



高教研究

2022 年第 3 期

发展规划处 编

目 录

【教育资讯】

教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知	1
教育部部署推进新时代普通高校学历继续教育改革	12
教育部-华为“智能基座”加快虚拟教研室建设，构建计算产业与人才生态	12
教育部答复“关于建立健全碳中和教育相关一流课程与教材体系的提案”	16

【高教视点】

杜玉波：建设高质量高等教育体系的思考	23
袁振国：创新学术建制 促进一流学科建设	27

【高教理论研究】

神形兼备：中国特色高等教育质量治理思维建设的若干构想 .	38
新工科、新医科、新农科、新文科——从教育理念到范式变革	54

【高教教学改革】

高质量教育科学研究成果的特征、趋势与反思——基于全国教育 科学研究优秀成果奖的实证研究	62
专业“生死”，由谁而定	80
高校应尽快完善教学质量评价工具	90

◆ 教育资讯

教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知

全面推进“大思政课”建设的工作方案

为深入贯彻落实习近平总书记关于“大思政课”的重要指示批示和在中国人民大学考察时的重要讲话精神，贯彻落实中共中央、国务院《关于新时代加强和改进思想政治工作的意见》，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《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》和中共中央办公厅《关于加强新时代马克思主义学院建设的意见》精神，坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，制定本工作方案。

一、总体要求

党的十八大以来，特别是习近平总书记亲自主持召开学校思想政治理论课教师座谈会以来，思政课在党中央治国理政战略全局中的地位日益凸显，发展环境和整体生态发生根本性转变，习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人成效明显，思政课建设、日常思想政治工作、课程思政全面推进。同时，一些地方和学校对“大思政课”建设的重视程度不够，开门办思政课、调动各种社会资源的意识和能力还不够强，课程教材体系还需要进一步完善，有的学校教师数量不足、质量不高，对实践教学重视不够，有的课堂教学与现实结合不紧密，大中小学思政课一体化建设亟需深化，有的学校第二课堂重活动轻引

领，课程思政存在“硬融入”“表面化”等现象。

全面推进“大思政课”建设，要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，聚焦立德树人根本任务，推动用党的创新理论铸魂育人，不断增强针对性、提高有效性，实现入脑入心。坚持开门办思政课，强化问题意识、突出实践导向，充分调动全社会力量和资源，建设“大课堂”、搭建“大平台”、建好“大师资”，建设全国高校思政课教研系统，设立一批实践教学基地，推出一批优质教学资源，做优一批品牌示范活动，支持建设综合改革试验区，推动思政小课堂与社会大课堂相结合，推动各类课程与思政课同向同行，教育引导學生坚定“四个自信”，成为堪当民族复兴重任的时代新人。

二、改革创新主渠道教学

1. 建构党的创新理论研究阐释和教育教学的自主知识体系。各高校全面开设“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”课。中央宣传部、教育部编写习近平新时代中国特色社会主义思想概论课教材。教育部实施习近平新时代中国特色社会主义思想研究重大专项，加强习近平新时代中国特色社会主义思想系统化学理化和分领域分专题研究，将习近平新时代中国特色社会主义思想有机融入全面贯穿哲学社会科学各学科知识体系。

2. 建强思政课课程群。各地各校加强以习近平新时代中国特色社会主义思想为核心内容的课程群建设，形成必修课加选修课的课程体系。高校要统筹全校力量，结合自身实际，重点围绕习近平经济思想、习近平法治思想、习近平生态文明思想、习近平强军思想、习近平外

交思想以及“四史”、宪法法律、中华优秀传统文化等设定课程模块，开设选择性必修课程。

3. 优化思政课教材体系。落实系列重大主题教育指南和纲要，深入推进习近平总书记在地方工作期间的重大实践、视察地方和学校重要论述进课程教材。及时修订思政课统编教材，将党的创新理论最新成果有机融入各门思政课。编写马克思、恩格斯、列宁关于哲学社会科学及各学科重要论述摘编。持续推进新时代马克思主义理论研究和建设工程重点教材建设。

4. 拓展课堂教学内容。教育部组织制作“思政课导学”课件、讲义、专题片等，帮助教师讲深讲透讲活学好思政课的重要意义。各地各校围绕新时代的伟大实践，充分挖掘地方红色文化、校史资源，将伟大建党精神和抗疫精神、科学家精神、载人航天精神等伟大精神，生动鲜活的实践成就，以及英雄模范的先进事迹等引入课堂，推动党的创新理论和历史融入各学段各门思政课。

5. 创新课堂教学方法。各校加强对学生思想、心理及关心的热点难点问题研究，制定针对性的教学方案。善于采用多样化的教学方法，注重发挥学生主体性作用，积极运用小组研学、情景展示、课题研讨、课堂辩论等方式组织课堂实践。有条件的高校要为思政课配备助教，协助开展教学组织、课后答疑等工作。

6. 优化教学评价体系。高校要建立校领导、教学督导、马克思主义学院班子成员、思政课教师和学生参加的多维度综合评价工作体系，重视教学过程评价，增加教学研究和教学成果在评价体系中的

权重。用好思政课教学评价结果，作为马克思主义学院和班子成员考核的重要指标，作为思政课教师绩效考核、职称晋升、评奖评优等的基本依据。充分发挥教学指导委员会等专家组织作用，开展教学调研指导。鼓励有条件的高校聘请思政课退休教师担任教学督导员、青年教师的成长导师。

三、善用社会大课堂

7. 构建实践教学工作体系。高校要普遍建立党委统一领导，马克思主义学院积极协调，教务处、宣传部、学工部、团委等职能部门密切配合的思政课实践教学工作体系，在马克思主义学院指定专人负责，建立健全安全保障机制，积极整合思政课教师和辅导员队伍，共同参与组织指导思政课实践教学。将思政课教师、辅导员指导学生开展实践活动、指导学生理论社团等纳入教学工作量。参照学生专业实训（实习）标准设立思政课实践教学专项经费。

8. 落实思政课实践教学学时学分。高校要严格落实本科 2 个学分、专科 1 个学分用于思政课实践教学的要求，中小学校要安排一定比例的课时用于学生社会实践体验活动。精心设计实践教学大纲，坚决避免实践教学娱乐化、形式化、表面化。鼓励有条件的高校开设专门的实践教学课。

9. 组织开展多样化的实践教学。教育部持续组织开展中国国际“互联网+”大学生创新创业大赛青年红色筑梦之旅、习近平新时代中国特色社会主义思想大学学习领航计划、“小我融入大我，青春献给祖国”主题社会实践、“技能成才，强国有我”主题教育等活动。高

校要紧扣思政课实践教学目标和要求，利用志愿服务、理论宣讲、社会调研等实践活动，开展实践教学。注重总结实践教学成果，把优秀成果作为课堂教学的有效补充，支持出版高校思政课实践教学成果，推动实践教学规范化。

10. 建好用好实践教学基地。教育部会同有关部门，利用现有基地（场馆），分专题设立一批“大思政课”实践教学基地。发挥好教育部高校思政课教师研学基地的实践教学功能。各地教育部门要结合实际，积极建设“大思政课”实践教学基地。大中小学要主动对接各级各类实践教学基地，开发现场教学专题，开展实践教学。有条件的学校可与有关基地建立长效合作机制，加强研究和资源开发。各基地要积极创造条件，与各地教育部门、学校建立有效工作机制，协同完成好实践教学任务。

专栏建好用好“大思政课”实践教学基地

1. 教育部、科技部联合设立科学精神专题实践教学基地。
2. 教育部、工业和信息化部联合设立工业文化专题实践教学基地。
3. 教育部、生态环境部联合设立美丽中国专题实践教学基地。
4. 教育部、国家卫生健康委联合设立抗击疫情专题实践教学基地。
5. 教育部、国家文物局联合设立中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化专题实践教学基地。
6. 教育部、国家乡村振兴局联合设立脱贫攻坚、乡村振兴专题实践教学基地。
7. 教育部、中国关心下一代工作委员会联合设立党史新中国史教

育专题实践教学基地。

四、搭建大资源平台

11. 建设全国高校思政课教研系统。教育部建设“全国高校思政课教师网络集体备课平台”网络支持系统、“青梨派”大学生自主学习系统、高校思政课教学创新中心资源开发系统、高校思政课教学指导委员会指导审核评估系统、高校思政课教师基础数据系统、高校思政课教师研修培训系统等为一体，共建共享、系统集成、全面覆盖的全国高校思政课教研系统。

12. 推进国家智慧教育平台建设使用。教育部把“大思政课”摆在教育信息化的突出位置，加强国家智慧教育平台思政教育资源建设。通过项目支持的方式，推动教学资源建设常态化机制化。组织开发和推荐一批科学权威实用的课件、讲义，推动一线教师统一使用。加强思政课教学资源库建设，实施中小学思政课精品课程建设计划，推出一批思政“金课”。加大优质资源推广使用力度，指导各地各校用好国家智慧教育平台。

专栏思政课教学资源库

1. 建设教学案例库。组织征集和开发高质量、多形式的教学案例，特别是聚焦习近平新时代中国特色社会主义思想在中华大地的生动实践，开发一批党的创新理论主题案例。

2. 打造教学重难点问题库。建立思政课教学重难点问题征集机制，动态收集学生关注的问题和思想理论困惑，统一组织研究回答，形成教学问题库。

3. 建设教学素材库。建立完善采集、审核、共享机制，充分调动一线思政课教师积极性创造性，持续推出一大批优秀思政课课件、讲义、重难点解析、重要参考文献、教学配图、微视频、融媒体公开课等优质教学素材。

4. 开发在线示范课程库。以国家统编教材为基本遵循，整合全国优秀思政课教师和哲学社会科学专家力量，组织开发高水平在线示范课程。

13. 打造网络教育宣传云平台。教育部会同中央网信办等，组织开展“大思政课”网络主题宣传活动，鼓励师生围绕思政课教学内容创作微电影、动漫、音乐、短视频等，建设资源共享、在线互动、网络宣传等为一体的“云上大思政课”平台。加强高校思想政治工作网、大学生在线、易班等网络平台建设。积极研发成本适宜的虚拟仿真教学资源。组织开展“同上一堂思政大课”活动。各地各校用好“学习强国”等平台，鼓励思政课教师积极参加中央和地方主流媒体的政论、时政节目，广泛传播党的创新理论。

五、构建大师资体系

14. 建设专兼结合的师资队伍。各地各校严格按照要求配备建强高校专职思政课教师、辅导员队伍，提高中小学专职思政课教师比例，实行思政课特聘教授、兼职教师制度，积极聘请党政领导、科学家、老同志、先进模范等担任思政课兼职教师。深入实施马克思主义学院院长（书记）培养工程，通过集中培养培训、委托重大项目、加强实践锻炼、开展国际国内访学等方式，培养一批青年马克思主义理论家。

专栏建立思政课特聘教授、兼职教师制度

高校要通过建立健全思政课特聘教授制度，选聘优秀地方党政领导干部、企事业单位管理专家、社科理论界专家、各行业先进模范以及高校党委书记校长、院（系）党政负责人、名师大家和专业课骨干教师、日常思想政治教育骨干等加入思政课教师队伍，讲授思政课；通过建立健全兼职教师制度，形成英雄人物、劳动模范、大国工匠等先进代表，以及革命博物馆、纪念馆、党史馆、烈士陵园等红色基地讲解员、志愿者经常性进高校参与思政课教学的长效机制。

15. 搭建队伍研究平台。充分发挥国家社科基金规划项目、教育部人文社科研究项目思政课教师研究专项作用，设立马克思主义理论研究和建设工程后期资助项目，组织教师加强马克思主义理论和思政课教学研究。重点支持开展“大思政课”建设规律、思政课教学难点及对策、大中小学思政课一体化、课程思政等研究。举办习近平新时代中国特色社会主义思想进教材进课堂进头脑系列研讨会。建设辅导员工作室、资助开展课题研究、推广优秀工作案例。

16. 提升队伍综合能力。完善国家、地方、学校三级培训体系，实现思政课教师培训全覆盖。教育部完善“手拉手”集体备课机制，定期组织开展教学研讨活动。开展中小学思政课教师示范培训、教学基本功展示交流活动。建设辅导员网上资源库、开发虚拟仿真实训平台，组织支持开展国情考察。各地教育部门要建立中小学思政课教师轮训制度，依托各级党校和高校马克思主义学院每 3 年对中小学思政课教师至少进行一次不少于 5 日的集中脱产培训。中小学校新进专职

思政课教师须取得思政课教师资格。小学兼职思政课教师在上岗前应完成一定学时的专业培训，并考核合格。各地各高校建立专门制度，常态化支持思政课骨干教师到各级宣传、教育等党政机关或基层挂职锻炼、蹲点调研，相关经历纳入评奖评优、干部选聘体系，相关成果作为职称评聘参考。严格落实生均经费用于思政课教师的学术交流、实践研修等，并逐步加大支持力度。

专栏加强思政课教师培养培训

1. 加强“高校思政课教师信息库”建设。
2. 打造“全国高校思政课教师网络集体备课平台”升级版。
3. 实施“高校思政课教师队伍后备人才培养专项支持计划”。
4. 实施“高校思政课教师在职攻读马克思主义理论博士学位专项支持计划”。
5. 举办“高校思政课骨干教师研修班”和“高校哲学社会科学骨干研修班”。
6. 举办“周末理论大讲堂”。
7. 依托全国高校思政课教师研修（学）基地，组织思政课教师开展分课程、分专题研修活动。
8. “高校思想政治理论课‘手拉手’集体备课中心”和“高校思想政治理论课名师工作室”，举办跨地区、跨学段、跨学校等多形式的集体备课、教学研讨活动。
9. 举办“全国高校思政课教学展示活动”。
10. 开展“高校优秀思政课教师和马克思主义理论学科学生奖励

基金”遴选。

11. 开展中小学思政课教师示范培训。

12. 开展中小学思政课教师基本功展示交流活动。

六、拓展工作格局

17. 分层分类开展“大思政课”综合改革试点。教育部围绕实践教学、教师队伍建设、大中小学思政课一体化、问题式专题化团队教学和均衡发展等思政课改革创新重大问题，在北京、天津、上海、江西、陕西等地设立综合改革试验区。地方党政负责同志坚持联系高校并讲思政课。坚持教材编写、师资培养、理论阐释、教学研究相结合，统筹推进习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心（院）、国家教材建设重点研究基地、人文社科重点研究基地、师资培训中心、马克思主义学院等建设，开展“联学联讲联研”综合改革试点。深入推进“三全育人”综合改革，持续扩大高校“一站式”学生社区综合管理模式建设试点。

18. 深入推进大中小学思政课一体化建设。教育部加强大中小学思政课一体化建设指导委员会建设，支持各地建设一批一体化基地，鼓励高校积极开展与中小学思政课共建。各地教育部门加强引导和协调，建立大中小学师资培育、听课评课、教研交流、集体备课等常态化工作机制。

19. 全面推进课程思政高质量建设。教育部组建高等学校课程思政教学指导委员会，研制普通本科专业类课程思政教学指南，组织开展高校教师课程思政教学能力培训，建设一批课程思政系列共享资源

库。建成一批课程思政示范高校，推出一批课程思政示范课程，选树一批课程思政教学名师和团队，建设一批高校课程思政教学研究示范中心。加强中小学学科德育建设。

20. 扎实开展日常思政教育活动。学校党委书记、校长要在开学、毕业典礼等重要场合，讲授“思政大课”。学校要以重大纪念日、重大历史事件为契机，通过“学习新思想，做好接班人”主题教育、职教学生读党报、新时代先进人物进校园、论坛讲坛、讲座报告会等，组织专题“思政大课”。教育部打造并集中展示一批校园文化原创精品，建设一批文化传承基地。办好“全国大学生网络文化节”和“全国高校网络教育优秀作品推选展示活动”。

七、加强组织领导

21. 强化统筹协调。教育部、中央宣传部做好“大思政课”建设的总体谋划。中央网信办指导做好“大思政课”全媒体宣传。科技部、工业和信息化部、生态环境部、国家卫生健康委、国家文物局、国家乡村振兴局、中国关心下一代工作委员会等部门，加强对基地的指导和建设，切实发挥好基地的育人功能。

22. 积极推进落实。各地要把“大思政课”建设作为“十四五”时期推动思政课高质量发展的重要抓手，在基地资源、经费投入、队伍建设、条件保障等方面采取有效措施。将中外合作办学院校纳入“大思政课”建设整体布局。各地各校要及时总结宣传“大思政课”建设的好经验好做法，营造良好舆论氛围。

教育部部署推进新时代普通高校学历继续教育改革

为贯彻落实党中央、国务院关于办好继续教育的决策部署，推动普通高等学校学历继续教育规范、健康、有序发展，近日，教育部印发《教育部关于推进新时代普通高等学校学历继续教育的实施意见》（以下简称《实施意见》），以“全面规范、提高质量”为主线，对普通高校举办的学历继续教育改革作出全面部署，推动形成办学结构合理、质量标准完善、办学行为规范、监管措施有效、保障机制健全的新格局。

《实施意见》强调，要全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，牢固树立全民终身学习理念，坚持规范与发展并重、治标与治本结合，加强内涵建设。按照“系统谋划、分类指导，育人为本、提高质量，夯实基础、强化能力，数字赋能、精准治理”的原则，形成与新发展阶段相适应的高等学历继续教育发展格局。

《实施意见》要求，主办高校应根据社会需要和自身办学定位、办学条件，遵循聚焦特色、控制规模、保证质量的原则，举办相应的学历继续教育，强化学历继续教育的公益属性，不得以营利为目的。普通高校举办的学历继续教育统一通过成人高考入学，统一专业教学基本要求，统一最低修业年限，统一毕业证书。推动中央部委所属高校举办“少而优、小而精”的学历继续教育，地方高校重点举办“服务地方、办学规范、规模适度、特色鲜明”的学历继续教育，高等职业学校重点面向一线从业人员，举办服务“知识更新、技术提升”的学历继续教育。

《实施意见》针对教育教学环节提出了一系列规范性要求。强调要加强思想政治教育，开齐开好思想政治理论课，建立完善全员、全程、全方位育人体制机制；规范教学组织实施，加强对线上教学和线下面授的全过程管理；创新教育教学模式，充分发挥信息技术优势，结合实际开展混合式教学；加强师资队伍建设，配足配好主讲教师、辅导教师和管理人员；严格落实办学基本要求和人才培养方案编制工作指南要求，保证人才培养规格和质量；进一步加强教材建设管理，压实管理职责，加大对优秀继续教育教材的支持力度；严格规范校外教学点设置条件和程序，控制布点数量和范围；建立健全监督评估机制，进行常态化质量评估监测。

《实施意见》强调，要深入实施国家教育数字化战略行动，提升数字化公共服务水平，广泛汇聚优质数字教育资源，促进优质数字资源共建共享。主办高校要充分运用技术手段，创新高等学历继续教育办学管理方式，提高办学管理的数字化智能化水平，全面加强教育教学在线常态监测。

《实施意见》要求，各地、各主办高校要加强党对高等学历继续教育工作的全面领导，进一步压实各级教育行政部门和主办高校的主体责任，建立保障学历继续教育办学经费投入机制，加大对优秀典型案例的宣传力度，加强继续教育相关学科专业建设，完善违法违规广告治理工作机制，为高等学历继续教育改革发展营造清朗环境。

教育部-华为“智能基座”加快虚拟教研室建设， 构建计算产业与人才生态

2022 年 8 月 3 日，教育部-华为“智能基座”虚拟教研室试点建设工作研讨会在贵州贵安新区华为全球培训中心顺利召开，本次会议由教育部高等学校计算机类专业教学指导委员会（以下简称“计算机类专业教指委”）主办，高等教育出版社、华为技术有限公司联合承办。来自教育部、计算机类专业教指委、“智能基座”虚拟教研室牵头高校、高等教育出版社、华为的相关领导及 17 个“智能基座”虚拟教研室带头人、核心成员齐聚一堂，共同探讨虚拟教研室建设思路，总结建设经验，谋划“智能基座”虚拟教研室的未来发展。

会上，教育部-华为“智能基座”虚拟教研室联合工作组正式成立，并举行了指导委员会委员、执行委员会委员、秘书处秘书长及职能工作组组长聘任仪式。

教育部高等教育司理工处副处长郝杰表示，“智能基座”虚拟教研室建设是“智能基座”产教融合协同育人基地建设的重要组成部分，要在高等教育数字化发展总体框架下，创新基层教学组织形态，推动教师教研实现更便捷、更高效、更普惠、更个性，完善高校、企业、出版社等多方协同机制，更好地将产业发展前沿技术融入教育教学，建好一流课程、一流教材、一流实践平台、一流师资队伍，着力培养大批高素质信息技术人才。

华为计算产品线副总裁姜涛在致辞中表示，“智能基座”虚拟教研室由教学名师、一流专业/课程负责人担任带头人，并以产业前沿

技术为依托，以最新的产业趋势、产研技术和实践为基础，得到了教指委专家、校领导、教务处领导的大力支持，将极大助力“智能基座”虚拟教研室建设和工作的开展，走出一条产教融合的创新之路，成为全国虚拟教研室中的标杆。

电子科技大学副校长孔令讲教授，武汉理工大学副校长王发洲教授代表指导委员会致辞。他们表示会大力推进“智能基座”虚拟教研室的建设，通过课程建设、实践教学和竞赛活动等多种形式开展教学研究和探索，持续为鲲鹏、昇腾及华为云等产业链输送智能系统技术的高质量人才。

教育部-华为“智能基座”虚拟教研室联合工作组（以下简称“联合工作组”）成立，旨在加快虚拟教研室建设工作，为各虚拟教研室提供组织保障。会上，联合工作组秘书长、计算机类专业教指委秘书长、清华大学武永卫教授发布了联合工作组组织结构及议事规则。

联合工作组由计算机类专业教指委、高等教育出版社、华为技术有限公司、“智能基座”虚拟教研室牵头单位等自愿组成。由虚拟教研室牵头单位的校领导担任指导委员会委员、教务处领导担任执行委员会，计算机类专业教指委、高等教育出版社、华为、虚拟教研室联络员等组成秘书处。研讨会上，来自联合工作组成员单位的41名代表被聘任为联合工作组委员。后续，联合工作组将对虚拟教研室的运营给予学校层面的组织、资源、人员保障，指导该学校虚拟教研室的目标制定，落实学校对其虚拟教研室的各项保障，推动高校协同打造课程资源、组织师资培训、开展创新实践、对接优质竞赛活动等，及

时总结凝练虚拟教研室建设成果，策划覆盖虚拟教研室的线上、线下交流活动，推动虚拟教研室互联互通、共建共享。

联合工作组的成立，将加速教学经验的推广和交流、教学资源的共享，锻造高水平教学团队，提升高等教育人才培养质量。

本次研讨会，中国人民大学杜小勇教授，北京理工大学黄河燕教授，哈尔滨工业大学刘宏伟教授就“智能基座”虚拟教研室建设和发展作特邀报告。华为高校与科研人才发展部部长曹新方介绍了华为对“智能基座”虚拟教研室的支持方案。

教育部答复“关于建立健全碳中和教育相关一流课程与教材体系的提案”

教育部官网近日发布了对于政协十三届全国委员会第五次会议第 01482 号(教育事业类 153 号)提案答复的函(以下简称《答复函》)，在答复“关于建立健全碳中和教育相关一流课程与教材体系的提案”中介绍，近年来教育部加强双碳领域人才培养顶层设计，优化专业结构，新批准设置储能科学与工程、新能源汽车与工程、碳储科学与工程、氢能科学与工程、智慧能源工程等 10 余个本科专业。

截至目前，全国共设置新能源科学与工程、智能电网信息工程、能源与动力工程、电气工程及其自动化和环境科学与工程等 21 个“碳达峰”和“碳中和”领域直接相关本科专业，布点 2223 个。

《答复函》指出，在明确工作任务方面，教育部于 2022 年 4 月，

印发《加强碳达峰碳中和高等教育人才培养体系建设工作方案》，从加强绿色低碳教育、打造高水平科研科技攻关平台、加快紧缺人才培养、促进传统专业转型升级、深化产教融合协同育人、深入开展改革试点、加强高水平教师队伍建设、加大教学资源建设力度、加强国际交流与合作 9 个方面，明确了 22 条主要任务和重点举措。

同时，《答复函》中还指出，教育部从建设一流课程、出版优秀教材，搭建开放平台方面不断推动双碳相关领域教学资源建设，扩大双碳相关课程学习覆盖面。还在总结慕课与在线教学发展经验的基础上，于 2022 年 3 月 28 日上线了“国家高等教育智慧教育平台”，平台专门设置了碳中和专题，并上线《绿色建筑与可持续发展》等一批优质双碳教育类慕课，进一步加快优质教育资源开放共享。

对于下一步的工作考虑，教育部表示将加大工作力度，进一步鼓励高校加快新能源、储能、氢能、碳减排、碳市场等专业人才培养，建设一批双碳领域未来技术学院、现代产业学院和示范性能源学院，鼓励校企联合开展产学研合作协同育人项目，加快国家储能技术产教融合创新平台建设。同时支持高校开设双碳教育相关课程、编写相关教材，为逐步构建全面、持续、有效的双碳教育课程与教材体系打下坚实基础。

附各高校关于“碳中和”布局资料

2021 年，教育部制定《高等学校碳中和科技创新行动计划》，旨在发挥高校基础研究主力军和重大科技创新策源地作用，为实现碳达峰碳中和目标提供科技支撑和人才保障。

为服务国家“双碳”战略，近两年来，多所高校在碳中和领域有重大布局。

2022 年 7 月 29 日，大连理工大学碳中和研究院正式揭牌成立，研究院将瞄准世界智能碳减排科技前沿，开展学科建设、拔尖创新人才培养、学术领军人物和创新团队建设、自主创新与服务社会、国际合作与交流五位一体建设，强有力支撑碳中和产业和低碳经济发展，助力实现国家“双碳”战略。

6 月 27 日上午，福建农林大学碳中和学院、碳中和研究院揭牌成立。据了解，该校的碳中和学院、碳中和研究院面向国家碳达峰、碳中和重大战略，突出农林特色、福建特色、对台特色，重点聚焦林业碳汇、海洋碳汇、农业碳中和工程技术、生物质清洁绿色能源、碳资源管理等 5 个方向开展人才培养和科学研究。

1 月 22 日，中国科学技术大学碳中和研究院成立，安徽省省长王清宪出席会议并在座谈中指出，要紧扣“双碳”目标，发挥中国科大基础研究深厚和学科交叉融合的优势，以推进科技创新和产业发展的实际成效为安徽“三地一区”建设提供坚实支撑，以国家战略科技力量的使命担当为国家实现“双碳”目标贡献“科大智慧”和“安徽力量”。

而在更早之前，中国教育在线统计了 2020-2021 年间成立碳中和研究院的 20 余所高校。

成立“碳中和”机构的部分高校名单

高校	碳中和机构	成立时间	布局
清华大学	清华大学碳中和研究院	2021年9月22日	在低碳发电与动力、新型电力系统、零碳交通、零碳建筑、工业深度减排、减污降碳协同增效、CCUS与碳汇、气候变化与碳中和战略等方向重点发力
华东理工大学	华东理工大学碳中和未来技术学院	2021年9月13日	加快培养低碳行业专业人才，持续推进能源化工领域科技创新，为中国低碳转型发展提供人才保障、专业支撑和技术储备
温州大学	温州大学碳中和技术创新研究院	2021年9月6日	建设“高、精、尖”双碳产业领域的研究院 促进温州环大罗山科创走廊新能源产业发展
云南大学	云南大学碳中和创新中心	2021年9月4日	重点在能效提升、新型能源开发、能源综合服务、新一代太阳能储能等新能源技术、化石能源清洁利用、陆地生态系统碳汇、林业增汇、农业减碳增汇等方面发挥技术支撑作用

天津科技大学	天津科技大学碳中和研究院	2021年9月4日	依托能源环境与绿色发展研究中心等科研平台，整合优势学科资源，成立碳中和研究院，旨在聚焦碳达峰碳中和领域重大问题，深入开展研究，更好的服务双碳战略
中国石油大学（北京）	重质油国家重点实验室碳中和联合研究院	2021年8月31日	推进石油化工、清洁油品生产、新能源、新材料、储能储氢等领域技术研发
西安交通大学	水循环与碳中和技术研究院	2021年7月31日	重点突破典型工业聚集区和城乡水污染控制与资源化利用开展系列关键技术，工业方面以油气田、煤炭开发以及相关化工领域、新能源汽车制造领域、有色冶金领域等废水处理与资源化利用、节能减排为主攻方向
南京林业大学	南京林业大学碳中和研究中心	2021年7月18日	聚焦国内外碳汇计量监测、固碳增汇理论技术及相关经济政策问题的研究
沈阳工业大学	辽宁碳中和创新研究院	2021年7月16日	研究碳中和管理中的相关技术和模式，探索区块链、人工智能和金融科技的新理论和新方法
沈阳工程学院	沈阳工程学院碳达峰碳中和研究院	2021年7月14日	重点开展碳中和基础理论、减排增汇技术、清洁能源、碳核算、交易和碳金融体系构建等综合研究
山东师范大学	山东师范大学碳中和研究院	2021年7月13日	聚焦于中国碳达峰和碳中和阶段性战略目标，以碳中和和区域政策分析、碳中和示范试点的理论模式与路径等研究为重点，探索绿色低碳发展创新实践

西南石油大学	西南石油大学碳中和研究院	2021年7月12日	设立4个研究中心：“天然气绿色开发利用研究中心”“零碳能源系统研究中心”“储能技术研究中心”“二氧化碳高效捕集与绿色转化研究中心”
福建师范大学	福建师范大学碳中和研究院	2021年7月9日	主要开展碳中和基础理论、减排增汇技术、清洁能源、产业结构调整、政策法规、碳核算、交易和碳金融体系构建等综合研究 设立5个研究中心：气候变化与陆地碳汇、清洁能源和节能减碳、节材增效与固废资源化、碳汇计量与碳排放核查、碳达峰碳中和政策与法律
上海交通大学	上海交通大学碳中和发展研究院	2021年5月22日	定位于碳中和高端智库和碳中和技术促进，对内积极推动能源、环境、信息、管理和金融等优势学科的交叉融合，对外广泛开展与政府、企业和国际各方的协同合作
西北大学	西北大学榆林碳中和学院	2021年5月9日	聚焦二氧化碳捕集利用与封存(CCUS)、化石能源清洁利用、可再生能源、氢能、储能、能源互联网、碳经济 and 政策研究等七大方向开展碳中和技术研发、转化和推广应用
郑州大学	中德碳中和与绿色发展研究院	2021年4月26日	聚焦河南能源革命和产业革命开展研究，积极履行三大任务，一是开展战略研究与咨询，二是开展关键技术攻关助力产业变革、以工程技术突破示范引领绿色低碳发展，三是探索创新国际国内政产学研合作的体制机制

四川大学	四川省碳中和技术创新中心	2021年4月10日	重点围绕以“生物质能源化工材料”为核心的碳中和技术创新，拟布局“碳减排”“碳零排”“碳负排”三大碳中和技术研发方向，推动三个研发方向相关产业发展，打造我国碳中和技术创新基地
北京大学	北京大学能源研究院成立碳中和研究所	2021年3月29日	围绕碳中和总体战略和实施路径、支撑碳中和的政策市场体系、以新能源为主体的先进电力系统、化石能源清洁高效利用、先进能源技术以及其他相关重点方向开展研究工作
清华大学	山西碳中和战略创新研究院	2021年3月11日	研究院依托清华大学及清华大学山西清洁能源研究院的科技、人才资源，以生物质高效清洁利用、清洁能源高端装备制造、太阳能、风能、工业节能、储能、综合能源管理等领域的技术开发、成果产业化，以及绿色金融在碳达峰、碳中和产业中的作用为主要研究方向
北京科技大学	北京科技大学二氧化碳科学研究中心	2021年1月13日	设有6个研究方向。发展目标是立足世界二氧化碳科学研究前沿，聚焦国家二氧化碳科学研究领域的战略需求，积极组织承接国家和地方任务部署，加速推动我国在二氧化碳减排、捕集及资源化利用领域的重大突破和跨越
厦门大学	厦门大学“碳中和创新研究中心”	2020年12月31日	在国际上具有引领性的的创新研究中心和海洋碳汇科学领域的人才高地
东南大学	东南大学长三角碳中和战略发展研究院	2020年12月11日	“碳达峰、碳中和”为首要研究方向，聚焦碳中和领域的政策、技术、产品等，开展碳中和战略规划及政策研究、技术创新和成果转化推广、气候变化高端人才培养、国际合作与对话交流等活动

◆ 高教视点

杜玉波：建设高质量高等教育体系的思考

构建更加多元的高质量高等教育体系，应准确把握其本质内涵、核心内容和建设路径，以下我谈一些自己的思考。

1. 要完善以立德树人为根本的协同育人体系。落实好立德树人根本任务，需要我们从宏观、中观和微观层面畅通多方参与的协同育人体系。第一，构建宏观育人体系，就是从教育整体而言，构建家庭教育、学校教育、社会教育协同育人体系。第二，构建中观育人体系，就是从学校教育而言，在德智体美劳几方面协同育人。要以课程育人、科研育人、实践育人、文化育人、网络育人、心理育人、管理育人、服务育人、资助育人、组织育人等十大育人体系为基础，加强学校德智体美劳教育的整体性和系统性。第三，构建微观育人体系，就是从个人施教而言，根据各项工作内在的育人元素和育人逻辑，将爱国精神、事业心、责任感、团队意识等品格，融入每堂课、每个课题、每个项目、每篇文章，甚至每次开会和谈话。

2. 要夯实以机制创新为重点的人才培养体系。高校的一切工作都要围绕人才培养这个中心，都要为学生的成长成才服务。一是要遵循人才成长规律和教育教学规律，把知识传授、素质提升、能力培养和价值塑造融为一体。二是要以培养学生的爱国情怀、国际视野、社会责任感、创新精神、实践能力为着力点，创新人才培养机制。三是要深化教育教学模式改革，要统筹好通识教育与专业教育、理论教学与

实践教学、专业基础教学与能力技能训练的关系，教学内容要及时反映学科研究新进展、相关实践新经验、人才成长新需要，推动现代信息技术与教育教学深度融合，全方位激发学生的学习兴趣和好奇心，培养学生的批判性思维和创新能力。四是要深化协同育人机制改革，要进一步推动高校与社会力量的协同，把社会资源转化为学校发展资源和育人资源，实现科教结合、产教融合，促进资源共享、协同育人。五是要深化创新创业教育改革，要将创新创业教育与价值观教育紧密结合，与专业教育紧密结合，与推进产业迭代升级紧密结合，与助力教育开放紧密结合。六是要深化质量保障机制改革，要着力建立约束激励机制、经费投入机制、提升教学水平的长效机制以及教学质量评价机制。

3. 要打造以服务需求为支撑的学科专业体系。学科建设一是要强化服务国家需求，立足国家战略性新兴产业的发展、传统产业的改造升级以及社会建设和公共服务，统筹学科布局，把落实国家标准作为学科建设的底线要求，把服务国家战略和区域经济社会发展作为学科设置调整的前提条件。二是要坚持有选择性的发展，有所为有所不为，关键要建设好与本校办学定位和办学特色相匹配的学科群，不断强化学科高点，培育学科重点，扶持学科增长点，尤其要把学校传统的优势学科做强，把国家战略急需的学科做精，把新兴交叉融合的学科做实。

4. 要健全以高素质专业化标准的教师发展体系。建设高素质专业化教师队伍，关键是提升教师素质能力，坚持“师德为先、教学为

要、科研为基、发展为本”的要求，引导广大教师努力争做“四有好老师”、当好“四个引路人”，成为“大先生”。对于教师队伍建设来说，一是要坚持“引育并举、以育为主，重点培养一批、大胆使用一批、及早储备一批”的建设思路，及早谋划，做好顶层设计。二是要围绕学科集聚人才，根据学校学科发展规划，统筹人才的引进、培养和使用。三是要集聚高层次人才，特别是具有学科穿透力的领军人才。四是要及早选拔和培养优秀青年教师，让他们在教学、科研和管理一线历练成长。五是要注意把好教师的思想政治关，尤其是加大师德师风的考量。同时，教师队伍建设还要特别注意坚持“以学科为主体、以学院为主责、以学校为主导”的原则。学科需要什么样的人才就引进什么样的人才，不能单凭名声和“帽子”来引进；学院要发挥学术委员会和教授的作用，倾听和尊重他们的意见；学校主要是管师德、管结构、管政策，创造条件、营造环境，既鼓励“全能冠军”，又支持“单项冠军”。

5. 要优化以特色发展为目标分类办学体系。就高校类型来说，要从“金字塔”转向“五指山”，形成梯度、对接需求，其中，学术研究型高校要以培养学术研究人才为引领。就教育层次来说，本科教育要以培养多规格、多样化的应用型、复合型人才为重点，也要适量培养基础性、学术型人才。研究生教育要以培养高层次创新型人才为重点，培养结构从以学术学位为主向学术学位与专业学位协调发展转变。推动高校分类发展，高校要着力解决学科专业设置不合理问题，把有特色、服务需求作为学科发展的战略选择。

6. 要构建以质量贡献为导向的教育评价体系。一是要突出培养一流人才，把人才培养质量作为首要标准；二是要产出一流成果，把对国家社会贡献度和国内外公认度作为重要考量；三是要发挥一流影响，把形成的重大影响力作为最高评价；四是要办好一流本科，把一流本科教育作为立校之基。需要强调的是，我国的大学有其自身发展的规律和特色，其自身评价体系关键要能够看到培养一代又一代为国解难、为国分忧、为国尽责“国之大者”的卓越贡献；能够看到服务国家重大战略需求、解决关键核心技术的重大突破；能够看到适应新发展格局需要，服务区域经济社会发展中的责任担当；能够看到坚持胸怀天下，始终关注人类前途命运的大国情怀。

7. 要畅通以合作共享为基础的教育开放体系。一是积极参与到海南自由贸易港、粤港澳大湾区、长三角地区、雄安新区等建设中，打造教育开放合作新高地。二是深入实施共建“一带一路”教育行动，同有关国家和地区构建更紧密的教育共同体。要坚持扎根中国与融通中外相结合，以更加开放合作的姿态应对全球共同威胁和挑战。三是坚持有选择的“请进来”，面向全球引进优质教育资源，强化对优质教育资源的消化、吸收和再创新，提升人才培养力。四是坚持有章法的“走出去”，争取与国外高等教育多对话、多来往，有进有出、相得益彰，讲好中国教育故事，扩大对外影响力。五是坚持有目标的“深参与”，积极参与高等教育国际治理，深度参与国际高等教育评价标准、规则等的制定和重大议题研究，探索开展围绕开放科学的国际合作，提升国家形象，深化国际融合力。

8. 要坚持以党的领导为统领的内部治理体系。建设具有中国特色、世界水平的高等教育体系，要构建以大学章程为基础，以党委领导下的校长负责制为核心，以职能部门和二级学院为依托，以学术委员会、教代会等为支撑的现代大学内部治理体系。一是要一以贯之落实好、执行好党委领导下的校长负责制。党委领导重在谋划和决策，履行把方向、管大局、做决策、抓班子、带队伍、保落实的职责，全面领导学校工作；校长负责重在实施和管理，全面负责教学、科研、行政管理等各项工作，依法行使职权。二是要充分发挥学校各职能部门联动的工作优势，形成高效、协调、顺畅的运行机制，提倡职能部门为学院服务，学院为教师服务，教师为学生服务，人人为人才培养服务。三是要注重激发学院“中场发动机”的作用，把党的教育方针和重大战略部署落实到学院的各项工作中来。四是要把基层党建工作和教学、科研、社会服务等工作有机结合起来，学校发展建设与党的建设同步谋划、与党的组织同步设置、与党的工作同步开展。五是要把学校的学术组织和群团组织作用发挥好，创造良好的办学生态环境。

（中国教育在线）

袁振国：创新学术建制 促进一流学科建设

摘 要：学科是大学学术建制的基础，学术建制是学科发展的外在制度环境。历史上，随着大学功能的不断拓展，大学学术建制也在不断丰富，总体上两者是相匹配的。但是随着近几十年来学科发展呈现出前所未有的新特点，传统的学术建制已经不能适应学科发展的新

趋势、新要求，甚至成为学科发展的阻力。创新学术建制是加快一流学科建设的急迫要求。构建矩阵式学术组织构架，下放权力增强综合研究机构的自主性和灵活性，改革评价制度强化学科建设的贡献导向、创新导向和不可替代性，建立市场竞争机制激励综合交叉研究机构增强吸引力和应变能力，以此带动整个学术制度的创新。

关键词：学术建制；学科发展；一流学科建设

2022 年 1 月，教育部等三部委联合发布了《关于深入推进世界一流大学和一流学科建设的若干意见》（以下简称《意见》）。《意见》指出，建设高校和建设学科要胸怀“两个大局”，心系“国之大者”，立足新发展阶段，贯彻新发展理念，构建新发展格局，全力推进“双一流”高质量建设，在解决中国问题、服务经济社会高质量发展中创造世界一流大学和一流学科建设新模式，提出了“依据国家需求分类支持一流大学和一流学科建设高校，淡化身份色彩，强特色、创一流”的要求。这一要求反映了学科建设的新形势、新趋势和新挑战，表明高质量高等教育正在从关注按学校分层分类的整体性建设向聚焦和优化学科建设的方向转变。

学科发展是衡量大学办学质量的重要指标，是大学的核心竞争力。关于聚焦学科建设近年来教育部已经出台了多项政策，学界亦有很多文章讨论，特别是关于新理科、新工科、新文科、新医科、新农科的建设，政策和讨论的重点是学科的交叉、学科布局的调整、学科内涵的深化、学科内容的创新等，但是对学科建设的外部条件特别是其制度环境关注并不多。而在笔者看来，当前学科建设的制度环境比如学

术建制的滞后,已成为制约学科建设特别是打造一流学科的关键因素,创新学术建制对建设一流学科具有历史性意义。

一、学术建制的含义和发展脉络

建制通常是指机构或者团体内的编制和系统。每一个系统都有自己的建制,比如军队,其建制以军种、兵种为基础,由班、排、连以及更高机构构成。政府机关以综合功能部门如规划、财政、人事,和具体功能部门如经济、民生、文化、教育等部门为基础,由科、处、局以及更高机构组成。建制与其功能相匹配则顺,成为事业发展的保障,建制与其功能不相匹配则会对事业的发展造成阻碍。学术建制主要存在于大学,学术建制的基础是学科,组织机构是学系、学院、学部。这一建制几百年来比较稳定,总体上保证了大学的人才培养和学术赓续发展。

学术建制的形成有一个历史过程。世界大学的发展主要经历了三个大的阶段,学术建制也相应变化。大学功能和学术建制变化的内在逻辑是从传授知识向创新知识、转化知识的拓展。第一阶段是早期欧洲大学的建立,从意大利到法国、英国,此时大学的功能主要是人才培养,机构和管理以传道、授业为线索,学术建制相对单一。第二阶段起源于德国柏林大学的建立,大学不再满足于培养人才,而且承担起科研使命、从事科研活动,并且科研活动的重要性和比重不断提高。这个时期大学的学术建制发生了变化,在传统的人才培养建制基础上生长出科学研究系统,包括研究性机构、学术共同体、学术规范、学术刊物等的建设。第三阶段起于美国《赠地法案》之后新建的大学,

如康奈尔大学、威斯康星大学等。这些学校强调为当地经济发展服务，社会服务成为大学的第三种功能，其机构设置、组织功能也有了相应增加，增强了人才培养的应用性、综合性，增强了学术与社会实践需要的联系，其学术建制的综合性、灵活性得以加强。总体来看，三个阶段大学的学术建制与大学功能相对匹配。

二、学科发展对现有学术建制的挑战

近 50 年来特别是近 20 年来，学科发展发生了重大变化，呈现出新的发展新特征、新趋势。

（一）学科发展的动力从主要来自学科分化转变为来自学科综合

在很长的时间里，科学的发展以学科分化为重要表征，学科分化促进了科学的不断深化和发展，从最初的哲学分化成科学和哲学，再分化出医学、物理、化学、生物、地理等学科，每一个学科又分化出更多分支。到 18 世纪末，学科分化达到顶峰，人类进入科学时代。到了 20 世纪第二次世界大战以后，特别是近二、三十年来，学科发展呈现出综合化趋势，在分化基础上进行学科的交叉、融合。今天，学科综合已经成为推动科学发展的主要动力。科学发展不再以物理、化学、生物等单一学科的发展为龙头，而是以学科的综合性和交叉性发展为龙头，如材料科学、能源科学、生命科学、环境科学、航天航空科学、计算机科学等，这些综合学科的发展带动了所有分支学科的整体发展，成为学科发展的主要动力。

（二）理论和应用的界限逐渐淡化、从分离走向融合

近几十年来，科学知识增长的一个显著特点是从理论发明到技术

转化再到产品生产的时间越来越短,理论发明与应用转化的界限逐渐淡化。1964年伊莱金兹伯格在《技术与社会变革》中第一次深刻揭示了这一现象。以物理学上的理论发展与应用之间的间隔时间为例,摄影术从理论到应用用了112年(1727—1839年),而太阳能电池从理论到应用到时间只用了2年(1953—1955年)。传统大学只注重基础研究,不重视甚至瞧不起应用研究的现象发生了深刻变化。现在,随着理论转化为技术、转化为产品的时间越来越短,社会期望大学不仅是科学的动力站,而且是技术转化的动力站。为满足社会需求,大学越来越注重理论与应用研究相结合,理论学科与应用学科相融合,理论、技术、应用一体化正成为大学的新理念和新范式。

(三) 学科从以传承知识为重心转变为以创新知识为重心

当今世界,国际竞争日益激烈,创新成为推动科学进步最重要的动力。大学作为现代社会发展的动力源,再也不能按部就班、按照自己的逻辑稳步发展,而是要进入国家主战场,服务国家大战略,越来越注重创新。可以说,创新成为大学的第一使命,成为代表大学水平的最重要标志。继承和创新在思想方法和研究方法上都有着根本的不同,其团队组织和工作机制也大相径庭。

学科发展的这些变化,对现有学术建制提出了极大挑战,或者说,传统的学科建制已经不能满足学科发展的新态势新要求了。

三、创新学术建制的战略选择

改革开放以来,中国高等教育发生了翻天覆地的变化,大学制度的改革也不断深化,特别是招生分配制度、人事制度、财务制度等都

发生了巨大变革。与其相比，大学的学术建制虽然也有变革，但总的说来变化不大，表现出强大的韧性和惯性，存在明显的“路径依赖”。大学学术建制是以学科为基础的，组织机构最初是以“系”为主体。我国大学先是主要学习德国和苏联，以一级学科甚至以二级学科为基础建设“系”。“系”的专业性很强，强调术业有专攻，系与系之间的交流很少，甚至壁垒森严。后来逐渐转建“学院”，改革开放后，“系”这种高度分化的组织机构不再能满足交叉性、综合性人才培养和学科发展的需要，我国大学转而借鉴美国的“学院”制度。美国“学院”是在多个学科甚至学科群的基础上建设而成的，一个“学院”下面有很多系，增加了学科与学科之间的交流机会，学科交叉的理念容易被接受。近几年组建“学部”又成为一种潮流。随着学科不断发展，学院已经不足以为其提供良好的组织保障，“学部”应运而生。学部组织机构的增多虽然有多种因素，但学科的交叉融合是重要的动力之一。2021 年，我国新设置了“交叉学科”，学科门类从原来的 13 大类增加到 14 大类，意在强调学科的交叉和融合，这是从国家层面对学科发展新要求的重大回应。当然，学科交叉和交叉学科不是一个概念，不能把学科交叉理解为交叉学科，用传统的学科建设思维来实现学科的交叉统合。学科交叉是一种思想，是一种学术发展新趋势，需要有新的组织形态做依托。现在的学科发展有两个最基本的核心概念：综合化和一体化。综合化强调学科之间的交叉融合，一体化强调基础理论、技术创新和产品应用的一体化。怎么适应这种变化要求，怎么创新大学的学术建制，是一个紧迫的问题。

（一）建立矩阵式学术组织结构

《意见》提出：“强化大团队、大平台、大项目的科研优势转化为育人资源和育人优势，为高水平科研创新培养高水平复合型人才。”

“推动学科交叉融合。以问题为中心，建立交叉学科发展引导机制，搭建交叉学科的国家级平台。”希望以跨学科高水平团队为依托，以国家科技创新基地、重大科技基础设施为支撑，加强资源供给和政策支持，建设交叉学科发展第一方阵。创新交叉融合机制，打破学科专业壁垒，促进自然科学之间、自然科学与人文社会科学之间交叉融合。这些要求既反映了高水平学科建设的要求，指明了学科建设的新方向，同时也揭示了现有学科建设组织的局限性和对学科取得突破性发展的制约。为了突破现有组织形态，既保持学科发展的稳定性，又有利于学科交叉融合、开展大协作，探索矩阵结构学科建设的新形态很有必要。所谓矩阵结构就是以传统学科框架为矩、以学科交叉机构为阵构建矩阵式组织构架。当前大学的学部、学院、学系和传统学科在逻辑上是一致的，有一个学科就有一个学系，有一个学科就有一个学院。编制、绩效、晋升、待遇等都归属于以学科为基础建立起来的单位，这种建制有利于已经形成的学科发展，但不利于知识的交叉融合和人员协作，为此需要建立一种新的组织结构，促进不同学科的人员和机构相融合。世界很多大学通过学院制来反映传统学科的惯性要求，通过研究中心（或其他名称）来反映新兴交叉的需要。大学的学院数量并不太多，一些规模比较大的大学至今也只有七八个学院。但学院以外有很多研究所、研究中心（或其他名称），这些机构以解决问题为

导向，不受既有学科划分的束缚，这些机构的兴衰变化非常快，随着问题的解决而变化。如果比较一下 10 年前、20 年前、30 年前、40 年前的学院和研究机构就会发现，学院上百年来没有什么大的变化，但研究中心、研究所、研究实验室却变化非常大，每 10 年会有一个大变化，由此形成一个相对稳定又能适应快速变化的组织结构，即院系制度和学科多重交叉研究中心并行不悖的矩阵结构。而我国的大学大都有 30 个、40 个甚至更多的学院，越分越细，资源越来越分散，为应对学科交叉需要而组建的中心、实验室等，也由于为了获得处级级别（没有一定的级别就得不到资源分配和使用权力），而转化为与学院功能相同的机构，失去了原有的价值和活力。所以矩阵结构不仅是一种组织形态，还必须有相应的机制保障，免得研究中心平台沦落为二流学院。

（二）下放权力

《意见》要求：“坚持问题导向和目标导向，不拘泥于一级学科，允许部分高校按领域和方向开展学科建设。选择若干高水平大学，全面赋予自主设置建设学科、评价周期等权限，鼓励探索办学新模式。”上级行政部门对学校是这样，大学校内的机构建设同样需要下放权力，形成与综合性、交叉融合相适应的责权利权力关系。研究中心的管理和学院的管理必须有所不同，学院的管理相对稳定，研究中心的管理相对灵活。为了激发研究中心的活力，学校需要对其下放人权、财权、物权、评价权、绩效考核权、职称评定权等。学校对研究中心进行总体包干，研究中心根据其需要进行人财物的分配和绩效考核。遗憾的

是，由于现在大学的很多研究中心、研究所、研究实验室是按照系、院、学部的管理方式进行管理的，很多在相当程度上沦为一个二流院系，其优势没有得到体现。所以，学校可以探索对研究中心等机构实行总体包干，赋予其足够的自主权，同时加强监管，让其在市场竞争、学科建设、科学研究的竞争中自主发展，优胜劣汰。

（三）改革评价制度

《意见》要求：“优化团队遴选机制，健全基于贡献的科研团队评价机制，大力推进科研组织模式创新。”目前大学评价主要还是强调论文、项目、奖项、专著、课时量等指标，在传统的建制中，这种评价方式在很大程度上有其存在的必要性和合理性。但是，对于灵活的、流动的研究组织而言，它可能成为一种障碍。那么，研究组织应该如何进行评价呢？《意见》提出“优化动态调整机制。以需求为导向、以学科为基础、以质量为条件、以竞争为机制，立足长期重点建设，对建设高校和学科总量控制、动态调整，减少遴选和评价工作对高校建设的影响，引导高校着眼长远发展、聚焦内涵建设。”大学评价改革的核心是考察其贡献度、创造性和不可替代性。贡献度主要是看对知识增长、人才培养、经济增值等的实际成效，创造性包括事实的发现、思想的创新、方法的创新、技术的突破、流程的改善、工具的发明等，不可替代性则是人无我有，人有我优。这些理应在交叉性研究机构中率先体现，这样才能彰显其优势特色并起到范导作用。

（四）建立市场机制

在新型的矩阵组织结构中，每个人的贡献、每个人的能力在团队

工作中如何得到相应的认可和回报，是需要努力回答的问题。现在，无论是学系、学院还是学部，主要通过工作数量来衡量教师的工作绩效，表现为数“数字”。某位教师在工作中投入多不多，能力强不强，贡献大不大，是否具有不可替代性，虽然大家心里非常清楚，但没有办法对其进行相应的奖惩。能力强，贡献大，也难以得到足够的认可和奖励。反之亦然。有鉴于此，学术机构有必要引进市场机制，运用好“多劳多得，少劳少得，不劳不得”的杠杆。现在许多综合性学术机构不固定编制，这可能是一个困难，也可能是一个机会，可以根据工作需要，根据岗位职责和任职条件，从不同学科、不同院系、不同学校甚至不同国家聘请合适的研究人员。经过科学的选拔，把那些有能力、适配度高的人才吸引过来。他们因为拥有较高的人力资本理应获得较高的待遇。但现有大学制度规定使得这样的目标难以实现，比如一个人不可以领取两份工资，研究机构由此陷入一个死循环，原本根据学生发展需要、根据社会发展需要建立起来的新型组织机构，很快变成一种雷同、平庸的研究机构，因为学者在工作中感觉不到主体性和归属感，他的绩效由原来的单位考核，他的升迁和报酬与研究中心关系不大，在研究中心投入精力再多，贡献再大，也得不到相应的认可和回报，并且还有可能影响到他在原来所属单位的考核和绩效。所以，在以创新为导向的学术机构里，为了更好地促进研究人员形成主人翁责任感，发挥其主动性和积极性，需要强化市场机制，使得资源分配的效益更高，个人的贡献与回报更匹配，学科发展更顺利。同时，促进不同人的知识结构、能力结构优势互补，形成新的学术团体

和新的学术价值观。

这样一种学术建制的改革，是世界一流学科建设无法回避的需要。现在很多大学都在探索，也有很多成功的经验。相信当越来越多的学者、管理者关注这个问题、思考这个问题，把各个学校的经验经过总结形成指导思想时，一流学科建设定将更加灵活、更加顺利、更具成效。

（《中国高教研究》）

◆ 高教理论研究

神形兼备：中国特色高等教育质量治理思维建设的若干构想

摘 要：我国高等教育进入高速增长向高质量发展转型的关键时期，亟需转换质量提升动力，转变质量提升方式，进一步推动高等教育质量工作从质量管理范式向质量治理范式转型，从而使高校质量提升变外部压力驱动为内在动力主导，变指标“应试”取向为重视服务贡献。既有研究和改革实践对于思维文化维度重视不足，导致质量治理制度体系的运转缺乏精神内核支撑，以及质量治理效能不足、院校内生动力欠缺和指标主义风行的倾向。在阐释质量治理思维的内涵与特征，剖析制度体系渐趋成熟而思维观念发展滞后现象的基础上，探讨了建设和完善中国特色质量治理思维需要秉持的三个主要原则。

关键词：高质量发展；高等教育质量治理思维；治理体系和治理能力现代化；现代大学制度；破“五唯”

高等教育质量的持续提升和创新发展需要充分激发高校内生动力，这已成为我国高等教育政策制定者和学术界的普遍共识。近年来，系统和院校层面均不断推进构建现代大学制度、完善质量保障体系等方面的体制机制改革，试图更大程度地激活院校在治理中的主体作用，调动多元主体深度参与质量提升过程。而在实践中，高校及其内部主体的活力仍显不足，缺乏发展和完善各具特色的质量治理结构和运行机制的能动性和创造力，依旧习惯于寻找外部质量标准作为自身发展

的标尺和质量改进的具体目标。这使得一些高校陷入指标主义陷阱，催生“五唯”顽瘴痼疾，将对于质量提升的追求，异化为对于质量符号的竞逐。部分高校和学科虽然在可测量的质量指标方面节节攀升，但在难以量化表征的创新突破和实质贡献方面却乏善可陈。

造成院校质量治理内生动力欠缺和指标主义倾向的深层原因之一在于，高等教育学术研究和改革实践主要聚焦在正式制度的搭建，而相对忽视思维文化在认知层面对高等教育主体理念、态度、行为产生的重要规制作用。近年来，我国质量治理在制度体系建设上虽取得显著进展，但在思维观念转换和发展上却缺乏系统研究与实践推进，治理主体仍在很大程度上延续了质量管理的思维模式，导致质量治理体系在运行中形有余而神不足，相关制度难以充分发挥多元共治的功能，质量发展的内驱动力未能得到有效彰显。

因此，处在向高质量发展阶段转型的关键时期，我国高等教育质量发展不仅要质量与治理两个概念更为紧密地联结起来，还要再向前迈进，将质量治理思维与体系建设密切结合。本文基于史静寰前期提出的“高等教育质量治理”和“形神兼备的一流大学建设道路”的研究基础，针对当前高等教育发展面临的现实问题，进一步论证中国特色高等教育质量治理思维建设问题。我们提出的核心问题是，何为质量治理思维？怎样通过思维与认识层面的改变，带动质量治理体制机制的改革与创新？当然，这一问题在特定阶段也可能表现为相反顺序：质量治理实践先行，制度建设的实践探索促进治理思维与认识上的提升；或两者并行、互动交错前进。无论何种顺序，在高质量发展

的大格局下，亟需改变思维模式和制度惯性，探索将适当的权力运用及多种资源获取和配置方式相结合，形成有助于高校自主自律规划，高校与政府及社会积极互动，多方合作共赢的新型高质量发展模式。

一、高等教育质量治理思维：内涵和特征

高等教育质量治理指相关利益主体以高等教育质量提升为中心进行博弈、形成决策和展开行动的过程，涉及围绕质量的诉求表达、利益协商、权力行使、资源配置、共识达成的秩序，规限着各主体参与质量工作的方式。其中，质量是目标，标识出高等教育发展的内涵追求；治理是手段，是多元主体实现质量目标的途径和过程。而支撑目标及手段的是思维，是主体理解目标、选择手段、采取行动的内在思维逻辑和心态。如果进一步进行梳理，我们还需要对治理理念、治理体系、治理思维几个概念及其相互关系进行明晰。

治理理念是质量治理的方向与引领，一般可以通过治理目标的设定、实现目标的路径选择等来体现。从最基本的哲学层面来说，理念是人类运用语言对客观现象和规律进行主观概括和理性提炼的结果。这种概括和提炼可以基于经验，也可以超越经验，但一定要凝结为可以用语言表达出的观点和思想，而且是体现方向性的观点，表现目标追求的思想。从这个角度来看，质量治理理念是可以被言说和具化的，和我们所说的教育现代化理念、高质量发展理念、“双一流”建设理念一样，可以转化成实践所追求的具体目标和任务。

治理体系是质量治理的实践载体，包括治理过程中涉及的一系列组织、制度、机制，按照一定的秩序和内在联系构成的有机整体。它

由外部和内部治理体系，或者说系统与院校治理体系两个方面构成。系统层面，主要涉及大学、政府、社会之间的权责关系；院校层面，则主要涉及学校、校内管理服务机构、学院、基层学术组织、教师、学生等主体之间的协调互动。需要指出的是，两个层面体系之间的边界并非泾渭分明，而是紧密交织、相互延伸的。其中，院校办学主体性的发挥是质量治理体系运转的轴承，系统治理最终需要通过院校内部治理发挥作用，而院校内部治理的实践则会影响系统治理主体互动方式的变革。

治理思维是质量治理的精神内核，也是支撑主体将特定理念诉诸实践的态度和心态。治理主体的思维模式很大程度影响着治理体系运行的底层逻辑和深层秩序，决定着相关制度和机制以何种方式发挥作用。既有研究和改革实践主要关注组织、制度等器物层面的建构与变革，相对忽视思维模式对于制度体系的根本支撑作用。就社会整体而言，一定时期的社会现实和文化规范会在一个群体的思想观念层面得到反映和沉淀，形成相对固化的认知与思维过程。这使得人们在试图做出决策和采取行动时，往往因循一种思维定式（Mindset），也即一套认知惯习、态度倾向和观念模式。在高校中这种思维定式可以表现为一种较为稳定的领导风格或组织文化。

综上，高等教育质量治理的思维模式涉及人们的质量观和发展观，包括以什么样的质量内涵为价值导向，以及通过怎样的管理和发展方式去实现质量提升。这些均与质量治理理念和治理体系有关。但思维，特别是思维模式又不同于理念和制度体系，是人更内在和深层次的思

维惯习的体现。因此，一个人或机构即使不断使用表现新质量观与发展观的词汇，使用新的质量评价方式和制度安排，也不一定就真正具备了质量治理思维，因为思维不仅表现为已经成形的理念和制度，还代表思维主体内在的思维倾向和心态。这种转变需要的时间更长。近年来我国高等教育的发展进入新阶段，无论是政府文件，还是学界研究，乃至大众媒体都在强调高等教育要从关注数量、规模、外延式增长转向聚焦质量、创新、内涵式发展，这样的政策环境和教育发展态势急需建立与之相匹配的质量治理思维。若仍然是以旧有的质量管理思维进入新阶段，脑中仍是管理思维惯习，则会造成观念与现实的错位、教育产出与教育需求的脱节，使得高等教育质量提升的行动努力由于缺乏内在精神支持而难以持续，甚至会重归旧辙。

我们在此强调，虽然均以质量提升为目的，但质量管理思维与质量治理思维的内在逻辑存在显著不同。（见表 1）相对而言，质量管理倾向于单一性、标准化、静态和闭合的质量观，相信通过管理技术、流程的不断改进和优化，可以实现教育质量的最优状态。这体现了一种技术性思维，表现为从质量标准的精确设定到过程的科学控制再到结果的考核验收这一线性思考方式。因而往往衍生出效率至上、量化主导、执行为本的观念。质量管理过程强调确定性和计划性，通常由管理者主导预设质量目标，制定统一质量标准，并强调对既定目标的执行效果，注重严密而刚性的质量监控和质量保障。在人们的意识中，往往习惯于自上而下的一元管控思维，权力的行使和决策的形成以单向度的支配为主，而大学和师生则分别被视为系统层面和院校层面的

管理对象，承担质量达标任务。

表 1 质量管理思维与质量治理思维内涵特征辨析

	质量管理思维	质量治理思维
质量观	单一性、标准化、静态、闭合	多样化、弹性、动态、开放
发展观	质量达标是通过管理技术、流程的不断改进和优化而实现的	质量的可持续性提升是在利益相关者的良性互动中建构和生成的
权力主体	主体单一； 系统层面而言的大学、院校层面而言的师生,通常被视为被管理对象	主体多元； 大学和师生作为各自层面的治理主体,共同参与质量工作的决策
权力运行范式	自上而下的支配和管控,强调问责与执行	以利益相关者的同意和授权为基础,强调权力共享和平等协商
程序内涵	关注技术性事务,指向决策的执行过程,体现程序的确定性和计划性	关注权力配置与互动方式,指向决策的生成过程,体现过程的交互性和市场机制
动力机制	外部驱动为主	内在驱动为主
思维特征	线性思考方式:精确设定质量标准——科学控制质量过程——考核验收质量结果;凸显效率至上、量化主导、执行为本的观念	网状思考方式:系统化、开放性、协同性、发展性;容纳多重目标、多元主体、多向互动、动态变化的观念

质量治理则突出多样化、弹性、动态和开放的质量观，相信质量的可持续提升是在利益相关者的良性互动中建构和生成的。这体现了一种系统化、开放性、协同性、发展性思维，表现为一种承载多重目标、多元主体、多向互动、动态变化的网状思考方式。其中，从系统化视角出发，不断推动权力分享和资源配置秩序的完善和优化，是形成有效治理网络的核心支撑；秉承开放性态度，尊重多元主体的自主性和能动性，是构建治理网络节点、激活主体活力的内在动力；坚持协同性原则，提倡主体间的平等协商是联通治理网络、促成多向度互动的观念纽带；依据发展性理念，推崇宽松灵活的制度环境和质量发

展的内生动力,是增强治理网络弹性、扩展主体行动空间、促成质量目标与实践不断创新优化的主要保障。在质量治理过程中,权力的行使和决策的形成以利益相关者的同意和授权为基础,大学和师生作为各自层面的治理主体而非被管理客体,同政府及大学管理者一起,共同参与质量工作的决策和实施。

我们也要看到,教育管理与治理在外显方式上虽然存在明显不同,但两者并非简单的完全对立、水火不容的关系,而且其对教育发展的功能性作用是与教育发展不同阶段的需要相匹配的。在高速增长阶段,教育管理思维和实践是行之有效的质量工作范式。无论是宏观层面的项目制目标管理,抑或院校引入的全面质量管理、新公共管理等理念和实践,都对我国高等教育质量提升起到了举足轻重的作用。他们推动高校建立了明确的质量目标、精细的管理办法、严密的质量保障体系以及追求绩效的观念意识。这激活了我国高校的后发优势,以世界大学排行榜、国际专业认证、各类教学科研评价等国际指标为参照,集中发力、推动执行、提升效率,实现了在关键可比质量指标上与世界的迅速接轨。

进入新发展阶段,我国高等教育面临的时代任务不同,特别是不能仅仅停留在硬性可比指标上达到世界标准,还要努力形成体现中国高等教育独特内涵和特色的软环境。这要求我们突破关注预设标准达成的质量管理思维,避免对国际指标和经验亦步亦趋地跟随,强化对符合中国实际的质量发展路径的探索。由于“中国特色”无法通过单纯的模仿而生成,这种探索在政府推动的主观建构基础之上,体现出

更强的自然演进逻辑,依靠多元质量主体的良性互动演化出教育质量的可持续发展模式。质量治理聚焦各主体共同参与质量工作的权责关系和互动过程。在质量治理思维的支撑和引领下,多元主体得以基于自身质量诉求和信念,自主展开充分的博弈和协调,凝聚质量共识,形成适切的质量发展策略和有效的质量工作机制,并汇聚成中国特色实践的实质内涵。这契合了高质量发展阶段的新特点,有利于高校主动适应日益复杂多变的高等教育需求,进而引领质量理念和质量实践的不断演进和革新,使高校真正成为质量提升的原动力和社会创新的策源地。这种转变必须涉及更深层次的思维模式的转变,这种转变不但需要更长的时间,而且需要更强的自觉意识和意愿。

二、新时期高等教育质量治理思维建设:问题与挑战

我国高等教育质量治理的发展体现出实践先行带动理念演进的特点。在改革之初,政策层面和学术界尚未形成清晰的质量治理理念。政策举措主要针对高等教育管理体制中存在的现实问题,并参考借鉴国际高等教育管理理论和经验,围绕简政放权及现代大学制度,分别在外部治理体系和内部治理实践方面展开一系列探索,推动了组织和制度建设,并在改革实践中渐成体系。在系统层面,逐渐建立起政府宏观领导、高校自主办学和多元力量共同参与的宏观治理制度格局;在院校层面,逐步形成了党委领导、校长负责、教授治学、民主管理的内部治理结构。制度实践的推进促使顶层设计层面的治理理念不断趋向成熟。随着国家治理体系和治理能力现代化这一全面深化改革总目标的确立,质量治理理念和实践也逐步成为我国高等教育改革与发

展的时代主题。然而我们的研究发现,质量治理制度体系建设虽取得显著进展,但质量治理思维尚未在院校层面得到充分的内化和发展。缺乏精神内核支撑,高校难以建立起切实有效、因校制宜的质量治理运行机制,相关制度设计因此未能充分发挥全面提升教育质量作用。

（一）开放性思维欠缺抑制院校主体性和社会多元参与

开放性思维的欠缺导致高校和社会主体在院校管理中仍受到无形的规制。在系统治理层面,虽已确立简政放权、扩大高校办学自主权、现代大学法人制度的改革方向,但在基层治理实践中尚待实现对院校自主和多元主体参与的充分开放。有研究发现,由于管理主义的资源配置方式和自上而下的运行机制等因素的约束,高校一些自主权还没有充分行使和发挥出作用。这导致院校缺乏自主形成多样化质量目标、探索特色化质量发展路径的主动性和有效机制。在世界大学排行榜等质量符号的重压下,大学质量提升的内生追求异化为对商业化排名、政府主导的外部评价指标的应付和竞逐。在这种情形下,大学的能动性往往被局限于运用一系列绩效管理手段,以更高的效率追求既定质量目标的达成。因而,高校在质量工作中的主体地位和多元社会主体对于质量治理的参与,易流于形式大于内容的窘境,乃至出现简单化的面向指标、面向文件办学的现象,而非面向社会多样化的质量需求自主办学。

（二）协同性思维缺乏影响多元主体平等协商

协同性思维的缺乏使得多元共治的组织与制度安排难以充分发挥作用。近年来,高校在国家政策的推动下,推进大学章程、理事会、

学术委员会、教职工代表大会、学生代表大会等现代大学治理要素的制度化,以期为多元主体广泛参与的民主管理和共同治理提供制度保障。然而在一些院校的办学实践中,由于缺乏协同合作思维的有力支撑,相关制度并未在质量治理中发挥应有作用,乃至被束之高阁。一些高校延续了对管理思维的路径依赖,仍存在行政导向、官本位等思维定式,以支配为主的观念模式与现代大学制度强调平等协商的理念特征不相匹配,从而抑制了权力共享的空间。教师、学生、雇主等利益相关者虽获得了更多参与质量事务决策与实施的制度性机会,但在过程中却往往被视作管理客体,缺乏实质性话语权,无法发挥关键作用。在这种情况下,自上而下的质量治理制度供给难以在院校层面落地生根,共同治理、民主监督、社会参与等改革原则因而未能在日常质量治理实践中得到充分的落实和发展。

(三) 系统性思维缺失抑制制度体系协调运转

由于系统性、整体性思维的缺失,虽然以“双一流”建设高校为引领的各级各类院校愈加重视高质量发展,但院校内部质量治理难以成体系运转。“双一流”建设高校建设方案和自评报告等资料显示,尽管高校对于办学质量提升的重视与日俱增,但部分院校的质量工作仅仅聚焦办学的具体方面,缺乏系统建构思维。与此相关联,一些高校的综合改革欠缺系统层面质量意识的牵引和串联。院校综合改革方案通常涉及教育教学、科研、社会服务、人事与绩效、行政管理、资源配置等体制机制的方方面面,但往往缺乏统一的价值引领,未将各方面改革举措凝聚到质量持续提升的目标上来。在部分“双一流”建

设高校的建设方案中，各方面改革方案呈现出各自为政的割裂状态，分别设置具体的改革目标与改革重点，没有指明相关体制机制改革举措的统一方向——究竟服务于怎样的质量治理体系构建。换言之，虽然院校已普遍意识到质量提升的重要性，但仍未在系统层面建立起统揽院校综合改革的质量发展方向和文化，内部治理改革与质量提升工作时常被当作两项独立的事项分别推进。

总的来说，院校办学系统性思维的缺失在一定程度上体现为，既没有很好地从治理体系建构的角度来促进质量提升，也没有从质量全面提升的角度来统领内部治理改革。

（四）发展性思维缺位限制真正意义上的质量发展

院校质量工作体现出发展性思维的缺位。发展性思维不能止步于对既定质量标准的达成，还指向质量目标的不断更新、质量内涵的不断丰富和质量发展方式的不断创新优化，形成质量可持续发展的内驱动力。正如发展经济学指出的，“发展”的本质即在于从内部自行发生的变化；而外部施加的变化方式，充其量只能推动数量的增长，无法实现“质上的新的现象”。也就是说，真正的质量发展源于多元主体活力、创造力和内生动力的充分释放，而外部驱动的质量监控和层层传导的质量问责难以引发质变。发展性思维的缺位，易造成大学办学局限于对外部既定指标的迎合，追逐数量规模增长。以至于产生显性量化指标繁荣，而隐性创新贡献欠缺的问题，背离了质量发展的本质目的。

观察“双一流”建设高校建设方案和自评报告可以发现，当前院

校质量工作的核心是质量保障体系的构建与完善。高校内部质量保障主要指根据预先设定的质量标准和工作流程,要求高校全体员工认真实施并不断改进教育教学计划,从而达到学校总体目标的过程,而非指向质量的不断创新、突破和超越以及内在动力的焕发。各“双一流”建设高校质量保障体系构建举措主要包括如下方面:①成立专门机构或工作组,如教育质量保障办公室、质量评估与监督办公室等,统筹组织、开展教育教学质量的评价与督导等工作。②引入各类外部质量评估、认证,借此预设质量目标和标准,衡量人才培养质量状况,推动人才培养质量达标。③构建质量监控系统,运用督导、评价、考核、抽检、巡视等手段对教师教学、学生学习、作业试卷、学位论文等环节,进行全过程乃至实时的质量监测与管理。如通过开课审查、教学准备检查、教学过程考评、教学档案监督、课程效果评定、学生评教、实践教学督查、毕业生评议与跟踪调查等手段,对教学工作展开全方位质量控制;对学位论文的中期考核、论文开题、预答辩、论文评阅、答辩、论文查重、论文抽查等各环节进行全流程的质量监管。④建立问责和激励机制,如建立校院两级质量管理责任制、导师责任制,明确质量保障的主体责任,实施成果导向的目标管理和绩效考核,对质量表现予以问责和奖惩。

以上环节构成了质量目标与标准-质量评估-反馈问责-质量改进达标的管理链条,也即众多“双一流”建设高校所提出的质量保障体系“闭环”设计。这延续了“泰勒制”“全面质量管理”等管理理念的传统,其内在逻辑是通过自上而下的管控和奖惩,来实现执行效果

和生产效率的提升,以更好地达成既定质量目标。这一模式在高校质量保障中发挥了举足轻重的作用,它聚焦科层管理的技术优化,如建立信息化的质量监督与反馈平台,开展智能化的评价手段创新,实现更为精细化、规范化、时效性的质量控制。但管理主义的技术性、控制性思维与教学、科研等学术活动的高度不确定性、强创新性、个体差异性、价值潜隐性、影响长远性不相匹配。由于无法从根本上激发教师、学生、用人单位等内外部主体的能动性和创造性,因而难以形成发展性思维视角下质量目标和实践的自然演进和创新生长。

综上,开放性、协同性、系统化和发展性思维的欠缺,使得院校主体性和社会多元参与、主体间的平等协商和多元共治、制度体系的协调运转、内在驱动的质量发展均难以有效实现,而以上方面正是良好质量治理的核心要素。由于缺乏质量治理思维的粘合与支撑,我国已初步建立的高等教育质量治理制度体系难以充分发挥治理效能。因此我们迫切需要促进院校发展中质量治理思维的生成与内化,形成质量治理体系不断建构完善、有效运转的精神内核。

三、形成和完善中国特色高等教育质量治理思维:三个主要原则

20 世纪 80 年代以来,实践先行的改革特点已促成我国高教质量治理制度体系的逐渐成形。进入新发展阶段,应进一步创造环境,促进形成适合中国社情国情的质量治理文化,推动其注入高校内外主体的思维结构中,继而支撑质量治理有效机制的探索创新和制度体系的不断完善,形成思维转型与实践探索的相辅相成和螺旋上升,构建神形兼备的质量治理新模式。要实现以上目标,需要从三个方面做出更

大努力。

（一）立足中国，融通中外，形成中国特色质量治理思维

对中国高等教育质量治理模式的探索须放置于我国特定的制度文化背景下进行思考。高等教育领域的质量文化、治理文化都深刻地根植于其所处社会系统的结构与文化特征之中。教育目的是社会本位优先抑或个人本位主导、府学关系是强调相互独立的大学自治理念抑或强调责任和协作的大学自主理念，在中外之间都存在显著差异。如欧美国家不断演化中的学术自由、学术自治、学术中立原则，及衍生而来的共同治理的具体形式，建筑在其社会系统三权分立、行会社团自治的传统之上。而在我国，无论是从历史传统还是从近现代教育发展历程来看，教育服务国家和社会的功能一直占据主导地位，大学与政府之间存在着一定的从属关系。在院校内部，学者积极寻求学术标准与国家目标之间的结合点，学术权力、行政权力、政治权力联系更加紧密。类似于此的教育与社会差别，必然造成质量治理底层逻辑和运转方式的中外差异。质量治理所强调的系统化、开放性、协同性、发展性思维，在不同国家之间也必然既体现共性也存在特殊性，呈现出同质异形的特点。因此在坚持立足中国、面向现代化、面向世界、面向未来，认真吸收国外先进制度的同时，也应注重分析、借鉴其背后的理念思维；但要避免生搬硬套，着力探索形成扎根中国实际的质量治理思维文化，构建和创新中国特色高教质量治理思维模式。

（二）扩大办学自主权，激发多元主体能动性，鼓励自下而上的探索创新

中国特色高等教育质量治理思维的形成和完善,需要依靠自下而上的探索创新,在基层治理实践中不断摸索和形成符合中国实际、彰显特色优势的理念和机制,由百花齐放的院校特色凝练成因地制宜、创新有效的中国特色。这需要进一步扩大办学自主权,激发师生等多元质量主体的能动性和创造力,释放质量治理思维发展的内生动力。思维共识与有效机制的形成不能仅仅依赖外部力量的推动,若自下而上的创新动力缺位,会造成改革的“中梗阻”现象,即自上而下的政策理念和改革举措不能有效地在基层办学中运转和发展。如前文论及的,在国家政策推动下,高校已形成一系列现代大学制度设计。但在操作中,相关制度并未充分发挥共同治理的功能,乃至出现制度悬置。究其原因,基层主体活力欠缺、对相关制度和理念的接纳程度不高,导致实践中缺乏因地制宜的体制机制创新,因而使得脱胎于西方的现代大学制度在实践中出现水土不服的现象。因此,只有坚持自上而下与自下而上相结合的改革路径,给予院校充分的自主特色发展空间,焕发内部主体活力,才能够使得质量治理体系建构变外部压力驱动为内在动力驱动,在基层实践中孕育生发符合中国实际的质量治理思维共识,内化质量治理理念,创新质量治理特色机制,激活质量治理体系运转。

（三）转变政府职能，加强价值引领，助推质量治理模式创新与发展

我国经济社会改革一直存在两大动力,一是国家自上而下的引领和推动,二是基层自下而上的突破与创新。高等教育领域同样遵循这

样的改革逻辑，两大动力缺一不可。过往改革的成功经验显示，党和国家的统一领导，坚持全国一盘棋，调动各方面积极性，集中力量办大事，是我国国家制度和国家治理体系的显著优势，也是我国高等教育持续发展的动力源泉。就高等教育质量治理体系而言，其建构与运转同样需要適切有效的价值引领。高等教育的特性决定了“以质量为目标”的“治理”行动必然是复杂的、动态的、存在多元利益冲突与博弈”。质量治理体系的构建只有明确教育发展的总体方向、质量提升的本质目标，才能够推动多元主体在思维上凝聚共识，在行动中产生合力，避免低效的利益博弈造成资源内耗与行动掣肘。在坚持我国制度优势，强化政府价值引领的同时，还应注重转变政府职能。一方面加强方向、方针层面的宏观引导，另一方面逐步退出具体方式、方法层面的直接干预，为质量治理思维和体系的建构与创新发展创造宽松的制度文化环境。

综上所述，高等教育质量治理是一个复杂且综合的系统，既需要外在行为和运行层面的表现，也要求制度和体系层面的保障，更需要思维与精神内核的支撑。我国的高等教育改革已经到了必须统筹考虑行为、制度和思维层面综合发展的新阶段。质量治理体系建设也需要在继续完善制度体系的基础上，强化内在精神和思维文化的建设。让我们努力建设神形兼备的高等教育质量治理体系，为世界高等教育发展贡献中国实践和中国智慧。

（《中国高教研究》 2022年第8期 曹燕南；史静寰）

新工科、新医科、新农科、新文科

——从教育理念到范式变革

摘 要：在科技革命和产业变革加速演进的背景下，“四新”建设是高等教育应对未来挑战的战略先手棋，在活跃教改实验、建设新型学院、加强紧缺人才培养、培养卓越拔尖人才、推动创新创业教育、设立交叉学科学科目录等方面取得显著成效，未来还应通过“四新”建设引领高等教育范式变革。

关键词：“四新”建设；教育理念；专业建设；范式变革

2021 年 4 月，习近平总书记在清华大学考察时强调指出“推进新工科、新医科、新农科、新文科建设”，这一重要讲话精神将推进“四新”建设放在构建一流大学体系、用好学科交叉融合的“催化剂”、对现有学科专业体系调整升级、瞄准科技前沿和关键领域、加快培养紧缺人才的语境下，表明“四新”建设与学科专业优化、创新能力提高、产学研用融合、时代新人培养有着紧密的联系。之后，“四新”建设开始以前期模式探索为基础走向范式变革，成为引领中国高等教育改革创新标志性举措。

“四新”建设是高等教育应对未来挑战的战略先手棋

当前，科技革命和产业变革蓄势待发，经济和社会形态将发生根本性变化；国际格局正在深度调整，大国战略博弈加剧，各国产业结构面临重构，世界进入以创新主导发展时期。在此背景之下，培养具有社会责任感、创新精神和实践能力的时代新人正在成为高等教育改革发展的最强音。所以，“四新”不仅是人才类型的增多和培养模式

的转变，更有占领国际科技产业前沿的意义。

人类社会正在步入数字化时代。在数字化时代，新兴技术越来越成为国家发展的战略要素，创新正在成为经济发展的新动能。我们需要通过科技创新来促进产业结构升级和经济社会形态变化，这也取决于我们教育形态的及时变革推动。

由此，“四新”从理念走向实践探索。“四新”中首先提出的是新工科，标志性事件是“复旦共识”。2017年2月，教育部在复旦大学组织召开高等工程教育发展战略研讨会，与会高校探讨了新工科的内涵特征、建设路径，达成十点共识，后来又有了“天大行动”和“北京指南”，引领新工科建设在全国范围内广泛开展实践。2018年后，新医科、新农科、新文科相继推出，新医科有医学教育“大国计、大民生、大学科、大专业”新定位，新农科有“安吉共识”“北大仓行动”“北京指南”三部曲，新文科有推进工作会发布的《新文科建设宣言》等。2019年4月，教育部在天津大学召开“六卓越一拔尖”计划2.0启动大会，正式全面启动新工科、新医科、新农科、新文科建设。同年，教育部发布《关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见》，要求“以新工科、新医科、新农科、新文科建设引领带动高校专业结构调整优化和内涵提升”。

“四新”建设的核心是由学科融合带动现代科技与生产实践紧密结合，对科技本身而言在于推动交叉科学、变革创新方式，对社会而言就是推动产业结构调整、促进经济形态变迁。这是高等教育主动迎接新一轮科技革命和产业变革的行动，通过融合创新助推产业升级或

实现迭代跨越，形成我国新经济发展的技术先导。

“四新”建设推动了新时代高等教育模式改革

新工科、新医科、新农科、新文科，顾名思义是都与学科建设密切相关，但其提出的初衷却是人才培养模式改革，重点在专业建设。学科和专业，体现着知识分类体系及相应的制度安排，其建立建设的逻辑既遵循科学技术本身发展演化的规律，也体现着社会产业需求。

“四新”建设工作就是对标国家发展的“四力”：新工科提升国家硬实力、新文科提升文化软实力、新农科提升生态成长力、新医科提升全民健康力。

因此，“四新”建设首先是一场人才培养模式的重大变革。新工科既是综合大学理科应用发展的方向和创新增长点，也是工科优势大学集成创新的重要途径，最终形成新兴产业的活力源和生长源。由此，新工科建设着重抓五件事：抓理论、抓专业、抓课程、抓结构、抓融合；“四新”建设都要把握三个要点：新专业、专业的新要求、交叉融合再出新。

新医科、新农科与新工科有异曲同工之处，都是面向新一轮科技革命，扎根中国大地，推动学科和产业变革、促进新经济发展、培养时代新人。新医科建设着力实现从治疗为主到生命全周期、健康全过程的全覆盖，积极探索医科与其他学科专业交叉融合，特别是推动“工医”深度结合，推进“医学+X”多学科背景的复合型创新拔尖人才培养。新农科建设以强农兴农为己任，重点瞄向绿色生态产业，推动以现代生物科技改造传统农林专业，多途径强化实践教学平台建设，创

新科教结合协同育人机制,力图答好农业农村现代化、国家粮食安全、生态文明建设和世界发展贡献四张试卷,积极探索“农+X”多学科复合型人才培养新模式。

新文科则更加丰富多彩,意义更为突出和广泛。本质上是坚持价值引领、守正创新,形式上是推进现代信息技术与传统文科专业、文科与理工农医科专业的深度交叉融合,注重用中国理论阐释中国发展道路,以马克思主义为根本指导思想和方法论,总结中国模式和中国经验;吸收世界学术探索的有益成果,思考人工智能技术所带来的形态变化,深入探讨人类社会发展的理论问题。新文科学科门类的覆盖面广,总体上要加强学科与社会的结合,注重现代科技特别是人工智能技术的融入,深化高校文科专业教学改革,培养新型人文社科人才。

总结来看,“四新”建设立足专业但必然走向学科,从而形成面向科技创新、产业升级需求的学科融合发展理念。高校“四新”建设已在思想(学贯中西、融通社会)、技术(信息技术、人工智能)、结果(创新成果、时代新人)上体现了先进性,适应着国家构建新发展格局需要。

“四新”建设的工作重点

“四新”建设顺应新一轮科技革命和产业变革启程,践行扎根中国大地办大学伟大实践,融合学科和产业,面向社会发展重大问题,加快培养紧缺人才,推动着创新型国家建设。近年来,在相关领域进行了很多务实性、体制性的实践探索,主要有:

其一,活跃的教改实验。“四新”建设是新时代的新教改,两批

国家层面的新工科研究与实践项目共计 1457 项,首批新农科项目 407 项,新文科项目 1011 项,发布了《新医科研究与改革实践项目建设指南》《新文科建设年度发展报告》,各省也都遴选了更大量的省级教改项目。优化、升级“金专”建设,党的十八大以来,共有 265 种新专业纳入本科专业目录,2021 年撤销 251 个工科专业点、新增 794 个,新增者主要以“互联网+”“智能+”为基础体现国家发展的战略需求。突出交叉融合再出新,推动现有工科交叉复合、工科与其他学科交叉融合,加快推进计算机领域本科教育教学改革试点工作,启动特色化高端医疗装备工程实践创新教学中心建设。持续推进中国政法实务、新闻传播、经济、艺术“四大讲堂”,强化与实务部门合作,加快构建中国特色哲学社会科学学科体系、学术体系、话语体系。

其二,建设新型学院。着眼国家未来产业技术需求,重新组织结构,深化人才培养组织模式创新,推进 50 个现代产业学院、首批 12 个未来技术学院和一批专业特色学院建设。现代产业学院根据先导产业需求,加强政产学研合作,培养高端应用型人才和高素质经营型人才;未来技术学院瞄向科学发展前沿,预判中长期科技产业变革,致力于关键核心技术突破,培育领军产业人才和战略科学家;33 个特色化示范性软件学院、28 个示范性微电子学院、11 个一流网络安全学院特别面向未来信息产业变化,引入龙头企业充分实现产教融合,解决重点领域人才短缺和卡脖子难题;开展一批优质医学院校、一批高水平公共卫生学院的培育建设工作,支持 11 所大学开展八年制临床医学教育,突出公共卫生学院的预防谋划作用,以建立高水平医学

公共卫生学院为基础带动中西部高水平公共卫生学院发展。

其三，加强紧缺人才培养。推进人工智能、集成电路、储能技术等领域国家产教融合创新平台建设，加快重型燃气轮机、病毒学、国土空间规划等紧缺领域新形态教学资源建设，加强儿科学、精神医学、公共卫生、临床诊断等紧缺专业人才培养。支持高校布局建设一批新兴涉农专业，增设种业、农林智能装备、食品营养、生态环境等重点领域专业。加强外语非通用语种、涉外法治、国际新闻传播等关键领域涉外人才培养，重点服务“一带一路”建设。研制《新农科人才培养引导性专业设置指南》《服务健康事业和健康产业人才培养引导性专业设置指南》等。

其四，培养卓越拔尖人才。全方位谋划基础学科人才培养，全方位推进系列卓越人才培养，把卓越拔尖人才培养作为高等教育关键目标，探索形成卓越拔尖人才培养的中国方案和中国范式。进一步实施“六卓越一拔尖计划”2.0计划、高等教育数字化战略行动，推进新时代高等教育育人质量工程。

其五，推动创新创业教育。连续举办七届中国国际“互联网+”大学生创新创业大赛，累计吸引121个国家和地区603万个团队、2533万名学生参赛。今年第八届的主赛道按照“四新”分类报名参赛，“青年红色筑梦之旅”活动以“四新”赋能乡村振兴，产业命题赛道结合“四新”向企业征题，真正让高校“四新”建设与产业实际连接起来。连续举办了十届中国大学生医学技术技能大赛，最新一届参赛高校占全部医学高校的91%，参赛人数9000人，观赛规模达到7400万人次。

其六，设立交叉学科学科目录。正式设置“交叉学科”门类，使得我国大学科门类由 13 个增至为 14 个，推动了跨学科的融合发展。目前“交叉学科”门类下设“集成电路科学与工程”和“国家安全学”两个一级学科，着力构建支撑集成电路产业高速发展的创新人才培养体系，解决制约我国集成电路产业发展的“卡脖子”问题，培养具有全球视野、战略思维、政治意识、能力担当的国家安全人才。

推动“四新”建设由模式探索走向范式变革

适应未来经济社会形态的变化，教育形态将逐步形成以下特点：在办学方面，扎根中国大地注重解决社会问题；在教学方面，“课堂+线上+实践”的有机融合全面实现；在学习方面，人人能够时时处处可学；在评价方面，区块链技术推动多元增值效果。

由“四新”建设的探索发现，学科相互融合有助于激发科技创新，学科产业融合有助于推动产业技术进步，而创新产品服务社会能够形成新兴产业，促进产业结构调整甚至升级换代，各种元素融入到专业建设共同形成培养“以德为先、能力为重、科学成才、全面发展”高级专门人才的合力。我们需要进一步梳理“四新”探索所揭示出来的发展规律，在学科交叉、产业融合、面向社会变革、面向新兴科技、扎根中国大地、培养时代新人等方面加强经验总结工作，通过推动范式变革的主动作为，为数字化时代的到来赢得先机。

未来通过“四新”建设引领高等教育范式变革的主要着力点有：其一，加强针对问题的跨学科建设。问题总是综合的，因此在组织形态上需要开展广泛的跨学科研究。其二，加大创造产品的学科产业融

合。“四新”建设成果最终一定要出产品、创产业、推动经济结构优化，所以未来高等教育一定要走向社会、融入社会、推动社会变革。其三，加速实现人工智能技术向学科专业渗透催化作用。人工智能引领科技变革，大数据正在构成新的研究范式，数字空间无处不在，高等教育要前瞻性地主动作为与布局。其四，加深规模化授课安排下的个人个性化学习，实现教学改革。积极推动混合式教学模式升级，注重发挥线上线下不同教学方式的优势，关注信息技术对班级教学制度的颠覆性作用，以模式探索助推范式变革。

（《中国高等教育》 2022 年第 12 期 马陆亭）

◆ 教育教学改革

高质量教育科学研究成果的特征、趋势与反思 ——基于全国教育科学研究优秀成果奖的实证研究

摘要：推动教育科学研究向更加注重质量转变是当前评价改革的重要导向。以全国教育科学研究优秀成果奖作为高质量教育科学研究成果指标，对近六届获奖成果进行计量分析，研究发现：专著、论文是高质量教育成果的主要类型，研究报告类成果比例持续降低；获奖成果的机构归属以教育学重点学科高校为主，并从相对分散走向相对集中；获奖论文的文献来源以核心刊物为主，普通刊物为辅，并逐渐向核心刊物集中；获奖专著来源主要集中在教育出版社及高校出版社，分布相对均衡；国际发表的成果获奖数逐渐增多；获奖作者以 45~64 周岁年龄阶段的正高级职称学者群体为主，并呈现年轻化、跨学科特点；研究主题具有鲜明的时代性和实践问题指向，不同类型机构的研究主题具有明显差异，实证研究持续增加。

关键词：高质量；教育科学研究成果；分布规律；科研成果奖励；教育评价

一、引言

全国教育科学研究优秀成果奖（以下简称“教育科研成果奖”）作为教育学领域的专项权威奖项，1989 年设立并组织首届评奖，随后逐步规范。2006 年以来，5 年评选一次，至今已经评选六届。“教育科研成果奖”在对教育科学研究成果进行定期集中评选的同时，也

成为其自身学术价值的直接反映，体现出了其自身的社会评价功能。

“教育科研成果奖”所发挥的社会评价功能成为从理论生产到成果转化应用的有机衔接，助推了教育科学理论的再生产过程。六届“教育科研成果奖”基本反映了近30余年来我国教育科学研究的变化和发展趋势，真实反映了我国教育科学研究质量与发展水平。与此同时，这些获奖成果也是衡量一个机构或学者科研水平和社会贡献的重要指标之一。

以科研奖项为指标开展计量分析是科研评价研究的热点领域之一，具有较长的发展历史。1977年，朱克曼（Zukerman）以诺贝尔奖获奖者为研究对象，基于默顿（Merton）的理论架构，剖析获奖者的基本信息、学术履历等内容，完成了《科学界的精英——美国的诺贝尔奖金获得者》这本具有深远影响力的著作。此后，关于科研奖项及其获奖者的计量分析逐渐成为科研评价领域中的重要内容，研究内容也不断丰富与深化。已有研究多以行业内具有代表性、公信力的奖项为样本，如图灵奖、阿贝尔奖、菲尔兹奖等国际奖项和国家自然科学奖、国家科学技术进步奖等国家奖项，以科学计量方法对获奖成果的属性（如成果来源、作者履历、研究主题）及学术影响（如引文、社会贡献等）进行了探讨。

国内对人文社科类优秀成果奖尤其是教育学科类奖项的计量分析尚不多见。有学者以“高校人文社会科学研究优秀成果奖”为例，从学科、研究机构、获奖作者履历信息等方面，系统研究了高校人文社会科学的研究竞争力、学术影响力及学科建设成效等。有学者以单

个学科为分析对象,对法学、体育学、语言学等开展了专门研究。钟柏昌等人以“教育实证研究优秀成果奖”获奖论文为例,探究了教育实证研究领域方法设计与应用的问题;李明忠等以“研究生教育成果奖”为例,剖析了我国研究生教育改革的主要特征;还有学者以教学成果奖、教材建设奖等为数据,剖析具体教育学科的改革现状及趋势特征;专门针对“教育科研成果奖”的计量分析,此前有孙淳对第三至第五届“教育科研成果奖”的数据进行挖掘并分析了成果数量、地区分布、文献来源等内容。

已有研究的多重视角以及分析策略,为本研究的开展提供了有益参考。构建以创新质量和实际贡献为导向的教育科研评价体系,是加强新时代教育科学研究工作的重要内容。推动教育科学研究向更加注重质量转变是当前评价改革的导向之一。高质量教育科学研究成果具有什么样的特征及变化趋势,推动教育科学研究高质量发展,如何着力?本研究以“全国教育科学研究优秀成果奖”获奖成果为高质量教育科学研究成果的指标,以第一届至第六届获奖成果为样本,运用科学计量分析方法,系统研究近年来高质量教育科学研究成果的特征及分布规律,揭示教育研究中存在的问题,为推动教育科学研究的高质量发展提供借鉴。

二、研究设计

(一) 数据来源

本研究以“教育科研成果奖”历届获奖成果为样本,包括1989年(第一届)、1999年(第二届)、2006年(第三届)、2011年(第

四届)、2016年(第五届)及2021年(第六届),共1528项成果。“教育科研成果奖”下设专著奖、论文奖及研究报告奖,所有奖项分设一、二、三等奖(除第一届与第二届外)。本研究将历届成果奖名单下载并清理,其中第一届与第二届名单来自全国教育科学规划领导小组办公室编写的《中国教育科学规划回归与展望——从“六五”到“十五”》,第三届至第六届名单均出自教育部官网。具体数据如表1所示。

表1 样本的总体情况

奖项等级与类型		第一届 (1989年)	第二届 (1999年)	第三届 (2006年)	第四届 (2011年)	第五届 (2016年)	第六届 (2021年)	共计
奖项等级	一等奖 (占比)	56 (35.9%)	27 (14.4%)	12 (4.7%)	19 (6.6%)	23 (7.7%)	26 (7.6%)	163 (10.7%)
	二等奖 (占比)	100 (64.1%)	161 (85.6%)	64 (25.3%)	90 (31.1%)	85 (28.5%)	119 (34.6%)	619 (40.5%)
	三等奖 (占比)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	177 (70.0%)	180 (62.3%)	190 (63.8%)	199 (57.8%)	746 (48.8%)
奖项类型	专著 (占比)	55 (35.3%)	120 (63.8%)	158 (62.5%)	181 (62.6%)	158 (53.0%)	168 (48.8%)	840 (55.0%)
	论文 (占比)	69 (44.2%)	14 (7.5%)	60 (23.7%)	76 (26.3%)	110 (36.9%)	151 (43.9%)	480 (31.4%)
	研究报告 (占比)	32 (20.5%)	54 (28.7%)	35 (13.8%)	32 (11.1%)	30 (10.1%)	25 (7.3%)	208 (13.6%)
共计		156	188	253	289	298	344	1 528

注:根据历届全国教育科学研究优秀成果奖名单整理得出。其中第二届及第三届中的国防军事教育学科奖励成果及部分部委奖励成果不纳入统计范围。

1528项获奖成果中,一等奖成果占获奖成果总数的比例,除第一届与第二届外,均在4.7%~7.7%之间。专著、论文是获奖成果的主要类型。总体上看,专著、论文及研究报告的成果数量占比分别为55.0%、31.4%及13.6%。从历届分布看,论文类成果占比从第二届的7.5%攀升至第六届的43.9%。研究报告类成果占比从第一届的20.5%到第二届的28.7%后达到顶峰,随后几届数量占比持续下跌,到第六届仅占7.3%,呈现波动下滑趋势。

（二）分析维度与指标界定

借鉴已有以科研获奖成果为样本的科学计量研究,本研究构建了如表 2 所示的分析维度与指标。重点研究成果署名机构、文献来源、作者群体、研究主题与范式四个方面特征,并结合成果的具体情况做进一步分析,尽可能详实地呈现高质量教育科学研究成果的分布特点。

表 2 分析维度与指标

分析维度	分析指标
署名机构	署名机构获奖数量、署名机构类型
文献来源	获奖论文发表来源、获奖专著出版来源
作者群体	获奖次数、年龄结构、职称等级、专业背景
研究主题与范式	教育研究主题的时空分布、 不同类型机构的研究主题、研究范式应用

1. 教育科研成果奖的署名机构分析。以第一署名机构为单位,从获奖数量及机构类型两个方面进行描述性分析。在署名机构类型方面,将机构类型区分为教育学重点学科高校、非教育学重点学科高校、研究院所、政府机构、中小学及其他单位。划分教育学重点学科高校的标准以国家重点学科名单及学科评估作为依据,第一届至第三届分别以 1988 年、2001 年、2006 年国家重点学科名单(教育学)为基准划分,第四届以 2012 年第三轮学科评估(教育学)整体水平得分前 10% 为基准划分,第五届与第六届均以 2017 年第四轮学科评估(教育学)获 A-、A、A+ 为基准划分。其他单位指企业、社会团体、出版社、电视台等。

2. 教育科研成果奖的文献来源分析。对获奖论文所刊载的期刊、获奖专著的出版社等情况进行描述性分析。由于第二届的论文成果数量相对较少,故将第一届、第二届合并统计分析。获奖论文以当年发表的期刊等级为依据,分为 CSSCI 来源期刊、全国中文核心期刊、普

通刊物、国际刊物及其他刊物。获奖专著的出版社，分为教育、师范高校、其他高校、综合及国际出版单位等几种。

3. 教育科研成果奖的作者群体分析。以第一署名作者为分析单位，包括获奖次数、年龄结构、职称等级、专业背景四个指标。年龄结构方面，以作者获奖当年为基准，分为25~34周岁、35~44周岁、45~54周岁、55~64周岁及65周岁及以上五个区间；职称界定方面，分为初级、中级、副高及正高级；专业背景方面，以《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》为依据，根据作者本科、硕士、博士专业背景分为不含教育学背景、含1项教育学背景、含2项教育学背景及含3项教育学背景四种；海外经历方面，以作者获奖当年及以前，是否有海外留学半年及以上经历来划分。

4. 教育科研成果奖的研究主题与研究范式分析。从教育研究主题时空分布、不同类型机构的教育研究主题差异、教育研究范式应用三个角度展开分析。在考察教育研究主题时空分布时，论文类与专著类成果的主题词分别依据知网与国家图书馆的“关键词”判定，研究报告类成果的主题词依据成果题目划定，利用C00C 12.6软件对主题词进行同义词合并，剔除无意义词，生成主题演化累积图谱。在考察不同类型机构的教育研究主题时，本研究参考前人标准，将高校类型划分为教育部直属师范院校、地方师范院校、一流大学建设高校（除北京师范大学与华东师范大学外）和地方综合院校四种类型，进行教育研究主题特征分析；在考察获奖成果所采用的教育研究范式时，以论文类成果奖为例，参考前人标准，将研究范式分为思辨及实证研究两

种。

三、研究结果

（一）教育科研成果奖的署名机构分布

获奖成果的机构归属以教育学重点学科高校为主，并呈现出由相对分散走向相对集中的分布局面，如表 3 所示。第一届教育科研成果奖的机构分布，高校占了 52.6%，研究院所、政府机构、中小学及其他单位也能占据 47.4% 的份额。到了第六届，高校占据了所有获奖成果的 84.6%，其余类型机构仅分得 15.4%。对高校类型再细分，发现获奖成果呈现逐渐向教育学重点学科高校集中的趋势。教育学重点学科高校校均获奖数从第一届的 2.8 项提高至第六届的 14.3 项，而非教育学重点学科高校校均获奖数则维持在 1.5 项左右的水平。这一方面说明教育学重点学科高校是产出高质量教育科学研究成果的主力军；另一方面也反映获奖机构趋于高度集中，分布不均衡。

表3 获奖成果的机构分布及其变化

署名机构类型		第一届	第二届	第三届	第四届	第五届	第六届
教育学重点学科高校	获奖数量	14	46	86	96	101	143
	机构数量	5	8	12	11	10	10
	机构平均获奖数	2.8	5.8	7.0	8.7	10.1	14.3
	获奖数量占比	9.0%	24.7%	33.2%	33.2%	33.9%	41.6%
非教育学重点学科高校	获奖数量	68	45	99	122	143	148
	机构数量	52	31	66	81	85	78
	机构平均获奖数	1.3	1.5	1.5	1.5	1.7	1.9
	获奖数量占比	43.6%	24.2%	39.1%	42.2%	48.0%	43.0%
研究院所	获奖数量	22	41	29	33	21	19
	机构数量	16	17	12	14	9	8
	机构平均获奖数	1.4	2.4	2.4	2.4	2.3	2.4
	获奖数量占比	19.9%	21.5%	9.4%	6.3%	3.4%	3.5%
中小学	获奖数量	8	9	12	14	18	17
	机构数量	8	9	12	14	18	17
	机构平均获奖数	1	1	1	1	1	1
	获奖数量占比	5.1%	4.8%	4.8%	4.8%	6.0%	4.9%
其他单位	获奖数量	13	5	3	6	5	5
	机构数量	10	5	3	6	5	4
	机构平均获奖数	1.3	1	1	1	1	1.3
	获奖数量占比	8.3%	2.7%	1.2%	2.1%	1.7%	1.5%
机构总数		115	94	117	137	133	120
机构平均总获奖数		1.4	2.0	2.1	2.1	2.2	2.9

注:通过对署名机构所获奖项统计后加权计算得出。第二届有2项机构单位缺失,不纳入统计范围。

(二) 教育科研成果奖的文献来源分布

获奖论文的文献来源总体上以核心刊物为主,普通刊物为辅,并体现出逐渐向核心刊物集中的趋势。(见图1)在480篇获奖论文中,有361篇发表于CSSCI来源期刊,24篇发表于全国中文核心期刊,两者占到了获奖论文总数的80.2%。从变化趋势看,第一届、第二届中的获奖论文发表于核心期刊的占比为42.1%,普通刊物占据8.4%,其他刊物占据50.6%,到第六届时,获奖论文发表于核心期刊的占比

高达 90.1%，普通刊物和其他刊物仅占了 1.4%。进一步分析发现，获奖论文主要集中在同行评审的权威类教育学期刊。这一方面反映了高质量教育科学研究成果越来越集中刊发于核心期刊；另一方面，论文发表载体从“百花齐放”到“几枝独秀”，可能会产生“以刊评文”的嫌疑。

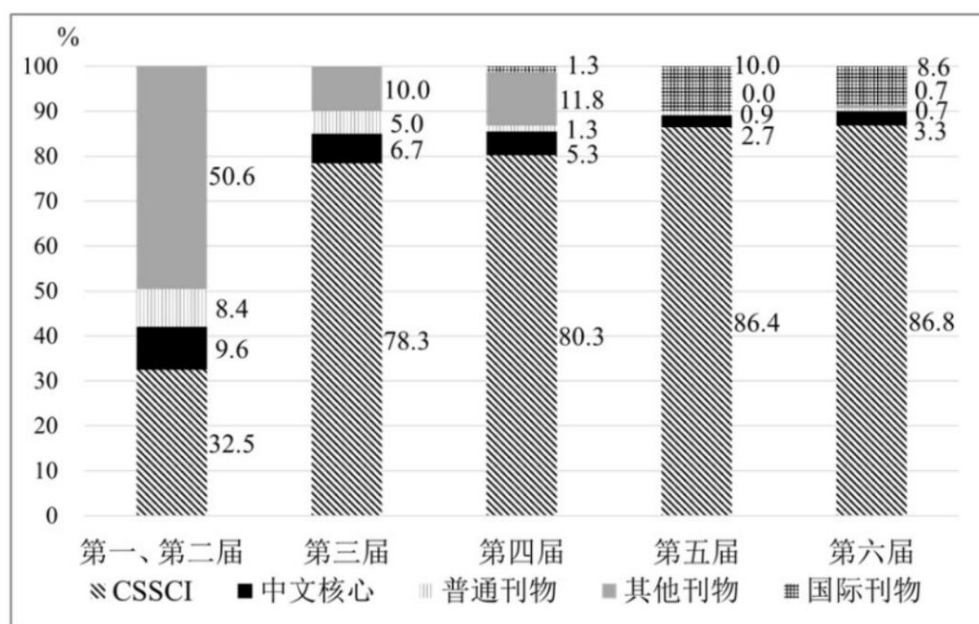


图1 论文类获奖成果的刊载期刊类型分布及其变化

注：通过对获奖论文的发表期刊标签化后整理得出。第一届至第四届分别有37、4、5、5项论文成果无法在公开发表的期刊来源检索到，考虑数据完整性，统一纳入当年其他刊物类型。在刊物类型的统计口径上，论文发表刊物为“双核心”时，仅纳入CSSCI来源核心期刊，不在全国中文核心期刊中重复计入。

获奖专著来源主要集中在教育专业及高校出版社，并且呈现出均衡分布的趋势特点。（见图2）在840项获奖专著中，检索到834项有效出版来源信息，教育出版社有381项，师范高校出版社有127项，其他高校出版社有104项，三者占据了获奖专著总数的73.4%。从变化趋势看，第一、第二届的专著来源高度集中于教育出版社，占据了获奖专著总数的63.7%，师范高校及其他高校出版社合计仅占14.6%。

到了第六届，各类出版社占比较为均衡。一方面说明高质量教育科学研究成果中，专著是重要的代表，教育著作出版显示了优势地位；另一方面，专著出版单位类型趋于多样及均衡，说明教育成果的覆盖度及影响力在逐步提升。

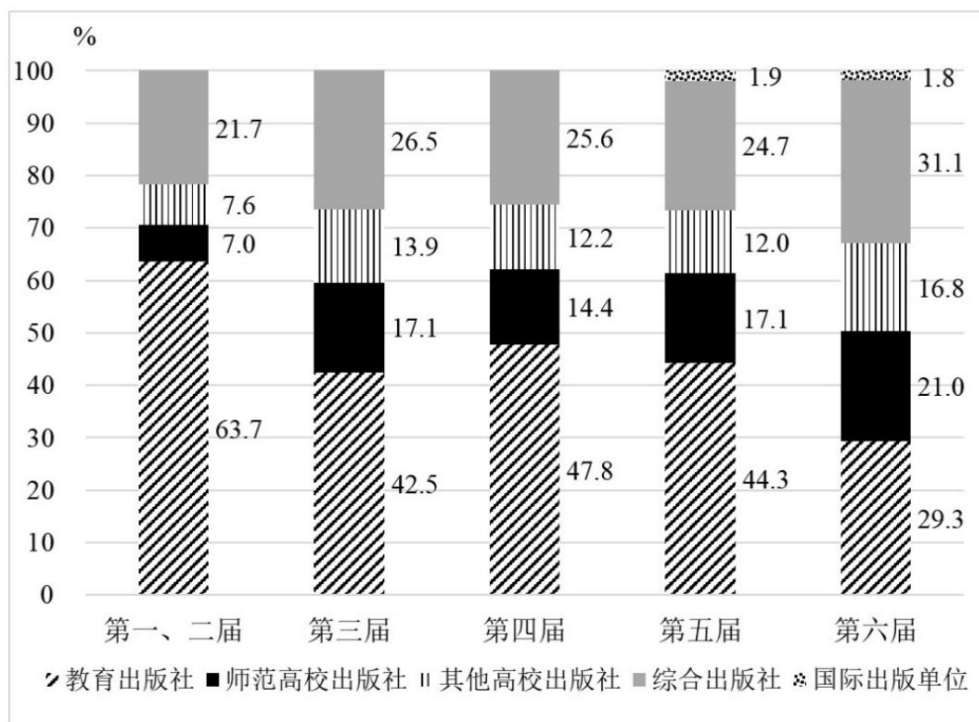


图2 专著类获奖成果的出版社类型分布及其变化

注：通过对获奖专著的出版社标签化后整理得出。第一、第四、第六届分别有4、1、1项专著成果的出版来源缺失，不纳入统计范围。

图1及图2还反映出，国际发表与出版的成果在历届获奖成果中呈现出微弱上升趋势。从国际论文看，第一届至第三届都为空缺，第四届开始出现，占论文成果总数的1.3%，到第五届占10.0%，第六届占8.6%。从国际出版的专著看，第一届至第四届为空缺，第五届及第六届分别占了1.9%和1.8%。这表明，高质量教育科学研究成果中的国际发表成果逐渐受到肯定，但在成果数量上仍然较少。

（三）教育科研成果奖的作者群体特征

获奖作者较为集中且重复获奖人次较高。在共计 1214 位获奖作者中，获奖次数达 2 次及以上的有 210 人，获奖成果数量为 496 项，分别占全部作者群体的 17.3%、占全部获奖成果数量的 33.1%。仅获奖 1 次的作者有 1004 位，获奖成果数量占总数的 66.9%。（见表 4）

表 4 作者获得教育科研成果奖的次数统计

获奖次数	1 次	2 次	3 次	4 次	合计
获奖人数	1 004	149	46	15	1 214
获奖人数小计	1 004	210			1 214
占总获奖人数比例	82.7%	17.3%			100%
获成果数量	1 004	298	138	60	1 500
获成果小计	1 004	496			1 500
占获奖成果总数比例	66.9%	33.1%			100%

数据来源：通过作者获奖成果信息整理得出。1 528 项成果奖中有 28 项以课题组形式申报，不纳入作者获奖统计范围。

获奖作者以 45~54 周岁及 55~64 周岁两个年龄阶段的学者群体为主，且略呈现年轻化趋势，如图 3 所示。从第一、第二届看，55~64 周岁的作者是获得教育科研成果奖的第一大群体；其次是 45~54 周岁和 65 周岁及以上的作者群体。到后四届，55~64 周岁及 65 周岁及以上的两部分群体占比有所下降，45~54 周岁作者群体从第三届开始占比最高，35~44 周岁作者群体占比波动上升，从第一届的 9.7%提升至第六届的 26.9%。数据表明，产出高质量教育科学研究成果的作者群体以中年学者为主，同时年轻学者的研究成果也逐渐被肯定与认可。

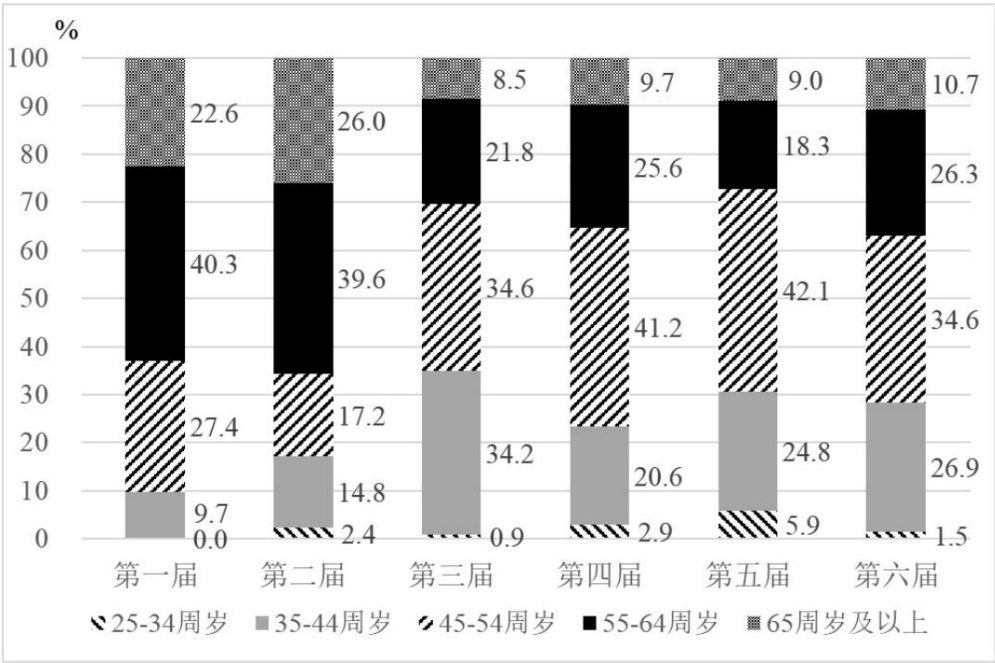


图3 获奖成果作者的年龄结构及其变化

注:通过作者履历信息整理得出。第一届至第六届分别有32、19、19、12、8、9项成果的作者年龄信息缺失,不纳入统计范围。

获奖作者以具有正高级职称的学者为主,副高级职称的学者为辅,中级及以下职称群体数量微乎其微,但呈现波动上升趋势,如表5所示。具有正高级职称的获奖作者占比历届稳定在65%~90%,副高级职称的获奖作者占比也趋于稳定,具有中级及以下职称的获奖作者占比呈现出微弱增长趋势。

表5 获奖成果作者的职称结构及其变化(单位:%)

职称等级	第一届	第二届	第三届	第四届	第五届	第六届
正高级	80.6	87.3	66.4	74.6	70.8	75.4
副高级	17.8	11.0	30.0	20.8	19.8	19.4
中级及以下	1.6	1.7	3.6	4.6	7.4	5.3

注:通过作者履历信息整理得出。第一届至四届及第六届分别有27、15、6、6、3项成果的作者职称信息缺失,不纳入统计范围。

获奖作者中具有跨教育学科背景及海外经历的占比呈逐届上升趋势,如表6所示。本、硕、博有跨教育学背景的获奖作者占比从第一届的39.4%上升至第六届的51.6%,尤其是本、硕、博均无教育学

背景和仅含 1 项教育学背景的获奖作者占比，六届以来分别增加了 7.1%和 12.3%。具有理学、管理学、文学、工学、法学、经济学等教育背景的作者居多，如图 4 所示，具有理学背景的位居第一，值得进一步深入分析；具有海外经历的获奖作者占比上升更为明显，从第一届的 12.7%提升至第六届的 50.6%。至此，教育科研成果奖的获奖作者一半以上都具有跨学科背景及海外经历。可见，有跨学科背景及海外经历的作者更具备产出高质量教育科学研究成果的能力。

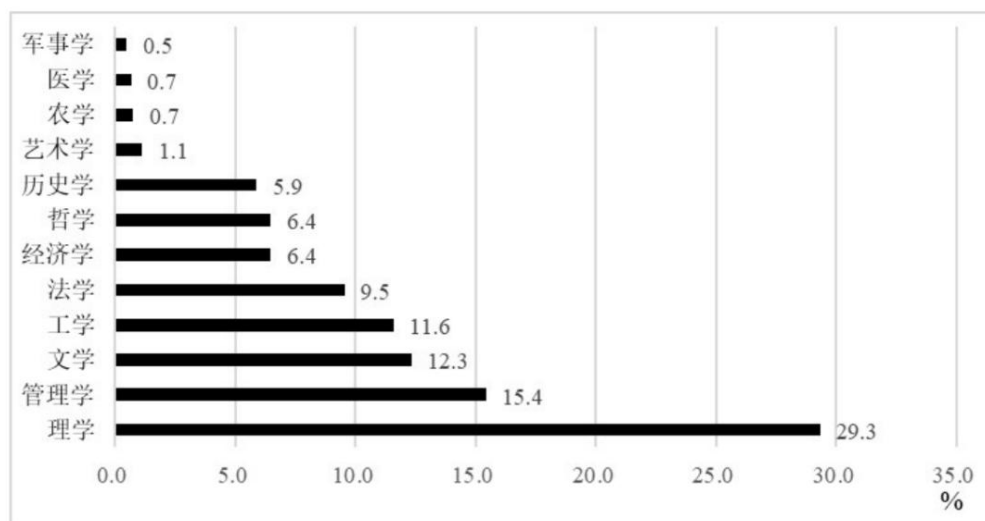


图4 获奖成果作者教育背景中跨其他学科的门类分布

注：通过作者履历信息整理得出。

（五）教育成果奖的研究主题与研究范式分布

教育成果奖的研究主题覆盖面广，并与时俱进。总体上看，涵盖“高等教育”“义务教育”“学前教育”“职业教育”等学段，主要涉及“学生发展”“教师发展”“教育评价”“课程教学”“公平与质量”等议题。从分阶段看，第一、第二届的研究主题以“高等教育”“基础教育”“教育评价”“教育管理”等传统领域为主。进入 21 世纪以后，出现了“教育现代化”“远程教育”“网络教育”等新兴主题，党

的十八大以来,“教育治理”“核心素养”“新高考”“‘双一流’建设”“破五唯”等主题逐渐增多。在第六届教育成果奖中,“大数据”“自然实验”等研究方法类的主题词也开始出现,说明高质量教育科学研究在不断深化内容的同时,也开始注重对于实证研究方法的运用。(见图5)



图5 获奖成果的研究主题词分布及其变化

注:通过对获奖成果标题信息整理后导入COOC 12.6软件可视化得出,高频词阈值为16。

对不同类型机构的教育研究主题进行分析,发现教育部直属师范院校、地方师范院校、一流大学建设高校及地方综合院校这四类高校间的研究主题呈现明显差异:一流大学建设高校及地方综合院校的教育科研成果奖研究主题主要集中于高等教育领域,如“本科教育”“工科教育”“高等教育质量”“理工科大学”“创业教育”“产学研合作”等内容;教育部直属院校及地方师范院校的教育科研成果奖研究主题更加多元,其中基础教育(如“学前教育”“儿童教育”“中小学”)、

教育基本理论（如“教育哲学”“教学理论”“教育理论”）、课程与教学（如“数学教学”“语文教学”“教材”）及教师教育（如“师资培养”）等富有师范特色专业的研究领域尤为突出。教育部直属师范院校与地方师范院校的具体研究领域无明显差异，都致力于广泛的教育问题研究。进一步分析可见，教育部直属师范院校的研究主题中，国际化主题，如“比较研究”“对比研究”“国外”等关键词明显比地方师范院校要突出，说明教育部直属师范院校相较于地方师范院校更加重视国际比较类的研究，且具有更为开阔的国际比较视野。一流大学建设高校的研究领域更偏向于“拔尖人才”“国际交流”“研究生教育”“美国”“德国”等，地方综合院校则偏向于“创业教育”“医学教育”“林业教育”等方面。据此发现，一流大学建设高校的教育研究主题更契合研究型大学特质及国际化视野，研究议题更为集中，地方综合院校的教育研究则体现出了“校本”特征，研究议题更为多元化及专业化。

从研究方法的运用看，以论文类成果奖为例，思辨研究成果占据主体地位，实证研究成果比例得到显著提升，如表 7 所示。虽然在这 480 项论文类成果奖中，教育思辨研究成果及实证研究成果分别占据了 61.0%及 39.0%的比例，思辨研究成果在教育科学研究中仍占据主体地位，但从历届趋势上看，实证研究成果比例从第一、第二届的 12.0%升至第六届的 55.0%，说明高质量教育科学研究越来越重视实证研究方法的应用。

表7 获奖成果运用的研究方法分布与变化(单位:%)

	第一、第二届	第三届	第四届	第五届	第六届
思辨研究	88.0	66.7	69.7	53.7	45.0
实证研究	12.0	33.3	30.3	46.3	55.0

注:通过对历届论文类成果奖的内容判别得出。

四、结论与讨论

全国教育科学研究优秀成果奖作为权威的教育类奖项,是对各个时期教育科学研究成果质量的检验。获奖成果的特征,对提升教育科学研究质量具有重要启示。

1. 高质量教育科学研究成果的文献类型分布产生了重要变化,专著、论文等形式成果占比提升,研究报告类成果比例持续下降。在著作出版已然市场化的总体环境下,教育学作为社会科学的门类之一,专著特别是在学术声誉较高出版社出版的专著,仍然是其高质量成果的主要文献形式。论文类获奖成果数量占比从第二届的7.5%攀升至第六届的43.9%,成为高质量研究成果的主要形式,这与学术期刊同行评审机制逐渐健全不无关系。研究报告类成果比例持续偏低,与近些年来各级部门高度重视决策咨询研究,决策咨询专报和成果数量大幅度增长的“繁荣景象”不一致。可能是因为决策咨询报告前瞻性、原创性不足,同时,决策咨询类成果的影响力证明仍然局限于批示、采纳等内部的认可,缺少其他受益者、受益面和受益程度的强有力支撑,这些因素成为制约研究报告类成果被广泛认可的瓶颈。当然,奖项数量设置受限可能也是客观存在的原因之一。从教育科学研究的发展实际看,著作、论文及研究报告都是成果的主要形式,注重不同成果类型的功能及特点,进一步清晰拟定不同类型成果评价的标准,也

是推动教育研究高质量发展的要义之一。

2. 高质量教育科学研究成果的机构分布由相对分散走向相对集中,也许表明机构的研究能力和水平在加速分层。从获奖成果的署名机构分布情况可以看出,高校的获奖数量占比从第一届的52.6%上升至第六届的84.6%,教育学重点学科高校校均获奖数从第一届的2.8项一跃提高至第六届的14.3项。高校尤其是教育学重点学科高校的获奖数量远远多于其他类型机构,并呈现出逐渐往教育学重点学科高校集中的趋势。教育科研成果奖机构分布不均衡且高度集中,体现了高校综合实力以及教育学学科水平的差异,也许表明了教育科学研究水平出现分化,研究机构逐渐演化出了金字塔式的层级结构。教育学重点学科高校已经成为高质量教育成果的主要产出单位。研究机构分层也许难以避免,但需要避免的是层次固化。需要进一步引导教育研究机构分类发展,特色发展,形成高水平的研究特色。

3. 获奖专著的出版社类型分布相对均衡,但获奖论文的期刊类型趋于集中,呈现出从“百花齐放”到“几枝独秀”的分布特点。获奖专著的出版社从第一、第二届高度集中于教育领域的专业出版社,到第六届已经呈现出各类出版社占比较为均衡的状况。但是获奖论文刊载的期刊出现集中化的趋势,发表于核心期刊的获奖成果占比从第一届至第二届的42.1%提升至第六届的90.1%。一方面说明同行评审的核心期刊在教育学研究领域的学术影响力持续提升,另一方面也不排除科研奖励机制逐渐出现“以刊评文”的可能性。一篇高质量论文,不会因为其发表刊物的“级别”较低,而降低其对学术界的影响力。

评价制度中的“以刊评文”倾向，需要同行专家更多地以专业眼光对成果本身的创新贡献与学术贡献进行独立判断。

4. 高质量教育研究成果的作者以 45~64 周岁年龄阶段的正高级职称学者群体为主，并呈现年轻化趋势，跨学科及具有海外经历作者占比持续提升。这说明 45 岁以上的正高级职称学者在学术上更为成熟，其研究成果的质量和水平处于相对高位状态。同时，作者群体呈现了年轻化、跨学科、具有海外经历等多个重要特征，表明教育科学研究的青年人才的水平在快速提升，而跨学科背景、海外学习或工作经历对开展高水平教育科学研究具有积极的作用。随着知识生产模式的不断转型，包括教育学在内的各学科开始重视运用多学科理论知识开展综合研究，交叉学科成为引领学术创新的重要支点。以多种举措多种途径，拓展教育科学研究者的国际视野，加强国际学术合作和交流，实属必要。积极培育与引进具有跨学科背景和国际视野的人才，是教育科学研究高质量发展的应有之义。

5. 高质量教育研究成果研究主题具有鲜明的时代性和实践问题指向，不同类型机构的研究主题已经呈现出独特性，具有明显差异，实证研究持续增加。纵观六届教育科研成果奖获奖成果反映的 30 余年来高质量教育研究成果的主题变迁，可以发现，教育研究具有鲜明的时代性，能够及时回应教育改革和发展的需求。同时，不同教育研究机构也呈现出了与高校自身特色相一致的研究主题，教育学科发展的历史、定位、国际化程度、院校研究的需求等对研究议题的分布均有很大的影响，表明高质量教育研究与分类发展、特色发展并存。同

时，运用实证研究方法的成果占比从第一、第二届的 12.0% 升至第六届的 55.0%，超过了一半。有学者认为，实证研究是教育研究科学化的支撑点。近五年我国教育实证研究论文占论文总数的比例保持在 35% 左右，而国外教育实证研究论文的占比保持在 85%~90% 的水平。实证研究方法对教育研究高质量发展还可以发挥更大的支撑作用。

（《中国高教研究》 2022 年第 8 期 马银琦；毋磊；朱军文）

专业“生死”，由谁而定

有时候，几个数字就能决定一个专业的命运乃至“生死”。

近日，安徽省下发通知，要求控制社会需求不足、就业去向落实率低的学科专业招生规模，连续 3 年就业去向落实率低于 60% 的专业暂停招生。该通知一经发布，便引发了公众争论——能否仅凭就业率决定专业存续？

几乎与此同时，又有媒体曝出，近五年来先后有 83 所国内高校撤销了“公共事业管理”专业。曾经风靡一时的公管专业落得如此光景，令一些人唏嘘不已。

如何看待此类现象，攸关一个核心问题——高校专业的“生死”究竟该由什么决定？

“大学教育”不等于“专业教育”

尽管此次安徽省的做法引发众多关注，但如果将视角扩至全国，有类似举措的省份远不止安徽一个。

例如，今年5月，福建、江西两省的教育厅分别发文，要求减少乃至停招省内部分毕业生就业率较低的专业；今年2月，辽宁省教育工作会议决定，今年起将实施就业率低专业招生计划递减工程，坚决弃置“鸡肋”专业。

事实上，早在10多年前的2010年左右，辽宁省就曾用3年的时间，撤并120余个就业率低的专业。

“近年来，我国高校专业处在密集的调整期，这表现在大量新专业的诞生以及老专业的消亡。”接受《中国科学报》采访时，厦门大学教育研究院院长别敦荣表示。

今年2月，教育部公布《2021年度普通高等学校本科专业备案和审批结果》。结果显示，国内高校共新增31个本科专业，同时撤销804个专业，创历年新高。另据教育部数据，2012年至今共有265个新专业纳入本科专业目录，撤销或停招的专业则达到1万个。

“高校进行专业调整主要基于三方面原因。”济南大学高等教育研究院副教授张继明表示，一是知识发展或学科建设的内在需要，二是社会分工或社会职业变化的客观要求，三是高校根据人才培养目标变化调整教学体系的直接要求。

“因此，无论是增设专业还是裁撤专业，都属于高校办学中的常规环节，其目的在于调整专业结构、优化人才培养体系。”他说。

然而，单纯以就业率判断专业好坏，甚至决定其“生死”是否合适？在别敦荣看来，这个问题并不像表面看起来那么简单。

“从理论上讲，学校开设专业的出发点应该是其整体学科布局，

没有专业支持的学科是不可能立足的，反之亦然。从这一角度看，专业存在的目的并不完全在于追求就业率，而是要达到对整个学科的支撑。”他说。

别敦荣告诉《中国科学报》，高校在保障办学规模的同时，对于某些对学科有重要支撑作用的专业进行政策倾斜，确保其能办好，这是构筑良性学科生态的前提，也符合学校培养人的整体素质的要求。

然而从现实看，目前国内高校普遍实行的依然是高度专业化的教育。“换言之，高校往往并不考虑学科生态，而是将‘大学教育’狭义地理解为‘专业教育’。”别敦荣认为，在此模式下，校方不会关注不同专业间的关系问题，遑论学校的整体学科生态。这种“只见树木、不见森林”做法的后果，便是专业办学完全自我封闭起来。

对此，中央财经大学发展规划处副处长、学科建设办公室副主任郭德红也表示，在高校扩招初期，虽然在设置新专业时，高校也会进行专业设置论证，但大多属于例行的工作程序，部分高校设置的个别新专业并没有经过十分严密的专业设置论证和充分的市场需求调研，存在一定的随意性，这与当时高等教育办学规模跨越式发展的社会背景有一定关系。

“在高校扩招的背景下，国家政策鼓励高校扩大办学规模，各高校为争取更多资源，对专业设置实行粗放式管理，竞相上马短期内便可以招生的专业，导致各高校雷同的专业比比皆是。”郭德红说。

近年来，国内很多高校也在强调按学科大类招生、大类培养，以及扩大专业面和学科交叉，都是希望建立起不同专业间相互交流、支

持的关系。然而,“这些工作虽说有进展,但远未达到预期。这使得目前高校的专业调整带有很大的盲目性”。别敦荣说。

此“专业”非彼“专业”

在郭德红看来,要提高我国高等教育的质量,对于传统专业设置进行系统化改造是一个比较紧迫的现实问题。然而,由于教育发展的惯性,改造传统专业设置并没有成为大部分高校的自觉办学追求,传统办学思维和对专业设置的固化认识仍然根深蒂固。

这一观点的背后还有一个更基本的问题——什么才是“专业”?

此前,北京大学教育学院研究员卢晓东曾专门撰文,对“专业”的内涵进行探讨。在他看来,“专业”概念在我国带有很强的实体意味,这源于其背后的三大类实体——由同一专业学生所组成的班集体、教师组织,以及与教师组织相关联的经费、教室、仪器设备等。

“国内高校一般按专业划分和组织,学生入学后便进入某专业学习。专业合并或调整时,其背后的三大类实体也都要合并调整,此项工作常由于牵涉各方利益而难以推进。”卢晓东说。

然而,国外的情况却并非如此。

据别敦荣观察,很多欧美大学的办学规模并不大,但专业数量却远远超出国内同规模高校。这缘于其专业设置具有相当的弹性和适应性,根本原因则在于它们所认知的“专业”仅仅是教学的组织单元而已。

卢晓东的研究也印证了这一点。

“在英语中,‘Major’一词可直译为‘专业’,也可译为‘主修’,

仅指一系列有特定逻辑关系的课程组织。”他表示，这相当于我们所说的培训计划或课程体系。学生修完该系列的课程，就被认为具有一定的知识素养和技能，也就成为这一“Major”的毕业生。

事实上，在美国的一些高校，这种“个人专业”的课程组合方式甚至可以由学生提出，教师审批并提供专门指导。如果学生从现有专业中找不到完全符合自身兴趣的专业，便可以自主选择课程，形成特定的课程计划，经审核后开始学习，完成计划后，便可被授予特别专业的本科学位。正因为“专业”仅是“一组课程”，也就有了极强的灵活性。

反观国内，“我们的专业不但是固定的教学组织单元，也是社会性的教育单元，这直接影响到用人单位对于学生的录用。”别敦荣表示，用人单位在聘用时往往会说，只要某个专业的学生，由此也就在学校和社会之间形成了一个非常固化的专业认知概念，并进一步加大了学校改革原有专业办学模式的难度。

也正因为这种相对固化的专业认知，导致目前以就业率评定专业“生死”的做法，反而在某种角度上具有了一定的“合理性”。正如陕西科技大学教育学院教授武建鑫在受访时所言，“当我们还做不到完全根据个人兴趣选择专业，也没有发展到打破专业在就业市场上的固化认知时，就业率的确是我们调整学科专业设置时必须考虑的重要因素”。

半年离职率逾三成说明什么

如果仔细观察目前就业率与高校专业设置之间的关系，也会发现

一些值得玩味之处。

比如，武建鑫指出，高校的专业设置一般遵循两个逻辑——市场逻辑和学术逻辑。相比之下，基础学科以及人文社会学科更偏向于学术逻辑，相对远离市场；而工程类专业以及管理类、商业类专业则偏重于市场逻辑，受市场的影响较大。

然而，这也可以算作是一种“理想状态”。因为在现实中，不管是“学术逻辑”还是“市场逻辑”，其专业人才培养最重要评价的标准几乎相同——能不能找到工作。

“大学生的就业问题并不单纯关乎学生个人，而是一个关系到社会的大问题。”别敦荣说，在这种情况下，什么样的专业最容易找到工作？当然是“对口”的专业。“只有‘专业对口’才能成为真正的专业人员，这种观点在现阶段依然普遍存在。”

当“出口”标准趋向一致时，高校专业设置的底层逻辑也会受到标准的反作用。说得更直白些，评价标准更加“市场化”后，即便是相对更“学术化”的专业，也会变得更加关注“市场”。

公开资料显示，2012年至2016年，商务英语、酒店管理、财务管理等传统热门专业增设数量较多。2017年之后，人工智能、智能制造工程、数据科学与大数据技术等新工科专业的增设速度迅速超越传统专业。

除新工科外，在新专业的增设上，文学门类2020年开始缺席，历史学门类在2016年至2019年间，有连续4年的空白期，哲学门类则连续10年处于“停摆”状态。

在一篇文章中，张继明表示，高校常常基于某种外在功利性标准而调整专业。毕业生就业率普遍作为高校调整专业的重要标准。然而，就业率并非衡量专业价值的唯一指标，大学生就业问题研究中常常采用的就业能力、收入水平等，显然也非教育对于“人的发展”本质的应然界定。

在这些现象背后，另有一个并未引起人们太多关注的问题，那就是毕业生最终是否真的会从事所谓“对口”专业。在别敦荣看来，这个问题“似乎被某些单位或部门有意无意地忽略了”。

早在 2019 年，第三方教育质量评估机构麦可思研究院就针对 2018 届大学毕业生毕业半年后的就业情况进行过调查。结果发现，2018 届大学毕业生的工作与专业相关度为 66%，半年内的离职率为 33%。另有网络招聘平台根据 20.8 万应届毕业生的数据分析得出的结论更令人吃惊——2018 年，中国毕业生专业对口率仅为 48.61%，尚不及毕业生总人数的一半。

“这就出现了一种很吊诡的现象。”别敦荣说，一方面，高校的专业设置与调整在向就业率看齐，而另一方面，学生并没有按照此前的专业划分规划其职业生涯。这种情况本应提醒我们，在专业办学的问题上要有更开阔的视野，不能只是盯着专业。但令人遗憾的是，“这种就业状况并没有成为当下改革专业教育的依据”。

在他看来，这一现状使得高校的专业建设和调整面临很复杂的局面，但该局面却在实际操作中被大大简单化了——只要就业不好，招生不理想，你的专业就要被撤销。

比预警更重要的是“认真办专业”

对于当前高校在专业设置方面所面临的问题,很多人也在思考解决之道。比如医学专业出身的苏州大学原校长熊思东,就曾在多个场合呼吁针对医学专业人才培养建立预警机制,通过分析不同地区和层级医院的医药卫生人才年龄结构、质量结构和专业结构现状,以及各地区的人才需求结构,及时对医学专业作出调整。

对于熊思东的建议,郭德红深以为然:“对高校专业设置实行‘预警机制’非常必要。”他表示,这既是对学生成长成才和学生家庭的教育投入负责,也有助于高校更加合理地分配教育资源、提高办学效率,更是对国家高教经费投入得到合理和高效利用负责。

不过在武建鑫看来,对于不同专业来说,“预警机制”的必要性也有所不同。“以医学、商学、新闻传播学等为代表的专业人才培养更面向市场,其‘市场逻辑’也更强一些。对于此类专业,建立‘预警机制’更加适合。但对于某些以‘学术’逻辑为主的专业,完全指标化的‘预警机制’是否适合还要进一步考虑。”

事实上,针对高校专业的预警机制在国内部分省份已经开始实施。比如2021年底,贵州省教育厅就发布通知,对法学、数字媒体艺术、劳动与社会保障、公共事业管理、汉语言文学五个专业进行预警。

然而,这些预警机制并未如熊思东设想的那样,是基于某些专业未来发展趋势而进行的带有指导性的预警,而仅仅是针对某些已经“出问题”的专业进行的警告性预警。这其中的“问题”又大多与就业率有关。

依然以贵州省为例。该省在 2012 年印发的《关于实施普通高校本科专业预警及退出机制的意见》中，要求将省内高校毕业生就业率较低且布点较多的部分专业列入预警专业名单，连续 3 次列入预警名单的专业，除个别特殊专业外，将实行退出机制。

别敦荣坦言，目前所谓“预警机制”的评判标准无外乎招生数量、办学条件、就业率等几个指标，但忽视了一个更现实的问题——在专业办学中，高校往往是“重申报、轻建设”的。

“我们的专业大多从‘一无所有’起步，再因陋就简，慢慢发展。其过程中往往缺少校方有计划的建设和发展。”别敦荣表示，正因如此，学校对于这些专业也缺乏持续、有计划的投入。

在他看来，在这种近似于“放养”的专业建设模式下，校方很少能积极主动地建设专业，只能靠专业内部人员自身的努力。该现象的典型表现，便是在某些高校，一旦出身某学科专业的人员担任校领导，其所在专业往往会有一个较快的发展。

然而，一旦专业出现问题，“板子”往往要打到专业的身上，这种做法有待商榷。

“在高校专业建设的问题上，我们可以提出很多建议，给出很多出路，但却往往会忽略一个最简单，也是最根本的问题，那就是高校是否真的在认真建设一个专业。这个问题如果回答不好，谈其他问题都将失去意义。”别敦荣说。

高校裁撤专业还会持续增多

除了每年教育部审批的新增及裁撤，对于一些浪费资源、设置臃

肿的专业，教育部也会勒令其限期整改。譬如在2021年教育部就通知6个高校专业被撤销学位授权，5个专业需限期整改。

在前几年，一些高校为了抢夺生源、争取更多教育经费，经常会设置一些与学校性质无关的专业。2016年中国青年报一篇评论就指出，之所以相关高校一些专业被亮红牌，与高等院校追求建设“大而全”的综合性大学有关。“学院”改名叫“大学”，专门性大学向综合性大学发展。诸如农业大学设立小语种学科、财经类大学设立中文系的现象比比皆是。

而现在，经过社会实践检验，一些不符合发展需求专业逐渐被取消和裁撤。清华大学教育学院教授史静寰就认为：“不撤销专业最后遭淘汰，才是更大的问题。”

对此多个省份都出台了相应调整专业文件：高校壮士断腕，在学科规模上主动瘦身，不再贪大求全。

	文件	措施
安徽省	《深化高校学科专业结构改革 服务产业创新发展实施方案（2022-2025年）的通知》	提出控制社会需求不足、就业去向落实率低的学科专业招生规模，连续3年就业去向落实率低于60%的专业暂停招生。
江西省	《普通高等学校本科专业结构优化调整指导办法（试行）》	提到压减停撤错位过剩低质专业。对毕业去向落实率低于50%的专业点，给予黄牌提示；对连续两年毕业去向落实率低于50%的专业点，给予红牌警示，责令其停止招生。
河南省	《关于深化新时代河南省本科专业结构调整优化的实施意见》	将压减撤销一批偏离需求质量不高的学科专业作为主要任务。对全省近三年社会就业率较低、社会需求饱和的本科专业发布“黄牌”“红牌”预警，限制招生规模、暂停招生或调整撤销。

贵州省	《关于实施普通高校本科专业预警及退出机制的意见》	要求将该省高校毕业生就业率较低（就业率排倒数前十名）且布点较多的部分专业列入预警专业名单，连续3次列入预警名单的专业，除个别特殊专业外，将实行退出机制，停止招生。
湖南省	《转发教育部高等教育司关于开展2021年度普通高等学校本科专业设置工作的通知》	分布了近三年毕业生就业率低排名较低的专业。
河北省	《河北省教育厅关于进一步优化调整高等院校学科专业结构的意见》	建立专业设置“负面清单”制度，定期发布年度专业设置指南。大力开展本科院校教学评估、专业评估、专业认证等工作，通过公布评估评价和专业设置指南，引导高等学校加大专业结构动态调整力度。
湖北省		建立高校毕业生就业、专业预警和重点行业供需年度报告制度。从今年起，连续三年报名率低于10%的专业将被取消，初始就业率低于50%的专业将停止报名。

专业设置盲目扩张、粗放发展的阶段正慢慢地过去，教育相关部门拥抱变化，随着我国高校的专业设置上的自主权逐步放大，未来的学科将更服务于产业，更回归理性。

（摘编自《中国科学报》、《数据新闻》）

高校应尽快完善教学质量评价工具

了解并回应大学教师的关切，着力解决他们的“急难愁盼”，是贯彻落实《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《教育部等六部门关于加强新时代高校教师队伍建设改革的指

导意见》等文件精神的内在工作要求，对于促进高校改进工作，建设高质量教师队伍和高质量教育体系，具有重要意义。

2021年，中国教育科学研究院高等教育研究所课题组面向全国31个省（市、自治区）抽样高校的教师开展问卷调查，共获得184所本科院校的有效教师问卷8000余份。课题组对开放题“您对学校教育教学工作有哪些意见和建议？”的回答内容分析研究后发现，大学教师的关注点主要集中在本科教育教学质量、学校管理、教师薪酬待遇、教师评价制度、教师发展五个方面，且大都与本科教学工作有关，反映出大学教师对教书育人工作的重视程度。课题组还就此对一些高校管理者和教师进行了访谈，问卷调查结果在访谈中得到印证。

关切问题集中在五大方面

本科教育教学——应采取实质性措施、聚焦实际效果。通过对调查结果的发现，大学教师对本科教育教学的关注度最高。教师们普遍认为重视本科教学要采取更加实质性的举措，“实事求是地总结本科教学改革的效果，不能只颁布改革条例和措施”。他们针对提高本科教学质量的建议，可以归纳为以下四点：一是优化资源配置，强调资源分配向教学倾斜。二是完善制度，凸显教学重要性，如“制定差异化管理政策，促进不同类型教师发挥各自优势，聚焦教学或科研等主要任务”等。三是多种途径提高教师教学能力，如“倡导开展本科教学学术研究”等。四是加强过程管理，严格把控人才培养质量，如“要对学生严格要求，狠抓学风，加强过程性考核，实现严进严出”等。

学校管理导向——应支持教师更专注于教学和研究。教师们提出的建议可概括为以下四点：一是希望学校提高信息化管理水平，精简办事程序，让教师能有更多时间精力专注于教学和研究。二是呼吁加强学校制度建设，特别是加强教师评价、教学评价、教学质量奖惩、职称评审、绩效评价、教师继续教育及培训等制度建设，并且强烈建议提高教学在各类评价考核中的占比。三是希望学校行政部门以人为本，增强服务意识，改进工作态度，对教师有更多信任、更多尊重和更多人文关怀。四是希望有更多民主参与机会和民主监督权，特别希望在制定与教师相关的政策时“多开展调研，多了解一线教师心声并认真对待”。

教师薪酬待遇——应充分体现教学工作量和教学价值。《教育部等六部门关于加强新时代高校教师队伍建设的指导意见》明确提出，要推进高校薪酬制度改革，完善高校内部收入分配激励机制，要向扎根教学一线、业绩突出的教师倾斜。问卷调查显示，教师们非常关心这个问题。课题组的实地调研和访谈也表明，不少学校正积极推进和落实文件精神。教师关于提高工资待遇的意见建议，具体包括以下四个方面：一是合理提高工资薪酬，优化薪酬体系结构，尤其要体现教学工作量和教学工作的价值，如“教师的薪酬不应只看上课的时间，还应考虑课前备课、课后答疑和在课程反思上花费的时间和精力”。二是关注特殊群体如民办高校教师、一线教师、青年教师等的薪酬。三是兼顾公平和效率。四是细化优化福利待遇，如设置学术休假制度、关注教师身心健康、改善教师办公条件等。

教师评价制度——期待“破五唯”、“立新标”、重教学。大学教师关于教师评价考核制度方面的意见建议,涉及职称评定、绩效考核、教学评价、评优评先等内容。广大教师有如下期许:一是期待“破五唯”的同时能够尽快“立”出更合理的新标准。二是希望评价过程更公平、评价内容更全面、评价更强调教学。三是就评价方式而言,建议分类开展职称评审。四是建议为教师参加职称评审提供更多支持、人文关怀和反馈渠道。

大学教师发展——应关注青年教师长远发展。调查结果显示,大学教师尤其是青年教师普遍关注自身职业发展,他们提出的建议可归纳为以下三点:一是希望学校做好师资队伍建设顶层设计,注重教师尤其是新教师的长远发展。二是完善教师发展与培训制度,尤其要为青年教师提供更多培训交流学习的机会。三是为教师提供更多人文关怀和针对性支持,如“为青年教师提供科研支持,解决科研平台欠缺、科研资金不足等问题”“取消仅针对青年教师的‘非升即走’考核制度”。

五大方面共同聚焦本科教学

大学教师在本次调查开放题中提出的五大方面建议,彼此交叉,存在交集,其中一点聚焦在“学校怎样做才算真正重视教学”这个问题上。概括而言,大学教师普遍关心本科教学质量的提高;希望学校改进管理,让教师进行教学、科研工作的时间和精力得到保障,不要受过多事务性工作干扰;希望能够有更多的培训交流学习机会以提高教学能力、促进个人发展;希望教学工作量、教学贡献在绩效考核与

职称评审中得到充分认可；希望教学投入在学校的资源分配和薪酬待遇中得以体现并得到合理回报；希望得到尊重、支持和关怀，有长远可持续发展的专业发展。

本次调查显示，大学教师对本科教学工作的关注度尤其高，这说明国家近年来在引导高校教师潜心教书育人方面的政策得到了贯彻落实。课题组于 2021 年开展的另一项对于全国大学生的调查显示，大学生最希望教师“真正关心学生”“教学态度好”“教书教得好”。

对比发现，大学教师和学生对提高教学质量有着共同的诉求，迫切需要高校从制度上予以重视和推进。教师们的建议为高校进一步贯彻落实国家关于教师队伍建设的政策指明了改进方向和具体着力点。

完善评价工具疏通痛点堵点

课题组在对部分高校相关职能部门领导如教务处长、学院院长及专任教师的访谈中发现，许多高校特别是教育部直属高校近年来越来越重视本科教学工作，采取了不少措施，并取得了积极成效。

例如，一些学校制定了严格的教师职业准入机制，将新入职教师岗前培训作为认定教育教学能力、取得高等学校教师资格的必备条件。一些学校实施高等学校教师考核评价制度改革，在职称评审和绩效评价中显著提高了教育教学业绩和师德考核的分量。一些学校开展教师薪酬制度改革，在学校核定的绩效工资总量内自主确定收入分配办法，实施了内部激励机制。许多学校把教师编写教材案例，指导学生毕业设计、就业、创新创业、社会实践、参加社团、竞赛展演等育人工作都计入工作量并加大比重。不少学校加大教师表彰力度，设立教师荣

誉制度，通过教师入职、荣休仪式，设立以教书育人为导向的奖励，激励教师潜心育人。有的学校尝试随机抽取教师的教学视频等资料请同行专家进行评议，将其作为教师参加职称评审的重要材料之一，以激发教师对教学工作的重视。一些学校行政管理者的思想观念也有所转变，比如提出“教务处不是教学监督中心，而是要帮助教师更好地开展教学”。

调查结果分析表明，要从实质上体现对教学的重视，当务之急是完善教学质量评价工具，这也是“破五唯”背景下最大的难点和堵点。

针对教师们的关切点，课题组对高校提出五点建议：一是继续完善教学质量评价制度，研究制定科学的教学质量评价体系和诊断工具，多维度考评教学规范、教学运行、课堂教学效果、教学改革与研究、教学获奖、育人成效等教学工作实绩。

二是进一步提高教学业绩和教书育人实效在薪资结构、绩效分配、职务职称评聘、岗位晋级考核中的比重，避免“重数量轻质量”。

三是制定符合校情的奖惩机制，加大对教学质量高的教师的奖励力度，建立退出机制，对教学质量欠佳的教师进行提醒、培训和帮扶。

四是根据学校的发展定位和师资队伍建设目标，关注教师成长规律和不同发展阶段的诉求，引导教师处理好科研与教学的关系、站稳讲台与长远发展的关系。

五是提高现代学校管理水平，为教师潜心教书育人营造良好的环境。以人为本，尊重教师的主体地位，充分发挥教师的知情权、参与权、表达权、监督权，多渠道增强教师对学校的主人翁意识和归属感。

提高管理水平，简化行政事务，使教师能够更加安心地教书育人。

（《中国教育报》王春春；蓝文婷）