

专硕学制“二改三”，到底错在哪里

■郭英剑

根据近期的媒体报道，不少高校开始给专硕“加时”。报道称，包括“双一流”高校在内的一些高校，正在将专硕专业原本两年的培养年限调整为三年，说是要给人才培养多点时间。在报道中，有高校研究生招生办公室表示，三年制的专硕将是大概率趋势。

专硕即专业学位研究生，与学硕即学术型研究生相对应，同属研究生教育中不同类型的人才培养。按照有关规定以及各高校的通行做法，专硕培养的年限大都为两年制（某些特殊学科比如医学、法学等为三年，另当别论），学硕则为三年制。

在我看来，两年专硕学制的加时并非一个单纯“二改三”的问题，而是背离了原初设计学硕时的初心，与专硕培养的现实目标相悖。我也不认为三年制专硕将成为发展趋势。专硕如果真有一种发展趋势，那么，人们首先考量的不该是“二改三”的时间问题，而是要朝哪个方向发展的方向问题。

理由为何“不靠谱”

从目前看，专硕学制增加的理由大致有以下三点。

首先，目前专硕人才难以适应社会的需要，甚至达不到人才需求的标准。有学者据此认为，这是专硕两年制培养周期太短造成的——对于学生来说，能力还没有培养出来，人就毕业了。

其次，学制由二改三，自然多了一年的时间去学习与实践。对于实践型人才来说，可以有更多时间思考并更好地确定未来工作方向，而科研型人才则可以选择继续深造，如果是两年学制，则难以达到这种效果。

再次，学制的设置由学校自主确定，按照有关规定，专硕的学制一般规定为2-3年，学硕学制则一般为3-5年。现在增加，自然有增加的法理依据。

但遗憾的是，前两个理由都很难站得住脚。首先，人才培养能否适应社会的需要、能否达到人才需求的标准，学制与学习时间自然重要，但不是唯一的决定因素，也不是最重要的因素，因为谁也不敢说，只要增加了一年的学习与实践，就一定能够符合需求、达到标准。事实上，我们都知道，时间真的没有这样神奇的作用。

其次，学制延长一年，学生自然多了一年的学习与实践时间，但这与未来能否确定工作、是否有能力继续深造并无直接关系。

专硕培养的应该全是实践性人才，虽然多了一年的时间，但按照高校的课程设置与安排，这一年都不会安排上课，那自然也是让学生去社会实践。但问题在于，让学生在以在校生身份去实习或实践，学生既拿不到合理的工资，未来也不能计算工作年限，这种设计的合理性何在？难道一定要把他们实践获得的部分能力计算在高校的头，上，才算是把学生培养合格了？若真是如此，高校既不给学生上课，实践单位也都是学生自找的，最后却想落得一个人培养的好名声，这种安排是否妥当？

专硕不培养学术型人才，但如果专硕的学生依靠个人的禀赋与努力，当然也可以选择朝着学术型方向发展，但就专硕教育而言，学术



不能期望专硕在走出校园时已经是一名专业人才。实用型人才需要在实践中锻炼才能真正成长起来。快速培养、实践中成长，才是专硕未来发展的正确方向。

型人才不是培养目标，也不应该朝着这个方向发展。一些高校甚至有较为明确的规定，专硕不能直接报考博士生。因此，改变学制，多了一年时间可以让学朝朝着继续深造的方向去发展的说法，实际上并不成立。

从国外的经验看，英美国家的硕士专业（包括学硕）基本学制都在一年，可以延长到一年半。众所周知，美国的学术型博士项目一般为5-7年，但专业型博士项目（比如教育专业博士和最近比较火的教育领袖专业博士）都是三年。近年来，我国高校的博士专业大都从三年延长并资助到了四年，因为我国正常的学术体制是先读硕士再读博士，如此一来，三加四等于七年，也就到了美国学术型博士的最高年限，还不要说博士有不少延期的，时间超过四年的并不少见。

改学制有违设计初衷

当然，上述反驳的理由只是从较为浅层的方面所做的回应。实际上，专硕改学制，更多错在有违专硕教育的初衷与专硕人才培养的特点。

第一，专硕不是学硕。按照国务院学位委员会的相关表述，学硕侧重于理论、注重学术能力的培养，专硕则是重在培养理论与实践相结合的创新型人才。专业学位是具有职业背景、学位，是要培养特定职业的高层次专门人才。

换句话说，专业学位研究生就是平常意义上的“应用型研究生”，旨在针对一定的职业背景培养高层次应用型人才以及应用型高层次人才。在最初设置时，大多数高校之所以将学制定为两年制，最重要的一个出发点就是要将专硕与学硕区分开来，让人们一眼就可以看到专硕与学硕的区别。

第二，专硕是短平快。最初在设定时，两年制专硕与学硕的不同体现在三个方面。首先，压缩学制，就是明显要比学硕用时少，体现实用型人才快速培养的特点；其次，课时适当增加，特别是实践性课程要占据相当的比例；再次，毕业论文的方式灵活处理，甚至可以实践的方式取代论文的写作。所以，“短平快”才是专硕的人才培养特点，也是为了避免出现专硕、学硕人才培养的同质化现象。

然而，若将学制的学制增加到三年，这将背离原有的设计思路，打破专硕教育与学硕教

育之间的明显界限。实际上，自专硕设置以来，高校与教育界就认识到了“专硕”人才“学硕化”培养的现实问题。

首先，专硕课程设置虽然与学硕有差别，但相同专业中，专硕的实践性与实用性同原初设计的理想，特别是社会的需求存在着相当的差距。

其次，专硕原来设定是要面向那些有工作经验的人乃至在职人员，但自2009年以来，不少专业已经扩展到应届本科毕业生了。发展到今天，专硕学生中应届生比例很高，与学硕并无太大差异。面对这些相同的应届毕业生，如何走出“专硕”学硕化培养的怪圈，一直是高校专硕教育的大问题。

在上述问题还没有解决好的情况下，再将专硕与学硕两者在学制上画上等号，将很可能导致未来课程时间安排趋同，课程设置的趋同性也将大大增加（因为师资队伍并无变化），因此，两者趋向一致几乎不可避免。这不利于专硕的人才培养，未来也很难不出现专硕学硕同质化的现象。

专硕教育改革要找准方向

虽然对专硕改制提出了不同意见，但在在我看来，学制“二改三”背后所透露出的最大问题是一看到专硕教育确有问题，出台改革举措加以改变，但因为未看到问题的实质，导致迷失了前进的方向。

而这一问题的实质在于专硕与学硕有以下两大不同。

首先，专业定位不同。目前，我国主要在硕士层次设置专业学位，经批准已经设置的十余个学科主要是工商管理、公共管理、教育、法律、艺术、外语等学科。这些学科既可以培养学术型人才，也可以培养专业型人才，但两者的专业定位完全不同。专硕不培养未来从事学术研究的专门人才，只培养实用性人才，这是由其专业定位所决定的。

其次，培养方式不同。由于定位不同，培养目标也不同，那么在课程设置、教学内容、教学方法、专业要求等诸多方面都有所不同。

可以说，如果专硕与学硕在人才培养上出现趋同现象，专硕的人才培养就意味着失败。

专硕的专业定位与培养方式不同，导致其与学硕最大的不同在于以下四个方面。

高校生态德育的价值、现状及改善路径

■冉卉 包万平

10月8日，国务院新闻办公室正式发布《中国的生物多样性保护》白皮书，称中国坚持在发展中保护、在保护中发展，提出并实施国家公园体制建设和生态保护红线划定等重要举措，持续改善生态环境质量，协同推进生物多样性保护与绿色发展。10月11日~15日，联合国《生物多样性公约》缔约方大会第十五次会议第一阶段会议在云南昆明召开。这些事件充分说明了我国对于生态文明建设的高度重视。

价值

建设人与自然和谐相处的生态文明世界离不开教育。为此，今年生态环境部、教育部等六部门联合编制《“美丽中国，我是行动者”提升公民生态文明意识行动计划（2021—2035）》，并将加强生态文明建设社会动员、培育公民的生态道德、把生态文明教育纳入国民教育体系等作为主要任务。

生态德育作为高校道德教育的重要部分，拓展了传统人际德育的范围。其以提高受教育者的生态意识为目标，通过加强社会公德意识教育和生态制度意识教育，引导大学生承担起对生态环境的公共责任，将对生态规则的敬畏升华为一种内在自觉，主动履行个体对自然、对社会的责任与义务，并积极推动更加文明和谐社会的建立。

生态德育的最终目标在于激发人的超越性，促使人能够超越功利自我，摆脱物欲的束缚，树立起对自然万物的道德信仰，实现向生态自我的超越。生态德育本身打破了自然科学与社会科学界限，并具备生活性、实践性、体验性、审美性的特征，它能够对人的全面发展创造条件。生态德育不仅注重理论知识的传

授，同时还能直面现实中的生态环境问题，能够潜移默化地引导大学生感受自然之美，提升自身的审美情趣，进而实现自身求真向善趋美的人文价值追求，最终获得更加深远的自由与幸福。

现状

生态德育无论对个人、对社会、对国家乃至整个世界的发展都具有不可忽视的重要性，但高校生态德育在实际开展过程中仍存在几方面发展困境。

一方面，高校生态德育尚未形成完善的生态德育工作机制。其一，未能形成调动各个德育主体积极参与的有效机制，高校生态德育工作呈零星散落的状态，且往往形式大于内容，规范性不足。其二，未能实现全方位的资源整合利用，缺乏顶层设计。高校生态德育缺乏与政府、社区、高校、企业、民间环保组织、生态教育基地等合作与交流，使得生态德育工作不具备系统性。其三，未能建构起足够的硬软件配套支持系统，缺乏生态德育开展的硬件配套和师资储备，局限了生态德育的深入开展。

另一方面，高校尚未形成完善的生态德育课程体系。首先，高校生态德育课程建设并未得到学校层面的高度重视，还仅仅存在于学术讨论领域及部分思政和通识教育课堂中。其次，教学内容仍主要集中在生态环境知识及生态法制知识的讲授，鲜少涉及生态伦理、生态道德体验、生态美学等课程的学习，导致无法唤醒大学生的情感共鸣，阻碍生态意识的内化。最后，生态德育的教学实际仍以传统说教形式的课堂教学为主，未能真正带领学生回归生活与自然去深入考察、调研与体验，理论与实践脱节，因此

难以实现生态意识的行动转化。

改善路径

要发挥生态德育的应然与实然价值，突破其发展瓶颈，需要学校、教师与学生三方面的共同努力。

在学校层面，要顶层设计，统筹协调生态德育工作，积极探索并逐渐形成生态德育工作的长效机制，为构建起全员、全面、全程性的生态德育教育体系提供稳定的保障。

首先，建立健全全体师生参与的机制。明确校内相关部门生态德育工作的责任分工与协作合作要求，整合各专业的优质教师资源，共同开发生态德育精品课程，并配以适切的考核与奖惩办法，将生态德育的管理、教学工作等纳入绩效考核范围，激发各部门的参与热情。

其次，建立起多方位的外部联动机制。加强与政府、社区、家庭在生态德育领域的共商共建，密切与社会各环保主体的双向互动，并积极参与国内外大学的生态文明学交流，实现生态德育工作多方位的联动发展效应。

最后，建立渠道多元的资金保障机制。设立生态德育教育基金，吸纳政府、企业、国内外民间组织等的资金支持，用于生态德育数字设备的采购与维护、教材的开发与出版、师资的引进与培训、教育基地的建设与改造等工作。

在教师层面，需不断学习与提升自身的生态文明教育，精进对生态德育理念的认识与把握，明确生态德育的教育目的，并不断更新、创新生态德育教育内容和教学方法。

为促进学生的生态道德觉悟，需多采用“情境教学法”进行生态道德体验教育。课堂内创造主体间性的对话情境，生发彼此的生态情感共

鸣；课堂外组织丰富的生态关怀活动，引导学生积极体验、表达、反思、行动，实现德性升华。

课余，大学教师需结合自身优势投身于生态德育课程的开发与实践，主动参与生态德育培训交流活动，增进与校内优秀生态德育工作者的接触与交流，拓宽自身的生态视野，提升自身的生态德育教育与科研素养，为高校生态德育贡献自己的力量。

在学生层面，要敞开心扉去接受生态道德教育，积极参与生态德育课堂、广泛阅读相关书籍，拓展生态知识储备，并带着这些知识认真学习、回归自然，主动关注生态文明建设动态、关心生态环境现状，从中唤起作为地球生物生态的危机感、正义感、责任感，并将这些生态道德体验付诸校园外的生态文明实践。

校园内，将勤俭节约贯穿于日常生活的每一个环节，积极参加学校、教师绿色社团等组织的生态文明实践活动，从中实现生态德育的自我陶冶与教育。校园外，持续践行绿色低碳的生活方式，适度消费、绿色出行，主动参与生态环境治理行动，在行动中积极传播生态文明理念，

监督并劝阻破坏生态环境的不良行为，从中培养生态道德批判精神，坚定生态文明信念。

生态德育引导人们践行对自然、对全人类社会的终极关怀，能够从根源上解决人类的生存危机。高校生态德育的使命重大而深远，需勇于突破现实困境，因地制宜地不断调整与完善校本生态德育落实路径，培育出具有完满生态人格的生态公民，让这些生态文明社会的拓荒者们去努力创造美丽世界。

（作者单位：青海师范大学高原科学与可持续发展研究院；本文为青海省社会科学规划2020年度项目“一优两高”战略视域下青海环境教育立法研究）成果）

高教观澜

在我国，学生工作历来是高校工作中既重要又十分敏感的部分，也很容易形成社会舆论。比如，不久前发生的“复旦三名学生因嫖娼被开除”事件，便引发了很多争议，而此前也发生过诸如“华中科技大学某学院副书记解决学生宿舍问题反被处分”“广东财经大学学生期末考试作弊被学校开除学籍”等广受关注的事件。

应该说，高校学生管理是一个极易引发师生冲突、形成社会舆论，甚至引起法律诉讼的领域，稍有不慎就可能产生广泛的舆论效应和社会影响。这些事件也引发我们深刻反思——高校学生管理的限度在哪里？高校学生管理究竟要达到什么目的或效果？我国高校学生管理的现状如何？

在笔者看来，高校学生管理大致可分为三个层次。第一个层次是“管理”与“控制”，效果指向于管住学生，要求学生“听话”“顺从”；第二个层次是“服务”，效果指向于为学生提供良好的服务，让学生满意；第三个层次是“发展”，效果指向于促进学生主体发展，彰显学生管理的教育性与发展性。当前，我国高校学生管理现状是过分着力于第一层次，懈怠于第二层次，疏离于第三层次，关注的重点往往以“加强管理”为主。

多因素造成学生管理“规制”优先

总体上看，我国高校学生管理的规制性优先于学生管理的服务性、发展性及教育性等。当然，这一状况也是由内外多重因素造成的。

首先，“管好”学生、维持校园稳定一直被视作高校学生管理最重要的功能与目的。长期以来，我国高校学生管理存在一种根深蒂固的观念，认为学生管理是为教育教学服务的，主要功能是维护校园秩序和保障教学秩序，在高校中处于工具性与服务性地位，相对而言，学生管理的教育和发展功能处于次要位置。

其次，“理性—经济人”假设在高校学生管理过程中一直处于主导地位。从学生管理方式来看，高校往往是通过制度化的刚性“他律”控制系统，严密的科层式监督和严格控制，强调制度化、标准化和规范化的刚性管理，以“明明的纪律制约被管理者”。

从管理效能来看，严格的上下级传达实现管理目的被视为最经济、有效、直接的管理方式。提升学生管理效率和促进学生主体发展是高校学生管理制度的两种价值取向和管理者的行动选择。在高校对学生管理幅度日益增大的现实状况下，维持学校秩序和保持学校高效运行是高校学生管理的基本价值诉求之一。

管理效率和学生发展虽然不存在矛盾，但两者的维度并不相同。管理效率能摸得着、看得见，通过采取一些具体措施，如制度改革、管理模式调整等方式方法能及时见效；而学生发展具有滞后性，见效较慢，虽有规律可循，但需要坚守与耐心。在促进学生主体发展、保障学生主体权益、维护学生主体地位方面，当前很多高校主要还是停留于理念或观念层面。在深层认知和实际操作层面，对管理效率的追求还是一种主导的价值取向和行为选择。

从高校学生管理的评价来看，主要评价标准是制度本身的效能和效率，考量的重点在于制度是否有效达到目的，而较少考虑实施过程中学生在情感、认知、道德等方面表现出来的非理性因素。

再次，学生管理过程中，高校自由裁量权泛化现象突出，其可以根据各自实际情况制定并实施各种具体管理规定、条例、办法、细则等；相对而言，学生处于弱势地位，对其过错的处分基本由高校决定，特别是在制度规约不足、制度规范不明确的情况下，行政权威直接决定了对学生的处罚权。

最后，高校学生管理法治化尚存在不足。这表现在高校学生管理过程中的法治践行度不高。实践中，学生管理往往带着更多“人治”的影子，学校对违纪学生的处理存在一定的随意性；同时，高效管理在程序正当、证据充分明确、定性准确、处分适当等方面也存在明显不足。

此外，高校章程过于抽象化、学生申诉制度适用范围过于窄化、学生自治组织过于松散化、学生通过司法介入成本过高等因素，也会导致学生主体权益救济渠道狭窄，难以进行有效的权力伸张。

学生“主体人”管理观念须树立

如何使高校学生管理的规制性、服务性、发展性保持适切的比例和适度的平衡？

在笔者看来，首先，在观念层面，高校应确立学生“主体人”的管理观念。在学生管理过程中，把学生置于主体地位，视学生为管理活动的参与者、管理者与主人，有效地激发学生自我管理、自我发展与自我完善的驱动力，调动学生的自主性，发挥他们的积极性、主动性、创造性。

其次，要保持高校学生管理规制与自由的平衡与张力。芝加哥大学古希腊哲学教授肖里认为，“大学应该有一种所谓的‘无定义’的自由，当每个大学生离开校园进入社会后，都会永远地怀念这种自由感，找到自己的目的和意义。”我们应该在学生管理的规制之下留有自由空间，在自由放纵之时，进行理性的制度规制。

再次，高校学生管理不能“霸气十足”，动辄挥起纪律处分的“利器”，而应充分彰显学生管理的人文性。在学生管理过程中，“眼”中要有学生，重视学生的主体利益。

最后，真正实现高校学生管理的法治化。学生管理工作要注重依法建章立制，规范学生管理制度体系；注重运用法治思维和法治方式进行学生管理，对于学生违纪处分，重程序、重证据，完善听证、申诉等制度设计，保障学生主体权利。

（作者系淮北师范大学副教授）

高校学生管理的限度与效度

刘永亮