



中国高 等 教 育 学 会 中国 教育 科 研 参 考

2022 年第 10 期

总第 (524) 期

中国高等教育学会编

2022 年 05 月 30 日

目 录

专业学位研究生教育发展国际趋势及启示.....	马永红 张飞龙 (02)
专业学位教育“专业性”实践与保障机制探究	
——来自美国的经验与反思.....	张秀峰 白晓煌 (10)
专业学位硕士研究生需要什么样的培养环境	
——基于硕士生意见调查的实证研究.....	师悦 汪霞 (16)
MBA 案例教学的三重境界.....	马凤才 (22)
汉语国际教育硕士学习投入的实证研究.....	蔡武 (27)

编者的话:专业学位是相对于学术性学位而言的学位类型,目的是培养适应社会特定职业或岗位的实际工作需要的应用型高层次专门人才。专业学位研究生教育更注重理论的落地、学术的应用,彰显职业属性。自 1991 年开始实行专业学位教育制度以来,历经 30 余年的发展,我国专业学位研究生教育日趋成熟,专业学位与学术性学位并重的研究生发展格局基本形成。专业学位研究生教育在规模上已经全面超越学术学位,为经济社会发展培养了大批应用型高层次人才,成为研究生教育的重要组成部分。为更好地总结专业学位研究生教育发展经验,厘清存在的问题,优化未来发展路径。本刊以“专业学位硕士研究生教育”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:王者鹤

责任编辑:李璐

地址:北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编:100191

电话:(010) 82289239

电子信箱:gaoyanbianjibu@163.com

网址:www.cahe.edu.cn (中国高等教育学会——学术动态栏目)

专业学位研究生教育发展国际趋势及启示

马永红 张飞龙

一、引言

研究生教育中存在着两种主要的学位类型——学术学位（Academic Degree）和专业学位（Professional Degree）。文章将国外学位制度与中国现行学位体系进行剖析、研究、对比，把各国学位体系中符合中国语境下的专业学位或项目纳入考查范畴，综合考虑。依据《硕士、博士专业学位研究生教育发展总体方案》的定义，将专业学位界定为：针对社会特定职业领域的需要，培养具有明确职业和应用导向的、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。专业学位与相应的学术学位处于同一层次，培养规格各有侧重。专业学位是兼顾学术性、职业导向性、实践性的一种学位类型，如MBA、MPA、法律硕士、临床医学硕士、教育博士、临床医学博士等。

专业学位制度是国际上主要发达国家培养高层次人才的重要途径，是应对新科技革命和新兴产业发展对高等教育挑战的关键措施。20世纪60年代开始快速发展，与学术学位重高深知识、培养拔尖人才不同，专业学位更重视与社会实践的密切联系，学术学位与专业学位共同建立了不断完善的现代大学制度。截至2019年，中国已累计授予321.8万人硕士专业学位、4.8万人博士专业学位，有力支撑了社会经济发展，根据社会需求有针对性地设置了47个专业学位类别，共有硕士专业学位授权点5996个，博士专业学位授权点278个，基本实现中国主要行业产业全覆盖，中国已完成《学位与研究生教育发展“十三五”规划》提出的到2020年专业学位硕士招生占比超过学术学位达到60%的目标。可以看出，专业学位已经成为中国最重要的学位类型之一。

各国专业学位探索的历程不尽相同。法国在18世纪初建立了“大学校”，最早进行类似专业

学位的教育。美国1908年授予了第一个专业学位。韩国1959年在汉城大学（现首尔大学）自设了开展专业性研究生教育的专门研究生院，是该国专业学位教育的萌芽。英国在1963年提出发展专业学位教育的建议。德国从1967年一些教育理念较为先进的州开始主动尝试建立新型高等教育机构，开展专门培养学生技术技能的教育活动。日本1999年开设了试点专门职大学院，以培养高层次职业人才。以上六国均为发达国家，其专业学位发展较为典型，各具特色，为其国家发展提供重要人力、智力支撑。

2020年9月25日，中国国务院学位委员会、教育部联合发布的《专业学位研究生教育方案（2020—2025）》明确指出，中国专业学位研究生教育已经进入了新的发展阶段。并指出，美国、英国、法国、德国、日本、韩国等发达国家均大力建设专业学位，具有较为成熟的经验，有力支撑国家发展。实际上由于各国对所谓“专业学位”的界定并不明确、认知较为复杂，中国对各国专业学位发展状况的认知并不明朗，对其发展脉络、发展取向的认知尚不清晰，亟需进行相关研究。文章在课题组长期进行专业学位国际比较的基础上深入分析这些典型国家“专业学位”研究生教育发展的特征，重点分析其发展趋势，回应中国研究生教育发展战略选择，促进中国专业学位研究生教育未来可持续发展。

二、学术和非学术学位的划分逐渐得到认同，对专业学位认知宽容度增加

学位类型的产生与发展不仅受到各国研究生教育自身逻辑的影响，还受到各国历史文化、政治经济制度等方面的影响。学术学位的产生源于高等教育保存、传输、创造高深知识的使命，1810年柏林大学的创办标志着近代意义上学位的产生，最初只设哲学博士学位，要求学生追求纯

粹学术、至高真理。其他国家在此基础上发展出本国的学术学位，因此，各国对学术学位的认知较为一致。随着时代发展，应用知识逐渐渗入研究生教育领域，逐步出现了独立于学术学位的“非学术学位”。世界上主要国家基本已经认同了学术学位和非学术学位的划分，在此基础上非学术学位进一步进行划分，而这种细的划分因国而异，进行了形式多样的制度建设和实践探索。在对非学术学位的划分中，职业导向强的非学术学位有一定程度上的共识，但对职业导向较弱的非学术学位却存在着不同的认知，在教育实践中采取不同的教育模式选择。

中国语境下的专业学位强调应用性，同时具有职业指向，与国际上公认的“非学术学位”这一概念较为一致。中国将“专业学位”英译为 Professional Degree，这与国外实际用法有较大差异，Professional Degree在国外更多指的是临床医学、律师、教师等与执业资格紧密相连、具有职业壁垒的培养项目，是一种专业学位。在研究生教育国际化的大趋势下，各国对所谓的职业学位、应用学位、专业学位等译名表现出越来越多的宽容和适应，在国际交流中互相选择性地靠近。但英国课程硕士、法国大学校、工程师学校近年来在中国招生时会使用中国理解中的“Professional Degree”，由此可见国际上对专业学位认知的宽容度逐渐增加。

美国对专业学位的探索及阐释是自下而上的，在该国国家、州法律上没有关于专业学位明确的规定，但第三方机构如学会、协会，对学术型和应用型、专业型学位进行了区分，也存在不同的分类办法。1935年美国大学协会（Association of American Universities, AAU）首次提出的区别于学术性学位的专业名称后缀命名方式的应用型或职业型学位建议得到普遍采用。依据美国教育部国家教育统计中心发布的学科分类系统（Classification of Instructional Programs, CIP），美国学位制度可划分为学术型学位、应用型与专业型学位（如MBA或EdD）、职业技术型学位

（如第一职业学位 FPD）三类。所以，整体上美国公认学术学位和非学术学位的划分方式，但“专业学位”的概念尚未有官方统一的定义。院校层面对学位类型的名称有很大的自主性和解释权，如哈佛大学、美国东北大学在招生宣传时会明确使用“Professional Degree”一词。

英国亦在法律上并没有“专业学位”的明确说法，但英国高等教育质量保障署（Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA）相关质量标准制定中，对于职业型较强的学位项目有不同学位名称的后缀表述，如工程硕士或工商管理硕士，同时又存在研究型 and 修课式硕士研究生的区别。修课式硕士研究生主要培养应用型研究生，与学术型研究生招生、培养（必修课类型、论文或实践项目）、学位授予、未来职业选择等方面有较大区别。同时，英国政府的教育统计中主要体现出研究型 and 修课式硕士研究生的区别。在中国语境下，在英国攻读修课式和带专业名称后缀的学位的研究生可视为专业学位研究生。

法国类似于专业学位的教育发端较早，历史悠久。1982年开始正式创办现代意义上的专业学位教育，大多集中于开展精英教育的大学校教育系统，同时大学教育系统中也有部分开展。专业学位相关的文凭，有国家文凭如工程师文凭，也有大量学校文凭，如工商管理硕士文凭，但一般都需要第三方机构参与，对其专业性和发展性进行认证，以保证学位授予的合法性和职业适用性。上述学位类型可视为中国语境下的专业学位。近年，法国大学校、工程师学校在招生宣传过程中，为了便于理解，更频繁地使用法文或英文翻译的“专业学位”。例如，巴黎中央理工学院、法国的建筑学院（Ecole Nationale Supérieure d'Architecture）招生时会使用“Diplôme de Spécialisation”或“Professional Degree”宣传其专业学位项目。

德国的学术学位与专业学位没有明确的称谓区别，但从法律上对不同类型学校所培养的人才类型加以区别。所以，一般认为德国的专业学位

特指应用科学大学 (Fach Hochschule, FH) 和其他专门学校培养的学生所获学位, 这些专门学校是培养应用型人才的专门高等教育机构, 如埃斯林根应用科学大学培养的机械制造硕士类似中国的工程专业学位硕士。德国的应用科学大学更注重培养学生的实践和就业能力, 在师资和学生培养方案上有明确的实践性要求, 但应用科学大学在授予的学位上基本无异于其他普通的硕士学位, 区别是其毕业生可自动获得实践工程师的称号。在中国语境下, 将FH这类专门学校涉及的学位项目视为专业学位, 但同时也发现其大学系统开展现代的MBA或国际硕士等的偏应用型的学位项目。

日本的专业学位是与硕士学位和博士学位并列的研究生教育的第三种学位, 包括硕士专业学位、教职专业学位和法务博士专业学位。专业学位和传统学位命名规范不同以示区分, 传统学位命名为“硕士(某学科)”, 如“硕士(哲学)”; 专业学位则命名为“某专业学位硕士(专门职)”, 如“学校教育硕士(专门职)”。但当前日本专业学位的发展面临很大挑战, 发展速度较为迟缓, 最早设置的法科大学院发展遇到障碍, 一方面想要培养高层次应用型人才, 另一方面没有给予专业学位制度保障, 在发展中充满着矛盾。日本早稻田大学亦使用Professional Degree进行招生宣传, 并强调专业学位课程秉承“基于理论与实践的融合来培养知识技能和人文素养”的理念。

韩国的研究生院由一般研究生院、专门研究生院和特殊研究生院构成, 其中专门研究生院与特殊研究生院培养高级专业技术人员, 即在中国语境下的专业学位。韩国的专业学位与学术学位在招生、培养、学位授予、就业等方面有较大不同, 同样是一种独立的学位类型, 有专门的法令予以明确。

由此可见, 国际上基本认可了学术型学位和非学术型学位的划分方式, 对“专业学位”的认识尚不统一。但在国际交往中, 各国对非学术学位的表述有着极大的宽容度, 如英国的课程硕士

和法国学徒制、工程硕士等在本国未明确归为专业学位类型, 但也会用“Professional Degree”的翻译进行国际招生、宣传。

三、总体上各国专业学位结构趋于合理, 层次、规模有继续扩张趋势

从专业学位结构来看, 美国、英国、法国专业学位覆盖的学科领域最广, 所开设学科与行业需求紧密联系, 大多集中于法律、教育、医学、工程技术、工商管理等应用性较强的领域, 结构较为合理。具体来看, 美国专业学位教育设有40余种专业学士学位(如环境设计学士、农业工程学士等), 110余种专业硕士学位(如工程技术硕士、教育硕士等), 50余种专业博士学位(如教育博士等)和10余种第一专业学位(如药学博士等), 覆盖法学、经济学、教育学、历史学、文学、理学、工学、医学等领域。美国十分注重交叉学科的发展, CIP专门为交叉学科赋予两位数代码(相当于中国《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》中的学科门类), 而交叉学科中绝大部分是具有更强应用属性和职业属性的专业学位学科。最新的发布的CIP2020为交叉学科新增24个四位数代码及26个六位数代码, 是新增数量最多的二位数代码之一。

英国的修课式硕士研究生(Taught Postgraduate)和专业博士覆盖领域广泛, 涵盖医学、农业、数学科学、计算机科学、工程技术、建筑园林规划、社会研究学、法律、工商管理研究、大众传媒和档案、语言学、创意艺术与设计、教育等领域, 英国的专业学位注重与社会需求相匹配, 注重与企业、雇主等合作培养人才, 所设专业具有较强职业导向或应用性, 学科种类不断增多。法国2013年前共有7700多种硕士文凭, 其中包含1841学科, 5806个专业。法国教育部认为这些学科与专业的定义过于宽泛, 同时一些学科不能明确体现学科的培养内容, 因此法国教育部决定将学科一级减少至原来的10%。在2014年, 法国政府的新法案出台, 规定学科一级由国家统一规定, 共计253个。2003—2006年间, 学科领域由学

校自主规定，但从2007年开始，学科领域只能从四个学科领域中选择，这四个领域分别是：艺术、文学、语言；法律、经济、管理；人文科学与社会科学；科学、技术、卫生。虽然2014年起法国的学科一级总数大幅减少，但其覆盖的领域实际上有所扩张。

德国专业学位覆盖经济学、法学、教育学、文学、管理学、理学、工学、医学等领域，目前共有25种。德国应用科学大学注重设置新兴学科和交叉学科，注重校企合作，也注重服务地方企业。

日本专业学位发展较晚，自2003年日本文部科学省颁布了《专业学位研究生院设置基准》后，专业学位正式开展。截至2018年已在日本的119所大学设立专业研究生院，169个专业学位授权点。设置了人文社科类、理工类以及医学类三大类的42个专业学位，如会计、公共卫生、临床心理、艺术、护理等。

韩国一级学科由国家规定，二级学科由高校自行设置。专业学位主要在各大学专门研究生院设置。截至2020年，文章整理了370个专业名称，可分为：语言文学、人文、法律、社会科学、经营经济、教育、生活科学、药学、保健、建筑、机械、电子电气与计算机、材料、化学高分子能源、产业安全、医疗、体育舞蹈、戏剧电影话剧与广播演艺、美术设计、音乐、应用美术、化学环境与生命科学、农林水产以及特定专业领域24种。

从专业学位规模来看，虽然各国统计口径差异较大，根据文章所定义的专业学位，美国、英国、法国授予专业学位人数的比例远远超过学术学位，且有稳步上升趋势。德国、日本、韩国当前专业学位授予人数低于学术学位，但仍孕育着上升的趋势。

具体来看，美国《国家教育数据统计年鉴2019》数据显示，近几年美国专业学位授予人数超过了学术学位且呈不断上升趋势。英国专业学位教育也呈现出规模不断扩大趋势，当前修课式硕士研究生由于其入学门槛低、学习年限短、职业属性强等特点受到英国及国际学生的欢迎，招

生数量大大增加，已超过学术学位招生规模。法国国家认证的文凭大部分未明确区分为学术型或专业型，但法国研究生教育有着与行业密切联系的传统，所以其授予的学位绝大部分是通常语境中的专业学位，尤其是其卓越的工程师项目，具有越来越高的国际化水平，不断吸引着留学生，因而法国专业学位规模具有进一步扩大的趋势。德国的应用科学大学无论是地位还是规模较以往有了质的飞跃。1969年应用科学大学刚刚诞生时，主要是以教学为主的专科学校，往往给人一种“低人一等”的感觉，但如今已经是广受欢迎的培养高级应用人才的大学。其在校人数比例在50年间由0增长至36.7%，且有进一步增长的趋势。

日本专业学位在校人数占总体在校人数10%左右，在校人数2003—2010年逐年增加，2010年后逐年减少。不过日本为了顺应国际潮流，加强教育与产业的联系，于2019年开设了培养应用型人才的专业职大学和专业职短期大学，专门职大学课程内容的特点是产教融合、职业化程度高、与社会需求匹配度高。现有的大学和专科大学还可以根据其需要将其转为专业职业学院。此外，日本发布了《2040年高等教育总体规划报告》提出要提高专门职大学在整个高等教育系统中的地位，因而预计专业学位规模将有回升趋势。

1959年，韩国汉城大学（现为首尔大学）自设了开展专业型研究生教育的研究生院——行政研究生院和保健研究生院，至1996年韩国政府开始正式实施专门研究生院制度，21世纪后专门研究生院开始快速发展。专门研究生院主要招收具备较高素质和专业能力的相关专业的四年制大学本科毕业生。最新数据显示韩国专业学位研究生占总人数比例在40%左右，并呈上升趋势。

从专业学位层次来看，美国、英国、法国、德国、韩国在学士、硕士、博士三级层次均可授予专业学位。美国除上述三级外，还有一种特殊的专业学位——第一专业学位。德国专业博士学位只有黑森州政府授权的应用科学大学可以独立授予博士学位，类似中国的工程博士。日本的专业学位

大多是硕士层次，博士层次只有1种，即“法科大学院”授予法务博士（专门职）专业学位。

四、各国专业学位认证文化更加浓烈

认证具有悠久的历史，主要包括准备评审、自我评估、实地考察，认证评审决策和周期性复评等程序，一百多年前发端于美国，如今已得到世界贸易组织、联合国教科文组织以及各国政府和教育机构的认可，成为世界范围最流行、最有公信力的高等教育质量保障机制。

美国的认证体系分为高校自身专业评估的内部质量保障体系，以及非政府性质的民间团体评估的外部质量保障体系。两种质量保障体系有机结合、互为补充，为美国专业学位研究生教育的质量起到重要的保障作用。

在博洛尼亚进程的推动下，欧洲开始学习和借鉴美国的认证模式以提高其高等教育的国际化竞争力。面对欧洲高等教育一体化、新科技革命、新产业革命、充满变数的国际环境等一系列挑战，欧洲的认证文化愈演愈烈，逐步形成了形式多样、灵活高效的认证模式。英国成立了QAA，是高等教育领域中唯一的质量评估单位，职责是制定和监督英国高等教育标准。在新的社会需求驱动下，QAA于2018年修订并发布了新的《英国高等教育质量准则》，来保障英国高等教育的质量。

法国高等教育质量监控是集权式的，即政府部门主导型，在发展的过程中逐渐形成了一套较为成熟和完善的学位质量的保障体系。主要由国家高等教育与研究委员会（CNESR）等政府机构，国家科学研究委员会、工程师职衔委员会、大学理事会、学位授予委员会等三方机构以及各高校行政管理委员会组成。工程师职衔委员会于2019年更新了《法国工程师职衔委员会认证指南》，主要强调了扩大工程师的培养途径，使工程师这个法国特有又十分封闭的文凭越来越开放，越来越国际化。且强调不再进行点对点指标性的评估，而进行对能力培养的认证。

德国过去是专业学位授权自然获取模式，可

按其法律规定直接获取专业学位的授权，不需要专门的认证，博洛尼亚进程后德国的认证文化快速发展，在2002年的该国文教部长联席会上决定，认证具有永久的法律地位，适用于所有的州和所有的高等教育机构。尤其是能代表德国专业学位的FH。德国的认证系统由德国认证委员会及其指导下的实际认证机构组成，当前德国有六个认证委员会批准的认证机构。

日本硕士专业学位研究生教育的质量由政府、学校、社会共同保障，日本专业学位参考西方国家引入了由该国文部科学省授权的第三方民间评价机构，开展专业学位教育的评估工作。日本对专业学位发展的态度较为摇摆，但孕育着进一步发展的可能，随着日本专业学位的进一步发展，第三方认证机构将发挥越来越重要的作用。

韩国的高等教育质量评估体系较为完善，在专业学位发展过程中，为提高专业学位质量出台了一系列政策，形成了一系列制度。为了持续提高专业学位发展质量，韩国开始建立中介评估组织，朝着学科评估认证和自主评估方向发展。

五、各国积极探索以学徒制为代表的深度产教融合的专业学位教育

专业学位教育具有丰富的内涵，一方面，体现在专业学位既包含培养临床医生、律师、教师等具有明确职业壁垒的学位，也包含那些在教育成果和职业资格衔接方面具有不同方式且具有明确职业导向的学位；另一方面，也体现在对以现代学徒制为代表的深度产教融合学位类型的探索，体现了学术、实践、职业不断融合的趋势。学徒制是一种完全的产教融合，尤其是工程专业里的学徒制更加明显。德国在职业教育“双元制”的成功经验鼓励并促使包括美国、欧盟国家以及中国在内的许多国家采用学徒制来培养年轻人，部分国家甚至开始在研究生阶段开展“学徒制”方式的教育项目。

德国双元制（Dual System），指的是私人办的企业作为“一元”，与国家办的学校作为另一“一元”，合作培养技能人才的职业教育制度。

德国双元制学徒均要参加全国统一考试，并取得德国乃至欧洲认可的执业资格证书。德国双元制与普通教育全面融通，给学生提供了自由选择的机会。双元制宏观上有效推进了校企融合、产教融合。虽然“双元制”是全球近代学徒培养模式的典范，但是尚未开始研究生层面的学徒制探索。

美国的现代学徒制是一种基于目标的“合作模式”，企业会明确提出培养学徒的若干能力目标，学徒根据自己领域的职业需求选择对应的企业进行学习，且一般会根据不同的能力目标选择多个企业进行学习。2017年6月，美国总统发布了关于“扩大学徒计划”（President Apprenticeship Expansion Task Force）的第13801号行政命令，其中指出要支持社区学院和四年制高等教育机构将学徒制纳入学习课程。学徒制开始在高等教育机构中出现，但是学徒制仍未正式进入研究生教育层面。

英国在国家的主导下，于20世纪90年代开始探索现代学徒制，形成了“学习—实践—学习”工读交替的“三明治”模式。近十年左右开始在本科和研究生层次出现学徒制，学徒向公司提出申请，通过后在大学的特定项目中进行学习，本科制的学徒主要是制造工程方面的，研究生制的学徒包括研究生学位的工程学徒以及高层领导的学徒，考核合格后可以授予本科层次或研究生层次的学位。其将学徒制与国家职业资格（NVQ）体系相挂钩，分为前学徒制、学徒制、高级学徒制、高等学徒制，不同层次学徒制的主要区别在于学习的技能和知识的先进程度，分别对应于NVQ的1~4级，是一种完全的产教融合。

法国的学徒制分为高中和高等教育两个层次，涵盖了法国国家职业资格的2~5级，相当于欧洲资格框架的3~7级。其中，高中层次的学徒可获得的资格证书包括职业技术证书、职业学习文凭、进修专业文凭、职业证书、职业高中会考证书等；高等教育中的学徒可获得的资格证书包括大专技术文凭、大学技术文凭、专业学士学位、硕士学位和工程师文凭等。这些证书与学生

通过全日制教育获得的证书完全一样。经笔者所在课题组调研，在工程师后期，对应研究生的阶段，法国大学校中大概有20%的学生选择学徒制，频繁地来往于企业和学校之间。

由此可以看出，各国普遍将学徒制作为人才培养模式之一，学徒制经历了从非正规的学徒制到正规的学校教育，并且出现了探索以学徒制为代表的深度产教融合的专业学位教育的趋势。

六、各国专业学位设置流程更加规范

各国新设专业学位项目校内流程大体类似，分为正式流程和非正式流程。非正式流程是由教授提出提案，接下来由系主任和系学术委员会讨论同时咨询校方管理部门和学术型委员会。正式流程是首先正式填报申请表，然后由系主任和系学术委员会审议，最后学校相关部门和学术型委员会审议并由校务理事会审批。各国专业学位设置流程体现了公平、控制、自律、灵活之间的协调，越来越具有规范性。

各国新设专业学位项目的申请内容一般包含下列要求：第一，新设标准机构实施学位课程的能力。新项目名称、学员数量、新设项目必要性及可行性、课程内容及运营方法的可行性、培养方案、师资力量、质量保证，同时提交申请费用。第二，毕业生未来就业后的能力与技术。可以预测的具有竞争力的课程设置、就业市场定位、与相关合作伙伴的协调及证明文件。第三，培养计划、培养模式、实施手段。教学时长、课后学习，考核方式、学位课程开始时间、名称，学位课程的结束及目标设定、学位课程类型及学制、预计录取数量、在高等教育发展规划框架下该学位课程的价值、将此学位课程纳入高等教育方针、符合高等教育教学法、负责的教学单位，人员配置，进一步的辅导课程设置，个人发展指导。第四，对新设项目的师资规模和条件有明确要求。例如，德国FH要求教授必须获得高等学校教师资格，必须具有五年工作经验，其中要求三年以上的高校以外工作经验，日本法科大学院专任教师中，超过30%的人有五年或五年以上的工作

经验，并且具有较强的工作能力。韩国专职法学专业大学院要求教师中必须有20%来自律师界且具有三年以上工作经历，韩国专业研究生新设条件要求硕士课程确保5名以上相关领域的教师，博士课程要求7名以上相关领域的教师，韩国法学专业大学院专职教师数量不得低于20人，专职教师与学生的比例保持在1:12左右。除上述要求外，各国往往会充分考虑经营成本，进行项目的预算和市场评估，如充分考虑新项目的成本和支撑条件。

各国专业学位设置流程表现出越来越规范的趋势，主要体现在两方面。首先，各国开始重视专业学位设置的备案制度。例如，德国、美国的私立大学、法国专业学位由学校设置，但必须报政府（州政府）备案；韩国、日本高校的专业学位设置需经由政府批复；法国高校专业学位设置亦可由政府授权的第三方机构批复；美国的州立大学设置专业学位时，先经州政府授权的第三方机构审核，再由政府（州政府）批复。其次，在严格的备案制度下也体现出了更多的弹性，体现了专业学位的试错性、尝试性、阶段性、可调性。例如，在韩国，遵循教育部规定的总计划范围内，同一学位不同类型间，招生数额可进行动态调整。

七、讨论与建议

中国高等教育刚刚进入普及化阶段，必然对处于高等教育高端的研究生教育提出新的要求，专业学位研究生教育亦然。美国、英国、法国、德国、日本、韩国等国均是多年前已进入高等教育普及化阶段的国家，其专业学位研究生教育在高等教育普及化阶段现已展现出具有认知宽容度增加、结构趋于合理、规模继续扩张、认证文化更加浓烈、产教融合更加深入、设置流程更加规范等趋势。而这些趋势恰恰印合了可持续发展的持续性、整体性、协调性和平等性的基本特征：这些典型国家不断迅速发展着的专业学位研究生教育，通过规模的增长，反映了社会对专业学位研究生教育的持续需求；通过探索深度产教融合及所包含的更紧密的教育成果与职业资格的衔接方式，促使了

教育与行业、产业整体发展；通过结构的变化，反映了专业学位研究生教育对社会系统的主动响应和协调；通过规范专业学位设置流程，以及越来越浓重的认证文化，有效保证了专业学位研究生教育的公平性和质量。因此，有效借鉴国外典型国家专业学位研究生教育的发展经验和趋势，充分领会专业学位研究生教育可持续发展的内核十分必要。为促进中国专业学位研究生教育高质量、可持续地发展，提出以下建议。

（一）以宽容的态度理解专业学位

专业学位与社会、市场联系紧密，社会、市场在不断变化、发展，人们对专业学位的认识也是变化、发展着的。相较于学术学位，专业学位是新兴学位，其本身就在发展的过程中，所以以宽容的、保护的态度去认知专业学位，更有利于其蓬勃发展。通过研究发现国外对专业学位的定义亦是含糊的，所以在社会、市场快速发展的背景下，可以先发展再认识，暂时不过分的纠结专业学位的名称或者翻译问题。

学术学位与专业学位都是为特定的职业培养人才。区别是学术学位面向的是更加强调学术与研究的学术职业，专业学位面向的是除学术职业外的所有职业，专业学位具有应用性和职业导向性。专业学位的职业导向有强有弱，职业导向强的专业学位与职业资格对接，甚至影响职业准入。职业导向弱的专业学位也在慢慢变化，具有多元的发展前景，如大数据高水平操作人员，随着其职业成熟度逐渐提高，将有很大可能融入职业导向强的专业学位。由此可见，非学术学位的冗余度较大，具有较大的发展空间，将会在试错中逐步成熟，过分纠结专业学位的名称及翻译可能会掣肘其发展。

（二）进一步扩大专业学位研究生教育规模

习近平总书记在党的十九大报告中指出：“经过长期努力，中国特色社会主义进入了新时代，这是我国发展新的历史方位。”随着时代大背景的变化，中国高等教育也即将进入普及化时期，一方面更多人有了进一步学习的需求，另一

方面行业更需要高层次应用型人才，尤其是硕士层面的应用人才，专业学位甚至可能成为未来研究生教育的主流。当前中国专业学位招生人数已经超过学术学位，但与专业学位较发达的国家相比仍有一定差距。《专业学位研究生教育发展有限公司（2020—2025）》中指出，到2025年，以国家重大战略、关键领域和社会重大需求为重点，增设专业学位类别，将硕士专业学位研究生招生规模扩大到硕士研究生招生总规模的2/3左右。在美国、法国、英国的部分专业学位领域的招生规模甚至已经达到总招生规模的80%以上，所以，中国专业学位研究生教育规模仍有很大的扩大空间。另外，要做好专业学位快速发展的准备，要注意与行业、职业的需求量成正比，要尊重专业学位研究生教育规律，科学地研判专业学位研究生教育发展规模，避免盲目、无序扩张。

（三）继续打造和促进认证文化氛围

专业学位认证是促进高校开展内部自查，同行评议，政府、企业、社会、家长、学生等利益相关者评价的有效途径。构建多元的专业学位教育质量认证体系是保证专业学位持续发展的重要手段，有利于专业学位更灵活、丰富，与多方需求融合，保证创新人才培养的质量。认证已经是国外通行的、成熟的、有效的质量保证方式。

中国于2014年首次在全国开展专业学位水平评估，按照“先易后难、稳步推进”的原则，选取一些设置时间较早、授权规模较大、社会关注度较高的专业学位类别进行试点评估，从侧面反映专业学位的学科水平。2020年11月，国务院教育督导委员会办公室印发《全国专业学位水平评估实施方案》，决定全面启动全国专业学位水平评估工作，重点对金融等30个专业学位类别开展评估。此次评估体系重视以学生成长为视角，以评估中心直接采集的量化指标和参评点提供典型案例等文本和声誉调查相结合，较好地展示专业学位研究生的个体和整体质量。强调了基本标准和质量是基础和底线，体现了逐步发展持续改进的思想，不求一蹴而就。

（四）尝试以“现代学徒制”为代表的深度产教融合的专业学位

《专业学位研究生教育发展有限公司（2020—2025）》指出，要积极完善专业学位与职业资格准入及水平认证的有效衔接机制，要健全产教融合育人机制。经验表明，专业学位研究生教育与职业资格的衔接以及进行产教融合十分有必要，但不同专业学位类别、不同职业导向的专业学位产教融合深度不一样。笔者所在课题组的相关调研表明，国际上能达到深度产教融合的比例一般是20%，而“现代学徒制”是深度的产教融合的典型代表。

所以，建议发挥行业产业协会、专家组织的重要作用，推进与职业资格衔接。同时，尝试以“现代学徒制”为代表的深度产教融合的专业学位，先进行试点尝试，采用多种形式的试点。以需求为导向统筹政府、产业、行业、高校等主体的关系，将产业经济优势与高校办学优势相结合，协同推进深度产教融合的专业学位。

（五）加强设置流程的规范性

研究生教育是国家命脉，而专业学位又关系人才强国、创新强国的未来。规范的设置流程将保证专业学位研究生教育的可持续发展。具体来看，要保证专业学位设置的规范化、专业化和科学性。顺应时代发展，坚持以市场需求质量为本的动态设置原则，发挥学校获取资源的能力，注重新的学位设置与社会和行业的职业需求匹配。同时，专业学位设置应具有对未来职业的预测性和引领性。专业学位类别设置具有包容性和发展性，专业学位领域设置具有灵活性、探索性和可调整性。专业学位设置管理充分考虑政府监管和高校自主开展之间的协调，完善合理的进入和退出机制，推进专业学位研究生教育健康可持续发展。

（马永红，北京航空航天大学高等教育研究院教授，博士，北京 100083；张飞龙，北京航空航天大学高等教育研究院，北京 100083）

（原文刊载于《北京航空航天大学学报（社会科学版）》2021年第3期）

专业学位教育“专业性”实践与保障机制探究

——来自美国的经验与反思

张秀峰 白晓煌

一、问题的提出

当前,我国专业学位教育在其“专业性”实践和保障方面仍存在不足。首先,我国专业学位教育的体系结构未能充分体现专业学位教育的“专业性”,具体表现为专业学位类型不够丰富,专业学位类型在博士、硕士和学士三个层次上的设置不均衡,硕士层次的专业学位类型多达40种,而博士层次仅有6种,学士层次仅有1种,无法有效满足行业领域对不同层次专业人才的需求。如随着我国法律体系逐步完善,法律硕士已无法满足高素质法治工作队伍的建设要求,法律专业学位的培养规格亟待提升,设置法律博士专业学位势在必行。

我国专业学位教育的人才培养模式也未能有效践行专业学位教育的“专业性”,具体表现为我国专业学位教育在招生录取、课程体系、教学模式、师资队伍等环节仍存在照搬学术学位教育的问题,趋同化依旧比较突出。如现行的专业学位研究生教育招生考试不能反映专业学位人才选拔的内在规律与现实需求,其人才培养模式对获取实践性知识的认知能力关照不足;全国性时序数据的监测发现,样本人群中超过50%的专业硕士既无校外导师指导,也未进入实践基地训练,校外导师和实践基地建设现状依然严峻。

同时,我国专业学位教育的“专业性”缺乏有效保障机制,尤其是其外部保障机制严重不足,表现为专业学位教育人才培养标准与行业用人标准对接的错位、专业学位教育与专业人员执业准入资格协同对接的松散、专业协(行)会指导和介入专业学位教育的缺失等,严重影响专业学位教育的专业性及其人才培养质量。如我国虽然在建筑等领域实施所谓的专业教育评估制度,但侧重于实现手段的检查,缺乏真正的专业指导,并非真正意义上的专业评估机制,未对专业

教育质量起到有效的专业保障作用;大多数执业准入资格认证对申请人的专业学习经历和专业学位没有要求或要求过低,专业协会在执业准入资格认证过程中未充分发挥其应有的功能。

我国专业学位教育在其“专业性”实践和保障方面存在的问题,很大程度上源于未能有效厘清专业学位教育的本质属性“专业性”,导致在实践中过分强调学术性,导致专业学位与执业准入资格之间衔接的割裂,导致专业协(行)会的指导与介入的缺失,未能建立有效保障机制。

二、专业学位教育的本质属性:专业性

无论从字面还是从其属性看,专业学位教育与学术学位教育之间的最大区别就在“专业”二字上,专业学位教育的本质属性应是其“专业性”而非“学术性”,而要厘清专业学位教育“专业性”的内涵和属性,就应从“专业”的内涵和核心属性入手。

关于专业的内涵,通常有两种理解:一是指高等教育根据社会专业分工需要而设置的学科门类,如医学、法学和教育学等;二是从社会分工和职业分类的角度来定义,指诸如医师、律师和教师等知识、智力活动含量及社会地位都比较高的职业。从专业学位教育产生与发展的历史过程看,专业学位教育中的“专业”更偏向于社会学意义上的专业,指一群人通过特殊的教育或训练掌握了高深的知识和技能并提供专业服务从而促进社会进步的专门性职业。

关于“专业”的核心属性,卡尔·桑德斯和威尔逊很早就对律师、医师、建筑师、教师等进行了研究,认为专业具有五大核心属性,包括基于自然和人文科学研究的专业知识、长期和专门的技能和智力培训、开展专业服务并收取一定酬劳、专业服务中融入从业者的判断和抉择、自治的专业组织来检验从业人员的专业能力和维护行

业的伦理规章。后来有很多学者也对专业的核心属性进行了研究，但实质上延续了卡尔-桑德斯和威尔逊所提出的专业的五大核心属性。因而，与一般职业不同，专业的核心属性是知识、能力和素养的综合，在专业知识、专业技能以及组织管理等方面都有更高要求。需要指出的是，不同专业因其专业化发展水平的不同，在专业核心属性的表现程度上存在差异。

基于专业的内涵和核心属性，专业学位教育的“专业性”突出表现为职业性（专业技能）和学术性（专业知识）的统一，其职业性是基于学术基础的职业性，其学术性是以职业为导向的学术性；同时还具有一定的组织性，专业协会组织为职业伦理规章的维护和专业人员专业能力的检验提供组织保障。专业学位教育与学术学位教育因学术性而相联系，但因职业性而存在本质区别。因而，专业学位教育的人才培养要坚持专业技能的培训和专业理论知识的探究相统一，而其人才培养质量的维护与保障则需要专业协会组织的介入。

三、美国专业学位教育“专业性”的实践

专业学位教育的“专业性”是职业性和学术性的统一，在美国专业学位教育实践中，突出体现在其体系结构和人才培养模式两个方面。

（一）美国专业学位教育的体系结构

在美国专业学位教育体系结构中，无论是其类型结构和层次结构，还是其学科群结构及其培养单位，都充分体现了专业学位教育的专业性。

1. 类型结构方面。美国专业学位教育目前设有约40种专业学士学位（如犯罪学学士、新闻学学士等），约110种专业硕士学位（如会计硕士、教育硕士等），约50种专业博士学位（如教育博士、宗教音乐博士等）和11种第一级专业学位（如药学博士、牙科博士等）。这些专业学位类型与社会职业领域而非学科领域相对应，这体现了其职业性的属性。

2. 层次结构方面。美国专业学位教育在本科、硕士和博士三个层次上都设置了专业学位，且每个层次都有着充分的发展，从其学位授予人数可见一斑。（见表1）随着社会分工的进一步分化以及专业理论和技能的进一步复杂化，专业学位教育的学术性要求越来越高，专业博士学位等高级专业学位

的设立，充分体现了其学术性的内在要求。

表1 2017—2019年美国专业学位授予人数

年份	专业学士学位	专业硕士学位	专业博士学位 (含第一级专业学位)
2017	1 167 709	622 891	143 068
2018	1 200 588	647 766	142 599
2019	1 242 646	666 775	145 786

数据来源：美国国家教育数据统计年鉴2019，参见 U. S. Department of Education. Digest of Education statistics(2019)[EB/OL]. (2019-12-24) [2020-02-05]. https://nces.ed.gov/ipeds/data/digest/2019menu_tables.asp。

3. 学科群结构方面。美国专业学位教育所涵盖的学科主要有两类，一是专业化发展程度比较高的职业领域，如医师、牧师、律师、教师等；二是社会需求比较大的应用类职业领域，如工商管理、工程等。这些学科都有显著的职业性，同时都需要基于自然和人文科学研究的专业知识，彰显了专业学位教育基于学术性的职业性和以职业性为导向的学术性。

4. 培养单位方面。美国专业学位教育主要在专业学院开展，而非一般学院或高职院校。专业学院成立的初衷就是培养满足社会需求的专业人员，因而其开展的人才培养有着明显的职业导向；然而，专业学院不只是招收和培养合格专业人员的培养机构，还是这些专业所需的新理论和新技术的研究中心以及生产中心，这突显了其学术性的一面。

（二）美国专业学位教育的人才培养模式

美国专业学位教育人才培养模式兼顾学术性和职业性，有效践行了专业学位教育的专业性，尤其是医师、律师、牧师以及教师等发展比较成熟的专业领域。下文将以美国法律博士专业学位教育为例，聚焦耶鲁大学法学院、芝加哥大学法学院和哥伦比亚大学法学院的法律博士专业学位人才培养模式。

1. 招生录取。三所法学院的法律博士招生都采取申请制，要求申请人至少具有学士学位，并提交法学院入学考试成绩单、申请书、个人简历、个人陈述报告、专家推荐信、学士或硕士学习阶段的学习成绩单等资料。申请材料不是提交给这三所法学院，而是提交到法学院招生委员会（The Law School Admission Council, LSAC）。LSAC协助法学院对法律博士入学申请材料进行审核和评估并出具书面报告，目前有221家法学院为其成员单位。这三所法学院要求所有申请人必须

获得LSAC的入学申请评估报告，作为录取的重要依据。

法学院入学考试（The Law School Admission Test, LSAT）主要测试申请人的批判性阅读、分析推理、逻辑推理以及说服力写作技能等能力，较好地反映了申请人未来从事法律学习和实践的专业素养。此外，三所法学院要求申请人专家推荐信突出申请人的专业能力。如芝加哥大学法学院要求专家推荐信具体说明申请人的学术潜力，个人品质，专业能力（包括研究和写作能力，分析能力，思辨能力，提出问题的能力等）。

2. 课程体系。三所法学院的法律博士课程体系主要涵盖基础课程（first year courses）、高阶课程（upper level courses）和实践课程（experiential learning classes）。其中，三所法学院的法律博士基础课程基本相同，主要包括宪法、合同法、诉讼法和侵权法等。

三所法学院的高阶课程名目繁多，大致可划分为三类：一是法律专业理论类课程，如三所法学院都开设的行政管理法、公司法等课程；二是法律专业技能类课程，如耶鲁大学法学院的法庭辩护课程，芝加哥大学法学院的庭审课程，哥伦比亚大学法学院的法律实验分析课等课程；三是法律职业伦理类课程，如耶鲁大学法学院开设的律师道德与伦理，芝加哥大学法学院的实践与执业伦理，哥伦比亚大学法学院的法律职业与职业伦理等课程。

三所法学院的实践课程形式多样。耶鲁大学法学院开设的实践课程包括法律诊所、模拟法庭辩护等形式，芝加哥大学法学院开展的实践课程包括研讨、法律诊所和律所实习等形式，哥伦比亚大学法学院开设实践课程包括法律诊所、模拟法庭、法律实践工作坊和律所实习等形式。

三所法学院对学生的法律写作能力都有较高要求。学生除了完成必修的法律写作课，还要完成额外的写作任务。例如，芝加哥大学法学院要求学生在毕业时要完成必修的法律写作课程，还要完成2项高阶水平的写作项目（WP和SRP）：SRP全称为substantial research paper，要求学生聚焦某一特定主题，经过导师的指导、修改和认证，独立完成相关研究，检验其法律研究能力；

WP全称为writing project，要求相对宽泛，形式多样，可以是法律研究报告（类似于SRP）或上诉状，或是学生独立完成的为某门课程或者研讨准备的论文。

三所法学院都建有数量众多的法律诊所，且都有专职人员负责，从而为学生提供内容丰富的专业实践机会。耶鲁大学法学院有近30家法律诊所，如高级庭审诊所、性别暴力诊所、环境保护诊所等。芝加哥大学法学院有14家校内法律诊所和2家校外法律诊所，如犯罪及青少年司法诊所、移民权利诊所、环境法诊所等。哥伦比亚大学法学院有10家法律诊所，如人权法律诊所、移民权利诊所等。

3. 教学模式。三所法学院的法律博士培养都采取理论学习与临床实践相结合的教学模式。理论学习主要是专业理论类、技能类和伦理类等课程的学习，授课形式有研讨、讲座、小组学习等。如耶鲁大学的宪法课程主要采取小组学习的方式，班级学生分成五个小组，每个小组配备一名指导教师；学生与指导教师在学期结束要合作完成两篇研究论文。

临床实践模式多应用于实践课程，旨在训练学生的沟通协商、起草备忘录、与客户进行交流、出庭以及其他的律师从业技能，授课形式包括研讨、法律诊所、法庭模拟、律所实习等。如芝加哥大学法学院的专业实践主要在14家校内法律诊所和2家校外法律诊所完成，以其环境法诊所为例，学生在诊所内参与很多活动来提升实际的法律技能，比如组织调查、采访证人并准备证言、审查行政决定、起草议案、与专家协作、讨论议案、在审判现场或者行政听证会上进行议案陈述等。

4. 师资队伍。三所法学院的全职教师大致可分为三类：学术型教师（academic faculty）、临床型教师（clinical faculty）以及实践型教师（faculty from practice），他们在岗位聘任要求和岗位职责方面存在较大差异。

学术型教师一般要求学术研究能力比较突出，主要负责学生专业理论学习阶段的教学和指导工作。如芝加哥大学法学院的Daniel Abebe是一名学术型教授，从其个人简介可知，他有哈佛大学法学院的法律博士学位（J.D.），还有芝加哥大学政治学哲学博士学位（Ph.D.），教授财产法、

对外关系法等课程，主持有多项研究课题，2007—2017年公开发表学术期刊论文12篇，公开学术讲座报告16个。

临床型教师一般要求具有丰富的专业实践经验和较强的专业实践能力，这类教师在任教前都从事过律师以及法律相关的工作，主要负责学生在法律诊所的学习和实践指导工作，之所以称之为临床型教师，源于法律诊所是效仿医生临床治疗病人的方法来指导学生，学生在专业老师指导下为客户提供法律咨询并最终开出解决问题的“处方”。如芝加哥大学法学院的Conyer是一名临床型教授，也是犯罪与青少年司法法律诊所主任，在任教之前，她是一名公设辩护律师（Public defender）。在犯罪与青少年司法法律诊所，她负责审判实践工作坊和“法律中的生与死”为题的研讨班；她还是审判技能方面的专家，经常给来自全国各地的学生、律师及法官进行培训。

实践型教师只参与专业实践的教学和指导，无需参与研究工作，一般在特定领域具有丰富的专业实践经验和较高的专业实践能力，但其教职是非终身的，其招聘和续聘一般是基于其教学和服务的表现以及学院的需求。如芝加哥大学法学院的Fairley教授是一名实践型教授，在任教之前，她是美国伊利诺州北部地区律师办公室的检察官，负责调查和审理银行抢劫、非法持有枪支以及经济间谍等方面的案子。基于她丰富的经验，她教授的教学内容包括刑事诉讼，法律职业伦理以及公共贪污等。但从其个人简介看，Fairley教授并未获得过法律博士学位，而是获得普林斯顿大学的机械与航空航天工程方向的理学学士学位以及宾夕法尼亚大学沃顿商学院的工商管理硕士学位。可见，相较于学术型和临床型教师，实践型教师对其学术能力和学位要求不高，主要是基于其在特定领域的专业能力和经验。

5. 学位授予。三所法学院的学位授予都是基于完成规定的课程和学分，并对学生的写作能力有着严格要求，但对学位论文没有要求。耶鲁大学法学院要求学生必须完成83个学分，其中至少2个学分的法律伦理类课程，至少2个学分的专业技能类课程，还有3个学分的指导分析写作课程以及至少2个学分的论文写作课程。芝加哥大学法学院要求学生

完成至少105个学分的专业理论课程，其中包括80个学分的核心课程，1门职业伦理类课程和8个学分的专业实践类课程，还必须完成2项高阶水平的写作项目。哥伦比亚大学法学院要求学生完成规定的课程和学分方可授予学位，规定的课程学分除了专业理论课程外，还包括至少6个学分的专业实践类课程、2个学分的写作课程和1门职业伦理类课程，同时还必须完成至少40小时的法律公益项目服务。

四、美国专业学位教育“专业性”的保障机制

美国专业学位教育有着完善的内部与外部保障机制，内部保障机制是核心和基础，外部保障机制是支撑和监控，对专业学位教育发挥引导、约束和规范等功能，二者紧密结合有效保障了其专业性。

（一）美国专业学位教育“专业性”的内部保障机制

美国专业学位教育“专业性”主要通过其体系结构和人才培养模式实现内部保障。美国专业学位教育完善的体系结构和人才培养模式充分体现和实践了专业学位教育的专业性，这本身就是对其“专业性”的维护和保障。如上所述，三所法学院的法律博士专业学位人才培养模式有效保障了法律专业学位教育的专业性：①从招生录取看，都要求学生参加法学院入学考试，该考试较好地反映了申请人的专业学习能力和职业潜力，符合人才选拔的规律，满足了人才选拔的需求；②从课程体系和教学模式看，都遵循专业理论学习研究与专业技能培养并重的原则，专业伦理课程注重学生专业精神的培养，专业理论课程着眼于培养学生的逻辑思维、推理能力和学术研究能力，法律诊所等专业实践课程则注重培养学生的操作能力、观察问题以及解决问题的能力，充分体现和保障了法律专业学位教育的专业性；③从师资队伍看，都实行多导师制，学术型教师、临床型教师和实践型教师分别负责指导学生的专业理论学习和专业实践，兼顾了法律专业人员培养的职业性和学术性要求。

（二）美国专业学位教育“专业性”的外部保障机制

美国专业学位教育“专业性”主要通过专业协会参与组织和实施的专业认证和专业人员执业

准入资格认证（简称为执业资格认证）实现外部保障。通过专业认证，美国专业协会组织发挥其对专业学位教育的导向和监督作用，淘汰那些无法保证专业学位教育专业性的教育机构和教育项目；通过执业资格认证，专业协会严控专业人员的准入资格，引导专业学位教育培养出符合专业领域用人标准的专业人员，从而将那些无法满足行业用人标准的人员排除在行业之外。

1. 专业认证机制。专业认证指的是美国专业认证机构协会（the Association of Specialized and Professional Accreditors, ASPA）对专业学位教育项目及其实施机构进行的认证，只有通过专业认证的教育机构才有资格开展相应的专业学位教育项目。美国目前约有50家针对专业学位教育项目和专业学院的专业认证机构，如美国医学教育联络委员会、美国律师协会-认证委员会、美国全国建筑学认证委员会等。美国负责法律博士专业学位教育项目专业认证的机构是美国律师协会下属的专业认证委员会，通过专业认证，发挥维护和保障法律专业学位教育专业性的功能。首先，从专业认证委员会的人员构成看，认证委员会除了专家学者外，法官和律师也占据了相当的比例，而且委员会的主席由法官、法律学者以及律师轮流担任，人员构成和主席人选的多样性，奠定了对法律博士的学术性和职业性开展专业认证的良好基础。其次，从专业认证内容和标准看，认证委员会对法律博士学位项目的教育目标、课程设置、教学形式、师资等人才培养诸多环节进行认证，认证标准遵循职业性和学术性并重的原则，有力保障了专业学位教育的专业性。以课程设置认证为例，认证标准要求法律博士学位的课程体系必须包含专业知识、专业技能以及专业伦理等三方面的内容，还要求基于人文和自然科学的发展及时更新课程内容，课程设置兼顾了职业性和学术性的双重要求。最后，从专业认证程序看，认证委员会采取项目自我评估与专家组实地调研相结合的方式，定期进行正式的和反复的检查以确保其教育、研究和学术的高标准，持续保障了专业学位教育项目的专业性。如美国开展法律博士专业学位教育的法学院在获得正式批准后第三年，要接受全面实地评估调查，此后每七年接受

一次实地评估调查，这种长期和持续的专业认证使得法律专业学位教育的专业性能够得到长期地和持续地保障。

2. 执业资格认证机制。美国的专业学位教育与专业人员执业资格认证之间紧密衔接，执业资格认证发挥其对专业学位教育的引导作用，引导专业学位教育培养目标和培养内容与行业用人标准相对接，对专业学位教育的专业性提供了有力保障。以美国律师执业资格认证为例。美国律师协会规定，律师执业资格的申请人必须具有法律博士或法学硕士学位，且授予该学位的法学院必须通过美国律师协会认证委员的专业认证；同时，申请人还必须通过律师资格考试，律师资格考试既有各州单独考试部分，也有全国联考部分，全国联考部分是由美国律师协会下属的专门机构统一命题，考试内容涵盖了法律专业理论知识和专业技能的考查，全面检验了法律专业学位教育人才的培养质量。

美国律师协会通过规定执业资格的申请条件、通过参与组织和实施律师执业资格考试等，实现了法律专业学位教育和律师执业资格认证之间的有效衔接，促使法学院根据法律行业准入要求规划法律专业人员培养的内容和质量标准，满足法律行业对法律专业人员的职业能力和学术能力的相关要求，从而有效保障了法律专业学位教育的专业性。

五、反思与启示

（一）进一步丰富不同层次的专业学位类型

我国专业学位教育应依据专业领域专业化发展水平以及经济社会的发展需求，灵活设置多种类型的专业学位，从而有效满足社会发展的多样性需求。既要避免一味地发展高层次的专业学位教育而造成人才的浪费，又要避免高层次专业学位教育发展不足而无法满足社会对高层次专业人员的需求。如目前经济社会发展对跨学科的复合型专业人员需求较多，可以尝试设立基于交叉学科联合专业学位，类似于美国的法律博士-环境管理硕士、法律博士-工商管理硕士等。同时，我国的专业学位教育发展应给与培养单位足够的专业学位类型设置的自主权。专业学位设置目前实行“审批（国务院学位办）-试点（少数高校）-推

广（其他高校）”自上而下的发展路线，无法有效调动培养单位的自主性和积极性；反之，如果培养单位能从自身院系特色和实力、地区需求和社会发展需求出发，因地制宜地自主设计开发专业学位类型，走自下而上的发展路线，或将激活我国专业学位教育发展的动力和活力。

（二）坚持学术性与职业性相统一

我国专业学位教育要从根本上解决在人才培养模式上照搬学术学位教育的同质化现象，在专业学位教育的实践发展过程中就要秉承职业性和学术性并重的培养原则，在专业学位教育人才培养的各个环节要凸显出专业学位教育的双重属性。如在招生环节，选拔方式应反映考生的专业理论素养及其未来进行专业学习的素养和潜力，可以邀请专业协会或者专业从业人员，基于行业标准和行业需求参与招生命题设计以及招生面试等。再如，在课程设置环节，坚持专业理论学习与专业实践并重和并行，不应先进行理论学习（无实践内容）然后再进行专业实践（无理论学习内容），这不利于理论学习与实践的有机统一，应将理论学习与专业实践互相叠加，形成“理论-实践-再理论-再实践”的闭环模式。又如，在毕业论文环节，可以保留论文写作的形式，通过论文写作来检测学生是否具备一定的学术研究能力和写作能力，但对论文的应用性和实践性应有严格的规定，彰显其实践问题的解决能力；也可以撇弃论文写作的形式，而用其它更具专业实践性的形式来替代。如法律硕士可以通过法庭模拟的方式替代论文写作，通过写简报、管理证人、庭审、法庭辩论等一系列活动，检验其是否具备了预期的专业素养和水平，是否满足了行业的用人标准和要求。

（三）应不断完善内部尤其是外部保障机制

我国专业学位教育在发展过程中要不断加强和完善内部和外部的保障机制尤其是其外部保障机制。国务院学位委员会和教育部提出要“构建以学位授予单位质量保证为基础，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”，也指明了加强外部保障机制的重要性和迫切性。首先，应加快专业学位教育的专业认证体系的构

建，推进专业学位研究生培养内容与特定职业人才评价标准的有机衔接。我国目前只有极少数的专业学位教育开展了相应的专业认证，而美国目前则约有50家专业认证机构，几乎覆盖了全部的专业学位教育项目的认证。其次，应加快执业资格认证体系的构建。我国目前只有建筑学专业学位教育与国家建筑师注册制度建立了较为成熟的衔接制度，其他专业学位教育与执业资格认证之间衔接都较为松散。如我国的医师执业资格考试虽然也强调专业学习的经历，但是也允许专科学习经历或者师承方式学习经历的甚至自学经历的人员申请医师资格，而且对学位没有明确规定。借鉴美国经验，医师执业资格认证可以综合考虑申请人的年龄以及专业学位设置的现状等因素，适当把申请人的专业学习经历或者专业学位等纳入申报条件，以此保障我国医学专业学位教育的专业性，提升医学专业人员的专业水准和社会声望。

（四）应不断完善内部尤其是外部保障机制

我国的专业学位教育在发展过程中要注重发挥专业协会的专业指导和引导功能，尤其是在保障专业人员培养质量的专业认证和管理专业人员执业准入的执业资格认证等方面。我国当前专业学位教育的指导机构是专业学位教育指导委员会，其性质为专家性组织，而负责执业资格认证的机构多为行政机构，如负责司法考试的是司法部。专业协会不能充分介入专业学位教育的人才培养，这严重影响了专业学位教育“专业性”的保障和其人才培养质量，也影响了该专业的社会公信力的培养。我国专业学位教育的发展不能仅仅依靠政府机构和专业教育工作者，更需要专业协会的积极介入，充分发挥其对专业人员培养的导向和保障功能。如专业学位教育指导委员会、专业评估委员会以及执业资格认证委员会等应逐渐加大专业人员的比例，以此提升组织的专业性和权威性以及在行业中的公信力。

（张秀峰，首都师范大学大学英语教研部副教授，北京 100048；白晓煌，通讯作者，首都师范大学大学英语教研部副教授，北京 100048）

（原文刊载于《中国高教研究》2020年第7期）

专业学位硕士研究生需要什么样的培养环境

——基于硕士生意见调查的实证研究

师悦 汪霞

一、问题提出

专业学位硕士研究生教育是近十几年来我国研究生教育发展的重点，截至2019年，我国专业学位硕士研究生（以下简称专硕）在整个研究生招生数中的占比已达51.75%。如何在招生规模不断扩大的基础上，进一步提升专硕培养质量成为当前亟待思考与解决的重要问题。优质培养环境的创建是提高专硕培养质量的前提，如何改进专硕培养环境、提升专硕培养质量得到了国内研究者的众多关注。已有研究主要围绕以下两个方面探讨专硕培养环境的改进策略。一是对专硕培养过程中的各个要素进行思辨性研究。主要包括专业实践环节、奖助体系、课程体系、课程教学与“双导师制”等。二是依据实证研究结果提出培养环境的优化对策。如对专硕培养环境现状的描述和诊断，满意度调查，或对校外导师、实践基地与培养成效的关系展开探讨等。

不过，整体来看已有研究还存在两个方面不足。第一，研究方法单一化。既有研究多以思辨性研究为主，定性和定量相结合的研究较少，这在一定程度上影响了研究的效度。第二，现有调查研究对专硕内心主观诉求没有给予足够的重视。虽然调查问卷通常面向专硕发放，但由于问卷编制者以研究者或管理者居多，且相关调查主要倚重于客观数据的采集和分析，使得专硕心底真正的意见与建议常常被忽略，无法全面深入地反映专硕的体验与需求。因此，本研究拟采用主客观题相结合的方式开展调查研究。一方面，通过分析全日制专硕对院校培养的意见找出其诉求焦点；另一方面，选择与意见内容相关的客观性题目进行量化分析，并关注学科差异，以尽量提高研究结论的准确性。

二、研究设计

（一）理论基础

本研究的理论基础为日本学者金子元久提出的大学教育力理论，在该理论中，金子元久提出

了“教育力量”及“射程”等重要概念。“教育力量”是指大学教育对学生的影响。这种影响并非单纯由大学单方决定，而是大学与学生互动产生的结果。金子元久认为到了大学阶段，学生在学习过程中能够独立做出各种判断，因此，学生们在知识和意识上的准备，以及他们对于大学教育的期望，都将成为影响高校教育力量能否有效发挥的重要因素。大学教育所能够影响的区域即为“射程”，换言之，教育活动对学生能够形成积极影响的范围。专硕作为成熟的学习者，对其培养过程有特定的需求和明确的目标，对培养过程能否满足自身需求也有较为准确的判断。期望与现实如若存在落差，便会催生相应的意见与诉求，专硕共同指向的意见与诉求往往是院校存在的问题焦点。作为施教方的院校只有对这些问题及时明晰并充分考虑，才能有效发挥其教育力量，扩大院校教育活动射程，提高专硕的培养效果。

（二）研究对象

研究对象为两所高校的全日制专硕（下文中的专硕均为全日制专硕），两所高校的选取综合考虑了高校的层次分布、类型分布等因素，覆盖“双一流”建设高校和非“双一流”建设高校两个层次；涵盖部属高校和省属高校两种类型；兼顾综合型大学、行业特色型大学。且两所高校均属于专业学位研究生教育综合改革试点高校，其专硕的培养质量能够在一定程度上代表我国高校专硕的培养水平。有效问卷共计995份，其中，女生和男生占比分别为47.4%、52.6%；研二和研三占比分别为64.0%、36.0%；人文学科、社会科学、理科和工科占比分别为8.0%、24.2%、6.0%和61.7%。仅对高年级专硕进行调查的原因是研一专硕尚未开展专业实践并且未完成课程学习，不能全面地了解需求、反映意见。

（三）研究工具

借鉴已有调查问卷，同时通过对专硕及其培

养单位的教师与管理人员进行开放式访谈确定问卷的整体框架并自编《全日制专业学位硕士研究生满意度调查问卷》。综合使用主观评价法和客观检验法对问卷初始稿做了进一步的评价与检验。主观评价法主要是面向专业研究人员以及调查对象征询并听取他们意见的评判方法。为此，课题组邀请了两位专家以及不同学科的专硕对调查问卷初始稿的整体结构、内容维度以及测量题项的表述等方面提出意见和建议。客观检验法是结合专家及专硕意见对问卷部分题项设计做出调整之后，面向调查对象进行的小范围测试。鉴于此，课题组利用主观评价法修改后的调查问卷进行预测，预测结果显示，调查问卷信效度良好，可以进行进一步施测与分析。

最终问卷中将内容划分为三个部分，即基本信息、各项满意度评价、意见与建议，其中，第二部分中共含七个模块，具体包括课程与教学、师资队伍与指导、实践与实习、校园氛围、制度与设施、收获与提升以及总体满意度。意见与建议是一道开放题，具体为：“对您学校以及所在院系关于专业学位研究生培养方面有任何意见与建议，请写在下方”。本研究所涉及的客观题多采用五级量表，专硕的满意（赞同）度与得分呈正相关。

（四）数据分析方法

本研究首先进行质性文本分析，将意见及建议逐条编码，以“主题—内容—原因”为依据来对文本资料进行分析。当然，并非所有专硕在提出意见与建议时都会给出对应的原因解释，对此，本研究将结合相应客观题进行原因的补充解释。其次，选择与专硕意见主题相关的客观题进行描述性统计，用数据分析来检验质性文本分析所得结果的稳健性。

不同学科专硕意见的差异性检验也是本研究的一部分，具体的考察方式有两种。首先，采用单因素方差分析对相应的客观题数据进行差异性检验；其次对各学科在某种意见上的“相对提出率”（相对提出率=提出某种意见的某学科专硕比例/参与调查的某学科专硕比例）进行计算，目的是尽量消解调查对象在学科数量上的不同，通过比较相对提出率在在一定程度上同样可以反映不同学科专硕在某个意见上的差异性。最后，将两种

考察方式所得到的结果进行对照。

三、研究发现

（一）专业学位硕士研究生意见涉及的主题

在排除一些没有给出实质信息的填答后（如“无意见”“希望越来越好”），最终得到366条有效意见，有效意见反馈者共290人，占样本总数的28.5%。经分析，发现相关意见的主题信息已达到饱和，将其归纳为实习实践、分类培养、一视同仁、规章制度、课程设置等13个主题。（见表1）其中前4个主题的意见条数各占意见总条数的10%以上，且4个主题的总占比为61.7%，超过意见总条数的一半，是专硕意见的焦点所在，因此，本研究重点对这4个主题展开分析。剩余9个主题，由于数目相对较少，限于文章篇幅，不再具体呈现。

表1 专业学位硕士研究生意见涉及的主题情况

序号	主题	内涵	条数	百分比
1	实习实践	专业实习与专业实践机会	81	22.1%
2	分类培养	专业学位与学术性学位分类培养	59	16.1%
3	一视同仁	专业学位与学术学位一视同仁，不差别对待	46	12.6%
4	规章制度	选课、学费以及奖学金等规章制度	40	10.9%
5	课程设置	优化课程设置，增加实践课程	29	7.9%
6	教师教学	教师教学及师资队伍建设和问题	18	4.9%
7	导师指导	导师的管理与指导	16	4.4%
8	培养方案	对所在专业培养方案的评价	15	4.1%
9	管理服务	教务系统以及相关管理人员	12	3.3%
10	课程计划	课程开设的顺序、学年安排	11	3.0%
11	职业指导	职业指导讲座或课程	7	1.9%
12	学制	学制的长短	5	1.4%
13	其他	只出现一次的意见与建议	27	7.4%
总计			366	100%

（二）专业学位硕士研究生的具体意见内容

1. 实习实践。第一，在诉求焦点方面，专业实习与实践机会不足。“实习实践”是专硕意见涉及最多的主题，共计81条意见。在具体内容上，有61条意见希望增加实习机会，具体包括是否允许实习和如何组织开展实习两个方面。首先，在是否允许实习问题上，共计11条意见直接指向导师不允许实习，如“无论是专硕还是学硕，绝大部分导师都不允许学生出去实习，学院也没有为我们创造实习机会”。其次，在实习的组织开展问题上，专硕的诉求多指向规定好实习时间以及院校提供一定的实习机会等，如“请务必要求专硕有实习的时间，如半年或三个月等”“提高专硕实习机会，有条件可提供一定的实习机会”。其余20条意见涉及专业实践问题，主要指向

应当注重实践、增加专硕实践机会以及推进产学研相结合等。

第二，在原因分析上，提高自身就业竞争力的需要。通过对专硕就业意向的客观题进行统计，发现有88.8%的学生毕业后打算就业，有1.4%的学生毕业后打算创业，两者共占比90.2%，说明九成多的专硕以就业为导向。此外，通过对专硕求学动机的客观题进行统计，发现专硕的求学动机主要是提高自己的专业素养和综合素质、在职业道路上获得进步（或某种专业资格），说明因为职业型动机而攻读专业学位的专硕比例较高，这与2019年全国专业学位硕士研究生教育体验报告调查结果保持一致。因此，综合就业意向和求学动机可以看出，多数专硕在选择攻读专业学位时就对就业持有了更多的期盼，他们希望通过就读专业学位提高自身就业竞争力，进而更好地实现就业。开放性题目中专硕也提及了该原因，如“希望实习环节能够把控好，实习能够极大提升学生的竞争力”。

第三，在学科差异方面，人文学科对于实习实践的诉求更为强烈。与“实习实践”有关的客观题是“您是否参与过或正在参与专业实习”“您参与专业实习的途径”“您所在学院是否有实践基地”以及“我期望学院能够为我们的实习实践创造良好的条件”。从表2可以看出超一半的专硕尚未参加专业实习，实习途径主要为自己寻找，多数学院尚未建立自己的实践基地。此外，就期望而言，多数专硕期望学院能够为其实习实践创造良好的条件，均值为4.32。

表2 专业学位硕士研究生专业实习参与及实践基地建设现状

客观题	回答	百分比
您是否参与过或正在参与专业实习	是	47.4%
	否	52.6%
	合计	100%
您参与专业实习的途径	学院安排	30.7%
	自己找	58.5%
	他人介绍	10.8%
	合计	100%
您所在学院是否有实践基地	是	39.3%
	否	60.7%
	合计	100%

在学科差异上，根据统计检验结果，不同学科专硕对于“期望学院能够为其实习实践创造良好的条件”这一题项的得分差异达到显著（ $F=10.43$, $P=0.00<0.05$ ）。具体而言，人文学科

对于学院能够为其实习实践创造良好条件的期望最高。对“实习实践”意见的相对提出率计算结果也显示，（见表3）人文学科专硕在“实习实践”意见上的提出概率更大，这说明人文学科专硕对于实习实践的诉求更为强烈。

表3 “实习实践”意见提出概率的学科差异

学科	人文学科	社会学科	理科	工科
相对提出率	1.54	0.61	1.23	1.06

2. 分类培养。第一，在诉求焦点方面，专硕与学硕未能做到分类培养。在59条“分类培养”意见中，有48条直接指向应该做到专硕与学硕分类培养。他们认为目前学校未能很好地对专硕与学硕的分类培养，如“专业硕士的实践能力还是弱化了，这方面学校总体上是按照学硕来培养的”。对此，他们提出了相应的诉求，如“既然是专硕更应该重视实践能力的培养，应该联络实践基地给学生实践机会，而不是和学硕一样从头到尾都在实验室做实验”。其余11条意见则明确指向希望能够针对专业学位有更完善的培养方案，多开展一些能够体现专业学位实践性特点的活动。

第二，在原因分析上，既然分类去做了，就不要一锅粥。研究发现多数专硕对专业学位设立的初衷较为明确，也希望院校能够按照专业学位本质属性与学术学位进行分类培养。如“要搞清楚分专业型硕士和学术型硕士的原因，既然分类去做了，就不要一锅粥”“希望专硕跟学硕的培养方式能够有所差别，学校层面如果不进行区别，在学院和导师层面上为了能够多发文章，对专硕学硕都只对科研进行要求。专硕大多数会走工作的道路，这种方式很难能提高专硕学生日后找工作的竞争力”。

第三，在学科差异方面，理科对分类培养的诉求更为强烈。与“分类培养”有关的客观题是“我期望学院能够为我们制定完善的专业学位培养方案”，统计结果显示，多数专硕都十分期望学院能够为其制定完善的培养方案，均值为4.33。在学科差异上，根据统计检验结果，不同学科专硕对于“我期望学院能够为我们制定完善的专业学位培养方案”这一题项的得分差异达到显著（ $F=8.20$, $p=0.00<0.05$ ）。具体而言，理科对于学院能够为其制定完善的专业学位培养方案的期

望最高。对“分类培养”意见的相对提出率计算结果显示，（见表4）理科专硕在“分类培养”意见上的提出概率大于其他学科，这说明理科专硕对分类培养的诉求更为强烈。

表4 “分类培养”意见提出概率的学科差异

学科	人文学科	社会学科	理科	工科
相对提出率	0.42	0.35	1.97	1.24

3. 一视同仁。第一，在诉求焦点方面，对专业学位重视程度不够。在46条“一视同仁”意见中，关于院校与导师等对专业学位重视程度不够、未能做到与学术学位一视同仁的意见有29条。如“希望一视同仁，不要和学术型硕士区别对待”“不要歧视专业学位，在培养方面，学费奖学金方面”“不要（把专硕）当作学硕的附属品”。同时，在这29条有关“一视同仁”的意见中，有9条明确指向了“出国交流机会”，如“早日完善同等对待，尤其是出国交流方面”“希望得到和学硕同等的出国交流机会”。其余17条意见则直接指出要加强对专业学位的重视程度，如“学校给大家整体的感觉是对专业硕士并不重视”“希望学校对专硕的培养能够更加用心”“提高对专业学位研究生的重视”。

第二，在原因分析上，亲小众，远主流，非长久之计。随着研究生教育结构的不断调整，专业学位逐渐成为我国研究生教育的主流，专硕不管是招生数还是在校生数均已超过学硕。但数量的激增并未扭转院校、导师等对于专业学位的重视程度，相比而言，学硕更似院校、导师的“心头肉”。这与目前的研究生结构调整以及发展趋势明显是相背离的，如本次调查中也有专硕指出院校应“继续重视对专硕的培养，毕竟这个是以后硕士的主流，亲小众（学硕），远主流（专硕），非长久之计”。

第三，在学科差异方面，工科对于一视同仁的诉求最低。与“一视同仁”有关的客观题是“您觉得学院对本专业的重视程度如何”“我期望学院能够给予我们和学术型研究生一样的重视”，统计结果显示，两个题项的均值分别为2.21和4.10，说明多数专硕认为学院对其不够重视，迫切期望学院能够给予他们和学硕一样的重视。在学科差异上，根据统计检验结果，不同学科专硕在以上两个题项得分差异均达到显著（ $F=21.60$, $p=0.00<0.05$ ；

$F=23.11$, $p=0.00<0.05$ ）。具体而言，相比于工科，人文、社科以及理科专硕觉得学院对本专业的重视程度更低，且人文、社科和理科专硕更加期望学院能够给予他们和学硕一样的重视。对“一视同仁”意见的相对提出率计算结果也显示，（见表5）工科专硕在一视同仁意见上的提出概率最低。这说明工科对于一视同仁方面的诉求最低。

表5 “一视同仁”意见提出概率的学科差异

学科	人文学科	社会学科	理科	工科
相对提出率	1.89	1.80	2.52	0.42

4. 规章制度。第一，在诉求焦点方面，选课、学费以及奖学金制度有待完善。在40条“规章制度”意见中，关于“选课系统”的意见有11条，如“个人认为目前研究生培养最大的短板是选课系统不完善”。关于“学费”的意见有7条，如“既然学制是3年，跟学术学位无不同待遇，学费也不应该比学硕高”。关于“奖学金”的意见有6条，如“专硕的评奖评优更体现专硕的实践性”。其余16条则主要指向经费资助、直博机会等。

第二，在原因分析上，培养模式一样，为什么要多交？从专硕给出的解释来看，专硕提出该方面的诉求是因为目前专业学位的培养模式与学术学位趋同，几乎相同的培养模式下，专硕却比学硕缴纳的学费要高，各项奖助制度也向学硕倾斜，这就造成了专硕内心的失衡与落差感。如有专硕反映：“学费不合理，培养模式一样，为什么多交？”

第三，在学科差异方面，理科对于规章制度的诉求更为强烈。与“规章制度”有关的客观题是各项规章制度满意度，统计结果显示，（见图1）专硕对于“选课制度”满意度最低（均值为3.42），其次为“学校学费标准”（均值为3.52）、“学校奖学金制度”（均值为3.58），与上文结论保持一致且相互印证。统计检验结果显示，不同学科专硕在学校学费标准、选课制度得分差异达到显著

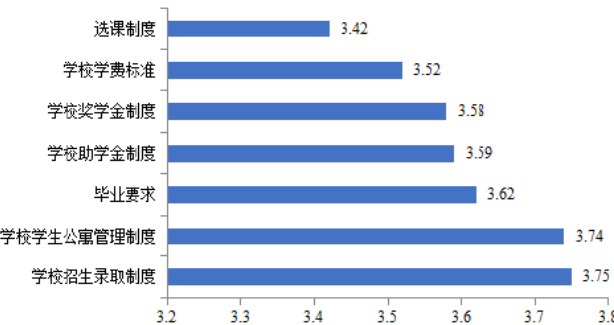


图1 各项规章制度满意度均值图

($F=4.84, p=0.00<0.05$; $F=4.17, p=0.00<0.05$), 具体而言, 理科专硕对于学费标准的满意度处于最低水平, 人文学科对于选课制度的满意度低于工科。将三者进行合并求均值, 发现不同学科的满意度得分差异不显著 ($F=2.34, p=0.07>0.05$)。对“规章制度”意见的相对提出率计算结果显示, (见表6) 理科专硕在规章制度上的意见提出概率最高。这说明理科专硕对于规章制度的诉求更为强烈, 但就规章制度, 特别是奖学金而言, 不同学科有着比较一致的诉求。

表6 “规章制度”意见提出概率的学科差异

学科	人文学科	社会学科	理科	工科
相对提出率	0.62	0.83	2.49	0.97

四、讨论与建议

学生意见是反映大学教育力量“射程”范围的重要途径, 大学的教育力量在很大程度上由学生对大学的“态度”决定, 偏离或者没有达到学生需求的教育力量往往会演变为学校的“独角戏”。因此, 面对学生群体, 大学教育如何明确学生需求、进行清晰定位十分重要。专业学位的特定属性决定专硕群体培养需求的特殊性, 本研究聚焦专硕对于院校培养工作的意见和需求, 通过和专硕群体进行开放式对话, 发现院校在实习实践、分类培养、一视同仁、规章制度四个方面的工作有待加强。面对高校供给与专硕需求之间的鸿沟, 亟需对此形成明确认识, 进一步匹配需求, 扩大教育力量的射程范围。

1. 加强实习实践, 创设有利于增强专硕就业竞争力的实践环境。充分的、高质量的实习实践, 是提升专硕就业竞争力的关键。2009年教育部颁布的《关于做好全日制专业学位硕士研究生培养工作的若干意见》(以下简称《意见》)就已规定, 专业学位研究生在学期间, 必须保证不少于半年的实践教学, 应届本科毕业生的实践教学时间原则上不少于1年, 并且要提供和保障开展实践的条件。但实际情况却不容乐观, 前文结果表明, 实习实践依然是专硕培养的薄弱环节, 其主要症结在于实习实践机会不足。不管是实习实践的覆盖面还是时间, 都没有达到《意见》中规定的要求, 甚至存在导师不允许实习等问题, 且实习实践途径多以自己寻找为主, 这与已有研究结论基本一致。针对该问题, 建议高校应及时对

标国家政策标准, 建立更加完善的制度规范, 对专硕的实习实践时间、方式、途径等进行详细规定, 不断创新实习实践形式, 构建政府、学校和企业三位一体协同创新的实习实践基地。具体而言, 首先, 政府应充分发挥宏观指导、统筹协调的作用, 通过财政专项经费以及政策支持等方式, 对实习实践基地给予必要的鼓励和支持, 引导和激励各利益相关者合作。其次, 高校应充分利用自身的人才、智力优势, 构建以学校为基础, 以学院为依托, 以导师横向课题及校友资源为辅助, 以企业项目为载体的多主体、多层面、多渠道、多维度的实习实践基地, 为专硕实习实践提供更大的选择空间。同时, 加强对专硕实习实践的管理, 坚决杜绝简单下放, 层层转交, 出现导师不允许实习等问题, 切实维护专硕的实习实践权利。最后, 针对学生依靠自己的力量寻找实习单位的问题, 在目前无法为专硕提供充足实习实践机会的情况下, 高校应予以一定的支持, 缓解专硕对自己寻找实习实践机会的不满, 但同时应通过相应的措施对其专业实践成效进行考核和检验, 进而确保实习实践高质量开展, 避免“侥幸”和“应付”心理的产生。

2. 推进分类培养, 创设有利于达成专硕培养目标的培养环境。专业学位的培养目标决定其培养过程应区别于学术学位。《专业学位设置审批暂行办法》指出, 专业学位研究生教育的目的是为特定职业培养高层次专业人才, 而学术学位研究生教育的目的是为学术领域培养研究型人才, 这充分说明了两者的培养目标有着根本差异。但本研究却发现在实际培养过程中, 专业学位与学术学位培养模式趋同, 未能很好地实现分类培养。这一结论也得到了已有研究的验证。出现这种情况的原因可能在于我国学术学位研究生教育起步早, 并且始终处于主导地位。相比而言, 我国专业学位研究生教育发展起步较晚, 尚未探索总结出一套完善且有效的专业学位研究生培养模式, 因而, 不可避免地借鉴学术学位研究生教育的经验、培养模式等。但是, 面对专业学位发展规模已超学术学位的实际情况, 高校应加快改革步伐, 坚持推进分类培养, 积极创设有利于达成专硕培养目标的培养环境。实际上, 基于不同培养目标, 从招生选拔、培养环节、导师指导以及

学位论文评价等环节推进分类培养,已基本达成共识,但具体由谁推进却一直处于“悬空”状态。苏州大学按照专业领域成立校级专业学位教育指导委员会为实现分类培养提供了重要抓手。校级专业学位指导委员会成立后,紧紧围绕高层次、应用型人才的标准,组织对本专业领域的培养方案进行了修订,不断强化专业学位研究生教育人才培养核心环节,该举措为学校专硕培养提供了规范和质量保证,值得借鉴。

3. 更新培养观念,创设有利于扭转重学轻术的文化环境。《关于加强和改进专业学位教育的若干意见》明确规定,专业学位人才培养与学术学位人才培养是高层次人才培养的两个重要方面,在高等院校人才培养工作中,具有同等重要的作用,有关高等院校一定要充分认识发展专业学位教育的重要性,高度重视专业学位教育工作。但本研究却发现目前院校与导师对专业学位的重视度不够,未能做到专硕与学硕一视同仁,重学轻术的观念亟需扭转。这与已有研究结论保持一致,多数研究都指出,相比于对学术学位的重视程度,专业学位始终游离在边缘地位,甚至被视为学术学位的“低配版”“山寨”或点缀。因此就当前的情况来看,解决好认识问题仍是发展专业学位的关键。具体而言,除了不断加强对专业学位重要性的认识以外。还可以从以下三种路径辅助提高专业学位的地位,一是增加专业学位研究生教育投入,加速优化专业学位研究生学习条件、培养环境,使接受专业学位研究生教育成为令人羡慕的选择。二是针对目前我国专业学位与职业资格分离的现状,有关部门应加快调整专业学位研究生职业资格准入制度,加强专业学位和职业资格的衔接,从职业资格认证制度上不断提高专业学位的“含金量”,进而提升社会各界对专业学位的认同度和重视度。三是招生向专业学位倾斜。复旦大学软件学院和经济学院分别在2020年和2021年发布通报,称不再招收学硕。四川大学、福州大学也分别停止了心理学学硕和情报学学硕的招生工作,相关专业仅保留专硕招生。这些举措的实施背景虽有待考察,但为扭转重学轻术提供了经验,有利于倒逼学院和导师将培养的重点转移到专硕上来。

4. 完善规章制度,创设有利于调动专硕学习积极性的制度环境。近年来,随着专业学位研究生教育在我国的蓬勃开展,专硕规模迅速壮大,但相比于规模的扩张,相应规章制度的建设和完善略显滞后。本研究发现专硕对于选课制度、学费和奖学金制度等诉求较为强烈。有关选课制度的诉求可能更倾向于院校内部的改进,而学费、奖学金问题可能在各个院校都不同程度地存在,问题更具普适性,因此,以下仅对这两点问题进行讨论。从已有研究来看,专硕学费、奖学金问题确实存在。如有研究者指出在院校培养过程中专硕与学硕待遇并不平等,专硕的学费明显高于学硕,但资助覆盖面和资助总额却显著低于学硕。其中,专硕学费高于学硕学费的原因可能在于国家没有对专硕的财政拨款,学费成为专硕培养经费的主要来源。从培养过程来看,专业硕士的培养由于更加偏重实践、应用、面向就业市场,所以培养成本更高,而学术硕士基本上没有成本分担,因而专硕学费高于学硕有一定的合理性。在学费无法更改的现实情况下,专硕往往会将注意力转向培养过程以寻求平衡。但实际情况却是专业学位培养模式与学术学位趋同,专硕在缴纳更多学费的同时并未享受到其应有的培养模式,并且对应的奖学金制度也向学硕倾斜。高额学费和“低配”培养两者共同作用加剧了专硕内心的落差。因此,相关部门应在改革专硕培养模式的同时,不断完善以政府投入为中心,专硕合理分担,行业产业以及培养单位多渠道筹集经费的多元化投入机制,科学划定专硕学费标准。探索实施企事业单位以专项经费承担培养成本的“订单式”培养项目。此外,就奖学金问题,套用学硕的评奖标准进行“一刀切”的评奖方式有失公允,可以借鉴已有优秀做法,采用专硕与学硕单独设立奖学金,分开测评的方式予以改进。

(师悦,南京大学教育研究院博士研究生,江苏南京 210093;汪霞,南京大学教育研究院教授,南京大学课程与教学研究所所长,江苏南京 210093)

(原文刊载于《中国高教研究》2021年第11期)

MBA案例教学的三重境界

马风才

哈佛商学院是全球案例教学的标杆。1910年，克普兰提出了案例教学的概念。之后，案例教学成为哈佛商学院主流的教学模式与教育理念。得益于案例教学，哈佛商学院培养了大批全球商界精英和政治家。哈佛商学院案例教学的最大特点是就案例开发与使用、课程团队建设、教学环境配置制定了详尽的规范。认识到案例教学的重要性以及在工商管理人才培养上取得的巨大成就，案例教学已被全面引入国内工商管理硕士（MBA）的课程教学，并成为MBA课程教学的标配。考虑到案例教学的重要性，对于MBA案例教学的目标是什么、如何达成教学目标，需要任课教师认真思考。此外，有必要检视近年来国内MBA案例教学存在的问题，需要挖掘、总结、推广国内MBA案例教学的先进做法。

一、案例教学存在的问题及原因分析

我国在MBA案例教学中存在的问题是多方面的，下面从案例教学目标的实现方面分析国内MBA案例教学亟待解决的问题。

1. 案例教学浅尝辄止，未能很好地完成知识建构。MBA案例教学首先要实现的目标是系统性管理知识的建构（以下简称“知识建构”）。但是，与哈佛商学院要求MBA学生在两年的学业期间完成多达800个各种案例分析相比，国内MBA案例教学在课程教学中的比重严重偏低。有的案例教学虽然选择了经典案例，但由于教师对案例材料中的决策点认识不深刻，只能要求学生分析案例正文后面的问题，并给出相应的答案，顶多只对背景企业所存在的显而易见的问题给出一些管理建议。学生没有掌握案例材料之外的更新、更有价值的信息，没有尝试去发现隐藏在案例背后深层次的管理问题。这样的案例教学自然不可能发挥案例教学在知识建构方面的作用。

2. 案例教学本末倒置，违背了思维训练的初

衷。批判性思维的训练（以下简称“思维训练”）是MBA案例教学要实现的重要目标。有的课程对案例材料做了适应性修改，案例分析路线是设定的，甚至案例分析结果也是预先设定的。不是用课程知识来解决案例中的问题，并用案例来验证知识的适用性或对错，相反，而是用修改后的案例材料来证明一些知识的正确性。这种做法违背了通过案例教学训练学生批判性思维的初衷。还有一种类似的做法为一些教师所钟爱，那就是精心营造一种对抗的场景，埋设若干争议点，学生分为对立的双方就矛盾点进行辩论。这种“案例教学”除了锻炼学生的反应能力和口才外，对学生思辨能力的训练没有什么作用。

3. 案例教学演习多、实战少，未能达成能力培养的目标。MBA案例教学的终极目标是解决实际问题能力的培养（以下简称“能力培养”）。目前，国内MBA案例教学的现状是总结经典案例多，面向问题分析少；对比分析多，解决问题少；角色扮演多，进入实战少。华东师范大学在MBA教学中引入了四种情境下职业能力训练的教学模式，特别是在基于真实企业情境的行动训练和基于真实项目情境的落地运营方面做了大胆尝试。但是，这种训练仍然没有达到实战的高度。所以，未能达成案例教学能力培养的目标。

为解决上述问题，改变国内MBA案例教学现状，追赶国际知名商学院案例教学水平，需要在使用经典案例以完成知识建构方面下工夫，需要在通过把实时热点事件引入课堂来训练学生批判性思维方面付出更多努力。从教学理论的发展出发，可综合考虑语言向度、时间向度、空间向度，提升研究生案例教学的层次与艺术境界。在实践上，需要从案例教学目标出发，发掘、总结、推广国内案例教学的先进做法，在某一方面超越国际知名商学院的案例教学水平，形成中国

特色MBA案例教学新方法或新体系。

二、建构主义理论与案例教学的三重境界

研究生对任何一门课程的知识都不是一无所知的，只不过他们掌握或了解的知识不系统、不深刻罢了。对专业学位研究生来说，他们更是有着经验与知识的积累。教师的任务是为搭建一个平台，在传授知识过程中帮助学生完成意义建构，培养其元认知能力与创新精神。具体到MBA教学，有三个层次的培养目标，即知识建构、思维训练、能力培养。这三层目标是递进的：没有知识建构，就不可能形成批判性思维；没有批判性思维，就不可能突破惯性思维的局限，也就不可能培养研究生的实践能力。正是基于MBA三层培养目标的内在联系，笔者提出三重境界案例教学的概念。

1. 案例教学的第一重境界。第一重境界案例教学是从学生知识建构出发，精准选择经典案例，按照拟定的案例教学方案实施案例教学。通过案例教学可以让学生向教师、同学、自我学习，在实现从注重陈述性知识学习到注重程序性知识学习中实现知识建构。经典案例来源有中国管理案例共享中心、中国工商管理案例中心或国外三大商学院案例库。教龄超过10年的教师使用的多是自己开发的案例。

考虑知识建构目标的完成，在开发案例中，作者都会对案例原有情节或问题做出或多或少的修改，具体包括关键事件的筛选、整合、加工，故事内容的理论化、价值化、文学品质的提升，数据的增减。正是由于改变了案例背景的本来面目，学生所面对的已经不是原来的管理情景，通过分析经典案例虽然能够完成学生知识建构，但不能很好地达成思维训练的目标，更无法达成能力培养的目标。所以，如果仅仅实现了第一重境界案例教学是不够的，需要递进到更高层级案例教学。

2. 案例教学的第二重境界。第二重境界案例教学是根据学生知识建构与思维训练的需要，把与课程知识有关的实时热点事件引到课堂，让学生在分析实时热点事件的基础上尝试评判实时热点事件的大是大非，就热点事件中需要解决的问

题给出自己的方案。

批判性思维训练是研究生培养的一个重要目标。批判性思维训练就是通过课程教学、科研实践形成评议、思辨、质疑等学术品质。批判性思维训练也是批判理论所提出的基本要求。批判理论要求教师与学生通过怀疑与推理，使教与学摆脱惯例走向科学。批判性思维训练的关键是要营造一种环境，以促进质疑别人，反思自我。这里的环境既包括教学场所、教学方案、教学模式、教学手段，也包括超越时空两个维度的教学理念、教学氛围。在案例教学中，通过营造环境，埋设争议点的确可以训练学生的批判性思维。但是，为了最大限度地提升批判性思维训练效果，一个有效的方法是把实时热点事件引入课堂，学生在评判实时热点事件的是非曲直过程中，会赞同或反对别人的观点，也会反思自己的观点。在思维碰撞过程中，学生甚至还会思考教师的观点或所传授知识的局限性。

作者在课程教学中会引入一定数量的与运营管理有关的实时热点事件以训练研究生的批判性思维。2020年4月30日，发生了丰巢快递柜延时收费事件，这个事件的前因后果涉及运营管理课程的商业模式与运营模式、服务与流程设计、企业社会责任等诸多知识点。作者在2020—2021秋季学期把这一实时热点事件引到了MBA课堂，带领研究生进行了多轮次讨论。在案例分析过程中，就快件存放延时要不要收费、怎样收费、如何通过服务与流程设计在为客户创造价值的前提下为公司带来收益、商业模式九大要素之间的管理逻辑是否还成立、公司如何在第一时间化解公共危机事件带来的影响等在师生间产生了激烈的思维碰撞。这种思维碰撞从课上延伸到了课下，从线下延伸到了线上。教师与研究生的身份也在不知不觉之间发生了转变，少了权威与遵从，多了平等与对话。

第二重境界案例教学与第一重境界案例教学的主要区别体现在教学目标与案例来源两个方面。从教学目标来看，第一重境界案例教学是知识建构，第二重境界案例教学是知识建构与思维训练。从丰巢快递柜延时收费热点事件的案例分

析可以看出,如果说第一重境界案例教学实现了初级知识建构,那么,第二重境界案例教学就实现了高级知识建构,进一步,实现了思维训练。就案例来源,前者是选择已有案例,后者是把实时热点事件作为案例。

案例教学达到第二重境界是不是就足够了呢?答案是否定的。为了实现能力培养的目标,还需要更高层级的案例教学。

3. 案例教学的第三重境界。第三重境界案例教学是从知识建构、思维训练与能力培养出发,把学生所在公司亟待解决的真实管理问题不做任何修改地引到课堂,让学生确认管理问题、分析造成管理问题的原因,针对原因给出解决方案,回到公司实施给出的解决方案,跟踪方案实施情况,评估实施效果。

建构主义理论强调通过铺陈真实的复杂现实问题,营造解决问题的环境来培养学生的科学精神。有学者通过对194位本科生和MBA研究生进行调查,分析了案例教学、模拟仿真、教师授课与学生实际问题能力的培养、人际交往技能的训练、自我意识的养成之间的匹配性。发现基于真实管理问题的案例教学对能力培养的功效最为显著。既然如此,为什么不把学生所在公司的真实管理问题引入课堂呢?提出第三重境界案例教学的意义就在于此。管理问题是真实的,又是学生所在公司亟待解决的。这样的案例教学该是多么令人期待。

第二重境界案例教学与第三重境界案例教学的主要区别也体现在教学目标与案例来源两个方面。从教学目标来看,第三重境界案例教学定位于知识建构、思维训练、能力培养三个目标的实现。这里的知识建构既不同于第一重境界案例教学所实现的知识建构,也不同于第二重境界案例教学所实现的知识建构。第三重境界案例教学所实现的是最高层级的知识建构,体现了从实践中来,再回到实践中去。此外,第三重境界案例教学所实现的思维训练不同于第二重境界案例教学所实现的思维训练,前者实现的是更为理性的思维训练。在分析自己公司的真实管理问题时,学生的思辨、质疑、否定会变得更理性、更客观。

从案例来源来看,第二重境界案例教学选择的是实时热点事件,而第三重境界案例教学选择的是学生所在公司的真实管理问题。

作为一种案例教学的新形态,下面给出简明的第三重境界案例教学方案。

(1) 适用范围。第三重境界案例教学通常安排在一门课程的后半段,案例所包含的核心问题属于运营管理的范围,但不针对特定的运营管理内容。

(2) 教学目的。通过第三重境界案例教学,在知识建构、思维训练的基础上,进一步实现能力培养的目标。解决实际问题的能力通常体现在四个方面:在复杂的管理背景中找到需要解决的核心问题;分析造成核心问题的原因,并找到其中的主要原因;针对主要原因,给出可落地的解决方案;总结并推广所提出的解决方案。

(3) 案例形成与教学实施。整个案例教学分为小组组建与案例生成、小组对阵、案例报告与评价、案例实施跟踪四个大的阶段(见表1)。表1的最后两栏给出了第三重境界案例教学的一个实例。案例来自一位学生所在公司在授课期间遇到的有关订单管理与排产的疑难问题。限于篇幅,这里只给出了案例摘要。考虑到商业秘密,案例文本中隐藏了这家公司的名称。

4. 三重境界案例教学的层级关系。从建构主义理论可以得出有关案例教学的一些重要结论。如果说第一重境界和第二重境界案例教学更多的是实现情景建构、协作建构、会话建构,那么,只有真正实战的第三重境界案例教学,才能发挥学生潜能,才能实现真正的意义建构。对MBA研究生的培养,归根到底是要求他们能够解决实际问题。没有第三重境界案例教学,能力培养的目标就无法真正实现。

虽然第三重境界案例教学是高级形态,但对任何一门课程,不能只实施第三重境界案例教学。考虑到与培养目标的匹配性,考虑到教学资源的配置,应搭配使用三重境界案例教学。如果没有通过第一重境界案例教学来完成知识建构,就很难通过第二重境界案例教学实现思维训练,更不可能通过第三重境界案例教学达成能力培养。

表 1 MBA 三重境界案例教学方案设计及教学目的

阶段	任务	案例设计要点	教学目的
小组组建与案例形成	1. 组建案例小组，每组 5 个学生左右	在课程进展到倒数第 8 个学时布置该项任务，此时教师已经讲授了差不多课程的全部内容	为案例分析储备知识
	2. 把学生所在公司的真实管理问题作为案例提交到课堂，每组提交一个案例	确保所提出的是学生所在公司的、属于运营管理范围的、没有做过任何修改的问题	达成能力培养的终极目标
小组对阵	3. 两两小组形成对阵，互相就对方提出的运营管理问题给出可以落地的解决方案	在对阵开始前 1 个小时通过抽签产生对阵结果，以避免学生只关注对阵双方提出的两个运营管理问题	增加学生分析案例数量
案例报告与评价	4. 每个小组汇报所给出的对阵方提出的运营管理问题的解决方案	教师点评侧重于把学生给出的解决方案提升为科学管理方法	提升案例分析高度
案例实施跟踪	5. 跟踪解决方案实施情况，总结三重境界案例教学经验	循环到下一次课程教学	检验案例分析实效
第三重境界案例教学实例：案例摘要	沈阳市 JX 食品机械有限公司（以下简称“JX 公司”）成立于 1994 年，是一家专注于肉食品机械制造的民营集团公司，在国内同行业排名第 2。主要客户有双汇、雨润、金锣、正大、佳吉、安井等上百家国内外知名肉食品加工企业。 JX 公司生产组织的特殊性有：产品原则上不通过外协方式来生产；按照单价高的产品优先的原则来筛选订单和排产。 因新冠肺炎疫情影响，本来有淡旺季之分的肉食品行业全年都呈现出需求旺盛的态势，作为上游供应商的 JX 公司也是如此。在 2020 年全年，一方面，JX 公司的订单源源不断；另一方面，公司一线员工缺编。致使有的产品交货期已经排到 2021 年 5 月，市场占有率第一的新拌机更是一机难求。为此，公司还丢弃了不少订单。 请给出 JX 公司订单积压的解决方案。		
JX 公司订单积压解决方案	1. 通过供应链内或跨供应链共享员工来创建柔性生产能力。有两个选项：一种是美的公司 2020 年 2 月与上游供应商共享员工的模式；另一种是美的公司 2020 年 5 月跨供应链与通宇通讯共享员工的模式 2. 按订单所用基础模块的关联性进行订单优选和排产，而不是简单地按产品单价来筛选订单和排产		

知识建构、思维训练、能力培养之间不是泾渭分明的。所以，三重境界案例教学也不是截然分开的。它们之间的关系是递进的，既有层级关系，又交叉融合（见图1）。

三、三重境界案例教学效果及推广应用

对任何一种新的MBA案例教学体系或教学方法，都要验证其科学性。例如，从案例开发、案例教学、案例大赛、案例写作四个维度的协同效

应上看，“四贯通”案例教学体系就是一种具有创新性的案例教学体系。但是，需要从最直接的学生对教学效果的反馈以及推广应用方面阐述一种新的案例教学体系或方法的科学性。

1. 三重境界案例教学实现了学生收获最大化。为掌握学生对三重境界案例教学反馈的第一手材料，笔者做了两项工作：①对毕业生和在读生以腾讯会议的形式进行实地调查并总结分析调

查结果；②对从学校教务系统中提取的学生对课程的匿名评价数据进行统计分析。调查和统计分析的对象是北京科技大学三个年级四个班级的MBA研究生，即2018级周末班、2019级周末班、2019级集中班、2020级周末班的MBA研究生。其中，实地调查的对象是四

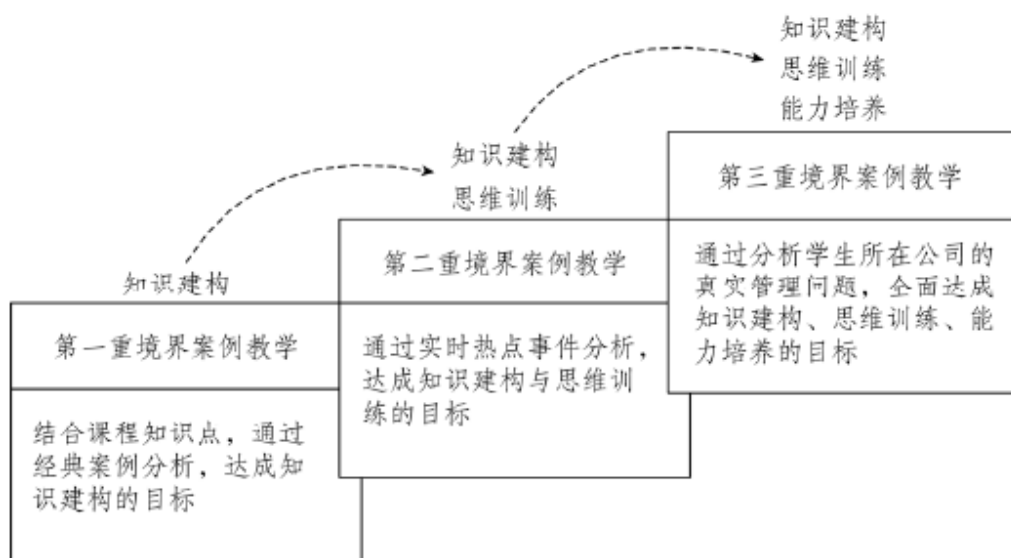


图 1 MBA 三重境界案例教学的层级关系

个班级的班委成员和向课堂提交实际运营管理问题的组长。盲评数据来自2018级周末班和2019级周末班两个班级中匿名评价意见的全体学生。实地调查和统计分析结果表明：三重境界案例教学极大地提升了学生的获得感，他们不仅学会了知识，即知识建构；而且学会了学习，即思维训练；更重要的是通过案例教学，帮助他们解决了遇到的实际运营管理问题，即能力培养。

（1）规范而深刻的问题导向型案例分析更好地实现了知识建构的目标。案例分析能让学生从实践中带出运营管理知识点，再把运营管理知识应用于实践，学生的知识建构更积极、更主动。学生的最大进步是在解决工作中遇到的实际问题时，更习惯于利用科学的管理理论而非主观判断。有的学生认为：三重境界案例教学响应了学生的诉求，使自己能理论联系实际，受益匪浅；还有学生认为：通过分析案例引出运营管理的知识点，使自己的学习更具针对性。

（2）应景式地引入实时热点事件，事半功倍地达成了批判性思维的训练。这种沉浸式的实时热点事件分析少了教师的说教，多了学生的独立思考；少了场景虚设，多了事实呈现；少了案例文本的程式化，多了真实问题的不确定性；少了预设结果，多了各种可能的实施方案。有的学生认为：针对教学内容即时引入实时热点事件供大家讨论，极大地激励了学生呈现自己的观点；还有学生认为：教师反复强调的“大学的课堂是开放性的课堂、批判性的课堂”有助于促进批判性思维的训练。

（3）极具挑战性地让学生自己所在公司亟待解决的运营管理问题引入课堂，更好地实现了能力培养的目标。有的学生认为：案例教学能够和自己公司的实际运营管理问题相结合，不但极大地帮助学生解决实际问题，也极大地提高了学习兴趣；还有学生认为：这种开放式的、不预设管理场景的案例教学对学生是一个极大的挑战，在这种教学模式下，混学分的学生少了，利用所学知识解决实际问题的学生多了。

受益于三重境界案例教学，在课程结束后时不时有学生就其公司所遇到的实际运营管理问题

征询笔者的建议。学生或者就其家族企业居高不下的呆料，或者就如何编制多品种、小批量类型公司的物料需求计划，或者就如何创新所开办饭店的商业模式征询教师的管理建议。特别地，时而有学生反馈第三重境界案例教学解决方案的实施进展。例如，某位学生曾多次反馈课堂上给出的其所在服装公司紧急订单无序管理问题解决方案的实施情况。

2. 三重境界案例教学已经得到推广应用。
2017年7月13日，笔者在南京召开的第十九届全国MBA“生产运作管理”教学和学术研讨会上作报告，首次向全国同行介绍了三重境界案例教学的具体做法，得到了与会同行的强烈反响。笔者又分别于2017年12月、2019年11月和2020年8月主办了全国运营管理课程教学工作坊，期间与全国200余位运营管理课程骨干教师分享了三重境界案例教学的成功经验，北京理工大学、兰州大学、对外经贸大学、广州外语外贸大学等高校的MBA任课教师已开始把这种案例教学方法引入到他们的课程教学中。

三重境界案例教学搭配使用切中了MBA研究生的痛点，响应了他们的诉求，取得了良好的教学效果。特别是大胆实施的连国际知名商学院也没能做到的第三重境界案例教学更是打造了MBA案例教学的一个新场景。作为一个新问题，如何打通密切相关的两门、甚至多门课程之间的脉络，把一个涉及运营管理、市场营销、财务管理等更多业务的学生所在公司的真实管理问题引入MBA课程教学中值得进一步研究。此外，第三重境界案例教学极具挑战性，要求任课教师具有实际企业管理或企业管理咨询经历。笔者虽然有长达八年的企业运营管理经历，但在实施第三重境界案例教学过程中，仍然遇到了对真实运营问题把握上的挑战。所以，在实施第三重境界案例教学过程中，如何把有实际企业管理经历的人员配置到MBA案例教学中需要进一步研究。

（马凤才，北京科技大学经济管理学院副教授，北京 100083）

（原文刊载于《学位与研究生教育》2022年第2期）

汉语国际教育硕士学习投入的实证研究

蔡 武

自2007年汉语国际教育硕士专业学位获批以来,汉语国际教育硕士的发展规模令人瞩目,近年来对于汉语国际教育硕士的研究也不断增多,例如:对汉语国际教育硕士的相关研究进行回顾,聚焦汉语国际教育硕士的学位水平评估指标体系、人才培养模式以及汉语国际教育硕士对自我培养效果的感知等。汉语国际教育硕士的相关研究有利于加快汉语国际教育专业理论体系建设,丰富国际中文教师培养理论以及指导汉语国际教育硕士培养的具体实践,具有很强的学术价值和应用价值。

汉语国际教育硕士的培养实践,除了外在的培养环境之外,自身的学习投入也非常重要。研究表明,学习投入是影响硕士研究生有效学习的重要因素之一,同时也可影响专业学位硕士研究生的培养满意度。当前国际中文教育领域较少关注汉语国际教育硕士的学习投入,王添淼首次在汉语国际教育硕士培养研究中引入学习投入理论,采用问卷调查法对北京高校汉语国际教育硕士生的学习情况进行了调查与分析,具有很强的指导意义。本研究将扩大调查范围,对全国21所高校742名汉语国际教育硕士的培养环境进行调查,同时编制汉语国际教育硕士学习投入量表,明确我国汉语国际教育硕士学习投入的人口统计变量上的差异。基于实证、实地走访以及访谈调查所获得的数据,提出有价值的对策建议。

一、文献综述

学习投入理论主要来源于心理学与教育学两大领域。在心理学研究领域,随着积极心理学和积极组织行为学研究的兴起,学习投入逐渐引起了学界关注。Schaufeli等人提出了学习投入概念,他认为学习投入是一种与学习相关的积极、充实

的精神状态,包括活力、奉献和专注三个维度,并在这三个维度基础上开发了大学生学习投入量表(Utrecht Work Engagement Scale-Student)。

情绪(emotional)和认知(cognitive)。可见,在心理学领域,近年来主要从多元视角考察学习投入,以探讨学生在参与各项学习活动的过程中应对挑战和挫折时所体现的心理与情感体验。

Connell、Fredricks和张娜等人同样将学习投入分为3个独立维度,内容包括行为(behavioral)、学习投入理论在教育领域发展可以追溯到“任务时间”(time on task)概念,即时间对于任务的学习具有积极的影响,指学生投入的学习时间越多,学习任务就完成得越好。20世纪70年代,美国学者Pace指出,除了时间之外,还应关注学生的努力质量(effort quality),并编制大学生体验量表(College Student Experiences Questionnaire),以评估高校学生学习的努力程度。

Pace还曾在一份详尽的报告中指出,80年代曾对美国74所高校的24427名学生进行大学生体验量表调查,结果显示,学生投入教育任务(学习、师生及同学间互动、实践等)越多,其所获得的学习或其他方面的收获就越丰富。

Astin在Pace的努力质量基础上,提出“学习参与”(student involvement)概念,他将“学习参与”定义为学生参与学习体验中生理与心理能量的总和,例如:学生的学习活动、参与学校活动以及师生及同学互动等。他认为应该加强学生参与度,以增加学习收获。Tinto同样认为,学生与老师、同学之间互动会直接影响其学习中获取的知识与经验。在前人研究的基础上,全美高等教育管理中心、美国印第安纳大学高等研究中心和美国印第安纳大学调查研究中心共同研发了全美大学生

学习性投入调查(National Survey of Student Engagement)(以下简称NSSE)。2000年开始,美国每年都有几百所大学开展NSSE调查,NSSE已经成为美国高等教育测量的重要工具。2007年,清华大学教育研究院引进了NSSE工具,并进行了汉化和本土化适应操作,形成了NSSE-CHINA测评工具,并对北京5个专业门类的6所院校1148名学生的测试后,结果显示具有良好信效度。

综上所述,学习投入概念在心理学和教育学领域都有发展。本研究选择教育学的NSSE以及NSSE-CHINA中的学生学习投入部分作为参照量表,并借鉴王添淼的问卷,以符合汉语国际教育硕士的培养实际。

二、研究设计

(一) 研究目的

本研究的目的是在前人研究的基础上编制汉语国际教育硕士学习投入量表,并通过实证调查,分析汉语国际教育硕士学习投入的现状以及在人口统计特征变量上的差异。最后在实地调研、访谈以及上述实证研究基础上,提出相应的对策与建议。

(二) 研究问题与假设

本研究共有3个研究问题:(1)所编制的汉语国际教育硕士学习投入量表是否符合理论假设,并能成为有效的测量工具;(2)当前汉语国际教育硕士学习投入情况如何?(3)汉语国际教育硕士的学习投入在人口统计特征变量上的差异如何?

本研究有5个研究假设:(1)不同年级的汉语国际教育硕士的学习投入有显著差异;(2)是否在真实的汉语作为二语教学环境中实习/工作对汉语国际教育硕士的学习投入有显著差异;(3)入学前对本专业兴趣程度的不同对汉语国际教育硕士的学习投入有显著差异;(4)是否获得国际汉语教师证书对汉语国际教育硕士的学习投入有显著差异;(5)不同本科专业的汉语国际教育硕士,其学习投入有显著差异。

(三) 研究工具与方法

本研究的研究工具为选择NSSE以及NSSE-CHINA中的学生学习投入部分作为参照量表,并借鉴王添淼的问卷,以符合汉语国际教育硕士的培养实际。数据分析上,采用描述性统计分析和方差分析,揭示汉语国际教育硕士学习投入现状及在人口统计特征变量上的差异。收回的量表数据以SPSS21.0和AMOS25.0进行统计分析。

(四) 研究样本

在考虑了样本比例及地域分布的情况下,我们从第一批和第二批汉语国际教育专业学位研究生培养院校中选取了21所高校发放量表,这些高校涵盖了我国的东北、华北、华东、华南、华中、西南、西北七大区域,分别是北京大学、北京师范大学、北京外国语大学、北京语言大学、中央民族大学、首都师范大学、上海外国语大学、华东师范大学、暨南大学、中山大学、吉林大学、武汉大学、厦门大学、郑州大学、兰州大学、陕西师范大学、华中师范大学、广西大学、四川师范大学、福建师范大学和云南师范大学。共收回了830份量表,每所高校都达到30份或以上。最终有效量表742份,回收率为89.4%。

(五) 量表的编制与检验

本研究中的学习投入是指学生在教育目标活动中所投入的时间和精力,反映汉语国际教育硕士生在其培养过程中自身的努力情况。在借鉴成熟量表的基础上,采用题项分析、探索性因子分析、验证性因子分析以及信度检验等编制量表。针对汉语国际教育专业特点进行修改后,在题项分析的基础上,共得到23个题项的正式量表。在探索性因子分析之前,进行Bartlett球形检验和KMO值检验(取样适切性量数),近似卡方为4093.585,自由度253,显著性为0.000,KMO值为0.898,说明适合做因子分析。

本研究运用SPSS软件将742份量表数据随机分成样本容量大致相等的两组,随机选取一组进行题项分析与探索性因子分析($n=366$),另一组用

于验证性因子分析与信度分析（n=376）。采用主轴因子分解法和Promax旋转法来进行探索性因子分析，放弃因子载荷量低于0.400的题项，最终提取了五个因子。根据具体维度的情况，并参考了杨立军、韩晓玲的研究，对这五个因子进行了重新命名。重新命名的因子分别为生师学业互动、职业生涯规划、主动合作学习、多样化学习和人际关系支持，根据因子载荷量需大等于0.400的条件，我们删除了4个题项，得到19个题项的汉语国际教育硕士学习投入量表。

由表1可知，汉语国际教育硕士学习投入量表可分为五个因子，共包含了19个题项，且各个因子中每一个题项的因子载荷量都在0.400以上，这说明该量表具有较好的收敛效度与区分效度。其中，因子一是人际关系支持，指的是汉语国际教育硕士与同学、导师、任课老师（不包含导师）、班主任/辅导员以及办公室行政人员的关系，共5个题项；因子二是主动合作学习水平，指汉语国际教育硕士主动参与学习或者与同学们合作学习，共5道题；因子三是职业生涯规划，共3

道题，指汉语国际教育硕士与任课老师、导师、班主任/辅导员谈论自己的职业规划或者人生观、价值观等问题；因子四是生师学业互动，指的是老师和学生进行学业上的互动，共3个题项；因子五是多样化学习，指的是和不同国别、民族、文化背景或者不同宗教观、政治观和人生观的学生深入交谈等，共3个题项。五个因子累积解释变异量为57.570%。

为了进一步确认本量表的结构效度，我们采用验证性因子分析的方法，用第二个样本（n=376）对该量表进行再次检验。具体来说，本研究采用极大似然法（Maximum Likelihood Estimation）构建汉语国际教育硕士培养环境的标准化因子结构模型，以检测各变量的信度和效度。通过验证性因子分析，DL1和ACL5题项的标准化残差值在接受值范围外，故将DL1和ACL5两个变量删除，得到汉语国际教育硕士学习投入模型的适配度检验摘要表以及结构方程模型图，如表2和图1所示。

表2显示，除了TL1的指标大致符合要求外，

表 1 汉语国际教育硕士学习投入量表探索性因子分析结果

题项	转轴后因子载荷量				
	人际关系支持	主动合作学习	职业生涯规划	生师学业互动	多样化学习
ACL1		0.574			
ACL2		0.474			
ACL3		0.689			
ACL4		0.717			
ACL5		0.508			
DL1					0.450
DL2					0.724
DL3					0.722
SFLI1				0.701	
SFLI2				0.758	
SFLI3				0.431	
OCP1			0.802		
OCP2			0.553		
OCP3			0.907		
SIR1	0.556				
SIR2	0.638				
SIR3	0.792				
SIR4	0.813				
SIR5	0.756				
累积解释变异量(%)	33.783	42.294	50.267	54.700	57.570

* 经过探索性因子分析，序号内字母 ACL 代表主动合作学习水平，DL 代表多元化学习，SFLI 代表生师学业互动，OCP 代表职业生涯规划，SIR 代表人际关系支持。

表 2 汉语国际教育硕士学习投入量表模型适配度检验摘要表

拟合指标	CMIN	DF	CMIN/DF	RMSEA	SRMR	RMR	CFI	TLI	IFI
标准			1~5	<0.08	<0.08	<0.05	>0.9	>0.9	>0.9
检验结果	366.252	109	3.360	0.079	0.057	0.027	0.909	0.886	0.909

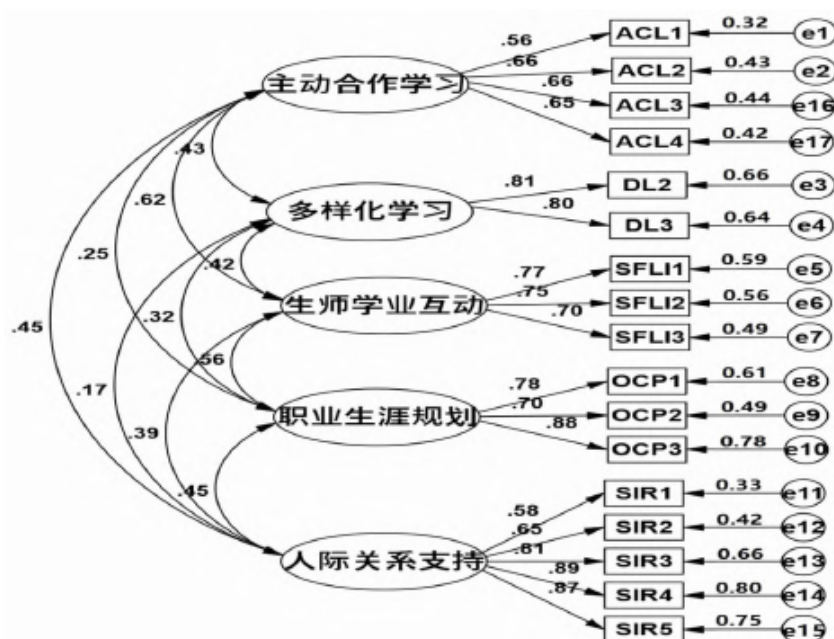


图 1 汉语国际教育硕士学习投入量表标准化因子结构模型图

该模型其余各项适配度指标均达标，可见问卷具有较高的结构效度。也就是说，主动合作学习、多样化学习、生师学业互动、职业生涯规划以及人际关系支持五个因子结构能很好地反映汉语国际教育硕士的学习投入情况。这虽然与NSSE以及 NSSE-CHINA量表的维度有所区别，但也表明了汉语国际教育硕士作为一个专业硕士学位的独特性。

为确保经过题项分析、探索性因子分析与验证性因子分析所得到的最终问卷的可靠性与稳定性，我们对问卷进行了内部一致性信度Cronbach's alpha系数检验，结果显示汉语国际教育硕士学习投入量表在各个维度层面Cronbach's alpha系数均超过了0.7，整个量表的Cronbach's alpha系数高达

0.875。Cronbach's alpha系数在0.7以上说明问卷具有相当好的信度。可见本研究具有相当理想的内部信度。经过效度和信度检验，最终确定的汉语国际教育硕士学习投入量表由17个题项组成。

三、研究结果与分析

(一) 学习投入及其各个维度的描述性统计

汉语国际教育硕士学习投入的现状，可以通过描述性统计分析得出。从年级上看，一年级、二年级和三年级学生是学生的主体，为了更好地进行后面的推论性统计分析，我们在742份量表中剔除了三年级以上学生的量表，共得到710份量表。我们使用这710份量表进行描述性统计。

通过表3可知，被试主动合作学习层面的均值

表 3 汉语国际教育硕士学习投入及其各维度描述性统计分析结果

维度	题项数	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
主动合作学习	4	710	4.0	16.0	11.537	2.2716
多样化学习	2	710	2.0	8.0	4.548	1.4171
生师学业互动	3	710	3.0	12.0	6.570	1.8830
职业生涯规划	3	710	3.0	12.0	5.290	1.9717
人际关系支持	5	710	8.5	20.0	15.460	2.3400
总量表	17	710	25.0	68.0	43.405	6.9741

为11.537，所含题项是4，每个题项的均值为2.884；多样化学习层面的均值为4.548，所含题项是2，每个题项的均值为2.274；生师学业互动层面的均值为6.570，所含题项是3，每个题项的均值为2.190；职业生涯规划层面的均值为5.290，所含题项是3，每个题项的均值为1.763；人际关系支持层面的均值为15.460，所含题项5，每个题项均值为3.092；整体学习投入层面的均值为43.405，所含题项17，均值为2.553。被试在学习投入、主动合作学习以及人际关系支持3个层面的题项均值高于理论平均值2.5，而在多样化学习、生师学业互动以及职业生涯规划3个层面的题项均值低于理论平均分2.5。可见汉语国际教育硕士的学习投入度尚可，但还有待提高。

（二）人口统计特征变量差异分析

本研究所采用的数据分析方法为方差分析，而数据由原始分转化为标准分数（Z分数），并根据每个题项的因子负荷量进行加权，最终转化为维度分进行分析。这样可以保证所做的分析更加客观合理。我们对710份量表进行人口统计特征变量的描述性统计，见表4所示。

为了验证本文的5个研究假设，我们对年级、实习、本科所学专业、入学前对本专业兴趣以及获得国际汉语教师证书等5个变量依次进行方差分

析。结果显示，年级效应显著 $F(2, 707) = 6.378, p = 0.002$ ，事后Scheffe法、LSD法以及Tukey HSD法的事后比较结果不一致，根据少数服从多数原则，三年级群体因子分均值高于一年级群体。按照LSD法可知，其均值差 $= 0.524, p = 0.001$ ，研究假设一成立；实习效应显著 $F(1, 708) = 16.731, p = 0.000$ ，在真实的第二语言教学实习/工作过的学生得分较高（均值差 $= 0.498, P = 0.000$ ），研究假设二成立；本科所学专业效应不显著， $F(3, 706) = 1.066, p = 0.363$ ，研究假设三不成立；入学前对本学科专业兴趣效应显著， $F(4, 705) = 5.707, P = 0.000$ ，事后Tukey HSD、Scheffe以及LSD三种检验法结果不一致，根据少数服从多数原则得出结论，入学前对本专业兴趣强烈的学生因子分均值显著高于入学前对本专业兴趣不确定的学生（LSD法显示，均值差为0.404， $p = 0.003$ ），入学前对本专业兴趣非常强烈的学生因子分均值显著高于入学前对本专业兴趣不强烈的学生（LSD法显示，均值差为0.779， $p = 0.005$ ），入学前对本专业兴趣非常强烈的学生因子分均值显著高于入学前对本专业兴趣不确定的学生（LSD法显示，均值差为0.726， $p = 0.000$ ），研究假设四成立；获得国际汉语教师证书效应显著， $F(1, 708) = 20.827, p = 0.000$ ，获得国际汉语教师证书的

表4 汉语国际教育硕士学习投入人口统计特征变量的描述性统计

变量名称	变量类别	样本数	均值	标准差
年级	一年级	363	-0.19539	1.511349
	二年级	216	0.07703	1.536942
	三年级	131	0.32847	1.433203
实习	是	487	0.14049	1.467079
	否	223	-0.35730	1.585286
本科所学专业	汉语国际教育	541	0.02728	1.508550
	汉语言文学	68	-0.06052	1.620612
	英语	42	-0.39088	1.374706
	其他专业	59	-0.09300	1.619410
入学前对本专业兴趣	非常不强烈	30	-0.01298	1.661711
	不强烈	37	-0.38658	1.252574
	不确定	212	-0.33400	1.376582
	强烈	294	0.06981	1.579218
	非常强烈	137	0.39209	1.541641
获得国际汉语教师证书	是	112	0.57814	1.386174
	否	598	-0.12711	1.521286

学生得分较高（均值差=0.706， $P=0.000$ ），研究假设五成立。

四、结论与建议

（一）结论

本研究共有3个研究结论：一是通过题项分析、探索性因子分析、验证性因子分析以及信度检验可知，所编写的汉语国际教育硕士学习投入量表具有很高的信效度，可为有效测量汉语国际教育硕士的学习投入提供可靠工具；二是被试学习投入均值为2.553，大于理论平均值2.5，且均值2.553与理论平均值2.5之间具有显著差异（ $t=3.457$ ， $df=709$ ， $p=0.001$ ），说明其学习投入度尚可，但有待提高；三是汉语国际教育硕士学习投入在年级、实习、入学前对本专业兴趣以及获得国际汉语教师证书这四个变量上具有显著差异，研究假设一、二、四、五成立。汉语国际教育硕士学习投入在年级和本科所学专业变量上不具有显著差异，研究假设三不成立。

（二）建议

虽然整体而言，汉语国际教育硕士学习投入尚可，但具体到学习投入的各个维度，多样化学习、师生学业互动以及职业生涯规划三个层面的题项均值低于理论平均分2.5，尤其是职业生涯规划方面分数最低，仅为1.763。可见，汉语国际教育硕士在学习投入的主要问题存在于这几个方面。结合上述实证研究以及访谈，实地走访调查的结果，本研究对于改善汉语国际教育硕士培养环境提出3点建议：

1. 提升国际化视野，增加学生的互动交流。汉语国际教育硕士是职前国际汉语教师，未来的教学对象来自世界各地，具有多元文化与宗教等背景。因此汉语国际教育硕士必须具备国际化视野与跨文化交际能力，应该在学期间，多与宗教观、政治观、人生观不同以及国别、民族，文化背景不同的学生进行深入交流，这样未来才能够更好地面对不同的教学对象，提升与学生的沟通

能力。同时可多听跨学科的讲座，提升自己的眼界与内涵。

2. 鼓励学生主动学习，增强师生学业互动。

汉语国际教师硕士培养属于研究生阶段的教育，需要学生具备主动学习的能力。无论是课内还是课外，应鼓励汉语国际教育硕士向其导师和任课老师提问，如：积极加入老师的课题小组，参加学术研讨会，参与各类实习实践，这样才能开拓学术眼界，提升自身学术与教学能力。而汉语国际教育硕士培养单位，也应该积极为学生提供与教师的互动交流机会。

3. 以就业为导向，做好职业规划。汉语国际教育硕士的就业问题是目前其培养中的一个热点问题，如何提高其就业对口率非常关键，这关系到学生未来的发展。一方面，学生自身应该认真思考未来的就业方向，多向师长请教，做好职业规划；另一方面，汉语国际教育硕士的培养单位应该开设职业规划的相关讲座，或常请优秀的毕业生代表回校与在校学生交流，增加学生的实习机会，以利于其职业的规划与发展。

4. 关注影响因素，提升学习投入度。研究结果显示，年级、实习、入学前对本专业兴趣以及获得国际汉语教师证书这四个变量对汉语国际教育硕士的学生投入具有显著差异。要注重低年级学生学习投入方面的培养，加强对其学习上的引导；重视学生教学实习的质量，让学生在实习中得到切实的锻炼；培养学生对本专业的兴趣，让学生更加热爱这个专业；鼓励学生报考国际汉语教师证书，既可以提高学生的教学能力，也有利于其学习投入度的提高。

（蔡 武，福建师范大学海外教育学院讲师，福建师范大学海外教育学院菲律宾研究中心，博士，硕士生导师，福建福州 350117）

（原文刊载于《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2022年第2期）