

DOI: 10.16750/j.adge.2023.10.010

大学与学院有何不同？

——基于美国研究生、学科及科研分层定位的视角

张 炜

摘要：牛津大学和剑桥大学的传统“学院模式”、柏林大学的研究生教育和学术研究、本土大学服务社会 and 为学生提供更为广泛的专业教育，都对美国高等教育的发展产生了重要影响。美国现代大学的发展，主要得益于其研究生教育的快速发展、新兴交叉学科不断涌现以及科技创新作用持续凸显，使得现代大学与传统学院的差异更加凸显，初级学院、社区学院和专门学院等应运而生，推进了高校分层定位和分类体系的不断完善，但也引发了一些矛盾和冲突，应客观看待和科学分析高校校名、分类和办学定位。中美两国国情不同，高等教育发展路径与环境差异很大，深化美国现代大学与传统学院的讨论分析，开展中美比较，有助于增强辩证思维和教育自信，进一步规范校名管理，准确把握不同类型高校的分层定位与特色优势，为教育、科技和人才强国建设作贡献。

关键词：现代大学；传统学院；教育理念；校名与分类；学科与科研

作者简介：张炜，西北工业大学高等教育研究所、陕西省学位与研究生教育研究中心教授，中国高等教育学会学术发展咨询委员会副主任，西安 710072。

辨析“大学”（university）与“学院”（college）有何不同，有助于更好地理解和贯彻教育部关于高校命名的相关规定和要求，“根据人才培养目标、办学层次、规模、类型、学科类别、教学科研水平、隶属关系、所在地等确定名称”，使得校名更好地名实相符、准确规范^[1]，对于高等教育可持续发展和高校治理现代化具有重要作用。但对此也有一些不同意见，一度流行的“美国高校从不更名”“美国大学与学院没什么不同”等说法给人印象深刻、影响很大。为此，有必要进一步深入讨论和厘清认识。如果将问题进一步细化为美国的现代大学与传统学院有何不同？或者说，美国的研究型大学与文理学院有何不同？美国的博士学位授予大学与初级学院、社区学院有何不同？或许讨论的指向性和针对性会更强，也会少一些纠结和困惑。所有类型的高校都具有高等教育的共性，但也都拥有自身的特征，构成了高等教育系统的“多样性、复杂性、综合性”^{[2]292}。美国的大学与学院在社会捐赠、专家教授、教学方法、专业学院、课程体系、学科专业、

校园设施、学术事业等多个方面，都有不同程度的实质性差异^{[3]122-125}，本文主要从美国研究生教育、学科发展和科学研究的传承创新与变革进步展开讨论。

一、美国大学与学院的传承与创新

美国高等教育理念与实践是一个持续创新、相互促进、不断完善的过程^{[4]363}。首先，它具有英格兰传统学院的基因，早期在北美殖民地创建的高校，大多沿袭了牛津大学和剑桥大学（以下简称“牛桥”）的“学院模式”^{[5]186-187,196}，主要体现为古典课程体系 and 学生的“寄宿制”。其次，19世纪中后期美国兴起的研究生教育和学术研究，主要受到德国柏林大学的影响，也促进了新大学的创立和传统学院的转型。再次，服务社会以及为学生提供更为广泛的专业教育，更多的是美国高等教育自己的创新^{[2]108,405}。这样一种说法简单明了，易于理解，但也应避免绝对化，实际演变过程较为复杂，美国在学习借鉴他国经验时，并没有完全照搬他人的模式和做法；而

基金项目：国家社科基金社科学术社团主题学术活动资助项目“我国高等教育治理现代化关键问题研究”（编号：22STA010）

美国自诩的本土独创,也并非没有参考他国的理念和做法。

1. 英格兰传统学院的影响

从1636年哈佛学院的建立一直到19世纪80年代,英格兰传统学院的理念和模式在北美殖民地时期和美国建国后,深深植根于一代又一代人的高等教育意识之中^{[6]137},具有先入为主的优势和吸引力以及持久的影响力^{[7]145}。但是,当时对于牛桥模式更多的只是形态上的模仿,而在理论和体制上并没有那么坚定和彻底。例如,牛桥都是由若干学院组成的大学联合体,校内的学院都具有一定规模,且拥有相当的办学自主权、核心学术职能和学术权威,负责本院的招生和教学^{[5]196-199};而哈佛大学、耶鲁大学等建校时规模很小,也都是单一学院(college),可能这也是没有将其称之为大学(university)的原因。同时,这些学院大多都成立了董事会,在治理模式上也有所创新^{[3]10-11}。

同时,在高校内设置具有一定独立权力的住宿学院,为学生提供食宿和营造社会文化氛围,实施导师制等,有助于开展宗教活动、师生交流和质量保障,但办学成本非常昂贵,牛桥高选择性的招生模式也难以复制^{[5]196-199}。富兰克林(Benjamin Franklin)早在1722年就对牛桥传统教育模式提出批评^{[8]378},不少学者和高校管理者也拒绝盲从宗主国舶来的经典理论。面对独立后、特别是内战后国内经济社会的发展和需求的变化,多数美国传统学院都不得不转型发展,新建大学更不愿意成为只关注培养绅士和神职人员的“经院”^[9]。

但牛桥的影响十分深远,回归学院模式始终是一些美国学者的理想和夙愿。克尔(Clark Kerr)对于美国高等教育现代化做出了重大贡献,为多元大学/现代大学/研究型大学的出现、生存与发展提供了理论依据与实践指导,被誉为“美国高等教育变革的设计师”^{[10]209}。但他早年在斯沃斯莫尔学院的读书经历,使其对牛桥的学院精神(collegial spirit)充满敬意。在任加州大学总校校长期间(1958—1967年),他试图在新建的圣克鲁斯校区重现自己当年求学时的本科教育传统。但时代不同了,许多美国学生和家

了不在校内住宿,而文理教育的教学法(pedagogy)又受到诸多挑战。另外,圣克鲁斯校区要求部分专任教师和本科学生一起住校,起初还能吸引到一些认可传统学院价值并努力付诸实践的人选,但多数教师还是希望与配偶和孩子们生活在一起,加之自身学科专业发展的驱动,特别是那些希望拿到长聘岗、职称晋升或要到其他著名大学应聘的教师,都更加接受研究型大学的价值观^{[5]185,191-192,199}。克尔在晚年也承认,关于圣克鲁斯校区回归传统学院的梦想与努力,最终成了一个乌托邦式的改革^{[11]147}。圣克鲁斯校区还是与加州大学总校的其他9个校区一样,超越了传统学院的束缚,最终发展为一所独立的研究型大学^{[5]196-197,203}。

2. 德国现代大学的学术影响

19世纪中期之前,“美国对于德国大学的了解”还十分模糊,但出于对牛桥传统学院种种弊端的不满,越来越多的人去德国留学,见证了柏林大学新的办学模式,其中多数人接受了洪堡大学理念,并在学成归国后引入现代大学学术研究和学术自由的模式,并开展研究生教育。到了19世纪最后25年,一些学者对于德国大学表现出热切甚至是不加批判的认可^{[4]133-137},试图“设计出一个不同于传统”学院的大学形式,以“提高美国文化的地位”^{[6]138}。

1876年,约翰·霍普金斯大学的创立,被视为美国大学受德国现代大学学术影响的一个典范。但直到1890年,除了该校之外,美国还没有哪所高校在高深学问、专家级教授以及博士生培养等方面,能与“德国大学”媲美^{[3]99},甚至有观点认为,有些美国高校的课程“仅与欧洲古典中学的课程水平大致相当”^[12],传统学院的教育质量也并非后来想象和传说得那么高。

同时,对于德国的学术影响也应客观看待。一方面,不少美国人所了解的是“一个没有得到充分区分、部分真实部分虚构”的德国大学,实际情况与一些关于“德国影响”的说法存在一定的反差。另一方面,不少美国大学校长并不愿公开承认本校“照搬德国的大学”,而是经常自我标榜非常“本土化”。康奈尔大学首任校长怀特(Andrew Dickson White)和哈佛大学校长埃利奥特(Charles William

Eliot), 都被誉为“美国高等教育转型的两个先驱典范”, 两人都曾“在欧洲游学”, 但也都不主张全盘照搬德国模式^{[4]11,83,98,131-133}。

3. 服务社会的本土创新

服务社会是美国高等教育的创新, 但也不应忽视德国实用教育的影响。美国开国元勋富兰克林和杰弗逊(Thomas Jefferson)等人都主张统筹高等教育与专业技能教育, 并从德国“实用型大学”找到了依据。德国的商业学校、农业试验站、改进城市管理等努力, 也促进了美国高等教育的实用性发展^{[4]11,136-137}。

怀特“对于实用性大学的解释果敢地迎合了乡村人群”, 并在康奈尔大学实施农业和机械工程教育, 使其成为赠地法案“第一个引人注目的显著成果”, 其中一个重要原因, 是该校学生中“农家子弟”较多, 需要满足他们的需求^{[4]83,88}。同样, 埃利奥特也非常强调“哈佛对公共服务的贡献”^{[3]121}, 他批评传统学院虚伪的家长式或僧侣式的管理体制以及大包大揽的培养模式, 所培养出的学生充满孩子气^{[7]129}。

吉尔曼(Daniel Coit Gilman)从耶鲁大学获得硕士学位后到欧洲考察, 并在柏林大学学习, 使他对传统学院与现代大学之间的差异感同身受。他在担任加州大学校长时强调, 该校“是一所大学(university), 而不是高中(high school), 也不是学院(college), 不是科学院(academy of science), 更不是工业学校(industrial school)”, 大学要远远超出其中任何一个或全部^{[10]208}, 明确回答了现代大学与传统学院及其他教育机构之间有无不同的问题。转任普林斯顿大学首任校长后, 他又指出, “我们不是为天才或蠢材创建大学的, 而是为了智力平常的广大中等阶层”^{[4]452,455}, 反对新建大学走传统学院的“贵族化”老路。

经济发展也刺激了人们对于高等教育的需求, 很多高校开始接纳一些以前被其排除在外的社会阶层。1885年以后, 中产阶层家庭有了足够的经济实力花费在孩子的教育上, 需要高校为其提供社会流动的可能性, 多数家长希望自己的孩子学习实用的学科专业, 为毕业后的职业生涯做好准备, 随之具

有专业倾向的学生也越来越多, 并成为现代大学学生的主要构成^[12], 也使得现代大学在美国高等教育中“取得了稳定的地位”^{[4]279}。

“威斯康星理念”倡导和推进大学服务社区和社会, 使得美国现代大学超越了纽曼的“修道院”和洪堡的“象牙塔”。斯坦福大学从建校起就明确要有别于东部传统学院, 其首任校长乔丹(David Starr Jordan)宣称, 整个大学运动“都是朝向现实和实用性”。伊利诺伊大学校长德瑞伯(Andrew S. Draper)也强调, 大学“必须抛弃孤傲的态度”, 致力于服务普通公众。他的继任者詹姆斯(Edmund J. James)更是把大学预想为“一个巨大的社会服务机构”, 倡导实用教育, 把为社区培养人才、特别是培养掌握专业技能的人才, 作为服务社会的主要内容, 也使本州青年做好了服务社会的准备^{[4]62,64,74,77}。20世纪中期, 社会服务的概念又进一步拓展到大学科技成果转化和产业化中^[13], 美国走出了独具特色的多元化、多层次、多样性的新型高等教育办学之路。

二、研究生、学科与科研的差异

克拉克(Burton R. Clark)将现代大学的崛起视为时代的进步, 强调在19世纪最后25年, “大学的时代”接替了“学院的时代”, 其重要标志在于“以科研为中心的学士后阶段”在学术型学科中找到活动的泉源, 并将这个时期美国高等教育“科研基础设施建设”与“学科和职业性专业”的发展称之为“革命”^{[6]136}。许多传统学院都“通过增设研究生院和专业学院, 强化大学的研究、教学和公共服务职能, 进而转变为大学”^{[2]99}, 也使得研究生院成为科研和科研训练的一个专门场所^{[14]256}, “研究生教育和有组织科研”交织在一起^{[15]288}, 成为现代大学的重要特征, 也使其与传统学院的差异更加凸显。

1. 研究生教育的兴起

尽管美国一些高校较早就授予硕士、博士学位, 但初期“只是一种荣誉性、形式上的学位”^{[16]214}, 与现代研究生教育没有直接关系。

受法国公立大学的影响, 19世纪上半叶, 美国兴起了由州政府资助并开办大学的“州立大学运

动”。1825年,“弗吉尼亚大学作为美国第一所真正的州立大学正式开学”,以提供相较于传统学院更为“高级”的人才培养目标,为已完成学业的学士开设高级课程,并于1831年开始正式“为完成这些课程的学生授予文科硕士学位”。1853年,密歇根大学也制定了文科硕士生的培养计划^{[17]42-44}。

约翰·霍普金斯大学在创建后的10多年时间里,所“培养的博士总数超过了哈佛大学与耶鲁大学两校之和”。芝加哥大学、麻省理工学院、斯坦福大学、加州理工学院等一批新大学,在创建时就将培养“哲学博士”作为自己的突出特征^{[3]127},明确要“致力于研究生教育”^{[2]101}。博士研究生教育也逐步成为一些传统学院转型的关键^{[17]16-17,42}。1847年,“耶鲁学院在美国率先开设博士研究生课程”^{[16]214},于1861年开始颁授哲学博士学位(Ph.D.),并在1887年终于更名为大学。哈佛大学也在1872年决定“正式建立研究生部,全面开展研究生教育”。到19世纪末,一批传统学院在原有“本科教育之上设立研究生院”^{[17]16-17,43}。转型学院与新建大学一道,促进了研究生教育的快速发展,美国到欧洲留学的人数也显著下降。

1900年,美国约有150所高校开展研究生教育,在读研究生3000多人^{[18]29}。1920—1940年,“授予博士学位的大学从50所增加到100所”,年授予博士学位数“从620人增加到3300人”^{[15]270},增长了4.3倍。第二次世界大战后,联邦政府和企业“都对研究生教育越来越重视,提供了大量的研究生奖学金”,迎来了研究生教育的“黄金时代”^{[18]29-30}。此后,美国研究生教育的规模持续扩大,2019—2020学年,美国在读研究生(postbaccalaureate)307.26万人,授予硕士学位84.34万个、博士学位19.02万个^[19]。

2. 学科专业的发展

传统学院的学科专业相对单一,大多以人文和基础学科为主,拉丁语、希腊语等古典课程比例较大。而如果只有少数几个学科专业,这所高校就“不足以被称为大学”^{[20]12},这也成为大学与学院不同的又一个重要方面。在向现代大学转型的过程中,一些学院积极发展自然科学和社会科学学科,新建了理学

院和专业技术院系,开始授予理学学士学位^{[3]56,99}。19世纪中后期,一批大学增加了与现代工业密切相关的学科^{[4]137},赠地法案授权建立的“农业和机械学院”也在兴建之中^{[2]96}。与过去本科生都学习统一的课程不同,现代大学一般要求本科三、四年级学生选择一个“主修”专业,进而扩展到研究生阶段,硕士生和博士生都要明确选择一个特定的学科领域作为攻读方向^{[3]124}。

康奈尔大学拓展了“农业、社会服务”和教育学等学科专业^{[2]127}。北卡罗来纳大学在建校之初就宣称,要开设“语言,尤其是英语;古代和现代历史;美文写作和道德哲学;数学和自然哲学;农业与植物学;建筑原理”等专业^{[3]56}。一批传统学院也向多院系、多学科转型,办学目标、职能定位、组织结构和治理主体日渐多元^{[2]1}。例如,被视为相当保守(conservative)的达特茅斯学院(Dartmouth College),尽管一直保持学院的校名,但却完成了向研究型大学的实质性转型,重构了学科专业体系。19世纪末,该校授予的“现代”和“传统”(old-fashioned)学位已各占四、六成^{[7]375-376}。目前,该校的学科专业已覆盖人文、社科、艺术、科学、工程、商务和医疗健康等多个领域,宣称要培养全球公民、才华横溢的作家和艺术家、明智的商业领袖、体贴的医生和富有同情心的工程师^[22],已远非一所传统意义上的学院。

学科专业“作为一种独立的力量”,影响到高等教育的诸多方面。随着不同学科的分化,形成了高校的“专业系科和研究机构,最终形成了特定的学术专业领域”;也正是由于新兴交叉学科的不断增加,促进学科专业不断分化重组,使得“学科的范围不断扩展,学科的分化和重构”成为常态,也使得大学与学院的学科专业的设置和结构差异更加凸显^{[2]285}。

3. 科研职能的拓展

传统学院只开展教学,一般不从事科研。洪堡大学理念中,大学的科研职能“以更宽广的视野站在了现代大学发展学术的前列”^{[17]18},实际上代表了“美国高等教育内部打破旧习的力量”^{[4]142},使得现代大学与传统学院的区别更加显著。

19 世纪 40—50 年代, 尽管自然科学在哈佛和耶鲁的“科学学院中站稳了脚跟”^{[2]100}, 但当时很多高校教师的教学任务很重, 伊利诺伊大学曾强制教师“每周 13 到 19 个小时的授课任务”^{[4]79,171}。即便是那些从赠地法案中获得资助的公立高校, 在相当一段时间里也都与传统学院的形态和活动更为神似, 而不像真正的现代大学。因此, 当时的高校教师并没有很多时间“做研究和写文章”^{[3]101,125}。

19 世纪中后期, 一批新建大学“最重要的特征就是重视研究”。约翰·霍普金斯大学的创立, 使得美国大学教师“能够在自己的专门领域把教学和创造性研究结合起来”, 美国高校的科研也开始具有双重功能, 一是为培养“研究生服务”, 这是 20 世纪初之前高校科研的“最重要功能”; 二是从“二战”开始, “在社会生活和国家需要中发挥不可替代的重要作用”^{[18]30}。

研究型大学以“追求学术卓越为目标”, 并“通过主办学术刊物来反映”其科研的声望。19 世纪后期, 约翰·霍普金斯大学和芝加哥大学“主办并资助了许多学术刊物”^{[3]123,136}。1884 年, 耶鲁大学已高度关注教师发表学术论文的情况。进入新世纪, 芝加哥大学“非常骄傲”地列举了其教职员发表的所有文章^{[4]182,375}。20 世纪 20 年代之后, “在物理和自然科学方面, 美国大学超越了曾经在世界上占有领先地位的欧洲大学”^{[2]104}。

第二次世界大战后, 联邦政府更是将“研究型大学看作科研和科研训练”的宝贵公共资源^{[15]271}。大学从联邦政府获得的科研经费, “1950 年为 1 亿美元, 1965 年为 5 亿美元, 到 1970 年达到 15 亿美元”^{[18]30}, 20 年间增加了 14 倍, 进一步强化了大学在国家创新体系中的作用和地位。同时, 获得联邦研发经费的数额, 也成了判定大学学术水平的指标, 越来越多的高校试图成为卡内基教学促进基金会定义的“研究型大学”。为了应对由此带来的一些副作用和各种批评意见, 该基金会重新制定了分类标准, 改用“博士授予”规模作为新的评价原则, 但联邦研发经费拨款仍然习惯性地作为研究型大学的通用标准^{[3]326}。2020 年, 美国高校研发经费达到 811 亿美元, 其中将近一半 (48.23%) 来自联邦

政府^[23]。

大学科研职能的增加, 也导致了教学与科研的矛盾, 一些大学给予科研“更高的优先性”^{[24]5}, 更是引发了对于大学教学的担忧。有观点认为, 教师对科研的重视会导致其“不能享有充满激情的教学”。但也有教师认为, “把精力放在不成熟”且表现平庸的学生身上, 是烦人且无关紧要的事^{[4]149}。克尔也指出, 一些教师经常抱怨自己的科研时间被夺走、情感被学生所消耗^{[11]147}。大学教师用于教学与科研的时间, 也已成为现代大学区别于其他类型高校的一个重要指征。调查数据显示, 美国“研究型大学教师 39% 的时间用于教学, 32% 的时间用于科研”, 但在“文理学院和社区学院, 教师几乎 66% 的时间用于教学, 不到 10% 的时间用于研究”^{[2]324}。

一方面, 问题的产生与各界对大学的绩效要求、声誉期待以及大学对教师的评价激励密切相关, 需要进一步完善和调整政策。另一方面, 也不必过于夸大二者之间的矛盾和冲突, 不应将其对立起来。曾担任美国研究生院理事会 (Council of Graduate Schools) 主席达 18 年之久的拉皮德斯 (Jules B. LaPidus) 认为, 许多高校通过对教师采取有效的评估方法和奖励机制, 避免和解决了科研与教学的矛盾, 实现了二者的相互促进^[25]。在现实中经常可以看到, 在教学和科研两个方面都很出色的优秀教师, 一些研究型大学也在学习借鉴文理学院的本科教育模式, 努力提高本科教育质量。

综上, 研究生教育、学科发展和科学研究改变了传统办学理念, 现代大学不仅传授和保存知识, 还在着力“发现、整理知识, 进行高深学问的研究, 促进知识的实际应用”, 并以此将研究生教育与本科教学、科研和专业培训有机结合起来^{[2]100,261}, 也进一步导致现代大学与传统学院“更为明显的任务分化”^{[24]2}。高校以人才培养为中心, 开展教学、科研和社会服务, 对于任何类型的高校来说, 这三项职能都不可或缺, 只是不同类型高校对科研和服务的侧重有所不同, 学校的政策导向、考核办法、奖励制度也会有所差异, 不可一概而论和“一刀切”。

三、高校定位与分类

区分大学与学院的异同,有助于高等教育分层定位和高等学校分类指导。本文讨论美国大学与学院的异同,更多的是基于较为普遍和多数情况,是对大概率事件的一般描述,也是一种理想及应然状态,在现实中存在一些反例和不确定性,如:尽管对麻省理工学院、加州理工学院(institute)等的校名可以进行合理解读^[21],但还能举出达特茅斯学院(college)、波士顿学院(college)等个例^①,学校名称与办学内涵并不完全一致。同时,本文重点讨论公立高校和非营利私立高校的校名情况,但营利性私立大学的校名管理又有所不同^[26]。对于少数高校校名的例外,不仅要看校名表象,具体问题具体分析;更要看办学内涵,不可无的放矢、泛泛而谈,避免简单化、绝对化,更不能将其无限放大和当作普遍情况。

1. 教育理念与办学定位

直到19世纪中期,部分美国高校的教育理念仍不明了^{[4]457},办学的基本原则和形式都不够清晰,一些新大学的创建者、捐赠者和校长,对此往往“保持缄默”,学校也没有明确的“规章与法则”^{[3]112-113}。

19世纪末至20世纪初,美国高等教育发生了巨大变化,既是新型大学创建的时代,也是传统学院发展的“黄金时代”。有教育史学家主张,“大学”取代“学院”是美国高等教育制度成型的必然过程;而“修正派认为,不稳定性、不确定性和多样性”才是这个时期高校最主要的特征^{[3]146}。学者们撰写了大量文章,就“理想的”美国大学应该什么样发表看法,但众说纷纭、观点分歧、莫衷一是。因此,当时的美国见证了围绕高等教育目标展开的“范围最广泛的论战”^{[4]266}。

一方面,有学者推崇教育经典理论,坚定捍卫“学院模式”^{[3]112-113,150,377},并质疑现代大学是否能“吸引新一代人中的领军人物”,特别是认为这些大学的“环境适用于鼓励驯服的学生,而不是具有

原创力的人”,但又难以找到充足的证据来证实这一观点^{[4]364,454}。

另一方面,针对上述观点和纽曼大学理念的影响逐步扩大,也有观点认为,纽曼强调大学的目的在于传播和推广知识而非提升知识,并不适合所有高校的实际,特别是与研究型大学的使命相悖,对于美国当代高等教育的发展毫无意义^{[5]186},也没有哪所大学的校长完全按纽曼的大学理念来管理与运行学校。伴随经济社会对高等教育的需求不断增加,新建大学的校长也不再退缩和躲避,成为社会关注的“公众人物”,经常“处在公共事务的风口浪尖”^{[3]121-122},他们的观点和思想也为现代大学发展和传统学院转型提供了理论依据。

相较于传统学院,美国现代大学具有以下六个特征:①减少了与“宗教之间特别是教派主义的联系”;②鼓励和允许“建立专业化的教师团体”;③积极参与“社区服务”;④提升“自然科学的地位”;⑤“建立研究生院和颁发高级学位”;⑥主动争取“公共资金和私人捐赠,拓展资金来源渠道”^{[2]98-99}。这六个方面也是现代大学区别于传统学院的主要方面,使得美国高等教育的性质发生了“革命性的变化”^{[4]82},一批研究型大学位居世界前列,还有很多高校“纷纷效仿那些处于领先地位的大学”^{[2]102-108},参与到“竞争激烈的名誉之战”,导致高等教育系统的“漂移”和趋同^[27],也增强了美国大学的国际竞争力和影响力。

应充分肯定传统学院的历史贡献和时代意义,但也不能简单地以“回归”为由忽视或否定其转型发展的教育逻辑和规律。哈佛学院建校至今的380多年里,美国传统学院多数终止了办学,部分转型为现代大学、社区学院或专门学院,只有少数文理学院依然保持“学院模式”^{[5]200},但也发生了很大变化。1976年之后的10年里,有“63所文理学院向职业领域拓宽它们的本科专业,达到硕士水平”,朝向大学地位和积极参与科研的方向发展^{[6]164}。与

①2021年,波士顿学院授予学术型博士170个、专业博士247个;达特茅斯学院的相应数据为108个和88个,两所学院都是研究型大学;在卡内基高校分类中,也都是研发活动非常密集的博士大学(Doctoral University: Very High Research Activity)。数据来源:Indiana University Center for Postsecondary Research. Carnegie Classifications 2021 public data file[EB/OL]. [2022-06-14]. <http://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCIHE2021-PublicDataFile.xlsx>。

此同时,还有一部分传统学院转型为初级学院乃至社区学院,并增加了一些操作性较强的应用型和行业性专业。美国的高校中还有专门学院、黑人学院、女子学院等类型,以及一些自称为学院的“专科学校、技术学院、专业学校、专业培训中心、工作室、研究组”或培养学徒的场所^{[2]54},类型很多且缺乏统一分类标准,而上述差异有的也难以完全通过校名来进行辨识。

2. 高校校名与分类

从广义上讲,或者在日常用语中,大学可以作为高等学校的同义词使用,一般指实施高等教育的学校,“包括综合大学和专科大学、学院”。而学院很少作为大学或高校同义词使用,主要有三种类型,一是以某一学科教育为主的高校,如工业学院、音乐学院、师范学院等;二是大学中按照学科分设的教学行政单位,如文学院、理学院等;三是单独设立又包含多种专业的高校,多以地名命名,如黄山学院^{[28]247,1489}。

在英语中,“university”一词有时也可以作为高等学校的同义词使用,但在更多场合还是明确界定,大学是“具有教学和研究设施的高等院校(an institution for higher learning),通常包括授予硕士学位和博士学位的研究生院和专业学院以及授予学士学位的本科部”;或者说,大学是“有权授予学士及更高学位的高等教育机构(an institution of higher education),通常具有研究设施”^①。而“college”大多是指:“大学的本科部或学院”,是大学的一部分和内设机构,或者是独立的“授予文科或理科或文理科学士学位的高等教育机构”、初级学院或社区学院、提供专业或技术科目的专门教育的学院(如医学院、音乐学院、商学院等)^②。因此,“university”与“college”在多数情况下还是有区别的。

一所高校的校名大多是历史产物,并在学校发展过程中逐渐完善,形成了办学声誉、历史传承和文化精神等典型特征^{[11]15},成为该校的“符号象征”,名校的校名更是“金字招牌”。一般来说,要将校

名中的学院变为大学,会受到教职员工、校友、捐赠者、学生及其亲朋好友的支持和欢迎,但要更改校名中大学或学院前面的几个字一般会比较慎重,且要经受时间的考验。

1919年,美国教育联合会建议,一所大学至少要拥有100名学生,教授的每周课时不多于16小时,每节课学生平均人数不超过30人,学校年收入至少5万美元,图书馆至少有8000册藏书,所录取的新生必须是合格的高中毕业生,获得学士学位至少要修课120学时。说明当时高校的分类标准已经得到重视^{[2]140},但即使是从当时的情况看,上述指标也已低于高校的平均水平。例如,早在1870年,美国高校的校均人数已达130人,校均收入近6万美元^{[3]39}。这个分类标准也没有触及现代大学的关键特征,即学术型博士和专业型博士的培养。

卡内基高等教育委员会在克尔的主持下,于1973年公布了高校分类标准及名单,具有很大的影响力和权威性。克尔在当时曾指出,将那些功能相近、学生和教师特征相似的高校归为一类,其目的主要在于分析,以帮助从事高等教育研究的人们,而不是要划分高校等级,更不是要成为推动制度变革的政策杠杆^{[29]9}。但因为科研的作用和声誉,越来越多的美国高校都自称负有“科研使命”,并把科研成果作为终身教职的标准^{[30]25}。研究生培养和学位授予也成为一些高校的发展目标,加州州立大学数十年都在为争取博士学位授予权而努力,并希望以此可以在高校分类中向上一个台阶攀升^[31]。为此,卡内基高校分类也受到不少批评。尽管此后分类标准几经调整,但该分类体系一直延续至今,美国教育部的国家教育统计中心(NCES)的一些数据,也是根据此分类统计和公布的^[19]。

依据2021版卡内基分类数据,在3940所美国高校中(见表1),有469所博士大学(Doctoral Universities),有硕士学院和大学(Master's Colleges and Universities)667所,以及专门学院(Special Focus Institutions)1086所^[32]。

① The Free Dictionary[EB/OL]. [2023-06-30]. <https://www.thefreedictionary.com/university>.

② The Free Dictionary[EB/OL]. [2023-06-30]. <https://www.thefreedictionary.com/college>.

表 1 卡内基高校分类及数量变化

高校分类	2021 版		2000 版		变化	
	数量（所）	占比（%）	数量（所）	占比（%）	数量（所）	占比（%）
部落学院	35	0.89	28	0.71	7	0.18
专门学院	1086	27.56	766	19.44	320	8.13
副学士学院	949	24.09	1669	42.35	-720	-18.26
学士/副学士学院	202	5.13	57	1.45	145	3.68
学士学院	532	13.50	549	13.93	-17	-0.43
硕士学院和大学	667	16.93	611	15.50	56	1.43
博士大学	469	11.90	261	6.62	208	5.28
合计	3940	100.00	3941	100.00	-1	—

但表 1 给出的是高校分类，并非校名统计。根据该委员会公布的上述高校的校名，其中校名含有“university”的约 1400 所，约占 1/3；含有“college”的将近 2000 所，约占 1/2；其余还有用“institute”“school”“seminary（神学院）”“yeshiva（犹太神学院）”“academy”“center”“studies”“union”等各种高校校名的不到 600 所，占比不到 1/6。

同时，2021 年授予学术型博士学位大于或等于 20 个的高校有 425 所，其中，校名使用“university”的 370 所左右，而使用“college”的仅 20 所，其中除了波士顿学院、达特茅斯学院等几所研究型大学，都是法律、医疗卫生、教师/教育、宗教等专门学院，如“美国教育学院”（American College of Education）。此外，还有一些高校使用其他名称，如“纽约法学院”（New York Law School）。

3. 比较与讨论

卡内基高校分类方法中，博士大学每年至少要授予 20 个研究/学术型博士学位，或至少在两个学科授予至少 30 个专业博士学位^[32]。因此，在此分类中的博士大学并非美国所有拥有博士学位授予权的大学。同理，硕士学院和大学也是如此。2019—2020 学年，美国有 1039 所高校授予博士学位、1852 所授予硕士学位、2267 所授予学士学位、2359 所授予副学士学位，分别占到授予学位高校总量的 26.09%、46.51%、56.93%和 59.24%^[19]。

2020 年，我国有普通高校 2756 所^[33]，其中本科院校占到 46.08%，比美国低了 10.85 个百分点；硕士学位授予单位占到 21.55%，占比不到美国的一半；博士学位授予单位数量比美国少了 600 多个。

一方面，对于“我国授予博士学位高校数量超过美国”的说法，要心中有数、科学客观；另一方面，伴随我国从普及化初级阶段向中、高级阶段的迈进，预计办学层次的重心也会有所提高。

在校名中使用“university”的美国高校，除了营利性私立高校和非学位授予办学机构外，主要有两类情况，一是 19 世纪中后期及其以后新建的大学，有的在建校时就叫大学；二是从传统学院升格和更名而来的^[21]。高校校名一般需要通过认证机构认证，公立高校往往还要通过地方政府批准和授权，并非可以随意而为。中国近代以来，大学与学院就是有区分的^[34]，也有文献认为目前是我国“高等教育史上对学院和大学区分最为严格的时期”^[35]。2023 年 2 月 14 日，笔者在“大学生必备网”进行查询，在 2744 所高校的校名中，使用“大学”的有 474 所、“学院”2104 所、“专科学校”156 所，分别占到 17.64%、76.68%和 5.69%。相比较，我国以“大学”命名高校的数量约为美国“university”的 1/3、占比为美国的一半；而以“学院”命名高校的数量和占比都高于美国的“college”。同时，目前我国的学院中拥有博士学位授予权的似乎很少。

关于我国高校的分类，20 世纪 50 年代开始，国家统计数据按照综合大学和专门学院分类公布。恢复授予研究生学位之后，开始分别统计研究生、本科、专科层次高校的数据。也有一些文献提倡采用研究型、研究教学型、教学研究型、教学型、应用型、职业技术型等分类，但还缺乏可操作的标准和办法。如果指标体系过于繁杂，会增加高校数据填报的负担，评估的工作量也会较大；但如果像卡

内基高校分类那样,只用科研经费或授予学位的数量等个别指标来衡量,更会受到诸多批评,少了哪个指标都会被认为对此项工作不重视。“双一流”建设高校可以视为一种选拔性分类,但因数量较少,对于多数高校缺乏分类意义。

所有高校都具有高等教育的共性,即人才培养的根本任务和中心职能,也以此使得高校有别于其他组织机构。所有高校都要将教书育人、立德树人放在首位,不能忽视人民群众对于高等教育的需求和需要,不能违背经济社会发展变化的规律和趋势。但不同类型的高校也拥有各自的特性,以此决定了一所高校的定位、层次、优势和特色。在授予学位的单一层次与多层次、较少学科与较多学科、单一教学职能与教学科研服务多元职能等方面,高校之间可能会存在差异,需要准确定位,因校制宜,避免“一刀切”。

中美两国国情不同,高等教育发展路径与环境差异很大,比较美国大学与学院的异同,了解美国现代大学、传统学院、专业学院与社区学院等不同类型和发展演变,客观认识美国的教育理念与高校分类,有助于进一步思考“教学的漂移”与“学术漂移”背后的深层次原因^{[6]230-232},既要提高“见一叶而知深秋,窥一斑而见全豹”的能力,又不能盲人摸象和“只见树木不见森林”,避免简单化、绝对化和片面性,防止对于美国高等教育的认识出现“部分真实、部分虚构”的问题。关于高校校名的关注和热议,是一些学校对于其声誉和影响的忧虑与努力,折射出部分高校对于办学定位和发展方向的犹豫和彷徨,同时也体现了学术界和社会上对于高校“盲目攀比”和“模式趋同”的担心与警惕,应予以高度重视、妥善处置和规范管理。

2023年5月29日,习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时指出,“要把加快建设中国特色、世界一流的大学和优势学科作为重中之重,大力加强基础学科、新兴学科、交叉学科建设,瞄准世界科技前沿和国家重大战略需求推进科研创新,不断提升原始创新能力和人才培养质量。”改革开放40多年来,特别是党的十八大以来,我国教育事业取得历史性成就、发生格局性变化,已步入

高等教育的普及化初级阶段,高校分层定位和分类指导不断完善,高校校名也在持续规范和优化,积累了丰富的经验和理论成果,应不断增强辩证思维和教育自信,深刻认识现代大学与传统学院的历史脉络和发展演变,准确把握教育、科技、人才工作在高等教育层面的有效集成与高质量发展,坚持“四个服务”,持续深化体制机制改革,扎根中国大地办好社会主义大学,努力为强国建设作贡献。

参考文献

- [1] 教育部办公厅.关于印发《高等学校命名暂行办法》的通知:教发厅[2020]6号[A/OL].(2020-08-31)[2023-06-21].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s7050/202008/t20200827_480729.html.
- [2] 科恩.美国高等教育通史[M].李子江,译.北京:北京大学出版社,2019.
- [3] 塞林.美国高等教育史[M].孙益,林伟,刘冬青,译.北京:北京大学出版社,2014.
- [4] 维赛.美国现代大学的崛起[M].栾鸾,译.北京:北京大学出版社,2018.
- [5] TAPPER T, PALFREYMAN D. Pragmatic reformer as romantic radical?—Clark Kerr and the University of California at Santa Cruz[M]//ROTHBLATT S. Clark Kerr's world of higher education reaches the 21st century: chapters in a special history. Dordrecht: Springer, 2012: 183-205.
- [6] 克拉克.探究的场所——现代大学的科研和研究生教育[M].杭州:浙江教育出版社,2001.
- [7] ELIOT C W. Educational reform: essays and addresses[M]. New York: The Century Co., 1909.
- [8] 克雷明.美国教育史(2)——建国初期的历程(1783—1876)[M].洪成文,丁邦平,刘健永,等译.北京:北京师范大学出版社,2002.
- [9] 张炜.大学理念的演变与回归[J].中国高教研究,2015(5): 15-19.
- [10] GARDNER D P. Clark Kerr: triumphs and turmoil[M]//ROTHBLATT S. Clark Kerr's world of higher education reaches the 21st century: chapters in a special history. Dordrecht: Springer, 2012: 207-237.
- [11] KERR C. The uses of the university[M]. 5th ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- [12] 张磊.科教融合的结构化与研究型大学的起源——约翰·霍普金斯大学的制度创新[J].高等教育研究,2016,37(5): 79-86.
- [13] 张炜.《科技进步法》的修订及与《拜杜法案》的比较[J].中国高校科技,2023(3): 1-6.
- [14] 克拉克.美国[M]//克拉克.研究生教育的科学研究基础.杭州:浙江教育出版社,2001: 256-257.
- [15] 耿波特.美国的研究生教育和有组织的科研[M]//克拉克.研究生教育的科学研究基础.杭州:浙江教育出版社,2001: 258-291.

- [16] 陈学飞,等.西方怎样培养博士——法、英、德、美的模式与经验[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [17] 许迈进.美国研究型大学研究[M].杭州:浙江大学出版社,2005.
- [18] 别敦荣.中美大学学术管理[M].武汉:华中理工大学出版社,2000.
- [19] National Center for Education Statistics. Digest of education statistics 2021[EB/OL]. [2023-01-19]. <https://nces.ed.gov/programs/digest>.
- [20] 博德斯顿.管理今日大学:为了活力、变革与卓越之战略[M].王春春,赵炬明,译.桂林:广西师范大学出版社,2006.
- [21] 张炜.美国传统学院的更名与转型发展[J].高等理科教育,2023(1):1-8.
- [22] Dartmouth College. Academics[EB/OL]. [2023-06-21]. <https://home.dartmouth.edu/academics>.
- [23] National Science Board. Research and development: US trends and international comparisons//Science and engineering indicators 2022[EB/OL]. (2022-04-28) [2022-12-27]. <https://nces.nsf.gov/pubs/nsb20225/>.
- [24] 盖格.大学与市场的悖论[M].郭建如,等译.北京:北京大学出版社,2013.
- [25] LAPIDUS J B. Graduate education and research//ALTBACH P G, GUMPORT P J, JOHNSTONE D B. Defense of American higher education[M]. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001: 249-303.
- [26] 张炜.美国营利性高校的发展变化与政策回顾[J].中国高教研究,2020(4):65-70.
- [27] 姚荣.制度性利益的重构:高等教育机构“漂移”、趋同与多元的动力机制——基于英国高等教育机构变革的经验[J].教育发展研究,2015(21):18-25.
- [28] 中国社会科学院研究所词典编辑室.现代汉语词典[M].北京:商务印书馆,2019.
- [29] MCCORMICK A C. Background and description[EB/OL]//The Carnegie Classification of institutions of higher education (2000 edition). (2022-06-14). <https://carnegieclassifications.acenet.edu/>.
- [30] BOGUE E G, APER J. Exploring the heritage of American higher education: the evolution of philosophy and policy[M]. Arizona: American Council on Education and Oryx Press, 2000.
- [31] 张炜.加利福尼亚高等教育总体规划的回顾与讨论[J].高等理科教育,2021(3):1-8.
- [32] The Carnegie Classification of institutions of higher education. 2021 update—facts & figures[EB/OL]. [2022-06-14]. <https://carnegieclassifications.acenet.edu/downloads/CCIHE2021-FactsFigures.pdf>.
- [33] 教育部.2021年教育统计数据[EB/OL]. (2022-12-28) [2023-01-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2021/.
- [34] 李泽戡,孙曙光.论我国高校“大学”、“学院”名称的由来、现状及走向[J].国家教育行政学院学报,2007(7):66-69.
- [35] 吴薇.大学与学院的分野[J].高等教育研究,2017,38(3):45-55.

(责任编辑 黄欢)

DOI: 10.16750/j.adge.2023.10.011

德国硕士留学生课程教学中的跨文化互动问题及协商实践

赵倩

摘要:借助质性研究方法,从跨文化互动视角入手对中方教师和德国硕士生的跨文化教学互动进行动态深层透视,旨在了解双方在教学内容、教学方法、教师行为方面的互动问题、不同期待及为此进行协商实践的实然状态,探讨提升硕士留学生教学质量的路径。在中德民族文化、学术文化、高校传统以及中德硕士生教学互动场域这一情境因素和双方个人因素的影响下,中德师生在跨文化教学互动中经历着碰撞,并通过在地协商彼此影响、不断调整,使部分问题得到理解或解

决,维持着动态平衡。研究发现,提高中德硕士生课程教学品质的核心领域在于教学内容,为此须进一步在个人和组织层面做出调整。

关键词:德国硕士留学生;课程教学;跨文化教学互动;在地协商;研究生教育

作者简介:赵倩,北京外国语大学德语学院副教授,北京 100089。

一、引言

作为培养高级专门人才的主要形式^[1],优质的研究生教育既能加大国内人才培养力度,也可以在世界范围内吸纳高层次人才^[2]。2020年,全国研究生教育会议强调要推动研究生教育高质量发展。针对这一议题,在观念层面上存在高校管理者与教师对质量保证缺乏深入认识等问题;在实

基金项目:2018年度北京外国语大学基本科研业务费项目“中外师生教学互动中大学德语专业教师之角色协商”(编号:2018JJ008)