



汉译世界高等教育名著丛书

高等教育新论

——多学科的研究

PERSPECTIVES ON HIGHER EDUCATION

Eight Disciplinary and Comparative Views

[美] 伯顿·克拉克 主编
王承绪 徐 辉 郑继伟
张维平 张民选 译

■ 浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

高等教育新论：多学科的研究/(美)克拉克编著；
王承绪，徐辉等译.—2版.—杭州：浙江教育出版社，
2001.12

(汉译世界高等教育名著丛书)

书名原文：Perspectives on higher education

ISBN 7-5338-3534-4

I.高... II.①克...②王...③徐... III.高等教
育-教育理论-研究 IV.G640

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 050501 号

责任编辑 周俊
装帧设计 王大川
责任出版 温劲风

汉译世界高等教育名著丛书

高等教育新论

——多学科的研究

[美]伯顿·克拉克主编

王承绪 徐辉 郑继伟 译
张民选 张维平

*

浙江教育出版社出版发行

杭州体育场路 347 号 邮政编码 310006

杭州兴邦电子印务有限公司排版

杭州富春印务有限公司印刷

开本 850×1168 1/32 印张 10.75 插页 5 字数 230000

1988 年 12 月第 1 版 2001 年 12 月第 2 版第 2 次印刷

*

ISBN 7-5338-3534-4/G·3501

定 价：15.00 元

汉译世界高等教育名著丛书

编译委员会

总主编 王承绪 徐 辉 徐小洲

编 委 (以姓氏笔画为序)

刘 力 杨 明 吴雪苹

何曙荣 汪利兵 张民选

张维平 郑继伟 顾建新

黎学平

《汉译世界高等教育名著丛书》总序

经历了千年风雨后,西方大学成为现代社会中最重要的组织机构之一,并且其重要性仍在与日俱增。在现代社会里,大学被誉为人类社会发展的“动力站”。知识的保存、传授、传播、应用和创新,文明的传承和进步,人才的发掘与培育,科学的发现与技术的更新,社会的文明与理智,不同文化间的交流与沟通,无不依赖大学作为基础。当然,从某种意义上说,大学的发展既是社会进步的产物,也是社会进步的组成部分。社会的进步为大学的发展提供了合适的土壤。

19世纪以来,尤其是20世纪50年代以来,学术界关于大学自身及高等教育的研究不断增加。这一现象与同一时期高等教育规模不断扩大、大学作用不断提高的趋势是相吻合的。学者的研究涉及高等教育发展的许多问题,包括它的历史、作用、职能、理念、体制、政策及所面临的困境,等等。有关高等教育的学术研究,极大地丰富了人们对高等教育发展规律的认识,并对政府制定高等教育政策和大学自身的改革发展产生了积极的影响。

原杭州大学比较教育研究中心从20世纪80年代早期就开始比较系统地研究国外高等教育的理论,并联合原杭州大学高等教育研究所组织翻译了《高等教育哲学》、《高等教育新

论——多学科的研究》、《学术权力——七国高等教育管理体制比较》和《高等教育系统——学术组织的跨国研究》等高等教育研究名著。在较大规模的高等教育研究工作刚刚起步的阶段,这项研究工作对推动国内高等教育研究起了积极的作用。

近年来,国内有关高等教育的研究工作已经取得了长足的进步:有关高等教育研究的组织纷纷建立,高等教育研究的博士点、硕士点不断扩大,研究高等教育的学术队伍已颇具规模,有关高等教育研究的学术期刊也日益成熟起来。相比之下,对国外高等教育理论的研究仍然显得比较薄弱。国外许多有关高等教育研究的重要著作——无论是几十年前的还是近些年的——目前在国内仍知之不多。这种状况不利于国内高等教育研究的进一步深入和发展。为此,浙江大学教育系比较教育研究中心和浙江大学高等教育研究所在原有工作的基础上,又选译了部分国外高等教育的名著,供国内同行和广大高教工作者研究参考。

对研究、翻译和出版国外高等教育名著这项重要工作,浙江教育出版社自始至终给予大力支持。在《汉译世界高等教育名著丛书》出版之际,谨向浙江教育出版社表示由衷的谢意。

王承绪 徐 辉 徐小洲

1999年6月

译者前言

本书原名《高等教育的观点：八个学科的比较的观点》，这是八位国际知名的专家学者的集中研究成果。八位作者以美国加州大学洛杉矶分校比较高等教育研究室主任伯顿·克拉克教授为首，代表八个学科的观点，即历史的观点、政治的观点、经济的观点、组织的观点、文化的观点、社会学的地位观点、科学社会学的观点和政策的分析的观点。八位作者都具有若干国家的高等教育实际工作的经验。在某种意义上，本书可以说是一本有关比较高等教育方法论的专著，为比较高等教育的研究开辟了一条新的路子。伯顿·克拉克教授便是比较高等教育这一研究新构想的总代表。本书以《高等教育新论》命名，就是为了体现这个新的构想。

20世纪60年代和70年代早期是世界高等教育发展的“黄金时代”，也是世界高等教育发展史上八百年来高等教育改革最广泛开展的时期。随着高等教育事业的迅猛发展，高等教育研究工作也蓬勃展开，“扩张”、“试验”成为高等教育研究的主题。20世纪70年代后期和80年代早期，由于经济衰退和出生率下降等原因，西方高等教育陷入“退却”、“紧缩”和“衰落”的阶段，高等教育研究转向回顾过去、崇尚传统，很多人对高等教育的前途深感忧虑。专家们预言，十年以后西方

高等教育将出现复兴,需要对高等教育进行深入的、多学科的、跨国的研究。正是在这样的背景下,克拉克教授提出了这个多学科、跨国家研究高等教育的新构想。

高等教育事业是全社会关心的事业,又是极其复杂的事业。高等教育研究工作,不仅从事教育的人要参加,还需要从事其他专业的人参加;要从各个不同的角度进行研究,既要看到高等教育的各个局部,又要看到高等教育的整体。因此,在集体研究的组织形式上出现了新的格局:八位专家各摆自己的观点,联系高等教育实际,提出专题报告;邀请撰稿人和其他专家举行研讨会;主编根据研讨会结果撰写导言和结论而成立专著。在研究方法上有新的突破:采用社会科学方面的观点,取代通常的问卷、访问、历史文献分析、实验室实验以及统计分析等研究技术。

本书介绍的八个观点,除了比较常用的历史的观点和经济的观点以外,其余六个观点多数只是最近才运用于高等教育的研究,其中组织的观点、政治的观点和社会学的观点,近年来取得了很多研究成果。对于这八个观点,克拉克教授在导言中作了扼要的介绍,提出了每个观点的中心思想。本书第一章至第八章是八位专家的专题报告。第九章结论,把八个观点联系起来,归纳为四个方面:政治与市场、机构与文化、科学与高等教育、在高等教育政策和管理上的运用。

本书提出的研究高等教育新构想,采取多学科的观点和比较的观点研究高等教育,有助于我们扩大对高等教育的视野,提高对高等教育的认识,可以从中汲取对我国开展高等教育研究和深化高等教育改革有益的经验。这不仅反映在研究方法方面,尤其反映在研究队伍的知识结构方面。具体地说,

现在从事高等教育研究的同志,除教育专业以外,应加学一两门社会科学,例如经济学、社会学和组织理论。当然,作者的部分观点需要我们辩证地看待。目前在教育经济学方面已建立了学科分支和学会,教育社会学尚待发展和筹建,组织理论如何应用于高等教育研究仍属空白,我们将陆续介绍。另外一方面,希望研究社会科学和自然科学的同志愿意同时从事高等教育的研究,充实和壮大高等教育研究的队伍。本书的编译,目的当然首先在于介绍国外高等教育研究的方法,如果能使我国高等教育研究队伍在知识结构上有所变化,从而加强我国的高等教育研究工作,那就是编译者的期望了。

克拉克教授对本书中文版的编译工作非常支持和关心,并为中文版写序。借此机会,我们对克拉克教授表示深切的感谢。

王承绪

1987年12月

中文版序

伯顿·克拉克

本书以 1982 年夏在美国加州大学洛杉矶分校举行的一次国际会议上的论文为基础加以撰写,于 1984 年春由加州大学出版社出版。本书出版以来,在欧美广为传诵,其读者包括瑞典、挪威、芬兰、法国、德国、意大利、美国、加拿大、澳大利亚和日本等国的学者、学生和感兴趣的行政官员。它所受到的欢迎和它的明显的用处,对本书中心部分各章的作者和负责导言及结论两章并统编全书的我来说是非常愉快的。

本书中文版的问世使我们深感喜悦。它使很多以中文为母语的广大专家学者注意到我们的工作,从而使本书为更广大的读者所使用。中文版也标志着有更多的中国学者加入高等教育的跨国分析的行列。

因此,我对王承绪教授和他的同事们为出版本书中文版付出的巨大努力非常感激。翻译工作无疑总是一件很艰难的工作。当使用专门的学术概念时,翻译工作一定倍感困难。本书八种不同观点,各有其专门的术语,必须战而胜之,还要使译文明白易懂。我愿代表珀金、威廉斯、柯根、屈罗、比彻、施瓦茨曼、塞里奇和我自己,对所有在把本书译成中文的工作中贡献力量的人表示感谢。

我还想再强调一下在本书导言和结论两章中所提出的一个基本观点。各门社会科学及其主要的专业所展开的广泛的

观点,为我们提供了了解高等教育的基本工具,不管这个学科是历史学、经济学或政治学,还是其他社会科学,都给我们提供了观察世界的方法,我们可以把它们应用到高等教育部门。每一观点有它独特的优点,也各有其缺点。我们需要了解那些优点和缺点是什么。利用这些优点,我们可以发展一系列的研究方法。意识到这些缺点,我们可以避免每种观点在某种程度上的“井蛙之见”和缺乏辨别力。教育家们可以在这些观点中自行转换,利用不同的观点解决不同的问题,或进行不同的争论。他们可用他们认为合适的无论什么方式把这些观点结合起来,丰富他们自己的见识,提高他们对可能不被注意的微小差别的敏感性。

也许高等教育研究方面有一个重要而且微妙的问题在本书中强调得不够,这就是在国家学术系统中如何作出决策和如何进行控制的问题。权力是一个非常复杂的事情,包括集权和分权的各种形式、专业的(教授的)权力和各种官僚与政治的控制形式的结合、个人监督和学院集体决策等等。现在大家都懂得,大学和高等教育系统有着多样的目的和模式。研究工作本身是一项极其开放的活动,难以事先作出判断,也难以进行整理。因此,在一个有效的系统中,控制一定是异常松散的、多方面的,甚至是互相矛盾的。所以,在高等教育的跨国研究中,我们最困难的任务之一是探索和更好地了解那些指导行政人员、教师和学生们的活动的实际决策模式和控制模式。这个任务,值得最有才能的人去艰苦努力;要完成这个任务,无疑需要应用本书所提出的各种学科的观点。

(王承绪译)

目 录

译者前言	王承绪	1
中文版序	伯顿·克拉克	1
导 言		1
第一章 历史的观点		23
第二章 政治的观点		50
第三章 经济的观点		74
第四章 组织的观点		105
第五章 地位的分析		130
第六章 文化的观点		171
第七章 大学的科学活动		208
第八章 政策的观点		242
第九章 结论		267
附 录 参考文献目录		290

导 言

伯顿·克拉克

我们对高等教育的认识比 25 年前提高了。但是，我们需要了解的东西已呈几何级数增加，在行进中的知识前面奔驰。这种令人困惑的差距有许多来源。在近代社会的许多有组织的部门，各项任务急剧增加，各种职责日益模糊。许多观察家和分析家都惊异地谈论到事务越来越复杂、越来越不确定。在高等教育的内部，学术研究的紧迫号令，在旧的知识领域内部迅猛地创造出新的知识领域和神秘的学术专业，使国际学术中心的许多名牌大学和学院的基础不断分化，然后向下扩散到自己国家的其他大学和学院，向外扩散到其他国家。仅仅基于这些原因，如果我们要领会学者们在做些什么，每年就有很多东西要了解。近代高等教育规模的迅猛扩张，更增加了这种复杂性和不确定性。高等教育规模和范围的变化，以学生和教授人数的增长为标准，反映在行政梯队的层层叠加上，上层的人和下层的人、内部的人和外部的人越来越感到彼此没有联系。同时，很多人增强了了解和控制高等教育的雄心壮志。公民、官员和实际工作者都怀着日益高涨的期望，认为我们应该能安排教育事务，控制教育改革。分析家们深信，他们应该找出答案，并且认为如果他们加倍努力，设

计正确的理论，将能做到这一点。在使我们迷惘的模糊之中应该发现简明的线索。而同时，差距又在扩大。

怎么办？没有方法减少不断增长的复杂性，因为任何个人无法控制经验的世界。在每一个国家，特别是在各国之间，科学和高等教育内部在发明、专门化和竞争等方面出现的出乎意料的事，就足以保证将来不会更加简单。从分析的方面看，研究工作者不大可能积聚大量的资源和人力极大地加速他们的进展和拓宽他们的研究范围，从而弥合差距。像在别处一样，他们命途多舛。他们所能做的就是选择地进行研究，并压低他们的期望。我们从来没有真正需要了解高等教育的一切，那些想全部弄清近代高等教育系统的人们，是想做不可能的事，把注意力推向错误的方向。战略的决策是要有所选择，更加有意识地区分重要的和琐细的。

在有选择地探索高等教育的复杂现实的过程中，在当前，求助于若干最有关系的学科和它们所提出与运用的一些观点，有很大好处。多种不同的分析的专业便是一些可供选择的认识方法，是使分析家更有知识同时又更加无知的视力通道。一个有启发作用的观点就像戏院里的聚光灯，当用强烈光线照射舞台前方的某些部位时，就把大家的注意力集中在这些部位上，同时把其他特征降到背景和边缘的地位。没有一种研究方法能揭示一切。宽阔的论述必须是多学科的，就像所有灯光都照射在舞台上，人们的目光在整个舞台前后漫游。但是学科的观点是非用不可的，因为我们正是在专家所发展的研究方法和思想的力量中找到利刃。高等教育的研究也是这样。如果我们手边没

有进行这种研究的各种不同的分析观点，没有历史学、政治学、经济学、组织理论等所提供的观察的方法，我们将不得不发明它们。

随着过去 20 年间高等教育研究的加速发展，我们确实看到了许多学科的专家们的工作。社会学家们对高校入学机会和质量问题进行了大量的研究。经济学家们致力于人力资本理论和大学的经济行为的研究。政策分析家们已经离析出决策的主要领域，既研究政策的制订，又研究政策的实施。历史学家们帮助我们理解历史事件的川流不息和过去怎样制约着现在。当专家们研究这些问题时，很自然他们只管自己的事，不同学科的奖赏保证学术活动将沿着不同的轨道奋进。专家们有各种不同的词汇，难以了解彼此的语言。当他或她正专心致志研究本门学科时，谁能理解计量经济学家呢？学科专家们占领不同的文化机构，在不同的刊物发表文章，参加不同的会议，属于不同的学术团体。同时，因为他们谈论很不相同的东西，各自有一定的自信心，他们既迷惑实际工作者和外行人，也互不了解。

因此，当学科专家们研究高等教育时，我们可以跟随他们，要求他们解释他们的聚光灯所揭露的东西，并给他们相互介绍，这是有意义的事。偶尔的集体研究也可能是很有效益的。这种努力可以加强一种意识，就是那些分裂知识的人有责任把知识整合起来。它们可以通过其他领域的专家的坚持在树丛中多看一下森林，并且帮助各个领域的专家开阔思想。它们可以提供同声翻译，把专家的行话变为共同分享的语言。它们还能通过任何一种门类家，更

多地了解相邻专业的专家们的研究成果而丰富本专业的内容。在集体研究中，个人见解的局限性和别人见解的价值的同时发现，能减少专家们的骄傲自大，提高学术工作中谦虚谨慎的作风。经过一番特殊的努力，集体研究还能对松散联合的研究中所出现的混乱现象提供一定程度的概念和分析方面的条理性，不是严密地控制研究，而是建议研究什么最有前途。这种集体研究，通过妥善的报道及不同专家的汇集，有助于博学之士了解各专业的特殊贡献，融会贯通，促进更为广泛深入的理解。

这些就是本书作者的希望和目的。本书主要的八章就是要阐明八个观点：历史的观点、政治的观点、经济的观点、组织的观点、社会学的地位观点、文化的观点、科学的观点、以政策为中心的观点。我们要求专家们通过他们学科领域的透镜观察高等教育，说明国家高等教育系统。各个观点注意高等教育系统的什么方面？什么是一个观点所想像或看到的，而其他观点所不会考虑或强调的？把高等教育看做一个政治系统、一个经济系统或者一个科学系统是什么意思呢？一个观点怎样和指导其他领域分析的研究方法联系起来呢？非历史学家的观点能千方百计解决高等教育的长远发展问题，还是他必须基本上保持与历史无关呢？有没有可以辨别的重叠部分或差距呢？

第一章至第八章这八篇文章开始是这样计划的：让八位学者各摆自己的观点，各取自己的方式。但是，他们也对一些共同的课题、邻近的解释、对别人有助益和使他们感到舒服的研究方法，寻求某种统一的认识。1982年，

在加州大学洛杉矶分校举行的夏季学术讨论会上,^① 经过四天的热烈讨论,25位专家批判地评价了这8篇文章。这25位专家都凭学科专长和比较研究的经验选聘,以保证对有关问题作出明确的判断。然后对每篇文章进行修改,编辑成书。

第一章至第八章主要不是理论的系统阐述,或者方法论的运用,也不是文献的评述。确切地说,我们要求每位作者突出各自学科领域中在广义的研究方法和观点方面的长处,进而以较大篇幅说明已经掌握的材料。某一特定的研究方法对理解高等教育提供了什么优秀的学术成就?此外,每位作者可以任意发挥各自特有的分析兴趣和优势。高等教育的研究既是一个散开的研究领域,又是一个比较新的研究领域,每一

^① “高等教育系统:八个学科的和比较的观点”讨论会,于1982年7月26日至31日在美国加州大学洛杉矶分校举行。出席的25位专家除本书作者加州大学洛杉矶分校教育学院高等教育和社会学教授伯顿·克拉克(Burtom R. Clark)、英国兰开斯特大学社会研究中心主任哈罗德·珀金(Harold J. Perkin)教授、英国布鲁纳尔大学政治系主任莫里斯·柯根(Maurice Kogan)教授、伦敦大学教育学院加雷斯·威廉斯(Gareth Williams)教授、加州大学伯克莱分校高等教育研究所所长马丁·屈罗(Martin A. Trow)教授、英国苏萨克斯大学教育系主任托尼·比彻(Tony Becher)教授、巴西里约热内卢大学研究所西蒙·施瓦茨曼(Simon Schwartzman)教授和巴黎第九大学教育和社会政策研究所所长拉迪斯拉夫·塞里奇(Ladislav Cerych)博士8人外,尚有美国加州大学洛杉矶分校的鲍德里奇(J·Victor Baldridge)博士、柯尔曼(James S. Coleman)教授、罗蒂斯(Gary Rhoades)博士和苏洛蒙(Lewis Solomon)教授,加州大学伯克莱分校的罗斯布拉特(Sheldon Rothblatt)教授,耶鲁大学的盖格(Roger Geiger)博士,纽约州立大学布法罗分校的阿尔特巴赫(Philip Altbach)教授,阿姆赫斯特马萨诸塞大学的伯恩(Barbara Burn)博士,马里兰大学的伯达尔(Robert Berdahl)教授,伦敦大学教育学院的布莱克·斯通(Black Stone)教授,兰开斯特大学的富尔顿(Oliver Fulton)博士,巴黎经济合作和发展组织的弗思(Dorotea Furth)博士,西伯林自由大学的胡夫纳(Klaus Huefner)教授,卡塞尔综合大学的泰希勒(Ulrich Teichler)教授,斯德哥尔摩大学的普雷姆福斯(Rune Premfors)博士和威特洛克(Bjom Wittrock)博士,以及日本名古屋大学的潮木守一教授。

个航行者探索解释的道路方面都可以发挥重要作用。这个课题是一个“软”课题,在这个领域中,个人的风格和解释将继续起重要作用。所以,本书八章的内容既表达八个学科的观点,也是八位专家的个人的意见。

八位作者是以其跨国经验受到邀请的。我们要求作者从两个或两个以上的国家搜集材料,尽可能充分地进行比较的分析。在探索若干高等教育系统的工作时,一个公认的观点最能从叙述所示的材料中表明它的价值。如果一个比较新的观点很少有研究可以加以引用,那么它就指出当进行更多的研究时,可以明确什么问题。无论旧的或新的研究方法,对教育制度这种客观现象,跨文化的比较研究已成为寻求共同特征和经常发生的模式以及同时离析独特性的广泛运用的方法。高等教育的研究,需要利用最大可能范围内有关共同性和多样性的资料。所以,我们采用的所有观点对跨国研究都是有用的。同时,著名的专家们使用的知识只是逐步地扩展到各大洲。以下各章主要反映对发达的工业国家的高等教育的专门知识,它们只是稍微注意了一下发展中国家,并只是偶尔评论共产主义国家的高等教育。

这八章合起来也是提高比较高高等教育讨论的标准的一次努力。过去20年来,在系统地探索不同高等教育系统的复杂的现实方面有过一些进展。但是这种分析,相对来说比较新,在各大学缺乏巩固的立足点。忙于其他事情的参加者所作的大量评论,远远超过这些分析研究。学者教授在他们自己的领域孜孜不倦,严格要求,但往往没有充分准备讨论高等教育,很像忙忙碌碌的医生对医院组织和医学专业状况发表意见。有才能的行政工作者聚会讨论最近发生的问题,解决一

些特定的问题。有些人认为,有个哲学家或政治家重申一下高等教育的理想就够了。总之,即使在早期阶段,也有许多观点和材料需要掌握。同时,还需要尽量把描述性、分析性的材料和规范性的材料区分开来,把“是什么”和“应该是什么”区分开来。

有必要对“系统”这个比较难懂的名词进行说明。系统这个名词有很多用法,意义变化不定,模棱两可,使人感到麻烦,但在任何社会科学中又必须采用这个概念。我们可以在规模和复杂性很不相同的水平讲高等教育中的系统。例如,课堂的社会系统,大学作为一个系统,一个国家的所有中学后教育看做国家的高等教育系统。本书中“系统”的用法采用后一种意义,较小的实体就变成子系统。我们也可以正确变更包括在任何层次的行动者和行动,任意划分边界,规定界内界外。不同观点有不同的切割方法。经济的观点看到的是经济活动,其他活动就在“经济系统”之外。它把人看做经济的行动者,从事资源的分配或货物和服务的交换;当同样的一些人从事其他活动时,他们就在系统以外。甚至当我们集中在一个层次,从一个观点做工作时,在分析中常常要从“系统”的一种用法转变到另一种用法。所以,在用组织观点研究国家高等教育系统时,开始时我们可以依靠传统的定义,指大学和学院的集合体和教育部这一类正式的协调工具。所有其他实体和集团都在系统以外,成为环境的一部分。但是,这就需要扩展边界,把认真从事教育活动的行动者和行动作为系统的组成部分,如学校的董事、立法机关中管高等教育的各种委员会。如果不是这样做,就把高等教育的一部分最重要的参与者和机构摆在系统以外。当外界的利益集团在各种有影响的管理

委员会担任一定的职务时,例如瑞典,它们显然已经转移到系统以内。因此,即使在一种分析方法以内,“系统”的松散和不同的用法也是可取的。

以下扼要地介绍一下这八个观点,提出一两个中心研究成果,也指出不同观点之间的若干联系。最后在结论一章中研究这八个观点所集中的四个主要问题,即政治经济学、机构和文化、科学和高等教育、管理政策上的涵义。

历史的观点

历史学家保证我们在探求时间维度,并且把相继的阶段看成是一个阶段通往另一个阶段。历史的研究也就是要提供种种比较,帮助理解当前:用过去大学的概念来阐明今天大学的概念;早先几个世纪大学的衰弱和复兴也许可以帮助我们了解今天大学的衰弱和明天大学复兴的可能性。关键的问题是:在哪些方面,如果有的话,高等教育总是同样的东西?当变化发生时,它们是直线发展,前进到新的存在形式,还是常常回归旧的形式,重新发明历史的车轮呢?历史的叙述帮助我们触及基础,接触系统的基本特性以及它们的原因和后果。历史成为与变革和稳定有关系的事情,特别是那种不被人承认和未见到的事情。在这点上,历史学家允许自己享有特权,并常常集中注意在特定时间、特定地点所发生的络绎不绝的事件,别人分别研究的许多因素都在这里汇集。历史学家提供比较全面的叙述,较少有经过选择的理论作指导,而别人则

有意识地强调某一方面或另一方面。

因而,哈罗德·珀金对高等教育的发展提出了有四个重要阶段的总的看法。在第一阶段,一个独特的机构——西方大学——诞生。从最初的几个世纪产生的同行会一样的价值观念和结构,成为大学长期生存和适应的关键。在第二阶段,从17世纪中期到18世纪中期,英格兰和苏格兰的高等教育出现了长期衰落的现象,后来在取代牛津和剑桥等古大学的新院校开始了复兴。这些新的院校,如设置自然科学课程的学院、工人讲习所,以及从伦敦大学和达勒姆大学开始,在设置上不同于旧大学的一系列新大学。在第三阶段,我们亲眼目睹19世纪“德国大学的改造”,关键的方法是形成单学科教授,强调高度专门的研究,以研究为基础进行教学。德国的学术在这个基础上向前全速发展,德国的大学制度在很长时期成为公认的国际模式。最后,在当前第四阶段,高等教育在很大程度上成为一个法人的官僚机构,完全成为或者非常接近国家的一部分,一般地说,成为“近代社会的轴心机构”。

历史的回顾表明,高等教育可以产生巨大的变革,也可以死气沉沉毫无活力。某些基本形式,比较显著的是类似行会性质的教授组织,其顽固性尤为突出。社会的这一部门开始就持有的自由与控制之间的紧张状态也很显著。在过去,这种紧张状态主要是大学教师反对官吏和政治上的统治者。现在,官僚主义的控制成为大学教师所要求的自由的更为严重的威胁,他们认为必须有这些自由才能有效地工作。国家对高等教育部门的权力越来越趋向制度化,变成官僚主义的形式。

政治的观点

莫里斯·柯根捡起历史学家对当代社会的国家权力的重视,扩充到近代高等教育比较属于政治方面的分析。他把微观政治和宏观政治区别开来。微观政治主要指大学内部的政治,往上逐渐变为整个高等教育系统的内部政治;而宏观政治则主要指国家级的政治,往下逐渐变为国家官员与大学和学院之间的关系。随着我们从一级转到另一级,我们常常需要不同的政治理论和方法。当我们从二分的关系沿着规模的大小往上转到世界系统的关系时,政治的问题会起质的变化,因此必须采用不同的概念。当我们处理大学和大学内部的工作时,我们必须了解学院的权力形式,并且把系科和学院描绘为对抗的利益集团。当我们直接转到国家级的高等教育政治的方向时,我们需要用正在出现的组合主义关系的思想武装起来,主要的外部利益集团,例如大劳方和大企业的有组织的成员,有系统地卷入高等教育的控制,并且利用政治科学家的能力分析政治党派、立法机关、行政机关和公众事务部门。“政治”从顶端伸展到底层,从最外部有关的行动伸展到最内部持续的行为。

柯根通过考察英国新近发生的事情,先在下层,然后在上层,使这些概念有血有肉。英国大学在经营管理上还是明显地不如美国大学,在受政府影响方面不如瑞典大学。英国大学自治从来比较高,学院控制一直比较强。但是,中央政府收

缩高等教育系统的努力可能在内部政治组合方面引起变化。“学院模式”处境极度紧张,更多的“经营管理”似乎不可避免。英国在国家一级,上层人士参与很多决策一直是秘密的,因而工作作风基本上是反学术性质的,需要由政府官僚系统吸收一些学术寡头。最近由于国家迅猛地收缩高等教育系统,这种根深蒂固的趋势已进一步加强。

柯根在他写的那一章,提出很多可以用政治分析开采的行动富矿。高等教育系统是“一个强烈政治性的综合体”。但是,迄今为止,在社会科学中政治学最不注意高等教育。它只是最近才开始注意这个显然有吸引力的研究课题,有众多的可供选择的和相互竞争的权力形式,外部和内部的利益集团以各种方式进行交易和交替换位。在不同的国家控制和政权形式之下,集团自由既提高又缩小。多元主义、联邦主义、中央集权下的经济控制、权力主义、组合主义——一般合法控制问题——可供进行探索,这对高等教育研究的新领域是很有利的。柯根引用的参考文献,是一个良好开端,他特别引用许多青年学者的作品。今后十年,政治分析对我们理解高等教育应该作出更大的贡献。

经济的方法

经济学家比政治学家更关心高等教育的研究,并且已经掌握更多的理论和方法。人力资本概念曾经是经济学家对一般教育思想的主要贡献。正如加雷斯·威廉斯指出,人力资本

的概念是一个老概念,见于亚当·斯密的经典著作;20世纪60年代早期的重新陈述,已经支配着高等教育经济学达20个年头。教育是人类资源的生产性投资这个思想,无疑将继续成为明达的传统智慧的一部分。但是,随着经济学家和后来社会学家探索了不同类型和不同层次的教育对个人和社会的收益的证据,分析已经变得非常复杂,对立的解释和说明从乐观的到悲观的都有。一场辩论正激烈展开着,高等教育主要在于筛选个人,选择那些证明对以后就业有用的特性的人呢?还是通过有用的知识和技能的投资直接地影响人呢?

经济学家另外能给我们做些什么呢?明确地说,他们能把个人的行为转变为院校的行为,按威廉斯所设计的方法,转变为影响大学和学院、系科和研究所的财政模式和机制。“谁出资谁定调子”这句老话需要区别对待加以修正,因为决定调子怎么吹的是付钱的方法。各国政府可能很不相同的分配经费的方法,影响着高等学校和教授的行为。一个政府可能放开一笔钱,用一次总付的方法从上一级发放给下一级,从而促进学校和系科的自主权。另一个政府可能有一个切片分配协调一致的体制,在职务门类内部经费固定,如从文官级教授工资到打字员的预算,从而增加中央对整个系统的控制。大部分影响学者日常生活的中间的决策,由各种不同的行政安排处理。

威廉斯研究高等教育经费的方法是高度制度化的。他谈到英国目前高等教育经费制度的历史根源,继而进入近代政治经济学的领域比较官僚机构和市场体制的做法和效果。他还讨论了利益集团和政治的作用。他的研究方法是如何拓宽经济,是与非经济的研究方法有效地互相作用的典范。同时,

他提出一个关于财政机制的中心性 (centrality) 和特殊性 (specificity) 的有力论据, 经济学家有充分的准备研究这些现象。既然这些机制也是比较可以处理的, 对这些机制工作的方式以及它们所产生的效果的分析, 可以使学术接近制定教育政策的人们的利益。

组织的观点

组织分析是过去 25 年内爆发出来的, 现在变成有着十分不同的着重点的许多方法的集合体。组织分析家在心理学、社会学、经济学和政治学以及企业和公共管理各个领域发挥作用。他们的兴趣非常广泛, 包括从最基础到最应用性的、从社会一级到领导的心理学。他们已经开始对历史的解释感兴趣, 进入历史领域, 试图决定早先的组织形式是怎样引起并制约后来的组织形式的。在 20 世纪 70 年代, 关于组织的理论工作开始考虑高等教育的各种机构。研究大学和学院的分析家发展新的概念, 或者修正和应用老的概念, 这些概念都适合高等教育领域, 如松散结合的系统、有组织的无秩序状态、学院权力、政治的或利益集团的模式。70 年代还出现了把组织分析应用到整个国家高等教育系统, 包括直接的跨国性比较的趋势。

本书第四章着重讲跨国比较, 具体提出三大类跨国比较: 怎样在院校内部和院校之间划分工作; 形形色色的信念怎样产生和维系; 权力怎样分配。明白这些特点以后, 我们就能够

依次观察各国高等教育系统的不断扩大的复杂性。高等教育系统复杂的内部组成,中心是学科和事业单位的交叉,使大学教师隶属于两种完全不同形式的组织,并把他们置于双重权力之下。很大的权威坐落在系科或工作层次,在这里,教师既代表他们的学科领域,又为特定的高等院校工作。

围绕高教系统的特殊内部结构,各国高教系统各不相同,从高教系统内部的特殊结构产生了国家调整的很多特征。扩大的组织想像延伸到政治经济学的许多概念,使我们把市场的联系形式和官僚的、政治的和少数人垄断的形式并列起来。学科和院校的基本矩阵也制约着改革和变化。系统作为一个整体,特别难于大规模地通过从上到下的命令变动,却很可能出现很多基层群众的革新,渐进地发生一些变化,变化的方式常常难于从系统外部,甚至系统内部辨别出来。

组织意识使观察者觉察到组织塑造结果的许多方法,包括对抗中的观念的命运。一个国家的高等教育系统只有一个部门,还是有两个部门,或者有六个部门;各国高等院校或各国高教部门之间的分界线是密封的,还是允许学生从一校或一个部门转到另一校或另一个部门,允许教授从一校或一个部门流动到另一校或另一个部门;有无研究生院;工作层次是讲座还是系科,或者寄宿制学院,凡此种种都有影响。以上这些结构上的特征影响着对教学承担的义务、科研的能力、学生的入学机会、教师的士气、课程的重点,等等。它们很可能影响一门门知识,即科目的生存性,还有在这一门门知识的基础上并围绕它们构成的高教系统。从最近来看,一个特殊的任务是对系或工作层次的研究,在这个层次上学科、专业的结构和文化与院校及广大高教部门会聚在一起。

社会学的观点——地位的社会学分析

社会学家长时期来一直注意社会的分层以及伴随而来的社会流动和不平等的问题。他们的研究主要是关于个人的地位,在“地位成就”研究方面作出了大量贡献,在美国和英国更是如此。他们主要考察了教育结构和个人社会地位变化的关系。他们较多地注意了个人地位的变化,但很少注意院校的地位以及系统内较大单位的相对的社会地位和学术等级等现象。马丁·屈罗写的地位的分析一章正好转向这后一种非常需要客观分析的方式,转到比较高等教育工作者在“院校等级”的概念下应研究的许多现象。

一切高等教育系统都具有某种院校等级,在资源分配、吸引教师和学生方面,学校声望起着关键的作用。但是,等级在程度上和形式上有很大差别,屈罗比较德、法、英、美和澳大利亚的高等教育部门结构表明了这一点。等级可能是十分高峰形的,或者是中等高峰形的,或者是相对平坦形的。它们明显地表现在一定时期内有很大的稳定性,但是也容易发生变化。像美国州立学院或英国大学这样巨大的部门中,各院校地位的差别在部门之间的差别正在减小时甚至会扩大。地位等级的性质基本上决定于政府,通过职能资源的分配,或者主要通过院校的相互影响,通过竞争。我们可以提出许多尖锐的问题:国家控制是不是意味着把声望等级向下拉平,而市场的相互影响则导致向上拉平?如果不是,促进相反的结果的条件

是什么？怎样在“大众化”的院校维持成绩优秀的“飞地”呢？领导在大学和学院的地位成就中起什么作用呢？在很多国家，等级最高的院校都是最先创办的院校，历史的优先有多么重要呢？

集中注意院校的地位，也带来在维持大学和学院的优势以及推进多样化和适应性方面的广泛的公共政策的问题。丧失地位的原因似乎是院校不稳定和易受批评，因此在较大的劳动分工中寻找受到尊重的和有尊严的地位成为紧要的事情。创办综合大学，使一个正规的实体具有多种功能，可能导致一些单位成为多样化的系统的一部分，或者使它们成为替代品。地位在学术系统中发挥非常强大的作用，取代金钱作为基本的交换货币。事实上，一切重要的政策审议需要对它的用处，特别对它的重新分配非常敏感。

文化的观点

高等教育的文化观点是八种观点中最新的观点。在本书第六章，托尼·比彻直接吸收人类学分析文化的传统，把文化看做“一种共同使用的思维方式和集体的行为方式”。他也选择“文化”这个概念的比较人文主义的用法——“文化塑造个人的心智”——并取其适当的学术文化的意义，从而把一个因古老而被视为神圣的名词的两种有力的和不同的用法融为一体。

大学教师靠他们工作系统所固有的许多亚文化过活：个

别学科的亚文化,特定的大学或学院的亚文化,一般学术专业的亚文化,甚至整个国家高等教育系统的亚文化。学生也发展他们的文化,学生和行政人员人数众多时通常就建立了他们自己的价值观念和规范。在主要的文化形式中,学科文化在近几十年来明显地升高了。所以,比彻适时地集中论述学科文化,汲取他自己的开拓性的工作中的成果。他的论据是新颖的,是很有见识的。科学的社会学中占优势的思想认为,学术文化是社会决定的。比彻在这个概念中树立这样的论点,这就是不同领域中各自的知识群与学术文化有关系。特定的学科,首先就是埋置在特定的知识群之中。这种知识包含特定的理论、分析的方法、方法论和专门的技术。各种学科就是具有各自思维风格的思想群体。

比彻进一步阐明,每一门主要学科就是一组次级专门化,这些次级专门化成为他们成员的有一点儿不同的文化之家。比彻从他自己对生物学、工程、历史、法律、物理学和社会学的研究,发现在次级专门化之中有穿过学科边界线的某些相似点和不同点。在一个层次,学科是文化分析的适当基础。在另一个比较专门的层次,学科不再是“这种分析的一个可行的框架,必须沿着不同的路线绘制边界”。

像对一般组织特征的研究一样,我们可以观察到研究工作者和观察者对学术生活的象征性方面变得更加敏感。虽然学术文化的研究似乎和政策管理相隔遥远,比彻指出,如果政治家和行政人员能从文化的研究,获得“对不同的学术生活及其教学和科研的职能比较深刻的认识”,政策常常能比现在更好地和高等教育的工作条件协调一致。

科学的观点

研究“高等教育”的人和研究“科学”的人的奇特的分离，很好地说明了分析专业的倾向在不同的道路上行走。研究高等教育的人研究大学和学院的历史、高等教育的经济学和政治学、入学机会的不平等问题、学术管理、教授职位和工会组织、学生发展等等，关于科学活动本身几乎只字不提。研究科学的人——科学史家和科学社会学家，把科学活动作为一个系统本身进行研究，详细说明科学的一般方向和规范，研究特定的“科学团体”，争论科学主要被它内在的逻辑所推动还是被外部力量所推动，对于一个多世纪以来科学的主要场所一直是在高等教育系统内部，受高等教育系统的特点所制约这样一个明显的事实，几乎只字不提。西蒙·施瓦茨曼指出一个令人难以相信的事实，最近出版的两大卷关于科学社会学和科学、技术和社会的研究的专著，前者在 600 页中只有 7 页提到大学，后者在 600 页中只有 20 页提到大学；没有一卷提到广义的高等教育系统。头等的井蛙之见！我们需要在这两部分文献之间架起桥梁。研究高等教育的人应认真地领会各学科的主要作用和它们的研究方向，研究科学的人也应认真地领会高等教育在支持和发展科学方面的主要作用。

施瓦茨曼的贡献帮助我们建筑了这座桥梁。他对英、法、德、美四国的科学发展，特别是关于高等教育系统的情况，提供了一个历史的看法。正如珀金在第一章中所回顾的，19 世

纪科学大规模地卷入高等教育系统,德国大学组织的新模式,证明是对科学发展比较有力的刺激物。在 20 世纪,美国的大学组织模式,把科学研究作为它自己的目标,特别是提供研究生院作为一个高级层次,和本科教学分离开来,因而给科学“比在其他国家和地区所曾有过的大的余地的余地”,这是“一个绝对的革新”。

施瓦茨曼是一位关于拉丁美洲的专家。他在文章中报告了各拉美国家的阻碍或支持科学发展的特殊的态度和情况,特别是关于高等教育的系统内部。他描述了大学的建设和从旧时欧洲大学形象到比较美国化的形式和风格的转变。值得注意的是,巴西在高等教育系统主流之外,创办了高质量的新的重点大学和研究所,并对研究生院迅速进行了大量的投资。拉丁美洲国家的例子,在高等教育内部和外部,提供与大多数发达国家很不相同的发展科学的环境。施瓦茨曼指出,这些国家的教育制度比其他机构更经受得住变革和发展,包括把科学合并到研究生院。作为回报,科学现在对大学要求经费、声望和自治起着重要的合法的作用。

高等教育中的系科组织、研究生院组织、专门学院,以及许多其他特殊机构,对发展中国家和发达国家的科学事业都能产生决定性的影响。各门学科提倡跨国界直接接触,有利于高深知识的交流。施瓦茨曼的结论是,在不很发达的高教系统内部需要更大的分化和多样性,允许不同的常常互相矛盾的功能同时起作用。

政策的观点

近年来,各门社会科学,特别是政治学的学者,越来越注意“政策研究”,主要是公共政策的研究。特别是在英国和美国,一个跨学科的次级领域很快地出现,出版刊物,召开会议,出现很多无形的学院。政策分析家首先转到政策的制定,研究有关利益集团的压力,以及立法和行政法规等许多激动人心的问题。一个政策公布以后发生了什么似乎不令人感兴趣,这是官僚政治的常规。但是,在20世纪70年代早期,人们的注意力很快转到政策的实施,转到关系到执行政策成功或失败的一切条件和过程。在短短的几年以内,仅就使我们意识到在复杂的社会各部门执行公共政策越来越困难这一点看,我们已经学到了很多東西。

拉迪斯拉夫·塞里奇对这个问题进行过大量的研究。在本书第八章,他把这个观点用于高等教育的研究。他探索一些特征以说明20世纪60年代和70年代欧洲国家进行的几次重大改革相对成功或失败的原因。我们必须确定有势力的集团的支持或反抗,特别是在高教系统内部,例如高级教授,他们占据着关键的基地,政策的实施必须通过这些基地。我们必须了解所要进行的改革的几个维度,例如改革的“深度”,即离开现有的价值观和规定的程度;改革的“广度”,即受影响的活动的数量,如整个系统的改革、一个部门的改革、一所学校的改革或者一个小单位的改革。因为政策性的改革通常要

执行几年,政策分析家也必须面对环境的变化,可能转向支持改革或不支持改革。同时,判断改革成功和效果的时间框子在像高等教育这样复杂的部门也要10年或更长的时间,没有预料到的和并不希望发生的事情可能比预料中的和所希望的事情显得严重。

为了把我们最有决心的集体行动,即政府的政策的命令和高等教育的内部工作及其外部条件联系起来,政策观点提出一个有研究前途的焦点。它自然地 and 领导能力的研究联系起来,在什么条件下一个或两个人在执行政策中有区别呢?它引导我们在追踪一项政策几年内所走过的道路时,历史地和发展地考虑问题;它使我们在了解计划中的变化所产生的事情时,考虑一下计划外的变化情况。政策分析作为一个跨学科领域,将继续是一大批具有不同兴趣的分析家的松散的集合。但是,政策分析的跨学科性允许它享有广泛的自由,以便从许多来源借用和检验它们的思想。所以它和本书其他许多观点,特别是政治的、经济的和组织的观点有关。最后,有关具体政策的研究与决策者和行政人员的利益有着密切关系,即使他们常常回避可能带给他们坏消息的“评价”。高等教育政策的研究,已经得到许多有才能的年轻学者的注意,在今后十年内将有很大进展。

还有什么被遗漏了呢?我们没有考虑高等教育的社会心理学,这个观点集中研究个人的特征,促进对学生特性的广泛研究。这方面的研究主要在美国,其他国家很少开展,也还没有研究宏观的整个高等教育系统各种现象。由于同样的原因,我们很少论及个人的地位、成就,这在美国和英国的社会科学中已经是一个重要的行业。我们没有直接研究政治经济

学的方法,这个方法从宏观的水平进行总体的研究,和本书八种观点的分析的水平 and 风格接近。但是,本书有若干章引用了政治经济学,特别是政治的、经济的和组织的观点的三部分;同时,在结论这一章中,我将回到这个题目。本书所列八章,虽然研究方法没有详尽无遗,但已包括分析研究领域的一大部分。

所以,我们从历史开始,以政策研究结尾,这八种想像和研究高等教育系统的方法,使我们更好地了解高等教育系统是怎样运转的,为什么这样运转,它们怎样和为什么与社会的某些其他部门联系起来。这些文章应该使对各国发展和传播高深知识的政策感到好奇的教授、学生、行政工作者和非专业人员感兴趣。这些观点只是最近才应用到高等教育,它们将是我们随时可用的主要工具。虽然这是第一次把它们汇集成书,但它们并非最后一次为专家和博学之士所引用。

(王承绪译)

第一章 历史的观点

哈罗德·珀金

与各门学科相比,历史学是一门题材广泛、方法多样的学科。因为任何事物都有历史,而历史学研究的对象又包括了人类社会中发生过的一切事情(至少从潜在的角度说是如此),因此历史学家常常必须闯进其他学科领域中去,利用它们的研究成果和方法为自己的研究服务。从某种真实的意义上说,真正的历史学并不是一味按照年代顺序挖掘整理史实材料的一门学科,而是一门解决问题的学科,它向现实(或一度是现实的)世界提出种种问题,并努力探寻问题的答案。因此,历史学家不可能像物理学家、经济学家或神学家那样说“这不属我的课题领域”。不管什么,只要有助于阐明他的特殊问题,都属他的研究范围,他都必须加以注意。

例如,如果他想知道为什么产业革命产生在某一历史时期;某一国家,它又是怎样扩展到这一些国家而不扩展到另一些国家的话,他开始可能从经济的、地理的和技术的角度去寻找答案。但他很快就会明白,要获得满意的答案还必须从政治的、文化的、理智的甚至宗教的角度去进行探讨,研究那些有可能实现工业化的少数前工业社会的整个性质和社会结构。

这种研究过去的整体论方法当然仅仅是一种理想,一种

方法或一种观点,而不是现实中历史学家可以引以自豪的成就。它当然不能代替现代各种分析学科或这些学科中研究人类活动的那些更为专门的理论和方法,虽然它可以为它们提供一种背景和一种观点。然而,如果一定要我们把历史方法的特殊性加以明确的话,我们不妨说历史方法研讨的是变革与稳定。说得更具体些,它既研究未被人们承认的和人们尚未预见的变革,同时也研究人们计划的或有意进行的变革;既研究影响全部人类组织机构兴衰的潜在过程,也研究对待变革的顽固抵抗行为。当历史学家走上战场与难以驾驭的过去开始较量时,写在他的战旗上的警句是“事物虽在变化,其名仍然无异”。

人类各种活动中最能体现上述思想的要数高等教育发展史了。自12世纪产生于意大利和法国以来到被移植到整个现代非欧洲世界为止,大学的含义和目的可以说是因时而异、因地而异,它依靠改变自己的形式和职能以适应当时当地的社会政治环境,同时通过保持自身的连贯性及使自己名实相符来保持自己的活力。谁都在谈大学,但是大学作为学者进行教学、科研和从事社会服务的场所,我们只有在不同时代、不同地点的具体环境里才能弄懂大学的这些任务究竟是什么。

知识是力量。但是它是用于什么目的的力量?如果我们可以用一个比喻来说明大学千百年来的荣辱兴衰,说明它是怎样从中世纪的宗教和世俗的知识团体,演变成今日在以知识为基础、以科学为方向的技术型后工业社会中起关键作用的机构的话,那就是大学是人类社会的动力站。但是一个动力站对一个主要兴趣旨在协调启示和理智、上帝的作品与上

帝的更现实的世界的中世纪社会来说是一回事,对一个上帝就是社会进步,就是为了子孙造福的社会来说是另一回事;对一个努力以科学发现去掌握世界,不仅要解开自然的奥秘,还要解脱自然给人类带来的负担的社会来说是一回事,对一个担心因滥用科学发明或人类制造的各种产品而毁灭世界的社会来说又是另一回事。有时,动力是自我毁灭性的,如在文艺复兴和宗教改革运动时期。这时期,统一基督教学问和古典学术的人文主义,团结了学术界,对准教会与国家之间岌岌可危的平衡局面,把它打得粉碎。有时,动力有所减弱,因此不得不在大学以外重新点燃,如在科学革命和早期工业革命时期,这时绝大多数新科技都不得不从各种特定的学院和学会中产生,并在新设的技术学院中传授这些新知识。有时,对动力的要求又超出了大学能力所及,如在工业革命后期和现在的后工业社会时期,这时不得不建立各种不同类型和规模的新的动力站去满足时代对更多的专门知识和群众性高等教育的需要。但大学这一动力站是——或至少经过一段时间滞差后——能够使自己适应社会对更多、更合适的知识和运用这些知识的人员的需要。

要充分证明这种思想,需要写一部历史巨著来全面详尽地阐述大学的发展及其在社会中所起的作用。这一工作至今尚是一块未开垦过的处女地。在这一章,我只是尝试通过集中阐述高等教育发展中的下列四个重要阶段或转折点来说明上述思想:

(1) 对中世纪社会秩序既起过推动作用,又起过摧毁作用的一种欧洲独特的机构的产生。

(2) 通过英格兰和苏格兰大学的案例研究,说明近代欧

洲初期这一机构的兴衰。

(3) 19世纪德国大学基本上是无意识地转变成为发现新知识的工具;德国大学对英、美、日的同样并非有意的影响。

(4) 作为“后工业社会”的“轴心机构”(axial institution)的高等教育,在20世纪中叶发展到了顶峰。“后工业社会”以发展服务业为方向,依靠以科学为基础的工业和新的受过大学教育的英才,因此存在着产生于“尖子高等教育”与“群众性高等教育”内在矛盾的困境。

把上述四个方面贯串在一起的中心主题是:自由和控制的矛盾关系。就大学为了追求和传播知识需要自由而言,当种种控制力量软弱分散时,大学知识之花就开得绚丽多姿;就大学需要资源维持办学,并因此依赖富裕、强大的教会、国家或市场支持而言,当种种控制力量强大时,大学在物质上就显得繁荣昌盛,但是这种力量可能——也的确常常——以各种有害于教学和研究自由的方式实行控制。因此便出现了这种奇怪现象:当大学最自由时却最缺乏资源,当它拥有最多资源时则最不自由(这并不是说自由可以自动地结出丰硕的学术之果,而控制一定会阻碍学术水平。18世纪英格兰大学的自由导致大学变得死气沉沉和享乐主义泛滥;而19世纪受国家控制的德国大学教授不管洪堡教学自由的理论,却写出了杰出的学术著作)。大学诞生在一种无论在政治、精神方面还是在知识学问方面都处于分裂状态的独特文明之中。大学的规模发展到最大时,正是社会越来越依靠政府全面控制之日。为大学独立追求知识所需的自由是否能够继续保持下去,人们将拭目以待。

一种独特机构的诞生

大学是一个独特的既分裂又分权的社会偶然产物。我们知道,一切文明社会都需要有研究高深学问的机构来满足它们探求知识奥秘的需要,同时它们也为知识的拥有者和探求者提供各种所需条件。但是,绝大多数文明,或至少是这些文明中的主要社会——古希腊则是一个显著的例外——都由一个统一的世俗统治阶级或僧侣统治阶级集中领导,它们控制了文官和科技专家的培养权。例如,中国封建社会的官员是在儒家学校中接受良好举止和行政管理的训练的,伊斯兰的僧侣是在可兰学院、印加历法家是在寺院数学学校接受训练的——所有这些专门学校都依赖于统治阶级,并为统治阶级所控制。

古希腊则是一个例外。它由许多小城邦组成,多神论宗教更是五花八门。这样一种国家很少需要专职的行政管理人员或强大的僧侣集团;相反,它发展起了一种为自由的贵族公民开办的非正规哲学学校,学校的教师可以四处游学,到任何能够最自由地探讨学问的地方去,因此,他们可以躲避城邦的控制(苏格拉底发现,不能及时躲避的人要受到惩罚)。当时古希腊虽也设有为教士和医生开办的专业学院或学校,如为希波克拉底及他的医术开办的伊斯奇勒斯(Aeschlus)医学寺院,但正是雅典的哲学学校——柏拉图的阿卡的米学园、亚里士多德的学园及它们的模仿者,后来对中世纪的大学产生了

巨大的影响,因为由于缺少政治和宗教的控制而得到鼓励的自由的沉思,对后来的学者团体有着巨大的吸引力。

但是,古希腊的哲学学校并不像中世纪的大学。这种不同不在于享受自由程度的不同,而在于结构上的差异。大学是一个学者团体,具有严密的组织、法人的性质、自己的章程和共同的印记。Universitas 一词在 12 至 14 世纪是一个用得普遍的词,它可以用来指任何具有共同利益和享有独立合法地位的团体组织,即既可以是一个手工业行会也可以是一个市政团体。Universitas 的含义最接近的译法是“行为”,因此,它的确是一个中世纪的概念,并为我们了解为什么它只能出现在中世纪的欧洲提供了线索。

中世纪欧洲是一个四分五裂、高度分权的文明之地。与大多数以前的文明社会不同,甚至与罗马帝国的另一个继承者拜占廷不同(在拜占廷,君士坦丁堡的基督教的主教无疑要服从皇帝的控制),中世纪西方没有一个中心具有至高无上的权威和权力。在它的政治意识和理智意识的中心,是基于教皇杰拉西乌斯二世的双剑说的二元论,即世俗的与宗教的、帝国的与教皇的,神圣罗马帝国与罗马主教管区,两者都声称是古代罗马皇帝的合法继承者。这种二元论把中世纪社会从头到脚一分为二,从皇帝与教皇开始,通过国王与大主教,直至贵族与住持以至庄园主与教区牧师。它产生了两种形式的法律,世俗法和教规法;两类法院,一类审理冒犯国王、邻居和侵犯财产的罪行,另一类审理冒犯上帝和教会的不规行为(包括从信奉异端邪说或亵渎神明到通奸或在主日洗衣服等各种行为)。它导致了为权力而进行的物质上的和军事上的斗争,这不仅表现在帝权和教权之间,而且表现在它们的各级社会政

治阶层中的追随者和同盟者之间。它们之间两雄对峙,并诉诸远方的力量抵抗当地的暴君,如英国贝克特(Becket)主教诉诸教皇反对亨利二世,或贵族们争得褫夺教权的禁令反对约翰王。后来,当中世纪末市镇重新兴起时,它们也要求自主权。这种自主权是它们从国王、贵族、主教或修道院院长那里买来的,以一种特许状的形式存在,确保它们免受种种封建制度的束缚。在市镇内部,商人和手工业工人的各种组织,反过来也要求拥有自己的法人独立地位,后来出现的这类独立自主的组织,就是商人行会或手工业行会。

大学就是在这种分权的、有社团思想的时代精神影响下发展起来的。这时的大学主要是培养专业人才的职业学校,只是在有限的意义上可以说它是为学习本身的概念而存在的。大学在满足专业、教会和政府对各种人才的需要过程中不断发展。最初时,大学是从11世纪的教会学校和城市学校自发地发展起来的,虽然这些学校的师生都是牧师,但它们的的目的却都是世俗的,都是为了满足人口日益增长并且日益城市化的社会的需要。这些学校中有许多是神学、法律、修辞、文理方面的专门学校,专门培养牧师、律师、神职或世俗的行政官员。中世纪最初的学校也和古希腊哲学学校一样时间短暂,校址也不确定,但在中世纪欧洲的社团环境中它们很快形成了行会的组织形式,正是这种组织形式使中世纪大学获得了力量、持久性和一定的自主权。

中世纪时主要有两种学术行会:一种是以波洛尼亚大学模式为基础的意大利大学,它是世俗的,以学生为中心并以满足市场需要为目标。在这种模式中,学生行会付给讲课者讲课费并对讲课者的纪律享有很大权力;另一种是巴黎的比较

正统的教会大学模式。在这种模式中,教师控制学生,学徒(本科生)、学徒期满后的工匠(学士)和师傅的行会组织代代相传。后来,波洛尼亚和帕多瓦那种最极端的学生控制模式,甚至在意大利也由于市政当局的压力和付薪教授制的确立而很快衰弱下去。中世纪大学由于所享独立性程度的高低而有所不同,但绝大多数最终都趋向于行会组织的正统模式,这是大学具有适应能力和长久不衰的关键所在。

这种机构形式是如此成功,以至 12 世纪的四所大学——帕尔马、波洛尼亚、巴黎和牛津——到 1300 年已经在意大利、法国、西班牙和英格兰发展到了 16 所。到 1400 年,在远至奥地利、波兰、波希米亚的整个中欧又增添了 14 所。到 1500 年,在远至苏格兰、匈牙利、斯堪的纳维亚等地方再增添 28 所。它们是世界上真正的世界性机构,师生们来自世界各地,教授“七艺”,其中绝大多数用中世纪欧洲的通用语——拉丁语教授三门研究生水平的学科。因此,近代大学的另一个特征是,存在着极其密切的跨校和跨国的学科联系。

与市镇行为、寺院和宗教兄弟会或骑士兄弟会一样,大学需要从皇帝、教皇、国王、主教或至少是市镇那里获得一张特许状。最好和最高的特许状是教皇或皇帝授予的“*a studium generale*”和“*ius ubique docendi*”,前者使大学赢得了国际性地位,后者指的是在各地教学的权利,它意味着大学的学位得到国际性的承认(但并非都是成功的)。但大学最重要的特权是独立自主发表自己意见的权利、自由迁徙的权利,这对市镇、主教、国王或教皇这些统治者来说是很有效的威胁。在中世纪大学创建初期,维琴察(1204)和帕多瓦(1220)大学就是从波洛尼亚迁徙出来后创建起来的;牛津(1167 年以前)和剑桥

(1209)大学分别是一批人从巴黎、牛津迁徙出来后创办起来的。这种威胁的力量从市政当局,有时甚至是大学本身,经常诉诸国王和教皇竭力阻止师生迁徙这一点可以看得出来。

从教学角度说,导致大学与其他专业训练学校显著不同的是它的两个多学科性:第一,神学部、法学部和医学部这些研究生水平的专业学部在同一机构中并列教授(单一性的机构,如意大利的萨莱诺医学校,就没有取得完全的大学地位);第二,这些高级的专业课程是设在“七艺”共同课程之上的。“七艺”分成:本科生或学徒学的“三艺”(文法、逻辑、修辞),它们是从事以后学习所需的基本工具;学士或工匠学的“四科”(算术、几何、天文、音乐),它们是自然科学的基础。如果有人认为,文学部与专业学部相比,较少具有功利性和职业性,那就大错特错了。因为绝大多数学生可能不再继续就学,文学部为他们在读写、辩论、思维、计算、测量和自然科学基础知识方面提供的有用训练,使他们适于承担教会和世俗政府中的种种职业。以辩论为主的教学方法使学生个个变得能言善辩。学生们正是依靠这种本事在布道、法庭听证和政府讨论中崭露头角的。

中世纪欧洲和其他许多文明社会之间一个最令人惊讶的区别是:尽管中世纪欧洲具有自己的宗教信仰并对其他信仰采取不宽容态度,它却对自己的理智能力缺乏自信心。当面临《圣经》内部的种种矛盾和《圣经》与现实世界之间的许多矛盾时,它只能诉诸古代异教徒的理智力的帮助。但后来,教会,有时还有世俗政府,都对逐渐兴起的异教徒运动持怀疑态度,有时还对这种运动加以镇压。不过教会也好,国家也好,都不能不依靠大学的服务和它培养出来的人才生存发展。

大学的衰落与复兴：英格兰和苏格兰

对大学来说,宗教改革是一次付了极大代价的胜利。大学铸造了武器,但是世俗政府得到很多战利品。当大学设法为亨利八世的“离婚”提供反教皇理由而未做到这一点时,亨利八世真是让大学尝尽了苦头。1535年,克伦威尔禁止学习教规法,一举摧毁了大学当时最大的研究生水平的学科(该学科三分之二的高级学位获得者是牧师)。以前也曾有人提出要停办牛津和剑桥这种半寺院式的学校,幸而国王亲自加以干涉拯救了它们:“我认为,赠给我们大学的英格兰土地是最有价值的奉献,因为办了这些大学,我们的国土在我们死去腐烂之后才可以得到良好的治理。”国王还曾创设了钦定讲座教授职席和两座学术宫殿——剑桥大学三一学院和牛津大学基督堂学院,以示他对发展大学的热情。

但当时英格兰大学面临的严重问题是:大学能做什么?习惯法有伦敦的“法律大学”——律师公会(Inns of court)教授,而牛津、剑桥的医学也已成了陈旧的理论科目,研究它的只有极少数虽然威望甚高但却毫无实际意义的医生团体,而绝大多数看病治疗则由学徒出身的外科医生和药剂师来进行。留给大学的只有“七艺”和神学部,培养的只是少数为国家控制的、规模甚小的教会服务的教士,他们大多不能在世俗政府中任职。

答案是改变这两所大学的整个社会特性和理智特性,让

它们在培养教区僧侣的同时培养一种新的世俗对象。正如休·克尼所指出的：“1530至1570年期间的某段时间里，绅士阶级子弟开始大量进入牛津、剑桥。大学不再仅仅是教会的教育机关，它们开始至少是部分地适应世俗统治阶级对教育的需要。”

学生人数从宗教改革前每所大学招生150名左右上升到宗教改革后每年招生300或400名，至英国内战时期则上升到400~500名，这一数字在19世纪以前再也没有达到。这些学生有些是贵族子弟，他们希望获得一种文雅教育以利于他们为统治阶级服务。但学生中更多的是小绅士、商人、自由民的子弟，他们进大学是为了通过教育提高或巩固他们的地位。也有的人是为接受教育本身而进大学的。但相比之下一个比较突出的现象是，越来越多的商人、绅士、自由民和还俗牧师的子弟来校为教会接受训练，这是因为在宗教改革和英国内战这一时期内，牧师的财富和地位略微有些上升，教区牧师成为教区中仅次于乡绅的二等绅士。和法官一样，教区牧师也是社会统治的一种工具。总之，再引用克尼的话来说：“1500至1600年期间，大学经历了一次社会职能的变化。它们从从事特定专业的训练机构转变为起社会统治的工具作用的机构。”

对大学来说可惜的是，随着都铎王朝和斯图亚特早期政权的衰落，学生人数的增长没有持续下去。在内战之后，或更确切地说从17世纪60年代起，学生人数日益减少。到1685年时，牛津因“缺少学生而濒于死亡”，这种状况一直保持到19世纪。每所大学每年招生人数从17世纪60年代的400名逐渐降到18世纪中叶的250名（牛津）和不到200名（剑桥），

这个数字一直持续到 19 世纪,而同时英格兰和威尔士的人口比 17 世纪 60 年代的人口增长了一倍。穷人子弟几乎从大学完全消失,因为由于富绅和牧师子弟的竞争,他们被排除了获取奖学金和在教会任职的可能性,同时由于学院寄宿费用的上涨——从 17 世纪的三四十英镑上升到 18 世纪中期的一百英镑和 19 世纪的二百英镑——他们更是被排斥在大学门外。费用的上涨不是由于基本生活费用的提高,而是由于大学生中纨绔子弟在吃喝玩乐、养马打猎方面讲排场比阔气而引起的。

绅士贵族子弟由于很不相同的原因也不再大量入学。许多有钱人自己请私人教师,并送孩子去欧洲进行旅游教育,进寄宿学校和大学接受教育的多是经济条件一般的人。人文主义衰退变成一种烦琐的经院哲学,以及讲课和辩论的衰败是引起这种教育时尚改变的原因还是这种时尚变化的结果这很难说,但 17 世纪后期约翰·奥伯雷讥讽大学教授的是“一种本尼迪克特僧侣(a Benedictine monk)的学问”,却是千真万确的;无独有偶,一百年后,爱德华·吉本也说大学教授的是“马格达伦僧侣”的知识。在奥伯雷时代,安东尼·伍德在他的牛津日记中写道:“我们的学院变得越来越死气沉沉了。学校门可罗雀,酒店却人满为患。”在吉本时代,诺克斯也尖锐地指出:“没有哪一所学府的学生能显得更奢侈浪费;没有谁能比我们的学生更快地学会喝酒;没有谁能比我们的学生更有能耐地摆脱羞耻感,学会以耻为荣。”

比学生堕落更糟的是大学有叛逆、造反和激进主义的嫌疑。托马斯·霍布斯指责它们发动内战:“叛乱的心脏是大学。”在汉诺威王朝,牛津对 1715 年的激进分子叛乱公开表示

同情。在许多忠诚的圣公会贵族和绅士眼中,牛津一直是“懒散、无知、粗鲁、堕落和信奉罗马天主教的牛津大学”。

大学的声誉和学生人数直到 19 世纪初才开始恢复上升。这种恢复进行得很慢,学生人数直到 19 世纪 60 年代才赶上 17 世纪 60 年代。当时英格兰和威尔士的人口激增,比 17 世纪中叶增长三倍。英国议会于 19 世纪 50 年代对牛津和剑桥大学进行激烈的改革,促使这两所大学向不信奉国教者和新兴资产阶级开放。当然,学生人数的恢复还有其他社会历史背景。在 19 世纪中叶,英格兰自中世纪以来第一次出现了新兴大学和学院。但要理解社会对这些新大学的需求,我们必须回到 18 世纪,回到当时情况颇不相同的英格兰和苏格兰。

英格兰高等教育的真正复苏是与大学几乎无关的新兴教学和研究机构的兴起。这说明了这样一条真理:如果社会不能从原有机构中获得它所需要的东西,它将导致其他机构的产生。例如,科学革命除了少数偶然情况外(如剑桥大学三一学院为艾萨克·牛顿提供宿舍,罗伯特·波义耳在牛津拥有个人实验室),可以说与大学无关。由威尔金斯等人于 1662 年创办的皇家学会,其目的是要弥补亚里士多德经院哲学占统治地位的大学的缺陷;而 18 世纪英国科学的发展则在很大程度上是依靠下列机构、团体推动的:1754 年成立的皇家技术学会,它的创建是“为了推动大不列颠发展技术、制造业和商业”;伯明翰的“月社”,它作为一个科学讨论小组最早可追溯到 1765 年;1781 年在曼彻斯特首先创办的地区文学哲学协会;1799 年创建的鲁姆福德伯爵皇家研究所。被牛津、剑桥大学排斥在外的异教,18 世纪中叶开始在伦敦哈克斯顿、北安普顿、考文垂、沃灵顿和其他地方创办自己的非国教学校,

这些学校培养了理查德·普赖斯之类的哲学家和经济学家,以及约瑟夫·普利斯特莱这样的化学家。从19世纪20年代起英国开办了工人讲习所,第一所是由格拉斯哥大学的一位教授乔治·伯克贝克于1824年在伦敦创办的。许多后来创办的工人讲习所,像在伦敦、曼彻斯特、格拉斯哥创办的工人讲习所,逐渐发展成技术学院,并最终发展成大学机构。最后是英格兰新大学本身的创立,即1828年和1829年创办的伦敦大学学院和英王学院(1836年这两所学院并成伦敦大学),1832年创办的圣公会的达勒姆大学。至1851年,全国(包括英属领地)附属伦敦大学的普通学院有29所、医学院近60所,这是自中世纪以来学院创办最旺盛的时期,这就是产业革命和一些兴旺发达的城市社会对迫切需要接受高等教育的中产阶级的影响。

创办伦敦大学和其他学院的动力来自苏格兰。亨利·布朗汉姆、托马斯·坎贝尔和伦敦大学学院的其他创办者都是格拉斯哥大学和爱丁堡大学(因而也就是苏格兰大学)的毕业生。苏格兰的四所大学——圣安德鲁斯大学、格拉斯哥大学、阿伯丁大学和爱丁堡大学与英格兰大学相比衰落得更加厉害,从某种程度上说,直到19世纪它们也只不过是一个相对较穷的社会中的中等学校。但是穷证明是件好事,它鼓动苏格兰高等教育在18世纪开拓新型的把教学与研究结合起来的大学,开近代大学之先河。18世纪的苏格兰在开设学科方面也走在前面,以至在某种程度上可以说它是近代自然科学和社会科学的诞生地。

新制度的最初尝试是由安德鲁·麦尔维利在16世纪末的格拉斯哥和圣安德鲁斯作出的。它的目的是想节省开支。新

制度要用少数教授负责单门学科的做法取代传统的每个人都负责全部学科的全科导师制。数学、医学、天文、自然哲学(自然科学)、道德哲学(社会科学)、法律、人文学科(古典科目)等单独讲座的设立,对知识的发展具有极大的影响。像牛顿的学生、19岁当数学教授的科林·麦克劳林,医学界的约瑟夫·布莱克(他还是瓦特蒸汽机的赞助人),哲学界的弗兰西斯·哈钦逊、大卫·休谟和杜高尔德·斯图尔特,历史学界的威廉·罗伯逊,道德哲学领域的亚当·斯密,斯密的学生、法律界的约翰·米勒等各科教授,都把自己的学科发展到使苏格兰成为欧洲思想启蒙先锋这样的高度。苏格兰的医学教育和生物学、化学领域的发展遐迩闻名,苏格兰的哲学历史学派——它发现人类发展是从狩猎采食部族演进到定居的、从事农业生产并能使用金属的文明社会——实际上是近代社会科学的鼻祖。虽然最初的动力未能持续多久,苏格兰的教授制——它强调系科知识的发展——却对其他地方(尤其是英格兰和美国)的新兴大学产生了深远的影响。

德国大学的转变及其仿效者

德国大学在19世纪中叶经历了一场类似苏格兰大学的变革,但它对世界范围内研究的理想的传授,其影响要比苏格兰大学大得多。德国大学的新思想与苏格兰大学的创新无任何关系,对它起影响的是法国大革命和1806年拿破仑打败普鲁士这一事件。

有一件事被人们经常提起。当哈雷(Halle)大学被拿破仑镇压,因而呼吁腓特烈·威廉三世在其他地方重建该大学时,威廉三世答道:“对!好!国家必须用精神力量去补偿物质上的损失。”他任命威廉·冯·洪堡任内务部长,改革普鲁士教育制度,创办柏林大学。洪堡对大学极为重视,他把大学看成是社会的道德灵魂,是为了确保获得最纯粹和最高形式的知识(Wissenschaft,它常常被译作科学),正如后来认识到的,并不时适应一个当时尚未存在的工业德国需要的以研究为方向的,尤其是有关自然的科学。它不是一件事物,而是一个过程,不是一种专门化的知识,而是一种学习方法、一种心理态度、一种思维能力和技巧。它不是要确保掌握这种或那种知识,而是要在学习的过程中,确保记忆力受到锻炼,理解力得以提高,判断力得以纠正,道德感情得以升华,只有这样,才能获得为从事任何专业——它是出于自由的意愿和为了专业本身的理由,而不是为了糊口谋生所必须的技能、自由和能力。

Wissenschaft(其含义远远超出了自然科学)更接近于从中世纪继承下来的传统的人文主义,它以柏拉图唯心主义形式——柏林大学第一任哲学教授黑格尔即为其代表——再度重现。的确,Wissenschaft是如此“纯粹”,如此不同于实际知识或应用科学,以至于——例如,德国医学教授不允许去看病人,工程学之类的技术科目在19世纪末以前不能被列入大学课程,因而只得在专科学校中教授。

然而,德国大学的灵活性及其发展的内在逻辑,使德国大学体现出一种专业化的、以研究为方向的理想,从而成为其他先进国家进步的高等教育体制模式。但这并不是由于洪堡理想的缘故。这种情况与18世纪的苏格兰很相似:专门化的单

科教授职席纷纷设立,而教授的声望和晋升完全取决于他对自己这门学科的贡献。像化学界的李比希、实验心理学领域的冯特、历史学界的朗克这样的著名教授对确立德国大学世界研究中心的地位贡献很大。

从结构来看,德国大学以讲座占有者为中心,由他领导研究所及下属助手(编外讲师和研究生),因此在德国大学中增设新的教授职位和新学科要比通过设第二个或第三个讲座来发展老学科容易得多。在19世纪后半期,随着新学科的创建越来越难,越来越慢,德国这种大学体制本来会变得不适合需要,由一名教授领导的严格分设的、孤立的研究所本来也会阻止输入新鲜血液,妨碍革新和竞争,但是这种情况并没有发生。德国高等教育在19世纪中取得了巨大的成功,无论从学科发展,新大学、技术学院和师范学院的创建来看,还是从学生人数的迅速增加(从1850年的13,000人左右增加到1914年的64,657人)来看都是如此。大学原先是为政府机关、教会和各专业培养人才,学生也主要来源于上层政府官员、牧师和专业人员家庭。然而随着时间的推移,越来越多的出身于商人阶级、中层政府官员、其他白领职员和学校教师家庭的学生进入大学学习,攻读科技、医学和其他职业学科的学生也越来越多,即使他们打算做公务员(的确有三分之二弱的学生成了公务员)时也是如此。

国家在德国大学的发展中起很大作用。它是大学的创办者、经费提供者、教授和绝大多数毕业生的雇主。矛盾的是,国家一方面保证大学教学自由和学习自由,同时却又寄希望于教授和学生报效国家——在这后一个方面,国家直到1918年(在某种程度上可以说直到1933年甚至更后来)都没有失

望过。

近代德国进步的、以研究为方向的大学后来广为世界各地所羡慕和仿效。那些仿效它的人(英国人、美国人和日本人)都很有选择地借鉴德国的做法,且他们并不总是理解他们所取的东西。如果大学是一个职能可以改变但名称可能不变的机构的话,再没有比欧洲——或更确切地说德国——的大学模式移迁洲(国)外更能说明这一点了。

虽然维多利亚时期的英国人对德国文化的许多方面都十分羡慕,甚至妒忌,但英国人对德国大学的哲学和历史甚至化学和工程的借鉴都是很有限的。虽然英格兰在19世纪新办的大学和大学学院都采用了教授制,但它们这样做更多是受苏格兰的影响而不是受德国的影响,而且英国教授从来没有获得德国同行那样的独立性并像后者那样拥有个人研究所。此外,英国教授也不是由国家任命并由国家付薪的文职官员。在英国大学体制中,教授是同事中的带头人,他手下的讲师是他的同事,而不是像德国大学中的编外讲师那样是无薪水的助手。学生也固定在一个地方,不像德国人那样可以从一所大学到另一所大学自由来往。在19世纪50年代,牛津和剑桥皇家委员会曾仿效德国大学的榜样,主张加强教授制,但它们的目的是想加强大学在各学院面前的地位,牛津的教授与具有集体组织的各学院研究员相比仍然是无权的;更多的是由于本土的原因——包括学科发展的内在逻辑和新兴产业社会的各种要求——而不是由于德国的榜样。19世纪后期英国新老大学重新兴起了研究之热,虽然改革倡导者也充分利用了德国的榜样。

德国的模式在美国得到了最有意识的模仿,但其后果却

很少具有德国性。19世纪自由市场式的美国高等教育体制与德国的国家控制和国家提供经费的大学体制有天壤之别。在美国,任何教育上的创业者都可以在任何地方开办学院,教授任何内容——如果学生交付学费并想学习这些内容的话。即使像耶鲁、哈佛、普林斯顿这样的以向教派牧师和“基督徒绅士”提供普通教育为初衷的老学府也深刻意识到市场的作用,而根据1862年《莫雷尔赠地学院法》创办的州立学院则更有意识地去适应地方对农业技术教学的需要。其中规模最大的大学——坐落在伊萨卡的康奈尔大学完全表达了美国高等教育的理想:大学和学院是“任何人都可以获得任何方面教学的机构”。但在19世纪中期,绝大多数美国学院提供的仍然是自由科目方面的普通教育,这种传统实际上是中世纪“三艺四科”的现代翻版。这种传统在美国高等教育中一直维持至今,它与英国和欧洲其他国家的“荣誉学位”不同,提供的是普通性的生活训练课程和专业。

然而,事实上从那个年代开始一直到20世纪20、30年代,美国人对他们的高等教育,与欧洲(尤其是德国)教育相比,有一种自卑感,在高级专业训练和科学研究方面尤其如此。在这两个方面,美国人派遣他们最有前途的学生去欧洲留学。但是,正如有人指出的,这些美国留学生在许多方面误解了德国人的思想:

“留德归国后嘴边经常谈论着‘科学研究’的那些雄心勃勃的美国人,把这一术语与德国的理论和实践的内容凑合起来,而它在德国具有十分不同的背景。德国人的‘纯学术’理想——它在很大程度上不受功利性要求的影响,对许多美国人来说变成了‘纯科学’的观念,它具有这一概念在德国所常

常没有的方法论含义。Wissenschaft 一词所具有的更广泛的,几乎是‘沉思’的含义被美国人忽略了,美国人似乎总是假定‘调查’即意味着某种有特殊科学意义的事物。”

美国人认为,一所学院除非有相当一部分人力、物力专门用于研究,否则它就不可能成为一所大学。美国人的这一信念对美国高等教育具有重大影响。这不仅表现在它的非德国式组织方面,而且表现在它对人类知识的贡献方面。弗莱克斯纳曾经指出:“大学本质上是做学问的场所,它致力于知识的保存、系统化知识的增加和大学学生的培养。”弗氏认为,在实现这一理想方面几乎所有的美国大学都落后于有名的欧洲大学,但美国的研究生院办得相当出色,它是美国大学的精髓所在。这种思想导致 1876 年创办了弗氏所认为的美国第一所真正大学——约翰·霍布金斯大学,这所大学设有开拓性的研究生课程和杰出的医学院。竞争迫使哈佛大学、耶鲁大学、哥伦比亚大学和密歇根、威斯康星、加利福尼亚等许多州立大学纷纷设立或改进它们的研究生院,以获得完全大学的地位。幸运的是,这些大学并没有放弃它们的本科生教学。这样,美国的尖子大学最终形成一种双层体制,一层是“学院”或本科生阶层,另一层是“大学”或研究生阶层。这种体制从它的系统的组织和规模来看,尤其是从研究生阶层来看,是现代欧洲所没有的。总的来说,德国对美国高等教育的影响是有益的,但这种影响只存在于德国大学模式的羡慕者的思想中。

日本受德国的影响虽说更有意识,但也同样是仁者见仁,智者见智。1868 年明治维新后,日本政府有意识有选择地向西方学习。日本政府官员认为为实现国家现代化所需要的东西:“兰学”(意指一般西学),英美的技术,德国和奥地利的宪

法,法国的初等教育和德国的高等教育。德国高等教育十分适合于日本,因为德国的政府体制和社会状况与日本有些相似,在这种社会中,高等教育体制由国家控制,并适合于为国家制定的政治、军事和经济发展规划培养政府官员、专业人员和工程师。日本新兴大学有意识地模仿德国模式,设法律、医学、自然科学、哲学各学部和讲座制。每个讲座由一名教授担任,并由讲师、助教和研究生协助他工作。这样,讲座成了日本大学学术组织的基本单位(至少在早期阶段是如此),既重视科学研究,也重视道德教育和品格形成。

但是,实际上,日本的体制与德国相去甚远。日本人不能想像“教学自由”和“学习自由”,他们对国立大学的教学严加控制。对日本人而言,Wissenschaft 纯学术或纯科学的概念是它们没有条件贯穿于实际活动中的,他们的重点完全放在实际科目和应用科学方面。工程学,德国是放在工业大学中的,而在日本自一开始起就是大学的一个不可分割的组成部分。德国的医学教授,正如我们提到的,不允许看病人,大学外的一般开业医生则不能去大学医院和使用它的医疗设备,而在日本,这两种做法都受鼓励。日本大学的学部不是自主的单位,它受政府大学管理部门领导。日本的讲座制也很不相同:教授没有个人研究所;每门学科常设一个以上的讲座;日本大学没有德国那种不付薪的编外讲师;付薪的讲师、助教与其说是下属不如说是同事;学生不能像德国人那样在各大学间自由来往,与最好的教师呆一段时间,相反,他们得通过异常激烈的竞争进入最好的大学,在那儿一直呆到毕业,然后入政府部门或企业公司任职。日本大学比德国大学更关心培养公务员、工程师和开业医生而不是从事专业研究的科学家,但他们

从事的研究适合于满足企业和国家的直接需要。日本人现在仍在批评他们自己缺少纯研究的兴趣,这一点以其诺贝尔奖金获得者少于瑞典、英国、美国和德国就可以看出。但是我们不能认为日本人由于缺少科学领域的创新精神就阻碍了他们的技术进步和经济发展,这一点只要看 20 世纪末日本的发展就一目了然。

因此,和英国人、美国人一样,日本人对德国大学的模仿是有高度选择性的。他们改造大学,为的是适应自己民族的需要,这一事实再次说明了大学发展具有极大的灵活性和适应能力。

近代社会的轴心机构

自 1960 年以来,世界上许多发达国家和发展中国家都经历了一个高等教育大发展时期。当时,除了少数学者之外,大多数人都对此感到十分高兴。但到 80 年代时,这一发展已趋于停滞和收缩,大发展时期已成为历史。同样,为大发展年代所贴的标签——“发展的年代”、“罗宾斯时代”、“投资性高等教育”、“大众时代”、“后工业社会”也都成为过去的东西了。

这些标签中最有启发意义的是丹尼尔·贝尔所说的后工业社会。在与高等教育有关的方面,它包含了四点极为重要的思想:

(1) 理论知识的编码是现代社会的“轴心原则”(axial principle)。

(2) “知识工人阶级”,受过教育的专业人才,是越来越关键的或越来越起引导作用的社会集团。

(3) 促使社会进步的关键是扩大高等教育机会,使尽可能多的能从中受益的人都能受到高等教育。

(4) 高等教育体制是“轴心结构”(axial structure),大学(包括与大学分而设之的研究所)是现代社会的“轴心机构”。

当然,我们不必拘泥于贝尔的分析。信息爆炸、通信革命、电子全球村、自动化生产、电脑化管理、高技术战和全球性毁灭的威胁的存在,都是在过去一百年中发源于大学和研究所之中的。大学和研究所没有因为石油危机、世界性通货膨胀和经济萧条而消失,相反,它们得到了更大的发展。

这些轴心组织对社会的生存和繁荣是如此重要,以至它们越来越多地受中央政府的直接或间接的控制。由于办这些机构所需的经费越来越多(在学生人数日益增多,从尖子高等教育转向群众性高等教育时更是如此),因此对这些机构的控制很容易通过政府拨款来实现。在20世纪80年代的世界性经济危机中,各国高等教育都在对政府越来越紧的控制进行抵制,以维护自己的自主权。

但是,高等学校显然在向一种由国家控制的法人官僚机构发展。“官僚组合主义”(Bureaucratic corporatism)不仅开始成为大学的办学环境,而且渗透高等教育本身,并往往形成学者和专职行政人员之间对立的局面。大学内部的官僚主义化在意大利、联邦德国、英国这些具有学者管理传统的国家发展较缓慢,但在美国却发展很快。在那里,一些大学的学术管理成了专职职业,其人员也有自己的一套晋升阶梯。但即使在上述其他西欧国家,官僚主义仍然到处可见,由于国家掌握着

对大学的经费控制,因此官僚化在国家一级发展得尤其迅速。

作为教学机构,大学面临另一种困境:尖子高等教育与群众性高等教育要求之间的不相容性。后工业社会,不管是有益的英才主义的还是有害的官僚主义的,向大学要求的是两种矛盾的目标。一方面,社会需要受过高级训练的科技专家、政府官员等;另一方面,它又面临群众性高等教育的需要,这部分是因为日益发展的政府部门不能全由传统的特权阶级子弟满足其需要,部分是因为新兴社会精英广泛分散于社会之中,但更主要的是因为以知识为基础的社会和以科学为基础的工业与服务业需要比以前更广泛地传播教育和技能。这种情况反映了整个社会的更广泛的分化。

20世纪60年代的高等教育大发展,虽然是想使大学成为实现社会平等的工具,但最终还是失败了。学生人数的扩张使得各阶级都从中获益,但获益最多的还是原来的特权阶级。来自“社会底层”的学生人数虽有增加,但按比例来说却仍然很少。以中等阶级来说,更多地进入社会精英行列的要求也远远没有得到满足。高等教育扩张完全颠倒了人们的期望,同时增加了学生的不满。虽然学生骚乱已渐趋平静,但60年代和70年代初的风波最终帮助政府和纳税人消除了对高等教育前景的幻觉。

然而,后工业社会之需要大学一如大学之需要后工业社会。以知识为基础的社会既依赖于知识的不断进步,也依赖于知识分子的再生产,正如工业社会依赖于资本的不断投资和有技术的管理人员、工人的再生产。这不仅仅意味着纯研究的生产和受过高等教育的精英的再生产。以知识为基础的社会在整个社会范围内都需要受过教育的人,这不仅仅是因

为社会上各种工作都需要知识,而且还因为知识既是目的也是途径,本身值得去掌握。

在后工业社会里,大学成了轴心机构,这不仅是从培养知识界精英这一意义上说,而且是从为整个社会提供知识的意义上说。这种独特的、极其灵活的机构善于发挥一种决定性的作用,用阿米泰奇的话来说,起“社区服务站”(the community service station)的作用。

这并不是一种新概念或为未来乌托邦社会描绘的一幅蓝图,它是历史的产物,至少已有了一百年的历史。自1867年起,剑桥大学的詹姆斯·斯图亚特就开始公开向公众发表有关万有引力的演讲,听众主要是来自利物浦、曼彻斯特、谢菲尔德、利兹和诺丁汉的女教师;斯图亚特曾梦想办一所“教授流动大学,轮流在各大城市讲学”。19世纪70年代的剑桥大学推广运动就是从斯图亚特演讲中发展起来的。1903年,牛津大学贝利奥尔学院院长A·L·史密斯帮助一名叫阿尔伯特·曼斯布里奇的自学成才的人创办了工人教育协会。四年后,另一名牛津大学教师托尼在罗奇代尔和陶器区开办了第一批工人教育协会大学讲习班。这些就是大多数英国大学后来逐渐开设的校外课程的开端。20世纪20年代美国的哥伦比亚、哈佛、芝加哥、威斯康星、霍布金斯等著名大学也以类似的方式开设大学,推广自学课程,招收大量部分时间制和函授制学生,有时这些学生的人数甚至超过了全日制大学学生人数。这种教育后来为其他国家广为仿效。自第二次世界大战以来,部分时间制教育、继续教育、终身教育等有了显著发展,取得极大成绩的英国开放大学后来纷纷成了美国、澳大利亚、日本等国的仿效对象。

至于“组合主义”，大学——不管是作为尖子学府还是作为社区服务站将不得不学会玩官僚机构的游戏。从实际情况看，存在着两种“组合主义”，一种是国家或权力的组合主义，根据这种组合主义，从上而下强制非政府团体进行合作；另一种是自发的民主的组合主义，在这种组合主义中，各团体自愿与国家进行合作，交易是双向的。在撒切尔时代的英国和里根时代的美国，第二种组合日趋消失。

高等教育的历史观点

前面论及的高等教育四阶段或四个转折点，意在说明历史观点所能提供的见解。不同的学科，毕竟只是认识同一实体的不同方式。高等教育也像其他社会机构一样，从不同的角度——政治的、经济的、组织的、社会结构的、文化的、科学的或政策的角去看很不相同。但它仍然是同一个机构，所有上述观点针对的是一个共同的实体。

对这种综合性的、多学科的探讨，历史学家能贡献些什么呢？可以说，是从时间角度出发的观点。历史的变化与稳定是历史学家主要关心的对象。然而，时间的角度与其他的角度不同，它所涉及的内容不同于其他观点所涉及的内容。

举一个具体的例子。伦敦从政治的、经济的、社会学的、组织的、文化的、科学的或政策的观点去看会很不相同，但它至少仍然是我们所知道的那个伦敦。对一个历史学家来说，伦敦是座当代城市，是出过邱吉尔、狄更斯、博斯威尔、奈尔·

格温、莎士比亚、乔叟、征服者威廉、哈德良皇帝、鲍狄西娅的城市，它一直可追溯到前罗马时期。从后往前看，在每一个历史阶段虽然伦敦市的人口规模、自然形态，甚至职能都很不相同，但它毕竟是一个全面的整体，是各门现代学科的研究对象。那么，什么是历史学家的独特贡献呢？他可以表明现代伦敦是怎样从历史上一步步发展演变而来的，表明一个人如果对伦敦的历史演变一无所知的话，他就不可能真正懂得现代伦敦的形式和结构。

同样，一个人如果不理解过去不同时代和地点存在过的不同的大学概念，他就不能真正理解现代大学。历史表明，过去的一些偶然事件的决定与选择比有意识的计划和决策带来的影响更大。过去的希望、抱负和价值观与现代大学概念紧紧结合在一起。甚至过去的缺陷与不满也体现在现代高等教育的结构中：英国的新大学、多科技术学院，德国的工业大学，丹麦的民众高等学校，美国的文理学院以及有些国家的研究所以及研究院的产生就是证明。它们都是过去社会对传统大学表示不满的产物。

历史不是一件约束物，它不能束缚目前的一代。虽然研究高等教育的历史学家手中没有水晶球可作预言，没有魔镜可供占卜，但他在这一领域也能为他人提供有益的东西：如果你想要知道你要去哪儿，它帮助你了解你曾去过哪儿。

(徐辉译)

第二章 政治的观点

莫里斯·柯根

作为一门学科,政治学经历了许多发展阶段,每个阶段都提出了一些有价值的观点,但这些观点还不易综合成一个政治学体系。70多年来,政治学领域出现了从正规机构的静态描述到机构的动态分析,从结构的概念化到结构职能的分析等决定性的转变。这许多观点的产生、消失和重新出现,本身就表明政治尺度在社会生活中的重要性。当然,正如政治活动的模式、过程和机构都五花八门一样,研究这些现象的专家也各有所好,各有侧重。

政治学研究的焦点与范围

高等教育界的政治,有自身的特点。或许再也找不到哪个领域像高等教育一样,其研究的核心是如此公开,而活动模式是如此隐蔽的了。然而,高等教育是检验许多较为重要的社会生活的基本原理的场所。高等教育领域中的机构,一方面受到世界注目,社会期望它们遵循道德义务的最高准则;另一方面,各个机构和学者都拥有追求个人或小团体活动的权

力。因此,再没有哪个领域的机构,彼此关系会如此紧张了。高等教育的目标更为分散,这些分散的目标影响机构内部的和外部的关系,也向分析家提供了探究高等教育目标的性质和权力模式之类关系的机会。在高等教育领域,非理性的政治统治着专业人员和环境,专业人员和环境又左右着各机构间的关系。

简单地说,政治科学的贡献必须主要关注各种过程和机构。在这些过程和机构中会产生许多问题,出现种种矛盾冲突,这些问题和矛盾冲突经过协商就会转变成为政策。由于过程受权力和权限的分配等因素所制约,所以过程就应成为政治学家的注意中心。政治学不仅包含对机构的正式描述,而且还应该包括对活动的分析。政治学家还越来越关心政策研究、政策影响和政策执行的过程。

以上说明并不与当代杰出的政治学权威如鲍德里奇(Baldrige)、阿切尔(Archer)等人的论断相矛盾。在鲍德里奇对大学内部政治的研究中,他提出,“(大学)中很多复杂的组织可以当做重要的政治系统来研究。这些系统中的利益集团的动力和冲突与城市、州以及其他政治环境中的利益集团的动力和冲突相似”。

鲍德里奇所提出的政治模式集中描绘大学决策过程的若干阶段,因为正是这些阶段使有关组织承担起该组织的目标,规定其战略,并决定其长远命运。鲍德里奇从而描述了某些政治模式:停滞和冲突如何是一种正常现象,参与如何是流动的,权力如何是有限的,机构如何分裂为利益集团。在鲍德里奇和他的同事们的后期著作中,他们一方面继续论述冲突、协商、交易和谈判的重要性,另一方面更加重视结构发展和环境

的因素。这就使他们的观点与阿切爾的定义一致了。阿切爾的定义是：教育政治就是试图“(在某种程度上有意识有组织地)影响教育的输入、过程和产出,不管它是通过立法、压力集团或工会的行动、实验、私人投资、地方交易、内部革新还是宣传工作实现这一企图”。

阿切爾对教育政治学的概念化工作作出了重大贡献。我们在她的著作中可以见到大量关于变革是如何通过激烈的争论和协商而出现的论述,及见到她是如何用有力的交易理论的比喻把这些过程概念化的。

注意其他学科的成果

从上述说明中可以明显地看到,政治学的分析虽然有它自身的生命力,但是除非它运用其他学科的概念,否则就无法有效地解释本学科研究的现象。社会学家和经济学家需要对社会现象和经济现象作“政治学”的解释,政治学家也需要运用社会学家和经济学家所用的概念。政治学家在研究决策形成及其后果的决定因素时,必须问个“为什么”,然后再像擅长归纳的历史学家那样工作。接着他还问“产生什么结果”。在这过程中,他又要与别人一起去发现答案。一旦接触到是什么原因引起了某种过程又带来了什么结果时,政治学家就进入了社会学家、经济学家和心理学家的领地。

对20世纪60年代国际高等教育大发展的研究就是一例。社会学家也许会勾画高等教育入学机会的变化,并试图

分析这些变化对社会分层的影响。经济学家也许会把招生比例与人才需求联系起来,与努力改变入学率所实行的不同的规划方式联系起来。高等教育的发展规划是政治学家的共同任务。政治学家所关心的首先是:问题是如何产生的,通过哪些协商过程和机构变革得出结论?对入学的社会需要是否会演变为政治要求?如成了政治要求,又由谁来提出?提出要求者又具备了哪些特点?通过哪些机构和途径才能使具有更高技术水平的人才需求达到决策系统?这些过程的决定因素,也许可以在经济中发现,在人口统计中发现,在社会结构的变动中发现,但肯定也会在社会意识即“扩张意识”的变化中发现。所有这些问题出现的方式途径、各种联合的组成和决定分配的方法,都可能影响结果。20世纪60年代的大发展改变了高等教育的权力和权限的模式。国家要为高等教育付更多的账单,接触广大选民。高等教育机构再也不能像过去那样作为英才教育机构和专门知识的仓库,它们不得不面对更多的报考者和各有关方面的需求。高等教育的扩张是否意在公开对社会权力分配进行改革还不清楚,但是,权力转移在某种程度上肯定是高等教育扩张的一个结果。

如果政治学家研究其他课题,同样要用跨学科的方法。如果政治学家试图弄清关于知识产生的设想是如何影响权力与权威的,他就必须依靠知识社会学;如果他要评价和解释官僚机构的行为和公共开支的协商的本质,他就必须依靠经济学家近来提出的“形式”政治理论,这种理论使官员们成了有经济头脑的人。已有一位经济学家声称,在政策研究中表现得非常有力的那些隐喻,如渐进主义、多头政治等等,都是从类似市场的东西中派生出来的。当然,这种类似市场的东西

本身就是各种社会心理假设的集合体。

因此,政治学家必须依赖邻近学科。政治学中的通货就是影响、权力和利益。政治尺度从根本上说,是程序性、方法性和结构性的,而不囿于政策问题的实质内容,尽管政治尺度涉及政策内容对方法过程具有影响。这些范畴很容易被想当然当做暂时性的说明,而得不到专门、具体的分析和重视。

政治学试图运用系统分析,并得出关于政治活动包括的大量的交互作用的概念。在这方面,我们可以更为自信地说,政治学能够作出其他学科无法作出的贡献。第一,在对公共机构形式的研究方面,政治学描述了决策和政策形成的结构、过程和方法。例如,伯达尔(Berdahl)描述了英国“大学拨款委员会”,也叙述了该委员会参与政治活动过程的性质。第二,在较新的政策研究计划中,政治学关心的是过程影响结果的方式,结果又如何反过来帮助形成新的过程和结构。第三,政治学还研究权力和权威的分配。在这方面,政治学必须在令人眼花缭乱的英才主义、多元主义、新多元论及各种观点的著作中进行选择。例如,在研究美国加州的高等教育时,政治学要注意教授与学校、行政当局、学生组织以及整个系统的政治的关系问题。研究英国高等教育,政治学就必须注意它已在何种程度上造就了自己的学术英才,这些英才既是广大利益集体的一部分,又是帮助进行权力分配的精英人物中的一部分。第四,政治学还关注伦理道德的理论问题,分析及确定社会中、政治组织中关键性的关系的后果问题,诸如权力、权威、一致、参与等等。这种分析会使我们提出有关“民主”大学的标准问题和校长对一个终身教授有哪些权力的问题。

显而易见,随着越来越多的现象受到注意,分析的方法也

越来越多,越来越复杂。在高等教育这个大型网络中,当政策制定者与学者的关系进入了与“收缩”方针有联系的、相互矛盾或冲突的时期时,各院校及相应学科都会发现,它们遇到了更为深刻、更为复杂的问题。在协作主义影响下,产生了决策过程中的政治合作、结盟和联合。这些现象迫使政府当局、官僚机构和制度化的简单模式,服从更微妙的解释。

同经济学比较,政治学的价值能得到充分的显示。经济压力或经济学家的争论可能会影响高等教育的扩张或收缩,经济上拮据会影响政策。但是对同样的问题,高等教育政治学有更加广阔的天地。

经济学家可以建议决策者如何对各种用钱方式作出选择,如在高等教育、工业培训或失业救济金之间作出明确选择,或者在几个高等教育类型中作出选择;也可以悬赏选择的方法。但政治学家并不用金钱做买卖,他们的选择需要用选举模式或者对无法集合的利益集团的行为进行说明或描述。

以上说明了在高等教育研究方面,政治学应与其他社会科学相互依赖、相互扩充的问题。现在,让我们更为详尽地说明若干问题。

三个层次的问题及相应的观点

充分发展起来的高等教育政治学应该解决哪些问题呢?我们可以在两种方法中挑选一种,把问题集中起来:一种是按出现在政治系统的各方面或主要方面的主题提出问题;另一

种是按系统的多个层次提出问题。当我们从高等教育的系统的一个层次转到另一个层次,高等教育的政治结构就会发生显著的变革,所以我们选择了把高等教育分为三个层次的问题分析方法。这三个层次是:高等学校内部的问题、高等学校与校外政治组织的关系问题、中央的政治。本章将根据英国的情况进行说明。

高等院校作为一个政治系统

在高等学校这个层次,可以把鲍德里奇的政治模式作为主要的描述依据。作为一个自治的学者团体,所描绘的系统既要受到它由于本身自我保持的需要而带来的常规的影响,也要受到由于高等学校与外部环境的联系而产生的变革的影响。

虽然过去大学生拥有强有力的地位,但现代大学基本上是教授的行会。近来的“参与的成功”意味着作为大学顾客的学生,已经打进大学的行会管理,学生已经改变甚至摧毁了一些院校。他们通过学生会的组织把地位和行动方式制度化,但这个过程在瑞典明显地遇到一些阻力。年轻的教授也获得了较大的发言权,大学教师工会有了广泛地、正式与非正式地参与决策的机会。“纯粹的”以学术标准录取学生的办法也已停止,而且破除的方式往往不是通过分析性的争辩,而是通过指令性的要求。

来自外部环境的压力和变革,引起了校内管理模式的改革。在20世纪60年代以前,大学教授具有相当大的权力。这种权力与资助大学的社会对高等教育的期望是一致的。但在美国,在日益增强的资助者的控制面前,高校校(院)长掌握

的权力已经被削弱了。近来英国的情况更值得研究：在英国政府“紧缩”方针的刺激下，副校长的权力不是缩小，而是扩大了，尽管目前我们还不清楚这将付出什么样的代价。在英国，在校外资助者的权力及校内管理专家权威的增强中，相应受到削弱的是各院校教授的权力，学校权力转移到行政管理人员、院长和系主任的手中。

大学内个人的、团体的行为由于越来越需要服从校外市场而发生了变化。当扩张势头被相对稳定和紧缩方针替代后，院校内和院校间的各种关系就趋于紧张了。一些以个人优秀为目标的院校，一些深信能自行其是的院校，公开表示不愿意跟着市场要求跑，不愿迎合校外资助者的愿望。教师个人对校外人士规定的行为准则自然更加敏感，而外界的需求又往往是不一致的。例如，影响英国教师的各种信息就是矛盾冲突的。据称，最近的一系列新决策，都已同时兼顾了学术的标准和摇摆不定的经济和社会的需求。

各国的改革的速度和原因都不尽相同。外界要求对改革作出解释，或至少要求更精细的分析。有一条理由被重复说明：高等学校都受到不同程度的控制，控制的程度在各国、各时期都不同。另外还有一个政治文化背景不同的问题。政治文化背景能影响国家与它的独立自主的大学的的关系。在英国和美国，大学在外部受到资助者的要求的影响，但在校内的管理上，在诸如选择学生这类关键性问题上，教授仍然有特权。在瑞典情况就不同了，尽管近年来有向分权方向发展的趋势，但国家对大学的管理和控制远远超过英美两国。在促进分权的过程中，瑞典中央政府当局制订了一些原则，如“共同决定原则”，允许社会团体在高等教育问题上有更大的发言权，允

许社会在大学如何选拔学生,选哪几类学生的问题上有更大的发言权。

大学在赞助团体所设置的环境中工作,美国私立大学董事会和州政府即处于类似的关系中。在此环境中,大学内部也在变化。到目前为止,起关键作用的仍是校内的正规行政管理当局。大学校长或副校长也许不能任命他们自己挑选的教职员,但是他们总是参与关键性的任命。校长们通常都握有否决权。虽然这种权力很少正式使用,但多数教授都明白,院校的首脑能作出不容忽视的评判,院校的钱财、校舍、人员和设备也都由他们通过管理系统分配。

同时,大学里还有教授会的力量。主要学术评判都由教授会决定,有关学校资源的决策必须与学术评判相联系。教授团体确实是高校的关键资源,他们的学术活动保证着大学的威望,没有他们的积极工作,院校行政管理人员也就没有什么值得管理的了。因此,在行政管理人员和那些为院校做出了重大贡献的教授之间有一种交流和默契。他们向学校提供决定院校兴衰的成果,院校向他们提供使学术任务得以完成的条件。当教授们要作出集体的决议,向管理者提出如何分配资金、设备的建议时,他们就以团体形式进行谈判和交流。毫无疑问,在这些交流中,讨论并不只是严格地局限于学术问题。校外市场和资助者的要求,外界向学校提供多少资金,现行体制如何维护,以及各种局部利益都是交流和讨论的内容。

如果说校外资助、校内管理和教授会控制这三方面的关系形成了一个分析网络,那么,还有一条线索来自古典的标准的政治理论。在如此众多和微妙的条件下,大学校长或副校长还有什么权威呢?在什么情况下,分散的权力和影响会转

变为权威呢？在政府各部门中，“参与”这一概念既受到推崇又受到抵制，它需经过一番曲折才会被人们接受。

上述的一般情况也适用于英国。直到最近，英国政府仍然每五年一次给予大学补助金并允许各大学自由支配，这种制度在英国已实行了25年以上。英国高等院校的规模一般比较小，教授会往往更能拥有较强的实际自治权。牛津、剑桥大学的学院模式有力地激发了其他大学的意识，或许还激发了政府人士的意识。直到最近，英国的资助捐赠还能保证：在政府干预起决定作用时，大学仍能在很大程度上从资助者那里得到继续进行学术研究的资金和条件。但是，在英国政府决定采取激烈的紧缩高等教育的方针后，大学和其他高校不管是否愿意都被某种管理主义的最苛刻的限制束缚住了。基本上由校外人士组成的各大学校务委员会的副校长^①，被要求加强经费紧缩工作；基本上由教授组成的大学评议会，也被要求参与有关经费紧缩裁减的对话。

近年来，英国高等教育政策方面发生的变革，给政治学家提供了广泛的分析高校内部活动的天地。以上我们分析了院校内教学人员之间交互作用的模式变化，现在要分析的是高校中副校长与教学人员的关系问题。

英国大学的副校长一直起着杰内斯神^②的作用。他们是制定资产分配方案和处理资产分配的首席执行官。同时作为评议会的主席，他们又是教授会的召集人。然而，现在他们

① 英国的大学通常由副校长主持工作。校长是一种名誉职位，多由皇室成员、社会名流担任。

② 杰内斯神，古罗马神，系“守护门户的两面神”。

却被要求别无选择地按照政府规定的时间表和规模控制,实行强制性的削减。他们所剩的权力仅限于在政府规定的范围内,决定削减某些项目而维护另一些项目。这些中央政府强加的指令,大大改变了副校长、校务委员会、评议会、系主任和工会之间的协商和决策模式。在法律上,校务委员会只有与评议会协商后才能对各种职位的建立和裁撤采取决策行动。因此,副校长要劝说评议会同意接受建议——哪些项目要砍掉,哪些方面要紧缩,然后再由校务委员会作出财政决策。在大多数情况下,评议会都会自愿或勉强地接受副校长的建议,同意通过“自愿离职”的办法裁减教师。同时,大学正副校长协会(CVC)和大学教师协会通过谈判,协商自愿退休或离职者的必要补助和待遇。

在研究校长与教员的关系问题时,我们可能都会问:副校长与教授在任期问题上的权力关系的实质是什么?这些关系在行政管理上还没有许多普遍适用的处理方法。这些关系常常靠同事间的协商处理,靠那些在校外有影响的同事来处理。但是终身任职的关系一旦完结,副校长与系主任的关系、系主任之间的关系、系主任与终身教授之间的关系就被一种新的交流关系所替代。在副校长与其他高级人士评估了哪些是必须不惜代价保留的项目,哪些是不愿砍掉的项目,哪些是可以放弃的项目之后,一时的组织混乱,垃圾桶式的内部管理就会向有计划的方向发展。

在紧缩中,高校内部的权力模式也发生了剧烈的变动,副校长们不得不把握控制校内最高权威的地位。这就使他处于一种与教授会相对峙的位置上。但是,很可能所有的高等学校,或者说至少是那些现存的机构,都将回复到平衡稳定的状

况。以此为前提,可以预计,教授会模式也将重新坚持自己的权力。同样,在目前情况下,系主任也获得了相当的权力,也在某种程度上与系里的教师处于相对峙的位置。随着紧缩和变革,大学是“庇护所”“退隐处”的概念——强调资助者基本上不渗入学术组织也被打破了。一种更具有管理型的更为武断型的权威和权力模式,却在那种所谓的谈判、协商中诞生了。

高等院校与国家

其次一个分析层次是高等学校内部管理与高等学校所要反映的环境政治之间的关系。为了便于讨论,我们人为地把这些关系和中央权力机构的政治结构以及对政府部门的多种压力集团的问题分离开来。

我们分析的主要对象包括:中央权力机构;中央机关指派的教授代表协助中央进行经费分配的体制;对中央机关或高等学校提出要求的各方面的利益集团;高等学校本身的行政当局。

从中央机构和高等学校的关系的政治所产生的概念问题是多方面的。首先一种看法是使高等学校发挥一个子系统的作用。这个子系统与总的管理系统在权力和制定标准方面保持有目的的联系。作者本人并不同意这种看法。这样的构想在某些情况下可能是正确的,但是并不具有逻辑上的必然性。它带来的问题是,高等学校能在何种程度上自由地建立标准,甚至和资助它们的社会发生矛盾,成为社会的抗体。

第二个概念上的问题,涉及宏观体制与微观体制的性质。高等教育的不同层次有不同的标准模式,它们的政治行为模

式也不同。在高等学校这一层次,学者的自我满足是头等重要的东西,当然他们也受到社会和市场需要的考验。然而,在中央政府这一层次,社会和经济的迫切要求决定着中央政府制定的决策。高等学校与中央机关的标准冲突或一致的程度,随当时政治领导人以及他们支持的学者们的信念而异。在高等教育最兴旺发达的年代,政治领导人曾认为,反省思想和学问知识的发展也会促进社会目标的发展。同样,他们也完全可以持一种完全相反的观点。由于同样的原因,如果标准不同,不同层次的政治行为也会不同。在高等学校这一层次,决策主要通过协商,但是和管理部门处于不确定的并列地位。在中央则比较坚决地确定一整套目标等级和保证这些目标的权威。由于标准不同,不同层次的政治结构就有变动。

第三,伯顿·克拉克(Burton R. Clark)经常提到的组织方面的问题,涉及整个高等教育事业的协调的方式方法问题。克拉克已经注意到少数人垄断的教授会和中央权力机关之间奇怪的联盟及学术上协调的模式。罗伯特·伯达尔在讨论英国大学与国家的关系时,描述了在英国政府各部、大学拨款委员会和大学的工作中,传统地保证指派教授代表的过程和对教育政治学的基本上健康的研究方法。最近,普雷姆福斯(Premfors)在分析法国、瑞典和英国的高等教育政治学问题时表明,法国和瑞典的高等教育体制是西欧最中央集权的,两国有很多名教授被指派参与中央的决策任务。正当英国的高等学校越来越接受中央当局影响的时候,法国在1968年的改革和60年代、70年代瑞典的国家教育政策则朝着更大的地方分权的方向发展。

可是,高等学校正处在相反的力量冲突之中,矛盾重

重。瑞典运用中央的权力同时加强高等教育的分权和共同决策,尽管这个运动在程度上可能有争议。政府的这一行动被许多教授认为是促使工会影响进入地方的一个方法,这种方式使非学术人员、学生能够参与决策,但教授的权力却因此下降了。

分析权力和权威问题的人也许要问,中央权力的缩小,尤其是当中央本身是收缩政策的主力时,是否必然意味着对高等教育中基层单位和个人的权威与权力的收缩?研究权力是否能有明确的定量?收缩、改革是否仅仅简单地使权力从一级转到另一级,而永远也不会消失?这些问题对研究权力问题也许是很有帮助的。

在权力转移中是否会有一方得益而另一方相应受害的局面呢?有些人认为,由于更多的群体进入高等教育的战场,更多的群体取得了参与决策的权力,要分配的权威和权力随之增加。在某种意义上,如果人们把参与政治的权力理解为实际利益本身,那么上述说法必然是正确的。但从另一个角度看,权力总是有限度的,因为说到底,越来越多的参与并不增加可能会引起矛盾冲突的“资源”。因此,事情必然是,如果学生和非教学人员在对同一资源的分配上有较大的发言权,那么教学人员的权力必然就要缩小些。

在高等教育领域,按照克拉克的“学术协调模式”的思想,还有一个吸收学者参政的问题。所谓“吸收”是指,允许学者向政府提建议,并共同对有关院校和系科命运的问题作出决策。由菲利普·塞尔兹尼克(Philip Selznick)发展起来的吸收概念认为,政府“把吸收新的成分进入组织的决策机构或领导层的过程,作为转移对组织稳定或生存的各种威胁的工具”。

需要建立权威的合法性或者使有关公众进入行政管理时,就采用正式的“吸收”;在需要对社会中某些权力中心进行调整时,就采用非正式“吸收”;当政治权力已无法反映社会中权力的真正平衡时,就生产“吸收”新成分的条件。塞尔兹尼克还进一步设想,导致实际权力分享的吸收,趋向于非正式的行动;朝着合法性或使公众进入管理的吸收,趋向于通过正式的方法实现。在英国,最有力的“吸收”方式是非正式地进行的,这与塞尔兹尼克的设想是一致的。

如果对高等院校与中央的关系仍未有确切的了解,我们可以找一些一般的构想,更为明确地描述这种关系。阿切尔“创造性地”运用了系统论,描述了政治活动是如何通过不同层次的不同的谈判方式才发生的。按她的看法,所有过程都包含着协商和使用人力物力。高等学校和学校成员能够把专业知识、专长用在协商交易上。如果院校再也无法信心十足地就人力物力、财务报告或者永久性职位与中央协商谈判,那么这是因为他们的工作成就不再受到政治支持者和经费资助者的高度评估。

我们再看一下英国,分析中央和高等院校之间关系的变化。英国有几个突出的特点:英国大学法律上是私立的,或者靠历史上有名的信托财产而生存,或者靠皇家特许状而存在。直到20世纪60年代末,英国大学一直接受着虽不完全“自由”,但只有最低限度计划要求的补助。就是在20世纪70年代后期,英国大学仍然被允许在大学拨款委员会代表国家制定的主要方针范围内,实施预定的计划。但是最近,在政策和结构关系方面,都发生了剧烈的变化。政府已抛弃了“罗宾斯委员会”关于所有合格学生都可以进入高等院校的建议。这

一基本政策的更改,促使大学拨款委员会根据教育和科学部的指示,大幅度地削减各大学的经费和计划招生人数。

在这一问题上,我们首先要问,政治学能否解释为什么高等教育突然摆脱“按需求”发展的路线,而转向“控制的”和“按支出”发展的方向,并要求说明中央和大学的关系方面所带来的变化。由于缺乏资料,我们未能做到这一点。但或许我们可以设想:公众对高等教育的支持有了变化,“扩展意识”出现逆转。但是目前还不清楚教育和科学大臣和财政大臣是在对哪一部分支持者的要求作出回答。政治学家可以花些时间来分析这种收缩意识的产生有什么根据。

政府另一个重要的决策是,重新分配并少量增加攻读硬科学、工程技术和商业学位的学生人数,相应减少学习文科和人文科学的人数。现在还不清楚,这一决策是按照中央合理的人才规划决定的,还是根据部长和官员们关于社会需要的设想决定的。但是可以推测,肯定有一些从理性的规划转向部长们冒险主义的决策。

其他尚未有文献系统论证的英国的重要特点还有:吸收学者参政的作用和学术精英的工作。近年来,大学拨款委员会被要求把中央政府的决策转变为对各高等学校的拨款分配,高校又要作出有关各系、各个教师的决定。中央政府正在通过大学拨款委员会,吸收学者,帮助政府制定分配决策。学者们做两件事。第一,他们通过大学拨款委员会帮助国家制定决策,并按学校优劣排出各院校的等级、名次。这种方式在许多学术系统中进行,而且行使了多年。第二,那些被吸收到国家权力机构中的学者,或者非正式地被吸收参政的学者,不仅要参与排学校等级、名次,而且还要就政府和大学拨款委员

会的决策提出咨询。因此,大学拨款委员会经常要同五个研究委员会和诸如“皇家学会”这类学者团体进行商讨。皇家学会公开支持大学拨款委员会,在损害某些新的威望较低、较多应用性质的工程技术科学中心的利益的前提下,继续维护杰出的科学研究中心的决定。对这种由“最优秀”的科学家支持“最优秀的科学”和“优异成绩”的做法,人们可以怀疑是某些利益集团在维护自己的利益。各研究委员会的主席也都直接参与确定压缩哪些院校,哪些院校任其发展,以及衡量院校的标准。也许,很难说出被吸收的学者在哪一方面停止用学术标准帮助管理整个高等教育,哪一方面他又介入了对学术以外的标准的制定。在表面上,决策的模式是反学者的,因为被运用的标准往往不在明处。学者往往不得不秘密地参与资金分配,参与制定其他决策。这些标准似乎至少要受到挑战和审查。伯达尔曾准确地把高等教育描述为遮遮掩掩、与政治无关的领域。政策制定的过程是不明确的,英国高等教育内部的高级政治决策过程至今仍然是十分秘密的。但是起作用的学术精英已经比以前更多地参与各方面的工作。

即使英国高等教育越来越注重国家的准则,却仍有为人熟悉的吸收学者参与决策的象征。英国高等教育也是学术精英在起作用的典型。

在应用英才主义高等教育或多元化高等教育理论时,我们必须注意它古怪的性质。高等教育包含具有高度专门功能的机构和个人,这些专门功能本身就与英才的具体化有关。这种功能要求依照英才主义的方式进行选择、否决、证实或扩展知识领域,以英才的标准决定教学人员的聘任,决定机构、教职工和学生的分层。这些功能是以“个人优异”和集体认可

的概念为基础的。实际上正是通过使学术权威常规化,使权威集中在少数带头人手中才使得英才制度化的。原则上,学者集团意味着许多(甚至大多数)知名学者都是无形的学院的成员,他们在资金分配委员会、聘任委员会、研究委员会、学术刊物审查系统等组织中任职。但是在各国高等教育体制中,学术英才却没法从大学教师群体转变为政府分配系统中的一部分。

有一种关于英才问题的解释是不充分的。有些人的解释把英才主义与资本的需要联系在一起。然而,工业界领袖却反对保守党大臣们削减新大学的政策。确实,“政治”这一术语太容易被占有、被滥用,太容易被那些企图发展当前政治中或社会历史中的某一观点的人占有和滥用。近年来,试图撰写国家学说理论著作的人都力图证明,教育是资本主义猛兽的代理人,而国家的全部活动都奉献于这个猛兽。

中央层的政治

最后,我们将讨论全国性高等教育政治学的性质。在这里,我们要揭开政府这个黑匣子的秘密——政府和各利益集团一起是高等教育的主办者和合法地位的保护者。我们还要涉及诸如出版界、各种专业社团和其他组织对高等教育的影响。与高等教育有关的其他现象还包括市场和非组织的支持力量,与利益集团相比,它们的作用更为间接和模糊,政府难以把它们称为“势力”或“力量”。

第一个问题是高等教育如何与更庞大的政治体系交织的问题。我们反对高等教育必须是更庞大的政治体系中的一个子系统的观点。在高等教育与支持它的环境之间有一个输入

和产出的问题。但是更庞大的政治体系难以期待高等教育始终支持它。在大多数政治体系中,高等教育所获得的引人注目的自治,很难表明在分配经费以前自治被缩减。高等教育的自治得到对它种种有利的神话的支持,这些神话也保护着医学专业。如果总体上允许这些高等学校自行其是,那么对社会和个人都有好处。

我们再次引用普雷姆福斯最近关于这一问题的讨论。普雷姆福斯发现,在中央政治这一层,许多评论家都夸大了高等教育成为国家政治中一个问题的程度。在法国和瑞典,潜在的多数党联合之间的差异都比英国的大(他的这些观点写在最近的大削减之前)。我的看法是,在“二战”后的英国高等教育发展史上,在激进的保守派政府当选,进行类似英国 1979 年的变革以前,还没有什么证据表明党派间不同的政治观点对高等教育有什么影响。换句话说,并不存在一种会致使高等教育成为庞大政治体系中一个子系统的内在逻辑。

就利益集团而言,劳资双方主要的拥有法人地位的利益组织在瑞典,比在法国、英国或美国更多地介入高等教育政治问题。政客、官僚及其他利益集团对高等教育政治有更大的影响。在全国性的决策过程中,学者的地位被大大地削弱了。在各国,个别重要政治家对高等教育有影响,这可能是不言而喻的。例如埃德加·富尔和戴高乐对法国 1968 年高教方向法案的制定;哈德罗·威尔逊和吉尼·李奠定英国开放大学的基础;奥拉夫·帕尔姆对瑞典高校学生的补助体制;罗纳德·里根削减联邦政府对各州和私立高校的补助等等,就是例子。

普雷姆福斯得出了这样一个一般性结论:政策的内容很大程度上决定政策实施的办法。争论的问题规定其涉及范

围、主要力量、基本工具和可用的资源。但是,他认为在高等教育方面,英才甚至个人行动的自由,相对来说似乎比具有政治特色的领域大一些。在英国,高等教育规模的扩大似乎是由一小群决策者发起的。教育和科学部的官员长期关注来自中学的压力,因为高等学校容纳不了中学的毕业生。自由派的部长和相信扩张的保守党大臣们捡起这个问题;而工会只是一般性地支持扩大高等教育的规模,它们没有把它作为一个特别重大的问题。在瑞典,一个强有力的利益联盟,通过委员会或其他类似形式得到制度化,迎来了高等教育的大发展。然而,即使这样,我们也不能说高等教育是关系到选票甚至选区的一个问题。

在英国,利益集团并不强大。在20世纪60年代初,它们通过教育和科学部影响保守党大臣们,提出了扩大高等教育规模的论点。但这个问题没有从政治上提出来,也从未引起争议,而是以一个法律的程序——包括首相任命罗宾斯委员会和首相接受扩张建议,简单地解决了问题。

这就带来了一个问题:政治学的根据是由什么组成的。我们能在英国找到教育扩张的主要动因。我们知道,在20世纪60年代早期,大臣们就开始认为,来自学校的压力产生了对高等教育的不可抗拒的需求,这个需求必须得到满足。当时的教育大臣大卫·爱克尔斯爵士在1961年下院的一次辩论中提出了这一点。我们知道,中等教育考试委员会批评大学入学要求时,阐明了这种压力。我们还知道,经济学家在扩张论据的背后加上了他们的分析力量,特别是这种分析力量是以劳动市场经济的形式出现的。值得注意的还有两位教育扩张的积极支持者,杰弗里·克劳瑟(Geoffrey Crowther)和拉纳

尔·罗宾斯(Lionel Robbins)。他们两人分别负责起草 1959 年报告和 1963 年报告,并任两个重要的政府委员会的主席,他们还是经济学家。我们或许还可以推测,消费需求和会导致收入增加的技术培训的要求,是引起教育扩张的主要的背景因素。还有两个因素也导致了扩张——出生率的上升和鼓励延长教育年限的政策。然而,在高等教育规模的扩张中,却找不到连接扩张意识表述与扩张政策制订的确切机构。

我们无法确定这个时期要求入学者、赌金保管者,或选区发展所提出的需求。我们只知道很多学校为它们的学生要求更多的学额,很多人想被高教机构雇用,很多城市想建立自己的大学。当时,除了国家权力的增长,最重要的趋势就是学术权力的增加以及学院成员、年轻教师和学生的参与决策。教授们当然也向非教授教学人员出让了一部分地盘。英国高等教育中的英才主义,也由于政府提供了一个与大学竞争的“公立高等教育部分”而被削减了。

但是,在整个扩张时期,许多结构关系仍然未被触动。有人指出,由于学生在一定程度上加入了学者社团,他们的革命态度被软化了,后来英国对学生运动的让步也就比欧洲大陆宽大。尽管枢密院委员会批准的特许状向大学校务委员会提供了相当大的权力,规定该委员会中校外成员占多数,但直到 20 世纪 80 年代初,系的权力和学者的权力仍然未被社会干预所触动,也未被国家或高等学校内部的官员所触动。

但是,当政府在 1981 年提出一项大幅度的削减政策时,高等教育界才发现,它没有一批能对广大政治体系施加压力的委托代理人,高等教育不可能依靠它对知识学问杰出的专门贡献来保证财源和自治。在一段时间内,不可能了解宏观

政策变动及其不确定的后果,是否会促成高等教育的基层单位和学术界恢复它们的原有地位。

结 论

在比较瑞典和美国的情况及考察英国高等教育的过程中,我试图论证高等教育体制中重大的政治问题。大学和其他高等教育机构确实是复杂的政治组织。在这些组织中,权力与影响交错,这些组织又形成决策的结构和固定的关系,这些结构与关系又反过来产生交互作用。这些交互作用和结构可以被认为反映着广泛的社会意识的变化,反映着支持者和政府压力的变化,并反映着更有连续性的学术标准。这种标准强调个人对心智发展的自我满足和创造性工作的需要。

如果我们要寻找未来研究的关键领域,我们必须把高等教育看做一个发展规范的政治理论的实验室。我们必须从这里出发。权限的构成、权威与赞成关系的构成、参与的多元性概念的构成都在案例研究中发现。克拉克已经阐明了学术权力的概念,但是这种权力正在移动,需要概念的监控。也许就是在这一领域,政治学从形式转向实质。规范的理论主要关心的是关系的实质。在环境对高等学校施加压力引起高校在政治作用中的变化时,评价各种关系以及这些关系概念化的变动,这已是政治学的重要任务。在为高等教育承担这一任务时,形成新的政治关系,吸收学者参与并使其合法化,这是关键的经验出发点。

下一个需要更多分析的层次应该是,高等学校与它们的支持者、资金保管人的关系。我们还不清楚,但有些人正试图弄清诸如雇主等特殊群体的期望,是怎样影响学术科目正常发展的;高等学校本身又是怎样通过各自的决策机构决定与外界的关系的。他们已经证明,利益联盟试图扩大高等教育规模或缩小高等教育规模的程度,在一定时期,在各个国家,有着巨大的差异。

在更深一层的分析中,有一个国家与高等学校关系的古典领域。高等学校依靠国家获得资源和合法地位,在这一方面有许多值得研究的课题。有利益联盟的问题,这些联盟有些在国家范围中起作用,有些不起作用。有吸收学者参与的问题,在收缩时期学术英才起特别复杂的作用。还有克拉克提出的学术协作的概念。政治学家除非注意了部长、大臣们对判定院校内部规范的影响、对入学率的影响和对改变入学率的政治影响,否则就无法得出“冒险主义的部长”的概念。

最后,还要对实施和影响进行研究。削减或改变进大学的要求的问题,是经济学和社会学的问题,但也引起了关于高等学校学术自由程度的争论,引起了关于高等院校和社会权力分配的激烈争论。在政策研究中,对诸如理性的范围界限、多元形式、参与形式这样一些问题的研究,有助于弄清过程和结果。

应该说,政治学是能够解释高等教育发展历史的。为什么某些结果会出现在某些政治文化中,对此,政治学没有预言性模式。政治学不能充分解释“为什么”,但它能形成“怎么做”的结构——变革与政策后果的程式。政治学能够对意识和过程方法的因素与产生政策变化的广泛的经济和社会因素

加以对比。如果说问题的确定还是很薄弱的艺术,那是因为它需要对复杂的历史状态作出总结和分析,而这种总结和分析是必须进行的。

结论部分提出的要点对勤于思考的社会科学工作者来说,肯定是一份充分的和有益的议事单。

(张民选译)

第三章 经济的观点

加雷斯·威廉斯

亚当·斯密对高等教育系统的行为提出了两个深刻见解：第一是宏观经济观点，第二是微观经济观点。宏观经济观点中的人力资本理论令人信服地阐述了高等教育需求的变化问题。这一理论在 20 世纪 60 年代关于劳动力经济论述中占有突出地位并有着广泛影响。微观经济观点所论述的主要是大学接受经费的方式对其组织行为的影响问题。总的来看，大学接受经费的途径有三种：一是由外部政治机构或官僚机构控制经费；二是由提供教育服务的院校教师控制经费；三是由教育服务的消费者如学生等控制经费。对大学的机构行为从经济角度进行解释，可以补充社会学家和组织理论家所进行的解释，尤其有助于预测高等院校对经济紧缩所产生的反应。

人力资本理论的兴衰

统治高等教育经济学近二十年的人力资本理论可以追溯到斯密的一段名言：

“任何占用了资金的机器装配好以后，人们一定期望它在

破损之前所完成的工作能够收回投在它身上的资本,而且至少获得一般的利润。而一个人要想适应那些需要超常的灵巧和技术的工作,就要花费更多的劳动和时间去受教育,这个人就相当于那些占用了资金的机器。人们一定期望,他们所承担的工作能得到高于普通劳动的工资,能够偿还他的教育支出,并且至少获得同等价值的资本的一般利润。而且,要用像考虑机器的比较确定的寿命一样的方式来考虑人的寿命的不确定性。由此,这种偿还必须在合理的时间内完成……”

“有独创性的艺术和自由职业方面的教育需要更多的时间和支出,所以画家和雕塑家、律师和医生的报酬应当更高,同这些职业相类似的其他职业也应该如此。”

不过,人们一般认为,当代的人力资本理论起源于20世纪60年代初期芝加哥的舒尔茨就任美国经济协会主席的演说“人力资本投资”,以及1964年出版的贝克的《人力资本》一书。

经验主义的人力资本经济学的核心,是对受过不同水平和不同类型教育的工人的收入差别进行分析。这种分析得出了一个比较明确的结论,即在考虑到像性别和种族这类变量之后,个人一生的平均收入同他们具有的教育水平正相关。收入的差别如此之大,即使考虑到私人的教育支出,在高等教育方面进行投资的个人仍然得到正受益。尽管在20世纪70年代初期,这些私人收益在许多国家趋于减少,但数字仍然不小。

对私人收益率的分析,在解释和预测对高等教育的级别和类型的需求变化方面,是很有潜力的方法。可是在20世纪70年代末以前,人们对这种私人收益率的积极的经济含义的

研究很少有兴趣。人们把收入看做工人边际生产率的反映,因而把收入的差别解释为社会收益率的表现。强调社会收益率出于理论和实际两个方面的理由。从理论上讲,关于收入和生产率的假设,能够使人力资本经济学把对劳动者的收益和对资本的收益统一在单一的框架里。这样,拥有一台机器和拥有生产技术就不存在本质差别了。从长远来看,经济人将根据相对的收益率从一种资本形式转变为另一种资本形式。

从实际上看,对社会收益率感兴趣的理由来自20世纪60年代高等教育支出的迅速增加,由此就使在高等教育和其他用途之间恰当地分配资源成为重大的政策争端。社会收益率的概念为解决这一争端提供了显而易见的目标和毫不含糊的标准:公共当局应当继续给高等教育或专门的高等教育投资,直到体现在毕业生身上的人力资本的社会净收益率相等于用于长期投资项目的投资收益率时为止。

从一开始,教育经济学就与政策密切相关。那些对人力资本的假设和证据,只是一知半解的政治家和行政官员之所以认为应该大力发展高等教育,其部分原因就是认为这种投资的社会收益高于其他投资的平均收益。20世纪60年代教育经济学的证据支持了当时流行的政治倾向。

继20世纪60年代大多数国家的高等教育大发展之后,70年代的经济增长率开始降低,大学毕业生的收入开始降低到相当于其他学历的工人的工资水平,至少在欧洲、北美和澳大利亚是如此。这种情况使政治家和大学考生对高等教育的投资价值产生了怀疑。

与此同时,人力资本理论也开始受到教育社会学的挑战。

教育社会学提出了一种新的观点,认为大学毕业生和非大学毕业生之间所存在的收入差别并不归因于高等教育对资本的创造,而归因于高等教育在选择具有一定素质(如智力、高尚的动机、工作勤奋等)的个人方面所起的作用,而这些素质很可能对就业也有作用。

这种观点就是“筛选论”或“文凭主义”。这种“筛选论”或“文凭主义”的许多解释是缺乏根据的,经不起严密的调查分析。例如,20世纪70年代相对收入的减少可归因于人力资本的边际生产率的降低,其原因是60年代高等教育大发展之后,大学毕业生相对于需求来说有些过剩。可是按照文凭主义的大多数解释来看,既然大量的大学毕业生被安排在低等工作上,那么文凭主义就将在这种情况下维护差别。文凭主义理论的拥护者们受到新参加工作者的教育资格明显膨胀的强烈冲击。一些作者对是否有令人信服的验证表示怀疑,他们的文凭主义观点发生动摇。正如莱亚德(Layard)和赛哈罗布洛斯(Psacharopoulos)所指出的,任何简单的市场验证都不可能区别开人力资本的解释和筛选解释,因为这个问题不是学校教育能否解释收入差别,而是它为什么产生差别。

无论它们的社会收益率的含义是什么,文凭主义理论和筛选理论都没触及高等教育投资私人收益率这个概念。对个人来说,他不像政府那样关心大学教育为什么导致收入增加,个人所关心的是大学教育增加收入这一事实本身。如果个人对高等教育抱有投资的观点,那么,他们对高等教育的需求将受到未来收入前景的影响,不管这些收入是否来自高等教育过程中所获得的素质,也不管文凭是否被雇主看做已经具备素质的可靠保证。

人力资本理论和筛选论之间的争论结果,对政府的高等教育经费政策具有深远的影响。如果文凭主义能对高等教育的经济职能提出一个令人满意的解释,那么有关公共补助的“效率”和“公平”的诉讼都会减少。从效率的观点来看,赞成政府补助的论点是,如果没有补助,那么由于资本市场的不完善和个人收益的不确定,就会造成高等教育投资不足。然而,正如文凭主义所宣称的那样,如果高等教育在国家收入方面并不产生任何净收益,那也就不存在什么投资不足问题,而只不过是同一收入的不同分配问题。从公平的观点来看,如果公共补助的效果是使某些个人得到有利于他们的收入再分配,那么对这些分配的优势进行补助是不公平的。有些人甚至认为,公平的原则要求大学毕业生在缴纳高等教育全部费用之外再缴附加税,以对社会其他人所处的不利地位进行补偿。

近年来,人们的兴趣明显开始从社会收益率转向私人收益率,以此作为解释私人对高等教育需求变化的途径。

对高等教育的私人需求经济模式进行分析,其价值在于它有助于解释不同时期对高等教育需求的变化。几乎在任何情况下,总是有些人愿意上大学,也有些人确实不愿意上大学。在这两者之间,由于环境的原因,人们程度不同地愿意或不愿意上大学。私人需求经济模式认为,对这后一批人中的大部分人来说,将来的经济收益率是影响他们决策的一个重要因素。这个适用范围不一定广泛到可以解释过去20年来欧洲和北美洲所经历的高等教育需求的变化。作者在其他地方曾经介绍过,在义务教育结束的时候,英国大约有30%的人没有决定是否在通向高等教育的轨道上继续学习。

人力资本理论不可能重新获得像 20 世纪 60 年代那样的学术优势和政治声望了。然而,经济学家对高等教育的兴趣仍然可能持续不衰。对高等教育的私人收益率与高等教育的私人需求之间的关系仍然需要深入探讨。

高等教育经费制度

斯密认为大学的经费来源有三种:一是国家,二是大学,三是学生。下面主要探讨这三种经费来源对大学行为的影响。

本节的论点是,不仅仅是谁付账谁点唱,而且付账的方式也是怎么唱的决定因素。同理,支付经费的手段对高等院校及其内部行为者的行为也有着重要影响。很明显,这里有一个鉴别原因和结果的问题。当然任何一所大学获得经费的方式,都是在大学历史发展的关键阶段,人们对高等教育的社会职能所持有的政治态度的结果。不过,一种经费体制建立起来以后,它就会形成各方面的既得利益,除非有一种更受有关方面绝大多数人欢迎的体制,否则它是很难被取代的。我们完全可以预见,为一所高等院校或为相互作用的高等院校体系支付经费的方式,就是这所院校或这一体系形成主要特色的那一时期的反映。当支付经费的某一做法不适于或不足以应付不断变化的环境时,就需要变革。支付经费的方式随着这一过程而发展起来。但是,经费支付方式的这些变革一般都是追求最大利润的结果,在困难时期,则是当时控制经费支

付方式的利益集团所采取的临时应付策略的结果。

高等教育的资源分配决策主要有四种：一是把全部资源交给作为整体的高等教育部门；二是在各院校中间分配这些资源；三是在每所院校内的各项具体活动中进一步分配；四是再进一步分配给教师个人。这四种分配决策正与比彻(Becher)和柯根(Kogan)所提出的四级权力相一致：中央、院校、院校的基层单位和教师个人。本节论述的重点是资源分配给院校的方式对其组织行为的影响。

每一级的资源分配决策大致以三种方式进行，具体采用哪一种，依上级、同级或下级中各级利益集团所占有的优先权而定。经费在一所院校所能支配的全部资源中占有重要地位，因此，我们可以根据这三级势力中谁控制经费分配权而把大学行为分成三种基本模式。

第一种模式是，经济决策由校外机构如中央政府作出，资源根据明确规定的分配标准分配给各院校。权力掌握在政治当局和行政官员手中，他们把政治重点转移为分配经费的实施规则。政治和官僚的调节方式占统治地位。

第二种模式是，院校有条件获得独立的经费来源。传统的方式是院校自己拥有土地、财产或捐赠。对经费使用的控制是院校内部的事情，这种控制有利于本质上是专业性质或学院性质的自我调节。

第三种模式是，大学通过出卖服务——主要是教学，也包括研究和提供咨询来获得收入。因此，经费权掌握在无数的消费者个人手中。这种模式相当于克拉克(Burton Clark)所说的市场调节模式。

把经费的来源同经费的分配方法区别开是很重要的，特

别是当政府可以选用这三种提供经费方式中的任何一种方式或全部方式的时候,更是如此。下表的数字可以粗略地说明作为一个整体的英国大学的主要经费渠道的相对比例,并可以表明每种提供经费的方法可以产生哪种方式的院校行为(见下表)。

为大学提供经费的方法同大学的组织行为的关系

经费来源		英国大学获得各方经费的百分比	院校接受经费的方法	预示的大学行为方式
政 府		0	专项(分类)拨款	官 僚 学 院 市 场
		60%	总项(整体)拨款	
		0	以学生人数为基础的经费分配方式	
企 业	家庭	10%	出卖学术服务	市 场 市 场
		20%	学费……	
业	高等院校的财产	5%	出卖学术服务	市 场 市 场
		5%	财产收入……	

没有任何一种高等教育经费分配制度是绝对纯粹的官僚模式、学院模式或市场模式。很有可能某些级别模式的决策是官僚模式,而另一些级别的决策则依靠其他模式。例如,中央政府可以根据某些固定的分配规定把资源分配给院校,而院校可以让系通过竞争获取这些资源。系也可以出卖他们的服务,但是只能根据院校或政府制定的规定。再有,政府可以提供经费,但它是通过给学生提供补助的渠道进行的,这样,院校和它们的系就处在了市场竞争中,竞相为有补助的学生提供服务。尽管如此,作为一种分析手段,高等教育经费分配

的三种独特模式的概念,可以使我們更深刻地洞察大学的行為。从广义上来说,可以把它們看做国家制度的实际体现。下面对这三种经费分配模式加以具体说明。

官僚控制模式

官僚控制模式(简称官僚模式)具有自己的优点,这主要表现在以下方面。首先,通过政治过程而取得一致的国家在高等教育方面的工作重点,可以通过与这些重点相一致的资源分配政策而直接迅速地实现。其次,对以国家所需合格人力的长期预测为基础的高等教育政策来说,官僚模式也许是惟一有效的实施途径。如果国家决定本世纪末需要更多的电气工程师,而需要较少的社会学家,那就可以把更多的资源分配给电气工程系,并明确规定这些经费的使用方式,同时撤回社会系的资源以限制它的发展。再有,如果国家想要求大学完成指定的任务,那么官僚模式就可以通过保证给其提供足够的资源而保证高等教育的质量。中央当局可以收回那些达不到标准的活动所占有的资源,也可以加强那些由于缺乏资源而显得薄弱的活动,以保证整个高等教育标准的一致性。这种政策会促使院校处于一种明显的讨价还价的地位:如果政府要求他们完成某项任务,他们就可以要求得到充分的资源。英国公立高等教育部分中的全国学位授予委员会所开展的一些活动,可以作为这方面的例子。当全国学位授予委员会认为多科技术学院的资源不足以维持标准而对其学程提出批评时,地方教育当局有时就为它們增加资源。

官僚控制模式也有一些缺点,其中最主要的是对学术自由的威胁。官僚模式中的资源分配是自上而下地进行的,在

这一过程中,要求下级服从上级强加的条件,这就必然侵犯了下级的行动自由权利。在这种分配模式中,各院校在使用经费时必须严格遵守有关规定,如果超出规定使用经费,就必须得到上级的特殊批准。这无疑也是对院校行动自由的限制。当然,当在资源控制权的问题上出现争端时,真理是多方面的,以学术自由的名义提出的一些要求也完全可能是对既得利益的保护。

官僚控制模式不一定就等于对高等教育的政治控制。虽然,很难设想在由国家提供经费的高等教育制度中,高等教育的资源决策能不受政府政策的影响,但是,影响教师日常生活自由的中间决策,却完全可能在各种各样的行政工作中作出。

从世界上各种各样的高等教育体系中,可以归纳出三种类型的官僚控制模式。

第一种是纯粹官僚模式。这种模式经费由对单一的中央当局负责的行政官员负责分配,所有的资源决策都是中央当局作出的基本决策的具体体现。有时,大学是被当做国家的公务部门管理的。

第二种是间接官僚模式。这种模式给予资源分配等级中的下一级以一定程度的自由决定权和政治责任。中间一级的行政官员根据比较灵活的规定开展工作,在决策上他们要向校外机构而不是中央政府负责。澳大利亚和英格兰的公立高等教育目前就是用这种方式提供经费的。虽然各院校的大部分经费最终都来源于中央政府,但是,它们是由另外的政治上受控制的机构管理的,这些机构在中央所制定的方针和法律的范围内开展工作。尽管这些做法削弱了纯粹官僚模式的强制特点,然而这是以工作中互相推诿(buck—passing)现象为

代价的。每一级政治当局所关心的都是如何保证自己博得制定受群众欢迎的决策的声誉,而把制定不受欢迎的决策的罪名转嫁给别人。

第三种是专业官僚模式,也就是集权化的专业控制,即国家辛迪加(工联主义或工团主义)方式。中央政府把对资源分配的严密控制权力下放给由专业人员组成的委员会。委员会的专业人员来自那些将来可能使用该经费的所有院校和组织。这种官僚模式有两种做法:①以个人专长为基础任命的一组人员;②代表使用经费机构的各种既得利益的一组人员。这两种做法的共同之处在于:负责最初资源分配的中央当局负有部分责任,在等级次序中与其同级的同事也负有部分责任。这两种做法的不同之处在于:由专业人员组成的委员会最终要忠实于专业标准,而由各方代表组成的委员会则必须寻求他们所代表的各种既得利益或各方人员之间的某种妥协。英国和其他几个国家的研究委员会负责为特殊研究项目分配经费,他们的责任是向“科学”(常常是具体的“学科”)负责。这是以专家组成委员会的例子。由各方代表组成的负责分配公共经费的机构不太多,除非资源非常丰富,否则他们就很有可能陷人为争夺经费而僵持不下的局面;即使他们能通过让步解决问题,政府也很可能把它们看做是潜在的与经费提供者唱对台戏的强大的既得利益集团。

一般来说,教师个人、基层单位及院校本身所享有的自由权利,在官僚控制模式中毫无疑问要少于其他资源分配模式。不过,有一些官僚控制模式不像另一些那么僵化,有些形式的外部控制不那么令人感到压抑,因为它们是由同等地位的团体主持的,或者它们能够为个人发挥积极性提供机会。

对官僚控制模式的指责是它们的效率太低、手续烦琐。经费的接受者想方设法在各种规章制度的限制下开展他们自己的重点工作。如果对实际资源的使用控制不严的话,那么为这个目的所提供的经费就可能被用于完全不同的目的。如果控制非常严格,那么就有可能成为难以忍受的束缚。当发现有漏洞时,上级就会作出补充规定。由于衡量高等教育的输出很困难,因此这就意味着必须对学术人员的活动加以控制,而不是控制他们的成果。所以这种做法常常使人感到厌烦。

在过去的两百年里,这个问题没有发生什么大的变化。斯密对该问题作了如下描述:

“如果领导他(指大学教师)的权力掌握在外部的某些人手里,例如主教管区的主教、省长或者国家的某位部长等……那么,这些上级能够强迫他的全部事情,就是花一定的时数照看他的学生,也就是每周或者每年上一定课时的课。这些课的内容仍然必须依教师的勤奋与否而定;而教师的勤奋很可能与他发挥它的动机成正比。此外,对这种事情的外部管辖权很可能行使得既无知又任意。从本质上看,它是主观的、专断的。行使这一权力的人,他们自己不听教师的课,也许根本不懂教师所讲的本来是他自己业务的科学。正因为如此,他们很少能正确地行使这一权力。无论是谁只要观察一段时间法国一所大学的管理工作,就一定会注意到这种专断的外部管辖权所必然产生的后果。”

由于资源使用者想方设法地钻空子,因此规章制度和控制程序越来越多。这些钻空子的办法有一些是众所周知的,例如预算年末的突击花钱,极力主张只有最高级的设备可用

于某项任务等。由于鉴别和评价高等教育成果具有一定难度,这就特别有可能出现职能失调。学生使用某一台计算机的收获是否比使用另一台价值一半的计算机的收获大,这是很难用数量来确定的。在制定预算的时候,分配机构所遵循的关于用户需要什么 的惟一真实的指数,是他们去年花了多少钱,这样就保证使所有的预算必然全部用光,而不管购买什么东西。

一般来说,大学教师都是水平较高的专业人员,他们完全有能力在其他许多工作领域取得收入丰厚的专业职位或管理职位。因此,受官僚模式控制的学术工作对教师来说是没有吸引力的,除非大学教师的工作条件允许他们把大部分时间用于独立的专业工作,或用于其他有价值的活动。法国大学有很高比例的部分时间制人员,高级教学人员在校上课的时间很少,其原因之一也许就在于官僚控制模式。

不过,由于20世纪60年代高等教育的迅速发展,那些有利于学院控制模式和市场模式的提供经费的方式不能满足需要。捐赠收入和财产收入不能迅速增加以满足政治所需求的发展速度,因此高等教育收入中来自公共经费的部分增加了,与此同时官僚机构的控制也增加了。这是可以理解的,因为公共当局既然拿了钱,那它就必然想方设法保证经费的使用同国家的政治工作重点有效地联系起来。而高等院校为了得到政府的经费,不得不放弃原来的一些独立性。

官僚制的加强并不都是在开始阶段就被人们觉察到的。办学费用的迅速增加,意味着中央可以通过控制增加资源的办法对大学施加影响。所有大学都感到它们常常处于或者拒绝增加资源或者按照条件接受资源的位置上。

学院控制模式

大学的学院制思想来源于 16 世纪的英格兰。当时的君主及其支持者剥夺了教会的财产,并把它们捐赠给了英格兰的大学。牛津和剑桥大学的许多学院从此逐渐成为富有的法人,它们的研究员可以按自己的条件实行导师制并为学生提供其他服务。学院控制模式(简称学院模式)的基本财政特点是院校有独立的经费来源,足以负担全部经费开支中的大部分。因此,它们享有财政自由,既不依靠学生学费,也不受政府官僚机构的干涉。关于英国学术自由的当代神话,以及大学教师取得终身任职以保护学术自由的必要性,最终都来源于 16 世纪中叶以来牛津和剑桥大学的学院法人所享有的财政独立性。学院的成员不是官僚的学术界雇员,他们自己制定决策管理财产及其所产生的收入。在牛津和剑桥大学的学院中,主管学院投资的财会人员常常是学院中最有地位的成员之一。

由这种财政独立所支持的学术自由的效果绝非都是有益的。18 世纪 40 年代时,斯密正在牛津大学,他对他所看到的现象感到震惊。他说:

“如果领导他(指学院研究员)的权力掌握在法人团体即他所在的学院或大学手里,而其他成员大部分像他一样是或应该是教师,他们就很可能结成帮派,互相包庇,而且每个人都同意,只要他本人可以玩忽职守,那他的同事也可以敷衍塞责……在牛津大学,多年来大部分教授连装模作样的教学也放弃了。学院和大学的纪律总的来说是应付差事,不是为了学生的利益,而是为了先生的利益,或者更确切地说为了先生

的悠闲自在。在所有情况下,它的目的都是为了维护先生的权力。无论他是玩忽职守还是忠于职守,他都要求学生在他面前表现得好像他是最勤奋和最尽力完成任务的人。”

当然,斯密的苛责带有嫉妒之嫌。在爱丁堡和格拉斯哥大学,斯密像其他苏格兰教授一样必须靠收取学生学费来维持生活。

牛津和剑桥大学的学期很短,不到半年,其部分原因可能是因为这些大学的组织是为先生的悠闲自在服务,而不是为了给学生提供最好的学习条件。我们甚至可以推断,比较受尊重的导师制——按照这种制度,学生每周一次到导师那里读一篇文章——是为了减轻先生的备课负担而发展起来的。

尽管斯密和关心这一问题的人导致建立了许多皇家调查委员会对牛津和剑桥大学进行调查,然而大学财政的学院模式仍然很有生命力。美国的一些大型私立大学都在一定程度上仿照了牛津和剑桥大学的做法。前大英帝国的大部分国家的大学的财政工作,都在某种程度上受到传统的英国大学的影响。

在英国,虽然中央政府自第一次世界大战以后在为大学提供经费方面所起的作用越来越大,但大学的财政自治仍然被认为是第一位的。于1919年成立的半自治性质的大学拨款委员会(UGC)采用的做法是,通过每五年一次的总项拨款办法把经费付给大学。实际上,这笔拨款是补充缺额拨款的,用于补充那些被认为主要收入来源于其他方面的院校的亏损。自1919年开始至70年代中期,这种财政制度发展为这样一种做法:中央政府提供大学经费支出的80%,与此同时,保留院校的财政原则,即大学对自己的经费使用拥有法律上

的完全自治权。这个新计划曾受到广泛赞扬,受到的批评很少。澳大利亚、孟加拉国、印度、以色列、新西兰、尼日利亚都直接照搬了这种做法,还有其他许多国家也部分采用了这种做法。直到70年代中期,每五年一次的拨款制度才在通货膨胀和学生需求停滞的压力下崩溃了。

70年代中期,英国大学拨款委员会支付经费的主要特点如下:

(1) 委员会本身几乎全部由学者组成。

(2) 每隔五年,政府都要就下一个五年期间可以提供给大学的实际资源数额向委员会作出明确许诺。

(3) 尽管在60年代政府发布的关于大学的未来发展的总的指导方针不断增加,然而拨款在相当广泛的限度内仍是无条件的。

(4) 大学拨款委员会根据各大学提交的关于以后五年的计划的报告,以五年总项拨款的方式把经费分配给各大学。

(5) 随着拨款的数额越来越大,拨款委员会也向各大学提出越来越多的学术建议。除此之外,提供给各大学的拨款可以说是无条件的。所提出的建议有的被大学采纳,有的则不被采纳。由于几乎没有人对大学所建议的支出和其实际支出之间的情况进行认真监督,因此很难准确地说出大学拨款委员会的建议被采纳的情况。实际上,即使授权给审计员和审计长审计大学的账目,他们所关心的也只是是否违反法律的问题,而不会去比较大学宣布的支出和实际支出之间的异同。

(6) 在对大学进行经费分配的时候,大学拨款委员会只是用相当概括的语言对每所大学经费支出的设想加以说明,

拨款等级就是以每所大学的经费支出方式为基础确定的。

(7) 在 60 年代,大学拨款委员会对基本建设投资实行了严格控制。任何大型的基本建设项目都必须经过特别授权,而且要遵守大学拨款委员会根据政府指导方针制定的支出标准。

所有这些做法都是同学院控制模式的原则相一致的。大学拨款委员会本身,同它的专门的学科分委员会一起,本质上是学院式组织。它的成员是根据个人的才能任命的,而不是他们自己院校的代表。他们最关心的是捍卫大学作为高等院校的基本特色,而不是考虑社会整体的需要或学生的个人的需要。在过去的 20 年里,英国高等教育的两项最重要的改革是建立了多科技术学院和创办了开放大学,而两者都出现于大学拨款委员会的管辖范围之外,这一点很耐人寻味。两者都被认为是对大学拨款委员会保护大学现状作用的批评。

每五年一次的总项拨款制度实际上等于政府通过给大学提供五年的无条件捐赠,表示支持院校控制模式的做法。由于 1920 年至 1980 年是政府财政资助大发展时期,所以大学把每五年一次的拨款看成是永久性的捐赠收入。例如,他们是根据每五年一次的拨款限额来任命终身职位教师的。回想起来这好像是不负责任的做法,因为政府提供的经费是合同性质的。不过,由于当时这笔拨款被看做是永久性收入,所以那么做也是学院控制模式的合情合理的应用。

把拨款分配给各大学的背后目的是想提高大学自己制定决策的能力。假如大学拨款委员会指明确定拨款的基础,那么人们就会认为拨款委员会对各大学内部的资源分配施加了不适当的影响。

乍看起来,支付基本建设经费的做法好像不同于学院模式,因为这些拨款是在项目基础上授权的,并且支出受到严格限制。然而,它们也可以很合理地理解为学院模式。正如五年一次的拨款在许多方面同不指定专门用途的捐赠一样,基本建设投资也相当于私人在基本建设方面的礼品,其性质是由捐赠人规定的。它的基本特点是,寻求新的基本建设项目的建议来源于大学,所建立的设施由大学自由斟酌使用。因此,大学接受的礼物,无论这礼物来源于政府还是来源于私人,都形成扩大的“学院”的一部分,大学在将来为其利益服务。任何大学都可以自由接受或拒绝这种基本建设“礼物”。使用大学拨款委员会项目经费为特定目的建立的设施,从长远来看,是否继续用于当初特定的目的,是另一个问题。关于这个问题不太好谈,因为不涉及控制问题。

在英国,人们不断要求学院对经费负更大的责任。这种现象表明,“学院控制模式”做法对大学经费的潜在不利条件自亚当·斯密时代以来没有什么大的变化。然而,也有有利条件,其中一个作为目的本身的学术自由。许多大学教师声称,他们只有完全控制自己的资源,才能追求和传播真理。正是这种对真理的自由探讨才是高等教育对社会的贡献。这种关于大学教师行为的观点明显不同于亚当·斯密的观点。

如果制定资源分配决策的人同最终使用者是同一个人的话,那么资源浪费有可能降到最低程度,这就能表现出分配方式的优点。经济学的一个基本真理是,用于一个目的的资源不能同时用于另外的目的。然而这个真理只是对那些完全控制自己资源的人才是显而易见的。如果学院的收入被用于某一项用途,则另外的可能的用途就必然放弃。因此,学院的成

员将尽力寻求以最有效的方法来达到他们的目标,这样,大多数的目标都可以实现,而官僚模式的不足就被克服了。不过,如果从广泛的社会角度和个人角度来看,使学院成员享受最大的福利很可能并不是最完美地使用了那些资源。

市场模式

所有提供经费的方法都含有市场调节(或称市场模式)的因素。一个组织的行为很大程度上是由它的刺激结构决定的。所谓刺激结构,主要意思是指资源分配给该组织及该组织内部的分配方式。如果研究工作得到的报酬高于教学,则大学教师用于研究工作的时间和精力就会达到最大限度(不过,他们忽视教学的程度不能超过他们特定学校的规定和舆论的要求)。如果官僚机构规定不能再继续储备经费的话,那么每年的预算就会刚好花完。如果像英国似的,给考入全日制学位课程的学生提供慷慨的经费资助,而其他类型课程的学生几乎不可能得到补助,则其高等教育最终将被全日制学位课程所统治。如果大学的科系在经济上是独立的,那么跨学科的研究和教学就很难建立起来。

可以说除了最严格的官僚组织形式之外,所有的组织形式都存在着这种半市场性质的方式。不过,这里所说的大学财政的市场模式是指院校的生存直接依靠出卖学术服务的做法。大学出卖教学服务,而学生来购买;大学出卖研究服务,而政府和企业来购买。这样,控制资源分配决策的权力——由此最终也是控制确定重点工作的权力——是掌握在大批的学生个人手里和研究成果购买者手里。

市场模式的主要优点是它可以不断地刺激学院和大学,

使其适应不断变化的经济和社会状况。那些不能吸引学生或研究经费的院校会发现它们的收入不断减少,最后面临崩溃。在20世纪70年代,美国有144所学院不得不停办,主要原因就是它们招生不足。不过,美国高等院校的总数仍在不断增加,在144所学院关闭的同时,约有260所新院校又建立起来了。市场模式就是以这种适者生存、不适者淘汰的方式促进高等教育发展的。

有人对市场模式提出批评,认为,如果学生必须负担他们接受高等教育全部费用的话,许多人就会因为经济来源不足而不能在学院或大学读书。经济学家对这种批评市场模式的观点的回答是,没有证据表明,其他任何形式的高等教育制度会造成社会上对高等教育的平等分配。通过提供免费设施来补助高等教育的最终结果,常常是把来自较贫困家庭的资源转为较富有家庭所有。收益率的研究表明,高等教育补助的结果使高等教育投资更有利于私人而不是社会。这样,社会的其他人为某些个人的提高作出了贡献,而反过来对社会的其他人却没有相等的偿还。有种说法认为,完全以市场模式为基础的高等教育制度不像其他模式那么平等,这种说法是没有根据的,站不住脚的。从私人投资的利益来看,市场模式的制度加上对困难学生进行补助的做法,比现有的许多其他模式更平等,越来越为人们所相信。

对指责市场模式不平等的另一个回答是,想对自己的未来进行投资的学生,如果他们选定了将来可以获得收益的专业而又无钱攻读的话,那么,他们可以像别的投资者那么做——借钱。许多经济学家都提出了学生贷款方案。在过去的15年里,一些国家(包括美国,但英国例外)都学习了几个斯

堪的纳维亚国家的榜样,采用提供有偿贷款的方法补助学生的部分高等教育费用。

高等教育作为一种投资,有几个不同于其他绝大多数投资的特点,如投资需要长时间完成,偿还也是长期的,对个人来说偿还是很不确定的,等等。由于高等教育投资存在着这些特点,因此,如果出现差错,投资者个人是负担不起的。而与此同时,学生们对不同决策的未来结果又了解得不清楚,他们中的大多数人又不能作第二次投资决策。比较成功的贷款制度大多数都通过某种形式的以未来收入决定偿还的做法缓和了这一矛盾,即大学毕业生每年偿还的数量以他当时的收入而定。这样,学生就不必因为担心他们个人的投资可能是不成功的,而不敢借钱支付学习费用了。换一种说法,就是贷款方案中带有保险因素。

纯粹市场模式的其他一些弱点比较难克服。例如,市场模式可能使高等院校的基础研究方面的投资不那么乐观。基础研究的收益像教学的收益一样,是长期的,不确定的。而且,基础研究不像体现在毕业生身上的人力资本那样可以由特定的企业提供经费。因此,在市场模式中,高等院校的基础研究常常比较薄弱。

市场调节模式最突出的弱点是它对所提供的教育服务可能生产的不良影响。在有些方面,它是所谓市场模式适应社会需求的优点的副作用。这一副作用就是,当院校沉溺于招生工作中的价格竞争和强行推销政策时,这种无限制的竞争就会导致高等教育质量的降低。弗里曼描述了美国高等教育近年来由于联邦和州减少经费而加剧了院校之间相互竞争学生的情况:

“各种各样的招生技术都采用了。如大学入学考试委员会这类考试组织向大学行政人员出售中学毕业生的姓名和地址,大学行政人员利用它们来拉学生。加利福尼亚大学里弗赛德(Riverside)分校发出 12000 副特大号扑克,背面印有该校的情况。一些大学用强行推销的方式对有前途的学生施加压力,这种强行推销的方式过去只是牟利的业主学校或营业性质的大学才采用的,如邮寄华美的小册子,举行电话游说,赠送一些别致的小玩意儿如 T 恤衫、保险杆标贴等等。在有些情况下,公共关系商号会受雇接管整个招生工作并接收大量的报名费。悬赏招生的战术也出现了。悬赏招生就是招生人员以所提交的学生数为基础领取报酬的做法,许多业主学校因为这种做法而受到谴责,名誉降低。招生人员的工作,特别是比较弱的院校里,再也不是清除不合格的报名者,而是有一个算一个。”

报纸的报道表明,市场调节的做法又有了进一步的发展,在大学的招生工作中又借助了大量的直接邮寄广告等推销和征募手段。最近的一些做法有:

- 拍摄有关本院校详尽情况的电影和电视。
- 举办学院商品交易会招揽学生,其作用像内部试映电影招揽买主一样。
- 利用报纸和广播作报告。
- 面向广大群众的直接邮寄,学院董事会以每个名字 12 美分外加 100 美元固定费的价格销售名字。

作为这种新发展的象征,一份新的季刊《高等教育市场》创刊了。该杂志提供关于高等院校如何扩大市场的信息。

高等教育采用市场调节的结果,使那些生存条件依赖于市场竞争成功与否的院校不得不想方设法吸引学生,在他们所招的学生中有许多人对院校和专业的情况缺乏了解。马丁·特罗(Martin Trow)提醒人们注意由于招收不了解情况的学生所引起的危险。他说:

“许多院校,特别是实力较弱的院校,为了招收学生煞费苦心,有时甚至是不顾一切。它们这么做,有的是为了多收一些学费,有的是为了应付以招生人数多少为拨款标准的公共院校拨款方式。大多数院校并没有认真考虑过超量招生对学生和院校是否有利的问题。有的院校不顾一切地大量招生的理论根据,是美国广泛流行的这样一种信念(这种信念直到现在才受到怀疑),即所有的人都应该受到你能说服他静静地坐在那里接受那么多的正式教育。有时这种理由又与市场上传统的货物出门概不负责的道德观念结合在一起,也就是院校对教学质量不负责任。无论是竞争学生人数以争取满足预算要求的市场,还是竞争学生肤色以争取符合种族平衡规定的市场,有一点是很清楚的,即招生的学院或大学的利益同被招收的学生的利益之间没有绝对一致,在这方面存在着尖锐的冲突。人们会要求院校在招生工作中负责保护消费者的利益,或者在学生被录取之后,要求院校负责提供咨询和其他辅助服务。

‘转门现象(revolving door)’^①是人们认为院校不负责任的表现之一。对院校来说,‘转门现象’不仅有道德方面的原

^① “转门现象”是指学校或大学降低招生标准,致使一些能力较差的学生也升入了学院和大学,而这些学生很快就因考试不及格等原因而退学。

因,而且也有学术和经费方面的原因。特别是那些面临招生人数急剧减少的威胁的学院和系,因为害怕受到行政制裁或被削减经费,所以就采取分数膨胀以及降低要求和标准的方法来吸引学生,由此造成了高等院校中的‘转门现象’。这种现象是院校中存在的许多病态之一。在研究领域也存在着同样的危险。”

高等院校出卖服务必然对其内部的资源分配程序产生影响。如果大学和学院主要依靠消费者提供的经费作为收入来源,那么它们就一定会积极主动地去满足学生的愿望,并根据其下属单位满足学生愿望的程度和为院校提供收入的多少来奖励这些单位。资源及由其产生的影响是从取得成功的下属单位向上流入上级行政机构和决策机构的,也就是自下而上的方式。因此,在市场模式中,高等院校的权力结构同官僚控制模式中的权力结构正好相反。

在市场模式中,所有的有关价值、判断、评价以及投入和产出的计算问题都迎刃而解。在这种模式中,消费者的愿望通过各种方式得到表达和调整,从而起着决定性作用。不过,市场模式也包含着许多判断成分。因为消费者的愿望是许多个人愿望的混合,要想从中确定哪些人的愿望应该得到满足,就必须进行判断。此外,在高等教育这类活动中,为什么满足可能来受教育的消费者的愿望应该优于满足专业人员或民主选举的政府的愿望,这个问题也需要进行判断。

市场模式能够鼓励某些人在某些方面尽最大可能发展。至于哪些人在哪些方面发展则需由特定的市场法则决定。系的收入和教师个人的收入可以同他们吸引学生或研究经费的成绩联系起来。梅纳德(Maynard)建议把教师个人的收入同

他们的学术成绩联系起来。他认为工资结构应该“由一个基本工资再加上根据学术成就增减的报酬构成。学术成就应该用公认的标准来衡量”。有的人还建议建立教学市场,给学生发放代价券,让他们自己选择所要学的课程并支付费用,而教师可以用这些代价券换取现金。

另一可用的方法是不影响个人收入但影响各系可以支配的收入的现金刺激方法。按照这种方法,各系根据注册学习其课程的学生人数获得报酬和奖励。系的收入多少可决定其成员的学术生活标准。做出成绩的系的成员可以参加学术会议,拥有良好的图书馆和研究设施,能有条件接待来访学者等。

再有,大学的中心服务也可以形成一个市场,服务设施包括图书馆、教室和其他各种设施等。许多大学设施的利用率是很低的。英国大学的教室至少在75%的可用时间里是空的。大学图书馆的许多书籍如果曾出借过的话,那只出借过一次。在科技实验室里许多贵重设备长期闲置不用,如果为这类设施建立一个市场,则阶梯教室可以在周末或晚上出租,其费用是周中和早晨人数最多时候的一小部分,这样系就不会那么不愿意在目前被看做是在反社会的时间里进行教学了。如果某些经济利益以降低学费、提高教学质量或发放免费教材的形式让学生分享一些的话,那么,学生也不会反对按这种时间上课了。同样,如果系的书报费同系的教学部门借书的次数联系起来,那就不会积极订购与教学无关的书,而会更积极订购学生集中使用的各类书籍了。

当然,所有这些做法会造成大学内成功的系和个人与不成功的系和个人之间的不平等。从为消费者提供他们所需要

的服务来说,“效率高”的活动之所以得到发展,是以牺牲不那么需要的活动为代价的。这样,院校内部提供服务的形式就会适应不断变化的经济和社会状况。由于会造成不平等这个原因,这种建议不太受那些习惯于学院模式的教师的欢迎。因为按照学院模式,所有的成员都或多或少地受到平等对待,而市场模式却是不平等的。1968年英国国家价格和收入委员会曾提出一个建议,教师的一小部分收入以所评定的教学成就为基础来确定。这个建议受到大学教师的强烈反对,认为它完全背离了英国大学的传统。面对英国政府大规模削减高等教育经费的决定,英国大学拨款委员会也企图以大学和大学内各系的成绩为基础,有选择地按比例削减经费,但这种企图也同样受到了学者们的反对。

可能的经验研究

上述各种经费分配模式的每一种,都必然刺激接受经费的院校产生不同的组织行为。

斯密曾预见到组织行为的多种可能性。他指出,公共捐赠是否有助于促进院校目标的实现,是否有助于鼓励教师勤奋工作、努力提高能力,对个人和社会来说是把教育过程引向了更为实用的目标还是使其转向顺其自然的目标,对这些问题中的每一个问题,似乎不应很难作出一种可能的回答。

在这里,本文简要说明几类容易进行经验调查的预见,把斯密预见的可能性变为可以验证的假设。

首先,我们可以预见,在经费来源于中央并根据明确规定进行分配的高等教育体系中,每一级经费使用者与经费提供者之间的关系都是互相冲突的。经费的使用者千方百计想利用分配规定中的漏洞从中取利,而经费的提供者则绞尽脑汁制定新的规定以堵塞那些漏洞。在这样的高等教育体系里,任何经费支出都要受到严格的行政检查,大学教师将会抱怨他们无法发挥创造性。

要想改革官僚控制模式,就必须重新修改有关规定。正因为如此,这种官僚模式不到压力不可抗拒时不会发生变革。这种模式的变革不会很多,而一旦发生变革,就将是由外部的推动产生的,并将是重大的、突变性的。

在官僚模式中,大学教师将采取官僚机关雇员的态度,按完成特定的任务获得报酬。这些教师像其他政府雇员一样有终身任职保证,也有明确规定的工作时间、工作责任和工作条件。在解决争端方面,他们愿意采用劳资对抗的方法。在从行政官员那里捞取更多的资源方面,教师和学生有共同的利益。

其次,我们可以预见,如果财政权力掌握在法人团体手里,那就不存在明确的外部压力可以迫使学院的成员作出违背其成员利益的变革。所以这种模式的变革也是偶尔的、突变性的。极个别时候,学院联合领导集团的意见变化会引起互不联系的变革,而由外部形成足够的力量引起激烈变革的情况极少发生。

采用学院模式的大学在其他许多方面都不同于采用官僚模式的大学。采用学院模式的大学,学院成员之间不存在使其联合起来对付外部经费提供者的共同利益,因此,学院的成

员之间常出现意见分歧。在学院模式中,由于不存在官僚式规章制度,也不存在市场手段,所以游移的联合和动荡的联盟决定资源分配。学院的有野心的成员之间的权力之争是很普遍的。不过,如果有人想利用学院成员的安全保证作为安静生活的基地或作为从事其他高收入的工作的跳板,如工业咨询或创作小说等,那也没有什么人可以妨碍他。对这点,斯密说:“如果他天生是一个积极的热爱劳动的人,那他就有权利以任何他可以从中获得利益的方式,而不是以履行义务但他从中一无所获的方式,来从事那项活动。”

在学院模式中,学院的成员总是授予他们自己终身任职的权利,而同时又很希望限制学院成员的人数。他们对新成员总是实行较长的试用期,其部分目的是限制人数,部分目的是保证新成员与学院的校风一致。学生的人数也要限制在学院认为它的资源可以充分容纳的范围内。学生需求的增加只不过加剧了入学竞争,并不会使学院扩大招生。被录取的学生一般来说都具有学院成员所赞赏的素质。学生对自己被录取具有一种自豪感,并同教师抱有同样的价值观念,因此师生之间的关系比较融洽和随便。学院的成员总是认为没有必要把他们的事务告诉外部人,所以对外部人来说,学院具有一定的神秘性。

再有,我们可以预见,如果大学收入的主要来源是依靠出售服务,那么,他就要不断地变革以适应不断变化的外部环境,这种变革是连续的、渐进的。在变革过程中还会经常提出改革有关市场调节的规定的要求,例如,可能要求审定机构保护消费者不受无情的市场方式的剥削。不过,不会有外部力量迫使院校进行重大改革。院校总是愿意向校外人员提供关

于院校的大量信息,不过,所提供的信息并不总是那么准确。

在市场模式中,那些开展活动不太成功的大学,可能会要求根据它们的学术成就给它们提供特殊补助,以这种方式使它们免受市场力量或不平等的竞争要求的冲击。

在市场模式中,关于使短期与长期收入之间保持最优平衡的问题存在激烈争论。大学内有些人总是力争招收尽可能多的学生,并使所开设的课程适合学生的需要,由此使当前的销售额达到最大值。他们的理由是,对未来最好的贡献就是尽量为市场服务。而另一些人则总是注意长期保证高质量的市场商标形象问题。关于高等院校的名望和地位的争论,在很多方面就是关于长期保证市场优势的争论。名望高的院校总是尽力保证它们的产品被看做是高质量的产品,因此它们把限制销售额作为提高名望的一个途径,而对那些有可能提高院校的市场等级的高质量的学生,它们总是以奖学金的形式给予特别优惠。

在市场模式中,大学学术人员的任职期在很大程度上是由他们获得经费的情况决定的。大部分任职合同都有这样一项规定,即如果得不到足够的资源就可以将其解雇。而对那些在招收学生或取得经费方面有突出作用的著名学者,总是提供特别有吸引力的经济待遇,如较长任职期或较高的工资等。

各个院校都将在长远市场策略的限制内,力争招收尽可能多的学生,而教师和学生之间的关系就是买卖关系。教师清楚地知道用于学生身上的时间的金钱价值,学生也知道他们拥有占用教师一定时间和精力权利,如果学生们认为他们的钱花得不值得,他们就会诉诸法院要求赔偿。这些学生

总是对课程和学术工作采取消费主义态度并作出自己的评价。

经费、政策和变革

政府可以通过改变提供经费的条件影响高等教育体系和院校的行为。他们可以通过使院校从事的活动易于或难于取得收入的办法,鼓励或阻止他们开展某些活动。当政府不是经费的主要提供者时,它可以比制定具有理想效果的规章制度更方便地影响提供经费的方法。直接的规章制度会产生麻烦并且效果不佳。因为经费刺激体系同政府用以实施其政策的法律规定不一致,所以政策意图和政策结果之间也常出现不一致,一些有利害关系的人就会发现漏洞并利用它们。

把提供经费的方法作为实行高等教育政策途径的政府,用不着花费精力去测量高等教育的产出以评价经费的利用效率。在一定意义上说,资源总是有效使用的。控制资源使用的个人或团体,总是想方设法实现自己优先考虑的事。也许会出现把过舒适的生活放在重要位置上的现象,或者以错误观念作为重点工作的基础。在这种情况下,政府的任务是运用规章制度控制经费的流向,以使其他群体和个人的重点工作具有更大的影响。本文并不认为经济刺激是影响大学权力结构和行为的惟一因素。不过,经费的流向可以控制,而像具有吸引力的人员、传统、合同权利、经验、名望这些无形力量的来源都不易控制。政府通常希望在改变大学行为时留有较大

余地。可以认为,英国政府通过大学拨款委员会对学院传统的支持,给学术服务提供者的权力太多了,而给学术服务使用者的权力太少了,或者说,这种资助对社会的集体利益没什么作用。如果真是这样的话,那么所需要的不是把权力完全从大学的专业人员手里夺回来,而是两者之间的重点逐渐转移,使院校对不断变化的社会和经济需要更能迅速作出反应。对这种变革来说,经济手段是特别适合的。经济刺激恰到好处的运用,变革就会恰到好处的产生。

(张维平译)

第四章 组织的观点

伯顿·克拉克

高等教育的组织观点,是从内部对高等教育系统进行分析的观点。换句话说,它促使研究者研究学者们实际做些什么。高等教育的组织观点既要求观察者从下至上地研究高教系统,即从教师、学生和地方政府官员的立场和观点去观察分析,也要求观察者从上至下地观察这一系统,即对中央政府官员、国家立法人员和那些向他们提供咨询、影响他们作出决定的人所遇到的问题 and 所具有的倾向性作出分析。无论是哪一种情况,它都要求分析者从主角的角度去观察情况,从内向外弄清高等教育系统与外部环境的种种关系。运用得当时,从组织的角度研究高等教育系统可以成为公正客观地评价该系统的一种方式。

当我们从内部去研究行动和政策的形成时,我们就不能冒昧地说“社会”或“社会力量”决定高等教育。由于直接背景的重要性,我们可以先从内部小范围开始进行分析,然后根据需要把分析的范围向外扩大到更广泛的背景。这种方法虽然显得有些简单,因为它首先研究的是近因,是反映更广泛背景的地方背景,但它显得越来越必要。正如其他社会领域一样,当官僚和专业人员在越来越复杂的工作和权力之网中身居内部要职时,部门霸权就发展起来了。现代高等教育系统

发展成为巨型结构,且其工作程序也复杂化,这种现象加强了对办学的内部控制,提供了抵抗环境骚乱的坚强堡垒。许多分析者认为有必要进入到有组织的高等教育的“黑箱”内部去。组织的研究方式就是这样做的。其他集中研究高等教育内部特征的分析者也越来越多地采取这种做法,虽然他们研究的是特殊的高等教育历史发展、高等教育的政治方面、高等教育的经济行为,等等。从组织角度进行的研究,通过帮助确定哪些内部特征是重要的,通过把组织的主要特征纳入统一的结构中去(否则对这些特征的研究将是零零碎碎的),对用其他观点研究高等教育的人提供了有用的帮助。

从内部出发进行研究的观点,也强调对学校机构的反应情况作出分析。弄清是否有更多的消费者或更多的工作机会这类外部“需求”,仅仅是分析的开始,我们需要进一步问:什么是高等教育对外部条件某种特殊变化所作的反应?或者,随着“需求”的产生,谁支持它?谁抵制它?它怎样在组织上得到具体实施?当强调高等教育高标准的年代的到来,迫使绝大多数青年人相信高等教育不是为他们而设时,高等教育系统能在多大程度上决定外部需求?等等。

有一种内部派的观点,它把分析者引向研究依靠自己的内在逻辑和反应形式而发展的高等教育系统,是以什么样的方式塑造其他机构和社会的。对这种观点我们只要强调一下在学术机构,尤其是在国际学术中心开展的科学研究所取得的明显成就就很容易理解。我们正处于这样半个世纪的末尾:在这半个世纪中,物理学家已开始利用原子能,生物学家使遗传工程发生了革命性进展,数学家和工程师帮助发展了计算机。由于大学教师培养了社会中几乎全部的专业干部以

及在其他地方从事科研和开发工作的人才,因此把高教系统看成是关键性专业,即训练所有其他专业的这样一个专业的老家,是恰如其分的。正因为如此,探讨高等教育怎样塑造社会这一问题的理由就越来越充分了。

经过过去十年的比较研究之后,现在已有可能使我们首先了解,当我们把高等教育当做一种有组织的系统来对待时我们能看到些什么。首先,知识是包含在高等教育系统的各种活动之中的共同要素:科研创造它;学术工作保存、提炼和完善它;教学和服务传播它。自高等教育产生以来,处理各门高深知识就是高等教育的主要任务,并一直是各国高等教育的共同领域。当我们把目光投向高等教育的“生产车间”时,我们所看到的是一群群研究一门门知识的专业学者。这种一门门的知识称作“学科”,而组织正是围绕这些学科确立起来的。因此,学者们的最大相同之处就表现在他们都一心一意地钻研学问。但是,他们的最小共同之处是那种对他们来说都是共同的知识,因为他们所研究的领域都是专门化的、互相独立的。

从学科开始分析,其目的是要把分析者的注意力引向实际的办学情况,而不是高等教育所宣称的目标和目的。几十年来,组织分析家一直意识到名义上的目标与实际办学目标存在着很大差别。高等教育界和社会其他各界的经验丰富的行政官员对这种差别当然也早有认识。对高等学校宣称的目标的分析很快会流于泛泛之谈,而对我们了解正在进行的工作和将要发生的事情则很少有什么帮助。各个主要社会部门的“目的”,现在都越来越多地以一种笼统的术语来表达,这是因为部门中的活动变得越来越多、越来越复杂、越来越模糊的

缘故。因此,宣称的目的成了一般的哲学主张,它们一般不涉及具体的行动和决策。这种情况不管我们研究的是具有何种规模的高教系统,是西方集团的还是共产主义集团的,都相差不多。例如,瑞典所宣称的高等教育目的——“民主、个性发展和社会变革”——所告诉我们的,并不比美国人主张的目的——如科研、教学和服务——多多少。共产主义国家官方宣称的目的——如波兰的:“自我完善教育”、“为经济界、文化界和所有需要高等教育文凭的社会生活部门培养合格人才”——也算不上是一种进步。相比之下,要研究作为高等教育实体的许多知识分支,就需要把注意力引向各级具体办学阶段,在这些不同阶段中,各个特定的团体都具有特定的办学目标,如改进物理学的研究,向本科生讲授历史,在城市街道提供门诊服务,等等。

高等教育系统内围绕学科的组织的一个重要的方面,是工作的结构。科研、教学和其他学术活动,大量地受如何在高等学校内部和各高等学校之间把工作任务分配给学术人员所制约,这是不可避免的。在高等教育系统中,有结构严密的劳动分工,协调一致的专门化,以及学者的具体定位,因此,结构成为他们比较物质利益的首要决定因素。例如,物理学家表现得就像物理学家,而不像希腊文学教授。此外,社区学院的物理学家,或者其他短期高校的物理学家,他们每周许多小时给大量一年级学生教入门课,而且事实上就做这么一点工作,因此,他们不可能像研究性大学的物理学家那样思考问题和进行工作。

整个高等教育系统至少可以从四个不同的横断面和纵断面来对其人员进行划分。这四个断面是:在各高校之间,横的

划分称部门(sectors),纵的划分称等级(hierarchies);在高校内部,横的划分称组合部门(sections),纵的划分称层次(tiers)。部门指不同类型的大学和学院,包括那些许多国家宁愿把它们划入继续教育或中学后教育,而不是高等教育的院校。学者们在高等院校的等级中也有一定的位置,因为各部门及各部门中的各院校的职能和地位都是有所不同的,这一点到处都一样,与高等学校等级中的地位相联系的是任务、职责、特权和惩罚。在每所院校中,也同样有横向的和纵向的区分:横向的组织,即系、讲座和研究所;纵向的是层次,例如研究生是较高的层次,本科生则是低一级的层次。在所有这类区分中,工作结构到处都是一个基本因素。高等学校的种种活动和成果,甚至知识本身的性质,都以学者从其学科、大学和学院、全部学术专业,甚至它们的整个国家的高教系统中吸取的定势为条件的,这也是不可避免的。有植根于“思想集体”中的各种“思想风格”。学术生活中存在着象征性的一面,存在着一种“文化”和一种社会结构。各种类型的符号,有各自的意义,它们笼罩着进行观念交易的那一部分社会。甚至可能有一种静悄悄的狂热,因为学者们似乎愿意把自己的学科和分支学科看得高于其他学科和分支学科。学术上的亚文化常常相互冲突,例如它们可以表现在学生之间、师生之间、教学人员与各级行政管理人员之间。目前的一种较为突出的现象,是学科文化和亚文化的出现。这一现象现在已经引起了各国研究者的注意,托尼·比彻在第六章论述文化观点和西蒙·施瓦茨曼(Simon Schwartzman)在第七章论述科学活动时,对此作了阐述。在学术组织的许多分支中,学术组织的信念和文化这一面到处成了第二个基本要素。

第三,和其他系统一样,组织就是权力,就是集中和分散合法权力的一种方式。由于工作、信念在特定学科的物质利益和主观利益的混合体中是合在一起的——例如,有些物理学家是在大学的物理系工作,同时他们又从物理学文化中吸取了信念——许多学术群体在下层结构中便团结起来,寻求足以帮助他们努力工作和维护他们地位的影响力。尤其是他们建立了地方性的专业或行会权力形式(有些是个人的,有些是团体的),并努力向上扩大其权力,在更高水平包括全国性中心控制或影响行动。在院校一级,许多国家存在着以董事会控制和学校官僚机构形式出现的独立的影响基地。在高教系统一级,我们常常可以找到一个文官行政阶级,他们负责系统范围的资源分配和秩序管理。在这一级参加管理的还有一些立法官员,其他政府执行官员甚至法官。外部的利益集团也努力设法在系统里派有自己的代表并常常取得成功,因此就出现了“集团合作主义”(corporatist)和“半集团合作主义”的影响模式。同样,这里面也有种种划分,因而情况也变得越来越复杂。但毫无疑问,权力结构是一个基本要素。从上到下,许多希望掌握常态进程的群体都想把握住某些控制权。

集中探讨上述三个基本要素,就是要把高等教育系统本身看做是决定学者甚至学生的行为的一种主要因素。参与者在系统中从事各自承担的任务或角色,各有其应尽的义务和职责,各有其工作动机、行为制裁。他们从系统中由于共鸣而感到的、亲身体验到的,以及前人、同辈人和自己的经验中学习他们能够实现什么,不能够实现什么,什么是值得做的,及需要付出什么样的努力和代价才能实现他们的愿望。从行政官员、教师和学生这些最笼统的角色和注册人员、化学教授或

艺术专业学生这些比较特定的角色中,人们产生了什么是必然的、什么是可能的思想。各种角色的不同组合导致出现了三方面权力:在种种明显问题的公开冲突中起作用的权力;不把争端列入行动议事日程的权力;形成什么能做、什么应该做的概念的概念的权力。

20世纪60、70年代,在领会这些要素及了解它们在高教系统内部和不同系统之间的区别方面取得了相当大的进展。我们已经学会怎样在一国内和各国间,在学术任务和群体的横向安排方面比较大学和学院。例如,跨国研究把讲座、系和跨学科的学院或专业分离出来,作为操作水平的三种主要组织方式,并为评价各种组织方式的优缺点提供了某种立足点。由于欧洲大陆高教系统中讲座的僵化性和讲座制带来的过高的个人影响的存在已经变得越来越明显,因此它们正在朝建立比较宽广的操作单位的方向进行改革,以此作为规模日益扩大、复杂性程度日益增加的学科领域的支承机构。我们也同样观察到,各国高教系统在如何组织本系统纵向的初级和高级工作方面有很大不同。例如,美国大学分本科生和研究生两个层次,它以一种其他许多国家不可能出现的方式把最高级的研究和训练区分出来并予以支持;而在其他国家,专门化扎根于第一层次,在第一层次之上的是不那么有意识设置的结构,因此那些大学不得不与群众性高等教育所带来的低年级的入学和选择等问题进行斗争。

在追求信念方面,我们现在比20年前更加意识到在支持学科文化和院校的同一性方面,不同国家的高教系统是何等不同。一些国家对学科放纵不管,随它们自由发展,如美国;另一些国家则对它们进行控制,如意大利。有些国家听任各

院校发展自己的个性,如英国;另一些国家则努力使它们成为一个较大的集体中的可以互相交替取代的组成部分,如法国传统上做的那样。对若干层次的合法学术权力的使用,我们现在也已相当了解,个人的、学院的、官僚的和政治的各种可能的权力组合可以经验地概括为几类权力模式。我们可以指出一种中央官僚机构与地方性和全国性学术领导组织相结合的传统欧洲模式。与此不同的是美国模式——在美国模式中,中央一级的政府官员影响较弱,学校一级的官僚和董事会权力很大,地方一级的教学人员的影响和欧洲一样尚未成为国家控制的基础。在所有这些课题方面,跨国比较扩大了我们的研究范围,拓宽了缩小高等教育效益的可能的方法的概念。

从跨国组织分析中获得的最有意义的成果,也许是认识到近代各国高教系统包含着日益扩大、复杂紊乱的任务与关系。我们看到伊斯兰教诗歌、生物气象学、林学、国际研究、法国文学、计量经济学……学科不断出现,无穷无尽。当学科发展扩大到把汽车修理、发型技术、肚皮舞跳法也包括在内时,人们并不感到吃惊。我们知道,如果大学的核心院系不允许开设某些学科的话,大学推广部门或夜校会允许开设它们;如果所有大学不允许开设它们的话,那么其他学院会开设这些新学科。一般术语也在扩大含义,从“高等教育”变成“中学后教育”。甚至在高度集权化的国家里,上述种种范围也在扩大。一些信仰共产主义的国家,如波兰,把体育学院和旅游学院也列入中学后教育。简言之,现代大学本身是一种相对开放的系统,当各种非大学部门和专科学校发展起来时,开放的范围大大扩大了,各种界线实际上变得不可能确定。现在高

等教育已经变成一个几乎是无限制的系统。

为了寻求这一复杂系统的比较重要的关节,我们可以探讨三个问题:使这样多的学科共存和相互联系的主要途径是什么?从整个高等教育系统来看,它运转的结果是什么?这一系统经历变革后带来的结果是什么?简言之,我们可以对高等教育系统的组成、协调和变化进行研究。高等教育系统的组成具有头等重要的地位,因为在这一系统的逻辑中它首先出现。

总体矩阵(The Master Matrix)

大学教师的成员资格很多,因而他们受到的影响也来自不同方面。他们常常既归属于一门学科,也归属于这一学科的一个分支学科。他们常常同时属于一门学科和一个多学科单位,如牛津大学或剑桥大学寄宿学院这样的本科生学院,或医学院和教育学院这样的多学科专业学院,或拉美研究、非洲研究这样的区域研究计划,或城市研究、环境研究这样的问题中心单位。学者们属于一门学科,又属于更广泛的学术专业。他们既归属于一所特定的大学或学院,同时也归属于全国整个高等教育系统。大学教师们被卷入各种各样的矩阵,多种成员资格决定他们的工作,号召他们的忠诚,分配他们的权力。各种矩阵的中心,是学术工作这一最普遍的事实:学者们同时归属于一门学科、一个研究领域和一个事业单位、一所特定的大学或学院。

这两种主要的组织模式相互交叉。一所大学或学院集结了某些学科的一些成员,即一些物理学家、经济学家和历史学家等。它把各门学科的一些小块联系在一起,同时把各学科割裂成一小块一小块,如把物理学家分散在许多地方,使他们都成为某地方的工作者。事业单位的组织模式很明显跨越了学科的界线。反过来,学科则是沿着明确的专业路线组织起来的具有共同义务和标志的一个点。但它也具有综合性,这表现在它组织起了一个全国性甚至国际性的行会式的共同利益集团。我们可以把它的成员看做是“分配”到各事业单位去的专家。学科把一个事业单位的某些部分与其他事业单位的相同部分联系起来,同时则把各院校分裂开了。正如人们所广泛注意到的,地方性的人已成为世界性的人,学者们越来越多地接受国内外同行的更广泛的准则和兴趣。结果一种国民高等教育系统可以看做是一组学科和专业,就像是看做是一组大学和学院一样。

这两条成员资格线的交叉就是高等教育系统的总体矩阵。高等教育的基本特点主要表现在这里,因为在别的地方找不到具有同样范围和强度的学科和事业单位组成的矩阵。和它最接近的是独立的研究所和企业的研究与开发实验室,它们的职工都是倾向于他们专门学科的受过大学教育的专家。在这方面,高等教育和初等教育、中等教育都很不相同。初等教育和中等教育在学科方面不承担义务,也缺乏相关的酬劳;而在高等教育,这种义务和酬劳对各院校和国家高教系统影响很大。初等和中等教育更加受制于地方的结构和全国性的文化。

高等教育的矩阵并非到处都是一样的。学科和事业单位

的相对重要性在各国高教系统内部和相互之间有一定差别。差别的根源是重研究轻教学。自 19 世纪早期以来,德国高教系统以研究占主导地位,这种状况意味着近代德国大学“重视学科标准几乎到了排斥学院标准的程度”。根据不完全的比较,英国大学由于受牛津大学、剑桥大学把跨学科学院的成员资格放在首位,并把注意力集中在本科生教学这种模式的影响,教师不得不忙于实现院校的任务和价值观。和德国的模式形成鲜明的对比,很多发展中国家如尼日利亚的大学,由于科研经费很少,对学者的学术造诣酬劳不多,因而怀有强烈的动机去取悦于那些从院校内外控制院校的人们。

在美国高等教育系统内部,研究性大学极其重视专业和专业中的公认的成就,具有学科中心和教授起主导作用这两个特征。相比之下,社区学院着重教学,排斥研究,专业联系较松,讲师可能教授社会学的全部内容而不是其中的一部分,同时也教人类学和心理学;在各学院中,主要是行政人员和学生起主导作用。

从根本上说,高等教育需要的是:学科全力以赴从事学术研究,大学和学院集中力量从事教学和传播知识。如果教学不再成为必要的话,高等教育领域可能就会停办院校,把每个学科集中在少数主要的学科点,就像法国研究院的结构,研究工作与大学分开,放在若干研究所里进行。坚持要求更广泛地分配专家,促使学科专家到有学科的地方去的正是教学。如果研究成为不再必需的话,那么高等教育中的学科门数就会减少,一般性的主修科目就会增加,在分科制的高等教育系统中以教学为中心的那些院校里就可以部分地看到这种情况。

差别的另一根源是重视普通教育或自由教育而轻视专业教育。例如,美国独立的文理学院与大学相比,学科的重要性相对减少,并促使教授更倾向于以院校为中心。在美国的研究生大学中,与研究生阶段相比,本科生阶段比较倾向于以院校为中心,很明显的是,本科生的招生由代表院校的招生机构和各种委员会负责进行,而研究生阶段的招生主要由各系和各研究生院自己负责。

但从这些差异中,我们可以辨别出一种基本趋势:随着高深知识的领域和生产知识的群体之数目的增加,高等教育逐渐采取了这种总体矩阵的方式。由于学科数目在不断上升,各学科和各院校以一种更为复杂的组织方式相互交错,因此,要对矩阵组织进行分析,就是要对现代高等教育中那些令人困惑的复杂结构的结合点进行剖析。强调矩阵的概念,就是要坚持把学科作为企业来进行分析,它们既有个性,也有共性。

由于学科和事业单位在大学和学院的基层单位汇合,因此,一个系或一个讲座同时既是一门学科的一只胳膊,也是一个事业单位的一个组成部分。系或讲座正是从这种结合中汲取力量的。因此,这些极其重要的单位可以被看做是一种组织基础,这一点在研究文献中已广泛提及。我们可以把这种单位称为重在基础的组织。在这种组织内,教学事业中的每个学科(或跨学科)单位在第一线任务方面都具有不证自明的重要性。当每个单位都在这个组织内或在“自己的”学术领域中变得有权威时,它们就获得了不同的特殊地位。此外,权威性的程度自然也是各不相同的:在各国不同的高等教育系统中,先进国家的高等教育系统的权威性较高;在分类的高等教

育系统中的各种类型的高等院校之间,集中力量从事较高水平知识研究与教学的那类院校权威性较高;在大学和学院中的各学科之间,知识最丰富、最深奥、最有组织的学科权威性较高。

官僚模式和其他可供选择的模式

在范围较大的州、地区和国家高等教育系统中,学科和事业单位以及有关人员是如何联系在一起并相互协调的呢?很清楚,它们不是以各种单纯的模式联系起来的,而且不同地方情况肯定有所不同。总体矩阵给人们带来了令人困惑的复杂性,因为假如一个较大的高等教育系统是一组学科和一些事业单位根据不同的轴进行运转的话,那么谁是明显的负责人?曾被创造性运用于高等学校的“松散联结”(loose coupling)的概念有必要扩大其运用范围,以便使我们从一般所理解的组织设想中脱离出来。在这方面,集中研究政治活动与市场机制的政治经济学对我们的分析提供了帮助。

高等教育中的国家权力分成政治的形式和官僚的形式。反过来,市场形式在各国高等教育系统中都有,但在消费者市场、内部劳动力市场和院校市场(在院校市场中,各院校自愿根据声望的基础而不是货币交换的基础进行竞争、合作和仿效)这些不同类型的市场中,其作用大小很不相同。此外还有必要加上专业寡头组织作为国家对高教系统进行一体化的一个基本形式,因为无论从意大利到瑞典,还是从墨西哥到日

本,许多国家的研究都表明,无论在国家一级还是地方一级,教授们在利用他们长期以来所形成的影响机制方面,具有一股强大的、常常起主导作用的力量。协调工作现在也更为复杂,远远不只是协调和规划人员把眼睛盯在国家分配和监督的正规渠道时所见到的那种情景。行动的协调是根据多种不同的、混合的渠道进行的。认识被称为政治的、官僚的、专业的和市场的四种一般协调类型,只是我们掌握一种有用的分析理解的开始。

所有这些把行动者和行动联系起来的主要途径,在近几十年中似乎都扩大了。官僚工具所起的作用比起 25 年前更显著,这在不同规模的高教系统中都是如此。官僚人员增多了,教育行政当局的管辖权扩大了,行政管理的层次也有所增加,这在国家一级、区域一级和地方一级都是如此。各种官僚化的规定多得数不胜数,行政管理人員趋向更专门化,分配和监督的工作也更专业化。官僚机构似乎变得更有权力,行事也更独断。然而,政治的协调模式也加强了,把高等教育作为政治问题来对待的范围也大大扩大。这首先是受到了 20 世纪 60 年代的激烈的学生运动的影响,但从长远看则是因为经过扩大和充实,高等教育系统所占用的经费越来越多,以及公众要求受高等教育的呼声越来越强烈,从而引起各方注意的缘故。立法委员会、执行机构的高级官员、法院和各党派这些正规的政治渠道,现在越来越多地卷入了高等教育领域。高等学校的教授们也参加了集体的讨价还价或者组织集团进行游说活动。学校内部的利益集团大大增加,并加强了它们自己的组织和代表性。外部利益集团对高等学校也给予更多注意,并在高等教育的政府决策中向正式参与的“集团合作主

义”模式发展。

在国家的协调和地方的控制中,教授们也并未被撇在一旁。学科专门知识到处推动地方群体实行自治。这些群体的影响沿学科和事业单位的双重路线向上扩展,这样一种基础的影响来源,其重要性与日俱增。同时,在更高层次具有管辖权的学院团体长期以来也在扩展——各种研究委员会就是最明显的例子,它们沿着学科路线不断发展;各种全国性的大学校长和副校长组织作为地方院校的代表发展起来了;各学科协会的领导机关的工作也摆脱了业余性,向专业化和官僚化方向发展。尽管在20世纪60年代高级教授在许多国家都明显地失去了他们的权力,但从总体上看,教授会却继续在各国高等教育系统的一体中加深和扩大他们的参与程度。官僚和政治渠道影响的不断扩大,逐渐促使教授们和有关人员作出反应,而专业知识在这里总是起着强有力的影响。知识就是力量,这一点在这里比在其他地方表现得更加突出。

最后是对各国高等教育系统中的各种市场调节途径进行研究分析,不管这些高等教育系统规模大小如何,是集权化的还是分权式的,随着成员数目的增加和任务的增多,市场调节的作用也在扩大。消费市场到处都在起作用,即使在国家影响最大的高等教育系统中,也存在着某种消费者的选择权。当然,在各种课程、系、学科、院校甚至国家限制较松的高教系统中,存在着更多的选择权。任何地方都存在着强有力的作为入学人数预算基础的潜在消费市场。这种共同实践使一种招生经济(enrollment economy)制度化,它在很大程度上限制了政治家、行政官员和教授作出决定的自由。于是,编制预算的问题变成寻找一种能吸引足够的学生的经费分配方法。在高

等院校——无论从单独看还是从集体看——面临着越来越少的学生人数时,对顾客的这种潜在的依赖就变得极其明显。因此,什么东西都可以高价出售,包括终身职称,因为入学人数方面的变化导致“财政急需”,从而改变了办学的某些根本原则。的确,各种形式的消费市场共同协调学术结构和办学实践,如调整经费分配,改变人员委派和各院校的各自位置。

内部的劳动市场也到处都在起作用,各学科,甚至学科和专业领域中的专业方向,都使内部劳动市场的分化更为突出。大学要找的不是一名笼统的学者,而是一名物理学家或历史学家,更进一步地说,要找的是适合当地当时需要的某一方面的物理学家或历史学家。从劳动力方面来看,总是存在着某种选择,因为不管什么地方,国家分配有关人员担任各种学术职务的做法不可能如此完善,以致排除了院系和行政官员的选择机会。不过,在选择的程度和范围方面存在着很大差别,因此,劳动市场本身对人员调节也有所贡献。这种市场联结形式还可能为许多条件所左右:牢固的政权控制(如在前苏联),但也包括依靠统一的国家准则和规范严格禁止学术劳动的流动(如在法国),高级学者对低级学者和高级学生的严格控制(如意大利),在特定机构终身工作的文化传统(如日本)等等,都是起影响作用的条件。英国、加拿大和澳大利亚的高等教育系统允许一定程度的人员流动,各院校自己聘用人员,重视以个人成就作为基础来逐渐提高整体的声望。在各种专职人员占绝对主要成分的各国高等教育系统中,美国是一个学术劳动力流动的极端例子,即使在经济萧条或大学教师“过剩”严重打击年轻教师的就业市场时,它也是如此。

像高质量的研究这类职能,主要是依靠市场运行的方式

来发挥作用的。比较社会学中最有力的假设,一直是约瑟夫·本·大卫(Joseph Ben David)和亚伯拉罕·齐劳佐沃(Abraham Zloczower)1962年提出的假设:在规模较大的高教系统中,分权且具有竞争性的高教系统比集权且不具有竞争性的高教系统更有益于科学进步。这主要是由于前者能为有才能的学者——尤其是青年学者——提供机会,使他们能从很少有吸引力的环境转到比较有吸引力的环境中去施展他们的才华。

院校市场是指各院校单位之间的相互作用。在这方面,声望似乎是交换的主要商品;相对的声望不仅影响消费者和工作人员的判断,同时还对院校的行动起主导作用。得到高度评价的院校立于整个结构之顶,它们常常引起强大的学术潮流,致使其他院校纷纷仿效它们,走它们的办学之路。在竞争性较强的高等教育系统中,各院校还努力在消费市场中开辟一块受保护的自留地,以确保自己拥有一种较为有利的招生经济。

很明显,我们现在可以探讨各种类型的高等院校是怎样产生、发展并对“市场失灵”和“国家失败”作出反应的。由国家提供经费的那类高等院校,常常因为私立高等院校不能提供足够的教育机会,不能提供教育费用较低的教育和世俗教育而得到发展。反过来,私立高等院校则常常因为公立高等院校不能提供高质量的教育,不能提供优越的学习条件和宗教教育而得以发展。拉丁美洲现在是公、私高等教育的实验室,在私立高等教育部门,有些高等学校在学术上比较优秀,有些则比较大众化,还有些宗教教育比较强,并常常逃避政治化。当国立高等教育系统不断受到要求“更多、更好”的教育压力时,在一种任务结构简单的高教系统中就有可能产生

分化,私立高等学校在提供教育方面就会获得一个很大的剩余市场。如果公立院校提供“较好”的教育,在提供更多的教育方面,它们就会变得保守顽固,教育的扩张任务很大一部分就可能流入剩余市场。如果公立院校提供“较多”的教育,剩余的院校市场就会回荡着要求享受较好的教育的呼声。如果公立高等学校既不提供较好的教育,也不提供较多的教育,政府官员以及大量的消费者和工作人员就有可能依赖在剩余市场竞争的新老院校。因此在各种类型的高等院校之间,各所院校之间形成一个院校市场的各种行动之间的相互作用,是推动现代高等教育系统内部分化的一种重要动力。

各国高等教育系统的协调和一体化变得越来越复杂了。在高等教育系统内部,产生这种复杂性的根本原因是高等学校承担的任务和有关群体的日益复杂性。这种复杂性的核心是学科和事业单位的矩阵。随着学科分化增多,它们伸出了复杂性的一轴;随着新院校的出现,它们伸出了另外一轴。因为这两方面相互交叉,所以高等教育的组成部分及其相互之间的关系,就以很快的速率产生。5 门学科、5 所院校就产生了 25 个交叉点,双方各加上 5——10 门学科、10 所院校——就产生了 100 个交叉点。即使考虑到在各类院校中可能都只拥有部分学科而不是全部学科这一现象,总体矩阵在工作、信念和权力结构方面仍然按指数发展。

变革：运动中的矩阵

变革是社会科学中最难对付的课题。它既可以指简单的重复、同类单位的增加，也可指发生革命和急剧变化。在寻找不同院校的变革原因时，人们常常陷于复杂的历史事物的困境之中，常常会为特殊的条件和表面上以偶然的，因而无法预料的方式汇合和分离的种种趋势所困惑。正如哈罗德·珀金在第一章中所指出的，历史分析在寻找普遍规律方面、在系统掌握联系方面是软弱无力的。然而，历史学家也和其他社会科学家一样，要超越事实和特殊性去进行解释。所有人都对某种程度的决定论、某些规律性的陈述感兴趣。如果理解过去有助于我们理解现在，且过去和现在都为我们提供某些未来的指导，那么，我们就意味着承认存在规律性的东西，存在着重复的现象，也意味着一个时期的抑制因素限制，甚至决定另一个时期的事件。从某种意义上说，组织的分析就深深地卷入了这类探索之中。在着眼于我们称之为组织结构的同时，组织的分析者坚信这些结构在历史上存在，并对当代事件有影响。然而，组织的分析历史上做得很少，很少有人对长期的发展进行过系统的研究。

我们有必要从高等教育系统的结构和信念是怎样限制和引起变革的问题入手，来研究高等教育系统中的变革。正如玛格丽特·阿切尔指出的：“一旦一种既定形态的教育得以存在，它就会对未来教育的变革产生影响。”这种内部派的理论

可以分为两种分析方法：①寻求对当代种种教育形态的历史解释；②试图把变革与现有高教系统的性质联系起来。

要对当代各种教育形态作出解释，可以仅仅去回顾历史，找出关键性的时期和条件。这种方法常常具有民族学的性质，它在很大程度上是归纳性的。

另一种分析表明，高等教育中主要类型高等院校的发展，可以通过先从理论上推导什么可能发生，然后确定实际发生了什么，什么样的院校反应没有发生，并对有关问题作出解释。在研究 20 世纪 50、60 年代加州高等教育的扩张时，尼尔·斯梅尔瑟(Neil smelser)假设了六种类型的结构调整，并注意到有几种结构出现了，而另一些则没有出现，然后他认为那些没有出现的反应就是产生不满和冲突的原因。这种研究变革的系统化方法在强调院校反应方面特别有益。即使背景是具有很大限制作用的，分析者仍然提出了在某种程度上可供思考的选择方式。

当我们从古至今研究组织类型和形态的延续时，我们就面临着早期确立的形态是怎样制约后来那些形态的问题，正如我们看到早在 600 年前创建的牛津、剑桥如何对 19 世纪创建的其他大学，或东京大学如何对日本高等教育现代化过程中出现的其他高等院校产生重大影响时一样。根据前驱的模式来解释以后各种院校类型、它们的实践和信念，是组织观点中运用历史分析的一种正确可取的方法。

最后，如果我们总结一下前面有关高等教育矩阵组成的讨论的话，我们所看到的系统往往具有下列特征：它相对来说是以基层为主的(bottom - heavy)，因为大量的思想群体是在基层工作水平上占有权力位置的；它是多方协调的(multicoor-

dinated),因为各级行政管理层次和基层工作层次的许多群体都使用不同形式的权力,而且一体化行动的范围从政治命令到市场调节都有;在承担知识任务方面,高等教育系统的界线十分模糊,实际上是无限限制性的;结构的支柱是学科和事业单位的庞大的总体矩阵。这些特征促使产生下列类型的变革:

(1) 基层革新。思维模式和具体思想的创新与传播同有关的活动一起,是在包含该学科和专业的系和学院的工作中制度化的。在学者们认为可以立足的学术新思想领域,学术事业以一种自我推动——至少是内部引导——的方式前进:生物化学比种族研究容易确立其地位,计算机科学则比城市研究更容易确立其地位。这种基础的变革形式被许多人忽视了,虽然它不会形成全球规模,不会改变整个高教系统的结构特征,但在一种以基层为主的学科和事业单位的矩阵中,基层革新是一种关键的变革形式。

(2) 通过劝说进行的革新(*innovation by persuasion*)。高教系统上层机构发起的改革,通常需要得到下层利益集团的支持,这种现象比其他任何领域都更为突出。由于权力的类型和份额的分散性特点,加上权威人士常常在基层或中层机构中工作,因此,上层人物通常必须与地位同等的人协商,建立内部的联合阵线,以贯彻他们的旨意甚至“命令”。处于基层的思想群体在贯彻执行政策和改革中是关键参与者。

(3) 渐进的变革。由于高教系统的任务和权力相当分散,因此全面的变革一般很难进行。系统越是先进,越有可能出现下列情况,即“任何需要组织的协调努力才能着手进行的工作都很难着手进行,而任何需要组织的协调努力才能停止进行的工作都很难停止进行”,尽管管理的工具和理论都在发

展。学术改革方面一个主要的错误想法——对民主制国家高教系统来说尤其如此——就是认为通过制定系统的计划及依靠中央法令就可以取得很大的效果。这种大规模的改革偶尔也产生,有的甚至取得了成功,但更有特色的改革源流是从无计划的行动中产生的点点滴滴的变革。当然,在独裁制和极权制统治下的高教系统中,允许在较大范围内采取较多的自上而下的控制措施。但即使如此,观察家们仍然报告说,适应需要的行动明显地是通过小步骤的措施,而不是大规模的行动来进行的。渐进的适应是变革的普遍形式。

我们还可以指出,惰性随规模的增加而增加。一所大学比一个系更难发生变革;一国的高教系统比一所大学更难发生变革。这样我们就面临了规划的困境:在改革的名义下,规划者创造出系统,但他们带来了更大的惰性及大量的僵化事物,从而削弱了大学和系的灵活反应的能力。

(4) 边界渗透变革(boundary-leaking change)。总体矩阵确保越界角色(boundary-spanning roles)分散在各大学或学院的不同基层工作单位。组织中的边界通常限制在那些专门与环境发生联系的单位,如大学中的招生办公室、公共关系处、助学金和合同鉴定办公室。但是学术中的边界角色遍布整个结构,因为基础学科和专业学院的边界角色,可能与一个更大系统内外的同类角色建立联系。教授们关注着校外自己领域的进展情况;他们从事信息控制工作;他们与其他群体进行交流;他们在内部和外部之间开展联系,进行协调。因此,通往外部的桥梁有很多。变革往往就是静悄悄地、很少为人注意地穿过这些桥梁而产生的。

(5) 无形的变革。知识作为一种材料、一种产品,尤其是

作为一种过程来说是无形的。发展思想(如研究中)、传播思想(如教学中)、吸收思想(如学习中)都很难直接在它们发生时看得见并作出评价。当然,教授和行政官员都在这些活动上留下脚印,或尽他们所能为这些活动提供外部的标示物:关于研究的报告表明研究活动产生了什么结果;教科书、考试、课程成绩甚至证书都明确代表了教学中发生的事。但是,许多东西是难以捉摸或难以评价的。由于基础的学术工作多种多样,神秘奥妙,并越来越受到各级组织层次的保护,因此,它们显得特别模糊。从高教系统的顶部或外部,甚至从内部都很难感知什么是恒定不变的,什么是在变化的。工作实体的相对不可见性,可能是认识学术系统内所发生的事的困难的核心。

矩阵是这样运动的:它依靠许多基层的创新;依靠劝说和自愿而不是命令进行的创新;依靠渐进的而不是全面的革新;依靠静悄悄地渗透院校边界的变革。矩阵运动常常以无形的方式进行。矩阵的这些运动趋势源于人们普遍接受的、持久的高教系统的工作、信念和权力结构,源于围绕学科和院校形成的高教系统的基本组成成分,以及依靠各种手段对高教系统进行的协调。就高教系统的变革模式与社会其他部门的变革模式有所不同这一点说,高教系统的这些发展趋势有助于阐明高等教育的固有特征。

组织观点的必要性

一种强有力的组织的观点在社会科学领域是跨学科性的。社会学家、政治学家、经济学家、心理学家、人类学家及企业管理和政府机构的分析家们都纷纷撰文阐述组织的理论,这决非偶然。甚至历史学家也在研究某些组织和部门的发展史。作为一种一般的方法,组织的观点颇受人们青睐。尽管它有自己的特殊性,有自己的某些隔行难懂的语言并正在形成自己的亚文化,它却很容易汇入人类广阔的思想之流。本章所探讨的高等教育的组织的观点,自然与其他章节的历史的观点、政治的观点、经济的观点、科学的观点等相辅相成。

从组织的角度对中学后教育进行分析,涉及面是很广的。它不但要对从教室、实验室到教育部、立法机构和各级教育机构所进行的活动作出分析,还要考虑各部分的相互联系,找出因果关系。它所涉及的研究对象几乎包括所有的高等学校、所有的高层次的知识领域。此外,学科之间、事业单位之间跨单位、跨地区、跨国界的功能联系,各国间学术形态和思想的相互影响和交流,也是高等教育组织的观点所要探讨的问题。

从组织的观点出发,我们可以宣称高等教育具有一种本质特性。要认识这种特性,我们可以先从为各学术群体所承认的一门门学科出发,然后进一步追溯到围绕这一门门学科发展起来的集工作、信念和权力各种形态于一体的综合机构。

各门学科是跨时间和跨空间的,而存在于综合机构中的工作、信念和权力形态也有自己特殊的表现形式。要围绕多种多样的学科进行组织,就需要有一种特殊的工作结构,而这种结构在社会其他部门是几乎不存在的。在这里,学科是一块试金石。反过来,强调学科的观点,以及调强学术专业的研究自由和教学自由,这本身就说明高等教育系统本身具有一种特殊的核心信念结构,而这种信念结构在其他地方是很少见到的。此外,在高等教育中,集体的自主和个人的选择备受推崇。由于个人和院系享有很大的权力,这两种权力又结合起来以一种行会式的权力形式存在,并与官僚和政治的权力控制形式交织在一起,因此,高等教育系统中就形成了一种独特的权力结构,这种结构只有在那些从事高水平的教育工作,且其行为方式与高等院校部分类似的“非教育”部门中才存在。

上述三个特征或因素尽管在某些方面因地而异,却都统一在各国高等教育系统中。而高等教育系统的所有其他方面都完全受其他条件制约。从组织的观点来看,要认识高等教育系统的本质特征,就是要深入研究高等教育系统的上述三个因素或方面,掌握它们之间的本质联系。此外,我们必须认识到,高等教育组织的核心,是各门学科和各个事业单位之间形成的相互交织的矩阵,这种矩阵把原来规模较大的系统转变为成千上万个相互联系的交叉点(这些交叉点为各个追求自主且有独特思想风格的思想家集团所占据)。高等教育中的工作正是在这些交叉点上完成的,学科和事业单位的生产力也是在这些交叉点中汇聚的。这方面的研究有待我们进一步深入,我相信我们在这方面能取得更丰硕的成果。

(徐辉译)

第五章 地位的分析

马丁·屈罗

对高等教育分层的研究不是一门学科,而是一种观点。它不像高等教育经济学,也不同于高等教育社会学,而是对高等教育规模和等级的含义进行研究。通过这种观点,我们可以对普遍存在的根据名望、财富、权力或其中几部分的结合,以及根据其他评定地位的标准,把高等院校分级或分等的现象进行论述。

这一观点的最大用处不是对高等院校进行类别说明,而是对高等院校的变革方式进行探讨,是教育生理学而不是教育解剖学。鉴于长期以来世界范围内高等院校地位层次的稳定性,看起来这种观点有点自相矛盾。但是,应该看到,这种稳定性本身就是教育和社会一系列能动力量发挥作用的结果,对高等院校分层的研究可以说明这一结果。

要想阐明跨国的高等教育分层现象,人们必须全面了解国内外高等教育系统的主要趋向和模式。说明这一趋向和模式的时候,我们可能忽略各国高等教育系统及其各个部门的特性,并有可能忽略独特的历史事件或环境所造成的内部等级差别。

我们认为学院和大学的声望与社会分层有密切的联系,即学院和大学对社会上至少一部分人的工作位置起很大作

用。不过,本章的重点不是高等教育对社会分层的作用,而是高等教育本身作为一个分层的高等院校系统,如何正式或非正式地按照各种各样的地位、名望、财富、权力以及影响进行分等。

在每个国家里,学院和大学的地位都多种多样,有的世界闻名,而有的则鲜为人知。这些等级体系的形状各不相同。一种比较典型的形状是日本的陡峭金字塔形,其塔顶是东京大学,稍低一些是京都大学、名古屋大学、一些老牌的私立大学和其余的国立大学,再下面的是大量的地方公立院校和一般的私立院校。日本的体系同联邦德国的比较平坦的等级成为鲜明对照,在联邦德国,所有领域都没有一所院校独占鳌头,但它的高等院校也有第二层,即技术学院。

分层的观点可以使我们提出以下一些问题:

(1) 为什么院校的等级能跨越时间和空间保持稳定?如何说明高等教育系统中院校等级的这一相对稳定性?

(2) 如果高等院校的地位同它们的社会职能和教育职能有联系的话,这种联系是什么?

(3) 当资源迅速增长或相对稳定或紧缩和削减时,对院校地位的变化有何影响?

(4) 西方国家中日益强大的要求平等的压力,是使高等院校之间更平等了,还是使现有院校之间的不平等更稳定甚至更突出了?

(5) 高等院校之间、各系之间和各类人员之间等的分层方式和后果是什么?

(6) 与高等教育有关的政策,如何影响它的分层体系的形状和特点?政府应该奉行什么政策,应该按照什么标准制

定和选择这些政策？

(7) 高等教育的组织及其分层体系的特点,对其内部的教学和研究的质量和特点有影响吗?例如,多科学技术学院与大学交流或不交流教师及学生,会使它们的工程学科有什么差别?

正如我们已经看到的,我们是从高等院校的名望等级这个问题入手的。以前,人们把名望等级只看做是人们看待地位的一种势利观念,因而没有给予重视。但是,现在我们认识到,这种高等教育的分层观点,可以把我们迅速带到更实质的问题上,如高等教育系统的组织、高等院校的地位与职能的关系、学术的分工、院校的自治、教学人员的权力和权威,以及各种类型和等级的高等院校内的教学和研究的质量等问题,因此,对这一问题必须给予充分重视。

院校地位的几个方面

院校的地位受到客观方面和主观方面的影响。有些院校或有些种类的院校由国家指定为“优于”其他院校,表现在这样几个方面:它们有其他院校所没有的权力或特权,通常包括较多的院校自治,可以控制自己的预算,拥有授予某些学位和证书的权利;它们比其他院校有更多的资源和物质资助;它们的招生标准和学位要求一般来说也比较高。

这些都是由法律和法规规定的事情,而不一定与院校的名誉有关。在美国的加利福尼亚州的由公费资助的院校里,

大学垄断了由国家资助的研究项目,垄断了博士学位和高级专业学位的授予权。在英国,大学同多科技术学院相比,享有高度的自治权,并几乎垄断了基础研究和高级学位。在日本,国立大学明显优越于所有其他各类公立院校。在法国,大学校在人均经费和入学的严格方面所占的优势,再加上它们同政府行政机关和工商业之间的密切联系,使它们明显成为法国高等教育体系中的尖子部分。在有些国家里,政府试图缩小高等教育的尖子部分和其他部分之间的差距。例如,瑞典在 U₆₈ 研究后制定的政策,削减了该国六所大学在人均经费、录取标准、院校自治等方面优于专业学院和技术学院的特权。但是瑞典大学尚保留的研究任务和授予高级研究生学位的权力,仍使它们处在优于其他院校的地位上。

形成高等院校地位的客观方面,在很大程度上是正式法律和国家政策所起作用的结果,特别是那些把高等教育明确划分为不同部分的正式规定的作用最大,而对某一部分内的各院校之间划分界限的那些规定的作用较小。形成高等院校地位的主观方面,以声誉和名望的差别为标志,在很大程度上是各部分高等院校的内部差别问题。在美国同样也有私立院校的等级问题,这些私立院校的地位不是由政府确定的。

美国人对大学中的相对名次很感兴趣,甚至可以说是着了迷,其原因在于美国私立大学独特的重要性。其他一些国家,比较突出的是日本和巴西,也有大量私立院校,甚至也有一些相当著名的私立大学。但是与这两个国家相比,在美国,绝大部分比较有名望的大学都是私立大学,四年制的学院也是如此。在相当稳定的美国大学名次表中,前 10 所大学中有 8 所是私立的,前 25 所里约有 15 所是私立的。美国的一些名

牌大学之所以对名次高度重视,是因为美国研究性大学之间存在着激烈竞争。这种竞争来源于那些名牌私立大学所起的非常广泛的作用,以及它们对各种市场评价的依赖(实际上是为市场所左右)。这些大学在市场上的竞争对手,主要包括高质量的学生、优秀的教师和研究人员、研究资助、学术和研究成果的出版和名誉。这些大学的学者和行政人员认为,它们能否在这些市场上取得成功,将受到它们的学术地位的影响,也就是受到名次表上它占有的位置的影响。如果它们的相对声誉从短期来看能促使它们在这些市场上取得成功的话,那么从长远的观点来看,它们在上述市场上所取得的成功,特别是在竞争著名教授和学术特色的市场上所取得的成功,又将决定它们将来的声誉和地位。因此,声誉和名望就是由在上述市场中所取得的成功积累的结果,特别是在竞争学术和科学荣誉方面所取得的成功积累的结果,而成功的手段是取得第一流的学生、教职员和经费资助。美国大学的许多政策和学术决策,都是为了保持或提高它们在大学等级中的相对地位,那些处在顶部或接近顶部的公立大学也参加这种竞争。

当我们谈到一所学院或一所大学的等级的时候,我们一般是指作为一所学术机构以公认的质量和特色为基础所取得的名望和地位。我们应该对学者眼里的地位和立法人员、管理机构、学生眼里的地位进行区别。美国当前所进行的几项研究中的等级观念,是以公认的知名人物的看法为基础的,这些知名人物包括系主任、著名高级学者、熟悉情况的初级学者。此外,再加上“客观”的质量评定,如教学人员的研究成果、教师和质量(用获得奖学金的人数或获得其他学术奖励和荣誉的人数来衡量)。我们还可以增加这样一些学术

质量的指标,如图书馆的规模、预算的数额等,对私立院校来说,可以增加它的人均指数增额和来自外部的研究资助等作为指标。尽管从实际情况来看,这种等级划分在特殊情况下可能有些缺陷,然而总的来看,在一个质量指标方面等级高的名牌大学,一般来说在其他方面的指标等级也高,拉扎菲尔德(Paul Lazarsfeld)证明了指标的互换性。如果院校在不同的地位指标的等级上出现不一致,那就说明这些院校在地位方面有升降变动。例如,位于美国阳光地带(Sun Belt)的一些名牌大学,为了在名望等级上提高一步,进行了几十年的努力,最后它们或多或少取得了一些成功,这些成功主要是利用它们比较富有的条件取得的。它们收买了许多著名学者,有时甚至把其他名牌大学的整个系买过来,并用高标准的工资、研究设施、图书馆藏书、研究生资助等优惠条件来实施这一办学政策。得克萨斯和休斯敦的大学,以及其他奉行这种政策的院校,尽管还没有进入第一流的研究性大学行列,但是,实际上都是通过这种战术提高了他们的相对地位的。有些大学当前的名望等级很高,但是在工资、研究等水平上却日趋下降,形成了名望和实际的不一致,在这种情况下,人们完全可以预见在10年或20年之后,由于无力吸引或挽留各学科的学者精英,这些院校必将在名望等级上全面下降。哥伦比亚大学是这种名望下降过程的一个不幸例子,这种命运也威胁着密执安大学和其他一些受到所在州的经济衰退严重打击的大学,这些州越来越无力资助它们的大学维持第一流地位所需要的经费水平。

由于私立院校在美国大学的地位阶梯上占有或者说垄断了顶部位置,因此,这种情况对公立大学的自治,或更广泛地

说,对它们与公共资助当局的关系产生了重大影响。原因是,美国大学的激烈竞争性使得公立院校不得不向州政府提出要求,以获得像名牌私立大学所享有的同样或类似水平的资助,以及同样或类似程度的自由。规模大的州立大学,并不是总能得到它们所要求的東西,反之,近年来政府给公立高等教育提供的资源有下降的趋势,同时,国家当局正在蚕食名牌公立大学的自治权,这在世界其他地方也几乎都是如此。但是,如果不是受到哈佛大学、斯坦福大学、芝加哥大学、普林斯顿大学、耶鲁大学和麻省理工学院这些大学典范的压力,这种趋势就不会发展得这么快,走得这么远。

高等教育系统的分层

私立院校、市场调节原则和院校竞争所起的重要作用,使美国学院和大学的名望和声誉问题在美国所有高等院校的生活中占中心地位,成为指导他们制定许多政策的力量。高等教育的分层现象在其他许多国家也都存在。这些国家的高等院校,除少数例外,全部由国家经费资助,它们的高等教育系统一直是国家制定法律和政策的对象,这种情况在过去的几十年里表现得特别明显。

在所有的社会里,高等教育的分层呈现以下几种形式:

- (1) 高等教育部门的分层;
- (2) 高等教育各部门内部的分层;
- (3) 各院校内的基层单位和系的分层。

我们首先探讨高等教育中新院校的情况。这些新院校几乎都是由各先进的工业社会在 20 世纪 60 年代和 70 年代间,为了适应高等教育入学人数和费用的迅速增长的需要而建立起来的。正如我们所看到的,这 20 年里,高等教育人数的大发展大部分被传统的大学吸收了,其中一部分是通过现有大学的发展吸收的,另一部分是通过建立新的大学吸收的。然而,几乎每个西欧国家也都在它的高等教育系统中创建或扩展一种或几种新型的院校,如西德的技术学院、澳大利亚的高级教育学院、挪威的地区学院。于是每个国家都至少有三种不同类型的院校:

- (1) 第二次世界大战前的大学;
- (2) 第二次世界大战后的“新”大学;
- (3) 非大学性质的高等院校。

后一种类型可能有多种类别。前两种类型在每个国家都是在高等教育的同一部门,没有一个国家的政府对新大学和老大学进行过区分。虽然各国政府(除了美国)在有关资助、自治、管理、学生入学标准、教师工资等主要政策方面对所有的大学都一视同仁,然而总的来看,老大学总是比新大学享有更高的学术地位。其余的“非大学”部门有时可以再分为不同的类别,如多科技术学院、高级教育学院、师范学院、技术和专业学院、地区学院等。

美国与此相对应的部分是战后的“州立大学”。这些州立大学同老一代的州立大学不同,后者是在 19 世纪后半叶作为技术和农业研究中心在许多州建立起来的赠地学院,更老一些的南北战争以前模式的州立大学,则是东海岸的尖子私立大学。而第二次世界大战以后的州立大学,是通过院校的升

格发展起来的,它们的前身是 19 世纪的师范学院,到 20 世纪初成为教育学院,在 20 世纪 30 年代、40 年代和 50 年代发展成为州立学院,到 60 年代和 70 年代则成为“州立大学”的分校。虽然名称的变化只是从一个方面反映了学校性质和职能的变化,但是,这种变化至少同样反映了实现自我完善的希望、对地位的要求和它们所作出的努力。例如,美国加利福尼亚州的 19 所州立学院,现在成为最近重新命名的加利福尼亚州立大学的分校。所有这些大学都没有引人注目的研究能力,也没有授予博士学位的权力。从这个方面来看,它们非常像欧洲国家的非大学的高等教育部门,而不像第二次世界大战后这些国家建立的新大学。

第二次世界大战以后建立的新的非大学院校,无论在各国之间有哪些不同,一般来说,它们的地位都低于老大学和战后的新大学,所以高等教育按照新的成分可以划分为以下三个等级:

- (1) 第二次世界大战前的老大学;
- (2) 第二次世界大战后的新大学;
- (3) 新的非大学高等教育形式。

虽然这一等级次序看来很自然,很明显,但是我们还是可以提出这样一个问题,即为什么世界各地都是如此发展的呢?这个问题有助于说明为什么各国在建立新的高等院校方面持扩展和平等观点的人,未能实现他们打破老牌尖子大学对获得经济界和政府中重要位置的机会的垄断的希望。

高等教育的扩张、稳定、紧缩 状态与院校地位的升降

20世纪50年代、60年代和70年代前半叶,是所有工业国家的高等教育迅速发展的时期。在这一时期里,高等院校的入学人数是15年前或20年前的三倍、四倍或五倍。许多新大学建立起来了,与此同时,新的高等教育部门也纷纷出现或提高了地位。国家高等教育经费的增加甚至比高等学校入学人数的增加还要快。在高等教育大发展及学生压力和有关的政治思想影响下,为了适应新的高等教育系统,新的组织结构、管理结构和经费结构形成了。所有这些发展和变动对有关国家的高等教育的分层有什么作用呢?

20世纪50年代的著名院校仍著名,仍然被其他院校视为样板和典范,这种情况在世界各地都一样。在大部分地方,这种院校就是大学,而在大学部门内就是老牌大学。在法国,几乎不受改革触动的是尖子部分的大学校。

欧洲的新型院校,如法国的大学技术学院、联邦德国的技术学院以及美国的新建的州立学院和社区学院等,是出于多种多样的目的建立或发展起来的。这些目的主要有减轻大学的招生压力,增加无大学地区的人们接受高等教育的机会,提高现有的短期和职业高等院校的地位,提供其他教育方式,摆脱大学的讲座和学部的束缚,为系统化教学和跨学科工作提供更广阔的活动范围,等等。而比较普遍的,尽管并不总是很明确的,是建立一批与上层阶级脱离联系、更接近于劳动世界

的院校,由此形成一种对出身于工人家庭的学生更有吸引力的学术环境。

总的来说,无论出于什么动机建立起来的新的非大学高等教育系统,不管在数量上还是在地位等级上,所取得的成功都是有限的。第二次世界大战后,除了美国和日本之外,大多数国家的高等学校入学人数的增长大部分被大学吸收了,新的高等教育部门充其量只招收了 10% ~ 20% 的学生。尽管新的高等教育部门未能对大学的优势地位构成威胁,但是,对新的高等教育部门的地位的关注,确实削弱了它们对学生的吸引力。在英国,克罗斯兰于 1965 年 4 月在伍力奇多科技术学院研究所的著名讲演中,宣布建立高等教育“双重制”。他认为多科技术学院和大学之间尽管在职能上有差别,但是在地位上应该平等。为了保证地位平等,多科技术学院获得了授予学位的权力,不过,这一权力只限定在中央审定机构所批准的课程内,而且审定机构的成员主要由大学的教授和讲师组成,并把大学的标准加给了多科技术学院。在其他方面,多科技术学院获得了同大学相似的资源。虽然多科技术学院与大学的工资标准是通过不同的程序确定的,但是,他们的教职员的工资标准相当接近,甚至多科技术学院的工资标准还要高一些。总的来看,除了研究工作之外,他们之间的学生人均经费相似,录取标准、学生补助等等也相似。尽管如此,多科技术学院在吸引那些有资格进入大学的学生方面并不太成功。他们的作用仍然是接受那些想进大学而未被录取的学生,这些学生虽然不符合大学的录取标准,但是符合稍低一些的多科技术学院的录取标准。多科技术学院在保持它们自己的学术个性方面也不是很成功,通过仿效和渐变的过程,它们

的课程已更接近大学的课程了,并像大学一样大量招收社会科学、以社会科学为基础的半专业学科和文科学生,而对于它们所据以建立的理工科学生则招得很少,从而丢弃了它们的非学位性工作。多科技术学院像其他新建立的高等院校一样,在争取学术地位方面的困难是缺乏研究能力和授予高级学位的能力。研究能力对学术地位极为重要,对想获得大学地位的院校来说是一个关键问题。

英国的多科技术学院不那么具有吸引力是可以理解的,但是法国的技术大学没有能力取得更高的地位和更广泛的吸引力却令人迷惑不解。总体来看,如果其他方面是相同的话,那么,在招生方面越有选择性,其地位越高。在英国,大学和多科技术学院都具有高度的选择性,只是多科技术学院的标准比大学的标准稍低一些。在法国,正好相反,大学面临的一个关键问题是它们向所有持有中学毕业证书的人开放;而大学技术学院虽然不像大学那样通过竞争考试严格选拔学生,但也具有中等程度的选择性。布顿(Boudon)估计录取率不超过报考者的50%。此外,大学技术学院的课程是两年,而大学的课程是三至六年。大学技术学院的授课不是以毫无个性特征的大课方式进行的,而是以小组方式进行的。课程经过精心安排,有明确目的,主要是按地区或国家的经济需要决定,而不是按传统学科确定。再有,授给大学技术学院的学生奖学金比授给大学学生的多。大学技术学院的毕业生所能找到的工作同在大学读了三年、四年或五年并获得学士学位证书(licence)的学生所能找到的工作差不多,至少最初的情况是如此。

因此,根据各方面的标准,大学技术学院至少应该像大学

一样对学生有吸引力,甚至应该在学术界更有名望。但是,事实并非如此——布顿和一些人提出了很有说服力的“收益率”观点。他们认为,即使平均来看,一个学生通过在大学技术学院读书二年能够像在大学读书三年、四年或五年一样找到一份好工作,然而,学生们仍然知道(或确信)最好的工作让大学生占有了,因此,他们就像赌徒一样,抱着一种侥幸心理上大学。虽然上大学的风险大并且投资更高,但是对少数人来说,他们在工资和专业前途方面的收益可能比大学技术学院毕业生强多了。

不过,作者认为这种观点有点机械论和唯理论倾向。这种观点没有注意到两类院校的真正特点和它们所提供的经验的类型。大学技术学院除了不授予学士学位之外,还要求学生对他们将要从事的职业或专业具有明确的思想,学生必须学习严格规定的课程,包括必修课程和遵守不得缺课的规定。而法国的大学由于开放招生和纪律松弛,所吸引的许多学生都缺乏明确目标,不想刻苦学习。此外,这些学生中越来越多的人都担负了业余工作,这就使他们更不能把精力完全用在学习上了。

在法国,由于在大学之上存在着为政府和经济界的高级职位提供新成员的真正的尖子高等教育部分,由于许多研究工作都交给了大学以外的研究中心和研究所,由于开放招生,课程组织不严密,存在比较麻烦的参与制管理方法,以及由教师任命和晋升中的政治化所产生的缺陷,再加上具有中等选择性并与学生切身利益比较“相关”的大学技术学院部分的崛起,凡此种种都使大学地位变得更不稳定了。

此外,在法国、瑞典和其他一些国家,由于世界性的经济

衰退和普遍失业的原因,那些以学术价值和学校成就为立校基础的院校名望下降了,而那些可以为毕业生提供就业机会的院校的名誉在一般公众(或大学考生)的眼里却大大提高了。过去,这些名望趋向于集中,而现在趋向于分散,从而产生了高等教育各部门内的不同院校在地位上的变化。

法国的大学通过加强多样性来适应这些力量的需要。通过利用1968年改革法所赋予的自治权(尽管仍然很有限),它们奉行了不同的政策,这特别表现在课程、教学模式以及管理和参与方式方面。有一些大学现在已成为大众化大学,它们实行了高度的政治化,并开放招生、降低标准、降低地位。而另一些大学则严格限制进入它们的名列前茅的学科和专业学院的机会,这些大学几乎像大学校一样择优录取,采用高标准并强化教学。

再有,资源的日益减少使法国的大学越来越向市场方向发展,它们互相之间争学生,争研究补助,争毕业生的就业机会。其中一些大学比另一些大学更为成功。美国大学所十分熟悉的市场竞争模式,现在也被集权控制的法国大学系统采用了。

在法国和其他一些国家,这些发展打破了原来高等教育的“高贵”部门和“卑贱”部门之间的明确界限,随之而来增加了各部门内部的地位差别。政府在有关高等院校的学位授予权、自治、经费资助形式、控制方式等政策方面的正式规定的差别,使竞争保持在高等教育的各部门内部进行,并防止各部门成为单一的庞大的系统,防止它们通过市场力量和院校名牌作用实现内部分层。

在由国家资助和控制的高等教育中,国家是一所高等院

校或一个高等教育部门能否继续存在的主要决定因素。但是,正如我们已经提出的,它不是惟一的决定因素。当高等院校不具备获得名望的质量和特色时,国家也不能强行命令高等教育的各部门之间具有平等地位。不过,自第二次世界大战以来,政府就曾直接干预高等教育系统,使招生和管理民主化,增加课程与经济及个人生计的相关性,最重要的是加强了它们自己对高等教育系统的规模、形状、费用和未来方向的影响。

总的来看,中央政府的目标是引导高等教育系统降低分层体系的高度,而不是为它们创造地位升迁和变革的条件,这对高等教育的各部门或各部门内的高等院校都是相同的。要使高等院校的地位得到升迁和变革,无论国家采取什么行动,最终都要由争取著名教授和出类拔萃的年轻教师、争取研究经费、争取优秀本科生和研究生等的市场力量来决定。总的来说,国家不喜欢市场原则,因为市场的结果无法预见,它把权力交给了高等院校及其成员,或者交给了学生及其家长,而不是交给社会和国家官员。面向市场并由此面向竞争的体系很可能缺乏组织,难于控制和管理,并且看起来效率不高。当院校作出适应市场需要的决策时,政府却有可能认为这种决策不明智或太浪费,比如认为所建的系和专业与其他地方的系和专业重复等。

这些确实是学术竞争的结果,正如我们在美国看到的那样,或者像本戴维所描述的 19 世纪的德国大学那样。欧洲高等教育系统的竞争是在严密的控制下进行的,高等教育各部门内部的竞争比其各部门之间的竞争更多。这种竞争既有利于那些在地理位置、财富、图书馆、建筑、历史名望、捐赠等方

面占有某些优势的大学,也有利于那些已经在众多的学科领域名列前茅的大学。

高等教育的竞争一方面越来越导致多样化,另一方面又越来越导致同一性,这确实有些自相矛盾。一方面,由于高等教育部门内部的院校在市场竞争中取得的成果不同,同时由于地位较低的高等院校和高等教育部门在同其他院校竞争时为了在市场上获得优势所运用的“边际差别”的结果不同,就使这些院校变得越来越多样化了。另一方面,高等院校的相互竞争,以及地位较低的院校对地位较高的院校的模仿,整个高等教育系统的差别又趋向于缩小,向着名牌大学的特点和风格发展。高等院校的竞争促使第二流和第三流院校、新院校和新的高等教育部门逐渐向尖子院校的学术形式和风格、课程和办学标准方向发展,这种现象随处可见。一般说来,政府不喜欢一般院校和新院校模仿老牌尖子大学的风格和做法。政府所需要的是国家高等教育体系的更多样化,更适合职业需要的学科,新的更有效的教学模式,新的更民主的管理方式,以及新的入学渠道。他们最需要的是越来越庞大的大学系统,不喜欢所有的新学院和技术学院都去仿效大学,不喜欢这些新学院和技术学院像大学那样呈现更多的文科专业,不愿意让它们拥有大学的权利和特权,不赞成它们开展研究和研究生工作并实行自治和自我管理。

高等教育的竞争虽然受到尖子院校的优势地位的不利影响,但是这种竞争毕竟使高等院校取得了向上发展的一致性,而政府的干预则趋向于使国家高等教育系统向下取得一致,向着大型的、综合性的、以大众高等教育为特征的统一系统发展,再加上一些小型的选择性强的尖子院校作为“优秀人才中

心”，这类院校主要是那些致力于自然科学和医学的研究、研究生培养或专业训练的名牌院校。

政府与大学之间关系的发展趋势 ——澳大利亚实例

第二次世界大战以后，澳大利亚高等教育史上的一个明显趋势，就是加强对尖子大学系统的控制，把这个系统转变为由国家当局管理和控制的、统一的高等教育系统的一部分。澳大利亚高等教育的发展过程在国家权力加强控制大学，使高等教育系统合理化方面是十分典型的。瑞典、丹麦和英国在确切的步骤和次序方面有些不同。

第二次世界大战结束时，澳大利亚只有几所大学。贝桑特在谈到这一时期的情况时这样说：“这些大学很小，效率相当低，主要培养专业人员和某些高级文职人员。除了西澳大利亚大学之外，所有的大学都收学费。奖学金的数量很有限。因此，能够上大学的学生几乎全部来自父母能够付得起学费的家庭。即使不收学费，对大多数学生来说，大学也是可望而不可及的，因为只有少数学生能坚持读完高中。”

“社会几乎没有感到对大学的需要。大学对普通人来说太遥远了，这些普通人不知道大学同他们有什么相关，而大学却很愿意把这种状况继续保持下去。这种与社会隔绝的现象间接地保护了大学的自治，使大学摆脱了创立它们并为它们提供经费的国家政府的控制。”

这些“小型的”、“效率不高”的大学是受各州控制的，以州

的年度拨款、学费和捐赠作为经费来源。第二次世界大战以后,这种状况得到了改变。澳大利亚的这些大学像其他国家的大学一样,也被指望来满足社会和经济对技术人才和增加招生人数的需要,并适应社会上的经济、政治和文化的变革。澳大利亚联邦政府对这一发展和变化的反应态度是坚决的,这主要表现在以下方面:

1946年澳大利亚联邦政府提出宪法修正案,允许联邦政府为学生提供经费资助,这一修正案通过公民投票得到批准。

1950年通过一项立法,规定联邦政府为各州提供资金,帮助大学扩大活动范围。

1957年发表了一份提交给联邦政府的重要报告,该报告坚持认为,“需要为澳大利亚大学制定一项政策,以避免不必要的重复和资源的浪费”。

作为对该报告的反应,联邦政府开始根据一致同意的公式分担大学的部分经费,即提供基本建设经费的二分之一、经常费的三分之一,这种做法一直持续了17年。随后,在1974年,联邦政府承担了各州所有大学的全部经常费和基本建设费,把名义上的控制和指导责任交给了州政府。1974年,在联邦政府的坚持下,学生全部免费入学。

与此同时,在20世纪60年代,澳大利亚的高等教育系统中出现了“高级教育学院”部分。这些高级教育学院是由以前的技术学院、农业学院和其他专科学院,以及一些新建的院校发展而成的。它们起初只颁发毕业证书和学士证书,但是,从20世纪70年代开始,由于学术上的渐变过程,它们也大量开设学位课程。这些高级教育学院最初不包括师范教育课程,但是从1969年联邦政府同意为6所学院的师范教育提供经

费后,到1973年有32所师范学院被吸收进高级教育学院部分。在1963年,政府又任命了一个咨询机构向中央政府提供有关这个部分的建议。在20世纪70年代中期,由技术和继续教育学院组成的高等教育系统的第三个部分,即没有学位授予权的短期大学,得到正式承认并由联邦政府定期提供经费,此后,这个部分很快就有了自己的向中央政府提供建议的委员会。1977年,澳大利亚高等教育系统的上述三个部分的各自咨询委员会,被一个统一的第三级教育委员会所取代,在该委员会中,每个高等教育部门各设一个理事会。第三级教育委员会本身由一名主席、三个理事会的理事长和五个非学术性公职人员组成。

1979年,澳大利亚联邦政府放弃了为大学提供综合补助的原则,采用了专项补助方法。与此同时,联邦政府获得授权,可以在为特殊专业提供联邦补助方面作出决策,在这方面,联邦政府可以采纳第三级教育委员会的建议,也可以不采纳。

1981年,第三级教育委员会建议,没有得到该委员会批准的专业不仅不能得到联邦经费,而且也不能从其他来源获得经费。不过,政府至今还没有接受这项建议。这项建议的逻辑是,如果联邦政府想要全面控制高等教育,那它就不能允许建立不受其控制的新专业。此外,联邦政府已经命令停办某些大学的某些专业,并命令某些高级教育相互合并,或者同附近的大学合并。对大学自治来说,这些确实是“非常重大的发展”,是向统一的高等教育系统迈出的重要一步。这种统一的系统虽然包括一定程度的内部职能的差别,但是在教学和研究的细节方面也受到第三级教育委员会、教育部和内阁本

身等中央政府机构的操纵和控制。

上述内容表明,澳大利亚的大学在社会变迁方面有向下发展的趋势,即向着成为大众化的受控制的统一系统的普通成员方向发展。这种统一系统的成员在自由安排自己的教学和研究工作方面受到严格限制。不过,这一下降趋势还没有发展到十分严重,澳大利亚的大学还保留着许多自由。尽管发展的趋势看起来很明确,然而逆向发展的可能性仍然存在。要减少中央政府对高等教育的控制,可供选择的方法就是向分权化和地区化的方向发展,这在世界各地都一样。

大部分西欧国家都有同样的经历,只不过欧洲的尖子大学从一开始就拥有相当大的权力和名望,因而使这一过程变得更缓慢、更复杂而已。澳大利亚的进展之所以如此迅速,是因为澳大利亚的大学从一开始就规模小、势力弱,其地位是模仿英国的大学而形成的。在第二次世界大战之后的十年里,大学的规模和质量都得到了发展。随着这一发展,联邦政府对它们的控制权力也发展了。当时的学者认为,这一发展是对大学的成长和发展的支持。例如,由于联邦政府的慷慨解囊(至少最初是这样),使大学的经费趋于合理,并使它们明显摆脱了依靠学费的朝不保夕的状况,同时也摆脱了州政府的束缚。但是,所有这些最终却证明具有与当初所预言的完全不同的后果。我们最终所看到的是澳大利亚高等教育的集权化、理性化、官僚化,这肯定对高等教育内部的分层的状况有影响。由于高等教育越来越受国家控制,其分层必然将通过向下取得一致而越趋平衡。

尖子高等教育和马太效应

过去 30 年里所出现的一系列发展,威胁着大多数国家高等教育尖子部分的显赫地位。高等教育入学人数的增长,明显地扩展了大学的规模,大批出身于下层社会的学生涌进了大学,从而降低了大学学位的价值,降低了传统的教学方式的质量,加重了大学设施的负担,同时也降低了教学人员的质量。在发展迅速的这几十年里,所雇用的许多教师资格很低,这些人无论是在高等教育大发展之前还是之后,本来都不会在大学获得位置的,可是现在他们仍然留在大学教师的队伍里。

随着高等教育的大发展,许多大学呈现了大众化大学的特点。例如,它们增加了课程的种类,使课程多样化,比较注重新出现的专业性质的教育,如社会学、应用心理学、企业管理等。这些发展改变了大学在政府决策人员和一般公众眼里的形象。

在原有大学不断扩展的同时,一些新院校也建立起来了。这些新院校在经费方面一般都得到政府的慷慨支持,至少在建立之初是这样。同时,中央政府开始蚕食大学的传统的自由,自 1968 年以后更加明显。其原因有两个,一个原因是高等教育总的费用增加,另一个原因是要求在管理民主化、适应社会需要和扩大入学机会方面实行国家控制的政治压力。

所有这些趋势和力量,加上 20 世纪 70 年代末和 80 年代

初的经济紧缩等因素,威胁着大学的地位。绝对地说,这表现在社会对大学的重视方面;相对地说,表现在与其他院校的关系方面。虽然很难对大学地位的这些方面进行可靠的可比的测量(尤其是跨越时间的测量),但是,证据表明,大多数国家的出类拔萃的最有名望的大学既保持了名列前茅的地位,也保持了它们的特权和自由。其原因是,第二次世界大战以后,所有工业化国家高等教育中的大学部分都蓬勃发展,这使政府越来越难于把过去尖子大学所享有的特权和自治给予所有的大学。这就导致了比较有名望和不太有名望的大学之间的政策差别。大学教师总的来看是反对这一趋势的,其部分原因是行会忠实观念,同时也由于不知政府如何划分界限而产生的担心。在高等教育的各部门之间划分界限是一回事(例如,在多科技术学院和大学之间划分界限),而在高等教育各部门内部划分界限则是另一回事(例如,在布鲁内尔大学和牛津大学之间划分界限)。当政府认为受到保护的高等教育的“自治部分”(即大学部分)的权力过大的时候,它并不想废除大学部分的特权,而只是想缩小它的范围,由此就出现了种种困难。按照这种观点,大学的一部分,即不太有名望的部分,将进一步向公众利益负责;而名牌大学或名牌系、名牌学部或“优秀人才中心”,则继续享有以前给予整个大学部分的特权和自治。在大部分国家,这种新的政策并没有正式公布和制度化,大概永远也不会这么做。因此,所有大学在形式上都将是平等的,不过,其中的某些大学将比另一些更平等。目前,这一高等教育政策正流行于美国的一部分、欧洲各国和澳大利亚,至于这项政策是否明智,那就是另外一回事了。

国家对高等教育的干预程度,随高等教育的层次的不同

而不同。例如,在过去的十年里,各个国家的第二层院校,如英国的多科技术学院、澳大利亚的高级教育学院、挪威的地区学院、法国的大学技术学院和联邦德国的技术学院,这些院校在学术地位上的提高,都伴随着国家对其预算和专业控制的放松。由于它们的第一学位课程越来越类似于大学所提供的第一学位课程,结果它们获得了按照传统本应保留给大学的那种自由。这一发展趋势进一步缩小了各国的第二层院校与名望不太高的大学之间的差距。

鉴于第二次世界大战以来高等教育的显著发展,以及它们在办学特点和与国家关系方面的重大变化,也许需要说明的不是为什么名牌大学的地位下降了,而是为什么高等教育系统顶部的分层保持不变。这个问题的答案看来就是默顿(Robert Merton)所说的“马太效应(the Matthew Effect)”^①,用通俗的话来说是“锦上添花”、“有者越有”。具体来说,尖子院校具有强大的优势,它们为自己建立了一种“良性循环”,通过这种循环,优势又产生优势,而标志着高等院校上层地位的资源 and 活动,又大部分流向那些已经拥有大量资源和活动条件的同一院校。这种“有者越有”的势力相当强大,除了少数例外,它足以使尖子高等教育经费经受得住高等教育大发展、民主化、官僚化和政府控制的冲击。

尽管尖子大学的成员都很熟悉高等教育中马太效应的主要机制,不过,如果想弄清有关高等教育层次或体制改革的政策的话,在这里对马太效应的机制作一简要说明还是有价

^① 马太(St. Matthew)是这样说的:“对本来已经拥有的人,却还要给他,使他更为充裕;而对本来就没有多少的人,却还要从他那里拿走他所有的那一点。”

值的。

(1) 几乎世界上的所有国家,都是大学垄断了以研究为基础的研究学位,在多数国家,它们几乎垄断了基础研究。这也许是大学所拥有的最大优势。由于发现新知识,特别是自然科学知识,对促进国家的经济发展和提高国家的国际声望有着极为重要的作用(或者人们认为是这样),因此它们获得了大量的公共资助。此外,研究工作和研究设施可以吸引最有才能、最有成就、最有名望的学者和科学家,而名牌大学反过来又可以借用它们所招收的杰出学者的名望使自己更加出名。尽管在大学里,除了具有真才实学的学者和科学家之外,也有许多平庸之辈。名牌大学采用自我加强的做法,从自己的研究生院和其他名牌大学的研究生院招收教学人员。这些名牌大学为高水平的学术和研究提供了环境和设施,并借用本校最著名的研究人员的地位,使该校的行政人员也获得较高的地位,这就使招收新人员的工作变得更容易,并且提高了它们吸引研究经费的能力,也提高了它们的学术信誉和名声。

(2) 进行高水平教学和研究的院校有两个鲜明特点。第一个特点是,它们所雇用的教师和研究人员都是他们各自领域里的最高权威,政府内外的任何人都无法告诉他们教什么和怎么教,研究什么和怎么研究。第二个特点是,它的活动不是“计划性”的。为了与发现和研究的机会和结果相适应,大学必须有自主行动的自由。这种自由在尖端物理和自然科学方面最为明显。那些借用科学的名望和自由权力的所有学科,其尖端部分也都有这种自由。这两个特点,即学者对专业知识的垄断与在高级的教学和研究工作方面必不可少的内部自由,既限制了政府对课程的控制,也限制了大学工作的官僚

化。在大学里,教授对教学和研究的控制,学者对使用自己的时间和空间的控制,这种环境与非大学高等院校的活动要受到严格的管理和外部监督完全不同。

在瑞典,重大的 U₆₈ 合理化改革,不但把研究生教育和研究排除在外,而且把本科生教育转变为与职业相联系的一系列学科。院校中主要由以教学为主的教学人员授课,他们的职称与研究人员截然不同。在美国,与此类似的州立学院与公众当局的关系方面所享有的自治权也很小,例如在加利福尼亚州,政府的专项预算详细地规定了每个职位和活动,这与州提供给大学的总项拨款成为鲜明对照。与此雷同的另一个例子是英国的多科技术学院。为了与“自治的”大学部分相区别,多科技术学院部分被称为“公共的部分”。这个部分受到地方当局以及中央教育和科学部的严密控制,所开的课程需要由外部机构,即全国学位授予委员会批准。这些非大学院校的学术环境反映了外部政府机构的严密控制和操纵,即它们已经成为或将要成为实现政府目的的工具,而不再是独立于政府意图或政治目的的具有自身内在价值的院校。非尖子大学部分的这种学术环境既不能吸引最有创造力的学者和科学家,也不能吸引最优秀的学生(当然,也可能有些例外)。而没有最杰出的学者和科学家,非尖子大学部分既不能在专业知识方面领先,也不能要求得到尖子大学所享有的自治权。

(3) 为了给高级的教学和研究提供一个环境,大学必须拥有这种环境所需要的资源,如大型的图书馆和实验室——知识正是在这里发现的。总的来看,院校越有名,这些设施的规模就越大。目前,由于图书馆和实验室费用上涨得非常迅速,一些大学不得不共同使用图书馆和实验室,并共同负担有

关费用。设施本身为拥有这些设施的院校带来了名望和声誉,同时吸引了最优秀的科学家,这在前面已经谈到了。

(4) 把使用经费、研究资助和签订合同方面的自治权结合起来,可以为大学提供自由使用的经费,也就是不指定专门用途的可自由使用的经费。这些经费可由大学自己决定用于有发展前途的教学或研究工作上。由大学教师和管理人员自由使用的经费所具有的重要意义,以及这一特权对形成改革和创造性环境所可能产生的影响,无论怎样强调都不过分。实际上,如果资源全面减少,那么,大学失去可自由使用的经费对学术质量和知识创新所造成的威胁,比关闭某个系或多余部分教学人员所带来的威胁还严重。但是非大学院校的资源全都经过计划和预算,即使有计划外的经费,那也很少,这一缺陷无论在实质上还是表面上都使它们的学术环境与大学完全不同。

(5) 可自由使用的资源的一个好处是,可以聘请访问学者来讲学。实际上,“良性循环”的一个主要措施,就是保持来往于名牌大学的学者络绎不绝。这些学者之所以到名牌大学来,是因为这些大学拥有充裕的资源、研究中心,以及访问学者想拜访并与之交谈的著名学者和科学家。访问学者多种多样,有的是来教一门课程并逗留一学期或一年的高级学者;有的是来研究中心作研究助手的初级学者和科学工作者;有的是受到本国和本院校资助来提高自己的科学知识,并把名牌大学处于领先地位的思想带回本院校的国外学者和科学家。

这些访问学者既从名牌大学带走了一些经验,同时也为名牌大学带来了经验。他们常常带来一些与他们所访问的院校完全不同的思想和观点。由此,世界性的大学也就越来越

变成世界性的了。这些名牌大学没有必要再让它们的教师包揽每个学科的所有学派。在作为主人的研究性大学没有开设的或很薄弱的分支学科的最新思想方面,它们可以依靠访问学者引起各系教师和研究生的注意。

访问学者或专家还能带来比他们的专业知识和特长更有价值的东西,那就是他们没有那种在研究性大学已成为习惯势力的研究框框和分支学科的假设。访问学者不受“地盘”的限制,而本校学者则不能。各个系相当清楚地知道谁有能力解决什么课题,而这往往就决定了研究经费的分配和研究生的培养工作。虽然,各系的同行有时也进行合作,并在研究中心和大学的研究所进行跨学科的或交叉学科的研究。但是,由于访问学者只是在那里进行临时性的工作,他们不管怎么做都不一定成为该系的先例,也不会成为划分学术工作和分支学科界限的框子,因此,他们可以不必顾忌对课程和科目等的传统限定。所以,访问学者可以比该校的正式教师更容易开设跨学科和分支学科的课程。正式教师的许多时间,都用于开设本科生专业所必需的和研究生学位所必需的课程并按次序开设,而访问学者则往往不受这些束缚,可以随意开设课程和研讨课。实际上,之所以聘请访问学者,就是为了请他主持有关他所研究的专业方面的研讨课。

一方面,名牌研究性大学采用了第二流和第三流大学所不用和不能用的方式来吸引访问学者。另一方面,尖子大学的教师也常常到其他第一流大学去访学,对这些教师来说,这是一种最高级的“在职培训”方式,通过这种访学可以提高该校在其他地方的声誉。世界上第一流大学之间的著名学者和科学家的相互访学,一般来说是把名气不大的大学排除在外

的,非大学部分则完全被排除了。接待著名学者是名牌大学保持优于第二流和第三流院校地位的一个重要手段。这也是经费充足、雄心勃勃的第二流或第三流院校提高地位的途径之一,即用它的经费以优厚的条件聘用访问学者。受聘用的人可能是也可能不是他们各自学科的领先学者,但他们至少有助于改革院校过去的那种狭隘的地方性,形成一种世界性的气氛,从长远来看也有助于保持该院校在学术界的地位和声誉。

在美国和欧洲,有些大学由于无力保持全面的最高水平的教学和研究质量,因此,它们运用了这样一种策略,即把大量的资源投入一个、两个、三个或四个系,使它们至少可以同国家最好的系相匹敌。等到它们在某些领域取得了第一流地位,并因此可以把杰出的学者吸引到这些领域的时候,如果它们有雄心和必要的资源的话,它们就完全可以着手扩展它们已负盛名的系的数量或范围。

(6) 基础研究和研究生的教学工作,需要并有助于形成一种特殊的学术生活环境,包括实行高度自治、自由使用经费、交流访问学者、提供与研究有关的其他便利条件等,所有这些对世界各国大学的名望都具有关键作用。然而,这些便利条件和特权需要很大一笔经费,因此,政府极不愿意把它们扩展给非大学院校,甚至也不愿给地位较低的大学。各个学院及其代言人和工作人员不断地极力说服政府为它们提供研究设施,并请求政府的支持它们的研究工作的同时,支持它们的研究生教育和授予高级学位的工作。非大学部分的院校的许多教师,都是大学培养出来的,他们想继续进行他们以前曾在大学受过训练的那种研究工作,同时他们也需要那种比较

自由、比较活跃的学术环境。总而言之,他们知道,如果他们的院校想要升级,那就必须具备像大学一样的特点,特别是具备开展研究工作的能力和自由。这就是各国政府所普遍反对的模仿大学运动的幕后活动。

在有些国家里,支持新的非尖子部分高等教育的人求助于平等原则,他们提出这样一种观点,即这些非尖子院校部分的目的是,提供适合需要的课程并提供更民主的入学机会,因此,它们完全应该受到同尖子院校一样的待遇。尽管许多国家的政府,特别是社会主义国家的政府,已经在力所能及的范围内给新院校以等同于老大学的地位,例如,在教师工资、师生比例、人均教学费,有时也包括录取标准、补助金以及其他待遇方面的平等,然而,它们还是在研究工作和授予高级学位方面划分了界限。这样做有两个原因,一个是研究工作的费用太高,难于负担;另一个是,如果不划分界限就会妨碍新院校实现它的职业训练和增加本地区各阶层入学机会的目标。因而,高等教育各部门之间的真正平等实际上没有实现,老牌大学仍然保持着一流地位。

然而,美国以外的国家所奉行的高等教育各部分平等的原则(尤其是在工资和办学标准方面的平等原则),虽然没有为非大学部分取得真正的平等,但是确实阻止了大多数国家的非大学部分的发展。这些新院校并不那么具有吸引力,它们根本无法在招生方面同大学竞争,加上这些新院校的费用太高,在费用和办学标准上过于接近尖子大学,因此,它们不再适于作为鼓励下层劳动阶级子女入学的费用较低的高等教育部门(就像美国的社区学院那样)。在标准与机会相对立、优秀与平等相对立的环境中,政府的态度是建立一个既不影

响高等教育的传统地位等级,又有效地提供大众化高等教育的部门。

(7) 大学,尤其是名牌研究性大学,在它们的管理模式中保持了一个优势,这一优势产生于教授联合组织的传统,以及近几十年来管理权向初级教学人员的延伸。正如斯梅尔瑟所说:“学术专业在很大程度上仍然保留着‘感召’的基本性质,这种感召依靠着一种价值—义务信念,人们的动力和精力都是围绕它组织起来的。”但是这一感召的力量同作为社会控制手段的经济刺激或官僚权威和权力相比,其强弱随院校种类的不同而不同,在名牌研究性大学中这一力量更强一些:“在四年制学院和初级学院里,一般来说,对基于认识理性核心价值的感召不太信奉,这类院校更倾向于依靠官僚控制,如系主任、院长、校长的权威,把职业角色看做是一项工作而不是什么感召。”

当学部评议会和其他形式的学院自治组织内部控制力量比较薄弱的时候,外部的管理和控制就会加强。一般来说,政府对新的非尖子高等院校实行参与管理比较成功,而对大学则不太成功。例如,在芬兰的高等教育体系中,用代表制取代职业制的新管理原则,首先是在20世纪60年代和70年代创建的院校中实施的。赫尔辛基等大学仍然由内部参与和职业制控制,而新院校是通过代表制方式实行管理的。

不过,这只是程度问题。在联邦德国、法国、荷兰以及欧洲的其他国家,决心已定的政府也改变了大学的控制结构,它们的目标是采用更广泛更民主的参与形式。实际上,许多国家(在欧洲大概英国是惟一的例外)都明显地把大学控制的基础从学术专家管理的原则,转向了包括高级教学人员、初级教

学人员、行政管理人员和职员在内的大学各阶层人士参与管理的代表制原则。自系或相当于系的组织往上的大学各级管理层次,都实行了这一原则。但是,在老牌大学里,学术人员特别是正教授仍然保留了很大势力,这主要是因为它们仍然控制着研究和高级学位。

在学术控制方面的广泛的民主参与引起了政治化,而学术生活的政治化,尤其是在任命和晋升学术人员方面的政治化,必然导致学术质量的下降。布顿(Boudon)对法国大学政治化过程作了如下描述:“在1968年的改革中,改革家们试图促进学生参与大学管理的努力,不可避免地同他们的使整个大学体系民主化的愿望联系起来。首先,必须鼓励招收那些平民家庭出身的学生;其次,必须让学生参与制定与他们有关的决策……但是,学生对控制大学不怎么感兴趣,因此,最初提出参与措施的改革家们就放弃了参与而推行政治化。只要任职必须通过选举,政治化的过程就是不可避免的……”

“政治化自然要涉及教师。工会组织有时会果断地进行干预以促进初级教学人员的发展;这些工会也取得了类似于那些能够为其成员提供集体利益的‘自愿性’组织的成功……大学工会也从1968年的改革中获得了好处。由于这次改革正式推行大学政治化的改革,因此,它为政治团体的出现铺平了道路。这些团体的形成,通过‘增殖效应’(multiplier effect)加强了本来就与这些团体有联系的工会组织。”

“作为这种学校制度产物的政治化,不仅控制了大学管理机构中的选举性职位,而且往往使任命教授或初级教师职位的决策也首先以政治标准为基础,其次才考虑业务标准……这种做法所带来的一个结果是,高等院校的许多成员都把相

当大的精力用于防止或保证某一党派得到或失去该院校的席位方面,这并非言过其实。”

如果没有高于大学的尖子部分的高等教育,如果大学的著名学者和科学家不可能在大学以外进行他们的研究工作,那么,法国大学对学术标准和价值的保卫是否会更强些呢?在任何情况下,布顿所描述的过程都会出现,不过总体来说,这一过程在非尖子大学部分表现得更强烈,阻力更小。例如,在美国,教师工会化以及随之而来的在工作报酬和条件方面的集体谈判的做法,使学术组织进一步官僚化了。作为会员的盾牌和保护伞的工会,坚决要求工会会员在工作条件方面得到安全保证。它的态度导致工作角色的标准化,并用通过能力取得竞争性终身职位和晋级的做法,取代了通过资深取得总括工作保险和晋级的做法,由此进一步削弱了大学管理中的学院领导。按照斯梅尔瑟的观点,这种状况有助于说明美国高等教育工会化的不同趋势。在美国,甚至到现在也没有一所名牌研究性大学的教师团体是采用工会代表制方式的。随着那些学术专业薄弱因而地位较低的院校越来越官僚化,一般学院和初级学院教师的工会化比大学教师发展得更快更远。这主要是因为工会化是对官僚纪律和控制的集体反应。在采用工会化的地方,它本身又助长了官僚化和政治化。因此,工会化是大学官僚化的缩影。

欧洲国家的情况有些不同。在那里,教师工会长期以来就是与学院组织和自我控制同时存在的。在大多数国家里,非尖子大学部分和不出名的大学里的教师工会起着多种比较积极的作用。例如,在英国,教师工会对最近大规模削减预算的反应是,劝阻其会员在分配削减经费项目中作为大学一方

发挥其传统作用。工会把其会员定义为雇员,无论大学或其预算的状况如何,他们的工作都应受到尽可能的保护。在这方面,不出名的大学的工会做得更成功。

总的说来,非尖子大学部分的比较彻底的官僚化,以及这些院校里的工会所发挥的越来越大的作用,威胁着“感召”、学院管理和学术自由,而这些正是在学问和研究方面追求优秀的传统基础。当地位较低的院校追求这些特点的时候,教师在这个竞争和变动的过程中能成功地提高自己的地位,同时也提高学术质量,就像美国的师范学校向州立大学发展的漫长过程所表现的一样。但是,无论是在美国还是在其他国家,校内外的官僚控制、比较积极的工会工作和政治都不利于非尖子部分在提高地位方面所作的努力,而有利于研究性大学保持自己的优势,至少在研究性大学能够抵制官僚化和政治化的倾向时是如此。

对高等教育分层的态度

自第二次世界大战以来,关于政府应在高等教育方面奉行什么政策的争论,一直集中在高等教育的扩张和民主化问题上,也就是高等教育系统及其各个部门的规模和形式的问题。各国对这个被称为高等教育类型学的问题所持有的观点,大致可分为四种。这四种观点的一个方面是“多元论”对“统一论”,另一个方面是“英才论”对“平等论”。它们的关系可以从下表中看出来。

对组织高等教育体系的态度

	统一论	多元论
英才论	一	二
平等论	三	四

第一类是“英才统一论”观点,即正统的或传统的尖子主义。持这种观点的人认为,大学以外的任何其他形式的高等教育都不能授予学位,不能同大学对等或竞争。不过,他们并不一定反对不授学位的成人教育形式,如工人教育或高等职业学校等。虽然,面对着几乎所有国家都已增加了新的高等教育部门这一事实,持这种观点的大部分人都受到震动,但是,他们的观点不仅在大学还有市场,而且在许多保守的政府中也有市场。虽然这些政府不能取消新的高等教育部门,但是可以实际限制它们的发展。

第二类是“英才多元论”观点。这种观点认为高等教育的各部门应当共存,他们实际上是二元论者、三元论者等等。他们认为在高等教育地位等级中,大学应该在最上层,各部门之间应该在一些方面有一定程度的差别和不平等,如教师工资、招生标准、学位授予等方面。一些持有这种观点的人(尤其是在美国)还认为,各部门之间学生和教师应该有一定程度的流动性,这种流动应以才能和竞争为基础。

第三类是“平等统一论”观点。持这种观点的人总的来说是激进的平等主义者。他们依据政治和社会方面的理由反对高等教育的尖子部分,主张所有形式的高等教育都统一于为“人民”服务。他们坚信各种院校应该完全平等,坚决反对尖子部分的自治。他们认为要实现高等教育各个部门和各种形

式的平等和社会对它们的控制,并使其为整个社会服务,就必须充分实行高等教育“综合化”。

第四类是“平等多元论”观点。持这种观点的人赞成事实上存在的多种多样的高等教育部门,承认非大学部分到目前为止不具备进行研究生教育的资源。但是他们认为应该采取措施缩小差距,如降低大学的招生标准,逐渐使其地位与其他部分的高等院校平等。他们还认为高等教育各部门之间的工资和其他资源也应该平等。有些人希望高等教育系统变成统一的综合性的系统,它只有一个管理委员会和一份预算。虽然持这种观点的人认识到,由于研究工作和研究生教育需要很高的费用,因此这一过程是长期的而不是一朝一夕可以完成的,但是他们认为这种观点可以使他们把赞成尖子部分高等教育继续存在的现实主义态度同理想主义的平等原则统一起来。

另一些人虽然不认为高等教育各部门的合并只是一项权宜之计,但是他们仍然坚信高等教育的各部门将继续独立存在,这些部门在性质、作用和职能方面各不相同,不过在名望方面却应相同。他们坚决主张,在保持一所院校的独特性的同时,高等教育的所有方面都应该平等。非大学部分同大学相比研究工作较少或研究课题不同,与地方经济的联系更为密切,开设的技术和职业课程也较多,尽管如此,持这种观点的人仍然支持非大学部分的存在。

在美国,几乎不存在持平等统一论观点的人。由于最优秀的高等教育大部分都在私立部分,因此没有人提出完全取消私立高等教育的建议。另一方面,美国也极少有持英才统一论观点的人。这是因为多元化体系已经形成,所以没有人

建议取消非尖子院校授予学位甚至偶尔进行研究的权力。在美国,主要的争论出现在第二类和第四类之间,他们的主要分歧归结起来就是,应该保持还是缩小美国广泛多元的高等教育系统各类院校在性质和资助方面的差别。在欧洲国家,所有上述四种观点在大学和学院以及制定高等教育政策的政府机构中都有代表。

由于每个主要的工业社会都建立了一个非大学的高等教育部分,因此严格说来,英才统一论的观点是违反历史发展潮流的。在大学和政府里,那些仍然持这种观点的人,可以利用当前的经济衰退和预算削减来打击新的非传统的高等教育部分。例如,在联邦德国,一些高级教师已大胆提出关闭综合大学的建议。虽然这种建议没有被采纳,但是大学里和政府里持这种观点的人对综合大学的抵制,已经妨碍综合大学的成长和发展。在20世纪70年代,英国关闭了大量的师范学院,这些做法至少从一个方面反映了这样一种观点:即使不能完全把非大学高等教育压垮,也不能让它们消耗大学的资源。

英才多元论是美国公立高等教育中占统治地位的哲学。持这种观点的人赞成高等教育的各部门在职能和地位上有正式差别。在有些国家里,平等只是存在于思想中而不是存在于文化中,因此很难无条件地支持这种观点。在另一个在文化方面也实行平等的社会里,即澳大利亚,其高等教育的三个部分很类似于美国的加利福尼亚州和其他一些州的公立高等教育部分,因为在那里也几乎是大学垄断了研究工作和高级学位授予权。不过,这两个体系也有些差别。虽然澳大利亚的高级教育学院在招生标准、学位要求、教师工资等方面大致与大学平等,但是它们的课程或专业的审定主要依靠外部,而

大学则不是这种情况。在这方面它类似于英国的多科学技术学院。英国的多科学技术学院不授予学位的课程比较少,在这一点上澳大利亚高等教育学院又与之不同。但是,澳大利亚高级教育学院的名望等级与大学相比在有些方面是相同的。澳大利亚的技术继续教育学院类似于美国的社区学院,但是如果英国的继续教育学院能组织为一个体系并且能作为高等教育或中学后教育的一个部分的话,那么澳大利亚的技术继续教育学院则更类似于英国的继续教育学院。

无论存在什么差别,这些体系在分配不同的职能及随之而来的分配资源方面,都反映了英才多元论的观点。因此,即使高等教育的各部门边缘存在一致的地方,各部门之间的地位差别依然存在。在这方面,无论那些参与建立非大学部分并继续努力争取使其与大学在更多的方面实现平等的平等主义者怎样辩解,也无济于事。高等教育各部门之间的差别到处都受到平等主义者的抨击,比较主要的一个原因就是地位较低的院校里工人阶级和中间阶级出身的学生的比例较高。他们的观点是,如果最后不得不招收那些在历史上一直处于不利地位的群体的学生,那么不要把他们塞入第二流学校,因为对他们来说,如果不受最好的教育则毫无意义。第二流学校招收特定的阶级这种做法,使什么是最好的高等教育这个问题成为关心入学机会平等的进步主义者极为重视的中心问题。

平等主义观点有两种形式,一种是平等多元论,持这种观点的人虽然努力争取消除现有的高等教育各部门之间的差别,但是并不想取消这些部门。另一种是平等统一论观点,持这种观点的人主张取消高等教育的各个部门,而用综合大学

来代替。持平等多元论观点的人认为应该允许不同类型的高等教育部门 and 院校存在,并且这些部门和院校必须在声望和地位上绝对平等。他们一直在努力争取高等教育各部门之间在资源、工资、津贴、师生比、学位标准等各方面的平等。这些要求在美国以外的新建的非大学高等院校部分中大部分都已经实现。许多人还在继续争取高等教育各部门在研究工作中和研究生培养方面的平等,政府一般在这方面划分了界限。总的来看,争取高等教育各部门之间平等的工作,通过建立新的高等教育部门降低学术的高标准,勉强取得了一些进展。新的高等教育部门中的平等主义者,决心在学术标准和地位方面赶上老牌高等教育部分,为他们的出身于下等阶级的学生提供最好的教育。他们的决心确实阻止了整个欧洲的大众化高等教育的发展。

持第二种观点的人是平等统一论者。他们认为高等教育分成不同的部分,其本身就具有等级性。他们主张成立“综合大学”,把大学和非大学的工作在同一个机构中结合起来。正如克拉克所说:“各类院校及其教师对于平等权利的追求,学生对平等待遇和平等后果的追求,都迫使高等教育摆脱双重制、三重制和其他多重制的做法。因此各国的高等教育系统都在积极寻求消除差别的途径。”克拉克还指出:“一些国家创办现代综合大学是想做到两全其美,既允许主要部门存在差别,与此同时又要实现一种正式的平等,以消除那些令人厌恶的差别。”可是,正如克拉克所指出的,对一些国家来说,“由于比较有名望的高等教育部门反对把高等教育的所有部门都合并在一起,由于比较重视这一问题的公众和了解内幕的人看出这些部门之间事实上存在的差别并对它们作出了不同的评

价”，因此，综合大学的做法并非切实可行。鉴于联邦德国综合大学的失败和瑞典综合大学的思想，克拉克得出了这样一个结论：“由此看来，学术劳动力日益延伸和分化，要想对其进行宏观组织，首要的方法就是明确地把它们划分为各个部门。”

在解决高等教育的宏观组织这个问题上，把其分成相互独立的部门同建立综合大学并不是水火不相容的，而是可以互为补充的，正如美国的伯克利和洛杉矶加利福尼亚大学、密执安大学和威斯康星大学都是真正的综合大学，然而，在它们的正式和非正式的职能方面都与高等教育的其他部门（包括社区学院）有一致的地方。它们是面对平等主义的压力来管理其活动的多样性和等级性的。其措施是一方面防止使这些差别过于明显，另一方面使内部的大众化教育部分便于向尖子教育发展，并主要以才能为依据，这样就使其有了合法的地位。在这种大学里，本科生毕业后可以进入研究生院和专业学院，这就是上述各点的例证。

认为美国的综合大学能够继续存在并能够成功地控制其内部的复杂的紧张局面，并不等于认为其他国家的综合大学也是如此。其他国家的综合大学有的是像意大利那样产生于尖子部分高等教育的大发展，有的是像联邦德国那样完全是新建立的一种高等教育形式，无论是哪一种，这些国家的综合大学仍然存在很多弱点。尽管如此，我们仍应看到，如果这类综合大学是高等教育多样化系统的一部分而不是取而代之的话，那么，这类大学完全可以把追求优秀和实现平等的目标协调起来。这一特点不能因为遇到失败就一笔抹杀。

结 论

西方工业社会高等院校的分层,实际上反映出两种相当不同的分层原则。一种分层原则以各个院校相互竞争为基础,即各个院校通过在市场上竞争获得有助于提高学术名望的条件,如学术声誉、著名教授、研究经费、捐赠等等,从而提高院校的地位。在这种地位体系里,决定一所院校的名望和生存机会的因素,是在上述竞争市场上的成功与否,而一所院校在这些竞争市场上的成功与否,反过来又在很大程度上由过去的成功与否所决定。

在另一种地位体系里,也就是另一种分层原则,等级是由政府分配给各院校和高等教育各部门的职能、权利、特权和资源决定的。其分配方式是政府政策和其他措施的反映,而政府正是通过这些政策和措施来控制由其提供经费的院校的学术地位和生死存亡的。

一般说来,欧洲的高等院校是国家建立的,由国家决定它们是哪个高等教育部门的成员,并由国家决定高等教育各部门的相对地位。但是,任何一所具体院校的地位都是由其历史地位,它所继承的资源,如图书馆、建筑物、地理位置等以及它在竞争学者、学生和资源方面的成败情况等来决定的。在美国,私立大学的地位在很大程度上是由上述的第一种原则决定的。而美国和其他发达国家的公立大学的地位,则是由在各种学术市场上竞争的成功与否和政府政策这两个方面联

合决定的。

高等院校的分层对每个国家高等院校的数量、质量以及大学为主的研究工作的影响问题,也就是高等教育系统的规模和形式对其优秀程度的影响问题,自然导向国家对高等教育的政策问题。但是,近几十年来工业化国家所制定的高等教育政策的目的是,主要不是为了影响高等教育的质量或性质。总的来看,这些政策是由社会的、经济的、政治的力量和思想形成的,将来也完全可能被同样的力量所改变。

(张维平译)

第六章 文化的观点

托尼·比彻

文化的概念

“文化”是一个含义繁多、难下定义的词，但它似乎是我所能选用的惟一的词，因为只有它能够令人满意地把共同的思维方式与集体的行为方式联系起来。在研究以学术探索为己任的群体时，也许把哲学分析与现象调查编织在一起尤为重要。因此，我希望能够证实，在这方面的研究中，关于认识过程的思考也将和环境因素一样具有重要意义。

首先，我们应该注意“文化”这一概念所包含的一些主要成分。斯诺(C. P. Snow)^①在他的《再论两种文化》一书中，特别注意“文化”的两种不同含义：“词典中对‘文化’一词的定义是‘智力的发展，心灵的发展’；人类学家则用‘文化’这一术

^① 斯诺(C. P. Snow, 1905—1980)，英国文学评论家。1959年发表《两种文化和科学革命》(Two Cultures and Scientific Revolution)，1964年发表《再论两种文化》(Two Cultures: A Second Look)。

语表示生活在共同环境中,由共同的行为习惯、共同的理想和共同的生活方式联系在一起的人类群体。”

值得指出的是,斯诺遗漏了“文化”这个词的另一重要含意,遗漏了能够连接斯诺提出的两种含义的更为基本的意义。“文化”这一术语与它的同源词“培育、养育”(cultivation)的意义相近。而“培育”这个词又表示“培养”、“生长”和“生产”的意义。所以,我们就有了许多派生词和固定词组,如“农业”(agriculture)、“人工养殖的珍珠”(cultured Pearls)、“细菌培养”(bacterial cultures)等等。

随着“文化”这个词在这一意义上的扩展,它又具备了“受过良好的培育”的意义,如“有教养的人”(the cultivated or cultured man),即具备了本国本民族传统文学、艺术和文化知识的人,受过文明教育和优雅教育的人;也就是马修·阿诺德^①曾在他的《文化与混乱》中指出过的那种区别于野蛮人的有教养的文明人;或许还可以说就是备受学校赞美的有教养的人。“文化”的这一更为基本的含义,在这里已十分明显地与斯诺的第一个定义联系起来。

“文化”的基本意义还向另一个方向扩展,使人们重视培养社会的人的过程和形式。这样,我们就与斯诺的第二个定义相汇合了。这层含义也可以被称作支配着社会或社会群体的行为的一系列价值观念、信仰和信条。对人类学家来说,“文化”是一个具有根本性意义的概念:它包容着一个民族的传统和社会遗产,他们的习俗和业绩,他们世代相传的知识、信仰、法规及伦理道德,他们用于交际的语言符号及其共同的

^① 马修·阿诺德(M. Arnold 1822—1888),英国诗人、文学评论家和教育家。

涵义。

如果研究的命题不是一整套闭关自守与世隔绝的部落的生活方式,而是20世纪学术界群体的生活方式,内涵丰富的人类学的“文化”概念也许就不得不弱化到“隐喻”的地步。但是,我认为尽管文化的概念在社会人类学中得到了广泛的发展,广义的文化概念对于探讨高等教育领域中狭义的文化,仍然有重要的意义。

在大量的文化研究著作中,专论高等教育领域文化现象的论文却很少,影响也极小,这种看法是符合实际的。在本章的结语部分,将要涉及高等教育领域的文化问题研究未受重视的原因。当然,这里首先要集中说明文化研究的类型,并比较高等教育领域与其他领域文化的类型。

任何把高等教育整体或高等教育某些部分看做是一个文化系统的研究,至少都应找出文化系统所特有的概念、价值和活动的基本模式。达到这一目的后,就可以描述这些文化现象,进而解释它们之间的关系。不管是最一般、最粗浅的描述,还是分析性的解释,都需要某种距离感,即研究者需要有一种能后退几步,站在一定的距离之外,认清那些明显的想当然的种种假设的能力。对事物不抱想当然的态度是理解文化的重要出发点。

文化分析的理论背景可能复杂,也可能简单。有些研究者并不以框架的方式描述和分析文化,但另一些研究者在文化分析中不仅强行加进现有的概念,而且还强行加入现成的解释。当然,所有的人都希望将自己的成果建立在某种系统观察的基础上,只要有可能,就反复核对研究结果。正是这一点,使他们和其他把高等教育作为一种文化现象的人区别

开来。

有四个领域与本章讨论的问题有联系：第一个领域是对学术生活进行小说式的描述。这一类的小说家很多，但最出名的作品当推麦康姆·布莱德勃利(Malcolm Bradbury)的《历史人》(History Man)。尽管这类著作以实际经历和观察为基础，但它们至多也只能提供对现实的间接的和虚幻的想像。它们也许包含丰富的见识，并为经验性调查研究提供富有成果领域，但是严格地说，它们还不是有系统的，也不能加以证实。

第二个领域是历史和回忆录。这些研究领域也为文化分析提供正确的原始材料，但它们本身并不是文化分析。回忆录，就其性质而言，更注重个人的而不是集体的经验。除了极少的例外，高等教育史的研究是不太注意考察价值和实践问题的，然而正是这些东西形成大学生活的特殊文化。高等教育史研究关心较多的是日常学术事务的细节的编目或拟定教育改革的广泛范围。

第三类研究以强调约定俗成的东西为特征。这类研究以有意识的使命开始——为某一学派或某一类学术机构辩护。因此，从定义上看，这是具有党派性、论战性和政治性的研究。这类著作所提供的证据，也许与我们这里所讲的研究有着重要的联系，但是作品本身却缺乏形成足以使文化现象的描述被人们接受的评判所需的距离。

第四类作品着眼于向有知识的公众——包括从前的学生或现在的学生，未来的学生或者他们的家长，或者那些曾经想上大学而没有上以及至今仍对学术生活怀有兴趣的人——介绍和讲解当代高等教育。这种描述通常由当事人写，而且在很大程度上依赖他们个人的经历。正如旅游向导来到学者的

园林中,他们既有偏爱,又有成见。这类著作很少符合系统观察的要求,它们缺少理论性的内容也是可以理解的。

文化系统的原始分类

为了对数量比较少而又相当分散的有关高等教育文化研究文献草拟一个分类框架,我认为可以先把它们分为三类,尽管这三类互相重叠,缺乏明确的界限,而且还需要进一步划分成许多小类。这三类文献就是以院校为基础的研究、对教育者及他们的作用的描述以及对各学科领域的研究。这几类研究将由饶有趣味的重要实例加以说明。因此,这些实例很可能是大家熟知和一般都能得到承认的。

(1) 以院校为基础的研究。院校研究的范围越广,就越难以把高教领域视为一种单一的可以辨认的文化。因此,完全可以理解,为何从文化观点出发研究整个高等教育系统的研究很少。较为普遍的方法往往是描述性的而不是分析性的,这种方法往往采取历史的或者行政管理的态度。但是仍然有一些引人注目的研究从文化的角度考察了某个国家的高等教育。如果说,霍尔西(Halscy)和屈罗(Trow)写的《英国的学者》还不够格(因为此书更注重学者而不是学术机构),那么由泰尔科特·帕森斯(Talcott Parson)和吉拉尔德·帕拉特(Gerald Pratt)撰写的《美国的大学》至少为这一类研究提供了一个例子。

当研究的领域缩小到某些类型的院校时,就比较容易找

到合适的例子。一个明显的例子就是伯顿·克拉克关于美国安底沃克、里特和斯沃恩莫等私立大学理学院的研究。《美国的学院》一书的某些部分也属此类,其中值得注意的是由大卫·里斯曼(David Riesman)和克里斯托福·詹克斯(Christopher Jencks)合写的那一章“论美国学院的活力”。后来里斯曼与吉拉尔德·格兰特(Gerald Grant)合作,进行了一项“实验性学院的研究”,采用了比较的方法,围绕一些经过挑选的学院和人种史研究进行一般的论述。

在单所大学或学院这一层次,我们可以在大学内具体的文化气氛和外界的广泛背景之间划出一道一目了然的界线。在这一层次的研究中,经常被援引的是本森·斯奈德(Benson R. Snyder)对麻省理工学院文化和社会生活的深刻分析,题为“隐蔽课程”。最近采取这种一般研究方法的是麦尔康姆·帕莱特(malcolm R. Parlett)对美国一些私立院校的研究。

帕莱特还撰写了有关院校中下属机构层次的文化著作。他对“作为一个学习环境的系”的分析,是对这一层次进行分析研究的几部论著之一。这类论著极少,其原因也许是,人类学渗入到高等教育的一个领域,对那些把研究高等教育作为他们的合法领地的人来说,是很碍事和有威胁性的。另一个原因是,以这一层次为出发点的大多数研究工作者,后来往往发展了对某一有关学科文化的兴趣,而忽视和放弃了对某一系科生活方式的兴趣。

(2) 对学者及其作用的描述。学术界由两类人组成——教师与受教育者。这是一个使人感兴趣而又容易理解的事实。每所大学都还有一大批没有终身职称、不参加教学的研究人员,大量的行政管理人员,许多领取工资的教学辅助人

员、秘书及技术人员。在对高等院校人员的种种文化分析中，这些人一般都是得不到承认的。但是，这些支撑院校工作的人之外，高等教育中的两类主要活动者当然并不乏人注意。

到目前为止，无论从分析的广度还是从深度看，在对大学教师的研究中，令人印象最深刻的要数霍尔西和屈罗的《英国的学者》一书，虽然此书的写作背景是英国和其他国家的高等教育扩张时期，提供的是那时英国高等教育系统中学者的论述，但在今天十分不同的情况下，书中论述的有关学者的基本特征仍然是正确的。其他著作，当然只涉及比较有限的范围，但也都提供了对学者文化的补充性或确定性的证明。伯顿·克拉克的研究，对学者文化的主要尺度作了有益的论述。他的研究发表在霍尔西和屈罗的研究之前，主要集中研究北美的资料。最近，里查德·斯达特普(Richard Startup)依据他在一所英国大学中收集的资料，集中研究了学者的作用、关系以及他们所得的报酬。他还深入研究了系和学科的亚文化，并着重强调了四个系的实际活动的异同。这四个系是古典语文系、纯数学系、土木工程系和心理系。

还有一类著作主要论述学者的政治文化生活。弗朗西斯·康福德(Francis Cornford)的著名讽刺作品《微观世界的学者》，虽然不符合当代著作的经验性传统，却是此类研究的开端。贝雷(F. G. Bailey)的人类学研究(他还以地中海地区文化研究闻名于世)揭露了“学者政治的民间传统”。柯亨和马奇(Cohan and March)则采取了主要以政策研究和组织理论为基础的研究方法。他们研究的中心是美国大学校长作用的模糊性。

大学生的文化也受到了学者们的重视。在这方面作出杰

做出贡献的是霍沃德·贝克(Howard Becker)。他是一位社会学家,但他具有人类学家的研究风格。《走上陡坡》就学院的学术生活作了权威性的考察;比较早的《白衣学生》一书较为具体地集中分析了一所医学院的生活,并对影响学生的社会和文化方面的压力,也同样作了深入的分析。在大西洋的彼岸,彼得·麦里斯(Peter Marris)在其《高等教育的经验》一书中,运用了与前人不同的方法,以问卷和有组织的访问替代现场观察的方法,十分注意住校生活,但这个问题现在基本上已过时。贝克和麦里斯都把评估作为学生文化的重要问题,后来米勒和帕莱特在从学生的观点详细考察考试问题时也采纳了这个主题。在其他有关学生文化的专门研究方面,还应提到伯里斯(Bliss)和奥格伯恩(Ogborn)所著的《学生对大学本科科学教育的反应》一书。此书也是他们对科学社会学的一份贡献。

(3) 对各知识领域的研究。很多研究集中探讨的是学术生活的内容,而不是学术生活的背景。这类研究关注的主要问题既不是院校机构,也不是特定的学术人员,而是知识的一个或多个组成领域。这里需要把本章所进行的文化分析与对知识社会学作出贡献的比较理论性的研究区分开来。我认为,知识社会学的研究把知识作为商品,这种商品的交易主要或全部由永久的社会机制所决定,它的价值主要或全部由根深蒂固的社会压力所确立。研究的主要目的在于揭示这些机制和压力,并解释它们之间的相互作用。与此相反,对各知识领域的文化分析,较少地把知识作为知识来研究,而更多地去研究探求知识的人们行为习惯和生活方式。文化分析注意了解学者的信仰与实践的相互关系,努力发现这些关系如何

影响他们所进行的研究的性质,同时研究他们所进行的研究的性质怎样影响他们的信仰与实践之间的相互关系。

这一种研究方法也有广义与狭义之分。我曾说过,斯诺企图把整个学术界分为两种文化,这种做法过于简单化,不能为人们接受。盖夫和威尔逊(Gaff and Wilson)提出一种比较细致的文化分类,即分为人文学科、社会科学、自然科学和专业学科,作为调查研究的基础,并且和跨学科学位课程联系起来。他们的结论是:“各学科领域的学者教授在教育价值、教学方向和生活方式等文化问题上有重大的差别。这些差别之大足以把上述四个部分看做不同的学科文化……当然,这并不意味着这些文化之间毫无联系;实际上,每一个类别,每一个层次,都有相互重叠的领域。”

当研究集中到某些特定学科或几类学科时,我们立刻可以清楚地看到,有一个领域,即自然科学,在其他学科的研究遭忽视的情况下,已被极其彻底地进行了研究。为什么自然科学的文化分析会引起这么大的注意,而对历史、哲学、经济等学科的文化分析却这么少呢?这似乎是一个值得人们更加重视的问题。人们或许会问,这是不是一个知识社会学的问题?是不是社会或资助团体考虑到科学家与其他领域的学者的能力差异,愿为科学家提供更多的刺激?或者这只不过是研究社会学的社会学(Sociology of Sociology)的产物,就是说,在那个学科的文化内部,着眼于科学家的组织完善性、相对稳定性和比较公开化的实践,要比深入研究很多非自然科学研究领域那些难以捉摸、半私人性质的活动更能捡得好东西?

不管这些推测的答案究竟如何,在那片大体上还是荒漠的土地上,科学社会学无疑是一个可供探险的绿洲。托马斯·

库恩(Thomas Kuhn)是经常被提到的一位作家。他的巨著《科学革命的结构》发表于1962年。这部著作对把科学进步视为理性和进化的过程的正统观点提出疑问,对科学哲学和社会学的思想方法产生了巨大的影响。罗伯特·默顿(Robert Merton)以一种截然不同的思想风格,成为科学社会学的奠基人之一。迈克尔·默尔凯(Michael Mulkey)在《革新的社会过程》一书中的分析,则是运用科学社会学方法进行研究的一个例子。

一般说来,默顿学派的特点包括:对经验性的“硬科学”持偏爱态度;倾向于把所有自然科学学科合为一体,而对其内部差异不作考虑;重视科学家生活方式的某些显著特征,如成才的原因、发现的本质和与确定研究重点相联系的种种问题。惠特莱(Whitley)等人则在《科学发展的社会过程》一书中强调了“对不同科学的发展进行比较研究的必要性”,强调“必须摆脱把各类科学的认知结构都看做一元化的完全有联系的观点”。

与此类研究相比,对其他知识文化的描述就少得可怜了。在社会学方面,存在着一种被克利福德·济兹(Clifford Geertz)称为英国心理学中的原始的种族史现象,即崇拜事实。目前,从社会学角度研究社会学的著作已出版了不少,其中就有吉尼福·帕拉特(Gennifer Platt)的《社会研究的现实》一书。但据我所知,在人文学科和各种专业的广泛领域中,还没有产生大量的研究著作。这种缺乏研究的状况增加了对下一节所论述的研究的刺激。

以学科为基础研究学术文化

以上是把高等教育作为一个文化系统进行研究的总的背景。现在,我将从一般转向具体,集中说明正在进行的一项研究工作。

我目前进行的研究起因于我对斯诺《两种文化》一书中一些观点的深刻不满,同时想用克利福德·济兹提出的方法来验证这种不满的合理性。我最初注意的是,在经验的基础上,用比斯诺更精细的分析方法,探索各种学术文化之间的异同。为此,我选了六个学科作为我的出发点。这六个能提供有价值的比较分析的学科是:生物学、工程学、历史学、法学、物理学和社会学。研究刚开始,我就发现第一、第二两个学科也许过于庞大,无法妥善安排。于是,我就集中研究植物学、动物学和机械工程学。

我的计划是,至少对每个学科中的 20 位学者进行访问。访问的对象有各层次的人员,从博士生到系主任。每一学科的取样都选自英格兰大学中相当有代表性、有影响的二至三个系。作为比较,我又从大洋彼岸的美国加州大学伯克莱分校的同样科系中进行取样。

访问没有固定结构,时间在 40 分钟至 2 小时之间,平均约为 1 小时 15 分钟。总的说来,在交谈中,我一般要对来自各系的交谈者提出五类问题。第一类是关于学科特点的问题:学科的性质和内容;学科内部和外部的界限;各分支统一

的程度;与它最相近的学科;本学科在各国研究中的性质差异的程度,等等。第二类是关于认识论方面的问题:理论的作用;专门技术的重要性;量化和模式化程度;研究成果可以概括的程度;作出结论的方式以及证明和评价的术语,等等。第三类是涉及专业实践的问题:交流模式的性质;出版形式与费用;人事网络结构;竞争与优先权;剽窃和不择手段的行为;争取资助的艺术和时尚;小组协作程度;行话的使用率。第四类涉及职业模式,包括新成员的招聘和实习期;如何选择专业;新成员如何独立工作和获得终身职位;如何获得名誉;各专业间有多大流动性;在研究中是否普遍存在“期中危机”。最后一类话题,希望在不过多地涉及个人生活的前提下,了解他们参与工作的程度;了解他们认为哪些工作值得做,哪些工作不值得做;他们作为专业人员对当前社会和环境问题关心的程度;他们所受的学术训练带来的广义的益处;同事们的陈规陋习;其他五个学科专业工作者的陈规陋习,等等。

在分析 100 多人的谈话材料时,第一步的工作是对每一学科作详尽的人类文化学描述,然后我再收集交谈者对描述的反应。然而这仅仅是我为达到研究目标所做的第一步。但这第一步已揭示出多学科之间的一些重要的异同。

我在《学科文化的定义》一文中,按前面的计划进行了一些比较分析,但只考察异同而不探究为什么会产生这些异同。文章指出,某些科学社会学家把物理学、生物学和机械工程学视为可比的学科,这是对这三门学科的特征的严重歪曲;同时指出斯诺曾把历史学、社会学和法律学视为自然的伙伴,这是错误的。我认为,在某些重要方面,就我所选的六个学科而言,生物学(严格地说,是植物学与动物学)和历史学才是最可

比的学科。

我早年所写的论文中有三点与本章的论点有联系。第一,基本资料的价值在某些方面显然是有局限性的。只听取某一学科中的二三十个人的看法,很容易产生对该学科文化的片面认识或者偏见。理想的做法是,研究的结果应受到其他人的进一步证实,而且这些证实应出自未被取样的系。不管怎么说,早先的研究所使用的方法,完全依赖言词的证据,而未充分运用人类学的“参与观察”和“非参与观察”技术。这就限制了研究方法的效度。

第二,注意人们在叙述实践活动成功与否时所选用的词语和所说的话,研究者就有可能获得对有关文化活动和文化价值的有效洞察。这里不妨举一个例子,比较一下物理学家与机械工程师之间的差异。物理学家在赞扬某事时典型的用语是“好极了”(elegant),而工程师们常喜欢赞扬“简洁”(concise)或“鲜明”(clear-cut)。物理学家容易把自己视为学界精英,傲慢自大;工程师则认为他们重实效求稳妥。物理学家在谈到自己的闲暇兴趣时,最常提到的是剧院、音乐和艺术;而工程师们典型的是去飞行、深海潜游和坐游艇闲逛。当然,人们可以反对说,这样截然相反的描述过于简单化。但这些提法足以表达他们个人和知识方面的区别,任何想系统地描述这两个学科文化的尝试都会重复出现这种区别。

第三,在试图对各学科文化下定义、作比较的过程中,我发现自己不可抗拒地承认各学科中还有许多不同的亚文化群,我甚至发现自己不可抗拒地要对这些跨越多门学科的亚文化群进行分类。

文化的内在的和外在的决定因素

我访问过的一些社会学家,都认为他们具有一种能解释人类行为的有效模式。他们都感到,这种模式远比心理学家提供的模式有说服力和有效。从上述对有关学术文化研究的各种方法的评述中,我们可以看到,社会学观点的贡献多于任何其他学科观点的贡献,总的来讲其影响也比较大。

凡是擅长运用某种方法的人们,通常都有做得过火的倾向。这正是一些社会学家犯的毛病,尤其对科学社会学家和知识社会学家来说是这样。在提出这一点时,我自己不想再犯同样把自己的研究说得过火的错误。所以,让我首先承认,使用社会结构方面的术语来解释许多与特定的学术研究形式有关的文化现象,确实要比运用其他解释模式更可靠。

但承认这一点,并不一定要信守下列观点:任何其他解释学术文化的形式在原则上必然是不可接受的;也不必认为,精神生活的每一方面——或更一般地说,社会行为的每一方面——最终可以简化为社会学的考虑。任何这种极端的“知识帝国主义”的看法,似乎都值得怀疑。当这些极端的看法与一种毫不妥协的相对主义的世界观携手并进时,就更值得怀疑。为了说明这一点,埃德蒙·里奇(Edmund Leach)在题为《文化与社会内聚力》的饶有趣味的论文中提出:“科学和科学产品的存在,仅仅是因为社会成员赋予它们以名称和用途的缘故。”他还进一步提出:“我们已成为科学的奴隶,因为我们开

始把科学当做存在于我们身外的现实。”“文化行为在社会基础上产生意义,它本身没有自治权。”但另一方面,学科文化的某些方面又确有自治权。而且,如果我们要弄懂它们或者弄懂它们对我们的影响,在某些方面,我们就必须把它们视为“身外的存在”。

这种方法还得到了最近有关科学发现过程的研究成果的证明。《科学发现的社会基础》一书的作者奥古斯丁·布兰尼甘(Augustine Brannigan)在对发现和承认科学发现的社会背景进行细心观察后指出:“发现是按照某种理解性的标准授予的社会地位的属性,这种标准被社会成员集体地当做一种解释方法使用,以便对科学成果加以组织。”“发现本身以及它们为社会成员所具备的有关特征,都是由文化的许多成员的解释性活动造成的。但是,如果真伪问题与文化成员的社会性解释以外的客观现象毫无关系的话,那么,牛顿发现的运动定律之所以有效和元素周期表之所以被采用,不过是一种武断的舆论罢了。”

人们可能会提出这样一个有意义的问题:为什么一些研究领域中的发现十分重要,而另一些领域中的发现则不那么重要,或只是在某一方面显得重要?例如,在基本粒子物理学、固体物理学和分子物理学中,“发现”是一个中心概念。但在植物学和动物学的分类研究中,“发现”就不那么引人注目了。在机械工程学中,“发现”这一概念在很大程度上已被“发明”的概念所取代;在法律学中,“发现”这个术语是没有地位的;在历史学中,新的原始资料的发现,尽管也许在刚刚出现的时候很重要,但从历史学家的任务来看,就不那么重要了。我认为这些差别存在于划分不同学术文化成员的不同社会标

准中,而且这些差别的形成至少还部分地是从学者们所从事的研究工作的认识论特点中派生出来的。

学术文化的若干环境因素

学术性科目以几种一般方式反映环境,这是显而易见的。一种方式表现为与整个国家的一般观念相一致的层次。譬如,一位交谈者认为,在德国,生物学研究被视为“一种埋头苦干的事业”;法国的生物学家则被另一位交谈者视为“独断独行、确信自己智力超群的人”。另一些对比则是经济资源条件不同的结果。例如,物理和工程技术在孟加拉国的地位与在英国的地位相比显然不同,因为实验室设备的费用可以排除许多研究领域。再就是,在历史学和法学这样一些学科中,内容和侧重点的不同也许直接受制于与一国特殊情况有关的考虑。

另一种表现在比较具体的层次中。我们可以看到,一个社会的知识传统影响着高等教育系统的各种态度倾向和价值观。举一个显著的例子,德国的“科学”(wissenschaft)这一概念对自然科学和历史学、语言学、社会学之间的关系来说,和对斯诺所称颂的以自然科学为一方,以历史学、语言学和社会学为另一方的关系来说是很不相同的。所以,德国大学所强调的教授与门徒之间的象征性的亲属观念,对学科的象征意义也有了明显的影响。法国沿袭拿破仑的传统,通过大学校提倡高技术是尖端研究的观点,这种做法已经取得了预想的

后果,贬低了大学教学的地位。

在英美高等教育的比较中,我们可以看到两国学术文化中最明晰最具体的差别。但这并不是说,这两国的高等教育系统中所有学科都有巨大差别。在许多方面,它们似乎很相似。参加交谈的学者们指出,在不同学科授予终身职位和争取外界资金方面,两国间存在着差别,这是价值观和实际工作中的重大差异的基础。在具有绅士传统的历史学科中,美国学者的争论和竞争要比英国同行们的争论和竞争尖锐得多。在物理学和机械工程学科,情况就更是如此。一般地说,美国学者更加警觉,他们没有“悠闲漫长的午餐时间”。美国大学里较宽的本科学位模式,也可能产生一些好处。英国同事们承认,美国的史学家在方法论方面比较多种多样,因为他们把自己的学科向其他学科的方法敞开。同样,不同的法学教育模式也形成了两国理论法学方面的差异。由于美国的法学院全部是研究生院,因此,它们能够在课程中包容范围比较广阔、知识比较深奥的问题。而在英国,突破对法律学的狭隘的方法是件不寻常的事(美国法学毕业生与英国法学毕业生相比,在商业、工业和公共服务业中有更广泛的选择范围。但这仅是上述差别的原因、后果或者仅仅是伴随的现象,尚待进一步研究)。

所有先进的高等教育体制都有一个基本的结构特点,足以说明潜在的局限性和追求学术目标的潜在利益。除了高级研究院和研究中心以外,大学的各个组成部分既要对本科生和研究生进行教学,又要开展科学研究。这样,大学就必须招聘一大批专业教学人员,以维持繁重的本科生教学任务。除非是一个拥有三四十名教师的大系,否则一个系未必能够在

每门学科分支中安排两三个以上志趣相同的教学人员,使集体工作成为可能。在那些极需进行小组协作的领域,协作可能不得不打破某些部门界限,因为这些界限降低了效益和效率。但是,为教学需要而在实现研究理想方面有所牺牲,其意义并不完全是消极的。正如许多参加交谈的学者所说,在本人从事的专门研究范围之外教一些基础课,可以帮助自己开拓新的知识兴趣领域,防止自己停滞不前,并促进科研工作的流动;至少可以鼓励学者比较广泛地阅读一些著作,使自己与本学科的总体发展齐步前进。

本群体的自我评价和局外人对该群体的印象,在对一种文化的描述中,并不完全是微不足道的因素。前面说过,物理学家容易骄傲自大,自认为是英才。其他学科的学者显然就有不同的看法,他们认为:物理学家虽聪明过人,但难以理解并且排外;物理学家常常主张专家治国论,但又心胸狭窄、内向、偏执和保守。对物理学家的这种判断只能使他们处于更加孤立的状态。社会学家则容易产生集体的困扰意识,怀疑自己的知识被低估。这种看法并不为其他学科的学者的论点所完全削弱,尽管这些论点认为他们是糊涂思想者,容易过分地把事情普遍化,满嘴行话却词意不明。

以上事例有一个共同点,或也可以说每个事例都表明,某一学科或若干学科有什么特点都受与本学科认识结构无关的某些思想的影响。学科的文化可以由各种环境力量所形成,不管它们是全国性的还是院校环境的力量、组织模式方面的力量还是各种力量相互强化了了的陈规陋习的力量,都可能影响它。我认为,这是一个广阔而富饶的研究领域。现在我想转入对另一类现象的分析和陈述。这类现象既不依赖于外部

的原因,也不完全依赖于内部的原因,而是在内外两类因素的相互作用中产生的。

对学科生活方式的混合型影响

有些知识研究领域要比另一些领域更易受意识形态的影响,对待价值观念的讨论也更开放。但如果我们把这种差异与有些学科研究的对象是物质、有些学科研究的对象是人类这一差异相等同,那就过于简单化了。从某种意义上说,工程技术涉及物和人两个方面,但工程师们作为一个群体则往往将自己的工作描绘为与价值观念无关,是没有政治意义的工作。然而,也很少有哪个物理学家能够指出,他们工作的某个方面受外界信条的支配,除非是在极为广泛的意义上说,某人的哲学能够影响他对本学科的看法,从而影响他的专业评价。假设是一回事,证明又是一回事。希拉里·罗斯、史蒂汶·罗斯(Hilary and Steven Rose)曾信心十足地反对科学中性说,但有意义的是,他们仍然选择神经生物学作为他们的研究领域,并且显示该学科的竞争性研究方法来反映对人类的特定看法。

历史学是这样一门学科,每一个学者的价值观,都公开或者隐蔽地表达在他们的著作中。左派人士选择军事史研究,右派人士成为劳工史专家,这都会被视为超乎寻常的事。与社会学家一样,历史学家很少会考虑使用“偏见”一词作为评论他人著作时的用语,因为“每个史学家都以不同的方式抱有

某种偏见,这是理所当然的”。在法学界,学者的主张就不会那么直截了当,因为任何一个人公开表示其许诺,都不受欢迎。

那些本身充满价值观念的领域,容易接受外来的价值观念和意识形态,这是不足为奇的。它们允许学者有自我表现的机会。但是表面上保持“价值观中立”的领域,不对本领域的学者进行情感教育,却很重视知识的精确性以弥补这方面的不足。一门学科中可以有两种模式同时并存,这一事实使学科文化的描述复杂化了(如植物学与人类生理学,古文字学与现代欧洲史)。

一门学科的意识形态内容是一回事,它的政治背景是另一回事。当然,许多物理学家在强调他们的专业缺乏价值观的考虑时,在科学影响冲击社会的问题上,却准备采取积极的态度。有些交谈者把这种姿态归因于“部落群体的犯罪感”。这种“犯罪感”产生于制造原子弹和其他滥用科学成果的问题。另一些解释则认为物理学家不但能把他们的技能转移到解决实际问题上,而且有信心获得正确解答。工程师也与物理学家一样卷入目前关于核力量的辩论中。就他们采取比较谨慎的、少承担政治责任的态度来说,这是和他们注意实用的传统一致的。他们的论点是,只要行得通,就必定是好的。有趣的是,英国的生物学家倾向于避开采取抗议那种政治活动,这不仅是因为关注生态事务的集团和其他压力集团做事太费时间,也不仅因为这些集团对棘手的问题采取简单化的观点,而且还因为这类活动“对本人的专业威望没有一点好处”。在大西洋彼岸,参加交谈的学者也认为“科学家对社会事务越来越感兴趣,但即使在美国,仍有一大批科学家对此毫无兴趣”。

历史学家虽然懂得他们的事业离不开运用各种价值观念,但他们仍有强烈的倾向想避免让学术研究与当前事务相联系,理由是从一个背景所得到的概括对另一个背景来说是很可怀疑的。与他们相反,社会学家没有什么禁忌阻止他们把学术价值观与他们对广泛的社会政治问题所抱的态度联系起来。由于已经注意到的原因,美国法学界的学者对公共事务容易采取一种比英国同行更带有世界主义的态度。学者介入政治的模式是很复杂的。这种复杂性部分地来自学科本身的内在特性,但在更大程度上是来自外界的考虑。

还有些影响来自学术科目的拓扑结构(Topology):这些学科外部边缘可渗透的程度,以及它们与其他学科的边缘重叠的程度;学科内部边界的性质和这些界限可能引起的不连续性。历史学提供了一个向外界的思想和技术开放,并随时准备吸收这些思想和技术的生动的学科的例子。近年来,历史学从政治理论、社会学和人类学中吸收了许多思想。法国编年史学派所做的工作就是一个例子。同时,历史学又设法维护了保持学科内部一致性的强烈意识。各学科间的相互渗透的模式提供了另一个有价值的标志。例如,第二次世界大战后30年,生物学曾经殷勤接待来自物理科学的流亡学者。另一方面,物理学似乎不仅向化学和生物学等纯科学输出,而且还向工程学科输出。

一个学科的统一性不仅在知识意义上,而且在机构的可信性和地位方面具有重大意义。但也许正因为如此,物理学家才主张他们的“惟一”观,以及他们的压倒一切的“家族情感”和他们所共享的知识风格与兴趣共鸣,而不管各专家间很少来往的事实,也不管学者社团在知识发展过程中,正在变得

越来越分裂。这里举一个不同的、现已恶名昭著的例子：在剑桥大学的英语教授中，结构主义学者和传统派学者的相互谩骂，对于提高他们在公众中的形象或者英语文学作为一种学术的追求在国内的地位，毫无贡献。

学科内部的分化并不一定意味着是分裂或异议的根源。不过，围绕着某一具体学科分支的紧密联合的学术团体，往往带有小集团的特征。如果他们的研究适逢其会，他们就很可能抵制不住“逼走”潜在的事务干涉者的诱惑。这不仅表现在拒绝邀请他人参加会议，还表现在拒绝有关刊物发表他人的论文。突破这种封锁的可以接受的一种方式，是接近该集团的领袖人物，请他们为某个适当的课题提意见，以此保证他们能接受研究论文。这种传统的接纳过程以应邀参加该集团的若干研讨会而告终。

除了意识形态方面的内容和政治背景问题以外，在内外混合因素这方面，还有一个重要的问题，这就是：某一学科中被专业界认为最重要的知识能被外界接近的程度。业余活动的传统的存在——天文学、描述性生物学和历史学都有这种传统——是一批学科与另一批学科之间在这方面的分界线。哪个学科的业余性强，该学科就重视使用明晰的平铺直叙的文体和清楚易懂的交际语言。反之，哪个学科的业余性弱，或根本没有业余性，该学科往往就会出现一种倾向（例如在建筑学或数学中）——把能力归因于某些专门的、可能是天赋的才能。排除业余性的那些研究，往往由于它们需要复杂的技术和仪器而这样。专门的概念和相应的一系列术语，在业余活动者与专业人员之间形成了一种障碍和一种神秘化气氛。一旦某个知识领域以这种方式被兼并，那么它在接纳新

成员、允许他们采用本领域的语言和生活方式之前,就要求新成员先获得正当的凭证。

显然,一个研究领域的概念结构、方法技术以及相应的手段越不易被公众接近,想成为该领域专家的人就要投入越多的时间和精力;而且投资愈多,利用这种投资的需要愈大,他也就越不愿放弃可能获得的利益而向新的领域投资。

这就产生了一个人们熟悉的结果:谁投资多,谁的职业就高度稳定。例如,那些付出辛劳才掌握了电子显微镜技术的生物学家,就容易选择能运用该技术解决问题的研究项目。这是可以理解的。花了很大力气才精通各国医务界专门语言、概念和医疗实践的医学社会学家,也不会愿意改行,进入一个完全陌生的社会学研究领域。许多中年研究工作者不愿意放弃现有的工具而使用新技术(如不易掌握的计算机技术),就进一步减少了知识的流动性。即使放弃使用新技术会使他们脱离本学科发展的主流,他们还是不愿放弃原有的技术。确实,按照一些学者的说法,不承认原有方法已经过时,高级专家如果在心理上不甘当小学生,不经常从头学习新知识和新方法,就会出现“耗尽精力”的现象,青年时代的研究前景就会在中年时逐渐消失。这和其他情况一样,总是适者生存。

保守主义和思想的闭关性,也通过对现有假设挑战的新观念的最初反应表现在一些学科中。一般地说,人们总是以他们感到满意的思维方式对现状作投资。正如一位物理学家说的:“你必须向意想不到的事开放;然而大家都一样,都不愿自己已有的思想波动不定。”另一位学者则这样说:“人们有时候会推迟对新发现的承认,因为认识新思想的重要性需要时

间。”但是,这也许只不过是文化生活中的一个很平常的特殊事例罢了。

知识的性质及其对学术文化的影响

上文中提供的一些事例,说明学科文化是怎样受到外因影响,又是怎样受到既非纯外因又非纯内因的混合因素影响的。现在我要论证学术文化的某些重要方面是不能用社会或环境因素解释的。一种特定研究的认识论特征和与这种研究相联系的理智生活模式的直接联系,似乎能说明这个问题。

为了给论证铺平道路,有必要先作两点说明。第一,进入比较详尽和具体的领域时,我就发现不得不放弃把各个学科作为分析单位的设想。在我们开始深入了解各学科的认识结构时,我们很容易注意到,大多数学科都有大量的分支。这些不同的分支具有不同的特征,也就是说,任何一个学科都具有这样的特征:不存在单一的研究方法,不存在惟一的证明程序,不存在统一的价值和目标体系。因此,只有谈论某一学科的特定研究领域中可以辨认的、相互联系的性质时,才是比较有意义的。一旦我们接受了这种重点的转变,我们就可以研究跨学科的许多学科分支之间的相似和不同的模式。

第二点要说明的是我自己的哲学主张。我在此提供的关于知识和知识性质的描述,不依赖于客观主义的世界观。我并不想暗示“真理就在那里”。但如果正像威特根斯坦(Wittgenstein)所说的那样,“我的语言的局限性意味着我的世

界观的局限性”，我就会认为这些局限性的变化或者来自语言（“生活的形式”）的发展，或者来自对世界的理解的发展，或者来自这两方面的交互作用。我也不想主张知识的特性是永远不变的。必须允许人们以不同的方式、在不同的时间里观察同一现象，必须允许随着我们对某一研究领域认识的丰富，这一领域的性质也起着变化。但是一旦这个领域获得了某一特性，一旦这一领域受到了限定（例如，主要是认识“普遍性”而不是“特殊性”），这种限定中内在的一系列特性就会起作用。这些性质会对这一领域研究者的生活方式产生深刻影响。在这些事例中得到的文化方面的结论，必须被我们看做是直接来自认识论方面的考虑中派生出来的。

知识的两个方面对我目前的目的很有用。首先，我要揭示所谓“知识的中心”的后果，然后我要进而研究知识的结构。在这两方面，我将使用一些前面已经提到的例子。

知识的中心

在学术研究中，存在着两种不同的研究活动，即确立普遍性陈述的活动和研究个别事物的活动。这两种活动存在着一系列重要的区别。但要是说整个研究领域都存在这种区别，那也未免过分。例如，一个宇宙学家想用和自然界普遍规律一致的术语来解释宇宙，即使他可能只是研究某一具体问题——宇宙的起源；而一个探讨同一事件的神学家所提供的解释则是建立在一种独特的原因之上的。在曾与我交谈过的主流派物理学家中，大多数学者都赞同：每一事物从根本上说都是简单的，问题是要揭示它怎样简单。相反，大多数与我交谈过的历史学家都具有另一种世界观，即认为事物都比它们的

表面现象更为复杂。一些学者认为,知识世界以其统一性为特征,学者的任务就在于发现反复出现的模式,用能够论证的规律,解释它们的相互关系。但另一些学者则认为,人类理智所探索的世界以其多样性为特征,世界上的各种现象,在本质上并不服从于任何直接的或反复出现的因果联系。

知识性质方面的差异是与研究技术、分析方法和处理资料方法上的不同联系在一起的。过程的重复性有助于人们开展一种与无法重复的那些工作不同的研究工作。它们还导致了研究者之间不同的人际关系。在出现了足够的相同情境时,人们就可以有意识地提出带有普遍性的证明,这个研究领域也就会服从于操作和控制。但当环境情况不能重复时,要进行控制就很困难。个别的现象是经不起检验的,因此必须仔细收集证据材料,但这种证据材料应是无法从头再造的。在这方面,最重要的是那些与重复的和可控制的现象有关的研究领域(如低温物理),它们适宜用数量表示。另一方面,当历史上的独特事件(如印度叛乱中卢克诺的被围)成为注意的中心时,统计的或数学的规律性就根本用不上。在后一个例子中,定性判断代替了定量的证明。第一类的研究,可以探寻规律、等式或模式;而第二类的探索,只能通过相关案例的推断类比,形成解释的论点。

虽然以上的比较并不能包括所有的知识活动类型,但我们可以清楚地从中辨别出它是区分各门自然科学的分界线和各门人文科学的分界线,而不只是区分自然科学和人文科学的分界线。所以,历史资料中有许多内容适宜用经济学术语进行分析,从而构成经济史这门学科的数量研究的那一部分。生物学研究中,尤其在分类和生态研究领域,也存在着一些

类似的内容。但生物学家们对过分的普遍化的不信任,与走中间道路的历史学家所表现的不信任一样明显突出。确实,一些植物学家和动物学家坚持自己是科学家的同时,认为在一个种类中变异比一致性更有意义。与历史学家一起,他们把自己视为属于解开复杂性之谜的人,而不是证实共同性的人。正如一位受调查者简明扼要地指出的那样,“一些生物学家寻找能够解释复杂系统的简单思想,而另一些生物学家却试图发现什么东西可以使系统复杂化”。

必须承认,以上所讲的区分,往往由于为了揭示突出的认识论特点和文化上的联系,而把事情看得过分简单化了。譬如,一般与个别的区别并不是绝对的。电磁现象和引力是物理世界的一般的和普遍的特征;“七年战争”则是惟一的,不能重复的一系列事件。但是,对我在交谈中遇到的那位动物学家所研究的蝌蚪的视觉系统来说,你能说出它该划入哪一类吗?显然,蝌蚪何止万千,而且似乎也可以对蝌蚪的眼功能作出一般的解释。然而,根据直觉,这项工作往往被划入研究特殊性的范围。因为这位研究者本人并不希望,他所发现的东西能被运用于其他物种的视觉系统。

假如分析需要更深入一步,我们就可以自信地说:注意普遍化和简单化的研究者,与那些研究个别事物、想揭示其复杂性的研究者,具有不同的职业方面的人际关系。普遍性的解释的探索是公开的,因为这种研究过程通常并不依赖某一资料来源。而对具体事物理解的探索就比较非公开化,因为这里没有同样程度的共同的假设框架。即使两个或更多个的研究者恰巧研究同样的课题,依据同样的资料来源进行工作,他们还是很容易各自在一个相当封闭的知识背景中工作,很少

有机会能与直接了解他们的具体研究的错综复杂性的同事们互相交谈。在生物学领域中,有些人对机制和组织系统感兴趣,有些人则对整个有机界感兴趣,这个大家熟悉的对比,可以说明以上所说的学科间的区别。正如一位植物学家所说:“你或许正在从事有关植物对不同程度的干旱的的研究,而不十分注意哪些植物占有你的注意,或者集中注意把全世界的各种毛茛属植物进行分类。”对前一种研究来说重要的是普遍性,对后一种研究来说重要的则是特殊性。值得注意的是,研究组织系统的生物学家认为,相互之间比较研究记录、保持联系以及出席同行研讨会是有价值的,而那些研究整个有机体的同事们都倾向于离群独处,同行间的职业联系和交流也比较少,比较松散。

因此,一个研究“普遍性”的学者的“无形学院”——由同行组成的学术界——可能规模很大,有时会有二三百人研究同一个课题或密切相关的课题。相反,一个研究“特殊性”的学者,可能在全世界都找不到六七个可以就同一问题进行探讨的同行。这方面的差异又引起了在经验、知识和资料分享上的重要差异。每当研究流体力学的专家聚会时,他们都承认有自动说行话的倾向。相反,一位可以信赖的资料提供者说,一群研究“都铎王朝”的英国史学家聚在一起时,只会采取学术空谈的办法。由于缺乏能使他们就某一同事的研究课题进行详尽讨论的资料,他们只能在一般水平上交换关于资料来源、图书收藏等诸如此类的意见。在研究普遍性的专家中,专业学会较强;在研究特殊性的学者中,专业学会较弱。

研究普遍性的学者比较容易在追求名利的激烈竞争中被人赶上,以致完全陷身于工作,难以放松,难以节省精力去关

心生活中的其他事情。对他们来说,时间因素变得至关重要。而对那些埋头干他们自己的相对独立的研究的人来说,时间就不那么紧了。除了别的以外,这种差别也在发表或出版研究成果的不同方式上反映出来。历史学家的成果从写作到出版,有一至三年的时间间隔。但在物理学的一些领域,延迟三个月把成果发表在《物理评论通讯》上,就会被认为时间过长。也有人直接传播预先印刷的论文。专家们还可以通过许多渠道和方式交流成果,例如讨论会、实验参观、人员交流、暑期学校、工作会议、研讨会和报告会等等;还可以通过团体通讯、个人通讯联系和长途电话相互通报。简言之,不同的知识中心会提供不同的文化,有的主要提供书面文化,有的主要提供口头文化。

知识的结构

我现在要强调的差别,也许最好用类比的方法来表达。人们可以描绘人类知识的某些部分像一棵树一样不断生长,每一新的树枝又依次生长出新的嫩枝。知识的另一部分则像条河在流淌,流向无常。有些人认为知识是坚硬的水晶般的结构,有些人则认为是柔软的蜂窝状结构。对于这种差别,可以分别称之为规则性结构领域(areas of contextual imperative)和联合性结构领域(areas of contextual association)。“规则性结构领域”的知识具有严格定型的解释顺序,每一项新的研究成果在整个知识的描述中有它适当的位置。“联合性结构领域”则由许多观念群构成,没有明确具体的框架。

这些认识论方面的差异与已为人熟知的文化上的差异相一致。哪里知识结构呈晶体状,这种知识领域通常就可以分

成一系列不连续的、易于处理的问题,并可以大致地把这些问题分到正在从事这方面工作的研究人员手中。这就造成了一些分支领域以各种规模的科研小组为特点。而另一些分支,即属于联合性结构的领域,则主要由单独活动的研究人员组成。譬如,在历史领域中,只有极有限的专业必须建立研究小组(研究小组不等同于某个杰出专家领着一个处理日常事务的助手)。历史人口统计学是极少几个需要进行小组研究的分支之一。而所有需要作出复杂解释的分支,“都要求有能独立工作的专家,这些单独工作的专家要查阅分析所有的资料……最后也只有他一个人——至多两人——能写出一本有分量的专著”。总的来说,“历史学家是单兵作战的学者”。

结构方面属于规则性质的领域,也可以以导师向博士生分配研究课题为典型(这种分配以博士生尚未深入了解知识结构,因此无法作出适当的选择为理由)。这些博士生的任何论文都有导师的署名(因为导师在确定问题和监督问题的解决方面有他的功劳,这些工作乃是他研究工作中的一部分)。这两种情况在化学界中极为普遍,但在社会学中却很少发现。

在“规则性结构领域”,科学研究工作的时间跨度通常很短。因为,问题的研究可以方便地分为若干简短的、比较直接的研究阶段。反之,“联合性结构领域”的许多问题,由于涉及面大又不容易划分,往往会占据一个独立的研究者的数年而不只是几个月的工作。这种差别甚至可以横贯整个学科。在固体力学等属于规则性结构的物理学分支中,一位富有创业精神的研究者进入一个新的研究领域时,可以先挑出其中一两个重要但又很快能解决的问题来研究,然后再做些易出成果的工作,广泛吸收精华,做出一些成绩。但他如果着手去研

究雷雨中的物理现象,就可发现这个领域内既没有内部明显的分支,也没有明显的外延,更没有既轻巧省力又易出成果的事可做。我的一位交谈者就为这一课题的研究花费了近十年心血。

从硬性的原子论的领域到软性的整体论的领域,各学科在成果发表率方面也存在巨大差别,这是从问题大小的不同中可以得出的明显推论。譬如,一位能使用一种技术获得一系列成果的生物学家,可能在一年内发表二十多篇短小的论文。然而在很多其他生物学专业,尤其是研究结果要依赖在一定季节进行野外观察的专业,一年中也许只能发表一篇或两篇较长的论文。对发表成果速率的分析,确实能够提供有关学科中累积型领域或非累积型领域的有用指南。

各学科用引文的目的也不尽相同。在生物化学中,引文主要为新的研究成果提供背景,证实作者拥有了本领域的最新知识,确定新资料对过去的研究的增加的程度。但在成文法方面,援引第二手资料通常具有如下职能:引用证实的意见,反击相反的意见,强调新资料在何种程度上对先前受到肯定的观点进行再评价。

当知识的发展具有一种结果意义时,我们就有可能在一种不同的工作意义上谈论“生产性研究”。这种工作能开拓新的研究方向,并为新一代研究者提供就业机会。正如前文所述,在这样的知识领域中,预言在特定时间里哪些课题最值得研究,哪些方法最值得运用,也是比较容易的。但在那些以松散的课题联合为基础的知识分支中,这样的恩赐是不多见的。这些领域很少有可能开拓一个集体探索的领地。在这里,取得重大突破既需要作出判断又需要有好运气。因此,一个名

不见经传的研究者在这种松散的领域中有较多的成名机会。

也许只有在“规则性结构领域”，明显的威望等级才会出现在各个分支学科中。例如，在社会学中，没有人感到他能把自己的专业的学术地位与本学科其他专业的学术地位的高低联系起来。在社会学中，似乎还没有一个公认的等级次序。但许多物理学家却能毫不犹豫地排出本学科的主要分支的等级次序；本学科最基础最纯粹的部分就是地位最高的部分，这是不足为奇的。

从某方面讲，累积性知识领域中会产生标兵和专家领袖，而联合性专家领域则不然。对这些标兵和领袖人物来说，他们的人格天赋至少与智慧才能一样重要。有一位著名的基本粒子物理学家这样说道：他并不精明过人，但他非常顽强，而且善于提高自己的水平。当一名专家的地位确立之后，他就要用不同的方式来巩固和提高自己的地位，如评阅论文，应邀参加讨论会，在大会上发言，去研究委员会任委员，进入精英阶层等等。这种崭露头角和影响其他专业人员的机会，对那些选择学科结构中不那么严密的专业工作的人来说，是不易获得的。

在这两类知识领域中，研究时尚也不同。累积性知识的建立可能逐步到了尽头。在那里，进行的研究似乎与当前其他发展之间没有任何真正的联系，且既没有什么更多的可说，也没有什么更多的可做。但是，这种不合时尚的研究领域中的特点，在联合性知识领域中显然并不存在。在这类领域中，对老问题采取新的研究方法和给予新的解释，都是重新恢复元气，防止一次收获后该领域就变得荒芜贫瘠的手段。在这个例子中，研究时尚往往反映一个集体的判断，即认为某一主

题不会振奋人心,或者已被扼杀。不过,这种判断可能是以外部的考虑而不是从知识的内在特性来考虑为基础的。

认识论的特征:一些思考

前面叙述的与知识的形式和结构有关的两方面的研究,无非是说明认识论的特征与学术界次层文化间的关系。在这些问题的分类方面,还有许多工作要做。本章的分析所依据的小规模研究需要扩充,不仅要把过去所研究的六个学科中的各学科学者的取样加以扩大和多样化,还要更全面地搜寻相关资料来扩大研究范围,可能的话,还需要增加被调查学科的门类。但是,其他补充性研究,对扩大一个被人忽视但又具有潜在意义的研究领域,也是有价值的。以下三类问题需要进一步研究。

第一,对知识的形式与结构还要增加其他分类方法。随着对更丰富的资料进行更精确的分析,甚至完全有必要用其他分类方法来替代现有方法。即使未发展到这一步,两大类知识的关系也需要作进一步研究。我的感觉是这两大类知识并不完全一致,尽管大量可量化的知识是累积性的,而大量定性知识是非累积性的(有一些明显的例外需要指出,工程学领域是定量化而非累积性的,而判例法学则是既定性而又累积性的)。

第二,学科间的学术上的迁移模式,完全可以用认识论特点中的“连续性”或“非连续性”来说明。在我那个 120 人左右

的小规模取样中,有 10 人左右在职业生涯中改变了学科专业。虽然这还不足以使我们下判断,但这些例子足以使人们提出一些假说:一种相当普遍的模式似乎是从定量化、累积性领域向非定量化、非累积性领域转移。相反方向的转移现象和同类知识领域的转移则都比较少(个人地位似乎也是一个因素,不成功者和获极大成功者的转移多于本专业中间层次的人的转移)。

再者,在本学科中从一个领域到另一个领域的转移,或者初步挑选一个特定的领域,又会引起一些饶有趣味的问题。由于大多数学科似乎都有一个从“普遍性”到“特殊性”、从硬知识到软知识的范围,因此在原则上大多数学者都应能找到一个适合于本人个性特点的位置。我对这个问题的研究证据虽然是间接的,但大体上是证实性的。

在用了这么多篇幅研究作为分析单位的学科概念之后,现在我应该正确地观察一下我自己的研究结果,结束对这一问题的探讨了。几乎每个国家都有共同的地理特点——有高原、平原,有人口稀少地区和人口稠密地区。各种地理特点都会影响处于此环境中人的生活方式。同样,每一个学科也都有与其他学科共同的特点(虽然在结构上并不完全一致),这些认识论方面的特点制约着在任何环境中工作的学者们的文化。然而,这种共性,就像各国山里人和平原人、乡村居民和城市居民中的共性一样,无法越过而只能补充不同的基本群体中的文化差异。民族还是民族,学科仍为学科——这是因为它们的联结非常强有力,足以容纳相当大的内在差异的存在。正确的文化分析应该允许既有统一性又有多样性。

文化分析方法的范围和局限

对学科文化和与此相联系的认识论方面的亚文化的研究,当然只是一个极广泛的问题的一个方面。现有的文献清楚地表明,对一个国家或若干国家高等学校师生的不同生活方式、各国高等院校的发展史、高等教育系统的某一个部门的文化特性,甚至对整个高等教育系统的研究,都存在很多有益的、相对来说未经研究的领域。

对整个高等教育的理解,似乎可以从更广泛的分析获得主要成果,而不只限于对发达国家和发展中国家学术生活方式的异同的分析。历史的分析将向人们证明,它和地理的分析同样有成效,它要着重指出的是前文讨论过的各种文化分类的重要发展阶段。非尖子型高校的文化,几乎完全是个被忽视的领域。但它是一个具有潜在的重要性的领域,因为它对尖子文化的研究结果可能会有一种截然不同的观点。其他高教部门的文化,尤其是中等教育和继续教育的文化也是如此。

高等教育与外界的关系也是一个重要的课题。文化的研究可能有助于阐明学者们被选进全国性决策机构后所发挥的作用(参见第二章),以及阐明外部压力通过内部价值体系所起的调解作用的方式。

这种研究的益处很多。第一,除非我们准备完全放弃为知识本身而追求知识,否则以人种史和人类学为基础的研究,

既是增强我们对不同价值观念和实践的理解的有效手段,也是理解学术生活中的权力与威望现象的有效手段。第二,这种理解可能有助于我们在学术界的不同文化领域中架起理解的桥梁。最后,这些研究还可帮助政治家和管理者对各种学术机构及其有关的教学和科研的职能有比较深刻的认识。

如果把这最后一点说得更透彻些,那么可以说,如果把组织的分析(参见第四章)与本章考察的文化的研究紧密结合起来,那么,对高等教育政策的研究将获得巨大的进展。结构与文化的结合,很可能不仅是理解任何系统如何发挥职能的关键,而且也是理解某一具体政策在这个系统中能在多大程度上得到实效的关键。

当然,这种方法的局限性也许比其长处更加明显。学术文化的研究始于局部或地区性的研究,对整个的高等教育系统的影响充其量是低调的,还缺乏组织的研究、政治的研究或政策中心的研究那种明显的贴切性,缺乏广泛的和有权威性的气势。在处理日常事务,叙述一般学者平凡的故事时,它表现出魅力不足而辛劳有余。要通过先验的推理,坐在书斋里写出一部文化的研究,几乎是不可能的。因为这样的研究需要进行长期艰苦的实地调查。这种研究对许多高等教育的研究者来说,似乎是没有吸引力的,这种工作的职业前途也不是很有指望的。

然而,文化研究的发展前景似乎要比上述说法光明得多。20世纪40年代和50年代是社会科学中心心理学的走运时期,60年代和70年代则赐给社会学以自豪的地位。现在已有迹象表明:时尚的转变已开始有利于以人类学作为我们共同关心的更好地理解人类的行为的新的希望。如果这一判断是正

确的,那么作为知识气候灵敏的气温表的资助机构,无疑会开始促进对高等教育中文化问题的进一步研究。但是,即使这个判断是错误的,在提供只有那些具有献身精神的工作者才有理由申请的知识奖赏方面,文化的研究也决不是孤单的。

(张民选译)

第七章 大学的科学活动

西蒙·施瓦茨曼

人们普遍认为,科学研究与高等教育必定是联系在一起的。许多国家都把科学研究与高等教育的联系,视为制定教育政策时必须考虑的基本关系。塔尔科特·珀森斯(Talcott Parsons)在《科学研究的制度化》一文中,阐述了关于科学研究与高等教育关系的经典观点。他认为,现代科学家的社会地位在许多方面与早期大学中的人文主义学者的地位相似。在他看来,学者是“科学家的前身,而在今天,他们当然是所有人中最有教养的人”。两者具有共同的学术传统和尊重不偏不倚的客观性及证据的传统,而这种传统正是西方文化的特征。在现代,这种文化传统首先体现在大学之中,并成为大学的主要制度框架。

现代的关于科学研究与高等教育的关系的认识,刚完全把高等教育置于我们时代的技术革命之中。A·H·霍尔西(Halsey)指出,在欧洲和美国工业化形成时期,“大学的主要功能一直是精英的地位分化和从低阶层中吸收一些学生。但是,中世纪以来高等教育的逐步世俗化,增强了大学作为技术变革因而就是社会变革的发源地的潜力。直至今日,大学正开始成为新型社会的经济基础的一部分……这一时期的高等教育机构,既是研究组织,又是教育机构,直接或通过国家为

中介与经济形成了较密切的联系……大学各系和研究所与私人企业和政府机构中的有关部门进行思想交流、人员交换和契约签订,所有这些都是为了把这些组织联合起来,并同化其成员的生活方式”。

然而,如同约瑟夫·本戴维在其《学向中心》一书中所说的那样,“研究与教学远非自然的匹配,只是在特定的条件下它们才会组成一个单一的结构”。在历史上,科研与大学结合得最好的大学是德国的大学,尤其是19世纪的柏林大学。而今天,最好的范例要数美国的重点大学。

德、美高等教育制度所表现出来的旺盛的生命力,使其成为各国遵循和仿效的模式。同时,各国也开始信奉大学是科学研究的天然场所的观念。但是,反过来说,科学研究是否主要依靠大学呢?这就不是那么清楚了。长达600页的罗伯特·K·默顿关于科学的社会学的经典论文集《科学的社会学》之中,只有7页谈到大学。最近的一本新书——斯贝格尔—娄辛和普赖斯(Spiegel—Rosing and Price)合著的《科学、技术与社会》中,大学的遭遇也好不了多少,600页的篇幅中,约有二十几处零星地提及大学,甚至没有一处涉及广义的高等教育制度。

既然科学研究与高等教育的结合有这么多问题,为什么人们仍要坚持两者的结合呢?不难证明,科学研究系统与高等教育系统在过去从来没有过重大的交叠,也不乏理由在未来把它们分开。但是,这一现实经验与人们关于科学与高等教育相结合的强烈信念之间存在着明显的鸿沟。这种鸿沟的存在本身是重要的,应该予以仔细考虑。

科学与高等教育：过去和现在

在历史上,与其说科学与高等教育是两个很明确的社会现实,毋宁说是经常以同样名称联在一起的社会现象的不断变化着的几个方面。现代“高等教育”系统,聚集着数以千计的教师和数以百万计的学生,与过去几个世纪中古老而孤傲的欧洲大学进行的教育是很不相同的。除了结构和规模的显著不同外,高等教育系统无论在过去还是在现在,都至少履行着三种完全不同的职能。第一,专业训练的职能,即为法学、医学和神学等专业提供训练的传统职能。这一职能以后扩充发展了,包括了工程技术专业。第二,普通教育的职能。普通教育起先只是作为专业训练的基础,而后逐步发展成为独立的文化和理智教育的职能。第三,生产新知识的职能。在现代社会,这一职能是与科学联系在一起的。

“科学”一词也有众多含义。科学的社会学家往往为科学下狭隘的定义,认为它是高深知识的一种形式。从这一特定意义上说,首先,科学知识是以经验观察为基础的,与基于解释圣经和纯理性思辨的古典知识形成对照;其次,它是系统化的和适应解释的知识,与实践的应用的知识相对;再次,它是由思想自由的学者们生产的,而不是各种形式的思想和信念的权威体系。

作为技术知识的科学,是非常古老且源远流长的。一切形式的高等教育,如果说不是从事知识的生产的话,至少总要

进行高度发展的知识的系统化工作和传递工作。科学史家严格地把近代科学的形成与欧洲文艺复兴运动联系起来,作为中世纪社会秩序全面崩溃以及维护文化、理智和经济各方面的个人主义的一部分。19世纪初之前的欧洲科学史,是科学在西方社会的文化和世界观中逐步占据中心地位的历史。实验科学,如其名称所示,基本上产生于传统大学之外,并与之相对立,只是在19世纪,它们才建立起今天看来是理所当然的密切联系。

这个漫长过程的起点,也许可以伽利略的遭遇作为最好的戏剧性的表现。宗教异端裁判所对伽利略的残酷审讯,与其说是他的“地球环绕太阳旋转”的特定命题的论战,毋宁说是他用以证实真理的方式。是以教会认可的“经典”著作的权威为准绳,还是以经验性的观察和理性的说服为基础。^①伽利略选择了后者。然而伽利略的悲剧,毕竟是他的时代的宗教势力迫使物质世界的经验观察的发现,屈从于经典教条和教会权威的最后一次尝试。从那时起,按照新兴的资本主义和新教的个人主义的伦理观,经验主义科学繁荣发展,其中心由发源地意大利逐步移向法国、英国和德国等更适合其发展的土壤。19世纪,由于达尔文的进化论,生物科学与当时的宗教教条相对抗,从而取得了独立。

但是,这种新的知识和越来越有声望的知识并不是一帆风顺地进入大学的。巴黎、牛津和剑桥等大学是经典学问的

^① 伽利略的望远镜“并没有证实哥白尼理论体系的可靠性,但却提供了参与论战极为有效的武器。它不是证据,而是一种宣传”。按照伽利略的观察,“哥白尼理论不能斥之为仅仅是数学工具,它有用处但缺少物理学的支持”。这部分说明了伽利略为什么会引起如此强烈的反对。参见库恩《哥白尼革命》。

古老中心,它们对经验科学的注意只是第二位的。1660年,英国建立皇家学会,一批英国的新型科学家在皇家学会聚会。根据创始人的意图,皇家学会的目的具有实用性和技术性:“靠实验来改进有关自然界诸事物的知识,以及一切有用技艺、制造业、机械实践、发动机和新发明——不牵涉神学、道德、政治、修辞和逻辑。”^①

然而,这个目的定义与事实并不相符,因为该学会的许多创始人,如波义尔等信奉清教主义和议会制度。学会的实用性目的对作为新哲学的基础的新科学更加雄心勃勃。如果说英国皇家学会最初的活动曾深受培根的影响,那么,在17世纪70年代,培根的影响衰退,伽利略的影响则占了主导地位,这清楚地反映在1717年成为皇家学会会员的牛顿的著作里。^②

法国在1666年成立的法兰西科学院,与英国皇家学会具有同样的实用目的。法国科学院不同于英国皇家学会之处在于它不是民间团体,而是政府赞助的机构,负有扩大法国商业和工业的明确的目的。不过,法国科学院的成就似乎和它对实用任务的努力成反比。

当时的英国和法国的科学团体起着双重作用:一方面为实用的目的服务,这只是有利于当时的经济势力集团和政治统治者;另一方面,一批批杰出的科学家,向以传统大学为堡垒的传统文化和哲学发起长期的进攻。换言之,这种新科学是新世界观(有人称之为“科学的思想体系”)的基础,这种新

① 引自梅逊《科学史》。

② 引自梅逊《科学史》。

世界观与新的社会群体联系在一起,而新的社会群体又从它们引起的工业革命所带来的社会、政治和经济变革中得到好处。新科学发展的顶峰是牛顿的《自然科学的数学基础》一书的出版,书名明确地表明牛顿的研究的博大壮阔,超越了经验现象的简单且功利的测定。牛顿的成就是对宇宙的新认识,使理智与经验观察有效地结合在一起。由于牛顿的综合,现代科学以其特有的语言和方式最终取代了陈旧的经院文化并占据支配地位。牛顿关于宇宙和谐的理论,与个人自由和理性发展所追求的社会和谐的理想,有着明显的类似。

牛顿使经验科学确立了应有的地位,并使之与盘踞在大学中的旧学识相抗衡。与此同时,专业的现代化逐步推动新的专业训练。在18世纪,有些机构开始提供比传统大学多得多的技术教育和专门化教育。新的专业训练往往在大学以外提供,1800年的趋势似乎表明传统大学所提供的专业教育连同全部专业特权行将消失。新的趋势是与两种压力相联系的:一是把实验科学所产生的新知识引入老专业的需要;二是打破原有专业及其社团的特权,产生新的职业、新的学校和新的教学方法,最终以一种新的精英阶层取代基于原有知识的精英阶层的需要。

这种取代在法国最富有戏剧性。本戴维曾描述过法国的取代过程:“1794年开始形成的新体系,是由一系列培养国家所需要的教师、医生和工程技术人员的专业学校所构成的。科学学科和唯科学主义哲学将继承古典学科在中等教育和高等教育中所占据的核心地位。最终,在拿破仑统治时期,这种科学倾向被削弱,并彻底抛弃了对新科学哲学的强调,而古典学识却恢复了原先在中等教育中的重要地位。但高等教育则

仍保持各种专业的专门化训练。”结果,新的特权逐渐取代了旧的特权,拿破仑体制所建立的培养国家技术干部的大学校(*grandes ecoles*),成了培养法国新知识界领袖的中心。大学校为尖子学生提供了高水平的教育。另外,为大学生建立了高等教育的第二层次,这一层次最后又合并了旧大学的某些部分。大学校实际上打破了关于普通教育应先于专业训练并为专业训练提供基础的陈旧观念。在大学校这个新体制中,专业教育被视为发展智力的最好方式,从这些学校毕业的学生被祝为具有新型文化的人。科学研究从未成为这个体制的中心活动,只是由在独立的研究机构中从事研究工作的科学家进行一些有关科研的教育。

英国的变化较为复杂,较少戏剧性。传统的老大学从未放弃培养国家贵族的职能,但在它们的课程中逐渐引进了现代科学的专业学科。这些大学坚持认为,专业教育的目的决不是为了获得实际的技能,它是训练思维的最好方式,其本身就是目的。与此同时,其他更直接适应专业训练的高等教育机构开始出现。专业训练最终成了英国高等教育系统的重要目的。但是,由于高等教育注重学术性和普通教育,从而为重点大学的科学研究提供了肥沃的土壤。

高等教育中最广泛的革命始于柏林大学,在19世纪末成为各国仿效的模式。有文化的中产阶级的出现,构成了当时德国变革的一般社会背景。德国受过教育的中产阶级,没有同时代的英、法两国中产阶级在经济和社会的参与方面可供选择的办法,而把升迁的压力全部放在国家和教育系统上。大学成为德国中产阶级这一新兴阶层的社会地位升迁的为数不多的渠道之一,德国大学的社会作用也远不只是作为专业

训练的场所。德国大学开发新知识的哲学意义受到了重视,这表现在德国哲学家,首先是试图为现代科学提供基础的康德所处的卓越地位上,同时也表现在自然哲学的发展中。这种源于法国遍及欧洲的笛卡尔主义和实证主义,对世界更加持人道主义和浪漫主义的观点。在德国政治统一前几十年成立的一个德语国家科学家和医生协会(1822),就表明了德国科学社团的这种力量和活力。

正是在这种背景下,教学与科研第一次实现了有效的结合。最先结合的是化学、药学和生理学。这些学科所达到的系统化程度,足以进行有实验内容的有条理而又一体化的教学。然而,较之内容更为重要的是,当时德语国家正在建立一个庞大的教育体系,科学研究成果成为在该体系中争得有威望的地位的决定因素。大学为了提高声望,四处网罗研究人员,而研究人员反过来要求大学提供实验室和其他研究设施,希望过大学生涯的学生必须走他们导师的道路,医生、化学家、药剂师有机会在大学里接受科学训练。所以,这种大学制度从一开始就得益于它与新兴的德国化学工业和药品工业的紧密联系。

教学与科研必须结合的观点正是在这个背景下提出来的,尽管有重重明显的困难,但还是变成了典范。^① 科学研究需要资源和时间,而这对以专业训练为宗旨的教育机构常常是一个负担和问题,科学教育所需要的资历,常常比胜任专业

^① 人们一再指出,德语中的“科学”(Wissenschaft)概念比英语中的“科学”(Science)概念要广泛得多,它包括盎格鲁撒克逊语言“科学”一词中没有的“学问”的成分。参见梅尔(mayr)《科学与技术的关系》。

所要求的资历更高、更专门化。这些困难在有些地方和某些时候已被克服,同时导致德国创建了分化的科学研究体系(德皇威廉学会,即今天的马克斯—普朗克研究所)。后来,美国的高教系统复兴教学与科学的联系就是通过对德国模式进行彻底的改革来实现的:在研究生院设置科学研究专业,同时进行经典的专业教育。在这个新制度中,博士学位成了专业职称之外的一种新资格。相反,在欧洲高教体系中,学位大多是大学教学工作晋升的准备。换句话说,在美国的模式中,科学研究并不是教学过程的预备活动,其本身就是一个目的,有其自身的要求、资源和奉献。这种体系虽不足以把所有研究都包容于大学之中,但为科学研究提供了远远多于其他国家和地区的活动余地。

对历史的总的观察,证明了科学和高等教育之间的关系的不平衡性。从科学的观点看,高等教育系统不一定很重要。以默顿的方式来看待科学的人们认为,科学是那些追求真理的学者团体的工作,甚至排除那些反对科学家对科学精神准则的承诺的种种社会和政治压力也是很重要的。大学可以为科学家提供有利的环境,但是强加给它们的外部标准和要求也可能威胁它们(默顿在其《科学与社会秩序》一文中引用的纳粹统治下德国大学的科学研究的困境说明了这个问题)。而以另一种方式,即把科学和技术视为现代工业社会的有机组成部分来看待科学的人,则更为强调科学与经济的联系,而不是科学与教育制度的联系。^①从这种观点看,如同本章开头引用的霍尔西的说法一样,大学的研究不过是更庞大的研

^① 参见博姆(Bohme)《科学发展的模式》,第319—354页。

究和开发机构的一部分,而教育过程则是与人力培养同一的。

从高等教育系统的角度看,情况就不一样了。“大学基本上是追求知识的学者的团体”这一观点在大学要求社会认可、自治、资源和声望合法化方面,起着极为重要的作用。在高等教育的其他职能——专业训练和普通教育尚未很好实施的那些国家,高等教育的科学作用无疑更为人们所强调。由此看来,在巴西之类的国家,“高等教育系统”与“大学”几乎是可以互相换用的概念,所以,通常与大学有联系的声誉扩展到高教系统,当然不是偶然的了。本戴维指出,大学这种合法化功能,说明了为什么大多数大学系统拒绝接受功能的分化。他说,实现高级研究与学习的结合只是大学的一小部分,但正是这一小部分,使教师和学生得以为了大学本来的科研的目的运用他们的自由,使那些不进行研究的人的自由反而成为一种不合理的特权。^①

一般来说,高等教育系统需要科学,甚于科学需要高等教育。由于这一理由,科学在大学中找到了它的“当然”场所,从大学的观点来看,这似乎是不言而喻的,甚至在教学与科学的联系十分脆弱的社会里,也是无需证明的。如果这种看法是正确的,那么,人们可以指望高等教育系统通常会为科学研究保留特殊的地位。事实上,它们经常这样做。但是,科学研究

^① 见本戴维《学问的中心》第166页。经济合作与发展组织(OECD)最近出版的《大学科学研究的将来》一书中,列举了反对OECD国家大学的研究和教师的分化的四条理由:第一,这种分化导致在大学中把教师分成一等公民和二等公民。第二,降低了教学质量。第三,导致了教学机构的分裂。第四,因为研究机构依赖于不断变动的科学的开发预算和政策,造成研究机构的不稳定。OECD承认存在于大学教学与研究的关系上的种种困难,并得出结论说,新的组织形式应试图重新确立教学与研究不可分割的信念。

与教育的其他明确的和含蓄的职能的共处并不总是和平的。

总之,从高等教育的系统与科学研究的关系出发研究高等教育,必须注意几个自相矛盾的论点。如果我们能够正确认识这些自相矛盾的论点,将会对高等教育系统的社会合法化机制有更深刻的认识。其中的基本的矛盾是:科学研究在高等教育系统中占中心地位的思想观念不符合历史的事实。历史的事实是:两者的重叠是成问题的,常常只在少数名牌大学中出现。如果不对此正确进行历史的和经验的分析,就有把观念形态当做现实,或忽视高等教育系统和以科学研究为己任的其他机构所完成的其他职能的危险。但是,这种分析如果正确,可以阐明高等教育系统中经常观察到的某些基本的内在的紧张关系与矛盾冲突,如果只严格地从教育观点或功能观点看问题,这些紧张关系和矛盾冲突往往会被忽视。

拉丁美洲的科学

考察科学研究、科学意识形态和高等教育的现实之间的相互作用,拉丁美洲国家是活生生的实验室,是一个得天独厚的地方。拉美的教育机构一直是西方文化的一部分,但它们常常置于完全不同的社会之中。这种两重性有时被认为是“理想的”与“现实的”拉美社会的矛盾,从而形成了这样的见解:“理想的”或“欧洲的”那一部分是错误的和异化的,应当用“现实的”部分取而代之。事实上,这种矛盾本身是现实的一部分,这也许是因为意识形态在拉美社会起着如此重要的

作用的原因之一。科学,作为西方理性的理想,是最直接地影响教育制度的意识形态的明显候补者。

伊比利亚的传统

从16世纪初开始,西班牙把它的大学制度带给拉丁美洲,但葡萄牙并没有那样做。在19世纪初争取独立的年代中,墨西哥、秘鲁、危地马拉、智利和阿根廷等拉美国家都有了大学。在独立战争中,拉美国家中断了与西班牙的联系,并按法国的拿破仑式的专门学校模式,对教会控制的旧大学进行了改造,为每种专业设立不同的学校或系,学生毕业时政府颁发官方的开业许可证。

巴西高等教育与葡萄牙有较多的联系。在葡萄牙的影响下,1808年巴西建立起第一所高等学校,里约热内卢大学则是在1920年才建立起来的。几所技术学校和机构是19世纪头几十年由流亡到巴西的葡萄牙国王建立的,其中有一个植物园、一座图书馆、一所海军学院和一座自然历史博物馆。然而巴西的高教制度最终也朝着拿破仑的模式发展,大学和专门学校成为特权阶层的后代通向官僚政治地位的必要途径。

拉美的专门学校并不强调技术训练,更谈不上进行科学研究。医学和工程学被认为是技术性的专业,因此要求掌握一定的专门技术。但是,专业许可证的必要条件是“形式的”和官僚政治的,而不是“实质的”和技术的。专门学校通常排斥那些主张使专门学校更接近欧洲专业标准的人。

科学研究是 19 世纪末和 20 世纪初由外国移民带到拉美国家的。这些外国移民在大学以外的政府研究机构中工作,如天文台、地理和地质研究所、植物园、自然历史博物馆等,以后又有公共卫生与疾病研究所等。最初的移民就在这些机构中训练他们自己的学生,有时也在工程学院、医学院和大学进行教育。他们常常试图使研究超出他们的许可证规定的范围,这种努力有时是成功的,如里约热内卢的细菌学研究所。但是,他们未能扩充他们的工作或使其制度化从而成为长期科学传统的一部分,它们工作的影响主要在欧洲可以看到。

第二次世界大战期间,科学研究已经冲击了几个最大的拉美国家的大学,以至形成了这样的观点:这些大学可以成为这些国家科学发展的重要基地。拉美的几个医学和生物学研究中心进行的科学研究达到了相当高的水平,著名的有豪塞^①(Bernardo A. Houssay)领导下的布宜诺斯艾利斯大学生理学研究所和菲尔霍(Carlos Chagas Filho)领导下的里约热内卢大学生物物理学研究所。

医学和生物学研究的进展,对整个高等教育的影响是有限的,因为一方面科研的进展只限于医学院及其研究所,另一方面大学和整个教育制度的全面改革计划是与引进现代数学和物理学联系在一起的。这些改革计划常常受到 19 世纪德国教学与科研结合的模式的一些观点的鼓舞,即使在法国的影响较强大的 20 世纪 30 年代,巴西的创新,情况也是如此。然而,1934 年与圣保罗大学合并的那所老医学院,当时已得

^① 豪塞,阿根廷生理学家,1947 年因发现垂体激素在糖代谢中的作用而获诺贝尔生理学医学奖。

到洛克菲勒基金会的资助,并于 1910~1920 年确立了全日制的教学与研究。

引进科学与建立新大学

在巴西的新大学内开展全面的科学研究,当推 1934 年创办的圣保罗大学及其哲学、科学和文学系。这所新大学是在圣保罗州的经济界和知识阶层与伐格斯政权的冲突失败以后建立的。当时圣保罗州已是全国的经济中心,这多亏了咖啡种植园和与之紧密联系的工业体,得益于大量的欧洲移民。一所以科学院为基础组建起来的新大学,当时被看做是一项使圣保罗州走在全国前列的长期计划,同时,它也能圣保罗州迅速现代化的经济发展提供知识技术和专业干部。新大学的所有教师聘自欧洲,他们中有德国的化学家和生物学家、意大利的物理学家和数学家、法国的历史学家和人类学家。所有这些人怀着不同的目的来到巴西工作。有人在第二次世界大战以后仍留在巴西。由于新大学的某些教授和学生的质量较高,由于它在最初几年就获得自治权,加上圣保罗州提供的经济资源,圣保罗大学成为全国最主要的教学和研究组织。然而作为科学技术的研究中心,它不仅受到专业生涯的既得利益的限制,也受到哲学系最初条件的限制。

几年以后,巴西教育部在里约热内卢作了一次尝试,但不是那么成功。1937 年,里约热内卢的大多数高等学校合并为新建的巴西大学,它被视为全国所有高等学校效仿的楷模。

根据 1937 年成为法令的巴西大学计划,大学必须提供所有领域的课程和研究设施,新建的哲学、科学和文学系也要聘用外国学者。这一计划没有圣保罗大学那样成功,一个原因在于 1937~1945 年巴西政府盛行的独裁主义,而新建巴西大学又从未达到圣保罗大学的水平,新大学对大学的原有系科几乎没有影响。然而,随后几年巴西教育政策中的无可争辩的观念是:全国可以建立一种单一模式,同时所有高等院校都要以科学研究为支柱。

战后的乐观主义:大学的科学技术为发展服务

第二次世界大战后的头几年,拉美盛行一种乐观的态度,认为科学技术在提高拉美各国社会 and 经济发展水平中可能起积极的作用。战争,显示了科学技术令人畏惧的毁灭力量,由此产生了一种期望,即如果能建设性地运用这些力量,科学技术也可能对社会产生积极的影响。那些年席卷工农业各部门的技术变革的浪潮,似乎证实了这一思想。^①

50 年代初,智利大学数学系主任建议建立全国科学技术委员会。他认为,在智利,同时也在南美,教学、研究、政府和

^① 科学研究应在国家计划中占据中心地位的观点,首先是由前苏联提出来的,以后被法国在人民阵线的年代所采用并建立了全国科学研究中心。这一观念已得到了以伯纳尔为首的英国马克思主义科学家的强烈支持。在美国,第二次世界大战期间,与罗斯福总统有直接联系的美科学研究和开发组织也接受了这一观念。——译者注

经济发展应该携手前进,“与大学有密切联系的开发机构,必须与各国自然资源及其开发有关领域的大规模全国性研究的方向和重点密切联系,我们也确信,技术研究应与高水平的科学训练密切联系,并通过这个媒介与科学研究和教学密切联系”。

在J·G·米勒斯(Millas)担任智利大学校长期间(1953—1958),这一思想得到比较顺利的贯彻。1954年的法令决定建立大学基建和研究基金,它规定大学要建立工厂、实验室、实验站和研究所,要求大学与生产开发公司,与州技术组织、私人企业和公司密切合作。以智利大学校长为首的,由全国各大学校长组成的理事会负责制定年度计划,协调各大学的技术研究。

大学中的科学在社会经济发展中起核心作用这个观点,是联合国拉美经济委员会(ECLA)提出的“发展主义”理想(developmentalist ideology)的一部分。1970年发表的文献中,R·普雷比希(Prebisch)强调重新组合国际技术知识以适应拉美特定条件的需要。他指出,应根据经济计划的观点确定重点,并根据重点来组织研究计划,“所有这一切都与教育有密切的联系。为此,必须制定出不仅把传播技术,还要把刺激技术创造力作为主要目的之一的教育计划”。

普雷比希认为,没有社会经济发展的总政策,教育制度本身一事无成。联合国拉美经济委员会成员、社会学家J·格雷塞勒纳(Graciacena)一方面同意普雷比希的观点,同时又指出,拉美大学直至今日仍未涉及不发达问题。“然而,没有今天大学更积极和广泛的参与,未来基本的发展问题的解决是难以想像的”。大学的参与具有两大战略作用,一是培养人

才,二是生产知识——但不是生产任何知识,而是生产与拉美地方条件有关的知识。因此,需要有一种“国家的科学意识形态”,甚至一种拉美意识形态。事实上,在遭到失败的组织拉美范围的社会科学研究生课程体系的尝试中,已体现了这种意识形态。

这种观念也得到了美国的支持,它是约翰·肯尼迪任职期间执行的“进步联盟”计划的一部分。美国的支持或是直接通过美国国际开发署,或间接通过 20 世纪 60 年代在南美活动的几个私人基金会。智利就是这种国际支持的特殊接受者。1965 年,通过长时间的协商,智利大学成立科学系。智利大学和加利福尼亚大学在福特基金会的支持下,达成了雄心勃勃的协议。根据协议,两校互相承认课程和学位。1965 ~ 1978 年间,323 个智利人和 287 个美国加利福尼亚人参加了这个计划;127 个智利学生获得了加利福尼亚大学的学位,其中农业和兽医学 42 人、艺术和文学 4 人、图书馆学 6 人、自然科学和工程学 63 人、社会科学 12 人。

也正是基于同样的乐观主义观点,20 世纪 60 年代初在 D·里贝罗(Ribeiro)授意下创建了巴西利亚大学。在里贝罗看来,只有在大学里才能真正掌握和修习科学这一新兴文明的语言,在不发达国家尤其如此。孤立的研究所往往变为缺乏科学创造的耗费资源的机构,在技术研究方面几乎无所建树,在培养高级人才方面更是一事无成。相反,当大学发挥培养研究生的教学机构的功能时,不仅能够对认识人类和自然作出贡献,同时作为它日常活动的副产品,必能成为研究的增值者,促进科学的发展,提高对国家现实的自我意识,找到解决国家问题的办法。这种大学不是为教授和科学家办的,而是

为培养知识分子办的，“每一个知识分子都要通过巴西现实的个人体验(有时是戏剧性的体验)来设计自己的领域。也就是说，每一个人不是异化自己，而是用全身心面对巴西的问题。不仅仅面对大学的问题，而且更重要的是面对社会、政治和经济方面的问题。虽然他们不都拥有同一水平的经验，但他们都懂得在巴西通常与‘知识分子’的称呼相联系的贬义。他们并不隐瞒试图通过积极改变社会和政治过程从而改变这一贬义的意向”。

1966年，布宜诺斯艾利斯大学的R·V·加西亚(Garcia)提出更明确的认可科学应通过大学来发展的观点。他在《科学研究的组织》一书中比较了拉美和北美的大学。他说：“拉美大学是比北美大学复杂得多的活生生的有机体，它们在许多方面是国家最进步力量的先驱。在历史上，拉美大学总是积极参加每一次重大的政治斗争或社会斗争。大多数政府、武装力量和教会都惧怕大学，这是不足为怪的。”拉美大学的政治骚乱与哈佛、牛津和巴黎大学的平静形成鲜明的对比。“在这些幽静的地方，给学生规定剂量的学术智慧，提倡他们对政治家所关心的那些问题抱职业性的超然态度。”但在加西亚看来，这种骚乱是一件好事，它表明了两种路线不间断的斗争：冲突的一方面是政治的，对大学来说是外部的，这种冲突是要改变不发达的社会的、经济的和政治的条件；冲突的另一方面是大学内部的，是要反对阻碍大学发展、妨碍大学充分意识到自己职责的那些“神圣不可侵犯的人”。内部斗争的任务，实质是“把由律师和医生把持的大学改造成由物理学家、公共卫生专家共同享有最优先权的大学的过程”。这种改造了的大学，应当根据最高政府层次的组织所制定的总计划行事，而这

种最高政治层次的组织又是由经济学家、科学家和政府各技术部门的官员组成的,他们一起协调,决定国家的科学政策。这里,大学的参与是至关重要的。

现代危机

很明显,这些不同的计划包括各方面的人士,他们对科学、高等教育和大学在社会变革过程中应起的作用抱有不同的思想。更严重的是,经验已经表明,小范围的研究生教育计划的改善是比较容易的,而整个高等教育的改革则困难得多,作出高等教育改革以外的重大改进几乎是不可能的。此外,战后拉美经济的发展和现代化,主要依赖于引进外资和现成技术,几乎不需要拉美自身进行高级研究和培养高级人才。事实上,改革只涉及拉美总人口中有限部分的人,这就导致了“现代”部分和“传统”部分的日益分化。智利和阿根廷从战前起便已形成了一个相当大的中间阶层,城市中有教养的居民中很大一部分的教育水平逐渐下降,专业水平逐渐降低,这使得他们与战后紧随经济发展前进的小部分人之间产生潜在的爆炸性分裂。通过高等教育来运用本国技术和科学资源,进而为工业化和现代化服务,其困难在头几年是难以预见的。但是,随着时间的推移,两种人的思想分歧出现了,一种人认为在创建独立的、更为平等的新社会中,科学、技术开发和教育应起核心作用,另一种人则接受了有限制的、二元论的、较少自主和更多依赖的模式。这种分歧最终导致左与右或者自

由派与保守派的对抗。

拉美国家大学的科学研究机构的现代化,广泛得益于北美的影响和支持。例如,福特基金会对智利大学和加州大学的合作计划的资助,美国国际开发署和福特、洛克菲勒以及其他基金会给予拉美科学家的宏大的奖学金计划等。此外,北美对巴西利亚大学组织模式有明显影响。然而,美国的支持未能阻止不少参与这些计划的人的民族主义的且往往是反美的观点,因为他们认为美国是造成拉美依赖外部和内部巴尔干化与二元化的重要原因。20世纪60年代后期,政治生活更趋向两极分化,意识形态问题显得格外重要。F·H·莱恩(Lane)非常清楚地表述了这一矛盾情境。这位多年担任美洲开发银行行长的智利人,在为拉美教育计划筹措资金中起了重要作用。他指出,“几个国家中都有人这么想,……(美洲开发银行)仅仅是美国试图控制拉美高等教育系统的代理人,尽管我们花了很大代价确立了一种拉美的‘形象’。我记得在我不间断的大陆旅行中所遇到的最激动人心的挑战之一,就是与学术界人士的谈话,向他们解释拉美才是美洲开发银行的真正鼓舞者。大学的资源是为了使其成为更有效的工具去完成使命,而这个使命不仅包括我们的经济独立,还包括肯定我们的经济和文化价值”。

20世纪60年代,危机以不同强度和暴力形式冲击着这些乐观主义的经验。负责组织巴西利亚大学的知识分子,由于反对1964年掌握政权的军政府而被迫辞职。然而,巴西利亚大学的几项组织改革却在全国范围的大学改革运动中被采纳,其中有引进系科结构,建立课程学分制度,废除巴西的“讲座”教授制度等。随后几年,巴西高等教育系统发生了彻底的

变革。这不仅由于改革,主要还是入学率迅速增长的结果,在校人数从1964年的142,000人增加到1974年的900,000人,1980年达到了1,500,000人。在校人数是随着庞大的研究生教育体系的建立而扩大的。1960年前全国只有6个研究生培养计划,1960~1970年创立了123个,1970~1980年又创立了620个。但是,在研究生院建立的同时,大学中的政治运动与压制也与日俱增。在1968年广泛的学生骚乱期间以及随后的两年中,几十位在重点大学和研究中心工作的最有才华的教授和科学家被迫退休,这标志着政治压制达到了顶峰。

紧接着是阿根廷。1966年,军政府执政。军政府粗暴干涉布宜诺斯艾利斯大学。结果,大学各系的教授数千人——但主要是自然科学和社会科学教授——被迫辞职。

这一事件,现在仍在拉美热烈地被讨论。有些人认为,大学受到损失,因为它太卷入政治;有些人的看法则截然相反。运动的主要参加者之一M·萨多斯基(Sadosky)教授以1980年的观点回顾这些事件时指出,“我们的主要弱点是没有从政治上使学生确信他们对国家承担着义务,他们必须履行这个义务——用自己的知识为打破现行结构所需的社会经济的变革出力”。他部分地接受了关于唯科学主义的指控,他说,“我们过分提高了学习和劳动的要求,不自觉地助长学生脱离政治生活”。他认为,大学提高学生觉悟的活动,最终引起了阿根廷和美国的保守分子的愤怒,“不仅拉美反动派把我们当做敌人,就是美国国会中的某些议员们也对拉美某些进步大学正在获得的新动力表示关切。布宜诺斯艾利斯、巴西利亚、蒙得维的亚和以后的圣地亚哥等大学最辉煌的成就,都被用同样的方法和残酷手段加以歼灭,那肯定不是巧合”。

在智利大学,危机来得要慢一些。弗雷(Frei)政府执政的后几年里进行了大学改革,从此智利大学与加州大学的合作计划的执行放慢了速度,在艾冷德时代,活动受到限制。1973年军事政变后上台的政府对智利大学横加干涉,福特基金会剩余的资助只限于用来帮助已在加州大学的智利学生。

智利大学和加州大学的合作计划在农业、兽医和硬科学领域的成就比在社会科学领域取得的成就更大。但是,当经费枯竭时,根据这项计划所建立的联系就变成了一种不利条件。当前的活动受到了影响。由于图书馆不得不取消预订的杂志,设备无法修理或更新,智利人已不能发展新的研究计划。研究人员由于工作条件而感到灰心丧气,由于他们直接了解加州同伴的工作条件的详细情况,特别不堪忍受,不得不离开大学甚至离开智利。经过很大的努力和深切期望,最后似乎仍令人灰心。不管智利大学和加州大学的合作在智利大学的科学技术方面创造了多少成绩,但它在智利的土壤中缺乏根基,如果外国不能给予支持,这些活动注定要消失。新的智利大学缺乏来自中央的源源不断的资源、人员和思想,就不能在兽医、基础科学、工程学等领域继续实施研究计划。智利大学和加州大学的合作计划,并没有产生能独立发展的现代高等学府,只是创造了国际高等教育中心(特别是加州大学)的一个附属机构而已。

大学的科学能起死回生吗？

评价整个拉美大陆的不同高等教育系统的危机的影响是困难的。近年来出现的大多数对抗和压制，与大学的科学研究很少有关系，而更多的与席卷拉美大陆的激进化运动有关。当然，这种激进化运动部分是由于教育所产生的社会、政治、经济的参与的期望没有实现而引起的。

拉美大学从来是培养政治领袖的基地，但这不一定意味着它们在教育、科学和技术方面如同在政治方面一样进步和起先锋作用。J·P·哈里森(Harrison)在《西班牙语美洲的大学与国家发展》一书中，考察了大学的作用。他曾试图表明，1918年改革运动以后成为传统的学生参与大学决策的组织机构，是怎样演变成特定意义上的保守力量的。他指出，在课程现代化、强调研究和不受领有执照的职业实践束缚的技术训练方面，没有任何迹象表明学生与教授有别。最明显的证据是，几乎所有允许学生参与决策的少数大学的内部结构，与由讲座教授控制的大学的内部结构没有实质上的区别。

一般说来，每一国家重组高等教育体制的能力与其经济发展的潜力有关。任何国家都没有乌拉圭受到那样彻底的破损。在乌拉圭，大学被夷为平地，同时，大批年轻人和受过教育的人移居到其他拉美国家、欧洲国家甚至澳大利亚。阿根廷也随后经历了一个类似的但较温和的过程。在委内瑞拉，中央大学一直是20世纪60年代初破坏国家的城市游击队的

中心和基地。委内瑞拉的石油收入允许它采取宽大的同化政策,让激进的领导人合法进行政治活动,允许大学成为政治活动紧张而学术标准较低的中心。墨西哥在1968年奥林匹克运动会之前的大屠杀之后,也采取了类似模式。

虽然直接遭受过政治压迫的人们曾有过悲观的预言,然而科学研究并没有在拉美大学中消失,相反,它的数量和质量提高了。当20世纪70年代开始出现大学建设和课程发展各种新的现象时,可以清楚地看到,甚至在缺乏彻底的社会和政治革命的一些拉美国家,科学和高等教育也在持续发展和完善,甚至那些被认为本质上是反理智反科学的政权也来扶植科学和高等教育了。

然而,到处可以看见这样一种变化:拉美科学家在危机过后的几年中,好多人失去了他们所追求的博学多才的知识界领袖的形象,即传统的欧洲科学家形象,而采取比较美国化的专业研究者的形象。这种变化表现在下列几个方面:

(1) 在危机前几年,人们就试图建立能在高等教育系统的主流之外发展,同时又能保持较高质量的尖子型新机构。在巴西有几个例子:40年代创建了航空技术研究所,60年代初创立了巴西利亚大学,60年代中期在里约热内卢大学开设工程研究生课程,70年代建立了坎皮纳斯大学等。所有这些机构都是在原有高教系统之外建立起来的,它们十分关注质量,很少注意官僚管理机构的繁文缛节;法人自治和教师队伍长期稳定。它们吸收年轻的有进取心的专业人员,毫不容忍对他们工作的任何妨碍。它们开放国际水平的科学研究,为学生提供非同一般的学习机会。这些创新最终蒙受种种挫折,但是却从未完全消失。其他拉美国家,如阿根廷和委内瑞

拉也有类似例子。

(2) 试图使科学研究尽可能地远离教育体系。富恩扎利德(Fuensalida)在1973年的著作中建议,智利大学应完全抛弃科学研究,因为大学的目的是传授知识和技能,而不是生产新的科学知识和其他知识。1971年,A·赫勒腊(Hereza)认为,应在较高的政治层次上建立全国科学技术规划机构,同时不轻视大学在科学研究方面起的重要作用。阿根廷全国原子委员会在布宜诺斯艾利斯大学遭受危机破坏之后,仍能持续有效地进行它的研究工作,这一经验极大地鼓舞了主张科学研究与高等教育分离的人。在这个方面,给人印象最深的可能是建立在加拉加斯郊区作为纯粹高层科学研究中心的委内瑞拉科学研究所。这些人正是从科学技术的角度而不是从高等教育的角度得出结论的:分离是最好的解决办法。

(3) 坚持科学应在大学中存在,重视科学在社会经济发展中的重要作用。这里强调的不是知识界的领导、社会意识和责任,而只是科学技术成果的益处。巴西政府完全采纳了这种观点。1974年,巴西政府制定了国家发展第二个五年计划(1975~1979)。计划的第一部分“发展和强大:巴西作为形成中的强国”指出,“在现阶段的巴西社会中,科学技术是动力,是进步和现代化观念的输送机”;“在经济领域,技术开发在一个阶段将起同样的推动作用和现代化作用,这正如工业化在战后时期所起的作用一样”。计划明确区分了技术研究和基础研究。为了发展技术研究,巴西建立了全国科学技术发展委员会和雄心勃勃的全国科技发展计划。1975~1977年间,科技经费达20亿美元。

这一宏大计划是在巴西经济以超过10%的增长率发展

的时期结束时的构想。20世纪60年代末各开发机构为教育和研究机构提供的资源,远远超过后者的吸收能力并仍然平衡地增长。结果之一是巴西新的研究生计划和研究机构的异常发展。以前,教育系统通过建立独立的私立学校得以发展,但研究生的训练和研究却是在公立大学得以发展的。虽然社会科学各专业系科学生入学数增长最快,但经费却主要拨给技术科学和精确科学。而且经费直接向研究和研究生计划负责人提供,他们由此获得了独立于大学行政当局的自主权,能得到比高等教育系统中其他人更好的工作条件和更高的收入。

这种情境,虽然是由军人(被认为是右翼的)政府造成,而不是由前几年许多人期望的大学领导的社会革命造成的,至少在意图上,它几乎是那些受到伯那尔思想激励的多年来捍卫科学技术在国家计划中的中心地位的人们的理想。

1973年的石油危机,标志着所谓的巴西奇迹的结束。国家强盛计划不得不无限期延期,并为短期整顿政策所取代。结果,准备为全国性的宏大计划提供人力资源和专门技术的高等教育和研究计划变得两手空空。里约热内卢大学最杰出的高级工程课程主任科因布勒(Coinbra)指出,他的计划是要培养从前没有过的具有硕士或博士学位的工程师,他们是国家技术发展所必须的人才。但是,这种工程师从专业图景中消失了,“我们期待的事并未发生”。

里约热内卢大学工程研究生计划遭受危机之后,其努力的重点逐渐转向了更为传统的工程学领域——主要是土木工程,它所培养的学生主要是具有硕士学位的工程师,在博士学位工程师的培养方面则很少成功。

在过去十年间,拉美各国都重视发展科学研究和培养高质量人才,所以巴西的挫折也不是独一无二的。一项有关委内瑞拉化学和化学工程学的详细个案研究,得出了悲观的结论。发展化学和化学工程的计划是40年代提出,并在60年代加以修订的委内瑞拉现代工业发展长期计划的一部分。但是,今天“国际科技合作的外观再也不能隐藏其背后的严峻现实:某些最强大的政府和团体凭借其科技的优势,迫使穷国处于依赖地位,从而维护自己的支配地位和控制权。因此,科技教育不是训练自力更生能力的场所,事实上是依赖的主要因素。教育制度培养出技能过分专门化的工人,就像‘自动化工厂的看门狗’。他们无异于无技能的人,因为他们缺乏普通技能,或者说他们传统的革新能力被抛弃了”^①。

综上所述,阿根廷、智利、巴西、委内瑞拉等国的经历,导致了似乎同样的厄运:随着科技能力的增长,依赖性也加强了,培养出来的是过分专业化的人。这些国家能依靠较少的科学技术和无技能的人富强起来,并且变得更为独立吗?这个立论实际上与其反论同样荒谬。这种反论是,“大学内外的科学技术本身能决定一个国家的社会经济发展和独立自主”。把科学研究引进拉美大学,并没有引起许多人期望的和许多人担忧的革命作用,它无助于以一种重要的方式解决通过其他方式不能解决的技术落后和依赖问题。过去的15年间,巴西在科学研究和研究生培养上倾注了大量投资,其他国家也作了类似努力,但是,我们不应根据它们声称的目标,而是要依据一系列不那么明显的长期的后果来评价这些努力,因为

^① 佛萨里:《委内瑞拉的科学,大学和研究生教育》。

这些后果影响着成千上万日后占据拉美各国中心地位的人们的观点和世界观。

结 论

解决拉美国家受到的不同程度的不发达、不平等、有限的社会和政治参与等问题,并不是件轻而易举的事。科学、技术和高等教育只是整个社会现实的一小部分,它们不是转变社会的关键。然而,如果我们考察几个有关的命题——其中有些是从上述讨论引申出来的——将能更好地理解它们的相互关系和广泛的社会作用。

(1) 科学技术,不论其有效内容如何,为拉美大学要求自治、资源和社会声誉起着合法化的作用。这不仅适用于拉美,也适应于其他国家。

(2) 拉美高等教育系统各学校的不稳定,使这种观念形态不仅起着自我防御和保护的作用,而且成为要求远远超出教育系统范围的社会、政治和意识形态的领导地位的基础。不稳定不是由于所谓的拉美“文化特性”,而是植根于过去几十年内异乎寻常的都市化、人口发展和现代化的速度,以及与之相应的劳动力结构、社会和政治的影响、文化价值观念和抱负的变化。这些变化造成了教育制度和劳动力市场的严重不适应,使受教育者产生了普遍的受挫和对抗情绪。这些情况不是新的,但随着高等教育的发展,情况会变得更严重。

(3) 高等教育系统的主要角色——教师和学生——不仅

对自己的学校,而且对占据最高经济政治地位并应为该地区危险的经济和社会处境而受谴责的非学术特权集团,都不满意。如同早期在欧洲一样,科技能提供更好的社会经济条件的观念,在拉美也有易于传播的肥沃土地。

(4) 拉美的教育制度,较之其他社会机构更宜变革和发展。国际合作为创立新的研究生计划和科研计划提供了明确的模式和资源;如果对教育质量的关注不够,入学人数的增长就会很快;新的专业轻而易举地写进书面文章,并且在想像中制定出相应的学校教学计划。这种情况与劳动力市场中大学毕业生的饱和状态、膨胀的城市中心的衰落、这些国家与工业化国家的日益加深的技术差异、拉美资本密集工业的发展对劳动密集工业生产的不利影响等等,形成尖锐对比。而事实正证明,这些因素是极难改变的。

所有这些情况造成的后果之一,是教育制度及其学校机构与社会其他机构的相对孤立。这种孤立既有积极的又有消极的后果。积极的后果表现在它最终允许高等教育系统内合格的教学和研究的发展,不存在短期适应劳动力市场或工业体系的低标准的压力;消极的后果表现在它培养的人受陈旧专业的训练,研究机构用过时的方法从事过时的科学研究,与之联系的地位象征和行为模式取代合适的教育和科技研究。在缺乏外部控制的条件下,这两种后果常常难以区分。

然而,这两种后果并不是同一回事。考虑到拉美各国面临的种种困难和往往是戏剧性的社会条件,如果这些国家的教育制度和科学团体密切适应当地的条件,那倒是不幸的。因为在具备其他条件的情况下,一个科学团体进行着高质量的工作而且有很多可供选择的任务,可能成为变化和革新的

动力因素。

同时,强调科学研究对教育的作用,即使安排恰当,也可能对高等教育的普通教育和专业训练方面的重要职能产生有害的影响。在巴西,就是由假定教学与科研不可分割,造成了非学位专业训练的质量下降,在高等教育系统产生了另外一个层次。实际上,新设的研究生培养计划往往成为推迟学生进入劳动市场的方式,成为部分地补偿本科生人数膨胀的过滤点。由此可以说,加强科学教育的目的无助于提高本科生的教育质量,而是帮助了绕过和回避与教育制度中的困难问题的直接对抗。

科学技术不是解决不发达问题的灵丹妙药,甚至不是解决高等教育各种含蓄的和明显的功能问题的办法。当它失去其内容,增加适切性纯粹是思想观念时,它可能是有害的。但是,科学研究也可能是变化、革新和社会意识的一个促进因素。高等教育要更好地发挥作用,所需要的不只是多一点科学或少一点科学,而是更分化更复杂化,以使不同的常常是矛盾的功能同时得到实施。科学的社会学应当帮助揭示现代科学的观念形象,在这样的条件下,给高等教育带来统一性,并且为对科学和高等教育各自的作用和可能的更加有意义和不那么天真的理解开辟道路。

政策意义

上述对高等教育和科学研究的关系的分析,对教育决策

有何意义呢？首先，如同世界上的其他国家一样，科学研究在拉美高等教育的某些部分占有地位。但是，把今天的英美等国的研究性大学——各校有竞争和革新的机会，为整个高教系统树立标准——移植于体制不很健全的拉美环境，教学和科研的实际内容易为学术行为的形式主义和官僚主义的模仿所替代，可能产生有害的后果。无论是从科学研究的角度看还是从高等教育的角度看，明智的方法是把科学研究限制在那些具备必要的科研条件的中心，而对高等教育系统的其余大部分学校来说，则着眼于激发与教学和社区服务有关的其他教育的价值和目标。

科学研究有可能真正在没有科学传统的社会和文化环境中立足吗？我们首先必须扫除一些极为错误的观念。例如，“拉丁文化”中根本不存在与现代科学敌对的因素；试图发展更适于拉丁（或其他）文化的、与“西方”科学竞争的“另一种科学”，是毫无前途的；仅凭资金的输入、提供奖学金计划和派遣访问教授都是不够的，甚至可能是有害的。

今天的不发达国家和几个世纪以前的西欧一样，现代科学都是从外部引进的。把科学在拉美发展的条件与早期欧洲大学的条件相比，可以看到一个共同之处，这就是科学知识都被视为是一部分抱怨传统大学牢固地位的人提高社会地位的工具。但是，两者也有重大的区别。欧洲的科学运动出现于“科学”相对简单的时代，而同时期的大学文化则非常复杂，建立在形式逻辑和古典语言的基础上，具有高人一等的地位。这使得一批业余科学家、非专业科学团体和自学成才的科学天才得以出现。当代的情况完全相反，科学已成为极端复杂的活动，需要掌握高等数学、博览文学和精通外语，而正规教

育体系则具有群众性倾向,入学趋于标准化和民主化。拉美的科学家既不走法学、医学和工程学等传统专业的尖子教育的道路,也不走比较大众化的通过新技术或半专业性职业得以升迁的道路。早期欧洲的科学家积极参加作为资产阶级理性革命一部分的广泛的社会流动运动,而拉美科学家作为新兴的有识贵族阶层的成员则要孤立得多。

科学家如何确定自己的社会作用,这种确定又与其社会出身如何联系,这可能是有待将来去研究的复杂课题。巴西的经验所提供的有限资料表明,生物学和医学领域的科学家往往出身于较高的社会阶层,他们是医学专业中的贵族阶层成员。另一方面,物理学领域中的科学家很可能出身于移民和向上迁升的居民,他们是新知识阶层中起积极作用的那一部分。实用科学的研究者则往往把自己当做从事新兴专业的人,占有专门知识并由此获得合适报酬。社会科学家更接近物理学家。

在这种情况下,科学研究的未来有赖于科学的制度化,使科学成为一种永久性的、相对稳定的专业,既不丧失它作为一种受人尊敬的和具有社会意义的活动的光彩,又不完全被淹没在高等学校的教师的潮流之中。如果科学要吸引最有资格的人才,并充分发挥他们的作用,科学本身必须有声望,具有社会适切性,因为其他专业所能提供的更有形的奖赏是科学很少能提供的。同时,把科学研究工作与教师职业完全等同起来,可能意味着减少科学家参加学术团体的活动。学校中的问题以及工会和专业(非学术工作性的)方面的事宜需要花费很大的精力,这对科学工作是有害的。

科学的专业化有赖于经济的、政治的和学校的因素的复

杂的结合。我们需要考虑在“科学”的名义下进行各种不同的活动。例如,技术研究的加强,要求有一个包括大力发展和采用自动化技术的经济政策和工业政策。这些政策可以采取不同的形式,从军事集结到阻碍技术进口。一旦达到这种要求,下一步就是建立相应的教学制度,提供高质量的教育。

学术性较强的基础研究,不受工业政策的直接支配,也许容易得多,只要机构中具备必要的条件,其中最明显的是用于支付工资、购买设备和建造场所等所需的资金。资金应拨给恰当的负责人,因为科学研究通常是由教育机构或政府机构中的若干小部门组织进行的,因此它们的规模和政治力量有限,常常不能维护自己的标准和组织程序。过去几十年里,巴西成功地建立起一系列财政机构,它们绕过教育部门和财政机构的层层关口,直接向科学家或他所在的系科与研究小组拨款。然而,随着科学研究的规模的扩大的和质量的提高,以及预算的限制,出现了中央控制和协调研究经费的趋势。这种中央集权被认为是对先前把经费拨给当事人的制度的一种威胁。

最后,还有一个不可避免的政治因素。科学、技术和教育的有效发展,需要时间,要求机构的稳定。而如果社会在社会动乱和政治压迫中经常动荡不安,加上持续不断的学校改革,这些条件就难以满足。这种观点并不见得一定稳妥,因为并非所有形式的稳定都有利于科学和教育的发展,影响它们发展的还有其他社会价值观念和目标。然而这说明了为什么在政治不稳定的环境中,在教育机构和科学界工作的人们因工作受挫而非常恼怒,并认定惟有政治能解决一切问题。不幸的是,这只是一种自拆台脚的预言,因为过分倚重政治会进一

步削弱科学与教育,使其更易受政局不稳定的影响。

总之,科学研究和高等教育的机构建设是一件冒风险的难事。它涉及互相联系又极为不同的,甚至在许多方面是相互冲突的活动。它可能产生未曾料及的和矛盾的后果,且由人们通常难以控制的变量决定。然而科学研究是发展知识的必要条件,没有哪个社会会甘心情愿地放弃科学研究。这就是我们为什么像西西弗斯^①一样必须坚持科学研究的原因所在。^②

(郑继伟译)

① 西西弗斯是希腊古时的暴君,死后堕入地狱,被罚推石上山,但推石近山顶时又滚下,于是重新再推,如此循环不息。——译者注

② 当然,也有人主张,拉美国家不应把科学研究和高等教育作为重要目标,而应以其他形式的更直接的社会文化和情感参与取而代之。随着高等教育的情景越来越暗淡,这种观点在受过较高教育的人们中影响也越大。这种以某种方式重复 60 年代美国反文化运动的现象,其重要性日益明显。

第八章 政策的观点

拉迪斯拉夫·塞里奇

过去一二十年来,高等教育的发展是以众多的新政策和
新改革为特征的。^①但是,这些新政策和新改革大多未能取
得原来所设想的变革。欧洲各国的例子很多,其他地方也如
此。20世纪60年代,联邦德国创设了许多大学,例如康斯坦
茨大学、波鸿大学、比勒费尔德大学等等。但是,这些新建大
学已成为传统大学的一部分,而未能成为高等教育在组织、内
容和方法等方面的楷模。同一时期在英国创建的九所新大
学,同样集中了传统的形式、程序、规范和价值观念。此外,各
国还建立了一些新的高教机构作为传统高等教育的替代。例
如英国的多科技术学院、挪威的地区学院和法国的短期技术
大学等等,这些机构或者与传统大学模式越来越类似,或者其
规模和地位达不到期望的要求。

从世界范围来看,情况是十分相似的。人们曾经指望联
邦德国的综合大学成为全国高等教育新的一般组织原则,但
是,在联邦德国的11个州中,只有2个州办起了综合大学。

^① “政策”和“改革”在概念上具有不同的含义,但仍把它们作为可互换的
概念加以使用。这是因为,作者认为高等教育的每一次改革都表明或反映一种
政策(当然,反之并不一定成立)。

在法国,1968年著名的方向指导法提出的三个目标——多学科教学、学生的参与和学校机构自治——只是在极有限的程度上实现了,也有人说它就根本没有实现。高等教育各方面的具体政策也同总政策一样,没有被很好地贯彻。例如,波兰新的招生政策目的是要扩大出身于贫困的社会阶层的学生的入学机会,但事实上这些学生占总学生数的比例并没有大的增长。修习正规全日制学位课程的学生所占的比例更小。东欧各国的情况如此,实施较激进的“25/5 入学计划”^① 的瑞典也是如此。英国开放大学的学生入学情况也存在类似问题。

人们通常用较简单的方式解释这些不完全的成就或有限的成果。例如,大学是因循守旧的机构;学术界阻止变革;高等教育只能渐进地发展;改革的目的过于雄心勃勃等等。这些说法中不乏真理性,但是,且不论它们是否完全正确,事实上它们根本算不上是解释。试问(如果大学的确保守),为什么它们是保守的呢?为什么高等教育通常要逐步扩大而且只能极为缓慢地变革呢?

本章试图表明:政策分析方法可以为这些问题以及其他类似问题提供有意义的答案,因而可以阐明高等教育的本质和功能。本章首先讨论政策分析的本质及其与其他社会科学观点的联系,进而比较欧洲高教体系中贯彻改革政策及具体改革的若干个案研究。

^① “25/5 入学计划”是 20 世纪 60 年代末 70 年代初瑞典实行的为“25/5 学生”——即有五年或五年以上职业经验的 25 岁以上的大学报考者——提供继续职业训练或回归教育,同时限制中学毕业生直接上大学的计划,以后又改为“25/4 入学计划”。

政策分析的领域

本书涉及的大多数学科的观点,都强调与其他学科的相互联系和重叠。在某种程度上,任何一个学科的专家甚至有理由认为他们自己的学科支撑其他学科,横向通过其他学科,成为其他学科的共同标准。这种看法适用于政策分析,也适用于历史学、社会学、经济学等等,但是这里却产生了这样一个问题,即政策科学的研究内容和特定性质是非常含糊的。在许多种语言中,政治和政策的术语没有什么不同。例如在法语中,“Politique”一词既指政治也指政策,德语中的“Politik”和大多数斯拉夫语言中的“Politika”也是如此。甚至在英语国家,许多从事政策研究的人同时又是有学术背景和学会成员资格的政治学家。

然而,政策研究或政策科学决非政治学家的一统天下。因为政策科学主要关心公共政策的起因、内容和结果,因为这些政策可以有任何维度,例如经济的、社会学的、组织的等等,所以社会研究的任何方法或任何观点对政策分析都可能有用,甚至不可缺少。政策研究对高等教育的认识有重要作用,特别有助于认识高等教育的变革(或阻止变革)的过程。因此,必须考察甚至强调政策分析的最新研究,即贯彻政策的分析研究。具体地说,这种分析主要是估价政策目标实现的程度,解释原始目的被实现、未被实现或被曲解的原因,还要估价一定政策带来的意外结果。

首先要指出的是,政策实施的分析所涉及的是过程而不只是政策影响的估量,政策影响的估量是政策评价的任务。即使政策实施分析和政策评价的界限是模糊不清的,但在方法论和理论方面仍有较大的区别,各有不同的侧重面。

当然,政策和政治科学历来总是重视政策的实施的。从某种意义上说,公共行政管理从古到今都是哲学家、作家和科学家所关心的领域。在对政府的道德和其他原则的讨论的同时,人们也关心实施政策的途径和条件。对实施分析的新兴趣和实施分析成为有自己的方法论和词汇的研究领域,至少是由三方面的原因所促成的。第一,是意识到任何公共政策和实施都具有的不断增长的复杂性。这是所有新近出现的政策实施分析文献的真正起点,也是普雷斯曼和威尔达夫斯基(Pressman and Wildavsky)的《政策实施》的主题。第二,是认识到政策实施过程主要是由官僚们控制的,官僚们与地方实施者的冲突总是受外部力量和当事人的影响。第三,是发现(或觉得)计划实施失败的主要原因在于实施过程的复杂性和政治性质。普雷斯曼和威尔达夫斯基的经典著作说明了这一点。

通过评价政策目标的实现程度和解释原始目的与结果之间经常存在的不一致,政策实施分析将完成其两重职能。一方面,由于它说明有助于或阻碍一定政策和改革的实施的因素和力量,从而为决策者提供有实际意义的信息。从这个意义上说,政策实施分析是有关组织的知识的基本要素,也是制定更有效的政策实施策略的手段。如果需要的话,政策实施分析也可为重新制定政策目标服务。从更一般的理论来看,政策实施分析的另一个职能是通过确定影响成败的因素,提

供特定的洞察力,这种洞察力可以揭示特定社会亚系统(例如高等教育)的功能,揭示系统内各个组成部分之间的相互关系,揭示系统与外部力量的相互关系。

可见,政策实施分析旨在获得更深刻的认识和更有效的控制,与其他学科有着明显的联系。确实,促进或阻碍目标实现的因素,涉及许许多多的领域,有经济学的、社会学的、历史的、法律的和行政管理的。因此,政策实施分析本身是多学科的探讨,它要选择各门学科提供的知识和信息,并按自己的理论体系将它们组织或联系起来。

政策实施分析和政策的制定阶段有着特别复杂的关系。前面我曾指出如何区别政治学与政策研究或政策科学。本文强调政策实施是设计政策和确定政策(包括制定政策的动机)的一部分,包括政策的被采用及其修订,以及政策被转化为例行公事或被抛弃。是否可以把政策实施过程和政策制定过程分开来进行分析,这不是本文讨论的范围,但无论如何不可忘记两者之间存在的密切联系。还应当强调的是,政策实施分析与历史也存在特别密切的联系。一方面,一种政策在其实施过程中涉及的许多因素是由历史发展决定的,并且只有用历史的观点才能充分地认识这些因素。例如,对中央当局的态度、特定社会群体的地位、中心与边缘的关系、地方自治的概念等等,所有这些或多或少都是从过去承继下来的。另一方面,因为政策的实施是一个过程,所以政策实施的分析也自然提出与历史学十分类似的方法论问题。虽然政策实施分析者通常只涉及相对短的新近时期,但他必定从历史学家那里学到许多东西。

谈到这里,应当提出这样两个问题:第一,高等教育政策

的实施,是否与其他公共政策的实施完全不同?第二,高等教育改革政策的实施分析,对一般的政策实施分析能作出什么特定的贡献?

对特定社会亚系统作任何有足够深度的分析,都将揭示出这一亚系统的独特方面,同时揭示出与其他系统共有的特征。因此我们说,高等教育改革政策的实施,既有某些与其他政策实施完全类似的问题,又有自己特有的问题。这些特有的问题是由高等教育系统特有的复杂性决定的。例如,高等教育系统中有很多相对自主的行动者;权威遍布整个结构和各种类型的机构中。即使在中央集权的国家,高等教育作为一个系统或组织,也如同伯顿·克拉克所说的那样,是“底部沉重”的,这种情况较之其他社会亚系统和低层次的教育,则更为明显。所以,政策实施变为相互作用,而政策实施分析变为研究各自的相互作用。当然,所有这一切不是绝对的。例如,卫生系统就牵涉到相当多的人员和行政当局,其中有一部分是独立的。在高等教育系统内部,有法律、建筑、教育、企业管理、物理学、社会学、古典文学以及医学方面寻找自治的专业人员。

此外,高等教育的目标和功能的含糊不清,使政策实施复杂化了。虽然高等教育主要涉及的是知识,但自从20世纪60年代以来,它承担了许多与其发展和传递知识的传统职能没有直接联系的新功能。现在,高等教育被认为是社会均等的积极力量,提供更多的职业训练,成为地区发展的中心,日益适应成人的需要等等。但人们又不是普遍地同意高等教育的这些新功能,当这些新功能成为特定的政策目标时就立刻受到质疑,引起公开争论。政策实施分析把议会法案或政府法

令所正式采纳的政策目标作为起点,不顾它们是否有正当理由,并且在相对的意义运用“成功”和“失败”等术语。也就是说,根据一定的目标去分析政策的实施,而不对政策本身的优劣作任何判断。然而,目标的质疑或其多样化的解释,几乎总是实施过程的重要因素,因此,政策实施分析也必须考虑这些因素。

总之,政策分析和政策实施分析将有助于高等教育的研究,高等教育政策的研究又会有助于一般的政策实施分析。

比较个案研究

长期以来,高等教育政策的研究并不常用实施分析法。但是,最近出版的几本书和几篇论文是与直接分析有关的。例如,普伦福斯(Premfors)的《高等教育政治学比较研究》、柯根(Kogan)的《教育决策》、克拉克的《高等教育系统》和利维恩(Levine)的《革新为什么会失败》等。政治学家、组织理论家或社会学家也写了大量的有关著述,他们虽然没有明确谈到实施分析,但都广泛地论述了“贯彻政策”,即政策实施的各个方面的问题。

设在巴黎的欧洲教育与社会政策研究所,曾进行过一系列的个案研究,把政策实施分析法运用于高等教育的研究。这些个案研究的资料 and 结果构成了本文的主要经验基础。作者研究了下列高教改革及其政策的实施。

(1) 位于挪威北部的特罗姆瑟大学的创建和发展。人们

希望特罗姆瑟大学能在几个方面与挪威现有大学有所不同：它将对周围地区的经济、社会发展起直接的重要作用，因而有助于调整挪威南北发展的不平衡；教学与科研较之传统大学更有跨学科的性质；引进高等教育机构所没有的新的研究领域；大学的管理体制以那些在传统大学中很少参与决策的群体（学生、非学术人员等）的参与为前提。

(2) 挪威地区学院网络的建立和发展。这类学院代表着一种新型的设有职业课程和继续升学的课程的“短期高等教育”。同时，这类学院被认为是与各自地区有直接的联系的，在成人教育方面起重要作用。

(3) 瑞典北部的乌默亚大学的建立和发展。这所大学的主要目的与特罗姆瑟大学类似，即有助于解决国家南北部发展的不平衡问题。然而它的主要贡献是在原先没有高等教育的地区提供高等教育机会。乌默亚大学的教学和科研也注意当地的特定条件和需要，但是，它不想与现存的瑞典其他大学有什么根本的不同。

(4) 瑞典高等教育采用的“25/5”入学规定。根据这一规定，允许25岁或25岁以上的至少有5年工作经历的人进入某些大学文理系科学习，而不论其正规教育背景如何。以后这一规定又改为“25/4”，并适用于整个高等教育系统。这个计划的目标是教育机会均等、架设跨越代沟的桥梁和提供新的职业与专业训练。

(5) 英国开放大学的建立和发展。这一机构的主要目标和特征是众所周知的：入学的基本原则是“先来先读”；通过函授、广播和电视节目进行远距离教学；特别注意课程的发展；尊重现有学术标准。

(6) 法国短期技术大学的建立和发展。这些技术大学是新型的、具有职业倾向的短期(二年制)高等教育机构,在建立的头六年内计划招生人数占整个法国大学新生的1/4到1/3。

(7) 意大利科森萨的卡拉布雷大学的建立和发展。这所大学如同斯堪的纳维亚的特罗姆瑟大学和乌默亚大学一样,试图在本地区的经济和社会发展中起积极的作用。同时,它是意大利第一所以系科结构为基础的大学,学生大多来自中等社会阶层和南部意大利地区。教师工作全时制,学生大多数住在校内。

(8) 联邦德国综合大学的发展。原先综合大学这一概念设想成为整个联邦德国高等教育的新组织的模式。它旨在把现有的分散的高等学校——大学和声誉次之的技术学院——组织起来,旨在使这两种学校的师生地位均等化,旨在进行建立高等教育与实际生活的更密切的联系的课程改革。但到最后,联邦德国的十几个州中,只有两个州根据上述目标建立起六所综合大学。

(9) 波兰的大学招生采用的“优惠分制度”。这种制度旨在便利工人和农民家庭出身的学生接受高等教育,因而提高他们在整个入学人数中的比例和代表性。

很明显,上述这些改革的差异是非常大的。有些改革只涉及一所学校,有的则涉及一类学校,还有的涉及整个高等教育体系的某一方面(如入学)或几个方面。此外,这些改革是在不同的政治、行政管理和历史条件下进行的,改革政策的目的也各不相同,包括从社会平等到地区目标、经济目标和结构目的等。但所有这些差异恰恰很重要,它可以使我们以更一般的观点去考虑政策实施过程,从而使得出的结论也可能比

仅仅研究一个国家或一种政策所得出的结论更广泛、更可靠。

从上述个案研究的比较分析中,可以得出高等教育政策实施五个方面的结论。

目的的影响

除了那些仅仅停留在法律条文上的,以及人们期望发生的改革和政策之外,最近欧洲高等教育中进行的大多数改革,都证实了先前提到过的一个观点:政策的实施和政策的制定过程是难以分开的。同时,在许多情况下,目标的系统阐述将分几个阶段进行,而且一个阶段或另一个阶段的主要目标往往不同。例如,瑞典的“25/5 计划”的提出,最初是基于经济的考虑,包括把教育作为一种投资和适应经济对受过教育的人力的需求。但是不久以后,填补代沟却成为它的主要目标,再以后,上述目标又为社会平等所取代。官方提出的目标常常是模糊不清的,而且有时可能是有意使之模糊不清。原因要么是有关政党不能就较精确的定义达成一致意见(不精确常常是政治上的一致不可缺少的代价),要么是立法者宁可让各种计划委员会或筹划指导委员会去详细规定目标,作为政策实施的第一步。

目标可能是单一的,也可能是多重的。但是单一的精确目标也并不一定能保证更好地实施。波兰的优惠分制度有一个明确的目标:在在校大学生人数中提高工人阶级和农民子女的比例。然而,它在很大程度上可以说是以失败告终的。

许多高等教育改革都各自有几个似乎是相互冲突的目标。例如,1969年建立的挪威地区学院就是如此。地区学院有两个明确目标,即适应地区发展的需要和提供短期的具有职业训练性质的新型高等教育。几乎与此同时,地区学院也或明或暗地采纳了其他实际上是矛盾的目标。地区学院被认为是负有缓和大学所受的压力,并同时为某些学生日后升入大学作准备的使命;地区学院也适应国家的需要,从全国聘请教师和招收学生。目标结构的这种内在的冲突,以及在不同而又前后矛盾的目的中重心的转变,强有力地影响了政策实施过程,这是不可避免的。相互冲突的目标之所以不可避免,其原因正如目标的含糊不清一样。因为,如果不是这样,某一政策就不能或难以达到一致。

最后,在许多情况下,改革政策的实施所实现的往往是未曾料及的或不期望的目标。例如,瑞典的“25/5计划”没有实质性地提高社会经济地位较低阶层读正规学位的学生的比例,反倒提高了进大学只修一门课程的学生数量,因而把一般与英、美大学有联系的推广的功能赋予了瑞典高等教育。

总之,目标的含糊性和相互冲突,在大多数情况下是不可避免的。因此,实施过程的发展也不可避免地具有选择的余地,直截了当地说一次改革成功了或者失败了是不可能的。这里最重要的是要指出“哪些目标和谁的目标”成功了或失败了。鉴于每一项改革在被正式采纳前后都提出多重的目标,在一个方面看来是成功的东西,从另一个方面来看可能是失败的。

同时,改革的成败明显地依赖于期望的高低。正如伯顿·克拉克在《美国高等教育改革的实施》中所说的,“期望越高,越有可能判为失败”。例如,人们对联邦德国的综合大学的期望

是如此的高,又如此的广泛,所以,即使实施要比实际发生的顺利得多,其结果几乎必定是令人失望的。

假定与评价的作用

令人惊讶的是,如此众多的改革所依据的假定,都与现有的知识标准不相符合。旨在实现社会平等的改革就是如此。在这类改革中,有的仅仅为社会经济地位较低阶层提供进入高等学校的较好条件,而没有提供任何专门的支持措施。多少年来人们早已懂得,仅仅扩大正式入学人数并没有多大效果,无论如何也不能保证大学毕业机会的均等。另一个例子是,新型的高等教育学位和高等教育课程的新内容,并不能保证毕业生的就业机会,因为雇主并不随之改变雇用人员的程序。当然,事后人们几乎总是把一定改革目标的失败归咎于错误的假定,进而归咎于错误的理论。很明显,并不是每一件事都可以预见,个人或群体的行为变化常常基于非理性。同样,在政策实施过程中也会出现出乎意料的限制因素。

在理论上,总是强调评价应该是改革实施过程的有机组成部分。但实际上,即使如此,评价却很少被用作纠正错误、识别预先未估计到的限制因素和重新制定实施策略甚至实施目的的工具。甚至在“评价意识”较强的瑞典,也一直没有充分运用评价手段。假如能对改革的初步成果加以分析和评估,那么,改革中的许多缺陷及其原因就能比较早地、比较容易被认识。例如上面谈到过的机会均等政策首先有利于已

有一定特权的阶层,而不是社会经济地位较低层次的人。对于后者,有些刺激是不够的,社会经济条件有了改变会产生新的行为,这种事实可以早被发现并尽早提出补救措施。因此,令人感兴趣的问题就是:为什么评价运用得这么少?对此,威尔达夫斯基作了简单的回答,“各种组织并不要捣乱。……抑制评价是自卫的一部分,……怀疑态度和组织以及思想中的教条是相抵触的”。我对欧洲高等教育中许多新的改革的实施的分析,证实了这种解释。

群体的支持与阻碍

在某种意义上,我们几乎可以完全着眼于有关的群体和影响政策实施过程的权力来考察整个政策实施过程。伯顿·克拉克认为,改革的“失败”是因为改革者不能得到足够的权力去保卫自己的新方式。他们可以开展改革,但是除非改革者能以各种群体的利益为自己的利益,至少说服潜在的反对者缓和他们的反抗,否则,由于反对者会更加注意事态的发展,明确他们自己的利益,进而增加他们自己的力量,改革将会受到很大的限制以至于停止。^①改革的实施不仅受直接与改革有关的群体的影响,而且受高等教育系统内与该改革无关的群体的影响。他们把改革政策看做是对他们现有地位的潜在危险还是有利条件,这常常对那些直接与改革有关的人

^① 伯顿·克拉克:《美国高等教育改革的实施》。

的行为有着决定意义。联邦德国综合大学的厄运主要就是由这种外部反应引起的。

一些高等教育系统之外的群体对高等教育改革政策的实施也起重要的作用,尤其是新学校或不同教育模式培养出的毕业生的雇主们(或可能的雇主)。法国的短期技术大学、挪威特罗姆瑟大学的某些课程,就是因为雇主们的合作态度才得以改善自己的形象的。

由于种种原因,改革势不可挡时,感受到特定改革的威胁的群体会采用“补偿策略”。例如,试图有利于工农子弟的波兰“优惠分制度”就是如此。在实施这一制度后的几年内,出身社会经济较低层次的家庭的学生人数的增长仍很有限。一种解释是知识分子的家庭和子女作了种种努力以克服强加给他们的不利条件。他们修习特殊课程,请私人教师辅导以及采用其他类似学习形式,从而提高了考试分数,抵消了奖励给工农子弟的优惠分数。所以,知识分子的子女和工农子女在大学生中的比例变化不大。

只有得到足够的支持,改革才能顺利进行,这似乎是不言而喻的。但正是这一老生常谈向我们提出了这样的问题:应当如何动员各种支持力量和克服各种阻力?回答常常是应有合适的奖惩制度。这些奖惩不需要,常常也不可能是财政形式的,晋级、认可以及类似奖励可能同样重要。但是,人们经常对如此简单的道理置之不顾。

几所新大学,特别是挪威特罗姆瑟大学追求的跨学科教学和研究的目標,很能说明这一点。这个目标几乎从未完全实现过,因为现有的学术奖赏制度的基础,主要是既定学科的同业们的认可。因此,最初对跨学科结构充满热情的人们,为

了维护自己的学术地位和职业机会,最终也不得不减少对新目标的支持。相反,希望为周围地区提供咨询服务的高等学校一般都能如愿以偿,因为这种服务能为参与者和参与系科挣得额外的收入。

人们也一直注意到,当人们确信新政策无论如何是要实施的,确信改革的背后有强有力的政治意图,反对是徒劳的时候,他们一般会服从改革。正因为如此,联邦德国的综合大学长期以来没有受到公开的反对,甚至最保守的群体也没有表示反对。再次借用伯顿·克拉克的话,“反对派被说服至少在反对时有所节制”。

在这种情况下,应当谈到负有改革使命的领袖人物或强有力的个人的作用。如同所有有关政策实施的文献或实际经验所表明的那样,这种人物的作用是至关重要的。尤金·巴德奇(Eugene Bardach)曾把这种人物称为“和事佬”(fixer)。他们控制实施过程,需要时与阻碍或促进政策实施过程的当局或机构协商,帮助解决一些重大困难。这些人参与了大多数创建新大学的改革,但有关整个高等教育系统的改革却很少有这种人参加。他们的作用通常限于政策的制定和采纳以及政策实施的最初阶段。20世纪70年代以来,欧洲高等教育的改革未能吸引这些人物的参与,这可能是当时环境和气氛所致。

环境变化

上面谈到的所有改革均发生在20世纪60年代后半期和

70年代初期,即所谓的“高等教育的黄金时代”。这时,新的政策常常得到“1968年5月精神”的支持。然而,这些政策的实施大都是在相当不同的经济、政治和社会条件下进行的。当然,改变了的环境不总是对原始目标的实现造成有害的影响。在某些个案中,明显恶化的情境却有利于那些在平常时期难以实施的政策。例如,70年代后半期,由于法国劳动力市场不景气,具有职业倾向的高等教育更吸引人,法国的短期技术大学就是在这种条件下获得声誉并受到欢迎的。同样的,瑞典的“25/5计划”对传统大学学生数的下降起了补偿作用,使许多大学系科维持了原有教学人员数和保持了开设原有课程的能力,并使他们更乐于改革。

经济资源不足似乎不是某些目标实施失败的关键,同样,经济预算不准或完全错误,也未必阻碍政策的实施。1968年,挪威会议决定创建特罗姆瑟大学,并批准1980年以前投资2亿克朗。但实际上这时期花费了5亿克朗,巨大的超支并没有影响特罗姆瑟大学的前途。当然,许多政策的实施都面临着财政困难:特罗姆瑟大学因财政困难不能扩大课程范围;卡拉布雷大学的新校舍不能按预先同意的日程表完工;法国的短期技术大学开设的班级数低于预定指标。

社会经济条件变化的最重要的作用,表现在对某一政策的若干目标的畸轻畸重。有时重点是有意选择出来的,但经常是由于半自发的压力而更强有力地强调较传统的目标。例如,在联邦德国的综合大学里,学术认可和地位变得比课程改革更为重要。总之,恶化的社会经济环境对高等教育改革的影响可能有多种情况,影响可能是消极的,也可能不是消极的,还有可能推进改革的实施。甚至当恶化的社会经济环境产生了消极的

影响,也并非成为导致实施失败的决定因素。

集权控制与分权控制

研究过去 20 年间众多的欧洲高等教育改革,我们难以断言在集权制国家和分权制国家何者更有利于特定改革目标的实现。

在集权制的法国,20 世纪 60 年代中期建立了新型职业倾向的短期高等教育机构——短期技术大学,它的进展相当顺利,虽然入学人数低于预期数量,但几大预定目标都实现了;而在分权制的挪威,新建的地区学院也实现了预期的目标。挪威的特罗姆瑟大学似乎比集权制的瑞典的乌默亚大学更有创新;而瑞典的卢累技术大学却不同于特罗姆瑟大学的既定模式。中央集权制不能保证不同社会出身的学生分布情况有较大变化,波兰的“优惠分制度”和瑞典的“25/5 计划”都是如此;但是,较为分权控制的英国开放大学在这方面的情况也大致相同。无论是集权制还是分权制,新近的改革都比较成功地实现了“适应地区需要”的目标,并且都面临着和都未能解决这一目标与适应国家、国际需要之间存在的冲突。

影响实施过程的除了高等教育的集权性质或分权性质之外,还有要实施的目标的性质以及其他许多因素。旨在把新型或新建高等学校与原有高等学校合并起来的那些改革说明了这一点,无论是集权制高等教育还是分权制高等教育都未能实现这种目标。法国的短期技术大学的建立,本意是要包

容并取代高等技术学院的。高等技术学院是中等学校的扩展,具有严格的职业倾向,比短期技术大学更专业化。但事实上,高等技术学院与短期技术大学的扩展同样迅速,合并的目标未能实现。几乎同样的现象也发生在分权制的挪威。地区学院的创造者们,原来力求使其成为所有非大学高等院校的统一组织,但就在地区学院正式创建之前他们便放弃了这一目标。在联邦德国,无论是联邦政府的软弱控制还是州政府的强大权力,都未能实现建立综合大学——把现有大学和其他高等教育机构综合组织起来的新学校的目的。

联邦德国的综合大学也说明,集权控制的存在不一定能促成特定的改革。因为即使是集权制国家,控制高等教育的权力也不仅仅属于教育部,它也属于采用不同的甚至是相互冲突的战略的部门和机构。在联邦德国,综合大学的关键是教学人员的一体化,他们的工资和晋级条件应当统一。但是,不同类型的教师的地位是由内政部的一个专门机构制定的条例所规定的。内政部的这一政策在很长一段时期内不符合联邦政府和几个州教育部的综合大学方针,因此综合大学的关键问题未能得到解决。

总之,集权制还是分权制,本身并不成为政策实施的决定因素。但它们与其他因素结合起来,就可能成为促进或阻碍政策实施的具有全局意义的因素。在联邦德国,只要综合大学的改革是由政府的强有力的政治意志所支持的,那么,所有的反对派(尤其是学术界的反对改革派)都会乐于服从;一旦这种意志消失,反对派就胜利。挪威特罗姆瑟大学的发展虽然耗资巨大,从经济角度看不尽合理,但由于它符合中央政府更好地平衡南北部的强有力的政治意志,因而能顺利实施。

可以得出这样的结论:在其他条件具备的情况下,强有力的集权控制有利于高等教育改革的实施,也就是说,改革目标的实现决不能太依赖中央当局不能控制的力量,政治意志的力量是强大的。但是,也有许多改革目标,其中有许多力量中央无法控制而政治意志又不可靠,目标仍能实现。分权制如果能依据市场需求进行调整,改革同样可以成功或者取得更大的成功。最后,每一种主要制度对变革的影响在不同时间内会发生改变,在一个时期推动改革,在另一个时期限制改革。无论是集权制、分权制和市场调节,当它们长期支配高等教育时,都会逐渐走向僵化。因此,控制形式的变化暂时对改革有推动作用。

变革的三个维度

政策实施分析可以阐明高等教育改革的核心问题。变化只能是渐进的吗?在组织的哪一级层次上最易发生变革?有可能成功地实施与现有模式决裂的政策的条件是什么?在高等教育的各个方面(如招生、课程、教学方法、内部结构、管理等)中,哪些方面最难变革?这些问题可以安排在变革的深度、广度和层次的三维结构之中。这三个方面是所谓“变革的范围”的不同含义。

变革的深度是指某一新的政策目标与高等教育的现有价值观念和标准相背离的程度,亦即新目标与传统模式的一致或不一致程度。例如,原先的入学标准是若干考试科目中有

两门达到 A 级成绩,新政策把入学标准改为有三门达到 A 级成绩,外加外语的知识,那么,我们说这一改革的深度是很有有限的。反之,实行“先来先读”原则而不论是否具有中学毕业资格的招生政策的改革,与现行招生制度有极大不同,我们说这一改革是有较大深度的。对于前一种政策,我们可以称之为“温和的”或“渐进的”改革政策;对于后一种改革政策,则可称之为“激进的”改革政策。

变革的广度是指实施某一政策并或多或少发生了重大变化的领域的数目。窄广度是指新政策直接影响的领域只有一个或有限的几个;宽广度是指新的政策引起了几个或许多领域的变化。

变革的层次是指改革的目标所在,是指向于整个系统的改革,还是指向于一部分学校或一所学校的改革,或者是仅仅指向于一所学校内的某个单位的改革。

任何一次改革都是这三个维度的组合,三维的各种组合在实际中都存在。例如,英国开放大学是一次具有较大深度、较小广度、仅仅影响一所学校的改革;法国 1968 年的改革则是三个维度都具有较高值的改革;联邦德国的综合大学政策原计划是全国性的改革。

现在简单谈一下三维中每一维度的经验证明及其对政策实施的影响。就变革的深度而言,高等教育改革的实施,基本上依赖于一定改革与原有高教系统价值观念和标准的一致或不一致程度。英国开放大学在办学方面一直强调遵循传统大学的标准,这有利于得到全国学术界的认可。同样,瑞典的“25/5 计划”虽然是一个激进的改革政策,它之所以为瑞典高等教育和瑞典社会接受而无重大阻力,原因在于它符合瑞典

成人教育的悠久传统。挪威的情况与瑞典很类似,地区学院普遍受到欢迎,在其发展进程中,几乎没有碰到其他国家创建非大学高等教育机构时通常碰到的问题。在挪威,这种高等学校的声誉一直比其他国家的同等学校更高。

与上述情况相反,如果新政策在各自国家缺乏传统基础,或者与既定价值观念和标准明显不一致,那么,新政策的实施如果不是不可能的话,至少是极端困难的。典型的例子是法国 1968 年的高等教育改革,它的目的之一是在习惯于高度集权、缺乏任何地方自治传统的体制内提高大学的自治程度。另一个例子是联邦德国的综合大学,它旨在把传统上完全不同的两种学校——大学和技术学院——一体化,这次改革只在有限的程度上得以实现。这两次改革的结局不能令人满意是毫不足怪的。它说明,当改革扎根于富饶的土壤,与现有体系和谐时,就比较容易得到实施。

但是,这个“一致论”不能过分强调,因为与现有体系的一致并不能保证改革政策的有效实施。波兰的“优惠分制度”并不是一个激进的改革,甚至可以说与波兰教育制度的基本原则是一致的。从 1945 年以来,波兰便力图扩大劳动群众子女接受各种形式的教育的机会。但是,“优惠分制度”几乎彻底失败了。至于联邦德国的综合大学,决策者曾经提出两套方案来把不同类型的高等学校组成综合大学。第一种方案是把不同类型的高等学校(课程、教师和学生组织)合成综合大学,第二种方案只是加强各类高校之间的联系。第一种方案被采纳了,但只是在两个州里实现了;第二种方案未被采纳,理由是它毫无考虑的必要。

“一致论”的局限性还因为变革的深度和广度是相互联系

的。认为彻底违背现有标准的政策不可能有效地实施,这并不正确。以英国开放大学为证,开放大学成功地实施了激进的改革政策,其前提条件是:激进的改革政策仅仅用于高等教育制度的一个或极少几个方面,同时严格尊重大多数传统和标准。这是一次有深度而无广度的改革。在入学条件(“先来先学”而不是两门课 A 级成绩的分数线)和教学方式(远距离教学而不是日常的师生接触)这两个方面,变革是激进的。但是,其他大多数功能都完全符合传统的模式,包括学位标准和教师资格等。开放大学正是由于保持了其他方面的现状,才得以在某些领域进行和实现彻底的变革。相反,像联邦德国的综合大学和法国的 1968 年法令这样广泛的改革,之所以未能实现,一个重要的原因是想立刻在众多的领域进行彻底改革。

如果上述结论是正确的,那么应该修正高等教育的改革只能以渐进的方式进行这一命题。试图引起深远变革的政策,只有指向高等教育体制的经过严格选择的若干部分,才有可能成功地实施。

约翰·范德格兰夫(John H. Vande Graff)等人所著的《学术权力》和伯顿·克拉克所著的《高等教育系统》这两部著作,详细地阐明了第三个维度:变革的层次。他们区分出权威和决策的六个层次:①系或讲座和研究室结合体;②学部或属于第一类单位但次于学校一级的集合体;③学校(大学或学院);④多分校制或地区学校联合会(或称同类型学校和同学术水平学校,如美国的社区学院和法国的大学校);⑤地方或区域当局,主要是州或省;⑥中央政府。根据本文的需要,我们把高等教育系统分为两个层次来说明问题。第一个层次是院校层次,

可以是一所院校、某一地区的高等院校或全国范围的某一类院校；第二个层次是全国的高等教育系统。

人们通常认为，在院校层次进行的改革，往往比整个高等教育系统的改革更易获得成功。根据同样的假定，一种崭新的大学教育模式可能在一所院校（最好是新建的院校）或一小组院校内形成，但不可能通过所有院校的改革来形成。这种理论似乎是合乎逻辑的，因为层次越高，政策实施涉及面就越大。用实施分析的专门术语来说，参与者越多，反对或推迟实施的“否决点”就越多。欧美许多相对成功的改革都证实了这一假设。开放大学无疑是最好的证明，挪威的特罗姆瑟大学和地区学院，以及大西洋两岸的许多新建院校或进行过广泛的改革的院校，也在某种程度上说明了这一假设。

然而，许多改革表现出与上述假设相反的趋势。20世纪60年代建立的联邦德国新大学和英国新大学，都或多或少地（有时是完全地）屈从于整个高等教育系统的压力，最终变为与其他院校毫无差别的大学。用A·利维恩的话说，它们被“重新社会化”或至多成为“飞地”。新大学的新老成员，尤其是学术人员，都要按同样的规定晋级。他们不仅要忠于自己的学校，还得忠于全国的学术行会。学生们也必须了解，就业前途主要是由全国劳动市场的需求和标准决定的。这些条件构成了强大的阻力，使新建院校的发展困难重重。在法国这样的集权制国家，这一问题被作为反对仅在院校层次进行改革而主张在整个高等教育系统中进行改革的依据。

综上所述，变革的难度与变革的层次并不存在简单的关系，它还有赖于变革的另外两个维度——深度和广度。

变革的层次、深度和广度之间的相互关系，是研究高等教

育改革的主要类型的基础。高等教育改革的类型可以简单地用两个 2×2 矩阵来表示。第一个 2×2 矩阵表示变革深度有限的政策,即与现行标准和传统相对一致的改革;第二个 2×2 矩阵表示有较大变革深度的政策,即与现行模式或标准相距甚远的改革。

变革的类型

		变革深度 有限的政策		变革深度 较大的政策	
		变革的层次		变革的层次	
		院校层次	系统层次	院校层次	系统层次
变革的 广度	窄广度	一	二	五	六
	宽广度	三	四	七	八

上述两个矩阵中的每一个矩形,代表着一种在特定三维范围内变化的政策或变革。例如,开放大学是属于第五种类型的改革,即变革深度较大的、窄广度的、院校层次的改革;法国 1968 年的改革和最初设想中的联邦德国综合大学是属于第八种类型的改革,即变革深度较大的、宽广度的、整个高等教育系统的改革;波兰的“优惠分制度”则是属于第二类型的改革,即变革深度较小的、窄广度的、系统层次的改革。应当指出,矩形中的数值并不代表改革实施的难度。但是,一些重要的关系是显而易见的。第八类型的改革是极端困难的,常常不可能充分实施;第七类型的改革也同样困难,它说明一所院校要进行全面的改革是不可能成功的。使人惊奇的是,第二类型的改革虽然深度和广度都有限,但也未必轻易能实现;

反之,第五类型的改革,如开放大学却常常是成功的。

矩阵中一至八种模型,刻画出高等教育改革的类型或变化范围,但是它们与实施的难度或成功的机遇没有密切的相关。原因很简单,除了变革的范围之外,还有许许多多因素在政治实施过程中起作用。其中的一些问题在个案比较研究的五个问题中已作了讨论,这里还应补充的是政策实施过程的时间维度。如同我们已谈及的那样,一定政策实施的难度在一个时期与另一个时期是不同的。头几年被认为是失败或相对失败的改革,过了若干年后可能被认为是成功的(例如法国的短期技术大学),反之亦然。这再一次说明,笼统地判断某一高等教育的成败是毫无意义的。改革通常是混合体,它包容实现了的、部分实现的和没有实现的目标,期待的和不期待的影响,积极的和消极的结果。

作为结尾,我再强调两点:(1)在高等教育领域,政策实施的难度因系统的内在复杂性和“底部沉重”性质而加剧;(2)诸如“大学是保守的”、“学术界阻止变革”、“适当的财政资源是成功的主要条件”、“高等教育的改革只能渐进地、缓慢地进行”之类的简单答案,不能阐明学术变革的动力学,特别是不能说明改革的有限成功。复杂的系统要求提供多种多样的和复杂的答案,从而有助于形成政策的观点,有助于探索改革和变化的各种维度之间的相互作用。

(郑继伟译)

第九章 结 论

伯顿·克拉克

如果说近代大学是一座知识的动力站,那么一个国家的发达的高等教育系统就是一个规模大了很多倍的智慧力量的中心。这个中心包含几十个、成百个,有时甚至数以千计的规模大小不等、综合性和专门化兼备的高等教育机构,它们都是制造知识、修正知识和传播知识的中心。这些聚集体是多么雄伟的社会机构! 这些高教系统,在 20 世纪由于外部的需要和内部的冲力以加速的步伐发展,成为社会智力生活和创新生活的主要交换中心。所有关于“学习的社会”和“知识社会”的论调包含一个真理,这就是知识既是民族的,也是个人和组织的重要资源。即使各国高等教育的结构的特征变得更加多样,难于理解,抵抗直接的操纵,高等教育结构也正在被推到舞台的前沿。经济的衰退也许会使高等教育系统衰落;缩小的年龄组也许会减少入学人数;政权机关也许会紧缩预算,甚至实行军管。但是,在紧缩或压制的下降的斜坡停留过久,对国家和社会不利,因为日益深化的劳动分工在相当大的程度上依靠更加多样和开放的高等教育系统。社会对智慧产品、观念和研究成果方面的需要在不断加深。

近代社会需要那么多的教育、训练和研究,以至于必要的工作甚至大量溢流到工业、军事和许多其他机构。在其他部

门,个人和整个事业从提高和控制知识中得到好处。例如,近代军事机构变成一所大学校,因为新兵学习成百种的技术专业,而军官则通过在部队和各大学参加研讨班和选修各种课程在指挥等级上逐步晋升。将来会有更多的中学后教育工作在工业内部、政府内部、军队内部和其他许多部门内部发展起来。但是高级训练的需要要求很严格,有很多工作要做。毋庸置疑,主要的高等院校长时期以来特许为高深研究的核心场所,将继续发挥中心的作用,这种作用甚至还要扩大和加深。

本书提出的八个研究方法帮助我们抓住这些研究不足而且容易被误解的领域。每一个方法提出一个特定的景色,揭示许多观念,展现许多事实,要不然它们可能不被注意。在导言中我曾指出每个方法的要点,现在这些观点已经被阐明,它们各自的效用已经比较明显了。这最后一章将总结一个集中的而不是分叉的主题,指明这些观点怎样导致产生一个更大的联系的而不是离析的框架。第一个框架是高等教育政治经济学,它是特别设计出的一个比较开阔的方法,以便把政治的观点和经济的观点联系起来,同时也掌握一部分组织的观点。第二个框架是“结构和文化”,把高等教育的结构组成部分和象征性的方面联系起来。结构和文化在现实生活中紧密相连,我们不应该让我们专门化的研究方法把它们长期撕裂。第三个大题目和前两个框架位于不同的逻辑平面上,论述近代社会中“科学共和国”和高等教育部门的关系。这里我扩充了施瓦茨曼写的一章的内容,比较充分地联系其他材料,指向一个接近普遍的社会问题,它本身是一条主要的研究路线。

在本章最后一节,我将考虑这八种方法和实际工作者的

思想与研究问题的关系。含义是广泛多样的,但是它们并不属于直接的“工程”的性质。充其量,社会科学是不精确的事情。在社会科学的许多分支,现有的一系列观念和技术不很容易从“研究”流向“开发”,为实践中面临的具体问题提供答案。但是,当不同学科的观点经过适当的解释和简化,吸收到管理者的整个思想时,就能获得一定的启迪。当各学科的不同目光瞄准行动时,它们就变成环绕一个现象的许多方法,更好地定好方位,切开一片广大的问题,寻找问题的核心和它的相互联系的组成部分。我以高度简略的方式,尽可能明晰地阐明本书介绍的各专业所走过的宽阔的分析道路。这些“观察的方法”,对高等教育系统内外工作中的教授、行政工作者和其他有关的集团获得更好地了解他们正在进行的工作性质的能力,做出重要贡献:高等教育从哪儿来,现在怎么样,正在走向何方,它将怎样变化。

政 治 和 市 场

我们可以设计一个维度,把一个社会系统的许多部分按联系的程度,从紧密的联系逐步排到宽松的联系。联系紧密的一端是一种单一的结构,所有单位是一个包括一切、一体化的正式结构的各个部分,它们有着共同的目标。在这个连续维度的下一步是联邦的结构,各单位首先有一些根本不同的目标,但为了它们的共同目的保持着正式联系。沿着这条维度再往前是联合的结构,各单位的根本不同的意图不可侵犯,

在各部分之间只存在非正式的或准正式的合作。在连续维度的联系宽松的一端出现一种情境,不存在包括一切的目标,由各自治的部分独立作出决定。这最后的一个结构仍可看做一个系统,其结果从一个相互影响的集合体出发。这种结果是一种合成,即作出各种“社会抉择”,而不是有计划地或有指导地解决问题。

各国的高等教育系统,就沿着这个连续维度排列成行。共产主义国家朝向联系密切的一端。西欧民主国家往下排列,从瑞典和法国的比较一体化的高教系统开始,然后前进到国有化程度较低的高教系统,如具有联邦结构的联邦德国的高教系统,以及在招收学生和任用教授等重大问题方面有学校自治的悠久传统的英国的高教系统。沿着这个连续维度往下,是有着重要私立院校部门的高教系统,许多高等学校独立地追逐它们自己的私利,如日本和巴西,最后是美国的高教系统。在这一层次公立和私立的高等院校相互竞争,力求提高地位、改善境况和扩大势力。

在政治学 and 经济学之间,现在有一种有力的思潮正在发展。这种思潮主要面对着这个维度把维度的两端看做一个对立面,在“政治”和“市场”之间进行选择。在一个极端,许多部分的协调工作由国家机构进行,然后各部分由“权力”决定。在另一个极端,协调工作通过市场交易进行,然后各单位由“交换”决定。交换是控制行为和组织合作的一种方法,没有权力的好处。这个连续维度,是一个国家系统包揽一切的性质不断减少,而市场相互影响不断增长的维度。

近代政治经济学的有力的比喻,发展到社会这个层次,可以应用到社会的各部门,包括高等教育系统及其组成部分。

在最广泛的范围内,我们仍旧能说世界各国的政治经济主要由政治推动或是由市场推动。但是,在每个国家内部,各主要部门对权力或交换依赖的程度不需要相同,也不会完全相同。各部门在任务和工作的组织方面有相当差别,总的调节方式相应地受到影响。例如,高等教育的指挥结构并不重复军队的指挥结构,事实上在任何主要的政权模式之下,这两种指挥结构并不相同,在比较民主化的国家差别更大。

政治经济学家们也试图使国家市场对立面的类型学具有活力。最近的文献中提出的一个中心观念是,一种形式的“失败”使人们转向另一种形式,“国家的失败”引起转向市场,“市场的失败”产生对国家权力的运动。我们也可以认为一种形式或另一种形式有缺陷或“缺点”,而不是彻底失败,让不适宜的需要促使人们去寻找别的答案。这些观念可能很容易应用到高等教育的研究。丹尼尔·C·莱维(Daniel C. Levy)关于拉丁美洲国家高教系统中公立部门和私立部门的研究表明,很多国家的公立大学办理不善,从而转向私立大学和学院。把失败的观念扩大到国家和市场之外,我们考虑“模式的失败”,即把比较一般学校的结构的失败作为变革的渊源。

近年来,政治经济学发展的第二个观念是失望,是强调国家或强调市场的摇摆的背后的社会心理学机制。各个社会都在对公众的问题感到强烈的兴趣和几乎完全集中注意私人目标之间摆动,因为个人和集团因不能通过国家权力满足他们的期望而感到失望,后来又因不能通过私人赞助的计划满足他们的期望而感到失望。国家、市场和学校的模式,在我们对它们的期望和它们所能产生的结果之间有差距,对这种差距一般都可能产生失望。

失败和失望是探索高等教育政治经济学中的变化时有用的概念,这种变化不仅表现在对国家控制和市场内的交替偏爱,还表现在对中央集权和地方分权的这两个维度的摇摆不定。西方国家如瑞典、法国和意大利的比较中央集权的体制,从20世纪70年代中期起对地方分权表现出强烈的兴趣。在国家权力明显占优势的国家,各种团体对已有的成就感到失望,从而开始把首创和行动的权力从首都的会议厅和办公室转向省、市和地方院校。中央集权的“局限”,一部分是由对中央控制的成绩的失望决定的,包括认识到中央控制本身的弱点,使人们转到允许各地区和地方主动性的安排,从而提供某种类似市场的结构。相反,比较地方分权的体制,如联邦德国、英国和美国的高教系统,近几十年来已转向比较强有力的中央指导。系统内外的许多团体在寻找全国性的行动,以补救所发现的比较混乱的方法的缺陷。在这些国家,很多团体对各种不平等、重复和经费不足现象,对与整个系统的期望相对照所发现的缺点感到失望,这使他们转向以中央控制的行动作为可能的补救办法。地方分权的体制中,改进的办法集中注意在院校的扩张、没有控制的竞争以及缺乏接合和明显可见的秩序等缺陷。其结果是有些系统转向连续维度的国家权力一端。

因此,失望成为国家办的高等教育系统、市场推动的高教系统和所有其他国家与市场结合的体制的主要问题。我们现在比过去对高等教育寄予更大的期望:高等教育将更加是社会公平的工具;它将能进行普通教育、自由教育、很多领域的专业训练,以及在更多学科和次级专业进行基础研究和应用研究——招收多种类型的学生,和劳动市场建立更多的各种

各样的联系；它将促进选择、自由、个性和多样化；它将和广泛的国家需求联系起来，灌输共同的价值观以帮助民族团结工作做到富有文化上的针对性，实行直接的责任制以及讲究可以测量的效益。期望愈高，失望的可能性愈大。很多价值观和利益在实施中互相冲突。它们本质上是多元的，相互矛盾的：平等变成一系列的平等；自由变成许多自由的集合体。所以，很可能出现对许多承诺的解决办法的注意力的转移。随着期望的扩大，缺陷会增长。相反，稳健的多方面的期望，可以减少失望所产生的从一个极端转到另一个极端的现象。

当把政治经济学的思维模式应用到高等教育，并从对立的政治和市场的理想模式及失望和失败的简单机制，转到更加接近现实复杂性的混合的特性刻画时，这种思维模式变得更有兴趣，更有前途。研究高等教育的经济学家和政治学家，像本书所介绍的，不断地提到国家权力和市场交换的相互渗透和模糊两者界线。所有市场都是国家制定的，不是用这种方式就是用另一种方式。国家官员甚至故意违背国家权力，自由提高某些市场，例如当财政补助直接交给学生时，学生在不同的高等学校购买教育。反过来，所有国家控制的高教系统在消费、劳动、院校和其他市场都控制一些活动。学生入学人数仍是世界各国国家分配经费的最重要的标准，这个标准公开由系科和大学控制，按学生喜爱的学习领域和学校类型制定，因而“国家”受学校工作人员和消费者的指导。有一个巨大的经验世界可供我们进行比较探索，以发现分配经费和其他活动的混合体制及专门机制的特殊类型。

使有关政治和市场的讨论更接近现实，还有一个方法是注意国家行动的机构，并发现是谁支配着这个机构。占优势

的集团未必就是我们通常所理解的政治家或官僚,也未必是很多社会学家和政治学家喜欢思索的统治阶级。当我们探索这个特定部门的利益集团结构时,明显地可见有三种特殊的类型。一种是组合主义的关系。想像上的外部有组织的集团,特别是大企业和大劳工组织的有组织的臂膀分支,取得进入高教系统的正式权利,以便影响政府和大学决策。譬如在瑞典就存在一种密切的、持续的关系:“数百名利益组织的代表参与高等教育的正式决策,从全国大学和学院署的管理委员会到地方高等院校的招生委员会。……简单地说,资本和劳工的大利益集团已经插手高等教育。”这种影响的形式会不会在瑞典高教系统中蔓延?在其他地方有没有出现?这种影响的形式有没有在一定程度上变为认为某种集团应该在管理委员会中占有一定席位的、传统的、非正式的期望?例如,这是不是意味着在美国,董事会中应该有一个“天主教席”或“消费者席”呢?当分析家们仅仅在宏观的政治经济的大道上行进的时候,爬行的组合主义是很容易被忽略的现象。

第二种模式现在同样明显,在组织的观点一文中(本书第四章)提出过这种模式。高教系统可以采取行会形式,中央国家机关和地方大学的重要权力席位为内部专家即高级教授所占领。行会可以吸收政府代表,而不是政府吸收行会代表。这种现象在国家科学机构的工作中尤为普遍。从实际中来的专家同行的评议的力量与官僚机构的判断及政府命令相比较,就能说明这种现象。英国大学拨款委员会从1920年成立到60年代后期和70年代早期的所谓大学拨款委员会的“黄金时代”的工作,也具有这个特点。在很多国家,例如意大利,这种现象也有代表性,一些有教授参加的咨询机构,以“公共

教育最高委员会”命名,取得了重要的创设、批准和否决的权力。内部的专业赞助人,披着政府的外衣或甚至享受法律的授权,作为处于支配地位的势力。

第三种模式,科层制的官员本身就是广大的国家权力结构内部相互争夺的利益集团,“国家”越来越成为一个形形色色、人数众多的官吏和行政机构的集合体,他们相互依赖,需要相互调节。官员的骨干在他们所在的局,在主要的政府部和司发展特权,同时必须尊重各自的专利品或者为权限和经费进行竞争,使他们能适应较大的管理范围的情况。在发展中国家和发达国家的中央教育机关,可以广泛地注意到司局之间的孤立和竞争,在墨西哥和泰国是如此,在澳大利亚、英国、法国和瑞典也是如此。所以高等教育受到我们可以称为权力市场的支配,这种市场由政府权力结构中互相斗争的政府集团和事业单位所组成。

在高等教育部门和其他部门以及整个社会,我们越来越需要把国家权力的研究与经济模式和过程的研究交织起来。我们现在有了锋利的工具进行这个工作。政治经济学作为一种方法,同时作为一个经济领域,为将来认识近代高等教育的复杂情况提供了很大希望。但是政治经济学的价值,将有赖于承认高教系统的特殊任务和使高教部门成为社会的独特部分的许多不平常的特征。

结 构 和 文 化

把社会学诠释为社会组织的研究,人类学诠释为文化的研究,这两个框架只有一点道理。很多社会学家分析价值、态度、规范、信息、意识形态——总而言之,社会行动的比较象征性的一面。很多人类学家研究具体的社会结构,如氏族、工厂和学校,强调组织的一面。这两个领域所宣告的题材,在社会现实中紧密地互相盘绕到这样的程度,以至每个领域采用被猜想属于另一个领域的许多定义。因此,“文化”实际上可以纳入“社会组织”,“社会组织”也可以纳入“文化”。

本书反映了这两个学科观点的融合。本书第四章十分直接地研究组织的组成部分,也描述知识,即形成概念的材料,作为高等教育系统的共同本质。文章强调信念作为高教系统的三个基本要素之一,与工作和权力的结构紧密交织。本书第五章讨论高教系统内部各集团的地位,在结构和价值观之间往返交织,说明地位和等级在各国高等教育系统的构成和工作中所起的作用。地位的安排在高教系统内部和外部各集团的价值观和规范中实现了传统化,同时在资源分配、任务指定和权力的模式中实现了制度化。

接着,本书第六章着重讨论学科文化,也指出学术“氏族”,探求这些氏族内部和相互之间的分化,并试图研究智力活动的“场地”。托尼·比彻在他自己关于文化的研究中,研究了学科边界和学科统一的程度等结构特征。本书第七章研

究科学系统和高教系统之间的相互作用,把研究科学的社会学家传统上强调规范与价值观和为了支持高等教育内外的科学很需要强调机构建设联系起来。西蒙·施瓦茨曼重新讨论了多重的结构问题,试图发现它们怎样作为一系列的观念和活活动决定科学的命运。

总之,要了解高等教育的社会结构,我们必须了解它的文化。要了解高等教育的文化,我们必须了解它的结构。二者融合就是结构和文化混为一体的研究方法。

社会学观点、人类学观点和组织的观点的结合,成为一个宽阔的分析方法,可以矫正政治经济学的一些缺陷。在强调通过国家指挥结构,或通过由于追逐自发的自身利益而出现的经济交换所造成的调整和控制时,“政治和市场”没有考察其他群体行动的形式和规范,或者干脆把它们放在从属的地位。但是,许多其他形式,与国家决策和经济交换脱离,并和规定的那些模式作为正确的行动方式,甚至惟一的行动方式的信念一起传了下来。在许多有权威的运行集团的系统中,这些其他调整和控制来源显得突出。科学是一大批这种程序和共同假设,是一个属于它自己的名副其实的世界,当我们集中注意国家的指挥机构或市场的交易时,这个世界就没有被占领。此外,像研究自由和教学自由这类坚定的学说,影响教授的不同类型的作用,创造并维持了关于大学教师应该怎样工作,特别是别人应该怎样对待他们的许多有力的形象。本书第四章所讲的权力的行会的形式从下到上影响学术系统的调整作用,但是它既非国家指挥的一部分,也非经济交换的一部分。大学教师比国家官员或者市场预见更能目睹和影响彼此的行为、学生的行为,他们对声望的分配变成了一个掌舵

的机制。

当社会学家、人类学家、组织理论家和其他一些人探究高等教育制度和文化时,他们拓宽了我们考虑因果关系的结构。政治经济学由于具有相当大的分析的力量和前途,很容易先受到注意。运用政治经济学分析高等教育,从一开始就需要有一个矫正措施,就是要认识到在社会科学中还有其他观点提供我们注意其他基本的结构和价值,从而提出补充的和可供选择的解释。如果我们仅仅注意政治和市场,我们就忽略了“社会”——其余社会组织。当我们增加其他观点时,我们就带回了“社会”。

在这点上,主要的高等教育传统的比较研究将是很有启示性的。关于任何一个国家的高等教育的基本性质,通过比较各国高等教育的社会组织,例如美国和法国比较,日本和英国比较,我们已了解得很多了。当我们进一步在宽泛的水平上进行比较时,例如西方国家和伊斯兰国家比较,对于高等教育的基本特性我们会了解得更多。例如,在高等教育的内部和外部,伊斯兰的社会结构和文化怎样?自从12世纪以后,伊斯兰的社会结构和文化与西方大学的兴起和成就相比,严重地延迟了高等教育的发展。11世纪中期伊斯兰发展了学院,早于西方国家。但是,就各个高等学校和整个高等教育系统来说,虽然它是围绕着特殊的形式和有关的文化组织起来的,但这些形式和文化已经缺乏活力了。它们完全集中于法律和宗教的学习,实际变成了宗教法学院。即使有基金资助,它们自己并不发展共同的法律人才,并仍旧受到广大宗教结构和信条的严重束缚。作为单独的教师或研究员的团体的“大学的理想”并没有生根。个别的教师和学生仍旧受到严密

的约束,整个学院受到抑制,无法进入新的研究领域和专业实践。相反,西方的大学发展成为比较独立的形式,能在教会与国家之间使用策略,自由行动:以行会的方式组织学术工作,强调小型的教师集体对法律、医学和神学等领域实行自主控制。特别在文艺复兴以后,这样的集体富有生气,强调理性的研究而不是传统的思想,合并新的领域,改变旧的领域,尤其是限制宗教的研究。大学变成能进行相当大的扩充和吸收的机构,从19世纪开始,它成为科学领域进行巨大专门化的中心;在20世纪,则实际上变成一个控股公司,包括一大批学院,培养大量专门职业的专业成员和半专业人员,提供人文学科、社会科学和自然科学方面许多新学科的教学。

在所有这些有教育意义的跨国家和跨文化的比较研究中,制度的和文化的观点突出了政治经济学中所忽略或次要的特征,解释的能力从而得到提高。

科学和高等教育

如果我们要提高对高等教育怎样运转的解释能力,我们还必须更充分地了解近代科学的性质和组织。科学的思想 and 活动越来越大地笼罩着近代生活。有一个巨大的由许多机构、集团和个人组成的综合体,这个巨大的综合体可以适当地称之为“科学等级”(Scientific Estate)。这个等级有强大的自治倾向。对这个等级的很多成员来说,它是一个引人入胜的和包含一切的社会,不加夸大地说,自成一个世界。这个等级

的规范体系使人非信从不可,等于一个和宗教竞争的世界观。但是,这个科学的综合体当然必须与社会其他机构发生关系,特别是和作为经费的主要来源和公众监督的中心的政府发生关系。它必须有专门的工作场所,供给成员住房。在多数国家,最重要的场所在高等教育系统。在科学研究场所不在高教系统的国家,教授在科学等级中仍旧发挥关键作用,他们在校外的研究委员会和研究所担任职务,并训练科学工作人员。总之,高等教育总是卷入科学研究,通常成为中心活动场所。

因此,科学和高等教育怎样相互联系成为一个重要问题。本书第四章所介绍的矩阵组织,着重提出它们最常见的交叉模式的基本面貌。科学的学科是学科义务的最有力的部分。每一个科学领域成为高教系统内部、最终跨越各国高教系统,跨越各高等院校的成员资格、义务、声望和权力的来源,有力地制约着高等教育。但是,反过来,高等教育的义务跨越各学科:每所院校把“它们”的成员作为“学科”的成员,指定他们的职责,给他提供一定的报酬和制裁,分配声望,行使职权,使科学作为一个整体,为高等教育所制约。但是,正如在本书导言和施瓦茨曼在本书第七章所强调的,科学和高等教育的制约联系很少受到注意。两种研究文献构筑它们自己的世界,力量比较大的科学社会学发展了井蛙之见,基本上忽略了科学家在院校的场所工作。在高等教育系统的比较研究方面,本大维的研究在注意高等教育结构怎样形成科学活动和科学进步方面实际上是独一无二的。

科学和高等教育的一般关系,各国有很大不同。主要的两分法是科学在高教系统之内和高教系统之外。19世纪最主要的高教系统——德国的高等教育和20世纪最主要的高

教系统——美国的高等教育,根据教学和科研应密切结合的信念,科学集中在高教系统内部。一些奉为神圣的学说和实践在这里推行,特别是在两国高教系统中的重点院校推行。但是,在德国和美国,科学越来越设置在高教系统之外,特别是在联邦德国,马克斯·普朗克兴办的许多研究所已经成为科学研究的重要中心。这些中心使尖端科学不受高教系统统一分配资源的要求的约束。但是,德国和美国的高教系统仍然是科学在高教系统之内的重要模式。相反,法国在19世纪制定一种安排(这个安排继续到现在)科学主要在高教系统之外的研究院发展。主要的共产主义国家的模式如前苏联模式,甚至更进一步实行在高教系统之外发展科学:高等教育主要从事教学,研究院主要从事科研。

在“科学共和国”基本位于大学的那些高教系统,科学的力量和其他思想模式和研究领域比较,可能有很大差别。有些高教系统,科学占优势,如德国;有些高教系统,科学居从属位,如意大利。意大利有强大的人文主义传统,从1900年到1950年的半个世纪以内,在克罗齐的巨大影响下,人文主义传统重新恢复生气,并倾向于支配大学系统和一般的意大利文学和哲学生活。

随着科学和高等教育活动的扩大和复杂化,高等教育系统内部主要部门的关系的变化,科学和高等教育的交叉越来越重要。高教系统各部分分化,对科学和研究的重视程度几乎总有不同,通常在“大学部分”与“非大学部分”之间发生破裂。大学被看做科学和科研与教学结合的正当场所,甚至围绕教授的科研活动组织的教学,最好也是在大学。相反,师范学院、技术学院和“继续教育”学院很少被看做科学研究的场

所。这些学院的教授把别处所创造和整理的知识教给学生。如果时间许可,也许在繁重的教学任务之上补充一些“应用研究”。

在高教系统各部分极端分化的地方,如美国,对科学承担的义务的变化也趋极端。50所左右大学,愈来愈被称为“研究性大学”,是研究经费和科研人员集中的地方。相反,一千多所社区学院事实上并无科研经费。主要的文理学院提供一些研究的条件,并对出版书籍给予报酬。但是,几百所普通文理学院,对科研几乎不予支持。州立学院中出现两极分化,有些学院学习大学的方法,这是美国高教系统中“学术偏移”的一个最明显的例子,还有些学院在不支持科研的情况下保持固定不变的性质。

大科学是很花钱的项目。如果大科学在整个高教系统铺开,那么所有高教系统的各部分都很费钱,这个情况转过来增强那些反对扩张和增加学生入学机会的人的实力。最好的科学也需要才能高的人,并通常都采取集中的形式,因此难于分散到整个系统。所以,费用和才能鼓励把科学安置在高教系统的某些部分,享受特权,在经费方面区别对待,从而使权力本身按两种基本的方式分配:科学部门的机构和工作人员由于资源和所获得的声誉而增强力量;有些学生能使用科学知识,而另外一些学生则不能。不难理解为什么平等主义者对科学感到不安。甚至当科学共和国内部的组织开放和多元化时,它也会使高等教育倾向院校和部门的分化,然后按其任务、报酬和地位排列等级。如果高教系统并不广泛分化,那末,抑制费用变成抑制规模,这就极大地限制了入学机会。

所以,高等教育系统的广大结构特征,特别是部门分化和

院校等级,对科学发展是重大问题。政府对高教系统控制的性质以及各院校在科技人才市场所能进行竞争的程度,变得很重要。凡是关心科学计划和理想的命运的人将越来越应该了解高等教育内部许多表面上看来是普通的结构的讲座、系科和研究生院给科学提供的支持和抵制。

对政策和管理含义

如果这八种关于高等教育的思想方法都导向“政策”和“管理”,有没有任何可以辨别的关系和启发呢?我们可以建议决策者和管理人员直接地沉浸在前八章的广阔的议题之中,亲自去寻找对解决实际问题有用的观念构架。但是生命是短促的,紧迫的任务通常迫使人们没有足够的时间读书。我们也可以让学者们和决策者密切联系,在向决策者低语劝说时,把“真理”和“权力”结合起来。但是,这种卷人的方式也不常常可得。观点、观念和见识的运动一般包含很多步骤,沿途会出现许多变动和重新解释。写这本书的一个理由就是要把这八种观念缩减到每个观点一章的篇幅,每一章阐明一个方法,表明它的优点。本书肯定可以帮助两种人节省精力,一种是很少有读书时间的人,因为他们在管理上有很多事情要做;还有一种是不搞学术研究的人,因为他们最接近行动。

最后,我们要总结一下这八种观点,使实际工作者对这些观点的潜在的適切性有明确的认识。我们从每一个观点提取一个中心思想,作为思考问题的指南。所提出的中心思想,必

然比较广,离开解决问题很远。每个中心思想传达一个高等教育的观点,这种观点对很多实际工作者来说肯定并不新颖,但是对另外一些人肯定是新颖的。甚至对一些最富有思想的决策者和管理者来说,这里表达的思想也可能澄清他们曾凭直觉认识的东西。这八个中心思想合起来就是一组明确的思想,有助于我们在日常各种问题和压力的纷乱的旋涡中作出坚定的判断。如果这些思想只适用于高等教育系统的重大的长期的特征,对那些有责任不断注意短期决策的人来说,它们将是进行明达的判断的试金石。

从这八种观点所提取的八大“真理”简述如下:

(1) 高等教育系统充满着政治的行动,因此,可以被看做一个富有成效的政治系统。但是最重要的政治过程在不同层次有质的区别。底层的“政治”不同于上层的“政治”。因此,争论整个高教系统主要是委员会组织还是官僚机构,是开放系统还是封闭系统等,不再有用。例如,在任何时间,工作层次上可能是职业政治,高级管理的许多层次上可能是官僚政治,而在国家行动层次则是组合主义政治。无论如何,在高教系统内外,真正的“利益”总是多重的。系统愈复杂利益愈多。因此政治过程是地方性的,在数量和形式上稳步增多。高教系统政治的性质,受任务和信念的制约,这是学者和管理者观察进行富有思想的评估的必要对象。

(2) 财政机制是高等教育系统的中心稳定器和改革与变化的重要杠杆。它们使国家权力的表现成为现实。当经费一次总付时,就把国家权力广义解释作为指导框架;当分类编造预算占支配地位时,就把它狭义解释为直接的特殊控制。这些财政机制主要围绕入学人数,根据招收或预计的学生人数

从上级向下级提供经费,形成制度。因此,有关各方面都能运用这种机制,不只是由上层正式协调人员通过吸收或拒绝学生或更改计算方法运用这种机制。所以,所有讲座、系科、学部、学院和大学,作为实体都从事“经济行为”,试图增加它们分享的资源。本书所讨论的所有特征,基本属于经济方面的特征,最接近管理者的日常问题,提供运用这些机制的机会。即使经济学家的预言错误多于正确,为什么管理者还是把他们看做最有关系的社会科学家,是有充分理由的。至少他们提供预言,这些预言又有具体数字表达。

(3) 各个学科和专业研究领域是任何近代高等教育系统社会组织的有权威的部分。这些“思想群体”分裂各个事业单位。它们也分裂学术事业,使它成为不同于其他职业的密集体。因此,一个单独的专业组织模式比官僚机构的模式更能说明思想群体的性质。学科的紧迫需要,把大学和高教系统的下层结构变成一个独特的、具有分裂的职业化、甚至类似行会安排的特点的工作层次,要求管理者能够感到科目和它们的支持群体之间的细微区别。学科的紧迫需要,也要求抛弃学生正式学习管理艺术时所学会的有关“管理”的大部分内容。当学者和实际工作者认真对待学科组织的高教系统的独特的特征中的给人深刻印象的地位时,比较有识别性的描述的和规范的大学组织模式将会发展起来。

(4) 对个人、群体、事业单位,甚至整个国家高教系统来说,声誉是高等教育的特殊的交换硬币。为赢得诺贝尔奖金,或者赢得学术界一个不那么知名的奖赏而投入的雄心壮志和艰苦工作,只是一个比较普通的为了得到承认而不是为了利润而努力的现象的极端例子。特别在竞争比较激烈的部门和

系统,工作人员尽力和过分尽力提高他们的地位。特别是在竞争比较激烈的场合,各院校同样把比较高的地位看做获得更大的资源和更好的生活的桥梁。因此,院校等级成为分配和协调的主要机制。当这种机制可以让往上流动的院校公开攀登高位,或者可以由中央控制时,它们可能成为有力的变革机制。如果这种机制是封闭的和固定的,它们就成为憎恨和失望的场地。对开放的地位等级的积极努力的关键,是这种地位等级鼓励个人、系科和大学有强有力的动机,如果他们作出更大的努力,情况就将得到改善。因此,有经验的决策者和管理者,他们既认识到金钱和其他物质奖励的刺激,也认识到声誉和期望的意义和作用。声誉和期望是作为手段的工具,是达到重要目的的手段。

(5) 声誉以外,组织的象征性在社会上把一门门知识组织起来,在由“有思想的人们”担任工作和高度专业化的部门中具有特殊的力量。在社会的各主要部门,只有教会在表面上这样交织着文化的需要。每一个学科或专业研究领域成为一个具有自我精心制作的和寻找自治的趋势的亚文化。整个学术专业渗透着“研究自由”和“教学自由”的激动人心的思想。每一所院校发展自己的影响资源的象征性的自我形象和公众形象。特别在竞争的场合,这些集体的典型是踏踏实实培养的,它们变成有力的传说或英雄传奇。甚至在非竞争的环境,大学和学院也很容易转变为浪漫主义的热爱和钟情的对象,比企业和公共管理的组织更迅速地转变为“共同体”。所以,社会的这个部门的有经验的执行者了解象征性的需要,特别是各个学科和事业单位各自的建设文化的趋势。

(6) 社会越来越成为一个特殊的世界,成为在高等教育

系统内外寻找有利形势的一个能动的有特殊利益的共和国。限制自主的倾向是迫切的。科学部门发展的霸权,和高等教育的霸权的利益并不是相连或一致的。高教系统必须做更多的工作,注意不属于科学的活动或者只有微弱的科学性质的活动。但是科学要么在内部很好地得到调节,在得到很好资助的各部分展开或集中,要么就是流向外部的场所。如果调节不好,科研和教学就会脱节,普遍性的科学规范在学术专业和各大学和学院内部会被削弱。很明显,高等教育便失去近代科学所授予的声誉和合法性。因此,如果所有高等教育部门的政治家关心高教系统的长远地位和效益的话,关心科学和发展科学是他们的持久的责任。

(7) 贯彻政策比制订政策要困难得多。几乎任何人都能很快地制订一项政策——未受教育的投票人和全神贯注的立法者一直在制订政策——但是要有效地贯彻所制订的政策,需要持久的努力和特殊的能力。在权力分散、目标模糊和矛盾、运动机构日益复杂的系统,贯彻政策的困难就会增加。以上这些特征在高等教育中尤为显著。否决点很多,有一大批利益集团挡路。因此,冲淡政策是正常现象,缓慢贯彻也是自然的。渐进的调整是风气,将节制全面改革的希望,否则就要增加政策的不是存心的和不希望得到的后果。明智的制订和贯彻政策变成一步一步的实验,蜿蜒曲折,通过不清楚的抉择,从错误的起点拉回来,最后保佑那些证明值得广泛应用的细小的开端。

(8) 历史总是在起作用。高等教育系统的所有重要现象都是它们的发展运动形成的。任何时候所规定的结构和过程趋向于永久存在。在权力非常分散和象征性生活很丰富的部

门,各种形式在系统的各部分深深地制度化。它们很少需要证明比较的效率和效益,因为当重要的结果多样、长远、模糊和不可捉摸时,不可能设计有效的措施。许多基本的形式得到发展以保护职务,在国家权力下甚至比市场相互作用之下发展得更多,而且它们本身要变成目的。因此,它们有力地设想自己处身于未来。它们也塑造未来,因为它们占有工作的领域,体现对什么是高等教育和高等教育应当怎样继续进行的共同理解。敏锐的历史发展感对于在政治和管理方面实行可能性艺术的人是非常有用的。

同时,现有的结构和过程会产生缺陷,这些缺陷有助于产生对改革的兴趣。当我们要求一个系统比以前做更多的工作以产生相反的价值和兴趣时,失望的可能性会增加。任何价值的真正信徒特别容易产生这种失望,寻找更能获得他们所希望的东西的变化。在近代的高教系统中,改革的力量总是在起作用的,虽然它也与稳定和永存的力量处于紧张状态之中。

我们对高等教育的八个方面的考察,对当代高等教育的问题并没有提出解决的办法。但是,提出这些观点,有助于使简单的解决办法和深刻的绝望似乎不那么使人非相信不可了。它们共同的地方是使我们认识到,一个国家的高教系统越来越不仅仅是一种依靠政治秩序,或生产的经济力量,或“世界系统”决定方向的附带现象了。在高教系统的内部和外部有决定性的过程、生长和定性变化的机制,这是高教系统运行的组成部分。有很多冲突和矛盾、力量 and 对应力量从内部打破现状。有许多信念选择和重新解释环境的压力,并制约系统的反应。有自主首创的余地,甚至有采用其他社会相对

应的部分的观念和形式的余地。形成概念材料从一个社会到另一个社会的转移,长时期来是一个主要的变革道路,随着跨越国界的交往和学习的增加,这种现象将显得更加突出。高等教育系统的机构将会做很多输出和输入的工作,服从它们自己的逻辑,一般不必请求任何人的许可就可以行动。

跨国家的思维习惯对管理高等教育的人和研究高等教育的人来说,很快将会变得同样重要。历史学家恰如其分地告诉我们,如果你要知道你往哪儿走,知道你已经到过哪儿是有帮助的。我们还可以说:知道现在在哪儿也是有帮助的。地点的感觉,依靠找出我们自己在比较长的组织中的责任和努力的坐标。学者们现在能帮助实际工作者了解他们在国际坐标方格上的纬度和经度,在宽阔和基本的标度确定他们自己系统和自己工作中的个别和一般。基本的了解能帮助阐明每个系统在未来的年代里发展的方向。它也相当程度上增加了个人作出巨大努力的意义,对下星期一早晨在办公室必须面对的事情给与重要性和尊严。比较的能力已经成为实际思考和学术分析中的丰富资源,这在高等教育的实践和研究中尤为显著。

(王承绪译)

附录

参考文献目录

第一章

- Arimoto, Akira. "Beikoku no Daigaku Kyojushijo no Tokushitsu"
("A Study of the Characteristics of the Academic Marketplace in
the United States"). In *Daigaku Ronshu* 6 Research Institute for
Higher Education, Hiroshima University, 1978.
- Armytage, W. H. G. *Civic Universities: Aspects of a British Tradition*. London: Ernest Benn, 1955.
- Ashby, Eric. "The Future of the 19th - Century Idea of a University." *Minerva* 6 (Autumn 1967): 3—17.
- Ashby, Eric. *Any Person, Any Study: An Essay on Higher Education in the United States*. New York: McGraw - Hill, 1971.
- Aso, Makoto, and Ikuo Amano. *Education and Japan's Modernization*. Tokyo: Ministry of Foreign Affairs, 1972.
- Aubrey, John. "The Idea of the Education of a Young Gentleman."
Aubrey MSS, Bodleian Library, Oxford.
- Bartholemew, James R. "Japanese Modernization and the Imperial Universities, 1876—1920." *Journal of Asian Studies* 37 (February 1978): 251—271.
- Becher, Tony, Jack Embling, and Maurice Kogan. *Systems of*

- Higher Education: United Kingdom*. New York: International Council for Educational Development, 1977.
- Bell, Daniel. *The Coming of Post - Industrial Society*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1976.
- Ben - David, Joseph. *Fundamental Research and the Universities: Some Comments on International Differences*. Paris: Organization for Economic Co - operation and Development, 1968.
- Ben - David, Joseph. *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw-Hill, 1977.
- Ben - David, Joseph, and Abraham Zloczower. "Universities and Academic Systems in Modern Societies." *European Journal of Sociology* 3 (1962): 45—84.
- Bowen, Howard. "Measurements of Efficiency." In Clark Kerr, John Millett, Burton R. Clark, Brian MacArthur, and Howard Bowen, *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Carr - Saunders, A. M., and P. A. Wilson. *The Professions*. Oxford: Clarendon Press, 1933.
- Charlton, Kenneth. *Education in Renaissance England*. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Clark, Burton R. "Coordination: Patterns and Processes." In Clark Kerr, John Millett, Burton R. Clark, Brian MacArthur, and Howard Bowen, *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Clark, Burton R. "United States." In John H. Van de Graaff,

- Burton R. Clark, Dorotea Furth, Dietrich Goldschmidt, and Donald F. Wheeler. *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. New York: Praeger, 1978.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.
- Cobban, A. B. *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. London: Methuen, 1975.
- Collins, Randall. *The Credential Society*. New York, London: Academic Press, 1980.
- Cornell, Ezra. *Cornell University Register, 1869—1970*. Ithaca, New York.
- Cowen, Marianne, trans. *Humanist without Portfolio: An Anthology of the Writings of Wilhelm von Humanist*. Detroit: Wayne State University Press, 1963.
- Craig, John E. "Higher Education and Social Mobility in Germany." In *The Transformation of Higher Education, 1860—1930*, ed. Konrad H. Jarausch. Stuttgart: Klett-Kotta, 1982.
- Crouch, Colin. *The Politics of Industrial Relations*. London: Fontana/Collins, 1979.
- Cummings, William K., and Ikuo Amano. "The Changing Role of the Professor." In *Changes in the Japanese University*, ed. William K. Cummings, Ikuo Amano, and Kazuyuki Kitamura. New York: Praeger, 1979.
- Curtis, M. *Oxford and Cambridge in Transition*. London: Oxford

- University Press, 1959.
- Davie, G. E. *The Democratic Intellect: Scotland and Her Universities in the 19th Century*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1964.
- Dore, Ronald A. *The Diploma Disease: Education, Qualifications and Development*. London: Allen and Unwin 1976.
- Elton, G. R., ed. *The Reformation*. Vol. 2 of *The New Cambridge Modern History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- Engel, Arthur. "The Emerging Concept of the Academic Profession at Oxford, 1800—54." In *The University and Society*, ed. Laurence Stone. Vol. I. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press, 1975.
- Engel, Arthur. "From Clergyman to Don: The Rise of the Academic Profession in 19th-Century Oxford." Ph. D. diss., Princeton University, 1975.
- Flexner, Abraham. *Universities: American, English, German*. London: Oxford University Press, 1930.
- Gibbon, Edward. *Autobiography*. Oxford: World's Classics, 1907.
- Gouldner, Alvin. *The Future of the Intellectuals and the Rise of the New Class*. London: Macmillan, 1979.
- Hannah, Leslie. *The Rise of the Corporate Economy*. London: Methuen, 1976.
- Hans, N. A. *New Trends in 18th—Century Education*. London: Rontledge and Kegan Paul, 1951.
- Harris, Nigel. *Competition and the Corporate State: British Conser-*

- vatives, the State and Industry, 1945—1964*. London: Methuen 1976.
- Harrison, J. F. C. *Learning and Living, 1790—1960*. London: Routledge and Kegan Paul, 1961.
- Harte, Negley, and John North. *The World of University College London, 1828—1978*. London: University College London, 1978.
- Haskins, C. H. *The Rise of the Universities*. Ithaca: Cornell University Press, 1957.
- Hexter, J. H. "The Education of the Aristocracy during the Renaissance." In *Reappraisals in History*, ed. J. H. Hexter. London: Longmans, 1961.
- Hobbes, Thomas. *Behemoth, or the Long Parliament*. Longmans, 1969.
- Hudson, J. W. *History of Adult Education*. London, 1851.
- Huelin, Gordon. *King's College London, 1828—1978*. London: King's College London, 1978.
- Ichikawa, Shogo. "Finance of Higher Education." In *Changes in the Japanese University*, ed. William K. Cummings, Ikuo Amano, and Kazuyuki Kitamura. New York: Praeger, 1979.
- Japan. Ministry of Education, Science and Culture. *Japan's Modern Educational System: A History of the First Hundred Years*. Tokyo: Government of Japan, 1980.
- Japan. National Institute for Educational Research, Tokyo. "Modernization of Education in Japan." *Research Bulletin*, no. 17 (October 1978).

- Jarausch, Konrad H. "The Social Transformation of the University: The Case of Prussia, 1865—1914." *Journal of Social History* 12 (Summer 1979): 609—636.
- Jarausch, Konrad H., ed. *The Transformation of Higher Learning, 1860—1930*. Stuttgart: Klett - Kotta, 1982.
- Jones, Henry Benca. *The Royal Institution*. London, 1871.
- Kearney, Hugh. *Scholars and Gentlemen: Universities and Society in Pre - Industrial Britain*. London: Faber, 1970.
- Kerr, Clark. "Comparative Effectiveness of Systems: Unknown and Mostly Unknowable." In Clark Kerr, John Millett, Burton R. Clark, Brian MacArthur, and Howard Bowen, *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Kerr, Clark, John Millett, Burton R. Clark, Brian MacArthur, and Howard Bowen. *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Knox, V. *Works* (1780). Vol. IV.
- Kobarashi, Tetsuya. *Society, Schools and Progress in Japan*. Oxford: Pergamon Press, 1976.
- Leff, Gordon. *Medieval Thought from St. Augustine to Ockham*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1958.
- Lundgreen, Peter. "Differentiation in German Higher Education." In *The Transformation of Higher Learning, 1860—1930*, ed. Konrad H. Jarausch. Stuttgart: Klett - Kotta, 1982.
- MacArthur, Brian. "Flexibility and Innovation." In Clark Kerr,

- John Millett, Burton R. Clark, Brian MacArthur, and Howard Bowen, *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- McClelland, Charles E. "Professionalization and Higher Education in Germany." In *The Transformation of Higher Learning, 1860—1930*, ed. Konrad H. Jarausch. Stuttgart: Klett - Kotta, 1982.
- McConica, James. "Scholars and Commoners in Renaissance Oxford." In *The University in Society*, ed. Laurence Stone. Vol. I. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press, 1975.
- MacLachlan, H. *English Education under the Test Acts*. Manchester: Manchester University Press, 1931.
- Manchester Literary and Philosophical Society. *Memoirs*. Manchester, 1785.
- Mansbridge, Albert. *University Tutorial Classes: A Study in the Development of Higher Education among Working Men and Women*. London: Longmans, 1913.
- Mansbridge, Albert. *An Adventure in Working-Class Education: The Workers' Educational Association, 1903—1915*. London: Longmans, 1920.
- Mansbridge, Albert. *The Older Universities of Oxford and Cambridge*. London: Longmans, 1923.
- Marris, Robin, ed. *The Corporate Economy*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
- Martin, T. *The Royal Institution*. London: Longmans, 1948.

- Middlemas, Keith. *The Politics of Industrial Society*. London: Deutsch, 1979.
- Morgan, Victor. "Cambridge University and 'The Country,' 1560—1640." In *The University in Society*, ed. Laurence Stone. Vol. I. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press, 1975.
- Murray, Alexander. *Reason and Society in the Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press, 1978.
- Musson, A. E., and E. Robinson. "Science in Society in the 18th Century." *Economic History Review*, 13(1960): 222—244.
- Nagai, Michio. *Higher Education in Japan*. Tokyo: Tokyo University Press, 1971.
- Pahl, R. E., and J. T. Winkler. "The Coming corporatism." *New Society*, 30 October 1974: 72—76.
- Penton, S. *The Guardian's Instruction*. London, 1868. Repr. In *The University in Society*, Laurence Stone, Vol. I. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press, 1975.
- Perkin, Harold. *Key Profession: The History of the Association of University Teachers*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969.
- Perkin, Harold. "Britain and Japan: Two Roads to Higher Education." *Higher Education Review* (Summer 1981): 7—16.
- Perkin, Harold. *Professionalism, Property and English Society since 1880*. Reading: University of Reading Press, 1982.
- Perkin, Harold. "On Being a Centipede: An Arthropod's Eye-View of Philosophy of History." In *Philosophy of History and Contem-*

- porary Historiography*, ed. William H. Dray, David Carr, Theodore Jeraets, Fernand Ouellet, and Hubert Watelet. Ottawa, Canada: Ottawa University Press. In Press.
- Potter, G. R., ed. *The Renaissance*. Vol. 3 of *The New Cambridge Modern History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1961.
- Pratt, John, and Tyrrell Burgess. *Polytechnics: A Report*. London: Pitman, 1974.
- Rashdall, Hastings. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. London: Oxford University Press, 1957.
- Reeves, Marjorie. "The European University from Medieval Times, with Special Reference to Oxford and Cambridge." In *Higher Education: Demand and Response*, ed. W. R. Niblett. London: Tavistock, 1969.
- Rendall, Jane L., ed. *The Origins of the Scottish Enlightenment, 1707—76*. London: Macmillan, 1978.
- Robbins Committee on Higher Education. *Report*. London: HMSO, Cmnd. 2154 (October 1963).
- Rothblatt, Sheldon. *The Revolution of the Dons*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Sanderson, Michael. *The Universities and British Industry, 1850—1970*. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Schofield, R. E. *The Lunar Society of Birmingham*. London: Oxford University Press, 1963.
- Scotland, James. *The History of Scottish Education*. Vol. I. London: London University Press, 1969.

- Scott, D.F.S. *Wilhelm von Humboldt and the Idea of a University*. Durham: University of Durham, 1960.
- Shonfield, Andrew. *Modern Capitalism: The Changing Balance of Public and Private Power*. London: Oxford University Press, 1965.
- Southern, R. W. *Medieval Humanism and Other Studies*. Oxford: Blackwell, 1970.
- Sprat, Thomas. *History of the Royal Society*. London, 1667.
- Stone, Laurence. "The Educational Revolution in England, 1560—1640." *Past and Present*, no. 28 (July 1964): 41—80.
- Stone, Laurence. "The Size and Composition of the Oxford student Body, 1580—1909." In *The University in Society*, ed. Laurence Stone. Vol. I of 2 vols. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press, 1975.
- Strong, S. A. *Catalogue of Documents . . . at Welbeck*. London, 1903.
- Titze, Hartmut, "Enrollment Expansion and Academic Overcrowding in Germany." In *The Transformation of Higher Learning, 1860—1930*, ed. Konrad H. Jarausch. Stuttgart: Klett-Kotta, 1983.
- Trow, Martin. "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education." In *Policies for Higher Education*. General report of the Conference on Future Structure of Post Secondary Education. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1974.
- Tylecote, Mabel. *The Mechanics Institutes of Lancashire and York-*

- shire before 1851*. Manchester: Manchester University Press, 1951.
- United Kingdom. Royal Commission on the University of Oxford. *Report*. In *The University in Society*, ed. Laurence Stone. Vol. I. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press, 1975.
- Van de Graaff, John H. "The Federal Republic of Germany." In John H. Van de Graaff, Burton R. Clark, Dorotea Furth, Dietrich Goldschmidt, and Donald F. Wheeler. *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. New York: Praeger, 1978.
- Van de Graaff, John H. Burton R. Clark, Dorotea Furth Dietrich Goldschmidt, and Donald F. Wheeler. *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. New York: Praeger, 1978.
- Veblen, Theodore. *The Higher Learning in America* (1918). Repr. New York: Hill and Wang, 1965.
- Veysey, Laurence R. *The Emergence of the American University*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1965.
- Waddell, Helen. *Peter Abelard*. London: Constable, 1933.
- Waddell, Helen. *The Wandering Scholars* (1927). Repr. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1954.
- Ward, W. R. *Victorian Oxford*. London: Frank Cass, 1965.
- Wheeler, Donald F. "Japan." In John H. Van de Graaff, Burton R. Clark, Dorotea Furth, Dietrich Goldschmidt, and Donald F. Wheeler, *Academic Power: Patterns of Authority in Seven Na-*

- tional Systems of Higher Education*. New York: Praeger, 1978.
- William of Conches. *Philosophia Mundi*, c. 1145.
- Wood, Anthony. *Life and Times of Anthony Wood*. ed. Andrew Clark. Oxford: Clarendon. 1894.
- Wood, Anthony. *Strephon's Revenge*. London, 1918.
- Wood, H. T. *History of the Royal Society of Arts*. London: Murray, 1913.

第二章

- Archer, Margaret S. *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage Publications, 1979.
- Archer, Margaret S. "Educational Politics: A Model for Their Analysis." In *Politics and Educational Change*, ed. Patricia Broadfoot, Colin Brock, and Witold Tulasiewicz. London: Croom Helm, 1981.
- Ashby, Eric, and Mary Anderson. *The Rise of the Student Estate in Britain*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.
- Baldrige, J. Victor. *Power and Conflict in the University*. New York: Wiley, 1971.
- Baldrige, J. Victor, David V. Curtis, George Ecker, and Gary L. Riley. *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco: Jossey - Bass, 1978.
- Becher, Tony, and Maurice Kogan. *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann, 1980.
- Berdahl, Robert O. *British Universities and the State*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1959.

- Berube, Maurice R. *The Urban University in America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1978.
- Carley, Michael. *National Techniques in Policy Analysis*. London: Heinemann, 1980.
- Centre for Contemporary Social Studies. *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944*. London: Hutchinson, 1981.
- Clark, Burton R. *Academic Coordination*. Higher Education Research Group Working Paper no. 24, 1978. New Haven: Yale University, 1979.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.
- Fielden, John, and Geoffrey Lockwood. *Planning and Management in Universities: A Study of British Universities*. London: Chatto and Windus, 1973.
- Gove, Samuel K., and Carol E. Floyd. "Research on Higher Education Administration and Policy: An Uneven Report." In Leonard Goodall, ed., *State Politics and Higher Education*. Dearborn, Michigan: LMG Associates, 1976.
- Harman, Grant. *Politics of Education: A Bibliographical Guide*. New York: Crane - Russak, 1974.
- Harman, Grant. *Research in the Politics of Education, 1973—1978: An International Review and Bibliography*. Canberra: Research School of Social Sciences, Australian National University, 1979.

- Hastings, Anne H. *The Study of Politics and Education: A Bibliographic Guide to the Research Literature*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, April 1980.
- Hines, Edward R., and Leifs Martmark. *Politics of Higher Education*. ERIC/Higher Education Research Report no. 7, 1980. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1980.
- Kogan, Maurice. *The Politics of Educational Change*. New York: Fontana Books; Manchester: Manchester University Press, 1978.
- Levy, Daniel C. *Universities and Governance: The Comparative Politics of Higher Education. A Review Essay*. Higher Education Research Group Working Paper no. 31. New Haven: Yale University, 1978.
- Mackenzie, William J. *Politics and Social Science*. London: Penguin Books, 1977.
- Moodie, Graeme C., and Rowland Eustace. *Power and Authority in British Universities*. Montreal: McGill - Queen's University Press, 1974.
- Premfors, Rune. *The Politics of Higher Education in a Comparative Perspective: France, Sweden, United Kingdom*. Studies in Politics, 15. Stockholm: University of Stockholm, 1980.
- Robbins Committee on Higher Education. *Report*. London: HMSO, Cmnd. 2154, October 1963.
- Self, Peter. *Econocrats and the Policy Process: The Politics and Philosophy of Cost - Benefit Analysis*. New York: Macmillan, 1975.

- Selznick, Philip. *TVA and the Grass Roots*. New York: Harper and Row, 1966.
- Startup, Richard. "The Role of the Department Head." *Studies in Higher Education* 1, no.2(1976): 233—243.
- Tapper, Ted, and Brian Salter. *Education and the Political Order: Changing Patterns of Class Control*. New York: Macmillan, 1978.
- Tapper, Ted, and Brian Salter. *Education, Politics and the State: The Theory and Practice of Educational Change*. London: Grant McIntyre, 1981.
- Trow, Martin. "The Public and Private Lives of Higher Education." *Daedalus* (Winter 1975): 115—127.
- Trow, Martin, ed. *Teachers and Students: Aspects of American Higher Education*. New York: McGraw - Hill, 1975.
- Whitaker, Tim. *School Governing Bodies and the Politico - Administrative System*. Uxbridge, Middlesex: Department of Government, Brunel University, 1982.

第三章

- Arrow, Kenneth S. "Higher Education as a Filter." In *Efficiency in Universities*, ed. R. Attiyeh and K. G. Lumsden. New York: Elsevier, 1974.
- Attiyeh, Richard. "Survey of the Issues." In *Efficiency in Universities*, ed. R. Attiyeh and K. G. Lumsden. New York: Elsevier, 1974.
- Becher, Tony, and Maurice Kogan. *Process and Structure in Higher*

- Education*. London: Heinemann, 1980.
- Becker, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Princeton: Princeton University Press, 1964.
- Berg, Ivar. *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1970.
- Blaug, Mark. "Approaches to Educational Planning." *Economic Journal* 77, no. 1 (1967):48—65.
- Blaug, Mark. "The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced View." *Journal of Economic Literature* 14 (1976):51—76.
- Cerych, Ladislav, and Guy Neave. "Structure, Promotion and Appointment of Academic Staff in Four Countries." Paris: European Institute of Education, 1981. Mimeo.
- Clark, Burton R. "The Many Pathways of Academic Coordination." *Higher Education* 8(1979):251—267.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.
- Dolphin, Anthony M. "The Demand for Higher Education." *Employment Gazette* (U. K.) (July 1981), pp. 134—136.
- Dore, Ronald A. *The Diploma Disease: Education, Qualifications and Development*. London: Allen and Unwin, 1976.
- Freeman, Richard B. "Response to Change in the United States." In *Higher Education and the Labour Market*, ed. Robert M. Lindley. Guildford, England: Society for Research into Higher

- Education, 1982.
- Garvin, David A. *The Economics of University Behavior*. New York: Academic Press, 1981.
- Hansen, W. Lee, and Burton Weisbrod. "The Distribution of Costs and Direct Benefits of Public Higher Education." *Journal of Human Resources* 14(1969): 176—191.
- Harrod, Roy F. *The Life of John Maynard Keynes*. London: Macmillan, 1951.
- Hudson, Liam. "The Eureka Syndrome." *The Times Higher Education Supplement* (November 6, 1982), p. 8.
- Kogan, Maurice. "Audit, Control and Freedom." *Higher Education Bulletin* 1(1969): 16—27.
- Layard, Richard G., and George S. Psacharopoulos. "The Screening Hypothesis and the Returns to Education." *Journal of Political Economy* 82 (1974): 985—998.
- Lindley, Robert M., ed. *Higher Education and the Labour Market*. Guildford, England: Society for Research into Higher Education, 1982.
- Maynard, Alan. "Privatisation and the Market Mechanism in Higher Education: Some Myths and a Little Reality." In *Resource Allocation in Higher Education*, ed. Alfred Morris and John Sizer. Guildford, England: Society for Research into Higher Education, 1982.
- Morris, Alfred. "The Quinquennial Settlement: A Commentary." *Higher Education Review* 5(1973): 26—51.
- Morris, Alfred. "Changing the Ways of Allocating Resources to U-

- niversities.” *Higher Education Review* 6(1974):8—36.
- Morris, Alfred. “Separate Funding of University Teaching and Research.” *Higher Education Review* 7(1975):42—58.
- National Board for Prices and Incomes (NBPI). *Standing Reference on the Pay of University Teachers in Great Britain. First Report*. Report no. 98. London: HMSO, Cmnd. 3866, 1968.
- National Board for Prices and Incomes (NBPI). *Standing Reference on the Pay of University Teachers in Great Britain. Second Report*. Report no. 145. London: HMSO, Cmnd, 4334, 1970.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). “Intergovernmental Conference on Policies for Higher Education in the Eighties: Conclusions.” Paris: OECD, ref. SME/ET/81.3, 1981. Mimeo.
- Perkin, Harold. *Key Profession: The History of the Association of University Teachers*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969.
- Pissarides, C. A. “From School to University: The Demand for Post Compulsory Education in Britain.” *Economic Journal* 92 (September 1982):654—667.
- Psacharopoulos, George, and Bikas Sanyal. “Student Expectations and Labour Market Performance: The Case of the Philippines.” *Higher Education* 10(1981): 449—472.
- Psacharopoulos, George, and Bikas Sanyal. “Student Expectations and Graduate Market Performance in Egypt.” *Higher Education* 11(1982):27—50.
- Psacharopoulos, George, and Costas Soumelis. “A Quantitative Analysis of the Demand for Higher Education.” *Higher Education*

- 8(1979):159—178.
- Schultz, Theodore W. "Investment in Human Capital." *American Economic Review* 51(1961):1—17.
- Smith, Adam. *The Wealth of Nations*. 1776. Repr. London. Everyman's Library, 1971.
- Thurow, Lester C. "Education and Economic Equality." *Public Interest* 28(1972): 66—81.
- Trow, Martin. "Comparative Perspectives on Access." In *Access to Higher Education*, ed. Oliver Fulton. Guildford, England: Society for Research into Higher Education, 1981.
- Williams, Gareth L., Tessa A. Blackstone, and David H. Metcalf. *The Academic Labour Market*. New York: Elsevier, 1974.
- Williams, Gareth L., and Alan G. Gordon. "16 and 18 Year Olds' Attitudes to Education." *Higher Education Bulletin* 4, no. 1(1975):23—38.
- Williams, Gareth L., and Alan G. Gordon. "Perceived Earnings Functions and *Ex Ante* Rates of Return to Post-Compulsory Education in England." *Higher Education* 10 (1981): 199—227.
- Woodhall, Maureen. *Student loans: Lessons from Recent International Experiences*. London: Policy Studies Institute, 1982.

第四章

- Archer, Margaret S. *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications, 1979.
- Baldrige, J. Victor, David V. Curtis, George Ecker, and Gary L. Riley. *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco:

- Jossey - Bass, 1978.
- Becher, Tony. "Towards a Definition of Disciplinary Cultures." *Studies in Higher Education* 6 (September 1981): 109—122.
- Becher, Tony, and Maurice Kogan. *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann, 1980.
- Ben - David, Joseph. *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw - Hill, 1977.
- Ben - David, Joseph, and Abraham Zloczower. "Universities and Academic Systems in Modern Societies." *European Journal of Sociology* 3 (1962): 45—84.
- Berdahl, Robert O. *British Universities and the State*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1959.
- Berg, Barbro, and Bertil Östergren. *Innovations and Innovation Processes in Higher Education*. Stockholm: National Board of Universities and Colleges, 1977.
- Blau, Peter M. *The Organization of Academic Work*. New York: Wiley, 1973.
- Clark, Burton R. *Adult Education in Transition: A Study of Institutional Insecurity (1956)*. Repr. New York: Arno Press, 1980.
- Clark, Burton R. *The Distinctive College: Antioch, Reed, Swarthmore*. Chicago: Aldine, 1970.
- Clark, Burton R. *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, Lon-

- don: University of California Press, 1983.
- Clark, Burton R., and Ted I. K. Youn. *Academic Power in the United States: Comparative, Historical, and Structural Perspectives*. ERIC/Higher Education Research Report no. 3, 1979. Washington, D. C.: American Association for Higher Education, 1976.
- Cobban, A. B. *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. London: Methuen, 1975.
- Cohen, Michael D., and James G. March. *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill, 1974.
- Cummings, William K., Ikuo Amano, and Kazuyuki Kitamura, eds. *Changes in the Japanese University: A Comparative Perspective*. New York: Praeger, 1979.
- Dill, David D. "The Management of Academic Culture: Notes on the Management of Meaning and Social Intergration." *Higher Education* 11(1982):303—320.
- Durkheim, Emile. *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press, 1947.
- Epstein, Leon D. *Governing the University*. San Francisco. Jossey-Bass, 1974.
- Fleck, Ludwik. *Genesis and Development of a Scientific Fact*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- Geiger, Roger L. *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Forthcoming.
- Glowka, Detlef, "Soviet Higher Education between Government Pol-

- icy and Self-Determination: A German View.*” In *Higher Education in a Changing World*. World Year Book of Education 1971—72, pp. 175—185. London: Evans Brothers, 1971.
- Halsey, A. H., and M. A. Trow. *The British Academics*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
- Kerr, Clark, John Millett, Burton R. Clark, Brian MacArthur, and Howard Bowen. *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Levine, Arthur. *Why Innovation Fails*. Albany: State University of New York Press, 1980.
- Levy, Daniel C. *University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System*. New York: Praeger, 1980.
- Levy, Daniel C. *The State and Higher Education in Latin America: Private-Public Patterns*. Forthcoming.
- Lindblom Charles E. *Politics and Markets: The world's Political-Economic Systems*. New York: Basic Books, 1977.
- Long, Norton E. “Power and Administration.” *Public Administration Review* 9(1949): 257—264.
- March, James G., and Johan P. Olsen. *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen, Norway: Universitetsforlaget, 1976.
- Matejko, Aleksander. “Planning and Tradition in Polish Higher Education.” *Minerva* 7(1969):621—648.
- Miles, Robert H. *Macro Organizational Behavior*. Santa Monica, California: Goodyear, 1980.
- Mintzberg, Henry. *The Structuring of Organizations*. Englewood

- Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1979.
- Moodie, Graeme C., and Rowland Eustace. *Power and Authority in British Universities*. Montreal: McGill-Queens University Press, 1974.
- Perkin, Harold. *Key Profession: The History of the Association of University Teachers*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969.
- Premfors, Rune. *The Politics of Higher Education in a Comparative Perspective: France, Sweden, United Kingdom*. Studies in Politics, 15. Stockholm: University of Stockholm, 1980.
- Premfors, Rune, and Bertil Östergren, *Systems of Higher Education: Sweden*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Sayles, L. R. "Matrix Organization: The Structure with a Future." *Organizational Dynamics* (Autumn 1976):2—17.
- Smelser, Neil "Growth, Structural Change, and Conflict in California Public Higher Education, 1950—1970." In *Public Higher Education in California*, ed. Neil Smelser and Gabriel Almond. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1974.
- Stinchcombe, Arthur L. "Social Structure and Organizations." In *Handbook of Organizations*, ed. James G. March. Chicago: Rand McNally, 1965.
- Szczepanski, Jan. *Systems of Higher Education: Poland*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Turner, R. Steven. "The Growth of Professorial Research in Prussia, 1818 to 1848: Causes and Context." In *Historical Studies in*

- the Physical Sciences*, ed. Russell McCormach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. Vol. 3, PP. 137 – 182.
- Van de Graaff, John H., Burton R. Clark, Dorotea Furth, Dietrich Goldschmidt, and Donald F. Wheeler. *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. New York: Praeger, 1978.
- Van den Berghe, Pierre L. *Power and Privilege at an African University*. Cambridge, Mass.: Schenkman, 1973.
- Windham, Douglas M. *Economic Dimensions of Education*. Washington, D. C.: National Academy of Education, 1979.

第五章

- American Council on Education. *Report of the Committee on Graduate Instruction*. Washington, D. C.: ACE, April 1934.
- Ben – David, Joseph, and Abraham Zloczower. “Universities and Academic Systems in Modern Societies.” *European Journal of Sociology* 3(1962): 45—84.
- Berelson, Bernard. *Graduate Education in the United States*. New York: McGraw – Hill, 1960.
- Bessant, B. “The Erosion of University Autonomy in Australia.” *Vestes* 25, no.1 (1982):26—33.
- Beswick, David. “Current Issues in Australia, 1981: An Introduction to the Australian Higher Education System, with Particular Attention to Federal-State Relationships.” Unpublished paper, presented at UCLA seminar, November 1981.

- Boudon, Raymond. "The French University since 1968." In *French Sociology*, ed. Charles C. Lemert. New York: Columbia University Press, 1981.
- Cartter, Allan. *An Assessment of Quality in Graduate Education*. Washington, D. C.: American Council on Education, 1966.
- Cerych, Ladislav, Sarah Coulton, and Jean - Pierre Jollade. *Student Flows and Expenditure in Higher Education, 1965—1979*. Amsterdam: European Cultural Foundation, 1981.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross - National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.
- Fensham, P. J. "Some Reflections on Four Years as a Member of the Universities Council." In *A Time of Troubles*, ed. John E. Anwyl and Grant S. Harman. Centre for the Study of Higher Education. Melbourne, Australia: University of Melbourne, 1981.
- Furth, Dorotea. "New Hierarchies in Higher Education." *European Journal of Education* 17, no. 2(1982): 145—151.
- Harman, Grant. "The 'Razor Gang' Decisions, the Guidelines to the Commonwealth Education Commissions, and Australian Education Policy." Centre for the Study of Higher Education. Research Working Paper no. 81. Melbourne, Australia: University of Melbourne, July 1981.
- Harman, Grant. "Defining the Issues in University-Government Relations: Mapping the Shifting Loci of Effective Power." Conference paper of Australian Vice-Chancellor's Committee Conference of University Governing Bodies. Melbourne, Australia: University

- of Melbourne, August 1982.
- Keniston, Hayward. *Graduate Study in the Arts and Sciences at the University of Pennsylvania*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1959.
- Lane, Jan-Erik. "Higher Education in Scandinavia in a Comparative Perspective." In *Enzyklopdie Erziehungswissenschaft*, ed. L. Huber. Forthcoming (in German).
- Lazarsfeld, P. F., and Morris Posenberg, eds. *The Language of Social Research*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1955.
- Merton, Robert K. "The Matthew Effect in Science." In *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- Smelser, Neil. "Social Structural Dimensions of Higher Education." In Talcott Parsons and Gerald platt, *The American University*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- Trow, Martin. "Elite Higher Education: An Endangered Species?" *Minerva* 14 (Autumn 1976):355—376.
- Trow, Martin. "Comparative Perspectives on Access." In *Access to Higher Education*, ed. Oliver Fulton. Guildford, England: Society for Research into Higher Education, 1981.
- Williams, Bruce. "Governance and Universities since 1959." *Vestes* 25, no. 1(1982):2—11.

第六章

- Arnold, Matthew. *Culture and Anarchy*. London: Smith, Elder, 1894.
- Bailey, Frederick G. *Morality and Expediency*. Oxford: Blackwell,

- 1977.
- Ball, Stephen J. "Competition and Conflict in the Teaching of English," *Journal of Curriculum Studies* 14, no.1 (1982):1—28.
- Becker, Tony, "Towards a Definition of Disciplinary Cultures." *Studies in Higher Education* 6 (September 1981):109—122.
- Becker, Howard S., Blanche Geer, and Everett C. Hughes. *Making the Grade: The Academic Side of College Life*. New York: John Wiley, 1968.
- Becker, Howard S., Blanche Geer, Everett C. Hughes, and Anselm Strauss. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- Bliss, Joan, and Jon Ogborn. *Students' Reactions to Undergraduate Science*. London: Heinemann Educational, 1977.
- Blume, Stoart S., ed. *Perspectives in the Sociology of Science*. New York: John Wiley, 1977.
- Bradbury, Malcolm. *The History Man*. London: Secker and Warburg, 1975.
- Brannigan, Augustine. *The Social Basis of Scientific Discoveries*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Church, Clive H. "Disciplinary Dynamics." *Studies in Higher Education* 1(October 1976):101—118.
- Clark, Burton R. "Faculty Cultures." In *The Study of Campus Cultures*, ed. Terry F. Lunsford. Berkeley: Western Interstate Commission and Center for the Study of Higher Education, University of California, 1962.
- Clark, Burton R. *The Distinctive College: Antioch, Reed, Swarth-*

- more. Chicago: Aldine, 1970.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.
- Cohen, Michael D., and James G. March. *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill, 1974.
- Comford, Francis M. *Microcosmographia Academica*. Cambridge: Bowes and Bowes, 1908.
- Crane, Diana. *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
- Eurich, Nell P. *Systems of Higher Education in Twelve Countries: A Comparative View*. New York: Praeger, 1981.
- Gaff, Jerry G., and Robert C. Wilson. "Faculty Culture and Interdisciplinary Studies." *Journal of Higher Education* 42, no. 3 (1971): 186—201.
- Geertz, Clifford. "Towards an Ethnography of the Disciplines." Mimeo. 1976.
- Goodson, Ivor. "Defending the Subject: the Case of Geography." In *The Sociology of Curriculum Practice*, ed. Martyn Hammersley and Andy Hargreaves. Brighton: Falmer Press, 1962.
- Grant, Gerald, and David Riesman. *The Perpetual Dream*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- Hagstron, Warren O. *The Scientific Community*. New York: Basic Books, 1965.
- Halsey, A. H., and Martin A. Trow. *The British Academics*. Lon-

- don: Faber and Faber, 1971.
- Hudson, Liam. *The Cult of the Fact*. London: Jonathan Cape, 1972.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962. 2d ed. (with postscript). 1970.
- Leach, Edmund R. "Culture and Social Cohesion." *Daedalus (Science and Culture)* 94 (Winter 1965): 24—38.
- Marris, Peter. *The Experience of Higher Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1964.
- Merton, Robert K. *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- Miller, Carolyn M., and Malcolm R. Parlett. *Up to the Mark*. London: Society for Research into Higher Education, 1974.
- Mulkay, Michael J. *The Social Process of Innovation*. London: Macmillan, 1972.
- Mulkay, Michael J. "Sociology of the Scientific Research Community." In *Science, Technology and Society*, ed. Ina Spiegel-Rosing and Derek de Solla Price. London: Sage, 1977.
- Pantin, Carl F. A. *On Relations between the Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- Parlett, Malcolm R. "The Department as a Learning Milieu." *Studies in Higher Education* 2 (October 1977): 173—181.
- Parlett, Malcolm R., and Garry J. Dearden, eds., *Introduction to Illuminative Evaluation*. San Diego: Pacific Soundings Press, 1977.

- Parsons, Talcott, and Gerald M. Platt. *The American University*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- Platt, Jennifei. *Realities in Social Research*. Brighton: Sussex University Press, 1976.
- Rose, H., and S. Rose. "Do Not Adjust Your Mind, There Is a Fault in Reality." In *Social Processes of Scientific Development*, ed. R. Whitley. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.
- Rose, Jasper A., and John M. Ziman. *Camford Observed*. London: Gollancz, 1964.
- Rothblatt, S. *Tradition and Change in English Liberal Education*. London: Faber and Faber, 1976.
- Sanford, Nevitt, ed. *The American College*, New York: John Wiley, 1962.
- Snow, Charles P. *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 1959.
- Snow, Charles P. *The Two Cultures: And a Second Look*. Cambridge: Cambridge University Press, 1964.
- Snyder, Benson R. *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf, 1971.
- Startup, Richard. *The University Teacher and His World*. Farnborough: Saxon House, 1979.
- Truscot, Bruca [pseud.] *Redbrick University*. London: Faber and Faber, 1943.
- Whitley, Richard D., ed. *Social Processes of Scientific Development*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.
- Whitley, Richard D., ed. "The Sociology of Scientific Work and

- the History of Scientific Developments." In *Perspectives in the Sociology of Science*, ed. Stuart S. Blume. New York: John Wiley, 1977.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Logico - Philosophicus*. London: Routledge and Kegan Paul, 1922.
- Wittgenstein, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell, 1953.
- 第七章**
- Albornoz, Orlando. *Ideología Política en la Universidad Latinoamericana*. Caracas: Instituto Societas, 1972.
- Altbach, Philip G. "The International Student Movement." *Comparative Education Review* 2 (October 1964): 131—137.
- Azevedo, Fernando de, ed. *As Ciências no Brasil*. 2 vols. Rio de Janeiro: Ed. Melhoramentos, 1955.
- Babini, José. *La Evolución del Pensamiento Científico en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones la Fragua, 1954.
- Babini, José. *Las Ciencias en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba, 1963.
- Balán, Jorge. "Social Sciences in the Periphery: Perspectives on the Latin American Case." In *Social Sciences and Public Policy in the Developing World*, ed. Laurence D. Stifel, Ralph K. Davidson, and James S. Coleman. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1982. Pp. 211—247.
- Barber, Bernard, and Walter Hirsch. *The Sociology of Science*. New York: Free Press, 1962.

- Ben - David, Joseph. *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice - Hall, 1971.
- Ben - David, Joseph. *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw-Hill, 1977.
- Bernal, John D. *Social Function of Science*. New York: Macmillan, 1939.
- Bernal, John, D. *Science in History*. 4 vols. Cambridge: MIT Press, 1971.
- Boeninger, E., et al. *Desarrollo Científico-Tecnológico Universidad*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1973.
- Böhme, Gernot. "Models for the Development of Science." In *Science, Technology and Society*, ed. Ina Spiegel-Rösing and Derek de Solla Price. Beverly Hills: Sage Publications, 1977.
- Brasil, República Federativa do. *Projeto do II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975—1979)*. Brasília: Serviços Gráficos do IBGE, 1974.
- Carvalho, José Murilo de. "Political Elites and State Building: The Case of Nineteenth Century Brazil." *Comparative Studies in Society and History* 24 (July 1982): 378—399.
- Crosland, Maurice, ed. *The Emergence of Science in Western Europe*. New York: Science History Publications, 1976.
- De Alencar, Heron. "A Universidade de Brasília: Projeto Nacional de Intelectualidade Brasileira," In Darcy Ribeiro, *A Universidade Necessária*. 2d ed. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1975.
- Falcão, Edgar Cerqueira, ed. *Oswaldo Cruz Monumenta Historica*. 3 vols. São Paulo, 1973.

- Fonseca Filho, Olympia da. "A Escola de Manguinhos." In *Oswaldo Cruz Monumenta Historica*, ed. E. C. Falcão. Vol. 2. São Paulo, 1973.
- Fuenzalida, Edmundo. "La Universidad Chilena no debe hacer investigación científica." In E. Boeninger et al., *Desarrollo Científico-Tecnológico y Universidad*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1973.
- Fuenzalida, Edmundo. "The Institutionalization of Research in Chile's Universities." Paper presented to the session on "Science Development and Graduate Education," at the annual meeting of the Latin American Studies Association. Washington, D. C., March, 1982.
- Garcia, Rolando V. "Organizing Scientific Research." *Bulletin of the Atomic Scientists* 22 (September 22, 1966): 12—15.
- Gilpin, Robert. *France in the Age of the Scientific State*. Princeton: Princeton University Press, 1968.
- Glaser, William A. *Brain Drain: Emigration and Return*. UNITAR Research Report 22. Oxford: Pergamon Press, 1978.
- Graciarena, Jorge. *Formación de postgrado en ciencias sociales en America Latina*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1974.
- Graham, Loren. "The Formation of Soviet Research Institutes." *Social Studies of Science* 5 (1975): 303—329.
- Halperin Donghi, Tulio. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba, 1962.
- Halsey, A. H. "The Changing Functions of Universities." In A. H. Halsey, Jean Floud, and A. Anderson. *Education, Econo-*

- my and Society*. New York: Free Press, 1962.
- Halsey, A. H., Jean Floud, and A. Anderson. *Education, Economy and Society*. New York: Free Press, 1962.
- Harrison, John P. *The University versus National Development in Spanish America*. Hachett Memorial Lecture, Institute of Latin American Studies, University of Texas, Austin, 1968.
- Herrera, Amilcar O. *Ciencia y Política en América Latina*. Mexico City: Siglo XXI Editores, 1971.
- Herrera Lane, Felipe. "Dinámica Social y Desafíos Educativos: Perspectivas de dos Décadas." In *Universidad Contemporánea: Antecedentes y Experiencias Internacionales*, ed. Lavados Montes. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1980.
- Ilchman, Warren F. "Hybrids in Native Soil: The Social Sciences in Southeast Asia." In *Social Sciences and Public Policy in the Developing World*, ed. Laurence D. Stifel, Ralph K. Davison, and James S. Coleman, Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1982. Pp. 85—114.
- Kuhn, Thomas S. *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
- Lavados Montes, Ivan, ed. *Universidad Contemporánea: Antecedentes y Experiencias Internacionales*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1980.
- Lipset, S.M. *Student Politics*. New York: Basic Books, 1967.
- Love, Joseph L. "Centro-periferia Troca Desigual: Origens e Crescimento de uma Doutrina Econômica." *Dados* (Rio De

- Janeiro) 19 (1978): 47—62.
- McGucken, William. "Scientific and Technological Advice in the United Kingdom during the Second World War." *Minerva* 17, no. 1 (1979): 33—69.
- Mason, Stephen S. *A History of the Sciences*. New York: Macmillan, 1956.
- Mauch, James E. "Studying Abroad: The Fundación Gran Mariscal de Ayacucho." School of Education, University of Pittsburgh, March, 1982. Mimeo. 22 pp.
- Mayr, Otto. "The Science-Technology Relationship as a Historiographic Problem." *Technology and Culture* 17, no. 4 (1976): 665—673.
- Merton, Robert K. *Science, Technology and Society in Seventeenth Century England*. New York: Harper and Row, 1970.
- Merton, Robert K. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1973.
- Needham, Joseph. *The Grand Titration: Science and Society in East and West*. London: Allen and Unwin, 1969.
- Nunes, M. B. de Melo, N. V. T. Souza, and S. Schwartzman. "Pós-Graduação em Engenharia: Experiência da COPPE." In *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*, ed. S. Schwartzman. Brasilia: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1982.
- Organization for Economic Cooperation and Development. *L' Avenir de la Recherche Universitaire*. Paris: OECD, 1981.

- Parsons, Talcott. *The Social System*. Glencoe: Free Press, 1951.
- “Pós-Graduação no Brasil.” *Revista Brasileira de Tecnologia Brasileira* 13 (January-March 1982): 53—57.
- Prebisch, Raul. *Transformación y Desarrollo: La Gran Tarea de America Latina*. Santiago, Chile: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, 1970.
- Ribeiro, Darcy. *A Universidade Necessária*. 2d ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- Sabato, Jorge A., ed. *El Pensamiento Latinoamericano en la Problemática Científico-Tecnológica—Desarrollo—Dependencia*. Buenos Aires: Paidós, 1975.
- Sadosky, Manuel. “Una Experiencia Educativa argentina.” In Universidad Menéndez Pelayo, *La Lucha por la Democracia en America Latina*. Madrid: Universidad Menéndez Pelayo & Ministerio da Educação y Ciência, 1981.
- Schwartzman, S. “Struggling To Be Born.” *Minerva* 16, no. 4 (1978): 545—580.
- Schwartzman, S. “Universidade, Ciência e Subdesenvolvimento.” *Dados* (Rio de Janeiro) 19(1978): 63—83.
- Schwartzman, S. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo e Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional / FINEP, 1979.
- Schwartzman, S. “Foreigners in Their Country: Three Generations of Brazilian Scientists.” Paper presented to the annual meeting of the Society for the Social Studies of Science, Washington, D. C., 1979.

- Schwartzman, S. "A Crise da Universidade." In *Ciência, Universidade e Ideologia*, ed. Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- Schwartzman, S. *Ciência, universidade e Ideologia: a Política do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- Schwartzman, S. "A Universidade de Padrão." In Simon Schwartzman, H. Bomeny, and V. Aderaldo, *Tempos de Capanema*, *Forthcoming*.
- Schwartzman, S., ed. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasilia: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1982.
- Schwartzman, Simon, H. Bomeny, and V. Aderaldo. *Tempos de Capanema*. *Forthcoming*.
- Silvert, Kalman, ed. *The Social Reality of Scientific Myth: Science and Social Change*. New York: American University Field Staff, 1969.
- Spiegel-Rosing, Ina, and Derek de Solla Price, eds. *Science, Technology and Society*. Beverly Hills: Sage Publications, 1977.
- Stepan, Nancy. *Beginnings of Brazilian Science: Oswaldo Cruz, Medical Research and Policy*. New York: Science Publications, 1976.
- Stifel, Laurence D., Ralph R. Davidson, and James S. Coleman. *Social Sciences and Public Policy in the Developing World*. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1982.
- Suarez, F., et al. *Autonomia Nacional o Dependencia: la Política Científico-Tecnológica*. Buenos Aires: Paidós, 1975.

- Tanis, S. V., and J. Sabato. "Desarrollo de Recursos Humanos en Metalurgia: Balanço de una Experiencia." *Buenos Aires: Comisión Nacional de Energia Atomica, Programa Multinacional de Metalurgia*, 1980. Publication PMM/I-287. Mimeo.
- Vessuri, Hebe M. C. "Science, University and Graduate Education in Venezuela: The Cases of Chemistry and Chemical Engineering." Paper presented to the Latin American Studies Association annual meeting, session on "Science Development and Graduate Education in Latin merica," Washington, D. C., March 3—5, 1982.

第八章

- Argyris, Chris, and Donald A. Schon. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1978.
- Bardach, Eugene. *The Implementation Game*. Cambridge: MIT Press, 1977.
- Berman, Paul. "The Study of Macro - and Micro-Implementation." *Public Policy* 26 (Spring 1978): 172—179.
- Bie, K. *Creating a New University: The Establishment and Development of the University of Tromso*. Oslo: Institute for Studies in Research and Higher Education, 1981.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.
- Clark, Burton R. "Implementation of Higher Education Reforms in

- the USA: A Comparison with European Experiences.* In volume edited by Ladislav Cerych and Paul Sabatier. Forthcoming.
- Crozier, Michel. *On Ne Change Pas la Société par Décret*. Paris: Grasset, 1979.
- Crozier, Michel, and Erhard Friedberg. *L'Acteur et le Systeme*. Paris: Seuil, 1977.
- Elmore, Richard. "Organizational Models of Social Program Implementation." *Public Policy* 26 (Spring 1978): 199—216.
- Ingram, H. M., and D. E. Mann, eds. *Why Policies Succeed or Fail*. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1980.
- Kim, L. *Widened Admission to Higher Education in Sweden: The 25/5 Scheme*. Stockholm: National Board of Universities and Colleges, 1982.
- Kogan, Maurice. *Educational Policy-Making*. London: Allen and Unwin, 1975.
- Kyvik, S. *The Norwegian Regional Colleges*. Oslo: Institute for Studies in Research and Higher Education, 1981.
- Lamoure, J. *Les Instituts Universitaires de Technologie en France*. Paris: Institut d'Education, 1981.
- Levine, Arthur. *Why Innovation Fails*. Albany: State University of New York Press, 1980.
- Majone, Giandomenico, and Aaron Wildavsky. "Implementation as Evolution." In *Policy Studies Review, Annual, 1978*, ed. Howard Freeman. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1978.
- Mayntz, Renate. "Environmental Policy Conflicts." *Policy Analysis* 2 (Fall 1976): 577—588.

- Mazmanian, Daniel, and Paul Sabatier. *The Conditions of Effective Implementation*. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1980.
- Murphy, Jerome, "Title I of ESEA: The Politics of Implementing Federal Educational Reform." *Harvard Educational Review* 41 (1971):35—63.
- Premfors, Rune. *The Politics of Higher Education in a Comparative Perspective: France, Sweden, United Kingdom*. Studies in Politics, 15. Stockholm: University of Stockholm, 1980.
- Pressman, Jeffrey, and Aaron Wildavsky. *Implementation*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1973.
- Ripley, R. B., and G. A. Franklin. *Bureaucracy and Policy Implementation*. Georgetown, Ontario: Dorsey Press, 1982.
- Rodgers, Harrell, and Charles Bullock. *Coercion to Compliance*. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1976.
- Van de Graaff, John H., Burton R. Clark, Dorotea Furth, Dietrich Goldschmidt, and Donald F. Wheeler. *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. New York: Praeger, 1978.
- Van Meter, Donald, and Carl Van Horn. "The Policy Implementation Process." *Administration and Society* 6 (Feb. 1975):445 - 488.
- Wildavsky, Aaron. *Speaking Truth to Power*. Little, Brown, 1979.
- Williams, Walter. *The Implementation Perspective: A Guide for Managing Social Service Delivery Programs*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1980.
- Woodley, A. *The Open University of the United Kingdom*. Paris:

Institute of Education, 1981.

第九章

- Archer, Margaret S., ed. *The Sociology of Educational Expansion*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1982.
- Ben-David, Joseph. *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1971.
- Ben-David, Joseph. *Centers of Learning: Briatin, France Germany, United States*. New York: McGraw-Hill, 1977.
- Ben-David, Joseph, and Abraham Zloczower. "Universities and Academic Systems in Modern Societies." *European Journal of Sociology* 3 (1962): 45—84.
- Clark, Burton R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983.
- Gilpin, Robert. *France in the Age of the Scientific State*. Princeton: Princeton University Press, 1968.
- Hagstrom, Warren O. *The Scientific Community*. New York: Basic Books, 1965.
- Hirschman, Albert O. *Shifting Involvements: Private Interest and Public Action*. Princeton: Princeton University Press, 1982.
- Kerr, Clark. "Higher Education: Paradise Lost?" *Higher Education* 7(1978): 261—278.
- Levy, Daniel C. *The State and Higher Education in Latin America: Private-Public Patterns*. *Forthcoming*.
- Lindblom, Charles E. *Politics and Markets: The world's Political-*

- Economic Systems*. New York: Basic Books, 1977.
- Makdisi, George. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.
- Olsen, Johan P. "Integrated Organizational Participation in Government." *In handbook of Organizational Design*, vol. 2, ed. Paul C. Nystrom and William H. Starbuck. Oxford: Oxford University Press, 1981. Pp.492—516.
- Premfors, Rune. *The Politics of Higher Education in a Comparative Perspective: France, Sweden, United Kingdom*. Stockholm Studies in Politics 15. Group for the Study of Higher Education. Stockholm: University of Stockholm, 1980.
- Premfors, Rune, and Bertil Östergren. *Systems of Higher Education: Sweden*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Pressman, Jeffrey, and Aaron Wildavsky. *Implementation*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1973.
- Price, Don K. *The Scientific Estate*. Cambridge: Harvard University Press, 1965.
- Trow, Martin. "Elite Higher Education: An Endangered Species?" *Minerva* 14 (1976): 355—376.
- Warren, Roland L. "The Interorganizational Field as a Focus for Investigation." *Administrative Science Quarterly* 12 (1967): 396—419.