

• 学位与研究生教育 •

# 学术学位与专业学位异同之辨

翟亚军<sup>1</sup>, 张微<sup>2</sup>, 王战军<sup>3</sup>

(1.华北电力大学 马克思主义学院, 北京 102206; 2.山东大学 高等教育研究院,  
山东 济南 250110; 3.北京理工大学 教育学院, 北京 100081)

**摘要：**以分类观检视我国学术学位与专业学位研究生教育,发现对二者的认知在应异与应同、应同与趋同、应异与实异上存在混淆和错误。学术学位与专业学位研究生教育的相同点为学术性与职业性的统一、教育性与研究性的统一以及创新性与发展性的统一,在此基础上,二者的教育目标、质量标准和培养模式呈现鲜明的差异性。完善我国研究生教育的分类发展,必须关注学位类型多样化与结构优化的一体推进,提升学位类型与学科类别的适切性,强化学术学位与专业学位研究生教育的独立性并化解二者的对立倾向。

**关键词：**学术学位；专业学位；学术性；职业性

中图分类号:G643.0;G643.7 文献标志码:A 文章编号:1000-4203(2025)01-0043-09

## Comparison between Academic Degree and Professional Degree

ZHAI Ya-jun<sup>1</sup>, ZHANG Wei<sup>2</sup>, WANG Zhan-jun<sup>3</sup>

(1. School of Marxism, North China Electric Power University, Beijing 102206, China;  
2. Institute of Higher Education, Shandong University, Jinan 250110, China;  
3. School of Education, Beijing Institute of Technology, Beijing 100081, China)

**Abstract:** There are confusion and errors in the understanding of academic degree and professional degree in China. Their similarities lie in the unity of academic and professional aspects, the unity of educational and research aspects, and the unity of innovation and development; while their distinct differences lie in educational objectives, quality standards, and training modes. Therefore, it should pay attention to the integration of diversified degree types and structural optimization, the appropriate matching of degree types and disciplinary categories, and strengthening the independence of academic degree and professional degree, to improve the classification and development of graduate education in China.

**Key words:** academic degree; professional degree; academic; professional

收稿日期:2024-11-13

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目(24YJC880175);教育强国建设战略支点研究专项(24JYQG005)

作者简介:翟亚军(1968—),女,河北保定人,华北电力大学马克思主义学院教授,管理学博士,从事学位与研究生教育研究;张微(1992—),女,山东东营人,山东大学高等教育研究院副研究员,教育学博士,从事研究生教育政策与评估研究;王战军(1956—),男,河北邯郸人,北京理工大学研究生教育研究中心主任,教育学院教授,管理学博士,从事高等教育战略与评估、研究生教育研究。

深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展,对于提升我国高层次人才自主培养质量,建设高质量中国特色学位与研究生教育体系,扎实向教育强国、科技强国、人才强国迈进具有重要的战略意义。2024年4月26日《中华人民共和国学位法》(以下简称《学位法》)颁布,正式将专业学位纳入法制化轨道,从法律上赋予学术学位与专业学位平等的身份和地位,标志着我国学术学位、专业学位研究生教育分类发展格局得以基本形成。党的二十届三中全会进一步提出要深化教育、科技、人才体制机制一体改革,并明确部署深化教育综合改革,加快建设高质量教育体系,统筹推进育人方式、办学模式、管理体制、保障机制改革。这些举措为学术学位和专业学位研究生教育的分类发展、分类评价提供了有力的政策支持。

《学位法》以法之名强势扫清了学术学位与专业学位研究生教育分类发展的制度性障碍,为有效推动我国研究生教育实现重大转型提供了坚实的法制保障。《学位法》有效促进了我国学术学位与专业学位研究生教育从分等下的趋同化向分类下的并进发展转变,引导研究生教育改革从以规模结构调整为主要内容的表层结构优化向以体系质量提升为目标的深层结构优化转变,推动了研究生教育改革从聚焦专业学位研究生教育的单一维度向全面深化、综合推进的整体方向迈进。因此,驱散学术学位与专业学位研究生教育分类发展的理论迷雾,消除学术学位与专业学位研究生教育分类发展的理论障碍,既体现了深入学习、贯彻和落实《学位法》的行动自觉,也反映了大力推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的理论与实践自觉。

## 一、分类观:学术学位与专业学位研究生教育分类发展的理论基础

“分类发展”一词由“分类”与“发展”两个词组合而成,分类在前,发展在后;分类是发展的前提和基础,发展则是分类的目的和价值。谈分类发展,必须首先谈分类。分类是人类认识客观世界与改造客观世界的一种方法和手段,它主要依据对象的本质属性或显著特征进行类别划分。<sup>[1]</sup>在高等教育领域,分类无处不在。教育目标分类、大学分类、学科分类、学位分类等均已成为推进高等教育发展的重要措施和手段。

“以同而及异”作为一种全面认识事物的方法,

强调从同和异两方面去认识事物的本质和内在规律。这一原则凸显了分类的必然性和必要性。相异构成了分类的需求,相同则提供了分类的可能。

有“同”才有“异”,风马牛不相及的两个事物不需要而且也没必要讨论它们的不同;讨论其异,是因为它们有相同之处。对事物进行分类,是因为类之有别;强调类之别,一是因为类之有同,二是为了区分异同。类是共有某种特定属性的对象的集合<sup>[2]</sup>,类不同,也就是特定属性不同。对于作为属的一个母类而言,其与所有子类都表现为“母子”关系,同一母类下的子类具有一定“应同”的属性。正是这种同根同源属性,使得子类间表现出共同的母类基因特征。可以说,一个给定的属(母类)的所有子类,都共享着母类之所以存在的特定属性。这些特定属性不仅构成了母类的本质特征,也成为所有子类共有的属性。正是由于这种共有属性的存在,使得同一母类下的所有子类都具有某些共同特征,换言之,子类与生俱来拥有“应同”属性或特征。

有“异”才有“意”,“应异”性是分类的价值所在和目标所求。在子类共享母类特定属性的同时,各子类也具有其他子类所没有的特殊属性。正是这种特有属性将该子类与其他子类区别开来。如果说母类的特定属性(即子类的共有属性)蕴含了子类“应同”的特质,那么子类独有的或者说特有的属性则成为彰显其“应异”必然性的关键所在。子类的“异之所在”既体现出分类的意义,也是子类之所以能以类形式存在的根本依据和价值。

## 二、分类观下学术学位与专业学位研究生教育分类发展的问题检视

在我国,专业学位研究生教育的发展是一个不断摆脱对学术学位研究生教育的依附并向其趋同的过程。《学位法》规定的“三级两类”学位体系制度,消除了专业学位与学术学位地位的不平等,为学术学位与专业学位研究生教育的分类发展提供了制度保障。但是,消除制度障碍只是专业学位与学术学位研究生教育能够分类发展的必要条件之一,除此之外,还需要从理论上进一步廓清二者的区别。目前学术学位与专业学位研究生教育分类发展中的许多问题都可以溯源至对学术学位与专业学位的“应同”与“应异”、“应同”与“趋同”、“应异”与“实异”等形成的一些似是而非的理解。另外,“三级两类”的三级与两类构成了一个纵横交错的网状体系,即学

术学位和专业学位教育均贯通学士、硕士和博士三个层级。鉴于专业学位早期主要在硕士与博士学位层级中设置,故本文聚焦研究生教育以辨析学术学位与专业学位的异同。

### 1.“应异”与“应同”的错位

在我国,学术学位的确立在形式上要早于专业学位,但在概念上学术学位要晚于专业学位,并且是作为专业学位的对照组而出现的。“专业学位,或称职业学位,是相对于学术性学位(也称科学学位)而言的学位类型。”<sup>[3]</sup>由于专业学位教育脱胎于学术学位教育,基于学术学位的首因效应以及受其制度、理念、认知和实践等多因素的叠加影响,依附并趋同于学术学位就成为专业学位发展历程中挥之不去的梦魇。因此,与学术学位研究生教育平行、并重、分类发展便成为专业学位研究生教育不懈追求和努力的目标。与之相应,辨析、廓清专业学位与学术学位之异,也成为探究专业学位研究生教育一以贯之的焦点。然而,在过度强调“只见其异、不见其同”的单一思维模式影响下,一定程度上学术学位与专业学位的“应异”对“应同”形成取代之势。

在专业学位制度建立后相当长的时间内,职业性作为专业学位区别于学术学位的本质属性受到推崇;同此,学术性则被认为是学术学位的特有属性和质量担当。随着专业学位研究生教育的快速发展,关于专业学位与学术学位属性的差异,特别是职业性与学术性作为两者“应异”的特征开始受到质疑并被重新审视。一方面,不论是从学位的产生还是从学术学位获得者对接社会的要求来看,职业性都是学术学位不可或缺的属性;另一方面,缺乏学术性的专业学位也明显背离了研究生教育的本质。于是职业性与学术性作为专业学位与学术学位“应异”的认知不断被反思,进而两者之间的界限开始模糊,传统的“应异”认知开始转向“应同”。

### 2.“应同”与“趋同”的曲解

分类发展既是学术学位与专业学位“并重”的本质体现,也是高质量研究生教育体系建设的必然选择。因为脱胎于学术学位教育体系,专业学位教育发展呈现明显的路径依赖特征<sup>[4]</sup>,专业学位教育简单套用学术学位发展理念、思路、措施的现象仍不同程度地显现<sup>[5]</sup>。因此,破解趋同进而与学术学位划清界限几乎成了专业学位研究生教育的一个执念。然而,在“见异不见同”、“赏异弃同”思维的诱导下,

专业学位与学术学位研究生教育的关系在一定程度上出现扭曲:凡是学术学位研究生教育有的,专业学位研究生教育必须没有;凡是专业学位研究生教育有的,学术学位研究生教育也不应该有。在这种极端的划分方式下,一些“应同”被错误地解读为“趋同”而被摒弃。在对“应同”与“趋同”存在曲解的情形下,专业学位研究生教育的学术性与研究性不同程度上被忽略甚至否定,相应导致了教育质量提升明显受阻、人才培养质量与社会对高层次应用型人才需求契合度较低等一系列问题。

### 3.“应异”与“实异”的割裂

“应异”是认识论的产物,而“实异”则存在于实践论范畴。“应异”是一种应然存在,是可认识的,也是可达成的;“实异”则表现为一种行动路径和行动结果。长期以来,专业学位与学术学位的应异与实异并不完全一致,实异非异、应异不异的现象并不鲜见,如学术学位研究生教育对职业性的漠视以及专业学位研究生教育对学术性的忽略,严重趋同的学术学位与专业学位研究生培养模式等。前者是“不知异”使然,也就是对“应异”认识不清,把握不到位;后者则根本源于“知异”但却不能至。

时至今日,学术学位与专业学位教育分类发展是研究生教育高质量发展的本质要求和必然路径的观念已经深入人心。二者在目标、规制、模式、标准等方面的“应异”不仅从理论上得到证明,更是获得了政策和法律的承认和支持。然而,关于“应异”的很多认识当前仍停留在概念层面,对于“异”的本质内涵、“应异”如何切实转化为“实异”,尚需在理论上进行更深入的探讨。

## 三、学术学位与专业学位“应同”之辨

知同才能求异。学术学位与专业学位研究生教育作为学位与研究生教育的子类,二者共同继承了母类的本质属性。知来路,才能明去路。对于学术学位与专业学位研究生教育而言,“应同”昭示了来路的一致性。只有准确把握学术学位与专业学位研究生教育的“应同”,才能够更好地辨别二者的“应异”,从而避免在应同与应异、应同与趋同上产生混淆和错误。概括起来,学术学位与专业学位研究生教育的“应同”与“应异”如表1所示。

表1 学术学位与专业学位研究生教育的异同点

维度	学术学位	专业学位
相同	学位视角	学术性与职业性的统一
	研究生教育视角	教育性与研究性的统一
	知识生产视角	创新性与发展性的统一
相异	目标层	培养具备较高学术素养、较强原创精神、扎实科研能力的学术创新人才
	标准层	强调基础理论的系统性和深度,以及科研创新能力
	操作层	科教融汇协同育人,采用单一导师制或导师组制,以论文为考核标准,强调原始创新能力的提升

### 1. 学术性与职业性的统一: 基于学位的视角

长期以来,学术学位的学术属性与专业学位的职业属性已然成为共识。但对于学术学位是否具有职业属性以及专业学位是否具有学术属性,学界和社会认知却常常莫衷一是。

学术学位与专业学位都具有学术性与职业性相统一的属性,这一共性的根源即是学位的本质属性。现代学位体系起源于教师证书,其诞生之初便与行业和职业需求紧密关联,职业性是其基本属性。<sup>[6]</sup>随着柏林大学哲学博士学位的诞生,职业性日渐受到轻视乃至排斥,学术性甚至被认为是学位的唯一属性。二战以后,美国为了应对社会对掌握丰富知识与技能的高层次专门人才的需求,开始大量培养应用学科领域的研究生。为了凸显该类群体学位的职业属性,便称其为专业学位(或职业学位),对应的,传统学位则被称为科学学位(或学术学位)。因此,“学术性与职业性相统一”这一根本特性不仅先验地就是学位的基本属性,并且作为一种遗传基因,合乎逻辑地必然传递给了学术学位与专业学位两个子类,也赋予二者“学术性与职业性相统一”的共有属性。

需要指出的是,学术学位与专业学位“学术性与职业性相统一”共有属性中的“学术性”、“职业性”指的是一般意义上的学术属性和职业属性。专业学位是研究生教育与社会需求紧密对接的产物。我国学位制度建立之初,并无学术学位、专业学位的类型划

分,随着社会发展和科技进步,社会对应用型人才需求的重心不断上移,在继承学位的一般学术属性的基础上,为系统拓展学位的职业属性内涵,专业学位得以产生。由于专业学位指向的职业不是“普通意义上的职业”,而是一种“专门职业”,即一种“有学问的职业”<sup>[7]</sup>,因此,相较于学位一般意义上的职业属性,专业学位作为研究生教育与社会需求紧密对接的产物,在“学术性与职业性相统一”的一般属性基础上,其职业性内涵要更加丰富。2020年国务院学位委员会、教育部印发的《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》中规定:“专业学位具有相对独立的教育模式,以产教融合培养为鲜明特征,是职业性与学术性的高度统一。”

### 2. 教育性与研究性的统一: 基于研究生教育的视角

研究生教育位居国民教育的顶端,作为国家创新体系的生力军,是以培养人的研究能力为宗旨的一种高级级教育<sup>[8]</sup>,其既拥有教育的一般属性,又具有其他层级教育所不具备的“研究性”这一特殊属性。研究性是对各层次各类型研究生教育的基本要求,对专业学位研究生教育自然也不例外。<sup>[9]</sup>尽管在研究生教育的发展历程中,培养形式发生很大变化,培养类型也更加丰富,但科研能力培养作为研究生教育固有的、反映其根本性质并区别于其他层级教育的核心属性,并不因为研究生教育的形式、类型乃至国别的不同而发生变化。<sup>[10]</sup>研究生教育的内涵,本质上是指在大学里对学生的科学生产能力进行培养。科学研究作为研究生教育的核心特征,是其培养方式区别于其他层级教育的显著标志,也就是其主要培养方式。

教育性是一切教育活动的共性,研究生教育自然也不例外。“教育性”这一概念的理论化可以追溯至19世纪赫尔巴特提出的“教学的教育性原则”,他强调“通过教学来进行教育”。随着对教育活动认识的不断深入,教育性已超出了教学的范围,延伸至学校教育的方方面面,其中尤以科研活动的教育性表现得最为突出。高校科学的研究的教育性原则是科研活动从个体化的“小科学”向社会化的“大科学”发展的产物。它要求高校在进行科学的研究活动时,其动机、过程及结果都要有利于教育目标的实现,有利于高级专门人才的培养,有利于学生思想道德、情感意志、智力能力、专业技能、身体要素等诸多方面的和谐发展。<sup>[11]</sup>马永红等人对理工科研究生参与国家重大科技项目进行了调查分析,发现科研活动对于提升研究生的探究欲、创新能力、综合能力以及价值观

的发展产生了积极作用。教育性和研究性相统一是研究生教育发展的必然逻辑。科学研究不仅将教育性和研究性紧密融合于研究生教育之中,而且在知识爆炸式增长的现代社会,通过教育培养能够参与知识创造活动的人才已经成为教育社会功能的自然延伸。

### 3. 创新性与发展性的统一: 基于知识生产的视角

在 19 世纪上半叶,德国大学确立了科学研究在大学中的主导地位,并赋予大学科学创新的使命,这使高等教育的一个重要任务——研究生教育真正得以实现。<sup>[12]</sup>于是,知识生产成为研究生教育重要的、不可或缺的属性。知识生产方式与研究生培养目标、培养方式和质量标准有着密切的联系。尽管知识生产是影响研究生教育的重要因素,但与通常的科学的研究的“产品导向”不同,对于研究生教育而言,“知识生产”并不等同于“生产知识”。研究生的科学的研究与其说是在进行知识生产,不如说是在探索如何进行知识生产。在此意义上,科学的研究更多地表现为一种训练手段和训练途径,通过科学的研究,研究生才能养成一种能够进行知识生产的能力。这也是为何即使是博士研究生在科学活动中仍被视为主力军而非主力军的原因所在。

创新性不仅反映了研究生教育应有的规律和特点,同时也凸显了研究生教育与其他层次教育的区别。研究生的创新能力不仅在很大程度上体现一个国家高等教育的质量和水平,而且影响着一个国家的知识创新能力和学术水准。<sup>[13]</sup>根据《学位法》的相关规定,无论是学术学位还是专业学位的研究生,均须在各自领域作出创新性成果。这一规定进一步强调了培养具有创新精神、创新能力的高层次人才是研究生教育永恒的主题。

研究生教育的创新性与发展性一脉相承。研究生教育的知识创新不仅具有历史属性,也具有未来属性。因为研究生教育若不从事知识创新,便无存在的必要性,也难以获得继续发展的条件。<sup>[14]</sup>正如南斯拉夫的科学行政学者奥根甫锡克所言:“研究生教育是面向未来的活动,它充满了新的事实、新的范例、新的观点、推论判断的趋势以及我们按照常规会感到惊讶的许多事物。”<sup>[15]</sup>因此,理解和把握研究生教育的创新性与发展性的统一,可以在一定程度上规避我国研究生教育质量不高、创新性不足的弊病,有效破解“传统质量观”把原创性的专业知识贡献看作衡量研究生教育质量的主要标准的局限。在研究生教育语境下,知识生产的过程性和养成性特征决

定了研究生教育的创新性更多地体现为一种训练的过程,也即在知识生产活动中创新意识、创新精神和创新能力的养成。而伴随创新意识、创新精神和创新能力的养成,研究生教育的发展性也一并得以实现。随着数字时代来临,人工智能技术的广泛应用对研究生教育的理念、培养目标以及培养方式造成了重大冲击,创新性既是研究生应对未来挑战必备的基本能力,也是保障其能够持续发展进步的核心素养。

## 四、学术学位与专业学位相异之辨

学术学位与专业学位的“应异”既是二者的立身之本,也是二者分类发展的基础。学术学位与专业学位之异,既不是单纯的目标之异,也不是单一的模式之异,而是两者在研究生教育目标、质量标准和培养模式等多层面上的系统性差异。在学术性与职业性相统一、研究性与教育性相统一、创新性与发展性相统一的共有属性特征下,学术学位与专业学位研究生教育在教育目标、质量标准和培养模式上都表现出鲜明的差异性。

### 1. 目标层: 创新性与发展性下的目标分野

创新性是学术学位与专业学位研究生教育共同的属性,培养拔尖创新型人才是两种类型研究生教育共同的追求。但是,落实到具体的培养目标上,“让学术更学术,让专业更专业”很好地诠释了学术学位与专业学位研究生教育目标中创新性的具体内涵。

建设创新型国家,实现高水平科技自立自强,离不开一大批高水平基础研究人才。党的二十大报告突出强调要加强基础研究,突出原始创新。基础学科是所有学科的基石,基础研究是整个科学体系的源头。没有强大的基础研究,很难产生原创性、变革性、颠覆性的关键核心技术。因此,大力推进基础学科拔尖创新人才培养,提升基础学科拔尖创新人才自主培养质量,是一项基础性、先导性和战略性工程,事关教育强国、科技强国、人才强国、创新型国家建设,事关民族复兴伟业,具有重大战略意义。学术学位研究生教育承载着“面向知识创新发展需要,培养具备较高学术素养、较强原创精神、扎实科研能力的学术创新型人才”的重要使命,肩负着培养基础学科拔尖创新人才的重任。学术学位研究生教育面向原始知识创新需要,站在知识最前沿,更加注重基础理论教育,以培养发现知识、创新知识为志趣和志业

的学术创新型人才为己任,这些人才将成为学术领军人才和原始理论创新的重要力量,凸显学术学位研究生教育学术属性的创新内涵。

工程科技是推动人类进步的发动机,是产业革命、经济发展、社会进步的重要催化剂。建设世界科技强国,必须掌握关键核心技术,必须取得标志性科技成就。但是,关键核心技术是要不来、买不来、讨不来的,必须依靠自主创新和自主培养拔尖创新人才来实现。专业学位研究生教育主要针对社会特定行业领域的需要,致力于培养具有较强专业能力和职业素养、能够创造性地从事行业工作的高层次应用型专门人才。其中,培养未来应用型领军人才、形成原始科技创新就成为专业学位研究生教育尤其是专业博士学位研究生教育专业创新内涵的最精准表达。

## 2. 标准层:学术性与职业性下的标准分化

标准是人们用以衡量或评价事物质量的尺度或准则。学术学位与专业学位研究生教育人才培养标准是两者教育目标的具体呈现。从 2020 年 9 月国务院学位委员会、教育部印发《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》到 2023 年 11 月《教育部关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》发布,再到 2024 年 4 月《学位法》颁布,这一系列政策文件对学术学位和专业学位研究生的培养标准都作了详细的规定。

从政策规定以及学位授予实践来看,学位授予条件分为三个层次,第一层次是基本要求,这是对所有学位申请人无差别的要求,是底线也是红线,即学位申请人应当拥护中国共产党的领导,拥护社会主义制度,遵守宪法和法律,遵守学术道德和学术规范。

第二层次包括知识标准和能力标准。如表 2 所示,不同层级的学位标准具有不同的要求,其主要包括知识深度、广度的区别以及能力要求的高低。在博士学位这一层级,学位标准更加突出对创新能力的考量,如学术学位获得者须在科学研究方面取得创新性成果,专业学位获得者则须在专业领域取得创新性成果。

第三个层次是对不同类型学位标准异质性的强调。虽然学术学位与专业学位研究生教育都是国家培养高层次创新型人才的重要途径,都把研究生掌握坚实理论基础、系统专门知识以及形成创新精神和创新能力作为重点,但是,此处的理论基础、专门知识对于学术学位与专业学位研究生教育而言在具体内容上是有区别的。专业学位研究生教育的理论

基础与专业知识是与行业产业或职业密切相关的,而学术学位研究生教育的理论基础和专门知识更多的指一门学科的基础理论,而这些理论往往是成体系的、抽象的。

在能力上,学术学位研究生教育重在培养具备较高学术素养、较强原创精神和扎实科研能力的学术创新型人才。其能力标准体现为知识性与工具性能力、创新能力(创新思维、知识创新能力、科学思维)、展示与交流能力(论文写作能力、展示能力、申请能力、社交能力)、团队合作与领导能力、教学能力(教授课程的能力、指导学生的能力)、规划与执行能力等多个维度。<sup>[16]</sup>而专业学位研究生教育更贴近行业产业发展需要,注重培养具备扎实系统的专业基础知识、较强实践能力以及较高职业素养的实践创新型人才。在工程类专业学位研究生培养中,更是特别强调跨文化交流和工程研发能力、引领行业产业技术创新与进步的能力以及组织协调、沟通合作能力等。

表 2 硕士与博士学位授予标准的比较

维度	硕士学位	博士学位
基础理论	坚实	坚实全面
专门知识	系统	系统深入
能力	学术学位:从事学术研究工作的能力;专业学位:承担专业实践工作的能力	学术学位:独立从事学术研究工作的能力;专业学位:独立承担专业实践工作的能力

## 3. 操作层:培养模式与实践路径的分向

如表 3 所示,人才培养是一个系统工程,需要多方面的科学设计、系统配合。构建差异化的人才培养模式是学术学位与专业学位研究生教育分类发展的重要抓手与核心环节,涉及招生、教学、培养方式、考核方式及导师队伍等多个方面。这些关键点也是有效破解学术学位与专业学位研究生教育趋同发展的“第一抓手”。

学术学位研究生教育在招生时重点考核申请者对学科知识的掌握与运用情况,以及申请者的学术创新潜力,以确保选拔出具备扎实学术基础和研究潜能者。专业学位研究生教育则注重考核申请者的综合实践素质、运用专业知识分析解决实际问题的能力以及职业发展潜力,旨在选拔出能够适应特定职业领域需求的应用型人才。

在教学方面,学术学位研究生教育更多强调理论的前沿性、知识的系统性和基础的深厚性,注重提

升研究生的科学求真能力和原始创新能力,为培养学术创新人才和产出原始理论创新奠定坚实基础。而专业学位研究生教育突出职业实践性,致力于提升研究生的行业认知、专业技能和职业素养,通过产教融合、校企合作等方式增强研究生的实践能力和解决实际问题的能力。

在培养方式上,学术学位研究生教育通常采用科教融汇协同育人的模式,瞄准更高层次、锚定更高目标,坚持选拔、培养、评价全方位谋划。学术学位研究生教育秉持科教融汇核心理念,聚焦创新最前沿,坚持教育链、人才链、创新链等多链条衔接,通过科学研究培养研究生创新精神和创新能力。专业学位研究生教育注重产教融合,通过与行业企业等实际工作部门紧密合作,为学生提供丰富的实践机会和真实的工作情境,促进理论知识与实践技能的深度融合。

具体而言,一方面,要以基础学科博士生培养为

重点推进学术学位研究生教育改革。立足培养未来的学术领军人才,支持具备条件的高水平研究型大学开展基础学科人才培养改革试点,把基础学科研究生教育主要定位于学术学位博士生培养,进一步提高直博生比例,对学习过程中不适合继续攻读博士学位且符合相应条件的,可只授予学术硕士学位或转为攻读专业博士学位。另一方面,要以卓越工程师培养为牵引深化专业学位研究生教育改革。即瞄准国家战略布局和产业发展关键需求,完善高校、科研机构工程专业硕士、博士学位授权点的布局;创新高校与国家重点实验室、科研机构、科技企业、产业园区的联合培养机制,纳入符合条件的企业、国家重点实验室、科研机构、科技园区课程并认定其学分,探索开展全日制专业学位研究生订单式培养、项目制培养;打造实践能力导向型的工程专业硕士、博士研究培养“样板间”,大力推动工程专业硕士、博士培养改革试点,全面推进卓越工程师培养改革。

表 3 学术学位与专业学位研究生教育模式的比较

	学术学位	专业学位
招生	重点考核申请者对学科知识的掌握与运用情况以及学术创新潜力	重点考核申请者的综合实践素质、运用专业知识分析解决实际问题的能力以及职业发展潜力
教学	突出理论前沿性、知识系统性、基础深厚性,注重提升科学求真的原始创新能力	突出职业实践性,提升解决行业产业实际问题的能力以及提炼科学问题的能力
培养方式	科教融汇协同育人	产教融合协同育人
考核方式	论文为主(原始创新)	实践成果(实践创新)
导师	单一导师制、导师组制	“双导师”制

注:根据《教育部关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》等资料整理。

## 五、延展思考

以学术学位与专业学位研究生教育分类发展为切入点,对研究生教育体系进行升级改造和创新重构,实现学术创新型人才和实践创新型人才分类培养,对于推进具有中国特色的高质量研究生教育体系建设,支撑扎实迈进教育强国具有重要意义。《学位法》与《教育部关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》从思想原则、理念举措、突破重点以及组织保障等方面作出了积极的部署。但是,学术学位与专业学位研究生教育分类发展绝不是研究生教育分类发展的全部,更不是研究生教育分类发展的永恒样态。因此,拓展研究视野,跳出分类看分类,立足当前看未来,对于推进研究生教育可持续分类发展的意义更为重大。

### 1. 加速学位类型多样化和学位结构优化的一体推进

学位类型多样化和学位结构一体化是指在大力推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展和进一步落实、完善二元学位制度的同时,前瞻性地探讨将来建立三元或多元学位制度的可能性、必要性,以及不同类型学位教育的内涵、特征和各自适切的培养模式等。

当前学术学位与专业学位研究生教育分类发展中的许多问题是由于分类相对简单和粗糙造成的。应异与应同、应同与趋同、应异与实异等方面的模糊和混淆其实有许多不得已的原因。如果说大力推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展体现了时代要求,那么突破二元结构,构建多元、与社会需求相适应的学位类型体系则是将来研究生教育发展的必然结果。《学位法》第二条规定,学位包括“学术学

位、专业学位等”类型,这个“等”字蕴含着我国学位类型结构的开放性和发展性。

随着新一轮科技革命和产业变革的加速演进,全球科技创新进入密集活跃期,科技进步和产业结构不断调整升级,赋予社会更精细的分工和更多元的价值存在,职业的类型、内涵和要求发生着深刻变化,新产业、新业态、新模式层出不穷,涌现出一批技术要求很高的新职业。新旧职业的此消彼长对研究生培养规格不断提出新要求。<sup>[17]</sup>因此,应超越二元思维,适应教育强国建设要求和中国式现代化进程,遵循社会发展对高层次创新型人才的多元化需求,秉承学位与研究生教育类型多样化的学理逻辑,以一种前瞻性、引领性的眼光超前探索、超前布局,在大力推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展和进一步完善、落实二元学位类型制度的同时,积极探讨从二元结构向三元乃至多元类型结构转变,以一种积极主动的姿态发挥学位与研究生教育对社会发展的支撑和引领作用,为教育强国建设提供强引领,为世界研究生教育发展提供新方案。

## 2.大力提升学位类型与学科类别的适切性

学位类型制度改革和学科类别设置调整是我国学位制度改革的两大主题。在学位类型层面上,改革主要指专业学位制度的改革。1981年《中华人民共和国学位条例》的施行标志着我国学位制度正式建立。由于该条例并未对学位类型进行明确区分,也由于当时学位获得者尤其是博士和硕士的就业去向主要为高校和科研院所,因此当时的学位类型被认定为单一的学术学位。与学术学位制度的高起点和强稳定性不同,我国专业学位制度经历了从事实制度到政策制度再逐步过渡到法律制度的发展过程。1991年工商管理硕士(MBA)试点招生,事实上的专业学位制度建立。1996年国务院学位委员会发布《专业学位设置审批暂行办法》,专业学位的试办历史结束,进而作为一种学位类型得到了政策确认。此后虽然出台了系列政策强调专业学位与学术学位的平等身份和相同地位,但直到2024年《学位法》颁布,专业学位才真正从法律上实现了与学术学位的同等地位。

学科类别设置的调整主要是通过学科专业目录的修订实现的。在很长一段时期内,学术学位与专业学位研究生教育都是按照自己的轨迹进行学科专业目录的调整。与学术学位相比,专业学位学科专业目录的调整相对简单,主要呈现单一的增补特征。学术学位则表现出多方位调整的特征,既有学科门类的增加,也有一级学科的增减调整以及二级学科

的削减与撤销等。

学科专业目录的修订过程也是学术学位与专业学位研究生教育的关系不断调适的过程。2011年发布的《学位授予和人才培养学科目录(2011年)》首次突破学术学位与专业学位研究生教育学科专业目录分别设置的模式,将《专业学位授予和人才培养目录》作为附表收录其中。这种合并只是一种物理形式的合并,从目录架构来看,二者并没有实质的关联。

2022年发布的《研究生教育学科专业目录(2022年)》按门类将一级学科目录和专业学位类别目录“并表”,是对传统学术学位与专业学位学科专业目录相分离的一种突破。“学科专业目录”中学术学位与专业学位相应内容从“双表”到“主附表”再到“并表”,从形式上强调和实现了二者地位的平等。相对于“附表”表现出来的机械性,“并表”形式的学科类别调整反映出学位类型与学科类别的适切性问题受到关注。如2011年版的学术学位与专业学位目录中都包含有工商管理和公共管理两个学科类别,2022年版的学术学位目录中的工商管理、公共管理分别调整为工商管理学和公共管理学。

但是,众所周知,学术学位学科专业目录的划分逻辑是人才培养规律、学科成熟度、知识生产方式的统一,而专业学位学科专业目录则依照人才培养规律、社会分工、职业成熟度划分。那么对于同一学科类别来说,是否有必要在学术学位和专业学位同时设置?如果可以,二者是否呈现“五五开”的关系?又如何在两种学位类型同时存在的情况下规避趋同化培养?进而如何通过增强学位类型与学科类别的适切性来提升研究生培养质量?凡此诸多问题都是未来必须给予重点关注和探讨的。

## 3.强化独立、化解对立,实现研究生教育分类发展格局的转变

分类发展的本质上是发展,独立是促进发展的一个途径和手段,独立性是分类发展的基点。独立的目标、独立的标准、独立的培养模式……,强化各自的独立性是两种学位类型本质属性的必然体现和必然要求。推进分类发展必须遵循学术学位与专业学位研究生教育各自的培养目标和人才培养规律,依据学术学位与专业学位研究生教育各自的特点,打造学术学位与专业学位研究生教育从招生到培养、从毕业到就业的分类培养链条,满足社会对高层次创新性人才的多样化需求。

但是,独立并不代表对立。强调学术学位与专业学位研究生教育的分类发展,并不必然带来学术

学位与专业学位的对立。学位类型制度是时代的产物,也随着时代的发展而发展。在将来,受社会对多元化高层次人才需求的影响,学位类型制度也会随之突破二元格局,学术学位与专业学位并不是学位类型制度的全部。之所以实行二元学位类型制度,是时代发展和时代要求使然。从这个角度上看,学术学位与专业学位研究生教育的对立关系并不成立。二者的非对立关系决定了二者并不能互为参照物,所以在实践上不能以牺牲或者弱化一方的代价来成就另一方。专业学位研究生教育的大发展并不意味着学术学位研究生教育不发展或发展慢,专业学位研究生教育规模的扩大也不意味着学术学位研究生教育规模要压缩。专业学位研究生教育规模的变化基于自身的发展规律以及社会对专业学位研究生的要求,与学术学位研究生教育的发展无直接关系。因此,在强化学术学位与专业学位研究生教育独立性的同时,要摒弃二者对立的观点,促进学术学位与专业学位研究生教育和谐共生、共同发展。

潮平岸阔,扬帆正当时。当前和今后一个时期是以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业的关键时期。研究生教育居于教育的最高层级,自然也肩负着教育强国建设的使命担当和历史责任。站在时代发展的潮头,应从强国建设的高度推进拔尖创新人才自主培养,牢牢把握研究生教育的政治属性、人民属性、战略属性,深入探讨学位与研究生教育规律,以理论促实践,推进学位与研究生教育体制机制创新,为扎实迈进教育强国提供支撑和助力,为学位与研究生教育发展提供中国智慧和中国方案。

#### 参考文献:

- [1] 辞海(第六版缩印本)[K]. 上海:上海辞书出版社, 2010:499.
- [2] 欧文·M·柯匹,卡尔·科恩. 逻辑学导论(第13版)[M]. 张建军,潘天群,顿新国等,译. 北京:中国人民大学出版社,2014:119-120.
- [3] 教育部. 关于加强和改进专业学位教育工作的若干意见[EB/OL]. <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/>

s7065/200201/t20020109\_162658.html.

- [4] 杨斌. 专业学位教育的再认识与再进军[J]. 中国高等教育,2017,(2):25-28.
- [5] 国务院学位委员会 教育部关于印发《专业学位研究生教育发展方案(2020-2025)》的通知[EB/OL]. [https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-10/01/content\\_5548870.htm](https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-10/01/content_5548870.htm).
- [6] 张陈. 我国当代学位制度的传统与变革[M]. 重庆:重庆大学出版社,2015:16.
- [7] 关于印发吴启迪副部长在全国公共管理硕士(MPA)专业学位教育指导委员会换届会议上《积极发展公共管理硕士专业学位教育 培养大批高层次、应用型公共管理人才》讲话的通知[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe\\_826/200604/t20060414\\_82646.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/200604/t20060414_82646.html).
- [8] 冯增俊. 现代研究生教育研究[M]. 广州:广东高等教育出版社,1993:15.
- [9] 别敦荣. 专业学位研究生教育的特性及其质量标准的学理探析[J]. 研究生教育研究,2013,(3):76-81.
- [10] 周泉兴,王琪. 研究生教育的本质:历史、现实和哲学的考察[J]. 中国高教研究,2009,(2):38-40.
- [11] 周川. 论高等学校科学的研究的教育性原则[J]. 高等教育研究,2007,28(3):9-16.
- [12] 周洪宇. 学位与研究生教育史[M]. 北京:高等教育出版社,2004:67.
- [13] 罗泽意,宁芳艳,刘晓光. 专业学位与学术学位研究生培养模式异同研究——创新能力开发的视角[J]. 研究生教育研究,2016,(2):43-46.
- [14] 耿有权. 研究生教育学导论[M]. 北京:中国科学技术出版社,2021:92.
- [15] 符娟明. 比较高等教育[M]. 北京:北京师范大学出版社,1987:411.
- [16] 韩双森,顾超,许心. 以学术为志业的博士生的核心素养及其培养机制探究——基于中英两国青年学者的反思性建构[J]. 学位与研究生教育,2023,(6):86-93.
- [17] 翟亚军,王战军,王晴. 从二元到三元:我国学位类型划分的新思维[J]. 北京大学教育评论,2022,20(2):174-185.

(本文责任编辑 李晓宇)