第一章　引论：一种新型大学的崛起

在人类教育史上，大学最初是带着满身的贵族气息来到这个世界上的。然而，大约在两个世纪前，当历史的脚步跨入 19 世纪不久，一种崭新的大学形态——地方大学，便伴随着工业革命和资本主义大发展的时代浪潮，迅步走向世间，成为推动世界高等教育发展的一支充满活力的新生力量。

第一节　问题的提出

一、地方大学异军突起

欧洲是现代大学的发祥地。但是，在 19 世纪以前，大学却一直被庇护在封建社会的襁褓之中，充当着神学婢女的角色。西方学者认为："大学在 18 世纪和 19 世纪早期还处于一种休眠状态。缺少一种切实的、在知识上的职责，强调传授已有的文化，严格限制发挥社会作用，所有这些都造成了动力上的不足。"[1] 然而，进入 19 世纪以后，由工业革命裹挟的巨大时代浪潮，以摧枯拉朽之势，不仅摧毁了大学作为封建神学亡灵的祭坛，使之转而奉行现世主义，成为国家和政府施政的重要社会机构，而且与地方经济社会发展日益结合，出现了前所未有的高等教育区域化、地方化的发展趋势。可以说，19 世纪以来，西方发达国家高等教育的现代化正是与高等教育的区域化、地方化发展趋势同步进行的。地方大学成为发达工业国家依靠教育振兴经济进而提升综合国力的一支重要的社会力量。

世界范围内高等教育的区域化、地方化趋势发端于 19 世纪初叶的美国。独立战争后，美国面临着拓展西部疆域，建设新国家的任务，迫切需要具有实

际本领的建设、开发人才。然而，殖民地时期的高等教育与国家的开发、建设脱节，高等教育与各州经济需要之间的矛盾日益突出。在这样的背景下，美国高等教育奏响了地方化的三部曲。

首先是创办州立大学，以满足各州经济建设与发展的需要。殖民地时期，美国共有 9 所学院，它们完全以英国牛津、剑桥大学为范例，其课程以设置神学或宗教以及文艺复兴以后所盛行的人文学科为主，并且大都集中在东部少数城市。这与建国后各州经济建设特别是西南各州对高级建设人才的急需是极不适应的。为顺应本州对新型人才的需要，早在 1776 年，弗吉尼亚州就在宪法中规定要设置州立大学，但未付诸实施。同年，北卡罗来纳州也开始规划创办大学，3 年后获得办学许可证，1795 年正式建校，有“美国第一所州立大学”之称。此后，佐治亚州于 1801 年，南卡罗来纳州于 1805 年，俄亥俄州于 1809 年，田纳西州于 1820 年都正式开办了州立大学。但是，史学家认为，这批最早的州立大学还不是完全意义上的公立院校。因为它们的经费只有部分来自政府，并且常常不是定期的拨款，其董事会的组成和人选方式也与以往的私立学院相差不大。因此，一般认为，弗吉尼亚大学才是第一所真正意义上的“州立”大学。弗吉尼亚大学于 1825 年开办，校董事会由州长任命，经费由州政府提供。早期的美国州立大学虽然规模小，经费窘迫，入学者寥寥，存活率很低，但是由于它们面向实际，注重与本州经济建设与开发相结合，为新兴的美国提供了众多的实干人才，因而代表了新兴大学的发展方向。到 1860 年，美国的州立大学已发展到 66 所。

其次，“赠地学院”的兴起，进一步促进了高等教育的地方化。1848 年，佛蒙特州国会议员莫雷尔建议取消美国学院中“几个世纪以前建立的以欧洲学术为特点的那部分学习，以较新的更有实用价值的学习来填补空白”[2]但是，他的建议没有引起人们的注意。1857 年莫雷尔正式提出赠地法案，并获得众议院和参议院的批准，但于 1859 年遭到布坎南总统的否决。1860 年，以林肯为首的代表北方资产阶级利益的共和党在总统竞选中获胜。翌年，南北战争爆发，南方各州退出联邦，该法案于 1862 年再次获国会通过，并于当年经林肯总统签署，正式成为《莫雷尔法案》。该法案规定，联邦政府向各州拨赠联邦土地，至少资助一所从事农业和机械工艺教育的学院。“这所学院要在不排

斥科学、经典学科和军事战术课程的前提下，教授与农业和工艺有关的学科”[3]。

莫雷尔法案是美国联邦政府在整个 19 世纪所采取的最重要的教育行动，也是美国历史上联邦政府对公共教育的最早干预。法案通过后，赠地学院迅速发展，形成了土地赠予运动。其中有 28 个州单独设置了农工学院。宾夕法尼亚、密歇根、马里兰等州则把土地拨给原已设置的农业学校。伊利诺伊州则成立了工业大学，不久改为州立大学。另有 15 个州是在州立大学内增设了农工学院。据统计，自 1862 年莫雷尔法案开始实施到 1922 年阿拉斯加大学建立为止，美国共创办了 69 所赠地学院。莫雷尔法案的实施，掀开了美国高等教育发展史上的崭新一页，极大地推动了高等教育地方化的进程。

最后，创办社区学院，使高等教育地方化成为一个完整的体系。美国的社区学院是由初级学院演变而来的。初级学院创办者的最初目的是要解决中学与大学的衔接问题。1892年，时任芝加哥大学校长的哈伯提出，要把大学一、二年级和三、四年级分为两部分，使“那些天生不适合的学生在二年级结束时，可以自然地、不失脸面地停止学习。”[4]1899 年，芝加哥大学董事会根据哈伯校长的建议设置副学士学位。这样，第一所私立的两年制学院在美国建立。1901 年，第一所公立的两年制学院在伊利诺伊州的乔利艾特地区建立。到 1915 年，全美已有 74 所独立设置的初级学院。

第二次世界大战以后，由赠地学院运动开创的高等学校直接为社会经济发展服务的职能，在初级学院运动中逐步演化为“关心社区的生活质量”、“提高社区的文化水平”、“发展社区的经济”等思想意识，从而推动了初级学院向社区学院过渡。1947 年，杜鲁门总统的高等教育委员会提出“社区学院”这一新概念替代初级学院的名称，并界定了它的性质和使命：“社区学院将来可以是公立的，也可以是私立的，但显然多数将是公立的。它们主要是地方或地区性的，它们应由地方管理，……主要应从地方社区获得资助，辅之以州政府的支持。”[5]从此以后，社区学院又获得快速发展，20 世纪 60 年代后期，平均每周就有一所新的社区学院诞生，到 70 年代，社区学院的学生数达到全美高等学校在校生总数的三分之一。据美国联邦教育部 1997—1998 年度的统计，公立的两年制社区学院达到 1 092 所，私立的则达到 684 所。[6]社区学院的迅猛发展，即使美国高等教育形成了大学、学院和两年制社区学院构成的三级高等

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

教育结构，产生了由副学士、学士、硕士和博士构成的完整的四级学位制度，又使高等教育的地方化成为完整的体系，为满足经济发展对准专业人员和技术人员的需要，进而为高等教育的大众化和普及化作出了巨大的贡献。正如当代美国著名高等教育学家克拉克 ·克尔所指出的："社区学院运动开创了向学习社会的伟大转变，在这样的社会中，每个人只要愿意，就能在几乎任何地方学习几乎任何科目。"[7]

几乎与美国开始其高等教育地方化进程的同时，英国的高等教育地方化也逐渐形成高潮。英国高等教育有着悠久的历史，牛津大学和剑桥大学分别创办于 1167 年和 1209 年，是中世纪大学的佼佼者。但是，直到 19 世纪初叶，这两所大学都还笼罩在浓厚的中世纪学术传统之中，它们与世隔绝，被传统的保守势力牢牢控制。虽然后来英国又创办了圣安德鲁斯、格拉斯哥、阿伯丁、爱丁堡、达布林 5 所大学，但总的来说，这一时期的大学的主要职能是为教会和国家训练"三师"，即牧师、医师、律师，其教学内容多为神学和古典学科。这种情况与英国作为世界上最早爆发资产阶级革命的国家的政治和经济现实是格格不入的。英国于 18 世纪进入资本主义大发展的时期，但传统的大学却长期蛰伏在远离世俗的"象牙塔"之中，很少与人们的现实生活和工业生产发生联系，社会各界要求改革大学教育的呼声日益高涨。

在这种情况下，为了推动大学与蓬勃兴起的各地方城市工商业活动的结合，19 世纪的新大学运动应运而生。1826 年，伦敦大学学院的建立标志着 19 世纪新大学运动的开始。随后，相继创办了达勒姆大学、曼彻斯特欧文斯学院、埃克塞特大学学院、伯明翰梅森学院、利物浦大学学院、谢菲尔德大学学院等。这些新大学不受宗教信仰的限制，为不信国教的学生敞开大门，具有突出的地方办学性质。它们大都由所在城市捐资兴建，与所在地的工商业发展和市民生活密切相关，主要为地方培养专门的技术人才，所设课程和专业侧重考虑本地区生产和生活的需要。例如，伯明翰大学的机械制造专业、谢菲尔德大学的玻璃制造专业、利物浦大学的建筑专业等，都是根据地方的产业结构而设置的。英国 19 世纪创办新大学的运动一直持续到 20 世纪初，历时近百年。

继美、英之后，随着第二次世界大战的结束，西方发达国家在进行高等教育改革、发展教育事业中也都十分注重区域化、地方化问题，强调与区域经济相适应的高等教育。例如，从 20 世纪 60 年代起，原联邦德国为了解决因经济

调整发展而出现的区域性水平差异问题，也采取了地方化的改革措施，对高等学校不再规定统一的专业与课程设置，而是完全依靠区域经济的发展需要来调节。教育经费以州一级政府的拨款为主，联邦政府在教育总经费中只提供约10%，州政府承担了70%，州以下地方政府承担20%，各州教育事业依赖于各州的经济发展水平，高等学校与各州和地方的经济发展实现了更紧密的结合。

一般说来，较早重视高等教育地方化的国家大多是地方分权制国家。但是，法国作为中央集权制的国家，第二次世界大战后也开始重视高等教育的区域化、地方化。20世纪60年代后期，它通过高等教育法，在相当程度上放弃了对高等教育的高度集权管理，规定大学要向社区开放，积极参与地方的经济建设和社会事业的发展。各大学广泛设立了跨学科、与区域经济发展相联系的教学和研究机构。

第二次世界大战后，日本政府一度把短期大学视为一种“暂时措施”，国会曾几次试图取消它，但由于短期大学客观上适应和促进了地方经济的发展而深受地方和企业青睐，学校数量很快超过普通大学的数量，国会只好修订学校教育法，确认短期大学的合法地位，承认短期大学制度为“恒久化”制度。

高等教育区域化、地方化不啻是发达国家的政策选择，即使发展中国家，因发展区域经济需要也纷纷兴起高等教育地方化的热潮。例如，独立以后，印度政府鼓励各邦建立农业学院和地区性工程学院，以满足地区经济发展的需要，促进社区进步。上世纪60年代，泰国政府认识到高等教育集中于首都曼谷不利于各地区经济发展的弊端，于1964—1967年在西北、东北、南方分别创办了清迈、孔敬和宋卡拉王子三所地方性大学。这些大学对于推动当地经济、科技和教育发展，特别是对保存和发展当地的传统文化起到了决定性的作用。在历史上，非洲各国的大学都是按照宗主国传统大学的模式建立起来的。但从20世纪70年代开始，一些国家也提出了高等教育为地方经济发展服务的问题，如苏丹政府就通过建立吉齐拉和朱巴两所大学作为试点，鼓励大学以一种综合性、多样性的方式按照本地区和整个国家的需要，对社区发展作出直接贡献。

在旧中国，区域性、地方性高等教育力量十分薄弱。截止1947年，全国拥有专科以上高等学校207所，其中国立大学31所，私立大学24所，省、市立地

方性大学是空白；在独立设置的学院中，国立学院 23 所，省立学院 21 所，私立学院 31 所；在专科学校中，国立专科学校 20 所，省、市立专科学校 33 所，私立专科学校 24 所。隶属地方的省立独立学院和省、市立专科学校总共 54 所，占全部高等学校的四分之一左右。新中国成立后，尤其是改革开放以来，中国高等教育区域化、地方化的发展取得了长足的进步，一大批地方大学在全国各地特别是沿海经济发达地区迅速崛起，形成了中外高等教育史上的罕见现象。有资料显示，从改革开放初期到 1993 年，短短的十几年间，仅全国中心城市创办的地方大学就达 151 所，占当时全国普通高校总数 1 080 所的 14%。[8]仅以江苏省和广东省为例，江苏省是改革开放后我国最早建立中心城市地方大学的省份，从 1980 年 8 月南京市人民政府创办金陵职业大学起，至 1995 年，发展到中心城市创办的地方大学达 13 所。特别值得一提的是，在张家港市，还出现了当时我国惟一一所县办大学——沙洲职业工学院。广东省以 1983 年 9 月汕头大学、深圳大学正式招生为起点，至 1993 年 9 月广东省人民政府批准惠州大学成立止，前后不过 10 年时间，相继建立了 11 所中心城市创办的地方大学。鉴于中心城市兴办地方大学这一全国性浪潮颇似 19 世纪英国的新大学运动，我国有学者将这一现象称之为“中国新大学运动”。[9]根据《中国教育统计年鉴·2003》的资料显示，截止 2003 年，我国共有 1 552 所普通高等学校，其中中央部门所属高校 111 所，占全部高校总数的 7.2%；地方政府所属高校 1 268 所，占普通高校总数的 81.7%；民办高校 173 所，占全部高校总数的 11.1%。[10]在全国 600 多所本科院校中，属于改革开放后特别是世纪之交新建的地方本科院校有 100 多所。我国高等学校经过上世纪末深刻的管理体制改革，已经形成中央和地方分权管理，并以地方为主的办学格局。如果放眼世界，迅猛崛起的中国地方大学是世界高等教育区域化、地方化发展趋势的继续，在全球范围内，高等教育地方化的主流目前在世界的东方，中国的地方大学是其中的主要组成部分。

二、地方大学面临的主要问题

世界范围的高等教育区域化、地方化潮流，无论在发达国家还是在发展中国家都取得了巨大的成功。尤其是率先实行高等教育地方化的国家，不仅其高等教育的实力大为增强，办学形式更加灵活多样，而且通过这一有效途径，

还获得了极大的经济效益和社会效益。美国教育史家卡布来在评价赠地学院时曾说："联邦政府给予教育的多种补助中，似乎没有别的补助像拨地兴建农工学院，和以后拨款举办这类教育，获得更丰硕的成果了。"[11]但是，高等教育区域化、地方化的发展道路并不平坦，地方大学在前进中也遇到了巨大的困难和亟待解决的问题。

1. 目标错位

世界各国和地区兴办地方大学的初衷都是为地方的经济和社会发展服务的，但是，在实际发展过程中却经常背离这一初衷。19 世纪英国新大学运动中诞生的新大学，开始创办时都叫大学学院，不能授予学生学位。为逐步创造条件发展成为有权授予学位的大学，它们一般都先争取伦敦大学授予本校学生以"校外学位"。在这个过程中，这些学校在课程设置、教学内容与考试制度等方面都不免受到伦敦大学校外学位要求的种种影响，虽然这样做的结果能够保证伦敦大学所授校外学位的质量，但在许多方面也影响了新大学创造精神的发挥。新大学运动本来是适应地方经济的发展需要而兴起的，却又因陷入传统大学制度的窠臼而不能自拔。类似的问题也曾一度出现在美国的赠地学院。"新成立的农工学院，由于很多教师过去所受的和如今能授的皆是古典教育和神学教育，既对农工专业缺乏知识，又摆脱不掉本本主义，迫使学生逐字逐句背诵课本，所玩弄的乃是书本农业和文字工业……很清楚，学院陷于经院作风，漠视新生事物；社会人士尤多视农工学院是次等品，不肯叫子弟涉足。"[12]

这种倾向在我国改革开放后新创办的地方大学中同样存在。初创时期，各地办学的目标和宗旨非常明确：为地方经济和社会发展服务。当时，地方大学与地方之间的这种服务与被服务的关系被人们通俗地称之为"地方大学地方办，地方大学为地方"。但是，这一良好的初衷并没有成为地方大学始终不渝的追求目标。20 多年来地方大学办学实践的结果证明，许多学校偏离了原来的办学宗旨。主要表现在：一些地方大学不顾所在地区的经济基础、产业结构对人才的需求，盲目追求高水平、高规格；一些地方大学不是潜心研究地方经济发展对人才知识、能力、素质的新需求，而是满足于高校系统内部的攀比与排名；一些地方大学不是把自己的生长点建立在与地方经济、社会发展息息相关、荣辱与共的命运上，而是游离于地方经济的需求，追求自身的封闭发展

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

和孤芳自赏。这种日益加剧的倾向违背了地方大学与地方经济发展之间的本质关系，背离了地方大学必须在与地方经济的互动中求发展的规律。

2. 模式单一

办学模式是高等学校一定体制、性质、任务、结构和规模的总和表现出来的高校生存和发展的范式。不同类型的高校由于其承担任务和完成使命不同，应当具有不同的办学模式。但是长期以来，地方大学办学实践的致命弊端之一就是办学模式单一，“千校一面”现象严重。正如中国科学院院士、中国科技大学校长朱清时教授所说：“我国的教育缺少了中间层次，这几年二、三梯队的院校大多纷纷合并到一流大学，不合并的二三流院校纷纷专科升本科、本科上硕士点、博士点，于是中间就出现了断层，缺乏一些好的单纯教学型的院校。”[13]他认为：“一个社会不能都培养‘将军’，不能都是学术尖子，更需要培养数量多得多的‘连排长’。目前国内培养‘将军’的一流大学多，培养‘连排长’的学校很少。”[14]其实，目前我国真正需要和应该办成一流大学的院校并不是很多，1995 年启动的“211 工程”大学也不过百所左右，1998 年 5 月江泽民同志在北大百年校庆讲话以后启动的“985 工程”也只是在百所中优中选精，到目前确定了 34 所。也就是说，现在真正堪称一流大学水平的并不多，而是模仿一流大学办学模式的多。殊不知，进入上述“两大工程”的大学大多是综合性、研究型大学，因此，在我国就形成了众多大学共同追求一种办学模式，即综合性、研究型大学办学模式的局面。这一点，就连外国大学的校长都深有感触，曾任美国纽约州立大学总校校长，长期从事高等教育与比较教育研究的布鲁斯·约翰斯通教授认为：“中国有很多优秀的高中毕业生，他们不可能进入北大、复旦等高水平的研究性大学学习，应该有一些非研究性的大学来吸引他们去读本科，然后再到有名的研究型大学读硕士、博士”[15]布鲁斯·约翰斯通教授的言下之意是说，要满足优秀的高中毕业生成才，并不是优秀学生只读综合性、研究型大学这一条路可走，也不是要把所有的大学都办成研究型大学，而是首先让他们在非研究型大学读完本科，然后再到研究型大学去深造。他认为：“如果大量建设像北大、复旦这样高水平研究型大学，不仅对资金和资源的要求非常大，而且面对的社会压力也会非常大。如何吸引学术上同样很优秀的高中毕业生进入非研究型大学学习，将是中国高等教育发展面临的

一个问题。”[16]

3　人才雷同

目标的错位和办学模式的单一又决定了人才培养模式的雷同，即多数大学都倾慕于学术型人才的培养，而忽视甚至鄙视应用型人才的培养。这在许多地方大学的人才培养目标、课程设置方案中都能得到体现。但是，社会对人才的需求是分类型的。大体说来是两种类型：一类是发现和研究自然和社会发展规律的人才；另一类是将这些客观规律的原理应用于实践，直接为社会谋取利益和创造价值的人才。前者称之为学术型人才，应由重点研究型大学培养。后者称之为应用型人才，应由负责培养应用型人才的地方大学培养。但是，现实的情况是，为数众多的地方大学对培养学术型人才趋之若鹜，而对培养应用型人才却不屑一顾。人才培养模式是人才培养目标、培养规格和基本培养方式的集合，它决定着高等学校人才培养的根本特征，集中地体现了一所学校的办学理念。我国经济建设和社会发展在不同地区和行业之间存在着巨大的差异，要求地方大学必须根据各地的实际需要和自身条件，确定符合自身的人才培养模式，盲目追求老校、名校的人才培养模式，表明地方大学还没有找到属于自己的发展空间。

这种情况实际上已经导致一些中心城市对地方大学支持力度的下降，并且出现了高校与社会互不满意的现象。社会因高校输送的学生不适合使用而埋怨高校“制造”的“产品”质量低下，从而失去对高校加大投入的热情。而高校又把社会的投入不足解释为“产品”质量低下的原因，结果陷入了人才不适用一社会不满意一投入不到位的怪圈。

4. 特色缺失

办学特色是指高等学校在长期办学过程中形成的适应社会、经济发展需要，符合教育发展规律，有利于自身生存和发展的独特的办学特征。从某种意义上说，当今时代，各高校之间的竞争就是办学特色的竞争，因为没有特色就没有优势。因此，特色往往是一所高校质量和水平的标志，是学校生存和发展的基础。目前，我国地方大学办学实践的一大弊端就是缺乏办学特色。办学特色的内涵可分为三个层次，其中最深层次的是办学理念的特色，其次是行为方式的特色，再次是外在表现形式的特色。在这三个层次中，地方大学最缺乏的又是办学理念的特色。可以说，地方大学模仿、攀比、复制、“克隆”重点名

牌大学的种种弊端都与办学理念趋同、办学思想毫无特色有关。仅以校训为例，根据韩延明教授搜集、筛选、辑录的国内（大陆）169 所大学的校训统计，用“团结、勤奋、求实、创新”（或顺序稍有变化）作为校训的院校就有 25 所，而在校训中含有“团结”字样的有 80 所，含有“勤奋”字样的有 64 所，含有“求实”或“求是”字样的有 98 所，含有“创新”字样的有 82 所。[17]考虑到这些院校的历史长短不同，因此，其校训的提出多为新校抄袭老校，地方院校抄袭名牌大学。这从一个侧面反映出在性质、类型、任务、分工颇为不同的院校之间却在办学理念方面表现出惊人的相似。办学理念的特色是办学特色的灵魂，是形成办学特色的思想动力和支配力量，也是办学特色的最深层次的内涵。因此，办学理念缺乏特色是地方大学办学实践缺乏特色的思想根源。

潘懋元教授在为《中国新大学运动》一书所作的《序》中，针对改革开放后我国新兴地方大学的实际，追忆英国高等教育发展史上的“新大学运动”，意味深长地指出：19 世纪英国的“新大学运动”，“发生在英国工业革命之后，许多新兴工业城市，急需为发展当地工业服务的科技人才和开发性研究，于是城市大学（学院、研究所）应运而生，形成一股热浪。这些新办大学的办学初衷，是为当地工业发展服务的，带有浓厚的地方工业特色。但由于毕业生要向伦敦大学申请学位，更由于传统观念的影响，以升格为学术性综合大学为荣，于是逐渐向传统大学模式看齐，失去自己原来的特色。”[18]我国地方大学的办学实践是否正在重蹈英国“新大学运动”的覆辙呢！

第二节　问题的成因

地方大学在办学实践中之所以存在诸多问题，其客观原因是不容置疑的。比如，就我国而言，高等教育缺乏多样化的办学传统，精英教育模式定于一尊，高校内部之间缺乏竞争，社会公认的高等学校的分类标准尚未建立，各种类型和层次的高校之间分工不清、职责不明、目标趋同；又如，长期以来形成的高度集中的管理体制和运行机制，导致高等学校的办学自主权至今无法完全落实，高等学校以规模、类型、层次、身份论成败、争资源的状况愈演愈烈；还如，从大环境来讲，现有的教育资源分配方式或者说政府拨款方式，主要是往“高、精、尖”的方向倾斜，一些学校不顾自己的条件而拼命争取向高一层次靠拢，随之

而来的是各种政策条件比从前好很多。所有这些，都成为高等学校争名分、上档次、提规格的难以遏制的客观力量。

但是，就主观原因而言，高等教育长期存在的重学轻术、扬学抑术的办学理念无疑是导致地方大学目标错位、模式单一、人才雷同、特色缺失的症结所在。在世界高等教育史上，学与术之间的矛盾关系由来已久。自中世纪大学产生开始，它就始终伴随着世界高等教育的发展进程，成为大学发展史上各个时代必须面对的一对重要关系。与此同时，这对关系又是长期困扰各国大学发展的重要因素。自文艺复兴以后，重学轻术思想长期占据世界高等教育的主导地位，从而形成了惟学独尊、一统天下的局面。这种情况在西方高等教育发达国家和东方高等教育相对落后的国家都能找到代表。

英国是西方拥有高等教育历史最悠久的国家之一，牛津、剑桥是中世纪大学的佼佼者。然而，英国的绅士文化传统及其对高等教育的影响导致重学轻术思想长期处于不可动摇的地位。英国 19 世纪“新大学运动”在发展中所遭受的挫折以及 20 世纪“双重制”的出现，在某种意义上，都是重学轻术思想所导致的结果。众所周知，“牛桥”在英国高等教育系统拥有至高无上的统治地位,自创办到 19 世纪中叶的 600 年间，两校形成了深厚强固的重学传统。 16 世纪以前，两校主要培养神职人员，从 16 世纪起，逐步引入培养绅士阶层的自由教育课程。与此同时，在近代科学技术发展的冲击下，两校缓慢地发生了某些变化，开始设置部分有关科学教育的内容，例如，牛津大学从 18 世纪后逐步引进了解剖学、天文学、几何学、地理学等课程，剑桥大学于 1871 年设立了卡文迪什物理实验室，同一时期还设立了医学、化学、动物学、解剖学、工程和机械科学等实验场所。矿物学、动物学、实验物理学、动物形态学、生理学等新兴学科也开始引入大学课程。但是，总的来说，近代自然科学的内容在传统大学中仍无地位可言，大部分新兴学科尤其是技术或实用学科几乎无立足之地。从 16 世纪至 19 世纪中期，剑桥大学理、工科等有关近代自然科学课程所占比例不足 40% ，而更多的是为训练心智或思维的数学、神学、历史、语文等人文和社会科学方面的自由教育内容。即使到了 1912 年，当牛津大学准备筹建工学实验室时，仍遭到许多大学教授的反对，他们认为：“在牛津大学，工程学必须永远而且应该成为低一级的课程。国家未来的大部分工程师不可能也不希

此为试读,需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com

望在此培养。”[19] 阿什比在《技术与学术机构》一书中这样写道：“直到本世纪初，牛津大学依然采取传统的方式对 18 岁的年轻男子进行教育。由于强调文学部的自由教育，高级学部中的专业教育则停滞僵化。尽管剑桥大学较之牛津大学更能迅速地反映时代的呼声，但是无论从何种意义上而言，它们都未能对科学革命作出迅速反应。”[20]

一方面是工业革命对各类专门人才的呼唤，另一方面则是以“牛桥”为代表的传统大学恪守传统不变。在这种情况下，英国高教史上产生了如前所述的 19 世纪新大学运动。新大学是反叛“牛桥”的产物，它们以适应工业革命对各类专门人才的需要为目标，其办学宗旨是为社会培养各类实用人才。到 19 世纪末，多数新大学开设的课程几乎都与工程、机械、造船、采矿、酿造和冶金等有关。到 20 世纪初则增设了有关电子工程、电解化学、物理化学、生物化学等基础课程内容。由于这些大学与工商业发展之间的联系密切而广泛，并且完全与地方经济发展融于一体，多数毕业生进入工商业部门从事与技术开发和应用有关的职业，因而深受所在城市的欢迎。

但是，由于这些新大学开始时都没有取得与传统大学同等的学位授予权，加之社会上重学轻术观念根深蒂固，因而在后来的发展中，都出现了向传统学术性大学靠拢和被同化的现象。它们为了获得学位授予权，或为了使学生能向伦敦大学申请校外学位，以提高自身的社会声誉，都相继在课程设置方面向伦敦大学看齐，而伦敦大学授予的学位又受到传统大学模式的影响，因而为当地工商业服务的意识逐渐淡化，人文主义和“自由教育”的倾向逐渐增强。正如有学者指出的那样，到 20 世纪初，新大学“完全脱离了当初重视高等技术培训的使命而趋于追求具备传统大学的职能。”[21]

英国高教史上“双重制”的出现和废除实际上也是重学轻术思想所产生的结果。由于英国长期形成的充满古典人文主义的教育理念渗透到高等教育的方方面面，因而即使在科学技术已经成为社会发展不可或缺的推动力的情况下，学术性倾向在英国高等教育中依然有着永恒不变的价值。英国政府为了改变和扭转高等教育系统与社会经济发展不相适应的局面，打破“牛桥”等传统大学坚守学术性带来的高等教育发展落后于科技发展的状况，1965 年，英国教育和科学大臣克鲁斯兰提出实行“双重制”高等教育，即分为自治的大学和不属于大学性质的公立高等学校两部分组成的高等教育。双重制产生的

根本原因是传统大学不能满足日益增长的经济发展需要，而政府又无力改变现状，因此只好绕过传统大学，在大学之外，新建一套高等教育系统来适应社会发展的需要。约翰·范德格拉夫曾经指出："总的看来，（英国）大学与工业的关系一直比较疏淡，即使在 19 世纪，校外人士热心创办新兴城市学院时这种关系也没有特别密切过。无论如何，大学从来没有对英国的经济发展作出过有意义的贡献。而这无疑是本世纪 60 年代中期政府决定建立高等教育双重体制，强调在多科技术学院中独立开设专业和工业课程的一个因素。"[22] 由此可见，建立"双重制"是实现高等教育多样化的需要，而政府又无法实现对"牛桥"的改造，因而只好又创办了 30 多所多科技术学院以适应科学技术和满足社会经济发展的要求，并且明确禁止他们升格为大学。"但是，现代新大学建立之后也表现出向传统大学的回归趋势。这种回归的驱动力并不是因为它们没有学位授予权，而是来自入学者的传统观念——这种深受英国传统文化影响的思想观念，使得新大学几乎都未能实现拨款委员会的最初设想。"[23] 1991 年，英国梅杰政府发表《高等教育：新的框架》的白皮书，只好又宣布取消了实行近 30 年的"双重制"。英国政府的目的"主要是结束大学与多科技术学院和其他学院之间日甚严重的人为的区分"，[24] 而实际上则是重学轻术的文化传统使然。

中国的文化传统与英国完全不同，现代意义上的大学其历史不过百余年，但自蔡元培主持北大校政以后，也一度确立了重学轻术的办学理念。蔡元培之所以作出这样的选择，与以下两个方面的因素是分不开的。一是中国传统的重术轻学思想及其对北大的影响。从学术文化的角度看，中国是个缺乏纯学术传统的国家。在西方历史上，独立的、以学术自身为目的的学术活动往往是以独立的学术机构为依托的，但在中国历史上，从来没有连续稳定的高等教育机构。自春秋以后，正规的学校系统一直未能建立起来，隋唐之后，时兴时废的学校常常成为科举制度的附庸，汉代的太学、唐代的国子学，直到清代的国子监，通常只是面向贵胄子弟开放，人学者往往不在于学问，而在于官职。这样，经世致用之学便成为学术的最高追求，学术不过是登上仕途的手段。这种情况对当时的北大产生了不小的影响。蔡元培对他任校长之前的北大曾有一番描述："北京大学，在清季本名京师大学堂，分设仕学、师范等馆，所收的学生，都是京官。后来虽逐渐演变，而官僚的习气不能洗尽。学生对于专任的

教员不甚欢迎，较为认真的，且被反对。独于行政司法界官吏兼任的，特别欢迎”。[25]在蔡元培任校长前两年入北大读书的冯友兰，对当时的北大也有同样的评价：“我进北大的时候……大部分学生和他们的家长们，都还认为上北京大学就是要得到一个‘进士出身’，为将来做官的正途。当时的北大学生都想着，来上学是为了混一个资格为将来做官做准备。北大无形中是一个官僚养成所。”[26]

二是蔡元培的留学背景，特别是德国古典大学的办学理念对他改革北大产生了深远的影响。蔡元培一生先后三次赴德留学，分别在莱比锡大学、汉堡大学修习心理学、美学、民族学等。对于德国大学的学术，蔡元培在赴德留学前就心存向往。根据黄炎培的回忆，蔡元培曾对他说：“救中国必以学。世界学术德最尊。”[27]台湾学者金耀基也认为：“在蔡先生眼中，大学之为大学，是因为它是以‘研究’学问为目的。国人中有意识地标举出大学之目的为‘研究学理’者，恐怕以蔡先生为第一人……蔡先生这个看法显然是受德国大学的模型之影响的。”[28]留学期间，蔡元培虽然没有专门研习教育方面的课程，但他通过所就读的莱比锡大学等对德国的教学和学术进行了认真的考察。根据陈洪捷博士的研究，蔡元培不仅关心教育，而且还曾翻译过一篇题为《德意志大学的特色》的文章，发表于 1910 年第 11 期的《教育杂志》上。文章在比较了英国、法国大学各自的风格后认为，德国大学“为研究科学之实验场，而一方且为教授普及专门知识高等科学之黉舍，此为德国大学之特质……故德国大学之特色，能使研究教授，融合而为一……为教授者，必为大学问家。”[29]由此可见，蔡元培对德国大学非常关注，德国大学的主要特色在他心目中留下了深刻印象。

带着留学德国的思想收获，面对北大受传统影响深重的积弊，蔡元培就任校长伊始，便对北大进行了影响深远的改革。其中，学术至上、学术兴国是蔡元培改革的核心理念之一。他曾不止一次地说明：“大学为纯粹研究学问之机关，不可视为养成资格之所，亦不可视为贩卖知识之所。学者当有研究学问之兴趣，尤当养成学问家之人格。”[30]为了实现这样的目标，1917 年他在给友人的信中提出：“大约大学之所以不满人意者，一在学课之凌杂，二在风纪之败坏。救第一弊，在延聘纯粹之学问家，一面教授，一面与学生共同研究，以改

造大学为纯粹研究学问之机关。救第二弊，在延聘学生之模范人物，以整饬学风。”[31]他要求教师、学生视学术为首要和中心任务，其他任何考虑，如宗派的、学派的或职业的考虑都不能影响学术活动的进行。这些主张，与他留学德国所接触的大学理念如出一辙，即强调学术的非功利性，大学不应以实用为目的，而应以纯粹的学问为目标。蔡元培还把学术的昌明与国家的强盛联系起来，指出学生的第一责任“是对于学术上的责任……要知道一个民族或国家要在世界上立得住脚——而且要光荣的立住——是要以学术为基础的。尤其是，在这竞争剧烈的二十世纪，更要倚靠学术。所以学术昌明的国家，没有不强盛的；反之，学术幼稚和知识蒙昧的民族，没有不贫弱的。”[32]为了使北大真正成为“研究学理的机关”，蔡元培还提出了影响深远且颇受争议的学术分校主张，其核心内容是：大学专设文、理两科，其余各科可设单科大学，如法科大学、医科大学等，大学内分为预科、本科、研究科三级。北大原有五科：文、理、工、法、商。按照蔡元培的主张，改革旨在加强文、理二科，其他学科则予以裁并。其工科并入国立北洋大学，商科以人数少、专业单一，暂合于法科之内，法科则拟与同类专科学校合组法科大学。蔡元培的主张未能完全实现，但其改革措施无疑使北大朝着为学术而学术的方向迈进了一大步。

蔡元培为北大确立的学术至上、学术兴国的办学理念产生了深远的影响，择要概括，至少有两个方面：一是在北大校内获得了巨大的成功。短短一两年时间，北大形成了浓厚的学术氛围。冯友兰目睹北大前后变化后回忆说：“从一九一七年到一九一八年仅仅两年多的时间，蔡先生就把北大从一个官僚养成所变为名副其实的最高学府，把死气沉沉的北大变成一个生动活泼的战斗堡垒。”[33]蒋梦麟也称赞当时的北大“为学问而学问的精神蓬勃一时。”[34]二是在全国的大学中首开了重学轻术的先河。我国现代意义上的大学，其历史虽然没有西方国家那样悠久，但由于北大在中国大学中的地位犹如“牛桥”在英国大学中的地位，因此它所倡导的办学理念对其他大学的影响是不言而喻的，并且是持久的、全方位的。笔者认为，我国地方大学之所以长期处于模仿老校、复制名校，跟随重点大学亦步亦趋的状况，其深层的思想动因，与重学轻术理念直接相关，而这种办学理念的确立是与20世纪初蔡元培在北大实现的由重术轻学到重学轻术的思想转变，以及这一转变在我国不断得到强化分不开的。

我国大学重学轻术观念的形成与西方大学中这一观念的形成具有完全不同的思想、文化、体制方面的背景，但是又有千丝万缕的联系，中国高校重学轻术思想是世界高等教育史上重学轻术思潮的一部分。比如，蔡元培重学轻术思想的形成在很大程度上是受到了洪堡创办柏林大学思想影响的结果。那么，放在世界高等教育的背景下，重学轻术思想是怎样形成的？学与术的关系在历史上是怎样发展的？它包含什么样的内容？学与术怎样分离，又在什么条件下融合？这种分离与融合给我们怎样的启示，等等？弄清这些问题，将有助于我们理清地方大学目前所处窘境的思想脉络，进而找到破解这一难题的钥匙。在第二章，我们将专此论述。

第三节　概念解析与研究综述

一、概念解析

1. 地方大学

与世界范围的地方大学如火如荼的发展态势相比，对地方大学的研究则显得十分落后。比如，到底什么是地方大学？辞典中没有解释，教科书上没有说明，研究者也没有交待过地方大学的准确内涵和外延，更没有下过明确的定义。根据笔者掌握的资料，我国对地方大学开展研究始于 20 世纪 80 年代初。第一篇以地方大学为名写成的文章是王艾在《成都大学学报》于 1981 年第 7 期发表的《从实践谈地方大学的地位和作用》一文。但该文并没有解释地方大学这一概念。此后，以地方大学为题发表的文章数以百计，涉及地方大学办学的诸多方面和环节，但无论是理论家还是实践家都还是在经验的意义上使用这一概念，并没有对地方大学范畴本身作出说明。

诠释大学的属性，可以从不同的角度着眼。例如，从学科属性出发，可以将大学划分为综合性大学、多科性大学、单科性大学；从学校的功能和承担的任务出发，可以分为研究型大学、教学型大学等。地方大学赖以成立的着眼点是从管理体制的角度，划分中央部委属高校和地方政府所属高校。从这一前提出发，地方大学包括了两层含义：其一是说这样的大学是适应着地方经济社会发展的需要而产生的，其任务是为地方经济社会发展的根本利益服务；其二

是说这样的大学其管理权归地方政府，并以地方财政拨款作为办学资金的主要来源。上述两层含义是相辅相成、不可分割的。第一层含义是地方大学的本义和主要价值所在，第二层含义则是地方大学生存和发展的必要条件。只有具备地方管理和财政拨款的条件，才有可能实现为地方经济社会发展服务的目的；而只有以为地方经济社会发展服务作为价值取向，才能调动地方政府对地方大学管理与投资的积极性。通过上述分析，我们可以对地方大学的内涵用一句话来概括：地方大学就是由地方政府投资和管理，并主要为地方经济社会发展服务的高等学校。

地方大学在数量上是一个庞大的群体，在成分上也相当复杂。其中，既有进入“211 工程”行列的研究型、高水平大学，也包括以实施本科教育为主的教学型普通高等学校，还包括高等专科学校和职业技术学院。面对如此庞大而成分复杂的地方大学群体，笼统地研究地方大学的办学理念问题是不可能有所收获的。因为它们不可能遵循共同的办学理念。因此，本文选择的研究对象主要是改革开放以来，特别是伴随着我国高教大众化的发展进程于近几年新建的地方性普通本科院校。其中，既包括省属以教学为主的新建本科院校，也包括由地级中心城市举办的教学型地方本科院校。本文之所以将这部分院校作为研究对象，主要是基于以下两个方面的原因：第一，此类院校的数量和规模越来越大，在我国高等教育大众化乃至普及化的进程中起着举足轻重的作用。如上所述，截止 2003 年，我国共有普通高等学校 1 552 所，其中中央部委属高校仅 111 所，其余 1 268 高校全部由地方政府举办。而在全部 644 所本科院校中，有 531 所系地方政府举办，其中又有半数以上系改革开放以来新建地方本科院校。教育部有关人士表示，我国本科院校的数量还要稳步增加，并且主要是布局在经济发展较快，而本科教育资源较缺乏的地级城市，改变以往高校布局过多集中在省会城市和大城市的局面。[35] 由此可见，重视研究这批院校的办学理念对保证我国整个高等教育体系的健康发展至关重要。第二，按照《国际教育标准分类法(ISCED1997)》划分，我国的这批高校的办学理念和发展定位是最为模糊不清的，因此急需下大力重点研究。潘懋元教授等在其论文“高等学校分类与定位问题”中，以联合国教科文组织批准的《国际教育标准分类法(ISCED1997)》为依据，将第三级教育（高等教育）分为两个阶段。第一阶段（即第 5 级)相当于专科、本科和硕士生教育 第二阶段(即第

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com