

文章编号: 2095-1663(2019)02-0012-07

## 研究生教育的品相

董云川<sup>a</sup>, 李保玉<sup>b</sup>

(云南大学 a.高等教育研究院;b.马克思主义学院,昆明 650091)

**摘要:** 研究生教育的内涵发展与质量提升离不开对教育常识的回归与对教育品相的坚守。研究生教育的品相内含着对研究生教育“是什么”“不是什么”“像什么”以及“做什么”的思考与回答。沿着教育回归的路径探寻本质,研究生教育在理论上应满足研究性、教育性和高深性三大内在规定,而在实践中务必兼顾到高深知识的生产与应用、高深学问的探究与求索、完善之人的向往与培育三大方面。如此,则能名实相符,实至名归。

**关键词:** 研究生教育;常识表达;内在规定;返本归真

**中图分类号:** G643

**文献标识码:** A

美国当代著名作家戴维·华莱士在凯尼恩学院2005年毕业典礼上分享了一则发人深省的寓言,这个段子显然来自中国的庄子:“两条小鱼在鱼缸中游来游去,迎面游来了一条老鱼,开口问:孩子们,早上好,这水怎么样啊?两条小鱼低头无言,继续前游,终于,其中一条难忍好奇,看向另外一条追问:什么是水啊?”。此即所谓鱼相忘于江湖,人相忘于道,教育也难免相忘于学校之中。现代人往往对显而易见、看似普通、其实不凡的事物熟视无睹,缺少反省与确证。如今,人们生活在一个边界清晰、规制严明、计划有序、路径明确的程式化社会之中,犹如鱼缸,安全又安逸。在编制精确的社会程式中,要往哪里去,有固定的模式可循,如何去,亦有现成的方法可鉴。人们的作为仅仅是按照既定的默认设置高效、完美地完成编织任务,按部就班,循环往复,犹如瓮中之鳖,游来游去,自以为是。久而久之,大家谨记了社会,忘却了生活,进而习惯性地用社会替代了生活。殊不知,人以“类”的形式构成社会,是为了更好地生活,而不是为了取代生活,这是常识,亦为常态。现代社会,遗忘常识、异化变态的现象随处可

见,遍布社会生活的各方各面,处于教育系统上层的研究生教育亦未能脱俗。在规训体系中,研究生教育被纳入“科学化”和“标准化”的发展轨道,并顺理成章地成为“量化”的对象。研究生教育原初的常识表达逐渐被响亮的概念宣称所替代,研究性不明,教育性不显,而徜徉其间的学子们对于“研究”的取向与动机真伪难辨。本文根据陈宝生部长的“回归”教导,尝试从根源上对研究生教育的存在方式以及面貌走势做些辩驳追问。

### 一、众望所归却难以适从的研究生教育

“什么是研究生教育”是研究生教育研究的首要之问。对此,公婆各执一端,无法统一也难以统一。从价值取向上看,长期以来,比较普遍、广为流行的说法有<sup>[1]</sup>:“教育(当然包括研究生教育)是上层建筑”“教育是经济基础”“教育是科技文化”“教育是生产力”等等。然而,根据常识推断,教育就是教育,研究生教育就是研究生教育。尽管这一简单明了且又笼统模糊的界定并没有表征出具体信息与实际内

收稿日期:2018-12-20

作者简介:董云川(1963—),男,云南云龙人,云南大学高等教育研究院教授,博士生导师。

李保玉(1987—),男,河南周口人,云南大学马克思主义学院博士研究生,曲靖师范学院讲师。

涵,但它至少是基于事物本性所作出的判断。张楚廷说“自己就是自己,而不是别人”。常识不是真理,但真理却基于常识,任何复杂的真理谱系无不内含着简单的常识表达。教育的真正危机从来不是对外部环境的适应不够,而是对自身规律的把握不足。恩格斯曾言,“唯有世界本身才能说明世界”<sup>[2]</sup>。因此,只有坚持从教育本身来说明教育,才能回归教育常识,把握教育本真。教育是政治、是经济、是社会的概念宣称及其所派生出的教育为政治服务、为经济服务、为社会服务,继而理当适应政治、经济与社会的发展规律?这种用外部指征来解释内涵价值的方式看起来不错,但逻辑上确有瑕疵。由于这种观念的盛行,我国研究生教育先后经历了“适应工业化建设”“适应政治发展”“适应市场经济建设”三大发展阶段。

一是适应工业化建设。建国伊始,百废待举,社会主义工业化建设迫在眉睫。作为最高层次的教育,研究生教育自然责无旁贷,义无反顾地承担起为工业化建设培养高级专门人才的重任。1950年,教育部颁布的《高等学校暂行规定》明文规定,各大学及专门学院为加强科学研究,可经中央教育部批准,设立研究部(所),尝试开展研究生培养工作。1951年,教育部、中科院联合印发了《1951年暑期招收研究实习生、研究生办法》,明确指出研究生招生要尤其注意紧密联系国家建设,服务国家建设。1952年,仿效苏联模式,我国高等教育重新改造布局,实施院系调整,研究生教育的培养模式调适成工业化的发展模式,学科专业与工业部门对口设置,全力培养工业化建设人才。1953年,高等教育部颁发的《高等学校培养研究生暂行办法(草案)》正式提出,研究生教育须适应工业化建设需要,服务工业化建设。<sup>[3]</sup>这一发展思路,促使我国研究生教育在建国初期得以迅速恢复与发展,为新中国培养了一大批高级工业技术人才。

二是适应政治发展。紧随其后,1958年《中共中央、国务院关于教育工作的指示》指出,“教育工作在一定时期内曾经犯过脱离生产劳动,脱离实际,并在一定程度上忽视政治,忽视党的领导的错误”<sup>[4]</sup>。同年,教育部向国务院递交了《关于今年暂停招收研究生的请示报告》,指出研究生教育存在“没有政治挂帅”“没有依靠党的领导和集体力量”“忽视思想政治教育”三大问题,开启了持续近三年的“教育大革命”之路。1959年,教育部下发的《高等学校培养研

究生工作的几点意见》正式提出,研究生教育目的要突出政治性,适应政治发展,培养阶级立场坚定,政治素养过硬,又红又专的高层人才。<sup>[5]</sup>“教育大革命”期间,研究生教育在一系列“规定”“报告”“指示”“意见”下波动起伏,顽强发展。1967年,教育部《关于废除研究生制度及研究生分配问题的报告》提出,研究生教育制度在本质上是资本主义、修正主义的教育制度,应予以废除。随后,研究生教育适应政治需要,全面停止招生,历时10年。

三是适应市场经济建设。随着文化大革命的结合,1978年研究生招生全面恢复,1981年学位制度正式实施,我国研究生教育步入了规范化、制度化与现代化的发展轨道。改革开放以后,以经济建设为中心,发展中国特色的社会主义市场经济,成为全党与全国人民的工作重点。处于这一历史背景与时代潮流之下的研究生教育使命相应调整,积极适应。一时间,研究生教育结构应适应市场经济结构,研究生教育目的是培养市场经济发展需要的高层次专业人才等理念备受推崇。在知识经济理念的影响下,知识就是经济,更多的知识就能带来更多的效益,于是,研究生教育伴随着整个高等教育的扩张,迅速迈入了规模化时代,并相应出现质量下降的趋势,广为社会所诟病。

忽而这样、忽而那样的教育功能表述在不同的历史时期自有其合理性。但毋庸置疑,一味追求外部适应致使我国研究生教育不同程度地呈现出工程化和商品化的面相,不断消解着自身存在的合理性与合法性。不管承认与否或意愿如何,作为发展与完善人自身的事业,研究生教育一直在“成人之路”上一面服务着社会,一面调整着自我。历史唯物主义的实践反复证明,教育只有理论联系实际,不断关注现实,服务社会,才能青春永驻、活力永续。然而,问题之关键在于,服务“他者”不等于服从“他者”,关注现实也不是成为“现实”,满足需要亦不为迎合欲望。换言之,研究生教育理应关注他者,但无须适应他者。仔细辨析,“适应”体现的是目的之外向性,流露出无奈地委曲求全,而“关注”表达的是目的之内隐性,彰显出积极地成就自己。长期以来,在外部适应论的引领下,我国研究生教育走进了“适应—改造—遗弃—再适应—再改造—再遗弃”的循环怪圈,深陷“适应他者终被他者遗弃”的无所适从的难解之境。沉心静思,为何研究生教育本着“两者兼顾”的理想愿景却走出了“双方失守”的尴尬事实? 终归还

是自身之过!“自以为是”的研究生教育不是“自行其是”,就是“如他所是”,却很少“是其所是”。事实上,研究生教育只有真正成为自己,才能更好地服务他者。正如雅斯贝尔斯所言,“真正的教育应首先获得自身的性质,才能全面唤醒人类”<sup>[6]</sup>。

## 二、时空流转中的研究生教育定位

研究生教育要回归常识,但不能止于常识。基于感官体验和现象经验之上的常识终究要以理性的态度切入理论建构,才能焕发出强劲的生命力。成就自己的研究生教育以何种品相而存在?有待于进一步研究、探索。海德格尔曾言,“任何存在,都是在时间的境域里不断地在场的存在”<sup>[7]</sup>。因此,对研究生教育的深入理解和精准把握,离不开对其历史变迁的考察与空间位次的求证。

### (一) 研究生教育的历史变迁

研究生教育最早产生于西方,萌芽于欧洲中世纪大学,发轫于德国新大学改革运动,正式成形于19世纪初期洪堡创办的柏林大学。近二百多年来,世界研究生教育以自我为主体,以科学为主线,逐渐发展、不断变革,先后经历了教师主导型、学科主导型和学校主导型三种培养模式的嬗变。

其一,教师主导下的纯粹科学教育模式。19世纪前半期的德国大学在批判继承经院哲学的过程中创造性地吸取了中世纪行会中“师徒制”的教育形式,首创了以教师为主导的纯学术的研究生教育模式。这种模式以培养“科学继承者”为己任,注重科学研究,热衷于“求真”,用最纯粹、最高深的知识去培养心智健全、自由高贵之人。它自产生之初便以纯粹的基础研究为核心,试图通过经验判断、理性思辨、逻辑推理、实验验证等来获取永恒价值和普适真理,以不断满足人的好奇心和求知欲,而非某一实用目的。在这一模式下,教师与学生的关系是基于科学研究的师徒关系,导师具有绝对的权威,研究生作为导师的助手依附于某一教席或特定的研究项目独立开展论文研究,至于课程学习和学分要求则无关紧要。导师对学生的指导主要体现在研究过程中缄默知识的传递及潜移默化的影响,学生个人的体验与感悟至关重要。然而,该模式由于过于强调大学与社会的绝对距离以及对导师个体经验、知识的高度依赖,则难免沉溺于自我编织的概念体系或程式模型中不顾现实地无限繁殖,致使纯粹科学以超验

科学或过度科学的全新形式,再次陷入经院主义的泥沼。

其二,学科主导下的技术科学教育模式。19世纪后期的美国大学在实用主义思想的影响下,借鉴改造了德国研究生教育的理想和模式,开创了以学科为主导的基于技术科学教育的研究生培养模式。这种模式以培养“学科守护者”为己任,倡导科研与教学相统一,倾向于“求是”,通过寻求科学与技术的结合,旨在培养既能进行科学研究又能为工业社会服务的高层次专业人才。该模式以学院制为基础,以研究生院的建立为支撑,通过结构化改革和学科建制,引领研究生教育走向规范化、专业化和制度化。它不仅对科研任务作出规定,还对课程学习和学分年限提出要求,研究生培养从入学申请、课程学习、学业考核到论文撰写、学位授予等环节均要符合一定的形式规范和计划标准。在这一模式下,“知识的拥有者已经从导师个体转变为非人格化的专业团体,原本零散的个体性专家知识汇聚成整个专业的集体性知识”<sup>[8]</sup>,相应地,过去基于体验、感悟的缄默知识的获得也逐渐过渡为专业化、科学化的课程显性知识的学习。然而,伴随着学科权威的绝对服务、学科边界的盲目维护和学科知识的规制管理,学科主导型模式逐步走入了学科固化和专业细化的误区,知识在学科的缝隙间不断流失,在专业分化中逐渐破碎。

其三,学校主导下的应用科学教育模式。20世纪50年代以后,随着后工业社会和信息时代的到来,知识经济理念备受推崇,政府机构、科研院所、企业研究部门等以前所未有的热情积极参与到知识生产中来,知识生产方式发生重大变化。面对日益综合化、复杂化的社会问题,传统基于单一学科的知识体系越来越难以满足国家和社会的重大需求,大学作为知识生产机构的中心地位不断受到挑战。美国斯坦福大学以学校为主导,以跨学科研究为基础,本着学校、企业、政府等多方协作共赢的发展理念,率先改革研究生培养模式,开创了应用科学教育模式。这种模式青睐于“求实”,注重科学技术和生产应用的紧密结合及一体化,借助产学研合作平台,培养应用型或开发型的研究人才。“它既注重系统科学知识的学习,更强调研究生的科研要结合生产实际中的问题情景。”<sup>[9]</sup>在这一模式下,知识呈现出“去中心化”倾向,知识生成不再单纯由学术团体所决定,而是取决于囊括各方利益的多元主体。然而,知识生

产与社会利益的紧密结合,也容易引致研究生教育坠入市场化发展的陷阱。

遵循教育史实,回溯变迁轨迹,值得深思:

首先,研究生教育处于持续发展变化之中,从农业社会到工业社会再到后工业社会,它根据社会发展需要,不断进行自我变革和调整,形成了三种发展模式。然而,无论哪一种发展模式,科研精神和学术使命始终贯穿其中。纯粹科学模式的“求真”、技术科学模式的“求是”、应用科学模式的“求实”均为科研精神的集中体现。

其次,研究生教育自我主导的主体地位一直没变,无论是教师主导,还是学科主导或学校主导,仅是研究生教育内部各要素之间的流动,归根结底还是研究生教育的自我主导。正是这一主体地位的获得,使得研究生教育在处理与社会的关系时做到松弛有度,保持张力。

再者,研究生教育的三种模式之间是一种继承与发展的关系,后者是对前者借鉴、吸收与扬弃,三者之间前后相连、难以隔离。我国研究生教育起步晚、基础弱,产生伊始就依附于国家的政策主导,在工具理性影响下更是呈现出补偿性扩张与追赶式发展的特点,改革开放以后直接引入应用科学模式,在技术科学模式尤其是纯粹科学模式方面存在先天性不足。或许正是由于主体性的丧失和三种模式之间的断层与隔离,才造成了我国研究生教育“无所适从”和“似是而非”的现实。

最后,研究生教育的发展既有对科学的重视,又有对人文的坚守。无论是纯粹科学模式对“纯粹心智”之人的向往,还是技术科学模式对高级专业人才的追求,抑或应用科学模式对应用开发型人才的青睐,其落脚点均为人本身,即科学研究和社会服务均立足于人才培养,且最终服务于人类自身。事实上,研究生教育的产生直接得益于文艺复兴对人性的解放,文艺复兴使人不再屈从于神的奴役,还人性以自由和理性,从而促生了研究生教育。当下,我国研究生教育科学性有余,而人文性不足,须警惕虽脱离了宗教神学的束缚,却又戴上了科学主义的枷锁。

## (二) 研究生教育的空间位次

研究生教育不仅存在于时间之中,还存在于空间之中,时间表征其变化轨迹,空间显现其实在状态。对研究生教育进行系统性、整体性地把握,不论从理论上,还是在实践中,空间都是不可或缺的元素。从这个角度看,研究生教育处于教育系统的顶

层,这一站位首先决定了研究生高层次的求知需要。教育是一种培养人的实践活动,目的在于不断满足受教者的需求,而人的求知又受制于身心特点和发展基础。身心发展是一个连续的、递进的过程,从量变到质变,从渐进到跃升,通过一系列相连的阶段表现出来。与此相应,教育发展也具有连续性和阶段性。笔者认为,从小学、中学到学士、硕士和博士学程,应依次实施游戏教育、兴趣教育、专业教育、职业教育和事业教育。在小学阶段,孩子们天真好动、活泼嬉戏、思维活跃,具有强烈的好奇心和无尽的想象力,教育理当顺应之,将游戏和知识教育相结合,寓教于乐,寓学于趣,学生在其间健康快乐地成长。在中学阶段,学生的个体意识逐渐觉醒,自觉性和目的性萌芽,逻辑思维启动,依赖性减弱,初步具备分析、判断与选择的能力。此时,教育应该以志趣为主轴,不断丰富课堂情境,增强学生“心流”体验,培养学生兴趣,提高其根据志趣进行选择的能力。到大学阶段,学生发育成熟,独立意识形成,自我实现、自我完善的意愿强烈,抽象思维能力显著提高,发现问题、分析问题的能力明显增强。相应地,教育就要围绕着专业领域而展开,同步实施通识教育,既传授专业知识,又要培养自学习惯,努力开拓视野,逐渐完善人格,旨在培养有责任感和使命感的合格公民。到了硕士阶段,学生的世界观、人生观和价值观逐渐定型,思辨与实践能力基本完备,即将走入社会,面临就业选择,或以学术为业,或以其他行当为生。为此,教育应该着重培育学生的理性意识和批判精神,提高其反思和实干能力,为更高层次的职业分流做准备,培养有业趣、有匠气之人。到博士阶段,则应开展真正的事业教育,旨在培养献身学术、醉心科研且意志坚定、追求笃定的有志趣、有理想、有情怀的高级专门人才。

综上,游戏教育、兴趣教育、专业教育、职业教育和事业教育构成一个完整教育体系,前后相连、彼此交叉、一脉相承。研究生教育位居塔尖,处于整个教育系统的上端,无疑是高层次、高阶段的教育。所谓硕士,即智识丰硕之士,包括学术型硕士和专业型硕士,要么成就本学段的执业目标,要么指向更高学段的发展基础,前者以职业为生,后者以学术为业。无论哪种类型的硕士生,均离不开丰硕的理论学习及思辨应用能力的扎实训练。进一步说,学术型硕士基于认识论,倾向于认识世界,专业型硕士立足政治论,注重于改造世界。到了所谓博士教育阶段,学生

皆要努力成为精研博学之士。博士研习的过程不仅需要源源不断地理性反思,充盈着各种各样的“观念”(Idea),还需要建构起将这些灵动观念凝聚成系统的理论体系(System),从而在实现个体创新的同时,推动教育整体的发展。

### 三、研究生教育的内在规定性剖析

研究生教育不仅具有基于时空流变的弹性品质和自由空间,还具有不随外在形态变化而改变的稳定属性和刚性准则。弹性品质不是对稳定属性的消解,自由空间亦不是对刚性准则的背离,两者之间内在统一、相辅相成。研究生教育的品相取决于构成其自身的特殊矛盾,即对内在规定的坚守。

#### (一) 研究生教育自然具有研究性

研究性,与学术品质直接相关,是研究生教育的基本属性。研究生教育机构首先应该是研究机构或学术机构。从字面上来看,研究生教育可以简化为研究生的教育或研究性的教育。作为研究生的教育,“研究”一词意味着研究生因研究而生,以研究为生,研究生不仅是一种身份符号,本来就是一种表征内涵的概念;作为研究性的教育,“研究”一词可谓为这种教育立法与定性,意味着教育要以研究为基础,教育内容源于研究内容,教育过程亦为研究过程,教育充满研究属性。从教育层次上来看,研究生教育不同于本科及以下层次的教育,是一种高层次的教育,而之所以谓之高层次,盖因其研究性。探究需求是人的高层次求知需要,它并非对先知和已知的需要,而是对新知和未知的需要。研究生教育绝不能满足于对既有知识的获取与占有,而必须着眼于未来,探索未知,获取新知。从教育实践上来看,研究生教育是以研究为基础并围绕着研究而展开的教与学实践活动。学生的学习不再是被动地接受那些比较稳定、相对正确的既定价值学问,而是在导师的指导下穷尽学术、再现真知、发展真理。在研究生教育阶段,新增的知识也许是“半成品”,有待接受进一步的检验或验证,正确与否也皆未可知,或者具有阶段性合理性,或者荒谬错误至极,但无论如何,这一过程所提供的研究经验不可或缺,价值独特。作为研究性学习者,学生不仅要系统掌握某一专业领域的理论知识,更要掌握该领域内的研究规范、方法和技能,培养研究思维,提高应用能力。与之相应,教师的教学应侧重在思维启迪、心智发展、创造力培育等

方面,为学生探索未知奠定基础。从师生关系来看,教师与学生是基于研究的合作伙伴关系。在研究生教育中,不仅教师用研究发现启迪、激励学生,学生也同样以自己的思考与探索来挑战教师。正如伯顿·克拉克所言,对于研究生教育,“‘一个不同的探究过程’居于支配地位,大家均为探索者,教师和学生完全是科研的伙伴”<sup>[10]</sup>。

#### (二) 研究生教育当然内含教育性

教育性无疑是研究生教育的根本属性。研究生教育机构不仅是个研究机构、学术机构或知识生产机构,首先就是个教育机构。自中世纪大学以来,历经千年,大学逐渐承载了人才培养、科学研究、社会服务和文化遗产等系列职能。这些职能并非同时出现,亦非同时担当。对于大学而言,人才培养是首要和根本的任务,其它职能必须以此为基础依次展开。研究生教育只有通过培养心智健全的高层次专业人才,才有可能更好地履行科学研究、社会服务和文化遗产的职能。与单纯从事知识生产的专门的研究机构不同,研究生教育不仅参与知识生产,更注重教书育人,知识生产是手段,教书育人是目的。事实上,研究生教育得以存在的合理性与合法性取决于其教育性,即对人的高层次求知欲的满足。也只有基于教育属性,研究生教育机构才具有无可替代性。英国社会学者杰勒德·德兰迪认为,在后现代社会,随着知识生产模式的转变,“现代大学就不再是知识生产领域的支配者,并且其地位不断下降”<sup>[11]</sup>,大学中心主义的没落已成事实。显然,作为知识生产机构,研究生教育的中心地位正在被动摇,但作为高层次人才培养机构,研究生教育永远不会没落。正如弗莱克斯纳所言,“人类的智慧至今尚未设计出任何可与大学相比的机构”<sup>[12]</sup>。实际上,教育性从属于一切教育,作为最高层次的教育,研究生教育既要体现其他教育类型的共有属性,遵循一切教育的基本要求,还要凸显特有属性,满足自身的内在规定。一方面,要顺应学术发展,符合研究需要,持续关注学术研究走向与发展趋势,着重培养学生的学术研究与学术创新能力。另一方面,还要体现职业要求,满足社会需要,关注社会变化趋势,不断提高学生的职业认知、职业批判与职业选择的能力,为职业分流做准备。

#### (三) 研究生教育必然体现高深性

高深性是研究生教育的应有属性。追本溯源,研究生教育自产生之初就是一种人们为满足对高深

知识的需要而进行探究和求索的活动。因此,对研究生教育而言,无论是研究性,还是教育性,均应体现出高深性。高深性是研究生教育区别于本科教育和基础教育的鲜明特征。所谓高深性,从字面上看,是要同时具备“高”与“深”的性质。“高”本义为“从表层到顶层距离大”,意指外在的凸显之形,方向是向上的,体表外显特征。“深”本义为“从表层到底层距离大”,意指内在的沉潜之态,方向是向下的,体现内隐特征。具体到研究生教育,“高”意味着研究生教育应该具有一些有形的、可视的、高大上的外部特征,如层次高、平台高、学问高、教师高、科研经费高、学生年龄高、学习成本高、就业起点高、从业收入高等;“深”则意味着研究生教育应该具有一些无形的、看不见的内在品质,如深远的文化底蕴、深奥的学术探索、深层的知识挖掘、深刻的学术印记、深厚的学术素养、深长的学术情怀、深情的学术精神等。高深性要求研究生教育既要高,又要深,高与深相对相立,并行不悖,高是深的外在表现,深是高的内在要求,没有深,亦无所谓高。反之亦然。从字面上来看,高深性仅仅是对研究生教育纵向层面的要求,但从内涵上来看,高深性还应体现为横向的拓展性。学术研究并没有固定不变的研究领地,“它总在不断地诞生,同时不断地从一个领域拓展到另一个领域,同一领域的研究又不断地向纵深拓展,不同领域的研究还相互交叉、渗透与融合”<sup>[13]</sup>,由此构成研究生教育的整体图景。

#### 四、研究生教育名至实归的三大着力点

##### (一)逻辑起点:高深知识的生产与应用

知识是教育的实质与内容,教育离不开知识,知识也离不开教育。在知识方面,研究生教育与其他层次的教育大有不同。一方面,研究生教育聚焦于高深知识。所谓高深知识,是指“处于已知与未知的交界处,或者虽然已知,但由于它们过于深奥神秘,常人的才智难以把握”<sup>[14]</sup>的知识。高深知识往往具有不确定性,多以假设或猜想而存在,需要时间或实践检验予以证实或证伪,它接近于“道”(Being),而非趋于“器”(Doing)。同时,高深知识还具有流动性,它既不会驻足于某一生发点上,也不会终结在既定知识元上,它大都源于非生产性的精神场域,然后流向应用性的物质领地,继而服务社会生产,而后重塑精神生活,循环往复,不断流动。另一方面,研究

生教育着眼在高深知识的生产与应用。与本科教育、基础教育传授系统化、结构化的既有知识不同,研究生教育重在认识世界、发现问题、生产无法预测的再生知识。认识世界最终是为了改造世界,生产知识终究是为了应用知识。只有将生产与应用结合起来,才能真正实现高深知识的应有价值。事实上,对于研究生教育而言,知识生产与知识应用不能分离亦无法分离。生产为了应用,应用检验生产;只生产不应用终将陷入经院和虚无,只应用不生产必将流于形式和浅显。最后,真正实现高深知识的生产与应用还应做到以下两点:其一,研究生教育需要“工匠精神”,但并不直接培养工匠。“工匠精神”是孜孜以求、精益求精、尽善尽美的精神,延伸到学术研究中,其本质与学术精神同一。高深知识往往源于人们对某一领域长期关注、不停追问、持续批判、不断反思之后的不期而至。这需要研究生教育培养善于反省批判且能够不断创新、不断超越的学人,而非安于既有材料、囿于固定模式且不断重复的匠人。其二,研究生教育应走出“实用主义”的误区。不可否认,美国研究生教育在实用主义理念的影响下,将研究生教育的发展模式由德国的纯粹科学模式转向了技术科学和应用科学模式,获得了巨大成功,使自身走在了时代前列。但实用主义不是“实用主义”。实用主义强调理论与实践结合,遵循的是学术的应用逻辑,而“实用主义”则强调功利至上,追求当世当时的应景之用,遵循的是市场的时尚逻辑,即流行什么就迎合什么。杜威有言,学校对社会潮流应当有一种天然的免疫力,即与潮流保持一种批判性的距离。“实用主义”必将导致研究生教育走向功利和虚无。

##### (二)关键接点:高深学问的探究与求索

高深知识能否得以生产与应用关键在于高深学问的探究与求索,高深知识和高深学问密不可分,高深知识是高深学问的基础与结果,高深学问是高深知识的动力与源泉。对高深学问的探究与求索贯穿于研究生教育过程的始终,构成了研究生教育的关键环节。首先,高深学问限定了研究生教育要围绕着学术问题来展开。高深学问主要不是提供答案,而是提出问题,不断催生新思想,带动新探索,进而获得新的发现。学术问题是学术研究的灵魂与生命,它不同于行政专题、社会话题和经济难题,前者以未知为导向,后者以时用为标的。其次,高深学问决定了研究生教育要以不断实现超越和创新为宗

旨。高深学问探索的是未知领域,面向的是未来世界,这就要求研究生教育应积极地面向未来,而非被动地“适应”现在,要敢于不断突破时代的规定性,超越现实社会,为未来社会培养人。未来社会需要什么样的人、如何培养人,既无固定的蓝图可鉴,也无现成的轨迹可循,因此无法“按图索骥”地去培养“适应于”某种规划模式的人,唯有寄希望于研究生教育自身的超越、创新与引领。正如鲁洁先生所言,“教育赋予人以现实规定性,是为了否定并超越这种规定性,只谈教育与经济、政治、文化等等的适应性关系,而忽视乃至抹煞它们之间的超越性关系,是当前产生许多教育危机的理论根源。”<sup>[15]</sup>最后,高深学问的探究与求索,需要研究生教育把持自己,注意两点:一是“高调”的研究生教育容易“跑调”。探究高深学问的特性决定了研究生教育要耐住寂寞、安于低调,应如梅贻琦先生所认为的那样,大学教育不能无独,学者应享受孤独,远离他人。反观当下的研究生教育,热闹喧嚣,高调异常,已然常态。君不见,时有行政官人,识字不多却学衔等身;也不乏商界精英,学业未成便著书立说登堂授课;亦不缺学会大牛,四处游走吸粉圈钱;至于学圈上下,逢迎拍马,到处叫卖更不在少数。“高调”遵循的是商业逻辑,追求的是时尚热销,其代价必然是被商品化与被消费,且终究被更时尚的东西所替代。研究生教育遵循“高调”逻辑,则必然丧失本真,趋于“走调”。二是“乌托邦精神”远未过时。研究生教育不仅内含着对“在场”的现有价值的不懈追求,更表现出对“不在场”的未来理想的持续想象,因而具有鲜明的乌托邦精神。乌托邦精神铸就了研究生教育的追问、批判、反思、超越与至美的品性。现代研究生教育虽然必须走出象牙塔,但显然不能丢失乌托邦精神。

### (三)价值归点:全人的向往与培育

教育是人的教育,教育具有人性,已是不证自明的道理。作为教育系统中高层次的教育形态,自然应将人作为自身的出发点,而对全人的向往与培育作为归宿点。“大学之道,在明明德,在亲民,在止於至善。”与专门的研究机构不同,研究生教育不仅承担着知识生产的功能,更承担着教书育人的功能。对于研究生教育而言,无论是高深知识的生产与运用,还是高深学问的探究与求索,均应做到以人为本,服务于人。研究生教育的价值取向为研究生的

全面发展。从本质上来看,人是一种未完成性的存在。正是人的这一倾向或潜在性,内在地揭示了人为什么接受教育以及何以能够接受教育。为了不断地完成这一“未完成性”,人在不同的年龄阶段内生出众多不同层次的需要,由低到高,各有侧重。教育就是对人的这些高低不同的求知需要逐渐给予满足的活动,即“成人”的活动。显然,研究生教育着眼于对人的高层次求知需要的满足,即高层次的“成人”的活动或“全人”的活动。全人的向往与培育,要求研究生教育至少做到以下两大方面:其一,认知理性和实践理性要服从于人本理性。现代意义上的研究生教育自产生以来,先后经历了认知理性主导和实践理性主导两大发展阶段。认知理性青睐于真理本身,而实践理性则热衷于真理的功用。无论是认知理性,还是实践理性,均立足于真理或知识,而与人无涉,忽视了对人自身意义的理性研究,即人本理性。事实上,为学术而学术或为应用而学术,究其根底,均是为人自身而学术,抛弃了人本身,真理或知识也将毫无意义。认知理性的学术价值和实践理性的应用价值只有服从于人本理性的人本价值,才能真正体现其价值。笔者以为研究生教育要回到最本真最原初的状态,就是要回归人本理性,回到人才培养上来。其二,科学研究要回溯为学术研究。学术研究还包括人文研究、伦理道德研究、信仰价值研究等。学术研究的历史可以追溯到古希腊时期,甚至更早。中世纪大学诞生以后,学术研究具有了专门属性,但仍旨在服务宗教,如斯瓦姆默丹所说,“我借解剖跳蚤,向你证明神的存在”<sup>[16]</sup>。直到19世纪初期,洪堡本着将信仰与理性相分离的原则,遵循自然科学的研究范式,将科学引入到学术研究中,开创了科学研究的先例。此后,科学研究就跃升为主导地位,并迅速席卷到一切领域,进而坠入了科学主义的陷阱。研究生教育具有明显的学科差异性,科学研究的范式并非万能也无法万能,研究生教育不仅要创造科学价值,还要体现人文价值和信仰价值,不断满足学生的人文精神需要,以促进其全面发展。

综上,研究生教育的发展问题归根结底在于回归常识、坚守本真,其品相关乎研究生教育合法存在与安身立命的根本。概言之,研究生教育既要有所坚持,亦需有所扬弃,既是为学之学,又是为道之学。而老子曰:“为学日益,为道日损”。(下转第25页)