

我国专业学位研究生培养模式的问题、原因及对策

杨德齐, 王 维, 燕 东

中央财经大学保险学院, 北京

收稿日期: 2025年12月25日; 录用日期: 2026年1月22日; 发布日期: 2026年1月29日

摘 要

我国专业学位研究生教育存在明显的“学术化”倾向, 其培养模式与学术学位高度“同质化”, 体现在课程、师资、教学及论文评价等多个环节。基于制度理论与组织社会学视角分析, 这一困局源于多重系统性因素: 制度起源上的路径依赖、学术场域中的强制性、模仿性与规范性同形压力、学院制导致的组织场域与资源重叠、学术权力的主导以及“市场逻辑”的式微。人力资本理论则进一步揭示了师资结构失衡导致的专用性人力资本投资不足。为此, 必须推行一场多层面的系统性制度创新与组织变革, 包括构建独立的认证与资源分配体系、推动组织载体创新、根本性改革师资队伍、深化实践导向的培养过程改革, 以及构建深度融合的校企协同育人生态系统。唯有如此, 才能打破同形桎梏, 确立专业学位独特的“职业逻辑”, 最终实现其培养高层次应用型专门人才的初衷。

关键词

专业学位教育, 学术型学位教育, 培养模式, 路径依赖, 组织场域重叠

Problems, Causes, and Countermeasures of the Training Model for Professional Degree Graduate Students in China

Deqi Yang, Wei Wang, Dong Yan

School of Insurance, Central University of Finance and Economics, Beijing

Received: December 25, 2025; accepted: January 22, 2026; published: January 29, 2026

Abstract

There is a clear tendency towards “academicization” in the education of professional degree graduate

students in China, with a highly “homogenized” training model akin to academic degrees, evident in various aspects such as curriculum, faculty, teaching, and thesis evaluation. Based on an analysis from the perspectives of institutional theory and organizational sociology, this dilemma stems from multiple systemic factors: path dependence in institutional origins, compulsory, imitative, and normative homomorphic pressures in the academic field, organizational overlap and resource duplication caused by the college system, dominance of academic power, and the decline of “market logic”. Human capital theory further reveals the insufficient investment in specialized human capital caused by imbalances in faculty structure. Therefore, it is necessary to implement a multi-level systemic institutional innovation and organizational transformation, including establishing an independent certification and resource allocation system, promoting organizational carrier innovation, fundamentally reforming the faculty, deepening practice-oriented training process reforms, and constructing a deeply integrated school-enterprise collaborative education ecosystem. Only in this way can we break the shackles of homomorphism, establish a unique “professional logic” for professional degrees, and ultimately achieve the original intention of cultivating high-level applied specialized talents.

Keywords

Professional Degree Education, Academic Degree Education, Training Mode, Path Dependence, Organizational Field Overlap

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

我国自 1990 年开始实施专业学位研究生教育, 经过三十多年的努力, 我国专业学位教育在规模、种类及层次方面均实现了显著的提升。从 2022 年颁布的《研究生教育学科专业目录》来看, 我国专业学位类别在硕士层面增加至 67 种, 博士层面的专业学位也达到了 36 种^[1]。目前已经基本构建起了“以硕士专业学位为主, 博士专业学位为辅”的专业学位教育体系, 涵盖了教育、工程、医学、法律、经济管理、农业等多个职业领域。目前我国专业学位教育已经进入了一个全面发展的新时期。

专业学位教育的核心本质在于以“职业能力培育为核心”的教育模式, 其内涵是将经典的知识传授与现代职业教育相融合。这一模式既超越了传统学术能力培养的单一范畴, 也与基于通识教育的本科教育以及高职教育相区别。从理论视角审视, 专业学位教育的健康发展, 有赖于一套与之匹配的制度安排来保障其独特的“实践”导向, 同时也需要通过有效的培养过程积累学生特定的人力资本, 以满足社会对高层次应用型人才的需求。

近些年来, 我国通过将专业学位与学术学位进行分类招生、分类学科评估及强化专业学位教育的学生实践训练等策略, 将专业学位与学术学位的差异进行“显性化”, 在一定程度上实现了专业学位教育的“内涵式”发展。但在人才培养的具体模式上, 专业学位教育仍然存在一些问题。为了更精准地描述这些问题并通过本文的论述找到针对性的对策, 本文对北京 Z 高校的“保险”专业硕士进行了调研, 下面以之为例来进行讨论。本文的分析将主要依据制度理论与人力资本理论, 探讨现有制度环境如何导致培养模式异化, 以及如何通过制度改革优化学生人力资本构成。

2. 问题描述

Z 高校“保险”专业硕士学位设立较早, 是目前国内比较成熟的专业硕士学位点。与之相对应的学术

型硕士专业名称叫“保险学”。“保险”专业硕士在课程设置、教学方法及学业评价等多个层面与“保险学”学术学位研究生相似度较高。具体表现在以下三个方面:

(1) 培养方案、教学内容、教学团队、指导团队等培养要素区别较小。Z 高校“保险学”学术型硕士与“保险”专业硕士的培养方案中,专业课及专业选修课的相同课程数量 15 门,约占专业课及专业选修课程总数的 1/2 以上。两类学生的授课由同一个教学团队实施,且均使用知识传授为主导的教学方式,课程内容及教学方式上未能体现出专业学位的实用性与实践性特征,无专门的专业硕士任课教师。专业硕士与学术型硕士的指导老师也属于同一个团队,原有的学术型导师同时负责指导专业学位学生,缺乏与之匹配的专门导师队伍。从毕业去向来看,“保险学”研究生与“保险”专业硕士的就业面基本重叠,就业市场对二者几乎不加区分。

(2) “校外导师”的指导作用趋于表面化与形式化。近些年来,各专业学位指导委员会普遍要求培养单位为专业学位学生配备校外导师,并将其作为考核的一项标准。Z 高校的“保险”专硕校外导师制度启动较早,但由于缺乏规范校外导师参与培养及指导的具体机制,导致校外导师的指导作用流于形式,可有可无。由于校外导师多为保险行业的中高层管理者,工作繁忙,难以投入足够时间参与高校的人才培养,加之缺乏有效激励机制,其主动参与的积极性不高。Z 高校也并未规定校外导师与学生的见面频次或指导时长等要求。实践中,“保险”专硕校外导师在聘任仪式后直到学生毕业几乎很难与学生再见上一面。甚至有学生反映校外导师连邮件都未回复过。即使少数校外导师责任心强,百忙之中能抽出时间来与学生交流,但由于缺乏相应的指导能力培训,也未必能给学生的学习和学位论文提出有效的指导。此外,校外导师也很少给自己指导的专硕学生提供实习实践机会。总的来说,专业学位学生在培养过程中、论文指导及实习实践等方面难以获得来自校外导师的实质性帮助,校外导师的作用并不明显。

(3) 专业学位论文与学术型学位论文在形式与标准上呈现“同质化”。Z 高校近三年“保险”专硕的培养方案对毕业论文的形式要求均为“研究报告、调研报告或案例分析报告等”。但事实上,Z 高校“保险”专硕毕业生中以“学术论文”形式参加答辩的数量占绝大多数。例如:2023 年共 60 人答辩,58 人采用学术论文形式;2024 年共 44 人答辩,41 人采用学术论文形式;2025 年共 58 人答辩,53 人采用学术论文形式。从这些数据可以看出,“研究报告”、“调研报告”、“案例分析报告”的占比非常小。而且目前 Z 高校对这些实践性形式的研究成果缺乏统一和成熟的评价标准,“保险”专硕学生在开题及答辩时均被安排与“保险学”学术型研究生一起进行,在评委组成和评价标准方面无明显区别。

综上所述,尽管专业学位与学术型学位在招生录取时处于不同赛道,但二者在课程设计、教学方式及考核要求等方面高度相似,培养模式整体的“同质化”现象显著。下面分别从制度理论、人力资本理论以及组织社会学的视角对导致这一现象的原因进行深入分析,并通过比较和合理借鉴美国、德国或英国的相关做法,实现“他山之石可以攻玉”的效果。

3. 原因分析

中国高校专业学位教育在发展过程中呈现显著的“学术化”或与学术学位“同质化”倾向,其形成并非偶然,而是有其深植于制度起源、组织结构与场域动态中的系统性原因。分析原因之前先归纳我国专业学位教育的两大现实基础:

我国高等教育深受两千多年前儒家“经世致用”哲学思想的熏陶,在发展过程中始终秉持培养应用型人才的价值导向,学科与专业设置均以此为核心。因此,学术学位研究生教育自诞生之初便蕴含“应用”元素。教育部 2022 年发布的《研究生教育学科专业目录》中,工学、农学、医学、法学、教育学、管理学等学科虽主要授予学术学位,但内部蕴含“应用性”成分。现有学术型一级学科目前也有很多按应用行业或部门设置,如工学门类下的多个一级学科具有明显的行业实用属性,经济学门类下的应用经

济学同样具有应用性。随后,专业学位从应用性较强的传统学术型学位中分化而出,两者在“应用性”元素上存在共同点。在此背景下,增设专业学位难免在应用性元素上与学术型学位重叠,导致了专业学位在认知层面与学术学位的趋同。这是专业学位教育与学术学位培养模式“同质化”的一个现实基础。

此外,据相关统计数据[2],我国地方综合性大学平均拥有 19.38 个学院,近 60%按一级学科设置;C9 大学中,按一级学科设置的学院超过 82%。这一现状导致同一学院内往往同时开展学术型学位教育和专业学位教育,二者共享资源和平台。这是专业学位教育“学术化”倾向的另一个现实基础。

在此基础上,本文结合制度理论、组织社会学和人力资本理论,对其成因展开逐层分析。

3.1. 制度起源与路径依赖:专业学位的“先天烙印”

我国专业学位是从既有的学术型学位体系中自上而下、由总及分地衍生而出,二者具有同源性。这种生成方式决定了其在基因层面就携带了学术制度的深刻烙印。而早期为快速推广专业学位,教育主管部门和高校自然选择阻力最小、效率最高的方式——依托现有学术学位的学科架构、师资队伍和管理体系进行嫁接。这种初始选择虽在短期内实现了规模扩张,却也固化了专业学位的发展轨迹。后续任何试图脱离学术框架、建立独立体系的尝试,都面临高昂的转换成本(如重构课程、另建师资、重塑评价标准),使得系统难以跳出既有轨道,陷入“学术化”的路径锁定状态。

3.2. 制度同形压力:在学术主导的场域中寻求合法性

根据迪马吉奥和鲍威尔的经典分析,组织为获取外部合法性,会承受三种同形压力而趋于同质化。专业学位教育在学术主导的高等教育场域中,全面承受了这些压力。

1. 强制性同形:教育主管部门颁布的统一的《研究生教育学科专业目录》将专业学位与学术学位并列于同一学科门类下(例如“保险”专业学位与包含“保险学”学术型学位的“应用经济学”被并列在“02 经济学”门类里,学科门类代码为 0255),使用相似的管理框架,这从制度顶层设计上模糊了二者界限。评估、认证、资源分配等政策工具,也常常沿用或微调学术学位的标准,迫使专业学位项目在培养方案、毕业要求等方面向学术标准靠拢,以通过行政审核、获得办学资格与资源。

2. 模仿性同形:在专业学位教育发展初期,其内涵、模式与成功标准均不明确,存在高度的“不确定性”。各培养单位在面对“如何办好专业学位”这一问题时,最安全、最便捷的策略便是模仿身边最成熟、最被认可的模板——学术学位培养体系。从课程大纲、教学方法到论文指导模式,这种对成功原型的模仿,迅速导致了形式与内容的趋同。

3. 规范性同形:这一压力源于专业社会化过程。高校的师资主体多是受过严格学术训练的博士,他们的职业认同、知识体系、研究方法与成功标准均深深内化了“学术逻辑”。当他们同时承担专业学位教学与指导时,会不自觉地学术价值观、理论偏好与论文标准带入其中。同时,高等教育领域的主流学术共同体、期刊评价体系、职称晋升标准均以学术成果为核心,这进一步规范着教师的行为导向,使其即使在从事专业学位教育时,也难以真正转向实践导向的教学与评价。

3.3. 组织场域重叠与资源依附:学院制下的结构性困境

高校内部的组织结构,为专业学位的“学术化”提供了现实的温床。

1. 场域重叠与身份模糊:我国高校普遍以一级学科为基础来设置学院的组织架构,这导致学术学位与专业学位教育被置于同一个组织单元(学院)内,共享同一套行政管理、师资队伍、课程资源、实验平台甚至文化氛围。这种“一套人马、两块牌子”的格局,使得专业学位缺乏独立的组织身份与物理空间,其独特使命极易被强大的学术文化所稀释和同化。

2. 资源依附与分配逻辑：在学院内部，资源的分配权(如师资编制、经费等)往往掌握在学术权威(学科带头人、学术委员会)手中。这些权力主体天然倾向于将资源投向更能产出学术成果(论文、项目)、提升学科排名的学术学位项目。专业学位项目为了生存与发展，不得不主动适应学院的学术资源分配逻辑，例如通过要求教师同样产出学术成果、鼓励学生撰写理论性论文等方式，来证明自身的“价值”并争取资源，从而进一步加剧了学术化倾向。

3.4. 权力结构：学术权力的主导与行政权力的错位

高校内部的权力结构是阻碍专业学位独立性的关键机制。

1. 学术权力的全面主导：在高校的“底部沉重”结构中，学术权力(基于专业知识的权威)在培养过程的微观层面占据绝对主导。学位标准制定、课程内容设计、论文选题与评审等核心环节，均由学术委员会及教授群体把控。他们的学术背景与信念，使得这些标准天然向学术标准倾斜。专业学位所需的行业标准、实践能力评价等，因缺乏相应的权力载体(如强势的行业代表、实践型教授团体)，难以在决策中获得实质性权重。

2. 行政权力的目标冲突与工具化：高校行政系统虽承担推动专业学位发展的政策任务，但其核心绩效指标往往与学科评估、科研排名、博士点申报等学术竞争力指标紧密捆绑。因此，行政权力在推动专业学位发展时，常陷入目标冲突：一方面要响应国家应用型人才培养号召，另一方面又要确保不损害学校的学术声誉与排名。其结果往往是，将专业学位的发展工具化为扩大规模、增加收入、应对评估的途径，而在内涵建设上则放任其沿用成熟的学术模式，避免改革带来的风险与成本。

3.5. 制度逻辑冲突：“学术逻辑”何以压倒“市场逻辑”

专业学位本应更强烈地回应“市场逻辑”(职业需求、技能导向、就业竞争力)，但在我国高校场域中，“学术逻辑”却占据了压倒性优势。

1. 学术逻辑的制度化与内嵌性：学术逻辑(追求理论知识创新、学科范式严谨、同行评价优先)在高校是高度制度化且历史悠久的支配性逻辑。它已深度嵌入组织的信念系统、评价体系、晋升通道和日常实践之中，成为无需言明的“自然法则”。

2. 市场逻辑的载体薄弱与信号失真：相比之下，“市场逻辑”或“职业逻辑”在高校内部缺乏强有力的制度承载者。行业企业代表在培养方案制定、师资评聘、成果评价中参与度低、话语权弱。劳动力市场对人才技能的真实需求，需要通过复杂的信号传递(如就业数据、雇主反馈)才能影响高校决策，而这些信号往往滞后、分散，且其重要性在学术绩效的强势对比下被严重稀释。

3. 合法性获取的优先级差异：对于高校而言，在现有体制下，学术合法性(来自政府、学术共同体)是生存与发展的根本，直接关系到资源获取、地位升降。而市场合法性(来自学生、雇主)虽重要，但通常被视为次要或衍生性目标。当二者发生冲突时，组织会优先确保学术合法性，从而导致专业学位教育向学术标准妥协，以“看起来像高质量教育(即学术教育)”的方式获取主要利益相关者的认可。

简单来说，我国专业学位从学术型学位的“母体”中衍生(路径依赖)，在学术主导的场域中为求生存而模仿(制度同形)，在学院制架构下与学术教育共享资源与身份(组织场域重叠)，在学术权力掌控的决策体系中失去独立话语权(权力结构)，最终在追求组织核心合法性的过程中被学术逻辑彻底同化(制度逻辑冲突)。

这里需要提一下与美国专业学位的区别。美国的专业学位教育源于社会分工的细化以及各行业对专门人才的需求。这些需求直接推动了高校实用性课程的开设，并进一步推动了美国专业学位教育的快速崛起[3]。其发展是一个自“下”而“上”、应市场而生的过程，形成了独立的制度逻辑，从而避免了与

学术型学位的制度同形。此外，美国大学的学院设置遵循基础性学科与应用性学科的分类原则。专业学位研究生教育主要由应用性学科所在的专业学院承担，形成了与文理学院并立的、相对独立的组织场域。这为专业学位形成自身独特的培养制度创造了空间，从而避免了与学术性组织场域的重叠。一句话，美国的专业学位不具备前面提到的两大现实基础，因此专业学位的“学术化”倾向不明显。

3.6. 从人力资本理论的观点来看，我国当前的专业学位师资结构失衡，专用性人力资本投资不足

教育是对学生人力资本的投资。专业学位旨在培养学生面向特定行业的“专用性人力资本”，这高度依赖于由具备丰富行业经验的教师所提供的实践性教学和指导。我国高校的专业学位师资几乎全部是“从学校到学校”的学术精英，他们自身拥有的是深厚的研究型人力资本，但普遍缺乏行业实践所积累的专用性人力资本。因此，他们无法设计和传授真正以解决企业实际问题为核心的课程，也无法有效指导学生进行实践性论文写作。这导致了专业学位学生在关键的实践能力方面的人力资本投资严重不足，其人力资本构成与学术型硕士趋同，无法在就业市场上体现出差异化优势。此外，我国专业学位学生的专业实践实习也多是由学生自行联系企业寻找实习机会，且学校对学生的实习缺乏过程监督和评估。更为重要的是，学生在实习单位多是协助正式职工处理一些杂务，而不是承担企业的常规工作，进一步加剧了师资结构失衡导致的专用性人力资本投入不足问题。

这里需要与德国的“应用科技大学”以及英国的“三明治课程”做一个比较。

德国的“应用科技大学”是工业化革命的产物。其最为核心的特征是其师资通常是具备至少5年行业工作经验，或者是“从企业来”的行业专家。教师有可能在宝马做过工程师，或者在西门子做过项目经理，或者在咨询公司做过顾问。他们能将最新的一手行业经验带入课堂，具有丰富的实践能力。因此，“应用科技大学”做到了“师资从行业中来”，学生在校内就能受到较好的实践技能培训。

英国“三明治”课程模式同样起源于工业革命。其最为核心的特征是学院与当地企业紧密合作，为学生安排“夹在”两个学期之间的企业实习(6~12个月)，该实习是全脱产、带薪的正式工作，由学校负责与企业协调给学生匹配雇主，并由学校负责对实习进行监督和评估。这种“学习-实践-再学习”的循环模式，形象地被称作“三明治”课程。这类课程形式实现了“学生到行业中去”，让学生在行业中受到真正的实践技能训练。从而成功地将长时间的行业实践嵌入培养过程，这是对学生专用性人力资本的直接且高强度投资。

可以看出，我国目前的专业学位教育模式当中，既没有实现“师资从行业中来”，也没有实现“学生到行业中去”，专业性实践式教育成了无源之水、无本之木。

4. 对策：推动系统性制度创新与组织变革，构建专业学位的独立发展轨道

针对上述从制度理论、组织社会学与人力资本理论视角剖析的深层成因，我国专业学位教育的改革必须超越局部调整与技术修补，进行一场深刻的系统性制度创新与组织变革。其核心目标是打破路径依赖、抵御制度同形、重构组织场域、平衡权力结构、强化“市场逻辑”，从而构建起支持专业学位独特使命的独立发展轨道。具体对策可整合为以下五个相互支撑的层面：

4.1. 强化顶层制度设计，切断路径依赖与强制性同形

要打破专业学位对学术学位模式的路径依赖，首要任务是进行顶层制度环境的“断奶”与“立标”。

1. 建立独立的专业学位认证与评估体系：推动国家教育主管部门牵头，联合主要行业协(学)会，共同制定与学术学位完全分离的专业学位国家基本标准与认证办法。评估指标应彻底摒弃对学术论文、科研项目的简单移植，转而聚焦于课程实践性、师资行业背景、校企合作深度、毕业生职业发展质量、对

产业创新的实际贡献等核心维度。通过差异化的“指挥棒”，引导高校将资源与精力投向专业学位的特色内涵建设。

2. 修订《研究生教育学科专业目录》以明晰边界：在未来的目录修订中，应考虑优化专业学位的表述与归类逻辑，使其在形式上也更显著地独立于学术学科体系。例如，可探索按“职业领域群”而非“学科门类”对专业学位进行归类，从符号层面强化其职业导向的独特身份，削弱与学术学位在认知上的天然关联。

3. 实施分类拨款与资源分配：财政与教育资源分配应设立针对专业学位教育的专项通道，确保其发展不受制于学术绩效导向的资源竞争逻辑。经费投入应重点支持实践基地建设、“双师型”师资聘任、案例库开发等体现专业学位特征的项目。

4.2. 推动组织架构创新，破解场域重叠与资源依附

为应对“同一学院、两种逻辑”导致的组织困境，必须进行承载专业学位教育的组织载体创新。

1. 鼓励设立独立的专业学院或交叉学科学院：辩证地借鉴美国专业学院的模式，在条件成熟的高校，鼓励将应用性强的专业学位点从传统的按一级学科设置的学院中剥离，整合组建独立的专业学院(如高级工商管理学院、工程专业学院、临床医学院等)。此类学院应拥有独立的管理团队、预算体系、师资编制和评价标准，其治理结构中必须包含相当比例的行业专家，从而创造一个以“职业逻辑”为主导的全新组织场域。

2. 在现有学院内设立实体化的专业学位中心：对于暂不具备成立独立学院条件的，应在学院内部成立实体化运作的专业学位教育中心。该中心需拥有相对独立的人事权、财务权和培养方案制定权，并直接对学校研究生院(或专业学位管理部门)负责。配备专职的管理与协调人员专门负责校企合作、学生实践实习、实践课程教学、校外导师联络等事务，使其功能不再被学术事务稀释。

3. 改革学院内部资源分配与考核机制：学校层面应出台政策，要求各学院在内部资源分配与教师绩效考核中，明确区分对学术学位与专业学位教育的贡献。例如，将指导专业学位学生完成高质量实践项目、开发教学案例、促成校企合作等，等同于甚至高于部分学术科研成果，纳入职称评定、岗位聘任与绩效奖励体系，从而激励教师投身于专业学位教育改革。

4.3. 实施师资队伍根本性改革，注入专用性人力资本

师资是人力资本投资的关键执行者。必须从根本上改变当前单一的学术型师资结构，打造一支能够有效传递“专用型人力资本”的教师队伍。

1. 大幅提升行业专家型教师的比重与地位：高校可辩证借鉴德国“应用科技大学”的做法，开辟专门的“实践教授”或“行业教授”聘任通道，制定与学术系列平行但评价标准迥异的聘任、晋升与薪酬体系。重点引进具有丰富管理经验、技术专长或行业影响力的资深从业者担任专任教师，确保“师资从行业中来”成为常态。他们的核心职责是讲授实践课程、指导专业实习、设计实践课题，其贡献应以解决实际问题的能力、行业影响力及教学效果为主要评价依据。

2. 系统推进校内教师的“双向流动”与能力转型：建立完善的“教师到行业中去”的机制。通过设立带薪企业驻访、合作研发、担任咨询顾问等制度，强制要求专业学位任课教师每隔一定年限(如3~5年)必须累积一定时间的全职或深度兼职行业实践经历，并将其作为岗位续聘和晋升的必要条件。同时，为校内教师提供系统的教学法培训，帮助他们掌握案例教学、项目式学习、模拟仿真等实践教学方法。

3. 做实并赋能“校外导师”制度：彻底改变校外导师“虚挂”的局面。学校需与合作企业签订详尽的协议，明确校外导师的职责、投入时间、考核方式及报酬。建立校外导师培训与认证机制，提升其指

导能力。更重要的是,将校外导师深度嵌入培养全过程,如在企业开设由校外导师主导的实践学分课程、共同指导学位论文(选题需源于企业真实问题)、参与学生中期考核与答辩,使其指导作用制度化、实质化。

4.4. 深化培养过程改革,确保实践导向贯穿始终

培养方案、课程、教学与论文等环节是专业学位教育区别于学术学位的最终体现,必须进行彻底重构。

1. 构建“模块化、可选择、项目制”的课程体系:课程体系应由“核心理论模块”、“前沿技术/管理模块”、“职业能力发展模块”和“综合实践项目模块”有机组成。大幅压缩纯理论讲授课时,增加基于真实场景的综合性实践项目比重。此类项目应作为学位获得的核心要求,由校内导师与校外导师共同指导,学生需组成团队完成一个来自企业的真实课题,并提交解决方案及实施报告。

2. 全面推行实践性教学与考核方式:课堂教学应彻底摒弃“填鸭式”理论灌输,全面推广案例教学、仿真模拟、工作坊、角色扮演等互动式方法。考核方式应从单一的闭卷考试,转变为以项目报告、方案设计、模拟演练、作品集、口头答辩等为主的多元化评价,重点考查学生运用知识解决复杂实际问题的能力。

3. 建立专业学位论文的独立评价范式:坚决落实专业学位论文形式的多样化要求(如研究报告、案例分析、产品设计、项目策划等)。学校需成立由学界与业界专家共同组成的专业学位论文答辩评审委员会,制定并公开区别于学术论文的详细评价标准(如问题的现实意义、分析框架的实用性、解决方案的可行性、创新性或效益预期等)。答辩环节应邀请行业专家担任主要评委,确保评价的实践导向。

4.5. 构建深度融合的校企协同育人生态系统

校企协同不是点缀,而应是专业学位教育的生存基质。需从利益共享、责任共担的角度构建长效机制。

1. 建立基于“利益共同体”的校企战略合作:推动高校与行业龙头企业、产业集群建立长期稳定的战略合作伙伴关系,共同成立管理委员会,联合制定培养目标、设计课程、开发教材、评价质量。探索建立“校企联合实验室”、“产业创新中心”等实体平台,将人才培养与企业的研发创新、技术攻关深度融合。

2. 系统化设计与监管实习实践环节:借鉴英国“三明治”课程的精髓,将高质量的、结构化的、带薪的长期实习(6个月以上)作为专业学位培养的强制性环节。学校应承担主体责任,与企业共同设计实习内容、制定考核标准、配备过程督导,确保学生能在真实岗位上承担有挑战性的工作任务,而非“打杂”。实习表现应由企业导师和学校导师共同评定,并计入学分。

3. 完善政策激励与法律保障:政府应出台具有吸引力的税收减免、专项补贴等政策,激励企业深度参与人才培养。同时,完善学生实习期间的劳动权益、安全保障与知识产权等方面的法律法规,为深入的校企合作扫清障碍。

5. 结论

我国专业学位研究生教育的“学术化”或“同质化”倾向,是一个由深刻的历史路径、强大的制度同形压力、重叠的组织场域结构、失衡的内部权力配置以及单一化的人力资本供给共同铸就的系统性困局。它并非个别高校或专业的偶然现象,而是植根于我国高等教育特定发展模式的必然产物。本文借助制度理论、组织社会学与人力资本理论的分析框架,层层剥笋,揭示了这一困局形成的复杂机理:专业学位从学术母体中的派生性起源,使其自诞生之日起便背负了“学术基因”;在学术权力主导、学术逻辑至高无上的组织场域中,为求生存而被迫模仿与趋同;在学院制的物理与制度空间内,其独特身份被强大的学术文化所吞噬;最终,旨在投资“专用性人力资本”的教育过程,因师资结构与培养模式的偏差而

落空，导致其产出与学术学位在人力资本构成上本质趋同。

因此，任何零敲碎打的改良都难以撼动这一稳固的系统。对策的关键在于进行一场协同性的系统改革：在宏观制度层面，必须通过建立独立的认证评估体系与资源分配通道，为专业学位开辟独立的制度空间，切断强制性同形的根源；在中观组织层面，必须通过创建独立的专业学院或实体化中心，重构其组织载体，以抵御学术场域的侵蚀；在微观培养与师资层面，必须以“专用性人力资本”的形成为中心，彻底改革师资结构、课程体系、教学方式与论文标准，并构建深度融合、权责清晰的校企协同育人生态系统。

唯有通过这种多层面、相互联动的系统性制度创新与组织变革，我国专业学位教育才能真正摆脱对学术学位模式的“路径依赖”与“制度模仿”，确立其不可替代的“职业逻辑”与“实践合法性”，从而最终实现其设立的初衷——培养社会急需的、能解决复杂实际问题的高层次应用型专门人才，为我国经济社会的高质量发展与产业转型升级提供坚实的人才支撑。这不仅是高等教育内涵式发展的必然要求，也是国家创新体系建设的战略所需。

参考文献

- [1] 国务院学位委员会、教育部. 关于印发《研究生教育学科专业目录(2022年)》的通知(学位[2022]15号)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_833/202209/t20220914_660828.html, 2022-09-13.
- [2] 石中英. 我国 C9 大学与英美顶尖大学学院设置的比较研究[J]. 高等教育研究, 2020(8): 94-100.
- [3] 田学真, 张俊. 美国专业学位研究生培养模式及其启示[J]. 研究生教育研究, 2012(3): 91-95.