

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3期
总第(349)期

中国高等教育学会编

2015年2月15日

目 录

深化改革 优化结构 全面提高我国研究生教育质量	刘延东 (02)
教育部关于改进和加强研究生课程建设的意见	教育部 (03)
我国将深化研究生教育质量改革	(05)
教育部推研究生课改 纠正轻忽教学倾向	(06)
转型期的中国研究生教育	王战军 (07)
专业学位研究生教育外部质量保障体系探究	李 军 王耀荣 林梦泉 朱金明 (12)
研究生课程内容研究: 价值、选择与组织 ——基于我国研究生课程现状调研的分析	张广斌 陈向明 (16)
建立研究生教育质量的外部保证机制: 英国的经验与启示	许迈进 阚 阅 (22)
国外学位点外部质量保障体系的架构及机制	韩映雄 (27)

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

刘延东：深化改革 优化结构 全面提高我国研究生教育质量

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5日在京召开，中共中央政治局委员、国务院副总理、国务院学位委员会主任委员刘延东在会上强调，要认真贯彻落实党中央、国务院决策部署，全面深化综合改革，创新人才培养模式，坚持问题导向，大力提升研究生教育质量，为创新驱动发展、国家现代化建设培养更多高端人才。

刘延东指出，改革开放特别是教育规划纲要实施以来，我国研究生教育学科整体水平显著提高，服务国家需求能力持续增强，国际影响力不断扩大，实现了历史性跨越。

刘延东强调，要深刻把握全球经济技术竞争新趋势，坚定不移推动改革，使研究生教育成为高端人才的聚集器、国家科技创新的倍增器和中

华优秀文化传承创新的推进器。要树立科学的质量观，解决好培养什么人、为谁培养人的问题，围绕经济社会需求优化结构，坚持质量为核心的内涵式发展，着眼提升创新与实践能力改革培养模式，把握好规模与质量、借鉴与弘扬的关系。要按照“四有”标准建设一支造诣精湛、德学双馨的导师队伍，突出科教结合和产学研结合，不断提升研究生教育的国际化水平。要健全法律法规、完善制度规范、强化监督责任，建立完善内部质量保障与外部评估体系，努力开创研究生教育改革发展新局面。

（刘延东，国务院副总理、国务院学位委员会主任委员）

（原文刊载于中央政府门户网站，www.gov.cn，2014年11月5日）

教育部关于改进和加强研究生课程建设的意见

教研[2014]5号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局，中国人民解放军总参军训部，有关部门（单位）教育司（局），各研究生培养单位：

为贯彻《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》，落实《教育部 国家发展改革委 财政部关于深化研究生教育的意见》要求，更好地发挥课程学习在研究生培养中的作用，提高研究生培养质量，现就加强研究生课程建设提出以下意见：

一、进一步明确加强研究生课程建设的重要意义和总体要求

1. 高度重视课程学习在研究生培养中的重要作用。课程学习是我国学位和研究生教育制度的重要特征，是保障研究生培养质量的必备环节，在研究生成长成才中具有全面、综合和基础性作用。重视课程学习，加强课程建设，提高课程质量，是当前深化研究生教育改革的重要和紧迫任务。

2. 立足研究生能力培养和长远发展加强课程建设。坚持服务需求、深化改革、立德树人，以研究生成长成才为中心，以打好知识基础、加强能力培养、有利长远发展为目标，尊重和激发研究生兴趣，注重培育独立思考能力和批判性思维，全面提升创新能力和发展能力。以强化单位责任、加强制度和机制建设为主线，充分发挥培养单位主体作用，调动单位、教师和研究生的积极性，加强规范管理，鼓励特色发展，为研究生培养质量提高提供稳固支撑。

二、强化研究生培养单位的课程建设责任

3. 发挥培养单位课程建设主体作用。培养单位应科学认识课程学习在研究生培养中的重要地位和功能，重视课程建设工作，全面承担课程建设责任，加强对课程建设的长远和系统规划。切实转变只重科研忽视课程的实际倾向，把课程建设作为学科建设的重要组成部分，将课程质量作为评价学科发展质量和衡量人才培养水平的重要指标。

4. 完善投入机制，健全奖励体系。培养单位应统筹使用各类经费，加大对研究生课程建设、教学改革

的常态化投入。支持和奖励研究生教学，建立完善课程建设成果奖励政策，把课程建设、教学改革和教学管理工作纳入学校和院系工作考核、评价指标体系，加大考核评价指标权重，提升课程教学工作地位。

三、构建符合培养需要的课程体系

5. 把培养目标和学位要求作为课程体系设计的根本依据。完整贯彻本学科研究生培养目标和学位要求，重视课程体系的系统设计和整体优化。坚持以能力培养为核心、以创新能力培养为重点，拓宽知识基础，培育人文素养，加强不同培养阶段课程体系的整合、衔接，避免单纯因人设课。科学设计课程分类，根据需要按一级学科设置课程和设置跨学科课程，增加研究方法类、研讨类和实践类等课程。

6. 提供丰富、优质的课程资源。加大课程开发投入力度，跨院（系）统筹课程资源，建立开放性、竞争性课程设置申请机制。增加开设短而精的课程和模块化课程。探索将在线开放等形式的课程纳入课程体系的机制办法。鼓励培养单位与企事业单位合作开设实践性课程。

四、建立规范、严格的课程审查机制

7. 严格审查新开设课程。建立完善新开设课程申报、审批机制，明确课程设置标准，坚持按需、按标准审查课程。对于申请新开设课程，应从课程的目标定位、适用对象、课程内容、教学设计、考核方式、师资力量、预期教学效果等方面进行全面审查。对初步审查通过的新开设课程，应加强对课程开发的指导监督，通过试讲等确认达到预期标准的，方可批准正式开设。

8. 定期审查已开设课程。对已设置课程的开设情况和教学效果进行定期审查，保证课程符合培养需要、保持较高质量。除管理部门和内外部专家外，注意吸收毕业研究生和用人单位参与课程审查。对于不适应培养需要的课程应及时进行调整，对于质量未达到要求的课程提出改进要求。对于无改进可能或改进后仍不能达到要求的，应及时调整

任课教师另行开设或停止开设。

五、加强研究生选课管理

9. 重视研究生课程学习计划的制定和审查。课程学习是研究生培养计划的重要组成部分，是实施培养和进行管理的重要依据。课程计划的制定，应以培养目标和学位基本要求为依据，综合考虑研究生已有基础和兴趣志向，重视全面能力培养和长远发展需要。要进一步完善制度机制，更好发挥导师组和培养指导委员会作用，加强对研究生课程学习计划制定的指导和审查，严格对计划执行的管理和监督。

10. 形成开放、灵活的选课机制。建立完善研究生跨学科、跨院（系）和跨校选课的机制，支持研究生按需、择优选课。扩大研究生的课程选择范围，增加课程选择和修习方式的灵活性。在相对集中安排课程学习的同时，支持研究生根据培养需要在论文工作阶段修习部分相关课程。

六、改进研究生课程教学

11. 促进学生、教师之间的良性互动。尊重研究生的主体地位，鼓励研究生参与教学设计、教学改革和教学评价。注意营造良好的学术民主氛围，促进课程学习中的教学互动。重视激发研究生的学习兴趣，发掘提升研究生的自主学习能力，要求和指导研究生积极开展自主学习。

12. 优化课程内容，注重前沿引领和方法传授。根据学科发展、人才需求变化和课程实际教学效果，及时调整和凝练课程内容，加大课程的教学训练强度。重视通过对经典理论构建、关键问题突破和前沿研究进展的案例式教学等方式，强化研究生对创新过程的理解。加强方法论学习和训练，着力培养研究生的知识获取能力、学术鉴别能力、独立研究能力和解决实际问题能力。结合课程教学加强学术规范和学术诚信教育。

13. 加强对研究生课程学习的支持服务。构建研究生课程学习支持体系，为研究生提供个别化的学习咨询和有针对性的课程学习指导，开展各类研究生课程学习交流互动。加强教学服务平台和数字化课程中心等信息系统建设，对研究生课程学习提供信息和技术支持。

七、完善课程考核制度

14. 创新考核方式，严格课程考核。根据课程内容、教学要求、教学方式等特点确定考核方

式，注重考核形式的多样化、有效性和可操作性，加强对研究生基础知识、创新性思维和发现问题、解决问题能力的考查。重视教学过程考核，加强考核过程与教学过程的紧密结合，通过考核促进研究生积极学习和教师课程教学的改进提高。

15. 探索建立课程学习综合考核制度。根据学校、学科、博士和硕士层次的实际情况，结合研究生中期考核或设立单独考核环节，对研究生经过课程学习后知识结构、能力素质等是否达到规定要求进行综合考核。对于综合考核发现问题的，指导教师和培养指导委员会要对其进行专门指导和咨询，针对存在的问题进行课程补修或重修，确有必要的应对培养计划做出调整，不适宜继续攻读的应予分流或淘汰。

八、提高教师教学能力和水平

16. 加大对教师参与课程建设和教学改革的激励与支持。深化教师薪酬制度改革，提高课程建设和教学工作在教师薪酬结构中，特别是绩效工资分配中的比重。将承担研究生课程建设和教学工作的成果、工作量以及质量评价结果列入相关系列教师考评和专业技术职务评聘要求。加大对教师承担研究生课程建设和教学改革项目的资助力度。对在课程建设和教学改革工作中做出突出成绩的教师予以表彰。

17. 加强师德与师能建设，提升课程教学能力。完善制度体系，强化政策措施，引导和要求教师潜心研究教学、认真教书育人。明确研究生课程任课教师资格要求，加强对教师的教学指导与服务。支持教师合作开发、开设课程，鼓励国际和跨学科合作。实施新、老教师结对制度，充分发挥教学经验丰富教师的传、帮、带作用。建设教学交流和教学技能培训平台，有计划地开展经验交流与培训活动。

九、加强课程教学管理与监督

18. 严格课程教学管理。培养单位要建立健全研究生课程教学管理制度，按照规定程序办法严格教学管理。已确定开设的研究生课程，必须按计划组织完成教学工作，不得随意替换任课教师、变更教学和考核安排、减少学时和教学内容。研究生课程开课前，教师应按照课程设置要求、针对选课学生特点认真进行教学准备，制定课程教学大纲。课程教学大纲应对课程各教学单元的教学目标、教学内容、教学方法及考核形式做详实安排，对学生课前准备提出要求和指导。课程教学大纲应在开课向学生公布并提交管理

我国将深化研究生教育质量改革

据新华社12月22日消息，教育部副部长杜占元22日表示，今后我国将推出多项举措深化研究生教育质量改革，包括树立科学的研究生教育质量观、加快形成个性化和更加灵活的研究生培养模式、大力加强导师队伍建设、建立健全培养单位内部质量保障体系等。

杜占元22日在京举行的中国学位与研究生教育学会成立二十周年纪念大会上说，我国研究生教育为国家现代化建设作出了重要贡献，但在教育理念、教育内容、教育方式、教育管理和教育保障等方面，仍然存在着明显的差距。

杜占元表示，当前深化研究生教育质量改革，尤其需要在以下几个方面加大力度。一是树立科学的研究生教育质量观，不能简单地把几篇论文的质量或者是数量、考试成绩作为研究生质量的核心，这样会引导研究生质量的片面化。

二是加快形成个性化和更加灵活的研究生培养模式。改革考试招生制度，加强和培养模式改革的有效衔接，要把考试招生制度和培养模式有机衔接起来。统筹安排学术学位硕士生和博士生的培养阶段，促进课程学习和科研训练的有机结合。要鼓励行业、企业、全方位参与专业学会研究生培养和联

合培养的学位建设。

三是大力加强导师队伍建设，改变单一以科研为评价的导师机制，支持学术和交流访学，强化师德师风建设，把学术交流做强做实做硬。

四是建立健全培养单位内部质量保障体系，完善培养单位各项研究生教育质量管理制度，定期开展以人才培养为核心的自我诊断式评估，建立质量联合报告制度和质量跟踪反馈机制。将把质量保障的主体归还给学校。

五是强化外部质量评估与监督，进一步转变政府职能加强信息公开，建立与教育质量有效衔接的绩效拨款制度，完善学位授权评估制度和退出机制，培养第三方监督机制。

六是不断提高研究生教育国际化水平，推动高水平师资来源的国际化，支持与高水平大学开展联合学位，营造多元文化交流的培养重点。

七是扎实推进法制化建设，加快健全法律法规体系，依法履行中央、地方和培养单位的职责，强化国家地方管理部门事中、事后的监管职能，健全学会争议等解决机制。

（新华社记者 李江涛）

（原文刊载于新华网，2014年12月22日）

部门备案，作为开展教学和教学评价的重要依据。

19. 完善课程教学评价监督体系。培养单位要加强研究生课程教学评价，制定科学的评价标准，定期实施课程评价。建立以教学督导为主、研究生评教为辅的研究生课程教学评价监督机制，对研究生教学活动全过程和教学效果进行监督。完善评价反馈机制，及时向教师和相关管理部门反馈评价结果，提出改进措施，并督促和追踪整改工作。注重通过评价监督发现优秀教学典型和进行经验推广。鼓励引入社会或行业的专业机构以及国际认证组织对研究生课程教学质量进行诊断式评估。

十、强化政策和条件保障

20. 有关教育主管部门要高度重视研究生课程

建设工作，通过规划引导、资源配置和质量监管等手段，鼓励和支持研究生培养单位不断加强课程建设、教学改革和管理。鼓励省级教育行政主管部门组织实施课程建设试点和课程建设示范项目，组织开展课程建设经验交流，营造重视课程建设的良好氛围。进一步完善国家教学成果奖励政策，对研究生教学成果的评审奖励实行分类管理，加大对研究生教学成果的奖励力度。

教育部

2014年12月5日

（原文刊载于教育部网站，<http://www.moe.gov.cn>，2014年12月5日）

教育部推研究生课改 纠正轻忽教学倾向

1月14日，教育部出台《关于改进和加强研究生课程建设的意见》（下称《意见》），要求各省份教育厅和研究生培养单位要转变“只重科研、忽视课程”的实际倾向，加大对研究生课程建设、教学改革的常态化投入，并把课程质量作为评价学科发展质量和衡量人才培养水平的重要指标。

此前，教育部副部长杜占元曾在去年12月22日表示，中国研究生教育需要加大改革力度的领域之一，就是要树立科学的研究生教育质量观，“不能简单地把几篇论文的质量或者是数量、考试成绩作为研究生质量的核心，这样会引导研究生质量的片面化”。杜占元坦言，虽然我国的研究生教育为国家现代化建设作出了重要贡献，“但在教育理念、教育内容、教育方式、教育管理和教育保障等方面，仍然存在着明显的差距”。

为强化对课程设置和教学质量的把关，教育部发出的这份《意见》要求，对于新开设的课程，要建立完善的申报、审批机制，且应从课程的目标定位、适用对象、课程内容、教学设计、考核方式、师资力量、预期教学效果等方面进行全面的严格审查。

而在研究生的培养工作上，《意见》一方面要求要重视研究生课程学习计划的制定、指导和审查，发挥导师组和培养指导委员会的作用；另一方面，则指出要尊重研究生的主体地位，鼓励研究生参与教学设计、教学改革和教学评价，“注意营造良好的学术民主氛围”。

“重科研、轻课程”缘由何在

对于《意见》的出台，21世纪教育研究院副院长熊丙奇指出，中国研究生教育的培养工作重心，一直在课程与科研之间摇摆不定。过去，学校虽重视课程教学，但由于公共课程过多，且研究生阶段的专业课程并未与本科阶段的课程拉开差距，因此研究生的研究能力难以提高。此后，教育部和高校又要求导师需要有课题项目才能带研究生，对课程内容的要求因而相应降低。熊丙奇说，“有的学生一进校，就被导师要求参加科研、申请课题、撰写

论文，成为导师的‘打工仔’，甚至学生在校期间发表的论文数量，也成为申请答辩的前提。”

熊丙奇认为，科研的目的，应是让研究生与导师一起进行学术研究，接受学术训练。然而当下的风气，却让科研活动只注重于提高导师和所属高校的“科研产出”。而研究生急功近利、追求发表的现象，又与学校对教授的行政化指标考核密切相关。现行的考核方式，仅将锁定放在教授所承揽的课题、经费和所发表的论文数量上，但这些生硬的考核指标，未必能使学者真实的学术能力和贡献得到公允的呈现。

熊丙奇称，十年前的大学本科教学，就存在着类似的问题；教育部也曾提出要加强本科课程建设，并推出国家精品课程建设工程，然而问题并未得到解决。

2014年12月，一位在四川大学历史系任教的教师周鼎曾发表一封“自白书”，直指当前高校重科研、轻教学的现状。周鼎写到，“从前，科研是副业。现在，教学是副业”；“高校教师的主要工作是，申报课题，报账，报账，还是报账”；“学生的数量比学生的质量更重要，因为高校经费的划拨与招生数量有关，与毕业质量无关”。周鼎自承，自己曾以精心准备授课内容为职志，然而在科研考核、各种行政化评估的压力下，“在上课前一刻还在努力修改课件，只能自嘲这是一种洁癖。”

熊丙奇解释，除了科研压力之外，中国研究生课程质量不高的原因还包括：第一，教师授课仅追求完成工作量，自身准备不充分，轻视课程质量；第二，课程的教学偏重理论讲解，缺乏对学生研讨、实践的引导，在人文社会科学领域尤其如此。

现状如何改变

在“重科研、轻课程”的研究生培养现状亟待纠正的背景下，教育部出台的这份《意见》明确要求“切实转变只重科研忽视课程的实际倾向”，并提出要“将课程质量作为评价学科发展质量和衡量人才培养水平的重要指标”。

转型期的中国研究生教育

王战军

20世纪90年代中期以来，伴随着研究生教育的改革与发展，我国研究生教育步入了转型期。研究生教育转型期是指研究生教育的改革和发展从一种状态转换到另一种状态，是研究生教育全面的和整体的状态转换，主要是指观念的转变，机制的转换和体制的转型。

一、以研究生教育转型期的主要内容

当前，我国社会进入了一个全面、深入的改革时期，政治、经济、科技、文化、思想等方面呈现出整体和全面的发展与变迁。政治上，国际地位不断提升，国际影响力迅速扩大，日益彰显出一个负责任大国的气度和风范；经济上，连续30年年均经济增长率近10%，人均GDP从不到300美元提高到近3000美元，从百年积弱成长为经济大国，而今，又进入了由经济大国向经济强国的转变阶段；科技上，随着“科教兴国”战略的实施和建设创新型国家目标的提出，科技实力大幅度提升，科技人力资源总量跃居世界第一位，研发人员总量居世界第二位，SCI论文数和发明专利申请量居世界第三位，印证着中国由科技大国向科技强国的转变。伴随着

这场具有战略性的、影响社会全局的社会大变革，研究生教育也进入了一个发展的转型期，从观念、机制到体制都发生了深刻的转变。

（一）研究生教育转型期首先是观念上的转变

强国必须强教，建设创新型国家、实现中华民族伟大复兴的宏伟目标赋予了研究生教育特殊重大的历史使命。历史告诉我们，经济强国、科技强国与高等教育强国是相伴而生的。党的“十七大”做出了“优先发展教育，建设人力资源强国”的重大战略部署，奏响了“建设高等教育强国”的时代强音。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020）》明确提出，提升质量是高等教育发展的核心任务，是建设高等教育强国的基本要求。研究生教育作为高等教育的最高层次，担负着培养拔尖创新人才、创造高水平科研成果、提供一流社会服务的重任，在建设高等教育强国和创新型国家的进程中肩负着其他任何组织都不能替代也无法替代的使命和不可推卸的责任。我国自1978年恢复研究生教育，1981年实施学位制度，经过30年的改革与发展，学位与研究生教育实现了历史性的飞

同时，《意见》还要求培养单位需统筹使用各类经费，加大对研究生课程建设、教学改革常态化投入，并提出要加大对教师参与课程建设和教学改革的激励与支持。具体措施包括：深化教师薪酬制度改革，提高课程建设和教学工作在教师薪酬结构中的比例；对在课程建设和教学改革工作中，做出突出成绩的教师予以表彰；将承担研究生课程建设和教学工作的成果、工作量以及质量评价结果，列入教师考评和专业技术职务评聘的要求；加大对教师承担研究生课程建设和教学改革项目的资助力度等。

针对如何提升研究生阶段的课程质量、强化研究生的课堂学习效果等问题上，《意见》提出：要重视通过“对经典理论构建、关键问题突破和前沿

研究进展的案例式教学等方式，强化研究生对创新过程的理解”，并根据学科发展、人才需求变化和课程实际教学的效果，及时调整和凝练课程内容。此外，《意见》还要求应加强不同培养阶段课程体系的整合和衔接，“避免单纯因人设课”；支持研究生按需、择优选课，建立完善研究生跨学科、跨院（系）和跨校选课的制度机制。

对于《意见》所列举的一系列研究生课程改革方向，熊丙奇认为，高校可以将教学事务交给教授委员会管理决策，对于教师的教学、学术评价，实行同行评价，而非由行政为主导的评价，“落实学校办学自主权，才是改善教学质量的关键”。

（实习记者 邵希 姚家怡）

（原文刊载于财新网，2015年1月16日）

跃发展。2009年,我国共招收研究生510953人,其中博士生61911人,硕士生449042人;在校研究生总数达到1404942人,其中博士生246319人,硕士生1158623人,已迈入了研究生教育大国行列。但是,与研究生教育发达国家相比,我们还有很大差距,主要表现为培养质量特别是博士研究生培养质量还比较低,研究生创新意识不强,创新精神和创新能力远远不够,整体竞争力不高,无论从社会发展的需求出发,还是就研究生教育自身发展现状而言,都必须要把发展的重心从扩大规模转移到提高质量和深化内涵的轨道上来。

(二) 研究生教育转型期主要是机制的转换

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》明确提出,要大力推进研究生培养机制改革。研究生培养机制改革,是构建研究生教育质量保障机制、规模调控机制和结构调整机制的重要基础,对于我国建设创新型国家和人力资源强国、促进研究生教育与经济社会协调发展具有十分重要的意义。经过30多年的改革与发展,我国基本形成了具有中国特色的研究生培养机制和培养模式,培养质量不断提高,为现代化建设提供了强有力的人才保障。但是,我们也看到研究生教育的历史积弊,表现在研究生教育的类型结构、学科结构、层次结构、区域结构不够合理,管理体制和培养机制不能较好地适应新形势的需求。因此,改革研究生培养机制,顺应社会整体变革的趋势,满足大学内在发展的自我诉求,实现教育公平,优化资源配置,提升研究生教育质量,培养更多的高层次创新性人才,就成为新形势下研究生教育改革的重头戏。从2006年开始,在不断完善国家宏观调控机制和资源配置机制、不断加大国家对研究生教育投入的同时,我国着力推进研究生培养机制改革,主要包括建立以科学研究为主导的导师责任制和导师项目资助制,推行产学研联合培养研究生的“双导师制”,实施研究生教育创新计划;调整硕士研究生培养的类型结构,加快发展专业学位研究生教育,加大应用型人才的培养力度,建立起一个分类型培养和合理调控学术型、应用型研究生比例的新机制,满足国家经济社会发展对应用型人才的需求。

(三) 研究生教育转型期的关键是体制的转型

1978年我国恢复研究生教育之初,研究生教

育实行的是中央政府和培养单位两级集中管理的体制。在中央政府一级,研究生教育的主管部门是教育部;在培养单位一级,研究生教育管理机构为研究生处(部)等。1981年实施《中华人民共和国学位条例》后,建立了由中央政府和培养单位两级集中管理的学位管理体制。在中央政府一级,成立国务院学位委员会,负责领导全国学位授予工作;培养单位则成立校级学位评定委员会,负责学校的学位授予等工作,由此形成了我国特有的纵横交错的学位与研究生教育管理体制。横向上研究生教育管理与学位管理两套组织系统并行,纵向上中央政府和培养单位两级集中管理。20世纪90年代,随着我国教育体制改革的深入,学位与研究生教育管理的两级格局被打破,中央政府、省级地方政府和高等学校之间的关系呈现出一个新的图景,中央政府逐渐赋予省级地方政府一定的相对独立的自主权,由省级地方政府决定和处理本行政区域内所属高校和科研机构的学位与研究生教育活动,以分担中央政府的调控压力和增加省级地方政府对本省域学位与研究生教育宏观协调的深度和广度,形成了职能和权限分明的中央、地方政府和培养单位三级管理体制。按照《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》关于管理体制改革的的要求,要进一步加大省级政府对区域内各级各类教育的统筹力度。

二、研究生教育转型期的主要标志

当前,我国研究生教育呈现出明显的转型特征,面临着广泛而深刻的变革。主要表现为由大规模转向提高质量,由外延扩张转向内涵发展,从以知识为本转向以能力为本。这三个方面相互影响,相互联系,各有侧重,形成一体。

(一) 由大规模转向提高质量

30多年来,我国研究生教育发展的规模虽然有起有伏,但总的来说是一直保持着发展的态势,尤其是在1999~2003年间,更是表现出明显的跨越式发展特征。在这种“积极发展”战略方针指导下,我国研究生教育取得了令世人瞩目的重大成就,为国家的科技、教育、经济、文化、国防建设和各项事业的发展输送了一大批急需的高层次专门人才,在国家科学技术发展、国家知识创新体系、国防和国家安全建设等方面都起到了不可替代的重要作

用，在较短的时间内一跃成为世界研究生教育大国。

研究生教育规模的快速扩展，也带来了人们对研究生教育质量不能同步提升的顾虑和批评，一方面是高层次创新性人才严重不足，另一方面社会需求的多样化对研究生教育质量提出了更高的要求。因此，在规模已经发展到一定阶段的基础上，研究生教育发展的重心必须从扩大规模转移到提高质量，特别是提高研究生的创新意识和创新能力方面上来，积极主动适应国家对创新型人才的需要，实现从研究生教育大国向研究生教育强国的转变。从2004年开始，在我国研究生招生规模仍然保持增长的情况下，放缓扩张的脚步，降低增长率，2006年硕士研究生的增长幅度从2004年之前的30%控制在10%以内，博士生的增长幅度控制在2%左右。与此同时，积极探索新形势下研究生教育规律，更新观念，深化改革，推进创新，把发展的重心转向提高质量，组织实施了一系列的研究生教育质量提升工程，其中最具影响力的就是从2003年开始实施的“研究生教育创新计划”。研究生教育创新计划项目的实施推动了全国范围内优质教育资源的共享，为全国的研究生搭建了高水平的学习、交流、学术探索与合作的平台，为深化研究生教育改革，改善研究生培养条件创造了一些新鲜的经验，为切实把研究生教育工作的重心转移到提高质量上来发挥了促进和推动作用，为真正提高我国研究生教育质量和研究生创新能力发挥了积极作用。研究生教育创新计划得到了各级广泛的认可和积极的参与，2003年以后，各省级学位与研究生教育管理部门和研究生培养单位积极配合，加大投入，积极开展各种形式和内容的研究生教育创新计划活动，全国初步形成了一个由教育部统一规划，各研究生培养单位和各级管理部门积极参与的全方位的研究生教育创新培养体系。2005年1月21日教育部印发《关于实施研究生教育创新计划加强研究生创新能力培养 进一步提高培养质量的若干意见》，标志着我国研究生教育创新计划由局部走向全局、由零散走向系统。

（二）从外延扩张转向内涵发展

我国早期的研究生教育以外延式发展为主，表现为上规模、铺摊子，学生越招越多，校区面积越来越大，大楼越盖越高；在学位授权方面则表现

出“原始积累”的特点，“跑马圈地”，争相布点。这主要由于我国研究生教育起步较晚，面对研究生“存量”不足和培养条件的巨大欠缺，以及社会发展巨大需求的多重压力，研究生教育不可避免地表现出补偿性发展的特点，所以说这种现象在当时的历史背景下有其客观存在的必然性。但是，由于这种发展主要依靠资源的大量投入和分散配置，造成了资源的高消耗和低效益，制约了研究生教育质量的提升。因此，当研究生教育规模已基本满足需要和研究生教育体系基本形成后，我国研究生教育也逐步转向了提高质量、促进内涵建设的轨道。首先是不断深化研究生教育体制改革，转变政府管理职能，简政放权，强化中央政府的宏观调控，加强省级政府统筹权，扩大培养单位办学自主权。其次是不断完善学位管理体制和学位授权审核制度，建立了学科门类比较齐全的学位授权体系，调整和优化我国研究生教育的结构和布局。第三在研究生招生、培养、管理、学位授予、评估等各方面，形成了比较健全的研究生教育质量保障体系。第四是优化研究生教育资源配置，加强研究生培养基地建设，通过设立研究生院、实施“211工程”建设、“985工程”建设和重点学科建设等，建设了一批质量较高的研究生培养基地。第五是深化研究生培养机制改革，实施研究生教育创新计划等。

（三）从以知识为本转向以能力为本

研究生教育质量作为一个永恒问题，在不同发展阶段有着不同主题和不同的表现形态。在转型期我国研究生教育发展背景与支持条件发生了巨大变化，建设创新型国家这一国家战略成为研究生教育的发展方向、指导思想和改革思路的重要背景。众所周知，人力优势和知识优势是建设创新型国家的两个主要方面，研究生教育是新思想、新知识生产的重要源头，是知识经济的主要驱动力，是新知识从大学转移到其他生产部门的主要力量，也是将创新投射到经济发展中的主要因素。面对我国研究生尤其是博士生长期存在着创新能力特别是原创性创新不足的问题，积极主动适应国家对创新型人才的需要，提高研究生的创新意识和创新能力，大力培养拔尖创新人才，既是我国研究生教育改革与发展的严峻挑战，也是难得的战略机遇。为此，从2003年开始实施研究生教育创新计划，通过发动和组织

有关研究生培养单位和管理部门承担全国性研究生教育创新计划项目的方式,在切实提高研究生培养质量,推动优质教育资源共享,加强教学改革和优秀人才培养,改革研究生培养模式等方面进行了有益的探索,逐步形成了全国博士生学术论坛、全国博士生学术会议、全国研究生暑期学校、博士生国内外访学以及建设研究生创新中心等一批品牌项目,为推动我国研究生教育的全面改革与发展发挥了积极作用。

三、转型期我国研究生教育面临严峻的挑战

当今世界,国际竞争日趋激烈,人才作为最宝贵、最重要的战略资源,成为各种竞争因素中最关键最核心的部分。许多国家都出台了强有力的人才培养和人才引进措施。美国依靠其自身经济、科技和教育发展的优势不仅从发展中国家吸引了大量拔尖人才,也从其他发达国家吸引了大量优秀人才。在美国,从联邦政府到大学,都实施了一系列吸引世界一流学生到本国接受研究生教育的政策和措施,为他们提供优厚的奖学金和良好的工作环境。美国研究生院委员会(CGS)顾问委员会发表了关于研究生教育和美国竞争力的报告,明确提出研究生教育是美国国际竞争力和创新能力的支柱。据统计,欧洲国家每年去美国留学的青年学子中,有一半的优秀人才留在了美国。2001年在北京大学召开的中英大学联席会议上,就连一些英国的大学校长也抱怨他们的人才流到了美国。

人才竞争的国际化把我们推到了国际竞争的舞台上,面对着强有力的竞争对手,我们在人才引进方面还处于一个相对弱势地位,因此立足自身培养,提升培养质量,是我们增强人才竞争力的主要途径。我们在努力创建世界一流大学,其他国家和地区——不论是发展中国家还是发达国家,他们的大学也在建设,在发展,在前进,而且他们前进的步伐并不比我们慢,这从各国和地区努力建设世界一流大学的热情中就可窥见一斑。1999年初,韩国制定了推进一流大学建设的“BK21计划(Brain Korea 21)”,即“面向21世纪的智力韩国计划”,旨在通过政府与社会在人力、财力和物力等方面的投入,有重点地把一部分高校建设成为世界一流水平的研究生院和地方优秀大学,培养21世纪知识经济与信息化时代所需的新型高级人才和国

家的栋梁,迎接21世纪的挑战。台湾地区2000年推出“大学学术追求卓越计划”,其中的“迈向顶尖大学计划”是其重要组成部分,其措施是推动大学改革,促成资源整合,集中资源,重点投入,推动建立跨校研究中心,发展国际一流大学及亚洲顶尖学术研究中心,提升高等教育的竞争力。日本2001年提出“建构世界最高水平大学——顶尖三十”计划,即21世纪卓越中心(Center of Excellence, COE)计划,在10个学科领域挑选出30所学校或机构,作为COE的候选单位,或者作为一个享有国际声誉的标准机构。印度实施“具有卓越潜力的大学”计划,并在其“十一五”教育发展规划中明确提出,到2012年新建30所中央大学,做到每邦有一所中央大学,并创建14所世界一流大学,增强印度高等教育的全球竞争力。英国也提出重点学科建设计划,德国更是把建设顶尖大学作为提升高教水平的重要举措,2006年开始实施的大学“卓越计划”是新世纪德国高等教育强国的一项重要战略,旨在通过加大政府对大学科研的资助,建设10所世界顶尖的精英大学,提升德国大学的国际竞争力。

激烈的国际竞争,增加了我们建设研究生教育强国的紧迫感,而研究生教育大国的崛起奠定了我们建设研究生教育强国的深厚基础。建设研究生教育强国,是我国经济社会发展的要求,是历史发展的必然,是研究生教育发展的必然。但是,研究生教育强国并不是研究生教育大国基础上的自然转化,做大容易做强难,要实现从研究生教育大国向研究生教育强国的顺利转型,我们还面临着许多严峻的挑战,还有许多迫切需要解决的问题,首先是制度建设还比较滞后、法制化进程缓慢。我们至今实施的还是1981年颁布的《中华人民共和国学位条例》和20世纪80年代中期建立的学位授权制度。其次是研究生培养机制改革有待于进一步深入,研究生教育经费、招生计划等资源的配置和使用效益还需要进一步提高,研究生教育的规模和结构还不能根据经济社会发展需求及时、有效地进行调整,研究生培养与科学研究工作的紧密结合还需要进一步加强,指导教师和研究生的创新积极性还有待于充分调动和提高。此外,还有诸如投入不足、资源配置不合理、结构和布局有待于进一步优化、基地建设和平台建设有待于进一步加强、缺乏世界级大

师、国际化程度较低等等问题，所有这些，都是研究生教育发展转型期必须正视和必须解决的问题。

四、转型期研究生教育的应对方略

我国研究生教育站在了一个崭新的历史起点上。经过30年的改革与发展，我国基本建成了学科门类齐全、培养类型多样的研究生教育体系；建立了比较完善的学位授权审核制度和门类齐全、结构布局相对合理的学位授权体系；形成了职能和权限分明的中央、地方政府和培养单位三级管理体制；研究生培养机制改革不断深入，培养质量不断提高，为现代化建设提供了强有力的人才保障。30年来，累计向国家输送了近30万名博士和200多万名硕士，在国家科学技术发展、国家知识创新体系、国防和国家安全建设等方面都起到了不可替代的重要作用，尤其在科学研究中，已经成为重要的支撑力量；研究生培养基地建设已见成效，研究生创新能力得到提升，一些学科达到或接近了国际先进水平。面对大好的形势，我们还要保持一份清醒，充分认识到与世界研究生教育强国相比我们的巨大差距，在这个转型的关键时期，要准确把握机遇，在科学发展观的统领下，以国家需求为导向，转变观念，增加投入，创新体制，提高质量。

（一）转变思想观念是前提

转变观念，以科学发展观为指导，确立适应社会发展和教育规律的研究生教育发展理念，树立正确的、科学的、发展的质量标准。质量是研究生教育的依托，新的时期，只有真正从观念上实现转型，才能深化对研究生教育的认识，也才能制定科学的发展战略规划，从战略高度推进研究生教育的转型。

（二）加大投入是关键

研究生教育投入作为一项战略性投资，是提升办学条件、提高人才培养水平、促进学科发展、全面提升高校综合实力与竞争力的重要保障。我国研究生教育投入不论是与我国研究生教育发展的纵向比较，还是与世界各国研究生教育投入的横向比较都存在着巨大的差距，教育投入已成为影响我国研究生教育未来发展的关键。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020）》明确提出“2012年财政性教育经费占GDP比例达到4%”的目标，

因此，在整体教育投入大幅增加的形势下，完善分配机制，增加研究生教育投入，保障研究生教育质量的提高。

（三）体制创新是保证

深化研究生教育管理体制改革和研究生培养机制改革，创新体制。通过简政放权、进一步转变政府职能，加强省级政府对研究生教育的统筹，扩大学校办学自主权，理顺中央、地方和大学之间的关系，优化区域布局结构，合理配置资源，形成政事分开、权责明确、统筹协调、规范有序的研究生教育管理体制。通过改革，在管理体制和运行机制各方面突破原有的范式，达到一个新的更高的层次，建立一个与创新型国家相一致的，充满生机和活力的学位与研究生教育管理体制和运行机制，不仅努力在人才竞争和科技竞争中占领优势地位，而且在更深层次的管理体制和运行机制的竞争掌握主动权。

（四）提高质量是目的

真正、切实把工作重心转移到提高质量上来。大学是研究生教育发展的主要平台，学科建设是大学建设的主要载体，因此，要加快以高水平研究型大学和重点学科建设为标志的重点基地建设，加快创建世界一流大学和世界一流学科的步伐，提升大学与学科的综合实力和国际竞争力，提高自主培养能力，吸引和汇聚一批具有国际先进水平的学术大师和学科带头人，吸引更多世界一流的学生，提升培养水平。同时大力推进制度建设，不断完善研究生教育法律体系，修订学位条例，加快研究生教育的法制化进程，依法行政、依法治教，优化学术氛围，创设一个公平、公正的竞争环境。

新起点、新阶段、新任务、新期待。我国研究生教育正经历着中国研究生教育史上最关键也是最具挑战的时期，在这个机遇与挑战共存的时期，我们要科学把握研究生教育的战略重点，抓住机遇，以积极主动姿态迎接挑战，把我国研究生教育做大、做强、做实，尽快实现由研究生教育大国向研究生教育强国的转变。

（王战军，教育部高等教育教学评估中心副主任，清华大学教授，北京 100011）

（原文刊载于《学位与研究生教育》2010年第11期）

专业学位研究生教育外部质量保障体系探究

李 军 王耀荣 林梦泉 朱金明

我国研究生教育改革强调：以主动满足需求、全面提高质量作为主线，以分类推进培养模式改革、统筹构建质量保障体系为着力点，努力实现研究生教育发展方式从注重规模发展转变为注重质量提升、培养类型结构以学术学位为主转变为学术学位与专业学位协调发展、培养模式从注重知识学习转变为知识学习和能力培养并重、人才质量评价方式从注重在学培养质量转变为在学培养质量与毕业后的职业发展质量并重。专业学位研究生教育作为整个研究生教育的组成部分，其质量保障体系建设，特别是社会认可度问题已引起学界和社会的高度关注。在此背景下，加快建立和完善满足市场需求、与研究生教育改革相适应的系统的专业学位研究生教育外部质量保障体系，是实现以上目标的重要保证。有关学者就相关问题进行了广泛的研究，本研究就我国专业学位研究生教育外部质量保障面临的挑战、国内外外部质量保障发展趋势，以及在当前形势下外部质量保障构建的原则和战略做些思考。

一、我国专业学位研究生教育发展现状

专业学位（The professional degree）是随着现代科技与社会的快速发展，针对社会特定职业领域的需要，培养具有较强的专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才而设置的一种学位类型。专业学位需要相对独立的教育模式，具有特定的职业指向性，是职业性与学术性的高度统一。

我国自1990年开始设置和试办专业学位研究生教育，历经20余年的发展，专业学位研究生教育规模不断扩大，学位授予人数迅速增长，基本形成了以硕士学位为主，博士、硕士、学士多学位层次并存的专业学位教育体系。2013年，我国已设置39种专业学位，覆盖了工程、农林、经管、艺体、法、医、教、规划、军事、警务等社会中众多职业领域，共有专业学位授予单位563

个，博士专业学位授权点108个，硕士专业学位授权点2851个，累计招收专业学位研究生100余万人，为提升经济社会现代化水平发挥了独特的作用。

2013年教育部、国家发改委、财政部三部委《关于深化研究生教育的意见》提出，要积极发展硕士专业学位研究生教育。随着专业学位研究生教育规模不断扩大，报考率增长，全日制培养方式比重增加，深化培养模式改革，以及投入不足、师资力量不足等问题，引起广泛的关注，这也从一个方面提出了继续完善和加强专业学位教育质量保障体系建设的重要问题。为此，根据国务院学位委员会、教育部《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》精神，一方面需要继续加强办学单位内部质量保障建设；另一方面，作为教育监管者和有关社会机构，也需要从外部分析如何开展适应专业学位特征的质量保障建设，以促进专业学位研究生教育质量管理的良性循环，持续提升适应社会需求的能力。

二、专业学位研究生教育外部质量保障存在的主要问题

外部质量保障是与内部质量保障相对应的一个概念。一般而言，专业学位研究生教育外部质量保障主要是以办学单位或学位点为实施对象，由政府发起或主导，社会中介机构积极参与执行，以促进评估实施对象达到预定目标或提升质量的评估活动。我国专业学位研究生教育规模发展迅速，但如何形成有效的质量评价与保障机制，目前各专业学位的做法和进展参差不齐，外部质量保障的整体监控作用不强。主要表现在：

1. 外部参与主体单一，质量促进作用不强。之前我国专业学位研究生教育外部质量监控主体主要是各专业学位自身的教学指导委员会（简称“教指委”）。教指委受国务院学位委员会委托，对专业

学位点进行教学合格评估，在专业学位研究生教育质量保障中发挥了重要作用。然而，教指委主体成员主要来自办学单位，既是规则的制定者，又是规则的受约方。研究发现，在国外学位点外部质量保障体系中，外部参与者主要包括政府、社会中介机构、媒体以及相关研究机构。这些机构各自分工不同，相互监督与制衡。目前，根据三部委改革意见和教育部、人力资源社会保障部《关于深入推进专业学位研究生教育培养模式改革的意见》，政府将促进统筹构建质量保障体系，教育行政部门监管为主，行业部门、学术组织和社会机构共同参与。但我国专业学位研究生教育外部质量保障中的非政府组织力量薄弱，包括专业机构、社会中介机构、媒体等对此关注不够，其质量监督与评估的作用仍然有限，影响力和权威性还有待快速提升。今后鼓励行业部门、专业机构参与质量监督是非常必要的。

2. 评价覆盖面小，质量保障过程不完整。我国研究生教育相关的39种专业学位中，已开展或拟开展教学合格评估、质量认证或职业衔接相关工作的专业如表1、表2所示。其中，仅有工商管理硕士、建筑学硕士、教育硕士、公共管理硕士和风景园林硕士开展了教学合格评估或水准相当的评估；开展质量认证的仅有工商管理硕士、建筑学硕士、工程硕士（项目管理）等；具有职业衔接的只有翻译硕士、工程硕士（机械、冶金、化工）等。可见，开展有关外部质量保障活动的专业所占比例较低。究其原因，主要在于我国专业学位研究生教育质量保障的相关法规建设滞后，虽有明确的准入制度，但后续衔接、跟踪监管制度不够完善，质量保障的过程管理不完整。这给办学单位“重数量、轻质量”留下了空间，办学风险低，参与外部质量保障活动的积极性也就不够强烈。

表1 已开展教学合格评估的研究生专业学位

专业学位名称	设立年份	开展情况
工商管理硕士	1990年	2000年，教学合格评估
建筑学硕士	1992年	建筑专业教育评估（认证）
教育硕士	1996年	教学合格评估
公共管理硕士	1999年	教学合格评估
风景园林硕士	2005年	教育调研评估

表2 开展或拟开展质量认证（专业对接）的研究生专业学位

专业学位名称	设立年份	开展情况
工商管理硕士	1990年	2012年，教指委和教育部学位与研究生教育发展中心共同开展中国高质量MBA认证，自主品牌
建筑学硕士	1992年	2008年发起“堪培拉协议”，认证会员国际互认
工程硕士（项目管理）	1997年	2006年项目管理（MPA）、2005年物流管理-物流监理等与外方开展认证合作，外国认证品牌
工程硕士（机械、冶金、化工）	1997年	机械、冶金、材料、动力、控制、化工、交通运输工程-设备监理师认证对接
翻译硕士	2007年	2008年与翻译资格考试衔接
公共管理硕士	1999年	拟开展中国公共管理专业学位质量认证
法律硕士	1995年	拟开展与法律职业任职资格衔接工作研究
会计硕士	2004年	尝试构建中国MPAcc教育质量认证体系

3. 评价体系“学术化”偏重，质量保障科学性不足。由于我国开展专业学位研究生教育历史较短，对专业学位研究生教育及其质量判定认识需要一个过程。多年来，我国研究生教育是以学术型学位为主，学术型人才培养模式与评价体系在质量保障活动中根深蒂固。目前，我国专业学位研究生教育质量的评估标准正在制定，还未构建起分类别、分层次、全面的评估体系。之前教指委组织的教学合格评估往往在评估标准制定、评估信息获取、评估结果产生与使用等方面多参照学术型研究生教育，其“学术性”强于“职业性”，未能充分反映出专业学位研究生的职业发展质量（职业适应能力、职业任职能力、职业创造能力），相关评估结果的科学性不足，导向作用不强。

三、专业学位研究生教育外部质量保障的主要方法

虽然办学单位是质量管理的主体，但外部质量监控在专业学位研究生教育发展过程中也尤为重要，其根本原因是教育应积极适应社会需求。目前，国内外有诸多成功的外部质量保障技术和方法，研究这些方法的基本特征，理性对待、科学应用这些方法，是构建我国专业学位研究生教育外部质量保障体系的基本前提。

1. 合格评估。合格评估是对教育活动是否满足基本要求的评估，评估结论可作为教育资格审批和保留资格的依据，是教育外部质量保障的基本方

式。之前的专业学位授权点教学合格评估属于此类评估，它是作为培养单位结束试办转入正式开展专业学位教育的评估，其主要功能是作为办学行政授权的依据。评估的指标往往以教学质量和学生发展为主，包括项目设计、教学环境、招生管理、师资力量、课程设置、教学管理、教学效果、学生能力、办学特色、案例建设等，有的还有与政府部门、境外组织的合作与交流等等。

2. 质量认证。教育质量认证是由一个合法的机构或协会对学校、学院或学科专业的目标、计划和效果是否达到某既定资质和教育标准的公共性认定。质量认证过程的宗旨是提供一个公认的、对教育机构或者学科专业质量的专业性评估，并促进这些机构和专业不断改进和提升质量。由于质量认证的功能不是为授权和资格审批服务，而是满足行业和社会需要，因此通常由专门机构、社会机构组织，办学者可自由选择认证。质量认证过程由认证申请、初访指导、自我评估、现场考察、认证决定等步骤组成。这些步骤构成一个完整的周期，认证结论不仅仅为通过或不通过，而是用认证通过的有效期来表达，通过有效期一般为3-5年。当一轮认证结束后，在有效期之前，需要再次进行再认证或认证维护，重新获得认证资质。目前，质量认证已经成为行业职业需求强烈的教育质量保障的重要手段，如华盛顿协定（Washington Accord，简称WA）、美国国际商学院联合会（The Association to Advance Collegiate Schools of Business，简称AACSB）、建筑学专业教育评估认证实质性对等协议（简称堪培拉协议，即Canberra Accord on Architecture Education）等机构开展的有关专业教育质量认证。

3. 专业排名。学科专业排名是高等教育排名之一，通常是应社会和受教育者的需求，对教育资源提供和学生质量进行评估，评估结果以排序的方式发布。排名的主要功能是为社会人才使用和受教育者提供质量信息，同时也因公开透明的机制，能更有力地促进办学者为受教育者提供更好的服务，切实提高教育质量和人才的社会适应能力。一般认为专业排名兴起于20世纪美国，在有关学科专业排名中，商学特别是工商管理硕士最受关注。如著名的英国《金融时报》和《经济学人》，以及美国《商

业周刊》等报刊都开展专业排名。这些机构排名的受众主要针对不同学科领域有特殊学习需求的人们，是学生报考专业的重要参考，在一定程度上决定着学生的就业身价，同时对教育管理者的投资决策也有影响力。《金融时报》工商管理硕士专业排名的主要指标包括：学生薪水、教育成本、职业发展、教学国际化、教师水平等。其中，学生毕业被社会接受的程度和职业发展情况的权重占50%，教师水平占20%，教学国际化占19%，学生花费占3%等等，可见反映社会适应性的毕业后质量评价权重约占一半。

从以上评估方法的分析可以看出，合格评估、质量认证和专业排名各自的重点、功能和服务对象既相互联系，又各有侧重。世界各国高等教育质量保障的体制中至少运用了其中的两种方法，专业学位研究生教育外部质量保障也不例外。

首先，合格评估比较合适作为政府为授予资格、依据法规进行的审批或延期性评估，因此办学单位必须参加才能保持资格；同时，周期性地开展合格性评估，是保障基本质量，形成专业学位质量监管机制的基本举措。其次，质量认证是顺应行业需求，通常由非政府机构组织，充分反应行业和领域的需求，按共识的标准和机制组织认证。办学单位根据需要自愿参与，帮助办学单位根据行业需求和专业发展规律，完善办学方案，持续提升质量。最后，专业排名是根据社会需求，通常也是非政府独立机构组织进行，为社会和受教育者提供服务，办学单位根据需要自愿参与或被动参与，帮助办学单位了解自身在一定范围内的学术水平、学生质量、社会满意度的情况，动态调整办学目标和方案，改进服务，提升社会适应度和满意度。

四、专业学位研究生教育外部质量保障体系构建的思考

（一）构建原则

专业学位研究生教育外部质量保障是一项由政府与非政府组织共同实施的复杂的社会活动。在处理好办学单位外部和内部保障机制的前提下，处理好外部多元保障方法的关系，在目前及今后一段时期内都是至关重要的。在专业学位研究生教育改革与实践基础上，保证这项活动方向的正确和方法的科学，应充分体现出系统性、整

体性和协同性。

1. 系统性。系统性是指专业学位研究生教育外部质量保障的各环节要成为一个有机的系统。这个系统中的不同评估方法在不同介入阶段是具有关联性和耦合性的，即在专业学位研究生教育质量管理的整个过程中，从一个学位点获得授权开始，就纳入一套质量管理体系的闭环中，既有进口门槛的控制，也有发展过程的监测评估和办学态势反馈等等，各阶段外部保障方法不同，执行主体不同，但目标一致。

2. 整体性。整体性是指专业学位研究生教育的不同学位类别、不同层次的外部质量保障要统筹考虑。一是要统筹考虑全日制与非全日制专业学位、硕士专业学位与博士专业学位外部质量保障方法和体系。二是各类别、各层次专业学位研究生教育还要区别对待，分类评价，要反映出它们各自的不同特点和培养定位，不能统一标准。

3. 协同性。协同性是指在专业学位研究生教育外部保障体系中，按照提升质量的共同目标，执行评估与质量保障的相关主体之间应是协作互促、相互监督、互相印证的关系。如不同主体主导实施的不同评估方法间，在指标体系、介入时点、评估目标、评估结果之间要达到协同。由于主体不同和评估方法不同，实现协同具有挑战性，需要有共识的战略目标。宏观上提升质量就是共同的目标。有了共识的目标，经过政府引导、社会监督，实现协同和优化，逐步形成独立、诚信、科学的质量评估品牌，避免出现无序的评估市场，误导办学。

（二）构建方法

基于以上原则，统筹把握专业学位研究生教育外部质量保障体系构建，应着重考虑以下3个方面：

1. 加快转变政府职能，积极发挥市场机制作用。三部委《关于深化研究生教育的意见》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。政府简政放权，涉及学术性、专业性的工作委托专业机构组织进行，而属于非行政性监管范畴，鼓励专业机构、社会机构组织开展。如2014年教育部工作要点提出，要将有关监管的实施工作委托事业单位等机构进行实施。政府职能主要体现在

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质量起着督导与支持的作用。政府之外的有关研究机构、行业协会、媒体组织等，往往具有专业性、独立性、公益性的特征，与政府形成有效宏观管理互补，并维护公众利益。因此，应将政府监管机制和市场监控机制有机结合，鼓励专业机构、社会机构作为第三方力量，积极参与专业学位研究生教育的质量评估与监督，在共同战略目标下，尊重这些非政府组织在专业学位研究生教育质量保障中的多元价值取向，鼓励他们从不同角度以不同方法评估专业学位研究生教育质量，加强办学单位与社会的联系，促进办学单位主动适应经济社会发展需要，提升专业学位研究生教育质量和效益。

2. 针对不同评价对象，科学运用分类评价方法。鼓励不同主体开展不同类型的质量保障工作，引导不同主体对专业学位进行分类评估。根据社会对专业学位研究生不断变化的多元需求，专业学位在不同发展阶段应有不同的培养重点。任何单一的评价方法都不可能满足不同类别、不同层次专业学位研究生教育外部质量保障需求，客观上需要建立科学合理、符合实际的分类评估标准和评估体系。因此，根据评估目的和被评对象的特点，应综合采用合适的评价方法。引导建立合格评估、质量认证和专业排名相结合的，分层次、分类别的专业学位研究生教育外部质量保障体制，从不同角度对专业学位研究生教育进行质量监督，将会使评估工作更具针对性，评估、认证、排名更具正确的导向性，使专业学位研究生教育的质量在其发展过程中更能得到有效保证。

3. 加强法律法规建设，严格规范教育评估活动。专业学位研究生教育外部质量保障体系建设也需要有相应的法律法规予以规范和保证。在一些发达国家，质量评估与保障的性质、职能、地位甚至方法技术等，都是通过立法予以确定，评估与保障活动也是按照有关法律规定进行的。目前我国有关教育评估机构的成立、活动的开展、结果的发布与使用、对结果的责任与申诉等都还没有明确的法律法规规范之，评估的公正性基本依赖评估机构的自觉自律，缺乏有效的约束力，影响公正、理性评估市场的健康成长，有些评估排名在一定程度上对教育

研究生课程内容研究：价值、选择与组织

——基于我国研究生课程现状调研的分析

张广斌 陈向明

课程作为研究生教育的重要载体，是实现研究生培养目标的中介桥梁。在研究生课程体系中，课程内容作为制约课程质量的决定因素作用于研究生知识、素质与能力的构建。近些年，伴随着研究生教育规模急速增长，研究生课程建设与研究的滞后与培养研究生科研创新能力的课程需求矛盾愈加凸显，尤其是反映在课程内容层面的问题已经制约到研究生科研创新能力培养。为此，本文首先对“我国研究生课程现状调查与建设研究”中有关研究生课程内容的调研现状与问题进行了客观、系统呈现与分析，在此基础上探索了一种基于“价值——选择——组织”的过程性解构研究生课程问题的有效方式，为实现研究生课程内容取向由科研向科研创新的转变提供理论和方法指导。

一、现状与问题：研究生课程内容选择与组织的外在表现

研究生课程内容是根据研究生教育观及相应的课程目标，从科学知识、经验中选择的事实、概念、方法、价值等所构成的有机要素，即历经选择与组织等过程所生成的课程知识。因此研究生课程内容质量与研究生课程内容的选择与组织过程有着内在关联性。这一关联性致使选择与组织过程中存

在的问题直接暴露并转化为研究生课程内容存在的现实问题。因此，通过对研究生课程内容现状与问题的调研分析，我们可以从选择与组织层面实现课程内容问题的解构。对课题组调研数据分析发现，当前我国研究生课程内容学科化倾向太强，缺乏对科学发展态势的及时反映，无法满足研究生科研创新的动态课程需求，这些问题集中表现在课程内容的精深度、前沿性等方面。

1. 研究生课程精深度不够，与研究生教育层级不相匹配。课程精深度指研究生课程内容的精深程度，是衡量研究生课程学科化、专业化程度的重要指标。当前，我国研究生课程尚不能满足研究生教育的课程精深度需求，课程内容浅显且层次性不强等问题尤为突出。调研数据显示，只有约1/4的被调查者认为课程精深度“很强”或“较强”；而认为课程精深度“一般”“较浅”或“很浅”的被调查者比例接近3/4（见表1）。在对课程精深度判断上，如果说研究生群体主要基于课程学习反馈，导师和负责人群体则主要基于课程内容和教学的评价，数据则显示了相对教的层面，研究生对所学习课程内容的精深度的评价更低。

已经产生不良的影响，但却无法实施有效的监管。因此，应尽快建立和完善相关法律法规，建立教育评估机构资格认证制度，明确评估执行主体的权利与职责，使教育外部质量评估按照法定程序进行，做到各种评估活动均有法可依，保障评估的科学性、公正性和可信度。目前，促进规范的教育评估市场任重道远，主要有三个方面：一是属于政府的活动，依据政府政策法规监管；二是属于非政府的活动应纳入法定社团机构，评估活动要通过社团法规监管；三是加强宣传，规范评估市场的必要性和

权威性，提升理性，提高民众对教育评估规范性和科学性的识别能力，营造社会专门评估机构发展的健康环境。

（李军，教育部学位与研究生教育发展中心副主任，北京 100089；王耀荣，西南财经大学发展规划处科员，四川成都 611130；林梦泉，教育部学位与研究生教育发展中心研究员、处长，北京 100089；朱金明，教育部学位与研究生教育发展中心项目主管，北京 100089）

（原文刊载于《中国高教研究》2014年第5期）

表1不同群体对研究生课程精深度的评价(%)

调查对象	很深	较深	一般	较浅	很浅
硕士生	3.8	19.7	50.2	23.2	3.1
博士生	4.7	25.0	49.6	18.8	2.0
导师	4.2	23.0	52.6	19.7	0.5
负责人	0.0	23.7	50.8	25.4	0.0

按照课程内容与研究生教育层次相匹配和课程精深度递增的原则,本科生、硕士生和博士生的课程内容之间应是一种螺旋式递增关系。近些年我国也作了一定调整,但硕士生课程“本科化”倾向、博士生课程“硕士化”倾向仍较严重。统计数据显示(见图1、图2),只有约1/2的导师和负责人认为硕本之间、博硕之间的课程精深度差距“较大”或“很大”;其中硕博之间的课程精深度差距小于硕本差距,然而仍然存在“博士生课程深度不够,博士生课程缺乏与博士层次相匹配的深度和前沿性”的问题。如何兼顾不同群体的课程诉求,综合考虑研究生科研创新的学段、学科等差异,科学、合理把握课程难易程度将是研究生课程内容建设面临的主要问题。

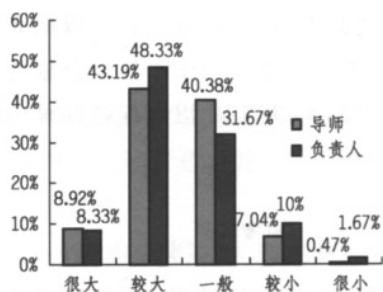


图1 研究生课程内容精深度的层级差异(硕本)

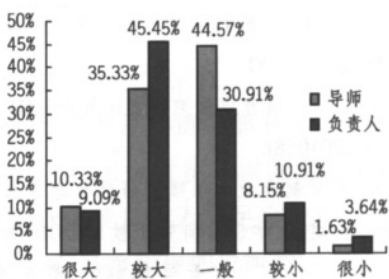


图2 研究生课程内容精深度的层级差异(硕博)

2. 研究生课程前沿性不强,不能及时反映科学新进展。课程前沿性是指研究生课程内容体现学术上的先进性、高端性、创新性,是科学或学科最新成果在课程内容上的体现。课程前沿性是一个相对概念、动态概念,需要不断追踪学术前沿并及时

把学术前沿成果反映在研究生课程中。因此前沿性知识在研究生占领科研制高点更具基础性、前沿性和前瞻性价值。当前研究生课程前沿性知识缺乏、前沿性课程开设不足已经成为制约课程内容的突出问题。调查数据显示(见表2),约2/3的被调查对象认为课程前沿性“一般”“较弱”或“很弱”;在被调查群体中,认为课程前沿性“较弱”或“很弱”比例最高的为负责人(42.4%)、其次为硕士生(33.8%)。“中国学位与研究生教育发展”课题组调查显示,高达32.4%的硕士生和21.5%的博士生认为课程前沿性“较弱”,而认为“较强”的硕士生、博士生只分别占21.8%和33.2%。“中国博士质量分析”课题组调研数据显示,只有46.6%的博士生和53.4%的博导认为课程前沿性“较强”或“很强”。这三项具有一致性结论的全国性调研数据表明,当前我国研究生课程内容前沿性普遍较弱,不能及时捕捉并反映当代学术前沿成果或问题,更无法满足研究生科研创新的前沿性课程需求。

表2 不同群体对研究生课程内容前沿性的评价(%)

调查对象	很强	较强	一般	较弱	很弱
硕士生	5.2	20.0	41.0	28.0	5.8
博士生	5.4	28.9	37.1	23.7	4.8
导师	7.0	26.8	34.3	29.1	2.8
负责人	6.8	23.7	27.1	33.9	8.5

3. 研究生课程面窄,对交叉学科知识缺少应有关注。课程面作为衡量研究生课程内容的重要参照指标,反映着研究生课程的知识面宽度和学科交叉融合程度。受研究生科研和课程设置的学科化、专业化等因素制约,当前研究生课程内容覆盖面普遍较窄,尤其对交叉学科知识缺乏应有关注,这些都不利于研究生学术视野的拓展。调查数据显示(见表3),认为课程面“很宽”或“较宽”的被调查群体均未超过1/2;且认为课程面“很窄”或“较窄”比例最多的为负责人(36.6%),其次为硕士生(30.1%)。“中国学位与研究生教育发展”课题组调查发现,有26.8%的硕士生和20.5%博士生认为课程面较窄;“中国博士质量分析”课题组调查显示,57.8%的博士生和63.2%的导师认为课程面“一般”“很窄”或“较窄”。这反映了研究生课程内容尚不能覆盖研究生教育的知识需求。

表3 不同群体对研究生课程面的评价(%)

对象	很宽	较宽	一般	较窄	很窄
硕士生	5.7	25.5	38.7	27.3	2.8
博士生	4.5	26.0	43.6	22.0	3.8
导师	6.6	38.0	35.7	19.7	0.0
负责人	3.3	33.3	26.7	33.3	3.3

跨学科课程无疑对弥补研究生教育的学科化、条块分割的不足,克服研究生专业课程覆盖面过于狭窄的弊端,为研究生积累交叉学科知识和整体化学习经验,以全面的眼光进行科学研究具有很大价值。然而,目前我国研究生跨学科课程开设情况也不理想。调查数据显示(图3),25.0%的硕士生、32.2%的博士生没有修习跨学科课程;修习“3门及以上”跨学科课程的硕士生、博士生仅各占25.6%和11.6%。

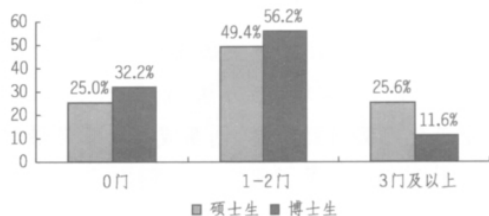


图3 研究生的跨学科课程开设情况

研究生课程内容精深度不够、前沿性不强、课程面窄,且由于跨学科课程开设不足无法满足研究生对交叉学科知识的需求等突出问题,制约了研究生坚实(宽广)基础理论、系统(深入)专业知识以及相关学科知识的掌握,更不利于研究生科研创新能力培养。客观上讲,研究生课程内容问题有课程建设史短(仅三十年)、专业性强、学科差异大和重视不够等诸多原因,但通过对研究生课程内容的过程性要素分析研究,我们可以直接从整体上解决研究生课程内容存在的诸多问题。

二、价值与知识:研究生课程内容选择的应然旨归

按照过程分析路径,研究生课程内容问题的解构也就转变成了价值取向、内容选择、内容组织等实然问题分解与应然课程内容的过程性重构。价值是研究生课程内容的灵魂,课程内容选择旨在解决如何选择以及选择什么的问题。不同的选择方式与内容来源直接决定了研究生课程内容结构空间的精深度、宽广性和前沿性,而研究生教育的科研特征则决定了研究生课程内容与科学发展的内在一致

性。正是这种内在一致性揭示了研究生课程内容的价值取向和内容来源。

1. 科研创新——研究生课程内容的价值取向。

众所周知,现代科学按照其内在逻辑结构在历史演化过程中先后经历了基础科学、技术科学和应用科学三个阶段,并形成了目前的基础科学、技术科学和应用科学三部分组成的科学体系。而研究生教育发展中先后出现的纯学术研究取向的学徒式、技术科学研究取向的专业式、应用研究取向的协作式教育模式,则充分显示了它与现代科学发展的内在一致性。这种一致性揭示了研究生教育的科研本质。当今科学发展呈现出群体突破态势,学科交叉融合加快,新理论、新领域、新方法、新技术不断涌现,科技全球化趋势日趋明显,创新成为科学领域最显著的时代特征,赋予了研究生课程内容更高的使命——研究生科研创新能力培养。这种科研创新主要表现在理论创新、方法创新和技术革新等几个方面。其中理论创新指在扬弃原有的思想、学说和理论的基础上,提出新思想、新学说、新理论的过程;方法创新则是在已有研究范式、研究方式、研究工具基础上,产生新范式、新方式、新工具的过程;技术革新是研究方法、研究工具的改进,或已有研究方法、研究工具在其他研究领域的有效运用。满足科研创新需求的课程内容不仅要反映当代科学发展特征,同时还要体现不同科研创新方式的差异性。这就要求研究生课程内容必须由过去的学科知识取向转变到科研创新取向,即确立研究生课程内容的科研创新观。

2. 高深知识——研究生课程内容的选择。

基于研究生教育的学科化、专业化特征,以及研究生课程内容的科研创新取向,按照“什么知识最有价值”的命题逻辑便有了“什么样的知识最有利于研究生科研创新能力培养”的追问。按照知识分类学观点,作为研究生课程内容的知识不同于一般性知识,它是建立在一般性知识基础之上的专门化和系统化的高深知识,有着专门的传播、发表、认可制度并有特定的机构和组织(如大学、科研院所等)进行加工、传授和创新,需要专门的学习和训练才能掌握。因此,高深知识作为一个场域理应具备独立于政治、经济的自主性、独立性,这也正是研究生课程教学存在的缘由。通过调研数据分析以及当

前研究生教育的科研创新特征揭示，我们可以清晰地发现与研究生课程内容直接关联的几个关键词：科学、学科、科研、创新，同时我们可以确定研究生课程内容选择的科学、学科和创新等方面的高深知识，正如克拉克所说，这些高深知识“是学术系统中人们赖以开展工作的基本材料”，“教学和科研则是制作和操作这种材料的基本活动”。

第一，科学知识是研究生课程内容的来源。正如以上所揭示的，科研与科学具有内在一致性，科学发展决定着科研的基本范式，同时科研又是推动科学发展的主导力量。作为以科研创新为主要特征的研究生教育，需要研究生对科学发展历史、科学理论、科学前沿和科研成果等有基本的了解。只有了解历史，站在前人的肩膀上，遵循科学和科研的规律，把握当前科学发展前沿问题，研究生的科研才能真正称得上创新。以上调研数据所暴露出的课程内容存在的问题，很多是课程内容中科学知识缺失或科学知识的精深度、宽广性、前沿性等问题造成的。本课题组调查发现，研究生、导师和负责人均认为跨学科知识、学科前沿知识和研究方法知识是当前“研究生最欠缺的三类知识”。如果任由这种状况发展，课程内容的学科化倾向会更严重，研究生科研创新视野将更窄化，甚至会导致学科发展偏离科学发展的现象。同时，当今学科交叉融合加快、新学科不断涌现，尤其是最近十年新技术和新理论都在交叉领域诞生的创新现实也更凸显了科学知识在研究生课程内容中的重要地位。

第二，学科知识是研究生课程内容的来源。研究生教育不同于大学教育，它是建立在学科基础上的科研创新人才培养方式，并在学科发展中承担着继承、创新的双重任务。因此，学科知识成为研究生课程内容的来源。学科知识具有相对完整的层次结构，就某一学科而言，主要由学科史、基础理论、核心知识、学科成果、研究方法以及发展趋势等构成。这些知识既要为研究生科研创新奠定坚实宽广的学科基础，又要为研究生提供科研创新的发展性需要。以上调研所发现的研究生课程内容存在的问题主要集中在学科知识领域，尤其在课程精深度和前沿性维度更普遍、突出，对此我们应该引起足够重视。同时我们也要清楚纳入课程内容的学科知识在不同培养单位存在差异，并且学

科知识本身也处于动态变化中。已有实践表明，本世纪初的很多学科前沿知识在当前已经成为科学研究的学科基础性知识。

第三，创新性知识已经成为研究生课程内容的来源。这里所谈的创新性知识是建立在科学与学科知识基础上的科学、社会、文化、政治等诸多领域的创新思想和方法的集合，涵盖科学知识和学科知识中的创新元素，是科学与人文在科研创新思想、方法、工具上的内在统一体，直接指向研究生对科研创新知识的感知、科研创新意识的提升、科研创新能力的培养。创新性知识作为研究生课程内容来源的主因有三：第一，当今世界科学研究领域，创新性知识已经广泛存在并通过多种形式成为引领科研创新的主要力量，这类高深知识应该在课程内容中呈现；第二，创新是有规律可寻的，科研创新需要创新知识的支撑，创新能力同科研能力、发现问题能力被研究生、导师和负责人群体认为是当前“研究生亟须提高的三种能力”，而用人单位认为研究生创新能力“一般”与“差”的比例达到了68%，这就是说绝大多数的用人单位对毕业生研究生创新能力不满意。

伴随着科学对社会、文化、生活的渗透，科研对象在已有学科化、结构化空间上有了无限拓展并涵盖了人类迄今所能涉足的各个领域，科研整合、交叉趋势凸显。事实上，在科学研究领域长期所存在的科学与人文两种文化，他们之间有着很深的鸿沟，并且存在着严重的科学对人文的“殖民”现象。正如20世纪50年代末，英国分子物理学家C.P.斯诺曾在剑桥发表题为《两种文化与科学革命》的著名演讲中所描绘的：在我们这个时代，实际存在着两种文化：一种是人文知识所代表的人文文化；另一种是科学家所代表的科学文化。两者之间有着很深的鸿沟，他呼吁让两种文化沟通。诚然，这种分裂和对立，对整个科学发展和科研创新是一种很大的损失。建构于科学与人文之上的创新性知识可以较好的弥补科学与人文的分裂与对立过程中对科研创新造成的负面作用。而当前这些鲜活创新性知识在研究生课程内容中却处于缺位状态。

三、结构与机制：科研创新取向研究生课程内容的组织诉求

价值取向、知识选择与内容组织是研究生课

程内容的过程性统一体，涉及到对所选择的高深知识按照某种结构进行科学组织以及根据研究生科研创新需要动态调整等要素。按照结构功能主义的观点，结构化的课程内容主要涵盖纵、横的静态组织结构和立体的动态机制，涉及到研究生课程的知识构成、师资水平以及研究生的差异性课程内容需求等诸多方面。

1. 穿越学科边界，按照科学发展与科研创新规律整体组织研究生课程内容。在以上的讨论中我们可以清晰发现，研究生科研创新主要遵循的是一条从学科到科学的研究路径。这种便于教学而存在的学科科研，目的在于让更多的研究生在有限时间内能够学习专门的思维范式，从而获得科研创新的基本能力。然而在专业化趋势占尽优势的今天，这一路径往往受到学科局限，极易忽视对科学前沿性、创新性和交叉性问题的关注，并把学术研究所需的一个个本来相互连通性很好的、完整的知识模块割裂。为避免这种负面效应的存在，在科研创新取向的研究生课程内容组织上首先要打破学科壁垒，按照科学和学科发展自身规律以及研究生的科研创新特征客观呈现必要的知识内容。这就需要确立组织课程内容的两个标准：一是课程内容对研究生科研创新的贡献率，既表现在研究生阶段的科研创新能力与成果，又反映在研究生科研创新的发展潜质方面；二是课程内容对科学、学科的反应程度，具体体现在课程内容的精深度、宽广性和前沿性等方面。

两个标准的核心乃是通过设置涵盖科学知识、学科知识和创新知识的课程模块，防止因知识分类和学术研究的“学术领地”现象制约研究生科研创新问题的出现；并以学科科研创新为中心对这些课程模块的重要性和课程精深度进行分析判断，进而区分出与学科科研创新关联度不等的核心课程、边缘课程和选修课程等三个层面；同时区分科学前沿与学科前沿，准确反映以整体或局部呈现并引领科学发展，和以学科交叉或学科纵深发展引领学科发展的前沿性问题或知识。事实上，在研究生教育利益相关群体中，相对研究生群体而言，导师和负责人无疑对课程内容精深度、前沿性和交叉性更有发言权，评价也更为客观，因此我们可以根据以上调研数据做出基本判断：课程内容对科学和学科的

前沿性、交叉性知识缺少关注以及存在的窄化和精深度不够等现实情况，弱化了课程内容对研究生科研创新的贡献。因此，在研究生课程内容组织上，应拓宽并深化课程内容对科学与学科知识的覆盖，重点增加科学与学科的前沿性知识、创新性知识、交叉性知识比重，将其纳入研究生教育的核心课程层面，这样才能更好地为研究生科研创新奠定必要的知识、能力和素质基础。

2. 基于研究生的科研创新需求，按照研究生教育的层级性和学科差异性组织研究生课程内容。跨越学科边界的课程内容呈现了研究生课程内容结构的平面形态。而研究生课程内容的组织还要综合考虑研究生教育的层级性和差异性，即研究生教育的学科、学段、研究生主体等因素所构成的课程内容结构的纵向形态。首先，课程内容的组织要反映出对硕士生和博士生科研创新能力的不同要求。《中华人民共和国学位条例》中规定硕士生要“具有从事科学研究工作或独立担负专门技术工作的能力”，而博士生要“具有独立从事科学研究工作的能力，在科学或专门技术上做出创造性的成果”；前者要求通过课程学习“在本门学科上掌握坚实的基础理论和系统的专门知识”，强调坚实、系统，后者则要求“在本门学科上掌握坚实宽广的基础理论和系统深入的专门知识”，强调坚实基础上的宽广、系统基础上的深入。因此在课程内容的筛选和组织上要充分考虑到研究生学段的层次性、关联性，避免由于课程内容组织不当而出现学段上的交叉、重叠现象。事实上，知识不仅有一般知识和高深知识之分，在高深知识内部也有层次性差异，这也正是课程内容在硕士和博士阶段层次性差异所在。

其次，课程内容组织上要体现出研究生科研创新的学科差异性。众所周知，科学系统中的学科是具有层次结构的，在该结构中基础学科与应用学科有着本质的区别，尤其是在新理论、新领域、新方法不断涌现的时代，作为范式存在的学科已经超越了单一学科概念，学科间(inter-disciplinary)、交叉学科(multi-disciplinary)和多学科(cross-disciplinary)等越来越多的学科形态开始融入学科范式的研究领域，同时也反映了当前科学研究的两种形态：一种是为了适应社会需要（重大科学问题和社会需求往

往孕育着新学科的诞生)；一种是为了保持原有学科的完整性。面对不同的科研形态，我们需要认真对待科学结构中的学科科研创新的差异性并对不同学科科研创新倾向作出判断。如果把理论创新、方法创新和技术革新等作为研究生科研创新的三种不同形态，基础学科研究生的科研创新则更倾向于理论和方法，如理学、哲学等学科，这就要求在课程内容组织上突出科学和学科的主要思想、基础理论、研究范式、新理论、新方法；而应用学科的科研创新则倾向于技术层面，如工学、管理学等，这就要求在课程内容组织上更多关注科学思想、科学技术、方法、工具等知识。而对于一些综合性很强的学科，如人文学科、社会学科、农学以及许多交叉性学科等则较为复杂，需要根据学科科研特点围绕理论创新、方法创新和技术革新不同需要科学筛选并组织课程内容。

第三，所组织课程内容要满足研究生主体的差异性科研创新需要。研究生是课程内容的直接受益者，也是检验课程内容科学合理性的主体。研究生对课程内容的精深度、前沿性和交叉性等具有直接话语权。如果课程内容不适用或无法满足研究生主体的科研创新需要，组织再好的课程内容也只是摆设。通过对以上调研数据的分析，我们可以发现，虽然我们在课程制度设计上关注到了不同类型研究生（如跨学科与本学科研究生生源）的差异，但在课程内容组织上对研究生主体的关注仍然较弱，尤其缺乏对研究生个体的关注。因此，只有对研究生的兴趣、动机、背景性知识等进行系统分析，充分尊重研究生主体对课程的差异性需求，并把课程内容内化成研究生的个体知识并转化为能力和素质，才能确保课程内容对科研创新能力培养的有效性。

3. 开展研究生课程研究，建立研究生课程内容的动态调整机制，服务研究生科研创新能力培养。通过对调研暴露出的问题，以及课程内容偏离科研创新取向、科学与学科等知识关注不够、对研究生主体重视不够等问题的分析，我们可以看到更深层次的问题，那就是课程作为学科专家的学术领地的思想已经制约着课程内容质量的提升，它彰显的是学科专家所代表的科学文化。伴随着学科分化和科研向专精细发展，这种现象将会更加严重。而随着研究生教育规模的急剧扩张，课程内容对科研创新

的价值将愈加重要。因此，我们需要停下来检验一下学科化的假设、需要与成果，同时要求有相当数量的来自其他专业的成员参与其中，进而建立研究生课程内容的动态调整机制。

首先，组建结构良好的研究生课程专家共同体，开展研究生课程研究，指导研究生课程内容的筛选与组织工作。在我国最近20年，作为大学基层学术组织的教研室基本不开展课程和教学研究活动，教研室的课程教学研究功能基本丧失。而由科学、科研系统研究的科学家和在学科领域具有权威的学科专家，以及教育专家和课程专家（弥补科学家和学科专家在课程理论上的不足）组成的课程共同体则可以在更高层次致力于研究生课程研究与开发，同时着重加强对研究生课程作用于科研创新的内在机制，研究生课程内容选择与组织、评价等一系列问题的研究，并为研究生科研创新奠定坚实的课程基础贡献专家智慧。专家共同体可分国家层面、培养单位层面、学科层面等多元组织形态。事实上，在科研与教学的关系上，教师有着教学科研之间存在正相关的信念，但在实践中却整体呈现出从教学向科研倾斜的走势，存在“重科研轻教学”现象。而在学校与院系政策保障下，通过课程专家共同体的专业引领，可以提升教学对科研的贡献，同时逐步缩小学科内、学科间课程内容在不同研究生培养单位、不同任课教师间课程教学水平参差不齐的现象，实现研究生课程质量的整体提升。

其次，建立研究生课程内容的动态调整机制。当今科学整体发展态势决定了只有立足科学最前沿，顺应学科发展脉络，创新科学思维，摆脱学科传统束缚，才能把握科研的主动权、新方向。这就要求课程内容及时动态地反映科学的新理论、新方法、新领域，并对逐渐偏离科研创新的知识进行删减。这就需要建立研究生课程内容的动态调整机制。而研究生教育的专业化、学科化科研创新特征决定了科学、学科专家在该机制中的主体责任，因为研究生课程内容很少以文本形式存在，而更多的课程内容是由导师和任课教师选定并呈现的，可以说他们本身就是重要的课程资源，是高深科学、学科和创新知识的生成者和承载者，同时与目前所存在的研究生课程形同虚设、研究生课程滞后科研创新需要等现象也有直接关系。为此，动态调整机制

建立研究生教育质量的外部保证机制： 英国的经验与启示

许迈进 阚 阅

针对高等教育持续规模扩张中显现的问题，2007年初在北京召开的教育部直属高校工作咨询委员会第十七次会议以“管理·质量·特色”为主题，达成了“紧紧抓住质量这个核心，大力提高管理水平，大力提升办学质量，促进高等教育持续协调健康发展”的

共识。毫无疑问，居于高等教育系统顶层的研究生教育将责无旁贷地履行质量保证的使命。对于研究生教育质量保证问题，人们大多从大学办学的内部各要素入手进行探索研究和实践变革，本文则侧重从外部的视角，通过介绍和分析英国研究生教育质量的外部保

的建立，要切实根据研究生的科研创新需要而不是根据师资力量、科研水平和导师科研志趣及时调整课程内容，即真正把研究生生作科研创新主体。在这方面，北京大学教育学院的探索值得借鉴。该学院把教学作为学术的重要方式之一，定期召开由导师、研究生、负责人等共同参加的学院研究生培养工作座谈会，并根据研究生科研创新需求以及学术前沿发展，及时对课程设置、课程内容、课程教学与管理等进行适度调整。

第三，积极探索创新承载研究生课程内容的有效方式。本文在强调上述观点的同时，并不否认我国研究生课程建设的成绩以及不同学校、学科形成的特色课程。因为几乎所有科研创新都是根基于基础并指向前沿的，并且研究生的特色课程或品牌课程也正是在科研过程中孕育和生成的，可以说研究生科研与课程具有内在一致性。因此，为提升研究生课程对科研创新的价值，需要探索反映科研的研究生课程形态。而在这方面，我国推出了研究生精品课程建设、研究生暑期学校等创新项目，部分科研院校也在研究生课程的跨院系、跨学校选修上提供了政策空间。然而相对于更广大研究生科研创新的多元课程需求，这些举措所提供的课程形态和课程资源仍太稀缺，并且这些探索主要是依托行政或政策推行的，距离研究生课程改革与创生的自觉性行为仍较远。事实上，上面所探讨的创新性知识为这类

课程提供了思想、方法支撑，并且北大为全校研究生开设的“才斋讲堂”颇具研究生课程新形态的基本特征。“才斋讲堂”打破了以往教学体系中的以学科为基本单元的格局，邀请人文科学、社会科学与自然科学领域的知名学者，从学科架构、学科的历史与发展、学科间的交叉与融合、学科的研究与应用等方面，解读学科奥妙，碰撞思想火花，分享研究心得。无疑，北大研究生课程的积极探索对推进研究生课程改革，拓展研究生科研视野、提升学科素养、培养科研创新精神，以及产出创新科研成果具有重要实践价值。

至此，本研究在研究生课程内容研究上，尝试了一条“价值——选择——组织”的逻辑思维路径。它为解构研究生课程内容问题和满足研究生科研创新的课程需求找到了必由之路，那就是课程内容的选择、组织以及具体内容在研究生科研创新能力培养上是一致的。这种一致性不仅确保了研究生课程内容在高深知识来源、选择与组织等方面与研究生教育层级、学科专业、研究生主体以及科学和科研发展之间的动态协调性，同时也为当前解构研究生课程内容存在的诸多现实问题提供了方法论指导。

（张广斌，教育部课程教材发展中心讲师，北京100816；陈向明，北京大学教育学院教授，北京100871）

（原文刊载于《学位与研究生教育》2011年第10期）

证机制、制度安排及具体做法,进而提出对我国研究生教育质量保证的启示。

一、英国研究生教育质量外部保证机制发展概要

尽管英国研究生教育的历史可以上溯到中世纪从欧洲大陆引入的高级学位教育,但是在此后的几个世纪中,这种高级学位教育并未得到真正的发展。直到19世纪中期,在德国现代研究生教育制度的影响下,伦敦大学和达勒姆大学(University of Durham)分别设立科学博士学位(D.Sc.)和科学硕士学位(M.Sc.)以后,英国的研究生教育才真正开始起步。第二次世界大战后,在政府的大力支持下,英国的研究生教育连同整个高等教育进入了大发展的阶段。

在研究生教育制度建立和发展之初,研究生教育质量被视为各大学的内部事务,主要通过长期形成的文化机制和各种内部的标准与程序来维持。20世纪60年代,英国在高等教育扩张过程中建立了与传统“自治”高等教育部门相并行的“公共”高等教育部门,并设立独立于政府和高校的全国学位授予委员会(CNAA)来负责这个新兴高等教育部门的质量监控。此后,随着“公共”高等教育部门介入研究生教育,全国学位授予委员会也发展成为研究生教育质量的外部保证机构。20世纪80年代,在政府持续关注高等教育质量的背景下,全国学位授予委员会与大学校长委员会(CVCP)于1990年共同建立了学术审计处(AAU),以实现对整个高等教育体系进行外部监督和检查。而1992年的《继续和高等教育法》不仅终结了高等教育的“双重制”,也废除了原有的全国学位授予委员会和学术审计处;英格兰、苏格兰和威尔士高等教育基金委员会(HEFC)中的教学质量评估委员会(QAC)被赋予了学科层面教学质量评估的使命,同时大学校长委员会组建的高等教育质量委员会(HEQC)则负责开展院校层面上的学术质量审查。为解决上述两个机构在质量监控上造成的混乱,高等教育基金委员会和大学校长委员会于1997年组建了高等教育质量保证署(QAA),一个囊括所有高校和高等教育层次的单一外部质量保证机构由此形成。

二、英国研究生教育质量外部保证机制制度安排

1997年英国高等教育质量保证署成立后,该

机构在高等教育领域进行了一系列的质量保证制度建设。其中有关研究生教育质量的外部保证措施,主要体现在业已确立并不断完善的学术规范体系(academic infrastructure)和质量评估体系之中。

(一)学术规范体系

英国高等教育质量保证署的学术规范体系主要由《高等教育学术质量与标准保证的行为准则》(以下简称《行为准则》)、《英格兰、威尔士、北爱尔兰与苏格兰高等教育资格框架》(以下简称《资格框架》)、《学科基准文件》和《专业项目说明》四个部分组成。以下对这四个部分进行简要的阐述。

1. 《行为准则》。英国高等教育质量保证署于1998-2001年制定了《行为准则》,其主要目的是帮助高等教育机构履行他们在学术标准和质量上的责任,并使之通过所提供的框架来检视他们各自质量保证措施的有效性。《行为准则》包括10个部分,其中第一部分就是“研究生研究专业的行为准则”。该部分共有27条具体的规定,主要围绕9个大的方面展开:(1)院校安排。《行为准则》要求所有提供研究生教育的院校应维护所开设教育项目的学术标准,要根据国家和国际的有关要求制定及实施各自的规章制度。各院校还必须为研究生完成他们的学业提供适当的支持和指导措施,同时研究学位项目所涉及的学生、导师、校外主考人(external examiner)及其他人员也要履行各自的职责。(2)研究环境。各院校要提供有助于研究生学习、研究并产生高质量研究成果的环境(如拥有本学科的代表性成果、充足的教师、知识转化和成果应用的机制等)。(3)招生和录取。各院校要制定明确的招生、录取程序与要求,而且必须公平、持续地执行这些入学政策。(4)导师指导。各院校要建立一套系统的、清晰的导师指导安排。其中,导师应具有适当的能力和学科知识,研究生至少要有一名主要的指导教师,任命导师时要考虑到其整个工作量以保证指导的质量等等。(5)学业进展与检查安排。各院校必须保证研究生和导师展开定期的、结构性的互动,使学生的学业取得令人满意的进展。同时,院校应尽可能简易地使研究生和导师明确学业进展与检查过程中的各项要求。(6)研究和其他能力的培养。各院校应为研究生

提供适当的个人和职业发展的机会。研究生在入学之初应和导师共同明确其发展需求，并在以后的培养中不断加以对照及调整。（7）反馈机制。各院校应建立一套机制来收集、整理研究生培养项目有关各方的反馈意见，公开和建设性地处理这些意见，并以适当的方式公布处理结果。（8）评估。各院校应使用明确的标准和程序对研究学位展开严格、公平、持续性的评估，而且必须将评估过程如实通报给研究生、导师及校外主考人等有关各方。

（9）学生投诉和申诉。各院校应建立研究生投诉和申诉的处理程序，使研究生的各种利益要求能够得到及时、有效的处理。

从上述内容可以看出，《行为准则》主要是着眼于院校的办学和培养活动，它在院校的学术质量和标准的管理上确定了一整套系统的原则，同时也为各院校自觉、积极而系统地保障其硕士培养项目的质量与标准提供了参照。

2. 《资格框架》。2001年，英国高等教育质量保证署颁布了英格兰、威尔士、北爱尔兰以及苏格兰的两个高等教育资格框架，两个框架总体上差别不大，只是在学术资格的分级上略微有所不同，而在荣誉学士学位、硕士学位和博士学位三个层次上是一致的。高等教育质量保证署认为，制定高等教育资格框架有助于雇主、学校、家长和学生了解获得某一学术资格所需取得的学术成绩以及应具备的素质，同时也为高等院校、校外主考人和高等教育质量保证署工作人员设置各种标准与开展评估活动提供了重要的依据。

以英格兰、威尔士和北爱尔兰的高等教育资格框架为例，该框架的硕士层次共包括硕士学位（Master Degree）、研究生证书（Postgraduate Certificates）与研究生文凭（Postgraduate Diplomas）三种学术资格。该框架描述性地说明了获得硕士学位的学生应具备的能力：（1）系统掌握本学科研究领域或专业实践领域最前沿的知识，对现实问题具有批判意识或新的见解；（2）全面掌握进行科学研究和探究高深学问的方法；（3）具有独创性的知识应用能力，能够运用已有的研究方法创造和解释本专业的知识；（4）具有概念理解能力，能够对本专业的现有研究、高深学问和研究方法作出批判性的评价，并在可能的情况下提出

新的假设。该框架参照上述要求对本层次的其他学术资格也提出了相应的要求。

3. 《学科基准文件》。英国高等教育质量保证署早在1998年就组织有关专家制定硕士层次的《学科基准文件》，并从2000年开始陆续公布物理学（含天文学和天体物理学）、药学、工学以及商业与管理等4个学科的基准文件。目前，其他学科的基准也在研究制订中。

一般来说，不同学科的基准文件具有大致相同的结构。以《商业与管理学科基准文件》为例，它首先指明了该学科的性质和范围，即“商业与管理硕士学位的目标是将学生培养成为经理人和商业专家，并成为改进管理质量的专业人员”；其次，文件详细说明该学科需要掌握的知识和技能，例如，所有商业与管理专业的硕士研究生必须掌握“组织”“外部环境”和“管理”方面的知识，同时对各种具体类型的培养项目（如通才型、专才型、MBA等）还有更具针对性的知识要求，而所需掌握的技能包括“能够批判性和创造性地思考”“能够处理复杂问题并做出决策”“能够开展商业与管理方面的研究”“能够有效地运用信息和知识”“有效使用信息通讯技术”“具有高度的个人效能”“具备管理上的领导力和执行力”等11项具体内容；再次，文件会对学科的教学、学习和评估问题做出要求，例如，“应具有教学、学习和评估的综合性策略，应根据不同类型的培养模式采取各种理论联系实际的方法，应采用模式化和总结性的学业成绩评估方法等”；最后，文件会参照应掌握的知识和技能设定获取硕士层次学术资格的“门槛”标准。

《学科基准文件》的作用在于，一方面它设定了获得某一学科领域硕士层次学术资格的基本标准，有助于保证学生毕业时能够掌握基本的知识、技能；另一方面，它也为同行评议和外部评估提供了统一的尺度，从而为不同院校同一学科学术质量的比较提供了便利。

4. 《专业项目说明》。这是对某一学习项目的预期学习结果以及取得该学习成果的方式进行简明描述的文件。与《学科基准文件》有所不同，英国高等教育质量保证署并没有对各院校的硕士专业培养项目做出明确要求，而是出台了一些指导性意

见，并责成各院校据此制定自己的《专业项目说明》。

英国高等教育质量保证署在2006年出台的《专业项目说明编制指南》中要求，各院校应按照如下几个方面的内容来编制《专业项目说明》：（1）学位授予机构、院校；（2）教学机构；（3）专业、法定机构认证情况；（4）最终授予学术资格的名称；（5）专业项目的名称；（6）大学和学院入学服务代码（UCAS）；（7）专业项目的入学标准；（8）专业项目的目标；（9）用以说明专业项目学习结果的相关《学科基准文件》和其他内外部参照文件；（10）专业项目学习结果：知识与理解，技能与其他品质；（11）为实现专业项目学习结果而采取的各种教学、学习和评估策略；（12）专业项目的结构、要求、层次、模块、学分和学位；（13）学习方式；（14）教学语言；（15）专业项目说明制定及修改的日期。此外，各院校还可以根据自身的实际情况增加以下内容：（1）专业项目的特色；（2）评估规则；（3）学生支持措施；（4）质量评价和改进的方法以及学习标准等。

《专业项目说明》是一种透明的信息系统，它使学生可以了解到专业项目学习的方式和预期结果，使教师得以反思与改进各个专业的教学及学习情况，也是外部质量保证人员获取有关信息的直接来源。

（二）质量评估体系

质量评估体系是英国研究生教育质量外部保证的一个重要组成部分。质量评估体系是一个动态的、不断改进和完善的体系。在过去几十年中，学术审计处、高等教育质量保证委员会、高等教育基金委员会等机构先后采取学术监督审核、教学质量评估、学术质量审查等多种方法来维护研究生教育的质量。在质量保证署成立（1997）前后的几年里（1993—2001），学科评估（Subject Review）一直是外部质量保证机构采用的主要评估方式。由于学科评估在实施过程中暴露出种种弊端，高等教育质量保证署对质量评估方式进行了改革，从2002—2003年度起在英格兰和北爱尔兰的高校逐步推行院校审查（Institutional Audit）的方法，并从2005—2006年度开始每六年一轮开展这种评估。

院校审查评估的重点是各院校根据学术规范体系与《欧洲高等教育质量保证标准和指南》（ESG）建立的内部质量保证机构和机制的有效性，各院校保持研究生培养项目适当学术标准和质量提升的各种安排的有效性，以及各院校依据内部质量保证程序和外部评估报告的结果及在校生、毕业生、雇主的反馈和其他信息而采取系统方法的有效性。

院校审查评估的程序可分为准备、访问、报告、后续行动等几个主要的步骤。在初始阶段，各院校要根据质量保证署的要求准备各自开展质量保证情况的简要报告和反映学生对质量保证意见的学生意见书，并与质量保证署协商就审查事宜做出具体安排。第二阶段是开展预备访问（Briefing Visit）和审查访问（Audit Visit），用以确定审查的具体内容并进行深入的调查。其后，质量保证署会面向院校内部和外部有关方面对审查的情况做出详细的报告，并公开发布在网站上。在院校审查的第3年，质量保证署将通过中期后续行动（Mid-cycle Follow-up）检查评估院校持续开展有关学术标准和教学质量的活动，同时最终的审查报告将被送交给英格兰高等教育基金委员会（HEFCE）和各院校。

目前，英国研究生教育学术规范体系和质量评估体系的功效正不断得到彰显。英国高等教育质量研究机构曾评论，学术规范体系是当今世界上最独特的一种制度，也是英国为推动整个高等教育学术培养项目更加规范、更具有可比性而进行的一种先进性尝试。各院校在反馈意见中对新的质量评估方法也给予积极的评价：新的评估方法更加直接有效，减轻了院校负担，也更适于在院校实行。

三、英国研究生教育质量外部保证机制的若干启示

综上所述，英国研究生教育质量的保证机制具有“外部”“公开”“具体”的显著特点，它既从高等教育系统外部对高等教育这个公共部门提供了应遵循的基本质量标准和相应的运行原则，又使各院校能参照这些标准和原则，并根据自身的实际认真地履行质量保证的职责；同时通过严格、规范、公开和持续性的评估活动，使国家、学校、雇主、学生和家都从中受益，也使研究生教育质

量在内外部的结合互动中得到良好的保障。联系我国研究生教育的实际,英国的实践可以提供以下启示:

(一) 监督与控制: 建立研究生教育质量外部保证机制的必要性

1999年以来,我国的研究生教育进入了跨越式发展的新时期,研究生的招生规模和在校生人数不断攀升,其中硕士研究生的招生规模从1999年的7.23万人猛增到2006年的34.2万人,而同期硕士生在校生人数也从17.95万人激增至89.65万人。伴随研究生规模的急剧扩张,研究生培养质量下滑的问题不断显现。据北京大学课题组2004年对全国97所普通高校和20个研究所的问卷调查显示,57.8%的硕士研究生导师认为目前研究生质量出现下降;与过去5年相比,认为培养质量稳定的只有27%;同时,约有52.7%的研究生院(部、处)负责人认为近5年硕士生质量下降。对此,政府部门已高度关注,并强调要从体制机制上加以解决。国务委员陈至立在国务院学位委员会第21次会议上就曾强调,学位与研究生教育的当务之急就是调整结构,提高质量,要建立和完善研究生教育健康发展与自我约束的机制,要特别重视研究生质量。教育部副部长吴启迪也指出,必须在研究生教育质量上有一个明显的提高,在体制机制上还要进一步深化改革。笔者认为,在当前研究生教育一系列制度建设和机制改革中,建立健全包括静态规范制度和动态评估制度在内的研究生教育外部质量保证制度是一项十分必要的工作。在研究生教育持续快速的发展过程中,政府应通过适当的途径和方式扮演好质量“监督者”、“控制者”的角色,防止由于市场作用过度膨胀、社会监督机制缺失、高校自身约束意识弱化和能力不足而造成不利的影

(二) 独立与自主: 强化研究生教育质量外部保证机构的功能

对研究生教育外部质量保证来说,建立独立于政府与高校并能自主运作的中介机构无疑具有重要的作用。这种方式似乎在主要西方国家成为共同的发展趋势。除了英国的高等教育质量保证署以外,法国的国家评价委员会和美国地区性的高等教育认证组织都具有这样的属性。中介机构在政府、社会与高校之间架起了一座桥梁,既可以帮助政府和社

会判断投资、拨款的方向,又可以使高校保持相对的独立性,以免受到来自外部压力的困扰,在政府管理和高校自主权之间保持必要的张力与平衡;而且它将有利于加强高校的自我管理,使高校通过提高自身的教育教学质量以换取更大的自主权。2003年成立的“教育部学位与研究生教育发展中心”是我国研究生教育质量评估向中介化和独立化迈出的可喜一步,但与成熟的质量保证机构相比还存在很大的差距,例如质量保证制度缺失、评估方法单一(只有学科评估),以及对高校的引导、监督、约束和鼓励作用还不够明显等等。因此,从长远来看,构建比较一致的研究生教育规则框架、完善专业化的质量监督手段、促进高校内部质量保证体系的发展,将是我国研究生教育质量外部保证机构的重要任务。

(三) 规则与标准: 完善研究生教育质量外部保证的手段

制定和完善各项规则与标准是研究生教育质量外部保证的一个主要手段。英国的经验表明,政府及中介机构并不会直接介入到院校研究生培养的具体实践,而是通过建立系统性的规范框架,从大至学术资格的整个体系和人才培养的一般规格,小到学科、专业的设置要求以及为招生、录取、教学、评估等各个环节设定各种规则与标准。政府和中介机构的作用非常清晰,就是用这个统一而公认的尺度来衡量各院校的办学行为,只要违反这些规范就有责任要求它们做出改进。但这些规范并不具有法律的强制力,在具体内容上也体现了最大程度的原则性,同时还建立了规范的更新与完善机制,因而能够灵活地适应实际情况并容易被院校所接受。目前我国有关研究生教育质量的规范制度主要集中在《学位条例》《学位条例暂行实施办法》和《高等教育法》三部法规中。而上述法规都还存在不少问题:其一,上述法规对研究生教育问题只是一种程序上的规定,至于学生究竟需要掌握哪些知识、具备哪些能力素质,学校在研究生培养上应负有哪些基本的责任等等都还比较笼统和模糊;其二,上述法规尤其是前两部制订于20世纪80年代初,目前硕士学位分化为学术性和专业性等不同类型,其培养目标、规格、模式等都都有所区别,另外近年来对研究生学制年限的改革也有诸多的争论,原有的法规

国外学位点外部质量保障体系的架构及机制

韩映雄

在我国，学位点承载着人才培养、科学研究以及社会服务这三项大学职能的发挥，它是大学办学和发展的中枢神经系统。因此，对政府而言，如何建立和完善学位点外部质量保障体系是宏观调控和高等教育行政管理的重要任务之一。过去10多年中，尽管我们已经在这方面做了许多有益的尝试，但随着高等教育发展环境的不断变化和国际学术界的日益增强的挑战，持续推进学位点外部质量保障体系改革依然具有十分重要的现实意义。美国等国家的院校之所以能够培养出创新性人才并具有较强的学术竞争力，与其所建立的相对适合和不断调整的学位点外部质量保障体系息息相关。分析和研究这些国家的学位点外部质量保障体系，一方面可以使我们发现其成功的“所以然”，另一方面也有助于我国学位点外部质量保障体系的完善和优化。

一、学位点及质量保障体系的基本内涵

在我国，学位点一般是指研究生教育所依托的学科点或专业点。在本科教育中，尽管其实也存在可授予学士学位的学位点，但人们一般约定俗成

将其称为专业点或某某专业。《学位与研究生教育大辞典》中将学位点界定为“国务院学位委员会批准，有权授予硕士、博士学位的学科、专业点”。在国外，与我国所说的学位点含义最为接近的是Instructional Program，如美国的学科专业分类目录就称之为Classification of Instructional Programs（简称CIP）。Program是指旨在达成教育机构宽泛的教育目标而系统设计的各种课程及相关活动的组合。

质量保障（Quality Assurance）在高等教育中的应用由来已久，其最初仅局限于课程教学领域，至今已扩展至高等教育和院校办学的各个领域，如行政管理、学生事务等。尽管如此，围绕人才培养的课程教学依然是核心的、也是最受重视的领域。而学位点又是人才培养的基本单元和载体，因此，有关学位点的质量保障就自然是高等教育质量保障体系的重要构成部分。纵观美英及欧盟若干国家的质量保障体系中的相关规范及评估要点，人才培养即与“Programs”相关的活动始终是他们实施质量保障工作的出发点和归宿点。

在应对这些新问题时已显得捉襟见肘。因此，有关研究生教育质量的外部规范制度建设不仅必要且还有很大的空间。政府部门与中介机构应进一步完善和细化研究生教育的总体规则框架，并在可能的情况下会同诸如学科及专业学会组织、高校及有关专家，制定统一的学科和专业层面上的研究生培养要求。

（四）他律与自律：达至研究生教育质量保证的目标

研究生教育质量外部保证的目的不是建立一个强势干预院校内部事务的管制体系，而是要鼓励各院校建立起内部的质量保证制度，将外部的质量要求转化为院校内部研究生培养过程的自觉行动，从而完成从他律到自律的转变。20世纪90年代英国研究生教育的外部质量保证就有过这样的教训，由于

外部僵硬的质量评估制度与院校内部传统自我监督和控制的理念、机制产生激烈的冲突，致使高等教育质量保证署不得不对学科评估进行重新检视转而采取院校审查的方式。而院校审查的一个突出特点在于它并非直接评估院校的教育质量，而是监督和评估院校内部质量保障机制标准以及它们建立和运行的程序。虽然我国的高校在院校自治方面与英国还有较大的差异，但是在加强研究生教育质量外部保证制度建设的同时，积极鼓励培育高校内部的质量保证机制将具有更加重要的现实意义。

（许迈进，浙江大学教育学院教授，浙江杭州310028；阚阅，浙江大学教育学院教育学系博士研究生，浙江杭州310028）

（原文刊载于《浙江大学学报（人文社会科学版）》2008年第3期）

外部质量保障体系是与内部质量保障体系相对应的一个概念。一般而言，外部质量保障体系主要是指由政府发起并联合社会中介机构所开展的以院校或学位点为实施对象的有助于达到预定教育教学目标或质量提升的各种活动。而内部质量保障体系则主要指由院校实施的有关质量事务的自我行动。

在学位点外部质量保障体系中，实施者或行动主体一般是政府和社会中介机构。行动客体则是院校或是学位点。行动目标主要包括两方面：一是使院校或学位点达到预先规定的教育教学与学术基本标准；二是使院校或学位点的教育教学与学术质量不断得以提升以便满足不断变化及新增的需求。这种需求既有来自学生个体的、也有来自职业界的、更有可能来自国际学术界。在有些国家，也有可能来自国家与民族的需要以及诸如欧盟一体化这种特别需要。

联合国教科文组织于2007年出版《质量保证与鉴定：基本术语和定义词典》对质量保障是如此界定的：它是一个关于评价高等教育系统、院校或是学位点质量的持续过程的宽泛概念，这里的评价包括评估、监督、保证、维持及改进等含义。质量保障作为一个调节机制，其主要任务是提供依据业已建立的准则与一致协商所得出的信息和判断（不是排行），并以此来聚焦和推进院校或学位点的责任和改进。它分为外部保障和内部保障两个系统。质量保障活动依赖于院校具有的必要机制的存在，这种机制还需要有一致的质量文化所维持。对院校而言，质量管理、质量提高、质量控制和质量评估就是应对外部质量保障要求的各种手段。质量保障的作用范围取决于高等教育系统的形态和规模。质量保障不同于认证，也不仅仅是认证的前提和条件。在实践中，这两者的关系在不同国家是有差别的。两者都意味着多样的结果，如开展教育服务的执业能力和资格、颁发官方认可的学位的能力和资格以及获取国家资助的能力。质量保障通常被认为是高等教育质量管理的一部分，有时候，这两个术语被等同使用。

本研究所说的学位点外部质量保障体系框架及机制主要是指参与学位点外部质量保障活动的各利益关系人及保障主体之间的职责分工及相互关系。具体的研究问题包括如下两个方面：一是有哪些利益关系人参与学位点质量保障过程及这些利益关系人在其中扮演何种角色？二是这些利益关系人之间究竟有哪些相互关系？

有必要指出的是，本研究主要以美国、英国及欧盟的荷兰、芬兰、西班牙、法国、德国、意大利等8个国家为案例。美国和英国入选案例的理由是其质量保障体系历史悠久而相对完善，荷兰等6国入选是因为其不仅仅代表欧盟，重要的是这些国家在博洛尼亚进程中率先行动并具有良好的案例特征。

二、学位点外部质量保障体系的参与者

（一）政府

无论是分权制的美国，还是自治传统浓厚的英国，抑或是欧洲中央集权色彩浓厚的法国，在学位点外部质量保障过程中，政府都扮演着不可忽视的重要作用。尽管由于历史文化传统的差异，不同国家政府表现出不同的管理特征，但对学位权力的控制却是共同的。并且，这种控制还同时伴随着较为严密的法规，在有些国家，还同时伴随政府对院校的预算资金和学生学费补助金等。

在大多数国家，政府都设有专门管理高等教育事务的行政机构，质量保障事务也是这类机构的任务之一。在学位点管理中，除新设学位的授权之外，更多的则是指对已有学位点的常规性质量监督，如定期审核以便决定是否继续授权、终止或撤销某个学位点等。当然，这种情况只适用于那些公立院校，像英美等国的一些历史悠久的私立院校则不受此约束。这也印证了一条市场经济的法则：谁出钱谁说了算。由此看来，对极大多数院校来说政府实质上牢牢把持着院校学位点的生杀大权。

但是，政府也不会毫无依据地对某个学位点做出终止或撤销的决定，其决定是建立在明确的且被院校事先知晓的相关法规或制度基础上的。例如，英国就有明确的规定。同时，决定也必须依据由院校和相关专业机构出具的基于事实的评估报告。缘于院校自身的利己倾向，评估报告不可能只依赖于院校单方面的自评报告，这时，社会中介机构的报告就显得十分必要和及时。这种设计和制度安排，是政府为规避过去直接参与评估的弊端所做的主动选择。因为政府直接参与评估会造成其与院校之间过于紧张甚至是对立的关系。

一个共同的变化趋势是，美英及欧洲各国的学位点外部质量保障的基本出发点和理念越来越走向趋同化。当然，具体的质量保障体系和实践活动仍具有鲜明的差别，这种差别更重要的是源自各国高等教育管理的历史传统。而高等教育国际化以及

欧盟一体化才是引致理念趋同化的真正动因。事实上，欧洲的法国、意大利等国高等教育管理体制的传统是接近集权制的，但在过去20多年里，这些国家纷纷开始利用质量保障体系这个手段逐渐放松对院校的直接管理并同时不断试图增加院校的自主性。英国的例子却是另一个有趣的现象。英国本是院校自治程度最高的国家，但近年来，英国政府却不断地加强对院校的管理。在这一改革过程中，绩效制以及质量保障体系的变革最显著。由此看来，质量保障体系本身仅仅是一种政府用来管理院校的方式，其只具有工具价值。

（二）社会中介机构

社会中介机构是在近30年来的调整与改革中不断有机会参与学位点质量保障事务的，并且它们所扮演的角色越来越具有不可替代性。这类机构基本上是独立于政府的具有专业自主性的非营利性咨询机构，他们所开展的评估和认证活动是受院校或政府委托且是有偿服务的。德国卡塞尔大学（University of Kassel）国际高等教育研究中心（INCHER, International Center for Higher Education Research, 原 Centre for Research on Higher Education and Work）于2002年主导开展了一项针对欧洲20个国家（英、法、德、意等）认证和评估的状况及发展的研究。他们的研究发现，自20世纪80年代起，几乎所有的欧洲国家都放弃了政府对高等教育质量的直接控制。对大多数国家而言，对评估和认证的管理，以及对高等教育学位点和高等教育机构的监督、管理和改革的权力从政府直接控制过渡到非政府组织。

社会中介机构在政府、公众与高校之间架起了一座桥梁，既可以帮助政府行使学位点质量评估的职责，也可在评估过程中给高等院校提供改善学位点质量的建议。并且，还可在政府行政管理权和高校自主权之间保持必要的张力与平衡。这诚如有学者指出的那样，它将有利于加强高校的自我管理并使高校通过提高自身的教育教学质量以换取更大的自主权。

相对独立性、公正性和客观性是这类机构的共同特点。这种设计就将高等院校学位点的管理者和评估者隔离开了。此类机构的成员通常由各界人士组成，当然，专家学者居多。

社会中介机构可分为三种类型：①纯民间发起和建立的非政府组织，如美国的全国性或地区性的各种认证机构；②在政府的推动下建立起来的非政府组

织，如英国的高等教育基金会；③在政府推动下建立且并非完全自主的非政府组织，如法国的国家评估委员会。前一种机构的日常运作经费完全靠收取委托方的费用来运行，没有接受联邦或州政府任何资助。后两种评估机构的运作经费既有来自政府的拨款、也有委托方缴纳的评估费用。这些规定在相关国家质量保障机构的网站上都是被明确告知的公开信息

（三）媒体及相关研究机构

媒体所做的类似排行榜之类的声誉评估也是外部质量保证体系中值得关注的的一个有趣现象，因为它的传播性和对公众的影响力是最广泛和最直接的。但有一点不同的是，媒体所做的这些声誉调查和评估并不受任何机构包括院校的委托，也不收取费用。在一定程度上有点公共服务的特性。

媒体并不直接参与学位点的认证活动，他们只是基于自己的评估指标体系对院校或学位点（或专业、学院）进行排名以便让公众从一个侧面了解院校或学位点所隐含的质量状态。早期，媒体所做的评估偏重于声誉评估，及至今日，这种评估所涉及的方面有了很大的变化。目前，较有影响的定期发布排行榜的有：美国的《美国新闻与世界报道》（USNEWS）、《新闻周刊》（NEWSWEEK）、《福布斯》（FORBES）、《商业周刊》（BUSINESSWEEK）；英国的《泰晤士报》（The Times）、《卫报》（GUARDIAN）、《金融时报》（FINANCIAL TIMES）；加拿大的《麦考林杂志》（MACLEAN'S）等。这些媒体大都既发布院校整体排名，也同时发布最佳学院或专业排名，也有的发布最佳投资回报、最佳社会服务等各具特色的排名。总之，媒体所做的评估偏重于学位点或院校的某一个侧面的情况。与社会中介机构所做的评估相比，他们的评估指标体系相对单一且往往更注重社会和学生需要而非学术需要，这既是它们的不足，也同时是它们的特色。

除此之外，也有一些专业研究机构定期发布排行榜，如上海交通大学的世界大学学术排行榜（ARWU）、普林斯顿评论（TPR）等。这类机构的评估指标体系既不像媒体那样特别注重社会需要，也不像社会中介机构那样过分注重教学需要，可以说是兼而有之的混合产物。因此，这类排行榜最受争议。

三、以社会中介机构为纽带的关系机制

政府、社会中介机构和院校三者构成了学

位点质量保障体系的三角。如果从院校的角度出发来考虑的话,院校自身所开展的各项与质量有关的活动,一般被称为内部质量保障;而院校之外的政府和社会中介机构所开展的活动被称为外部质量保障。正如前文所提到的那样,在大部分国家,政府在外部的质量保障体系中已经有意识地“隐居”起来了,走在前台“唱戏”的更多的是社会中介机构。当然,政府的“隐居”并不是放弃对质量的监管责任,只不过是选择了一种更为巧妙的监管策略和手段。尽管如此,政府依然牢牢地控制着诸如学位点授权、学位点撤销或终止以及资助与投资等一些根本性事务。社会中介机构所做的事务只不过是政府的授权或是委托代理而已。

正因如此,社会中介机构其实就充当了政府与院校之间的关系“缓冲带”“润滑剂”或是“协调

人”的角色。很少有人会质疑社会中介机构存在的合理性,但是,到底什么样的社会中介机构最适合某个特定的高等教育体系呢?人们似乎对此讨论不多,或许,那些已经具有社会中介机构参与学位点质量保障体系的国家目前的现状本身就已经有不错的结构和功能。尽管如此,就我们所观察和研究的这些国家来看,社会中介机构的结构形态和功能还是有较大差异的。这就促使我们进一步思考,为何存在这些差异?这些差异到底是由预设的功能所决定的,还是与其他因素有关?

尽管这些社会中介机构在一般意义上都被统称为非政府组织,但事实上,并非在所有的国家都是如此。在有些国家,社会中介机构并不只有一家机构。这些众多机构在学位点质量保障体系活动中是具有不同分工和功用的,也同时是相互监督与制衡作用的(详见表1)。

表1 各国社会中介机构名称及职能

国家	I类机构				II类机构	
	名称	主要职责	隶属关系	重点	名称	主要职责
意大利	全国大学评价委员会(ECCE)	建立学位点质量认证和评估体系	政府	认证为主	大学校长联合会(CRND)	具体实施评估
荷兰	荷兰认证组织(NVAO)	建立新学位点认证及已有学位点质量认证体系	政府	认证	大学质量保证基金会(QANU)	具体实施评估
德国	认证委员会(IFCA)	协调和检测认证机构的工作	教育部长会议	元认证、颁发质量证书	ZEVA/ACQUIN/AQAS/ASIIN/AHPGS等机构	经授权后开展认证及评估活动
法国	国家评估委员会	对学位点及大学实施外部评估,但不参与认证	总统	评估	各种专业委员会,如国家高等教育研究委员会(CNESER)、国家工程师职称委员会(CTD)、学位授予委员会等	学位点认证和评估
西班牙	国家质量保证和认证机构(ANECA)	学位点认证、评估和绩效问责	教育科学部	评估	全国性或地区性的评估机构	认证
芬兰	高等教育评估委员会(HEEC)	学位点和院校评估标准和方案制定、相关培训和数据库建立、开展具体的评估活动等	教育部	质量监督,以审核或审计为主		
英国	高等教育基金会(HEFCE)	科研评估、审查QAA工作	独立	学术评估	高等教育质量保证署(QAA)	制定学术规范体系、学术审计、实施学位点评估
美国	高等教育认证委员会(CHEA)	对全国性、地区性和专业性的认证机构进行认可	独立	元认证	地区性认证机构、全国性认证机构和专门职业性认证机构	制定认证标准并开展认证活动

社会机构又可以分为直接参与型和间接参与型。直接参与型是指在某个国家只存在一个特定的社会中介机构，如芬兰。这类机构之所以被称为社会中介机构，一则因为它们具有独立法人资格或地位；二则人员组成中不全是行政管理者，也有专业人士参与。但实质上，这类机构在质量保障活动中的独立性和自主性或多或少要受到政府相关机构的影响。

间接参与型则指存在两个以上的中介机构，如美国、德国等。对间接参与型的社会中介机构，又可以依据它们之间的合作关系分为合同委托式、分工协作式和双轨运行式等三种形态（详见表2）。

表2 各类社会中介机构分类表

维度1	维度2	国家
直接参与型	芬兰	
间接参与型	合同委托式	意大利、荷兰
	分工协作式	美国、德国
	双轨运行式	法国、西班牙、英国

意大利、荷兰属于合同委托式的国家。在这类模式中，第三方机构中的Ⅰ类和Ⅱ类机构之间是合同关系，即Ⅱ类机构所做的工作是与Ⅰ类机构签订合同，或是受Ⅰ类机构的正式委托的。Ⅱ类机构的主要任务是开展具体的评估活动，包括系统地收集信息、实地考察、与被评院校或专业点的人士进行沟通与交流、撰写评估报告等工作。而至于与结论有关的涉及核准或是决定之类的事务，则是Ⅰ类机构或是政府的事务。一般而言，Ⅱ类机构的参与人员中，来自院校的人士较多，他们很多是专业人士，因此他们更了解学科和专业点的教学与研究活动的特点与情况。

分工协作式形态中的Ⅰ类机构和Ⅱ类机构在质量保障体系活动中的职能泾渭分明。Ⅰ类机构不直接从事具体的评估活动，而是主要负责对Ⅱ类机构是否具有认证资格开展评估和认证，也可以说，主要是元认证工作。德国和美国属于此类模式，德国的认证委员会和美国的高等教育认证委员会就是典型的Ⅰ类机构。在该种模式中，当Ⅱ类机构具备了Ⅰ类机构所颁发的认证资格后，他们便可独立开展认证和评估等活动，他们的认证结果和评估结论也就会受到Ⅰ类机构及至整个社会各界的信赖。有趣的是，属于此类模式的两个国家均是联邦制国家。联邦制国家由于各州独立负责高等教育事务，因此

联邦政府实施此种模式也可以说是适应其高等教育管理体制的一种选择。

英国、法国和西班牙属于双轨运行式。在该类形态中，Ⅰ类和Ⅱ类机构均参与各种不同目标的质量保障活动，包括认证、评估和审计等，差别在于所涉及的认证或评估对象或项目不同。如在英国，高等教育基金会和高等教育质量保证署两者都参与质量保障，高等教育基金会主要负责院校的学术表现，高等教育质量保证署则主要负责学位点评估和院校审计。在法国，各专业委员会负责与专业密切相关的专业或学位点的评估和认证工作，法国国家评估委员会则只要负责院校层面的整体评估以及个别专业和学位点的评估。

四、结论与总结

（一）完善和加强外部质量保障体系

学位点外部质量保障体系之所以存在，是因为包括政府在内的利益关系人假设和预想院校都有一定的自利性，以及自律性不强、低效、懒惰等特性。因为这些特性，院校就存在隐瞒信息、疏于质量管理，或是选择有利于自己的“钻空子”行为。明白了这一点，也就不难理解外部质量保障体系存在的理由。除此之外，还有两个理由：一是由高等教育预算缩减及经济危机导致的投入减少，这个事实更加加剧了政府作为看护人对院校的监管责任和绩效评估；二是全球学术一体化及国际化带来的挑战，欧盟的博洛尼亚进程就是一个例证。正因如此，外部质量保障体系未来仍将存在并有可能更受重视。与此同时，包括我国在内的许多国家学术生态正在不断恶化，学术失范、腐败等现象不仅没有得到有效遏制，相反有进一步蔓延和扩大趋势，这又给外部质量保障体系提出了新任务和更加严峻的挑战。所以说，从政府角度看，完善和加强外部质量保障体系乃是顺应历史潮流和时代需要的管理举措，而不是一些人所认为的对学术自治的干预。事实上，现在的大学根本做不到像19世纪前的那种纯粹的学术自治了，在我国，合适的理解应该是学术自主。

（二）完善的法律法规和政策是学位点外部质量保障的前提和基础

在我们所考察和研究的这些国家中，他们的质量保障体系的建立和运行都有完善的法律法规基础。荷兰有《高等教育研究法案》、德国有《联邦教育法案框架（修订版）》、法国有《高等教育法》、

瑞典有《高等教育新法案》、美国有《高等教育法》等。在上述各国的法律法规中，都一致明确了质量保障体系的地位、作用、相关机构的职能与分工以及运行机制。这些规定既为从事质量保障工作的机构提供了合法基础，也为院校提供了质量工作指南。换句话说，学位点质量保障工作在上述国家是有法可依的，并不是短期的或是临时的权宜之策。

（三）认证是学位点质量保障体系中最基本的、也是必要的手段

对于近代以来建立的高等院校而言，想要设立新的学位点，必须要经过质量保障体系中的认证环节，只有经过认证之后，政府方可正式批准学位授予权。认证的主要功能在于识别和鉴定某个申请的学位点是否达到了该国所规定的相关的基本要求。换句话说，对院校而言，认证和获得学位授予权实际上就是获得办学权和“执业资格”。而至于令我们政府头疼和棘手的宏观调控问题，从我们见到的文献资料看，尚未看到他们有关对这个问题的讨论。在这些国家，是否有人申请并愿意付费就读某个大学或某个专业就是一个极其明显的市场信息和消费行为。这种信息和行为既包含就业市场的需要、也包含某特定专业的质量表现和竞争力、还包含学费价格等性价比因素。总之，在这些国家，设立新的学位点并不是很难的事情，难在如何长久维持下去以及如何办出特色和竞争优势。英国曾在多年前就曾尝试过“投标制”，政府公布每个专业某个年度欲资助的学生数量总额，各大学根据自身情况申请自定学费标准的招生数量并以此参与竞标。最后，成功获得政府资助的大多是那些既能有较大招生规模同时又是学费相对低廉的院校。很显然，这种选择遵循的是“同样的质量，成本越低越有吸引力”的原则。此原则在当今普遍缺少经费的时代尤其具有现实意义。

（四）学位点质量保障工作只有具备一个完善的功能配套的系统方可真正发挥作用

零散的质量保障行为往往不但不能发挥保障作用，很可能还会阻碍质量提升。法国就是一个明显的例证，法国不是没有评估，但效果并没有达到预期，其主要原因就是各评估项目之间缺乏分工、合作与协调。批评者认为，法国在走向博洛尼亚进程中步伐缓慢，学制体系尚未与欧盟其他国家接轨。批评者还同时指出，正因如此，导致法国大学国际

化程度不够以及其在国际大学学术排行榜上表现不佳。相对而言，美国、英国的学位点质量保障体系当可算是较为完善并具备系统特性的典范。笔者以为，一个可以称之为完善的、有效的学位点质量保障体系一般都需要具备以下要素：①完善的法律法规基础；②符合国情的质量保障参与机构和相关组织体系；③既分工又能相互合作的运行机制；④具有较高认同感的质量文化；⑤能够不断应对环境变化和挑战的动态调整机制；⑥能够积极参与国际或区域教育质量保障网络并分享经验及推动一些共同准则的达成。

（五）质量管理作为一种新的理念和实施策略正在逐步兴起并得以传播和发展

国际学术界结合一些国家的教育质量保障工作实践新近提出了质量管理的概念及对应的实施策略。质量管理被认为是可整合之前的质量保障、质量控制、质量审计等概念在内的含义更加丰富且更加能够有效推动当下质量问题的解决。质量管理通常被理解为“一个在高等教育系统或院校层次采用的、以整体提高高等教育质量为重点的监测系统”。作为一个通用术语，它涵盖所有的确保质量的各种措施的活动，包括质量政策、质量目标和责任及众多曾在质量规划、质量控制、质量保障与质量改进机制中广泛使用的工具与手段。

最后，有必要指出的是，尽管上述国家质量保障体系在各自国家已经显示出了较好的治理效果，但其复制性和移植性却较弱。也就是说，一国的外部质量体系很难被复制或移植到别国。这究竟是什么原因造成的呢？主要原因恐怕在于高等教育质量管理的文化差异，这种差异是深深地植入在高等教育系统所有人员的脑海里的。因此，对我国而言，未来的努力方向就是研究者和实践者尽可能地去将那些有效的质量保障体系进行深度“提纯”并尽可能减少影响其作用发挥的文化因子，也就是说要尽可能消除由质量保障的主客体带来的系统的文化差异。如果能做到这一点，外部质量保障体系就有可能使更多国家受益，各国院校学位点的质量差距也就相应得到有效缩小，从而便可实现大面积提高全球人才培养质量和学术水平的良好愿望和目标。

（韩映雄，华东师范大学高等教育研究所教授，上海 200062）

（原文刊载于《上海教育评估研究》2013年第2期）