

文章编号: 2095-1663(2020)05-0006-09

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2020.05.02

# 全国研究生教育大会专家谈

主持人: 陈洪捷

【导语】研究生教育肩负着高级专门人才培养和知识生产的双重使命,对于国家政治经济、科学技术以及文化教育事业的发展有着极其重要的作用。今年7月29日召开的首次全国研究生教育大会,充分显示了国家对研究生教育的高度重视。站在新的时代,面对新的形势,研究生教育发展需要新的思路。北京大学博士生教育研究中心目前承担着教育部重大攻关课题,重点研究博士生教育的体制机制问题。我们在课题研究的基础上,组织这次笔谈,就我国研究生教育发展中的若干重要问题进行集中讨论。这里呈现的5篇文章,分别对博士生培养的两种逻辑、研究生教育两种类型划分依据及其问题、博士生参与科研的意义、研究生导师的角色以及与博士生培养相关的学科设置等问题进行了讨论,并提出了改革的方向。希望这些讨论能够对我国研究生教育的可持续、高质量发展有所贡献。

中图分类号: G643

文献标识码: C

## 博士生培养的两种逻辑

陈洪捷

今年全国研究生教育大会的召开,充分显示了国家对研究生教育的重视。我们重视研究生教育、特别是博士生教育,通常基于两种诉求。一种是为了国家的核心竞争力,为了科技前沿知识,为了科学研究事业,另一种是为国家经济社会发展服务,为提高治理水平而做贡献。就是说,一种诉求注重科学理论、科学与技术目标,培养学术型人才,另一种则注重经济社会和政治的目标,培养应用型人才。正如中国学位与研究生教育学会会长杨卫院士所说:“研究生教育既要追求学术卓越,也要面向国家利益、国家需求”。虽说两种诉求并不矛盾,而且相互关联,但两种目标毕竟有所不同,其差异值得重视。

博士生培养不仅指向两种不同的目标,同时也意味着两种不同的培养方式,两种不同的知识结构,两种不同的目标群体,两种不同的就业去向,两种不同的质量评价标准。面对这两种不同类型的博士生,我们一直坚持“既要一也要”的做法。但是,既然

两类博士生的培养存在有如此大的差异,为什么要将二者放在一起培养,而且由同一所大学、同一批教师来培养?而且,随着越来越多的博士毕业生去各种事业、企业和服务部门就业,我们的博士生培养也在注重学术训练的同时,不断强调所谓“就业能力”的培养,但是这些要求能够与学术的标准结合起来吗?两种不同的博士生培养要求能否并行不悖?

虽然在制度上,两种不同类型的博士生培养有着不同的培养方式、不同的质量标准,但是在同一个机构中,同一个学科点中,在同一名导师身上,这些制度上的规定真的能够落实吗?两种不同的培养目标在日常的培养过程中难道不会发生冲突吗?导师们在培养学术型博士时,还必须考虑(科研之外)相应的职业实践知识与能力,这有助于提高学术型博士的培养水平吗?

在我们的博士生教育发展初期,对学术型和专业型博士生不加区分,将理论型和应用型博士生教育放在一起,这是可以理解的。但是随着博士生规

收稿日期: 2020-08-20

作者简介: 陈洪捷(1959—),男,山西太原人,北京大学教育学院教授、中国博士生教育研究中心主任,《北京大学教育评论》主编。

基金项目: 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“博士研究生教育体制机制改革研究”(项目编号: 17JZD057)

模的扩大,随着社会需求的变化,两种类型博士教育的目标冲突则日渐凸显。作为培养单位,同时追求两个目标,势必会相互掣肘,甚至会相互抵消。两种培养目标虽然有其共性,但差异也是明显的,大学既要前者,也要后者。这种“既要一也要”的模式难免会影响到教学和培养任务的明确性,给教师和学生的工作和学习目标带来不确定性,这种情况显然不利于博士生培养质量的提升。

这里所说的博士生培养的两种路径,不仅指学术型和专业型博士的区别,其实在传统的学术型博士生培养中,同样面临这两种逻辑的问题。由于大量的学术型博士生在毕业后不从事科研和教学工作,会进入到一些实践性的工作领域。所以市场或者用人单位的呼声,也在影响着我们学术型博士的培养。诸多的学术型博士生培养单位也开始认真地考虑如何让自己的博士毕业生更符合用人单位的需求,而不是仅仅关注学术的培养标准。

从现代高等教育发展趋势来看,功能的分化是一个普遍性的规律。近两百年高等教育的一部发展史,其实就是高等教育分化的过程,高等教育不断地在层次上和类型上进行分化。而这种分化显然就是为了更好地、更精准地进行人才培养。随着我国研究生教育规模的扩大,进一步的功能分化也势在必行。硕士生培养的目标已经日渐明晰,即从学术型研究生教育正在转向专业型和过渡性研究生教育,而在博士生教育中,学术型和专业型、理论型和应用型博士生培养分界尚不清晰。所以博士生教育面临两种不同的取向,一方面要追求学术的目标,追求世界一流的目标,另一方面却要追求社会效益,满足社会的实际需求。

博士培养单位,或者说博士生导师们的核心资源无非是专业的知识,导师们通常都是按照专业知识的路径来培养博士生的,任何超出专业知识范围的培养要求都是难以落实的。就是说,让他们按照

与其专业知识相一致的培养目标进行博士生培养,这是培养质量的基本保证。期望导师们超越他们的知识和能力范围,去培养博士生的“可迁移能力”或“就业能力”“职业实践能力”都是不现实的。而培养应用型或专业型博士生的导师,则应该具备相应的实践经验或者专门的培训,否则很难培养出高水平的专业型博士生。

博士生培养两种目标的冲突,其实是两种逻辑的冲突。我们应当遵循人才培养的分化原则,放弃“既要一也要”的思路,对博士生教育进行进一步的功能区分,沿着两种不同的博士生培养逻辑重塑我们的博士生培养制度。任何一种培养制度只有确立明确的培养目标和明确的培养标准,才会有质量。

如果我们接受这种功能区分的原则,就应当重新考虑博士生培养模式,明确两种不同的博士生培养路径。比如,第一,可以从院校的角度出发,对院校进行适当的分工,以学术为主的大学集中从事学术型博士生的培养,不培养或少量培养专业型博士生,而培养专业博士的大学应当集中培养专业型博士。第二,或者从院系的分工视角出发,将学术型和应用型博士生培养安排在不同类型的院系之中,参照美国的做法,设置类似文理学院及专业学院的学院。第三,贯彻分类指导、分类管理的原则,国家重点支持学术和基础学科的博士生培养,而且控制规模,而专业和应用型博士生教育则主要依靠行业、企业和市场,可以按照实际的需求而继续扩大规模。当然,在有些学科中,两种逻辑或许不是很清晰,难以明确划界。在实际操作中,应该视学科专业的情况而应对,不可采取一刀切的做法。

总之,为了进一步提升博士生培养的质量,可以遵循功能分工的原则,将两类博士生培养相对分离,各自明确其目标,各行其道,各自按照自身的特点进行培养。一句话,让学术型博士生的培养更突出学术,让应用型的博士生培养更贴近应用。

## 对研究生教育中专业学位与学术学位两分法的几点观察

沈文钦

在研究生教育管理中,我们通常将研究生学位分为学术学位和专业学位两种类型。但是,这种划分是否是天然合理的?在西方的研究生教育体系

中,这种两分法又是如何体现的?对此问题似乎还缺乏充分的讨论。

首先,历史地看,学位的历史和大学的历史一样

悠久,大学诞生之日就有大学学位制度。但专业学位的概念却是很晚才有的。通过笔者的文献检索,在1910年前并无专业博士(professional doctorate)的说法。在很长的时间内,美国的研究文献中都很少看到专业博士的概念。2008年,美国国家教育统计中心(NCES)决定把博士学位重新分为研究/学术型(research/scholarship)博士、专业实践型(professional practice)博士和其他博士三种类型,明确了专业博士学位在美国高等教育体系中的地位。学界一般认为,专业博士的现代源头是美国,但这个概念在美国并不常用,对此讨论最多的是英国、澳大利亚两国。可以合理地猜测,专业博士的说法是从英国、澳大利亚流行后返流回美国,并最终被美国采纳。

其次,研究生教育中专业学位和学术学位的两分法并不是所有国家的通例,例如在德国等欧洲大陆国家,研究生学位并没有区分为学术和专业两种类型。英国在博士层次区分了研究型博士和专业博士,但在硕士层次则将学位分为课程硕士和研究型硕士,而不是区分为专业硕士和研究型硕士。

中国的专业硕士学位改革在一些方面显然受到美国制度的启发。美国最近十多年来也一直在推进专业学位研究生教育,其中比较引人注目的是斯隆基金会赞助的专业科学硕士(PSM)项目和福特基金会资助的人文社科专业硕士(PSSHM)项目。但就美国的情况来看,有几个特点值得特别关注。

第一,美国的大学体制将大学划分为基础文理学部和专业学院两个部分,所谓的专业学位主要分布在法律、教育、工商管理 and 医学等专业学院。实际上,只要是在专业学院授予的研究生学位,通常就被认为是专业学位。专业学院授予的硕士学位是美国硕士学位授予的主体,2013年度,美国一半的硕士学位授予集中在教育和工商管理领域,分别占26%和25%。但要注意的是,美国在医学、法律和工商管理领域,基本并无专业硕士和学术硕士的区分,这一点是和我国截然不同的。从美国体制来看,法学院的学位几乎只有专业学位(即L. L. M和J. D.),法律科学博士(S. J. D.)主要面向国际学生,且规模几乎可以忽略不计。换言之,在美国的法律教育体系中,并不存在学术型与专业型的区分。医学和工商管理情况同样类似。例如哈佛大学的工商管理学院在硕士层面只颁发M. B. A学位。

第二,在基础文理学部当中,主导性的划分方法

是课程硕士—研究型硕士—研究型博士。专业科学硕士项目尽管雄心勃勃,但直到2012年也仅培养了5000名毕业生。例如美国哥伦比亚大学社会学系研究生阶段学位分为三个类型,课程硕士(M. A.)、研究型硕士(M. Phil)和研究型博士(Ph. D)。这三个学位是由低到高的关系,而不是学术和专业之分。为获得博士学位,学生除了博士论文外,需完成以下六个要求:1. 完成一个申请奖学金的研究计划;2. 完成论文选题计划书,选题需经过导师同意;3. 设计两门课程;4. 提交一篇会议论文;5. 向学术期刊提交一篇论文;6. 提交博士论文开题报告。学生在第二学年结束之前,如完成前三项要求,则可获得M. A.学位,学生如在第三学年结束时完成上述前五项要求,则可获得研究型硕士学位。斯坦福大学的硕士分类体系中,人文社科(社会学、教育学、哲学、英语、经济学)等发M. A.学位,数理化生发M. S.学位,公共政策发M. P. P.学位,工程领域发M. Eng.学位,法律发L. L. M学位,艺术发MFA学位,M. P. P., L. L. M以及MFA可能可以理解为我们所说的专业硕士学位,但在文理领域(人文社科、教育学以及数理化等)并没有专业硕士和学术硕士的区分。

第三,在工程科学领域,确实存在专业硕士和学术硕士之分,专业硕士称为Master of engineering,学术硕士称为master of Science。但在很多顶尖大学,专业硕士在工程领域并不占据主导地位。这里仅以美国工科领域最有名的两所大学——斯坦福大学和麻省理工学院为例进行说明。在土木工程和环境工程领域,斯坦福大学分为两种硕士学位类型,即理学硕士(M. S.)和工程硕士(M. Eng.),其中2018—2019年度授予理学硕士175人,工程硕士3人。化学工程、生物工程、计算机、电气工程等领域则仅授予理学硕士学位,可见还是以理学硕士为授予的主体。根据麻省理工学院2010年的学位授予数据,当年该校工学院授予学术硕士545人,专业硕士即工程硕士222人,后者仅为前者的40.7%。其中工程硕士主要集中在电气工程和计算机科学领域,占115人,在机械工程(91人)、航空航天(73人)、化学工程(33人)、工程管理(67人)、工程系统(24人)、核科学与工程(23人)等专业,则只有学术硕士。另外在制造专业、后勤专业,则只有工程硕士。在工程领域,专业硕士和学术硕士不仅是类型之别,在学业要求上也有所不同。一般来说,学术硕士要求更高。例如,根据卡耐基梅隆大学《化学工程

学科研究生手册》,工学硕士地位比工程硕士高,学生可以申请从工程硕士转到工学硕士,但所需学习的年限更长。

在我们思考国内专业学位研究生教育的发展时,以上几点对西方国家研究生教育中专业学位与学术学位两分法的观察不无启发意义。我们假设学术人才的培养和专业人才的培养在课程和学位项目两个方面要分开,这个原则在一些学科领域是适用的,例如在社会学领域,可以区分为学术型硕士(以研究和继续攻读博士为取向)和专业型硕士(如社会工作硕士)两种类型,在教育领域也可以做同样的区分。但在另外一些学科领域则可以“一体两用”,即一种培养方式、两种用途,而且从实践探索来看是成功的。例如美国的法律人才培养,法律师资的培养和律师的培养都是通过同一个学位项目 J. D. 来实现的,美国法学院的 J. D. 学位毕业生既可以到大

学当老师,也可以到业界当律师和其他司法人才,尽管他们在读期间接受的是同样的法学训练。另外一个例子是工程领域,在美国,工程领域的大学师资人才以及行业尖端人才都是通过同一种培养项目,即工程领域的 Ph. D 教育来满足的,美国并没有通过发展工程领域的专业博士来满足行业的需求。最后,应当抛弃专业学位更加符合市场和社会发展需求,而学术学位只为学术部门培养人才的截然两分法,在知识经济时代,知识密集型企业(如 IT 行业、药品研发企业等等)的数量越来越多,在这类企业中,受过严格学术训练、具备研究能力的学术型硕士可能更受市场欢迎。总而言之,不管是专业学位研究生,还是学术学位研究生,其在工作岗位中的适应能力最终要靠市场来检验。

(作者简介:沈文钦,北京大学教育学院副教授)

## 正确理解科研与育人的关系:关于博士生参与科研的思考

吴 彬,赵世奎

当前,科教融合作为研究生教育特别是博士生教育的核心理念,已成为我国教育、科技、产业和学术界的共识。但总体而言,对科教融合的内涵、路径、机制等一些根本理论和现实问题的研究仍不充分,实践中人才培养和科学研究“脱节”的现象还比较突出。加快培养国家急需的高层次人才,着力增强研究生的实践能力、创新能力,必须建立贯穿教育教学全过程的科教融合理念,正确理解科研与育人的关系,切实推进科教融合的工作机制,把研究作为衡量研究生素质的基本指标,全面落实以高水平科学研究支撑高水平博士生培养的发展理念。

第一,博士生科研必须以育人为中心。深度参与科研活动是研究生教育的显著特点,把研究生教育和有组织的科研联系起来,不论对研究生教育还是对科研都是有益的。欧盟委员会关于研究和创新的报告指出,开展卓越的研究是一切博士生教育的基础。但是,人才培养和科学研究的关系并不是自然匹配的,博士生科研的过程并不是自然等同于培养的过程的,博士生参与课题研究也未必意味着博士生与导师之间存在指导关系。研究显示,博士生科研的训练不仅仅是做研究,而是一个在精心指导

下“研究者”身份塑造的过程。如果忽视有意识的培养,“科”中缺“教”,甚至有“科”无“教”,陷入为科研而科研的泥潭,科研就会遮蔽教育,成了博士培养的独角戏。《自然》对中国博士调查后发现,有 52% 的受访者每周和导师一对一交流的时间不超过一小时。笔者的调查也发现,一些导师更关心博士生参与课题的完成情况,而对指导学生反而兴趣不高、投入精力不足。

科研是洪堡引入大学的,但我们重新审视洪堡的理念可以发现,洪堡之所以全力倡导大学的科研,其根本出发点和归宿在于育人。洪堡提出的“惟出乎其心、入乎其内的科学,能改变人的品质”,以及“由科学而达至修养”,实际上是以研究科学为手段,最终实现人的自我发展和自我完善,研究与教学统一于人。科研是育人的手段,如果博士生的目标仅限于完成科研项目,那么我们何必在大学开展博士教育,脱离教育的科研使得博士教育本身的合法性都动摇了。因此,博士生的科研要围绕育人实施,充分挖掘科研的教育性。

第二,博士生要做完整的自主探索性研究。博士生科研要以育人为核心,显然是对博士生参与的

科研提出了要求。那么,什么样的科学研究能最有效的培养博士生?笔者以为,最关键的是博士生要做完整的自主探索性研究。其中,完整性、自主性和探索性互为条件、相互促进、缺一不可。一篇《自然》的评论指出,要把博士生培养成思想家,而不是局限于狭窄领域的研究者。欧盟委员会在一份报告中提出,要把新一代博士培养成创造性、批判性、自主性的知识探索者。

从科研的完整性来讲:一方面是科研的过程要完整。无论博士生以后在学术岗位还是非学术岗位,博士生都应该尝试完整的研究过程,独立自主地完成选题、文献梳理、方案设计、调查(实验)、结果分析、成果呈现。只有完整的研究才能给予博士生以完整的训练,博士生也只有走完了完整的研究过程,才能够信心十足地说我具备了科研的能力、具备了解决问题的能力。从笔者了解的情况看,博士生完成学位论文的难点在于研究问题、研究对象和研究边界的把握,而不是具体的数据处理与调查,但研究的整体把握并不能单纯靠课程和交流就能理解,需要实实在在的科研实践来摸索和验证。因此,博士生应该尽早开展完整的研究,突破博士研究的难点。另一方面是问题的解决要完整。如果说研究过程完整是形式的完整,那么解决问题要完整就是实质的完整。现在有的博士生开展的研究实际上并没有真正解决研究问题,只是“雨过地皮湿”,浅尝辄止。很多时候,博士生感觉做有些研究收获有限,其原因就在于研究没有做彻底,研究的某个环节不完善,例如研究问题设定不合理、研究方法选择不妥当等等。因此,只有完整彻底解决选定的研究问题,博士生才能真正“脱胎换骨”。

从科研的自主性来讲:一方面,研究的独立性对于博士生成长具有不可替代的作用。研究发现,导师对博士生自主思考、自主探索积极鼓励时,博士生对指导的满意度和科研的自我效能感都会更高。更长期的研究显示,科研独立性较高的博士生未来科研获奖的可能性也更高。另一方面,博士生自主选择感兴趣、有意义的研究对于持久而投入地研究具有关键意义。博士论文研究往往需要3—5年的高强度持续工作,由博士生在导师指导下选题显然比导师直接选题更可能持续投入。从反面看,对研究选题持怀疑态度则会引起博士生严重的焦虑感。哈佛大学的一项研究显示,只有25%的受访博士生表示觉得自己的工作是有用的,这成为引起博士生焦

虑的重要来源。由此可见,只有享受科研本身,研究才能持续下去。

从科研的探索性来讲:原创性的知识生产是博士学位与其他学位的根本性区别。博士生的创造性和批判性思维要靠博士生在探索中培养。探索性研究能够有效赋予博士生最重要、最宝贵的创新品质,是对博士生教育意义最大的研究。在探索中,博士生可以有更宽松的空间和时间尝试各种可能性,特别是尝试错误的体验。研究显示,那些在职业生涯早期屡遭挫折的科学家们,往往在后期能取得丰硕的科研成果。因此,调动博士生自由探索的积极性,要比多发论文具有更重大的意义。当然,探索的基础是对已有研究的掌握,否则就可能是“重新发明轮子”(美国常用的俗语,指某个人认为自己想到了一个非常好的新主意,但是实际上这个主意别人早就想到而且已经实施了。)

第三,警惕参与导师课题遮蔽科研的教育性。参与导师课题是博士生科研的主要渠道。“全国博士毕业生离校调查”等调查数据显示,有大约90%—95%博士生参与了导师课题,且有很大比例的学位论文与参与课题有密切关系。笔者认为,在国内科研资源比较匮乏的年代,将导师和博士生高度捆绑,积极要求博士生参与导师课题,是保证博士生能够享有科研资源的重要举措。但是,现阶段的博士教育已经到了一个从“有研究可做”到“做好研究”的转型期,我们要警惕课题的特性有可能遮蔽科研的教育性。

一方面,博士生参与课题研究相当于“命题作文”,缺乏独立决策自主研究的机会,甚至搞成“跟班式”科研。有的博士生很快就发表了大量论文,但是在学位论文研究时卡壳了,其重要的原因就在于参与的课题缺乏自主性。导师发挥的作用太大,博士生一定程度上被“剥夺”了自主性研究的机会,成为听从实验指令的“工具人”,等到自己独立研究的时候就找不到方向了。同时,在课题考核制度约束下,任务的压力使得研究必然更趋保守,固定的时间节点和结题压缩了博士生的试错空间。

另一方面,由于导师的课题并不是针对博士生培养而设置的,可能会面临适配难题。或者课题难度过大,导致博士生完全无法把握,只能亦步亦趋,跟随导师指令行事;或者课题内容过大,导师把课题进行分割给若干博士生承担,使得博士生参与的研究更加碎片化,丧失了对完整科研流程、架构的把

握;或者课题欠缺学术性,导致博士生参与了大量劳动密集型实验,但是收获甚微。

科研毫无疑问具有培养多种能力的潜质,但是潜质转化为实际能力的前提是导师有意识地指导、学生有意识地训练,而不是简单通过导师布置科研任务就能自发实现的。要使科研有效支撑博士培养,需要导师精心设计科研训练的流程,为博士生提供自主研究的空間,引导博士生进行独立思考和自主决策。此外,还需要院系、大学、教育管理部门在

政策、资金等方面提供系统支持。例如,设立面向博士申请的项目、建立可行的师生双向选择制度、健全实质的集体指导机制等。也就是说,科研要支撑高质量的博士培养,还需要做一篇深化博士教育改革的“大文章”。

(作者简介:吴彬,北京航空航天大学人文社会科学学院博士生;赵世奎,北京航空航天大学人文社会科学学院研究员,副院长)

## 研究生导师的育人角色和职业规范

王顶明,张立迁

导师是研究生人才培养的主要组织者和实施者,是研究生学术训练和人格塑造的引路人和指导者。当前,我国 851 家研究生培养单位中,共有各类研究生导师 46 万人,其中博士生导师 11.5 万人,平均每家培养单位约有 540 名研究生导师,大约每 6 位硕士生、每 4 位博士生各拥有 1 名导师。在我国 170 多万高校教师队伍中,导师这一群体占比超过 1/4,可以说,他们的政治素质、道德修养、学术水平、创新能力和人格魅力不仅直接影响着研究生的成长成才,也一定程度上表征着新时代我国高校教师队伍的整体水平。

导师队伍建设是研究生教育的基础性工程,是决定研究生人才培养质量的关键因素。在习近平总书记对研究生教育工作所作的重要指示中,“提升导师队伍水平”是四项明确要求之一。因而,如何提升导师队伍水平,已成为事关研究生教育高质量提升、事关研究生教育强国建设战略的关键之所在。笔者认为,需从导师的角色定位、职责边界和伦理规范等方面凝聚导师队伍建设的共识,精心做好导师队伍能力素质的培育工作,着力强化提升导师队伍的育人水平。

首先,从导师的角色定位来看,人们往往在有意为之或不经意间存在一些认知偏差或思想误区。比如在一些学科文化中,研究生习惯把导师称为“老板”。这种称呼的背后,往往意味着一种经济雇佣性质的导生关系,还意味着研究生对导师角色定位的认知偏差,或是导师对自我角色定位的思想误区。导师是研究生人才培养中至为重要的外部因素,古

今中外概莫能外。1990 年,美国研究生院长理事会(CGS)专门形成研究报告,从导生关系的角度界定了导师(mentoring)的几种主要角色:作为学业顾问(advisors),导师应拥有专业经验并且乐于与研究生分享他们所掌握的知识 and 经验;作为精神支柱(supporter),导师应能够在情感和道德上鼓励支持研究生;作为生活导师(tutors),导师应能够针对研究生的表现给出具体的反馈;作为师傅(masters),从雇主角度来看,研究生是学徒;作为资助提供者(sponsors),导师应能向研究生提供所需信息,并帮助他们争取相应机会;作为人格楷模(models of identity),他们应能为研究生树立如何成为一名学者的榜样。在关于导师的上述六种角色期望中,一些共性的品质也得到了相关调查研究的印证。有学者尝试从不同维度解析优秀导师的共性品质:就个体维度而言,有耐心、同理心、真诚、善于倾听、值得信赖是良师品质;就关系维度而言,平易近人、能及时帮助或回应研究生是良师品质;就专业维度而言,有学术造诣、受同行尊重、有扎实学识是良师品质。这些品质的养成,仰赖于支持环境对导师的针对性培训、持续性培育,仰赖于导师的体验、探索和反思成长,仰赖于导生之间教学相长、互学互促,不断强化导师对岗位角色的自我认同,塑造导师对职业发展的使命感、自豪感、荣誉感。

长期以来,研究生导师的指导经验大多来源于个体自身的教育经验。随着导师队伍规模的快速扩大,导师科研背景、培养环境和指导对象均发生较大变化,单凭个人的过往经验履行指导职责时难免会

有局限,加之部分导师并不熟悉导师岗位要求,存在一定程度的角色定位与认知偏差等问题。部分导师仅仅将导师身份作为“授业”的角色,侧重于以学术导师(supervisor)和学业顾问(advisor),高度关注于研究生的“学业进展”和“学术研究”,但在“传道”“解惑”方面明显投入不足,距离导师立德树人职责要求尚存在一定差距。部分研究生导师忽视其作为思政导师(ideological instructor)时,应当关注于对研究生的思想品德;忽视其作为生活导师(tutors)时,应当关注于对研究生的身心健康和成长生活;也忽视其作为职业教练(coach)时,应当关注研究生的职业发展。

当然,这里也的确存在一个角色冲突问题,那就是导师在扮演教育者、研究者、管理者等多重角色时,容易产生角色行为与角色认知期待不协调。尤其是导师角色的多重性和外界高期待性,不仅可能加重了角色冲突的产生,也会在一定程度上造成导生关系的张力。不论是新聘导师还是在岗导师,其角色定位一旦不准,就难以培育出崇尚科学、潜心治学的研究生。实践案例表明,开展常态化、规范化的导师培训,不仅有利于提高其立德树人的品格修养,提升其研究生教育的政策水平,增强其指导研究生的能力素质,丰富其全方位育人的方式方法,也有助于导师个体成长与职业发展。

其次,从导师的权责边界来看,作为研究生培养工作的第一责任人,导师是因研究生培养之需要而设立的岗位,而非高校教师职称体系中的一个固定层次或荣誉称号。导师的首要任务是人才培养,承担着对研究生进行思想政治教育、学术规范训练、创新能力培养等全过程培养的职责,拥有招生参与权、培养自主权、育人评价权以及管理建议权等多项与研究生教育管理直接相关的职务权力。事实上,无论是研究生教育的入口环节、培养过程还是出口把关,均需一支质量过硬的导师队伍。这就势必要求导师充分认识、理解并明晰自己在研究生招生、培养、资助、学术评价等方面的权责边界,依法依规用好手中权力。以招生权为例,研究生导师在招生宣传、命题阅卷、复试录取等诸多环节都需要依法依规、科学选才,任何有损研究生考试招生公平公正的行为活动都将面临法律责任风险。近些年一些媒体报道出来的研究生教育教学管理事件,如导师失职渎职、导生关系失和失控、研究生自杀等事件,其背后或多或少会与导师滥用职务赋予的招生权、指导权、评价权和管理权有关。

据统计,目前我国共有40岁以下的研究生导师11万多人,其中硕士生导师中40岁以下的占比近30%、博士生导师占比超过10%。一些研究生培养单位往往假定经过研究生培养阶段、获得博士学位的青年教師,在科研业绩达标的情况下就“无师自通”、自然而然地具备指导研究生的能力素养。从实际情况来看,不少导师尤其是青年导师虽然接受过严格、完整的学术训练,但未必接受过有关指导研究生的训练或培训,他们对其岗位职责的边界认识不清,对严格指导与“放羊式”管理之间的分寸感把握不好,对导师“帮着做”和让研究生“自己做”之间的平衡点拿捏不准。有的把研究生导师负责制理解成大包大揽,有的把对研究生的平等自由理解为放任自流,还有一些导师将研究生视为科研劳动力、生活秘书、行政助理,随意安排研究生从事大量与学习、科研无关的琐碎事务性工作,重“用人”轻“育人”。更有甚者,部分导师以研究生名义虚报、冒领、挪用、侵占科研经费。这些做法都会在潜移默化中影响研究生培养质量,并在一定程度上扭曲研究生的世界观、人生观和价值观。有研究者强调,导师“要知道哪些是你应该教给学生的,哪些是应该让他们自己去发掘的,并在两者之间找到合适的平衡点,绝非易事”(德拉蒙特,等,《给研究生导师的建议》,2010)。

因此,在超大规模的研究生教育治理体系建设过程中,走出研究生导师的个人化体验,需要通过更加具有针对性、系统化、规范化的导师培训、激励和考核,积极引导广大导师充分理解导师岗位职责要求和权责边界,增强规矩意识、纪律意识、底线意识,真正做到“从心所欲而不逾矩”。这不仅需要广大导师不断提升自我修炼修为、自觉自律自强,还要坚定支持导师按照规章制度严格研究生学业管理,抓住课程学习、学术实践、学位论文开题、中期考核、学位论文评阅和答辩、学位评定等关键环节,不断完善全过程、高质量的高层次人才培养体系。

再者,从导师的伦理规范来看,作为研究生的学业导师、人生导师,研究生导师队伍肩负着为党和国家培养高层次人才的使命与重任。唯有自身做好坚守教学与科研伦理规范的典范,在指导研究生过程中始终坚持高标准、严要求、勤沟通,才能充分发挥出全员、全过程、全方位的育人作用。大而言之,导师群体的言行举止不仅对于广大研究生而言具有示范引导意义,而且对于其他教师群体也具有模范带动作用。习近平总书记多次强调,教师承载着传播

知识、传播思想、传播真理、塑造灵魂、塑造生命、塑造信任的时代重任。对导师而言,一方面要模范遵守教师职业道德规范,为人师表,爱岗敬业,既能够以高尚的道德情操和人格魅力感染、引导研究生,又能成为学术规范和学术道德的示范者;另一方面要有仁爱之心,以德育人、以文化人,突出立德树人成效,聚焦研究生成长成才,确保足够的时间和精力及时给予研究生指导帮助,做学生爱戴和尊敬的引路人。

导生关系是表达导师伦理规范的重要对象。导生关系存在于一个伦理性的“你—我”世界,其概念本质和理想目标是教育场域中师与生之间的认知、情感和交往实践为主要表现形式的心理关系,遵循的是伦理规范而非技术规则。从近期频繁报道出来的学术不端案件分析,一些导师没有以科学严谨的态度认真指导研究生从事学术研究,甚至忽视或放任研究生在科研过程中的学术不端行为,造成了极其不良的社会影响。为此,不少高校都在探索建立导师职业伦理规范与管理办法,不断完善导师学术规范教育培训、学术不端行为预防查处、学术道德实绩记录等工作制度,从制度上保证导师安心悉心指导研究生。今后还要不断健全导师培训、考核与激励机制,将科学精神、学术诚信、学术(职业)规范和伦理道德作为重要内容列入,对导师指导行为和精

力投入提出规范要求,促使导师将更多时间精力用在育人上。对师德表现优异的,当予以表彰、宣传和奖励;对师德师风有失水准的,要及时劝诫、督促整改;对师德失范的,应依法依规严肃查处。

在《江苏省研究生导师职业道德规范“十不准”(试行)》(2018年)中,不准讲授违反我国法律法规与社会主义核心价值观的内容、发表违背党的路线方针政策及有损党和国家声誉的负面和消极言论;不准发生学术不端行为、纵容所指导的研究生发生学术不端行为;不准安排研究生承担属于私人领域和家庭生活的事务,或强行安排研究生在与自己有利益关联的单位从事与学业无关的劳动等“十不准”,非常明确地从职业伦理规范的角度提出了作为导师的底线要求。然而,面向未来,导师们如何更好把握研究生心理特点,对新时代研究生的身心健康保持敏锐?如何引鉴先进研究生教育理念及成功经验,建立与专业生活相匹配的导师道德信念体系?如何做好自身职业生涯规划并科学“行导”、预防与研究生可能出现的矛盾和冲突?以上这些议题背后的伦理规范问题还有待深入系统研究,以此方能更好生成“导师智慧”。

(作者简介:王顶明,西北师范大学副校长、博士生导师;张立迁,清华大学教育研究院博士研究生)

## 二级学科的生存空间与发展方向

高 耀

学位授权点不仅是一种知识形态,而且是一种组织形态,更是研究生培养的直接载体和依托。由于我国实行的是国家学位制度,研究生培养单位必须取得国家的学位授权资格,满足学位授权审核的基本条件才有资格进行相应的研究生培养工作,并在获得授权后接受政府部门的评估管理。因此,在研究生教育的相关改革中,学位授权审核制度的改革一直起着“牵一发而动全身”的核心作用,提升研究生教育质量和竞争力也应首先从学位授权审核制度改革中寻求突破口和着力点。

在讨论我国学位授权审核制度改革之前,有必要从授权审核特征的角度对新中国学位授权与管理的历史做一点儿简单的回顾与梳理。从大体授权审核历程来看,1981年的第一批学位授权审核中规定

大体按照二级学科进行授权;1985—1986年的第三批学位授权审核确定试行在一级学科范围内下放硕士授权审批权限并进行试点的原则;到1992—1993年的第五批授权审核时将硕士点审核权限下放到省级学位委员会;1995—1996年第六批学位授权审核时采取在数学、化学、力学等少数学科试点一级学科博士学位授权的原则;1999—2001年第八批学位授权审核时较大幅度扩大按一级学科授权审核的学科范围;到2002—2003年第九批学位授权审核时,规定了增列博士学位一级学科、博士点及硕士点的基本条件;到2010—2011年第十一批学位授权审核时,关闭了按二级学科授权的“大门”;到2017年第十二批授权审核时,国务院学位委员会出台了《博士硕士学位授权审核办法》和《学位授权审核申请基本



条件》,正式规定所有的学术学位授权审核均在一级学科层面进行,并对学位点开展动态调整。

总结上述学位授权审核的历程可知,一方面,我国学位授权审核的重心有逐步下移的趋势;另一方面,学位授权审核呈现出明显的“单轨授权”特征——从最初的按照二级学科单轨授权逐步过渡到按一级学科单轨授权,且学位授权呈现出较为明显的“单一标准”特色,这里的“单一标准”主要指在授权审核时过于凸显对学术标准的审核。

从实践过程中来看,“单轨制”学位授权审核确实有两个方面的明显优势:一方面,从管理视角来看,按一级学科单轨授权实际操作的工作量相对较小,更加方便统一管理;另一方面,从培养视角来看,一级学科授权更加有利于规范招生条件、培养流程、培养标准、资格考试、论文答辩等一般意义上研究生的培养过程。但是,按一级学科单轨授权与管理中的弊端和存在的问题也是显而易见的。首先,从学术研究的视角来看,按一级学科授权与管理不利于学科特色的形成。北京大学陈洪捷教授曾指出,二级学科是学者和学术研究的真正场域,一级学科往往更具有虚拟的意义而很少有真正的学术意义。其次,从管理实践的视角来看,目前按一级学科单轨授权审核的制度设置某种程度上缺乏制度弹性和灵活性,可能会对省级层面和高校层面的办学自主性造成一定程度的限制和“制度约束”,个别情况下还可能会严重限制(甚至挫伤)部分二级学科点的办学积极性,进而不利于研究生教育事业的整体发展。另外,在一级学科授权审核制度设计下,为满足学位点申报基本条件和要求,一些跨院系联合申报的一级学科授权点中存在的“委托一代理”问题可能会更加凸显,进而导致的学位点授权管理及研究生培养过程中存在的问题及“管理壁垒”也可能更加严重。第三,从学科生态优化的视角来看,按一级学科单轨授权可能导致体量大、人员多、综合型的学位授予单位或学科点更容易获得授权进而越做越大,而体量小、人员少、特色型的学位授权单位或学科点更难以获得授权进而导致发展陷入瓶颈。长此以往,在不同区域、不同地域、不同层次、不同类型培养单位之间,可能会导致学位授权点布局进一步失衡,两极分化更加严重,不利于学科生态的逐步优化,也不利于研究生教育生态的健康和可持续发展。

总之,在一级学科单轨授权的现行制度安排下,一些一级学科授权下的二级学科的生存和出路是一

个亟待解决的关键问题。此处举三个例子进行说明:例子一,从2019年开展的博士学位授权点合格评估工作结果中来看,按照博士一级学科、博士二级学科和博士专业学位三分类划分,博士二级学科授权点的合格率最低,仅为87.7%(总体合格率为97.68%),且限期整改率超过10%,明显高于其他两类;例子二,北京市在2019年的学位点合格评估总结报告中明确指出:“建议(国家)尽快明确二级学科硕士学位授权点是否存在,如果仍然可以存在,则需制定相应的基本条件和学位基本要求,以利于对此类学位授权点的质量监督和评估。”;例子三,以教育学为例,2018年经动态调整撤销的14个教育学授权点中,有7个是硕士学位授权二级学科。换言之,在现行的单轨制学位授权审核与评估管理制度安排下,一些二级学科点的“生死存亡”成为摆在学科点面前的头等大事,随时面临着“合法化危机”。

因此,在学位授权审核制度调整时,可考虑将现行的“单轨制”授权模式转变为“双轨制”授权模式,即在以一级学科授权为主的同时,不关闭二级学科授权的通道,而是将“两种授权通道”同时开放。“双轨制”学位授权审核模式下,不仅更加有利于调动各个层面(省域、高校、学科点、导师等)的办学积极性,有利于在管理重心和质量保障重心下移的前提下落实培养单位的办学自主权,从而有利于形成更有特色的学科点及学科研究方向,而且更加有利于均衡研究生教育的发展差距,促进我国研究生教育生态化发展,有利于全方位、多层次研究生教育质量格局的形成。可以设想,随着二级学科授权“政策约束”的消失,我国研究生教育的整体竞争性将进一步增强,这也有助于将研究生教育领域的重点突进战略转变为整体推进战略,从而带动研究生教育整体实力不断向新的台阶攀升。

从根本上讲,我国研究生教育的发展和研究生教育强国建设必须走重点突进战略基础上的整体推进战略道路,必须深深扎根于我国经济、社会和文化之中。而这种整体推进和发展必须依赖于制度源头的授权审核机制改革作为前提和基础。因此,充分发挥机制改革的“政策红利”和“政策空间”效应,以“双轨制”学位授权审核机制改革为抓手无疑是提振我国研究生教育竞争力和研究生教育强国建设的一个非常重要的“政策着力点”。

(作者简介:高耀,天津大学教育学院研究生教育研究中心副教授)