

文章编号: 2095-1663(2023)01-0001-10

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2023.01.01

# 我国研究生课程建设的理论基础、政策变迁与改革实践

郝德贤, 牛新春

(复旦大学 高等教育研究所, 上海 200433)

**摘要:** 研究生课程教学是研究生培养的关键环节。基于课程建设的分析框架,从宏观、中观、微观层面评述研究生课程建设的理论基础、政策变迁和改革实践。研究生课程建设的“外围理论”基础薄弱,尚未形成具有支撑功能的课程理论群,“核心理论”呈现碎片化的特征且缺乏本土理论建构;研究生课程政策对课程实践的指导呈现出越来越明确、精准而又具体的特点,但课程政策的制定缺少课程理论指导下的系统设计;研究生课程改革实践主要聚焦于专业层面,院校层面的顶层设计不足,学术学位与专业学位研究生课程呈现“同质化”,博士研究生课程改革探索更是稀少。

**关键词:** 研究生课程; 研究生课程建设; 研究生课程政策; 研究生课程改革

**中图分类号:** G643

**文献标识码:** A

## 一、引言

研究生教育在培养创新人才、提高创新能力、服务经济社会发展、推进国家治理体系和治理能力现代化方面具有重要作用。我国研究生教育发展迅速,据教育部2020年全国教育事业统计公报数据,全国共有研究生培养机构827个,其中,普通高等学校594个,科研机构233个,2020年研究生招生110.66万人,比2019年增加19.00万人,增长20.74%,2020年在学研究生313.96万人,比上年增长27.59万人,增长9.63%。这表明当前我国研究生教育不仅规模大,而且增长速度快,已经迈入研究生教育大国,但研究生培养过程与培养质量引发了学界与社会的广泛关注。学校教育的最终效果取决于直接面对学生的课程建设和实施过程,课程建设是当前提高高等教育质量的核心环节<sup>[1]</sup>。“课程建设应基于对课程的系统认识,根据对课程要素功能和结构功能的要求进行的目标课程模式的系统设计,并按此目标模式对课程进行创新性的系统改

造。”<sup>[2]</sup>课程建设是复杂的系统工程。首先,课程建设需要有宏观层面的课程理论指导以保障其科学性;其次,课程建设还需要有中观层面的课程政策指引以保障其决策合理性;另外,课程建设还需要最终落实在微观层面的课程改革实践以保障其行为有效性。本研究基于课程建设的分析框架(如图1所示),从研究生课程理论基础、研究生课程政策变迁与研究生课程改革实践三个层面对我国研究生课程建设的现状进行分析讨论。

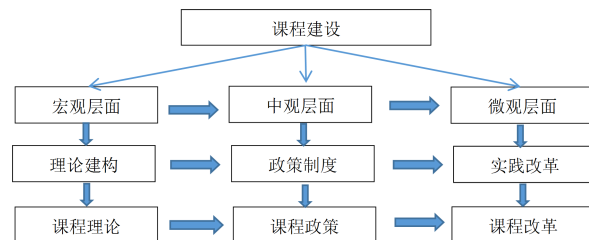


图1 课程建设的分析框架

## 二、研究生课程建设的理论基础

从学科理论基础的性质和功能划分,学科理论

收稿日期: 2022-04-06

作者简介: 郝德贤(1981—),男,甘肃庆阳人,复旦大学高等教育研究所博士研究生,河西学院教师教育学院副教授。

牛新春(1970—),女,江苏淮安人,复旦大学高等教育研究所研究员,博士生导师。

基础可以划分为“外围理论”与“核心理论”<sup>[3]</sup>。分析现有研究可以发现,当前研究生课程建设的“外围理论”基础薄弱,“核心理论”的相关研究呈现碎片化特征且缺乏本土理论建构。

### (一) 研究生课程建设的学科“外围理论”

“外围理论”不一定产生于学科本身,但却对该学科的发展产生支撑性的贡献。一般认为,哲学、心理学与社会学是课程建设或者课程开发的学科外围理论基础。拉尔夫·泰勒和理查德认为课程理论必须考虑学科内容、学生、教师和环境,以及把这些要素组合在一起的关系,相应地就要探讨哲学(认识论)、心理学和社会学<sup>[4]</sup><sup>[23]</sup>。不同的学科视野为理解研究生成长规律与研究生教育过程提供了理论依据。

已有研究从哲学视角分析,认为课程建设是一个虚实相间的问题,探讨课程建设必须从价值和事实两个维度展开<sup>[5]</sup>。课程建设首先需要确立课程价值取向,从构成课程的要素与学习者的关系分析,课程的价值取向主要有学科本位、社会本位、个体本位三种价值取向,且这三种取向呈现融合趋势。基于课程的学科本位、社会本位与个体本位的价值取向,有研究者认为“当前主导我国研究生课程的价值取向是学科本位,但课程设置却没有很好地达到学科本位所提出的要求”“在我国研究生课程设计中,课程体系对社会的开放性不够,社会本位的价值取向在课程设计过程中没有得到足够的体现”“较之于社会本位,个体本位价值取向更是缺失。大多数研究生并没有依据自己的能力发展需要对现有的课程体系提出改进的建议,他们长期处于顺从状态,习惯于根据既定的课程学习,遵从培养单位和教师的安排”,只有深度整合、融合学科本位、社会本位和个人本位三种价值取向,才能使研究生课程体系焕发出新的生命力<sup>[6]</sup>。

基于研究生作为成人学习者的特点,研究生课程与教学需要以教育心理学做为理论基础。已有研究从心理学视角分析认为,“从逻辑演进的角度分析,“人”——“学生”——“中小学生”——“大学生”——“研究生”的“逻辑线条”,不仅决定了“人的规律”——“学生的规律”——“中小学生的规律”——“大学生的规律”——“研究生的规律”的“逻辑线条”,也决定了“人的教育规律”——“学生的教育规律”——“中小学生的教育规律”——“大学生的教育规律”——“研究生的教育规律”的“逻辑序列”<sup>[7]</sup>。研究生群体的发展特点则是“从年龄角度看,他们完全是成人,身心发展程度与本科阶段相比已相当成熟,表现出成年人的特点,尤其心

理成熟度高,在智力发育上思维力强,具有较高的创造力,尤其是经过了系统的专业知识学习和经验积累,掌握了相当的专业技能后,其创造力一般处于人生的最高水平,他们一般能够独立地进行一定的专业研究活动”<sup>[8]</sup>。

### (二) 研究生课程建设的学科“核心理论”

“核心理论”产生于学科本身的发展过程,是本学科发展的基石。已有研究主要基于“课程→研究生课程”的种属关系推衍了研究生课程的相关理论。在课程论研究领域,美国的课程论专家泰勒所提出的“课程开发原理”被认为是课程开发最为经典的理论,泰勒认为课程开发需要回答四个问题:学校应该达到哪些教育目标?提供哪些教育经验才能实现这些目标?怎样才能有效地组织这些教育经验?我们怎样才能确定这些教育目标正在得到实现?<sup>[9]</sup>泰勒原理的这四个基本问题就是课程开发的四个基本步骤,即确定课程目标、选择经验(课程内容)、组织经验(课程实施)、评价结果<sup>[4]</sup><sup>[13]</sup>。依据泰勒所提出的课程分析框架,已有研究具体探讨了研究生课程目标、研究生课程体系(内容)、研究生课程设置与研究生课程评价等事实性问题。

课程目标是对课程所要达成的预期结果的设定,是对课程所要培养的人才质量规格的回应。已有研究关于研究生课程目标形成了“三维目标论”与“四维目标论”等观点,“三维目标论”建议“研究生课程目标应从人格、知识和能力三个维度来进行构建,从人格维度分析,研究生课程应教会研究生“学会做人”与“学会创新”;从知识维度分析,通过研究生课程学习,研究生应掌握研究方法知识、专业理论知识、跨学科知识;从能力维度分析,研究生课程应培养研究生认知加工与元认知能力、信息获取与信息选择能力、交流与合作能力及探究与创新能力”<sup>[10]</sup>。“四维目标论”从知识、方法、发展、伦理四个维度指出,应培养研究生“学会知识,学会方法,学会创新与学会做人”<sup>[11]</sup>。分析发现,无论是“三维目标论”还是“四维目标论”,均强调“以培养创新能力为目标”<sup>[12]</sup>,以“培养全面发展的人”<sup>[13]</sup>是研究生课程的根本目标。课程目标重在回答人才培养质量规格,基于学生核心素养培育来架构学校课程是近年来研究生课程研究的新视角。比如有研究者“借鉴基础教育学生发展的核心素养框架,结合研究生教育自身的特点,确定我国研究生的核心素养包括求真向善和追求独立与自由的品德、创新思维与批判性思维、自主学习能力、交往能力、使用先进科研工具的

能力、文字表达能力、以科研问题为线索的完善的知识结构”<sup>[14]</sup>。

课程体系是研究生课程研究的热点问题,已有研究不仅从理论层面构建了我国研究生课程体系构建的原则框架,也分析了课程体系构建中出现的问题,并提出了完善课程体系构建的对策与建议。在课程体系构建的原则方面,已有研究认为研究生课程体系构建应重视研究生教育课程设置在体系上的相对完整性;突出研究生教育课程设置的前沿性;明确研究生教育课程设置体系的层次性;强调研究生教育课程设置体系的个性化<sup>[15]</sup>。当前我国研究生课程体系建设中存在的问题主要有“课程体系缺少足够的广度和纵深度,不具有前沿性和前瞻性;课程体系未能体现本科生、硕士生、博士生培养的层次性、连续性和系统性;课程体系未能反映研究生教育高层次的特点,忽视基础理论、研究方法、跨学科知识等方面的训练和创新能力、科学精神及学术品质的培养;课程结构过于单一和缺少弹性,课程内容更新速度慢、国际化程度低,课程教学单向传授、活力不足;课程体系重计划制定和目标管理,轻过程监控和绩效管理,缺少健全的课程质量保证与监控体系”<sup>[16]</sup>。针对研究生课程体系存在的问题,提出的改进建议主要是:研究生教育课程体系改革应与学制的调整紧密结合;实现本硕、硕博课程的一体化设计,保障课程体系的层级性;优化公共基础课程的设置与教学,提高课程教学效果;增大任选课程比重构建研究生个体课程体系;重视跨学科课程、研究方法类课程和前沿性课程<sup>[17]</sup>。

课程设置是课程体系的具体化,课程设置最能反应课程的内容结构。已有研究认为,从课程设置的范式分析,我国长期探索形成的“以学科知识为中心、以学术价值为追求”的研究生课程设置范式,忽视了研究生教育“探究”“创生”的本质要求;<sup>[18]</sup>在课程设置规范性方面,主要存在课程设置欠规范,课程分类带有随意性,缺乏统一、规范的标准<sup>[19]</sup>。在课程比例结构方面,存在课程类型比例不够合理,没有处理好公共必修课(政治理论课、外语课)和专业基础课,本学科课与相关学科课程,必修课与选修课,课程与论文之间的关系<sup>[20]</sup>。在课程层级方面,由于对研究生教育属性和定位的认识存在误区,加之专业化知识形成的壁垒,研究生课程既存在硕士生和博士生课程体系缺乏层次性的问题,又存在学术学位和专业学位课程缺乏差异性的问题<sup>[21]</sup>。针对研究生课程设置存在的问题,不仅提出了构建课程设置质量标准的对策,即建议研究生课程设置质量标

准应遵循学科专业、职业发展和分类培养三项基本原则,既要包括统一的、基础学科的质量标准,又必须有分类的、具体专业特色的质量标准,<sup>[22]</sup>还从操作层面提出了具体的建议,包括分性、分层、分类来设置研究生课程;建立科学的课程开设和评估制度;增加选修课程,开设国际化课程与实用性课程,加大研究生选课的灵活性;优化课程结构,编制模块化课程;围绕问题解决,统整课程内容;创新培养模式,预留创生空间;建立课程动态调整机制,及时反映最新科研成果等。

课程评价是关于课程的价值判断。已有关于研究生课程评价较多的集中在课程评价的指标体系建构上,既包括有欲囊括所有专业的课程评价,也有对具体学科或者专业而进行的研究生课程评价指标体系构建。比如有研究者专门对研究生课程开设进行评价,认为当前的课程评价研究主要集中在成绩或结果上,而为制订适当的课程开设计划进行的事前评价,即课程开设评价的研究,未引起足够的重视,由此研究者提出研究生课程评价的指标体系,其由需求与目标、课程内容、教学设计、师资情况、教学保障五个一级指标构成,并在每个一级指标体系下选出最具代表性和可操作性的20个指标构成了二级指标<sup>[23]</sup>。除此之外,已有研究生课程评价较多的是从某一具体的学科或者专业来对研究课程体系或者课程效果评价进行研究,比如有研究者对全国21所医学院校进行了关于研究生课程体系评价的问卷调查与分析,以医学专业研究生为研究对象,课程评价从课程目标、课程内容、课程结构、课程教学方法、课程评价和课程管理等6个方面分别开展<sup>[24]</sup>。也有研究针对高校的研究性教学课程,构建了以教学团队、教学设计、教学条件、教学成效为一级指标的课程评价指标体系<sup>[25]</sup>。可以发现,已有研究较多集中在研究生课程评价指标体系的构建上,但对课程实施过程、课程实施效果的评价则相对较弱。

### (三)课程建设的理论基础评析

尽管已有研究从哲学、心理学等学科对研究生教育以及研究生课程进行了一些探讨,但我国研究生课程建设的“外围理论”基础仍然薄弱,还未形成研究生课程建设的理论群。哲学为人们探索世界提供了认识论与方法论,诚如爱因斯坦所言“如果把哲学理解为在最普遍和最广泛的形式中对知识的追求,那么,哲学显然就可以被认为是全部科学之母”<sup>[26]</sup>。教育哲学是人们关于教育理论与实践的根本问题的回答,具有概括性、规范性与批判性的特点。研究生课程建设需要以研究生教育的根本性问



题分析为依据,比如“研究生是谁?”“研究生教育的本质是什么?”“研究生课程的特殊性是什么?”“研究生课程与研究生发展的关系是什么?”等本源问题都应是研究生课程建设的理论基础。教育是人类基本的社会实践活动,教育与社会的发展关系密切,社会学为人们认识教育实践提供了另一理论基础,研究生课程目标的确定、研究生课程内容的选择、研究生课程教学的组织实施需要充分考虑到社会发展的需要以及关于社会的研究,以教育社会学为理论基础。研究生教育有其特殊性,需要在明确研究生身心发展规律、掌握研究生认知发展规律、研究生学习过程与教学心理的基础上形成关于研究生课程的心理基础。但总体而言,围绕哲学、社会学与心理学等学科还未形成研究生课程哲学、研究生课程社会学、研究生学习心理学、研究生教学心理学等具有支撑功能的课程理论群。

虽然近年来我国研究生课程积累了一些研究成果,但当前研究生课程的核心理论仍存在不足:一是研究生课程建设的“核心理论”碎片化特征明显。在课程论领域,拉尔夫·泰勒的课程目标模式之所以被认为经典,其中一个重要的原因就是其构建了课程开发的理论体系,为课程建设提供了重要的理论框架。但当前在研究生课程领域,虽产生了关于研究生课程目标、研究生课程设置、研究生课程体系等相关研究成果,但多半只是结合某一课程的具体问题的经验论述,尚未形成体系化的理论。二是没有形成符合中国研究生教育实际、具有本土特色的研究生课程理论。近年来,我国课程论研究多聚焦于基础教育领域,对高等教育领域的课程与教学关注较少,研究生课程多借鉴他国经验使得研究生课程建设缺乏统一性与继承性,难以形成具有中国特色的研究生课程理论,诚如有研究者所言“在一个没有古典哲学和古典大学观的国家很难完全复制德国非组织性和纯科学性的研究生课程模式;在一个缺乏实用主义基因的国家也难以彻底重现美国研究生课程的样貌。这就导致百年来我国研究生课程既缺乏精神底色和文化根基,又在取法美、德等国家中徘徊犹疑,始终没有找到自身发展的逻辑”<sup>[27]</sup>。因此,在借鉴吸收的基础上,建设具有本土特色的研究生课程理论具有重要的实践价值。

### 三、研究生课程政策变迁

课程政策是课程建设的中观层面,是架构课程理论与课程实践的桥梁。本研究根据我国研究生教

育的发展过程,将其划分为探索调整阶段、恢复重建阶段、规模扩张阶段、优化质量阶段等变迁阶段,通过收集建国以来研究生教育的相关政策文本、管理规定、制度条例等,重点梳理其中关于研究生课程的相关规定,寻找关于课程政策的间接表述进行分析。

#### (一)探索调整阶段(1949—1965年)的研究生课程政策

新中国成立之初,百业待兴,研究生教育也主要集中在招生、资源配置等问题上,培养过程,特别是课程教学等具体问题还无暇关注。新中国研究生教育肇启于1951年颁布的《暑期招收研究实习员、研究生办法》,“学习苏联”是整个50年代社会各行各业的行动指南,研究生教育也向苏联学习,比如在1953年教育部颁布的《高等学校培养研究生暂行办法(草案)》中规定“凡聘有苏联专家或师资条件较好的高等学校均应负担培养研究生的任务,其目的是培养高等学校师资和科学研究人才”<sup>[28]</sup>。60年代我国研究生教育从向苏联学习逐步过渡到自主发展,1963年召开的全国高等学校研究生工作会议通过的《高等学校培养研究生工作暂行条例》对国家发展研究生教育做出了宏观指导。分析这些政策发现,探索调整时期的研究生教育政策主要集中在研究生招生、分配、资源配备等方面,而从国家政策制度层面对研究生培养过程的规定较少涉及,研究生课程与教学的有关规定就更是鲜见,即使有所提及,也并非是从国家宏观政策层面对研究生课程与教学的直接指导,比如1963年颁布的《高等学校培养研究生工作暂行条例》规定“研究生的培养采取系统理论学习与科学研究工作相结合,导师个别指导与学校、教学研究室集体培养相结合的办法,由各招生专业按规定制定培养方案,导师根据培养方案制定各研究生培养计划,并规定研究生课程学习和毕业论文工作的要求、期限、指导和考核方法等”。可以发现,该条例中只是提及到了研究生的培养方式,但未对研究生课程建设提出针对性的指导意见。

#### (二)重建稳定阶段(1978—1999年)的研究生课程政策

改革开放为研究生教育恢复重建提供了契机,这一时期研究生教育的相关政策在拨乱反正的基础上结合前期研究生培养经验开始关注研究生的培养过程,研究生课程建设受到关注。1979年召开的研究生教育工作座谈会对我国研究生教育发展步入正轨统一了思想,会议确定的研究生分层次(硕士和博士)培养、弹性学制、分专业确定业务要求等均是影响以后我国研究生教育的重大决定,这次会议也为

1980年我国颁布《中华人民共和国学位条例》奠定了基础,自此,我国从法律上确定的学士、硕士与博士的三级学位建制形成生效。这一时期研究生教育已开始较多关注研究生培养过程,特别是对研究生课程与教学已有专门的规定要求,比如1980年颁布的《中华人民共和国学位条例》中明确规定“高等学校和科学研究所的研究生,或具有研究生毕业同等学力的人员,通过博士学位的课程考试和论文答辩,成绩合格,达到下述学术水平者,授予博士学位”,可以发现,课程考核已经作为授予学位的必要条件被予以规定。另外,1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》则明确指出了研究生课程与教学中存在的问题,并指出“要针对现存的弊端,积极进行教学改革的各种试验,例如改变专业过于狭窄的状况,精简和更新教学内容,增加实践环节,减少必修课,增加选修课,实行学分制和双学位制,增加自学时间和课外学习活动,有指导地开展勤工助学活动等等”。

20世纪90年代,我国研究生教育稳定发展,特别是专业学位的兴起为研究生教育注入了新的活力,专业学位研究生教育的初衷是培养更符合社会发展需求,更切近市场与行业需要的专门高级人才,但是专业学位与学术学位人才培养趋同化是这一阶段的鲜明特征,包括专业学位课程建设。1992年颁布的《关于按专业授予专业学位的建议》为我国发展专业学位研究生教育奠定了基础,使得我国研究生教育呈现学术学位与专业学位多元发展的格局。1996年国务院第十四次会议审议通过了《专业学位设置审批暂行办法》则对专业学位设置的目的、特点、培养与管理等做了明确规定,其中关于专业学位研究生培养目标明确规定“专业学位作为具有职业背景的一种学位,为培养特定职业高层次专门人才而设置”,但其中并未明确规定专业学位研究生的培养过程、培养模式与课程设置的特殊性,这使得研究生培养单位在专业学位研究生培养过程中并无明确的政策指导,因此出现了专业学位与学术学位研究生培养的趋同化,其中课程建设的趋同化是其鲜明特征。

### (三) 规模扩张阶段(2000—2009年)的研究生课程政策

世纪之交,我国确定了加快社会主义现代化建设的战略目标,研究生教育在这一时期不仅重视规模扩张,而且也开始提出质量诉求,有关研究生教育政策对研究生课程建设的要求越来越明确,对课程实践的指导性更强。规模扩张发展是本世纪前十年我国高等教育的主旋律,在经过不到十年的发展,我

国高等教育从“精英教育”阶段发展到“大众化教育”阶段。高等教育的扩张发展不仅在本、专科阶段,研究生教育扩张发展也是重要向标。据教育部官网公布的数据统计,2000年我国研究生在校人数为301239人,2009年研究生在校人数扩张到1404942人,增幅高达466%。研究生教育规模的快速发展引发了社会对研究生教育质量的关注,国家也出台诸多管理制度与政策规定以期提升研究生培养质量,这些管理制度与政策规定中均有对研究生课程与教学的明确要求。比如2000年教育部颁布实施的《关于加强和改进研究生培养工作的几点意见》中提出“硕士生课程设置要在本科教育的基础上,充分体现研究生层次的特点。课程体系要有足够的宽广度和纵深度,并具有前沿性和前瞻性。博士生课程应结合博士生的研究领域和所需知识结构,以及提高创新能力的需要来确定。直博生的课程应贯通设置。研究生外国语课程应着重提高研究生的外语应用能力。博士生外国语课程设置与否及其考核方式由培养单位自行确定”。2005年教育部《关于实施研究生教育创新计划加强研究生创新能力培养,进一步提高培养质量的若干意见》中也提出“加强优质研究生教学用书建设,发挥高校知名专家、学者的优势,在一些基础性、通用性课程编写出系统性强、内容新、水平高的教学用书或精品教案,或有组织地引进一批国外先进的教材或教案。建立优质研究生教学资源网络共享体系,如高水平系列学术讲座、精品课程等多媒体课件、精品教案库、信息与学术交流平台以及其它网络资源利用平台”。

因意识到专业学位与学术学位人才培养的趋同化问题,这一时期专业学位的人才培养开始强调特色与质量,专业学位的课程建设受到专门关注。比如2009年教育部《关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》中针对专业学位的课程明确要求“课程设置要以实际应用为导向,以职业需求为目标,以综合素养和应用知识与能力的提高为核心。教学内容要强调理论性与应用性课程的有机结合,突出案例分析和实践研究;教学过程要重视运用团队学习、案例分析、现场研究、模拟训练等方法;要注重培养学生研究实践问题的意识和能力。学习年限一般2年,实行学分制。课程学习与实践课程要紧密衔接,课程学习主要在校内完成,实习、实践可以在现场或实习单位完成。建立健全校外双导师制,以校内导师指导为主,校外导师参与实践过程、项目研究、课程与论文等多个环节的指导工作。吸收不同学科领域的专家、学者和实践领域有丰富



经验的专业人员,共同承担专业学位研究生的培养工作。注重培养实践研究和创新能力,增长实际工作经验,缩短就业适应期限,提高专业素养及就业创业能力”。

#### (四)优化质量阶段(2010年以来)的研究生课程政策

经过本世纪前十年的扩张,我国高等教育的规模在新时期面临着从规模扩张到质量内涵发展的内在诉求,研究生课程与教学成为了改革的“深水区”。2010年7月颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中把“全面提高高等教育质量”摆在高等教育发展的首要位置,规模、结构、质量、效益协调发展是高等教育发展的指导思想。2013年4月教育部、国家发展改革委与财政部颁布的《关于深化研究生教育改革的意见》中提出的研究生教育目标之一是“我国到2020年要基本构建形成规模结构适应需要、培养模式各具特色、整体质量不断提升、拔尖人才不断涌现的研究生教育体系”。稳步发展规模,追求质量建设,重视内涵发展是我国当前研究生教育的内在发展要求。国家出台的一系列规章制度中有关研究生课程政策要求呈现出明确、精准而又具体的特点。

首先,课程政策对课程建设的指导思想更明确。比如2013年颁布的《关于深化研究生教育改革的意见》中就提出要“重视发挥课程教学在研究生培养中的作用。建立完善培养单位课程体系改进、优化机制,规范课程设置审查,加强教学质量评价。增强学术学位研究生课程内容前沿性,通过高质量课程学习强化研究生的科学方法训练和学术素养培养。构建符合专业学位特点的课程体系,改革教学内容和方式,加强案例教学,探索不同形式的实践教学”。2014年1月29日,国务院学位委员会、教育部印发的《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》中提出“制订研究生课程体系建设办法。根据经济社会发展需求、学科发展前沿和研究生个人发展需要,建构科学合理的课程体系,及时更新课程内容,丰富课程类型”。同年12月5日《教育部关于改进和加强研究生课程建设的意见》指出“课程学习是我国学位和研究生教育制度的重要特征,是保障研究生培养质量的必备环节,在研究生成长成才中具有全面、综合和基础性作用。重视课程学习,加强课程建设,提高课程质量,是深化研究生教育改革的重要和紧迫任务。”

其次,课程政策对课程建设的指导方向更精准。比如2013年国务院学位委员会、教育部按照学科类

型以及学位层次发布了《一级学科博士、硕士学位基本要求》,而为了体现专业学位的人才培养特色与特殊要求,2015年国务院学位委员会、教育部又发布了《专业学位类别(领域)博士、硕士学位基本要求》。分析这两个《要求》发现,对每一个一级学科从学科概况与发展趋势分析开始。按照学科类型(一级学科)、学位层次(博士/硕士)、学位类型(专业学位/学术学位)规定了获得本学科博士/硕士学位应该掌握的基本知识及结构,获得本学科博士/硕士学位应该具备的素质,获得本学科博士/硕士学位应该具备的基本学术能力,并明确提出学位论文的基本要求。按照学科类型、学位层次与学位类型规定研究生人才素养结构与培养要求遵循了人才成长过程的规律,有利于照顾不同学科类型(一级学科)、不同学位类型(学术学位/专业学位)以及不同学位层次(博士/硕士)的人才培养特色与培养要求,使得研究生培养从大一统的“粗放模式”走向精雕细琢的“精细模式”,为提升研究生培养质量奠定了良好的基础。

另外,课程政策对课程建设的指导要求更具体。比如2017年教育部、国务院学位委员会关于印发《学位与研究生教育发展“十三五”规划》的通知中明确提出“加强教材建设,精编细选所用教材,严格把握教材的思想性,强化教材的前沿性和针对性。培养单位承担课程建设主体责任,加强对课程建设的长远和系统规划。加强不同培养阶段课程的整合、衔接,面向需求科学设计课程体系,加强研究生课程的系统性和前沿性,将创新创业能力培养融入课程体系。改革授课方式和考核办法,构建研究生课程学习支持体系,满足个性化发展需求。探索在线开放等形式的教学方式,建设一批优质研究生网络公开课程。建立规范的课程审查评估机制。统筹使用各类经费,加大对研究生课程建设、教学改革的常态化投入,完善课程建设成果奖励政策。”2020年9月教育部、国家发展改革委与财政部联合颁布的《关于加快新时代研究生教育发展的意见》中明确提出“培养单位要紧密结合经济社会发展需要,完善课程设置、教学内容的审批机制,优化课程体系,加强教材建设,创新教学方式,突出创新能力培养,加强体育美育和劳动实践教育。规范核心课程设置,打造精品示范课程,编写遴选优秀教材,推动优质资源共享。将课程教材质量作为学位点合格评估、学科发展水平、教师绩效考核和人才培养质量评价的重要内容”。2020年9月颁布的《国务院学位委员会、教育部关于进一步严格规范学位与研究生教育质量管理的若干意见》中明确规定“把学术道德、学术伦

理和学术规范作为必修内容纳入研究生培养环节计划,开设论文写作必修课,持续加强学术诚信教育、学术伦理要求和学术规范指导”。

#### (五)课程建设的政策变迁评析

通过梳理我国不同历史时期的课程政策发现,我国研究生课程政策对研究生课程建设的实践指导呈现出指导思想更加明确、指导方向更加精准与指导要求更加具体的显著特点。表现为:从研究生课程政策的专门化程度分析,在建国初期研究生教育的探索调整阶段,研究生政策主要集中在招生、工作分配、资源供给等方面,对研究生课程教学等方面的政策规定较少涉及,随着研究生教育的不断推进以及稳定发展,特别是新时期研究生教育正在经历从规模扩张到高质量内涵发展要求,研究生培养过程越来越被重视,国家不仅在出台的有关研究生教育的整体规定中有对研究生课程的要求,而且还不断出台有关研究生课程的专门规定。从研究生课程的专业化程度分析,按照学科类型以及学位层次发布的《一级学科博士、硕士学位基本要求》与《专业学位类别(领域)博士、硕士学位基本要求》等规定使得研究生课程政策更加切合不同学科、不同专业、不同层次、不同学位类型人才成长的规律,充分考虑到不同学科、不同专业、不同层次、不同学位类型人才培养过程的差异性,使得研究生培养越来越专业,越来越精细,改变了传统的粗放培养模式。但是也应该充分认识到当前我国的研究生课程政策所存在的以下一些问题:一是研究生课程政策的实践取向明确,但因对研究生课程的研究不够,课程政策设计与制定的理论欠缺,致使在同一时期较难形成课程建设的统一指导思想。二是研究课程政策缺乏系统设计,导致课程政策的内部关联不够,从2010年以来我国有关研究生教育的政策分析,相关政策中均有对研究生课程的有关规定,但是分析发现,这些规定在不同的文件中表述不统一,且缺乏层级性与关联性,导致同一时期内课程政策的重点不能凸显,政策的指导思想不够统一,进而影响到课程政策的执行效力。

### 四、研究生课程改革实践

课程改革实践是对课程理论与课程政策的践行,通过课程改革实践提升人才培养质量是课程建设的目标。研究生课程改革实践主要体现在院校层面的整体改革探索、学科专业层面的改革探索以及具体的门课层面的改革探索。

#### (一)院校层面的研究生课程改革探索

院校层面自上而下的课程改革有助于实现顶层设计,统筹规划,整合资源,统一管理。近年来,我国研究生课程改革在院校层面进行了一些实践探索。比如南京大学在2016年初,针对“三三制”本科教学改革成效显著、“四三三”博士研究生培养机制改革取得阶段性成果的基础上,正式启动硕士研究生教育改革,建立了“二二三”硕士研究生培养模式,并形成了“重视课程学习,加强课程建设,提高课程质量”的改革氛围,初步构建了具有南京大学特色的学术学位硕士研究生课程体系<sup>[29]</sup>。针对专业学位的特殊性,南京大学从2016年开始也进行了实践探索,在课程培养环节的改革举措是以课程改革为先导,优化专业学位课程体系。专业学位课程中重点区别于学术课程体系的是专业基础课和专业实践课。为推动专业实践课程的改革,学校加大支持力度,重点建设了案例课程、工作坊课程与校企合作课程等三类实践课程<sup>[30]</sup>。空军工程大学针对研究生课程教学的特点和规律,从教学目标、教学理念、教学内容、教学方法、课堂形式、考核评价方式等要素入手,对研究生课程教学模式进行了改革<sup>[31]</sup>。昆明理工大学从学校层面提出利用辐射网状模型布局核心课程,以核心课程为引领推进研究生课程改革方案;方案将课程划分为公共基础课层、学科基础课层、学科专业课层三个功能层,核心课程改革同步进行培养方案的修订,实现研究生课程改革的全面推进<sup>[32]</sup>。吉林农业大学以学术型研究生课程体系的改革和重构为例,以一级学科为基础,改革和建构多种模式和类型的研究生课程体系,强化学术探究与实践应用结合、系统学习与专题模块互补、共同提高与个性发展并重的课程体系建设思路并创新了一级学科课程体系<sup>[33]</sup>。

#### (二)学科专业层面的研究生课程改革探索

从专业层面推进研究生课程改革有助于扩大院系的专业办学自主权,激发专业组织活力,对标研究生培养问题,体现专业特色。比如北京大学政府管理学院针对管理学科,基于“学术导向、规范管理、严格要求”的原则,通过打磨一个个培养节点,不断优化博士培养过程:一年级完成课程学分,确定研究方向;二年级上学期进行博士综合考试,内容为本专业的100本经典书目和4篇高水平工作论文的答辩,二年级下学期进行博士论文开题,三年级在参与国际交流、访学的同时集中精力写作博士论文<sup>[34]</sup>。哈尔滨工业大学化工学科针对本学科以往研究生培养过程中课程间缺少整合关联,教学体系的重复建设,课程建设与研究培养环节联系不紧密等问题提出按



照课程群建设的思路进行了专业课程群改革建设并提供了具体的操作方法<sup>[35]</sup>。西南政法大学以项目建设方式开展法学专业研究生课程改革的实践探索。改革以课程责任教授制为核心,全面优化课程体系,创新教学内容,改革教学方法,完善教学质量监督保障机制,健全教改资助和奖励机制,全面促进了法学研究生教学质量的整体提升<sup>[36]</sup>。也有研究通过统计分析北京大学、北京航空航天大学、武汉大学、南京航空航天大学、中山大学、安徽大学及郑州大学等高校开设的图书情报学研究生专业课程提出了该专业的课程改革的建议<sup>[37]</sup>。还有研究通过访谈、问卷、研讨、座谈等实证研究调研了63个体育学科研究生培养单位,从培养单位视角综合考察了体育学科研究生课程体系、课程内容、教学方法、教学管理、教材建设的课程建设情况,并提出了改进建议<sup>[38]</sup>。

研究生课程改革不仅包括学术学位专业的实践探索,近年来随着专业学位在我国的发展,关于专业学位研究生课程改革探索也日益增多。北京师范大学借助模块化课程体系的构建,推动了教育硕士研究生培养方案与培养措施的完善,为提高教育硕士研究生培养质量、促进卓越教师培养目标的实现奠定了基础<sup>[39]</sup>。基于非法学法律硕士生和法学法律硕士生的不同学科背景,有研究者提出对于前者,应注重课程体系的综合设置和诊所法律教育模式的全面运用;对于后者,应进行课程体系的分方向设置和教学方法的多元化运用,以凸显法律人才的应用性特点<sup>[40]</sup>。西北师范大学的研究者以现代教育技术专业硕士为对象,从分析其行业需求及能力要求着手,研究提出:课程设置要适应社会对专业需求的发展变化;课程内容要适应社会对专业人才能力的发展要求;课程教学要适应理论与实践相结合的创新型人才培养<sup>[41]</sup>。

### (三) 门课层面的研究生课程改革探索

课程改革要实现从改革蓝图到改革的实践行为,需要落实在具体的门课层面。比如复旦大学分析了非英语专业研究生第一外国语(英语)教学要求和课程设置现状,结合“复旦大学研究生英语教学改革与创新方案”,探讨通过开设指定选修课程来创造性地实施研究生英语课程设置<sup>[42]</sup>。东南大学也在研究生英语课程改革方面进行了积极探索,主要做法是博士生为单独一个层次,开设1个学期的“高级国际学术交流英语研讨课”,课程以学术口语和学术写作为重点,硕士研究生根据英语学习基础有侧重点的分为A、B两个级别。A级别主要培

养学生的口语交流能力;B级别主要培养学生的英语综合应用能力和一定的国际交流能力<sup>[43]</sup>。厦门大学的研究者基于硕士研究生培养的主导模式面临着从学术型向应用型转变的急迫任务,对高等教育专业两门课程改革实验进行阶段性总结,实验证明从学术型向应用型转变是可能的,但也面临着实验结果推广的问题<sup>[44]</sup>。东北大学通过MPA英语课程的改革与实践提出在现代外语教学理论的指导下,专业学位英语课程教学应充分考虑学生的需求,从而实现培养学生英语实际应用能力的目标,使之学以致用,更好地服务社会<sup>[45]</sup>。中国石油大学通过长期教学跟踪和实践,以“数值分析”课程为例,提出了一些针对量大面广的研究生公共基础课教学改革的基本思路并形成了一些较有特色的具体措施<sup>[46]</sup>。北京理工大学管理与经济学院微观经济学课程组针对教学中存在的一些问题,认识到突出应用性、提高学生的经济学素养,使学生掌握实际经济问题的分析方法是管理类硕士生微观经济学的教学目标。为此提出了研究生“微观经济学”课程建设的改革建议<sup>[47]</sup>。东北师范大学对研究生新增设的“马克思主义与社会科学方法论”课程的性质和课程改革的目的作了分析,根据东北师范大学的试点经验,提出了基本理论与方法论相统一的教学内容课程体系构建方案,并就专题教学法的有效实施进行了深入思考<sup>[48]</sup>。武汉理工大学研究在面向机械工程领域全日制专业学位研究生的“现代控制理论”课程的教学实践中,要注重学生专业应用能力和动手实践能力的培养与提高,并介绍了在教学内容和教学方法上进行的探索与改革<sup>[49]</sup>。

### (四) 课程建设的改革实践评析

通过上述对我国近年来研究生课程改革实践的回顾发现,我国研究生课程改革从院校层面、专业层面(包括专业学位)到具体某门课程均进行了一些积极的探索,但当前研究生课程改革也存在以下一些问题:一是相比较于具体的门课改革与学科专业的研究生课程改革,院校层面的研究生课程改革研究较少。如前所述,研究生课程改革既需要院校层面自上而下的进行顶层设计、统筹规划、资源整合与统一管理,也需要激发系部的专业建设活力,从专业层面积极探索,更需要教师从课程教学层面的积极推动。但当前,我国研究生课程改革多集中在教师的门课层面与院系的学科专业层面,学校层面的顶层设计与统筹管理改革力度不够。二是不同类型的研究生课程“同质化”现象严重;相比较于学术性研究生课程改革的实践探索,专业学位研究生课程改革



的实践探索力度还不够,部分研究生培养机构,学术学位与专业学位研究生培养执行同一人才培养方案,课程设置也几无差别,导致专业学位研究生培养不能体现专业学位特色,不利于专业学位确定的应用型研究生人才培养目标实现;三是相比较于硕士研究生阶段课程改革的实践探索,博士研究生阶段的课程改革探索较少,在已有的文献和报道中几无专门的关于博士研究生课程的研究与实践探索,这使得我国国民教育体系中的课程研究与课程改革存在一种特殊的现象,即学历阶段越高,课程的研究与课程的实践越不被重视与探究。

## 五、结语

课程理论可为课程政策的制定实施与课程改革实践提供理论上的宏观指导。课程政策的制定需要遵循课程理论的指导,同时课程政策又是课程改革的法理依据。课程改革实践需要课程理论作为指导,也需要体现国家的课程政策意图,是对课程理论与课程政策的践行。未来,我国研究生课程建设,不仅需要从实践层面明确课程目标,构建合理的课程体系,改革课程设置,更需要加强研究生课程理论研究与政策研究,使得研究生课程建设更具有科学性和法理依据。

### 参考文献:

- [1] 潘懋元,周群英.从高校分类的视角看应用型本科课程建设[J].中国大学教学,2009(3):4-7.
- [2] 王根顺,刘亚军.高等学校课程建设与评估的理论与实践[J].兰州大学学报,2003(4):128-132.
- [3] 蓝志勇.公共管理学科的理论基础与基础理论[J].学海,2020(1):30-37.
- [4] 施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996:23,13.
- [5] 张东娇.课程建设·权力介入·人文精神——缘于价值和事实两个维度的讨论[J].西南师范大学学报(人文社会科学版),2003(5):89-93.
- [6] 王传毅,黄俭.基于价值取向分析的我国研究生课程体系优化研究[J].学位与研究生教育,2016(7):42-47.
- [7] 耿有权.论研究生教育学研究的逻辑演进[J].学位与研究生教育,2017(5):17-21.
- [8] 薛天祥.研究生教育学[M].桂林:广西师范大学出版社,2001:202.
- [9] 拉尔夫·泰勒.课程与教学的基本原理[M].施良方,译.北京:人民教育出版社,1994:1.
- [10] 罗尧成,李利平.论研究生教育课程目标的价值指向及其构成要素[J].学位与研究生教育,2007(7):32-35.
- [11] 苏君阳.研究生培养目标的四维度分析[J].学位与研究生教育,2006(11):22-25.
- [12] 蹇兴东.以培养研究生创新能力为目标的课程教学[J].中国高教研究,2008(12):38-40.
- [13] 戴继天.论研究生的全面发展[J].教育科学,2005(2):49-50.
- [14] 赵蒙成.研究生核心素养的框架与培养路径[J].江苏高教,2018(2):50-55.
- [15] 谢安邦.构建合理的研究生教育课程体系[J].高等教育研究,2003(5):68-72.
- [16] 汪霞,卞清,孙俊华.论学术学位研究生课程体系建设[J].学位与研究生教育,2015(10):30-34.
- [17] 罗尧成.对我国研究生教育课程体系改革的思考——基于调查问卷统计分析的建议[J].高等教育研究,2005(11):65-71.
- [18] 李金碧.硕士研究生课程设置的反思与范式重构——基于后现代主义课程理论的视角[J].教育研究,2017,38(4):49-54,116.
- [19] 李海生,范国睿.硕士研究生课程设置存在的问题及思考[J].学位与研究生教育,2010(7):59-63.
- [20] 董俊虹,董芳,王润孝.国内外高校研究生课程设置比较研究[J].学位与研究生教育,2009(5):61-64.
- [21] 汪霞.研究生课程层次性设计的改革:分性、分层、分类[J].苏州大学学报(教育科学版),2019,7(4):55-64.
- [22] 李玉兰.研究生教育课程设置的质量内涵与标准探讨[J].研究生教育研究,2011(5):44-48,64.
- [23] 徐宇仙,汪爱勤,刘鉴汶,等.研究生课程开设评价的思考与探索[J].学位与研究生教育,2005(10):35-38.
- [24] 谢一萍,崔爽,段丽萍,等.不同层次医学院校研究生对研究生课程体系的评价分析[J].学位与研究生教育,2012(12):55-60.
- [25] 王秀华.高校研究性教学课程评价体系构建研究[J].高等理科教育,2012(2):91-95.
- [26] 华之甫,陈璧耀,王意如.人生格言分类大辞典[M].上海:汉语大词典出版社,2004:546.
- [27] 包水梅,谢心怡,唐卫民.论研究生课程发展的历史脉络与演变机理[J].学位与研究生教育,2020(11):44-50.
- [28] 李国钧,王炳照.中国教育制度通史:第8卷[M].济南:山东教育出版社,1999:430.
- [29] 仇鹏飞,吴俊,卞清,等.“双一流”背景下的研究生课程体系建设——南京大学学术学位硕士研究生课程改革的探索与实践[J].学位与研究生教育,2018(9):16-22.
- [30] 吴恺,杨茜.专业学位研究生实践课程教学改革的成效和对策建议——以南京大学为例[J].研究生教育研究,2020(4):60-65.
- [31] 高坤华,余江明,段安平,等.研究生课程教学模式研究与改革实践[J].学位与研究生教育,2014(5):20-23.
- [32] 高利,宋晶,束洪春.基于辐射网状布局核心课程的研究生课程改革实践——以昆明理工大学为例[J].学位与研究生教育,2018(2):22-26.

- [33] 陈艳慧,崔议文,李勇,等. 学术型研究生课程改革的探索与实践——以吉林农业大学为例[J]. 学位与研究生教育,2015(11):33-38.
- [34] 北大研究生教育探索与实践:奋进新时代,争创“双一流”——研究生培养改革“政”在进行时[EB/OL]. [2020-9-25]. <http://pkunews.pku.edu.cn/pub/pkunews/xwzh/ef-bee8a028d04a9e980ccd6f793aff5a.htm>.
- [35] 姜兆华,姚忠平,黄玉东. 基于培养创新能力为导向的研究生课程群建设研究——以哈尔滨工业大学化学学科界面化学类课程改革为例[J]. 黑龙江高教研究,2016(12):122-125.
- [36] 孙长永,李燕. 建设一流研究生课程 培养一流法治人才——西南政法大学法学专业研究生课程改革实践探索[J]. 学位与研究生教育,2017(8):9-15.
- [37] 刘焕成,杨彩云. 新信息环境下的图书情报学研究生课程改革研究[J]. 图书馆论坛,2011,31(3):158-160.
- [38] 方千华,王家宏,季浏,等. 我国体育学研究生课程建设研究——基于全国63所院校的调查分析[J]. 体育科学,2018,38(5):3-16,24.
- [39] 马健生,张弛,孙富强. 构建模块化课程体系 造就卓越教师——北京师范大学教育硕士研究生教育综合改革试点工作的经验[J]. 学位与研究生教育,2013(10):1-6.
- [40] 张洪成,黄瑛琦. 全日制法律硕士研究生课程体系和教学方法改革探索[J]. 学位与研究生教育,2014(10):17-20.
- [41] 李华,石夏榕,张立勇. 现代教育技术专业学位论文研究生培养与课程改革[J]. 电化教育研究,2019,40(4):112-121.
- [42] 曾建彬,廖文武. 研究生英语指定选修课程的探索——以“复旦大学研究生英语教学改革与创新方案”为例[J]. 中国大学教学,2011(10):49-51.
- [43] 郑玉琪. 研究生公共英语课程改革与实践——以东南大学为例[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版),2014,16(2):130-133,136.
- [44] 王洪才. 关于应用型研究生培养模式改革的实验报告——基于高等教育学专业两门课程教学改革实践的行动研究[J]. 复旦教育论坛,2010,8(4):47-52,57.
- [45] 曾凯,卢卉艳. 专业学位研究生英语课程管理探究——以东北大学MPA英语课程管理改革与实践为例[J]. 现代教育管理,2010(11):99-101.
- [46] 李维国,周生田,刘新海. 研究生公共学位课程教学改革新探索[J]. 中国大学教学,2013(3):75-77.
- [47] 曾春媛,李健,王晓亮. 突出应用性 提高管理类硕士研究生经济学素养——论研究生《微观经济学》课程教学改革[J]. 学位与研究生教育,2012(1):44-47.
- [48] 郭凤志,秦春生. 关于研究生“马克思主义与社会科学方法论”课程建设的思考[J]. 学位与研究生教育,2011(8):24-28.
- [49] 谭跃刚,陈国良. 面向全日制硕士专业学位研究生的“现代控制理论”课程教学探索与改革[J]. 学位与研究生教育,2010(8):14-17.

## Theoretical Basis, Policy Changes and Reform Practice for Postgraduate Curriculum Development in China

HAO Dexian, NIU Xinchun

(Research Institute of Higher Education, Fudan University, Shanghai 200433, China)

**Abstract:** Postgraduate course teaching is a key link in postgraduate education. Based on the analytical framework, this article reviews the theoretical basis, relevant policy changes and reform practice of postgraduate curriculum development from the macro, meso and micro levels. The analysis finds that the "peripheral theory" foundation for postgraduate curriculum development is weak now, the curriculum theory group with supporting functions has not yet formed and the "core theory" at present is fragmental and lacks local theoretical construction; although the guidance of postgraduate curriculum policy to curriculum development is more and more clear, precise and specific, it lacks systematic design under the guidance of the curriculum theory; and the practice of postgraduate curriculum reform mainly focuses on the professional level, the top-level design at the college level is insufficient, the "homogenization" of academic degree and professional degree postgraduate courses is serious, and the exploration of doctoral student curriculum reform is even rarer.

**Keywords:** postgraduate curriculum; postgraduate curriculum development; postgraduate curriculum policy; postgraduate curriculum reform