

doi:10.13582/j.cnki.1672-7835.2025.06.012

# 教育法典编纂视域下学位授予标准的 范畴厘定与体系重塑

徐靖,吴潇琳

(中南大学法学院,湖南长沙410083)

**摘要:**在教育法典编纂视域下,为回应规范确定性与体系化的迫切需求,应以《学位法》规范语义为根据和逻辑前提,重塑学位授予标准体系。该体系确立了以是否需要专业智识判断为界分标尺的“学术性标准”与“非学术性标准”二元阶梯结构。学术性标准作为实质性本体,遵循“学业积累—学术创造/专业应用”的递进逻辑,解决申请人“能不能”获得学位的能力问题。在学术性标准体系中,CET-4作为可选性工具要素应回归“学业标准”基础本位。非学术性标准作为前置性门槛,遵循“一般品行+学术品行”的叠加逻辑,解决申请人“该不该”获得学位的资格问题,应严守法律保留以剔除泛化的美德标准。“考试作弊”作为多义范畴须进行精细化拆解:一般性考试作弊作为原型义项,归属于“学术品行标准”;而结课论文抄袭作为潜在义项,属于评价上的想象竞合,应定性为“学业标准”,以达至充分评价与积极预防之目的。

**关键词:**教育法典编纂;法教义学;学术性标准;非学术性标准;认知语言学

**中图分类号:**G78

**文献标志码:**A

**文章编号:**1672-7835(2025)06-0102-09

当前,我国正处于教育法典编纂的关键期,《中华人民共和国学位法》(以下简称《学位法》)施行一周年的实践经验为法典编纂提供了宝贵的实证检视样本。学位制度作为教育评价体系的核心组成部分,其规范体系的科学性直接关乎法典编纂的质量。回顾过去一年的实施进程,《学位法》虽搭建了学位授予条件的骨架,但在具体运行中,仍未能有效消解高校和法院适用法律时的困惑。学界对学位授予标准进行“学术/非学术”<sup>①</sup>或“专业/非专业”<sup>②</sup>的二元界分时,缺乏对具体指标进行系统性分析和厘定。这种较为粗线条的分类难以满足法典化要求的精细治理,存在标准涵盖性不足与定性错误的问题,导致大学英语四级考试(以下简称“CET-4”)、学术不端认定、美德标准及考试作弊处罚等实践争议仍得不到有效解决。

为此,本文拟在教育法典编纂视域下,以法教义学为分析工具并运用认知语言学的范畴化路径对学位授予标准进行再审视。根据《学位法》,学位授予标准体系在运行逻辑上应遵循“先资格审查、后能力评价”的二元阶梯次序。尽管非学术性的资格审查构成前置门槛,但在法理逻辑上,学术性标准才是学位制度的灵魂与核心,是界定学位性质、区分学位授予行为与其他行政许可行为的根本标志。只有先厘定作为实质性本体的学术性标准,确立二元标准的界分标尺,才能反向划定非学术性标准的边界。因此,本文遵循“从本体到边界”的法教义学解构路径,首先对处于第二阶梯但居于核心本体地位的学术性标准展开范畴化厘定,进而界定第一阶的非学术性标准。通过厘定各级范畴的内涵与边界,重塑一个逻辑周延的学位授予标准体系,以期为深化高校依法治校、统一司法裁判尺度提供行之有效的教义学指

收稿日期:2025-07-25

基金项目:国家社会科学基金重点项目(25AFX021)

作者简介:徐靖(1983—),女,湖南浏阳人,博士,教授,博士生导师,教育部与中南大学共建教育立法研究基地主任,湖南省“十四五”教育科学研究基地首席专家,主要从事行政法学、教育法学研究。

①湛中乐:《我国〈学位法〉的主要内容及其理论解读》,《中南大学学报(社会科学版)》2024年第4期。

②伏创宇:《论〈学位法〉中学位授予具体标准的制定》,《高校教育管理》2024年第6期。

引,更为教育法典编纂中学位制度的科学化与体系化构建提供有力的理论支撑。

## 一、实质性本体:递进逻辑下学术性标准范畴的三分法确证

《学位法》第十八条第二款规定,对“达到相应学业要求、学术水平或者专业水平的”学位申请人授予相应学位。“、”表示语段中并列词语之间或某些次序之后的停顿<sup>①</sup>。该款将“学业要求”和“学术水平或专业水平”以顿号衔接,确立了它们的横向并列关系,意味着“学业要求”是独立于后两者的实体范畴。“或者”作为连词,连接“学术水平”与“专业水平”,确立了两者之间的选择性等价关系,即二者在法律评价上具有同等地位,学位申请人择其一即可。基于此规范文义,学位授予标准在逻辑上呈现“1+2”的三分法结构,即基础性“学业标准”前提下的分类性“学术标准”或“专业标准”。长期以来,学界和司法实践通常将三标准统称为“学术标准”,系以原型范畴概括上位范畴,不符合语义学下的范畴化逻辑,易造成“学术标准”概念的泛化异化,特别是语言类标准、课程考试成绩以及论文写作等不同评价指标的混淆。对学位授予标准进行二元界分时,应选用不引起误读或曲解立法语义的标准名称。

### (一)体系检视与家族基因提取:“学术性标准”作为三标准之母范畴的确立

在确立三分法后,首要任务是寻找统摄这三类标准的上位概念。《中华人民共和国高等教育法》(以下简称《高等教育法》)第二十二条第二款规定,“公民通过接受高等教育或者自学,其学业水平达到国家规定的学位标准,可以向学位授予单位申请授予相应的学位”。据此可知,学位申请人的“学业水平”达到国家规定的“学位标准”即可申请获得相应学位。在教育法典编纂要求法秩序统一的原则上进行体系解释,《高等教育法》第二十二条第二款中的“学业水平”与“学业标准、学术标准、专业标准”之间是何种关系呢?对三标准进行范畴化作业是否受规范创制基本原则<sup>②</sup>的逻辑约束?若这一制度性范畴建构存在规范创制关系,则应受规范语义的约束,并以“学业水平”为母范畴。判断规范间是否存在实质关系,是法教义学检视下范畴化作业的第一步,若经体系检视不受规范语义约束,则难以直接适用规范用语,应回归范畴化的基本路径。

#### 1.梅克尔—凯尔森体系检视:《高等教育法》中的“学业水平”不适合作为母范畴

有学者认为,《学位法》属于《高等教育法》的下位规范<sup>③</sup>。然而,两法之间是否存在此种规范创制的等级关系呢?梅克尔认为,若一规范构成另一规范产生和生效的前提,就能认为这一规范与另一规范之间形成了“条件”与“被条件”的等级化创制关系,产生了位阶次序的效果<sup>④</sup>,这种条件关系体现为作为法律规范一部分的法律规定中的构成要件链接了产生另一规定的法律后果<sup>⑤</sup>。《学位法》与《高等教育法》虽同属教育法体系,但二者分别链接《中华人民共和国宪法》第四十七条学术自由条款与第四十六条受教育权条款,分属不同基本权利价值秩序<sup>⑥</sup>。且《学位法》第一条仅写明“根据宪法,制定本法”,而未出现“根据《高等教育法》”表述,证实了其作为教育法律体系中特别法的地位。因此,二者并不存在规范创制关系,套用“学业水平”作为三标准之母范畴并无必要,简单的“拿来主义”不仅无法解释《学位法》关于“学术/专业”分类的独特内涵,也易与三标准中的“学业标准”发生概念混淆,造成逻辑冗余。

#### 2.路径选择:基于“家族相似性”的理论重构

亚里士多德创立的经典范畴理论认为,母范畴中的子范畴共享某些关键特征,母范畴之确定应找到子范畴间的本质属性或一套限定性的充分必要条件<sup>⑦</sup>;维特根斯坦认为,确认母范畴的基础是子范畴间

<sup>①</sup>中华人民共和国国家质量监督检验检疫总局,中国国家标准化管理委员会:《标点符号用法》,中国标准出版社2011年版,第4页。

<sup>②</sup>凯尔森:《法与国家的一般理论》,沈宗灵译,中国大百科全书出版社1996年版,第124页。

<sup>③</sup>史秋衡:《〈中华人民共和国高等教育法〉20年发展报告——基于高校分类人才培养提质增效视角》,《国家教育行政学院学报》2020年第2期。

<sup>④</sup>马丁·博罗夫斯基:《论梅克尔的法律层级学说》,王晖译,载张冀编译:《法治国作为中道:汉斯·凯尔森法哲学与公法学论集》,中国法制出版社2017年版,第206—214页。

<sup>⑤</sup>王锴:《法律位阶判断标准的反思与运用》,《中国法学》2022年第2期。

<sup>⑥</sup>余俊,张磊:《教育法典化视域下的学位制度建构》,《北方论丛》2023年第3期。

<sup>⑦</sup>Smith E E, Medin D L. *Categories and Concepts*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981, pp. 23-24.

的交叉相似性而非完全共同性<sup>①</sup>;拉波夫在家族相似性的基础上提出的原型范畴理论认为,范畴化依据的相似性应以典型的子范畴个体为基准<sup>②</sup>。三种范畴化路径的侧重不同,但非完全互斥而是相互作用的<sup>③</sup>。Ungerer 和 Schmid 认为,上位范畴是家族相似性范畴,母范畴之确定依赖子范畴间的交叉相似性,并将子范畴的共有属性看作母范畴形成的重要前提,这种观点结合了亚氏路径和维氏路径<sup>④</sup>。笔者认为,三标准作为不同层次的学位授予要求,其范畴化之基础源于三者存在可提取的家族血缘基因。根据血缘基因可找出最能代表母范畴的原型范畴,该原型范畴可作为检验母范畴语义适配度之参照。

### 3. 家族基因与界分标尺:具有学术性质的“专业智识判断”

“学者考自然之理,立必然之例;术者据已知之理,求可成之功;学主知,术主行。”<sup>⑤</sup>学术作为一种智力活动,是知识、学问、智慧和方法论的统一,蕴含知识的学习、探索 and 创造<sup>⑥</sup>。学业标准、学术标准、专业标准虽然侧重不同,但共享同一“家族基因”即“学术性”。此处的“学术性”是指“对智力活动的专业判断”。无论是判断课程是否达标、论文是否创新,还是判断实践成果是否有效,均依赖经过专门学术规训的主体进行专业智识判断,而非简单的行政或程序性核查。正是这一共同基因,将三者区别于作为“前置性门槛”的非学术性标准,确立了其作为实质性本体的地位;是否依赖“专业智识判断”也成为界分学术性标准和非学术性标准的标尺。根据认知语言学理论,原型是该类别中最具代表性的成员。在三分法中,“学术标准”无疑是最具典型的子范畴,它最纯粹地体现了学位制度的初创意图——对先进知识的创造性贡献,而“学业标准”是通往原型的阶梯,“专业标准”是原型在应用领域并行扩展中的变体。将需要专业智识判断的学业标准、学术标准与专业标准范畴化为“学术性标准”,不仅厘清了三者之间的逻辑关系,还凸显了学位授予行为区别于一般行政许可的特殊属性——学术自主;也正因三标准流淌着“学术智识”的血液,司法机关在审查“学术性”三标准时应保持必要的谦抑与尊重。

## (二) 三标准的内涵与关系:学、术、用的功能分化与递进逻辑

《学位法》将学术性标准划分为学业标准、学术标准与专业标准,是对高等教育人才培养规律中“学”“术”“用”三种不同性质、不同智力活动维度的精准回应,三标准也并非平行关系,而是构成了严密的“基础—进阶”递进逻辑。明确三标准的内涵与关系,可从根本上解决当前司法审查中评价性质混淆与高校管理中专业学位异化的双重实践难题。

### 1. 基础层:学业标准以“学”为主知

学业标准的核心在于“知识掌握度”,衡量学位申请人是否经历完整的结构化知识输入过程。在实践中,其具象化为学分修读、核心课程考核、出勤率及过程性作业等量化或半量化指标。将学业标准确立为独立的前置性范畴,具有司法实践意义。在学位争议案件中,法院常将“考试不及格”或“未通过英语等级考试”等现象,笼统地归因为“学术水平不足”。这一模糊认定混淆了关涉知识积累的“学业达标”问题与涉及创新性评价的“学术水平”问题。厘清基础层的学业标准能为司法审查提供清晰的界分依据,有助于精准判断高校决定的合法性。

### 2. 进阶层:学术标准以“术”为主行

学术标准作为原型范畴,聚焦“学术贡献度”,旨在衡量学生是否具备独立从事科学研究并产出原创性成果的能力。这一标准直观体现于学位论文撰写与答辩、期刊论文发表、科研项目参与和完成等环节。将其清晰独立出来是捍卫学术学位本质与纯粹性的关键,可确保学术评价重心落于创新思维、方法严谨与知识推进,防止“唯分数论”对复杂学术判断场域的侵蚀,确保学术学位授予真正回归“术”,回归

<sup>①</sup>维特根斯坦:《哲学研究》,李步楼译,商务印书馆1996年版,第47页。

<sup>②</sup>Labov W. “The Boundaries of Words and Their Meanings”, in Bailey, Shuy. *New Ways of Analyzing Variation in English*, ed. Bailey C J N Shuy R W. Washington, DC: Georgetown University Press, 1973, pp.347-348.

<sup>③</sup>黄月华,左双菊:《原型范畴与家族相似性范畴——兼谈原型理论在认知语言学中引发的争议》,《语文研究》2009年第3期。

<sup>④</sup>Ungerer F, Schmid H J. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Routledge, 2006, p.79.

<sup>⑤</sup>亚当·斯密:《原富》,严复译,商务印书馆1981年版,第348页。

<sup>⑥</sup>康翠萍:《学位论》,人民教育出版社2005年版,第56页。

研究行动与知识创造的本真意义,同时也可以此划定司法审查的核心边界。

### 3.进阶层:专业标准以“用”为主效

专业标准的核心在于“应用性的知识解决与实践效能”,即衡量学生能否灵活地、创造性地运用所学科专业知识解决职业场域中的复杂问题。在《学位法》施行前,由于评价体系中这一维度的缺位,专业学位的评审往往沿用学术学位的评价尺规,导致人才培养“同质化”。《学位法》赋予了调研报告等实践成果与学术论文同等的评价地位,为高校制定符合行业特征的差异化标准提供了法律依据,从而真正实现分类培养、分类评价。

综上所述,学术性标准体系呈现出“基础—进阶”的递进逻辑。“学业标准”作为基础,旨在解决“准入”问题;“学术/专业标准”作为进阶,旨在回应“分流”与“卓越”问题。它们构成“1+2”的纵向支撑结构。无学业之“积淀”则无以支撑学术之“创造”或专业之“应用”;仅有学业之“积淀”而无高阶能力之“产出”,则无法达成学位制度确认高层次人才的根本目的。此外,学位授予还承载着特定的社会身份认同功能:学术标准指向理论创新,专业标准指向职业胜任。这一分轨体系消除了传统评价逻辑的单一化弊病,促使高校遵循“底线合格+高阶分类”的逻辑,不得混同“积淀”“创造”“应用”三个维度,而应建立差异化评价指标,让“纸面上的标准”真正契合多元化人才培养的社会需求。

## 二、学术性标准子范畴之辨析:语言类标准作为工具性要素的“归位”

在确立了学术性三标准的分析框架后,亟待厘清的实践难题便是:以大学英语四级考试为典型的“语言类标准”,应如何在此框架内定位?有学者将语言类标准视为三标准之外的独立标准<sup>①</sup>;也有学者认为外语水平是对学术交流能力的证明,属于“学术标准”<sup>②</sup>。司法裁判亦呈现定性混乱:在“白某等诉武汉理工大学案”中,法院将英语水平纳入“学业标准”范畴<sup>③</sup>;而在“何某诉华中科技大学案”中,法院则将外语水平纳入“学术标准”和“专业标准”范畴<sup>④</sup>。理论与实践的定性迷思易导致司法机关在判定高校相关校规合法性时游移不定。

### (一)理论归位:语言类标准作为“学业标准”框架内的工具性要求

一方面,将语言类标准单列为独立类型会破坏学位授予标准的整体逻辑。外语能力本质上是一种工具性技能,其必要性与具体要求的强弱高度依赖学科专业的内在特性,如理工医科对国际文献阅读能力的要求显著高于中国古代文学专业。若将其独立于三标准之外,反而会掩盖学科差异,削弱培养方案的针对性和特色性。

另一方面,将语言类标准归入“学术标准”或“专业标准”,存在法理错位。若将外语能力视为学术标准,则应对其进行“学术化”评价,如必须以外文发表创新性论文。如此以往,将导致用工具熟练度代替创新能力实质评价的风险,实践中就曾出现根据外文文献引用数量评价学生论文质量和学术水平的现象。同样,若将其归入专业标准,则须重点评价其在职业实践中的外语应用效能,这显然超出了通用英语考试的能力要求。

追溯立法原意,《中华人民共和国学位条例暂行实施办法》将外语列为考试课程,意在确保学生具备获取前沿知识的能力。因此,语言类标准归于“学业标准”范畴,是为保障和检验学生的知识获取能力而设置的技能性学业要求,从属并服务于整体学业过程,而非更高阶的独立评价维度。目前,国家虽未制定“学位法实施条例”,但《学位法》规定高校应当依法自主科学制定学位授予具体标准,将语言能力要求嵌入课程体系并实施考核,这是高校行使“学业标准”制定权的体现。

### (二)法理检视:CET-4 作为学业考核的“可选项”而非“垄断项”

理论定位的澄清,为审视实践中仍具争议的“CET-4 与学位挂钩”问题提供了精确判断标尺。这一

<sup>①</sup> 龚向和,张颂鸣:《论硕士、博士学位授予的学术标准》,《学位与研究生教育》2019年第3期。

<sup>②</sup> 公子晨,熊樟林:《〈学位法〉学位授予条件条款的法律构造》,《大学与学科》2024年第3期。

<sup>③</sup> 湖北省武汉市中级人民法院行政判决书(2006)武行终字第60号。

<sup>④</sup> 湖北省武汉市中级人民法院行政判决书(2009)武行终字第61号。

争议在学士学位层面尤为突出。许多高校曾在校规中明确规定,未通过 CET-4 者不授予学士学位,引发大量行政诉讼。法院在早期判决中多持尊重立场,认为此举属于高校学术自治范畴<sup>①</sup>。近年来,部分高校虽采取“脱钩”方式或提供校内学位英语考试等替代方案,但 CET-4 与学位授予之间的规范关系在法理上始终未被厘清。

### 1.法律定性:CET-4 系“常模参照测验”而非“标准参照测验”

根据教育测量学相关知识原理,CET-4 本质是“常模参照测验”而非“标准参照测验”。教育部(85)教高一字 004 号及(2005)教高厅 1 号文件规定,CET-4 是服务于大学英语教学的标准化考试,其设计初衷是通过建立常模为教学提供反馈并检测教学质量。常模参照测验的核心功能在于“排序”与“筛选”,属于诊断性与形成性评价<sup>②</sup>。而学位授予标准作为一种资格认证,其本质是“标准参照”,即只要学生达到特定的水平,就应获得相应的资格认证。将具有筛选性质的外部水平考试强制转化为内部学位资格门槛,混淆了“选拔性评价”与“合格性评价”界限,背离了教育评价规律。

### 2.CET-4 作为学位授予的“垄断项”违反比例原则

尽管承认高校有权设定外语标准,但其必须受比例原则拘束。学生具备一定的英语水平,确实有助于其阅读外文资料,开阔视野。因此,设定“通过 CET-4”在手段上的确有助于达成“提升学生的学术或实践水平”之目的。但高校可以通过校内课程考核、修读高级英语课程等多种方式来实现这一目的。相比于此类多元化评价手段,强制要求通过 CET-4 不仅剥夺了学生选择证明方式的权利,还可能因考试形式的局限性而产生实质不公。既然存在对学生权益更小限制且同样能验证语言能力的替代性方案,将 CET-4 作为唯一的“通关”凭证,明显违反必要性原则。

### 3.CET-4 作为“垄断项”有悖“学术自治”本质,系对递进逻辑的阻断

学术自治的本质,在于高校依据其独特的办学定位与学科特色,自主构建并贯穿从培养方案到评价体系实施的完整育人过程。将学位授予权中的一项学术性判断,完全“外包”给一场常模参照测验,实际上是高校放弃了在语言能力培养与评价方面的自主裁量权,使得校内“教”“学”“考”的有机联系被人为割裂。此种“一票否决”的做法,架空了高校对学生专业能力进行综合性、实质性评价的职责,是对其自治核心的削弱。更深层地看,将属于“基础层”的工具性指标异化为垄断性的绝对标准,是以前端的“积累指标”遮蔽后端的“创新/应用指标”,阻断了学术性标准的递进逻辑,导致学位评价重心的本末倒置。

## 三、前置性门槛:叠加逻辑下非学术性标准范畴的类型廓清与法律边界

《学位法》第十八条第一款总括性规定了学位申请人应达到的“非学术性标准”,在规范适用的时间轴上,其构成学位授予的“前置性门槛”,旨在解决申请人“该不该”获得学位的资格问题。有学者将非学术性标准定位为品行标准,并将其细分为政治标准和道德标准两类<sup>③</sup>;也有学者将非学术性标准分为政治标准、品行标准和道德标准三类<sup>④</sup>;多数学者将其分为政治标准和品行标准两类<sup>⑤</sup>。对非学术性标准的类型范畴划分未形成统一的理论共识。因此,有必要正确厘定非学术性标准的指涉范畴。

### (一)类型化框架:呈现叠加关系的一般品行标准与学术品行标准

在构建以“学术性标准”为原型的学位授予实体要件体系后,必须廓清“非学术性标准”的内涵与边界,而其首要目的与法理价值在于防范模糊、弹性的道德话语侵入学位授予这一公权力行使领域,避免

<sup>①</sup>《最高人民法院公报》2012 年第 2 期。

<sup>②</sup>参见方华:《四六级英语考试研究》,《江苏高教》2001 年第 4 期;杨惠中:《大学英语四、六级考试十五年回顾》,《外国语(上海外国语大学学报)》2003 年第 3 期。

<sup>③</sup>于志刚:《学位授予的学术标准与品行标准——以因违纪处分剥夺学位资格的诉讼纷争为切入点》,《政法论坛》2016 年第 5 期。

<sup>④</sup>董储超:《法典化背景下高校学位授予非学术标准的省思与调适》,《大学与学科》2024 年第 3 期。

<sup>⑤</sup>参见徐靖,张敏:《论学位授予中的非学术标准设定》,《复旦教育论坛》2020 年第 4 期;龚向和,张颂响:《学位授予中非学术标准的界分与适用——兼议〈学位法〉关于非学术标准的规定》,《湖南师范大学教育科学学报》2024 年第 4 期。

行政权力借“品行”之名行恣意干涉学术自治与学生权利之实。非学术性标准是指具体适用时不依赖或无须进行专业智识判断的标准。然而,“不依赖专业判断”并不等同于“不涉及学术事务”。根据是否涉及学术事务,可以将非学术性标准进一步类型化为两个子范畴:“学术品行标准”与“一般品行标准”。前者指向虽发生在学术活动场景,但其违规性质的认定无须深入学科内容进行实质性评价的行为,如考场中的作弊(夹带、替考等),其核心特征是行为本身破坏学术活动的公平秩序与基础规则。后者主要指向三项标准:政治标准(拥护中国共产党的领导,拥护社会主义制度)、守法标准(遵守宪法和法律)以及基础性的遵纪标准(遵守校规校纪中与学术无直接关联的普遍性行为规范)。将非学术性标准区分为学术品行标准和一般品行标准,能够有效将附着于学术活动之上却无须进行学术能力评判的纪律要求从纯粹的学术能力评价中剥离出来,同时又严格限定纯粹的非学术性要求范畴。

不同于学术性标准的“阶梯递进”,非学术性标准内部呈现出“普遍底线+特殊义务”的同心圆叠加关系。“一般品行标准”构成了最外层的“普遍底线”,它基于申请人“受教育者”和“公民”的身份,要求其遵守法律法规与政治纪律;而“学术品行标准”位于内层,构成“特殊义务”,它基于申请人“研究者”的角色,要求其恪守学术诚信与职业伦理。二者在逻辑上是共时且叠加的:一位学位申请者首先必须是一个遵纪守法的公民(一般品行),同时必须是一个诚实的学者(学术品行)。一般品行侧重于对“人”的整体性政治法纪评价,学术品行侧重于对“行为”的职业伦理评价。这种“基础底线”与“职业特质”的双重构造,共同织就了学位授予的“负面清单”,划定了不可逾越的法治红线。若申请人触犯此红线,则直接阻断学位授予程序,无须进入第二阶段的学术性评价。

### (二)作为普遍底线的一般品行标准:对美德标准之否定

作为普遍底线的一般品行标准属于不涉及学术事务的非学术性标准范畴,要求学位申请人符合《学位法》第八、第三十七条要求的政治标准、守法标准、遵纪标准;理论和实践存在争议的是美德标准<sup>①</sup>。

由于缺乏可操作性和标准性,美德标准大多以宣示性、倡导性条款形式存在于受教育者的义务性规范中,如《教育法》第四十四条、《高等教育法》第五十三条、《学生管理规定》第四、第七条等。但关于美德的规定不属于固定学位授予标准的硬性规范,也不能与学位授予产生具体明确的关联,因此单列美德标准作为学位授予标准的子范畴没有规范依据。与此同时,《学位法》中的守法标准、遵纪标准本身即蕴含了最基本的道德要求,单独设立美德标准有冗余之嫌,且可能涉嫌对私人生活的过度干预。那么,学位授予单位是否可以突破政治、守法、遵纪标准另行设定更高标准的美德要求呢?

学位授予单位另行设定更高要求的美德标准之前提在于学位授予单位基于其“自治”逻辑,成为不受法律保留原则限制的基本权利(学术自由权)主体。而作为公法人的学位授予单位要成为基本权利主体,须满足的条件是“其形成和活动是自然人自由发展的表现时,特别是如果他们身后的人的‘渗透’使其看起来是明智和必要的”,也就是学位授予单位的活动须蕴含“自然人”的基底<sup>②</sup>。学位授予单位只有在设定须依赖专家智识能力的学术性标准时蕴含了自然人即专家学者的基底;因此,只有在设定学术性标准时,学位授予单位才可在国家面前主张基本权利之尊让,进而自行设定“不违法”的学术性标准<sup>③</sup>。非学术性标准之设定活动则无须动用专家学者的智识,专家学者的学术自由基本权也就无法穿透公法人面纱,学位授予单位无法成为基本权利主体而主张尊让,因而必须严格遵守法律保留原则,按照“国家授权—依法设定”的立法授权逻辑行使执行性规范的设定权<sup>④</sup>,而不能突破现有规范另行设定更高标准的美德要求。

### (三)作为特殊义务的学术品行标准:对学术性学术不端行为之否定

作为特殊义务的学术品行标准系涉及学术事务的非学术性标准。根据《学位法》的规范文义,其子

<sup>①</sup>董储超,赵志强:《学位授予标准的正当逻辑与立法构造——以学位授予的非学术标准为中心》,《中国高等教育评论》2024年第2期。

<sup>②</sup>BVerfGE 21,362(369)。

<sup>③</sup>林家睿:《论公立高校学位授予标准的制定与适用》,《行政法学研究》2025年第1期。

<sup>④</sup>陈越峰:《高校学位授予要件设定的司法审查标准及其意义》,《华东政法大学学报》2011年第3期。

范畴以“遵守学术道德和学术规范”为原型参照。泰勒认为原型只构成范畴化知识的一部分,至少对于下位范畴来说,所有成员应具有至少一个的共有属性<sup>①</sup>。学术品行标准的范畴化作业若仅以原型范畴理论定位其下位范畴,而忽视其“非学术性”之本质,容易产生不科学的类型化结论,如将违反学术品行标准与学术不端视为同一范畴,或认为学术品行标准与学术不端之间存在包含与被包含关系。

以学术抄袭为例,其法律性质与认定逻辑不同于《中华人民共和国著作权法》意义上的抄袭<sup>②</sup>。学术抄袭不仅侵犯了原创权益,更实质性扰乱了真理发现的审议进程,对其判定必须依赖专业智识判断<sup>③</sup>。而著作权侵权判定主要基于外在表达的实质相似性,而非思想、创意本身,通常仅需一般理性人的认知与比对能力<sup>④</sup>。如在“徐某与段某、李某等著作权权属、侵权纠纷案”中,法院认为判定文学作品外在表达的实质相似性“无需辅之以专门的文学创作经验”,只需要有正常的阅读能力和理解能力<sup>⑤</sup>。

因此,必须对学术不端行为进行科学的二阶划分。对于《高等学校预防与处理学术不端行为办法》第二十七条第一、第二、第三、第七项对侵犯他人学术研究成果、伪造捏造编造研究内容和成果以及其他需依据学术科研组织制定的规则来认定的学术不端行为,其认定过程本身就是智识判断过程。若将此类行为定性为“非学术性标准”中的“学术品行标准”,等于承认高校可以在不进行专业审查的情况下,仅凭表面证据或外部道德直觉否定学生的学术成果,这无疑是荒谬且危险的。这既可能因误判而侵害学生权益,也可能因“外行评审内行”而损害学术自治的根基。故而,仅有第二十七条第四到第六项所规定的代写、买卖论文等无需智识评价而仅依赖事实调查的违规行为,才可划归为“学术品行标准”。

#### 四、多义范畴之辨析:“考试作弊”在学位授予标准体系中的定性分野

前文的标准定性和范畴分析是就学位授予二元标准所指涉对象的单义范畴层面的探讨。实践中存在由不同义项构成的多义范畴,其内涵具有延展性<sup>⑥</sup>,若不进行精细化拆解,易引发与单义范畴标准适用的定性争议。此处必须直面在规范适用中引发争议的多义范畴,即“考试作弊”。由考试作弊引发的争议离不开对高校校规中“考试作弊者不授予学位”的合法性拷问。司法实践出现对该类案件“类案不同判”的本质原因在于对考试作弊的定性不一。若考试作弊隶属于学术性标准体系,则可以直接与学位授予挂钩,相应校规即具有合法性,法院应对此保持尊重;若其隶属于非学术性标准体系,则应与学位授予有条件地“挂钩”,法院也可对其进行实质意义上的审查;若其属于美德标准等其他学位授予标准体系外的否定评价,就不能与学位“挂钩”,相应校规也就不具合法性。

##### (一) 考试作弊:学位授予标准体系中的多义范畴

在“刘岱鹰诉中山大学新华学院案”中,法院认为考试管理属于学生行政管理范畴,而学位授予属于学术评价范畴,两者分属不同领域,因此考试作弊不应被纳入学位授予标准体系<sup>⑦</sup>。但此种观点过于绝对,未能认识到学位授予是对人才培养质量的多维度认定。学位是对学生整体学业水平与品行合格性的认证,将考试作弊简单界定为行政管理事项而与学位授予完全脱钩,显然不符合学位立法原意<sup>⑧</sup>。

多义范畴的各义项地位不等,存在典型程度差异,居于中心地位的是原型义项,其余义项系对原型意义之扩展<sup>⑨</sup>。作为纳入学位授予标准体系进行考量的多义范畴,考试作弊以一般性、外显性的现场作弊为原型义项,辐射至诸如课程结课论文抄袭等更为复杂的潜在义项。在司法实践中,作为原型义项的

① Taylor J. *Linguistic Categorization, Prototypes in Linguistic Theory*. New York: Oxford University Press, 1995, p.63.

② 伏创宇:《国家监督与大学自治框架中的学术抄袭认定》,《行政法学研究》2020年第2期。

③ Vgl. Ralf P. Schenke. *Promotion und Wissenschaftsplagiate: Eine Bestandsaufnahme im Regelungsverbund zwischen Landesgesetzgebung, Hochschulen und Richterrecht*. Freiburg im Breisgau: Ordnung der Wissenschaft, 2023, S.211.

④ 最高人民法院指导案例81号,河南省高级人民法院民事判决书(2014)豫法知民终字第102号。

⑤ 最高人民法院(2015)民申字第765号。

⑥ 于海涛:《多义范畴理解的语义互参模式》,《语言教学与研究》2003年第4期。

⑦ 广州铁路运输中级法院行政判决书(2016)粤71行终1826号。

⑧ 伏创宇:《大学生考试作弊与学位授予挂钩的合法性反思》,《法律适用》2017年第12期。

⑨ Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980, p.139.

“一般性考试作弊”之标准定性呈现出交叉含混的局面,尚未形成统一的判断逻辑,更遑论其潜在义项。在“赵政诉河北科技大学理工学院案”“褚玥诉天津师范大学案”中,法院将考试作弊定性为“社会公知的学术评价标准”<sup>①</sup>;在“伍倩诉星海音乐学院案”中,法院则认为考试作弊是对品行标准的违反<sup>②</sup>。那么,“一般性考试作弊”到底是属于学术性标准还是非学术性标准,若其属于非学术性标准,是应被纳入“学术品行标准”还是应被纳入“一般品行标准”中的“遵纪标准”?作为考试作弊的典型潜在义项,课程结课论文抄袭在实践中的争议虽随着“甘露诉暨南大学开除学籍案”的终审裁判而告一段落,但其裁判说理存在可接受性质疑,未能厘清这一特殊潜在义项的标准属性。

### (二)原型义项:作为“学术品行标准”的一般性考试作弊

原型意义下的“考试作弊”即《国家教育考试违规处理办法》第六、第七条明确列举的具体行为,如夹带资料、替考、伪造证件等,这些行为均具有外显性和可识别性特征。对这类行为的判断不涉及对考试内容正确性的评价,仅是对物理行为和程序合规性的核查,无须引入专业知识的复杂推理,属于非学术性标准范畴。与此同时,从监考人员选聘要求看,认定考试作弊仅需拥有监考的普范性技能,而非所考核学科的专业知识技能。原型意义上的“考试作弊”是对既定规则的外显违反,其认定依赖于监考人员对行为合规性的客观观察与记录。这种监督模式天然排斥对专业知识的需求,而强调监考者的中立性与程序严谨性。

值得注意的是,在《国家教育考试违规处理办法》第七条第二项“评卷过程中被认定为答案雷同的”这一“作弊”行为认定上,“评卷”确实不同于上述程序性“监考”,其过程是阅卷人发挥专业智识的知识评价行为。这就引发疑问:因“答案雷同”而被定性为作弊是否属于运用专业知识的学术判断,是否可以由此推翻上文之论述?首先,“答案雷同”认定的本质是程序性技术判断,其依赖技术工具对答案进行客观比对,而非对答案内容的正确性进行专业学术评价。《国家统一法律职业资格证书考试违纪行为处理办法》第十九条规定,“评卷专家组确认上述违纪行为情形时,可以根据需要通过鉴定机构进行鉴定或者进行实验”。鉴定机构技术手段的运用属于程序性事实判断,不涉及对试题内容的专业理解,其核心目的是通过统一规则和客观技术确保考试公平。其次,阅卷专家对答案是否存在雷同这一事实进行确认的过程属于技术复核,与对答案学术价值的评判无关。评卷的“专业智识”与“答案雷同”的认定分属不同维度,后者不因评卷的专业性而转化为智识性判断。

综上所述,一般性考试作弊不依赖专家智识,属于非学术性标准。“考试是对学生掌握、运用知识的能力和程度以及学生的综合素质和能力的一种评价”<sup>③</sup>,属于学术事务。据此,一般性考试作弊应适用“学术品行标准”。

### (三)潜在义项:作为“学业标准”的结课论文抄袭

“考试作弊”的典型潜在义项主要指以结课论文为考核方式的抄袭作弊。结课论文抄袭同时触犯与不授予学位正相关的开除学籍条款中的“学术不端”“考试作弊”“考核违纪”条款。对结课论文抄袭的标准定性应考虑如何全面评价法益侵害并更好地实现积极的特殊预防和一般预防<sup>④</sup>。课程论文抄袭行为同时侵犯学术诚信和考试公平两个法益,属于想象竞合,但行为人主观上具有“抄袭”的故意而并非直接的“作弊”故意,要发挥特殊预防的机能就不能忽视行为人的主观故意,以“学术抄袭”定性结课论文抄袭行为更利于特殊预防之实现。一般预防要求重视客观的不法行为。从客观层面看,行为人的外部行为系学术抄袭,而考试作弊系由学术不端行为在特殊场域下转化的消极结果评价。结课论文抄袭的本质是通过学术造假骗取考核结果,其违法性根源在于对学术伦理的破坏,而非单纯违反考核纪律。由于结课论文是一种服务于课程教学的考核模式,故结课论文抄袭应当定性为“学术性标准”中的“学业标准”。在处理逻辑上,不应简单套用第一阶梯(非学术性标准)的“资格阻断”逻辑,否则易导致

<sup>①</sup>河北省高级人民法院(2019)冀行申747号行政裁定书、天津市高级人民法院(2004)津高行终字第0044号行政判决书。

<sup>②</sup>广州铁路运输中级法院行政判决书(2020)粤71行终1815号。

<sup>③</sup>最高人民法院行政审判庭编:《中国行政诉讼指导案例(第1卷)》,中国法制出版社2010年版,第46页。

<sup>④</sup>戚永福,王振华:《非法代理买卖“原始股”的司法认定》,《中国检察官》2025年第10期。

直接开除学生学籍使之丧失学位申请资格的严重后果,违反比例原则。应当适用第二阶梯的“能力评价”逻辑(如课程重修、延期毕业)。然而,若其抄袭程度极高,主观恶性极大,则应转化为对第一阶梯“学术品行标准”的否定。质言之,将结课论文抄袭定性为“学业标准”,既尊重了学术评价的自主性,也给予了学生改正的机会,符合教育法典编纂中强调的“保护受教育者合法权益”的精神。

## 结语

教育法典编纂不仅是教育法律规范的体系化整合,更是教育法治精神的系统性形塑。对学位授予标准进行精细化的范畴作业,为教育法典编纂中完善学位制度提供了坚实的理论支撑,清晰厘定了大学自治与国家法治的边界,并将法理逻辑转化为指导高校“科学立规”与法院“精准司法”的实践理性。在体系构造上,本文确立了“非学术性标准”和“学术性标准”这一“前置一本体”二元阶梯。前者遵循“一般品行+学术诚信”的叠加逻辑,严防道德泛化;后者遵循“学业积累—学术/专业进阶”的递进逻辑,促使工具性要素回归学业本位。在实践层面,高校应实现从模糊到精细的治理转型。对非学术性标准严守法律保留,制定清晰的“负面清单”;对学术性标准实行分类评价,摒弃垄断性语言要求,提升标准的科学性。司法机关应确立差异化审查基准:对不涉智识判断但直接关涉学生受教育权的非学术性标准采取“严格审查”;对依赖智识判断的学术性标准采取“低密度审查”;对“考试作弊”等多义范畴,应依据其具体指向是“破坏规则”还是“学业瑕疵”来动态调整审查强度,以实现个案正义。

## Defining the Scope and Reshaping the Framework of Degree Conferral Standards in the Context of Education Code Codification

XU Jing & WU Xiaolin

(School of Law, Central South University, Changsha 410083, China)

**Abstract:** Within the framework of educational codification, to address the urgent need for normative certainty and systematization, the degree conferral standards system should be restructured based on the normative semantics of *The Degree Law* as its foundational logic. This system establishes a dual-tiered structure comprising “academic standards” and “non-academic standards,” with the dividing line between them determined by whether specialized individuals must engage in professional intellectual judgment. As the substantive core, academic standards follow the progressive logic of “academic accumulation-academic creation/professional application,” addressing the capability question of whether applicants “can” earn a degree. Within this hierarchy, CET-4, as an optional tool element, should revert to its foundational role within academic performance standards. Non-academic standards, serving as prerequisite thresholds, follow a cumulative logic of “general virtue+academic virtue,” addressing the question of whether applicants “should” be granted a degree. This approach advocates strict adherence to legal provisions to eliminate generalized virtue requirements. “Exam cheating” as a polysemous category requires nuanced deconstruction. General exam cheating, as the primary meaning, falls under academic conduct standards. Plagiarism in final papers, as a potential meaning, constitutes a case of imagined concurrence. Classifying it as an “academic performance standards” achieves the dual goals of thorough evaluation and proactive prevention.

**Key words:** codification of education laws; doctrinal jurisprudence; academic standards; non-academic standards; cognitive linguistics

(责任校对 唐尧)