

内部资料
免费交流

京内资准字0609-L0057号
北京交大印刷厂印刷

中国教育科研参考

2015年 第4期
总第(350)期

中国高等教育学会编

2015年2月28日

目 录

我国研究生创新能力现状及其影响因素分析 ——基于三次研究生教育质量调查的结果·····	袁本涛 延建林 (02)
我国专业学位研究生教育质量保障体系的反思与创新·····	别敦荣 陶学文 (07)
研究生课程与教学现状调查分析 ——以北京师范大学为例·····	郭海燕 魏遵锋 石中英 (13)
扩招后影响研究生教育质量的主体因素 ——对生源、生师比、师生关系的考察·····	裘庆辉 闫广芬 (18)
研究生教育质量及其多元性特征探析·····	陈启杰 朱君萍 (21)
研究生教育质量概念研究新视野·····	赵 军 周玉清 (26)
我国将系统构建研究生教育质量保障和监督体系·····	(30)

编者的话：研究生教育作为高等教育的重要组成部分，其教育质量问题也受到了国家和社会各界的广泛关注。2014年11月5日，全国研究生教育质量工作会议暨国务院学位委员会第三十一次会议召开；12月5日，教育部发布《教育部关于改进和加强研究生课程建设的意见》；12月22日，教育部副部长杜占元在中国学位与研究生教育学会成立二十周年纪念大会上表示我国将推出多项举措深化研究生教育质量改革。改变研究生教育“只重科研、忽视课程”的现状，需从研究生培养单位、师资队伍建设、规范课程审查机制等多方面入手。本刊以“研究生教育质量”为选题，集中选编若干文章，供读者参阅。

主 编：王小梅 本期执行主编：范笑仙 责任编辑：聂文静
地 址：北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部
邮 编：100082 电 话：(010) 59893297
电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

我国研究生创新能力现状及其影响因素分析

——基于三次研究生教育质量调查的结果

袁本涛 延建林

一、关于三次研究生教育调查的基本情况

2006年9月以来,受国务院学位办以及清华大学的委托,我们先后就我国及清华大学研究生教育状况进行了三次调查,分别是:

1. “我国研究生教育质量和发展状况调查”

(国务院学位办委托,2006.09~2007.08)。本次调查采用问卷、个别访谈、座谈会相结合的方法。问卷与访谈对象涉及全国9所高校(“985工程”大学5所、“211工程”大学3所、地方重点大学1所)的在校研究生、研究生导师和研究生教育管理人员,41家研究生用人单位负责人,以及3个省(区)学位办负责人。高校问卷共发放3500余份,回收2899份,总回收率为82.8%;用人单位问卷共发放41份,全部收回;个别访谈对象主要包括高校研究生教育管理人员9名,部分省(区)学位办公室负责人3人;集体座谈对象包括北京地区8家单位的14名专家,其中有研究生院副院长8人,教育学者6人,均为研究生导师。

2. “全国博士质量调查·清华大学案例”(国务院学位委员会、教育部、人事部以及清华大学委托,2007.09~2008.02):本次博士教育质量调查采用问卷、访谈、国际比较相结合的方法。访谈与问卷对象涵盖清华大学除医学院以外12个学院、27个系所、九个学科门类。访谈对象共计20人,包括博士研究生9名,博士研究生导师10人,博士研究生管理人员1人。问卷调查对象包括在校博士生、博士生导师、研究生教育负责人以及毕业博士共四类。全部调查问卷共发放3927份,回收问卷2470份,总回收率达到62.92%。

3. “清华大学硕士研究生培养质量及其定位研究”(清华大学委托,2008.03~现在)。本次调查采用问卷、访谈与座谈相结合的方法。调查对象主要是清华大学硕士研究生校友以及清华大学毕业

生用人单位。其中,清华大学校友调查问卷共发放5000份,回收问卷3200份,有效问卷2393份,问卷有效率为74.78%;用人单位问卷发放150份,回收23份。访谈对象包括65名清华大学校友和巧家用人单位负责人。

二、三次调查中关于研究生“创新能力”的反映

这三次调查的对象虽然不尽相同,但涉及的一个共同主题就是研究生或毕业研究生的创新能力问题。从三次调查反映的结果来看,我国的研究生创新能力整体状况不容乐观。

第一次针对全国研究生质量与发展状况的调查显示,研究生导师和管理人员、研究生本人以及社会用人单位,均对我国研究生的创新能力表现出不太满意的评价。其中,分别有53%的导师、51%的硕士生以及47%的管理人员认为硕士生的创新能力“一般”和“差”;分别有30%的导师、34%的博士生以及31%的管理人员认为博士生的创新能力“一般”甚至是“差”;而68%的用人单位认为研究生(包括博士生和硕士生)创新能力“一般”与“差”。

第二次针对博士质量的调查显示,即使清华大学的博士生,问卷结果也不尽如人意,虽然我校博士生的创新能力和科研能力获得了大多数研究生教育负责人和博士生自身的肯定,分别有63%的研究生教育负责人和67%的博士生认为博士创新能力较高或很高,同时仍分别有37%和31%的研究生教育管理人员和博士生选择了“一般”。值得注意的是,博士生导师在评价博士生创新能力时,只有35.1%的博士生导师认为博士创新能力较高,而56%以上的导师选择了“一般”,这说明导师们对我校博士生的创新能力总体评价不高。也就是说,从创新能力这一指标来说,我们的博士生离导师的

期待还有较大的距离。

另外，我们还随机抽取了4个工程专业历年合计60本博士学位论文与欧美一流大学同类专业的博士论文进行比较，结果显示：

1. 从论文选题来看，我们有自己的特色。如几个专业的评审专家均指出：我们的样本大多围绕着具体的工程实际应用问题展开研究，体现了中国特色的工学博士学位论文特点。外国样本同样有结合实际问题的选题，但倾向于将问题一般化，体现出较为浓厚的哲学博士论文特点。也正因为如此，我们的博士论文选题和国外相比，正如我校化工专业学位论文评审意见指出的那样，“我系的论文属于重要发展前沿或有较好发展前景的探索性的基础研究较少，更多是属于应用基础或工业应用基础或工业实用性研究”。这就导致我们的博士论文选题的创新空间不如国外，对新方向的敏感性也不如国外。一般的情况是，我们的研究选题能够紧跟国外，但是对交叉和前沿方向的投入不够。

2. 从论文研究方法和工作量来看，现在博士生能够将最新的科学研究方法带入自己的科研工作中。但在工作量尤其是试验方面的工作量以及试验手段方面，和国外相比还有一定距离。

3. 从论文的创新性及国际影响来看，评审专家普遍认为，我校的博士生在独立研究能力、学位论文水准和论文写作水平方面与国外的非常接近，没有太大差距；但是在论文的原创性和国际影响方面，我们和国际一流大学比还有较大的差距，特别是文章的他引率远低于国外优秀水平。同样以电子科学与技术专业国内外两篇博士论文“Compact diode-pumped solid-state laser”和《双镜腔多点端面泵浦非平面环形激光器的研究》为例进行比较。后文的作者在清华大学的表现应当说是非常突出的，但与前文的作者相比，就显出了距离。后者以第一作者身份在本学科领域的国际重要学术刊物（影响因子大于2）发表论文7篇，至今已被引用共17次。而前者仅在PTL上发表的一篇文章（2005）有引用记录，显然影响远不如后者。又如，拿美国圣巴巴拉加州大学的博士论文“Optical signal processing using traveling-wave electroabsorption Modulators”（2005）与我校的一篇博士论文作比较，美国这篇论文的作者在国际核心刊物上共

发表论文25篇，包括以第一作者身份发表论文11篇（Optics Express 1篇；PTL6篇，JLT2篇，EL2篇），以第一作者身份在国际会议上发表论文11篇（OFC3篇，ECOC3篇，CLEO2篇）。其中，以第一作者发表的文章已被引用67次，单篇引用最高11次；以第二作者发表的论文单篇引用最高27次。我校的那位学生是当年校优秀博士生，其博士学位论文也被评为当年我校的优秀博士学位论文，他以第一作者在国内重要学术刊物上发表论文共计8篇（均为SCI或EI收录），其中两篇发表在PTL上的文章至今引用12次，单篇引用最高10次。这些成绩应该说是相当优秀的，但与美国学生相比仍然存在相当的差距。

总体上来看，我们认为，无论选题的前沿性、内容的水准、写作水平还是论文整体质量，清华大学博士学位论文与国外一流大学同类专业的博士学位论文水准基本相同或者差距不大。但在论文的国际影响力、基础理论的原创性以及实验工作量、论文的深度和广度等方面，清华大学博士论文与国外一流大学博士论文相比还有较大的差距。

第三次针对清华大学硕士研究生的调查显示，清华大学校友及用人单位对清华大学硕士毕业生的创新能力评价相对较高。其中，清华大学校友认为清华大学硕士毕业生创新能力“优秀”和“良好”的比例分别为36.6%和48.0%，两项合计达到84.6%，另外还有15.5%的校友选择“一般”或者“较差”。用人单位对清华大学硕士毕业生创新能力“很满意”和“比较满意”的比例分别为47.8%和30.4%，两项合计达到78.2%，有21.8%的用人单位选择“一般”和“较差”。显然，用人单位的评价要比学生自己的评价低不少。因此，清华大学研究生对自身的创新能力自我感觉良好，也得到了用人单位较高度度的肯定。但值得指出的是，这种肯定也只是一种相对的，其实在我们的访谈中，也有受访者对清华大学的研究生创新能力颇有微词，如有一位大公司的人力资源主管就指出：

由于工科氛围比较重的原因，清华学生强调的是“听话”和“出活”，在这种背景下，学生会感受到有很多的条条框框，所以创造力不是很强，我觉得我们国家在计划经济时代可能需要这种清华的特点，但是市场经济条件下强调的是自主创新和自

主创业，如果仍然坚持“听话”的传统，对其创新精神是不利的。

从以上三次调查可以看出，无论是针对全国研究生质量的调查，还是针对清华大学研究生的质量调查，尽管部分研究生的创新能力受到一定程度的肯定，但是我国研究生整体创新能力评价普遍较低，具体体现在三个方面：

一是创新精神与创新意识的缺乏。研究生创新意识与创新精神缺乏的一个基本表现是学习动机外化。课题组第一次针对全国的调查结果显示，相当高比例的研究生缺乏针对学科或者科研的内在学习动机。博士生选择“希望今后从事学术研究”的比例略高，也仅为56%，另外还有11.5%选择“离开原单位、原居住地”，29%选择“求职或工作晋升”，有10%选择“其他”（表1）。

表1 研究生选择读研动机情况调查

	希望今后从事学术研究	离开原单位、原居住地	求职或晋升	其他
硕士生	27%	5.16%	58.41%	9.78%
博士生	56%	11.5%	29%	10%

一项针对全国31个省（市、区）2253名研究生科学素质进行的抽样调查同样表明，当代中国研究生的科学意识模糊、科学精神不强，几乎有2/3的研究生没有捍卫真理的精神，不敢大胆批评错误问题，独立观察、分析和解决问题的能力也明显不足。这进一步证明我国研究生创新意识的不足。

二是创新活动参与程度较低。尽管全国高校的科研课题绝大部分都有研究生参与，但实际上多数研究生培养单位以及研究生导师的课题与经费非常有限，这些培养单位或者导师的研究生参与课题机会和参加学术交流会机会相对较少。虽然博士生参加导师课题和学术交流会议的机会较硕士生略多，但是仍然有35%的博士生“一般”“比较少”和“没有”参与导师课题的机会，28%的博士生“一般”“比较少”和“没有”参加学术交流活动的机会（表2）。

表2 研究生参与课题研究与学术会议机会情况

		很多	比较多	一般	比较少	没有
博士生	参与课题研究的机	24%	41%	23%	9%	1%
	参加学术交流的机	34%	38%	16%	11%	1%
硕士生	参与课题研究的机	10%	29%	33%	20%	8%
	参加学术交流的机	7.40%	27.4%	35.33%	21.23%	8.60%

三是高水平创新性成果缺乏。缺乏高水平创新型成果，是我国研究生创新能力不足的最主要的表现。在某种程度上讲，清华大学的工学专业研究生总体上代表了我国工程领域研究生教育的最高水

平，即使这样，清华大学硕士、博士论文中具有高水平创新成果的论文也非常少见，从上文清华大学博士论文与国外同类大学的博士论文的比较中可见一斑。

此外，2007~2008年全国博士质量调查结果同样也表明：中国博士学位论文在原创性方面差距最大，其中以农学和医学的学位论文表现最为明显。中国博士学位论文多数仍然处于模仿先前国内外的热点研究的水平上，一些研究只是对现有研究结果和数据的归纳分析，其创新性也只体现在对现有理论的新认识和技术上的改进。国外博士学位论文注重研究的原创性，对所提出的思想、理论、方法和技术的论述翔实、具体，实验验证过程完整，因此研究的可信度更高。

三、我国研究生教育创新能力不足的原因分析

研究生创新能力不足是我国研究生培养工作中诸多矛盾的集中体现。综合各次调查访谈以及相关研究，我们认为其中主要的原因涉及三个层面。

首先是体制与机制层面的原因。在制约研究生创新能力培养的宏观体制层面，主要体现为单一形式的公办研究生教育体制，政府管理权限过度集中，中央教育主管部门直接管理领域过宽、范围过大，地方教育主管部门缺乏对本地区研究生教育发展的决策权和统筹权，培养单位自主权落实不到位，特别是在学科设置、招生等方面缺乏应有的自主权，制约了地方和培养单位推动研究生培养制度创新的主动性；研究生教育法规体系建设滞后，研究生分层分类培养目标界限模糊，学位制度与学历制度关系尚未理顺，导致研究生培养模式单一僵化，制约创新人才培养；研究生教育质量保障体系不健全，质量评价主体缺乏广泛的参与，质量评价标准缺乏多样性，难以有效调动培养单位创新改革的积极性。

从研究生培养机制来看，一是研究生选拔机制过于偏重知识考核，忽视对创新能力与创新潜质的考察。在我校博士生质量调查的访谈中，有受访者反映，我国高校研究生招生环节中缺少挖掘专才的有效途径。严格的招生考试制度在公开、公平选拔博士研究生方面能够发挥一定的作用，但同时也限制了导师的选择余地，使得博士研究生趋向平均化，筛选掉了一些偏才、专才；也有受访者指出，

目前研究生入学考试强调外语成绩,使得许多专业能力出众但外语稍逊的考生难以被选拔进来。二是研究生创新激励机制不完善。有受访者指出,当前我国研究生培养工作中缺乏有效的创新激励机制,培养单位规定的论文发表制度只能起到基本的限制作用,无法发挥推动创新尝试的激励作用。而且,目前的学位论文盲审制度受到较多人为因素干扰,往往流于形式,难以真正有效调动研究生创新的积极性。三是缺乏真正严格的淘汰机制。有多位受访者指出,我国博士研究生教育普遍没有形成有效的筛选淘汰机制,博士研究生在学期间缺乏必要的竞争淘汰压力,一些并不适合从事科学研究的博士研究生根本无法有效地淘汰出局,不但影响博士研究生教育质量整体提升,而且影响博士研究生教育的培养效益。

其次是物质支撑条件层面的原因。制约研究生创新能力的物质支撑条件层面的因素主要涉及导师队伍、经费投入与硬件建设三方面。从导师队伍来看,学历层次较低、学缘结构不合理、生师比不断加大,是目前我国研究生导师队伍建设中存在的主要问题,同样也是制约研究生创新能力培养的重要因素。课题组第一次针对全国的调查显示,样本学校导师队伍中,博士学位获得者为62%,硕士学位获得者占26%,其他学历获得者为12%,虽然对我国来讲,与前些年相比已经有了很大的进步,但和发达国家相比导师队伍整体学历仍然偏低。从导师队伍学缘结构分析,调查显示,样本学校的研究生导师中,有54%的人是在现任职学校获得最高学位的,学术近亲繁衍现象十分突出。此外,由于近年来研究生教育规模扩张速度大大超过研究生导师队伍扩张速度,研究生生师比逐级攀高,研究生导师负担不断加重,从而严重制约导师指导质量,影响研究生创新能力的培养(表3)。

表3 1996~2006年全国研究生生师比变化趋势 (单位:人)

	1996年	1998年	2000年	2002年	2004年	2006年
导师规模	67578	74560	88825	115462	150798	188835
在校研究生规模	162322	198885	301239	500980	819896	1104653
平均师生比	2.40	2.67	3.39	4.34	5.44	5.85

从经费投入来看,与研究生教育相关的经费投入(因为我国并没有把研究生教育经费单独统计,所以只能从相关的经费来推断研究生培养经费),包括高等教育经费和高等学校科研经费的生均额度

在不断降低。近年来,全国高等教育经费投入没有随高等教育规模扩张同步增加,生均事业费和生均公用费反而呈现逐步降低的趋势(表4);全国科研经费虽然呈现总量逐步增长的趋势,但是高等学校使用的科研经费占全国科研经费的比重却呈现徘徊减低的倾向,而且支撑研究生培养的人均科研经费也在不断降低(表5)。与发达国家比较,2005年,OECD国家高等学校研发经费占各国研发经费总支出的比重平均达到17.7%;2004年,OECD国家第三级教育生均经费支出水平达到11100美元,其中,核心服务支出(core service)7664美元,辅助设施支出395美元,研发支出3181美元。我国的研究生生均教育资源占有水平明显偏低。

表4 1998~2006年我国高等教育经费执行情况 (单位:元)

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
GDP(%)	2.55	2.79	2.87	3.19	3.41	3.28	2.79	2.81	3.01
生均事业费	6775	7201	7309	6816	6177	5772	5552	5375	5868
生均公用费	2892	2962	2921	2613	2453	2352	2298	2237	2513

表5 1998~2006年我国高校科研经费及所占比例变化情况

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
全国科研经费总量(亿元)	551.1	678.9	895.7	1042.5	1287.6	1539.6	1966.3	2450.0	3003.1
高等学校科研经费总量(亿元)	57.3	63.1	77.0	102.2	130.0	161.7	200.6	242.6	276.3
高等学校经费所占比例(%)	10.4	9.3	8.6	9.8	10.1	10.5	10.2	9.9	9.2
高校研究生均科研经费(元)	30969.9	28876.1	27131.6	27491.0	27467.6	26177.6	25732.7	26004.8	26156.4

研究生教育资源投入不足,直接导致大部分培养单位很难在科研辅助条件(图书资料、计算机与上网条件、教学实验条件)等硬件建设方面有较大改善。课题组第一次调查显示,有37~41%的导师、32~38%的博士生以及40~48%的硕士生,对于培养单位科研辅助条件表示“一般”“不满意”和“很不满意”。23.4%的硕士生和18%的博士生认为论文工作过程中最大的困难是“研究经费不足”,14.8%的硕士生和17%的博士生认为论文工作过程中最大的困难是“实验条件差”。研究经费不足与研究设备条件差成为限制研究生进行科学研究创新活动的关键障碍之一。

研究生教育投入不足还体现在生活费资助偏低方面。相关调查显示,国家统一发放的研究生助学金补助仅相当于当地低保标准水平,只能维持研究生日常基本生活消费,致使大部分研究生不能将精力集中到学业之中(表6)。

表6 全国部分高校研究生待遇统计

学校	普通奖学金(助学金)额(元/月/人)		当地低保标准	年份
	博士	硕士		
清华大学	320	280	330	2008
北京大学	350	290	330	2007
天津大学	600	260	330	2007
浙江大学	345	305	355	2008
哈尔滨师范大学	300	200	245	2006
厦门大学	420	240	315	2007
合肥工业大学	400	240	230	2006
南方医科大学	300	250	365	2007

而从美国的数据可以看出,其研究生尤其是博士获得的资助是很高的。美国研究生的平均收入是教师平均收入的1/4左右,这样的收入足以维持他们的正常生活,至少不需要为生计奔波(表7)。

表7 美国研究生资助收入与教师收入对比(2003~2004 学年)

	研究生收入(\$)		教师收入(\$)	
硕士生	11700		助理教授	51798
博士生	20200		副教授	61746
第一职业学位研究生	27500		教授	85333
研究生平均	15200		教师平均	62579

三是研究生自身的原因。从研究生自身来分析,学习精力投入不足也是制约研究生创新的重要因素。课题组第一次调查显示,66.7%的体育艺术类研究生、33.8%的人文社会科学类研究生以及18.9%的理工类研究生,由于社会兼职而导致学位论文精力投入不足。国内有关研究生教育质量调查也显示,只有28.01%的研究生能够将“很多”或者“较多”的精力投放到学习与科研活动中,而51.6%的研究生表示投入到学习与科研中的精力“一般”,18.74%的研究生投入到学习与研究中的精力“较少”,甚至还有1.64%的研究生“很少”将精力投放到学习与研究之中。

在研究生教育大规模扩招与高校毕业生就业市场不断变化的影响下,大部分研究生的学习动机呈现出外化的倾向。许多研究生的学习动机在于加强自身的教育信号,以使自己在就业市场中占据更高的起始地位,为获取文凭而读书。虽然各研究生培养单位都有其对研究生培养标准的规定,但是筛选动机驱动下的研究生只是在底线水平上履行这些规定,所以,他们表现出的创造力也必然只是在底线水平上的,创新乏力在某种程度上成为必然的结果。

四、关于加强研究生创新能力培养的政策建议

研究生尤其是博士生教育是我国高层次创新人才培养的主要途径,其创新能力如何将直接关系到我国创新型国家建设的战略能否顺利实施。研究生创新能力的培养从根本上讲,需要对研究生教育管理体制和机制进行改革,营造鼓励拔尖创新人才成长的制度环境,我们认为我国的研究生教育应该加强如下几方面的工作:

1. 加快推进研究生教育管理体制变革。落实培养单位自主权,使培养单位在招生方式、招生规模、学科设置、培养模式、经费使用等方面体现主体作用;强化培养单位和导师的主体责任,强化办学主体的自律意识、责任意识和质量意识,建立严格的问责制。

2. 加快推进研究生教育质量保障体制建设。建立政府宏观管理、高校自主自律、社会参与监督的研究生教育质量保障机制体制;促进研究生培养机制改革,真正建立起严格的淘汰机制,把对研究生的奖助与其实际表现结合起来,形成有利于激发研究生创新热情和创新实践的培养机制。建立毕业研究生的后续支持与就业信息反馈机制,保证研究生教育产品的延续服务和质量跟踪服务。

3. 加大研究生教育和高校科研的投入力度。扩大研究生教育经费来源,积极制定优惠税收政策,引导激发地方政府、企业、社会团体、民间机构以及个人投资教育的积极性;继续加大政府对高校的科研投入,保证高校有足够的研究课题来培养研究生,并改革研究经费的使用办法,使研究经费正常发挥人才培养的功能;健全奖助学金制度,专项设立国家研究生奖学金,较大幅度提高研究生特别是博士生的待遇。

(袁本涛,清华大学教育研究院教授,北京100084;延建林,清华大学教育研究院博士后,北京100084)

(原文刊载于《北京大学教育评论》2009年第2期)

我国专业学位研究生教育质量保障体系的反思与创新

别敦荣 陶学文

专业学位研究生教育是学位与研究生教育的重要组成部分，在社会高层次专业人才培养中发挥着举足轻重的作用。自1990年正式设立专业学位以来，我国专业学位研究生教育发展迅速，已设立19种专业学位；2007年招生规模超过15万人，在学人数超过40万人；累计招生数量近90万人。但由于开办时间较短，缺乏经验和理论指导，我国专业学位研究生教育还很不成熟，尤其是质量保障体系还不完善，相关政策措施不能很好地适应发展需要。本文将针对我国专业学位研究生教育质量保障体系中存在的问题，对有关政策、制度和措施进行反思，并在借鉴美国经验的基础上，探讨我国专业学位研究生教育质量保障体系创新的策略。

一、我国专业学位研究生教育质量保障体系的发展

专业学位研究生教育质量保障体系，是指为了保证和提高高层次专业人才培养质量，由专业学位研究生教育机构、有关质量保障单位和相关机构在专业学位研究生教育质量保障过程中所形成的相互联系、相互制约的运作机制。专业学位研究生教育的规律，决定了其质量的形成和发展不仅受内部运行各环节的影响和制约，同时还受外部社会政治、经济、文化等因素的影响和制约。“九五”和“十五”期间，我国制定和完善了研究生教育质量监督和评估制度，逐步建立了一套学位与研究生教育质量评估机制和指标体系，形成了政府监控、社会评价和研究生教育单位自我约束的质量保障体系。在国务院学位委员会的宏观领导和各专业学位全国教育指导委员会的直接指导下，我国专业学位研究生教育已初步形成了政府宏观调控、专家咨询指导、社会参与评价与学校自主自律的质量保障机制。

1. 形成了比较完善的管理结构

我国学位与研究生教育制度实行中央、地方、学位授予单位为主体的三级管理体制。在这种宏观与

微观相结合的管理结构中，国务院学位委员会和教育部学位管理与研究生教育司负责专业学位研究生教育政策的制定、学位体系的构建和学位教育资格的审批，以及学位教育质量的控制等。省级政府学位与研究生教育管理部门在本地区的专业学位研究生教育统筹、学科建设、学位授予质量监督等方面发挥了重要的作用。各专业学位授予单位则根据自身实际，在专业学位研究生教育质量保障方面发挥着基础作用，在教育质量生成的各环节，包括入学考试、课程学习、学习指导与管理、开题报告、中期考核、论文答辩等环节制定具体的规章制度和管理办法，并负责执行。在这个三级管理结构中，专业学位研究生教育指导委员会（以下简称教指委）是在国务院学位办的组织和指导下，由有关研究生教育单位的专家所组成的专业性组织，具有对专业学位研究生教育组织研究、进行指导与协调等职能。

2. 建立了系统的授权审核机制

专业学位研究生教育面向社会特定职业，培养具有实际工作能力的高层次应用型专门人才。经过探索，我国建立了政府部门领导、高校申请、专家评审的授权审核机制。国务院学位办制定有关专业学位审核的政策和办法，委托有关专业学位教指委接受高校的申请并组织专家评审。各高校则根据本校人才培养目标和学科特点，针对人才市场需求，向有关专业学位教指委提出申请，并接受教指委指派的专家小组的实地考察；经过教指委论证、研究和评议，并经国务院学位办授权，开展专业学位研究生的招生和培养工作。授权审核机制在专业学位研究生教育质量保障中发挥着过滤的作用，对符合举办条件的高校进行认证，对条件尚不成熟的高校则指出其存在的不足和问题，督促其加强建设。因此，授权审核机制本身既是一个竞争机制，也是一个指导建设的机制。

3. 构建了学科专家指导体系

每个专业学位都成立了全国性的教指委，其成

员一般由培养单位的知名专家、主管部门和有关行业部门的负责人组成,具有很强的学术性、广泛的代表性和很高的权威性。每个专业学位从研究、论证到组织实施,从培养方案的优化到教学改革,从师资培训到教材与案例编写,从质量标准的确立到检查评估,从国内培养单位之间的联系、协调到国际交流与合作等,教指委都发挥着重要的学术指导和协调作用,对建立专业学位研究生教育的规范,保证人才培养质量发挥了积极的作用。

二、我国专业学位研究生教育质量保障体系存在的主要问题

经过十几年的发展,我国专业学位研究生教育取得了比较显著的成绩,基本形成了以硕士为主,博士和硕士并举的专业学位研究生教育体系,初步建立了具有中国特色的专业学位研究生教育制度,为社会经济建设输送了大批高层次应用型人才。但由于我国专业学位研究生教育仍处于初级发展阶段,专业学位研究生教育体系尚处在健全和完善之中,因此,其质量保障体系还存在一些缺陷。概言之,即外部保障机制不全,内部保障作用不强,内外沟通互动不够。

1. 外部保障机制不全

外部保障机制是在高校以外建立的对专业学位研究生教育质量保障发挥正式影响的组织建制及相关制度规范。目前,我国虽已逐步建立和完善了包括国务院学位办和各专业学位教指委,以及各省级政府学位办的组织体系及相关运作程序,但由于经验不足,每一个专业学位的设置都可以说是一次新的探索,因此,我国专业学位研究生教育的外部质量保障机制仍很不完善和健全,还存在诸多不足。

(1) 专业学位教育相关法规建设滞后

迄今为止,1981年颁布的《中华人民共和国学位条例》仍是指导与规范我国学位设置及相关教育发展的专门性法规。但在该学位条例中,却“没有专业学位的界定和表述,对于学位的认识只是侧重于学术的标准”。这在学位工作刚起步的阶段尚未出现大的问题,但随着专业学位研究生教育的开展,专业学位的合法性危机逐渐凸显出来,其应有的地位难以得到有效的保证。1996年颁布的《专业学位设置审批暂行办法》虽然明确了专业学位与科学学位是两种不同的学位类型,二者没有层次高低

之分,但由于历史和现实的原因,在实践中科学学位始终占据压倒优势,专业学位作为科学学位的点缀,一直处于学位与研究生教育的边缘。另外,我国尚没有制订完整规范的专业学位学科专业设置目录。由于缺乏科学合理的学科专业目录,高校缺乏努力的方向,其结果是,设置一个专业学位,高校就临时组织一支队伍进行申报。相关法规建设滞后,一方面使得国家法规对专业学位研究生教育的发展缺乏前瞻性、长远的、持续的指导作用;另一方面也使得高校难以从长计议,对本校专业学位研究生教育的发展进行战略规划,未雨绸缪,积极筹划。因此,急需加强相关的法律法规建设,在法律上明确专业学位的地位,从制度上规范专业学位体系,使专业学位研究生教育走上科学发展之路。

(2) 专业学位政策对教育质量缺乏激励作用

尽管《专业学位设置审批暂行办法》确认了专业学位与科学学位没有高下之分,但由于政策上采取了两股道、区别对待的策略,导致专业学位的实际地位不高,社会认同度低,进而使得人们对专业学位研究生教育质量的标准产生疑惑,质量保障工作难以切实有效地展开。目前,除了临床医学、口腔医学、工商管理硕士、法律硕士和软件工程硕士等专业学位颁发学历、学位双证书之外,其他专业学位研究生教育只颁发学位证书,面临“有学位而无学历”的尴尬局面。在社会用人制度上,人事制度“重学历,轻学位”的导向,导致没有学历证书的专业学位获得者在待遇上比有学历和学位证书的要低,以致连专业学位获得者也自认为“低人一等”。因此,专业学位政策应当与社会用人制度及相关政策相匹配,充分发挥政策的激励和导向作用,保障专业学位研究生教育质量的不断提高。

(3) 专业学位与职业任职资格之间缺乏衔接

在专业学位研究生教育发展比较早和比较成熟的国家和地区,专业学位教育的人才培养目标 and 职业界的用人标准基本一致,相应地,专业学位与职业任职资格基本接轨,专业学位成为从事某种职业的必备或先决条件,形成了专业学位教育与职业注册审核相互衔接的互动机制。在我国,除风景园林专业学位教育与国家“注册风景园林师”职业资格相互衔接,建筑学专业学位教育与国家建筑师注册建立了基本衔接的制度外,其他专业学位教育都没

有与职业任职资格挂钩。正是由于缺乏专业学位教育与职业任职资格之间的有效衔接,使得专业学位教育与社会需求的关联度不高。这既背离了专业学位设立的初衷,影响了专业学位的社会定位,阻碍了专业学位研究生教育的发展,也使专业学位研究生教育质量缺乏可靠的约束机制。

(4) 尚未构建完善的评估标准和评估体系

尽管部分专业学位教指委对有关专业学位点的教育教学工作进行过一些评估或检查,但由于我国开展专业学位研究生教育工作的时间不长,对专业学位研究生教育及其质量的认识还比较肤浅,因此,尚未能制定专业学位研究生教育质量评估标准,未能构建完善的评估体系。各专业学位研究生教育单位只能根据自己的理解开展教育工作,这虽有利于各单位发挥自身优势,形成自身特色,但却不利于各单位在一个较高的标准上保证专业学位教育的整体质量,也不利于社会用人单位认同和接受专业学位研究生教育,科学地评价专业学位研究生教育的质量。在专业学位研究生教育质量评估体系的建设上,教指委发挥了一定的作用,但由于教指委的性质所限,对于专业学位研究生教育质量的保障难以发挥更大的影响。而承担教育部、国务院学位委员会委托开展学位与研究生教育评估、评审工作的教育部学位与研究生教育发展中心,虽然在专业学位研究生入学考试等方面发挥了一定的作用,但对专业学位研究生教育质量保障的影响非常微弱。

2. 内部保障作用不强

专业学位研究生教育是由各有关高校独立承担的,高校内部质量保障制度建设及其有效运行是专业学位研究生教育质量保障的根本所在。尽管外部质量保障体系对教育质量保障有一定的监督、控制和激励作用,但内部保障作用的发挥对专业学位研究生教育的健康持续发展具有决定意义。然而,由于内外部多种因素的影响,高校专业学位研究生教育的内部质量保障制度还存在一些严重的问题,影响了内部质量保障作用的有效发挥,亟待解决。

(1) 定位不当,专业学位研究生教育培养目标的作用不彰

一些高校对开展专业学位研究生教育的目的认识不到位,将它等同于成人教育或继续教育,更有甚者,将其视为创收的手段,作为学校和有关院

系计划外收入的主要渠道。基于这种认识,一些高校在开展专业学位研究生教育的时候,只讲经济效益,片面追求规模,忽视社会效益,不注重质量。与此同时,一些高校对专业学位研究生教育“重申报,轻建设”,致使专业学位研究生教育存在投入少、条件差、成本低,质量得不到保障的问题。

正因为定位不当,所以,尽管一些高校在各专业学位研究生教育的培养方案中都有关于培养目标的规定,但这更多地只是一种文字表述,并未能在人才培养过程中得到实际体现。在部分高校,还存在简单化地将科学学位研究生教育的培养目标移植过来,或者不顾自身条件,盲目模仿其他高校的培养目标的问题,未能从本校实际出发制定专业学位研究生教育培养目标,导致培养目标不能适应社会需求,对教育工作缺乏指导意义。

(2) 培养模式陈旧,不能适应专业学位研究生教育的要求

在我国学位与研究生教育的发展中,科学学位研究生教育发展较早,长期居于主导地位。因此,在专业学位研究生教育的发展中,各高校自觉不自觉地存在着沿袭科学学位研究生教育培养模式的倾向,在培养方案制定、课程设置、教材建设、教学及教学管理等各具体环节,以科学学位培养模式为蓝本,对论文和答辩程序的要求,也与科学学位基本相同。在有些高校,为了体现差别,就在专业学位研究生的课程学习和论文要求方面降低标准,以使专业学位研究生能够顺利获得学位证书。

专业学位研究生教育还存在培养模式陈旧,不能适应社会职业需要的问题。一些高校在专业学位研究生教育中自身缺乏实践能力强,了解社会职业需求的教师,又缺乏社会合作教育的渠道;既不能从有关企业或行业部门聘请到高水平的工程技术人员和管理人员参与教学和指导工作,又不能为研究生的职业实践和论文选题、研究提供实际帮助,致使培养模式缺乏实践教学这一块,使专业学位研究生教育丧失了应有的生命力。

(3) 质量意识不强,高校内部的自我评估体系尚不健全

在专业学位研究生教育质量保障体系中,高校的质量意识和质量保障体系发挥着关键作用。高校重视质量与否,是否建立了质量保障体系,直接决

定了专业学位研究生教育质量的高低。目前各高校重科学学位研究生教育,轻专业学位研究生教育,在科学学位研究生教育方面建立了体系相对严密的自我评估体系,并在国务院学位办的指导下开展了比较规范的质量评估活动。对于专业学位研究生教育,各高校配备的管理力量单薄,有的只在研究生院(处)设立一个办公室,配备两三名工作人员,他们却要负责数千专业学位研究生的教育、管理及质量保障工作。很少有高校将专业学位研究生教育的质量评估纳入研究生管理部门的常规工作范畴,制定专门的教育质量标准 and 自我评估体系。

除上述问题外,专业学位研究生教育质量保障体系还存在内外沟通互动机制不畅的问题。所谓内外沟通互动机制不畅,主要是指专业学位研究生教育单位与政府和社会中介机构之间,教育单位与用人单位之间,不仅缺乏应有的质量信息沟通、互动和反馈,而且没有建立必要的、可行的、起联结和互动作用的信息交流和反馈控制系统。内外缺乏沟通、互动不够,不仅约束了专业学位研究生教育质量保障体系的有效运行,同时也束缚了专业学位研究生教育的健康快速发展。

三、美国专业学位研究生教育质量保障的经验

美国学者伯顿·克拉克认为,影响高等教育的力量主要有三种,即学术权力、国家权力和市场影响力,高等教育系统就处于由这三种力量所构成的“三角形的协调模式”之中。专业学位研究生教育及其质量保障也受制于这一三维协调模式。经过百余年的发展,专业学位研究生教育已成为美国研究生教育的支柱,居于主导地位。其成功的实践有很多经验,其中质量保障体系的科学合理和有效运行发挥了重要的促进作用。

1. 美国专业学位研究生教育内部质量保障的经验

美国的专业学位研究生教育质量是建立在各高校自身质量保障体系基础上的,高校在其中发挥着核心作用。从学位点立项建设到各培养环节,美国高校高度重视质量保障,使质量保障与学位点发展和人才培养达到了高度统一。

(1) 职业导向的培养目标

美国高校的学术自主性比较高,各校均根据自身实际条件和办学宗旨,制定各专业学位研究生

教育培养目标,但其共同的特点是具有明确的职业导向,即为社会各行业部门培养高层次职业人才。比如,哈佛大学教育博士专业学位教育的培养目标是:“培养能够理解研究、政策与实践以及它们之间相互关系的领导者,利用全校各院系的教育资源,使学生获得成为大学教授会成员、高级教育领导者、政策制定者和研究者的教育与训练。”再如,麻省理工学院制造工程硕士的培养目标是:“该12个月的专业学位培养计划旨在使学生获得在一个现存的或即将创立的企业发挥技术领导作用的训练。要获得这个学位,学生必须完成一整套高度关联的学习项目,包括生产的过程、产品、系统和商业等各方面的内容,以及一个小组论文研究计划。”该校机械工程师学位的培养目标是:“该学位提供硕士水平之上的继续教育机会,面向那些更愿意进入工程实践领域,而不是更高级研究领域的学习者。该学位强调要有宽广的机械工程及其经济和社会意义的知识。它与强调研究的深度和原创性的哲学博士学位不同。工程师学位要求的学习任务包括一套高级课程学习和应用导向的论文工作。”正是职业导向明确的培养目标,保证了美国的专业学位研究生教育关注实践,强调应用,凸现了专业学位研究生教育的精髓。

(2) 独立学习与合作学习相结合的课程教学

美国高校的专业学位研究生教育一般持续一至两年,课程学习在培养计划中占有特别重要的地位,占用了大多数学时。在课程学习中,各高校不仅设置了与实际应用紧密结合、内容丰富多样的课程,而且在课程教学中强调教学内容的应用导向,重视学生独立学习与合作学习相结合的教学方法的应用,使学生在获得实际应用能力训练的同时,学会合作共事,共同解决实践中出现的技术问题。比如,在麻省理工学院制造工程硕士专业学位教育中,要求学生完成90个学分的学习任务,设置了秋季和春季两个学期的课程教学,每学期4门课程,共8门课程,包括制造过程与系统、制造系统导论、工程师管理、集成、制造过程控制、供应链计划与设计、产品设计与开发以及专业研讨等。每门课程的学习都要求将独立学习和合作学习结合起来。

(3) 突出的实践训练

美国的专业学位研究生教育学制较短,课程

学习任务较重，但它并未因此而忽视教育的实践导向。各高校在专业学位研究生教育中，尤其强调实践，一般有设计项目或企业实习期的要求，有些计划还包括商务训练。比如，在麻省理工学院制造工程硕士专业学位教育中，在两个学期的课程学习结束后，学生必须参加为期3个月的制造企业团队实践。在秋季和春季学期中间，学校组织学生开始准备制造企业团队实践计划。春季学期结束后，学生按计划分组前往本地制造企业，参加为期3个月的实践，一般在8月中旬结束。8月中下旬是学生论文写作的时间。

2. 美国专业学位研究生教育外部质量保障的经验

在各高校将质量保障统一于培养过程各环节的同时，美国还构建了影响深远的专业学位研究生教育外部质量保障体系，有效地发挥了学术共同体和市场的调节作用，与此同时，政府力量的切入也对专业学位研究生教育质量保障发挥了促进作用。

(1) 基于标准的院校认证

美国是一个教育权分散在各州的国家，各州对高等教育施加有限度的协调和控制。在专业学位研究生教育质量保障方面，政府的影响主要是通过认可全国各院校协会对高校的认证结论，接受有关高校学生的经济资助申请来调控高校的教育质量。尽管各认证协会对高校的认证是整体的，并不针对某一专业学位点，但其影响却不容忽视。认证协会对各高校的认证是社会认同其教育质量的主要依据，对于没有通过认证的高校，其毕业生的学位文凭难以被用人单位所认可。所以，各院校认证协会对各高校专业学位研究生教育质量的保障作用是显而易见的。美国的院校认证不仅历史久远，而且建立了一套行之有效的标准，涉及办学的各个方面，对高校办学有着重要的指导作用。

(2) 规范严谨的学科专业认证

在美国，具体负责专业学位质量保障的组织是各学科专业认证协会（学会）。学科专业认证协会根据行业标准，对高校具体的学科专业教育进行评价，其操作程序大致有自我评价、实地考察、综合评价和认证结论四个步骤。各学科专业认证协会都建立了自己的学科专业认证标准。这些标准针对性强，对各高校的专业学位研究生教育具有明确的指

导作用。认证协会不仅对新设学位点进行认证，而且对已经开办的学位点进行周期性的质量评估，从而有效地促进了各高校专业学位研究生教育质量的不断提高。

(3) 影响广泛的社会评估

在美国的专业学位研究生教育质量保障体系中，社会评价发挥了重要的作用，各高校也十分重视社会评价。比如，在麻省理工学院材料科学与工程系的官方网站上，在介绍其研究生教育培养方案时，首先介绍了其研究生专业在《美国新闻与世界报道》和全国研究理事会的评估中获得佳绩的情况。《美国新闻与世界报道》和全国研究理事会是美国专业学位研究生教育评估方面最具影响力的两种社会评估，它们为人们了解各高校专业学位研究生教育的状况，为美国乃至世界其他国家的学生选择学校、专业提供了有益的参考。

四、我国专业学位研究生教育质量保障体系的创新

我国专业学位研究生教育还处于发展的初始阶段，专业学位整体构架正在形成之中，未来发展前景十分宽广，质量保障体系的完善与创新对专业学位研究生教育的发展有着重要的意义。根据国情和国外相关经验，我国专业学位研究生教育应当主要在构建内外结合的质量保障机制上下功夫，加强创新，努力建设以科学发展观为指导的专业学位研究生教育质量保障体系。

1. 建立以高校为本的专业学位研究生教育质量保障体系

高校是专业学位研究生教育的主体，发挥主体的基础性作用是美国等专业学位研究生教育发达国家的基本经验。建立以高校为本的质量保障体系，就是将质量保障的责任和义务放在高校，使高校在专业学位研究生教育中树立质量是生命线的意识，彻底摒弃各种错误观念，制定专业学位研究生教育质量保障标准，大胆探索专业学位研究生教育的新途径、新模式，将质量保障落实到专业学位研究生教育的每一个具体环节中去。

在专业学位研究生教育管理上，高校应牢固树立专业学位与科学学位同等对待的观念，加强对专业学位研究生教育的监督、检查和评估，充分发挥内部质量保障的作用，实现专业学位研究生教育的

良性发展。各高校应当设立专门机构，配备专门人员，赋予其专门职能，对专业学位研究生教育过程进行督导，同时加大专业学位研究生教育的投入，加强对专业学位研究生教育和管理的研究，使专业学位研究生教育在立项建设、招生录取、培养方案、课程建设、师资队伍、实践教学、选题研究、教学组织与管理等方面建立科学、合理的工作要求和程序，构建系统严密的专业学位研究生教育质量保障体系。

2. 建立政府和社会对专业学位研究生教育质量的监控机制

政府和社会有关方面对专业学位研究生教育质量的保障负有重要的责任，政府管理部门、社会中介机构、用人单位和有关公共媒体已经并应继续发挥各自应有的作用。政府管理部门应当加强对专业学位研究生教育发展的规划，明确专业学位研究生教育发展的时间表，建立专业学位研究生教育的宏观控制计划；建立健全专业学位研究生教育的准入和退出机制，确保专业学位研究生教育的基本标准和质量要求；加强专业学位研究生教育的专家咨询指导，建立周期性的质量审核机制；加大对专业学位研究生教育研究的支持力度，培育专业学位研究生教育的专家智囊队伍，使专业学位研究生教育步入有序、规范、健康和科学发展的轨道，促使其早日迈入成熟发展阶段。

社会中介机构、用人单位和有关公共媒体是专业学位研究生教育质量保障的“义务”力量，中介机构的评估作用、用人单位的参与作用和公共媒体的宣传作用对专业学位研究生教育的发展有着不可低估的影响。中介机构通过其评估、研究结果，既可以为有关政府管理部门和高校提供决策咨询和参谋，又可以为公众问责提供信息服务。用人单位的深度参与是专业学位研究生教育发展的重要条件，充分发挥用人单位的作用有助于开阔专业学位研究生教育的天地，实现高校和用人单位的良性互动与合作。政府管理部门应当加强社会中介机构的建设，规范中介机构的行为；制定用人单位参与高校专业学位研究生教育的促进和激励政策，完善相关制度；加大公共媒体的监督职能，引导公众关心专业学位研究生教育，使专业学位研究生教育的发展在高校和政府之外，获得第三种力量的有力支持。

五、我国专业学位研究生教育质量保障体系创新的政策建议

专业学位研究生教育质量保障体系的建设是一项系统工程，不仅涉及高校工作的改进与完善，而且涉及相关政策的调整与制定。因此，专业学位研究生教育质量保障体系的创新，既依赖于其自身的改革，同时还取决于相关政策的支持。就目前我国专业学位研究生教育发展及其质量保障体系的建设而言，急需以下三个方面的政策突破。

1. 完善法律制度，准确定位专业学位

改革开放之初，我国研究生教育恢复发展时的定位是“培养高等学校教师和科研机构的科研人员”，并为此储备后备学术力量。在当时这无疑准确的，也是必要的。但很明显，这是一种对于科学学位研究生教育的定位，而不是对所有各种类型研究生教育的定位。在专业学位研究生教育已经得到初步发展并且还将有更大发展的背景下，研究生教育的定位应当补充与专业学位研究生教育相关的内容，明确专业学位研究生教育的社会功能，确立其社会地位，使其摆脱长期依附于科学学位研究生教育的发展模式，实现自主发展。因此，有必要抓紧修订国家学位条例，将专业学位纳入立法范畴，明确专业学位与科学学位同等重要的地位。

2. 推行学位与学历一体化政策

学位与学历一致是世界高等教育的通例。在我国，存在学历和学位双重标准和双重管理的问题，导致多数专业学位研究生教育只授学位而不承认学历的尴尬局面。加之我国人事制度“重学历，轻学位”，获得同等学位而有无学历证书，事关任职者的经济待遇，甚至晋级提拔等。这种事实上的不公平和歧视政策是专业学位研究生教育发展的一个重大障碍，专业学位要取得与科学学位的同等地位必须改变学位与学历脱钩的政策，应当按照国际惯例，实行学位与学历一体化政策，以学位作为衡量学生所接受高等教育水平和层次的标准，对所有研究生教育层次的毕业生只颁发学位证书。

3. 积极推进专业学位研究生教育与职业资格认证制度的衔接

专业学位研究生教育的发展，离不开有关政府部门的支持，特别是政府人事部门和劳动部门要积极推进专业学位研究生教育与职业资格认证制度的

研究生课程与教学现状调查分析

——以北京师范大学为例

郭海燕 魏遵锋 石中英

研究生课程教学质量是影响创新人才培养、保障研究生培养质量的关键环节。为了较全面地了解学术型硕士研究生课程现状,分析目前研究生课程和教学中存在的主要问题,国务院学位办委托中国学位与研究生教育学会进行“我国研究生课程现状调查及建设研究”,师范类工作委员会承担了课题任务,并对18所高校开展了大规模的调查研究和分析,以期制定科学合理的政策和措施、有针对性地解决研究生课程教学中的问题与矛盾奠定调研基础。本文仅讨论对北京师范大学硕士生课程与教学现状的调查研究与分析。

北京师范大学是我国最早开展研究生教育的大学之一,改革开放后,经过30多年的发展,北京师范大学的研究生教育取得了丰硕的成果,目前的研究生教育总体规模已经超过本科生。在新的形势下,全面保障和提高研究生教育质量,培养大批高素质拔尖创新人才已成为北京师范大学研究生教育改革与发展的核心任务。

一、研究目的与方法

1. 研究目的

现有的国内研究生课程与教学研究大多数是属于现象描述型的,或者主要侧重于介绍国外研究生教育发达国家的课程体系、课程设置、教学方式与手段等。采用问卷调查方式研究研究生课程与教学的文献主要进行了关于我国研究生教育课程体系设置存在问题的调研、针对具体课程进行的教学效果调研、对某所高校整体培养质量的调研,文献虽

然对研究生课程教学环节进行了问卷调研,但其调研指标(课程体系、教学内容、教学方式方法与手段、教风)相对较笼统、分析方法也较简单。

本研究在已有的描述性及实证研究基础上,力图应用更加严格、科学的实证方法,对北京师范大学11个学科的硕士生和研究生任课教师进行硕士生课程与教学现状的抽样问卷调查和分析,以期既能反映出全校的全局性问题,又能甄别出不同背景(性别、年级、职称、学科、学历、授课类型等)下的研究生和教师对硕士生课程与教学现状的不同评价,从而能够更加具体、有效地诊断目前北师大研究生课程和教学中存在的主要问题,以期为解决研究生课程教学中的问题与矛盾奠定调研基础、为有针对性地制定相关课程政策和教学改革措施提供有效的决策依据。因篇幅所限,本文只论及总体评价和不同学科背景下研究生和教师对硕士生课程与教学现状的评价。

2. 调查学科

本研究选择了北京师范大学的11个一级学科的硕士生和研究生任课教师进行调查,其中教育学、心理学、中国语言文学、数学、地理学5个学科是国家一级学科重点学科;历史学、生物学、管理学是北京市一级学科重点学科;哲学、化学也含有国家或北京市二级重点学科;只有外国语言文学没有重点学科。这11个学科涵盖了我校人文学科、社会科学、基础理学不同类型和层次的学科,具有较大的代表性。

衔接,使二者形成良性互动的关系。专业学位研究生教育机构应当主动适应经济社会发展和劳动力市场需求,加强与职业部门之间的合作;政府应当统筹协调,解决专业学位研究生教育与相关职业资格认证的衔接问题,建立从专业学位研究生教育到职

业任职资格之间的直通车。

(别敦荣,华中科技大学教育科学研究院教授,湖北武汉430074;陶学文,华中科技大学教育科学研究院博士研究生,湖北武汉430074)

(原文刊载于《高等教育研究》2009年第3期)

3. 调查内容及问卷设计

问卷分研究生问卷和教师问卷两种类型, 根据北师大研究生教育的实际情况, 基本上涵盖了研究生课程与教学各方面的问题, 问卷设计结构见表1。问卷中的问题调查选项及开放式题目的设定体现了定性与定量相结合的调研方式, 使调查对象既能通过数据显示出对客观问题的倾向性, 又能通过开放式题目充分表达主观意见和建议。

表1 调查问卷设计结构

调查对象身份	基本信息 选项数量	问题调查选项数量		开放式题目数量
研究生	3	13+9=22	其中问题 1~13	2
教师	7	13+12=25	是相同的	2

2009年6月, 对11个学科的研究生和研究生任课教师采取抽样问卷调查的方法, 共发放370份研究生问卷, 130份教师问卷。剔除无效、不全的问卷, 经整理, 形成研究生调查问卷330份, 每个学科30份, 教师调查问卷110份, 每个学科10份。

5. 分析方法

本研究中采用EXCEL软件进行数据的整理和探索性分析; 利用统计软件SPSS15.0定量分析不同因素对调查结果的影响及其显著性程度; 比较均值采用独立样本T-检验, 多重比较采用单因素ANOVA和LSD法; 图形分别利用SPSS和EXCEL完成。

二、研究生问卷调查选项统计结果分析

1. 研究生对问题调查选项的总体评价

为了了解全体参加调研研究生对各问题的总体评价, 采用描述性统计方法进行分析, 计算各问题得分平均值。结果显示, 研究生对教师遵守基本教学规范方面(问题3,2,4,1)还是较为满意的; 所在学科经常举行学术前沿讲座、研讨班或讨论会(问题20)也较高, 这与北师大作为研究型大学的教学特色也是吻合的。评分较低的有①问题18(专业课程设置与将来的就业之间具有明显的联系), 说明课程设置中缺乏实践类课程或课程内容与现实性问题联系不紧密, 这与近年来研究生就业形势日趋严峻的背景下, 研究生对课程实践性的强烈需求有较大差距; ②问题17(公共政治课程有助于提高自己理论思维水平), 这也与政治课的教学存在的实际问题吻合, 学校从2010年9月开始已进行政治课调整的改革; ③问题6(教师对研究生学习

困难的关注和个别指导), 说明教师对学习困难的研究生关注和个别指导不够; ④问题19(学校、院系与导师鼓励和支持跨学科、跨院系选课), 说明目前虽然从学校的研究生课程管理制度上来说, 鼓励跨学科、院系选课, 但是在实际选课中, 由于涉及班额、工作量计算等问题, 特别是跨院系选课, 还是存在困难的; ⑤问题15(专业课程考核内容与方式有较大难度, 需要全力以赴去完成), 说明专业课程考试缺乏应有的难度, 起不到督促学习的作用, 不能显示上课情况、用功情况对于学业成绩的影响度; ⑥问题16(公共外语课有助于提高外语水平), 说明公共外语课教与学存在问题; ⑦问题21, 22(对学校研究生课程设置和教学质量的总体满意度), 反映出总体满意度与研究生的期望还是有很大差异的。

2. 不同学科研究生对问题调查选项的评价

为了了解不同学科研究生对问题调查选项的总体评价, 进行了不同学科的总体评分比较。结果从高到低的排序: 哲学>中文>管理学>外文>历史学>地理学>化学>教育学>数学>心理学>生物学, 哲学、中文学科研究生评价较高, 生物学、心理学评价较低。同时, 为了了解不同学科研究生对问题调查选项的差异性, 进行了差异性分析, 结果在问题7, 8, 14(在教学过程中提供完备的教材讲义或阅读材料、并能反映相关学科的最新进展以及总学分的要求合理)意见一致, 其他问题中均有显著的差异。对学科间差异极显著($P<0.001$)的9个问题做进一步分析, 综合比较, 哲学、中文、管理学、外文、历史学的研究生满意度相对高, 而生物学和心理学的满意度较低, 这与不同学科评价的平均值的分析是一致的。

三、教师问卷统计结果分析

1. 教师对问题调查选项的总体评价

为了了解全体参加调研教师对各问题的总体评价情况, 采用描述性统计方法进行分析, 由得分平均值可以看出: 问题3, 4, 2, 5, 11的评分最高, 且意见最为统一(标准差最小), 这类问题主要是基本教学规范和教学技能。而问题25(网络教学平台建设), 16(参加教学培训), 21(教学评估的积极作用), 23(教学班额过大)评分较低, 对应不同教师对这些问题看法差别也较大(标准差>

0.95)。这也非常符合实际情况。目前学校研究生课程网络教学平台建设较落后；教师在担任教学任务之前没有机会参加学校或院系组织的教学培训；研究生教学评估对于改进教学的作用也很有限；同时，学校研究生课程教学班额约90%多都是在30人以下，因此，班额过大并不是影响研究生教学质量的一个主要因素。

2. 不同学科教师对问题调查选项的评价

不同学科教师的总体平均评分排序为：哲学>中文>教育学>化学>地理学>生物学>历史学>外文>管理学>数学>心理学。不同学科教师的评分差异不大。

四、教师和研究生相同问题调查选项的对比分析

1. 相同问题总体差异比较

在问题调查选项中，第1—13题在教师和研究生两类不同身份中是相同的，为了解教师和研究生对评分是否有差异，对两类评分进行了比较（见图1）。

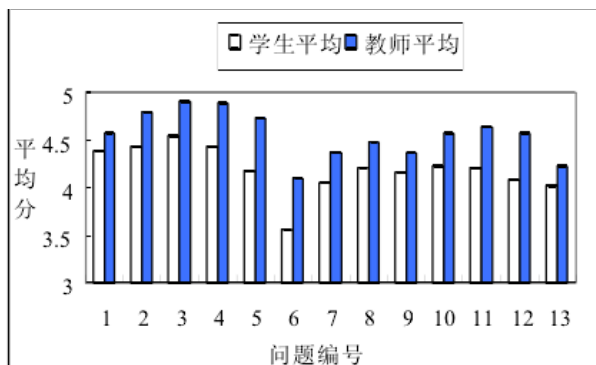


图1 教师和研究生对相同问题的得分分布

由图1可见，对每个问题，教师的评分都显著大于研究生的评分，这从一个侧面反映了研究生对进一步提高课堂教学质量的期望高于教师的自我评价；也可看出，研究生与教师的评价分布、趋势基本是相同的，基本教学规范和教学技能相对较高，特别是问题6（教师教学过程中能够关注研究生的学习困难并进行个别指导），评价都是最低的。

2. 各学科师生之间意见差异的比较

分析各学科师生之间意见差异，由图2可见，师生之间意见差异大小排序：生物学>心理学>教育学>化学>地理学>数学>历史学>中文>哲学>外文>管理学。生物学、心理学、教育学、化学、地理学各科师生之间的差异高于全校平均水平，

数学学科近似于全校的平均水平，而管理学、外文、哲学、中文和历史学的师生间差异低于全校平均水平。教师评价与研究生评价的差异性也基本与不同学科研究生对问题调查选项的总体评价趋势（哲学>中文>管理学>外文>历史学>地理学>化学>教育学>数学>心理学>生物学）有很大程度的一致性，即教师评价与研究生评价差异性越大的学科，也正是研究生评价较低的学科。

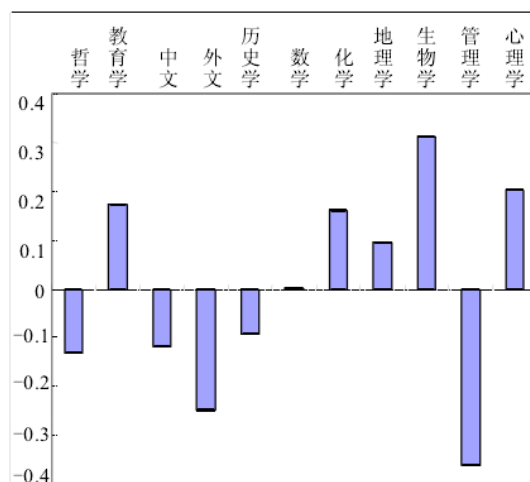


图2 各学科师生平均分差异相对全校水平的分布

可见，整体而言研究生对教学的满意度低于教师，特别是理科、心理学、教育学的师生间差异程度相比其他学科还要更大，而且研究生评价越低的学科，师生间差异越大，这是一个值得注意的现象。

五、开放式问题的综合分析

调查问卷中设置了2个开放式问题：希望学校和所在院系如何进一步加强研究生课程建设？如何进一步改革研究生的教学？

1. 教师从课程实施和教学组织者的角度对开放式问题的反馈

（1）应加强学风建设，注重研究生思想品德、钻研精神、学习态度等方面的培养，严格执行研究生培养的淘汰制，促进研究生教学质量的提高。

（2）真正认识到课程学习对人才培养的意义，重视教学，采取积极的鼓励方式，将教学的重视程度提高到与科研同等程度，特别是能够与提职、提薪挂钩。加强教学管理，严格执行教学规章制度，加强教学督导与评估。

(3) 加强教学团队建设, 开展教师培训、加大教学基础投入, 设置专项教改资助项目, 加强教学研究, 组织教学交流, 协调课程体系与内容, 规范考核; 定期组织研究生教学经验交流会, 加强相关教师之间互相学习和互相观摩。

(4) 加强以提高研究生教学为指向的国际交流, 加强校际交流, 学习国内、外先进的教学经验, 特别是同一学科的研究生教学经验。

(5) 创新培养模式, 推进课程改革, 优化课程设置, 形成系统的课程体系; 明确课程的主要内容、突出重点, 精炼教学计划, 避免出现与其它课程及本科课程内容重复。对各学科不应有统一的学分要求, 对某些学科应适当减少课程教学学时数, 增加实验、实践学分; 鼓励开设研究前沿短课, 可聘请校外或国外优质师资。

(6) 研究生课程教学的目的是提高研究生对问题的思考和分析能力, 应注重平时课堂的讨论和题目的分析, 鼓励教师运用多样化的教学方法、多样化的考试方式; 降低教学班额, 便于课程讨论。

(7) 针对学科的特点, 加强实践性教学, 紧密结合学科和社会发展的需要, 加强课程学习的实用性和可操作性, 使课程内容更加关注现实, 能结合研究方向进行与科研实践密切相关的讨论, 突破唯理论而理论的倾向。增加选修课, 根据应用型和研究型不同培养目标, 让研究生根据自己的兴趣点或就业意愿选择课程, 确定不同的课程模块, 实施有针对性的教学; 同时, 注重应用性、实践性课程的开发, 加强案例教学。

(8) 加强网络教学资源建设。

(9) 建议继续加强课程建设, 打造一批精品教材。

2. 研究生从学习者的角度对开放式问题的反馈
从学习者的角度, 研究生对开放式问题的反馈意见与教师基本相同, 更加强调以一级学科为基础, 优化课程设置, 形成有利于研究生创新的知识结构; 希望教学形式多样化, 形成研究生与研究生、研究生与老师(相关专家)之间的交流、互动; 希望能更加便利地跨院系、跨专业选课; 提高课程设置的灵活性, 打通二级学科之间“必修”“选修”之分; 避免课程内容重复; 希望加强实践性教学。

研究生还特别强调学校要提高对研究生课程

重要性的认识, 切实加强对教学的管理, 制订相应的教师教学规范, 制定更加系统科学的考核、评估系统, 促进教师认真备课, 提高学术水平、提高教学技能、提高授课质量、完善教学大纲。希望基础课教学应选择教学经验丰富、教学技能相对较好的教师讲授; 希望公共政治课的学习形式能开放、灵活; 加强外语教学。

六、结论与讨论

由研究生问题调查选项分析、教师问题调查选项分析、教师和研究生相同问题调查的对比分析、研究生和教师对开放式问题的反馈, 可以得出关于北京师范大学硕士研究生课程现状的调查结论:

(1) 北师大研究生教学在教师遵守基本教学规范方面还是令学生满意的; 经常能举办学术讲座、研究生论坛等, 反映出北师大作为研究型大学的学术特色。但是, 研究生对课程设置和教学质量的总体满意度还不高, 反映出研究生对培养过程中课程教学环节的总体满意度与其期望的差距。北师大也同国内其他同类高校一样, 研究生课程设置较为单一, 过于重视必修课, 缺乏对基础课、选修课的重视。美国高水平大学的研究生课程设置, 非常重视基础课程, 特别是研究方法和信息课程的设置, 同时强调学科渗透与文理交叉, 强调课程的实践性, 开设有大量的选修课。

在教学方式方面, 也应探索更加灵活的、适合研究生学习特点的教学方式, 应突显内容的学术性和研究性, 采用启发式、研讨式、参与式、案例式、以问题为本等丰富的教学形式, 采用以“解决问题”为切入点, 以“解决问题—获取知识—解决问题”的课程教学与课题研究相结合的课程教学新模式。

北师大研究生院于2011年开始已明确提出鼓励和支持院系所根据学科特点自主开展研究生教育改革与创新, 探索适应经济社会发展并体现高层次人才培养规律的研究生培养新机制、新途径和新模式。

(2) 通过对教师和研究生两类相同问题调查选项进行比较看出研究生与教师的评价分布、趋势基本是相同的, 即总体观点是一致的。只是教师评分显著高于研究生, 反映出研究生对进一步提高课堂教学质量的期望高于教师的自我评价。而且, 研究生评价越低的学科, 师生间评价差异也越大。

(3) 对专业课程设置与将来的就业之间具有明

显的联系的评价是最低的，说明北师大研究生教学的理论与实践的联系还不够，还与创新人才培养的要求以及近年来研究生就业形势日趋严峻形势下，研究生对课程实践性的强烈需求不相适应。研究生课程教学应针对学科的特点，理论与实践相结合，加强课程学习的实用性和可操作性，使课程内容更加关注现实，能结合研究方向进行与科研实践密切相关的讨论，突破唯理论而理论的倾向，指导研究生做好课程知识与解决实际问题的衔接。同时，注重应用性、实践性课程的开发，加强案例教学。

(4) 对公共政治课程有助于提高自己的理论思维水平的评价也是较低的。公共政治课难教，原因除班额过大，影响教学效果外，学生在学习中常常感到教学内容与现实相脱离，知识抽象化、教条化，提不起学习兴趣。从目前的现状来看，如何培养学生学习兴趣，提高公共政治课教学效果，也是政治课教师面临的重大挑战。教师可能要在教学理念、教学方式上进行更多的改革。从2010级开始，北师大公共政治课的开班数量将由6个班增加到12个班。降低班额，便于采用更加灵活的教学方式，以期改善公共政治课的教学。

公共外语教学还不能达到有效提高外语水平的目的。研究生公共外语课程基础语言训练比重偏大，忽视外语应用能力的培养和整体外语素质的提高。针对此问题，北师大从2010级新生开始，除原有开设的英语读译、写作、听力外，又增开了西方主流文化与赏析、国际会议英语、英语国家文化概论、英语文学经典作品赏析、实用英语写作、英语实用口语交流几门选修课，以满足高层次人才对外语的需求。

(5) 教师教学过程中对学习困难的研究生关注不够，师生互动不足。要提高教学质量，教师就必须关注学生的接受能力，尤其是对于学习困难的学生，他们更需要教师的关注，更需要得到教师的指导、鼓励，从而克服困难，获得学习的动力和兴趣，这也是课程教学的最终目标。

(6) 目前虽然从学校的管理制度上来说，鼓励跨学科、院系选课，但是在实际运行过程中，由于涉及班额、人事考核等具体管理问题，特别是跨院系选课，还是存在诸多的障碍。对此，从2011年

新学年开始，进行了选课改革，在确定时间段全校开放选课，如果存在资源限制，由学校统筹解决。

(7) 课程考试还没有达到检验学习效果的目的。考试是检验学习效果的方法，也是教学的重要组成部分。如果考试方式对教学目的的达成没有积极的影响，甚至只有消极的影响，其危害是严重的，不但不能起到检验学习效果、激励学生信心的作用，反而会打击学生的学习积极性、磨灭学生创造性的发挥。因此，应重视对课程考试方式的研究，将其作为课程建设、教学研究的重要内容。

(8) 研究生对课程教学评价的满意度与学科的整体水平不相适应。北师大教育学、心理学在全国学科排名中是名列第一位的，生物学也是北京市一级学科重点学科。但从不同学科研究生评价来看，总体趋势是大多数人文学科评价满意度较高，而心理学、教育学及理科相对较低，特别是心理学、生物学，评价最低。而且这些学科师生间评价的差异程度相比其他学科也更大。从调研结果来看，这些学科存在对研究生教学重视不够的问题，应引起学校和相关培养单位的高度关注。

(9) 应注重课程教学团队建设，加强与国内外高水平大学和研究机构在研究生教学方面的合作与交流。对此，研究生院从2011年开始实施的课程建设项目，就强化了课程教学团队建设要求。同时，设立了“聘请国际学者承担研究生教学任务”的项目，目的就是深化研究生课程与教学改革，进一步推进学校研究生教育的国际化。

(10) 学校应注重网络教学平台建设、注重开展教学技能培训；同时，研究建立更加科学、有效的教学评估体系，使教学评估真正起到促进教学的作用。

另外，从课题组对其他18所高校进行的课程和教学现状调研问卷分析比较结果来看，北京师范大学的各项评价还是相对较高的。

(郭海燕，北京师范大学研究生院培养处副处长，副编审，北京100088；魏遵锋，北京师范大学研究生院培养处硕士生培养主管，北京100088；石中英，北京师范大学研究生院副院长，教授，北京100088)

(原文刊载于《中国大学教学》2012年第10期)

扩招后影响研究生教育质量的主体因素

——对生源、生师比、师生关系的考察

茆庆辉 闫广芬

中国研究生创新能力的不足引发了教育界的担忧。2006年至2008年,清华大学教育研究院受国务院学位办和清华大学的委托,进行了三次较大规模的研究生特别是博士生教育质量调查,结果表明,我国研究生教育质量方面存在的首要问题是创新能力,尤其是原创能力较差。具体表现为:创新意识差、参与创新研究机会少、有影响的创新成果少。教育部在《2003—2007年教育振兴行动计划》中提出“实施研究生教育创新计划”,目前还没有出台系统指导研究生教育质量工程的意见。

无论教育环境和硬件怎样改变,人始终都是教育的主体,是质量的关键。本文通过扩招后生源、生师比和师生关系三个方面的变化来分析研究生质量下降的原因。

一、生源的发展变化:选择余地变小、录取质量降低

教育必须以受教育者的身心发展为基础。生源的质量制约着毕业生的质量。生源的变化可以从两个方面来体现:一是大学毕业生与研究生招生数的比例变化;二是研究生入学考试成绩的变化。

(一)录取比例不断增加,招生的选择性降低,生源质量受到影响

新中国建立研究生初招生人数相当少。因为建国后很长时间没有录取比例记录可考,暂且以本科毕业生数与研究生招生数的比例来作为衡量生源情况的指标。

从建国到改革开放初期,我国招收研究生的数量较小,研究生招生的选择性较大。1949年全国招收研究生242人,当年本科毕业生有21353人,“百里挑一”名副其实。1958年,这一比例是0.38%。1979年,研究生招生数8110人,当年本科毕业生85085人,招生比例达到最高,为9.53%,但也没有超过10%。这就保证了录取的学生都是相对优秀的。

在相当长的一段时间内,我国的高等教育没有走快速发展的路线,发展较为缓慢。上个世纪90年代中期之前,高等教育平均年递增8.9%,与我国经济发展的平均速度基本持平。1997年以来扩大规模的呼声逐步升高,考虑到发达地区的状况,国家在发展计划上有一些倾斜。1999年大规模的扩招开始,本专科生招生数比1998年增长47.4%。

本科生规模的扩张给就业带来极大的压力。研究生的扩招就部分具有了延迟本科毕业生进入劳动力市场的功能,因此,硕士研究生的规模也迅速扩张,录取比例在不断增加,入学率也大幅提高。

表1 1998—2010年硕士研究生录取比例情况

年份	报名人数 (万人)	录取人数 (万人)	录取人数 比上年增长	增长指数(1998 年为单位1)	录取 比例
1998	27.4	5.8	13.73%	100.00%	21.17%
1999	31.9	7.2	24.14%	124.14%	22.57%
2000	39.2	10.3	43.06%	177.59%	26.28%
2001	46.0	13.3	29.13%	229.31%	28.91%
2002	62.4	16.4	23.31%	282.76%	26.28%
2003	79.7	22.0	34.15%	379.31%	27.60%
2004	94.5	27.3	24.09%	470.69%	28.89%
2005	117.2	36.5	33.70%	629.31%	31.14%
2006	127.1	34.2	-7.31%	589.66%	26.91%
2007	128.2	36.1	5.56%	622.41%	28.16%
2008	120.0	38.7	7.20%	667.24%	32.25%
2009	124.6	47.5	22.74%	818.97%	38.12%
2010	140.6	46.5	-2.11%	801.72%	33.07%

本科生质量下降是一个公认的事实。在这一前提下,研究生扩招使得研究生录取率较高,意味着研究生招生的选择余地变小。两种因素的综合作用导致了生源的质量变差。

(二)统考分数线不断降低反映出生源质量参差不齐,更多质量较差的本科生被录取

全国研究生入学考试初试的基本要求是反映考

生水平变化的可比性指标。在整理教育部历年公布的研究生入学考试的基本要求后发现, 15年来, 单科和总分分数的最低线一直呈下降趋势(见表2、表3)。

从具体分数来看, 1996年, 满分100分的单科最低线是50分, 2010年降到了单科最低线30分; 2003年开始有满分大于100分的单科, 当年最低线为54分, 到2010年降到45分。从近两年的变化趋势来看, 2010年绝大多数学科类别的单科分和总分都比2009年有所降低。

从生源看, 2002年前, 生源分为应届生源和在职人员。2003年以后, 生源中的“在职人员”改为“非应届考生”。这是因为第一批扩招的本科生进入劳动力市场, 部分毕业生未能就业选择再次考研, 俗称“专职考研人员”。尽管许多毕业生专职考研, 但分数线不断降低。这说明更多既无工作经验, 质量又较差的本科毕业生被录取。

表2 1996-2002年全国研究生入学考试初试基本要求

年份	应届生源		在职人员	
	总分	单科	总分	单科
1996年	335	55	325	50
1997年	330	55	320	55
1998年	325	51	320	51
1999年	320	45	315	45
2000年	320	50	315	50
2001年	305	40	300	40
2002年	315	40	310	50

表3 2003-2010年全国研究生入学考试初试基本要求

年份	A类考生*		B类考生*		C类考生*	
	总分	单科	总分	单科	总分	单科
2003	265	40(60)	262	38(57)	260	36(54)
2004	275	40(60)	273	38(57)	270	35(53)
2005	280	40(60)	275	38(57)	270	34(51)
2006	280	39(59)	275	37(56)	270	33(50)
2007	285	40(60)	280	38(57)	275	35(53)
2008	275	39(59)	265	35(53)	260	33(50)
2009	260	32(48)	255	31(47)	250	30(45)
2010	260	32(48)	250	31(47)	240	30(45)

统招分数线的不断降低说明, 研究生生源质量变得更加参差不齐, 更多质量较差的本科毕业生被录取为研究生。优质生源比重被“稀释”, 造成总体生源质量相对下降。

二、师生比例的变化: 生师比迅速增加

生师比是反映教师与学生比例的指标, 其高低代表着导师在每个学生身上花费精力的多少。1984年, 我国研究生教育已经走上正轨, 在学博士研究生935人, 指导教师603人, 生师比1.55: 1; 在学硕士研究生47014人, 指导教师20036人, 生师比是2.34: 1。1990年, 在学研究生数是93018, 指导教师是48700人, 生师比是1.91: 1。扩招后, 生师比不断增加, 2005年达到最高比例6.64: 1, 之后都维持在6: 1以上。

表4 研究生和指导教师的人数及变化情况

年份	研究生指导教师		在校研究生数		生师比
	人数	增长%	人数	增长%	
1998	65714	/	185065	/	2.82: 1
1999	71860	9.35	218605	18.12	3.04: 1
2000	79031	9.98	283913	29.87	3.59: 1
2001	90738	14.81	371631	30.90	4.10: 1
2002	102970	13.48	473459	27.40	4.60: 1
2003	115401	12.07	617544	30.43	5.35: 1
2004	136151	17.98	779408	26.21	5.72: 1
2005	147301	8.19	978610	25.56	6.64: 1
2006	172051	16.80	1056283	7.94	6.14: 1
2007	188519	9.57	1143637	8.27	6.07: 1
2008	205270	8.89	1230945	7.63	6.00: 1

其原因是, 扩招后研究生的增长比例一直远远高于指导教师的成长比例(见图1)。到2006年, 研究生与指导教师的成长比例才趋于一致。

实际上, 在许多大学中导师所带的研究生远远超过6个, 如南京大学曾对本校102个博士生导师招收博士生人数做过调查, 当年没有招生的占2.0%, 招收1-3人的占26.5%, 招收4-6人的占46.1%, 招收7-9人的占16.7%, 招收10人以上的占8.8%。以教育部直属高校为例, 2003年博士生导师平均每人指导博士生达15.32人, 按3年平均, 每人每年招5.1人。因许多博导也是硕导, 他们所带博士生加上硕士生的人数, 每年所带学生的数量就相当可观了。量身定做的个性化培养计划是研究生创新能力的基础。教师发现学生的特长, 了解其知识结构和思维习惯, 因材施教, 制订个性化的培养方案才能克服其思维不足, 完善其知识结构, 磨炼其坚强意志。生师比过高意味着个性化培养难以实现, 质量的提升也受到制约。

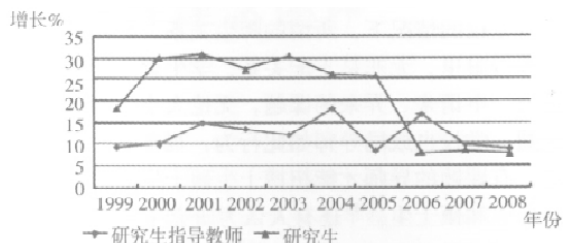


图1 研究生与研究生指导教师增长比例的比较

三、师生关系的改变:异化现象的出现

无论生源如何,师生比如何,师生良好的交往、指导或合作研究关系是研究生质量的基本保证。师生共同研究的过程才能真正历练精神,提升思维水平。诺贝尔奖获得者李政道指出:

培养创新的人才,必须要有好的导师和密切的师生共同研究的过程。这是省不了的,不能用网络、程序代替的,人是人,还是需要学徒、老师这个关系,需要一年、两年,较长期精神上的培养,这样培养的人才,可以一生独立思考。

约翰·霍普金斯大学第一任校长丹尼尔·吉尔曼也曾指出教授指导的重要作用。他在1876年指出,“最高的教学质量只有在浓厚的研究环境中才能进行。最佳的训练只有在积极从事研究的教授们指导下才有可能。”教授在研究中指导,学生在研究中学习,融洽的教研相长的师生关系才有利于培养具备创新能力的学生。

我国研究生教育中师生关系出现了异化现象。有研究者提出,师生关系的异化主要表现为“冷漠化、利益化、紧张化、简单化”。本文认为以下两方面的异化现象严重影响了研究生教育质量。

一是师生关系的功利化。导师跑课题或项目,学生做课题或项目,教师支付学生劳动费用。曾有博士生厌烦于打工仔式的生活,而要求换导师,如《文汇报》刊登“9博士炒掉博导”的采访报道,“炒导师”成为社会新闻。许多研究生称自己的老师为“老板”,更突显出师生关系中的经济利益关系和交换关系。有的学生由于无法完成导师交给的课题任务而被称为“废物”,非理性地选择自杀。尤其在理工科,以及和经济相关的学科中,一些导师更多地从自己的收入、课题、项目来考虑学生的学习和研究。在当今的大学,学生没有丝毫的自主权的情况下,所谓的师生关系,在相当多不良教授眼里,无非是支配关系,学生就是廉价的劳动力,

申请来、弄来的课题,无论大小,都由学生包圆。学校也鼓励导师如此行为,很多学校明文规定,有课题的导师才能招博士生硕士生,或者多招博士生和硕士生。还有人认为研究生阶段的新型师生关系是“师生+主雇”。这种异化虽不是普遍现象,但也反映出师生关系的新问题。

二是师生关系的冷漠化或疏离。个别导师叫不出学生姓名,甚至出现在毕业答辩时还不知道哪位是自己“门生”的尴尬情形:

有的导师能在一年中同时招收5个以上的博士研究生,再加上10个以上的硕士研究生,形成前呼后拥拉帮结伙的壮观景象。有个被认为年富力强的博士生导师对记者说,他常常根本就认不出他的学生,并因此闹出张冠李戴的笑话,被学生当作趣闻广为流传。

一个导师的学生就相当于一个教学班,导师很难有精力完全照顾到所有学生。在这种情况下,许多学生就处于“放羊”状态,读书期间与导师的交谈甚至都不超过几个小时。有研究者对硕士生和导师面对面沟通的情况进行调查后发现,师生间沟通频率低,沟通时间短,深度不足,沟通不充分。仅从频率来看,其中数周沟通一次的最多,有92人选择此项,占被调查人数的29%;26.2%(83人)的人认为他们与导师之间的沟通是“很多、不定期”的;24.3%(77人)与导师沟通的频率为每周一次;另外9.8%(31人)与导师的沟通是“很少,不定期”,8.5%(27人)选择了每月一次,2.1%(7人)选择了每学期一次。沟通机会很少,“亲其师而信其道”的关系就很难形成。异化的师生关系渐行渐远,这会直接导致研究教育质量的下降。

在新的时代下,必须重新审视导师与研究生的关系。浙江大学校长认为:在研究生教育中,研究生既是创新的主体,又是受教育的客体;导师既是教育的主体,又是被培养环境约束的客体;培养环境既是研究生和导师的约束体,又是他们的激发体。在导师、研究生和培养环境协同作用的基础上建立的创新活动就是协同创新。

只有在良好的师生关系的基础上,导师通过自己的人格魅力和学术能力才能培养出具备综合素质的高水平人才。在导师的影响下,那些甘于寂寞、勤于思考、以求真为人生哲学的研究生才能成为真

研究生教育质量及其多元性特征探析

陈启杰 朱君萍

一、研究生教育的发展亟须提高质量

研究生教育作为国家最高层次的教育，对一个国家的社会经济发展起着至关重要的作用。很多国家都高度重视研究生教育并加以大力发展。我国研究生教育起步较晚，但发展却十分迅速。在经历了大规模、高速度的发展阶段之后，我国研究生教育已经进入人才培养规格、类型与培养模式日趋多样，由外延扩张转向内涵发展，由扩大规模转向控制规模、优化结构、提高质量，由以知识传授为主转向以创新能力培养为主的新阶段。

质量是研究生教育可持续发展的基础。早在我国研究生教育的大发展阶段，伴随规模的逐年扩大，“如何保障研究生培养质量”已成为社会各方关注的话题，并已引起教育主管部门的高度重视。教育部等部门出台的文件指出：“我国研究生教育取得了重大成就，基本实现了立足国内培养高层次人才的战略目标。但总体上看，研究生教育还不能完全适应经济社会发展的多样化需求，培养质量与国际先进水平相比还有较大差距。”研究生教育界对研究生教育质量观的认识正在发生改变，将更加注重研究生教育质量的保障和提高。建立研究生教育质量保证体系是新世纪研究生教育面临的主要任务。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出了建立高等学校质量年度报告发布制度的要求。在《纲要》精神的感召下，国家“985工程”高校在教育部的统一要求下于2011年率先发布了本科教学质量报告，受到全社

会的广泛关注。2012年和2013年，“211工程”高校和相当一批地方普通本科高校也陆续发布本校的本科教学质量报告。作为提高研究生培养质量的一个抓手，教育部、发改委和财政部在出台的《关于深化研究生教育的意见》中也要求高校发布质量报告，接受社会监督。在今年7月份结束的国务院学位办第30次会议上，再次强调要“定期发布质量报告，促进高校质量自律，营造良好的质量环境”。2013年，同济大学、上海财经大学等先后向社会公布了研究生教育质量报告。

有专家曾经就本科教学质量报告存在的不足进行了分析，其中一条就是“没有明确界定教学质量概念和范畴”。作为长期置身于研究生教育以及研究生教学管理的实践者，我们体会并认识到，科学界定研究生教育质量的内涵与外延，正确认识其特征，对推进研究生教育事业的发展，提高研究生教育质量，在理论与实践上均具有重要的意义。

二、对研究生教育质量涵义认识上的差异性

无论从理论上还是实践上看，教育质量的内涵与外延都存在着认识上的分歧。据《教育大辞典》（顾明远主编，上海教育出版社）的界定，教育质量是对教育水平高低和效果优劣的评价，最终体现在培养对象的质量上。由此可以推断，研究生教育质量是对研究生教育水平高低和效果优劣的评价，最终体现在研究生的质量上。

我国著名教育学家潘懋元教授在其《多学科观点的高等教育》一书中，介绍了英国学者格林（Diana Green）概括的六种高等教育质量概念：传

正的研究者和创新者。

研究生扩招后，生源质量的下降，师生比的下降和师生关系的异化等主体因素导致了研究生教育质量的下降。因此，研究生教育质量的提升是一个系统的工程，必须立足于本科生教育质量的提升、

导师队伍的优化以及新型师生关系的确立。

（裴庆辉，天津工业大学讲师，博士，天津300387；闫广芬，南开大学高等教育研究所教授，博士生导师，天津，300071）

（原文刊载于《现代大学教育》2010年第5期）

统的质量观；质量与预定规格和标准的一致性；质量是对产品（服务）达到目的或目标程度的裁定；质量是实现高校办学目标的有效性；质量是高校满足顾主（即学生及其家长、社会和政府等）规定的和潜在的需要；教育质量是个相对的概念，不同利益群体或利益关系人关注的重点不同。这一概括较好地反映了国际上学者们对教育质量的不同认识。

我国学者的概括相对简单。“目前学术界对教育质量的观念有许多不同看法，归纳起来大致可分为两类：一类是产品质量观，认为教育的产品是人，教育质量与设定的标准、规格具有一致性，应用统一的标准和尺度来衡量教育质量的好坏；另一类是服务质量观，认为教育的产出是一种教育服务，而质量是满足顾客明确或潜在需要的程度，高校应充分尊重和尽可能满足学生的多样化需求，因材施教，促进学生个性发展和全面成长。”我们且不论这一概括是否真的把国内学术界对教育质量的看法“概括”了，也不论“产品质量观”和“服务质量观”的提法是否恰当，这两种观点的内容似乎与“符合性质量”和“适合性质量”的分类相似。

一些学者认为教育质量有狭义和广义之分。王孙禹等认为，“研究生教育质量包括狭义和广义两个方面。狭义的研究生教育质量，简单地说就是指研究生的学位论文质量；从广义来说，研究生教育的质量则是其学术水准、创新能力、文化及道德素养、团队精神等的综合体现。”刘振天则认为，“狭义上的教学质量，主要指通过学校教学活动使学生身心发生的积极的变化，即学生身心素质的生成”；“广义上的教学质量，主要指高校对学生身心素质产生重要影响的一切要素与活动的总和的品质”。

廖文武等认为，“研究生教育质量内涵至少应包含以下三点：（1）培养的高层次人才满足社会需求和人的发展需求；（2）学位授予单位或研究生培养单位做出的研究成果满足现在和未来的学校、学科需要、社会需要及人的需要；（3）教育所提供的服务满足社会需求和人的个性发展需要。这三方面构成了研究生教育的质量内涵。从中不难看出，适应性是研究生教育的内在特性。因此，可以将研究生教育质量的观念归纳为：培养单位在遵循研究生教育自身规律和科学发展的逻辑基础上，依据既定的社会条件，所培养的学生、创造的知识以及所提

供的服务满足社会和个人需求能力的总和。”

赵军、周玉清认为，“研究生教育质量是一个多维概念，它是政府、高校、社会、研究生等主体根据自身的需求对研究生教育系统、单元及其从事各项活动过程与结果的价值判断。不同的主体有不同的价值判断；从不同维度也会得出不同的判断结果。”

显然，尽管对教育质量内涵的认识具有共通性，但是差异是客观存在的。这种差异在一定程度上是由于不同学者研究的出发点和立场造成的，根本的原因是教育质量本身的多元性。对研究生教育质量认识上的差异，还有一个重要原因是人们对“教育”和“教学”这两个概念内涵与外延理解的差异。即使是对“教育”或“教学”概念的理解，也有狭义和广义的差异。这正是不同高校公布的质量报告的内容会有如此大差异的原因；同时，这也是有些高校干脆把报告名称确定为“教育教学质量报告”的原因。由于研究的主题及篇幅限制，本文不对这两个概念作深入的探析，在使用上也不作严格的区分。

三、基于ISO质量定义的研究生教育质量涵义探析

我们认为，研究生教育质量属于教育质量的范畴，教育质量属于服务质量的范畴，而服务质量与产品质量一样，其内涵受“质量”概念的规定。所以，探讨研究生教育质量的内涵从探讨质量的内涵开始是必要且合理的。相比较而言，国际标准化组织（ISO）颁布的质量的定义最具有权威性、代表性和科学性。

质量的概念随着经济社会的发展和进步而不断深化、发展。国际化标准组织所颁布的质量定义也有一个演进的过程。ISO8402标准1987版对质量的定义是，“反映产品或服务满足明确或隐含需要能力的特征和特性的总和”；1994版修改为，“反映实体满足明确或隐含需要能力的特性总和”；ISO9000标准2000版进一步修改为，“一组固有的特性满足要求的程度”。显然，修改后的定义更为宽泛与精练。一般认为，定义中的“特性”（characteristic）是指主体所具有的可区分的能够满足“要求”的某些能力的属性或特征。“要求”（requirement）是指主体和相关者的明确的或隐含

的或必须履行的需求或期望。不同的相关者都可能有其要求或期望。相关者可以就主体的产品、服务、过程或体系提出要求，所以，质量可以表现为产品质量、服务质量、过程质量或体系质量。与相关者的要求或期望的动态性相关，质量具有时效性。与相关者的要求或期望的差异性相关，质量具有相对性。就“要求”的内容和特征来看，既可以是“明确的”，即规定的；也可以是“隐含的”，即主体与相关者的惯例或一般做法，具有不言而喻的特点；还可以是“必须履行的”，即法律法规及其他带有强制性的要求。“满足需求的程度”是一个相对指标，据此判断质量的高低、优劣、好坏。

我们认为，质量主体与相关者的要求之间有内在的联系。在以市场与顾客需求为导向的现代营销哲学指导下，企业及其他质量主体均以顾客及其他相关者的需求作为提供产品和服务的依据。由此，从顾客及其他相关者角度来看的质量即所谓的“适合性质量”，以适合需求的程度作为衡量的依据。一旦企业及其他质量主体树立了牢固的市场意识和顾客意识，他们会根据顾客及其他相关者的需求或期望，制定生产产品、提供服务、开展活动以及组织运行等的标准，作为行动的标准。这些标准可以以规章制度、程序规范等形式出现。如政府等主体制订和颁发的标准，有可能成为“必须履行的”法律法规。由此，从企业及其他质量主体角度来看，质量即所谓的“符合性质量”，以符合现行标准（包括法律法规等）的程度作为衡量的依据。从本质与逻辑上看，“适合性”是本，“符合性”服从“适合性”。美国著名的质量管理专家朱兰（J.M.Juran）博士从顾客的角度出发提出，产品质量就是产品的适用性，即产品在使用时能成功地满足用户需要的程度；美国的质量管理大师德鲁克认为，“质量就是满足需要”；美国质量管理专家克劳斯比从生产者的角度出发，把质量概括为“产品符合规定要求的程度”；等等。这些被普遍认为具有代表性的质量定义，都与“适合性质量”与“符合性质量”相吻合。

基于ISO关于质量的定义以及ISO质量管理体系标准，我们认为，研究生教育质量是研究生教育一组固有的特性满足要求的程度。研究生教育从本质上看是一种服务，是由研究生教育组织所提供的

研究生教育服务。所以，与产品的质量不同，研究生教育质量是服务质量。“一组固有的特性”体现为研究生教育组织所具有的能够满足研究生及相关群体“要求”的某些能力的可区分的属性或特征。这里的“研究生教育组织”是一个系统，是承担研究生教育职能，组织并实施研究生教育活动，提供研究生教育服务的主体，其最主要的部分是高校与科研院所等研究生培养和学位授予单位，也包括国家、地方相关部门，还可以是高校内部的院、系、所（注：本文中主要指高校）。这里的“要求”，主要是指研究生教育的对象——研究生以及相关者的要求或期望，也包括研究生教育组织制订并颁发的相关法律法规、规章制度、程序规范等。通过对满足上述要求的“程度”进行评估，可以测度研究生教育质量的高低、优劣和好坏。从学生及家长、用人单位、社会等其他相关者角度来看，研究生教育质量即所谓的“适合性研究生教育质量”，它以研究生教育组织提供的服务适合学生及相关者需求的程度作为衡量的依据。从研究生教育组织角度来看，研究生教育质量即所谓的“符合性研究生教育质量”，它以符合现行研究生教育的各种标准（包括相关法律法规等）的程度作为衡量的依据。

四、研究生教育质量体系的多元性特征

高校作为研究生教育组织中最核心的单元，本身也是一个多元的系统，其研究生教育质量体系同样具有多元性的特征。

第一，高校的研究生教育质量主体具有多元性。如前所述，研究生教育主体是指承担研究生教育职能，组织并实施研究生教育活动，提供研究生教育服务的研究生教育组织。我们且不论前述包含有国家、地方政府及研究生培养与学位授予单位本身体现出的多元化特征，高校这一研究生教育的核心主体本身就具有十分明显的多元性。从行政维度看，我国高校大多数分为学校、学院和系三层，是多学院并存的多层多元结构。只要获得研究生学位授予权，每个层次都是一个相对独立的研究生教育组织，都是研究生教育质量主体。从学科维度看，我国现行的学科目录体现出博士和硕士两个层次、多学科并存的两层多元结构。与本科教育不同的是，研究生教育的学位分为学术学位和专业学位两类，尤其是硕士层面更为明显。这两类学位具

有明显的差异，学科体系的多元性特征十分明显。与此相适应，高校设有各具特色的学科结构。大多数高校的学科体系与行政组织体系既相关又并不完全吻合。学科是组织研究生教育、授予学位的基本单位，无疑也是研究生教育质量主体。所以，无论是行政维度还是学科维度，我国高校研究生教育质量主体的多元性特征都十分明显。如果从个体维度看，高校中的领导、研究生导师、课程教师、管理人员、教辅人员直至后勤人员等，都是研究生教育质量主体，更显示出多元性特征。

第二，对研究生教育质量的要求具有多元性。对研究生教育质量的要求的多元性主要表现为三个方面：一是众多的社会主体对研究生教育质量具有各自的要求。这些社会主体中，主要有研究生教育的直接服务对象——研究生、研究生的用人单位、政府主管部门、研究生的家庭，此外，还包括合作办学者、社会组织、媒体等。显然，不同的需求主体对研究生教育质量的诉求和期望存在很大的差异。二是同一类需求主体对研究生教育质量的认知存在差异。各类主体由于存在各自的具体状态和价值判断，对研究生教育质量的需求和评价会有很大的不同。三是对研究生教育质量的要求随着时间的变动会不断发生变化。

第三，研究生教育质量的内容具有多元性。研究生教育主体和要求的多元性必然导致研究生教育质量内容的多元性。不同的研究生教育主体各自具有不同的主客观条件、鲜明的个性，从而其提供的研究生教育的质量内容具有多样性。研究生教育的培养对象以及相关者也对研究生教育具有各自的要求或期望。概括而言，研究生教育质量内容的多元性集中体现在“产品质量”、“服务质量”、“过程质量”或“体系质量”上。这里所说的“产品质量”，可以认为是研究生培养质量，体现为研究生培养单位培养出来的研究生满足社会对高层次人才需求的程度；它又体现在研究生德、智、体、美等知识、能力、素养等各个方面。这里所说的“服务质量”，可以认为是研究生教育服务的质量，主要体现为研究生培养单位所提供的各种研究生教育项目的质量，比如，课程教学、科研训练、社会实践等的质量。这里所说的“过程质量”是动态的反映研究生培养单位各种研究生教育活动的质量，比如

教学过程质量。这里所说的“体系质量”，可以认为是研究生培养单位整个教育教学体系的总体质量，包含文化氛围、声誉形象、资源配置、培养体系等全局性、关键性的质量。

第四，研究生教育质量的影响因素具有多元性。现代系统论告诉我们，系统的存在和发展必然受到环境的影响和制约。研究生教育是一个复杂大系统，面临着十分复杂的外部环境影响因素。从宏观上看，国际、国内的政治、经济、文化、科技以及研究生教育的大趋势等都对研究生教育产生各种直接或间接的影响。比如，经济社会的发展的不同规模、结构及其水平状况，对研究生教育的人才培养规模、结构及人才规格提出不同的要求。从高等学校看，一个学校的类型，办学的历史和传统，办学指导思想、目标、定位，办学层次和学科专业结构，人力、经费、物质设施、信息等基础资源条件，以及学校的文化氛围等因素，都直接影响和制约着研究生教育的基本状态，并决定了研究生教育的质量。

第五，研究生教育质量的评估具有多元性。评估是一种重要的管理职能。教育评估是国家监控高等教育质量的重要手段，也是各级研究生教育主体进行教学管理的重要手段。在建立新时期的研究生教育质量保障体系中，研究生教育评估显得尤为必要和关键。正确认识研究生教育质量评估的多元性特征，对建立和完善我国研究生教育质量评估体系并有效地开展评估，保障和提高研究生教育质量具有重要意义。首先，研究生教育主体的多元化决定了研究生教育质量评估的多元化。如前所述，研究生教育主体包含了各级政府、高校和其他研究生培养和学位授予单位、社会的有关机构和组织，就高校而言，其内部还可以分为不同层级和部门的研究生教育主体。与此相应，理所应当的有各类主体主持和推行的研究生教育质量评估，比如政府、高校和社会举行的研究生教育质量评估。其次，对研究生教育质量的要求具有多元性这一特征决定了研究生教育质量评估的目的和类型的多元化。如前所述，政府、高校、社会、研究生等主体对研究生教育的要求具有多元性特征，与此相对应，对研究生教育质量的评估目的必然存在差异。比如，政府部门可能更注重把评估作为一种监控手段；研究生家长、用人单位可能更关心对各研究生教育单位研究

生教育水平的评价；高校则可能对诊断性评估更为偏好。最后，研究生教育质量内容的多元化特征决定了研究生教育质量评估的内容和标准的多元化。可见，研究生教育质量评估的多元化特征具体表现为评估主体、评估目的、评估类型、评估内容、评估标准、评估形式的多元化。总之，研究生教育质量评估应该是一个多层次、多元化的系统。

五、研究生教育必须实施全面质量管理

上述对研究生教育质量涵义的探讨以及对研究生教育质量多元性特征的分析，给了我们一个重要的启示：研究生教育必须实施全面质量管理。

20世纪50年代末美国通用电气公司的费根堡姆和质量管理专家朱兰提出的全面质量管理，既是一种管理理论，也是一种现代管理方法和技术，被广泛地运用于制造业和服务业的各个领域。研究生教育无疑也应该实行全面质量管理。以高校为例，研究生教育应该实行全方位、全过程、全员和全社会参与的质量管理。

首先，研究生教育应该实行全方位的质量管理。所谓全方位的质量管理，是指要把整个学校都纳入到研究生教育质量管理的范畴之中。这首先是由研究生教育质量内容的多元性特征决定的。研究生教育质量除了体现在人才培养质量上，还体现在研究生教育教学工作质量上，即除了我们通常讲的教学工作，还包括思想政治工作、第二课堂教育、学生管理等方面。其次是由研究生教育质量影响因素的多元性特征决定的。从表面上看，在高校内部，研究生教育是设置研究生教育学科点的院、系、所及研究生管理职能部门的职责。实际上，学校的各个层次，各个部门，都或多或少与研究生教育质量相关。所以，对研究生教育实施全方位的质量管理是顺理成章的。

其次，研究生教育应该实行全过程的质量管理。所谓全过程质量管理，具有两层涵义：一是指研究生教育质量管理的实施从研究生的招生、培养、第一课堂教育和第二课堂教育，到学位论文撰写与答辩、学位授予等的全过程管理。要注意在整个研究生教育的各个环节实施严格的管理和控制，强调和实现各个环节都符合质量标准的要求，其结果都符合预定的目标。二是指研究生教育质量必须实施动态管理，实现动态的优化和整体性的质量最优。为此，要注意在强调和实施对研究生教育各个环节进行质量评价和

监控的同时，注重对一个培养单位研究生教育整体性和动态性的评价和管控，从而保证研究生教育的全过程控制，提高研究生教育质量。

第三，研究生教育应该实行全员参与的质量管理。所谓全员参与的质量管理，是指高校全体人员都要参与到研究生教育的质量管理中。质量管理理论认为，产品和服务质量是整个企业所有部门和员工工作或服务的直接或间接的反映，从而要求质量管理不仅需要企业最高领导者的正确决策和领导，更需要全员参与。全员参与将会使他们的才干为企业带来最大的效益。毫无疑问，研究生教育作为一种高端的服务，同样应该实行全员参与的质量管理。就高校而言，研究生教育表面上看是院、系、所等培养部门以及研究生院（部、处）等相关职能部门的职责，其实从校领导到中层干部和一般员工，从教学单位到职能部门、教辅部门、后勤保障部门都与研究生教育相关。当然，我们不否认不同部门、不同人员与研究生教育的相关度有高低，责任有大小。比如，从部门来说，直接承担研究生培养的院、系、所和研究生院（部、处）相关度更高，责任更大；从人员来说，领导、研究生管理人员、研究生导师和任课教师等相关度更高，责任更大。但是，学校的其他部门和人员都或多或少，直接或间接地与研究生教育相关，他们的参与同样必不可少。所以，高校实行全员参与的研究生教育质量管理的核心，是发挥全校所有员工的积极性和主动性，做到各司其职，各尽其责，并注意团队协作，对保障和不断提高研究生教育质量具有举足轻重的作用。

第四，研究生教育应该实行全社会参与的质量管理。在研究生教育体系中，高校无疑处于核心地位，是一个关键的质量主体，在研究生教育质量保障和提高方面负有无可推脱的责任。同时，研究生教育不仅仅是高校一家的事情，各级政府、研究生、家长、用人单位和整个社会都是研究生教育的参与者，从而是研究生教育质量的相关者。显然，只有实行全社会参与，才能真正实现研究生教育的大发展和研究生教育质量的不断提高。

（陈启杰，上海财经大学国际工商管理学院教授，上海 200433；朱君萍，上海财经大学研究生院副院长，上海 200433）

（原文刊载于《复旦教育论坛》2014年第5期）

研究生教育质量概念研究新视野

赵 军 周玉清

一、引言

质量是研究生教育的生命线，直接关系到研究生教育的可持续发展。提高研究生教育质量，一直是高等教育理论界与实践界共同的呼声。但伴随着研究生教育规模的扩大以及人们对“质量”概念研究的深入，研究生教育质量，这个曾经一度不证自明的概念，在今天表现出越来越多的复杂性。研究生教育质量究竟指的是什么？研究生教育质量的评价依据根据什么来确定？研究生培养质量、研究生质量、研究生发展质量等概念与其有什么区别和联系？显然，这些问题在理论层面都还缺少系统的梳理。其直接结果是，研究生教育质量概念在使用过程中其指向也变得越来越模糊。

但概念是思维的细胞，“没有准确的概念，明晰的思想和文字也就无从谈起。”明确的研究生教育质量概念的界定，具有重要的理论与实践价值。首先，厘清研究生教育质量概念，是推进研究生教育质量研究的前提。明确的概念界定，既能为研究提供共同话语和对话平台，也能为研究本身提供分析框架和深化路径。其次，厘清研究生教育质量概念，是开展研究生教育质量评价的前提。缺乏明确的质量概念，也就缺乏质量评价的依据。在没有给予研究生教育质量以科学界定的基础上开展的研究生教育质量评价，往往都是禁不住推敲的质量评价。再次，厘清研究生教育质量概念，也是构建研究生教育质量保障体系的前提。只有明确研究生教育质量内涵，才有可能构建具有针对性的质量保障体系。为此，本研究试图以研究生教育质量概念为研究对象，提出研究生教育质量概念分析框架，以期研究生教育质量研究提供一个相对科学的概念前提。

二、文献综述

在学位与研究生教育研究中，研究生教育质量是重要的研究主题。但究竟什么是研究生教育质

量，诸多关于研究生教育质量问题的研究中，有一些文献或多或少、或直接或间接地曾经对其概念给予诠释和界定。本文试图将这些文献分为两个部分，即研究生教育质量概念的针对性研究与相关性研究。针对性研究主要指专门进行的概念内涵研究，相关性研究指与概念内涵有关的研究。

就针对性研究而言，文献梳理表明，目前该研究比较少，我们能够检索到的有代表性的文献有2篇，即王亚杰、王沛民进行的研究生教育质量概念研究、赵西萍的研究生教育质量内涵研究。王亚杰等认为，人们关于研究生教育质量内涵的直接研究并不多见，而关于质量维度的讨论则是比较多的。王亚杰在对质量维度的讨论进行批判的基础上，对研究生教育质量进行了深入的理论构建，提出了单元质量、体系质量以及作为历史演变形态存在的研究生教育质量三个层次的分析模型。这一分析突破了从传统的质量维度讨论的不足，对研究生教育质量进行了宏观与微观的观照，因而其概念判断相对周延。其不足之处在于缺乏明确的概念判断，且该研究偏重于理论建构，质量的分析框架尚不够明朗，对于质量评价以及质量保障体系的建构，其效度还有待进一步提高。而赵西萍虽然明确强调了研究生教育质量内涵研究的重要性，但并没有给予明确的概念界定，只是简单地通过列举法指出研究生教育质量几个重要方面，研究深度不够，没有摆脱传统质量维度讨论的不足。就相关性研究而言，文献分析表明，该部分研究主要集中在研究生教育质量保障体系以及研究生教育质量评价体系研究等方面。这些研究具有几个特征。一是通常在研究开始之前相对简单地对研究生教育质量给予界定。如许克毅等认为，研究生教育质量，是一种价值判断和评价，其概念界定应涵盖研究生教育的所有功能和活动——即包括人才培养质量、科研成果质量、社会服务质量等几个方面。二是更多地将研究生

人才培养质量等同于研究生教育质量。如袁本涛等人在《我国研究生教育质量现状的调查与研究》一文中,将研究生教育质量分为狭义与广义之分,狭义上的是指研究生的学位论文质量;广义上的是指德、智、体、美全面发展的情况。三是有不少研究干脆回避质量概念的界定。这些研究往往将研究生教育质量作为一个不证自明的概念,而这种不证自明又缺乏约定俗成的基础,其结果是,这些文献将研究生教育质量与研究生教育各种活动的质量混杂在一起,因此,其研究的科学性、操作性等也都值得进一步推敲。

综合各类文献可知,目前学术界关于研究生教育质量概念研究感性认识有余,理性认识不足。虽然王亚杰等人的研究在这方面作出了较有深度的努力,为后续研究奠定了基础,但尚需进一步明朗。整体上目前学界关于研究生教育质量概念界定还过于武断,周延性不强;更重要的是,目前很多概念界定,其内涵过于简单化,或定义重叠,或指向模糊,从而限制了概念作用的发挥,不利于研究生教育质量研究的深化。之所以出现上述状况,首先,目前学术界对研究生教育质量概念研究的重要性认识尚显不够;其次,学术界还缺乏相对有效的概念研究方法推进和深化对研究生教育质量的研究;再次,伴随着人们对质量研究的深入,人们发现质量已经不仅仅是一个纯粹客观的实体存在,它还是一种价值判断,即人们在定义质量之前,都必须预设这是谁的质量标准?不同的预设,必然导致对质量的不同理解。研究生教育质量概念研究已经不仅仅是一种逻辑判断,它还涉及诸多利益相关者的利益需求。因此,文献综述为本研究提供了进一步努力的方向:一是研究生教育质量概念研究需要周延;二是研究生教育质量概念研究要做到指向明确;三是研究生教育质量概念研究应该关注各主体的利益需求。为此本研究尝试用“概念性定义—操作性定义”的分析路径来阐释研究生教育质量。

三、研究生教育质量——概念性定义及其说明

概念性定义是抽象理论层面上的定义。概念性定义常用的方法是属加种差定义法,即用变量的本质特征和上位概念来界定。研究生教育质量的概念性定义固然也可以使用属加种差法,但考虑到研究生教育质量概念不仅仅是一个学术概念,它更是

一个在日常教育实践中广为使用的词语,具有丰富的日常性、习俗性和文化性。因此,本研究尝试用概念的日常用法来分析研究生教育质量的概念性定义。

概念的日常用法分析是指对概念在日常实践中的所指进行分析比较,找出诸多所指中的关键意义或核心意义。这一分析的理论根基在于,一方面很多专业概念来自于日常教育生活,因此不可避免地在用法上具有日常性;二是日常概念往往是科学概念形成的前提,“日常概念转化为科学概念,是科学发展的必然结果”。概念的日常用法分析有其基本程序。第一步,收集分析对象在日常实践中使用的各种方式,尽可能全面和周延。第二步,对收集到的不同的使用方法进行分类,力图对各种具体的使用方法在类型学上有所把握。第三步,在分类的基础上,认真分析每一种用法所赋予的概念内涵,反复比较该用法内涵与其他用法内涵的相似性和区别性。第四步,找出不同用法所赋予的词语意义之间的关联性,阐明它们之间的相互关系,从而帮助人们形成更加清晰和系统地认识一个概念的意义谱系,并把握它的核心意义或关键意义。

研究生教育质量概念在日常使用过程中,其用法非常丰富。从层次角度而言,研究生教育是教育乃至高等教育的一个层次,因此人们关于教育质量乃至高等教育质量的日常用法实际上也在一定程度上代表了研究生教育质量的日常用法。学者莫迪指出,人们常用的高等教育质量一词有三种不同含义:一是指特殊的或合理的高标准;二是指高等教育的类型或特点;三是在一种相对含义上作为某种卓越的同义词。格林(D. Green)等人发现,高等教育质量可以被认为是:①卓越的(或某种特殊的东西。其成就可用量表或一定的步骤去测量,它有一个极限)。②完成(即一致或符合,质量定义了一个有待绝对满足的标准)。③适于目的。④值钱。⑤可变的等等多种可能性。也有人从教育作为一个过程的角度,提出了教育的过程质量。研究生教育质量在实际使用过程中,同样也具有上述诸多指向。还有人将学生的质量替代研究生教育质量,或将学科、专业的质量替代研究生教育质量,或将研究生教育质量又分为国家研究生教育质量、培养单位研究生教育质量;还有人认为研究生教育

质量不仅包括产品和服务的质量，还包括影响质量关键因素的质量，如教师的质量、课程的质量等。显然，研究生教育质量在日常使用过程中，其指向极其复杂。但这些指向大致可以分为三个维度来讨论，即分别是主体维度、层次维度、活动维度。

就主体维度而言，研究生教育质量是研究生教育满足政府、高校、社会以及研究生等主体需求的程度。研究生教育质量概念在日常使用中，不仅是事实判断，更是价值判断，离开了主体需求谈质量，是没有任何意义的。无论莫迪还是格林，其关于质量分歧的讨论本质上都是关于质量应该依据谁的标准进行价值判断的分歧。而政府、高校、社会以及作为教育消费者的研究生，是研究生教育的利益相关者，也是研究生教育质量评价的主体。因此，研究生教育质量本质上是政府、高校、社会及研究生所作的价值判断。

就层次维度而言，研究生教育质量可分为两个层次，即作为系统的研究生教育质量和作为单元的研究生教育质量。作为系统的研究生教育质量是指国家研究生教育系统质量，它是单元研究生教育质量的总和，国家研究生教育质量当属这个层次。作为单元的研究生教育质量是研究生教育单元质量，它是指各类型、各层次、各培养单位的研究生教育质量。

就活动维度而言，研究生教育质量是研究生教育系统或单元从事的以人才培养活动为核心的各项活动的质量。在现代社会，高等教育功能可以集中表现为培养人才、发展科学、服务社会，其中培养人才是核心功能，发展科学是重要功能，服务社会是拓展功能。研究生教育作为本科后高层次专业教育，在现代社会同样也具有上述三种功能，其中本科后高层次专业人才培养活动是其核心活动。

因此，研究生教育质量的概念性定义是多维的。研究生教育质量概念性定义框架图展现了多维概念的关联性（见图1）。X轴是研究生教育质量的主体维，它通常以活动的过程与结果来表征质量，由于人才培养是其核心活动，所以它又通常以人才培养质量（培养过程质量、培养结果质量）来表征。Y轴是研究生教育质量的层次维，在系统论视野下，它通常以构成系统和单元的要素质量来表征；Z轴是研究生教育质量的主体维，它通常以各

主体的需求来表征。同时，X轴、Y轴、Z轴又是相互关联，彼此照应，从而共同构成研究生教育质量体系。一言以蔽之，研究生教育质量概念性定义是指：政府、高校、社会、研究生等相关主体对研究生教育系统、单元以及对系统和单元从事的以人才培养为核心的各项活动的价值判断。

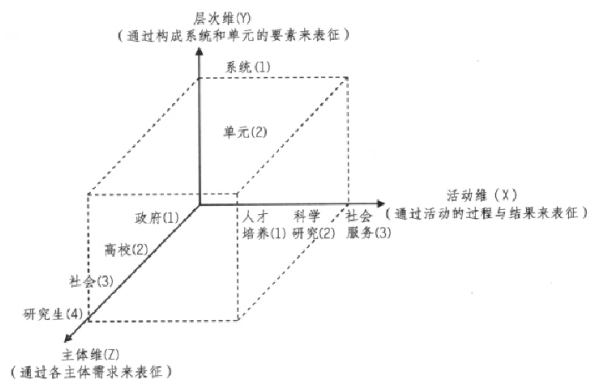


图1 研究生教育质量概念性定义框架图

四、研究生教育质量——操作性定义及其说明

操作性定义是指用可观察、可测量、可操作的特征来界定变量含义的方法。下操作性定义就是怎样描述和怎样测量变量。布里奇曼认为，“概念就等于一组操作。”一个概念的真正定义不能用属性，而只能用实际操作来给出；任何一个概念的意义只有借助于人们使用和检验这个概念时所采用的操作才能加以确定，不与任何操作相联系的概念是没有意义的概念。文献综述已经表明，目前我国研究生教育质量概念的针对性研究为数不多，而操作性定义更是付之阙如。因此，阐明研究生教育质量操作性定义就显得尤为迫切。一般而言，研究生教育质量操作性定义的赋予，需要经过三个阶段，第一阶段，找到变量的概念性定义；第二阶段，根据概念性定义，明确变量的本质特征；第三阶段，采用恰当的方法，根据研究需要将变量本质特征具体化、操作化。我们试图就研究生教育质量操作性定义的赋予应该注意的问题作出几点说明。

1. 研究生教育质量操作性定义的界定，应该与概念性定义内涵与外延相符合。概念性定义是操作性定义的前提和依据，而操作性定义则是概念性定义的延续和发展。研究生教育质量概念性定义是多维的概念，因此，在进行研究生教育质量操作性定义概念界定时，需要明确其概念性定义的具体指

向。概念性定义的每个具体指向，都应该有其对应的操作性定义来延续，而不应该将多个具体指向通过同一个操作性定义来落实。譬如，在图1中，研究生教育质量既有政府维度的研究生教育系统质量，也有高校维度的研究生教育系统质量。显然，对这两个指向操作性定义的时候，必须要有所界分。因为“质量是一个几乎不可言喻的概念：只有与特定的活动、目标与价值联系起来时，它的几个维度才能有意义地表达出来。高度概括的定义通常是平庸的，具体部门和各种不同的质量保证程序也很少应用这样的定义”。

2. 研究生教育质量操作性定义的界定，应该结合研究的需要来赋予。操作性定义是对概念性定义的具体化，其概括性、抽象性不如概念性定义，但它相对灵活。同一个概念性定义可以有多个操作性定义。操作性定义的选择，应该在与概念性定义内涵与外延相符的基础上，结合研究的需要来赋予。因为在概念性定义的操作化过程中，我们不可能将所有的研究生教育质量的所有因素都测量出来，问题的关键是必须保证操作性定义基本能够反映质量载体的固有特性。譬如，从活动维度来赋予研究生教育质量的操作性定义，根据图1，人才培养活动是研究生教育活动的核心，因此，在对活动质量下操作性定义的时候，根据研究需要，我们可以将范围缩小到研究生培养质量上来，或进一步缩小到培养结果质量上来。

3. 研究生教育质量操作性定义的界定，应该根据需要采用恰当的界定方法。“界定变量的操作定义就是以具体的方法、程序、行为或现象来说明变量。”界定变量的操作性定义一般有三种方法，即程序描述法、动态特征描述法和静态特征描述法。程序描述法是指通过陈述测量操作程序来界定概念，它是对所解释对象的特征或可能产生的现象进行的描述。动态特征描述法是指通过描述客体或事物的可观察的动态特征（如活动、行动等）来给变量下定义。静态特征描述法是通过描述客体或事物的静态特征来给变量下定义。没有最好的界定方法，只有最适合的界定方法。赋予研究生教育质量操作性定义应该根据研究需要，采用恰当的界定方法。

下面我们以研究型大学研究生教育质量为例，

根据研究生教育质量操作性定义的界定步骤，运用程序描述法进行举例说明。

第一步，找到变量的概念性定义。根据图1，研究型大学研究生教育质量作为一个概念，其具体指向在X轴上指活动质量，在Y轴上指单元质量，在Z轴上指政府、高校、社会和研究生四个主体的价值判断。根据前述操作性定义界定的注意事项，我们将研究型大学研究生教育质量概念性定义具体指向限定为高校自身对研究型大学研究生教育各项活动的价值判断，它可以通过高校自身对各项活动的过程与结果的价值判断来表征。而由于人才培养活动是其核心活动，因此，其指向我们可以进一步限定为人才培养质量。第二步，根据概念性定义，明确变量的本质特征。我们认为，研究型大学研究生教育在人才培养上，其本质特征在于突出研究生精英教育的特点，注重培养研究生科研和创新能力，并能够满足社会对高层次人才的需求。第三步，根据研究需要，我们运用程序描述法，即运用刘志民、张日桃编制的研究型大学研究生教育质量评价指标体系来测量研究型大学研究生教育质量。之所以运用这个指标体系，是因为该指标体系编制的前提和依据就是突出研究型大学研究生教育质量的本质特征。所以，笔者认为对研究型大学研究生教育质量下操作性定义的方法就是采用刘志民、张日桃编制的综合评价模型，运用该评价模型可以对研究型大学研究生教育质量进行评估和度量。

显然，上述例子也说明，赋予研究生教育质量的操作性定义，对于研究生教育质量研究而言具有重要的价值。操作性定义的提出，将抽象的研究生教育质量概念具体化、形象化，它虽然无法涵盖研究生教育质量概念的全部特征，却能够使得抽象的概念能够加以观察和测量，为现实中研究生教育质量研究提供了依据。它是研究从概念化过渡到操作化的纽带和桥梁，尤其在研究生教育质量实证研究中，它是判断一个研究成果是否有价值的重要前提。

五、研究生教育质量及其相关概念比较

研究生教育质量是研究生教育的生命线，因此，研究生教育质量是理论界与实践界共同的话题。在这一背景下，研究生培养质量、研究生质量、研究生发展质量、研究生教育质量保障体系等

我国将系统构建研究生教育质量保障和监督体系

从2014年开始，我国将构建以学位授予单位为第一质量主体的研究生教育质量保障和监督体系，教育行政部门将更多地实施事后和宏观监管。

3月17日，国务院学位委员会、教育部正式发布了《关于加强学位与研究生教育质量保障和监督体系建设的意见》、《学位授权点合格评估办法》和《博士硕士学位论文抽检办法》3个文件。据悉，这是自1978年恢复研究生教育以来，国务院学位委员会、教育部首次印发有关学位与研究生教育

质量保障和监督体系建设的文件。

当前，面对高层次人才培养的新形势，提高质量是研究生教育改革和发展最核心最紧迫的任务。这一系列文件的出台将对我国研究生教育质量产生什么影响？着力解决哪些问题？记者对此进行了采访。

思路重大转变：从政府主导到多元主体

“此次出台《意见》的最大变化是思路和理念的转变。研究生教育质量保障和监督体系建设，

概念也在不断涌现，并且这些概念不仅在日常交流而且在学术文章中使用的频率都在不断增加。但概念偷换、概念混淆现象也时有发生。这些概念与研究生教育质量概念既有联系，也有区别。为了使人们对这些概念有更加清晰的认识，对研究生教育质量概念有更深入的理解，有必要对这几个概念进行辨析。

据图1，研究生培养质量是研究生教育活动维度的质量，它是研究生教育活动维度的核心质量。研究生培养质量又包括培养过程质量和培养结果质量两个方面。如果从操作性定义角度而言，给予研究生培养过程质量以度量依据，则可以表现为研究生质量的变化，即研究生当前质量与初始质量差值。所以，研究生质量是一个状态质量，它表示在研究生教育人才培养活动的过程始终，研究生表现出的质量状态。当研究生教育人才培养活动结束后，即研究生获得学位证书或毕业证书的那个时点，此时研究生质量也就等同于研究生培养结果质量。所以，研究生培养质量是研究生质量的函数，它随着研究生质量的变动而变动。而研究生发展质量则是指研究生毕业后的质量，它表现为研究生人才培养结果质量在研究生毕业后的变化值，它在一定程度上也反映了研究生人才培养质量的高低。而无论是研究生教育质量、研究生培养质量、研究生质量以及研究生发展质量，尽管其内涵各有区别，但都有着共同的特征，即都是质的量化表现，是各

主体的价值判断。而研究生教育质量保障体系则与上述概念有着根本区别，它是以提高和保证质量为目标，各主体对影响质量的因素、过程和环节进行组织、管理和控制，从而建构起来的目标明确、职责分明，相互协调、相互促进的质量管理体系。因此，研究生教育质量评价活动贯穿于研究生教育质量保障体系运行的始终，是研究生教育质量保障体系的重要构成。

综上所述，研究生教育质量是一个多维概念，它是政府、高校、社会、研究生等主体根据自身的需求对研究生教育系统、单元及其从事各项活动过程与结果的价值判断。不同的主体有不同的价值判断；从不同维度也会得出不同的判断结果。由于其内涵丰富，研究生教育质量概念无论在日常交流还是在学术研究中，其指向都具有较强的不确定性。问题的关键是，在概念使用过程中，尤其是在有关研究生教育质量的学术研究过程中，为了避免概念使用的混淆和指向的模糊，在没有提供相对清晰的语境背景下，我们需要从概念性定义和操作性定义的角度来审视研究生教育质量，把握其概念的内涵与外延，从而提高研究的信度和效度。

（赵军，三峡大学文学院高等教育研究所副教授，宜昌 443002；周玉清，学位与研究生教育杂志社副编审，北京 100081）

（原文刊载于《学位与研究生教育》2011年第6期）

将改变过去以政府为主、重视准入保障的模式，转为以高校为中心的多元主体责任，加强事中事后监管，建立从过程到结果的全方位质量保证体系。”国务院学位委员会办公室相关负责人指出。

这样的变化与我国研究生教育发展面临的新形势密切相关。

实施学位制度以来，政府把研究生教育准入作为质量保障的重点，比如学位授权审核、研究生招生统一考试，甚至博士生导师资格一度都必须经过国家审批。但经过30多年的发展，我国已成为研究生教育大国，研究生教育的规模、结构和类型都发生了巨大变化。随着研究生教育布局的逐步完善和政府职能的转变，审批项目相继下放，研究生教育质量保障和监督体系建设面临新的要求。

2013年，教育部、国家发展改革委、财政部先后印发《关于完善研究生教育投入机制的意见》《关于深化研究生教育改革的意见》，召开全国研究生教育工作会议，标志着我国研究生教育事业进入内涵式发展新阶段。因此，构建符合我国国情和研究生教育发展规律的质量保证与监督体系，成为不断提高质量、支撑研究生教育强国建设的迫切需要。

根据此次出台的《意见》，我国将“构建以学位授予单位质量保证为主体，教育行政部门监管为引导，学术组织、行业部门和社会机构积极参与的内部质量保证和外部质量监督体系”。

“也就是说，质量保障不再是政府拿出一套东西管学校，而是强调学校根据其办学定位和研究生培养目标，以制度构建为重点，健全与自身办学水平相一致的内部质量保证体系。”该负责人解释说，“外部质量监督主要是以促进学校内部质量保证体系不断完善为目的。”

重心下移：学校成为第一质量主体

记者注意到，《意见》中首次提出，“明确学位授予单位第一主体的职责”。这意味着，在多元主体责任中，学校是研究生教育质量保障的第一责任人。

“过去30年中，我们虽然也有各种评估、抽查，但是学校尚未形成一种高度自律的质量文化和质量保障体系。”国务院学位委员会办公室相关负责人表示。

在对欧美等发达国家和地区的调研中发现，学校在质量保障体系建设中具有核心作用，形成一种提高质量的内生动力和高度质量自律意识，是各国研究生教育质量保障体系建设的共同规律，也是高水平研究生教育的共同特征。

新颁布的《意见》明确提出，“以研究生和导师为核心，以研究生培养单位为中心，从研究生教育基本活动入手，将质量控制的重心下移到学位授予单位”。

该负责人指出，要发挥主体作用，“学位授予单位首先需要制定自己的研究生教育发展目标和人才培养标准”。去年底，国家已经发布的110个一级学科的《博士、硕士学位基本要求》，这是我国研究生教育质量的基本要求，也是合格标准。“各高校应以此为基础，制定体现其发展目标和人才培养特色的、更高水平的各学科和专业学位类别研究生培养标准。”

学位授予单位应依据其发展目标和人才培养标准，建立健全内部质量保证体系，特别是“定期开展研究生教育质量自我评估，突出自我评估的诊断作用，及时发现问题，改进学科建设和人才培养工作，不断提高研究生教育质量”。

此外，《意见》还提出了高校在发挥学术组织和导师作用、增强导师质量意识，健全研究生奖助体系、激发研究生学习积极性，质量信息公开和培育质量文化等方面，着力构建内部质量保证体系的举措。

记者注意到，在外部质量监督体系的设计上，重心下移的原则也得到了贯彻。《意见》指出，依据《学位条例》和《高等教育法》，我国将开展每6年一轮的学位授权点合格评估，其中前5年均为学校自我评估，最后1年由教育行政部门组织专家进行抽评，重点也是看学校自我评估的结果是否与学校自身的定位和人才培养相符合。

上海交通大学研究生院常务副院长杜朝辉认为：“这样一来，不再把很小的一个学校拿来和北大、清华比，而是学校自己和自己比，给学校提供了发展空间。评估不再一刀切，有利于学校的特色发展，政府和学校的关系就理顺了。”

处罚力度加大：明确要求完善退出机制

记者注意到，《意见》对研究生教育质量的处

罚力度明显加大，多处提出要建立退出机制。

例如，在开展学位授权点合格评估方面，文件明确提出，“1/2（含1/2）以上的参评专家认为‘不合格’的学位授权点，将被撤销学位授权。撤销授权的学位授权点，5年内不得申请学位授权，其在学研究生可按原渠道完成学位授予”。

据悉，每一轮评估的前5年为自我评估阶段，最后1年按照“各一级学科和专业学位类别抽评比例一般不低于20%，覆盖所有学位授予单位”的原则由教育行政部门随机抽评。“未开展自我评估的学位授权点视为自动放弃学位授权，按不合格学位授权点认定”。

此次一同公布的《博士硕士学位论文抽检办法》提出，从今年开始对上一年度的博士、硕士学位论文进行每年一次抽检。“博士学位论文的抽检比例为10%左右，硕士学位论文的抽检比例为5%左右”。

《办法》规定，“在学位授权点合格评估中，将学位论文抽检结果作为重要指标，对‘存在问题学位论文’比例较高或篇数较多的学位授权点，依据有关程序，责令限期整改。经整改仍无法达到要求者，视为不能保证所授学位的学术水平，将撤销学位授权。”对存在问题较多的学校要进行质量约谈。

此外，《意见》还明确提出，“加大对不合格学生的淘汰力度”，“加强研究生培养过程管理，畅通分流渠道”，以及“建立研究生毕业前质量反馈和毕业后质量跟踪调查制度，并根据调查结果，改进培养方案，提高培养质量”等要求，均显示了提高研究生教育质量，从资格准入到过程、结果全面质量监控的转变。

突出人才培养：树立全面质量管理观念

“这次研究生教育质量保证和监督体系建设的制度设计是非常好的。对学校不再一刀切，减轻了培养单位的工作负担，也让学校开展工作更加心中有数。”上海交通大学研究生院常务副院长杜朝辉说。

国务院学位委员会、教育部在《意见》中附带了一份较为详细的《学位授予单位研究生教育质量保证体系建设基本规范》，更新质量保证理念，从招生管理、培养过程与学位授予管理、导师岗位管理、研究生管理与服务、条件保障与质量监督、质量管理与质量文化等方面提出了可供学校参考的意见。

“今后一段时间，将是一个对照规范补齐短板的过程。”在杜朝辉看来，高校除了需要适应质量保障权责重心下移外，还要适应评价导向的变化，“过去，评估往往是科研导向，强调你有多少科研经费、多少国家重点实验室，但是在新的体系中，更强调人才培养。”

《意见》提出，“确立与本单位办学定位相一致的人才培养和学位授予质量标准，建立以培养质量为主导的研究生教育资源配置机制。”

《规范》也首次提出研究生管理和服务的概念，特别是强调“建立研究生权益保护机制。完善研究生培养过程中的正当利益诉求和权利救济机制，加强对研究生的权益保护”。

杜朝辉表示：“这些都是高校做得比较薄弱的地方。过去，学校很少去问学生在学校里的感受、收获和认为学校存在的不足，在新的质量保证体系中，这个内容是很重要的，今后应该成为关注的重点。比如，建立毕业生发展情况追踪制度，开展毕业生问卷调查，都应该纳入学校内部质量保证体系。再有，过去可能存在导师对学生指导不到位的情况，学校也应该有一些措施，比如规定导师招生人数，在学生问卷中关注与导师见面的机会，如果达不到有关要求，有可能会失去导师资格。”

“将来各校的评估信息都要到网上公开，如果别的学校都有相关措施，你没有，将会给学校带来无形的压力。”杜朝辉说。

（记者 高靓）

（原文刊载于《中国教育报》2014年3月18日第1版）