

文章编号: 2095-1663(2014)05-0006-06

多元与泛化: 研究生教育质量理论面相解析

戚兴华

(中山大学 研究生院, 广东 广州 510275)

摘要: 研究生教育质量既是研究生教育的重要概念, 又是教育质量的一种特殊类型, 在理论研究与教育实践中广受关注。通过梳理近十年研究文献发现, 一方面研究生教育质量的核心内容趋向于多元化与功用化, 另一方面其概念边界趋于广泛化、模糊化, 呈现出多元与泛化共存的局面。然而, 多元与泛化共存容易引发认识纠缠, 不利于把握研究生教育质量的基本特征, 难以认清其内在逻辑和发展机制。因此, 有必要探索一条既有基础性又具整合性的理解进路, 使研究生教育质量成为一个具有稳定核心、开放边界和过滤吸纳机制的基本概念; 而从知识论出发, 以知识与学术系统为基点的考察是一种可行的尝试。

关键词: 研究生教育质量; 多元; 泛化; 知识; 学术系统

中图分类号: G643.0

文献标识码: A

从1980年《中华人民共和国学位条例》制定伊始, 质量便被认为是学位与研究生教育的生命线, 并确立了“质量第一, 宁缺毋滥”的原则。^[1] 历经30余年发展后, 质量仍是研究生教育亟需面对和解决的关键问题。^[2] 1996年起, 研究生招生规模进入快速增长期, 质量逐渐成为高等教育大众化进程中人们关注的热点问题; 2007年, 教育部启动研究生培养机制改革; 2010年, 《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010~2020年)》颁布并实施, 推动高等教育内涵式发展成为政府和高校决策层的普遍共识和高等教育政策制定的基本精神;^[3] 2013年国务院学位委员会、教育部制定了研究生教育质量的“国家标准”^[4]。总之, 近年来, 研究生教育质量已成为政府、社会、高校等共同关注的焦点问题。

一、复调概念: 近十年研究述评

20世纪末以来, 随着高校扩招和高等教育大众

化进程的不断推进, 高等教育质量问题引起了广泛关注, 涌现了一批有特色的研究成果, 内容涉及到高等教育质量的方方面面。而关于研究生教育质量的研究多被囊括在高等教育质量研究之中, 或被分化为对某一具体问题的研究, 如研究生教育质量评估、保障体系等。近十年来对研究生教育质量概念的探讨, 主要有统摄论、逻辑论、代表论、替代论、价值论等几种理解进路。

(一) 高等教育质量统摄

这种思路默认高等教育质量涵盖了本科、硕士研究生到博士研究生各阶段, 成果颇多, 择其要者而略述之。有研究者指出“单向度质量观”向“复合质量观”的发展是我国高等教育质量观的基本演进路向。^[5] 有论者发现, “高等教育质量观不仅随着主体的不同而不同, 而且随客体、时间、地点、环境的不同而改变, 呈现出多元的质量观”。^[6] 有研究者认为高等教育质量观经历了三个发展阶段: 从“符合规定性的质量观阶段”逐步走向“符合需要性的质量观阶

收稿日期: 2014-05-01

作者简介: 戚兴华(1983—), 男, 河南周口人, 中山大学研究生院研究实习员, 中山大学教育学院在读博士研究生。

基金项目: 2012年广东省学位与研究生教育改革研究重点项目(12JGXM-ZD02); 2013年中国学位与研究生教育学会研究课题(C1-2013Y09-162)。

段”,再到“符合创新性的质量观阶段”。^[7]有研究者指出“知识是高等教育的核心与根本,是真正决定高等教育系统行动和变革的内在因素”。^[8]

然而,这种统摄性解读在揭示研究生教育质量上存在针对性缺失、遮蔽性增强和逻辑性失位等三个主要问题。首先,研究生教育与本科生教育存在着不可通约的因素,研究生是心智完全成熟的个体,这一特征显著区别于其他层次的教育。其次高等教育这一概念更适用于与中等教育、初等教育的对比之中;目前研究所使用的高等教育概念更多是从本科层次教育考虑,或以本科层次为主,概念本身存在偏向性。第三,“研究生教育-高等教育-教育”概念链条并没有严谨的逻辑关联,概念之间并不是如名称所显示的那样具有清晰的层次关系,三个概念各自有独立的理论网络、言说语境和内容指向。如有研究者认为“教育质量是对教育好与不好的价值判断”;^[9]有研究者将教育质量标准分为预设、培养和结果三类。^[10]前者讨论价值标准,后者则关注教育进程,都围绕受教育者阐述教育质量,但在研究生教育领域,主体、行为和知识应同样受到重视,而研究生教育质量应当在“教育”、“研究”和“大学”三个系统内考察。

(二)逻辑性界定(概念属性及外延揭示)

这是典型的概念界定方法,一般采取“种+类差”描述式定义,解析概念本质。根据对概念揭示的侧重点和分析方式差异,大致有功能论、结构论、要素论等几种基本模式。

有研究者指出研究生教育质量是“研究生教育在特定的环境和背景下,其本身所固有的、满足研究生个人、社会以及学科发展明显或隐含需求的一组特性或特征的总和”。^[11]研究生教育质量被归结为承载某些关键功能的特征,随着时代发展而变化。有研究者认为应当从整体上“建立单元质量、体系质量以及作为历史演变形态存在的研究生教育质量这三个层次的分析模型”,在微观上“从内容与形式、方向与程度等多个维度分析研究生教育的单元质量”;^[12]并强调类型、层次、整体三个维度的质量分析观,认为“研究生教育质量是面向未来的,应确立发展性的质量观”。^[13]这种宏观、微观相结合的观点侧重于分析研究生教育质量的组成结构,试图在结构性中构建稳定的研究生教育质量概念体系,抽象的结构分析对时代变迁的敏感度较低。结构主义视角为理解研究生教育质量提供了一个稳定的框架,

是把握质量基本性质的有力工具;缺点则多关注静态结构,而易忽略动态结构。有研究者从政府管理和服务性产品的视角揭示出研究生教育质量所包括的三个方面内容:“一是教育教学的质量;二是行政管理部門的管理质量;三是后勤服务部门的服务质量”,并认为“在微观层面上,可以从内容与形式、方向与程度等多个维度分析研究生教育的单元质量”。^[14]这可视为要素论,把研究生教育质量分解为更为基本的几个单元,采取化整为零的方式分别解析各个要素。

(三)代表、表征论

用某类代表性的教育属性、过程或教育特征、结果表征质量,如社会适应性、创新能力。

有研究者认为研究生教育质量的核心是“适应性”,并将其定义为“培养单位在遵循研究生教育自身规律和科学发展的逻辑基础上,依据既定的社会条件,所培养的学生、创造的知识以及所提供的服务满足社会和个人需求能力的总和”。^[15]《中国学位与研究生教育发展报告(2002~2010)》亦持类似观点,认为“研究生教育质量是指研究生教育系统所提供的服务满足社会需要的程度”。^[16]所谓“适应性”、“满足程度”在实际中的直接表现便是就业率和就业质量,是用与研究生教育密切相关的诸如就业、需求之类的适应性结果来衡量质量;这类结果一般是可以量化和统计的,但因时间上的迟滞和逻辑上的错位,未必能反映真实的研究生教育质量。

有研究者认为研究生教育质量主要是创新能力或培养质量、学术质量、学位论文质量等,这些特征具有优先地位。有研究者在进行深度案例研究的基础上,也指出博士生的创新能力薄弱,对现行博士生培养机制多有批判。^[17]有研究者经过问卷调查后认为研究生创新能力不足的主要原因是“没有把创新能力作为研究生培养的首要目标”。^[18]一项受官方机构委托的大型研究生教育质量调查结果表明“我国研究生教育质量方面存在的首要问题是创新能力尤其是原创能力较差”。^[19]而一项来自“全国博士质量调查”的研究则表明在知识生产模式变迁的大背景下,随着博士生教育规模扩大和博士类型多样化,“传统的以单一学科为中心、仅仅注重学术原创性的质量观念受到了挑战”。^[20]这既反映出实践界和理论界对研究生创新能力的共同关注,也说明对“创新能力”、“原创性”等概念解读的多歧性。

另有较多研究关注研究生培养质量及其保障机

制,如一项专题研究通过案例分析发现了生源质量保障、课程教学质量保障、科研质量保障、导师指导、学位论文质量保障、管理体制机制等关键方面在研究生培养质量保障中所起的不同作用。^[21]与研究生创新能力受到较强关注一样,研究生培养质量及其保障机制的研究与实践联系紧密,形成研究生教育质量领域的又一热点。

(四)替代、混同论

以学校质量、学科质量、师资质量等近似、类似概念置换研究生教育质量。某项连续实施的国内研究生教育评价研究未对研究生教育竞争力、研究生院竞争力、一级学科竞争力进行明确的概念界定和逻辑区分,在一定程度上存在着概念混同或互相替代,其使用的“2007年中国研究生教育评价指标体系”除了少数几个三级指标为研究生教育的直接内容,其他指标则在本科教育评价中同样适用。^[22]这意味着该评价基本上用学校的整体质量、声誉取代了对研究生教育的评估。某项中国研究生教育质量年度报告将科研经费投入作为与学位论文等并列的四大研究生教育质量关键要素之一。^[23]一项专题研究报告指出,研究生教育质量包括“研究生学位点和研究生项目的质量”和“研究生质量”两方面内容,并将学风与学术诚信建设作为研究生教育质量的重要基础。^[24]在某种程度上引起科研质量与数量、学科质量(学位点、项目)、学风等概念与研究生教育质量的混淆,模糊了概念边界。

需要说明的是,代表论是用研究生教育质量的部分内容代表整体内容,属于以偏概全;而替代论则是用与研究生院质量有密切联系但并不直接属于研究生教育质量的观念取而代之,属于声东击西,但两者之间并无十分明确的界限。替代论时常出现在研究生教育实践活动中,尤其是官方或民间的一些质量评估、质量排行榜中;代表论则更具广泛性,是一种关注典型特征的理论视角。

(五)价值论

这种讨论思路下,主体性、主观状态和能动性等因素凸显,研究生教育质量的决定性因素被归结于精神性力量、道德因素,教育质量的问题也往往被归结于教育价值观的问题。有研究者认为学术生态对作为“发展中的学术人”的研究生有重要影响,“优良的学术生态是提高和保证硕士研究生学术质量的条件,也是其质量的综合体现”。^[25]有研究者认为研究生教育质量价值取向对研究生教育质量提高起导向

作用,有科研取向、个体取向和社会取向三个基本方面。^[26]有研究者认为“造成研究生硕士论文质量下降的原因是多方面的,但其中研究生的学术品质是一个非常重要的原因”。^[27]有研究者将研究生主体能动性作为提升研究生教育质量的内因,并从促进研究生教育的内在发展的角度定义“研究生教育质量是促使研究生主体实现个体发展需要并同时满足社会需要的能动性体现”。^[28]有研究者认为由于教育价值观的偏差,忽视人文主义导致了实用功利主义的“物化”教育的流行,目前质量观、教学观等出现了严重偏差,而“人们对此已习以为常,心甘情愿地接受这种训练,教育质量的下降也就在情理之中了”。^[29]

(六)综合解释

关注到研究生教育质量的复杂性、多样性,从不同主体、不同方面对研究生教育质量进行多角度解释,并兼顾研究生教育质量动态性与发展性。如强调多元主体的多元化研究生教育质量观,^[30-31]研究生教育质量的多维度性,^[32]广义、狭义研究生教育质量,^[33]等等。这种综合解释视野宽广,但可能会因为面面俱到而失于表层化。

二、多元与泛化:理论的双重特性

上述各种理解进路中,以第二种(概念属性、外延揭示)和第六种(综合解释)最具典型性;而第三种理解模式(用某类代表性的教育过程或教育结果表征质量)一般可用数字量化,切合绩效考核的数据需求,在实践中亦广泛流行。通过对各种理解模式的讨论,可以发现研究生教育质量趋于开放、动态与复杂化,呈现出多元与泛化共存的特征。

其一,从封闭走向开放,单一质量转为多元质量。随着研究生教育规模快速增长和高等教育大众化、国际化的演进,研究生教育的精英色彩逐渐淡化,加上市场、国家、社会、媒体、学校、校内人员及其他利益相关者都日益关注研究生教育的质量与发展,且各方关注焦点不一致,研究生教育质量的边界从封闭走向开放,多元质量观被广为认可。

其二,从重视静态质量、结构质量、结果质量转变为重视动态质量、功能质量与过程质量。一方面,研究生学习与培养过程从暗箱逐渐走向前台;另一方面,研究生教育质量的能力性与动态性因素得到重视,如研究生适应能力、创新能力、就业与职业发

展等。然而与单纯用知识掌握水平来衡量教育质量的做法受到广泛批评类似,对就业质量的片面强调有可能陷入以一种逻辑关系不清晰的结果性指标来评估、决定研究生教育质量的新吊诡之中。

其三,研究生教育质量主体多元化,客体多维化,标准多样化。质量主体和质量评价主体均趋多元,学生、学校、社会等多种质量主体本位开始取代学校本位,官方评价机构、民间评价机、学校评价机构、国际评价机构等质量评估主体也日益多元化。同时,研究生教育质量的客体也趋于多维化:从微观到中观、宏观,从个体层面到群体、整体层面,从学习质量到学科质量、培养质量,从品格素质到公共精神、生态伦理意识,从创新能力到适应能力、就业能力,等等。进而,研究生教育质量的评价标准从统一走向多样,与研究生教育实践中分类培养等重要改革举措相互呼应。譬如,学术型研究生、专业学位研究生正在形成不同的理念与体制,各自的质量标准也随之不同。

可以看到,研究生教育质量在时代语境中发展,成为一个不断演进、更替和复杂化的概念。十年前曾有研究者指出,当时我国研究生教育质量观亟待解决两个问题:“一是横向上研究生教育质量观与高等教育质量观的异同,二是纵向上传统意义的研究生教育质量观向现代意义的演变”。^[34]当前这两个问题依旧存在,另有一些新的问题出现:概念核心失焦,缺乏共通性理论范式;立论逻辑与研究对象范围模糊,在一定程度上将并非研究生教育质量的对象也纳入到研究之内;当下意识过强,时空范围狭窄,而理论视野趋于泛化。时空范围收缩下的理论泛化使得研究生教育质量研究中存在局限之处,集中表现在以下几个方面。

首先,简化、置换研究生教育质量。有两种表现,其一是把研究生教育质量简单替换为其他相近、相关的概念,如用研究生教育机构的声誉水平置换研究生教育质量;其二是把研究生教育质量简化为某一种或某一类特征,只顾某一点而不及其余,如强调研究生创新能力,或者用就业质量代表研究生教育质量。这种概念偏移或概念锚定导致理论要么被实践俘获,要么与现实脱节。

其次,分散、模糊研究生教育质量。多元与开放成为研究生教育实践的时代主题,研究生教育质量失去焦点,边缘模糊。但理论研究应当删繁就简、去芜存菁,探究多元现象背后的规律,如果一味用理论

摹描现实的边界,理论将变成对实践的单向依附和简单归纳,变得碎片化和苍白无力。类似的情况则是用高等教育质量统摄、类比、类推研究生教育质量,这种思路忽略了研究生教育的独特性,忽视了高等教育内部差异。

再者,物化、实体化研究生教育质量。指标化、数字化的研究生教育质量因其硬性标准而大受追捧,绩效成为研究生教育资源投入的指向标。然而数字指挥棒效应会在泛质量化的同时引发质量内涵的萎缩,使本应生动、活跃的质量成为僵化的数字游戏。

最后,研究生教育质量概念泛化,质量标准不一,质量评估与保障缺乏理论基础。研究生教育质量评估应基于明确的质量理论和特定的质量标准,而目前理论的分歧、标准的分散、实践的随机,使得质量评估呈现圈地分裂之势。

三、知识与学术系统:一条整合进路

研究生教育质量的多元与泛化纠缠,反映了理论在复杂实践活动中的迷失,不利于把握研究生教育质量的基本内容,难以厘清研究生教育质量的内在逻辑和发展机制。当前研究生教育质量研究对时代发展的回应过于频繁且被动,没有适当的过滤和沉淀机制,被动适应现实和新生现象,意求及时、迅速的回应与解释。一方面,受功利主义、实用主义等影响,在质量评估与绩效考核的实践需求压力下,为了符合实践、指导实践,理论研究对实践的批判性色彩大为减少,并预设了“与实践不符便不是真理”这一基本准则;另一方面,实践话语权力一贯强势,对实践的过度追捧与屈服导致了理论研究的片面化、碎片化,研究生教育质量沦入各说各话、各话各事的境况,部分研究生教育质量理论研究从空话、套话、大话等空洞宏观的极端滑向琐碎化、分散化、被动化的微观的、经验性极端,“理论巨人”变成了“实践影子”、“经验幌子”。这固然与所谓后现代理论的影响有关,但更多的是教育学学科品性、研究生教育研究自身累积性问题。研究生教育质量随时代发展逐渐演进,应吸收时代对研究生教育的深层呼唤,但不能成为实践发展、教育改革的应答机。有鉴于此,有研究者呼吁建立和恪守教育学的学科立场,指出“教育研究中学科立场的缺失,使教育研究泛化为‘研究教育’,教育学泛化为‘关于教育的学’,以致出现了研

究繁荣、学术衰微的现象”。^[35]这种局面下,在研究生教育质量领域采取所谓的“中层理论”路线或许是一条可行的选择。^①

职是之故,对于研究生教育质量这一概念,应当超越多元与泛化共存的局面,去伪存真,探索一条既有基础性又具整合性的概念理解进路——分析研究生教育质量的核心内涵与背景因素,在核心层与背景层之间的互动中建立一定的过滤吸纳机制,从而形成一个具有稳定核心、开放边界和过滤吸纳机制的概念体系,使之成为研究生教育质量领域的基准概念。研究生教育质量既多元、复杂,又开放、动态,无论对其他概念、理论体系还是对研究生教育实践,其边界均是开放的。在开放的现代社会中,具有公共物品属性的研究生教育质量有三维基本属性:知识性、公共性与开放性。研究生教育质量的三维属性既是对研究生教育质量的历时性承续,又是对时代发展的共时性回应。研究生教育质量的边界开放并不意味着吸纳任何与研究生教育有关的内容,否则概念会因过度膨胀而失去独立性。

同时,从古希腊的爱智慧到中世纪大学,从德国的洪堡精神到美国的研究生院制度,知识一直是高等教育的核心,而学术则是研究生教育的核心,研究生教育质量的核心特征可以基于知识与学术系统的考察而被发现。在此视角下,研究生教育质量有三层含义:(1)核心层,研究生教育质量在学术系统的表征,即知识创制与学术进步,具体指征可能包括学位论文质量、学业与成绩、科研成果、学术交流能力、知识生产能力、个性发展与公共精神等;(2)过渡层,研究生教育质量在教育系统的表征,即资源配置、制度运作与教育主体自我评价,具体指征可能包括培养资源与平台、学业满意度、入学与保留率、及时毕业率、就业率、学校声誉等;(3)背景层,研究生教育质量在社区、社会系统的表征,即研究转化与知识应用(创新驱动效应),具体指征可能包括区域支持、社区服务、校友声誉(毕业生质量)等。结合研究生教育质量的三维属性与三层内容,以开放性-公共性与研究生个体-学术共生体两个向度界分出四个象限,对应着体现研究生教育质量的四个关键因素:学术自由、学术进步、公共精神与公共空间(图1)。^②

在这里,研究生教育质量的一个简洁描述是:在知识传授与知识生产双重体系化的教育-学术系统内,研究生知识把握、生产、流动能力和对知识的开放运用能力。^③这从主体与知识在学术系统的互动

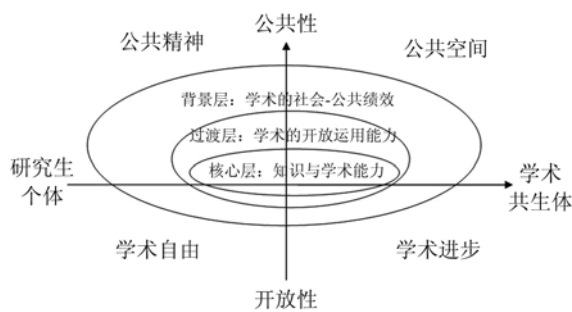


图1 研究生教育质量的象限图

入手,将导师、资源、学习与研究等关键因素内化到知识活动之中,并以知识的整体运用能力来沟通教育体系与社会体系,是一个内核坚固、边界开放、动态互动的概念体系。这种界定注重客观性因素并兼顾主观性因素,学术与学术共生体占引导性地位,知识和个体知识生产占基础性地位;同时既具有作为过程的开放、发展属性,也具有作为效果的公共、绩效属性。

注释:

- ① 中层理论是美国学者罗伯特·金·默顿(Robert King Merton)提出的一种理论研究取向,即在社会研究中关注类型化事实和群组性现象,进行中观、适度抽象和理论解释。中层理论在社会学、政治学等学科中受到较多关注。
- ② 学术共生体的含义与学术共同体有所不用,前者是基于学术自由的概称,是对学术主体多元性和共性的双重认可;而后者一般是将学术主体的共同属性作为重点,多与学术主体的自治权力相联系。
- ③ 若考虑研究生教育分类分层问题,则这一定义似乎更适合学术型研究生或博士研究生。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 共和国教育50年[M]. 北京: 北京师范大学出版社出版, 1999: 390.
- [2] 薛天祥. 研究生教育学[M]. 桂林: 广西大学出版社, 2001: 277-280.
- [3] 中国研究生院院长联席会. 中国研究生教育年度报告(2012)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2013: 1.
- [4] 中国学位与研究生教育信息网. 研究生教育质量有了“国家标准”[EB/OL]. [2013-9-4/2013-9-26]. <http://www.cdgdc.edu.cn/xwyyjsjyxx/sy/syzhxw/277864.shtml>.
- [5] 张焯. 我国高等教育质量观的演进及其制度基础分析[J]. 清华大学教育研究, 2012, (3): 7-13.
- [6] 郭垒. 当前我国高等教育质量观综述[J]. 国家教育行政学院学报, 2008, (8): 65-70.

- [7] 马万民. 试述高等教育质量观的演进与建构[J]. 高等工程教育研究, 2007, (4): 52-55, 80.
- [8] 黄启兵, 毛亚庆. 大众化高等教育质量保障: 基于知识的解读[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011: 6.
- [9] 李润洲, 张斌贤. 教育质量的三维解析[J]. 教育理论研究, 中国教育学刊, 2013, (7): 23-26.
- [10] 谢延龙. 教育质量标准的三维分类研究[J]. 国家教育行政学院学报, 2009, (11): 19-23.
- [11] 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: 14.
- [12] 王亚杰, 王沛民. 研究生教育质量: 分析框架及其微观层面的思考[J]. 高等教育研究, 2004, (3): 56-61.
- [13] 王亚杰, 王沛民. 研究生教育质量: 宏观层面及其发展战略的思考[J]. 高等教育研究, 2004, (9): 58-63.
- [14] 陆震. 政府视角下的研究生教育质量再造[D]. 上海: 同济大学, 2008: 79.
- [15] 廖文武, 陈文燕, 郭代军. 研究生教育质量影响因素分析与对策研究[J]. 研究生教育研究, 2012, (4): 11-14.
- [16] 《中国学位与研究生教育发展报告(2002~2010)》编写组. 中国学位与研究生教育发展报告(2002~2010)(征求意见稿)[J]. 学位与研究生教育, 2002, (6): 1-21.
- [17] 周光礼, 莫甲凤, 刘倩, 等. 中国博士质量调查: 基于 U/H 大学的案例分析[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2010: 248-259.
- [18] 燕京晶. 中国研究生创造力考察与培养研究——以现代创造力理论为视角[D]. 合肥: 中国科学技术大学, 2010: 摘要.
- [19] 袁本涛, 延建林. 我国研究生创新能力现状及其影响因素分析——基于三次研究生教育质量调查的结果[J]. 北京大学教育评论, 2009, (4): 12-20.
- [20] 陈洪捷等. 博士质量: 概念、评价与趋势[M]. 北京: 北京大学出版社, 2010: 13.
- [21] 周文辉, 李明磊. 基于高校调查的研究生培养质量保障机制研究[J]. 教育研究, 2013, (3): 59-65.
- [22] 邱均平, 罗力, 赵蓉英, 等. 中国研究生教育评价报告(2007~2008)——具体做法与结果分析[J]. 评价与管理, 2007, (9): 25-67.
- [23] 研究生教育质量报告编研组. 中国研究生教育质量年度报告(2012)[M]. 北京: 中国科学技术出版社, 2013.
- [24] “中国学位与研究生教育现状”课题调研组. 中国学位与研究生教育发展报告(2011)[M]. 北京: 清华大学出版社, 2012: 180, 257.
- [25] 兰云贵. 硕士研究生学术生态研究——以江西高校为例[D]. 南昌: 江西师范大学, 2010: 摘要.
- [26] 罗海君. 试论研究生教育价值的价值取向[J]. 中州大学学报, 2011, (2): 91-93.
- [27] 刘雪梅, 耿步健. 研究生学术品质对硕士论文质量的影响[J]. 南京财经大学学报, 2011, (11): 85-88.
- [28] 英爽, 甄良. 从主体能动性角度解析研究生教育质量[J]. 学位与研究生教育, 2010, (5): 10-14.
- [29] 陶红. 教育价值观的研究——关于教育的哲学思考[D]. 长春: 吉林大学, 2005: 175.
- [30] 黎军, 李璧强. 研究生教育质量观的价值冲突与整合[J]. 中国高教研究, 2009, (5): 23-26.
- [31] 赵军, 周玉清. 研究生教育质量概念研究新视野[J]. 学位与研究生教育, 2011, (6): 52-57.
- [32] 曹健, 苗国强. 研究生教育质量观: 转变及重构[J]. 学位与研究生教育, 2003, (1): 16-19.
- [33] 王孙禺. 我国研究生教育质量状况综合调研报告[J]. 中国高等教育, 2007, (9): 32-35.
- [34] 许克毅, 赵军. 从扬弃到超越——研究生教育质量观的重构与发展[J]. 中国高教研究, 2004, (6): 33-36.
- [35] 满忠坤. 教育研究学科立场的缺失与重构[J]. 教育发展研究, 2013, (2): 56-61.

Diversification and Generalization: a Comprehensive Analysis on the Quality of Graduate Education

QI Xing-hua

(Graduate School, Sun Yat-sen University, Guangzhou, Guangdong 510275)

Abstract: The quality of graduate education, as a key concept of education as well as a specific type of quality, has theoretical and practical significance. A review of related literature over the past ten years indicates that the quality issue has become either diversified or generalized with blurred boundaries. This phenomenon tends to weaken the basic features of graduate education quality and makes it hard to identify its intrinsic logic and development mechanism. Therefore, it is necessary to explore a comprehensive analysis approach to evaluating the quality of graduate education with solid indicators, open boundaries and evolutionary schemes. One possible way to achieve this is to make epistemological assessments based on knowledge and academic systems.

Keywords: graduate education quality; diversification; generalization; knowledge; academic system