

学科文化视角下的 博士生培养

王东芳◎著

中国社会科学出版社

中南大学图书馆



101166689

G643.7
WDF

学科文化视角下的 博士生培养



王东芳◎著



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

学科文化视角下的博士生培养 / 王东芳著. — 北京: 中国社会科学出版社, 2017. 12

ISBN 978 - 7 - 5203 - 1098 - 7

I. ①学… II. ①王… III. ①博士生—研究生教育—培养模式—研究
IV. ①G643.7

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 234874 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 马 明
责任校对 胡新芳
责任印制 王 超

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2017 年 12 月第 1 版
印 次 2017 年 12 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 17
插 页 2
字 数 237 千字
定 价 69.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话:010 - 84083683
版权所有 侵权必究

内 容 简 介

本书从学科文化的角度对不同学科博士生培养过程进行了系统研究，基于在美国一所研究型大学的田野调查，提炼出五种博士生培养方式及其学科文化特质。本书指出，教师对博士生的培养活动因学科文化的不同而产生差异，学科文化就其价值取向而言影响了不同学科博士生培养理念的形，并形塑了不同学科教师培养博士生的方式与师生互动结构。除了描绘、分析不同学科博士生培养的差异性图景，本书也力图将博士生培养这一议题置于全球情境下讨论，就博士生培养制度改革与政策制定进行反思，并提出若干“面向学科文化的博士生培养”的政策建议。



作者简介

王东芳，1984年生，北京大学教育学博士（2012年），2010—2011年受国家留学基金委资助赴美访学。现为天津师范大学教育科学学院副教授，北京大学中国博士教育研究中心兼职研究员。

主要研究领域为国际与比较高等教育、研究生教育、博雅教育等。在《高等教育研究》《比较教育研究》《复旦教育论坛》《学位与研究生教育》等杂志发表学术论文多篇。研究成果获中国学位与研究生教育学会优秀博士学位论文奖、天津市社会科学优秀成果奖、天津市教育科研优秀成果奖、联校教育社科医学研究论文奖等。

封面设计：010-51264077

前 言

在不少国家的博士生培养制度改革中，通常把博士培养看作一个整体，缺少对不同学科博士生培养特点的关注。博士生培养是知识生产与学术训练相结合的过程，不同学科的文化传统、价值理念与知识生产方式迥异，这种差异必然会反映在博士生培养和学术训练的过程之中。

本书从学科文化的视角分析不同学科的博士生培养过程。通过对美国 R 大学进行了长达一年的田野调查，选取化学、天文学、数学、经济学和英语五个学科作为案例，就“学科文化对不同学科的博士生培养产生了何种影响”这一论题进行了系统、深入的研究。本书首先介绍了美国博士生培养的整体理念与制度环境，然后从学科文化的角度对五个学科的博士生培养理念、导师指导方式与师生互动结构进行了阐释，最后分析了学科文化影响博士生培养的内在逻辑，抽象了不同学科在博士生培养过程中所呈现出的学科文化上的差异。基本结论如下：

第一，教师对博士生的培养活动受到学科文化的影响并具有其内在逻辑——高深知识。博士生教育的核心任务是培养博士生从事特定学科高深知识的生产，在教师看来，博士生从事高深知识的生产需要掌握三种类型的知识：学科核心知识、学科外围知识和可迁移性知识。

第二，教师对博士生的培养活动因学科文化的不同而产生差异。学科文化就其价值取向而言影响了不同学科博士生培养理念的

形成,并形塑了不同学科教师培养博士生的方式与师生互动结构。首先,之所以不同学科的博士生培养理念会呈现出学科差异,是因为学科文化的行动理性不同。具体来说,纯学科崇尚价值理性,博士教育的目标定位为学术界的学者或研究者的培养,更为强调培养博士生的学术研究能力。而在应用学科,遵循目标理性,教师对博士生的学术训练过程不仅注重学术本身,而且更强调解决问题的能力,因此,博士教育的培养目标在强调学术研究能力的同时,更为注重培养博士生的专业技术能力或就业能力。其次,不同学科博士生培养方式和互动结构的差异源于学科研究范式的清晰统一化程度和知识生产活动的特征。在此基础上,本书抽象出五种基于学科的博士生培养方式及其文化特质:(1)以导师实验室为基础的结构化培养方式(化学);(2)以公共观测台为基础的引导式培养方式(天文学);(3)以智识讨论为基础的启发式培养方式(数学);(4)以技能培养为主的团队互动培养方式(经济学);(5)寻求团队支持的个体探索培养方式(英语)。

第三,学科文化对博士生培养的影响方式具有稳固性的特点。首先,教师对博士生的培养活动形成了一种学科惯习。学科惯习属于特定学科共同体不言自明的行为方式,存在于显性制度之外。其次,不同学科的博士生培养在不同程度上都依托于特定学科的“智识共同体”,提倡在对话、交流的氛围中培养博士生。

除了描绘、分析不同学科博士生培养的差异性图景,本书也力图将博士生培养这一议题置于全球情境下讨论,就博士生培养制度改革与政策制定进行反思,并提出若干“面向学科文化的博士生培养”的政策建议。通过本书,我们可以更好地理解博士生培养所孕育其中的学科文化的异质性和多样性,促进不同学科群体之间的沟通,奠定决策制定的基础,呼吁博士生教育改革应该考虑学科文化的多样性。

目 录

第一章 导论	(1)
第一节 研究问题	(5)
一 问题提出	(5)
二 基本概念	(6)
三 研究意义	(9)
第二节 文献评述	(11)
第三节 研究思路	(19)
一 理论基础	(19)
二 研究思路	(32)
第二章 研究方法与研究过程	(37)
第一节 研究方法	(37)
一 建制民族志	(37)
二 案例大学	(41)
第二节 资料收集与分析	(42)
一 准备工作	(43)
二 资料的收集	(46)
三 资料的分析	(48)
第三节 研究的质量检测	(52)
一 有效性	(52)
二 推广性	(55)

第三章 美国博士生培养的理念与制度	(57)
第一节 博士生培养的理念	(57)
一 博士生教育与科研紧密结合的理念	(59)
二 博士生培养中的通识教育理念	(61)
第二节 博士生培养的制度	(64)
一 研究生院	(65)
二 结构化的培养程序	(68)
三 以导师为主的论文指导委员会制度	(70)
第四章 以导师实验室为基础的结构化培养方式：化学	(78)
第一节 化学的学科文化	(78)
第二节 实验科学的培养理念与师生关系	(81)
一 培养理念	(81)
二 实验室空间中的师生关系	(84)
三 导师如何看待“廉价劳动力”一说	(90)
第三节 实验室团队中的师生互动结构	(93)
一 以课题为依托：导师在实验室团队中的 角色与功能	(94)
二 学术指导方式：组会内外的“紧跟型”	(98)
三 课题研究成果的形式：论文发表	(100)
第五章 以公共观测台为基础的引导式培养方式： 天文学	(103)
第一节 天文学的学科文化	(103)
第二节 培养理念与指导方式	(107)
一 培养理念	(107)
二 指导方式：从体验研究到博士论文的独立研究	(109)
第三节 师生互动结构	(112)
一 导师在学生博士论文研究中的角色与功能	(113)
二 合作研究的署名规则	(115)
三 团队结构：同辈指导与合作	(117)

第六章 以智识讨论为基础的启发式培养方式：数学 ·····	(122)
第一节 数学的学科文化·····	(122)
第二节 博士生培养的理念与导师指导方式·····	(125)
一 培养理念·····	(125)
二 导师在博士生论文选题中的指导方式·····	(127)
第三节 师生互动结构·····	(129)
一 师生互动的特点·····	(129)
二 导师的角色与功能：点拨者·····	(132)
三 师生合作研究·····	(133)
第七章 以技能培养为主的团队互动培养方式：经济学 ·····	(136)
第一节 经济学的学科文化·····	(136)
第二节 培养理念·····	(141)
一 以博士生就业意向作为参考·····	(141)
二 注重专业相关技能的培养·····	(142)
三 导师眼中的“成功学生”·····	(145)
第三节 博士生培养的结构化与团队化·····	(146)
一 从课程到博士论文：结构化的培养过程·····	(146)
二 置于团队中的博士生培养：工作坊和午餐会·····	(152)
第四节 导师指导方式与师生互动·····	(154)
一 导师在博士生学业进展中的角色与功能·····	(154)
二 博士生参与教师科研课题的程度·····	(157)
三 研究成果发表的规则·····	(158)
第八章 寻求团队支持的个体探索培养方式：英语 ·····	(161)
第一节 英语的学科文化·····	(161)
第二节 培养理念·····	(164)
第三节 导师指导方式·····	(167)
一 博士生论文选题：“婚姻伴侣”·····	(167)
二 导师指导风格：“放手型”·····	(168)
第四节 师生互动结构·····	(171)

一	师生互动与合作·····	(171)
二	寻求团队支持·····	(174)
第九章	学科文化对博士生培养的影响·····	(177)
第一节	学科文化影响博士生培养的内在逻辑:	
一	高深知识·····	(178)
第二节	不同学科博士生培养所呈现的	
一	学科文化差异性·····	(183)
二	博士生培养理念的学科差异·····	(183)
三	博士生培养方式的学科差异·····	(188)
四	博士生培养制度运行中的学科差异·····	(192)
第三节	影响方式的特点·····	(199)
一	教师对博士生的培养形成了一种学科惯习·····	(200)
二	博士生培养依托于学科的智识共同体·····	(201)
第十章	结论与讨论·····	(203)
第一节	主要研究结论·····	(203)
第二节	政策建议·····	(208)
一	实践中的博士生培养目标应当符合学科知识特点·····	(209)
二	博士生培养方式要考虑学科文化特征·····	(210)
三	博士生质量评价标准应考虑学科文化的差异性·····	(214)
四	博士生培养制度实施的“底部厚重”·····	(215)
五	宏观博士生教育政策与制度改革应当考虑	
一	学科文化的差异性·····	(216)
第三节	研究贡献与展望·····	(218)
一	贡献·····	(218)
二	局限和研究展望·····	(222)
三	结语·····	(225)
附录	·····	(227)
参考文献	·····	(231)
后记	·····	(259)

图表目录

图 1—1	博士生培养过程与指导教师	(9)
图 1—2	学科文化的概念及其理论框架	(29)
图 1—3	研究思路	(33)
图 1—4	本书结构图	(35)
图 3—1	R 大学研究生院组织结构图	(66)
图 4—1	化学学科《实验室章程》之“研究技巧”	(101)
图 9—1	博士生培养中的知识类型	(179)
表 1—1	博士生学术社会化的两种模式	(16)
表 5—1	R 大学天文学系研究生规模(2001—2011)	(120)
表 7—1	R 大学经济系博士生培养流程	(147)
表 9—1	学科文化与博士生培养理念的学科差异	(185)
表 9—2	学科文化与博士生培养方式的学科差异	(188)

第一章

导 论

博士生教育,尤其是教师对博士生的指导、博士生的学习经验与专业社会化过程,长期以来被视为一个黑箱。^①但在博士生教育体制的改革过程中,随着博士质量以及博士培养质量问题的凸显,博士生的培养过程开始受到研究界的关注。以美国卡内基博士生教育创新计划(CID)的调查为基础的系列研究,^②从宏观上把握所有学科博士生培养的总体特征,重思了博士生教育并将其定位为培养未来的学科看守者。《三个有魔力的字母》^③一书从录取、资助、社会化、研究产出、修业年限、学业进度与完成率等方面揭示了博士生的整体经历。修业年限过长、就业难是美国博士生教育面临的

① 有学者指出,导师指导对研究生的成功非常重要,但关于博士生接受学术训练的过程,尤其是指导过程,令人捉摸不透,神秘难测,对教师指导实践的整体描述仍为荒芜之地。参见 Acker, S., "The Hidden Curriculum of Dissertation Advising", in Margolis, E., ed., *The Hidden Curriculum in Higher Education*, New York: Routledge, 2001. Minor, J. T., "For Better or for Worse: Improving Advising Relationships between Faculty and Graduate Students", in Green, Anna L. & Scott, LeKita V., eds., *Journey to the Ph. D.: How to Navigate the Process as African Americans*, Sterling, V. A.: Stylus Publishing, 2003, pp. 239 - 253. Leahey, Erin, "Transmitting Tricks of the Trade: Advisors and the Development of Research Knowledge", *Teaching Sociology*, Vol. 34, No. 2, 2006, pp. 93 - 110.

② Golde, C. M., Walker, G. E. & Associates, eds., *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline*. San Francisco: Jossey - Bass, 2006. George E. Walker, Chris M. Golde, Laura Jones, Andrea Conklin Bueschel & Pat Hutchings, *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-first Century*, Stanford: Jossey - Bass, Awiley Imprint, 2008.

③ Nettles, M. T., & Millett, C. M., *Three Magic Letters: Getting to Ph. D.*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2006.

核心问题,^① 这些困境与培养过程及师生在其中的体验息息相关, 因此现有研究力图从资助、机构和系的氛围等角度予以分析, 并日趋关注博士生的个体经验。^② 德国等欧洲国家聚焦于博士生培养模式的结构化, 包括研究生院制度的建立、课程体系的建设、培养模式的改革等, 其目标在于提高博士生教育的效率与质量。^③ 在澳大利亚、英国, 随着博士生教育规模的扩张, 学术指导的质量成为突出的问题, 而且被看作是博士生成功完成学业最重要的因素,^④ 英国的研究更多是从教师的个体特征剖析指导风格、动机。^⑤ 总体而言, 西方各国现有研究普遍强调博士生培养是一个复杂多变的过程, 博士培养质量的提高需要教师投入更多精力, 导师的指导是影响博士培养质量的最重要因素之一。

从现有的关于博士教育的研究文献看, 多关注博士生培养的一些制度性和外在的因素, 缺乏从学科文化视角的切入。在美国, 关

① 据统计, 从 1920—1924 年到 1995—1999 年这一时间段, 美国博士生的平均修业年限从 7 年增加到了 11 年。Thurgood, L. L., Golladay, M. J. & Hill, S. T., *US Doctorates in the 20th Century*, Arlington: National Science Foundation, 2006, p. 27. Smallwood, S., “Doctor Dropout: High Attrition from Ph. D. Programs is Sucking away Time, Talent and Money and Breaking some Hearts too”, *Chronicle of Higher Education*, Vol. 50, No. 19, 2004, p. A10.

② Golde, C. M. & Dore, T. M., *At Cross Purposes: What the Experiences of Doctoral Students Reveal about Doctoral Education*, Philadelphia, PA: A report prepared for The Pew Charitable Trusts, 2001.

③ 代表性的研究有: Kiley, M., “Discipline - related Models for a Structured Program at the Commencement of a Ph. D. ”, *Teaching in Higher Education*, Vol. 4, No. 1, 1999, pp. 61 - 75. Guth, J., “The Bologna Process: The Impact of Higher Education Reform on the Structure and Organisation of Doctoral Programmes in Germany”, *Higher Education in Europe*, Vol. 31, No. 3, 2006, pp. 327 - 338.

④ Kulej, M. and Park, C., “Postgraduate Research Experience Survey 2008”, *Final Report*, York: The Higher Education Academy, 2008.

⑤ Taylor, T. & Beasley, N., *A Handbook for Doctoral Supervisors*, London: Routledge, 2005. Lee, Anne, “How are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision”, *Studies in Higher Education*, Vol. 33, No. 3, 2008, pp. 267 - 281. Pole, C. J., Sprockereef, A., Burgess, R. G. & Lakin, E., “Supervision of Doctoral Students in the Natural Sciences: Expectations and Experiences”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 22, No. 1, 1997, pp. 49 - 63. Trevor H., “A Quantitative Analysis of Ph. D. Students’ Views of Supervision”, *Higher Education Research and development*, Vol. 21, No. 1, 2002, pp. 41 - 53.

于博士生修业年限在不同学科呈现明显差异是公认的事实,根据2010年国家研究理事会(NRC)的统计,农学、工程领域在六年以内完成博士学位的博士生比例略超过50%,在六年内完成学业的社会科学博士生占37%,而在人文学科只有37%的博士生在八年内完成学业。^①为何修业年限会存在学科差异?该研究将修业年限的差异解释为资助与经费的不同,但是如能对不同学科培养活动及其学术研究的特性进行分析,将会发现更深层次的原因。再如,美国70%左右的英语系博士生期待能从事学术职业,而在化学学科,只有不到35%的博士生对教职感兴趣。^②为何不同学科博士生的职业期待存在差异?甚至对自己有几个导师的看法,也呈现出显著的学科差异:超过60%的化学学科博士生指出自己只有一个导师,而在英语学科,却有62%的博士生说自己有一个以上的导师。^③为何在相同的制度体系下,不同学科博士生对导师的认知存在差异?

缺乏从学科文化视角审视博士生培养实际上已经引发了不少现实问题。在澳大利亚,不考虑学科文化多样性的博士生教育政策已引起诟病。20世纪90年代开始,澳大利亚政府最重要的科研政策是鼓励工业界大力支持所有领域博士生的研究工作,但事实证明,这一政策有利于特定学科的博士生科研活动,但对某些学科博士生的科研活动却带来了一些问题,诸如人文学科的论文选题难以界定。^④在英国,也有学者忧虑:所有学科的教育与培养正在受到自然学科工作模式与规范的影响。但尚不清楚,趋同自然学科的博士

① Ostriker, J. P., Holland, P. W., Kuh, Charlotte V. & Voytuk, J. A., eds., "Committee to Assess Research Doctorate Programs", National Research Council, *A Data-based Assessment of Research Doctorate Programs in the United States*, National Academy of Sciences, 2010, p. 90.

② Chris M. Golde & Timothy M. D., "The Survey of Doctoral Education and Career Preparation", in Wulff, Donald H., Austin, Ann E. & Associates. *Paths to the Professoriate*, San Francisco: Jossey-bass, 2004, pp. 19-45.

③ Bound, J., Turner, S. & Walsh, P., *Internationalization of U. S. Doctorate Education*, Population Studies Center Research Report, 2009, p. 31.

④ Neuman R., *The Doctoral Education Experience: Diversity and Complexity*, Commonwealth of Australia, Department of Education, Science and Training, 2003, pp. 16-18, 136.

生培养模式是否会提升所有学科的博士培养质量?^① 我国 2006 年实施的研究生培养机制改革, 提出建立“以科学研究为主导的导师责任制”和“以科研项目经费为引导的导师资助制”, 为何高校在实行过程中, 人文学科反对浪潮较高, 而社会科学有反对的也有支持的, 理工科反对声浪最小? 一些大学在实施过程中甚至导致了一些学科的知名教授发表罢招的公开声明, 根源就在于没有理解不同学科的培养方式与师生关系的差异。^② 世界范围内热火朝天的博士生培养改革制度大多为自上而下, 但是制度改革是否考虑到大学的原生文化之本——学科文化?

从文化的角度看, 大学的独特性在于其是由各个不同的“小世界”“学术部落”^③ 组成的多样化、异质性的机构, 不同学科具有其内部的文化特征, 包括学者的研究目标、典型的行为模式、互动方式、出版规则以及部落的核心价值与观念, 这形成学科文化的特质。那么, 学科文化也会对旨在进行学术训练的博士生培养活动产生影响。博士生培养是知识生产与学术训练相结合的过程, 博士生介于研究者与学生之间, 对博士生的培养实际上是科研训练的过程。不同学科的文化传统、价值理念与知识生产方式迥异, 这种差异必然会反映在博士生培养和学术训练的过程之中。

因此, 如能从学科文化的角度对不同学科的博士生培养进行分析, 将能更清晰地解释诸种疑问和现象背后的实质, 而揭开不同学

① Henkel, M., *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, London: Jessica Kingsley, 2000, p. 158.

② 杨玉良:《漫谈研究生教育中的一些相关问题》,《学位与研究生教育》2007年第2期。唐景莉:《以科研为主导师生协同创新——国务院学位办主任杨玉良院士谈研究生培养机制改革》,《中国教育报》2008年11月26日。武毅英、陈梦:《困惑与出路:对我国研究生培养机制改革的思考》,《现代大学教育》2008年第2期。陈洪捷:《博士质量:概念、评价与趋势》,北京大学出版社2010年版,第159页。

③ 伯顿·克拉克将学术生活比喻为“小世界,不同的世界”(small worlds, different worlds)。参见Clark, B., *The Academic Life*, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1989。托尼·比彻将学术生活比喻为不同的“学术部落”(academic tribes)。参见[英]托尼·比彻、保罗·特罗勒尔《学术部落及其领地》,唐跃勤、蒲茂华、陈洪捷译,北京大学出版社2008年版。

科博士生培养过程的神秘面纱，能为博士生培养制度的设计与改革提供更有针对性的依据。

第一节 研究问题

一 问题提出

针对以上论述所抛出现象与疑问，本书探讨的问题是：学科文化对不同学科的博士生培养产生了何种影响？也就是说：不同学科教师对博士生的培养是否受到学科文化的影响？不同学科在博士生培养过程中有哪些文化上的差异？这些差异会对博士生培养实践带来何种影响？总之，本书是从学科文化的视角分析不同学科博士生培养所呈现的文化差异。这一问题具体包括如下三个子问题：

第一个问题，不同学科的博士生培养理念有哪些差异？美国卡内基博士生教育创新计划将博士教育目标界定为培养学科的“看护者”，但是，不同学科的教师是如何理解学科“看护者”的？不同学科注重培养博士具备哪些素质和能力？学科文化如何形塑教师对博士生培养目标的话语实践？

第二个问题，学科文化如何影响导师对博士生的培养方式？导师与博士生形成了什么样的互动结构？这里主要探讨的问题是，学科文化在多大程度上影响了导师对博士生的培养实践以及不同学科形成了什么样的特质？研究的重点聚焦于导师对博士生的指导方式与师生互动的结构，并从学科文化的认识论与社会学维度予以探析。

第三个问题，学科文化是否影响不同学科博士生培养制度的运行？学科文化方面的差异会对不同学科博士生培养制度的运行产生何种影响？与前两个问题对博士生培养的非正式约束的探究不同，问题三的提出是希望分析不同学科博士生培养制度在实际运行中所呈现的差异。