DOI:10. 19834/j. cnki. yjsjy2011. 2026. 03. 13　　CSTR:32289. 14. yjsjy2011. 2026. 03. 13

我国专业学位研究生项目制培养的生成与运行逻辑研究

包水梅[1a],王　琦[2],金　鑫[1b]

(1. 兰州大学　a. 高等教育研究院;b. 研究生院,兰州 730000;2. 南京大学 教育研究院,南京 210023)

摘　要: 项目制培养是专业学位研究生教育改革的重要探索。其萌生于产业人才需求与人才培养困境的双重压力,在政策引导与多元主体共识下逐步成型;其制度生命力根植于培养模式创新的现实诉求与项目制自身制度优势的深度耦合,并通过国际先进经验的本土转化实现适应性创新。运行中,项目制以“一事一议”的立项原则、“竞争择优”的资源配置、“技术治理”的管理逻辑和“协同创新”的组织优势,赋能人才选育、资源建设、流程控制与组织管理等关键环节,但也面临以下运行问题:技术治理与育人逻辑的价值分野、竞争择优与教育公平的制度矛盾、主体协同意愿与市场理性的实践冲突。未来需在提升运行效能的同时坚守教育本位,切实深化项目育人的内涵。

关键词: 专业学位;项目制;生成逻辑;运行张力

中图分类号: G643　　**文献标识码:** A　　**文章编号:** 2095-1663(2026)03-0100-08

一、问题的提出

专业学位研究生教育是我国培养高层次应用型人才和实践创新型人才的重要基石。然而,面对产业转型升级加速、全面建设社会主义现代化强国和创新型国家的战略需求,其人才供给能力仍显不足[1]。现实中,专业学位教育存在培养模式相对单一、管理流程不畅[2]、教师资源匹配度不高[3]等结构性短板,亟须在培养范式上寻求实质性突破。在此背景下,项目制培养模式作为高等教育改革的重要探索途径之一,日益成为专业学位教育改革的关键抓手。该模式聚焦于国家重大发展战略和行业产业人才需求,以管理体制改革为突破口,通过招生计划配置牵动资源建设和运行机制的革新[4],为破解当前专业学位研究生教育面临的深层次问题提供了一种具备制度创新潜力的解决方案。

高等教育“项目制”是指国家为实现特定高等教育目标,在常规高等教育支出体系之外,通过专项资金对高等教育资源进行重新配置,由此形成的一种新型高等教育治理制度模式[5]。专业学位研究生项目制培养可视为该制度模式在人才培养领域的具体实践:它以服务国家战略或行业需求为导向,依托专项支持机制,系统整合高校、企业、科研机构等多元主体的资源与功能,构建起以项目为载体的新型育人模式。这一模式并非“项目制”与“专业学位培养”的简单叠加,而是将项目制运行逻辑嵌入专业学位教育体系,使二者在目标导向、资源配置与运行机制

收稿日期: 2026-02-03

作者简介: 包水梅(1981—),女,甘肃武威人,兰州大学高等教育研究院教授,博士生导师。
王　琦(2001—),女,甘肃兰州人,南京大学教育研究院博士研究生,通讯作者。
金　鑫(1982—),男,甘肃兰州人,兰州大学研究生院培养办副主任,副研究员。

基金项目: 面向国家重大战略需求的博士生项目制培养模式研究(24YJA880001);中国研究生院院长联席会 2024 年研究生教育研究探索课题“面向国家重大战略需求推进研究生项目制培养的探索与实践”(ACGS05-2024014);中国高等教育学会服务教育强国建设研究课题“面向国家重大战略需求的拔尖创新人才项目制培养模式研究”(25FWQG0102)

上深度融合。

现有研究多聚焦专业学位研究生项目制培养的个案经验,探讨了工程博士项目制培养的理论基础[6]、改革举措与实施成效[4]以及项目育人支撑体系的构建路径[7]等内容,为相关实践提供了有益参考。但目前关于项目制培养作为制度性创新的深层机理尚无系统研究。事实上,项目制培养并非仅是对教学组织方式的局部调整,而是在国家政策导向、产业人才需求与高校发展诉求等多重力量共同驱动下形成的一种系统性制度创新。正因如此,若缺乏对项目制为何生成、如何运行等关键逻辑链条的阐释,将难以准确把握其制度本质,亦会制约培养模式改革的深入推进。有鉴于此,本文将深入解析专业学位研究生项目制培养的生成与运行逻辑,进而为深化项目育人提供学理支撑。

二、我国专业学位研究生项目制培养的生成逻辑

综合考虑制度变迁中外源驱动与内部调适的互动机制,以及国家政策导向与高校改革诉求之间的承接关系,尝试解构我国专业学位研究生项目制培养的生成逻辑:总体上,产业人才需求压力与人才培养困境共同构成项目制探索的逻辑起点。国家通过政策信号引导改革方向,高校等多元主体基于发展诉求主动识别政策意图、积极回应并动态调适,逐步形成价值共识与行动协同。在此过程中,培养模式创新需求与项目制的制度优势深度耦合,成为连接理念共识与育人实践的关键枢纽。立足本土治理逻辑,我国在辩证吸收国际经验的同时,持续推进项目制培养模式创新。具体如下:

(一)逻辑起点:外部压力与内生困境的双重驱动

当前,我国产业体系正处于深度转型升级的关键阶段,人工智能、高端制造、生物医药等战略性新兴产业对高层次应用型人才的需求呈现出高度复合性、强实践性与快速迭代性的鲜明特征。然而,专业学位研究生培养仍普遍存在课程与实践教学“学术化”倾向严重、“职业性”与“实践性”特征虚化等问题[8],导致毕业生虽具备扎实的学科知识基础,却在解决真实工程问题、开展技术集成创新以及适应复杂组织环境等方面存在能力短板。因此,人才培养供给与产业实际需求之间的不匹配,已成为制约专业学位教育高质量发展的突出矛盾。

更深层次来说,上述矛盾根植于教育体系内部的双重困境。其一,培养逻辑的结构性错位。传统研究生教育以学科知识体系为轴心,强调知识的系统性与完整性,普遍采用以课程讲授和学术科研为主的培养模式。然而,专业学位所指向的应用型人才,其核心能力在于整合多学科知识、协调多方资源、在不确定情境中完成复杂任务。这种能力本位的培养诉求难以被既有的课程主导型模式来有效承载。其二,高校治理的路径依赖。长期以来,高校内部资源配置、教师评价与晋升机制高度依赖科研论文产出与课题立项情况,“重学术轻应用”的组织文化深刻塑造了教师的行为取向,使其缺乏深度参与产教融合育人的内在动力;院系作为基本育人单位,其培养方案设计亦倾向于维持学科本位的稳定结构[9],缺乏动态响应产业需求的制度弹性。在此背景下,传统院系制与学科化的教育模式日益显现出局限性,难以在单一资源基础上培养出既具备高阶思维能力又胜任多元化社会需求的实践型、复合型人才[10]。

(二)共识凝聚:政策信号与主体行动的价值契合

近年来,国家通过一系列政策举措持续推进专业学位研究生项目制培养实践落地。2020 年《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》明确提出建设“用人单位定制化人才培养项目”和“国家产教融合研究生联合培养基地”[11];2023 年《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》进一步确认“探索开展全日制专业学位研究生项目制培养”[12],这些政策为项目制培养赋予了合法性地位。此外,国家还配套实施了“国家工程硕博士培养改革专项”等定向招生计划,并辅以财政资金支持与评估指标引导等制度工具,引导高校调整资源获取方式及配置方向。如今,高校能否有效承接国家战略任务、深度融合产业实践项目,也成为其在资源竞争中赢得优势的关键要素。

面对这一制度信号,高校基于自身定位与发展诉求,主动将国家层面战略目标内化为组织改革动能,积极探索以项目制推动内部治理优化与人才培养模式转型的实践路径。以项目为牵引,高校可突破传统“校—院—系”科层结构造成的资源整合壁垒,推动跨学科协同、校企深度融合与管理流程优化。例如,西北农林科技大学面向乡村振兴与现代

农业发展需求,自2009年起以管理体制改革为突破口,系统推进涉农专业学位“项目制”改革[4]:打破原有按学科划分的招生与培养格局,由多学院联合组建跨学科导师团队,联合地方政府、农业龙头企业共同设计课程体系与实践环节。这一改革彰显了该校的制度创新意识与实践能动性。

与此同时,企业对项目制的认同也是其社会合法性的重要来源。项目制提供了制度化通道,使企业能够将用人标准“前置嵌入”人才培养过程[14]。行业龙头企业可借由项目制这一制度载体,深度介入课程设计、能力标准制定与实践评价等关键环节,从以往的人才接收终端转变为培养规则建构者。这种介入使企业能够将技术迭代趋势、岗位能力标准和组织文化等内容融入人才培养过程,因而获得了企业的认同与参与。

(三)关键枢纽:培养模式创新诉求与项目制制度优势的耦合

共识的凝聚虽为项目制实践提供了理念支撑,但真正推动理念转化为实践的关键,其实是专业学位培养模式创新的内生诉求与项目制制度优势之间的有效耦合。当前,专业学位教育实践既存在偏离“应用导向”的“学术漂移”[15],又受制于传统院系制的组织封闭性与学科壁垒[10],难以培养出跨学科复合型的专业人才。这些矛盾日益凸显,催生出专业学位研究生培养模式的创新诉求——亟需一种既能锚定产业需求、又能打破组织惯性的新型制度载体,借此重构专业学位人才培养的路径。

项目制能够支撑专业学位培养模式创新的关键,在于其融合了“竞争择优”与“事本主义”两重逻辑:在“竞争择优”逻辑下,项目制通过自由申报、专家评审、绩效评估和择优支持等机制,构建公平透明的竞争平台,引导优质人力、物力和资金向优质项目集聚,提升资源配置的精准性;在“事本主义”逻辑下,项目制围绕明确的任务目标开展治理,从而具备三个关键优势:一是能够动态响应行业前沿需求,增强人才培养的针对性与适应性;二是打破传统院系壁垒,推动跨学科、跨部门的协同育人;三是依托技术治理手段,提升管理的规范性与过程的可控性[16]。因此,专业学位人才培养项目可以紧密对接特定行业岗位的能力要求,科学设计课程体系与实践环节,切实提升培养的实效性,避免因目标模糊或路径泛化导致的“学术化倾向”和“偏离应用导向”等问题。

(四)创新转化:国际经验与本土逻辑的辩证融合

专业学位研究生项目制培养的持续演进,既得益于对国际先进经验的开放吸纳,更离不开立足中国制度情境的创造性转化。近年来,随着产教融合育人范式逐渐成为国际专业学位教育的共识,发达国家专业学位教育实践中的认证文化驱动的质量保障体系[17]、弹性学制与模块化课程创新、项目制专业学位授权模式都影响着我国专业学位研究生培养模式变革。例如:麻省理工学院“新工程教育转型”计划构建了以项目为中心的“螺旋式”学习路径,欧林工学院也在“欧林三角”理念的引领下,通过以项目为基础的人才培养实践,搭建了课程与项目间的双向通道[18]。这些案例都为我国开展从学科中心转向项目中心的项目制人才培养提供了重要启示。

在对上述研究生培养的国际范式进行选择性吸收的基础上,我国逐渐开始探索具有本土特征的专业学位研究生项目制培养模式:在项目选题上,西方普遍以学生兴趣为导向,强调自主探索与个性化发展,而我国则更注重将培养过程嵌入国家重大战略需求,如服务“核电走出去”“制造强国”等工程实践,使人才培养紧密对接科技自立自强与经济社会发展的主战场;在组织形态上,国际通行的项目制模式通常以跨学科研究团队或临时性项目小组为核心,强调个体专业能力的发挥与多主体间的协同合作。相比之下,我国的项目制常依托“国家卓越工程师学院”“未来技术学院”等新型实体平台,突出团队协作、集体攻关与组织协同,更契合我国集中力量办大事的制度优势;在价值定位上,高校不仅将项目制视为一种创新型培养模式,亦将其作为彰显办学特色的战略工具。例如,清华大学秉持“高端定位、清华特色、中国视角”的理念,充分发挥自身工科优势,打造了“核电工程与管理国际人才项目”“创新领军工程博士项目”等标志性品牌[19],既提升了服务国家重大需求的能力,也进一步强化了自身在资源获取与优质生源竞争中的优势。

三、我国专业学位研究生项目制培养的运行逻辑

项目制的运行遵循“一事一议”的任务导向,依托“竞争择优”的资源配置机制,运用“技术治理”强化过程管控,并以“协同创新”推动组织资源整合。

以项目制赋能专业学位研究生培养,实质上是通过制度创新推动人才培养模式的结构性转型,使其在人才选拔、资源配置、培养流程管控以及跨组织协同等关键环节,系统嵌入项目化的运行逻辑:

(一)以项目制"一事一议"原则强化人才供需对接

项目制的设计遵循"一事一议"的原则,即根据某一领域的特定问题和需求确定项目,并明确立项标准和预期目标。专业学位人才培养项目一般也遵循"一事一议"的立项原则,围绕国家经济社会发展的重大需求、行业转型升级的关键问题以及区域发展的核心挑战,有针对性地开展研究生培养工作,从而强化教育供给侧与产业需求侧之间的对接。

专业学位人才培养项目在招生选拔标准和预期培养目标上突出"任务导向"和"职业能力本位"。一方面,相较于学术型学位以学科为基础、侧重学术潜力的选拔机制,该类项目更强调申请者与实际职业场景的契合度。例如,浙江大学卓越工程师计划采用"强任务导向"的选拔机制,打破传统按学科门类划分的招生模式,转而以航空制造、集成电路、智慧能源等重大工程任务为单元,跨专业招收研究生。这种选拔机制根据项目攻关需求汇聚多元学科背景的学生,可促进学生从多维视角协同解决复杂的工程问题。另一方面,专业学位项目将强化职业胜任力作为预期培养目标,旨在推动专业学位教育从"学科知识传授"向"能力体系建构"转型。例如,西北农林科技大学面向国家粮食安全与乡村振兴战略,设立"智慧农业"专业学位硕士项目,将提升专业素养、实践能力和学科交叉研究能力作为培养重点,致力于造就专业水平高、实践能力强、综合素质优、具有"三农"情怀的高层次复合应用型人才[4],该项目以服务国家战略需求为出发点,将真实产业场景、跨学科知识体系与能力培养目标有机融合,构建起集课程教学、技术实训、田野实践与政策研究于一体的培养体系。这种以项目为载体、以能力为核心的定制化路径,契合专业学位教育注重应用性、协同性与情境性的内在要求,为缓解当前人才培养与社会需求之间的结构性错配提供了可行方案。

(二)以项目制"竞争择优"机制优化教育资源配置

在专业学位研究生教育改革中,优化资源配置是提升培养质量的关键。项目制遵循"竞争择优"机制,将招生指标、教育经费和师资力量等关键资源,优先配置给在培养体系设计、产教融合深度和实践育人成效等方面表现突出的项目。这一机制有助于缓解传统单位制分配模式下激励不足与责任不清等问题[20],推动教育资源向育人成效显著、发展潜力突出的领域集聚。

在具体实践中,比如中国药科大学依托198家专业学位研究生实践基地,在新药研发、药物质量控制、药品注册监管等真实产业场景中推行"项目贯通"式培养模式[21]:在基地遴选阶段,由学院牵头申报,经专家评审择优选定具有较强行业影响力和科研承载力的医药企业,确保入选基地能为研究生提供一线科研项目、优质导师资源以及完善的实践保障,从源头上夯实联合培养的质量;在项目运行阶段,依据阶段性目标达成度、校企联合指导频次等量化指标,动态调整经费支持与招生名额,形成以绩效决定资源配置的激励结构;最后在协议期满时,对获评"优秀"的项目,在次年招生指标、专项经费和政策配套上予以实质性倾斜。这种兼具动态性与周期性的管理机制,不仅提升了资源配置效率,也激发了基地自我完善与提质增效的内生动力。更深层次看,项目制下的"竞争择优"机制重构了高校与企业的激励相容关系:企业不再仅是被动的资源提供方,而是通过高质量参与人才培养,获得政策认可、人才优先供给和科研合作机会等实质性回报,从而更愿意主动、持续地投入优质教育资源。

(三)以项目制"技术治理"理念赋能培养效能提升

项目制作为现代治理转型的重要制度载体,其内嵌的"技术治理"理念,为破解专业学位研究生教育长期存在的培养同质化、产教协同虚化与实践环节浅表化等困境提供了新方案。相较于以往对学术型研究生培养路径的惯性依赖,项目制强调理性化目标管理和精细化过程控制[22],推动人才培养摆脱经验惯性,走向以标准引领的精准育人。

在目标管理方面,专业学位人才培养项目将复合型、实践导向的人才培养目标分解为可量化、可评估、可追溯的阶段性指标模块,同时将产业需求、岗位胜任力与预期学习成果嵌入培养链条。例如,华东师范大学"师范教育协同提质"博士专项计划将"基础教育领导力"这一核心素养拆解为课程学习、实践创新和学术研究三大模块,并为每个模块设置标准化考核指标[23]。该设计不仅使抽象能力具象化,也为动态监测、反馈调整和个性化指导提供了制

度支持。在过程控制方面,项目制通过规范的流程设计和权责清晰的协同机制,实现对培养全过程的管理与监督。以兰州大学产教融合培养项目为例[24],其制度安排在职责分工、执行监督以及质量问责方面均作出明确规定:在职责分工上,明确企业应向学生发放报酬、行业导师应全程参与学生培养、校内外导师之间需建立定期联络机制等各方主体责任;在项目监督上,研究生院在项目执行期间组织专项小组开展抽查,择期实施中期检查和终期验收;在质量问责上,对执行不力的项目,将终止经费支持并取消其后续申报资格。这一整套制度设计,通过厘清培养主体的权责边界、规范协同育人的操作流程、强化过程监管与结果问责,从制度层面为破解"校企合作形式化、校外导师指导缺位、实习实践表面化"等结构性问题提供了具体方法。

(四)以项目制"协同创新"优势打破多重组织壁垒

传统的专业学位研究生培养模式在组织管理层面长期存在院系资源碎片化以及产教主体离散化的问题,这些问题抑制了复合型人才的培养效能。而项目制作为一种任务驱动的组织形式,凭借其跨学科、跨院系、跨区域的协同特性,能够系统性地消解上述问题。

项目制人才培养所依托的研究课题或任务通常具有高度的综合性和应用性,远非单一学科知识体系或高校一己之力所能独立承担。这类课题往往横跨多学科领域,既需要基础学科的理论支撑,也依赖应用学科的实践转化,同时离不开对产业需求、社会效应的综合考量。正因如此,亟需一种更具制度弹性和协同性的管理机制。在内部组织管理层面,项目制设立以任务为导向、具有明确时限和目标的临时性组织单元,可突破高校内部以院系或学科为边界的刚性行政架构,实现校内资源的整合协同。北京大学地球与空间科学学院的"前沿工程博士专业学位"项目[25]紧扣国家在能源转型与环境治理领域的重大需求,整合能源研究院、环境科学与工程学院、城市与环境学院等多个单位的师资、科研平台与课程资源,搭建起资源积聚、运行灵活的育人平台,使跨学科育人真正有章可循、有制可依。在外部组织管理层面,项目执行过程本质上是一场跨组织的知识整合与协同创新实践:企业前沿需求反向塑造科研选题,高校基础研究能力支撑关键技术纵深突破,与此同时,研究生在项目中完成从学习者到实践者的角色转换。以西安交通大学"百千万卓越工程人才培养项目"为例。该项目联合百余家企业和科研机构,围绕"卡脖子"技术难题,将真实产业项目转化为研究生培养载体,构建起"项目共研、人才共育、成果共享"的协同机制[26],最终形成多元主体价值共生、风险共担的治理生态。

四、我国专业学位研究生项目制培养面临的运行张力及其调适

由于项目制本身的局限性,专业学位研究生项目制培养在提升资源配置效率、增强培养过程可控性的同时,也衍生出多重结构性张力,进而可能削弱项目制的预期效能,导致实践偏离育人本位,引发目标虚化、形式化运作等非预期后果。这是未来我国专业学位研究生项目制培养中亟待重视并进一步优化的问题。具体如下:

(一)技术治理与育人逻辑的价值张力及其调适策略

在专业学位项目制培养实践中,虽然项目制以其技术治理逻辑助力培养效能提升,但这种技术治理所追求的持续性、有效性以及形式上的美感[27],可能使得专业学位研究生教育这一价值多元、缺乏明确绩效衡量标准的软治理领域落入过度量化评价的陷阱:(1)量化指标窄化了对专业学位人才核心素养的全面理解。技术治理倾向于将人才培养生成性、情境性和长期性过程,压缩为可测量、可比较、可排名的显性产出指标,如专利授权数量、项目参与次数等。这种绩效指标虽便于监督、考核与资源分配,却难以测量高层次应用型人才的核心素养——诸如解决真实产业问题的综合能力、跨学科整合思维、职业伦理判断和社会责任感等。尤其在服务国家重大战略的背景下,专业学位人才应具备的战略视野、系统性思维以及立足国情、服务社会的使命意识,这些深层次素养往往在长期实践中积淀而成,难以被短期的、表层的量化数据有效捕捉。(2)过度依赖技术治理易催生"形式合规"现象。在绩效考核压力下,项目主体可能倾向于优先满足流程规范、数据美观、材料完备等外显要求,而相对忽视实践过程的真实性、问题解决的实质性以及学习成果的反思深度。一旦技术治理逻辑在专业学位人才培养过程中占据主导地位,项目制便可能异化为实现外部管理目标的工具,进而使高等教育在人格塑造、意义建构与社会价值传递等方面的核心使命面临被弱化甚至边缘化的风险。

为此,未来培养模式的优化需在强化育人效能

的同时坚守教育本位,切实深化项目育人的内涵,具体调适对策如下:(1)构建以专业学位人才核心素养为依据的多元评价体系。在保留必要绩效管理的基础上,弱化对专利数量、项目参与次数等显性产出指标的过度依赖,转而强化对解决真实产业问题能力、跨学科整合水平、职业伦理素养及社会贡献度等维度的质性评估。可尝试引入学生成长档案、行业导师多维评价、实践反思日志、代表性成果答辩等形式,构建兼顾可测性、发展性与教育价值的综合评价框架。(2)强化高校作为人才培养责任主体的自觉与担当。通过政策引导、管理者培训与教学学术共同体建设,深化高校对专业学位教育本质属性的理解,推动其在积极回应外部治理要求的同时,主动设置"育人红线",抵制将项目工具化的倾向。支持高校建立内部育人质量自评与改进机制,提升其对技术治理逻辑的批判性运用与校正能力,在中期和结项阶段由教学委员会牵头组织教师、行业导师与学生代表开展诊断性评议,形成问题清单与改进策略,主动优化培养方案。

(二)竞争择优与教育公平的制度张力及其调适策略

项目制所依托的"竞争择优"资源配置机制虽有助于提升资源使用效率,但其内嵌的竞争性逻辑与教育公平所秉持的包容性、普惠性原则之间存在结构性张力,可能对教育资源的公平分配和制度的可持续发展构成深层挑战:"竞争择优"机制表面上以绩效为衡量标准,实则深嵌于高度分化的制度场域之中。在我国高等教育长期层级固化的背景下,"择优"往往演变为对既有优势的再生产。"985""211"工程高校与其他层级高校的分割结构以及由此产生的制度惯性赋予其不同的竞争位置与角色[20],前者凭借累积的学术资本、政策话语权与组织惯性,在国家级重大人才专项等项目竞争中占据显著优势,使得项目资源分配格局在很大程度上可被预判。这种机制将催生项目制的"不虞效应"——国家推动高质量、均衡化发展的政策初衷,在项目制运行中被既有权力结构所消解[28]。项目制本意在于打破单位制桎梏、激发多元主体活力,但在实践中却可能强化高校间的等级秩序,使弱势院校因基础薄弱、信息不对称、组织能力不足而难以有效参与竞争。这不仅背离了教育公平的基本伦理,更削弱了高等教育体系的整体包容性与发展韧性。尤须警惕的是,若缺乏区域倾斜、能力建设扶持、差异化评价体系等补偿性公平机制的制度配套,项目制极易异化为"选择性激励"工具。一方面,"双一流"高校通过叠加多项国家级项目,形成资源集聚、品牌强化与政策倾斜的正反馈循环;另一方面,大量地方高校即便在特定应用领域具备发展潜力,也因缺乏初始资本与制度通道而难以进入竞争序列。其结果是,专业学位教育生态呈现"头部垄断、中部塌陷、尾部萎缩"的结构性失衡,不仅制约高层次应用型人才的区域适配性,更阻碍国家创新驱动发展战略在基层的有效落地。

为此,应超越单纯的择优逻辑,构建更具包容性、支持性和差异化的制度安排,引导项目制培养兼具效益和教育内涵。具体可从以下两个方面着手:(1)强化分类引导,支持地方高校走特色化发展路径。摒弃盲目追逐"热门领域"的同质化思维,鼓励地方高校立足所在区域的产业基础与自身学科优势,聚焦地方支柱产业、新兴领域或关键技术环节,打造"小而精"的专业学位项目。将人才培养深度嵌入区域产业链、创新链,由此既可提升毕业生的区域适配度和就业质量,也有助于形成与"双一流"高校错位互补、协同发展的生态格局。政策层面可配套设立区域专项计划,在项目申报、资源分配和评价标准上给予倾斜,切实增强弱势院校的参与能力和内生动力。(2)建设开放的项目制教育资源共享平台,弥合信息差距。由教育主管部门牵头,联合行业组织、龙头企业与高水平高校,共建专业学位项目制教学资源平台。该平台应包括三大核心模块:一是真实的项目库,汇聚来自国家重大工程、区域产业集群及中小企业的技术需求,形成覆盖多领域、分层级、可转化的项目资源池,为项目制培养提供源头活水;二是优质的案例库,遴选具有推广价值的教学与实践案例,尤其注重吸收地方高校的典型经验,促进优秀实践在全国范围内的共享与迁移;三是精品在线课程库,依托国家智慧教育平台等数字化基础设施,集成卓越工程师教育培养计划中的核心课程、校企联合开发的模块化课程以及虚拟仿真实验教学课程等内容。

(三)协同意愿与市场理性的实践张力及其调适策略

项目制"协同创新"的优势在理论上有助于突破组织壁垒,推动产教融合育人。但其固有的临时性特征[29]与产教融合机制所依赖的长期性、深度性和互信基础之间存在内在张力。这一张力集中体现为:校企双方虽然在理念层面认同协同育人的价值,但在行动层面却受制于制度性承诺的脆弱性与市场主体理性行为的约束。具体而言:(1)项目制的临时

性特征难以支撑产教融合所需的长期协作机制。高质量专业学位教育要求高校与企业建立基于信任、责任共担和资源长期投入的协作关系,而项目制往往将合作压缩为一次性或阶段性履约行为,削弱了深度产教融合的可能性。尤其在"委托—代理"关系下[30],政府作为委托方难以有效监督高校和企业的实际投入情况,信息不对称加剧了合作的不确定性。与此同时,企业参与多依赖于人才优先录用、税收优惠等短期激励措施,缺乏具有法律或制度约束力的长期契约保障。(2)契约不完备的制度环境容易诱发育人主体的机会主义行为。制度经济学认为,在契约不完备且预期不稳定的制度环境中,理性市场主体更倾向于采取机会主义行为[31]。当前多数校企合作停留在项目周期内的形式化履约,未能建立起激励相容与责任共担的长效机制。尽管政策层面已出台企业参与的短期激励措施,但若缺乏对长期育人投入的制度性补偿、风险缓冲安排和稳定预期保障,企业在面对市场波动时极易退出或降低投入。更值得警惕的是,部分高校亦可能将项目工具化,视其为争取资源、提升绩效指标的策略性手段,而非聚焦于人才培养的核心使命,从而减少协同育人的真实投入、弱化各方的责任担当。

为应对项目制临时性与产教融合长期性之间的矛盾,缓解校企协同意愿与市场理性行为之间的实践张力,可参考以下建议:(1)以法人化实体为依托,推动项目制向制度化协作转型。建立具有独立法人资格的产教融合实体,将分散的项目合作纳入统一、稳定的制度框架。该实体应该由高校、行业龙头企业、行业协会共同设立,组建理事会作为决策机构,并制定《联合培养章程》,系统规定各方在师资互聘、课程共建、成果归属、质量评估等方面的权责边界与长期义务。同时,依据《卓越工程师教育认证标准》中关于强化外部质量保障的要求,可引入第三方评估机制。例如,探索依托国家级卓越工程师学院联盟等组织,对校企双方的实际投入进行独立审计,以保障产教融合的深度与实效。(2)构建制度补偿与风险共担机制,增强企业持续参与合作的动力。首先,通过立法或政策授权,正式确认企业在产教融合中的教育主体地位,明确其投入的师资、设备、真实工程案例及数据资源等享有相应的知识产权,并重点厘清校企联合开发课程、教材、实训平台及技术成果的权属划分规则,消除企业因产权模糊而产生的顾虑。其次,探索设立"产教融合信用积分"制度,将企业在人才培养、实习岗位供给、双师队伍建设等方面的投入,转化为可累积、可兑换的信用资产,以此作为企业申请科研项目、享受税收优惠或获取绿色信贷时的重要参考。在此基础上,可尝试设立产教融合风险补偿基金,由政府引导设立、行业共同出资、企业自愿参与。当企业因宏观经济波动、产业结构调整或技术快速迭代等不可控因素被迫中止合作时,该基金可为其提供一定比例的成本补偿或过渡支持,降低企业因外部环境变化而退出合作的风险,增强其长期参与的信心与稳定性。

参考文献:

[1] 李锋亮,孟雅琴. 建设高质量的专业学位研究生教育体系[J]. 研究生教育研究,2023(2):1-6.

[2] 张春明,钱之骋,李圣训. 校企联动模式下专业学位研究生实践创新能力的培养探索[J]. 印刷与数字媒体技术研究,2024(3):142-150.

[3] 包水梅,王琦. "研究生教育分类发展"政策执行的现实困境与突破路径——基于史密斯政策执行过程模型的分析[J]. 研究生教育研究,2025(04):76-84.

[4] 张静,张蚌蚌,布都会,等. 涉农专业学位硕士研究生培养"项目制"改革探索与实践[J]. 学位与研究生教育,2023(10):22-27.

[5] 熊进. 高等教育治理的"项目制"及其可能风险[J]. 教育发展研究,2016,36(Z1):56-63.

[6] 陈涛,卢铮松,陈冠云,等. 基于"四重螺旋"创新理论的工程博士项目制培养模式探究[J]. 未来与发展,2024,48(7):99-108.

[7] 严建华,包刚,薄拯,等. 基于"工程师学院"破零散、破壁垒、破同质化的专业学位研究生培养实践[J]. 学位与研究生教育,2024(3):17-23.

[8] 黄飞,刘心报,吴红斌,等. 专业学位研究生实践创新能力培养模式的探索与实践[J]. 学位与研究生教育,2024(4):23-29.

[9] 赵鹏,王飞. 涉农高校统筹推进教育科技人才一体化发展的必然逻辑、现实挑战与行动路径[J]. 中国大学教学,2025(6):58-64.

[10] 白冰,黄立. 从局部到整合:专业学位教育的模式转向[J]. 研究生教育研究,2023(3):69-74.

[11] 教育部. 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]. (2020-09-25)[2026-01-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/202009/t20200930_492590.html.

[12] 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[EB/OL]. (2023-11-24)[2025-03-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/202312/t20231218_1095043.html.

[13] 姜波,蔺亚琼,刘伊琳,等. 校企联合培养工程硕博士的类型划分与形塑逻辑——对集成电路领域工程硕博士

培养改革专项的质性调查[J]. 高等工程教育研究，2026(1)：150-156.
[14] 姚远，许朝山，张祺午. 行业产教融合共同体建设的秩序张力研究[J]. 教育与职业，2025(17)：61-68.
[15] 郑世良，李丹. 专业学位研究生教育的学术漂移：表征、成因及治理[J]. 研究生教育研究，2019(6)：54-59.
[16] 包水梅，蒋悦. 我国高等教育项目制治理模式的变迁与得失[J]. 复旦教育论坛，2024，22(6)：15-22.
[17] 马永红，张飞龙. 专业学位研究生教育发展国际趋势及启示[J]. 北京航空航天大学学报(社会科学版)，2021，34(3)：142-150.
[18] 马万里. “课程—项目”工程人才培养研究：以麻省理工学院、欧林工学院为例[J]. 北京航空航天大学学报(社会科学版)，2021，34(6)：148-155.
[19] 教育部. 清华大学深化专业学位研究生教育综合改革举措成效[EB/OL]. (2018-02-26)[2025-03-20]. http://www.moe.gov.cn/s78/A22/A22_ztzl/zyxw/jyjl/201802/t20180226_327757.html.
[20] 游玉佩，熊进. 单位制与项目制：高等教育资源分配的制度逻辑及反思[J]. 江苏高教，2017(2)：21-25.
[21] 中国药科大学. 中国药科大学研究生招生信息网[EB/OL]. (2025-04-07)[2026-01-20]. https://yjszs.cpu.edu.cn/5c/8d/c10854a220301/pagem.htm.
[22] 渠敬东. 项目制：一种新的国家治理体制[J]. 中国社会科学，2012(5)：113-130，207.
[23] 华东师范大学. 教育部师范教育协同提质计划华东师范大学组团：“头雁领航”协同带动“群雁齐飞”[EB/OL]. (2023-06-30)[2025-03-20]. https://www.ecnu.edu.cn/info/1426/63991.htm.
[24] 兰州大学. 兰州大学学位与研究生教育网[EB/OL]. (2025-01-06)[2025-03-20]. https://ge.lzu.edu.cn/peiyanggongzuo/peiyangxiangmu/2025/0106/292320.html.
[25] 北京大学. 北京大学地球与空间科学学院[EB/OL]. (2023-10-10)[2026-01-20]. https://sess.pku.edu.cn/jyjx1/qygcbszyxw.htm.
[26] 王树国. 深度推进产教融合协同育人创新工程——西安交通大学“百千万卓越工程人才培养项目”的探索与实践[J]. 学位与研究生教育，2022(7)：1-5.
[27] 付建军. 当代中国社会治理创新的发生机制与内在张力——兼论社会治理创新的技术治理逻辑[J]. 当代世界与社会主义，2018(6)：181-190.
[28] 刘永亮，王瑛. 高等教育“项目制”的运行逻辑及其“不虞效应”[J]. 黑龙江高教研究，2019，37(5)：55-59.
[29] 李安萍，胡秀英. 高校工程硕博士卓越工程师培养的内涵、载体与企业主体作用[J]. 研究生教育研究，2025(6)：77-83.
[30] 熊进. 高等教育项目制治理的碎片化及其整体性治理[J]. 教育科学，2016，32(6)：55-62.
[31] Williamson OE. Markets and hierarchies: a study in the economics of internal organization [M]. New York: The Free Press, 1975: 22-49.

A Study on the Generative and Operational Logic of the Project-Based System for Cultivating Professional Degree Postgraduates in China

BAO Shuimei[1a], WANG Qi[2], JIN Xin[1b]

(1a. *Institute of Higher Education*; b. *Graduate School*, *Lanzhou University*, *Lanzhou* 730000, *China*;
2. *Institute of Education*, *Nanjing University*, *Nanjing* 210023, *China*)

Abstract: Project-based education constitutes a pivotal exploration inthe reform of professional degree postgraduate education. It emerges from the dual impetus of industrial talent demand and predicament in talent cultivation, and gradually evolves into an institutionalized framework under policy guidance and consensus among multi-sector stakeholders. Its institutional vitality is rooted in the deep coupling between the practical demand for innovative training modelsand the inherent institutional advantages of the project-based system, and achieves adaptive innovation through the contextual adaptation and localization of international best practices. In operation, the project-based system leverages case-specific project initiation, competitive resource allocation, technology-driven governance logic, and collaborative innovation-oriented organizational advantages to empower critical operational links of talent selection and training, resource development, process control, and organizational management. However, the system simultaneously faces the following operational tensions: the value divergence between technology-driven governance and educational cultivation logic, the institutional contradiction between competitive resource allocation and educational equity, and the practical conflict between collaborative willingness of stakeholders and market rationality. This paper reminds us that in the future, it is essential for us to balance enhancing operational efficiency with upholding our core mission of education, thereby concretely deepening the implementation of project-based talent cultivation.

Keywords: professional degree; project-based system; generative logic; operational tension