

学科、专业、学位点概念辨析：关联与差异

梁传杰

(武汉理工大学 法学与人文社会学院, 武汉 430070)

摘要:基于现有关于学科、专业、学位点的多元认知,认为学科具有知识体系和学术组织二元属性,专业应由当下的课程组织说和职业学业说转向需求供给说,学位点具有鲜明的人才培养特征。学科、专业、学位点三个概念在内涵和外延上,既相互关联,又相互区别。

关键词:学科;专业;学位点;内涵;外延

对概念内涵和外延的准确把握,是开展学术研究、理性思辨的前提和基础,正如德国诗人斯蒂芬·格奥尔格在其极富哲思的诗歌《词语》中所写的:“词语破碎处,无物可存在。”无论是科学研究,还是管理实践,学科、专业和学位点都是当下学科建设和研究生教育领域耳熟能详、频繁使用的词汇。学科、专业和学位点作为相互联系三个概念,在内涵和外延上有其差异。基于已有相关研究,进一步探讨三个概念的含义,厘清三者之间的关联与区别,把握不同语境下的精微要义,为理论研究和改革实践提供基础性支撑,是一项亟须开展又具有重要价值的事情。

一、学科的含义

对于学科的含义,仁者见仁、智者见智,理解、认知总体呈现多元化。伯顿·克拉克(Burton R. Clark)秉持知识和组织二元说,认为学科具有知识和组织两种形态的含义:一是作为一门知识的“学科”;二是围绕这些“学科”建立起来的组织。^[1]米歇尔·福柯(Michel Foucault)执持规训制度一元说,以其制度学的观察视角,认为学科主要表现为一种规训制度,是生产论述的操控体系和主宰现代生活的各种操控策略与技术的更大组合。^[2]海因茨·黑克豪森(Heinz Heckhausen)持有科学研究和知识体系二元说,认为学科是指对同类问题所进行的专门科学研究,从而实现知识的新旧更替,学科活动不断导致某学科内现有知识体系的系统

作者简介:梁传杰,男,武汉理工大学法学与人文社会学院研究员。

基金项目:湖北省教育科学规划2020年度重点课题“‘双一流’背景下湖北高校学科生态系统优化研究”(2020GA012)。

化和再系统化。^[3]华勒斯坦(Immanuel Wallerstein)坚持学术范畴、组织结构和文化三元说,认为学科同时涵盖了以上三方面的内容。^[4]此外,还有学者认为学科是教学科目、认识对象、活动形态,如此等等,不一而足。

出现如此多元化的认知,主要源于如下原因:一是不同的语境。维特根斯坦(Ludwig Wittgenstein)和科南特(James B. Conant)均认为,同一概念会随着使用的场合不同而变化,就是强调语境对概念内涵的重要影响。比如,在探讨学科目录构架时,会形成从学科门类到一级学科、再到二级学科的知识边界意识,这便是知识视角下的观察,看到了学科的知识或知识体系属性。又如,在高校的具体学科建设活动中,自然会看到围绕相同的研究领域、理论基础、研究范式和研究方法的研究群体,即学科以组织的形态予以呈现。再如,在基础教育领域,围绕语文、数学、物理、化学等开展的学科教育,则是教学科目的分类。二是认知和应用范围的不断发展。在知识不断发展的进程中,既有对学科这一概念认识的不断深化,更有不同学者基于自身所在领域的多元化视角观察,使得学科这一概念在不同视角下呈现出其特有内涵和特性,伯顿·克拉克的知识、组织说和米歇尔·福柯的规训制度说即是如此。同时,学科的应用领域因时间推移而不断拓展延伸,将这一概念运用到更多的场景之中,也是学科内涵日趋多元化的重要缘由。三是研究方法和研究深度的差异性。对于学科这一概念的探讨,不同学者采用的研究方法有其差异,既可能是日常用法分析、定义分析、词源分析,也可能是跨文化分析、条件分析,既可能是将其作为一个核心概念进行专题研究,也可能是聚焦其他相关主题而作的关联性铺垫研究。

基于以上分析和探讨,笔者对学科这一概念提出新的含义理解,即学科具有“知识体系+学术组织”的二元属性,主要基于如下考虑:一是从现有认知来看,学科概念内涵中的知识或知识体系具有普遍性认同,其差异集中在是知识还是知识体系。以知识界定其属性,既可能会泛化到整个知识领域,也可能会窄化为具体的知识,在表述上不够明确或严谨,以知识体系界定能更为准确地反映学科是一定范围内的知识集合。二是学科概念内涵的组织说也具有普遍性,其不同理解主要在于是组织,还是学术组织,抑或是组织的具体属性认识上。比如福柯的规训制度说,即强调学科作为组织的特有学术制度属性,华勒斯坦强调学科的文化属性。至于是组织,还是学术组织,这是不言自明的,学术组织较组织而言,更能体现学科的内涵特征与特性。三是从以上分析来看,“知识体系+学术组织”二元说既能从整体上解释现有各种对学科内涵的基本认识,同时关照了对这一概念在知识体系内涵上的理性抽象以及学术组织内涵上的现实状态描述,能够更为准确地诠释学科这一概念的完整含义。

二、专业的含义

相较于学科而言,学界对专业这一概念的认识相对统一,亦有差异。专业在英文中有较多不同的表述,如 major、profession、specialty、course、program 等。^[5]专业(major)最早可追溯到中世纪时期,在公元 500 年左右的君士坦丁堡地区,magnus 或 maior 和 minor 被用来表示古罗马拉丁语语法学家普里西安(Priscian)的系列语法课程。^[6]产业革命发生后,由于产业发展对不

同专业领域专门人才的大量需求,美国大学教育不断专业化并出现了主修专业(major)。^[7]佩顿(Payton)指出,霍普金斯大学在1877—1878年第二学期招生目录中最早使用major和minor。此目录中,还使用main studies和subsidiary等词替代major。佩顿认为major一词的用法源于德国高等教育中的Hauptfach制度,即解决论文写作相关问题的领域。顾明远先生主编的《教育大辞典》中,将专业界定为:“中国、苏联等国高等教育培养学生的各个专门领域。大体相当于《国际教育标准分类》的课程计划(program)或美国高等学校的主修(major)。”^[8]潘懋元先生等将专业界定为“课程的一种组织形式”。^[9]《现代汉语词典》(第7版)将专业界定为:“高等学校的一个系里或中等专业学校里,根据科学分工或生产部门的分工把学业分成的门类。”^[10]周光礼认为,专业是社会学的概念,指专门学业或专门职业,是围绕一定的培养目标将若干门课程组成的课程群。^[11]美国社会学家布郎德士(Brandeis)将专业界定为:“以智能为特质,卷入知识和某些扩充的学问,区别于纯粹的技能。”^[12]

从以上对专业这一概念的认知来看,主要呈现两种专业内涵观:一是课程组织说,认为专业是一种课程的组织形式,这是比较普遍的认识;二是职业学业说,认为专业是专门的学业或职业。出现以上课程组织说和职业学业说的二元化,主要基于如下缘由:一是从高等教育发展的历时性视角来看,专业在不同的历史发展阶段,自身内涵发生了重要变化,表现出由职业学业说向课程组织说的转变。在中世纪欧洲出现博洛尼亚大学、巴黎大学的高等教育发展初期,大学主要培养社会所需的牧师、医师、律师等专业人才,专业这一概念具有比较明显的社会学意义。及至德国柏林大学这一具有现代意义的大学产生之时,大学新增科学研究这一具有里程碑意义的新职能,大学的生产单位更趋多元,包含了系、所、讲座等基层性学术组织,教学、科研互容共生,实现了由技能化人才培养向具有专门知识和学问的人才培养的跨越,赋予支撑人才培养关键要素的课程更为丰富的内涵,不再仅仅是技能性知识传授,更为强调高深知识和学问的教育。在我国高等教育发展史上,虽然专业教育发展时间不长,但也经历了由面向行业的专业教育向面向学科的专业教育的历史性嬗变。二是从高等教育发展的共时性视角来看,专业概念在生长路径上呈现出以欧美国家为代表的欧美模式和以苏联为代表的苏联模式,两种模式在价值取向、组织属性、设置权限等方面均呈现出明显差异。在价值取向上,欧美模式强调个人本位主义,专业根据学生需求而设置,不同兴趣的学生基本都能找到满足自身需求的相关专业;苏联模式则体现国家本位主义和国家意志,强调高等教育服务于国家经济社会发展,由国家统一设置相关专业。在组织属性上,欧美模式呈现出柔性组织的虚体特征,其专业在课程体系组合上带有较强的随机性,因而支撑专业的高校内部的班级、师资、教学条件等并不固化;苏联模式则表现出刚性组织的实体特征,高校专业由实体的学生班级、教师队伍、教学场地等构建起来,即各专业有相对固化的教育教学条件体系与之对应、衔接并支撑,形成专业与教育教学条件体系的统一关联体。在设置权限上,欧美模式表现出比较明显的院校自主设置特性,而苏联模式则呈现出比较鲜明的国家统筹特征。^[13]整体而言,在专业概念的内涵理解上,欧美模式倾向于课程组织说,苏联模式倾向于职业学业说。

基于以上两种时空维度对专业内涵的分析,可以看出,欧美国家呈现出历时性的变化,即由传统的职业学业说向课程组织说转移,苏联因政治体制、社会经济条件等多方面的内部条件

和外部环境影响,延续并保持了职业学业说。笔者认为,在探讨专业概念时,必须基于一定的环境和语境,只有如此,才能更为准确地把握专业这一概念的内涵和外延。从高等教育哲学意义上讲,当下的高等教育整体实现了由知识论向政治论的转移,高等教育改革发展服务于国家整体建设发展,呈现出鲜明的服务国家需求特征。在这一条件背景下,无论是专业的课程组织说,还是职业学业说,都不能涵盖其丰富内涵,更为准确的应该是需求供给说。在需求供给说中,专业是指国家对某一领域专业人才的需求与高校在教育教学资源条件能够保障人才培养质量、提供有效供给结合点上的承载体,它融合了现有的课程组织说和职业学业说的有关内涵,形成基于两种观念又有别于两种观念的有机融合。具体而言,基于供给侧考察,专业这一承载体既包含了课程组织说中的课程体系,并将其作为重要组成内容,为满足学生个体在知识学习和能力提升上提供有效供给,为经济社会发展所需要的专业领域人才提供有效供给,同时蕴含高校内部资源条件、资源有效利用等多元化的教育教学条件支撑;基于需求侧观察,既有职业学业说所涵括的以服务国家经济社会发展需求为导向、反映国家意志的专业设置统筹权、相对固化的教育教学条件支撑实体等内容,又蕴涵了服务学生需求的以人本主义为导向、满足学生个体化和差异化的需要意蕴。

三、学位点的含义

学位点是学位授权点的简称。相较于学科和专业而言,对于学位点含义的认知更为统一。《学位与研究生教育大辞典》将学位授权点界定为:经国务院学位委员会批准,有权授予博士和硕士学位的学科、专业点。^[14]王兵认为,学位点具有学术、社会和制度三重属性,其中学术属性是指学位点需要达到一定的学术标准,包括前沿的研究方向、结构合理的师资队伍、一定的研究基础和研究能力、体系化的培养方案和课程设置等;社会属性是指学位点承担了培养研究生的职能,承担了为国家和社会培养高层次人才的职责,是社会整体系统的一部分;制度属性是基于学位授权审核制度而言,是一项具有中国特色的学科建设基本制度。^[15]安学斌等认为,学位点是研究生培养的重要依托和主要载体,是高等教育的一种表现形式与基本制度。^[16]

从以上学界对学位点这一概念的认知和理解来看,相较于学科、专业的概念研究而言,学界对学位点的整体关注很少,主要是在关注学位授权审核制度、学位点建设实践等问题时所作的前置性铺垫研究,呈现出对学位点这一概念内涵和外延认知的同一性。这种同一性体现在如下三个方面:一是对学位授权审核制度的认识,即世界范围内较为广泛的政府授权特征,美国、英国、德国、日本、俄罗斯、中国等世界主要国家的高校开展研究生教育并颁发学位的权力均来自政府的授权,学位点这一对象以结果的形式反映在各国的学位授权审核制度之中。二是对人才培养职能的认识,即学位点在于服务国家经济建设和社会发展对高层次人才的需求,而担负起人才培养的职责。从人才培养职能上讲,与专业有相同相通之处,呈现出比较鲜明的人才培养特征。三是对学术标准和学术水平的认识,即学位点需要具备一定的学术水平和条件标准,需要达到相应层次类型研究生教育的基础和条件。

不可否认,学界对学位点这一概念的研究尚不深入,还需要对学位点这一概念的属性做进一步的分析和探讨。第一,学术属性问题。从各国学位授权审核制度来看,在学位点的审批或授权过程中,会设置授权的前置性条件,或在后续学位点评估中制定相应的评估评价标准。这些审核或评估指标体系及其标准,并非以学术或知识为评价指标体系构架,更为准确地讲,是以人才培养条件为制度性约束和以保障人才培养质量为目标的评价指标体系设计。学术强调较系统的、专门的学问,强调学术组织、学术话语、学术环境、学术标准等,倒是与学科有相似相通之处。概而言之,学位点并非学术组织、理论学说、研究方法之类的概念,其相应的人才培养标准和条件要求所培养人才需要掌握本学科领域坚实的基础理论和系统的专门知识,要求研究生具有一定的科研创新能力并取得相应的创新成果,具有对特殊层次人才培养条件、培养质量的相应要求,因而具有明显的人才培养属性,同时因其研究生培养功能而具有一定的学术属性。第二,制度属性问题。学位点是具有制度属性,还是制度的产物?从制度的内涵来看,学位点既非规制性制度,也非规范性制度,更不是文化—认知性制度,只是学位授权审核制度下的产物而已。如果是制度,那学位点是正式制度,还是非正式制度?其制度内容有哪些?具有怎样的制度特征?笔者认为,学位授权审核制度不能等同于学位点,学位点不过是培养单位所拥有的学科达到一定条件和水平时,在某种学位授权审核制度下,经过政府授权而开展研究生教育的学科专业点,其呈现的制度属性是基于人才培养属性下的研究生教育制度体系集合。基于上述分析,学位点是学位授权审核制度下的产物,是对接经济社会发展需求、开展高层次专门人才培养的承载之物,是开展研究生教育的前提和基础,具有鲜明的人才培养特征。

四、三个概念含义的比较分析

结合已有相关研究成果,上文对学科、专业和学位点三个概念的含义分别进行了分析和探讨,三个概念间存在怎样的关联和差异,各自呈现怎样的特征,需要在进一步比较分析中明晰其内涵与外延。

(一) 学科与专业的关联及差异

基于以上对学科、专业的概念分析,学科和专业有其关联之处,主要体现在如下几方面:一是蕴涵知识共有内涵。学科的知识体系和学术组织两元说,本身都指向了知识这一共同对象,只不过前者直接指向知识本身,以知识体系形成自身知识边界,明确知识界分,更为关注这一概念形而上的理性思辨;后者则指向知识的组织载体,更为重视形而下的现实关照。从专业的需要供给说内涵而言,无论是政府和社会对于人才培养的需求,还是高校对于人才培养的供给,都有以知识传授为具体内容的课程承载之体,因而从这一意义上讲,学科和专业具有知识这一共同内涵。二是专业是学科的最初形态。高等教育自产生之初至今的千余年发展历程,学科在不同发展阶段呈现出专业、学科、学科群、优势学科群多元化的发展形态。^[17]世界高等教育产生之初,无论是博洛尼亚大学,还是巴黎大学,都以培养牧师、医生、律师等人才为己任,呈

现单一的专业形态,发挥人才培养原初职能。这些大学中的神学、医学、法学等,具有学科的知识体系属性,同时也有具体的教育教学组织作支撑,因而也可以称之为学科。从这一意义上讲,学科是更为广义的概念,而专业是相对狭义的概念。

学科和专业同时又有其差异性,主要体现在如下几方面:一是在价值取向上,学科注重知识传承与创新,以学术创新和探究高深学问为己任,具有比较鲜明的高等教育认识论哲学价值取向;而专业关注为社会培养高层次专门人才,积极服务于经济社会发展需求,具有比较明显的高等教育政治论哲学价值追求。二是在内涵上,学科具有“知识体系+学术组织”的二元内涵属性,在不同语境下具有知识体系、学术组织或知识体系与学术组织交织的内涵特征,关注知识体系及其承载方式;而专业具有“社会人才培养需求+高校人才培养供给”结合点的特有内涵,关注人才培养及其载体形式。三是在时间属性上,学科具有相对稳定性,而专业具有动态调整性。学科承载知识的传承与创新,知识创新需要长时间积累,知识体系创新更为不易。例如,从1687年牛顿创立经典力学体系,到1915年爱因斯坦提出广义相对论,历经了220余年。专业作为社会人才培养需求和高校人才培养供给的结合点,由于经济社会发展需求的不断变化,尤其是当下经济社会的快速转型和加速发展,新产业、新业态、新商业模式不断涌现,外部社会对高校人才培养在知识结构、创新能力、综合素养的需求上更趋多元化,专业调整周期会越来越短,变化将更趋频繁。

(二) 学科与学位点的关联及差异

基于以上对学科、学位点的概念分析,学科和学位点有其关联之处,主要体现在如下几方面:一是学科的外延涵盖学位点。学科的“知识体系+学术组织”二元说以及高等教育的演变发展史,表明学科具有更为宽广的内涵,是大学产生之初就形成的概念。基于学科的概念内涵,在博洛尼亚大学成立之初,神学、法学等学科因有自身知识体系和相应的学术组织,这些学科在中世纪中期就已产生。在宗教改革、法国理性主义等多重因素影响之下,洪堡于1810年创立了柏林大学。柏林大学以学术自由、教学和科研相统一的办学理念深入人心,以研究所为基础、学徒式为代表的研究生培养模式应运而生,首开世界研究生教育之先河,孕育并产生了以哲学为代表的能够授予博士学位的相关学位点。^[18]因此,学位点是高等教育发展到研究生教育产生时才出现的概念,是学科在其职能由人才培养向人才培养与科学研究双重职能演进时的具体形式。从历时性的角度而言,学位点是学科发展到一定时期、具备一定条件和水平的产物,承担研究生培养任务,学科的适用范围包含有学位点,即学科外延覆盖了学位点,学位点成为学科外延的重要组成部分。二是学科是学位点的基础,学科内涵决定学位点层次。学位点是一定学位授权审核制度下的产物,各国虽然在学位授权审核制度上存在一定的差异,但都有一定的学位授权审核基本条件和准入门槛,即只有达到一定实力和水平的学科才能被政府以一定的形式授权开展研究生教育并授予博士或硕士学位。大体而言,实力相对较强、水平相对较高的学科,达到一定条件并经过相关的学位授权审核程序,由政府授权开展博士研究生教育,成为博士学位点。而实力和水平达到一定标准但与博士学位点尚有一定差距的学科,可被政府授权为硕士学位点。从共时性的角度而言,学科是学位点的基础,学科内涵和实力决定了

学位点层次和水平。

学科和学位点同时又有其差异性，主要体现在如下几方面：一是学科的外延更为广泛，而学位点的外延相对较少。按照学科的“知识体系+学术组织”二元说，存在于高校或科研单位的学科，既包含达到政府学位授权审核标准且通过学位授权审核的学科，也包含正在建设发展之中、尚未获得授权的学科，是较为宽泛的学科集合。相对于学科而言，学位点的外延要小一些，只是包括获得政府授权且通过政府合格评估尚在开展研究生教育的学科，因而是高校或科研单位学科的一个真子集。从这一意义上讲，一所高校或科研单位的学科数量要大于或等于其学位点数量。二是学科和学位点的价值取向各有其特点。学科更为重视知识传承和学术创新，秉持并传承了高等教育认识论哲学。不可否认，学界对于学科建设这一概念形成了基本的共识，基于其建设属性，认为其既有学科方向凝练、学术队伍建设、学科平台搭建等内在建设性要素，同时又涵盖了人才培养、科学研究、社会服务、文化传承与创新、国际合作交流等外在功能性要素，但学科建设与学科毕竟是两个不同的概念。学位点更为重视人才培养，这一概念既强调服务外部社会需求，又强调以服务人才培养质量为目标而需要达到一定的学位授权标准和条件，即政府要发挥保证人才培养质量守护人的重要职责，其出发点和落脚点都在于培养高层次的专门人才，因而具有比较鲜明的高等教育政治论哲学意味。

（三）专业与学位点的关联及差异

基于以上对专业 and 学位点的概念分析，专业和学位点在内涵和外延上有其关联之处，主要体现在如下几方面：一是在概念外延上，共同指向人才培养，适用于人才培养。需求供给说将专业的基本内涵界定为人才培养的外部社会需求与培养的高校内部供给的结合点和承载体，其适用范围在于人才培养。学位点亦将其内涵界定为开展高层次专门人才培养的载体，其适用范围在于教育领域高层次的研究生人才培养。二是在概念内涵上，专业和学位点具有人才培养共性的教育教学资源条件支撑。2021年教育部印发的《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025年）》，将高校分为两类进行审核评估，第一类审核评估针对具有世界一流办学目标、一流师资队伍和育人平台、培养一流拔尖创新人才、服务国家重大战略需求的普通本科高校，重点考察建设世界一流大学所必备的质量保障能力及本科教育教学综合改革举措与成效；第二类审核评估重点考察高校本科人才培养目标定位、资源条件、培养过程、学生发展、教学成效等。^[19]无论是第一类高校，还是第二类高校，围绕本科教育和专业建设，政府都将教育教学资源条件建设作为关键内容，反映出专业从内涵上包含以课程为主的涵盖师资、教学场地与设施、实验实习条件等完整系统的相关教育教学条件，为人才培养提供人、财、物、制度等条件支撑。学位点的直接对象是有权授予博士和硕士学位的学科、专业点，在国务院学位委员会开展的学位点授权审核工作以及国务院学位委员会和教育部联合开展的学位点合格评估中，其内涵包括我们所熟知的学位授权审核或学位点合格评估中的研究生培养定位和目标、学科方向和特色、学科队伍、人才培养环境和条件、质量保障体系建设等。^{[20][21]}总之，学位点是围绕研究生这一层次人才培养所应具备的基础、条件等相关要素的集合。三是对接社会发展需求。无论是专业，还是学位点，其存在理由均在于有社会的需求，这种需求

既有政治建设、经济发展、文化建设的需要,也有国防建设、生态文明建设的需要,既有创新人才培养的人才支撑需要,也有科技创新的智力支撑需要。教育部、国家发展改革委、财政部联合颁布的《关于加快新时代研究生教育发展的意见》中明确提出:“适应社会需求变化,加快学科专业结构调整。”^[22]这是政府基于学位点和专业对接社会需求而作的制度性安排。

专业和学位点同时又有其差异性,主要体现在如下几方面:一是人才培养层次的差异性。从专业这一概念的外延来看,主要适用于本科、专科大学生教育,为本科和专科学生培养提供教育教学资源和条件平台支撑,而学位点一般指博士和硕士学位点,适用于研究生教育,为博士研究生和硕士研究生提供教育教学资源和条件支撑,因而从这一意义上讲,专业和学位点在外延上适用于不同层次的高等教育,分别适用于本科大专和研究生教育两个不同层次。二是人才培养内涵上的差异性。在《中华人民共和国学位法草案(征求意见稿)》(以下简称《学位法》)中,对于接受本科教育的学生或以其他方式完成本科教育的受教育者,在授予学士学位条件上主要包括两方面的要求:(1)掌握本门学科或者专业领域的基础理论、专门知识和基本技能;(2)初步具有从事科学研究工作或者承担专业工作的能力。而接受博士或硕士研究生教育的研究生,授予博士或硕士学位则有更高要求:(1)在本门学科或专业领域掌握坚实宽广或坚实的基础理论和系统深入的专门知识;(2)具有独立从事或从事科学研究工作的能力,博士学位研究生须取得创新性成果。^[23]从《学位法》的相关条款中可以看出,专业所主要对应的本科教育和学位点对应的研究生教育,在人才培养的基础理论、专门知识、创新能力上呈现出明显的差别,本科教育的要求相对要低一些,而研究生教育对知识的学习和创新能力的要求更高。

五、结 论

基于以上分析,笔者认为,对学科含义的认知,需要由现在的知识和组织二元说,规训制度一元说,学术范畴、组织结构和文化三元说等不同认知,统一到更为准确的“知识体系+学术组织”二元说;对于专业的认知,需要由课程组织说和职业学业说,转向更为准确的需求供给说;对于学位点的认知,认为学位点具有鲜明的人才培养特征,同时具有从属于人才培养属性下的学术属性和制度属性。学科、专业、学位点三个概念在内涵和外延上,既有紧密相关的联系,又有比较明显的差异。学科和专业的关联在于具有知识这一共同内涵,专业是学科的最初形态;差异在于两者在价值取向上分别呈现高等教育认识论和政治论哲学意蕴,在内涵上分别蕴含“知识体系+学术组织”说和需求供给说,且分别表现出相对稳定性和动态调整性。学科和学位点的关联在于学科的外延涵盖学位点,学科是学位点的基础,学科内涵决定学位点层次;差异在于学科较学位点的外延更为广泛,学科和学位点的价值追求分别在于知识传承创新和人才培养。专业和学位点的关联在于外延上均适用于人才培养,内涵上均有教育教学资源条件支撑,且对接社会需求;差异在于人才培养层次的差异性和内涵上的差异性。总之,学科、专业、学位点这三个相互关联又有其差异的概念,需要在理论研究和改革实践中予以准确把握。

参 考 文 献

- [1] 〔美〕伯顿·R.克拉克.高等教育系统——学术组织的跨国研究[M].王承绪,等译.杭州:杭州大学出版社,1994:34.
- [2] 〔法〕米歇尔·福柯.知识考古学[M].谢强,马月,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1998:224.
- [3] 杨天平.学科概念的沿演与指谓[J].大学教育科学,2004(1):13—15.
- [4] 周光礼,武建鑫.什么是世界一流学科[J].中国高教研究,2016(1):65—73.
- [5] 阎光才.本科专业与本科教育“通”和“专”定位的迷局[J].高等教育研究,2021,42(6):69—79.
- [6] Phillip, P. W. Origins of the Terms “Major” and “Minor” in American Higher Education [J]. History of Education Quarterly, 1961(2): 57—63.
- [7] 陈霜叶,卢乃桂.大学知识的组织化形式:大学本科专业及其设置的四个分析维度[J].北京大学教育评论,2006(4):18—28,188—189.
- [8] 顾明远.教育大辞典(第三卷)[Z].上海:上海教育出版社,1991:26.
- [9] 潘懋元,王伟廉.高等教育学[M].福州:福建教育出版社,1995:128.
- [10] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(第7版)[Z].北京:商务印书馆,2016:1719.
- [11] 周光礼.“双一流”建设中的学术突破——论大学学科、专业、课程一体化建设[J].教育研究,2016(5):72—76.
- [12] 赵康.专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准——一个社会学角度的分析[J].社会学研究,2000(5):30—39.
- [13] 倪庚,秦宇彤,张守华,等.新时代高等院校专业概念的再认识[J].大学教育,2021(6):38—41.
- [14] 秦惠民.学位与研究生教育大辞典[Z].北京:北京理工大学出版社,1994:30—31.
- [15] 王兵.试论“三位一体”的学位点授权审核制度的构建[J].中国高教研究,2009(2):41—43.
- [16] 安学斌,王顶明.现代大学的学科、学位点及其辩证关系[J].现代教育管理,2011(9):1—6.
- [17] 梁传杰.高校优势学科群形成过程探析[J].高等工程教育研究,2011(4):90—95.
- [18] 周洪宇.学位与研究生教育史[M].北京:高等教育出版社,2004:97—110.
- [19] 教育部.关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》的通知[EB/OL]. (2021-01-21)[2021-02-03]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/s7057/202102/t20210205_512709.html.
- [20] 国务院学位委员会.关于开展2020年博士硕士学位授权审核工作的通知[EB/OL]. (2020-09-28)[2020-09-30]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/yjss_xwgl/moe_818/202009/t20200930_492604.html.
- [21] 国务院学位委员会,教育部.关于修订印发《学位授权点合格评估办法》的通知[EB/OL]. (2020-11-11)[2020-11-11]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/yjss_xwgl/moe_818/202101/t20210115_509951.html.
- [22] 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发展的意见[EB/OL]. (2020-09-04)[2020-09-21]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/202009/t20200921_489271.html.
- [23] 教育部.关于《中华人民共和国学位法草案(征求意见稿)》公开征求意见的公告[EB/OL]. (2021-03-15)[2022-08-21]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s248/202103/t20210315_519843.html.

Concept Differentiation of Disciplines, Majors and Degree Points: Relevance and Irrelevance

LIANG Chuanjie

(School of Law, Humanities and Sociology, Wuhan University of Technology, Wuhan 430070)

Abstract: Based on the existing multiple viewpoints on disciplines, majors, and degree points, this article argues that disciplines have dual attributes of both knowledge system and academic organization, majors should transform from the current curriculum organization theory and occupational-academic theory to the demand-supply theory, and degree points have distinct characteristics of talent training. The three concepts of disciplines, majors, and degree points are not only related, but also different from one another in terms of connotation and denotation.

Keywords: discipline; major; degree point; connotation; denotation