

文章编号: 2095-1663(2018)01-0026-07

研究生教育“本科化”认识的形成与思考

李安萍¹, 陈若愚¹, 胡秀英²

(1.常州大学 研究生部, 江苏 常州 213164; 2.江苏理工学院 化学与环境工程学院, 江苏 常州 213001)

摘要: 研究生教育“本科化”在某种程度上成为了研究生教育质量下降的代名词。然而, 将研究生教育中存在的课程设置、教学方式和导师指导等问题简单地归结为研究生教育“本科化”, 实际上只是看到了我国研究生教育问题的表象, 而没有认识其实质。研究生教育“本科化”认识的形成为有着更深刻的原因: 我国研究生教育观念逐渐固化为以“研究”为主要特征; 学历和学位制度的并存, 导致研究生身份象征的凸显; 本科教育和研究生教育的专业衔接, 导致研究生教育高等级性的形成。因此, 即使承认研究生教育“本科化”, 这种“本科化”的成因并不单是研究生教育的问题, 也是整个高等教育的问题, 甚至是教育体制的问题。简单地“去本科化”并不能从根本上起到提高研究生教育质量的作用。

关键词: 本科化; 研究性; 学历制度; 专业衔接

中图分类号: G643

文献标识码: A

自1999年我国推行高等教育大众化政策以来, 随着本科教育规模的扩大, 研究生教育规模也随之扩张。研究生招生规模从1999年的7.23万人增长到2016年的51.72万人, 增长了6.15倍。与此同时, 研究生教育质量的下降也广为社会诟病, 研究生教育“本科化”成为了高等教育领域的热点话题^①。那么, 研究生教育“本科化”究竟有什么特征? 研究生教育“本科化”认识是怎样形成的? 这一认识到底折射出了研究生教育领域乃至整个教育领域中的什么问题? 研究生教育的“去本科化”能否真正起到提高研究生教育质量的作用? 为什么同样是高等教育大国并且具有较大规模研究生教育比例的英美等国却没有提出研究生教育“本科化”的问题? 本文试图做一番探讨。

一、研究生教育“本科化”现象的辨析

目前, 学术界和教育界对研究生教育“本科化”

现象的典型特征总结为以下三种: 其一, 研究生教育“本科化”表现为研究生教育阶段设置并教授本科阶段课程。研究生课程体系设置中采用“理论基础+专业实践”的设置, 而理论基础又主要包含公共基础、学科基础、学科专业等部分, 设置的课程与本科生的课程如出一辙, 即使课程的名称有一些变化, 但实际授课内容没有实质性的改变。其二, 研究生教育“本科化”表现为研究生教育阶段的教学方式与本科阶段相同, 大多数仍以“课堂讲授为主, 讨论为辅”的教学方式, 有些专业课甚至还是强调基础知识的大班讲授, 并以灌输式的讲授为主, 缺乏思考性及专业前沿性。其三, 随着研究生教育规模的扩张, 高校研究生导师指导研究生的数量也随之增加, 有些导师指导研究生的数量达到十几个, 甚至更多。因此, 导师很难针对每个研究生的兴趣、能力进行悉心指导, 导师对研究生的“放羊”式管理较为普遍, 进而研究生教育的“导师负责制”被认为形同虚设。以上研

收稿日期: 2017-10-06

作者简介: 李安萍(1971—), 男, 四川成都人, 常州大学研究生部副研究员。

陈若愚(1966—), 男, 江苏徐州人, 常州大学研究生部教授, 博士。

胡秀英(1975—), 女, 四川德阳人, 江苏理工学院化学与环境工程学院高级实验师。

基金项目: 全国教育科学规划教育部重点课题“研究生教育中的导学冲突及其调适研究”(DIA170358)

究生教育阶段的种种现象构成了研究生教育的“本科化”特征。

针对以上研究生教育出现“本科化”特征的观点,笔者将逐一分析。首先,研究生教育阶段是否应该教授本科阶段课程?答案是显而易见的,研究生教育阶段不应该教授本科阶段课程。然而,在研究生教育实践中,由于知识的连贯性和系统性,的确很难区分什么是本科阶段的知识,什么是研究生阶段的知识。况且,研究生教育中也有为数不少的跨专业学生,由于其就读专业的本科阶段基础薄弱,作为一种知识的补偿,教学中含有本科教育阶段的课程也未尝不可。因此,研究生教育中掺插了一些本科教育阶段的课程并不能简单地定义为研究生教育的“本科化”。

其次,研究生教育阶段是否应该延续本科阶段的教学方式?比如大班制的集体讲授、灌输式教学。这里就存在两个问题,大班制的集体讲授,灌输式教学是本科教学的应然状态吗?本科教学中一定是采用大班制的集体讲授,灌输式教学吗?早在2011年,教育部、财政部实施的“高等学校本科教学质量与教学改革工程”中就指出了本科教育的“人才培养模式、教学内容和教学方法需要进一步转变”。换言之,大班制的集体讲授,灌输式教学等是本科教学中的老问题,也是教育主管部门力促本科教育教学中需要改进的问题,并不是本科教学应该固守的教学方式,这一点在高校中早已成为共识。比如2010年,四川大学校长谢和平院士曾提出“要培养学生的批判性思维,就需要我们从过去传统的灌输式教育,转变为启发式的讲授、批判式的讨论和非标准答案式的考试。打造一个精英教育的高校,需要‘小班’的课堂”^[1]。2013年,北京大学实施了“小班课教学”助推本科教育教学改革,力图打破“教师一言堂”和“灌输式”等教学方式,强调启发式讲授、批判式讨论和探究性学习^[2]。因此,研究生教育阶段灌输式的大班课堂讲授并不能简单地归结为教育方式的“本科化”。

最后,研究生导师对研究生培养疏于管理,研究生教育阶段的“导师负责制”形同虚设也是研究生教育的“本科化”吗?显然也不是,一方面,我国本科教育中并没有普遍实行导师负责制。当然,目前我国本科教育中也存在部分高校借鉴我国古代书院制或英国导师制进行的人才培养模式改革,但只涉及少数学生。另一方面,造成研究生教育“本科化”认

识主要是缘于目前高校研究生导师所带学生数量普遍偏多,师生之间关系松散,导师对研究生放松了管理。但是,我们也要认识到,研究生教育毕竟不是导师对研究生进行知识的传授,导师也不可能对研究生做到事无巨细的管理。文论大家、华东师范大学钱谷融教授在其指导研究生的实践中,常常引用法国大文豪丹纳的一句话,“一个人学有成就,主要靠天赋和努力。我能做的,只是在某些时刻给你们一些忠告而已”。因此,研究生导师与研究生之间的相对松散关系并不能简单地认为是“本科化”表现。

笔者通过对中国知网(CNKI)的文献检索,发现研究生教育“本科化”的提出最早出现在2003年,也是大学本科教育1999年扩招政策实行后有第一届本科毕业生的当年。这一年开始,研究生教育规模也呈大幅度增长的态势。因此,研究生教育“本科化”似乎是本科教育规模扩张及研究生教育规模化发展的产物。然而,另一方面,在研究生教育“本科化”提出之前的很长时间内,研究生教育中实际上还是采用极其相似的课程体系、教学方式、相应的导师指导,这几个所谓“本科化”的特征是长期存在于研究生教育领域的,但为什么没有“本科化”的认识呢?仅仅就是因为教育规模扩大才产生“本科化”吗?

从我国研究生教育发展的情况来看,我国当代研究生教育是在借鉴美英等国研究生教育经验的基础上实施的。但是,当我们审视美英等国研究生教育时,发现同样具有较大研究生教育规模的美国并没有研究生教育“本科化”的认识,英国大规模的一年学制课程硕士教育也没有形成研究生教育“本科化”的认识。

因此,笔者以为,学术界和教育界认为的我国研究生教育“本科化”现象,其核心问题并不是研究生教育模仿了本科教育。换言之,将研究生教育中存在的课程设置、教学方式和导师指导等问题简单地归结为研究生教育“本科化”,并将其作为研究生教育质量降低的原因,实际上只是看到了我国研究生教育问题的表象,而没有认识其实质。因此,只有透彻地厘清研究生教育“本科化”认识的形成机制,才能更全面客观地认识我国的研究生教育及其所依托的教育体制。

二、研究生教育“本科化”认识的形成机制分析

对于“研究”及“研究生”的概念,《现代汉语词

典》(第五版)的解释分别为“研究:探究事物的真相、性质、规律等”“研究生:大学本科毕业(或具有同等学力)后经考试录取,在高等学校或科学研究机关学习、研究的学生”。华东师范大学薛天祥教授在其著作《研究生教育学》中,将“研究生教育”的概念定义为“本科后以研究为主要特征的高层次专业教育”^[3]。

因此,从教育理念上来说,我国研究生教育观念是偏重于研究,人们往往从字面上也这样解释,研究生就是学习怎样做研究的学生。但为什么会出现这样的看法呢?这是解释研究生教育“本科化”认识形成机制的关键。

(一)从研究生教育的历史来看,我国研究生教育观念逐渐固化为以“研究”为主要特征

我国具有现代意义上的研究生教育发端于清末民国时期。1902年,清政府公布了《壬寅学制》,在该学制中,设立了大学堂之上“不立课程,不主讲授,不定修业年限,以研究为主”的具有研究院性质的大学院。1904年颁布的《癸卯学制》中,“大学院”更名为“通儒院”,通儒院生即为修业年限为五年,在导师指导下以自主研究为主的学生,这是我国研究生教育的雏形。后因种种原因,“大学院”及“通儒院”的设计并未真正实施,但这种以“研究”为主的教育思想,影响到了民国成立之后的研究生教育^[4]。

1912年1月,中华民国临时政府成立。曾留学德国,对德国大学教育制度颇为心仪的蔡元培先生被任命为首任教育总长。蔡元培遂以德国博士教育学制为版本,开展了民国初期的研究生教育探索。同年,由其组织起草的《大学令》中规定:“大学为研究学术之蕴奥,设‘大学院’,招收‘各科毕业生或经试验有同等学力者’。大学院实行导师制,学生在分科教员或导师的指导下进行独立的学术研究。”

1916年12月,蔡元培出任北京大学校长,他随后对北大进行了改革。1917年底北京大学文、理、法三科研究所相继成立并开始招收研究生(彼时称“研究员”)。1925年,清华学校成立了以“研究高深学术,造成专门人才”为宗旨的研究院国学门,招收“国内外大学毕业生,或具有相当之程度者”。1928年8月,清华学校改为国立清华大学。次年7月,清华大学评议会根据《国立清华大学条例》的规定,决定开办研究院。

1929年国民政府颁布了《大学组织法》,首次“以法律的形式规定了大学的体制和研究院的制

度”,奠定了我国研究生教育走向正规化基础。1934年5月,南京国民政府教育部颁布了《大学研究院暂行组织规程》,规定:“大学为招收大学本科毕业生研究高深学术并供给教员研究便利起见……设研究院”。

新中国成立后的1951年10月,我国实施了《关于改革学制的决定》,指出大学和专门学院得设研究部,培养高校师资和科研人才。1952年6月,《关于从高等学校一九五二年毕业生中选拔研究实习员、研究生的通知》发布,指出研究生的培养目的是“国家国防建设、经济建设及文化建设的科学研究人才与高等学校师资”。1955年,《中国科学院研究生暂行条例》颁布,次年,高等教育部发布了《1956年高等学校招收副博士研究生暂行办法》,其目的是“培养独立进行创造性科研工作的科学研究干部”。1959年7月,教育部下发《高等学校培养研究生工作的几点意见》,规定研究生的培养目标是“具有系统而坚实的理论基础、能够独立进行教学工作和科学研究工作的高等学校师资”。1963年召开的教育部研究生工作会议上,强调了研究生教育是为国家培养攀登科学高峰的优秀后备军。

1977年10月,国务院批准了教育部《关于高等学校招收研究生的意见》,开始恢复自“文化大革命”以来中断的研究生教育。进入上世纪80年代,随着《中华人民共和国学位条例》的颁布实施,研究生教育也被赋予了相应的科研学术要求。

由此可见,从清末到民国时期再到新中国成立之后的研究生教育及其制度设计,“研究生”这一称呼被赋予过不同的名称,有称“大学院生”、有称“研究员”、有称“研究生”等;实施教育的机构有被称为“大学院”的、有被称为“通儒院”的、也有被称为“研究院”的。但是,研究生及研究生教育的实质却是没有多大变化的。“研究生”这一名称指向大学本科后或具有同等学力,学习从事科学研究的学生。“研究”是研究生教育的要旨,培养高校教师、尤其是科研人才成为研究生教育的主要目标。

即使在进入21世纪,在研究生教育由学术型向应用型转变,大力提倡发展专业学位研究生教育时,“研究”也往往被认为是以特定职业为导向的专业学位研究生教育的内在规定性,因为任何类型的研究生教育都应该具有“研究性”的观念深入人心^[5]。

反观美国的研究生教育,其定义为“graduate education in North America, involves learning and

studying for academic or professional degrees, academic or professional certificates, academic or professional diplomas, or other qualifications for which a first or bachelor's degree generally is required, and it is normally considered to be part of higher education. In North America, this level is generally referred to as graduate school" [6]。

可以看出,美国研究生教育是指在取得学士学位后或本科后为取得学术或专业学位进行的教育,并不完全以“研究”为取向。实际上“graduate education”的字面翻译应为,本科毕业后的教育,并不完全以科学研究为目标。

美国的高等教育是在英国传统学院的基础上,通过引进德国大学模式,又在其实用主义的共同作用下完善成熟的。随着19世纪专业运动的兴起,大学中为培养实用性人才的专业学院逐步建立,大学的结构逐渐形成文理学院与专业学院共存的格局。德国大学的哲学院为美国大学中的文理学院的形成提供了借鉴,文理学院的毕业生完成学业后,可以进入文理研究生院或法学院、医学院、神学院等专业学院接受进一步的教育。这些专业学院也就成为本科后教育的场所,但专业学院并不以学术研究人才培养为重点,而以职业人才培养为取向。并且在美国的研究生教育中,硕士学位主要以专业学位为主,真正的学术学位是从博士学位开始的,以研究为导向的学术型硕士也被认为是一种过渡学位,或者是作为博士生不能通过博士候选人的选拔所给予的一种安慰。

相比而言,“研究生”及“研究生教育”在我国是一个逐渐固化了的概念,其指向就是本科后在高校或科研机构,攻读研究生学位的学生及其所经历的教育,其特征是从事科学研究。而美国更加注重的是这一阶段的学习是为了本科后的某种学位,“graduate student”及“graduate education”所对应的“研究生”及“研究生教育”是泛指的这一类本科毕业生及其所接受的教育,是一个归纳而出的概念,不一定表示必经“研究”这个阶段。因此,当我国本科后的研究生教育中缺乏明显的“研究”特征时,研究生教育“本科化”认识也就形成了。

(二) 学历和学位制度的并存,导致研究生身份象征的凸显

新中国成立后,我国的高等教育在相当长的一段时期内只实行学历制度而没有学位制度。学历制

度是我国高等教育中特有的制度形式。从字面上看,“学历”就是“求学的经历”,一个人在什么层次的教育机构中学习,接受了何种层次的训练,便具有相应层次的学历^[7]。经历了研究生阶段的学习,毕业后就具有研究生学历。因此,“研究生”这一概念也就具有了双重含义:既可以表示在高校或是科研院所从事研究的学生,也可以表示具有这段学习经历,毕业后获得研究生学历的学历证书持有者。

由于我国高等教育学历制度的实行,因此高等教育在学历上就有专科、本科、研究生三种层次,研究生教育就是本科教育后的学历教育。由于这一学历是建立在本科学历基础之上,研究生这一学历是高于本科学历。因此,社会形成的普遍共识就是研究生教育的层次和水平都应该高于本科教育。

上世纪80年代,随着《中华人民共和国学位条例》的颁布,我国开始实行学位制度,研究生教育与学位制度结合了起来。研究生教育以获得学位授权为前提,即只有在某个学科获得学位授权,才能在这一学科招收培养研究生,颁发研究生学历证书和授予学位,我国研究生教育中特有的“学历证”和“学位证”双证书制度就出现了。学历研究生要获得毕业证和学位证成为长期以来研究生教育中的应然状态。

但是,问题的另一面是,随着《中华人民共和国学位条例暂行实施办法》的颁布,我国众多高校也陆续举办了由国务院学位办主导的在职联考攻读硕士学位项目(主要为非全日制)。尽管在职联考的学位攻读者和学历研究生一样也能获得硕士学位,但由于其没有研究生学籍,也没有研究生学历,实践中也就没有真正视其为研究生教育。因此,无论是课程教学环节还是学位获得的标准均放得较低,普遍被社会认为是低于“双证”研究生的非正规研究生教育,其教育的过程也就没有“本科化”之虞。因此,可以看出,问题的关键在于,学位的攻读者是否具有研究生的学籍、学历等身份象征。

美国同样在研究生教育中授予学位,但美国研究生教育中仅有学位而没有学历概念。全日制和非全日制是其学位攻读的两种方式。非全日制指每学期选修的学分数低于学分界限值的研究生或每学期在校学习时间低于特定数量要求的研究生,学生可以根据实际情况选择成为全日制研究生或是非全日制研究生,其差异并不体现为我国语境中全日制学历研究生和在职非学历攻读学位者的研究生身份的

标志^[8]。学位作为攻读者最终获得的文凭,只表示其所受教育程度和学术技能水平,与是否是全日制亦或是非全日制形式获得的并没有关系。

我国通过学历的方式,人为地将学生身份规定为学历生和非学历生。普遍认为,具有学历的全日制研究生教育是比较本科教育高一级的教育形式,那么其培养方式必然也要与本科教育有差异,只要与本科教育相似,就会冠以“本科化”的名义,而没有学历的硕士学位攻读者实际培养过程中要求较低,却没有“本科化”的社会认识。

再以英国为例,英国的教育中也没有学历概念。本科后的研究生教育主要是一年制短学制的课程硕士。课程硕士顾名思义是以授课为主,可以分为转化硕士和发展硕士,其中的转化硕士指的是学生由一个专业转到另一个专业上来,比如从文科转到金融,从生物转到计算机等等,目的是为学生提供另外一种专业选择而并不是在原有专业上的深化^[9]。可以看出,英国本科后的课程硕士教育并不完全对应于我国语境中的研究生学历及学习层次上的显性提升,而更似本科教育之后,横向上的自然延续。

在对待英国一年制课程硕士的态度上,我国有两种截然相反的观点。一种观点认为,英国大量的课程硕士的质量标准是与一年学制相对应的,其人才培养质量并不比我国的硕士学位研究生高^[10]。另一种观点认为,不能仅从攻读时间长短判断其培养质量,比如我国研究生从学制与论文两方面来衡量,教育质量应该是很好的,但事实上我们的研究生培养得并不好^[11]。但不论是哪种观点,国内外都没有形成英国课程硕士教育具有“本科化”的认识。

相反,英国在高等教育中,更注重的是本科教育,研究生教育相对而言并不发达。英国将本科教育授予的学士学位分为普通学士学位(General Bachelor Degree)和荣誉学士学位(Honor Bachelor Degree)。后者蕴含了“优秀”的要求,是授予优秀学生的学位,又可以分为四个等级,普通学士学位仅是表示学业及格的学位。

虽然国外没有我国教育中的“学历”概念,但始终存在一个显而易见的现象:在学位学历的实践中,我们又常常将其相互转换,混淆其间的差异。比如,由于学位层次上的等同,我们往往将国外硕士学位认定为国内的研究生学历。教育部留学服务中心为赴外人员开具的“国外学位学历认证书”中往往注明“所获得的学位具有相应的学历”。说明在对待

学历和学位的态度上,我们自然将国外的学位概念“转换”为了我国的学历概念。因此,从这个意义上说,英美等国一年制的课程硕士与我国三年制学历硕士具有相同的学历和学位。

(三)本科教育和研究生教育的专业衔接,导致研究生教育高等级性的形成

与西方高等教育的自发产生和自然演进不同,我国高等教育的出现及发展是有计划有步骤的政府行为的产物。总体来说,我国高等教育是依托一定的专业开展的,高校的专业设置一般而言是由管理部门通过制定专业目录的形式实现的。

上世纪50年代,我国就学习前苏联高等教育管理体制,建立了高等学校专业分类制度,以培养新中国建设初期所需专业人才。1954年高等教育部颁布了《高等学校专业分类设置(草案)》,按照当时的11个行业部门进行专业划分;1963年,高等教育部又发布了《高等学校通用目录》和《高等学校绝密和机密专业目录》,以此为依据,设置和调整专业、实施人才培养、安排招生。因此,专业目录既是高等院校培养人才的规格和标准,亦是人才培养目标的具体化,还是教学内容和课程体系设计安排的基本依据。由于教育制度长期受苏联模式影响,加之研究生教育相对缺乏,本科阶段的培养目标就是培养专业型人才。上世纪80年代后期开始,我国大学本科教育虽然开始强调通识教育和宽口径人才培养,但在教育教学改革实践中还是以专门化人才培养为导向。

1978年,我国开始恢复的研究生教育中自然而然地延续了按照一定的专业目录招收培养研究生的作法。我国的研究生学科、专业目录从1983年的《高等学校和科研机构授予博士和硕士学位的学科专业目录(试行草案)》到2011年的《学位授予和人才培养学科目录》,总共制定和颁布了4个版本。其间还经历过1990年和1997年《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》2个版本。

2011年颁布的第4个版本的研究生学科、专业目录中只列出学科门类和一级学科。次年,教育部发布了《普通高等学校本科专业目录》,新本本科专业目录的一个重要特征就是专业类与2011年研究生学科、专业目录中的一级学科基本一致。

因此,可以看出,我国本科教育和研究生教育中,呈现出了强调本科专业与研究生专业“衔接”的倾向,并且各阶段都强调专门化的人才培养目标。

反观美国大学教育中,一个完整的大学

(University)教育包括本科生院(College)的教育和本科后的学院(School)教育,后者又可以分为研究生院和职业学院。本科生院基本上是不分具体学科组织的一个整体,本科后的学院(School)再实施相应的专业教育。比如在哈佛大学中,哈佛学院就是哈佛大学的本科生院。本科生进入大学后,分在没有学科分野的哈佛学院学习共同的核心知识的通识教育课程,并且主修一门学科的课程。本科教育的目的不是使学生过早地成为一个领域的专家,而是培养学生独立的思考、批判性的思维能力,其专业教育主要是在哈佛大学的专业学院中进行。再比如耶鲁大学,在本科生院的耶鲁学院之后,共有文理研究院、医学院、神学院、法学院、艺术学院、音乐学院、管理学院等11个专业学院。本科生院的学生随后或是进入文理研究生院进行学术研究,或是进入医学院、法学院、神学院等专业学院接受专业教育。

即使在本科生院中进行的主修专业“major field of study”,也与我国大学中的“专业”概念不一样,它主要是指具体学科领域的课程组合,由一个或多个相关知识领域中的课程组成,并不指向某种专业领域或职业领域^[12]。因此,美国高校本科生培养目标比较清晰,一般都是以培养通才作为教育的目标。本科教育要给学生足够的时间空间去扩展视野、发展批判性思维能力、培养良好的价值观念,到了本科后阶段才开始专才教育。

因此,美国大学教育中自然也就没有本科专业和本科后专业相互衔接的现象。专业上缺乏衔接性,大学教育在不同的教育阶段实施不同的教育重点,通识教育和专业教育都同时并存于大学教育中。

在教育的方法上,美国本科后的专业学院教育也注重课程教学,但并不因此就有教育“本科化”的认识。以美国工程硕士教育为例,马永红通过对美国工程硕士教育的分析,得出:美国工程硕士教育的重要的特征是以修课为中心,工程硕士学位的课程要求一般比科学硕士学位要多且严。因为学生普遍缺乏的是理论知识与技术知识,而这正是学校教育的强项,所以越是职业性专业对课程的要求越高^[13]。

由于美国本科和研究生教育阶段专业上的间断性(衔接性弱化),各阶段教育在不同的侧重点上展开,课程教学内容因此存在着差异性,较少出现研究生教育中重复本科课程的情况。而我国研究生教育与本科教育专业上的衔接,一方面带来了两种教育

专业上的相似性,知识结构和课程体系的相似性,客观上造成研究生教育阶段重复本科教育的内容;另一方面,由于专业上、办学层次上的等级差异性,我们对研究生教育的理解是本科基础上的更高层次教育,即同一专业本科阶段是研究生阶段的基础,研究生教育是本科教育的提升。既然有显性的教育层次差异,那么研究生阶段的教育就理所当然地与本科教育不同,否则就会形成研究生教育“本科化”的认识。

三、结语

从我国研究生教育的发展历程来看,我国研究生教育主要是在借鉴美国研究生教育的基础上发展起来的。但在其发展的过程中,研究生教育的概念被固化为本科后以“研究”为主要特征的教育。以这样的观点来看,不难理解我国的研究生教育可以分为学术型研究生教育和专业学位研究生教育两种,并且两种研究生教育中都强调“研究”的因素。但事实上,美国本科后的教育可以分为以研究为导向的研究生教育和专业性较强的职业导向的教育,比如法律博士教育(JD)、工商管理硕士(MBA)教育等,但美国本科后职业导向的教育并不强调教育中的“研究性”。因此,我国研究生教育的外延其实是大于美国研究生教育。加之我国特有的学历制度的实行、本科教育与研究生教育强调在专业上的衔接性等原因,我国语境中的研究生教育在被赋予了承担高层次人才培养任务的同时,也自然地形成了研究生教育需与本科教育有差异但在实践中又难以割裂其中的联系的矛盾,研究生教育“本科化”认识就此形成。从这个意义上说,我国研究生教育的观念需要重新认识。

笔者无意否认,随着研究生教育规模的迅速扩张,研究生教育质量的确出现了下降的趋势。研究生教育“本科化”在某种程度上成为了研究生教育质量下降的代名词。但是,如果仅仅简单地关注研究生教育“本科化”问题,即使“去本科化”后,研究生的教育质量也难以根本扭转。

一方面,研究生教育“本科化”的认识容易使我们忽视研究生教育中的一些关键问题。课程教学、导师的指导固然重要,但研究生教育不应该是导师手把手地传授知识、经验的过程,研究生教育的过程更需要激发研究生自身的独立性,使其学会思考、学

会学习、学会研究。另一方面,研究生教育“本科化”认识的出现,其实隐含着—个基本判断——本科教育质量不高。试想,如果有高质量的本科教育,还会有研究生教育“本科化”的提出吗?因此,从这个角度来说,研究生教育“本科化”问题并不能简单孤立地看待。即使我们承认研究生教育“本科化”,我们也应该认识到,这种“本科化”的成因并不单是研究生教育的问题,也有本科教育的问题,甚至是教育体制的问题。

注释:

- ① 我国研究生可以分为硕士研究生和博士研究生两类,本文所指的研究生特指硕士研究生。

参考文献:

- [1] 川大将实行“小班”教学 每班 25 人占总课程的 60% [EB/OL]. (2010-9-28) [2017-10-3]. http://teaching.jyb.cn/high/gdjyxw/201009/t20100928_390950.html.
- [2] 石静,刘慧英,杨建华,等.基于创新人才培养的控制类课程群改革研究[J].西北工业大学学报(社会科学版), 2013(4):96-100.
- [3] 薛天祥.研究生教育学[M].桂林:广西师范大学出版社,

2001:63.

- [4] 杨院.“研究生院”与“研究生院制度”辨析[J].中国高教研究,2009(12):47-49.
- [5] 刘国瑜.论专业学位研究生教育的基本特征及其体现[J].中国高教教育,2005(11):31-32.
- [6] Postgraduate degrees[EB/OL]. (2013-8-23) [2017-10-6]. <http://www.nyc.gr/postgraduate-degrees>.
- [7] 王利芬,骆四铭.论基于学位本质的学位制度改革[J].现代大学教育,2008(3):97-103.
- [8] 唐继卫,马健生,李洋.借鉴国际经验 完善我国非全日制研究生教育[J].学位与研究生教育,2014(12):1-5.
- [9] 蒋春洋.英国课程硕士研究生教育探析[J].研究生教育研究,2012(4):91-95.
- [10] 袁本涛.关于我国研究生学位类型划分的思考[J].大学教育科学,2016(6):24-28.
- [11] 韩琨.“一年制海归硕士”的尴尬与无奈[EB/OL]. (2013-1-31) [2017-10-6]. <http://news.sciencenet.cn/htmlnews/2013/1/274493.shtm>.
- [12] 林上洪.中美高校本科生专业选择模式比较研究[J].教育与考试,2017(5):81-85.
- [13] 马永红,李汉邦,郑晓齐.解读美国工程硕士教育[J].清华大学教育研究,2008(4):49-53.

Formation of and Thinking on the Phenomenon of Postgraduate Education Degrading into that Equal to Undergraduate Education

LI Anping¹, CHEN Ruoyu¹, HU Xiuying²

(1. Graduate School of Changzhou University, Changzhou 213164;

2. School of Chemical and Environmental Engineering, Jiangsu University of Technology, Changzhou 213001)

Abstract: To some extent, undergraduate education-equalized postgraduate education has become a synonym of the quality decline of postgraduate education. However, if the phenomenon is simply attributed to the problems of curriculum provision, teaching methods and guidance of supervisors in postgraduate education, we in fact only see the superficial reflection, but not the root reasons. The deep reasons for the phenomenon are: the philosophy of postgraduate education in China is gradually hardened into a concept mainly featuring “study”. The coexistence of schooling system and academic degree system leads to a prominent symbol of postgraduate status, and the academic continuation between undergraduate education and postgraduate education leads to the formation of postgraduate education being only a higher level of undergraduate education. Therefore, even we admit the existence of the undergraduate education-equalized postgraduate education, the reasons for the phenomenon is not only the own problem of postgraduate education, but also the problem of the entire higher learning education, or even that of education system. Finally, this paper concludes that simply eliminating the phenomenon cannot play the role in improving the quality of postgraduate education fundamentally.

Keywords: undergraduate education-equalized postgraduate education; postgraduate; schooling system; major continuation