

高教前沿

2020年第3期

(总第36期)

南京邮电大学高教所编

2020年10月31日

目 录

编者按：学科建设是高校建设的重点，学科发展的水平是衡量高校办学质量和综合实力的重要标准。当前，第五轮学科评估即将开始，笔者摘录了部分专家关于学科建设的总结和思考，以期对我校学科建设提供有益参考。

| | |
|--------------------|----|
| 林建华：面向未来的大学学科建设 | 1 |
| 吴康宁：学科建设的若干“非典型常识” | 4 |
| 别敦荣：学科建设与人才培养 | 16 |
| 胡建华：学科评估的改变在评估之外 | 23 |

林建华：面向未来的大学学科建设

学科建设的本质是学术环境和氛围的建设，基础条件和学术平台是硬环境，学术队伍和体制机制建设就是软环境了。

营造好的环境

学科建设的目的是营造环境，调动起大家的积极性和创造性。如果我们能够改善学术研究的基本条件，大家的积极性就会起来。如果把资源只给少数学科或少数人，只是营造了小环境，调动了少数人。

我也对学校的“择优扶重”的观点提出了质疑，认为这很容易被误解为只“支持已有的强势学科”。学科建设当然要考虑已有基础，但更重要的是进行前瞻的学科布局。

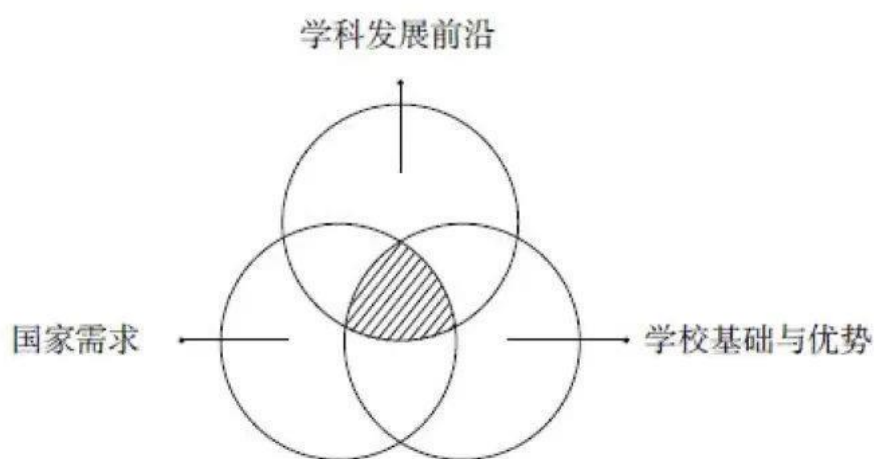
前瞻布局很重要

选择发展哪些领域，不仅要考虑学校已有的学科基础，还要考虑学科发展的趋势以及国家的需求。

如果我们用三个圆圈，分别代表学校已有的基础、前沿领域和国家需求，并把圆圈部分重叠，就有几种不同类型的重叠区域。

三圆重叠在一起的部分既是学科前沿，又是国家需求，学校也有基础，这是应当重点建设的。

两个圆的重叠领域也是很重要的，但要根据实际情况做出选择。例如，我们要创建世界一流大学，必须要在一些主流的前沿领域布局。如果学校在这些领域有基础，固然很好，但对一些非常重要的领域，即使现在没有很好的基础，也要进行前瞻性布局。



大学的基础、前沿领域和国家需求示意图

在很多情况下，我们还要把眼光放得更长远一些，大胆跳出原来的格局，在关键节点上做前瞻布局。

前瞻布局要依靠学者，特别是具有战略思想的学者。北大早期在智能科学、环境科学等领域的布局，都得益于学者的战略思考和建议。

站在未来的考虑

我们不可能面面俱到，只能有所取舍。取舍的原则除了考虑学科前沿、学校基础和国家需求等因素之外，还要考虑国家和世界发展的趋势。

中国国际地位提升和“一带一路”战略的实施，要求我们加强区域文化、历史、政治和经济等方面的研究，这是新要求，也是新挑战。我们将区域与国别研究作为重点发展领域，通过人才培养和学术研究平台，引导更多院系和学者关注这个重要领域。

另外，随着人们生活水平的提升，健康成为社会关注的热点，国家对提高医疗卫生水平也高度关注。我们在临床医学方面有很好的基础，理工

科也很强，两者的结合将是北大最具发展潜力的领域。最近，学校设立了“临床医学+X”项目委员会，鼓励其他学科与临床医学的深度合作。

国外很多大学也在重新思考战略定位。每次去国外大学访问或接待来访，我都与校长们讨论学科发展战略问题。一般地说，欧洲的大学更加关注人类面临的重大问题，如资源、环境、能源和人口等等。美国的大学更注重国际化、信息和健康领域。从他们的战略选择，大致可以看出这些国家和地区的关注热点和视角。

大阪大学的发展很好，为应对未来挑战，制定了以“开放”为核心的发展战略，提出要加强与社会各界在教育、研究和学科建设方面的合作，特别要加强与企业的全面合作。他们认为日本的企业比较注重工艺过程，但原始创新能力不足，通过与企业合作，不仅可以提升大阪大学的学术影响力，也可以获取更多社会资源，推进日本企业的创新能力。

实际上，中国大学和企业也面临同样的问题。最近，我们理清了学校的“核心使命与外延任务”之间的关系，确立了加强与地方政府和企业合作，开展了应用技术研究院建设的试点工作。

学者之间的协同

学校的学科建设和发展，“人”是最核心的要素。

过去十多年，我们始终坚持“以队伍建设为核心”的原则，把重点和资源都集中在了“人”上。在学科布局和队伍建设上，我们特别关注学者之间、学科之间的交叉合作，始终坚持“以交叉学科为重点”和“以体制机制创新为动力”。

这些学科建设的原则都是强调“氛围”。这里讲的“氛围”并不是学校的物理环境和条件，而是人与人之间的联系。人们是互为“氛围”的，你是他的氛围，他也是你的氛围，但前提是要有相互联系和相互需要。

如果学术队伍的学科结构不合理，学科背景相似就不会有合作的需求，虽然天天见面，但只能是“鸡犬之声相闻，老死不相往来”，也就不能互为“氛围”了。

“人们是可以互为氛围的”这一概念非常重要。这也是优秀大学与平庸大学的重要差别。

（摘自：北京大学“未来教育管理研究”微信公众号 2020年9月23日）

吴康宁：学科建设的若干“非典型常识”

人们在谈论与进行学科建设时，关注重心往往自觉地不自觉地聚焦于所谓具有“可显示度”、可量化的一系列“硬指标”上，诸如学科队伍的规模、学科经费的总量、高级别课题高档次期刊论文高层次奖项高规格人才的数量等等。

学科建设是一项复杂的整体性、系统性工作，判断与评价学科的建设水平，绝不能仅仅依据“硬指标”，而是必须同时关注诸多“软指标”。

从可持续发展角度看，这些“软指标”比“硬指标”更重要。鉴于关注与强调“硬指标”一直被普遍视为学科建设中不言自明的“基本常识”，不妨把认识与重视“软指标”权且称为学科建设中不可或缺的“非典型常识”。

学科建设中不可或缺的“非典型常识”不止一二，本文拟摒弃从概念到概念的纯思辨方式，主要针对学科建设中普遍存在的实际偏向，简要论述“非典型常识”中的三个方面，或者说三项“非典型常识”，即科学的学科规划、务实的学科“组织”、积极的学科文化。

在我国现行体制下，学科建设作为一种完整的“有组织的”活动，在“纵向”上涉及三个层面，即政府部门对高校学科建设的推动、高校对学校学科建设的领导、学科自身进行的建设。本文述及的“非典型常识”，只针对其中的第三个层面，即学科自身进行的建设。

一、科学的学科规划

学科建设也需要首先进行所谓“顶层设计”，对学科建设的方向、目标及路径等重大问题在宏观的、全局的层面上作出总体性战略安排。

学科建设的战略规划关键在“科学”二字。科学的战略规划可对学科建设起到积极的引导作用，使学科的全部资源得以有效利用，收到事半功倍的效果。从正反两方面经验来看，制定科学的学科战略规划需要特别注意三点。

（一）同时制定两种规划

学科建设需要有两种战略规划。一是近期规划，这是如今几乎所有学科都会制定的；一是中长期规划，这是近些年来被不少学科有意无意地遗漏或忽视的。此外，还有一种值得注意的现象，即只是迫于某种外在压力（如学科申报需要）而敷衍了事制定一份未必会去认真实施的学科建设中长期规划。

制定中长期规划对学科建设具有十分重要的意义。对于学科建设，不能没有相对长远一点的考虑。而且，从逻辑和“时序”上看，学科建设首先需要制定的是中长期规划，对学科在接下来相对较长一个时段里究竟该往哪里走、怎么走、分几段走等全局性、系统性问题加以总体谋划。

学科的任何近期建设都应成为有谋划的中长期建设历程中的一个必经时段，一个有机组成部分。

至于究竟多长时段才算是“中长期”，多长时段属于“近期”，可根据学科发展实际需要而定，不宜一概而论。一般来说，中长期规划的实施“时段”可以为十五年，至少为十年，“近期”规划的实施“时段”则通常可为三年。

（二）重点关注“贡献”

既然是规划，就不能不提出预期目标，包括总目标及一系列分项目标。在提出学科建设的预期目标方面，迄今存在的主要问题是重“数字”轻“贡献”，甚至基本上只有“数字”没有“贡献”。充斥于许多规划的预期目标之中的，几乎全都是在新一轮学科评估中排名提高至或保持在多少位，达到或保持哪一等级，在高档期刊发表多少论文，拿下多少高级别高层次的“工程”项目、研究课题、各种奖项及人才称号等等，至于在推动学术发展、优化人才培养、提供决策咨询、指导实践提升、服务经济文化社会发展以及在促进国际交流等方面究竟想作出哪些实质性“贡献”，实现怎样的实质性提升，则或者只字不提，或者语焉不详，或者虚晃一枪，或者只是不负责任地敷衍几句。这样的学科建设规划，看似很“实在”，因

为“亮出了”一系列具体数字，实际上很表浅，因为没有表明对于学科的实质性“贡献”的自我期许。

笔者并不是说学科建设的战略规划完全不应提出上述种种“数字”，而是想说，比堆砌这些“数字”更为重要的，是提出学科究竟想要努力作出哪些实质性“贡献”。只有“数字”没有“贡献”、或者重“数字”轻“贡献”的学科建设规划，不可能对学科的内涵式建设与发展起到积极的引导作用。

（三）难度适中

学科建设的战略规划对于预期目标及相应任务的设定需要有一定的难度，应当属于跳一跳才能摘到的桃子。这就需要防止两种偏向。

需要防止的一种偏向是，学科为了能在竞争中顺利通过评审而随意地不切实际地提出过高的预期目标及相应任务，以至于完成这些目标及任务难度很大，最终成为怎么跳也够不着的桃子。

需要防止的另一种偏向是，由于不想有较大压力或较多付出，或者由于竞争不激烈、很容易通过评审等因素的影响，规划中提出的预期目标及相应任务的难度偏小，甚至几乎没有任何难度，属于用不着跳一跳伸手便可摘到的桃子。

除此之外，在可能的情况下，学科建设的战略规划也可对形成学科特色提出自我期许。学科特色的形成通常有两种途径。一种途径是完全不去进行有目的的构想及相应努力，任由学科自然生长。这样的生长会很放松，过程会比较缓慢，生长的结果有可能形成特色，也可能没有形成特色。另一种途径则是在对外部环境及本学科比较优势进行分析、并对形成学科特

色的可能性加以判断的基础上，提出希望形成的学科特色，以作为学科建设的一种自觉的努力方向。在形成学科特色方面，既不宜否定上述第一种途径，也需要在第二种途径上有所作为。

二、务实的学科“组织”

正常、高效的学科建设，不仅需要有人、财、物等方面的支撑条件，而且需要学科有一定的“组织化程度”，需要有来自学科的“组织”方面的保障。

这里所说的学科“组织”是两位一体的概念，它涵盖了“知识领域”与“人员队伍”这两个相辅相成缺一不可的基本方面，是两者的结合。因此，是“知识领域”与“人员队伍”共同构成了学科的“组织”。这样的学科组织应当是“务实”的，即能对实施学科战略规划提供切实的“组织”保障。限于篇幅，此处无法逐一述及务实的学科“组织”的所有方面，只能结合当下高校学科建设中普遍忽视的一些基本常识，提出在笔者看来值得重视的三点。

（一）合理的整体架构

在通常情况下，一个称得上学科的学科不会只有唯一的一个窄小领域（方向），以至于所有学科成员全都聚集在、堆挤在这个窄小领域（方向）中，而是会有若干不同领域（方向）；学科成员们分别主要从事其中某一领域（方向）的研究。于是，复数不同领域（方向）便组成了学科的“知识结构”，学科成员则相应组成了学科的“人员结构”，两者共同形成了学科的整体架构，支撑着作为一种“组织”的学科而存在。

这里就有一个作为“组织”的学科的整体架构是否合理的问题。在笔者看来，合理的整体架构至少需要具备两个基本条件。

一是学科的根基性领域（方向）不可或缺。任何学科都有其学科范围内相对而言不可或缺的根基性领域（方向）。譬如，对“教育学”一级学科而言，“教育基本原理”便是其不可或缺的根基性领域（方向），对“高等教育学”二级学科而言，“高等教育基本理论”便是其不可或缺的根基性领域（方向）”。缺少此类根基性领域（方向），或者即便设有此类根基性领域（方向），但却没有合适的学科成员致力于其中，则整个学科便会显得底蕴不足，支撑不力，后劲不够。

二是不同领域（方向）之间需要相互关联、相互支持。对于特定学科来讲，究竟应当下设哪些具体领域（方向），自然应根据建设需要及学科队伍的人员现状与扩展可能来确定。但不论如何确定，都应合乎基本逻辑，各领域（方向）之间应当相互关联，形成一个相对有机的整体，以便为学科内部相互协作提供一种结构上的基础。若非如此，倘若具体领域（方向）的设置和设计只是因人设岗，不同领域（方向）之间形同陌路，老死不相往来，或者敲锣卖糖各干一行，井水不犯河水，那么，这样的所谓学科本身便是空有其名，因为它并不是相关领域（方向）组成的一个相对有机的学术整体，而只是任意不同领域（方向）捆扎而成的一种“凑合体”。

（二）明确的准入规则

并不是所有教师都需要、都可以进入学科的，学科与一个学院或一个系、一个研究所并不是“一套人马、两块牌子”的概念。哪些教师可以进入学科，哪些教师不宜进入学科，应当有明确的一视同仁的准入规则。

准入规则其实只有一个，即：是否具备可在学科所设领域（方向）中承担具体的学科建设任务的实际能力，具备就准入，不具备就免入。这一准入规则其实是基于一个简单得不能再简单的起码常识，即：学科是一个有其既定预期目标的学术性组织，它需要学科成员按约承担职责努力完成任务，而不是一个主要职能与关注重心只在于资源（经费、机会、平台、条件等）分配的福利性组织。

在任何学院、系或研究所，都可能存在教师的个人主要研究领域（方向）与学科下设的领域（方向）不相吻合的现象。对此，有必要强调两点。

第一，一个教师的学术水平即便再高，但若其致力于其中的领域（方向）与学科下设领域（方向）几乎没有关联，则也不宜将其纳入学科队伍，因为他不可能成为作为学术共同体或学术联合体的学科队伍的有机组成部分，不可能对于学科建设有实质性贡献。

第二，教师个人致力于什么领域（方向），完全是教师个人的自由，不论是作为学术性组织的学科，还是作为行政性组织的学院、系或研究所，都无权干涉教师个人的学术自由。学科可以在和教师个人进行沟通、且在教师本人志愿的基础上，将其纳入学科队伍，但不可强求教师加盟学科队伍，尤其是不能强求教师改变或放弃自己原已倾力投入的领域（方向），进入需要其从头做起的领域（方向）。

（三）有效的激励机制

学科建设的任务是繁重的、长期的，为了促使学科成员能够有足够的投入和持久的积极性，作为一种“组织”的学科也需要建立起一套激励机制。

学科对其成员的激励包括精神方面的，诸如对于状态的赞赏、对于进展的表扬、对于贡献的表彰、对于学科愿景的期许等。但只有精神方面的激励是不够的，也是不可持续的，还需要有“物质”方面的激励。这种激励主要是学科在力所能及的情况下，对承担学科任务并作出应有贡献的成员，在经费、机会、平台、条件等方面相应给予更多的配置、提供或酬谢。

建立这样的激励机制，是基于两个基本常识。

第一，学科成员也是人。人的需求不只是精神方面的，而且也有物质方面的。对于学科成员的付出与贡献，不只予以精神表彰，而且给予物质奖励，也是对学科成员的劳动价值的切实尊重。

第二，互惠是共同体或联合体可持续发展的必要条件。作为一种学术组织的学科与作为其成员的个人之间的关系也应当是互惠的。一方面，作为成员的个人对自己隶属于、生存于其中的作为组织的学科应当有所作为，且不宜锱铢必较；另一方面，作为组织的学科对作为成员的个人则应尽力提供、尽力回报。

学科对其成员的激励机制应当是公开的。激励什么、何时激励、如何激励等等，一切都有安民告示，让学科所有成员都事先知晓，杜绝暗箱操作。即便有时根据特殊情况临时采取必要的激励措施，也应在学科建设领导小组集体决定后及时公布，不能成为一种“秘密行动”。

学科对其成员的激励机制还应当是公正的。它一方面要防止学科成员产生“既要马儿好又要马儿不吃草”的误解，另一方面则要摒弃吃大锅饭的做法，努力做到在现有条件下让学科所有成员干有所得，献（贡献）有所得，并让学科成员对于具体激励措施本身心服口服，从而使学科成员感

受到作为一种组织的学科对于自己的付出与贡献的应有承认，并由此而感受到学科对于自己的价值的应有尊重，从而更加积极地投身到学科建设之中。

三、积极的学科文化

任何单位、群体、组织都有自己的文化，它们的任何活动都有其自身文化的“身影”，问题只在于所具有的是什么样的文化，或者说所具有的文化有着怎样的品质。

一个学科的微观环境的主体部分便是这个学科的文化。学科文化对于学科的意义毋庸置疑，积极的学科文化能让学科成员心情舒畅，充满活力；消极的学科文化则使学科成员情绪低落，士气消沉。

学科文化涵盖很广，在笔者看来，至关重要的成分有三种，即崇尚探索、尊奉平等、鼓励合作。

（一）崇尚探索

学科的生命力则主要在于以科学研究为支撑的知识的生产与创新。一个学科生生不息的前提便在于不断探索——探求真知，探究真秘，探寻真理。倘若将“探索”作为一项衡量标准，如今高校的不少学科虽然人员多多、课题多多、成果多多、奖项多多，看似红红火火，其实徒有其表，因为这些众多的课题、成果、奖项基本上只是数目的叠加，多半并不具有“探索”的性质，并无多少“创新”的价值。一个学科，首先需要有浓浓的探索气息。激发、增强学科成员的探索欲望或可谓学科文化建设的一项首要任务。这也是一项相当艰巨的任务，因为在功利主义盛行、浮躁之风日烈的今天，在很大程度上仍然依赖于数目化管理的现行学科评价制度下，激

发、增强学科成员的探索欲望本身就需要具有勇气，即敢于倡导学科成员崇尚“探索至上”、“贡献值上”，而不是奉行“应付至上”、“数目至上”；敢于鼓励学科成员致力于进行那些确有价值、且有可能在研究发展史上留下印记的探索，而不是怂恿学科成员一味进行那些尽管更有可能拿到课题、发表成果、获得奖项，但却几无价值或几无挑战的四平八稳的所谓研究。

（二）尊奉平等

作为一种学术共同体或学术联合体的学科，最忌讳的就是学科内部等级森严，呈现为一种金字塔式的地位结构。在这种结构中，存在着一言九鼎的权威，学科发展重要事项每每由权威个人随意独断决定，而不经必要的民主程序，结果导致学科队伍中存在着事实上的“底层”、“边缘”或“弱势”。这些处于“底层”、“边缘”或“弱势”地位的学科成员在学科建设中“沉默寡言”，基本上从不主动作为，自觉地不自觉地采取“事不关己高高挂起”的态度。这种状态显然很难调动学科所有成员的积极性。

有鉴于此，作为积极的学科文化的要素之一，学科内部特别需要有一种尊奉平等的精神。这里所说的平等包括三层含义。

一是作为人的平等，即学科所有成员都应尊重其他成员作为一个人所具有的存在价值与人格尊严，不论学科建设需要学科成员作出怎样的贡献，都不能以损害其价值与尊严为代价；

二是作为公民的平等，即学科所有成员都应尊重其他成员作为一个公民所拥有的宪法赋予其的权利，不论学科建设需要学科成员付出怎样的努力，都不能以妨害其享受公民权利为代价。

三是作为学科成员的平等，即学科所有成员都尊重其他成员作为学科队伍中不可或缺的一分子所应享有的学科资源（经费、机会、平台、条件等）获取权及学科事务参与权，不论学科建设需要学科成员予以怎样的配合，都不能以事实上的削减甚至剥夺其学科资源获取权与学科事务参与权为代价。

尊奉平等，意味着学科在其运行过程中需要注意防止两种现象。

一是防止出现“一将成名万骨枯”的现象。由于学科带头人所占有的位置、负有的职责、拥有的权力等均非学科其他成员所不及，因而他可获取的学科资源通常会远多于学科其他成员。

然而，学科建设任务不是学科带头人单枪匹马便可完成的，它需要学科带头人带领学科全体成员齐心协力共同完成。学科带头人往往不宜完全按照“社会交换”一般原理以及学科建设有关制度规定，只管享用自己可获取到的学科资源，尤其是不可利用权力之便，将更多的学科资源占为己有，以至于自己和学科其他成员在实际占有学科资源方面差异过大，影响其他成员参与学科建设的积极性。

二是防止在学科内部产生“我们”与“他们”的区隔。由于成员之间在位置、职责及权力等方面有所不同，同时也因为在能力、贡献乃至文化等方面存在差异，也有可能形成不同“人群”或“群落”，以至于相对而言一部分人属于事实上的“优势成员”，一部分人属于事实上的“弱势成员”，其余人则介于两者之间，权且称为“中势成员”。

这原本是正常现象，也是可以理解的。对于这种现象本身，无须过度解释，但需要防止这三部分人群各自将自身界定为“我们”，而把其他两

个人群视为“他们”，以至于在学科内部出现“我们”与“他们”之间事实上的“人群区隔”乃至“阶层区隔”，甚至对立与冲突。有鉴于此，学科建设也需要在“和睦”、“和谐”上有所作为，想方设法增进不同“人群”之间的理解和包容，促进不同“人群”之间的互动和互补，弱化学科成员的“我们”与“他们”的区隔感，增强对于学科整体的归属感。

（三）鼓励合作

学科建设同纯粹的个人研究的重要区别还在于：纯粹的个人研究只是研究者自己的事情，研究什么、怎样研究、如何处理研究结果等等，一切均由研究者个人自主决定；而学科建设则是整个学科的事情，是学科全体成员的共同任务。

作为“共同任务”的学科建设意味着，在尊重学科成员的个人学术自由前提下，需要有一些诉诸于学科全体成员的“共同”行动。

一是“共同决策”，即学科建设重大事项需要学科全体成员讨论决定，因为这些重大事项涉及到学科全体成员的切身利益以及相应的时间与精力的投入；

二是“共同进行”，即对于一些仅凭个人单枪匹马无法完成的事项，需要诸多学科成员乃至全体学科相互配合，协力完成；

三是“共同监督”，即对于学科决策的民主性与透明性、学科资源配置的公平性与公正性、学科运行的健康性与合理性等等，需要学科全体成员一起监督，以便及时改进。

采取上述“共同”行动，前提是需要学科全体成员具有“合作的意识”。当教师并非学科成员时，他只是单独的个体，只需管好自己的事情即可，

并不一定非要同他人合作不可；而一旦加盟到学科队伍中来，就不能再是“无牵无挂”的单独个体，而应是学科队伍中“一个也不能少”的一分子，应当通过与其他成员的合作，对学科建设这一“共同任务”有所作为。

拓展一点来看，这种“合作的意识”包括三层意涵。

第一层是“关联意识”，即意识到学科是自己隶属于其中、同自己的切身利益密切相关、并因此而不能同其他成员加强联系、有所合作的一种生存环境；

第二层是“联合意识”，即意识到学科不应是捆扎而成的“凑合体”，而应是相关领域（方向）组成的一种共同体或联合体，学科建设单凭个人力量无法完成，需要全体成员齐心协力共同完成；

第三层是“求助意识”，即意识到不论自己有多强的能力、多高的水平，总有需要进一步拓宽视野、进一步打开思路、进一步推敲观点、进一步改进方法之处，这也需要自己怀有虔诚、谦逊乃至敬畏之心，向学科其他成员请教，获得帮助。

为此，学科在自身文化建设方面的一个不可回避的重要任务，便在于鼓励学科成员努力形成并不断增强合作意识，促使学科成为以必不可少的、实实在在的合作为基础的真正意义上的学术共同体或学术联合体。

（摘录自：《徐州工程学院学报（社会科学版）》）

别敦荣：学科建设与人才培养

一、学科建设与本专科教育

所有大学都是建立在学科基础上的，所有大学都需要开展学科建设。本文所指称的大学，包括了各级各类高等教育机构，不单指哪一类或哪一

层次的高校。在现实中，“学科建设与本专科教育无关”的看法非常有市场，不仅教师有这样的看法，领导干部也普遍地存在这种认识。这个看法的产生与高等教育行政管理对学科专业的分类有关，或者说，政府行政部门的学科专业分类，更强化了这一看法。

学科是大学的基础，大学对学科进行建设是理所当然的。学科建设是大学根据功能要求所开展的学科设置、调整、支持和评价等活动，包括编制学科发展规划、配置学科资源、调整学科结构、制定和更新人才培养方案、选拔学科带头人、组建学科团队、搭建学科平台、开展学科评价和组织学术交流与合作等。因此，学科建设与大学办学息息相关，与大学的所有功能密不可分，包括提高人才培养水平和质量，是学科建设不能忽视的主要任务。学科建设的目的在于大学功能优化和提升，目标则在凝练方向、优化结构、充实内涵和提高水平。

学科结构是本专科教育之根。大学办学，从根上说，有什么样的学科结构，就有什么样的教育，学科结构决定大学教育培养什么样的人才。学科结构对人才培养的影响，既表现在它对大学文化的塑造作用上，又表现在它对人才培养基本模式的约束上。综合型大学的文化不同于理工科大学，多科型大学的文化与单科型大学相异，都是因为学科结构不同所致，有什么样的学科结构就有什么样的学科文化，还会导致什么样的大学组织文化。本专科教育的基本构成单元是专业，大学往往开设数十个甚至百十个不同的专业，按专业招生和培养人才。专业划分的依据，不仅有社会各行各业劳动分工所带来的职业需求，还有各行各业劳动所对应的学科知识和技术，二者的统一便是专业开办的基础。所以，在专业设置申请中，不

仅要有社会职业需求调查分析，还需要有学校学科支持力量，二者缺一不可。专业教育是通过一套或刚性或弹性的课程和各种教育活动实现的，这些课程和教育活动无不是以学科为基础开设或组织的。所以，学科结构奠定了大学人才培养之基。学科结构提供了一种条件，培养什么样的人还取决于大学选择什么样的课程和教育活动组织方式，我国大学普遍采用过度专业化的人才培养模式，将人才培养限定在单一学科或学科门类之中。这不仅弱化了学科结构的作用，而且导致全国大学人才培养同质化、单一化。尽管如此，学科结构对本专科人才培养的意义是不容怀疑的。在学科建设中，大学往往非常重视调整学科结构，虽然很多大学并没有将学科建设与本专科教育联系起来，但它对人才培养的作用却是客观的。

学科内涵是本专科教育之本。人们常常把人才培养质量与师资队伍水平、仪器设备条件、经费投入、生源质量等相关联。师资队伍、仪器设备等与大学学科是不可分的，它们是学科内涵的构成要素，它们数量的多少和品质标准高低直接决定学科的水平。经费投入、生源质量等是学科功能发挥的支持要素，经费投入大、生源质量高，学科功能就能得到更好的发挥。此外，学科内涵还包括学科方向、学科优势、学科特性等，这些内涵充实丰富，与学校人才培养目标相匹配，有利于开发和组织优良而富有特色的本专科教育课程和教育活动，本专科教育的质量就有了根本保证。学科建设的主要任务之一就是充实学科内涵，为人才培养提供丰富多样、品质优良的教育资源和条件。

二、学科建设与研究生教育

研究生教育与本专科教育的逻辑不同。从一般要求来看，到了普及化高等教育阶段，本专科教育应该是通专结合的教育，研究生教育则是学科方向专业人才的教育。在开展研究生教育的大学，人们对学科建设是重视的，尤其是对重点学科、特色优势学科、博士点学科等，往往给予扶持和重点支持。各大学对学科建设，尤其是高水平学科，给予了超常的资源配置和特殊的优惠政策，以期在学科评估中能够取得好的排位。因此，学科评估对大学重视学科建设是有积极作用的，但因为评估结果不理想，一些大学出于短期目的和功利心，将某些新兴学科和发展历史较短且仍相对较弱的学科予以裁撤、归并，甚或解散，虽然这并非学科评估的本意，但其影响也不容忽视。大学重视学科建设，并不意味着干部教师对学科建设与研究生教育的内在联系有准确的认识。由于政府导向的缘故，很多人只是看到了研究生教育的一级学科、二级学科布局、重点学科建设、学科平台建设等，并没有真正理解学科建设应当如何促进研究生教育发展。

导师的学科方向是研究生教育的基础。我国研究生教育是在所谓的一级学科、二级学科基础上开展的，曾经一度还有三级学科之说。学科是否应该分级、应当如何分级等问题，不但我国没有完全解决好，在其他国家也很难找到成熟的经验。不论把学科分为几级，研究生教育都与导师相关联，研究生是在导师的指导下完成教育过程的，尽管研究生的学习与发展会受到其他教师所开设课程和有关教育活动的影响，但导师的影响无疑是最重要的。研究生与导师的关系不是随机分配的，在多数情况下，是研究生和导师双方自愿选择的，研究生选导师，导师选研究生。研究生选导师的标准或原则可能有多种，例如，导师的名气、导师的为人和口碑、导师

的职务职称等，但更重要的可能是导师的研究方向。不论是硕士生还是博士生，都希望在导师的学科方向上得到优良的教育和指导，以便在这个学科方向培养自己的职业取向。导师也主要在自己的学科方向指导研究生，为自己的学科方向培养新生代人才，以光大自己的学科方向，从而促进学科发展。因此，导师的学科方向是研究生教育的基座，对研究生教育有着特别重要的意义。

导师对研究生的学科规训是研究生教育的关键。研究生在受教育过程中，除了接受学科理论知识和研究范式教育，还要接受导师所给予的学科规训，而且导师的学科规训是研究生的教育中最宝贵的经历。当然，课程和研究范式的学习也具有学科规训的意义。研究生包括硕士生和博士生，在开始自己的学业之前，对学科的认识是比较浅的，学科意识比较淡薄，对学科的忠诚度和归属感比较低。在毕业时，他们的职业选择与所在学科教育关系密切，第一职业与所在学科的关联度更高，职业生涯中放弃研究生教育学科相关职业的可能性更低。之所以有这样的结果，研究生所接受的学科规训功不可没，而其中，导师指导的作用至为重要。这一点也可以从一些责任心比较弱、指导不太到位的导师名下的研究生学科意识比较弱，较多地跨越学科所对应的职业就业得到证明。研究生教育实行导师负责制，导师的责任体现在多方面，甚至有人说导师担负了无限责任。不论导师的责任有多少，其中，最关键的是学科规训责任，也就是要把研究生培养成为学科忠诚度和归属感较强、能够胜任学科领域或与学科相关职业的从业者。否则，很难说研究生教育达到了目的。

不论是学科方向还是学科规训，都是学科建设的应有之义。发展稳定而有特色的学科方向，是提高大学学科水平的必由之路，而加强学科规训，发展严谨而富有创新精神的学术品格，造就学科后备人才，是保证学科不断创新、持续发展的前提。所以，研究生教育与学科建设是无缝对接的，学科建设对研究生教育发展具有不可低估的作用。

三、学科建设与教师发展

大学教师都有发展问题。从学科的初入门者到学科骨干和中坚，教师需要经历一个较长时期的努力。教师发展既事关教师个人，又关乎大学学科水平。近年来，教师发展受到重视，很多大学成立了教师发展中心，负责对教师进行培训。从实际操作看，主要是对教师进行教学理论和技能的培训，尤其是对青年教师进行岗位能力培训，与学科建设似乎没有多大联系。这也是大学在考虑学科建设时候的一种心态。抓学科建设就是要培养优秀的高层次研究生，产出高水平科研成果，而与教师发展关系不大。如果说有关系的话，主要还是引进和培养学科带头人，目的还是为了科研成果。这样的追求，不能说不，但却是不全面的。学科建设不是收割机，更多的时候是播种机。在培养本专科学生和研究生的同时，学科建设还有一个重要目的，就是培养青年教师，使他们尽快成为学科精英，在人才培养和科学研究等功能活动中发挥更大更好的作用。

学科建设有助于青年教师找到并确定自己的学科方向。尽管我国大学教师以研究生教育学历为主，大部分教师拥有硕士学位，部分教师拥有博士学位，客观地说，多数教师有学科背景，但没有确立自己的学科方向。尤其是青年教师，在读研究生的时候，在导师的指导下学习和做研究，看

起来顺风顺水，对学术工作似乎驾轻就熟，但当自己成为教师以后，特别是到了新的大学，没有导师的庇护，一切都得靠自己，需要自己在擅长的学科方向开课、申请课题、撰写论文、建立实验室或研究平台、开展学术交流与合作等，很多人一筹莫展。如果所在院系学科建设抓得不力，教师就只能在院系安排的课程教学上发挥一点作用，而且课程教学难有特色，上课质量也难有保证。大学如能在学科建设上下功夫，重视发展各学科主要方向，在主要学科方向组织教学和研究团队，将青年教师纳入团队，形成老中青相结合的学科梯队，这样一来，青年教师就会有更强的学科归属，学科方向也更明确，且能根据院系学科发展需要，主动融入院系学科发展，发挥自己的优势和特长，在相关学科方向迈出自己成长的步伐。从这个意义上讲，不抓学科建设的大学，或不抓学科建设的院系，其教师，尤其是青年教师往往一盘散沙，没有明确聚焦的学科方向，难有较好的发展。

学科建设有助于教师从“菜鸟”开始成长和转型。大学教师的成长过程表现在两个方面：从生理上看，从青年到中年再到老年；从学科水平上看，从学科的“菜鸟”到学科骨干再到学科带头人。两种成长相吻合，甚至学科发展快于生理发展，是比较理想的。如果学科发展滞后于生理发展，教师往往就会很被动，难以发挥应有的作用。大学教师的发展有两种基本模式：一种是自然发展，也就是教师自己摸索着发展，学校或院系对教师发展缺乏组织，教师自己单打独斗，在自己选定的学科方向发展，或者找不到学科方向，得过且过；另一种是有组织的发展，即学校或院系学科建设抓得紧，将教师按学科方向组成各种学科团队，大家在团队中根据自己的角色发挥作用，实现自身的发展。显然，虽然自然发展尊重了教师选择

的自由，但随性的选择和作为可能偏离学校或院系学科发展目标，教师还可能要花费更长的时间去摸索适合自己成长的道路。有组织的发展是一种集体行为，它把教师个人的发展纳入学科建设，使其融入集体协同发展之中，实现教师个人发展和集体发展的统一。在集体发展中，每一位教师都有自己的位置，位置的变化与教师个人的成长相关。随着年资、经验和学科功底的加强，教师在学科团队中的地位将发生变化。地位的提升意味着教师发展实现了转型，从一个较低的学科地位升级到一个较高的地位，教师从一个“菜鸟”变成了学科骨干或学科带头人。学科建设就是要达到这个重要目的。

总之，学科建设与大学人才培养关系密切，学科建设与本专科教育和研究生教育具有内在的联系，也是教师发展的主要路径。学科建设是人才培养的基础工程，是本专科教育的根本。学科建设与研究生教育之间的内在联系主要体现在导师身上，导师的学科方向及其对研究生的学科规训是研究生教育的主要支撑。学科建设对教师的成长与发展有重要影响，学校和院系把学科建设抓好了，教师发展，尤其是青年教师的发展就能有所遵循，少走弯路，提高发展效率和质量。教师发展好了，又能促进本专科教育和研究生教育，从而实现办学的良性循环。

（摘录自：《大学与学科》2020年第1期）

胡建华：学科评估的改变在评估之外

近年来学科评估在我国高校学科建设与发展中的作用日益凸显。影响我国高校的学科评估不仅有国内的，如教育部学位与研究生教育发展中心

已经开展的四轮学科评估；还有国外的，如英国夸夸雷利·西蒙兹公司（Quacquarelli Symonds, QS）每年一次发布的近 50 个学科领域的世界大学排行榜。学科评估对高校学科建设与发展的影响是广泛且深远的，仅从教育部学位与研究生教育发展中心已开展的四轮学科评估参评高校与学科数量的大幅增加就可略见一斑。第一轮评估于 2002—2004 年分 3 次进行（每次评估部分学科），共有 229 个单位的 1366 个学科参评；第二轮评估于 2006—2008 年分 2 次进行，共有 331 个单位的 2369 个学科参评（比第一轮增加 73.4%）；第三轮评估于 2012 年进行，共有 391 个单位的 4235 个学科参评（比第二轮增加 78.8%）；第四轮评估于 2016 年在 95 个一级学科范围内开展（不含军事学门类等 16 个学科），共有 513 个单位的 7449 个学科参评（比第三轮增长 75.9%），全国高校具有博士学位授予权的学科中 94% 的学科申请参评。

随着学科评估参评学科的不断增多，以及学科评估在政府制定学科发展政策和高校实施学科建设中作用的日益增大，关乎学科评估结果的评估方法、内容、指标体系等引起了人们的高度关注。教育部学位与研究生教育发展中心为了回应社会、高校等多方的关切，提高学科评估的科学性与合理性，每轮评估之后都会就评估的有关问题开展调查研究，而新一轮评估则在已有评估的基础上对方法、指标体系等做出若干调整。譬如以学科评估结果的公布为例：第一轮公布的学科评估结果不仅有各参评学科的整体水平排名和评分，而且还有参评学科的学术队伍、科学研究、人才培养、学术声誉四个方面的具体排名和得分；第二轮和第三轮公布的学科评估结果比第一轮简略了许多，只有各参评学科的总排名与得分；第四轮学科评

估结果的公布则较前三轮有了比较大的改变，即根据学科整体水平得分的位次百分位，将排位前 70%的学科分为 9 档公布，即前 2%（或前 2 名）为 A+，2%~5%为 A（不含 2%，下同），5%~10%为 A-，10%~20%为 B+，20%~30%为 B，30%~40%为 B-，40%~50%为 C+，50%~60%为 C，60%~70%为 C-。

尽管教育部学位与研究生教育发展中心的学科评估每轮都有所改变或改进，但是其评估内容、方法、指标体系、结果公布等还是在高校乃至社会引起了广泛热议。学科评估究竟应该向什么方向发展，相关主体应该怎样看待与应用学科评估结果，这些问题都是人们关注的焦点。学科评估如何发展，如何看待评估结果，这是两个既联系又区别的问题。具体来讲，学科评估如何发展在很大程度上取决于政府、高校、社会如何看待与应用学科评估结果。有学者认为，学科评估已经对学科建设尤其是“双一流”建设产生了一些消极影响，如学科排名竞争“白热化”、学科评估主导学科建设、一些高校的学科调整步入误区、一级学科排名竞争阻碍了学科交叉融合发展等。因此，一方面学科评估需要不断改进内容、方法、指标体系等；另一方面人们也需要进一步深入认识学科评估究竟应该发挥什么样的作用。

一、降低热度，去除学科评估的“指挥棒”作用

自 20 世纪八九十年代起，包括学科评估在内的高等教育评估逐步引起人们的关注，尤其是在政府影响作用比较大的高等教育管理体制内。譬如 20 世纪 90 年代初日本在新一轮高等教育改革中将建立大学评价制度作为改革的主要内容之一。评估作用的提升伴随着政府行政影响力的减弱。20 世纪 90 年代以来，一些国家高等教育改革的一个重要指向是不断扩大

高校办学自主权，高等教育日益走向市场，形成了高等教育市场化的趋势。在这种趋势下，评估作为监测高校办学质量的一种手段逐渐被广泛应用。因此可以认为，质量监测是包括学科评估在内的大学评估的主要功能与作用，或者说大学评估的主要特征是质量诊断性。当评估日益受到人们的关注，尤其是参与评估的机构不断增加，评估的内容、方法不断拓展，“排名”成为众多评估结果的主要表现形式，以及一些学科评估排名成为影响政府制定学科发展政策的主要依据（如学科评估排名对确定一流建设学科的影响）之后，评估的热度遂逐步升高，其对高校学科建设的“指挥棒”作用开始显现出来。这种“指挥棒”作用一定程度上促使学科排名成为许多高校学科建设的重要目标，无形中引导一些高校采取与学科评估“精准对标”的学科建设策略，如学科建设为“排名”，参加评估冲“排名”，竞争项目比“排名”等。当学科评估演变成高校学科发展的“指挥棒”时，评估应有的监测高校办学质量的功能就可能被遮蔽或扭曲，高校学科建设与发展就可能因学科评估指标体系的“规制”而出现“千校一面”的战略规划与实施策略。学科评估“指挥棒”作用的发挥与政府学科建设政策的制定方式有着密切的关系，因此去除学科评估的“指挥棒”作用必须从政府做起，是时候该给学科评估排名降降温了。

二、重视内在，克服对指标体系的依赖

学科作为体系化知识的表现形式，是大学存在与发展的内在基础。近代之前，知识的发展基本上是大学中学科变化的唯一影响因素。所以，中世纪大学产生之后的几百年间，神学、法学、医学、哲学等主宰了大学的知识（学科）领域，神学院、法学院、医学院、文学院由此成为大学的主

要学科组织。“18世纪自然科学的发展，不仅对经济、工业、采矿业、农业和军事科学的发展产生了巨大的影响，而且也使得物理学和化学的发展突破了大学的围墙，从之前单纯的辅助性学科，发展成为独立的基础科学。而它们在19世纪的进一步分化，产生出了许多新兴的学科，进而影响到了大学。”进入现代之后，随着科学的不断进步和知识的迅速膨胀，大学中的学科体系日渐庞大，学科数量持续增长。同时，影响学科发展与变化的因素也逐渐增多。在学科评估出现之前，影响学科发展与变化的因素除了知识本身之外，社会的经济、政治、文化等都会对大学中的学科设置与发展产生一定影响。知识也好，社会的经济、政治、文化也好，它们对大学中学科发展影响的主要特征可以概括为内在性与目的性，而学科评估对大学中学科发展的影响具有更多的手段性特征。

20世纪80年代初，我国政府为推动高校学科发展，并通过发展学科促进高校整体水平提升，确立并实施了以重点带动一般的学科建设指导思想与具体政策。1983年5月，教育部在《关于调整改革和加速发展高等教育的若干问题》中指出：要采取有力措施，逐步建设好一批重点大学、重点学科（专业），使之成为教育和科学研究中心；各学校的主管部门都要优先保证重点大学、重点学科的师资、校舍、设备和图书等办学条件，并要求他们为国家做出更大的贡献。从此，学科建设成为具有中国特色高校改革与发展的举措，学科建设水平对高校来说具有了指标性意义。学科建设何为，在学科建设进行了几十年之后有必要反躬自问。学科建设说到底是一种手段，其目的是推动知识的发展或推动以知识体系为内在本质特征的学科之发展。不过在实践中，有时学科建设似乎由手段变成了目的。学

科评估则在学科建设的这种转变中起到了一定推波助澜的作用。为了在学科建设上能够取得突出的成绩，一些高校以学科评估指标体系作为基本参照系，去弱补强、拾遗补阙，获得好的评估结果、在评估排名中提高等级成为其学科建设的主要目标。如此，手段成为目的，学科建设的内在目标难觅踪影。因此，若要最大限度地实现学科建设的内在目标，高校必须要重视学科发展的内在特征，打破对学科评估指标体系的依赖。

当下，第五轮学科评估即将开始，许多高校已经“绷紧神经”，进入了“迎战”状态。相信第五轮学科评估的方法、内容、指标体系等在第四轮的基础上又会有所改变。但是，如果人们不改变对学科评估的认识，不认真反思学科评估对学科发展的作用，学科评估的“指挥棒”作用恐怕会愈来愈大。在学科评估运行方式、指标体系及结果的导向下，我国高校的学科发展环境与样态会怎样，值得深思。

（摘自：《高校教育管理》2020年9月）