

文章编号: 2095-1663(2017)03-0059-06

博士生教育质量评价的三大转变

罗英姿, 刘泽文, 张佳乐

(南京农业大学 公共管理学院, 南京 210095)

摘要: 博士生教育质量评价是保障博士生教育质量的必要环节, 它引导着博士生教育的整体发展方向。随着知识生产模式的转型、博士劳动力市场的变化以及博士生教育质量本身内涵的演变, 博士生教育质量评价也在发生变化。传统单纯遵循学术成果导向的博士生教育质量评价主要面临着三大转变: 从博士生主体的惯性“缺位”向突出博士生主体地位转变; 从强调博士生在学质量向关注毕业博士发展质量转变; 从单一内部评价视角向多维度综合评价视角转变。

关键词: 博士生教育; 教育质量; 质量评价; 转变

中图分类号: G643

文献标识码: A

伴随着知识经济的发展, 社会经济对知识的依赖程度日益提高, 市场在知识生产中的渗透力也逐渐增强。根据吉本斯(Gibbons)等人的研究, 知识生产模式在知识经济发展中经历着明显转变, 新的知识生产模式(模式Ⅱ)相对于传统知识生产模式(模式Ⅰ), 知识生产主体呈现出“异质性”“多样化”特征^[1]。除大学以外, 一些非大学学术机构、政府部门、企业研发部门等利益相关主体也参与到知识生产中, 并对大学施加影响。与模式Ⅰ相适应的传统博士生教育主要以培养学科的“看守者”为目标, 博士生培养基于学科内部。而模式Ⅱ则要求培养知识的应用者, 在应用情境下整合多元利益相关者, 跨学科协同培养博士生。知识生产模式的转型促使博士生培养目标、培养主体、培养方式、培养评价等都发生了变化(见表1)^[2]。同行评议已不能满足多元利益主体的诉求, 社会问责开始渗透到知识生产的整个过程。高等教育质量观由关注知识的认识论范式

向关注利益相关者的价值论范式转变^[3], 博士生教育质量也随之成为一个综合而多维的概念。博士生教育质量内涵的演变使得单纯基于导师导向和管理导向的博士生教育质量评价受到越来越多的质疑。

表1 模式Ⅰ与模式Ⅱ下博士培养特征比较

	模式Ⅰ	模式Ⅱ
博士培养目标	知识看守者	知识应用者
博士培养主体	以大学为主	政产学研协同培养
博士培养方式	单一学科	跨学科
博士培养评价	同行评议	社会问责
博士培养内容	纯粹的科研能力	团队合作、可迁移能力

资料来源: 顾剑秀, 罗英姿. 是“管道的泄露”还是“培养的滞后”[J]. 高等教育研究, 2013(09): 46-53。

博士生教育质量评价亟需转变的另一驱动力则是博士劳动力市场的变化。博士毕业生通常面临两种劳动力市场: 以大学为主的学术劳动力市场和大

收稿日期: 2017-02-14

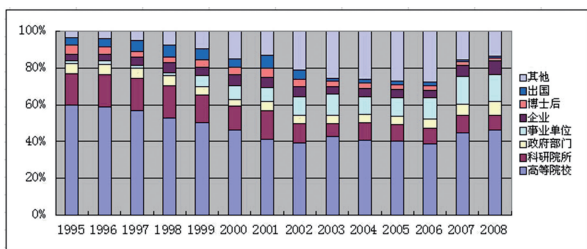
作者简介: 罗英姿(1969-), 女, 浙江台州人, 南京农业大学公共管理学院博士生导师, 发展规划与学科建设处处长。

刘泽文(1990-), 女, 安徽宣城人, 南京农业大学公共管理学院博士研究生。

张佳乐(1990-), 女, 河南南阳人, 南京农业大学公共管理学院博士研究生。

基金项目: 国家自然科学基金“基于学生发展导向的博士生教育质量评价模型构建及实证研究(71573128)”；江苏省社会科学基金项目“基于劳动力市场需求的博士生培养模式变革研究(14JYB013)”

学之外的非学术劳动力市场^[4]。研究显示,不管是在美国、德国、法国、澳大利亚,还是中国,越来越多的博士毕业生在非学术领域就职^[5-9]。博士学位获得者不再局限于从事教育和科学研究工作,也开始进入企业、政府和社会各管理部门,从事专业领域的技术研发和管理工作。1995—2008年间,我国博士毕业生选择高校及科研单位等学术职业的比例明显下降,选择在政府、事业单位及企业从事非学术职业的比例则不断上升(见图1)^[10]。1995年进入高等学校就业的博士毕业生占总数的59.8%,2008年则为46.1%^[9],到2012年这一比例降至29.9%^[11]。博士劳动力市场需求的多元化使得博士生教育质量评价标准也趋向多元:学术共同体主要以考察博士生是否具备独立从事科学研究的能力为标准,以知识的掌握和创新能力来评价博士生教育质量;高校以外的用人单位则以博士毕业生知识的应用,问题的解决,团队领导合作,可迁移性、灵活性等适应社会、服务社会的能力作为博士生教育质量的评价标准。多元利益主体质量观的差异客观上要求博士生教育质量评价应更加系统地对评价主体、评价内容与评价视角做出准确的判断。



数据来源:蔡学军,范巍等,《中国博士发展状况》2011年第一版,第23页

图1 1995—2008年我国博士生就业去向分布图

当前我国博士生教育质量评价大多从导师或培养单位出发,忽视了博士生个体参与及其主体性的发挥;评价内容偏重于资源投入与学术产出,且多聚焦于博士生输入质量和结果质量的终结性评价,忽视了毕业博士的发展质量;评价视角呈现出单一的博士生教育系统内部视角,缺乏对外部社会力量的关注。在新的博士生教育质量评价模式中应从博士生主体的惯性缺位向突出博士生主体地位转变;从强调博士生在学质量向关注毕业博士发展质量转变;从单一的内部评价视角向多维度综合评价视角转变。

一、从博士生主体的惯性缺位向突出博士生主体地位转变

突出博士生主体地位主要包括两层含义:一是强调博士生作为评价主体参与到博士生教育质量评价中;二是关注博士生个体的全面发展。国内相关研究主要是基于导师和培养单位两个主体,大都忽略了博士生对博士生教育质量的评价与诉求,造成评价的研究结果很难直接用于博士生个体的学习与发展改善中。然而,博士生是博士生教育最直接的利益相关者,博士生教育最终指向的是博士生的发展,博士生对自身发展应有自评或互评的权利,从这个意义上说,博士生作为评价主体是博士生教育质量评价的应有之义。博士生教育质量评价需改变传统的“导师倾向”与“管理倾向”,重视博士生主体的参与。此外,我国博士生教育的主要任务在很长时间内被认定为塑造学者,进行“知识创新”,学位论文等学术成果成为博士生教育质量评价的唯一标准,这也在一定程度上导致了博士生的片面发展与学术功利化。伴随着知识生产模式的转型及博士劳动力市场的变化,仅仅注重博士论文等学术成果是不够的,博士生更应该在博士生教育期间获得一些技能、素质和方法^[12]。在博士生教育质量评价中,无论是强调博士生参与抑或博士生发展,通常是基于学生发展理论展开的。

学生发展理论形成于20世纪60年代,主要解释学生在大学期间的发展和成长规律。其中较有影响力的研究成果大多来自美国学者,如Astin提出的IEO模型,即“输入—环境—输出”模型,认为高等教育的“输出”是“输入”与“环境”相互作用的结果。他还强调“学生参与”的重要性,指出学生学习就是学生参与的过程,只有积极参与大学各项活动才能学得更好,衡量大学教育质量的重要尺度在于其是否能够有效促进学生参与的程度^[13]。Kuh G D.进一步提炼了“学生参与”的概念,指出学生参与是一个测量学生投入有效学习的时间和精力,以及大学支持学生参与学习活动的强度的概念^[14]。此外,Tinto, V., Pascarella, E.与Weideman, J.也采用了“投入—过程—产出”的基本框架来研究学生成长发展与环境之间的关系。Tinto, V.提出的“社会与学术的整合模型”是对IEO模型的发展,他认为投入要素除了包括个人特征、家庭背景、大学前经历,还应该包含求学目标,即不同学生在求学时对自身

身能力的变化会产生不同的目标承诺,这也会影响其与院校环境的融合度;过程要素包括学术融合与社会融合两部分;产出要素则是求学目标的改变及关于是否退学的决定^[15]。Pascarella, E.的“整体发展评定模型”认为学生的学习和知识技能发展主要受学生个人背景特征、院校组织结构特征、社会性人际互动、院校环境及学生个人努力程度五个变量直接或间接的影响^[16]。Weideman, J.提出的“大学生社会化模型”的输入要素可归纳为学生层面的个人

特征要素和其他群体层面如源于家庭、高校、社会等群体的压力;过程要素由学术环境、社会环境及社会化过程三方面构成;产出要素则是学生社会化的结果:职业选择、价值观、生活方式等^[17]。这些研究(具体见表2)从不同侧面探讨了高等教育中影响学生发展的关键变量及相互关系,为确立博士生评价主体地位、了解博士生教育质量影响因素、构建博士生教育质量评价指标体系及科学评价博士生的发展提供了理论支撑。

表2 不同学者关于学生发展理论的研究

学者	理论模型	投入要素	过程要素	产出要素
Astin	输入-过程-输出模型	个人特征、家庭背景、入学前经历	院校环境、学生投入度	学生认知、情感、行为等收获
Tinto	社会与学术整合模型	个人层面:家庭背景、个人能力、大学前经历、求学目标	学术融合:生师互动、学业表现 社会融合:生生互动、课外活动	求学目标的改变、退学的决定
Pascarella	整体发展评定模型	个人层面:个人背景与特征 院校层面:组织和结构特征	院校环境:社会性人际互动、个人努力质量	学习和知识技能的发展
Weideman	大学生社会化模型	个人层面:个人入学前背景 群体层面:源于家庭和其他参照群体的压力	学术环境:教学质量、培养目标、专业特点等 社会环境:院校规模、同伴群体、团体组织等 社会化过程:人际互动、内心体验、社会和学术融合	社会化结果:职业选择、生活方式、价值观

但由于学生发展理论是在本科生学生事务管理过程中逐渐发展起来的,其应用集中在本科生范围内,鲜有涉及博士生群体,而导致这种现象出现的重要原因可能由于博士生不只是一个学生的假定,还被认为是一个专业人士,甚至等同于高等教育机构中的教职人员和管理人员^[18]。我国博士生教育质量评价随着对质量问题关注的不断深入,同时受国际人才培养质量评价范式转变的影响,应逐步突破以高校为主体的评价范式的局限性,重视学生的主体地位,将学生发展理论延伸至博士生教育领域,最大限度地促进博士生自主性的构建与个性成长。

二、从强调博士生在学质量向关注毕业博士发展质量转变

在过去的十年中,国内外学者对博士生毕业后发展质量的关注度也在不断增加,评价已不再局限于在读博士生,评价时限延伸到博士生毕业以后,从职业发展质量角度衡量博士生教育逐渐成为研究热点。西方学者主要通过调查博士生在学经历与毕业

博士的发展经历来评价博士生教育质量,进而揭示博士生教育与职业发展之间的关系。美国学者Nerad和Cerny等组织的“博士毕业十年后的调查”,是对6个不同学科且毕业6—10年的博士群体展开的全国性调查,评估其博士职业生涯中专业技能的用处以及在博士生期间对职业发展的需求情况^[19]。随后,美国的全国专业研究生协会(NAG)、英国高等教育局(HEA)等机构也陆续进行了类似博士生教育经历的调查研究^[20-21]。由此,基于毕业博士职业发展状况和路径来评价博士生教育逐渐被高校、学者所重视。部分国内学者也逐渐开始对博士生经历展开调查,并构建以博士生个体发展为主线的博士生教育质量评价体系^[22]。然而,国内博士生教育质量评价更多探讨的是博士生获得学位时“在学质量”的评价^[23],相对忽视了毕业博士的职业发展质量评价,而更少将博士生在学质量与博士毕业生发展质量相结合进行分析,从而难以用评价结果反思博士生教育设计预期与个人实际职业发展之

间的匹配度以及博士生教育质量生成过程中的偏差。尽管在读博士生可以评价博士生培养质量,但他们不能在没有实践博士学位的情况下充分评价博士生教育质量^[24]。即,博士生教育质量评价不仅要强调评价博士生在获得学位时的“在学质量”,也要强调评价博士生毕业后的“发展质量”。

从强调博士生在学质量向关注毕业博士发展质量转变,需要以博士生个体发展为主线,形成全面、系统性的博士生教育质量评价指标体系。笔者通过对国内外相关研究资料及前期理论、实证研究成果的整理、归纳和比较分析,并根据对博士生教育各利益相关者访谈的结果,构建了包含输入(Input)、过程(Process)、输出(Output)及发展(Development)质量的博士生教育质量评价指标体系(简称“IPOD”)。这一评价体系建立在以学生为中心的博士生教育质量评价指标体系基础之上^[22],体现的是学术成果、学术训练及职业发展导向相结合的质量观。IPOD评价指标体系在肯定学者将博士生教育质量分为培养质量和发展质量的同时,进一步丰富和拓展了博士生教育质量的具体内涵和外延,认为

博士生教育质量包括博士生在学质量和博士发展质量。博士生在学质量包括博士生个体在准备接受博士教育时的输入质量、接受博士教育阶段内的过程质量和获得博士学位时点上的输出质量三个方面;博士发展质量则表现为博士学位获得者毕业后的职业发展质量。具体来说,输入质量主要包括博士生教育背景、博士生求学动机;过程质量包括博士生学习与研究投入度、博士生教育经历满意度;输出质量包括博士生获得学位时点上的学术成果、博士生个体发展自我评价;发展质量则由博士毕业生职业发展情况、博士毕业生职业发展自我评价构成。可见,每个阶段的质量评价均从定量和定性相结合、主观和客观相结合两个方面进行分析,即一方面考察博士生入学背景、学习与研究投入度、学术成果、毕业后职业发展情况等客观和定量指标,另一方面结合博士生读博动机、博士生教育环境质量满意度、个体发展的自我评价和职业发展满意度等价值判断的主观和定性指标,以充分了解在读博士生和毕业博士根据职业期望与实际职业发展需求对博士生教育质量的评价和诉求(见图2)。

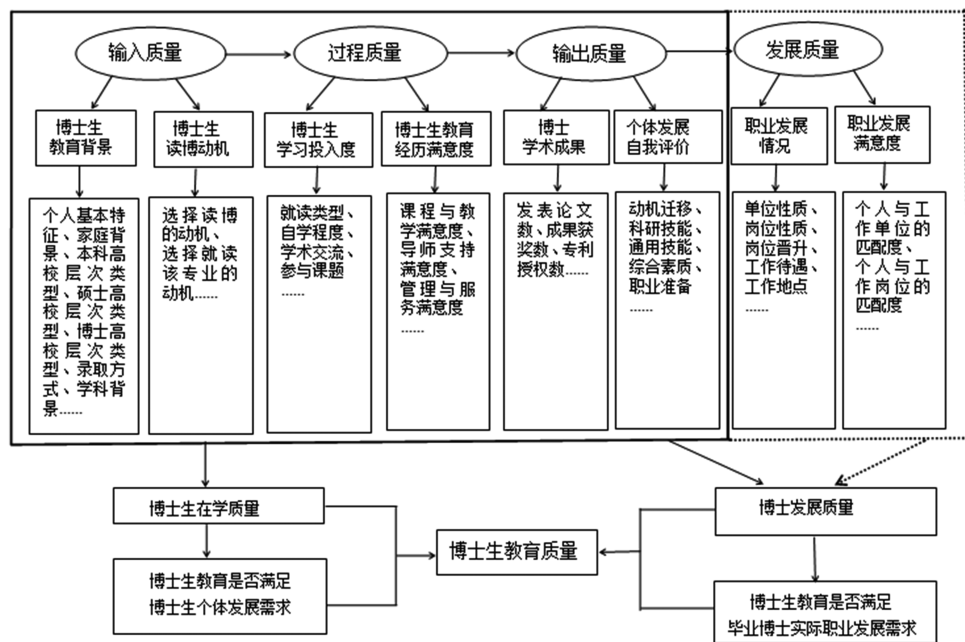


图2 IPOD 博士生教育质量评价指标体系

三、从单一内部评价视角向多维度综合评价视角转变

高等教育质量的价值取向主要有学术取向、社会取向与人本取向之分^[25]。学术取向强调大学的内在学术价值,以高深知识的探索、发展和传承作为

衡量高等教育质量的标准;社会取向强调大学的外在社会价值,以市场与社会需求为导向,以满足相关利益主体的诉求程度作为质量高低的衡量标准;人本取向则更加关注学生个体的全面发展,重视学生在学习过程中的学习体验、心智完善、个性成长等。

学术取向、社会取向和人本取向是高等教育质量标准中的基本维度,三者之间是辩证统一的^[26]。过分强调或忽略其中任一种价值取向,均可能导致高等教育的发展陷入困境。长期以来,我国博士生教育过分专注于满足学科发展的需要,其评价视角限于博士生教育系统内部的学术同行,这种单一的教育系统内部评价容易导致其评价过程和评价结果得不到外部利益主体的信服。此外,伴随着社会问责及质量运动在各领域的开展,仅仅强调学术取向,基于博士生教育系统内部的评价已不能满足多元利益主体对博士生教育质量的诉求。博士生教育质量问题不再是知识共同体内部的事情,不同群体对质量有着不同的理解和期待,博士生教育质量评价不能只依赖于单一的评价主体,必须整合多元利益主体的价值诉求,将多维度的评价视角纳入评价之中。即,博士生教育质量评价应突破传统基于导师、培养单位等博士生教育系统内部的评价视角,将“内部评价”与用人单位、社会公众、投资机构等外部评价相结合,以学术取向为根本、人本取向为核心、社会取向为基础,对博士生教育质量特别是博士生满足社会需要的程度或适应社会发展的程度进行评价。

如何实现三种价值取向的整合及内外部评价的结合,则需要重视第三方评估在博士生教育质量评价中的作用。以博士生培养单位及导师为主的第一方评估往往忽视了博士生教育与博士劳动力市场之间的衔接,使得博士生教育质量供给很难与经济社会发展需求相匹配;以各级教育行政部门为主的第二方评估则偏重于对博士生教育教学宏观层面的指标如办学目标、办学条件、师资建设等进行评价,忽视了关于博士生个体体验和博士生自身发展的微观层面指标。第三方评估作为独立于高校、教育行政部门之外的专业评估力量,不仅能够弥补内部评估的不足,而且能够吸纳多元主体,如高校、政府、用人单位、博士生、毕业博士及家长等参与到评估之中,从培养目标与学生发展的契合度、能力供给与岗位需求的匹配度、人才培养与社会需求的满意度以及博士生教育的社会贡献度等方面选取评价指标,更加全面地对博士生教育过程及其质量作出评价^[27]。第三方评估是社会力量的主动行为,是高等教育从长期的“大学办教育”向“大学和社会共同办教育”转变的重要体现^[28],它为用人单位、社会公众等主体参与博士生教育提供了一个良好的平

台。第三方评估机构在进行博士生教育质量外部评估过程中,更倾向于结合社会需求对质量问题作出诊断,并以报告的形式将评估结果告知被评高校、用人单位或社会公众,以帮助他们获悉各自需要的信息。第三方评估的中立性、专业性及公正性特征也利于提高博士生教育质量评价的科学性和有效性,它既可以独立地对博士生教育质量进行评价,也可以协助高校、用人单位或政府等主体采用更专业的现代化工具监测博士生教育质量。第三方评估的加入促进了博士生教育质量评价信息的流动和共享,拓宽了传统的内部评价视界,使得博士生教育质量评价一方面能够关注包括导师、培养单位在内的内部利益相关者,另一方面也可以回应博士生教育外部利益相关者的诉求,最终实现以博士生发展为导向,学术取向为根本、人本取向为核心、社会取向为基础的博士生教育质量评价。

参考文献:

- [1] Gibbons, M. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies[M]. SAGE, London, 1994.
- [2] 顾剑秀,罗英姿.是“管道的泄露”还是“培养的滞后”[J]. 高等教育研究, 2013(9): 46-53.
- [3] 史秋衡,王爱萍.高等教育质量观:从认识论向价值论转变[J]. 厦门大学学报, 2010(2): 72-78.
- [4] 陈学飞等.西方怎样培养博士——法、英、德、美的模式与经验[M]. 北京:教育科学出版社, 2004: 12.
- [5] Wendler C., Bridgeman B., Markle R., Cline F., Bell N., McAllister P., Kent J. Pathways Through Graduate School and into Careers[R]. Princeton, 2012.
- [6] Eenders J. Research Training and Careers in Transition: A European Perspective on the Many Faces of the Ph.D [J]. Studies in Continuing Education, 2004 (26): 419-429.
- [7] Paul J., Perret C. PhD Graduates in France: Training, Careers and Policy Issues. In Towards the European Model of Postgraduate Training [C]// Kivinen S., Ahola P., Kaipainen. Research Unit for the Sociology of Education, 1999(50): 157-86.
- [8] Neumann R., Kiley M., Mullins G. Australian Doctoral Graduates: Where Are They Going? In Quality in Postgraduate Research in the New Global Environment [C]// M Kiley., G Mullins. Conference Proceedings of the 2008 Quality in Postgraduate Research Conference,

- April 17-18, in Adelaide, South Australia, 2008: 84-89.
- [9] 范巍,蔡学军,成龙.我国博士毕业生就业状况趋势分析[J].教育发展研究,2010(7):79-81.
- [10] 孙也刚.服务需求,积极发展专业学位研究生教育[J].学位与研究生教育,2014(6):1-4.
- [11] 刘泽文,罗英姿.知识转型背景下博士生教育困境与对策展望[J].研究生教育研究,2015(3):38-43.
- [12] Golde C M., Dore T M. At Cross Purposes: What the Experience of Doctoral Students Reveal about the Doctoral Education [EB/OL]. 2001, Philadelphia, PA: A Report for the Pew Charitable Trust. Retrieved from <http://www.phd-survey.org>.
- [13] Astin, A. W. Achieving Educational Excellence [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- [14] Kuh, G. D. What We Are Learning about Students Engagement From NSSE [Z]. Change, 2003, 35 (2): 24-32.
- [15] Tinto, V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Students Attrition [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- [16] Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. How College Affects Students: A Third Decade of Research [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- [17] Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous passage? [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- [18] Gardner, Susan K. The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support [EB/OL]. 2009. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aehe.3406/pdf>.
- [19] Nerad M., Gerny J. Improving Doctoral Education: Recommendations from the PhDs Ten Years Later Study [J]. CGS Communicator, 2000, 33(02): 2.
- [20] National Doctoral Program Survey [EB/OL]. 2001. <http://cresmet.asu.edu/nagps/index.php>.
- [21] Pam Wells. Postgraduate Taught Experience Survey: PTES 2011 Report [EB/OL]. 2012-10-16. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/postgraduate/PTES_report_2011.pdf.
- [22] 罗英姿,程俊.“以学位中心”的博士生教育质量评价[J].学位与研究生教育,2014(6):60-65.
- [23] 许长青.高校博士生教育质量满意度研究[J].华中师范大学学报(人文社科版),2010(3):136-145.
- [24] Golde, C. M. & Dore, T. M. At Cross Purpose: What the Experiences of Doctoral Students Reveal about Doctoral Education [R]. Philadelphia, PA: A Report Prepared for the Pew Charitable Trusts, 2001: 2, 2-3.
- [25] 何植民,曾红权.研究生教育质量的价值取向[J].社会科学家,2013(09):102-105.
- [26] 许克毅,赵军.从扬弃到超越—研究生教育质量观的重构与发展[J].中国高等教育研究,2004(6):33-36.
- [27] 席成孝.我国高等教育第三方评估机制探析[J].陕西理工学院学报(社科版),2014(4):85-89.
- [28] 王征,蒋笑莉.关于在专业学位研究生教育中开展第三方评估的探讨[J].中国高教研究,2010(9):46-48.

Three Major Changes in Quality Evaluation on Doctoral Education

LUO Yingzi, LIU Zewen, ZHANG Jiale

(College of Public Administration, Nanjing Agricultural University, Nanjing 210095)

Abstract: Quality assessment on doctoral education is a necessary link for ensuring doctoral education quality and it guides the overall development of the doctoral education. With the transformation of knowledge production mode, the change of doctoral labor market, and the evolution of intrinsic connotation of the doctoral education, the quality assessment on doctoral education quality also changes. The traditional, simple academic achievement-based quality assessment is now facing three changes, i.e. from the inertial absence to the noticeable presence of the subjective status of the doctoral students; from focusing on school performance quality to development quality of the doctoral students after graduation, and from the single, internal assessment viewpoint to multi-dimensional comprehensive assessment viewpoint.

Keywords: doctoral education; education quality; quality evaluation; transformation