

- [8] CROCKETT Z. Why do colleges give out “honorary” degrees? [EB/OL]. (2012-03-21)[2019-04-14]. <https://priceconomics.com/why-do-colleges-give-out-honorary-degrees/>.
- [9] Office of the President. New York University policies [EB/OL].(2013-06-12)[2018-09-14].<http://www.nyu.edu/about/policies-guidelines-compliance/policies-and-guidelines/honorary-degrees-policy-statement0.html>.
- [10] University of Wisconsin-madison. University of Wisconsin-madison committee on honorary degrees[EB/OL]. (2013-06-12) [2018-09-14]. <https://secfac.wisc.edu/awards-lectures/honorary-degrees/>.
- [11] EPLER S E. Honorary degrees: a survey of their use and abuse[M]. Washington, D C: American Council on Public Affairs, 1943.
- [12] BLOM A M, WILIAMSON L B. Honorary degrees[R]. Joint Conference of the Southern Association for Institutional Research and the North Carolina Association Far Institutional Research, 1981: 29-30.
- [13] Columbia University. Honors and prizes process[EB/OL]. (2013-06-12)[2014-04-14]. <https://secretary.columbia.edu/honors-and-prizes/process>.
- [14] STANKUS T. Developing successful honorary degree nominations[J]. RQ, 1985, 24(3): 304-308.
- [15] POLLARD J E. Honorary degrees[J]. Journal of Higher Education, 1941, 12(8): 422.
- [16] WALTON C J. Graduate study in universities and colleges in the United States[J]. Office of Education United States Department of the Interior, 1935, 46(46): 243.
- [17] GILMAN D C. Honorary degree[J]. The Nation, 1867(5): 95.
- [18] WOOLSEY T D. Academic degrees, especially honorary degrees in the United States[J]. Century Magazine, 1884(6): 365-376.
- [19] JACQUES B. The American university: how it runs, where it is going [M]. Chicago: University Of Chicago Press,1993: 79.
- [20] American Philological Association. Proceedings of American Philological Association[J]. 1882: 7-9.
- [21] EELLS W C. Degrees in higher education[M]. Washington: Center for Applied Research in Education, 1963: 68.
- [22] American Association of University Professors. Report of committee J on the distinction between the several honorary degrees and the basis for confer ring them[J]. Bulletin of the American Association of University Professors, 1917, 3(8): 14-18.
- [23] National Conference Committee. Honorary degrees national conference committee on standards[J]. Christian Education, 1921, 4(8): 33-34.
- [24] ROMANO C. Dishonorary degrees[J]. The Chronicle of Higher Education, 2008, 54(2): 44.
- [25] 康翠萍. 对学位类型界定的一种重新解读[J]. 学位与研究生教育, 2005(5): 51.
- [26] 覃红霞, 李智勇. 名誉博士学位制度的基本模式、争论与反思[J]. 重庆大学学报(社会科学版), 2011, 17(2): 162.

(责任编辑 黄欢)

DOI: 10.16750/j.adge.2020.02.011

埃塞俄比亚博士生教育：发展历程、问题及中国经验借鉴

李佳宇 王小青

摘要: 埃塞俄比亚博士生教育于1987年由亚的斯亚贝巴大学起步后缓慢发展, 2010年开始迅速扩张。期间, 该国博士生教育在培养单位数量和招生人数上有了较大的进步, 但也存在着教育项目发展失衡、培养单位间差距大、教育质量保障问题突出、教育经费短缺等问题。在中国与埃塞俄比亚教育交往背景下, 埃塞俄比亚可借鉴中国博士生教育在多样化培养模式、多维质量保障制度和多元资助体系等三方面的发展经验, 积极从调整博士生培养模式、完善质量保障制度和构建资助体系等方面改进博士生教育。

关键词: 埃塞俄比亚; 博士生教育; 中国经验

作者简介: 李佳宇, 浙江师范大学教师教育学院博士研究生, 金华 321004; 王小青, 华中科技大学教育科学研究院讲师, 武汉 430074。

埃塞俄比亚作为当今经济发展最快的非洲国家, 近十年, 它力压撒哈拉以南非洲其他国家, 并超越了世界发达经济体和新兴经济体同期平均水平, 年经济增长率始终保持在8%以上^[1]。2015年, 该国GDP总额超过肯尼亚成为东非第一大经济体^[1]。这得益于2005年以来, 该国政府借鉴中国经济发展模式经验, 实施“以农业为先导的工业化发展战略”^[2]。因此, 它被国际媒体称作“非洲版的中国”。

经济发展的背后离不开人力资源的支撑, 埃塞俄比亚近年十分重视发展高等教育, 尤其是在博士

生培养上,直追南非、肯尼亚、尼日利亚、塞内加尔等国家,表现出与其经济发展一样强劲的势头。本文通过回顾埃塞俄比亚博士生教育的发展历程,总结分析其博士生教育存在的问题及原因,进而从中国经验出发为该国博士生教育发展提供参考。

一、埃塞俄比亚博士生教育的发展历程

埃塞俄比亚博士生教育起步较晚,有30余年的历史,按其教育项目开设时间和扩张状态可分为三个阶段,各阶段发展动因及规模有所不同。

1.起步阶段:1987—2001年

1987年,埃塞俄比亚的亚的斯亚贝巴大学(Addis Ababa University,以下简称“亚大”)获得哲学博士学位授予权,这是埃塞俄比亚博士生教育的起点^{[3]92}。1994年,该国当局政府颁布《教育和培训政策》(National Education and Training Policy)和《教育发展“一·五”规划(1997/98-2001/02)》(Education Sector Development Program,简称“一·五”规划),纷纷强调高等教育的发展目标是巩固并扩大专科和本科教育规模^{[4]17-18}。因此,这一阶段该国的博士生教育由亚大一力承担。截至2002年,亚大有3个学院(理学院、语言研究院和社会科学学院),在历史、生物、化学、物理、数学、英语教学、语言学等7个专业招收博士生^{[5]126}。它为埃塞俄比亚的博士生教育做出了奠基性的贡献,纵观后期该国其他博士生培养单位的博士生教育项目,很多都与亚大开设项目相同^①,这充分表明亚大为其他高校的博士生教育提供了重要参考。

亚大能够取得当时的成绩,得益于优厚的教育资源和领导团队。1950年建校的亚的斯亚贝巴大学学院(University College of Addis Ababa^②)即亚大前身,校长及管理委员会成员由塞拉西(Haile Selassie)皇帝任命,大多数都是受过良好西方高等教育熏陶的政府部门要员,并且具备很高的学术造诣。教师多为能够用双语教学的不同国籍的传教士

或来自英国和波兰的政治避难者。图书馆和博物馆馆藏也很丰富,在当时的非洲来讲都属上等。当时国家对高等教育的投入约69780美元,学校承担全日制学生的一切学习和食宿费,并鼓励学生互动,校园活动如火如荼^{[3]35-36}。作为全国第一所大学,亚大集优势资源于一身,这为开展博士生教育教学活动奠定了良好的基础。

2.缓慢发展阶段:2002—2009年

早在2000年,为满足当时市场对高素质劳动力的需求增长,政府通过《教育发展“二·五”规划(2000/01-2004/05)》(简称“二·五”规划)升级莫克莱、吉马、巴赫达尔、得巴布(即阿瓦萨)、贡德尔和阿巴明奇等6所原有地方专科学校为大学,并批准5所私立高校招生^{[6]12}。这些高校因建校时间短、基础设施不完善、教师及教育资源紧缺,以本科生教育为主。但阿莱玛亚大学(Alemaya University)和贡德尔大学(Gonder University)的前身分别是20世纪50年代初由美国和世界卫生组织援建和资助的阿莱玛亚农学院和贡德尔公共卫生学院^{[3]37-38},它们各自在农业和医学与健康领域具备了国家领先水平 and 绝对优势,为后续开展博士生教育奠定了基础。两校先后于2002年和2009年分别在农业和医学与健康领域招收博士生。

此阶段的博士生教育开始受到国家政策的影响,主要是“二·五”规划升级6所大学后,本科生教育规模持续迅速扩张,1996年入学人数为4.2万,2004年激增至19万^{[6]12}。但国家1.5%的高等教育毛入学率远低于撒哈拉以南非洲平均水平(3%),每10万人口中受高等教育人数仅为125~150人,高素质人力资源仍十分匮乏^{[6]12}。另外,同期全国高校全职教师仅由1835名增至4848名^{[6]17},这与入学人数的增幅极不相称,要进一步扩大高等教育规模亟须首先解决教师问题。为此,2003年,该国政府人民代表委员会制定了《高等教育宣言》(Higher Education Proclamation),对高等教育学制、学位、

①贡德尔大学的公共保健;阿瓦萨大学的公共保健、畜牧业、英语教学和物理学;阿莱玛亚的公共保健、畜牧业和物理学;吉马大学的生态和系统动物学;莫克莱大学的电力工程和工业工程;巴赫达尔大学的英语教学。

②1950年3月20日,为探索创办国家高等教育的经验,赛拉西皇帝下令创办了“三一学院”(Trinity College),8个月后,这位皇帝把它改称为“亚的斯亚贝巴大学学院”。这既是受当时意大利侵略统治的影响,也是效仿其他非洲国家创建宗主国大学附属学院的模式(如乌干达马克雷雷大学、肯尼亚内罗毕大学等前身均是伦敦大学的附属学院)。

办学条件、高校级别等做出了明文规定。宣言中既把博士学位明确纳入国家高等教育体制中,又使发展高等教育变得有法可依。同时,政府《教育发展“三·五”规划(2005/06-2010/11)》(简称“三·五”规划)中明确要为解决高校教师紧缺问题增加博士生培养单位^{[6]54},这为扩大博士生教育规模指明了方向。

3. 迅速扩张阶段: 2010 年至今

这一阶段,埃塞俄比亚博士生教育的迅速扩张是经济转型和高校发展双重作用的结果,表现出明显的政策导向性。经“二·五”和“三·五”规划促进,公立大学增至 38 所^{[7]119},私立高校攀升至 98 所^{[8]22}。2000~2009 年,高等教育入学人数由 3.46 万剧增至 31.9 万^{[9]62},全职教师虽由 3232 名^{[4]112}增加到 1.12 万^{[9]63},但远比不上学生的增长速度,高校教师紧缺问题愈加突出。许多大学表示教师紧缺严重,并且因严重缺乏拥有博士学位的教师而影响到教育质量和科研发展^{[10]123-124}。

同时,国家经济发展进入结构转型阶段,对人才的需求愈发标准化和质量化。因此,在深知师生比应是相对较高为好的标准下,埃塞俄比亚“四·五”规划(2010/11-2014/15)和“五·五”规划(2015/16-2019/20)仍然以降低师生比为目标,但此时的目标开始依据社会经济发展优先学科领域需求来设定,并细化成各学科领域的具体目标^{[9]66}。据此目标,高校清晰地了解各学科的教师需求,博士生教育规模迅速扩大。

2010 年,阿达玛科技大学、巴赫达尔大学、国家行政大学和阿瓦萨大学成为博士生培养单位^{[11]225-232}。翌年,吉马大学、莫克莱大学和安博大学也成为博士生培养单位^{[12]230-231}。两年间博士生培养单位由 3 所增加到 10 所^{[13]142},博士生入学人数由 2007 年的 122 名跨越式增加到 2017 年的 3369 名^{[13]142},年平均增长率 39.35%。同时,博士生毕业人数也随之增长,从 2007 年的 20 人增长到 2017 年的 2806 人^{[13]150},年平均增长率 31%。

二、埃塞俄比亚博士生教育存在的问题及原因

历经 10 余年的快速发展,埃塞俄比亚博士生教

育在培养单位、学科分布和招生人数上都有了较大进步。同时,也暴露出诸如教育项目及招生人数分布不均衡、培养单位间差距大、教育质量保障性差和经费短缺等问题。

1. 博士生教育项目发展失衡

(1) 教育项目学科分布不均。当前,埃塞俄比亚博士生教育项目虽然已覆盖 6 大学科领域,但在学科分布上十分不均衡。如表 1 所示,截至 2015 年,该国博士生教育项目中人文与社会科学领域项目占比最高,这与该国近 15 年大力发展教育事业的紧迫需求相契合;商业与经济领域的项目则极少,这可能是受以往经济发展水平限制以及长期接受外来经济援助和国际借贷,缺少对该领域的发展主动性所致。同时,尽管“三·五”规划特别强调在工程技术、医药、农业、信息技术和商业领域扩大博士生教育规模,但仅工程与技术科学领域的项目有较显著增加(增加了 37 个),自然科学与计算机和医药与健康科学领域的项目同比增加较少(分别增加了 16 和 21 个),相关领域的博士生教育项目仍需大力拓展。

表 1 埃塞俄比亚 2005—2015 年博士生教育项目数和入学人数统计

学科	博士生教育项目数	比例 (%)	博士生入学人数	比例 (%)
人文与社会	74	38	3321	56
农业与生命	29	17	484	8
工程与技术	38	19	446	8
自然与计算机	20	10	1159	20
医药与健康	25	13	384	6
商业与经济	6	3	116	2

数据来源:根据埃塞俄比亚 2005—2015 年《教育统计年鉴》整理。

(2) 教育项目与其招生人数不相称。由上表可见,教育项目学科分布不均衡在人文与社会科学和商业与经济领域引发了招生人数的显著差距,这是由其博士生培养历史、经验和实力所决定的,并与之是相称的。但近十年,农业与生命科学和工程与技术科学领域的累计招生人数与其所拥有的教育项目数量极不相称。相比之下,自然与计算机科学领域在相对较少的教育项目条件下招收了更多的博士生,甚至多于前两者之和。这种不相称还与“三·五”

规划以来一直强调在农业、工程技术、医药等领域扩大教育规模的目标不相称,教育项目确有增加,但招生人数却并没有相应增长。这种不相称可能与该国博士生教育目前尚无详细发展规划和指标分配制度有关。

(3) 培养单位间实力差距大。亚大的博士生教育项目数和 2005—2015 年累计招生人数均遥遥领先该国其他博士生培养单位(见表 2),与其老牌名校的地位十分相称。这与它博士生教育开始最早,经验相对丰富;受政府关注和外来援助较多;位于首都,享有全国最优势资源和便捷交通等因素有密切相关。

表 2 埃塞俄比亚博士生培养单位教育项目数和 2005—2015 年累计招生人数

培养单位名称	项目数	招生人数
安博大学	2	4
阿达玛科技大学	23	72
阿莱玛亚大学	25	1345
阿瓦萨大学	9	72
巴赫达尔大学	1	66
国家行政大学	3	145
贡德尔大学	2	55
吉马大学	8	77
莫克莱大学	5	57
亚的斯亚贝巴	131	6998

数据来源:根据埃塞俄比亚 2005—2015 年《教育统计年鉴》整理。

对比之下,该国其他 9 所博士生培养单位的项目数和招生人数则明显很少,总和也不及亚大一校。其中,贡德尔大学、阿达玛科技大学、莫克莱大学和安博大学自 2009 年获得博士生培养资格以来,32 个项目仅累计招生 188 人,与阿莱玛亚大学相比,差距也十分巨大。纵观这些博士生培养单位与亚大的差距,如何发挥亚大的带头作用提高它们的博士生培养能力,提升国家博士生培养的整体水平,值

得思考。

2. 博士生教育质量保障问题突出

2018 年,由德国学术交流中心(The German Academic Exchange Service)和英国文化交流协会(British Council)支持,亚大教师 Mulu 和 Mekasha 博士主持实施的“撒哈拉以南非洲科研和博士生培养能力调查:埃塞俄比亚”^①(以下简称“Mulu 和 Mekasha 调查”)显示:埃塞俄比亚博士生教育存在许多与其监管政策及质量保障相关的问题^{[14]10-13}。

(1) 学习资源与支持服务不足。博士生的质量受到多重因素制约,可利用的充足资源是保障博士生教育质量的必要条件。如表 3,“Mulu 和 Mekasha 调查”显示:博士生学习资源及相关服务不足以支持博士生教育。其中,科研基础设施、信息通信技术资源、博士生学习环境和职业发展支持等四方面对博士生教育影响最大。以亚大为例,其首都主校区仅设有一间博士生专用学习室,内有约 60 个小隔间,每间配有网线免费使用,每天开放约 12 小时^②。这与亚大主校区每年近千名的入学博士生十分不相称^③,博士生人均资源分配明显不足,可获得的独立学习环境很紧张。

表 3 关于埃塞俄比亚博士生学习资源充足性和质量满意度的调查结果^④

资源	充足性满意度(%)			质量满意度(%)		
	充足	不充足	难获取	好	满意	不好
图书馆及相关	43.8	56.2	-	37.5	52.1	10.4
电子学习资源	49.2	47.5	3.3	40.8	38.8	20.4
科研基础设施	23.3	66.7	10	31.8	43.2	31.8
ICT 资源及服务	27.1	54.2	18.7	35.7	23.8	40.5
博士生学习环境	23.4	65.7	10.9	26	37	37
职业发展支持	21.7	43.3	35	23.3	40	36.7

(2) 师资紧缺且积极性差。指导教师是博士生教育的关键因素,当前埃塞俄比亚博士生与导师配比存在较大问题。“Mulu 和 Mekasha 调查”显示:85%的受访者认为博士生教育存在严重的导师不

①调查包括对博士生培养单位副校长、院长、主任、学科负责人、博士毕业生等的问卷调查和访谈,共 123 人。

②笔者于 2017 年 11 月至 2018 年 5 月在亚大调研所得。

③埃塞俄比亚教育部 2005—2015 年《教育统计年鉴》显示:亚大自 2011 年以来,每年博士生入学人数均在 1500 名以上。

④数据来源:NEGA M. KASSAYE M. Research and PhD capacities in Sub-Saharan Africa: Ethiopia report. <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/developing-talentemployability/phd-capacities-sub-saharan-africa,12>.

足问题,尤其是缺乏有指导资格的导师,一名博士生导师每届要指导4—5名博士生^{[14]12}。因此,许多博士生培养单位启用没有任何博士生导师经验和资格的普通教师承担指导工作,这极大地影响了博士生培养质量。同时,各大学在实验室、科研设备和网络资源服务方面也缺少合格的指导与管理人员。

除此之外,导师积极性差也是一大问题。导师津贴低,且经常发放不及时,甚至是在指导工作结束后还未发放^{[14]12}。据一位亚大受访者反映,学校也没有对教师和博士生外出参加国内外会议及提交论文等的资助^{[14]13}。综上所述,许多博士生导师既不明确本职工作,又缺乏积极指导学生的动力,因而积极性差。

(3) 监管体系有效性差。埃塞俄比亚博士生教育监管体系包含对入学、培养机构及其项目认证、课程教学质量评估、科研评估、教育监管、学位论文考察、科研资助、培养与监管体系、协调与管理机构、促进机制等维度的考核与评估^{[14]11}。然而,仅有不到40%的受访博士生认为该体系有效^{[14]12}。这表明三分之二的学生对监管体系并不满意,原因在于监管体系内各维度并没有具体的标准和操作程序。如73%的学生认为学校虽然有学术写作标准可参考,但现有的标准和教育监管制度并没有详细的条款和执行程序,因而有效性差^{[14]12}。以导师指导博士生为例,博士生导师的资格、标准及其培训、师生比、指导次数、博士生教育进度报告及导师职业操守等都没有明确规定,因而如何评估导师的指导效果,如何保证博士生受到过指导都无标准可依,无迹可寻。

3. 博士生教育严重缺少经费

埃塞俄比亚私立大学由私人或企业出资经营,目前并不具备博士生培养资格。公立大学的经费主要来自政府拨款、创收以及合作伙伴(地方和国际)的资助。与其他非洲国家比较,该国的高等教育经费预算占教育经费总预算比例最高。教育经费由2000—2001年占GDP的2.8%提高至2010—2011年的7%,预计将在2019—2020年提高到10%^{[8]138}。其中,2005—2006年和2013—2014年高等教育经

费平均占教育经费总预算的27%左右,2013年高达42.7%^[15]。

然而,在历年教育经费的预算中,没有明确的关于博士生教育和科研的经费预算。政府分配给人文与社会科学和自然科学领域博士生教育的年生均经费约870—1300美元^{[14]24},具体经费额度因校而异,尤其是因科研水平而异。尽管高等教育经费预算在教育预算中的比例一直在增长,但由于国家GDP总量有限,实际分配到教育上的经费并不多。同时,因没有关于博士生教育经费的明确分配规定,博士生教育实际可支配经费数额难以确定。

上述众多问题严重影响了埃塞俄比亚博士生教育的办学效益。博士生囿于学习资源和支持服务不足,导师指导学生过多等因素而学习积极性和主动性不高。此外,由于博士生教育项目中没有很好地阐明与科研间的关系,博士生的科研意识薄弱,科研能力差^{[14]20}。“Mulu和Mekasha调查”显示,仅有16.9%的受访者(院长和教育项目主管)认为博士生科研与学校的优先科研领域及国家的优先发展领域很相关,60%认为相关性很低或根本不相关^{[14]20}。这表明目前该国高校在博士生培养与科研发展关联性方面的意识普遍不足。2015年,全球平均每百万人口中有研究人员1150人,撒哈拉以南非洲地区平均有96人,而埃塞俄比亚(39人)不仅与南非、塞内加尔和肯尼亚(473人、361人和230人)差距甚大,也远低于地区平均水平^[16]。严峻的科研人员短缺直接造成了科研产出低,近10年该国科研产出共5279篇,2014年平均每百万人口科研产出9篇,远低于撒哈拉以南非洲的平均水平(31篇),在该地区49个国家中排名第30^[17]。同时,因大多数博士生主要是为提升学历而来的在职教师或政府工作人员,他们要花费大量精力和金钱在工作、家庭、生活上而不能按时毕业,甚至辍学。近十年,该国博士生辍学率为10.7%^{[14]13}。

三、中国经验对埃塞俄比亚博士生教育发展的启示

新中国的博士生教育起步于20世纪70年代末80年代初,与埃塞俄比亚博士生教育同属一期。

相比之下,我国的博士生教育已由规模发展转入以质量为核心的发展阶段。我国在博士生培养模式、质量保障和资助体系等方面积累了较丰富的经验,这为埃塞俄比亚博士生教育发展提供了重要借鉴。

1. 全面调整博士生培养模式

博士生培养模式是在一定教育思想指导下,为实现培养目标而在长期的教育实践过程中逐渐形成的具有稳定性和系统性的特定培养程式^[18]¹⁸。目前,我国博士生培养模式仍以“分段式”为主,但许多培养单位已开始探索“贯通式”培养模式,该模式包括提前攻博、硕博连读、直接攻博等具体模式^[19]¹⁴。“贯通式”在指导思想呈现工具性教育思想与主体性教育思想并存;培养目标上既为高等学校和科研机构培养高层次人才,又兼顾其他行业所需的具有实践能力和创业精神的人才;在培养环节上从生源选拔、课程学习与考核到学位论文指导、评审与预答辩都有规范性要求,在保证基本要求的前提下也允许适当地灵活协调^[20]³⁷⁻³⁸。

埃塞俄比亚可根据社会经济发展的紧迫需求,从以下几方面完善博士生培养模式,为培养符合市场需求和学科要求的合格人才服务:①鼓励博士生培养单位在其优势学科领域,择优试点“贯通式”培养模式,促进各学科积极思考适合自身的博士生培养模式;②增强现有博士生课程的多样性和灵活性,尤其是关于科研的课程,为培养博士生综合能力提供可选择性空间;③严明博士生考核方式,加强阶段性培养质量考核,综合考虑不同学科特点及可适用的培养模式,开发多样化的考试和考核,注重质量考核的客观性和全面性;④充分发挥导师作用,无论何种培养模式,要真正落实导师或导师小组指导制,提高导师指导频率及业务水平,增强师生关系,提升培养过程的质量;⑤鼓励博士生培养单位与其他高校共享师资力量,可在院校和学科间试行博士生联合培养模式,以博士生培养优秀单位(亚大和阿莱玛亚大学)带动其他培养单位发展。

2. 完善多维博士生教育质量保障制度

1981年以来,我国博士生招生人数逐年增长,

2017年招收博士生8.39万人,在读博士生36.2万人^[21]。随着博士招生人数的迅速增长,保障和提高质量成为我国研究生教育改革的焦点议题。一方面,我国通过强化学位授予单位的质量保障,加强教育行政部门的质量监管,充分发挥学术组织、行业部门和社会机构的监督作用,提高研究生教育质量;另一方面,建立以高校为主体的正规化、完善化的博士生教育质量保障体系,该体系一般包括博士生准入、培养过程、学位论文评审和师资力量管理等维度,各维度包含多种策略以尽可能全面监管和审查博士生培养质量。

埃塞俄比亚也可通过完善内外结合的多维质量保障制度,应对监管政策不健全和招生学科分布不均衡等博士生教育的问题:①建议埃塞俄比亚教育部根据社会经济发展需求细化博士生招生学科及指标分配制度,给招生院校明确的招生人数和学科指向;②开展博士生培养单位和教育项目定期评估,有效监督培养单位的学科建设和博士生培养工作,巩固并不断提升博士生教育学科及其教育的质量;③出台国家一级的《博士学位论文抽检手册》和《博士生毕业科研成果标准》,推进博士生培养过程中的科研能力发展,检验博士生的学术与科研能力,提升博士学位论文的质量和基本科研产出;④强化院校一级的博士生培养与监管政策,根据学科需求出台博士生培养标准、管理标准、学位论文审查程序以确保博士生培养和管理有章可循;⑤建立博士生师资力量管理制度,出台《博士生导师岗位管理办法》和《博士生培养工作手册》等规章,明确博士生导师及其他教师职责,扩充导师队伍的同时,通过评优评奖制度发挥优秀导师的示范作用,带动导师队伍建设及学科领域的科研发展。

3. 构建多元化博士生资助体系

我国自2013年财政部发布《关于完善研究生教育投入机制的意见》后一年,开始施行研究生教育全面收费制度,为保障研究生学习生活,激励其积极进行科学研究,也在不断建立健全研究生国家资助体系。经过研究生培养机制改革及一系列奖助学金文件指示,我国形成了以政府拨款、大学创收和

社会捐赠资助为主要来源,形成了包含各类奖学金、学校固定生活补助、学校和院系设立的“三助”岗位津贴、导师的科研补助、国家助学贷款等多种资助形式的研究生资助体系。不断健全的多元化资助体系为博士生日常生活和学业发展提供了基本保障,也在一定程度上兼顾了博士生教育公平与效率。

埃塞俄比亚博士生教育也可参考中国经验,明确博士生教育经费规划,着手建设博士生资助体系,增强对博士生资助的重视程度,改善办学效益低的问题。①尽快联合博士生培养单位,协同制定国家博士生教育经费预算与拨款细则,加强对博士生教育及科研的经费支持力度;②多渠道召集捐赠资金,鼓励企业和私人设立博士生励志奖学金,缓解高校博士生经费不足状况;③设立博士生学业奖学金、助学金及“三助”岗位,明确评选细则和指标,从生活、学业和实践方面保障和激励博士生坚持顺利完成学业,降低辍学率;④试点博士生科学研究奖学金,先行奖励论文发表、科研专利和获得科研项目的博士生,激发博士生的科研能力。

参考文献

- [1] IMF Data Mapper. Gross Domestic Product (GDP)[EB/OL]. (2018-04)[2019-05-05]. <http://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/OEMDC/ADVEC/WEOORLD/ETH/SSQ/SSQ/KEN/ETH>.
- [2] 卿滢. 埃塞俄比亚: 参考中国模式的“非洲版中国”走了多远 [EB/OL]. (2017-08-18)[2019-05-05]. https://pit.ifeng.com/a/20170818/51675993_0.shtml.
- [3] 陈明昆. 埃塞俄比亚高等教育研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2009.
- [4] Education Management Information System. Education statistics annual abstract 1992 E.C./1999-00[R]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2017: 17-18.
- [5] Education Management Information System. Education statistics annual abstract 1993 E.C./2000-01[R]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2017: 126.
- [6] Education Management Information System and ICT Directorate. Education sector development program III (2005/2006-2010/2011) [Z]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2005.
- [7] Education Management Information System and ICT Directorate. Education statistics annual abstract 2008 E.C. (2015-16) [R]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2017: 119.
- [8] Education Management Information System and ICT Directorate. Education sector development program V (2015/16-2019/20) [Z]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2015.
- [9] Education Management Information System and ICT Directorate. Education sector development program IV (2010/11-2014/15) [Z]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2010.
- [10] NEGA M. Quality and quality assurance in Ethiopian higher education: critical issues and practical implications[D]. Netherlands: University of Twente, 2012: 123-124.
- [11] Education Management Information System and ICT Directorate. Education statistics annual abstract 2003 E.C. (2010/11) [R]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2018: 225-232.
- [12] Education Management Information System and ICT Directorate. Education statistics annual abstract 2004 E.C. (2011/12) [R]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2018: 230-231.
- [13] Education Management Information System (EMIS) and ICT Directorate. Education statistics annual abstract 2009 E.C. (2016/17) [R]. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, 2018.
- [14] NEGA M, KASSAYE M. Research and PhD capacities in Sub-Saharan Africa: Ethiopia report [EB/OL]. [2018-06] (2019-05-13). <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/developing-talentemployability/phd-capacities-sub-saharan-africa>.
- [15] UNESCO Institute for Statistics. Expenditure on tertiary as a percentage of government expenditure on education (%)[EB/OL]. (2015)[2019-05-19]. <http://data.uis.unesco.org/?queryid=181>.
- [16] UNESCO Institute for Statistics. Researchers per million inhabitants (FTE) [EB/OL]. (2015)[2019-05-19]. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en#.
- [17] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO science report: towards 2030[R]. Paris: UNESCO, 2018.
- [18] 徐平. 我国研究型大学博士生培养模式研究[D]. 厦门: 厦门大学, 2008.
- [19] 张国栋. 我国贯通式博士生培养模式的研究[D]. 上海: 上海交通大学, 2008.
- [20] 张国栋. 贯通式博士生培养模式的特点及适用范围[J]. 中国高教研究, 2009(9): 37-38.
- [21] 中华人民共和国教育部. 2017 年全国教育事业统计公报[EB/OL]. (2018-07-19) [2019-05-20]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/201807/t20180719_343508.html.

(责任编辑 黄欢)