



高等教育发展与研究动态

【2026 年】第 1 期（总第 33 期）

发展规划与评估处

2026 年 4 月 1 日

目 录

【本期主题】深化高校分类改革 推动特色高质量发展

【教育观点】分类改革，让高校在各自赛道追求卓越

分类推进高校改革发展及其价值取向

编者按：

《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》明确提出“分类推进高校改革发展”，党的二十届四中全会审议通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》也强调“优化高校布局、分类推进改革”。这是国家加快建设教育强国、推动高等教育高质量发展的重要战略部署。

深化高校分类改革，既是落实国家政策要求的具体行动，也是引导高校科学定位、破解同质化发展难题、实现特色发展的关键路径。本期以“深化高校分类改革 推动特色高质量发展”为主题，整理了相关研究成果与实践探索，供校内各单位学习参考。

【教育观点】

中国教育报：分类改革，让高校在各自赛道追求卓越

在1月8日召开的2026年全国教育工作会议上，教育部明确提出将“分类推进高校改革”作为今年的重大任务。近年来，党和国家高度重视分类推进高校改革发展。2010年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出“建立高校分类体系，实行分类管理”，此后陆续出台的《深化新时代教育评价改革总体方案》等一系列重要文件都体现了分类改革的思想，旨在引导不同类型高校科学定位，办出特色和水平。

《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》（以下简称《纲要》）明确提出“分类推进高校改革发展”，党的二十届四中全会审议通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》也提出“优化高校布局、分类推进改革”。这一系列顶层设计表明，分类推进高校改革发展已进入教育强国建设的核心议程和行动方案。

分类推进高校改革，是高等教育普及化时代实现内涵式发展的必然选择，是实现高等教育治理现代化的重要路径，是有效发挥高等教育在教育强国建设中龙头作用的内在要求。近年来，我国各省份在分类推进高校改革方面已有一些较为成熟的探索经验，为深入推进分类改革奠定了坚实的基础。例如，上海市自2018年起将高校分为学术研究、应用研究、应用技术、应用技能四类，再按主干学科门类（本科与研究生）、主干专业大类（专科）将高校划分为综合性、多科性、特色性3个维度进行评价，形成“十二宫格”分类评价体系，建立差异化评价指标，并将结果作为资源分配、干部考核的重要参考依据。江苏省先后实施了面向研究型大学的“高水平大学建设高峰计划”和面向专科学校的“高水平高等职业院校建设计划”，并于2024年制定了“一流应用型本科高校遴选建设实施方案”，旨在引导高校突破以学科逻辑培养学术型人才的思维定式，主动面向区域、行业、产业办学。

新形势下，分类推进高校改革发展仍面临诸多问题与挑战。在观念认知上，“分类”常被错误地等同于将高校分成三六九等，一些高校盲目追求“大而全”、论文数量与硕士博士学位授权点设置等。在制度供给上，地方政府对于高校的评价指挥棒较为单一，特别是缺乏针对应用型、技能型高校的分类标准和评价标准，各类高校常常处于同一赛道面对统一的评价体系展开竞争。在资源分配上，长期的马太效应使得部分地方高校资源渠道狭窄，所获资源往往仅能维持基本生存，难以实现高质量发展。

破解上述难题，需要各级政府、高校和社会协同发力，持续推进系统改革。对于高校来说，应当明确自身办学定位。对于各级政府来说，应以分类管理、分类评价引导高校特色发展；以分类支持，强化资源保障，构建系统的定位、评价支持、发展机制，从而形成不同类型高校多样化发展，各美其美、美美与共的良好生态，最终办好人民满意的高等教育。

找准定位：建立协商共议机制

明确办学定位是高校分类发展的基石，它决定了资源投入的重点与办学特色的形成。

作为办学主体，高校享有自主确定定位的权利，同时，高校对自身的定位需要与政府的宏观布局相协调。若仅依靠高校自主选择或政府单方面规划，容易出现定位偏离社会需求或区域发展战略的问题。因此，建立高校与政府之间的协商机制至关重要。

通过这一机制，既能保障高校的自主发展权，又能使其定位与国家及区域的整体布局、资源支持相衔接，从而实现高校主体性与公共利益的统一，推动分类政策切实落地并可持续发展。

依据《纲要》提出的研究型、应用型、技能型等基本办学定位，以及综合性、特色化基本方向，高校应进一步明确自身在理工农医、人文社科、艺术体育等领域的侧重。在此基础上，高校须系统分析所开展的研究、所设学科专业及所培养

人才，是否与国家和地方产业需求相匹配，并客观评估自身的办学基础、优势、短板与发展潜力，从而锚定符合实际的发展方向。

科学评价：构建多维导向体系

分类评价是分类管理的重要组成部分，是引导高校聚焦本位，避免陷入“千校一面”困局的核心驱动力。

评价标准侧重于学术性指标，将应用型高校与研究型高校置于同赛道竞争，往往导致一些应用型高校为了获得生存发展的资源，不得不追求“大而全”“研究型”，或朝着“更名大学”所需的指标上努力，从而逐渐偏离应用型定位和分类发展的初衷。

只有实行分类评价，通过设置差异化指标及权重，才能引导高校锚定自身定位，让评价真正成为高校发展的“指挥棒”与“导航仪”。当前，实行分类评价可以在以下四个方面下功夫：

一是出台适应地方发展的分类评价政策。各地应当结合区域高校布局实际，出台适应地方发展的分类评价政策，加强评价结果的运用和督导，定期公布高校分类评价结果，将其作为资源配置、政策支持和干部考核的重要依据。

二是拓展以学科建设为主的评价指标体系，落实质量、特色、贡献导向的评价理念。例如，可以在教学成果奖等奖项评选中分设研究型、应用型、技能型等不同赛道，还可以拓展评价视角，创新评价维度，基于高校的不同定位评价各高校的独特贡献。

三是完善第三方评估机制，构建立体、多元化的评价格局。应当鼓励多主体参与高校分类评价，建立多主体协同的评价网络，跳出政府单一主导的传统模式，评价结果供多方使用。地方政府应聚焦高校对国家和区域经济社会发展的贡献度，将产学研合作实效、人才培养匹配度等纳入核心指标。教育主管部门须构建涵盖办学条件、师资水平、学科实力的质量监测体系，强化底线管理与内涵建设考核。社会用人单位则应通过毕业生职业发展追踪、校企合作项目成效等，检验高校人

人才培养与社会需求的契合度。学生及家长作为高等教育的直接利益相关方，其就学体验、就业满意度、成长获得感可以成为评价学校的重要维度。

四是融合数字化、智能化手段，提升评价效能。应建立并联通国家和省级高校分类发展数据库，依托大数据平台与人工智能技术打造精准决策系统，赋能分类管理与分类支持，优化资源配置。平台可以动态采集数据，如系统实时从高校定期更新的办学数据中抓取人才培养、学术贡献、社会服务等信息，生成高校多维度画像；可以实现多元主体互动，如面向政府部门、行业企业、学生及家长、教师等群体开展常态化满意度调查，支撑精准评价；可以为政府、用人单位、学生和家長等不同类型的用户提供智能分析。

强化保障：动态调整优化支持

分类支持是推进高校分类改革发展理念落地的关键支撑，也是推动高等教育公平的重要路径。

分类支持的本质在于打好一套“组合拳”，即以分类定位锚定发展方向，以分类评价引导资源配置，以分类支持释放办学活力，以动态调整保持生态韧性。这套“组合拳”的核心机制在于通过制度设计，肯定并赋能各类高校的独特价值，从而扭转同质化竞争的局面，让不同类型的高校都能找到适宜的发展空间，最终推动整个高等教育体系实现“百花齐放”。

分类支持的有效实施，需要以明确定位为前提，与分类评价相挂钩，并建立动态调整的保障机制，从而系统推进分类治理落地。首先，精准定位是起点与基础。支持政策必须针对不同高校的特定使命与需求。其次，差异化政策供给是关键手段。分类定位须转化为具体的办学条件、招生计划、学位授权、经费投入等支持政策，并与分类评价结果紧密联动。这意味着资源投入将基于高校的办学定位、实际贡献与特色优势，形成“评价—支持”的激励闭环，驱动高校在其选定的领域追求卓越。再次，动态调整是保持体系活力的保障。须建立灵活机制，允许高校根据发展实际在一定周期内申请变更分类赛道，支持其向“优而特”升级，

而非固化在原有序列中盲目扩张。这既尊重了高校的办学自主权，也确保了整个高等教育生态能持续适应内外部需求的变化，实现健康、有韧性的发展。

（来源：《中国教育报》2026 年 02 月 24 日第 03 版）

分类推进高校改革发展及其价值取向

刘振天 钟蕊坤

摘 要：我国已建成世界规模最大、结构多样齐全的高等教育体系，但“结构已分、功能未分”“声望单峰、同质竞逐”等形式多样化问题仍然突出，尚未实现实质多样化有效转化。我国高等教育形式多样化具体表现在横纵两个维度，在横向维度呈现明显的外观与结构多样化，在纵向维度亦呈现一定梯度分层。高等教育实质多样化是以多层级、全流程分类为纲，实行按类型的资源精准供给与培养目标制定，以确保高等教育体系分工有序、协同有效、运转有序，具体包括“系统一省域一类别内部一教育过程”四层次实质多样化体系。为此，建议从目标、结构、评价、观念和体制机制五个维度分类推进高校改革发展，促使各类高校“各安其道而卓越”。一是入口分类，先定类型化培养目标与规格，再定招生与流动规则；二是类别画像，以数据与案例构建高校类型学画像与发展图谱；三是评价分道，坚持人机共评、学生为本，构建“应为”与“能为”双层指标体系；四是观念革新，以类型平权取代优劣等级，重塑“多路径成才”的公共叙事；五是主体分工，政府、高校、市场之间形成平衡的制度化协同。

关键词：高等教育；形式多样化；实质多样化；高校分类改革；教育强国

在迈向教育强国的新征程中，高等教育如何实现“多样化”已成为无法回避的战略命题。近年来，国家层面持续推出分类改革举措，从《现代职业教育体系建设规划（2014—2020年）》到《关于“十三五”时期高等学校设置工作的意见》，再到2025年《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》提出分类推进高校改革发展。按照研究型、应用型、技能型等基本办学定位，区分综合性、特色化基本方向，明确各类高校发展定位，支持理工农医、人文社科、艺术体育等高校差异化发展。分类推进高校改革发展，引导高校在不同领域、不同赛道发挥优势、办出特色，全面构建自强卓越的高等教育体系。当前，我国已形成门类齐

全、层级完备的结构格局。然而，这种“多样化”更多停留于形式层面，具体表现为：类型有分，却未形成使命与功能的真实分化；层次有别，却没有沉淀为培养规格、教学范式与评价体系的内在差异。换言之，目前的分类更多停留在外观与结构的多样性上，多数高校在制度激励和声誉压力下，简单化对标头部研究型大学，出现去技能化和去应用化倾向，原本应支撑经济社会多元发展的分类改革逐渐异化为“单峰竞赛”，不仅削弱了体系互补性与效率，也使人才培养、知识生产与社会需求之间产生脱节。实际上，新时代高等教育多样化体系的发展需要的是全方位、各赛道的平等与卓越。因而，如何从外观与结构的多样性真正转向“各安其道而卓越”，是新时代分类推进高校改革发展的核心课题。

一、问题的提出

随着科学技术的发展、组织扩张的需要和知识生产方式的变革，教育的先导性、基础性、战略性支撑作用愈发提升至国家的大政方针。在这一政策逻辑下，教育逐渐由传统社会发展模式中的后置环节，转变为当代社会发展的“前置条件”，社会发展路径也由“经济—科技—人才—教育”循环，转向“教育—人才—科技—经济”循环。由此，高校必须主动回应国家战略与经济社会转型发展的需要，提供多样化的高素质人才、科技成果与高质量服务。

从历史发展角度看，由单一走向多样化是一种随现代国家发展、工业化加速与知识生产方式变革而出现的。但从制度主义的视角来看，这种多样化在不同国家和历史阶段呈现差异化形态。中世纪至近代早期，欧洲大学普遍以神学、哲学、法律为核心学科，培养对象局限于社会精英，整体上呈现高度同质化。19世纪以后，随着民族国家的兴起与工业化的加速，德国洪堡模式确立了研究与教学结合的学术传统，美国则发展研究型大学、州立大学、文理学院与社区学院多元并存的体系，法国、俄罗斯等则在国家主导下形成专业化高等学校格局。这个时期，大学不再单一追求高深知识，而是逐步形成学术型、职业技能型、应用型等多种类型，以适应经济社会发展对多样化人才的需求。20世纪中后期，随着工业社会对人力资本需求的增长，特罗提出的“精英化—大众化—普及化”三阶段理论

揭示了高等教育规模扩张的不可逆趋势。研究型大学、教学型大学、技术学院、职业院校等类型高等教育机构不断涌现，美国形成了研究型大学与社区学院互补的二元体系，德国确立了学术型大学与应用科学大学并行的“双元制”。进入21世纪，不同国家依旧在制度与文化约束下强化本土特色，呈现出全球趋同与本土多元的平衡与张力。欧美国家高等教育多样化具有以下三个共性：一是制度嵌入性显著，即分类体系深受政治体制与传统文化影响；二是功能分化明确，不同类型院校在人才培养、科研产出和社会服务上各司其职，避免了无序竞争；三是体系内部流动性较强，特别是在美国，学生可在不同层级院校（如研究型高校和社区学院）之间自由流动，增强了制度的灵活性与包容性。由此可见，多样化是高等教育现代化的必经之路。

中国高等教育多样化的演进既顺应这一世界性趋势，却也具有独特的自身发展逻辑。十九世纪末，京师大学堂、南开大学、复旦大学等近代大学的创办，使国立、公立与私立并存，文理、工科、师范、军校等不同类型院校共同发展，初步呈现多样化特征。中华人民共和国成立后，为巩固政权和发展经济需要，全面学习苏联经验及其模式，高等教育走向高度集中化和统一化。20世纪50年代的院系调整，使我国高等教育机构校类型看似繁多，实则缺乏功能定位与自主发展，属于行政塑造下的“形式多样化”。今天，从“211工程”“985工程”“双一流”建设到学术型、应用型和技能型并存的高等教育体系，这些努力都在一定程度推动高等教育多样化的快速发展。历史发展证明，高等教育从单一走向多元的必然趋势，而现实的体制机制却阻碍了多样化进程的实质性发展。在我国，高等教育的发展模式更多依赖行政导向和资源配置惯性，导致高校分类改革更多体现为结构划分，而难以深入到实质性功能分化与内涵建设层面。因此，新时代的高校分类改革必须实现由“形式多样化”向“实质多样化”的转型。唯其如此，分类改革才能超越制度供给的表层逻辑，实现多样化发展的深层逻辑，重新确立受教育者的主体地位和中心地位。

二、高等教育形式多样化的动因演变与价值意蕴

我国拥有世界上规模最大的高等教育体系，高等教育改革成效显著，形成了与市场经济体制基本适应的多层次、多规格、多层级、多类型、多形式的高等教育结构。不过，高校多样化仍“形式有余而实质不足”，形式多样化之下掩盖着实质上的单一化。有学者指出，我国高校分类发展呈现多样化匮乏的现实样态，攀高求全与尚名逐利成为高校趋同发展的外部表现形式，人才培养模式与专业设置趋同成为高校趋同发展的内部现象表征。尽管形式多样化是分类推进高校改革发展的起点，但从某种意义上来说，我国高校办学在很大程度上仍是学术型、学科型和知识型的，我国现阶段的高等教育普及化仍是单一化、同质化的普及化。

（一）高等教育形式多样化动因与理论阐释

“多样化”并非偶然出现的制度景观，而是一种由自然系统的“差异—适应”逻辑经由社会分工、再到教育体制扩张而持续放大的结构性趋势。“多样化”或“多样性”的研究最早源自自然科学。达尔文在《物种起源》中以自然选择解释物种的繁衍与分化，揭示多样性并非源于外在设计，而是个体在环境压力下通过变异、选择与重组所形成的适应性格局，并通过有性繁殖实现延续。这一“由差异而致适应”的底层机理，为社会科学理解分化提供了方法论启示，即制度并不以整齐划一的同构状态实现稳定，相反，差异化正是复杂系统提升生存韧性与创新能力的前提。由此，涂尔干 1893 年在《社会分工论》一书中系统揭示了社会分化的规律，认为分工不仅是经济发展的结果，更是社会秩序与稳定的基础。帕森斯则通过结构功能主义进一步建构了分化理论，将其视为社会系统增强适应能力与运行效率的重要机制。结构功能主义普遍认为，分化是系统为满足多样化需求、提升适应性所采取的一种内在安排。经济学则从竞争—选择—效率的视角论证了多样化的效用，认为在要素约束与偏好异质并存的条件下，组织分化有助于实现资源的差别化配置并形成最优的多样性水平，从而将“差异”转化为“效率”。

在教育领域，这些跨学科的理论视角为高等教育的多样化提供了颇具解释力的理论支持。特罗提出的“精英—大众—普及”框架，并非狭义的高等教育历

史分期，而是基于入学率扩张所引发的功能分层：当毛入学率突破 15% 时，面向更广人群的大众高等教育部门必然与传统精英教育并存；当这一比例超过约 50% 时，普及化功能随之叠加。由此可知，多样化既是规模扩张的伴生变量，更是体系功能从单一走向复合的必然要求。克拉克从高等教育系统层面指出：“在相对分权、低控制的环境中，院校能够围绕使命、对象与方法的差异，自发形成多元轨道，由此释放制度创造力。”已有研究揭示了“治理—空间—自生”的组织生态逻辑：多样化需要被允许、被容纳，并在有限规制中“长出来”。

（二）高等教育形式多样化表征及价值意蕴

在扩张与治理并行的高等教育多样化发展过程中，我国高等教育的“多样化”首先呈现在外部结构与组织版图之上。一方面，以层次、类型、学科门类、办学形态与区域布局为表征的横向多样性，构成了体系的显性外观；另一方面，以资源占有、科研能力、社会声誉与生源质量为梯度的纵向多样性，塑造了分类体系内的隐性秩序。二者并非彼此独立，而是在现实运作中相互嵌合。横向的结构扩展为纵向的等级积累提供了“跑道”，纵向的梯度分化又反过来改变横向单元的行为逻辑与功能取向。

我国高等教育在横向维度呈现明显的外观与结构多样化。从宏观上看，我国的高等教育多样化体系有着研究生教育、本科教育、高职（专科）教育的多层级结构，综合性大学、师范院校、农林医科院校、工科院校、艺术院校、独立学院到职业院校的多类型学校，公办、民办、中外合作与独立学院的多元化办学形态，理工农医、人文社科到艺术体育的多样化学科专业，并在东部、中部、西部、沿海和内陆地区呈现出区域化的数量差异与密度差异，形成门类齐全、层级完备的横向景观，确立了体系的外观多元。这种横向维度的多样化体系在一定程度上体现了教育机会公平与多元路径——以多层级、多类型、多形态的供给拓展不同地区和群体的进入通道。但是，横向维度的多样性在实际运行过程中却表现出“有类无型”或是“有类同型”特征，稀释了其应承载的平等与结构互补。其一，培养规格的趋同化。当前我国高校虽在类型上呈名义多元，但培养规格普遍向学术

型范式收敛，毕业要求与产出成果高度同质化，培养环节采用同一模板（通识课程、专业课程、选修课程、思政课程、实践环节等），实践环节以实训或竞赛替代真实情境。其二，学科生态的趋同化。各类型院校普遍采取优先扩充社会热点与资源高地学科，而对区域产业、公共服务、基层治理等特色化学科供给不足，弱化了区域服务的成果转换功能。其三，评价模式的趋同化。各类别高校内部管理、绩效分配与教师评价几乎均以论文、课题等为核心维度，淡化了类型差异所要求的不同治理逻辑。横向多样性使得形式多样化成为一种“名录式扩容”，既抬高了系统的同质竞争成本，也削弱了体系的互补效率。

我国高等教育在纵向维度亦呈现一定的梯度分层。一方面，面对政策环境的不确定性与国内外的声誉竞争，各高校组织之间滋生出模仿性压力，不断对标头部研究型大学的目标体系与治理模板。另一方面，专业共同体的培训、认证与同行评议构成规范性压力，强固了单一的指标体系。在这些压力的共同作用下，类型的横向差异难以转化为使命与价值的真实差异，多样化分类变成与排名和地位相关的社会排序，并不断在单一的评价体制下不断被强化。其直接后果，价值取向出现偏移，以排名、帽子为上的单峰追逐，挤压了教育本身的公共性与类型平权；纵向“进位”被误读为全面“对标上行”，引发类别间的盲目追逐与同类院校内部的资源等级化分配。就类型间而言，各类资源与经费支持、重大平台建设机会与重大课题申报名额等往往集中于少数头部研究型高校，学科评估、高校排名与社会身份标识不断外化为头部高校稳固的形象资本，由此所形成资源、声誉与生源的反馈回路，即优势资源带来更多科研产出和社会贡献，进而巩固社会声誉，进一步吸引优质师资与生源。长此以往梯度差距被持续放大，构成“强者恒强”的纵向秩序。就高校内部而言，当某一高校有一门学科入选高层级建设序列（如“双一流”建设学科）时，高校就会将经费、岗位、招生指标与国际合作名额向该学科集中，企图以一带全。结果是校内资源分配的等级化，其他学科发展、公共性教学投入与基础性人才培养被边缘。由此可见，放任形式多样化中的“纵向分化”会使得上端趋于同质化巩固，中段陷入对标型跟随，下段被迫放弃比较

优势；纵向“强”无法转化为系统“合”，功能互补与协同效应随之减弱。这正
是由“形式多样化”走向“实质多样化”需优先破解的制度症结。

归根到底，“形式多样化”既是我国高等教育体系扩张与制度现代化的必经
阶段，也是价值选择被简化、异化的高发地带。其深层价值意蕴体现了现阶段高
等教育在多样化过程中，存在工具理性压倒价值理性、学术崇拜掩盖类型平权、
单一评价吞没多元评价等倾向。若任其发展，横向多样必将滑向“名录式扩容”，
纵向分化亦会固化为“单峰竞逐”，最终使得高等教育系统陷入“强者恒强、跟
随上行、比较优势丧失”的劣化回路。因此，打破横纵维度的形式多样化，助力
高等教育实质性多样化发展，是当前高校改革与发展的必由之路。

三、高等教育实质多样化的本质内涵与价值逻辑转向

当前，高等教育多样化之“形”已具，而多样化之“质”未立。横向的外在
分类与层级扩容并未转化为培养规格、方法范式与评价模式的差异化落地；纵向
的声誉排名却强化了资源单峰集聚，弱化了类型间专业分工与协同互补。因此，
应让外在形式分类转化为使命分化，落实按类办学、按类治理、按类评价，真正
做到“各安其道而卓越”，以实现从形式多样化到实质多样化的跃升。

（一）高等教育实质多样化的本质与内涵

所谓实质多样化，并非名目之分，而是以多层级、全流程分类为纲，实行按
类型的资源精准供给与培养目标制定，以确保高等教育多样化体系分工有序、协
同有效、运转有序。具体而言，高等教育实质多样化体现在四个互为支撑的层次：
系统层面、省域层面、类别内部层面、教育过程层面。上述四个层面不是简单相
加，而是遵循着将分类的顶层政策话语落实到个体多样化发展的自上而下的逻辑，
这是一个上有标准、下有供给、横向分工、纵深落地的一体化闭环。系统标准为
区域决策设定边界与预期，区域层面承担的，是将高校类型与功能进行本土化、
任务化的整体研判与布局，类别内部据此落实分工，细化为学校、学院、学科的
差异化任务，教育过程多样化再把多样化发展这一政策话语落实到个体层面的差

异化学习实践体验。在这样的循环往复中，大学才能在“国家所需”与“个体所成”之间实现真正的同位，让高等教育以多样之质支撑中国式现代化发展之路。

第一，系统层面是指国家在大政方针上颁布和推行的多样化分类。这并非统计学意义上的门类罗列，而是经过历史沉淀和演变，演化出的兼顾高等教育“功能—任务—产出”的顶层类型结构。同一学科门类在不同办学类型中承担不同功能任务，而同一办学类型可覆盖多门类、服务不同场景。政策脉络上来看，从《现代职业教育体系建设规划（2014-2020年）》《关于“十三五”时期高等学校设置工作的意见》到2025年《教育强国建设规划纲要（2024-2035年）》，国家不断调整、标定了各时期顶层分类坐标系，在中国特色社会主义新时代提出了“三型、两向、一差异”的高校分类框架。该框架以支撑中国式现代化建设为逻辑起点，以人才培养为主线，按照“大类+小类+维度”的思路进行分类。从大类上看，根据目标使命、办学定位、服务面向、人才培养模式的不同，把高校分为研究型、应用型、技能型高校三大类；从小类上看，区分综合性、特色化基本方向，考虑服务面向和辐射范围，以及不同层次人才培养需求的不同；从维度上看，分别选择不同的战略支撑点进行描述，突显各类高校的鲜明特征和战略侧重点，明确各类高校的目标方位。国家层面的分类框架为后续的省域布局、类别内部分类与教育过程分类提供边界条件与基准参照，也为今后类别内和类别间的进一步分化、分工与协同提供可遵循的系统框架。

第二，省域层面是指在国家分类坐标系之下，把整体“类型结构”转化为“本土供给”的中观职责。不等于再造一套名目分类，而是将省内学校类型结构与区域发展版图相匹配，因地制宜地提供高等教育供给。换言之，省域层面的多样化，是把研究型、应用型、技能型的高校按需嵌入本省（区、市）的产业结构、人口结构、城镇体系、公共需求之中，形成一定的功能布局与服务谱系。然而，当前不少省域分类仍停留在“再造一套名目分类”。整体看，我国多数省市自治区普遍在政策文本上强调“支持地方应用型、行业特色高校”，但重分类、轻功能落地。多数地区使用单维或双维清单式划分（如北京、江苏、安徽分三类；吉林、

内蒙古、重庆、江西等多地分四类；四川分五类；辽宁、上海、浙江构建横纵矩阵；广西、福建、青海等以“建设目标”分四类），使得省域层面形成名目多样但功能同质。

第三，类别内部层面是指是要构建研究型、应用型、技能型高校内部的差异化图谱和治理路径。即使同类高校，亦因历史渊源、地理区位、资源条件、培养模式不同而各具风貌，须实施类型内的分化发展。研究型高校的内在差异主要体现在学科版图与组织形态方面，或以门类齐全的优势学科与交叉平台支撑原始创新，或以若干优势学科群构筑集群高地；应用型高校的内部分化关键在于厘清不同知识的情境化转换，其核心任务是把原理转化为技术、方案、政策，在对标产业与区域场景的综合实践中同时处理落地约束条件（地域、经济、制度等）与多主体协同（政府—企业—行业协会）；技能型院校的内部多样则主要侧重岗位适配与能力谱系构建，围绕具体职业与岗位要求，实施操作技能—智力技能—社会技能的整合式培育，形成从入门到高阶的可进阶通道。需要强调的是，三类院校并非静态分隔，而是存在相对动态的功能耦合，即研究型高校提供上游知识与方法的溢出，应用型高校完成中游的场景化转化，技能型高校承担下游的人才供给与标准扩散。即使在同一高校内部也可在“研究—应用—技能”三条功能轨上分轨并存、可逆可达，以实现类型边界内的实质多样化。具体来说，研究型院校的内部分类结构功能像“倒三角”：顶部主体是将研究抽象为理论和方法论的上游能力，中腰为面向问题的应用的牵引层，将上游成果对接具体场景，底部嵌入少量技能以支撑场景转化与实践训练。技能型院校结构功能更像“正三角”：底部主体是面向岗位的操作性与职业能力，顶端保留少量研究与技术迭代能力以牵引标准升级。应用型院校呈“菱形”：中部主体是面向产业与区域场景的应用能力，上端少量承载单峰学科研究，下端少量承担技能与操作型训练。如此，类型间的“横向不同”才不会带来横向漂移，同类型内部的“纵向梯度”才不会造成高校定位和使命的盲目追赶。

以研究型高校内部多样化为例，若是使用“学科门类宽度”和“知识研究深度”作为二维坐标定位，研究型高校可以细划为全面研究型、部分研究型、局部研究型三个类别。其一，全面研究型高校。在“双一流”总体框架内，这部分高校已经具备覆盖理工农医、人文社科、艺术教育的全面学科布局，并通过交叉研究院、重大平台实现研究范式突破与知识生产外溢，它们兼具多学科交叉覆盖与高水平原创能力，通常形成学科门类全面、研究程度深、研究水平顶尖的稳态结构。例如，清华大学深圳国际研究生院自主设立的科研机构共 30 个，政治批准建立的科研机构共 26 个，联合建立的科研机构共 4 个（含材料、信息、医药健康、海洋工程、环境生态、创新管理等多种系统化平台群），展现了全面研究型高校知识发现、生产和转换的一体化逻辑。其二，部分研究型高校。它们不具有完备的全口径一流学科结构，而是在若干学科领域形成集群式高地，由此承担行业、区域或国家重大战略任务的协同研发与人才供给，展现出“关键学科群带动相关重大平台建设”这一中高学科深度融合形态。[12] 这类院校通常不追求全口径的一流学科覆盖，多分布于部分综合实力较弱的“985 工程”高校与相当比例的“211 工程”高校。需要强调的是，部分研究型是一种功能定位而非行政帽子：是否为“985 工程”或“211 工程”高校只具有统计分布意义，并不是分类、资源配置与评价的依据；其判断应回归门类宽度、研究深度、知识外溢能力及区域服务能力等关键数据指标与实际贡献上。其三，局部研究型高校。此类院校主要分布于实力较弱的“211 工程”高校与一批省属实力较强高校，整体门类宽度有限而研究深度呈“长尾+尖点”结构，表现为极少数学科或平台达到研究型门槛（如进入 ESI 前 1%或获省部级以上重点平台/团队），这在电力、矿业、交通等行业型学校或地方综合性大学中较为常见。其类型定位不宜简单拉齐为全面研究型，而应坚持“主导类型+嵌入分轨”的校内多类型并存。在保持研究型“尖点学科群”的同时，制度性允许应用型与技能型长期共存，并分别以学院—平台—产教基地对应“研究—应用—技能”三条功能轨，防止“一把尺子量到底”和“强点牵引全校研究型化”的定位漂移，在类型边界内实现内部多样化与比较优

势最大化。对三类高校形态的治理不在于排位，而在于让其各安其位：全面研究型高校应作为知识生产和创新的核心枢纽与前沿引领；部分研究型应做强学科群、发挥强势领域外溢优势；局部研究型则宜以分层分类的评估和管理结构来防止“一峰牵引全校”的定位偏移。

第四，教育过程层面的实质多样化。首先，需要把“教育过程多样化”从日常的教学方法中抽离出来。这里的“过程”并非指课堂上是否采用翻转课堂、项目化教学等“形式之变”，而是育人机制如何因类型而异和因人而异。我国长期的“三中心（教师、书本、课堂）”实质上是一种知识中心结构，课程、管理与评价围绕科目数量与应试成绩来展开，这在一定程度上抑制了学生主体性与创新潜能。因此，从高校运行的全过程出发，在多样化语境下要依次回答五个根本问题——“教什么知识”“培养什么人”“谁来培养人”“如何组织管理”“如何反馈评价”，使育人各环节因类型而异、因人而异，把“分类”这一政策话语转变为面向个体发展的个性化方案，让每个学生都有出彩的路径与场域。

其一，从知识生产与创新视角回答“教什么知识”。在现代大学情境中，教育过程的同质化无法同时满足知识生产的多形态与社会任务的多元性，大学生产的不仅是发现性知识，也包括教养性、职业性、批判性、生活性等方面的知识。有学者认为，后现代大学应提供与研究有关的知识、与教育有关的知识、与专业训练有关的知识以及与智力探究和批判有关的知识。而不同知识形态天然召唤不同的学习路径。有的以问题发现与方法建构为核心，有的以情境转化与方案被采用为检验，有的以岗位胜任与流程改进为尺度。如果教育过程不进行相应分化，学生就只能被动适配单一范式。长此以往会削弱其社会理解，甚至使“创造性与迁移性”这一新质生产力的底层能力无从生长。换言之，教育过程多样化不是形式摆设，而是知识、学习与个体成长之间实现“同构”的必要条件。

其二，从个体发展视角回答“培养什么人”。个体异质性和职业世界的多样化结构使得教育过程不可能再以单一模板应对万千差异。个体高质量发展要求高校为不同能力禀赋与性向的学生提供差异化的学习路径与成长支持。所谓分类，

在此并不是标签与层级，而是围绕个体兴趣、能力、职业规划进行差异化培养，既能培育拔尖创新人才，又能兼顾人的主体性发展，做到因材施教、人尽其才。

其三，从多元主体的视角回答“谁来培养人”。一是新技术视角的教学主体多样化。以人工智能为代表的数智技术不应被简单视为“工具附庸”，而应作为重要主体纳入“共教—共学—共评”的教学共同体中。二是师资结构多样化。应构建理论教师、实践导师、企业导师、行业专家等的多元师资结构，为学生提供的个性化的教师支持体系。在这两条主线的耦合下，“谁来培养人”由传统教师的单一供给转为人机协作与多元师资协同的培养供给。

其四，从教育管理视角回答“如何组织管理”。教育过程多样化之所以成立，不仅因为能够彰显学生的学习权、选择权与参与权，更因为它把选择交还给学生，推动各类高校的治理范式从以管控为中心转向以服务为中心。以同一节奏、同一方法、同一评价去管理所有学生个体看似公平，实则是对机会的不平等配置。与普通学生相比。拥有隐性文化资本的学生更容易在统一范式中脱颖而出、教育治理过程多样化有利于保障每个学生在自身的最佳轨道上成长，让“每一个学生都能出彩”不再是修辞口号，真正成为可验证的教育承诺。

其五，从教育评价视角回答“如何反馈评价”。若不承认教育过程的差异性，任何分类都会在单一评价的牵引下重新滑向同构竞争，如研究型被“唯论文”绑架，应用型被“准研究化”拉扯，技能型被窄化为操作而失去尊严。教育评价作为指挥棒和末端保障，为实质多样化的落地保驾护航。

（二）高等教育实质多样化的价值逻辑转向

在现代大学的知识谱系中，“价值之问”或“意义之问”并非附庸。但 20 世纪以来，随着学术体系的高度专业化与方法论权威的扩张，关于人生目的、价值抉择与公共责任的讨论才逐步被挤压到学科边界之外，即使在人文学科中也是如此。“意义教育”从公共议程退却为个体私域的情感陈述。结果是，大学在“可证伪的知识”上愈发精细，却在“可理解的生活”上转而失语。这正是形式多样

化之所以难以转化为培养多元化高素质人才的深层原因：价值维度被系统性边缘化，知识与人本身发生断裂。

从形式多样化到实质多样化的价值逻辑转向，必须从多样化这一概念的内部逻辑出发，直面并修复这一断裂。我们必须在观念层面承认知识的多形态、学生的多样性与社会任务的多元性，并将各类高校的多样化价值选择与公共责任相匹配，进而让形式、结构的差别沉淀为育人过程与价值追求的真实差异。其一，恢复知识多形态的等价正当性，让各种类型的知识在大学知识版图中享有同等地位。长期以来的价值偏差在于以学术为唯一标准，使应用与技能教育处于次等位置，导致结构与功能脱耦。但实际上应用与技能教育不应只是狭义的劳动与实践技能习得，而应包括智力技能、社会技能以及应用能力的全面发展。其二，重塑学生的中心和主体地位。在个体层面以多路径、可转轨的机制把形式平等转化为发展公平，让不同学生在最合适轨道上取得“同等尊严的成就”。同时，高等教育不仅是经济发展的工具，也关乎个体人格养成、文化传承与社会共同体的构建。在这种逻辑下，教育的目标不仅是造就“有用之才”，更是培养完整之人。这种以人的全面发展为核心的逻辑，正是实质多样化的终极价值所在。在社会转型和产业升级的背景下，高等教育需要回应多层次、多领域的社会需求。其三，重申社会任务多元性指向下的适应性与可持续发展的价值逻辑。从前沿科技创新到产业技术改造，再到公共服务与社会治理，不同类型的高校各有不可替代的作用。实质多样化的价值指向是把社会任务的多元结构内化为类型分工与培养规格的差异化供给，使之既能回应社会结构的多重诉求，又能成为支撑国家发展的长远动力。其四，确立公共理性与各类高校多样化价值选择并重的价值底座。从分类发展的视角来看，各高校应秉承不同的价值选择。例如，研究型高校强调问题发现与方法建构的学术理性，应用型高校强调情境解答与社会采纳的实践理性，技能型高校强调岗位胜任与流程改进的职业理性，三者共同受公共理性的审视与约束，并在育人目标中纳入人格教养、社会责任与专业伦理的共同底线，使每一类教育既成就个人，也兼顾公共追求。

综上，高等教育实质多样化的价值逻辑可凝练为：以学生中心与主体地位为基本指向，以公共理性与差异化价值选择构成价值底座，以知识多形态的等值共生为纲领，以社会任务多元性下的适应性与可持续为运行原则。如此，分类改革方能由外观之“形”转化为育人之“质”，在国家、社会所需与个体所成之间寻求真正的平衡，高等教育方能在多样化之质中孕育可持续发展的力量，成为中国式现代化的深厚支撑。

四、高等教育从形式多样化到实质多样化的实践路径

高等教育多样化要由“形”入“质”，就需要超越分类本身，提高分类的质量与效率，真正做到以多样化人才培养为核心，提升高等教育质量。分类推进高校改革发展需要我们在目标、结构、评价、观念和体制机制等维度深化改革。在公平与效率之间求最优，在计划与市场之间求平衡，在行政权力与学术权力之间求协调，在供给与需求之间求匹配，进而将类型落地为可执行、可检验、可调整的治理与育人方案。

（一）目标上要对“入口”进行分类，先定类型化培养目标与规格，再定招生与流动规则

“入口”不仅是招生、转专业与转段等管理制度，更首先是培养目标、专业目标、培养规格的类型化前置。各高校应依据校级和学科定位明确学校级培养目标、学院学科专业培养目标和学生发展目标，并将这些目标与课程体系、教学方法、实践学时、毕业要求等逐一对齐，形成“先定目标与规格、再定招生与流动规则”的前置逻辑。在后续的招考和培养环节中，应实行分类招生与可转段培养，在学籍管理上设置可逆、可达的转段与学分互认，允许学生在一定准则内自主选择、跨轨流动，构建以学生为主导的选择架构，以兼顾公平与效率。我国台湾地区的分类招生试验显示，把选择权真正交还给学生，比简单扩招更能提升匹配度与完成率。多元通道既提升匹配效率、降低调整成本，也通过扩大自主选择与过程支持推动机会公平与结果公平。

（二）结构上要对类别进行画像，以数据与案例构建高校的类型学画像与发展图谱

在顶层框架上，依据《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》，构建中国特色高校分类画像图谱。具体来讲，以三类定位为纵轴、以“综合—特色”为横轴，叠加工农医、人文社科、体育艺术等学科门类的差异化发展要求，形成“类型—方向—门类”三维坐标。坐标之内，明确各高校的办学定位、使命愿景、结构功能、目标任务，把分类发展的政策话语，转化为可落地、可诊断的高校类型学画像与发展图谱。在教学管理维度，以学科专业架构、课程体系、教学内容、团队匹配、治理体系与教育评价等指标进行类别侧写；在人才培养维度，刻画不同类型高校所追求的学生能力谱系与素质画像。一方面，对校内外数据（学科平台、课程模块、科研与转化、就业质量、行业采纳、区域服务等）进行聚类 and 回归分析，形成不同的类型标签；另一方面，引入时序建模，以关键事件作为关键时间节点，对同一类别高校进行时间上的纵向分析，并把“是否被行业采纳”“是否进入关键岗位”“是否形成标准操作规范”纳入后验证据形成“画像—治理—再画像”的闭环。同时，要重视画像的灵活性和规范性，类型边界要相对清晰，以便资源分轨与评价分道；但也要避免贴死标签，类别间要有包容性和转换性。例如，应用型高校中应当容纳研究型“尖点”，研究型高校同样需要面向场景的应用与职业教育分轨，技能型高校在技艺高地上也可承担技术研发与标准制定。通过“倒三角—菱形—正三角”的可视化坐标描述，将主导类型与嵌入分轨有机统一，确保不同高校在“类型—方向—门类”三维坐标内各展其长、可进可转、协同增益。

（三）评价要分道，坚持人机共评、学生为本，构建“应为”“能为”双层指标体系

评价是指挥棒，要从“形”入“质”，必须把评价体系从单一学术尺度，升级为多元分类评价体系。首先，三类高校的评价标准应与类型功能同构对齐，并分道设“应为”和“能为”双层指标，匹配学校类型与发展阶段。“应为”指标

即价值与使命导向下的应达目标；“能为”指标即在现实情境与资源约束下的可达水平。双层指标把“应该追求什么”和“在当前资源条件下能做到什么”区分开来，既防拔苗助长，又明晰进位路径。其次，利用数字技术赋能评价，但坚持人机共评。要充分利用数字技术，建立算法审计与偏差校正机制；但也要定期由教师、行业专家与第三方认证机构进行质是复核与情境解读，防止掉入古德哈特定律的陷阱，即当指标变成目标时，该指标将失去反映真实情况的能力。再次，重申学生在评价中的重要地位。各学院应合理构建学生主导的评价体系，充分赋予其参与权、知情权与申诉权，将学生对课程、专业、学院、学校的分层满意度与学习体验纳入评价指标体系，与其他评价指标共同构成上位的质量画像。如此，评价分道才不只是末端记分，而是使评价指标、评价手段和学生选择真正内化为完善的评价体系，而后将评价结果上行回流到省域与国家层面，周期性校准拨款结构。

（四）观念要革新，以类型平权取代优劣等级，重塑“多路径成才”的公共叙事

如果没有社会文化语境的松动，入口分类、资源分轨与评价分道最终只会停留在纸面上。长期以来，应试逻辑塑造了单一路径的成才叙事：高分、学术、名校等被认为是唯一的人生上升扶梯。与之伴随的是对应用型与技能型教育的轻视。要从“形式多样化”走向“实质多样化”，要在观念层面完成去等级化的价值校正。瑞士职业教育把“早认知、早进入、早成长”落到实处。不少技术技能岗位的起薪与职业发展速度并不逊于研究型大学的毕业生，这也一定程度上从源头上打破了“高等学校文凭即优越”的刻板印象。据统计，个别国家 15 到 19 岁群体中，有超过一半的青年人选择职业教育路径。在我国，产教融合的“订单式”教学制度和现代学徒制度已初步显露出价值观念转向的可能性。一些行业龙头（如高端装备、智能家电、生命健康、智慧建造等）与高职、应用型本科院校共同设计课程、共建实训场景，学生在“做中学、学中优”，打造毕业即入岗、入岗能升迁的职业晋升通道。观念的松绑，说到底，是给每一个学生都出彩的成长予以

正当性。只有当社会普遍对研究的卓越、应用的卓越与技能的卓越一视同仁时，资源分轨才不会被声望拉歪，评价分道才不会被排名绑架，学校分工才不会被同质化裹挟。

（五）体制机制上要实现主体分工，政府、高校、市场之间形成平衡的制度化协同高等教育作为一个典型的复合型制度场域

在精英化阶段还可以依赖单一的学术型逻辑实现稳定运行，但在普及化阶段，其转型和优化绝非单一主体所能为之。高校、市场与政府所表现出来的实际上是自我形塑、无形规制与外部引导之间的动态张力。政府侧重计划理性与公共产品供给，通过分类政策、类型化拨款、分道评价等，以最小必要干预尊重高校的学术决断与内部治理；高校是分类的对象，以学术理性为核心，在内部治理上防止行政权力越界与学术权力失范；市场提供无形的规制力量，以人才流向、产业需求和社会认可为指引，打造类型价值的外部约束。主体间逻辑相互嵌套、制约与支撑，具体体现在政府为高校提供制度边界与资源预期，学校在制度空间中形成差异化发展路径，市场再以需求反馈和薪酬结构检验其成效，并反过来影响政府的政策调整。这样的动态闭环既能矫正形式多样化的虚假繁荣，也能催生实质多样化的内生动力，从而打造不同卓越并行、体系互补共生的高等教育多样化新常态。

（来源：《现代教育管理》2026年1月9日）