

高教参考

(2019年第3期 总第51期)

西安财经大学发展规划处(高教研究所)编

2019年9月30日

目 录

➤.. 校长论坛

正确处理三大关系 推动“双一流”建设迈上新台阶..... 1

大学人才培养须走出自己的路..... 8

➤.. 学科建设

一级学科还是二级学科? 这是个问题! 15

构建以人才培养为核心的学科评估体系..... 18

陕西高校学科建设效果分析..... 24

陕西省14所高校年度科技经费超过亿元..... 35

A-学科也撤销, 全国高校近三年学位点大调整..... 36

正确处理三大关系 推动“双一流”建设迈上新台阶

“双一流”建设是新时代我国高等教育实现内涵式发展、跨越式发展和加快教育现代化、建设教育强国的重大战略，在具体的建设过程中面临诸多理论和实践层面的重点、难点问题，需要社会各界的广泛关注与积极思考。2018年9月，在“双一流”建设名单公示一周年之际，教育部组织召开了“双一流”建设现场推进会，提出深入学习贯彻习近平总书记重要讲话和全国教育大会精神，以习近平新时代中国特色社会主义思想为统领，推动“双一流”加快建设、特色建设、高质量建设。立足于此，笔者通过对三大关系如何定位与处理的分析，以期对实现“双一流”建设效率与质量同步发展提供有益参考。

一、教育者与受教育者的关系

习近平总书记强调，教育是国之大计、党之大计，必须将培养社会主义建设者和接班人作为我们教育事业的根本任务。要深刻领会这个根本任务，那么该如何定位教育者与受教育者的关系？

古人讲“三人行，必有我师焉”，又讲“师者，所以传道授业解惑也”“道之所存，师之所存也”，今人说“教学相长”，至少说明了两个道理：一是教育者不应只答疑解惑、只教书，还应传道要育人，二是教育者与受教育者不是单方面地灌输，而是积极地互动，实现教学相长。教学论的研究也表明，师生关系不是单纯的知识传授关系，而是精神的交流和心灵的对话，师生关系的状况直接影响到人才培养的质量。

着眼培养社会主义建设者和接班人这个根本任务，教育者与受教育者应该是一种事业共同体的关系，培养人才就是教育者最重要、最高尚的事业，作为教育者应该树立这样的意识并为之努力。要构建这种紧密的关系，就必须着力解决当前教育者和受教育者之间存在的两个突出问题：一是有错位，二是有代沟。

错位主要表现在教书育人的责任在制度层面和现实层面都有待强化，要让教育者扛起最重要的教书育人的责任。首先，由于评价体系特别是职称评审制度还

存在亟待转变和完善之处，虽然认识到了人才培养是大学的中心工作，教育者的第一要务是培养人才，但重科研、轻教学的现象在现实中依然存在。要解决这个问题，需要教育主管部门的顶层设计、大学及社会的评价体系和教育者的观念都向着回归大学本质职能的方向转变。教育部此前召开的新时代全国高等学校本科教育工作会议，强调高等教育要“回归常识、回归本分、回归初心、回归梦想”，把“培养人”作为根本任务，建设一流大学必须把一流本科教育建设作为重要基础，就是顶层设计上的重大调整。大学和教育者要领会、适应并且加快落实这个重大转变，要坚决克服“科研是主业，教学是副业”的错误认识和做法，建立科学合理完善的评价体系，特别是要将人才培养质量作为教师评价、职称评审、职务晋升、资源保障的重要依据，鼓励、引导、保障教育者将主要精力投入教学之中、把高水平的科研资源转化为高水平的育人资源。其次，由于教育者个体的人才培养质量较难评价，导致重教书轻育人的现象仍在一定程度上存在。一所大学的人才培养质量可以从所培养的本科生总体成功率和满意度，包括培养国家领袖、学术大师、工商巨子、行业精英的数量和质量加以衡量，但具体到每一个教育者个体，由于只是诸多参与者中的一分子，很难进行全面、客观的衡量，授课美誉度、学生评教等也只能作为参考，导致对个体教育者的人才培养评价往往重在“量”、少了“质”，加上前述制度层面的不完善，使得一些教育者重教书轻育人，满足于教授知识，忽视了言传身教。培养社会主义建设者和接班人必须坚持把立德树人作为中心环节，把思政工作贯穿于教育教学全过程，做到既有思政课程，又有课程思政，既有课堂讲授，又有课外熏陶，既有实践磨砺，更有文化育人，培养学生的家国情怀和高尚情操，立社会主义之德，树社会主义之观。

代沟主要表现在教育者对受教育者了解关心不够，要让教育者和受教育者信息对称起来从而更好地推进启发式教学，转被动为互动。首先，教育者只有深入了解受教育者的所思所想，准确把握不同群体的不同特质，教育才能有的放矢，授业解惑才能得到积极回应，从而实现教学相长。当前，教育者与受教育者存在一定程度的代沟，当在校生成已经是“90后”占绝大多数的时候，这个群体相对于过去的学生有什么不同？在权利意识、自我认同、信息获取、价值观念等方面

有哪些变化？许多教育者并没有主动去接触、了解和全面掌握，或者意识到了但掌握得不全面，仍然用过去的思维、固有的套路去面对新的受教育者，往往会产生较大的问题，也容易导致“水课”的产生。所教的内容未必是学生感兴趣的，讲授的方式方法学生不一定接受，而这之间又缺乏必要和有效的信息沟通与反馈，导致面对课堂上“到课率、抬头率、点头率”不高等问题，往往简单地归结于学生不守纪律、学生不用功，实际上是教育者和受教育者信息不对称，是根源于两者之间存在代沟而又缺乏积极主动的意识和方法来消除。教育者必须准确把握当代大学生的特点，积极主动地了解学生、关心学生、融入学生，师道尊严不在于高高在上，而是日积月累的情感升华。其次，师生之间应该是平等地讲道理，应该是循循善诱、豁然开朗而不是机械灌输、口服心不服。“圣人无常师”，“弟子不必不如师，师不必贤于弟子”，师生之间本就该互相探讨，彼此争论，形成探究式、互动式的教学模式。不能把教育者定位成演员、受教育者是观众，而应该受教育者是演员，教育者是导演，承担组织学生自主学习责任，引导、启发学生成为自立自觉的学习主体，如此才能更好地打造既能传道授业解惑、又被广大大学生主动认可和乐于接受的“金课”。

二、大学与社会的关系

习近平总书记强调，要坚持把服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命，根据建设社会主义现代化强国的需要，加快推进一流大学和一流学科建设。要深刻领会提升教育服务经济社会发展能力的基本方向，那么该如何定位大学与社会的关系？

斯坦福大学与硅谷建立了密切的联系，在大学原有的教学、科研两大功能基础之上，使大学同经济产业实现融合发展，拓展深化成为大学服务社会的基本功能。发展至今，大学应该积极地服务社会已经成为共识，世界范围内的竞争加剧更让各国都认识到现代化经济和社会发展的质量由人才主宰，“国与国的竞争已经上升为制度、科技、文化等综合实力的全方位比拼”，而质量既要有领先优势，又要有体量优势，这就需要服务社会最关键的大学，既要适应社会以撑起体量，更要引领社会以实现领先。

把握提升教育服务经济社会发展能力这个基本方向，大学同社会应该是一种命运共同体的关系，引领发展就是大学最重要、最崇高的使命，作为大学应该肩负这样的使命并矢志奋斗。要夯实这种紧密的关系，就必须着力解决当前大学同社会之间存在的两个突出问题：一是适应不够，二是引领不够。

适应不够表现在紧跟社会、融入社会还存在不足，大学一定程度上还是社会的追赶者，有的方面甚至落后于经济社会的发展，需要紧眼社会、适应社会，从相对封闭的静态结构趋向更加开放的动态平衡。首先，大学与社会的积极接触有利于在人才培养、科学研究、社会服务等方面更接地气。与实务的长期脱节容易导致理论研究的方向感缺失，脱离实务的同时想要保持理论的长期先进是不现实的。当前，人才培养质量有的不足以满足社会、行业的需求：自然科学领域诸多前沿技术的研究和实践，高校已经落后于企业；社会科学领域许多成果的研究和推广，高校也滞后于社会问题的出现以及理念、政策、解决问题方案的调整；许多全球性的问题有赖于全球化的合作研究予以解决，特别是通过跨学科的合作方式解决全球性复杂问题，大学在顺应知识的专业化和一体化相结合方面还有许多不足。这一方面说明了社会发展的高速度、快节奏以及全球化合作与竞争的不断加剧，另一方面也说明了大学在关注社会、紧跟社会和国际化视野方面还存在不足。经济、社会的快速发展产生层出不穷的问题亟待解决，大学责无旁贷，而经济增长和生活水平的提高也让越来越多的民众对高等教育产生更大的需求，这给大学带来了极大的压力，但也是大学不可回避的责任。其次，在信息化、国际化这样的大趋势中，在互联网+、大数据人工智能时代，大学必须具备更加广阔的视野，要立足前沿、奉献智慧，在办学方式上一定是开放的，要从国际范围内搜罗、争夺和使用人才，充分关注教职员工和本土学生的国际意识，关注国际学生的学习、生活和文化适应性，大学的战略规划、智库建设、信息化建设必须与新形势下的高要求相匹配，人才培养也必须更好地与社会对接、与国际化需求对接。

引领不够表现在具有变革意义的重大创新成果较少，缺乏全局性、前瞻性的思想，需要在紧眼社会潮流的同时用缜密、科学的思考引领社会发展的方向，从追赶、适应走向主动引领。首先，大学是人才的聚合，是智慧的汇聚，一定要有

对社会发展、科技进步的反思，要有对全球视野下不同发展理念、不同意识形态与中国特殊国情、改革发展成就和问题的全面、理性思考，在此基础上成为时代变革与发展的思想者、先行者。当前，高校人才培养和科学研究部分存在自娱自乐的现象，也不能起到引领社会发展和进步潮流的作用，科学研究也往往落后于社会需求和科学发展现状，基础性研究缺乏有效投入，科研成果转化不够，具有重大变革意义的创新成果较少，解决问题、适应社会尚有欠缺，更谈不上引领社会的发展，也有一些大学将科学研究和人才培养彻底变成了发展职业技能、培养技术人才。但是，民众仍然希望大学作为知识的中心能够在解决许多社会问题时发挥主导作用，过于以发展现实和社会问题时发挥主导作用，过于以发生社会问题为导向，也将使大学丧失独立性，成为亦步亦趋的跟随者，这对大学汇聚的人才而言是一种浪费，也是大学职责的缺失，我国高等教育的发展也将很难在全球视野内的竟竞争中力争上游，文化传承与创新作为当代大学不可忽视的功能之一，不仅是对整个社会的价值引领，还是风尚革新，都要求大学必须关注社会但要防止过犹不及、保持独立但决不可画地为牢。同时，大学应当提供一个激发创造性的环境，能够容忍研究出来的成果暂时用不上，使得创造性、前瞻性的研究可以得到繁荣发展，用前瞻性的理性思考成果作用于社会，使得社会发展尽可能处于健康、理性、公平、合理、高效的轨道之内，这同样是大学不容推卸的职责。

三、中国特色与世界一流的关系

习近平总书记强调，要支持有条件的高校创一流，鼓励高校办出特色，在不同学科不同方面争创一流。要深刻领会特色发展争创一流的基本途径，那么该如何定位中国特色与世界一流的关系？

现代大学的起源可以追溯到 1810 年的洪堡大学，重要标志就在于洪堡大学首次将科学研究和教学相融合，凭借其特色引领潮流并且蜚声全球。一流大学的成长史已经证明了全球化和本土性相结合是办出高水平和有特色的基本条件，中国的“双一流”建设必须具备国际视野，坚持中国特色不等于隔绝世界“关门”办大学，同时要凸显中国特色，避免世界一流等同解释为经验复制。

立足特色发展争创一流这个基本途径，中国特色与世界一流应该是一种矛盾

统一体的关系，特色与一流既有所区别又相辅相成，作为大学应该秉持这样的认识并始终坚持辩证统一。一流学科前面有一个定语，那就是世界一流学科，竞争的范围是整个世界，参照系是国际标准。有些学科，可能中国一流就意味着世界一流，而我们能做出这种判断的底气，也一定来自我们对整个世界高等教育现状和一流学科分布的了解，来自长期的跟踪比较和知己知彼。还有些学科具有明显的中国特色，也许世界上其他国家很少有类似学科，但我们也可能认为它就是世界一流，这种底气也是来自于我们对整个人类命运共同体的深刻洞见，来自对中国学科、中国模式、中国方案可能对破解世界重大难题做出巨大贡献的准确把握。总之，在中国大学建设“双一流”，要准确把握这种关系就必须坚持国际视野与中国道路的有机结合：一是不能拿来主义，二是不能自说自话。

从全球范围看，有为大家所公认的一流大学，但很难严格定义一流大学的统一标准，可以梳理享有卓越声誉的一流大学成功的经验，特别是理念、制度、指标体系等，但不能简单地拿来主义，必须坚持从世界一流回归中国特色。首先，建设“双一流”必须坚持社会主义方向这是“双一流”建设也是中国教育最大的特色。其次，建设“双一流”更加需要坚定“四个自信”。作为意识形态的主阵地，大学同时需要在引进吸收国外先进文化与牢固树立本土文化自信、借鉴西方优秀先进价值与坚持弘扬社会主义核心价值观、辩证看待实现社会蓝图与需要克服的阶段性问题等方面具有强大的定力，敢于、善于同错误的思潮做斗争，无论是在服务国家和地方经济发展还是推动国际化过程中都必须坚持全面、理性、正确的价值观念，不能盲目跟风，更不能随波逐流。

从全球竞争看，中国的“双一流”建设必须扎根中国大地、传承民族文化基因、服务中华民族伟大复兴，必须坚持独立自主、特色发展，但对一流的认识和评价不能自说自话，必须坚持从中国特色走向世界一流。首先，建设“双一流”本身就是改革开放走向深入在教育领域的具体体现，对标世界一流是开放的“双一流”建设的必然要求。要总结、凝练世界一流大学发展的普遍规律、独特优势和短板不足，特别是寻找可以借鉴的经验与模式，重点在学科建设、人才培养、师资引育、科学研究等方面积极对标，在“双一流”建设中根据自身情况取长补短，既脚踏实地又少走弯路，以开阔的视野创新体制机制，充分利用好后发优势。

其次，顺应和追随世界潮流直至引领世界潮流是中国特色“双一流”建设理所应当的目标。世界一流大学必然在某些领域或方面引领世界潮流或处于世界前列，但这些优势首先是立足其本土文化生根发芽，在发展的过程中不断彰显与巩固，最终成为被追赶模仿的标杆，即世界的首先是本土特色的，特色发展到极致彰显程度，就有足够可能成为世界一流的表现形式，除此之外，几乎没有一个国家能够完全照搬照抄其他国家的发展模式而建成世界一流大学。我国悠久深厚的文化底蕴、特殊的发展历程和发展至今的综合体量都决定了在教育领域，特别是高等教育领域，不可能永远是跟跑者、追随者，必然是积跬步、至千里，要关注世界大学发展的大势，在世界高等教育领域发出中国的最强音、占据耀眼的版图。因此，中国特色必然向着世界一流的目标，最终为世界高等教育的卓越发展贡献出具有普适性意义的中国方案，更在全球文明的更迭变化中贡献力量，成为现代文明的领航者。

大学最为基本的内部关系是教育者与受教育者的关系，大学作为独立的个体首先要处理的是大学与社会的关系，高等教育发展作为个体面临的是中国特色与世界一流的路径选择与整合，立足人才培养这个根本问题，这三个方面的考量也各自从一个侧面回应了怎样培养人、培养什么人、为谁培养人这个根本问题。笔者坚信，有志者事竟成，有恒心者事易成，有大智慧者事恒成！坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻落实全国教育大会精神，牢记使命、敢于担当、勇于创新，我国的“双一流”建设必将迈上新的台阶，取得新的突破，早日实现建设目标。

（杨灿明，中南财经政法大学校长，教授）

（原文刊载于《中国大学教学》2019年第3期）

大学人才培养须走出自己的路

一、大学人才培养成为短板

前不久，我去世界卫生组织，见到了世界卫生组织助理总干事。他说世界卫生组织有 7000 余雇员，但中国雇员只有 40 余人。目前，中国每年交给世界卫生组织的会费大约 2500 万美元，从 2018 年开始就要交 5000 万美元。但是，我们交的钱和派出的人数相比，是典型的“代表性缺失”。他还说在 100 余个世界上的国际组织中，中国基本都存在“代表性缺失”的现象。他认为我国选派不出高水平的人在国际组织任职，关键就是人才培养质量有问题。反观日本，自二战之后共产生 25 个诺贝尔奖获得者，本科全部是日本本土大学毕业，在国外读硕士的只有 2 个，在国外读博士的只有 3 个，这反映了日本大学人才培养的竞争力。

无独有偶。过去三年，我有幸参加了国内六所“985 工程”高校的审核评估。教育部评估中心对这一轮“985 工程”高校的审核评估，采取了一项新举措，即邀请外国学者参加。这些外国学者大部分是世界一流大学的校长或从事高等教育研究的学者，分别来自美国、英国、加拿大和日本。这些外国专家几乎都是第一次参加我国一流大学的审核评估。在深入考察和评估后，他们有一个共同的认识：即我国“985 工程”高校的硬件已经是世界一流，其条件之好远远超出他们的想象，让他们感到震撼和羡慕。然而，当这些外国学者深入到教学第一线听课、召开学生座谈会、调阅各种教学文件时，他们又不约而同地认为：中国一流大学的本科人才培养与世界一流大学相比，无论是在教育理念、培养模式和教学手段上，都还存在差距。最为突出是学生普遍缺乏批判性思维、基础不够厚、口径不够宽、跨学科程度弱、国际视野不足。

其中，印象比较深刻的是美国芝加哥大学副校长在某大学评估反馈会上的发言。他说：“贵校的人才培养目标是领袖人才、创新创业人才，这种远大的人才培养目标是一流大学应有的担当。但不知贵校是否考虑过在二十年或者最多三十年之后，当中国对于世界更为重要时，贵校今天培养的人才能够引领世界吗？”他的话让我非常震惊，在我的认知里，至少我还没有这种意识和准备，或者说国内一流大学的管理者似乎还都没有想过这个话题，都还没有想到如何让我们的学

生具有治理世界的能力，更没有为了实现这个目标提前做些准备。在我们的思维方式里，为国家培养人才是天经地义，为世界培养人才为时尚早。可是西方学者已经想到了这个命题，并且成为十分关注的话题。仅从提出这个命题的角度看，我国一流大学人才培养的观念明显缺乏超前意识。今天在读的大学生，无论是本科生还是研究生，二三十年后，当他们到了40岁至50岁的时候，我国有可能已经是世界第一大经济体，但我们今天培养的人才，无论是视野还是能力，显然还不具备参与全球治理的能力。

另一个足以引人深思的问题，是外国专家对中国大学课堂教学的观察。2016年，在某大学评估时，美国加利福尼亚大学洛杉矶分校副校长在听了几节课之后说，她非常不理解为什么在中国一流大学的课堂上，学生与教师的交流互动如此缺乏，基本上是教师讲学生听，此种现象如何培养学生的创新和批判能力？当我们问她什么是好的课堂教学时，她给的答案是：大学课堂教学有五重境界：第一重境界是“安静（silence）”，即课堂上很安静，学生不发言；第二重境界是“回答（answer）”，即老师课堂上提出问题，学生们只回答对或不对，是或不是；第三重境界是“对话（dialogue）”，即老师与学生之间有一定的互动；第四重境界是“批判（critical）”，即学生会老师的讲授内容提出质疑；第五重境界是“辩论（debate）”，即学生与老师互相反驳。虽然在审核评估专家听课时，课堂的教学效果比平常好，但显然与外国学者希望看到的还有很大差距。

为什么会出现这种现象，原因众多，这些外国学者也给出了部分答案：即我国的一流大学对科研的重视远远超过教学，我国的一流大学普遍还没有感受到人才培养的压力，还没有深刻体验到人才培养的重要性。诚如芝加哥大学副校长在某大学反馈会上说：“我相信中国一流大学的科研指标在国际社会的各种排名榜上会持续上升，但是中国一流大学的人才培养与科学研究不同步。一流大学必须认识到，当其科学研究达到一定水平时，人才培养就成了核心竞争力。”他们普遍建议：在中国一流大学的硬件已经得到明显改善后，必须要重视人才培养，只有在人才培养上具有引领的大学才是真正的一流大学，才可以称得上是一所卓越的大学。一位几次参加评估的外国学者指出：中国的一流大学在人才培养上似乎有许多亮点，但很多是在模仿国外大学的做法，没有中国本土文化特色。尽管这些外国学者对我国一流大学人才培养上的评价有些尖刻，但指出要害，具有深刻

的警醒意义。

二、对我国大学人才培养模式的反思

前不久，厦门大学迎来了教育部口腔医学专家组，考察学校是否具备举办口腔医学专业的条件。在汇报过程中，汇报人经常会用“牙科”这个概念，该组长纠正说，在中国，这个专业不能叫牙科，只能叫口腔医学。问她为什么，牙科和口腔医学有什么区别？该组长以“扫盲”的口吻说：牙科是欧洲和北美的称谓，口腔医学是前苏联的称谓，这一提法从上个世纪 50 年代初就已经明确。

事实上，不仅仅在口腔医学，在我国高等教育的大量概念中，有许多称谓和制度设计都来自前苏联，例如专业、教学计划、教研室等。但是今天，随着我国高等教育国际化步伐不断加快，人们发现很多过去习以为常的概念，在翻译时似乎很难找到与之完全对应的英文单词。以“专业”这一概念为例，翻译成英文可以有“profession”“major”“minor”“Specialization”等不同译法。不仅仅在称谓方面，在对外交流中，很多高校在自我介绍时，常会亮家底一样提到学校有多少个一级学科、二级学科，多少个国家重点学科、特色学科。这一介绍有时会让国外专家很不理解。为什么会出现这种不同频道？此种现象既与我国高等教育发展阶段性有关，也与我们对高等教育理解和认识有关。其中，前苏联教育模式的痕迹和惯性是一个重要原因。

回眸历史，上个世纪 50 年代，在前苏联专家指导下，我国高等教育领域进行了一系列改造。这种改造从宏观管理体制到微观教学领域，几乎无所不在。宏观上说，从大规模院系调整为切入点，形成部委举办高等教育的格局，直接对接国民经济发展需求；在中观高校内部管理体制上，建立了学校—系—专业—教研室的组织体系；在微观教学体系上，课程设置、教学大纲、教材直接采用前苏联蓝本。可以说，前苏联教育模式奠定了当代中国高等教育的基本框架。今天人们熟知的高校组织架构、教学计划、教学大纲、教学进度表、教学工作量制度、教学编制等众多最为基本的教学管理制度，都是在上个世纪 50 年代形成的。尽管改革开放后，我国大学的组织架构和人才培养模式不断改革，但在人才培养和教学领域深处，前苏联教育模式的影响依然根深蒂固。其中两个方面尤为明显：一是高度集权的计划模式；二是高度专门化的教学体系。

其一，根据有计划按比例培养各类专门人才的思想，1954年，我国参照前苏联高校的专业目录制定了第一个国家专业目录《高等学校专业目录分类设置》。这一专业目录问世后，经过历次修订，不仅成为高校设置专业的指南，同时也是国家制定招生计划、就业计划的重要手段，也成为高校配置资源、安排教师、课程、建立实验室的依据。这样，专业目录从原来的知识分类变为行政管理手段。其二，为了迅速高效地培养行业急需人才，全国以专业为单位，推进统一教学计划、统一教学大纲、统一教材，甚至统一教学管理，由此在全国高校形成了非常一致的专业教育模式。而在高校内部，以专业为单位建系，以系为单位组织教学和管理，形成了专门化的教学体系。从二者关系而言，专门化教学体系适应了当时集权计划经济的发展需求，而集权的计划模式又强化了专门化教学体系。

对于中国这样一个穷国办大教育的国家，高度计划的专业教育模式无疑培养了一大批各行各业的急需人才。但当社会经济体制从计划模式转向市场模式，并且市场在资源配置将起决定性作用时，当我国正从高等教育大国走向高等教育强国的目标时，这种高度集中的计划模式和过于专门化的教学体系，就会显得与现实有诸多不适，这些不适需要从源头上进行反思。

首先，我们要反思人才培养的目标。过去一直强调培养高级专门人才。但在我国社会转型、产业升级、提倡创新的大背景下，我们正在面对大学生所学专业与就业职业的匹配度不断下降的现实，尤其是在互联网技术迅速发展的背景下，我们是否还要强调专业与就业的完全对口？还是说需要从终身教育的视角重新审视我们的人才培养目标问题，调整与改革专门化教育的目标与模式。

其次，我们要对专业体系进行反思。从某种意义上说，专业体系是学科知识体系的一个“横断面”，需要从不断变动的学科知识体系截取相对成熟的知识体系组成专业。对于一个科技文化水平相对落后的国家，依赖于一种相对稳定的专业分类，对于提高科学研究水平和人才培养质量无疑起到稳定和保障作用。相反，当一个国家的科技水平达到一定程度且需要突破时，就不能完全被人为的学科专业体系限制。特别是在国家创新驱动战略发展推动下，新兴学科专业、交叉学科的强劲需求已经对传统专业模式提出挑战。这种背景下，我们是否还要固守某些传统，还是需要回归学科专业之本来面目？

再次，我们要对教学过程进行反思。传统专业教育模式说到底，就是把教师

安排到各个专业生产线，并以集约化的班级授课进行知识传授。但在今天，学生的多样学习需求以及知识传播方式的多样化，使这种传统的知识导向的传授方式已经暴露出它天生的缺陷。因为今天社会需要的是一种能力标准，一种尽快适应社会变化的能力，是一种增值的价值观。这种转变，需要大学给予学生更多的个性化帮助，需要整个课程体系与教学过程转移到学生的能力与素质的培养上。

最后，我们要反思大学的组织体系。基于大学的基本职能是人才培养，我国高校在学习前苏联模式的过程中，建立了学校—系—专业—教研室为基本框架的教学组织体系。但在今天，在强化科研的过程中，大量新型的科研组织不断涌现，而传统基于人才培养为根基的教学组织在不断被侵蚀、弱化、甚至边缘化，这一变化使大学的功能日益多样和复杂，而人才培养的这一基本职能却遭到不断“撕裂”甚至被遗忘，新型教学组织的建立已成为当务之急。如何不忘初心、回归大学根本，从根基上重塑现代大学教学组织和制度，这既是一个管理问题，也是一个基本价值判断。

三、走出一条属于自己、影响世界的路

改革开放以来，为了适应经济体制改革和多元化的需求，我国大学人才培养一直试图突破前苏联体系。自上个世纪 90 年代以来的高等教育管理体制的改革以及后来的院校合并，解决了单科性大学以及中央部委举办行业大学的弊端；高校招生就业体制改革推动了高校面向社会和市场办学；高校内部进行的校院二级管理体制的改革，为高校人才培养模式改革奠定了外部条件。与之相伴随的改革还有大类招生、分类培养、主辅修制、拔尖计划甚至设立本科生院等等。但客观地讲，尽管高校在外部管理体制、招生就业体制发生了较大变化，但在人才培养的这一根本问题上，高校推进的许多改革都是原有体系上修修补补，都没有跳出原有的“苏联模式”，没有从根本上撼动原有的教学体系。

以学分制为例，我国从上个世纪 80 年代初就开始学分制改革，但时至今日，学分制仅仅是作为一种制度形式存在，并没有真正触及学分制的本质，即学习自由：包括选课自由、选专业自由以及选择学习进程自由。根据我们课题组对全国 718 所高校不完全统计，各高校学生转专业人数占在校生人数平均不到 2%，占招生数的比例也只有 7.4%。根据对全国 820 所高校毕业率和学位授予率的统计，

两者分别平均达到了 97.75%和 96.90%。而与美国高校相比，排在前 50 名高校（national university）六年毕业率平均只有 89.7%，而排在 51 至 100 名高校（national university）六年毕业率平均只有 56.2%。当然，如此之低的毕业率对于我们这样一个教育大国不一定合适，但是，如此之高的毕业率和学位授予率也不是学分制要达到的目标，这只能说明我们的学分制还只是“皮毛”，并没有真正给学生自主学习这一核心内涵。又如，多年来一直倡导宽口径、厚基础，但实际上，高校学科专业的壁垒依然存在，专业设置越来越细，课程开设越来越专，课程结构越来越僵化。究其原因，乃是在计划思维下，学科专业体系已经变成一种行政体系、一种资源配置体系、一种学术组织体系。这些例子说明，尽管改革开放后，市场经济体制下的用人环境在变化，高等教育招生体制在变化、就业体制在变化、宏观行政体制在变化、高校内部管理体制在变化，但是我们的人才培养、教学计划、课程方案，尤其是大学课堂的教学模式却相对滞后，或者说并没有发生根本变化。之所以未能发生变化，除了政治经济文化等因素外，大学自身发展的历史惯性是一个不容忽视的重要方面。

回顾我国高等教育百年史，我国大学在办学上既受欧美大学的影响，也受前苏联体系的影响。因此在我国高等教育改革的进程中，就出现了大量两者混用的现象，例如，重修制度是学分制一个重要特征，补考是学年制的另一特征，但在我国，在一所大学里会出现既有重修又有补考的并存现象。孰知，北美的教育模式与前苏联的教育模式是两个完全不同的制度安排，这一现象说明，传统习惯是一股非常强大的力量，常常制约或束缚着人才培养的创新与发展。由于我们的老师都是在前苏联教育模式下接受教育的，我们也自然地传承这一模式，以至于我们忘了自己被禁锢在这种模式中而形成历史惯性。这种历史惯性包括：课堂教学惯性、专业教育惯性和学科教育惯性。这种惯性已经被模式化和固化，且进入了集体无意识状态。今天有相当一部分老师从进入大学起，就被绑在某门课程上，被绑在某个专业上，被绑在某个学科上。当一个大学老师被紧紧地绑在一门课程、一个专业或一门学科上时，这个学校的水平，这个学科的水平，这个专业的水平，包括这个老师的水平，就很不容易得到促进和发展。从这一意义上说，走出大学人才培养的历史惯性，就是要跳出“前苏联模式”，走出我们自己的、适应中国人才培养目标的模式，这是中国高等教育走向教育强国的大势所趋。

当然辩证地讲，前苏联模式给我国大学教育留下了许多宝贵财富，例如教研室制度、实习制度等等。所以跳出这一模式并不意味着抛弃一些优良传统，然而与此同时，我们更希望在改革进程中必须深刻认识这些历史惯性对于人才培养模式的负面影响。

追溯中国高等教育发展的历史，我们必须了解到，作为后发外生型发展模式的中国高等教育，过去也一直倡导“中体西用”，希望走自己的路，有着自己独特的培养制度。虽然在国家相对落后的背景下，大学更多采用了一边倒的全盘接收，但在国力强盛，中国要从高等教育大国迈向高等教育强国的今天，我们必须反思我们的人才培养模式，并走出自己的道路。

从世界高等教育发展史看，一流大学对世界的高等教育影响不仅仅在科研方面，更能体现引领世界潮流的，往往是教育思想的引领和与之相应的教育制度创新。其中典型的如牛津大学、剑桥大学的书院制，哈佛大学的选课制，德国柏林大学的教学与科研相结合。相比之下，我国自启动“211工程”和“985工程”以来，科学研究得到了空前重视，且收到了显著效果。但人才培养似乎始终是我国高等教育的短板。仅从当前国内一流大学招聘人才的要求来看，几乎都聚焦在具有留学背景的海归身上，尽管人们也在反思一味追求洋标准的负面影响，但从一个侧面反映了一流大学对自身人才培养的不满意，或者说不够自信。教育自信是文化自信的基础。今天当我国高等教育面临着的是全球化的大潮，伴随着中国将成为世界强国的未来，我国的高等教育要走出一条属于自己的路，一条具有世界影响力的路。实现这一目标的关键是大学要有自己的教育思想和适合自己的现代大学教育制度，其中最为迫切、列在首位的是大学须走出人才培养的历史惯性。这一历史任务不仅需要大学意识到自身的软肋和不足，还需要整个高等教育战线的自我觉醒，培养引领世界的人才必须跳出原有的人才培养体制与模式，这是我国大学人才培养走向世界的第一步。总之一句话：大学必须守住人才培养这个根。

（邬大光，厦门大学副校长，厦门大学高等教育质量建设协同创新中心主任，教授）

一级学科还是二级学科？这是个问题！

学科是大学组织的基础，学科制度是大学的核心制度之一。然而，学科制度在促进知识发展的同时，也在束缚知识的创新。

自 20 世纪中期以来，跨学科、交叉学科、超学科、新的知识生产模式等呼声不绝于耳，传统的学科体系和学科制度也在不断地受到冲击，知识的创新往往都是打破学科边界的结果。

然而，“学科”二字在当下的大学中却地位显赫，意义非同小可。可以说，学科已上升为大学管理与发展中的一个核心概念。

我们常常会听到这种说法，“学科是大学的基础”或“一流的大学建立在一流的学科之上”等。这里所说的学科，主要指的是“一级学科”。

根据教育部颁布的《学位授予和人才培养学科目录》（2011 年），大学所研究和传授的知识分为 13 个学科门类，每个门类分为若干一级学科，一级学科之下又分为若干二级学科。

目前的一级学科有 110 个之多，比如物理、化学，或法学、教育学。

二级学科接近 400 个，比如一级学科数学之下设基础数学、计算数学等 5 个二级学科，一级学科教育学之下设有教育学原理、教学与课程论、比较教育等 10 个二级学科。

曾几何时，我们认为大学学科分化太细，学科之间各自独立分割，资源不能共享；人才培养过于专门化，学生知识面不够宽广；教师的科研方向过窄；并认为其主要原因在于过度重视二级学科，忽视一级学科的重要性。

所以我们提出要淡化二级学科，重视一级学科，以一级学科为单位进行建设、管理、评估。

博士、硕士学位授予权的申请和审定，也从二级学科转向一级学科的口径。一级学科的建设和管理被赋予重要地位。

从“二级”到“一级”学科转变的标志是 2011 年，新增博士点从这一年开始一律以一级学科口径进行。

同时，伴随着学科评估的逐步开展，一级学科成为大学学科建设的基本单元。

之所以要“二级”转“一级”，是因为据说可以打破二级学科之间的相对独

立性，倡导多学科的交叉、融合，形成新的学科增长点；可以集中多个二级学科的力量，有利于联合研究一些大型的科研课题；可以按一级学科设置课程体系，有利于培养具有广阔知识背景的人才。

那么，通过 10 多年的实践，一级学科管理模式是否实现了当初所期待的目标？或者朝着我们希望的方向迈进了？

具体我们可以问一问：自从实施一级学科管理以来，二级学科之间的资源是否实现了共享？相互的交叉与融合是否增加了？二级学科之间在科研方面的合作是否增加了？教师们对跨二级学科合作的积极性和主动性是否增加了？我们的博士生课程是否在一级学科的框架下得到了改造？我们所培养博士的知识视野是否更加开阔了？学者们研究的方向是否更加宽广了？

要回答这些问题，当然需要深入的研究。但从经验上看，我们当初对一级学科管理模式的期望很难说实现了，在多数情况下，教师们的科研和教学与此前相比没有什么变化。

另一方面，一级学科管理模式却导致了一系列新问题：

第一，按一级学科来申报一个博士点，就意味着在一个学科点上至少应当具有三个二级学科点。

对于规模较大的大学和学科，满足这样的要求相对容易，但对于院校规模和学科规模较小的大学，建立能够支撑两三个二级学科的学术队伍则并非易事。其结果就是，申请单位必须在短期内迅速扩大队伍，以满足博士点的申报要求。而在短期内迅速扩大队伍的代价，往往是质量下降。

第二，按一级学科建设博士培养点，不仅提高了申请的门槛，更重要的是，一级学科的管理体制往往会弱化某一学科的特色。一所大学如果在二级学科的层次上有一个很有特色、质量很高的二级学科，但为了申请博士学位的授予权，该学科必须把自己的教师队伍分配在三个或四个不同的二级学科中，这样不但不利于特色的发展，而且白白做了一些没有自己特色的研究。

第三，一级学科管理往往会影响那些具有特色的二级学科发展。同一个一级学科之下的各个二级学科固然具有共同的归属，但往往也有相当的距离，甚至相互间还会有竞争性。一级学科管理经常无法平衡各个二级学科的诉求，会出现弱势学科牵制强势学科的发展，或者强势学科抑制弱势学科的发展。

比如同济大学的法学博士点以知识产权法为重点，很有影响，但由于其他二级学科较弱，因而一级学科博士点被认为不合格；再比如科技哲学在哲学一级学科之下，往往难以获得相应的资源，很难发展。如果实行二级学科管理，则会避免这类问题。

从知识发展的角度看，我们可以思考以下问题：知识创新通常发生在“一级学科”还是“二级学科”的层面？学者们是在“一级学科”还是在“二级学科”层面进行学术工作？学术交流是发生在“一级学科”之间还是“二级学科”之间？研究生培养是在“一级学科”还是“二级学科”的基础上进行？教科书通常是按“一级学科”还是“二级学科”编写？大学为社会服务所依据的是“一级学科”还是“二级学科”的知识？跨学科通常发生在“一级学科”还是“二级学科”层面？

经验告诉我们，二级学科是知识活动的实质性层次，是高校教师通常教学和科研的平台、知识交流与生产的平台，同时也是适合于培养学生的知识范围，那么，我们为何要特别重视一级学科的建设 and 评估？

比如审批博士点为何要在一级学科层面上进行申报和审核？我们能否尊重知识生产和传承的现实，在二级学科的层面上建设博士点，按照二级学科的口径来申报、评审和评估博士生的培养和科学研究？

如果二级学科是教师们日常工作的平台和活动的范围，为什么不把二级学科作为建设的基本单位，反而去打造一个高高在上的一级学科平台。

平台越是远离教师们工作熟悉的范围和层次，教师们就越是难以参与，难以拥有发言权，参与的积极性和责任心自然也会随之减弱。

当然，高校从宏观层面对一级学科发展进行部署也是必要的。问题是我们的学科制度是一套行政制度，从学科目录的制定和颁布，到学科资源的配置，都是在行政管理的框架下进行的，政策、资源、条件都是跟随学科建设走的。

一级学科管理在实践中往往会忽视二级学科层面的知识活动需求。

或许我们实施一级学科管理是为了促进二级学科的发展，但在实践中，被做大做强的一级学科未必能促进二级学科之间的合作，未必能激励教师进行跨学科研究，未必能培养出知识面宽广的学生。

我们对学科的管理能否更加贴近教师学术工作的层面，更加满足他们的实际

需求，同时给他们更多参与的机会和可能？

核心问题其实就是，大学的学科管理如何能更好地激发大学教师教学和科研的自主性和能动性。

实际上，知识的发展和社会的需求是多样的，而且是多变的，二级学科更容易与此对接，容易对此作出反应。

总之，无论从知识发展的角度看，还是从教师工作的角度看，二级学科都应该是一个比较理想的管理平台，我们的学科制度应该尊重这一基本事实。为了保持连续性，不妨一方面坚持目前的一级学科管理制度，同时也允许和鼓励二级学科管理的做法，比如允许以二级学科申报博士点；一级和二级学科管理并行，以满足学科建设的不同需求。

最后需要强调的是，要充分尊重二级学科的地位和作用。

（陈洪捷，北京大学教育学院，教授）

（原文刊载于《中国科学报》2019-08-21 第4版）

构建以人才培养为核心的学科评估体系

一、大学为什么会存在学科

学科评估评什么？这首先涉及学科是什么，或者说大学为什么会存在学科？这是探讨学科建设与学科评估的逻辑起点。

任何事物的存在都有特定的价值、属性和功能，学科也不例外。从不同视角看，对学科有着不同的理解。其一，学科是关于知识的分类。大学作为研究高深学问的场所，基于探索真理的需要，必然要对知识进行不同程度的分类，这是学科存在的逻辑起点。其二，学科是学者研究领域的分类。大学中不同学者群体为了研究需要，形成了有一定差异性的研究对象、研究方法以及研究范式，并以各自所认同的学术语言传播、交流学术研究成果，促使学者研究领域出现了多样化的类型划分，这就构成了学科的外在活动形式。其三，学科是高校学术组织的分

类。一方面，基于知识分类和学者探求真理的需要，同一学者群体之间的不同学者，总是以这样或那样的方式与其他学者发生联系，从而形成了相对稳定的正式或非正式的群体组织，学科由此变成了大学内部的组织分类。另一方面，作为传播知识的场所，大学为了知识传承，也需要分门别类进行授业，由此形成了大学分科（专业）进行人才培养。其四，学科是高校资源配置方式。任何研究活动都需要消耗资源，但资源的稀缺性与研究活动对资源需求无限性的矛盾，要求高校必须依托学科组织，集中有限资源开展最为有意义的研究活动。由此，学科演变成一种配置人、财、物等资源的基本方式。其五，学科是大学的管理手段。基于以上多方面的需要，高校很容易把学科作为一种管理手段，并以学科为“抓手”开展学科规划、学科建设以及学科评估等活动。在这一过程中，学科从最初的知识分类功能进一步拓展为兼具行政管理职能。尤其是随着各种学科排行榜的兴起，学科管理功能进一步被扩大，并固化了学科组织性、工具性的管理特性。

由此可见，大学之所以存在学科，本质是大学研究高深学问的需要。学科是学者发现、传播知识这一活动而形成的“集合体”。在该“集合体”中，学者构成了这一学术活动的主体，发现和传承知识是学科的核心学术活动，也构成了学科的本体功能。资源配置与管理是维系学科活动的保障，也构成了学科的衍生功能。

二、为什么评估大学学科

从我国学科建设的历程看，在早期学科建设中，由于学术水平相对落后，大学需要一种相对稳定的学科组织体系，以便集中优势资源开展学术研究，并为未来的学术创新进行原始积累。特别是在资源相对有限的条件下，通过学科评估选择部分学科进行重点建设就成了学科发展的重要策略。同时，学科评估也满足了不同利益相关者对学科建设的期待和需求：政府可以了解高校的办学效益和水平，为制定教育政策提供依据。高校可以了解学科发展水平和存在问题，以及下一步改进方向。社会民众可以了解不同高校的学科优势和专业优势，为学生报考学校、选择专业提供参考。也正是基于上述原因，尽管学科评估有缺陷，但在社会上还是有较强的公信力和影响力，这又反过来推动政府和高校把它当成资源配置的“抓手”。

学科评估应当包括在多大程度上提升了科学研究水平和人才培养质量。这种评估应当包括两个方面：一是学术活动（包括科学研究和人才培养）是否满足了社会需要？在多大程度上满足了社会需要？二是学科是否适应或促进学术创新活动的需求，包括了学科资源配置机制、学术创新活动的组织方式、以及学术组织关系等等。但是，由于学术创新活动的复杂性和不确定性，要全面综合地评估上述两个方面非常困难。在现实中，往往只能选择部分可测量、可操作的选项。在这种过程中，就不可避免地涉及评估观测点的取舍问题。这种选择主要包括两个层次。其一，就学术活动本身，涉及科学研究与人才培养二个选项：前者易以经费、项目、论文、专著来衡量，具有显性的表现方式，往往比较易于评价；而后者由于人才培养质量和水平难于量化，具有隐性和滞后的特点，故难以评价，这也是一个世界性的高等教育难题。其二，就学科组织关系而言，涉及学者、资源、资源配置机制、学术创新活动组织方式的选择。同样，由于学科生产关系难于考察和评价，学科评估往往选择易于观测的师资队伍、办学硬件条件、科研平台数量等静态要素指标，而放弃了动态关系指标的考察。所以，学科评估本身并不是十全十美的，只是在一定程度上反映了学科建设水平，但不是全部。

三、陷入应试的大学学科建设

当下的学科评估没有反映学科建设的全部内涵，分析其原因，既与高校学科发展成熟度和对学科的理解有关，也与学科评估的技术方法有关，更与评估的价值取向有关，而首要问题是评估价值取向的选择。尽管这不是学科评估的初衷，但在政策执行过程中，高校在学科建设过程中有意或无意地陷入“应试”的泥潭，依据评估指标体系而不是遵循学科发展规律，已经成为高校学科建设的路径依赖。

由此，科学研究在大学也就成为学科建设的代名词，科研水平成了学科建设水平的标志，科研成果尤其是大学排行榜上的位次，成了学科建设的GDP。“双一流”建设的提出，大学建设开始下移到学科层面，这是一个重大进步，但也出现了新问题。例如，在“一流学科”建设过程中，相关部门和高校把学科评估结果与各种利益绑定在一起，不同程度上绑架了学科建设导向，带来了大量的短视和功利行为：一是“抢帽子”，为了短时间内学科排名上升，互挖墙脚，助长了高校间人才大战，破坏了高校学术生态。二是“揭盖子”，评估间隔时间短，动

不动就想揭锅盖，看看饭煮熟了没有，不利于高校静下心来进行长远的学科规划和思考。三是“挂牌子”，高校热衷于各种基地、平台、研究中心建设，而对于学科内在组织运行机制建设缺乏足够的关注和深入研究。四是“扎笼子”，学科评估强化不同学科间的领地保护意识，筑高学科藩篱，固化学科行政壁垒。五是“铺摊子”，学科评估的拼体量、拼数量做法，推动高校把主要精力放在争取博士生、硕士生指标等数量和规模的追求，忽视人才培养过程的育人质量。六是“丢卒子”，部分高校为取得“优异”成绩，舍卒保车，甚至不得不忍痛割去了原有的特色学科。七是“错位子”，学科评估过程的科研硬指标和人才培养的软指标，强化了高校重科研轻教学、重学术轻育人趋向。

需要承认，科研成果是呈现学科实力的表现形式，但并不是学科建设的全部，更不是学科建设的唯一标准，尤其不是高等教育的内涵。因为从大学发展的源头来看，人才培养是大学的第一产品，即拳头产品；科学研究是大学的第二产品，是大学发展的衍生品，是为了支撑大学人才培养而存在的。离开了人才培养的科学研究，大学的学科就成了无源之水和无本之木，也就虚化了学科建设内容。尽管在第四轮学科评估中增加了人才培养指标权重，但由于人才培养难于量化评价，科研导向的趋向没有得到实质性改观。

参加过国内“双一流”大学本科评估的芝加哥大学副校长埃里克·艾萨克说：“我相信中国研究型大学的科研实力在国际各种排名榜上会持续上升，但中国大学的人才培养和科学研究不同步。当研究型大学的科学研究水平达到一定程度时，人才培养就将成为大学的核心竞争力。中国的一流大学似乎还没有感受和认识到人才培养的压力，没有深刻体会到人才培养的重要性，以及人才培养会给学科建设带来哪些好处。中国大学的硬件建设已经是世界一流，但在人才培养上还有很大差距。虽然许多大学都在强调厚基础、宽口径、跨学科、国际化的人才培养理念，但在评估过程中无法看到有效的做法。”

四、人才培养成为学科建设的短板

大学的存在，是源于人才培养，是基于人才培养，是着眼于人才培养，并不是基于学科。脱离了人才培养的学科建设，不是真正的学科建设。否则，高校的学科建设就无法区别于科研机构。但是，在学科评估指标中，人才培养指标一直

是软性指标。其原因如前所述，是由于人才培养指标难以量化。因此，无论人才培养指标权重多少，即便把人才培养指标放在第一位，都无法与科学研究和教师队伍的硬指标相抗衡，这就导致了学科评估成为了科学研究评估。学科建设由此也出现一些倒挂现象，即尽管学科科研指标很好，但在人才培养方面却有着明显的短板或洼地。我们课题组对参加第四轮学科评估的部分高校进行了数据分析，发现有大量的“零数据”现象。例如，某高校有 152 个零数据，其中 102 个零数据集中在人才培养这个指标。还有一个高校出现了 200 余个零数据，其中 100 余个零数据出现在人才培养这个指标。该数据既击中了我国“双一流”高校建设的软肋，也反映了人才培养是学科建设中的短板。

冰冻三尺，非一日之寒。当下学科评估的概念和做法，源于学位授权点评估，这种评估包括了学位授权点合格评估和水平评估。学位授权点是集人才培养、科学研究和社会服务于一体的重要载体，其核心是人才培养。但是具体评估过程中，学位授权点评估窄化科研评估，并在现实环境中把科研评估泛化为学科评估，而原来最为核心的人才培养，在实施过程被不断被弱化。特别是由于管理部门分割，作为人才培养的基础—本科教育在学科评估中没有得到应有的体现。由此看到我国大学的这两种主要评估的不平衡现象：我国启动较早的是本科教学评估，已经收到了一定效果。特别是 2018 年以来，教育主管部门提出了“以本为本，建设一流本科”的呼吁，本科教育似乎受到了高度重视。但事实上，在学科评估的挤压下，一流本科建设并没有得到实质性改变，因为学科评估与资源配置高度相关，而本科教学评估与资源配置的关联性并不高。

特别需要指出的是：长期以来，“重科研、轻教学”已经成为许多“双一流”高校难以扭转的问题，而学科评估则进一步强化了这一顽疾。部分管理部门在进行一流学科建设时，基本是依据大学排行榜或 ESI、CSI 等科研指标，而现有的大学排行榜几乎都是科学研究的排行榜。上述“零数据”现象说明，在现有学科评估体系导向下，高校学科建设在某种程度上游离于人才培养体系之外，更多关注显性的科研成果、科研项目等科研指标和人才“帽子”指标，而对于如何把学科优势转化为队伍优势，把科学研究优势转化为教学改革研究优势，把科研成果优势转化为教学成果优势，缺乏应有的足够的关注。

五、人才培养是学科的归宿

2018年5月2日，习近平主席在北大师生座谈会上指出，要办出中国特色的一流大学，有三项基础性工作：一是坚持办学正确政治方向；二是建设高素质师资队伍；三是形成高水平的人才培养体系。这一重要讲话，深刻揭示了高等教育的内涵和本质，也阐明了一流大学建设和一流学科建设之间的内在关系。无论是一流大学建设还是一流学科建设，人才培养始终是高校的根本任务，人才培养质量和成效是检验一流大学和一流学科建设的根本标准，这也是学科建设的最终落脚点和归宿。学科体系建设不能游离于人才培养体系之外，更不能凌驾于其上，学科体系是人才培养体系的重要支撑，人才培养体系建设是学科建设最为核心的内容。

毋庸置疑，由于高等教育发展水平和发展阶段的差距，我国高等教育在发展过程中采取一系列“弯道超车”策略，组织实施包括985工程、211工程在内的系列重大工程。从实施效果看，在这些重大工程带动下，我国高等教育各项指标尤其科研指标在世界排行榜中显著攀升，少数大学已经跻身世界一流大学的方阵。在此背景影响下，高校学科评估无论从评估价值导向还是指标体系设计、以及评估效果看，无疑适应了这一阶段高等教育发展的需求。但是，应该清楚地看到，这种发展战略是一个阶段性发展策略。随着我国高等教育发展转向内涵式发展，这种发展策略必然面临着根本战略转移，实现这种战略转移意味着：高校无论是学科建设，还是学科评估要从关注科研为重点转向全面提升人才培养质量为重点。

从高校学科建设内涵而言，就必须跳出现有学科评估体系要素的束缚，摒弃旧有学科建设的习惯，回归人才培养这一初心，回归到学科最初的知识传承创新功能，从构建高水平人才培养这一站位出发，重新审视学科建设的内涵与要义，并落实到高校教学体系建设、教学内容与课程体系建设以及教材体系建设等各个方面。与之相应，现有学科评估体系也必须进行及时改革，这种改革显然不是在原有学科评估体系框架内的修修补补，而必须从评估理念、价值取向、评估方法手段、实现技术路径等方面进行全方位的创新。从现有评估现状看，当务之急的应当改变学科评估的价值导向，深入开展研究，把学科评估的评价标准聚焦人才培养，强化人才培养在学科评估整体指标体系的内容和权重，真正把立德树人成效形成可衡量、可观测、可评价的标准，把“软指标”变成“硬要求”。其次，在实际评估过程中，要强化学科评估对高校内部评价机制的扭转作用，通过外部

学科评估，引导高校改变在职称评聘、职务考核、激励奖励等方面过份强调“帽子、课题、成果、经费、奖项”等刚性指标，而把工作的重点落在如何把学科优势转化为人才培养优势，把人才优势转化教学队伍优势，把科研优势转化为教学优势。

还应当看到，大学学科建设有其自身发展规律，学科评估结果反映了一定阶段高校学科建设水平，但不是全部。对待学科结果的应用，也不能把过多的利益绑在学科评估上，放大学科评估的功能，更不能把学科评估指标体系当成学科建设的全部。无论是政府或高校，都应当淡化、去除学科评估的各种附加杠杆，推动高校以平常的心态把学科评估工作的重心聚焦自我诊断、反馈以及持续自我改进，而不是简单的“填表”或田忌赛马的博弈游戏上来。

可喜的是，部分“双一流”建设高校正在跳出原有的狭窄学科范畴，而从“学科群”层面组织人才培养、科学研究以及学科建设，试图构建一种相互共生、伴生的学术新生态。这些做法既反映了大学对现有学科建设现状的不满，也反映了大学试图摆脱现有的学科建设的路径依赖。因为他们发现，在过去学科评估导向下形成的过于强大的行政管理功能、过于僵化的组织特性、过于固化的学科壁垒，已经严重束缚了大学的学术创新，也禁锢了人才培养的活力。面对即将到来的第五轮学科评估，就是要移除附加学科身上的过多衍生功能，回归到学科的本体功能，就是发现以及传承知识和人才培养的功能。

（邬大光，厦门大学副校长，厦门大学高等教育质量建设协同创新中心主任，教授；薛成龙，厦门大学教师发展中心副主任）

陕西高校学科建设效果分析

——以全国第四轮学科评估结果为例

一、高等学校学科及学科建设内涵分析

（一）学科的内涵

学科一词，英文为 discipline，从有道词典的解释看，该词具有多重含义，包括学科、课程、纪律、惩戒等。维基百科对 discipline 的解释是：就本意而言，学科是一种系统的指令，目的是训练一个人，有时被称为徒弟，去遵循特定的行为规范或“秩序”。这说明，学科不仅仅是专门的知识，它同时也有知识训练制度和方法的意思。

有许多学者对学科的内涵进行过阐述。例如，伯顿·克拉克指出：“学科明显是一种联结化学家和化学家、心理学家和心理学家、历史学家和历史学家的专门组织方式。它按学科，即知识领域实现专门化”。米歇尔·福柯强调了学科 (discipline) 所兼有的学科和规范的双重含义，认为任何学科都是一种社会规范，比如“精神病理学”“犯罪学”等都是在社会监控、规训大众、惩罚犯罪的实践中产生的研究领域，同时这些学科的研究结果又会成为强化和改进社会规训和控制的手段。

由此看来，discipline 的含义非常丰富，但在译为“学科”的时候，其他方面的内容被忽略了，只保留了知识和规训的意思。目前，学科的内涵至少包括了两个方面的基本含义：一是指学科是特定研究领域走向成熟的产物。我们称一个研究范围为一个学科时，意味着它有特定的研究对象、研究议题与研究方法。二是指学科是研究领域制度化与建制化的结果，在此种意义上，学科的形成也就在于它成功地界定了自身的研究边界，并规划了本学科研究者的学术规范，即所谓的学科结构成了话语生产的一个控制体系，它通过同一性的作用来设置其边界。

（二）学科建设的内涵

学科建设是一个中国化的专有名词，在国外很少有人把高校的学科建设问题作为一个单独的问题进行研究。在外文中似乎也找不到与学科建设相对应的语词。但这并不意味着国外没有人研究学科建设问题，通常是在研究高等教育和大学问题时作为一个方面来进行研究。例如，美国著名教育家约翰·S·布鲁贝克在他的《高等教育哲学》一书中指出：“由于现代社会所出现的知识爆炸，任何一个人都不可能成为通晓一切知识或者掌握这种百科全书知识的人。今天一个人只能希望成为精通有限领域方向的人，这就向高等教育提出了怎样安排大学本科课程的问题，是应该进行普通教育……把专业化教育留待研究生阶段和专业教育阶段进行，还是普通教育与专业教育在大学本科同时进行？”加州大学伯克利分校马

丁·特罗从社会学的角度，通过对各国高等教育系统按照各种各样地位、名望、财富、权力以及影响进行分等的分析，介绍了一些国家的大学提高学科水平的做法。他认为要使高等学校的地位得到升迁和变革，无论国家采取什么行动，最终都要由争取著名教授和出类拔萃的教师，争取研究经费，争取优秀本科生、研究生的市场力量来决定。

由上可见，西方关于学科建设的研究主要集中于高等学校学科的形成和发展、学科分布及其学科对于提升大学地位的重要作用进行了研究，但是很少有研究涉及学科建设的内涵，更没有对学科建设的内涵形成统一的认识。

在我国，学科建设就其本质而言是在外部制度环境保障下对学科组织内部的资源要素进行整合、建设，以便实现资源的优化利用，因此学科建设的实施过程也是学科建设保障制度、资源和环境的建设过程。就学科组织方式而言，大学的学科组织表现出了如下一些特点：①基于矩阵制的学科组织管理模式；②以学科群为基础建立跨学科组织模式；③灵活多样的组织形式；④以问题为中心，加强与社会的联系。就学科建设中资源整合而言，涉及的资源主要包括人力资源、物质资源和运行资金。学科建设的关键是资源的投入，其中人是学科建设的主体，而物质资源和经费是学科建设主体指向客体的中间载体，对它们的调节分配也是学科建设的重要组成部分。因此，在学科建设组织实施过程中，必须加强各种资源要素的优化配置。学科建设也离不开制度上的保障，高校需要在突破原有的学科组织模式和充分考虑学科建设的需要和特点的基础上，围绕学科建设中的用人、竞争激励、考核等方面推进学校学科建设制度及运行机制改革，为学科发展创造良好的制度环境。学科建设的文化、环境和氛围是学科建设的重要支撑条件。学科文化不仅是学科构建的基石，也是学科发展的内在动力，通过学科文化建设可以传承学科理念、精神。良好的学科文化对学科和学科队伍建设具有导向、约束和凝聚作用。随着科学技术的日益交叉和渗透、日益走向综合化和整体化，许多大项目需要多学科的协同攻关，这就要求在学科建设过程中要注重学科环境建设。

二、陕西高校学科建设成效分析

全国第四轮学科评估结果出来后，引起了社会各界的广泛关注。陕西高校在本轮学科评估中虽然继续保持了比较优异的成绩，同时也暴露出一些比较明显的

问题,陕西高校实施追赶超越战略面临着严峻的形势。本节将基于学科评估结果,从横向和纵向比较的视角,对陕西高校学科建设效果进行分析,通过比较来厘清陕西高校学科发展的优势与不足,以及在学科发展中的不平衡、不充分情况,为推动陕西高校学科建设和实现高等教育内涵式发展提供决策支持。

(一) 陕西高校 A 类学科数量在全国排行情况

从全国第四轮学科评估结果看,陕西高校 A+和 A 学科数量排全国第 6 位, A 类学科数量排全国第 8 位,较第三轮学科评估结果排名分别进步了 3 个位次,对黑龙江、天津、湖南、安徽、四川等实现了一定程度上的超越,但就相对进步速度而言,与排名前 5 的北京、上海、江苏、湖北、浙江的差距则进一步拉大(详见表 1)。

表 1 部分省市两轮学科评估 A 类学科数量比较

省市名称	A+和 A 学科数量				A 类学科数量			
	第四轮		第三轮		第四轮		第五轮	
	数量	排名	数量	排名	数量	排名	数量	排名
北京市	130	1	117	1	190	1	143	1
上海市	53	2	33	2	91	2	61	2
江苏省	42	3	32	3	82	3	53	3
湖北省	26	4	18	4	54	4	37	4
浙江省	24	5	11	5	44	5	25	5
陕西省	13	6	7	9	27	8	12	11
黑龙江省	12	7	10	6	23	11	13	9
天津市	11	8	8	7	31	6	20	6
湖南省	10	9	6	11	25	10	15	8
安徽省	10	9	8	7	16	13	13	9
广东省	7	11	4	13	31	6	17	7
四川省	7	11	7	9	27	8	11	12
吉林省	6	13	5	12	18	12	8	13
辽宁省	5	14	2	16	15	14	8	13
山东省	5	14	3	15	10	16	7	15
福建省	5	14	4	13	11	15	5	16
重庆市	1	18	0	20	8	17	3	17

就 A+和 A 学科数量而言，陕西高校在第四轮学科评估中共有 13 个学科，但只有排名第四、第五的湖北、浙江的一半左右，与它们的差距较大。与排名第 7-9 位的黑龙江、天津、湖南、安徽相比，陕西 A+、A 类学科数量与这些省份的数量则非常接近，仅有 1-3 个学科的差距，因此陕西高校 A+、A 类高水平学科在全国的地位并不稳固，随时有可能被这些省份超越，需要引起高度重视。

就 A 类学科数量而言，陕西高校在第四轮学科评估中共有 27 个学科，与排名前五的省份的差距进一步拉大，与并列排名第 6 位的天津、广东相比少 4 个，与四川的数量持平。陕西高校面临的“前甩后追”的形势更为严峻。

(二) 陕西高校 A 类学科在学校中的分布情况

在第四轮学科评估中，陕西高校排名前十的 A 类学科数共有 27 个(详见表 2)，其中：A+档学科有 6 个，A 档学科有 7 个，A-档学科有 14 个。在这 27 个学科中，只有 4 个学科属于省属高校，省属高校学科建设水平总体而言并不令人满意。

表 2 陕西省 A 类学科的高校分布情况

学科名称	学校名称	学科评估		
		第四轮	第三轮	变化趋势
动力工程及工程热物理	西安交通大学	A+	A+	-
电气工程	西安交通大学	A+	A+	-
电子科学与技术	西安电子科技大学	A+	A-	↑
航空宇航科学与技术	西北工业大学	A+	B	↑
考古学	西北大学	A+	A-	↑
口腔医学	第四军医大学	A+	/	n. a.
机械工程	西安交通大学	A	A	-
力学	西安交通大学	A	B+	↑
工商管理	西安交通大学	A	A+	↓
数学	西安交通大学	A	A-	↑
材料科学与工程	西北工业大学	A	A	-
信息与通信工程	西安电子科技大学	A	A+	↓
美术学	西安美术学院	A	/	n. a.
材料科学与工程	西安交通大学	A-	B+	↑
计算机科学与技术	西安交通大学	A-	B+	↑
管理科学与工程	西安交通大学	A-	A+	↓

控制科学与工程	西安交通大学	A-	A-	-
电子科学与技术	西安交通大学	A-	B+	↑
公共管理	西安交通大学	A-	/	n. a.
马克思主义理论	西安交通大学	A-	B+	↑
应用经济学	西安交通大学	A-	B+	↑
计算机科学与技术	西北工业大学	A-	A-	-
林学	西北农林科技大学	A-	B+	↑
理论经济学	西北大学	A-	B+	↑
计算机科学与技术	西安电子科技大学	A-	B+	↑
控制科学与工程	第二炮兵工程学院	A-	B	↑
安全科学与工程	西安科技大学	A-	B	↑

在这 27 个 A 类学科中，有 6 个学科的排名较第三轮学科评估没有变化；有 15 个学科的排名较第三轮学科评估有提高，其中有 12 个学科的排名由 B 或 B+ 升级到 A+、A、A-；有 3 个学科的排名较第三轮学科评估有所下降，其中西安交通大学的工商管理、管理科学与工程学科分别由 A+ 降到了 A 和 A-，西安电子科技大学的信息与通信工程也由 A+ 降到了 A。总体而言，排名有提升的学科数要多于排名没有提升或下降的学科数，陕西高校的学科建设还是取得了较好的成绩。但是，对排名没有变化甚至下降的学科，其发展趋势值得关注。

（三）陕西省不同学科门类学科排名状态分析

表 3 列出了陕西不同门类学科在全国第四轮学科评估中的排名情况。从中可见：

表 3 陕西高校不同门类学科排名比较

学科门类	A+和 A 学科数排名	A 类 学科数排序	A 类				B 类	C 类
			A+	A	A-	小计		
医学	5	10	1	0	0	1	10	7
艺术	5	10	1	0	0	1	10	7
农学	6	5	0	0	1	1	7	0
工学	7	5	4	4	8	16	82	82
经济管理	9	5	0	1	4	5	9	10
人文社科	9	13	1	0	1	2	24	10
理学	10	14	0	1	0	1	22	5

从医学类学科看，陕西高校 A+和 A 学科数量只有 1 个，与四川、湖北、湖南、黑龙江、辽宁等省市并列排第 5 名，与北京、上海、江苏存在较大差距，与浙江也有一定差距；A 类学科数量与辽宁、山东、天津等省市并列排第 10 名，主要是因为陕西高校医学类学科中没有 A-学科。

从艺术学类学科看，陕西高校 A+和 A 学科数量只有 1 个，与四川、湖北、湖南、黑龙江、辽宁等省市并列排第 5 名，与北京、上海、江苏存在较大差距，与浙江也有一定差距；A 类学科数量与辽宁、山东、天津等省市并列排第 10 名，陕西高校艺术学类学科中也没有 A-学科。

从农学类学科看，陕西高校 A+和 A 学科数量为 0，与北京、江苏、浙江、湖北、山东、甘肃、上海等省市存在一定差距；A 类学科数量有 1 个，与山东、甘肃、上海、广东、四川并列排第 5 名，与北京、江苏、浙江、湖北存在较大差距。陕西高校农学类学科体量较小，学科优势不够突出。

从工学类学科看，陕西高校 A+和 A 学科数量有 8 个，排第 7 名，与北京、江苏、上海、浙江存在较大差距，与湖北、黑龙江较为接近；A 类学科数有 16 个，与湖北、湖南、浙江等省市并列排第 5 名，与北京、江苏、上海存在较大差距，与黑龙江较接近。工学学科是陕西高校具有一定优势的学科，而且发展潜力较大，有 82 个 B 类学科，总数名列全国第三。因此，继续加强陕西工学学科的建设，是保持陕西高校学科整体水平和地位的重要抓手。

从经济管理类学科看，陕西高校 A+和 A 学科数量只有 1 个，与辽宁、湖南、安徽、黑龙江并列排第 9 名，与北京、上海、江苏、浙江、天津存在较大差距，与湖北、广东、福建也有一定差距；A 类学科数有 5 个，与四川、浙江等省市并列排第 5 名，与北京、上海、湖北、江苏存在较大差距。总体而言，陕西高校经济管理类学科相对较弱，但有冲击经济管理类 A+学科的基础和潜力，不仅是因为西安交通大学的经济管理类学科曾经在很长时间内位居全国第一、二名，而且陕西高校目前还有 5 个 A 和 A-学科，9 个 B 类学科。

从人文社科类学科看，陕西高校 A+和 A 学科数量只有 1 个，与重庆、四川、云南、黑龙江并列排第 9 名，与北京、上海、江苏、湖北、广东、吉林存在较大差距，与浙江、山东也有一定差距；A 类学科数有 2 个，排第 13 名，与北京、上海、湖北、江苏、广东、吉林、天津、浙江存在较大差距，与山东、四川、福

建也有一定差距。陕西高校人文社科类学科面临的竞争形势是非常严峻的。虽然陕西高校有 24 个 B 类人文社科类学科，但 A 类学科数量太少，与陕西历史文化大省的地位严重不匹配。

从理学学科看，陕西高校 A+和 A 学科数量只有 1 个，与浙江、广东、湖南、甘肃并列排第 10 名，与北京、上海、安徽、湖北、江苏存在较大差距，与山东、福建、天津、吉林也有一定差距；A 类学科数也只有 1 个，与辽宁、黑龙江、云南、甘肃、江西并列排第 14 名，与北京、上海、湖北、江苏、安徽、浙江、吉林、广东、福建、天津存在较大差距，与四川、湖南、山东也有一定差距。陕西高校理学学科面临的竞争形势也是非常严峻的。虽然陕西高校还有 22 个 B 类理学学科，但 A 类学科数量太少，与陕西高等教育大省地位也不匹配。理学是工学、农学、医学乃至人文社会学科的基础，如果这个基础学科的高度不够，达不到全国前列水平，陕西要建设高等教育强省、进一步冲击世界一流学科会存在较大的结构性问题。因此，应加大理学学科的建设力度，提升理学学科水平。

（四）陕西高校进入世界一流学科建设名单的学科分布情况

陕西省共有 17 个学科进入世界一流学科建设名单（表 4）。在这 17 个学科中，属于省属高校的只有 1 个，有 6 个学科没有进入第四轮学科评估的 A 类学科，与建设世界一流学科的目标还有较大差距。在 17 个学科中，有 7 个学科的排名较第三轮学科评估没有变化；有 6 个学科的排名较第三轮学科评估有所提高；有 3 个学科的排名较第三轮学科评估有下降。总体而言，陕西高校世界一流学科建设面临较大的竞争压力。

表 4 陕西高校进入世界一流学科建设名单的科学及其评估结果

序号	一流学科名称	学校名称	学科评估结果		
			第三轮	第四轮	变化趋势
1	动力工程及工程热物理	西安交通大学	A+	A+	-
2	电气工程	西安交通大学	A+	A+	-
3	机械工程	西安交通大学	A	A	-
4	力学	西安交通大学	B+	A	↑
5	工商管理	西安交通大学	A+	A	↓
6	材料科学与工程	西安交通大学	B+	A-	↑
7	管理科学与工程	西安交通大学	A+	A-	↓

8	信息与通信工程	西安交通大学	B	B+	↑
9	机械工程	西北工业大学	B+	B+	-
10	材料科学与工程	西北工业大学	A	A	-
11	林学	西北农林科技大学	B+	A-	↑
12	计算机科学与技术	西安电子科技大学	B+	A-	↑
13	信息与通信工程	西安电子科技大学	A+	A	↓
14	交通运输工程	长安大学	B+	B+	-
15	中国语言文学	陕西师范大学	B+	B+	-
16	地质学	西北大学	B	B+	↑
17	临床医学	第四军医大学	/	B+	-

另外，陕西高校还有 17 个在第四轮学科评估中进入 A 类的学科没有进入世界一流建设学科名单之中，其中有 4 个 A+ 档学科，2 个 A 档学科和 11 个 A- 档学科(表 5)。这些学科虽然没有进入世界一流学科建设名单，但是陕西省的优势学科，其中不乏带有陕西地方特色的优势学科，如西北工业大学的航空宇航科学与技术、西北大学的考古学、西安美术学院的美术学、火箭军工程大学的控制科学与工程、西安科技大学的安全科学与工程等学科。如果这些优势和特色学科能够得到进一步发展，可以进一步提升陕西高校的学科竞争力。

表 5 陕西高校未进入世界一流学科建设名单的 A 类学科

序号	学校名称	一流学科名称	学科评估		
			第三轮	第四轮	变化趋势
1	西北工业大学	航空宇航科学与技术	B	A+	↑
2	西安电子科技大学	电子科学与技术	A-	A+	↑
3	西北大学	考古学	A-	A+	↑
4	第四军医大学	口腔医学	/	A+	n. a.
5	西安交通大学	数学	A-	A	↑
6	西安美术学院	美术学	/	A	n. a.
7	西安交通大学	计算机科学与技术	B+	A-	↑
8	西安交通大学	电子科学与技术	B+	A-	↑
9	西安交通大学	马克思主义理论	B+	A-	↑
10	西安交通大学	应用经济学	B+	A-	↑
11	西安交通大学	公共管理	/	A-	n. a.
12	西安交通大学	控制科学与工程	A-	A-	-

13	西北工业大学	计算机科学与技术	A-	A-	-
14	火箭军工程大学	控制科学与工程	B	A-	↑
15	西安科技大学	安全科学与工程	B	A-	↑
16	西北大学	理论经济学	B+	A-	↑
17	西北农林科技大学	林学	B+	A-	↑

三、陕西高校学科建设对策建议

学科建设是高校的一个热门话题，通过学科建设改造学科、重构学科，促进大学上档次或跻身世界一流大学的行列，已经成为高校的一个重要共识。要保证学科建设活动能够沿着预定轨道卓有成效地进行，不仅需要政府在政策保障和经费投入方面不断加大支持力度，而且需要高校自身能够根据社会发展需要和高等教育的规律，借鉴国外著名大学的学科建设经验，科学筹划，严密组织，精心实施，方能奏效。

基于对陕西高校学科建设成效的分析，就如何加强陕西高校学科建设提出如下几点意见和建议。

（一）不断强化学科带头人的培养和学术梯队建设

学科建设的主体是人，没有好的学科队伍，即使有再多的资金和再完备的设备也不能充分发挥作用。在学科建设过程中，应不断优化学科带头人和学术队伍结构，通过建立有效的激励与竞争等机制，调动学科建设队伍的积极性，创造一个有利于优秀人才脱颖而出的环境和舞台。陕西省委、省政府在“四个一流”建设中，也明确把建设高水平师资队伍作为重要举措之一。强调要大力实施人才强校战略，积极推进系列高层次人才引进和培育计划，努力在高校汇聚一批学科专业领军人才。解放思想，创新制度设计，优化中青年教师成长发展、脱颖而出的制度环境，培育跨学科、跨领域的创新团队，增强教师队伍的发展活力。

（二）不断加大学科建设经费的投入力度

经费支持是学科建设的重要前提。陕西省委、省政府在“四个一流”建设计划中，对列入“四个一流”建设计划的高校和学科，实施分级分类奖励支持政策。对进入国家“世界一流大学、一流学科”建设序列的高校和学科，按中央财政支持标准实行1:1配套；对进入陕西“一流学院、一流专业”建设计划的学校，按绩效予以奖励支持。但陕西对一流学科建设的投入力度偏小，应该学习有关省市

的先进经验，配合其他改革举措，给一流学科建设以更大的支持力度。同时，相关学科也要拓展学科建设资源筹措渠道，通过财政拨款、银行贷款、产学研合作、技术转让等多种渠道为学科建设筹措资金。

（三）集中打造优势学科，优选学科发展方向，夯实急需薄弱学科

应根据陕西经济文化社会发展的顶层设计、陕西高等教育发展的顶层设计、陕西建设创新型省份的战略规划，明确陕西高校学科建设的方向和着力点，集中打造优势学科，优选学科发展方向。从学科评估的结果来看，陕西高校在工科、农学、经济管理类学科有一定优势，医学、艺术类学科体量较少，水平有待提高，理学、人文社会相对较弱。应加强对优势学科和学科方向的支持力度，努力保持这些学科在全国的水平。对一些目前水平较低但经济社会发展急需的学科，也应加大支持力度。例如，习近平总书记来陕视察时，特别强调了文化建设对陕西的重要性，但目前陕西“四个一流”建设的重点基本上是理工类学科、经济类学科，对在文化产业建设中占举足轻重的戏剧影视、美术、设计、音乐、文博、新闻、出版等类学科，建设力度明显偏弱。对这些学科应从陕西的实际和陕西建设文化强省的顶层设计出发，加大建设力度。

（四）努力营造开放自由的学术环境

剑桥大学前校长阿什比曾说过：“任何类型的大学都是遗传和环境的产物。”学科发展也是一样，它是遗传和环境的结晶。学科建设作为一种促进学科发展的实践活动，它不仅要继承学科的优良传统，更主要的是要营造一个学科发展的良好环境。首先，高校主管部门、学校领导和师生都要尊重学术研究的特点，承认各种不同学术观点、不同学派存在的客观性、合理性和长期性，并要在行动上促进各种学术观点、多种学派发展和完善。其次，要加强学术交流和合作。学科建设离不开学术交流与合作，既要加强学科内部的合作又要加强和外单位合作及国际合作，从而加大学科交叉合作的深度和广度，并通过“走出去”和“请进来”的交流与合作，达到取长补短、相互借鉴、相互促进的目的。

（陆根书，西安交通大学高等教育研究所所长，教授）

陕西省 14 所高校年度科技经费超过亿元

教育部科学技术司日前公布了 2017 年全国 1939 所高等学校及其附属医院在基础研究、应用研究、试验发展以及 R&D 成果应用、其他科技服务等各个层面开展研究的总体状况。陕西省 14 所高校 2017 年度科技经费超过亿元。

教育部科学技术司日前发布《2018 年高等学校科技统计资料汇编》，公布了 2017 年全国 1939 所高等学校及其附属医院在基础研究、应用研究、试验发展以及 R&D 成果应用、其他科技服务等各个层面开展研究的总体状况。陕西省 14 所高校 2017 年度科技经费超过亿元。

从统计数据来看，全国大部分高校 2017 年度科技经费保持增长，18 所高校经费超过 20 亿，276 所高校经费超过 1 亿元。总体来看，科技经费较多的高校主要是原部属重点高校，包括教育部、工信部、中科院的直属高校等。从学校类型来看，工科类大学的科技经费明显大幅高出文科类大学。清华大学 2017 年度科技经费达 59.68 亿元，全国领先；浙江大学 47.59 亿元，位居全国第二。中山大学 43.00 亿元，位居全国第三。2017 年度科技经费排名全国前十的还有中国科学技术大学、上海交通大学、复旦大学、华中科技大学、北京大学、同济大学、哈尔滨工业大学。

在陕西高校中，西北工业大学 2017 年度科技经费超过 20 亿元，达 26.45 亿元，居陕西第一排名全国第 14。西安交通大学、西安电子科技大学均超过 10 亿元，分别为 17.34 亿元和 11.98 亿元，分列全国第 21 和第 34。经费超过亿元的还有西北农林科技大学、长安大学、西安理工大学、西北大学、西安建筑科技大学、陕西师范大学、陕西科技大学、西安科技大学、西安石油大学、西安工业大学、西安工程大学等。

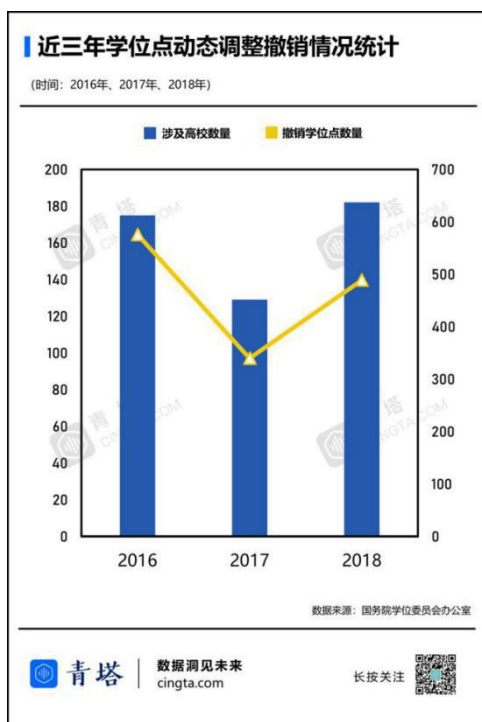
A-学科也撤销，全国高校近三年学位点大调整

2015年，国务院学位委员会下发文件，决定自2016年起，全国范围内进行学位点的动态调整。自此，高校学位授权点“终身制”成为历史。

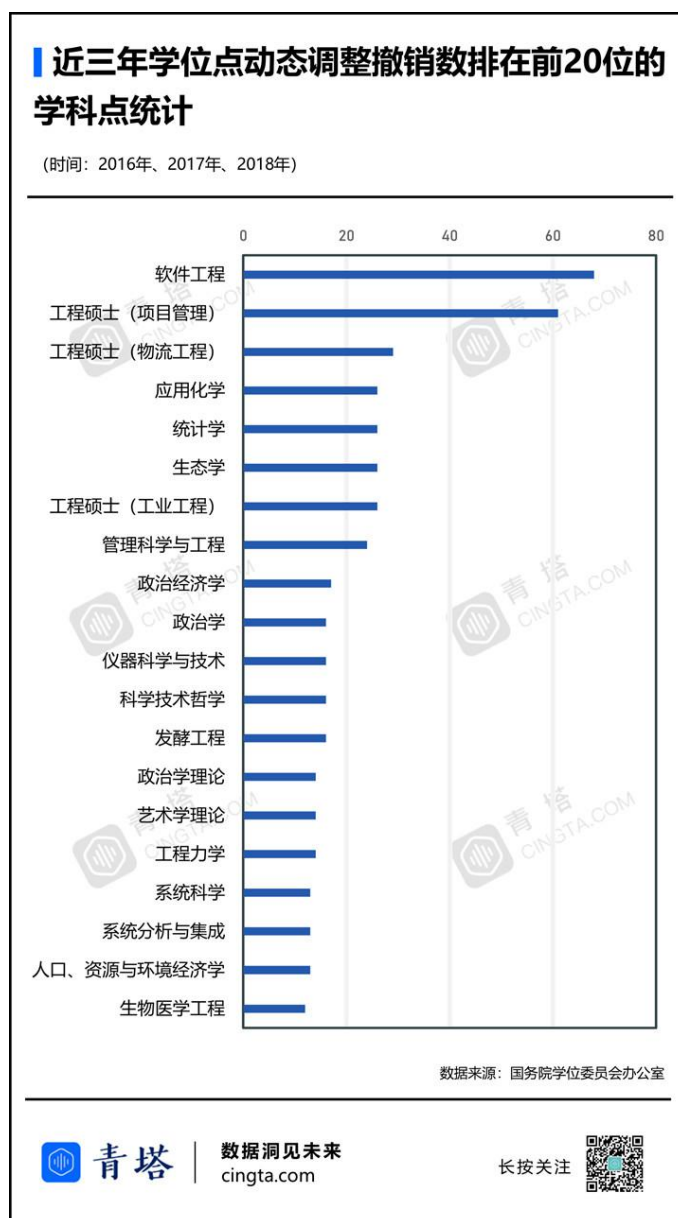
2016年，高校撤销学位点576个，2017年340个，2018年489个，三年来共撤销学位点1405个，而新增列学位点仅为767个。学位点，即研究生学位授权点，是高校培养相应学科下硕士和博士研究生的重要依据，对于高校的重要性不言而喻。原先高校都是以学位点数量论高低，在学位点方面多多益善。但现在却大范围撤销部分学位点，不乏一些一级学科的硕博士点，究竟是什么原因造成的呢？事实上，在全国第五轮学科评估即将开展和国家双一流计划中期考核的背景下，高校大幅调整学位授权点，尤其不少高校主动撤销大量学位点，意味着高校的发展思路正在逐渐改变，开始以提高教育质量为目标的内涵式发展道路。

撤销数量多，涉及范围广

从近三年的学位点撤销结果来看，三年累计撤销的学位点总数达到了1405个，其中，2016年撤销的学位点数量最多，高达576个；而撤销学位点的单位数量均在120家以上，其中2018年撤销学位点涉及的单位数量最多，共有182所高校进行撤销。



对于具体撤销的学位点名称进行统计，发现软件工程学位点撤销数量最多，三年共有 68 个学位点被撤销。工程硕士（项目管理）三年共撤销学位点 61 个，仅次于软件工程；工程硕士（物流工程）、应用化学、统计学、生态学和工程硕士（工业工程）学位点撤销数量均在 25 个以上，位居第三到第七位。学位点撤销数量较多的还有管理科学与工程、政治经济学、政治学、仪器科学与技术、科学技术哲学、发酵工程等学位点。



难以置信，它是撤销榜第一

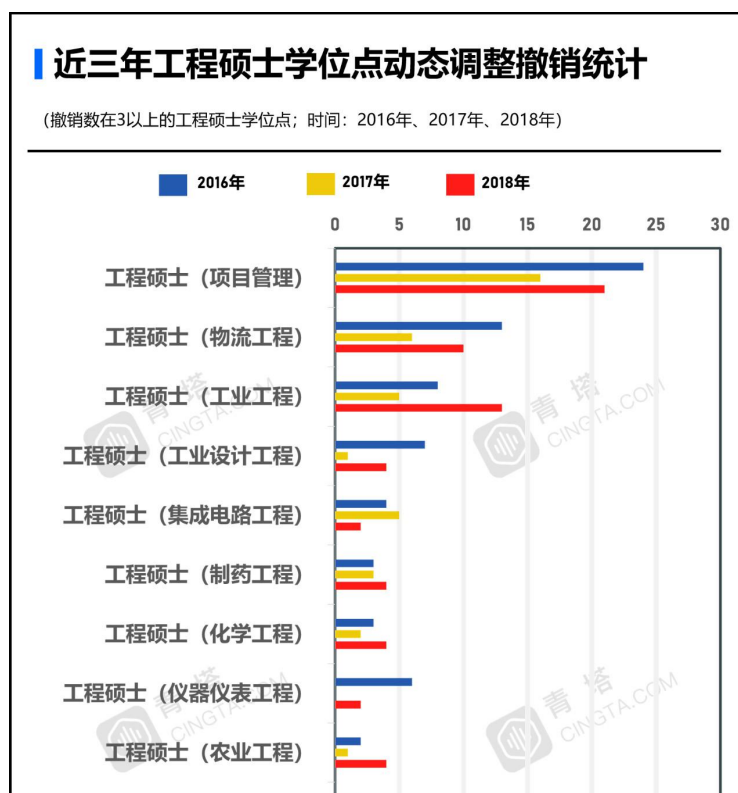
对于撤销数量最多的软件工程来说，该学位点均为一级学科，包括 12 个博士学位授权一级学科和 56 个硕士学位授权一级学科。其中，2016 年软件工程撤

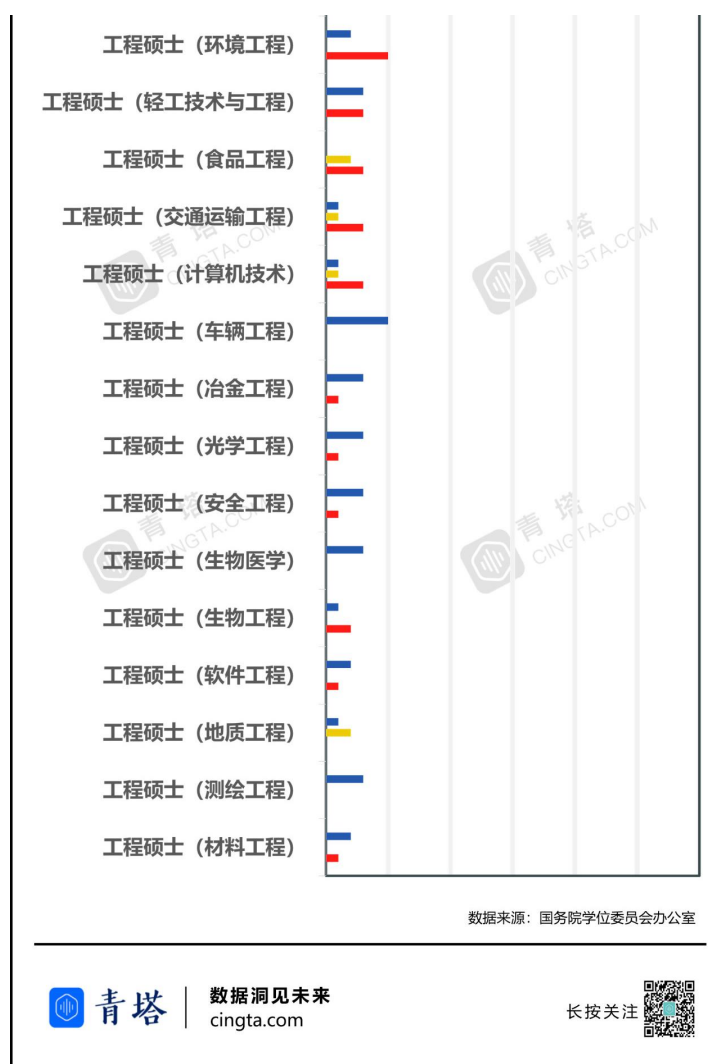
销数量最多为 35 个，2017 年和 2018 年撤销数量分别为 14 和 19 个。对于这些撤销学位点的单位进行分析，发现一流大学建设高校为 14 所，一流学科建设高校为 19 所，非双一流高校最多，达到了 44 所。



如果结合第四轮学科评估结果会有不一样的发现，上海交通大学的软件工程在第四次学科评估中被评为 A-，但却自行撤销了博士和硕士一级学科授权点，这是为什么？据了解，上海交通大学有明确的发展目标，即到 2050 年建成卓越的世界一流大学，学校的整体实力稳居世界一流大学前列，重点要在国家航海、制造、信息等重点建设行业 and 关键发展领域中确立不可替代的地位。显然，软件工程与学校的发展战略有些离散，因此为了集中精力、财力而放弃一个 A 类学科，显示出来上海交通大学的信心和决心。同样，北京理工大学、燕山大学等高校或许也是基于同样的考量，而撤销了评估结果不错的学位点。

“人人喊打”的工程硕士在撤销的学位点中，工程硕士相关领域的学位点被大幅撤销，2016 年有 95 个撤销，2017 年撤销 48 个，2018 年共有 111 个撤销，三年累计撤销 254 个学位点，占比达到了 18% 左右。其中，撤销最多的是工程硕士（工程管理）、工程硕士（物流管理）、工程硕士（工业工程）等工程硕士授权领域。究其原因是，这些工程硕士学位办学水平较低，有些以盈利为导向，甚至违反国家规定。在第五学科评估和双一流建设的大背景下，各大高校纷纷撤销这些工程硕士点，对于这些高校的发展来说，没有任何损失，只会提高办学水平和质量。

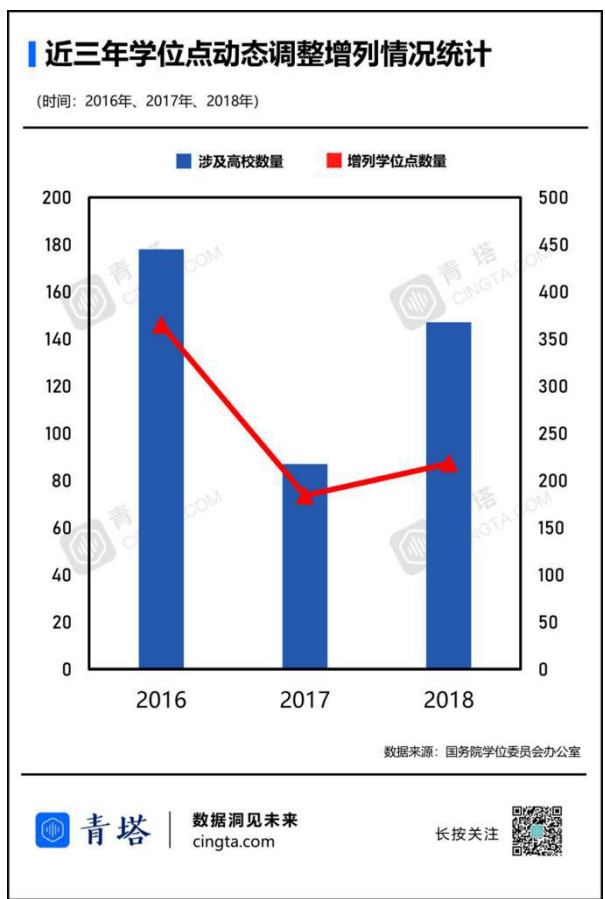




此外，部分清华大学、北京大学、浙江大学、复旦大学等顶尖名校也撤销了一定的学位点，如北京大学 2018 年的学位点撤销力度也很大，包括 1 个博士学位授权一级学科，3 个硕士学位授权一级学科，3 个硕士学位授权二级学科，2 个工程硕士授权领域，也是基于撤销一些实力不强的学位点，集中资源发展优势学科。

时代与政策，打造新兴学位点

对于增列的学位点来说，远不如撤销的学位点多。三年累计增列学位点为 767 个，其中，2016 年增列学位点 365 个，2017 年增列 184 个，2018 年增列 218 个。对于涉及的单位来说，2016 年最多达到了 178 所高校，2017 年最少仅有 87 所高校。

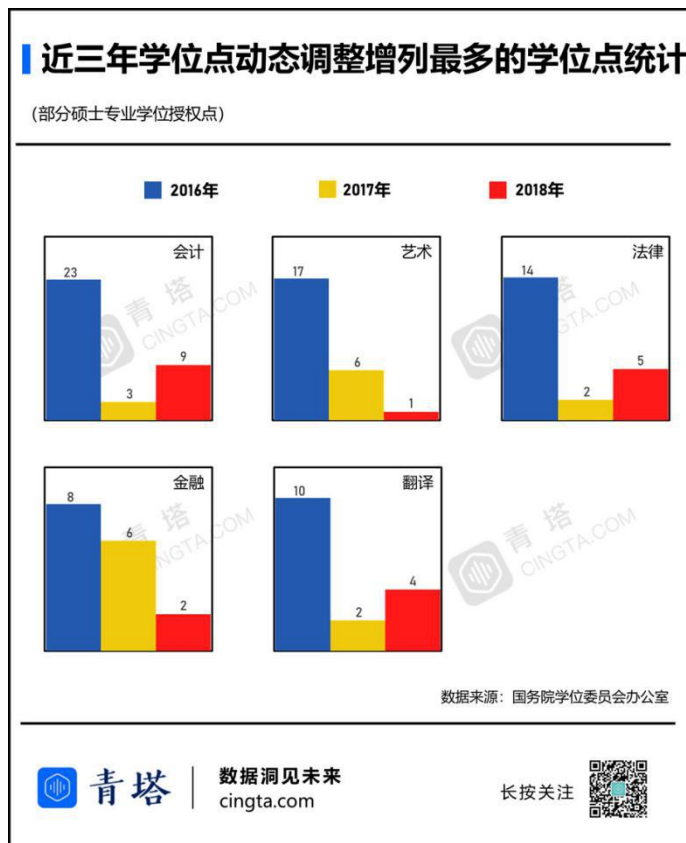


对于具体增列的学位点名称进行统计, 发现会计硕士专业学位授权点最多, 其次是马克思主义理论学位点增列数量最多, 三年共有 27 个学位点新增, 包括 2 个博士学位授权一级学科和 25 个硕士学位授权一级学科。艺术硕士专业学位授权类别三年增列学位点 24 个, 位居第三位; 应用经济学、法学、数学、网络空间安全、信息与通信工程等在博士一级学科和硕士一级学科增列较多数量。此外, 学位点增列数量较多的还有法律、公共管理、药学、化学等学位点。





值得注意的是，会计、艺术、法律、金融、翻译等硕士专业学位授权点三年增列数量也较多，位居学位点增列前列，主要是因为当前社会的发展，对于这几方面的人才需求强劲，导致高校纷纷朝着市场需求的方向靠拢和培养。此外，网络空间安全、信息与通信工程、计算机科学与技术等学位点也有较多增列，主要与人工智能的方兴正艾、信息化的浪潮密不可分。



选对学科，深造有“保证”马克思主义理论的学位点是三年来增列第二多的学位点，包括2个博士学位授权一级学科和25个硕士学位授权一级学科，其中，2016年和2018年各增列11个，2017年增列5个学位点。这些学位点共涉及27家单位，包括3所一流大学建设高校、6所一流学科建设高校以及18所非双一流高校。2018年增列马克思主义理论的高校有对外经济贸易大学、南京林业大学、南京农业大学、天津理工大学、安徽医科大学等高校。该学位逐年增列的主要原因是，国家对于思政人才队伍的重视和培养。

近三年马克思主义理论学位点动态调整增列统计

(高校名单：2018年新增马克思主义理论的高校)



单位名称	增列学位点类型	年份	层次
对外经济贸易大学	硕士学位授权一级学科	2018	一流学科高校
天津理工大学	硕士学位授权一级学科	2018	/
南京林业大学	硕士学位授权一级学科	2018	一流学科高校
南京农业大学	硕士学位授权一级学科	2018	一流学科高校
安徽医科大学	硕士学位授权一级学科	2018	/
安徽财经大学	硕士学位授权一级学科	2018	/
青岛理工大学	硕士学位授权一级学科	2018	/
山东建筑大学	硕士学位授权一级学科	2018	/
四川师范大学	硕士学位授权一级学科	2018	/
云南师范大学	硕士学位授权一级学科	2018	/
甘肃农业大学	硕士学位授权一级学科	2018	/

数据来源：国务院学位委员会办公室



数据洞见未来
cingta.com

长按关注



前不久，中央印发《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》，其中明确，注重选拔培养高素质人才从事马克思主义理论学习研究和教育教学，统筹推进马克思主义理论学科本硕博一体化人才培养，构建完善马克思主义理论学科本硕博学科体系和课程体系。此外，全国重点马克思主义学院通过提前批次录取或综合考核招生等方式招收马克思主义理论专业本科生，给予推免政策倾斜鼓励优秀马克思主义理论专业本科生攻读硕士学位，采取硕博连读或直接攻读博士学位的方式加强培养。

随着社会的快速发展以及国家学科评估、发展变化的导向，学位点的调整势必将会是动态的，撤销一些弱势的、落后的学科学位点，增列一些新兴的、潜力的学科学位点，才能在“双一流”建设、高校发展中始终前进。