

DOI: 10.16750/j.adge.2019.12.002

建构主体间交互成长的研究生教育质量体系

——基于心理契约和服务本质视角

英爽

摘要:认为促成量变到质变的研究生教育质量建构不可能缺失教与学的主体参与。以高校研究生教育质量建构活动缺乏教与学主体的参与为切入点,立足主体及主体间性探讨主体间交互成长的研究生教育质量建构,准确把握研究生教育质量的行动者——研究生主体的心理状态和学习特质,以心理契约为联结点,建构起研究生教育各主体间的责任认知和实质投入,以服务为关键联动因素,通过主体间的服务本质将个体对制度的认同过程转为制度激励的自觉行为,搭建起高校与各主体尤其是教与学主体间相互责任认知和一致价值取向的最佳引导机制,以建立起教育各方主体参与并自觉的交互成长体系,推动我国研究生教育走内涵发展的道路。

关键词: 研究生教育; 主体特征; 心理契约; 服务本质; 交互成长

作者简介: 英爽, 哈尔滨工业大学研究生院六级职员, 哈尔滨 150001。

我国研究生教育经过 40 年的发展,已进入世界研究生教育大国的行列,但各种相关问题也日益凸显。这当中有些问题固然与外部相对刻板的体制约束有关,但更多问题其实在培养单位内部^[1],研究生教育的人才培养观念易于把受教育者作为产品来形塑,忽视主体的能动性对质量生成的决定作用,突出表现在高校内部开展的各类质量建设活动包括激励性的制度、机制建设,尽管名目繁多,但没有实质性地触及教育活动的两大核心主体——教与学的主体,质量建构行为也主要体现为管理层面的单方面行为。在研究生教育发展的关键时期,促成量变到质变的研究生教育质量建构不可能缺失教与学的主体参与,更不可能在管理层单方面发生。只有教育各方主体参与、互动并最终整合为学术共同体共同成长,才可能促成研究生教育质量的大幅度提升。在这种背景下,探讨主体间交互成长的研究生教育质量体系建构,对推动我国研究生教育走内涵发展的道路,有着更现实的意义。

一、当前问题

1. 高校内部质量保障体系的建立,在某种程度上是外部力量推动的结果^[2]

注重外力推动的质量建设及质量评估,同质化

现象凸显,高校在体现自身发展的特质需求方面薄弱。办学模式趋同化严重,多样化和特色化始终难以成为高校的实践追求^[3],这固然与政府一直以来的宏观管理体制相关,但在上级部门深化“管办评分离”改革、强调高校发展竞争的背景下,高校内部大多继续奉行外部遵从的质量文化,缺乏自主自觉的质量文化建设。

2. 研究生教育质量保障活动长期以来处于“证明质量”为主的规范建设阶段

突出表现在通过招生考试、达到课程学分、满足论文发表和学位论文审查等要求^[4]以及申报各类激励性奖项来规定和证明质量,质量标准零散分布在相关要求中,既缺乏系统性和引导性,又存在明显的“数量表征”现象,规定性动作过多,忽视了质量生成的主体特征和过程性,从而促使在教与学的两大主体的行为层面,学生为满足毕业要求产生学术浮躁心理,学习态度不端正,有期望但缺乏计划性;教师为达到晋职和绩效等评价的量化要求而淡化了“育人”的本职,两大主体奔波于自身能力建构之外。

3. 学生仅作为影响教育质量的因素之一

高校普遍认为提供优质的教育资源就可以有满意的教育质量,因而高校的质量保障活动更多

地关注教育资源如学术交流和科研平台以及课程建设等,对学生自身的发展既缺少足够的关注,也夸大外部环境对学生能力的影响,忽略了学生主体的能动性对质量生成的决定作用。学生作为教育的直接需求者,是生成教育质量的直接行动者,研究生教育质量的直接体现是用研究生“学”的质量和研究生成长为“人才”来检验的,要充分看到学生不同于一般“产品”的主体能动性的根本属性。

4.淡化主体间交互作用和关系

对高校质量保障体系的文本和实践调查可以看到,高校开展的各类质量保障活动主要表现为管理层的单方面行为,管理层努力搭建好的制度和资源平台,但没有更好地促进教与学两大主体的参与,也忽略了教与学主体间的交互作用对质量生成的关键作用。学生层面普遍存在“学”的被动及“要我创新”的状态;教师的学术行动多属于学术业绩、晋升、薪酬发放等制度压力下的应对行为。行为的最终目标只有通过与他人互动才能达成,互动双方必须面临达到目标而选择途径的共同问题^[5]。要充分看到研究生教育的质量建构是研究生教育各主体的感知和积极参与的过程,只有真正激发教育各相关主体尤其是学生和教师两大主体的积极参与、互动并达成共同成长的目的,才可能促成质量跃升。

二、当前需求

清晰定位研究生教育质量建构的当前需求,对找准质量建设的着力点十分重要。

1.研究生教育质量建构的当前需求是内在而非外力推动的自主建设

研究生教育内涵发展就是高校要切实发挥“人才培养”这一基本的核心功能的主体作用^[6]。我国研究生教育的前期发展主要在教育规模不断地扩大至稳定,教育结构及其体系不断地优化至日臻健全,以及各培养单位研究生的培养模式、体系及其质量保障措施不断地完善至健全,基本满足了社会对各类人才的需求。因此从整体而言,我国研究生教育的发展前期,高校为响应上级部门的部署及要求,

在质量建构上遵从外部动力,在组织执行上是以满足研究生教育各相关主体基本的发展需要为逻辑起点的,因此这阶段研究生教育质量的“数量表征”有其存在的必然性,用以证明高校达成“人才培养”“科学研究”“社会服务”三大功能的基本质量设定。但是,当研究生教育的突出问题由外部需求转向内部需求矛盾,高校内部仍奉行外部遵从的质量建构思维,就会加重学术浮躁和急功近利现象,抑制研究生教育内在质的发展。在研究生教育进入内涵发展的新时期,“内涵”指具有“质”的属性特征,与“外延”“形态”组成“结构”等外在体现的特征相对应,是向内挖掘、寻求事物的根本和特质,因此研究生教育质量建构的现实需求是高校在承担研究生教育功能的“内在质”的建设,是以高校为主的自主建构行为。

2.研究生教育质量建构本身是动态行为集而非既成事物的集合体

教育服务产品比起工业产品质量的认定,总是需要更多过程性的证据来证明,我们不能轻而易举地从一目了然的学习成果中看出教育的质量,而是被迫去关注质量建构的具体过程,甚至是被评者的认识、态度、感受和反应等质量建构的过程中的细节^[7]。因此对教育质量的认定是相对复杂的,但无论从哪个层面切入和定义,其最终落脚点离不开学生的学习效果。研究生创新能力的形成,主要体现为能动性和对问题不断求解的过程,因此质量建构的本身是一种动态的行为集,是质量生成的内在方式和过程,绝非“数量表征”和既成事物。建立充分体现学生成长体验和个性发展过程引导的质量标准,如学习收获、科研体验以及“包括满意度、进步度、适应度、发展度在内的质量标准”^[8],注重学生主体的能动性和学习效果,注重研究生知识、能力及素质在培养过程或各个培养环节中的质量增值,关注培养方式、教学方法、科研训练形式等外界因素和学生间产生的正向作用关系以及这种正向关系、互动效果等引导的“过程性证据”,促成学生的学习向有效学习行为的转变,这对促进研究生的成才与发展以及由此推动研究生教育内在质的建设有着重要的作用。

3.促成研究生教育发生质变的生长点是多主体尤其是教与学两大主体的交互作用而非管理层单方面行为

鉴于我国国情和研究生教育管理机制,研究生教育质量保障体系的利益相关方有中央政府、省级政府、高等学校、行业企业、社会组织、导师和研究生等,它们之间的功能或职责分配是中央政府主导、省级政府统筹、高等学校主体、行业企业参与、社会组织实施、导师为核心以及研究生为行动者,这一质量保障相关方行动模型的培育需要遵循责任分担、自主互信的建设原则^[9],明确提出了以“导师为核心、研究生为行动者”的行动模型和“责任分担、自主互信”的建设原则。学生是教育质量生成的行动者,教师、导师承担着质量生成的实施者的关键角色,教师的教学活动、导师的科研指导活动以及与之相关的培养实践活动和各类教育资源,都需要以行动者——研究生的成长成才为目标,而管理层的教学管理活动和制度建设也绝非是“摆件”,需要实质地触及教与学主体的积极参与及构建和谐的内部关系,目的是服务于研究生成长为“人才”。而包括政府、用人单位等在内的相关主体,主要承担着推动者、检验者、反馈者的角色。因此,清晰定位各主体的功能和角色,有利于从错综复杂的利益关系中找准突破口。新时期,我国高等教育的发展已从主张相关组织进行质量控制转向提倡个体积极参与^[10],要充分看到促成研究生教育发生质变的生长点是多主体尤其是教与学主体的积极参与和交互作用。

三、分析框架

促成量变到质变的研究生教育质量建构不可缺失教与学两大主体的参与。笔者以高校质量建构中教与学主体的参与为切入点,立足主体及主体间性探讨主体间交互成长的质量建构。

1.准确把握研究生教育质量的行动者——研究生主体的心理状态和学习特质

首先,研究生处于成年的早期,身心发展已经比较成熟,且在前期教育中普遍受到传统教育方式的影响,已形成被动接受的思维惯性,在求学过程

中往往基于某种考虑不得不投入行动,以程序化方式投入各种规定性动作中。其次,研究生有着强烈的自我实现成长和发展的意愿,但有意愿并不等于能够主动投入,被安排和被动接受各类规定性已成为一种习惯,因此要充分看到在研究生培养活动中,参与质量建构的行动者——研究生普遍存在着“要我创新”的心理状态。

同时,研究生阶段的学习也不同于其他阶段,主要表现为:①学习具有探索性,如独立思考、质疑,有批判性,具备解决问题的能力;②学习具有专业性,如扎实的专业理论,对专业学习与研究有浓厚的兴趣,掌握学习方法、学习策略;③学习具有自主性,即自律、自主地进行学习,有学习计划、管理时间的意识,还能主动关注学科前沿,主动和导师沟通交流,主动向他人学习科学的研究方法和解决问题的办法^[11]。可以看出,研究生阶段学习的这三方面特质均不可通过规定性的动作或行为来达到预期目的。

因此,能够促进研究生从“要我创新”转向“我要创新”的心理状态,必须引导研究生基于某种预期有目的地思考解决问题的方式并付诸行动。投入一般包含时间和精力投入,时间不仅包括规定性的时间(如课堂时间等)还有业余时间;精力包括的内容较多且不易被规定,不仅包括自身特质(如学习习惯、计划、意志等),还有情感、态度和思维等。因此在学生投入方面,学校仅能掌控课堂或实验时间以及相关的完成作业时间,不能掌控其他不被规定的时间和精力。结合研究生阶段学习的特质尤其是自主性这个特征,可以确定,研究生阶段的学生不可能作为传统质量管理观的一个要素或“产品”,他们是有思维有能动性的主体和行动者,要充分把握这一阶段学生的学习特质和心理状态,才能在研究生教育质量建构中做到有的放矢。

2.从心理契约视角建构起研究生教育各主体间的责任认知和实质投入

能够引发主体主动投入到行动中,是在充分激发主体能动性的前提下产生的。能动性具有内隐性,主体即使有意愿做事也不等于能够主动投入。以研究生主体为例,研究生在入学之前已经习惯于被安排和被规定,入学后则被要求利用教育资源“要我

创新”。在这种状态下即使完成学业也只能获得低满意度的产出（低质量）。而能够构成研究生主体的实质投入，是在“我要创新”的状态下，在这种状态下，

研究生主体能够有意识地充分运用教育资源发掘内在潜力，获得相对满意的产出（高质量）（见图1所示）。当然这里不否认教育资源对质量的影响，但它构成了质量建构中的外在推动力，在许多高校已具备了一流的培养条件下，研究生“要我创新”的状态与学校提供的一流的教育资源并不合拍，因此不能获得预期的产出质量，这也是许多学校在研究生培养中发现教育质量处于提升瓶颈期的根本原因。研究生主体能动性的实质投入，对教育质量提升有着决定性的作用。

考虑到研究生有着更为强烈的自我实现发展的内隐期望，而能动性本身也具有内隐性，这双重的内隐性，决定了要促进研究生的实质投入必须遵从心理契约，从这个层面引导研究生自我成长和发展实现的信念，并引导其承担社会发展的责任，重构新的期望空间和责任认知，从而促进研究生实现从“与己无关”到“要我创新”再到“我要创新”的心理演化过程^[12]。心理契约本指在组织与员工之间存在一种内隐的期望，这种期望决定着员工的努力程度^[13]。关于心理契约的研究多运用在组织行为领域，近些年来运用在高校的思政教育、导生关系等领域逐步增多。研究生教育各主体包括政府、用人单位和高校内的各主体之间，除了有明确（显性）的要求和职责关系外，还存在着隐含的非正式的相互期望和责任。而这种隐含的相互期望和责任往往超越了经济性契约本身的效力，无形地约束着个体的责任和努力状态，决定着个体的态度和行为。因此，将心理契约运用在研究生教育各主体间的关系研究方面，有着很强的适切性。

心理契约是一种主观上的感受体验。如果没有个体的知觉，组织所提供的一切为了维系心理契约的措施都将成为无本之木^[14]。心理契约具有双向度的特征，这种双向度，一方面说明了没有获得教与

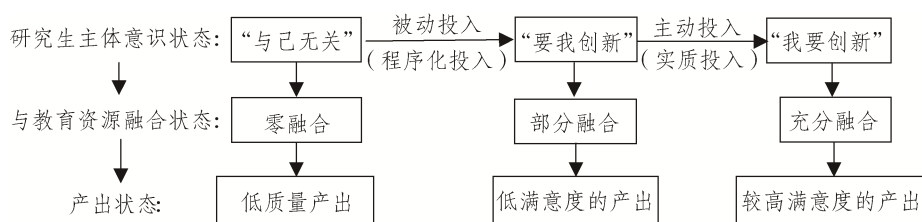


图1 研究生主体意识状态对产出状态的影响

学主体的“知觉”，管理层单向度地提供各类平台和激励机制，都将成为“无本之木”；另一方面说明了能够促进教与学主体的实质投入，不是单向度的措施及制度安排可以解决的，一些具有激励性质的制度，对行为主体而言可能只是被动的激励，对主体的影响局限在从“与己无关”到“要我创新”的演化，被动付出相应的努力（应对行为）；同时也说明组织和个体不能漠视任何一方的主体地位，以心理契约为联结点，心理上的交互能够让主体间重构相互认同的新的期望空间和责任认知，由此建构起主体尤其是研究生主体与学校间相互责任的认知和一致的目标取向，从而促进研究生主体的实质投入。

3.从研究生教育的服务本质构建起教育各方主体参与的交互成长体系

心理契约是知觉性的、模糊的、个体化的，是以许诺、信任和知觉为基础而形成的关于双方责任的各种信念^[15]。因此，单靠心理契约达不到最终目标，必须将研究生教育的服务本质纳入其中，将服务作为抓手，作为研究生教育各主体间的关键联动因素。

《中国学位与研究生教育发展报告（2002—2010）》指出，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]。这一概念明确指出，研究生教育具有服务的本质，服务应是教育的主要活动。“服务是由一系列或多或少具有无形性的活动所构成的一种过程，这种过程是在顾客与雇员、有形资源的互动关系中进行的，这些有形的资源是作为顾客问题的解决方案提供给顾客的。”^[17]这一定义有助于我们把握服务的本质：①服务的目的性，满足顾客需要、实现顾客需求是其目的；②服务的无形性，有形资源的提供或使用只是服务的一部分，无形活动是服务的主要特征；③与顾客的交互性，没有顾客参与并得到顾客感知

的活动，构不成服务。其中，交互过程决定着服务质量的高低^[18]。对研究生教育而言，满足研究生主体成长和发展需要，实现研究生主体能力的最大增值，是研究生教育服务的根本目的。这一目的的实现，同时也满足了包括政府、用人单位等其他相关主体的需要。从研究生教育的服务本质，清晰定位各主体的角色和作用，高校的管理层和师资队伍均作为主要的服务主体，服务于学生成长的需要，政府也同时作为服务主体，对研究生教育活动给予宏观调整和战略规划。服务的交互性质决定了服务主体与研究生主体的交互活动构成服务的核心内容。因此高校在研究生教育质量建构中，需要彻底打破遵从外部控制和利于管理监控的质量建构惯性，而应以服务为联动因素，促进研究生教育各主体尤其教与学主体间有目的、有付出的交流和互动，搭建起高校与各主体尤其是教与学主体间责任认知和价值取向一致的引导机制。

统观我国研究生教育质量的各类保障活动，缺乏将政府意愿转换为高校内部行为主体行动的有效机制^[3]，相关主体没有成为自觉主体。研究生教育质量各类保障活动和制度安排，都可视为提升质量的手段。手段为目标服务，高校管理层不仅应关注手段本身，更要关注手段有助于目标达成的程度。在中国国情和学术制度文化远未形成的背景下，用“制度—行动”分析框架是有失合理性的。一种制度能否有效实现，主要取决于被该制度所约束的大多数人对制度的认同和尊重程度，只有个体的制度认同内化，并产生制度期待行动，制度的工具性功能和制度化过程才宣告实现^[19]，如果缺乏将改革目标转化为执行者能动性的有效利益机制，创新人才培养就无法真正成为相关主体的自觉行为^[20]。因此基于我国的国情，必须

考察个体对制度的认同过程，以服务为抓手，通过主体间的服务本质将个体对制度的认同过程转为制度激励的自觉行为，这样才能真正构建起教育各方主体参与并自觉交互的成长体系。这是新时期高校质量建构的目标及方向（见图2）。

真正意义上的质量来自内部，其质量建构的过程实质是内部文化形成的过程。统观我国研究生教育质量保障活动及其质量管理，更多的是一种来自外部的约束和规定，内部文化缺失，主体自觉缺位。只有当一项制度能有效结合执行者的信念认同和利益认同，既能充分激发组织效率，又使个人目标与组织目标、集体利益与国家利益高度重叠，才是一项成功的制度，才能够真正引发深层次的变革^[21]。所以在当前改革的新时期，我们需要突破的不仅仅是质量建构的本身，还有理念和执行中来自不同层面的阻碍。基于心理契约建构研究生教育各主体间的责任认知和实质投入，对破解当前研究生教育质量建构中缺少教与学主体的积极参与问题具有较强的指向性；以服务作为研究生教育各主体间的关键联动因素，通过服务将个体对制度的认同过程转为制度激励的自觉行为，自下而上形成对制度的期待并诱发其与学校培养目标、国家需求协调一致，从而建立起教育各方主体参与的交互成长体系，具有可操作性。

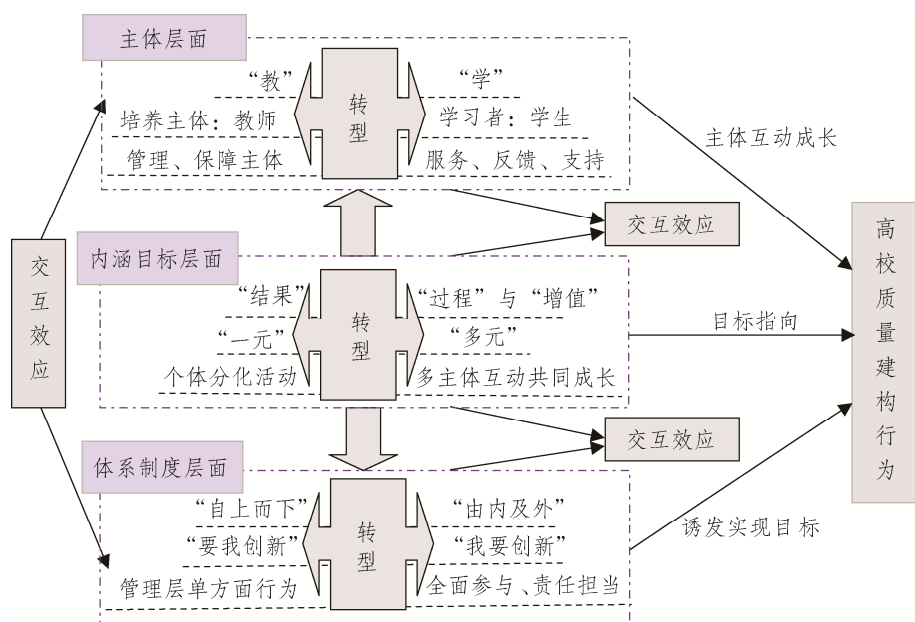


图2 高校研究生教育质量建构多主体参与互动模型

参考文献

- [1] 阎光才. 研究生教育质量提升面临“内部”困局[N]. 光明日报, 2015-01-06 (014).
- [2] 魏红, 钟秉林. 我国高校内部质量保障体系的现状分析与未来展望[J]. 高等工程教育研究, 2009(6): 64-70.
- [3] 韦成龙, 钟华, 刘理. 创新型人才培养的内生动力问题刍议[J]. 高教发展与评估, 2012(4): 24-29.
- [4] 赵立莹, 陈梅. 美中博士生教育评估体系有效性分析及启示[J]. 学位与研究生教育, 2010(7): 44-49.
- [5] 周志娟, 金国婷. 社会交换理论综述[J]. 探索, 2009(1): 281.
- [6] 英爽, 梁大鹏, 臧红雨. 研究生教育内涵发展: 当前需求和实践主题[J]. 研究生教育研究, 2016(5): 5-10.
- [7] 袁益民. 审核评估: 如何有效使用专业的评审方法及技术[J]. 高教发展与评估, 2014(1): 16-24.
- [8] 章兢, 廖湘阳. 以学生发展为导向建立高等教育质量评价与监控体系[J]. 中国高等教育, 2014(1): 32-34.
- [9] 王战军. 构建研究生教育质量保障体系——理念、框架、内容[J]. 研究生教育研究, 2015(1): 1-5.
- [10] 刘益东, 杜瑞军, 毛金德, 等. 高等教育评估: 中国经验与世界趋势[J]. 中国高等教育评估, 2016(1): 77-80.
- [11] 刘玉, 李斐. 硕士研究生学习投入评价体系研究[D]. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学, 2018: 14-15.
- [12] 英爽, 甄良. 从主体能动性角度提升研究生教育质量——基于心理契约促进主体能动性的实质投入[J]. 中国高教研究, 2010(6): 32-36.
- [13] LEAVINSON H. Organizational diagnosis[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1962: 20.
- [14] 申学武. 心理契约违背和干预研究[D]. 武汉: 武汉大学, 2005.
- [15] ROUSSEAU D M. Psychological contracts in organizations: understanding written and unwritten agreements[M]. California: Sage, 1995.
- [16] 《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)[J]. 学位与研究生教育, 2002(6): 5-21.
- [17] GRONROOS C. Service management and marketing: a customer relationship management approach[M]. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 2000: 80.
- [18] 包惠, 胡培, 胡斌. 服务质量分析及评价研究[J]. 软科学, 2000(4): 20-23.
- [19] 卢晓中, 陈先哲. 学术锦标赛制下的制度认同与行动逻辑[J]. 高等教育研究, 2014(7): 32-36.
- [20] 周玉清, 黄欢, 付鸿飞. 以“双一流”建设引领研究生教育的改革与发展[J]. 研究生教育研究, 2016(3): 1-6.
- [21] 朱玉成, 周海涛. “双一流”背景下高校创新人才培养困境分析[J]. 研究生教育研究, 2018(1): 1-5.

(责任编辑 周玉清)

DOI: 10.16750/j.adge.2019.12.003

『学生参与』视域下翻译硕士教育质量评价框架

吕红艳
罗英姿

摘要:以学生参与理论为切入点, 探讨构建学生参与视域下以“学生”为主体的翻译硕士(MTI)教育质量评价框架。该评价框架包含输入、过程、输出、发展等四个模块, 每个模块下设若干评价维度, 以期为翻译硕士教育质量评价研究提供新视角, 促进翻译硕士人才培养质量。

关键词: 翻译硕士(MTI); 教育质量; 学生参与; 研究生教育

作者简介: 吕红艳, 南京信息工程大学文学院 MTI 教育中心副教授, 南京 210044; 罗英姿, 南京农业大学发展规划与学科建设处处长, 教授, 南京 210095。

教授, 南京 210095。

一、问题的提出

自 2007 年国务院学位委员会审议设置翻译硕士专业学位(MTI)以来, 全国翻译硕士专业学位研究生教育规模迅猛增长, 2019 年全国已有 253 所高校获批 MTI 学位点, 招生人数也由 2008 年的约 350 人, 发展到现在每年招生超过 8000 人。截至 2017 年 1 月, 全国翻译硕士招生人数累计达 44111 人, 共计向社会输出 2.7 万余名毕业生^[1]。翻译硕士专业学位研究生教育近十年来培养了大批口、笔译高级应用型专业人才, 为中国文化走出去提供了重要的人才支持。

在翻译硕士专业学位研究生教育为社会输送大量口、笔译专门人才的同时, 社会各界对翻译硕士

基金项目: 江苏省社会科学基金一般项目“翻译专业学位研究生教育质量评估及体系建构研究”(编号: 17YYB015)