

· 学位与研究生教育 ·

以学制改革为切入点的研究生培养方案修订

——厦门大学的行动研究

徐 岚, 陶 涛, 吴圣芳

(厦门大学 研究生院, 福建 厦门 361005)

摘 要: 提升学术型研究生培养质量是实现研究型大学“双一流”目标的关键点之一,但作为系统工程的培养方案修订不是一蹴而就的。如果把改革看成一个螺旋上升的阶梯,学制改革就是其中最恰当的入口。实践证明,以适当延长博士学制、提高硕博连读与直博生比例、调整课程设置、建立重视学生利益的资助制度为特征的改革,是适应我国研究型大学与国际接轨需要的。与其配套的质量保障措施,如加强质量内部监管、重视课程外其他培养环节、严格中期考核分流、促进导师指导水平提升等,是深化改革的方向。

关键词: 博士生学制; 培养方案; 科学决策

中图分类号: G643 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2017)01-0037-11

Revision of the Graduate Cultivation Program from the Perspective of Changing the Length of Schooling

XU Lan, TAO Tao, WU Sheng-fang

(Graduate School, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

Abstract: Improving the cultivation quality of academic graduates is one of the key objects for the research universities to realize the "Double World-class", but the revision of the graduate cultivation program as a systematic engineering couldn't achieved overnight. If regarding the reform as a spiral ascending ladder, changing the length of schooling is the appropriate entrance. Experience has proved that such changes as extending the length of doctoral schooling appropriately, improving the ratio of successive postgraduate and doctoral program, adjusting the curriculum setup, and constructing the funding system focusing on the students' interests could satisfy the need to go with the international convention. The quality assurance measures to be complimented is the direction to deepen the reform at the aspects of strengthening the internal quality control, stressing the other cultivation steps outside the courses, enforcing the mid-term examination and promoting the guidance level of the supervisors.

Key words: length of doctoral schooling; cultivation program; scientific decision-making

收稿日期: 2016-11-22

作者简介: 徐 岚(1981—),女,浙江宁波人,厦门大学研究生院培养与管理办公室副主任,教育研究院副教授,教育学博士,从事高等教育政策研究;陶 涛(1964—),男,湖北武汉人,厦门大学研究生院常务副院长,生命科学学院教授,博士生导师,从事高等教育管理、研究生教育研究;吴圣芳(1983—),女,江西赣州人,厦门大学研究生院培养与管理办公室科员,从事高等教育管理研究。

一、问题的提出

1. 培养方案修订的背景与动机

“十三五”规划纲要强调要“全面提高高校创新能力,统筹推进世界一流大学和一流学科建设”,研究生尤其是博士生的培养质量与一流大学和创新型国家建设密切相关。研究生培养质量是研究生教育质量的核心^[1],它关注研究生在培养过程中各项素质和能力得到提升的程度。而研究生培养方案是培养过程的指导性文件,它既是培养目标和质量要求的具体体现,又是科学制订课程学习和研究计划以及进行规范化管理的重要依据。如何发挥研究生培养方案在研究生知识体系构建、科研训练和创新实践能力提升等方面的指导作用,是研究生教育管理部门要认真思考的问题。

研究生教育作为专门人才培养的进阶阶段,有其自身的特点和规律,因而培养方案的修订必须有针对性。国外一流大学就十分重视研究生培养方案在研究生教育中的引领作用,不过由于背景和发展阶段不同,关注的焦点也有所不同。例如,在美国、加拿大、英国、澳大利亚等发达国家的大学中,如何在保证培养质量的同时提升博士培养计划的完成率,成为改革的重点^[2],同时在学术能力培养已有保证的情况下强调可转移技能(transferable skills)和就业力(employability)的提升。^[3]而在我国以“985”高校为代表的研究型大学中,研究生培养在现阶段面临的核心问题是依靠过程质量监管来确保规模迅速扩张的研究生教育的质量,并围绕研究能力培养这一核心,加强对研究生的考核和引导分流,培养方案的修订工作也以此展开。

研究生培养改革是具有整体性和相关性的系统工程,受许多因素影响,由于无法控制变量以精确地测量,因而只能在自然情境下去探究;改革是一个演化发展的过程,一个问题的解决会带来许多新的问题,需要不断反思和再计划。因此,这个问题非常适合采用行动研究方法和案例研究。^①事实上,每所学校本身都是一个有特殊脉络背景的研究案例。在“985”高校中,北京大学和清华大学由于国家资源投入的特殊倾斜、地理位置和文化积淀等原因,它们的很多经验是其他高校难以轻易效仿的,除此之外的其他高校具有背景一致性,例如大多数学校在发展的阶段、面临的问题、资源投入与地理位置的局限等方面有较大共性。在此,我们将厦门大学作为探究中国研究型大学研究生教育改革的典型个案。从个

案研究的方法论角度说,背景一致使得该案例具有较大的推广价值。^[4]

厦门大学研究生教育发展所处阶段恰是从数量扩张到内涵提升的转型关键期,关于研究生培养改革的背景与动机,以下一段对厦门大学研究生院负责人的访谈转录是从决策者角度出发所做的精确表述。

2012年底我接任常务副院长后立即着手开展对全校研究生教育状况的调查,收集的数据有很厚一本。那次摸底让我清楚了一些主要问题:大家普遍关注招生指标和经费,不太重视研究生培养质量;虽然制定了许多管理条例,但执行不力;博士生延期毕业比例高,3年毕业率不到40%;培养方案不科学,不重视科研能力的培养,硕博培养脱节,学科壁垒森严,资源无法共享;课程设置不合理,公共课、必修课比重偏高,因师设课现象普遍,硕博课程内容重复情况严重;培养过程不规范,课程与毕业论文之外的其他培养环节不受重视;国际交流不够,国际化氛围薄弱;生源质量尤其是博士生生源质量不高;导师队伍整体水平不够高。我认为有三个要素和研究生培养质量紧密相关,即生源质量、导师水平、科学管理和条件保障。前两者的改革想要马上见效很难,第三个却是研究生院可以开展工作的,而且一旦科学管理和条件保障得到改善,可以倒逼生源质量和导师水平的提高,所以我下决心要从管理制度的改革入手。

但以质量提升为目标的管理体制改革是一项复杂的工程,需要探讨改革的正确路径。在“遵循研究生培养的规律,坚持科学决策;以学术研究能力培养为基本导向,坚持质量发展”这一思想的指导下,厦门大学确定以培养方案修订作为科学管理的核心工作。

2. 培养方案修订的路径

按照行动研究的策略,我们把研究生培养改革中需要解决的问题根据重要性和可行性排列,最重要也是最基础且可行的是学制改革,较重要且可行的是课程结构体系改革,较重要且需创造条件才可行的是其他培养环节改革,重要但需要其他部门与政策配合才可行的是师资水平提升、教师专业发展。整体改革路径是从学制到课程到中期考核,再到导师队伍,其中前二者是首轮改革的重点。选择从学制改革入手的原因和背景主要有三点。

第一,国际上学术型研究生的质量标准强调多元入学、贯通培养和考核分流。如美国学术型博士

生培养的惯例是本科毕业即可申请攻读博士学位,也有少数学生在取得硕士学位后申请,但硕士学位并非申请的必要条件。博士的培养通常没有学制限制,学习年限非常灵活,获得博士学位一般需要5年甚至更长时间。在入学后的前两年,博士生要按照培养目标和计划修读一定门数的课程,通过资格考试后方能被称为博士资格候选人(PhD Candidate),之后才能开始与导师合作开展博士课题研究并撰写学位论文,未通过的则面临分流和淘汰。

第二,我国强调学历教育,将学术型硕士和学术型博士作为两个独立的阶段,获得学术型硕士学位(或同等学力)是申请博士入学的必要条件。硕士学制一般为2—3年,博士学制一般为3—4年。虽然两个阶段加起来并不比国外的时间短,但二者的衔接存在很大问题,主要表现在:硕士和博士研究生培养方案是独立的,两个阶段的课程可能存在大量重复;博士阶段攻读的专业可能与硕士阶段不同,导师、课题和科研工作都无法衔接上;硕士生教育越来越倾向就业导向,理论基础和科研训练不足,导致博士阶段又要重新夯实研究素养,造成硕士阶段的时间浪费和博士阶段的时间不足。因此,与国外学术型博士生培养制度接轨的申请考核制和5年制直博生成为改革的趋势。

第三,在美国的研究型大学,导师招收博士生通常没有指标限制,主要由市场需要来调节。博士生可以申请各类奖学金,学生的奖学金也可由导师在自己的经费中开支,部分学科则由学校统筹支持招收博士生。在我国,受资助制度的限制,研究生学习期限的灵活性相对不高。研究生的奖助学金一般由学校或学院统一评选和发放,有名额限制,且一般只有在学制年限内的研究生才能享受,学制就意味着资源保障。因此,延长学制能够在保障博士生的利益方面提供必要的制度支持。

在此基础上,本研究的核心问题可表述为:为提升学术型研究生培养质量,中国的研究型大学如何在现有体制框架下进行改革创新,从而构建一个合理可行的研究生培养方案?以学制改革为突破口,以培养方案修订为核心,同时推进多项重在培养过程管控的配套改革,目标就是为了提升学术型研究生尤其是博士生的培养质量。在确定问题和基本假设后,下一步乃是通过借鉴国际经验为自身改革提供描述性框架。

3. 比较与借鉴:美国研究型大学的经验

世界各国的研究生教育体制相当多样化,但对现代研究生教育的借鉴多以率先设立研究生院的美国

研究型大学为模板。^[5]美国研究型大学的研究生培养具有一些共同特征:拥有高水平的教师和优秀的学生;有良好的学术氛围,强调学习型社群的形成;获得入学资格一般意味着有全额奖学金保障,完善的资助体系让博士生能安心学习和研究。同时,美国博士研究生教育强调原创性和独立性的学术研究,以培养学术型人才为主,而硕士研究生培养方案以实用性为准则,主要培养各专业领域的实践型人才,为学生的职业生涯做准备。从美国研究型大学研究生培养方案的构成要素来看,基本包括五个方面。

第一,课程学习方面。课程一般包括至少6门核心课程和若干门进阶选修课程。核心课程的学习有两种方式:一种是所有学生修习同样的课程,一种是在指定范围内有一定的选择权。少数培养方案没有对必修课的要求,但有达到一定学分和最低平均绩点(Grade Point Average, GPA)的要求。为防止学生修课集中在自己研究的主领域而导致知识面过窄,这类方案通常会要求学生在主领域之外再选择一个或几个次领域修习至少两门课程,即分模块选修。在中期考核后,除一些分类较复杂、对知识面要求较宽的学科以外,很少再有课程修习的要求。此外,一些注重跨学科的学系会要求或鼓励学生去其他院系修习相关课程。

第二,科研活动方面。培养方案中通常都设有名为“Directed Research”(定向研究)的课程,即研究生在导师或导师组的指导下学习,包括开展独立研究、参加学术讲座、在学术研讨会上发言等,这贯穿整个博士阶段。

第三,中期考核方面。中期考核的目的是为了再次确认学生是否有获得博士学位的潜力,核心是考核学生是否具备开展独立、创新性研究的能力。因为大部分学生是本科毕业后即进入博士阶段,所以中期考核是为学生提供分流渠道以及淘汰不符合规定质量标准之学生的一个重要环节。

第四,教学经验方面。重视教学经验对学生将来在学术界求职时的作用,因而对学生担任助教的时间有明确的规定和要求,一般要求学生有1—3个学期的助教经验。此外,助教培训作为准教师培养也成为学校教师发展体系的重要组成部分,一般由研究生院委托学校的专门部门(通常是教学发展中心)来组织专业培训,并在学生达到要求后授予其助教资格。

第五,论文研究方面。除了一些注重宽基础的学系要求较晚确定导师外,学生选择导师一般在第

一年内完成,并且培养方案要求以导师组的形式成立论文指导委员会,由包括导师在内的至少3位委员组成,以共同指导学生的博士论文,且学生必须作年度报告。人文学科由于研究的个体性较强,该学科的学生通常只有1—2名导师,但培养方案也鼓励学生论文写作中尽量多咨询其他老师的意见。

二、培养方案修订计划的制定、实施及其评估

完整地记录改革实践的步骤、程序,采用案例研究草案和建立案例研究资料库,是提升研究信度的重要方法,因此有必要详细说明改革的计划和实施过程。为使厦门大学研究生培养方案的修订更有科学性,我们首先通过审查文件或档案记录、问卷调查、访谈等方式了解存在的问题,然后通过2014、

2015两个学年度的追踪完成了行动研究的一个循环,最后再以访谈方式评估新方案的实施成效,对修订前后的方案进行比较分析。

1. 培养方案修订工作的计划阶段

为了解国内其他高校的情况,我们在2013年上半年对17所“985”高校进行了电话调研和实地走访。在17所高校中,当时只有北京大学实行了普博生(即通过普通招考入学的博士生)4年制,并肯定了长学制对提升培养质量的作用,另外有多所学校表示将考虑延长学制。由于三年来情况已经发生了变化,2016年6月,我们在重新对38所“985”高校(不含国防科技大学)现行的学制进行梳理后发现,普博生实行4年、3—4年、3年学制的学校数目分别为12所、13所和13所,大约各占三分之一。其中,实行“普博生学制4年、直博生或硕博连读生学制5年”改革的学校数量呈递增趋势。^②

表1 厦门大学研究生培养方案修订之行动研究的资料来源

资料来源	研究对象	阶段	抽样方式	编码
博士生导师问卷	各院系博士生导师	计划	随机抽样	Q—S
博士生问卷	各院系博士生	计划	随机抽样	Q—D
实地调查其他“985”高校(文件、访谈)	17所“985”高校	计划	分层目的性抽样	S—I
“海归”教师问卷	全校“海归”教师	实施	随机抽样	Q—O
“海归”教师集中座谈	89位“海归”教师	实施	校标抽样	G—O
试点单位博士生公开座谈	先行试点4年学制专业的12位博士生	实施	关键个案抽样	G—P
博士生导师访谈	来自10个学院/研究院的28位博士生导师	评估	关键个案抽样	I—S
分管院长个别访谈	在6个学部中分别选择,共6位副院长	评估	目的性抽样	I—F
推行改革后博士生焦点团体访谈	6个学部的48位博士生	评估	分层目的性抽样、 异质性抽样	G—D

在计划阶段,除了解其他高校的情况外,主要是了解本校教师和学生的看法。为此,我们设计了“博士生学制调查问卷”,问卷分博士生导师问卷(Q—S)和博士生问卷(Q—D),于2013年12月发放,调查对象涵盖全校各研究生培养单位共29个学院,包括361位博士生导师(占全校博士生导师总数的56%)、1225名博士生(占全校博士生总数的42%),较为全面地了解了各利益相关者对现行学制的看法,及其对培养方案修订的意见与建议。

博士生问卷的调查结果表明:赞成3年学制和4年及以上学制的学生比例大约为6:4;从学生所在的院系和学科来看,赞成4年及以上学制的学生比率最高的前三个学院分别是王亚南经济研究院

(83%)、人文学院(63%)、外文学院(57%),软件学院、公共卫生学院、海外教育学院、知识产权研究院四个学院的调查对象中赞成3年学制的比率为100%,卡方检验的结果显示($p < 0.01$),相比较而言,理、工、医科学生倾向3年学制,人文社会科学的学生更倾向4年及以上学制;选择3年学制与“3年足以达到本学科专业的毕业要求”、“经济压力较大,希望早日就业”的原因陈述高度相关,且学科之间没有显著差异;选择4年及以上学制与“有利于出高水平、原创性的研究成果”、“有利于培养独立从事科研的能力”的原因陈述高度相关,且学科之间没有显著差异;提高基本生活补贴、提供奖学金、解决住宿是延长学制后最迫切需要解决的三个问题。

博士生导师问卷的调查结果表明:赞成3年学制和4年及以上学制的博士生导师比例大约为2:8;从导师所在的院系和学科来看,生命科学学院、软件学院、财会研究院、海外教育学院四个学院的调查对象中赞成4年及以上学制的比率为100%,赞成3年学制的博士生导师比率最高的前三个学院分别是法学院(92%)、新闻传播学院(57%)、经济学院(56%);赞成3年学制的最主要理由是“3年足以达到本学科专业的毕业要求”和“有利于就业”,其他原因还包括“其他许多学校仍是3年制,我们改成4年可能会流失优质生源,不利于招生”、“有时间压力才能促使学生高效学习”、“学生有多元发展需要,并非都走学术道路”;赞成4年及以上学制的主要理由按重要程度排列依次是“有利于出高水平、原创性的研究成果”、“有利于培养独立从事科研的能力”、“延长学制才能达到毕业条件”、“有利于发表更多研究论文”,对上述理由,导师也做了具体阐述,如“大部分统招博士生专业基础比较薄弱”、“(人文学科和社会科学)需要较长时间做田野调查和阅读大量文献”;解决住宿、提高基本生活补贴、提供奖学金是延长学制后最迫切需要解决的三个问题。此外,希望学校在学术活动方面给予资助等政策支持也是导师们关注的问题。

综上所述,博士生更多地考虑现实就业,认为延长学制是浪费青春,多倾向于维持原来的三年学制。根据博士生问卷中开放问题的回答,其反对理由大致可归为四类。

一是源自对学术型博士培养目标的错误认知,如:

经过本科4年和硕士3年的学习,博士阶段只要注重专业课的加强,所以3年足够了(Q-D-经济1);

在学校待久了会与社会脱节,学无法致用(Q-D-法学);

除非想做学术搞科研,学制可适当延长,对于大部分人而言达到要求就行,读那么久反而降低了我们出去的竞争力(Q-D-化学化工)。

二是源自自身学习动机的缺失和对就业等现实问题的担忧,如:

3年足以达到毕业要求,拖得越长效率越低(Q-D-南洋院);

就业形势变化快,早毕业早占坑(Q-D-数学);

越晚毕业越难找工作(Q-D-医学);

多读一年就意味着少了十几万的收

入,而且工作经验比读书重要(Q-D-信息)。

三是源自对现有研究生培养质量的不满,如:

博士像是硕士的重复,不能增强创新力,若质量不高,学制长就是浪费时间(Q-D-经济2);

导师没有给予应有的指导,3年都嫌太长(Q-D-亚南院)。

四是来自经济压力或年龄压力,如:

补助水平真心低,生活没法无忧虑,也就没法全身心投入研究(Q-D-公共事务);

耐不住贫穷(Q-D-管理);

年纪不小了,想早点出去赚钱(Q-D-人文);

年轻人社会压力大,尤其对女生来说年龄至关重要(Q-D-海洋)。

既然学制改革的目的是提高培养质量,那么第一类理由显然是站不住脚的,是决策者可以忽略的“噪音”;第二类理由实际上涉及自身读博动机,这类生源不是学校所期望的高质量生源,需通过中期考核进行分流,并在以后拓宽专业学位教育渠道,为其提供多元选择。而后两类理由非常值得重视,只要为其扫清障碍,就可以使改革顺利推进。

相较于学生,导师们的回答则集中指向了学术型博士的培养目标,即独立研究能力。导师们认为,

博士研究生的培养不能无底线地降低要求,让一大批对学术研究无兴趣无潜力的学生进入博士班(Q-S-人文1);

以人文学科知识累积的特点看,3年毕业的学生往往是批量制造的劣质品,4年可以提高博士生培养的质量(Q-S-人文2);

博士人才需要具备独立思考、分析解决问题的能力 and 团队领军人物的素质,多一年有利于培养其独立从事科研的能力(Q-S-化学1);

通过长学制、高要求,遏制那些混学位的,不要让他们来浪费老师精力和国家资源(Q-S-化学2);

长学制有利于博士生从容做学问,减少急功近利的浮躁心理(Q-S-教育)。

因此,在推进延长学制的改革中,必须有相关配套措施:一是提高生活补助和奖学金水准,使博士生没有后顾之忧;二是在暂时无法取消学术型硕士这一独立培养阶段或缩小其规模的情况下,尽可能打通硕博课程,增加直博生和硕博连读生的比例,从而

节省时间并提高培养效率;三是加强研究生课程质量监管和其他有助于提升博士生核心能力的培养环节,特别是中期考核;四是加强导师队伍建设,重视培养过程,提升导师的指导水平和学术责任感。

2. 培养方案修订工作的预实施和正式实施阶段

新培养方案于2014年1月基本修订完毕,2月至7月的春季学期是宣传准备即预实施阶段,从9月秋季学期起开始正式实施。2014年4月,研究生院为完善新培养方案征求意见,向全校“海归”教师发放了《研究生培养过程和质量标准调查问卷》,回收问卷249份;同时组织了专题座谈会,包括五场针对各学院院长和教师代表的座谈会、一场针对全校博士生的座谈会和四场针对“海归”教师的座谈会。^③

在学院院长和教师代表座谈会上,院长和教师代表针对研究生学制、学分、培养过程、质量标准等方面提出了意见。在博士生座谈会上,研究生院邀请了12名试点实行4年学制的学院/专业的三、四年级博士生,并请他们与其他博士生对话,讨论4年学制的优势以及学校为延长学制而采取的配套措施。试点学院/专业的博士生以其亲身经历及体验在会上做了宣传。

4年制的就业前景较3年制博士看好(Q—P—亚南院);

即便不做教职,出社会后能力也让自己更踏实(Q—P—能源经济)。

座谈会打消了部分博士生对“延长学制会降低就业竞争力”的担忧,而参会的许多博士生也表达了自己的看法:

学校能解决住宿,又有生活保障,太好了,这样心态就比较从容,可以静下心来多发一些高质量文章,不用再那么焦虑(Q—P—历史);

在校时没有压力,日子好混,最后也走不出去(Q—P—数学)。

与会的学生最终达成共识,即博士毕业生作为“产品”,代表着厦门大学的学科水平,是真正的招牌,要展示出过硬的质量。

在“海归”教师座谈会上,与会的89名教师反思了自己所毕业的学校在研究生培养方面的各个环节,为我们的改革寻找合理性的注脚。座谈会是预实施阶段的一种策略,他们提出的许多建议印证了我们对培养方案修订的设想,实际上达到了以经验分享的形式传播改革理念的效果。具体来说就是:一是在入学方面,国外大学的研究生入学为申请考核制,提交研究计划书和推荐信对导师评估申请者

的研究潜力非常重要,但厦门大学在实施申请考核制配套改革时需要借鉴其具体做法而不是单单学习形式。二是在课程设置方面,国外大学的研究生培养方案着眼较宽,虽然没有国内的一级、二级学科概念,但相当于按一级学科设置,注重跨学科;要求修课的数量不很多,但质量要求高(在一些学校,修课成绩关系到奖学金,也是一种自然淘汰的方式);大部分学校的培养方案设置有核心课程,课程较少细分到方向,多开设专题研究,重视方法论课程,人文社会科学注重田野调查训练,理工科注重实验实践课程。这为我们按一级学科修订培养方案、实施硕博贯通培养、精简课程且进行分层和模块化等改革理念提供了经验支持。三是在其他培养环节方面,国外大学的研究生培养方案要求学生必须参与学术讲座和研讨,进行年度报告,通过中期考核(博士候选人资格考试)、开题和预答辩,发表一定数量的高水平论文,达到这些要求才能申请毕业。为此,我们也要在培养方案修订中增加对其他培养环节的要求,通过持续的考核使研究生全程保持干劲而不松懈。四是在导师指导方面,国外大学的研究生培养方案多实行论文指导委员会制度,对导师职责规定得比较具体和明确,例如学生选课需经导师同意,学生要与导师定期会面并提交进展报告等,许多学校还要求导师必须有课题经费以支持对博士生的科研训练。导师指导质量是研究生培养质量的重要影响因素,在现有条件下,我们在修订培养方案中以资源分配政策调节研究生招生名额的做法是可行且有依据的。五是在其他学习辅助方面,许多国外高校设有学校层面的学习中心,由专业人员或聘请专家开设内容、形式多样且具实用性的培训课程,以提升技能的工作坊为主,对提升学生的学习质量有相当大的帮助。这一部分涉及与其他部门的协作,不是研究生培养的核心工作且难度较大,因此留待条件成熟时再做考虑。

3. 对新培养方案的实施效果进行评估

(1) 对博士生导师的访谈。

在新培养方案实施后大约1—2年的时间段内,我们对新方案的实施效果进行了评估,评估的三角验证资料主要来自对博士生导师、学院分管副院长和博士生的访谈。

为了解实施过程中的问题,2015年6月,我们对来自10个学院的28位博士生导师进行了访谈。由于方案已经实施,导师探讨的重点从争论学制的长短转移到如何保证学制延长后的培养质量,争论的焦点集中在课程体系和中期考核等培养环节的改

革上。

学制不是问题,关键是建设高水平的师资队伍、设置完善的学术训练机制和严格学术道德要求(I-S-法学);

课程应少一些,让学生把主要精力放在科研和论文撰写上(I-S-经济);

创造条件培养学生独立思考的能力,讲授课程应少些,讨论机会应增加,其他环节应多些,如学术讲座,让学生多接触一些领域专家(I-S-公共卫生);

大幅提高待遇的同时也要施以压力,中期考核要高标准、严要求,实行一定的淘汰率,激励学生努力学习(I-S-财会)。

在毕业要求上,一些导师希望加大导师的话语权。

理工科的博士生培养周期长,出原创性成果更需要长时间的努力和付出,能否毕业不要以学制年限和文章数量来判定,学生的专业水平应主要由导师把关,杜绝急功近利、一有点成果就发表而无法出高质量成果的现象(I-S-材料)。

对于课程改革,不同学科有不同的看法。例如,关于跨院系修课,一些学生需要跨学科资源却被本院的修课规定所限制而不能多修其他学院的学分,一些学生需要专深却因为课程改革砍掉了大量本专业课程而感到专业课程不够丰富;关于硕博贯通课程,对于理工科来说是避免重复的受欢迎举措,但对于人文社会科学的学生来说,阅读积累和思维训练需要时间,存在基础和进阶的差别,如果跳过基础知识而注重讨论,就会对硕士生造成障碍,但过于停留在基础,则使博士生觉得重复和没有针对性,因此,打通硕博并不容易。

(2)对分管副院长的访谈。

为了解实施成效和反思经验,2016年6月,我们根据学科分布抽样选取了6个学院的分管副院长,对其进行访谈。通过访谈发现,不同学院/学科实施新培养方案的成效既呈现出差异,也表现出一定的共性,具体如下。

第一,学制改革是恰当的入口,为提升博士生培养质量提供了时间和条件保障,体现了“以学生为中心”的政策制订出发点。

海洋科学的特点决定了没有4年是不太可能的,所以学制改革在我院得到绝对的支持,基本上没有引起任何反弹,而且很受欢迎(I-F-地学部);

学制改革表面上使学生的利益受到损害,但实际上由于同时实施了配套经费改革,通过对导师施加缴交培养费的压力保障了学生的生活待遇,奖学金增加和住宿保障是实实在在的好处(I-F-工学部)。

另外,新培养方案强调学术型博士的科研能力定位,延长学制给予了扎实科研训练的机会。

人文学科说实在的,长一点会比较好。过去三年也能完成,不过质量就比较粗糙。学制三改四的关键是要把难度加上去,而不是让他们把节奏放慢(I-F-文学部);

我们新培养方案的定位是高水平、精英化、学术化,一些导师担心延长学制会使生源流失,但如果学生因为我们要求高、时间久而不来了,那么这部分学生不来就不来了。也许有一个磨合的过程,但我们要坚持我们的方向,来的人的动机要跟我们的培养目标一致(I-F-社科学部)。

第二,课程结构调整是培养方案修订的核心,它解决了一些共性问题,如因入设课、重复设课等,为进一步提升课程质量奠定了基础。

以前那种特别零散、很随意甚至重复性地设课,我们也知道是有问题的。但以前这些导师都是动不得的,这次借助上面的号召推进一下就容易得多,就是说操作起来有依据,不会让导师觉得我们是故意针对他的。……虽然现在课程质量也还有待提高,但是做到这一步已经很不容易了(I-F-文学部);

我们有5个系,每个系都依托1个二级重点学科,其背后都有独立的人脉资源。每个系都是本位主义,小而全,长期以来学系之间开课从没统筹过,一般不跨系选修,开出来的课质量不能保障,而且重复严重。本轮改革以一级学科统筹、贯通硕博的原则是十分正确的,现在课程体系相对比较合理化了,包括学院层次的统开课、专业必修课和选修课,从形式上看完全打通。当时吵吵闹闹搞了半年,好在院长比较强势,借学校这次改革的东风比较彻底地把它改了,所以学校的东风非常重要(I-F-社科学部)。

课程调整以内涵提升为目标,总体来看课程得到了精简,当然也有因学科差异导致课程数量增加的情况,但精选核心课程、删除重复课程与丰富课程的选择性并不矛盾,而增加其他多种形式的非正式课程,也体现出提升学生综合能力的导向。

材料学科是典型的交叉学科,需要跟上前沿发展,新材料不断涌现,有很多分支,国外高水平大学的课程也是分得很细的,因此,通过这次方案修订我们反而增加了一些课程(I-F-工学部);

课程调整我们不是简单地做减法,考虑学生是上课轻松还是实验轻松,我们的导向是除了基础理论课,其他课程应伴随研究过程解决具体问题,例如增加了学术规范、实践课程、参加国际学术会议等要求(I-F-地学部);

我们重点抓一门“生命科学研究前沿”,这门课程要求所有博士生在校期间公开做两次学术报告,我们觉得听学术报告和自己做学术报告对学生的能力培养更有效(I-F-生命医学部)。

第三,其他培养环节很重要,但当涉及利益时,一些矛盾就凸显出来,其中最突出的就是中期考核后分流和淘汰能否落实并起到质量管控的作用。中期考核的目的是在一定质量标准下监督博士生的学习进展,并不以淘汰本身为目的,但这也暴露了在一定程度上存在的师生关系紧张和导师指导不足等问题。

一些导师仍然无法摆脱“我的学生是我的私有财产”这种思维模式,认为只有自己对学生是否适合继续读博有发言权,并直接把这种观点传播给学生,使学生对中期考核产生抵制(I-F-工学部);

这里面很复杂,就是人与人之间的关系,有导师的面子问题,除非学生确实不想干,老师也觉得学生不好,才会走到那一步(I-F-理学部);

我们的博士生名额那么紧张,而且还没开始做直博生,都是硕士上来的,淘汰就意味着退学,根本没有淘汰空间(I-F-文学部);

我们学院规模大,学生投诉导师也较多,许多主要是导师的问题,因为我们缺乏导师考核系统,不是所有导师都是合格的。师生关系不好固然有双方的因素,但是老师首先应该反省一下,自己是不是对学生缺乏指导,把学生当劳动力看(I-F-理学部)。

一些学院通过资源配置来调解师生关系问题,对提升培养质量有正面意义。

改革后缴交培养费 and 中期考核,是架在导师脖子上的两把刀,如果学生被淘汰,那导师的损失就很大。我们是真刀真枪,与其拿到台面

上来淘汰使师生关系搞僵,还不如把工作做在前面。因为博士硕士是种资源,我们在名额分配时就要偏向这些对学生比较负责的导师。那些不负责的导师如果不改变,最后受罚的是他自己(I-F-生命医学部)。

(3)对博士生的访谈。

除了对博士生导师和分管副院长做访谈,我们也对上述6个学院的博士生进行了焦点团体访谈。访谈采取异质性抽样策略使研究对象尽可能涵盖该学科下的不同专业,并考虑博士生来源背景和类型的不同。博士生的反馈意见主要包括以下几个方面。

第一,总体上十分支持学制改革,他们认为,“对于有质量的学习来说,这是一个合理的时间”,而且“生活有保障”。但部分理科学生害怕导师提高论文发表的要求,工科学生则担心延长学制成为导师延长“廉价劳动力”使用期限的借口,少数导师反复强调的“自主权”表面上看是对学生培养质量标准的话语权,实质上可能会以毕业条件作为“控制”学生的筹码。学生认为,一些导师的标准是“主观的”、“一直在变化的”,加上沟通不畅,自己在师生关系中几乎处于失语地位。但大部分学生认为,导师的标准通常是合理的。

老师觉得你工作量够了、有一定系统了,才可以让你毕业,这个要求视具体的课题而定,没办法量化(G-D-理学部);

毕竟没完成(项目)就走,对自己是一种不负责任的态度,对别人来说也是一种拖累(G-D-生命医学部)

人文社会科学的学生参与导师课题的现象相对来说不是那么普遍和深入,延长学制不是为了完成课题,而是要学生扎实基础、拓宽视野、增强能力。因此,人文社会科学的学生虽然过去的按时毕业率较高,但学生从自身发展的角度出发,对延长学制的改革仍然持认同态度。

改革后学院各种制度要求会比较严一点,课程比较多一点,3年时间就比较难达到毕业要求。不要短视地去看早毕业一年多赚一年工资,其实基础知识打得牢,养成好的习惯,无论将来做什么工作,都只有好处没有坏处(G-D-社科学部)。

第二,对于课程改革,学生的实际体会验证了改革方向的合理性,但也产生了一些新问题:一是证实了核心课程(学院统开课)的必要性,但理工科的基础课可能被过分压缩了。对此,我们可以通过加强

对核心课程的要求和提升课程质量来应对。

选修课是很丰富的,但现在的问题是涉及必备技能的基础必修课太少(G-D-工学部);

一些基础课程还是很重要的,现在老师们不重视课程,也不想让学生多修课,他最希望学生过来就直接上手做实验,实验至上,其他东西都可以忽略。课程学到的东西可能未必马上用在实验当中,但基础知识掌握不好,最后还是会影响学生发展(G-D-理学部)。

二是某些课程缺少条件,尤其是人文社会科学方法论课程如何结合实践是个问题。

都是听老师在讲,没有实际在做,到了自己写论文的时候还是不会。希望有实证经验丰富的老师领我们去下田野,告诉我们该怎么做,我们特别需要这种实践能力训练的基础课(G-D-文学部)。

虽然研究生院已经通过设置人文社科田野调查基金以及开展短学期社会实践的方式去改善,但这两种方式作为补充,不能取代方法论基础课程的建设。

三是跨学院的资源共享仍有障碍,导致跨学科人才培养受限。培养方案按一级学科修订的原则使得具体专业方向上的课程被删减,因而有学生认为“本专业可选择的余地小”,但又觉得“跨系选课没有意义”、“即使有应该也不会有人去修”、“一些基础课程我院不开课了,要去别的学院修,但难度相差很大,针对性也有所不同,感觉很不适应”。对此,应加强跨学科培养方案和相应的课程建设。

第三,对中期考核的评价以正面为主,认为这一环节起到了重要的督促作用,但他们也希望:

不要硬性规定末位淘汰而应有一个客观合理的标准(G-D-理学部);

对于不同类型的博士生,考核时间应更灵活一些,要求应该更明确而不是凭感觉来评判(G-D-生命医学部);

及时给予建设性的反馈意见(G-D-文学部);

不希望只是一个流程,或是一定要抓谁出来挂掉的博弈,而是希望能借此机会得到更多相关领域老师的指点(G-D-工学部)。

在其他环节上,对于听学术讲座以及要求学生进行学术报告,是受到学生肯定的。

我们学院经常请国际知名学者来做讲座,有些虽然听不懂,但是感受一下不同教授的风格也蛮好的,可以在潜移默化中提高自己。每

周有一次学术报告讨论,与校外国际的交流访问机会也多,更能得到锻炼。我们学院的这套制度算是比较完备的(G-D-社科学部)。

访谈亦发现,师生关系类型会在很大程度上影响培养质量。在理工科博士生看来,参与科研课题对学生发展是必要的,“叫‘老板’并不意味着不尊重”,但如果把人才培养歪曲成“为老板打工”而忽略导师的指导,可能会造成学生对读博目的的怀疑和科研兴趣的磨灭。

读博是有风险的,实验成不成功偶然大于必然,选导师更是一场冒险,匹配度决定你的幸福感(G-D-工学部)。

人文社会科学的博士生多认为,

我们的师生关系是传统的尊师重道型,老师对学生要求高,但也不会太过苛责,对其他方面也比较关心,是良性的师生关系(G-D-文学部);

老师亦师亦友,愿意为学生花时间,只要你有问题去找,不一定是自己的导师也可以是相关的老师,老师永远不会把学生拒之门外(G-D-社科学部)。

尽管学科特点不同,但如何提升指导的专业性是值得深究的问题。

三、培养方案修订的成效与反思

1. 成效

第一,学术型博士生基本学制由三年改为四年。这一改革从2014级起施行,学校制定了相应的资助制度和管理制度,通过大幅度提高博士生的基本待遇,为学制改革的顺利实施提供了充足的物质条件保障。同时通过招生方式、培养机制的配套改革,实施多元化招生选拔,推进申请考核制,提高硕博连读和直博生的比例,并将本直博研究生学制改为5年,允许硕士生在任何年级提出硕博连读的申请。

第二,按一级学科修订培养方案,实施硕博贯通培养。此举既能够适应国家按一级学科进行学科建设与评估的新趋势,更好地统筹安排研究生教学资源,又有利于打破学院、学科之间的封闭状态,实现优质资源共享,拓宽研究生视野。新修订的培养方案将以前独立的硕士生培养方案和博士生培养方案整合为统一分层的研究生培养方案,打破了硕士生和博士生课程设置的壁垒,避免课程的重复或简单延伸^①;通过贯通硕博两个阶段的培养环节,实现了整个研究生培养阶段的连贯性和递进性。新培养方

案是对照国际高水平大学相关学科并比较其他“985”高校优势学科的研究生培养方案制订的,既体现了国际化的高标准,又考虑了自身条件与特色。

第三,课程结构改革成效显著。一是通过科学设计课程模块、设置核心课程、压缩冗余课程,降低公共课、学位课等必修课的学分比重,增加选修课的类型与数量,使课程体系往少而精、合理化、学生更有选择权的方向转变。^⑤实施新培养方案后,各学院均按一级学科设置了核心课程,统一课程质量标准,并特别注重研究方法的训练,修订后的全部培养方案均开设了方法论课程。二是健全了内部质量保障体系,一方面完善课程设置审查机制,课程的增减必须经过一级学科培养指导委员会的审核,另一方面引入竞争机制,达不到开设人数要求或未能通过周期性评估的课程将被取消,这在很大程度上改变了开课随意、因人设课的现象。^⑥三是综合考虑课程的学科层次和专业知识的基础性、前沿性,新培养方案中的课程层次更加完整和丰富,专业知识结构更加符合研究生宽广和深入相结合的培养目标。

第四,其他培养环节受到重视。新培养方案增加了对其他培养环节如学术讲座、学术报告、中期考核、教学实践、社会实践等的学分要求,尤其对中期考核的时间、内容、方式和质量标准做了明确规定,对博士生的学习敦促作用十分明显,也显著提升了导师对博士生培养的质量意识。同时学校设立了相应的基金,如“国际学术活动基金”、“田野调查基金”、“创新实践基金”等资助研究生走出课堂。对其他培养环节的重视改变了过去以课堂教学为主的培养模式,通过多种培养途径,为学生参加科研提供了更多的时间和更大的空间,以实现学生综合能力的提升。

2. 反思

第一,学制灵活弹性,因学科制宜。延长博士生基本学制是为了提升培养质量和保障博士生权益,而不是要作硬性限定。培养方案既允许优秀的学生在完成规定的情况下提前毕业,减少对优秀生源流失的担忧,也允许未达条件的继续延长,但4年或5年后的生活待遇需导师帮助学生解决,这就杜绝了一部分学生效率低或导师希望学生“多打工”的问题。为减少纠纷,一个解决方案就是强化培养计划协议,师生在确定指导关系后协商签订协议,明确培养目标、修课范围和毕业要求等,这种方式在一些学院试点并取得了初步成效。

第二,提升课程质量是关键,科研创新能力培养是主线。课程结构调整是提升质量的基础,此轮改

革最显著的成效是增强了学生的选择权,让学生“用脚投票”来决定课程的去留,使不合理的超小课程和质量不高的课程缺乏生存土壤。下一步,为确保学生专业知识结构的合理构建,应强调由导师指导学生合理选课。评估也发现,学术型研究生教育的确还存在“重科研轻课程”的倾向、少数学院中个别教授垄断必修课以及少数教师授课没有体系且内容随意的问题,仍需要通过进一步改革来改进。

第三,以多元招生选拔制度改善生源质量,以配套经费改革导向更合理的研究生招生计划分配,以中期考核加强质量监控,注重改革的整体性和协调性。各学院对中期考核重视程度不同,实施过程中仍有不足,部分导师和学生对分流或淘汰有抵触情绪。越是在硕博连读比例低的学院,中期考核后的分流淘汰越难得到严格施行,因为淘汰即意味着学生前期付出和导师招生名额的浪费,而延期这一处理方式可能更为合理。因此,下一步推行分流的前提是增加硕博连读生和直博生的比例,乃至慢慢减少和取消学术型硕士,代之以专业硕士,使研究生培养方式与国际接轨。在我国现阶段的研究生分段式(向贯通式培养过渡)培养体制下,改善和警示是实施中期考核环节的主要目的。

在本案例研究中,虽然研究结论是基于厦门大学特殊的脉络情境而做出的,然而这种分析性归纳仍然具备推广价值,它基于其他学校对于学校定位、条件和面临问题的判断。一旦背景条件具有类似性,案例研究所提出的理论更能够被当作模板,推广到其他的案例中,用于指导具体的改革实践。^[5]这种自下而上的理论建构是“接地气”、能够解决实际问题的。政策制订中的“一刀切”是不合理的,但现实中很多问题要改变就只能“一刀切”,厦门大学的实践则成功地探索了一种“刚性的政策、柔性的实施”的研究生教育改革模式,其关键在于持续的评估反思和后续跟进,这便是我们总结厦门大学改革经验的初衷。通过因果关系层面上的阐释,研究建构了“学制—课程—其他培养环节—教师发展”这一改革路径,以及“管理制度—生源—导师水平”三要素渐进又相互影响的理论框架,它能够适应中国研究型大学与国际接轨、实现“一流”目标的需要,使改革实践上升到理论的高度,这也是体现本研究之外在效度的意义所在。

注释:

- ① 行动研究的特点是计划、实施、评估、反思的循环,案例研究的特点是运用多种来源资料、以多种方法收集证据

和从多重立场观点去分析,组合成三角验证(triangulation),以增强研究的建构效度。

- ② 硕博连读生学制5年是指其硕士阶段和博士阶段的总和。这类学校包括北京大学、上海交通大学、中国人民大学、哈尔滨工业大学、厦门大学、北京理工大学、山东大学、湖南大学、华东师范大学、中国农业大学、电子科技大学、西北工业大学,其中部分学校的直博生学制更长,为5.5年或6年。一些学校虽然把修读年限放得更宽,如华中科技大学为3—5年、西安交通大学为3—6年,但都规定至多可享受4年的奖学金。
- ③ 为了不干扰改革,在正式实施阶段(新方案实施的第一年)没有进行研究资料收集工作。
- ④ 培养方案总数从2012—2013学年的361个减少到2014—2015学年的68个,其中按一级学科制订的培养方案从21个增加到51个,按二级学科制订的培养方案从340个减少到17个;方案中硕博贯通课程从238门增加到1666门;实际开课中2014—2015学年硕博共享课程占比为32%,向全校开放的研究生课程占比为62%。
- ⑤ 方案修订后,课程总门数从原来的4048门减少到1929门,压缩了超过一半的课程;必修课比重从44%降低至25%,其中博士生公共课的比重从33%减低至17%。
- ⑥ 选课人数少于3人的博士选修课门数从2012—2013学年的89门减少至1门,选课人数少于5人的硕士选修

课程门数从方案修订前的156门减少至65门。

参考文献:

- [1] 中国学位与研究生教育现状课题调研组. 中国学位与研究生教育发展报告[M]. 北京:清华大学出版社,2012.
- [2] MCALPINE L, NORTON J. Reframing our Approach to Doctoral Programs: An Integrative Framework for Action and Research [J]. Higher Education Research & Development, 2006, 25(1): 3-17.
- [3] MCGAGH J, et al. Review of Australia's Research Training System [EB/OL]. (2016-05-30). https://www.researchgate.net/publication/303652462_Review_of_Australia%27s_Research_Training_System.
- [4] YIN R K. Case Study Research: Design and Methods (4th ed.) [M]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- [5] CLARK B R. Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities [M]. Berkeley, CA: University of California, 1995.

(本文责任编辑 董志勇)

• 高等教育学科博士学位论文提要 •

信任视野下我国政府与大学关系研究

西南大学博士生 吴晓春
研究方向 高等教育学

导师 崔延强
答辩时间 2012年3月

政府与大学关系问题一直是困扰我国和世界各国高等教育发展的难题,如何处理和协调政府与大学的关系是我国高等教育事业发展亟待解决的问题。信任作为一种以主体间性为基础、双向互动为特征的关系,作为一种减少不确定性、降低成本、维护社会秩序、促进合作的机制,为构建和谐的政府与大学关系提供了一种新思路。而从政府与大学关系的实际看,政府与大学关系本身也包含着信任问题,表现在:首先,政府的信任是大学获得自治权的前提;其次,政府和大学作为利益相关者,其权力博弈的最好选择是合作,信任是政府和大学合作的前提;最后,和谐有序的政府与大学关系是双方的诉求,信任具有维护政府与大学秩序的功能。因此,用信任理论研究政府与大学关系问题具有非常重要的现实意义。政府和大学信任是组织间信任,是彼此相信对方在相关活动中,不会做有损自己利益的行为的信心。政府和大学信任是以主体间性为基础,双方相互尊重,真诚相待,以实现双方利益的最大化为目的,以制度为保障。从历史的追溯中可以看出,我国政府和大学信任存在政府干预过多、大学学术自主权缺乏、社会力量缺失等问题,这些问题导致政

府管理成本高、社会监督力量薄弱、大学运行规范性差等严重后果,从而影响了我国政府与大学之间的和谐。纵观我国政府与大学关系之现状,导致我国政府和大学信任度不高的制度根源有三:其一,由于我国大学法律地位模糊,既导致大学权责含糊、混乱,大学与政府关系定位不清,也导致大学在司法实践中行政法律关系和民事法律关系的混淆,使政府难以信任大学;其二,由于我国现有立法对政府和大学权责规定的模糊,导致政府越权,大学缺乏应有的自主权,而权力与责任是对等的,大学因无权而不愿承担责任,致使大学的行为让政府难以信任,政府集权而不愿放权;其三,大学作为被信任方,能否很好地履行责任,实现公共利益和政府的目标,还必须要有完善的监督机制,而我国目前监督大学行为的机制却存在法理依据不足、同体监督不力、异体监督虚置等问题,使政府对大学的行为没有信心而不愿给予信任。从应然的维度看,理解和合作是和谐的政府和大学关系的重要特征,而信任是达成理解和合作的重要前提和有效途径。针对我国政府与大学关系存在的问题,本文提出建立政府和大学和谐的对策。首先要确立大学的公务法人地位,明晰大学与政府的法律关系,为厘清政府和大学的权责奠定基础,这也是政府和大学信任建立的前提;其次,主要从明确政府和大学的权责以及推进大学章程建设两方面完善高等教育法律法规,厘清政府和大学的权责边界,这是实现政府和大学信任的关键;最后,建立高校社会问责制,保障政府权益的实现,是建立政府和大学信任,实现政府和大学和谐的制度保障。