

福建省教育考试院  
厦门大学考试研究中心 | 主办

# 教育与考试

Education and Examinations

刘道玉：刍议恢复统一高考的得失与对策

边新灿 蒋丽君：从利益相关者到评价主体：  
高校招生评价体系的要素及结构变化分析

〔韩〕崔光：朝鲜后期的课试与科举

伏创宇：考试评分决定的性质及其司法审查

武毅英 陈融莉：新型城镇化视域下高职教育服务于不同  
群体的路径分析

2017. **3**

# 教育与考试

Education and Examinations

(双月刊)

## 编辑委员会

总 顾 问 潘懋元

学术顾问 刘海峰 杨学为 钟秉林 谈松华 瞿振元

主 任 黄红武

委 员 (按姓氏笔画)

丁 毅 王夏州 田建荣 刘清华 李立峰

李 兵 李俊玮 吴根洲 余剑锋 张亚群

陈明庆 陈 峰 陈兴德 罗立祝 郑若玲

柏定国 覃红霞

主 编 陈明庆

副 主 编 郑若玲 罗立祝

主管 福建省教育厅

主办 福建省教育考试院  
厦门大学考试研究中心

# 目 录

2017年第3期  
(总第63期)

EDUCATION  
AND EXAMINATIONS

国际标准刊号:

ISSN 1673-7865

国内统一刊号:

CN35-1290/G4

2017.3

主 编:陈明庆  
副 主 编:郑若玲  
罗立祝  
责任编辑:王伟宜  
郑 芳  
英文编辑:王伟宜

## 高考四十年 ——栏目主持:郑若玲

- 刍议恢复统一高考的得失与对策 ..... 刘道玉 5
- 从利益相关者到评价主体:高校招生评价体系的要素及结构变化分析  
..... 边新灿 蒋丽君 12
- 关于高校招生综合评价录取的思考——以上海市为例  
..... 宋莉莉 17
- 生源危机下民办高校招生困境与出路 ..... 康亚华 23

## 科举学丛谈 ——栏目主持:刘海峰

- 朝鲜后期的课试与科举 ..... [韩]崔光晚 30
- 越南黎朝科举制度在儒学教育上的作用试析  
..... 耿慧玲 37
- 清代安徽科举地理中的盆地现象 ..... 盛 菊 45

**考试理论与实践** ——栏目主持:张亚群

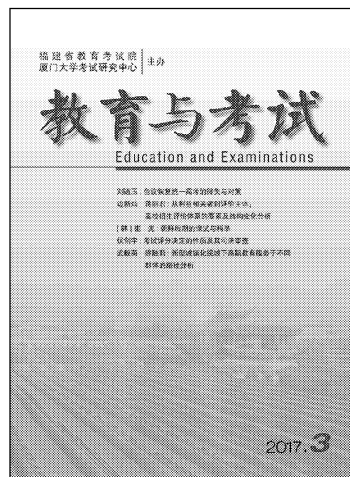
- 考试评分决定的性质及其司法审查 ..... 伏创宇 51
- 从显性差异到隐性差异——中国高等教育入学机会性别差异述评  
..... 颜岚岚 王伟宜 56
- 私立大夏大学自主招生的特征及影响 ..... 李 慧 62

**高等教育研究** ——栏目主持:覃红霞

- 新型城镇化视域下高职教育服务于不同群体的路径分析  
..... 武毅英 陈融莉 67
- 任鸿隽的大学研究院所思想及其成因研究 ..... 陈 元 71
- 美国佐治亚大学的课程设置与教学革新  
..... 乔连全 王佳慧 76
- 中美高校本科生专业选择模式比较 ..... 林上洪 81
- “一带一路”沿线参与的中外合作办学:现状、问题及对策  
..... 王海超 86

**书 评** ——栏目主持:陈兴德

- 一部精思巧构的大学本科通识课教材——吴根洲著《科举导论》读后  
..... 毛晓阳 92



封面图片:福州贡院,1911年摄

编辑出版:《教育与考试》杂志社  
地 址:福州市北环中路59号  
邮 编:350003  
电 话:0591-86215651  
传 真:0591-86215825  
E-mail: jyks1984@163.com

声明:本刊许可中国学术期刊电子杂志社、万方数据知识平台和超星数字图书馆在其网站及其系列数据库产品中,以数字化方式复制、汇编、发行、信息网络传播本刊全文,其著作权使用费与本刊稿酬一并支付。作者向本刊提交文章发表的行为即视为同意本刊上述声明。

# EDUCATION AND EXAMINATIONS

NO.3 May 2017 (Serial NO.63)

---

## CONTENTS

1. My Humble Opinion on the Gain and Loss & Countermeasures of Restoring National College Entrance Examination ..... Liu Daoyu 5
2. From Stakeholders to Evaluation Subjects: Analysis of the Element and Structure Changes of Evaluation System in College Entrance Examination ..... Bian Xincan Jiang Lijun 12
3. Reflections on the Comprehensive Evaluation in College Entrance Examination and Admissions:A Case Study of Shanghai ..... Song Lili 17
4. The Differences of Private College Admissions under the Crisis of Enrollment and the Countermeasures ..... Kang Yahua 23
5. Test and Imperial Examination in Late North Korea ..... [South Korea] Cui Guangwan 30
6. The Role of Imperial Examination System in Confucian Education in the Li Dynasty in Vietnam ..... Geng Huiling 37
7. The Basin Phenomenon in the Imperial Examination Geography of Anhui in the Qing Dynasty ..... Sheng Ju 45
8. The Nature Decided by Examination Grading and Its Judicial Review ..... Fu Chuangyu 51
9. From Perceptible Differences to Implicit Differences; A Review of Gender Gap of Access to Higher Education in China ..... Yan Lanlan Wang Weiyi 56
10. Characteristics of the Autonomous Admissions of Private Great China University and Its Influence ..... Li Hui 62
11. The Ways of Higher Vocational Education Service to Different Groups under the New Urbanization ..... Wu Yiyi Chen Rongli 67
12. Ren Hongjun's Idea of University Research Institute and Its Origin ..... Chen Yuan 71
13. The Innovation of Curriculum and Instruction of University of Georgia ..... Qiao Lianquan Wang Jiahui 76
14. A Comparison of Major Choice between Chinese and American Undergraduates ..... Lin Shanghong 81
15. The Status, Problems and Suggestions of Sino-foreign Education Cooperation with Countries along "the Belt and Road" ..... Wang Haichao 86
16. A Well-designed Textbooks for College General Education: A Book Review of *An Introduction to Imperial Examination* Written by Wu Genzhou ..... Mao Xiaoyang 92

● 高考四十年——郑若玲主持

## 刍议恢复统一高考的得失与对策

刘道玉

**摘要:**恢复全国统一高考已快40年了,如何评价这一重大的举措,怎样进一步推进高考改革,这是关系到我国千家万户的大事。因此,高考改革不仅需要教育界认真研究,而且全国各界也要献计献策,最终以立法的形式,制定既符合国情又保证招生质量的考试与录取制度。我作为恢复全国高考决策的一个亲历者,借此之际,将回顾恢复全国统一高考的历史功绩、评析近二十年各项高考改革的利与弊,展望未来大学考试与录取的体制与办法。

**关键词:**统一高考;大学招生;教育改革;制度创新;高考立法

今年是恢复全国统一高考40周年,厦门大学教育研究院院长刘海峰教授来函称:“您是恢复高考决策的重要亲历者,希望您为《教育与考试》杂志撰写一篇文章,这对于人们思考和推动大学入学考试改革,将会有重要的参考价值。”我回复说:“高考改革是全国上下都非常关注的问题,也是一项非常困难的改革任务,我愿意思考这个问题,如果有所心得,我将写成文章投寄贵刊。”

在1998年恢复高考20周年时,中央电视台《东方时空》记者胡维捷和摄影记者刘洪波专程来汉,于10月10—11日对我进行了采访,他们后来制作了《鏖金的岁月》(1978—1998)电视片,于11月20日在该台黄金时段播出;同时正式出版了《20年记忆——中国改革开放20年人物志》一书。为了纪念恢复高考30周年,2007年5月26日,我在北京又接受了凤凰卫视“口述历史栏目”主持人曹景行先生的访谈,该访谈以“1977:亲历恢复高考决策”为题,于6月9日和10日连续播出,后来《新民晚报》又于2007年6月10日和11日分两次全文刊出。《教育与考试》是全国刊载以考试为主的学术刊物之一,我却之不恭,故特回忆恢复全

国统一高考的经过,不揣冒昧地对于我国近年高考改革进行评析,并对未来大学入学考试与录取办法,谈谈个人的一孔之见,以抛砖引玉。

### 一、恢复全国统一高考的历史功绩

教育是受“文化大革命”破坏的重灾区,粉碎四人帮后,全国各条战线都面临着拨乱反正的任务,而教育战线的拨乱反正尤其艰巨。当时的政治形势是,华国锋同志还是党中央主席,他提出的“两个凡是”<sup>①</sup>还没有被推翻,教育战线上的“两个基本估计”<sup>②</sup>也仍然在起作用,高举毛主席的伟大旗子和坚持无产阶级专政下的继续革命等口号依然充斥在全国各报刊上。在这种情况下,教育战线各基层单位的拨乱反正根本无法进行,渴望中央召开教育工作会议,澄清诸多是非界线,消除人们心中的“余悸”,否则拨乱反正就无法进行。

正是在这种形势下,我奉命被借调到国家教育部,参加筹备全国教育工作会议的工作。1977年4月15日,我携带简单的行李到教育部报到,在教育部大楼二层一间办公室住下,既是办公室又是卧室,开始了两年“临时工”的生涯。显然,我是抱着临时观点,

作者简介:刘道玉,湖北枣阳人,武汉大学原校长,刘道玉教育基金会会长。

希望全国教育工作会议结束后返回学校重操旧业。可是,我万万没有料到,一个月后中央组织部行文任命我为教育部党组成员兼高等教育司司长。对于这个任命,我丝毫没有思想准备,也不想接受。为此,我专门到中组部向直属机关干部司长张庚司长反映,说我不适合担任教育部的领导工作,更何况我的党员组织关系、工资关系和家眷都在武汉大学,怎么可以任命我担任教育部的领导职务呢?他回答说:“这些关系不在北京并不影响对你的任命,随后把这些关系和家眷迁来北京就是了。”我无可奈何,只得心不情愿地顾全大局,并开始履行艰巨的拨乱反正工作。

面临着百废待举的局面,拨乱反正从哪里入手呢?没有调查就没有发言权,于是我把高教司的改革与筹备全教会结合起来,先后到辽宁、天津和北京郊区作调查。在顺义县调查时,该县管教育的革命委员会姜副主任的讲话,让我受到震撼,他说:“虽然大学恢复招生了,但按照‘十六字’招生方针<sup>③</sup>,工农子弟仍然得不到上大学的机会,其实就是四个字‘领导批准’。这是以权谋私的方针,走后门的方针。我们要求恢复文革前的统一高考,农民子女不怕考,你们查一查文革以前上大学的工农子女占多少。”他的一席话启发了我,再联想到现在的工农兵大学生,他们文化程度差异悬殊,不恢复统一高考,就无法保证教学质量,这使我看到了高等教育拨乱反正的突破口。

我履职3个月后,正好邓小平同志也恢复了工作,他主动请缨,请求中央指派他抓教育和科学这两个重灾区的工作。大概是7月底,教育部得到通知,说邓小平将召开一个教育和科学的座谈会,要教育部和科学院各挑选15名学者参加会议。教育部党组指派我负责挑选和通知赴会人员。我与高教司吴镇柔处长商量确定了16个专家,以老年为主,也有中青年的代表。他们是:北京大学的周培源、沈克琦,清华大学的潘际銮、何东昌,复旦大学的苏步青,南开大学的杨石先,天津大学的史绍熙,吉林大学的唐敖庆,南京大学的苗永宽,武汉大学的查全性,上海交大的吴建中,西安交大的程道晋,北京农业大学的沈其益,中国科技大学的温元凯,中山医学院的宗永

生,中国医学科学院的黄家泗。中国科学院也选派了17位专家,总共33人参加会议。我与科学院的吴明瑜同志被委任为会议的秘书长,分别负责会议代表的食宿与会务工作。会议代表下榻在北京饭店,会议是在人民大会堂四川厅举行,晚上大都安排了文艺活动。

会议代表于8月3日报到,座谈会于8月4日正式才开始,除了与会代表外,方毅副总理、科学院副院长李昌,教育部部长刘西尧、常务副部长雍文涛等部门的领导人也参加了会议,总共约70人。座谈会由邓小平亲自主持,在他的启发下,代表们解放思想,发言踊跃,内容广泛地涉及如何看待17年的“黑线专政”、恢复国家科委、落实知识分子政策、加强基础理论研究、归还被查抄的文物和书稿等。在代表发言过程中,邓小平多有插话,会议有议有决,开得生动活泼。3天时间很快过去了,来自武汉大学的代表一直没有发言,5日晚他找到我说:“会议开了三天,听了其他人的发言很受启发,我本想讲的,别人都讲了,你看我讲点什么好?”我说:“你来得正好,我原打算把推翻‘十六字’招生方针作为高等教育拨乱反正的突破口。”于是,我向这位代表建议,希望他明天发言就讲这个问题。他说:“是呀,大家都没有提到这个问题,这的确是一个重要问题,我明天就提出恢复全国统一高考问题。”他当晚作了认真准备,8月6日上午他就这个问题慷慨陈词,得到了汪猷、吴文俊、王大珩等代表的支持,最后邓小平充分肯定了他的发言。本来,当年的招生工作会议早在7月5日在太原已经开过了,但邓小平说:“看准了的,就马上改,开过了招生会议,重新再开一次就是了。”

就这样,由邓小平一锤定音,一举推翻了“十六字”招生方针,同时也恢复了“文革”前实行的全国统一高考招生制度。当年,于8月13日到9月25日,在北京又紧急召开第二次招生工作会议,由于争议很大,意见难以统一,又开创了长达44天的会议记录。在会议争执不下的关键时刻,邓小平又亲自找教育部刘西尧、雍文涛、李琦谈话,严肃指出:“教育部要争取主动,你们还没有取得主动,至少说明你们胆子小,怕跟着我犯错误。你们要放手去抓,大胆抓,招生会议尽快结束。”经邓小平再一次拍板,招生工作会

议结束了,并正式启动了恢复全国统一高考的命题、统考与招生工作,从而揭开了教育战线拨乱反正第一个战役的序幕。

从以上的经过说明,推翻“十六字”招生方针和恢复统一高考,并不是一帆风顺的,甚至是冒着极大的政治风险。但是,这项重大拨乱反正的举措却得到了全社会的拥护,有着深厚的群众基础,尽管恢复高考时间紧迫,但是77级和78级的考试与录取工作进行得非常顺利。虽然恢复统一高考既不是改革,也不是创新,但它在特殊时期却具有不可估量的意义,可以说是功在当代,而利在千秋啊!

在我看来,恢复全国统一高考的意义主要表现在:第一,有力地推动了拨乱反正,为17年教育战线恢复了名誉,是推翻“两个凡是”的前奏。众所周知,当时“两个凡是”和“两个基本估计”就像两个紧箍咒束缚着人们的头脑,尤其是被斥之为“臭老九”的广大的知识分子。既然毛主席圈阅的“两个基本估计”被推翻了,人们质疑“两个凡是”也就是顺理成章的了。果然,9个月以后,也就是1978年5月11日,《光明日报》发表了《实践是检验真理的唯一标准》的评论员文章,从而导致了解放思想的大讨论,它是五四运动后的第二次思想解放运动,为后来的改革开放扫清了思想障碍。时隔1年零7个月,也就是1979年3月19日,中共中央才正式决定,撤销毛泽东圈阅的1971年的《全国教育工作会议纪要》。这就充分说明恢复全国统一高考是超前的,中央也顺应了广大人民群众的愿望。

其次,解放了大批农村知识青年,尤其是出身不好所谓的“可以教育好”的知识青年。从1967到1977年,全国下放的知识青年多达1600多万,从1970年开始以招工、病残和独生子女的形式,差不多有半数的知识青年回到了城市。到1977年,仍然有800多万知青滞留农村,而大部分是属于“可教育好”的子女,他们是招工回城无望的群体。真是天赐良机,全国统一高考恢复了,他们欣喜若狂,奔走相告,机遇给他们带来了命运的转机。虽然恢复高考的第二次招生会议争论非常激烈,但最后的招生文件却十分开明,报名考生的出身、婚否和年龄都有限制,这就为不拘一格选拔人才提供了广阔的空间。1977年报名考

生570万,录取了27.8万;1978年,报名610万,录取40.2万;1979年,报名460万,录取28万。在这三届中,由知青考取的大学生占有相当大的比例,他们渴望知识。有理想、有抱负,从他们之中涌现出了大批优秀的人才,成为政界、学术界、企业界的中坚力量。我在80年代说过一句话:“这三届学生是从石头缝里蹦出来的,所以有强大的生命力,将来也一定会担当大任。”

再次,极大的扭转了学校的风气,进而带动了社会风气的转变。在文化大革命中,学生中普遍流行着“读书无用”的论调,曾经出现过“白卷英雄”,“不懂ABC照样干革命”等反面的典型。在教师中也流行着“教书倒霉”“理论危险”,一些留学苏联的副博士将证书烧毁,以示与资产阶级划清界限;也有不少教师把书籍当废纸卖掉,以表示永不再当教师的决心。凡此种种思想,既不符合国家建设“四化”的需要,也违背了时代精神。要纠正这些错误思想,马克思曾说过:“一步实际行动比一打纲领更重要”<sup>(1)</sup>,而推翻“两个基本估计”就是一个最有力的行动,它与恢复统一高考是因果关系。它们表明“文化大革命”一去不复返了,知识分子不再是“臭老九”,而是工人阶级的一部分,是建设现代化的依靠力量。这个行动使学校读书蔚然成风,争当科学家重新成了广大青少年们的美好理想。同时,恢复高考又极大地带动了社会风气的转变,尊重知识、尊重人才成了全社会的时尚,那种诋毁知识和鄙夷知识分子的邪气也一扫而光!

## 二、对我国近年高考改革的冷思考

在特殊历史时期,恢复全国统一高考,曾经起到过非常重要的作用。但是,这个举措既非是改革又不是创新,仅仅只是恢复了“文革”以前的大学的考试与招生制度而已。因此,我们不应当固步自封,也没有必要以功臣自居。我国是一个人口众多的国家,幅员辽阔,各地区的经济、教育和文化差异极大,于是统一高考的各种弊端也逐步暴露了出来。主要表现为:一是一次考试定终身,使不少人失去了二次选择的机会,不免留下终身的悔恨。二是完全以分数高低录取,既强化了应试教育,又扼杀了许多人的创造能力。三是忽视了各地区教育水平差距,出现了



高考移民,其手段无所不用其极,助长了不正之风。四是各种巧立名目的加分,乱象丛生,权与分的交易。五是学生负担重,以至于在备战高考时出现了“吊瓶班”“赤膊班”,带着吊针进考场,使相当多考生的身心受到摧残。六是不同水准的大学,用一张试卷,难于适应不同水准大学录取学生的需要。七是大学在各省市的招生数额,完全由教育部分配,这就造成了招生中的“马太效应”,北京市就是最典型的例证,甚至引起了各省市的公愤。有鉴于此,全国上下对高考改革议论纷纷,强烈要求改革统一高考与招生制度。

为了顺应民众的要求,大约从1998年开始,国家教育部先是推出了3+2,后又演化为3+X高考改革方案。<sup>(2)</sup>所谓3是指语文、数学、英语三门课程,它们是我国基础教育历来所强调的主课;而X=1、2、3,是指物理、化学、生物或政治、历史、地理等六门课程,根据文理科不同的考生可以任选,有关省市也有一定的机动性。教育部于1999年先在广东省试点,到2001年又在北京等十个省市扩大试点,至2002年在全国普遍实行。应当说,3+X高考改革方案的出发点是好的,目的在于使大学能够选拔优秀的人才,也有助于中学推行素质教育。但是,这些良好的愿望并没有体现出来,每年的高考依然使广大考生闻风丧胆。在我看来,3+X高考方案仍然没有走出单纯考知识的窠臼,也没有能够减轻考生的负担。其实,这是一种玩积木式的考试改革游戏,虽然有加有减,但并没有改变游戏的规则,而且X变成了一个“大箩筐”,什么东西都往里面装,不仅不便操作,而且也造成了某些混乱。

扩大大学自主办学权,一直是各大学强烈的要求,在千呼万唤的情况下,教育部终于在2003年,出台了扩大高等学校招生自主权的试点方案。当年经教育部批准试点的大学只有22所,自主招生的人数仅占该校招生总数的5%,申请的学生必须参加全国统一高考,分数达到生源所在省市确定的与试点学校同批次控制分数线,申请的学生可以享受降低10到60分录取。至今,这个改革方案已经实行了13年,2017年试点大学将扩大到90所,而且又出现了普通自招、特色自招等多样化的形式。但是,经过十多年

的试点,始终褒贬不一,质疑与争议之声不绝于耳,甚至不少学者发出感叹:“自主招生究竟何去何从?”<sup>(3)</sup>

2009年10月,北京大学又推出了“中学校长实名推荐制”,此举刚一公布,立即遭到教育界的质疑。他们纷纷指出,这是一个噱头,是北京大学抢夺优质生源的借口,是挂羊头卖狗肉。这个措施一抛出,我就通过媒体指出:“校长实名推荐制”不是改革举措,过去一直也有这种推荐的办法。但是,北京大学把这种办法提到改革的高度,不仅令人愕然,而且存在诸多不公平的隐患。被指定的有推荐权的39所高中,相对于15681所普通高中来说,后者显然受到不公平的待遇。照理说班主任、任课教师和教务主任更了解学生的真实情况,但他们却没有推荐权,显然也是不公平。<sup>(4)</sup>在一片质疑声中,教育部却鼓励北京大学试行推荐制。然而,我认为强行推行,肯定是要失败的,现在不是已经销声匿迹了吗?

据报道,2010年11月20日,清华大学率先成了7校高考联盟,打出的招牌也是扩大招生自主权,这些大学是清华大学、中国人民大学、中国科技大学、上海交通大学、浙江大学、南京大学、西安交通大学。明眼人一看就知道,清华大学是要占山为王,他不与一路之隔的北京大学搞联合,就是要争老大的地位。然而,北京大学也不甘示弱,时隔一天也宣布成立7校联盟,他们是北京大学、北京师范大学、北京航空航天大学、南开大学、复旦大学、厦门大学、香港大学,后来武汉大学、华中科技大学、四川大学、兰州大学、中山大学、山东大学也纷纷加入,于是组成了13校联盟与之抗衡。教育界诙谐地戏称前者是“华约”,后者为“北约”<sup>(4)</sup>。没有加入这两个联盟的大学,生怕自己被边缘化,于是由上海同济大学倡导成立了“卓越联盟”,他们是同济大学、东南大学、北京理工大学、大连理工大学、天津大学、重庆大学、哈尔滨工业大学、华南理工大学、西北工业大学等9所大学。那一阵子,人心惶惶,不去分辨是非,追问这些联盟是否符合教育规律,而是盲目地跟风,媒体一时也难于判断是与非。

这年12月10日,我接到山东《大众日报》记者逢春阶的电话,他说希望到武汉对我进行采访,我以身

体欠佳婉绝了。他随后又发来短信写道：“最近大学招生联盟搞得很热闹，我社总编辑指示我们说，武汉大学刘校长是敢于说真话的人，他头脑清醒，看问题基本上都是正确的，你们就高考联盟问题去听听他是什么看法？”虽然我并没有答应他们来采访，可是逢春阶等二人已经买好了机票。在这种情况下，我没有办法再拒绝他们，否则太不符合人情了。12日上午，我约请他们在家中交谈，就高考联盟、大学扩招、大学办分校等问题谈了一个半小时。我明确地表示：“我不赞成华约和北约，他们的目的是掐尖，但招收尖子人才靠智慧，他们有智慧吗？我断定高考联盟搞不下去，注定以失败而告终，因为繁琐哲学必定遭到唾弃。”<sup>〔5〕</sup>果然不出所料，鉴于大学招考联盟的恶性竞争，同时也增加了考生和大学的负担，教育部于2015年宣布解散全国的各种大学招考联盟，这是顺应了民心的要求。

2014年9月3日，国务院颁布了《关于深化考试招生制度改革的实施意见》，而浙江和上海闻风而动，抱着“先改革先受益”的理念，于9月下旬公布了《考试招生综合改革方案》，由此又拉开了我国新一轮高考改革的大幕。<sup>〔6〕</sup>据介绍，浙江的高考综合改革方案，大致包括以下几点核心内容：一是正式高考只考语文和数学两科，每科最高为180分；二是英文既不参加统一高考，也不参加学业水平考试，而是参加每年两次的社会考试，取最高分纳入高考总成绩；三是不再分文理科考试，物理、化学、生物、政治、历史、地理也不参加统一高考，而参加一年多次的学业水平考试，取三科成绩各100分。据浙江有关部门报道，试点进行顺利，平稳推进，有些方面初见成效。但是，这项试点从一开始就有争议，也有评论认为是改革的“闹剧”。此外，高考改革的方案层出不穷，如广东版、北京版、辽宁版，让人们目不暇接。

综上所述，近20年高考改革是极其不平静的，大有八仙过海之势。但总的说来，并没有走出困境。归纳起来，主要有以下的问题：首先，从指导思想上看依然是把高考当作指挥棒，如语文和数学的分值又从150提高到180，生怕学生不重视，而物理、化学、生物、政治、历史、地理等课程的学习，也把它们列为每年两次的学术水平考试。总的说来，与国外和民国

时期的高考相比，现在的考试科目太多，考试太频繁，学生负担太重。其次是依然还是考试知识，没有走出按分数高低录取学生的窠臼，并没有淡化中学的应试教育。三是自主招生没获得突破，是否享有自主招生权和自主招生的比例，仍然牢牢地被教育主管部门所控制。究其原因，主要是高考改革的指导思想不解放，认为考试科目越多和考试越严格，就越有利于选拔人才。其实，恰恰相反，我国之所以出不了杰出人才，就是因为频繁的考试把学生考傻了，窒息了他们的好奇心、想象力和创造力。

### 三、大学招生要重录而不重考

我国大学招生考试的路在何方？对此，人们议论纷纷，甚至有人认为我国高考改革是一个无力和无解的问题。我认为，悲观是毫无道理的，只要我们端正高考改革的指导思想，遵循教育规律，顺应民心，一定能够制定一套相对公平、合理和简化的高考方案，并且以立法形式长期固定下来，决不能再朝令夕改，也不能再搞那些劳民伤财花里胡哨的改革方案了。我国高教界，总有那么一些好事者，他们也是打着改革的旗号，提出一些繁琐的招考方案，其实只不过是瞎折腾而已。我国大学不能再折腾了，需要稳定和宁静的环境，专心致志地做学问。

对我国高考改革，我始终是关注的，但过去却很少发声，原因是这个问题既复杂又敏感。但是，经过近二十年多方面的尝试，现在似乎能够看出端倪了。因此，国家教育主管领导部门，应当总结正反两方面的经验与教训，集中群众的智慧，制定相对公平合理的高考改革方案。我愿借此机会，抛一孔之见，以求教于教育界同仁。我认为比较明确的有以下几点：

- 1.实践证明，全国统一高考是相对公平、公正和合理的方案，相对地说考试成本低，考生负担轻。作为改进的是，每年春(3月)夏(6月)各考试一次，每次成绩具有同等的效力。此外，任何单独考试、各种名目的联考、社会考试、学业水平考试都是不必要的，因为它们无法证明比全国统一考试更高明。在高考问题上，一定要去繁就简，简单就是美，简单最真实，简单容易操作。

- 2.全国高中取消文理分科教学，高考取消文理科考试，以彻底消除从六十年代初开始的单纯追求

升学率造成的弊端。从人才成长规律看,青少年应当坚持全面发展、文理兼备,试问:一个科盲怎么能够成为哲学家呢?同样的,没有良好的人文素质,也是不可能成为一名优秀的自然科学家或工程师。至于极个别的偏科且有特长的考生,通过面试考核,以自主特招的方式来解决。

3.考试科目为语文、数学、英语和综合素质,考试日期为两天。我坚决主张把英语纳入全国统考的科目,理由是基于三点:一是中国人的英语普及水平,不仅在世界无可比性,而且在亚洲也是最差的国家;二是一个国家的语言文字与思维方式有密切关系,提高英语水平有利于学习借鉴欧美国家的思维习惯,有助于国人从模仿思维向创造思维转变;三是四十年高考的经验证明,把英语纳入高考是必要的,我国国民英语水平有所提高,与把英语纳入统考有密切的关系。

综合素质不仅包括3+X中的X涵盖的6门课程有关知识,而且还包括好奇心、联想力、悟性、竞争与合作意识等。也许,有人说这样以来,将会导致学生不认真学习X包含的课程了。我不赞成把考试当作指挥棒按,其实X包括的那些课程,只要有高小文化程度的人,都是可以自学的。一个公认的事实是,学校里学习的课程,在以后的工作中很多是用不上的,既然没有用,又为何要耗费精力呢?

4.大学招生中的不公平,一直是备受诟病的问题。这些不公平主要表现在两个方面:一是教育部直属大学在学校所在地与外地,尤其是在边缘省份的招生名额分配不公。我国有18个省市拥有985工程的大学,北京有8所,7个省市只有1所,而居然有13个省、自治区没有一所985工程大学。我把这个不公称为招生中的“马太效应”。例如,2005年北京985工程大学在北京招生的比例高达50%,这样一来北京的考生400多分就能被录取,而外省市的考生600多分尚进不了北京大学。另一个问题是城市与农村考生之间的不公平,以至于全国重点大学农村学生的比例越来越少。解决的办法是,把985工程大学在所在省市招生比例控制在20%,80%的招生人数分配给外省,名额按各省应届毕业生的人数按比例分配。至于城乡考生不公的问题,已经引起了某些大

学的重视,解决的办法是各校拿出一定的名额,以特招的方式向农村考生倾斜。当然,这些都是权宜之计,最根本的还是加大对边缘省市的教育投资,支援优秀教师,着力建设当地高水平大学。

从制度上来说,我建议大学招考实行三权分立制度,相互制约与相互促进。我所说的三权是考试权、录取权和监督权。

首先是考试权。国家组建独立(不隶属于教育部)的考试院,它作为公益性的服务机构,对全国负责。该院组建一支教学水平高、秉公办事和有敬业精神的专业考试队伍。他们负责调查研究,科学地设计与高中教学水平相符的考题,并建立试题库。他们的职责是:组织每年的两次高考、阅卷、评分;向考生颁发考试成绩证书;向教育部通报全国全部考生的成绩;向各省市教育局通报该省市考生的成绩;向各大学分别通报相应有关考生的成绩等。

其次是录取权。各大学拥有完全独立的自主录取学生的权利,既不需要教育部批准,也不再受教育部划定的录取比例的限制。每所大学有权根据本校招生的人数,根据国家考试院提供的信息,划定本校的录取分数线,以及特招和加分的政策。各大学组建精干的招生班子,招生干部要有辨别人才的智慧。铁面无私、秉公办事,敢于抵制招生中的任何不良行为。招生工作人员相对稳定,收集和 design 面试题目,建立面试题库,组织好每一年的招生面试工作。

再次是监督和稽查权。从宏观管理来看,国家教育部本来应当是监督教育公平和稽查教育腐败。因此,建议由教育部和国家监察部联合组建高考与招生督查委员会,专门受理高考和招生中舞弊和权力寻租的事件,制定最严格的惩处条例,对高考和招生中的任何行贿、受贿、拉关系、走后门和不当加分等腐败行为,做到一次见光死的惩处。国家稽查委员会对各大学加分特招的学生,建立专门档案,跟踪调查,如果三年以后不能证明其当初加分的理由,要追究当初批准加分者的责任。我相信从高考和招生的腐败抓起,将有助于扭转整个社会的风气,重建我中华民族传统美德之重任。

统一高考与大学录取,就其重要性来说,后者更为重要。因为考试是机械的,按照分数高低录取只

是加法的运算,而凭智慧辨别人才才是真正的选材之道。在这方面,美国常春藤大学的招生经验,值得我们借鉴。这些世界一流大学,每年大约有100人左右的专业的招生人员,他们训练有素,深谙辨别人才之道。他们工作不仅限于短短的招生期间,而是要用半年到一年的时间考察学生。在面试时,平均每个学生要面试一个小时。那么,他们在面试时,究竟看重什么?是考试成绩,是性格,是课外奖项,还是多才多艺的证明?这些都是必要的,但更重要是,在面试中面试官发现你陈述的破绽,试探学生知错认错的诚信;也许是你随机应变的悟性,等等。<sup>[7]</sup>

我们应当看到,在招生中的公平与公正都是相对的。不久前,美国斯坦福大学招生官理查德·肖(Richard H. Shaw)在给被拒学生的公开信中说:“首先,一切都是相对的。”他说了一个例子,1975年加州Sunnyvale的一名叫安德鲁·菲尔(Andrew Fire, 1959—)的学生被拒,他有些沮丧,但他后来被加州大学柏克莱分校录取,毕业后他到MIT获得博士学位,最后成为霍普金斯大学教授,因为发现了控制基因信息流动的基本机制,与克雷格·梅洛(Craig C. Mello)共同获得了2006年的诺贝尔生理或医学奖。为此,他告诫学生:“真正能够影响我们一生的,并不是你在哪里上的大学,而是你在那里学到了什么,以及你与他人的与众不同之处。”<sup>[8]</sup>

美国常春藤大学都拥有悠久的历史,虽然他们形成了一套相对稳定的招生与录取制度,既然他们都认为公平是相对的,何况我国是一个人口众多的大国呢?所以,我们应当认识到没有十全十美的高考方案,考试与录取中的公平、公正、合理也都是相对的。问题的关键是要杜绝高考与招生中的各种腐败现象。大学应当是圣洁之地,要荡涤一切污秽龌龊的现象,建设精神文明的高地。同时,学生以及他们的家长,都要树立正确的教育价值观,少一些虚荣心,力戒功利主义,淡化名校情结,走出专业选择的误区。我们一定要看得长远一些,从中学到大学仅仅只是人生的一个驿站,人生的道路还很长。无数的事例都说明,名校和名师并不能决定一个人的成

功与否。每个人都是自己命运的设计者、承担者和主宰者,只要沿着自己的理想执著不懈地追求,即使没有大学的学历和学位,只要修炼出了灵性和悟性,把握住了创业的灵感和机遇,他们也是能够获得成功的!

#### 注释:

①两个凡是是指“凡是毛主席的决策,我们就坚决拥护;凡是毛主席的指示,我们都始终不渝地遵循。”

②两个基本估计是指“从解放到文革这17年,毛主席的无产阶级革命路线基本上没有得到贯彻执行,教育战线资产阶级专了无产阶级的政;文化大革命前17年,我国广大知识分子的大多数的世界观基本上是资产阶级的。”

③十六字方针是四人帮骨干分子迟群和谢静宜抓北大和清华试点时提出的,指“自愿报名、基层推荐、领导批准、学校复审”。这个方针已经写进了1971年《全国教育工作座谈会纪要》,中共中央批准,毛泽东圈阅。

④北约是指1949年成立北大西洋公约组织,有16个成员国;华约是指1955年成立的华沙条约组织,有8个成员国。

#### 参考文献:

[1] 马克思等. 马克思恩格斯全集(34卷)[M]. 北京:人民出版社, 1998. 130.

[2] 朱文琴. 3+X深化高考改革方案[N]. 光明日报, 2000-03-22.

[3] 赵阿娜. 自主招生究竟何去何从[N]. 人民日报, 2013-04-08.

[4] 何美杰等. 刘道玉痛批校长实名推荐制[N]. 长江商报, 2009-11-18.

[5] 于国鹏. 逢春阶, 我不赞成“华约北约”[N]. 大众日报, 2010-12-17.

[6] 孙光明. 浙江高考综合改革试点的实践、问题与展望[J]. 中国考试, 2016(07): 32-36.

[7] 新浪教育[EB/OL]. [2017-05-01] edu.sina.com.cn/a/.

[8] 理查德·肖. 斯坦福大学写给被拒学生的公开信[N]. 青年参考, 2017-03-29.

(责任编辑: 王伟宜)

## 从利益相关者到评价主体： 高校招生评价体系的要素及结构变化分析\*

边新灿 蒋丽君

**摘要：**高校招生选拔包含评价和录取两个环节，其中评价环节作为一个体系由诸要素构成。本文尝试在高校招生研究中提出评价要素的概念，并从广义和狭义、静态和动态不同维度进行理解。在简述高校招生研究领域引入“利益相关者”理论历程的基础上，着重论述高校、中学、考生从利益相关者进一步成为高校招生评价主体的内涵、原因和意义，并展望了高校招生评价的发展前景。

**关键词：**高考改革；利益相关者；评价要素；评价主体

笔者之一在发表于《中国高教研究》的《科学选才和公平选才》一文中提出了高考改革的三大动因和两条主线的观点。笔者认为：高校招生制度改革受政治（经济）因素、教育因素、文化因素三大因素的驱动，是为三大动因；恢复高考以来高考招生改革的历史可以概括为政治（经济）驱动、教育驱动和文化驱动三个阶段，在这三个阶段中，政治（经济）动因、教育动因、文化动因都起着作用，但在某一阶段某些因素的作用凸显出来。与此同时，三个阶段都交织着公平选才和科学选才两种价值标准的考量，有时以公平选才为主，有时以科学选才为主，构成了贯穿全过程的两条价值标准主线。<sup>〔1〕</sup>

三大动因揭示了驱动高校招生制度改革的外部因素，反映了高校招生制度作为社会意识形态受社会外部影响的规律，两条主线揭示了高校招生制度改革的内在制约机制。三大社会动因和两条价值标

准主线的交互作用，构成了改革的内在逻辑脉络。但这样的考察总体上属于宏观层面，我们还应该从微观的层面对高校招生制度的运行和改革作更为细致的考察。本文试图深入高校招生评价体系，基于评价要素的角度，从高校、中学和考生由高校招生制度的利益相关者进一步升级为评价主体的历程，分析高校招生制度改革的演进逻辑。

### 一、评价体系和评价要素

高校招生作为一个完整的过程，包含评价和录取两个环节。从考试到评价，从单一的评价选拔模式到分类、多元的评价选拔模式，反映了高校招生制度改革的发展历程。分析高校招生的评价体系，要深入评价要素。

#### （一）从考试到评价是高校招生制度演变的一个重要标志

高考，本意是一项考试制度，是“普通高等学校

**作者简介：**边新灿，男，浙江省教育考试院研究员、副院长，主要研究方向为教育考试理论（杭州 310012）；蒋丽君，女，浙江经贸职业技术学院教授、副院长，主要研究方向为高等教育管理（杭州 310018）

\***基金项目：**本文为全国教育科学“十三五”规划教育部重点课题“高校综合评价招生改革的理论与实践”（项目编号：DI-A160339）的研究成果。

招生全国统一考试”的简称。但是长期以来我们在使用这个术语的时候,其实有两层含义:一是“普通高校招生考试”,指的是一项考试制度;二是“普通高校考试招生”,指的是通过统一考试选拔新生,是一种选拔制度。后一层含义又包含两方面内涵:(1)采用统一考试的形式对学生进行检验、评价;(2)依据考试成绩录取新生。由于长期以来高校招生基本上是通过统一高考来选拔新生,所以在人们心目中,高校招生就是高考,高考就是高校招生,两者被混为一谈,统一的纸笔考试成了高校招生的标配,无法想象离开了统一的纸笔考试的高校招生行为和制度。尽管事实上,统一考试仅仅是高校招生的一种评价手段。

进入新世纪以来,由于对应试教育的反思和对素质教育的倡导,无论是学术界还是决策层,都开始思考考试和评价的联系和区别,思考高校招生应该基于考试还是基于评价的问题。1999年中央和国务院颁发的《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出了“加快改革招生考试和评价制度”,把“考试”和“评价”并提。教育部2002年印发的《关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知》更是从评价学生、评价教师和评价学校三个方面对教育评价进行了全面阐述。戴家干比较早地提出了“从考试到评价”的主张。他认为:“以考试代替评价是素质教育难以落实、教育改革难以突破的关键问题。”他分析了考试和评价的联系和区别:“考试与评价是工具和目的、部分与整体的关系。”“考试注重量化,对当前结果作出描述,以区分和选拔学生,而教育评价不仅要当前结果作出描述,还要考察其发展过程,诊断其症结,提出补救措施。”<sup>[2]</sup>王中男比较深入地讨论了从考试走向评价的内在逻辑:“鉴于功能异化的考试造成了严重的后果,而且评价指向且能够促进人的发展,考试应该走向以人为本的评价。”<sup>[3]</sup>实际上,从考试到评价,是“全面发展的教育方针”的必然要求。党和国家的教育方针是“德智体全面发展”,其理论渊源是马克思“人的全面发展”学说。高考作为连接中学教育和高等教育的纽带,作为教育的组成部分,本来就应该对学生的“德智体”诸方面综合素质进行综合、全面评价。单一的统一考试(而且只是纸笔考试)评价是不全面的。

## (二)从单一到多元是高校招生制度演变的又一个重要标志

从考试到评价的演变过程,同时也是从单一到多元的演变过程。从考试到评价,主要着眼评价手段、评价内容和评价标准的变化。从单一到多元,既包括评价手段、内容和标准的变化,也包括评价主体的变化。同时,从单一到多元,不仅仅指评价环节的变化,还包括录取环节的变化,是对整个评价选拔过程、评价选拔模式的反映。

高校招生是一种评价选拔行为。经过多年的改革探索,已经由原来单一的统一考试统一录取模式发展为多种评价和录取模式并存的复杂的评价选拔体系。目前大体上有以下几种评价录取模式:(1)统一高考招生(统考统招);(2)保送招生(含普通高中学生保送升入高校和中职技优学生免试升入高职);(3)高职面向中职单考单招(有的省市称为对口招生);(4)自主招生:从主体看,包括高水平大学自主招生和高职自主招生;从自主程度分析,包括统考前提下的自主招生和完全的自主招生;(5)综合评价招生:部分省市和高校试行,包括“三位一体”“四位一体”等多种模式;(6)注册入学招生:个别省市试行。

## (三)评价要素的内涵

各种评价录取模式都包含评价和录取两个阶段,评价是录取的依据和前提。高校招生的多元化改革使其评价环节成为一个复杂的体系。本文使用“评价要素”的概念来分析高校招生的评价体系。

要素是构成事物的必要因素。评价要素就是构成评价活动的必要因素。对高校招生的评价要素,可以从以下三个层次进行理解:

1. 广义理解——经典的静态的理解。高校招生评价要素是高校招生评价活动的组成要素。组成这个完整的评价活动的要素包括:评价目标(含评价目的、评价标准和评价原则);评价主体(评价者);评价客体(被评价者);评价内容(评价指标);评价方式(手段、途径);评价过程;评价结果。对评价这种社会活动的构成要素进行上述分析是采用学术研究经典的分析方法所作的分析,也是静态的分析。

2. 狭义理解——聚焦评价内容的再细分。在上述广义理解中,“评价内容”是评价要素之一,有时我

们也需要对“评价内容”作进一步的细分。比如根据国家的教育方针,把评价要素分为德育要素、智育要素、体育要素、美育要素等。实行高中新课改以来,对学生的评价扩展为综合素质评价,其评价内容要素也相应扩展为思想品德、学业水平、身心健康、艺术素养、社会实践等。

3.特殊视角的理解:根据需要作动态的理解。根据研究和考察的需要,我们也可以对广义理解的多种评价要素进行重新组合,提炼出特殊的评价要素。比如,在研究综合评价招生这种改革试点模式时,可以把评价主体、方式和内容结合,把评价要素区分为国家统一考试成绩、高校自主综合测试成绩和中学阶段综合素质表现评价结果(含学业成绩包括省级统考的高中学考成绩、思想品德表现、社会实践成果、特长表现等)等三个方面。

## 二、从利益相关者到评价主体,反映了高考改革的深化

高校招生既是一种教育行为,也是一种政治、经济和文化行为;既具有教育功能,也具有政治、经济和文化功能。长期以来,高校招生都由中央和省级政府部门统一组织实施。高校、中学的教师和工作人员在政府部门的统一组织下参与考试招生的相关工作(如命题、评卷、录取等),数以十万计的学生档案由省级考试招生机构分发给各高校审阅录取。这样的统一运行机制在体现国家意志的同时,高校、中学和考生的利益和主动性往往被忽视。随着政治经济和教育体制改革的深入,随着自主招生、综合评价招生等多元、综合评价选拔模式的出现,在高校招生工作中如何尊重和发挥高校、中学和考生的自主意识和积极性,成为教育部和省级招生委员会文件的重要内容,高校、中学和考生作为高校招生的“利益相关者”的概念日益受到学界的重视。与此同时,高校、中学和学生在评价体系中作为“评价主体”的作用也自觉不自觉地得到了体现,并日益增强。

### (一)高考研究中“利益相关者”概念的引进

“利益相关者”概念由弗里曼1984年在《战略管理:利益相关者管理的分析方法》一书中提出:“利益相关者是能够影响一个组织目标的实现,或者受到一个组织实现其目标过程影响的所有个体和群

体。”<sup>[4]</sup>2005年胡赤弟把利益相关者概念引入高等教育研究。<sup>[5]</sup>2008年张耀萍则在《高考形式与内容改革研究》一书中阐述了“高考改革中的利益主体”,认为政府、高校、中学、考生(和家长)是高考改革的四个利益主体。<sup>[6]</sup>李峻2008年著文,阐述了高考政策制订从“国家强制实施,国家利益至上”的“国家主义”倾向到“高校获取”和“尊重考生利益”,国家、高校与考生三者利益互动发展的利益相关者模式的演变历程。<sup>[7]</sup>2010年张应强和李峻在《高等教育大众化中的高考制度改革——基于利益相关者理论的分析》一文中认为:“高考制度实质上是一种利益分配机制”,“中央政府、地方政府、高校以及考生是高考制度的核心利益相关人,他们有着不同的利益诉求。”<sup>[8]</sup>2016年柳博从利益相关者的角度,分析了高考制度改革对考生、高校和中学带来的挑战。<sup>[9]</sup>还有一些学者运用利益相关者理论研究和阐述了高考加分政策、异地高考和自主招生等问题。可见,2008年迄今,关于高考制度利益相关者的研究成了高考制度和高考改革研究的热门论题。

### (二)高校、中学和考生成为高考招生利益相关者的原因

利益相关者理论在高考研究中的运用,除了受该理论在高等教育学研究中运用的影响外,主要有以下原因:

1.高校在招生中的自主权日渐扩大。1985年中共中央发布的《关于教育体制改革的决定》提出“扩大高等学校的办学自主权”,随后《中国教育改革和发展纲要》和《中华人民共和国高等教育法》进一步确定了高等学校的法人地位和办学自主权。随着国家政策和法律对高等学校办学自主权的确认和自主招生等多元评价选拔试点的出现,高校在高考招生中的地位和作用日益得到体现。

2.学生在高校招生中的主体性越来越受到重视。学生在高校招生中的主体性越来越受到重视缘于两方面的原因:(1)学生在教学中的主体地位得到确认,以学生为本的理念日益深入人心。上世纪70年代后期我国教育界围绕着学生在教学中的地位开展了大讨论,形成了学生是教学的主体的共识。<sup>[10]</sup>党的“十七大”把“以人为本”的科学发展观写进党章

后,以人为本教育观成为我国教育的理论基础。高校招生是教育的组成部分,在评价和选拔过程中尊重学生的权利,发挥他们的主动性,是顺理成章的。(2)随着大学收费制度的实施,教育成为一种投资未来的行为,学生、家庭和国家一起也成为投资主体。作为投资活动,学生有权选择投资对象,有权选择学校、专业、考试科目、评价和选拔方式,有权提出利益诉求。因此,学生在高校招生中实现了由完全被动地位到具有一定主动地位的转变。

3.中学的重要性逐步得到认识。中学作为高校招生的利益主体的原因是:(1)高等教育和中等教育的结合构成了完整的人才培养体系,中等教育是高等教育的基础,是高等教育的生源基地,高校新生的质量取决于中学教育的质量。高校招生作为连接高等教育和中等教育的纽带,必须兼顾两方的利益诉求。在高考对中学教学事实上存在着指挥棒作用的背景下,高校招生如果兼顾中学的教学实际,就有利于中学教学的正常开展,并保证教学质量;反之就会使中学教学无所适从,从而影响中学教育质量,而中学教育质量又反过来会影响高校新生质量并最终影响高校教学质量。日本和韩国的高考命题均以中学的教学大纲为依据,也主要是考虑到中等教育和高等教育的连贯性。美国的SAT与中学教学实际距离较远,一定程度上造成了高等教育和中等教育的脱节,所以后来就又出现了与中学教学联系较为紧密的ACT。(2)中学作为学生的培养者,一定意义上也是学生的代言人。

### (三)高校、中学和考生升级为评价主体的意义

高校、中学和考生从高校招生的利益相关者进一步转化为评价主体因素,具有以下两方面的意义:

1.从利益相关者升级为评价主体,标志着高校、中学和考生在高校招生制度中作用的升华。此前关于高考利益相关者的研究,更多地集中在高考改革、高考制度设计对高校、中学和考生利益的关注上。笔者尚未看到从评价主体、评价要素角度对利益相关者的分析。综合评价模式的出现,使利益相关者的地位和作用发生了质的变化,高校、中学从高考评价的旁观者变成当事人;学生也从评价客体转变为在一定程度上具有评价主体的功能。

2.利益相关者介入高校招生评价,使评价体系要素更丰富,结构更完整。在统考统招模式里,唯一的评价方式就是国家统一考试,评价主体是政府或经政府授权代表政府的专业考试机构。尽管在命题环节具体命制试题的是高校和中学教师,但是他们并非代表学校,而是代表政府在命制试题。在命题过程中不能体现学校的个性化要求。国家统一考试能充分体现国家意志,体现党和政府的政策,更多地考虑统一标准、公平正义,有利于保证学生的基本素质水平。权威性、统一性、客观性、公平性是国家考试的最大特征。但另一方面,单一的国家考试也存在局限性,主要表现在无法反映和满足不同类型学校和学生的个性化特征和要求。随着高校招生选拔模式的多元化、综合化,高校、中学和考生个体上升为评价主体,使评价体系要素更丰富、结构更完整。

### (四)高校、中学和考生个体成为高校招生评价主体因素的具体表现

在自主招生和“三位一体”综合评价招生等多元选拔模式中,除了国家统考,还把高校的自主综合测试纳入评价体系。由高校教师组成(或由高校教师为主组成)的专家组是高校自主测试的真正主人,无论采用笔试还是面试,还是多种测试形式综合运用,其评价更多地从本校的目标定位、专业特性等出发,从而使评价结果更有针对性、适应性。

在“三位一体”综合评价招生中,包括某些学校的自主招生,学生在中学阶段的表现都被纳入评价体系。学生中学阶段的表现包括学业成绩、思想品德表现、特长表现、社会实践经历和能力等方面。学业成绩的评价有两条途径,一是由政府或政府授权的考试机构统一组织实施的高中学业水平考试,二是学校自己组织的考试。特长表现一般通过参加各类竞赛获奖来展示,因此其评价主体是竞赛的专家评委。思想品德表现、社会实践经历等的记录和评价由中学实施。实行高中课改后,学业成绩、思想品德表现、特长表现、社会实践经历和能力等都成为中学综合素质评价的内容,中学综合素质评价的主体总体上是中学。学生参加社会团体组织的竞赛、评奖活动获得的结果最终要由中学纳入对学生的综合素质评价。中学伴随和见证了学生的成长过程,对



学生的综合素质了解得比较全面,把中学的评价结果纳入高校招生评价体系后,高考评价变得更全面更有立体感。

在“三位一体”综合评价招生和高校的自主招生中,考生自我评价也开始逐渐发挥作用。自我评价包括两个方面:一是考生的自我介绍;二是在中学综合素质评价结果的产生过程中,包含了学生自我评价的程序。鉴于我国诚信体系的建设程度,考生自我介绍绝大部分是作为一种程序性的必备环节,有的学校在初审考试资格时也作为一种参考。

#### (五) 高校招生评价体系的要素及其结构变化趋势

高校招生改革已经进入深水区,正步入评价体系的要素及其结构变化的阶段。随着改革的深入推进,高校招生评价体系的要素及其结构将进一步朝着调整、优化的方向变化。

1. 高校自主测评(自主测试和评价)的作用将进一步加大。高校自主测评是自主招生和综合评价招生(无论是“三位一体”还是“四位一体”)的必备评价要素。从国际和境外视野看,美国的高校除了社区学院基本上实行注册入学外,其他学校绝大部分都实行综合评价招生。高校自主测评是美国高校综合评价的重要要素,以高校对学生的综合材料的评定为主,辅之以某些术科的自主测试。韩国、日本的高校招生均经历了从单一要素评价(从学校自主测试演进到国家统一考试)到“两位一体”(国家考试和学校自主测试)再到“三位一体”(国家考试、学校自主测试和中学阶段表现)的发展变化,当前除了免试推荐入学外也大都实行综合评价,高校的自主测试起着非常重要的作用。我国台湾地区并行考试分发和甄选入学两条途径,甄选入学约占40%权重,甄选入学中高校自主测试是重要因素。我国大陆地区已经呈现多元化招生趋势,自主招生、“三位一体”等综合评价模式将在总盘中占30%左右权重。因此,高校自主测评的作用将日渐扩大。

2. 中学评价的作用逐步显现。在美国,学生中学阶段的成绩和综合表现在高校招生中起非常大的作用,与SAT、ACT的作用大体持平,前者的作用甚至超过后者。韩国和日本的情况也大致类似。我国大陆

地区的“三位一体”综合评价,目前除高中学考成绩作为必备要素计入总分外,其他表现基本上作为参考,只有少量学校量化计入总分或作为初审的依据。从发展趋势看,学生在中学阶段的综合表现(包括特长和社会实践经历)将发挥越来越重要的作用。

3. 学生自我评价的作用从无到有。教育作为一种国家和个人的共同投资越来越为社会所认识,随着某些高校生源不足现象日益严重,高校招生将从卖方市场转为买方市场。除少量高水平大学的招生还是以学校对学生的选择为主外,更多的学校将转变为学生选择学校,从“招生”转变为“入学”,这样,学生的自我评价(包括对自己的素质特长、兴趣爱好的认知)、学生对学校及其专业的评价、对自己和学校及其专业的适配度的评价,将在入学过程中起非常重要的作用。即使在卖方市场,学校也会越来越重视学生的自我评价。

4. 统一考试持续发挥中流砥柱的作用。随着高校自主测评、中学评价和学生自主测评作用的提升,统一考试的作用逐步有所减弱,但仍然处于主导地位。西方国家在高等学校兴起之初,大多采用高校自主测试的单一评价方式,到后来意识到统一考试具有强化国家意志、强化民族凝聚力、统一测试更加标准客观、有利于减少高校和学生的财力精力投入等特殊作用,逐步建立起统一考试制度,形成多要素协同发挥作用的综合评价体系。在美国除了社区学院采用注册入学,在日本、韩国除了一些民办学校采用自主测评外,绝大多数其他学校特别是高水平大学都把统一考试作为重要的评价要素。中国是考试制度的发源地,是统一考试制度延续时间最长、最成熟的国家。高考的多样化改革改变了统一考试一统天下的局面,形成了多种评价要素、多种评价选拔模式并存的局面,但是统一考试对强化社会主义核心价值观、对彰显民主平等精神的优点不能丢。在多样化的评价体系里,国家统一考试是定海神针,将长期持续发挥最重要的作用。必要时可以对公办本科院校特别是高水平大学在综合评价时必须把统一考试作为必备的评价要素进行立法规定。

(下转第 22 页)

# 关于高校招生综合评价录取的思考

## ——以上海市为例

宋莉莉

**摘要:**将高考由单一考试推向多元评价已成高考改革的趋势。文章结合上海高考综合评价录取改革的实践,对高校综合评价录取的公平性、科学性和真实性问题进行思考。综合评价录取现阶段虽有不足,但功远大于过。综合评价录取在推进素质教育、助益高校选才、完善教育评价制度、促进诚信社会构建方面具有重大意义,高校招生应坚持综合评价录取。

**关键词:**高考改革;高校招生;综合评价录取;上海市

2007年起,各地出台的高考改革新方案出现了“将高考由单一考试推向多元评价,将综合素质评价作为高校选才参考依据”的共同趋势。<sup>[1]</sup>2010年颁发的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》(以下简称《规划纲要》)和2014年国务院印发的《关于深化考试招生制度改革的实施意见》(以下简称《实施意见》)都对综合评价录取提出明确要求与规定。上海、浙江两地作为新一轮高考综合改革试点对高校招生推行综合评价录取进行了一系列积极探索。本文以上海市的改革实践为基础,对高校招生综合评价录取问题进行分析与思考。

### 一、缘起:综合评价录取已成趋势

以一元化考试选拔人才的方式在我国有着悠久的历史传统。古有科举考试,“一切以程文为去留”,在我国延续了1300年。1952年,我国又走上了统一高考的道路。时至今日,平行志愿投档录取模式更是将高考分数推崇到了极致。这种标准单一的选才方式有如一把双刃剑,在凸显至公理念的同时也产

生了诸多负面影响。“以分数论英雄”的招生录取制度造成基础教育严重的“片追”“应试”现象,与此同时,也愈加不能满足高等教育科学发展的诉求。作为下衔基础教育上接高等教育的桥梁,招生录取制度既可作为基础教育的“指挥棒”,也可扮演高等教育的“守门人”,科学的招生录取制度对我国教育的健康发展发挥着重要作用。为改变招生录取“唯分数是论”,进而造成初高中“片面追求升学率”的错误倾向,也为回应高等教育大众化、高校招生自主化、考生权利主体化等时代需求,<sup>[2]</sup>探究综合评价、多元录取的招生方式,完善现有的招生录取制度已成了我国当下亟须解决的重要课题。

高校招生综合评价录取是完善现有招生制度的一条重要路径。《规划纲要》要求:“完善高等学校招生名额分配方式和招生录取办法,建立健全有利于促进入学机会公平、有利于优秀人才选拔的多元录取机制。普通高等学校本科招生以统一入学考试为基本方式,结合学业水平考试和综合素质评价,择优

作者简介:宋莉莉,女,江苏淮安人,厦门大学教育研究院硕士研究生,主要研究方向为教育史(厦门 361005)

录取”。《实施意见》也规定：“探索基于统一高考和高中学业水平考试成绩、参考综合素质评价的多元录取机制”。《实施意见》出台后，上海市对高校综合评价录取采取了一系列改革举措。2015年，复旦大学与上海交通大学首次开展以综合评价方式录取的自主选拔改革试点。次年，同济大学、华东师范大学、华东理工大学、东华大学、上海财经大学、上海外国语大学、上海大学也步入该行列。2016年9月，上海市27所高校相继出台了应用普通高中综合素质评价信息的使用办法，综合素质评价信息将被运用到高校自主招生、春季高考、普通高考等多个录取环节。2017年3月4日，23所参加上海市春季考试招生试点的高校同时组织自主测试，并首次使用经考生确认后的普通高中学生综合素质评价信息。随着改革的推进，综合评价录取方式的优缺点也不断显现。为总结优秀经验、改进不足之处，有必要对高校综合评价录取改革过程中出现的问题进行深入的思考。

## 二、争议：“成也萧何，败也萧何”

根据上海市的高考改革措施，高校招生综合评价录取主要参照三个方面：笔试成绩、面试成绩和综合素质评价信息。理论上，综合评价录取突破了单纯的纸笔测验而以人为主体进行多维度的主观判断，能够保持对人的评价体系的完整性与多面性。<sup>[3]</sup>而在实际操作过程中，综合评价录取的过程却因人为因素的侵扰频频爆出丑闻。因为丰满的理想与骨感的现实之间存在鸿沟，综合评价录取一路走来饱受争议。将各路声援和讨伐的声音聚集起来可以发现，关于高校综合评价录取的争议大多集中在公平性、科学性和真实性三个方面。

### （一）公平性

国家取士之制最号“至公”。纸笔测验、唯分录取能在很大程度上杜绝人事因缘，是各种考试方式中最公平的一种。也正因此，笔试才能经千年历史的淘沙风行至今。所以，当高校选才方式发生变更时，人们最先关注的便是其公平问题。

许多人认为，综合评价录取的愿景是美好的，但在实际操作过程中往往会被异化，成为权贵子女进入高校的“绿色通道”。这对众多无权无钱无势的普通家庭的学生来说是不公平的。在诚信机制尚未健

全的社会中，只要有人为因素的侵入，就会有滋生腐败的土壤。综合评价录取的面试环节中，怎么能保证没有暗箱操作？怎么能保证考官和考生没有提前进行“沟通”？同时，综合素质评价信息的使用也会产生新的不公。根据上海27所高校公布的综合素质评价信息使用方法，各个高校重点参考的综合评价信息内容都或多或少地让家庭经济资本、文化资本较多的考生占有优势。如：复旦大学重点参考的综合评价信息里包含“拓展型、研究型课程修习情况；参与调查研究、撰写实验报告、研究性课题报告情况；发表论文、获得专利等情况”<sup>[4]</sup>；华东师范大学需要考察“个人有关学科类、科技活动及体育、艺术获得市级及以上奖励（证书）、创造发明专利获得情况等”<sup>[5]</sup>综合素质内容；上海兴伟学院在考察学生“身心健康与艺术素养”这一素质时主要参考学生“艺术活动和体育（比赛）等市级及以上奖励（证书）及个人作品等信息”。<sup>[6]</sup>试想，一个经济拮据的家庭怎么能支付得起为孩子培养艺术、体育特长的高昂费用和比赛账单，一对文化水平低的父母又如何为孩子发表论文、获得专利提供支持？

然而，持相反意见的一方却认为综合评价录取恰可作为保障高考公平的突破口。我国地区、城乡差距显著，农村和边远地区的学生受教育的质量远不如城市地区。或许以前农村地区的学生还能通过记忆背诵在高考中获得高分，但随着高考命题渐由知识立意转为能力立意，农村落后地区的学生在强调分数的竞争中也逐渐处于不利地位。加之一般农村家庭难以支付高昂的家教辅导费用，所以他们很难在高考中取得好成绩。近几年各省高考状元的行列中已鲜有农村落后地区学生的身影，大多数的农村学生只能进入二本、三本和高职高专学习。而通过综合评价录取，各个学校可以自主设置地区教育因素、考生家庭因素等评价指标，对来自教育不发达地区、贫困家庭学生进行加分评价，<sup>[7]</sup>从而可以有效保障弱势学生的权益。

从国际情况来看，综合评价录取方式在注重教育公平的欧美发达国家已非常流行。例如在美国，申请者的背景信息是招生人员关注的重要因素。2009年，马塞诸塞州知名大学阿默斯特学院有一位

来自科罗拉多州的申请者,资料显示他成绩平平,若按分录取的话,这名学生肯定无望胜出。但招生委员发现,他父亲离家出走多年,母亲失业,他生长在犯罪率极高的社区。在此种环境下,能够取得一般的学习成绩已属不易,遂委员会一致决定录取该生。<sup>[8]</sup>这表明,招生录取时考察学生背景进行综合评价是美国保障弱势群体教育公平的一种重要方式。综合评价录取突破唯分取人的弊端,让高校了解学生更多的背景信息,可以起到提升公平性的功效。

## (二)科学性

招生录取方式是否科学也是众人关注的焦点。不少人对综合评价录取的科学性是持怀疑态度的。首先,认为这种方式缺少科学客观的评价标准。人在不同素质上的表现是有差异的,“综合素质”具有复杂、非线性特征,故生生之间存在“不可比”的嫌疑。<sup>[9]</sup>在一个越来越尊重多元化的社会里,我们不能判断一个获得创造发明大奖的学生和一个体育特长生的综合素质孰高孰低,我们更不能认定钢琴十级的城市学生其综合素质就一定高于山歌曼妙的农村学子。正如上海纽约大学招生办主任周鸿所言:“无论是音乐考级证书,还是体育获奖证书,只能证明一个人的某项技能,而不能反映其综合素质”。<sup>[10]</sup>其次,与刚性的笔试成绩相比,综合评价录取的区分度似乎不高。拿面试来说,除表现异常突出或特别糟糕的学生外,大部分学生面试分数的差距是比较小的。综合素质评价也是一样,班主任对大部分学生的评价会出现趋同的情况。同时,评价标准本身就存在区分度不够的问题。例如,上海市对学生“品德发展与公民素养”的评价方案中,学生参与军事训练、农村社会实践的情况只制定了合格与不合格两个等级。<sup>[11]</sup>这种非此即彼的评价标准对高校选拔人才的助益不大,很可能到最后,还是主要以笔试成绩来决定学生的去留,使综合评价录取流于形式。最后,综合评价录取在操作上也存在一定的问题。如综合素质评价工作系统复杂,对高中老师提出更高的要求,需要对老师进行相关的培训以使之具备专业的评价知识和技能。而实践中对老师这方面的培训是不到位的。因此,在实际操作中,往往会因不同老师对综合素质评价的理解不一,出现评价流于形式、评价标

准主观等问题。<sup>[12]</sup>

笔者却以为,综合评价录取的科学性是可以得到保证的。在讨论综合评价录取方式是否科学之前我们应先要明确一点:它是为高校选才服务的。不同学校、不同专业都有各自的特色,从选才角度看,高校都倾向于选择有一定学习潜力并与本校、本专业特点相契合的学生。因此,招生录取环节对学生进行评价的时候,高校是根据学生所报专业有选择、有重点地对其素质进行考察的,这里并非要对所有学生的全部综合素质信息进行归类排序。或许我们无法判断钢琴十级的学生与山歌动听的学生谁的素质更高,但就某类专业所需的素质而言,其可比性就非常高了。例如,钢琴十级的学生在报考器乐表演专业的时候肯定会占优势,而声乐专业则一定更倾向于录取山歌曼妙的学生。操作性和区分度的问题也容易解决。其实,操作性和区分度的问题是紧密联系的。可以对高中老师和面试考官进行更为系统的培训,让他们在评价学生的过程中持一个相对客观、较为一致的标准。当操作过程趋于科学化了,对学生进行综合评价的区分度自然也就上来了。另外,在设计学生综合素质评价方案的时候用A、B、C、D或更为细化的等级来代替非此即彼的评价指标,也可在一定程度上解决区分度不高的问题。

## (三)真实性

高校综合评价录取目的就是突破单纯纸笔测验的局限,以便更好地把握学生的总体情况进而得以对学生的素质进行综合的品评。因此,综合评价录取能否反映学生的真实情况就显得尤为重要。

对综合评价录取的真实性提出质疑的主要有如下观点。先说面试。首先,难以确保面试环节不受人情干扰,如果有考官在考前就“认识”了某个考生,那么面试所反映的学生情况的真实性就很难保证。其次,各个学校的面试时间大多在10-30分钟之内,这种短时间的面试考察学生的表达能力还行,却很难评定学生平时的学习情况、学科知识掌握情况,更遑论学生的整体素质。而且面试专家一天要频繁地考察很多个学生,难免会产生不合理的评分。<sup>[13]</sup>再说综合素质评价信息。一方面,综合素质评价信息正式被高校招生使用,也就意味着综合素质评价变成

了高利害的评价。为使自己在综合素质竞争中占有优势,学生会倾向于对自己进行过高的评价;为使本校不因综合素质评价影响升学率,学校的领导、教师也会倾向于对本校学生进行过高的评价。因此,综合素质评价信息的真实性难以保证。另一方面,综合素质评价要对学生德、智、体、美等各个方面进行全面的品评,而班主任一个人很难做到全面地了解班里的每个学生,也就很难说高中三年最后呈现出来的学生综合素质评价信息能多大程度上反映学生的真实情况。<sup>[14]</sup>

也有人认为不必对综合评价录取的真实性过于担心。首先,各个高校通过巧妙的制度设计已能很大程度地减小考生和考官提前沟通的可能性。面试的客观公允可以得到保证。例如,华东政法大学在春季高考校测的面试流程中规定面试专家名单及面试组别与考生面试小组组别、顺序均采取随机抽签的方式产生。<sup>[15]</sup>也就是说,在进入考场之前,学生和专家都不知道自己面对的会是谁。在这种情况下,提前“沟通”也就无从做起了。同时,该校还设置了考试回避制度、健全公开机制等保障措施。其中考试回避制度要求所有春招工作人员都必须签订承诺书,承诺凡有自己的亲属或辅导过的学生(利害关系者)参加面试,均需主动申请回避,并承诺违反回避制度要承担相关法律责任。健全公开机制则规定测试过程全程录像录音并刻盘交校招生工作监察小组保存备查。<sup>[16]</sup>在如此严苛的规定之下,想必面试专家也不会为保一位学生的面试顺利而冒着有可能牺牲自己前途命运的风险。其次,面试专家有着丰富的阅人经验,其专业背景、素养与面试的专业有着较高的匹配度。虽然面试时间仅有10-30分钟,但通过向学生提问预先精心设计的问题以及观测学生现场的表现,考官们基本上能判断学生是否适合其报考专业的学习。再次,高中生综合素质评价信息的真实性也可通过完善监督体制来保证。例如,《上海市普通高中学生综合素质评价实施办法(试行)》中规定学生的综合素质评价信息(除涉及个人隐私的信息外)在录入上海市普通高中学生综合素质评价信息管理系统之前需于每学期末在教室、公示栏、校园网等显著位置公示。<sup>[17]</sup>这种方式可以避免学生对自

己进行过高的评价。此外,每个学校的教师都会因情感因素倾向于对自己的学生进行较高的评价,这反倒抵消了这一因素的影响,让各学校的学生基本又站在了同一起跑线上。

### 三、方向:坚持综合评价录取

高校综合评价录取确实存在诸多不足,我们就要因此减缓推进高校综合评价录取的进程吗?其实不然。综合评价录取现有不足之处完全可以通过优化制度设计加以改进。相较于推进过程中出现的弊端,高校综合评价录取有着更多的益处。

#### (一)有利于推进素质教育

自上世纪90年代,国家就在中小学推行素质教育。尽管素质教育被轰轰烈烈地推行了这么多年,直到今天,大多数中小学的应试教育仍做得踏踏实实。高校招生综合评价录取能在很大程度上改变这种状况。它可以发挥“高考指挥棒”的正向功能,形成一种倒逼机制,引导基础教育注重发展学生的综合素质。这样,就能和中小学素质教育的实施保持一致,推进素质教育的发展。正如上海市教委副主任郭为禄所言,现行高考招生制度存在“唯分数论”问题,影响学生的全面发展和创新实践能力的培养。打破“高分=好学生”的单一评价框框,符合高中教育改革的素质教育导向。<sup>[18]</sup>当然,这也可从上海推进综合评价录取的实践得到印证。上海市高考改革推行综合素质评价体系,并作为高校招生的参考依据。在这根指挥棒的“挥舞”之下,上海市的高中生开始走出学校,走进社会,参与社会实践工作。2016年暑假,上海市闵行中学的460名高三学生前往闵行老街图书馆、第五人民医院等10个实践基地,完成整理图书、导医等岗位任务。截至2016年9月,上海参加志愿服务的高中学生有99974人,其中86%高三学生已完成志愿服务60个学时的要求,91%高二学生开始参加志愿服务。<sup>[19]</sup>

#### (二)扩大高校招生自主权、助益高校选才

优质的生源对高校发展起着非常重要的作用,每所高校的每个专业都希望招收自己满意的学生。理想的录取应建立在学校和学生信息对称的基础之上。只有如此才能尽可能地让学生和学校双方都满意,而不致因学生和所学专业不合使高校浪费宝贵

的教育资源,让学生耽误四年大好时光错失更好的发展机会。要做到这一点,高校首先要有一定的招生自主权。但在传统录取方式之下,学校的招生自主权是受很大限制的。只要学生分数过了投档线,高校就不得不录取。也正因如此,高校招生办经常自嘲为“接生办”。同时,在这种录取模式下,高校对学生的情况也不甚了解,所以经常会出现某个专业按分录取来的学生并不适合本专业的学习。而综合评价录取能扩大高校的招生自主权,让高校根据自己的专业要求对学生进行考核。例如,上海师范大学2017年春季高考的面试环节主要对学生的仪表仪态、表达能力、普通话水平、分析能力、组织协调能力、创新应变能力、适应能力、审美情趣、艺术素养和精神风貌等方面进行考察。<sup>[20]</sup>学生这些素质的高低直接反映出他们是否适合学前教育这一专业。而上海工程技术大学交通运输(航空器械维修)专业则按培养目标和民用航空器维修人员从业要求,综合考察考生遵纪协作、逻辑思维能力、动手能力、英语听说和阅读能力。<sup>[21]</sup>通过这种录取的方式,也能让学校有目的地了解学生的学习潜力、兴趣特长、对某专业的知识准备情况等,并据此判断出哪些学生更加适合本专业的学习要求,在此基础上作出最佳选择。

### (三)有利于完善教育评价制度

教育评价是整个教育过程的重要环节。理论上说,除筛选功能外,教育评价还应具有导向功能、诊断功能、育人功能。高考是基础教育阶段最重要的一次教育评价,因其兼具高利害性和高风险性,高考以何种方式评价学生直接影响基础教育阶段对学生的评价方式。如前文所言,长期以来我国高校招生只将高考分数作为唯一标准,这直接导致基础教育只重视结果评价忽视过程评价,只注重量化评价忽视质性评价。在这种教育评价的逻辑下,学习成绩好的学生就被认为各个方面都优于成绩差的学生,所以整个基础教育阶段,学校、老师、家长、学生的重心都放在如何提高学习成绩之上。而这种单一的教育评价制度无法满足学生全面发展的教育需求。国家早在2001年颁发的《基础教育课程改革纲要(试行)》中就提出:“评价不仅要关注学生的学业成绩,而且要发现和发展学生多方面的才能,了解学生发

展中的需求、帮助学生认识自我,建立自信”。然而,这一科学的评价理论也如素质教育一样难以推行。其症结在于多年来的高考评价方式单一,而基础教育摆脱不了高考指挥棒的作用。高校综合评价录取将总结性评价和阶段性性评价、定量评价和定性评价相结合,不只关注学生的学业成绩,还重视学生的综合素质。实现高校综合评价录取需要基础教育全程作出配合,这必将推动基础教育评价制度的改革,使之更加多元完善,更有助于学生的全面发展。

### (四)有利于构建诚信社会

在讨论高校招生是否应采用综合评价录取的时候,经常会有人以综合评价录取容易为腐败滋生土壤为由持反对意见。实际上,真正导致腐败的不是综合评价录取,而是社会缺少对腐败行为的约束力量,也就是说,社会尚未形成一套完整的诚信体系、监管制度、赏罚机制。但我们是否就要因此反对高校综合评价录取?答案显然是否定的。不只是高校综合评价录取需要诚信,社会生活的方方面面都离不开诚信。如果对诚信体系尚未健全这一问题过于关注,是否其他同样需要诚信的社会活动也一并不能进行?所以,我们不能因为外在的制度环境没有准备好而放弃推进一项有价值的改革,社会诚信体系尚未健全不能成为阻碍高校招生实施综合评价录取的理由。换个角度来看,综合评价录取反而能够助益于构建诚信社会。首先,众人已意识到诚信问题的重要性,为保证综合评价录取的顺利推进,社会势必会加快构建诚信体系的进程。其次,诚信作为重要的道德品质本身就是综合评价录取关注的内容。高校招生采用综合评价录取,实际上也在教育、强化学生的诚信品质、并进而影响提升社会全体成员的诚信度,这也必将有助于诚信社会的构建。<sup>[22]</sup>

理论和实践都在表明,高校综合评价录取可以缓解应试沉痾、助益高校选才、完善教育评价制度、推动构建诚信社会。虽从目前实施情况来看,综合评价录取在公平性、科学性和真实性方面尚存弊端,但我们不能因噎废食,阻碍综合评价录取的推行。充分肯定综合评价录取的价值,正视其实操过程中出现的不足,积极采取改进和完善的措施,这才是我们对高校综合评价录取应持有的态度。

参考文献:

- [1]郑若玲,陈为峰.浅议高考改革新方案的综合素质评价[J].湖北招生考试,2009(04):29-32.
- [2][13]郑若玲,陈斌.高校招生综合评价录取改革的困境与出路[J].高等教育研究,2014(10):11-15.
- [3][8]郑若玲等.苦旅何以得纾解——高考改革困境与突破[M].南京:江苏教育出版社,2011(11):168、182.
- [4]复旦大学普通高中学生综合素质评价信息使用办法[EB/OL].[http://www.shmec.gov.cn/web/xwzx/jyzt\\_detail.php?article\\_id=89161](http://www.shmec.gov.cn/web/xwzx/jyzt_detail.php?article_id=89161).
- [5]华东师范大学普通高中学生综合素质评价信息使用办法[EB/OL].[http://www.shmec.gov.cn/web/xwzx/jyzt\\_detail.php?article\\_id=89157](http://www.shmec.gov.cn/web/xwzx/jyzt_detail.php?article_id=89157).
- [6]上海兴伟学院普通高中生综合素质信息使用办法[EB/OL].[http://www.shmec.gov.cn/web/xwzx/jyzt\\_detail.php?article\\_id=89701](http://www.shmec.gov.cn/web/xwzx/jyzt_detail.php?article_id=89701).
- [7]熊丙奇.自主招生与高考公平[J].探索与争鸣,2011(12):90-93.
- [9][14]周先进,张睦楚.高考改革:高中生综合素质评价的“可为”与“难为”[J].全球教育展望,2014(07):101-111.
- [10]王占伟.高考新政倒逼高中重“育人”[N].中国教育报,2016-01-27(002).
- [11]《上海市普通高中学生综合素质纪实报告》
- [12]郑海红,段作章.综合素质评价纳入高考的制约因素分析[J].教育理论与实践,2012(17):21-23.
- [15][16]华东政法大学2017年春季考试招生面试方案[EB/OL].<http://zsb.ecupl.edu.cn/s/111/t/104/6a/56/info27222.htm>.
- [17]上海市普通高中综合素质评价实施办法(试行)[EB/OL].<http://www.shmec.gov.cn/web/jyzt/xwfb/detail.php?id=80628>.
- [18][19]董少校.上海新高考:从“招分”转向“招人”[N].中国教育报,2016-09-13(003).
- [20]2017年上海师范大学春季招生面试实施方案[EB/OL].[http://ssdzsb.shnu.edu.cn/Default.aspx?tabid=17059&ctl=Details&mid=39578&ItemID=192418&SkinSrc=\[L\]Skins/ssdzsb/ssdzsb\\_detail\\_20160412](http://ssdzsb.shnu.edu.cn/Default.aspx?tabid=17059&ctl=Details&mid=39578&ItemID=192418&SkinSrc=[L]Skins/ssdzsb/ssdzsb_detail_20160412).
- [21]上海工程技术大学2017年春季招生章程[EB/OL].<http://zsb.sues.edu.cn/siteIndex.action?method=list&mt=cl&&ccid=1853000>.
- [22]罗祖兵.关于将高中综合素质评价纳入高考体系的思考[J].课程·教材·教法,2011(12):17-22.

(责任编辑:王伟宜)

(上接第16页)

参考文献:

- [1]边新灿.公平选才与科学选才——高考改革两难价值取向的矛盾和统一[J].中国高教研究,2015(09)
- [2]戴家干.从考试到评价:教育改革的时代任务[J].中国高等教育,2007(13).
- [3]王中男.从考试走向评价:一种应然走向[J].当代教育科学,2014(22).
- [4][美]弗里曼.战略管理:利益相关者管理的分析方法[M].上海:上海译文出版社,2006.
- [5]胡赤弟.高等教育中的利益相关者分析[J].教育研究,2005(03).
- [6]张耀萍.高考形式与内容改革研究[M].武汉:华中师范大学出版社,2008.
- [7]李峻.高考政策:从国家主义到利益相关者[J].“改革开放与中国高等教育”——2008年高等教育国际论坛论文汇编.
- [8]张应强、李峻.高等教育大众化中的高考制度改革——基于利益相关者理论的分析[J].大学教育科学,2010(01).
- [9]柳博.选择性:高考制度改革的机遇与挑战[J].教育研究,2016(06).

(责任编辑:王伟宜)

# 生源危机下民办高校招生困境与出路\*

康亚华

**摘要:**近年来,民办高校生源呈下降趋势,招生难已成常态化。民办高校招生困境的形成原因非常复杂,既有外在的客观原因,也有民办高校自身的主观原因。民办高校破解招生困境,应坚持需求导向,优化专业结构;加强青年教师培养,打造双师型队伍;聚焦业界,提升毕业生能力;改变生源定位,开展国际化办学;坚持阳光招生,打造品牌效应;加强招生队伍建设,建立奖惩机制;利用网络资源,拓展宣传渠道,提高招生效果。

**关键词:**生源危机;民办高校;招生困境

生源是民办高校赖以生存和发展的战略资源,对于生源特别是优质生源的吸引力,是民办高校社会认可的重要反映。近年来,民办高校生源呈下降趋势,一些学校难以完成招生计划,招生难已成常态化。生源的减少将直接影响民办高校的生存与发展,探究生源危机下民办高校招生问题,具有明显的现实意义。

## 一、民办高校的招生困境

根据教育部发展规划司官网的数据,截至2016年5月30日,全国共设普通高等学校2595所(含独立学院266所),其中民办高校734所(含独立学院),约占全国普通高校的1/3。毋庸置疑,民办高校已是中国高等教育的重要组成部分。但是,近年来民办高校的招生工作遇到诸多问题与困境。

困境之一是生源低谷来临。高考报名人数自2008年起持续下降,2014年开始止跌趋于平稳。中

国教育在线网站公布的《2016年高招调查报告》指出,根据适龄人口统计和在校生存量分析,未来高考报名人数出现V型强力反弹的可能性较低,预计将维持在一个较低的水平,出现一个L型状态。也就是说,生源低谷才刚刚开始。与此同时,高考录取规模却不断增加,高考录取率持续走高,全国平均录取率已达75%左右,部分省市甚至超过了90%,如2016年江苏省共有36.04万人报名参加高考,共录取各类新生32.68万人,录取率高达90.7%。<sup>①</sup>生源持续处于低位,使得高校之间的生源竞争日趋白热化,这给民办高校的招生带来了极大的挑战。对依赖学费运作的绝大多数民办高校而言,生存危机已成为摆在面前的严峻事实。

困境之二是招生不足现实严峻。高考报名人数持续走低,高校录取人数却连年增长,高考录取率持续走高,高校招生计划逼近高考报名人数,让一部分

**作者简介:**康亚华,女,内蒙古教旗人,三江学院教务处助理研究员,硕士研究生,主要从事民办高校研究(南京 210012)

**\*基金项目:**本文为江苏省教育厅2015年度高校哲学社会科学研究项目“我国民办本科高校建设应用技术大学之策略研究——基于德国应用科技大学人才培养视角”(项目编号:2015SJD242)、江苏省高等教育教学改革研究课题“应用型本科‘全方位、深层次’专业改革机制的研究与实践”(项目编号:2015JSJG055)和2016年度江苏省高校教学管理研究课题“应用型人才培养课程体系研究与实践”(项目编号:2016-45)阶段性成果。



高校陷入了招生难的境地,虽然录取分数一降再降,但大量的高职高专和一部分本科院校招生不足现象频频出现。在这些未完成招生计划的高校中,绝大多数是民办高校。以民办高校在陕西的招生结果为例,2014至2016年,个别本科院校和少量民办高职计划没有完成,尤其是2016年,民办高校在陕统招完成率是79.4%,其中本科相对较好,完成率为95.6%,高职院校较差,完成率仅为58%。<sup>[2]</sup>再如山东省,2015年,38所民办高校中,除了小部分学校生源充足外,大部分没有完成招生计划;<sup>[3]</sup>2016年山东烟台的个别独立学院和民办学校录取分数降低到171分,录取率仍不足40%,其中某职业学院计划招710人仅140人报考,即使报考人数被全部录取,录取率也不到20%。<sup>[4]</sup>这些招生窘困并非个案,民办高校招生不足的现实非常严峻。

困境之三是新生报到率不高。民办高校报到率低于公办高校是不争的事实,以民办本科高校为例,根据教育部教学评估中心的报告,民办本科高校平均招生报到率为90.5%,比公办本科院校低了6.1个百分点。<sup>[5]</sup>一些公办高校也会有新生“爽约”的现象,如2016年,南昌市知名本科高校一年也会有近百名“爽约”的新生。<sup>[6]</sup>但民办高校占了被新生“爽约”高校的绝大多数。对民办高校而言,每到开学之际,就会普遍为新生报到率而担忧,先看民办本科高校,2014年,安徽某民办高校投档线超过了三本批次线22分,但是报到率只有70%。<sup>[7]</sup>民办本科高校尚且如此,高职院校的情况更不容乐观。广东某新生报到率超过80%的高职院校,已在省内同类民办职业院校中排名靠前。<sup>[8]</sup>由于民办高校的办学历史、办学水平、社会知名度等各种原因,部分被民办高校录取的新生最终还是选择了放弃入学资格或复读。新生的“爽约”行为,打乱了民办高校的招生计划,对民办高校的办学可谓是一种“重创”。

困境之四是生源层次偏低。家长和考生在报考志愿的时候,会优先选择公办高校,退而求其次才不得不选择民办高校。甚至一些办学历史悠久、口碑较好的公办专科学校,都会对民办本科高校造成威胁。一些民办高校为了完成招生计划,不得不一再降低录取分数。与推荐制下新生良莠不齐、文化程

度较低的情况不同,高考让所有应试者接受相同的挑战,将个人的才学和能力放在首位,高考成绩与考生实际水平是呈正相关的,高分者虽不一定个个高能,但低分者很少高能,高考分数具有较强的信度和效度,对保障生源质量起到了重要作用。<sup>[9]</sup>高考作为一种选拔性的考试,虽然不一定能完全体现考生的综合素质,但一方面能够测验出学生的文化知识水平,另一方面也在一定程度上检测其刻苦学习的毅力。高考分数低的考生,其文化知识基础及主动学习能力相对较低。生源质量决定着高校的发展定位,在高校招生录取中处于弱势的民办高校,由于大量高考分数较低、学习自制力相对较差的学生进入学校,给民办高校的人才培养质量及教学管理带来了严峻挑战。

## 二、民办高校招生困境的影响因素

民办高校招生困境的形成原因非常复杂,既有外在的客观原因,也有民办高校自身的主观原因。

### (一)外部因素

民办高校招生困境形成的外部因素包括社会观念影响、学龄人口下降、学费高、国外高校抢夺生源,以及高校招生录取方式改革带来的冲击等。

其一,社会观念降低了民办高校的吸引力。当高等教育迈进大众化时代后,供求关系就发生了逆转,从卖方市场转为买方市场,家长与考生有了更多、更大的选择权。加上社会对民办高校的歧视,如有的单位招聘公告甚至直接注明应聘者“应同时具有本科学历(不含专升本)”,“毕业学校为国家公办全日制普通高校(不含独立二级学院)”,致使民办高校在招生时难以与公办高校抗衡。此外,由于民办高校办学历史较短,一些民办高校制度建设不完善,社会大众对民办高校的教学质量存在疑虑,加之大学毕业生就业难的现实,考生和家长在选择高考志愿的时候,难免会对民办高校产生抵触情绪。

其二,学龄人口下降,生源基数低。根据中国人口出生的相关统计数据,1990年,我国的出生人口达到峰值,超过2500万人,此后,新生儿数量呈下降趋势一直持续到2000年,从2001年至2014年,新生儿数量进入一个平稳期,长期徘徊在每年1600万左右。<sup>[10]</sup>相应地,高等教育学龄人口总体下行,未来很长一

段时间,高考报名人数基本探底,并将维持在一个较低水平,使得民办高校的生源基数较低。

其三,民办高校学费较高,让考生“望而却步”。民办高校难以得到政府补贴,学生培养等费用几乎全部来自学生的学费,使得民办高校收费较高,生均学费每年达万元左右。先看本科专业的学费,以内蒙古自治区为例,根据教育部阳光高考网站公布的高校招生简章,内蒙古大学文史类、理工类本科专业学费为每生每年3500元,汉授(汉语授课)艺术为7200元;蒙授(蒙语授课)文科、理科仅2800元,蒙授艺术5760元。而内蒙古大学创业学院(民办)的文科、理科、艺术类本科专业学费为每生每年分别为12000、15000、18000元。再看发达地区如上海市,复旦大学大部分本科专业学费为每生每年5000-6500元,而上海杉达学院(民办)一般本科专业为23000元,艺术类专业是26000元。

专科类专业的学费,民办高校亦高于公办高职院校校,如陕西工业职业技术学院(公办)各专业学费每生每年5500元,而西安海棠职业学院(民办)学费是每生每年8000-9000元,西安欧亚学院(民办)的专科专业文法财经类、理工外语类、艺术类的学费分别为每生每年12000、13000、15000元。宁波职业技术学院(公办)各专业学费为每生每年的6000-6600元,而浙江汽车职业技术学院(民办)的学费为每生每年10000-10500元,浙江树人学院(民办)专科专业的学费甚至高达每生每年16000元。

通过民办高校与公办高校学费的对比不难发现,民办高校虽然专科专业的学费比其本科专业的学费低,但比公办高校专科专业的学费高得多,甚至连经济欠发达地区的内蒙古自治区等地民办高校的学费均属高额。笔者在教育部阳光高考网站查阅各高校招生简章时发现,有的民办高校甚至在招生简章上“温馨”提醒“家庭经济特别困难的考生,请慎重填报”。相比之下,公办高校学生学费低得多,基本上每生每年6000元左右。尽管公办高校学费远低于民办高校的,但由于政府下拨大量生均补贴,所以公办高校的学生培养费反而远高于民办高校。在就业率是“老大难”问题的现实境况下,家长和考生不得不计算上大学的成本问题,上民办高校得花费巨额

学费,毕业后却难以就业,必然让家长 and 考生“望而却步”。

其四,国外高校抢夺生源市场,让民办高校生源危机“雪上加霜”。居高的高考录取率,反映出高校间残酷的生源竞争。随着高等教育国际化进程的加快,境外优质高等教育资源大量涌入中国教育市场,与国内高校展开激烈的生源竞争。我国与越来越多的国家签订了关于相互承认高等教育学历和学位的协议,其中不乏一些国际知名高校,这为高考生提供了更为丰富的可供选择的优质教育资源。与此同时,越来越多的国家开始承认中国高考成绩,截至2015年5月,我国的高考成绩已获澳大利亚、美国、韩国、香港、新西兰、德国、意大利等近20个国家和地区的高校认可。<sup>[11]</sup>高考成绩“走出国门”,既反映了我国基础教育质量逐步获得国外的广泛认可,也是国外大学吸引中国学生申请的重要手段之一,我国高等教育的生源流失问题日趋严重。因此,民办高校除了要跟国内公办高校抢生源,还面临着国外教育资源的激烈竞争。面对国内市场与国际市场竞争的“双向挤压”,民办高校的生源危机将“雪上加霜”,生存危机更加凸显。

其五是高校招生录取方式改革带来的冲击。近年来,越来越多的省、市、自治区开展高校招生改革,实施“专业+学校”录取方式、合并录取批次等改革,采取了监督管理机制、完善投档模式、建立统一咨询平台、健全省级层面多部门联动机制等举措,以降低考生录取风险,给民办高校的招生提出了新要求。尤其是“专业+学校”录取方式改革,一改以往院校优先的原则,实行专业优先的原则。在专业优先的录取模式下,一所学校的核心竞争力主要体现在学科和专业上,那些贴近市场需求的、优质特色的专业受到家长和考生的欢迎,如天津中德应用技术大学的首批本科招生,原本是第二批次录取,却引来多名第一批次线上学生,其“应用型”就业优势是吸引学生的重要因素。<sup>[12]</sup>反之,那些特色不鲜明、与社会经济发展需求相脱节的专业,则会被家长和考生冷落。专业优先的录取方式,给民办高校招生工作带来了新的冲击。

## (二) 内部因素

民办高校招生困境形成的内部原因主要包括专业建设缺乏特色、办学条件差、教师力量薄弱,以及招生宣传工作不到位等。

其一是专业建设特色不明显。专业设置重复率高、特色不突出,是影响民办高校招生的重要因素。如2014年教育部官方“微言教育”推送的2012-2013年就业率较低的本科专业名单中,市场营销、英语等很多专业位列其中,其中不少专业在民办高校中广泛设置。例如市场营销专业,江苏省共有民办高校26所(4所本科院校、22所高职院校)、独立学院25所,设置了该专业的有19所民办高校(2所民办本科高校、17所民办高职院校)、18个独立学院。再如英语专业,尽管该专业是浙江省就业率较低的本科专业,但该省的14所民办高校中有12所(3所为民办本科高校、9所为民办高职院校)开设了英语专业,21所独立学院则全部开设了该专业。可见,虽然生源危机已经影响到民办高校的招生,但民办高校还普遍存在千校一面的现状,从专业设置上看,民办高校与公办高校之间区别也不大,专业特色不明显。

其二是办学条件相对较差。由于民办高校教育经费来源渠道少,办学条件比较艰苦,社会满意度相对较低。以民办本科高校为例,从硬件投入来看,2014年民办高校的生均科研仪器设备值仅为5536.2元,比公办院校少2266.0元,民办高校生均科研仪器设备值达到合格要求的院校比例也比公办院校低10.0个百分点;从社会满意度来看,民办高校的用人单位满意度为87.7%,比公办院校低5.5个百分点。<sup>[13]</sup>民办本科高校如是,民办专科院校的情况更加不容乐观。因此,部分民办高校在人才培养质量和社会服务水平上与社会预期之间还有较大差距,社会认可度不高,办学质量受到质疑,这给民办高校招生带来了严重不良影响。

其三是师资力量薄弱。师资队伍直接影响到学校的办学水平与人才培养质量,毫不夸张地说,师资队伍质量是高校生存和发展的关键。民办高校虽然经过多年的发展,专任教师队伍不断壮大,但与公办高校相比还有很大的差距,且具有实践背景的应用型师资缺乏,严重影响应用型人才的培养。以民办

本科高校专任教师队伍结构为例,2014年民办高校具有博士学位或硕士学位的专任教师比例仅为60.7%,比公办院校低了9.4个百分点,该指标达到合格要求的民办高校比例比公办院校低了20.5个百分点。<sup>[14]</sup>

由于民办高校教师工资待遇低于公办高校,企业编制的身份使得民办高校教师等同于企业员工,与公办高校按事业单位编制缴纳社会保险和养老保险相比,社会保障水平低;加之一些管理部门的政策歧视和标准歧视,使得民办高校教师在科研项目申报、进修培训等方面获得的机会均比公办高校教师少,个人发展空间有限。因此,民办高校难以吸引高水平的学科专业带头人及骨干教师来校任教,师资流失现象比较严重,教师队伍整体素质不高且不稳定。民办高校师资力量薄弱严重阻碍了民办高校向高质量、高水平目标发展的步伐,双师型教师比例较低,也直接影响到专业建设水平及人才培养质量,从而给招生工作也带来冲击。

其四是招生宣传工作不完善。对我国大部分民办高校而言,学生数量直接影响甚至决定着学校的收入,进而决定着学校的生存。由于生源基数持续低下,绝大多数民办高校实际上更关心的是招生数量而非质量。面对严峻的招生形势,部分民办高校为了抢夺生源,招生过程乱象丛生。如:有些民办高校为了吸引生源,招生简章和广告存在弄虚作假行为,学生进校后发现实际情况与招生宣传相距甚远,心理落差较大,有的甚至退学,导致民办高校形象声誉受损,给学校的招生带来了不利影响;有的学校则违规让培训机构代为招生,招来一个学生,就给一两千元奖励。<sup>[15]</sup>夸大其词、歪曲事实、违规招生等现象,导致民办高校招生环境恶化,对其长远发展产生了不利影响。

此外,一些民办高校招生宣传手段相对传统,主要依靠宣传资料以及新闻媒体进行宣传,或者在各地设立咨询点、外派大量招生工作人员到各地中学进行宣传,招生成本比较高。众所周知,互联网等现代技术深刻地改变着我们的思维、生产、生活和学习方式,信息传播方式和途径不断拓展,民办高校这种传统的招生宣传手段难以适应市场需求,自然也难

以达到预期的宣传效果。

### 三、民办高校招生出路

民办高校破解招生困境,一方面要加强学校建设,“苦练内功”,提升学校办学水平,重塑形象;另一方面要扩大生源市场,改变招生策略,加强招生宣传力度。

#### (一)坚持需求导向,优化专业结构

学校自身的内涵建设是招生工作取得成功的根本保障,而专业建设是学校定位、质量、特色的核心,专业建设水平直接关系到学校教学质量和办学效益以及核心竞争力的高下,也关系民办高校的招生工作的成败。尤其是在当下高校招生中专业优先的录取模式下,学校的核心竞争力集中体现在优质特色专业,高校招生录取方式改革倒逼民办高校苦练内功,优化结构,强化特色,走以质量提升为核心的内涵式发展道路,将专业建设思路真正转到服务地方经济社会发展上来。

教育部2017年1月发布的《关于“十三五”时期高等学校设置工作的意见》(教发〔2017〕3号)提出要引导高等学校逐步削减就业率较低、社会需求不足的学科专业招生计划,凸显专业设置的“需求导向”。作为应用型高校,民办高校更应坚持“需求导向”,建立、完善专业预警和退出机制,切实推进传统专业的改造升级和转型发展,果断地减少、停办那些社会需求不足、毕业生就业率低的专业。

随着我国由“制造业大国”向“制造业强国”的迈进,实现经济转型升级,急需大量高层次应用型、复合型人才作为人力支撑,这与以培养应用技术技能型人才为己任的民办高校高度契合。民办高校应抢抓机遇,将专业建设与经济发展需求、专业链与产业链对接起来,大力发展应用型专业,提升专业的人才培养规格与社会需求的契合度,着力培养特色专业群,推动学校专业建设向应用型转变,形成专业优势和专业特色,与公办学校和同类高校错位竞争,提高学校服务经济社会发展的能力。

#### (二)加强青年教师培养,打造双师型队伍

对民办高校而言,毕业生的质量就是检验学校办学水平的标准,而教师队伍建设水平直接影响人才培养质量的高低,因此,民办高校应高度重视教师

队伍建设,打造双师型教学队伍。与公办高校相比,民办高校“在经费来源和运用上更为灵活”,“人事制度上的用人权和分配权也比公办高校自主和高效”,<sup>[16]</sup>民办高校应利用这种机制优势加强队伍建设。

首先,民办高校应加强对青年教师的培养,尤其是对其实践能力的培养,通过考核、职称评聘、薪酬激励以及校企交流等一系列制度改革,激发教师提高实践能力的主动性、积极性,有计划地选送教师进入企业中开展接受培训、挂职工作和实践锻炼,提高青年教师工程实践能力;对教学认真、责任心强、教学经验丰富、教学效果良好的教师,给予政策倾斜,重点培养和留用,加强教师队伍等的稳定性。

其次,民办高校应充分发挥机制优势,尤其是自主灵活的人事制度,建设一支高水平的兼职教师队伍。一方面,建立健全行业企业人员来校任教机制,吸收行业企业专业技术人员来校任教。聘请企业优秀专业技术人才、管理人才和高技能人才作为专业建设带头人、担任专兼职教师,建设一支稳定的、工程实践能力强的兼职教师队伍,满足实践教学要求。另一方面,吸收高水平院校退休教师中有丰富教学经验、责任心强的专业教师来校授课,尤其是知名专家、学者、骨干教师来校任教。

#### (三)聚焦业界,提升毕业生能力

质量决定兴衰。民办高校没有国家和政府强大的后台支撑,必须凭借自身实力,即毕业生质量来打造品牌、增强人才市场的竞争力,因此,民办高校必须紧扣人才培养质量的“核心”——毕业生能力这一主线,将学生能力培养作为立校之本、强校之基。对毕业生能力的评价与检验,业界最有说服力,民办高校应面向业界,将人才培养视角聚焦于业界需求,大力推进产教融合、校企合作,着力提升实践创新能力,培育就业竞争力。另一方面,积极探索多样化的人才培养模式,探索合作育人的长效机制。加强与行业企业的联系,与行业企业联合开展人才培养方案的制订、联合开发课程、联合构建实践教学体系,高度重视毕业生实践创新能力。

中小微企业是就业市场的主体,也是民办高校毕业生的主要去处。为此,民办高校应该充分关注和吸引中小微企业参与校企合作和人才培养,进一

步挖掘各种类型的产学研合作资源,拓宽、丰富校企合作育人的途径和形式,丰富合作内容,建立更加广泛、深入、稳定的合作育人制度,采取有效措施吸引企业深度参与专业建设、课程教学、实习实践等人才培养环节,增强人才培养对产业发展的适应性,提高学生实践创新能力与就业能力。

#### (四)改变生源定位,开展国际化办学

随着高等教育国际化趋势日益增强,我国与越来越多的国家和地区签署了学历学位互认协议,开展人才培养标准对接、师生互换、合作办学等,特别是“一带一路”重大战略的启动,为高等教育发展提供了新的机遇。民办高校应主动适应高等教育国际化,改变生源定位,以更加开放的姿态培养人才,以更加广阔的视野开辟教育合作的新领域。

随着“一带一路”建设的推进,我国同沿线国家的教育合作交流将会日趋深入,而沿线部分国家由于历史与自身情况的制约,文化教育水平相对较低,民办高校应根据所在地区开放态势,结合自身的专业建设与教学实际,积极参与、融入“一带一路”教育行动中,积极推进开放办学,吸纳沿线国家的学生来校学习,既能够拓展教育市场,又可以提升自身的社会影响力。积极研究沿线国家和地区的社会经济发展状况,了解这些国家和地区的人才需求情况,设置相关专业,开展联合培养、订单式培养;紧密围绕当地“一带一路”建设项目,加强与沿线国家和地区的交流,选取一些国家,寻找“一带一路”战略建设的契合点,有计划地开展合作办学。

#### (五)坚持阳光招生,打造品牌效应

在生源持续低位的形势下,招生宣传工作就更为重要。民办本科高校更应坚持阳光招生,恪守诚信,拒绝虚假招生,注重树立良好的社会形象,营造良好的招生环境。

民办高校在进行招生宣传时应强化品牌宣传、特色宣传,着力突出自身的特色优势、就业优势,提升学校竞争力。如:加强对专业特色的宣传,着重介绍省级及以上品牌专业建设,以及紧密结合区域经济发展人才需求的专业设置;加强人才培养模式的宣传,着重介绍学校产教融合、校企合作、校校合作等创新人才培养模式改革;突出对以生为本的人才

培养方案的宣传,介绍学校个性化人才培养方案;加强教育教学模式的宣传,着重介绍学校项目教学、案例教学等教学模式改革;注重对就业工作前景的宣传,突出学校对学生就业能力的培育等内容。

#### (六)加强招生队伍建设,扩展招生宣传渠道

招生工作是高校中一项高度专业化的重要工作。一方面,民办高校应加强招生队伍建设,建立健全奖惩机制。招生队伍的业务能力与工作态度直接影响到招生效率,民办高校应高度重视招生队伍建设,加强招生队伍的业务培训,提高招生人员的业务素质与工作纪律,打造高水平的招生团队。为激励招生工作人员的积极性,民办高校应建立健全招生工作奖惩制度,如设立专项招生奖励基金,对招生人员进行适当的奖励,鼓励招生人员积极投入招生工作中;同时严肃处理招生中违规行为,规范招生行为,增强招生责任意识 and 法律意识。

另一方面,民办高校应充分利用网络资源,拓展宣传渠道。当今社会已进入瞬息万变的“互联网+”时代,民办高校应充分利用网络资源进行宣传,拓展招生渠道,提升宣传效果。例如,利用政府和教育行政部门的网站如阳光高考网、各地考试院网站以及电视等媒体平台等,介绍学校发展及招生宣传资料。这些公共资源具有权威性,可信度高,既可以对考生和家长产生说服力,又能够增强社会影响力。此外,还可以充分利用新兴的传播手段和途径,除了较早的qq、微博、手机报等,还应广泛运用微信、贴吧以及各种社交平台,开通高考网络咨询平台,及时回复考生的咨询,提升宣传效果。新兴的传播手段成本较低、信息量较大、覆盖面较广,宣传效果更好。例如,随着智能手机的出现及广泛使用,人们能够随时随地上网,微信作为一款手机软件与个人信息紧密相关,故微信公众平台相比于其他网络平台在传播方面具有明显的优势。民办高校需高度重视利用微信平台进行招生宣传工作,及时推送、更新招生宣传信息,提高招生效益。

随着我国高等教育从大众化向普及化阶段的转变、教育国际化进程的加快,高校生源竞争将愈演愈烈。招生成败直接影响到民办高校的生死存亡,破解招生问题至关重要,民办高校应积极采取有效措

施,主动化解生源危机,提高生源质量,为学校办学质量提升打下坚实的基础。

#### 参考文献:

[1]江苏省教育考试院.省教育考试院2016年工作总结和2017年工作思路[EB/OL].(2017-3-2).<http://www.jseea.cn/info/public/index.html>.

[2]耿艳.民办高校负责人呼吁增加外省生源计划[EB/OL].(2016-10-31)[2017-3-2].<http://news.163.com/16/1031/01/C4M01N6C00014Q4P.html>.

[3]张依盟,李子路.即使录取分数连创新低,招生仍旧“吃不饱”,民办高校如何“过冬”[N].大众日报,2016-11-21(02).

[4]李楠楠.一民办高校首次招生惨淡收场[EB/OL].(2016-8-17)[2017-3-2].<http://news.163.com/16/0817/13/BUM4VS3100014SEH.html>.

[5]教育部高等教育教学评估中心.2014年度全国新建本科院校教学质量监测报告[M].北京:教育科学出版社,2016.3:89.

[6]廖济堂.江西高校频遭新生爽约,部分高职专科院校报到率仅70%[EB/OL].(2016-9-9)[2017-3-2].[http://jx.ifeng.com/a/20160909/4958827\\_0.shtml](http://jx.ifeng.com/a/20160909/4958827_0.shtml).

[7]张晓嵘.安徽高招三本院校投档线走高,但学校担心新生报到率[EB/OL].(2015-8-6)[2017-3-2].<http://www.ah-wang.cn/anhui/20150806/1436954.shtml>.

[8]韩成良.万名“小鲜肉”来东莞报到!民办职业院校新生报到率超8成[EB/OL].(2016-9-13)[2017-3-2].[http://news.sun0769.com/dg/headnews/201609/t20160913\\_6883303.shtml](http://news.sun0769.com/dg/headnews/201609/t20160913_6883303.shtml).

[9]郑若玲.高考的社会功能[J].现代大学教育,2007,(03):31-34.

[10]世界人口网.1929年-2014年中国历年出生人口数量[EB/OL].(2015-2-26)[2017-3-2].<http://www.renkou.org.cn/countries/zhongguo/2015/2680.html>.

[11]央视新闻.国外高校在华招生:高考成绩获20多个国家地区认可[EB/OL].(2015-7-19)[2017-3-2].<http://m.news.cntv.cn/2015/07/19/ARTI1437268971458104.shtml>.

[12]高靓.天津中德应用技术大学迎来首批本科生,第二批录取却引来多名第一批线上学生[N].中国教育报,2016-9-9(03).

[13][14]教育部高等教育教学评估中心.2014年度全国新建本科院校教学质量监测报告[M].北京:教育科学出版社,2016.3:89.

[15]谈洁.85所高职院校提前招生,多所学校招生形势严峻[EB/OL].(2017-1-25)[2017-3-6].<http://www.njdaily.cn/2017/0125/1564755.shtml>.

[16]潘懋元,罗先锋.民办高校机制优势研究[J].浙江树人大学学报,2014(09):9-14.

(责任编辑:王伟宜)

## 朝鲜后期课试与科举

[韩]崔光晚

**摘要:**17世纪,课试在朝鲜后期科举制度中占据了特别的位置。在科举中举者中,课试出身者占有相当比重,而且也出现了其入职重要官职的显著倾向。朝鲜后期课试按照原本的施行宗旨维持了奖励儒生学业的教育职能,强化了与科举制度的关联性,同时也强化了选拔优秀人才的选拔职能。为理解朝鲜后期课试影响力增大的原因,需比较研究朝鲜和明、清考试制度。

**关键词:**朝鲜后期;课试;科举

### 一、序论

朝鲜后期施行科举的方式与朝鲜前期相比,在多个方面上有很大的不同。随着17世纪应试规模的扩大,逐渐出现了此前未曾出现的问题,如应试者的收容及考试管理问题。而且,虽然朝鲜前期是以每三年施行的式年试为主,但在朝鲜后期频繁施行了各种考试,如增广试、别试、庭试、谒圣试、春塘台试等,并且其考试方式比重反而增加了。简而言之,随着参加科举应试者的增多,科举的种类也变多了。

不过,朝鲜后期的变化不限于此。查看《续大典》诸科条可发现,除了前文提及的各种考试方式以外,其还记载了关于殿讲、节日制、黄柑制、诵读、升补、四学合制、公都会等一系列的相关规定。这些考试统称为课试<sup>①</sup>,该课试中的优秀生将在科举中得到一定的特惠。但经17-18世纪,随着此课试出身者增加,导致出现一般课试应试者应试机会消失的问题。

课试原本是奖励儒生学业的一种奖励考试,在朝鲜前期与科举制度并无紧密关联。仅《经国大典》中就有记载课试为成均馆儒生为对象的春秋课试和四学儒生及各都校生为对象的都会,并且不在《诸

科》条中而是在《奖劝》条里。即课试的种类、选拔人员的比重并不大,并与科举制度有一定差距。但经17世纪,课试在朝鲜后期科举制度中占据了特别的位置。在科举中举者中,课试出身者占有相当比重,而且也出现了其入职重要官职的显著倾向。此研究将关注课试这一特点,考察课试带给科举制度研究的启示及影响。为此,本文将先考察课试的基本性质及功能,并以此为基础探究课试对科举制度研究的启示。

### 二、朝鲜前期的课试

#### (一)课试的起源

朝鲜时代从太宗时代权近的《劝学事目》开始有涉及课试的案例<sup>②</sup>,但可从世宗代开始确认具体内容。在世宗11年(1429),由黄喜和孟思诚建议施行春秋课试法和都会<sup>③</sup>;世宗12年(1430),中部教授官郑宗本提议春秋课试优秀者直接参加文科会试,都会优秀者直接参加小科会试。

值得注意的是,在他们的建议中有可视为课试起源的内容。即提及春秋课试重新施行直赴考艺法,都会根据九斋的都会课试法(又称:夏课)<sup>④</sup>。直赴考

作者简介:崔光晚,韩国忠南大学学校教育学科教授。

艺法是高丽仁宗代为了振兴国子监教育,评价儒生学业并根据成绩在科举中给予特惠的考试;都会课试法是由高丽时代代表四学的九斋施行的考试。据此可知,朝鲜时代课试直接继承高丽时代已施行的制度。

## (二)课试的性质

世宗代提出的建议经部分修改后正式推出了政策。在《经国大典》中记载有与此相关条款,确保了朝鲜前期考试制度的法律基础。其内容如下:

A.春秋课试:成均馆儒生,每岁春秋(三月三日、九月九日,有故则次日),议政府六曹诸馆堂上官命题制述,科次置簿,优等者三人直赴文科覆试。(《经国大典》卷3,礼典,诸科,奖劝)<sup>[5]</sup>

B.四学都会:择四学儒生各二十人,每六月聚南学,三品以下文臣三员,或讲论或制述,优等者十人直赴生员或进士覆试。(《经国大典》卷3,礼典,诸科,奖劝)<sup>[6]</sup>

C.各道都会:诸道观察使择道内校生,每六月设都会所,差文官三员(教授或闲散),或讲论或制述,优等者(庆尚道、全罗道、忠清道各五人,其余道各三人)启闻,直赴生员或进士覆试。(《经国大典》卷3,礼典,诸科,奖劝)<sup>[7]</sup>

朝鲜前期的课试具有以下几项特点:

第一,课试是为了诱发儒生学业动机的奖励政策。施行课试的主要目的是为了使儒生自发聚集在学校切磋研究<sup>[8]</sup>。

第二,课试是以学校级别儒生为对象的学校考试<sup>[9]</sup>。各课试分学校级别施行,其对象也是相应学校的儒生。这继承了可视为课试起源的高丽时代的直复考艺法或都会课试法。

第三,课试是联结学校制度和科举制度的桥梁。课试本身是分学校级别施行的学校考试。据此可知课试不仅在重要性上与科举不同,而且其制度关联性也不强。针对优秀者,并不是给予奖状或奖品,而是赋予可直接参加科举复试的资格。由此课试成为了将学校制度联结到科举的桥梁。在儒生的立场上,课试可视为各科举初试阶段的考试。由于在朝鲜前期课试选拔人员并不多,因此该趋势并不明显;但随着朝鲜后期课试种类的变多、选拔人员增加,此特点

逐渐明显。

下面用图表示前述的朝鲜前期课试在学校制度和科举制度中占据的地位。

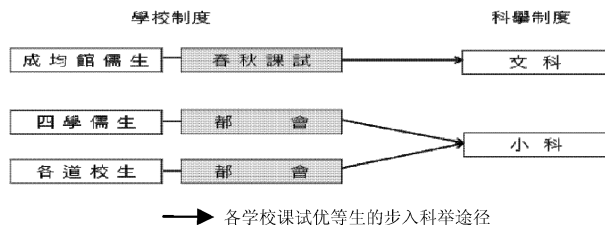


图1 朝鲜前期学校制度、科举制度中课试的地位

## 三、朝鲜后期的课试

### (一)朝鲜后期课试的种类

1.成均馆课试。进入朝鲜后期,课试的运行方式发生了相当大的变化。先来看成均馆课试。成均馆课试是由春秋时施行的春秋课试变为一年施行四次的节日制,再加上每年冬季在济州岛进贡橘子时施行的黄柑制。这些课试是制述考试,统称为节制。随着这些变化,为提升儒生的经学能力而设立的殿讲也被加入到课试当中。虽然在朝鲜前期施行了殿讲,但未赋予课试的特惠,后来不知何时起加入到了课试中。朝鲜后期成均馆课试以通过节制培养制述能力、通过殿讲奖励经学学习的方式固定了下来。

但显宗4年(1663)又开设了称为通读的新型课试。通读是由当时任大司成的闵鼎重提议施行。应试对象是成均馆上下斋生和在家儒生,施行方式为每月施行考讲和制述,优秀者被给予直接参加文科复试的特惠<sup>[10]</sup>。在此之后,通读经废止和重设,逐渐演变为对京乡儒生开放的考试<sup>[11]</sup>。编撰《续大典》时,简要概括成均馆课试规定为如下<sup>[12]</sup>:

2.四学课试。在此时期,四学课试也发生了很大的变化。在朝鲜前期,仅有都会被明示为课试,但实际上如升补、轮次、轮讲之类的考试也拥有与课试相同的地位。由于此类考试的性质相似,存在相互重复的问题。例如,都会<sup>[13]</sup>分为考讲和制述考试,并分别选拔优秀者,而另一类型考试的升补和轮次是制述考试,轮讲是考讲考试。因此在孝宗10年(1659)由宋浚吉提议改编为升补和四学合制的两种方式。

升补始于朝鲜前期成均馆下斋生补选考试,不



表1 《续大典》中成均馆课试规定

课试 要所	殿 讲	节 制		通 读
		节日制	黄柑制	
试官	与式年文科殿试相同	-政府六曹诸馆堂上官 -特命试士是大提学*	人提学*	大司成
应试 对象	官学到记儒生**	圆点儒生 方外儒生	官学儒生***	京乡儒生
时期 及节次	从2月开始到隔月16日	每年4回 (1.7, 3.3, 7.7, 9.9)	年末	制述、讲 书各11回
特惠	-文科直接参加复试 -亲临是文科直接参加 殿试 -给分	-3日制、9日制直接参 加殿试 -人日制、七夕制直接 参加复试 -给分	-文科直接参 加殿试 -文科直接参 加复试 -给分	文科直接 参加复试
选拔 人员	察旨施行	察旨施行	察旨施行	考讲5人 制述5人 共10人

\*大提学由知馆事兼任

\*\*到记儒生是到记(食堂名单)中有记载姓名的儒生

\*\*\*官学儒生是成均馆所管的成均馆和四学的儒生

知何时起演变成了以优秀四学生为对象的制述考试。也许是因为这些原因,在改编四学课试时,升补考试的地位相对高了一些。该考试以四学儒生为对象,每月进行制述考试,在年末选拔其累计成绩优秀者十名,并直接参加小科复试。

四学合制是统合都会、轮次、轮讲的课试,运行方式为每年分学堂举行四次预备考试,在年末由大司成主管选拔最终优秀者。宋浚吉重视考讲考试,在提议四学合制时,建议在最终选拔人员24人中考讲16人、制述8人。但考虑到在显宗代制述比考讲更受欢迎的情况,改定为考讲8人、制述16人。《续大典》中记载四学课试的规定用图表示如下:

表2 《续大典》四学课试规定

课试 要所	升 补	四学合制
试官	大司成	大司成 四学教授
应试对象	四学儒生	四学儒生
时期及节次	10回*	1阶段4季 2阶段年末
特惠	直接参加小科复试	直接参加小科复试
选拔人员	制述10人	制述16人, 考讲8人共24人

\*从正祖代开始改为12回

3.各道课试。公都会是由各道观察使主管施行的地方课试。在仁祖17年(1639)根据《小学》奖励政策,制定“小学取讲事目”为契机,强化了之前都会的

课试,即为公都会。根据该规定,各都的观察使需在每年六月设立3-4个都会所,进行制述和《小学》考讲考试,并选拔预备优秀者。然后在年末,将这些优秀者聚集在监营,选拔最终优秀者。各都有人员选拔规定:京畿、黄海、江原道制述、考讲各3人;忠清、全罗、庆尚道制述、考讲各5人;平安道制述、考讲各4人;咸镜道制述3人、考讲2人;开城府、江华府制述、考讲各2人,共计69人。该人员规模比朝鲜前期的都会增加了两倍多。各都公都会的规定如下图:

表3 《续大典》中公都会的规定

课试 要所	公都会
试官	都事、留守
应试对象	各道儒生
时期及节次	每年6月
特惠	直接参加小科复试
选拔人员	京畿、黄海、江原道制述、考讲各3人;忠清、全罗、庆尚道制述、考讲各5人;平安道制述、考讲各4人;咸镜道制述3人、考讲2人;开城府、江华府制述、考讲各2人,共计69人

## (二)朝鲜后期课试的职能

1.课试制度的重要地位。在前文中,以对应学校级别的方式介绍了朝鲜后期的课试,但这只是为了方便与朝鲜前期进行比较。事实上,朝鲜后期课试已经变得与学校级别关联甚少。之所以说,朝鲜前期课试以学校考试的方式包含在学校制度中,是因为各课试的应试对象限制在相应学校的儒生中。与此相比,朝鲜后期的课试与学校制度间的关联并不那么简单。这意味着各课试区分于学校制度,成为了独立的制度。为了解此问题,我们需关注各课试的应试对象。

先看成均馆课试。表1中,殿讲的应试对象是官学到记儒生、节日制的应试对象是圆点儒生和方外儒生、黄柑制的应试对象是官学儒生、通读的应试对象是京乡儒生,各不相同。作为殿讲应试对象的官学到记儒生是指居斋在成均馆和四学,考试时,在食堂名册即到记中有记载姓名的儒生。这是由于殿讲是以奖励现居斋儒生的学业为目的而设立的。

但由于殿讲的应试对象不仅包括成均馆上斋生,还包括下斋生和四学居斋生,为此很难将殿讲视为成均馆课试。更重要的是,在应试过程中或选拔

优秀者的过程中,下斋生与四学居斋生并无差分。即,幼学为优秀者,生员、进士为第二的情况比比皆是。由此,与其将殿讲视为成均馆课试,不如视为官学课试更为合适。

再来看作为黄柑制应试对象的官学儒生。按照表一的顺序,理应先讨论节日制,但为了方便叙述,在此先讨论黄柑制。官学儒生,如字面所意是指成均馆和四学管辖的所有儒生。即,即便现不居斋,只要是已登记姓名的官学儒生,就都有应试资格。虽然官学管辖的儒生的范围、使用的管理方式都不明确,但可推测,在限定官学儒生范围时,使用孝宗代改组的《青衿录》名册的可能性很大。孝宗即位初期,为了重组中央和地方的教育,而施行的政策是:在《青衿录》中收录相应地区儒生的姓名,仅这些儒生参加各种考试。当时在《青衿录》中,收录姓名的汉城地区的儒生近1000人。由此可知,官学儒生应试黄柑制意味着在决定应试资格时,是以《青衿录》收录的姓名为准的。

考虑到这一点,即可理解节日制的应试对象为圆点儒生和方外儒生的理由。圆点儒生是指满足基准圆点50分的儒生。在英祖18年(1742)编撰《续大典》时,根据“太学儒生圆点节目”的制定而增加了该规定。该节目的基本宗旨为促进成均馆儒生的居斋。在当时,节日制如同黄柑制,只要是官学儒生即可应试,因此成均馆的居斋情况并不乐观。为此,英祖对所有官学儒生都可应试的考试即节日制进行了区别,另设立了只有圆点儒生才可应试的考试。所有官学儒生都应试时则命名为“通方外”。

课试的开放性更为被强化的情况可例为通读。如前所述,通读原本是为了奖励成均馆儒生平时学业,而每月进行的考讲和制述课试。但《续大典》的应试对象规定中,京乡儒生代替了成均馆儒生。即,不仅是汉城地区的儒生,由观察使推荐的地方儒生也可参加考试。由此,通读不仅无法视为成均馆课试,都难说是官学课试,并与之前学校级别的课试区分为另外一种考试。应试通读的京乡儒生需在成均馆大司成的管辖下接受为期一年的考讲和制述评价。由此,可以将通读视为一种变形的成均馆课试。

因此,朝鲜后期的成均馆课试的应试对象并不

仅局限于成均馆儒生。虽然以成均馆儒生为主体,但应试者已外延到了一般四学儒生或地方儒生。这与朝鲜前期的春秋课试相比,出现了相当大的不同。与此对比的是,四学课试和各科课试维持了与学校级别的联结性。如表2和表3所示,四学课试的应试对象是四学儒生;各科课试的应试对象是各科儒生,但其方式并非与朝鲜前期相同。

虽然四学课试的应试对象规定为四学儒生,但他们是用《青衿录》管理的儒生,大部分个别进行学业,而且各科课试的应试对象没有明示为‘校生’。即便有程度的差异,朝鲜后期的课试削弱了与学校制度间的联结性,最终运行相对独立的制度。此后,一方面课试制度与学校制度相联结奖励儒生的学业,另一方面与科举制度相联结强化了选拔优秀人才的作用。下图简略表示了朝鲜后期课试制度与学校制度及科举制度相联结的结构。

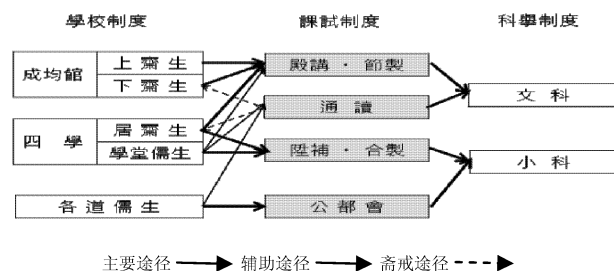


图2 朝鲜后期学校制度、课试制度、科举制度间关系

2.课试的职能。主要有以下几个职能:(1)人才教育职能。课试原本是奖励儒生学业的奖励政策。朝鲜后期课试的此特点并未发生改变。但与此前相比,朝鲜后期的课试不仅仅是给课试优秀者以特惠,还起到了诱发儒生学业动机的作用。原因之一是,朝鲜后期学校的日程教育职能被削弱了。之所以说学校的日程教育职能发生了削弱是由于朝鲜后期各级学校大幅度减少了居斋规模,相反却扩大了学校管辖的儒生规模。朝鲜后期,在学校发生的种种变化表明大多数儒生未居斋在学校,并削弱了学校的教育影响力。由此,不难理解朝鲜后期的课试已被强化到了与此前无法比拟的程度。即,如果大多数儒生无法在学校居斋进行日常学业,便可通过课试奖励儒生树立自己的学业计划,并持续努力。(2)人

才选拔职能。除了给优秀者科举特惠以外，课试的人才选拔职能还体现在通过一系列系统的方式选拔人才的方式上。通过英祖代宰相徐命均阐述的下列内容可进行了了解：“故即今朝臣，无非升学发之人矣。凡士子得文名于升学，故生进状元及主文衡者皆由于此……”徐命均言及升补和合制的基本初衷后，讲述升补和合制出身者不仅在现朝臣中占大多数，还是通过小科状元入职大提学这样的清要官职务的人才。即，按照他的讲述，升补和合制可称为培养人才的主要途径。

那么升补和合制在小科中占有重要的比重，而且该考试出身者在官职中履行重要职责意味着什么呢？说到底，升补和合制这样的课试在朝鲜后期小科应试者增加的情况下，起到了挖掘具有实力的人才的作用。

如果说在小科阶段，升补和合制是选拔人才的主要方式，那么在文科阶段，殿讲和节制起到了与此相同的作用。殿讲和节制作为选拔类课试，已被认为是课试。但在18世纪，正祖代殿讲和节制出身者增加，占据了与式年试和别试相似比重。这暗示着殿讲和节制已成为了选拔人才的重要方式。

如果考虑到课试的这些特点，仅仅分析科举制度，很难理解朝鲜后期选拔人才的过程。其背后有人才选拔的主要途径；其途径中，各种课试起到了选拔功能的核心作用。

#### 四、科举制度研究与课试

##### （一）重新研讨文科中举比重

根据目前为止论述的朝鲜后期课试的职能可知，调查课试出身者在文科中举中所占比重的研究并非偶然出现<sup>[15]</sup>。但课试出身者中举文科的过程要比想象的复杂，因此为了较为正确的研究，需从以下几个方面进行综合探讨。

第一，研究对象不应只局限在直接参加者，还应包括给分者后重新进行分析。到目前为止研究表明，在整个朝鲜时期，受到直接应试特惠的儒生者为7700人，其中殿试直接应试者为2094人，复试直接应试者为5567人。殿试直接应试者其实已中举，除了死亡等理由外，大部分都已中举。与此相比，复试直接应试者5567人中占其4.9%的273人中举。除了直

接应试者外，如果包括给分者进行调查的话，此结果可能会发生改变。由于现在还未发现整理成均馆课试优秀者的记录，因此并不确切。但如果利用《承政院日记》可对大部分成均馆课试进行复原。目前推测，仅18世纪以后，此数据近30000人。如使用此资料重新对中举情况进行分析的话，预计现研究中，归为一般应试者的儒生中给分者占有相当大的比重。尽管由于此类调查研究需大量的人力和时间，在短期内无法进行，但根据结果可正确判断朝鲜后期课试出身者的中举比重，并可推测课试对科举制度的影响。

第二，需区分成均馆课试的种类及文科种类后进行分析。成均馆课试有评价儒生经学能力的殿讲，评价制述能力的节制等。并且文科也施行了除了式年试以外的多种类型的课试。式年试中经学能力对中举的影响很大，因此又称为明经科。与此相比，其他文科重视制述能力，其考试性质区别于式年试。考虑这些各考试的性质后，进行详细分析，导出课试出身者在文科中举中的比重应更有意义。

第三，需按时期进行区分，分别研究变化情况。在朝鲜后期，成均馆课试的运行方式发生了几次改变。17世纪是形成朝鲜后期型成均馆课试的时期；18世纪是成均馆课试被强化的时期；19世纪是成均馆课试为日程施行的稳定期。因此，预计朝鲜后期成均馆课试出身者中举文科的情况可能会根据时期发生变化。

##### （二）分析人才教育及选拔途径

与成均馆课试不同，升补和合制这样的四学课试是赋予优秀者直接参加小科资格的课试。因此课试的影响力不仅局限于文科，还应对如生员试、进士试这样的小科进行分析。四学课试不仅对小科有影响，对于研究朝鲜后期人才的教育及推测选拔途径也有特殊的意义。

但想进行此类研究却存在现实性问题。如《实录》和《承政院日记》这类资料对四学课试的记录并不充分。但，还好近期发现了朝鲜后期各种科文集中升补和合制优秀者的记录，提高了研究的可行性。其中，特别要关注的是资料《泮庠》。该资料又称为《泮庠科诗集》，因收录作品主要为诗的答案而得名。

《泮庠》之所以引起关注是由于收录年代为英祖20年(1744)开始到高宗12年(1875)为期130多年,收录了每年施行的升补和合制优秀者的信息。收录在《泮庠》的四学课试优秀者共计6056人,其中升补优秀者为3339人、合制优秀者为2717人。

利用《泮庠》,至少可推测从18世纪中期开始到19世纪中期通过四学课试培养出的儒生。即,结合《泮庠》和其他资料可对他们的参与途径进行几种归类。

### (三)关于朝鲜和明、清时期考试制度比较研究

如前所述,朝鲜时代的课试渊源于高丽国子监或九斋的考试制度。尤其,成均馆课试制度继承了高丽国子监直赴考艺法。但高丽时代除了直赴考艺法名称以外还使用了称为四季私试或行艺分数的用语。虽然还未具体发现它们之间的关联,但都可视为高丽国子监施行的课试。值得关注的是,此类名称与宋代国子监的考试名称有关联<sup>[16]</sup>。根据这一点可判断,高丽国子监的直赴考艺法与宋代国子监的考试制度有密切相关。

由此,为理解朝鲜后期课试影响力增加的原因,有必要对朝鲜和明、清考试制度进行对比。具体提议如下研究课题:

第一,研究明、清国子监中是否存在与成均馆课试相比拟的考试制度。如果宋代国子监施行了如私试或公试、行艺分数之类的考试,明、清国子监也可能有类似的考试。因此如果比较明、清国子监施行的考试制度和朝鲜成均馆施行的课试,可发现朝鲜时代成均馆课试所具有的特点。

第二,研究明、清的科举制度中是否出现类似朝鲜后期的现象。如前所述,朝鲜后期科举制度的特点可概括为应试者增加、施行多种课试和课试影响力增强等。如果明、清的科举制度中出现与此类似的现象,可理解为科举制度所具有的共同现象。相反,如果明、清的科举制度中并未出现此类现象,那这一点可视为两国科举制度的区别。

第三,对两国提出的科举制度改革论进行比较研究。科举制度以能力主义为本,这一点比同期其他国家的制度都要先进,但也持续不断地提出了对科举制度的批评和改革的必要性。科举制度改革论

不仅包括现行制度的问题,还包括对理想制度的蓝图,是可从多方面了解时代表象的资料。因此比较朝鲜和明、清时期提出的各种科举制度改革论,可以了解当时人们对科举制度的现实意识和未来所望。今后对这些问题进行深入了解,可突出显现儒教文化圈科举制度的意义,即价值和局限。

### 五、结论

该研究关注了朝鲜后期运行科举制度过程中课试所占的比重,首先考察了课试的基本性质及职能,以此为基础,提出了对科举制度的启示。简要概括朝鲜后期课试如下:

第一,课试是奖励儒生学业的奖励政策,以相应儒生为对象施行的学校级别的学校考试为出发点。但在17世纪教育情况发生了改变,课试与学校级别的联结性被削弱,开始成为了相对独立的制度。在此过程中,与科举制度的关联性变强。

第二,朝鲜后期课试按照原本的施行宗旨维持了奖励儒生学业的教育职能,强化了与科举制度的关联性,同时也强化了选拔优秀人才的选拔职能。

据此,课试对朝鲜后期科举制度的研究提出了以下几个课题:

第一,需重新讨论成均馆课试出身者在文科科举中的比重。现主要以殿试直接应试者和复试直接应试者为对象研究中举比重。但给分者区分于一般应试对象,需加入他们后重新进行探讨。

第二,在科举制度研究中,需进行对人才教育及选拔途径的研究。现对于朝鲜后期教育和选拔的信息并不具体,在此条件下,值得关注如《泮庠》这样的四学课试相关资料。该资料系统收录了从英祖20年(1744)到高宗12年(1875)为期130多年间情况。运用这些资料,可推测当时小科状元入职大提学这样的清要官职务的四学课试优秀者的参与途径,并可归纳类型。

第三,需比较研究朝鲜和明、清的考试制度。朝鲜时代的课试继承了高丽的考试制度,尤其是成均馆课试与国子监直复考艺法有直接相关。而高丽国子监的直复考艺法又与宋代国子监的考试制度有关联。为此,为理解朝鲜后期课试影响力增大的原因,需比较研究朝鲜和明、清考试制度。此类比较研究

可对理解朝鲜后期课试和科举制度提供帮助。

### 参考文献：

〔1〕课试，此用语参考了介绍考试增设、变化过程的《课试卷录》。此外还有“科试”、“课制”等表述。

〔2〕《太宗实录》7年(1407,丁亥)3月24日,戊寅。

〔3〕《世宗实录》12年(1430,庚戌)7月27日,乙丑。

〔4〕《世宗实录》11年(1429,乙酉)1月3日,庚戌。

〔5〕《经国大典》卷3,礼典,诸科,成均馆儒生,每岁春秋(三月三日、九月九日,有故则次日),议政府六曹诸馆堂上官命题制述,科次置簿,优等者三人直赴文科覆试。

〔6〕《经国大典》卷3,礼典,诸科,奖劝,择四学儒生各二十人,每六月聚南学,三品以下文臣三员,或讲论或制述,优等者十人直赴生员或进士覆试。

〔7〕《经国大典》卷3,礼典,诸科,奖劝,诸道观察使择道内校生,每六月设都会所,差文官三员(教授或闲散),或讲论或制述,优等者(庆尚道、全罗道、忠清道各五人,其余道各三人)启闻,直赴生员或进士覆试。

〔8〕《世宗实录》12年(1430,庚戌)7月27日乙丑,中部教授官郑宗本等报礼曹云:…若复直赴考艺之法,居馆生徒春秋课试,再三居首者,除馆试直赴会试,再三一等者,准计馆试初场一等例通用;且部学生徒课诗之日,兼试经义,再三居首者,直赴生员会试,再三一等者,准升补寄斋例入学,各部生徒月讲通多者,亦准升补例,则痒序学校,虽不督聚,而四方多士云集而来,切磋琢磨,日就月将,将见人才之出,比隆三代,雍熙之治,可坐而致,吾道幸甚。

〔9〕学校考试此用语是为了表示相应学校儒生为对象的考试。但此用语可误以为学校主管课试。而宫崎称学校考试是县试·府试·院试·岁试的一系列的升级考试,因此概念相冲。(可参考宫崎市定,《中国的考试地域—科举》,青年社,1989)今后有必要用能够正确表示课试性质的用语来替代。

〔10〕《课试卷录》2册,1663(癸卯)9月5日,…每月大司成率本馆官员、上下斋儒生两次考讲为白乎矣。在家诸生愿讲者亦许为白乎矣,所讲书则以四书、三经轮回考讲,而以贯通

文义为主,通略分数则一从学令。《周易》、《春秋》亦不倍画为白乎矣。通一年所讲为二十四次,而每岁末通考画数,二十分以上抄报本曹,以为书启之地为白乎矣。所谓中旬轮次者,乃四仲月制述之规也。所谓终旬者,乃每月二十日后轮次之谓,停罢已久,亦难复设。今后则大司成以下,每朔一次试制,而一如场屋之严,且勿使外人相通为白乎矣,所出之题则赋、表、论、策中每试只出一题,必于其日,考次等第通一年所制为十二次,而每岁末画数十分以上抄报本曹,以为书启之地为白乎矣。

〔11〕但好像并不是任何人都有应试。如地方儒生需各都观察使的推荐,而且人员有限。关于通读的应试资格有待继续研究。

〔12〕由于《续大典》的规定中有遗漏的部分,因此参考了当时的运行情况进行了补充,尽可能统一了用语。以下关于四学课试或各都课试的表格也是根据此原则。在此省略详细议论。

〔13〕都会在朝鲜后期变更为公都会。与此相关内容请参考下3)各都课试部分。

〔14〕《承政院日记》英祖9年10月3日(辛亥),○癸丑十月初三日巳时,上御别第厢(别储厢)受炙时,…(药房都提调徐)命均曰:臣有所怀,敢此仰达矣。升学之制,趁会试前设行事,有所分付,故今番升学,则会试前一日,仅得毕设,而此事终为苟简矣。盖升学设置之意,必欲逐年课试,以为士夫子弟功奖之方,故即今朝臣,无非升学发之之人矣。凡士子得文名于升学,故生进状元及主文衡者,皆由于此。…

〔15〕元昌爱,《朝鲜时代文科直赴制运营实态及意味》,《朝鲜时代学报》63,朝鲜时代史学会,2012。

〔16〕《宋史》卷157,志110,选举3,学校试(律学等试附),…凡私试,孟月经义,仲月论,季月策;凡公试,初场经义,次场论策。…斋长谕月书其行艺于籍,行谓率教不度规矩,艺谓治经程文。季终考于学谕,次学录,次正,次博士,后考于长贰,岁终会其高下书于籍,以俟覆试,参验而序进之。

(责任编辑:王伟宜)

# 越南黎朝科举制度在儒学教育上的作用试析

耿慧玲

**摘要:**中国的科举基本上具有“擢才”与“教育”两个功能,本文透过对于越南考试科目的整理,了解越南科举特用诗赋,而四书重《孟子》、经义减低《春秋》。诗用唐律,赋用古体、李白体,且强调八韵体,加上诏制表用古体、四六,显示越南强调文才。越南科举录取率不高,不能对官僚架构有极大的影响,而依据考生身份可以发现乡试似乎较重越南吏员的再考核,说明越南科举在“教育”上较“擢材”更具有功能。

**关键词:**越南;科举;教育;擢才

## 一、序言

越南科举考试自李朝开始,但真正形成规范则是在后黎朝。然而,属明之前的陈朝已经开始强调越南的特色,在记载上,鼓励使用表达越南语音的字喃;在信仰上,由陈仁宗自创的竹林禅派成为越南重要的佛教宗派;在官职上,出现了具有越南特色的官名与职掌。击退明朝之后所建立的黎朝,完全有自主选择其国家建置型态的能力,黎朝却将中国的制度重新作为建构越南新王朝的基础。由此,“自主性的选择”概念在理解越南的历史发展中非常重要。

在中国,自汉武帝创立察举制度并独尊儒术之后,擢拔人才便是以甄别儒学思想作为主要途径,这是将儒学作为统一政府管理人才的共同思想。这种擢拔人才的方法,使得中国科举制度与职官系统链接在一起。由于“学而优(可以)为仕”,中举与否便成为重要的关键,而中举之后,其在政府任官的官历也可以推算得出来。基本上,学习、科举、仕官是一条稳定的途径,这可由宋代博戏“彩选”的流传,<sup>①</sup>看出民间对于这样的概念的普遍认知。而这种制度的连结,使士人可以在不挑战皇权的状态下,进行政治的抱负;皇室亦可以避开血缘继承可能导致的坠落式统治后

果,所以长流不衰,形成稳定中国政治的一股力量。

越南在经历了陈朝逐渐走向本地化的过程后,黎朝因何又选择以中国的政制与文化作为其建构新朝代的基础,科举制度的规范化在黎朝时完成,后期的阮朝只是循着黎朝的轨迹持续进行,究竟,科举制度在越南黎朝有着怎样的功能?是与中国一样,成为整个官僚制度的支撑力量?是与中国一样,以儒家思想作为教育的主要内容?如果是,科举如何与官僚制度结合?儒学教育如何在越南推行?本文欲探讨黎朝科举在越南儒学教育的作用。

## 二、越南科举考试的内容

越南科举考试自黎朝由不规范走向规范,在此之前之李、陈朝虽亦有开科取士的事实,但规模较小,取士的范围也非普遍性,对于越南整体社会的影响不显著,因此,本文据潘辉注编着于阮朝嘉隆年间的《历朝宪章类志·科目志》<sup>②</sup>与西山朝不详作者《山居杂述·试法》<sup>③</sup>的记载,做后黎试法表如下:

由上可知,后黎朝自后黎中兴时期以后,试法科目即已固定,考试均为四场,科目则第一场为“四书”“经义”、第二场与第三场为“诏、制、表”或“诗赋”,第四场则为“策问”。其中变化较大的是四书与经义的内容。

作者简介:耿慧玲,台湾朝阳科技大学通识教育中心教授,香港大学饶宗颐学术馆名誉研究员。

表1 后黎试法表

年代	绍平元年 <sup>[4]</sup> (1434)	光顺三年 (1462)	洪德三年 (1472)	洪德六年 (1475)	中兴以后 (1531~)
场次	定取士科	定乡试例	定试法		
		先暗写汰冗一科			
第一场	经义一道, 四书各一道, 并限三百字以上。	四书、经义共五道。	四书八题, 论四孟四, 举子自择四题行文。 五经每经三题, 举子自择一题行文; 惟春秋二题合为一题行文。	四书: 论三题、孟四题、中庸一题, 总八题, 士子自择四题行文。五经: 每经各三题, 独春秋二题	四书各一题; 五经每经一题, 惟春秋二题并为一题, 令举人择经一题, 并传四题行文。或令经一题, 传一题行文。
第二场	诏、制、表	诏、制、表用古体、四六	诏、制、表各三题	诗赋各一, 诗用唐律, 赋用李白	诏、制、表各一道
第三场	诗赋	诗赋, 诗用唐律, 赋用古体、骚、选, 三百字以上	诗赋各二题, 赋用李白体	诏、制、表各一	诗赋, 诗唐律, 赋八韵题
第四场	策一道, 一千字以上	策一道, 经史时务, 出题限一千字	策问一道, 其策题以经书旨意之异同, 历代政事之得失为问	策问, 以经史异同之旨。将帅韬铃之蕴为问	策一道, 有至二千字以上

耿慧玲据《历代科举法备考》制表

绍平元年首定取士科目时,“经义”与“四书”的比例是一比四,“四书”各一道,而五经“经义”仅出一道。光顺三年定乡试,虽没有清楚说明出题状况,仅云“四书”“经义”共五道,然其出题方式应与会试一样。到了洪德三年“四书”与“经义”的出题方式有了改变,“四书”共出八题,但仅限《论语》与《孟子》,两经均出四题,由举子自择四题作答,不过并没有明确的要求一定要《论》《孟》皆选;由洪德六年八题减去《论语》一题,加入《中庸》一题,仍可令举子自行择四题作答,或可以看出洪德年间举子选题自由度较高,似乎并不要求平均选题。然而既然考试的科目就是“四书”,为何在洪德时期,却特重一些科目?如,洪德三年仅考《论》《孟》,六年仍略去《大学》不考,在加入《中庸》时,减去《论语》而非《孟子》,这些都是非常值得持续关注的内容。<sup>[5]</sup>尤其,由订定科目开始,《孟子》变成为“四书”中必考的科目,这对于越南儒学的发展也是值得探讨的项目。

发展也是值得探讨的项目。

第一场次除“四书”外,尚考“经义”一科,但初期(绍平、光顺)“经义”,五经共考一题,至洪德时,出题量增加了,五经每经三题,不过,《春秋》只出两题,举子一经择一题作答,因而总数仍为五题。<sup>[6]</sup>黎中兴之后,则经、传俱行。

第二场考诏、制、表,第三场考诗赋,仅洪德六年第二场为诗赋,第三场为诏、制、表;黎中兴以后之越南仍以第三场为诗赋。考诗赋,似乎是越南觉得不同于中国,且优于中国者,《山居杂述·试法》引《坚余》载:“我越去中国数千里,虽名秉声教,实自帝其国,建元创制无忌也。其国凡几道,如中国藩省。……其取士之法,比中国反加详焉,表、赋中,联句佳者甚多。”<sup>[7]</sup>表、赋便是第二场与第三场考试的科目。若与中国元、明试法比较,可以发现,内容大抵相通,但,元明试法中并无专考诗赋,兹将元明试法列表如下:

表2 元明试法表

朝代	元 <sup>[8]</sup>	明 <sup>[9]</sup>		
场次	蒙古、色目	汉人	初期	十七年
第一场	经问五条 <sup>[10]</sup>	明经经疑二问 <sup>[11]</sup> , 限三百字以上; 经义一道, 各治一经 <sup>[12]</sup> , 限五百字以上, 不拘格律。	经义二道, 限五百字以上; 四书义一道。	四书义三道 <sup>[13]</sup> , 每道二百字以上; 经义四道 <sup>[14]</sup> , 每道三百字以上, 未能者许各减一道。
第二场	无	古赋诏诰章表内科一道, 古赋诏诰用古体; 章表四六, 参用古体。	论一道, 俱限三百字以上。	试论一道, 三百字以上, 判五道, 诏诰表内科一道;
第三场	策一道, 以时务出题, 限五百字以上。	策一道, 经史时务内出题, 不矜浮藻, 惟务直述, 限一千字以上成。	三场策一道, 限一千字以上。  中式后十日, 复以骑、射、书、算、律五事试之。	三场试经史时务策五道, 俱三百字以上, 未能者许减二道。

由上表可以看到,元代科举汉人第二场有“古赋、诏诰、章表、内科一道”,这似乎与宋绍圣时的宏词科有关,《宋史》卷一百五十六《选举二·科目下》:

绍圣初,哲宗谓:“制科试策,对时政得失,进士策亦可言。”因诏罢制科。既而三省言:“今进士纯用经术。如诏诰、章表、箴铭、赋颂、赦敕、檄书、露布、诫谕,其文皆朝廷官守日用不可阙,且无以兼收文学博异之士。”遂改置宏词科,岁许进士及第者诣礼部请试,如见守官则受代乃请,率以春试上舍生附试,不自立院也。<sup>[15]</sup>

且宋代宏词科所要求的体例“试章表、露布、檄书用骈俪体,颂、箴铭、诫谕、序记用古体或骈俪,惟

初太宗天应政平十六年(1247),犹有三教取士的纪录,<sup>[17]</sup>但至陈英宗兴隆十二年(1304)以后,多以儒学为主。<sup>[18]</sup>兴隆十二年第一场以《医国篇》<sup>[19]</sup>、《穆天子传》,暗写汰冗;次场则“经疑、经义并诗题”。<sup>[20]</sup>史书中并明确记载当年诗赋为“用王度宽猛<sup>[21]</sup>诗律,用才难<sup>[22]</sup>射雉赋<sup>[23]</sup>题,用帝德好生洽于民心<sup>[24]</sup>八韵体<sup>[25]</sup>。”及至(陈顺宗)光泰九年(1396),试法稍变,第二场用诗、赋,各一篇,三场用诏、制、表各一篇;其中诗用唐律,赋用古体,或《骚》或《选》,五百字。诏依汉体;制及表一篇依唐四六体。<sup>[26]</sup>陈时的诗赋及诏表制文体与后黎朝的比较,见下表:

表3 陈朝与后黎朝的诗赋及诏表制文体比较

	兴隆二年 1294	光泰九年 1396	光顺三年 1462	洪德三年 1472	洪德六年 1475	中兴以后 1531~
诏表制		诏依汉体 制、表依唐四六体	诏、制、表用古体、四六	诏、制、表各三题	诏、制、表各一	诏、制、表各一道
诗	王度宽猛律 才难射雉赋	诗用唐律	诗用唐律		诗用唐律	诗唐律,
赋	帝德好生,洽于民心 八韵体	赋用古体,或《骚》或《选》	赋用古体、《骚》、《选》 <sup>[27]</sup>	赋用李白体	赋用李白	赋八韵题

诏诰、赦敕不以为题”,也与元代“古赋诏诰章表内科一道,古赋诏诰用古体,章表四六,参用古体”,与越南后黎朝“诏、制、表用古体、四六”相同。

诗赋在越南科举中“联句佳者甚多”,让越南学者颇为自豪。诗赋考试都有明确的文体要求,在光顺三年的乡试中,要求“诗用唐律,赋用古体、《骚》、《选》”,洪德三年“诗赋各二题,赋用李白体”,洪德六年“诗赋各一,诗用唐律,赋用李白”,黎中兴以后,“诗用唐律,赋八韵题”,总体来说,诗均用唐律,而赋则乡试用古体、《骚》、《选》,而会试则用李白体,黎中兴之后以八韵体诗为主。所谓八韵体又称赋得诗,是为考科举试而写的习作。这类诗多用古人诗句或成语为题,题目前加“赋得”二字;因限定韵脚,作法上亦有很严的束缚,唐玄宗开元时始规定韵脚。宋仁宗时始规定题目必于经史有据。赋得诗中最有名的一首即白居易的《赋得古原草送别》,亦为干禄之作。

根据《大越史记全书》的记载,后黎朝这些文体的规定可溯至陈朝。按,李、陈朝以三教取士,<sup>[16]</sup>陈

整理后,可以看出越南自13世纪至19世纪初期,诏、制、表、诗、赋受到重视的文体都很固定,诏用汉(古)体,制、表用唐四六体,诗用唐律,赋比较复杂,但也多以古体与李白体为主,按,古体多指汉魏时期的五言古诗,而李白的古风诗为学者认为是唐体复古的代表。<sup>[28]</sup>尤其,朱熹在《朱子与类》中即曾说到:

李太白诗非无法度,乃从容于法度之中,盖圣于诗者也。古风两卷多效陈子昂,亦有全用其句处。太白去子昂不远,其尊慕之如此。然多为人所乱,有一篇分为三篇者,有三篇合为一篇者。<sup>[29]</sup>

而朱熹在越南儒学中的地位非常的受到重视,不知道朱子对于李白诗作的意见,是否也成为越南重视李白体的重要因素。

综言之,越南科举大抵与中国相同,不同处,在于多出“诗赋”一场,而所用文体偏重于古体,同时黎中兴之后,诗赋用八韵体,格式要求严格,在考试的引导下,越南儒生用韵也相当圆熟,在出使中国的诗文交流中,用典之精熟典雅,经常让中国学者大为惊讶。



### 三、科举的录取率

透过越南科举的录取率可以大致了解科举在取士的功能上,究竟具备怎样的影响。越南历朝总计开科187次,取士2991人,平均一次取士16人,自黎朝以来,三年一科,因此,三年取16人,这对于中央官吏的择取,人数上并不多,根据吴德寿《升龙文庙-国子监的进士题名碑》对于黎朝河内地区所立之82通全国进士题名碑所记载的数据,可以将82次报考人数及录取人数作一统计,如下表:<sup>[30]</sup>

本表可计算的四十笔数据可以看到,录取比例最高不过7.33%,而应考人倍数最低也有13.64倍,超

过100倍的有32笔,超过500倍的应考人数有6次,在这样的比例下,要透过科举进入中央做官的困难度实在很大,替换率也一定不高,整个官僚体制不会因为科举制度的举行而产生阶级的流动,是一个值得思考及深入研究的课题。而这些通过乡试,来考会试而没有被录取的考生,究竟是哪一些人?对于整个社会又会产生怎样的影响?

### 四、越南黎朝乡试的考生

越南黎朝参与乡试者究竟有多少?其竞争的方式是什么?黎贵敦在其《见闻小录》中引司空阮名世家谱,谓阮名世在黎世宗光兴甲午科(十七年,1594)

表4 黎朝各代科举报考人数与录取人数

序 数	皇 帝	开科之年	应考人数	取士人数	录取比例%	应考人倍数
1	黎仁宗	大宝三年(1442)	450	33	7.33	13.64
2		太和六年(1448)	750	27	3.60	27.78
3	黎圣宗	光顺四年(1463)	1400 <sup>[31]</sup>	44	3.14	31.82
4		光顺七年(1466)	4400	44	0.10	100.00
5		洪德六年(1475)	1100	27	2.45	40.74
6		洪德九年(1478)	3000	43	1.43	69.77
7		洪德十二年(1481)	无记录	62		
8		洪德十八年(1487)	2000	40	2.00	50.00
9		洪德二十七年(1496)	无记录	60		
10	黎宪宗	景统五年(1502)	无记录	30		
11	黎襄翼帝	景统五年(1502)	5000	61 <sup>②</sup>	1.22	81.97
12		洪顺三年(1511)	无记录	47		
13		洪顺六年(1514)	5700	43	0.75	132.56
14	莫太祖	光绍三年(1518)	无记录	17		
15	黎中宗	明德三年(1529)	4000	27	0.68	148.15
16	黎英宗	顺平六年(1554)	无记录	13		
17		正治八年(1565)	无记录	10		
18	黎世宗	嘉泰五年(1577)	无记录	5		
19		光兴三年(1580)	无记录	6		
20		光兴六年(1583)	无记录	4		
21		光兴十二年(1589)	无记录	4		
22		光兴十五年(1592)	无记录	3		
23		光兴十八年(1595)	无记录	6		
24	黎敬宗	光兴二十一年(1598)	无记录	5		
25		弘定三年(1602)	无记录	10		
26		弘定五年(1604)	5000	7	0.14	714.29
27		弘定八年(1607)	无记录	5		
28		弘定十一年(1610)	无记录	7		
29		弘定十四年(1613)	1000	7	0.70	142.86
30		弘定十四年(1616)	无记录	4		
31	黎神宗	弘定二十年(1619)	几千人	7		
32		永祚五年(1623)	3000	7	0.23	428.57
33		永祚十年(1628)	无记录	18		
34		德隆三年(1631)	几千人	5		
35		阳和三年(1637)	无记录	20		
		阳和六年(1640)	6000	22	0.37	272.73

序 数	皇 帝	开科之年	应考人数	取士人数	录取比例%	应考人倍数
36	黎真宗	福泰元年(1643)	2000	9	0.45	222.22
37		福泰四年(1646)	无记录	17		
38	黎神宗	庆德二年(1650)	无记录	8		
39		庆德四年(1652)	2000	9	0.45	222.22
40	黎真宗	盛德四年(1656)	3000	6	0.20	500.00
41		永寿二年(1659)	无记录	20		
42		永寿四年(1661)	3000	13	0.43	230.77
43	黎玄宗	景治二年(1664)	无记录	13		
44		景治五年(1667)	无记录	3		
45		景治八年(1670)	2000	31	1.55	64.52
46	黎嘉宗	阳德二年(1673)	3000	5	0.17	600.00
47	黎熙宗	永治元年(1676)	3000	20	0.67	150.00
48		永治五年(1680)	2000	19	0.95	105.26
49		正和四年(1683)	3000	18	0.60	166.67
50		正和六年(1685)	2800	13	0.46	215.38
51		正和九年(1688)	无记录	7		
52		正和十二年(1691)	3000	11	0.37	272.73
53		正和十五年(1694)	2000	5	0.25	400.00
54		正和十八年(1697)	3000	10	0.33	300.00
55		正和二十一年(1700)	2000	19	0.95	105.26
56		正和二十四年(1703)	3000	6	0.20	500.00
57	黎裕宗	永盛二年(1706)	3000	5	0.17	600.00
58		永盛六年(1710)	无记录	21		
59		永盛八年(1712)	2000	17	0.85	117.65
60		永盛十一年(1715)	2500	20	0.80	125.00
61		永盛十四年(1718)	3000	17	0.57	176.47
62	黎熙宗	保泰二年(1721)	3000	25	0.83	120.00
63		保泰五年(1724)	3000	17	0.57	176.47
64		保泰八年(1727)	3000	10	0.33	300.00
65	黎维祊	永庆三年(1731)	无记录	12		
66	黎纯宗	龙德二年(1733)	3000	18	0.60	166.67
67	黎懿宗	永佑二年(1736)	无记录	15		
68		永佑五年(1739)	3000	8	0.27	375.00
69	黎显宗	景兴四年(1743)	2000	7	0.35	285.71
70		景兴七年(1746)	2000	4	0.20	500.00
71		景兴九年(1748)	3000	13	0.43	230.77
72		景兴十三年(1752)	无记录	6		
73		景兴十五年(1754)	无记录	8		
74		景兴十八年(1757)	无记录	6		
75		景兴二十一年(1760)	无记录	5		
76		景兴二十四年(1763)	无记录	5		
77		景兴二十七年(1766)	无记录	11		
78		景兴三十年(1769)	无记录	9		
79		景兴三十三年(1775)	无记录	13		
80		景兴三十六年(1775)	无记录	18		
81		景兴三十九年(1778)	无记录	4		
82		景兴四十年(1779)	无记录	15		

1307

据吴德寿《升龙文庙-国子监的进士题名碑》(河内,2010)页78-79修改重制

山南乡试中,在八十四名中名列十九。<sup>[33]</sup>“是辰(时)山南贡举以一百为额,试官取不满”<sup>[34]</sup>按,山南是重要的举士大省,其进士比例占全国20.59%,山南与京北、海阳三地所占之比例已经超过71%,<sup>[35]</sup>其贡生欲取100名而不可得。事实上,根据《历朝宪章类志》卷十三,圣宗洪德五年(1474)八月初五日东阁学士申仁忠奉议各处承司贡士例:

海阳、山南、三江、京北等处每处一百三十名,清化、义安等处,每处六十名;顺化、安邦、宣光、兴化等处每处三十名。<sup>[36]</sup>

山南地区的贡举人数为一百三十名,亦即从洪德五年至光兴十七年约一百二十年的光景,山南地区的贡额已经少了三十名,却只有八十四人应考,黎贵敦又云,“不知何年,减为贡士八十名,生徒八百名”,却又“不知何科不逞之士,以试题险僻呼噪,考官改命他题乃定,事闻,命减额示罚,贡生只六十名,生徒只百名,永盛庚子御驾南巡,经场所士子启加恩,特赐依旧以贡士八十名,生徒八百名为额,景兴癸亥四年,秋试,特惠家增各处举额,山南生徒一千,贡士一百人。次科复如旧,自后辰(时)有增额,不足为定例”<sup>[37]</sup>。根据这个记载,乡试贡额有两类,一为贡生,一为生徒,生徒的数量约为贡生的十倍。生徒与贡生有何不同?

后黎朝初期乡选规定,欲入乡试必须先通过“社考”,“社考”分为四场。根据《大越史记全书·本纪》与《钦定越史通鉴纲目正编》的的记载,“庶人中三场谓之生徒”<sup>[38]</sup>;又,“试吏员,考暗写,一等补国子监,二等补生徒及文属”<sup>[39]</sup>。而所谓的中三场,又称次通,根据《历朝宪章类志》卷二十七《科目志·乡围考试之例》:

县州官照坊社簿详加考问,通文理者为四场,每大县二十名,中县拾五名,小县拾名;其次通者,类为三场,少者不拘足率,无者停类。再详查本县官员儒生已乡试中三场者,其官员则有实受官职再考核,有通文理者,类为官员;其儒生则详查某府县有实官职再考核,有通文理者为儒生,次者为常儒生。<sup>[40]</sup>

其中乡试中四场者,又称四场士人,可以与诸科生徒别送,参加乡选;<sup>[41]</sup>合格生徒可充入国子监,故名监生;<sup>[42]</sup>另外吏员考暗写,一等补国子监,亦称监

生。<sup>[43]</sup>

生徒亦有两种:(一)庶人中三场谓之生徒;(二)吏员考暗写,二等补生徒及文属。儒生亦有两类,(一)官员子孙充昭文馆秀林局读书者为之儒生;<sup>[44]</sup>(二)在乡试中,官员子中三场者也谓之儒生。以此可知,所谓的儒生也是入学校学习的官员子弟。

而所谓官员子,又可以分为文武两类,(一)武官四品以下,有军功者可为官员子;(二)文官在乡贡、会试中三场(谓之中场)且担任寺丞、长史、评事、录事等诸衙属员者诸子,亦为官员子。<sup>[45]</sup>

根据《黎朝乡选》一书所搜集的收义安、山西、海阳、奉天、清化、京北、山南等地自黎景兴四年(1743)至黎景兴四十四年(1783)的十五科乡试的策文资料,中举者的身份分析如下表:

表5 黎景兴十五科乡试策文统计

身分 地点	官员子	生徒	儒生	小十八	未记载	总数
清华	1	3	4	1	5	14
义安	1	6	2	2	4	15
山西	4	10	6	0	0	20
山南	3	11	4	1	4	23
京北	1	3	7	3	0	14
海阳	1	3	4	1	3	12
奉天	2	8	7	3	0	20
总数	13	44	34	11	16	118
比例	11.10%	37.60%	29.10%	9.40%	13.70%	100%

赵翔宇制表

表中,小十八是指小于十八岁的考生,其余不管是官员子、生徒或儒生都有一部份是本人担任吏员或官员子孙。因而,乡试似乎也是越南担任官职的吏员的再考核。事实上,在相当于会试的进士考核中,尚有一种东阁科,根据《科目志》的记载:

按试东阁之制,原自黎初,其试法题用唐律诗一首,五言排律一首(或三十韵,或二十五韵),既论各一,或歌判各一,当官预中者,颁赐冠戴衣服,依三魁例…第一中格视状元,第二中格视榜眼,第三中格视探花。朝染色第一用官篆缎,第二次、第三次用玄缎,颁在端门外,盖时或试之,取中不过三、五人,原非常例,但国举及《登科录》所载,从前皆不见书,自中兴后惟是年一科及永治元年一科,保泰八年一科而已,其试法恩例,史不知详。<sup>[46]</sup>

所谓“当官预中者”显然也是针对官吏的一种考核。

## 五、结论

中国的科举基本上具有“擢才”与“教育”两个功能,越南的科举是否也具有同样的功能,是值得探讨的问题。

本文通过对考试科目的整理,可以了解越南科举考试的方式基本上与中国相似,同样以四书、经义,诏、制、表,策问为考试的内容,但加上了一场诗赋。在经义、四书的考试中,越南对于《孟子》的重视,及对《春秋》的减缩,是值得注意的地方。而诏、制、表用古体、四六,与元代汉人试法同,也与陈光泰九年的试法同。诗赋是越南独特的考试项目,元代汉人科举第二场赋与诏诰章表内科一道考,其余历朝似均未见有独考诗赋者,而越南则特重诗赋诗,且自陈代即已开始,诗用唐律,赋用古体、李白体,且强调八韵体,加上诏制表用古体、四六,显示对于叶韵特别重视。为何考试重诗赋?这对于治理或管理政府事务有何帮助?是否与进士任职多以北使为要有关?

越南科举的录取率不高,最高不过7.33%,平均三年取十六个人,这样的比例,定然不能对于官僚架构有极大的影响,那么越南的科举在举材上,不能说有结构性的功能。参与考试的人又是哪些人?分析参与乡试的考生身份可以发现主要是官员子、儒生与生徒,而这三类人都有一部份是本人担任吏员或官员子孙,因而,乡试似乎也是越南吏员的再考核,说明越南科举在教育上的功能较举材更具有功能。

## 参考文献:

[1]“彩选”即后来之“升官图”,据北宋神宗元丰时人高承《事物纪原》卷九《农业陶渔部·彩选》,所引《彩选序》曰:“唐之衰,任官失序而廉耻路断,李贺州合讥之,耻当时职任用授子之数均班爵赏,谓之彩选。言其无实,惟彩胜而已。本朝刘蒙叟、陈尧佐虽各有损益,而大抵取法。及赵明远削唐杂任之门,尽以今制,专以进士为目,时庆历中也。元丰末,官制行,朱昌国又以‘寄禄新格’为名。”三十九页。亦即自庆历时赵明远改唐李合原“彩选”之后,即将“进士”与“任进”作了连结。此后,历代均依据不同知官品及任进的管道,再加修订。及至民国时期仍在民间流行。

[2]潘辉注(浩)《历朝宪章类志》编纂于阮世祖嘉隆八年

(1809),嘉隆十八年(1819年)完成。阮圣祖明命元年(1820)进呈。明命帝命工部阮名碑、武辉炯,礼部阮有嘉、杜庭宇,刑部何叔良、黄士光、阮世并、潘时举,吏部潘有性、黄济美,翰林院潘黄海等加以考订,次年(二年,1821)全书完成,潘辉注家族是有名的儒臣,其舅家吴时家族也是科举世家,潘辉注依据中国政书为范型,编纂本书,又经政府各部校正考订,使本书成为越南重要的历代政书。本文所用版本为越南汉喃研究院图书编号A1358/7。又,潘辉注原名潘辉浩,因避嗣德帝之母范氏浩讳,故更名为潘辉注。

[3]不着撰人,孙局园校点,《山居杂述》(1789-1902)(收入孙浩等编,《越南汉文小说集成》第十七册,上海古籍出版社,2010,12)卷二《试法》,第247-248页。按,《山居杂述》为越南西山朝时之著作,其对于越南“试法”的记载,被收录于阮翼宗嗣德年间进览的《历代科举法备考》中,且在《本朝科举之法》一章下注明“详见《山居杂述》”,可知,《山居杂述》对于越南试法的记载,具有一定程度的重要性。

[4]《历代科举法备考》原作绍平六年(1439),然据潘辉注(浩)《历朝宪章类志》(越南汉喃研究院图书编号A1358/7)卷二十六《科目志》:“太宗绍平元年(1434)定取士科。诏曰:‘得人之效,取士为先,取士之方,科目为首。…今定为试场科目,期以绍平五年(1438)各道乡试,六年会试。’”

[5]有关《大学》一科是否受到重视,在《历朝宪章类志》卷二十六《科目志》记载黎玄宗景治二年覆考各处生徒一事,谓:“先是,试法疎阔,尚容怀挟,庚子(神宗永寿三年,1660)以来,虽已禁止,亦未周密,中举者多有木讷借手,众议沸腾。乃命覆试酉、子、卯三科生徒…题用唐律诗一首,与暗写《大学传》正文大注一章,入格者仍生徒,不入格者留学三年再入乡试,不中者,始还民受役。”说明乡试生徒的复核需要暗写《大学传》正文大注一章,然而,《大越史记全书·本纪》卷十九“黎玄宗景治三年”之记载则仅云“暗写传正文兼大注”,相关记载如下:“夏,四月,…至是,命官考丁酉,庚子,癸卯三科生徒,考题用唐律诗一首,与暗写传正文兼大注,入格者仍生徒,不入格者留学三年,免役,再试不中者,始还民受役,时不入格者过半。”第977页。不知何者为确,姑并存之。

[6]由于记载方式,五经在洪德时期,究竟是如前仅答一题,还是五经各择一题,语意不是十分清楚,不过《山居杂述·试法》引《坚余》云:“曾见安广道乡试,录题曰‘洪德二年辛卯科,初场《四书》义四篇,《五经》义五篇。二场诏、制、表各一道。三场诗、赋各一篇。四场长策一篇。’”,第248页;如此,五经应该是各择一题。

[7]《山居杂述》卷二《试法》,第248页。

[8]《元史》(洪武九十九卷本和南监本)卷八十一《选举制一·科目》,第2019页。

[9]《通典》卷十九《选举典·历代制下·明》，第1225-2页。

[10]《大学、论语、孟子、中庸内设问，用朱氏章句集注。

[11]《大学、论语、孟子、中庸内出题，并用朱氏章句集注，复以己意结之。

[12]诗以朱氏为主，尚书以蔡氏为主，周易以程氏、朱氏为主，已上三经，兼用古注疏；春秋许用三传及胡氏传，礼记用古注疏。

[13]四书主朱子集注。

[14]易主程传朱子本义、书主蔡氏传及古注疏、诗主朱子集传、春秋主左氏公羊谷梁及胡安国张洽传、礼记主古注疏。永乐间颁四书五经大全，废注疏。春秋亦不用张洽传，礼记专用陈澹集说。

[15]《宋史》卷一百五十六《选举二·科目下》，第3649页。

[16]《历朝宪章类志·科目志》：“按，李陈二代，皆尊崇释、道，故一时取士，必欲兼通三氏，虽正道异端，并崇无别，而士之应是科者，非博洽该识，则亦不能以入选也。”

[17]《校合本大越史记全书·本纪》卷五：“丁未十六年，…秋八月，试通三教诸科。”，第333页。

[18]见《历朝宪章类志·科目志》各条。

[19]《医国篇》首见《国语》卷十四《晋语》：“文子曰：‘医及国家乎？’对曰：‘上医医国，其次疾人，固医官也。’”而黄庭坚《古诗二首上苏子瞻》有“小草有远志，相依在平生。医和不并世，深根且固蒂。人言可医国，可用太早计。小大材则殊，气味固相似。”任渊亦以《晋语》本事为注。

[20]所谓“诗题”即古诗五言长篇，见《校合本大越史记全书·本纪》卷六，第386页“诗题”注。

[21]“王度宽猛”见黄庭坚《次韵子由绩溪病起被召寄王定国》有“人材包新旧，王度济宽猛”句。见《山谷诗集注》卷二，叶十三有任渊注：“新旧，谓欲兼用熙丰人材也。嘉佑、治平之政近于宽；熙宁、元丰之政近于猛；要当相济。《易·泰卦》曰‘包荒用冯河’，《左传》曰‘思我王度，式如玉，式如金’，又曰‘宽以济猛，猛以济宽，政是以和’…大抵言朝廷用人也。”

[22]《论语注疏》卷八《泰伯》：“舜有臣五人，而天下治。武王曰：‘予有乱臣十人。’孔子曰：‘才难，不其然乎！唐虞之际，于斯为盛，有妇人焉，九人而已。三分天下有其二，以服事殷周之德，可谓至德也已矣！’”

[23]《射雉赋》为潘岳（安仁）所作，见《文选》卷九《赋·畋猎》。

[24]《尚书》卷四《虞书·大禹谟》：“皋陶曰：‘帝德罔愆，临下以简，御众以宽，罚弗及嗣，赏延于世，宥过无大，刑故无小，罪疑惟轻，功疑惟重。与其杀不辜，宁失不经。好生之德，洽于民心，兹用不犯于有司。’帝曰：‘俾予从欲，以治四方风

动，惟乃之休。’第52页。

[25]八韵体又称赋得诗，是为考科举试而写的习作。这类诗多用古人诗句或成语为题，题目前加“赋得”二字；因限定韵脚，作法上亦有很严的束缚，唐玄宗开元时始规定韵脚。宋仁宗时始规定题目必于经史有据。乾隆二十二年（1757），于乡会试加试五言八韵诗。格式限制比前代更严，出题用经、史、子、集语，或用前人诗句或成语；韵脚在平声各韵中出一字，故应试者须能背诵平声各韵之字；诗内不许重字；语气必须庄重；题目之字，须在首次两联点出，又多用歌颂皇帝功德之语。

[26]《校合本大越史记全书·本纪》卷八，“陈顺宗光泰九年（1396）”，第471页。

[27]根据史书光顺三年“赋用古体、《骚》、《选》”，然，《山居杂述》卷二《试法》又云：“光顺三年（1462）定乡试法…中兴以后，乡试法皆循是制，惟第一场自择经传各一题行文，赋用李白体。”第248页；因此光顺时期赋仍以李白体为要。

[28]有关李白体的研究可以参考张俐盈《清代“李诗学”研究》2014年中国文学研究所博士论文。

[29]《朱子语类》卷一百四十《论文下·诗》，第3326页。

[30]有关应考人数的记载甚少，进士题名碑是比较集中的数据，故下表以82通进士题名碑记载为基础，如与史料歧异，再加注说明。

[31]据《进士题名碑》应举者为四千四百余名（越南汉喃铭文拓片编号1349），然而《大越史记全书·本纪》卷十二“黎圣宗光顺四年（1463）”春：“初定三年大比。二月会试天下举人，时应举者四千四百余名，取四十四人。”《历朝宪章类志》卷二十六“圣宗光顺四年”：“四年初定三年大比，二月会试举人。”下有后世史臣注曰“时应举四千四百余名，取四十余人。”由于《大越史记全书》与《历朝宪章类志》均经史臣判定，而光顺四年进士题名碑刊刻时间为黎圣宗洪德十五年（1484），并非当时刊刻；但碑志之刊刻乃经过当时史臣之判定，刊刻亦有一定之程序，实不知两者何者有误。

[32]《历朝宪章类志·科目志》作“合格者五十五人。”第18页下。

[33]黎贵敦《见闻小录》卷二《体例上》。

[34]黎贵敦《见闻小录》卷二《体例上》。

[35]据潘青皇在《人物科榜人物的整理与分析——以《鼎镬大越历朝登科录》为例》一文中的统计，黎朝进士分布占全国比例二位数以上的共有四个地区，分别是京北区26.16%，海阳24.11%，山南20.59%及山西12.34%。

[36]《历朝宪章类志》卷十三，圣宗洪德五年（1474）八月初五日“东阁学士申仁忠奉议各处承司贡士例”，叶十三。

（下转第50页）

# 清代安徽科举地理中的盆地现象\*

盛 菊

**摘 要:**清代安徽科举地理具有鲜明的特点,科举盆地与科举高地交错存在,规模则大小不等,以县域为单位的小型科举盆地,主要有巢县、霍山、滁州和建平等四个。安徽科举地理显出科举水平南高北低的基本态势,科举盆地南北皆见,皖南的池州府和皖北亳州、太和、蒙城、涡阳四县相连的两个大型科举盆地,遥相呼应。安徽科举盆地,大多分布于省境边缘,但就科举综合水平与核心竞争力而言,安徽并非科举盆地。安徽科举盆地的分布及其特点是清代科举地理的缩影。

**关键词:**安徽;科举盆地;科举地理;进士

清代以科举为抡才大典,采用分地取士的录取制度,非常重视区域公平的追求,但由于各地文风有高下之别、人口有多寡之分,不同地区的科举水平及科举竞争力多有不同,呈现出鲜明的地理差异性。近年来学术界对清代科举地理多有关注,既有研究一般以进士或举人等科举人才数量作为衡量指标,考察其地理及空间分布状况,指出在全国范围内,或省、府等行政区域内,科举人才分布具有不均衡的特点。笔者在进行清代科举地理研究过程中,发现一种颇有意味的现象,部分特定区域的科举人才数量与科举竞争力明显高于其周边地区,如直隶的顺天府、浙江的杭州府、江苏的苏州府、湖北的黄州府、湖南的长沙府、广西的桂林府、甘肃的兰州府等,我们可以将这类地区称为科举高地;与此相似的另外一种呈现状态,是某些特定区域的科举人才数量远低于周边地区、科举竞争力也弱于周边地区,我们尝试引进地理学词汇,把具有这种特征的地域称为科举

盆地,本文试图以安徽为例,对清代科举盆地问题进行初步考察。安徽于康熙初年建省,所辖道府州县,屡经升增裁省,到光绪时基本稳定,“领府八、直隶州五、属州四、县五十一”,<sup>[1]</sup>本文即在该行政格局之中进行相关问题的考察与分析。

## 一、县域科举盆地

安徽科举地理具有鲜明的特点,科举盆地与科举高地交错存在,科举盆地在三大自然区域均有分布,规模则大小不等,以县域为单位的小型科举盆地,主要有巢县、霍山、滁州和建平四个。

巢县为古巢国,汉代为庐江郡居巢县,清代巢县隶属安徽省庐州府,“东至清溪和州含山县界二十五里,西至巢湖中合肥庐江二县界九十里,南至芙蓉岭无为州界三十八里,北至东山口合肥县界八十里,东南至无为州界三十五里”,<sup>[2]</sup>周边分别与庐州府合肥县、庐江县、无为州及和州含山县接壤。举人群体规模的大小及数量的多少,是反映一地文风高下、科举

**作者简介:**盛菊,女,安徽舒城人,淮北师范大学历史与社会学院副教授,主要研究方向为中国古代史与中国科举史(淮北235000)

**\*基金项目:**本文为安徽省高校人文社科研究重点项目“明清安徽科举地理研究”(项目编号:SK2016A0812)、安徽优秀传统文化研究中心项目“安徽历史文化(科举)的地理性差异研究”(项目编号:AHWH2016204)的阶段性成果。

强弱的重要指标,我们即以举人数量作为标准,初步判断巢县的科举水平,并与周边各州县进行比较。

举人数量统计较为复杂,有几个问题应予以界定和说明,首先是基本史料来源。课题组以(光绪)《重修安徽通志》和(光绪)《续修庐州府志》为基本史料,参校(道光)《巢县志》、(嘉庆)《合肥县志》、(嘉庆)《无为州志》、(光绪)《庐江县志》、(光绪)《直隶和州志》和(康熙)《含山县志》等府州县志中的选举志或选举表,统计巢县及相关州县的举人数据(不含武举人),包括举人姓名、籍贯及中式科年等信息,文中相关统计数据以此为据,不再一一注明。

其次是确定统一的乡试科年下限,以便进行比较。由于各志修纂年代不同,所及乡试科年之下限有较大差异,(光绪)《重修安徽通志·选举志》收到光绪二年丙子科,(光绪)《续修庐州府志》收到光绪十一年乙酉科,(光绪)《直隶和州志》则收到光绪二十三年丁酉科。因本文需要进行举人数量的比较分析,故选择光绪十一年(1885年)乙酉科作为诸科乡试之下限,这也就是说,本文所及各州县举人的数量,是光绪十一年乙酉科及之前诸科中式举人,非指清代所有举人,例如含山县张学宽等4人<sup>[3]</sup>,即未纳入本文统计数据。

再者,区分本籍与寄籍举人,寄籍外地的举人不纳入本文考察范围。方志记载本籍举人的同时,亦载录寄籍外地的本地人,譬如(光绪)《重修安徽通志·选举志》在“道光己酉科”栏中载潘鼎新,“庐江人,大兴籍”<sup>[4]</sup>,表明潘祖籍庐江,现籍则是大兴县。再如顺治二年乙酉科举人徐惺,在(光绪)《续修庐州府志》“合肥县”栏中,仅注“见进士”<sup>[5]</sup>,实际上徐惺是江宁籍。<sup>[6]</sup>

最后,恩赏乡试落第诸生,赏赐乡试落第的年老考生举人衔,是清代科举制度颇有意味的一项设计,起于乾隆,完善于嘉庆,其后沿行。巢县有4人获得恩赐举人衔,其它州县有13人获得恩赐举人衔,他们享有举人的部分权利如参加会试等,不过他们毕竟不是经由乡试的正式录取,只是因年老而获恩赏,不能反映其人及所在地区的科举水平,故不纳入比较范围。

根据前述标准,巢县共有43位举人,周边州县的

情况是,合肥县220人,含山县98人,庐江县72人,无为州64人,均明显高于地居其中的巢县,科举盆地效应非常清晰地显现出来。合肥湖山环汇,控南北之要,最为雄郡,素有向学之风,“家有弦诵之声,人多朴茂之习”,“民勇而好义,务农力学”<sup>[7]</sup>,兼为庐州府治所在,得地利之便,又有龚氏、李氏等科举家族勃然兴起,遂成科举大县,也是区域内的科举高地。巢县与合肥县的陡坡式差距最为显著,举人数仅及其五分之一。如果考虑到含山人口较少的因素,相对于简单的举人数量差异,巢县与含山县科举竞争力的差异可能还要进一步拉大。相对而言,以巢县为中心的科举盆地,在无为方向的变化趋势比较平缓,两地科举水平的差距不是十分巨大。

霍山县于雍正年间归六安直隶州,幅员广阔,东西相距二百八十里,南北距二百零五里,由县治“东至山王河本州界四十里,西至瓮门关湖北罗田界一百八十里,南至界岭安庆府潜山县界一百八十里,北至小七畈本州界二十五里,东南至郎当岭庐州府舒城县界一百十里,西南至太阳山安庆府太湖县界一百四十里,东北至三尖铺本州界三十里”<sup>[8]</sup>,四境分别与六安本州、庐州府舒城县、安庆府潜山县、太湖县、六安州英山县、湖北省黄州府罗田县、河南省光州直隶州商城县等毗邻。霍山地处大别山区,是安徽省内的地理高地,但其科举水平却与海拔高度很不相称,是典型的科举盆地。

我们以清代进士数作为衡量指标,比较霍山县与毗邻州县的科举水平。课题组以清代安徽所辖区域为基本范围,以取中时是安徽籍的文科进士为考察对象,依据江庆柏编著《清朝进士题名录》,结合(光绪)《重修安徽通志》及各府州县等文献,编制了《清代安徽进士题名录》,下文关于安徽及相关府县进士的系列数据均以此为据统计和计算,不再注明资料出处。其中寄籍他省者不列入,寄籍省内其它州县者依其寄籍,例如康熙三十年辛未科二甲第三十二名进士俞化鹏,(光绪)《霍山县志》收载,“进士”栏俞名下未注籍贯情况,在举人名下注明“寄籍寿州”<sup>[9]</sup>,该进士即视为寿州人。

霍山县一共有六位进士,分别是乾隆三十四年己丑科程在嵎、乾隆六十年乙卯恩科汪玉林、道光十

三年癸巳科王兰新、同治十三年甲戌科何才价、光绪三年丁丑科余德秀、光绪二十年甲午恩科陈德铭。商城县产生52位进士<sup>[10]</sup>，太湖县47人，六安本州29人，英山县15人，舒城县13人，潜山县10人，罗田县10人。<sup>[11]</sup>清代安徽共有进士1192名，县均19.9人，霍山县进士数在省内排名比较靠后，甚至不及县均数的三分之一。与四周诸县比较，在商城、太湖、六安方向落差巨大，仅达到商城的12%，是太湖的13%，是六安本州进士数的21%，英山与舒城两县并非科举发达地，其进士数也都超过霍山两倍。罗田所在黄州府是湖北科举最发达的地区，罗田在黄州府内各县却排名最后，与之相类，潜山所在安庆府是安徽进士数最多的地区，潜山在安庆府内亦排序末位，尽管如此，两县进士数仍是霍山的1.7倍。霍山科举盆地的边缘，在罗田和潜山方向，趋势相对较为平缓。

霍山地处山区，对外交通不便，其风俗“士庶最守礼法……然长于自守，拙于进取，故游宦者少，虽极贫困，不肯轻去乡里”<sup>[12]</sup>，缺乏交流的动机和实践，使其科举竞争力自然弱化。县内教育十分落后，明清所建会胜、衡山书院等皆不持久，难以维系，甚至到嘉庆年间，“邑中始有膏粱之费”<sup>[13]</sup>，导致文风不振，科第不兴，成为科举盆地。

滁州虽为“故唐宋名郡”<sup>[14]</sup>，但清代只有潘运眸等五名进士，其科举事业被所领全椒县的光芒完全遮蔽，与接界之合肥县、定远县、盱眙县、来安县、江苏省江浦县等地，均有或大或小的差距，形成科举盆地。

建平县属广德直隶州，仅在康熙年间有岑鹤等四人考中进士，远低于接境的宣城县、广德本州及江苏省江宁府的溧阳县、高淳县，亦为科举盆地。

前述巢县、霍山、滁州与建平四个科举盆地，具有两个特点颇有意味，一是有三地均为直隶州或为直隶州所领，二是有三地位于省之边地，与他省接壤，仅有巢县特殊，隶庐州府，居省域中心。

## 二、府级科举盆地

安徽科举地理显出科举水平南高北低的基本态势，但就科举盆地而言，南北皆见，皖南的池州府和皖北亳州、太和、蒙城、涡阳四县相连的两个大型科举盆地，南北并存，遥相呼应。

池州古属扬州之域，明为池州府，直隶南京，清代隶安徽省，辖县六，即贵池县、青阳县、铜陵县、石埭县、建德县和东流县，贵池为附郭。由府治“东至宁国府南陵县界一百五十里，西至江西彭泽县界二百四十里，南至徽州府祁门县界二百二十里，北至江口安庆府桐城县界十五里，东南至宁国府太平县界二百里，西南至江西鄱阳县界三百二十里，东北至太平府繁昌县界二百里，西北至安庆府怀宁县界一百二十里”，又铜陵县“西至大江中庐州府无为州界二十里”<sup>[15]</sup>，周与安庆府、庐州府、太平府、宁国府、徽州府、江西省饶州府、九江府接壤。（道光）《安徽通志》谓池州府“居本省之中，亦不与他省接”，<sup>[16]</sup>不知何故，当误。

池州扼皖江上游，地理位置非常重要，“固东南一重镇”<sup>[17]</sup>，但在科举领域却非重镇，颇为黯淡。府辖六县当中，青阳县科举水平最是突出，“士多敦气节，工辞章，文采风流，视昔稍振”<sup>[18]</sup>，共产生乾隆五十五年庚戌恩科探花王宗诚等12位进士。贵池县有顺治十六年己亥加科吴运新等七名进士，铜陵县有嘉庆二十五年庚辰科宋应文等六名进士，建德县有光绪十八年壬辰科周学铭等五名进士，石埭县有道光十六年丙申恩科沈衍庆等五名进士，这几个县的进士数非常接近。东流县地狭而瘠，民寡而贫，加之学校不茂，终清一代仅有冯云路一人于嘉庆二十五年庚辰科考中进士，以至于（嘉庆）《东流县志》发出慨叹，“鲜有登进，岂抱德自逸欤？抑山泽之秀，将久蕴而不焕欤？”<sup>[19]</sup>合六县，清代池州府计产生36位进士，在安徽八府五直隶州的行政格局中只能排在第十位，八府之中仅略高于颍州府。

我们将池州府进士数与毗邻诸府进行比较，可以发现其科举水平的差异更为显著。安庆府得省城首府之利，有文风炽盛的桐城县，张、吴、马、姚诸多科举家族兴盛发达，成为安徽进士数第一的地区，共有286位进士，是池州府的八倍，宛如一座科举高峰，耸立在大江对岸。徽州素有“东南邹鲁”之称，又有“贾而好儒”的徽商强力支持，科举事业非常发达，有245位进士，甚至出现过“连科三殿撰、十里四翰林”<sup>[20]</sup>的科举盛况，是耸立在池州府东南方向的另一座科举高峰。安庆与徽州两座科举高峰的存在，凸显



了池州府科举盆地的特征。宁国府地向来重学,民习耕稼尚货利,士习衣冠礼乐,“永嘉之后,衣冠避难多萃江左,艺文儒术斯之为盛。虽闾阎贱役,吟咏不辍,盖亦颜、谢、徐、庾之风焉。”<sup>[21]</sup>逐渐成为科举发达之域,清代有进士165人。庐州府与太平府分别有进士114人、60人,均在池州府之上,如果考虑到庐州府领四县一州、太平府领三县的因素,引入县均进士数作为衡量指标,则池州和两地的差距还会进一步放大。

池州府西南方向与江西省九江府、饶州府接壤。九江、饶州两府在清代江西科举格局当中均属中等靠前的位置,其中九江府有进士105人,饶州府有进士100人,在江西十四个府(直隶州)中分别排在第五和第六位,较池州为优。其中与池州直接相邻的彭泽县有20人、鄱阳县有47人、浮梁县有15人<sup>[22]</sup>,进士数都在池州诸县之上,完成了池州科举盆地外围的最后一块拼图。

与皖南的池州遥相呼应,皖北地区也有一个科举盆地,而且其“海拔”象淮北平原一样低下,这个盆地由亳州、太和县、蒙城县和涡阳县共同组成。亳州在雍正年间由凤阳府属州升直隶州,领太和与蒙城二县,后又降为属州,隶颍州府;涡阳县于同治年间析亳州、宿州、蒙城和阜阳四属相连之地设置,为与皖南池州盆地对应,我们暂且将该盆地称为亳州盆地。亳州盆地四州县,文风敝弱,人文凋零,终清一代没有产生一位进士,是安徽科举地理格局中最为落后的地区,亦是完全意义上的科举洼地。亳州地处淮河水陆枢纽,“固淮西一郡会也”<sup>[23]</sup>,商贾云集,经济较为繁荣,但其举业却极度落后。科举水平低下的深层原因是特殊的社会风气,“厌文好武相尚无已”<sup>[24]</sup>“尚气安愚”<sup>[25]</sup>“刚强而好斗”<sup>[26]</sup>的记载在州县志中屡有所见,说明尚武少文的风气具有普遍性,人们无意、也无力追求举业,致使该地文风衰下,缺乏科场竞争力。

亳州盆地东与凤阳府宿州、怀远县接,南邻凤阳府凤台县、颍州府阜阳县,西依河南省陈州府沈丘县和归德府鹿邑县,北靠归德府商丘、永城等县。与池州盆地比较,亳州盆地科举水平较低,但四周却不似池州盆地那般陡峭,相对较为平缓。东向宿州,虽号

称“为南北之冲,地处襟要,俗尚朴慤,官善治之,则四民率教,喁喁相安,吁可取也”<sup>[27]</sup>,也只有邵心豫一人于光绪三年丁丑科进士及第,仅是有无之别;怀远境况稍好,有13位进士,距安徽省内县均进士数尚有一定差距。南向凤台县有4位进士,阜阳县因地广人众,且为府治,有26位进士,是淮北地区唯一达到县均进士数的县。

值得关注的是,盆地西、北两侧的河南诸县。陈州府沈丘县在清代有11位进士,归德府鹿邑县产生进士23人,商丘县有54人,虞城县有19人,夏邑县38人,永城县则有31人,除沈丘外,各县进士数都在河南省内县均数15.5<sup>[28]</sup>之上,排名比较靠前,在河南俱属科举发达或较发达的县域,商丘甚至高居第三位,与祥符、河内等同为最发达的科举大县。商丘等县科举发达的局面,与亳、太、蒙、涡地区形成鲜明对比,使该地区成为名副其实的科举盆地。

归德府有254名进士,在河南为科甲鼎盛之区,与亳州盆地进士零分布的状况,形成极大反差。两地人文相近、文化相通、地理交错,在历史上一度归属同一行政区划,何以产生如此鲜明的消长,其因值得深思。亳州盆地科举衰弱,原因固然复杂,但有一种隐性因素特别值得关注,那就是清代科举取录层面的“分省取士”制度。清代江南地区既是全国科举重心,也是天下文章中心,正所谓“江南人文,甲于天下”,包括亳州等地的皖北地区,与江南地区既有科举水平的差距,亦有文化文风的差异。在“分省取士”的制度框架中,亳、太、蒙、涡地区的读书人,长期与文风炽盛的苏南地区(苏皖两省分额之前)、皖南地区士子同场竞技,势必落于下风,且其劣势会被逐步放大,外显表现就是举人、进士人数极为悬殊,与皖南地区悬殊,也与相邻归德府悬殊,随着时间推移,弱者更弱逐渐成为趋势和常态。

(民国)《太和县志》记徐翰、徐广缙、徐广绂三位进士,徐广缙之父徐翰“寄河南鹿邑籍,仍居故里,广缙与兄广绂同举于乡”<sup>[29]</sup>,可见三人虽为太和人,实是寄鹿邑籍而中式。(光绪)《宿州志》载入康熙己未科进士丁易、道光己丑科进士丁彦俦,但实际上二人都是“占籍河南永城”。<sup>[30]</sup>换种说法,徐翰父子等人考中举人、进士,非与安徽士子同场竞技,而是占用

河南名额,与河南士子竞争而来,这种情况非为个例,并不鲜见,或许可以为分析皖北、豫东两地科举高下问题提供一种注解。

清代实行“分省取士”,目的是追求科举的区域公平,“包含着对文化落后地区的扶植与政策的倾斜”<sup>[31]</sup>,在推动全国各地均衡发展方面发挥了积极作用。但问题的另一面,该制度的实施却也使部分特定区域的科举水平持续弱化,科举利益难以保证,产生潜在的、另一种形式的区域不公平,这是制度设计者没能预料到的,亳州盆地的形成,或即此因。

### 三、安徽非为科举盆地

前文所述可见,安徽之县域科举盆地与府级科举盆地,大多分布于省际边缘,那么安徽省是不是一个更大的科举盆地呢?我们说,不是的。

为便于分析安徽的科举地位,并与周边江苏、浙江、江西、湖北、河南等省比较,列《安徽及周边各省科举数据表》于下。

安徽及周边各省科举数据表

省份	乡试中额	进士数	科均进士数	举人进士比	鼎甲数	进士鼎甲比
安徽	45	1192	10.6	4.2	21	57
江苏	69	2949	26.3	2.6	116	25
浙江	94	2808	25.1	3.7	76	37
江西	94	1919	17.1	5.5	18	106
湖北	47.5	1247	11.1	4.3	12	104
河南	71	1721	15.4	4.6	5	344

表中乡试中额依据礼部纂辑《钦定科场条例》,其中湖北与湖南两省有一个分科轮中的名额,故记为47.5。进士数即各省进士总数,因统计范围与方法不同,各家数据稍有差异,除安徽省外,本文采用沈登苗的研究成果。<sup>[32]</sup>科均进士数指某省进士总数与清代112科之比,并忽略部分省份的脱科与罚科。举人进士比是一个虚拟值,指乡试中额与科均进士数之比,大约相当于举人考取进士的比率,不计各省贡监生参加顺天乡试中举人数,亦忽略乡试额数的增减与变化。鼎甲人数依商衍鏊所作《清代殿试、会试历科首选省份人数统计表》与《殿试会试首先姓名表》<sup>[33]</sup>统计得出;进士鼎甲比即各省进士人数与鼎甲人数之比,该数字愈小表明科举竞争力愈强。

如果单纯比较进士数,较之其它五省,安徽进士

数最低,只与湖北大约接近,似乎是一个科举盆地。但我们知道,在分省取士的制度中,进士人数其实来源于举人数,亦即进士之多寡往往取决于举人之多寡。安徽、江苏两省共同继承和享有江南省乡试大省的地位与名额,安徽只能成为乡试小省,每科举额较它省为低。安徽的举人进士比是4.2,低于江苏、浙江两省,略高于湖北,明显高于江西和河南两省,初步反映了安徽科举竞争力的强劲势态。殿试凭文评定等级高下,不再区分省份地域,所以进士甲次,尤其是鼎甲人数最能反映各省文风高下。安徽共有鼎甲21人,其中状元9人,两个指标在全国各省均在第三名,列江苏与浙江之后,在江西之上,远超湖北和河南,是为鼎甲大省。如果结合进士鼎甲比考察,安徽的优势就能得到更加清晰的反映,安徽该比为57,意味着每57位进士就能产生一个鼎甲,略逊于江苏、浙江,其它三省进士鼎甲比均高于安徽,河南为344,湖北为104,江西该比是106,约是安徽的两倍,这表明江西虽然鼎甲规模与安徽差距不大,但其科举核心竞争力却逊于安徽。

长期以来安徽科举似乎被江浙地区的炽盛光芒遮蔽,就科举综合水平与核心竞争力而言,安徽并非科举盆地,实际上安徽亦是科举发达省份,与江苏、浙江共同组成了清代科举格局中的核心区域。

### 参考文献:

- [1](光绪)重修安徽通志[M].续修四库全书:史部651册.上海:上海古籍出版社,2000.175.
- [2][8][15][16](道光)安徽通志[M].合肥:黄山书社,2015.76,81,73-74,106.
- [3](光绪)直隶和州志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.297.
- [4](光绪)重修安徽通志[M].续修四库全书:史部651册.上海:上海古籍出版社,2000.172.
- [5][7](光绪)续修庐州府志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.520,119.
- [6]江庆柏:清朝进士题名录[M].北京:中华书局,2007.45.
- [9][12][13](光绪)霍山县志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.136,47,103.
- [10][28]程伟.清代河南进士地理分布特征及其成因[J].教育评论,2014(8).

[11]王美英.简论清代黄州府的进士[J].江汉论坛,2002(6).

[14](光绪)滁州志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.227.

[17][18](乾隆)池州府志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.1,59.

[19](嘉庆)东流县志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.354.

[20]许承尧.歙事闲谭[M].合肥:黄山书社,2001.355.

[21](嘉庆)宁国府志[M].合肥:黄山书社,2007.901.

[22]郑建明.试论江西进士的地理分布[J].中国历史地理理论丛,1999(4).

[23][25](光绪)亳州志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.48,70.

[24](乾隆)颍州府志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.633.

[26][29](民国)太和县志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.36,461.

[27][30](光绪)宿州志[M].南京:江苏古籍出版社,1998.22,268.

[31]李世愉.中国科举制度通史:清代卷[M].上海:上海人民出版社,2015.219.

[32]沈登苗.明清全国进士与人才的时空分布及其相互关系[J].中国文化研究,1999(冬之卷).

[33]商衍蓂.清代科举考试述录及有关著作[M].天津:百花文艺出版社,2004.182-190.

(责任编辑:王伟宜)

#### (上接第 44 页)

[37]黎贵敦《见闻小录》卷二《体例上》。

[38]《钦定越史通鉴纲目正编》，卷三十九，第3496页。

[39]《大越史记全书·本纪》卷十一，第578页。

[40]《历朝宪章类志》卷二十七《科目志·乡闈考试之例》，叶二。

[41]《大越史记全书续编》卷一“黎熙宗永治三年(1678)”，第1009页。

[42]《钦定越史通鉴纲目正编》，卷十九，黎圣宗光顺三年秋八月“定文武官致仕年例”注，叶二十一下(第1980页)。；又，《山居杂述》卷二《乡贡监生三舍生增广生》记载：“逐年试例，诸路士人赴试，本道合格生徒中乡贡，充监生，若军民中乡贡不得充监生，仍还乡贡。”第249页。

[43]《校合本大越史记全书·本纪》，卷之十一“黎太宗绍

平元年(1434)”，第578页。

[44]《钦定越史通鉴纲目正编》，卷十九，黎圣宗光顺三年秋八月“定文武官致仕年例”注，叶二十一下(第1981页)又，《校合本大越史记全书·本纪》，卷之十三，黎圣宗洪德八年(1477年)记载：“从官应得入流子孙，考试中诗表及书算，许充秀林局儒生及各衙门吏，为文武子孙试中例。”第578页。

[45]《钦定越史通鉴纲目正编》，卷三十四，黎熙宗永治二年秋七月“申定功臣文武世荫及吏民免役例”注，叶五至六(第3496页)。

[46]《历朝宪章类志》卷二十六《科目志》，叶二十五下一二十六上。

(责任编辑:王伟宜)

## 考试评分决定的性质及其司法审查\*

伏创宇

**摘要:**无论是考试评分决定的行政救济,还是对其展开司法审查,都面临着法律适用上的困境。若考试评分以“学术评价”之名躲避外部的监督,不仅不利于考生的基本权利保障,而且会损害考试的公正性与公信力。考试评分决定属于行政行为,因而应当纳入行政救济的范围。司法审查应当对考试评分予以尊重,并不意味着放弃对评分权限、事实、程序的监督,同时须接受考生的作答余地。若要考试评分受到司法审查的有效保障,我国还须完善考试组织、考试程序与考试权利的配套制度。

**关键词:**考试评分;行政行为;行政判断余地;程序保障

### 一、考试评分决定的救济现状及问题

我国相关的法律规范规定了考生的查分制度,但考生能否针对考试评分决定单独提起行政复议或者行政诉讼,司法实践中仍然存在巨大争议。迄今为止,尚未有行政复议机关或法院受理考生直接针对考试评分决定提起的救济申请。这必然要从法律上澄清考试评分决定是否属于行政复议法或行政诉讼法确定的受案范围。行政复议法第2条、行政诉讼法第2条皆将“行政行为”作为公民、法人或者其他组织提起复议、诉讼的对象,考试评分决定是否属于“行政行为”,将关系到考试评分是否属于行政救济的受案范围。从实践来看,行政复议机关或法院一般直接排除考试评分决定受到救济的可能。

#### (一)直接否定考试评分决定的可诉性

就考试评分决定的可诉性而言,司法实践中一般对此予以否定,“吕文诉无锡市教育局教育行政复议案”的裁判即具有相当的代表性。“中考阅卷评分属于学业水平评价行为,并非具体行政行为。”<sup>〔1〕</sup>依

据该主张,如何评定分数由教育系统遵循阅卷评分规则进行,属于教育系统学术自治事项,法院对此应给予充分尊重。司法实践直接将考试评分决定排除在行政救济的范围之外,考生对考试评分如有异议,只能通过成绩复查、复核的方式。

类似的还有对评分细则的异议。在“胡枫洋诉江西省教育考试院撤销评分意见案”中,原告向法院请求撤销江西省教育考试院对南昌市2016年初中毕业暨中等学校招生考试物理试题卷第23小题作出的补充细化参考答案和评分意见,两审法院都以该诉请不属于人民法院行政诉讼的受案范围为由驳回了起诉。<sup>〔2〕</sup>参考答案和评分意见固然属于一般的评价规则,针对所有的考生适用,但由于针对特定试题提供了评分指引,将直接影响到考试评分决定。若评分细则存在明显瑕疵而不能受到异议,同样对考生的权利构成重大侵害。

#### (二)以考试评分属于学术评价为由回避司法审查 即便考生针对考试评分提起行政复议或诉讼在

作者简介:伏创宇,男,湖南岳阳人,中国青年政治学院法学院讲师,法学博士,主要研究方向为行政法(北京 100089)

\*基金项目:本文是2013年中国青年政治学院校级重大课题“当代青年民主法治意识研究”(项目编号:182060401)的阶段  
性成果。

实践中困难重重,考试评分决定仍有可能在个案中得以审查。若针对招生、颁发证书等行为提起行政救济,考试评分的合法性与合理性问题难以回避。但司法实践中有个案表明,法院借助“学术评判”的名义直接否定对考试评分决定的审查。这可从北京市石景山区人民法院在“肖虹诉中国科学院大学未录取通知书案”中的主张可见一斑。“由于面试考官对于考生进行的面试评分行为属于学术评判范畴,且原告在本案诉讼过程中未能提交充分证据证明考官在面试过程中存在违法行为,因此对原告提出的有关被告以行政干预方式压低其复试成绩的诉讼意见,本院不予采纳。”<sup>[3]</sup>

由上可见,无论是考试评分决定的行政救济,还是对其展开司法审查,都面临着法律适用上的困境。如果不能对考试评分决定的性质做出回答,并对考试评分决定的合法性界限予以澄清,考生对考试评分的异议将始终缺乏有效的法律保障,考试评分主体也将一如既往地冒着“学术评价”之名躲避外部的监督。这不仅不利于考生的基本权利保障,也将损害考试的公正性与公信力。

## 二、考试评分决定的性质

考试评分决定是否属于行政行为,直接影响到其能否纳入行政救济的范围。《行政诉讼法》第2条指出,行政行为包括“法律、法规、规章授权的组织作出的行政行为”,乃从行为主体的角度界定行政行为的范围,却未对“行政行为”的内涵予以阐释。

### (一)“行政行为”的规范内涵

1989年的《行政诉讼法》采用了“具体行政行为”的概念,却未对其规范内涵进行界定。最高人民法院于1991年颁布的《关于贯彻执行〈中华人民共和国行政诉讼法〉若干问题的意见(试行)》将“具体行政行为”界定为“国家行政机关和行政机关工作人员、法律法规授权的组织、行政机关委托的组织或者个人在行政管理活动中行使行政职权,针对特定的公民、法人或者其他组织,就特定的具体事项,作出的有关该公民、法人或者其他组织权利义务的单方行为”,但该意见随后遭到废止。最高人民法院2000年3月8日发布的《关于执行〈中华人民共和国行政诉讼法〉若干问题的解释》直接放弃对“具体行政行为”的

概念进行解释。

2014年新修改的《行政诉讼法》摒弃了“具体行政行为”的概念,将“行政行为”作为受案范围确立的标准。按照全国人大法律委员会副主任委员李适时在2014年8月25日第十二届全国人大常委会第十次会议上所作的《关于〈中华人民共和国行政诉讼法修正案(草案)〉修改情况的汇报》中的解释,当时立法中用“具体行政行为”的概念,针对的是“抽象行政行为”,主要考虑是限定可诉范围。全国人大法工委组织编写的《中华人民共和国行政诉讼法释义》一书在第2条释义中指出行政行为包括事实行为。<sup>[4]</sup>这与最高人民法院在2000年的司法解释中以行政行为替代具体行政行为的意图一脉相承。根据最高法院行政庭的说明,该解释中的行政行为是指具有国家行政职权的机关、组织及其工作人员,与行使国家行政权力有关的,对公民、法人或其他组织的权益产生实际影响的行为以及相应的不作为,不仅包括作为,也包括不作为;不仅包括单方行为,也包括双方行为;不仅包括法律行为,而且包括非法律行为。<sup>[5]</sup>换言之,我国现行法律确定的“行政行为”概念不局限于法律行为的范畴,只要属于行政主体行使行政权,且对公民的合法权益明显产生实际影响的,都属于行政行为的范畴。

### (二)考试评分决定属于行政行为

考试评分涉及中考、高考、职业资格考试、公务员考试以及大学期末考试等各种类型。在考试评分的主体上,不同的考试类型存在差异。由于考试类型多种多样,下面仅对几种主要的考试评分决定进行分析。

1.中考评分。以“吕文诉无锡市教育局教育行政复议案”为例,无锡市教育考试中心和无锡市教育局招生办为无锡市教育局下属事业单位,市教育考试中心负责全市初中毕业生的毕业和升学考试的报名、试卷命题、考试的组织、实施、阅卷和登分等工作。依据《中华人民共和国教育法》第15条,县级以上各级人民政府其他有关部门在各自的职责范围内,负责有关的教育工作。中考评分的工作属于教育部门的权限范围,至于教育部门授权或委托下属的事业单位承担阅卷工作,不能否定教育部门作为法

律、法规、规章授权的组织。同时,行政行为应当包含了确定性的法律后果,中学毕业考试的评分涉及到入学许可,因而构成独立的处理行为,属于行政行为。

2.国家教育考试评分。依据《中华人民共和国教育法》第20条,国家实行国家教育考试制度。国家教育考试由国务院教育行政部门确定种类,并由国家批准的实施教育考试的机构承办。各级教育行政部门是教育考试组织工作的管理与监督,当然也行使考试评分权。国家教育考试包括普通和成人高等学校招生考试、全国硕士研究生招生考试、高等教育自学考试等,其结果作为招收学历教育学生或者取得国家承认学历、学位证书依据的测试活动,涉及到入学许可,因而考试评分决定对当事人的权益具有明显影响,属于行政行为的范畴。

3.公务员考试评分。《中华人民共和国公务员法》第22条授权中央及省级公务员主管部门组织公务员的录用工作。这意味着公务员考试的评分属于法律赋予行政机关的职责,且关系到公务员担任国家公职的权利,具有行政行为的特征。

4.大学期末考试评分。《中华人民共和国高等教育法》第34条“高等学校根据教学需要,自主制定教学计划、选编教材、组织实施教学活动”赋予了高等学校实施教学活动的权利,考试属于对教学效果进行检验的手段,内嵌于教学活动之中。考试评分也属于法律赋予高等学校行使行政权的范围。教师的考试评分属于职务行为,其所属的高等学校作为法律、法规、规章授权的组织,才是合格的行政主体。

### (三) 考试评分对考生权益的影响评估

考试评分是否具有可诉性,除了要满足行政行为标准外,对考生权益的影响亦应当进行评估。最高人民法院于2015年5月施行的《关于适用〈中华人民共和国民事诉讼法〉若干问题的解释》第3条明确,行政行为对当事人的合法权益明显不产生影响的,法院应当裁定驳回起诉。

以前视为特别权力关系的教育管理法律关系不再属于内部行政的领域。在德国、我国台湾地区,考生针对考试评分的决定都有权提起行政诉讼。但并非所有的考试评分决定都纳入行政诉讼的受案范

围。只有考试评分决定对当事人的合法权益明显产生影响,才属于行政复议或行政诉讼的受案范围。是否对当事人的合法权益产生影响,应当以行政行为是否以影响个人的法律地位为目的。

中考、国家教育考试涉及考生的入学许可,可能对考生的受教育权甚至职业选择自由形成侵害;公务员考试则可能影响考生担任国家公职的权利;职业资格考试关乎能否获得从事特定职业的资质,同样涉及职业自由的享有。以上考试的评分,必然具有对考生的合法权益产生明显影响的可能。至于考试评分是否确实对这些合法权益形成实质影响,则需要通过司法审查予以澄清,不会妨碍行政诉讼权的成立。而课堂测验批改、结课论文评价、大学期末考试评分等,固然会对考生的学习造成影响,学生仍可通过补考、重修等方式完成规定的课程学习,因而考试评分未对其受教育权、职业选择等基本权利造成实质性侵害,考生对此种考试评分决定单独提起行政救济,行政复议机关或法院有权拒绝受理。

目前实践中将考试评分决定视为一种“学业水平评价行为”或“学术评判行为”,实际上将考试评分决定的法律性质与其专业判断之间对立起来,扭曲了法律中“行政行为”的规范意涵。考试评分决定是否属于具有可诉性,应当考察考试评分决定是否属于行政行为以及是否对考生的法律地位产生实际影响。

### 三、对考试评分决定的司法审查

考试大致包括笔试与口试两种类型。以是否具有标准答案为划分依据,考试试题又可分为客观题与主观题。较易发生争议的是对主观题与口试的评分。基于考试评分的专业性与不会回复性,司法应当保持节制。同时,法院也不能放弃必要的审查。

#### (一) 对考试评分的司法尊重

考试评分并非单纯考察考生答题与参考答案之间的匹配度,还往往包含了评价的空间。这是因为,参考答案不具有唯一性,考生的作答却具有多元性。很难说,考生的作答与参考答案不相匹配,即意味着考试作答属于错误。阅卷人员或者考官须秉持考试评分的平等与整体思维,比较不同考生的答题情况,发展出整体的考试评分标准,并将此标准适用于所

有的考生。因而,考试评分应当在考试程序的整体脉络中进行。

于此而言,即使事后通过其他专家再次评阅,或者在司法审查中借助专家复核,考试评分的整体脉络仍然难以得到贯彻,由此形成考试评分标准的不统一,无疑会侵害考生的平等权。基于考官或试卷评阅者的评分经验,加上考试及其评分的情境无法重现,即便在司法审查中借助专家,评分也无法在所有考生之间对比的情形下进行,因而法院应当对考试评分决定维持一定的尊重。

## (二) 考试评分余地与考生作答余地

在我国,有主张认为:“学业评价行为具有较强的专业性,因此司法应进行有限审查,不审查专业问题,对法律问题进行程序审查。”<sup>[6]</sup>此种观点相较司法的消极立场具有一定的可取性,却以专业性为由否定法院对考试评分的实体问题进行审查,忽视了考试评分在实体问题上判断的界限。仅仅以专业判断作为司法节制的观点难以站住脚,以“学术评价”为由极易导致考试评分决定逃避司法审查。

在行政诉讼中,法院能够借助专家对专业问题进行审查。同时,考官判断余地的范围限于专业方面的考试判断,而不包括专业的或者学科上的意见分歧。<sup>[7]</sup>德国联邦宪法法院于1991年4月17日就考试评分决定作出两件裁判。其中在针对国家法律考试所作的判决中指出,联邦行政法院在考试争议案件中所持的一贯立场“学术专业判断的错误,只有在明显不合理的情形下,即逾越恣意的范围,致使法官不能不质疑其判断的合法性时,才能予以司法审查”过于放任阅卷委员的判断余地,以致在判断余地的“防护伞”下,纵使阅卷委员有评分错误等情形,其瑕疵后果仍由考生自行承担,这与基本法第12条(职业自由)以及第19条第4项(权利救济)向抵触。<sup>[8]</sup>本案关系到国家法律考试的评分,应当考虑到职业自由的保障,故而法院应当介入审查。“考生与命题或阅卷委员在专业意见上的分歧,不能完全排除司法审查。”法院对于命题者所出具的试题,或者阅卷委员提供的参考答案,原则上不能认定为错误,而是应在承认命题或阅卷人员判断余地的同时,也应尊重考生的作答余地。

“考生作答余地 (Antwortspielraum des Prüflings)”概念的提出,意味着若考生答题的内容具有前后一贯的有效论证,且说理合乎逻辑,则应视为可接受的答案。所谓可接受性,联邦宪法法院在针对医师资格考试所作的判决中指出,“考生的答案包含了医学专业知识的内容,相关内容在专业刊物上公开发表,且考生能轻易地查阅到,因而考生的作答应视为可接受。”<sup>[9]</sup>至于考生的答案是否具有足够的可接收性,应当由考生本人承担举证责任。

因而,对考试评分决定的司法审查不能以涉及专业判断为由消极懈怠,还应当考虑到考生的作答余地,介入考试评分的实体问题,考察考生作答是否具有可接受性,防止评分主体的恣意。

## (三) 对考试评分的司法审查标准

考试评分并不必然涉及学术评价等专业判断。试题一般分为知识考察题与见解考察题。知识考察试题可通过知识的复述、公式的计算等方式作答,阅卷人员几乎不享有判断余地。即便是见解考察试题,考察评分蕴含了专业判断或整体性评价的空间,阅卷者也须遵循一般有效的评价原则,此种评价原则应当是客观的、可以检验的且为一般人接受的。

固然,法院对考察评分的司法审查需要予以尊重,不能恣意地以自己的判断代替阅卷者的评分,但针对以下情形,法院有权予以审查:(1)考试程序是否违反法律,如阅卷委员或考官是否符合法定的资格要件,是否存在需要回避的情形;(2)事实认定是否存在错误,如对试题答案漏评或计分错误。(3)有无逾越权限,如对某一题的评分超过该题的总分;(4)有无滥用权力,即考试评分是否存在恣意、专断或将与考试无关的因素考量在内,考生的作答是否具有可接受性。

考试评分往往关涉公民基本权利的享有与实现,因而考试评分决定不能逃逸于法治约束之外。即便考试评分具有专业性与学术性,法律规范仍须对其设定基本的框架,如阅卷人员的专业性与独立性、考试评分的权限不得逾越、考生评分应当遵循正当法律程序、考生的答题余地应当予以充分尊重。司法权则应充当“法律守护者”的角色,保障考试评分决定遵循法律规范及贯彻立法的意旨。因而,一味

地以“学术评价”或“专业判断”为由消极地回避司法审查,只会损害考试制度本身的权威性与公正性,甚至导致公民的受教育权、职业选择自由等基本权利遭受侵害。

#### 四、考试评分之程序保障

若要考试评分受到司法审查的有效保障,我国须完善考试组织、考试程序与考试权利的配套制度。

##### (一) 考试评分程序保障的基础

我国大陆地区并未如台湾地区一般,在宪法文本中将考试权确立为基本权利。但考试评分影响的考生获得入学许可、国家职业资格的权利以及职业选择的自由,可从我国宪法上受教育权、劳动权、平等权等条款获得保护的正当性基础。

基本权利保障不仅体现为公民针对公共权力所具有的主观防御权利,还同时体现了宪法作为客观法的价值决定。这种客观法的价值决定不仅仅对法律秩序的所有领域适用,还对立法、行政和司法提供了权力运行指南。因而,基本权利不仅在于防止国家权力对公民的侵害,还要求国家通过组织与程序的制度保障公民基本权利的实现。“基本权利的组织与程序保障功能,要求国家必须具有公平合理的组织与程序,使人民得以有效地利用这些组织,以实现宪法所保障的基本权利。”<sup>[10]</sup>考试评分的程序保障,既是考生权利救济的基础,也是对考试评分进行司法审查的依据。

##### (二) 考试评分程序保障的制度

考试评分程序的保障,可以从考试组织、考试程序与考生参与程序三方面予以展开。

1. 考试组织的中立性与专业性。考试管理组织应当客观公正,既要具有中立性,也须具备专业性。中立性要求建立利益回避制度,如参与考试的考生不得参与阅卷程序、阅卷人员或考官不得与考生具有利害关系(如三代以内的亲属关系)、不得在与考试相关的培训机构任教等。专业性要求阅卷人员或考官应当具备法定的资格要件,国家立法应当针对不同类型的考试设定考试评分人员的资格要件。

2. 考试程序合理正当。考试程序包含了考试评分程序与考试信息公开程序。前者旨在为司法审查

提供更明确的标准,后者则是司法审查展开的重要保障。对考试评分如何进行司法审查,与考试评分的科学性与公正性息息相关。是否违反考试评分程序,国家立法应当为司法审查确立相应的法律依据。如同一试题作答应当由两位不同的阅卷人员评阅,在参考答案以外应当有较为详细的评分细则,口试或面试应有全程摄像或书面记录,等等。

此外,无论是对考试评分提出异议,还是对考试评分进行审查(包括复议审查与诉讼审查),都建立在考生知晓考试评分状况的基础之上。若不能凭借信息公开与阅览卷宗获得考试评分的相关信息,当事人就无法及时有效地提出异议并主张实体权利。考试信息的公开包括考前信息公开与考后信息公开。(1) 考前信息公开。考前信息公开是指负责考试管理的组织应当公开考试相关的信息,如考试科目、录取办法等。(2) 考后信息公开。考后信息公开指考试应当享有复查成绩的权利,并有权请求向其本人公开考试试卷与答题卡。

3. 考生程序权利的保障。考生在对考试评分提出异议、行政复议或者行政诉讼的过程中,应当充分保障考生的程序权利。考生有权利就考试程序、内容等问题发表意见,并提出相关的证据,质疑考试组织、考试程序。在涉及专业见解争议的情形下,考生有权利也有义务承担举证责任,为试题的作答余地进行辩护。考生程序权利的保障必然会导致对考试评分异议与诉讼的案件增加,由此给行政主体带来额外的负担,但这是法治国家与公民权利救济的必然要求。从长远来看,这将促进考试评分制度的完善,增强考试评分的科学性与公正性,亦有利于减少考试评分相关的争议。

#### 参考文献:

[1] 江苏省无锡市滨湖区人民法院(2014)锡滨行初字第00092号行政判决书;无锡市中级人民法院(2015)锡行终字第0015号行政判决。

[2] 参见江西省南昌市中级人民法院(2016)赣01行终104号行政裁定书。

[3] 北京市石景山区人民法院(2015)石行初字第93号行

(下转第 61 页)



## 从显性差异到隐性差异\*

### ——中国高等教育入学机会性别差异述评

颜岚岚 王伟宜

**摘要:**通过对国内相关文献的梳理发现,研究者主要是从院校类型、学科专业、教育层次、城乡及阶层几个维度探讨不同性别间的入学机会差异状况。研究结果显示,性别差异逐渐从数量方面的显性差异向质量方面如学科专业中的更为隐性的差异转变。考虑到两性本身的心理特点,分析差异产生的原因,提高我国弱势群体女性接受高等教育的机会,是今后需要进一步关注的焦点。

**关键词:**高等教育;入学机会;性别差异;教育性差异;社会性差异

教育公平是社会公平的重要基础。促进教育公平已经成为一项基本的教育政策。近些年,随着教育的重要性日益凸显,作为“社会文化现代化变迁的寒暑表”的女子高等教育<sup>[1]</sup>,开始受到关注,有关高等教育入学机会性别差异的研究逐渐多了起来。对国内已有文献的梳理发现,学者们主要是从教育性差异和社会性差异两个维度入手,分析高等教育入学机会的性别差异。教育性差异是指在高等教育系统内部表现出来的各种差异,“是男女两性在教育环境、教育资源的分配和使用,在教育中获得自身发展的条件、机会和结果方面是否公平”<sup>[2]</sup>,是由人的发展需求决定的。教育性差异是指不同类型高校间、不同学科专业间以及不同教育层次间产生的差异。教育性差异有显性和隐性之分,显性的教育性差异是高等教育两性数量上的差异,如不同教育层次的

差异。隐性的教育性差异是两性接受教育的质量差异。如学科、不同类型高校的差异,更能反映女性接受高等教育的真实情况。社会性差异是指阶层之间和城乡之间产生的差异。本文从这两个维度对国内相关文献进行述评。

#### 一、高等教育入学机会的教育性差异

##### (一)高等教育入学机会的总体性别差异

总体上的差异能直观反映出我国男女大学生获得高等教育入学机会的差异现状,学者们多从女大学生占大学生的比例或女大学生数量变化进行探究,但研究结论尚未达成一致意见。

有学者利用大型抽样调查得出的数据计算入学机率比后发现,“男女两性的高等教育入学机会仍然存在差异”,不过这种差异并不突出。<sup>[3]</sup>赵叶珠等根据2005年全国人口普查数据却发现,女性进入高等

**作者简介:**颜岚岚,女,福建晋江人,福建师范大学教育学院硕士研究生,主要研究方向为高等教育社会学(福州350117);王伟宜,男,陕西铜川人,福建师范大学教育学院教授,博士,主要研究方向为高等教育社会学(福州350117)

\*基金项目:本文为国家社会科学基金“十二五”规划2015年度教育学一般课题“高等教育入学机会性别差异的变化研究”(项目编号:BIA150106)的阶段研究成果。

教育的人数显著多于男性。<sup>[4]</sup>

从动态的维度来看,学者们研究中国高等教育入学机会总体的性别差异的时间跨度普遍较大。研究涉及的时间段主要集中在建国到2010年的60余年时间内。研究发现虽然女大学生接受高等教育的机会增加且呈现上升趋势,但从高等教育适龄人口来看,女性接受高等教育的比例仍低于男性,差异一直存在。<sup>[5]</sup>而部分学者认为男女入学机会差异呈现缩小的趋势,女性接受高等教育的机会基本与男性持平。<sup>[6]</sup>不同的是,宋韬分析我国高等教育经历的五个阶段(免费制、“低收费”与“自费生”双轨并存、部分并轨、完全并轨及扩大招生规模)的男女升学率差距,发现男女学生入学机会的差距并没有随着政策的改变缩小,相反差距越来越大。<sup>[7]</sup>

### (二)不同类型高校中的性别差异

有学者分析了公立高校和民办高校的男女学生情况发现,部署重点院校与民办本科院校中男生获得高等教育的入学机会远远大于女生,而在较低层级的公立高职高专院校中,女生获得高等教育的入学机会则远大于男生。<sup>[8]</sup>

这种不公平是否有随着时间的推移而改进呢?王伟宜研究1982级到2010级重点高校、普通本科院校和专科院校的入学机率,认为男女入学机会已基本接近均等。普通本科院校和专科院校中,女性的优势已经显现,男生反而处在劣势,30年中男女学生的入学机会差异一直是缩小趋势。<sup>[9]</sup>杨倩研究1982到2010年内蒙的重点本科、一般本科和专科的入学机率发现,前两类院校中,已经呈现“女强男弱”的现象,在专科院校中,男女的入学机会始终保持在均等状态。<sup>[10]</sup>

30年来,我国男女进入不同类型高校的入学机会差异逐步缩小,女性开始在高层级院校中崭露头角,但是能进入高层级院校的女性学生总量仍无法与男性学生匹敌。高等教育入学机会的性别差异已经不再是简单的总体上的不公平,而是转向更为隐性的接受教育质量上的不公平。<sup>[11]</sup>

### (三)不同学科中的性别差异

研究不同学科性别差异的学者多付诸调查,根据实证研究结果进行论述,研究也多集中于某个地

区某个年份的数据,对于学科的分类,一般根据所调查的院校设置的学科进行分类。

分析不同学科中的性别差异时,多位学者采用了2000年北京大学新生分专业性别比例的状况的数据,发现女性主要集中在人文学科,在理工科类专业上女性无法与男性比肩,性别比例失衡。<sup>[12]</sup>北京大学2005年大学生就业调查数据也显示,“人文学科中女性多于男性,社会学科中男女比例基本持平,理工类学科中男生比例大大超过女生,工学中的男女差距明显”。<sup>[13]</sup>

扩招之后,女性入学人数的增长是否能够缓解学科间的性别隔离现象?甘开鹏研究发现“高等教育专业领域的性别差异并没有随着社会发展而缩小,反而扩大”。<sup>[14]</sup>刘云杉对北京大学1978-1998至2000-2005两个时段男女学生专业分布的比较研究发现,“在女生人数增长的前提下,文理科之间性别聚落的特征更为突出,某些专业甚至出现性别隔离的现象”,北大理科中女性人数比例的增长低于全国女性人数增长的均值。换言之,高等教育扩招使女性进入大学的机会增加,但多集中于传统的文科和社会学科领域,进入理科领域的女性数量并不可观。<sup>[15]</sup>

尽管理工类学科中女性比例不及男性,但理工类学科内部间的性别差异也不尽相同。郭丛斌将理科和工科细分为数学、物理、化学、生物、计算机和工学六个学科,发现数学和化学中,女性比例高于男性。在物理和工学中,女性所占比例大大少于男性。<sup>[16]</sup>而王伟宜研究发现,在工学中的性别不公有扩大的趋势,在理学中则出现差异缩小的趋势,男女比例接近均等。<sup>[17]</sup>

男工科女文科的分布现象在近30年间并未消亡。可是男女学生在学科分布中的分布范围日渐拓宽,虽说在各自的传统领域仍占优势,但越来越多学科开始转为中性学科,如经济学、法学、医学、管理学等,在这类中性学科中,男女比例基本持平。<sup>[18]</sup>

### (四)不同教育层次的性别差异

学者们多按照高等教育的培养等级,将学历层次划分为专科教育、本科教育、硕士教育和博士教育四个层次。

刘伯红和李亚妮在研究我国2006年不同层级的

在校女生比例后得出“女性接受高等教育的比例随着教育层次提高而呈现逐渐递减的趋势。高等教育层次越高,女性越少,男女两性的性别差异就越大”的结论。<sup>[19]</sup>这与其他学者的见解不谋而合。<sup>[20]</sup>这种数量上的显性差异导致女性在市场变化的剧烈竞争中容易受到消极影响。<sup>[21]</sup>

近几十年来,我国女性在不同教育层次中所占比例呈增长态势。普通本专科层次和硕士层次,女性所占比例与男性基本持平;在博士教育层次,性别的纵向隔离仍然存在,女性的入学机会较之男性处于劣势。<sup>[22]</sup>不同学历层次间的差距呈稳定趋势,女大学生的比例随学历层次的提高而呈下降趋势。<sup>[23]</sup>

单从女研究生的数量上看,显性的差异或许并不明显,但细究女研究生就读的学科就会发现,隐性的质量上的差异并不乐观。由于传统学科设置的影响,我国的女研究生虽遍布各个学科,但多集中在医学、人文社会科学领域之中。<sup>[24]</sup>这种男强女弱的局面如果不改变,高等教育入学机会的性别不公将会加深。

从已有研究中不难发现,中国高等教育入学机会性别差异中存在教育性差异,其中,显性的教育性差异作为数量上的差异,呈现出一派改革气象,显性差异缩小的趋势亦是不可阻挡。而隐性的差异却依旧根深蒂固,质量上的不公平才是触及性别差异的根基,女性要求的不仅是数量上的平等,更要求接受高质量的教育,为以后的职业生涯做好铺垫。这种由显性转向隐性的趋势值得关注,解决隐性差异才是解决女性接受高等教育不公的根本。

## 二、高等教育入学机会的社会性差异

高等教育入学机会的性别差异不仅体现在教育系统内部的差异,还体现在教育系统外部的差异中,如城乡、阶层的差异。研究过程中学者们不再囿于文献,而是进行大量的实证调查,运用数据进行分析。

### (一)城乡间的性别差异

教育公平的现实中,城乡差异和性别差异交织在一起,影响着高等教育入学机会的性别差异。户籍制度界限分明的将我国城乡割裂为“城市”和“农村”两个区域,众多研究表明,无论是恢复高考还是

扩招前后,我国高等教育的城乡差距不仅没有缩小还扩大了。<sup>[25]</sup>这种趋势下,城乡间高等教育入学机会的性别差异又是什么境况呢?

在我国城镇中接受高等教育的性别差异基本消除,而农村男女之间获得高等教育的机会却很不均衡,农村女大学生的比例要比农村男大学生的比例低<sup>[26]</sup>,且主要聚集在低层次的教育领域<sup>[27]</sup>。“城市居民群体中的高等教育机会性别差距日益缩小,并且城市女性还显示出某种优势的时候,农村居民的高等教育机会的性别差距却在拉大”。<sup>[28]</sup>“城镇居民中接受高等教育入学机会的性别差距比乡村居民的小,城乡之间男性的高等教育入学机会差距没有女性的大”。<sup>[29]</sup>这种情况随着社会的发展而略有消减,王伟宜研究发现“城乡间的性别差异日趋缩小,城镇男女学生的入学机会差异与农村男女学生之间的入学机会差异逐渐接近”。<sup>[30]</sup>但是城乡差异中的性别差异依然存在,农村子女处于不利地位,而在农村之中,女性获得高等教育入学机会比男性要低,这将农村女性置于最不利地位。

就女性自身而言,其城乡差异也十分显著。北京大学的新生在90年代中期以后,城市女生受益最大,在北大学生中所占比例不断攀升,而农村女生所占比例虽呈增长趋势但上涨缓慢,无法与城市女生比拟,难以进入精英集体。城乡性别差异不断加深,虽说女性已经取得优势,但这优势却为城市女性所获得,农村女性只是这次博弈中的弱者。<sup>[31]</sup>在院校选择中,农村女性主要集中于较低层次的高校,在公办院校和民办院校内,农村女大学生所占比例均低于城市女大学生,特别是在公办重点院校和民办本科中的差异尤为明显<sup>[32]</sup>,农村女性入学机会的增多,往往是以选择较低层级的院校为代价的。此外“无论从总体还是专业分布来看,农村女性的入学机会都大大少于城镇女性”。<sup>[33]</sup>农村女大学生只在人文学科中占相对多数的比例,而城镇女大学生除了人文学科,在社会学科所占的比例也相对较多,理科和工科中农村地区的性别差异均大于城镇地区。<sup>[34]</sup>在隐性差异中,农村女性的不利地位显露无疑,院校和学科的选择对职业生涯的作用不容小视,但是农村女性在这两方面毫无优势,这种隐性的质的不平等

对农村女性而言无疑是极大的打击。

当然,农村女性接受高等教育的弱势地位并没有改进。在城乡女生的入学机会不断上升的环境中,农村女生的涨幅一直快于城镇女生,到2010级时,农村女生的入学机会已经接近城镇女生,“城镇和农村,女生的入学比例均已超过男生”,城乡间的性别差异大幅度缩小。不过这个现象与研究者的调查样本中师范类专业人数较多有一定关系。<sup>[35]</sup>

我国城镇人口获得高等教育入学机会的性别差异基本消除,但农村人口获得高等教育入学机会仍相对较少,而且女性获得高等教育的城乡差距依然存在,“在农村学生总量增加的情况下,农村男生的增幅显著大于女生”<sup>[36]</sup>,农村女性处于十分不利的地位。虽说在师范类学科的选择上,农村女性还是占有一定优势的,但在部署重点院校这类精英云集的高层次院校,农村女性的劣势显露无遗,城乡差异仍较为显著。农村女性不仅遭受高等教育入学机会的显性差异,更被隐性差异所冲击,双重打压之下,对农村女性造成的危害是极大的,如何改变农村女性的现状,需要学者们重点聚焦。

## (二)不同阶层中的性别差异

学者们对阶层的划分多引用了《当代中国社会阶层研究报告》的研究成果,将当前我国的社会职业结构划分为十大阶层,即国家与社会管理者阶层、经理人员阶层、私营企业主阶层、专业技术人员阶层、办事人员阶层、个体工商户阶层、商业服务业员工阶层、产业工人阶层、农业劳动者阶层和城乡无业、失业、半失业者阶层。<sup>[37]</sup>在十大阶层中,处于最不利地位的是农业劳动者阶层的女大学生。中高阶层家庭接受高等教育的性别差异基本消除,而处于社会底层的农业劳动者和城乡无业、失业、半失业者阶层家庭的高等教育入学机会的性别差异则十分显著。<sup>[38]</sup>

赵雄辉将阶层划分为工人、农民、党政机关干部、企事业单位干部、科教文卫人员、其他(个体、军人等)六类。依据厦门大学和湖南师范大学2000届的各阶层子女入学人数统计发现,工人和农民子女的性别差异大于其他阶层,农民阶层尤甚。而且在不同层次和类型中,这种性别差异也是不同的,在师范院校中农民阶层子女的性别差异较小,而在综合

性大学中,农民阶层子女的性别差异则十分显著。<sup>[39]</sup>

不仅如此,较高阶层家庭的女性获得高等教育入学机会的机率明显高于较低阶层的女性。<sup>[40]</sup>而农业劳动者阶层几乎生活在农村,这一阶层女性所占比例低于男性,与前面反映出的农村女性在高等教育入学机会中处于不利地位相吻合。不同阶层在显性差异中所表现出来的不平等要引起大众的重视,这种不平等还会引发更深层次的隐性差异,随着高等教育规模的扩张,显性的差异将会得到控制,但隐性差异却不容易缩小。

总体而言,多数学者注意到了其显性的数量上的不平等,对于社会性差异中的隐性的质的不平等却有所疏漏。社会性差异和教育性差异是相辅相成的,高等教育入学机会的性别差异并不是单独体现在某一差异上,因而要综合进行考虑。不宜避重就轻,只研究显性差异而忽视隐性差异。

## 三、余论

改革开放以来,我国高等教育进入飞速发展期,女性地位的提升,男女平等意识的普及,我国女性高等教育也取得了辉煌的成果。高等教育入学机会的性别差异在总体上越来越均等,但差异依旧存在,在不同类型高校中,女性在低层级院校聚集,院校层级越高,女性数量越少;在学科选择中,“男理工女文科”的格局并未打破;在不同教育层次中,教育层次越高,女性数量越少;在城乡分布中,农村女性想要取得高等教育的通行证不仅比男性要难,同时也比城市女性要少,处于最不利的地位,“农村男占优,城镇女占优”的现象普遍存在;在阶层中,中高阶层的女性入学比例与男性相当,而低阶层的女性则与同阶层的男性有较大差异。值得庆幸的是这些差异已经开始呈缩小趋势

对高等教育入学机会性别差异的研究仍存在不少有待进一步研究的领域。第一,在研究方法上,多采用文献研究、现状调查研究两种研究方法,部分学者创新性的使用了社会学的分析方法,但高等教育入学机会性别差异的研究涉及教育学、社会学、心理学等多个领域,已有研究所使用的研究方法还不足以全面概括性别差异的现状。此外,调查样本集中在某个省或市的研究汗牛充栋,为研究我国高等教

育入学机会性别差异现状提供了资料,但覆盖面较广的调查稀缺,是今后研究需要注意的。第二,学者们从静态方面或短时间的比较来研究高等教育入学机会的性别差异已较为成熟。不仅如此,从整体数量上进行探讨,从院校和学科方面分析质量上的差异的研究蔚为大观。要使研究更为完善,接下来就需要时间跨度更大的研究,同时增加从教育层次、城乡和阶层等方面动态的对性别差异进行的探讨。第三,学者们对导致高等教育入学机会性别差异的原因讨论热烈,形成了较为系统的研究,但对差异变化的原因探析较少,从女性自身的生理、心理特点去寻找答案的研究也还未成体系。第四,学者们对改善高等教育入学机会性别差异的措施各抒己见,并得出许多有效措施。但仍有部分研究停留在表面,对措施的可行性,如何实施,实施后能达到什么程度,未进一步探析。第五,我国女性接受高等教育在各个群体中还存在不平衡,特别是农村家庭和低收入家庭的女性,因此在未来的研究中,学者们应多关注这些弱势群体的女性,分析女性的心理特点,并且在此基础上进一步研究男女入学机会的教育性和社会性差异,探究显性差异与隐性差异的关系,为全面解决中国高等教育入学机会性别差异提供更完整的框架。

#### 参考文献:

- [1]潘懋元.女子高等教育——文化变迁的寒暑表中国女子高等教育的过去、现在和未来[J].集美大学学报,2001(3):4.
- [2]史静寰.关于女童教育的几个理论与实践问题[J].比较教育研究,2000(S1):246.
- [3][8]杨倩.我国高等教育入学机会的性别差异研究[J].现代教育管理,2009(1):16-17.
- [4]赵叶珠,陈海燕.大众化背景下我国高等教育入学机会的多维度分析[J].现代大学教育,2011(4):60.
- [5]潘懋元.女子高等教育——文化变迁的寒暑表中国女子高等教育的过去、现在和未来[J].集美大学学报,2001(3):4;马万华.中国女性高等教育发展的历史现状与问题[J].教育发展研究,2005(5):1-4;文东茅.我国高等教育机会、学业及就业的性别比较[J].清华大学教育研究,2005(5):16.
- [6][9]王伟宜,李洁.高等教育入学机会性别差异的多维分析[J].教育研究,2015(8):55.
- [7]宋韬.浅析我国高等教育入学机会性别差异的主要原因[J].北京电子科技学院学报,2005(3):69-70.
- [10]杨倩.高等教育入学机会的性别差异变化研究——基于内蒙古自治区的实证调查[J].黑龙江高教研究,2016(9):15.
- [11]张继平,冉晓平,刘博菱.高等教育入学机会性别公平的社会学分析[J].三峡大学学报(人文社会科学版),2015(6):110.
- [12]杨倩.我国高等教育入学机会的性别差异研究[J].现代教育管理,2009(1):16-18;马万华.中国女性高等教育发展的历史现状与问题[J].教育发展研究,2005(5):1-4;张宏玉.我国女性高等教育中的公平问题探析[J].苏州大学学报(哲学社会科学版),2009(2):99;宋韬.我国高等教育入学机会性别差异现状述评[J].中国青年研究,2006(8):60.
- [13][16][34]郭丛斌,曾满超,丁小浩.中国高校理工类学生教育及就业状况的性别差异[J].高等教育研究,2007(11):94-95.
- [14]甘开鹏.平等与隔离:关于女性高等教育的现状分析[J].辽宁教育研究,2006(9):20-21.
- [15][31]刘云杉,王志明.女性进入精英集体:有限的进步[J].高等教育研究,2008(2):52-59.
- [17][18][30][35]王伟宜.高等教育入学机会变迁研究[M].北京:清华大学出版社,2015:153-162.
- [19]刘伯红,李亚妮.中国高等教育中的社会性别现实[J].云南民族大学学报(哲学社会科学版),2011(1):57.
- [20]潘懋元.女子高等教育——文化变迁的寒暑表中国女子高等教育的过去、现在和未来[J].集美大学学报,2001(3):4;郑利霞.大众化背景下的高等教育入学机会:问题、根源和对策[J].教育科学,2007(5):61.
- [21]张宏玉.我国女性高等教育中的公平问题探析[J].苏州大学学报(哲学社会科学版),2009(2):98-99.
- [22]陆根书,刘珊,钟宇平.高等教育需求及专业选择中的性别差异及其影响因素分析[J].高等教育研究,2009(10):15.
- [23][27]杨旻.高等教育机会性别不平等的因素分析与对策思考[J].江苏社会科学,2009(3):27.
- [24]马万华.中国女性高等教育发展的历史现状与问题[J].教育发展研究,2005(5):1-4.
- [25]张兆曙,陈奇.高校扩招与高等教育机会的性别平等化——基于中国综合社会调查(CGSS2008)数据的实证分析[J].社会学研究,2013(2):178.
- [26]安树芬.中国女性高等教育研究[M].北京:高等教育出版社,2002:236.
- [28]李春玲.高等教育扩张与教育机会不平等——高校扩招的平等化效应考查[J].社会学研究,2010(3):84-110.

[29]樊明成.我国高等教育入学机会的城乡差异研究[J].教育科学,2008(1):64.

[32]谢作栩,王蔚虹,陈小伟.我国女性高等教育入学机会的城乡差异研究——基于不同类型高校的分析[J].中国地质大学学报(社会科学版),2008(6):78-80.

[33]王香丽.我国女性高等教育入学机会差异性的个案研究[D].厦门:厦门大学教育研究院,1998.19.

[36]杨东平.中国教育公平的理想和现实[M].北京:北京大学出版社,2006.249.

[37]陆学艺.中国社会阶级阶层结构变迁60年[J].中国

人口、资源与环境,2010(7):7-11.

[38]王香丽.建国后我国女性高等教育的主要成就和问题[J].广东工业大学学报(社会科学版),2005(2):7-9.

[39]赵雄辉,乔玉相.我国女性参与高等教育的进展、问题及对策[J].当代教育论坛,2003(3):56-57.

[40]林小梅.我国女性高等教育发展问题研究[D].福建师范大学,2008.25.

(责任编辑:王伟宜)

### (上接第 55 页)

政判决书.

[4]信春鹰.中华人民共和国行政诉讼法释义[M].北京:法律出版社,2014.8-9.

[5]最高人民法院行政审判庭.关于《执行〈中华人民共和国行政诉讼法〉若干问题的解释》释义[M].北京:中国城市出版社,2000.5.

[6]姜国平.论高校学业评价权及其司法审查[J].江苏高教,2011.1-75.

[7][德]汉斯·J.沃尔夫,奥托·巴霍夫,罗尔夫·施托贝

尔,高家伟译.行政法(第一卷)[M].北京:商务印书馆,2002.359.

[8]BVerfGE,84,34.

[9]BVerfGE,84,59,70.

[10]法治斌,董保城.宪法新论[M].台北:元照出版有限公司,2004.139.

(责任编辑:王伟宜)

## 私立大夏大学自主招生的特征及影响\*

李 慧

**摘 要:**民国时期是中国高校各项规章制度的初创期和发展期。私立大夏大学的办学享有盛誉,其自主招生考试具有自主办学、招考多元,争取权益、规范办学,严进严出、保障质量,灵活开考、以生为本,全面考核、注重外文等特征。灵活、严格、以生为本的招生制度使得大夏大学招收了一批优秀生源,培养出大批造福社会的人才。探究和总结其自主招生的特征和影响,能够使我们更好地认识高校招生发展的规律,为当今高校的招生考试改革提供借鉴。

**关键词:**大夏大学;招生考试制度;自主招生;私立大学

民国时期是中国高校的各项规章制度的初创期和发展期。招生考试作为高校办学的起点,是培养专门人才的基本环节之一,在高等教育中占有重要地位。<sup>①</sup>知名大学依据自身办学力量和社会需要,开展招生考试制度探索,为大学进行创新人才培养提供了重要的后备保障。<sup>②</sup>这一时期,私立大夏大学与复旦大学、大同大学和光华大学被称为上海私立高校的“四大金刚”<sup>③</sup>。本文探讨大夏大学自主招考的特征与影响,为当今高校招生考试改革提供借鉴。

### 一、大夏大学的办学历程

1924年6月,厦门大学师生三百余人因当局者举措失当而离校。随后,离校师生在上海及南洋、厦门、莆田等地热心人士的支持下,于上海成立大夏大学。8月2日,学校在《申报》等报纸刊登招考公告,招收文、理、商、教育四科一年级插班生及预科一、二年级学生,并于9月22日正式开学,新旧学生共有二百多人。为了保证教学质量,学校积极罗致人才,邀请

众多知名学者如郭沫若等到校任教。从招生到正式开学,大夏大学仅用了短短三个月,让社会各界为之惊奇。这其中离不开校长、各位校董和师生们的团结奋斗,离不开对“职员苦干、教授苦教、学生苦读”、“师生合作”和“读书救国”的倡导。

1925年,大夏大学租地建新校舍,并增设二年制高等师范专修科。1928年,学校增设法科。1929年5月20日,教育部派员视察其的办学状况,视察员认为其“办理完善,教育有方”,准予正式立案。当年,学校按照教育部规定将科改名为院,文学院设国文系、英文系和历史社会系;理学院设数理系、化学系和土木工程系;教育学院设教育系、教育心理系和社会教育系;商学院设银行系、会计系和工商管理系;法学院设政治系、经济系和法律系;师专科设国文、英文、史地和数理四组。

校名前的“教育部立案”五个字是教育质量受到认证的标识,为大夏大学进一步发展提供了通行证。

作者简介:李慧,女,山东青岛人,厦门大学教育研究院博士生,主要研究方向为招生考试制度、创造力教育、教师发展(厦门 361005)

\*基金项目:本文为2012年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国近代私立大学招生考试研究”(项目编号:12JJD880017)的阶段性成果。

较早通过教育部的立案,加之与上海其他私立大学相比,大夏大学具有更加多元的招考科系(见表1),1930年学校在校生人数增至一千多人。

表1 1932年上海私立大学及学院立案情况

学校	招考科系	立案时间	学校	招考科系	立案时间
大同大学	文、理、商	1928.9	中国公学	文、理、法、商	1930.6
复旦大学	文、理、法、商	1928.10	上海政法学院	法	1930.6
沪江大学	文、理、教育、商	1929.3	上海法学院	法	1930.12
光华大学	文、理、商	1929.5	持志学院	文、法	1931.7
大夏大学	文、理、法、教育、商	1929.5	震旦大学	理、法、工、医	1932.12
东吴大学	文、理、法	1929.7	*正风文学院	文	1932.8

资料来源:吴相湘,刘绍唐.第一次中国教育年鉴 第二册 丙编 教育概况 上 [M].台北:传记文选出版社,1971:342-343. (\*表示暂准立案)

因学生增多,学校资源紧张,1930年9月大夏大学搬入新校区。1933年奉教育部命令,学校停办预科。1935年,教育学院增设体育专修科,因战争只办了一届。1937年受“八一三”战事影响,大夏大学与复旦大学成立联合第一大学(江西庐山)和第二联合大学(贵阳贵州)进行联合办学。1939年两校独立招生,大夏大学仍设五个院,除了原有各系,新增了新闻、生物、建筑学、商学和国际贸易学系等。<sup>[4]</sup>迁校贵州期间,学校的办学宗旨定为“抗战教育之推行”、“协助政府以开发西南之资源”和“促进西南文化”。<sup>[5]</sup>为此,1942年大夏大学接受重庆财政部盐务局委托开办了盐务专修科<sup>[6]</sup>。1946年大夏大学迁校回上海。

校长欧元怀在《大夏大学校史纪要》一文中认为“大夏一开办,即以“苦学”和“读书救国”为号召,并告诉全体师生“大学是人才教育,私立大学招生不必过严,但训练教学要绝对严格。成绩不良,难望造就的学生,每期应加以淘汰。”<sup>[7]</sup>严格的教育过程,加上完善的课程设置,教授授课认真,且所聘请的教授大都是宏才硕学之人,“故学生颇为发达”。良好的办学条件保证了大夏大学毕业生的质量,毕业生也因受到社会认可而容易就业,学生较好的就业反过来进一步扩大了学校的美誉,吸引更多的学生前来投考。大夏大学在此基础上形成了颇具特色的招考实践。

## 二、大夏大学自主招生的特征

招生是大学培养人才的起点,良好的办学声誉离不开其有效的招生举措。大夏大学实行自主招生,

在长期实践中形成以下特征。

### (一) 自主办学,多元招生

学校在遵守民国时期教育部招生原则的基础上(高校录取的学生应该中学毕业且入学考试成绩及格),响应社会需求,自主增设招考专业。学校从最初开设文、理、教育、商四科发展到后来五个学院十五个系,即文学院的中国文学系、英文系和历史社会学系,理学院的化学系、土木工程学系和数理系,教育学院的普通教育学系、社会教育系和职业教育系,商学院银行系、会计系、交通及商业管理系,法学院的法律系、政治系和经济系;此外,为培养“初中与同等学校教职员及地方教育行政人材”,1925年学校增设高级师范专修科(后改名为师范专修科);1927年新设国音速记科<sup>[8]</sup>;1928年春季添办法科<sup>[9]</sup>;还有短暂的体育专修科、盐铁专修科、工业化学专修科<sup>[10]</sup>等科目。

为了扩大受教育对象,大夏大学广开校门,招收多元学生。一方面,学校的招生不仅限于大学一年级的新生,同时也接受各年级的转学生、插班生、借读生和选科生;另一方面,大夏大学自1926年起开办暑期学校,设大学本科学程四十五种,高等师范学程二十五种,预科学程十二种,中学补习学程三种<sup>[11]</sup>,招收“一般中小学在职校长、教员及各大学及师范学校已毕业或未毕业男女学生”<sup>[12]</sup>,让更多人获得“增进学识、发展专业”的机会。为了吸引更多求学者,学校规定“凡国内各大学学生,中等学校毕业生及现任中小学校教职员,曾受中等教育、有志来学者”<sup>[13]</sup>都可以前来报名,而且修课给予学分,可免试部分入学考试科目,“暑期学校所修功课给予学分证书,秋季如欲升入本校者,得免一部分之入学试验”<sup>[14]</sup>,对考生而言无疑具有很强的吸引力。

### (二) 制度规范,选拔严格

大夏大学招考工作规范,设有入学审查委员会作为专门的招生组织机构,明确规定其功能和职责;颁布多项招生管理制度,《大夏大学一览》《学生手册》等,招生工作严格按照规章制度操作。为了选拔优秀生源和保障招生顺利开展,学校规定由注册处和各科主任组成招生及入学审查委员会负责相关事务,任期一年,并设主席和书记各一人,并明确规定其职责如下:1. 编定招生简章;2. 委托外埠招生代表;3. 拟



订招生广告及关于招生的文件;4.管理关于投考生或转学报告一切事项;5.审查新生入学资格;6.管理关于考试新生的一切手续;7.决定录取新生并通告考试结果;8.接洽关于转学本校事项;9.审查转学生的各项凭证,认定相应绩点;10.通知转学生被认定的绩点数。<sup>[15]</sup>招生管理制度方面,《招考简章》明确规定招考科目、报名条件、报名手续、考试科目、考试时间、入学手续等;《学生手册》明确规定学生入学须知、学业成绩规则、申请转院或转系办法、申请转学办法、申请休学办法、申请复学办法、学生纳费规则、救济清寒学生暂行办法等注意事项。

明确投考资格,严审投考资质。大夏大学各院系投考有明确的要求(见表2),如投考一年级的学生须是新制高级中学毕业或旧制中学毕业后并在其他大学预科(二年级)毕业或者高等专门学校肄业二年。二三年级的转学生资格认定合格后,参加笔试及各院长口试,及格后编入适当的年级学习,而且转学生在本校第一学期为试读生,如果成绩优良,第二学期才被认定为正式生。此外,为了保证学生资格的真实性,学校严查投考学生的学历证书或成绩单,将毕业文凭或成绩单,连同本人相片邮寄给原来其所在的学校加以审查<sup>[16]</sup>,对于伪造证书者,学校立即给予处分,如1930年秋季学期学校给予24人退学处分。

表2 大夏大学1932年投考资格要求

招考项目	投考资格(具有下列资格之一即可参加入学考试)
大学部文理商法教育一年级插班生及二三年级转学生	<p>一年级插班生入学考试资格:</p> <p>1. 新制高级中学毕业后并在其他大学肄业一学期者;</p> <p>2. 旧制中学及预科(二年制)毕业后并在其他大学肄业一学期者;</p> <p>转学到各学院二三年级资格:</p> <p>1. 大学资格:凡转学生之原校必为国立或者省立或教育部立案之大学;</p> <p>2. 转学生应具备条件: A. 转学证书及成绩单(粘贴照片骑缝盖印)由院校直接寄本校招生及入学审查部主任收; B. 高中或大学预科(二年制)毕业文凭; C. 原校长或教务长介绍信</p>
师范专修科一年级新生	<p>1. 新制高级中学毕业生;</p> <p>2. 旧制中学毕业后在其他大学预科(二年制)毕业生;(不招收插班生)</p>
预科三年级插班生	修完三三制高级中学第三年学期课程者。

资料来源:民国二十一年春季私立大夏大学招考男女生简章[Z].大夏大学,1932.

### (三)灵活安排,以生为本

大夏大学面向全国招考,每学期安排多次招生考试,提供多次考试机会。如1925-1929年学校各学期都组织两次以上招生考试,并在上海《申报》刊登招考信息(见表3)。鉴于部分学生因交通原因而未能及时到校参加考试,或者没有及时得到报名信息,或者开学后学校还有剩余的学额,大夏大学多次刊登补考或续招的公告。如1925年春季招考结束,有学生已报名但因交通不便未及时到校,也有未及时报名请求补考的学生,大夏大学于2月24日、25日举行补考;<sup>[17]</sup>1927年秋季开学后,大夏大学允许因交通阻碍未能参加考试的男女学生和未报名的学生“一并与试”<sup>[18]</sup>。

表3 大夏大学1925-1929年入学考试时间统计

年度	考期
1925	1月2日、3日,2月9日、10日,2月24日、25(补考),7月24日、25日,8月24日、25日,9月8日、9日
1926	1月23日、24日,3月1日、2日、8月14日、15日,9月8日、9日,9月19日、20日
1927	1月22、23日、2月19日、20日,2月27日起至3月2日止(续招),7月15日、16日,7月19日、20日,8月20日、21日,8月21、22日,9月6、7日
1928	1月9、10日,2月10、11日,2月19日、20日(续招),8月14、15日,9日3、4日,9月18、19日,9月26日(续招)
1929	1月24日、25日,2月23日、24日,7月4日、5日,8月18日、19日,9月6日、7日,9月25日、26日

资料来源:1925年-1929年上海《申报》刊登的大夏大学招考公告。

设置多个报名地点和考点,方便考生就近报考和参加考试。除了安排多次入学考试,大夏大学在报考地点和考试地点也为学生提供便利,如1924年设置了4个报名地点,分别是法租界霞飞路二九零号商科大学、望平街民国日报社、法租界贝蒂路(即南成都路)美仁里念四号楼上和宜昌路115号本校<sup>[19]</sup>,学生选择合适地点报名;1926年秋季入学考试设置3个地点,除了上海市,还有杭州省教育会和南京江苏,为更多外地考生提供了便利。学校办学以生为本的另一个体现是设置多样奖学金,补助贫寒,奖励优秀。如1926年学校奖励了文科郭秀劲、顾文升,理科林觉世、王汉中、预科蔡若海等三十三名学生<sup>[20]</sup>。

#### (四)全面考核,跨学科培养

大夏大学的选拔标准注重全面考核考生,学校希望选拔文理知识并重、具有一定英文水平、全面发展的学生。从1929年考试科目及其提供的参考书目来看,其入学考试科目涵盖语文、英语、数学、自然科学和社会科学,要求考生不仅具备多学科知识素养,还要具有较好的外语水平和身体素质。投考其各学院一年级的学生须参加以下考试(附相应参考书目):(1)国文(国学常识及作文);(2)英文(Tien Lan lin的《Selections of English Reading》、Lockwood 和 Emerson的《Composition and Rhetoric》);(3)西洋历史(Robinson 和 Breasted的《A General History of Europe》);(4)物理、化学、生物学(三科任选两科, Milligan 和 Gale的《Practical physics》、Black 和 Conant的《Practical Chemistry》、G.W.Hunter的《Civic Biology》);(5)数学(文科、商科、教育科和法科须考高等代数,Rietz和Crathorne的《College Algebra》;理科及工业化学专修科须考高等代数和平面几何, Smith和Gale《New Analytic Geometry》);(6)第二外语(德文、法文、或日文二年级程度);(7)体格检查。考试科目中除了国文、英文及第二外国语科目,各用该文字作答案,其余各科答案用中文及英文均可。<sup>[21]</sup>学校提供英文的参考书目,允许使用英文答卷,以及入学后开设两学年的英文课程等,足见学校对学生外文能力的重视。

注重通识教育,培养跨学科人才。大夏大学对学生全面发展的要求也延续到后期的课程学习,学校设有全校共同必修课,学生在学习专业课程的同时,还要学习语文、英语、第二外语、自然科学和社会科学等多门通识类课程,促进综合知识素养和技能的发展。如1935年《大夏大学一览》所示,各学院各科系有6门共同必修学程,包括(1)基本国文(两学年);(2)基本英文(两学年);(3)自然科学(包括生物学、化学和物理学,一学期);(4)社会科学(人与社会,一学年;统计学,一学期;哲学概论,一学程;伦理学,一学期;心理学,一学期);(5)军事训练(一学年)、救护训练(一学年)和体育(三学年);(6)第二外国语(法语,两学年;日文,两学年;德文,两学年;家事学,一学年;论文,一学年)。<sup>[22]</sup>

#### 三、教育影响与启示

大夏大学秉持以生为本、自主招考的理念,遵循严格的招生标准,凭借其良好的办学声誉,先后培养了两万多学生。毕业生的高质量就业又助益其招生宣传,扩大了大夏大学的社会影响力。其毕业生分布于教育界、政界、商界、工界和军界,涌现出不少杰出科学家、学者、实业家和其他人士,如:中科院及工程院院士刘思职、陈子元、胡和生和李瑞麟,学部委员郭大力(即郭秀勋),周扬(即周启应),历史学家陈旭麓、马承源,翻译家戈宝权、罗玉君,实业家强锡麟、刘鹏飞,戏剧家欧阳山尊(原名欧阳寿)等。<sup>[23]</sup>

大夏大学吸引大批青年学生前来求学,培养了众多各行各业的建设人才,为当时中国社会发展做出了较大的贡献。较大教育影响离不开其有效的招考举措,大夏大学招考的历史经验值得当前高校办学和招生改革吸收和借鉴。

第一,自主招生制度是有效的人才选拔制度,它使招生选拔制度更加完善。合理的人才选拔制度是高校培养创新型人才和提高高等教育质量的需要,更是学校发挥办学自主权的重要标志。从大夏大学的历史经验来看,其坚持办学自主,通过灵活设置招考科目和招生项目(如暑期学校),使其在艰苦的环境中有效并高效地选拔人才,为当时社会发展培育了大量建设人才。当今社会倡导高校合理定位、特色发展,自主招生可以使高校“有渠道选拔到优质而适合的生源”<sup>[24]</sup>,高校实现特色办学的同时也帮助学生得到适性发展。高考变革需汲取民国时期大学的自主招生经验,合理使用全国统一招生考试和自主招生,更好地发挥高考的选拔功能,加速现代教育考试制度的建立和完善。

第二,良好的招生要有健全的制度保障。“不以规矩,无以成方圆”。中国以“人情”社会著称,高校开展自主招生需要相应的规章制度来保证招生工作的有序运行。在具体招生工作方面,大夏大学除了设置了入学考试委员会和入学审查委员会负责招生相关事务,还制定了《大夏大学一览》、《学生手册》等文件,使招生工作有“组织”可依、有“章法”可循。要保障高校自主招生工作有序开展,高校相关机构应制定详细工作计划,明确相关人员的权责,依“规章”

办事,同时对外公开招考条件、招考名额、招考科目和选拔标准,让选拔过程公开、透明,保障选拔的公正性和有效性。

第三,以生为本,服务考生,为考生提供便利。生源是大学发展的基石,其多寡影响大学的正常运行。大夏大学积极探索扩大生源的途径,每次经历战火之后,其学生数量都迅速增加,这得益于其多种举措。大夏大学面向全国招考,通过《申报》等方式频繁发布招考信息;为了给更多青年提供入学机会,学校每学期安排多次招生考试,设置多个报名地点和考点,考生可以就近报考和参加考试。以生为本的教育理念现已被大学普遍认可,这种理念也应该延伸到大学的招生考试。无论是全国统一高考还是自主招生考试应该为特殊人群如残障人员提供考试时间、辅助工具等合理便利,为偏远地区或经济弱势群体的子女增设考点、扩大招生宣传等。

第四,高校招生标准应兼顾考生多方面表现,自主招生应以促进人的全面发展为导向。<sup>[25]</sup>自主招生作为全国统一招生考试的重要辅助招生方式,是对人的个性化发展和全面发展的肯定。大夏大学入学考试科目兼顾文理,重视学生的外语能力,注重选拔各方面素质均衡发展的人才;学生入学后须学习多门共同必修课程,以培养其广博的知识素养。这些造就了大夏大学毕业生中栋梁之才济济。在经济全球化和国际竞争日益激烈的时代,具备多学科知识结构、综合素质较强、具备较好外语能力的学生,更符合当下社会发展的需求,也是未来社会所期待的人才。高校应当提高自主招生考试题目设计的科学性和全面性,兼顾学生文理发展,引导学校和考生发展多元智能,促进学生全面发展的实现。

第五,重视招生宣传,使招生工作“全过程化”。虽说“酒香不拍巷子深”,即使在资讯不发达的民国时期,大夏大学积极利用报刊进行招生宣传。在互联网时代和信息爆炸的当今社会,高校更应该充分利用现代通讯技术,如各种新媒体,做好学校的招生宣传工作。同时高校需重塑对招生的理解,认识到整个办学过程都是招生工作的一部分,认识到高质量的毕业生是学校招生的最好宣传。因此,高校可将校内积极的事件、活动、动态等及时对外公开,使

公众知悉本校现状和特色,提高学校的办学声誉和知名度,吸引更多学子报考。

#### 参考文献:

- [1]张亚群.私立时期厦门大学自主招生透视[J].河北师范大学(教育科学版),2013,15(5):5-1.
- [2]党亭君.民国知名大学的自主招生考试特点研究[J].重庆高教研究,2014,2(1):68.
- [3]中国人民政治协商会议上海市委员会文史资料工作委员会.解放前上海的学校第59辑[M].上海:上海人民出版社,1988.154.
- [4]袁运开,王铁仙.华东师范大学校史:1951-2001[M].上海:华东师范大学出版社,2001:352.
- [5]周川.中国近现代高等教育人物辞典[M].福建:福建教育出版社,2012.42.
- [6]张德龙.大夏大学建校七十周年纪念[M].上海:大夏大学校友会,1994.51.
- [7]中国人民政治协商会议上海市委员会文史资料工作委员会著.解放前上海的学校第59辑[M].上海:上海人民出版社,1988.156.
- [8]大夏大学新设国音速记科[N].申报,1927-2-25.
- [9]大夏大学添办法科通告[N].申报,1928-1-1.
- [10]大夏大学招生委员会紧要启事[N].申报,1928-7-27.
- [11]大夏大学暑期学校招生[N].申报,1926-6-26.
- [12]大夏大学编.大夏大学招考男女生简章[Z].1929.
- [13]大夏大学暑期学校招生[N].申报,1926-5-15.
- [14]大夏大学暑期学校招生[N].申报,1926-6-26.
- [15]大夏大学编.大夏大学招考男女生简章[Z].1929.
- [16]大夏大学招生委员会紧要启事[N].申报,1928-7-27.
- [17]大夏大学补试插班生[N].申报,1925-2-19.
- [18]大夏大学开学补考新生[N].申报,1927-9-14.
- [19]大夏大学招考男女新生[N].申报,1924-8-2.
- [20]大夏大学设奖学金[N].申报,1926-7-21.
- [21]大夏大学编.大夏大学招考男女生简章[Z].1929.
- [22]大夏大学一览[Z].1929:77-79.
- [23]汤涛.王伯群与大夏大学[M].上海:人民出版社,2015.14.
- [24]郑若玲.自主招生改革何去何从[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2010,49(4):135-142.
- [25]张亚群.自主招生改革的价值取向[N].光明日报,2013-1-16.

(责任编辑:王伟宜)

● 高等教育研究——覃红霞主持

## 新型城镇化视域下高等职业教育服务于 不同群体的路径分析

武毅英 陈融莉

**摘要:**高等职业教育是新型城镇化建设的重要保障和推动力量。新型城镇化主要涉及城市农民工、城中村居民以及留守农民三类群体,这三类群体在城镇化进程中对高等职业教育的服务需求各不相同。针对城市农民工的需求,高等职业教育应提供岗位技能素质、城市社会规范、心理疏导等培训服务;针对城中村居民的需要,高等职业教育应提供职业技能和文化素质教育等培训服务;针对留守农民中新型农民的需求,高等职业教育应提供关于农业生产技术、文化科技知识、农村社区管理的培训服务,而针对留守老人的需求,高等职业教育应提供劳动力保障、养老、社会保障以及娱乐生活的服务。

**关键词:**高等职业教育;新型城镇化;多样化服务

新型城镇化是保持我国经济社会发展的强大引擎,是我国经济社会发展强大动力的根本保证。数据显示,2011年中国城镇化率首次突破50%,近几年每年均提高1个百分点左右,2014年我国城镇化率已达到54.8%。<sup>[1]</sup>

高等职业教育最大的特色就是注重对职业技能和实用知识的培训,这迎合了新型城镇化的需要,在城镇化推进过程中,出现了城市、城中村、农村这3种区域,相应地出现了城市农民工、城中村居民以及留守农民三类群体,由于这三类群体的特征各不相同,对高等职业教育服务的需求也就不同,以此为基础,高等职业教育应为城镇化建构针对性、多样性的服务路径。

### 一、相关文献综述

(一)高等职业教育对新型城镇化的服务作用研究  
高等职业教育具有为新型城镇化的建设服务的

作用,除了提供智力支撑外,学者也提出了其他方面的服务作用,如培养人才的作用。鲍桂楠、阮浩、刘新良指出高等职业教育对服务新型城镇化具有独特的先天优势,可以贴近生产一线培养高素质技术技能人才,<sup>[2]</sup>还有推动经济发展的作用,屈仁雄提出在新型城镇化背景下高等职业教育可有效地推动县域宏观经济体的技术转型与质量提升。<sup>[3]</sup>除此之外,孙明英、冯增俊指出高等教育服务新型城镇化具有带动功能、辐射功能以及塑造功能。<sup>[4]</sup>

### (二)高等职业教育服务新型城镇化建设的对象研究

新型城镇化涉及的群体与传统城镇化不尽相同,对此,高等职业教育的服务对象也相应发生了变化。张振、张菊霞、任君庆总结出城镇化进程中高等职业教育服务对象涉及农民工、城中村居民、农村滞

作者简介:武毅英,女,江苏灌云人,厦门大学高教育发展研究中心教授、博导,主要研究方向为高等教育与经济、大学生就业流动与社会分层等(厦门 361005);陈融莉,女,福建福清人,厦门大学教育研究院硕士研究生(厦门 361005)

留居民三类群体。<sup>[5]</sup>其中,有学者提出在新型城镇化背景下高等职业教育应关注某些特殊群体。如新生代农民工群体,雷娜、董浩洁提出对接新生代农民工培训是新型城镇化背景下高等职业教育的新领域,高等职业院校要为新型城镇化提供智力支撑,创造转型升级背景下中国教育新的增长点。<sup>[6]</sup>还有留守农民群体,唐锋、刘延明、黄晓东指出留守农民是新型城镇化进程中的特殊群体,高等职业教育应多关注留守农民的职业教育培训,以提高留守农民的素质。<sup>[7]</sup>

### (三) 高等职业教育服务新型城镇化建设的路径研究

高等职业教育应为新型城镇化提供怎样的服务路径,已有学者关注并进行研究。如孙娜指出高等职业教育应通过进一步创新办学机制、深化培养模式改革、加强师资队伍建设以及提高社会服务能力四方面来增强办学效用,以更好地服务新型城镇化,<sup>[8]</sup>也有学者基于各省份的不同情况具体分析,提出针对性的服务路径,如鲍桂楠、阮浩、刘新良从新型城镇化视角提出江苏省高等职业教育服务新型城镇化的路径,分别是提高高等职业院校专业服务产业的能力,瞄准市场需求以深化教育教学改革,大力开展职业培训以积极拓宽生源市场,利用信息化手段以创新办学模式,积极参与地方政府服务三农的项目,<sup>[9]</sup>但这些研究的视角大多过于宏观,提出的服务路径也过于抽象,难以具体实施,其他学者也有不同的研究视角,如方宝、武毅英提出高等职业教育需要针对城镇化农业转移人口对高等职业教育需求的多样性和复杂性开设类型、层次多样的职业教育服务模式,以满足不同群体的个性化需求,<sup>[10]</sup>但此类研究多属宏观层面,对具体路径的研究并不深入,大多点到为止。

综上所述,作为职业教育中最高层次的高等职业教育,在新型城镇化的建设过程中起着较为关键的作用。随着新型城镇化的推进,高等职业教育要多关注新生代农民工、城中村农民、留守农民等新的服务群体。本文欲借鉴部分学者的学术观点,针对不同服务群体的不同需求提出针对性、多样性的服务路径,从查阅的文献来看,目前对服务路径研究的

关注不多,已有研究多数比较空泛,深度不够,针对性和指导性不强。据此,本文拟将针对新型城镇化进程中不同群体的多样化需求,提出更具体的、操作性强的、可供选择的服务路径。

### 二、高等职业教育的服务对象及其需求分析

根据地域的划分,新型城镇化主要涉及3类群体,即城市农民工、城中村居民以及留守农民。这些不同类型的群体是新型城镇化进程中高等职业教育的主要服务对象,他们的教育程度、所处的生活环境、自身的利益诉求均不相同,由此对高等职业教育服务的需求也不尽相同。

#### (一) 城市农民工群体及其高等职业教育服务需求

城市农民工,指的是由农村进入城镇,以工人为职业的农民,他们的工作和居住场所已转移至城镇,同时,他们的生活和组织方式也发生了相应转变。

新生代农民是城市农民工的主体,他们出生于80、90年代,与老一代农民工相比,更易于接受新观念和新事物,并且他们更渴望成为城市市民,有更高的生活目标,进城务工的主要目的是为了个人发展和融入城市生活,对技能培训的需求比较强烈,渴望通过接受高等职业教育服务,提高自身的劳动技能和文化素质,提高收入水平,更好地适应城市的生活、生产方式。<sup>[11]</sup>

但同时,他们的职业技能水平有待进一步提高,缺乏吃苦耐劳、踏实做事的精神,工作耐受、抗挫折、抵诱惑等心理自我调适的能力较差,滋生诸如犯罪等社会问题的机率较高。

#### (二) 城中村居民群体及其高等职业教育服务需求

城中村是新型城镇化进程中农村向城镇演变的一种过渡形态。城中村居民是城镇化进程中的一类特殊主体,一方面,他们失去农地,成为失地农民,有些已拥有城市户籍,有些尚未转为非农业户籍,在职业和身份上与传统农民有着本质的区别;另一方面,他们基本都已与农业生产脱离了关系,思想观念、行为方式又延续了传统的农村思想,与城市格格不入。

城中村居民的学历水平不高,工作技能不足,就业创业观念落后,同时,他们在融入城市生活的过程

中有文化、心理层面上的阻碍,这必将是一个长期复杂的过程。因此,他们具有接受高等职业教育服务的需求,高等职业教育不仅要帮助城中村居民提高工作技能及就业创业水平,也需注重对城中村居民在文化、心理层面上提供帮助,如电脑操作、烹饪、家庭装修、养老保险等适应新市民生活类需求,琴棋书画、体育、音乐、舞蹈等提高市民品味类需求,社交、家庭关系、邻里关系等增强市民意识类需求以及资本运作、投资等理财类需求。<sup>[12]</sup>

### (三)留守农民及其高等职业教育服务需求

受大量外出劳动力的影响,留守农民成为新型城镇化进程中的弱势群体,按照年龄,留守农民可划分为中青年农民及老年农民。其中,中青年农民主要指的是新型农民,即回乡创业的职业农民,他们的教育水平相对较高,除掌握最新的技术知识外,他们还需要具备与时代精神相通的综合素质。

留守农村的老年农民大多为留守老人,他们的文化水平普遍偏低,年龄层次则普遍偏高,对劳动力保障、养老、社会保障以及娱乐生活的需求相对更加强烈,需要借助高等职业教育提供的服务以舒缓农村青年劳动力流失所带来的消极影响。

## 三、新型城镇化背景下高等职业教育的服务路径

新型城镇化背景下,不同的群体对高等职业教育提出的服务需求也各不相同。因此,高等职业院校应树立服务意识,在服务理念上变“被动培训”为“主动培训”,设置符合不同群体需求的培训服务目标,并据此设计培训服务课程和培训服务内容。

### (一)高等职业教育对城市农民工群体的服务路径

高等职业教育要以市场需求为导向,合理配置教育资源,采用科学的教育培训模式,以实现城市农民工就业竞争力和综合素质的提高。

在内容上主要是岗位技能素质培训、城市社会规范培训、心理疏导培训等。在岗位技能素质培训方面,应以技术型和操作型为主,采用更直观、浅显的教学形式;同时,在城市社会规范培训、心理疏导培训方面,应以新生代农民工的生活及心理为基础,针对他们的现实需求,辅以文化、社会、法律、心理等

方面的现实教育。

高等职业教育应充分发挥其优势,一是智力优势,如师资、设备、信息资料等;二是基地优势,如校内外技术实训基地等;三是体制优势,如职业教育和岗位定向培训体系等,通过提供教学与生产实践、教学与就业相结合的“订单式”培训等服务,采用师带徒、短期集中、在职轮训等培训方式,定期开展技能技术或转岗培训,强化对农民工的职业教育,提高其就业和再就业能力,使农民工成为合格的劳动力,并且提高他们的城市化水平。

值得强调的是,要加强新生代农民工的创业教育。全国总工会在2010年的调查显示,对于“未来的发展”,有27%的新生代农民工选择“做小生意或创办企业”,高于传统农民工近10个百分点,这说明新生代农民工具备强烈的职业理想和创业意识。因此,高等职业院校应开设创业知识培训等相关课程,主要面向第三产业,结合城市服务业的发展方向,指导新生代农民工根据自己的实际情况选择创业项目,提高创业成功率。<sup>[13]</sup>

### (二)高等职业教育对城中村居民群体的服务路径

针对城中村居民群体,高等职业教育应加强文化素质教育和职业技能培训。在加强文化素质教育方面,一是提供健身服务,限时开放运动场和体育馆,满足居民的健身需求;二是提供借阅服务,定期开放图书馆和阅览室,开展专题讲座、图书征文、故事会等活动;三是提供文化服务,定期开展文化演出,以坚持社会主义核心价值观为导向,加强城市文明建设,提高居民文化素养;四是提供新市民教育服务,针对城中村居民生活中存在的实际问题,定期举行座谈会和报告会,分享在城市生活的实用信息,如交通、医疗、教育等;介绍城市文明行为规范,如城市管理规定、公共场所行为规范等;解读法律法规及相关政策,如劳动权益、社会保障、公共安全、法律援助等,同时提供心理辅导、医疗与健康等相关服务,使城中村居民尽快融入城市,尽快市民化。

在职业技能培训方面,高等职业院校可与企业建立合作式培训基地或者在城中村设立专业培训基地,适当开发社区课程,设立针对性的培训课程或者

就业岗位的专业性培训,定期组织工作岗位的培训,培训合格后即可上岗。在形式上,可充分利用网络教学传送快捷、资源共享、交互方式良好等优势,采取灵活的方式进行教学培训;在内容上,进行职业行为规范培训及职业技能培训,由于居民长期生活在农村,其对职业行为规范缺乏了解,而职业道德、岗位权益和相关法律知识等职业行为规范是职业人的基本职业素养,因此,应先进行职业行为规范培训,以工作中的义务和权利、相关法律法规常识和基本职业道德为主要培训内容,之后再针对各层次、各行业的居民进行专业性技能培训。其中,针对年龄较轻、文化水平较高的居民,要开展与行业要求相适应的较高技术含量的培训,对有创业意愿的,要开展政策、法律、工商和金融等方面知识的创业培训,帮助他们实现自主创业;而对年龄较大、文化程度较低的村民,开展技术要求较低的专业培训,使村民尽快实现就业。

### (三) 高等职业教育对留守农民群体的服务路径

高等职业教育对新型农民的培训应注重创新创业思维与能力的加强,培养他们成为农业生产的带头人、农村科技致富的带头人、农民先进文化的带头人。除了掌握先进的生产技能外,新型农民还应具备一定良好的经营管理能力,在内容上,主要有农业生产技术、文化科技、农村社区管理等相关知识,在形式上,可采取具有弹性的教育服务方式,如短期培训、广播电视等,同时秉承理论与实践紧密结合的教学理念,建设教学实践基地,为新型农民提供切合实际需求的高等职业教育服务。

为缓解农村人才流失所带来的消极影响,面向留守农村的老年农民,高等职业教育应提供劳动力保障、养老、社会保障以及娱乐生活等相关服务,在劳动力保障方面,高等职业院校应向农村输送实习生以满足对青年人才的需求,为他们提供指导,进行农村社区治理及农业生产;在养老和社会保障方面,应定期组织师生志愿者提供居家养老服务,以提供生活照料、家政服务、康复护理、医疗保健等服务,同时应积极促进地方产业的发展,吸引外出劳动力回乡就业,以便就近照顾老人;娱乐生活方面,应联合

村政府、委员推动农村文化建设,创建多种渠道丰富留守老人的生活,如扶持老人协会,设立书法、绘画、棋牌等兴趣场所。

综上,新型城镇化是我国社会 and 经济发展走向现代化的一个必然趋势,对社会的各个领域都发生了深刻的影响,也给高等职业教育带来了新的机遇与挑战。但新型城镇化是一个长期、复杂的过程,等待农民适应城镇化进程将不可避免地滋生许多社会问题,高等职业教育应更科学有效地整合教育资源,大力开展职业培训,针对不同群体的需求展开多样化服务,以发挥其应有的作用。

### 参考文献:

- [1]国家统计局住户调查办公室.中国住户调查年鉴2015[M].北京:中国统计出版社,2015.53.
- [2][9]鲍桂楠,阮浩,刘新良.高等职业院校服务新型城镇化建设机制与路径研究[J].中国职业技术教育,2016(1).
- [3]屈仁雄.新型城镇化背景下高等职业教育服务县域经济的研究[J].教育与职业,2014(3).
- [4]孙明英,冯增俊.二次人口红利视域下高等教育服务新型城镇化探析[J].高教探索,2015(2).
- [5]张振,张菊霞,任君庆.城镇化进程中高等职业教育服务体系研究:逻辑起点与建构范式[J].中国职业技术教育,2016(32).
- [6]雷娜,董浩浩.新型城镇化背景下高等职业教育新领域:对接新生代农民工培训[J].广西社会科学,2014(11).
- [7]唐锋,刘延明,黄晓东.高等职业教育参与留守农民职业教育的探析——以广西为例[J].高教论坛,2016(3).
- [8]孙娜.浙江省高等职业教育服务新型城镇化建设的路径分析[J].教育与职业,2014(12).
- [10]方宝,武毅英.论城镇化的人本属性及其高等教育诉求[J].山东高等教育,2016(6).
- [11]孙金锋.新生代农民工职业技能培训需求与对策探析[J].广东农业科学,2011(7).
- [12]陶海燕,周淑丽,卓莉.城中村有序改造的群决策——以广州市城中村改造为例[J].地理研究,2014(7).
- [13]黄晓霞,马建富.基于新生代农民工需求的职业教育与培训体系建构研究[J].职业技术教育,2010(34).

(责任编辑:郑芳)

# 任鸿隽的大学研究院所思想及其成因研究\*

陈元

**摘要:**任鸿隽认为,大学研究院所的设置是一所合格大学的重要标准,也是大学开展科学研究的必要前提。此外,大学研究院所的创建发展与留学教育的发展具有矛盾性。任鸿隽大学研究院所思想的形成主要与他早期的求学和编辑经历、在“科学社”和“中基会”的工作经历以及在国内几所大学的工作经历等因素有关。

**关键词:**任鸿隽;大学研究院所思想;成因

任鸿隽(1886-1961),字叔永,四川垫江人。我国近现代著名的科学家、教育家,中国科学社和《科学》杂志社的主要创始人和建设者,早期先后留学日本和美国。1918年10月,留美回国。1920年,受聘担任北京大学化学系教授。后出任北洋政府教育部专门教育司司长、东南大学副校长、四川大学校长和中央研究院总干事等职。1925-1935年间,任职于中华教育文化基金会。新中国成立后,曾担任上海市图书馆馆长和科协副主席。他一向关注高等教育,尤其对我国创办和发展大学研究院所提出过诸多建议和主张,至今仍不乏参考价值。

## 一、任鸿隽的大学研究院所思想

### (一)论大学研究院所与大学标准

我国近代大学肇始于清末,是移植国外大学制度的结果。但到了民国初年,大学的发展程度仍较低,学制尚不完善。对此,任鸿隽颇有看法,并多次批评国内缺乏名副其实的大学。如1914年,尚在美国留学的任鸿隽抱怨说,“自清末设大学以来,教育事业

并未兴起发展,学制也不够完善,以至于到了民初国内尚无名副其实之大学。”<sup>[1]</sup>至1918年,他对国内大学的学术水平依然感到失望,于是重申:“兴学已历十年,而国中无一名实相副之大学”,并进一步指出,导致这种现象的原因,是当时政府对我国大学的学术事业和研究组织重视不够所造成的结果。<sup>[2]</sup>在他看来,当时中国之所以缺乏名副其实的大学,是因为已有的大学中缺乏研究组织和研究精神。而当时大学中的研究组织称为研究科、毕业院和后来的研究院或研究所等。可见,任鸿隽心目中的合格大学,必定是研究组织和研究精神共存的。为了使国内的大学能成为真正意义上的大学,任鸿隽特别希望能将我国古代书院的研究精神与西方大学的导师制度合二为一,使其成为一种新的学校组织,以补救其时大学教育的不足,并建议这种学校组织不必叫做大学,但其程度必须相当于大学的研究科,或者至少要相当于国立大学的程度。<sup>[3]</sup>此时,虽然任鸿隽没有明确提出大学必须设立研究所的主张,但却很清晰地勾

**作者简介:**陈元,男,江西永丰人,凯里学院教育科学学院教授、教育学博士,主要研究方向为高等教育史(贵州 凯里 556011)

\*基金项目:本文为教育部人文社会科学研究青年基金项目“民国时期我国大学研究院所研究”(项目编号:14YJC880008)的阶段性成果。



画出了大学应该具有研究的精神和研究的组织。

之后,在大学研究院所的创建与发展过程中,任鸿隽对大学科研机构的推进更是不遗余力。他认为,大学的职责,不只是教授学科知识,而主要是在于进行学术研究,把人类知识向前推进几步。而一个大学研究组织的重要职责,只在聚集少数的学者专门从事独立的研究。<sup>[4]</sup>于是任鸿隽建议,将来国内的大学教育要注重研究,即便不能专注于研究,那至少也要做到研究与教学并重。任鸿隽还指出:“单有教课而无研究的学校,不能称为大学,这已经成了大学的定义。”<sup>[5]</sup>在他的理念中,学校有无研究是合格大学的重要标准。同时,对于中国号称大学而缺乏研究功能的现状,他还进行了批评:“专门高等和大学,只不过是传播这些学术的机关——大学能兼研究任务的,在中国还是绝无仅有。”<sup>[6]</sup>“我们的大学里面……差不多只有教课而没有研究。”<sup>[7]</sup>因此,他建议干脆把大学办成研究所,“就把大学的大部分变成了研究所的组织。又何不可之有呢?”<sup>[8]</sup>

1934年,任鸿隽对大学标准作了进一步的阐述。他指出:“就大学本身来说,除非有毕业院的组织与高深研究的设备,不能算是名副其实……凡没有设立毕业院或研究所的都不能成为大学。”<sup>[9]</sup>此处所说的毕业院,其实就是大学研究院所的早期称谓。在任鸿隽看来,真正合格的大学就应该设有研究院所,否则就不应该有大学之称。同时他也特别强调,只有大学创办了研究院所,我国的现代大学制度才算是完整的。因此,对于其时《大学研究院暂行组织规程》的推行以及教育当局积极提倡大学设立研究所的做法,他认为那是教育政策的一个重大进步和转变。<sup>[10]</sup>依任鸿隽看来,倡导大学设立研究院所,不仅提高了大学的办学程度,而且使得大学能名实相符。但在抗战期间,由于受经费和人才匮乏的影响,大学研究院所工作也变得举步维艰。由此他感慨道:“大学的研究所虽已添了不少,但属于科学的仍占少数。且抗战以后方始开办的,于设备人才两方面都有问题。”<sup>[11]</sup>并指出,成立于抗战期间的那些大学研究所,标准也大大降低了,“数目虽然相当的多,但除了少数是例外,大半有名无实”。<sup>[12]</sup>

## (二)论大学研究院所与科学研究

1918年,任鸿隽撰文指出,科学发明源于研究,而不辍的研究又源于“有组织之法”。他所说的“组织之法”就是指研究组织或科研机构。而且当时他将国外的科研机构分成了四类:一类是学校的研究科,二类是政府创办的局、所,三类是私立的研究所,四类是工厂的试验场。<sup>[13]</sup>而任鸿隽所说的学校研究科,也就是后来的大学研究所。任鸿隽认为,大学研究所应该成为我国学术研究的中心,一所大学的学术成效如何,主要就是看大学科研机构设置妥当否。<sup>[14]</sup>可见,在他的心中,研究机构在大学内部有着非常重要的地位和作用。1921年,在中国科学社年会上,任鸿隽指出,只要有研究人才和研究机构,就可培养大量的科学家。但他又表示,依照大学现有的条件和设备,要达到能够培养科学家的地步,并不容易。任鸿隽认为,最便捷的办法还是创办研究所。他声称,只要筹点经费创立一个研究所,请一些有科学研究能力的人作为研究员,那么数年之后,科学发明就会增多,学术精神也就会自然形成。<sup>[15]</sup>1922年,任鸿隽在介绍中国科学社时,再次强调了科研机构对于科学研究的重要性。他认为,科学的发达,除了需有研究方法和研究精神外,还需有研究组织。因为他觉得,科学有继承的性质,有考证的必要,有取舍的需求,而这些都需要依靠研究组织的集体力量来完成。<sup>[16]</sup>在任鸿隽的理念中,科学研究应该要有团体合作,应该要有研究组织为其提供学术环境,这样才能使科学研究从个体行为演变为社会化的集体劳动,才能培育研究精神使其持之以恒地坚持下去。

任鸿隽表示,判断一个国家科学发展的水平,也必须以有无研究机构以及研究机构之多寡作为前提条件,因为这些研究机构本身就是为研究某种科学而创建的。<sup>[17]</sup>1922年,任鸿隽再次重申:“欲发展科学必先以研究……欲行研究必先有研究之机关。”<sup>[18]</sup>其理由是,世界科学最发达的国家,一定是那些设立研究机构最多最全的国家。任鸿隽把研究机构对于科学发展的重要性提高到了一个很重要的位置。因此,他主张以科学上的大发明为中心,设立研究所来研究特别问题;这些研究所自身就是科学研究的产物,也是进行科学研究不可或缺的组织。<sup>[19]</sup>为了

证明研究机构对于科学的重要性,任鸿隽还特别介绍了法国巴士台研究所和镭质研究所在科学上的巨大贡献,并由此发出感慨:“科学之发展与继续,必以研究所为之枢纽,无研究所则科学之研究盖不可能。”任鸿隽认为,一个国家想要科学发达,就应当以“设立研究所为第一义”。<sup>[20]</sup>当然,上述研究机构已包含了大学的研究所。1927年,任鸿隽在与好友陶孟和的一篇讨论文章中指出,科学研究至少须有研究的人和研究的地方两个要素。他所说的研究地方,就是指科学研究机构,包括学校、学会和工厂附设的研究所。<sup>[21]</sup>甚至到了战后,他仍然声称:“在没有研究所以前,仅仅学校里列入科学课程,只可说是科学的预备工作,算不得科学。”<sup>[22]</sup>并强调:“在大学未成立名副其实的研究所以前,科学只成为教育的附庸品。”<sup>[23]</sup>在任鸿隽的理念中,没有研究所的科学根本就不算科学。以上可见,任鸿隽一直都非常看重科研机构对于科学发展的作用,这些科研机构不但可以保存一点自由学术的空气,而且可以培养一些学术的天才。<sup>[24]</sup>

### (三)论大学研究院所与留学教育

1914年,留美的任鸿隽对中国留学生回国后尚无科研机构从事学术研究的现状深为忧虑。他指出,留学生回国后,没有可训练的学校,没有可参考的图书,没有可实验的工厂,没有可切磋的师友,所以几年之后,即便学了点东西,也无施展的机会。<sup>[25]</sup>任鸿隽认为,导致这种问题的原因是“社会组织未完之故”。因此,建议尽快建立这种学术研究机构。不过,当时任鸿隽对于研究机构的认识尚处于一种朦胧状态,未能明确指出要在大学中设立研究所。30多年后,虽然我国大学研究院所有了一定的发展,但任鸿隽对国内的研究机构仍不满意,觉得它们经费支绌,设备简陋,根本无法开展研究工作,以致留学生回国后,不到两年便会成为落伍的废材。因此,任鸿隽建议设立几个名副其实且图书设备较为充实的大学或研究机构,只有这样,那些为学术而留在他国的人自然就会回来,不为学术的人也没有不回国的借口了。<sup>[26]</sup>在任鸿隽看来,应多设立大学科研机构以吸纳留学生回国开展研究。

随着我国大学研究院所的增多,任鸿隽察觉到

大学研究院所的发展与留学教育之间也产生了冲突,并撰写了《大学研究所与留学政策》一文阐述了这个问题。他说,在本国大学没有能力设立研究所的时候,派遣留学是一个不得已的补救方法,但如果一直这样持续下去,那么中国大学将永远是外国大学的一个预科而已。因此,任鸿隽认为,在大学设立研究所成为可能的时候,派遣留学和设立研究所之间就会有一种矛盾性,这就要考虑何者先行的问题。<sup>[27]</sup>大学研究所的成功,既要有设备与导师,又要有研究的学生。可在留学教育盛行的情况下,成绩优秀的和学问较高的毕业生都愿意去留学,但假如放低入学要求,勉强招几个研究生来撑个门面,这又与大学研究所设立的初衷相背离。“留学政策直接的是有妨于大学研究所的发展的。”<sup>[28]</sup>为谋求人才培养和学术研究的实效性,任鸿隽从经济实惠性出发,希望通过节约留学经费来发展大学研究院所。“国家每年的留学经费决不在一千万以下。如果拿这笔经费来办国内的大学研究所,则每年至少可创办一二十个;即便拿出留学经费的一半,那么很多研究所就不必担心经费无着了。”<sup>[29]</sup>但任鸿隽并不提倡立即停派留学而速办大学研究所。作为经济之策,他建议用部分留学经费来办大学研究院所,并通过“借材异国”的方式来提高大学的程度。

任鸿隽此文发表后,其提出的“借材异国在国内办大学研究院所”的经济政策并不为一些学者所认同。如《大公报》记者次日就刊出《出洋留学与考察》的社评,指出留学界的种种流弊;汪敬熙的《也谈谈大学研究所与留学政策》一文,主张在国内大学办研究所,但不赞成国外学者来办。<sup>[30]</sup>此外,姚薇元撰文《大学研究所与学术独立》,说明了大学研究所设立时应注意的问题。<sup>[31]</sup>可见,对于任鸿隽的观点,有些学者并不赞同。对此,任鸿隽不得不再次执笔,写就《再论大学研究所与留学政策》一文,对与其相左的观点进行辩驳。他摆出了请国外学者来中国的理由:一是中国目前的人才尚不能办研究所;二是留学回国的中国毕业生尚不能指导研究;三是国外真正大学者的影响力和感染力,国内无人可替。“国内的人才不够用,所以要办大学研究所,便有借才异域的必要。”<sup>[32]</sup>任鸿隽解释说,如果我们有耐心等几十年,

直到大学研究所的成功,那还无可厚非。否则,取才异国恐怕是不可少的步骤。<sup>[33]</sup>派遣留学是培养人才的捷径,但又会影响大学研究所的发展;如果先办大学研究所再请国外学者,那么研究事业又会迟缓几十年。

## 二、任鸿隽大学研究院所思想的成因

### (一)早期求学和编辑经历的影响

任鸿隽生于清末,1898年被四川垫江县书院录取为住院生,且在该书院学习了6年之久。而此期正好是清末学制的改革时期,清政府批准了《奏定大学堂章程》,废除了科举制,改书院为学堂。在大学堂之上设立通儒院,成为当时学制系统中的最高层次,也就相当于民国时期的大学研究院。40年后,任鸿隽还对此学制进行了专门阐述,并将学制中通儒院之功能进行了完整叙述。<sup>[34]</sup>可见,那次学制变革还是对任鸿隽产生了重要影响。1908年,其东渡日本,次年成为东京高等工业学校应用化学预科班学生。1912年,留学美国,入康乃尔大学学习,并于1916年秋获得该校化学学士学位。1917年,获得哥伦比亚大学化学硕士学位。而留美期间,任鸿隽担任过《留美学生季报》(简称《季报》)的主编和编辑。可实际上,每期《季报》上都有教育方面的文章,而且很多是介绍美国高等教育状况的内容。如任鸿隽的挚友胡适于1914年第1期发表了《非留学篇》一文,就讨论过大学研究院所设立的必要性问题;1915年第1期刊出了黄汉梁的《美国最著名大学调查》一文,该文详细介绍了美国42所著名大学的情况;任鸿隽在1914年第3期和1916年第3期分别发表了《建立学界论》和《西方大学杂观》两文,文中谈及了大学科研机构的问题以及西方大学制度的大体情况。可见,留美期间,任鸿隽不仅在大学研究院所中学习生活过,而且在编辑工作中已接触了有关设立大学研究院所的主张。因此,作为清末书院教育和西方大学教育的亲历者,任鸿隽才会不断向国人宣传介绍国外的大学研究院所,才会将我国书院与国外大学研究院所进行比较。

### (二)在“科学社”和“中基会”工作经历的影响

1915年,中国留美学生在美国康乃尔大学成立了一个民间学术团体——中国科学社(简称“科学

社”)。身为社长的任鸿隽主张该社的目标不是把西方科学的“枝叶”运回国,而是要把科学的“种子”(科学精神)和“种植方法”(科学方法)植入我国,使得西方科学本土化。任鸿隽把科研机构的设立看作是培育科学精神的空气和土壤。<sup>[35]</sup>可见,他所主持的科学社之办社理念和组织模式,对于其大学研究院所思想的形成,也起到了理论铺垫的作用。事实上,任鸿隽谈论大学研究院所问题,往往都是在科学社工作过程中涉及的。后来科学社本部移到国内,1922年,任鸿隽等人克服各种困难,在南京创办了中国科学社生物研究所,成为我国首个民办科研机构。这个研究所的创办,也为他的大学研究院所主张提供了实践经验。另外,在中华教育文化基金会(简称“中基会”)任职的十年间,任鸿隽积极争取了大量经费资助大学研究院所开展科学活动,即在大学中设置“科学教席”和科学研究补助金,如中山大学教育研究所、上海交通大学工业研究所等均获得过其补助。<sup>[36]</sup>以至于他说:“现在国内大学的教授及研究所的研究人员,由中基会此种补助而成功的,已是更仆难数了。”<sup>[37]</sup>另外,任鸿隽还经常关注大学研究院所的发展状况,如清华大学、浙江大学农业研究所在应用生物学方面的成绩,清华大学、燕京大学和武汉大学研究所在物理科学方面的贡献等,他也常有提及。<sup>[38]</sup>任鸿隽积极组建科研机构,使他的科学体制思想从蓝图变为了现实;他热心投入大学研究院所事业,使他的科研理想变为了科研行动。这些皆为他的大学研究院所思想奠定了理论和实践基础。

### (三)在国内几所大学工作经历的影响

任鸿隽任职于国内几所大学的时段,正好是我国大学研究院所制度的肇始和改革时期。如1920年,任鸿隽受聘担任北京大学化学系教授。而此时,北京大学研究所正好处于改革转型期。因为早在1917年底,在蔡元培的主导下,北京大学就按学科率先创建了9门研究所,其中就包括化学门研究所。后来因为成绩不明显,蔡元培等人力图对这些研究所进行改组。因此,1920年7月和1921年底,北京大学评议会先后通过了《北京大学研究所简章》和《国立北京大学研究所组织大纲》,正式决定组建校级的北京大学研究所。在此期间,任鸿隽应该听闻或参与了这

场具有里程碑意义的改革。1924年任鸿隽出任东南大学副校长时,该校设立研究院的呼声也有萌芽,如在1926年,东南大学就正式通过了研究院的章程等。1935年,任鸿隽开始执掌四川大学。此时正好是《大学研究院暂行组织规程》颁布一年,诸多大学纷纷设立研究院所。针对这种现象,他主张:“一个大学的任务,决不能以在课堂内教完学生功课便算满足。自由研究与社会服务,在近代大学也占及极重要的地位。”<sup>[39]</sup>基于这样的理念,任鸿隽开始在四川大学谋划设立研究院所,并事先创建了两个研究机构,即西南社会科学研究处和小学教育通讯研究处。此期,四川大学还主动与其他大学研究院所开展学术合作,如与南开大学经济研究所合作,研究西南社会政治法律经济等问题。可见,任鸿隽履职大学期间,不但目睹了我国大学研究院所制度的改革与变迁,而且还积极投身创办了大学研究院所,这些都为其大学研究院所理念的建构提供了理论来源和实践基础。

### 三、结论

总之,在我国大学研究院所的发展初期,任鸿隽便向国人阐述了大学研究院所设置的重要性和必要性。他认为,大学研究院所之设置,是一所大学是否合格的标准之一,是大学进行科学研究的必要前提。

实际上,这也是他对现代大学内涵的一种深刻诠释。此外,任鸿隽又从现实中洞见了其时大学研究院所发展与炽热的留学教育之间存在的外在矛盾性,而在两者的取舍中,他又提出了一些独到的主张和建议。他的这些论见,对于后来我国大学研究院所制度的完善和发展都起到了积极的推动作用。

### 参考文献:

- [1][2][3][4][5][6][7][8][9][10][11][13][14][15][16][18][19][20][21][23][24][25][26][27][28][29][32][33][37][39] 樊洪业等.中国近代思想家文库任鸿隽卷[M].中国人民大学出版社,2014.4,122,217,301-302,302,192,302,303,373,374,448,117,117,169,184-185,177,177,178,301,466,485,4470,374,374,374-375,377,378,382,433.
- [12][17][22][34][35][36][38] 樊洪业,张久春.科学救国梦-任鸿隽文存[M].上海科技教育出版社,2002.589,597,589,579,88,484-485,582-584.
- [30] 汪敬熙.也谈谈大学研究所与留学政策[N].大公报,1935-1-3.
- [31] 姚薇元.大学研究院与学术独立[J].独立评论,1935(136).

(责任编辑:郑芳)

## 美国佐治亚大学的课程设置与教学改革\*

乔连全 王佳慧

**摘要:** 创建于1785年的佐治亚大学是全美最早一批由州赞助支持的大学。近年来佐治亚大学锐意革新,形成了一套富有特色的课程与教学改革。在核心课程方面,通过六个领域的课程设计,培养学生交流、批判性思维、分析和推理能力等。在主修方面,旨在为学生提供更多的选择时间与空间。在课程运行机制上,佐治亚大学通过选课、指导、评价等,帮助学生根据个人、兴趣以及基础自主选择适合其自身发展的学习机会。配合课程体系,佐治亚大学通过新生习明纳、本科生科研、服务性学习等为学生提供探究性、建构性的学习体验。

**关键词:** 佐治亚大学;课程;教学;人才培养

经由课程与教学改革,提升人才培养质量,是当前我国高校面临的一项重要而艰巨任务。在探索高校课程与教学改革的过程中,美国等西方高等教育发达国家的经验值得学习与借鉴。以往在借鉴美国高校时,大多都以私立精英大学为研究对象。其实,与私立精英大学相比,美国公立大学更值得关注与借鉴,其与我国高校在办学宗旨、学生规模、资金来源、办学条件等方面有更多相似之处,为此其经验也更有现实借鉴意义。佐治亚大学,作为颇具代表性的美国公立研究型大学,近年来在课程与教学方面推出的相关举措,值得我们关注与借鉴。

### 一、佐治亚大学概况

创建于1785年的佐治亚大学(University of Georgia, 简称UGA),位于美国佐治亚州著名的大学城——艾森斯(Athens),是全美最早一批由州出资赞助支持的大学。作为一所赠地公立研究型大学,

佐治亚大学秉承“教学、服务、探究事物本质”之校训,服务于佐治亚、美国与世界。<sup>[1]</sup>

佐治亚大学有16个学院;除了最大的本科生院——富兰克林文理学院外,还包括商学院、新闻与大众传媒学院、教育学院、法学院、药学院、公共健康学院等。在美国新闻与世界报道的2016年大学排名中,佐治亚大学多个院系位于全美前列,特别是教育学院,有若干项目位列全美前十。在佐治亚大学,140多个专业提供学士学位,124个专业提供硕士学位,91个专业提供博士学位。此外,在法律、药学等方面提供特殊的专业学位。

### 二、佐治亚大学的核心课程

文学士(A.B.)和理学士(B.S.)是佐治亚大学提供的两种基本学位,要求至少修满120学分,其中包括全校性学位要求与学院要求两部分。全校性学位要求包括:核心课程、文化多样性要求、宪法、董事会提

作者简介:乔连全,男,山东德州人,厦门大学教育研究院副教授、教育学博士,主要研究方向为高校课程与教学、高等教育原理等(厦门 361005);王佳慧,女,浙江绍兴人,厦门大学教育研究院硕士研究生,主要研究方向为高等教育原理(厦门 361005)。

\*基金项目:本文为中央高校基本科研业务费专项资金资助(项目号:20720151187)的阶段性研究成果。

出的写作与阅读技能要求及住宿要求等。有些要求可通过考试或修读某些核心课程达到。上述要求中,核心课程是主要组成部分,在此首先进行介绍,后面结合具体院系谈学院及主修情况。

佐治亚大学的核心课程并非一成不变,近期的一次修订源于全美学生学习参与情况调查(National Survey of Student Engagement, NSSE)。调查对佐治亚大学的写作及学习挑战度等方面提出了新的要求。为应对这一状况,教务长组建了专门的调研小组,对学校的通识教育和学生学习情况进行调查、研究,在此基础上酝酿新的课程改革。

调查小组由24名成员组成,他们来自佐治亚大学的各个院系,此外还有部分管理人员。经过一年左右的调研,发布了佐治亚大学通识教育和学生学习情况报告。之后,校方开始广泛征求意见,最终确定核心课程。佐治亚大学希望通过新的核心课程培养学生的六方面能力:通过写作进行有效沟通的能力,通过交谈进行有效交流的能力,批判性思维能力,参与复杂的思考、分析和推理的能力以及伦理判断能力。这些能力通过如下六个领域的核心课程实现:<sup>[2]</sup>领域一是基础课程,主要有英语和数学。英语包括写作I、写作II等。数学包括建模入门、微积分初步、分析几何与微积分等课程;领域二是科学,要求修7-8学分,其中至少一门自然科学或生物课程包含实验。虽然只要求修7-8个学分,这一领域却有60多门课程可以选择,如天文(13门)、化学(24门)、地理(10门)、海洋科学(2门)等。生命科学部分有近30门课程可供选择,包括人类学、生物学(12门)等,此外还有面向荣誉项目的化学、地质学、物理学跨学科课程;领域三是量化推理(Quantitative Reasoning),要求修3-4学分。此领域有30多门课程可以选择,如生物统计学(1门),计算机科学(4门),普通工程(1门),地理学(2门)等;领域四是人文与艺术,要求修3学分,有68门课程可供选择,包括艺术史(2门),古典文化(6门),比较文学(13门)等;领域五是社会科学,要求修9学分,有60门课程左右可供选择,包括非裔美国人研究(2门),人类学(3门),古典文化(3门)等;领域六是与主修相关的部分课程,要求修18学分左右,并非所有主修都要求,只有部分主修要求修读这部

分课程。

上述六个领域的核心课程,除部分主修的先修课程之外,其他课程可在大学中的任何一年修读,给学生提供了相当大的选择空间。佐治亚大学的核心课程,从类型上看属于分布必修模式。作为通识教育的实践方式之一,分布必修制已成为美国高校最受欢迎的一种通识教育模式。<sup>[3]</sup>这种模式有助于学生接触不同领域的观念和思维方法,使学生的知识结构在广度和深度方面保持适当平衡。经过选择、学习课程,学生有机会接触和了解感兴趣的主修,并有选择性地修读某些主修所需的先修课程。

### 三、学院要求及主修

对佐治亚大学的学生而言,所有人最终都要通过选择一个主修获得学士学位。尊重学生的选择是佐治亚大学发挥学生潜力的一项重要举措。为学生能够真正选择适合其发展的主修,学生选择主修的时间可以推迟到大二秋季学期。学生在选好主修之后,还可以改变。甚至到最后一个学期,学校仍允许学生变换主修,但必须经过学校相关部门同意。并且这种许可要建立在学生能够保证完成课程计划和学士学位的基础上。

为了在选择主修时留有更多余地,学生一般在一、二年级甚至在入学前就着手开始考虑。对于人文与社会科学类主修,由于较少有先修课程,所以学生如果想以这些科类作为主修,在一年级或二年级就可以修读主修所要求的课程,如英语、历史和心理学等,这样在第二学年结束前就可以进入主修学习。对于一些自然科学、工程类主修,由于课程安排具有一定的前后顺序,中级课程必须要有初级课程作为先修课程,学生如果想以这些作为主修,则必须在一年级就要学习所需要的基础课程。

目前,佐治亚大学提供173种主修供学生选择。无论任何主修,要想获得学位,至少21个主修学分来自三、四年级课程,并且三、四年级课程的总学分要求是不少于39学分。

在佐治亚大学,许多主修课程也采取选课形式。为避免学生选择的盲目性,佐治亚大学在主修中同样采取分布必修的做法,要求在不同课程模块中分配选修。以人类学、地理学主修为例:人类学(A.B.)

的必修课为27-33学分。虽然是必修课,其实给学生提供了许多选择。具体而言,该主修首先要求从人类学的三个领域中各修1门课程,三个领域分别是:文化人类学(Cultural Anthropology),下面涵盖40多门课程;考古学(Archaeology)有16门课程可选;生物人类学(Biological Anthropology)有18门课程可以选择;其次为1学分的四年级学习明纳;其余则从人类学课程中选择6门均为3学分的课程。地理学(A.B.)也是如此,该主修要求修满24-26学分的课程,除一门统一的必修课程外,其他课程分为四组:A组是人类地理与区域地理,其中包括以系统性为侧重点或以区域性为侧重点两个方面;B组为自然地理,包括地形学(Geomorphology),气候学或风土学(Climatology),生物地理学(Biogeography)三个部分。C组是地理技术(Geographic Techniques)。D组为综合地理学课程。该主修要求学生从A组中选择2门课程;从B组中选1门;从C组中再选4门。其中所选全部课程中,至少有2门编码为4000以上的课程选自A或C,而D组的课程不能多于6门。

可见,为保证学生能够获得基本的专业课程知识和基本技能训练,佐治亚大学的主修也包含一些必修课程。需要注意的是,这些必修课程,其实有相当一部分可通过选修方式修读。为克服学生选课盲目性,不同领域或方向的课程同样采用分配选修模式,这为学生形成科学、合理的知识结构提供了一定保证。

佐治亚大学的部分主修,根据学生的兴趣、基础与发展方向不同,又有所区分。比如地质学,分为理学士和文学士两种。其中,地质学理学士主要针对那些毕业后立即就业或计划在地球科学领域深造的学生。对有志于深造的本科生,此主修提供了一个较为宽厚的基础,包括水文学、环境地理学、地理化学、生物化学、结构地理学、经济地理学、建筑地理学等。与理学士相比,地质学文学士更有一定的弹性化,面向那些追求自由兴趣或需要部分地质学背景知识的学生而设。学生在学习的过程中,如果想转为理学士,或将来计划继续深造,可通过修读部分数学、化学、物理等课程来实现,操作起来也比较方便。此外,地质学还提供辅修,满足学生的其他需求。

因此,从佐治亚大学的主修课程结构看,必修与选修并没有明确界限。一方面,除少数必修课程外,多数为必修的课程,实际上是通过选修的形式来完成。另一方面,在选修模块中,也不是放任自由地选修,而是通过分配选修形式,这都为学生提供了较大的选择空间。

为充分满足学生的学习需求,佐治亚大学制定了辅修或第二专业学习计划。与我国高校的辅修不同,佐治亚大学的辅修一般是基于学生兴趣,目的在于为学生提供更多的学习机会,拓宽学习领域。学生如果选择辅修,学习记录将会载入其学习履历。若未选择辅修,也不会影响学生毕业或获得学位。辅修一般要求修读15-18个学分。在辅修的所有学分中,要求至少9学分来自高年级课程。佐治亚大学核心课程中的I-V领域不能计入辅修,领域VI中的课程学分可以计算入内。

#### 四、佐治亚大学的课程运行机制

为学生提供多元而个性化的学习体验是佐治亚大学课程计划的追求。这一安排的核心是尽量帮助学生根据个性、兴趣以及基础自主选择适合其自身发展的学习机会。与此相应,佐治亚大学也提供了一套完整的课程计划运行机制。

##### (一)选课

为便于学生自主设计学习计划,佐治亚大学的课程均实行了选课制。配合这一制度,学校对所有课程进行编号:编号1000以下的课程不计入学分;1000-1999的课程为大一、大二(低年段)学生开设;2000-2999的课程主要面向大二学生,在特殊情况下,也可作为高年段课程;3000-3999的课程面向三、四年级;4000-4999及6000-7999的课程都是同时面向三、四年级本科生及研究生。8000-9000的课程仅面向研究生,特别是博士研究生。以H开头的课程面向荣誉学位课程项目学生。学生选课须提交一份包括课程及课程代码的学习卡。学习卡中任何一门课程都必须经过指导教师审核。

##### (二)学术指导

学术指导是佐治亚大学本科教育的重要组成部分,旨在帮助学生的学习更有针对性并有更多收获。任课教师及专业指导教师帮助学生了解课程、专业

的选择及学校所提供的诸多机会,为学生度过一个充实而挑战的大学生活提供帮助。

本科阶段的指导分为两个阶段,主修确定前有教师围绕核心课程、主修选择等进行指导。在佐治亚大学文理学院,有近20位专职指导教师帮助学生选课。主修选定后由主修所在单位的教师负责指导。

### (三)多样化的学业评价机制

个性而多元的学习计划必然需要并带来多样化的学业评价。佐治亚大学本科课程的学业评价包括两种。一种是记分制(Letter Grades),另一种是非记分制(None-Letter Grades)。记分制采用A、B、C、D、E五级,各等级之下又有细分,如A、A-、B+、B、B-等。其中A相当于满分,D相当于及格,可以获得学分,E相当于不及格,不能获得学分。非记分制还有其他多种形式,比如:<sup>[4]</sup>I:这一代码表示由于不可预期或控制的非学习方面原因,学生不能完成课程的所有要求。教师可要求学生在某一时间之前修完,如果在规定时间内(如三个学期)过后学生仍没有完成,I将变为F或U。S:这个符号代表在所修课程中达到满意水平。S仅仅在部分专业性课程、习明纳或研究生课程中。此成绩不算入平均分。V:此符号仅表示旁听,没有获得学分。K:这个符号表明学生的学分是通过某些考试直接获得的。从佐治亚大学的学业评价机制来看,对学生的学业评价不仅较为多样,而且重在过程,尽量如实记载学生学习过程和学习结果。

### (四)富有挑战性的学位申请

佐治亚大学的学位基本分为文学士和理学士。为鼓励学生自主学习研究,尽可能激发每个学生的学习潜能,佐治亚大学把学位授予分为基本学位(Basic Degree)和荣誉学位(Honor Degree)。学位之间的区别在于绩点的不同。在荣誉学位中,也有进一步细分:如头等荣誉学位(GPA为4.00),最高荣誉学位(Summa cum laude,GPA为3.90);优等荣誉学位(Magna cum laude,GPA为3.70);优等成绩学位(Cum laude,GPA为3.50)。

对本科生而言,能够申请到荣誉学位无疑是一种荣耀。学校每年对于荣誉学位的控制相当严格,能够被授予最高荣誉学位的学生,自然被认为是毕业生中的佼佼者。

## 五、以创新人才培养为本的教学与学习方式

在人才培养的过程中,课程设置固然重要,但课程的落实与实施同样关键。近年来,围绕创新人才培养,佐治亚大学一直没有中断教学方面的改革。这些改革,与课程体系的改革相呼应,构成一个互相支撑的体系。其中新生习明纳、本科生科研、服务性学习、海外学习、学习共同体等若干措施值得关注。

### (一)新生习明纳

新生习明纳课程旨在于让学生尽早了解和熟悉学校的课程计划及学习要求。佐治亚大学在秋季学期开设了80多门这类课程,春节学期约有60门左右。校长为鼓励教师开设此类课程,也以身作则开设新生研讨课。此类课程的开设意在进行入门性或引导性教育,不作为主修课程,重在激发学生对于主修学习的兴趣、增加与不同领域教师接触的机会。新生习明纳多为小班授课,每门课1学分,可采用通过/未通过或字母计分制评定。

### (二)本科生科研

本科生科研作为创新人才培养的一种教学方式在佐治亚大学已得到高度重视,该校的本科生科研中心(CURO)专门负责本科生科研。为推动具有不同基础、兴趣的同学参与,佐治亚大学推出了本科生科研学徒项目(CURO-AP)、本科生科研暑期项目等。这类项目,帮助不同层次、水平的学生了解研究过程,培养研究兴趣,以及基础的认知与研究技能,这已成为中外研究型大学培养创新人才的一条重要途径。<sup>[5]</sup>

### (三)服务性学习

服务性学习是近年来美国高校普遍重视的创新人才培养举措之一。作为一种学习与教学方法,它注重把社区服务与学习相结合,同时培养学生的公民责任,加强社区的凝聚力等。不仅如此,服务性学习可以帮助学生将知识与其情境联系起来,探索对于社会问题根源的不同解释,质询知识的目的和功用,发现意义的多层次性。<sup>[6]</sup>佐治亚大学自2005年就专门设立了服务性学习办公室,由负责教学与校外服务的副校长直接负责,目前开设了106门服务性学习课程。在佐治亚大学,服务性学习的课程开发备受重视,学校成立了专门的教师发展项目以提供帮



助。

#### (四) 海外学习

佐治亚大学认为跨文化经历是当前全球化背景下本科教育中的一个重要组成部分,为此学校极力鼓励学生参与海外学习项目,并为学生到海外交流创造各种有利条件。在一项本科生参与海外学习的排名中,佐治亚位列全美前十,可见该校此类项目的重要性及影响力。在推动海外学习的过程中,佐治亚大学形成三类项目:一种是交换项目,学生到国外修读交换高校的课程;一种是在本校教师的带领下,在国外展开课程学习;第三种是非传统的国外学习项目,诸如实习、交流研究等。

#### (五) 学习共同体

基于学习共同体的研究性学习目前在越来越多的研究型大学出现。这种方式有助于把修读不同课程与专业的学生群体联系起来促进彼此之间的相互交流,使学习本身成为一种探究、服务。这种课程重在鼓励学生应用课堂所学的知识 and 技能通过跨学科、集体协商分析社会上的热点和焦点问题。在此过程中,学生与教师一道工作,自己发现问题,形成小项目,收集和分析数据,并与项目组成员共同分享实验结果和结论。在佐治亚大学,目前有包括商业、全球参与、生命科学、家庭与消费科学、音乐、法律等多个学习共同体,为兴趣相近的学生提供了有意义的共同学习、探索机会。

#### 六、反思与启示

通过考察、分析可以发现,佐治亚大学的课程设置与教学革新在如下几个方面值得我们关注与借鉴。

首先,佐治亚大学的课程与教学围绕学生的成长和发展而设计,在制度安排上力求为激发学生潜能、为学生成才提供有力的保障机制和激励机制。概括而言,佐治亚大学为学生的学习与发展提供了较大的选择权,无论是核心课程还是主修,学生都拥有较大的选择空间,这种选择是对学生个性、兴趣与基础的一种正视与尊重。而本科生科研、服务性学习及学习共同体等学习与教学方式,进一步挖掘与

发挥学生的学习主动性,为学生提供了探究性、建构性、合作性的学习体验,这些都是创新人才培养的重要基础与保证。

其次,佐治亚大学的课程与教学革新反映了美国高校人才培养的特点与方向。建校时间虽然已经超过两百年,佐治亚大学始终紧紧把握美国高等教育发展与人才培养的脉搏。如前面所述,佐治亚大学所提出的本科生科研、服务性学习等举措,是美国大学与学院联合会(AAC&U)近年来特别强调和着重的教育教学举措。这些举措是近年来美国乃至世界高等教育领域课程与教学理论改革发展的重要体现。

最后,佐治亚大学虽然密切关注美国高等教育人才培养的发展方向,但在具体的课程与教学改革中仍基于扎实的校本研究与调研基础之上。诸如该校的核心课程建设,就是基于颇有影响的全美学生学习参与情况调查,依据调查研究中反映出来的问题进行有正对性改革。这些落实与行动,凸显了佐治亚大学教学改革信心与魄力。

#### 参考文献:

- [1] A brief history of the University of Georgia [EB/OL]. [www.uga.edu/profile/history.html](http://www.uga.edu/profile/history.html), 2011-5-23.
- [2] The University of Georgia Core Curriculum [EB/OL]. [www.bulletin.uga.edu/Bulletin\\_Files/acad/general\\_Link.html](http://www.bulletin.uga.edu/Bulletin_Files/acad/general_Link.html), 2015-5-23.
- [3] 李曼丽. 通识教育——一种大学教育观[M]. 北京:清华大学出版社, 1999.77.
- [4] General academic regulations and information [EB/OL]. [www.bulletin.uga.edu/Bulletin\\_Files/acad/general\\_Link.html](http://www.bulletin.uga.edu/Bulletin_Files/acad/general_Link.html), 2015-5-23.
- [5] 乔连全. 我国研究型大学“大学生创新性实验计划”的现状与反思[J]. 高等教育研究, 2011(3):81.
- [6] 刘宝存. 美国研究型大学服务性学习的基本模式[J]. 复旦教育论坛, 2005(2):77.

(责任编辑:郑芳)

# 中美高校本科生专业选择模式比较研究\*

林上洪

**摘要:**中美高校的专业内涵、专业设置和组织管理等方面存在较大差异,因此本科生专业选择模式也迥然不同。本科生专业选择在时间上可以分为入学前的专业选择和入学后的专业选择两种形式。入学前的专业选择模式不同是高校招生模式差异所致,入学后的专业选择模式不同源于人才培养模式差异。美国高校本科生专业选择模式对我国高校深化高等教育综合改革、提升人才培养质量具有重要启示和借鉴价值。

**关键词:**本科生;专业选择;中美比较

高校本科生的专业选择对学生个体的未来发展、高校人才培养质量、经济社会改革转型等都具有非常重要的现实意义。保障本科生的专业选择权利,有利于提高其学业成就和教育回报,有利于促进高等学校不断改革,有利于促进教育公平、减轻社会结构性就业问题<sup>[1]</sup>。中美高校本科生的专业选择模式迥异,中国高校的专业选择模式相对单一,本科生主要在填报高考志愿时选定学校和专业,入学之后便隶属于某一个学院的具体专业;美国高校的专业选择模式比较灵活,本科生在进入大学一两年之后才确定专业,具体选择什么专业主要由自己决定。比较中美高校本科生专业选择模式,有助于发现我国高校招生制度、专业设置和课程组织管理中存在的问题,从而更深入地开展高等教育改革工作。

## 一、中美高校专业设置管理差异

### (一)中美高校本科专业内涵差异

专业是本科人才培养的重要载体。在我国,高校设置专业有计划培养人才始于1952年,是学习前苏联高教体制的结果。俄语中的“专业”是指某种需

要一定学术水平和相应知识技能的职业领域或具体职业,对应的英文名词是Specialty和Profession。<sup>[2]</sup>《教育大辞典》解释:“专业是根据社会职业分工、学科分类、科学技术和文化发展状况及经济建设与社会发展需要划分,高等教育培养学生的各个专门领域。”<sup>[3]</sup>而学者对“专业”概念还有多种解读,周川认为,狭义的专业是指“某些特定的社会职业”<sup>[4]</sup>;潘懋元与王伟廉认为,“专业是课程的一种组织形式”,是“根据学术门类划分或职业门类划分,将课程组合成不同的专门化领域”<sup>[5]</sup>;薛天祥则认为,“专业是根据学科分类和社会职业分工需要分门别类进行高深专门知识教与学活动的基本单位”<sup>[6]</sup>。

与中国高校“专业”对应的是美国高校的“主修”,英文名称是“major field of study”,相应的还有“辅修”,英文名称是“minor field of study”。从本义上,主修和辅修都是指具体学科领域的课程组合,由一个或多个相关知识领域中的课程组成,为学生提供系统的知识学习、能力培养或技能实践。主、辅修制度产生于20世纪初的美国,经历了一段复杂又颇

作者简介:林上洪,男,江西上饶人,宁波大学发展规划处副研究员、教育学博士,主要研究方向为考试理论和高教管理(宁波 315211)

\*基金项目:本文为浙江省教育厅科研资助项目(项目编号:Y201223737)的研究成果。

具争议的本科课程专业化历程,如今很多高校除设立主修外,还设立了辅修,学分数约为主修的一半,旨在增加学生发展机会,提升就业适应性。

### (二)高校专业设置和组织管理

中美高校本科专业的差异不仅体现在概念上,更体现在专业设置和管理方面。中国高校专业带有实体特征<sup>[7]</sup>,相同专业的本科生意味着背后有同一专业学生组成的行政班集体,有固定的专任教师组织,以及相对固定的教学和实验场所。中国本科高校统一执行国家制定的《普通高等学校本科专业目录》,规定专业名称和所属学科门类,是专业设置调整、计划招生、人才培养、学位授予、就业指导等工作的重要依据。近年来,中国进行了一系列教育管理体制变革,高校专业设置权力有所增加,专业目录内的普通专业只需要申报备案,但是特设专业、国家控制布点专业和目录外设置新专业仍需要申报审批。

美国高校的专业是有一定逻辑关系的课程组织,没有单独归属的师资、教室等教学资源。美国高校的主、辅修专业由不同的学系开设,同一学系一般只开设一个与学系名称相同的主修或辅修专业,高校在本校专业设置和调整方面具有很大的自主权。美国高校本科专业种类很多,专业名称五花八门,很多高校允许学生自主设计个性化的主修专业。美国国家教育统计中心编制的“教学项目分类”(Classification of Instructional Programs, CIP)相当于中国的“专业目录”,但是CIP没有按照学科门类分类,只是作为一种教育统计手段对各高校已经设置的教学项目进行归类,不具有权威性和约束力,没有对高校本科专业设置进行规范和调整的作用。

## 二、本科生入学前的专业选择模式比较

### (一)统一招生和自主招生:高校招生模式的制度差异

我国高校招生主要方式依据高考成绩进行统一招生,高考对于高中学生来说,无疑是人生道路上最重要的一个转折点,对于考上国内名校的大学本科来说,高三备战高考就是一场没有硝烟的战争。高考分数是高校选拔生源的主要甚至是唯一标准,而学生能选择什么高校、什么专业,最终也取决于高考成绩。

美国没有全国统一的高考,高校没有执行全国统一的招生方式,招生标准多元且因校而异。一般而言,美国高校以学生自愿申请的方式招生,申请者可以同时申请多所大学,高校招生依据的硬性指标主要是标准化考试成绩和高中学业成绩,柔性指标主要是课外活动、社区活动、工作经历和暑期活动,这些内容体现在课外活动表格、高中成绩单、大学入学标准化考试成绩、个人陈述和推荐信等书面材料中。标准化考试主要有SAT1、SAT2、ACT和AP四种,其中SAT成绩被大多数美国高校用来评估不同申请人的学习能力,被称为“美国高考”,但是美国高校“不会仅凭借SAT成绩就录取一个学生”<sup>[8]</sup>。

### (二)中国高校志愿填报时的专业选择

在普通本科高校的招生过程中,考生填报志愿时的专业选择关系到能否被高校录取,更关系到自身的未来职业发展状态。志愿填报实际上是考生与院校之间的“双向选择”,一方面考生通过志愿表达自己的愿望,即希望考上什么高校、喜欢修读什么专业;另一方面,高校把考生志愿作为录取的依据之一。

目前招考部门的集中录取工作主要以“分数优先、遵循志愿”为原则,采用平行志愿的投档方式进行,高校不能自设标准单独录取,决定录取结果的关键仍为标准化考试成绩<sup>[9]</sup>。通过平行志愿各省招办按提档比例把考生档案投给高校后,高校招办的录取工作即时启动,为考生分配专业是高校招办的重要工作之一,完成专业录取,考生才算正式被录取,否则就会被退档。高校招办采用“专业优先”或“分数优先”的方式对入档考生进行专业分配。当某考生的档案投到某高校后,如果他填报的是分数较高的热门专业,但本人成绩达不到所选专业的要求,将被调剂到其他专业,如果不服从专业调剂,则这个考生将被退档。

### (三)美国高校入学申请时的专业选择

美国高校招生周期较长,通过逐一审核入学申请材料来决定录取对象,顶尖大学一般还有学校招生官员、校友代表或在校高年级学生安排的面试。虽然美国高校本科生入学申请时可以不明确专业(undecided),如伊利诺伊香槟大学(UIUC),其为不定

专业的本科生设有一个专门的通识教育学部,还有些高校的招办则明确规定录取不受学生的专业偏好影响,但是申请者“希望学习什么专业”“为什么选择这个专业”依然是高校招生人员关心的问题。

以undecided申请可以在一定程度上暂时规避热门专业的竞争,但是对于一些招生规模比较小或偏重某些学科的学校,为避免学生进来以后一窝蜂的扎堆选择热门专业,往往对以undecided申请的学生会有更高的要求。总体上,入学申请时有较明确的专业意向能为获得高校录取带来一些正面的影响。一方面,申请者在做升学准备时可以有意识地向相关专业方向拓展,体现在申请文书上的材料就会比较丰富;另一方面,美国高校有很多特殊的专业和本科教学项目仅对新生开放,并不接受中途转入,或者说中途转入的成本会很高,比如南加州大学(USC)著名的全球商业学士(World Bachelor in Business)项目。<sup>[10]</sup>

### 三、本科生入学后的专业选择模式比较

中美高校在本科人才培养理念上存在专业教育和通识教育的差异,这种差异从根本上决定了本科生入学之后专业选择机会的不同。中国高校本科生大多在高考填报志愿时已经确定了专业,入学后重新进行专业选择的可能性较少。相比之下,美国高校本科生有一个较明晰的专业选择或专业确认的过程,即便是入学申请时已经明确了专业方向,也需要在大学学习一段时间之后进行确认。

#### (一)专业教育和通识教育:本科人才培养模式的理念差异

中国高校本科生在高考志愿填报时确定专业,美国高校本科生在入学之后确定主修专业,这是专业教育和通识教育的本科人才培养模式理念差异使然。专业教育是培养各级各类专业人才的教育,对学生职业准备训练,要求学生具有从业必备的专业理论知识和技能。通识教育是非职业性和非专业性的教育,为本科生主修专业的学习提供重要的、必要的学习基础,为学生今后的学习、工作和公民生活做准备。

美国高校本科生培养目标比较清晰,一般都是以培养通才作为教育的目标,到了研究生培养阶段

才是专才教育,本科教育要给学生足够的时间空间去扩展视野、认知世界、了解自我、发展批判性思维能力、培养良好的价值观念。美国高校的通识教育既体现在主修专业确认前的课程探索阶段,也体现在主修专业的培养目标方面。按照美国卡内基高等教育委员会的划分,本科教学项目可以分为文理领域与职业领域两种类型,前者仍属于通识教育范畴,后者则是面向社会职业之需的专业教育。美国文理学院所设主修项目绝大多数属于文理型主修,一流研究型大学的本科生主修项目大部分也属于文理型主修,所以,美国高校本科阶段较少开设法学、工商管理等专业。

#### (二)中国高校本科生的专业分流和转专业

新世纪以来,中国部分高校如北京大学、复旦大学、浙江大学、宁波大学、上海大学等借鉴美国本科教育模式,实施通识教育改革,按大类招生,进行大类培养和专业分流,这类高校的本科生可以在入学学习一段时间后在专业内或学院内进行专业选择。在原有按专业计划招生的模式下,考生为了能够上大学,大多同意调剂,不一定能够被志愿填报的意向专业录取,“大类招生、专业分流”制度使本科生的专业选择权利有所增加。专业分流的主要矛盾是供需关系,分流的依据一般是学生选择和前期学业成绩,具体标准各校不一。

此外,为了改革传统高等教育人才观,体现“以学生为本”的教育理念,提高本科教育质量,2005年中国教育部出台了《普通高等学校学生管理规定》,其中明确提出“学生可以按学校的规定申请转专业”,“学生转专业由所在学校批准”,本科生转专业在政策层面得到许可和鼓励。各省教育行政部门也陆续出台转专业文件,如浙江省教育厅先后于2012年出台《浙江省教育厅关于浙江省普通本专科院校学生转专业的指导意见》,于2014年出台《浙江省教育厅办公室关于进一步做好普通高校学生转专业工作的通知》,推动省属高校开展相关工作。

#### (三)美国高校本科生的主修专业确认

美国高校本科生在经过一年或两年的学习之后,需要自主确定专业。学生选定专业并填写表格,到学校教务部门备案,这个过程叫做“majordeclara-

tion”。从“declaration(声明)”一词中可以看到学生在确定专业上的自主性<sup>[11]</sup>。主修专业确认需要得到本科生导师或相关系科教师代表的指导和认可,因为对于很多本科新生来说,经过前期专业基础课程探索的专业选择是一个重要的决定,关系到后续升学、行业选择和职业发展。

与中国高校不同的是,美国高校的课程设置和相应的选课制度在专业选择中扮演了关键角色,课程修习决定“主修方向”。在美国高校,专业选择和转换专业是近乎同义的两个词语,因为本科生转换专业是专业选择的过程,也是专业选择的结果,高校非常重视学生的专业选择,如哈佛大学的《学生手册》对本科生专业选择做了详细说明<sup>[12]</sup>。

允许学生设计个性化的主修专业是美国高校宽松的专业设置环境下的制度特色。但是,除了具有特殊的兴趣、需求和目标,学生还应该满足规定条件才有资格申请个性化的主修专业,如已经获得规定的学分或者达到规定的学习成绩要求等。选择了个性化主修专业的学生要经历严格的申请与审核程序。申请的撰写与准备由学生在导师的指导下来完成,并在规定的期限内呈交相应的院系或学校的管理机构,接受评审以获得批准。<sup>[13]</sup>

#### 四、启示和借鉴

中美高校的专业选择模式差异并非只是高校内部制度安排造成,实际上涉及高校自主招生权、专业设置权、课程体系结构等诸多方面的问题。中美两国不同的社会制度、文化背景决定了专业选择模式的不同历史变迁过程。美国高校通识教育理念下的本科生专业选择模式具有重要启示和借鉴价值。

##### (一)招生制度改革问题

中国高校本科生专业选择权小,根源在于全国统一的高考招生制度,在缺失职业生涯规划教育、没有专业方向课程引导、对高校专业设置情况不了解的情况下,学生在入学前填报的专业志愿具有一定的盲目性,况且高校招办在专业录取环节有权利根据报考情况调配学生所报考的专业。

随着普通高校招生制度改革深入开展,考生的专业志愿逐步受到重视,浙江省2017年高校招生即采用“专业+学校”模式进行招生,学生的专业选择

权有望得到改善,但是在优质高教资源稀缺的情况下,以高考分数为单一依据的平行志愿投档模式仍然会使考生陷入选择学校还是选择专业的两难境地。

借鉴美国高校招生模式,在研究型高校扩大自主招生范围,建立具有专业定向功能的AP先修课程制度,开展中学阶段的升学辅导服务工作,高校在招生计划中专设“不定专业”类别,是尝试探索高校招生制度改革的一种方式。

##### (二)高校办学自主权问题

高校办学自主权涉及招生、教学、人事、财务等诸多方面,其中学科专业设置自主权是非常重要的内容。高校出现工厂化生产的现象,其中一个重要的问题在于学科专业设置的灵活性不足,很多学校的学科专业设置过于死板,导致千校一面<sup>[14]</sup>。虽然国家教育体制改革领导小组办公室在《关于进一步落实和扩大高校办学自主权完善高校内部治理结构的意见》中支持高校调整优化化学科专业,鼓励高校办出特色,提出“尊重高校专业设置主体地位,高校可自主设置普通高等学校本科专业目录内所有专业(国家控制布点专业除外)”,但仍然无法满足学生专业选择、个性发展、科技变革和社会转型的需要。

借鉴美国高校专业设置制度,国家应鼓励高校主动适应社会发展需求设置新专业,高校则有必要在专业方向上探索新的课程组合,允许本科生根据兴趣和目标组合专业方向课程。

##### (三)本科生专业选择权问题

中国大多数高校是通过大类培养、专业分流、落实转专业政策等措施来实现本科生的专业选择权,尝试改变长期存在的忽视学生专业兴趣的现象,但是中美专业选择模式的差异不仅仅是专业选择时间上的差异,更是高等教育理念的差异。从名称上很容易看出问题,美国高校本科生自主确定“课程计划”,主动权在学生;中国高校本科生按照既定“培养方案”完成学业,主导权在高校;美国高校本科生在经过通识教育和专业基础课程探索之后进行“主修确认”,体现了学生的主体性;中国进行大类培养的高校在公共课程和大类基础课程修读之后进行“专业分流”,反映了学生的被动性。

借鉴美国高校本科生主修确认制度,中国高校应建立完善的学分制度,实行弹性学制,改“大类招生-大类培养-专业分流”模式为“专业招生-大类培养-专业确认”模式,加强专业选择指导,通过激励政策平衡“热门专业”和“冷门专业”的关系,避免学生盲目自由选择专业带来的职业决策困难<sup>[15]</sup>。

#### (四) 高校课程设置问题

中美高校本科生专业选择模式的差异实质表现在课程设计和选课制度上。中国大学普遍采取的是按专业制定培养方案(教学计划)、按专业组织教学的方式,不同专业的同学选读其他专业的课程存在许多障碍,包括课程的时间安排、教师的酬金计算、不同类型课程的内部衔接、学生的组织管理模式等问题。国内部分高校探索的本科生院或基础学院制度解决了专业选择模式改革中的学生组织管理问题,但是课程设置依然不能适应学生专业选择的需要。

借鉴美国高校课程设置特点,中国高校应打通院系学科专业壁垒,实现课程资源共享和整合,加强通识课程和专业基础课程建设,明晰基础课程和高阶课程的区别,在本科生申请专业选择或转专业时设置前置课程修读的条件。国内很多大学在课程改革方面已经有所行动,如厦门大学实现了全校各院系所有课程打通,北京大学辅修的选课学生与主修学生在同一课堂,学习质量要求一致<sup>[16]</sup>,促进跨学科的本科人才培养。

#### 参考文献:

[1] 樊明成. 中国普通高校专业选择的研究[D]. 厦门: 厦门大学, 2009. 251.

[2] 韩骅. 美国和苏联专业设置模式的比较[J]. 高等教育研究, 1994(4): 93.

[3] 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998. 2128.

[4] 周川. 专业散论[J]. 高等教育研究, 1992(1): 79.

[5] 潘懋元, 王伟廉. 高等教育学[M]. 福州: 福建教育出版社, 1995. 127-128.

[6] 薛天祥. 高等教育学[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2001. 27.

[7] 卢晓东, 陈孝戴. 高等学校“专业”内涵研究[J]. 教育研究, 2002(7): 47.

[8] 张晨. 我如何进哈佛[M]. 北京: 中国社会出版社, 2009. 203.

[9] 万圆, 沈曲. 论高校招生采取多元录取标准的必要性及可行路径[J]. 教育与考试, 2016(1): 14-18.

[10] 陈欣. 谈谈美国大学的专业[EB/OL]. <http://aadps.net/2014/5621.html>, 2017-04-28.

[11] 金顶兵. 美国七所世界一流大学本科专业选择的比较分析[J]. 北京大学教育评论, 2006(3): 129-139.

[12] Harvard College Handbook for Students 2016-2017 [EB/OL]. <https://handbook.fas.harvard.edu/book/welcome>, 2017-04-28.

[13] 郭雷振. 美国本科人才培养模式研究[M]. 成都: 西南交通大学出版社, 2015. 109.

[14] 陈彬. 宁波大学校长: 双一流建设应发挥地方高校优势[EB/OL]. <http://news.sciencenet.cn/htmlnews/2017/4/374475.shtml>, 2017-04-28.

[15] 李西营, 张大均. 专业限选和自由选择专业大学生职业决策困难对比研究[J]. 心理研究, 2009(3): 74-78.

[16] 柴葳. 北京大学: 拉齐主修辅修“水平线”[N]. 中国教育报, 2017-03-31.

(责任编辑: 郑芳)

## “一带一路”沿线参与的中外合作办学： 现状、问题及对策

王海超

**摘要：**“一带一路”倡议的提出，对我国教育事业提出了新的发展要求。作为我国教育事业的重要组成部分和教育国际合作与交流的重要途径，中外合作办学成为新时期关注的焦点。文章系统总结了“一带一路”沿线国家和地区参与我国中外合作办学在区域分布、办学层次、办学模式、学科专业等方面的发展现状，探究了沿线参与的合作办学面临的问题，并提出对策建议。

**关键词：**一带一路；中外合作办学；现状；问题与对策

在我国涉外办学的十几种形式中，中外合作办学是唯一以国务院法规形式规范的办学形式。它在一定程度上满足了人民群众多样化的教育需求，对推动我国办学体制改革，拓宽人才培养途径，促进教育对外开放发挥了积极作用。经过一段时期的发展，中外合作办学已初具规模，进入了快速、平稳和高质量发展阶段。据相关统计数据显示，截至2016年3月，全国经审批机关批准设立或举办的中外合作办学项目（机构）已达2403个，办学层次涉及除义务教育和军事、警察、政治、宗教外的各个层次。

2013年9月和10月，习近平主席在出访中亚和东南亚国家期间，先后提出了共建“丝绸之路经济带”和“21世纪海上丝绸之路”的重大倡议。为推进“一带一路”倡议的实施，国家发展改革委、外交部和商务部在2015年3月联合发布了《推动共建丝绸之路经济带和21世纪海上丝绸之路的愿景与行动》，其中明确指出，“民心相通是‘一带一路’建设的社会根基”，要“扩大相互间留学生规模，开展合作办学”“深化沿

线国家间人才交流合作”。2016年7月，教育部印发《推进共建“一带一路”教育行动》，就如何推进与“一带一路”沿线国家的教育交流与合作提出了行动计划。人才交流和教育合作逐渐成为推动“一带一路”建设的重要内容。

“一带一路”倡议的提出，为推动我国教育对外开放和与世界各国的教育融合交流提供了契机，也对我国教育提出了新的发展要求。作为我国教育事业的重要组成部分和教育国际合作与交流的重要形式，中外合作办学成为新时期关注的焦点。近年来，国内不少学者围绕如何实现“一带一路”建设和中外合作办学的协同发展进行了有意探索。但当前研究多集中在从宏观层面探讨“一带一路”倡议对中外合作办学的影响和中外合作办学如何推动“一带一路”倡议的实施等，而针对沿线已参与的合作办学项目的现状分析则相对薄弱，且缺乏系统性和针对性。本文认为，系统把握当前沿线参与的合作办学项目发展现状，探究其发展面临的问题，继而提出针对性

作者简介：王海超，男，山东阳信人，西南交通大学战略发展处，主要研究方向为高等教育战略研究（成都611756）

的对策建议,对有效实现中外合作办学和“一带一路”建设的协同发展具有重要作用。

### 一、“一带一路”沿线参与的中外合作办学现状

“一带一路”建设是开放和包容的。“一带一路”倡议提出以来,已得到众多沿线国家和国际组织的积极回应。本文选取了当前普遍认同的蒙古、哈萨克斯坦、乌兹别克斯坦等64个国家作为研究对象。中外合作办学相关数据主要来自教育部教育涉外监管信息网公布的办学信息,包括经教育部审批和复核的机构及项目(本科及以上层次)和由地方审批报教育部备案的机构及项目(专科层次)的办学信息。通过对合作办学项目(机构)信息的梳理,本文对沿线参与的合作办学从区域分布、外方机构、办学层次、学科专业、证书颁发等角度进行了系统分析。

#### (一)区域分布

截至2016年3月,“一带一路”沿线(“沿线”)共有新加坡、马来西亚、泰国、印度、白俄罗斯、乌克兰、俄罗斯、波兰等8个国家的教育机构参与了我国中外合作办学项目(机构)建设。合作建设项目(机构)190个,其中项目183个,机构7个。俄罗斯的教育机构参与建设的项目(机构)数量最多,占沿线参与建设项目总数的66%,机构总数的57%。沿线参与的项目(机构)区域分布见表1。

表1 “一带一路”沿线参与的中外合作办学项目(机构)区域分布

序号	地区名称	国家名称	参与项目数	参与机构数
1	东南亚	新加坡	27	2
		马来西亚	10	0
		泰国	1	0
2	南亚	印度	1	0
		白俄罗斯	9	0
3	独联体	乌克兰	6	0
		俄罗斯	121	4
4	中东欧	波兰	8	1
合计		8	183	7

#### (二)外方合作者

沿线共有包括新加坡国立大学和南洋理工大学等在内的89所教育机构参与了我国中外合作办学项目(机构)的建设。根据教育组织 Quacquarelli Symonds (QS)2016年发布的世界大学综合排名,89

所教育机构中有9所高校在QS榜上有名,占比10%。参与项目(机构)建设的8个国家共有70所高校上榜QS,其中约13%的高校参与了中外合作办学项目(机构)建设。8个国家中,新加坡高水平大学参与项目(机构)建设的比例最高。沿线参与中外合作办学项目(机构)建设的外方合作者分布见表2。

表2 “一带一路”沿线参与的中外合作办学项目(机构)外方合作者分布

招考项目	投考资格(具有下列资格之一即可参加入学考试)
大学部文理商法教	一年级插班生入学考试资格:
育一年级插班生及	1. 新制高级中学毕业后并在其他大学肄业一学期者;
二三年级转学生	2. 旧制中学及预科(二年制)毕业后并在其他大学肄业一学期者;
	转学到各学院二三年级资格:
	1. 大学资格:凡转学生之原校必为国立或者省立或教育部立案之大学;
	2. 转学生应具备条件: A. 转学证书及成绩单(粘贴照片骑缝盖印)由院校直接寄本校招生及入学审查部主任收;
	B. 高中或大学预科(二年制)毕业文凭; C. 原校长或教务长介绍信
师范专修科一年级	1. 新制高级中学毕业者;
新生	2. 旧制中学毕业在其他大学预科(二年制)毕业者;(不招收插班生)
预科三年级插班生	修完三三制高级中学第三年学期课程者。

#### (三)办学层次

沿线参与建设的办学项目(机构)涉及专科、本科和硕士3个层次。其中,项目以本科层次为主,占比66%;硕士层次项目比例最少,占比3.8%。机构以专科层次为主,占比71%。各层次项目(机构)分布见表3。

表3 “一带一路”沿线参与的中外合作办学项目(机构)办学层次分布

序号	办学层次	项目数	机构数
1	专科	55	5
2	本科	121	1
3	硕士	7	0
4	硕士(含本科)	0	1
合计		183	7

#### (四)办学模式

沿线参与建设的各层次办学项目(机构)办学模



式多样。专科层次项目(机构)全部纳入我国国家招生计划。其中,仅由中方颁发毕业证书的项目(机构)有11个,占比18%;49个项目(机构)由中外双方共同颁发毕业证书或学业证明,占比82%。

沿线参与的本科层次项目(机构)全部纳入国家招生计划。其中,18个项目(机构)由中外双方共同颁发学位证书,占比15%;105个项目(机构)仅由中方授位,占比85%。硕士层次项目(机构)中,6个项目(机构)招生方式为自主招生,且全部由外方授位,占比75%;另有2个项目(机构)纳入我国国家招生计划,由中外双方共同授位,占比25%。各层次项目(机构)招生方式、文凭颁发情况见表4。

表4 “一带一路”沿线参与的中外合作办学项目(机构)办学模式

序号	办学层次	招生方式		文凭颁发		
		纳入国家招生计划	自主招生	仅中方颁发	仅外方颁发	中外双方颁发
1	专科	60	0	11	0	49
2	本科	123	0	105	0	18
3	硕士	2	6	0	6	2

(注:一所中外合作办学机构可能开办多个办学层次的专业,统计时分别计入。)

### (五) 学科专业

1.本科及以上层次项目(机构)。沿线参与建设的办学项目(机构)涉及多个学科专业门类。根据教育部《普通高等学校本科专业目录(2012)》的专业划分,沿线参与建设的本科及以上层次项目(机构)共涉及10个学科和62个专业方向。参与建设最多的学科是工学,占项目(机构)总数的27.4%;其次是艺术学和管理学,分别占18.5%和16.3%;举办最少的是历史学,仅有1个项目。与《普通高等学校本科专业目录(2012)》所列的12个学科门类相比,沿线参与的本科及以上层次项目(机构)尚未涉及哲学和农学等2个学科领域。沿线参与的本科及以上层次项目(机构)学科分布见表5。

2.专科层次办学(机构)。根据教育部《普通高等学校高等职业教育(专科)专业目录(2015年)》的专业划分,沿线参与建设的专科层次项目(机构)涉及

表5 “一带一路”沿线参与的本科及以上层次中外合作办学项目(机构)学科分布

序号	学科	数量	构成(%)
1	工学	37	27.4
2	艺术学	25	18.5
3	管理学	22	16.3
4	理学	15	11.1
5	经济学	11	8.1
6	医学	9	6.7
7	文学	7	5.2
8	法学	4	3.0
9	教育学	4	3.0
10	历史学	1	0.7
合计	10	135	100

(注:一所中外合作办学机构通常开设多个专业,统计时按照所举办专业分别计算,下同)

40个专业方向,分属12个专业大类和26个专业类别。其中,财经商贸大类举办的项目(机构)数量最多,占比34.2%,能源动力与材料、生物与化工、水利等专业大类举办项目(机构)偏少,均为1个。与《普通高等学校高等职业教育(专科)专业目录(2015年)》所列的19个专业大类相比,沿线参与的专科层次办学项目(机构)尚未涉及农林牧渔、资源环境与安全、轻工纺织、食品药品与粮食、医疗卫生、公安与司法、公共管理与服务等7个专业领域。沿线参与的专科层次项目(机构)专业大类分布见表6。

表6 “一带一路”沿线参与的专科层次中外合作办学项目(机构)专业大类分布

序号	专业大类名称	数量	构成(%)
1	财经商贸大类	27	34.2
2	装备制造大类	12	15.2
3	交通运输大类	9	11.4
4	土木建筑大类	7	8.9
5	旅游大类	7	8.9
6	电子信息大类	5	6.3
7	文化艺术大类	5	6.3
8	教育与体育大类	3	3.8
9	能源动力与材料大类	1	1.3
10	生物与化工大类	1	1.3
11	水利大类	1	1.3
12	新闻传播大类	1	1.3
合计	12	79	100

## 二、境外办学

中外合作办学可以是国外教育机构“引进来”，也可以是我国教育机构“走出去”。根据《中外合作办学发展报告(2010~2015)》数据统计，截至2015年12月，全国经审批机关批准设立或举办的我教育机构境外办学项目(机构)共103个，其中机构5个，项目98个。其中，在沿线开办的项目(机构)有45个，分布在新加坡、泰国、越南等9个国家，主要集中在东南亚地区，在新加坡举办的办学项目(机构)最多。我国教育机构在沿线开展的境外办学区域分布见表7。

表7 我国教育机构在“一带一路”沿线开展的境外办学区域分布

序号	所在地区	所在国家	办学数量
1	东南亚	新加坡	13
		泰国	8
		越南	6
		马来西亚	6
		菲律宾	2
2	西亚北非	印度尼西亚	1
		老挝	1
		伊朗	1
3	南亚	斯里兰卡	7
合计			45

## 三、“一带一路”沿线参与的中外合作办学面临的主要问题

### (一) 规模整体偏小，区域分布失衡

从现有项目(机构)建设总量看，沿线参与的中外合作办学项目(机构)数量仅占全国已批准项目(机构)总数的不到1/10。从参与办学的外方合作者区域分布看，沿线仅8个国家参与了项目(机构)建设，占沿线国家和地区总数的1/8。并且，近七成项目(机构)的外方合作机构来自俄罗斯，蒙古、中亚和西亚北非等地区尚未有教育机构参与我国中外合作办学项目(机构)建设。沿线参与的合作办学规模和区域布局还远不能满足“一带一路”建设的需要。

### (二) 引进优质教育资源不足

引进优质教育资源是中外合作办学的宗旨，而对合作伙伴和合作模式的选择是决定能否有效引进优质教育资源的关键。对我国高校而言，与国外知名高等教育机构合作和开展“双证书”的合作模式能

够最大限度地保障优质教育资源的引进。沿线有近90所教育机构参与中外合作办学项目(机构)建设，但仅有一成高校QS榜上有名，其中全球排名前200位的高校仅有2所(新加坡国立大学、南洋理工大学)。沿线参与合作办学的教育机构整体办学水平不高。同时，沿线参与的本科层次项目(机构)颁发“双证书”的比例仅15%，75%的硕士层次项目(机构)开展自主招生，由外方颁发文凭。总体上，引进沿线优质教育资源的能力有待提高。

### (三) 办学层次结构不合理

中外合作办学发展到高阶段，应该是逐步向高层次发展，形成合理涵盖高等教育各层次的办学结构。当前，沿线参与的项目办学层次以本科和专科为主，本科以上层次项目仅占总数的不足4%，且博士层次项目呈空白状态。机构中的专科层次占了7成，本科和硕士层次的机构仅各开办1所，办学层次整体偏低。

### (四) 学科分布失衡，专业设置趋同

沿线参与的本科及以上层次项目集中在工学、艺术和管理等学科，其中计算机科学与技术专业又占到工学学科项目数的1/4。专科层次中，财经商贸等专业大类占了相当比例。而在各层次办学项目(机构)中，我国当前急需的能源、资源环境、农业、生物化工等专业比例偏少甚至呈空白状态。同时，“连锁店”式办学现象依然存在。如俄罗斯太平洋国立大学、符拉迪沃斯托克国立医科大学、符拉迪沃斯托克国立经济服务大学、圣彼得堡国立海洋技术大学等就同一专业与我国两所不同高校开展合作，而俄罗斯布拉戈维申斯克国立师范大学竟分别与我国4所高校开展了11个项目合作，合作专业涉及美术、音乐、数学、生物科学、教育学、法学、化学等多个学科门类，而且还就音乐学专业与我国两所不同高校开展了项目合作。

## 四、推动沿线中外合作办学的对策建议

纵观当前沿线参与的中外合作办学存在的面临的众多问题，本文认为应该从以下几个方面着手开展相关工作。

### (一) “质”“量”并进，合理拓宽办学空间

“一带一路”倡议的提出，为我国高校开展教育

国际合作与交流,引进国外优质教育资源提供了大好时机。而当前沿线参与合作办学的国家和教育机构数量偏少,规模偏小。我国高校与沿线国家和地区开展合作办学大有发展空间。同时,根据2016年QS世界大学综合排名,沿线有近200所高校上榜,约占全球上榜高校总数的1/5。且全球排名前200位的高校中沿线就有8所,前400位的高校中沿线有40余所,沿线集聚了众多世界一流的教育资源。“优质”也不仅指一流的大学和学科,也可以是特色的专业和课程。沿线也汇集了众多历史悠久的高等学府和各具特色的教育资源,如有“中东哈佛”之称的黎巴嫩贝鲁特美国大学、致力于成为世界上最顶尖伊斯兰大学的马来西亚国际伊斯兰大学、爱沙尼亚塔尔图大学的符号学等均享誉世界。国内高校与沿线开展合作办学既有有利的时代机遇,又有可供开发的广阔空间。在此背景下,我国高校应积极响应“一带一路”倡议,更大范围、更高水平、更深层次扩大与沿线国家的教育交流与合作,吸引沿线更多国家和教育机构参与到合作办学中来,填补布局空白,促进合作伙伴的多元化。同时,我国教育主管部门也应在严把质量关的前提下,通过适当简化审批程序、给予来华办学优惠政策等措施吸引沿线国家和教育机构参与到合作办学中。

### (二)分类指导,创新引进机制

由于地理环境、历史人文、民族宗教等差异,沿线各国文化多元,语种丰富,再加上语言障碍,国内不少高校对沿线国家和地区的教育现状缺乏认识和了解。为及时有效引进沿线优质教育资源,同时避免国内高校选择合作伙伴的盲目性,教育主管部门应着手建立中外双方教育资源信息共享平台,适时公布沿线国家教育现状和大学的排名、特色专业和办学意愿等信息,同时也公布我方高校的相关办学信息,实现信息对称,便于双向选择,实现中外优质教育资源的有效对接。同时,对我方高校引进的外方教育资源要实行分类指导,引导各层次高校根据自身发展定位和办学基础,合理判断适合自身发展的外方教育资源。对原“985工程”“211工程”等国内高水平大学,应多鼓励与沿线一流大学开展合作,同时注重硕士、博士等高层次办学项目(机构)的开发。

对于普通高校,应鼓励其注重特色发展,选择全球排名不一定靠前,但优势学科和特色专业与自身发展相契合的高校进行深度合作,从而实现特色办学和错位发展。

### (三)加强监控,优化学科布局

针对当前沿线参与的办学项目学科分布不平衡,专业设置趋同现象,我方教育主管部门应发挥行政审批和宏观调控职能。对于“连锁店”式办学现象,在新设项目(机构)的审批过程中,应对外方在境内已开展项目(机构)情况进行复核,从资源承载力的角度论证新设项目(机构)的可行性;在监管过程中,要适当限制“连锁店”开办机构的在华办学活动,有效遏制国外劣质教育资源渗透,维护我方办学利益。同时,要以国家和区域经济发展需求为导向,合理布局专业学科。从“一带一路”建设看,交通运输、基础设施、贸易与文化旅游、新能源开发、信息等行业将获得长足发展,国家对这些产业领域以及非通用语种人才的需求将不断增加。国内高校应以服务“一带一路”建设需求为导向,立足自身优势和特色,积极选择相关领域的学科专业开展合作办学。同时,我国教育主管部门要做好顶层设计和学科布局整体规划,重点引导和支持与战略新兴产业相关的办学项目。

### (四)互学互鉴,推动双向交流

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》明确提出,要“推动我国高水平教育机构海外办学,加强教育国际交流,广泛开展国际合作和教育服务”。教育交流是一种双向交流,中外合作办学应该是一个双向互动的过程。目前,我国“引进来”的项目(机构)已达2000多个,而“走出去”的项目(机构)仅百余个。随着我国经济和教育实力的增强,我国在国际交往中扮演着日益重要的角色,并逐步成为具有全球影响力的大国,逐步走向世界舞台的中心。国际社会了解我国的需要也更加强烈,“走出去”向国外输出国内优质的教育资源成为必然选择。由于地域相邻、文化相近等因素,当前我国教育机构近半数的境外办学活动集中在“一带一路”沿线。鼓励我国教育机构走到发展前景广阔的“一带一路”沿线开展办学,有可以借鉴的丰富实践经验。同时,沿线

部分地区的教育发展水平还相对落后,作为教育输出国来华办学也不太现实。在此背景下,我国有条件的高校应集中优势学科,选好合作契合点,输出优质的教育资源,推动与沿线国家和地区的教育深度合作,互学互鉴,共同促进沿线各国的教育发展,提升区域教育影响力。

#### 参考文献:

- [1]程良龙.中外合作办学历史·政策·现状[M].北京:北京交通大学出版社,2014.
- [2]洪煜,钟秉林,刘丽.高等教育中外合作办学的现状、问题与对策——基于教育部中外合作办学监督工作信息平台数据的统计分析[J].国家教育行政学院学报,2016(11).
- [3]李阳,陈丽梅.中外合作办学外方合作者国别(地区)

分布特点及发展趋势[J].山东高等教育,2015(9).

- [4]林金辉.论中外合作办学的可持续发展[J].教育研究,2011(6):64-67.
- [5]林金辉.中外合作办学规模、质量、效益研究[M].厦门:厦门大学出版社,2016.
- [6]林金辉.中外合作办学发展报告(2010-2015)[M].厦门:厦门大学出版社,2016.
- [7]刘慧.中外合作办学助力“一带一路”建设途径[J].天津商务职业学院学报,2016(5).
- [8]陆根书,康卉,闫妮.中外合作办学:现状、问题与发展对策[J].高等工程教育研究,2013(4).
- [9]杨坚.“一带一路”背景下的中外合作办学研究[J].英语广场,2017(3).

(责任编辑:郑芳)

## 一部精思巧构的大学本科通识课教材\*

——吴根洲著《科举导论》读后

毛晓阳

**摘要:**吴根洲著《科举导论》是迄今为止全国高校“科举学”通识课程的第一部成熟教材。该著作立足于作者本人的科研成果,博取众长,谨守规范,知识广博,精思巧构,可读性强,在探索将“科举学”课程纳入全国高校通识课程体系方面,做出了成功的尝试,值得向全国高校的各学科专业本科生推广。

**关键词:**吴根洲;《科举导论》;精思巧构;通识课

自刘海峰教授1992年发表《科举学刍议》、1994年发表《科举学发凡》、2005年出版《科举学导论》以来,科举学研究日益受到学界重视。十多年来,以“科举制与科举学”为主题的国际学术研讨会已经连续召开了14届,参会代表逾1500人次,编印及正式出版论文集10余部。不过,作为一门专学、显学,科举学的参与者更多的还是高校、科研院所的专业学术研究者,其作为一门大学课程也主要局限于硕士研究生以上的专业选修课。2016年8月,浙江古籍出版社出版了南昌大学吴根洲教授编著的《科举导论》一书,则使该校成为国内最早的一所拥有“科举学”通识课程成熟教材的211院校。

作为一名自2005年首届“科举制与科举学”国际学术研讨会开始便一直关注科举学发展且长期从事科举学相关选题研究的高校史学教师,笔者有幸能在第一时间拜读吴著。个人认为,《科举导论》是一

部精思巧构、谨守规范、知识广博、雅俗共赏的科举学大学本科通识课教材。

### 一、师法有源,独创新篇

在科举学研究领域,最为人所熟知的专著当属厦门大学刘海峰教授的《科举学导论》。作为刘海峰先生的高足,吴根洲将其书名拟定为《科举导论》,虽探讨主题有所不同,但书名仅有一字之差,读者难免会期待其有所超越,这对于吴著来说,无疑需要极大的勇气。笔者认为,作为一部本科生的通识课教材,吴著没有追求乃师刘海峰《科举学导论》的系统、全面,而是根据课程需要适当取舍,在学习和借鉴刘著及其他科举学研究成果的基础上,做到同中有异,异大于同,在大多数章节安排上则独树一帜,颇具创新。

《科举导论》对《科举学导论》的学习与借鉴是明显的。刘师《科举学导论》共安排了18章,61节,另有

---

作者简介:毛晓阳,男,江西新余人,闽江学院人文与传播学院教授,文学博士,主要研究方向为科举及教育公益史(福州 350121)。

\*基金项目:本文为国家社科基金项目“以公益求公平:清代科举考场研究”(项目编号:15BZS023)的阶段性研究成果。

绪论、余论各1篇。与刘著一样,吴著各章题名也统一拟定为“科举XX论”。在各章节讨论的主题上,吴著也存在与刘著一致之处,如刘著第七章为“科举人物论”,吴著第一章则为“科举人才论”,且均分别集中讨论了状元问题。刘著第四章“科举起源论”、第五章“科举时代论”,吴著则有第二章“科举演变论”,均属探讨科举制的历史发展问题。吴著第六章“科举社会论”更与刘著第十一章的题名完全相同。在部分章节,吴著也直接引用刘著的论述,如第六章“科举社会论”便在开篇引述了刘著对“科举社会”的定义,第二节中“科举游戏”小目也对刘著有所征引。

不过,即便是对自己极为推崇的恩师,吴著也显然并不甘心谨守师训、亦步亦趋,而是力图独辟蹊径,壮大师说,甚至拓荒垦殖,创成新篇。例如即便是题名同为“科举社会论”的第六章,吴著虽然对刘著有所征引,但全章结构则完全不同。刘著该章安排了“科名阶层论”“社会流动论”和“科第风俗论”三节,而吴著则安排了“门阀社会到科举社会”和“科名崇拜与科第风俗”二节,论述角度有所不同。而吴著的“科举人才论”“科举科学论”“科举动力论”“科举公平论”“科举家族论”和“科举评价论”等六章,则均属刘著虽有所涉及但未设专章讨论的主题。如关于科举选拔人才的科学性问题的,刘著第九章“科举教育论”中结合中外相关研究者的论点探讨了科举为智力测验的问题<sup>[1]</sup>,从而扭转了人们心目中的科举人才都是只会死记硬背四书五经的书呆子的形象。而吴著则专设“科举科学论”一章,主要从明清会元的殿试名次与解元考中进士的概率两个方面,用统计数字论证科举考试具有其科学性。又如关于科举制的评价问题,刘师在课堂授课、学术研讨等诸多场合均加以论述,而在《科举学导论》中则虽在第六章“科举存废论”中设有“科举平反论”一节,但却主要是针对“科举平反”的学术史综述。而吴著则专设第八章“科举评价论”,分“科举的正负功能”“科举的存废之争”和“科举的历史地位”三节对科举制进行全面分析和客观评价,认为尽管科举制废止百年后依然难以盖棺定论,但尊重历史、理性评价,可以看出考试选才具有恒久的价值<sup>[2]</sup>。这一观点和刘海峰老师“为科举制平反,就是为考试选才机制平反”<sup>[3]</sup>的观点是

一致的。尤其是第四章“科举动力论”,吴著分别从“丰厚回报与生活所需”“社会优待与家庭氛围”两个方面,对促成中国古代科举社会诞生的内在动力进行了系统而生动的描述;而在刘著中则虽然在第十一章“科举社会论”第一节“科名阶层论”中简单涉及该问题,但并未展开论述。吴著提出的“科举动力论”概念及其相关论述,显然在学界具有创新意义。

## 二、谨守规范,博取众长

2006年前,吴根洲并未就科举学选题发表过相关论文。2007年,他撰写了《显后成学 实至名归——评刘海峰教授〈科举学导论〉》(《大学教育科学》2007年第1期)的书评,是其第一次系统、深入分析思考科举学问题。文中他多次表达了对史学考据的肯定与向往:“要在科举研究领域做出令人心悦诚服的成果,离不开扎扎实实的考证功夫”“研究结论的表达也要老老实实,坚持有几分证据就说几分话”“考据是一种特别的功夫,只有耐得住寂寞的人才能做出实在的成绩”<sup>[4]</sup>。在任职于南昌大学以后,他先后发表了《清代会元的殿试名次特征探析》(《教育与考试》2008年第3期)、《清代福建解元研究》(《福建论坛》2009年第12期)、《清代进士历史地理分布研究》(《考试研究》2011年第3期)等多篇科举学研究论文。其中关于清代进士籍贯考订及时空分布的数篇论文,则完全从历史文献学的角度进行耐心细致的考辨,是其对书评中相关认识的具体实践。在《科举学导论》中,吴氏延续了这种立论有据、谨守规范的历史文献学研究风格。

一是立论有据。让史料说话是史学研究的基本原则。吴著在总体布局谋篇之后,便开始用翔实的史料、精确的数据逐步进行论证,以此为基础,其相关结论亦便水到渠成。如在第三章《科举科学论》中,吴著便首先讨论了科举考试中的偶然性问题,书中不仅列举了唐、宋、明时期若干位状元或举子的事例,来说明科举考试确实存在一定的偶然性,还以清代112科殿试状元为例,将涉及“偶中”的46科状元分为5种,较为全面地归纳了考中状元的偶然性因素,并进而指出科举考试中状元归属的偶然性在很大程度上是一种“必然中的偶然”<sup>[5]</sup>。在论证的过程中,吴著先后引述了《论衡》《太平广记》《唐摭言》《天顺日

录》《清稗类钞》《履园丛话》《郎潜纪闻》等近30种古籍及宋元强、周腊生等多种今人论著。接下来,吴著又安排专节,通过列表(10个)、绘图(5个)等方法,分别对“明清会元的殿试名次”和“解元考中进士的概率”进行了量化统计分析。最终得出的结论:科举及第是多种因素共同影响的结果,其中,个人才学是最主要的因素。偶然性因素大多是一种基于必然性基础上的偶然性。总体来看,科举考试是一个具有很高的稳定性的考试体系,拥有较高的信度<sup>[6]</sup>。

二是注重细节。吴著的严谨研究态度,还体现在诸多细节方面的把握。如对于古代纪年、古代地名和人物生卒年份,吴著均采取括号加注的方式进行说明。由于公元纪年法已经使用多年,可供查阅的万年历著作也较多,故而为历代帝王年号加注公元时间并非太难。与之相比,由于行政区划历史沿革的变迁,很多地方的古今地名、行政归属往往发生了很大变化,要为之加注则并不那么简单。吴著在这一细节方面显然极为谨慎。如顺治六年己丑科状元刘子壮的籍贯本为黄州府黄冈县<sup>[7]</sup>,吴著为其括号加注“今湖北团风”<sup>[8]</sup>。据查,黄冈县名发展为团风县名的历史极为复杂。团风原为黄冈县之一镇,明清、民国以来均为县治所在地。民国、共和国时期,该县隶属关系多次变更。至1991年黄冈县撤县建市,改称黄州市,为黄冈地区属地。1996年撤销黄冈地区与黄州市,设立地级黄冈市,同时建置团风县和黄州区。吴著对刘子壮的籍贯说明无疑是准确的。

三是谨守规范。科举学虽然是一个年轻的专学,但相关成果却极为丰富。撰写一部大学通识课教材,除了自身必须有所专攻,更多的则应该海纳百川博取众长,充分吸收前人的相关研究成果。吴著不仅在文末列出了包括260条的史籍、著作、单篇论文和学位论文的参考文献,更在正文中采用脚注、正文夹注等方式加注。有些注释项中还引述原文内容,如论及明初府州县印官负有岁科试审核童生的提调官之责时,吴著便引述了康熙《阳武县志》卷七《艺文志》中“今之邑令,其在学校称提调官。提调之人,有养有教”的原文,对正文所陈述的内容进行说明<sup>[9]</sup>。有些注释则添加按语,对正文中不便说明之处进一步深入阐述。如在论及东汉永元年间各郡按人口多

寡定察举孝廉人数时,吴著便在征引范曄《后汉书》的相关词句,并在注释中添加按语,指出南朝梁沈约《宋书》卷40《百官志》和唐代杜佑《通典》卷13《选举典》中关于按各郡人口确定察举孝廉人数始于西汉武帝元光元年(前134年)的记载有误<sup>[10]</sup>。对于一些作者未能亲见的外文或档案资料,吴著则在作注时注明为“转引自”,如文中所引《政务处会议修复贡院详志》中所载光绪三十一年(1905)修复京师贡院的议论,吴著便注明为转引自关晓红《科举停废与近代中国社会》一书<sup>[11]</sup>。在当前学术不端情形令人堪忧的学术背景下,个别知名学者的论文、专著尚存在一定的抄袭现象,大学选修课教材编著不规范、不严谨的现象更是“难以免俗”。而吴著则一贯以严谨、规范、自律的学术态度要求自己,为选择本门通识课、初具学术志向的学生树立了榜样。也正由于此,吴著才能博取众长,更多地吸收、借鉴学界已有论著的优秀成果,真正实现“学术天下公器”<sup>[12]</sup>。

### 三、布局巧妙,张弛有度

作为一部面向大学本科生的通识课教材,如何根据大学本科生的既有知识结构和学习兴趣,合理进行布局谋篇、逐层递进、传授知识、释疑解惑,是考验作者写作水平的重要课题之一。

首先,全书结构谨严,课程重点安排合理。作者在第一章没有安排诸如“科举制度的历史演进”或“科举制度的整体评价”等内容,而是以“科举人才论”为全书之首,从状元、鼎甲等杰出科举人物入手,通过个案与群体相结合的量化分析方法对科举人才进行评价,令学生在聆听历史人物的鲜活故事的过程中,不仅培养了其对本门课程的兴趣,而且也令其在第一时间理解了科举制度对中国历史进程的重要影响。接下来,吴著才回到课程的基本问题“科举演变论”,先考察科举制度的历史渊源即汉代察举制,再进而将其演变过程总结为“科目的单一化”与“层级的复杂化”两个方面。之后,吴著话锋一转,继而讨论“科举科学论”,深入揭示科举制度产生、存在、延续的历史必然。显然,抢占这一制高点后,前方已是一马平川。吴著乘胜追击,逐一攻破“科举动力论”“科举公平论”“科举社会论”“科举家族论”4个重要阵地,而最后一章“科举评价论”也便水到渠成一鼓

成擒。应该说,吴著之中被作为全书重点进行讨论的这些问题,不仅为学界所长期关注,更对当今的考试制度具有直接的借鉴意义。吴著从培养学生学习兴趣入手,为课程的成功奠定了基础;而对科举学研究的重点问题的讨论,也抓住了本门课程的核心任务,能够引发学生的深层思考。

其次,全书篇幅适中,问题探讨详略得当。吴著全书8章,22节,每章平均约3节;总字数为33万字,平均每章约4.13万字,每节约1.5万字。采取目前大学本科教材常见的16开装帧用纸,合计21个印张,325页,平均每章40页。从章节的实际篇幅来看,最多的一章为第二章“科举演变论”,3节44页;最少的一章为第六章“科举社会论”,2节31页。这样表面看似呆板的各章节的篇幅安排,其立意却颇不寻常,做到也并非易事。它一方面有利于授课教师掌握教学进度,从容安排教学内容,另一方面也方便学生合理安排学习计划,顺利进行课前预习和课后复习。这也从一个侧面反映出作者对全书知识内容的全面把握极为熟稔,惟其如此,才能运筹帷幄,从容调度,运笔如神,悉中肯綮。

#### 四、知识广博,文辞雅驯

刘海峰教授曾经指出,科举学的研究空间非常广阔,具有非常明显的广博性特征<sup>[13]</sup>。而从历届科举学会议的参会代表组成来看,其学科背景也多种多样,不仅有来自历史学、教育学领域的学者,也有来自古典文献学、古代文学、法学、社会学、图书馆学、博物馆学领域的学者,更有来自考试管理机构的实践工作者。科举学研究的广博性特征,使得普通研究者很难对科举学的方方面面都能理解到位,尤其不可能都有深入研究。而吴著则努力做到了深入浅出、条理清晰、知识准确、涉及面广。

如关于科举制度的演变问题,由于中国历史发展的阶段性特征,科举制在历朝历代均存在延续与变革,要将其描述清楚殊为不易。而吴著第二章“科举演变论”则化繁为简,分三节对其进行概述。第一节分别从察举制、九品中正制和科举制三个主题,分析了汉代以来中国历代选拔制度的基本进程;第二节则分别以“内容丰富的隋唐常科”“隋唐之后制科的迅速衰落”和“明清进士科的一支独秀”为一级标

题进行叙述,简明扼要地阐明了科举分科从多样到单一的发展过程;第三节则从朝考、殿试、乡试、科试、童试等方面,展示了科举制度的层级逐级复杂化的过程。在此过程中,吴著时刻保持了对这些科举科目的“横截面”与“纵断面”的清晰分析。如在第三节论及“秀才”时,不仅解释了这一明清时期常见称谓的含义,更追踪溯源,刨根问底,将两汉、魏晋以迄隋唐该词作为一种选人科目的含义逐一揭示出来,甚至于引述《管子·小匡》的词句,从语言学的角度说明了该词的原始词义<sup>[14]</sup>。

不仅如此,吴著还向读者展示了科举以外的诸多知识点,体现了通识课教材重视知识性、广博性的特征<sup>[15]</sup>。尽管科举学已经日益成为了一种多学科方法交叉的专学,但从单个研究者来说,要全面掌握相关学科的研究方法及知识结构还是颇为困难。而吴著则尽其所能地向读者展示了较为广博的知识面。如为了说明大众熟悉度不能作为判断一个人成就大小的标准时,作者列出了两份名单,一份是“国家最高科学技术奖”的9位中科院院士名单,另一份是9位文学、体育或演艺界的知名人物<sup>[16]</sup>,这体现了作者对当今热点问题的关注。又如在论及科举人物的家族后人时,吴著分别介绍了鲁迅、金庸、张爱玲、王选等现当代知名人物的先祖的科举事迹,为我们展示了科举人物后代的生动画卷<sup>[17]</sup>,同时也引导读者思考古代科举人物的优秀遗传基因。在对比全国各省解元考中进士的总体情形时,吴著则将考察角度引向解元所在家乡县有否通行驿站,从而从交通便利的角度讨论科举成功的概率<sup>[18]</sup>。在叙及科举制度撼动了传统婚姻观念时,吴著列举了多项史料,其中便有关于唐初宰相薛元超“恨不娶五姓女”的典故,并指出五姓女即清河崔氏、范阳卢氏、荥阳郑氏、赵郡李氏和太原王氏<sup>[19]</sup>。在叙及科举家族时,吴著举湖州钮氏为“从武转文”的典型代表,但书中令人深刻的描述不仅包括该家族考中文武举人、进士之人数量众多,还有该家族人口之庞大,即仅钮际泰(乾隆戊子科武举人)一人,便育有8子、83孙、64孙女<sup>[20]</sup>。这一描述,无疑为读者展示了中国古代人口、生育史的一个生动案例。

文辞雅驯、修辞考究是该书的另一个值得嘉许



之处。吴根洲认为,文字的优美畅达可以提高学术专著的影响力<sup>[21]</sup>。在《科举导论》中,作者也努力践行着这一追求。书中行文流畅,叙事从容,遣词造句,无不于自然清丽中体现锻炼推敲。一是引文力求简洁明快,雅俗共赏。科举属于历史事物,论述科举不可能不用到古文资料。本门课程的选修者虽然是大学本科生,具备一定的古文阅读能力,但毕竟不是专业的研究者,对专业史料存在理解难度。因此,如何恰当引述原始文献,也是编著该教材的难题之一。应该说,吴著的引文相对来说还是通俗易懂的,有些则颇富趣味。如在描述清代教书先生的工作特征时,引用西周生《醒世姻缘传》中“开垦几亩砚田,以笔为犁,以舌作耒”的比喻,生动形象而富于趣味<sup>[22]</sup>。而在论及科举制度打破了门阀社会士族控制选官局面时,则引用《唐摭言》中“科第之设,草泽望之起家,簪绂望之继世。孤寒失之,其族馁矣;世禄失之,其族绝矣”<sup>[23]</sup>的文句。二是灵活引用与科举相关的诗词名句,如“朝为田舍郎,暮登天子堂”“十年寒窗无人问,一举成名天下知”“平流取进,坐致公卿”“天街踏尽公卿骨,甲第朱门无一半”“一士登甲科,九族光彩新”“万般皆下品,唯有读书高”“家无读书子,官从何处来”等人们耳熟能详的诗句,在书中均可读到。三是用心推敲词句,行文典雅自然。如在第一章“科举人才论”叙及科举人物的现代余绪时,用“鲁迅之名,如雷贯耳,鲁迅之才,鲜有其俦”之词句描述鲁迅,又用“早慧早熟,底蕴深厚,笔锋细腻,才气超人”等词句形容张爱玲。又如在叙述唐代公荐之弊时,便云:“许多应试举子奔竞于权要之门、务求激扬时誉,科举考试充斥着崇尚浮华、不重实艺的风气。”<sup>[24]</sup>再如在描述顺治十四年江南乡试考生观榜的不同反应时,书中这样叙述:“面对录取名单,高中的兴高采烈,落第的神色黯然,甚至骂骂咧咧。”这种多用四句短语和注意音律对仗的行文风格,无疑使吴著的行文更具文采,读来令人朗朗上口、赏心悦目。

近十多年来,有关高校通识课教育的研究日益受到高校教师及相关教育研究者的关注。但总体而言,由于各方面的原因,大学通识课还存在各种各样的问题,通识课教师的教学教研能力相对薄弱<sup>[25]</sup>。

而《科举导论》则在充分吸收了众多权威论著优秀研究成果的基础上,精心布局,合理谋篇,对涉及科举评价的多个核心问题进行了卓有成效的充分论述。这与作者曾对科举问题有过相关的精深研究且在讲台尽心耕耘了四年之久,从而真正实现了教学与科研相结合是分不开的,也和该著先后获得省、校多项经费支持,得到了众多评审专家一致肯定与指导直接相关。正因为如此,作者才能通过冷静思考,多方考订,在兼顾不同评价角度的基础上,还原历史真实,给予科举制度乃至与之相关的传统文化以恰当的评判。在专业阐述科举相关知识的基础上,该著还能兼顾其他各相关学科的知识,从而融专业性、广博性、趣味性于一体,因而也非常适合国内同类院校加以采用,作为本校本科学生的通识课教材。

#### 参考文献:

- [1] 刘海峰. 科举学导论[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2005. 199-204.
- [2][5][6][8][10][14][16][17][18][19][20][22][23][24] 吴根洲. 科举导论[M]. 杭州: 浙江古籍出版社, 2016. 265, 98, 118, 6, 38, 69, 2-3, 30-32, 118, 207, 247, 129, 197, 185.
- [3] 刘海峰. 为科举制平反[J]. 书屋, 2005(1): 9.
- [4][21] 吴根洲. 显后成学实至名归——评刘海峰教授《科举学导论》[J]. 大学教育科学, 2007(1): 87, 88.
- [7] (清) 英启修. 邓琛纂. 光绪黄州府志[M]. 台北: 成文出版社, 1976. 514, 684.
- [9] (明) 杨一清. 重修庙学记[A]. 窦经魁修, 耿愔纂. 民国阳武县志[C]卷5文征, 台北: 成文出版社, 1976. 696.
- [11] 关晓红. 科举停废与近代中国社会[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2013. 117.
- [12] 梁漱溟. 忆熊十力先生[A]. 梁漱溟全集[M]. 第七卷, 济南: 山东人民出版社, 1989. 524.
- [13] 刘海峰. 论科举学的广博性——以福建科举为例[J]. 东南学术, 2001(2): 112.
- [15] 赵林. 通识课教材更应该重视知识性[J]. 中国大学教学, 2005(4): 57.
- [25] 张晓明. 关于高校通识课教师教学能力的研究概观[J]. 中国科技信息, 2008(5): 216.

(责任编辑: 郑芳)