配置办学资源，左右教育模式，影响人才培养目标。那么，对于一所或2000多所高等院校发展的战略定位，我们到底需要什么样的院校分类？

合理分类的目的无疑是要使数千所高等院校组成一个多样化的有效率的高等教育体系。所谓多样化，就是要满足数以亿计受教育者千差万别的需求；所谓有效率，就是在有限资源的前提下尽可能提高满足多样化需求的深度。没有多样化，庞大的高等教育体系势必没有效率；没有合理分类框架下的长期发展，当然不会有多样化。

以学术分层代替分类行不行？迄今为止，资源配置的主要依据是学术层次。世界高等教育经典文件《加州高等教育发展总体规划》（美国），在1960年开始实施时也是按学位层次分类。这样的分类既符合社会对当前高等院校的认知，又符合政府管理高等院校的习惯。当然，不符合我们的发展目标。用一个指标来引导高等教育发展、评价高等院校的时代早该过去了，即使在美国，无论是办学者还是研究者，几乎没有人再认同按学位层次分类在今天的合理性。最近几十年，高等教育的社会需求、高等教育的属性、高等院校的功能都发生了巨大变化，想在象牙塔里装下今天的高等院校，哪怕只是几十所，除了不能满足受教育者需要、不符合社会需要，还会有什么？我们必须承认：学术研究水平，对一些高等院校的发展，是目标；对更多高等院校来说，不是，或者不完全是。即使对那些将达到世界一流学术水平当作发展目标的院校，学术高度也远不是唯一目标，或者说并不比给受教育者更合适的教育更重要。如若不然，这些学校改名为研究院不是更名副其实么？迄今为止，还没有事例证明若干个高水平的研究所和不重视教育的院系能组成一所受人尊敬的好大学，更没有事例证明不受人尊敬的大学能成为世界一流大学。学术

研究对于各个类别的高等教育都很重要，高质量的高等教育应该在探索和研究中进行，除此之外，别无他法，即便是高等职业教育。但这里说的研究与那些以SCI、研究经费、某些级别的奖励来标志学术水平的研究离得很远，在不少学校是风马牛不相及的关系。这与高等教育的功能和属性变化有关，也与市场作用下学术研究的功利化有关，用一个学术指标来分类所有高等院校显然不合时宜。

按教学和研究的组合关系分类行不行？这种分类我们耳熟能详，作为刻意凸显高等院校多个主要分类特征中某一特征的通俗说法，未尝不可，但如果以此为最重要的分类标志则有误导之嫌。曾任哈佛校长的劳伦斯·H·萨默斯认为：哈佛大学最重要的是教学而不是研究，“最根本的使命是传承人文学科学习研究的传统，即使哈佛大学没人从事经济学研究了，在我们这个社会里，也一定还会有别的机构去思考经济如何波动、应该怎样重新设计福利计划以及国际贸易如何运作等问题。即使如哈佛这样伟大的大学都不去琢磨细胞如何运行，也不钻研基因组如何起作用，国家卫生研究所也仍会拨出大笔预算，相关人士也还会为开展此类重大研究而提出经费申请。”言下之意，给选择这所大学的学生以高质量的教育，是国家和民族赋予该大学的使命，人的岁月不能回头，稍有不慎，难以弥补。也许可以辩解，学术研究就是为了更好的教育，这是自洪堡开创的现代大学真经。但应指出，今天的研究已不是洪堡时代为学术而学术的“纯粹研究”，今天的学术也不是洪堡时代与兴趣有关、与功利无关的“纯学术”，今天的教育更不是洪堡时代仅为了少数有闲人的教育，将经典用于现今要多一份小心。功利已成为今天学术研究的最大动力，政府、社会、学校和教师的功利已使教学和研究的的关系变得十分复杂：既可能相关，也可能无关；既可能相互促进，也可能相互损害。研究项目多、成果多，教育质量就高的必然性已经不存在。基于这种现实，“研究型”、“教学型”或其他组合的含义是什么？“研究型”就是学术目标第一吗？“研究教学型”就是学术目标第一、教育目标第二吗？人才培养质量不被看作

最重要的分类指标，这样的分类显然偏离了教育的本义。如果“研究型”是指人才培养目标为学生者，“教学型”是指人才培养目标为普通专业人士，那么一大堆麦当劳式的快餐课程、上百人甚至数百人济济一堂的教学模式、加上一连串漂亮的科研数据，可能很符合某些“研究型”的指标，但这是培养学者的有效模式吗？“教学型”就是学术指标低点、办学资源少点？由于教育的目标和研究的目标差异越来越大，一流教育和一流学术之间并不都存在必然关系，“（教育）质量并不是学校的物质设备和教师们的学历证书，而是一个连续的批判性的自我评价过程，评价的重点是学校对学生智力和个性发展的贡献。”加州理工学院著名学者的观点或许能给我们一点启示。

完全按市场作用给高等院校分类行不行？市场是高等教育多样化必需的最大动力，市场能反映现实的教育需求，却不能反映国家、民族和人类的长远需要；教育的主要社会收益无法通过市场兑现，其个人收益也无法通过市场短期兑现；教育者和受教育者在市场中的力量和作用是完全非对称的，因而仅有市场力量远不能正确引导和促进教育。最近几十年，市场这把双刃剑对高等教育的作用总是让人爱恨交加、左右摇摆。完全由政府管制、没有市场作用不会有高等教育的多样化；任由市场作用也不会有我们需要的高等教育多样化和高等院校分类发展。形形色色来自市场的大学排行榜不被高等院校管理者和高等教育学研究者看好，反被视为发展的陷阱，就是例证之一。

高等院校发展分类首先应是教育分类，而不是学术分类；主要是人才培养目标分类，而不是师资学术水平分类；主要是教育模式分类，而不是毕业生学位层次分类；主要根据社会需求分类，而不是完全依据现行发展状态分类。其分类的第一目的是为了确定以什么样的教育模式和质量标准，来培养哪个类别的人才、满足社会哪部分需要。这是高等院校发展定位的根本所在，学术研究和社会服务都要围绕这个定位。脱离根本谈发展科技和服务社会不是好高骛远，就是不务正业；脱离根本评价高等院校的发展不是本末倒置，就是刻舟求剑。

合理的高等院校发展分类应既是基本稳定的规范性分类，又是开放的竞争性分类。所谓基本稳定，是指学校培养人才目标基本稳定。高等院校的人才培养方案应根据社会需要不断更新，但更新不应是隔几年就一次伤筋动骨的调整，而应是在确定的教育类别内、人才培养目标基本稳定下的教育模式和过程的不断完善。所谓开放的竞争性，是指同类高等院校之间保持适度的竞争，其程度既不伤害多样化，又不允许以多样化的名义掩盖较低的教育质量；每个类别都有明确的不同于其他类别的办学规范，每个类别都有明确的进入与退出门槛，在自己的类别内每所高校都可以通过竞争获得更大的、更有利的发展空间。稳定的规范是为了遵循高等教育规律，开放的竞争是为了提高高等教育效率，两者缺一不可。没有明显差异的规范，或没有适度的竞争，分类都没有意义。

合理的高等院校发展分类不允许高等院校跨类别发展。需要增加某一类别的学校时，可以新建，但不允许跨类别的“升格”或“变更”，既不允许将一个类别内的好学校“升格”或“变更”为另一类别内的差学校，也不允许将一个类别内的差学校“降格”或“变更”为另一类别内的“好”学校。因为根本就不存在这种类别之间“好”和“差”的转换关系。让不同类别内的好学校数十年甚至上百年积淀精华，才会有各个类别内的世界一流大学。教育质量跌破同一类别内学位层次门槛的，取消相应层次的学位授予权；跌破同一类别学校设置门槛的，只能重组或关闭。每个类别保持每隔若干年有一定比例的学校重组或关闭，对中国高等教育的健康发展利大于弊。

合理的高等院校发展分类应该有利于选拔智力优秀学生，为国家和民族聚集更多更优秀的聪明才智，这是国家科技发展战略的需要。合理的高等院校发展分类还要为学生留下尽可能大的跨类别升学空间，为有不同个性、兴趣、智力程度、学习需求的学生找到合适的学习内容、模式、时间、学校和教师，为成千上万智力不拔尖的学生提供更多、更合适的选择机会。这是高等教育民主化的需要，也是社会进步的需要。高等院校的发展说到底还是学生的发展，我们常常能看

到不顾学生发展的“学校发展”，这样的发展其实是一种靡费社会宝贵资源的伪发展。

合理的高等院校发展分类应该有利于调动各级政府和社会各界支持高等教育的积极性，以更大的力度整合高等院校的发展资源。分类不仅要着眼于高等教育内部，更要关注高等教育外部，毕竟外部关系规律也左右着高等教育发展。只有中央政府的积极性远远不够，毕竟地方政府直至市、县、镇政府，更了解本地的高等教育需求；只有政府的积极性远远不够，不管是在类别或层次的准入门槛，还是在办学自主权上不公平合理地划定禁区，都会导致高等教育除了失去大量的社会资源外，还将失去发展的多样性。

合理的高等院校发展分类应该有利于不同类别和层次的高等院校间合作。分类不是一刀两断的分割，也不是井水不犯河水的分隔；分类只不过是高等教育领域里的学校分工。学术研究、师资培训、文化交流、教学资源等在不同类别的高校之间应该是共享和合作的，这样的开放不应是学校利益驱动的，而应是学校职能和义务所规范的。

二、一种可行的分类框架

根据上面的学理解说，推荐一种高等院校分类方案（见表1）。

这里所说的精英（elite）高等教育是以卓有成效的通识教育为基础的学科教育，主要培养目标是发展学生高深学问的研究能力。这也是表1中“研究型大学”中“研究”一词的来源与归属。表1中“精英”与社会精英并不对等，只不过是一种教育模式的习惯用法，如同表1中“研究型大学”并非以学术研究为第一要务的大学。这里所说的大众（massive）高等教育是通识教育与专业教育或职业教育融合的多样化的生活能力教育。这里的“大众”并非日后都不能从事高深学问研究，也未必都不能成为社会精英，若干年的学校教育不能规定人的一生，任何一所学校都不是万能的，必须有确定的教育模式和清晰的培养目标，而一个教育体系则必须为受教育者提供多种选择、多次选择。

为什么必须有硕士、博士层次的职业性学位？学位的原本作用是标志受教育程度，表明受

表 1 高等学校类别和层次划分的一个建议方案

精英高等教育		大众高等教育			
学校	学术性学位	学校	专业性学位	学校	职业性学位
研究型大学	博士	综合性大学	博士	应用科技大学	博士
	硕士		硕士		硕士
	学士		学士		学士
文理学院	学士	专业学院	硕士	职业技术学院	学士
			学士		副学士

教育者修完规定的课程，成绩合格，具有相应的工作能力和从事某种职业资格。只不过在科技高歌猛进的当代，学位被注入越来越多的“学术”含义。在高等教育被极少数人垄断的时代，学位几乎成了学者的代名词。今天，高等教育正从少数人的奢侈品走向大众生存的必需品，不管我们多想维护学位的学术纯洁性，还是有多数获得学位者，即使是博士学位，不想成为或不能成为学者。学位的概念必须与时俱进，回归本义。考察高等教育史上的两个里程碑：一是精英高等教育的标志，洪堡的教育与科研相结合。科研进入现代大学，成为现代大学的发端。但洪堡眼中的“科学”是纯科学，是与现实生活毫不相干的“纯粹研究”，技术性、实用性的知识不在其列，师生在一起只是为学术而学术。其显著特征是学科本位。二是大众高等教育的标志，校长范海斯任下的威斯康星大学就是要“把知识传授给广大的民众，使他们能运用这些知识解决经济、生产、社会、政治及生活方面的问题”。其显著特征是社会本位。第三个标志其实已经开始显现，在高等教育从大众化走向普及化的过程中，以岗位技能为标志的职业技术加快进入高等教育的步伐，并逐渐成为高等教育的主要内容之一。其显著特征是职业本位，通过满足千千万万受教育者的个体需要来满足多样化的社会需要。

行业是一连串岗位的综合，但行业技术并不是多个岗位技术的算术叠加。富士康有数以百万计的岗位，却只能结出让别人赚大钱的“苹果”。岗位技能是职业技术，然而，职业技术未必就没有足够的学术性。熟练操作某台复杂的现代化设备是一个岗位，对众多设备的效率组合进

行优化设计也是一个岗位；病床前打针送药是一个岗位，有医学、药学、心理学、美学、护理学的全面知识，能缓解药物无能为力的疑难杂症的高级护理也是一个岗位；按指令报关下单实现货物的进出口是一个岗位，从华尔街的一声咳嗽就能迅速合理地调整货物进出口时机和流向的操盘手也是一个岗位。高等职业技术教育正在面临无数对知识、技术要求差异巨大的职业岗位，没有适应这些岗位的高等职业教育和学位设计、没有技术上“高精尖”的职业教育，再高的毛入学率，也只能结出苦涩之果：很多毕业生找不到合适的工作，很多工作岗位找不到合适的人才，生产“苹果”的是我们，摘“苹果”的是别人，中国的产业升级、经济转型难以企及。同时，高等职业教育不仅是职业技能的训练，还包括个体的成功社会化，将学生培养“成为终生有思想的公民，具有批判性地审视所有集团和利益的主张，不要姑息那些企图用偏执的情感来代替理智的人”。只有这样，职业教育才不会只剩下训练，教育才越来越像教育。这正是高等教育属性的持续更新和功能的不断完善。世界已经变了，正在发生比洪堡时代大得多的变化，科学理性、技术方法、个体的职业技能和社会生活能力，哪一个需要更长的学制、更多的智慧、更深刻的教育、更高层次的学位才能学好，已经很难一概而论。世界银行关于发展中国家高等教育的新观点是，“各国需要把越来越多的年轻人培养到一个更高的规格——本科教育，目前它已经成为许多高技能工作的基本资格”。那么“基本”之上是什么？没有比“基本”更高层次的教育，“基本”还是基本么？曾经以科技为本的高等教育离“人

本”越来越远、离目的理性越来越远，这是人类进步的必然，也正是科学和技术、经济和文化的长期发展提供了这种可能。高等院校新的生命，不在于其学术上如何纯粹，而在于怎样满足社会需要。不从教会和国王的庇护下走向世俗，就不会有现代大学，不满足越来越多的受教育者个体多样化的职业需求、生活需求和精神需求，就不会有未来的高等院校。随着社会的进步，随着我国高等职业教育的发展和成熟，职业技术类硕士、博士的制度安排应该是可以期待的。类似欧洲一些国家的应用科技大学在中国更有存在和发展的理由。

学术性学位、专业性学位、职业性学位的主要区别在哪里？目前，我们是按 学科门类——专业类——专业——专业方向一层一层细分知识的。知识是一个内部有着复杂关联的整体，知识爆炸和技术合纵连横使得只按这样一条逻辑主线分解、传授、研究和应用知识，远远不能满足社会和受教育者的需要。按行业或产业、岗位或岗位群，进行知识的重新组合、传授、研究和应用，越来越成为高等教育更大、更重要的组成部分，这是经济全球化时代高等教育必需的进步。授学术性学位的院校按学科门类或专业类设置专业和课程，主要教学目标为一个或若干个交叉学科的学术研究能力，重点在发现新知识。授专业性学位的院校按行业或产业技术需求综合若干个相关专业设置专业和课程，主要教学目标为专业技术的创造性运用，重点在发明新的技术方法和装置。授职业性学位的院校按一个或若干个相关岗位需求设置专业和课程，主要教学目标为岗位所需各类知识和技术的创造性综合与运用，重点在提升学生以知识和技术为基础的岗位技能。如果说专业学位是以行业基础、共性的技术能力为主要标志，专业学位则是以岗位所需的全面、熟练的技术能力为主要标志；如果说专业学位强调的是在行业中变换不同岗位的适应能力，专业学位则是在一个或若干个岗位上变换不同工作对象的适应能力。就工科而言，专业学位课程面向未来产品级或系统级工程师，专业学位课程则面向未来岗位级或流程级工程师；专业学位的教学模式更多的是学中做，专业学位更多的则是做中

学；专业学位的学位标准主要则是学术性和行业适应性，专业学位的学位标准主要是岗位适应性和学生成长性。行业的基础、共性技术可以缺少学科的系统性，可以照顾不到岗位的实用性，但必须有行业内岗位链的综合性。岗位所需的全面、熟练的技术能力可能跨学科，也可能跨行业。因为岗位与行业不总是一一对应。譬如动漫制作属于哪个行业，软件行业、文化产业、教育事业抑或版权工业？随着社会的进步，人们的精神追求广泛而深入，这类多学科、多行业交叉的岗位会越来越多，有的会组合成新行业，有的分解孵化出新岗位。高等教育及其学位制度必须适应这种进步，而不是反过来，给社会进步套上一双按以往学位观念定做的“小鞋”。如果我们将培养目标、能力特征、课程体系、教学模式、学位标准等有重大差别的专业教育和职业教育放在同一个学位框架中，无疑会导致承担两类教育的高等学校同质化，两类高校的毕业生在适应社会需求方面没有针对性，大部分学生失去提升学位的通道，进而社会阶层的上升中受阻，我们也将因此失去高等教育的多样化，今天中国高等教育的许多问题都在提醒我们这个陷阱的真实存在。印地安纳大学有个学生对以编制字谜为职业有强烈的愿望，该大学就专门针对该学生的要求制订了一套学位课程，最后造就了一个全美公共电视台（NPR）的谜语大师、《纽约时报》的字谜编辑、众多谜语大赛的评委主席丽安·汉森，给千千万万乘地铁上下班的人们和家庭主妇带来挑战和乐趣。这样“单件制造”的职业学位不应该是大众化时期，直至普及化时期高等教育的追求吗？未来，合理的学位授予量应该是学术性学位最少，职业性学位最多。

下面对各类高校的发展定位进行详细说明。

1. 研究型大学：综合考虑本科和研究生教育，按学科系统化的、研究性的、国际同类大学可比的课程体系，培养国内学界、各行业、各社会组织的学术领袖；培养国际著名学者、政治家、社会活动家、跨国公司领导者；培养深刻了解中华文化、有公共知识分子责任感的专业精英。研究型大学的学生规模不宜过大，以目前56所设置研究生院的大学为基础，以平均每所大学

3万左右在校生数计算，合计不超过200万人。如果其中约有40%为研究生，也就是研究型大学的本科在校生总数应为120万左右，年本科招生数为30万左右，以2011年计，不到全国普通全日制招生总数的5%。因而可以界定，任何高等院校，其普通全日制本科招生不能达90%以上在统一高考各省智力成绩最好的10%以内，不宜定位为研究型大学。这样的规定符合这类人才培养的目标要求。研究高深学问的学者应该具有一定高度的智力门槛，任何大学招生过不了这种门槛，表示社会和市场不认可其为“研究型”大学。这时大学有两个选择：转型为综合性大学或专业院校；或者缩小招生规模，走类似美国加州理工学院那样小而精的办学之路。这种门槛不需政府审批，只能以高质量的教育来赢得学生投出的有效票。这正是中国高等教育所需要的，它有利于防止精英教育的自我消解，或者以精英教育之名行大众教育之实。

2. 文理学院：在公共政策的鼓励下，主要以民营资本举办，通过较高的学费和社会捐助支持运营。每所学院学生规模以不超过2000人为宜；只从事本科层次的教育；以通识教育为主，以十几人的小班教学为主，特别注重养成教育；教育内容集中在自然科学、社会科学和人文科学的基本理论和方法，着重培养学生的学习能力和综合素质，有足够的机会让每个学生自主、充分地发挥潜能；为研究型大学、综合性大学提供研究生教育的优质生源。文理学院为社会各行各业培养有历史眼光和世界视野的、有专业理解能力的、有组织领导能力的社会精英；为社会造就有足够学养、独立思考、优雅风度的诚信公民。

3. 综合性大学：学科门类比较齐全，在9个及以上的学科门类招收本科生；基础学科研究水平能进入国内大学前300名，已获得3个以上学科门类的博士学位授予权。一般每省可以有2-3所，经济实力超过中部省份平均水平的城市可以建设1-2所。普通全日制本科招生90%以上在统一高考各省智力成绩最好的30%以内。70%左右的生源在省内。综合性大学设知识结构齐全的应用性课程体系，培养技术精湛的行业专家、各类社会组织的专业领军人物；培养有完备科学素养、多元文化

理解能力、引导现代生活方式的城市公民。

4. 专业学院：面向行业或区域的某些特别需要，集中在少数几个紧密相关的学科门类招生；若干主要关联学科或专业与其他高等院校相比有明显的教学条件优势、技术实力优势、行业联系优势、教育质量优势；教育模式有明显的行业特点。这类院校专注于本科教育，本科招生在全国统一高考各省智力成绩的前50%；或招收通过某种职业技能理论和应用水平测试的职业技术学院毕业生。专业学院培养有扎实的人文基础、较好的专业素养，能够坚守专业伦理、经过严格专业应用训练，能够快速进入专业技术岗位的优秀人士，如优秀的工程师、会计师、医生、律师、精算师等。专业学院也参与少量的专业学位研究生教育。学院规模不大，几百人到数千人。与行业协会、大型国企、跨国公司关系密切，课程体系得到行业技术精英的认可，一定比例的专业教师来自这些行业或企业，毕业生的主要去向也是这些行业或企业。

5. 应用科技大学：以满足高层次职业技术需要为目标的高等院校。从中等职业学校到高等职业技术学院，再到应用科技大学，构成一个层次完整的职业教育体系。这种体系要完整地满足越来越细的社会分工，以及不同层次的岗位需求，使进入职业技术学校、职业技术学院的学生升学或继续教育的渠道畅通；也使职业技术学院有自己类别的学习和追赶对象。由于中国传统文化的影响根深蒂固，同类中的低层次院校没有升迁的希望，高层次院校没有降级的压力，很容易失去发展的动力，往别的类别升降，都会恶化高等教育的结构。因势利导，一举三得，应该是一个合理的选择。

应用科技大学和专业学院的主要区别在哪里？在课程体系和教育模式。在课程体系上，专业学院综合考虑学科知识体系和行业应用技术体系，按行业级或系统级工程师的需要设计课程体系；应用科技大学主要按产品制造流程、商业活动流程或专业事务流程设计课程体系，不太注重学科知识的系统性。在教育模式上，专业学院在理论准备比较充分的基础上强调应用，更多的是在学中做，更强调扎实基础；应用科技大学可以

在理论准备不足的情况下，将学生投入更接近真实环境的工程或技术训练，在做中学，更强调训练。相比应用科技大学，专业学院培养理论思维更活跃一点，知识视野更开阔一点，专业技术更综合一点，文史哲学素养更丰富一点的设计、研发、管理、营销和社会服务类人才。他们也许不能熟练操作某台复杂的现代化设备，但能深刻了解这类设备的组成原理，有效组合企业或行业生产链的各主要设备；也许不能亲手磨出非标准曲率的特殊镜片，但能用这样的镜片设计、组装出具有一流商业价值的镜头。

应用科技大学与职业技术学院的主要区别在哪里？也在课程体系和教育模式。职业技术学院按岗位或岗位群的职业需要设计课程体系，以岗位上的熟练操作和技术创新为目标；应用科技大学关注的是流程，一连串岗位上技术的效率组合、技术创新和基本操作。相比职业技术学院，理论教学更多一些，实践岗位更多一些，岗位与岗位的技术关联理解得更深刻一些。就制造业而言，职业技术学院培养岗位或岗位群的技术能手，应用科技大学培养生产流程的管理者和制造工艺的设计工程师。

中国其实不需要新建一批应用科技大学，数以百计正在积极申报硕士、博士学位授予点的地方院校、一些积极参与培养卓越工程师的本科院校、一些立志要建成创业型大学的院校、一些正在培养专业特色的民办本科院校、一些极有办学成就的职业技术学院，都可以在政府政策引导下适当调整课程体系和教育模式、明确发展定位，成为有相当起点的应用科技大学。每个省可以针对主导产业建设多所应用科技大学，经济发达地区的地级市可以建设1-2所应用科技大学。在全国统一高考各省智力成绩的前50%，或通过某种职业技能理论和应用水平测试的职业技术学院毕业生都可以成为应用科技大学的合格生源。

6. 职业技术学院：时至今日，中国已有职业技术学院1200多所，预计还会不断增加。这些学院动辄学生过万，没有行业特征，甚至说不清主要服务于哪些职业岗位，各学院大同小异。日本横滨市有高等院校96所，平均不到3.8万市民就有一所，平均每所高校在校学生仅783人。日本福

井市平均每所高校在校生也仅852人。职业技术教育学校的小规模有社会需求和职业教育规律的需要，这也是世界一些先进城市的成功经验。反映出有效率的大众高等教育很可能不是学校或班级规模很大的批量化教育，仍然需要小规模、个性化培养、质量第一的教育理念。职业技术学院应逐步过渡到普通高中和职业中学，有就学意愿的毕业生登记入学，培养目标为有人文素养，有职业道德，有技术操作、革新和现场管理能力的中级技术人员。

按这样的分类，以截至2011年5月23日教育部网站公布的资料为准，目前可以有研究型大学56所；文理学院0所；综合性大学256所（312所有博士学位授予权的大学减去56所研究型大学）；专业学院和应用科技大学可从能授硕士学位、不能授博士学位的169所，不能培养研究生的公立本科院校231所，民办本科院校30所，独立学院328所中选择建设；职业技术学院1200多所。从完善结构的角度考虑，应该有政策鼓励积极新建一批从事精英教育的小型文理学院，谨慎引导在应用科技大学中建设职业类研究生学位授权点，在部分职业技术学院中试行本科教育。

三、怎样实现这样的分类

设计一个既有远见又有较好操作性的分类框架，并按这个框架调整完成相应的分类体系，进而实现该体系的有效运转，最快也需以十年为单位的过渡期。期间的观念变革、法律准备、政策修订、制度改革、组织结构调整、新体系成果累积、社会文化适应都至关重要。其中的关键是政府做好该做的，如法律、政策和组织结构的调整；不做不该做的，将法律已授予的和应授予的办学自主权真正归还给学校。即使有那么一些高校出点乱子，也并不表明政府有理由发出“一律停产整顿”的号令。对所有的高等院校一刀切，很多时候比不作为更糟糕。众所周知，世界最好的大学在美国，最差的也在美国，没有最差的，也就不会有最好的，最可能剩下平庸的。这是事实，背后有着高等教育管理的辩证法。有那么几所高校社会褒贬不一、议论纷纷，未必是这些高校办得不好，不要急于灭火噤声。所有高校中规中矩、鸦雀无声，培养高素质创新型人才肯定没

有希望。将分类发展、推进高等教育多样化作为政府主管部门的主要目标当然有风险，肯定会有社会非议，说不定一些教育主管部门的首长还要受点误解和委屈。但中国高等教育的发展已到了这个节骨眼上，别无选择。

如果以2002年毛入学率超过15%为中国高等教育大众化的元年，现行的关于高等教育的法律法规大都是在这以前颁布的。无论是思想理论还是操作条例，无论是法规制定者还是社会大众，无论是政府官员还是高等教育学专家，都没有为后来新增的数千万大学生做好准备，对高等教育多样化缺乏必要的理解。如果我们继续让未来的高等教育削足适履地遵守那些不合时宜的条款，高等院校的分类发展显然无从谈起。

必须用法律法规清晰界定公共资源在高等院校的分配。在所有改变高等院校分类的力量中资源配置作用最大。按促进分类发展、提高高等教育整体有效性的要求，以资源配置为杠杆，推动高等院校沿着社会需要的类别调整，缺少这一条，其他方法无法奏效。资源配置应该体现出政府对现代高等教育发展理念的基本把握，为更多学生提供尽可能优质的教育是政府的责任；所有的知识都值得探讨；对所有的知识、学生、教师应该同样尊重。如果一定要有差别，比发展科技更重要的是：有效使用公共资源促进弱势群体子弟的社会阶层向上流动，使高等教育真正成为改善现存社会关系，促进社会公平、正义、和谐的伟大力量。只有这样，以人为本才能成为战略，而不仅是口号。

必须在法律法规和政策规范的权力关系上体现出对现代大学制度的理解和尊重，给学术自由、市场竞争、社会评价以足够的空间。也就是在分清行政权力、市场权力、学者权力边界的基础上建立多样化的高等院校治理结构。改变政府现行管理高等院校的组织结构，建立同类院校理事会、区域高等院校协作联盟、高等院校拨款委员会等协商议事机构，以法律规范下的票决程序承担大部分目前由政府主管部门行使的，过于刚性、无法自制的行政权力。引进董事会机制改进学校党委会，在公立大学党委会中引进不少于三分之一的校外委员，如政府官员、行业精英、社会名流、成功校友、知名教育和财务专家等。党

委会按章程议事和决策，防止公共机构被内部人决策、因内部人利益而改变发展方向，以保证高等院校发展与所服务区域发展的适应性，保证政府下放的行政权力不被滥用。

必须尽快建立区域高等教育评估机制。不评估区域，只评估学校，弊端很多。学校取得很多不适合所服务区域需要的“发展”，既浪费宝贵的公共资源，也造成很多毕业生找不到合适工作，很多工作岗位找不到合适人才。第一轮本科教学评估，比例高得惊人的百万优秀毕业生求职难就是迫切需要评估区域高等教育的例证。应该以区域高等教育体系的合理性保证国家高等教育体系的有效性。以区域高等教育评估和竞争促进各级政府发展高等教育和调整资源配置，进而调整政府、社会对高等院校的评估策略和指标。

必须建立高等院校章程和发展规划的政府审批、跟踪机制。学校按章程和规划办学，政府按规划配置资源，社会按规划评估。目前，很多高等院校没有章程，除江苏等个别省份外，政府也不审批学校的发展规划，即使有章程和发展战略规划，也多为摆设，因为自话自说，没有监督和审查，与办学资源配置、校长职务升迁、教师收益分配没有关系。这样的分类发展只能是纸上谈兵。

必须逐步打通学生在不同类别院校之间升学、在同类院校之间转学的壁垒。在美国，“在18岁或18岁以下开始上大学的人中，49%是‘从一而终’，31%上了两个学校，20%上了三四所或更多的学校。如果在19-23岁之间开始读大学，只有34%会只读一个大学，41%读两所大学，25%读三四所或更多的大学。在24-29岁之间开始读大学，……，只有11%只读一所大学，47%读两所大学，43%读三四所或更多的大学”。这里说的读多所大学主要涉及本科及以下层次的升学或转学。转学率较高的当然是那些发展大众高等教育的院校。这是高等教育多样化的一个必要特征吗？是改善高等教育质量必要的市场机制吗？是美国高技术产业称雄世界的重要原因之一吗？这对于解决中国的高考困境，让基础教育回归人的教育，让成人教育与普通教育合流，让海外求学与国内求学在更多的学校、学期之间互通，会是一个合理的方向吗？这些问题很值得探究。将一

高等学校分类的实证研究

——基于75所教育部直属高校和19所地方共建高校的分析

刘向东 吕 艳

改革开放三十年特别是进入新世纪后，我国高等教育得到了长足的发展，完成了从精英化教育到大众化教育的转变。伴随高等教育大众化和现代化的进程，高校中的“升格热”、“奔一流热”、“大而全热”也越演越烈，高校办学目标趋同化与社会需求多样化之间的矛盾日益突出，众多高校存在分类不清、定位不明、办学模式趋同的问题，这与我国建立多层次、多类型、分工明确、相互衔接的高等教育体系的战略要求明显背离，所培养的人才与社会需求也存在较大差距，造成了高等教育资源的巨大浪费。可喜的是，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》对此提出了明确的改革目标，“促进高校办出特色。建立高校分类体系，实行分类管理。发挥政策指导和资源配置的作用，引导高校合理定位，克服同质化倾向，形成各自的办学理念 and 风格，在不同层次、不同领域办出特色，争

创一流”。所以，如何对高等学校进行科学分类，成为教育管理部门、高校和学者关注的焦点，也成为实现高等教育可持续发展的关键因素。

本文试图通过对教育部直属和地方共建的94所高校调查数据的实证研究，探讨我国高等学校的分类方法与分类体系，进而引导不同层次、不同类型的高等学校科学定位、协调发展。

一、研究方法的选择

关于高等学校的分类方法，学者们已达成一定程度的共识，那就是高等学校的分类应是归纳的结果。潘懋元教授指出，“面临着复杂交错的多种多样模式的高校，分类只能从现实出发，采用归纳法构建高等教育的层次、类型结构；而不能从理论出发，采用演绎法脱离实际设想一个理想的框架，规范复杂交错的数以千计的高等学校。”李立国亦指出，“在美国是先有高等教育机构的多样化，后有高等教育机构的分类标准，而不是先有分类标准，

个18-20岁学生的求学选择固化下来必定会扼杀个性、埋没人才、降低整个高等教育体系的效率，以智力和学术的名义设置过多、过高的转学和跨类升学壁垒，在教育学学理上是站不住脚的。没有学生随时可以用脚投票，多少评估也难以给办学者和教育者以深层的改革动力。即使跨类升学只有不多的学生，但很有可能就是这些不多的学生对科技发展、社会进步的贡献意义重大。壁垒森严、老死不相往来的高等院校分类不符合建立多样化高等教育体系的需要，先读职业技术学院，再读应用科技大学，最后从清华大学毕业，也许会为社会提供一类有新知识结构的人才、一批我们意想不到的研究成果、一种有全新意义的人才培养模式。

必须尽快建立大学校长遴选制度。分类的目

的在于有效发展，发展的关键在于理念和战略。迄今为止的分类发展为什么难以奏效，一个主要原因是：现行选拔校长的权力部门和操作机制与高等院校的分类发展基本无关，用选拔政府官员的标准、级别和程序选拔校长，或者用选拔好学生的标准选拔校长，用不着考察校长是否真能把握合适的办学理念，是否真有能力实施有效的战略管理。学生和教育怎能不被边缘化，分类发展怎能在办学行为中得到保证？根据特定高等院校的使命，借鉴国外大学遴选校长的成功经验，建立中国不同类别、不同层次高等院校校长的遴选制度，对于高等院校的分类发展成败攸关。

（邹晓平，东莞理工学院副院长，广东 东莞 523808）

（原文刊载于《高等教育研究》2012年第5期）

然后按这种分类来办学。换言之，分类标准是一种归纳的结果而不是演绎的体系。”

我国目前有普通高等学校1908所，其中本科院校740所，专科院校1168所。如果对每所高校的办学特征进行了解，然后对这些学校的特征进行归纳并在此基础上提出分类标准，确实困难很大。况且本科院校和专科院校的特征存在很大差别，故本文的分类研究主要涉及本科院校，采取抽样研究、归纳推理的研究方法。首先从740所本科院校中选取教育部直属高校和与地方共建的94所高校作为样本进行研究，对其特征进行分析与归纳，进而遴选统计指标对94所高校进行分类，并对分类结果进行验证。在经过多次的统计指标选择、分类结果验证后，最终确定分类指标以及分类标准，并有选择地推广到对我国高等院校的分类研究之中。

二、94所高校学科分布特征研究

本部分主要从“学科覆盖”和“学科层次”两个方面对94所高校的学科分布特征进行研究。“学科覆盖”是指高校所设学科或专业（含博士点、硕士点、本科专业和自主设置专业）覆盖11个学科门类（不含军事学）的情况；“学科层次”是指高校的博士点覆盖11个学科门类（不含军事学）的情况。从统计数据研究发现，这些高校在学科分布方面主要呈现以下几个特征：

1. 学科覆盖大而全。如表1所示，有17所高校学科覆盖了除军事学以外的所有学科门类，且有近90%的高校学科覆盖了7个以上学科门类，这些覆盖学科门类较多的高校既有传统意义上的综合院校、理工院校、师范院校，也有农业院校、财经院校、医科院校。这也正如表2反映的那样，在调查的94所高校中，按现有分类法计算出的综合大学、理工院校、农业院校、林业院校、师范院校、政法院校的平均开设学科门类数都在8门以上，呈现出“千校一面”的格局，同时也反映了现行1952年设置的分类法已无法适应现代高等教育的发展需求。而传统意义上的专业高校除涉及原有的专业学科外也涉足了其他众多学科，如上海外国语大学、北京外国语大学、中国语言大学等几个语言类高校均开设了经济学、管理学、法学、工学等方面的专业；北京中医药大学、中国药科

大学一些医科类大学也开设了法学、文学、工学、管理学等方面的专业；反映在表2中，语言院校、医药院校平均开设的学科门类数均在5门以上。

表1 94所高校学科覆盖、学科层次情况统计表

学科开设数目				博士点学科开设数目			
学科数	学校数	占比	累计占比	学科数	学校数	占比	累计占比
11	17	18.0%	18.0%	11	2	2.1%	2.1%
10	27	28.7%	46.7%	10	5	5.3%	7.4%
9	12	12.8%	59.5%	9	14	14.9%	22.3%
8	16	17.0%	76.5%	8	3	3.2%	25.5%
7	12	12.8%	89.3%	7	6	6.4%	31.9%
6	2	2.1%	91.4%	6	4	4.3%	36.2%
5	4	4.3%	95.7%	5	11	11.7%	47.9%
4	1	1.1%	96.8%	4	17	18.1%	66.0%
3	0	0.0%	96.8%	3	13	13.8%	79.8%
2	1	1.1%	97.9%	2	8	8.5%	88.3%
1	2	2.1%	100%	1	8	8.5%	96.8%
0	0	0.0%	100%	0	3	3.2%	100%

2. 学科设置趋同。众高校追求大而全的直接结果就是各高校的学科、专业设置趋同，94所高校除两三所外都开设了文学、管理学方面的专业，而经济学、法学、工学、理学在94所高校的开设率也高达90%。相比较而言，教育学、哲学、医学、历史学的开设比例相对较低，农学开设比例最低，仅为39.4%。研究发现，开设率高的专业或是高等教育发展的基础学科，如文科和理科，或是就业相对好的专业，如管理学、经济学、法学以及工学。开设率相对较低的专业则是就业前景相对较差的专业，如农学、教育学、哲学，或是开设条件要求比较高的专业，如医学。

表2 各类高校学科覆盖、学科层次情况统计表

学校类型	学校数	平均学科门类数	平均博士点学科门类数
综合大学	41	9.9	6.1
理工院校	27	8.6	4.6
农业院校	3	8	4
林业院校	3	9	4.7
医药院校	2	6	1
师范院校	5	10.2	8.8
语言院校	3	5.7	1.3
财经院校	5	6.4	3.4
政法院校	1	8	2
艺术院校	4	2.3	1.5

3. 学科层次差距明显。虽然在学科设置方面94所高校存在趋同现象，但是这种趋同只属低位趋同，层次差异十分明显。首先，如图1所示，虽然文学、管理学、经济学、法学、工学、理学在94所高校的开设率都在90%以上，教育学、哲学的开设率亦超过了70%，但就博士层次而言，各学科门类的开设率都有大幅下降。开设率在70%的只有工学和理学，开设率在60%以上的有管理学和法学，其他7个门类的开设率均低于50%。其次，各高校在专业覆盖的学科门类数方面区分度不大，但是在博士点学科覆盖的学科门类数方面却

有较大的差距。如延安大学和浙江大学虽然在所有学科门类中都设有专业，但是延安大学均设有博士点，而浙江大学则所有学科门类上均具有博士点。各类高校的平均博士点学科门类数与平均学科覆盖门类数相比降低了很多，如理工院校的平均学科门类数虽然为8.6，但其平均博士点学科门类数仅为4.6；语言院校平均开设5.7个学科门类，但平均博士点学科门类仅为1.3。

造成我国各高校学科覆盖低位趋同、高位差异的主要原因主要有以下几点：首先，出于支撑其他学科发展的需要，许多大学加强了文学、理学等基础学科的建设，开设了文学、理学方面的专业。如一些医科大学开设了文学方面的专业，一些财经大学开设了理学方面的专业。其次，为迎合市场需求，众多高校纷纷开设了一些就业前景比较好的经济学、管理学、工学、法学等方面的专业，致使这几个门类在94所高校的开设率都高于90%。再次，许多大学虽然在基础学科、就业前景较好的学科方面迅速扩张，但是难以在短时间内将其质量大幅提升，最终反映到博士点层次来看，这些学校的学科层次仍存在较大差异，即高位差异显著。

三、94所高校分类研究

从上面的分析可见，94所高校虽在学科覆盖方面存在趋同的现象，但在学科层次方面还存在较大差距，因此对其分类应采取规模和质量相结合的方式。其一，我们按学科覆盖的门类数依据一定的标准对学校进行“类”的划分，划分为综合大学、多科大学和单科大学三类，这与陈厚丰在《中国高校分类标准及指标体系设计》对高等学校类的划分是一致的；其二，我们按学科层次即博士点学科门类占该校学科门类数的情况对学校进行“型”的划分，划分为研究型大学和教学型大学。

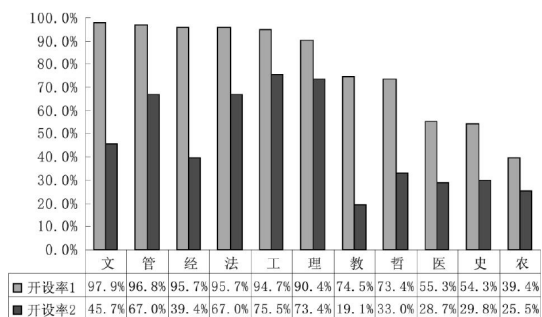


图1 94所高校本学科开设与层次情况对照

1. 划分依据及标准

(1) 关于综合大学虽没有一个比较明确的定义，但通常认为综合大学是学科较齐全、文理兼有的大学。那么拥有多少学科门类以上才可称为综合大学？首先，在经过上世纪末本世纪初高等教育的扩招和高校合并重组后，很多大学都覆盖了较多的学科门类，这些大学不仅有传统意义上的综合大学、理工院校，也有师范院校。由表2可知，原有分类法下综合大学、理工院校、师范院校的平均学科门数分别为9.9、8.6、10.2，笔者认为从这个意义而言，上述类型学校已具备了综合大学的性质，故在此尝试采取学科门类数9作为综合大学和多科大学的分界点，认为学科门类数大于等于9的高校为综合大学。其次，在11个学科门类中，就关联度而言，医学、农学的专业性更强，与其他学科的关联度相对较低，如果一个大学缺少医学、农学两个学科门类，而其他9个学科门类齐全，也可认为是综合大学。陈厚丰亦将拥有9个以上学科门类作为综合大学的必要条件。

(2) 单科大学通常为学科门类相对较少，以某一个学科为主的专业院校，它专业性相对较强，多为传统意义上的艺术院校、语言院校、医学院校等。但在调查的94所高校中，传统分类法下的语言院校、艺术院校的平均学科门数已达到5.7和2.3，北京中医药大学、北京外国语大学、中国传媒大学、上海外国语大学专业覆盖的学科门类数亦都达到了5，故笔者倾向于以5个学科门类作为单科大学和多科大学的分界点，学科门类数小于等于5的学校定义为单科大学，这样单科大学可以在发展主流学科的基础上，开设一些文、理、管等支持学科，符合高等教育发展的规律。

(3) 综合大学、单科大学之外的学校为多科大学。即学科门类数为6、7、8的大学为多科大学，传统分类下的财经院校、政法院校多归于此类，这一点与所调查的94所高校财经院校、政法院校的平均学科门类数为6.4、8也是吻合的。

(4) 综合大学、多科大学我们可用博士点学科门类数占该校总门类数的比值来进行学校“型”的划分。在所调查的几类传统意义高校中，综合大学、理工院校、农业院校、林业院校、师范院校、财经院校、艺术院校的平均博士

点学科门类数与平均学科门类数的比值均超过了1/2，故在此尝试以博士点学科门类数占该校总门类数1/2作为研究型大学和教学型大学的分界点，如果一个学校在1/2以上的学科门类拥有博士点则认为该学校为研究性大学，反之则为教学型大学。采用该指标值划分教学型大学和研究型大学可从一定程度上抑制学校盲目扩张，提示学校在进行学科门类扩张的同时，必须提高学科质量，才可维持研究型大学的身份。

(5) 在此并没有依据博士点学科数占比对单科大学进行“型”的划分。其原因在于单科大学主要是培养各行各业的专业人才，涉及的学科

门类数较少。学科布局通常是以某一学科为主，其他学科为辅，辅助学科为主流学科的发展提供支撑。如果非要对单科学校进行“型”的划分，应选用可以反映主流学科发展水平的指标对其分类，在此不再进行深入的研究。样本中单科学校所包括的7所高校在其所属的类型中应该是发展最好的学校，难以进行更为详细的划分，将其归为一类存在一定的道理。

2. 分类结果特征分析及合理性判断

依据上述分类标准对94所高校进行分类得到如下结果，见图2、表3、表4：

表3 94所高校分类统计表

类别	学校数	占比%
总数	94	100
综合大学	55 (28)	58.5%
综合研究型大学	38 (27)	40.4%
综合教学型大学	17 (1)	18.1%
多科大学	32 (4)	34.0%
多科研究型大学	19 (4)	20.2%
多科教学型大学	13	13.8%
单科大学	7	7.4%

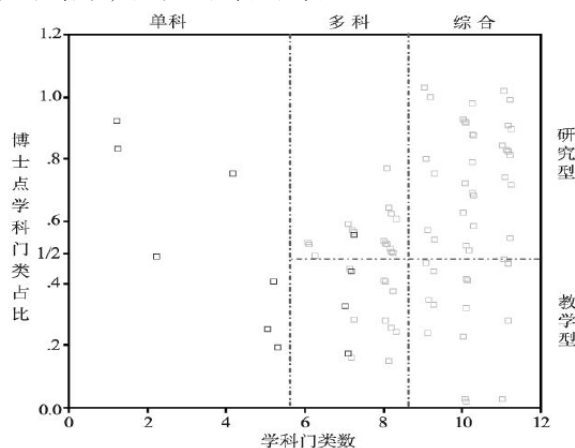


图2 学科门类数与博士点学科门类占比散点图

表4 94所高校分类明细

综合研究型大学 38 (27)	北京大学★、中国人民大学★、清华大学★、北京师范大学★、南开大学★、大连理工大学★、吉林大学★、东北师范大学★、复旦大学★、同济大学★、上海交通大学★、华东师范大学★、南京大学★、东南大学★、浙江大学★、厦门大学★、山东大学★、中国海洋大学★、武汉大学★、华中科技大学★、武汉理工大学★、华中师范大学★、湖南大学★、中南大学★、中山大学★、重庆大学★、西南大学★、四川大学★、西南交通大学★、西安交通大学★、西北农林科技大学★、陕西师范大学★、兰州大学★、云南大学★、内蒙古大学★、山西大学★、河北大学★、河南大学
综合教学型大学 17 (1)	北京林业大学、天津大学★、华东理工大学、华东大学、河海大学、江南大学、南京农业大学、郑州大学、广西大学、石河子大学、西藏大学、宁夏大学、南昌大学、贵州大学、延安大学、延边大学、井冈山大学
多科研究型大学 19 (4)	北京交通大学、北京科技大学、中国农业大学★、中国传媒大学、华北电力大学、东北大学★、东北林业大学、上海财经大学、中国矿业大学、中国矿业大学北京、中国地质大学武汉、中国地质大学北京、华中农业大学、中南财经政法大学、华南理工大学★、电子科技大学★、西南财经大学、新疆大学、湘潭大学
多科教学型大学 13	北京化工大学、北京邮电大学、北京语言大学、中央财经大学、中国政法大学、中国石油大学、中国石油大学华东、中国药科大学、合肥工业大学、西安电子科技大学、长安大学、青海大学、海南大学
单科大学 7	对外经济贸易大学、中央音乐学院、中央美术学院、中央戏剧学院、北京中医药大学、北京外国语大学、上海外国语大学

(1) 94所高校在横向上被划分为综合大学、多科大学、单科大学，占比分别为58.5%、34%、7.4%。综合大学中以综合研究型大学居多；多科大学中，研究型大学亦多于教学型大学。这样的结构与所选的样本高校在全国高校中处于优势地位有一定的关系。

(2) 由散点图可以看出，综合大学均是文理兼备的高校，体现了文理学科作为基础学科对于综合大学的发展具有重要意义，文理兼备应该是综合大学的必要条件，故将此分类法推广到741个本科学校的分类时对综合大学的界定不仅是学科门类数大于等于9个，还加入了文理兼备这个条件。

(3) 94所高校所包含的32所教育部直属“985工程”院校中，仅1所高校未进入研究型大学序列。27所高校为综合研究型大学，4所高校为多科研究型大学，可见该分类法具有一定的科学性。

(4) 此次分类得出的研究型大学共计57所，占全国高校数（教育部网站显示2007年普通高等学校数为1908所）的比值为3%，由于调查的94所高校几乎包含了全国最为领先的高校，可以推测如果用全国数据按此类方法进行划分，得出的研究型大学占全国的比值应低于5%，符合高等教育金字塔结构的要求。在美国卡内基2000年高校分类中，居于最高层次的博士级研究型大学只占6.6%。

四、结论及建议

本文在对教育部直属和与地方共建的94所高校的学科特征进行深入分析归纳的基础上，经过多次统计指标选择以及分类结果的验证后，最终确定将学科规模数和博士点学科占学科数的比值两个指标作为分类指标，并依据一定的标准对94所高校进行分类，结果显示该分类法具有一定程度的科学性，故建议将此分类法有选择地推广到741所本科院校的分类研究中，具体如下：

1. 分类原则。对本科院校的分类采取“类”和“型”相结合的方式，横向上依据一定的标准对高等学校进行“类”的划分，分为综合大学、多科大学、单科大学；纵向上依据一定的标准对每类的学校进“型”的划分，分为研究型大学、教学型大学。

2. 分类标准及分类架构图。综合大学需总学科门类数大于等于9个、具备文理学科。（文理学科不兼备但是学科门类数大于等于9的高校，列入多科大学）多科大学学科门类数需为6、7、8。单科大学学科门类数则小于等于5。博士点学科门类占比大于等于1/2的综合大学是综合研究型大学，博士点学科门类占比小于1/2的综合大学是综合教学型大学，博士点学科门类占比大于等于1/2的多科大学是多科研究型大学。博士点学科门类占比小于1/2的多科大学是多科教学型大学。

3. 依据是否具有博士点或者其他标准对单科大学进行层次划分，划分为单科I型和单科II型，上述94所高校分出的7所高校在此分类中更多的应列为单科I型。依据上述标准对高等教育进行分类，分类结构图如图3所示。

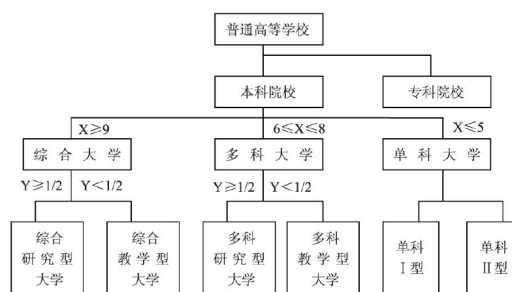


图3 普通高等学校分类架构图

在我国现有高等教育体制下，高校的科学定位、特色发展与政府资源的分类指导、分类支持密切相关，而对高校科学进行合理分类则是以上工作的依据和前提。有了科学合理的分类，可以推动政府、社会、高等学校在资源配置等方面协调配合，从而真正建立起符合社会需求的多层次、多类型的高等教育发展体系。首先，政府需要改变政策导向与制度安排，如建立分类评估系统、分类资源配置系统等；其次，社会上“重学轻术”的思想要有所淡化，各类高校排名应以一种更为合理的方式展示给社会；再次，高校自身也要加强办学理念，在科学定位上办出特色和水平。

（刘向东，中国人民大学商学院教授，北京100872；吕艳，中国人民大学发展规划处助理研究员，北京100872）

（原文刊载于《清华大学教育研究》2010年第4期）

美国卡内基高等教育机构基本分类模式的演变

宋中英 周 慧

美国卡内基高等教育机构分类法是在美国乃至世界范围内都具有重要影响的高校分类方法。该分类法产生于20世纪70年代初,由克拉克·科尔(Clark Kerr)领导下的卡内基高等教育委员会(Carnegie Commission on Higher Education)开发,于1971年在基金会的报告中首次使用,1973年对外正式公布。该分类法发展至今,经过了1976年、1987年、1994年、2000年和2005年的5次修订,修订后的每一个版本都保留了最早公布的1973年版的分类模式。与前几个版本相比,2005年版虽然调整最大,新增了其它分类模式,但也保留了自1973年版延续下来的分类模式,并且叫做基本分类。本文主要对自1973年以来延续至今的基本分类模式,包括1973年、1976年、1987年、1994年、2000年的分类和2005年的基本分类的演变特点进行分析,为我国高等学校分类研究提供借鉴。

一、卡内基高等教育机构基本分类模式的类型名称变化

与1973年相比,1976年和1987年修订的分类法变化很小,从比较的目的出发,主要介绍1973年、1994年和2000年的分类类型名称以及2005年的基本分类类型名称,然后比较分析其变化情况。1973年版、1994年版、2000年版和2005年版的基本分类的类型名称如表1所示。

表1 1973年版、1994年版、2000年版和2005年版的基本分类的类型名称

1973年	1994年	2000年	2005年的基本分类
博士学位授予机构 研究型大学I类 研究型大学II类 博士学位授予大学I类 博士学位授予大学II类	博士学位授予机构 研究型大学I类 研究型大学II类 博士型大学I类 博士型大学II类	博士/研究型大学 博士/研究型大学—广博型 博士/研究型大学—精深型	博士学位授予大学 研究型大学(极强研究活动) 研究型大学(较强研究活动) 博士型/研究型大学
综合型大学和学院 综合型大学和学院I类 综合型大学和学院II类	硕士(综合)型大学和学院 硕士(综合)型大学和学院I类 硕士(综合)型大学和学院II类	硕士型学院和大学 硕士型学院和大学I类 硕士型学院和大学II类	硕士型学院与大学 硕士型学院与大学(大型、中型和小型)
文理学院 文理学院I类 文理学院II类	学士型学院 学士型(文理)学院I类 学士型学院II类	学士型学院 学士型学院—文理类 学士型学院—普通类 学士/副学士型学院	学士型学院 学士型学院—文理类 学士型学院—多科类 学士/副学士型学院
两年制学院	副学士型学院	副学士型学院	
专业学校和其他专门院校	专门院校	专门院校	专门院校
	部落学院和大学	部落学院和大学	部落学院

从表1可以看出,1994年版与1973年版比较:(1)保留了博士学位授予机构类及其四小类。(2)将“综合性大学和学院”改为“硕士型大学和学院”,两小类的名称也相应作了修改。(3)将“文理学院”改为“学士型学院”。两小类的名称也相应作了修改。(4)将“两年制学院”改为“副学士型学院”。(5)“专门院校”类基本没有变化。(6)增加了“部落学院和大学”。2000年版打破了“博士学位授予机构”这一大类下的研究型大学和博士型大学的区分,将这两个类别合并为“博士/研究型大学”,然后区分为广博型和精深型两个子类。同时,学士型学院由原来的两类被划分为文理类、普通类和学士/副学士型学院三类。2005年版的基本分类,首先没有按照授予学位的高低次序来排列各层次学校,而是按入学人数多少来排列,这样,博士学位授予大学不再是分类的第一层,在校人数最多的副学士型学院取代了它的位置。在类名的使用上,直接以“博士学位授予大学”作为大类名,而后分成三小类。硕士型学院和大学由原来的两类被划分为三类,根据授予硕士学位数的多少被划分为大型、中型和小型三类。

二、卡内基高等教育机构基本分类模式的分类标准变化

1994年版与1973年版在类型名称上调整比较大。自1994年版以后,基本上都是按照高校所授予学位的层次分成博士、硕士、学士、副学士四大类来命名的(除专门院校及其部族学院两大类外),类型名称比较接近。类型名称相近的分类法,其分类标准才更有可比性,因此从比较的角度出发,下面仅介绍1994年版、2000年版和2005年版的基本分类所采用的分类标准,如表2、表3和表4所示。

表2 1994年版分类标准

分类名称		1994年版分类标准
博士学位授予机构	研究型大学 I 类	提供领域广泛的学士学位计划，承担直到博士学位的研究生教育，给研究以高的优先权，每年至少得到4000万美元的联邦支持，每年至少授予50个博士学位。
	研究型大学 II 类	每年至少得到1550万美元至4000万美元的联邦支持，其他同研究型大学 I 类。
	博士型大学 I 类	提供领域广泛的学士学位计划，承担直到博士学位的研究生教育，每年至少在5个学科授予至少40个博士学位。
	博士型大学 II 类	每年至少在1个学科授予至少20个博士学位，或至少在3个学科授予至少10个博士学位。其他同博士型大学 I 类。
硕士（综合）型大学和学院	硕士（综合）型大学和学院 I 类	提供领域广泛的学士学位计划，提供直到硕士学位的研究生教育，每年至少在3个学科授予至少40个硕士学位。
	硕士（综合）型大学和学院 II 类	每年至少在1个学科授予至少20个硕士学位，其他同硕士（综合）型大学和学院 I 类。
学士型学院	学士型（文理）学院 I 类	主要是本科生学院，至少40%的学士学位授予于文理领域（以及职业和技术学科），严格录取。
	学士型学院 II 类	主要是本科生学院。少于40%的学士学位授予于文理领域，较低的选择性录取。
副学士型学院	副学士型学院	提供副学士学位水平的证书或学位计划，除极少数外，不授予学士学位，主要是两年制学院。
专门院校	专门院校	提供从学士到博士学位教育，至少50%的学位授予一个单一的专业领域。
部落学院和大学	部落学院和大学	由部族控制，通常设置于部落居留地，都是美国印第安高等教育联盟（American Indian Higher Education Consortium）的成员。

表3 2000年版分类标准

分类名称		2000年版分类标准
博士/研究型大学	博士/研究型大学——广博型	提供领域广泛的学士学位计划，承担直到博士学位的研究生教育。在调研的三个学年中，每年至少在15个学科领域授予50个或更多博士学位。
	博士/研究型大学——精深型	提供领域广泛的学士学位计划，承担直到博士学位的研究生教育。在调研的三个学年中，每年至少在3个学科领域授予至少10个博士学位或在所有学科领域授予至少20个博士学位。
硕士型学院和大学	硕士型学院和大学 I 类	提供领域广泛的学士学位计划，提供直到硕士学位的研究生教育，在调研的三个学年中，每年至少在3个学科授予至少40个硕士学位。
	硕士型学院和大学 II 类	每年授予至少20个硕士学位。其他同硕士型学院和大学 I 类。
学士型学院	学士型学院——文理科	主要是提供学士学位计划的本科院校。在调研的三个学年中，每年授予的文理科学学士学位至少占50%。
	学士型学院——普通类	主要是提供学士学位计划的本科院校。在调研的三个学年中，每年授予的文理科学学士学位占50%以下。
	学士/副学士型学院	主要提供副学士学位与证书教育的本科院校。在调研的三个学年中，每年授予的学士学位数占总授予学位数的比例至少为10%。
副学士型学院	副学士型学院	提供副学士学位与证书计划，除极少数外，不授予学士学位。在调研的三个学年中，每年授予的学士学位数占总授予学位数的比例少于10%。
专门院校	专门院校	提供从学士到博士学位的教育，绝大部分学位授予一个单一的专业领域。
部落学院和大学	部落学院和大学	由部族控制，通常设置于部落居留地，都是美国印第安高等教育联盟（American Indian Higher Education Consortium）的成员。

表4 2005年版的基本分类标准

分类名称		2005年版的基本分类标准
副学士型学院	副学士型学院	最高授予学位为副学士学位，或者年授予的学士学位数占总授予学位数的比例少于10%。
博士学位授予大学	研究型大学（极强研究活动）	2003-2004 学年授予至少20个博士学位。在以下7项指标上的总分和师均得分综合表现很好：（1）理工学科的 R&D 经费。（2）其他学科的 R&D 经费。（3）博士后数量。（4）研究人员（非教师）数。（5）人文科学博士学位授予量。（6）社会科学领域博士学位授予量。（7）理工学科以外的博士学位授予量。
	研究型大学（较强研究活动）	2003-2004 学年授予至少20个博士学位。在以下7项指标上的总分和师均得分综合表现比较好：（1）理工学科的 R&D 经费。（2）其他学科的 R&D 经费。（3）博士后数量。（4）研究人员（非教师）数。（5）人文科学博士学位授予量。（6）社会科学领域博士学位授予量。（7）理工学科以外的博士学位授予量。
	博士型/研究型大学	2003-2004 学年授予至少20个博士学位。在以下7项指标上的总分和师均得分综合表现一般：（1）理工学科的 R&D 经费。（2）其他学科的 R&D 经费。（3）博士后数量。（4）研究人员（非教师）数。（5）人文科学博士学位授予量。（6）社会科学领域博士学位授予量。（7）理工学科以外的博士学位授予量。

硕士型学院与大学	硕士型学院与大学（大型）	2003-2004 学年所授博士学位少于20个，授予硕士学位至少200个。
	硕士型学院与大学（中型）	2003-2004 学年所授博士学位少于20个，授予硕士学位100-199个。
	硕士型学院与大学（小型）	2003-2004 学年所授博士学位少于20个，授予硕士学位50-99个。
学士型学院	学士型学院——文理科	2003-2004 学年所授硕士学位少于50个。所授学士学位占所授学位50%以上，同时文学和理学学士学位占50%以上。
	学士型学院——多科类	2003-2004 学年所授硕士学位少于50个。所授学士学位占所授学位50%以上，同时文学和理学学士学位占50%以下。
	学士/副学士型学院	2003-2004 学年所授硕士学位少于50个。所授学士学位占所授学位10%-50%。
副学士型学院	副学士型学院	提供副学士学位和证书计划，除极少数外，不授予学士学位。在调研的三个学年中，每年授予的学士学位数占总授予学位数的比例少于10%。
专门院校	专门院校	授予从学士到博士各级学位，但至少要有75%的学位集中在单一领域或相关领域。
部落学院和大学	部落学院和大学	美国印第安高等教育联盟（American Indian Higher Education Consortium）的成员院校。

从表2、表3和表4可以看出：首先，在分类指标方面，1994年版分类标准是授予学位的层次和数量、获得联邦科研资助经费的年度总额情况。2000年版分类标准的变化是继续使用授予学位的层次和数量这一标准，但是舍弃了联邦科研资助经费的多寡这一标准，而代之以授予学位的学科分布情况。2005年版基本分类的分类标准的变化是仍然继续使用授予学位的层次和数量以及授予学位的学科分布情况这两个标准，同时又增加了科研活动这一标准，所不同的是科研活动用多项细化指标综合衡量，而不是只使用联邦科研资助经费多寡这一个指标。其次，在量化的指标取值方面，比如科研经费的数值、授予不同层次学位的个数、学科覆盖面的个数等，在不同的版本中都有所调整。再次，在数据的使用方面，2005年之前的分类版本中所使用的数据通常是前3年的平均值，虽然这样做的优势是避免了年与年之间的波动所引起的变化，但是这一做法也恰恰掩盖了变化的趋势。所以，2005年版的分类法已经开始考虑同时使用前三年数据的平均值和最近一年的数据，有些指标只使用了最近一年的数据。

三、卡内基高等教育机构基本分类模式的启示

1. 基本分类模式的类型名称直接用授予学位的层次来命名

卡内基高等教育机构基本分类模式的类型名称虽然经过多次修订，有所变化和调整，但自1994年版以来，基本上是按照高校所授予学位的层次分成“博士、硕士、学士、副学士”四大类来命名的（除专门院校及其部族学院两大类外），每一大类中又根据所授予学位的数量和学

科及其它因素，相应分成几小类。

高等教育机构分类中一个非常重要的环节就是对划分出来的每一种类型赋予恰当的名称。类型名称可以说是一个分类方案中最具概括性和引人注意的部分。类型名称并不是针对某一个高等教育机构而言，而是具有某些共同特征的某一类高等教育机构的总称，因而具有更强的概括性，其确定难度更大。高等教育机构分类不仅是一个理论问题，更是一个实践问题，在确定其分类类型名称时，总的原则是尽量使名称贴切地承载和表达高等教育机构的类型意义，同时还应该遵循可操作化的原则。卡内基分类法基本分类模式的类型名称直接以高等教育机构授予学位的层次来命名，这种命名方法简单明了地描述了高等教育机构人才培养的特点。基本分类模式的类型名称特点对我国高等学校分类研究的启示是，直接以高校所授予学位的层次来命名，基本大类的名称采用博士型、硕士型和学士型等，然后再根据授予学位的数量及其它因素，对每一大类再进行细分。这可以作为对我国高校分类类型命名的思路。

2. 基本分类模式的分类标准以高等教育的职能为基本依据

卡内基高等教育机构基本分类模式的分类标准保留了高校所授予学位的层次和数量这一指标，学科覆盖面指标也逐渐得到保留和运用。科研活动指标经过反复修订甚至舍弃不用，但2005年版的基本分类还是通过更加综合的细化指标来使用它。由此可见，基本分类模式的分类标准是以高等教育机构授予学位的层次和数量、学科覆盖面、科学研究的任务等为分类标准的。这些标准体现了高等教育机构的人才培养和科学研究的行为与表现。因此，从设计思路上看，基本分类

模式的分类标准的设计思路是以高等教育的职能为出发点。从某种程度上说，高等教育机构分类是不可能涉及高等教育机构各个属性的，而只能选择那些表现力较强的、实质性的维度来作为分类的标准。如何在多元的因素中找到能够体现高等教育机构本质特征的参数和指标并对其进行科学合理的综合，然后依此对高等教育机构进行分类就成为问题的关键。由此可见，高等学校分类标准是多元的，但具有表现力的分类标准的设计应该以高等教育的职能为依据。

3. 基本分类模式的分类方法有定量标准和可靠的数据支撑

卡内基高等教育机构基本分类模式对高等教育机构进行分类时，不仅仅只是理论的演绎和定性的描述，而且还考虑了定量标准。例如，在2005年版的基本分类中，对副学士型学院类型的定量标准是最高授予学位为副学士学位，或者年授予的学士学位数占总授予学位数的比例少于10%。基本分类模式在确定各个高等教育机构的类型归属时，主要是根据各高等教育机构行为表现的公开数据进行的，有时使用三年的平均数据，有时使用最近一年的数据。基本分类模式对类别的定义直截了当，并不需要复杂的统计处理，人们很容易找到一所高等教育机构的类别与数据之间的联系。所采集的高等教育机构的数据来源于联邦政府的国家教育统计中心。依据定量的标准和可靠的数据指标得出的分类结果具有客观性和科学性，能够得到人们的普遍接受和认可。这也是卡内基分类法之所以成功的重要原因之一。

（宋中英，北京航空航天大学高等教育研究所，北京 100191；周慧，北京航空航天大学高等教育研究所，北京 100191）

（原文刊载于《高教发展与评估》2011年第5期）

分类学与类型学：国外高校分类研究的两种范式

雷家彬

库恩认为，一些重大的科学成就“都在一定时期里为以后几代的工作者暗暗规定了在某一领域中应当研究些什么问题，采用些什么方法”。具有这种影响和作用的科学成就，可被称为“范式”，它们为特定的、连贯的科学研究的传统提供模型。由此，我们可将范式理解为由科学共同体承诺和遵循的研究问题、理论、方法、价值等形塑而成的研究途径。自中世纪大学诞生以来，国外学界对高等教育机构类型演变认识就从未止步过，时至今日已形成了相对完善的研究体系和类型。本文将尝试对国外高校分类研究进行分类，总结相关研究中的规律和研究范式，以期为我国高校分类研究提供方法论上的启示。

一、国外高校分类研究概况

高校分类是指一定的主体依照特定的目的，根据高校个体的特征和差异，选择特定的标准和方法对高校进行“分门别类”。高等教育利益相关者都有着不同的分类目的，自然便形成了不同的高校分类体系。国外高校分类研究由来已久，人们习惯上将中世纪大学分为所谓的“学生型大学”与“教师型大学”。可见，自大学作为高等教育机构的同义语被首创始，高校分类问题便已出现。故从一定意义上说，高等教育的发展史就是一部高等教育机构、特别是高等学校类型的演化史。

从笔者所掌握的文献来看，美国、俄罗斯、日本、欧盟、英国、韩国、澳大利亚、联合国教科文组织等国家和地区、组织都有研究者对高校分类进行研究。研究主体包括高校校长和其它管理人员、专职教学科研人员、高等教育中介组织、政府机构等，学界内外对高校分类问题的重视程度可见一斑。

经过多年的研究积淀，国外高校分类研究的目的、方法和内容愈来愈多元，但其中所显现出来的研究路径却十分清晰。一般来说，分类研究

有两条基本路径。一是分类学（taxonomy），即基于可观测和可测量的经验性特征来区分项目；分类学方法本质属于普通聚类分析方法系列，通常与生物学而非社会科学有关，却卓有成效地被用于需要分类设计的众多学科之中。二是类型学（typology），即在概念意义上从多种维度划分一组既定的项目，类型的关键特征在于划分维度代表着概念而非经验事实；而这些维度则以某种理想类型观念——特意强调那些在经验事实中出现而非必要的特定特征的智力建构——为基础。总之，两者的基本区别在于前者是经验体系，而后者是概念体系。

不同管理体制的国家都会存在特定的分类体系和高校设置，高校分类研究所涉范围非常广泛。国内相关比较研究主要涉及对美国“卡内基高等教育机构分类法”、联合国教科文组织“国际教育标准分类”（ISCED 1997）、部分国家和地区高校设置政策（如美国加州高等教育系统总体规划、英国高等教育“双重制”）的引介上。为避免重复和限定研究内容，本文将高校分类研究限定在学界层面，适当涉及其它国家或地区、区域新近的高校分类政策，从分类目的、分类方法、分类结果等方面分别介绍国外高校分类的分类学和类型学研究范式。

二、国外高校分类的分类学研究范式

分类学亦称“系统学”，它起初是研究生物分类的学科，经典的分类学以形态学为根据，对生物进行描述、命名和分类。目的在于阐明生物的亲缘关系，以及生物进化、新种形成等问题。新的分类学应用遗传学、生态学、细胞学、胚胎学、生物化学等学科以及电子计算机等技术。同样，在高校分类中，分类学研究范式是一种典型的科学分类体系，它通常通过经验性数据和量化研究方法，力求对现实高等学校类型进行精确的分类描述。绝大多数的高校分类研究基本上遵循

了这种研究路径，其中较有影响的如美国的“卡内基高等教育机构分类法”、最近欧盟的“欧洲高等教育机构分类法”等。

1. 分类目的

致力于形成一种描述性的分类体系，国外高校分类的分类学研究范式的分类目的非常多元，高校和其所有的利益相关者几乎都有使用这种分类体系的必要。分类学范式下的高校分类研究主要有如下两个具体目的。

其一，描述高等教育的发展现状。描述现状的一个重要动因在于政策意义上理解和运用高等教育多样性的需要。莫费认为，极具多样化特征的院校类型促成了整个美国高等教育系统的生产力，这种多样性能提供人们所期待的大量产品（如学位项目、新知识、技术和学生发展），从政策的视角来看将使得有限的高等教育拨款得到更有效的使用。“欧洲高等教育机构分类法”的假设同样如此：“欧洲高等教育系统的实力在于其高等教育机构的多样性。”因此，通过分类提高欧洲高等教育机构的透明度，“更好地理解高等教育多样性、院校的使命、特征和运作情况，将增进人才的流动性、院校间的相互合作、欧洲高等教育文凭的认同，从而提高其国际竞争力和吸引力。”这些都需要借助实证分类法对高校类型进行历时的、描述性的比较分析。

这种“无偏见”的分类目的也与研究者认识高等教育机构的追求相符。如赫曼诺维兹从社会世界的视角，侧重以文化的差异对美国高等学校进行分类研究。他认为检视院校的文化并对它们进行分类有助于区分不同的院校和院校员工，通过收集关于个人如何构建院校实体和组织文化的信息，可以理解这样的交互关系：个人如何体认院校，反过来，学术生活的本旨又如何穿越院校的范围得以形成。

其二，评价高等学校的表现。“世界上没有两片完全相同的树叶”。高校的差异也体现在其服务表现之中，有价值倾向的评价活动因此可被视为分类活动的特例。这样的分类体系，“有利于增加院校和系统的透明度，方便跨境学生的学习投入和其他方面的流动性，并为政策制订者提供一个辅助性的规制工具。”

首先，学生和家长作为高校尤其需求这种高校评价体系。更为精确的大学分类体系“能为高校的使用者提供精当的高等教育入学条件信息，而这些信息将反映出相关高校入学门槛的高低”。其次，高校和政府视高校分类为进一步施行绩效管理的依据。高等教育机构正经历着从高度控制到更加自治的方向转变，大学教师正面临着难以决定其教学目标和限定其教学项目的困境，这使得他们不能在相对自由的高等教育供应者市场中更好地参与竞争。因此，莱兹认为有必要对教学质量进行评估，并基于大学的表现对其进行分类。最后，高校评价也被研究者用于认识高校和政策研究。派克和库认为卡内基高等教育机构分类法是研究和区分高等教育机构的工具，为更好地服务于认识高校的功能，他们认为测量学生参与程度是非常重要的，因为学生有目的地参与教育活动对学生在校时的学习成就有很大的促进作用。此外，在实施高等教育集权制管理的国家，对高等教育机构进行分类是一个非常有效的策略，可用于掌控院校的学术研究特征，也可“因校制宜地”研制各种院校政策。

要指出的是，客观地描述与有倾向地评价高校这两种目的很难割离。在国外，分类与评价经常被当成一个问题的两个步骤，甚至“提出分类法的主要目的在于提供一系列指标，以使那些在高等教育中的不同行动者能评价相应层次教育和院校的表现和质量。”

2. 分类方法

一般而言，分类学范式下的高校分类研究需要有明确的分类理由，要有特定的研究组织和单元，选择组织的特征或分类维度，然后基于数据分析将组织划入不同的类别。这种分类方法和步骤如下：①广度：确定是类型学还是分类学体系→②意义：阐述在广阔的社会背景体系下制定分类系统、选择分类方法的依据→③深度：分类应当使用多维的分析元素精确地反映组织的状况→④理论：使用一定的理论基础以引导分类学研究→⑤量化测量：使用关于组织的多变量数据和数字化的程序来实施→⑥完整性和逻辑性：应当包括本研究领域内的各类组织且分类结果应具有逻辑性和一致性→⑦

可识别性：分类结果应反映出组织的真实运作情况和其所处的复杂环境。

国内外学界对社会科学研究方法的分类存在分歧。以上分类方法更像分类“原则”，笔者进一步从研究方法（如历史研究法、调查法等）和分类技术（如各种统计方法）两层意义来解释之。

以调查法和量化研究法为代表的实证研究方法是高校分类的分类学范式的典型方法。赫曼诺维兹从社会世界的视角，主要运用个案访谈法，侧重文化的差异对美国高等学校进行分类研究。欧洲高等教育机构分类主要采用理论研究、预调查、个案研究、集中讨论等方法确定了教学、学生、科研、知识交换、地区参与、国际化导向等6个维度共23个分类指标。

统计方法是分类学范式分类研究的常用技术，其中最主要的是聚类分析。如理查德基于统计数据的因子分析、相关分析，按照霍兰德的类型论（Holland's Typology）对教师进行分类。珀塞尔等人选用英国大学及院校招生事务处（UCAS）的申请流程表、泰晤士优秀大学指南（2006-2007）、“跟踪未来调查”（Futuretrack surve）第一阶段中的学生大学入学成绩等数据，并参照其它大学排行榜，得到一个基于排名的入学（条件）对照变量。夏采用聚类分析、选择院校的研究表现对韩国高等育机构进行分类。莫费选用T检验、Man-Whitney U检验，按照学生和学位课程的产出测量卡内基分类法1988-89、1995-96年来美国研究型大学的多样化变化情况。

3. 分类结果

与分类目的对应，分类学范式下的高校分类研究通常得到描述式和评价式的两类结果。前者如派克和库划分了七类学生参与类型，依此得到相应的美国高校类型：（1）学生的活动非常多元但凝聚力不强，（2）学生的活动相对多元且凝聚力强，（3）学生主要参与学术交流且级别高，（4）学生的活动非常多元且凝聚力强、校内外交流广泛，（5）学生广泛使用信息技术但极少相互交流，（6）学生的学习期望高、学习上相互帮助、凝聚力强，（7）学生在学习上互

帮互助。再如“欧洲高等教育机构分类法”一般是根据某项指标上所有被分类院校的总分的4分位数来划分，从而得到在该项指标上的4个相对类别，通常用“较多/较重要”、“一般”、“较少/不太重要”和“极少/不重要”4个等级来表示。

评价式分类的做法更像是将高校作纵向分层排序。珀塞尔等人的高校入学条件分类体系包括入学条件最严格的大学、入学条件高的大学、入学条件一般的大学、入学条件较低在大学、一般学院、专门学院、海外高等教育机构等类型高校。夏将47所韩国有博士授权的高等学校分为研究型大学（7所）、研究活跃型大学（14所）和博士学位类大学（26所），并按工程学、自然科学、社会和人文社会三大类学科对这些高等学校进行了再次划分。赫曼诺维兹按学术世界的等级高低划分依次得到三类大学：精英型、复合型和社群型大学。莱兹通过对教学质量的评估，将意大利大学分为三类，即“被认可的”（38%，又分为“最好的”和“好的”两类）、“被有保留的认可的”（41%）和“不被认可”（21%）的大学。

三、国外高校分类的类型学研究范式

类型学又称“标型学”，它是考古学的一种研究方法；是将同一门类的遗物，根据其形态特征，分成类型，研究其发展序列和相互关系。类型学在高校分类中的运用往往侧重于阐释不同类型高等学校间的关系，它将高等教育作为一个系统或整体来还原高等学校分类问题。与分类学范式相比，类型学在国外高校分类研究中的运用范围要小得多。但是，该分类范式却在高等教育管理的实践中被广泛运用，如加州总体规划对该州高等教育体系不同类型高校使命的规定、澳大利亚近来对其高等教育系统的划分以及联合国教科文组织“国际教育标准分类”（ISCED 1997）中的高等教育分类，实际上都可划归为这种范式。

1. 分类目的

高校概念体系的提出透射着论者对于高等教育系统的深邃理解和历史性省思，具备这种宏大责任感和思辨能力的主体以高校和高等教育管理者、研究者为最多。类型学范式下的高校分类研

究大体出于如下两种目的。

其一，调整高等教育的结构。在高等教育政策研究中，这种预测可作为高校强化组织学习以应对不确定性环境的重要手段，它进而会上升为政府宏观高等教育政策的组成部分。以澳大利亚为例，同中国一样，该国教育、科学和培训部近年来也致力于推进该国第三级教育系统的整合，力促高等教育机构分类发展。其分类目的在于提高未来高等教育系统的多样化程度，为身处迅速变化环境中的大学和高等教育提供最好的调节框架。这种政府主导的高等教育机构类型变革，对于高校多样化的作用亦是明显，因为它“形成一种恰当的类型体系用以对高等教育系统配置进行分类，这种努力对于高等教育系统的多样化作用显著。”针对俄罗斯已于上世纪90年代着手实施主要科研院所和大学的组建计划、通过设置重点大学提升其国家的教育和科研水平的做法，Dezhina则认为，支持建设重点的高等教育机构可有多种方式，如通过将高等教育机构分为大学、学院、研究院，也可以实施一些项目，如“俄罗斯大学”项目（始于1992年）和“综合”项目（始于1996年）。

其二，预测高等教育趋势、探索高等学校的本质。“组织研究过程中的一个重要步骤就是对其进行有意义的分类。”换言之，高校分类研究的主要目的之一就是认识高校、寻找其持久的存在意义，细心的研究者和高校领导们尤其具有这种超脱政策和环境障碍的透视力。里克斯等人认为，可用的学校类型的复杂性使得个人越来越难考察到教育项目间的区别，故应将不同的教育提供者划分成一个类型体系，以此可为理论工作者、教育实践者、教育参与者和政策制定者提供一个清晰的描述体系，方便他们认清当前的教育结构、考虑未来的教育发展。埃布尔对美国新出现的公司大学的分类研究表明，“一个缜密的、定量性的公司大学界定和分类将使人们更清楚地认识公司大学的本质和新的公司大学的演化方式。”莱文对美国大学的展望显示，知识经济的产生、人口的变化、新技术的运用、高等教育民营化、知识生产组织的聚合是影响美国高等教育发展的五大因素，高等教育机构进一步扩张且日

益多样化将是未来美国高等教育发展的可能结果之一。总之，“教育项目分类有助于透过先前被帖上的标签来识别这些教育体系间的异同”。

2. 分类方法

思辨研究方法和理想类型法是高校分类的类型学研究范式的典型方法。论者们凭借对高等教育现象的敏锐感知力，或归纳出高校类型的本质属性，或提出未来高等教育机构的生态类型。如Dezhina阐释了精英（研究型）大学概念，认为研究型大学可源于不同的结构：如高等学校和学术研究机构，也可由不同的科学教育中心组成，它是以高等教育机构和其他科学组织的合作为基础的一个概念，包括专业和专门化、科研导向、专家与教师、制度、招生、研究氛围和企业伦理等方面的判断标准。莱森基于组织氛围，使用乔和詹姆期的感知氛围问卷测验了关于澳大利亚高等教育机构类型的两个假设，即资源的可得性决定了大学、机构和学院的不同，而组织的生命周期则可显示老、大的大学和新、小的大学间的差异；所用的测量维度包括组织冲突和歧义性、领导模式、工作组的合作、专业和组织的才智等。据此预测未来澳大利亚高等教育机构的类型。

类型学研究范式在运用非实证研究方法的同时，并非完全排斥量化方法的使用，至少在分类技术层面如此。前文所述埃布尔的研究，认为之前试图概念性的划分公司大学的做法，所使用的变量混淆，无益于形成概念，会使其更加令人难以理解。因此，实证检测出公司大学的基础维度，从而形成一个更丰富的、量化分类方案将更为有用。该研究在使用“survey monkey”在线工具进行实证性调查的基础上，通过判别分析、因子分析、聚类分析等测试这些组织的领导力、工作组、组织范围内的属性，以显示出他们能成功地预测样本中组织的逻辑组别。可见，量化的分类技术可作为提出高校类型概念的一种有效的验证手段而存在。

3. 分类结果

服务于高校设置和结构调整的类型学范式常是教育行政的重要内容之一。澳大利亚教育、科学和培训部在2005年的《问题报告》中提到

将该国高等教育机构分为三类：一是教学集中型大学，致力于在不同领域提供高质量的本科教学服务，如美国的文理学院；另一类大学主要从事本科和研究生课程教学，但也涉足少量的研究工作；第三类是研究集中型大学，侧重研究生教学，完全不或极少从事本科教学，如美国洛克菲勒大学和1946年-1960年间的澳大利亚国立大学。针对这份讨论文件中的分类方案，许多高等教育机构都提出了不同的意见。如格里菲斯大学认为，由于这种分类仅仅基于科研强度一个标准，因此多数人将视其为一个包括三个层次的排名体系。澳大利亚的大学分类，一个更为可取的办法就是仿效卡内基基金会，纵向依照规模大小和层次水平高低、横向依机构特征（如教学、研究、社区参与）构成分类维度矩阵，从而形成一种多面分类系统。

一方面，“纯学界”的研究提出基于现实的粗线条的高校类型，以增进对高校本质的理解。斯科特将英国一元制下的大学分为12种：（1）牛津与剑桥大学；（2）伦敦大学；（3）维多利亚市立大学（布里斯托尔、利兹和利物浦等）；（4）红砖大学（赫尔等）；（5）达勒姆和基尔大学；（6）技术大学（巴思和艾斯顿等）；（7）苏格兰大学；（8）威尔士大学；（9）北爱尔兰大学；（10）开放大学；（11）老的“新”大学（埃克塞特和肯特等）；（12）新的“新”大学（安格里亚和布莱顿等）。这种分类法可简化为一种经典的四分法：即古典红砖大学、早期的多科技术学院、早期的技术学院和1960年代的绿地大学。这种分类也能比较好地解释高校的组织效力。

另一方面，“纯学界”研究致力于对未来高等教育机构的存在形式进行预测和描述。莱文认

为高等教育机构将进一步扩张且更加多样化，美国将会出现三种类型的大学：一是以传统年龄段学生为主体的传统的校园大学，可称之为“砖式大学”（brick universities）；二是新的虚拟大学如尤利克斯特，它以非传统学生为主体，可称之为“点击式大学”（click universities）；三是以上“砖式”与“点击式”相结合的大学。埃布尔基于发展阶段、集权化程度、人力资源管理的战略与执行、发展业务的技巧、学习评估、与学术界的伙伴关系、用于学习的技术等指标，将美国势头正盛的公司大学分为四类，即成熟期、建成期、发展期、新建期的公司大学。

四、国外两种高校分类研究范式的比较与启示

作为两种基本的研究路径，分类学与类型学被广泛地运用到高校分类的研究理论和实践之中。两种方法尽管差异明显，但因自身固有的缺陷而常常被交替使用，从而具有方法论上的互补性联系。借鉴国外研究经验，如何结合研究目的调用适切的研究方法，是当前国内高校分类研究急需解决的一个根本问题。

1. 两种分类研究范式的比较

以上论述已清晰地展现了两种分类研究范式的差异，现作简单小结。如表1所示，在分类学范式中，通过量化的数据和指标客观中立地展现高等教育发展现状，是研究者认识和还原高校图景的重要方式，这对政府的高等教育多样化政策具有借鉴作用。更为精细的或带有价值判断倾向的高校评价，有助于学生和家长的择校，是高校管理者对内部部门实施绩效管理、院校战略和标杆管理的有效工具，更是研究者认识高等教育的手段。借用实证研究方法和聚类分析技术，分类学用详细的数据、指标体系，从某些层面深描现实

表1 国外分类学与类型学高校分类研究范式的比较

	分类主体	分类目的	分类方法	分类结果
分类学	所有高等教育利益相关者	描述高等教育的发展现状、评价高校的表现	实证方法为主(质性研究和量化研究)、分类技术以聚类分析为主	描述式或评价式的经验体系，单维度、相对细致的指标体系和量化结果
类型学	高校和高等教育管理者、专职研究人员	调整高等教育的结构、预测高等教育趋势、探索高校的本质	思辨方法和理想类型法为主、部分采用统计技术	设置政策或理想类型式的概念体系，多维度抽象的分类标准、结果直觉化

高等教育的立体景观。

反之，类型学派敏锐地把握高等教育发展趋势，反映出一种强烈的高等教育系统观，而这正是高校和高等教育管理者的重要使命，也是他们借诸掌控未来高校设置和结构调整方向的必要素质。以探索高校本质为指向的高校概念系统，力求将高校置于历时性的高等教育发展史中，进而勾画出未来高校的理想类型，试图寻找如柏拉图脑中那个“完美圆”般亘久不变的“大学”。运用思辨方法和韦伯的理想类型法，论者可充分发挥其抽象能力，多维度地展现其直觉或意念中的高校概念体系，自由地勾画高校的理想类型或设置政策。

抛开这些表面的差异，两种分类研究范式本身各有一定优势和不足。分类学范式的适用范围尽管更广，即便设计得再精细，往往只限于静态地揭示某一时间截面上现实高等教育的某些特定维度的发展状况，分类者应较全面地掌握量化研究方法和统计技术。为测量多样性，这种方法论在比较权限上（jurisdictions）是有帮助的，但对在其他方面的比较则是毫无帮助甚至是误导的；而且，这种侧重于外部多样化的分类研究致力于分类的操作化和方法突破，却未详细解释其分类结果。

相比而言，国外类型学范式的高校分类研究相对较少，尽管这种范式下的分类结果相对抽象，并未很好地运用规范研究方法和技术，却极力动态地展现不同时间高等教育的多维度的发展情况；由于院校角色和职能范围总是在变化，这种分类范式特别胜任在经济社会生活的大框架下探讨高等教育体系结构问题。不要因分类方法上的“不科学”而怀疑这种研究的价值，类型学论者以高等教育实践者和专职研究人员居多，提出和解释高校概念体系更需要长期的工作体验和深厚的逻辑推理能力。

因此，分类学与类型学因分类目的上的不同，很难说哪种范式更为有效。成功的分类研究总是交替运用了这两种研究范式，实现了分类方法和技术、分类思想的综合。甚至有论者就认为，高等教育分类的目的之一就是根据概念性的称谓、实证验证和对正式结构的有效测量对院校

进行描述和排名。如果说“现实的圆”永远无法全面地还原“理想的圆”，那么这两种分类范式的综合运用则是透析大学理念的不二之法。“卡内基高等教育机构分类法”、“欧洲高等教育机构分类法”等经验体系，在调查研究、个案研究和聚类分析前后，都贯穿着一组“后验性的”高校概念；而1960年加州高等教育总体规划方案和“国际教育标准分类”也并非纯粹的概念体系，而是历经先期数次对现有高等教育现状的多角度深描后的产物。

2. 启示

“建立高校分类体系，实行分类管理”是《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》所提出的一项重要任务，这也一直是我国教育行政部门和学界的共同追求。以上对国外高校分类研究范式的比较分析，或可为我们提供某些方法论上的启示。

第一，明确分类目的是高校分类研究和实践的前提条件。可将高校分类目的作一些简单的二分法处理。如按分类主体分为规划体系（高校和高等教育管理者）和描述体系（高等教育研究人员），按有无价值取向分为一般分类体系和评价体系（甚至排名体系），按研究方法分为思辨体系和实证体系，等等，每一对体系都决定了所应遵循的研究途径。以分类体系和排名体系为例，这两种体系之于高等教育的最大意义在于它们提供了在某些领域特定院校活动精确、详实的数据。这样的分类化做法并未告诉我们哪一所高校最好，而是告诉我们每所院校在特定环境下表现如何。因此，确定自己的立场和价值观便成为论者研究的基础性工作。

第二，深厚的思辨能力和对被分类高校的深入认知是分类者应具有的基本素质。分类学范式实际上提出了特定的后验性的高校类型概念，再精湛的量化研究方法和统计技术的运用都应在已有高校类型假设的指引下进行；而类型学范式下所谓的高校概念类型多属先验性的，需要分类学研究的量化证明，这对分类者的分析能力提出了更高的要求。可见，较强的思辨能力是论者得以勾画高校类型的必要素质。同时，分类者也应充分了解日益复杂的高等教育机构类型，这是因为世界上大众化高等教

育体系的一项核心特征是异质性，这样的高等教育体系应该是一个服务于不同的顾客、拥有不同的目的、接获不同方式的补助、具有不同质量与成就水平的各类高等教育机构的集合体。

第三， 適切研究方法的选择是高校分类取得成功的重要保障。“从远处依全国性的统计数据将高等学校分类永远无法全面把握它们的特征和复杂性，但这种框架对于它们多面特征而言还是比较公正的方式。”如何才能达至这种理想状态的多面特征呢？单靠分类学范式或类型学范式未免有失公允，为处理好高校分类中的单维度与多维度、量化实证与概念分解、静态描述与动态预测间的矛盾，寻求两类研究范式的有机统合，因地制宜地选择研究方法，或许有望得到高等教育系统立体的、历时性的图景。事实上，这也正是目前成功的分类体系百试不爽的研究路径。

第四， 理性解释分类结果是高校分类体系

获得认同的必要程序。“分类系统并不是根据划分组织的手段的容易与否或简洁与否来评价的，而应根据其实用性和其重现现实的能力来决定。”要令分类结果为他人所接受，论者仅凭设计精当的研究是远远不够的，还应加强“自我宣传”，即比照高等教育现实和其它分类体系，向分类体系的可能使用者详尽地诠释其高校类型概念和结构关系。这对描述和评价高校发展现实的分类学范式来说尤为重要，好比人们总是拿肖像画的原形来评价画的展现力一样。类似地，类型学范式若不对所提出的高校类型概念进行解释，这样的分类法只会如“水月镜花”，无法成为人们认识现实高校、预测高等教育结构变化的参照系。

（雷家彬，华中科技大学教育科学研究院博士生，湖北 武汉430074）

（原文刊载于《清华大学教育研究》2011年第2期）

高等学校为什么要分类以及怎样分类？

——加州高等教育规划分类体系与卡内基高等教育机构分类的比较

赵婷婷 汪乐乐

随着高等教育整体规模的扩大，高等教育从精英时代走向大众化的时代，高等学校间的差异也越来越明显。学校间的差异是怎样形成的？原因很多，比如随着整体高等教育规模的扩大，资金的分配方式及流向将发生变化，这将对高等学校的办学产生深远影响；再比如，大众化阶段的高等教育需求比精英时期更加多样化，这也对高等学校提出了不同的要求，因此有人把大众化的首要特征定义为“高等教育系统的多样化”，也就是说，随着大众化的进程，高等学校将不得不向多样化的趋势发展，高等教育机构将因为它们之间存在越来越大的差异而产生分化。

高等学校的分化和高等学校的分类是一个问题的两个方面，分化是客观结果，表明高等学校之间在责任、使命、特点等方面存在的客观差异；而分类则带有主观色彩，虽然分类必然要依据高等学校的客观差异，但是对高等学校分类意味着要给学校贴上一个“标签”，以表明高等学校间存在的分化和不同。

这就提出了一个问题：为什么要给高等学校分类？怎样分类才更加科学合理？对这一问题，近年来我国学术界多有争论，各种分类众说纷纭、莫衷一是，本文试图从美国在大众化阶段的两个著名分类系统——加州分类和卡内基分类出发，研究它们产生的背景和分类的思路，目的是通过对美国的研究，回答高等学校为什么要分类以及怎样分类的问题。

一、加州高等教育规划分类体系和卡内基高等教育机构分类简介

加州高等教育分类体系是在加州高等教育总体规划中构建起来的。《美国加利福尼亚州高等教育总体规划》（A Master Plan for Higher Education in California）于1959年由克拉克·科

尔(Clark Kerr)主持起草，获得州参众两院议会通过，总规划于1960年开始正式实施。总体规划由加州教育理事会与加州大学董事会二者的联络委员会提出，并由州长召集的立法机构特别会议签发，因此它是以案的形式出台的(参见表1)。

1971版卡内基高等教育机构分类是由克拉克·科尔领导的卡内基高等教育委员会（Carnegie Commission on Higher Education）制定的，1971年在基金会的报告中使用时，1973年正式对外公布。这是卡内基分类法的最初版本，设计的最初目的是要把它做成一种能够提供给高等教育研究者使用的研究工具，用以更好地描述美国高等教育机构的多样性（参见表2）。

加州高等教育总体规划是不是可以看成是一种分类，是对两者进行比较之前首先应该回答的问题。从加州总体规划产生的背景来看，它所解决的是高等教育机构“同质化”以及怎样使高等学校能够满足社会多样化需求的问题。从当时加州的高等教育来看，“有些州立学院想要成为羽翼丰满的大学，有些社区学院想要成为四年制学院，私立学院感觉受到他们所谓公共部门的不灵敏的扩张的威胁”，所以，在总体规划制定前，几乎没有学校愿意安于自身的角色和地位。另一方面，社会对高等教育的需求越来越多样化，“学生要求进入高等教育的呼声日益高涨”，市场要求高等教育系统“为更多的职业培养更高的技能”，“州立法机关正在接管决定高等教育政策的过程中，把决策权从高等教育本身接过来”。加州总体规划这是在这一背景下出台的，实际上，它是以案的形式确定的高等教育机构的分类，每一种类型的高等教育机构对应着社会的不同需要和要求。因此，从这种意义上说，加州高等教育总体规划也是一种分类。

表 1 1960 年加利福尼亚高等教育总体规划中规定的
加州公立高等教育体系及其特点

	加利福尼亚大学 UC	州立学院 CSUC	初级学院 CCCs
	全州性的协调机构:高等教育协调委员会(代表来自公立院校,私立大学、学院),后来发展为加利福尼亚中学后教育委员会(CPEC)		
管理者	<ul style="list-style-type: none"> 加州大学董事会(the Board of Regents) 不受州政府管理,享受宪法上的自治 	<ul style="list-style-type: none"> 州立学院系统托管理事会(Board of Trustees) 州政府只对州立学院直接管理 	<ul style="list-style-type: none"> 分为三个层次: <ol style="list-style-type: none"> 州范围的校长办公室及州长董事会(Board of Governors); 各学区的学区董事会(district boards of trustees); 各个学校自己的管理; 不受州政府直接管理,是地方实体。
招生	区别招生库(differential admission pools)		录取所有加州高中毕业生中有意愿继续其教育的学生以及其他表明其成熟度具有在高中后教育取得成功的人士。(凡高中毕业或年满十八岁均可就读)
	<ul style="list-style-type: none"> 加州公立应届高中毕业生排名前 1/8 的学生; 所有合格的转学生; 高等院校合格毕业生到研究生课程。 	<ul style="list-style-type: none"> 加州公立应届高中毕业生的中排名前 1/3 的学生; 所有合格的转学生; 高等学校合格毕业生到研究生课程。 	
	满足超常学生的特殊要求,与高中合作为还在完成其高中业过程中的部分天才学生提供大学课程		
转学	社区学院的学生在显示令人满意的成绩后可以转入大学或州立学院;中学毕业时还不合格进大学或州立学院的学生必须在转学前完成学院前两年的课程。		
	加利福尼亚大学 UC	州立学院 CSUC	初级学院 CCCs
教学	<ul style="list-style-type: none"> 通向本科学位的基础宽泛的教育; 通向硕士学位和博士学位以及博士后教学项目的研究生课程; 在专业领域的教学; 培养教师的课程。 	<ul style="list-style-type: none"> 通向本科学位的宽泛的课程,如:文理学科、标准学科领域的专业,以及根据其性质需要四年大学教育的应用领域。 其责任不在培养教师的各类课程; 通过文理学科和应用领域硕士学位的各类研究生课程。 	<ul style="list-style-type: none"> 为计划完成大学教育的学生提供前两年大学教育; 公民们所需的、可应用于公民、医疗卫生、科学和基本沟通等广泛领域的两年制文科学士学位课程; 要求两年或者更少时间的职业技术教育、通识教育和培养学生就业的培训; 足够广泛的咨询服务,以满足各个群体的需要; 向对所选课程准备不够充分的学生提供补救课程; 为非全日制学生提供的职业技术教育、通识教育和其他合适课程。
科研	<ul style="list-style-type: none"> 成为州政府支持的负责基础科研和应用科研的首要学术机构; 成为博士学位和其他科研项目所必需的图书馆资源的公共存储地。 	<ul style="list-style-type: none"> 认识到教学是其首要功能 提供与所授予学位相适应的图书馆、实验室和其他设施; 提供与其首要功能一致的设施从事科研。 	把自身定位为教学型院校,所有科研应以改进初级学院的教学质量为取向。(此外,应鼓励初级学院的教研人员在暑假和学年中任何可能的时间从事个人的科研)

表 2 1971 年卡内基高等教育机构分类

高等教育机构的类别	所包含的高等学校类型
博士学位授予机构	十分重视研究的大学
	中度重视研究的大学
	中度重视博士学位授予的大学
	有限重视博士学位授予的大学
综合型学院	综合型院校——选择 1
	综合型院校——选择 2
文理学院	文理学院 1
	文理学院 2
两年制学院和机构	所包含的高等学校类型
专业学院和其他专门学校	神学院, 圣经学院, 和其他提供宗教学位的机构
	医学院和医学中心
	其他的健康专业学校
	工程技术学校
	工商管理学校
	美术、音乐和设计等艺术学校
	法律学校
	教师学院
	其他专门机构

二、为什么要分类——两个分类系统的背景和思路

加州分类系统和卡内基分类系统虽然相隔十余年, 但实际上两者产生于美国高等教育发展的同一时代, 即所谓美国高等教育的“黄金时代”, 因此两个分类系统在所面临的背景和产生的原因方面非常相似。如果结合我国现阶段的情况来分析, 更能发现这其中惊人的相似之处。我们不禁要问: 高等教育机构的分类是否有其历史的必然性?

(一) 两个分类系统产生的背景

1. 高等教育规模急剧扩大, 处于向大众化转变的进程之中。美国高等教育规模的扩大始于战后退伍军人涌入高校。1944年美国国会通过《军人权利法案》后, 1945-1956年, 进入高等学校的退伍军人达到了223万人, 仅1947年, 在高校注册学习的退伍军人总数达到115万, 占该年美国高校在校学生总数(233万)的49%。之后, 到20世纪70年代, 美国高等教育规模呈逐年上升趋势, 每年大致增长一至两个百分点, 增长速度超过以往二十年的总和(见表3)。在整体大环境下, 加州高等教育也处于一个快速发展时期, 秋季全日制在校生数1955年比1945年增长了55, 646人, 增幅为35%。

表 3 1958 年到 1968 年美国高等教育注册学生数的变化情况

年份	注册学生数	注册学生占 18-24 岁人口的百分比(%)
1958	3,226,000	21.2
1960	3,582,700	22.2
1962	4,174,900	23.7
1964	4,950,100	26.4
1966	5,928,000	27.8
1968	6,928,100	30.4
1958-1968 年均增长率	7.9%	—

随着高等教育规模的扩大, 美国高等教育开始步入大众化阶段。1950年, 美国高等教育毛入学率达到了14.3%, 1971年已达到35.3%, 因此, 两个分类系统产生的20世纪60、70年代, 正是美国高等教育从精英向大众转变的时代。

2. 高等教育机构的规模在扩大, 原有高等教育系统的平衡被打破。随着高等教育整体规模的扩大, 美国高等教育机构的规模和数量也在增长。从1958年到1968年, 高等学校数量的年均增长率为2.9%, 同时, 高等教育机构的规模也在扩大。1955年, 美国仍有约50%的高等学校学生人数不足500人, 千名学生以下的学校所占比例达70%以上, 万名学生以上的院校数量仅占2.2%。但是, 到1968年, 500名学生以下的高校数量已经减少到约25%, 千名以下为50%, 万名以上的院校已经增加到179所, 比例已达7.2%。

高等教育机构数量和规模的扩大破坏了原有高等教育系统的平衡，不同办学规模的学校在办学理念、定位、课程设置、教学方法等方面开始出现分化，但是因为当时系统尚处于分化初期，因此还带有某种混乱状态，不同规模的高等学校在定位上还不十分明确，高等教育系统中的层次、类别等也没有形成。

3. 高等学校的科学研究受到重视，导致了学校间的趋同发展。1957年，苏联地球卫星上天，美国人开始反思自己的教育，同时，由于国际竞争和国家的需要，高等教育开始成为美国政府优先发展的重点。1958年《国防教育法》出台，强调要提高基础科学和教育质量，联邦政府为州立高等院校拨款2.8亿美元，以建立和扩大研究生院。这一举措极大地促进了研究生教育和研究型大学的发展。据统计，仅从1959到1970年，整个高等学校的财政收入由57.9亿美元增加到215.2亿美元，增长了将近300%。除了教育法案连带的拨款，政府对不同类型、层次的院校进行不同力度的资助，其中对研究型大学的拨款力度最大。这些政策导致高等教育机构“同质化”发展的倾向，高等学校为了获得更多的经费和资助，都越来越重视科研，朝着研究型大学发展。

(二) 高等学校分类是规模扩展后系统重建秩序的客观要求

美国高等教育在20世纪60、70年代的发展与我国现阶段高等教育的状况十分相似，美国正是在这一时期推出了著名的两个高等学校分类系统，而我国现阶段对高等学校进行分类的呼声也日渐高涨。就我国的情况而言，高等学校分类日益受到关注的原因可能有两点：第一，随着高等教育规模的扩大，高等教育机构间的差别越来越明显，已经初步形成了不同的类型，需要通过分类进一步明确不同类型高等学校的职责和使命；第二，由于高等教育系统内资源分配方式、政策、观念等多方面的影响，目前我国高等学校存在着趋同发展的现象，一些学校不顾自身条件争办研究型大学、盲目提高学校“层次”，对我国大众化高等教育系统秩序的建立以及发展产生了不良影响。

这就提出了一个问题：高等学校的分类是否存在某种规律？高等学校分类与高等教育规模

扩展之间有着怎样的内在联系？这一问题可以从多角度进行分析，我们尝试从系统秩序的建立方面分析这一问题。

首先，分类是系统重建秩序的方式。高等教育规模的扩大在某种程度上造成了系统的混乱，尤其是规模扩张的初期，混乱状态更加明显，以往精英教育阶段的规则被打破，“大发展”留给了高等教育机构更多的发展机会和空间。因此对整个高等教育系统来说，它需要对高等学校进行分类，以便重新建立秩序。有学者对加州分类进行过评价，认为“加利福尼亚的方法使得其高等教育的发展比其他大多数的州都更有序”，点明了加州分类的这一突出作用。

其次，大众化的高等教育系统在客观上提出了分类的要求。应该说，精英教育阶段高等教育机构的“同质化”倾向更为明显，但由于高等教育整体规模有限，而且精英高等教育所担负的使命也比较单一，因此这种“同质化”是相对比较合理的。但进入到大众化阶段，高等教育所担负的使命变得越来越多样化，高等教育规模也更加庞大，因此在客观上提出了对高等学校进行分类的要求。

最后，从科研实力角度对高等学校进行分类，是维持系统稳定的要求。中美高等教育发展中的一个现象值得我们深思：美国在20世纪60、70年代形成的两个分类体系，其分类标准从根本上说都是以科研实力为导向的；我国当前比较受认可的分类如“985”学校、“211”学校等，实际上也是科研导向的分类。为什么在高等教育规模扩大之初，科研会成为高等教育分类标准的首选因素？我们认为，如果从系统秩序的角度分析，以科研为导向对高等学校进行分类，有助于形成金字塔型高等学校的分布，处于顶层的高等学校有较强的科研实力，处于基层的高等学校则是数量庞大的以教学为主要任务的学院，这种上窄、下宽的金字塔型高等教育系统更有利于系统的稳定。

三、怎样分类——描述性分类和规定性分类

目前，我国学术界对高等学校的分类颇多争论，争论的焦点集中在应该怎样对高等学校进行分类之上，提出了各种分类方法，如按照层次、类型、专业等不同的方法进行分类，但我们认为，其间有些问题仍存在模糊认识，有些问题则

还没有得到应有关注，这些使得现有的分类研究和分类实践徘徊不前。以下我们将结合加州分类和卡内基分类，对这些问题进行研究，以期对创建我国高等教育机构分类体系有所借鉴和启发。

（一）分类既是一个理论问题，更是一个实践问题

高等学校的分类无疑首先要建立在对高等教育机构分类的理论研究之上，这些理论研究就是目前学术界比较关注的一些问题：如为什么要进行分类？分类的标准是什么？各种类型高等学校的特点是什么？在上述问题中，现有的分类研究更集中于说明“为什么”和“是什么”，而对“怎么样”很少涉及。

“怎样分类”这个问题带有更多的实践性，要想回答这一问题，不仅要回答“分类标准是什么”、“各种类型是什么”等问题，更要切实地建立一个可操作的分类系统，就像加州系统和卡内基系统一样。如果把分类比作“贴标签”，那么“为什么”和“是什么”都是“做标签”的过程，“怎么样”才是要把标签贴上去的过程，这包括“为什么贴”、“谁来贴”、“怎样贴”等环节。

为什么要强调分类的实践性？这和“为什么分类”这一问题密切相关。如果我们要通过分类建立系统秩序，那么只有真正建立了分类系统，其作用才能发挥出来。因此我们说“分类是一个理论问题，更是一个实践问题”，再好的分类如果只停留于理论研究，其作用都无法发挥出来。从另一个方面讲，分类的科学性和客观性并不完全取决于前期的理论研究，分类本身必须依据于高等教育实践，因此随着实践的变化，它也需要在实践中逐步修订。因此，分类的科学性和客观性并不是静止的，它是一个动态的不断完善的过程，加州分类和卡内基分类的数次大修订充分说明了这一点。

（二）描述性分类和规定性分类

以上的分析说明，对分类的研究，不仅应该关注分类的标准，更应该关注分类的实践。所以，本文提出，从描述性分类和规定性分类的角度来理解分类问题。顾秉林先生曾经提出，加州总体规划为“公立高等教育系统树立起‘规划型分类’的典型。这种分类通过法律约束或政府推动，建立起了对不同高等教育机构功能分化有指导性和约束力的规则与秩序”。台湾淡江大学的杨国赐教授也曾经对加州规划和卡内基分类进行

过比较，他认为，卡内基分类是“以角色与功能作为区分标准”，而加州总体规划是“以任务作为区分的分类标准”。

从分类制定的方式和手段出发，我们将高等教育的分类分成描述性分类和规定性分类两种，卡内基分类是描述性分类的代表，而加州分类则是规定性分类的代表。以下我们从三个方面来考察两者的异同。

1. 分类目的不同。描述性分类的目的就是对高等学校的特征进行描述，以便对具有不同特点的高等学校进行区分。描述性分类所持的标准是关键，因为高等学校的特点很多，根据哪一种标准对其进行分类，就是从哪一个维度出发建立系统秩序。但是要注意，描述性分类所描述的高等学校的特点并不是在分类后形成的，在进行分类以前，这些特点就已经存在，只不过分类后这些特点成为这类高等学校的典型特征，所以，描述性分类的作用是刻画和引导。

拿卡内基高等教育机构分类来说，它是卡内基高等教育委员会在进行研究工作时，为了满足政策分析的需要而创建的。在1973年公开出版的第一版分类报告中明确提出，分类的一个重要目的是“为更多的进行高等教育研究的个人和组织提供帮助”；分类的另一个目标是为了唤起人们对美国高等教育机构之间的差异的注意，并强调应意识到这些机构多样化的重要性。在卡内基分类发布不久，就有研究用到了这一分类，研究者认为，“我们无论怎样都没发现在可预见的将来需要更多的授予博士学位的研究型大学”，相反我们应该“保留甚至增加高等教育机构在类型和培养项目上的差异来抵抗同质化”。因此，可以看出，卡内基分类突出地体现了描述性分类的目的，这就是要关注高等教育机构的现有特点以及他们之间的不同。

规定性分类则是要通过某种手段对高等学校的特点给予规定，使各类高等学校按照所规定的使命而发展。所以，其关键在于手段，手段必须足够权威，规定性分类才能有效，才能达到建立高等教育系统的目的。另外，和描述性分类不同，在对高等学校进行规定性分类以前，尽管它也表现出一些这一类型的特点，但还不够明确，它的特点和定位是

在规范性分类之后逐渐明确起来的。

加州高等教育分类是加州高等教育总规划的产物，而且以法律形式固定下来。加州高等教育之所以要分类，是为了解决当时加州高等教育系统中出现的缺乏秩序的问题，因此在这里，分类只是规划的工具，而不是规划的目标。加州高等教育分类除了关注各层次高等教育机构的职能，更对不同层次高等教育机构的资源配置进行了规定，这可以说是规范性分类的最好体现。

2. 分类机构性质不同。规范性分类必须体现权威性甚至强制性，因此一般由具有行政权力甚至立法权力的机构来制定。加州分类是由加州总规划调研小组撰写的，这个小组在加州教育理事会与加州大学董事会二者的联络委员会委托下成立，其成员全部是来自各类高等院校的代表。而且，加州教育理事会是当时州立学院系统的管理者，加州大学董事会是拥有宪法独立地位的加州大学管理机构，因此这一分类具有权威性。但只有权威性是不够的，还必须具有某种强制性，这就必须通过立法手段。确定加州公立高等教育系统三个部分各自的基本使命和管理结构的立法是1960年4月14日通过的《多纳霍高等教育法案》，该法案由州长正式签发，以众议院第88号决议的作者多纳霍(Dorothy Donahoe)命名。

制定描述性分类的机构则更加多样化，在美国大多为民间机构，比如卡内基高等教育分类就是卡内基教育促进基金会创建的，后者是一个非营利性的、独立的教育研究和政策中心，其宗旨是“鼓励、支持教师职业以及高等教育的利益、提高教师职业的地位”。1967年，卡内基教育促进基金会创建了卡内基高等教育委员会，目的是为了对美国高等教育面临的主要问题进行研究。在研究的过程中，委员会碰到了一个难题——当时还没有一种分类体系能根据与学院和大学工作最相关的各维度将它们进行分类。于是，为了满足研究的需求，卡内基分类法诞生了。

卡内基分类虽然没有以法律的形式强制执行，但由于其制定机构的权威性以及分类本身的科学性，它在美国高等教育机构分类中逐渐起到主导作用，高等教育研究领域很快地接受了这种分类体系，现在它已经被高校、政府、基金会、媒体等广

泛使用。在这种意义上，它虽然不是规范性分类，但也在某种程度上起到了建立制度和秩序的作用。

3. 分类标准和方式不同。分类标准和方式是分类目的的具体体现，因此，不同的分类目的必然导致分类标准和方式上的不同。作为规范性分类的加州分类法，为了确定高等教育系统的秩序，直接规定每个类别的职责和定位，包括要提供什么样的课程、招生的范围、管理机构、承担多大程度的科研任务、授予什么学位等。在1959年的众议院第88号共同决议中明确提出：“针对初级学院、州立学院、加州大学和本州其他高等院校中的高等教育设施、课程与标准之发展、扩充与整合，编撰一个高等教育总体规划，以满足本州在今后十年内及未来之需求”

加州分类是加州高等教育总规划的调研小组在研究的基础上形成的，在制订规划以前，调研小组对学生的录取和保留等情况、加州高等教育的财政支付能力、加州高等教育成本、院校容纳能力和区域需求等方面进行了深入调查，并对今后十五年内加州高等教育各方面状况进行了预测。规范性分类具有一定的刚性，而且是高等教育发展和政策出台的基本依据，因此充分的前期调研是十分必要的，否则会造成分类不当，影响整个高等教育系统的发展。

与加州分类不同，卡内基分类的目的是为了寻求分类“能与机构的功能、学生的特性和院系组成保持一致”，因此它是根据高等教育机构做了些什么来对它们进行分类的，如根据在授予学位的类型和数量、所获得的联邦基金的数量、学科的特殊性、入学条件等对高等学校进行分类。

描述性分类的标准也决定了其分类方式。卡内基高等教育分类不像加州分类那样，它不做实际调研，也可以说它没有自己的第一手资料，而是根据其他机构搜集的数据作二次分析。卡内基分类所使用的数据都是政府数据，来自美国教育部和国家科学基金会等。

四、分类的局限及修订

任何分类都有利有弊，因为再详细的分类也不可避免地要在一定程度上抹煞个性，分类从本质上说是一个寻找共性特征的过程，它只能表现类型上的特征差异，但无法表现个体间的个性差

别。对高等学校进行分类，是高等教育规模扩大后不得已而为之的做法，所以分类本身存在的局限决定了任何分类都必须不断修订和改变。

（一）规定性分类的利弊及加州分类的修订

1. 规定性分类的利弊。规定性分类的优点集中体现在其高效性、明确性和权威性方面。所谓高效性，是指规定性分类能够比其他分类更加迅速、有效地建立起高等教育系统的秩序，高等学校被规定在某一类型上，它就必须完成这一类型所应该承担的责任和使命。在某种意义上，规定性分类是由于其强制性而具有高效率的特点。所谓明确性，则是说规定性分类可以对高等学校的定位、使命等给予明确规定，高等学校现在和未来的发展应该按照所规定的目标来进行。所谓权威性，是说规定性分类通过立法、行政等手段使自身具有必须被遵守和服从的权威，它的分类设计着眼于整个高等教育系统，而并不是某一高等学校自身的意愿。

规定性分类的缺点与优点是相伴共生的。如果某一种规定性分类足够科学、客观，那么它将体现出高效、明确、权威的特点。但如果分类本身存在比较大的问题，它的缺点就将显现出来：强制性和高效率可能会使分类显得过于刚硬和任性；明确性的特点也可能导致同一类型内部高等学校同质化的发展；其权威性也会招来高等学校对分类是否公平的质疑。比如，在制定加州分类时，州立学院内部就已经有激烈的斗争，教授们支持州立学院发展成为大学，而不仅仅限于低一层次的地位。分类系统建立以后，那些在州立学院以及社区学院中工作的教授们认为，“我们在知识上和社会上都有一种疏隔感，感觉自己像二等学术公民，很少有机会参与知识和教育等方面的协作”；还有学者认为，“这种总体规划，实际上是一系列政治上的强制规定，是一种骗局，它使那些最具有实力的院校获取最大比例的资源，从而维持他们对特权的垄断”。

由于规定性分类对分类的科学性、客观性要求更高，因此规模比较小、高校类型比较少的系统更适合作这种分类。加州总体规划中只规定了三种高等学校的类型，涉及的学校都在加州范围内，这些是它能够付诸实施的基础和条件。

2. 加州高等教育总体规划的修订。无论怎样科学、客观的分类都应根据情况的变化进行修订，规定性分类因其具有刚性特点，更应注重不断的修订。从1960年到20世纪末，加州高等教育总体规划共经历了四次修订，但这四次修订都未对分类作结构上的修改。

第一次修订是在20世纪60年代中期，主要是通过检查规划条款的执行情况，对条款进行了一定程度的调整。第二次修订是在70年代初，主要建议有两方面：一是组织机构上的变化，即改组高等教育理事会为加州中学后教育委员会，同时调整了董事会的构成和任期；二是提出为所有的学生提供入学机会，尤其是要关注种族、性别、经济等方面处于弱势的学生。第三次修订是在80年代末，主要是对社区学院进行了评估，重在解决转学中的具体问题，保障转学生的权益。第四次修订是在90年代末，面对90年代美国经济衰退而导致的高等教育财政被削减，这次修订对加州高等教育财政的未来提出了建议，同时进一步将学前教育到中学后教育都纳入了规划的范围。

尽管加州的分类系统被公认为是比较成功的高等教育分类，但是它仍然要面对各种批评和指责，最多的指责来自于分类是否公平和公正的质疑。从上面的数次修订中我们可以看到，加州规划在20世纪所进行的数次修订的主题是学生入学权益问题，也就是说，它通过对学生入学权益的保障而不断解决分类的公平、公正问题，其中弱势学生群体的入学机会和社区学院学生的转学问题成为总规划修订的重点。比如，在1986年对总规划的修订中就指出，应通过立法正式承认转学教育是社区学院两大使命之一，“把恢复健康的转学制度视为对加州高等教育系统绝对重要的改革”，规定大学部门三、四年级与一、二年级学生的比例应保持在60:40，这意味着三、四年级预留了三分之一的学生名额给社区学院的转学生，而在1960年总体规划建立之初，这一比例仅为54:46。

（二）描述性分类的利弊及卡内基分类的修订

1. 描述性分类的利弊。描述性分类跟规定性分类不同，它的优点集中体现在其引导性、灵活性和准确性上。所谓描述性分类，就是要在充分刻画不同类型高等学校特点的基础上进行分类，所以首

先，它对高等学校的发展具有引导作用，因为类型是典型化的结果，对类型的把握有助于高等学校根据自身条件进行更加准确的定位和规划。

其次，描述性分类也更加灵活，它并不是通过制度把高等学校固定在某一种类型上，高等学校可以根据自身的发展调整定位和办学方向。最后，描述性分类不像规定性分类那样要考虑实际的可操作性，因此可以进行更加详细的分类，这在某种程度上增加了分类的准确性。

描述性分类的成功与否取决于分类的标准，因此和规定性分类一样，描述性分类只有足够科学、客观，才能体现出以上优势，否则其优点将转化为弊端。比如卡内基分类，多年来招致的最多批评就是对其分类标准的质疑。有学者认为，这一分类给高等学校中的知识生产职能赋予了特权，让很多学校开始寻求“升级”到研究型大学的类别，这种同质化的发展与分类的初衷相背离。另一方面，描述性分类如何在不断发展中把握描述的程度也是一个问题：描述是不是越细越好？分类是不是越多越客观？这些都有一个度的问题。有学者对2005版卡内基分类提出了质疑，认为过细的分类已经失去了分类的意义，这一观点值得深思。

2. 卡内基高等教育分类的修订。自1973年公开出版以后，卡内基高等教育分类经过了1976年、1987年、1994年、2000年和2005年五次修订。前4次修订对基本结构的改变不多，只是对部分内容做了调整，但2005版卡内基分类则变化很大，以下予以着重分析。

2005版的卡内基分类包括基本分类和新增分类。从基本分类来看，其分类思路没有变，仍是依据机构的功能进行分类，但新的基本分类没有依据传统按照授予学位的高低次序来排列各层次学校，而是按入学人数多少来排列，这样研究型大学不再是分类的第一层，在校生数量最多的副学士学位授予学院取代了它的位置。这种改变显而易见是为了消除分类标准对科研的重视而导致学校趋同发展的不良影响，意在表明一种态度：即并非以研究为主要任务的学校就处于高等教育系统的第一层次；高等教育机构之间没有高低贵贱之分，它们的不同是所承担的任务以及职能不同的体现。

2005版卡内基分类新增的五个分类模式分别为

本专科培养项目、研究生培养项目、学生类型、学制和机构规模，因此，除了以上提到的学校类型次序的变化外，另一个重要变化即不同于以前版本的单一分类，2005版是五个新增分类和一个基本分类一起构成的综合分类体系，它从学生、教育内容、教育环境等更多角度对高校进行描述，目的是从多个维度体现高等教育机构的特点。

综上所述，可以看出，对高等学校进行分类是高等教育规模扩大后的必然要求，分类确实能够在一定程度上解决高等学校在规模扩大中定位不明的问题。尤其在高等教育规模比较大的美国和中国，似乎尤为突出。英、法、德等欧洲国家在高等学校分类上走的是另外一种道路，可以说，在这些国家里，高等教育每次变革的结果都是各种新型高等教育机构的产生，因此相对而言，这些国家的不同类型高等学校对自身的定位更为清楚，因为它在产生之时已经被赋予了特殊的职责，比如英国的新大学、法国的大学校、德国的高等专业学校等，再加上这些国家的高等教育规模相对比较小，因此它们所面临的高等学校分类的问题不如美国、中国这样的国家突出。

但是应该看到，分类本身不是目的，分类的最终目的是要推进高等教育系统向多样化发展。在高等教育规模扩张阶段，分类的首要目的是要建立高等教育的秩序，防止高等学校的趋同发展，但这解决的只是高等教育发展中的暂时问题。从长远来看，高等教育要想健康持续发展，并不是把高等学校分成多少类型就能实现，相反从某种意义上说，越是没有类型的限制，越是充分发挥高等学校办学的积极性和自主性，高等学校才能办出自己的特色，整个高等教育系统也才能体现多样化的特点。从这种意义上说，分类的目的并不在于类型本身，它更多体现的是一个引导的作用，即高等学校不能趋同发展，要明确自身的定位，办出自己的特色，所以分类的最终目的是超越分类，实现高等学校的个性化以及整个高等教育系统的多样化发展。

（赵婷婷，北京航空航天大学高教所研究院，北京 100083；汪乐乐，北京航空航天大学高教所硕士研究生，北京 100083）

（原文刊载于《北京大学教育评论》2008年第4期）