

文章编号: 2095-1663(2020)01-0052-07 DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2020.01.08

博士生可迁移能力培养: 张力及消解

彭 湃

(华中科技大学教育科学研究院, 武汉 430074)

摘要: 注重可迁移能力的培养已经成为最近三十年主要博士生培养国家的教育新动向。改革的形式多种多样, 其主要目的在于应对博士就业多元化的趋势。在改革实践中, 存在着多种张力。可迁移能力的概念本身就存在理解多元化和外延泛化的缺陷。培养博士生可迁移能力的缘由存在“短板论”和“全人论”的冲突。培养模式存在“附加式”和“融入式”的争议。可迁移能力的评价则有分散式和整合式的差异。应正视这些张力并从培养单位和博士生自身角度进行有针对性的消解。

关键词: 博士生教育; 可迁移能力; 通用能力; 软技能

中图分类号: G643

文献标识码: A

近三十年来, 主要博士生培养国家出现了注重可迁移能力培养的新动向。改革动向主要是为了回应越来越多的博士生毕业后就职于非学术劳动力市场的趋势。如英国大学从2001年开始了所谓“新路径博士”项目, 将博士生培养中的授课分为专业知识和方法教育以及可迁移能力训练两个部分。澳大利亚政府从1998年就要求所有的大学都要提供学位项目毕业生的期待能力。如墨尔本大学“鼓励毕业生获取全面的高级可迁移能力”, 包括问题解决能力、向非专业听众展示研究结果的能力等。瑞士的大学于2014年建立了“瑞士可迁移能力网络”(STSN), 旨在为成员高校的可迁移能力项目管理者提供交流和合作平台^[1]。我国学者也开始注意这一新动向。有研究指出培养可迁移技能是各国应对博士教育多元化趋势的措施之一^[2]; 有研究详细介绍了英国博士生训练中心培养可迁移技能的背景与做法^[3]。有研究则将可迁移技能的发展作为我国博士教育质量评价体系的指标之一^[4]。

如果将可迁移能力培养视为一种博士生教育实践, 人们应该追问其背后的学理逻辑。这其中包括

对何为可迁移能力、为什么要培养、如何培养以及如何评价等问题的回答。但是, 这些问题的答案并不那么清晰, 还存在不少争论和矛盾。缺少了逻辑理性的实践理性容易迷失方向。正是这些理论上的张力导致可迁移能力的培养实践存在很多争议。揭示这些张力, 有助于提高对实践的指导和参考价值。

一、概念内生的张力: 变化与泛化

可迁移能力(transferrable skills), 也称通用能力, 从字面意思解读, 是那些可以适用于不同工作情境中的能力。具备可迁移能力的人, 即便职业与岗位转换, 也能够适应并胜任。在博士教育阶段, 它对应的是学术研究能力, 暗示着学术研究能力是不容易迁移到其他岗位的。几乎所有对可迁移能力的定义都没有脱离这种字面解读。如伯恩斯坦等(Bernstein et al.)将其定义为“适用于所有职业情境的、通用的职业能力”^[5]。吉尔伯特等(Gilbert et al.)在讨论博士生的可迁移能力时, 将其定义为“所有毕业生都应拥有的, 可用于大学之外的多种任务

收稿日期: 2019-10-14

作者简介: 彭湃(1981—), 男, 安徽六安人, 华中科技大学教育科学研究院副教授, 博士生导师, 楚天学者, 德国法兰克福大学教育学博士。

和情境中的能力”^[6]。博尔斯(Bolles)将其定义为“职业生涯中除岗位专业能力之外的基本能力,是个人最能够持续运用和依靠的技能,可以迁移应用于不同的工作环境”^[7]。这些定义都是功能性的,使得可迁移能力的概念存在内生的两种张力。

一方面,可迁移能力成为一种随行为主体、时代以及利益相关人变动而外延不断变化的概念。从行为主体看,博士生因为其未来就业岗位的特殊性,培养哪些可迁移能力与本科生和专业型硕士应有不同。不同学科、不同类型的博士生所需的可迁移能力也不同。从时代变迁看,在博士大多能获得研究型大学教职的时代,和博士就业方向多元化的时代,应培养哪些可迁移能力应有所不同。从利益相关方看,研究型大学、教学型大学、企业雇主、政府机构、博士生自身对于可迁移能力的期待同样有所不同。换言之,如果人们在交流中使用可迁移能力这个术语,他们谈论的可能是意义完全不同的概念。

另一方面,可迁移能力的外延过于宽泛。似乎

除了专业能力之外,任何能力都可以归属于可迁移能力的范畴。表1列举了各国大学涉及可迁移能力的博士生培养项目、要求或课程。可以发现,尽管诸如合作能力、沟通能力均有提及,存在一定共识,但大部分可迁移能力表述都有随意性。有的指向创业,如“高技术公司初创”“创业”“商业方法与企业技能”;有的则指向教学,如“教学”“教学技能”,还有的与学术工作直接相关,如“项目管理”“体验复杂技术与设备”。有些能力指向认知思维,如“批判性思维”“创造性思维”,有的则指向情感思维,如“压力管理”。此外,回归概念的本源看,能力是个体经由整合性学习经验获取并用来处理特定情形与任务的认知与非认知倾向^[8],是整合性、高层次的、认知和非认知相结合的学习成果。但可迁移能力的表述经常不在同一层次上。有的能力只涉及特定场合,如“向公众介绍你的研究”,有的则异常普适,如“全球化与文化意识”。有的位于技能层次,有的则位于素养层次。

表1 部分博士生培养项目中指出的可迁移能力或课程

英国新路径博士	教学技能;合作、解决问题与交流沟通;高级或专业的IT技能;语言;媒介相关;商业方法与企业技能;知识产权;技术转移;高技术公司初创;体验复杂设备与技术(不一定在主要项目中遇到)
澳大利亚	领导/沟通;项目管理;合作/团队;商业与技术发展;创业;职业规划;自我发展;全球化与文化意识;公共政策;教学;支持与能力
美国密西根州立大学研究生院	适应能力、分析技能、平衡与弹性、口头与书面交流;冲突解决与谈判能力;文化与国际体验;学科特定技能;伦理与正直;完成任务的能力;筹资能力;独立自我发展;智力;跨学科;人际;领导;网络与合作……
新加坡南洋理工大学理学院	有效沟通、网络、项目管理、关系管理、压力管理、团队建设、领导能力、向公众介绍你的研究、批判性思维、创造性思维……
德国慕尼黑工业大学研究生院	能力领域(交流沟通与方法论、个性与自我管理、领导与责任、商业与产业、科学研究);课程(科学写作论证、学术与私人生活的平衡、交流沟通、运用德国的研究体系与创新体系、领导与自我领导、求职训练、团队与困难情境中的沟通、职业规划、时间管理、数字领导……)
瑞士伯尔尼大学	课程(统计数据的分析与可视化、科学写作、陈述与海报制作、科学家的沟通技能、科学家的品牌/网络/营销、学术界外的规划与申请、研究者的项目管理、谈判技能、科学诚信、领导力……)

来源: GILBERT et al. (2004); <http://www.cos.ntu.edu.sg/Skills/Pages/Transferable-Skills.aspx>; <https://www.gs.tum.de/en/doctoral-candidates/qualification/transferable-skills-training/course-program/>; <https://grad.msu.edu/phdcareers/career-support/skills/>; https://www.unibe.ch/research/promotion_of_early_career_researchers/ts/ts/autumn_2019/index_eng.html

概念的变化与泛化使得人们有理由怀疑在多大程度上存在“可迁移能力”和“不可迁移能力”的区别。对于博士生而言,可迁移能力的对应面往往是学术研究能力或者说研究者能力。有实证研究发现,15项列举的博士生可迁移技能中,大部分的技能在研究性和非研究性的职业中都是可迁移的,只

有3项技能对研究性的职业特别重要(创造性思维、职业规划与意识能力、与组织外的人共事的能力),也只有3项技能对非研究性的职业特别重要(时间管理、快速学习、项目管理能力)^[9]。我国有学者发现,博士生应具备的研究者素养和能力包括学术志趣和品德、学科知识与方法技能、科学思维与研究能

力以及研究合作与管理能力^[10]。我们很难假定这些能力是“不可迁移”的。在知识为基础的职业场域中,研究能力本身就是一项重要的可迁移能力。一些有远见的企业甚至将博士作为未来领袖来培养,其实看重的本身就是博士的研究能力。而表1枚举的部分“可迁移能力”与研究能力密切相关乃至交叉,比如批判性思维、创造性思维、项目管理能力等。实践中这样的例子比比皆是。如爱尔兰的利莫瑞克大学要求结构化培养的博士生必须参加“通用和可迁移研究能力”的证书课程并获得学分^[11]。这里实际上把研究能力又分成可迁移的和不可迁移两类,进一步增加了概念的模糊性。

二、培养缘由的张力:“短板论”与“全人论”

博士就业多元化已然成为一种世界趋势。由于传统的博士生培养以大学或科研机构的学术工作者或所谓“学科守护者”为主要目标,指向学术能力而过于专业化,因此缺少适应非学术工作岗位所需的可迁移能力。因此,非学术劳动力市场中岗位的要求成为博士生可迁移能力培养的关键缘由。有研究者指出,英国、澳大利亚有关博士生可迁移能力的讨论都反映出一种“赤字模型”(deficit model),即博士生在可迁移能力方面需要补充性的培训,以应对雇主的需求^[12]。博士生缺失这些可迁移能力,因此这种培养缘由可以被称为“短板论”。

在“短板论”中,政府机构、私人基金会、相关行业协会往往是培养博士生可迁移能力的倡议者、发起者甚至资助者,高校和研究生院成为培养的执行者,博士生是被培养的对象。在这个链条中,最为关键的培养单位和博士生是被动适应者。根据“短板论”开展的培养实践可能会导致如下情形。一是需求的单向性和无限性,即始终是雇主在提要求,培养单位和博士生满足要求。泰蒙(Tymon)曾表明,尽管高校不断在课程中加强可迁移能力培养,但雇主们仍然不断地报告毕业生没有准备好工作并缺乏成功就业的一些基本技能^[13]。似乎博士生们永远存在可迁移技能这项短板。二是高等教育系统内部层级间的指责。来自外部的要求自然让博士生培养单位反问,可迁移技能不应该是本科教育的最主要目标吗?在进入博士学习和研究阶段,学生难道不应该在可迁移能力上做好准备吗?毕竟,有关可迁移能力的研究对象主要是本科生。三是对博士生个体

需求的忽视。外部要求容易让培养单位尽可能全面地枚举出可迁移能力。但博士生对于这些能力的需求与外界要求并不一致。博士生个体间也会因为学科、培养单位、培养方式的不同对可迁移能力存在差异性需求。最近的研究表明在欧洲不仅雇主与毕业生之间在软技能的重要性方面存在排序差异,不同个体特征、工作部门以及不同规模公司的雇主之间在此也同样存在差异^[14]。有学者解构了博士生“可雇佣性”的话语,认为赤字模型忽略了博士生教育开发者的贡献以及雇主对工作场所技能培训的责任^[15]。

另一种培养缘由的面目则不如“短板论”那么清晰。它一般存在于对博士生作为“人”来培养的哲学论述、教育目的或者博士生的培养方案中。这其中,人的全面发展是博士生发展可迁移能力最有说服力的缘由。我们称其为“全人论”。马克思认为,人的全面发展是人以一种全面的方式,作为一个完整的人,占有自己的全面的本质。其中包括人的需要和能力的全面发展、人的素质的全面提高和个性的自由发展^[16]。人的全面发展在很大程度上是一种理想追求和信念,同时也是一个相对概念,不具有绝对意义,其内涵为完整发展、和谐发展、多方面发展、自由发展^[17]。不具备可迁移能力的博士生是典型的片面发展的人。人需要不断追求自身的完善,因此,“全人论”认为博士生需要通过可迁移能力的发展而成为全面发展的人。有学者利用亚里士多德的才德论(intellectual virtues),将博士生发展技能的过程理论化为一个“获取才德的一个形成性的发展过程”,反对外界给博士生培养过程压力^[18]。这在本质上就是“全人论”的表现。

“全人论”的缺陷在于容易导致对全面发展的错误理解。人们很容易粗浅地认为“全面发展就是全面平庸”,而博士生不可能变成全面发展的人。可迁移能力是如此广博宽泛,博士生必然没有时间精力去全面完善。这种误解实际上存在于从基础教育到高等教育的所有教育阶段中,只是在博士生教育中表现更为突出。在韦伯所述的“今天任何明确有价值的成就肯定是一项专业成就”^[19]的学术空前专业化时代,似乎博士生并不需要对其专业化作用不大的可迁移能力。持有这种误解的人在现实中并不占少数。

乍看上去,“全人论”和“短板论”在阐明培养博士生可迁移能力的缘由时似乎是一回事。但实际上二者之间存在巨大差别。“全人论”是从博士生个体

内部出发,强调的是作为“人”的博士生,因此发展可迁移能力是博士生的个体责任与使命,是一种超越社会的活动。“短板论”是从外部需要出发,强调的是作为“潜在劳动力”的博士生,因此培养可迁移能力是培养单位的职责与任务,应该使之结构化,是一种适应社会的活动。两者培养缘由引发的教育实践应该存在显著差异。

三、培养模式的张力:“附加式”与“融入式”

为应对博士就业多元化的趋势,各国开展了多种培养可迁移能力的尝试。最新的国际比较发现,在瑞典与瑞士,可迁移能力的培训是必修课,并被明确表示为非学术劳动力市场做准备。在英国,博士生可以参加政府支持的每年两周的可迁移能力培训项目。加拿大大学也提供类似课程,但并非获取学位的必要条件。在韩国,可迁移能力的培训也是博士生培养的常规部分,但存在人文社科与理工科差异,前者重视批判性思维而后者重视项目管理能力^[20]。总体而言,在培养单位层次最为常见的策略是在常规博士生专业课程之外设立各种指向可迁移能力的短期课程、工作坊、研讨班等。我们称其为“附加式”培养。

“附加式”培养与培养缘由的“短板论”有紧密的联系,即“补短板”的逻辑。然而,这种培养模式的成功依赖两个假定。它假定博士培养中的学术能力和可迁移能力是同一层次的能力,两者可以叠加。它还假定可迁移能力可以分解为各种技能,可以在各个工作坊或培训班中通过短期集中的训练习得。而这两种假定很难完全成立。首先,学术能力和可迁移能力一样是综合性、多维度的概念,它们不仅不在同一层次,而且还存在交叉关系。其次,如前所述,可迁移能力的理解各异,并不容易分解成清晰的要素。而且,包括可迁移能力在内的所有能力都需要经由整合性的学习经验才能获得。学生需要在不同情境中不断实践、反思、再实践才能将其内化。期待通过集中强化的方式让博士生习得特定的可迁移能力有可能效果不佳。杜雷特等(Durette et al)法国学者认为,可迁移能力可以分为“可正式化”和“不可正式化”两种,前者可以通过课程习得,而后者不能。“不可正式化”的可迁移能力包括处理复杂问题的能力、合作能力、领导能力等^[21]。

另一种培养模式很少被文献报道,但在实践中

却很常见。这种策略不强调单独设置专门课程,而是将可迁移能力培养融入到博士生已有的课程、训练和活动中去。我们称其为“融入式”培养。比如导师鼓励博士生参加学术会议并报告,以培养其口头表达能力。导师让博士生承担项目协调人,以培养其项目管理能力。院系让博士生合作承担调研项目,以培养团队协作能力等。“融入式”培养主要在学术活动中进行,但有时并非导师有意而为之。它强调博士生培养中的环境浸润、条件支撑。它秉承的理念是情境学习和“做中学”。有一位毕业后转行从事科学写作的博士指出,可迁移能力不是“能意识到每天都在获取,而是在经历过数月或数年后才能意识到成长”的能力。如表2所示,在研究生院学习不同情境和经历中就可以获得多样化的可迁移能力,并不一定需要专门的课程来培训博士生。

表2 常规学术活动以及从中获取的可迁移能力^[22]

情境或经历	获取的能力
实验失败后仍然继续尝试直至找到答案	毅力、勤奋、问题解决
与实验室同事合作以达成研究目标	团队、合作
平衡上课、教学与研究;多个实验同时运行	时间管理、处理多任务、组织能力
需要的工具过于昂贵,但自造了一个也能用	创造性、足智多谋
指导本科生或者低年级研究生	指导能力、领导与管理能力
在会议或研讨会上做陈述	公共演讲、陈述能力、沟通能力
写作并编辑一篇期刊论文或基金申请;编辑同事的论文初稿或提供反馈	写作能力、沟通能力、编辑能力、批判性思维
有问题并找到一个教授或专家咨询	追根究底、好奇心、足智多谋
在新的研究主题上做了文献搜索	研究能力、信息获取能力
帮助组织或参与了一场科学拓展活动	活动规划、团队合作、领导能力
获取大量数据并花费数周时间分析最后得出结论	数据分析、批判性思维
参加会议和同事一起设计出未来研究的方案	战略规划、团队合作
遇到其他大学的学者并与其讨论可能的研究合作	社交网络、合作、生成想法、创造性
有人做了惹怒你的事但你很专业 and 成熟地处理	人际能力、合作、交流、专业主义
你被引诱认输但你坚持下来	毅力、勤奋
你被引诱认输并离开研究生院因为非你所需	信心、自我意识、探索精神

“融入式”培养模式的成功也依赖一些条件假

定。它假定导师和相关教师是真正在教育 and 培养博士生,而不仅仅是把博士生视作廉价劳动力。它需要导师和相关教师具备一定的可迁移能力的培养方法。它还假定博士生有充分的自我发展动机,参与的活动具备多样性、持续性和教育性,能让他们得到充分的锻炼机会。这种培养模式更加依赖导师的素质和博士生的自主性。同样地,我们很难认为这些条件假定都是现实。

显然两种培养模式各具优劣,但“附加式”培养更多见诸于正式的文件中,更具识别度,其培训色彩更浓厚,有明显的组织干预特征。而“融入式”培养则隐藏于师生交流和常规活动之中,其教育性质更浓,但组织干预难度较大。

四、成果评价的张力:分散式与整合式

评价对学与教的牵引作用十分明显。加强可迁移能力培养的成果评价无疑能促进博士生的学习和培养单位的实践。但有观点认为,可迁移能力的评价不应该也不可能由培养单位进行,其评价应该交给工作场所。或者,可以在博士论文答辩环节中以非正式的形式对诸如口头表达、批判性思维等可迁移能力进行评价。由于这种观点将可迁移能力评价视为不受培养单位控制的行为,可以说是放任式的。其广泛存在于无专门可迁移能力培养课程的传统师徒制博士培养的国家。放任式的评价不在本文讨论范围。可迁移能力评价存在诸多困难,这不仅体现在评价方法和技术上,还存在于评价的组织与实施上。

一种评价实践是将评价的主体放在参与可迁移能力培训和授课的教师身上。由于这类课程一般是模块化的、分散的,因此由培训与授课教师主导的成果评价是分散式评价。另一种评价实践正好相反,是将可迁移能力作为一个整合性的学习成果看待,因此我们称其为整合式评价。其评价一般安排在博士学习阶段结束之前,通常以博士培养项目质量评估一部分的形式开展。

分散式评价的优势在于教师对于特定的可迁移能力有着更为深入的理解,评价内容更有针对性。教师可以通过口试、学生自我报告、完成实际项目等各种形式开展评价。如英国就有讲授可迁移能力课程的教师专门针对自身课程设计评价工具对博士生开展前后测式的评价^[23]。但分散式评价是一种传

统的课程评价,它的质量极度依赖教师的评价素养。如果缺乏统一的质量标准,分散式评价极容易导致评价的随意性。此外,由于可迁移能力的培养需要较长时间,人们很容易质疑时间很短的课程是否能达到期待的学习成果。

整合式评价一般是应外部评估机构或者学校整体的要求在培养项目层次上开展的。通过问卷调查让学生自我报告可迁移能力是最主要的评价形式。这种评价在理论上的确考虑了可迁移能力的整体性,但在技术上存在诸多难题。一是如何将可迁移能力的评价融入博士专业实践的问题。只有通过表现性评价在具体的专业实践情境中才能真正评价博士生的可迁移能力。简单的自我报告式评价效度显然不足,而表现性评价的复杂性又大大增加了评价的实施时间和成本。二是谁最有资格评价博士生可迁移能力的问题。由于实施整体式评价的多是外部评估机构组建的专家委员会,因此该委员会成员的广泛代表性非常重要。同时专家委员会成员应该具备一定的评价素养,能够运用各种方法对博士生的可迁移能力作出定量和定性的分析。这两个条件目前都很难满足。比如专家委员会成员中很少有用人单位的代表。三是如何将项目层次期待培养的可迁移能力映射到课程和活动中去。成果导向教育(OBE)在本科和授课制硕士研究生阶段实施难度较低,因为有结构化的课程作为培养载体。但在博士生阶段,尤其是在修课并非硬性要求的博士教育体系中,可迁移能力无法映射,因此无法根据评价结果改进培养项目。四是如何评价培养项目对博士生可迁移能力的贡献或“增值”的问题。仅仅靠追踪式的前后测设计很难客观量化剥离出这些贡献,通过定性描述来展示证据又过于复杂。

五、张力的消解之策

(一)概念变化且泛化的消解

针对利益相关者对可迁移能力概念外延的差异化解读,培养单位要始终坚持“以学生为中心”的理念,保持培养的定力。培养单位不能完全被动适应外部劳动力市场的需求,而是要充分调研博士生究竟需要哪些可迁移能力,以及当前导师、课程、活动对于这些能力的满足程度。任何忽视博士生能力需求和发展动机的培养模式都会事倍功半。无论毕业后从事的职业是否与研究有关,博士生都需要从自

身全面发展的视角,调用元认知能力认识自己,弄清楚自身究竟缺乏哪些可迁移能力。

针对概念的泛化,培养单位在开设相关课程或对师生提出相关要求时,需要做好概念澄清工作,不能将可迁移能力作为一个什么都可装的筐。高等教育研究者应在此发挥作用,可通过相关的概念以及实证研究为实践工作者提供指引。比如研究不同学科的博士生在特定可迁移能力上的发展差异、博士生在入学前以及毕业后特定可迁移能力的测量与评价等。博士生则需要做好职业规划,不能随波逐流,要了解对其自身而言哪些可迁移技能是必须的,哪些是可选的。

(二)“短板论”与“全人论”的综合

对于博士生个体而言,无论培养缘由是短板论还是全人论,对其发展可迁移能力均无实质影响。但对于培养单位以及导师来说,应该综合两种观点,从两个方面来加强可迁移能力的培养。一是要注重可迁移能力的层次性,选择恰当的培养模式。特别具体的技能层次上的可迁移能力,是可以集中、高效、有针对性的课程或工作坊来“补短板”的,如向非专业听众介绍自身研究的能力;而那些素养层次的可迁移能力,则需要沉浸式的教育环境才能提供,如跨文化理解与沟通能力。二是注重激发博士生自我发展的动机与意识。作为成年人,博士生们不是单纯的教育接受者,而是有着充分主观能动性的人。让他们认识到自身的“短板”,认识到全面发展的价值,比直接提供课程更为重要。可以通过多种活动加强与毕业校友的互动、开展职业规划活动等形式来激发博士生的发展动机。

(三)附加抑或融入模式的优化

由于两种培养模式各有优缺点,理想的选择是既有小规模附加类培养课程,比如专门针对口头表达能力的小班,也有导师和培养单位创设的培养环境。对于附加类课程,一个重要原则是一定要创设多种模拟情境锻炼博士生的特定可迁移能力。这同样需要开展相关研究,尤其是研究在实际工作中有哪些典型情境需要调动博士特定的可迁移能力。应将这些典型情境案例化、参数化,使之成为教学材料。此外,需要注意能力培养的阶段性和博士培养的不同时期开设有针对性的、博士生急需的相关课程或工作坊。最后,需要对这些课程开展相应的效果评估,重点检测课程能否满足博士生需求。

对于融入式策略,最重要的是创造体制机制让导

师和培养单位切实担负起培养博士生的责任。其次,需要加强对导师的培训,让导师具备培养可迁移能力的意识,让他们的身教言教发挥作用。无论是哪种策略,博士生自身都不能做被灌输者,而是要积极主动参与到培养活动中来,做自己全面发展的主人。

(四)分散抑或整合式评价的改进

评价作为学习成果的可迁移能力是一项特别强调证据收集的专业性很强的活动。无论是分散式评价还是整合式评价都需要定义清晰的可迁移能力、明确的表现目标、设计恰当且科学的评价任务、清楚的评分准则以及训练有素的专业评价人员。此外,由于这两种评价都是处于教育系统内部,因此,它们均需要考虑未来职场对于博士生的要求,增加可迁移能力评价的外部适应性。

对于分散式评价,最重要的对策是提高这些可迁移能力培养课程评价的规范性。可以通过任课教师培训、研讨等方式提升他们的评价技能。其中最为重要的技能包括但不限于:特定可迁移能力的操作化定义、典型职业应用情境的创设、表现性评价任务的设计以及评分准则的编制。此外,考虑到课程层次的分散性,培养项目、院系以及大学层次的教学管理部门应在更高的层次上设置课程标准,以提升课程评价的规范性。对于整合式评价,最重要的对策是设计出更为科学且易用的评价工具。一种方法是运用分散式课程评价的结果并设计指标体系来综合评价博士生的可迁移能力。在没有分散式课程评价时,专家委员会可以采用在校生问卷调查、毕业生追踪调查、在校生焦点小组座谈的形式开展综合评价。

参考文献:

- [1] Swiss Transferable Skills Network[EB/OL]. <https://www.unil.ch/graduatecampus/en/home/swiss-transferable-skills-network.html>.
- [2] 沈文钦,王东芳,赵世奎. 博士就业的多元化趋势及其政策应对:一个跨国比较的分析[J]. 教育学术月刊, 2015(2):35-45.
- [3] 吴凡,刘少雪. 为多元化职业做准备:英国博士生训练中心的探索[J]. 学位与研究生教育, 2017(10):66-71.
- [4] 罗英姿,程俊. "以学生为中心"的博士生教育质量评价[J]. 学位与研究生教育, 2014(6):60-65.
- [5] Bernstein B L, Evans B. The continuing evolution of the research doctorate [M]. Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education. Sense Publishers, 2014.

- [6] Gilbert R, Balatti J, Turner P, et al. The generic skills debate in research higher degrees[J]. *Higher Education Research & Development*, 2004, 23(3): 375-388.
- [7] 陈凡. 大学生可迁移技能评价:方法和影响机制:以加拿大女王大学为例[J]. *外国教育研究*, 2017(3):38-47.
- [8] 彭湃. 规准与创新:大学生学习成果评价探究[M]. 武汉:华中师范大学出版社, 2018.
- [9] Sinche M, Layton R L, Brandt P D, et al. An evidence-based evaluation of transferrable skills and job satisfaction for science PhDs[J]. *PLoS ONE*, 2017, 12(9):e185023.
- [10] 李永刚. 成为研究者:理科博士生素养与能力的形成[D]. 上海:华东师范大学, 2018: IV.
- [11] Generic & Transferable Skills Workshops for Research Students. <https://www.ul.ie/graduateschool/generic-transferable-skills-workshops-research-students> [2019-09-22].
- [12] Cumming Jim. Contextualised performance: reframing the skills debate in research education[J]. *Studies in Higher Education*, 2010, 35(4):405-419.
- [13] Tymon A. The student perspective on employability [J]. *Studies in Higher Education*, 2011(6).
- [14] Succi C, Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions[J]. *Studies in Higher Education*, 2019: 1-14.
- [15] Craswell G. Deconstructing the skills training debate in doctoral education[J]. *Higher Education Research & Development*, 2007, 26(4):377-391.
- [16] 吴向东. 论马克思人的全面发展理论[J]. *马克思主义研究*, 2005(1):29-37.
- [17] 扈中平. “人的全面发展”内涵新析[J]. *教育研究*, 2005(5):3-8.
- [18] Mowbray S, Halse C. The purpose of the PhD: theorising the skills acquired by students [J]. *Higher Education Research & Development*, 2010, 29(6):653-664.
- [19] 马克思·韦伯. 学术与政治[M]. 冯克利, 译. 北京: 三联书店, 1998: 23.
- [20] Kehm B M, Shin J C, Jones G A. (2018). Conclusion: Doctoral Education and Training - A Global Convergence? In SHIN, J C. et al. (eds.). *Doctoral Education for the Knowledge Society: Convergence or Divergence in National Approaches?* Springer: 242-243.
- [21] Durette B, Fournier M, Lafon M. The core competencies of PhDs [J]. *Studies in Higher Education*, 2016, 41(8):1355-1370.
- [22] Herman C. The beauty of transferable skills: How grad school prepares you for careers off the beaten path [EB/OL]. (2011-04-13) [2019-10-02]. <http://cenblog.org/just-another-electron-pusher/2011/04/the-beauty-of-transferable-skills-how-grad-school-prepares-you-for-careers-off-the-beaten-path/>.
- [23] Alpay E, Walsh E. A skills perception inventory for evaluating postgraduate transferable skills development [J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, 33(6):581-598.

Doctoral Student Transferable Skills Cultivation: Tensions and Resolutions

PENG Pai

(School of Education, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan 430074)

Abstract: Emphasizing the cultivation of transferable skills has become a new trend in the major doctoral education countries in the past 30 years. There are various reforms aiming at responding to the trend of diversified Ph. D. employment, and there are various tensions in the reform practice. The terminology of “transferable skills” has its own misleading pitfalls in the diversification concept and its extension and generalization. The conflict between “shortboard view” and “holistic view” exists in the reasoning of cultivation of transferable skills for doctoral students, debate on the modes of cultivation exists in whether it is “additional” or “integrational”, and the assessment on the transferable skills is argued over decentralized and integrated methods. Therefore, the author suggests that the tensions should be faced squarely and eliminated targetedly by the cultivation entities and the doctoral students themselves.

Keywords: doctoral student education; transferable skills; generic skills; soft skills