

协同与融合:全日制教育硕士研究生培养中的双导师制研究

刘丽艳 秦春生

摘要:分析了全日制教育硕士专业学位研究生教育中双导师制的实施状况,从树立正确指导理念、完善协同培养机制、建立双导师激励机制、构建全程贯通一体化实践模式、设立学科教学实践平台等五个方面,提出了完善全日制教育硕士研究生双导师机制的策略。结合东北师范大学学科教学领域全日制教育硕士研究生培养综合改革实践,探讨了以协同培养为中心、理论与实践相融合的双导师培养机制的构建策略。

关键词:教育硕士;双导师制;专业学位;协同培养;研究生教育

作者简介:刘丽艳,东北师范大学外国语学院副教授,长春 130024;秦春生,东北师范大学研究生院专业学位培养工作办公室主任,副研究员,长春 130024。

一、前言

双导师制是在传统导师制和导师集体指导制的基础上发展起来的,起源于20世纪的美国专业学位教育,是从协作式研究生培养模式中衍生出来的一种研究生培养制度。双导师制在我国不同的人才培养层次中均有所呈现,但是具体含义与做法不同。综合来看,有关专业学位研究生教育中双导师制的界定,狭义上,可理解为一个专业学位研究生拥有两个导师,是由主导师和合作导师共同组成的导师组负责制度。主导师对研究生培养全过程及培养质量负主要责任,合作导师协助主导师参与研究生培养并主要承担专业实践指导工作^[1]。广义上,双导师制中的“双”更多的是指空间上的校内与校外,知识上的理论与实践,两种来源交融,两方面知识互补^[2]。双导师制实质上就是一种多方师资力量以产学结合、协同培养为主要路径,共同致力于行业精英培养的一种专业学位研究生培养制度。

我国的双导师制是伴随着专业学位研究生教育发展而逐步成熟完善的,在其20多年的发展历程中,经历了从无到有,从上到下,从被动接受到主动探索,从谨慎发展、可能尝试到必不可缺、应实之需。双导师制的内涵属性决定了其对专业学位研究生培

养具有导向功能、整合功能、保障功能和反馈功能^[3]。这些功能一方面体现了专业学位职业性、实践性和应用性的特点,契合了新时期专业学位教育研究生教育深化改革的内在要求;另一方面也是解决专业学位研究生培养中理论与实践融合、产学合作、师资队伍建设和质量保障与评价甚至是就业等专业学位研究生教育发展重大问题的关键所在。因此,双导师制的实施既是培养国家所需的高层次应用型专门人才的客观要求,又是推进协同创新、实现高校内涵式发展的战略选择。

教育硕士专业学位于1996年开始设置,1997年开始首批试点招生,2009年开始招收全日制研究生,目前每年的招生数量已达3.5万人。教师职业所具有的鲜明的“双专业性”(学科专业性与教育专业性)和典型的实践情境性,使得双导师制在教育硕士研究生培养中理应发挥得天独厚的优势。然而,很多培养单位对双导师制的实施方式仍存在着空有形式不见内容、模仿多于创新的现象,在实际运行中亦存在诸多问题。本文将全面分析全日制教育硕士研究生双导师制缺位的深层次原因,并在此基础上结合东北师范大学学科教学(英语)领域全日制教育硕士研究生培养综合改革实践,构建出一种全新的双导师培养机制。

基金项目:东北师范大学全日制教育硕士学科教学(英语)专业领域培养综合改革项目(项目编号:JSGG14006)

二、双导师制在教育硕士研究生培养中缺位的原因分析

双导师制缺位是指双导师制在教育硕士研究生培养过程中落实不到位、流于形式,没有发挥应有的积极作用,进而影响到教育硕士研究生培养质量提高的现象。目前,国内学者围绕双导师制实施存在的问题已经进行了大量的研究,将这一现象的原因归结为:导师自身素质原因(校内导师的观念亟待更新,教学实践水平偏低;校外导师教学研究水平参差不齐且时间没有保证等);学校政策原因(校内外导师职责不明确、缺乏有效的沟通机制,学校师资匮乏、经费投入不足等);“社会认识原因”(缺乏对专业学位研究生教育的认同等)等^[4,5]。这些问题在教育硕士专业学位研究生培养过程中同样存在。结合教育实践研究和文献研究,我们认为产生这些问题的原因有以下几点:

1. 教育观念缺位

部分培养单位在专业学位研究生培养过程中暴露出来的“招生营利化、培养学术化、管理边缘化、地位被矮化”等办学理念和教育观念上的错位,直接或间接导致培养单位和教育管理者对专业学位研究生教育不够重视,造成双导师制在专业学位研究生教育中的实施总是面临着高校“愿不愿”与“能不能”的问题。教育硕士专业学位在设置之初就存在着教育本位与学科本位的教育观念冲突,通俗地讲也就是教育硕士首先是教师还是学科教师的争论。这些冲突在一些培养单位教育硕士研究生的课程设置、专业实践安排等方面均有所体现^[6],导致部分培养院校在培养过程中出现教育专业与学科专业分割对立,偏离了全国教育专业学位研究生教育指导委员会制定的“学术性与师范性统一”的指导思想。在具体培养中就出现了重理论、轻实践,重学术指导、轻实践指导等问题,双导师制实施一旦失去了学理基础,最终结果只能是空有其名而无其实。

2. 培养机制缺位

教育硕士专业学位强调教育教学能力和实践研究能力的培养,这些专业实践能力的培养仅靠大学自身是难以完成的,需要地方政府和中小学校的协同合作。目前,教育硕士研究生培养是国家教育主

管部门的责任和义务,高校是直接责任单位,而中小学校只有道义上的责任而没有直接的责任和义务。高校、政府、中小学校在教育硕士研究生培养中没有形成合力,只靠高校的力量无法保证校内外导师进行有效的合作交流和对外导师进行有效的管理。

“没有规矩不成方圆”,从各高校内部管理来看,制定规范性文件来保障双导师制有效运行,本应是较为普遍有效的做法。但现实情况是,大部分培养单位没有基于协同培养理念来制定双导师制试行办法和实施方案。大多数培养单位制定的校外导师聘任管理办法缺乏对校外导师岗位职责及荣誉权、知情权、参与权和获得报酬权的明确规定。大部分高校没有制定单独的针对教育硕士专业学位研究生导师的考核评聘机制,教师的考评与教育硕士研究生培养质量没有直接关系,“唯科研导向”现象特别突出。高校也很少通过制度规范的形式对校内外导师指导教育硕士研究生进行教育实践、论文研究的整个过程进行有效的监督和管理。这些内部管理机制的缺失,直接导致参与教育硕士研究生培养的校内外导师的内驱动力不足,进而产生主动性不够、责任心不强、参与度不高等一系列问题。

3. 实践模式缺位

目前,国内大部分培养院校的教育硕士研究生培养按照“课程学习+教育见习+集中教育实习+论文研究”的模式分阶段来进行,这种分段式的培养模式,没有将实践教学贯穿于教师培养全过程,没有考虑教育实践与理论学习的整体化设计,实施与管理都较为粗放,客观上造成了理论学习与教育实践之间的脱节,不利于教育专业与学科专业、理论与实践的融合,与职前教师的职业需求和专业发展是不相适应的。由于缺乏有效的实践模式,理论学习与教育实践是在大学和中小学分开进行的,虽然也实施了大学教师与中学教师的双导师指导制度,但并没能实现两者间的有效合作与协同,最终只能是“铁路警察各管一段”,使双导师制在具体执行过程中的效度难以发挥到最大。

4. 支撑环境缺位

教师教育的支撑环境主要有两个:一个是校内学术环境,主要提供研究性实践支持;另一个是校外

实践环境,主要提供实践平台支持。对于大部分师范类院校来讲第一个条件经过努力容易实现,而实践环境的优化与完善往往非常困难。目前,全日制教育硕士研究生没有长期稳定的校外教育实践场所,实践实习基地缺乏;现有实践基地难以保证实践任务,实践功能与本科生趋同,实践指导与大学教育理念相悖等现状在教育硕士研究生培养单位中普遍存在,使校内外导师没有发挥作用的平台与空间,最终只能是“英雄无用武之地”。

三、教育硕士研究生双导师制的完善:基于协同与融合的视角

2013年,东北师范大学启动了全日制教育硕士研究生培养综合改革项目,学校在总结以往经验、听取用人单位意见基础上,不断完善教育理念、创新培养模式,选择学科教学(英语)等4个专业领域进行试点,积极探索并构建了以协同培养为中心、理论与实践相融合的双导师培养机制。

1.树立正确的指导理念

“理念的问题解决了,其他问题都好解决”。现阶段专业学位研究生教育最需要树立的理念是:①需求的理念;②一流的理念;③特色的理念^[7]。在我国教师教育培养体系中,不论是本科师范生、教育硕士生还是教育博士生,尽管培养目标的表述各不相同,但不可否认的是,都将培养未来的高层次教师作为培养目标。那么,教育硕士研究生教育如何进行培养定位才能符合教师职业需求、办出特色、体现一流?我们的理解是,教育硕士研究生不仅要具备未来高端教师应具备的素质和能力,还应具有进一步发展的潜质和能力。基于这样的认识,我们认为教育硕士研究生指导教师在培养中应遵从“教师即研究者”和“专业教育”的理念。理念的核心就是培养教育思维,即能够在日常的感性思维的基础上基于理性论证做出教育决策的能力,就是以研究的态度和方式对待自己工作的一种思维。这就需要校内外导师们在教育硕士研究生培养过程中将教育专业与学科专业、理论和实践的融合作为主要追求,将研究作为理论与实践融合的桥梁,在指导过程中将研究与课程学习与教育实践有机结合,最终达到理论与

实践的循环往复、相互促进。只有将这两种理念树立起来,教育硕士研究生教育才能树品牌、出名师、育英才。

2.完善协同培养机制

学校基于“目标一致、责任分担、利益共享、合作发展”的原则,与地方政府、中小学校密切合作,构建了教育硕士研究生协同培养共同体。“多方搭台,导师唱戏”,这个共同体若要长期存在并良性发展,既要靠校内外导师对教师教育与基础教育共同的使命、共同的责任,还要靠共同体内部大学导师、中学导师和教育硕士研究生三方的共同发展与进步。为了完善和强化与中学的深度合作,学校规定大学导师要通过送课到校、教研示范、课程与教学研究、学校管理与改进等多种方式为中学教学改进与学校发展提供帮助与支持。同时,合作中学也把教育硕士研究生培养当作分内工作,要求中学兼职指导教师不仅承担教育硕士研究生的教育实践指导任务,而且要从用人单位和教师终身发展的视角,参与教育硕士研究生培养方案与课程体系设计,学校和合作中学鼓励支持优秀中学教师参与教育硕士研究生的课程教学,共同参与教育硕士研究生及大学教师的教育研究。地方政府和合作中学在教师年度考核、职称评聘和职务晋升时,将兼职导师参与教育硕士研究生培养的工作业绩考虑在内。三方协同培养机制的建立,充分调动了校内、外导师的积极性、主动性和责任感,既发挥了双方在教育硕士研究生培养中的协同优势,也促进了基础教育改革与质量的提升。

3.建立双导师激励机制

校内外导师参与教育硕士研究生培养的积极性、主动性与责任感,是影响双导师制有效运行的重要因素。为提高中学兼职指导教师参与教育硕士研究生培养的积极性 and 主动性,学校制定了《东北师范大学全日制教育硕士专业学位研究生校外兼职指导教师聘用与管理暂行办法》,办法细化了中学兼职指导教师的聘任条件、工作职责与考核要求,对兼职导师的荣誉权、知情权、参与权和获得报酬权等做出明确规定,并将兼职导师指导教育硕士研究生工作纳入所在学校的业绩考核中。为帮助兼职导师破解专业发

展“瓶颈”,学校举办中学学科教学高级研修班,汇聚全国优秀的学科教学专家与知名中学教师来校举办讲座与学术沙龙,为兼职导师的专业成长提供支持和帮助。学校还设立了双导师微课题合作项目,要求由大学导师和兼职导师联合申请,课题选题必须来源于中学实践,并能够解决中学实践问题。开展双导师的科研合作有三个目的:一是鼓励大学导师的科研选题更加“接地气”,将科学研究与教育实践相结合;二是以双导师合作实践研究提升中学兼职导师的研究素养与研究能力,不仅使其成长为研究型的专家教师,而且也提高其指导教育硕士研究生开展教育实践研究的能力,从而激发他们参与教育硕士研究生培养的内生动力;三是教育硕士研究生跟随双导师从事实践研究训练,能够快速提高其问题意识、方法意识以及解决实践问题的能力。

4. 构建全程贯通一体化实践模式

教师是教育情境中的实践工作者,教师的实践知识和实践智慧只有在实践中才能动态地建构与生成,绝非来自单纯的理论研读^[8]。因此,全日制教育硕士研究生的实践实质上是研究本位的教育实践,其主要内容就是要使研究成为教育实践的重要组成部分,其主要方式就是研究作为理论与实践融合的桥梁。因此,我们将教育实践分为基础实践、应用实践和研究实践三部分。教育硕士研究生入学经过一个月的适应期后即进入位于学校所在地的实践基地(即下文的“学科教学实践平台”)开展为期一学年的“基础实践”。“基础实践”与课程学习、论文研究并行,实行“2+3”的培养模式,教育硕士研究生每周有3天在大学进行课程学习,有2天进入实践基地开展基础实践。基础实践的目的在于配合相关课程,要求学生通过观课、磨课、授课、研课等实践活动进行任务性课堂观察研究、行动研究等。在基础实践期间,校内外导师要经常性地组织反思讨论,要求学生必须观察、分析自己和他人的教学,并将这些作为考核材料记录在实践档案袋中。第三学期有2个月教育硕士研究生进入省外的应用实践基地开展应用实践,应用实践是在中学实践导师的指导下以准教师的身份独立开展教学实践,同时围绕论文选题进行实践问题研究,目的是全面锻炼和提升实践研究能

力。第二学年的其他时间段开展“研究实践”活动,即教育硕士研究生在大学与实践基地间穿梭往复,进行实践反思、问题研究、理论提升以及毕业论文研究等,旨在培养教育硕士研究生的教育学思维,全面提升实践研究能力。

5. 设立学科教学实践平台

上述所有的理念、机制和模式都需要有相应的实践环境去承接和实现。这个实践环境类似于临床医院,除了完成基础教育任务之外,还要承担教师教育实践以及教学实验与研究任务。这所“临床学校”的教师应具有双重身份:基础教育教师 and 大学教育教师。基于这个在当下近乎理想的规划,在学校所在地长春市,按最近最好原则,我们选择了7所最优质的中学共同建设具有试验区性质的实践基地,遴选了107名优秀中学教师作为教育硕士研究生兼职指导教师,实践基地承担教育硕士研究生的基础实践和研究实践任务。我们在实践基地的每所中学都设立了学科教学实践平台。以学科教学(英语)为例,2014级33名教育硕士研究生分为5个实践小组在5所中学开展实践,每个实践小组由6~7名教育硕士生,1名大学指导教师和2~3名中学兼职指导教师组成培养共同体。在这个实践平台上,通过大学教师和中学教师密切互动和协同指导,教育硕士研究生要完成从观课、助课、磨课、授课到论文研究的整个培养过程。实践平台的有效运行为教育硕士研究生培养提供了良好的实践环境和重要支撑,使大学教师、中学教师和未来教师在教师教育改革中均有了各自的发展空间。实践基地成为教育专业与学科专业、理论与实践进一步融合的桥梁和纽带,达到了多赢的目的。

四、结论与思考

服务行业需求,提高培养质量已经成为深化专业学位研究生教育综合改革的主题和主线,不断完善和发展适合专业学位研究生教育发展的双导师制,是提高专业学位研究生培养质量的重要保障。最近,教育部等六部门启动了以“医教协同”为中心的临床医学人才培养改革,江苏省政府大力推进以企业研究生工作站为核心的工程硕士人才培养改

革,都在双导师制创新方面取得了可喜的进展,同时也为我们的教育硕士研究生培养机制的改革提供了可资借鉴的经验。东北师范大学以协同培养为手段,以理论与实践融合为目标,通过明确指导理念、完善培养机制、优化实践模式、建立实践平台,不断创新和完善教育硕士研究生双导师培养机制,方向是正确的,设计是合理的。总结两年多的实践,双导师制改革取得了一些成效,协同培养机制初步构建,校内外导师的指导理念逐步明晰,涌现出一批具备双重身份的大学教师和中学教师,学生实践研究能力显著提高。33名学科教学(英语)专业的教育硕士研究生的学科教学知识(PCK)平均分从入学前的8.24(总分15分)提高到毕业前的11.54;学生的一次就业率达87.5%^①。改革实践也暴露出一些问题与不足,主要表现在大学教师投入时间和精力过多,中学导师的指导水平尚需提高、培训方式尚需改进,双导师制的内驱力还需进一步激发等方面,这些问题也正是我们下一步改革的目标。

参考文献

- [1] 吕伟.教育创新视角下的研究生双导师制解读[J].沈阳航空工业学院学报,2009(6):128-130.
- [2] 黄振中.“双导师制”在法律硕士教学与培养中的完善与推广[J].中国大学教学,2012(2):27-30.
- [3] 周红康.双导师制:创新型研究生培养的新机制[J].江苏高教,2006(5):91-93.
- [4] 苏简兵,梁靓,束艳.专业学位研究生双导师制的有效运行功能研究[J].大学教育,2015(1):13-15.
- [5] 王焱,董增川,刘平雷,等.全日制专业学位研究生双导师制建设的探索和实践——以河海大学为例[J].研究生教育研究,2015(12):75-79.
- [6] 杨明全,时花玲,王艳玲.我国教育硕士专业学位教育课程设置的调查研究[J].全球教育展望,2010(07):57-61.
- [7] 杜占元.探索创新 深化改革 推动专业学位生教育再上新台阶[J].学位与研究生教育,2016(1):1-6.
- [8] 杨跃,张婷婷.双导师制:提高教育硕士培养质量的可能策略[J].教育探索,2008(8):96-97.

(责任编辑 刘俊起)

^①PCK知识是一种充分融合了学科知识和教育教学知识的整合性、实用性知识,是最能代表教师专业知识特质的一种测量标准;一次就业率的统计数据截至2015年12月中旬。

DOI:10.16750/j.adge.2016.12.013

研究生创业教育主体性缺失及重构

张绍丽
郑晓齐
丛梅

摘要:分析了研究生创业教育主体构成及其关系,认为研究生创业教育主体构成应由研究生、导师、学校和政府四方面构成,并且相互之间关系紧密。认为在教育过程中往往出现研究生“创”的主体性缺失、导师“导”的主体性缺失、学校“管”的主体性缺失以及政府“帮”的主体性缺失现象。提出了重构研究生创业教育主体性的策略,即注重学生“能力养成”主体性,发挥导师“知识传授”主体性,强化学校“环境塑造”主体性和加强政府“政策支持”主体性。

关键词:研究生;创业教育;主体性缺失;重构

作者简介:张绍丽,北京航空航天大学人文社会科学学院博士研究生,北京100191;郑晓齐,北京航空航天大学人文社会科学学院院长,教授,北京100191;丛梅,北京航空航天大学人文社会科学学院硕士研究生,北京100191。

近年来,随着国家经济和社会发展对高层次应用型人才的需求增加,研究生招生规模越来越大,据统计,研究生招生录取人数从2004年的33万逐渐发展到2014年的57万,增长了将近73%^[1]。然而,我国高校研究生的就业率却逐年下降。长期以来,中国研究生教育注重知识传授,忽视实践能力培养,而且不论是致力于学术研究的学术型研究生,还是致力于专业技能培养的专业学位研究生,均未重视研究生创新创业能力培养^[2],究其原因在于研究生创业教育主体性缺失所致。研究生创业教育是指培养研究生具有创业意识和创业能力的过程,目的是提高研究生将科技成果转化为商品的能力和意识^[3]。在这个过程中,只有将研究生创业教育主体性充分发挥出来,方能将研究生创业能力培养提升到新的高度。因