

# 转向“过程本位”的研究生教育质量评价[1]

殷玉新

**摘要：**简要分析了传统研究生教育质量评价范式的局限性，提出了“过程本位”研究生教育质量评价范式。同时，设计了“过程本位”的研究生教育质量评价模型和指标框架，并对将来的实施评价行动进行了思考，提出了建议。

**关键词：**过程本位；研究生教育；质量评价

研究生教育质量评价是指以研究生教育质量为评价对象，根据可测量的科学评价标准，采用有效、可行的评价技术和手段，客观系统地采集教育质量的相关数据，通过定性与定量分析，对研究生是否满足学术、社会和自身发展需要等进行综合的价值判断过程，这一过程主要包括对输入条件、培养过程和输出成果的质量评价[1]。笔者尝试对“过程本位”研究生教育质量评价进行深入探索，以建构新的研究生教育质量评价模型。

## 一、研究生教育质量评价：为何重提

经过二三十年的探索，我国逐渐形成了囊括理念、标准、特征、价值取向和结构框架等诸要素在内的研究生教育质量评价体系，但是传统的评价范式对提升研究生教育质量的作用很有限，因此，需重新审视传统研究生教育质量评价范式，全面呈现这一评价范式的局限性。

### 1. 传统的评价范式重“物”轻“人”

虽然研究生教育质量评价理论认为需要对输入条件、培养过程和输出成果进行综合评价，然而，在具体的评价过程中，输入条件（包括个人能力、社会经济地位、培养环境、资源、学科基础、经费投入和办学条件等）和输出成果（研究生专业精神、学术兴趣和研究能力、论文质量、薪酬和毕业率等）是较为容易量化和评价的因素，往往受到更多的关注。诸多研究发现，许多培养单位更加倾向于从改善环境和资源分配、教学方法和管理方式、技术设备支持和组织方式等方面，提升研究生教育的质量[2]，从研究生的学术能力、创造知识、论文质量、提供服务、工作报酬和毕业率等方面，衡量研究生教育质量[3]。显然，这都是对输入条件和输出成果中“物”的因素的重视，而恰恰忽视了研究生教育过程中更重要的“人”的因素。20世纪60年代，美国学者亚瑟·库姆斯（Arthur Combs）在回顾并分析美国20世纪初一系列教育改革大都失败的原因的基础上，提出失败的原因之一即为教育改革的指导思想重“物”轻“人”。

只有重视教师和学生等“人”的因素，通过有效地改变学生及其思想观念，才能真正提升研究生教育质量。

### 2.传统评价范式的假设只有部分正确

传统研究生教育质量评价范式的基本假设认为，考虑到培养过程的复杂性和不确定性，保障输入条件和输出成果，也能科学地评价和提升研究生教育质量。然而，问题在于，部分正确的基本假设不可能得到正确的结论。如果按照上述基本假设，我们会陷入“如果研究生教育质量评价的目标尚未实现，质量尚未提升，因此，需要再努力一些，再多做一些，再多投入一些物质资源，或者具备更加积极的热情，我们就会实现目标”的封闭循环体系，而实际情况却愈发糟糕。因此，传统研究生教育质量的评价效果也就非常值得怀疑。有学者指出，研究生教育质量评价的价值取向应该是多元的，主要包括内适性、外适性和个适性三种评价观，然而，在实际评价过程中，往往是用单一的评价观指导研究生教育质量评价，甚至还经常出现多元评价观在指导评价过程中的不协调现象[4]。这种评价观的基本假设产生评价结果的科学性也值得怀疑，再者评价结果也会导致问题归因的模糊性，使人们始终聚焦于原有假设，寻求问题解决方法，而不是以开放的思维去探求新的、有效的行动基础和指导思想。

### 3.脱离有效逻辑的盲目随意性评价

教育改革与实验的基本逻辑是：确定目标—设计行动方案—付诸实施—评价方案有效性和目标达成程度[5]。研究生教育质量评价的思路也是基于这种逻辑设计的，然而，在实际评价过程中，却经常出现“信奉理论与实践理论不一致的现象”。原本合理的行动方案在实施过程中遭到遗弃，取而代之的却是根据多个主体的各自利益需求行事，在评价过程中形成各自对研究生教育质量评价的看法，从而根据这些看法、根据各自不同需求对研究生教育质量进行评价。暂且不谈各评价主体为何没有按照设计的行动方案行事，单就在研究生教育质量评价过程中形成的各种看法来说，还涉及这些看法是否正确的问题。因此，这种随意调整的行动方案，还未经过严谨的逻辑和科学论证，据此获得的评价结果也就值得怀疑了。

虽然不能忽视传统评价模式在评价研究生教育质量方面取得的诸多有效成果，但这并不意味着可以忽略传统评价范式存在的问题或有限性。因此，本文在主张改变传统评价范式基本理念的基础上，提出“过程本位”的研究生教育质量评价模式，以期能够弥补传统评价范式有限性的缺陷。

## 二、“过程本位”的研究生教育质量评价

20世纪70年代以来，西方教育科学领域开始由探求普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义[6]，研究生教育质量评价范式的转换也逐渐提上了日程，这一转换旨在有效解决传统研究生教育质量评价模式难以解决的问题。

### 1.不只是强调条件和结果，更加重视培养过程

如上所述，传统研究生教育质量评价的基本假设是：提供充分的输入条件，保证有效的培养过程，就会实现预期的结果产出，该假设容易使人们在暂时没有实现预期目标时，继续加大输入条件，走进一个封闭的循环体系，而相对忽视了研究生教育过程中错综复杂的各种不稳定因素。该假设主要能够完成那些涉及“物”、目标简单明了、易被控制的任务。显然，研究生教育质量评价涉及人的问题，是一个极其复杂的问题，并且其结果也不是任何人或机构能够控制的。“过程本位”的研究生教育质量评价范式重视开放性思维系统，适合于解决有关人的问题、目标广泛而复杂的问题和结果无法有效控制的问题[5]。早在 20 世纪 90 年代，英国在《英国博士指南》中就提到：“博士生培养不仅仅是对知识的原创性贡献（结果本位），更应该是指对博士研究生的学术训练过程（过程本位）。” [7]有研究者甚至认为：“博士学位的获得是以学术训练为基础，博士生教育即为对博士研究生进行学术训练的过程。” [8]因此，如果想要充分发挥研究生教育质量评价的作用，就要重视研究生的培养过程，形成开放的思维系统。

## 2.重视培养过程中不断变化的人的因素

由于研究生教育是上百万研究生和数万研究生导师共同互动的过程，因此，过于重视研究生教育所需要的“物”的投入显然是不够的，而且在一定程度上也是错误的。

“过程本位”研究生教育质量评价范式强调对研究生培养过程中不断变化着的人的因素的重视，尤其是注重培养过程中研究生和导师思想观念的变化。因为外显行为是人内在变化的外部表现，是个体所持观念在特定情境中行为的表现[9]。因此，改变人的行为需要从改变人的思想观念出发，而不是通过简单的信息、装置、资源、资金、教学设备、环境等的盲目投入来实现。诸多方面的研究成果也支撑了上述观点，以优秀教师为例，优秀教师之所以优秀并不是因为他们的知识或方法多么优秀，而是他们对学生、教学所持的观念先进[10]。有研究者已经建议研究生教育质量评价的内容应该更加重视研究生培养过程中其思想观念的变化，如创新意识、创新精神、学习努力程度和科研精神等[11]。还有研究者在提出博士生培养质量评价微观层次时，特别提到对使命感责任感和思想道德水平等心理素质的关注[12]，因为心理因素涉及个体人生观、世界观和价值观，是改变个体外在行为的基础。而且从人的发展角度看，学历越高的学生越追求自身的智慧发展、能力增强和精神境界提升，我国的研究生教育能否和在多大程度上满足学生的这种需求，也反映了研究生教育的质量。因此，制定研究生教育质量评价的标准，不论指标体系如何确定，都应当包含这些内容[13]。

## 3.重视评价过程中对评价体系的适当调整

如上所述，研究生教育质量评价也是基于教育改革与实验的基本逻辑进行的，然而，在实际评价过程中，却放弃了原本较为有效的评价理念，而且实际评价过程中实践理论的有效性并未得到科学验证。关键的问题在于起初设计的、较为有效的评价体系的“力量”在评价过程中似乎消失了[14]，即研究生教育质量评价的信奉理论与实

践理论相脱离，换言之，在研究生教育质量评价过程中，我们并没有按照起初我们信任的研究生教育质量评价体系实施评价，问题还在于，评价过程中盲目的随意性改变也没有经过科学的验证，导致研究生教育质量评价距离理想目标越来越远。“过程本位”研究生教育质量评价范式较为符合唐纳德·舍恩（Donald A. Schön）“在实践中反映”（Reflective in Practice）的观点，由于研究生教育质量评价过程中充满复杂性和不确定性，可能会导致原来设计的评价系统在操作过程中遇到困境，因此作出一些调整是必要的，但是，也应该保证基本原则和目标的一致性。研究生教育质量是研究生培养单位在遵循教育规律与科学发展逻辑的基础上，依据既定的社会条件，所培养的学生、创造的知识，以及提供的服务满足现在和未来的学术需要、社会需要和学生个性发展需要的充分程度[15]，因此，研究生教育质量评价在于全面系统评价研究生的发展，而不是过于重视某些方面。“过程本位”的研究生教育质量评价范式强调在评价过程中，在遵循起初有效原则和目标的前提下，根据过程中不断变化的各种要素，对原有研究生教育质量评价程序作出适当的调整，并要求对调整作出严谨的科学论证。

### 三、“过程本体”的研究生教育质量评价：何为

研究生教育质量评价是一个复杂的动态过程，通过一系列科学的政策与措施加以完善，涉及研究生培养的全过程[16]。如上所述，虽然研究生教育质量评价已经逐渐由关注机会、条件、资源、结果转向关注研究生教育过程边缘的一些因素，但是涉及过程内部实质性的因素尚未得到足够重视，因此，本文希冀呈现并设计一个“过程本位”研究生教育质量评价模型，以引起对研究生教育过程的重视，从而有利于建立一个系统均衡的研究生教育质量评价体系。

#### 1.模型设计

一般而言，研究生教育质量评价主要包括：对输入条件质量的评价、对培养过程诸要素质量的评价和对输出成果质量的评价。传统评价范式和“过程本位”评价范式的差异在于对各部分评价权重的重视程度不同。传统的研究生教育质量评价范式较重视研究生由入学前到毕业后的一系列持续变化，但是并未足够重视研究生在教育过程中诸要素是如何变化的，尤其是研究生本身发生了哪些变化，以及各变量是如何影响这种变化的，“过程本位”的研究生教育质量评价模型正是基于此设计的（见图 1）。

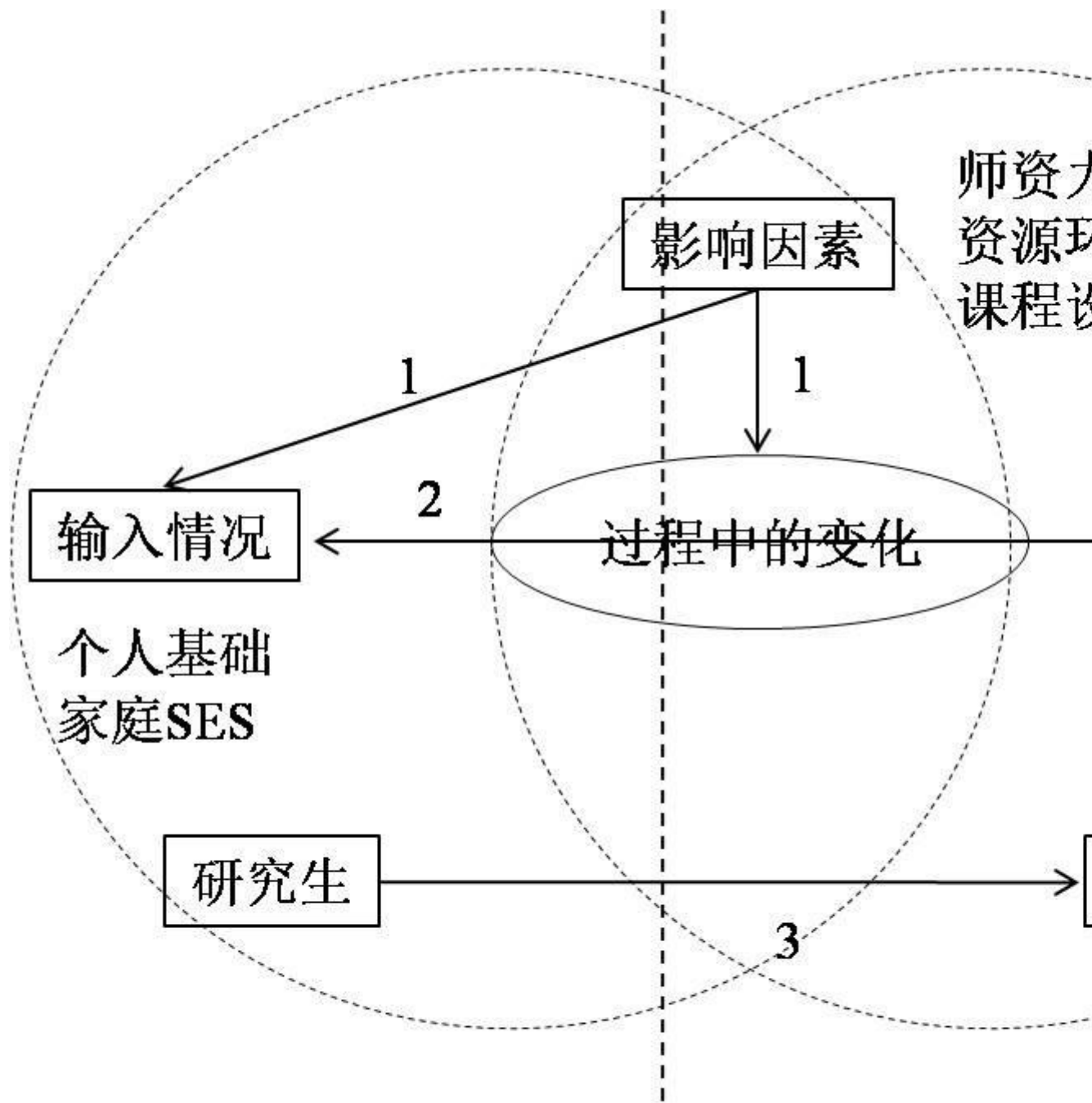


图1 “过程本位” 研究生教育质量评价

环节 1。该环节包括两个部分：①研究生的个人基础和研究生的家庭社会经济地位（Social Economic Status，简称 SES）等是影响研究生教育起点水平的最重要因素；②学校师资力量、资源环境、课程设置等促进研究生在学习过程中不断发生变化。

环节2。该环节是研究生教育质量评价的核心，即研究生在教育过程中整体质量发生了什么变化，主要从科研素养、心理素质和人际关系三个方面综合衡量。

环节3。该环节以时间为参照，体现了研究生在教育过程中的变化轨迹，主要涉及研究生身份建构与认同等一系列问题。

如果将研究生教育质量评价看作是研究生个人发展过程中的具体关键事件，那么，一个完整的关键事件应该包括：①研究生教育质量评价的主体对象（研究生，包括本科生向硕士生的变化或硕士生向博士生的变化）；②研究生教育质量评价的内容（科研素养、心理素质和人际关系）；③影响研究生教育质量评价内容的主要因素（个人因素和环境因素）；④研究生教育质量变化发生的主要情境和存在状态（教育过程内外，外显行为或内隐观念）；⑤研究生教育质量评价的结果（即经过研究生教育过程，研究生在科研素养、心理素质和人际关系三方面的变化，以及影响因素积极性的强度）；⑥研究生教育质量评价的主要方式（定性和定量相结合，各有侧重）。通过对研究生教育质量评价和研究生教育过程进行系统分析，建构了“过程本位”的研究生教育质量评价框架（见表1）。

表1 “过程本位”研究生教育质量评价框架

一级指标	二级指标	三级指标	影响因素	评价方式
科研素养	科研精神	1. 科研意识：对科研的敏感度和兴趣等 2. 科研态度：对科研的重视程度 3. 科研毅力：对科研持之以恒的精神	1. 研究生的个人综合素养 2. 导师在互动过程中的引导 3. 关键事件对研究生科研素养的影响	定性为主导
	科研能力	1. 学术论文：发表论文的质量和数量 2. 课题项目：独立或合作型的研究能力 3. 学习能力：学习新知识和领域的的能力 4. 学术交流：组织、参与、汇报 5. 学位论文：题目质量、方法、论证等综合水平 6. 基础知识：课程知识和技能掌握程度 7. 工作前景：教育过程的影响程度	1. 导师个人素养及其指导 2. 研究生个人的学习能力 3. 学习机会和资源丰富程度 4. 师资队伍整体质量 5. 教学方式与学习方式	定量为主导
心理素质	适应能力	1. 面对在研究生学习或工作过程中遇到困难时表现的态度和信念等 2. 应对或解决在研究生学习或工作过程中遇到困难的毅力和能力等 3. 困难解决以后的反思意识、态度和效果等	1. 研究生的个人综合素养 2. 以往学生就业状况的影响 3. 学习过程中的导师指导	定量为主导
		1. 对待学习时的专业和工作时的状	4. 学习与工作的环境和氛	

	认知能力	况的认同感或满意度 2. 学习期间,对未来工作各方面的期望 3. 工作时,工作期望与现实状况的差距	围 5. 学科结构和工作特点 6. 实习或见习经历的影响	定量为主导
人际关系	师生关系 领导关系	1. 与导师或学科教师之间关系的处理 2. 工作时,与领导之间关系的处理	1. 研究生的个人综合素养 2. 导师和其他学科教师在师生关系中的指导 3. 实习期与领导关系的影响	定性为主导
	同学关系 同事关系	1. 与同学之间人际关系的处理 2. 工作时,与同事之间关系的处理	1. 研究生的个人综合素养 2. 学习期间同学关系对同事关系处理的影响 3. 实习或见习期间对与同事关系处理的影响	定性为主导

值得说明的是,“过程本位”的研究生教育质量评价框架不仅需要评价研究生在教育过程中不断变化的科研素养、心理素质和人际关系等综合素质,还要测量不同影响因素在影响研究生不同方面变化的积极性强度,唯其如此,才能超越传统的研究生教育质量评价范式对“物”的重视,忽视教育过程及其过程中人的要素的局限。

## 2.实施思考

建构“过程本位”的研究生教育质量评价框架以后,接下来面临的问题就是如何将之应用到实际测量评价之中。一般而言,大数据调查或评价的难度很大,挑战性很强,且投入很高,因此希望能够在研究生教育质量评价过程中逐渐重视不断变化的人的要素;基于评价事实,适时调整质量评价模型;以评价结果为依据,不断完善研究生教育体系,以真实呈现研究生教育的综合质量,从而为有效提升研究生教育质量提供证据。

(1) 重视过程中不断变化的人的要素。研究生教育的个适性质量观是人本主义价值观的体现,强调重视研究生的自由和民主意识、独立性和自我导向性等内在素养的发展,认为研究生教育主要是为了训练理智、发展和完善心智,以及陶冶个性。因此,有研究者指出:“研究生教育的个适性价值取向指的是满足研究生的个性完善与主体性的主动建构、弘扬与完善的程度,强调对研究生固有潜质的发展与完善的追求要优于外部功利目的或知识的追求,实质是教育的人文质量乃至个人本位价值观的体现。”<sup>[17]</sup>“过程本位”的研究生教育质量评价范式十分强调在教育过程中研究生不断变化的内在观念素养,不仅如此,即使研究生拥有了先进的观念、知识和技能,也未必能够指导其实践,因为这还涉及研究生的个人意愿、性格、态度等内在要素。因此,为了测量研究生所信奉的理论与实践理论是否一致,评价应该成为一种反映性实践活动,在评价过程中,通过与情境进行反映性对话,通过框定问题情境,将能够解决问题的知识进行编码,继续在框定的情境中进行测量实践,检验并完善评估框架,评价者能

够从情境中的回话,发现一个全新的构思,为之后的做法产生一个新的因果系统[18]。唯其如此,才能在评价过程中真正呈现不断变化的研究生的思想观念。

(2) 基于评价事实,适时调整质量评价模型。因为“过程本位”的研究生教育质量评价范式不仅强调不断变化的人的思想观念等要素,它还处在一个充满价值冲突、复杂性和不确定性的社会情境之中。杜威曾指出:“确定性的寻求是寻求可靠的和平,是寻求一个没有危险,没有由动作所产生的恐惧阴影的对象。因为人们所不喜欢的不是不确定本身,而是由于不确定性使我们陷入恶果的危险。”[19]况且这中间存在着无法逃避的“休谟难题”,即如何呈现研究对象的事实且从事实中得出合理的价值判断。因此,如何适时调整评价模型,成为测量研究生教育真实质量的关键问题。“过程本位”的研究生教育质量评价范式信奉过程评估或形成性评价理念,而不是终结性评价,如泰勒所说:“评价不是一次性的,需要在过程开始之前测量一次学生的表现,过程中选择几次关键性测量,过程结束时也要测量,即使如此,还要在阶段性结束后的很长一段时间内再次检测。”[20]因为这种监测评估对研究生教育质量进行连续追踪分析,实现了评估的连续性和常态化,有利于提升政府宏观决策的科学性,社会和消费者对研究生培养单位的常态质量监督,以及研究生培养机构的质量管理和改进[21]。而且,这种评价范式克服了传统研究生教育质量评价范式的间断性和滞后性等缺点,能够有效地反映研究生教育的真实质量,从而有利于基于评价获得的事实数据,适时调整研究生教育质量评价模型。

(3) 以评价结果为依据,不断完善研究生教育体系。传统的研究生教育质量评价范式的一个假设为:该评价体系是非常完善的,以致能够适用于整个研究生教育过程。而研究生教育过程充满价值冲突、复杂性、情境性和不确定性,因此,传统的研究生教育质量评价范式在处理处于变化过程中的要素时具有局限性,因为该范式对资源、设备和“科学方法”等“物”的过分重视,导致这种评价范式形成了一个较为封闭的体系。这一封闭体系的一个局限或困境是:如果研究生教育质量没有得到提升,人们就会更加关注资源投入、设备的先进性和方法的科学性问题,而不是转而关注对这些“物”的态度的改变。如果研究生对已有资源、设备和方法反应迟钝,怎么可能通过加大这些方面的投入来提升研究生教育质量?“过程本位”的研究生教育质量评价范式重视教育过程中不断变化的各种要素,从而根据评价结果不断完善研究生教育体系。在评价过程中,以评价结果为依据,不断加强评价模式的適切性,力求使研究生教育评价模式成为由一系列层次分明、彼此独立又有着密切联系的指标有机结合而成的、真实反映研究生教育整体质量的指标系统[22],同时它也是一种在评价过程中能够适当调整的系统,从而能够为改善研究生教育提供依据和参照。

#### 参考文献

- [1] 王战军.学位与研究生教育评估技术与实践[M].北京:高等教育出版社,2000:5.
- [2] 李小青.博士生培养质量影响因素剖析[J].学位与研究生教育,2007(增刊):27-30.



- [3] 李永红, 洪书生. 研究生教育质量的梳理及界定[J]. 教育学术月刊, 2009(7): 35-37.
- [4] 何植民, 曾红权. 研究生教育价值的价值取向[J]. 社会科学家, 2013(9): 102-105.
- [5] COMBS A W. New assumptions for education reform[J]. Educational Leadership, 1988, 45(6): 87-90.
- [6] 佐藤学. 学习的快乐: 走向对话[M]. 钟启全, 译. 北京: 教育科学出版社, 2013(序): 1.
- [7] OECD. Research training: present and future[R]. Organization for Economic Cooperation and Development, 1995: 141.
- [8] HOCKEY J. Change and the social science PhD: supervisors' response[J]. Oxford Review of Education, 1995, 21(2): 199-206.
- [9] COMBS A W, RECHARDS A C, RECHARDS F. Perceptual psychology: a humanistic approach to the study of persons[J]. Educational Leadership, 1976, 12(8): 67-78.
- [10] KOFFMAN R G. A comparison of the perceptual organization of outstanding and randomly selected teachers in open and traditional classrooms[D]. University of Massachusetts, 1975: 22-23.
- [11] 张瑞林. 体育学硕士研究生培养质量评价体系研究[J]. 上海体育学院学报, 2010(7): 25-33.
- [12] 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(4): 47-59.
- [13] 赵卿敏. 我国研究生培养质量的现状分析与对策建议[J]. 学位与研究生教育, 2000(5): 26-30.
- [14] 孔祥沛. 基于江苏高校的研究生教育质量评价实证研究[D]. 南京: 南京航空航天大学, 2011: 45.
- [15] 《中国学位与研究生教育发展战略报告》编写组. 中国学位与研究生教育发展战略报告(2002-2010)(征求意见稿)[J]. 学位与研究生教育, 2002(6): 5-11.
- [16] 吴斌, 蒋毅坚, 等. 研究生教育质量的影响因素探析[J]. 中国高教研究, 2009(10): 29-31.
- [17] 周泉兴. 高等教育质量标准的特征、价值取向和结构体系[J]. 江苏高教, 2004(3): 8-10.
- [18] 唐纳德·A·舍恩. 反映的实践者: 专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清, 译. 北京: 教育科学出版社, 2012: 85.
- [19] 约翰·杜威. 确定性的寻求[M]. 傅统先, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 5.
- [20] 拉夫尔·泰勒. 课程与教学基本原理[M]. 施良方, 译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 68.

[21] 全国教育科学规划领导小组办公室.“研究生教育质量评价研究”成果报告[J].大学:  
学术版, 2012 (1) : 75-81.

[22] 潘武玲.我国研究生教育质量评价体系研究[D].上海: 华东师范大学, 2004: 89.  
(选自《学位与研究生教育》2016年第7期)

---

[1] 基金项目: 中国学位与研究生教育学会 2015 年立项研究课题“研究生教育质量评  
价指南研究”(编号: 2015Y0401)