

文章编号: 2095-1663(2021)05-0051-07

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2021.05.08

# 专业学位研究生培养模式的理论探析与实践转向

## ——基于分类观的视角

李伟, 闫广芬

(天津大学 教育学院, 天津 300350)

**摘要:**当前专业学位与学术学位并重的研究生教育发展格局已基本形成,然而专业学位规模扩张的背后其教育质量并不尽如人意,主要原因在于分等观指导下的培养模式存在路径依赖现象,具体表现为定位“同化”、内容“软化”、过程“异化”、评价“矮化”以及条件“弱化”五个方面。以分类观引领专业学位研究生培养模式的转向是解决专业学位与学术学位同质化发展的主要方式,基于对专业学位研究生教育分类观的理论透视,形成了专业学位内外部分类培养的理论分析框架。未来专业学位研究生教育一方面要关注外部分类,即在贯通现代职业教育体系的过程中实现与学术型学位研究生教育的分类培养;另一方面要关注内部分类,即不同类别的专业学位需要根据自身发展情况分类选择合适的人才培养路径。

**关键词:**专业学位研究生教育;路径依赖;分类观;培养模式

**中图分类号:** G643

**文献标识码:** A

研究生教育作为国民教育的顶端,肩负着高层次专门人才培养和知识生产的双重使命,对于经济社会发展、科学技术创新具有重要的引领作用。对研究生教育进行类型划分,主要可以分为学术型学位与专业学位研究生教育。2019年,全国共招收研究生916503人,专业学位484659人,占比52.88%;在校研究生2863712人,专业学位1496761人,占比52.27%;授予研究生学位754804人,专业学位386521人,占比51.21%。从招生数、在校生数、学位授予数等统计指标可以看出,当前已基本形成专业学位与学术学位并重的发展格局,并且专业学位的规模已经全面超越学术学位,成为研究生教育的重要组成部分。

然而,由于脱胎于学术型学位教育体系,专业学位研究生培养模式呈现明显的路径依赖特征,突出表现为常与学术学位教育发生混淆,或被视为“标准”降低的学术学位教育<sup>[1]</sup>,这实际上可以理解为专

业学位人才培养的“分等观”,与当前国家政策层面提倡的分类抓好学术学位和专业学位研究生培养、进一步深化专业学位研究生培养模式改革的“分类观”格格不入。因此,明晰专业学位研究生培养模式分等观的内涵并以此指导专业学位人才培养的实践活动,对于解决专业学位路径依赖问题、实现专业学位培养质量提升具有重要意义。

### 一、分等观视角下专业学位研究生培养模式的实然困境

所谓分等观,即将学术学位视为专业学位的母体,认为专业学位属于学术学位的附庸。由于专业学位研究生教育的发展在我国起步较晚,并且专业学位主要依托于研究型高等院校开展人才培养活动,因此在培养过程中不可避免地存在认知上的误区与实践中的障碍,既反映在政策层面提出的“重学

收稿日期: 2021-07-07

作者简介: 李伟(1992—),男,江苏扬州人,天津大学教育学院博士研究生。

闫广芬(1964—),女,河北沧州人,天津大学教育学院院长,教授,博士生导师。

基金项目: 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“毕业生就业率、就业质量、职业发展与高等教育事业发展研究”(15JZD043)

术学位、轻专业学位的观念仍需扭转,简单套用学术学位发展理念、思路、措施的现象仍不同程度存在”<sup>[2]</sup>,也体现在培养活动中“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”<sup>[3]</sup>。专业学位研究生培养模式的特色不鲜明、同质化发展是制约专业人才培养质量提升的主要原因,在新制度主义的理论体系中,历史制度主义涉及的“路径依赖”概念对这一现象具有较强的解释力。在詹姆斯·马奥尼(James Mahoney)看来,对路径依赖进行概念化时至少需要考虑三项定义特征。首先,路径依赖分析涉及关于因果进程的研究,并且这一因果进程应当对发生在整个历史进程早期阶段的事件高度敏感;其次,在路径依赖序列中,早期历史事件是偶然发生的,不能基于之前的事件或“初始条件”来解释;最后,一旦偶然的歷史事件发生,路径依赖序列就会以相对确定的因果模式或被认为是“惯性”的东西作为特征<sup>[4]</sup>。正如格拉斯·诺斯(Douglass North)所述:“人类社会中的技术演进或制度变迁均具有类似于物理学中的惯性现象,即一旦进入某一路径,就可能对这种路径产生依赖,并受到惯性的作用不断自我强化,无法轻易放弃原先的选择。”<sup>[5]</sup>

结合专业学位研究生教育的发展历程,在对专业学位研究生培养模式的相关研究进行梳理时发现,研究型高等院校开展专业学位研究生培养活动时确实存在着“惯性”现象,其路径依赖问题主要表现在人才培养的定位、内容、过程、评价和条件五个方面(表1)。其一,定位的“同化”,即专业学位研究生的培养方案参照了对应的学术型学位,从而使得专业学位的整体定位过分关注学术特征,缺乏职业特色;其二,内容的“软化”,即课程体系总体缺乏应用属性,理论课、公共课、必修课居多,实践课、专业课、选修课较少,教学内容过分关注软知识、忽视专业知识;其三,过程的“异化”,即从招生到培养的全过程,缺乏针对性,主要表现在招生模式单一、教学方式封闭、实践环节薄弱等;其四,评价的“矮化”,即主要以学术论文作为毕业考核的要求,缺乏调研报告、规划设计、产品开发等多样化的评价方式,并且专业技能考核标准还需进一步规范,专业学位教育与职业资格认证的衔接不紧密;最后,条件的“弱化”,即校外企业导师的缺位使得双导师制流于形式,导师建设力度的不足使得“双师型”队伍难以构建,实践基地建设与企业参与力度也有待提高。

表1 专业学位研究生培养模式的主要问题梳理

维度	问题表现(提及频次)
培养定位	培养理念:参照学术型研究生的培养方案,职业特色不突出(20);培养目标:以科研力培养为主,应用与实践能力的培养不突出(16);培养方向:专业归属不清晰,专业方向不具体(12)
培养内容	课程体系:总体应用性不强,与学术型研究生同质(16);课程设置:公共基础课、理论课过多,专业实践课过少(25);教学内容:注重复合型知识结构,忽视专业知识训练(5)
培养过程	招生模式:缺乏选拔性与针对性,未能体现差异化尺度(8);教学方式:具有封闭性,校企合作流于形式,案例教学质量较低(19);实践环节:学生的企业实践机会少,缺乏与社会需求的精准对接(7)
培养评价	评价理念:不太关注行业的实际需求,忽视毕业考核的多元化(6);评价方式:以学术论文为主,将学术观点及规范作为评价指标(16);评价标准:专业技能考核标准缺乏具体规定,与职业资格认证脱节(8)
培养条件	师资结构:专业师资力量薄弱,校外指导教师资源匮乏(22);师资建设:导师队伍建设力度不足,缺乏“双师型”导师团队(18);实践基地:数量和质量有待提高,社会资源亟待挖掘(8);企业参与:缺乏业界支持,开放式培养体系无法建立(6)
备注	以“专业学位”和“培养模式”作为篇名检索得到C刊(含扩展版)共128篇,对文献的研究视角与内容进行分析,共48篇涉及专业学位的问题研究。基于此,梳理出专业学位研究生培养模式的主要问题及频次

## 二、专业学位研究生培养模式 分类观的理论探析

通过分等观指导专业学位研究生教育,既不利于高层次应用型专门人才培养活动的开展,同时与当前倡导的分类培养理念相矛盾。也就是说,我国

专业学位研究生培养模式应当从分等观向分类观转变。如何通过分类观去解析专业学位研究生教育?这里主要从专业学位外部的教育分类和内部的类别分类两个方面进行理论透视。

### (一)教育分类的象限图:“知识”与“技术/技能”的交叉分析

20世纪90年代,迈克尔·吉本斯(Michael

Gibbons)在《知识生产的新模式——当代社会科学研究的动力学》中首次将知识生产模式区分为模式 I 和模式 II,并指出在模式 I 中,知识生产基于学科,是专业化的,强调理论知识的创新;而在模式 II 中,知识生产基于应用情境,是跨学科的,强调研究结果的绩效和社会作用<sup>[6]</sup>。欧内斯特·博耶(Ernest Boyer)也在《学术的反思:教授的工作重点》一书中将学术划分为四种,即探究的学术、整合的学术、应用的学术以及教学的学术<sup>[7]</sup>。无论是知识生产理论假说,还是关于学术类型的划分,其本质都是从知识分类的视角,将学术型学位教育与专业学位教育进行了区分。值得注意的是,同属于学位教育,两者的差异主要在知识类型而非知识含量上,并且知识类型的差异主要因技术维度而分野。更准确的说,不同于学术型学位知识生产中的基于学科的理论知识,专业学位的知识生产是基于专业和情境的技术知识,其学术研究也应当以应用的学术作为基本特征。当然,这并不代表学术型学位与专业学位的知识是断裂的,同属于一个母学科的学术型学位和专业学位,前者知识生产中生成的学科理论知识影响着后者在实践中的成长高度。

有学者基于对专业教育演变史的考察,提出“不但专业教育本身是一种职业教育,而且即使所谓的学术性高等教育,其实也是一种职业教育”<sup>[8]</sup>。将学术性高等教育视为职业教育的观点不免有将“职业教育”泛化成为“就业教育”的嫌疑,即从动机论的角度认为凡是最终实现个体就业目标的教育均是职业教育,这显然在学术共同体中难以统一意见。但值得深思的是,专业教育和职业教育到底是什么关系?通过对学术型学位与专业学位的差异化分析,专业学位教育的知识基础显然带有职业属性,这就让职业教育与专业学位教育联系起来成为可能。根据经典的“职业带”理论,可以将人才类型与职业教育相关联,即技能型人才对应于中等职业教育层次的技能教育,技术型人才对应于高等职业教育专科层次以及部分应用型本科、职业本科的技术教育,而工程型人才则对应于部分应用型本科、职业本科的工程教育以及专业学位研究生层次的工程领域专业教育。也就是说,如果认定“专业教育本身是一种职业教育”,那么专业学位研究生教育与专科和本科层次职业教育的差异主要在于应用型人才的的具体划分上,即一线技术员与工程师所掌握的技术类型不同,并且技术类型的差异主要因知识成分维度而分野。

卡尔·米切姆(Carl Mitcham)构建的技术类型学概念框架对此具有一定的解释力。米切姆将技术划分为四种:作为客体的技术、作为过程的技术、作为知识的技术、作为意志的技术<sup>[9]</sup>,其中技术作为知识包括技巧技艺、技术格言、描述性规律或技术规则、技术理论,较低层次的职业教育更加关注技巧技艺、技术格言、描述性规律等方面,而较高层次的职业教育或者专业教育则更注重技术规则、技术理论等方面。

至此,可以将教育类型进行知识和技术/技能两个维度的划分,形成外部教育分类的象限图(图1)。通过对知识和技术/技能的交叉分析,可以将职业教育、专业学位研究生教育和学术型学位教育反映在不同象限之中。如果粗略地对各教育类型进行定性,那么中等职业教育属于“低知识·低技术/技能”型教育,专业层次高等职业教育属于“低知识·中技术/技能”型教育,本科层次高等职业教育属于“中知识·高技术/技能”型教育,学术型学位教育总体上属于“高知识·低技术/技能”型教育(本、硕、博的知识层次有所差别),而专业学位研究生教育总体上属于“高知识·高技术/技能”型教育。由此可知,专业学位教育与学术型学位教育的差异主要在于知识类型与技术/技能含量,且知识类型因技术/技能含量的高低而不同,因而在实践过程中必须关注两者的差异化培养;而专业学位研究生教育与高等职业教育的差异则主要是技术/技能类型与知识含量,且技术/技能类型因知识含量的高低而不同,这就为两者在制度层面的贯通提供了理论依据。

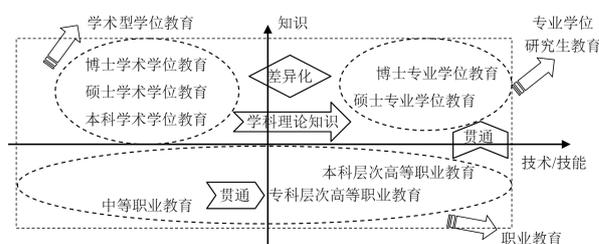


图1 专业学位外部教育分类的象限图

## (二)类别分类的象限图：“学科成熟度”与“专业成熟度”的交叉分析

早在20世纪70年代,安东尼·比格兰(Anthony Biglan)就开始关注学科划分,并通过实证研究最终从“硬/软”“纯/应用”“生命系统/非生命系统”这三组维度对学科进行分类<sup>[10]</sup>。随后,托尼·比彻(Tony Becher)基于比格兰的前两组维度,确定了学科的总体分类框架,即学科群体主要包含四个领域:纯硬科学、纯软科学、应用硬科学、应用软科

学<sup>[11]</sup>。显然,当前专业学位类别主要集中在应用硬科学(如工程、临床医学等)和应用软科学(如教育、法律、工商管理等)这两个领域。从比彻简化后的分类标准看,应用科学与纯科学息息相关,比如技术学科(应用硬科学)往往需要以物理学(纯硬科学)作为基础,而纯硬科学的知识结构清晰,注重普遍性原则,对所要解决的问题能够达成共识,因此属于应用硬科学的专业学位所依托的学科成熟度相对较高,相反属于应用软科学的专业学位所依托的学科成熟度则相对较低。关于科学与学科是否成熟的研究,托马斯·库恩(Thomas Kuhn)的“范式理论”的影响不容忽视。库恩创设“常规科学”这一术语来描述当科学家所属的学科没有经历革命性的变化时所从事的日常科学活动,他对常规科学进行解释的核心概念即为范式。范式包括两个组成部分:一方面,某一科学共同体的所有成员在某一特定时期都能接受的一系列基本的理论假设;另一方面,由上述理论假设解决了的、出现相关学科教科书上的一系列“范例”或特定科学问题<sup>[12]</sup>。结合学科分类理论与“范式理论”可知,判断学科是否成熟至少可以从逻辑学意义上的三个维度去理解:(1)“自恰”,即学科知识结构清晰,存在普遍接受的理论假设,各类基本问题已不存在争议;(2)“他恰”,即各类问题的作用、特征以及问题之间的关系已被阐明,其理论与研究方法在其他学科同样具备一定的解释力;(3)“续恰”,即共同体中的成员对于学科未来发展具有较为清晰的图景,并积极投身到新问题的研究中以确保学科的持续发展。至此,可以得到不同专业学位类别的第一个分类维度,即学科成熟度。

专业学位研究生教育实现的是“职业性与学术性的高度统一”,这是政策文本的最新表述。如果说学科成熟度可以反映不同专业学位在学术性上的差异,那么还必须对其职业性属性有所区分。已有学者通过对专业学位人才培养项目的职业技能专业化进行分类,以区分各个专业学位类别在职业指向性、职业资格准入以及岗位胜任力程度等方面的不同<sup>[13]</sup>。然而,尽管专业学位研究生教育与一般意义的职业教育均具有职业性属性,但仅从概念上来理解,一种普遍的观点是专业区分于一般职业,主要指一部分知识含量极高的特殊职业。从这个意义上看,用职业技能专业化对专业学位的职业性进行划分便显得有些片面。那么,专业与一般职业相比特殊之处在哪里?进一步地说,专业成熟的标准有哪

些?如果将这些问题置于职业社会学或专业社会学的范畴,也许可以得到一个清晰的解答。

卡尔·桑德斯(Carr-Saunders)和威尔逊(Wilson)通过对英国的专业进行研究,指出了专业具备的核心特征,即基于自然和人文科学研究的专业知识、长期专门的技能与智力培训、通过提供专业服务收取报酬、在专业服务过程中融入从业者的选择与判断、具有自治的专业组织检验从业者的专业能力并维护其伦理规章<sup>[14]</sup>。类似地,在对专业学位进行研究和开发的早期,我国学者就指出专业的“专门”或“特殊”之处主要包含以下几点:该职业必须有特别的专门的知识 and 专门的技能;从业者必须经过和接受比从事普通职业更多的教育与训练;具有专门资格标准,包含相关的知识标准、技术技能标准以及有别于其他职业的本专业的伦理标准和惩戒办法;对专业人员有严格的资格认可制度,对其从业或开业有整套的注册登记制度<sup>[15]</sup>。至于专业是否成熟的标准,也有学者从社会学的角度提出了六个标准:是一个正式的全日制职业;拥有专业组织和伦理法规;拥有一个包含着深奥知识和技能的科学知识体系,以及传授/获得这些知识和技能的完善的教育和训练机制;具有极大的社会效益和经济效益(鉴于高度关注和力求达成客户利益和社会效益);获得国家特许的市场保护(鉴于高度的社会认可);具有高度自治的特点<sup>[16]</sup>。由此,从职业(专业)社会学的视角看,可以得出专业成熟度能够作为不同专业学位类别的另一个分类维度,并且专业是否成熟同样可以从逻辑学意义上的三个维度去理解:(1)“自恰”,即行业资格标准清晰,专业知识与技术具有一定的“门槛”与复杂性,因而专业人员需要长期培训;(2)“他恰”,即在与社会的互动中,一方面具有较大的社会经济效益,另一方面能够获得市场保护;(3)“续恰”,即存在规范的专业组织和伦理规章,以维持专业的持续发展,保障专业发展的质量。

至此,可以对专业学位类别进行学科成熟度和专业成熟度两个维度的分类,形成内部类别分类的象限图(图2)。通过对学科成熟度和专业成熟度的交叉分析,可以将不同专业学位类别划分为四类。第一类为“高学科成熟度·高专业成熟度”型,这类专业学位一般集中在应用硬科学领域,并且面向的行业标准明确,典型代表为临床医学、工程专业学位等;第二类为“高学科成熟度·低专业成熟度”型,同样集中在应用硬科学领域,但由于其准确性主要体

现在方法论上,所以更像是准应用硬科学,并且面向的行业标准较为模糊,如应用心理、应用统计专业学位;第三类为“低学科成熟度·高专业成熟度”型,一般集中在应用软科学领域,并且主要以社会科学作为知识基础,研究对象主要为抽象符号,且面向的行业标准较为明晰,如法律、会计专业学位等;第四类为“低学科成熟度·低专业成熟度”型,同样集中在应用软科学领域,并且主要以人文学科为知识基础,研究对象主要为包括人在内的具体事物,面向的行业标准相对模糊,如教育、出版专业学位等。

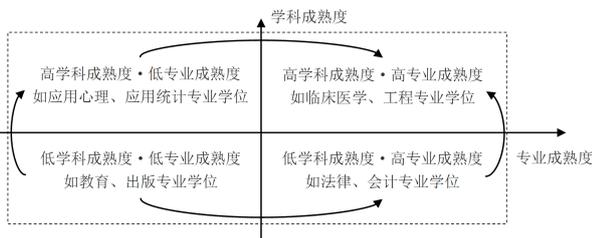


图2 专业学位内部类别分类的象限图

### 三、分类视角下专业学位研究生培养模式的应然转向

通过对知识生产模式、技术哲学、学科分类、职业/专业社会学等理论机理的基本透视,可以形成专业学位研究生内外部分类培养的分析框架(图3)。从教育分类的“外部”维度看,专业学位应当在研究生培养模式上注重与学术型学位实现差异化,并且在现代职业教育体系的贯通过程中,注意自身与高等职业教育的区别。从类别分类的“内部”维度看,不同类别专业学位由于学科和专业成熟度的差异,也应当分类选择合适的人才培养路径。

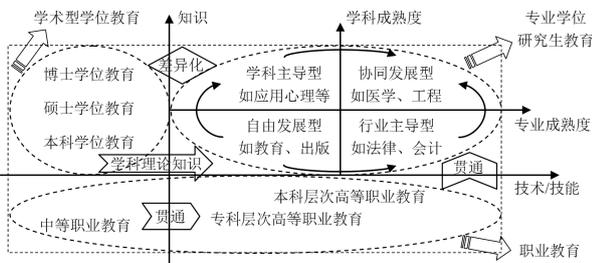


图3 专业学位内外部分类培养的理论分析框架

#### (一) 贯通现代职业教育体系,全过程分类培养

早在2014年,《现代职业教育体系建设规划(2014—2020年)》就提出现代职业教育的体系框架,并指出要“系统构建从中职、专科、本科到专业学位研究生的培养体系,满足各层次技术技能人才的教育需求”<sup>[17]</sup>。将专业学位研究生教育置于现代职

业教育体系之中,不仅有助于提高职业教育的社会认可度,明确职业教育的类型地位;而且有利于专业学位教育提升自身的职业属性,摆脱对于学术型学位的路径依赖,实现独具特色的分类培养模式。

第一,分类实施招生选拔。当前专业学位硕士研究生教育招生从学生来源看主要是拥有学术型学位的应届本科毕业生,从考核内容上只是在硕士学位考试的基础上降低标准,缺乏对于专业实践能力的考核。因此,“分类”招生一方面要求专业学位研究生教育应当调整招生来源的结构,即拓宽招生渠道,适当提高具备相关从业背景的在职人员的招生比例,并尝试将正在试点的本科层次职业教育的毕业生纳入到招生对象中;另一方面,专业学位研究生教育的招生过程应当提升针对性,即对不同背景的学生进行差异化衡量,比如对在从业人员与职业本科毕业生的考核应当更加关注学生的专业实践能力而非学科理论知识。

第二,分类设计培养内容及培养方式。专业学位教育与学术型学位教育的差异主要在于知识类型与技术/技能含量,且知识类型因技术/技能含量的高低而不同,这就意味着专业学位课程体系与教学模式具有显著的应用性和实践性。专业学位研究生教育应当更加关注专业选修课与专业实践课的安排与设计,并且不同于基于学科的理论知识,专业学位研究生教育的课程内容应当是基于应用情境的技术知识,这就要求企业参与到教学过程中,推进培养单位与行业企业共同制定培养方案、编写精品教材、开设实践课程、组织案例教学,并且鼓励有条件的行业企业制定专业技术能力标准,推进课程体系与专业技术能力的有机衔接。专业学位研究生教育与高等职业教育的差异主要是技术/技能类型与知识含量,且技术/技能类型因知识含量的高低而不同,因此需要打通专业学位研究生教育和本科层次职业教育的课程体系衔接,将两者的课程内容与课程组织统一协调,使得本科层次职业教育学生习得的理论知识和实践能力能够达到进一步深造专业学位研究生教育的标准,从而在培养内容层面为专业学位研究生教育的分类培养提供可能。

第三,分类评价学位论文。不同于学术型学位教育关注学位论文的学术水平与理论创新,专业学位研究生教育应当强化应用实践导向的学位论文。一方面,在硕士专业学位的毕业论文形式上,应当积极探索“可替代品”作为毕业要求,如工程专业学位的产品开发、社会工作专业学位的调研报告、建筑学专业学位的规划设计、工程管理专业学位的项目管

理、艺术专业学位的艺术作品等;另一方面,在学位论文评价标准上,应当关注论文与行业的联系,比如毕业设计选题与行业实际情况的相关性、毕业设计内容解决行业实际问题的有效性等。

## (二) 依据专业学位的成熟度,分类别选择培养路径

由于学科成熟度与专业成熟度的差异,不同专业学位类别的发展情况有所差异,因此,一方面专业学位研究生教育在产教融合的广度与深度上应当有所区分;另一方面,在进行专业学位研究生教育与职业资格证书衔接时也要切忌“一刀切”的现象。

第一,分类选择产教融合育人模式。探索以产教融合为途径的专业学位研究生培养模式是实现专业学位特色化发展的主要方式,然而产教融合的广度与深度因专业学位发展成熟度的不同而不同。“高学科成熟度·高专业成熟度”型专业学位在进行产教融合时应当实现协同发展,比如工程、临床医学、口腔医学专业学位等,这类专业学位的知识体系结构完善,理论学习难度较大,并且专业化程度较高,主要以情境中的问题为导向,因此产教融合应当贯穿于理论与实践学习的全过程,避免两者在培养过程中的脱节。“高学科成熟度·低专业成熟度”型在进行产教融合时应当以学科为主导,比如应用心理、应用统计专业学位等,由于这类专业学位所依托的学科知识体系较为完善,但行业成熟度不高,缺乏严格的从业标准,因此在选择产教融合时比较实际的培养路径是发挥培养单位的主导力量,强化理论学习的系统性,在此基础上融入行业企业力量,为学生创造良好的实践环境,从而使学生熟悉并深化理论应用,逐步向“高学科成熟度·高专业成熟度”型专业学位的产教协同发展转变。“低学科成熟度·高专业成熟度”型在进行产教融合时应当以行业为主导,比如法律、会计专业学位,这类专业学位的研究对象主要为抽象符号,且面向的行业标准较为明晰,因此培养单位应当积极与行业组织合作,以产业力量为主导加强案例库建设,通过丰富的案例教学模拟实际的工作情境,使学生能够参与式地理解法律、会计等学科知识,从而提升专业实践能力,在此基础上加强学科理论知识体系的构建,使产教融合达到新的高度。“低学科成熟度·低专业成熟度”型在进行产教融合时应当实现自由发展,如教育、出版专业学位,由于学科成熟度与专业成熟度均相对较低,因此既缺乏相对明确的理论知识体系,也没有建立起高度专门化的职业准入机制,因此需要根据实际情况,选择合适的产教融合路径。一方面,可以

加强理论知识的学习,强化培养单位的培养力度,从而让学生在实践过程中能够将所学知识运用到实践之中,通过自身的体会习得专业技能,向“高学科成熟度·低专业成熟度”型专业学位以学科为主导的产教融合培养路径发展;另一方面,可以加强培养单位与行业部门的协同关系,吸引产业界的力量参与到人才培养活动的各个方面,共同制定培养标准,向“低学科成熟度·高专业成熟度”型专业学位以行业为主导的产教融合培养路径升级。

第二,分类选择与职业资格的衔接模式。当前,专业学位研究生教育与职业资格证书呈现出四种典型的衔接模式,即招生、课程、实践以及学位授予体系的全方位衔接,职业资格作为专业学位研究生报考条件,职业资格考试部分科目免考,以行业认证为基础减免考试或缩短实践时间<sup>[18]</sup>。其中,全方位衔接的模式适合对应行业成熟度高、指向性强并且自身发展较为完善的专业学位,如临床医学专业学位;职业资格作为专业学位研究生报考条件的衔接模式适用于职业资格要求学历水平较低的行业,如护理专业学位;职业资格考试部分科目免考的衔接模式更适合教育内容获得行业认可的专业学位类别,如翻译专业学位;以行业认证为基础减免考试或缩短实践时间的衔接方式则更适用于工程、建筑学等行业认证较为完善的专业学位。

## 参考文献:

- [1] 杨斌. 专业学位教育的再认识与再进军[J]. 中国高等教育, 2017(2): 25-28.
- [2] 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[Z]. 学位[2020] 20号.
- [3] 张秀峰,白晓煌. 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[J]. 中国高教研究, 2020(7): 54-59+92.
- [4] Mahoney J. Path dependence in historical sociology[J]. Theory and society, 2000, 29(4): 507-548.
- [5] (美)诺斯. 制度、制度变迁与经济绩效[M]. 刘守英, 译. 上海: 上海三联书店, 1994: 11-13.
- [6] (英)吉本斯,等. 知识生产的新模式——当代社会科学研究的动力[M]. 陈洪捷,等译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 1-16.
- [7] Boyer E L. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate [M]. Princeton: Princeton University Press, 1990: 16.
- [8] 孟景舟. 专业教育的历史解析[J]. 复旦教育论坛, 2013, 11(03): 49-53.
- [9] 吴国盛. 技术哲学经典读本[M]. 上海: 上海交通大学出版社, 2008: 23.

- [10] Biglan A. Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments[J]. *Journal of applied psychology*, 1973, 57(3):204-213.
- [11] (英)比彻,特罗勒尔. 学术部落与学术领地——知识探索与学科文化[M]. 唐跃勤,等译. 北京:北京大学出版社,2018:40.
- [12] (英)奥卡沙. 科学哲学[M]. 韩广忠,译. 南京:译林出版社,2013:79.
- [13] 袁本涛,李莞荷,王顶明. 专业学位人才培养模式特征探究——基于分类的视角[J]. *高等工程教育研究*, 2015(2):56-61.
- [14] Carr-Saunders A M, Wilson P A. *The Profession*[M]. Oxford:Clarendon Press,1933:284-289.
- [15] 王沛民. 研究和开发“专业学位”刍议[J]. *高等教育研究*,1999(2):3-5.
- [16] 赵康. 专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准——一个社会学角度的分析[J]. *社会学研究*,2000(5):30-39.
- [17] 教育部等六部门关于印发《现代职业教育体系建设规划(2014-2020年)》的通知[Z]. 教发〔2014〕6号.
- [18] 李阳,贾金忠. 全日制专业学位研究生教育与职业资格认证衔接的模式、影响因素及改革路径[J]. *学位与研究生教育*,2017(6):35-38.

### Theoretical Analysis of Professional Degree Postgraduate Training Mode and Re-orientation in Practice: Based on the Perspective of Classification

LI Wei, YAN Guangfen

(School of Education, Tianjin University, Tianjin 300350)

**Abstract:** Nowadays, the development pattern of postgraduate education with equal emphasis on professional degree education and academic degree education has basically taken shape. However, with the expansion of postgraduate education, the quality of professional degree postgraduate education is not so satisfactory. The main reason is that there is path dependence in the training mode under the guidance of gradation view. This phenomenon can be categorized into five aspects, showcasing "assimilation" in training positioning, "soft" in content, "dissimilation" in process, "dwarf" in evaluation and "weak" conditions. The authors believe the diversion of the professional degree postgraduate training mode guided by the gradation view is the main way to solve the problem of homogeneous development of the professional degree education and academic degree education. Based on the theoretical analysis of the gradation view on professional degree postgraduate education, the authors work out a theoretical analysis framework for classified internal and external trainings in professional degree education. Furthermore, the authors put forward that on the one hand, we should pay attention to the external classification in the future professional degree postgraduate education, which means we should carried out a kind of classified training for academic degree postgraduates different from that in the process of modern vocational education, on the other hand, we should pay attention to the internal classification, which means different types of professional degrees should have different ways of cultivation in accordance with their own development situation.

**Keywords:** professional degree postgraduate education; path dependence; view on classification; training mode

(上接第44页)

### Analysis of the Present Cultivation of Masters of Education at High-level Comprehensive Universities and Improvement Measures

LI Luqin<sup>1,2</sup>, LIU Yibing<sup>1</sup>, CHANG Baoning<sup>1</sup>

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715;

2. School of Teacher Development, Chongqing University of Education, Chongqing 400715)

**Abstract:** To cultivate masters of education at high-level comprehensive universities is an effective way to attract excellent talents to be engaged in teaching and improve the quality of teacher training. However, due to the influence of the value concept, talent cultivation and professional inertia, there are still some problems in the training of masters of education at high-level comprehensive universities, such as weak enthusiasm, small enrollment scale and low level of discipline structure. The authors believe that in order to promote deep participation of high-level comprehensive universities in cultivating masters of education and construct high-quality teacher training ecology, it is necessary to work out a systematic design so as to improve the teacher training system and mechanism, explore new modes for training master-degree teachers, build a shared teacher training community and facilitate the transformation from technical rationality to reflective practice in teacher training.

**Keywords:** high-level comprehensive university; master of education; teacher education