

点,感受不同类型学术工作的意义和使命。在教学环节,主张以 seminar(研讨班)式教学为主,发挥博士生的主观能动性,教师引导,教学相长,让博士生在课程学习中不仅能学到知识,学会交流和探究,养成开放式的思维方式,也能学会教学的基本技能和科学研究的方法。

在教学和科研能力的培养上,目前高校普遍的做法是设立“助教”和“助研”岗位^[5],通过让博士生担任任课教师的助手和导师科学研究的助手,在实践中学习。自 2009 年开始,中国人民大学每年从学校基本科研业务费中划拨经费,设立研究生科学研究基金,资助博士生结合研究方向、学位论文和导师科研项目等,自主创新、自主立项,每个项目资助 5000~10000 元不等,极大地激发了博士生的科研热情。四年来,共立项 688 项,在项目成果中,不乏在《经济研究》、《管理世界》、《财贸经济》等核心期刊发表和受邀参加高水平国际学术会议的,切实提高了博士生独立从事科学研究的能力。

国家兴盛,人才为本,肩负着人才培养重任的高等学校任重道远。我国高校应该从国家建设的战略需要出发,从时代的要求出发,有的放矢、突出重点,从培育博士生的学术理想和兴趣、知识基础、研究方法、国际视野、教学和科研能力等方面,建立与之配套的人才培养模式,造就一大批从事知识创新、促进科技进步、引领时代发展的杰出人才,更好地为建设人力资源强国服务。

参考文献

- [1] 赵世奎,沈文钦.博士就业的多元化与我国博士生教育目标定位的现实选择[J].教育与职业,2010(27):14-16.
- [2] 中国博士质量分析课题组.中国博士质量报告[M].北京:北京大学出版社,2010.
- [3] 韩璇,沈红.大学学术职业后备人才的培养[J].大学(研究与评价),2007(12):10-14.
- [4] 叶澜.教育研究及其方法[M].北京:中国科学技术出版社,1990:204.
- [5] 张宏.浅谈研究生助研岗的现状与发展对策[J].北京理工大学学报:社会科学版,2010(2):141-144.

(责任编辑 刘俊起)

硕士生培养方案修订的几个关键点

——以北京工业大学教育学硕士生培养方案为例

肖念 关少化

摘要:认为培养方案实质上是课程方案,因而培养方案的修订应遵循课程编制的逻辑顺序:在把握学校培养方案修订指导思想的大前提下,在剖析国内外相关学校培养方案的基础上,分析已有培养方案的优势与不足,研究学生、学科及社会的现实与需要,按照课程理论的要求形成培养方案文本。同时,在培养方案修订中,还必须给教师的教学、学生的学习和学科的发展留出空间。

关键词:培养方案;研究生教育

作者简介:肖念,北京工业大学高等教育研究所常务副所长,研究员,北京 100124;关少化,北京工业大学高等教育研究所副教授,北京 100124。

培养方案修订是一个学校教育教学不断改进、发展和提高的必要的常规性工作。围绕“建设研究型大学,提高高素质应用型创新人才培养质量”,新一轮的培养方案修订成为北京工业大学第五次教育教学大讨论的重要内容。笔者参与了本次教育学硕士研究生培养方案的修订工作,对培养方案的形成过程有了更深刻的理解。

一、弄清培养方案的实质与结构

培养方案是指在一定的现代教育理论、教育思

想指导下,按照特定的培养目标和人才规格,以相对稳定的教学内容和课程体系,管理制度和评估方式,实施人才教育的过程的总和^[1]。它涵盖目标、内容、组织与实施及评价等课程的基本要素,所以,从课程的涵义上讲,培养方案实质上就是课程方案。从课程的角度理解培养方案,抓住培养方案的核心要素、指向与价值,是制定与修订培养方案时,首先必须明确的理论问题。

由此,培养方案的结构必须表现为一个课程方案结构,体现人才培养中关于目标、内容、组织与实施、评价等方面的具体要求。但是需要明确的是:课程具有层次性,当我们表达“课程”概念的时候,必须指明课程是学校层面的、院(系、所)或学科层面的、还是研究方向层面的,抑或是单一课程、具体的一节课。不同层面的课程外延不同,但内涵一致,所以纵向上是连续的和相关的。由学校层面到具体的一节课,由上到下,课程越来越具体,体现上位课程的要求,转化上位课程,形成一脉相承的学校课程体系,使学校的人才培养目标得以逐步落实。具体的培养方案规定了院(系、所)或学科层面有关人才培养的内容,它既要反映学校的课程指导精神,又要为单一课程提供宏观指导。

在《北京工业大学关于修订学术型研究生培养方案的指导意见》中,阐明了“稳定学制,拓宽口径,突出核心,扩大选修,提高要求,融入国际”的基本原则,制定了硕士研究生阶段“以高层次应用型人才为主”的培养目标,并对课程设置原则、课程类型、培养方式及评价要求给出了基本指导意见。这一层面的课程要求是宏观的,它在表明学校关于课程自身的一个立场,以“培养方案指导意见”的形式呈现。需要指出的是:无论形式如何,其本质依然是课程的,是一个宏观的课程结构,下位的一系列课程,都必须以此为依据,并逐步转化和具体。在课程理论中,强调切忌“失之毫厘,谬以千里”。

二、遵循培养方案修订的逻辑顺序

研究生培养方案是一个课程方案,那么,培养方

案的制定与修订无疑与课程编制一致。在修订培养方案时,理应遵循课程编制的逻辑顺序。

1. 把握学校培养方案修订的指导思想

除了领会学校有关培养方案修订的基本精神、基本原则、基本观点之外,应该重点分析培养目标、内容、组织与实施及评价几个要素。例如,从培养目标上看,北京工业大学定位在“应用型创新人才”培养,针对本科生、硕士研究生、博士研究生三个不同的群体,分别提出各自的目标要求。在硕士研究生阶段,提出“在本门学科上掌握坚实的基础理论和系统的专门知识;具有从事科学研究工作或独立担负专门技术工作的能力”;在博士研究生阶段则指向“以培养高质量拔尖创新人才为主”的目标。那么,在制定符合学校要求的学科培养方案时,就要清楚地把握这一点。

对应学校提出的培养目标要求,北京工业大学教育学硕士研究生培养目标表述为“掌握教育学坚实的基础理论和系统的专门知识;具有较为开阔的社会科学学术视野和独立分析、解决问题的能力;成为在各级教育行政部门尤其是高等教育行政管理部门、高等学校及有关企事业单位中,能够独立承担教学、管理及研究等实际工作的应用型人才”。这是对学校的人才培养目标在学科层面的具体化体现。

2. 分析国内外可参照学校的培养方案

选择可以作为参照的学校,大体有几个方面:①选择学校,考虑学校的性质、类型及人才培养指向;②选择学科,考虑学科的人才培养目标、研究方向及其水平;③培养方案文本,考虑培养方案的完整性、科学性及先进性。

北京工业大学教育学硕士生培养方案修订的国内外目标调查学校,是在综合考虑上述诸方面之后确定的。主要选择了宾夕法尼亚州立大学、密西根州立大学、华中科技大学、复旦大学四所大学的教育学科,寻找可以借鉴的培养方案修订的思路与方法。通过对各个大学及其教育学科人才培养状况的分析,对培养方案文本的研读,获得这四所大学教育学研究生培养方案的异同点。在相同点上,主要表现为:①按研究方向(二级学科)分别制订培养方案;②每

个研究方向(二级学科)的人才培养目标与一级学科的培养目标一致;③培养的人才从教育系统扩展到企业的人力资源管理与培训部门;④课程内容围绕培养目标,课程结构模块化;⑤为不同学科背景的学生提供补修课程;⑥注重实践环节。不同之处主要表现在:①每个学校的人才培养目标、研究方向各不相同,独具特色;②培养的“人”的规格不同;③课程结构不同;④学分、学制不同;⑤授学位时的成果要求不一。这些分析,成为我们修订教育学硕士生培养方案时的重要参考,并有意识的纳入补修课程、实践环节等内容。

3.剖析已有培养方案的优势与不足

任何修订都是一个扬弃的过程,不可能全盘否定、推倒重来,继承与发展是进行修订的基本立足点。在剖析已有培养方案的优势与不足时,一方面,从大的宏观背景出发,分析学校的发展思路和基本方向、学科发展的现状及要求;另一方面,从微观入手,重点分析现有培养方案的教师诉求、学生满意度、社会评价及同行反映。

原有的北京工业大学教育学硕士生培养方案是以二级学科制定的,现在学校的要求以及学科自身的发展都到了一级学科的层次上,必须扩大学科范围,要在新的学科平台上思考培养方案。比如,在课程设置上,就要立足于一级学科的基本逻辑,对原有方案中的课程安排进行调整。像在基础学位课和专业学位课的安排上,是以“教育学”、“教育史”、“心理学”为基础的,并且增加这些课程的学时,从而帮助学生建立“教育学学科”的知识结构。而原有二级学科培养方案中的精华课程则予以保留,一方面,体现学科发展的承继性,另一方面,展现新的一级学科的特点。

4.分析学生、学科及社会的现实与需要

课程方案形成的基础性来源是学生、学科和社会^[2]。学生是培养方案的实施对象,培养方案必须是“以学生为本”的方案,反映学生的现实需要和未来发展需求;学科是培养方案的物质基础,培养方案的载体是学科,学科的基础理论和前沿发展情况,必须反映在培养方案当中,以帮助学生构建基础扎实的、视野宽阔的、富有发展后劲的知识结构及能力水

平;社会是培养方案制定的重要背景依据,培养方案必须对社会的需要做出回答,而社会的需要则不仅仅是当下的现实需要,更重要的是未来社会对人才的要求,不能仅拘泥、迎合现今社会的短视需求而顾不上社会及学生未来长远的发展需要。

在北京工业大学教育学科硕士生培养方案的修订过程中,考虑到学生未来发展的可能及现实状况,特别是多学科背景的学生现实,在制定培养目标时,不再仅仅指向对各级各类教育机构人才的培养,而是扩大至企事业单位的人力资源管理、培训和教育部门。在课程内容上,重视基础课程和研究方法类课程。在课程的组织与实施上,加强必要的学术研讨与实践环节。这些调整同时也指向应用型人才培养的目标,与学生的需求一致,体现不同于其他学校教育学硕士生的培养规格。

5.按照课程理论的要求形成培养方案文本

培养方案文本的形式可以各不相同,但所呈现的内容必须是课程含义的,应该符合课程要素的价值与表达规范。

(1)培养目标的书写要求。在课程理论中,对目标的书写要求,强调角度、内容等方面^{[3]125-126}。从我国教育教学的整体现状考虑,一般而言,角度上,倾向于学生的而不是教师的,体现“以学生为本”的教育理念;内容上,反映知识、技能、能力、情感态度等方面的要求,体现我国高等教育目标和学校人才培养规格定位的要求与“富有个性的全面发展”的人才质量观。

(2)课程内容的编排要求。在课程理论中,对内容的编排要求,强调逻辑顺序与心理顺序的结合,建立纵横交错的、符合学生心理需求与学科要求的内容框架^{[3]114}。从表面上看,逻辑顺序与心理顺序各行其道,无交集和对接,然而,从本质上看,它们恰恰是教育的两端,是教育的主体与客体,通过教育连接起来。教育应该在学生与学科知识之间寻找到最佳结合点,从而使学生在兴致勃勃的学习当中,收获知识、获得发展。如:北京工业大学教育学硕士生培养方案,表面上看,课程设置由学位课和选修课组成,实际上它是纵向顺序与横向顺序的结合。纵向上,从基础学位课到专业学位课,横向上,包括所在研究领

域的专业课、科研技能类课程(科技文献检索、知识产权保护、工程英文写作等)、人文素养类课程(人文、经管、艺术类)、第二外国语等,以满足学生的心理需要。

(3) 课程组织与实施的基本原则。在培养方案中,一般给出基本的原则,具体的教学方法、组织形式及教学途径则由各任课教师据情况选择和制定。如根据教育学科实践性很强的特点,在教育途径中,强调了实践环节的意义,特别将实践活动专门设置1个学分。而在课程实施中,本着信任教师、尊重教师的原则,在培养方案中提出“在指导方式上实行导师负责制”、“选修课由导师结合研究方向和培养计划指导学生选择”、“根据学生的知识背景和研究方向,需要补修的课程,由导师单独为其授课”等,意在鼓励教师增强责任感,发挥主动性和创造性。

(4) 课程评价的基本指向。课程评价已抛弃了它的甄别意义,摒弃“选拔可教之材”的狭隘认识,取而代之的是课程评价的发展性价值,追求其改善、提高、促进的实际功能。与之相应,课程评价的主体要多元,评价的内容要多样。评价主体不应仅仅是教师,还应该包括学生等所有相关人员,在培养方案中,“导师组”、“师生研讨”等等提法都是这种观念的体现;评价内容也没有仅仅依赖课程学习成绩,而是包括了“思想道德状况、课程学习成绩、学术活动的参与情况、论文发表情况”在内的多方面内容。

三、预留培养方案实施的弹性与空间

培养方案毕竟是文本形式的计划,尽管在修订过程中,会对现实情形作充分估计,听取多方的意见和建议,但培养方案的实施是教师与学生的交互作用,具有极其复杂的特性,它不能像施工者那样完全照搬图纸。培养方案实施的魅力就在于其中的“再设计”,应该允许实施者不断地在实施过程中创造,应该尊重和承认实施者的创造性。这样,在培养方案中,必须预留实施的弹性和空间。

1. 留出教师的教学空间

大学教师通常具有扎实的基础知识,常常在专

业领域上各有主攻,建树各异。所以,教学安排不能固定不变、循规蹈矩。对北京工业大学教育学硕士研究生培养方案的分析可见,从课程设置的整体结构上讲,除必须的基础学位课、专业学位课之外,在选修课上加大了教师的课程增删空间,通过论证的课程,出现在了选修课当中;在教学内容方面,给任课教师足够的选择权和自主权,只要是培养目标服务的课程内容都是被允许的;在教学过程的组织上,既可以是学术研讨,也可以是个别教学;在教学实施上,尊重教师的主导作用,给出教师可以施展的教学空间。

2. 留出学生的学习空间

瞄准应用型创新人才培养的发展思路,培养方案设计不能僵化,要留给学生自主学习空间,在保证学生基础知识构建的前提下,鼓励学生各具特色、各显神通。按一级学科修订培养方案,是一种厚基础、宽视野的人才培养理念的体现,本身就为学生的可持续发展留出了学习的空间。在培养方案修订中,遵循压缩必修学分、提高学习效率的原则,北京工业大学教育学硕士研究生培养方案力图为学生提供更广阔的学习空间和充足的学习时间。

3. 留出学科发展的空间

一级学科之下研究方向的确立,主要取决于学科已有的积累和优势,不是多多益善。一级学科的发展平台很大,对特定学校的一级学科而言,必须找准方向,不能研究方向散乱、队伍各行其事,要形成合力,产生学术影响。所以,一级学科不是摊开了的大盘子,而是要在大盘子中定好位、抓准点,点上开花、逐步发展。少而精是学科发展的先行策略,北京工业大学教育学硕士研究生培养方案在研究方向上为学科发展留出了空间。

参考文献

- [1] 蒋庆斌. 数控技术专业课程方案的开发研究[J]. 江苏教育, 2011(Z3): 18.
- [2] 钟启泉. 课程论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 112-117.
- [3] 王伟廉. 高等学校课程研究导论[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2008.

(责任编辑 周玉清)