

跨学科“研究”与“人才培养”须区别对待

■陈洪捷

当下,跨学科无疑是高等教育领域讨论中的一个高频词汇。加强跨学科是大学学科发展和人才培养的重要途径,已成为一种共识。但在呼唤跨学科的同时,我们有必要明确跨学科研究和跨学科人才培养的差异——跨学科研究属于知识生产的范畴,而跨学科人才培养属于人才培养的范畴,二者虽然高度相关,但毕竟各有所属。因此,我们在讨论跨学科问题时应当有所区别。

“学科交叉”与“交叉学科”须区别对待

从科研或知识生产的角度来看,跨学科趋势可谓早已有之。半个多世纪以来,跨学科早已是科学研究的常态。有人甚至直言,没有跨学科就没有知识创新。这一趋势与其说是某一机构推动的结果,不如说是学者们在研究中的一种自我选择行为。当学者们面临大量新问题且这些问题已经超出其本身学科边界时,他们必然会寻求其他学科科学家的帮助。重大且复杂的问题往往需要不同学科的学者共同对其进行研究。同时我们还知道,在许多国家,所谓“学科”不过是个分类统计意义的概念,也不一定具备严格的组织和人事含义。这些都是跨学科合作的良好基础。

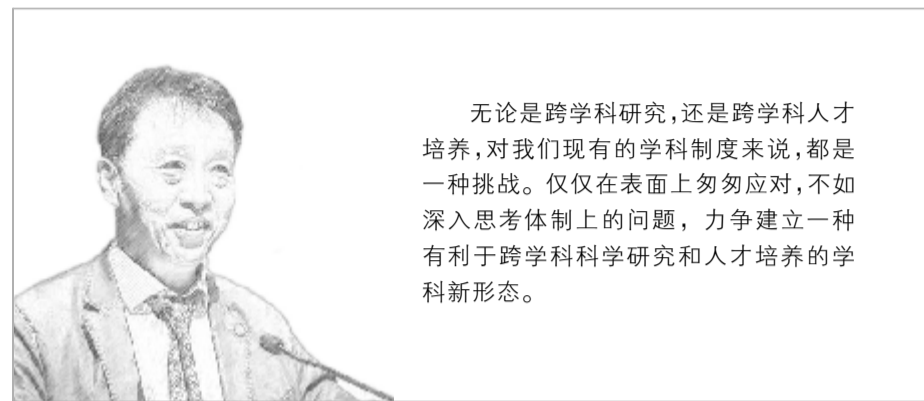
近年来,我们看到国内几乎所有大学都提出了促进跨学科建设的战略和措施,有的还建立了专门的交叉学科研究机构。在政府层面,国务院学位委员会在2020年修订的学科目录中,打破原有的学科划分原则,增设了第十四个学科门类——交叉学科。政策环境非常有利于跨学科或交叉学科发展。

然而,政策环境与现实背景在当下还是有距离的,特别是在我们对跨学科研究的推进路径还不是很清楚的情况下。对此,有学者提出要区分“学科交叉”或“交叉学科”两种不同的路径。这种说法点到了问题的关键。

所谓“学科交叉”,是指不同学科的学者们为了一个特定的研究问题所进行的合作;而“交叉学科”则是指基于不同学科之间的合作而形成的一个具有交叉学科特征的新学科。前者指交叉学科研究的项目和活动,后者指通过交叉学科研究的形成的某种学科组织。两者差异很大。

学科交叉是当今科学研究中的普遍现象。科学和学术中的问题常常不是按照学科套路出牌的,越来越多的新问题超出了某一个学科的视野,所以不同学科之间的合作变得不可避免。尽管从传统上看,每一个学科都是一个“部落”,都有各自的“领地”,但为了解决问题,越来越多的学者都开始倾向于跳出“部落”,与其他学科的同仁进行合作。

因此也可以说,学科交叉是学者们的



无论是跨学科研究,还是跨学科人才培养,对我们现有的学科制度来说,都是一种挑战。仅仅在表面上匆匆应对,不如深入思考体制上的问题,力争建立一种有利于跨学科科学研究和人才培养的学科新形态。

一种自觉、自愿的行为,也是一种普遍的科研形式。

刚性学科制度不利于学科交叉

然而,目前高校中的学科却有其自身的特点——“学科”必须通过国家颁布的《学科目录》而获得合法性。同时,高校中的学科具有明确的组织含义,学科与资源的配置是挂钩的,人员、经费、条件等都是学科的重要组成部分。

换句话说,如果某一知识领域没有被列入《学科目录》,其便不可能在高校中获得合法身份,更无法得到合法的资源配备。因此,对于任何一个知识领域而言,争取进入《学科目录》便成了其生存的首要任务。特别是新兴和交叉学科领域更是如此,由于是新兴的学科,往往难以纳入现有的学科框架之中,所以对于存在的合法性需求就更加迫切。而且,没有“户口”的学科也无法进行学生的培养,即使培养了学生也无法授予合法的学位。

与此同时,这种组织化的学科对其中的教师也是一种约束,当教师尝试跳出“领地”,与其他学科同仁进行合作时,会面临不被认可或不被充分认可的危险,因为每一位教师的工作都是要在“学科”的框架中被衡量和评价的。换言之,这种组织化的学科制度从根本上是不鼓励学科交叉的。

在这种学科制度中,一个跨学科的知识领域如果得不到“交叉学科”的学科地位,便很难有所发展。然而,一旦一个交叉学科获得了“学科”的合法地位,它就会与其他传统学科一样,逐渐走向边界僵化与封闭,失去学科交叉原有的活力,也违背了学科交叉的初衷。由此看来,承认一个交叉学科的学科地位,看似是对学科交叉的一种支持,但由于这种支持是按照现有学科制度逻辑进行的,因此只能说是一种权宜性、暂时性的支持,从长远看,并不利于学科交叉。

作为科学研究中的一种普遍现象,学科交叉时时处处都可能出现,或许是短暂合作,或许是长期行为。对于这种自发、灵

活的学科交叉研究活动,应当为其提供一种适合的环境,而不是鼓励它们回归到传统的学科体制中来。学科交叉是流动不居的活动,而传统的刚性的学科制度其实不利于这种活动的发展。

先有“学科”还是先有“跨”

刚性的学科不仅不利于跨学科的科学,也不利于跨学科的人才培养,对此已经进行了不少研究,不必赘述。然而,还有一个问题应当引起注意。

按照目前通行的说法,跨学科研究已成为当今科学研究和知识创新的大势所趋,所以跨学科人才培养也势在必行。这种逻辑没有问题,但必须指出的是,在知识生产领域,跨学科问题主要涉及学者的跨学科问题,即某一特定学科的学者如何突破本身学科边界,跨越到其他学科,或者如何与其他学科的学者进行合作。但在人才培养领域,跨学科不仅涉及教师或学者,更涉及学生。而学生,无论是本科生、硕士生还是博士生,都还没有完全进入某一个学科,或者说正在努力成为某一学科的专家学者。在这一培养和成长阶段,就让他们跨出自己还没有完全进入的学科,进入到另一个更陌生的学科,这种跨学科培养如何可能?

所谓学科,通常只被视为一种知识的分类,其实学科的意义和重心在于人才培养。或者说,大学中的学科首先是基于人才培养的需要形成的,现代大学的专业化培养推动了学科制度的建立。

具体而言,大学中的学科包含三个不同的层次或维度。第一,学科就是一个知识的门类,如物理学、社会学等,这一点人皆知,不用多说。第二,学科还是一种制度,其往往镶嵌在大学和院系组织机构之中,以相应的教职或教席为其存在的外显形式。学科同时还意味着一套特定的培养方案、教学计划、教科书、考核标准以及学位,并离不开一个有组织的专业共同体(如学会)和刊物等。第三,学科不仅仅是一个知识门类,还包含着一套关于该门知识的规

范与价值信念。每个学科通常都有其基本问题、研究方法和分析路径,以及知识评价标准,乃至特定的思维方式。或者说,每个学科都有其特定的学科范式,这其中还包含属于本学科的学科认同和价值取向。关于这一方面的内容,不妨用学科文化来加以概括。

看似简单的学科,其实含有知识、制度和文化的三个维度。一旦看清楚了科学的复杂性,我们就可以想象跨学科的难度,特别在人才培养方面。当讨论“跨学科人才培养”问题时,我们不禁会问,这是在什么层面讨论跨学科,是在知识层面,还是在制度层面,抑或在文化层面?如果只是在知识层面谈跨学科人才培养,相对容易一些,而一旦涉及到制度层面,其难度就会增加,但最有难度的还是文化层面。

如上所述,学科主要是一种人才培养路径和基础,学科的功能首先在于为本学科培养接班人。所培养的人才不仅要具有本学科的专门知识,更要认同本学科的文化。如果一名人才不热爱本学科,不愿捍卫自己的学科,没有实现本学科的专业社会化,相应的人才培养就是失败的。

接受一种学科的学术训练是艰难的过程,通常要经过数年的集中、刻苦学习和训练才能完成。学科的训练其实是对人的重新塑造,学科的范式或文化会影响其眼光和思维方式。正如美国学者加德纳所说,“学科不只是用事实和概念堆积起来的教科书上的词汇表、附录、纲要等。学科的内涵在于该领域的专家发展出的特定思考方式。借助这种思考方式,他们可以从特定的而非直觉的角度了解这个世界”。

通常我们说“跨学科”,也就意味着先有“学科”,后有“跨”,没有“学科”便无从谈“跨学科”。在没有进入“学科”或没有完成“学科”训练时,也无所谓“跨学科”的问题。按此逻辑,似乎应该是先完成“学科”培养,然后进行跨学科研究。

如此看来,关于跨学科人才培养,我们面临两种选择:其一,先接受某一“学科”的训练,再进行跨学科的研究;其二,建立跨学科的培养方案,直接培养跨学科人才。显然,后者比较符合当下的主流趋势。

然而,未入“学科”就“跨学科”的逻辑是否说得通?是接受了某一学科完整的学科训练后再去进行跨学科研究好,还是直接接受“跨学科”训练的方式好?是培养一名具有单一学科基础、同时具有跨学科能力的人才容易,还是培养出没有某一特定学科完整训练、而能够进行跨学科研究的人才更为可行?

总之,无论是跨学科研究,还是跨学科人才培养,对我们现有的学科制度来说,都是一种挑战。仅仅在表面上匆匆应对,不如深入思考体制上的问题,力争建立一种有利于跨学科科学研究和人才培养的学科新形态。(作者系北京大学教育学院教授)

中国大学评论



李臻亮

清华大学教育研究院
特聘副教授

在不久前召开的2022年全国教育工作会议上,2022年教育系统的七项重点工作被明确提出,这其中包括了“促进教育公平和提高质量”。也就是说,当高等教育由大众化阶段迈入普及化阶段后,提升高等教育规模已经不再是我们的唯一目标,促进教育平等的重要性日益凸显,让更多弱势群体和边远贫困地区的人们获得接受高等教育的机会变得更为重要。事实上,早在2021年3月发布的《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》中,就提出要“优化区域高等教育资源布局”。

然而,教育规模扩张并不能保证教育朝着均衡化方向发展。

作为高等教育突破时空限制的重要手段,远程高等教育在实现优质教育资源的传播和共享、促进教育机会区域均衡方面提供了有利条件。如果发展得当,可以改善高等教育的区域均衡。

不过,如果不对远程高等教育区域发展不均衡的问题给予充分关注,则反而可能导致“数字鸿沟”的不断扩大,从而加剧远程高等教育区域的不均衡程度,最终影响远程高等教育乃至整个高等教育系统的公平性。这显然不利于教育事业的全面、协调和可持续发展。

而相较于传统高等教育,目前远程高等教育的公平问题并没有引起人们足够的重视。

我国的远程高等教育主要由三部分组成,分别是函授教育、开放大学体系(原有的广播电视大学体系)和普通高校的网络教育。和面授高等教育一样,进入新世纪以来,我国远程高等教育规模也有了巨大变化,整体的招生规模经历了一个先扩张、后收缩的过程。笔者的研究团队发现,我国的远程高等教育的区域均衡程度也经历了一个先上升、后下降的过程,且总体区域不均衡程度较高。

进一步分析的结果显示,我国远程高等教育的东、中、西区域间的差异呈不断下降趋势,但区域内部的差异却在不断上升,即我国远程高等教育区域内部不均衡状况在不断扩大。比如,在东部地区,北京招生规模远高于其他省份。再比如,西部地区的内部两极分化现象也非常明显。相比东部和中部,尽管开放大学体系在全国的区域均衡程度变化不大,但是西部区域不均衡程度却在变大。

在笔者的研究团队看来,上述现象背后的原因可以归纳为以下几个方面——

首先,经济方面的差异造成了我国远程教育发展水平的区域差异。比如在中西部区域的内部,不同省份间经济发展水平存在很大差异,这是导致其内部远程高等教育不均衡的重要原因之一。

其次,面授高等教育差异使得东部地区远程高等教育发展远远优于中西部地区。尽管广播电视大学在除港澳台地区之外的国内其他地区都设置有办学机构,但是能够提供网络高等教育的大学却只有不到70所,且超过一半分布在东部地区。其中,北京一市便有近20所,这是我国远程高等教育规模区域不均衡的重要原因。

最后,文化差异也是导致我国远程高等教育发展存在区域差异的重要因素。东部沿海地区往往受现代工业文明的影响较早,中西部内陆,特别是内陆山区则受其影响相对较晚,强度也较弱,这就造成了东部沿海和中西部内陆地区在思维、观念、生产生活方式等方面的不同。

在我国的文化传统中,传统的面授高等教育被视为正规教育,而远程高等教育尽管属于学历教育,但依然被视为非正规教育,这在中西部地区体现得尤为明显。因此,尽管中西部地区的学习者拥有的传统面授高等教育入学机会相对更少,但他们对远程高等教育的投资意愿还是不够强烈。相比之下,东部地区经济发展水平高,其基础教育和高等教育的发展水平也处于领先地位,大量优秀的师资集中在东部地区。这些都为远程高等教育在东部地区的发展打下了良好基础。

由此可见,受经济、教育和文化等因素的影响,我国远程高等教育的区域不均衡状况已经较为严重。而要解决这一问题,国家应充分发挥财政所具有的转移支付的功能,中央财政应更多地向中部和西部地区倾斜,从资金和政策等方面加大对中西部地区发展远程教育、建设信息网络基础设施的支持力度,实现中西部地区网络全覆盖。

除了要继续加大中西部地区信息网络基础设施建设力度、推进中西部地区教育信息化进程之外,有关部门还可以通过培训和课程的方式,提高中西部地区教师和信息化素养,提升网络教育教和学两方面参与者的信息技术能力,使其能够更好地适应网络教育的教学形式,实现信息技术与教育教学过程深度融合。

同时,有关部门还应持续推进东部同中部、西部的合作,增加教师、网络教学平台运营和维护人才在区域间的交流,扩大东中西三大区域在课程资源等方面的共享和流动,建设更加开放的网络教学平台,加强中西部地区数字化学习资源的构建。

当然,我们还需要加强对于远程高等教育的大力宣传,可以通过广播、电视、报刊等多种方式进行宣传,扩大远程高等教育的辐射范围,增强远程高等教育的影响力,让更多的人了解远程高等教育的存在以及功效。

远程高等教育区域不均衡应引起关注

大学期末考试要走出形式主义窠臼

■张继明

当下,各高校的学生已经完成了本学期的期末考试,进入“寒假模式”。对于很多人而言,期末考试只是对于学生本学期学习成效的考核,但实际上,在高校教育教学中,期末考试扮演着极其重要的角色。

从现实角度来说,期末考试全面而深刻地影响着学生的学习态度、学习投入及学习方法;从理论上而言,期末考试作为一种具体的评价机制,是教学及其管理过程中不可或缺的一个环节,发挥着导向、诊断、反馈、督促等多重功能。在当前评价改革受到空前关注的背景下,高校期末考试应得到更多实质性关注。

然而,遗憾的是,期末考试实际上却往往被忽视。

期末考试须科学设计

根据相关的分类标准,我们可以将评价分为“形成性评价”和“终结性评价”两种。传统上,我们往往重视后者而淡化前者。期末考试作为高校重要的正式制度构成,每学期末,大部分高校都会拿出专门的时间和大量的投入对其进行组织实施,且全校上下严阵以待。对于大学生来说,相比于平时考核成绩,期末考试成绩对其总体成绩状况更有决定性作用。

高校对期末考试的高度重视大大强化了其导向作用,尤其成为学生学习的“指挥棒”。这就要求期末考试作为重要的评价机制,其组织和设计必须具备充分的科学性和专业性,尤其是在试题设计上,应遵循评价科学原则、大学教学目标以及学生学习特征要求,以引导学生有效学习。

科学、专业的试题设计应该能够反映学生深厚的专业知识基础、本专业独特的视角和理论品质、专业核心理念和精神、深度思考能力、批判性思维和创造力等。总之,应彰显出大学生应有的专业综合素质。

如此,学生在备考期间乃至在日常学习期间才会主动学习、学会学习、有效学习,主动提高学习品质。这才是期末考试作为重要评价机制所应发挥的“指挥棒”作用。

当前大学教学的主要任务不再是传授知识,而是培养学生的学习品质,因而引导学生学会学习、增强学习力才是期末考试作为教育评价的核心职能。

从这个角度来说,教育评价是一门科学,也是一门专业,期末考试需要精心设计、科学设计。

简单化倾向大行其道

然而从现实来看,很多期末考试没有体现出应有的科学化和专业化水平,一个直接表现就是类似于“某年某月某日发生某事”这样简单考查客观事实的题目,仍旧以判断、填空和选择题的形式大行其道,有的试卷甚至全部是类似题目。尤其是有

公共基础课,命题简单化、浅显化现象更加普遍,这与公共基础课所承担的育人职能相差甚远。

大量中学时代就学习过并且已经牢记于心的近乎常识的内容,依然作为大学的教学内容和期末考试考查内容。对于这样的题目,学生只需要背诵记忆即可,所以学生期末考试拿出较短时间突击背诵即可。这就是为何学生平日里学习积极性不高,而期末考试前自习室内人满为患的主要原因。

面对这样的题目或评价方式,学生很难主动发掘相关知识点背后的本质问题,一般也不需要反思如何学习的问题。而在当前和未来,学习能将是一个人最为核心的能力,只有学会学习、终身学习,培养起优秀的“创造性适应”能力,才能在以科技为基础、始终变动不居的新社会形态中立足。

简言之,当前大学教学的主要任务不再是传授知识,而是培养学生的学习品质,因而引导学生学会学习、增强学习力才是期末考试作为教育评价的核心职能。

此外,上述简单化的考查评价方式也无法引发学生的情感、态度及价值观的参与。一些学科或课程,例如历史、思政等,其核心的课程目标恰恰在于帮助学生树立起应有的价值观和立场。当教学被简化为知识传授,学习被简化为知识记忆,课程教学的多元价值乃至核心价值也将落空,所谓教育“立德树人”的核心使命也成了空话。所以期末考试应该反映学生的综合素养,要求学生在回答问题时能够积极调动知识、情感和价值观等各因素。

专业化建设尚待加强

长期以来,提高人才培养质量一直是我国高等教育改革的主旋律,建设一流专业、一流课程以及打造金课等也是高校提高人才培养质量的重要举措。实际上,我国高校围绕学生实践能力、创新能力等开展的课程改革、教学改革以及制度改革从未停止过,以提高教学质量为目标的各类评估也是层出不穷。但任何改革如果不能落实到教学一线,不能真正改变基层的教学生态,就不可能成功。

进而言之,教育评价改革几乎是当前我国教育改革实践最核心的内容,各级政府 and 各级各类学校都投入到了火热的改革之中,然而,力度再大、花样再多,如果仅仅流于表面,也是徒劳无功。

正是从这个角度来说,期末考试作为最基层且能够直接作用于广大学习者的教育评价形式,如果不能保证其科学性和专业性,不能充分发挥应有的反馈、引导和教育价值,难以引导学生高质量学习,也就在实质上沦为了轰轰烈烈的形式主义,提高人才培养质量自然也成为了一句空话。

因此,大学期末考试需要以现代教育评价理念为指导,强化专业化建设。对一线教师来说,则应以更加负责任的态度和更加科学的方法来命题,以引导学生学会学习,增强其学习能力、提升综合素养。这本身也是教师履行立德树人之使命的一个基本要求。

(作者系济南大学高等教育研究院副教授)