

中国高等教育大众化理论的反思

张继明

(泰山学院教育系, 山东泰安, 271021)

摘要: 特罗高等教育三阶段论的本质内涵不仅仅是一个量的划分, 而是量的扩张与质的变化相结合。它适应了当时西方社会高等教育扩大规模的要求, 为当时欧美国家关于高等教育发展方向的论争提供了一个关于规模扩张的理论导向, 对高等教育走向多样化有深远影响。但特罗理论本身缺乏科学论证, 并被实践证明存在缺陷。中美两国的高等教育发展及其外部环境相差甚远, 理论的构建不具备共同的现实基础, 特罗理论不能简单地为我所用。15%的大众化指标不适合我国高等教育发展的实际, 多样化的高等教育质量观具有一定的模糊性, 掩盖了质量要求的严格性。中国高等教育理论要实现创新, 必须走本土化之路。

关键词: 高等教育; 大众化理论; 特罗; 高等教育三阶段论

中图分类号: G640

文献标识码: A

文章编号: 1672-3104(2008)02-0272-05

1973年, 美国社会学家马丁·特罗向 OECD 组织提交《高等教育从精英向大众化转化中的问题》一文, 文中提出将高等教育入学率达到 15% 和 50% 作为高等教育精英、大众、普及三个阶段的分界标准。1999年, 我国学者将此文译至国内。自此, 我国对于高等教育规模的研究以及由此引发的所有问题, 都采用了“大众化”这一概念和理论, 人们试图从特罗理论的视角解释我国高等教育发展的全部问题。这种分析与解决问题的做法及其折射出的研究精神, 极为值得商榷。

一、特罗理论的本来涵义与客观意义

特罗的高等教育阶段论并不仅仅是一个量的划分, 而是量的扩张与质的变化相结合。特罗认为, 高等教育在从精英阶段到大众化、普及化发展的过程中, 质的变化相伴而生, 如高等教育观念的转变、教育功能的扩大、教育目标和教育模式的多样化, 以及在课程、教学、管理等方面的一系列变化。在观念上, 接受高等教育从“少数出身好或天赋高或两者兼备的人的特权”, 转变为“具有一定资格者的一种权利”和全体人的“一种义务”; 在目的和功能上, 从“塑造统治阶层的心智和个性”, 转向“为发达工业社会大多数人的生活做准备”; 在高等教育体系方面, 学校类型从单一的全日制普通高校演变为多种办学模式共存的多样化系统, 学校与社会间的界限逐渐消失; 在入学选拔上,

从根据“考试成绩、英才成就”到引入“非学生标准”和“个人意愿”; 等等^[1]。

特罗坦承, 三个阶段的划分标准无任何数学工具的支撑和统计学意义, “数字并不是一个非常重要的因素, 并不一定具有实际的意义, 5%、15% 和 50% 并不是一个固定的区别标准, 它们并不代表一个点, 而是一个区间。你同样可以认为 6%、7% 属于精英教育阶段, 也可以对大众化 15% 的标准进行新的划分”^[2]。这种划分意在说明由于高等教育规模在量上的增加, 将导致全部高等教育活动的变化。大众化是揭示变化的一种理论和信号, 它具有一种预警功能, 即当高等教育毛入学率达到 15%~50% 这个区间的时候, 预示着高等教育将发生重大变化, 对即将发生的变化, 人们应作好充分的准备。也即, 三个量化指标的价值不在于阶段的划分和其中蕴涵的“质的规定性”, 尽管特罗对高等教育的质的分析比阶段的划分更有价值。作为一种预警理论, 其初衷在于提醒人们如何避免高等教育规模扩张背后的潜在危机。

无论如何, 特罗的三段论产生了深刻的客观影响。它以就学人口衡量高等教育的发展程度, 具有开创性意义。高等教育就学人口占同龄人口的比例, 不仅可以反映教育发展水平, 还能够反映社会公平性程度, 迎合了历来以民主、平等立命的美国社会对教育民主化与公平性的追求。更重要的是, 理论首次从量的角度来诠释高等教育发展的含义, 适应了当时西方社会

高等教育扩大规模的要求，尤其是就当时欧美国家关于高等教育发展方向(实质是“量”与“质”之间的选择)的论争提供了一个关于规模扩张的理论导向，使更多的人在“要么进一步增长，要么停止增长”的抉择中，放弃了保守传统思想，由“传统主义者——扩张主义者”^[1](既赞成大众化又企图保持传统思想的人)的角色义无反顾地走向扩张主义者的阵营，从而使高等教育的发展方向更加明确。

三阶段理论的重要意义还在于高等教育就学人口增长对整个高等教育系统的影响分析。特罗指出，随着高等教育人口的增长，高等教育将走向多样化，如教育模式与培养目标的多样化、课程多样化、体制多样化等。即高等教育大众化阶段，精英高等教育评价标准将被多样化的评价标准取代。

二、特罗理论本身存在的不科学因素

特罗理论在指导高等教育发展以及教育研究方法等方面都有着重要价值。但该理论本身又有一定的局限性，这种局限性的要害在于使得这个理论不具备一般理论的普适性，不具备跨越国家、地区及文化背景的指导意义。

首先，三个阶段的划分标准不仅没有任何数学工具的支撑，更没有任何理论基础。至于为什么选择了“15%”、“50%”作为标准，在这个理论体系中并没有任何解释。实际上，特罗将其称为本人的“一种想象和推断”^[2]。显然，这种想象和推断过于轻率，不符合学术研究的基本要求，当然缺乏足够的说服力。至于它的风行，只能认为这种量的规定迎合了某种普遍的心态。其次，这三个阶段的划分建立在一个基本假设之上，即高等教育从量变到质变是一个直线型的过程。而实际并非如此，例如：90年代日本高等教育正处在大众化后期，但越来越多的成人多次进入高校接受继续教育，出现了普及化特征，并非特罗理论中大众化和普及化阶段特征所能涵盖。日本学者有本章教授认为，这种“后大众化”阶段之后的高等教育有可能直接转变为“终身学习”阶段，而非传统的大学适龄青年的普及教育阶段^[3]。

最关键的是，特罗理论“精英阶段以欧洲特别是以德国的高等教育为模式，大众化阶段则以美国高等教育为模式，并从中抽象出特性与结构，经理想型(ideal type)处理而成，即这两个发展阶段的特性与结构是根据不同国家的历史经验组成的”^[4]。理论中高等教育民主化与高等教育发展之间的关系，特别反映了美国

的社会文化特征和社会经济状况，也即特罗理论用民主化程度来考察高等教育发展的水平是有着很强的现实基础的。即使特罗有关高等教育大众化的多样化标准，显然也是从美国高等教育的竞争、自治、适应的基本特征及其多样化的高等教育体系以及那里获得灵感。因此，特罗大众化理论实质上是属于美国的。若用来解释和规范其他国家或地区的高等教育发展，则必然有失客观^{[5](97-99)}。

从实际来看，特罗的《高等教育从精英向大众化转化中的问题》一文是为预测欧洲高等教育的未来而写，但1973年以来欧洲的高等教育发展历程已经证明了这个预测是一“明显的错误”。20世纪90年代后期欧洲高等教育毛入学率迅速攀升，但并没有创建新型机构，而是通过传统大学的自身变革进行的，如法国大学本身转变为大众化机构；德国则是大学的部分系科特别是人文学科走上了大众化道路；英国起先出现了多技术学院，但后来被作为正规大学予以承认，从二元制过渡到一元制。特罗承认，“关于欧洲高等教育体系的发展变化将沿袭美国高等教育发展模式的假设是个错误”，“构建这个图式或模式存在甚多局限和不完善。”^[6]

这个专为欧洲高等教育未来而作、但又被欧洲高等教育发展实践证明是个错误的预测，并未在欧洲受到很大重视，而在未曾作过预测的东亚国家日本，却引起了极大反响，成为具有影响的理论。这显然具有某种讽刺意义。但更具有讽刺意义的是，这个本身存在诸多缺陷的理论，在中国依旧得到太多人的追捧。

三、特罗理论与中国高等教育发展之间的冲突

(一) 中美两国的高等教育发展及其外部环境相差甚远，理论的构建不具备共同的现实基础，特罗理论不能简单的为我所用

美国高等教育发展是教育民主化与教育平等思潮合力推动的结果。其成熟的市场体制、社会阶级结构和教育结构特别是中、高等教育的开放性及高等教育的多样化，都为高等教育的转变做了最充分的准备。

我国不具备实现高等教育转变的内、外部条件。市场力量的介入是世界高等教育发展的普遍规律。而我国的高等教育发展与本来就不发达的市场经济之间缺乏必要的联系，不仅表现为大众化的启动总体上来说是一种政府行为，而且在实施过程中也以公办高等教育系统为主体，高等教育资源配置中缺乏市场的力

量^[7]。我国的经济水平也并不足以以为高等教育的大规模增长提供必要的物质基础,且经济与社会的发展是否产生了这种急剧增大的人才需求,也值得疑问,目前大学生就业遭遇坚冰便是一个佐证;从教育的角度看,精英思想及功利主义大众教育思想仍深刻而广泛地影响着人们的教育观念;教育体制的单一、选拔制度的不完善等,都不足以使我国高等教育承受规模骤增的冲击。有学者认为,我国“高等教育大规模扩张的态势”是由于政府“采取了积极的干预措施,普遍加大了投入和拆除了公平入学的障碍”^{[5](206)}。显然,国家在启动高等教育扩招之前并没有表现出在投入、公平规制等方面的主动有力的干预。相反,我国高等教育迅速扩张之后,成本分担机制下的高校高收费、国家投入增长缓慢等因素,反而进一步加剧了高等教育的不公平。

高等教育大众化的实现需要有明确的价值目标并获得广泛认同。我国自始至终的精英高等教育情结与追求“精英效应”的“功利主义大众教育思想”^[8]决定了大众化高等教育在中国还为时尚早。对高等教育大众化的深刻涵义、根本目的及其将带来的一系列变化没有明确的认识,缺乏对高等教育转变做出有效反应的预警机制,使得我国高等教育规模扩张过于唐突。

有学者指出,高等教育发展中量的增长与质的变化之间呈非均衡性,使我国从精英到大众化教育的转变中存在一个质的局部变化先于量的总体达标的“过渡阶段”,认为我国自上世纪80年代中期以来大学课程结构、办学体制和招生制度的改革,及发展高等职业教育的等措施,实际上就是若干重要质的变化,为“大众化”提供了条件^[9]。这个过渡阶段是客观的,但并不足以表明上述“质”的变化成为高等教育大众化实现的成熟条件。众所周知,目前我国大学课程改革正处在艰难的探索、试验阶段;而高职、民办教育在高等教育大幅扩张之前无疑是极其式微的,即使如今,我国非传统教育形式也只能作为公立普通高教的补充,且其本身的改革发展任重道远;至于招生体制,全国统一高考仍作为大学招录的主要形式,自主招生改革步履维艰。这些所谓的“质变”,更不足以构成我国高等教育急剧扩张的准备性条件。

(二) 15%的大众化指标不适合我国高等教育发展的实际

毛入学率达到15%是特罗理论中高等教育大众化的标准。在我国,受计划性生产经营观念影响,“15%”被赋予了超越其本身的意义,甚至成为国家和各级政府规划高等教育的共同指标。随着量化管理思想的盛

行,在高等教育理论界,“15%”可谓炙手可热,被频频点击。

尽管特罗关于三个阶段的划分得到广泛认同,但15%的分界标准缺乏基本的数理依据,特罗坦承这只是一个推断。他认为,高等教育毛入学率达到15%时,高等教育就不再是那些有钱人和天才者的特权,而作为一种大众可得的权利;达到50%时,家庭将出于一种社会协从心理让子女接受高等教育,以满足自尊和免于社会的责问。虽然这种说法参照了社会心理研究,但并不具有充分的说服力。这是理论本身的一大缺憾。

如前所言,特罗有关大众化研究的参照是美国的高等教育发展状况。假设特罗的划分美国高等教育阶段界限的指标不存在问题,即15%的指标存在充分的数理基础,它否同样适合中国的高等教育发展形势,同样值得质疑。很显然,中美两国的人口基数——包括高等教育适龄人口——的差异是巨大的。即使“15%”能够客观地表明美国高等教育的“主体大众化”程度,那么在人口基数差异悬殊、“大众化”程度的数学推算方法一致的前提下,显然必须用一个高于15%的数据来作为中国高等教育实现大众化的标准,这个标准可能是25%,甚至可能更高。也就是说,在适龄人口基数、大众化的标准与入学人口数之间实际存在着一个确定的参数,使不同国家、地区之间的高等教育大众化标准是不一致的。这样,美国的高等教育大众化标准是15%,英国的可能是12%,而人口密集的中国、印度等国家的可能标准可能是20%以上。所以说,15%的指标并不是一个衡量大众化实现程度的具有普遍适应性的标准数据,不能客观地衡量中国高等教育大众化实现的情况,不能客观地描述我国高等教育民主与平等的程度。这是由我国人口数量和高等教育适龄人口基数较为庞大的国情所决定的。

(三) 多样化的高等教育质量观具有一定的模糊性,掩盖了质量要求的严格性

特罗理论有关高等教育系统发展的多样化预测提示人们,随着大众化的到来,一个新的质量标准将取代精英高等教育质量观。在此启示下,我国学者提出了多样化的高等教育质量观,作为指导大众化发展的质量标准,并以此应答社会关于规模扩张后高等教育质量下降的责问。这种多样化的质量观认同了1998年联合国教科文组织巴黎世界高等教育会议《21世纪的高等教育:展望和行动世界宣言》的提法:“高等教育质量是一个多层面的概念”,要“考虑多样化和避免用一个统一的尺度来衡量高等教育的质量”,认为“这就是高等教育大众化的质量观”。^[10]

基于我国高等教育发展的多样化趋势,多样化的质量标准并无过错。在规模剧增的条件下,再用统一的传统精英质量观来衡量高等教育发展,与大众化培养目标是相悖的,势必造成更加广泛的质疑与失望。但问题在于这个多样化的标准观缺乏应有的个性,即不同类型、层次的高等教育形式究竟应各自遵循什么样的标准,对此,多样化的质量观缺少具体的指导价值。具体来说,本科教育与研究生教育、职业教育与普通教育,以及研究型大学教育与教学型大学教育,其质量标准是不同的,这是由各自的培养目标所决定的。但各自的标准应是怎样的,多样化质量观的回答是模糊的。

更大问题在于,由于缺乏质量标准的明确规定性,多样化的质量观成为某些高等教育形式、高等院校发生教育质量下滑的借口。在多样化的质量观下,人们反对以传统的精英教育尺度度量多样化的大众化高等教育,同时却有意或无意地陷入一个错误的观念陷阱:多样化的标准意味着质量的高低有别是客观的、正常的。这无疑为目前高等教育质量总体滑坡开脱了罪责。而事实上,多样化的质量观是“类型”的多样化,而不是“层次”的多样化。在任何一个类型、层级的高等教育,其质量观都是独特而具体的,在理想状态下,其质量如何都是被寄以最高希望的。如大众教育的培养目标是职业型人才,这就要求毕业生必须具备优秀的实践操作能力,具备优秀的职业素质,并能够适应社会与市场变化;职业教育的培养目标是一线劳动者,就需要毕业生具备应有的技能素质,满足目前我国经济发展对高层次技术工人的需求。并不是因为大众化与精英化高等教育质量观存在的差别就降低大众化条件下人才培养的水平要求;并不是因为职业教育与普通教育的培养目标存在差别就降低职业教育的人才培养标准。

可以说,多样化的质量观并不是一个普遍意义上的质量标准,只是描述了某种质量观体系的性质。针对某类、层教育的具体质量要求才是作为衡量标准的质量观。因此,目前我国高等教育质量观缺乏具体的规定性,不具备质量评定的功能。

四、结语

综之,中国学者过度关注特罗理论中“量”的规定,却忽视了其“质”的方面,如理论的预警价值等,而关于量的规定又恰恰是连特罗本人都“不知所以然”的东

西。其次,这个理论特罗理论具有显著的区域局限性,所以才在解释欧洲高等教育发展时陷入了尴尬。这决定了特罗理论在美国、欧洲之外的高等教育领域,依旧作为一个有失客观的悖论。再次,这个理论本身是一个经验总结,而非一个目标理论^[1],不具有出充分的发展预测功能。

显然,特罗理论不能不加任何改造地为我们所用。但近十年中我们对高等教育大众化理论的接受主要集中在特罗的大众化理论,特罗的大众化话语正在成为我国有关高等教育大众化的惟一话语体系。而我们今天对高等教育大众化的理解和运用,如果仅仅局限在特罗教授对高等教育大众化理论的解读,既是一种历史的遗憾,也是一种理论的遗憾。因此,“从本土化的视角审视高等教育创新是一个永恒的命题”,而我们目前要做的也正是“改造外来的高等教育理论,检讨国外既有理论背景后隐藏的后设理论,提出适合本土高等教育研究的方法和工具,阐明本土高等教育的规律”^[2]。这要求我们必须以行动研究的精神,从我国高等教育国情出发,探索出真正具有中国特色的高等教育大众化理论体系。

参考文献:

- [1] Martin Trow. Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education [R]. Conference on Future Structures of Post-secondary Education [R]. Paris: June 26-29, 1973.
- [2] 郭大光. 高等教育大众化理论的内涵与价值[J]. 高等教育研究, 2003(11): 6-9.
- [3] RIHE International Seminar Reports. Academic Reforms in the World: situation and perspective in the massification stage of higher education [R]. Hiroshima University, Japan, 1997.
- [4] 天野郁夫. 日本高等教育大众化与特罗的理论[J]. 高等教育研究, 2001(6): 6-15.
- [5] 王洪才. 大众高等教育论[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2004.
- [6] Martin Trow. Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities, Contribution to the Conference on Research into Higher Education: Processes and Structures[R]. Dalara, Sweden: June 12-16, 1978.
- [7] 郭大光. 高等教育大众化的理论内涵和概念解析[J]. 教育研究, 2004(9): 20-24.
- [8] 张继明. 功利主义大众教育思想及其对中国高等教育发展的影响[J]. 中国地质大学学报, 2006(3): 62-65.
- [9] 潘懋元, 谢作栩. 试论从精英到大众高等教育的“过渡阶段”[J]. 高等教育研究, 2001(2): 1-6.
- [10] 潘懋元. 中国高等教育大众化的理论与政策[J]. 高等教育研

- 究, 2001(6): 1-5.
- [11] 王一兵. 历史机遇与高等教育决策[J]. 高等教育研究, 1999(5): 1-6.
- [12] 邬大光. 高等教育理论创新与本土化[J]. 中国高等教育, 2006(9): 11-13.

A rethink about mass higher education theory of China

ZHANG Jiming

(Education Department, Taishan College, Tiaan 271021, China)

Abstract: The essential connotation of Trow's theory about three stages of development in higher education is not only a quantitative partition, but a combination of quantitative expansion with qualitative change. The theory adapted to the demand of Hesperian scale expansion of higher education, and supplied an instruction about scale expansion in the argument of higher education developing direction for Occident, effecting the higher education's diversification. But Trow's theory is short of scientific reasoning, and is proved faulty in action. The differences between China and America in higher education per se and its exterior conditions, so there is no realistic foundation, and this theory can't be used by us straightway. The 15% target doesn't fit for our realistic development of higher education, and the multiple higher education quality viewpoint is misty, which conceals the strict demand to quality. The higher education theory of China must choose the localization way to making innovations.

Key words: higher education; mass higher education theory; Martin Trow; theory about three stages of development in higher education

[编辑: 颜关明]