

高校改革与发展 参考资料汇编



内蒙古工业大学发展规划与政策研究室

二〇二〇年十一月二十日

目 录

高层声音

- 建设高质量教育体系…………… 1
【原文出处】《光明日报》/陈宝生, 2020.11.10
- 开启建设教育强国历史新征程…………… 6
【原文出处】《人民日报》/陈宝生, 2020.9.10
- 全面提升新时代高校教师教育教学能力…………… 11
【原文出处】《中国教育报》/吴岩, 2020.10.21
- 吹响新时代教育评价改革的号角…………… 14
【原文出处】《人民日报》/杜玉波, 2020.10.22

政策导读

- 深化新时代教育评价改革总体方案…………… 17
【原文出处】新华社北京 10 月 13 日电
- 专业学位研究生教育发展方案（2020-2025）…………… 25
【原文出处】学位〔2020〕20 号, 2020.9.25
- 国务院学位委员会、教育部关于进一步严格规范学位与研究生教育质量管理的若干意见…………… 33
【原文出处】学位〔2020〕19 号, 2020.9.25
- 教育部、国家发展改革委、财政部关于加快新时代研究生教育改革发展的意见 …… 41
【原文出处】教研〔2020〕9 号, 2020.9.4
- 教育部关于加强博士生导师岗位管理的若干意见…………… 48
【原文出处】教研〔2020〕11 号, 2020.9.22

2019 年全国教育事业发展统计公报····· 51

【原文出处】教育部官网，2020.5.20

高教研究

论我国高等教育学体系的特殊性····· 59

【原文出处】《厦门大学学报(哲学社会科学版)》/ 郭大光，2020，(5)

高等教育基本关系与高等教育学体系建设····· 72

【原文出处】《高等教育研究》/ 张德祥，2020.(10).

研究生教育

汇聚中国创新磅礴动能——新中国成立以来研究生教育实现历史性飞跃····· 88

【原文出处】《中国教育报》，2020.7.29

从小到大，从弱到强，我国 2020 年研究生在学人数预计突破 300 万——为高质量发展提供智慧引擎····· 93

【原文出处】《人民日报》，2020.7.29

从“研”出发，培养勇于钻研的高层次人才····· 98

【原文出处】《光明日报》，2020.8.11

“双一流”建设评价

我国“双一流”建设成效评价的若干思考····· 103

【原文出处】《高校教育管理》/ 钟秉林、王新凤，2020.(4).

“双一流”建设背景下大学评价的改进方向····· 112

【原文出处】《研究生教育》/ 宫新栋、杨平、时留新、沈文星，2019.(6)

“双一流”建设背景下高校评价体系之重构····· 123

【原文出处】《国家行政学院学报》/ 胡仁东，2019.(5)

世界一流大学的建设与评价：国际经验与中国探索····· 132

【原文出处】《中国高教研究》周光礼、蔡三发、徐贤春、王顶明，2019.(9)

建设高质量教育体系

教育部党组书记、部长 陈宝生

教育是事关国家发展和民族未来的千秋基业。党的十九届五中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》(以下简称《建议》),明确了“建设高质量教育体系”的政策导向和重点要求,我们要全面准确领会全会精神,认真贯彻落实到位。

一、准确把握“十四五”时期教育发展的宏观形势

《建议》指出:“‘十四五’时期是我国全面建成小康社会、实现第一个百年奋斗目标之后,乘势而上开启全面建设社会主义现代化国家新征程、向第二个百年奋斗目标进军的第一个五年。”准确把握“十四五”时期教育发展宏观形势,深刻认识我国进入高质量发展阶段的新特征新要求,对谋划建设高质量教育体系至关重要。

“十三五”时期教育发展取得新的显著成就。以习近平同志为核心的党中央把教育作为国之大计、党之大计,加强党对教育工作的全面领导,召开全国教育大会,对教育现代化和教育强国作出重大战略部署,统筹教育领域综合改革和教育治理现代化,教育面貌正在发生格局性变化。2019年全国学前三年毛入园率83.4%、小学学龄人口入学率99.94%,初中、高中、高等教育阶段的毛入学率分别为102.6%、89.5%和51.6%,高等教育进入普及化阶段,特殊教育不断加强,继续教育多样化推进。新增劳动力平均受教育年限超过13.7年,“十三五”规划目标将顺利完成,教育普及水平稳居世界中上收入国家行列。在全面建成小康社会决胜阶段,教育事业为社会主义现代化建设开发了人力资源,为增强综合国力和国际竞争力贡献了积极力量,为国民素质逐渐提高提供了重要支持,为如期实现脱贫攻坚作出了有力支撑,人民群众对教育

的获得感和满意度持续提升。

“十四五”时期教育改革发展面临着许多新的机遇和挑战。《建议》指出，“当前和今后一个时期，我国发展仍处于重要战略机遇期，但机遇和挑战都有新的发展变化”，并就“当今世界正经历百年未有之大变局”“我国已转向高质量发展阶段”等世情国情作出重要判断。在复杂多变的发展环境中，我国教育制度优势明显，人才资源基础较好，随着经济社会发展和人民生活水平提高，教育需求呈现多层次多样化态势，新一代信息技术以及多方社会资源可望支持以学习者为中心的教育新生态，这都是建设高质量教育体系的有利条件。同时，我国区域教育资源配置不够均衡，城乡教育差距亟待缩小，人才培养模式改革需要提速，教育创新与服务潜力尚未更好释放，同人民群众对高质量教育体系的需求相比还有很大差距。我们要深入贯彻党中央关于“十四五”时期教育改革的决策部署，抓住机遇，应对挑战，全力以赴，攻坚克难。

二、深刻认识“十四五”时期建设高质量教育体系的重要意义

党的十八大以来，习近平总书记对提高教育质量多次作出重要论述、提出明确要求，党和国家制定实施了一系列相关政策措施，为“十四五”时期在新的起点上建设高质量教育体系打下了基础。

建设高质量教育体系是坚持以人民为中心的必然要求。坚持以人民为中心，是我们党的根本宗旨所决定的，是《建议》中关于“十四五”时期经济社会发展必须遵循的原则之一，彰显了中国特色社会主义制度显著优势。习近平总书记将坚持以人民为中心发展教育作为对我国教育事业规律性认识的深化，强调要始终坚持并不断丰富发展。《建议》要求建设高质量教育体系，就是坚持以人民为中心发展教育事业，使教育事业为提高人民思想道德素质、科学文化素质和身心健康素质提供可靠保证，切实做到发展为了人民，发展依靠人民，发展成果由人民共享，不断满足人民日益增长的美好生活需要。

建设高质量教育体系是构建新发展格局的基础环节。随着外部环境和我国发展所具有的要害禀赋的变化，《建议》要求，“十四五”时期将加快构建以国内大循环为主体、国内国际双循环相互促进的新发展格局，这对建设高质量教

育体系提出了多方位需求。今后，在畅通国内大循环、打造开放的国内国际双循环的各个环节，在促消费惠民生、调结构增后劲的多个领域，都需要教育体系源源不断输送高质量的人力资源，坚持不懈提供高质量的研究开发支持；都需要教育体系更好参与城乡发展服务消费、改善人民生活品质，在以高质量供给适应引领和创造新需求方面，进行新的探索实践，进一步发挥高质量教育体系在国计民生中的基础性、先导性、全局性作用。

建设高质量教育体系是锚定 2035 年远景目标的关键举措。根据习近平总书记关于教育的系列重要论述和党的十九大的教育战略部署，党中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》，提出“到 2035 年，总体实现教育现代化，迈入教育强国行列，推动我国成为学习大国、人力资源强国和人才强国，为到 21 世纪中叶建成富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国奠定坚实基础”，为教育规划定下基调。《建议》在确定到 2035 年基本实现社会主义现代化远景目标时，要求届时建成教育强国。我们要锚定 2035 年总体实现教育现代化、建成教育强国的目标，通过 3 个五年规划，把 15 年的阶段战略安排细化为压茬推进的政策行动，积小成为大成。“十四五”期间重点放在建设高质量教育体系上，这对实现“全民受教育程度不断提升”的目标，将是带有全局性的关键举措。

三、扎实贯彻党中央关于建设高质量教育体系的重要决策

建设高质量教育体系，充分体现了以习近平同志为核心的党中央对“十四五”乃至一个更长时期完善中国特色社会主义教育体系的最新要求，总体上看，《建议》确定了以下 4 个方面重点。

建设高质量教育体系必须坚持党对教育工作的全面领导。“党政军民学，东西南北中，党是领导一切的。”党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视党对教育工作的全面领导，在党的全国代表大会报告和中央全会文件中，对教育改革发展和教育系统党的建设不断提出重要要求，从成立中央全面深化改革领导小组（委员会）到组建中央教育工作领导小组，确保党在教育工作方面始终总揽全局、协调各方。《建议》要求建设高质量教育体系，首

要标准是教育系统必须增强“四个意识”、坚定“四个自信”、做到“两个维护”，要在建设高质量教育体系过程中，深入贯彻习近平总书记关于坚守为党育人、为国育才的总体要求，全面贯彻党的教育方针，坚持马克思主义指导地位，坚持中国特色社会主义教育发展道路，坚持社会主义办学方向，在实践中增强教育系统各级党组织政治功能和组织力，确保党中央决策部署有效落地落实。

建设高质量教育体系要健全学校家庭社会协同育人机制。《建议》在强调“全面贯彻党的教育方针，坚持立德树人，加强师德师风建设，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”的基础上，明确要求“健全学校家庭社会协同育人机制，提升教师教书育人能力素质，增强学生文明素养、社会责任意识、实践本领，重视青少年身体素质和心理健康教育”，这是深入贯彻习近平总书记关于“办好教育事业，家庭、学校、政府、社会都有责任”“全社会要担负起青少年成长成才的责任”等系列重要论述精神的集中体现。《建议》部署“十四五”时期建设高质量教育体系，对新发展阶段立德树人的基本要求又作出新的阐释和布局。衡量高质量教育体系，很大程度上要看数以千万计教师、数以亿计学生的素质能否不断提升和增强。今后，多方位提高师生素质，重点将落在健全学校家庭社会协同育人机制层面，从德智体美劳“五育并举”，到全员全程全方位“三全育人”，因地因校制宜，发展素质教育，形成有效的实践模式，努力汇聚起教育系统和社会各方的更大合力。

建设高质量教育体系要在深化改革促进公平上迈开新步。《建议》以“坚持教育公益性原则，深化教育改革，促进教育公平”为导向，布置一套政策“组合拳”。一是夯实高质量教育体系根基，重点是“推动义务教育均衡发展和城乡一体化，完善普惠性学前教育 and 特殊教育、专门教育保障机制，鼓励高中阶段学校多样化发展”“提高民族地区教育质量和水平，加大国家通用语言文字推广力度”，加快健全“幼有所育、学有所教”等方面国家基本公共服务制度体系，努力让青少年儿童都能享有公平而有质量的教育，为其谋生发展打好基础。二是面向构建新发展格局，强调“加大人力资本投入，增强职业技术教育适应性，深化职普融通、产教融合、校企合作，探索中国特色学徒制，大力培养技术技能人才”，为学习者多种方式就业创业助力，有效提升劳动者技能和

收入水平，适应提升我国产业链供应链现代化水平的迫切需要。三是着眼可持续发展全局，明确“提高高等教育质量，分类建设一流大学和一流学科，加快培养理工农医类专业紧缺人才”的主攻方向，要求“加强创新型、应用型、技能型人才培养”；“支持发展高水平研究型大学，加强基础研究人才培养”，重申“推进产学研深度融合”，为增强综合国力、增进民生福祉注入新的动力活力。四是立足基本国情，重申“支持和规范民办教育发展，规范校外培训机构”，在增加公共教育服务供给的同时，更好发挥各方积极性，创新教育服务业态，推进教育治理方式变革。

建设高质量教育体系要对标服务全民的终身学习体系。按照以习近平同志为核心的党中央的重大部署，《建议》强调“发挥在线教育优势，完善终身学习体系，建设学习型社会”，充分体现了建设学习型社会的顶层设计意图，构建方式更加灵活、资源更加丰富、学习更加便捷的终身学习体系，而发挥在线教育优势，我国积累了成功的实践经验。近年来网络本专科注册和毕业人数均居世界第一，在线教育和培训已经形成多样化格局。2020年新冠肺炎疫情突发后开展大规模在线教育，2月到5月，国家中小学网络云平台20多亿人次浏览，全国1775万大学生参与在线课程，共计23亿人次。这是全球最大规模的在线教育实验，不仅有效应对了疫情冲击、保障了师生健康和生命安全，而且探索创新了教学模式。“十四五”时期建设高质量教育体系，必将沿着“实现人人皆学、处处能学、时时可学”方向，我国终身学习体系和学习型社会的建设可望开辟新的境界。

开启建设教育强国历史新征程

教育部党组书记、部长 陈宝生

教育是国之大计、党之大计。“十三五”时期，以习近平同志为核心的党中央高度重视教育工作，始终把教育摆在优先发展的战略地位，开启了加快教育现代化、建设教育强国的历史新征程。教育系统以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述，增强“四个意识”，坚定“四个自信”，做到“两个维护”，全面落实党中央决策部署，教育总体发展水平进入世界中上行列，人民群众教育获得感明显增强，中国教育国际影响力和竞争力明显提升。

全面落实党中央决策部署，教育事业谱写新篇章

加强党对教育工作的全面领导，教育系统成为坚持党的领导的坚强阵地。教育系统点多线长面广、规模庞大，是培养社会主义建设者和接班人的主要渠道，是党的意识形态工作的重要阵地。加强党对教育工作的全面领导，牢牢把握社会主义办学方向，是我国教育事业发展的第一位的问题。“十三五”时期，教育系统坚持把党的政治建设摆在首位，以政治建设为统领全面加强教育系统党的建设，坚定不移推动全面从严治党向纵深发展、向基层延伸，营造风清气正的政治生态和育人环境。全面推动习近平新时代中国特色社会主义思想进学术、进学科、进课程、进培训、进读本，用马克思主义中国化最新成果铸魂育人。31个省（区、市）和新疆生产建设兵团成立党委教育工作领导小组，党领导教育工作的体制机制更加健全。各级各类学校党建工作制度化、规范化、科学化水平不断提高。深入开展“不忘初心、牢记使命”主题教育，干部师生教育报国的自觉和本领不断增强。严格落实意识形态工作责任制，敢抓敢管、善抓善管，旗帜鲜明反对错误观点。

全面落实立德树人根本任务，德智体美劳全面培养的体系加快构建。“十三五”时期，教育系统认真贯彻落实习近平总书记提出的“六个下功夫”要求，聚焦人才培养体系薄弱环节，有针对性地抓重点、补短板。深化新时代学校思想政治理论课改革创新，构建循序渐进、螺旋上升的大中小学思政课一体化育人体系。将价值塑造、知识传授、能力培养融为一体，全面推进课程思政建设。全面落实教材建设国家事权，严把教材政治关、质量关。深入开展党史、新中国史、改革开放史、社会主义发展史教育，引导学生树立高远志向，在民族复兴征程中创造青春业绩。面对突如其来的新冠肺炎疫情，教育系统干部师生积极投身抗疫斗争。习近平总书记给北京大学援鄂医疗队全体“90后”党员的回信是对青年大学生的充分肯定。聚焦破解“小胖墩”“小眼镜”问题，加强和改进学校体育美育，大力发展校园足球。完善劳动教育课程体系，广泛开展劳动教育，历练学生艰苦奋斗精神和本领。治理校外培训机构，完成线上培训机构排查整改，大幅削减面向中小学生的竞赛，努力解决“三点半难题”，为学生健康成长营造良好环境。

教育普及水平实现历史性跨越，有力推动从人力资源大国向人力资源强国迈进。人力资源是经济社会发展的第一资源。2019年全国各级各类学校53.01万所，在校生2.82亿，各级教育普及程度达到或超过中高收入国家平均水平。学前教育毛入园率达83.4%，九年义务教育巩固率达94.8%，高中阶段教育毛入学率达89.5%。完成高职扩招任务，高等教育毛入学率达51.6%，进入普及化阶段。全民终身学习的现代教育体系初步建成，学习型社会建设取得重要进展。2016—2019年，高校毕业生累计达3200多万，中高职毕业生累计达3400多万。2019年劳动年龄人口平均受教育年限达10.7年，新增劳动力中有50.9%接受过高等教育，平均受教育年限达13.7年。

坚决完成教育脱贫攻坚目标任务，为全面打赢脱贫攻坚战奠定基础。扶贫必扶智，治贫先治愚。教育是阻断贫困代际传递的重要途径。在脱贫攻坚战中，教育系统尽锐出战，最大限度调动资源，最大程度动员力量，落实“义务教育有保障”和通过“发展教育脱贫一批”。强力推进控辍保学，建档立卡贫困学生失学辍学问题得到历史性解决。全国99.8%的义务教育学校办学条件达到“20

条底线”要求，95.3%的县实现义务教育基本均衡。5年来，安排“特岗计划”教师42.8万人，乡村教师生活补助政策惠及中西部8万多所乡村学校近130万名教师，推动城镇优秀教师、校长向乡村学校流动，农村教师队伍素质整体改善。5年来，资助各类家庭经济困难学生3.9亿人次，农村义务教育学生营养改善计划惠及4000万农村学生，85%的义务教育阶段随迁子女在公办学校就读或享受政府购买学位服务，残疾儿童少年入学率达93%，重点高校招收农村和贫困地区学生专项计划累计招生近52万人，困难群体受教育权利得到更好保障。大力实施推普脱贫攻坚，加大青壮年农牧民普通话培训力度，提升其就业创业能力。创新部省合建新模式，在尚无教育部直属高校的省份重点支持建设14所高校，支持中西部高等教育改革发展。

坚持把高质量作为发展主线，教育支撑、服务、引领能力不断增强。“十三五”时期，教育系统立足服务国家区域发展战略，纵深推进以雄安新区、粤港澳大湾区、长三角、海南自贸区、“一带一路”和中西部地区“四点一线一面”为重点的区域教育创新试验，形成点线面结合、东中西呼应的新时代教育发展格局。完善现代职业教育体系，“1+X”证书制度试点、双高计划、本科层次职业教育试点等重大改革有序推进。深化产教融合、校企合作，企业深度参与协同育人成效明显。以“回归常识、回归本分、回归初心、回归梦想”为基本遵循，加快建设高水平本科教育，全面提高人才培养能力。加快新时代研究生教育改革发展，“双一流”建设成果初显。聚焦关键核心技术“卡脖子”问题，实施高等学校基础研究珠峰计划，促进科技成果转移转化。高校聚集60%以上的全国高层次人才，承担60%以上的国家基础研究和重大科研任务，承建60%的国家重点实验室，获得60%以上的国家科技三大奖，产出一批具有国际影响力的标志性成果，有力推动了创新型国家建设。新冠肺炎疫情发生后，高校在医疗救助、疫苗研发、检测产品和疗效药物筛选等方面作出了积极贡献。

全方位深化教育领域综合改革，中国特色教育制度体系更加成熟定型。“十三五”时期，教育的系统性、整体性、协同性不断增强。深化教育评价改革，对克服“唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子”顽瘴痼疾作出

顶层设计、系统部署，规范 SCI 论文相关指标使用，努力扭转不科学的评价导向。新高考改革稳步推进，上海、浙江首批综合改革试点，北京等四省市第二批改革试点平稳落地。实施“强基计划”，探索多维度考核评价模式，选拔培养有志于服务国家重大战略需求且综合素质优秀或基础学科拔尖的学生。深化教育领域“放管服”改革，进一步落实和扩大高校办学自主权。系统推进教育督导体制机制改革，督政、督学、评估监测三大功能全面强化，推动教育督导“长牙齿”、上水平。全面推进依法治教，完成民办教育促进法、残疾人教育条例修订，加强教育行政执法工作，加强青少年宪法法治教育。

投资于人力度持续加大，教育发展基础全面夯实。“十三五”时期，积极推动落实“一个不低于、两个确保”，教育投入保障体系更加完善。2019 年国家财政性教育经费超过 4 万亿，占 GDP 比例连续 8 年在 4% 以上。全国 6.4 万个教学点实现数字教育资源全覆盖，98.7% 的中小学（含教学点）接入互联网，慕课总量位居世界前列。新冠肺炎疫情期间成功实现大规模停课不停学，满足了 2 亿多学生居家学习需求。2019 年各级各类专任教师达 1732 万人，较 2015 年增长 12.5%，有力支撑起世界上最大规模的教育体系。出台新时代教师职业行为“十项准则”和违规处理办法系列文件，师德师风建设进入制度化、法治化轨道。小学、初中本科及以上学历教师比例较 2015 年分别提高 17 和 7 个百分点，职业院校“双师型”教师数量持续增长。依法保障教师福利待遇，推动义务教育教师平均工资收入水平不低于当地公务员。统筹规范督查检查评比考核事项、社会事务进校园、精简相关报表填写工作等，切实减轻中小学教师负担，为教师潜心教书、静心育人营造良好环境。

加快推进教育现代化，建设教育强国

2020 年是决胜全面建成小康社会、决战脱贫攻坚之年，也是“十三五”规划收官之年。即将开启的“十四五”时期，是我国由全面建成小康社会向基本实现社会主义现代化迈进的关键时期。实现社会主义现代化，实现中华民族伟大复兴，关键在国民素质现代化，基础在教育。教育系统要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，加快推进教育现代化，建设教育强国，办

好人民满意的教育，培养担当民族复兴大任的时代新人，为实现中华民族伟大复兴的中国梦作出新的更大的贡献。

坚持和加强党的领导。中国共产党领导是中国特色社会主义最本质的特征，是中国特色社会主义制度的最大优势，党是最高政治领导力量，党的领导是办好中国教育的关键。“十三五”时期我国教育取得重大成就，根本在于习近平新时代中国特色社会主义思想的科学指引，在于以习近平同志为核心的党中央的坚强领导。面向未来，教育系统要全面贯彻党的教育方针，坚持马克思主义指导地位，坚持党管办学方向、管改革发展、管干部、管人才。

牢牢把握社会主义办学方向。教育是培养人的事业。习近平总书记强调：“古今中外，每个国家都是按照自己的政治要求来培养人的”。我们办的是社会主义教育，必须始终把坚持社会主义办学方向作为政治原则、作为思考和谋划教育工作的逻辑起点，培养社会主义建设者和接班人。

优先发展教育事业。优先发展教育事业是我们党确立的基本战略，体现了党对共产党执政规律、社会主义建设规律、人类社会发​​展规律的深刻把握。教育系统要始终把落实教育优先发展作为重要任务，积极争取全社会的关心、理解和支持，汇聚办好教育的强大合力。

始终站稳人民立场。党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央就教育改革发展提出一系列新理念新思想新观点，其中一个重要方面就是坚持以人民为中心发展教育。教育系统要坚持依靠人民办好教育，办好人民满意的教育，努力让全体人民享有更好更公平的教育，获得发展自身、奉献社会、造福人民的机会。

不断深化教育改革创新。改革是事业发展的根本动力。教育系统要把改革创新作为鲜明导向，扎根中国大地、聚焦中国问题、立足中国国情，围绕党中央关心、群众关切、社会关注的教育热点难点问题，把“改”字贯穿始终，通过革故鼎新激发创新活力。

全面提升新时代高校教师教育教学能力

教育部高等教育司党支部书记、司长 吴岩

百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。习近平总书记发表教师节重要寄语，充满了对广大教师的特殊厚爱，体现了对广大教师的充分肯定，包含了对广大教师的殷切希望，为常态化疫情防控下的教育教学工作提供了思想指引，为新时代教师队伍高质量建设指明了方向，是根本遵循。学习领会寄语精神，要深刻把握好三个关键词。

一是新肯定。对于广大教师在抗击疫情、世界上最大规模的在线教学中的重要贡献，习近平总书记给予了充分肯定。上半年，教育部准确研判、果断决策，各地教育部门和高校快速响应、精准施策，组织广大师生开展了一场史上前所未有的大规模在线教学。百万高校教师倾情投入，千万大学生受益，体现了对学生的大爱。此次在线教学成功应对新冠肺炎疫情带来的停教、停学危机，促进了高等教育领域学习方式大变革。总书记的点赞进一步增强了高等教育战线做好复学工作的信心和干事创业的斗志。要及时总结经验，把“新鲜感”转化为“新常态”，利用信息技术更新理念、变革模式，打一场“学习革命”之战。

二是新期许。习近平总书记从党和国家事业发展全局的高度，首次对广大教师提出“积极探索新时代教育教学方法，不断提升教书育人本领”的希望。当今世界正经历百年未有之大变局，国内外环境发生深刻复杂变化，党和国家事业发展对高等教育的需要，对优秀人才的需要，比以往任何时候都更为迫切。在“十四五”即将开局，我国将进入新发展阶段的关键时刻，广大教师地位和作用愈发凸显，对教师的能力和素养也提出了新的更高要求。面对时代要求和总书记殷切希望，必须扛起光荣使命，以学生为中心，积极拥抱现代化教学手段，推动人才培养模式改革，更好满足学生全面发展需求，培养担当民族复兴大任的时代新人。

三是新要求。今年秋季学期处于常态化疫情防控下的特殊时期，习近平总书记对师生健康安全高度重视，对复学工作提出了明确要求，指明了方向。“全面、正常、安全”是做好高校秋季学期教育教学工作的核心指标，要做到全面恢复教育教学秩序，恢复正常的课程安排、正常的课堂学习、正常的校园生活，确保师生健康和校园安全。必须在上半年成功经验的基础上，把握好全局，把控住风险，做到有预案不乱、有准备不慌，坚持一手抓安全防护，一手抓教育教学，构建与常态化疫情防控相适应的教育教学秩序，保证教学质量。

高教司将深入学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述精神，按照教育部党组的部署要求，贯彻好、落实好习近平总书记教师节重要寄语精神，以全面推进“四新”建设为工作主线，抓教师、促教学，全力推进高等教育“质量革命”，打赢全面振兴本科教育攻坚战，加快建设高等教育强国。

第一，全面推进高校课程思政建设，引导教师潜心育人。落实好全国高校课程思政建设视频会议精神和《高校课程思政建设指导纲要》，选树一批课程思政示范课程、示范团队、教学名师、示范中心，在全国树立课程思政教学标杆，联合用药、精准滴灌，把课堂变成思政与专业无缝衔接的金课，让课程思政成为有情有义、有温度、有爱的教育过程。引导各门专业课教师探准课程中真善美思政教育资源，深度挖掘生动有效的育人元素，特别是要结合疫情防控工作中涌现出的先进典型和感人事迹，大力弘扬伟大抗疫精神，厚植学生爱国主义情怀。

第二，全面加强基层教学组织建设，夯实教师发展基础。研究制定加强高校基层教学组织建设的意见，推动高校恢复设立或完善教研室等基层教学组织，实现教师全员纳入基层教学组织；引导高校加强教师教学发展中心建设，打造追求卓越教学的中国高等教育质量文化，使卓越教学成为每一位教师的价值追求和自觉行动；全面开展教师教学能力提升培训，以教学理念、教学技术和方法、教学内容改革为重点，推动实现青年教师上岗培训全覆盖。

第三，全面促进现代信息技术与教育教学深度融合，提升教师教学创新能力。面对新阶段、新变化、新形势，要敢下先手棋、善打主动仗。在大规模在线教学成功实践基础上，进一步推动现代信息技术在教学中的应用，建立“互

“互联网+教学”“智能+教学”新形态,推进教育观念革命、课堂革命、技术革命、方法革命,激发教与学的活力。将于12月份举办首届世界慕课大会,发布《世界慕课发展北京宣言》,成立“世界慕课联盟”,充分利用大规模在线教学的经验,形成中国特色、世界水平的慕课建设方案,在更广范围、更高层次贡献中国在线教学的经验与智慧,把大会办成世界高等教育进入新时代、高等教育形态发生重大改变的标志会议,推动实现变轨超车。

吹响新时代教育评价改革的号角

中国高等教育学会会长 杜玉波

深化教育评价改革，关乎教育发展方向，关乎党的教育方针的全面贯彻，关乎教育发展的良好环境。近日，中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》（以下简称《总体方案》），这是深入贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述和全国教育大会精神的重要举措，是新中国第一个关于教育评价系统改革的文件。《总体方案》的出台实施，对于全面贯彻党的教育方针，完善立德树人体制机制，破除“五唯”顽瘴痼疾，引导全党全社会树立科学的教育发展观、人才成长观、选人用人观具有重大意义。

具有突出的时代性、系统性和针对性

教育评价改革是一项世界性、历史性、实践性难题，涉及多重因素、不同主体，牵一发而动全身。《总体方案》针对教育评价的突出问题作出精准设计，从党中央关心、群众关切、社会关注的问题入手，着力破除不科学、不合理的教育评价导向和做法，对学校不再简单以升学率来评价，对教师不再简单以考分排名来评价，对学生不再简单以考试成绩来评价，党政机关、企事业单位对用人不再简单“唯名校”“唯学历”是举。

针对党委和政府、学校、教师、学生、社会五类关键主体，分类设计，充分考虑不同教育领域、不同学段、不同对象的特点，提出相关改革思路、措施和实施路径。紧扣举措落实落地作出统筹设计，坚持长远结合、稳步推进，提出“两步走”的改革目标，同时强调各级党委和政府要加强组织领导、各级各类学校要狠抓落实、加强专业化建设、营造良好氛围等，努力做到上下结合、左右结合、内外结合，确保改革形成合力。《总体方案》这些政策设计体现了攻坚克难的决心，做到了目标导向与问题导向相结合，具有突出的时代性、系

统性和针对性。

把落实立德树人根本任务作为主线

培养社会主义建设者和接班人是教育工作的根本任务，也是教育现代化的方向目标。《总体方案》把落实立德树人根本任务、培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人作为主线，贯穿于教育评价改革各项任务始终。

在学校评价上，坚持把立德树人成效作为根本标准，将落实党的全面领导、坚持正确办学方向、加强和改进学校党的建设以及党建带团建队建、做好思想政治工作和意识形态工作等作为重要评价内容，坚决克服重智育轻德育、重分数轻素质等片面办学行为。在教师评价上，坚持把师德师风作为第一标准，把师德表现作为教师资格定期注册、业绩考核等的首要要求，推动师德师风建设常态化、长效化。在学生评价上，坚持以德为先、能力为重、全面发展，坚持面向人人、因材施教、知行合一，完善德育评价，强化体育评价，改进美育评价，加强劳动教育评价，严格学业标准。这些举措都进一步明确和强化了全面贯彻党的教育方针的任务要求，有利于促进德智体美劳全面培养的教育体系和更高水平的人才培养体系加快形成。

形成破立结合、全面发力的举措

“唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子”的顽瘴痼疾严重违背教育规律、人才成长规律，是教育评价改革的重点和难点。《总体方案》紧扣破除“五唯”，妥善处理“破”与“立”的辩证关系，形成一整套破立结合、全面发力的改革举措。

比如，破除“唯升学”，坚决纠正片面追求升学率倾向；破除“唯帽子”，不得把人才称号作为承担科研项目、职称评聘、评优评奖、学位点申报的限制性条件，体现的是改进结果评价，扭转功利导向。完善过程性考核与结果性考核有机结合的学业考评制度，改进高校教师科研评价，探索长周期评价等，体现的是强化过程评价，尊重客观规律。完善政府履行教育职责评价，在对省级政府评价上，既评估最终结果，也考核努力程度及进步发展；在学生评价上，

要求探索开展学生各年级学习情况全过程纵向评价，体现的是探索增值评价，挖掘发展潜能。构建引导学生德智体美劳全面发展的考试内容体系，逐步转变简单以考试成绩为唯一标准的招生模式等，体现的是健全综合评价，力避片面倾向。4个评价有机统一，构成一个整体，形成全新的评价理念和方法，系统构建起科学的、符合时代要求的教育评价制度和机制。

新时代教育评价改革的号角已经吹响。这是在习近平新时代中国特色社会主义思想指引下，立足中国实际解决中国教育问题的一次重大制度突破和体制创新，充分彰显了中国智慧，展现了中国自信。相信《总体方案》的出台实施，必将显著提升我国教育治理能力和水平，推动发展具有中国特色、世界水平的现代教育迈出有力步伐。

深化新时代教育评价改革总体方案

教育评价事关教育发展方向，有什么样的评价指挥棒，就有什么样的办学导向。为深入贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述和全国教育大会精神，完善立德树人体制机制，扭转不科学的教育评价导向，坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾，提高教育治理能力和水平，加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育，现制定如下方案。

一、总体要求

（一）指导思想。以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的十九大和十九届二中、三中、四中全会精神，全面贯彻党的教育方针，坚持社会主义办学方向，落实立德树人根本任务，遵循教育规律，系统推进教育评价改革，发展素质教育，引导全党全社会树立科学的教育发展观、人才成长观、选人用人观，推动构建服务全民终身学习的教育体系，努力培养担当民族复兴大任的时代新人，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

（二）主要原则。坚持立德树人，牢记为党育人、为国育才使命，充分发挥教育评价的指挥棒作用，引导确立科学的育人目标，确保教育正确发展方向。坚持问题导向，从党中央关心、群众关切、社会关注的问题入手，破立并举，推进教育评价关键领域改革取得实质性突破。坚持科学有效，改进结果评价，强化过程评价，探索增值评价，健全综合评价，充分利用信息技术，提高教育评价的科学性、专业性、客观性。坚持统筹兼顾，针对不同主体和不同学段、不同类型教育特点，分类设计、稳步推进，增强改革的系统性、整体性、协同性。坚持中国特色，扎根中国、融通中外，立足时代、面向未来，坚定不移走中国特色社会主义教育发展道路。

（三）改革目标。经过5至10年努力，各级党委和政府科学履行职责水

平明显提高，各级各类学校立德树人落实机制更加完善，引导教师潜心育人的评价制度更加健全，促进学生全面发展的评价办法更加多元，社会选人用人方式更加科学。到2035年，基本形成富有时代特征、彰显中国特色、体现世界水平的教育评价体系。

二、重点任务

（一）改革党委和政府教育工作评价，推进科学履行职责

1. 完善党对教育工作全面领导的体制机制。各级党委要认真落实领导责任，建立健全党委统一领导、党政齐抓共管、部门各负其责的教育领导体制，履行好把方向、管大局、作决策、保落实的职责，把思想政治工作作为学校各项工作的生命线紧紧抓在手上，贯穿学校教育管理全过程，牢固树立科学的教育发展理念，坚决克服短视行为、功利化倾向。各级党委和政府要完善定期研究教育工作机制，建立健全党政主要负责同志深入教育一线调研、为师生上思政课、联系学校和年终述职必述教育工作等制度。

2. 完善政府履行教育职责评价。对省级政府主要考核全面贯彻党的教育方针和党中央关于教育工作的决策部署、落实教育优先发展战略、解决人民群众普遍关心的教育突出问题等情况，既评估最终结果，也考核努力程度及进步发展。各地根据国家层面确立的评价内容和指标，结合实际进行细化，作为对下一级政府履行教育职责评价的依据。

3. 坚决纠正片面追求升学率倾向。各级党委和政府要坚持正确政绩观，不得下达升学指标或以中高考升学率考核下一级党委和政府、教育部门、学校和教师，不得将升学率与学校工程项目、经费分配、评优评先等挂钩，不得通过任何形式以中高考成绩为标准奖励教师和学生，严禁公布、宣传、炒作中高考“状元”和升学率。对教育生态问题突出、造成严重社会影响的，依规依法问责追责。

（二）改革学校评价，推进落实立德树人根本任务

4. 坚持把立德树人成效作为根本标准。加快完善各级各类学校评价标准，将落实党的全面领导、坚持正确办学方向、加强和改进学校党的建设以及党建

带团建队建、做好思想政治工作和意识形态工作、依法治校办学、维护安全稳定作为评价学校及其领导人员、管理人员的重要内容，健全学校内部质量保障制度，坚决克服重智育轻德育、重分数轻素质等片面办学行为，促进学生身心健康、全面发展。

5. 完善幼儿园评价。重点评价幼儿园科学保教、规范办园、安全卫生、队伍建设、克服小学化倾向等情况。国家制定幼儿园保教质量评估指南，各省（自治区、直辖市）完善幼儿园质量评估标准，将各类幼儿园纳入质量评估范畴，定期向社会公布评估结果。

6. 改进中小学校评价。义务教育学校重点评价促进学生全面发展、保障学生平等权益、引领教师专业发展、提升教育教学水平、营造和谐育人环境、建设现代学校制度以及学业负担、社会满意度等情况。国家制定义务教育学校办学质量评价标准，完善义务教育质量监测制度，加强监测结果运用，促进义务教育优质均衡发展。普通高中主要评价学生全面发展的培养情况。国家制定普通高中办学质量评价标准，突出实施学生综合素质评价、开展学生发展指导、优化教学资源配置、有序推进选课走班、规范招生办学行为等内容。

7. 健全职业学校评价。重点评价职业学校（含技工院校，下同）德技并修、产教融合、校企合作、育训结合、学生获取职业资格或职业技能等级证书、毕业生就业质量、“双师型”教师（含技工院校“一体化”教师，下同）队伍建设等情况，扩大行业企业参与评价，引导培养高素质劳动者和技术技能人才。深化职普融通，探索具有中国特色的高层次学徒制，完善与职业教育发展相适应的学位授予标准和评价机制。加大职业培训、服务区域和行业的评价权重，将承担职业培训情况作为核定职业学校教师绩效工资总量的重要依据，推动健全终身职业技能培训制度。

8. 改进高等学校评价。推进高校分类评价，引导不同类型高校科学定位，办出特色和水平。改进本科教育教学评估，突出思想政治教育、教授为本科生上课、生师比、生均课程门数、优势特色专业、学位论文（毕业设计）指导、学生管理与服务、学生参加社会实践、毕业生发展、用人单位满意度等。改进学科评估，强化人才培养中心地位，淡化论文收录数、引用率、奖项数等数量

指标,突出学科特色、质量和贡献,纠正片面以学术头衔评价学术水平的做法,教师成果严格按署名单位认定、不随人走。探索建立应用型本科评价标准,突出培养相应专业能力和实践应用能力。制定“双一流”建设成效评价办法,突出培养一流人才、产出一流成果、主动服务国家需求,引导高校争创世界一流。改进师范院校评价,把办好师范教育作为第一职责,将培养合格教师作为主要考核指标。改进高校经费使用绩效评价,引导高校加大对教育教学、基础研究的支持力度。改进高校国际交流合作评价,促进提升校际交流、来华留学、合作办学、海外人才引进等工作质量。探索开展高校服务全民终身学习情况评价,促进学习型社会建设。

(三) 改革教师评价,推进践行教书育人使命

9. 坚持把师德师风作为第一标准。坚决克服重科研轻教学、重教书轻育人等现象,把师德表现作为教师资格定期注册、业绩考核、职称评聘、评优奖励首要要求,强化教师思想政治素质考察,推动师德师风建设常态化、长效化。健全教师荣誉制度,发挥典型示范引领作用。全面落实新时代幼儿园、中小学、高校教师职业行为准则,建立师德失范行为通报警示制度。对出现严重师德师风问题的教师,探索实施教育全行业禁入制度。

10. 突出教育教学实绩。把认真履行教育教学职责作为评价教师的基本要求,引导教师上好每一节课、关爱每一个学生。幼儿园教师评价突出保教实践,把以游戏为基本活动促进儿童主动学习和全面发展的能力作为关键指标,纳入学前教育专业人才培养标准、幼儿教师职后培训重要内容。探索建立中小学教师教学述评制度,任课教师每学期须对每个学生进行学业述评,述评情况纳入教师考核内容。完善中小学教师绩效考核办法,绩效工资分配向班主任倾斜,向教学一线和教育教学效果突出的教师倾斜。健全“双师型”教师认定、聘用、考核等评价标准,突出实践技能水平和专业教学能力。规范高校教师聘用和职称评聘条件设置,不得将国(境)外学习经历作为限制性条件。把参与教研活动,编写教材、案例,指导学生毕业设计、就业、创新创业、社会实践、社团活动、竞赛展演等计入工作量。落实教授上课制度,高校应明确教授承担本(专)科生教学最低课时要求,确保教学质量,对未达到要求的给予年度或

聘期考核不合格处理。支持建设高质量教学研究类学术期刊，鼓励高校学报向教学研究倾斜。完善教材质量监控和评价机制，实施教材建设国家奖励制度，每四年评选一次，对作出突出贡献的教师按规定进行表彰奖励。完善国家教学成果奖评选制度，优化获奖种类和入选名额分配。

11. 强化一线学生工作。各级各类学校要明确领导干部和教师参与学生工作的具体要求。落实中小学教师家访制度，将家校联系情况纳入教师考核。高校领导班子成员年度述职要把上思政课、联系学生情况作为重要内容。完善学校党政管理干部选拔任用机制，原则上应有思政课教师、辅导员或班主任等学生工作经历。高校青年教师晋升高一级职称，至少须有一年担任辅导员、班主任等学生工作经历。

12. 改进高校教师科研评价。突出质量导向，重点评价学术贡献、社会贡献以及支撑人才培养情况，不得将论文数、项目数、课题经费等科研量化指标与绩效工资分配、奖励挂钩。根据不同学科、不同岗位特点，坚持分类评价，推行代表性成果评价，探索长周期评价，完善同行专家评议机制，注重个人评价与团队评价相结合。探索国防科技等特殊领域教师科研专门评价办法。对取得重大理论创新成果、前沿技术突破、解决重大工程技术难题、在经济社会事业发展中作出重大贡献的，申报高级职称时论文可不作限制性要求。

13. 推进人才称号回归学术性、荣誉性。切实精简人才“帽子”，优化整合涉教育领域各类人才计划。不得把人才称号作为承担科研项目、职称评聘、评优评奖、学位点申报的限制性条件，有关申报书不得设置填写人才称号栏目。依据实际贡献合理确定人才薪酬，不得将人才称号与物质利益简单挂钩。鼓励中西部、东北地区高校“长江学者”等人才称号入选者与学校签订长期服务合同，为实施国家和区域发展战略贡献力量。

（四）改革学生评价，促进德智体美劳全面发展

14. 树立科学成才观念。坚持以德为先、能力为重、全面发展，坚持面向人人、因材施教、知行合一，坚决改变用分数给学生贴标签的做法，创新德智体美劳过程性评价办法，完善综合素质评价体系，切实引导学生坚定理想信念、厚植爱国主义情怀、加强品德修养、增长知识见识、培养奋斗精神、增强综合

素质。

15. 完善德育评价。根据学生不同阶段身心特点，科学设计各级各类教育德育目标要求，引导学生养成良好思想道德、心理素质和行为习惯，传承红色基因，增强“四个自信”，立志听党话、跟党走，立志扎根人民、奉献国家。通过信息化等手段，探索学生、家长、教师以及社区等参与评价的有效方式，客观记录学生品行日常表现和突出表现，特别是践行社会主义核心价值观情况，将其作为学生综合素质评价的重要内容。

16. 强化体育评价。建立日常参与、体质监测和专项运动技能测试相结合的考查机制，将达到国家学生体质健康标准要求作为教育教学考核的重要内容，引导学生养成良好锻炼习惯和健康生活方式，锤炼坚强意志，培养合作精神。中小学校要客观记录学生日常体育参与情况和体质健康监测结果，定期向家长反馈。改进中考体育测试内容、方式和计分办法，形成激励学生加强体育锻炼的有效机制。加强大学生体育评价，探索在高等教育所有阶段开设体育课程。

17. 改进美育评价。把中小学生学习音乐、美术、书法等艺术类课程以及参与学校组织的艺术实践活动情况纳入学业要求，促进学生形成艺术爱好、增强艺术素养，全面提升学生感受美、表现美、鉴赏美、创造美的能力。探索将艺术类科目纳入中考改革试点。推动高校将公共艺术课程与艺术实践纳入人才培养方案，实行学分制管理，学生修满规定学分方能毕业。

18. 加强劳动教育评价。实施大中小学劳动教育指导纲要，明确不同学段、不同年级劳动教育的目标要求，引导学生崇尚劳动、尊重劳动。探索建立劳动清单制度，明确学生参加劳动的具体内容和要求，让学生在实践中养成劳动习惯，学会劳动、学会勤俭。加强过程性评价，将参与劳动教育课程学习和实践情况纳入学生综合素质档案。

19. 严格学业标准。完善各级各类学校学生学业要求，严把出口关。对初、高中毕业班学生，学校须合理安排中高考结束后至暑假前的教育活动。完善过程性考核与结果性考核有机结合的学业考评制度，加强课堂参与和课堂纪律考查，引导学生树立良好学风。探索学士学位论文（毕业设计）抽检试点工作，

完善博士、硕士学位论文抽检工作,严肃处理各类学术不端行为。完善实习(实训)考核办法,确保学生足额、真实参加实习(实训)。

20. 深化考试招生制度改革。稳步推进中高考改革,构建引导学生德智体美劳全面发展的考试内容体系,改变相对固化的试题形式,增强试题开放性,减少死记硬背和“机械刷题”现象。加快完善初、高中学生综合素质档案建设和使用办法,逐步转变简单以考试成绩为唯一标准的招生模式。完善高等职业教育“文化素质+职业技能”考试招生办法。深化研究生考试招生改革,加强科研创新能力和实践能力考查。各级各类学校不得通过设置奖金等方式违规争抢生源。探索建立学分银行制度,推动多种形式学习成果的认定、积累和转换,实现不同类型教育、学历与非学历教育、校内与校外教育之间互通衔接,畅通终身学习和人才成长渠道。

(五) 改革用人评价,共同营造教育发展良好环境

21. 树立正确用人导向。党政机关、事业单位、国有企业要带头扭转“唯名校”、“唯学历”的用人导向,建立以品德和能力为导向、以岗位需求为目标的人才使用机制,改变人才“高消费”状况,形成不拘一格降人才的良好局面。

22. 促进人岗相适。各级公务员招录、事业单位和国有企业招聘要按照岗位需求合理制定招考条件、确定学历层次,在招聘公告和实际操作中不得将毕业院校、国(境)外学习经历、学习方式作为限制性条件。职业学校毕业生在落户、就业、参加机关企事业单位招聘、职称评聘、职务职级晋升等方面,与普通学校毕业生同等对待。用人单位要科学合理确定岗位职责,坚持以岗定薪、按劳取酬、优劳优酬,建立重实绩、重贡献的激励机制。

三、组织实施

(一) 落实改革责任。各级党委和政府要加强组织领导,把深化教育评价改革列入重要议事日程,根据本方案要求,结合实际明确落实举措。各级党委教育工作领导小组要加强统筹协调、宣传引导和督促落实。中央和国家机关有关部门要结合职责,及时制定配套制度。各级各类学校要狠抓落实,切实破除“五唯”顽瘴痼疾。国家和各省(自治区、直辖市)选择有条件的地方、学校

和单位进行试点，发挥示范带动作用。教育督导要将推进教育评价改革情况作为重要内容，对违反相关规定的予以督促纠正，依规依法对相关责任人员严肃处理。

（二）加强专业化建设。构建政府、学校、社会等多元参与的评价体系，建立健全教育督导部门统一负责的教育评估监测机制，发挥专业机构和社会组织作用。严格控制教育评价活动数量和频次，减少多头评价、重复评价，切实减轻基层和学校负担。各地要创新基础教育教研工作指导方式，严格控制以考试方式抽检评测学校和学生。创新评价工具，利用人工智能、大数据等现代信息技术，探索开展学生各年级学习情况全过程纵向评价、德智体美劳全要素横向评价。完善评价结果运用，综合发挥导向、鉴定、诊断、调控和改进作用。加强教师教育评价能力建设，支持有条件的高校设立教育评价、教育测量等相关学科专业，培养教育评价专门人才。加强国家教育考试工作队伍建设，完善教师参与命题和考务工作的激励机制。积极开展教育评价国际合作，参与联合国2030年可持续发展议程教育目标实施监测评估，彰显中国理念，贡献中国方案。

（三）营造良好氛围。党政机关、事业单位、国有企业要履职尽责，带动全社会形成科学的选人用人理念。新闻媒体要加大对科学教育理念和改革政策的宣传解读力度，合理引导预期，增进社会共识。构建覆盖城乡的家庭教育指导服务体系，引导广大家长树立正确的教育观和成才观。各地要及时总结、宣传、推广教育评价改革的成功经验和典型案例，扩大辐射面，提高影响力。

专业学位研究生教育发展方案 (2020-2025)

为深入学习贯彻党的十九大和十九届二中、三中、四中全会精神，全面贯彻落实全国教育大会和全国研究生教育会议精神，根据《中国教育现代化2035》和《加快推进教育现代化实施方案（2018-2022年）》，加快推进新时代专业学位研究生教育高质量发展，特制定本方案。

一、成就与挑战

专业学位研究生教育是培养高层次应用型专门人才的主渠道。自1991年开始实行专业学位教育制度以来，我国逐步构建了具有中国特色的高层次应用型专门人才培养体系，为经济社会发展作出重要贡献。一是完善了我国学位制度，开辟了高层次应用型专门人才的培养通道，实现了单一学术学位到学术学位与专业学位并重的历史性转变。二是探索建立了以实践能力培养为重点、以产教融合为途径的中国特色专业学位培养模式。三是培养输送了一大批人才。截至2019年，累计授予硕士专业学位321.8万人、博士专业学位4.8万人。四是有力支撑了行业产业发展，针对行业产业需求设置了47个专业学位类别，共有硕士专业学位授权点5996个，博士专业学位授权点278个，基本覆盖了我国主要行业产业，部分专业学位类别实现了与职业资格的紧密衔接。五是探索形成了国家主导、行业指导、社会参与、高校主体的专业学位研究生教育发展格局，积累了中国特色专业学位发展经验。

面对新时代的新要求，专业学位研究生教育还存在一些问题：一是对专业学位研究生教育的认识需要进一步深化，重学术学位、轻专业学位的观念仍需扭转，简单套用学术学位发展理念、思路、措施的现象仍不同程度存在。二是硕士专业学位研究生教育的结构与质量问题并存，类别设置仍不够丰富，设置机制不够灵活，个别类别发展缓慢，培养规模仍需扩大，培养模式仍需创新，

培养质量亟待提高。三是博士专业学位发展滞后，类别设置单一，授权点数量过少，培养规模偏小，不能适应行业产业对博士层次应用型专门人才的需求。四是发展机制需要健全，在学科专业体系中的地位需要进一步凸显，人才需求与就业状况的动态反馈机制不够完善，与职业资格的衔接需要深化，多元投入机制需要加强，产教融合育人机制需要健全，学校内部管理机制仍需创新。

二、发展与目标

随着中国特色社会主义进入新时代，我国专业学位研究生教育进入了新的发展阶段。

发展专业学位研究生教育是经济社会进入高质量发展阶段的必然选择。新时代我国社会主要矛盾已发生深刻变化，经济进入了高质量发展阶段，经济和产业转型升级加快，人民对美好生活的需求不断增长，各行各业的知识含量显著提升，对从业人员的职业素养、知识能力、专业化程度提出了更高要求，从数量到质量的转变更加需要高层次专业化教育。专业学位是现代社会发展的产物，科技越发达、社会现代化程度越高，社会对专业学位人才的需求越大，越需要加快发展专业学位研究生教育。

发展专业学位研究生教育是主动服务创新型国家建设的重要路径。随着新一轮科技革命和产业变革蓬勃兴起，全球科技创新进入密集活跃期，新经济、新业态不断涌现，国际科技竞争日趋激烈，大国竞争越来越体现在科技和人才的竞争。目前，我国在很多领域都有尚待突破的关键技术，成为制约我国创新发展的瓶颈，这些技术相当程度集中在科技应用和转化方面，需要大量创新型、复合型、应用型人才。同时，2020年初，新冠肺炎疫情的爆发，也对我国公共卫生等领域高水平、高层次应用型人才培养提出挑战。专业学位以提高实践创新能力为目标，在适应社会分工日益精细化、专业化、对人才需求多样化方面具有独特优势，已成为高层次应用型人才培养的主阵地，需要大力发展专业学位研究生教育。

发展专业学位是学位与研究生教育发展的战略重点。长期以来，研究生教育把培养教学科研人员作为目标，高等学校和科研机构是研究生就业的主

要渠道，但随着经济社会的发展，人才市场的需求结构发生了巨大变化，研究生在行业产业就业的比例逐年提高，各行各业对专业学位研究生的需求越来越大。从国际上看，美英法德日韩等发达国家高度重视专业学位发展，以职业导向或较强应用性的领域为重点，设置类型丰富、适应专门需求的专业学位，有力支撑其经济社会发展。专业学位具有相对独立的教育模式，以产教融合培养为鲜明特征，是职业性与学术性的高度统一。国内外的需求变化表明，专业学位研究生教育地位日益重要，必须加快发展。

专业学位研究生教育主要针对社会特定职业领域需要，培养具有较强专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才。专业学位一般在知识密集、需要较高专业技术或实践创新能力、具有鲜明职业特色、社会需求较大的领域设置。

专业学位研究生教育发展指导思想是，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和全国研究生教育会议精神，面向国家发展重大战略，面向行业产业当前及未来人才重大需求，面向教育现代化，进一步凸显专业学位研究生教育重要地位，以立德树人、服务需求、提高质量、追求卓越为主线，按照需求导向、尊重规律、协同育人、统筹推进的基本原则，加强顶层设计，完善发展机制，优化规模结构，夯实支撑条件，全面提高质量，为行业产业转型升级和创新发展提供强有力的人才支撑。

专业学位研究生教育发展目标是，到2025年，以国家重大战略、关键领域和社会重大需求为重点，增设一批硕士、博士专业学位类别，将硕士专业学位研究生招生规模扩大到硕士研究生招生总规模的三分之二左右，大幅增加博士专业学位研究生招生数量，进一步创新专业学位研究生培养模式，产教融合培养机制更加健全，专业学位与职业资格衔接更加紧密，发展机制和环境更加优化，教育质量水平显著提升，建成灵活规范、产教融合、优质高效、符合规律的专业学位研究生教育体系。

三、着力优化硕士专业学位研究生教育结构

1. 完善硕士专业学位类别设置和授予标准。硕士专业学位类别设置条件，

应更加突出鲜明的职业背景和专业人才指向，增强对行业产业发展的快速响应能力和针对性，一般应要求具有广泛的社会需求，明确的职业指向，所对应职业领域的人才培养已形成相对完整、系统的知识体系。硕士专业学位授予基本要求，应更加突出研究生掌握相关行业产业或职业领域的扎实基础理论、系统专门知识的程度，以及通过研究解决实践问题的能力。

2. 健全更加灵活的硕士专业学位类别管理机制。根据社会发展需求，在现代制造业、现代交通、现代农业、现代信息、现代服务业和社会治理等领域，增设一批硕士专业学位类别。开展硕士专业学位类别自主设置试点，放权学位授权自主审核单位自主设置硕士专业学位类别，定期统计并向社会公布。改进硕士专业学位类别进入专业学位目录的机制，对于由高校自主设置的硕士专业学位类别，若已在高校形成一定规模，得到社会和行业产业认可，形成了完善的人才培养机制和知识体系，有长期稳定人才需求，招生就业良好，由行业产业、高校进行论证后提出申请，经国务院学位委员会审批通过后，即进入硕士专业学位目录。行业主管部门、行业产业协会等也可提出硕士专业学位类别设置申请，基本程序与博士专业学位类别设置程序一致。

3. 推动硕士专业学位研究生教育规模稳健增长。稳步扩大硕士专业学位授权布局，新增硕士学位授予单位原则上只开展专业学位研究生教育，新增硕士学位授权点以专业学位授权点为主，支持学位授予单位将主动撤销的学术学位授权点调整为专业学位授权点。将产教融合、联合培养基地建设作为硕士专业学位授权点申请基本条件的重要内容，不把已获得学术学位授权点作为前置条件。推动硕士专业学位授权紧密服务区域、行业产业发展，继续放权省级学位委员会承担本地区硕士专业学位授权点审核工作，并注重发挥专业学位研究生教育指导委员会的作用。支持学位授予单位优化人才培养结构，硕士研究生招生计划增量主要用于专业学位，可将学术学位硕士研究生招生计划调整为专业学位硕士研究生招生计划。

四、加快发展博士专业学位研究生教育

1. 明确博士专业学位研究生教育的定位。推动博士专业学位、博士学术

学位的协调发展。博士专业学位研究生教育主要根据国家重大发展战略需求，培养某一专门领域的高层次应用型未来领军人才。博士专业学位研究生应掌握相关行业产业或职业领域的扎实基础理论、系统深入专门知识，具有独立运用科学方法、创造性地研究和系统解决实践中复杂问题的能力。

2. 完善博士专业学位类别设置标准。博士专业学位类别一般只在已形成相对独立专业技术标准的职业领域中设置，该职业领域应具有成熟的职业规范和特定的职业能力标准，需要创造性地开展工作，且具有较大的博士层次人才需求。博士专业学位类别设置的重点是工程师、医师、教师、律师、公共卫生、公共政策与管理等对知识、技术、能力都有较高要求的职业领域，也可根据经济社会发展需求，按照成熟一个、论证一个的原则，在其他行业产业或专门领域中设置，一般应具有较好的硕士专业学位发展基础。

3. 健全博士专业学位类别设置程序。专业学位类别设置的基本程序是：相关行业产业主管部门、行业产业协会和学位授予单位提出建议，并提交论证报告；相关学科评议组和专业学位研究生教育指导委员会进行必要性论证，并提交评议意见；国务院学位委员会办公室在广泛征求意见基础上，组织专家进行可行性评议；评议通过后，编制设置方案，提交国务院学位委员会审核。

4. 扩大博士专业学位研究生教育规模。在确保质量的基础上，以临床医学博士专业学位、工程类博士专业学位、教育博士专业学位为重点，增设一批博士专业学位授权点，快速提升培养能力。将产教融合和行业协同作为博士专业学位授权点增设的优先条件，不把已获得博士学术学位授权点作为博士专业学位授权点增设的前置条件。完善博士专业学位授权点区域布局，支撑区域经济社会发展。支持学位授权自主审核单位增设一批博士专业学位授权点。博士研究生招生计划向专业学位倾斜，每年常规增量专门安排一定比例用于博士专业学位发展。在科研经费博士专项计划中探索招收博士专业学位研究生并逐步扩大规模。

五、大力提升专业学位研究生教育质量

1. 加强专业学位研究生导师队伍建设。坚持正确育人导向，强化导师育人职责。大力推动地方领导干部、“两院”院士、国企骨干、劳动模范等上讲台，

探索建立各级党政机关、科研院所、军队、企事业单位党员领导干部、专家学者等担任校外辅导员制度，提升专业学位研究生思想水平、政治觉悟和道德品质。推动培养单位和行业产业之间的人才交流与共享，各培养单位新聘专业学位研究生导师须有在行业产业锻炼实践半年以上或主持行业产业课题研究、项目研发的经历，在岗专业学位研究生导师每年应有一定时间带队到行业产业开展调研实践。鼓励各地各培养单位设立“行业产业导师”，健全行业产业导师选聘制度，构建专业学位研究生双导师制。

2. 深化产教融合专业学位研究生培养模式改革。坚持正确育人导向，加强专业学位研究生思想政治教育，加强学术道德和职业伦理教育，提升实践创新能力和未来职业发展能力，促进专业学位研究生德智体美劳全面发展。实施专业学位和学术学位研究生招生分类选拔，进一步完善博士专业学位研究生申请考核制选拔方式。推进培养单位与行业产业共同制定培养方案，共同开设实践课程，共同编写精品教材。鼓励有条件的行业产业制定专业技术能力标准，推进课程设置与专业技术能力考核的有机衔接。推进设立用人单位“定制化人才培养项目”，将人才培养与用人需求紧密对接。实施“国家产教融合研究生联合培养基地”建设计划，重点依托产教融合型企业和产教融合型城市，大力开展研究生联合培养基地建设。鼓励行业产业、培养单位探索建立产教融合育人联盟，制定标准，交流经验，分享资源。将创新创业教育融入产教融合育人体系，支持有条件的高校在具备较高创新创业潜质的应届本科毕业生中，推荐免试（初试）招收专业学位研究生。支持培养单位联合行业产业探索实施“专业学位+能力拓展”育人模式，使专业学位研究生在获得学历学位的同时，取得相关行业产业从业资质或实践经验，提升职业胜任能力。

3. 完善专业学位研究生教育评价机制。强化专业学位论文应用导向，硕士专业学位论文可以调研报告、规划设计、产品开发、案例分析、项目管理、艺术作品等为主要内容，以论文形式呈现。博士专业学位论文应表明研究生独立担负专门技术工作的能力，并在专门技术上做出应用创新性的成果。完善专业学位论文评审和抽检办法，推动专业学位论文与学术学位论文分类评价。完善专业学位授权点合格评估制度，将产教融合培养研究生成效纳入评估指标体

系，并与专业学位授权点建设等支持政策相挂钩。破除仅以论文发表评价教师的简单做法，将教学案例编写、行业产业服务等教学、实践、服务成果纳入教师考核、评聘体系。

六、组织实施

1. **编制专业学位类别目录。**专业学位类别目录由国家统一编制，主要用于学位授权和学位授予，每五年集中修订一次。硕士专业学位类别在论证批准后，即在当年进入目录。专业学位类别一般下设专业领域。除临床医学等行业规范要求严格的类别外，专业领域由学位授予单位自主设置，其清单每年统计发布一次。

2. **推进与职业资格衔接。**发挥行业产业协会、专家组织的重要作用，积极完善专业学位与职业资格准入及水平认证的有效衔接机制，在课程免考、缩短资格考试实践年限、任职条件等方面加强对接。推动专业学位与国际职业资格的衔接，促进我国专业学位人才的国际流动，宣传推广专业学位研究生教育的中国标准，提升我国专业学位的国际影响力和竞争力。

3. **强化行业产业协同。**支持行业产业参与专业学位研究生教育办学，明显提高规模以上企业参与比例。鼓励行业产业通过设立冠名奖学金、研究生工作站、校企研发中心等措施，吸引专业学位研究生和导师参与企业研发项目。强化企业职工在岗教育培训，支持在职员工攻读硕士、博士专业学位。鼓励行业或大企业建立开放式联合培养基地，带动中小企业参与联合培养。

4. **建立需求与就业动态反馈机制。**遵循“谁提出、谁负责”的原则，提出设置专业学位类别的行业产业部门应建立人才需求和就业状况动态监测机制，每年发布人才需求和就业状况报告。依托用人单位调查、毕业生追踪调查等，对各单位人才培养质量进行真实反映。对需求萎缩、培养质量低下的专业学位类别，实行强制退出。

5. **构建多元投入机制。**健全以政府投入为主、受教育者合理分担、行业产业、培养单位多渠道筹集经费的投入机制。完善差异化专业学位研究生生均拨款机制，合理确定学费标准。探索实施企事业单位以专项经费承担培养成本

的“订单式”研究生培养项目。引导支持行业产业以资本、师资、平台等多种形式投入参与专业学位研究生教育。完善政府主导、培养单位和社会广泛参与的专业学位研究生奖助体系。

6. 发挥专家组织作用。按专业学位类别组建专业学位研究生教育指导委员会，吸收更多实践部门有丰富经验的专业人士担任委员，充分发挥其在专业学位研究生教育改革、学位授权、招生培养、学位授予、质量保障、监督评估、国际合作和研究咨询等方面的重要作用。充分发挥行业产业协会、学会等第三方组织在专业学位教育中的积极作用。

7. 强化督导落实。国务院学位委员会、国务院教育督导委员会、教育部加强对专业学位研究生教育发展情况的监测分析，建立专业学位质量效益与授权审核、招生计划分配等方面的联动机制。强化各省级学位委员会、教育督导委员会对本地区专业学位研究生教育的管理，支持其采取多种形式开展质量指导和监督，办好本地区专业学位研究生教育。

8. 加强组织领导。国务院学位委员会、教育部应加强与有关部门的政策协调，强化专业学位对应行业产业部门的专业指导作用，形成工作合力，共同推进专业学位研究生教育发展。省级学位委员会应根据本方案，结合区域发展实际，研究制定专业学位研究生教育发展方案或计划，明确工作方向、思路和支持政策。学位授予单位应转变专业学位办学理念，落实主体责任，实施分类培养，出台本单位发展专业学位研究生教育具体措施，切实提升专业学位研究生培养质量。

国务院学位委员会 教育部

关于进一步严格规范学位与研究生 教育质量管理的若干意见

学位〔2020〕19号

改革开放特别是党的十八大以来，学位与研究生教育坚持正确政治方向，确立了立德树人、服务需求、提高质量、追求卓越的主线，规模持续增长，结构布局不断优化，学位管理体制和研究生培养体系逐步完善，服务国家战略和经济社会发展的能力显著增强，我国已成为世界研究生教育大国。国务院学位委员会和教育部等部门先后印发了《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》《关于加快新时代研究生教育改革的意见》等一系列文件，强化质量监控与检查，促进学位授予单位规范管理。中国特色社会主义进入新时代，人民群众对保证和提高学位与研究生教育质量的关切日益增强，但部分学位授予单位仍存在培养条件建设滞后、管理制度不健全、制度执行不严格、导师责任不明确、学生思想政治教育弱化、学术道德教育缺失等问题。为落实立德树人根本任务，实现新时代研究生教育改革发展目标，维护公平，提高质量，办好人民满意的研究生教育，建设研究生教育强国，现就进一步规范质量管理提出如下意见。

一、指导思想

以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入学习贯彻落实党的十九大和十九届二中、三中、四中全会精神，全面贯彻落实全国教育大会和全国研究生教育会议精神，紧紧围绕统筹推进“五位一体”总体布局和协调推进“四个全面”战略布局，全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，推

进研究生教育治理体系和治理能力现代化，坚持把思想政治工作贯穿研究生教育教学全过程。遵循规律，严格制度，强化落实，整治不良学风，遏止学术不端，营造风清气正的育人环境和求真务实的学术氛围，努力提高学位与研究生教育质量。

二、强化落实学位授予单位质量保证主体责任

（一）学位授予单位是研究生教育质量保证的主体，党政主要领导是第一责任人。要坚持正确政治方向，树牢“四个意识”，坚定“四个自信”，坚决做到“两个维护”，以全面从严治党引领质量管理责任制的建立与落实。要落实落细《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》《学位授予单位研究生教育质量保证体系建设基本规范》，补齐补强质量保证制度体系，加快建立以培养质量为主导的研究生教育资源配置机制。

（二）学位授予单位要强化底线思维，把维护公平、保证质量作为学科建设和人才培养的基础性任务，加强与研究生培养规模相适应的条件建设和组织保障。针对不同类型研究生的培养目标、模式和规模，强化培养条件、创新保障方式，确保课程教学、科研指导和实践实训水平。

（三）学位授予单位要建立健全学术委员会、学位评定委员会等组织，强化制度建设与落实，充分发挥学术组织在学位授权点建设、导师选聘、研究生培养方案审定、学位授予标准制定、学术不端处置等方面的重要作用，提高尽责担当的权威性和执行力。

（四）学位授予单位要明确学位与研究生教育管理主责部门，根据本单位研究生规模和学位授权点数量等，配齐建强思政工作和管理服务队伍，合理确定岗位与职责，加强队伍素质建设，强化统筹协调和执行能力，切实提高管理水平。二级培养单位设置研究生教育管理专职岗位，协助二级培养单位负责人和研究生导师，具体承担研究生招生、培养、学位授予等环节质量管理和研究生培养相关档案管理工作。

（五）学位授予单位要强化法治意识和规矩意识，建立各环节责任清单，加强执行检查。利用信息化手段加强对研究生招生、培养和学位授予等关键环

节管理。强化研究生教育质量自我评估和专项检查，对本单位研究生培养和学位授予质量进行诊断，及时发现问题，立查立改。

三、严格规范研究生考试招生工作

（六）招生单位在研究生考试招生工作中承担主体责任。招生单位主要负责同志是本单位研究生考试招生工作的第一责任人，对本单位研究生考试招生工作要亲自把关、亲自协调、亲自督查，审慎细实做好研究生考试招生工作，确保公开、公平、公正。

（七）各地、各招生单位要强化考试管理，把维护考试安全作为一项重要政治责任，严格落实试卷安全保密、考场监督管理等制度要求，确保考试安全。招生单位作为自命题工作的组织管理主体，要强化对自命题工作的组织领导和统筹安排，坚决杜绝简单下放、层层转交。招生单位要对标国家教育考试标准，进一步完善自命题工作规范，切实加强对自命题工作全过程全方位，特别是关键环节、关键岗位、关键人员的监管，切实加强对自命题工作人员的教育培训，落实安全保密责任制，坚决防止出现命题制卷错误和失泄密情况。试卷评阅严格执行考生个人信息密封、多人分题评阅、评卷场所集中封闭管理等要求，确保客观准确。

（八）招生单位要切实规范研究生招生工作，加强招生工作的统一领导和监督，层层压实责任，将招生纪律约束贯穿于命题、初试、评卷、复试、调剂、录取全过程，牢牢守住研究生招生工作的纪律红线。要进一步完善复试工作制度机制，加强复试规范管理，统一制定复试小组工作基本规范，复试小组成员须现场独立评分，评分记录和考生作答情况要交招生单位研究生招生管理部门集中统一保管，任何人不得改动。复试全程要录音录像，要规范调剂工作程序，提升服务质量。要严格执行国家政策规定，坚持择优录取，不得设置歧视性条件，除国家有特别规定的专项计划外，不得按单位、行业、地域、学校层次类别等限定生源范围。

（九）各级教育行政部门、教育招生考试机构和招生单位应按照教育部有关政策要求，积极推进本地区、本单位研究生招生信息公开，确保招生工作规

范透明。招生单位要提前在本单位网站上公布招生章程、招生政策规定、招生专业目录、分专业招生计划、复试录取办法等信息。所有拟录取名单由招生单位研究生招生管理部门统一公示，未经招生单位公示的考生，一律不得录取，不予学籍注册。教育行政部门、教育招生考试机构和招生单位要提供考生咨询及申诉渠道，并按有关规定对相关申诉和举报及时调查、处理及答复。

四、严抓培养全过程监控与质量保证

(十) 学位授予单位要遵循学科发展和人才培养规律，根据《一级学科博士硕士学位基本要求》《专业学位类别（领域）博士硕士学位基本要求》，按不同学科或专业学位类别细化并执行与本单位办学定位及特色相一致的学位授予质量标准；制定各类各层次研究生培养方案，做到培养环节设计合理，学制、学分和学术要求切实可行，关键环节考核标准和分流退出措施明确。实行研究生培养全过程评价制度，关键节点突出学术规范和学术道德要求。学位论文答辩前，严格审核研究生培养各环节是否达到规定要求。

(十一) 二级培养单位设立研究生培养指导机构，在学位评定委员会指导下，负责落实研究生培养方案、监督培养计划执行、指导课程教学、评价教学质量等工作。加快建立以教师自评为主、教学督导和研究生评教为辅的研究生教学评价机制，对研究生教学全过程和教学效果进行监督和评价。

(十二) 做好研究生入学教育，编发内容全面、规则详实的研究生手册并组织学习。把学术道德、学术伦理和学术规范作为必修内容纳入研究生培养环节计划，开设论文写作必修课，持续加强学术诚信教育、学术伦理要求和学术规范指导。研究生应签署学术诚信承诺书，导师要主动讲授学术规范，引导学生将坚守学术诚信作为自觉行为。

(十三) 坚持质量检查关口前移，切实发挥资格考试、学位论文开题和中期考核等关键节点的考核筛查作用，完善考核组织流程，丰富考核方式，落实监督责任，提高考核的科学性和有效性。进一步加强和严格课程考试。完善和落实研究生分流退出机制，对不适合继续攻读学位的研究生要及早按照培养方案进行分流退出，做好学生分流退出服务工作，严格规范各类研究生学籍年限管理。

五、加强学位论文和学位授予管理

(十四) 学位授予单位要进一步细分压实导师、学位论文答辩委员会、学位评定分委员会等责任。导师是研究生培养第一责任人, 要严格把关学位论文研究工作、写作发表、学术水平和学术规范性。学位论文答辩委员会要客观公正评价学位论文学术水平, 切实承担学术评价、学风监督责任, 杜绝人情干扰。学位评定分委员会要对申请人培养计划执行情况、论文评阅情况、答辩组织及其结果等进行认真审议, 承担学术监督和学位评定责任。论文重复率检测等仅作为检查学术不端行为的辅助手段, 不得以重复率检测结果代替导师、学位论文答辩委员会、学位评定分委员会对学术水平和学术规范性的把关。

(十五) 分类制订不同学科或交叉学科的学位论文规范、评阅规则和核查办法, 真实体现研究生知识理论创新、综合解决实际问题的能力和水平, 符合相应学科领域的学术规范和科学伦理要求。对以研究报告、规划设计、产品开发、案例分析、管理方案、发明专利、文学艺术创作等为主要内容的学位论文, 细化写作规范, 建立严格评审机制。

(十六) 严格学位论文答辩管理, 细化规范答辩流程, 提高问答质量, 力戒答辩流于形式。除依法律法规需要保密外, 学位论文均要严格实行公开答辩, 妥善安排旁听, 答辩人员、时间、地点、程序安排及答辩委员会组成等信息要在学位授予单位网站向社会公开, 接受社会监督。任何组织及个人不得以任何形式干扰学位论文评阅、答辩及学位评定工作, 违者按相关法律法规严肃惩处。

(十七) 建立和完善研究生招生、培养、学位授予等原始记录收集、整理、归档制度, 严格规范培养档案管理, 确保涉及研究生招生录取、课程考试、学术研究、学位论文开题、中期考核、学位论文评阅、答辩、学位授予等重要记录的档案留存全面及时、真实完整。探索建立学术论文、学位论文校际馆际共享机制, 促进学术公开透明。

六、强化指导教师质量管控责任

(十八) 导师要切实履行立德树人职责, 积极投身教书育人, 教育引导研究生坚定理想信念, 增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、

文化自信，自觉践行社会主义核心价值观。根据学科或行业领域发展动态和研究生的学术兴趣、知识结构等特点，制订研究生个性化培养计划。指导研究生潜心读书学习、了解学术前沿、掌握科研方法、强化实践训练，加强科研诚信引导和学术规范训练，掌握学生参与学术活动和撰写学位论文情况，增强研究生知识产权意识和原始创新意识，杜绝学术不端行为。综合开题、中期考核等关键节点考核情况，提出学生分流退出建议。严格遵守《新时代高校教师职业行为十项准则》、研究生导师指导行为准则，不安排研究生从事与学业、科研、社会服务无关的事务。关注研究生个体成长和思想状况，与研究生思政工作和管理人员密切协作，共同促进研究生身心健康。

（十九）学位授予单位建立科学公正的师德师风评议机制，把良好师德师风作为导师选聘的首要要求和第一标准。编发导师指导手册，明确导师职责和工作规范，加强研究生导师岗位动态管理，严格规范管理兼职导师。建立导师团队集体指导、集体把关的责任机制。

（二十）完善导师培训制度，各学位授予单位对不同类型研究生的导师实行常态化分类培训，切实提高导师指导研究生和严格学术管理的能力。首次上岗的导师实行全面培训，连续上岗的导师实行定期培训，确保政策、制度和措施及时在指导环节中落地见效。

（二十一）健全导师分类评价考核和激励约束机制，将研究生在学期间及毕业后反馈评价、同行评价、管理人员评价、培养和学位授予环节职责考核情况科学合理地纳入导师评价体系，综合评价结果作为招生指标分配、职称评审、岗位聘用、评奖评优等的重要依据。严格执行《教育部关于高校教师师德失范行为处理的指导意见》，对师德失范、履行职责不力的导师，视情况给予约谈、限招、停招、取消导师资格等处理；情节较重的，依法依规给予党纪政纪处分。

七、健全处置学术不端有效机制

（二十二）完善教育部、省级教育行政部门、学位授予单位三级监管体系，健全宣传、防范、预警、督查机制，完善学术不端行为预防与处置措施。将预防和处置学术不端工作纳入国家教育督导范畴，将学术诚信管理与督导常态

化，提高及时处理和应对学术不端事件的能力。

（二十三）严格执行《学位论文作假行为处理办法》《高等学校预防与处理学术不端行为办法》等规定。对学术不端行为，坚持“零容忍”，一经发现坚决依法依规、从快从严进行彻查。对有学术不端行为的当事人以及相关责任人，根据情节轻重，依法依规给予党纪政纪校纪处分和学术惩戒；违反法律法规的，应及时移送有关部门查处。对学术不端查处不力的单位予以问责。将学位论文作假行为作为信用记录，纳入全国信用信息共享平台。

（二十四）学位授予单位要切实执行《普通高等学校学生管理规定》《高等学校预防与处理学术不端行为办法》的相关要求，完善导师和研究生申辩申诉处理机制与规则，畅通救济渠道，维护正当权益。当事人对处理或处分决定不服的，可以向学位授予单位提起申诉。当事人对经申诉复查后所作决定仍持异议的，可以向省级学位委员会申请复核。

八、加强教育行政部门督导监管

（二十五）省级高校招生委员会是监管本行政区域内所有招生单位研究生考试招生工作的责任主体。教育部将把规范和加强研究生考试招生工作纳入国家教育督导范畴，各省级高校招生委员会、教育行政部门要加强对本地区研究生考试招生工作的监督检查，对研究生考试招生工作中的问题，特别是多发性、趋势性的问题要及早发现、及早纠正。对考试招生工作中的违规违纪行为，一经发现，坚决按有关规定严肃处理。造成严重后果和恶劣影响的，将按规定对有关责任人员进行追责问责，构成犯罪的，由司法机关依法追究法律责任。

（二十六）国务院学位委员会、教育部加强运用学位授权点合格评估、质量专项检查抽查等监管手段，省级学位委员会和教育行政部门加大督查检查力度，加强招生、培养、学位授予等管理环节督查，强化问责。

（二十七）国务院教育督导委员会办公室、省级教育行政部门进一步加大学位论文抽检工作力度，适当扩大抽检比例。对连续或多次出现“存在问题学位论文”的学位授予单位，加大约谈力度，严控招生规模。国务院学位委员会、教育部在学位授权点合格评估中对“存在问题学位论文”较多的学位授权点进

行重点抽评，根据评估结果责令研究生培养质量存在严重问题的学位授权点限期整改，经整改仍无法达到要求的，依法依规撤销有关学位授权。

（二十八）对在招生、培养、学位授予等管理环节问题较多，师德师风、校风学风存在突出问题的学位授予单位，视情况采取通报、限期整改、严控招生计划、限制新增学位授权申报等处理办法，情节严重的学科或专业学位类别，坚决依法依规撤销学位授权。对造成严重后果，触犯法律法规的，坚决依法依规追究学位授予单位及个人法律责任。

（二十九）省级教育行政部门和学位授予单位要加快推进研究生教育信息公开，定期发布学位授予单位研究生教育发展质量年度报告，公布学术不端行为调查处理情况，接受社会监督。

教育部 国家发展改革委 财政部 关于加快新时代研究生教育改革的意见

教研〔2020〕9号

研究生教育肩负着高层次人才培养和创新创造的重要使命，是国家发展、社会进步的重要基石，是应对全球人才竞争的基础布局。改革开放特别是党的十八大以来，我国研究生教育快速发展，已成为世界研究生教育大国。中国特色社会主义进入新时代，各行各业对高层次创新人才的需求更加迫切，研究生教育的地位和作用更加凸显。为深入学习贯彻党的十九大和十九届二中、三中、四中全会精神，全面贯彻落实全国教育大会、全国研究生教育会议精神，促进研究生德智体美劳全面发展，切实提升研究生教育支撑引领经济社会发展能力，现就加快新时代研究生教育改革提出以下意见。

一、总体要求

1. 指导思想。以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的教育方针，坚定走内涵式发展道路，以立德树人、服务需求、提高质量、追求卓越为主线，面向世界科技竞争最前沿，面向经济社会发展主战场，面向人民群众新需求，面向国家治理大战略，瞄准科技前沿和关键领域，深入推进学科专业调整，提升导师队伍水平，完善人才培养体系，推进研究生教育治理体系和治理能力现代化，引导研究生培养单位办出特色、办出水平，加快建设研究生教育强国，为坚持和发展中国特色社会主义、实现中华民族伟大复兴的中国梦提供坚强有力的人才和智力支撑。

2. 基本原则。坚持党的领导，增强“四个意识”、坚定“四个自信”、做到“两个维护”，把正确政治方向和价值导向贯穿研究生教育和管理全过程；坚

持育人为本，以研究生德智体美劳全面发展为中心，把立德树人成效作为检验研究生教育工作的根本标准；坚持需求导向，扎根中国大地，全面提升研究生教育服务国家和区域发展能力；坚持创新引领，增强研究生使命感责任感，全面提升研究生知识创新和实践创新能力；坚持改革驱动，充分激发办学主体活力，加快构建优质高效开放的研究生教育体系。

3. 总体目标。到 2025 年，基本建成规模结构更加优化、体制机制更加完善、培养质量显著提升、服务需求贡献卓著、国际影响力不断扩大的高水平研究生教育体系。到 2035 年，初步建成具有中国特色的研究生教育强国。

二、加强思想政治工作，健全“三全育人”机制

4. 完善思想政治教育体系，提升研究生思想政治教育水平。开全开好研究生思想政治理论课，推进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。加强研究生课程思政，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，建设一批课程思政教学研究示范中心。配齐建强研究生辅导员队伍，全面落实专职辅导员专业技术职务、行政岗位职级“双线”晋升政策，探索依托导师和科研团队配备兼职辅导员。加强研究生心理健康教育、职业规划和就业创业服务。将研究生思想政治教育评价结果作为“双一流”建设成效评价、学位授权点合格评估的重要内容。

5. 发挥导师言传身教作用，激励导师做研究生成长成才的引路人。导师是研究生培养第一责任人，要了解掌握研究生的思想状况，将专业教育与思想政治教育有机融合，既做学业导师又做人生导师；要率先垂范，以良好的思想品德和人格魅力影响和鼓舞研究生；要培养研究生良好的学风，严格要求学生遵守科学道德和学术规范。

6. 提高研究生党建工作水平，强化党组织战斗堡垒作用。创新研究生党组织设置方式，探索在科研团队、学术梯队等建立党组织。选优配强研究生党支部书记，充分发挥研究生党员的先锋模范作用。持续开展新时代高校党建示范创建和质量创优工作，做好高校“百个研究生样板党支部”和“百名研究生党员标兵”遴选培育工作。

三、对接高层次人才需求，优化规模结构

7. 以服务需求为导向，合理扩大人才培养规模。坚持供给与需求相匹配、数量与质量相统一，保持与经济社会发展相适应、与培养能力相匹配的研究生教育发展节奏，博士研究生招生规模适度超前布局，硕士研究生招生规模稳步扩大。招生规模统筹考虑国家需求、地区差异、培养条件、培养质量等因素，实行动态调整，差异化配置。

8. 优化培养类型结构，大力发展专业学位研究生教育。稳步发展学术学位研究生教育，以国家重大战略、关键领域和社会重大需求为重点，增设一批硕士、博士专业学位类别。新增硕士学位授予单位原则上只开展专业学位研究生教育，新增硕士学位授权点以专业学位授权点为主。各培养单位要根据经济社会发展需求和自身办学定位，切实优化人才培养类型结构。

9. 适应社会需求变化，加快学科专业结构调整。建立基础学科、应用学科、交叉学科分类发展新机制，按照单位自主调、市场调节调、国家引导调的思路，不断优化学科专业结构，健全退出机制。设立新兴交叉学科门类，支持战略性新兴产业学科发展。完善“双一流”建设动态监测与调整机制，引导建设高校和学科主动服务国家重大战略需求。

10. 优化布局结构，服务国家区域发展战略。完善省域研究生教育布局，建设区域性研究生教育高地。大力支持雄安新区、粤港澳大湾区、长三角、海南自由贸易试验区和长江经济带等区域发展优质研究生教育，振兴东北地区研究生教育。支持中西部地区发展与国家及区域战略相匹配的学科专业。

11. 坚持质量导向，完善学位授权审核工作。将深化科教融合、产教融合作为学位授权点布局的重要参考因素。持续推动省级教育主管部门统筹开展硕士学位授权审核工作，实现对区域经济社会发展的有力支撑。稳步推进学位授权自主审核工作，继续放权符合条件的高等学校自主审核增列学位授权点，自主设置一级学科、新兴交叉学科和专业学位类别。加强对中西部地区和高水平民办高校学位授权的支持。探索高水平应用型本科高校申请开展专业学位人才培养。

四、深化体制机制改革，创新招生培养模式

12. 深化招生计划管理改革，健全供需调节机制。建立健全与经济社会发展相适应的研究生招生计划调节机制。实施国家关键领域急需高层次人才培养专项招生计划。招生计划向重大科研平台、重大科技任务、重大工程项目、关键学科领域、产教融合创新平台和“双一流”建设取得突破性进展的高校倾斜。在博士研究生招生计划管理中，积极支持严把质量关、博士研究生分流退出比例较大的培养单位。在硕士专业学位研究生招生计划管理中，积极支持有效落实产教融合机制的培养单位和高水平应用型高校。继续在部分高水平研究型大学实施博士招生计划弹性管理。在现有财政拨款制度基础上，探索实施以国家重大科学研究、工程研发等科研经费承担培养成本的科研项目博士研究生专项招生计划。探索建立研究生招生计划管理负面清单制度，对学位点评估、博士论文抽检、师德师风、考试招生违规违法等问题突出的培养单位予以必要限制。

13. 深化考试招生制度改革，精准选拔人才。完善分类考试、综合评价、多元录取、严格监管的研究生考试招生制度体系。深化硕士研究生考试招生改革，优化初试科目和内容，强化复试考核，综合评价考生考试成绩、专业素养、实践能力、创新精神和一贯学业表现等，择优录取；研究探索基础能力素质考试和招生单位自主组织专业能力考试相结合的研究生招生考试方式。健全博士研究生“申请—考核”招生选拔机制，扩大直博生招生比例，研究探索在高精尖缺领域招收优秀本科毕业生直接攻读博士学位的办法。

14. 完善科教融合育人机制，加强学术学位研究生知识创新能力培养。加强系统科研训练，以大团队、大平台、大项目支撑高质量研究生培养。推进硕博贯通培养，实行培养方案一体化设计。聚焦数理化、文史哲等基础学科，以强化原始创新能力为导向，实施高层次人才培养专项。

15. 强化产教融合育人机制，加强专业学位研究生实践创新能力培养。实施“国家产教融合研究生联合培养基地”建设计划，重点依托产教融合型企业和产教融合型城市，大力开展研究生联合培养基地建设，着力提升实践创新能力。科学规划布局建设集成电路、人工智能、储能技术等国家产教融合创新平台，实施关键领域核心技术紧缺博士人才自主培养专项。鼓励各地各培养单位

设立“产业（行业）导师”，加强专业学位研究生双导师队伍建设。推动行业企业全方位参与人才培养，通过设立冠名奖学金、研究生工作站、校企研发中心等措施，吸引研究生和导师参与研发项目。大力推进专业学位与职业资格的有机衔接。

16. 加强课程教材建设，提升研究生课程教学质量。培养单位要紧密结合经济社会发展需要，完善课程设置、教学内容的审批机制，优化课程体系，加强教材建设，创新教学方式，突出创新能力培养，加强体育美育和劳动实践教育。规范核心课程设置，打造精品示范课程，编写遴选优秀教材，推动优质资源共享。将课程教材质量作为学位点合格评估、学科发展水平、教师绩效考核和人才培养质量评价的重要内容。鼓励办好研究生创新实践大赛和学科学术论坛。在国家级教学成果奖中单独设立研究生教学成果奖。

17. 加强关键环节质量监控，完善分流选择机制。培养单位要加强培养关键环节质量监控，完善研究生资格考试、中期考核和年度考核制度。加大分流力度，对不适合继续攻读学位的研究生及早分流。畅通分流选择渠道，分流退出的博士研究生，符合硕士学位授予标准的可授予硕士学位；未满足学位授予条件的研究生，毕业后一定时间内达到相应要求的，可重新申请授予学位。完善研究生学业相关申诉救济机制，加强研究生合法权益保护。

18. 深化开放合作，提升国际影响力。打造“留学中国”品牌，吸引优秀学生来华攻读硕士、博士学位，完善来华留学生招生、培养等管理体系，保障学位授予质量。鼓励培养单位与国际高水平大学建立研究生双向交流机制，支持双方互授联授学位。支持引进国外优质教育资源，建设高水平中外合作办学，推动高层次人才培养和学科建设。优化国家公派出国留学研究生全球布局。创新国际组织人才培养项目，加大国际组织后备人才培养力度。

五、全面从严加强管理，提升培养质量

19. 健全内部质量管理体系，压实培养单位主体责任。培养单位要完善质量控制和保证制度，抓住课程学习、实习实践、学位论文开题、中期考核、论文评阅和答辩、学位评定等关键环节，落实全过程管理责任，细化强化导师、

学位论文答辩委员会和学位评定委员会权责，杜绝学位“注水”。推动培养单位探索建立学位论文评阅意见公开等制度，合理制定与学位授予相关的科研成果要求，破除“唯论文”倾向。加强教学质量督导，提升信息化管理水平。

20. 强化导师岗位管理，全面落实育人职责。培养单位要严格导师选聘标准，加强导师团队建设，明确导师权责，规范导师指导行为，支持导师严格学业管理；将政治表现、师德师风、学术水平、指导精力投入等纳入导师评价考核体系。加强兼职导师、校外导师的选聘、考核和培训工作。建立国家典型示范、省级重点保障、培养单位全覆盖的三级导师培训体系。鼓励各地各培养单位评选优秀导师和团队。

21. 加强学风建设，严惩学术不端行为。培养单位要完善学风建设工作机制，将科学精神、学术诚信、学术（职业）规范和伦理道德作为导师培训和研究生培养的重要内容，把论文写作指导课程作为必修课。抓住研究生培养关键环节，健全学术不端行为预防和处置机制，加大对学术不端行为的查处力度。

22. 完善质量评价机制，破除“五唯”评价方式。聚焦人才培养成效、科研创新质量、社会服务贡献等核心要素，健全分类多维的质量评价体系，扭转不科学的评价导向。鼓励引入第三方专业机构对研究生培养质量进行诊断式评估。加强研究生教育质量监测，探索开展毕业研究生职业发展调查。

23. 加强外部质量监督，严格规范管理。统筹运用学位授权点合格评估、质量专项检查、学位论文抽检等手段，强化对培养制度及其执行的评价诊断。严格规范培养档案管理，探索建立学术论文、学位论文校际馆际共享机制，将学位论文作假行为作为信用记录，纳入全国信用信息共享平台。推动建立优秀学位论文示范制度，鼓励培养单位和学术组织开展优秀学位论文评选。扩大学位论文抽检比例，提升抽检科学化、精细化水平。对无法保证质量的学科或专业学位类别，撤销学位授权。对问题严重的培养单位，视情况限制申请新增学位授权。

六、切实加强组织领导，完善条件保障

24. 全面加强党的领导，确保正确办学方向。培养单位各级党组织要坚持

以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的教育方针，坚持社会主义办学方向，坚守研究生教育意识形态阵地。培养单位党委会、常委会，要把加快研究生教育改革发展纳入重要议题，认真研究部署，积极推进落实。

25. 切实做好经费保障，完善差异化投入机制。完善研究生教育投入体系，加大博士研究生教育投入力度，研究建立差异化生均拨款机制，加大对基础研究、关键核心技术领域研究生培养的支持。完善培养成本分担机制，合理确定不同类型研究生教育学费收费标准，健全教育收费标准动态调整机制，鼓励培养单位使用科研项目资金支持研究生培养。

26. 改革完善资助体系，激发研究生学习积极性。完善政府主导、培养单位统筹、社会广泛参与的研究生资助投入格局。根据经济发展水平和物价变动情况，建立完善资助标准动态调整机制。加大对基础学科和关键领域人才培养的资助力度。培养单位要完善奖助学金评定标准，充分发挥奖助学金的激励作用，探索建立动态调整的“三助”制度。适时调整国家助学贷款标准，给予家庭经济困难研究生更多支持。

27. 加强管理队伍建设，提升管理服务水平。各培养单位要加强研究生院（部、处）建设，强化管理工作职责，保障办公条件；健全校、院（部、系、所）两级研究生教育管理体系，加强基层管理力量，按照研究生培养规模配齐建强专职管理队伍；加强管理人员培训，提高专业化服务水平。

28. 强化组织保障，确保改革措施落地见效。各级教育、发展改革、财政主管部门要加强宏观指导，强化资源配置，保障研究生教育投入。充分发挥国务院学位委员会学科评议组和全国专业学位研究生教育指导委员会等专家组织和行业学会的作用，加强研究生教育研究、咨询和指导。支持有条件的高校建设研究生教育专门研究机构。各地各培养单位要认真制定落实方案，加强宣传引导，为深化研究生教育改革、建设研究生教育强国作出应有贡献。

教育部关于加强博士生导师岗位管理的若干意见

教研〔2020〕11号

博士研究生教育是国民教育的顶端，是国家核心竞争力的重要体现。博士生导师是博士生培养的第一责任人，承担着培养高层次创新人才的使命。改革开放以来，广大博士生导师立德修身、严谨治学、潜心育人，为国家发展作出了重大贡献。但同时，部分培养单位对博士生导师的选聘、考核还不够规范，个别博士生导师的岗位意识还需进一步增强。为深入学习贯彻党的十九大和十九届二中、三中、四中全会精神，全面贯彻落实全国教育大会和全国研究生教育会议精神，建设一流博士生导师队伍，提高博士生培养质量，现就加强博士生导师岗位管理提出如下意见。

一、严格岗位政治要求。坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，拥护中国共产党的领导，贯彻党的教育方针；具有高度的政治责任感，依法履行导师职责，将专业教育与思想政治教育有机融合，做社会主义核心价值观的坚定信仰者、积极传播者、模范实践者。

二、明确导师岗位职责。博士生导师是因博士生培养需要而设立的岗位，不是职称体系中的一个固定层次或荣誉称号。博士生导师的首要任务是人才培养，承担着对博士生进行思想政治教育、学术规范训练、创新能力培养等职责，要严格遵守研究生导师指导行为准则。培养单位要切实保障和规范博士生导师的招生权、指导权、评价权和管理权，坚定支持导师按照规章制度严格博士生学业管理，增强博士生导师的责任感、使命感、荣誉感，营造尊师重教良好氛围。

三、健全岗位选聘制度。培养单位要从政治素质、师德师风、学术水平、育人能力、指导经验和培养条件等方面制定全面的博士生导师选聘标准，避免简单化地唯论文、唯科研经费确定选聘条件；要制定完善的博士生导师选聘办法，坚持公正公开，切实履行选聘程序，建立招生资格定期审核和动态调整制

度，确保博士生导师选聘质量；选聘副高级及以下职称教师为博士生导师的，应从严控制。博士生导师在独立指导博士生之前，一般应有指导硕士生或协助指导博士生的经历。对于外籍导师、兼职导师和校外导师，培养单位要提出专门的选聘要求。

四、加强导师岗位培训。建立国家典型示范、省级重点保障、培养单位全覆盖的三级培训体系。构建新聘导师岗前培训、在岗导师定期培训、日常学习交流相结合的培训制度，加强对培训过程和培训效果的考核。新聘博士生导师必须接受岗前培训，在岗博士生导师每年至少参加一次培训。要将政治理论、国情教育、法治教育、导师职责、师德师风、研究生教育政策、教学管理制度、指导方法、科研诚信、学术伦理、学术规范、心理学知识等作为培训内容，通过专家报告、经验分享、学习研讨等多种形式，切实保障培训效果。

五、健全考核评价体系。培养单位要制定科学的博士生导师考核评价标准，完善考核评价办法，将政治表现、师德师风、学术水平、指导精力投入、育人实效等纳入考核评价体系，对博士生导师履职情况进行综合评价。以年度考核为依托，加强教学过程评价，实行导师自评与同行评价、学生评价、管理人员评价相结合，建立科学合理的评价机制。

六、建立激励示范机制。培养单位要重视博士生导师评价考核结果的使用，将考评结果作为绩效分配、评优评先的重要依据，作为导师年度招生资格和招生计划分配的重要依据，充分发挥评价考核的教育、引导和激励功能。鼓励各地各培养单位评选优秀导师和优秀团队，加大宣传力度，推广成功经验，重视发挥优秀导师和优秀团队的示范引领作用。

七、健全导师变更制度。培养单位要明确导师变更程序，建立动态灵活的调整办法。因博士生转学、转专业、更换研究方向，或导师健康原因、调离等情况，研究生和导师均可提出变更导师的申请。对于师生出现矛盾或其他不利于保持良好导学关系的情况，培养单位应本着保护师生双方权益的原则及时给予调解，必要时可解除指导关系，重新确定导师。

八、完善岗位退出程序。对于未能有效履行岗位职责，在博士生招生、培养、学位授予等环节出现严重问题的导师，培养单位应视情况采取约谈、限招、停

招、退出导师岗位等措施。对师德失范者和违法违纪者，要严肃处理并对有关责任人予以追责问责。对于导师退出指导岗位所涉及的博士生，应妥善安排，做好后续培养工作。

九、规范岗位设置管理。培养单位应根据自身发展定位、学科发展规划、资源条件、招生计划和师资水平等因素，科学确定博士生导师岗位设置规模；根据学科特点、师德表现、学术水平、科研任务和培养质量，合理确定导师指导博士生的限额，确保导师指导博士生的精力投入。

十、完善监督管理机制。各省级教育行政部门要监督指导本地区培养单位完善博士生导师岗位管理制度，并将制度建设和落实情况纳入相应评估指标和资源分配体系。培养单位要制定博士生导师岗位管理相关制度办法，加强和规范博士生导师岗位管理，保障博士生导师合法权益，推动博士生导师全面落实岗位职责。

2019 年全国教育事业发展统计公报^[1]

2019 年，在党中央、国务院坚强领导下，教育系统坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入贯彻党的十九大和十九届二中、三中、四中全会精神、全国教育大会精神以及党的教育方针，全面落实《中国教育现代化 2035》和《加快推进教育现代化实施方案（2018-2022 年）》，加快推进教育现代化，建设教育强国，办好人民满意的教育，各级各类教育事业发展取得了新进展。

一、综合

全国共有各级各类学校 53.01 万所，比上年增加 1.13 万所，增长 2.17%；各级各类学历教育在校生 2.82 亿人，比上年增加 660.62 万人，增长 2.40%；专任教师 1732.03 万人，比上年增加 59.18 万人，增长 3.54%。

二、学前教育

全国共有幼儿园 28.12 万所，比上年增加 1.45 万所，增长 5.44%。学前教育入园幼儿^[2]1688.23 万人；在园幼儿^[3]4713.88 万人，比上年增加 57.46 万人，增长 1.23%。学前教育毛入园率^[4]达到 83.4%，比上年提高 1.7 个百分点。幼儿园教职工 491.57 万人，比上年增加 38.43 万人，增长 8.48%；专任教师 276.31 万人，比上年增加 18.17 万人，增长 7.04%。

三、义务教育

全国共有义务教育阶段学校 21.26 万所，招生 3507.89 万人，在校生 1.54 亿人，专任教师 1001.65 万人，九年义务教育巩固率^[5]94.8%。

1. 小学

普通小学 16.01 万所，比上年减少 0.17 万所，下降 1.03%。另有小学教学

点 9.65 万个，比上年减少 0.49 万个。招生 1869.04 万人，比上年增加 1.74 万人，增长 0.09%；在校生 10561.24 万人，比上年增加 221.98 万人，增长 2.15%；毕业生 1647.90 万人，比上年增加 31.41 万人，增长 1.94%。小学学龄儿童净入学率^[6]99.94%。

小学教职工^[7]585.26 万人，比上年增加 12.01 万人，增长 2.10%；专任教师^[8]626.91 万人，比上年增加 17.72 万人，增长 2.91%。专任教师学历合格率^[9]99.97%，与上年持平。生师比 16.85:1。

普通小学（含教学点）校舍建筑面积 81586.32 万平方米，比上年增加 2966.79 万平方米。设施设备配备达标^[10]的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校 90.22%，体育器械配备达标学校 95.38%，音乐器材配备达标学校 95.17%，美术器材配备达标学校 94.97%，数学自然实验仪器达标学校 94.70%，各项比例比上年均有提高。

小学总班数 280.78 万个，比上年增加 5.39 万个。其中，56 ~ 65 人的大班 10.22 万个，比上年减少 6.36 万个，占总班数的比例 3.64%，比上年下降 2.38 个百分点；66 人以上的超大班 6385 个，比上年减少 6444 个，占总班数的比例 0.23%，比上年下降 0.24 个百分点。

2. 初中

初中学校 5.24 万所（含职业初中 11 所），比上年增加 433 所，增长 0.83%。招生 1638.85 万人，比上年增加 36.26 万人，增长 2.26%；在校生 4827.14 万人，比上年增加 174.55 万人，增长 3.75%；毕业生 1454.09 万人，比上年增加 86.33 万人，增长 6.31%。初中阶段毛入学率^[4]102.6%。初中教职工 435.04 万人，比上年增加 15.67 万人，增长 3.74%；专任教师^[11]374.74 万人，比上年增加 10.84 万人，增长 2.98%。初中专任教师学历合格率 99.88%，比上年提高 0.02 个百分点。生师比 12.88:1。

初中校舍建筑面积 67962.80 万平方米，比上年增加 3594.67 万平方米。设施设备配备达标的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校 93.54%，体育器械配备达标学校 96.56%，音乐器材配备达标学校 96.22%，美术器材配备达标学校 96.02%，理科实验仪器达标学校 96.12%，各项比例较

上年均有提高。

初中总班数 104.41 万个，比上年增加 4.32 万个。其中，56 ~ 65 人的大班 4.21 万个，比上年减少 3.82 万个，占总班数的比例 4.04%，比上年下降 3.99 个百分点；66 人以上的超大班 2725 个，比上年减少 3220 个，占总班数的比例 0.26%，比上年下降 0.33 个百分点。

3. 进城务工人员随迁子女^[12]

义务教育阶段在校生中进城务工人员随迁子女 1426.96 万人。其中，在小学就读 1042.03 万人，在初中就读 384.93 万人。

四、特殊教育

全国共有特殊教育学校 2192 所，比上年增加 40 所，增长 1.86%；特殊教育学校共有专任教师 6.24 万人，比上年增加 0.37 万人，增长 6.31%。

招收各种形式^[13]的特殊教育学生 14.42 万人，比上年增加 2.07 万人，增长 16.76%；在校生 79.46 万人，比上年增加 12.87 万人，增长 19.32%。其中，附设特教班在校生 3845 人，占特殊教育在校生 0.48%；随班就读在校生 39.05 万人，占特殊教育在校生 49.15%；送教上门^[14]在校生 17.08 万人，占特殊教育在校生 21.50%。

五、高中阶段教育^[15]

全国高中阶段教育共有学校 2.44 万所，比上年增加 55 所，增长 0.23%；招生 1439.86 万人，比上年增加 90.11 万人，增长 6.68%；在校学生 3994.90 万人，比上年增加 60.23 万人，增长 1.53%。高中阶段毛入学率 89.5%，比上年提高 0.7 个百分点。

1. 普通高中

普通高中 1.40 万所，比上年增加 227 所，增长 1.65%；招生 839.49 万人，比上年增加 46.79 万人，增长 5.90%；在校生 2414.31 万人，比上年增加 38.93 万人，增长 1.64%；毕业生 789.25 万人，比上年增加 10.01 万人，增长 1.28%。

普通高中教职工 283.37 万人，比上年增加 9.11 万人，增长 3.32%；专任

教师 185.92 万人，比上年增加 4.67 万人，增长 2.57%。生师比 12.99: 1；专任教师学历合格率 98.62%，比上年提高 0.21 个百分点。

普通高中校舍建筑面积 56788.56 万平方米，比上年增加 2582.51 万平方米。普通高中设施设备配备达标的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校 91.62%，体育器械配备达标学校 94.20%，音乐器材配备达标学校 93.20%，美术器材配备达标学校 93.31%，理科实验仪器达标学校 93.84%。

2. 成人高中

成人高中 333 所，比上年减少 21 所；在校生 4.12 万人，毕业生 3.42 万人。成人高中教职工 2509 人，专任教师 1933 人。

3. 中等职业教育^[16]

中等职业学校 1.01 万所，比上年减少 151 所。其中，普通中等专业学校 3339 所，比上年增加 17 所；成人中等专业学校 1032 所，比上年减少 65 所；职业高中 3315 所，比上年减少 116 所；技工学校 2392 所，比上年增加 13 所。

中等职业教育招生 600.37 万人，比上年增加 43.32 万人，占高中阶段教育招生总数的 41.70%。其中，普通中专招生 255.50 万人，比上年增加 13.57 万人；成人中专招生 49.73 万人，比上年增加 3.48 万人；职业高中招生 152.18 万人，比上年增加 11.86 万人；技工学校招生 142.95 万人，比上年增加 14.41 万人。

中等职业教育在校生 1576.47 万人，比上年增加 21.21 万人，占高中阶段教育在校生总数的 39.46%。其中，普通中专在校生 703.59 万人，比上年增加 4.17 万人；成人中专在校生 106.85 万人，比上年减少 6.28 万人；职业高中在校生 405.73 万人，比上年增加 4.65 万人；技工学校在校生 360.31 万人，比上年增加 18.67 万人。

中等职业教育毕业生 493.47 万人，比上年增加 6.19 万人。其中，普通中专毕业生 219.96 万人，比上年增加 1.38 万人；成人中专毕业生 48.19 万人，比上年减少 2.91 万人；职业高中毕业生 126.89 万人，比上年减少 0.40 万人；技工学校毕业生 98.42 万人，比上年增加 8.13 万人。

中等职业学校教职工 107.33 万人，比上年增加 0.70 万人。其中，普通中专教职工 39.86 万人，比上年增加 1094 人；成人中专教职工 5.00 万人，比上

年减少 1868 人；职业高中教职工 33.98 万人，比上年增加 308 人；技工学校教职工 27.18 万人，比上年增加 5099 人。

中等职业学校专任教师 84.29 万人，比上年增加 0.94 万人，生师比^[17] 18.94: 1。其中，普通中专专任教师 30.95 万人，比上年增加 4577 人；成人中专专任教师 3.80 万人，比上年减少 1537 人；职业高中专任教师 28.48 万人，比上年增加 1758 人；技工学校专任教师 20.07 万人，比上年增加 2679 人。

六、高等教育

全国各类高等教育在学总规模^[18]4002 万人，高等教育毛入学率 51.6%。全国共有普通高等学校 2688 所（含独立学院 257 所），比上年增加 25 所，增长 0.94%。其中，本科院校 1265 所，比上年增加 20 所；高职（专科）院校 1423 所，比上年增加 5 所。全国共有成人高等学校 268 所，比上年减少 9 所；研究生培养机构 828 个，其中，普通高等学校 593 个，科研机构 235 个。普通高等学校校均规模^[19]11260 人，其中，本科院校 15179 人，高职（专科）院校 7776 人。

研究生招生^[20]91.65 万人，其中，招收博士生 10.52 万人，招收硕士生 81.13 万人。在学研究生 286.37 万人，其中，在学博士生 42.42 万人，在学硕士生 243.95 万人。毕业研究生 63.97 万人，其中，毕业博士生 6.26 万人，毕业硕士生 57.71 万人。

普通本专科招生 914.90 万人，比上年增加 123.91 万人，增长 15.67%；在校生 3031.53 万人，比上年增加 200.49 万人，增长 7.08%；毕业生 758.53 万人，比上年增加 5.22 万人，增长 0.69%。另有五年制高职转入专科招生 46.00 万人；专科起点本科招生 31.75 万人。

成人本专科招生 302.21 万人，比上年增加 28.90 万人，增长 10.57%；在校生 668.56 万人，比上年增加 77.57 万人，增长 13.13%；毕业生 213.14 万人，比上年减少 4.60 万人，下降 2.11%。

全国高等教育自学考试学历教育报考 596.37 万人次，取得毕业证书 48.98 万人。

普通高等学校教职工 256.67 万人, 比上年增加 7.92 万人, 增长 3.18%; 专任教师 174.01 万人, 比上年增加 6.74 万人, 增长 4.03%。普通高校生师比^[21]为 17.95: 1, 其中, 本科院校 17.39: 1, 高职(专科)院校 19.24: 1。成人高等学校教职工 3.61 万人, 比上年减少 1939 人; 专任教师 2.06 万人, 比上年减少 1267 人。

普通高等学校校舍建筑面积^[22]101248.41 万平方米, 比上年增加 3534.85 万平方米; 教学科研仪器设备总值^[23]6095.08 亿元, 比上年增加 562.02 亿元。

七、民办教育

全国共有各级各类民办学校 19.15 万所, 比上年增加 8052 所, 占全国比重 36.13%; 招生 1774.33 万人, 比上年减少 5.42 万人, 下降 0.30%; 各类教育在校生 5616.61 万人, 比上年增加 238.40 万人, 增长 4.43%。其中:

民办幼儿园 17.32 万所, 比上年增加 7457 所, 增长 4.50%; 入园儿童 904.68 万人; 在园幼儿 2649.44 万人, 比上年增加 9.66 万人, 增长 0.37%。

民办普通小学 6228 所, 比上年增加 49 所, 增长 0.79%; 招生 159.04 万人, 比上年增加 3.74 万人, 增长 2.41%; 在校生 944.91 万人, 比上年增加 60.33 万人, 增长 6.82%。

民办初中 5793 所, 比上年增加 331 所, 增长 6.06%; 招生 243.11 万人, 比上年增加 12.64 万人, 增长 5.48%; 在校生 687.40 万人, 比上年增加 51.10 万人, 增长 8.03%。

民办普通高中 3427 所, 比上年增加 211 所, 增长 6.56%; 招生 135.86 万人, 比上年增加 18.91 万人, 增长 16.17%; 在校生 359.68 万人, 比上年增加 31.41 万人, 增长 9.57%。

民办中等职业学校^[24]1985 所, 比上年减少 8 所, 下降 0.40%; 招生 89.99 万人, 比上年增加 8.76 万人, 增长 10.79%; 在校生 224.37 万人, 比上年增加 14.67 万人, 增长 6.99%。

民办高等学校 757 所(含独立学院 257 所, 成人高校 1 所), 比上年增加 7 所。普通本专科招生 219.69 万人, 比上年增加 35.75 万人, 增长 19.43%;

在校生 708.83 万人，比上年增加 59.23 万人，增长 9.12%。硕士研究生招生 876 人，在学 1865 人。

注释：

[1] 各项统计数据均未包括香港特别行政区、澳门特别行政区和台湾省。部分数据因四舍五入的原因，存在着与分项合计不等的情况。

[2] 含独立设置的幼儿园和附设幼儿班幼儿。2019 年，根据教育事业发展规划对学前教育入园幼儿指标进行修订，数据与往年不具可比性。

[3] 含独立设置的幼儿园和附设幼儿班幼儿。

[4] 毛入学率，是指某一级教育不分年龄的在校学生总数占该级教育国家规定年龄组人口数的百分比。由于包含非正规年龄组（低龄或超龄）学生，毛入学率可能会超过 100%。

[5] 九年义务教育巩固率，是指初中毕业班学生数占该年级入小学一年级时学生数的百分比。

[6] 小学学龄儿童净入学率，是指小学教育在校学龄人口数占小学教育国家规定年龄组人口总数的百分比，是按各地不同入学年龄和学制分别计算的。

[7] 因九年一贯制学校的教职工数计入初中阶段教育，完全中学、十二年一贯制学校的教职工数计入高中阶段教育，而专任教师是按照教育层次进行归类，存在小学教职工数据小于专任教师数据的情况。

[8] 含九年一贯制学校和十二年一贯制学校小学段专任教师。

[9] 专任教师学历合格率，是指某一级教育具有国家规定的最低学历要求专任教师数占该级教育专任教师总数的百分比。各级教育教师的最低学历要求，参照《中华人民共和国教师法》中的相关规定：取得小学教师资格，应当具备中等师范学校毕业及其以上学历；取得初级中学教师、初级职业学校文化、专业课教师资格，应当具备高等师范专科学校或者其他大学专科毕业及其以上学历；取得高级中学教师资格和中等专业学校、技工学校、职业高中文化课、专业课教师资格，应当具备高等师范院校本科或者其他大学本科毕业及其以上学历。

[10] 设施设备配备达标的学校，是指体育运动场（馆）面积、体育器械配备达到《教育部卫生部财政部关于印发国家学校体育卫生条件试行基本标准的通知》（教体艺〔2008〕5号）的相关标准；音乐器材配备、美术器材配备、数学自然实验仪器、理科实验仪器等达到各省、自治区、直辖市规定的仪器配备相关标准。含普通小学、初中和普通高中。

[11] 含九年一贯制学校、十二年一贯制学校和完全中学初中段专任教师。

[12] 进城务工人员随迁子女，是指户籍登记在外省（区、市）、本省外县（区）的乡村，随务工父母到输入地的城区、镇区（同住）并接受义务教育的适龄儿童少年。

[13] 含特殊教育学校、附设特教班、随班就读和送教上门学生。

[14] 含特殊教育学校、普通小学、初中送教上门学生。

[15] 高中阶段包括普通高中、成人高中、中等职业学校。

[16] 中等职业教育包括普通中等专业学校、职业高中、技工学校和成人中等专业学校。

[17] 中等职业学校生师比不含技工学校数据。

[18] 包括研究生、普通本专科、成人本专科、网络本专科、高等教育自学考试本专科等各种形式的高等教育在学人数。

[19] 普通高等学校校均规模，仅含普通本专科在校生，不含分校点数据。

[20] 根据教育部办公厅《关于统筹全日制和非全日制研究生管理工作的通知》（教研厅〔2016〕2号）有关要求，2017年起研究生招生、在校生指标内涵发生变化，增加了非全日制研究生数据。

[21] 普通高等学校生师比，不含分校点数据，学生总数为折合学生数。

[22][23] 包括学校产权和非产权独立使用。

[24] 民办中等职业教育未含技工学校数据。

资料来源：

技工学校数据来自人力资源和社会保障部；其他数据均来自教育部。

论我国高等教育学体系的特殊性

邬大光

(厦门大学教育研究院, 福建厦门 361005)

我国人文社会科学正在进入一个以本土问题和实践为基础构建学科体系、学术体系和话语体系的年代,这是新时代赋予人文社会科学的使命,也是我国人文社会科学自身发展的需求。高等教育学是我国人文社会科学领域一个较为特殊的学科,虽然从产生的源头看具有一定的“本土化”特征,但在理论体系中又明显缺乏“中国特色”的学科体系、学术体系和话语体系。在高等教育改革和发展呼唤理论引领的背景下,加快构建高等教育学体系显得十分重要。

一、高等教育学产生和发展的特殊性

高等教育学是我国人文社会科学领域最年轻的学科之一,至今有40多年历史。虽然高等教育学作为学科的“认可度”不断提高,但似乎并没有达到应有的学科高度。按照潘懋元教授的说法,高等教育学是一个“土生土长”的学科。“高等教育学是在教育学基础上创立起来的,特别是在学科初创时期,免不了要参照普通教育学的体系来构建。”“差不多教育科学有什么分支学科,高等教育科学也有相应的分支学科等。”在我国从事基础教育研究的学人看来,高等教育学的研究内容和范式与教育学相比,仅仅是多了“高等”二字。这是高等教育学产生和发展的特殊性之一。

虽然中国的高等教育学发端于改革开放以后,但从产生的源头看,高等教育学与新中国成立初期引入的苏联教育学体系有密切关联。1950年,苏联学者凯洛夫的《教育学》被陆续翻译成中文,国内学者开始根据苏联的教育理论和老解放区的一些经验,开设“教育学”课程。苏联的教育学理论和体系既直接影响了我国的教育学,也间接影响了从教育学“迁移”过来的高等教育学。

从20世纪50年代初到80年代，无论是师范院校公共课的教育学教材，还是教育学专业的教育学教材，乃至后来的高等教育学教材，在体例和内容安排上都有苏联教育学的痕迹。这是高等教育学产生和发展的特殊性之二。

虽然高等教育学源于教育学和苏联教育学体系，但改革开放后苏联教育理论开始式微，西方高等教育思潮大量涌入中国。此时国内的高等教育学界对国外高等教育研究的发展经验了解不够，对作为“研究领域”的西方高等教育研究特征认识不清，因此西方高等教育理论的大量引介强烈地冲击了建立在苏联模式基础上的中国高等教育研究和实践，造成了苏联高等教育模式与西方高等教育理论的反差，导致中国实践与西方理论的脱节乃至悖论。高等教育学的体系建设出现了在苏联体系与西方体系之间的“钟摆”现象，这是高等教育学产生和发展的特殊性之三。

我国高等教育体制深受计划经济影响，长久以来形成了一种过于刚性、集中统一的计划管理模式，这导致高等教育研究也难以摆脱计划经济的思维模式。因为高等教育的存在形态决定了高等教育研究的范围和问题，计划经济作为我国长期的经济发展模式，决定了我国高等教育的存在形态，也就在更深层次上决定了高等教育研究的范围和问题。例如，在高等教育学科初建的20世纪七八十年代，利用市场配置资源就不可能成为研究话题；又如，在国家统一举办高等教育的背景下，何谈办学体制和管理体制改革？这是高等教育学产生和发展的特殊性之四。

我国的高等教育学产生于精英教育阶段，西方高等教育理论的主流也是基于精英教育。然而，我国快速进入了高等教育大众化阶段，基于精英教育的理论在我国出现了“水土不服”现象。特别是精英教育的理论和实践在我国缺乏文化和传统根基，从而导致在西方成功的大众化理论在我国的适用性明显降低。因此，我国高等教育学的体系构建面临着—个艰难的选择——普适的西方理论与“本土化”理论的选择。人们普遍认为，西方高等教育理论具有普适价值，但事实上，越是宏观层面的价值判断，其普适性较高；越是微观层面的问题，其适用性越低，这是由东西方的国家制度和—文化决定的。此种现象恰恰给我国高等教育学科建设留下了一—定空间，这是高等教育学产生和发展的特殊性

之五。

从苏联教育理论和实践在我国的“模式化”，再到西方高等教育理论在我国盛行，可以发现最初的高等教育学研究对象并非今天意义上的“高等教育”，而是作为组织的大学（university）。西方早期的高等教育论著，都是以“大学”而非“高等教育”为研究对象。世界范围内的高等教育研究对象，多数经历了从“大学”或高等教育机构到“高等教育”的转化过程，这个转化过程其实就是高等教育研究的“升级”，即“大学”的外延不断扩大，“大学”的组织不断分化，“大学”的新形态不断增加。而我国的高等教育研究往往对“大学”和“高等教育”不加区别，最终形成了今天的“高等教育研究”，这是高等教育学产生和发展的特殊性之六。

随着高等教育在现代社会中的价值不断彰显，高等教育现象和问题变得越来越复杂，原本基于人才培养的高等教育机构，当与社会现实紧密耦合的时候，高等教育的衍生功能逐渐活跃，由此导致了高等教育学体系构建的困境。一是社会对它的要求越来越多，因而高等教育研究的范围也愈加宽泛，脱离了高等教育学最初的研究“轨道”，使得高等教育研究越来越庞大和复杂；二是社会的变化性和大学的保守性之间总是存在着张力，因而高等教育研究也倾向于或者从“横断面”看待高等教育问题，或者从终极目标出发揭示当下的高等教育问题，但却始终无法窥视一个完整的高等教育发展过程和深刻把握大学转型的时间节点。这是高等教育学产生和发展的特殊性之七。

“按照学科办大学”在我国是一个“新生事物”，对学科的推崇也是近年的事情。1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》首次提到“学科”，并开始有计划建设一批重点学科。1990年10月，国务院学位委员会和国家教育委员会联合下发《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》，这个目录中的学科兼具研究生人才培养和高校科学研究分类两大作用。从本科教育的专业目录到研究生教育的学科目录，从单纯指向人才培养的知识体系到兼具科学研究的学术方向，这是学科内涵的重大变化。在这一过程中，由于学科意识、学科组织、学科权力、学科资源等一系列因素的挤压，像高等教育学这类新兴二级学科一直处于“独立性”“科学性”等的质疑之中，这是高等教

育学产生和发展的特殊性之八。

二、高等教育学学科体系的特殊性

到底什么是学科？见仁见智。从严格的意义上说，大学之所以存在学科，本质是研究“高深学问”的需要。学科既是大学发展到一定阶段的产物，也是知识累积和分化到一定阶段的产物，是学者发现知识、传播知识和培养人才而形成的“学术共同体”。“现代大学所强调的学科建设有两种不同语义上的指谓，一是作为知识体系的学科的不断发展和完善，即一门门学科在知识上的增进；二是作为不同学科要素构成的组织的建设，即作为知识劳动组织的学科建设。”因此，可以从“作为知识分类体系”和“作为知识劳动组织”两层语义上来甄别学科。

总体来看，国内学者对“什么是学科”大致有如下理解。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。大学是知识精英汇聚之所，由于人类对未知世界的好奇追求，推动了大学不断去探索人与自然、人与社会、人与人之间的关系等内在规律。在这一过程中，不同学者群体从不同的研究需要出发，形成以不同研究对象、研究方法以及研究范式为核心的研究领域，并以各自所认同的学术语言传播、交流学术研究成果，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，学科是高校配置资源的一种方式。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，学科是大学的治理手段。随着各种学科排行榜的兴起，学科管理功能进一步被扩大，并固化了学科的组织性、工

具性等管理特性，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管理职能。这也可以说是学科发展过程中的“异化”。

我国的高等教育学科生存在一个以学科建制为基础的时代，社会发展政策无形当中强化了学科的合法性，同时也催生了学科的衍生功能——学科组织和学科权力。学术研究以“学科建制”的方式进行，是我国近些年高等教育改革的一个重点，也成了我国“双一流”大学建设的一个“特色”。高等教育学在中国的形成与发展，既得益于“学科建制”，也受制于“学科建制”。因为有了学科建制，高等教育学的发展才有今天的格局和态势；也是因为学科建制，高等教育学的学科构建陷入了学科藩篱，始终纠结高等教育学科存在的“独立性”。尤其是管理部门对一级学科的重视，使得许多二级学科发展面临困境，高等教育学就是其中之一。在我国，高等教育学的辐射范围主要包括三个群体：一是高等教育研究的学者共同体，二是从事高等教育管理的行政共同体，三是大学教师和学生以及部分利益相关者。随着高等教育利益相关者的增加，进入高等教育研究领域的研究者越来越具有跨学科的色彩，而从事高等教育管理的人员，对高等教育研究也有越来越大的话语权，这些都给学科体系建构带来挑战。

从学科组织的角度看，我国高等教育学的学科建制被世界很多国家高等教育研究者所羡慕，这是我国开展高等教育研究的最大优势。庞大的专业研究队伍和相对充裕的研究经费，在世界上独一无二。学科发展史告诉我们：当学术研究处于较低层次的发展阶段时，非常需要相对稳定的学科组织来传承、积累知识，为后续原创性、突破性学术研究积聚力量。当学术研究处于较高层次的发展阶段时，就不应被固化的学科组织所捆绑，更不能被僵化的学科组织壁垒所阻碍。正如生产关系与生产力之间的关系一样，当作为生产关系的学科组织与学术创新活动相适应时，学术发展水平就会不断提升。相反，学术发展水平就会停滞不前，甚至倒退。今天的高等教育学科组织正处在这样。一个时间节点，学科组织永远需要在“引力”与“张力”之间保持适当平衡。

世界范围内的高等教育研究，主要是基于实践的需要，都是源于“问题导向”，只是由于各国高等教育的发展阶段不同，高等教育研究的问题和方法不同。美国是世界上较早开展高等教育研究的国家，回溯美国早期的六个高等教

育学博士项目，可以发现一个现象，即在他们的课程中，几乎都有关于高等学校管理和院校研究的课程。也就是说，美国高等教育研究的特点并不在于构建“研究体系”，而在于以“问题导向”，且是以本国的问题导向为主。我国作为“后发外生型”国家，即使与西方面对的是同样的高等教育问题，但由于政治、经济和文化的差异，以及同样问题发生的时间“节点”不同，解决问题的路径与策略也是不同的。

早期的高等教育研究学人并非“专业”出身，往往是大学的管理者，例如我国的蔡元培、梅贻琦，西方的亨利·纽曼、克拉克·科尔、德里克·博克、阿什比等。20世纪50年代后，美国高等教育研究也像今天的中国一样，大批具有高等教育学学科背景的学者进入高等教育研究领域，并致力于把高等教育作为“学科”来发展，但由于美国没有国家层面的学科建制，且跨学科的属性不断彰显，故一直沿着“研究领域”的路径前行。由此看来，高等教育的学科建制与“研究领域”之分，不是高等教育研究成熟的标志，而是不同国家的“学科文化”选择。

高等教育研究无论是作为“研究领域”还是作为“学科”，其产生和存在的道理其实很简单，就是“老大学”教“新大学”如何办学。例如在19世纪末到20世纪初，美国高等教育研究领域开始出现院校研究、历史研究、学校政策制定等。20世纪五六十年代，美国高等教育研究领域将研究重点转向发展迅速的社区学院、考试，并开始关注高等教育理论研究。20世纪八九十年代，美国高等教育研究开始关注课程、教学、管理、财政、质量与效率、规划等宏观和微观问题。可以发现，即使历史悠久的美国高等教育研究，也没有构建出作为“研究领域”的学科体系。

作为“研究领域”的美国高等教育研究，也时常遭人诟病。美国学者凯勒（George Keller）形容本国的高等教育研究是“不结果的树”（trees without fruit）。他认为：“美国高等教育研究脱离实际，回避解决重大实际问题，醉心于所谓科学定量方法、闭门造车、行文晦涩、重形式轻实质。”直到21世纪初，美国还有学者提出“高等教育研究仍然是棵不结果的树”。2013年，为了纪念美国高等教育研究走过的120年历程，由美国高等教育学者西尼弗里曼（Syd-

neyFreeman) 牵头, 组织编写了《让作为一个研究领域的高等教育更进一步》一书, 再次提出美国高等教育“研究领域”面临的一系列问题, 如缺乏精心研究的理论、关于教师和领导者的产出缺乏实证数据。

中外高等教育研究看似产生的路径和起点不同, 其实是殊途同归。我国高等教育学看似基于“学科”产生, 其实是基于“问题”。西方高等教育研究看似基于“研究领域”产生, 其实也是基于“问题”。由此看来, 高等教育实践中的“真问题”是催生高等教育研究产生的基础。虽然我国一直试图构建高等教育学的学科体系, 其实, 其研究范围和范式已经超越了传统意义上的“学科”构建。而西方基于“研究领域”的研究范围和范式, 或多或少也都有中国语境下的“学科”色彩, 只是由于东西方对学科理解的差异以及学术体系的差异, 使其称谓不同罢了。

三、高等教育学学术体系的特殊性

学术体系是一个学科的生存和立足之本, 是构建学科体系和话语体系的基础, 是学科体系走向成熟的标志。学术(academic)一词源于古希腊的阿卡德米学园, 是柏拉图探讨高深学问、探索真理的神圣地方。高等教育学之所以能够成为“学”, 同样也在于其研究的问题是基于真理探索的高深学问。然而, 高等教育学的学术体系在我国一直没有得到解决, 但这也是一个世界性难题。

其原因, 就在于高等教育研究学人对高等教育研究的轨迹似乎不是很清楚, 对历史上的高等教育“研究轨迹”的变化关注不够。以我国高等教育学为例, 其研究主要是从大学历史的“横断面”切入。例如, 我国许多高等教育学著作没有按照严格的学科体系来构建高等教育学理论, 只是提出了高等教育实践中的若干重大问题, 大多是作者基于自己对高等教育现象的“感悟”。其实, 世界早期的高等教育研究也都是如此, 从亨利·纽曼的《大学的理想》到雅思贝尔斯的《什么是大学》, 这些经典的高等教育著作几乎都是个体的感悟, 并没有严格的理论体系。但是随着学科的发展, 这种状况显然已经不能满足学科发展的需求, 构建高等教育学学术体系已经成为学科发展的关键问题。

也任何学科的理论体系和知识体系的形成和成熟, 都受制于多种要素, 包

括该学科的发展历史，也包括该学科的生存环境。例如，大学组织和形态的分化是二战以来高等教育发展的一个重大变化，各种形态和层次的“新型高等教育机构”不断产生，传统大学的组织和形态受到多重挑战，这些新大学为高等教育研究增添了新的研究要素。

就学术研究领域而言，教育学是一个属概念，高等教育学是一个种概念。然而，无论是教育学或者高等教育学，其研究对象都是关于人的教育问题，或者说是“教学的学术”。西方语境下的教育一词“education”源于拉丁语“educare”，意为引出。古希腊苏格拉底曾把教师比喻为“知识的产婆”，把教育比作“产婆术”。在中国传统文化中，对于教育的解释为“教，上所施、下所效也。”“育，养子使作善也。”这是中西方对于教育学术体系的不同表述，只不过这种学术体系是一种感性观察和经验总结。到了近现代，由于实验方法的引入，特别是实验心理学等分支学科发展，才使教育研究进入到科学化阶段，教育学才从哲学、政治学等学科分离出来，成为探讨人的发展规律和教育规律的科学。所以，就本质特征而言，高等教育学与普通教育学一样，其核心任务是探索教育的基本规律，即围绕着“培养什么样的人”以及“如何培养人”进行探索。从这个意义上说，高等教育学探讨的是育人科学，高等教育学是育人之道或育人之术，人的发展是高等教育学学术体系构建的逻辑起点和归宿。近些年，高等教育的“外部需求”开始碾压高等教育的“内部需求”，使得高等教育研究逐步从高等学校内部的人才培养问题转向高等教育系统的外部发展问题，这一点在我国表现得十分明显。

美国学者布鲁贝克在《高等教育哲学》一书中，把研究高深学问作为高等教育哲学的逻辑起点，从而形成“认识论”与“政治论”两种不同的价值取向，前者完全出于“闲逸的好奇”，后者服务于特定的“功利”。其实，人们向往的“闲逸好奇”，都是对大学的一种憧憬，高等教育学已经走过了“闲逸的好奇”阶段。未来高等教育学学术体系的建立，显然不是构建“闲逸的好奇”的科学体系，而是要解决“真问题”。“大学什么都研究，就是不研究自己”，这是20世纪60年代联合国教科文组织官员纳伊曼的一个判断。今天高等教育研究似乎什么都研究，但就是不明确什么是研究的核心问题。

特定时空区域内的高等教育实践问题，由此形成独树一帜的学术流派或学术体系，并指引当时的高等教育改革和发展。例如，就高等教育思想而言，从英国红衣主教纽曼的自由教育思想，到德国洪堡提出大学教学与科研相统一思想，再到美国哈佛大学艾略特教育思想，每一次高等教育学术思想发展都引领了世界高等教育发展潮流。反观中国，由于近百年来中国高等教育学的学术思想主要是引进和借鉴，而在创新尤其是引领世界高等教育改革潮流方面还很不够。这一现象随着中国从高等教育大国向高等教育强国迈进的过程中应有所变化，克服这一短板也应该成为高等教育学学术体系构建必须思考的一个命题。

今日的高等教育学研究对象与以往其研究对象相比，已经变得越来越复杂。我国大学的历史只有一百余年，百年中的动荡和断裂使得我们无法亲历一个完整的高等教育发展过程，更无法形成稳定的大学文化和传统，这会影响到我国高等教育学学术体系建构的根基。另一方面，高等教育学的学术体系与高等教育自身发展的不适应问题日益加剧，现有的高等教育学学术体系已经无法解释复杂的高等教育问题，经典的高等教育理论无法解释现实的高等教育问题，西方看似成熟的高等教育理论无法解释中国问题，终极的高等教育理念更是无法解释“高等教育发展过程”中的新问题。这些都是我国构建具有解释力的高等教育学学术体系时所必须考虑的方面。

高等教育学越来越呈现为一个多学科的研究领域，应用不同学科的研究方法来揭示高等教育内外部规律，已经成为高等教育学学术体系构建的一个重要手段。高等教育学初创时期，由于研究队伍水平的局限性，对于高等教育问题的研究更多是基于教育学的研究范式，以思辨的形式推演出高等教育学的基本概念体系和学术逻辑体系。今日，这种单纯思辨的研究显然已经不能适应复杂的高等教育发展变化，量化研究、统计分析、质性研究、田野调查、实验对比研究以及基于大数据的研究等才是未来高等教育研究的发展趋势，高等教育学研究范式需要转型和升级。

四、高等教育学话语体系的特殊性

用中国话语讲述中国故事，这是新时代赋予我国所有人文社会学科的使

命。显然，高等教育学对此准备不足。如今世界范围内的高等教育学话语体系正在进入一个快速变化的时代，如从大学到高等教育、第三级教育再到无边界高等教育，从自由教育到通识教育，从线下教育到线上教育等都体现了高等教育学话语的快速变革。一般认为，高等教育语言流变有两层意思：一是指以文字的形式显现的高等教育相关用语的变化；二是指高等教育用语背后隐藏的人们对高等教育实践活动的思考和在此基础上形成的高等教育思想观念的变化。

作为“舶来品”的中国近代高等教育体系，从产生之初，就从西方“舶来”了一大批高等教育基本概念，如民国时期的“主修”与“辅修”，以及对大学学位、教师以及管理者的一系列称谓。新中国成立后，来自西方的高等教育概念几乎全部被苏联的高等教育概念取代，最典型的就是“专业”一词，此外还有教研室、学年制等。到了今天，大学的许多基本概念又几乎全部来自西方。我国从近代高等教育产生之初就一直缺失本土概念，没有建立起自己的高等教育学话语体系，也就很难用自己的话语讲述中国故事。

话语体系是用不同民族语言对学术体系的不同表达方式，但各国高等教育发展阶段的不同直接导致了高等教育学话语体系的阶段性特征。例如，我国已出版了大约60部高等教育学专著，从话语体系的角度看，就会发现许多基本概念与理论的缺失，诸如批判性思维、学术自由、大学董事会与基金会等。这些概念都是西方概念，缺乏本土的高等教育实践根基，与中国高等教育实践存在着“时间差”，因此它们是没有办法真正讲清楚中国故事的。

高等教育概念和话语变化反映的是高等教育实践的变化，反映的是高等教育的变迁历程和发展方向，在其深层蕴含了关于大学的精神、使命、宗旨、功能与价值等基本问题的价值判断和识别。对高等教育话语变化可作如下解读：第一，高等教育话语变化反映的是人的高等教育思想的变化以及高等教育理念的变化，反映的是对高等教育的新认识。第二，高等教育的话语变化体现在各种层次和类型的高等教育机构，而且不同的语词和概念变化的主要所指不同，即有的指向高等教育属性的变化，有的指向高等教育功能和结构的变化，有的指向高等教育教学活动的变化，有的指向高等教育理念和价值的变化等。第三，高等教育话语变化有“真变”和“假变”之分。“假变”只是一种追求时髦、为

了变化而变化的行为，但“真变”则是教育实践变化导致的教育思维认识变化的反映，其路线是由内而外，由行动者到研究者。内生的教育话语流变反映了正确的认识路线，反映了教育研究者的思维敏锐性，反映了教育变化的内在规律。

高等教育研究领域存在大量的话语变化现象，目前最为活跃领域就是与教育信息化相关的概念，如慕课、翻转课堂、线上教学等。德勒兹总结自己哲学生涯的心得之一就是：哲学就是要发明概念。其实，任何理论家发明新的概念，绝非仅仅为了“发明”，而是为了更好地“发现”或“揭示”世界。同理，教育理论家之所以不断发明新的高等教育学概念和语词，不是为了构筑“学科墙”，而是为了更精准地描述和揭示日益复杂的高等教育系统。

高等教育学研究的问题之所以变得越来越复杂，就在于基于人才培养的高等教育机构，当它与社会现实紧密耦合的时候，高等教育的衍生功能逐渐活跃，由此导致了高等教育学体系构建的困难。我们应该认识到：我国高等教育研究出现的概念缺失，是整个高等教育发展水平的“阶段性”特征所致，是长期借鉴西方的概念所致。由于中西方文化与制度的不同以及高等教育发展阶段的不同，西方概念难以一劳永逸地对我国高等教育实际作出恰切的解释。

严格说来，我国的高等教育研究并不缺少概念，甚至可以说今天的高等教育新概念出现了泛化。一方面，西方的高等教育概念源源不断地引进我国，部分学者喜欢用西方的概念解读中国问题；另一方面，我们自己“创造”的新概念不断产生。恰恰这些中西方交织的“新概念”混淆甚至遮蔽了我国高等教育的改革实践，而第一线的实践工作者则茫然于这些概念的解释力。因此，构建本土化的高等教育学话语体系，是中国高等教育走向世界的必然要求，也是用中国故事讲述中国实践的必由之路。

现阶段看似“繁荣”的高等教育学概念恰恰是学科不成熟的表现。有些高等教育学概念是所谓“理论家”因个人的研究需要而“发明”或“杜撰”的。一些教育理论家因现存的概念对其理论陈述“不尽人意”，于是便发明和创造了一个“新词”，并赋予这个新词以“特殊”的意义。与此同时，还有许多理论是借用其他学科的理论，无法准确解释高等教育的现象。未来构建高等教育学话语体系须在不断凝聚研究者的理论共识上下功夫，不断提出适合当今时代

乃至今后时代的高等教育学概念和理论。高等教育学概念不应只是研究者的语言，同时应为行动者所掌握；高等教育学话语只有被行动者理解，才能真正促进教育发展。说到底，具有本土共识的高等教育学话语的缺失，其实是参与教育实践的缺失。反之，教育话语的丰富，也是教育实践丰富的表现。

无论对于中国而言，还是对于整个人类社会而言，高等教育学都是一门不可或缺的重要学科。因为大学是人类的精神家园，是人类“轴心机构”，是经济社会发展的中心。然而，如教育学一样，虽然从夸美纽斯的《大教学论》算起，教育学作为一门学科已经有近四百年的历史，但时至今日，人们依然不太情愿认为教育学是一门科学的学科。为了证明教育学科的规范性、科学性，世界各国学者开始了漫长的“元教育学”研究之路。对于脱胎于教育学的高等教育学而言，要构建起属于自己的理论体系，无疑需要付出比建构教育学科理论体系更多的努力。鉴于高等教育学体系的不成熟性，不仅需要组织地加强中国的、世界的高等教育实践研究和探讨，更需要进一步加强“元高等教育学”研究。值得注意的是，高等教育学体系是中国的，也是世界的。在学科建设上，不应仅仅局限于中国的实践，还应广泛深入研究国外的实践。尤其需要注意的是，高等教育学体系的使命及其生命力，不仅在于形而上的概念贡献，更在于有效地指导实践。理论与实践的统一是任何学科也必然是高等教育学学科建设的永恒追求。

高等教育基本关系与高等教育学体系建设

张德祥

(大连理工大学教育研究院, 辽宁大连, 116024)

我国高等教育学学科建设已有 40 多年的实践, 令人尴尬的是至今尚未彻底摆脱“学科合法性”的质疑与诟病。可以说, 在我国学科建设领域, 没有哪一个学科像高等教育学这样有如此强烈的学科危机意识。应该说, 推动高等教育学学科建设, 是高等教育学人孜孜不倦的追求。面向高等教育学学科建设与发展的广阔前景与美好未来, 彻底摆脱“学科合法性”的质疑, 需要我们大力提升高等教育理论与研究的“解释力、建构力、影响力”, 促进高等教育学“再学科化”。而构建有“解释力、建构力、影响力”的高等教育学学科体系, 推进高等教育学学科建设, 离不开对高等教育学体系框架的审视与反思。

一、高等教育学传统体系框架的合理性与局限性

相较于教育学而言, 高等教育学体系框架形成的历史较短, 并且在形成过程之中从教育学的体系框架中吸收了大量养分。本文将如此形成的高等教育学体系框架, 称为高等教育学传统体系框架, 这一体系框架既有合理性, 也存在局限性。

1. 高等教育学传统体系框架的合理性

高等教育学传统体系框架是从教育学移植过来的, 高等教育学界对此并不讳言。高等教育学的创始人与奠基者潘懋元曾说:“高等教育学与普通教育学都是研究教育基本理论的, 有共性的一面。因此, 高等教育学的基本体系同普通教育学的基本体系是一致的。”他特别强调了高等教育“专业教育”的特殊性以及高等教育受教育者的特殊性。1983 年 11 月, 潘懋元在《高等教育学》教材听取意见座谈会上也谈到,《高等教育学》的体系“总的说, 是参考普通

教育学的一般体系而定的，但并非照搬”。潘懋元在1982年出版了我国第一本高等教育学专著，创立了高等教育学科，提出了影响深远的高等教育内外部关系规律，由此确立了高等教育学传统体系框架。现有的高等教育学的论著，大多仍是按教育学的体系框架构建的。这个体系框架是以高等教育与社会和人的关系为主线展开的，进而对高等教育的本质、价值、功能、规律等基本问题进行论述。

高等教育学传统体系框架，来自教育学的基本体系框架，而教育学体系框架的形成有一个历史过程。陈桂生在《教育学的建构》中以康德的《论教育学》、赫尔巴特的《普通教育学》、凯洛夫的《教育学》、刘佛年的《教育学》为案例，“揭示了现行教育学框架的由来”。黄济在《教育哲学通论》中也明确指出，“对教育的本质及其功能虽众说纷纭，但就其概括而言，不外教育与社会发展的关系和教育与人的发展的关系两大方面”，并进一步指出，“教育与社会和人的关系就成为教育中永恒的课题，而且是教育中其他一切问题的出发点”。教育学的体系框架基于一个基本的认识：教育是一种社会现象、社会制度、社会过程，离不开与社会的关系；教育是培养人的活动，也离不开与人的关系。因此，我们在分析教育的时候，就离不开分析教育与社会以及教育与人的关系。

从方法论层面来看，教育学的这个体系框架是合理的、必要的。辩证唯物主义告诉我们，世界是普遍联系的，一切事物都存在于关系中。事物在关系中发展变化，关系构成矛盾，矛盾是事物发展变化的原因，事物的矛盾运动导致事物的发展变化，一切事物都是如此。既然事物存在于关系之中，事物就只能在关系中被规定、被认识。黑格尔指出，“每一方只有在它与另一方的联系中才能获得它自己的（本质）规定，此一方只有反映另一方，才能反映自己”。教育与社会以及教育与人的关系，不是人们刻意虚构的，而是现实的客观存在，人们抓住了教育若干关系中这两个最重要的关系，对于认识教育、研究教育、分析教育有方法论意义。按照这样的方法论，抓住教育内部与外部若干关系中两对基本关系即教育与社会、教育与人进行分析，就是认识教育重大和基本问题的必要而合理的路径。在这样的分析中，人们获得了对教育的一系列重要认识，如对不同社会形态教育的特征的认识以及关于教育本质、教育规律、教育

功能、教育价值等的认识。因此，以教育与社会以及教育与人两个关系为基本维度建立起来的教育学体系框架是合理的。

高等教育学体系框架移植教育学的体系框架，有其合理性。其理由在于高等教育作为教育的一种形态，与我们所说的一般意义上的教育一样，与社会的关系和与人的关系是高等教育的基本关系。因此，高等教育学体系建构离不开对高等教育与社会、高等教育与人的关系的分析。

从高等教育发展的历史中可以看出，一部高等教育史就是一部高等教育与社会关系的历史。高等教育与社会存在着密切的关系，而且比起普通教育与社会的关系，高等教育与社会的政治、经济、文化的关系，高等教育与社会的政治、经济、文化的关系更为密切、更为直接、更为复杂，有许多不同于普通教育的特点。

高等教育与政治的关系。首先，任何一个社会要维持其存在，都需要向人们灌输它的主流价值，延续对人的“政治社会化”，而对于即将参与社会政治过程的年轻人来说，这种“政治社会化”尤其重要，高等教育就成为年轻一代政治社会化的主要渠道与基本路径。其次，高等教育领域是各种意识形态和文化思潮交流、交锋、交融的场所，并对社会的意识形态和社会思潮产生重要的影响，任何一个社会都会重视高等教育的这种作用，利用与引导高等教育传播有利于政权稳固和社会稳定的思想和思潮。第三，从高等教育发展史中可以看到，任何一个国家的高等教育管理体制都和国家的政治体制相适应、相协调、相衔接，是国家政治体制的延伸。

高等教育与经济的关系。相比普通教育，高等教育与经济的关系更为复杂。首先，高等教育主要是职前的教育，具有专业教育的典型特征。人们接受高等教育之后，要在社会的各个职业岗位上扮演各种社会角色。其次，高等教育领域的学科专业建设要与社会需求相适应。社会对接受高等教育的人的要求是多方面、多层次和多样化的，包括知识结构、专业领域、学历层次等。因此，高等教育的学科专业结构、课程结构、层次结构、类型结构等要与社会产业结构、技术结构、职业结构等相适应、相匹配、相衔接。第三，科学技术是第一生产力，是经济发展的动力和支撑，高等教育是科学知识产出的不竭之源。高等教育能否提供、提供什么层次与类型的科学知识以及提供多少科学知识，都会对

经济社会发展产生重要而深远的影响。

高等教育与文化的关系。比起普通教育,高等教育与文化的关系更为复杂。首先,高等教育由众多不同层次与类型的学科专业构成,这些学科专业几乎涵盖了人类实践活动的各个重要领域,承担着人才培养、科学研究和社会服务的重要使命。其次,高等教育担负着人类文化保存、传承与创新的历史使命,是人类文化繁荣发展的发动机。第三,高等教育是不同文化交流互鉴的桥梁,是不同文明交流融通的纽带,是人类文明多样化发展的重要动力。

高等教育与人的发展的关系。与普通教育相比,高等教育与人的发展的关系具有特殊性。现代的生理学、心理学分析了人的生长、发育、发展的客观过程,揭示了人的身心发展具有顺序性、阶段性、不均衡性、稳定性、可变性、个别差异性等特点。从个体的心理发展角度来看,大学生正处于成人早期阶段,这时,学生个体的生理发展接近完成,个体心理变化也趋于稳定,与少年和青年初期以及成年人的年龄特征都不同。首先,生理机能的成熟。大学生生理发展趋向成熟,使得大学生能够承受较长时间的复杂的脑力劳动。其次,心理需求增长。随着大学生生理机能的逐步完善,大学生的心理需求特别是精神方面的需求不断提高和深化。大学生对理想的追求和未来的职业常常联系起来,期待在未来职业上有更大的创造,实现自我价值。大学生向往友谊和爱情,随着知识的积累和阅历的加深,他们的情感体验愈加丰富。高等学校应该在课内和课外为学生提供发展其才能、扩展其知识结构、完善其人格、培养其高尚情操的机会,注重学生的个性丰富和全面发展。第三,自我意识的增强。大学生由于知识面的扩大、理解力的加深、情绪体验的丰富和个体需求的增长,自我意识显著增强。高等学校开展教育活动时需要充分认识大学生自我意识发展的这一过程,指导学生进行自我评价、自我控制,对学生进行疏导、帮助和教育。

综上所述可以看出,移植教育学的体系框架建构高等教育学的体系框架,从高等教育与社会关系以及高等教育与人的关系着手分析,是有道理的,也是必要的。

2. 高等教育学传统体系框架的局限性

高等教育学传统体系框架的局限性,主要在于对高等教育的特殊性关照不

够和分析不足。在分析高等教育与社会和人的关系时，虽也考虑到了高等教育的特点和特殊性，然而，作为高等教育核心材料的高深知识，在传统体系框架中却没有受到应有的重视。或者说，高等教育学传统体系框架的局限性，主要在于忽略了一个基本的关系，即高等教育与高深知识的关系。也就是说，由于把高等教育中的高深知识与普通教育中的知识一样看待，进而忽略了高深知识对高等教育的影响与一般知识对教育的影响是完全不一样的客观事实，因而也就难以全面系统地把握高等教育。

教育和高等教育一样，都是由一些基本要素构成。陈桂生认为，教育者、受教育者、教育资料，构成了教育的基本要素。教育资料由“各种文化成分构成”，经过“抉择与提炼”，被受教育者内化，并成为“教育主体与客体发生关系的中介”。叶澜把教育资料称为“教育内容和教育物资”，其中，教育内容指教育活动中教育者与受教育者共同认识、掌握、运用的对象，是教育活动中的纯客体；教育物资指进入教育过程的各种物资资源。高等教育作为教育的一种形态，同样由教育者、受教育者、教育资料三个基本要素构成。但构成高等教育的教育资料和普通教育的教育资料截然不同，其根本的不同就在于构成教育资料主要内容的知识不同。在高等教育的教育资料中，知识是指高深知识，而不是普通教育中的普通知识。高深知识作为高等教育中教育资料的核心内容，对高等教育的影响是根本的、全面的、深刻的、持续的。

陈桂生认为，“教育资料是衡量教育发展水平的测量器”，教育的每一个要素都是变量，其中每一个要素都可能发生量的变化和质的转化，特别是教育资料在复杂教育过程中可能再分化成若干独立的要素。既然如此，为什么在教育学的研究中没有把知识作为一个重要的维度，像教育与社会、教育与人一样纳入教育学的基本体系框架呢？我猜想，理由可能是这样的，在普通教育中，作为教育资料主要内容的知识并不复杂和高深，其水平、结构、形态是相对稳定的，其量的变化和质的转化是相对稳定的，并且对教育的结构、组织以及形态的发展变化的影响也是相对稳定的。普通教育的对象是未成年的孩子，研究者更关注的是选择什么样的知识、编排什么样的课程、怎样向学生传授。因此，把与知识相关的分析放到教学论和课程论等专门领域，而没有纳入教育学的基

本体系框架之中。比起普通知识，高深知识更加复杂，更加深奥，更加专业，其水平、结构、形态都与普通知识不同，其“量的变化和质的转化”比起普通知识更加活跃、复杂。在复杂的高等教育活动过程中，高深知识不仅是教育者与受教育者之间联系的中介，而且是高等教育活动开展的核心依托，影响着高等教育活动的所有重要方面、重要环节、重要过程，也是影响高等教育的重要变量。高深知识自身的特性，对高等教育的性质、结构、功能、组织、形态、专业、课程以及高等教育变革等都有重要的影响。因而，高深知识与高等教育的关系，不是一般的、普通的关系，而是如高等教育与人以及高等教育与社会的关系一样，是高等教育的基本关系。“高深知识是理解高等教育的一把钥匙”，研究和分析高等教育，必须立足于高等教育与高深知识的关系，并且只有从这样的关系中才能准确理解、深刻认识、系统掌握高等教育的一系列基本问题。高深知识是“高等教育学合法性基础”，构建高等教育学体系框架和研究高等教育，绝不能忽略高等教育与高深知识的关系。

二、高深知识与高等教育学研究

高深知识是高等教育的核心材料，是构建高等教育学体系框架不可缺少的重要因素。因而，探讨高等教育学体系框架的构建问题，应以认识高深知识的基本内涵为起点。

1. 高深知识的内涵与特征

伯顿·克拉克指出，“任何社会里，学术工作都是围绕着特殊的理智材料组织起来的”。

高深知识属于知识范畴。关于知识，有的从类型上划分，也有的从层次上划分。从类型的角度来看，有的将知识分为四类：事实性知识、概念性知识、过程性知识和元认知知识；有的将知识分为显性知识和隐性知识；有的将知识分为事实知识、原理知识、技能知识和人的知识，等等。从层次的角度来看，葛兆光认为，知识有一般知识与精英知识之分，一般知识与思想“是指最普遍的、也能被有一定知识的人所接受、掌握和使用的对宇宙间现象与事物的解释，这不是天才智慧的萌发，也不是深思熟虑的结果”。英国史学家帕克把知识区

分为日常知识和学术性知识。

对于知识的类型与层次虽有不同的认识，但大致可以看出，知识是可以分为“一般”和“高深”的。这里，我们姑且把“高深知识”看作是与“一般知识”、“日常知识”、“普通知识”相对应的知识，与“精英知识”和“学术性知识”相类似。简单地说，高深知识是知识中相对高级和比较深奥的部分，“它的基本材料在很大程度上构成各民族中比较深奥的那部分文化的高深思想和有关技能”。

高深知识是相对于普通知识、一般知识而言的，它是一个相对的概念。其相对性表现为，不同时期高深知识的内涵不一样，此时的高深知识，在彼时可能就不是高深知识。也就是说，“在不同历史时期和文化中，高深知识的内涵是不同的，其边界会随着人们认识能力的提高和知识价值观的变化而变化”。

认识高深知识在高等教育学体系中的作用，必须对高深知识的特性有深入的理解。伯顿·克拉克指出，“近代高深知识具有若干显著的特征，这些特征所产生的影响遍及整个学术组织”，即“具有专门化的性质”、“自主化程度越来越高”、“发现知识是一项无止境的任务”。陈洪捷认为，高深知识是知识中比较深奥的部分；高深知识是专门化和系统化的知识，需要专门的学习和训练；高深知识通常有专门的传播、发表和认可制度；高深知识总是与特定的机构相联系。

高深知识与普通知识相比，有诸多特殊之处。概括来说，高深知识的特性主要表现在如下五个方面：第一，高深知识的专门性。高深知识与普通知识不同，它体现的是人们对自然、社会和人类自身的深刻认识，比起普通知识，它的专门性更强，这样一些专门化的知识通常以学科形态存在，可以理解为一定领域的知识的系统化。学科成为知识存在的形态，我们在高等学校感受的知识、接触的知识是一个一个的学科，高等学校对知识的保存、传播、发现和应用，都是围绕学科在进行，高等学校的院系等组织形态也是围绕学科和学科活动组建的。

第二，高深知识的广泛性。人们对自然、社会和人的认识不断深化，学科也随之不断地丰富、分化。在高等教育中，人们加工的高深知识几乎涵盖了人

类认识的所有领域，知识在这里无限聚集。“相比之下，任何国家的任何公司、企业、教会、军队、医院或政府部门都不可能涉及如此众多的‘人文社会学科和自然科学’。”其他任何大规模组织都不可能像大学的学院群体一样拥有如此广泛的知识领域，因而广阔的知识领域是高等教育机构和系统的一个主要特征。

第三，高深知识的自主性。尽管学科之间的交叉与融合在不断进行，但一个领域的知识经系统化而形成学科后，其内部体系是确定的，各个学科之间也是有边界的，学科的交叉、跨学科是在不同学科体系基础上进行的。因此，以学科形态存在的高深知识具有内在的深奥性和固有的自主性。尤其是当代科学表现出了明显的整体性、自组织性和动态演化性等“有机”特征，各门学科不仅相互之间的联系增加，而且越来越多地按照自身的“规律”自主地“成长”，并对社会产生影响，体现出了发展的相对独立性。学科的这种自主性和相对独立性有其内在逻辑，但是，当学科知识发展的另外一种逻辑即学科之间交叉和融合起作用的时候，二者常常发生碰撞，新的知识领域由此而产生。

第四，高深知识的无限性。人们对客观世界的探索一直没有停止，在一段时间内，人们的认识能力是有限的，但从长远来看，人们的认识能力是无限的，世界是可知的。高深知识既包含已知的知识，也包含未知和未完全认知的知识，人们对高深知识的认识不断深入、丰富和发展，因而高深知识具有无限扩展的性质。几十年来，计算机、互联网、云计算、物联网、石墨烯、引力波等新的概念接踵而来，冲击着人们的观念，改变着人类的生活方式和生产方式。这些变化和发展让我们深深感受到宇宙世界的奇妙，感受到发现高深知识是一项无止境的任务，感受到高等教育永无停止的使命。

第五，高深知识形态和生产模式的多样性。高深知识在近代实验科学产生后获得快速发展，随着人们认识能力的提高，高深知识不断分化。但是，当知识分化过细的时候，又在一定程度上限制了人们的认识能力，限制了高深知识的发展，阻碍了人们利用高深知识解决人类面临的重大问题。另外，高深知识的发展，不仅是在某一学科领域内的不断深化，同时，更多的高深知识常常在学科与学科的空白处、学科与学科的交叉处产生。此外，以问题为导向，学者、企业、政府等多元主体参与，理论知识与实践知识整合再创新的超学科知识生

产模式也成为高深知识的重要形态和生产模式。因此，高深知识的发展呈现出知识的综合性、学科的交叉性等趋势，与此同时，知识迁移更加频繁，知识之间的联系更加紧密。

2. 高深知识是构建高等教育学体系框架不可缺少的一个维度

由于高深知识自身的规定性、在高等教育构成要素中的地位，以及与普通知识相比所具有的特性，高深知识对高等教育的影响是全面的、深刻的、持续的。这里我们从如下四个方面分析。

第一，高深知识是高等教育组织的实质与核心。高等学校的根本任务是培养高级专门人才，它的基本活动是围绕高深知识展开的。也就是说，高等学校以高深知识为基本的加工材料，围绕高深知识而运行，高深知识的保存、传递、发现、应用、理解成为高等学校的基本活动方式，这也成为高等学校彰显社会职能的知识基础。因此，高等学校围绕高深知识形成的基本活动方式决定了其学术组织形态，与传播知识相联系的就构成了教学组织，与发现知识相联系的就构成了科研组织，与应用知识相联系的就构成了成果转化等服务社会的组织，与理解知识相联系的就构成了学习组织。而当高深知识生产方式发生变化的时候，这些学术组织也会发生变化。换句话说，高等学校的学术组织形态的任何变化，都可以从高深知识的形态变化中找到根据。由此可见，对高等教育许多问题的理解都离不开高深知识，高深知识对高等教育的影响不是在某一方面或某几方面，而是影响着高等教育的各个方面。可以说，高深知识是理解高等教育及其管理活动的一把钥匙。正如伯顿·克拉克指出的，“只要高等教育仍然是正规的组织，它就是控制高深知识和方法的社会机构”，“知识材料，尤其是高深的知识材料，处于任何高等教育系统的目的和实质的核心”。

第二，高深知识是高等教育与普通教育的分水岭。高深知识的特性不仅决定了高等教育内容的高深性与复杂性，同时也决定了高等教育活动方式的独特性。高等教育与普通教育相比，“高”在何处？“特”在哪里？从以上分析中可以看到，与普通教育相比，高等教育的“高”与“特”，不仅是由高等教育与社会的关系、高等教育与人的关系决定的，也是由高深知识的特性决定的。正如布鲁贝克指出的，“高等教育与中等、初等教育的主要差别在于教材的不

同；高等教育研究高深的学问。在某种意义上，所谓‘高深’这是程度不同。但在另一种意义上，这种程度的不同在教育体系上层是如此突出，以致使它成为一种不同的性质”。可见高深知识对高等教育的重要意义。

第三，高深知识是推动高等教育发展的重要力量。高等学校因高深知识而产生和存在，亦因高深知识而繁荣与发展。一个社会，“无论它的政治、经济或宗教制度是什么类型的，都需要建立一个机构来传递深奥的知识。分析批判现存的知识，并探索新的知识”。近代意义的大学产生于中世纪的欧洲，有多种原因，当时欧洲城市的兴起，为大学的产生提供了物质条件；伴随城市兴起和市民运动的发展以及人们对知识的渴望，对大学的产生提出了需求。而高深知识的发展是近代大学产生的重要条件，根据历史学家的考证，12世纪大学的起源与那个时期知识形态的扩张存在密切的关系。从高等教育的发展史中可以看到，从中世纪大学的四大学部到德国的讲座制，再到美国的院系制，以至近年来各国大学纷纷成立跨学科中心等，其背后的重要推动力量就是高深知识数量、结构及生产方式的变化。我国高等学校近年来推动的学部制改革、协同创新等都和高深知识的发展变化密不可分。阎凤桥采用历史和比较的研究方法，考查了知识系统与大学组织的历史性和社会性，阐述了知识的历史性对大学的历史性的影响以及知识的社会性对大学的社会性的影响，从中我们可以更深入地理解高深知识对高等教育的影响。黄玉红基于客观主义科学观，系统分析了知识演化对美国高等教育的影响，考查了“知识和大学的历史联系”，探讨了“知识和大学两者的变化曲线”。她认为，“19世纪到20世纪，美国高等教育发生了根本改变，完成了学院向大学的转型，现代大学模式得以确立。这种变化的原因是什么？似乎所有的因素都在施展着自己特有的影响，但知识的发展和进步是其中根本性的因素”。

第四，高深知识是高等教育发展水平的测量器。高深知识在不同时期有不同的内涵，而不同层次与类型的高深知识在一定程度上可以标识高等教育的发展水平，是高等教育发展水平的测量器。黄福涛以法、英、德三国高等教育作为主要研究对象，以课程的量变程度以及量变到质变的飞跃作为主线，考察欧洲高等教育近代化的演变历程，得出了结论：“衡量高等教育的近代化、各国

高等教育个别特征和共同属性的理论依据和客观尺度是课程的量变、量变到质变的程度,以及这种质变所引起的高等教育机构内部平衡的打破、结构的调整、类型的转换、体制的改变,从而最终导致一个新的历史发展阶段的形成。”从现实的高等教育来看,高等教育有不同的层次和类型。从层次来看,有专科、本科、研究生之分,一个重要的区分尺度就是传授和学习的高深知识的程度与类型不同;从类型来看,有研究型高等学校、应用型高等学校、技能型高等学校之分,一个重要的区分尺度就是传授、发现、应用、理解的高深知识的程度与类型不同。人们对世界的认识是无限的,新的知识和发明不断涌现,知识在以前所未有的速度增长,而这些新知识和新发明经过选择不断地进入高等学校的课程,再通过课程对象化到学生身上,成为学生的知识、能力和素质,由此推动着高等教育的发展。因此,我们说高深知识不仅推动高等教育的发展,同时也是检测高等教育发展水平的测量器。

综上所述,高深知识对于高等教育的影响不是在某一个方面、某一个环节、某一个过程,而是影响高等教育所有的重要方面、重要环节、重要过程。也就是说,高深知识对高等教育具有系统性、全局性与基础性的影响,是高等教育运行与发展不可缺少的变量。因此,要理解和研究高等教育,就不能忽略高深知识这样一个重要变量,不能缺少这个维度,否则,高等教育的分析框架就是不健全的,对高等教育许多问题的理解和研究就难以深入,也难以有效化解对高等教育学学科合法性的质疑。

三、高等教育学体系框架:三个基本分析维度

如前所述,高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识是高等教育研究领域的三个基本关系,这也构成了高等教育学体系框架的三个基本维度。

1. 从方法论视角看三个基本维度的合理性

高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识,构成高等教育学体系框架的三个基本维度。一方面体现了高等教育与普通教育具有相同的基本特性,又体现了高等教育具有与普通教育不同的独有特性。离开高等教育与社

会以及高等教育与人两个维度，我们就难以把握高等教育作为教育形态的共有特性，也不能理解和阐释高等教育作为教育形态的一般性。同时，离开了高等教育与高深知识这个维度，就不能理解与阐释高等教育作为教育形态之一的独有特性，不能理解和把握高等教育不同于其他教育形态的特殊性。

高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识，之所以能够作为高等教育分析与研究的三个基本维度，在于这三个维度是高等教育内外部若干关系中的三个基本关系。高等教育与社会的关系无疑是高等教育的外部关系，高深知识作为社会组成部分和社会文化资源，对社会发展和社会进步而言是巨大的推动力量，同时，对高等教育的发展和进步而言也是巨大的推动力量，从这个意义上说，它与高等教育的关系是外部关系。但是，当高深知识与教育者、受教育者作为高等教育基本要素的时候，无疑它与高等教育的关系又成为内部关系。高深知识联结着高等教育内外部关系，是高等教育内外部关系沟通的桥梁和纽带。

关系是事物的存在形态，任何事物都在关系中存在，在关系中发展，在关系中被定义，在关系中被认识。可以说，离开了关系，事物无以存在、无以发展、无以被认识，社会中的一切事物概莫如此。高等教育作为社会的一种现象，是一种关系的存在物，同样在关系的网络中存在、发展和被认识。世界是普遍联系的，我们认识一个事物，不可能把握事物的所有联系，也没有必要对所有的联系都进行分析，而只能分析其最主要的、最基本的联系。也就是说，在分析问题与解决问题的时候，要抓住主要矛盾和矛盾的主要方面。因此，把握事物的基本关系，就成为我们分析和研究事物的重要方法论。高等教育是一个多重关系的集合体，“高等教育在关系中孕生”、“高等教育在关系中存续”、“高等教育在关系中演化”、“高等教育在关系中被认识”。因此，认识与研究高等教育，需要从关系的角度着眼。在复杂的高等教育关系集群之中，高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识是最重要、最基本、最核心的关系，对高等教育的分析和研究不能离开这三个基本关系。同时，也只有立足于这三个基本关系，才能深刻、准确、全面地认识与把握高等教育。因此，高等教育学体系框架应建立在这三个维度之上，即应以高等教育与社会、高等教育与人、

高等教育与高深知识为三个基本维度。

在人们谈到高等教育学体系框架体系时，常常要谈到逻辑起点问题。许多学者认为，建立一门学科理论体系，最重要的工作是确定理论体系的逻辑起点，从逻辑起点出发，通过概念、范畴、命题、理论的层层推导，逐步展开，从抽象上升为具体，最终形成严密的逻辑体系。教育科学理论体系的逻辑起点，应该是教育活动中最普遍、最基本、最重要的要素。对此，一方面，从事高等教育学研究的许多学者为寻找高等教育学的逻辑起点作了大量的探索；另一方面，有的学者认为，高等教育研究还很不成熟，寻找逻辑起点的条件也不成熟，这样的逻辑系统，不要说高等教育学，就是教育学也未形成共识。因此，需要继续创造条件，这可能需要一个较长的时间过程。与此同时，有的学者认为，构建一个学科体系未必一定要从逻辑起点开始层层推导，许多成熟的学科也不是从逻辑起点开始的。“每门学科的研究对象有其特殊性，逻辑起点办法不一定适用所有学科，经济学方法论不一定能在教育学中适用。在自然科学中公理方法论为许多学科普遍采用。”有的学者则认为，“作为学派或科学理论的逻辑起点是存在的，而作为学科的逻辑起点是不存在的，至少是无法达成共识的”，并进一步列举了不同学者从不同的假设出发创立了个性化的教育理论，指出“我们不能把这些学派的逻辑起点或理论假设视为教育学的逻辑起点”。

关于高等教育学学科体系的建构，李泉鹰提出以“高等教育关系”作为高等教育研究认识论元范畴，他认为，“元范畴是理论体系的‘轴心范畴’，是最集中反映对象整体本质的‘整体性范畴’”。把“高等教育关系”作为高等教育理论体系研究的元范畴观点，为我们构建高等教育学体系框架提供了一个新的方法论视角。由于“高等教育关系”涉及的关系众多，我们可以把“高等教育关系”再抽象，即把“高等教育基本关系”作为高等教育研究认识论的元范畴。这个基本关系就是前文所述的高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识的关系。

2. 从解释力视角看三个基本维度的合理性

在高等教育分析和研究的实践中我们会发现，三个维度的分析框架的合理性，不仅在于方法论层面，还在于它对于高等教育学中许多重大和基本问题的

理解或解释是不可或缺的。从高等教育史的考察中我们知道，高等教育从产生至今有三种力量在发挥着重要作用。社会、人、高深知识以及它们之间的矛盾运动是推动高等教育产生和发展的根本动力。首先，社会对人的社会化水平的要求及对知识的要求与高等教育不能满足这些要求之间的矛盾是推动高等教育发展的重要力量。其次，人对知识的渴望与追求，以及人希望通过接受高等教育进而实现社会化、实现自身的解放与高等教育不能满足这些要求之间的矛盾是推动高等教育发展的重要力量。第三，高深知识是高等教育中教师和学生的中介，同时也是二者共同作用的客体，再加上高深知识的积累、学科的分化、知识生产模式的变革，一直都是推动高等教育发展的重要力量。当然，高等教育的产生和发展不是某一种力量孤立作用的结果，而是在一定社会情境下多种力量相互作用以及共同作用的结果。高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识三个基本关系中某一关系的矛盾运动，都是以其他两种关系为条件或中介的。在现实的高等教育存在和发展中，这三个基本关系是耦合共生并发挥作用的。

由于高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识这三个基本关系影响的不是高等教育的某一个方面、某一个过程、某一个环节，而是影响高等教育的整体与系统、整体与局部，影响高等教育所有的基本方面、基本过程、基本环节，由此人们抽象出的基本概念、基本命题和判断必然深深打上三个基本关系的烙印。因此，综合运用三个维度，会使我们对高等教育的本质、功能、价值、规律，对高等学校职能、文化，对高等教育的培养目标、专业、课程，对高等教育的组织形态变革、高等教育发展等一系列重大问题和基本问题有更加深刻的认识。这里只谈几个方面。

高等教育的本质是高等教育学的基本理论问题，构建高等教育学体系框架绕不开这个问题。对高等教育本质的认识，有的表述为“培养高级专门人才的社会实践活动”，有的表述为“高深知识教与学的社会实践活动”，这些表述事实上都包含着人、社会、高深知识三个要素。表述可能不一，但是对高等教育本质的理解，只能从高等教育内部和外部的基本关系中去把握，即在高等教育与社会、高等教育与人、高等教育与高深知识的关系中去理解和把握。

高等学校的职能是人才培养、科学研究、社会服务。高等学校职能的产生，与社会、人、高深知识密不可分。高等学校以人才培养为根本使命，以高深知识作为加工的基本材料，其基本的活动方式是高深知识的传授、发现、应用、理解。当这样的基本活动与高等学校需要承担的社会责任、与社会的要求和人的要求结合，就成了高等学校的职能。

大学文化是在大学人、高深知识、社会环境三者的相互作用下产生的。文化是社会实践的产物，大学文化是大学人社会实践的产物。大学的社会实践是什么，即高深知识的传授、发现、运用和理解。也就是说，大学人在这样的过程中形成特有的价值观念、思维方式和行为方式，大学文化也因此产生。任何文化的产生都离不开社会环境的作用，因为人的社会实践总是在一定的社会环境中进行的，大学同样如此。大学文化的核心是大学精神，大学精神的基本内容如育人为本、学术自由、自主办学、社会责任等，都是对高等教育与人、高等教育与高深知识、高等教育与社会三者关系的理性概括与抽象。

高等教育培养目标的确定，受社会、人和高深知识的制约。教育的根本任务是培养人，高等教育的培养目标指向培养什么样的人的问题，涉及人才的基本规格和质量标准。高等教育制定培养目标，要受社会、人和高深知识的制约。有学者指出，“高等教育应该以社会需求为依据设定自己的目标，也应该以人的需求为依据设定自己的目标”。这一点与普通教育没有区别，但是，由于高等教育涉及的高深知识数量巨大，结构复杂，而且又在不断地变化，对不同学校、不同学科、不同专业的人才规格作出具体规定时，或者说制定培养目标时，必须在满足社会需要、人的发展需要的同时，还要依据学科知识自身的逻辑体系以及学科之间的相互关系，即必须要依据高深知识。因此，有学者指出，高等学校确定某类人才的培养目标时，必须以“学科专家的建议、学习者个体发展需要和社会发展”为依据，并认为高等教育的培养目标有三个来源，即知识、个人、社会。

高等学校专业、课程的建设，也受社会、人和高深知识的制约。高等学校是普通教育基础上的专业教育，高等学校的学生是通过一个一个专业培养的，专业是高等学校人才培养的基本单位。一般来说，高等学校的专业是根据社会

职业分工而设置的，其培养的人才层次、规格和素质要满足社会职业分工的需要，所以，专业是高等学校与社会连接的桥梁和纽带。同时，从专业本身的内涵及其基本要素来看，专业由培养目标、课程体系、教学活动构成。从这个意义来说，专业是围绕培养目标形成的课程体系。课程体系一般由公共课、基础课、专业基础课、专业课等构成，其内容都是高深知识，是按照培养目标经过选择了的学科知识。

布鲁贝克提出了高等学校课程的“适切性”概念，这是理解高等学校课程的一个重要概念。布鲁贝克围绕课程的“适切性”，提出了“适切性的对象是学生个人，还是整个社会？是那些实际的社会问题，还是一门学科的逻辑体系的完善？”实际上，布鲁贝克的课程“适切性”关系到三个方面，即课程与社会、课程与个人、课程与高深知识。课程本身是学科知识的系统化、逻辑化、结构化，课程不是学科知识的简单复制和移动、剪接。正如布鲁贝克所指出的，“学问本身太丰富、太广泛，不可能全部容纳在课程之中，我们必须有所扬弃”。这个“扬弃”的过程，就是“与高等教育目标相一致”的系统化、逻辑化和结构化的过程。因此，高等学校设置课程时必须考虑学科知识的“适切性”，也必须考虑对学生的“适切性”与对社会的“适切性”。也就是说，高等学校的课程与人、社会、高深知识关系密切，或者说，高等学校的课程受人、社会、高深知识三者制约。

从学科发展的历史来看，一个学科可以有不同的学科体系或学科范式，这在许多学科的建设过程中都有所体现。在高等教育学学科建设的过程中，许多学者就高等教育学科体系或学科范式作出诸多探讨，提出不同的学科体系或学科范式，这有利于“百家争鸣”、繁荣高等教育学科建设。高等教育学学科尚不成熟，在高等教育学学科建设过程中，让人们担心的不是争论与立异，而是沉寂与凝固，因而对高等教育学科体系构建和高等教育学“再学科化”应有更多的包容性和创造性，从而发挥学者和学术共同体的智慧，并在更多的探讨与争鸣中不断形成共识和接近真理。

汇聚中国创新磅礴动能

——新中国成立以来研究生教育实现历史性飞跃

1949年，我国研究生在学人数仅为629人；2020年，这一数字将突破300万人。

从新中国成立伊始的百废待兴，到成为研究生规模位居世界前列的教育大国，70余年来，研究生教育始终与国家和民族发展同呼吸、共命运，在探索中创新，在曲折中成长，作为国民教育体系的顶端和国家创新体系的重要组成部分，践行“高端人才供给”和“科学技术创新”双重使命，实现了伟大的历史性飞跃。

在探索中坚定前行

从“凤毛麟角”到“百万大军”，研究生群像的转变，见证了研究生教育发展的不平凡历程。

新中国成立初期，国际国内形势错综复杂，党和人民面临着巨大困难和严峻考验。即使在极端困难的情况下，党中央也高度重视研究生教育，将培养高等学校师资和科学研究人才作为研究生教育的主要目标。

1963年1月，新中国召开第一次全国性研究生教育工作会议，会议讨论通过了被称为“研究生教育三十条”的《高等学校培养研究生工作暂行条例(草案)》，它的出台标志着我国研究生教育制度的初步建立。

据统计，1950年至1966年，全国共招收研究生2.3万余人，他们毕业后迅速成长为新中国教育和科技工作的中坚力量。

随着党的十一届三中全会召开，研究生教育在较短的时间内得以全面恢复，进入发展的快车道。1981年1月1日，《中华人民共和国学位条例》正式施行，这是新中国第一部教育法律，是我国高等教育史上的一个里程碑，为我

国研究生教育的进一步发展奠定了制度基础。

1949年，我国仅招收研究生242人；到1978年研究生招生数达10708人；而到了2020年，招生数突破110万人。特别是近10年来，硕士研究生招生平均增幅达到6%，博士研究生增幅5.7%左右，研究生教育在增强综合国力和国际竞争力中的战略地位日益凸显。

研究生教育是应对全球人才竞争的基础布局，是实施创新驱动发展战略和建设创新型国家的重要基石。当今时代，全球范围内科技创新呈现出前所未有的发展态势，新一轮科技革命和产业变革呈现出历史性交汇。越来越多的国家认识到人才的极端重要性，高端人才已成为争夺的焦点。无论是发达国家还是发展中国家，都把研究生教育作为培养和吸引优秀人才的重要途径。

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视教育事业，把优先发展教育事业摆在重要位置。2013年，《关于深化研究生教育的意见》发布，研究生教育启动全面深化改革，“立德树人、服务需求、提高质量、追求卓越”，成为我国研究生教育事业发展的共识线和遵循线，开启向研究生教育强国迈进的新征程。

深化改革，从有到优

研究生教育作为教育、科技的最佳结合部，是拔尖创新人才培养的主要途径，如何主动服务国家战略需求，从有到优，从优到精，实现类型结构与培养质量的同步提升？

2014年，全国研究生教育质量工作会议召开，发布《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》，建立起学位授予单位、教育行政部门、学术组织、行业部门和社会机构共同参与的“五位一体”质量保障体系。同年，博士、硕士学位基本要求公布，使我国有了更加完善的研究生教育质量的国家标准。以学位授权点合格评估、学位论文抽检、加强学风建设为主要抓手，研究生教育质量监管不断强化。

与此同时，人才培养结构不断优化。根据国家战略需求调整学科目录，增设网络空间安全一级学科，目前我国已建立起涵盖111个一级学科和47个专

业学位类别的学科体系，基本覆盖国民经济和社会发展的各个领域。

2013年，教育部、人力资源和社会保障部联合印发《关于深入推进专业学位研究生培养模式改革的意见》，加快发展具有中国特色的专业学位研究生教育，培养社会急需的高层次应用型人才。据统计，2019年，在当年招收的硕士研究生中，攻读专业学位的人数占比已达58%。

在保障上，大幅增加对研究生教育的投入力度。2013年，财政部、国家发展改革委、教育部印发《关于完善研究生教育投入机制的意见》，以政府投入为主、受教育者合理分担培养成本、高等学校等研究生培养机构多渠道筹集经费的研究生教育投入格局基本形成。

中央高校研究生生均拨款硕士生从每人每年1万元提高到2.2万元，博士生从1.2万元提高到2.8万元，研究生的待遇水平显著提升；改革了助学金制度，实现了全日制研究生资助的全覆盖，研究生奖助体系进一步健全。

为了进一步释放研究生教育发展的活力，使发展动力从自上而下、外在推动向更加注重自下而上、内在追求转变，教育部积极深入推进“放管服”改革，完善研究生教育的治理体系，提升了治理能力。

2012年以来，包括研究生院设置审批、国家重点学科审批、全国优秀博士学位论文评选等多项行政审批和评奖事项一律取消，对学位授权审核制度进行了重大改革，实施学位授权点动态调整，批准学位授权自主审核单位31家，给予地方和培养单位自主调整学位授权点权限。

扎根中国大地，走进世界舞台

“嫦娥”飞天、航母下水、“蛟龙”入海……一系列国家重大工程的背后，都离不开研究生教育的重要贡献。

我国研究生教育事业通过不断改革发展，构筑起拔尖创新人才培养的高地，日渐成为驱动科技创新发展的核心引擎，扎根中国大地全面服务社会发展，大大提升了对经济社会发展的支撑和引领能力，特别是党的十八大以来，中国特色研究生教育制度的“四梁八柱”逐渐立稳筑牢，我国研究生教育站在新的历史起点，取得了新突破。

在人才培养上,落实立德树人根本任务,加强和改进研究生思想政治教育,将思政工作融入研究生培养的各个环节;导师队伍立德树人的意识和能力不断加强,涌现出了黄大年、钟扬等为代表的一大批优秀导师。1990年,我国普通高校专任教师中,具有研究生学历教师的比例仅为19.6%,到2020年,这一比例已达64.1%,大大提高了教师队伍的整体素质。学术学位、专业学位研究生分类培养模式愈加完善,更加突出科教融合和产教融合培养,研究生招生数由2012年的不到59万人增加到2020年的110余万人,为社会主义现代化建设各行各业输出了大批高层次人才。

“双一流”建设引领性工程启动后,教育部确定首批一流大学建设高校42所、一流学科建设高校95所,搭建了人才培养的一流平台。随着建设进程的加速,若干学科进入世界一流行列,树起了新时代高等教育特色发展争创一流的旗帜,各地各校百舸争流,一大批拔尖人才、应用复合型人才如雨后春笋般涌现。

以培养勇攀科技高峰的“登山队”为己任,我国的研究生教育为创新型国家建设提供了强大支撑。党的十八大以来,研究生教育在原始创新、基础研究、技术变革等方面发挥的作用愈发不可替代。作为研究生培养主体的中国高校,承担了全国60%以上的基础研究工作和“973项目”等国家重大科研任务,产出了全国80%以上的SCI论文和社科重大成果。

据统计,研究生参与高水平科研项目比重逐年上升,2018年,国家自然科学基金重点项目、面上项目的人员组成中,在学研究生占比均超过50%,在学研究生已成为我国科研创新活动的重要参与者和贡献者。

坚持立足国情办研究生教育,是中国特色研究生教育制度的一大优势。这不仅体现在治理体系建设上,更渗透在具体办学实践中。比如说,学位授权点动态调整工作实施6年以来,全国29个省、自治区、直辖市共撤销学位点1675个,增列学位点1064个,有力支撑了行业和地区发展。再比如,为培养大批服务社会急需的复合型、应用型人才,临床医学专业学位研究生以“5+3”培养模式,实现了与住院医师规范化培训的有机衔接,毕业即可成为合格的临床医生。“科技小院”将实验室建在乡下田间,研究生长期驻守在农村和生产

第一线，服务地方和乡村发展，目前全国已建立科技小院 120 多个，为打赢脱贫攻坚战贡献了智慧和力量。

与祖国同行，研究生教育走过了从小到大、快速发展的历史性跨越，实现了自主培养高层次人才的战略目标，中国内地高校与国际一流高校在研究生教育间的差距逐渐缩小，研究生教育的国际影响力和吸引力显著提高。

截至 2019 年，包括英、法、德等世界主要发达国家在内的 52 个国家和地区，与我国签署了相互承认学位学历协议。境外研究生培养项目的覆盖面和影响力不断扩大，若干所高校走出国门到海外创办分校，硕士及以上层次中外合作办学机构与项目达 260 多个。国内研究生参与国际学术前沿研究的活跃度大幅提高，“国家建设高水平大学公派研究生项目”2019 年计划派出人数已达 9500 人。2019 年，来自全球 203 个国家和地区的 9.1 万名研究生在我国攻读硕士、博士学位，我国已成为亚洲最大留学目的国和亚太区域研究生教育中心。

“潮平两岸阔，风正一帆悬。”党的十九大描绘了“建设富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国”的宏伟蓝图，呼唤着更高质量的研究生教育。面对新一轮科技革命和产业变革，面对国内经济转型升级加速的趋势，中国研究生教育再踏新征程，在深化巩固综合改革的发力期，研究生教育大有可为。

从小到大，从弱到强，我国 2020 年研究生在学人数预计突破 300 万 为高质量发展提供智慧引擎

2020-07-29 来源：《人民日报》

实现中华民族伟大复兴的中国梦，离不开人才与科技支撑。从 1949 年研究生在学人数仅 629 人，到 2020 年这一数字预计突破 300 万；从新中国成立初期的“凤毛麟角”，到发展成为规模位居世界前列的研究生教育大国，我国研究生教育事业经历了从小到大、从弱到强的历程，实现历史性跨越。

研究生教育是国民教育的最高层次，承担着高端人才供给和科学技术创新的双重使命，是经济社会发展的主要驱动力，是实施创新驱动发展战略和建设创新型国家的重要基石。1949 年我国研究生在学人数仅 629 人，2020 年这一数字预计突破 300 万。

习近平总书记指出，要培养造就一大批具有国际水平的战略科技人才、科技领军人才、青年科技人才和高水平创新团队，力争实现前瞻性基础研究、引领性原创成果的重大突破。广大教育工作者正扎根中国大地，打造具有中国特色、国际影响的研究生教育，推动我国研究生教育由大变强。

从“凤毛麟角”到“百万大军”

向研究生教育强国迈进

70 余年来，从最初的“培养高级专门人才”到“国家创新体系的重要组成部分”，再到“人才竞争、科技竞争的重要支柱和建设创新型国家的核心要素”，研究生教育始终坚持服务国家发展战略，与国家和民族发展同频共振。

“氢弹之父”于敏、探月工程首席科学家欧阳自远、“中国天眼”首席科学家南仁东、研发新冠病毒疫苗的陈薇……这些耳熟能详的名字，还有一个共同身份——我国自主培养的研究生。他们的成长经历，反映了我国研究生教育

的发展历程。

新中国成立初期，国际国内形势错综复杂，党和人民面临着考验。在极端困难的情况下，党中央高度重视研究生教育，将培养高等学校师资和科学研究人才作为研究生教育的主要目标。

1949年，招收研究生242人；1978年，招生数达1.07万人；2020年，招生数突破110万人……我国研究生教育实现了从“凤毛麟角”到“百万大军”的跨越。较为完善的学科专业体系和人才培养制度逐步建立，新中国成立以来累计培养超过1000万毕业生，为经济社会发展、国际交流合作提供人才支撑。

站在新起点上的研究生教育事业，必须答好时代考题——

从教育事业改革发展看，如何在规模增长的同时保证教育质量、走好内涵式发展道路？

从国家创新发展需要看，如何为转变发展方式、优化经济结构、转换增长动力提供更扎实的人才支撑？

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视教育事业，把教育摆在优先发展的战略位置，提出了内涵发展、建设高等教育强国的要求。研究生教育工作坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，开启了全面深化改革、向研究生教育强国迈进的新征程：

2013年，《关于深化研究生教育的意见》等系列文件发布，突出了服务需求、提高质量的共识；

2014年，“五位一体”质量保证和监督体系建立，研究生教育质量监督不断强化；

2015年，《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》印发，吹响了迈向研究生教育强国的冲锋号；

2017年，《学位与研究生教育发展“十三五”规划》强调指出，研究生教育是培养高层次人才和释放人才红利的主要途径，是国家人才竞争和科技竞争的重要支柱，是实施创新驱动发展战略和建设创新型国家的核心要素。

2020年，新一轮研究生教育改革即将启动……

特别是在一些长期困扰研究生教育发展难题的破解上，我国取得了突破性

进展：人才培养结构日趋优化；通过推进“放管服”改革，发展动力向更加注重重自下而上、内在追求转变；通过重点学科建设、“211工程”建设、“985工程”建设、“双一流”建设等，加快中国特色高水平大学建设的进程。

目前，我国研究生教育实现了自主培养高层次人才的战略目标，研究生教育的国际影响力和吸引力显著提高。

从嫦娥飞天到蛟龙入海

面向国家重大需求和世界科技前沿

嫦娥飞天、航母下水、蛟龙入海……一系列国家重大工程背后，都有研究生教育的重要贡献。

7月23日，伴随着震耳欲聋的轰鸣声，天际划出一道金色曲线，长征五号遥四运载火箭在海南文昌航天发射场发射升空，将我国首个火星探测器“天问一号”送入预定轨道。毕业于北京航空航天大学李东，正是长征五号运载火箭总设计师。他带领团队突破了大直径箭体结构、全新无毒无污染低温动力等12类247项关键技术，完成我国火箭箭体结构的设计、材料、工艺、制造装备和试验能力从3.35米到5米的全面升级换代。

与李东一样，一大批具有研究生学历的高精尖人才，成为各行各业的中流砥柱。

港珠澳大桥建设中，在人工岛筑成核心技术、隧道抗震方案、三个大跨度通航桥孔抗风方案等技术难点攻克背后凝结了“同济智慧”。北京大学首次从单细胞层面刻画肝细胞癌的免疫微环境，西北农林科技大学参与完成世界首个六倍体小麦基因组图谱，清华大学和中科院物理所实验团队首次发现量子反常霍尔效应，中科院西安光机所飞秒激光加工设备解决了医用口罩核心材料熔喷布的超精细微小孔高品质加工难题……每一个重大科研突破，背后都凝结了一大批研究生人才的智慧与心血。

疫情防控中，1万余名临床医学博士、硕士专业学位研究生坚守临床工作岗位；北京大学、复旦大学、福建医科大学等学校60%以上的临床医学专业学位研究生留守医院工作；华中科技大学、武汉大学、湖北医药学院等湖北高校

在岗医学研究生，坚守一线，有效缓解了医护人员的紧缺状况……他们用实际行动彰显了我国研究生培养的成果和高水平研究生人才的精神风貌。

一组数字熠熠生辉：作为研究生培养主体的中国高校，承担了全国 60% 以上的基础研究工作和“973 项目”等国家重大科研任务，产出了全国 80% 以上的高水平论文和社科重大成果。近年来，高校获得国家科技三大奖稳定在 2/3 以上，承担着超过 80% 的国家自然科学基金项目。

一组数据令人振奋：2019 年，全国 139 名新晋院士中，90% 以上在我国境内接受过研究生教育，近 80% 由我国境内高校和科研院所授予最终博士或硕士学位；2018 年国家科技三大奖 224 项通用项目中，第一完成人中 2/3 是我国自主培养的博士。2018 年，国家自然科学基金面上项目的人员组成中，在学研究生占比超过 50%，研究生已成为我国科研创新活动的重要参与者和贡献者。

坚持面向国民经济主战场、面向国家重大需求、面向世界科技前沿，新中国成立以来，我国研究生教育事业构筑起拔尖创新人才培养的高地，累计为国家培养输送了超过 1000 万高层次人才。党的十八大以来，研究生教育在原始创新、基础研究、技术变革等方面发挥的作用愈加显著，成为支撑和引领经济社会发展的关键力量。

“研究生教育承担着培养高层次人才、推动科研创新的重要使命，是一个国家发展水平和发展潜力的重要标志。经过 70 余年的发展，我国研究生教育已经成为‘中国速度’的强大智慧引擎。”教育部研究生司相关负责人谈道。

从中国特色到国际认可

坚持立德树人的同时提升国际影响

科学没有国界，科学家有祖国。习近平总书记强调：“具有强烈的爱国情怀，是对我国科技人员第一位的要求。”作为科技事业的生力军和后备力量，研究生“人生的扣子从一开始就要扣好”。

心中有信仰，肩上有担当，脚下有力量。中国石油大学油气井工程专业 2020 届硕士研究生王财忠，毕业后将奔赴西部基层就业。

“对边疆的坚守，不一定是每天都轰轰烈烈，更多是在平常之中的坚持。不放弃、不动摇、不懈怠，就是对志向的最好坚守。”清华大学硕士毕业生赵江涛已成长为新疆维吾尔自治区昌吉回族自治州呼图壁县的一名基层干部，扎根边疆，建功立业。

党的十八大以来，我国研究生教育积极落实立德树人根本任务，加强和改进研究生思想政治教育，将思政工作融入研究生培养的各个环节。同时，导师队伍立德树人的意识和能力不断加强，在研究生思想品德、科学伦理、学术诚信等方面发挥了示范引导作用，涌现出了黄大年、钟扬等一大批优秀导师。

与祖国同行，在完成从小到大、快速发展的同时，我国研究生教育质量也显著提升，国际交流日益广泛，影响力不断扩大。截至2019年，包括英、法、德等世界主要发达国家在内的52个国家和地区，与我国签署了相互承认学位学历协议。

如今，中国已成为世界最大留学生生源国、亚洲最大留学目的国和亚太区域研究生教育中心，来自全球203个国家和地区的9.1万名研究生在中国攻读硕士、博士学位，我国研究生教育在国际舞台上扮演越来越重要的角色。

心有所信，方能行远。党的十九大描绘了“建设富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国”的宏伟蓝图，呼唤着更高质量的研究生教育。面对新一轮科技革命和产业变革，面对国内经济转型升级加速，新时代的中国研究生教育，将再踏新征程，为实现“两个一百年”奋斗目标、实现中华民族伟大复兴的中国梦作出新的更大贡献！

从“研”出发，培养勇于钻研的高层次人才

对话嘉宾：

杨 斌 清华大学副校长、教务长

王军政 北京理工大学研究生院常务副院长

郭 娇 华东师范大学高等教育研究所副研究员

全国研究生教育会议指出，要把研究作为衡量研究生素质的基本指标，优化学科专业布局，注重分类培养、开放合作，培养具有研究和创新能力的高层次人才。从“研”出发，肯钻研、能钻研的研究生该如何培养？研究生教育需要在“入口”选拔、过程培养、课程设置、“出口”把控等方面做出哪些变革？我们约请三位嘉宾，对这些问题进行深入交流。

“研”是钻研探究，也是精通突破

教育周刊：把研究作为衡量研究生素质的基本指标，对研究生提出了哪些素质和能力的新要求？对不同学段、类型、学科的研究生而言，“研”表现为什么？

杨斌：研究生教育突出“研”字，像本科教育突出“本”字，都是富有思想性、启发性的点睛之笔。“研”字要全面准确地理解，一旦陷入偏狭的误区，可能与研究生教育会议的精神背道而驰。

“研”，是钻研探究，精通突破。站在本科基础上的研究生教育，审辩式、建构性、创新型的学习特征更为显著。学术型研究生钻研探究，创造某个学科前沿的新知，让人类“知”的半径扩增；专业型研究生精通突破，目标是成为某一实践领域的专精人才，让人类“行”的效益提升。以学术和专业这两个维度，还可以组合出更有针对性、更细致的研究生人才培养类型。这是中国学位与研究生教育战线经过近40年的探索而明晰坚定了的一条分类培养的道路，

是一条对研究生教育强国目标的实现极其重要的教育规律和人才成长规律。教育界以及全社会认清并落实“分类培养”，能够极大地解放研究生教育的生产力。突出“研”，绝不是说所有研究生都要做学术研究或者理论研究，不是说发表论文、著作才是成果，不是说进入学术机构或者教研单位才是值得提倡的就业。衡量研究生的培养成效，设立能力和素质提升指标体系，一定要分类而行，才更科学准确，才能更有效地指导实践。

王军政:有个形象的比喻是本科是“学矿”，知道什么是矿，硕士是“采矿”，博士是“探矿”。仅对博士而言，“研”也不尽相同，对于理科基础学科的博士，“研”更多地在于探索前沿基础理论，创新性地提出新原理、新概念，发现新的科学现象。对于工科学技术型博士，“研”在于突破关键性技术、颠覆性技术，以及复杂性综合技术的创新研究。而对于工科工程博士，“研”瞄准的是复杂的工程问题，更要体现多学科交叉融合，成为复合型的领军人才。对硕士而言，一部分是为博士提供优质生源，要培养颠覆性、创新性思维方式，培养善于提问、善于思考的能力，为将来博士阶段做准备，或为走入科研工作打下良好基础。专业学位硕士要强调专业动手能力，注重多学科交叉，要成为一个大领域而仅非一个学科的行家里手，最终成为各行各业里能够提供技术方案的领军人才。

突出“研”，紧抓课程科研改革，把好“入口”“出口”关

教育周刊:让“研”贯穿研究生培养的全过程，需要在哪些方面着力？

杨斌:突出“研”，要狠抓研究生课程质量。因为研究生毕业有学位论文这一关，人们在心理上容易对于研究生课程有某种放松的倾向，表现为研究生课程在设课、课与课的关联逻辑、内容更新、教学法、学生的主动性等方面都有许多不足；研究生课程在体系的完整、平台课的宽厚、内容的新与深、教学方法上给予学生更大的参与与贡献度、课程考核评价的综合性等方面上都大有潜力可挖。学位（分）委员会应当设立专门的课程工作组，针对性地研究与改革研究生课程。研究生教改要从项目深入到课程层面，并抓住不放，直到让研究生课程整体质量出现大的改观，涌现出一大批研究生精品课来，这是“研”

的基础。学科评议组和教指委也要在这方面下更大的功夫。学位授权、评估审核要真去看课的实情而不只是看课程清单和教师名录。

王军政：除了课程体系要大力气设计外，研究生的科研训练要由浅入深，如果一上来交给学生非常困难的问题，一是无处下手，也容易打消其科研兴趣。北京理工大学的不少硕士生参加学生科技竞赛，让学生自主组成小组，让不同学科、学习阶段的学生相互学习、沟通、讨论，不断深入，将所学原理、机理变成模型，通过参赛、获奖，信心就更强了。课程、科研二者应是统一的，课程支撑科研，教师从科研角度出发对课程进行进一步优化和提升。

郭娇：以新设的第14个学科门类即交叉学科为例，研究生培养过程可突出交叉性。从课程体系来看，鼓励研究生跨学科、跨院系甚至跨校选课。实施起来需考虑以下细节：学校教务部门或研究生院对跨系或者跨校课程的学分互认；院系给研究生选课留下一定空间；导师对研究生选课计划进行“把关”，尤其是培养方案之外的课程。地理位置接近、学科互补的学校可实现线下联合培养；线上课程经过前期准备与疫情期间的大规模实践也可为研究生提供更多选择。

教育周刊：在“入口”上，应如何突显对“研”的考察？在“出口”上，如何加强对“研”的把关？

杨斌：突出“研”，要在人才选拔的入口更有效选材。根据学术学位和专业学位的不同特点，赋予导师和专家组以更大的选材主导权，强化申请与复试中对于学生的兴趣、潜质的考察考核，更注重发掘富有创见和钻研精神的苗子。这需要导师和专家组下更大的功夫来选对人，院校设计更为立体丰富的考核方式，也需要招生政策进一步改革，真正能招到可“研”之才。学术型要考核学术基本功的扎实程度，挑战既有权威观点的自信，攻克学术难题的热望，耐得住冷板凳考验的坚韧等。专业型要真正了解考生在学习与工作中所体现出的专业素质与品格，在实践中创造性解决问题的综合本领等。选对可“研”之才，是“研”的前提，“入口”关既要严，也要深和活。

要改革出口的评价方式。学术型研究生的学位评定标准要破五唯，导师和答辩委员会要围绕学生的创新进行全面深入的评价，以此作为“研”的保障；

而不能把关注点转移到“学术期刊发表数量”上，这会对导师和研究生的选题导向，研究生是否肯下笨功夫走远路都产生不利影响。要认识到分流淘汰对师生而言是包含坏消息的好事，能激活教育资源，帮助学生更好地认识自己、更有效地发展自己，而不是蹉跎耽搁在不适合的角色中。

王军政：在“入口”上，选拔要注重体现科学性、公平公正性。考核应该包含对基础知识、专业能力的考核，复试、面试很重要，应当加强。此外，还应适当扩大推荐免试生比例，推荐免试的学生经过严格程序和公示，对学习成绩、科研素质、志向目标等都可以进行考核筛选。尤其是学科实力强的综合性大学，保研名额应当增加。还要加强过程性考核，参与科技创新竞赛、国外交流访问等可以适当纳入考核内容，重视博士生资格考试、论文中期考核等。

对于出口关如何分流，现在很多学校已经采用博士学位和毕业证分别授予的方式，如果学位论文还达不到水平，给予毕业证而非学位证；本科直博的可采用授予硕士学位分流等措施。

郭娇：2019年华东师范大学高教所进行的《中国本科教与学调查》数据调查表明85%以上的在校本科生有读研意愿，八成以上倾向于国内“双一流”建设高校。这意味着国内考研竞争更为激烈，高校需要从更多报考者里选出优质生源。

对“研”的能力考察可侧重博士生的招生体制改革与分流淘汰机制。博士生培养可适当增加直博比例，一方面衔接高校本科阶段的“强基计划”或拔尖创新人才培养计划等，打造贯穿本硕博整个人才培养过程的“直通车”。另一方面优化培养过程里的分流淘汰机制，例如直博生在读博三年内未能开题或通过资格考试等可获得硕士学位退出。

践行“研”，构建科学的分类评价体系

教育周刊：在“研”的践行中，不同类型的研究生有没有不同的培养路径？

杨斌：突出“研”，要对专业型学位的培养质量建立起与学术型研究生不同的科学有效的评价体系。近年来，尽管教育部明确专业学位论文可以采用研究报告、规划设计、产品开发、案例分析、管理方案等多样形式，但实际执行

情况并不理想，院校和教育部门的认识也还不一致。专业型研究生应建立起以职业胜任力为长期导向，以知识、能力和价值等综合指标为学位授予标准的专业学位质量评价体系，不能不分类型都拿学位论文来要质量，这是对人才质量的粗放错判。

王军政：其一是课程体系，专硕和学硕有些课程可以是相同的，比如思政课、外语课、数理基础课等，而30%~50%的课程应当有所区别。其二是培养过程，要强化导师招生管理，招生类型和导师自身能力要匹配，有的导师研究方向偏理论基础，有的偏技术应用，如果一个导师二者的能力都具备，可以同时招学硕、专硕，但如果只具备一种能力，就只能带一种类型，否则可能会造成培养出的人才“四不像”。此外，可以探索打通两类硕士的新招考机制，如采取“先招考，后分流”方式，“入口”都是硕士，进校后再通过学生兴趣和其他选拔方法确定读学硕还是专硕；或招考后有交叉、互换的通道，如经过相应考核，根据个人的意愿、满足一定条件，专硕、学硕可以互相转换等。

郭娇：基于前面提到的培养类型与学科差异，学术型研究生主要参与导师的课题、撰写与发表学术论文、参与国内外学术会议（尤其是博士生论坛）等。专业型研究生的培养重点略有不同，理想状态是学术训练与实习实践相结合。这种结合可以嵌入到正式的课程体系里。对特定学科（例如医学、教育），这种临床诊断、学校见习、田野研究或实地考察的重要意义在研究生培养过程里不可替代，是在真实情境里综合运用他们的知识技能来解决问题、影响他人或产生社会效益。

我国“双一流”建设成效评价的若干思考

钟秉林，王新风

（北京师范大学 教育学部，北京 100875）

中华人民共和国成立以来，在教育资源有限的背景下，我国政府一直采取高等教育重点建设政策。从“211工程”“985工程”到“双一流”建设，高等教育重点建设政策体现了效率优先的基本原则，为我国经济社会发展提供了持续充足的动力。2019年，我国高等教育毛入学率达到51.6%，高等教育进入普及化阶段，“双一流”建设是普及化阶段实现高等教育内涵式发展的重要举措。2020年，“双一流”建设高校将要接受中期建设成效评估，目前教育部正在组织专家紧锣密鼓地构建“双一流”建设成效评价指标体系。对“双一流”建设成效进行科学评价是促进“双一流”建设高质量、可持续发展的关键，有利于引导高校优化学科结构，促进高校与学科的内涵建设和质量提升。对“双一流”建设成效评价的关键是要树立以质量为核心的评价理念，明确关键评价内容之间的辩证关系、评价标准的多重要素考量，完善多元主体的协作体系。

一、以质量为核心的评价理念

20世纪80年代以来，西方高等教育质量评价领域发生了较大转向，受以人为本思潮、全面质量管理、第四代评估理论等理论思潮的影响，高等教育质量评价越来越重视学生中心、结果导向、持续改进、多元参与等理念。“双一流”建设成效评价是当前我国高等教育质量保障体系结构的重要组成部分，也是政府、企业和公众对高校进行问责的重要依据，亦应体现这样的评价理念。当然，与其他类型高校建设成效的评价相比，“双一流”建设成效评价的侧重点有所不同，比如在结果导向上，“双一流”建设成效评价更聚焦于拔尖创新型人才的培养和原创性科研成果的产出，强调学术增量评价等。

（一）学生中心，聚焦一流人才培养

以学生为中心是人本主义心理学的主要思想，强调教育应最大限度地激发学习者的兴趣。以学生为中心的理念伴随着人本主义思潮的发展而被教育界认可，世界各国在构建高等教育质量保障体系过程中也越来越重视学生的中心地位，强调将以学生为中心的学习和教学作为质量保障的主题，将学生作为核心利益群体吸纳到高等教育质量评价的过程中。在全球化、国际化背景下，拔尖创新人才的培养成为提升国家综合实力与国际竞争力的关键。一流人才培养也是“双一流”建设的重要内涵，与以往的高等教育重点建设政策相比，“双一流”建设遴选标准的制定及其指标体系的设计更加重视一流人才的培养。因此，“双一流”建设成效的评价也应更加重视以学生为中心，这具体体现在建设学校或学科是否将一流人才培养作为“双一流”建设的核心目标，人才培养模式与教育教学改革是否有利于培养世界一流的创新型、复合型人才，人才培养质量及社会声誉是否得到显著提高；是否吸纳学生群体作为“双一流”建设评价的核心利益群体之一，尊重学生的利益诉求，发挥学生在学校内部治理和教育教学质量评价中的作用与功能等。

（二）结果导向，强调增量评价

结果导向的评价理念来自于美国学者斯派蒂（William G. Spady）提出的结果导向的教育（Outcome-based Education, OBE）。21世纪以来，该评价理念的运用逐步从基础教育领域拓展到高等教育领域，强调高等教育教学和管理效能，侧重于评价高等教育系统的产出。“双一流”建设的产出体现为一流的人才和一流的研究成果，即培养基础扎实、创新能力强和综合素质高的拔尖创新人才，产出符合国际标准、体现中国特色的原创性成果。“双一流”建设成效评价一方面应聚焦于学生学习结果的评价，将学生的就读经验与学习产出作为评价教学质量的重要标准，并注重一流研究成果的评价，尤其是基础学科领域面向国家重大战略需求、解决关键核心技术“卡脖子”问题的成效；另一方面应注重对资源使用效率的评价，将一流人才与一流研究成果作为财政投入的重要依据，坚持以绩效为杠杆，重视各项建设目标与建设方案的符合度和达成度，重视学校内部质量监控与保障体系的有效性，重视资金投入使用效率的评价。

一流大学建设成效的评价不应单纯地“数人头”，而应关注一流人才培养和高层次人才领衔的学科建设团队绩效产出的增量情况，包括承担国家重大项目的情况、服务国家战略作出突出贡献的情况等；一流学科的评价也应重视增量评价，不仅要考察科研成果、科研项目、学术人员、招生规模、科研经费等方面是否有增量，更应考察科研团队在研究问题的推进、研究层次的提高等方面是否有增量。当然，如何区分简单增量和学术增量，如何有效考核学术增量，还需要探索新的评估方法。

（三）持续改进，构建动态调整机制

持续改进的理念来自戴明（W.EdwardsDeming）为代表的质量管理理论，是指致力于建立常态性的评价机制并不断改进，以建立持续改进的质量文化的一种评价理念。高等教育质量保障领域的持续改进强调建设质量、管理和教育服务水平的持续提高。“双一流”建设要重视滚动竞争、优胜劣汰的价值取向，构建“警示”机制和退出机制，对建设过程偏离建设方案、建设效果与总体建设方案不符的高校和学科进行动态调整，避免出现身份固化、“贴标签”和“只进不出”的现象，促进“双一流”建设工作的持续改进。“双一流”建设既是一项复杂的系统工程，又是一项长期的动态建设过程。建设进程没有终点，建设目标的实现不是靠行政发文“宣布”或学校自我“宣称”，也不取决于学校学生规模大小和学科布局结构是否综合，关键是激发学校的内生动力，集中精力抓好内涵建设，在建设过程中持续改进，在改进过程中不断提升，使人才培养质量、优势学科专业建设水平和办学声誉得到国际学界和国际社会的广泛认可。“双一流”建设评价体系的完善，有赖于以“双一流”建设成果为核心，构建有效的质量监测制度，加强建设成效的跟踪评价和评价研究。

（四）多元参与，实现多方协同治理

多元参与的评价理念来自以古贝（EgonG.Guba）和林肯（YvonnaS.Lincoln）为代表的第四代评估理论。该理论强调共同构建、全面参与、多元价值，尊重利益相关者的价值构建。第四代评估理论对教育评估领域影响深远，高等教育质量评价越来越重视政府、雇主、学生、家长等多元利益群体的共同参与，从政府或者第三方机构的外部评价或者高校自身的评价逐步走向多元群体的广

泛参与，进而实现高等教育质量保障的共同治理。“双一流”建设突出了这种多方协同、价值共建的价值导向，主要表现为在强化高校主体责任的前提下，发挥专家学者的指导咨询作用，重视第三方评估结果的合理运用等。对“双一流”建设成效的评价应在落实高校评价主体地位、履行政府监督问责职能的同时，积极引导专家学者、第三方评估组织等多方主体参与评价，探索构建多主体协同共治的“双一流”建设评价机制与体系，这既有助于优化高等教育治理体系、提升高等教育治理能力，也有助于完善共建共治共享的社会治理制度。

二、成效评价的多重关系辨析

“双一流”建设的目标是建成世界一流大学 and 世界一流学科，其评价的核心内容是一流大学与一流学科建设的成效，其产出体现为一流的人才和一流的研究成果。这需要明确一流大学与一流学科、学科建设与人才培养、科学研究与学科建设等关键评价内容之间的辩证关系。

（一）一流大学与一流学科

一流大学建设与一流学科建设二者相辅相成、相互促进、辩证统一。一流大学建设是一流学科建设的基础，学校整体办学水平的提升为一流学科建设提供物质与精神保障；一流学科建设是一流大学建设的支撑，一流学科建设的成效会引领学校整体办学水平的提升。也有观点认为，统筹推进世界一流大学和一流学科建设在政策支持上可以适当分离，即便一所大学在整体上达不到一流水平，也不妨碍部分学科达到一流水准，我国“双一流”建设政策也体现了这一理念。因此，一流大学和一流学科建设成效的评价应该明确各自的侧重点：评价一流大学建设学校时应注重其学科综合实力和国际竞争力的全面提升，强调不同学科相互支撑、协同发展；评价一流学科建设学校时则应突出优势学科建设，从而带动学校整体水平的提升。

（二）学科建设与人才培养

人才培养与学科建设应进行一体化建设，突出学科的育人功能。人才培养是学科建设的重要内涵，也是学科建设水平的重要体现；一流的人才培养可以有效促进学科建设，提升教师教学与科研水平，其中研究生是高校学科建设与

科学研究的生力军。学科建设是人才培养的平台，为人才培养提供知识体系和环境保障；一流的学科建设可以反哺人才培养，培育精良师资队伍，优化课程体系 and 教学内容，营造良好的育人氛围。从国内外大学或者学科排行榜来看，学生的培养质量和创新能力是评价大学和学科排名的重要指标，也是大学社会声誉的重要载体，而我国在人才培养的质量方面与主要发达国家还存在一定差距。因此，“双一流”建设必须在培养创新人才方面进行多样化探索，力争有所建树、有所突破。“双一流”建设高校应充分发挥人才培养的核心功能，加强科教融合，拓展学科育人功能，使学科成为创新型人才培养的重要基地。应该指出，如何将学科和科研资源转化为优质的教学资源，让学生直接从中受益，是“双一流”建设的难点，也是“双一流”建设成效评价需要重点关注的内容之一。

（三）科学研究与学科建设

学科建设与科学研究协同共生、相互促进、协调发展。学科建设决定了高校的科研方向与特色，为科学研究提供知识支撑、人力支持和条件保障；一流的学科建设有助于造就高水平的科研队伍，推动重大科研项目的开展和科技创新成果的产出。科学研究是知识创造与知识体系更新的重要途径，是学科建设的重要载体和支撑；一流的科学研究有助于完善学科体系、改造传统学科和孕育新兴交叉学科，有助于提高教师水平、创新人才培养模式和丰富教学内容。当前，“双一流”建设高校的学科建设与科学研究要重视问题导向，服务于国家重大战略需求，主动回应经济社会发展和科技文化发展的现实诉求；要重视基本理论研究，在概念体系、理论体系和知识体系等方面不断完善，发挥理论指导作用；要重视创新研究方法，完善方法论体系，尤其注重将理论思辨与实证研究相结合，阐释复杂的现象，揭示隐蔽的规律；要重视学科交叉融合，促进不同类型层次、不同教育领域的“跨域”研究，促进教育与经济、文化及科技的“跨界”研究，促进不同学科理论与方法交叉融合的“跨学科”研究。“双一流”建设成效评价应该关注学科建设与科学研究相互支撑与促进的关系，设计科学合理的评价指标体系。

三、评价标准的多重要素考量

“双一流”建设成效的评价标准应有明确的导向性，尤其要处理好世界一流与中国特色的关系、“双一流”建设共性与学校及学科发展个性的关系，注重主观、定性评价与客观、定量评价指标的融合。

（一）中国特色与世界一流

“双一流”建设的目标是实现“中国特色”与“世界一流”，“双一流”建设的评价标准要凸显“中国特色”“世界一流”两个特征，这就需要正确认识二者之间辩证统一的关系。一方面，“双一流”建设必须坚持世界一流的国际标准，建设成效要获得国际学界和国际社会的认可：自然科学领域的学科建设要对接国际标准，跟踪和引领学科发展趋势；哲学社会科学领域的学科建设也要形成国际话语权和提升国际影响力。基于此，“双一流”建设高校在制定建设方案时应多数选择办学特色或学科领域相近的国际名校及相关学科作为对标学校及学科，在成效评价时亦应有所呼应。另一方面，“双一流”建设必须要扎根中国大地，建设好中国的世界一流大学和一流学科，坚守中国特色。立足中国本土实践，解决中国自然和社会领域的重大理论与现实问题，本身也是对世界作出的重要贡献。“双一流”建设高校要主动对接国家和区域重大发展战略，指导经济社会发展实践，彰显办学特色和学科优势。总之，“双一流”建设成效的评价标准及指标体系既要体现国际标准，亦要体现“双一流”建设高校在服务国家和区域重大战略需求方面的成效，将国际化指标与本土化指标有机地结合起来。

（二）共性要求与分类评价

“双一流”建设的评价标准既要参考国内外大学评价和学科评价公认的较为一致的评价标准，又要坚持尊重差异、分类评价的原则，对不同类型高校和学科区别对待。一方面，“双一流”建设评价标准应参考国内外公认的大学排行与学科排行。比如我国上海软科的世界大学学术排名、英国全球教育集团的世界大学学科排名、泰晤士高等教育的世界大学排名和《美国新闻与世界报道》发布的世界大学排名等的评价标准及指标体系都具有较好的参考与借鉴价值。另一方面，“双一流”建设评价标准亦要充分考虑不同大学和学科类型的

特点，以及这类大学和学科服务国家重大战略需求和行业领域需求所作出的突出贡献。应该指出，质量保障的重要原则之一是拒绝在单一指标或证据的基础上评价学生、项目，或者学校的表现状况。比如一些“双一流”建设高校将入选ESI前1%或者1‰作为重要的建设成效指标，但ESI的本质是索引服务，其学科分类与国内差别很大，主要侧重在理工科，而人文社科类的评价不占优势，主要以论文的被引频次为排名标准，这种单一的评价标准尤其在社会科学领域存在较大的局限性。因此，相关评价标准应尊重学科差异性，对不同学科可以通过调整指标内涵或者权重的方式进行分类评价，既要考虑不同学科体系下学科之间的差异，更要关注同一学科不同层次的差异。

（三）主观、定性评价与客观、定量评价

以往对大学和学科的评价活动更多重视客观、量化的评价标准，但是人们越来越意识到这一评价导向的局限性。量化评价以数量化的评价标准为主，便于客观结果的呈现与管理者的使用，但高等教育丰富的价值判断难以单纯用数字来精确表达。正如有观点认为：“不是所有的大学教育的结果、不是所有发生在我们教室或演播室里的重要事情、不是所有的师生互动交流中珍贵的东西、不是所有能让学院增值的力量都可以或应该以数字和测量来加以评定的。”也正是基于以往评价理论存在的管理主义倾向、忽略价值的多元性以及过分强调调查的科学方式，古贝和林肯基于建构主义提出了第四代评估理论。第四代评估理论承认价值的多元性，认为评估不是对事物客观现象的判断，而是参与评估的利益群体沟通、协商，进而达成共同建构的过程。因此，第四代评估理论重视利益相关者的主观评价。“双一流”建设的评价标准和指标体系设计要考虑定性定量评价相结合、主观与客观评价相结合。当然，主观的评价指标如何设计和呈现、结果如何判断和使用，是需要深入思考和研究的问题，而且第四代评估理论也不可能解决所有的问题。有研究者认为，有望超越理性主义和建构主义走向复合的第五代评估。但“双一流”建设成效评价是否可以在这种复合的评价途径中趋于完善，尚有待探索；而从某种角度而言，这种探索也是对评估理论和评价体系构建的丰富与完善。

四、评价体系的多元主体协作

促进评价主体的多元化是当前大学发展评价的主要趋势之一，无论是以政府、高校还是以第三方评估机构为主导，都存在单一主体不可克服的矛盾。“双一流”建设的评价应在政府监督 and 指导下，形成多主体协作的评价体系，重点是落实高校主体责任，发挥同行指导咨询作用，参考第三方评估结果，促进高等教育质量的提升。

（一）切实落实高校自主评估基础地位

高校在“双一流”建设中负有主体责任，也是“双一流”建设成效评价的主体。教育部明确了在“双一流”建设中后期，建设高校应根据建设方案对建设情况进行自评，并发布自评报告。当前“双一流”建设高校的中期自我评估应对照学校制定的一流大学或者一流学科建设方案，集中考察建设效果与总体方案的符合度、建设方案主要目标的达成度、在第三方评价中的表现度、在服务国家和社会中的贡献度，不仅要看论著发表及获奖情况，更要看在解决经济社会发展重大问题、服务国家和地方决策、指导社会实践等方面所作的贡献。因此，自然科学学科应集中于提高社会生产力，人文社会科学学科则应集中于解决社会实践问题。高校的自评报告是“双一流”建设评价的基础，无论是中期评估还是末期评估，专家评议都要以自评报告为主要依据。因此，高校应该致力于内涵式发展，注重学校整体办学水平和学科建设质量的提升，增强内部质量保障体系的有效性，提高自我评估、持续改进的能力和水平。

（二）重视发挥专家指导咨询作用

专家评价是大学评价的重要组成部分，“双一流”建设评价应重视同行专家和教育领域专家的指导和咨询作用。首先，在学校遴选与方案论证阶段，专家应审定遴选标准并基于数据和事实确定建设高校名单，集中审议“双一流”建设高校的建设方案并提出修改意见。其次，在中期检查阶段，专家应在高校自我诊断性评价的基础上进入部分建设高校进行实地考察和咨询指导，并根据中期建设成效评价指标体系对建设高校进行评价。最后，在建设末期，专家应依据教育部制定的“双一流”建设评价指标体系，在高校自评报告基础上对建设成效进行总体评价。有学者认为，我国同行评价机制存在同行评价不足、评

价标准单一、评价方法趋于一致、评价社会化程度不高、行政力量干预过强等问题。“双一流”建设成效评价应重视这些问题，进行制度化的探索，比如完善同行专家与教育专家遴选机制、优化评价标准和指标体系、创新专家考察和评价方式、加强专家培训和评审监管等，以提高同行评价的针对性和有效性。

（三）合理参考第三方评估结果

“双一流”建设高校的遴选参考了国内外第三方评价内容，将其作为遴选指标体系中的指标，并赋予不同的权重。有研究者认为，这具有开创性意义，这是“双一流”建设政策与我国以往重点高校建设政策相比的突出变化。“双一流”建设评价体系的构建，在评价主体上有赖于形成一个大学、政府、社会协同评价的体系，并重视第三方评价机构的作用。在评价标准的确立、指标体系的构建和建设成效的评价等方面，我国可以参考第三方评估机构构建的大学排名、学科排名等评价标准和得出的评价结果，但同时更应该注意的是，我国应该针对建设高校和学科的特点，赋予大学、政府、社会各类指标以不同的权重，综合评判建设成效，谨慎参考和科学借鉴国内外大学和学科排行榜的指标体系，完善中国特色的“双一流”建设评价指标体系，为我国高校的分类发展、争创一流提供科学工具和建设保障。“双一流”建设高校则应根据学校或者学科发展情况，对标不同评估机构的结果，吸取其合理元素，明晰提高建设成效的途径。

五、结语

“双一流”建设是一项新的高等教育重点建设策略，目前国内的相关研究逐年增加，但是关注点并不均衡。从初步的文献分析来看，研究学科发展、指标体系、排行榜、国际化的居多，但探讨体制改革、依法治教、人才培养、资源配置等问题的较少；在“双一流”建设宏观背景下研究高校发展问题的居多，但结合不同层次和类型高校实际深入开展院校研究的较少。教育研究者和高校管理者要进一步拓展研究视野，加强“双一流”建设与评价研究，面向问题、扎根实践，将学理分析与大学实际相结合，将批判性与建设性相结合，为世界一流大学与一流学科建设提供坚实的研究基础，推动“双一流”建设的健康可持续发展。

“双一流”建设背景下大学评价的改进方向

宫新栋 杨 平 时留新 沈文星

(南京林业大学 发展规划与学科建设处; 经济管理学院, 南京 210037)

伴随着世界各国高等教育进入内涵式发展的历史新阶段, 大学评价的理念和方法必须与时俱进。评价体系的科学设计、评价指标的合理选择、评价模型的创新优化和评价效果的价值重估, 将成为辅助大学和学科发展的重要方面。为此, 需要厘清现行大学评价存在的主要问题, 明确学科建设在大学评价中的核心地位, 并在此基础上改进和完善学科建设评价体系。

一、大学评价的发展历程

从评价的内容、影响范围和实施规模及水平来看, 大学评价的发展历程大致可分为初创期、成长期、成熟期和转型期四个阶段。

(一) 初创期: 侧重考察学科水平, 评价指标比较单一, 评价客体规模不大
以大学排名为主要形式的大学评价实践活动最早可追溯到 1870~1890 年期间美国教育局委员会颁发的大学分类年度统计数据报告。二十世纪美国高等教育的迅速崛起, 使得各种大学排名活动变

得异常活跃。1925 年开展的以声誉为指标对大学学科进行排名的“美国研究生院研究”, 被认为是世界上第一个关于研究生质量的排名。1964 年由美国教育理事会组织的评估, 是美国对研究生院正规评估的开始, 也是学科建设评价的开始。国内大学评价起步较晚, 1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》提出, 政府要对高等学校办学水平和教学质量进行评估。1986—1987 年组织开展的国家重点学科评选工作是重点学科建设的第一步, 也是我国高等教育学科建设评价的一项重要工作。

（二）成长期：关注大学综合实力，评价形式多样，评价影响广泛

一般认为，世界上第一个综合性排名始于1983年美国《美国世界新闻与报道》（简称U.S.News）发布的“美国最好大学”排名，采取对美国领导人调查的方法选出美国最好的大学。自1987年U.S.News连续发布排名之后，1991年加拿大《麦克林》（Maclean's）新闻周刊对46所加拿大大学的文科系和科学系的办学质量进行分类排名，其结果以“ARatingRoadMap”为题发表在1992年的《麦克林》新闻周刊上，为高中毕业生择校提供信息。英国大学排名最早是由《泰晤士报》（TheTimes）于1992年公布的英国第一份大学指南——“最佳大学指南”（GoodUniversitiesGuide），指南包含了101所大学，14项评价指标，内容偏重教学，为中学毕业生申请大学提供信息。德国大学排名起步较晚，1998年由德国高等教育发展中心（简称CHE）与德国商品和服务测评机构（Stiftung Warentest）合作开发第一个大学排名，针对工商管理 and 化学两个学科领域进行评价，主要目的是为学生和高等教育机构提供公正而有价值的大学质量信息。由中国科技信息研究所于1991年发表的中国第一个论文被引次数的大学排名，标志着中国学者对本国大学开展定量排名研究。这个时期，国内官方对大学的评估，有显著社会效应的是“211工程”“985工程”建设高校的认定。

（三）成熟期：注重大学评价研究，评价方法日趋成熟，评价组织更加多元

自2003年开始，随着第一个全球性大学排名——“世界大学学术排名”（简称ARWU）和之后一年《泰晤士报高等教育增刊》（TimesHigherEducationSupplement）“世界大学排名”的问世，大学排名的实践及相关研究开始进入快速发展期。这时期各国大学排名形式多样，参与的组织机构更加多元，由于信息技术的快速发展，大学排名实施范围更加广泛，世界性的大学排名日益增多。

当前，大学排名受到了世界性的关注，国际性组织、欧盟等都设立了专项课题对大学排名及相关问题开展全球范围内的研究。国际上知名的学术机构、媒体、商业公司，如《美国新闻与世界报道》（U.S.News & World Report, U.S.News）、英国的《泰晤士报》高等教育副刊（Times Higher Educa-

tion, THE)、英国夸夸雷利·西蒙兹公司(QuacquarelliSymonds, QS)、上海软科以及科睿唯安公司等发布了大学排名评价体系,而在国内大学排名方面影响力较大的有“中国大学评价”(中国管理科学研究院-武书连)、“中国大学排行榜”(香港网大 Netbig)、“校友会中国大学排名”(艾瑞深-蔡言厚)、“中国大学及学科专业评价”(武汉大学中国科学评价研究中心-邱均平)等。

(四) 转型期: 强化学科质量意识, 评价对象更加细化, 评价体系不断完善

近年来, 以学科作为基本单位的排名逐渐得到了各国政府及教育管理部门的高度重视。例如, 澳大利亚研究理事会(ARC)、英国研究理事会(RCUK)下属的英国生物技术和生物科学研究理事会(SRC)、美国基础科学研究的主要资助机构——美国国家科学基金会(简称NSF)均开展了类似的学科建设评价工作; 法国成立了国家评估委员会(CEN), 专门从事学科建设评价; 德国虽然没有建立起国家学科评价体系, 但其学科建设评价在各州得到了广泛的开展。国内开展的一系列学科建设评价工作, 比较有影响力的是教育部学位与研究生教育发展中心牵头, 从2002年首次开展, 至2017年已完成四轮学科整体水平评估; 国务院学位办授权各学科评议组、教指委及省级教育管理部门, 从2014年起开展的学位授权点合格评估和专项评估; 国务院教育督导委员会办公室委托教育部学位与研究生教育发展中心, 2016年首次组织开展的全国专业学位水平评估; 教育部等三部委于2017年重点推进的世界一流大学和一流学科建设高校、学科的认定工作。至此, 我国由国务院、教育部及其直属部门学位与研究生教育发展中心组织实施, 覆盖不同学位授权类型和层次, 面向不同学科门类和侧重需求的学科综合评价体系已基本形成。

二、大学评价体系差异分析

目前, 国内外从事大学评价的机构众多, 但认可度较高的排行榜主要有4个, 即上海软科世界大学学术排名(ARWU)、泰晤士高等教育世界大学排名(THE)、QS世界大学排名、美新世界大学排名(U.S.News)。在学科评价方面, 国内最有影响力的是教育部学位与研究生教育发展中心组织的学科评估。这些排名虽然都能在一定程度上反映大学或其学科的发展水平, 但在考察重点和评

价思路方面存在明显差异。

（一）评价类型的差异

不同时期的大学排名形式各异，从排名组织机构看，有报纸、杂志等大众传媒、政府部门和独立研究机构等；从实施的地域范围看，有全球性排名和国家（地区）内排名；从评价内容看，有大学综合实力排名、学科排名和学术水平排名等；从评价指标设置看，可分为单指标评价和多指标综合评价；根据使用的指标类型及其权重赋值大小，可划分成声誉型评价、客观型评价与均衡型评价等。教育部学位与研究生教育发展中心开展的第四轮学科评估以客观指标为主，声誉指标权重较小，基本上属于客观型评估。

（二）评价指标的差异

全球型或立足国内的大学、学科排名，主要目的是为公众提供信息、帮助学生择校，为大学参与竞争提供信息和参考。在指标设定上都共同关注大学学科的科研水平，通过论文被引量及高质量论文情况等指标加以表达。但不同评价体系的组织者又有不同的考量，指标的选取存在一定差异，所形成的榜单有一些差别。譬如 QS 还关注同行评议和雇主评价，ARWU 关注获奖校友、教师及高被引科学家，THE 则辅以教学水平、产业收入及国际视野等来衡量，USNWR 还包含同行评议、学生选择、学生成功以及资源情况等要素。对比发现国外的大学评价更为重视学术声誉和学术指标，国内大学评价体系比较重视教育质量和学术水平。全球性排名主要关注科学产出指标，国内大学排名则更为重视人才培养和资源投入。

（三）评价方法的差异

评价方法主要涉及不同的价值目的，如何选择评价指标、选择哪些评价指标、指标权重如何分配？欧美等发达国家开展大学评价的理论研究和实证研究较多，可用于文献计量研究的综合性数据库比较齐全，评价理论模型和技术方法比较先进。例如，20 世纪 70 年代以来，《科尔曼报告》引发了对学校效能的探讨，1985 年，泰勒（Terry Taylor）等人首次提出增值评价法。1978 年，A.Chalnes 和 W.W.Cooper 等人创建的数据包络分析法，具有算法简单，适合多输入多输出复杂系统的相对有效性评价等诸多优点，得到了快速应用。在

20世纪80年代初，数据包络分析方法逐渐在欧洲以及北美流行起来。国内的实证研究较少，基本以描述性研究为主。虽然学科评估在评价指标和权重赋值方面也借鉴了国外学科评估的方法体系，但评价数据模型和方法的研究不够深入，至今鲜有完整的理论方法见诸文字。

三、大学评价存在的主要问题

我国的大学评价及排名研究始于20世纪80年代后期。总的来说，它促进了大学之间的竞争、强化了办学水平高低可通过某种标准加以评价的意识，从而提醒高校管理者要重视办学效益，特别是人才培养质量。但客观上看，现行的大学评价方法还有很多不足，如不同类型的院校放在一起比较，采集的数据来源不一致，所依据的标准和运作的程序不够透明等，就学科评估来说，主要存在以下一些问题。

（一）评价理念落后时代需求

大学评价归根结底是服务于学科建设工作的，而学科建设是服务于知识的传承和创新，建立以学科为载体的科研平台和组织，培养更多的人才以支撑学科发展，通过学科人才的集聚和价值目标的共同追求，产出更多学术成果，创造更大的社会知识和经济价值。学科建设是人类社会的一种活动形式，真理原则与价值原则是人类活动的两大基本原则，因此学科建设评价要实现学科建设活动真理与价值的双重判断，即建立对学科知识成果真理和实践应用价值的评价标准。学科建设是一个动态发展的复杂进程，其存在和发展既受现实资源条件的制约，又有服务于区域经济社会发展的时代需求；既有学科组织建制体制规模的差异，也有学术环境和文化积淀的影响。对学科建设的评价，倘若不能够准确掌握其内涵和本质，把人为设定评价指标的综合打分作为某个学科建设质量的评定依据，往往是不全面、不合理的，必须树立整体、系统、前瞻的学科建设评价视角和理念，这也是现阶段国内外各种学科建设评价指标体系应重点加强论证的重要方向。

（二）评价指标不尽合理

质量和效益是反映内涵式发展的主要内容或重要标准，现阶段国际上实施

的学科建设评价多采用资源型的目标性评价指标体系，他们往往注重于学科在某一时间段（点）的师资、科研项目、学术成果等的科研水平和学术影响，重视学科建设成效的总量和集成评价，忽视对学科发展潜力和趋势的评价，缺乏对学科建设投入产出的比较评价，未能充分体现学科建设资源的配置效率。从而造成建设基础相对比较差、资源投入相对比较少的学科，学科建设即使取得了很大的进展，在评价结果上却不如基础好但进展不大的学科。一些评价体系的指标设定交叉重叠的现象比较突出，譬如高端师资在人才头衔、学术获奖、团队建设、科研项目等存在一人多绩，同一人的国家级、省部级成果奖项及课题项目均逐项被统计，这样重复的指标数据统计无法说明学科的整体建设水平。还有些指标的选择脱离实际，譬如研究生培养规模受国家或地域招生计划分配导向而导致差异较大，人数的差异会直接影响办学资源和学术成果等评价结果。

（三）评价主客体关系定位不够清晰

国内外各种学科评价指标体系，普遍重视客观可量化的科研成果，譬如学术论文数量、质量和被引，科研成果、项目或获奖等，学术声誉的评价也多采用同行专家主观评价，学科建设最大的利益相关群体——研究生参与评价的内容较少。课程体系结构与质量、导师指导水平与助研金发放、研究生学术活动与科研训练、实验条件及学习资源等内容，这些关涉人才培养的重要方面，研究生应具有最大话语权。因此，优化选择客观科研评价指标的同时，要重视各种参与群体的评价意见，加大学科建设利益相关群体的参与程度。

（四）评价组织体制机制不够灵活

国内高校普遍缺乏学科建设动态监控的自评估预警机制，学科自评估和治理能力严重不足，究其原因主要有几点：一是受学科排名的社会效益影响，高校在资源配置上一味偏重于建设基础好、有发展优势的学科，导致资源分配上的简单低效；二是教育行政管理部门、高校学科数据信息系统建设落后，学科数据监测、评估的技术手段低端；三是高校学科建设体制机制滞后发展，固化的学校、学院和学科（系部）三级管理体系弱化了学科基层组织的学术权利，学科组织的学术功能严重受制于行政权利，基层学科组织丧失了学科建设的主体能动性，导致学科建设的闭环控制系统失灵。

四、完善大学建设评价工作的对策

学科是大学的灵魂，是高等教育的重要载体，学科建设是推动大学发展的关键要素。学科建设状态及指标是体现一个学校在国内发展水平的重要标志，也是国内外大学排名的主要依据。与大学综合排名相比，学科评价具有更重要的现实指导意义。在“双一流”建设背景下，我国大学发展正面临许多新问题、新挑战，急需有效的大学评价体系予以引领。笔者认为，理念创新是当代大学发展的实践诉求，也是高校学科评价的改进方向，要充分发挥大学评价的导向功能，就必须结合我国高校“双一流”建设实际，从以下6个方面改进和完善学科建设评价工作。

（一）合理取舍评价体系及评价结论

排名是大学或学科参与市场竞争的一种辅助手段，但不应是大学活动的主要驱动力。众所周知，不论何种形式的学科评价，都需要消耗大量的人力和物力，由于各种媒介的宣传，学科评价产生的社会影响较大，极易引起社会的关注与热议，有时甚至还会引发争议。如果说大学排名是高等教育竞争的市场化产物，那么学科建设评价活动的产生却是内因和外因共同作用的结果。从高等教育的外部环境看，政府及其部门亟需通过学科建设评价，掌握学科建设的质量和绩效信息，为政策制定提供依据。就高校内部环境而言，受教育资源和政策供给等因素的制约，高校只有积极参与竞争，及时了解学科建设发展的优势和差距，通过富有成效的学科建设举措，针对性地补齐学科建设短板，提升学科建设水平和社会声誉，才能争取到更好生源、师资以及物质资源。从谋求学科长远发展而言，学科建设评价活动能够揭示学科发展过程中的各种矛盾和弊端，有利于促进学科资源优化配置，健全学术组织，完善管理体制，理顺运行机制，从而增强学科发展活力。

公认的学科建设评价侧重点是为大众了解大学学科建设水平和人才培养质量提供信息，帮助学科改善和提高参与竞争的能力。目前，从事学科建设评价理论研究和实践操作的类型主要有三类：（1）公益学术型。积极关注学科发展态势，以价值建设为导向，一些公益性学术机构或研究人员通过课题研究等形式，研究设计了不同的学科评价体系，促进学科建设评价的理论研究和实践探

索;(2)半公益盈利型。通过权威性学科建设评价体系的建立,增加组织机构的知名度和影响力,为社会大众提供学科建设的质量信息,同时也以此为依托为被评价者提供有偿信息咨询服务;(3)管理指导型。高等教育管理部门或资金支持组织为了政策的科学制定和资金的使用效率,建立相应的评价体系,开展有针对性地评价实践,掌握学科建设发展现状和资源利用情况,进一步完善资源配置策略,提升学科建设质量。源于不同社会背景评价主体的不同评价目的,评价指标的选择和综合评价结论会存在较大的差异。比较国内外各种不同的学科建设评价的目标设定、指标选择存在不同的偏向性,评价指标的赋值权重差异较大。为此,学科建设管理者要深入比较研究不同的学科建设评价体系,科学并审慎地选择和借鉴评价结论,避免盲目地迎合评价指标,干扰或影响学科建设工作的正常秩序。

(二) 树立正确的评价价值导向

对高校而言,学科建设评价的重要作用是通过多个共性指标数据的比较和分析,认识学科建设存在的问题和不足,促进学科建设主体的自组织能力,从而提升学科建设的质量和效益,实现学科建设的内涵式发展。为此,学科建设评价指标体系的设计要与学科建设内涵式发展相统一。从历史经验看,学科人才的断代或缺乏将严重阻碍学科的可持续发展。学科建设活动的逻辑顺序首先是利用现有的学科知识和资源开展学科人才的培养。因此,学科建设评价的首要功能就是能够准确诊断学科人才的培养规模、质量和水平,牢固学科的学术本位和人才本位发展意识;其次,学科的健康发展离不开良好的学术氛围,学术氛围的营造需要从学术道德的规范入手。为此,学科建设评价的第二个重要作用是监督和引导学术道德品质的塑造和提升,避免学术失范和学术不端行为的发生,引导学术活动的价值趋同,形成科研成果的水平认同,提升学科建设的内生动力,从而营造风清气正的学科建设软环境;再次,学科建设需要源源不断的资源投入,在学科发展初期,资源的投入与学科建设质量水平基本呈正相关,但随着资源的持续增加投入,倘若学科建设理念、组织管理模式、学科方向设置、人才培养体系不能与时俱进,学科建设绩效的边际效应就会逐渐显现。因此,学科建设评价的另一个重要的作用是引导学科建设主体的积极互动,

建立学科评价信息双向反馈机制，通过有效的评价方法和先进的技术手段，客观分析学科的阶段发展水平和建设质量效益大小，促进学科建设和学科评价协同支撑发展。

（三）优化评价的组织管理方式

学科建设评价的模式和方法是动态发展的，是一个不断建设完善和循序渐进的过程，根本上要切合被评价者的理性认识和价值认同，服务于学科建设的实践。国内现有的学科评价主要有学科整体水平的学科评估、学位授权点合格评估、新增学位点专项评估和专业学位水平评估，此外以优先评价为目的的一流学科、重点学科、优势学科的评审立项建设，新增学位点的授权审核，以及学科建设重点项目的年度、中期、验收检查评价等多阶段的学科建设评价。由于学科建设评价的基础性建设不足，每次学科评价都需要收集、整理和审核各种数据信息，增加了学科建设的日常工作压力，学科疲于应付各种评价任务的同时，也因不同评价指标体系的局限性和不同侧重，导致学科建设思路和发展理念不清晰、不稳定，学科内的学术评价标准和科研价值认同不统一。学科建设评价是服务于高校的学科建设，需要培育和增强高校的自我评价意识，建立起学科建设的自我评估机制和管理制度，而各级教育主管部门的工作重心应该放在高校学科建设自我评价的落实管理和考核上，不宜设置较多名目，频繁干预高校的学科建设工作。

（四）明确政府及其部门的服务定位

众所周知，政府和教育管理部门在学科建设评价活动中起着举足轻重的作用，国内高校学科建设的资源投入主要依赖政府和教育管理部门的支持。为了获得学科建设资源分配结果的多数认同，加强学科建设的管理，保障学科建设目标的实现，必然需要建立一套标准的资源分配体系以缓解竞争产生的矛盾和压力，分配体系的建立必然指向学科评价体系的构建，这也正是开展学科评价的内生动力和外部压力。但是学科是一个集成体，倘若管理部门对学科建设采用单一学术指标和学科排名的片面评价，不仅解决不了学科建设的困境和难题，反而会诱发错误的价值导向，阻碍学科建设的良性发展。斯坦福的经济学家卡罗琳·霍克斯比曾经通过研究发现：政府每给大学增加1%的拨款，这所

大学的学术排名就要下降3位，但大学每从市场竞争中多挣到1%的捐款，学术排名反而会上升6位。以ESI学科排名为例，基本科学指标数据库（ESI）是当今世界范围内普遍用以评价学术机构和大学的国际学术水平及影响的重要指标，国内高校争相分析研究和布局进入ESI的学科排名，通过分析发现归属于ESI学科的部分论文是以参与单位或合作单位形式存在的，ESI数据统计的时候并未给予合作者不同的赋值。同时，国内不同机构规模大小、学者研究方向差异、投稿期刊不同偏好，导致同一学科研究论文发表期刊的ESI学科归属差异较大，如此单纯以某一ESI学科的排名来判断学科建设水平，是不够全面的。另外一个值得关注的现象是，一些重大课题、国家级奖励和人才头衔往往集中于学术地位较高的学科或学术带头人，过于看重重大科研成果的获得性评价，就容易造成对学科师资队伍整体水平建设的忽视。学科建设的资源需求是多元的，管理部门对学科建设资源的统筹主要体现在基础资源的配置上，因此政府管理部门对学科建设的评价，应重点在人才培养基础条件的评价和投入产出效率评价上做文章，其他学科建设资源的投入应通过项目评审立项及课题资助的形式进行调配。

（五）回归第三方评价机构的社会监督本位

学科是一个有机体，学科建设有其客观规律，一个学科的生命力和发展潜力需要多种要素和合而成，既要营造适宜的环境条件，投入足够的经费资源，还要树立科学的学科发展理念，实施积极有效的管理评价制度。第三方社会组织建立的学科评价，指标的选择主要是建立在对公开数据可准确获取的基础上，没有公开或信息公开不对称的数据，非官方机构难以获得高校的支持而获取，评价结论的可靠性和权威性就难以得到保证。鲜有哪种外部评价能够断定某个学科适不适应社会发展需求，学科组织的凝聚力强不强，学科师资梯队合不合理，人才培养质量的水平达不达标，这些学科建设质量的隐性要素只有通过高校不定期开展的自评估，才能分析掌握和正确判断。政府部门和高校可以适当参考社会第三方评价机构发布的学科建设评价结论，但是不能简单以某个第三方的评价排名来判定学校办学或学科建设水平，否则就会引导高校或学科为了获得有利的排名位次而主动迎合评价指标，导致学科建设生态体系的破

坏，还可能会诱发评价机构与高校间的矛盾冲突和利益关联，这就丧失了第三方评价机构的客观中立和社会监督职能。

（六）建立分学科的学科评价体系

学科建设评价指标应重视“知识本身即目的”的原则，切合不同学科的特色属性，聚焦国际标准和学科内涵价值诉求，深入研究和掌握学科内涵建设的一般规律和特殊规律，抓住学科建设的关键问题、并能认真研究和解决问题。要立足学科的集成发展，建立起规范的学科建设评价体系，用以指导学科建设各项工作。传统的学科评价重视的是学科的科研产出情况，未能系统评估科研投入产出率。目前国内学科建设资源整体比较紧张，因此提高资源利用效率尤为关键，要重点加强相对指标的评价，譬如录取率、生师比、师均标志性成果、师均论文引用、篇均论文引用、国际教师比例、国际学生比例、前1%（10%）高被引论文比例、师均出版物、师均科研经费支出、师均技术转让等。另外，应重点关注学生满意度的调查和评价，依托优势学科建立的良好学术声誉，提高学科整体的社会美誉度，争取更广泛的社会资源用于支撑学科建设发展。

“双一流”建设背景下高校评价体系之重构

胡仁东

(江苏师范大学, 江苏 徐州 221116)

一、背景与现实

2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出开展特色评价、绩效评价和独立评价的要求,即克服高校同质化倾向,“形成各自的办学理念和风格,在不同层次、不同领域办出特色”“改进管理模式,引入竞争机制,实行绩效评估,进行动态管理”“鼓励专门机构和社会中介机构对高等学校学科、专业、课程等水平和质量进行评估”。特色评价、绩效评价、独立评价的三维度导向为高校评价体系改革提供了基本思路。

2015年,国务院发布的《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》强调构建完善中国特色的世界一流大学和一流学科评价体系来激发高校办学动力与活力。2017年,教育部等部门印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法(暂行)》,确定了“双一流”建设高校的认定标准,既要坚持中国特色,又要借鉴国际评价经验。同年,中办、国办印发《关于深化教育体制机制改革的意见》,提出建立“立体式”教育质量监测评估体系,健全第三方评价机制。政府相关政策文件的出台为实践者结合实际设计高校评价体系奠定了重要基础。

“双一流”建设背景下,高校评价体系的建立与完善处于政府实施“管办评”分离的制度要求、社会各界对于高等教育质量的利益诉求、高校自身发展的价值追求“三合一”的现实环境之中。探索高等教育利益相关者利益诉求的契合点、政府提高高等教育质量的发力点、高校追求自身发展的着力点,是高校评价体系构建的根本目的。这在实质上要解决的是高校人才培养与社会需求之间的契合度、科学研究在世界范围内的领先度、社会服务在社会发展中的贡献度、文

化传承创新的影响度等关键性问题。在高质量教育发展的新时代要求之下，重新评估我国高校评价体系存在的问题并提出新的构建思路具有重要的现实意义。

二、基于文献的问题审视

高校评价体系的“价值何在”？2006年第2届大学排名国际专家组会议提出“高等教育机构排名的柏林原则”：排名既为不同利益相关者提供选择需要，也可为政府、认证和评价机构有关评估工作提供补充。评价活动首先是源于社会公众对于大学了解的需要，源于社会监督的需要，进而成为教育管理部门的管理依据。万冬根认为，高校评价体系的“意义”在于为高考考生提供了解高校实力水平的一个量化依据、为高校发展提供一个标尺。这些判断和认识，总体上反映出高校评价体系满足“公共利益需求”的价值取向，但我国高校评价体系中存在着评价主体单一、评价标准缺乏弹性以及评价指标的重学术倾向等问题；教书育人功能的评价突出得不够。综合相关研究文献，我国高校评价体系的主要问题表现为客体被主体忽略、目的被方法代替、内涵被外延置换等。

1. 客体被主体忽略

评价首先是一种价值判断，并在此基础上构建人的价值观。在评价活动中，评价者与被评价者之间的互动、沟通与交流应当被置于重要地位。评价的主客体之间的价值认同是评价活动的前提和基础。对于高等教育而言，评价活动中主客体之间互动的缺失主要表现为以下两点。

首先，评价样式无法反映人的价值诉求。有研究者认为，评价样式之不足主要体现在：一是对高等教育本质和规律认识与把握不足；二是评价标准无法得到各利益相关者的认同。更为重要的是，学生作为重要主体，应参加到评价过程中，“但实际操作中大部分却被隔离在评价体系之外”。在现实中，高校教学督导对教师的评价具有硬约束作用（许多高校做出了“一票否决”的规定），而学生对教师的评价却因受到多方面的制约并未产生多大影响。

其次，强行政评价难以彰显高校个性。在我国传统教育管理体制中，评价成为教育行政机构实施管理控制的工具。因此，出现了行政主导的一体评审、评价标准缺乏分类指导、突击应付而缺乏长效机制等问题。如果高校仅仅迎合

行政主管部门的评估，势必导致对高等教育发展多样化要求的忽略，还会抑制高校的个性发展。典型的如本科教学工作水平评估，尽管有所改进，但“评价标准化”依然存在，对高校特色的反映并不充分。

2. 目的被方法代替

方法具有工具性特点，它以实现目的为基本准则；为了实现某种目的，工具的选择以适用、有效为前提。张红伟等认为，我国高等教育评估存在“工具理性驱逐价值理性”“鉴定功能排斥其他功能”“评估手段置换评估目的”三大陷阱，需要“重视高等教育评估的特殊性”“正视不同评估的效用”“回归评估是手段而不是目的”。方法与目的的倒置主要表现为鉴定性评价的限制、量化评价方法的限度和形成性评价的限阈。

一是鉴定性评价的限制。有研究者认为，我国高校评价传统上是以测量、描述为主的鉴定性评价，它通过不同的观测点或指标的确认与判断，抽离了高校所依存的社会情境。从具体情境中提取出来的指标，经过评价者的现场考察并用一种“规范”语言进行描述形成的判断，本身已经远离事实，因为任何评价者都处于“信息不完备”之中，也就难逃西蒙的“有限理性”之眼，因此，其鉴定结果无法达至评价目的。

二是量化评价的限度。量化评价方法是以结果为导向的评价，即按照事先预设的教育计划、方案展开活动，事后对其最终结果进行评价，以评估其总体效益，并做出“优劣”之分、价值“高低”之判断。这种评价方法无疑方便管理者的管理，但高等教育的丰富价值难以用抽象的数字来精确表达。所以，量化评价只能在局部范围内使用，如果将其用于高等教育的整体性评价，必将误导高等教育活动本身。

三是形成性评价的限阈。形成性评价的目的是增进高等教育价值，主要通过教育活动相关信息的搜集、整理与分析来发现问题并提出建议，调整事先预定的计划、方案或项目等。在形成性评价中，对评价对象打分或进行优劣分等排队并非必须，有时甚至可能是背离评价目的的。因此，人们更加重视表现性评价，因为它更能反映实践的真实状态，并以此弥补形成性评价运用不当造成的损失。

鉴定性评价、量化评价和形成性评价是人们在实践中探索形成的评价方

法，它们对于改进高等教育活动、增进高等教育质量具有一定的作用，并在实践中得到广泛应用。但它们均有自己的使用范围和条件，如果不准确把握这些评价方法的优势与不足，方法与目的的倒置将会使大学组织等相关主体的行为选择发生偏离。人们对于高校评价的质疑，源于管理者、评价者的“排队评价”“数值评价”和“优劣评价”之外在目的，由此，高校会通过夸大事实、包装结果、游说政府、与评价方合谋等方式争取“好的评价”，这与高等教育高质量发展目标相去甚远。

3. 内涵被外延置换

对于大学的评价，充分发挥大学履行组织职能并彰显其理性价值、文化个性显然是其重要功能。但看似合理的量化评价，事实上“不符合完整的大学理性和中庸之道”。大学组织在科学主义评价的裹挟下，其文化存在被遮蔽、象征价值被悬置的问题。

一是大学组织的文化存在被遮蔽。在“重科研轻教学的大学分类定位问题、评价的逻辑起点及资料来源的科学性问题、指标体系及权重设定仅能反映数量而难以反映质量”的影响下，大学热衷于排名、升格、专业扩张、硕博点增设等，误解科学评价的内涵，引发人们对大学组织文化缺失的担忧。关于大学发展合理性、有效性和责任性的评价，有研究者认为，好的大学评价既要符合大学未来发展的需要，更应尊重不同文化背景中的大学历史与内涵，充分彰显大学组织的文化存在之属性。作为一种文化存在的大学组织，文化元素是其内生“基因”。政府、社会与家庭对大学的重视和崇敬，是因为大学组织具有社会精神灯塔指引的重要价值。

二是大学组织的象征价值被悬置。大学组织的象征价值往往以一种抽象的符号资本来体现，根据布尔迪厄的认识，符号资本可以被理解为得到社会认可的，能生产、再生产和长期积累的荣誉、声名、精神、特殊性或神圣性等以符号化方式存在的稀缺性资源。对于高校而言，符号资本具有象征性，它能提升一所高校的认可度和可信度。在布尔迪厄的四大资本（经济资本、社会资本、文化资本和符号资本）中，最具转换能力的资本就是符号资本。在以追求数字优势为目标的评价过程中，人们忽略了“可感受、可理解、可欣赏”等维度，

使得大学所累积的声誉、历史、文化和精神等符号资本被悬置。符号资本在高校评价中的缺位会给人们的判断带来偏差。求学者选择一所高校就读，更多倾心于其象征价值。

从上述问题的检视来看，我国高校评价体系缺陷之根源在于以下几点。第一，评价范式落后。高校评价体系涉及理论基础、基本要素、价值取向、现实背景等诸方面，一个有效的评价体系应是在全景式、多维度综合考量基础上，形成事实依据、价值判断与工具选择的有机整体。因此，转换评价范式是我国高校评价体系重建之要。第二，理论准备不足。高校评价体系相关理论源于实践又高于实践，其价值和意义在于理性指导实践，它要解决“谁评价、评价什么、如何评价”的合理性、合目的性和合规律性问题；在多元主体、多种类型、多维价值诉求的背景下，理论体系的建立健全是我国高校评价体系重建之基。第三，现实观照欠缺。高校评价体系落实在操作层面，关键是在价值判断和事实判断的基础上，形成不同利益相关者满意的评价结果，从而为他们做出合理选择提供指导，以追求高等教育活动的增值效应。我国高校评价中的“计件”量化指标“一刀切”明显难以显示其客观性。因此，观照现实是我国高校评价体系重建之需。

基于上述分析和高校组织价值与功能的特殊性，我们认为，高校评价体系是建立在公共价值理念之上，以增值论、利益相关者理论、博弈论、治理理论等为基础，制定评价规则、建立评价指标、规范评价流程，“管办评”各主体有效参与对高校组织的教学、科研、社会服务、文化传承创新等进行历时与共时、价值与事实、定性与定量的综合考量，促进高校内涵式发展的有机整体。

三、高校评价体系重构设想

高校评价体系如何重构？见仁见智。在评价理念上，阎光才认为，“双一流”建设成效在评价理念上至少应坚持服务国家实效与贡献。黄宝印等人提出要构建学科评价体系的中国标准、建立评估方法的中国模式和评估结果发布的中国方式。在评价指标上，史静寰认为可通过设计“基于高等教育综合功能的多维、多层评价指标体系”，并从院校“人才培养指数”“学术生产指数”“社会贡献指数”“院校发展指数”等维度改进高校评价体系。罗燕提出“实现高校分类

评价”“提炼关键性综合指标”“在评价模式上逐步实现鉴定性评价与建构性评价模式的融合”的“双一流”高校评价改进思路。在评价方法上，黄岚认为，教育评价的价值取向趋于相互借鉴以不断完善评价路径；投入、产出、效益相结合的综合评估思想逐渐显现；以关键指标评价大学发展特色，应结合教育诉求和文化背景进行。

基于上述认识，我们认为，“双一流”建设背景下我国高校评价体系构建应在宏观的范式转换、中观的理论重构、微观的实践关注三个层面着力。

1. 范式转换

一是建立基于公共价值理论的评价视角。首先，以公共价值治理理论作为指导，将公共价值的实现作为最高目标。政府无论采取何种形式获取（举办、购买等）高等教育，都应当在效率与公平之间寻求平衡点，而不是以效率作为唯一准则和终极目标。政府作为公共价值实现的代理人，伍德罗·威尔逊(Woodrow Wilson)从公共行政学的视角认为，我们应从政府是否通过适当和成功的方式并以尽可能高的效率和尽可能少的成本来履行其代理人职责，是评价其工作质量的依据。“适当与成功”“效率与成本”本身包含公平与效率兼顾的价值取向，政府的首要职责是保证公共价值的实现。其次，将新公共管理的治理理念、制度、机制融入高校评价体系之中。管理范式转向治理范式，更加注重多元性、开放性、回应性，在“管办评”三方主体之间建立起对话沟通的平等互动机制，使“评”成为管理主体和办学主体各自规范行为的基本依据。

二是确立“管办评”各主体的角色定位。第一，政府应充当公共价值保护者。公共治理蕴含公共利益至上的基本理念，政府应以价值理性与工具理性、公平政府与效益效率的平衡为治理基础，理顺体制机制，确保公共利益最大化。第二，高校应充分发挥其公益性组织的功能。高校应以立德树人、追求学术自由、建好社会精神灯塔为价值旨归，办有特色、有品位的一流大学、一流学科。第三，评价机构应助推公共价值的实现。作为助力“双一流”建设的第三方评价者，应定位于非营利机构而不是营利机构，其使命在于根据政府政策导向，引导、监督高校推进“双一流”建设。

三是形成基于公共利益的评价方法。第一，政府弱化对高校评价方式的干

预将会降低高校对政府的依赖，阻止高校通过“寻租”的方式获得资源，同时也将促使高校利用评价结果走特色发展之路。第二，高校本身提供的是一种公共服务，“合身”的评价方法不仅能激发高校办学的积极性，也会使教育的公益性得到充分体现。第三，评价机构作为非营利组织，在评价方法设计上须坚持遵守公共价值，避开与被评价者“合谋”所造成“评价失灵”，回归评价的本质。第四，其他利益相关者参与高校评价具有离散性，而且倾向于认可“权威”发布的信息，尽管事实上存在信息不对称现象，但也应理性判断各种评价方法和结果，履行其维护公共利益之责。

四是培育公共精神的评价导向机制。首先，现代公共治理范式重在考察公共管理者行为与公共治理目标的一致性，但现代社会信息的共享性导致公私领域之间界限的模糊，加剧了公共行政人员的公共角色与其公民角色的冲突，与此相关的潜在利益和责任容易干扰客观决策。所以，应当引导公共行政人员公共角色与公民角色的分离。其次，公共生活中的公共治理等同于政府行政的看法往往会限制社会公众参与公共事务的机会；在公共精神的引领下，公共领域中的人更能发挥批判和监督功能，进而倡导公利而非私利。基于上述两点认识，高校评价体系的构建需要分离相关公共管理的“公”与“私”的角色，并倡导公利优先。

宏观层面范式转换的目的在于通过评价视角、“管办评”主体角色、评价方法、评价导向的重新确定，改变传统高校评价体系中通过评价来“排队”、显示“数值”长处、判断“优劣”等工具性价值取向，确立高校评价的公共价值理念，形成公共利益优先的评价共识。政府应在范式转换中起主要作用；其他各相关利益方也需要转变观念，将群体利益、个体利益设定在合理范围内。

2. 理论重构

一是基本概念的新时代阐释。高校评价体系的基本概念包括高校评价本质、理念、价值与标准等。高校评价本质是高校评价体系重构的逻辑起点，我们需要进一步厘清其基本要素及要素之间的内在逻辑关系。基于治理视角的价值协商观，以互动、交流与沟通为基本方式的高校评价理念的建立有助于解决高校评价涉及的相关利益群体的多元诉求。高校本身是具有公共价值的机构，

以“公共利益”为根本的高校评价价值取向是重新厘清评价中各种关系的前提。

“双一流”建设须有标准，但标准容易陷入用一把尺子测量不同目标定位高校的矛盾之中，所以，如何使不同机构和群体共同参与标准制定十分重要。

二是理论分析框架的重新建立。“双一流”背景下高校“管办评”分离制度的根本目的是办人民满意的高等教育，但就目前现状来看，分离机制并未彰显其优势。在“管的主体”上，政府各部门管理不到位或管控越位时有发生；在“办的主体”上，办学自主权没有真正落实到位；在“评的主体”上，第三方评价者的目的、动机明显受市场利益驱动，在一定程度上其评价的结果不能完全令人满意。“管办评”三方处于隔离状态，难以形成有效的合作机制。从历史与现实的角度，我们认为，以权力博弈论、公共价值治理理论、利益相关者理论、场域论为基础，构建“双一流”背景下高校评价体系的理论分析框架将有助于对评价本身的客观认识。

三是生成机理的历时共时判断。由于高校不具备办学资源的自身再生能力，资源依附性特点使其在很大程度上会通过“合理”的方式获取资源。一般来说，办学中竞争性资源主要通过评价来获取。所以，无论外部评价主体是谁，或者无论是哪类评价，高校都将会以评价指标和评价结果作为办学行为选择的重要参考。从生成与发展的角度看，高校评价体系有一个从无到有、从局部到整体、从简单到复杂的过程，我们应从长的历史镜头和现实视域中发现其生成机理，以便于引导当下高校评价体系的公共价值取向并预测其未来变化趋势。

中观层面理论重构的价值在于通过理性反思高校评价体系的既有问题，同时吸收中外评价先进经验，确认评价活动的理论基础，建立基于利益相关者利益平衡的价值协商评价观、高校增值的发展评价观。这就需要政府合理引导、高校认同、社会评价价值观的转变，从而形成和谐共生的高校评价生态环境。

3. 实践关注

一是体系样态的梳理。高校评价本质上是一种管理手段，各国都有自己的高校评价体系，虽然其成熟度、认同度、可行性等方面均存在差异，但也有值得借鉴之处。首先，从世界范围内来看，我们需要对行之有效的高校评价体系予以系统考察，运用比较研究法、历史分析法、个案分析法予以总结和提炼，

发现高校评价体系特点，从而为构建具有促进“双一流”建设的中国特色高校评价体系提供参考与借鉴。其次，由于高等教育发展历史的不同、社会制度与环境的差异，世界各国高校评价体系各有千秋。这就需要从现实的维度考察发达国家高校评价体系的典型样态，把握其结构组成、制度环境、实施条件等，这将有助于推动我国高校评价体系的健全与完善。

二是体系图谱的勾勒。评价体系改革的目的在于使“双一流”建设有成效，但由于第三方评价者本身就是高等教育发展到一定阶段的衍生物，可以说它是市场条件下生成的一类机构，难免会发生作为办学者的高校与第三方评价者共谋从而使双方获利的行为。我们应根据高校评价的特点，借鉴不同国家或地区高校评价体系，细化高校评价体系的不同划分维度及其内容，并根据不同高校评价体系样态形成“高校评价体系图谱”，便于我们清晰认识到在什么条件下选择什么样的高校评价体系，防止评价被异化。

三是建构与运用本土模型。高校评价体系模型的本土建构着力点在于高校评价体系相关的权力主体之间的博弈、公共价值治理主体的行为选择、相关利益群体的利益诉求。首先，探索模型变量。评价体系应以理论基础、基本要素、现实背景等为基础，并由此形成合理有效的框架，便于从宏观上把握高校评价的各个方面，从微观上引导高校正确认识评价。其次，增强制度供给能力。从政府、高校两个方面完善评价体系的制度设计，厘清各自的权责利，促使评价方服务于政府对高等教育的决策与监管、高校发展。最后，提高运行成效。评价方通过科学合理的指标体系设计，形成值得采信的评价结果，这里涉及评价方法与技术、评价工具与策略。

微观层面实践关注的现实意义在于以多样性、丰富性、复杂性的具体实践为出发点，从长时段的历史变迁和现时段的实践样态、价值判断和事实判断、客观的定性描述与科学的定量计算予以综合考虑，建立适合我国高校“双一流”建设目标的高校评价体系图谱；坚持对被评价者的压力与能力平衡、激励与问责并行原则。政府一方面应加强顶层设计、完善相关规则体系和评价流程；另一方面应倡导局部实践探索并将成功经验上升到制度层面，在方法和技术上形成中国特色的高校评价体系。

世界一流大学的建设与评价： 国际经验与中国探索

周光礼 蔡三发 徐贤春 王顶明

“双一流”建设的目标是建设世界一流大学及推动高等教育强国建设。建设世界一流大学和高等教育强国离不开国际标准与国际参照。因此，全方位搜集国内外各类大学评价体系，具体分析其评价定位、关键指标、数据渠道及发展趋势，有利于提炼世界一流大学评价的国际可比指标；全面梳理全球主要国家和地区世界一流大学生成的历史进程，总结其政策目标和实践经验，有利于寻找高等教育强国建设的国际参照。本文围绕世界一流大学的建设与评价，总结和提炼了全球主要国家和地区世界一流大学的建设经验；介绍了全球主要的大学评价体系，分析了其评价标准与方法；讨论了世界大学排名的元评价，旨在为建构中国特色的“双一流”建设动态监测与成效评价指标体系提供启示与借鉴。

一、世界一流大学建设的国际经验

根据政府与市场在高等教育资源配置中的作用不同，全球高等教育可以分为两大体系：盎格鲁-撒克逊体系（英美体系）和罗马体系（欧洲大陆体系）。盎格鲁-撒克逊体系传统上遵循市场逻辑，奉行自由主义理念，认为世界一流大学是自由竞争的产物。尽管在美国有加利福尼亚州、德克萨斯州这样以规划引导的区域高等教育体系，但是整个高等教育系统的分层原则是以各个院校相互竞争为基础的，正如马丁·特罗所言，“各个院校通过在市场上竞争获得有助于提升学术名望的条件，如学术声誉、著名教授、研究经费、捐赠等，从而提高院校地位。在这种地位体系里，决定一所院校名望和生存机会的因素是在上述竞争市场上的成功与否”。罗马体系遵循行政逻辑，奉行国家主义理念，强调世界一流大学的产生是政府指定的。这种高等教育系统的分层原则是政府

主导的，大学等级是由政府分配给各院校和高等教育各部门的职能、权利、特权和资源决定的。“其分配方式是政府政策和其他措施的反映，而政府正是通过这些政策和措施来控制由其提供经费的院校的学术地位和生死存亡。”¹⁸²由此可见，与英美国家的高等教育治理不同，政府行为在欧洲大陆国家的高等教育治理中扮演了重要角色。欧洲大陆国家的世界一流大学建设是以政府名义在高等教育发展过程中实施的战略行动。

东亚地区的高等教育具有浓厚的欧洲大陆体系色彩，这是因为强调政府主导是后发型国家赶超早发型国家的共同选择。与英美这些老牌的资本主义国家相比，东亚国家都是后发外生型国家。东亚地区的世界一流大学建设最初都是模仿和借鉴西方大学。值得指出的是，世界一流大学是一个东方式的概念，源于中国高等教育的重点建设政策。世纪之交的“985工程”将世界一流大学由一个政策概念转变为一个学术概念。当然，中国建设世界一流大学的动因既有外部国际竞争的压力，也有建设创新型国家的内在需求。正如习近平总书记所言，“我们对高等教育的需求比以往任何时候都更加迫切，对科学知识和卓越人才的渴求比以往任何时候都更加强烈”。随着中国经济的崛起，中国的世界一流大学建设具有很强的“外溢效应”。当中国启动“985工程”建设时，欧洲大陆国家基于罗马传统的文化基因和国际竞争的现实需求也纷纷启动各自的世界一流大学建设工程。如德国于2006年启动了“卓越大学计划”，投入资金19亿欧元以提升大学竞争力；法国于2011年启动了“卓越计划”，旨在建设5~10所世界一流的研究型大学；俄罗斯于2013年启动了“俄罗斯大学竞争力增强计划”，力争2020年前使至少5所俄罗斯大学进入世界大学排名TOP100。英美国家虽然实行高等教育治理的“市场模式”，但受其他国家建设世界一流大学的刺激，政府依然加强了世界一流大学建设的政策引导。如美国联邦政府主要通过科技政策引导世界一流大学建设，英国以及其他英联邦国家则出于提高高等教育产业的全球竞争力而大力扶持顶尖研究型大学。东亚国家和地区反响最为强烈。如日本于2002年实施了“21世纪卓越中心计划”（COE Project），2014年又启动“超级国际化大学计划”（“Top Global University” Project）；韩国于1999年启动了推进一流大学建设的“面向21

世纪的智力韩国计划”(“BK21计划”),2008年又公布了“建设世界一流大学计划”实施方案,即“WCU计划”,以加快培育世界级高水平优秀大学。台湾地区于2006年启动了两期“迈向顶尖大学计划”。泰国于2010年启动了国家研究型大学项目(2010—2012年),菲律宾于2010年启动了公立高等教育改革的路线图。

欧洲大陆体系的特点是强调高等教育发展中的政府行为,英美体系的特点是让市场在资源配置中起决定性作用。这两大体系对世界一流大学建设成效的评价也不一样,欧洲大陆体系实行政府主导的问责性评估,英美体系主要依靠院校自主的改进性评估。问责性评估是一种不对等的社会关系,总是与责任联系在一起。问责性评估常常伴随惩罚性行为,故很难得到大学的积极配合。改进性评估强调评估的目的不是问责,而是促进大学发展,这种“自愿问责机制”能够得到大学的全面配合。在评估的技术与方法上,问责性评估和改进性评估有两个共同点:一是组建专家团队,进行定性评估;二是委托第三方评估机构,进行定量评估。建设世界一流大学离不开国际可比指标,世界大学排行榜就是这一需求的直接产物。自从上海交通大学首开世界大学排名以来,全球有各种世界大学排行榜30多个,其中THE、QS、U.S.News、ARWU最具影响力。从这4家世界大学排行榜来看,英美体系的成就远胜于欧洲大陆体系。这一现象为我们反思政府主导世界一流大学建设提供了契机。事实上,世界一流大学可以分为两个层次,一个是指标意义上的世界一流大学,一个是文化意义上的世界一流大学。政府主导对于建设指标意义上的世界一流大学可能是有用的,但是对于建设文化意义上的世界一流大学其作用可能有限。真正的世界一流大学是文化意义上的,因为这种大学具有一定的高度和宽度,高度上超越功利而求“止于至善”,宽度上超越国界而求“世界大同”。指标意义上的世界一流大学是功利主义的产物,以竞争而非合作为目的;文化意义上的世界一流大学以构建人类命运共同体为己任,是真正的世界一流大学。应该说,中国当前已经不缺乏指标意义上的世界一流大学,中国缺乏的是文化意义上的世界一流大学。所谓文化意义上的世界一流大学,就是大学植根于独特的文化土壤,有自身的使命和价值观,有深沉而远大的抱负,能够为其他国家、其他文明提供实

质性的启示和借鉴。

世界一流大学的生成有两种不同的逻辑，一种遵循自然演化的逻辑，另一种遵循人为建构的逻辑。英美体系的牛津大学、剑桥大学、哈佛大学、耶鲁大学是在漫长的历史演进中形成的，是在一定的文化土壤中“长出来”的，是物竞天择、适者生存的结果，这是一种典型的自然演化逻辑。东亚地区的首尔大学、新加坡国立大学、东京大学、京都大学、清华大学、北京大学在政府主导下建设而成，是政府指定、人为设计的结果，这是一种典型的人为建构逻辑。人为建构逻辑在短期内或许是有效的，但长时段边际效应却是递减的。大学要走得远、走得长必须遵循自然演化逻辑，这是组织生命的源泉，也是世界一流大学生成的真谛。中国建设世界一流大学，必须结合建设逻辑与演化逻辑，以建设逻辑创建指标意义上的世界一流大学，以演化逻辑培育文化意义上的世界一流大学，最终由建设路径过渡到演化逻辑，从简单的定量比较走向内涵发展。

二、世界一流大学评估的指标体系与评价方法

（一）问责性评估与改进性评估

欧洲大陆体系强调世界一流大学发展中的政府行为，政府在一流大学评估中发挥主导作用。近年来，随着博洛尼亚进程的推进，政府职能已经由直接控制转变为间接控制。当前的主要做法是组建一个半官方的评估机构或者委托一个经过政府认证的第三方机构负责具体项目的评估。一般来说，其评估分四个阶段：①评估机构组织专家委员会对大学提供的项目草案进行评审，评审通过的项目需提交各自项目的详细论证方案，进入第二轮的评审。②国际同行专家评议。将第一轮通过的项目送交国际同行专家进行评议。其中，同行专家50%以上来自国外著名大学或研究机构。③确定拟资助的正式名单。根据国际同行专家的评审意见，参照世界大学排行榜等国际可比指标，评估机构提出候选项目名单，提交专家委员会评审，专家委员会通过评审提出拟资助项目的正式名单。④资助委员会提出资助方案。资助委员会由相关政府机构负责人、专家委员会成员构成，最终决定资助方案。这种评估本质上是问责性评估。英美体系主张世界一流大学发展中的自由竞争，大学主导的“改进性评估”在质量

保障中发挥主要作用。改进性评估是院校自主发起的、以改进自身为目的的评估。一般每 5 年开展一次学科国际评估。改进性评估包括两个方面，一是邀请国际顶尖同行，对学校的办学条件、教师水平、学术表现等进行为期 1 周的现场考察，形成专家诊断报告；二是委托第三方机构进行文献计量评估，对学校 5 年来的学术成果进行统计分析，形成定量分析报告。这两份报告分别提交学校领导使用。这种评估本质上是“自愿性问责评估”。如果说欧洲大陆体系比较强调外部质量保障体系，那么英美体系比较强调内部质量保障体系。当前这两种体系出现了相互借鉴和相互融合的趋势。欧洲大陆体系开始重视大学内部质量保障体系，英美体系开始强调外部质量保障体系。实现外部质量保障和内部质量保障的有效衔接是两大体系发展的共同趋势。

（二）大学评估与世界大学排名

当前，在中国“双一流”建设中影响较大的第三方评估有：教育部学位中心的学科评估、美国基本科学指标（Essential Science Indicators, ESI）前 1% 学科、英国泰晤士报发布的 THE 世界高等教育排名、英国 Quacquarelli-Symonds 集团发布的 QS 世界大学排名、美国《美国新闻与世界报道》发布的 U.S. News 世界大学排名、中国上海交通大学发布的 ARWU 世界大学学术排名。这些第三方评估机构的评估定位各不相同。教育部学位中心的学科评估旨在监测中国的研究生教育质量、上海交通大学的 ARWU 排名是监测“985 工程”建设成效的副产品、英国的 THE、QS 和美国 U.S. News 的世界大学排名旨在为学生以及家长选择留学目的地提供简便的参考、ESI 旨在为学者揭示科学发展趋势以及 22 个学科的研究前沿。下面重点介绍中国高校普遍对标的 4 家世界大学排行榜。（见表 1）

1. QS 世界大学排名指标体系。QS 的世界大学排名的指标体系包括：学术同行审查（40%）、全球雇主评价（10%）、师生的比例（20%）、教师人均引文（20%）、国际化（10%）。（见表 2）

2. THE 世界大学排名指标体系。泰晤士报（THE）的世界大学排名的指标体系包括：教学（30%）、研究（30%）、被引频次（30%）、国际视野（7.5%）、工业收入（2.5%）。（见表 3）

表 1 4 家世界大学排名的基本情况

	THE	QS	U.S.NEWS	ARWU
发布机构	泰晤士高等教育	QS 公司	美国新闻与世界报道	上海交通大学 世界一流大学研究中心
所在国别	英国	英国	美国	中国
开始年份	2010	2004	2014	2004
排名类别	世界大学排名 金砖国家与新兴经济体 排名 世界大学声誉排名 亚洲大学排名 世界大学学科排名	世界大学排名 世界大学教师水平排名 世界大学学科排名 区域排名 最佳留学城市排名	世界大学排名 美国大学本科排名 美国大学研究生排名 地区大学排名 国家大学排名 世界大学专业排名	世界大学学术排名 两岸四地大学排名 世界大学学科领域排名
排名长度	前 800	前 800	前 750	前 500
排名公布	前 200 名排名次, 之后按 区间	全部排名次	全部排名次	前 100 名排名次, 之后按 区间
发布时间	每年 10 月	每年 9 月	每年 9 月	每年 8 月
数据来源	高校报送数据 Elsevier 公司的 Scopus 数据库针 对学者的调查	高校报送数据 Elsevier 公司的 Scopus 数据库针 对学者与雇主的调查	高校报送数据 Thomson 的 Web of Science 数据库 针对学者的调查	SCIE 和 SSCI 高被引科 学家《Nature》《Science》 Thomson 的 Web of Science 数据库

表 2 2018 年 QS 世界大学排名指标体系

指标构成	指标含义	权重
学术同行审查	QS 公司将大学的“声誉”视为大学排名中最重要的评估指标。得分来自同行评议人的评审统计结果, 学者们被要求选出在近 3 年内他们认为在其领域表现最优秀的学校, 不包括他们自己所在的学校。	40%
全球雇主评价	调查对象是在全球或者重要国家招聘毕业生的雇主。得分来自在全球或者重要国家招聘毕业生的雇主反馈, 雇主们被要求选出他们认为培养出最优秀毕业生的大学。	10%
师生的比例	师生比例	20%
教师人均引文	5 年期间的引文总数除以一个大学专任教师的数量。2016 年排名的引文数据来源 Elsevier 的 Scopus 数据库的 23000 个学术期刊在 2010-2014 年发表的文章在 2010-2015 年被引情况分析, 文章类型包括: 期刊文章、会议论文、评议、书籍及书籍出版章节。 ①在 2016-2017 年度排名, QS 分析了 1030 万篇研究论文和 6630 万被引频次; ②教师数据来自各学校。	20
国际化	国际学生的比例和国际教师的比例	10%

表 3 2018 年度 THE 世界大学排名指标体系

指标构成	指标含义	评价方法	权重
教学	学习环境	声誉调查	15%
		师生比	4.5%
		博士生比	2.25%
		师均博士学位授予数	6%
		师均收入	2.25%
研究	体量、收入与声誉	声誉调查	18%
		师均科研收入	6%
		师均科研论文量	6%
被引频次	研究影响力	归一化影响因子(FWCI)	30%
国际视野	员工、学生和研究	国际国内学生比	2.5%
		国际国内教师比	2.5%
		合作者为外国人的论文比	2.5%
工业收入	创新-知识转移	师均来自工业界的科研收入	2.5%

3.U.S.News 世界大学排名指标体系。U.S.News 世界大学排名指标体系包括:全球研究声誉(12.5%)、区域研究声誉(12.5%)、出版(10%)、专著(2.5%)、学术会议(2.5%)、归一化引用影响力(10%)、总被引次数(7.5%)、前 10% 高被引文献(12.5%)、前 10% 高被引文献占比(10%)、国际合作(5%)、国际合作论文发表占比(5%)、前 1% 高被引论文(5%)、前 1% 高被引论文占比(5%)。(见表 4)

4.ARWU 指标体系。“世界大学学术排名”(ARWU) 指标体系包括:教育质量(10%)、教师质量(40%)、科研成果(40%)、师均表现(10%)。(见表 5) 这 4 家世界大学排行榜的共性特点有 6 个。①推崇大型综合性研究型大学模式;②评价覆盖的国家和大学数量越来越多(从 100 强到 500 强);③大学的区域性和专业性排名逐渐增多;④排名指标逐渐多样化、科学化和客观化;⑤广泛运用声誉调查和文献计量分析;⑥市场化的企业主体以第三方身份进行大学排名。

表 4 2018 年 U.S.News 世界大学排名指标体系

指标构成	英文原意	权重
全球研究声誉	Global research reputation	12.5%
区域研究声誉	Regional research reputation	12.5%
出版	Publications	10%
专著	Books	2.5%
学术会议	Conferences	2.5%
归一化引用影响力	Normalized citation impact	10%
总被引次数	Total citations	7.5%
前 10% 高被引文献	Number of publications that are among the 10 percent most cited	12.5%
前 10% 高被引文献占比	Percentage of total publications that are among the 10 percent most cited	10%
国际合作	International collaboration	5%
国际合作论文发表占比	Percentage of total publications with international collaboration	5%
前 1% 高被引论文	Number of highly cited papers that are among the top 1 percent most cited in their respective field	5%
前 1% 高被引论文占比	Percentage of total publications that are among the top 1 percent most highly cited papers	5%

表 5 2018 年度 ARWU 指标体系

一级指标	二级指标	代码	权重
教育质量	获诺贝尔奖和菲尔兹奖的校友折合数	Alumni	10%
教师质量	获诺贝尔科学奖和菲尔兹奖的教师折合数	Award	20%
	各学科领域被引用次数最高的科学家数量	HiCi	20%
科研成果	在《Nature》和《Science》上发表论文的折合数	N&S	20%
	被科学引文索引(SCIE)和社会科学引文索引(SSCI)收录的论文数量	PUB	20%
师均表现	上述五项指标得分的师均值	PCP	10%

（三）世界大学排行榜的积极作用与消极作用

尽管美国开展大学排名已经 100 多年，但世界大学排名却是中国人的创造，其初心是衡量“985 工程”的建设成效。世界大学排行榜的积极作用主要体现在 3 个方面。①提供了大学办学质量的考核方法与评价体系，有利于利益

相关者进行决策;②提供了展现大学实力的窗口,促进了全球大学之间的竞争;③大学排名发挥指挥棒的作用,推动了综合性研究型大学模式在全球扩散。

世界大学排行榜的消极作用也主要表现为3个方面。①大学排名体系自身存在缺陷,具体包括大学排名指标权重设置的模糊性;重视量化指标,没有兼顾非量化指标;注重“投入-产出”评价,忽视“发展过程”评价;重视规模数量,忽视内涵式发展;重视理工类高校,轻视人文类高校。②大学排名实施中的问题,具体包括:数据统计处理缺乏必要的审查和监督、易被商业化污染,形成“钱名交易”的潜规则。③大学排名结果的消极影响,具体包括排名的指挥棒易造成高校同质化、加剧高校发展的马太效应。

当前中国“双一流”建设中存在的一个突出问题是“洋标准”泛滥,部分大学对标4家世界大学排行榜办学。这些排名机构也从中国“双一流”建设中发现了“商机”,纷纷调整服务面向,以中国为主要经营市场,大有全面控制中国大学评价话语权之势。“洋标准”的泛滥严重误导了中国“双一流”建设。

1. 冲击了中国大学的办学道路。大学排名在西方原本是一个生意,但在中国成为了许多“双一流”建设大学办学的指挥棒。部分“双一流”大学,不按照教育规律办学,不按照学校制定的发展战略办学,而是按照各种境外大学排行榜办学,完全背离了大学的使命与初心,偏离了正常的办学道路。

2. 冲击了中国高等教育评价体系。改革开放40年来,中国高等教育督导实现了由督政、督学向评估监测转变。在这个过程中,我们逐步建立起一套有中国特色的高等教育评价体系。然而,随着“洋标准”的流行,我们将“管办评分离”狭隘地理解为“政府管教育、大学办教育、社会评教育”,认为政府没有评价教育的权力,只能让“第三方机构”来从事大学评价,严重干扰了政府的问责性评估。

3. 冲击了中国的学科分类体系。学科分类体系具有地域性和国别性。中国的学科分类逻辑不同于美国的学科分类逻辑。美国ESI学科体系将学科分为22个,美国Web of Science将学科细分为250个小类。我国教育部的学科体系将学科分为13个门类110个一级学科。作为高等教育领域的国家标准,学科分类体系属于国家政策范畴,具有极高的权威性。当前,部分“双一流”大学

不遵照中国自己的学科分类体系办学，而是依据国际排行榜确立的学科分类标准办学，动摇了中国学科分类的国家标准。

4. 冲击了中国特色的高等教育体系。一个国家的高等教育是与一个国家的文化模式相适应的。习总书记强调，中国有独特的历史、独特的文化、独特的国情，决定我们只能走中国特色的教育现代化之路，扎根中国大地办大学。中国传统高等教育强调“立德树人”和大学的政治功能。这种传统与西方的3A原则（学术自由、学术自治、学术中立）存在很大的不同。在“洋标准”的导向下，中国传统的大学概念被贬得一文不值，中国大学失去“文化自信”与教育自信。

应该说，世界大学排行榜对中国“双一流”建设动态监测与成效评价仅仅具有些微的参考价值。这是因为两者存在3个方面的不同。①评价定位不同。世界大学排行榜具有商业目的，服务于特定顾客群体，主要用于大学品牌运作和学生挑选学校；“双一流”建设动态监测和成效评价服务于政府行政问责和高校“双一流”建设。②评价性质不同。世界大学排行榜属于第三方评价；“双一流”建设动态监测和成效评价并不是要形成一个新的第三方评估或大学排行榜，只是为政府提供一个评估和遴选“双一流”建设高校的方案。③评价原则不同。世界大学排行榜强调客观性评价、终结性评价、产出评价及共性评价。“双一流”建设动态监测与成效评价坚持主观评价与客观评价相结合、形成性评价与终结性评价相结合、大学评价与学科评价相结合、投入评价与产出评价相结合、共性评价与分类评价相结合。

三、世界大学排行榜的元评估

“双一流”建设需要国际可比指标，世界大学排行榜的确有可能为中国“双一流”建设与评估提供某种启示与借鉴，但不能照单全收。为此，我们可以引入元评估的思想对各种世界大学排行榜进行二次评估，以解析出有用的评估标准。所谓元评估（Meta-evaluation），就是对评估本身的评估，旨在检验评估中可能出现的各种偏差，运用统计和其他的方法来估计产生的偏差对评估结论的影响。对世界大学排行榜进行元评估，就是按照一定的理论和价值标准对世

界大学排行榜的评价技术与方法、数据与结论进行评价与研究，以获得可靠的质量证据。

（一）元评估的基本原理

大学评价中的元评估旨在寻找大学办学的质量证据。以人才培养质量为例，国内外大学评价关于人才培养质量证据的假设很多，如资源优势、高选拔性、学习投入度、高就业率、雇主满意。其中，资源优势和高选拔性属于投入性指标，这种假设把质量的定义集中在成本和选拔性上，暗示教育质量供应是有限的，这个观点构成了世界大学排名和评估的一个哲学基础。学习投入度属于过程性指标，这个假设把质量定义在学生整个学习过程中，这种观点已经成为大学建立内部质量保障体系的理论基础。学习投入度包括两个方面的内容：一是指学生对学术活动与非学术活动的投入程度，二是指学校吸引学生投入学术活动与非学术活动的力度和能力。根据这种假设，判断人才培养质量高低就看学生学习投入的高低，看学校吸引学生投入学习所做的努力，看学校提供的育人环境是否为学生的学习活动提供有力支持。高就业率和雇主满意属于产出性指标，这种假设强调结果导向的质量评价。应该说，这些假设都从某一个特定的角度部分揭示了人才培养的质量，但都不够全面。这说明用什么样的事实或指标作为恰当的、操作性强的人才培养质量证据上，应该放弃单一证据说。

现代大学是一个复杂的开放系统，衡量大学办学质量的证据需要有多种数据点。事实上，衡量大学的质量标准有三种可能的选择。①判断的标准，即大学绩效的判断依赖于一个预先制定的判断标准，设计指标体系进行大学的评估与排名就是判断的标准；②比较的标准，即大学绩效的判断依赖于与别的组织的表现相比来评价表现的好坏，寻找同型大学进行对标分析就是比较的标准；③专家的标准，即大学绩效是按照专家的观点和价值观来评判表现的状况，国外大学普遍采用的学科国际评估就是专家的标准。由于任何单一证据都会遭到批评，因此应该采取有效的多证据原则，这是大学评价开展元评估的理论基础。

“双一流”建设采用元评估包括两个关键步骤。①研究者提供最佳证据。首先研究者收集所有的第三方评估，然后运用严谨、系统、客观的方法来获得与大学质量相关的、可靠的、有效的数据。这个阶段是一个技术过程，研究者

的专业性主要体现在评判“最佳”证据，这需要研究者建立专门的世界大学排名数据库，并根据各种大学排名方法的科学程度进行证据分级，一般来说，可重复、可验证的客观证据高于主观证据。②决策者基于证据进行决策。在“双一流”高校遴选和动态调整上，不能只基于决策者个人的经验和信念，必须基于科学的证据，开展基于证据的决策。这个阶段是一个政治过程，所有利益相关者的意见和关切必须得到公平的展现。决策者应该对各种证据持开放态度，各利益相关者都可以参与质量证据的提供，学校自评结果可以纳入证据的范围。

（二）“双一流”建设元评估的两个维度

开展元评估需要确立评估的标准和框架，根据循证决策理论，“双一流”建设的元评估包括技术性维度和合法性维度。

1. 技术性维度。所谓技术性维度，就是大学的评价的全球共识，这是元评价的技术性标准。大学评价的国际趋势表现在4个方面。①结果导向原则（柏林原则）。大学评价必须坚持以产出指标为主。评价指标应尽可能选择产出而非投入指标。尽管投入指标是大学实现卓越的基础，但其只能反映大学的一般情况，产出指标能提供大学声望和质量更为精确的评价。这是大学评价的“柏林原则”。②协商评估原则。一切评估都是主观的。大学评价不是一个客观过程，而是一个社会政治过程，有价值观问题。因此，大学评价必须坚持协商性评估，在评估体系的建构中，在质量证据的收集过程中，要重视所有利益相关者的主张、焦虑和争议，倾听各方意见，通过公开的讨论和辩论形成共识。③多元评估原则。大学评价必须坚持多证据原则，拒绝在单一的指标或证据基础上评价大学的表现，而应采用有效的多证据。从产出的角度看，大学的产出应该包括人才、科研、社会服务以及社会影响。因此，大学办学质量证据的选取需要有多种数据采集点，至少应该包括人才培养、科学研究、社会服务和大学声誉四个方面。④可行性原则。大学评价数据必须坚持可采集、易采集原则。数据的权威性是第一位的，指标体系可以片面，但数据必须干净、没有被污染。

2. 合法性维度。所谓合法性维度，就是大学评价的中国特色，这是元评价的政治标准。中国特色的大学评价体现在4个方面。①突出内涵发展。党的十九大报告明确提出，加快一流大学和一流学科建设，实现高等教育内涵式发

展。习近平总书记多次强调，规模扩张并不意味着质量和效益增长，走内涵式发展道路是中国高等教育发展的必由之路。因此，我们要以内涵发展统领大学评价体系的建构，坚决破除唯规模、唯数量、唯论文、唯投入的顽瘴痼疾，从根本上解决大学评价指挥棒问题。大学办得好坏，不在于规模大小，关键是要办出特色，形成符合自身特点的办学理念和风格。

②突出立德树人。2018年5月2日，习近平总书记在北京大学考察时提出，要把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准，要把立德树人内化到大学建设和管理各领域、各方面、各环节，做到以树人为核心，以立德为根本。这为“双一流”建设高校的建设与评估指明了方向。世界大学排名将中国大学导向了“重科研，轻教学”的办学之路，背离了大学的根本任务在于立德树人的初心。以立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准，才能推进中国大学办学回归常识、回归本分、回归初心、回归梦想，真正把办学的重心放在人才培养上。QS、THE、U.S.News 大学排行榜中的生师比、雇主满意度调查、教师质量、声誉调查可以作为立德树人的指标。此外，生源质量、小班课程的比例、教学成果奖、人才培养的优秀度也可以作为立德树人的指标。

③突出分类评估。“双一流”建设与评价必须坚持“先分类后分层”原则，拒绝“一把尺子量天下”。不同类型的学校，评价标准应该不一样，这样才能引导学校准确定位、办出特色。基于知识生产、传播的广度和深度（学科逻辑）和大学的服务面向（社会需求逻辑）两个维度可以形成二维四象限的分类体系，即根据主干学科（一级学科博士点）的覆盖面，可以将大学分为综合性大学和多科性大学；根据大学的资源配置和服务面向，可以将大学分为部属大学和地方大学。如是，“双一流”大学可以分成四种类型：部属综合性大学、部属行业特色大学、地方综合性大学、地方行业划转大学。

④突出服务国家战略。“双一流”建设实施办法明确提出“三个面向”：面向世界科技前沿、面向国家重大需求、面向经济建设主战场。“三个面向”建基于中国大学的办学逻辑。如果说美国大学的办学逻辑主要是学术逻辑（3A原则），中国大学的办学逻辑首先是社会需求逻辑，然后才是学术逻辑。正因为如此，中国大学比西方大学更强调服务国家、服务社会。“双一流”建设与评估要更加关注大学是否是国家尖端科学研究和技术发展的主要力量、

是否是创造知识和产生新思想的主要源泉。具体说来，在评估中，要重视大学专利授予和专利转让，要重视大学的智库成果。

（三）4家世界大学排行榜的元评估

从技术性维度来看，4家世界大学排名体系共涉及17个一级指标，平均拥有4个以上，这表明学术评价机构趋向于多维度寻找大学质量证据；就一级指标的内容而言，都强调研究成果的文献计量、学术声誉和师资队伍，这表明世界大学排名侧重科研与学术发表，而且主要依靠爱思唯尔（Elsevier）的Scopus数据库和汤森路透（Thomson）的Web of Science数据库。如果我们再进一步分析其二级指标，很容易发现：世界大学排行榜只有投入指标和产出指标，缺乏过程指标。由于大学产出很难测量，许多大学排行榜要么倾向以投入指标代替产出指标，要么以主观指标代替客观指标。以投入指标代替产出指标违背了大学评估的“柏林原则”，以主观指标代替客观指标，影响了证据的可靠性，因为可重复、可验证的客观指标优于主观指标。

从合法性维度来看，4家世界大学排行榜主要存在4方面的问题：①重规模，轻质量。重视大学的规模和数量指标，轻视大学质量和内涵指标，不利于推进高等教育内涵式发展。②重投入，轻产出。由于人才培养质量难以测量，世界大学排名机构流行以生源质量代替培养质量。此外，重输入与输出指标，轻视培养过程指标，过程指标缺失不利于落实“三全育人”。③重科研，轻教学。世界大学排名以科研为导向，科研成果权重远远高于教学与社会服务权重。这种“唯科研、唯论文”的导向与“要把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准”指导思想相悖。④重共性评价，轻分类评价。世界大学排名机构将所有的大学视为同质大学，一把尺子量天下。分类评估的缺失不利于引导大学准确定位，办出特色。

总而言之，4家世界大学排行榜在技术性标准上存在缺憾，在合法性标准上严重不足，因此，不能直接将其作为“双一流”建设动态监测和成效评价的依据。当然，这并不意味着我们不能从中解析出一些有用的二级指标。通过世界大学排行榜的元评估，我们发现至少有两个方面的二级指标可以为我所用：一是学生与学习方面的指标，主要包括师生比、博士学生比、国际学生占比、

雇主声誉等。二是教师与科研方面的指标，主要包括发文量（总发文、师均发文、顶尖期刊发文）、被引频次（总被引、师均被引）、前 1% 和前 10% 高被引文献（数量、比例）、归一化影响因子（归一化引用影响力）、合作者为外国人的论文比、国际教师占比、师均科研收入、师均来自工业界的科研收入、学术声誉等。