DOI:10. 19834/j. cnki. yjsjy2011. 2026. 04. 10　　CSTR:32289. 14. yjsjy2011. 2026. 04. 10

专业学位博士生创新能力评价:困境、成因与对策

陈　斌[1a,1b],廖月婷[1b],刘小玲[2]

(1. 厦门大学　a. 高等教育发展研究中心;b. 教育研究院,福建 厦门 361005;
2. 广西大学 轻工与食品工程学院,南宁 530004)

摘　要: 专业学位博士生与学术学位博士生作为两种不同的博士生类型,在培养目标、价值导向、核心能力、研究范式等方面存在明显差异。创新能力评价的本质是对创新活动进行事实评价和价值判断。当前我国专业学位博士生创新能力评价面临评价主体单一、评价内容模糊、评价标准混淆等现实挑战,究其根源,在于"结果导向"的评价理念、"效率至上"的评价标准和"简化单一"的评价方式。破解专业学位博士生创新能力评价困境,亟需重塑评价内核,突出实践创新与职业能力的价值取向;优化评价生态,构建高校与行业的共同协作机制;转变评价逻辑,推动生成性导向的评价变革。

关键词: 专业学位博士生;创新能力;教育评价

中图分类号: G643　　**文献标识码:** A　　**文章编号:** 2095-1663(2026)04-0081-10

专业学位博士生教育致力于培养高层次实践型创新人才,对建成教育强国、科技强国和人才强国具有重要意义[1]。2023 年,教育部印发《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》,明确提出专业学位研究生和学术学位研究生在培养定位上要有所区分,前者应更加契合行业产业发展需求,即培养的研究生不仅应具备扎实、系统的专业知识,更应具备足够的实践能力和职业素养,在创新成果考核方面应探索更为多元的形式。2025 年,中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024-2035 年)》,强调要稳步提高博士研究生占比,大力发展专业学位研究生教育。教育部最新统计数据显示,我国专业学位博士生招生人数已增至 24599 人,在校生数量达到 67974 人[2],基本形成了"国家主导、行业指导、社会参与、高校主体"[3]的发展格局。我国专业学位博士生教育在快速发展的同时也面临不少挑战,例如在创新能力评价方面存在结构性错位,偏向学术性与理论性的评价导向遮蔽了专业学位博士生创新能力的特殊性与复杂性[4]。在此背景下,明晰评价内容,规范评价主体,确立评价标准,从产品视角转向过程视角[5],是提升专业学位博士生创新能力和促进博士研究生分类发展的关键。

一、专业学位博士生的培养定位与创新能力要求

培养定位与质量标准密切相关。解决复杂现实问题的能力是雇主最看重的能力之一[6],这些复杂问题本质上属于"结构不良问题"[7],大多产生于特

收稿日期: 2025-11-17

作者简介: 陈斌(1988—),男,江西南昌人,厦门大学高等教育发展研究中心研究员/教育研究院副教授、博士生导师,教育理论与历史研究所所长。

廖月婷(1993—),女,广西南宁人,厦门大学教育研究院博士生,通讯作者。

刘小玲(1972—),女,广西凌云人,广西大学轻工与食品工程学院教授、博士生导师,轻工与食品工程学院党委书记。

基金项目: 中国学位与研究生教育学会委托课题"基于行业职业属性的专业学位研究生能力特征与能力评价研究"

定情境,难以准确描述、清晰界定。表1梳理了我国专业学位博士生教育相关政策。由表可知,当前我国专业学位博士生教育应立足于服务党和国家高层次应用型人才战略需求,紧密对接经济社会发展现实需要,致力于培养具有实践创新能力和行业引领力的高层次应用型人才。

表1 我国专业学位博士生教育的代表性文件及其内容

年份	机关/机构	文件名称	培养目标	相关内容
1996年	国务院学位委员会	《专业学位设置审批暂行办法》	加速培养高层次应用型专业人才	专业学位设立“为培养特定职业高层次人才”
2010年	国务院学位委员会	《硕士、博士专业学位研究生教育发展总体方案》	培养适应现代化建设的高层次应用型专门人才	“具备特定职业所要求的专业能力和素养”,学位论文“强化应用导向,形式可多种多样”
2011年	国务院学位委员会、教育部	《专业学位授予和人才培养目录》	加快创新人才培养	专业博士学位正式纳入国家学位体系
2013年	教育部、国家发展和改革委员会、财政部	《关于深化研究生教育改革的意见》	稳步发展博士专业学位研究生教育	建立职业能力导向培养模式,强化“实践能力和创业能力培养”
2017年	国务院学位委员会	《博士硕士学位授权审核办法》	服务国家战略需求,推动研究生教育内涵发展	新增学位点应紧密对接社会需求,侧重应用型人才培养
2020年	国务院学位委员会、教育部	《专业学位研究生教育发展方案(2020-2025)》	培养高层次应用型专门人才,满足特定职业领域需求	掌握“相关行业产业或职业领域”专门知识,独立解决实践中复杂问题,论文要“在专门技术上做出应用创新性成果”
2020年	国务院学位委员会、教育部	《关于开展2020-2025年学位授权点周期性合格评估工作的通知》	符合本专业学位点培养研究生的目标定位与学位特点	考查应用性科研成果、专业学位论文应用导向的情况
2020年	国务院教育督导委员会办公室	《全国专业学位水平评估实施方案》	培养德才兼备的高层次、应用型、复合型专门人才	以“学生实践创新能力和职业胜任能力”为主,“强化行业需求导向”
2023年	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》	培养实践创新型人才,服务行业产业需求	突出“教育教学的职业实践性”“提升解决行业产业实际问题的能力”,鼓励多元考核方式
2024年	第十四届全国人民代表大会常务委员会	《中华人民共和国学位法》	培养担当民族复兴大任的时代新人	要求掌握系统的专门知识,具备专业实践能力,并在专业实践领域做出创新性成果

2020年《专业学位研究生教育发展方案(2020-2025)》明确提出要将“提升实践创新能力”作为专业学位博士生教育的核心要求。2024年《中华人民共和国学位法》将在专业实践领域做出创新性成果作为专业学位博士的授予条件之一。我国专业学位博士生培养定位具有鲜明的职业导向与实践指向,不仅注重夯实学生的系统化专业知识、培养跨学科合作能力,还特别强调突出的问题解决能力,旨在将其培养成能解决行业发展问题的实践者与推动社会进步的技术攻关者。其中,实践创新能力是对专业学位博士生创新能力的普遍要求,突出表现为学生能够将专业知识应用于实践,并创新性地解决复杂问

题。国际学业测评项目（PISA）提出，“解决问题的能力”是指个体在尚不明确问题解决方案的情况下，通过借助个体认知加工来理解和解决问题的能力[8]。此外，2025 年软科排名首次推出专业学位类别排名，指标体系包括人才培养、师资队伍、研究创作等五个维度，并纳入创作实践项目、专业作品成果、杰出校友等特色指标，着重反映专业学位类别在服务国家与行业需求、培养实践创新人才方面的成效。

通过对比学术学位与专业学位两类博士生的培养模式（见表 2），可以发现二者在培养目标、核心能力、知识生产模式等方面存在显著差异。在培养目标上，学术学位博士教育致力于培养“探索人类认识的专业性学者”，专业学位博士教育重在培养“解决实践问题的学术性专家”；在价值导向上，学术学位博士教育主张为学术而研究，注重培养科学家精神，专业学位博士教育关注为实践而研究，注重培养实干家精神；在知识贡献上，学术学位博士教育致力于发现新知识，专业学位博士教育强调应用知识解决问题；在学位授予条件上，学术学位博士需具备独立的学术研究能力并在学术领域做出创新成果，专业学位博士需具备独立的专业实践能力并在实践领域做出创新成果。

表 2　学术学位博士与专业学位博士培养模式的关键维度对比

关键维度	学术学位博士	专业学位博士
培养目标[9]	探索人类认识的专业性学者 培养面向科学研究和理论创新的学术型人才	解决实践问题的学术性专家 培养适应特定行业或职业所需的应用型高层次专门人才
价值导向[10]	为学术而研究，培养科学家精神	为实践而研究，培养实干家精神
理论基础	理性主义	实用主义
核心能力	重视思辨能力 强调基础理论与学术素养养成	重视经验能力 侧重实际应用能力与未来职业发展
研究范式	以基础研究为主	以应用研究为主
师资要求[11]	学术水平高	专业实践经验丰富
人才培养特性	学术性、专业性	专业性、职业性、实践性
目标驱动[12]	过程驱动（经历从新手到熟练的过程）	结果驱动（已经拥有丰富的专业实践经验）
知识生产模式[13]	模式一：以学科为中心，在学术共同体内部生成知识	模式二：以问题为导向，在多元情境中协同生成知识
知识贡献	发现新知识	应用知识
学位授予条件[14]	需具备独立学术研究能力，并在学术领域做出创新成果	需具备独立专业实践能力，并在实践领域做出创新成果

我国目前已经在 10 个学科门类下设立 36 个专业学位博士类别。各专业学位博士类别的培养定位与创新能力评价要求充分体现出职业导向与应用取向（见表 3）。总体而言，不同学科的专业学位博士生教育均以培养特定领域与行业的高层次应用型人才为目标，强调以实际问题为导向、以知识应用与技术创新为核心，注重理论与实践相结合。从创新能力评价要求的共性特征来看，各学科普遍强调专业学位博士生应具备将专业知识转化为解决实际问题的能力，能够独立进行技术应用与成果转化。例如，法学专业学位博士生教育要求学生在法治实践中提出创新性解决方案；工学领域则强调技术攻关与成果转化等。与此同时，不同学科专业学位博士生的创新能力评价要求差异表现为：一方面，学科特征决定了创新能力评价的不同侧重点，如临床医学博士生评价侧重于临床科研与诊疗创新，土木水利博士生评价注重工程技术与集成优化创新；另一方面，各学科创新成果的评价标准也存在差异，比如教育领域实践创新成果主要为资政报告、案例等，而工学更多要求取得技术上的突破。因此，不同学科专业学位博士生创新能力评价必须立足学科自身特性，制定更为差异化与特色化的评价体系。

表 3 各学科专业学位博士培养定位与创新能力评价的要求(部分)①

学科	专业	培养定位	创新能力评价要求
法学	法律	培养高层次应用型、领军型法治人才	运用法学理论与方法解决法治问题;提出创新性解决方案;结合法治实践新发展,丰富法学理论与法律知识
教育学	教育	造就复合型、职业型的高级专门教育人才	具有问题反思意识,具备教育实践创新能力,能够研制教学案例或撰写咨政建议等
理学	气象	培养技术创新的应用型气象人才	具备解决复杂问题能力,提出创新性解决方案,将创新成果应用于实际问题
工学	土木水利	培养善于解决复杂工程技术问题的应用型土木水利人才	具有进取精神和创新性思维,能进行原始创新、技术改进、集成优化等,取得创新性技术成果
农学	农业	培养领军型、高层次、复合应用型的农业人才	熟悉农业发展技术需求;具有解决问题能力与科研转化能力;提出技术创新方案,解决技术难题
医学	临床医学	培养高层次医学人才	掌握临床科研方法,具备解决问题能力,结合临床实践开展创新型临床科学研究
管理学	会计	培养高素质、创新型、应用型、国际化会计人才	具备独立开发创新性案例的能力,能够解决会计实践复杂问题,在会计实践中提炼新思路和新方法

二、专业学位博士生创新能力评价现实困境

在国际上,学位趋同是专业学位发展过程中的普遍现象。创新能力评价是对创新活动的“价值定义”和“价值赋值”,其既是科学的认识活动又是价值的评价活动,可称为合规律性与合价值性的统一[15]。上述关于两类博士生培养定位和创新能力要求的内容属于应然状态,然而任何政策的初衷与现实之间难免存在张力。尽管不少学科明确了专业学位博士研究生创新能力的培养目标,但有不少学科在评价标准上仍偏向于学术创新能力。当前我国专业学位博士生创新能力评价面临评价主体单一、评价内容模糊和评价标准混淆等现实困境(图 1)。

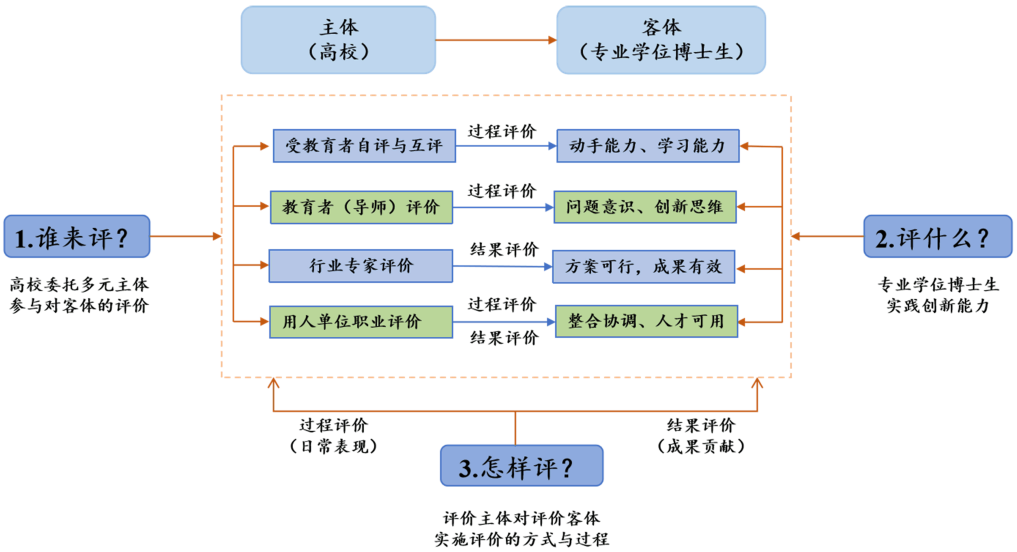

图 1 专业学位博士生创新能力的评价困境

(一)难在“谁来评”:专业学位博士生创新能力评价主体单一

专业学位博士生创新能力评价涉及政府、社会、高校、教师、学生等众多利益相关者。首先,社会需求导向的评价主体缺位。高等教育作为一个复杂的社会子系统,涉及政府、社会、高校等多元主体参与。其中,社会在教育评价中扮演“质检员”角色。专业学位博士生教育具有鲜明的实践导向,其创新能力评价理应充分吸纳社会力量参与,尤其是行业组织与企业专家的意见。然而,目前我国专业学位博士生创新能力评价主要由校内导师负责。相较而言,行业专家更能敏锐把握产业需求与技术前沿,而校内导师难以及时把握行业需求与产业结构最新变化。评价主体过于单一容易产生两个问题:一是评价内容偏向考查学术成果,忽视学生在行业应用中的实际表现;二是评价标准容易与市场需求、产业需

求脱节，难以衡量解决现实复杂问题的能力。其次，跨学科评价主体缺位。我国专业学位博士生创新能力评价多依托本学科领域的学者，缺少其他相关学科领域学者的介入，导致评价结果难以全面反映专业学位博士生跨学科领域的创新表现。事实上，那些真正具有创新价值与创新潜力的学术活动大多涉及多个学科领域，需要多学科知识体系和研究方法的支撑。然而，现有评价体系难以充分体现跨学科合作的学术价值与实践意义。再次，学生自评和同行评价主体缺位。在现行学生创新能力评价中，高校作为规则的主要制定者处于主导地位，学生作为评价对象处于被动地位。这种评价模式忽略了学生在创新实践活动中的主体能动性，同时将学业同辈、学生家长等重要利益相关者排除在评价活动之外[16]。此外，业界同行作为行业发展的亲历者，最熟悉行业产业发展的最新需求，能够较为准确地评估专业学位博士生的实践创新成果在行业发展中的贡献度。受限于现实条件，业界同行参与专业学位博士生评价通常流于形式，难以发挥实质性作用。

（二）难在“评什么”：专业学位博士生创新能力评价内容模糊

一是“学术属性”与“职业属性”内涵混淆。在我国研究生教育体系中，学术学位研究生教育发展更早且备受重视；专业学位研究生教育起步较晚，尚未形成一套相对成熟的评价体系。学界对专业学位研究生教育的内涵实质、培养目标与发展方向等存在认知分歧[17]，受“重学轻术”观念影响，我国在两类博士生培养模式设计上趋同明显。学术学位博士生教育侧重于从知识增长与学科发展视角出发，注重发现新知识，强调“为学术而研究”；专业学位博士生教育侧重于从工作需求出发，重在应用知识，强调“为实践而研究”的价值导向[18]和提升解决实际问题的能力[19]。换言之，前者强调学术性，后者凸显职业性。专业学位作为一种典型的职业学位，在培养目标、学位授予要求和条件等方面具有自身独特性[20]。具体而言，专业学位博士生创新能力评价理应突出实践性、应用性导向，考查其在真实情境中解决问题、推动知识转化和促进技术创新的能力；学术学位博士生创新能力评价应关注理论创新，强调学术研究的原创性和学理深度。事实上，我国部分专业学位博士生创新能力培养“似乎无法为从业者提供教育环境中有效的知识、技能以及行为习惯”[21]，过度模仿学术学位博士培养目标。这种“移花接木式”套用学术学位评价标准的做法，窄化了专业学位博士生创新能力的内涵，改变了专业学位博士生教育服务特定行业与职业的功能定位。如果无法准确把握职业性与学术性之间的区别，可能导致两类学位创新能力评价标准模糊，引发评价错位。

二是学术创新能力与实践创新能力边界模糊。专业学位博士生教育强调培养面向特定领域的实践创新能力，凸显应用层面的创新，这是其区别于学术学位博士生教育的本质属性。依据培养类型定位，博士生创新能力分为学术创新能力与实践创新能力[22]，前者侧重学科知识生产与基础理论突破，强调对既有学术体系的创新性贡献；后者在掌握系统专门知识的基础上，更强调实践性知识生产、现实复杂问题解决以及关键技术突破能力[23]。二者在培养目标和创新成果形态上应各有侧重，然而在具体操作过程中往往存在交叉。需要指出的是，强调专业学位博士生实践创新能力的评价，并不意味着忽视其学术能力。两类博士生教育本质上均旨在培养高层次人才，学术性始终是其基础属性，只不过专业学位博士生教育的学术性需要通过解决实际问题得以体现。反之，如果专业学位博士生教育忽视博士生的学术创新能力评价，必会影响专业学位博士生教育的学术质量与学位含金量[24]。

（三）难在“怎样评”：专业学位博士生创新能力评价标准混淆

一是评价标准设计存在偏差。评价标准的确立是开展教育评价活动的核心环节，但受到边界逻辑和弹性逻辑影响[25]，现行专业学位博士生创新能力评价标准仍较为看重科研论文和学术成果，对学生在实践场域中的创新能力关照不足。这种偏向学术化的价值导向，对行业特点和实践贡献的考量不足，使得评价标准设计背离了专业学位博士生教育面向特定行业领域培养人才的目标，未能真实反映博士生在复杂情境中运用知识、解决复杂问题的创新能力。与此同时，现有评价标准与职业需求之间也存在一定偏差，既未能充分彰显专业学位博士生教育的职业属性，也未能满足不同行业的实际需求。不同领域的实践创新成果形态差异较大，论文数量、专利数量等统一、量化的评价指标，难以全面衡量各专业领域对创新能力的具体诉求，进而在一定程度上弱化了专业学位博士生创新能力评价的实践属性与职业属性。

二是评价标准应用存在偏差。任何评价活动都离不开评价主体参与，而评价者在认知、经验与偏好上难免存在差异，不可避免地影响标准的理解与运用。评价者的主观判断容易影响评价标准的具体执行，不同评价者可能因自身经验、价值偏好与理解差异，对同一标准作出不同判断，从而影响评价结果的客观性。不同评价主体对创新能力、评判标准及其

执行方式的理解不尽相同,对评价标准的把握和执行方式也存在差异,导致同一标准在不同院校、学科甚至个体中的应用结果迥异,削弱了评价结果的一致性和公平性。此外,评价过程普遍存在形式化现象,缺乏基于工作场域的真实情境考查,评价结果难以反映博士生在实践中展现出的创新思维、行动能力与成果转化水平,使得评价失去实际意义[26]。

三是评价标准适应性存在偏差。不同学科的知识生产方式和创新形态各异[27],且不同行业发展对创新能力的要求亦各不相同。尽管我国已着力推进教育分类评价改革,但由于缺乏具体实施细则,多数培养单位对评价标准的把握存在差异,往往采取"一刀切"的方式[28],忽视了各学科专业的本质属性和特殊需求,致使在具体标准制定过程中未能精准回应行业差异需求。例如,工程、医学等应用性极强的学科,在评价专业学位博士生的创新能力时应充分考查其在真实场景中的实践能力。但是,现行专业学位博士生创新能力评价标准与其对应的职业能力需求存在较为明显的结构性错位,缺乏对宏观教育管理和微观教学改革实践成效的系统性考查。

三、专业学位博士生创新能力评价问题成因分析

自《深化新时代教育评价改革总体方案》实施以来,我国教育评价改革取得重要进展,但仍存在观念转变不彻底、落实不到位等问题,导致改革成效与目标产生偏离[29]。拉尔夫·温弗雷德·泰勒(Ralph W. Tyler)指出,教育评价是判断教育目标实现程度的过程[30]。本杰明·塞缪尔·布鲁姆(B. S. Bloom)认为教育评价应包括认知、情感、动作技能三大领域[31]。CIPP 评价模型强调,科学的教育评价应包括背景、投入、过程、结果[32]。由此可见,教育评价需关注理念、标准、方式、结果等要素。当前,专业学位博士生创新能力评价存在诸多困境,要破解"谁来评""评什么""怎样评"的现实难题,需要从评价理念、评价标准、评价方式等方面探寻根源。

(一)"结果导向"的评价理念

以测量与目标达成为核心的教育评价本质上是一种结果导向的自证式教育评价。这种评价更加关注既定目标的达成度,将教育过程简化为可量化、可测量、可比较的评价指标,遮蔽了专业学位研究生教育作为一种社会实践活动所固有的复杂性、生成性与情境依赖性,与其职业导向的本质属性产生冲突。教育的本质并非单纯实现既定目标的工具性活动,而是一个促成个体知识建构、能力发展与价值生成的生成性活动[33]。换言之,教育的本质不仅是实现发展目标的社会化实践,更是促进受教育者全面发展的生成性过程。然而,片面强调结果导向的绩效主义评价范式违背了专业学位博士生实践创新能力的成长规律。

当前,专业学位博士生创新能力评价体系构建深受"结果导向"评价理念影响,"学术 GDP"在评价指标中占据支配性地位,论文数量、项目级别与专利数量等可量化的指标成为核心评价尺度。这种功利化的评价理念导致评价活动出现三方面的偏离:一是偏离培养目标,将职业导向的实践性教育异化为科研产出导向的学术活动;二是偏离能力本质,忽视创新思维、问题洞察与综合应用等隐性能力的发展;三是偏离社会需求,使创新能力评价与行业实践之间产生制度性脱节。这种简化主义评价导向虽便于管理者观测与评估[34],却可能忽视创新活动的本质。创新能力的本质不仅外显于可观测的成果,更蕴含在研究过程的持续性探索、系统性思考与情境化问题解决之中。当前通过强化"即时性"回报追求短期成果的评价机制,容易引发学术实践的功利主义倾向,还极易诱发价值扭曲与发展失衡。在此情形下,专业学位博士生可能更倾向于在既有技术框架内进行"改良式复制",而非基于真实情境提出突破性见解,开展颠覆性创新,研发原创性技术。此外,专业学位博士生在参与实践过程中所展现的思维活跃度、问题洞察力和解决实际问题的反应速度等创新能力要素,很难通过简单的量化指标进行评估。评价维度的单一化除制约专业学位博士生实践创新能力的成长空间外,也未能充分关照创新能力评价旨在激发潜能、促进发展的本质诉求。因而,构建专业学位博士生创新能力评价体系,必须从结果导向转向发展导向。

(二)"效率至上"的评价标准

以绩效、评估和效率为核心的新管理主义对高等教育管理及其评价产生了广泛影响。基于工具理性的教育评价更关心教育结果,忽视教育活动过程,使教育评价陷入过度简化的"效率至上"的制度窠臼。特别是在人工智能发展加速知识迭代的背景下,教育评价对工具理性与技术理性的依赖进一步强化。

"效率至上"理念的初衷在于简化管理流程、提高操作性。然而,这种"效率至上"的评价逻辑在具体操作中存在诸多弊端。一方面,专业学位博士生创新能力兼具实践性、职业性与社会性,其评价维度要强调学科交叉、问题解决与技术转化。受制于现有评价标准,跨学科整合、非结构化问题解决等关键能力被严重简化甚至被排除在评价范围之外。另一

方面，这种评价理念促使评价主体更加关注可量化的评价方式和评价成果，引发“指标化行为”[35]，而成果质量及其社会应用价值被忽视。其直接影响是，专业学位博士生可能更倾向于选择能快速获得成果的研究课题，规避复杂或长期性问题，从而削弱了创新研究的探索深度与技术难度。这种行为模式实质上是一种功利化创新，偏离了专业学位博士教育“培养适应特定行业或职业实际工作需要”的本质定位。从根本上看，“效率至上”的评价理念折射出对培养类型特质的认知偏差，未能准确把握专业学位博士教育培养目标与社会需求之间的辩证关系。这种评价以简化、量化和可测性替代了专业学位博士生创新能力的复杂性、生成性，造成对其评价的工具化、表象化，进而陷入评估维度残缺与方法论困境，从深层次上抑制了专业学位博士生作为技术应用创新主体与社会变革推动者的应有价值。

（三）“简化单一”的评价方式

教育评价应从教育本体出发，依据评价对象的本质特性制定相应的评价标准。然而，现行评价方式较为简化单一。所谓“简化单一”，是指在开展教育评价过程中未能充分考虑不同学位层次与类型研究生培养的本体特征，采用单一的方式实施评价，导致教育评价失去应有的多样性[36]和针对性。在专业学位博士生创新能力评价中，尚未构建出区别于专业学位硕士生的职业进阶性指标以及区别于学术学位博士生的实践创新维度，使专业学位博士生创新能力评价陷入制度困境。这种单一的评价方式容易忽略专业学位博士生教育特有的职业性与实践性等特征，进一步加剧不同类型人才培养同质化现象。

评价方式简化单一还体现在对创新能力的狭隘理解上。当前，评价体系将专业学位博士生创新能力简单等同于论文发表数量或科研项目级别，未能体现其创新评价应突出实践性、应用性与问题解决导向的本质特征。这种简化单一的评价导向实质上强化了成果导向的评价逻辑，使专业学位博士生在科研产出上形成数量优先的价值偏向，而忽视应用与转化。由此产生“指标化评价”，即评价体系过度简约为可量化维度，依赖单一测量尺度进行机械式评判。尽管这种简化单一的评价路径能提升效率，确保程序公平，但这种方式选择性忽视评价对象的本体属性，导致被评价对象的本质特征被遮蔽。具体表现为，专业学位博士生创新能力评价过度依赖论文数量和期刊影响因子等量化指标，弱化对研究过程创新性、实践结果应用性的关注，使得评价结果无法准确反映专业学位博士生的综合创新能力与实践水平。

四、专业学位博士生创新能力评价优化对策

随着专业学位博士生教育的发展，其与学术学位博士生教育在类型特质上的差异逐渐凸显。前述情况反映出专业学位博士生教育存在实践创新导向不明等问题。构建科学合理的创新能力评价体系，应以服务国家战略、契合行业需求为导向，突出专业实践性、职业适应性与知识应用性等特征，从学术本位转向实践本位，切实回应国家和社会对高层次应用型人才培养的现实需求。

（一）重塑评价内核，突出实践创新与职业能力的价值取向

一是加强“学术创新”与“实践创新”的动态平衡。专业学位博士生创新能力评价必须突破学术本位主义和学科中心主义的价值导向，超越传统单纯依靠学术产出的知识生产模式，强调知识的迁移、整合与应用，转向关注理论迁移能力与问题解决能力的培养。针对当前专业学位博士生创新能力评价标准单一的问题，可尝试采用调研报告、产品开发、项目管理、文艺作品等形式，重点考查学生在实践场域中综合运用所学理论、方法和技术解决实际问题的能力[37]。

二是突出“职业性”与“应用性”特质。专业学位博士生教育的目的在于培养职业导向的高层次人才，教育评价改革必须回归教育本体[38]，基于职业需求与行业发展情况制定差异化标准。在评价专业学位博士生创新能力时，应注重考查学生在真实工作环境中的应用表现，包括行业需求响应能力、跨学科协作成效以及是否可以创新性地解决行业痛点问题。例如，英国研究理事会（Research Councils UK）每年投资一定的经费资助博士生开展可迁移技能训练，开发与实践相关、具有创造性和社会效益的研究项目，帮助其提升面向社会需求的技术能力[39]。我国也可尝试将行业项目报告、技术转化案例、政策建议报告等纳入专业学位博士生创新能力评价体系。

三是强化“跨学科协作能力”和“行业影响力”考查。在知识经济时代，专业学位博士生创新活动已超越单一学科范畴，呈现出跨学科、跨领域的多元特征。故而针对专业学位博士生的创新能力评价不仅要关注个人学术表现，还应关注跨学科合作成果、团队协作能力、行业项目经验和技术应用转化等能力。具体而言，可以考虑将技术转化率、成果采纳率、社会经济效益等指标纳入评价标准，全面评估专业学位博士生在促进行业技术创新与社会发展的实际

贡献。

(二)优化评价生态,构建高校与行业的共同协作机制

一是强化社会需求导向,构建高校与行业协同的评价机制。一方面,可通过邀请行业专家、企业代表参与评价,建立行业反馈机制,确保评价标准与行业发展趋势、前沿技术相匹配。另一方面,高校要主动加强与企业联系,推动产学研一体化发展,促进创新能力评价与行业需求有效衔接。同时,应通过加强产业合作,由学术导师与行业导师共同制定创新能力评价标准,促进学术逻辑与产业逻辑有机融合,推动评价体系从供给主导型向需求主导型转变[40],突出专业学位博士生教育的实践导向特征。

二是打破学科壁垒,构建跨学科协同的评价机制。当前专业学位博士生创新能力评价往往受制于学科边界,缺乏跨学科专家参与,评价结果难以全面体现专业学位博士生的创新潜力。可探索组建跨学科评价委员会,吸纳来自不同领域的专家共同参与评价,综合评判专业学位博士生在跨领域研究与复杂问题解决中的创新表现。同时,应鼓励专业学位博士生主动参与跨学科研究项目,学习其他学科的知识并转化为自身综合能力,加强跨学科合作。

三是引入学生自评与业界同行评价,构建多元主体参与的评价体系。专业学位博士生应定期开展自我评估,通过参与实践并及时反思等方式提升实践创新能力。同时,业界同行评价的引入尤为关键。同行评审能从行业视角评估创新成果的应用价值与社会效益,尤其在合作研究、产品研发、技术升级等领域,业界同行能够提供贴近现实的反馈,更客观地判断专业学位博士生的创新能力表现是否与社会需求足够契合。

(三)转变评价逻辑,推动生成性导向的评价变革

一是拓展评价能力维度,强化隐性与潜在创新能力考查。在高等教育普及化阶段,高等教育质量保障与评价模式应从“资源模式”向“能力模式”转变[41]。当前,专业学位博士生创新能力评价偏重于论文、项目和专利等量化成果,这种“结果导向”的模式难以全面反映专业学位博士生的创新精神、创造性思维和综合创新素质。应拓宽创新能力维度,既关注显性成果,又重视科研过程中的隐性创新能力。此外,还应加强对创新潜力的前瞻性评估,建立长期追踪机制,记录学生的技术研发、成果应用等过程,将实践成果纳入评价标准,形成动态的创新能力评估体系。

二是创新评价方式,平衡效率理性与质量理性。传统以量化指标为主的评价方式固然提高了评价效率,但过于注重量化结果,容易忽视创新能力的广度与深度。应探索“定量+定性”相结合的综合评价模式,通过案例分析、项目陈述、实践报告、行业评议等多种手段提升评价的解释力与可靠性。此外,技术进步为创新能力评价注入新动能,可借助大数据与人工智能技术对博士生的研究产出、技术转化与行业影响力进行动态监测,构建可追踪、可反馈、可校正的智能化评价系统。

三是强化动态理念,关注创新能力生成的全过程。创新能力的形成是一个非线性和累积性的过程,尤其是对专业学位博士生而言,其创新能力体现为从探索性思维到技术应用、从学术研究到行业解决方案的长期积累与转化。专业学位博士生创新能力评价应关注创新能力全周期发展,而非阶段性或终结性的学术成果。全周期的创新能力评价应覆盖从初期的基础理论学习、到中期的技术实验与原型设计、再到后期的应用推广与成果转化,并进行持续跟踪与阶段评估。每一阶段的评价都应根据博士生面临的具体情境适时调整,从而为其后续发展提供更具针对性的指导。

注释:

① 资料源于中国学位与研究教育学会发布的《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》,其中,法学博士专业学位:法律、社会工作;教育学博士专业学位:教育、体育、国际中文教育、应用心理;文学博士专业学位:翻译、出版;理学博士专业学位:气象;工学博士专业学位:交通运输、风景园林、生物与医药、土木水利、能源动力、资源与环境、材料与化工、机械、电子信息等;农学博士专业学位:农业、兽医、林业;医学博士专业学位:临床医学、口腔医学、公共卫生、药学、中医、医学技术;管理学博士专业学位:会计、审计;艺术学博士专业学位:音乐、舞蹈、戏剧与影视、戏曲与曲艺、美术与书法、设计;交叉学科博士专业学位:文物。

参考文献:

[1] 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.

[2] 中华人民共和国教育部. 2022 年教育统计数据[EB/OL]. (2023-12-29)[2025-01-08]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2022/.

[3] 中华人民共和国教育部. 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]. (2020-09-30)[2025-04-01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/202009/t20200930_492590.html.

[4] 阎凤桥. 专业研究生学位论文中的理论性要求辨析[J]. 高等教育研究，2023(12)：61-67.
[5] 沈文钦. 博士培养质量评价：概念、方法与视角[J]. 北京大学教育评论，2009(2)：47-59.
[6] World Economic Forum. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution[EB/OL]. (2016-01-17)[2025-04-13]. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.
[7] 王小明. 学习心理学[M]. 北京：中国轻工业出版社，2009：231-232.
[8] Organization for Economic Co-operation and Development. PISA 2012 Result: Creative Problem Solving Students' Skills in Tacking Real-life Problem (volume V) [EB/OL]. (2014-04-01)[2025-04-13]. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2012-results-skills-for-life-volume-v_9789264208070-en.html.
[9] 中华人民共和国教育部. 关于加强和改进专业学位教育工作的若干意见[EB/OL]. (2002-01-09)[2025-04-01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/200201/t20020109_162658.html.
[10] Jones M. Contemporary Trends in Professional Doctorates[J]. Studies in Higher Education，2018，43(5)：814-825.
[11] 王战军. 学位与研究生教育评价理论与方法[M]. 北京：高等教育出版社，2012：124.
[12] Fink D. The Professional Doctorate: Its Relativity to the PhD and Relevance for the Knowledge Economy [J]. International Journal of Doctoral Studies，2006(1)：35-44.
[13] Bourner T, Bowden R, Laing S. Professional Doctorates in England[J]. Studies in Higher Education，2001，26(1)：65-83.
[14] 中华人民共和国学位法[N]. 人民日报，2024-04-27(06).
[15] 石中英. 回归教育本体：当前我国教育评价体系改革刍议[J]. 教育研究，2020(9)：4-15.
[16] 陈文远. 教育转型视角下的高校学生评价[J]. 教育发展研究，2012(9)：76-80.
[17] 马健生，陈玥. 专业学位教育中学术能力培养的错位问题检视[J]. 教育研究，2015(7)：40-48.
[18] 翟月，毛立伟，陈玥. 专业博士教育研究 20 年：主题比较与路向探寻[J]. 研究生教育研究，2022(1)：16-23.
[19] 金力. 深化博士研究生教育改革 打造拔尖创新人才自主培养体系[J]. 中国高等教育，2024(21)：34-36.
[20] 秦惠民. 学位与研究生教育大辞典[M]. 北京：北京理工大学出版社，1994：14.
[21] 王东芳，经紫艺. 教育学博士与教育博士之异同：美国学术史的回顾与分析[J]. 学位与研究生教育，2024(8)：81-93.
[22] 王光明，苏丹，孙琳，等. 教师教育与基础教育融合的 3S 教育硕士生培养改革实践[J]. 学位与研究生教育，2024(11)：19-24.
[23] 汪劲松，张炜. 面向国家重大需求的高层次专业人才产教融合培养探索与实践[J]. 学位与研究生教育，2022(8)：1-5.
[24] 康翠萍. 学位论[M]. 北京：人民教育出版社，2005：137-138.
[25] 朱德全，李伟. 边界与弹性：新时代教育评价改革的制度逻辑[J]. 中国电化教育，2024(1)：1-8.
[26] 刘振天，赵志强. 可持续发展：建设高质量高等教育体系的意蕴与路径[J]. 高校教育管理，2023(4)：12-23.
[27] 高耀. 学科文化与博士学位论文的创新标准：基于哲学、社会学和物理学的考查[J]. 北京大学教育评论，2018(1)：15-38.
[28] 王伟廉. 教育评价漫谈[J]. 现代大学教育，2022(6)：60-64.
[29] 杨聚鹏. 新时代教育评价改革政策的实践困境与推进策略研究[J]. 武汉大学学报(哲学社会科学版)，2022(6)：181-190.
[30] Tyler R W. Changing Concepts of Educational Evaluation[J]. International Journal of Educational Research，1986，10(1)：13-18.
[31] B·S·布卢姆. 教育目标分类学(第一分册 认知领域)[M]. 罗黎辉，丁证霖，石伟平，等译. 上海：华东师范大学出版社，1986：8.
[32] Madaus G F，Scriven M S，Stufflebeam D L. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation[M]. Boston：Kluwer Academic Publishers，2000：280-313.
[33] 王志远，朱德全. "破"中有"立"：新时代教育评价改革的理性逻辑[J]. 清华大学教育研究，2024(1)：99-109.
[34] 余利川，钱玉琴，陈小满. 形式化"破五唯"的表征、逻辑与变革：基于 460 份"双一流"高校博士生学术评价文本的分析[J]. 苏州大学学报(教育科学版)，2024(4)：108-118.
[35] 陈亮，商一杰，栾培中. 大学评价的指标陷阱及其风险规避[J]. 现代大学教育，2023(2)：84-92.
[36] 司林波. 新时代教育评价改革的现实背景、内在逻辑与实践路向[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版)，2022(1)：96-110.
[37] 周叶中，程斯辉，等. 研究生培养模式改革研究[M]. 北京：人民教育出版社，2013：231.
[38] 刘振天. 破"五唯"立新规：教育评价改革的本体追求与成本约束[J]. 高等教育研究，2022(4)：8-17.
[39] 王者鹤. 可转移技能训练融入博士教育：英国的经验与启示[J]. 中国高教研究，2017(9)：57-62.
[40] 朱德全，沈家乐. 新时代教育评价改革的逻辑框架与突破路径：基于"模糊—冲突"政策执行理论的分析[J]. 教育研究，2025(1)：118-133.

[41] 李志义,黎青青. 学生学习产出评价:美国高校的做法与启示[J]. 高等工程教育研究,2023(2):6-13.

Innovation Capability Evaluation for Professional Doctoral Students: Dilemmas, Root Causes, and Countermeasures

CHEN Bin[1a,1b], LIAO Yueting[1b], LIU Xiaoling[2]

(1. *a. Center for Higher Education Development; b. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen* 361005, *Fujian, China*;
2. *School of Light Industry and Food Engineering, Guangxi University, Nanning* 530004, *China*)

Abstract: Professional doctoral students and academic doctoral students represent two distinct categories in doctoral education, differing markedly in their training objectives, value orientations, core competencies, and research paradigms. The evaluation of innovation capacity essentially involves both factual assessment and value judgment of innovation activities. Currently, China's evaluation of professional doctoral students' innovation capability faces several practical challenges, including a limited range of evaluators, ambiguous evaluation content, and confusion over evaluation criteria. These issues stem from a "results-oriented" evaluation mindset, an "efficiency-first" standard, and a "monolithic and oversimplified" evaluation approach. To break through the dilemma, it is imperative to redefine the core logic of evaluation by highlighting practice-based innovation and professional competence orientation; to optimize the evaluation ecosystem by establishing collaborative mechanisms between academic and industry communities; and to transform the evaluation logic by advancing generative-oriented evaluation reforms.

Keywords: professional doctoral students; innovation capability; education evaluation

---

(上接第 44 页)

From Regulatory Vacuum to Multi-stakeholder Collaboration: A Study on Ethical Governance of Off-campus Practice Supervisors for Professional Degree Postgraduates

WANG Nuosi[1,2], LI Zhe[3]

(1. *Baoshan University, Baoshan, Yunnan* 678000, *China*; 2. *Dalian Maritime University, Dalian, Liaoning* 116026, *China*;
3. *Jilin International Studies University, Changchun* 130117, *China*)

Abstract: As the core vehicle for cultivating high-level applied talent, professional degree postgraduate education is fundamentally contingent upon the ethical standards of off-campus practice supervisors regardingboth educational effectiveness and public trust. Constrained by the diversity of professions and part-time nature, governing this group has long beenchallenged by a regulatory vacuum in professional ethics, a lack of systemic norms, and the absence of supervision mechanisms. The fundamental crux lies in the structural tension between the industry-education collaborative training model and the university-led teacher ethics governance system, which is likely to lead to the disembeddingof educational values and the suspension of ethical responsibilities. The governance of off-campus practice supervisors' teacher ethics carries multifaceted value implications spanning education, institutional design, and ethical responsibility. Based on thethree logics of theory, contract, and social field, this paper develops a three-dimensional analytical framework. Furthermore, it proposes a "four-in-one" integrated governance pathway that synergizes consciousness guidance, institutional safeguards, structural optimization, and technological empowerment, aiming to address structural shortcomings, improve the multi-stakeholder collaborative education system, and support the high-quality development of professional degree education.

Keywords: regulatory vacuum; multi-stakeholder collaboration; professional degree postgraduate; off-campus practice supervisor; teacher's ethics governance