

文章编号: 2095-1663(2022)01-0054-09

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2022.01.08

博士生课程参与困境的诱因及其调适

——基于“双一流”高校教育学博士生的个案研究

赵 阔

(中国人民大学 教育学院, 北京 100872)

摘 要: 博士生群体构成的日益多样化呼唤博士生培养模式的变革。当前博士生课程存在学生参与度低等问题,其合理性正面临挑战。对我国三所“双一流”高校教育学专业博士生的深度访谈发现,课程制度设计的模糊性与有限性导致学生选课决策更多表现为既定约束下的次优博弈。此种选课机制与课程教学质量的不确定性相结合,最终引致学生课堂参与行为的分异。博士生通过旁听、权变等非制度化实践,一定程度上彰显了学习者在教育场域中的能动性。未来,有必要增加博士生课程制度的弹性,重申有效互动的价值。

关键词: 博士生教育;课程参与;课程制度;研究生人才培养

中图分类号: G643

文献标识码: A

一、问题的提出

我国高等教育已经进入普及化阶段,2020年高等教育毛入学率为54.4%^[1]。马丁·特罗(Martin Trow)提出高等教育大众化发展的三阶段具有十种质的变化,其中包括学生群体的多样化和课程教学形式的变化。他认为,到了高等教育普及化阶段,学生的差异性大于共同性,传统的课程界限将被打破,学习与生活的界限趋于模糊,教学形式将更多采用函授、电视、计算机及其他媒介教学^[2]。这些变化正在我国高等教育的现实情境中上演着。学生群体构成的多样化意味着高等教育需要满足更多的差异化需求,技术环境的变化意味着高等教育供给方式的多样化,这些因素共同影响和塑造着当今大学课堂的复杂面貌。

对于博士生而言,这种学生群体的多样性不仅表现在学生读博动机、需求、目标与职业期待的差异,还表现在学生学科背景、前期知识储备、职业经

历、自身素质乃至文化理念等诸方面的差异。博士生课程教学的独特性在于不仅有部分具有一定工作经验的学生进入课堂,还有更多不同专业背景的学生共处一室,博士生课程教学一方面承担着跨学科人才培养的责任,一方面又肩负着引导学生学习专业领域内的高深知识、为他们开展该领域的专深研究做铺垫之使命,不可谓不重要,也不可谓不困难。博士生群体构成的日益多样化呼唤博士生培养模式的变革。然而,当今我国博士生课程教学无论是在设计理念上还是在实践操作上,都面临诸多问题。部分课程由于教学内容不能及时更新或议题的严重滞后正在面临合法性挑战,部分课程则因为学生参与度低下、课程质量堪忧、课程教学效果不显著而面临来自学校、学院、学生乃至社会等各方的质疑。应该说,既有博士生课程制度的合理性正在面临挑战。

为什么各大高校均一定程度存在博士生课程参与度低、积极性不高等问题?为什么有的博士生课堂效率低下,无法达到人才培养的预期目标?这种

收稿日期:2021-10-28

作者简介:赵阔(1994—),男,吉林四平人,中国人民大学教育学院博士研究生。

基金项目:教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“我国博士生招生和培养规模结构质量问题研究”(20JZD051);中国人民大学2021年度拔尖创新人才培育资助计划

教育现象是必然存在的吗?它是一个普遍存在于各个教育阶段的课程与教学论问题,还是背后另有其因?博士生课程教学与博士生课程参与有何独特性?课程制度在其中扮演着怎样的角色?应该如何改进?这促使研究者走入大学课堂现场,走进博士生中间,从审视足够熟悉的选课过程与教室生活开始,发出“当博士生上课的时候,他们到底在做什么”的探问。

二、研究设计与方法

本研究是一项基于深度访谈法的个案研究。深度访谈运用开放式问题来获得相关数据资料,涉及个体如何看待他们的世界,如何解释他们生活中的重要事件等^[3]。本研究旨在理解博士生自身对博士生课程的参与和理解,深描课程在他们心目中的地位和角色,因此,适合运用深度访谈法。鉴于研究者本人作为教育学博士生的特殊身份,更容易接触教育学博士生群体、理解教育学博士生的课堂参与行为,因而研究选择以教育学博士生为例,并针对研究问题设计了博士生访谈提纲。研究者重点对我国三所“双一流”A类高校(简称A校、B校、C校)教育学专业的15名博士生进行深度访谈,并辅之以多名博士生的群组访谈和日常交流。访谈对象的选取尽可能在性别、学年、课程选择与课堂表现上呈现差异化和多样性,体现质性研究要求的典型性。访谈内容涉及博士生关于博士生课程(包括公共课、专业必修课、文献研读课、方法课与选修课等)的认识和态度、博士生选课行为的决策逻辑和考量因素、博士生课堂表现、对当前课程制度和教师课堂教学的评价以及对博士生课程的期待与展望等方面。访谈方式主要采用半结构式访谈,同时结合面对面访谈与线上访谈、个体访谈和群组访谈等多种形式。此外,为全面理解教育学博士生课堂参与行为的背景情况,研究者同时搜集了三所高校教育学专业的博士生培养方案及选课制度等文本资料。

研究者在研究过程中注重考虑了下述两类研究伦理问题。一是研究之“公”与个体之“私”。研究涉及研究对象的行为表现与选择逻辑,其中很多内容对于研究对象而言可能是私隐的,或至少是不希望为人所知的。因此,研究者既遵从现象学意义的“回到事物本身”,以深描的方式最大化程度呈现案例本身的丰富性和生动性,又避免“穷追不舍”或“刨根问

底”式的发问方式,以更为和谐互惠的方式开展访谈或观察,更多关注个体动机的普遍价值和启示意义。二是“身在其中”与“利益相关”。研究者虽然对课程选择和课堂参与有切身的体会,且更容易接触研究对象,在调查资料获取等方面具有一定优势,但也受限于自己的身份。如对于自己所在的课堂,可能不适宜对其他同学进行过度“观察”和“记录”,这些研究行为会通过教师和其他学生的影响而对课堂本身构成影响。因此,研究者的受访对象尽量保持非本班或不存在直接利益关系的群体。在访谈过程中,研究者提前向访谈对象告知研究目的和访谈方式,并在征求受访对象同意后方采取全程录音。研究者事先向受访对象承诺,研究成果中的姓名一律采用化名形式,并对可能暴露研究对象隐私的敏感信息进行乱序、匿名化等方式进行特殊处理,尽最大可能避免对研究对象造成任何不利影响。

三、博士生课程参与困境的制度设计诱因

(一) 标准化还是个性化:课程制度规定的冲突性

选课是课程参与的前提。而课程制度规定的不规范、不灵活则会给博士生选课造成困惑。综合三所高校教育类专业的博士课程制度规定可以发现,这种内在冲突主要表现在课程类别划分的模糊性与修读要求的机械性等方面。

一方面,各类课程的边界不清,存在交叉。专业必修课、专业基础课、专业核心课、先修课、文献课……除公共课(政治理论课、公共外语课)和方法课相对明确外,其他类型的课程属性并非总是清晰的、可理解的。唐贺敬^①和杨珞心是C校博一学生,前者保持“考试能过就行”的心态,后者追求卓越、力图争先,但他们都表达过对课程设置与培养方案要求的困惑。一是主文献课。2020年,C校S学院博士生培养方案进行了修订。修订前,主文献课属于单独的类别,并有最低修读标准3学分,而新修订的培养方案中主文献课没有被列入到要求修读的类别,在课程列表中也不是必修选项。经多方询问协商后,主文献课被认定为必修课,博士生须修读一门其所属研究方向的主文献课,学分记入专业课。然而,唐贺敬因此陷入困境,因为他所在的研究方向没有开设与之对应的主文献课。二是关于选修课的

困惑。在学校电子教务系统中,博士生可以选择硕士生课程,选课系统自动识别其为选修课,但 2021 年学院要求博士生的选修课只能选择博士课,不能选择硕士课。这令在上学期已经选了一门硕士课作为选修课的杨璐心不知所措。

另一方面,博士生通常面临“必修课程”与“研究/做项目”之间、“被规定的课程作业”与“自主研究”之间的矛盾。如曲雪云等 C 校博一学生认为学分要求的数量太多,“难以留足更多时间跟随导师做研究、从事自己的研究,无法平衡好课程作业和研究论文的关系”(SFSD20201030),因此觉得“一个课程作业糊弄一下就过去了,耽误时间,也没什么意义。”(SQXY20201108)B 校博三学生康立群在反思博一期期间的课程时也感慨道:“回过头来想一下一个人的博士生阶段,我觉得主要任务还是在做研究,但上课会占据大量的时间和精力。学分越多的话,你都得上课去,就搞那些课程作业去。很多时候这不能让你静下心来,全神贯注于某一个研究领域去深入进去。”(SKLQ20201226)

博士生课程规定所表现出的冲突性实非偶然。一般来说,对于本硕博各层级人才培养而言,随着层级的提升,课程制度设计的明确性逐步降低,个体目标需求的明确性逐步提高。博士生课程数目往往较少,想在有限的课程中设计出一套完整的课程体系,既包括上述各种课程类型,又能为不同专业方向和学科背景的学生提供一定的选择空间,这样的培养方案设置绝非易事。相对模糊的规定有助于博士生课程制度形成了一定的弹性空间(见表 1)。此外,模糊性还蕴含着课程设置价值取向的冲突问题:即如果强调学科专业人才培养目标的标准化要求,那么课程规定应力图明确,约束更强制,课程设置的制度框架也更为机械;而如果注重人才培养的个性化需求,那么课程设置和规定的框架应力图更为弹性(见表 2)。应该说,福特式大规模、流水线生产模式并不适宜博士生这类研究型人才的培养,传统课程制度设计给博士生课程选择和参与造成了掣肘,而课程规定本身的模糊性和不确定性正是这种价值张力的一种表现。

表 1 课程规定与个体需求的交叉矩阵

		课程规定的明确性	
		明确	模糊
个体需求的明确性	明确	冲突的可能性大 对制度设计的要求高	存在弹性空间 沟通协调成本高
	模糊	冲突程度低,便于管理 标准化生产,丧失能动性	混乱或随意状态 容易导致个体困惑和组织的低质量

表 2 课程规定的制度化水平与制度空间的弹性

	低弹性空间	高弹性空间
课程分类	明确	模糊
修读要求	详细、具体	粗糙、随意
课程的强制性	必修多	选修多
人才培养目标	标准化	个性化
课程制度取向	限定取向	灵活取向

(二)专业/教师本位还是学生本位:课程现实供给的冲突性

课程供给的现实情况也对博士生选课产生重要影响。这集中表现在可供选择的课程量的有限性、开课标准与修读人数限制以及课程时间安排上的非均衡性等。

首先,有限的课程选择范围无法满足博士生的差异化需求。当研究者问及 C 校博二学生毛伊纯如何选课时,她回答:“我们院本身开的课就不多,老

师也不多。必修课每个人都要选;方法课,我们师门偏量化,我就选的是量化的;专业课,一般自己导师的课都要选。有的(课)一看跟我就不沾边,排除那些之后就更少。最后其实只能选那些,没什么选择权。”(SMYC20201231)更重要的是,同一学科或专业并不代表一致的专业方向和知识需求,同一专业方向也不意味着相同且固定的课程学习需要。博士生自身的跨学科知识基础与差异化的学历背景更是加剧了这种供需关系的失调。以 C 校 S 学院 2020 级博士生为例,其中约 60% 的学生跨一级学科。对于同一门专业基础理论课程,唐贺敬认为“课程内容很难听进去,不接地气”,杨璐心则认为“课程内容很难,很有启发”,而曲雪云则认为“讲得太浅,吃不饱,学不透”。“统一课程安排”与“不同修课同学差异化需求”的矛盾依然是每名博士生需要处理的困境。

其次,课程开设的人数限定、课程分值以及课程分布的不均衡限制了博士生的选择空间。例如,B

校所有课都会有人数限制,一方面选课人数不能超过30人;另一方面选课人数低于5人不开设;A校和C校每个学期开课情况不固定,有的学期专业课开得少,有的学期又不开方法论课程,有时开课课程与研究方向不对口不能选,有时则与之前修过的课程类似,但学生们又不敢拖到下学期选,因为下学期也未必有适合的课程。这样一来,选一些或容易通过,或分值适宜,但背离自己初衷和兴趣的“水课”几乎是博士生们司空见惯的常态。

最后,博士生课程供给还受到教师教学要求与个人兴趣的影响。A校博四学生夏琼文认为,博士生课程门数要求的增加仅仅是由于学院教师数量的增加,学校规定每名教师每年有最低的课时要求,如果培养方案中的课程门数保持不变,将导致部分课程没有人选,无法开齐课程,最终使教师无法完成绩效考核指标。除了这种直接的考核需求,博士生课程还面临另一种更加隐秘而习焉不察的合法性危机,那就是“教师的兴趣和擅长的教学内容”与“学生的差异化需求”之间的张力。教师自身的意愿、能力和需求都会影响博士生课程的实际供给状况。这一矛盾在任何集体学习中都存在,只是在博士生课堂中表现得更为突出。正如朱志勇为凯文·凯里(Kevin Carey)《大学的终结》中译本所作之序所谈到的:学院内的几位学者根据自己接受学术训练的经验炮制出一个博士研究生培养方案,经过学院全体教师的讨论之后,就决定了学生群体在大学的主体的学术生活,它的合理性在哪里?^[4]再加之现有评教系统沦为形式主义,部分教师在课程中保持绝对权威,无论从课程设计、阅读材料的择取,乃至课程作业量的设定,都很少与学生沟通。本来就由教师、学院或学校制定的课程方案更难得到及时修正。

四、博士生课程参与困境的教学质量诱因

(一)“没意义”还是“会发光”:教师教学能力与态度的差异

除了选课的困境,课程教学质量无疑成为影响博士生课程参与的又一重要因素。当研究者问及是否有人在课上做其他事情时,B校博三学生冯少丹立即展示出毋庸置疑的坚定表情:“你看上课的时候大家都拿着电脑,但实际上老师在上面讲老师的,大家都是拿着电脑干自己的事,有几个人听课的?因为那些课程没什么意义。”(SFSD20201114)

课程教学质量与教师教学能力和态度紧密相

关。在教学能力上,A校博三的方超男认为即便是普遍参与率低的公共课也可以很有意思:“有的思政课程老师教得挺好的,老师会讲一些他对政策的解读,还会分享读博时的体悟,大家就不会觉得枯燥。”(SFCN20201212)毛伊纯也认为“英语课的氛围很好,老师会选一些有趣且每个人都有体会的话题让我们练习,整体上大家的参与度都比较高。”(MYC20201231)硕博连读生姜簪聊到A老师的一门课时说:“我感觉老师看的书、做的研究,包括他平时关注的那些点,让我心里觉得他是一个学术权威,所以我会很重视他在说什么,很好奇他是以什么样的视角去看这个问题。他会引申到一种历史或哲学上我想不到的高度,哪本书、哪个学者、某个观点就可能不经意间开启某个世界的大门。”(SJZ20210103)可见,C校A老师因其卓越的教学水平,已然形成强烈的魅力感召。

在教学态度上,教学质量表现为教师的教学热情和认真的教学准备等。B老师是一位青年教师,不似A老师那般具有丰富的教学经验和显赫的学术地位,但姜簪在谈到B老师时依然情不自禁地赞叹:“我感觉她是发光的!你能从课里看出她自己对于那些思想家们教育理想的共情能力。在讲裴斯泰洛齐、夸美纽斯、赫尔巴特的时候,我觉得她会有一种情感的流露,她的那种激动和感动,她对这些人发自内心的尊敬和崇拜。这种感情特别的戳我,让我觉得我学的东西是有温度的。”(SJZ20210103)然而,与之相对的是方超男不无委屈的吐槽:“有些老师重科研轻教学,他们其实放在课程设计等方面(的精力)比较少;有的老师讲的东西我不是很听得懂,并且感觉他们没有备课就上课。虽然我承认老师是有水平的,但他拿着一本书,就在那里讲讲讲,然后问学生你觉得你最近研究的问题跟我讲的有什么关系?我觉得每一堂课基本上都是这种模式,上课大家也很安静,特别安静。”(SFCN20201212)

可见,教师有限的教学水平会推动博士生游离于课堂之外。随着博士生知识水平和学习能力的提升,让学生感到“有意义”的课对老师来说难度很大,这意味着极高的学术造诣、丰富的研究阅历和高超的教学能力;而教师严肃态度和教学热情的失却也将消磨博士生的课程参与意愿,其中激情和情怀非常重要,能够决定一门课能否让学生感受到“光芒”。

(二)“表演”抑或“在场”:课堂教学组织方式的差异

课程教学质量还与课堂教学组织方式相关。课

堂展示(Presentation,简称 pre)和讨论是当今博士生课堂最常见的两种教学互动形式。两种不同的课堂组织方式将导致完全不同的课堂参与状况。“讨论很好,pre 不一定。”姜簪在访谈中如是评价两种课堂组织方式,“讨论的参与度更大,你总得调动自己的思考参与这件事。而 pre 依然是一种 lecture(演讲),是灌输知识。大家的选题不一定就是你感兴趣的东西,很多东西你一点都不关心,听或不听其实没有明显差别。如果同样是以演讲的形式进行,我更加期待老师去讲。”部分博士生将 pre 视作一种任务而非学习过程。“任务可能会有 GPA 导向,然后你的 pre 就会有很多包装,就是怎么样以最少的时间拿出一个华丽的结果,包括大量引用一些其实根本没怎么看的文献给老师和同学造成一种错觉,好像你做了很多准备。我觉得 pre 不是一种真正的参与,而是一种作业。”(SJZ20210103)课堂上,很多学生不关注听众的感受,不是一个合格的讲者。课堂展示不仅占用课程时间、占用老师和其他学生时间,也是对自己时间的消耗,因为表演也需要花时间。

“在场”是姜簪提到的一个关键词。相比于课堂展示的表演倾向,讨论更容易让教师和学生同时在场。A 校方超男也表达了类似的观点,她认为一个好的博士生课程应该是教师讲授式和学生汇报式两种方式的结合,重点是在教师与学生、学生与学生之间的互动交流。“一些老师一直让学生汇报,教学设计也比较落后,一学期的课就这么没了。我觉得比较好的形式是老师前面先有个介绍,然后介绍到一定阶段以后,学生再进行汇报,汇报以后老师也会点评。”(FCN20201212)B 校康立群、C 校毛伊纯以及杨璐心等均在访谈中提及他们对教师点评的期待。他们认为最有收获的是老师在学生汇报后的评价、点拨和交流环节,有时是一个学理上的提示,有时是

具体的,告诉学生读的书有哪些值得批判的地方,还有哪些细节看得不深入,甚至是直接指出一个可供研究的方向,搭建一个研究框架。“课程论文出来的时候,老师会提很多意见。这样从头到尾有一个完整的训练过程。”(MYC20201231)当课堂中充满对话时,学生就会更多地投入其中。

五、能动的学习者:博士生课程参与的自我调适

博士生课程制度设计的模糊性和有限性,同课程教学质量的不确定性相结合,最终引致学生课堂参与行为的分异。然而,在重重冲突和约束之下,博士生形成了诸多应对策略和生动实践,既彰显了学习者自身能动性的一面,也表征了课程制度存在的弹性空间。

(一)“凑学分”与“混学分”:制度约束下的次优博弈

道格拉斯·诺思指出:制度作为一种博弈规则,通过为人们提供日常生活的结构来减少不确定性。制度约束包括两方面:一是对人们从事某些活动予以禁止,二是界定人们在怎样的条件下允许从事某些活动^[5]。博士生选课行为即一种制度约束条件下的次优博弈过程。博士生课程参与的制度约束可分为制度效率和制度化程度两方面,二者构成了课程制度空间博弈的基本框架。课程的制度效率包括课程现实供给的均衡性、课程间关系的协调性,课程的制度化程度则包括课程结构设定的机械性、课程规定的强度。表 3 呈现了课程结构设定与现实供给之间的制度约束框架。由此我们获得了两类学生积极选课的情形,在这两种条件下,才真正意义上存在“选课”这一能动的个体选择行为,而不是规训下的“被选择”或松散放任状态。

表 3 课程选择的态度:课程结构设定与现实供给构建的博弈框架

		制度效率 1:课程现实供给的均衡性	
		课程供给可选择性高 学期分布合理	课程供给可选择性低 学期分布失衡
制度化程度 1: 课程结构设定的机械性	强	积极选课,结合学分要求 和个体意愿选课	按学分要求选课 扭曲个人意愿的可能性高
	弱	积极选课满意度高	消极选课满意度低

在此约束框架下,研究者将博士生选课决策过程划分为以下两个步骤。第一环节涉及课程选择意

愿的强度,即“想选什么”的问题。个人主观的需求与兴趣与客观现实的课程设置情况发生碰撞(见表

4)。当制度规定更多表现为强制性、机械性特征,而课程设置情况又与个体需求不匹配时,“混学分”现象就会发生。“混学分”是指没有选课意愿,却由于制度的强制性规定而被迫修读的行为。面对“必修课程”与“自由选修课程”“必修要求”与“可选择性现实供给”等矛盾,杨璐心在访谈中表示,为了上一门专业必修课,必须放弃选修其他学院的一门非常感兴趣、与自己的研究密切相关的专业课。

表4 选课意愿的强度:个体需求与制度规定的权衡

		制度化程度2: 课程规定的强度	
		强制	非强制
课程设置是否符合 个人需求与兴趣	符合	强选择意愿	弱选择意愿
	不符合	“混学分”	无选择意愿

第二环节是课程选择的可能性问题,即“能选什么”的问题。这里进一步引入时间约束,由于不同课程类别与数量的分布不均衡,部分课程的上课时间会存在冲突,由此引发“凑学分”现象。“凑学分”是指放弃其中一门,转而选择其他次优课程,以凑补强制规定的学分要求(见表5)。例如,B校博三学生康立群在访谈中说:“有些选修课,与你(的研究)没太大关系,但因为还不够学分,就可以去选它——就是‘凑学分’嘛。我们为了凑学分,还会选一些其他院系看着比较好通过的课,但这些课实际上对你起不到啥作用。”(SKLQ20201226)

表5 基于可能性的选课决策:引入时间约束

		制度效率2:课程间关系的协调性	
		开放包容、互不冲突	非此即彼、互相冲突
选课意愿强度	强	选课	“凑学分”
	弱	旁听	弃选

综上所述,课程的结构设定、供给范围、学期分布、明确性、强制性以及时间约束,共同构筑了一个多维复杂的制度约束框架。博士生个体的选课决策就是在该制度框架下的复杂连续博弈过程。“凑学分”和“混学分”即博士生典型的两种应对策略,二者都将带来消极的课程参与状态。

(二)旁听:目标需求牵引的自主探索

选课中遗憾与无奈未能阻挡博士生们的自主探索,与机械的课程制度相对应的,是博士生通过旁听进行的个人努力。研究者发现,在博士阶段,旁听成为一种较为普遍的博士生课程学习实践。

首先,旁听是目标明确化与选择能力提升带来

的结果。方超男认为,在博士阶段,学生有相对明确的研究目的和兴趣,自身的科研能力与基础相比于本科硕士阶段也更强,选择能力和学习的针对性得到提升,这决定了旁听的必要性。“博士阶段学习会越来越窄,专业性更强。不是所有课程都可以针对你的具体研究方向。我们会选择性地去看一些其他专业的课程。”(SFCN20201212)姜簪在超额完成学分任务的同时,也积极旁听了多门感兴趣的课程。“很多课我是旁听的,比如学院的这门教育社会学课程。我特别喜欢老师推荐书单给我们,这样比我自己去网上搜效果要好很多。我以前是学商科的,但社会学是我更感兴趣的领域,旁听这门课给了我更深的认识,关于社会学到底是什么、怎么样把社会学和教育学结合起来。”(SJZ20210103)

其次,旁听是博士生拓展视野、获得启发的学习方式。方超男和姜簪除了旁听本学院的课,还旁听了其他学院的课。方超男旁听过社会学院的课程:“我觉得教育学跟社会学以及其他学科的一些课程是紧密相连的,一些社会现象,比如中产阶级教养孩子的压力、高考改革等,你可以通过听其他学院老师的分析,把不同的知识联系起来。这种影响不仅是局限于理论上的,还可能潜移默化地影响到你的分析思维或逻辑,对发现研究问题乃至写作都会有帮助。”(SFCN20201212)姜簪则旁听了哲学院的课程,正是受到这些课的影响,她萌发了对中国哲学的浓厚兴趣,并主动构建起中国哲学与自己的教育研究之间的连接。

再次,旁听还是一种灵活的课程参与方式。博士生会根据自身的课程压力、近期的时间精力分配等情况,自主选择是不是选这门课、拿这门学分。有时为了督促自己认真上好一门课程,他们会坚持选课而非旁听。但是对于那些不能保证每次出勤及完成作业的课程,他们就只是跟着旁听。

总之,旁听是需求牵引的主动学习行为。课程参与变得不再是一种制度的压迫和规训,而成为一种个体主动选择、自由配置时间、发展和建构自我权利和能力的过程。这种非制度化的个体实践是一种目标导向、兴趣导向、研究导向、问题导向的跨学科自主学习——移动于跨院系、跨学科的教学场域之间,博士生们是针对性地吸收信息的“海绵”,是学科的漂泊者和知识的摆渡人。

(三)权变:多任务处理中的应对策略

此外,博士生还要面临无时无刻不在的多任务情境,为此,他们必须学会针对不同课程采取不同的

参与态度。这种基于不断变化的情境,结合自身需求和外部环境,依照多种任务的紧迫性和重要性,动态调整和分配上课精力的策略,可称为一种“权变”(Contingency)。正如权变理论强调组织根据不断变化的外部环境保持动态调适态度一样^[6],博士生的课程参与也经常表现为多任务处理中的自我调适过程。

研究者发现,博士生的权变策略至少包括以下三种:一是任务合并法。所谓任务合并,就是将不同课程中的作业、汇报和结课论文结合起来,或统一到一个主题上,或直接将一门课的作业平移到另一门课上做展示,这既可以集中精力做一个相对有深度的完整研究,也可以有效利用课程时间,节约精力。夏琼文说:“我在政策学课上的作业是对某一主题做一个文献与政策背景的梳理,在量化方法课上继续沿着这个研究主线去选择数据库做分析,在其他课上,我就换一个理论视角去重新做这个主题。”二是迁移能力法。迁移能力主要指在课程中重点学习一些普遍知识或通用能力,将精力重点放在可迁移知识与能力上。方超男、康立群、毛伊纯虽然身处不同高校,但他们不约而同地认为方法论课程是他们投入最多、收获最大也最有用的课程。“我觉得对我帮助最大的可能是方法论,因为这个方法是通用的。”(SFCN20201212)“定量研究方法类的课程我听得认真,虽然要熟练掌握这东西还得下去再自学,但是这个课相当于打开了一个窗口,有了一些基础性的东西,后面就可以自学了……我觉得这是比较有用的。”(SKLQ20201226)“方法课确实还是有点意义,虽然你之后不一定会用到这个方法,但你脑子里会有个概念,(老师)会介绍非常标准的抽样方法,会对你有帮助,让你知道大规模的抽样调查是怎么做的。”三是一心多用法。博士生通常具有同时处理多项任务的高超能力,他们倾向于在一些“干货”较少的课堂上同时做一些不太需要动脑的机械工作,包括文献查找与分类、财务报销等琐事等。“有些课感觉没有必要专门去听,就有时候老师讲到哪个点了,你可能突然觉得好像要听一下,然后就抬头看一下。”(SMYC20201231)

这些相机权变的应对策略在博士生日常课堂实践中是非常常用的,不仅对于博士生来说是习焉不察的常识,对教师而言也是心照不宣的秘密。比如A校C老师在制定期末作业要求时,直接表达了她对这种现象的包容:“如果有同学把其他课上的作业拿过来交我这门课的作业,只要确实是自己的思考,

我也会睁一只眼闭一只眼。”

六、结论与讨论

博士生课程参与展现了学习者制度性阙如和主体性复归的过程。当今的学生必须发展贯穿其一生的学习能力和愿望,必须拥有适当的、不断重现的学习机会,学校教育的首要目标之一就是让学生学会如何学习^[7]。然而,无论是在课程制度设计阶段,还是在课程教学实施阶段,博士生作为学习者往往是“噤声”的。真正的学习者(Real learner)是一个抗挫的、积极主动的、能够独立思考也懂得协作的终身学习者^[8]。博士生首先应是被视为一个自主学习者,否则无法成为一个成功的研究者。他们有权利也有能力去协商和选择他们所需要的课程,他们应该被赋予一定权利参与到课程教学的设计中来,他们很可能成为未来的教师,这种参与本身也是一种必要的“做中学”的培养方式。

令人欣慰的是,博士生们用实际行动展示了他们在制度规训下能动的自我。旁听行为即最好的证明,它代表的是一种“反绩点学”^[9]与反体制化实践。旁听者往往不具功利主义目的,愿意投入精力在感兴趣甚至有难度的课程上,而非为了分数和绩点而战。旁听超越于被动的学习经历和继承自义务教育阶段应试教育与竞争教育传统,唯有此时,分数所代表的量化结果和评价手段才不会成为学习者课程学习的最终目的和旨归,才不会出现结果引领而非目的决定方法的功利主义倾向。消失的学习者被找回,重新显示出他的主体性和活力。图1将博士生课程选择行为和课堂参与行为联系起来,呈现了学习者制度性阙如与主体性复归的过程,从而为理解博士生课程参与提供了一个解释框架。

有必要增加博士生课程制度的弹性。旁听只能发生在一个相对自由且开放的课程选择机制之中。

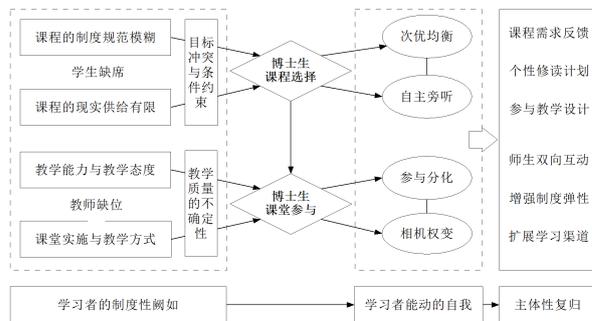


图1 博士生课程选择与课堂参与的逻辑框架

课程选择的主动性和开放性一定程度上影响甚至决定了课程学习者本人的课堂表现。因此,大学应该针对学生群体的多样性,让课程具有更加灵活的制度设计。一方面打通院系和专业之间的课程壁垒,为博士生选修其他跨院系、跨学科甚至是跨校课程提供支持和指导,同时鼓励学生自主旁听,积极参与其他形式的教学与学习活动,如学术讲座与学术沙龙等。另一方面,在实施博士生跨学科课程中,需要平衡知识体系的“通”与“专”“博”与“深”,协调教学过程中“个体”与“团体”的互动,加强课程内容中“教学”与“研究”的协同性^[10]。课程设置的模块化、课程体系的个性化与特色化也是博士生课程变革的题中之义^[11]。

有必要重申有效教学互动的价值。课程的本质是师生间的有效互动。大学的价值和功能来源于学生和教师为主的学术共同体在大学组织中的知识传递、交流与碰撞,在于学者在大学中自由呼吸的氛围^[12]。课堂作为这种知识互动的发生地之一,必须强调知识的碰撞。大学教学从来不是孤立的个体行为,而是深深嵌入在价值观、权力关系、习惯和惯例、实体和感情之中^[13],这意味师生态度和情感卷入对于大学课程教学效果至关重要。第一,师生的在场是互动发生的前提。教师需要引领课程教学和讨论,培养学生的理论思维能力;学生需要紧跟教师脚步,积极发问。博士生的知识拓展与学术训练不能仅仅依靠导师一人,还需要依靠团队的协同育人,而课程学习正是协同育人最重要的实现路径^[14],这就要求授课教师通过深度的教学投入和课堂参与,成为协同育人的主体。第二,真正的互动一定是双向的、具体的、生动的。博士生课堂中的双向互动建立在良好的师生关系之上。相互尊重、相互信任和互惠互利是良好师生关系的要素。学生可以从健康的指导关系中获得训练、建议、指导、支持、鼓励和反馈,教师也会获得新的想法,注入能量和激情,获得见证学生成功的满足感,这将促进师生间的知识交流^[15]。可见,学生学习的主动性也是唤起教师教学热情的动力之一。第三,互动不仅局限于课程和教室之内。方超男会在评教系统中写下详细的课程评价,她认为这不仅是一名学生应尽的义务,还可以在这种反思过程中理清自己的收获;杨璐心会在课程结束后找教师继续探讨课程论文如何完善,直至发表;姜簪会到教师办公室登门求教、获取书单,还会参与老师们主办的读书会,与老师们约饭。上述这些课后交流都是课程参与和互动的延伸。从评教到

求教,是超越课程局限、增强课程实效的良方。

现在,让我们回到开篇的问题:当博士生上课的时候,他们到底在做什么?随着对博士生课程参与逻辑的逐步厘清,我们可以理解到那些隐藏在“实用主义”“功利性”背后鲜活的头脑。只有回归博士生课程的真实意义及其在博士生人才培养中的地位和功能时,我们才能找回消失的学习者和消失的“人”。当然,不同层次、不同类型的高校博士生课程参与状况存在差异,不同学科的博士生培养模式也具有多样性,以教育学博士生为例具有一定局限。未来尚需针对不同学科博士生人才培养与课程体系的不同特点展开进一步分析。

注释:

① 本文涉及的人名均为化名。访谈时间及次数以括号形式在引文末尾标出。

参考文献:

- [1] 教育部. 2020年全国教育事业统计主要结果[EB/OL]. (2021-03-01) [2021-05-13]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210301_516062.html.
- [2] 贺国庆,王保星,朱文富. 外国高等教育史(第2版)[M]. 北京:人民教育出版社,2006:526-527.
- [3] 麦克米伦,舒马赫. 教育研究:基于实证的探究(第七版)[M]. 曾天山,译. 北京:教育科学出版社,2013:465.
- [4] 凯文·凯里. 大学的终结:泛在大学与高等教育革命[M]. 朱志勇,韩倩,等译. 北京:人民邮电出版社,2017:序2.
- [5] 诺思. 制度、制度变迁与经济绩效[M]. 杭行,译. 上海:上海人民出版社,2014:3-4.
- [6] Bess J L, Dee J R. Understanding College and University Organization: Theories for Effective Policy and Practice. Volume I-The State of the System[M]. Stylus Publishing LIC, 2007:145-148.
- [7] 帕克,安科蒂尔,哈斯. 当代课程规划[M]. 孙德芳,译. 北京:中国人民大学出版社,2010:388-389.
- [8] Kazeroony H H. The Strategic Management of Higher Education: Serving Students as Customers for Institutional Growth [M]. New York, NY: Business Expert Press, 2011:60-62.
- [9] 刘云杉. 拔尖与创新:精英成长的张力[J]. 清华大学教育研究,2018,39(06):10-27,116.
- [10] 李爱彬,梅静. 博士生跨学科课程实施:内在逻辑、现实困境与突破路径[J]. 研究生教育研究,2020(3):29.
- [11] 李云鹏. 由美国博士生课程看创新人才培养——以教

- 育学为例[J]. 中国高教研究, 2010(11):38-41.
- [12] 纽曼. 大学的理念[M]. 高师宁, 等译. 贵阳: 贵州教育出版社, 2003:106.
- [13] Bager-Elsborg, Anna. How lecturers' understanding of change is embedded in disciplinary practices: a multiple case study[J]. Higher Education, 2017:195-212.
- [14] 李立国. 重视培养博士生的问题意识与理论思维//陈洪捷, 李立国, 周川, 杨颖. 博士生培养省思(笔谈)[J]. 中国高教研究, 2020(05):34-42.
- [15] 罗纳德·G. 埃伦伯格, 夏洛特·V. 库沃. 博士生教育与未来的教师[M]. 任杰, 廖洪跃, 译. 北京: 北京理工大学出版社, 2018:62.

**On the Causes of Less Attendance of Doctoral Students
in Classes and Proper Countermeasures Thereof:
A Case Study of Doctoral Students in Education at “Double First-class” Universities**

ZHAO Kuo

(College of Education, Renmin University of China, Beijing 100872, China)

Abstract: The increasing diversity of doctoral students calls for the reform of doctoral training mode. At present, there is a problem of low attendance in classes of doctoral students, and the rationality of the curriculum arrangement mechanism is facing challenges. Through in-depth interviews with doctoral students in education at three “Double First-class” universities in China, it is found that the fuzziness and limitation of the curriculum designed for doctoral students lead to a suboptimal “game” for them to select courses under the established constraints. The combination of the course selection mechanism and the uncertainty of the course teaching quality eventually results in the differentiation of the attendance of the students in classes. Through non-institutionalized practice such as auditing and the application of contingency theory, doctoral students show the initiative of learners in the field of education to a certain extent. Therefore, the author believes that in the future it is necessary to increase the flexibility of the doctoral curriculum arrangement and reiterate the value of effective interaction.

Keywords: doctoral education; attendance in class; curriculum system; postgraduate training

(上接第 23 页)

**Themes Comparison and Path Exploration:
A Retrospective Study on Professional Doctoral Education in the Past 20 Years**

ZHAI Yue¹, MAO Liwei², CHEN Yue²

(1. Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China;

2. Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

Abstract: The development of professional doctoral education should be oriented to responding the needs of the national strategy and social development and it is an important way to cultivate high-level applied professionals. Focusing on the relevant data from 2001 to 2020 in the two databases of CNKI 和 WOS, the authors compare the subjects of professional doctoral education research in the past 20 years from different dimensions. The study finds that the research subjects of professional doctoral education at home and abroad in the past 20 years have some similarities and differences in the target positioning and the categories (fields) of professional doctoral students at the macroscopic level, in the research perspectives and contents at the medium level, and in the research paths and methods at microscopic level, resulting different characteristics of the research outcomes. Based on the result, the authors think that to further explore the path of professional doctoral education research, we need to continuously expand and enrich the basic theoretical research of professional doctoral education, the comparison among different countries and the exploration of local experience at microscopic level, the research on the process of professional doctoral students in adapting to the social needs, the research on specific organizations, the dynamic quality monitoring, and the research on quality indexes.

Keywords: professional degree education; professional doctorate; professional doctoral education; professional doctoral training