

- [15] The Carnegie Project on the Educational Doctorate (CPED) (2009). Working principles for the professional practice doctorate in education[EB/OL]. [2015-05-10]. <https://www.cpedinitiative.org/emergine-education>.
- [16] 诸园. 哈佛大学“跨学院教育哲学博士”学位创设的动因研究[J]. 中国高教研究, 2013(10): 45-49.
- [17] KLEIN J T. Interdisciplinary: history, theory, practice [M]. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
- [18] Dean Kathleen McCartney and Academic Dean Hiro Yoshikawa[J]. The magazine of the Harvard Graduate School of Education, 2012(Fall).
- [19] Harvard Graduate School of Education. Ph.D.in education approved: Harvard University to offer interfaculty Ph.D.in education[EB/OL].(2012-03-27) [2020-03-10]. <http://www.gse.harvard.edu/news/12/03/phd-education-approved>.
- [20] PACE J. Harvard Ed.D. decision is a move forward[J]. Education week, 2012, 31(36): 24-27.
- [21] 李云鹏, 戚万学. 哈佛大学教育领域博士学位变革及其启示[J]. 学位与研究生教育, 2016(12): 69-73.
- [22] CASSUTO L. The multi-track Ph.D.[J]. Chronicle of higher education, 2012, 59(6): A33.
- [23] PURINTON T. The Ed.D. dilemma[J]. Education week, 2012, 31(31): 24-25.
- [24] PIFER M J, BAKER V L. Stage-based challenges and strategies for support in doctoral education: a practical guide for students, faculty members, and program administrators[J]. International journal of doctoral studies, 2016(11): 15-34.
- [25] 王文礼. 哈佛大学用教育哲学博士项目取代教育博士项目的原由及影响[J]. 现代大学教育, 2017(2): 40-47.
- [26] HILL N, et al. Ph.D. in education virtual information session[EB/OL]. (2018-08-31) [2020-03-10]. https://youtu.be/_zlcgmmEq4.
- [27] NYQUIST J. The Ph.D.: a tapestry of change for the 21st century[J]. Change: the magazine of higher learning, 2002, 34(6): 12-20.
- [28] 魏玉梅. 美国教育学博士研究生培养的“跨学科”特色及其启示[J]. 外国教育研究, 2016(3): 43-57.
- [29] The Harvard Graduate of Education. Doctor of philosophy in education faculty [EB/OL]. [2020-03-10]. <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-philosophy-education/faculty>.
- [30] 戈尔德, 沃克. 重塑博士生教育的未来——卡内基博士生调查文集[M]. 刘俭, 译. 上海: 上海交通大学出版社, 2015: 232-236.
- [31] 刘兰英. 论我国人文社科博士生课程结构的重建——以教育学为例[J]. 学位与研究生教育, 2019(7): 43-48.
- [32] MONTGOMERY R, SPICER A, BARTHÉLMEH M, et al. Establishing a university curriculum of education for sustainability in the context(s) of life-long learning and

interdisciplinarity[J]. The international journal of sustainability education, 2015, 11(2): 11-26.

(责任编辑 周玉清)

DOI:

10.16750/j.adge.2020.08.003

摘要: 美国博士生教育流失包括主动流失和被动流失, 涵盖了博士生个体的主动抉择和培养单位的质量把控。博士生流失在就读阶段、流失结果和学科分布等方面存在差异。美国的改革方向是在保证质量的前提下降低流失率, 举措包括加强培养的结构化、提高制度的透明度、资助培养的关键节点以及将高校和系作为改革落脚点。中国博士生教育的流失率低, 但是高学业完成率并不必然代表高质量。因此, 中国博士生教育体制机制改革的目标是如何通过流失提高质量。

关键词: 博士生教育; 博士生流失; 博士生教育质量

作者简介: 王东芳, 天津师范大学教育学部副教授, 天津 300387; 高耀, 天津大学教育学院副教授, 天津 300354。

一、研究背景与问题

我国对博士生教育淘汰这一问题的热议始于21世纪初。南开大学2006—2009年淘汰1989—2003级博士生共计168名, 其中文科类博士生淘汰总人数为116名(85.9%)。尽管目前不少高校所谓的淘汰都是针对超期未毕业的博士生, “客观来讲, 对超

美国博士生教育的流失现状与改革启示

王东芳
高耀

最长学习年限研究生基于退学处理,显然并没有触及淘汰制的本质”^[1],但是对于中国博士生教育来都规定了修业年限以及“学业成绩未达到学校要求或者在学校规定年限内(含休学)未完成学业的应该退学”,但在实际中很少有严格执行的,那么,这一制度的意义何在?第二,如果中国的博士生教育很少有因不合格而被淘汰的情况,那是否说明质量存在被“注水”的可能?

从质量是否达标的角度分析,中国博士生教育是低淘汰率。也就是说,很少有博士生是因为培养过程或结果没有达到博士生教育的质量标准而被淘汰,原因在于缺少淘汰制度和他文化。从制度上看,尽管中国的博士生教育也设置了课程考核、资格考试、答辩等环节,但是制度往往流于形式,并未真正得到执行。从文化上看,社会普遍认为进入博士生教育体制并获得博士学位才是“正常”的现象,如果没能获得学位则牵扯到博士生个体、家族甚至导师的“面子”。因此,在博士教育实践中,分流淘汰机制很难推行。

然而,从理性的角度分析,对于从事高深知识生产的博士生教育来说,并不是每一个被选拔上来的博士生都适合从事学术工作,也并不是每一个被选拔上来的博士生都能在入学前对自己有比较清楚的定位,更重要的是,并不是博士生教育体制选拔上来的所有博士生都能成为质量上合格的博士。因此,博士生教育的体制和文化需要打开一扇窗,为这部分或主动淘汰或被动淘汰的博士生提供退出的可能。

美国的情况则与中国截然相反。学者普遍估计美国至少有40%~50%的博士生没有完成博士学业而中途流失^[2],这一显著的事实是美国高等教育体系中被吹捧为皇冠上的明珠的一个隐藏的缺陷,刘易斯·思格(Lewis Siegel)称其为“当今美国博士生教育的核心问题”。因此,美国博士生教育的目标是提高效率,即提升博士生的学业完成率。但是,被称为世界博士生教育金本位的美国,其博士生培养体制,尤其是淘汰机制也是近些年被国内教育界广泛提及的。在借鉴美国制度前,需明晰如下问题:美国语境中的流失是什么意思?美国博士生教育的流失现状如何?美国博士生教育的改革举措有哪些?本文将结合相关数据和文献厘清上述基本问题,并进一步讨论对中国的启示。

二、美国语境中的博士生流失

中国博士生教育中常常提到的是“淘汰”,中文语境中的淘汰通常是一个被动的过程,并不能涵盖博

说也算是打破了冰川。我们也从中发现了一些问题,比如,第一,为什么不少高校的研究生管理规定中士生个体的选择。在美国的相关文献中通常用“流失”(attrition)来表述,包括主动流失和被动流失,涵盖了博士生个体的主动抉择和培养单位的质量把控。

第一种情况,博士生主动退出博士生教育体系,通常是由于博士生自身兴趣、职业选择、健康或家庭等个体原因做出的主动选择,我们把这种情况称为“主动流失”。第二种情况,由于博士生没有满足或达到博士生教育的相关制度性规定,比如,课程没有合格、资格考试没有通过、学位论文没有达到要求等必须退出博士生教育体系,这是“被动流失”。需要补充的是,除上述两种情况之外,还有一种状态,称之为“不确定状态”,即这部分博士生通常超过了一般修业年限且处于学业不活跃状态,但是博士生本人没有明确宣布退出博士生教育(即使他们已处于放弃状态并转向其他工作),培养单位也无法确定其状态,他们将来也很有可能列入“流失”行列。这种情况在文献中多表述为“注册但不活跃”(still enrolled but not active)。比如一项针对普渡大学1992—1995年间注册入学的博士生在入学10年后状况的调查表明,确定的流失比例大体是42.6%,有1.7%的博士生状态不明但是仍在册^[3]。但是,在实际中,这种情况相当模糊,不好界定,有些调查报告将其计入流失率,有些则不计入。为了便于统计,后文用到的美国研究生院理事会(CGS)的数据则不将这类情况计入流失率,而是在流失率和完成率之外单列了持续率(continuing rate),这也是为何CGS统计的流失率低于普遍估计的40%~50%的原因。

尽管我们将美国博士生流失类型分为主动流失和被动流失,在实践中也确实存在这两种类型,但是现有数据通常是从总体上计算流失率,并没有将这两种流失类型区分开来。这一分类对于中国改革的启示是,主动流失指向博士生个体的自主选择权,被动流失指向博士生教育体制机制的严格性,二者共同致力于提高博士生教育质量。

三、美国博士生教育的流失现状与原因分析

美国研究生院理事会曾在辉瑞公司(Pfizer Inc)和福特基金会(Ford Foundation)的支持下开展了博士学位完成情况项目(Ph.D. Completion Project),该项目主要考察了1992—2001年这10年间入学的博士生的学业完成和流失情况。这是目前为止关于美国博士生教育流失情况相对全面和可靠的数据。基于该数据的分析,我们发现美国博士生的流失率在就读阶段、流失结果和学科分布等方面存在差异。

1. 流失率呈现就读阶段差异

如图1所示,美国博士生入学前四年流失率增幅较大。第一年流失率为6.6%,第二年增加了7.1%,累计流失率达到13.8%;第三年增加了6.1%,累计流失率达到19.9%;第四年增加了3.7%,累计流失率达到23.6%。前四年流失率较高的原因在于,博士生入学之初的几年经历了主动流失和被动流失的双重选择过程。一方面,课程、预考、资格考试等严苛的制度起到了主要的淘汰作用(被动流失),有效地起到了对博士生学术能力进行鉴别的功能。与此同时,随着博士生对学习方式和质量要求的了解不断加深,对于自身兴趣和能力的认识也在拓展,博士生发现了预期与现实之间的差距、自我能力和志趣与博士点培养要求之间的差距,进而发生了相应的选择和波动。

从第五年开始,大部分博士生成为“只差博士学位论文”(all but dissertation)的候选人,也就是进入博士学位论文研究阶段。在这一阶段流失的博士生较少,第五、六、七年的流失率增幅分别为1.7%、1.6%、1.4%,第八、九、十年的流失率增幅分别为1.1%、0.7%、0.4%,十年累计流失率为30.6%。第五年以后流失率增幅变缓的原因在于,经历了前四年博士点的制度筛选和博士生个体的重新定位之后,留下的博士生基本上是在学术能力和学术志趣上都比较符合博士生培养要求的,流失的可能性大为降低。

迪·皮耶罗(Di Pierro)^[4]提出博士生流失的四阶段论,即:早期流失、中期流失、晚期流失和终点流失。早期流失是指入学头两年的流失,中期流失是指发生在入学两年后的流失,晚期流失是指入学三年后的流失,终点流失是指入学五年后的流失。从各个阶段的流失情况看,美国博士生早期和中期流失情况比较严重,晚期流失有所缓和,终点流失的博士生较少。区分流失阶段的意义在于,不同阶段的流失原因会呈现差异,相应的教育对策也应不同。

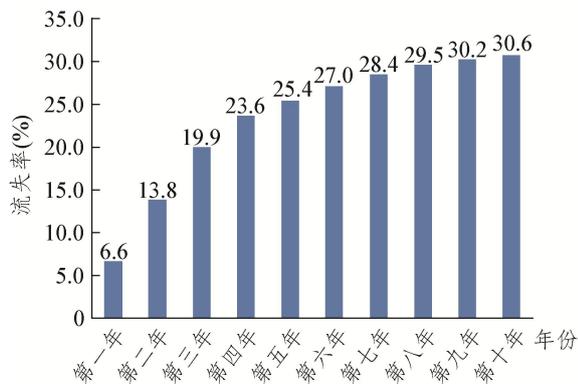


图1 美国不同就读阶段博士生的累计流失率

2. 流失结果呈现差异

美国博士生流失的结果主要有四种:①没有获得硕士学位,通常是指博士生离开博士点时课程没有合格或没有修够硕士学位的学分要求,因此无法获得硕士学位;②获得了硕士学位但是没有博士候选人资格,这部分博士生通常是修够了相应课程学分并且合格,达到了硕士学位的要求,因此可以申请获得硕士学位;③获得了博士候选人资格,这部分博士生通常是修满相应学分的课程并合格,且通过了资格考试,成为博士候选人(Ph.D. Candidate);④转学到它校继续攻读博士学位,这与博士生是否修够课程学分或通过资格考试无关,通常是因为兴趣或其他原因转学到它校攻读博士学位。

如图2所示,从博士生入学前四年的流失情况看,第一类没有获得硕士学位者是博士生流失的主流结果,第二类是获得硕士学位但是没有获得博士候选人资格,接着是获得博士候选人资格和转学到他校继续攻读博士学位。

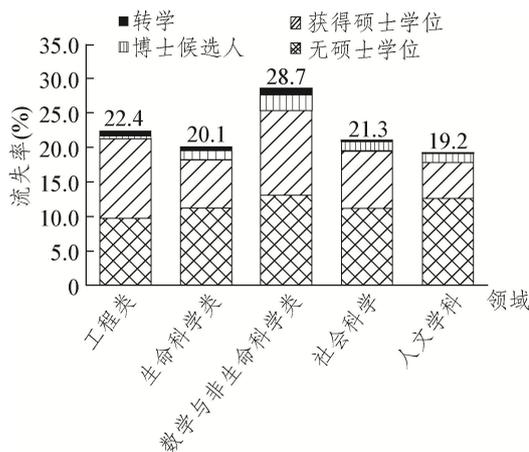


图2 博士生入学前四年流失结果

从这一数据可以大体看出,获得博士候选人资格后很少有博士生会流失,也就是说大部分的流失是发生在课程和资格考试这一规定性动作当中。从制度环节上看,一方面,美国的课程结构和资格考试制度确实起到了有效的质量把关的功效,另一方面,严苛的制度环节让博士生尽早体验博士生教育的高要求,尽早帮其作出选择,而不是在最后的博士学位论文阶段再流失,毕竟后者流失成本更高。从理想的角度看,流失的博士生若能以硕士学位告别研究生院,对个人和高校而言都是更好的选择。在这一类型上发现,在自然科学领域(数学与非生命科学类、工程类学科),以获得硕士学位为流失结果的博士生比例普遍高于社会科学和人文学科。

3. 流失率呈现学科差异

如图3所示,美国博士生流失率整体上呈现学科差异。从博士生注册10年后的累计流失率看,流失率最高的是数学与非生命科学类(36.9%),其次是人文学科(31.7%),再次是社会科学(26.9%)、工程类学科(26.7%)和生命科学类(26.2%)。

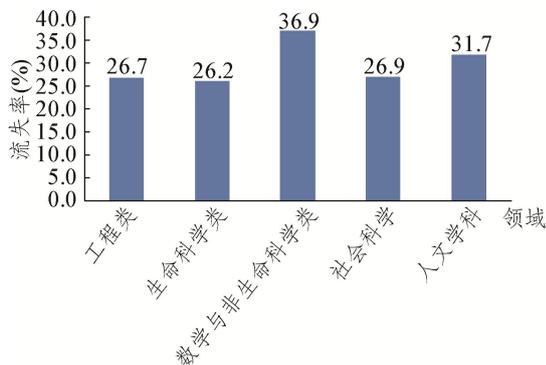


图3 美国注册后第10年不同学科博士生累计流失率

总体上看,纯学科比如数学和人文学科流失率偏高,应用学科流失率相对较低。这一学科差异可以归因于学科文化。首先,从研究文化看,纯学科大多崇尚个体研究文化,应用学科倾向于团队研究文化。应用学科所形成的团队研究文化更有利于博士生学业进展的推动。其次,从培养文化上看,博士生培养模式相对结构化并置于团队中的应用学科的流失率更低,而在纯学科非结构化的培养文化中,博士生由于缺少结构化的共同体的支持,再加上“放手型”的指导风格导致博士生修业年限过长和流失率较高。第三,从博士生的资助模式看,纯学科博士生的资助来源主要是助教,而应用学科博士生的资助来源以助研为主。前者阻碍研究,后者促进研究且与博士生教育的目标更一致。在英语、数学等助教资助模式为主的学科,博士生在学术研究之外需要承担大量的教学任务,这部分工作更多是他人取向、劳动密集、廉价、不可见的半专业化工作,与这些学科对博士学位论文应该是系统而独创的研究杰作的标准似乎是冲突的,尽管教学工作有助于博士生获得就业机会,但过多的教学工作占用了博士生的研究时间,提高了淘汰率和修业年限^[5]。

关于博士生流失的原因,除了上文提到的就读阶段、流失结果和学科文化差异以外,还包括如下一些原因:

第一,个体原因。比如博士生个体动机不足、个体期望与博士生教育的不匹配、家庭变动、社会整合(师生关系、同学关系)和导师指导等。对于博士生来说,缺乏指导和师生关系不佳可能是导致流失的关键因素。那么,什么样的师生关系有利于博士生学

业完成?已有文献普遍指出,积极的、非等级化的师生关系更有利于促进博士生的学业完成。反之,师生关系不佳则更容易导致博士生流失,威利斯和卡迈克尔(Willis& Carmichael)^[6]的调查表明,博士生认为阻碍他们成功获得博士学位的最大的阻碍是与博士学位论文指导教师的关系存在问题。

第二,学术整合不足。学术整合包括学科整合和组织整合,前者是指博士生融入学科并习得学科文化的情况,后者是博士生融入高校和学系的情况。由于美国博士生教育的一大显著特点是权力下放在系,各系制定自己的博士生手册再呈报给研究生院,所以每个博士点都有自己的博士生手册。尽管美国不同高校、不同学科博士生教育的制度规定并不一样,但是大体包括这些方面:课程(不仅有学分与通过要求,而且对课程修读的结构也有规定)、预考(考核博士生的总体知识背景和相关研究领域的准备情况,有的学校有,有的没有)、资格考试(被称为milestone,每个学校都有,笔试和口试两部分,但是每个学科资格考试的方式不一样)。与博士生教育相关的录取、资助、毕业要求、课程等都是由系/博士点决定的,而系的实践和文化是由学科规范和实践(包括学科的就业市场)以及学科研究和教学学术的本质所塑造的^[7]。也就是说,博士生组织整合和学科整合是紧密联系的。

第三,获得经济资助的情况。洛维茨(Lovitts)^[8]的调查显示,从博士生对流失的个人、学术和资助归因看,经济资助被流失博士生列为最后一位。博克也指出,经济问题与博士生放弃学业几乎毫无关系,尽管美国基金会支持开展了一些实验项目,想通过持续几年地为博士生提供充裕的奖学金来研究是否可以减少博士生流失率,但是,结果证明这些努力并没有显著提高毕业率^[9]。尽管与其他原因比起来,资助似乎并不重要,但值得考量的是资助类型会影响博士生的学业进展,对此,安帕和杰格(Ampaw & Jaeger)^[10]的研究指出,就资助来源而言,助研和助教之间确实存在显著差异,也就是说助研促进博士生的学业完成,而助教在一定程度上会导致流失。当然,资助方式的背后是与其相关的活动,也就是说,助研工作意味着学术整合和社会整合,提供了博士生融入教师科研项目和机构文化的机会。

四、美国博士生教育的改革方向

当然,美国学界对博士生教育流失的看法也不一。早在20世纪60年代,贝尔森(Berelson)^[11]就在一部堪称研究生教育领域的经典著作中指出,博士生流失率之所以对于研究生院来说是一个严峻的问

题,是因为人们普遍认为其选拔机制是很好的,还因为研究生教育是一个昂贵的投入,但是流失率却又显著高于本科生教育。从经济和时间成本的投入看,流失对于博士生个体和培养单位而言都是巨大的损失。圣母大学(the University of Notre Dame)的统计发现,每降低10%的流失率,则每年能节省100万美元的支出^[12]。这一派观点是从投入与产出的经济学角度进行分析。另一派观点则质疑流失被称为美国博士生教育丑闻的合理性,因为与本科生教育相比,博士生教育过程本身就是具有不确定性,高深知识的生产过程具有个体化和不确定性的特征,如果博士生在此过程中发现自己并不适合从事学术研究,离开博士项目无论对于博士生还是对于高校而言都是一个正确的决定,而且这一决定越早做出越好。戈尔德(Golde)^[13]、洛特和加德纳(Lott& Gardner)^[14]的研究持这一观点,也就是说,从博士生教育的特殊性以及质量把控的角度看,流失不可避免。

尽管对流失存在以上两种看法,但是美国学术界的整体态度仍是分析流失的原因并探索提高效率的可能路径。因为高流失率一方面说明美国博士生教育体制机制对质量的严格监控,同时,也有必要从博士生教育的全过程(招生、资助、培养环节等)、各个方面(高校、学系、学科、教师、博士生等)反思博士生教育的困境。

美国的一些基金会,比如丹佛基金会(Danforth Foundation)、福特基金会(Ford Foundation)、梅隆基金会(Mellon Foundation)以及美国国家自然科学基金基金会(National Science Foundation)等机构会提供经费资助研究生教育的相关机构和组织以及高校和院系进行博士生教育项目的改进研究。早在20世纪90年代,梅隆基金会的研究生教育计划(Graduate Education Initiative,简称GEI)提供专门经费资助美国54个人文学科和社会科学学科,目标是改进人文社科博士项目的结构与组织,进而降低流失率,缩短修业年限。为何该计划主要关注人文社科?因为在美国,人文社科尤其是人文学科修业年限普遍偏长,长达9年(20世纪80年代)^[15],未完成学业者高于50%的平均水平(1992)。GEI认为,学系是提高博士生毕业率的关键所在,系层面的因素包括7个方面:资助、研讨班的要求、暑期要求、考试要求、系文化、指导和对系相关政策的阐明度。在具体的资助定位上,GEI倾向于资助博士生学业过程中的关键节点,包括完成基本的课程和资格考试等环节,尤其是学位论文写作。

影响比较大的是由美国研究生院理事会主持的博士学业完成情况项目,其目的是降低博士生教育的流

失率。与GEI聚焦于人文学科、将系作为改革基准不同,CGS项目的学科覆盖面较广,侧重于从高校层面进行改革。CGS提出从六方面改善博士生教育:①在入学和招生环节帮助博士生和博士点的相互匹配;②改善导师的指导;③为博士生提供各种资助;④创造良好的学术氛围;⑤为博士生提供参与科研的机会;⑥提供博士生学位论文写作以及专业成长的课程。

总之,美国博士生教育相关改革的一个总体方向是在保证质量的前提下降低博士流失率,而不是降低毕业门槛或教育质量。这些改革的总体特点是,增加博士生培养的结构化、提高制度的透明度、资助博士生教育的关键节点以及将高校和学系作为改革的落脚点。可以将其改革举措归纳为如下几方面:

第一,从学系的层面看,将博士点的信息公开透明化并在博士生入学之前告知,这些信息包括学系和博士点对博士生的期望和制度要求,尤其是关键淘汰节点的规定(比如课程要求、资格考试、预考和学位论文答辩),这样一方面可以帮助博士生知晓博士点的要求并结合自身情况作出明智的决定,一方面也使得博士生对未来的博士学习和科研生涯作出合理规划。

第二,从高校和研究生院的层面看,创设良好的制度环境和学术文化,形成共同体活动,为博士生提供多元化的支持。在学校层面设置博士生学术论文写作、学位论文写作和专业发展的课程或研讨课;将不同学科的博士生聚集在一起,构建各种支持网络,开展学术和社交活动;鼓励博士点和系科形成博士生的共同体活动;为博士生提供参与科研的机会。

第三,加强导师的指导并提供相应支持。比如提出通过在线指导机制加强师生双方的及时沟通、实施对博士生培养过程关键节点的网络在线跟踪、开展电子档案袋(portfolios)和年度进展汇报,并形成相应记录;为教师提供相应的指导支持,包括关于如何指导博士生的工作坊、提供资金支持教师学习如何提高指导质量以及通过教师奖励承认对优秀指导教师的认可。

第四,提供各种类型的博士生资助。比如,增加生活费标准、增加选拔性奖学金的比例、为学位论文写作阶段的博士生提供高水平的资助将其从教学中解放出来、为人文社科领域博士生提供暑期科研的资助,等等。

五、对中国博士生教育的启示

通过上述分析,我们可以看出美国博士生教育的现状是流失率高,改革目标是如何在保证质量的

前提下降低流失(即效率的问题);而中国当下的状况是,博士生教育的流失率低,但是高学业完成率并不等同于高质量,甚至在某种程度上可以说高学业完成率是以牺牲博士生教育的整体质量为代价的,这也是我国博士生教育质量被诟病的关键所在。因此,我们的方向是如何通过流失提高质量(即质量的问题)。这一根本性的差异导致我们在从国际比较视角探讨博士生教育淘汰问题时面临挑战性和复杂性,两个国家博士生教育存在不同的培养现状和文化,且面临不同的问题,因此,不能简单地进行拿来主义,而是要将如何通过流失提高质量作为政策目标。基于这一思路,本文尝试提出如下几点对中国博士生教育的启示:

第一,正确认识流失,正确理解其内涵,让流失成为常态。从主动流失的角度看,博士生教育的利益相关者、甚至社会大众在观念上应该转换思路,不再将博士生中途退出看作不光彩的事情,而是根据博士生个体的兴趣和特质做出理性的选择,也就是说文化上接受博士生主动分流的选择。从被动流失(淘汰)的角度看,应以培养单位、博士点以质量是否达标为准绳淘汰不合格的博士生,而不是必须有淘汰或末尾淘汰制。淘汰并不是目的,只是手段,应通过淘汰机制达至提高博士生教育质量的终极目的。

第二,博士生招考机制与淘汰机制有效联手,将流失有效前置化。不少研究表明,具备博士生教育所需相关技能并且学业准备充分的博士生更容易完成学业^[16-17]。那么,博士生教育需要博士生具备什么样的技能和准备?对这一问题,已有研究并没给出系统的答案,但是,明确的是,博士生的动机、心理特质(比如可塑性、处理能力)以及先前的科研经历等会影响博士生的学业完成^[18]。因此,为了避免入学后流失引发的资源浪费,从制度上,尽量将流失有效前置至博士生的招考阶段。这要求博士点不仅要一些刻在墙上的规章制度在招考阶段公布,而且还要尽量将高校、学科以及博士点的隐性规则或文化显性化,与淘汰制度一起在博士生入学之前就告知博士生,作为博士生入学前的准备。从筛选的角度看,了解博士生对高校以及博士生教育的期待,可以有效匹配博士点与博士生。

第三,从体制机制的配合上看,扩大贯通式博士生比例,灵活博士生招生选拔方式,将形成性分流淘汰和终结性分流淘汰相结合,可能有助于切实推进分流培养工作。所谓“贯通式博士生”,是从博士生招考方式进行的划分,通常包括提前攻读博士学位、硕士博士学位连续和本科生直接攻读博士

学位三种类型^[19]。以贯通式培养改革为突破口的分流与淘汰新机制则可以打破博士生源自“入口”的身份固化,在贯通式培养模式下,培养对象以研究生的身份进入“培养管道”,在培养过程中,学生和导师(组)可以双向选择。贯通式培养模式有助于将博士生分流与淘汰机制真正落到实处,从而有助于切实提升博士生的培养质量^[20]。

第四,建立合理的退出机制。应该给予修满规定学分并合格的博士生准许以获得硕士学位退出博士生教育。除此之外,我们可以向美国体制学习的是,打通博士生转学至其他专业或高校继续攻读博士学位的体制和文化,其背后的假设是,博士生未能达到本校或某专业的要求或者在修业途中发现高校或学科与自身兴趣期望不一致,可以流动到其他学校或学科继续攻读博士学位。此外,在建立博士生教育退出机制时,应考虑学科差异,分学科建立淘汰的制度规定,给予各个学科自行确定相关制度环节的自由度,也就是淘汰制度的建立应该充分考虑学科文化特点与差异。比如,对于修业年限较长的人文学科,资格考试的时间可以适当推后,修业年限可以高于平均值;与此同时,考虑将纯学科的博士生培养模式结构化,提供多元化的支持路径促进博士生的学业完成。

第五,提供多元化的支持机制。博士生有效且高质量地完成学业需要获得来自各方面的支持,通常情况下,某一单一因素并不会导致博士生学业进展不顺利或流失,但是如若有多个因素则会阻碍博士生顺利完成学业。因此,作为博士生教育主体的高校应该促成多方位支持系统的形成,作为促进博士生高质量完成学业的共同体。从个体角度看,博士生的家庭、朋友和同学则是博士生人际社会化的重要维度;在学科方面,包括导师和相关学科学会应着重加强博士生的学科社会化;在机构层面,高校和博士点应致力于加强博士生的学术整合,尤其是组织整合。

参考文献

- [1] 沈文钦,赵世奎,蔺亚琼.美国博士生流失率与淘汰制度分析[J].研究生教育研究,2011(6):82-89.
- [2] NETTLES M T, MILLETT C M. Three magic letters: getting to PhD[M]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2006.
- [3] CINDY H, PURDUE N. PhD completion project: phase I and II mentoring and professional development [EB/OL]. [2018-06-15].<http://www.phdcompletion.org/resources/index.asp>.
- [4] PIERRO D, MARIANN N. Excellence in doctoral education: defining best practices[J]. College student journal, 2007,41(2): 368-375.

- [5] 王东芳. 学科文化视角下的博士生培养[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2017: 187.
- [6] WILLIS B, CARMICHAEL K D. The lived experience of late-stage doctoral student attrition in counselor education[J]. The qualitative report, 2011, 16(1): 192-207.
- [7] GOLDE C. The role of the department and discipline in doctoral student attrition: lessons from four departments[J]. The journal of higher education, 2005, 76(6): 669-699.
- [8] LOVITTS B E. Leaving the ivory tower: the causes and consequences of departure from doctoral study[M]. Lanham: Rowman and Littlefield, 2001.
- [9] 博克. 大学的未来: 美国高等教育启示录[M]. 曲强, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2017: 227.
- [10] AMPAW F D, JAEGER A J. Completing the three stages of doctoral education: an event history analysis[J]. Research higher education, 2012, 53(6): 640-660.
- [11] BERELSON B. Graduate education in the United States[M]. New York: McGraw-Hill, 1960: 169.
- [12] SMALLWOOD S. Doctor dropout.[EB/OL]. (2004-01-16) [2018-12-27].<http://chronicle.com/article/Doctor-Dropout/33786/>.
- [13] GOLDE C. Beginning graduate school: explaining first-year doctoral attrition[M]//ANDERSON M S. The experience of being in graduate school: an exploration. San Francisco: Jossey-Bass, 1998: 55-64;
- [14] LOTT J, GARDNER S. Doctoral student attrition in the STEM fields: an exploration of event history analysis[J]. The journal of college student retention, 2010(2): 247-266.
- [15] EHRENBERG R G, JAKUBSON G H. Inside the black box of doctoral education: what program characteristics influence doctoral students' attrition and graduation probabilities?[J]. Educational evaluation and policy analysis, 2007, 29(2): 134-150.
- [16] BRILL J, BALCANOFF K. Best practices in doctoral retention: mentoring[J]. Higher learning research communications, 2014, 4(2): 26-37.
- [17] MARTINEZ E, ORDU C, SALA M R D, et al. Striving to obtain a school-work-life balance: the full-time doctoral student[J]. International journal of doctoral studies, 2013(8): 39-59.
- [18] ROCKINSON-SZAPKIW A, SPAULDING L, SWEZEY J, et al. Poverty and persistence: a model for understanding individuals' pursuit and persistence in a doctor of education program[J]. International journal of doctoral studies, 2014(9): 181-190.
- [19] 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): 37-39.
- [20] 高耀, 陈洪捷, 沈文钦. 学术型博士生教育的分流与淘汰机制设计——基于贯通式培养模式的视角[J]. 高等教育研究, 2017(7): 61-68.

(责任编辑 黄欢)