文章编号: 2095-1663(2022)03-0090-08

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2022.03.14

多元主体视角下博士生教育: 质量评价与路径选择

刘泽文¹, 罗英姿², 叶森³

(1. 安徽大学管理学院, 合肥 230061; 2. 南京农业大学发展规划与学科建设处, 南京 210095;

3. 华中科技大学社会学院, 武汉 430000)

摘要: 如何回应不同利益主体对博士生教育质量的质疑成为当前博士生教育质量管理的重要挑战。结合对博士生培养单位、用人单位、在读博士生及毕业博士的访谈, 获悉不同利益主体对博士生教育质量的评价。调查发现, 博士生教育呈现出多重匹配矛盾: 毕业博士能力供给与市场需求的矛盾; 学术成果导向的评价与博士生个体发展的矛盾; 非学术能力提升与传统模式培养的矛盾; 毕业博士职业期望与职业现实的矛盾。针对博士生教育出现的匹配矛盾, 基于不同主体价值诉求从理念输入、宏观把控、过程培养及发展引导四个维度提出具体的质量提升路径: 一是以学生发展为导向, 整合多元利益主体诉求; 二是政府稳步推进职能转变, 宏观把控博士生教育质量; 三是注重跨学科培养, 提升博士生可迁移性能力; 四是重视职业训练, 拓宽博士生职业发展路径。

关键词: 利益相关者; 博士生教育; 质量评价; 个体发展; 矛盾

中图分类号: G643

文献标识码: A

一、引言

博士生教育作为学历教育顶端, 承担着培养国家拔尖人才的重任, 博士生教育质量与国家科技创新能力、社会经济发展水平密切相关。近年来, 我国博士生规模持续扩大, 博士学位获得者在非学术劳动市场就业的比例不断上升, 博士生教育质量也开始被更多利益相关主体关注和评价。由于不同利益主体的价值诉求存在着较大差异, 博士生教育质量观也不尽相同, 这也是博士生教育呈现出多重匹配矛盾的重要原因。

当前学界关于博士生教育质量的研究主要涵盖博士生教育质量内涵研究、要素研究及评价研究。其中对博士生教育质量评价的研究, 从评价主体来看, 以导师和培养单位为主导的评价居多; 从评价内

容来看, 对学习结果的评价逐渐过渡到对学习经历以及职业发展的评价; 从评价视角来看, 单一内部评价视角逐步向多维度综合评价视角转变。纵观这些转变, 可以发现, 博士生教育质量评价虽不断完善, 但仍忽略了博士生教育最直接利益相关者, 博士生个体的发展需求。同时, 缺乏对外部利益相关主体的关注。本文基于“利益相关者理论”分析框架, 剖析不同利益主体视角下的博士生教育质量评价现状, 并针对博士生教育面临的多重匹配矛盾尝试提出具体的博士生教育质量提升路径。

二、博士生教育质量评价理论框架

(一) 利益相关者理论及其适切性阐释

利益相关者理论最早发端于18世纪末期, 多运用于企业管理领域。利益相关者是指受到组织行

收稿日期: 2021-08-03

作者简介: 刘泽文(1990—), 女, 安徽宣城人, 安徽大学管理学院讲师, 博士。

罗英姿(1969—), 女, 浙江台州人, 南京农业大学发展规划与学科建设处处长, 教授, 博导。

叶森(1998—), 女, 安徽六安人, 华中科技大学社会学院硕士研究生。

基金项目: 安徽省哲学社会科学规划项目“安徽高校青年教师职业发展质量评价模型建构与提升路径研究”(AHSKQ2019D028)

为、目标、决策活动影响或者能够对组织决策施加影响的人或团体^[1]。组织的利益相关者主要包括股东、员工、公司资本供应者、政府部门、顾客、媒体等。这些利益相关者都与组织的生存和发展密切相关,其中一些利益相关者分担了组织的运营风险,一些会对组织进行监督和制约,组织的运营管理和决策制定需要考虑不同利益相关者的价值诉求。利益相关者理论认为,一个组织或者系统都不是独立运行的,组织的目标是在协调各方利益的基础上,通过规范各利益相关者的责任和义务,充分整合配置资源,进而为所有的利益相关者创造最大利益。Burrows将利益相关者理论应用到教育领域,并结合教育机构分为内部利益相关者(学校管理者、教师、学生)和外部利益相关者(用人单位、社区、媒体)^[2]。其中,代表着劳动力市场需求的雇主和承载着教育质量的学生是备受关注的利益相关者群体。利益相关者理论一方面指出了不同利益相关者的角色和地位,反映出各利益相关者不同利益诉求及相互关系,为分析博士生教育各相关利益主体提供了理论框架,另一方面利益相关者共治理论为提升博士生教育质量提供了很好的观察思路和理论依据。

知识经济的发展无疑使得大学“入世”的特点更加明显,大学与外界尤其是非学术机构的联系变得更加频繁和紧密^[3]。政府部门、企业单位、大众媒体及其他非学术机构也纷纷加入到知识生产和传播的行列,并对博士生教育的目标、决策等施加影响。博士生教育质量的评价主体不再限于学科内部,其他利益主体也越来越具有话语权,对博士生教育质量的高低进行评判。各利益主体赋予了博士生教育质量不同的含义,也体现着不同的博士生教育质量观,见表1。博士生教育质量观反映着不同利益主体对博士生教育目标及功能的看法,对促进博士生教育改革和发展具有导向作用。由于各利益主体的价值诉求存在差异,对于“博士生掌握何种技能更加重要”这一问题的认识并不统一。用人单位主要以发现问题、解决问题、理论结合实际等适应市场需求的可迁移性能力作为博士生教育质量评价标准;博士生导师则以学术产出和科研创新能力作为衡量博士生教育质量的标准;博士生更加关注培养过程中的学术训练和能力提升,期望在研究方法、论文撰写、表达交流等方面能够接受更多指导^[4];毕业博士则是基于职业发展视角,关注点在于职业选择和职业发展,强调博士生教育期间职业能力的训练和提升。

表1 不同利益主体的博士生教育质量观

利益主体	评价视角	质量观	关注点
用人单位	经济学视角	追求效益导向	知识的应用、问题的解决等
培养单位	产品视角	学术成果导向	论文数量、论文质量等
在读博士生	过程视角	学术训练导向	能力训练、方法获得等
毕业博士	职业发展视角	职业发展导向	职业培训、职业指导等

(二)利益相关主体访谈内容设计

关于调查高校的选取,则依据全国一级学科评估中的学科排名,并结合“双一流”建设高校名单,综合考虑院校层次类型和地域分布,确定6所调研高校。1所省属院校:华南农业大学;2所“世界一流学科”建设高校:华中农业大学、南京农业大学;3所“世界一流大学”建设高校:浙江大学、中国农业大学、西北农林科技大学。关于调查学科的选取,考虑到学科文化的差异,主要依据《学位授予和人才培养学科目录》统计口径,选取农学、工学和管理学三大学科门类中涉农学科展开调研,包括农林经济管理、农业工程、农业资源与环境、植物保护、兽医学、作物学、畜牧学等7个一级学科。这些学科属于传统优势涉农学科,且分属不同学科门类,一方面博士生培养规模较大,另一方面毕业博士职业选择和职业发展具有显著差异^[5]。

博士生教育涉及到不同利益相关主体,不同利益主体评价视角存在差异,关注点也有所不同。因此,针对培养单位、用人单位、毕业博士及在读博士生等不同利益主体,设计了相应的访谈提纲。博士生培养单位访谈提纲主要涉及的问题有:博士生培养目标与要求、博士生教育质量评价标准、博士生培养过程中存在的困境及提高博士生教育质量采取的具体举措等;用人单位访谈提纲主要涉及的问题有:毕业博士的数量和质量供给与劳动力市场需求是否匹配、博士生学术能力与非学术能力是否能够满足岗位要求、毕业博士职业发展存在的主要问题等;毕业博士访谈提纲主要涉及的问题包括:目前的职业发展情况、工作岗位与专业是否对口、职业发展实际是否满足其就业期望、博士生教育经历对其职业发展是否产生积极影响等。

通过对培养单位博士生导师及行政人员的访谈,了解高校对于博士生培养的要求及对当前博士生教育质量现状的评价;通过对用人单位相关人员的访谈,明晰学术和非学术劳动力市场对于博士生

数量和质的需求情况及对博士生教育质量的评价;通过对毕业博士的访谈,获悉其职业发展情况及对于博士教育质量的回溯评价;通过对在读博士生的访谈,了解当前博士生的就读体验、职业期望及对培养环节的评价。具体访谈对象分布见表2和表3。

表2 用人单位访谈对象分布

序号	单位性质	性别	职务
1	私营企业(从事农化产品研发)	男	人力资源总监
2	私营企业(从事人员招聘)	男	总经理
3	私营企业(从事生物技术研发)	男	研究员
4	私营企业(从事农牧产品研发)	男	总经理
5	国有企业	女	行政人员
6	政府部门	男	办公室主任
7	政府部门	男	普通职员
8	高等院校	男	院长
9	高等院校	男	教务秘书
10	高等院校	女	副院长
11	高等院校	女	讲师
12	高等院校	男	讲师

表3 六所高校访谈对象分布

序号	专业	性别	职称
1	农业环境与科学	男	教授
2	农业资源与环境	男	副教授
3	农业资源与环境	男	教授
4	动物科学	男	教授
5	兽医学	男	教授
6	作物学	女	教授
7	植物保护	女	教授
8	植物保护	男	教授
9	作物学	男	教授
10	农业工程	女	教授
11	畜牧学	男	教授
12	农业机械化工程	男	教授
13	农林经济管理	男	教授
14	植物保护	男	教授
15	农学	男	教授
16	农业工程	男	博士生
17	兽医学	男	博士生
18	作物学	女	博士生
19	农林经济管理	男	博士生
20	农林经济管理	女	博士生
21	植物保护	男	博士生
22	农学	男	博士生

三、多元利益主体视角下博士生教育质量评价

(一)用人单位:毕业博士能力供给与市场需求存在矛盾

用人单位是毕业博士的直接利益相关者,也是博士生供给方的间接利益相关者。用人单位从经济学视角对博士生教育质量进行评价,关注点更多聚焦于毕业博士是否具备岗位所需要的知识、技能和个性特质。尽管用人单位在评价中以追求经济效益为导向,但其在推动博士生教育改革,提升博士生教育质量中发挥着难以替代的作用。用人单位的评价反馈能够促进高校博士生培养供给与劳动力市场人才需求进行更好地衔接,帮助毕业博士生尽快地完成角色转变,并用较短的时间适应和满足市场需要,进而实现博士生教育的社会价值。当高校供给方与用人单位需求方质量观出现不匹配时,毕业博士的能力供给就容易与市场需求出现矛盾,进而引发用人单位对博士生教育质量的质疑^[6]。

一位在企业从事技术研发的人员提到:“我们单位对科研人员的学历要求很高,要有博士学位。他们理论性比较强,但是实践操作方面还不行。研发部门虽然看重科研,但在学校做科研和在企业做科研还是有很大差别的。读博的时候,博士生很少有机会接触到实际工作,进入企业后一般需要前辈带着适应一段时间。”对于毕业博士的管理能力,一些访谈者也提出了质疑,管理岗位对于一个人的综合能力的要求高,要能带动团队,激活团队,博士从事管理岗,学历是一个优势,但学历并不代表能力,一个好的管理者还需要具备良好的组织能力、协调能力、沟通能力、领导能力和决策能力等等。然而博士生刚从学校走到工作岗位,这些能力还需要提升,想要成为好的管理者就不能好高骛远,要一步一步来。

一位从事产品研发的人力资源总监谈到毕业博士的岗位胜任情况,博士生在企业主要是做科研和管理。不可否认的是,岗位上的毕业博士专业知识都很扎实,科研能力也值得认可,为企业的研发做出了不少贡献。但这些博士在管理上的优势并不突出,一些博士虽然是管理者,但在沟通、领导、协调以及制定决策方面有很多不足。作为一名管理岗位上的毕业博士,他认为博士生管理能力的不足与博士生培养有一定的关系。读博期间,大家一门心思做实验、写论文,学校、导师以及博士生自己都关心科研产出,忽略了对其他技能的训练。随着毕业博士

就业面的不断扩大,仅有科研能力已经很难满足用人单位对博士生的期望,博士生更需要培养适应更广泛劳动力市场的可迁移能力,能够将专业知识迁移到企业之中。

用人单位在进行博士生教育质量评价的过程中,对博士生教育在人才培养和科学研究方面的价值给予了肯定,但对于高校博士生供给和市场需求之间的匹配情况也表现出担忧,认为学历和能力并不能划等号。用人单位更加强调整体博士的综合素质和非学术能力,而不单是毕业博士的科研能力。伴随着越来越多利益相关主体的加入,博士生教育逐渐从象牙塔内向社会中心转移,其结构日益复杂,价值取向也愈加多元。博士生教育不仅需要培养博士生的学术能力,还需要丰富博士生教育内容、发展其适应劳动力市场的职业能力,尤其是在非学术界就业的能力。

(二)培养单位:成果导向的评价与博士生个体发展存在矛盾

培养单位是博士生教育实施的主要载体,同时也是保障博士生教育质量的关键主体。高校对博士生教育质量的评价通常以博士生学术能力作为衡量标准,以知识积累和学术创新来评判博士生教育质量。导师作为学徒制模式下博士生教育的重要参与者,对博士生的要求和高校衡量标准基本相同,强调博士生的知识掌握和学术产出,更多体现的是学术成果导向的质量观。

《学位条例》中规定,博士学位获得者必须具备独立从事科学研究工作的能力,并且能够“做出创造性成果”。对高校而言,博士生学术成果很大程度上代表着博士生的学术能力,自然可以作为衡量“科学研究能力”最简单、高效的指标。一位农学专业的副教授认为,博士生教育质量评价标准应该与学校的培养要求相一致。要评价一个博士生,最低的标准就是学校标准。只有达到了学校的标准,完成了毕业论文,才能够拿到博士学位。其次,才是其他的综合素质。但关于学校的博士生培养要求,也有一些博士生导师和教育工作者有不同的看法,认为“唯论文”的成果导向与博士生个体发展存在矛盾,博士生非学术能力的培养对于博士生个体发展尤为关键。现在的市场环境以及对博士生的要求相比以前有很大不同,对博士生各方面能力素质都会看重,哪怕毕业后留在高校,除了做科研还要带学生,带学生也是门学问。一位具有多年教学经验的博士生导师指出,带的博士生当中,有些研究成果不错,科研能力

也很强,但表达能力不行,在进行学术交流或者学术探讨时,很难将自己的研究成果、研究进展清楚地讲给大家听。现在的博士生在教学方面还是缺乏训练,博士生教育可能会培养出优秀的科研人员,但不一定能塑造出优秀的教师,如果一个老师表达能力、沟通能力欠缺,那教学能力、指导学生的能力肯定会有很多问题。

一位农业经济管理专业的教授指出,现在博士生教育还是结果导向的,这就导致了博士生十分重视产出,除了写论文,就是发论文,其他方面的能力素质很难得到培养,这必然会影响他们后来的职业发展。去企业、机关单位或者金融机构等非学术界工作,看重的不是论文发了多少,而是看一个人综合能力,尤其是他的情商。所以博士生教育质量评价不能局限于产出,评价指标的单一化容易造成学术功利化。一位植物保护专业的教授有着类似的想法,论文输出只是科研的一部分而已,现在的评价指标比较单一,主要就是看论文数量、影响因子,这样虽然简单、高效,但还是有很多不妥。“唯论文”的成果导向也是造成学术生态环境恶化的重要原因。

总体上,培养单位对于博士生教育质量的评价是基于成果导向的,评价要素主要包括学术生产力、成果影响力、学术道德和学术创新性等学术能力相关指标。同样,在博士生导师眼中,博士生优秀与否往往也是以学术论文的发表和研究的独创性作为衡量标准的,具体体现在对本学科知识发展的贡献上。然而,伴随着知识经济的发展,大学“入世”特征的凸显,单纯遵循学术成果导向的博士生教育受到越来越多利益相关者的质疑。

(三)在读博士生:非学术能力提升与传统模式培养存在矛盾

博士生是博士生教育最直接的利益相关者,也是直接反映博士生教育质量的主体。博士生眼中的教育质量的高低主要是以其个体发展和能力提升作为衡量标准,在质量评价过程中,关注点在培养过程中,重视导师的指导、课程与教学的质量及考核方式等内容。在读博士生所体现的是学术训练与能力提升导向的质量观。

一位动物医学专业的博士生谈到自己的职业期望,表示毕业后希望成为一名高校老师,但是高校对老师的要求越来越高,所以不确定是否可以找到一所合适的学校工作。虽然博士生课程内容较少,但大部分课余时间都用来做实验,自己的表达能力、组织能力很少有机会得到锻炼。除了做科研,其他方

面不知道自己能不能做好。另一名农业资源与环境专业的博士生也阐述了他眼中的博士生教育,大家的时间基本都花在科研上,科研压力比较大,没什么时间和精力去参加一些非学术性的活动,即便投入的时间比较多,每年延期的博士也有一半以上。关于综合能力,博士生并不一定比硕士生、本科生有优势,因为长时间做科研,大部分博士生的科研能力应该可以,但像人际交往、创新能力就不一定了。也正因为这样,博士生大多愿意去高校或研究所工作,而不大愿意去企业。一位农林经济管理专业临近毕业的博士生在评价中提到跨学科能力的培养:“博士生在本科、硕士、博士阶段学科背景基本都一致,很少接触到其他学科的东西,跨学科能力比较弱,而且经常呆在一个领域,创新意识不强,研究就很难有新的突破。如果在培养方式上有所改变,有更多机会接触到其他相关学科的研究方法、研究视角等等,可能对我们的研究更有帮助。”也有博士生反映校企之间的互动较少,导师承担的课题基本是学术性研究课题,很少与政府、企业合作承担一些实践性课题。

博士生在评价中更加关注能否通过博士生教育掌握专业知识、提升综合能力,这些能力对于其毕业后选择进入学术或非学术劳动力市场都是有益的。伴随着知识的社会弥散,越来越多的博士生会加入到非学术劳动力市场,这对于博士生的非学术能力提出了更高要求。然而当前的博士生教育仍然遵循着培养学者的模式,博士生教育期间所形成的能力结构和知识体系更多是为学术职业做准备,导师的精力也基本放在博士生学术能力提升上,以期培养出学科领域优秀的研究人员,这也使得一些博士生在学生角色和职场角色的转变过程中出现困难。

(四) 毕业博士:职业发展期望与职业发展现实存在矛盾

毕业博士是博士生教育质量的承载者和验证者,其职业发展状况很大程度上反映着博士生教育质量。对毕业博士生而言,博士学历可能是敲门砖,对职业发展起到关键作用的是博士生教育经历。毕业博士既经历了博士生教育,又展开了自己的职业生涯,这一群体可以更好地结合实际的职业发展情况对博士生教育进行回溯评价。

一位在企业工作了3年的农科博士谈到博士生教育对其职业选择和职业发展的影响,之所以选择企业,一是因为专业对口;二是因为薪资待遇比一般高校更好一些。如果再选择一次,他还是会选择读博,博士生教育期间最大的收获是训练了思维,主要

是思考问题的方式,而这对于现在的工作和生活都在产生影响。由于不在高校就职,他认为科研能力在工作中显得并不那么重要,除了专业技能,语言表达、团队协作能力在岗位中更被需要。近年来,毕业博士生的职业选择日益增多,但仍有不少博士生向往着继续进行学术研究,留在大学校园担任大学教师的生活。一位从事教学科研工作的毕业博士介绍了博士生就业过程中的困境,随着毕业博士数量的增长,进入大学的门槛也在不断提高,毕业博士想要进入高校工作不再像以前那么简单,很多想要进入高校的毕业博士无法实现他们的职业期望,只能退而求其次,要么选择去企业或者其他事业单位,要么选择去层次更低一些或者地理位置相对偏远一些的高校求职。高校对于博士生职业支持和职业引导也不够,一些博士生可能适合去企业,但随大流去了高校;一些更适合去高校工作的,反而去了企业。

此外,毕业博士群体在就业过程中还存在着结构性失业的问题。结构性失业主要是指劳动力市场存在着岗位空缺,而毕业博士因为个人能力、经验、知识技能结构与岗位需求不匹配而造成的失业现象。一位管理岗位的毕业博士也谈到博士生的就业问题,博士生知识结构相对单一,加之雇佣成本较高,企业如果有更经济性的选择,就不大会招博士。博士生自身职业期待也比较高,市场现有的一些岗位对他们的吸引力不够。供需双方的不匹配导致毕业博士在实际工作中难以实现其职业期望。目前,政府、企业包括高校本身更多时候是要解决应用性的跨学科问题,需要博士生有更强的可迁移性能力,而这些对于刚毕业的博士生来说是不小的挑战。

毕业博士也意识到博士生教育存在的一些问题:注重结果评价,忽视过程训练;强调科研能力培养,忽视职业能力提升等。由于博士生就业日趋多元,在博士生教育期间,除了进行学术能力的培养,还需要对其进行非学术职业的相关技能训练。

四、多元主体下提升博士生教育质量的路径

(一) 评价理念:以学生发展为导向,平衡多元利益主体诉求

不同评价主体对于博士生教育的质疑或不满都不程度地表明了一个事实,即博士生教育质量评价的落脚点应是“博士生的全面发展”,博士生教育不仅需要让博士生掌握深刻的学科知识,还应有助于促进博士生心智和体魄的发展,使其有能力在实际

工作中学以致用,并切实地解决问题。

德国的教育学家卡尔·雅思贝尔斯提出教育的根本问题是人的发展^[7]。博士生教育也需确立“以学生的全面发展为根本出发点”的共享理念。虽然不同的利益主体赋予了博士生教育不同的质量内涵,但评价重心趋于向多元质量观相结合的综合评价转变。无论是成果取向、社会取向、人本取向还是职业取向均反映着不同利益主体评价理念的差异。成果导向强调知识的生产、传播和传承;社会取向侧重于博士生教育的社会功能,强调对社会发展的价值;人本取向重视博士生个体发展,关注博士生心智健全、人格发展等;职业取向则强调博士生职业发展,重视教育供给与市场需求的匹配度。这四种取向代表着不同利益主体的价值诉求,忽视其中任何一种价值理念都可能造成博士生教育质量问题。

美国教育学家弗莱克斯纳提出,高校无法对社会的所有要求都做出回应,社会的各种要求并不一定合理,高校需要结合实际情况确定是否回应社会的某些诉求^[8]。这也表明博士生教育需要整合和平衡不同利益主体的价值诉求,不能一味地追求对劳动力市场需求的回应或完全定位于满足单一学科发展的需要,而是要着眼于博士生的成长与发展。对于博士生教育质量的评价,不应局限于博士生教育系统内部的学术同行,而应平衡相关利益主体,从多个质量维度进行系统、全面的博士生教育质量评价。现行的评价体系以终结性评价为主,其评价结果难以运用到博士生教育过程的改进及博士生个体的完善中。针对此问题,基于学生发展导向的评价理念则更为关注“质量生成”的过程。从博士生的入学与培养,到学习的体验与成果,再到职业发展的各个不同阶段,其呈现的是博士生培养的四个核心维度“输入—过程—输出—发展”。这种以个体发展为主线的评价,有助于在评价中发现影响博士生教育质量的关键因素和环节,并能够将评价结果直接反馈到培养过程的改进中。

(二)政府层面:稳步推进职能转变,宏观把控博士生教育质量

博士生教育是我国高等教育重要的组成部分,培养高质量的博士生对服务社会、推进我国整体发展有着重要意义。政府通过把控博士生教育质量可达到为社会输送人才的目的。

政府是影响博士生教育质量的重要力量。首先,高等教育具有公共产品的性质,政府有义务通过制定制度、提供资源等方式保障其顺利发展;其次,

为了达到社会公平正义的目标,高等教育中的政府参与也必不可少,政府需要承担起维护高等教育公平的责任,使高等教育利益得以被更多公民分享;再次,高校尤其是公立高校的权力在一定程度上来源于政府的授权,高等教育也依赖政府资金支持,政府有责任对高校进行管理;最后,政府作为权威机构,不论是直接的行政命令还是间接的政府评价都具有强制性和公信力,能够对培养单位甚至是社会力量起到方向指引的作用,促进多方主体协同合作,提升博士生教育质量。

改革开放前,在计划经济背景下,我国高等教育管理高度集权,大学学科设置、学生招录、教师职称评定、办学资金来源全部由政府统一管理,大学自主权极低。改革开放以来,我国政府积极开展教育领域的市场化改革,目前来看,我国高等教育为双重体制治理模式,既受行政体制的控制又受到市场体制的影响,且由政府行政控制占主导地位^[9]。全能型政府导致政府承受着较大的管理压力,也导致高等教育管办难分、定位不准、官僚作风严重、难以彰显办学特色等问题,亟需向有限型政府进行转变。

政府职能转变的关键一步就是从直接的人财物控制转为宏观把控,打破行政管理的惯性,不再将高校作为政府的附属品,而应该给予高校充足的自主性,通过制定教育政策和拨款方式间接参与博士生教育,对博士生教育进行导向和调控,宏观把控博士生教育质量。在博士生教育阶段引入市场力量也需要政府承担起协调者和推进者的角色定位。在市场环境尚不完备的情况下,博士生教育校企合作机构中高校和企业地位不对等,高校往往处于弱势地位,且合作仅停留在表面,不能切实打通高校博士生与企业之间的联系。作为协调者和推进者,政府应当在政策、资金等方面给予企业支持,提升企业与高校合作的积极性,另一方面,政府要对校企合作项目进行日常监督和管理,保证合作的正规化和有效性。

(三)高校层面:注重跨学科培养,提升博士生可迁移能力

博士生培养与博士生就业之间的不匹配一定程度上反映了传统基于单一学科的博士生培养已很难满足不断变化的劳动力市场需求。无论是用人单位、博士生导师还是博士生自己都提出博士生可迁移能力尤其是创新能力不足的问题。

健全博士生知识、技能结构显得十分重要。我国博士生教育的主要方式是学科内部培养,很少有高校要求博士生修读跨学科课程,这就导致跨学科

课程的开设数量和质量都受到影响。跨学科教育一方面是为了培养具有跨学科思维,具备多学科知识和研究方法,善于解决交叉领域的复杂问题,善于创新实践的高层次人才;另一方面是为了增强博士生的职业转换和适应能力^[10]。社会中的问题往往充满了复杂性,仅具备单一学科知识很难得到解决。跨学科培养有助于让博士生在就读期间掌握多学科理论知识,并发掘不同学科的文化特点及相互联系,更好地提升博士生的创新能力及分析和解决问题的能力。传统的博士生培养旨在为学生从事学术研究做准备,导致用人单位对博士生教育质量产生质疑,认为博士生培养脱离市场需求、博士生技能训练不足、职业准备不充分。部分博士生从高校到职场之路的角色转变比较困难,存在就业期望与就业现实的不匹配。博士生在接受教育之后必然要走向社会,复杂多变、日新月异的信息社会对博士生的职业转换和适应能力有着很高的要求。跨学科培养有利于博士生在毕业后能够从容面对社会中多方面的挑战,运用跨学科学习的思想和方法,解决社会中的问题,在职业上取得更好的发展。

当前博士生教育仍是单一学科培养模式,很少组建跨学科研究中心。学科之间的竞争多于合作,缺乏人才流动、信息交换以及资源共享机制,也不利于博士生跨学科培养。博士生跨学科培养的基本思路是问题导向型培养,即由传统的以学科知识为聚焦点转化为以跨学科的研究项目和研究方向为聚焦点,提倡博士生开展跨学科的科学探究,例如普林斯顿大学“面向哲学博士的证书项目”和哈佛大学的“跨学科授予学位项目”以及“以项目为中心”的柏林大学达勒姆研究院。跨学科博士生培养首先要求高校建立相关学科的跨学科研究中心,如人文社科跨学科中心、工程领域跨学科中心等。同时为各跨学科研究中心挑选博士生导师构成导师组。全校的博士生可根据自身发展目标和研究方向申请加入跨学科研究中心,导师组根据学术研究水平、协同合作能力等指标对博士生进行挑选,最终构成跨学科研究小组。研究中心在高校的支持下承接相应的跨学科项目,各个学科的博士生在导师组的带领下进行跨学科项目研究。为了保障跨学科研究中心的日常运转,还需要提供跨学科交流平台,构建跨学科导师队伍,确立中心运行的规章制度。传统培养模式注重对本学科知识的纵向探索,研究宽度较少涉及到其他学科。跨学科导师更加重视博士生创新能力和可迁移能力的培养,这对于博士生来说终身受用。导

师团队共同指导博士生,一方面增加了博士生跨学科交流与合作的机会,让博士生将跨学科理论知识、方法运用到复杂问题的发现和解决中。另一方面在跨学科的学术探讨中容易促发头脑风暴,进而产生新的想法和思路,使得研究更具创新性。

(四)用人单位层面:重视职业训练,拓宽博士生职业发展路径

博士生教育代表着最高层次的教育阶段,也意味着博士生即将由学生转变成为职场人,毕业博士是否具有从事多元职业的能力,尤其是从事非学术职业的可迁移能力现已成为评价博士生教育质量的关注点之一。因此,毕业博士对博士生教育质量的关注点离不开职业训练和职业指导,而高校的相关举措,需要在提供就业信息的同时,满足博士生对职业选择和职业发展能力提升的需求。用人单位参与博士生的职业引导和职业训练,可以帮助博士生在发展科研能力的同时,提升其职业能力,使其在进行职业选择时做出更明智的决策,能够将个人能力与市场需求进行最有效的匹配。

国外在博士生就业指导方面的实践经验相对丰富。比如,密西根大学的CAFFE(Center for Academic and Future Faculty Excellence)中心和PREP(Planning, Resilience, Engagement, Professionalism)模式。CAFFE中心是国家学术创新基金会创立,将特定学科的培训规划与教师职业生生涯的专业发展相结合,为研究生制定个人发展计划服务。PREP模式是围绕四种职业技能构建而成,根据职业矩阵及博士生的职业兴趣进行职业规划^[11]。这些训练项目既能让博士生获得基本的研究能力,也能锻炼其团队协作、组织协调、口头表达等技能。比如,斯坦福职业发展中心提出“视觉2020”以重新审视职业服务模型,该模型为学生、高校、培养单位及家长等利益相关主体建立了连接,为学生职业生涯提供持续关注^[12]。再比如,隶属于多伦多大学的加拿大安大略教育研究院,其作为北美地区重要的教育基地,在博士培养方面有着独特的方式。如“MITACS计划”的科研实习项目,为博士生提供了初级、提升、加速三个阶段的针对性培训。其中,初级阶段对少数具有创业能力的博士生提供机会,提升阶段为博士生提供最先进的科研方法和科学的管理技能;加速阶段开展系列非学术培训,帮助博士生建立与当地商业的合作或社会关系,使其未来职业取得成功^[13]。

密西根大学研究生院列出了最受雇主欢迎的技

能清单,主要包括适应技能、分析技能、沟通技能、领导技能及解决冲突的技能等 23 项不同技能^[11]。博士生职业技能的提升可以通过多种渠道获得:包括导师教育、同伴学习、高校和院系层面的支持以及国际交流合作^[14]。而用人单位的直接参与是培养博士生的多样化技能、拓宽博士生职业发展的最有效路径。用人单位参与职业训练主要可以通过两种途径,一是通过校企合作项目吸引博士生参与,在项目制过程中培养博士生职业能力,二是参与到博士生的日常培养中,与高校进行联合培养,在对博士生进行学术训练的同时进行职业训练。

参考文献:

- [1] Freeman R E. Strategic Management: A Stakeholder Approach [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1984: 23-38.
- [2] Burrows J. Going Beyond Labels: Framework for Profiling Institutional Stakeholders[J]. Contemporary Education, 1999, 70(04): 5.
- [3] 徐贞,牛梦虎. 就业多元化趋势下博士生教育改革研究[J]. 教育发展研究, 2017(9): 64-71.
- [4] 罗英姿,刘泽文,张佳乐,等. 基于 IPOD 框架的博士生教育质量研究——以涉农学科为例[J]. 高等教育研究, 2017(05): 55-63.
- [5] 罗英姿,刘泽文,陈小满,等. 博士生教育质量 IPOD 评价模型构建与实证分析——基于六所高校 1107 名毕业博士的数据[J]. 教育科学, 2018(03): 67-74.
- [6] 刘泽文,罗英姿. 博士生教育质量评价:沿革与启示[J]. 研究生教育研究, 2020(2): 68-73.
- [7] 卡尔·雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知, 1991: 23-50.
- [8] 弗莱克斯纳. 现代大学论:美英德大学研究[M]. 徐辉,陈晓菲,译. 杭州:浙江教育出版社, 2001.
- [9] 张应强,张浩正. 从类市场化治理到准市场化治理:我国高等教育治理变革的方向[J]. 高等教育研究, 2018, 39(6): 3-19.
- [10] 包水梅,谢心怡. 美国研究型大学博士生跨学科培养的基本路径与支撑机制研究——以普林斯顿大学为例[J]. 江苏高教, 2018(3): 95-100.
- [11] 密西根大学研究生院网站[EB/OL]. <https://grad.msu.edu/career-planning>, 2021-01-06.
- [12] 斯坦福医学院职业中心网站[EB/OL]. <http://med.stanford.edu/career-center/>, 2021-01-06.
- [13] 张睦楚. 加拿大博士生培养的革新路径:协作、政策、质量[J]. 高等教育研究, 2015, 36(11): 98-103.
- [14] Maresi Nerad. Professional Development for Doctoral Students: What is it? Why Now? Who Does It? [J]. Nagoya Journal of Higher Education, 2015 (15): 285-318.

Quality Evaluation and Training Path Option: Doctoral Education from the Perspective of Multiple Stakeholders

LIU Zewen¹, LUO Yingzi², YE Miao³

(1. School of Public Administration, Anhui University, Hefei 230061, China;

2. Office of Strategic Planning and Discipline Construction, Nanjing Agricultural University, Nanjing 210095, China;

3. School of Sociology, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan 430000, China)

Abstract: How to respond to the questions about doctoral education quality from different stakeholders has become an important challenge for the quality management of the education at present. The authors obtain views on doctoral education quality from different stakeholders through interviews with doctoral training entities, employers, doctoral students and doctoral graduates. The investigation shows that the doctoral education presents multiple matching contradictions; the matching contradiction between the ability of doctoral graduates and market demand; the matching contradiction between the academic outcome-oriented evaluation and the individual development of doctoral students; the matching contradiction between the non-academic ability improvement of doctoral students and the traditional training mode; and the matching contradiction between the career expectation of doctoral graduates and the reality of the practical career situation. In view of the matching contradictions in doctoral education and based on the value demands of different stakeholders, this paper proposes some quality improvement paths from the four dimensions of concept input, macro control, cultivation in process, and development guidance, specifically: integrate the demands of multiple stakeholders with the individual development of students as the guiding principle; the government steadily promotes the transformation of functions so as to macroscopically control the quality of doctoral education; pay attention to interdisciplinary education for improving the mobility of doctoral students; and attach importance to professional training and broaden the career development horizon of doctoral students.

Keywords: stakeholders; doctoral education; quality evaluation; individual development; match contradiction