



绪论

VI

一、我国学位与研究生教育的发展历程^①

我国现代意义上的研究生教育是从 1935 年 4 月当时中国政府颁布“学位授予法”开始的，因为中国教育落后，至 1949 年，仅有 232 名研究生获得硕士学位。新中国成立后，政府十分重视研究生教育，1950 年就招收了 874 名研究生，1953 年 11 月 27 日高等教育部发出《高等学校培养研究生暂行办法（草案）》，明确招收研究生的目的是培养高等学校师资和科研人才。1956 年，根据经济建设和科技发展需要，由国务院批准中国科学院培养“副博士”研究生，因涉及学位问题，一时难以实行，后改为四年制研究生，拟培养少量质量较高的相当于副博士生水平的研究生。1958 年“教育大革命”由于受“左”的影响，招收研究生不采取考试，改为推荐入学，只重视政治标准，不重视业务能力，造成研究生质量明显下降。1961 年 9 月，中共中央印发的《中华人民共和国教育部直属高等学校暂行工作条例（草案）》，对研究生培养目标、招生对象、录取方式、学习年限和培养方法等都作了具体的规定，这表明新中国的研究生教育走上了规范化、制度化的轨道。1962~1965 年，我国研究生教育取得了较大的发展，1962 年开始培养正规的三年制研究生，1963 年 1 月，教育部召开了新中国成立后第一次全国性研究生教育工作会议，通过了《高等学校培养研究生工作暂行条例（草案）》，对招生、培养、领导、管理、待遇与分配等工作以及建立研究生院等问题都做出了明确的规定，标志着新中国研究生教育制度尤其是研究生培养制度已经初步建立起来。《条例》要求研究生必须深入掌握本专业的基础理论、专门知识和基本技能，熟悉本专业主要的科学发展趋向；掌握两门外国语，具有独立进行科学研究和相应的教学工作能力。这个时期共招收研究生 4764 人。

^① 赵沁平：《中国学位与研究生教育 50 年发展回顾》，载《学位与研究生教育》，1999(5)。

从 1950 ~ 1965 年，全国共招收研究生 2.27 万人，为新中国高等教育和科学研究事业的起步和发展做出了重要贡献。但是，由于“文化大革命”的影响，从 1966 年开始，我国的研究生教育中断了 12 年之久。

1978 年，党的十一届三中全会确立了邓小平同志为我党第二代领导集体的核心地位。作为改革开放和现代化建设的总设计师，邓小平同志始终从社会主义的战略全局和中华民族的历史使命的高度，重视教育在经济、科技和社会发展中的基础作用。1979 年 11 月，邓小平同志明确提出我国“要实行学位制度”。正是在邓小平同志的倡导下，沿着党的十一届三中全会确定的改革开放路线，我国恢复了研究生教育制度。1978 年，我国恢复招收研究生，当年报考人数达 6.3 万，经过严格考试录取了 1 万人。到 1980 年，全国研究生在学人数已达 2.1 万人。1980 年，全国人大常委会审查通过了《中华人民共和国学位条例》；1981 年，国务院批准了《中华人民共和国学位条例暂行实施办法》，至此，我国正式建立了自己的学位制度。由于学位制度的施行，我国学位与研究生教育进入了一个新的发展阶段。到 1998 年 8 月，我国共培养并授予了近 4.3 万名博士、43 万多名硕士。已授予的学位涵盖了哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、农学、医学和军事学等学科门类。截至 1998 年 8 月底，全国在学研究生已达 19.9 万，其中博士生 4.5 万人，当年高等教育在学人数中，本科生与研究生的比例为 11:1。大批硕士、博士学位获得者不断走向教学、科研第一线，投身经济建设主战场，大大促进了我国教育事业的发展，在我国现代化建设和社会发展中起着越来越大的作用。在我国高校专任教师队伍中，具有研究生学历的比例已从 1984 年的 7% 增加到 1997 年的 28% 达到 11.4 万人。研究生，特别是博士研究生已成为我国科研队伍中一支不可缺少的、最具活力的生力军。

1980 年颁布《中华人民共和国学位条例》，1981 年批准《中华人民共和国学位条例暂行实施办法》之后，全国先后进行了 7 次博士、硕士学位授予单位及其学科、专业的审核工作，至 1999 年 12 月 31 日，全国有权授予硕士学位的单位 685 个（其中高等学校 537 所），硕士学位授

权学科、专业点 8575 个（其中高等学校 7119 个）；有权授予博士学位的单位 323 个（其中高等学校 276 所）博士学位授权学科、专业点 1827 个（其中高等学校 1427 个），博士学位授权一级学科点 383 个（其中高等学校 331 个）。审核是严格地逐步、分批进行的，力图从招生、培养目标、培养要求、培养方式、学位授予、导师遴选等方面来保证硕士生、博士生教育的质量。

二、研究生教育的研究现状

“研究生教育”的研究包括研究生学位问题的研究，因为研究生教育学是把学位作为实现研究生教育目的和培养目标的重要途径来加以考察的，所以它没有从整体上去反映学位制度的研究，自然不包括学士学位的研究现状。

高等教育的研究，虽然也应包含研究生教育的研究，但系统反映高等教育研究成果的多本《高等教育学》都是论述全日制本、专科教育的，学生的对象年龄均在 20 岁左右，并把这个年龄段的身心发展特征作为高等教育研究的基础理论之一，实际上没有或很少考虑研究生教育及其特殊性。研究生教育作为高等教育的组成部分，其研究必然反映高等教育的共同特征，但它应以研究生作为研究对象。在成立“中国学位与研究生教育学会”和创办“学位与研究生教育”会刊时，就已经把研究生教育的研究作为高等教育中一个独立的专门领域来研究了。研究生教育研究与研究生教育学是两个不同的概念，前者指研究生教育理论和实践等各个问题研究的内容，后者不仅仅指这些内容，更注重把研究生教育实践问题研究上升到理论，并对整个理论体系及其构成和相互联系进行研究，以更好地揭示研究生教育的概念、本质、规律、原则、功能、目的，并为实现研究生培养目标而进行研究生德育、课程、科研、学位、培养模式等研究，同时研究它们之间的相互关系，这就构成了研究生教育学理论体系的基本思路。有的文章在总结研究现状时说：“学位与研究生教育学是关于学位与研究生教育问题的科学。”学位与研究生

教育问题不仅仅是学位制度的内容和研究生教育的形式问题，它包括了学位、学位制度、学位工作和研究生教育、研究生工作、研究生教育事业以及与其相关的一切问题。因此，学位与研究生教育是一门外延很大的综合性学科，它应是由若干分支学科所组成的学科群体。但其究竟该由哪些分支学科来组成？从“当前我国研究生教育的理论和实践问题”一文呼吁构建具有中国特色的研究生教育学理论体系至今，尚无公认的意见。^①按我们对这一学科群体的理解，它由下面的分支学科构成：学位论、研究生教育学、中国学位与研究生教育史、学位管理论、研究生教育管理论、学位与研究生教育的比较研究、学位与研究生教育法规学、学位与研究生教育社会学、学位与研究生教育经济学、学位与研究生教育哲学、研究生教育心理学等。我们之所以把学位与研究生教育学分为学位论与研究生教育学来讨论，在这里要特别给予说明。因为对有些分支学科来说，将学位与研究生教育作为一个整体来加以研究变得十分复杂，甚至难以构建它的体系，而把学位与研究生教育学分开研究会简单得多。当然会产生重复问题，对重复的问题可以从不同的角度去研究，这种重复也就成为必要的了。其他分支学科也可作类似的考虑。对于学位与研究生教育学学科群体，我们没有讨论和研究，只提出一些想法，供研究者思考，也为我们撰写《研究生教育学》提供依据，并在撰写过程中尽可能处理好研究生教育与学位的关系。我们希望在研究分支学科时可以有不同的思考和做法，以利于学位与研究生教育学学科群体的加快发展。

三、科学方法论与研究生教育学理论体系

建立具有中国特色的研究生教育学，要在党的基本路线指导下，坚持辩证唯物主义观点和方法，即用科学方法论来构建研究生教育学理

^① 秦惠民：《试论学位与研究生教育学的研究现状——我国学位与研究生教育研究十年回顾之一》，载《学位与研究生教育》，1995(1)。

论体系（以后简称理论体系）并思考、展开其内容，贯彻理论与实践相结合的原则。

（一）经验体系与理论体系^①

大家都知道，理论体系与经验体系是相伴而生的，所以研究理论体系也要讨论经验体系。什么是经验体系呢？按照苏联著名学者科普宁的观点，经验体系是把生活过程外部表现出来的东西，按照它表现出来的样子加以描述、分类、叙述并归入简单概括的规定之中。经验体系是实践的、直接的、直观的反映。经验体系与人们的经验水平相联系，它有以下几个特征：

（1）经验体系是从外在联系和展现的侧面反映对象。经验只是按照事物本来的样子去认识事物并加以分类和描述，因而它往往还未抓住事物的本质和深层次的规律。

（2）经验体系作为知识的逻辑形式是对个别事物、个别现象记叙性的判断体系，因而它往往缺乏严密的逻辑，不能揭示概念之间的本质联系。所以，人们从实践和经验总结出来的某些规律，虽然也是很有用、很珍贵的知识，但还不构成科学的理论体系。

（3）经验体系在实践上的适用范围不能超过现有经验的本身，其适用范围是有限的。一旦环境和条件发生了变化，出现了新问题，它就显得无能为力，需要人们重新对现象加以摸索和认识。

什么是理论体系呢？理论体系是在经验体系的基础上经过理论思维对经验和知识进行加工而得到的，是从客体的内在联系和运动规律性方面反映客体内在逻辑关系的概念体系。相对于经验体系而言，它也有三个特征：

（1）理论体系不只是对客体作简单的分类与外在的描述，而是注重揭示客体的内在联系和深层次的运动规律。

（2）理论体系是一种用以说明事物本质特征的抽象体系。它不是

^① 薛天祥主编：《高等教育管理学》，8页，上海，华东师大出版社，1997。

现象的简单描述，也不是概念的简单堆积，而是以概念范畴为基础，通过揭示概念与概念之间的内在联系 概念的‘自我运动’再现 或者说是复演客体运动变化客观规律性的体系。

(3)理论体系具有广泛的实际运用范围。由于理论体系从内在联系、规律性方面深刻地揭示了客体运动变化的客观机理，因而它可用以解释事物的变化，预见客体未来的变动，以指导人们的实际工作。

从本质上说，经验体系和理论体系分别与人们认识的经济水平和理论水平相联系。理论水平代表了人们对客体认识的更深刻的一种水平，它是指导人们从必然中获得自由的一种有力的工具。因此，在已经取得的研究生教育研究成果的基础上，不失时机地进一步进行理论概括，可使我们对研究生教育的研究进入一个更深入的层次，它不仅具有重要的理论意义，而且对推动当前研究生教育改革也具有很好的现实指导意义。

需要指出的是，理论水平确实是人们的一种更高的认识水平，但这种认识绝不是凭空而来的。理论来自实践，理论的认识是以经验的认识为基础的，一个学科的理论体系的形成往往同经验体系有很大的相关性，经验的认识与理论的认识是基础与发展的关系，因而完全否定经验体系的价值是不正确的，然而停留在经验的水平上，不思进取，同样是不正确的，搞经验主义则危害更大。一门学科是否成熟的标志就是这门学科的理论体系是否已经建立。因此，让我们共同努力抓紧研究生教育理论体系的研究，抓紧各分支学科理论体系的研究。

(二) 科学方法论与研究生教育学的理论体系

1. 科学方法论

用辩证唯物主义的观点去认识和改造世界的基本方法，我们称之为科学方法论，与之相对立的是形而上学的方法论。科学方法论需要正确的理论思维，对此，马克思在谈到政治经济学理论形成过程时曾对此作过深刻的论述。他指出正确思维的两条道路：“在第一条道路上，完整的表象蒸发为抽象的规定；在第二条道路上，抽象的规定导致具体

的再现。”^①这就为我们的理论思维提供了正确的方法。“完整的表象蒸发为抽象的规定”，而表象由一系列感性材料所组成，是感性认识的最高阶段。在获得了大量的感性材料之后，我们就进入抽象的过程，即从思维中抽取对客体的认识，这是理论思维的第一步，概念就是这一阶段的产物。从完整的表象获得抽象的规定，并不意味着思维发展的结束，为了在思维中再现出客体变化发展的进程，还必须踏上思维发展的第二条道路：“抽象的规定在思维行程中导致具体的再现。”这就是说，我们必需根据辩证逻辑的要求，运用从抽象上升到具体的方法，充分揭示客观事物从简单到复杂、人类思维从低级到高级的发展过程。

从抽象上升到具体的方法是形成科学理论的基本方法。在辩证逻辑中具体与抽象是按一对概念规定多样程度加以区分的，指的是思维的具体和思维的抽象的多样性的统一。根据这一规定，较抽象的概念是指较少内涵的概念，较具体的概念则具有较多的内涵。比如，在《资本论》中与货币相比商品就是较抽象的概念任何用于交换的劳动产品都是商品，而货币则是指较具体的概念，因为货币也是一种商品，因此它具有“用于交换的劳动产品”属性。但货币又不是一般的商品，而是“起着一般等价物作用”的商品。货币是“用于交换的劳动产品”和“起着一般等价物作用”这样两种属性的统一。当然，思维的具体与思维的抽象这一区别是相对的。比如，与资本这一概念相比，货币又显得抽象了一些因为资本也是一种货币但又多了“可以带来剩余价值”这样一种属性。

为什么在逻辑过程中，我们必须从抽象的概念开始，而不能从具体的概念开始呢？这是因为：

(1)从辩证逻辑的观点来看，从较抽象、较贫乏的概念开始向较具体的概念发展，人们的思维也就不断地得到充实与丰富。相反，从较具体、较丰富的概念开始，它只会使人们的知识越来越空虚，越来越贫乏。因此，为了丰富我们的知识，在逻辑过程中，必须从抽象的概念开始。

^① 《马克思恩格斯选集》第 2 卷 102~103 页，北京，人民出版社，1972。

(2) 作为多样性统一的具体概念，它所包括的各种规定是需要加以证明和详细阐述的，因此，逻辑的行程就不能从它自身开始。否则，为了证明或阐述它所包含的各种属性，我们又必须回到抽象的概念，即学科体系中最贫乏的起始概念，这就必将引起人们思维和逻辑的混乱。比如商品和货币是《资本论》中两个基本的概念，《资本论》的逻辑行程必须从最基本、最贫乏的“商品”概念开始，货币则被定义为“起着一般等价物作用的商品”。如果讨论这两个概念时，从资本的概念开始，则为了定义“资本”又非得从“商品”那里开始，这就给我们的分析带来了困难，造成人们思维和逻辑的混乱。对于我们的认识和思维的发展来说，从抽象上升到具体的逻辑方法的重要意义就在于它使知识系统化，为揭示事物之间的相互关系、相互联系提供了正确的途径。

对于研究生教育的研究工作来说，每一单方面的研究固然还必须深入，但目前十分重要的问题是如何将研究生教育的知识系统化，如何从研究生教育各方面的总和和相互关系中去把握研究生教育的整体知识。

从抽象上升到具体是获得科学理论的基本方法，因此有必要提出抽象上升到具体方法的基本要求：

(1) 思维的发展必须从获得完整的表象开始。站在辩证唯物主义立场上把握从抽象上升到具体的方法，必须把它放到“两条道路”中完整地加以理解。这就是说，理论思维必须在大量感性材料的基础上进行，从感性出发，抽取对对象本质的认识，由此来保证我们的思维和认识建立的学科理论体系能立足于唯物主义坚实的基础上。

(2) 理论思维构成的逻辑体系必须从最抽象、最基本的概念开始。为了在思维中复演出客观事物的变化与发展，我们不能再从表象出发，而必须根据客观事物诸因素的内在规律进行排列，从我们已经获得的，也是最少规定性、最基本的概念开始，层层推演出一系列的后继概念，以期利用它来掌握研究对象变化发展的客观规律。

(3) 从抽象上升到具体必须通过中介范畴。因为从最抽象的范畴上升到最具体的范畴的过程必须是一步步地展开的，在任何一门学科

中都不会只有最抽象和最具体的两个范畴，因而我们还必须找到它们之间的中介范畴，并给它们以适当的位置。这就是说，我们还必须对学科体系内的各个范畴作整体研究，给每个概念以适当的地位，即明确概念与概念之间的相互关系及其逻辑的先后次序。

(4)理论思维所构成的逻辑终点是研究生教育理论与研究生教育实践之间的矛盾及解决矛盾的途径。这一矛盾就是研究生教育的目的和培养目标 解决矛盾的途径主要通过德育、智育、体育、美育在研究生教育中的特殊表现形式。

2. 研究生教育学理论体系框架

(1)理论体系的逻辑起点。

任何一门学科都是概念的逻辑体系。但是这些概念并不是凭空产生的。研究生教育学的逻辑起点也只能到现实的研究生活中去寻找，从大量的研究生活中进行抽象、概括。

我们从研究生的学习与课堂讨论、研究生的实验与实践、研究生的学术论坛与校园文化、研究生的研究与学位论文等各种现象与活动中，通过理论思维 进行抽象、概括得出研究生教育最常见、最基本、最普遍的概念是“学习和创造知识”这就是研究生教育学的逻辑起点(在第一章中详加讨论和论证)。

(2)理论体系的中介概念。

由学习与创造知识这一概念还不能直接推出研究生教育的概念，这就是说，在这两者之间还需要中介与过渡。这个过渡概念，就是我们前面讨论过的中介概念或中介范畴。

在知识激增的时代，作为单个的人，不可能掌握人类创造的全部知识，也不可能所有的知识领域去开拓创造，他只能在某一专门的知识领域去学习与创造，研究生也不例外。所以，研究生在进行学习和创造知识的时候，必然会受到社会职业分工的限制，同样要受到学科分类的制约。从根本上说，研究生学习与创造知识受到自身脑力和体力有限性的限制，因此，可以断定逻辑起点和中心概念之间的中介概念——研究生专业，它可以这样地推演出来，即根据学科分类和社会职业分工的

需要，分门别类地进行学习与创造知识的基本单位，这个定义既有学习与创造知识的属性，又具有分门别类地进行这种活动的基本单位的属性。

(3) 理论体系的中心概念及其后继概念。

在以上讨论的基础上，我们可以明确地推导出研究生教育这一中心概念，它指本科后以研究为主要特征的高层次的专业教育（这里指硕士和博士层次），其中教育作为已知概念是指人类社会培养人，使受教育者不断社会化的过程。与研究生专业概念相比，它又多了以研究为主要特征的高层次教育的属性。有了研究生教育这一中心概念的明确定义后，就可以定义它的一切下位概念，如研究生教育学制、制度、目的、功能、结构，等等。研究生教育的定义，是它本质属性的科学表述，也是研究生教育内部矛盾统一的规律，所以，很自然地将继续深入讨论研究生教育的基本规律，即研究生教育与社会、与学科、与人之间的关系，相应导出三条基本规律是：研究生教育必须适应和促进社会发展的需要、研究生教育必须适应和促进学科的发展需要、研究生教育必须适应和促进人（研究生）的发展需要。很显然，研究生教育基本规律是比研究生教育内涵或属性更丰富、更多的一个概念，因为除了研究生教育的属性外，还有与社会、与学科、与人的关系的属性。

研究研究生教育的本质和基本规律是为了指导研究生教育的健康发展，但本质和规律是抽象和笼统的，难以指导研究生教育的实践，因而紧接着要讨论尽可能全面体现本质、规律和反映研究生教育实践经验的研究生教育原则。原则是指导人们行动的准则。研究生教育原则是指在进行研究生教育、培养研究生成为合格的高层次人才，使他们不断适应和促进社会化过程中应遵循的行为准则。因为研究生教育原则比基本规律增加了从研究生教育实践经验中总结出来的那部分原则，所以它比基本规律更为具体。

(4) 理论体系的逻辑终点。

逻辑终点是研究生教育理论与研究生教育实践之间的矛盾及解决矛盾的途径或方法。其矛盾表现为研究生教育目的和培养目的，解决

矛盾的途径主要是德育、课程、科研、学位、教育模式，还有途径的主要承担者——导师。研究生教育目的和培养目标是研究生教育理论研究的出发点和归宿，是研究生教育实践的依据。所以两者的矛盾其实就是研究生培养的理想要求与本科毕业生（或硕士）现实条件之间的矛盾，通过上述诸途径以解决矛盾。研究生教育目的与途径从上面的讨论中表明它是理论体系中内涵最丰富、最具体的一个概念。这样，我们按科学方法论构建起《研究生教育学》理论体系的框架：

- 第一章 学习和创造知识
- 第二章 研究生专业
- 第三章 研究生教育
- 第四章 研究生教育的基本规律研究
- 第五章 研究生教育原则
- 第六章 研究生教育目的和途径
- 第七章 德育论
- 第八章 课程论
- 第九章 科研论
- 第十章 学位论
- 第十一章 研究生教育模式论
- 第十二章 导师论

要说明的是从第七章开始到第十二章都是第六章研究生教育目的与途径的展开。

第



章



学习和创造知识



本章主要根据绪论所提出的研究生教育学理论体系的框架讨论体系的逻辑起点，并在回顾若干有代表性国家研究生教育历史发展进程中，加深对理论体系逻辑起点的认识。

第一节 学习和创造知识 理论体系的逻辑起点

研究生教育学理论体系只能从观察、归纳研究生一切活动和现象中获得表象，并在分析、抽象表象的过程中得到理论体系的逻辑起点。把研究生的一切活动和现象进行分类，以利于更好地找到理论体系的逻辑起点。我们把研究生的一切活动分为研究生学习与课堂讨论、实验与社会实践、学术活动与校园文化、研究生的研究与学位论文。

一、研究生学习与课堂讨论

(一) 研究生学习

对研究生而言，他们必须有宽厚扎实的基础知识和掌握系统深入的专业知识。实现这一目标的主要方法之一是通过学习，通过研究生的自主学习和创造性学习。当我们观察、分析研究生的全部活动时，就会发现，学习在研究生的所有活动中占有重要的地位。在培养研究生方案中，规定着必修课程和选修课程，研究生要完成课程的学习任务，就要注意解决好若干问题，如要研究生自己去制定学习计划，同导师一起决定泛读和精读的著作和文献资料，完成哪些作业和实验，决定哪些是主要参考书。学生可以去图书馆、资料室等各种场所，既有目的地博览群书，扩大知识面，开阔知识的视野，又要精读主要的参考文献。在学习要深入地去思考所阅读主要文献的基本观点、成就与不足，甚至能提出批判性的意见。对于已有知识的学习，要抱着谦虚和批判相结