

解构与重构： 对马丁·特罗大众化理论的再认识

邬大光, 胡艳婷

(厦门大学 教育研究院/教师发展中心, 福建 厦门 361005)

摘要: 马丁·特罗的大众化理论在解释高等教育量变与质变的关系上做出了重要贡献, 在众多国家高等教育发展进程中发挥着不同作用。然而, 当我们立足中国高等教育发展实际检视大众化理论的预测功能时, 发现诸多“水土不服”的问题。这其中有大众化理论自身的局限性问题, 也有我们对大众化理论误读的原因, 还有中国高等教育发展的“特殊性”问题。因此, 在中国高等教育发展规模不断扩大的今天, 十分有必要重新解构大众化理论, 回到大众化理论的原点, 梳理其发展与修正历程, 解析大众化理论的内涵与本质, 剖析理论自身的局限与不足, 分析传播和使用过程中的误解与误用, 在中国高等教育的实践观照中重构大众化理论的“中国图式”。

关键词: 马丁·特罗; 高等教育; 大众化; 局限性

Deconstruction and Reconstruction: Revisiting Martin Trow's Theory of Mass Higher Education

WU Daguang, HU Yanting

(Institute of Education / Center for Teaching and Learning Development, Xiamen University,
Xiamen 361005, Fujian, China)

Abstract: Martin Trow's theory of massification has made significant contributions to explaining the relationship between changes in quantity and quality in higher education and has played an essential role in the development of higher education in many countries. However, when examining the predictions of the massification theory based on the actual development of higher education in China, we encounter several "issues of incompatibility". These problems include the limitations of the massification theory itself, the reasons for our misinterpretation of it, and the "specificity" of the development of Chinese higher education. To reconstruct the "Chinese pattern" of massification theory in the context of the ongoing expansion of higher education in China, it is necessary to deconstruct the theory, go back to its roots, sort out its development and revision process, analyze the connotation and essence of the theory, dissect its limitations and deficiencies, and analyze the misunderstandings and misuse in the process of dissemination and application.

Keywords: Martin Trow; higher education; massification; limitations.

2022年中国高等教育毛入学率为59.6%, 各种形式的高等教育在学总规模为4655万人^[1]。依据马丁·特罗大众化理论的阶段划分, 我国高等教育发展已经

进入普及化阶段。大众化理论对众多国家和地区的高等教育研究与实践都产生了长久不衰的影响。大众化理论自20世纪90年代传入中国之后引发众多学

者的讨论与研究,甚至被“奉为圭臬”,成为中国高等教育规模扩张的主流话语体系。时至今日,大众化理论已然渗透于中国高等教育发展的各个方面,但是大众化理论自身存在局限与不足,加上在传播过程中使用者对大众化理论的误解和误用,使用该理论检视中国高等教育发展时出现了诸多不相适应的情况。如果不能正确认识大众化理论的本质与内涵,适切地使用大众化理论,必将对中国的高等教育发展进程产生难以想象的后果。随着普及化的不断推进,如何基于中国高等教育发展现实,正确理解马丁·特罗的本意,重构大众化理论的“中国式”内涵,使大众化理论在中国的土壤上生发出“中国图式”,在当下显得尤为重要。

一、预警与挑战:马丁·特罗大众化理论的本质与内涵

马丁·特罗的大众化理论是世界上广泛传播的高等教育学理论,揭示了高等教育发展从量变到质变的转向。它的提出是高等教育发展史上不容忽视的一笔,这一笔激活了高等教育发展规模与转型的研究,打开了以阶段性特征观照高等教育发展的新切口,引发了国际上众多学者对该理论的探讨与修正。无论是在中国还是在世界范围内,马丁·特罗的大众化理论都在理论和现实层面具有深刻的划时代意义。然而,正是由于其传播的广泛性和深远性,逐渐陷入“走得远了,忘记了从哪里出发以及为什么出发”的困境,目前对马丁·特罗大众化理论的研究和讨论更多是在已有研究上的“再讨论”与“再生产”。但是如果起点是偏离的,那么再生产的过程必然走向更大的理论偏角。因此,在高等教育发展规模不断增大、发展速度不断提升的今天,十分有必要回到马丁·特罗的视域原点,重新认识大众化理论的本质与内涵,在准确定位的基础上适切地运用大众化理论。

(一)从量变到质变:大众化理论的预警

1973年,马丁·特罗在《从精英向大众高等教育转变中的问题》^[2]一文中提出了高等教育规模扩张引发十一个方面的量变与质变^①,其中第一个方面是关于量变的三阶段划分,其余十个方面是关于质的转变。首先是数量方面的变化,即高等教育规模的变化,引发高等教育发展的阶段划分:当超过15%的适龄青年接受高等教育时,由精英高等教育阶段(简称精英阶段)转向大众高等教育阶段(简称大众化阶段);当适龄青年接受高等教育的比例超过50%之时,进入普及化高等教育阶段(简称普及化阶段)。而后由量变转

向质变,马丁·特罗进一步提出十个由规模扩张引致高等教育发展的质变特征,以此预警高等教育发展转型过程中可能发生的转变。

其一,高等教育观念变化,接受高等教育从权利变为义务。当入学人数十分有限时,接受高等教育被认为是一种特权;而当入学率达到适龄人口的15%时,人们开始逐渐把接受高等教育看作是具有一定资格者的一种权利;当入学率达到适龄人口的50%时,接受高等教育越来越被看作一种义务。

其二,高等教育功能在不同阶段有不同定位。精英阶段是培养统治阶层的个性和心智,他们通常是政府部门或者学术部门的接管者;大众化阶段是培养更广泛意义上的精英,他们通常是专业技术人员或者管理者;普及化阶段则弱化了精英的概念,主要任务是帮助更多的人为迎接高度不确定性和复杂性的社会做准备。

其三,课程教学形式的变化。精英阶段高等教育的课程倾向于高度结构化和专门化,课程内容较为学术化和专门化,教学方式主要以个别指导或者习明纳(seminar)式的小班教学为主;大众化阶段,课程是模块化和半结构化的组合,学分制使得课程选择更加灵活,教学方式主要以演说或者讨论为主;普及化阶段,模块化和结构化课程式微,课程与课程之间、学习和生活之间的界限逐渐模糊,教学借助信息技术、网络技术更加灵活的形式。

其四,学生经历的不同。精英阶段学生通常是完成中等教育后直接进入高等教育,以全日制的形式学习;大众化阶段,中学后具有工作经历的学生开始进入大学校园,并且以半工半读的形式学习,职业训练成为高等教育的组成部分;普及化阶段,延迟入学的现象更加普遍,大多数学生具有就业经历,随着越来越多来自贫困家庭的学生开始接受高等教育,勤工俭学成为趋势。

其五,高等教育的多样性、特点和界限发生变化。精英阶段的高等教育具有高度统一性,高等教育机构的规模通常较小,高等教育与外部社会之间界限清晰;大众化阶段,高等教育机构具有较强的综合性,形成规模较大的“大学城”,高校与高校之间具有一定的流动性,高校与社会之间的界限逐渐模糊;普及化阶段,高等教育机构更加多样化,规模不受限制,高等教育机构已经没有了物理意义上的围墙和校园,与社会的边界不复存在。任何一位打开电视机收看电视讲座的人都可被视为那一时刻“电视广播大学”的一位

成员,而他当时是否按时交作业或注册入学已经变得无关紧要。

其六,领导权和决策权的变化。精英阶段,高等教育机构的领导和决策权由政治、经济和学术方面的精英集团控制;大众化阶段,除精英集团外,校友和企业雇主逐步加入大学事务的民主管理中;普及化阶段,大学成为社会关注的焦点,越来越多的公众参与到大学的管理和决策中。

其七,学术标准的变化。精英阶段一般设有共同的、相对较高的学术标准;大众化阶段学术标准更加多样化;普及化阶段,“价值增值”成为高等教育的评价依据,这可能导致学校更愿意招收学术水平较低的学生,这也促成了开放招生的原则。

其八,入学和选拔标准的变化。精英阶段以出身和地位为依据的入学标准逐渐被考试成绩和中学表现所替代;大众化阶段,教育机会均等的观念逐步发展,补偿性计划成为减少弱势社会阶层子女入学机会不平等的主要方式;普及化阶段,高等教育对所有希望入学或有资格入学的人开放,普及化阶段高等教育的目的是实现群体成就的平等。

其九,学术管理形式变化。精英阶段,大学是由学术人员兼任行政职务;大众化阶段,高等教育机构规模日益扩大,管理事务随之增多,以前是学术人员的行政领导成为大学的专业管理者;普及化阶段,随着高等教育规模的不断扩大,财务、行政等专业化管理需求不断提升,大学开始聘请制度分析专家、经济学家等专业管理人员。

其十,高等教育内部管理的转变。精英阶段高等教育主要由高级教授管理。随着高等教育机构内部非学术人员的增加,大众化阶段不同层次的行政工作人员开始享有管理权,学生也逐渐参与到学校管理当中。在精英高等教育向大众高等教育转型的过程中,由于高等教育功能的广泛性增强,学生和教师的类型更加多样化,他们对高等教育发展持不同观点,师生意识的一致性崩溃了,这对学校的内部管理提出较大的挑战,并且进一步引发大学的政治化问题。价值观的不一致、利益的冲突将导致学校内部管理的崩溃,从而削弱大学的自主权,大学的管理权和决策权将流向政治权威手中。为了解决这个问题,高等教育系统在维持多样性结构的同时,必须保证系统各组成单位内部的一致性。

(二) 规模扩张的挑战:大众化理论的修正

1999年,在实地考察了英国、欧洲大陆部分国家

和日本的高等教育发展实践之后,马丁·特罗修正了大众化理论,在《从大众高等教育走向普及:美国的优势》^[3]中着重强调了高等教育规模不断扩张面临的七个挑战与危机。第一,信息技术的冲击。信息技术是高等教育中最不稳定、最具变革意义的因素,会对高等教育的各个方面产生影响,传统大学面临着巨大的技术挑战。第二,资金支持和管理的压力。尽管人数大幅增加,欧洲各国政府仍抵制征收学生学费,同时公共财政紧缩,由此导致几乎所有地方的资金都存在严重不足的趋势。这种情况在欧洲最为严重。第三,人数增长对教育质量的影响。没有充足的财政资金支持,人数的增长威胁着教学和研究的质量。第四,精英研究型大学的治理结构问题。面对大众化带来的各种问题,急需建立强有力的领导机构。第五,高等教育学生的文化水平、知识素养下降。由于“新生代”从幼儿时期就沉浸在视频和音频文化中,其阅读能力严重不足。第六,研究和教学的商业化。经济全球化、国际竞争的加剧以及信息技术的兴起,加速了研究和教学的商业化。由此可能引发短期危机和长期危机:短期危机是大学的完整性和自主性受到伤害,长期危机是研究型大学的生存受到威胁。第七,大学文化发生了重要变化。由于工作量的增加以及大学教师的普遍非职业化,学者对其所在机构的认同感减弱,他们越来越不愿在学校任职,逐渐转向学术社区、产业合作伙伴和财团。

由此可见,无论是在大众化理论提出之初,还是后期的发展与修正,马丁·特罗都强调了规模扩张的“量变”引发大学“质变”的挑战,论述了从高等教育系统外部到内部一系列的变化,详细阐释了从高等教育观、高等教育功能、课程教学、学生经历、内部管理等各个方面的变化,并且依据规模增长和外部环境带来的挑战和危机对理论进行了修正和发展。马丁·特罗对这些变化和危机的论述也表明大众化理论实质上是一种预警理论,是对高等教育规模扩张之后人们对此发生的各种变化毫无准备的一种预警,是对已经进入大众化(普及化)的美国和尚未进入国家的一种预警,是揭示和解释高等教育活动变化的一种预警^[4]。因此,大众化理论的核心作用在于其预警价值,它在具体变化和危机的预测上可能有不准确的地方,但是并不妨碍其预警功能的发挥。对于大众化理论的分析和使用,更为重要的是基于其理论模型,立足中国高等教育的实践样态,根据中国的情境重塑“中国式”高等教育大众化、普及化理论图景,妥善应对由高等

教育发展转型带来的变化与挑战。

二、局限与不足:大众化理论适用性的讨论

马丁·特罗提出大众化理论主要是基于美国高等教育发展的经验,是在特定的历史背景之下的一种理论推测,并且没有经过科学的统计验证,因而这一理论不可避免地存在一定的局限与不足。这在欧洲和日本的检视中也得到了确证,它并不是一个放之四海而皆准的普适性理论。同时,根据高等教育入学率划分的“精英化、大众化、普及化”阶段只是提供了一个简单的理论图式,“粗线条式”的阶段划分遮蔽了高等教育系统内部的多样性和差异性。此外,高等教育入学率的定义模糊造成了统计口径不一,尤其是高等教育毛入学率与净入学率的差异,导致阶段划分的混乱与失真,从逻辑起点上影响了理论的使用与发展。

(一)大众化理论的适用性

不同国家高等教育的发展逻辑不同,大众化理论的使用和分析必须充分考虑高等教育发展的各种影响因素。1978年,特罗就已经认识到大众化理论的局限性。在瑞典召开的“过程与结构”高等教育研讨会上,他在提交的论文《精英与大众高等教育:美国的模式和欧洲的现实》^[6]中指出:大众化理论主要是基于美国的经验,并不能预测或者解释其他国家的情况,并不是所有国家的高等教育发展历程都与美国一样从精英阶段到大众化阶段再到普及化阶段。在考察欧洲的高等教育发展状况之后,特罗坦率地指出:“从1973年以来所发生的变化来看,欧洲高等教育体制走向美国式大众化高等教育体制的分析显然是错误的。”^[5]特罗指出,美国的高等教育模式在二战后经历了一个从精英教育向大众教育的转变,这种转变的背景是人口增长和经济增长,以及对民主、平等和机会均等的要求。高等教育模式因此也呈现出一些独特的特点,例如大学对于职业教育的强调,以及高等教育机构的多样性和竞争性等。相比之下,欧洲的高等教育模式则更注重精英教育,主要由古老的大学组成,这些大学在一些欧洲国家甚至具有贵族性质。欧洲的高等教育体系也更加体现中央集权,政府对于高等教育的控制程度更高。美国 and 欧洲不同发展阶段的社会需求以及不同的文化传统,导致美国的高等教育发展模式并不适用于欧洲高等教育的发展实际。日本学者有本章教授考察了日本高等教育发展历程,发现在大众化阶段的后期日本并没有像马丁·特罗所预言的那样,适龄青年入学率不断增加,进入普及化

阶段,而是越来越多的成年人为了满足生活需要多次进入高等院校接受继续教育。由此他将大众化后期至普及化前期这一时期称为“后大众化”阶段^[6]。中国高等教育毛入学率的增长是一种“计划模式”。社会主义市场经济体制之下,国家宏观调控是教育发展中不容忽视的影响因素。我国的高等教育毛入学率保持逐年增长的原因在于每年招生计划规模的持续扩大,而招生计划主要是由教育部决定的。这不是高等教育自然发展的结果,而是“计划增长”和社会需求的产物。马丁·特罗本人也指出,不同国家或地区之间存在差异性和多样性,不能一概而论,不能将大众化理论作为一个固定的模式或框架来套用,而应该根据实际情况进行灵活地调整和改进。大众化理论的使用和分析必须充分考虑不同国家的政治、经济、文化背景,它并不是一个放之四海而皆准的普适性理论。

(二)大众化理论的局限性

一方面,精英化、大众化、普及化三阶段的划分具有极强的概括性,正是其简洁性的表达使得该理论具备广泛传播的天然优势,但是与此时同时也埋下了“标签化”的隐患。精英化、大众化、普及化的“阶段标签”人为分割了高等教育发展的不同历程,使得高等教育发展被割裂为三段泾渭分明的阶段,在一定程度上忽视了高等教育发展的连贯性与交叉性。并且标签化伤害了不同阶段高等教育复杂性和多样性的内涵,标签仿佛是扣在高等教育某一阶段上的一顶“帽子”,成为这一阶段最显著的特征和标志,“帽沿”遮蔽了其中的异质性与复杂性。标签归约为阶段符号,导致人们望文生义地误读,从“精英化、大众化、普及化”的字面意思理解高等教育不同阶段的内涵。另一方面,大众化理论以高等教育整体为分析对象,将高等教育作为一个单一的系统来考察其发展阶段和特征。然而,高等教育内部具有多样性和差异性,不同类型、层次、领域和专业的高等教育有着不同的功能、目标和需求,其发展水平和速度也不一致。例如,在大众化阶段,一些传统的精英型专业仍然保持着较低的入学率和较高的门槛,而一些新兴的应用型专业则迎来了较快的增长和较广的受众。因此,简单地将高等教育划分为三个阶段,忽视了高等教育内部的差异和动态。马丁·特罗本人也承认,1973年提出的高等教育发展阶段更多是一个简单的概念化图式或者模型^[5]。他的本意是提供一种分析模型,解释高等教育规模扩张后带来的一系列量变和质变的问题,揭示高等教育规模发展和转型的总体特征。在一个简单的图式之下综合

描绘宏观、中观、微观的问题,理论自然难以精致,这是大众化理论不可避免的局限。

(三)高等教育入学率的计算偏差

特罗教授在使用高等教育入学率作为划分不同阶段的指标时,并没有具体界定入学率的内涵,而只是相对宽泛地提出高等教育规模占适龄人口的15%、50%,没有详细界定高等教育规模的定义以及适龄人口的年龄区间。这两个指标作为入学率的分子和分母,其内涵对入学率的统计结果具有重要影响。就高等教育规模而言,高等教育机构的内涵界定、本国学生和留学生数量、适龄学生人数和超龄学生人数等都在相当程度上影响在学人数的统计。就适龄人口的年龄区间而言,不同国家和地区使用不同的计算口径,美国使用的是18~24岁,中国使用的是18~22岁,也有一些国家使用的是18~25岁,叠加不同国家人口基数的影响,会造成显著的适龄人口统计差异。因此,定义的模糊为高等教育入学率的准确界定留下了不确定的空间,进而导致以数据指标为逻辑起点的理论使用产生了“蝴蝶效应”般的夹角偏斜。

不同国家或组织对高等教育入学率和适龄人口的界定不同。经济合作与发展组织(OECD)以净入学率计算高等教育入学率,净入学率的计算方法是将参加高等教育特定年龄的学生人数除以该年龄的人口规模,不区分全日制和非全日制学习。OECD按照17岁、18岁、19岁的年龄统计了OECD国家的中等和高等教育入学率^[7]。世界银行根据联合国教科文组织的定义,将高等教育总入学率定义为大学(ISCED 5和6,相当于中国的专科、本科层次)在校生总数(不论年龄大小)占中学之后5年学龄人口总数的百分比^[8]。由于高等教育毛入学率将大量的超龄学生和外国留学生计入,美国国内通常较少使用毛入学率的概念。美国国家教育统计中心发布的高等教育入学率采用的是高等教育净入学率的计算方法,即18至24岁的本科生或研究生在2年或4年制院校就读的人数占18至24岁适龄人口规模的百分比。根据美国国家教育统计中心的数据,从2010年到2020年,美国的大学入学率始终在40%左右徘徊^[9]。而根据世界银行公布的数据,美国高等教育入学率在2010年高达92.62%,随后两年增长至93.91%,而后从2013年到2018年一直徘徊在88%左右^[10],与美国官方公布的数据相差一倍以上。根据世界银行的统计定义可知,该指标的分子统计的是不论年龄的在校生规模,而美国教育部统计的则是18~24岁的适龄在学人口数。由此可知超过40%

的在学规模是超龄的学生,适龄人口中只有40%的学生在接受高等教育。如果不仔细考究其指标内涵,不考虑在学规模中不同年龄亚群体的异质性,88%的毛入学率在很大程度上可能“高估”了美国高等教育的实际规模,在对应马丁·特罗所提出的指标区间时就会陷入阶段划分上的混乱。使用不同的统计口径,高等教育入学率的统计结果差异悬殊,如果只对结果进行粗泛的横向对比,很容易导致公众对不同国家高等教育规模和水平的误解和误判,甚至可能误导政策的制定,产生难以想象的后果。

高等教育毛入学率可能会“高估”一个国家高等教育的实际规模。根据教育部印发的《中国教育监测与评价统计指标体系》,高等教育毛入学率计算公式为:高等教育毛入学率(%)=高等教育在学总规模/18~22岁年龄组人口数*100%;高等教育在学总规模=普通本专科在校生数+研究生在校生数+军事院校本专科在校生数+其他学历教育折合学生数(其中,“其他学历教育”包括成人本专科、网络本专科、自学考试等)。可见,分子是不限定年龄的在校生总数,其中包含超龄学生数以及外国留学生数,而分母限定在18~22岁的适龄人口数量,分子和分母的限定和内涵不同,分子的年龄限定大于分母,两者之比的结果必然是粗泛和偏失的。根据世界银行的数据,希腊和土耳其2018年高等教育的入学率均超过100%,希腊高达142.8%,同年美国的入学率为88.3%,OECD国家的平均水平为75.6%。由此可见,仅从毛入学率界定大众化、普及化程度,可能会在很大程度上偏离高等教育的现实情况。不同国家制定毛入学率的标准不同,使用不同的计算方法、不同的统计口径得出的高等教育毛入学率结果迥异,不加辨别地使用15%、50%的标准判断某一国家是否进入大众化阶段、普及化阶段,或者判断其大众化、普及化程度是有失偏颇的,甚至可能产生误导性的危险。此外,高等教育毛入学率是表示在校生规模的一个相对指标,对于高等教育毕业率较低的国家而言,相当一部分在校生难以取得学位。毛入学率并不能代表一个国家高等教育的整体规模和水平,有些国家的毛入学率较高,但是并不代表该国大学生的相对数量就多。中国的高等教育毕业率通常较高,在学规模基本可以代表我国大学生的数量,但是在与其他国家进行横向对比时,需谨慎使用高等教育毛入学率这一指标。

从中美两国教育部公布的高等教育入学率的统计口径可以看出,中国使用的是高等教育毛入学率,

美国使用的高等教育净入学率。毛入学率是指某一级教育不分年龄的在校学生总数占该级教育国家规定年龄组人口数的百分比,该指标可反映某一级教育总体的入学水平和能力。毛入学率越高,表明提供的入学机会越多,即高等教育资源可以支持、容纳的适龄青年数量越多,当该指标达到100%时,表明教育资源可以支持所有适龄人口入学,但并不代表所有适龄人口均已入学。当某级教育的毛入学率超过90%时,其提供的入学机会已经接近理论入学人数,表明该级教育提供的入学机会达到普及水平^[11]。但是,这并不代表适龄青年接受高等教育的实际比重,对毛入学率的分析需要结合在校学生年龄分布情况,只有按时入学越来越成为常态,即毛入学率越来越靠近净入学率,毛入学率的解释才更有意义。净入学率是指某一级教育在校学龄人口数占该级教育国家规定年龄组人口总数的百分比,该指标可以准确反映各级教育学龄人口接受该级教育的水平和程度。高等教育净入学率表征了适龄人口接受高等教育的实际水平。随着接受高等教育的人越来越多,学生的多样性不断提升,毛入学率越来越难以反映适龄人口接受高等教育的真实比例,不少拥有工作经历的学生、硕士研究生以及博士研究生等不在适龄区间的学生被算入在学规模。根据中国教育事业统计公报近年来发布的数据,超过适龄区间上限(22岁)的硕士博士研究生、成人本专科学生等的数量接近在学规模的半数。无论是对于美国还是中国,高等教育毛入学率和净入学率都是差异悬殊的两个统计结果。因此在面对高等教育入学率这一概念时,必须具体分析其指标内涵,尤其是区分毛入学率和净入学率的差异,使用毛入学率很可能导致夸大了高等教育的规模,偏离一国高等教育的实际情况。

马丁·特罗在后期对大众化理论的修订中逐渐理解了高等教育入学率的重要性,尤其是在对普及化高等教育的内涵阐释中,数字指标已经不再是划分标准。1979年,马丁·特罗指出高等教育普及化的重要标志不再是以往“适龄人口中高等教育机构入学率超过50%”这一数字指标,更为重要的是受教育者入学机会的普及化或者高等教育机构能够为所有人提供入学机会,特别强调全民参与(universal participation)学习,构建学习型社会(learning society)^[15]。马丁·特罗提出普及化概念之初,主要针对的是正规高等教育机构的入学率,发展到20世纪90年代,高等教育普及化的概念不仅包含正规教育,还包括各种形式的非正规

教育,尤其是远程教育、在线课程等,各种教育形式的发展拓展了高等教育普及化的内涵^[12]。信息技术的发展使所有人都能够拥有不受时空限制接受终身教育的机会,这也赋予了“普及高等教育”新的含义——也就是从马丁·特罗最初给出的“处于传统的大学适龄学生进入大学、学院的入学率水平越来越高”转变为“人人都能在家庭和工作场所参与在线终身学习”^[13]。在理论的修正过程中,马丁·特罗不再强调数字指标对阶段划分的意义,而是从受教育群体、机构类型、上课方式等界定普及化高等教育的内涵,着重强调普及化阶段受教育对象的普遍性、高等教育机构的多样性以及上课时间和方式的灵活性。此外,从中也可以看出,马丁·特罗在提出大众化理论之初,更关注的是适龄青年的入学率,即适龄青年进入高等教育机构的比重,这实质上是高等教育净入学率的内涵;而我国在运用大众化理论做阶段划分时一直使用的是高等教育毛入学率的概念,这么做是否合理,需要后期进一步审慎研判。

三、误解与误用:对马丁·特罗大众化理论的误读

在为数不多的高等教育学经典理论中,马丁·特罗的大众化理论在全世界范围内都具有深远而广泛的影响。在理论的传播和使用过程中,由于对理论的误解和误用,形成了大众化理论的众多“误读版本”,并且各种“误读版本”经历了一轮又一轮的传播和使用,在不断“再生产”的过程中,越来越偏离马丁·特罗的初衷和本意。同时,理论本身的特点和局限性也成为误读的抓手,造成对大众化理论的性质误解、指标误用以及各种泛化和窄化的误读。

(一)对大众化理论性质的误解

虽然大众化的理论提供了一个相对简单的概念图式,但是仍有其基本的性质与基调。只有正确理解大众化理论的性质,从准确的定位出发,才能发挥大众化理论的真正价值。然而,由于各方面的原因,在传播和使用中出现了不同维度的误解,偏离了大众化理论原本的航向。

第一,认为马丁·特罗的大众化理论是一种确定性的、线性的、单向的发展模式理论,而忽略了高等教育发展的复杂性和多样性。事实上,马丁·特罗本人也强调了高等教育发展非线性、非单向、非确定性的特点,认为它是动态的、多元的和相互影响的。他认为高等教育的各个阶段并不是简单地取代或消除前一个阶段,而是在前一个阶段的基础上增加新的元素

和层次,不同阶段之间并不是截然分开的,而是有重叠和交叉的。马丁·特罗强调,大众化高等教育的发展不必一定要破坏精英高等教育机构,或者一定要其转变成大众高等教育机构,精英高等教育仍然在发挥大众高等教育所不能发挥的作用。在向大众化转型的过程中,高等教育的功能、规模等发生了变化,但是这并不意味着旧学校的消失。同时,他也指出了不同国家和地区在高等教育发展中存在的差异和特色,以及不同类型和层次的高等教育机构在各个阶段中扮演的不同角色。

第二,认为马丁·特罗的大众化理论是一种静态的、封闭的、完成的理论,而忽略了他对自己理论的修正和更新。事实上,马丁·特罗在提出大众化理论后,不断根据高等教育发展的新变化和新趋势,对自己的理论进行了修正和更新。马丁·特罗理论并不是一个确定性的理论,而是一个描述性或分析性的理论,它只是揭示了高等教育发展的一种可能性或趋势,并没有规定或预测高等教育发展的必然结果或方向。将其作为一个终极目标或固定模式来追求或复制,忽视了高等教育发展的动态性和多样性,也忽视不同国家高等教育发展的特殊性和本土性。大众化理论在欧洲和日本的运用和发展都经历了“本土化”的过程,无论是马丁·特罗本人还是欧洲、日本、中国的学者,都在不同程度上根据高等教育发展的具体情境,修正、更新了大众化理论。

第三,认为马丁·特罗的理论是一种规范性的、价值中立的、客观描述性的理论,而忽略了他对高等教育发展的预警。事实上,马丁·特罗在提出他的理论时,更多的是从预警和提醒出发,警醒人们关注由高等教育规模扩张引发的一系列量变与质变,并为之做好准备;在后期的修正与发展中也强调了高等教育规模扩张和转型过程中可能面临的危机与挑战,以及对未来的预测和判断。这些都包含了马丁·特罗对高等教育发展预警的“良苦用心”。

(二)对大众化理论中“数字指标”的误用

大众化理论中的数字指标原本只是起到提示作用的警示牌,却被误当成了开启新阶段的目标牌,成为划分不同阶段的权威性指标,甚至成为具有政治意义的绩效目标。这不仅是对马丁·特罗的误解,也是对高等教育大众化的误解,还是对高等教育不同发展阶段的误解。马丁·特罗指出,高等教育数量增长至少表现为三种完全不同的方式:一是增长率——许多西欧国家高等教育的学生数在20世纪60年代中的五

年间,已经增长了一倍,还将在70年代的七八年间或者今后十年中再翻一番;二是数量的增长明显地表现在教育系统和单个教育机构的绝对规模;三是数量的增长反映在高等教育适龄人口入学率的变化方面^[14]。在大众化理论的使用过程中,高等教育入学率即第三种数量增长的方式成为主要的甚至唯一的度量增长的指标。在中国的语境中,更是将高等教育入学率等同于高等教育毛入学率,毛入学率成为标榜高等教育发展成就,追求高等教育发展目标的数字指标成为具有政治意味、甚至资本意味的符号。这也解释了我们为什么选择使用毛入学率而不是净入学率来作为高等教育发展规模的衡量指标,因为毛入学率将各种形式在校学生算入其中,研究生、成人本专科生、网络本专科生等学生的年龄在很大概率上超过了22岁,大于分母所限定的年龄区间,能够算出一个更靓丽的结果。根据2022年的数据,这部分超龄在校生的规模接近半数^[15],因此如果使用净入学率将会损失很大一部分“指标成就”。我国对高等教育规模扩张理论的关注主要集中在马丁·特罗的大众化理论,使得马丁·特罗关于大众化的论述成为中国高等教育大众化的唯一话语体系。“数字”又是大众化理论中最具有显示意义的符号,从而使得“数字指标”成为我国高等教育发展中最显著的特征。加上“数字”具有较强的统计显著性和传播便捷性,数字指标直接与大众化、普及化画上等号,成为我国高等教育大众化和普及化的主要内涵。然而,数字指标只是大众化理论中十一个量和质的规定性之一,在理论的解读和传播中却被“以一当十”泛化为大众化理论的核心,遮蔽了马丁·特罗在教学、人才培养、高校内部管理等十方面的质的规定性。

(三)对大众化理论“泛化”与“窄化”的误读

在比较文学中,误读是指人们在与他种文化接触时很难摆脱自身的文化传统,往往只能按照自己熟悉的一切来理解。在文本解读中,误读指的是人们用自己的思维去解读作品。在理论演绎中,误读常常产生于理论的抽象性和模糊性。由于各国文化背景的差异,不同学者理论思维的差异,加上大众化理论图式兼具简单性与广阔性,在相对简洁的模式结构之下包含众多高等教育议题,在理论的传播和使用中就形成了各种“泛化”与“窄化”的“误读版本”。例如,大众化理论的本质是揭示高等教育发展由“量变”引发“质变”的转型,预警规模扩张可能带来的变化和危机,却被窄化为以“高等教育入学率”为划分指标的数据理

论,并且在不断演绎与发展的过程中,数字指标逐渐演变为大众化理论的主要内涵甚至唯一内涵,成为一种发展目标理论,与政府绩效工程挂钩。“精英化、大众化、普及化”是关于高等教育发展的阶段划分,却被机械定义为分割高等教育不同阶段的代名词,放大为大众化理论的关键词。抑或是将大众化理论泛化为囊括所有高等教育议题,解决一切高等教育问题的“灵丹妙药”,遇到任何问题都使用大众化理论加以解读,最终陷入大众化理论的“无解论”。又或是将大众化理论视为放之四海而皆准的普适性理论,不分政治、经济、文化等背景,不考虑不同国家的实际国情,不加批判地使用大众化理论解释各个国家高等教育发展进程中的理论与现实问题。

四、检视与重构:大众化理论的“中国图式”

大众化理论自身的局限性以及使用者对大众化理论的误读,叠加中国高等教育发展进程的特殊性以及人口因素,使马丁·特罗的大众化理论在中国高等教育实践中出现了诸多错位与不匹配。作为一个拥有14亿人口的大国,中国在21世纪初期仅用17年时间就从高等教育大众化阶段过渡到普及化阶段,中国的高等教育发展有其自身的特殊性。中国高等教育的大众化、普及化进程与西方国家的进程有相似的地方,也有特殊的“中国问题”。西方国家在高等教育规模扩张中所遇到的挑战和危机,今天我们也面临。如何在共通性问题上借鉴经验,在特殊性问题上探索解决方案,扎根中国实践,基于中国高等教育研究的本土话语体系,构建大众化理论的“中国图式”是当下需要重点探索的内容。

(一)大众化理论的中国实践检视

中国的高等教育规模扩张不是大学内部的冲动,而是来自外部的压力。首先,我国高等教育规模扩张是一种计划增长的模式。在1998年金融危机的背景之下,高等教育扩招成为拉动经济增长,缓解就业压力的“计划工程”,随后开启了漫长的高等教育扩张阶段。在大规模的扩张运动中,高等教育毛入学率一路攀升:1998年我国高等教育毛入学率不足10%,2002年已经超过15%,2019年超过50%。西方国家普遍需要25年到30年时间才能实现从大众化到普及化阶段的跨越,我国仅用了17年。我国高等教育规模扩张的模式以及大众化、普及化的步调与欧美国家的节奏是不同的,特殊的发展基调和发展模式决定了机械使用大众化理论分析中国高等教育发展实践注定是不相

匹配的。其次,我国高等教育实现大众化和普及化的时间与西方国家不同。英美等国家从大众化到普及化的跨越主要发生于20世纪下半叶,而我国从大众化过渡到普及化主要位于21世纪初期,准确来说我们目前正处于这个过渡阶段之中。高等教育规模的快速增长叠加以人工智能、无人控制技术、量子通信技术、虚拟现实以及生物技术为主的全新技术革命,冲击着高等教育发展的各个方面。随着ChatGPT、新必应(New Bing)等人工智能升级迭代的加速,知识生产和传播都将发生颠覆性的变化:一些相对常规性、基础性的知识教育借助人工智能可以快速、高效地完成,知识生产的引领性、主导性会在技术的冲击下从高校流失;师生关系也会发生较大的变化,老师不再是知识的权威者,拥有更高信息技术素养的学生通过人工智能可以快速、便捷地获取知识,传统的教学模式和学校机构在未来可能不复存在。高度不确定的未来和复杂多变的外部环境使我国高等教育发展面临众多难以预测的挑战与危机。因此,大众化理论在指导中国实践时更为主要的应该是发挥其预警和启示功能。再次,“需求侧”对高等教育的期待不断增加。党的十九大报告提出,新时代我国社会主要矛盾是人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。接受高等教育是满足人民实现美好生活需要的重要途径,也是提高国民素质、增强人力资本的主要途径。随着经济的不断发展,在物质条件基本得到满足之后,人民对高等教育的需求不断增加。党的二十大报告提出:“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。”高等教育在实现中国式现代化的征程中发挥着重要作用。高等教育规模增长成为满足人民需求、服务国家战略的重要手段,来自“需求侧”的压力,成为推动高等教育规模增长的主要动力。因此,中国高等教育规模扩张主要是来自外部的压力,并不是高等教育自然生长的结果。这就需要我们“依据教育办教育”转向“跳出教育办教育”,结合中国的本土情境和现实需求,修正和重塑大众化理论在中国的运用。

鉴于中国特殊国情,应谨慎使用高等教育阶段划分的数字指标。马丁·特罗的大众化理论以高等教育入学率的数字指标为逻辑起点划分不同阶段,人口基数是影响入学率和入学规模的重要因素。我国是拥有14亿人的超级人口大国,庞大的人口基数之下,15%、50%的区分度对应着显著的统计差异,相同的占比在中美不同的人口体量之下对应着差异悬殊的学

生数量:2002年中国的高等教育毛入学率超过15%时对应的在学规模是1513万人,2019年毛入学率超过50%(51.2%)时对应的在学规模是4002万人,2022年在学规模达4655万人;而公认早已进入普及化阶段的美国2020年高等教育在学规模是1900万人^[16]。马丁·特罗教授曾说,15%和50%的划分没有严格意义上的统计依据,主要是为了区分不同阶段高等教育形态变化的主观推测,预警数量上的变化带来的高等教育各个方面的转变。那么针对中国的巨大人口数量而言,15%和50%的指标是否需要进一步压缩也未可知,也许中国的毛入学率在10%或者40%或者更低的时候,绝对规模数量上的变化已经导致高等教育悄然具备了大众化阶段或者普及化阶段的特征。潘懋元先生和谢作栩教授^[17]在研究中国高等教育从“精英”向“大众”转变的过程中发现,从“量”的指标上看,我国高等教育在还未达到大众化阶段时,就已经具备了特罗教授所提出的大众化阶段甚至普及化阶段的“质”的特征。他们据此提出中国高等教育在从精英向大众转变的过程中存在“过渡阶段”。这也在一定程度上表明,对于中国这样一个人口超级大国,特罗教授关于高等教育阶段数字指标的划分可能并不适用,不能盲目地将马丁·特罗理论作为中国高等教育改革和发展的指导思想,更不应将毛入学率作为一种目标。高等教育毛入学率的指标划分不具有绝对意义,应该根据中国的实际情况灵活调整,更多发挥其参考和预警的价值。

(二)大众化理论的“中国式”重构

中国高等教育发展的本土情境以及大众化理论自身的局限,决定了其无法“完美”地指导和预测中国的高等教育发展。然而,大众化理论难以为中国高等教育发展提供“方法论”的指导,却可以提供“价值观”的指引。这需要回归到大众化理论的内涵与本质,高等教育规模扩张的“量变”与“质变”背后是一系列的未来挑战。这启发我们需要具备充分的“预警意识”与“前瞻意识”,从中国高等教育的实践样态中推动大众化理论的“中国化”,处理好数量与质量、增量与存量、市场与计划等中国当下面临的现实难题,重构大众化理论的“中国图式”。

第一,构建多样化的高等教育结构体系,满足“质量”与“数量”的同步需求。随着社会公众在数量上对高等教育机会获得的需求越来越旺盛,在质量上对优质高等教育资源的追求越来越强烈,单一化的高等教育结构无法满足大众化的“质”与“量”的均衡发展要求,只有多样化发展才能解决这个问题。美国高等教

育大众化乃至普及化正是有了多样化的制度安排,既扩大了规模,又保护了精英教育的质量,才缓解了这一矛盾的出现。美国高等教育体系由公立和私立大学组成,这些大学在财政、治理和办学自主权等方面都具有较高的自由度。此外,美国的高等教育体系还具有高度的多样性和灵活性,学生可以选择适合自己需求和兴趣的学习方式和专业领域^[3]。虽然我国高等教育体系一直强调分类发展,但是由于价值观念、教育期待、文化传统等因素的影响,仍面临着较大阻力。余秀兰^[18]的研究发现,普及化阶段高等教育的多样性与民众同质化的教育期望之间存在不相适应的矛盾。社会民众期待的教育机会和教育资源集中定位于“精英大学”,普遍存在“上好大学”的名校情结,公众对职业本科、民办院校等的认可和接受需要经历一个漫长的过程。马丁·特罗曾指出,实现大众化高等教育的增长一方面依靠传统精英大学的扩张,另一方面是精英大学系统转变为大众高等教育系统,发挥多样化的新功能,使更多的人接受高等教育^[14]。对于中国的情况而言,传统精英型大学的扩张不可避免地损失其精英性,在资源有限的情况下,规模的扩张必然导致其生均资源占有量的降低;同时,对于中国庞大的人口体量而言,传统精英大学扩张的容量难以承载受教育需求的快速增长。大众化、普及化阶段的高等教育强调多样性、竞争性、自主性和质量保证,需要建立一个科学合理的高等教育体系,包括多样化的办学类型、多级化的学历层次、多元化的学习方式,以适应不同类型学生的需求,使“闲逸的好奇”和“读书改变命运”等不同教育诉求都能够得到满足,人人都能在高等教育中获得自我实现,抵达普及化高等教育的真正目标。这需要充分发挥市场机制在高等教育资源配置中的作用,为多样化高等教育体系的建构注入外部活力。

第二,满足学生多样化教育需求,区分“增量”和“存量”的管理。普及化阶段的特点是高等教育的需求和供给都呈现出多样化和差异化的趋势。在普及化阶段,如何处理好学生“存量”与“增量”的关系,是一个重要的课题。所谓“存量”主要是指已经在校的、传统的、适龄的学生,而“增量”是指新入学的、多样化的、拥有社会经历的学生。这两类学生有着不同的特点和需求,高等教育制度和政策需要适应这种差异化的需求并作出调整。由于年龄、社会经历等方面的差异,学生出现多样化的特点,对高等教育的期待和诉求也不同,尤其是针对具有工作经验以及各种社会经

历的非适龄学生而言,他们可能需要提升职业、生活技能的实用性教育,这对传统的教学模式、课程内容以及师生关系等都是巨大的挑战。学校需要加强对学生的个性化培养,提供灵活多变的培养方案和多元化的课程与活动,满足不同类型、层次、方向学生的学习需求。从学生的社会阶层结构来看,随着高等教育机会从特权向权利再向义务的拓展,就中国的现实来看,普及化阶段的增量更多的是来自社会弱势阶层人群,他们承担着推动社会流动、重构社会公平的社会责任和功能。谢作栩教授^[19]的研究发现,就初次就业结果来看,高等教育大众化促进了社会各阶层“趋中流动”。根据2007年和2017年的两次全国性大学生背景抽样调查以及麦可思提供的近十年700多所100多万毕业生的就业数据来看,近十几年来,我国高校每年接收来自社会基础阶层家庭子女占高校总学生数的六七成,他们毕业后基本向上流动至社会中层岗位,因此高等教育具有促进社会阶层良性流动的功能^[19]。针对来自社会弱势阶层的学生增量,他们背负着“读书改变命运”的家庭期待,学校需要为他们的就业发展、人力资本提升提供更多的支持,尤其面对逐年扩招和经济下行带来的就业压力,要加强对他们的就业指导和帮扶,弥补他们在择业就业时的“家庭缺位”,发挥高等教育在普及化阶段推动社会流动、促进社会公平的作用。

第三,立足中国高等教育实际,协调“市场”与“计划”的关系。普及化阶段的高等教育面临着公平与效率、数量与质量以及需求侧与供给侧等各方面的决策与权衡,需要在计划与市场之间寻找一个合理的平衡点。计划与市场的关系影响着高等教育的资源配置、发展方向、规模结构、质量效益等。针对中国目前的高等教育实际,“计划”适用于公共性、基础性、战略性、长期性较强的领域,如国家重点学科、人才培养目标、学位授予标准等;市场适用于竞争性、多样性、灵活性、效率性较强的领域,如学校办学自主权、学生择校自由权、教师职业发展权等。因此,高等教育普及化阶段应该明确计划与市场的边界,既要保障国家对高等教育的宏观调控和战略引领,又要充分发挥市场对高等教育的激励和选择作用。具体而言,可以从以下几个方面来处理计划与市场的关系。首先,在高等教育的总体规划和发展战略上,要坚持以国家和社会需求为导向,制定科学合理的目标和指标,明确高等教育的定位和功能,保证高等教育的质量和效益。其次,在高等教育的结构和类型上,要根据不同层次、领

域和方向的人才需求,充分考虑市场需求,合理引入市场机制,建立多元化、差异化、特色化的高等教育体系,促进高等教育的内部优化和外部协调。再次,在高等教育的运行机制和管理模式上,要赋予高校更大的自主权和创新空间,建立以学生为中心、以学习为本质、以质量为核心的教学模式,推动高校实现内涵式发展和特色化建设。最后,在高等教育的投入和产出上,要建立多元化、合理化、可持续化的高等教育资金保障机制,兼顾公平和效率,激发社会各界对高等教育的支持和参与,提高高等教育的社会回报率和经济效益。

注释

①马丁·特罗大众化理论的原文没有以数字标注是十个还是十一个方面的变化,而是将十一个高等教育转变的方面全部列出。一部分国内学者在使用该理论时将量变与质变合并称为“十一个质的规定性”,也有一部分学者将量变与质变分开,使用“十个质的规定性”的说法。本文为区分量变与质变的关系,使用“十个质的规定性”的说法。

参考文献

- [1]中华人民共和国教育部发展规划司. 2022年全国教育事业发展的基本情况[EB/OL]. (2023-03-23)[2023-04-05]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2023/55167/sfcl/202303/t20230323_1052203.html.
- [2]TROW M. Problems in the transition from elite to mass higher education[C]// Policies for higher education: Conference on future structures of post-secondary education: Paris 26th-29th June 1973: General report. Paris: OECD, 1974: 55-101.
- [3]TROW M. From mass higher education to universal access: the American advantage[J]. *Minerva*, 1999, 37(4): 303-328.
- [4]郭大光. 高等教育大众化理论的内涵与价值——与马丁·特罗教授的对话[J]. *高等教育研究*, 2003, 24(6): 6-9.
- [5]TROW M. Elite and mass higher education: American models and European realities[C]// Research into higher education: processes and structure: report from a conference in June 1978. Stockholm: National Board of Universities and Colleges, 1979: 183-219.
- [6]潘懋元. 中国高等教育大众化的理论与政策[J]. *高等教育研究*, 2001, 22(6): 1-5.
- [7]OECD. Enrolment rate in secondary and tertiary education(indicator)[EB/OL]. [2023-04-09]. <https://data.oecd.org/students/enrolment-rate-in-secondary-and-tertiary-education.htm>.
- [8]世界银行. 入学率,高等院校(占总人数的百分比)[EB/OL].[2023-04-01]. <https://data.worldbank.org.cn/indicator/SE.TER.ENRR>.
- [9]National Center for Education Statistics. College enrollment rates[EB/OL].[2023-04-02]. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cpb>.
- [10]The World Bank. Data Bank Education Statistics—All Indicators[EB/

(下转第30页)

- 17-18.
- [53]罗承烈. 私立大学的荣幸[J]. 批评, 1923(11):11-12.
- [54]朱有瓚. 中国私立大学的前途[J]. 政问周刊, 1937(61):12-13.
- [55]京教育界运动基金之纷起[N]. 申报, 1924-08-13(11).
- [56]教育部布告认可私立大学[J]. 教育杂志, 1914, 6(4): 27.
- [57]日益增多之私立大学[N]. 顺天时报, 1925-07-16(7).
- [58]中华教育改进社. 中国教育统计概览(1923)[M]. 上海: 商务印书馆, 1924:10.
- [59]舒新城. 中国教育指南(1925)[M]. 上海: 商务印书馆, 1926:11.
- [60]王炳照. 中国私学·私立学校·民办教育研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 2002:8.
- [61]函前女师大易校长令学务局暨直辖九校: 1927年3月30日[A]. 台北: “国史馆”(019-020500-0009): 59-60.
- [62]八校代表之大索薪, 私立大学昨日亦开会[N]. 京报, 1925-02-26(7).
- [63]三原. 私大学生大联合之动机[N]. 申报, 1924-03-16(11).
- [64]金国, 唐娅. 生存有道: 民初私立大学的生存图景与境遇应对——以办学资源获取为中心的讨论(1912—1927)[J]. 复旦教育论坛, 2021, 19(6):43-49.
- [65]金国. 民初私立大学的生存境遇与办学理念的选择——以私立南开大学的早期创办为例(1915—1922年)[J]. 高等教育研究, 2019, 40(11):86-94.
- [66]金匱, 过耀根. 设私立大学议[J]. 法政学交通社杂志, 1907(3): 12-18.
- [67]北京民国大学. 北京民国大学十周年纪念册[M]. 北京: 北京民国大学, 1925:5-6.
- [68]文官高等考试令[J]. 东方杂志, 1915, 12(11): 6-14.
- [69]胡适. 胡适全集: 第20卷[M]. 柳芳, 季维龙, 整理. 合肥: 安徽教育出版社, 2003.
- [70]商丽浩. 政府与社会: 近代公共教育经费配置研究[M]. 石家庄: 河北教育出版社, 2001.

收稿日期: 2022-11-12

基金项目: 江苏省社科基金项目“民国时期私立大学治理研究”(21YB020); 江苏省高校哲学社会科学研究项目“近代中国私立大学治理模式演进研究”(2020SJA1353); 国家社会科学基金教育学一般课题“清末民国时期私立大学与政府、社会互动研究”(BOA220188)。

作者简介: 金国, 1984年生, 男, 江苏淮安人, 苏州大学教育学院副教授, 从事高等教育史研究; 唐娅(通信作者), 1998年生, 女, 山西大同人, 苏州大学教育学院博士研究生, 从事高等教育史研究。

(上接第14页)

- OL]. [2023-04-02]. <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5eall-indicators#>.
- [11]中华人民共和国教育部. 中国教育监测与评价统计指标体系(2020年版)[EB/OL]. (2020-12-30) [2023-04-02]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s182/202101/t20210113_509619.html.
- [12]钟秉林, 王新风. 迈入普及化的中国高等教育: 机遇、挑战与展望[J]. 中国高教研究, 2019(8): 7-13.
- [13]马丁·特罗, 濮岚澜. 从大众高等教育到普及高等教育[J]. 北京大学教育评论, 2003(4): 5-16.
- [14]马丁·特罗. 从精英向大众高等教育转变中的问题[J]. 外国高等教育资料, 1999(1):1-22.
- [15]中华人民共和国教育部. 2021年全国教育事业统计公报[EB/OL]. (2022-09-14) [2023-04-01]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202209/t20220914_660850.html.
- [16]National Center for Education Statistics. Characteristics of postsecondary students. Condition of education[EB/OL]. [2023-04-03]. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/csb>.
- [17]潘懋元, 谢作栩. 试论从精英到大众高等教育的“过渡阶段”[J]. 高等教育研究, 2001, 22(2): 1-6.
- [18]余秀兰. 我国高等教育普及化进程中的民众教育心态[J]. 高等教育研究, 2021, 42(11): 39-48.
- [19]谢作栩, 吴薇, 李钰. 高等教育大众化的国际比较与本土观照——谢作栩教授专访[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2020, 8(1): 77-84.

收稿日期: 2023-04-15

基金项目: 2022年度教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“面向2035年的高校学科优化调整布局研究”(22ZD048)

作者简介: 鄢大光, 1957年生, 男, 辽宁锦州人, 厦门大学教育研究院南强特聘教授, 兰州大学高等教育研究院教授; 胡艳婷, 1994年生, 河南焦作人, 厦门大学教育研究院/教师发展中心博士研究生。