

# 基于知识生产转型的我国专业学位研究生教育质量保障变革研究

蒋寒<sup>1</sup>, 崔延强<sup>2</sup>

(西南大学 1. 教育学部, 2. 西南民族教育与心理研究中心 重庆 400715)

**摘要:**知识生产转型是指从以学科为基础的知识生产旧模式转向以实践应用为基础的知识生产新模式,集中体现为知识生产体制、机理、目的等方面的深刻变革。知识生产体制转变为知识生产多重螺旋,生产机理转变为异质化、跨学科、情景化,生产目的在于解决问题、应用情景导向。这些转变在知识层面内在地契合专业学位研究生教育,不仅改变专业学位研究生教育外在形态,也深刻影响质量保障逻辑,促使质量理念焕新、机理调适和体制调整。我国专业学位研究生教育质量保障存在“一元主导、主体缺失、标准偏差、机制欠缺”等问题,不适应知识生产转型新要求,制约专业学位教育质量提高。为此,面对知识生产转型新趋势,我国专业学位研究生教育质量保障应建立多元共治格局,转变政府保障结构功能,强化市场质量导向,加强大学内部质量治理,形成质量保障合力。

**关键词:**知识生产转型;专业学位研究生教育;质量保障变革

**中图分类号:**G643 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2019)06-0112-09

当代知识生产扎根于纷繁复杂的社会需求,知识生产的目标、性质、情境以及方式均发生重要变化,反映出知识生产转型的新趋势。由于知识与教育的紧密联系,知识生产转型将深刻影响教育的目标、理念和方法。专业学位研究生教育作为面向专门职业领域、培养高层次应用型人才的教育类型,与知识生产转型具有内在一致性,均关注实践性和应用性知识创新诉求。传统知识生产模式下基于学科逻辑的专业学位教育质量保障中,存在保障主体单一、标准脱离行业、运行机制不畅等问题,不适应新的知识生产方式下专业学位教育质量保障的新要求。因此,推动适应新的知识生产方式的质量保障变革成为专业学位研究生教育高质量发展的重要内容和必由之路。

## 一、知识生产转型对专业学位研究生教育的影响

知识与教育具有天然的联系,教育是知识筛选、传播、分配、积累和发展的的重要途径,知识是教育的重要内容与载体<sup>[1]</sup>。知识生产转型不仅从内在上改变了专业学位研究生教育的知识基础,而且将深刻影响其教育理念和教学方法,并进一步促使其规模结构、种类层次等外在样态发生改变。

### (一)知识生产转型的内涵释读

所谓知识生产转型,大体上是描绘知识生产旧模式向知识生产新模式转变的一种趋势和状态。20世纪中期以来,在知识商业化的背景下,大量企业寻求与大学、政府、实验室等建立新型联系<sup>[2]</sup>,

收稿日期:2019-06-21

作者简介:蒋寒,西南大学教育学部,博士研究生。

基金项目:中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“知识转型视域下大学学术范式研究”(SWU1609133),项目负责人:蒋寒。

知识更加频繁地因为应用而创造,催生了知识生产的新模式。1994年,吉本斯等人提出“知识生产模式1”与“知识生产模式2”的概念。他们认为传统的知识生产模式是在高校中以制度化的学科知识研究为基础的生产模式,知识生产局限于相对固定的学术共同体和学术领域,称之为“模式1”。这种学术化、学科型的知识生产曾经大大促进了科学技术进步,但同时也造成知识的条块分割、与社会需求脱节等问题。吉本斯认为,知识市场的扩张与科学的市场化导致了以情境性、应用性、社会弥散性和异质性为主要特征的新知识生产,称之为“模式2”<sup>[1]10</sup>。“模式2”打破了“模式1”中学科与学科、学术与市场之间的壁垒,将知识生产与社会需求紧密结合到一起,将社会问责渗透到质量控制中,“模式2”知识生产处于“政府—市场—高校”三重螺旋的应用情景之中。随着知识生产模式演进,一些西方学者提出“知识生产模式3”概念,其中卡拉雅尼斯和坎贝尔等人提出的知识创新生态系统观点最具代表性。他们认为随着全球本土化以及协同创新集群的兴起,知识生产“模式2”向“模式3”演进,呈现出知识生产“集群、创新网络、分形研究、教育与创新生态系统”等特点<sup>[3]</sup>。“模式3”处于由“政府—市场—高校—公民社会”构成的“四重螺旋”甚至“五重螺旋”<sup>①</sup>的情境。值得注意的是,知识生产“模式2”和“模式3”的出现并不意味着“模式1”知识生产的消亡,而是多种知识生产模式的共存共荣、相互促进,但这些转变体现了知识生产新特点,反映出当代知识生产的复杂性和多变性,应从更加宽广的视野、更加复杂的维度来理解知识创新。

虽然对知识生产转型没有统一界定,但在笔者看来,知识生产转型意涵集中表现在三方面。第一,知识生产的外部体制变革。传统的知识生产是由高校等专门知识机构推动,而当代的知识生产则由高校、政府部门、研究中心、企业实验室、中介组织乃至社会公众等多元主体广泛参与,呈现出异质性、网络集群的态势,这表明知识生产从学术系统的内部循环走向多方参与的外部协作。这意味着知识质量保障不再仅仅是学术共同体内部的事情。第二,知识生产的目的性质变革。传统的知识生产主要致力于纯粹的科学探究,较少关注社会需要的实用知识,而当代的知识生产则越来越置身于应用情境,即知识源于实践并服务于实践,以解决问题为中心<sup>[4]</sup>,同时将知识质量控制置于社会问责中,并使知识具有反思性。简言之,对教育的影响表现为“教什么,不教什么”和“学什么,不学什么”以及“效果好不好”不是由学校单独决定,而是由多元利益相关者共同协商。第三,知识生产的内在机理变革。即知识生产过程从传统以学科为基础的学术部落活动走向跨学科、跨领域的交叉融合创新,呈现出异质性、跨学科的特点。总之,知识生产转型涉及政治、经济、文化、教育等多个领域,对于以创造“高深知识”为责任的高等教育而言,对高校与政府、市场、公众的关系,以及教育理念、政策制度、行为方式等都产生深刻的影响。

## (二)知识生产转型催生专业学位研究生教育嬗变

诞生于20世纪的专业学位研究生教育,正是由于经济社会发展导致职业专门化和细分化而出现的一种新的教育类型,其本质是建立在实践性高深知识的创造、传播和习得基础之上的。随着知识经济和知识社会的发展对专门职业领域人才需求扩展,专业学位研究生教育在美国、英国、澳大利亚以及日本等国迅速发展。归根结底,除了政治、经济、文化等因素之外,专业学位研究生教育飞速发展的根本原因正是知识生产转型,是由于新的知识生产对实践性高深知识以及掌握此类知识的专门人才的需求加大所导致的。在知识生产转型背景下,知识不再是“客观的、普遍的、中立的”<sup>[1]130-142</sup>,而具有“文化性、境域性、价值性”<sup>[1]143-156</sup>,知识供给与需求由高校主导转向由政府、行业、市场、公众等驱动,社会生产和生活中涌现出的大量应用难题,促使“基础”与“应用”、理论与实

<sup>①</sup> “三重螺旋”理论是1995年艾茨科维兹首次提出的大学-产业-政府“三重螺旋”创新生态系统,强调大学-产业-政府三方的网络协同和功能结合。卡拉雅尼斯和坎贝尔在“三重螺旋”逻辑上,提出“四重螺旋”和“五重螺旋”创新生态系统,强调由大学、产业、政府、公民社会、自然环境五大螺旋体构成的新型创新生态系统,并遵循高等教育系统、经济系统、自然环境、基于媒体和文化公众(公民社会)、政治系统的逻辑顺序实现其循环式运行机理,为解决许多“复杂问题”提供了新的理念和路径。

践之间不断交互与碰撞,这就需要高校培养大量高层次应用型人才以满足特定专门职业领域的需要。专业学位研究生教育强调解决实践问题的“工具理性”正好契合了新知识生产基于应用情景和实践导向的内在要求。在知识生产与人才培养的互动逻辑下,专业学位研究生教育不断嬗变。从规模结构看,种类、层次、数量等都大大扩展。比如,在“二战”后美国除了教育硕士外,公共卫生、农学、艺术、城市规划等领域都设立了专业学位硕士项目,同时层次进一步跃升,如教育领域专业硕士发展出专业博士学位,工程领域专业硕士发展出专业博士学位等。从代际发展看,专业学位研究生教育已经从第一代向第二代甚至第三代转变,尤其在专业博士领域特别突出。比如,在英国、澳大利亚等国第一代专业博士强调“哲学博士课程+实践教育教学”,第二代专业博士强调“混合课程+专业实践”,而新制博士、实践博士等第三代专业博士强调“混合型课程”,注重把大学教学、学生专业与工作应用情景结合起来,在特定组织背景中开展人才培养,以便最大限度地把理论与实践结合起来。

## 二、知识生产转型下专业学位研究生教育质量保障机理

从知识的角度来看,教育质量保障实质上就是知识质量的保障。知识生产体制、机理和目的的改变,意味着“什么知识有价值”“知识创造需要什么条件”等都发生了变化。这预示着专业学位研究生教育的知识基础发生了改变,也表明其质量保障的外部体制、运行机制、评价标准等内在逻辑均受到影响。

### (一)理念焕新:形塑一种以实践应用为导向的复合型质量观

什么知识最有价值,这既是关于知识的质量观问题,也是知识的话语权问题。专业学位研究生教育面向专业化程度高、知识体系成熟、理论知识与实践知识结合紧密的特定职业领域。这正是成熟专业对知识和能力的特定要求。研究生教育的根本在于培养学生学术创新与生产、应用知识的能力,知识的焕新内在影响到研究生培养机制与质量标准。学术学位研究生教育以学术共同体为基础,属于“学术部落”的“内政”,质量标准和过程由学术共同体主导,他们认为“学术知识最有价值”或者“本学科的知识最具价值”,以保护自己的学术领地<sup>[4]43-50</sup>。而在知识社会弥散和应用情景背景下,专业学位研究生教育质量不再仅仅由学科精英同行评议来评判,而是由包含多元主体共同参与的协商机制来决定。

从质量观来看,专业学位研究生教育由于脱胎于学术学位研究生教育,质量观受“认识论”的影响,具有内适性特点。这种质量观导致专业学位研究生教育在实践中表现出培养目标不明确,培养特色不鲜明等问题。后来,专业学位研究生教育质量观受到“政治论”和“市场论”的影响,更具外适性特点,但也表现出受功利主义和“市场至上”影响而导致质量水平降低的现象。随着知识生产转型的加深,专业学位研究生教育强调“能够解决复杂的实践问题”,即突出应用研究能力的培养,造就具有实践性高深知识和技能的应用型高层次人才。专业学位研究生教育质量不再是单一概念,不同主体间的诉求,不同知识之间的张力,共同决定了专业学位研究生教育质量不再限于学术本身,而是要兼顾经济、政治以及各种应用情境(市场行业)等因素,质量成为综合的、多维度的概念<sup>[5]</sup>。换言之,专业学位研究生教育质量观成为利益相关者多元诉求的综合形态,过于强调“外适”或“内适”单一取向的质量观必然导致质量定位失衡。因此,专业学位研究生教育既不是纯粹的外适性质量观,也不是单纯的內适性质量观,而是一种特色鲜明的复合型质量观。这种质量观在理论和实践综合的基础上呈现出鲜明的实践特征和应用导向。

### (二)机理调适:消弭学术部落垄断地位,形成杂合式质量控制方式

知识生产的社会弥散,预示着由学术权威决定研究生教育质量标准的时代已然过去。质量标准必须与时俱进,反映知识生产者的多样性和不同诉求,不同知识生产者都要进入到质量控制流程中,决定该做什么,由谁来完成<sup>[2]153</sup>。首先,对质量生成而言,实践性高深知识的异质性、跨领域和

应用性等特征,以及专业学位研究生教育的应用取向,决定了其培养模式更加看重实践化培养。从培养目标看,专业学位研究生教育着重培养学生解决实际问题的能力,强调成为“知识的使用者”而不是“知识的接受者”。从课程知识看,课程设置不是以“学理探究”而是以“解决问题”为导向,打破学科藩篱而贴近实际工作,为解决问题而选择学习内容。在教学方法上,强调“互动对话”和研讨式、合作式、情景式教学形式,采用案例教学、项目研究、现场实习等方法,培养学生灵活运用异质性知识或跨学科知识解决实际问题的能力。在教学环境上,不再局限于教室和实验室,而是融入具体工作场景和实践项目之中。在学业考核上,不再强调严格的学术考核和学术论文,而是采取灵活多样的方式,更加贴近实践应用和工作实际。

其次,在质量评价上,实践性高深知识的内在规定性规约了专业学位研究生教育质量评价的标准应强调实践性和应用性。在专业学位授权点审批设置方面,需要加强与外部职业领域的联系和互动,由市场中职业成熟度和需求变化来评判专业学位项目的设置与调整,而不是简单由学科专业目录规制。另一方面,专业学位研究生教育的评价主体,必然要打破唯学者联盟或者同行评议的传统,而建立多元化、差异化、结构化的包括具有实践经验的学科专家和行业专家在内的评价共同体。在评价导向上,不再强调严格的学科范式和学术思维,而是强调应用导向和实践能力。而且,这种标准应该贯穿到专业学位研究生教育质量保障的外部 and 内部全过程。总之,知识的社会弥散和应用情景,冲击了学术共同体在质量控制中的垄断地位,改变了质量控制方式,“质量保障的标准将进行阶段性修订,杂合式的质量控制方式将逐步形成”<sup>[2]136</sup>。

### (三)体制调整:弱化“科层制”管理,形成扁平化质量保障体系

在知识生产“模式2”和“模式3”的影响下,知识生产体制展现出消解“大学中心”的趋向,强调高校与政府、企业、媒体等社会主体之间的知识权力共享,从而形成知识生产多重螺旋,或者称为知识生产网络。知识生产转型中,专业学位研究生教育质量保障主体以及他们之间的权力关系发生了深层次调整,“高校以及类似高校建制的高等教育机构、专业团体、政府和公司研究开发实验室、咨询机构和智囊团、非政府组织和其他游说团体大量增加,并且他们在持续创造各自的知识市场”<sup>[2]122</sup>。按照福柯知识与权力共生的观点,多元化的知识主体必然导致质量权力的分化,不同知识生产主体渴望按照自身需求创造知识,参与知识生产过程,并提出自身的质量标准。由于多元主体在知识生产中的诉求各有侧重,因此需要建立协调利益、达成共识的协作机制。换言之,知识生产关系的调整,必然要求专业学位研究生教育质量保障关系做出相应调整。

传统知识生产模式中,专业学位研究生教育是建立在学科基础之上并在学术圈内运行的,在集权管理和学科逻辑的影响下,专业学位点设置、教育过程、教育标准、质量评价等均由政府行政主导与学术系统二元格局所控制,形成了“科层式”的知识管理方式。而多元协作的知识生产呼唤“扁平化”的知识管理结构。这迫使高校让渡部分质量保障权力,打开校门主动接纳社会和市场;迫使政府降低管理重心,并对外让渡部分质量保障权力,满足灵活多变的知识生产和专门人才需求;同时社会中介组织将承接让渡出来的部分权力,从而形成连接和沟通高校、政府、企业和个人间的桥梁纽带。就专业学位研究生教育质量保障而言,政府、高校、企业、中介组织乃至个人等已经成为知识创新生态系统不可或缺的部分,理应参与到专业学位点设置、评估、调整以及招生、课程、教学、考核等全过程和各环节,通过多元参与,形成平等协作、扁平治理的质量保障系统。

## 三、知识生产转型下我国专业学位研究生教育质量保障问题

知识生产转型对专业学位研究生教育在质量理念、运行机理、保障体制等方面的深刻影响,将重塑其质量保障逻辑,以此审视我国专业学位研究生教育质量保障的理念和实践,不难发现在保障主体、质量标准、质量评价等方面存在的突出问题。

## （一）质量保障体系一元主导，保障主体相对缺失

实践性高深知识是多元主体融合交互、基于应用情景中产生的，质量控制既要求注重学术标准，也要更加凸显社会应用问责的新维度，体现在内外质量保障的过程中。我国现行专业学位研究生教育质量保障中，政府一元主导特征非常鲜明。比如，专业学位研究生教育实行“中央政府—省级政府—高校”三级管理，管理权力从上至下，层层递减。通过学科专业目录制度，中央政府控制全国范围内专业学位研究生教育的种类、层次、结构。通过专业学位点设置审批，控制专业学位教育的区域分布，虽然省级政府在职务学位硕士授权点上有一定自主权，但是专业博士学位点审批权仍由中央政府控制。通过招生指标计划管理，中央政府掌握专业学位教育的数量规模。而科层制管理在面对市场灵活多变的知识创新需求时，容易与市场需求脱节，有一定滞后性，难以适应专门职业发展，而且也不适应省域经济社会发展需求。一些省份专业学位研究生教育结构与省域产业结构适切性问题已经出现<sup>[6]</sup>。半官方的中介机构（如学位与研究生教育发展中心）和专门组织（专业学位教指委）通过对专业学位点进行专项评估、水平评估等进行质量保障，但这类机构缺乏独立性，其授权和经费都来自于政府，容易受到行政干预。政府甚至直接干预专业学位人才培养，如出台《关于深入推进专业学位研究生培养模式改革的意见》《关于加强专业学位研究生案例教学和联合培养基地建设的意见》等文件。虽然一定程度上强化了质量保障，但集权式、科层式的质量控制在面对多变的知识需求时容易出现失灵的状况。比如，专业学位教育种类、规模、结构与经济社会发展不适应，质量标准与行业要求脱节等问题都离不开科层制管理的影响。

知识生产转型中，各质量保障主体是平等协作关系，通过多节点、深层次的互动完成质量保障。例如，在英美等国，政府、高校、中介机构、媒体乃至雇主和学习者都共同参与质量保障。而我国是典型的政府主导模式，质量保障体系中主体单一，权力过于集中，政府对专业学位研究生教育质量进行控制，并向社会作出承诺和担保<sup>[7]</sup>。近年来，虽然教育主管部门针对专业学位研究生教育培养模式、案例教学、师资队伍等出台了一系列具体举措，但也反映出行业主管部门和行业组织在质量保障中的缺位。笔者对川渝地区省级律师协会、会计师协会、建筑师协会等行业组织进行了深度访谈，发现行业协会参与专业学位人才培养的积极性不高，与高校合作不密切，对专业学位教育的支撑作用不强，缺乏有效的参与渠道和相应的法律保障，也缺乏激励和引导政策。这印证了有研究发现“我国行业协会游离于专业学位研究生培养体系之外，存在十分明显的行业组织缺位现象”<sup>[8]</sup>的结论。

## （二）质量标准与行业脱节，内部质量保障动力不足

我国专业学位研究生教育质量保障深受学术学位教育的影响，学术共同体在较大程度上依然主导专业学位研究生教育质量保障，并按照学术人才的标准来制定人才培养方案或评价人才培养质量，行业组织或行业专家参与度不高，行业质量标准难以保障。笔者通过对西部地区40余所高校的法律硕士和会计硕士项目进行调研，结果发现行业专家参与专业学位研究生培养的情况并未做到全覆盖。调查34所高校的法律硕士项目发现，“邀请行业专家参与课程设计或培养方案制定”的占比仅为82.35%；调查42所高校的会计硕士项目发现，“邀请行业专家参与课程设计或培养方案制定”的占比仅为90.48%；同时在法律硕士和会计硕士项目中，行业导师承担课程教学任务的比例分别只有82.35%和76.19%。通过对高校相关专业学位研究生教育项目的负责人进行深度访谈发现，他们在制定培养方案时主要参考其他学校的相关专业学位项目培养方案，并结合自身师资队伍实际来拟定课程计划，而邀请行业专家参与课程开发的情况没有或者较少。这表明我国专业学位研究生教育的质量标准在制定程序和内容上与市场行业脱节的情况并不少见。

总之，一方面政府权力的规制使得高校无法根据市场需求灵活地调整和设置专业学位项目，办学自主权不够。另一方面，政府在质量保障中的强势地位使得高校质量保障行为倾向于政府标准，而不一定适合市场和行业标准。同时，政府层面的政策支持不足致使“产学研”合作不深，专业学位

研究生教育资源也相对匮乏。笔者对 20 所高校研究生院(部)负责人的访谈发现,大多数人认为专业学位研究生教育办学过程中面临的较大困难是资源不足。比如,难以建立稳定的双师型队伍,即缺乏拥有实践背景的专业教师和教育经验的行业专家;难以在企业建立稳定的教学实践基地,开发丰富的实践类课程。这其中的主要原因是当前高校的评价导向“重科研、轻教学”“重学术人才、轻应用人才”,而且企业也因为没有相应政策保障而缺乏参与专业学位人才培养的强烈意愿。

### (三)质量保障过程不健全,内外联动保障机制欠缺

知识生产转型中,多元主体在反复磋商中达成质量共识,质量保障具有全过程、全方位的特点。专业学位研究生教育质量保障涉及入口、过程和出口等环节,包括专业学位点质量和人才培养质量两个层面。就专业学位点质量保障看,英美等国通过质量认证强化准入质量并引导持续改进,如通过课程互换、与职业资格互认等强化过程质量,通过资格认证、专业排行等强化结果保障。而我国主要是通过专业学位教指委来把好学位点的审核入口关。在学位点过程保障方面,以 6 年为周期开展合格评估并动态调整,每一轮的前 5 年为高校自评,后 1 年为随机抽评,但抽评比例不高(文件规定不低于 20%),主要以通讯评审为主,较少现场考察。另外专业学位研究生教育质量持续改进制度欠缺。据统计,全部 40 余种专业学位研究生教育类型中,仅有约不到 30% 实施质量认证制度,如中国高质量 MBA 教育认证、会计硕士 MPACC 教育质量认证等;仅有医科类专业学位、建筑学硕士、工程硕士等通过课程互认、考试科目互认、考试资格优先等衔接职业资格;而许多办学历史较长的专业学位如教育硕士和法律硕士却未衔接职业资格。这既反映出我国专业学位研究生教育质量保障相关法律法规滞后,也揭示出行业主管部门与教育行政部门及行业组织之间存在利益分化和各自为政的困境。

外部质量保障措施须通过内部机制才能落实到专业学位研究生教育过程中。当前我国高校常态化、持续性改进质量的机制尚未形成,质量文化缺失。访谈中发现,一些高校“重申报、轻建设”的情况并不少见,对学位点合格评估抱着“过关”“达标”的思想。一些高校虽然建立了自我评估制度,每年定期发布研究生教育质量报告,但其中涉及专业学位研究生教育质量的信息较少、篇幅不多、模糊性描述和定性评价较多,定量分析和比较研究较少,总体含金量不高。访谈还发现,高校通过认证制度或衔接职业资格等举措,在调整培养方案、改进教育教学、优化考核评价等工作上的精力投入不足;同时,对专业学位教学全过程质量监测不全,有的高校虽然引入了学生评教等质量反馈措施,但普遍未能把第三方和行业专家纳入教学质量监测中,更缺乏大数据动态监测。质量反馈评价机制极不健全,调研 40 余所高校发现,仅 52.94% 的法律硕士培养单位邀请雇主单位对毕业生质量进行反馈,高达 23.53% 的高校没有开展质量反馈,其中仅有 29.41% 的高校反馈周期是“一年一次”。而在会计硕士项目中,有 95.24% 的高校邀请雇主对毕业生进行质量评价反馈,但是反馈周期“一年一次”的仅占 52.38%,42.86% 的高校质量反馈周期“不一定”。这一组数据说明我国专业学位研究生教育质量保障措施落地还有很多不足。

### (四)质量评价偏“学术化”,实践性标准导向不明显

专业学位研究生教育的知识属性,决定了其评价标准、评价主体和评价方式必须凸显实践特征和应用导向。而我国专业学位研究生教育质量评价,在外部质量和内部质量保障上都存在严重的“学术化”倾向,学术权威和学科标准的影响更大。以全国专业学位教指委为例,既是培养方案和评估标准的制定者,又是评估检查的组织者、实施者,是当前最重要的质量保障组织之一。分析 28 个全国专业学位教指委人员名单,可以发现人员构成行业代表性不强、行业背景不突出,基本上以高校学者专家为主,尽管也吸纳了政府部门相关人员参与,但来自行业一线的专家和管理人员比例很低(见表 1)。这在一定程度上说明行业标准和实践知识难以较好地进入专业学位研究生教育体系。

表 1 部分全国专业学位教指委人员构成

专业类别	总人数	高校人员占比	政府人员占比	行业人员占比
国际商务	21 人	80.9%(17 人)	14.1%(3 人)	5.0%(1 人)
法律专业	28 人	71.4%(20 人)	28.6%(8 人)	0(0 人)
兽医专业	19 人	68.4%(13 人)	31.6%(6 人)	0(0 人)
农业专业	32 人	72.0%(23 人)	22.0%(7 人)	6.0%(2 人)
会计专业	26 人	69.3%(18 人)	26.9%(7 人)	3.8%(1 人)

资料来源:根据全国各专业学位教指委网站资料整理<sup>①</sup>

专业学位研究生教育的本质在于“应用研究性”<sup>[9]</sup>,质量评价固然要有学术要求的合理成分,但应用性和实践性要求才是其根本取向。从评价标准看,我国专业学位研究生教育质量的应用性和实践性标准在国家和行业层面的保障并不充分。例如,《中华人民共和国学位条例》颁布已近 40 年,仍然尚未从法律上明确专业学位教育的地位。尽管 1996 年颁布的《专业学位设置审批暂行办法》明确了专业学位是为培养特定职业高层次专门人才而设置,但该标准比较宏观和粗略,缺乏可操作性。行业组织等中介机构也缺乏具体的质量标准,致使应用特性的质量标准在实践中被虚化、弱化、淡化。当前我国还非常缺乏符合行业特点和应用特征的教学质量标准、课程质量标准和师资标准等。此外,我国专业学位研究生教育的毕业考核统一采取论文答辩方式,实践中较少采用贴近职业领域要求的产品设计、项目实践等多样化评价方式,专业学位论文的评价依然以学科专家为主,行业专家占比较小甚至没有,这既不符合职业领域的实践性要求,也未能体现专业学位研究生教育的应用特点。

#### 四、我国专业学位研究生教育质量保障体系的变革路径

知识生产转型对专业学位研究生教育的影响是全方位的,不仅在理论上重塑了专业学位研究生教育质量保障的主体关系、运行机制以及评价标准,更在实践上为我国专业学位质量保障变革提供了新的路径。

##### (一)秉持多元共治理念,构建多重螺旋的质量保障体系

知识生产转型中,知识的发现与应用被紧密地整合在一起。知识生产已经成为政府、行业、大学、中介组织等知识创新协作体系中的活动。专业学位研究生教育早已被剥离了卡里斯玛的色彩,在规训社会中成为被大众所“审计”的对象<sup>[10]</sup>。各质量主体通过表达和整合诉求的机制形成质量共识,否则容易因为张力失衡而导致专业学位研究生教育走向无所适从的困境。知识生产多重螺旋的运行逻辑,决定了专业学位研究生教育质量保障需要牢固树立多元共治、开放协作的理念。因此,需要转变质量保障理念,促进多元利益主体积极参与、功能衔接,形成专业化、开放化、全程化、动态化的保障机制,构建政府、高校、市场、中介组织等共同参与、相互协作的质量保障体系。

从政府角度看,需要改变长期存在的“一手抓”观念,把握知识生产转型与专业学位研究生教育的互动关系,构建多种主体参与专业学位人才培养和质量保障的制度政策和工作体系。从高校角度讲,一方面要摒弃以往将专业学位研究生教育“矮化”“弱化”“边缘化”的错误观念,另一方面要把握专业学位研究生教育的实践导向和应用特征,健全不同于学术学位教育的质量保障机制,涵盖从招生、培养到考核以及毕业生质量跟踪的全过程,打破学术壁垒,主动走向行业和社会。从社会角度说,行业组织、雇主单位必须认清专业学位研究生教育事关自身的核心利益,要提升教育责任感,积极寻求与高校合作,全方位、多维度地参与到专业学位的培养方案设计、教学课程开发、师资队伍建设和教育教学实践、考评标准制定、质量跟踪反馈等工作中。从学习者角度看,学生要提升在专业学位研究生教育中的主体意识,自觉参与课堂教学、实践教学、毕业后质量跟踪等信息反馈,帮助学校改进培养方式,提高培养质量。

<sup>①</sup> <http://www.cdgdc.edu.cn/xwyyjsjyxx/xglj/264477.shtml>

## (二) 优化政府保障功能,健全扁平化的质量保障体制

知识的社会弥散使得任何单一主体都无法再对知识的“产出一应用”过程进行全程把控。为此,政府必须转变职能,优化保障方式,强化宏观调控,减少微观干预。教育部等三部委出台的《关于深化研究生教育改革的意见》明确提出,加快建设以教育行政部门监管为主导,行业部门、学术组织和社会机构共同参与的质量监督体系。这需要政府简政放权,秉持“专业事专业人办”的理念,把学术性和专业性工作委托给专门机构,支持学术机构和专业组织在非行政监管领域发挥作用。在英美等国,政府作用主要体现在立法、规划、投入、审批与监管等宏观调控方面,对专业学位研究生教育起支撑和引导作用<sup>[11]</sup>。当前我国政府的当务之急是完善顶层设计,建立跨行业、跨部门协作机制,深入推进教育部门与行业部门、高校与行业组织的合作,统筹推进专业学位设置调整、人才培养、评估认证、职业资格衔接等综合改革,构建一体化质量保障体系。同时政府要优化质量保障职责,健全政府、社会、高校三级质量保障体系。比如,政府可通过对外进一步放权,综合运用法律法规、财政税收、行政措施等方式,调动专业学位教指委、中介组织、高校、企业等的积极性,发挥不同主体的作用;通过强化教育行政部门与行业行政部门之间的协作,推进专业学位与职业资格等质量标准、培养规格、市场准入的衔接。

知识生产转型中专业学位研究生教育质量保障需要走向扁平化治理。首先,理顺专业学位研究生教育管理体制,需要厘清中央政府与省级政府职责,将管理重心进一步下移,使省级政府能够根据区域经济社会发展需要,自主设置和调整专业学位规模、层次、类别。还要进一步下放权力,确保高校在专业学位教育上拥有更大自主权,比如自主设置和调整专业学位点,自主确定招生规模等。同时,要合理衔接教育部门与行业部门在专业学位研究生教育中的职能,打破人才标准、职业资格、资源配置的壁垒,确保三者 in 出口、过程、结果质量标准和质量内容中的有效融合。其次,发挥多元主体作用。特别是扶持行业组织、专业机构等社会中介组织,发挥其专业性、中立性的优势,鼓励通过质量认证和质量评估持续引导改进办学质量,形成与宏观管理互补的保障机制。最后,健全质量标准体系,夯实质量保障基础。质量保障,标准先行,标准是依据,更是基础。质量标准体系建设,既要依托专业学位教指委和行业组织建设国家质量标准,托底基本质量;还要鼓励高校制定更高水平、各具特色的质量标准,促进质量水平提升。

## (三) 发挥行业导向作用,增强对专业学位教育的支撑力度

专业学位研究生质量水平,最终需要在社会各行业的专门职业领域中得到检验和评判。由于知识生产的弥散化、应用化以及异质性等特点,专业学位研究生教育在标准制定、人才规格、培养环节上都应该特别注重与行业领域的紧密互动。从英美等发达国家经验来看,行业组织、中介机构、新闻媒体等在其中均发挥了重要导向作用。因此,来自于行业和职业领域的质量评价,更应该发挥“指挥棒”的作用。长期以来,我国社会行业力量在教育质量保障中的作用发挥并不充分,这是亟待正视和改善的问题。

首先,要大力推进产学合作。知识生产转型需要多重螺旋的知识创新体制。政府部门、行业企业等只有按照各自功能,深度参与专业学位研究生教育项目设置和动态调整等外部环节,以及课程设置、教育教学、毕业考核等内部环节,保障对专业学位研究生教育的支撑力度,才能从根本上提升质量。其次,要加快专业学位质量认证制度。通过行业组织、大学联盟(专业学位联盟)或者国际认证等方式,推进非官方的专业学位认证,制定详细认证标准,引导与行业领域形成有效衔接,不断提升质量水平。例如,美国律师协会、英国工程师协会等行业组织均建立了认证制度,国内也已引入和逐步推进工程领域专业学位质量认证<sup>[12]</sup>。再次,要大力衔接职业资格制度。通过行业部门和行业协会将本领域创造的新知识转化为职业资格所需的知识、技能和素养,能起到规范和固化作用;并通过与高校课程互换、学分互认等加强衔接,从而保障人才培养的质量。最后,要发挥媒体评价导向功能。与行业的质量评价作用不同,媒体评价易于将专业信息转化为社会大众便于理解的信息,从而塑造社会声誉。例如,《美国新闻与世界报道》定期对商学院排名,拥有较高的知名度,一定



程度上成为企业雇佣毕业生和学生择校的重要参考。可借鉴这些有益经验,推动新闻媒体和研究机构开展质量排行榜建设,促使高校在市场竞争中提高教育质量。

#### (四)强化高校质量意识,提升内部质量保障的能力水平

从知识生产生态系统看,高校内部质量保障是质量生成和质量保障的核心。高校是专业学位人才培养主体,对于质量保障具有基础作用,这是英美等发达国家专业学位研究生教育的基本经验。我国高校必须牢固树立“教育质量就是生命”的意识,大胆探索专业学位人才培养新模式,将质量保障贯穿到专业学位研究生教育全方位、全过程、全要素中。即通过接受评估、参与质量认证等外部质量监控倒逼内部质量保障改革;运用大数据技术将定期评估与常态监测有机结合起来,及时评价、反馈和改进;建立合理的评价导向机制,支持教育教学资源向专业学位研究生教育倾斜投入。

高校应加强监督、检查和评估,充分发挥基础作用。在管理体制上,强化专业学位研究生教育管理机构,配备专门人员,明确职能定位,进行全程督导,加大人财物投入,加强教学基础设施和实践基地建设。在项目设置论证时,要准确把握经济社会中行业和职业领域新动态,主动对接市场和行业,与行业组织或企业共同论证设计专业学位项目。在制定培养方案时,要准确把握知识生产转型中专门职业对人才的知识与能力要求,邀请行业专家参与研制培养规格、能力标准和课程开发等。在教育教学中,要摒弃简单套用学术训练的教学方法,大量采用现场研究、模拟训练、案例分析等实践性教学方法;随时听取学生、行业专家对教学的反馈,并作为考核教师和调整教学的依据。在学业考核中,要将过程考核与结果考核相结合,加强过程质量监控。毕业考核要强调以实践为导向的多样化方式,除毕业论文之外,还应鼓励调研报告、产品开发与设计、案例分析、技术应用等形式,着重考查学生解决实际问题的能力。另外还要制定论文评议标准,建立评审专家库,邀请具有实践经验的行业专家参与论文指导、送审和答辩工作,积极建立论文定期抽检制度。要加强“双师型”教师队伍建设和“双导师”制度,强化专任教师实践能力,组建行业导师队伍,共同承担培养工作。最后要强化质量跟踪反馈,定期收集雇主单位对毕业生的评价,以及毕业生对发展潜力的反馈,改进培养工作。

#### 参考文献:

- [1] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京:教育科学出版社,2013.
- [2] 迈克尔·吉本斯,等. 知识生产的新模式:当代社会科学研究的动力学[M]. 陈洪捷,沈文钦,等译. 北京:北京大学出版社,2011:47.
- [3] 武学超. 模式3知识生产的理论阐释——内涵、情境、特质与大学向度[J]. 科学学研究,2014(9):197-130.
- [4] 托尼·比彻,保罗·特洛勒尔. 学术部落及其领地知识探索与学科文化[M]. 唐跃勤,蒲茂华,陈洪捷,译. 北京:北京大学出版社,2008:8.
- [5] 陈洪捷. 博士质量:概念、评价与趋势[M]. 北京:北京大学出版社,2010:3.
- [6] 吴开俊,王一博. 专业学位研究生教育结构与产业结构适切性分析——以广东省为例[J]. 教育研究,2013(2):97-104.
- [7] 王战军,廖湘阳,周文辉. 中国研究生教育质量保障体系理论与实践[M]. 北京:高等教育出版社,2012:70.
- [8] 孙健,王继国. 论行业协会参与全日制专业学位研究生培养[J]. 学位与研究生教育,2018(1):35-39.
- [9] 袁广林. 应用研究性:专业学位研究生教育的本质属性[J]. 学位与研究生教育,2011(9):42-46.
- [10] 陈洪捷. 知识生产模式的转变与博士质量的危机[J]. 高等教育研究,2010(1):57-63.
- [11] 唐霞,王英杰,刘宝存. 英国高等教育质量保证体系[M]. 北京:北京师范大学出版社,2012:25-30.
- [12] 张秀峰. 美国专业学位研究生教育研究——基于“专业性”的视角[M]. 上海:上海交通大学出版社,2016:108-116.

责任编辑 曹莉

网 址:<http://xbbjb.swu.edu.cn>