

文章编号: 2095-1663(2022)05-0076-06

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy.2011.2022.05.10

专业学位研究生教育的理论定位与实践路径

——基于对其本质属性的考察

李伟, 闫广芬

(天津大学教育学院, 天津 300350)

摘要: 当前学术界对于专业学位本质属性的理解可以划分为“职业”“兼顾”和“融合”三种认识基础, 其中“融合”的观点透视出专业学位研究生教育“职业性”与“学术性”的两种融合逻辑: 以职业为导向的学术性和具有学术基础的职业性。明晰专业学位本质属性的内涵与外延为其理论定位提供了明确的指引, 即专业学位与学术学位并行不悖但类型分野, 专业教育与职业教育一脉相承且层次递进, 专业学位研究生教育最终应实现两种融合逻辑的协调发展。因此在实践过程中, 一方面应当以高等职业性为依归, 在学位制度、专业目录和人才标准三个层面贯通现代职业教育体系; 另一方面应当以应用学术性为基础, 在目标定位、课程教学和科研评价三个方面重构专业学位培养模式。

关键词: 专业学位研究生教育; 本质属性; 现代职业教育体系; 培养模式

中图分类号: G643

文献标识码: A

随着经济社会的发展及劳动分工的细化, 高层次应用型专门人才的培养活动出现两大基本趋势。一方面, 《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》指出“对专业学位研究生教育的认识需要进一步深化, 重学术学位、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”, 即应用型人才与学术型人才的边界要求高等教育内部实施分类培养与分类评价; 另一方面, 《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》强调专业学位研究生教育作为高层次职业教育的组成部分, 应当依据行业特性与产业需求开展培养活动, 即应用型人才的进一步分化促使专业教育与职业教育的分类分层。

专业学位研究生教育体现的是职业性与学术性的高度统一, 这从客观上规约着专业学位既要区别于传统的学术性学位教育, 也应当与高等职业教育

实现一定程度的衔接, 融通于现代职业教育体系之中。然而, 当前对于专业学位研究生教育本质属性的认知偏差是导致其定位失准的主要原因, 因此从理论层面对专业学位的认识逻辑进行梳理并校准定位, 有利于为其实践路径的选择提供重要参照。

一、专业学位研究生教育的本质属性

什么是事物的本质属性? 形式逻辑作为一门以思维形式及其规律为主要研究对象的科学给出了合理解释。事物的特有属性包含有决定性的本质属性以及派生的固有属性, 也就是说, 本质属性与固有属性具有紧密关系并同属于特有属性, 且本质属性是“某类事物的有决定性的特有属性”^[1]。当前, 关于专业学位研究生教育本质属性的理解具有不同观点, 它们在认识论上的差别主要源于理解本质属性

收稿日期: 2022-01-27

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)

概念的差异,更具体地说,是理解“职业性”与“学术性”二者逻辑关系的差别。

(一)“职业”的观点:忽视专业学位研究生教育的学术基因

专业学位研究生教育本质属性“职业”的观点由来已久。20世纪80年代,专业学位研究生教育处于酝酿试点的阶段,当时并未明确提出“专业学位”的概念,而是用“职业学位”进行替代称呼,后于1990年国务院学位委员会第九次会议才将“职业学位”的提法修正为“专业学位”,但从那时起,专业学位在学术界就带有很强的职业基因,这种职业基因表现在多个方面。首先,持有“职业”观点的学者普遍认为专业学位的性质是区分于学术学位的职业学位,如专业学位“具有鲜明的实践取向,其本质是职业性学位,职业性作为专业学位的基本属性,是专业学位区别于其他学位类型的本质特征”^[2]。其次,专业学位面向的学科领域具有鲜明的职业背景,常常需要实现与职业资格的对接,有学者通过分析国外专业学位的内涵特征与历史发展,指出专业学位“一般在具有鲜明职业背景的学科领域中开设……它反映的是高层次的职业水准而非学术水准”^[3]。最后,专业学位的目的在于通过职业导向锻炼学生的职业能力,从而达到针对社会特定职业领域的需求培养高层次应用型人才的功能。“职业”的观点虽然对于专业学位研究生教育的现实发展具有重要的指导意义,但它的缺陷也十分明显,即片面理解了本质属性的概念,忽视了事物本质属性与固有属性的联系,将专业学位研究生教育的“职业性”与“学术性”二元对立、割裂看待(图1),轻视专业学位研究生教育的固有属性即学术性特征,从而易于将专业学位教育狭隘地理解为普通职业教育。

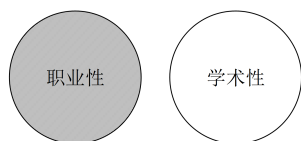


图1 “职业”的观点

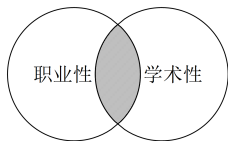


图2 “兼顾”的观点

(二)“兼顾”的观点:挤压专业学位研究生教育的职业属性

“兼顾”的思想相较于上述“职业”的观点更加贴

近专业学位研究生教育的现实发展状况,并且弥补了前者的认知缺陷。这一认识逻辑从“职业”与“专业”的概念解析入手,指出“专业”表征的是一种专门性职业,虽然从属于普通职业范畴,但相比之下,专业的内涵更加丰富,它是属于知识和技术含量更高的职业,因此专业学位的学术性与职业性同等重要。在这种认识论的指导下,专业学位在性质上就不再被简单地理解为职业学位,专业教育区别于职业教育,面向的是达到专业化水准的职业领域,并需要理论知识与学术知识作为支撑,从而要求实现专业学位研究生教育职业性与学术性的兼顾(图2)。因此,专业学位研究生教育中“专业的核心属性决定必须将其与一般的职业教育严格区别,根本原因在于它还具有更高的学术性”^[4],也就是说,其“职业性并不能等同于普通职业教育,而是在学术性基础之上的职业导向性教育”^[5]。专业学位研究生教育本质属性“兼顾”的观点是当前的主流观点,这一理念虽然认识到学术性在专业学位研究生教育中的价值,但将学术性与职业性等视之为专业学位教育的本质属性,实则是混淆了事物本质属性与固有属性的区别,即将本应属于固有属性的学术性特征同时作为其本质属性,从而在实践过程中学术性挤压了职业性的成长空间,造成了专业学位职业属性的缺失,这也是当前专业学位研究生教育实践逻辑产生困境的主要原因之一。

(三)“融合”的观点:职业性与学术性融合的逻辑

“职业”的认识逻辑忽视了专业学位研究生教育派生的固有属性——学术基因,而“兼顾”的理念虽然意识到学术性的价值,但却造成了挤压专业学位职业属性的实践困境。究其原因在于“职业性与学术性的统一”这一笼统的理解在理论上说得通,但在实践中却易于造成“舍本逐末”的异化现象。因此从形式逻辑学的视角,明晰专业学位“有决定性的本质属性(职业性)”的内涵及其与“派生的固有属性(学术性)”的内部关系,有利于形成专业学位研究生教育本质属性“融合”的观点。一方面,“融合”的观点指出以职业为导向的学术性对于专业学位研究生教育不可或缺(图3),从而避免了“职业”观点忽视学术基因的片面性;另一方面,“融合”的观点明确专业学位研究生教育必须以具有学术基础的职业性作为其本质特征(图4),以消弭“兼顾”的观点挤压职业属性的困境。因此,“融合”的认识论清晰地区分了

有决定性的职业性和派生的学术性,较好地弥合了前两种观点分别在理论上与实践上的偏差,从而为专业学位研究生教育的定位提供有力的指导作用。

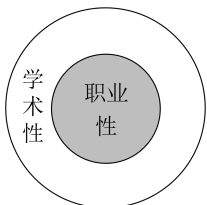


图3 融合逻辑 I：以职业为导向的学术性

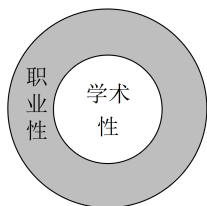


图4 融合逻辑 II：具有学术基础的职业性

二、专业学位研究生教育的理论定位

所谓“审名以定位,明分以辨类”,认识与分析是定位的前提,“定位理论”提出的“定位点”概念指出,“定位点一定是差异点”^[6],也就是说,定位的主要作用是实现差异化。因此,厘清专业学位研究生教育本质属性的认识基础有利于明确其应然层面的理论定位,以免形成与其他教育类型同质化发展的趋势。

(一) 专业学位与学术学位:并行不悖的类型分野

专业学位研究生教育职业性与学术性的融合逻辑 I 明晰了专业学位与学术学位的边界,即两者在“学术性”层面具有类型上的差异。美国教育家欧内斯特·博耶(Ernest Boyer)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^[7]。其中,探究的学术和整合的学术反映的是学术生活的研究性与综合性,而应用的学术则将重点转向了学术应用与问题解决的层面。显然,探究的学术和整合的学术是学术学位教育的主要任务,而专业学位教育应当区别于学术学位教育,侧重培养学生的应用学术素养以及应用科研能力。

尽管专业学位与学术学位类型上存在分野,但两者同属于学位教育,而“学位”是指由高等学校、科学研究机构或者国家授予的表明专门人才学术水平的称号,直接地表征和确证的是人们在某一知识领

域所达到的知识专门化、系统化和创造性的程度。因此,当前我国专业学位教育和学术学位教育大多依托于高等院校作为培养单位,两者在发展过程中应当遵循学术属性的差异,在并行不悖、齐头并进的同时,时刻明确专业学位以职业为导向的学术性,区别于学术的理论探究,实现专业学位教育与学术学位教育的分类培养与分类评价,从而在研究生教育中发挥出专业学位的个性化特色。

(二) 专业教育与职业教育:一脉相承的层次递进

专业学位研究生教育职业性与学术性的融合逻辑 II 指出了专业教育与职业教育的差别,即两者的“职业性”存在层次上的区分。基于应用型人才类型划分而产生的“职业带”理论对“职业性”层次的解析具有重要的参照意义。1891年,联合国教科文组织出版的《工程技术人员:命名及分类的若干问题》中提出了“职业带”理论概念^[8]。如图5所示,上三角区域是手动或机器操作的技能和技巧,下三角区域是科学知识和工程原理,其中,AA'代表的是机器操作员的工作,HH'则表示以理论方法从事工程研究分析人员的情况,从AA'到HH',经历层次不断递进的过程,即BC区域的技能型人才,如技工、技术工人;DF区域的技术型人才,如技术员;FG区域的工程型人才,如工程师。在递进过程中,手工技能含量越来越低,而技术知识含量越来越高,无论是手工技能还是技术知识均表征职业性特征,只不过技术知识需要以应用的学术作为基础,象征的是具有学术基础的职业性,因此它相较手工技能的要求和层次更高。

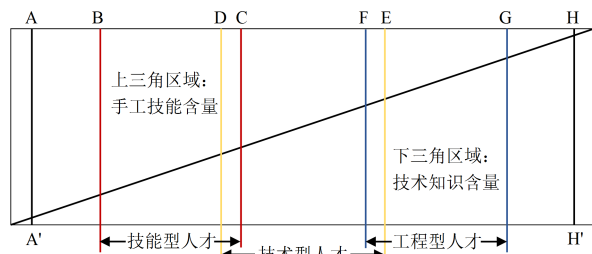


图5 “职业带”示意图

根据“职业带”理论,可以将人才类型与教育联系起来: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。因此,专业学位研究生教育与中、高等职业教育应当是一脉相承的关系,甚至可以将专业学位研究生教育理解为高层次的职业教育。也就是说,打通专业学位研究生教育与高等职业教育的衔接壁垒,不仅对于构建现代职业教育体系具有重要的现实意义,并且有利于专业学位研究生教育实现职业性与学术性的融合,强化其具有学术基础的职业属性,进而逐渐摆脱对于学术学位教育模式的路径依赖。

(三) 专业学位教育的定位:两种逻辑的协调发展

基于对两种融合逻辑的剖析,明确了专业学位与学术学位、专业教育与职业教育的边界。也就是说,职业性与学术性的协调发展是专业学位研究生教育的本质规定,同时也决定着专业学位研究生教育的基本定位。这里需要进一步从理论上回应“专业学位研究生教育的职业性与学术性为何以及何以融合”。首先从词源学的角度分析,职业指的是一个人为了得到报酬正式受雇所做的工作,可以理解成通常意义上的一般性职业;而专业指的是受过高等教育并且富有创造力的人才能获得的职位,一般的体力劳动者不能获得。也就是说,专业表征的知识含量客观要求专业教育的职业性不同于职业教育的职业性,这也是为何一般意义上的职业教育被译为“Vocational Education”而专业教育则被译为“Professional Education”的原因。

其次从职业社会学的视野来看职业与专业的区别,研究者卡尔·桑德斯(Carr-Saunders)和威尔逊(Wilson)通过对英国的专业进行研究,指出了专业所具备的五大核心特征:(1)基于自然和人文科学研究的专业知识;(2)长期专门的技能与智力培训;(3)通过提供专业服务收取报酬;(4)在专业服务过程中融入从业者的选择与判断;(5)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^[9]。由此可知,专业和一般职业相比,虽然都是通过工作获取报酬,但与职业不同的是,专业至少具备以下特性:(1)研究性。专业知识和职业知识都包含职业属性,但它不同于职业知识,需要基于自然人文的科学研究成果,反映的是拥有学术基础的职业性;相应的,科学研究成果的学术性也必须坚持以职业为导向。(2)复杂性。专业的复杂一方面体现在它需要长期的专门教育,中、高等教育的长期培育,甚至是研究生层次的专业教育都十分必要;另一方面它不仅包含技能,而且还需要智力上的培训,实现知行合一。

(3)情境性。专业不同科学研究,需要在实际情景中运用知识、融入判断,从而更好地实现专业服务的创新。(4)规范性。专业具备伦理和标准,其道德价值观与行为规范由专业特性决定,是关于专业责任与行为所依据的原则与标准的学问,并且受到组织架构的规约。无论是专业的研究性、复杂性,还是情景性、规范性,都表明在开展专业学位研究生教育时,职业性与学术性的融合不可或缺。

最后从知识与能力的视角来看,专业拥有系统的专业知识理论体系和复杂的专业能力实践素养,因此在把握专业学位教育的本质时应当着重处理好以下三个方面:把握专业知识的习得、明确专业能力的养成以及处理好两者的关系。关于知识和能力的关系论争已久,传统的认知心理学认为,思维能力的发展是寓于知识发展之中的,也就是知识决定能力论;而现代建构主义把个体的学习过程看作知识的建构过程,认为知识是个体通过与其环境相互作用后获得的信息及其组织结构^[10],也就是知识和能力是互相建构的过程。按照现代认知心理学的观点,知识被分为陈述性知识与程序性知识两大类,程序性知识又表征为技术的知识和实践的知识两种,技术的知识主要指明明确阐述的实践规则,而实践的知识则表现为具体的外显行为动作,因此“专业学位研究生程序性知识的掌握分为两个阶段:一是掌握技术的知识,将陈述性知识转化成主观明确的实践规则,使其‘知道怎么做’,二是掌握实践的知识,形成外显动作,使其‘会做’”^[11]。程序性知识掌握的过程也是知识和能力相互建构的过程,专业学位研究生教育以职业为导向的学术性以及具有学术基础的职业性,决定了其必须实现职业性与学术性的共生共融,也决定了其必须区别于学术学位教育与高等职业教育,从而突出专业学位研究生教育的实践特色。

三、专业学位研究生教育的实践路径

卡尔·马克思(Karl Marx)曾指出“理论的对立本身的解决,只有通过实践方式,只有借助于人的实践力量,才是可能的;因此,这种对立的解决绝对不只是认识的任务,而是现实生活的任务”^[12]。基于对“职业性”与“学术性”以及二者关系的清晰理解,专业学位研究生教育必须面向实践,探索融合发展的实践路径。

(一)以高等职业性为依归,贯通现代职业教育体系

2014年6月,教育部等六部门印发的《现代职业教育体系建设规划(2014—2020年)》提出了现代职业教育的体系框架,并指出在职业教育体系内部“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”。也就是说,应用型人才培养体系的贯通应当实现从中等职业教育的“三校”到高等职业教育的专科及本科层次,进而延伸至专业学位研究生教育的专业硕士与专业博士,因此需要在宏观的制度、中观的专业以及微观的标准三个层面实现贯通。

1. 修订法律法规,完善我国学位制度

尽管现代职业教育体系在政策层面已经屡次提出,但在实践活动中依然只有获得学术学位的应届本科毕业生才能迈向攻读专业学位研究生的道路,因此从法律层面完善我国学位制度十分必要。比如可以尝试对《中华人民共和国学位条例》进行修订,将学位分副学士、学士、硕士、博士四级,并且明确副学士学位授予标准,进而完善《专业学位设置与授权审核办法》,将专业副学士学位纳入到专业学位体系中,尝试明确高职院校具有专业学位的授予权,并建构学位点审核与授权管理与质量保障的运行机制,从而在制度设计上逐步完善职业教育与专业教育的衔接体系。

2. 依据产业门类,重构专业学位目录

当前专业学位尚无成熟完善的专业目录,通常是将47种专业学位类别按照学科门类进行划分,并在每个专业类别中列举具体的专业领域,这实际上是依据学术型专业目录的学科门类逻辑进行设置。然而,专业学位设置的类别、领域及其结构应当与现实需求和职业领域紧密关联。关注产业行业的人才实际需求,按照产业门类而非学科门类更新专业学位目录,更有利于整合传统专业学位、增设符合时代发展的新型专业学位,实现专业学位类别的动态调整。因此,专业学位目录的构建可以尝试参考《普通高等学校高等职业教育(专科)专业目录》依据产业门类的设置逻辑,将现有的专业学位类别按照产业行业门类进行划分,并在每个专业学位类别中列举具体专业学位领域、对应职业领域以及衔接的职业本科专业,从而在专业层面实现专业学位教育与职业教育的贯通培养。

3. 对接职业资格,确立专业人才标准

如果说宏观的制度层面解决的是合法性问题,

中观的专业层面解决的合理性问题,那么微观的标准层面则主要面向可行性问题,即要想实现专业学位教育与职业教育更深层次的贯通,就必须对二者的理论学习、实践教学、企业实训等方面的内容和标准进行统筹规划。人才培养活动中各个环节实现衔接的关键在于明确专业(职业)人才标准,而人才标准的确立应当在一定程度上参照我国职业资格制度。随着2020年水平评价类技能人员职业资格退出目录有关工作的开展以及职业技能等级制度的推行,未来我国职业资格制度指向的不再是狭义层面实施职业资格目录清单式管理的职业资格,而是广义层面包含面向技能人员的职业技能等级制度和面向专业技术人员、准入类技能人员实施职业资格目录清单式管理的职业资格制度。无论是职业技能等级制度还是水平评价类的专业技术人员职业资格,都对专业(职业)人才标准进行了等级划分,即同一职业系统或岗位群具有不同层次的标准和要求,这对于专业学位教育与职业教育的课程设置、教学安排等环节的贯通培养具有重要的指导意义,因此必须加强职业教育、专业学位研究生教育与国家职业资格制度的衔接,在人才培养上紧密对接职业资格标准,并将职业标准融入到课程教学之中,从而在微观层面推动现代职业教育体系的运行。

(二)以应用学术性为基础,重构专业学位培养模式

当前,专业学位研究生培养任务主要依托于研究型大学,而“大学内部学术逻辑大行其道,应用逻辑受到冲击”,因此产生了专业学位教育制度的“学术漂移”现象^[13],究其原因,是由于“探究的学术”及“整合的学术”剥夺了“应用的学术”的成长空间,从而导致专业学位教育与学术学位教育的“制度同构”,并逐渐淡化了专业学位的应用学术性特征。因此,摆脱当前“路径依赖”式的专业学位研究生培养模式,基于应用学术性构建具有特色的实践导向研究生培养模式具有重要意义。

1. 以实践逻辑为牵引,明确高层次应用型人才内涵

专业学位研究生教育的人才培养目标定位在高层次应用型专门人才,重构专业学位研究生培养模式首先在于明确高层次应用型人才的具体内涵。其中“高层次”主要体现在知识层面,即专业学位教育必须以应用学术知识作为基础,应用学术知识指的是基于学科理论知识的技术知识与实践知识,即专业学位研究生不仅要“知道怎样做”,还要“知其所以

然”,这也是高层次应用型人才与职业教育所指向的技术技能型人才的根本区别;“应用型”则主要表现在能力层面,即不同于发现规律的学术型人才,应用型人才致力于应用规律,因此必须将实践逻辑融入到专业学位研究生培养体系中,在学术能力上强调科研应用与成果转化而非理论研究,在职业能力上强调一定的岗位适切性及就业指向性。

2. 以产教融合为核心,完善专业学位课程教学体系

专业学位课程教学体系的完善需要面向三个问题,即“教什么(课程内容)”“怎么教(教学方式)”以及“谁来教(师资队伍)”,无论是哪个方面,都应当改变以往单一的科教融合研究生培养体系,以产教融合为核心更新当前专业学位研究生教育的课程内容、教学方式及师资队伍。首先,课程内容是专业学位研究生培养活动的关键要素,课程内容应当与职业资格标准完成衔接,课程结构需要实现理论课与实践课相结合,特别是要重视实践课程的形式多样化,而课程内容的开发也应当纳入企业主体、促进校企合作,结合专业知识和工作过程的系统分析确立课程开发的基本逻辑。其次,案例教学是有助于实现陈述性知识向程序性知识转化的重要手段,学生通过案例讨论、情境学习及实践体验等环节,可以将课程内容中的理论知识与学科知识等陈述性知识,逐步转化为指导实践的具体规则,并在实践过程中形成外显的行为动作,从而有效地缩短理论与实践之间的距离。最后,专业学位教育与学术学位教育的教师指导队伍具有显著区别,专业学位研究生不仅需要校内的学术型导师,还应当为其配备校外的实践型导师;然而,校内外“双导师组”模式的运行,往往会造成校外导师“形同虚设”、校内导师“一手抓”的现实困境,因此结合产业界与教育界的综合力量建设一支既有理论教学素质、又具备实践教学能力的“双师型”教师队伍,能够更好地实现专业学位职业性与学术性的融合发展。

3. 以分类评价为理念,构建应用导向科研评价机制

分类评价理念一方面反映在专业学位与学术学位的学位论文需要实现分类评价,因为专业学位教育的知识生产是基于应用情境的,强调研究结果的绩效与社会作用,因此在论文评价时应当更新评价理念与标准,强化应用导向而非学术导向的专业学位学术论文;另一方面,硕、博士专业学位论文也应实现分类评价,专业硕士的学位论文选题主要来面

向实际需求,解决行业企业存在的现实问题,而专业博士的学位论文则必须在技术层面实现科研的创新应用与转化,表明其独立具备高端技术工作的能力。其次,引导专业学位研究生面向实际开展研究,探索多样化的专业学位论文形式有利于解决当前研究生学位论文形式单一的问题,因此专业学位论文可以通过多种实践活动进行替代,如规划设计、产品开发、艺术作品等,或者将调研报告、案例分析、项目管理等以论文形式进行呈现。最后,为了完善专业学位研究生教育的“双师型”师资队伍,还应当更新专业学位教师的科研评价标准,将行业产业服务、企业培训、教学案例编写、实践教学等应用导向的科研成果纳入到专业学位教师考核、评聘体系中^[14]。

参考文献:

- [1] 金岳霖. 形式逻辑[M]. 北京:人民出版社,1979:16.
- [2] 翟亚军,王战军. 我国专业学位教育主要问题辨析[J]. 学位与研究生教育,2006(5):23-27.
- [3] 邓光平. 国外专业博士学位的历史发展及启示[J]. 比较教育研究,2004(10):27-31.
- [4] 张秀峰,高益民. 我国专业学位教育实践问题解析:专业核心属性的视角[J]. 现代教育管理,2013(3):112-115.
- [5] 王海峰. 我国专业学位研究生教育的“专业性危机”与纾解策略[J]. 江苏高教,2017(4):74-77.
- [6] 李飞. 营销定位[M]. 北京:经济科学出版社,2013:27.
- [7] Boyer E L. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate [M]. Princeton: Princeton University Press,1990:16.
- [8] French H W. Engineering Technicians: Some Problems of Nomenclature and Classification [M]. UNESCO, 1981:16.
- [9] Carr-Saunders A M, Wilson P A. The Profession[M]. Oxford: Clarendon Press,1933:284-289.
- [10] 陈雅. 知识图书馆:理论与模式[M]. 南京:南京大学出版社,2008:44.
- [11] 张学敏,侯佛钢. 从理论到实践有多远?——专业学位研究生案例教学的知识转化机制探讨[J]. 现代大学教育,2020(1):103-109+112.
- [12] 马克思. 1844年经济学哲学手稿[M]. 中共中央编译局,译. 北京:人民出版社,1985:83-84.
- [13] 郑世良,李丹. 专业学位研究生教育的学术漂移:表征、成因及治理[J]. 研究生教育研究,2019(6):54-59.
- [14] 李伟,闫广芬. 我国专业学位研究生教育发展的回溯与前瞻[J]. 高校教育管理,2021(3):92-103.

(下转第97页)