

# 从“重点学科”到“一流学科”： 政策学习视角

谢 冉

(上海电力大学 科研处, 上海 200090)

**摘要:**从政策学习主体开放度与政策学习意愿两个维度,将政策学习分为封闭型、抵抗型、争议型和开放型四种类型。贯穿我国高校学科建设政策发展历程的学习主要为封闭型学习,表现为政策学习主体为政府部门主导的小范围的政策网络,政策学习的动因重在经验汲取和问题解决,政策学习的目标为基于满意原则的渐进变迁与局部调整。封闭型政策学习使得学科建设政策无法容纳新因素成长和制度创新的内部机制,无法实现政策的“范式转变”,不能满足“一流学科”建设的需要。治理视域下“一流学科”建设应以开放型政策学习推动政策创新和政策范式的转换。

**关键词:**重点学科;一流学科;政策学习;范式转换

DOI:10.13397/j.cnki.fef.2020.02.015

## From “Key Discipline” to “First-class Discipline”: The Perspective of Policy Learning

XIE Ran

(Scientific Research Office, Shanghai University of Electric Power, Shanghai 200090, China)

**Abstract:** Taking the openness of policy learning subjects and their willingness to learn as two dimensions, policy learning is divided into four types: closed type, resistant type, controversial type and open type. The policy learning that runs through the discipline building of Chinese universities is mainly closed internal learning, which is reflected in the fact that the main body of policy learning is led by government, the motivation of policy learning lies in the learning of experience, and the goal of policy learning is mostly gradual change and partial adjustment based on satisfaction principle. Although the enclosed policy learning mode has the value of stability and continuity, it renders the discipline building policy unable to accommodate new factors of growth and institutional innovation, to realize the “paradigm shift”, and to meet the needs of “first-class discipline building” in China. Therefore, the development of “first-class disciplines” should promote policy innovation and policy paradigm shift through open policy learning.

**Key words:** Key Discipline; First-class Discipline; Policy Learning; Paradigm Shift

### 一、问题的提出

作为实现特定目标的公共政策,我国高校重点学科建设政策孕育于20世纪50年代,首次提出于20世

纪60年代,明确提出于20世纪80年代。1963年4月,教育部发布《教育部直属高等学校自然科学研究工作暂行简则(草案)》,首次提出“高等学校应确定若干学科,重点发展”。由于当时高校聚焦人才培养,使得重

点发展学科这一提法未引起足够重视。直到1984年《中共中央关于教育体制改革的决定》的出台,才明确提出“根据同行评议、择优扶植的原则,在高等学校中有计划地建设一批重点学科”。20世纪90年代初,面对世界新技术革命的挑战,国家教委向国务院上报《关于重点建设好一批重点大学和重点学科的报告》,建议“由国家教委设置重点大学和重点学科建设项目”(简称“211工程”)。在“211工程”推进的同时,教育部颁布《面向21世纪教育振兴行动计划》,提出重点支持部分高等学校创建具有世界先进水平的一流大学和一流学科,拉开了“985工程”的帷幕。为服务国家创新驱动发展战略,2015年8月18日,中央全面深化改革领导小组审议通过《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》,将“211工程”“985工程”及“优势学科创新平台”等重点建设项目统一纳入“双一流”建设,并于2015年11月统筹推进。自此,我国高校学科建设完成了从“重点学科”到“一流学科”的政策变迁历程。

针对这一政策发展历程,研究者从不同的角度对其变迁逻辑和变迁特征进行了分析,强调了我国重点学科建设政策的渐进性变迁特点及明显的路径依赖性。实际上,对于一个历时性制度而言,作为因政策学习而引起的相对持久的理念或行为的改变贯穿于政策变迁的整个过程<sup>[19]</sup>。作为影响政策变迁的重要因素,政策学习是回应过去经验和新信息而调整政策目标或手段的深思熟虑的尝试,是政策主体能动性的体现;政策变迁是政策学习的结果,不同的政策学习模式决定着政策变迁的路径<sup>[2]</sup>。因此,在明确我国高等教育重点学科建设政策变迁的实然特征的基础上,只有进一步探究影响政策变迁的深层次的政策学习模式,才能充分理解我国高校重点学科建设制度所表现出来的路径依赖和渐进性特征,才能深刻理解政策变迁的动力机制,从而加强后期政策的前瞻性和能动性,真正推进“一流学科”建设的政策创新。

## 二、政策学习的分析构架

20世纪60年代起,西方研究者开始对政策变迁原因进行探讨。早期研究秉持结构主义视角,强调外在环境、社会结构和文化因素对政策变迁的决定作用,认为政策变迁是对外在变化、社会压力或冲突的反应。在这种研究视角下,政策主体往往处于被动、失语或不在场的状态。20世纪70年代开始,随着社会学习理论和理性选择理论的兴起,政策主体的能动性在

政策变迁中的价值逐渐得到凸显。研究者认为,政府部门和政策制定机构不是仅仅根据外在压力被动地对政策进行调整,他们自身的知识和理念在政策变迁中发挥着重要的作用。自此,政策学习理论逐渐成为解释政策变迁动力的新视角。当然,关于政策学习的研究存在着“弱主体”与“强主体”两种解释。如赫克洛认为,政策学习是由外在刺激引起的政策行为的相对持久的变化,是决策者对外部环境变化做出的反应<sup>[3]</sup>。与赫克洛观点相反,彼特·霍尔认为政策学习贯穿于政策制定的过程中,是政策主体根据政策结果和新信息,对成功和失败进行归因,进而调整政策目标或技术的过程<sup>[4]</sup>。保罗·A·萨巴蒂尔从倡议联盟的视角提出,政策变迁不仅受外在环境的影响,不同利益集团间的互动也是“政策取向的学习”产生的原因。正是在学习过程中,来自不同政策倡议联盟的政策次网络通过政策分析和试错学习,渐渐改变原有的信念体系<sup>[16]</sup>。豪利特和拉梅什通过整合政策学习的相关研究指出,政策学习可以分为内生学习和外生学习两种模式。其中内生学习是政策制定主体根据政策结果及出现的新情况,在反馈的基础上及时调整阶段性政策目标和政策工具以更好地实现政策最终目标的活动,是基于满意原则的政策网络内的局部调整;外生学习是政策制定主体与多元利益主体充分互动,在尽可能掌握全面信息基础上对政策目标和手段进行价值性反思,表现为范式转换的政策创新过程。霍莱特和拉梅什关于内生学习与外生学习的分类凸显的是政策学习主体的开放程度。实际上,政策学习不仅是一个政策学习主体开放度的问题,也是政策学习意愿的问题,学习意愿的高低对政策变迁同样具有重要的作用。因此,本文将政策学习主体的开放程度和学习意愿进行高低区分,构建出四种类型的政策学习模型(见表1)。

封闭型学习为局限于政策网络内的小规模的应对性学习。在这一模式中,政策制定者是占支配地位的学习主体,政策制定、执行和调整的过程与社会其他主体的联系不紧密,具有较强的官僚制特征。政策学习主体积极反思并修正政策的主动性和积极性不高,表现出较多的服从指令、被动应付的特征。政策

表1 政策学习的分析模型

| 开放程度 | 学习意愿       |             |
|------|------------|-------------|
|      | 低          | 高           |
| 低    | 封闭型(渐进、增量) | 抵抗型(渐进、范式性) |
| 高    | 争议型(快速、增量) | 开放型(快速、范式性) |

学习的动因是为了回应政策执行中出现的问题和外  
在要求。政策学习目标是根据外在环境的变化对政  
策工具进行修正和局部调整,以实现预定政策目标。  
政策变迁一般表现为渐进的、增量的改革。

抵抗型学习为局限于政策网络内的小规模的积  
极性学习。在这一模式中,政策学习主体的小规模与  
封闭型学习类似。不同之处在于政策主体具有积极  
的学习兴趣和学习意愿,能够积极地对外在环境的变  
化和政策实施中出现的问题进行反思。但由于政策主  
体的封闭性,决定了反思仅聚焦在政策信念的次要方  
面<sup>①</sup>,政策变迁仍表现为渐进性倾向。但因政策主体具  
有较高的学习意愿,从而存在政策范式转换的可能。

争议型学习为发生在广泛政策社群中的形式化  
学习。在这一模式中,政策学习主体突破了原有的小  
范围的层级模式,开放性增强,关注多元主体的参与。  
但由于政策主体的学习意愿并不强烈,往往是对外在  
压力所要求的多元主体参与这一形式的反应,从而表  
现为被动的、形式化的政策学习特征。政策变迁呈现  
为快速增量的特征。

开放型学习为发生在广泛政策社群中的参与式  
学习。在这一模式中,政府在政策学习中发挥着促进  
者和服务者的角色,能够充分调动多元主体参与政策  
学习过程,多元主体具有较高的相互学习的意愿,积  
极主动地参与政策的制定、执行和调整的过程。政策  
学习动因是由于外部思想潮流或政策理念变化引起  
的政策学习主体的改变。政策学习目标在于对政策  
问题的感知、政策核心理念和政策工具的反思与质  
疑。开放的学习主体和强烈的学习意愿,使得政策变  
迁表现为快速的、范式转换的政策创新。

### 三、从“重点学科”到“一流学科”:基于政策学习 模型的分析

根据上述政策学习分类对我国高校学科建设从  
“重点学科”到“一流学科”的政策变迁历程进行分析  
可以发现,虽然我国学科建设政策在变迁过程中逐渐  
具备一定的抵抗型和争议型政策学习特征,但整体来  
看,仍属于政策开放程度和政策学习意愿均比较低的  
封闭型学习,几乎没有发生政策开放程度和政策学习  
意愿均比较高的开放型学习。

#### (一)学习网络的封闭性:政策学习主体为政府部 门主导的小规模政策网络

政府主导贯穿于从“重点学科”到“一流学科”的  
整个政策学习过程中。无论是重点学科建设制度的

策划还是实施,学习主体往往是由高层领导提出、政  
府部门主导、部分专家学者和部分高校参与的小规模  
的政策网络。从重点学科建设政策策划主体来看,作  
为与“重中之重”有着相同的政策渊源的第一次重点  
学科评选和建设活动起因于“四老上书”、教育部领导  
的支持和邓小平同志的肯定和批示;“211工程”是在  
李铁映同志的倡议下,因首要领导人认可而推行;  
“985工程”同样是在教育行政部门、少数高校的策划  
下,由江泽民同志宣示而进行,教育部领导是掌控诸方  
面支持力量的“总导演”<sup>②</sup>;<sup>③</sup>“2011计划”是由胡锦涛同  
志在清华大学建校一百周年的讲话中提出的;“双一  
流”建设起源于习近平同志在北京大学考察时提出的  
“办好中国的世界一流大学,必须有中国特色”这一要  
求。从重点学科政策制定和实施的主体来看,所有的  
重点建设政策均是在高层确定下政策理念后,由教育  
行政主管部门落实政策的调研、制定、管理和评估工  
作,教育行政部门发挥着核心的作用。如1987年下发  
的《关于评选高等学校重点学科的暂行规定》中规定:  
“重点学科的总体规划、学科点的确定、评估和调整工  
作,由国家教委统一组织领导进行。”在“211工程”的  
管理架构上,国务院成立由国务院、国家计委、国家教  
委和财政部的主管领导组成“211工程”部际协调小  
组,进行宏观决策和指导,下设由国家教委、国家计委  
和财政部的有关同志组成的“211工程”办公室,负责  
项目的实施管理和检查评估工作,地点设在国家教委。  
“985工程”政策文件是由教育行政部门起草的,由  
“985工程”领导小组、工作小组和办公室落实后期的  
建设和管理工作。“双一流”建设由国家教育体制改革  
领导小组负责顶层设计、宏观布局,统筹协调、经费投  
入等重要事项决策,教育部、财政部、发展改革委负责  
规划部署、推进实施、监督管理等工作,日常工作由教  
育部承担<sup>④</sup>。此外,在我国重点学科评选、建设和验收  
中,虽然有诸如专家评审、同行评议的规定,但最终一  
切由教育主管部门拍板,执行过程较多体现了政府意  
志,较少考虑多数人观点<sup>⑤</sup>。如在1987年第一次重点  
学科评选之前,教育部首先组织了试点工作,依靠专家  
组,评选出经济学、化学等4个一级学科中的重点学  
科。在总结试点经验的基础上,再次组织专家学者,  
历时2年,评选出416个全国重点学科<sup>⑥</sup>。在具体的  
政策学习过程中,教育部多次召开由学科专家与高校  
管理人员参与的座谈会,但专家的确定均为政府确定  
的小范围的利益同构人员。如华中科技大学“211工  
程”“十五”项目专家评估小组的成员为浙江大学校长



潘云鹤、西安交通大学卢秉恒、北京交通大学校长谈振辉、江南大学校长陈坚、电子科技大学校长邹寿斌、四川大学副校长张肇达、清华大学郁鉴源<sup>[8]</sup>。

## (二)学习意愿的应对性:政策学习动因重在经验教训的吸取

政府主导型的小范围的政策学习抑制了我国学科建设多元主体的参与途径,高校教师、学生和社会群体被排斥在政策学习之外。而作为官僚制的教育行政主体及其规制下的高校,因其自身的封闭性和层级性,使得其政策学习意愿体现出较强的应对性特征。“自上而下的政策制定观意味着决策的重要性完全取决于它是在科层等级的哪一层作出的;因此,最重要的决策是由政府机构的最高人物作出的,处于科层等级低层的人们,只是被动的执行决策罢了。”<sup>[9]</sup>这种应对性的学习意愿主要体现在三个方面:第一,政策学习是对外部改革趋势的被动回应,围绕不同阶段国家发展目标和战略调整重点学科建设政策的相关内容。如20世纪80年代的重点学科建设政策重在为市场经济体制确立后所需要的人才培养服务;“211工程”呼应的是党中央、国务院提出的“迎接世界新技术革命的挑战,提高国际竞争力,教育优先发展”的战略要求;“985工程”呼应的是党中央在1995年提出的“科教兴国”战略;“双一流”建设是对国家创新驱动发展战略、科教兴国和人才强国的呼应。第二,向前期政策实施的经验和存在的问题学习,并在此基础上以更精细化的手段实现预定的政策目标。如“211工程”在吸收20世纪80年代重点学科建设经验的基础上,逐渐“对整体条件建设”这一任务进行淡化,对“重点学科建设”予以强化。针对“211”工程一期建设中出现的目标模糊、配置不公、重规模轻内涵等问题,“211工程”二期建设明确指出要处理好“211工程”学校和非“211工程”学校的关系,在资金投入上处理好硬件投入和软件投入的关系,在建设内容上增加师资队伍建设项目。针对“985工程”一期出现的聚焦个别学校,无法适应科教兴国战略,提升我国高等教育整体核心竞争力的问题,二期建设围绕国家发展需要,增加4所行业特色型高校。“2011计划”针对的是前期存在的学科建设分散、封闭及与企业联系不紧密的问题而提出的。“一流学科”建设计划,更是针对前期建设出现的身份固化、竞争缺失和重复交叉等问题,明确不同类型的高校要差别化发展,强调启动第三方评估,以动态竞争为资源配置的基本机制,实行总量控制、开放竞争、动态调整<sup>[10]</sup>。第三,作为学科建设主体的高校完

全围绕学科评估指标通过“巨额投资”“重金挖人”“合并撤销”等手段提升学科排名,寻求政策的资助。总之,在“重点学科”到“一流学科”的政策变迁中,政策学习主体的意愿主动性不强,政策学习的动因是围绕国家经济发展战略进行调整,在限定的框架下对前期实施过程中出现的问题进行回应,体现出鲜明的经验汲取特征。

## (三)学习结果的渐进性:政策学习目标的路径依赖与局部调整

我国的重点学科建设是一个在实现核心理念的愿望驱动下,不断探索和调适的过程<sup>[11]</sup>。政策学习呈现为政策核心理念的一以贯之和政策工具的渐进精细。在政策核心理念上,一以贯之的是“服务国家”“聚集资源”“择优扶植”。政策理念的一致性和延续性使得政策学习主体具有较强的路径依赖性。如“211工程”对重点学科建设内容的学习,“985工程”对“211工程”政策目标的借用,均强调集中国家有限财力,加大投入力度,对于若干所高等学校和已经接近并有条件达到国际先进水平的学科进行重点建设<sup>[11]</sup>。“一流学科”同样在保持政策核心理念不变的前提下,从强调重点学科聚焦解决四化建设中重要的科学技术问题、理论问题和实际问题,演化为以国家重大需求为导向,提升高水平科学研究能力,为经济社会发展和国家战略实施做出重要贡献。此外,在政策核心理念和目标相对稳定的同时,政策工具均有不同程度的调整,逐渐从最初的命令、要求、资助为主的强制性政策工具转变为“211工程”和“985工程”时期重视“标准”“评估”“竞争”等能力建设型政策工具。相对于20世纪80年代的重点学科建设,“211工程”和“985工程”时期的重点学科建设更强调与经济和产业结构之间的联系,要求“调整结构、合理布局”,加大对“信息学科、生物技术、新材料、新能源等学科的扶持和倾斜”。2006年教育部颁布的《关于加强国家重点学科建设的意见》强调促进学科交叉、融合和新兴学科的发展,完善制度机制,增设一级学科国家重点学科,构建三级建设和管理体系,改革评选方式<sup>[12]</sup>。“双一流”背景下的学科建设重视绩效评估与动态调整的多元治理<sup>[13]</sup>。这种谨慎的、缓慢的、一步一步发展的政策正是许多权力核心所追求的<sup>[14]</sup>。

## 四、结论与建议

贯穿从“重点学科”到“一流学科”的封闭型政策学习使得我国重点学科建设政策表现出稳定性、连续

性和渐进性的特点,适合一定时期社会经济发展的需要。但在这种政策学习模式下,由于政策学习者习惯于在一个由固定理念和标准组成的框架中思考,聚焦经验汲取的应对性特征,使得学科建设政策呈现出不断复制、延伸、精细化的渐进主义特征,无法容纳新因素成长和制度创新的内部机制,无法使政策从“满意和调整”到“引进新政策”,并最终实现“范式转换”<sup>[15]</sup>,无法实现“双一流”建设总体方案提出的“破除体制机制障碍,构建有利于学科发展的治理模式”这一根本性、全局性的“制度变革”<sup>[16]</sup>。实际上,开放型的政策学习是推动学科建设模式从管理范式走向重视契约、大学自治、多元主体参与的治理范式的根本动力。因此,借鉴 Ansell 和 Gash 构建的协同治理模式<sup>[17]</sup>,针对我国重点学科建设历程和“一流学科”建设的根本任务,聚焦开放型政策学习理念,提出如下建议。

#### (一)充分掌握信息,优化开放型学习的初始条件

在 Ansell 和 Gash 的模型中,初始条件是推动或阻碍协同治理的前提因素,包括权力与资源的失衡、对抗与合作的历史及参与的动机。权力和资源的失衡使得多元的利益相关主体缺乏足够的专业知识和信息进行讨论和对话,冲突的历史经验使得他们没有参与的动机和意愿。作为一项在治理情境中的复杂实践,“一流学科”建设是一种与周围环境、不同团体和个体的生活密切联系的社会性行动,应以政府、高校、教师、学生及社会组织的充分参与为基础,通过学者组成的专业协会和利益共同体共同推动学科治理方式的创新。但封闭型学习模式造成了高校教师、学生、社会对学科建设的漠视,使得多元学科建设主体在历史经验、权力、资源、专业知识和参与动机等初始条件上存在很大的不同。因此,“一流学科”建设应首先充分掌握多元主体不同的初始条件并采取对应的措施。如针对高校教师、学生和社会团体缺乏相应的知识、资源、经验、动机和意愿等特点,应延长政策的探索期,增加政策的研究性,给予充足的时间和多种方式帮助他们掌握充足的知识和资源,提供相关平台使其参与和讨论,提升对“一流学科”建设理念和目标的理解,弥补初始条件的不足,激发参与的动机。

#### (二)强化政府的促进型领导角色

一方面,促进型的领导强调最小化的干预,重在通过授权使得多元主体充分参与学科建设过程,凝聚共识。另一方面,在共识无法达成时,促进型领导应发挥公正调解者和服务者的角色,通过化解各方冲突,在共识的基础上实现协同治理的目的。具体在

“一流学科”建设中,政府应发挥“元治理”的服务角色,通过赋权和问责构建开放型的政策学习氛围,把决策权、执行权下放给多元行动者,推动真正的第三方评估<sup>[18]</sup>;搭建提升多元主体学习意愿的网络、平台,通过信息发布和传递、交流学习和自愿性活动,推进协同治理;引导多元学科建设主体参与规则的制定以及监督规则的落实,破除学科建设中政策界限和条块分割,赋予多元主体相应的治理空间和行动权能,强调学科建设利益相关者的知情权、协商权和参与权,将多元学科建设主体发展为平等的“合作生产者”。“一流学科”建设虽由政府推动,但其根本的目标在于培育利益相关者长期合作的文化,推动多元主体共同参与“一流学科”建设,促成治理共同体的形成。

#### (三)确保制度设计的程序公正和过程透明

强调参与包容、程序公正、规则清楚和过程透明的制度设计是推动协同治理的基本准则。封闭型学习模式造成了社会对于重点学科建设政策决策过程和遴选程序不透明性的质疑,损害了政策目标的实现<sup>[19]</sup>。张凤娟等通过对知乎论坛上关于“双一流”建设的197条话题的分析发现,公众认为“政策的政府主导性太强,与利益相关者的协商不足”的出现频率最高,达50%<sup>[20]</sup>。因此,在“一流学科”的后续建设中,一方面,应设计能容纳多元学科建设主体参与的制度框架,确保他们参与的机会和权力。在明确界定多元学科建设主体权责界限的基础上,以制度规范活动,以程序公正强化“一流学科”建设的合法性和价值。另一方面,明确互动过程的透明性和公开性,实施信息公开制度,重视“一流学科”建设信息的透明和共享,通过构建开放的政策学习平台,对“一流学科”建设的理念、方式、实施、评估等整体性政策进行学习,减少政策实施的阻力,推动政策创新。

#### (四)聚焦以共识为导向的协同治理过程

面对面的讨论、真诚协商、建立信任,以及在此基础上形成的责权共担和共识是协同治理的核心。封闭型的政策学习模式因缺乏平等的讨论和真诚的协商,使得政府、高校、教师及社会组织等学科建设主体坚持自身的利益,无法在政策议题中达成共识,损害了政策目标的实现。如中央政策对“一流学科”的工具性理解,地方政府和高水平大学对政绩和利益的追求,以及社会和普通高校在政策过程中的弱势地位都造成了政策议题上的分歧,影响了政策目标的实现。因此,“一流学科”建设应强化以信任和合作为基础的共识型的协同治理进程,将开放型政策学习作为推动



治理的机会之窗,构建共识为导向的对话机制,通过不断地真诚协商推进相互理解和责权共担,在积极反馈中建立持续的信任关系,促进具有不同价值倾向和利益需求的多元学科建设主体在学习中改变自己原有的信念体系,在共识的基础上推动政策创新和范式变迁。

### (五)重视对政策核心理念和政策工具的反思和创新

协同治理是一个螺旋上升的非闭环进程。封闭型政策学习使得我国重点学科政策变迁表现出较强的“头疼医头、脚疼医脚”的适应性调整和增量变革的闭环特征。开放型的政策学习强调通过对政策核心理念和政策工具的反思与创新,将政策从“适应性调整”转变为“主动性变迁”,推进政策创新。因此,“一流学科”的政策学习应从过于重视学科建设的效率和经济能力转移到重视政策本身的效能,关注社会及多元主体在“一流学科”建设中的总体收益,通过持续的政策学习,推进“一流学科”建设所强调的构建高等教育的治理体系这一目标的实现。在政策工具的选择上,应该反思其背后的价值理性,将政策工具创新与制度创新和政策创新结合起来,将政策工具从传统聚焦遵从和监督转向关注多元主体合作和社会效能总体提升上来。毕竟,在强调高等教育治理的背景下,践行民主和公共的价值观占据着更为显著的位置,提高效率并不等于代替价值<sup>[21]</sup>。

### 注释

①保罗·A·萨巴蒂尔和詹姆斯·史密斯的倡议联盟框架认为,决定政策倡议联盟寻求影响政策方向的政策精英的信念体系由深层核心、接近核心和次要方面三部分组成。其中深层核心是根本的、规范性的、本体论理念;接近核心是实现深层核心的政策立场;次要核心是实现政策核心的工具性决策和信息搜集。

### 参考文献

- [1]保罗·A·萨巴蒂尔,汉克·C·詹姆斯-史密斯.政策变迁与学习:一种倡议联盟途径[M].邓征,译.北京:北京大学出版社,2011.
- [2]彼得·霍尔,彭科,温卓毅.政策范式、社会学习和国家:以英国经济政策的制定为例[J].中国公共政策评论,2007(1):1-27.
- [3]HECLO H. Modern social politics in Britain and Sweden[M].New Haven: Yale University Press, 1974:305-306.
- [4]BENNETT C J, HOWLETT M. The lessons of learning: reconciling theories of policy learning and policy change[J]. Policy Sciences, 1992,25:275-294.
- [5]张国兵.高等教育重点建设政策研究[M].北京:北京大学出版社,

- 2010.
- [6]国务院.国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知[EB/OL].(2015-10-24)[2019-06-10].[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/201511/t20151105\\_217823.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html).
- [7]陈超.中国重点大学制度建设中的政府干涉研究[M].广东:广东高等教育出版社,2009:102.
- [8]胡炳仙.中国重点大学政策:历史演变与未来走向[D].武汉:华中科技大学,2006:73.
- [9]PAGE E C. Political Authority and Bureaucratic Power[M]. Uitgever: Harvester Wheatsheaf, 1992:61.
- [10]教育部 财政部 国家发展改革委 关于印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法(暂行)》的通知[EB/OL].(2017-01-24)[2019-06-10].[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe\\_843/201701/t20170125\\_295701.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201701/t20170125_295701.html).
- [11]何东昌.中华人民共和国重要教育文献(1998-2002)[G].海口:海南出版社,2003:217-222.
- [12]教育部.教育部关于加强国家重点学科建设的意见(2006)[EB/OL].(2006-10-27)[2019-06-10].<http://www.edgdc.edu.cn/xwyyjsjyxx/xwbl/zcfg/zywj/263566.shtml>.
- [13]周光礼,武建鑫.什么是学术评价的全球标准——基于四个全球大学排行榜的实证分析[J].中国高教研究,2016(4):51-56.
- [14]罗伯特·海涅曼,威廉·布卢姆,史蒂文·彼得森,等.政策分析师的世界:理性、价值观念和政治[M].李玲玲,译.第3版.北京:北京大学出版社,2011:112.
- [15]BORR S S. Policy learning and organizational capacities in innovation policies[J]. Science and Public Policy, 2011, 38(9):725-734.
- [16]熊庆年,蔡樱华.高校学术权力组织的制度再造与政府规制[J].复旦教育论坛,2018(4):37-42.
- [17]ANSELL C, GASH A. Collaborative governance in theory and practice[J]. Journal of Public Administration Research and Theory, 2007, 18(4):543-571.
- [18]田凯,黄金.国外治理理论研究:进程与争鸣[J].政治学研究,2015(6):47-51.
- [19]李福华.我国高等教育拨款制度改革探讨[J].青岛科技大学学报(社科版),2002(2):11-14.
- [20]“双一流”政策实施后的公众反应、关注热点与反思——基于“知乎”论坛 197 条话题的数据分析[J].教育发展研究,2018(13):30-37.
- [21]克里斯托夫·鲍利特.重要的公共管理者[M].孙迎春,译.北京:北京大学出版社,2011:25.

投稿日期:2019-06-26

基金项目:2020年度教育部人文社会科学研究规划基金课题“新公共治理范式下我国学科评估的反思与重构研究”(20YJA880060)

作者简介:谢冉,上海电力大学科研处副研究员,从事高等教育政策、学科建设研究。