

- [13] 张世昌, 张博. 当代研究生师生伦理关系异化之追问[J]. 研究生教育研究, 2021(2): 30-35.
- [14] 李全喜. 从导学逻辑到利益逻辑: 研究生科研中师生关系异化的生成机理及本质变迁[J]. 学位与研究生教育, 2016(12): 64-68.
- [15] 林杰, 刘业青. 重建巴别塔: 导生隐性冲突的生成与归因[J]. 清华大学教育研究, 2022(2): 73-83.
- [16] 马焕灵. 导生关系转型: 传统、裂变与重塑[J]. 国家教育行政学院学报, 2019(9): 17-22.
- [17] 康敏. 论民族志者在田野作业中的“自我”意识[J]. 广西民族研究, 2013(4): 57-63.
- [18] 蒋逸民. 自我民族志: 质性研究方法的新探索[J]. 浙江社会科学, 2011(4): 11-18.
- [19] 魏亚丽, 孙杰远. 自我民族志的原理及其对教育研究之观照[J]. 民族教育研究, 2022(1): 71-80.
- [20] 林晓珊. 境遇与体验: 一个阶层旅行者的自我民族志[J]. 中国青年研究, 2019(7): 15-23.
- [21] 王兆鑫. “走出乡土”: 农村第一代大学生的自我民族志[J]. 北京社会科学, 2020(5): 26-36.
- [22] 熊猛, 叶一舵. 相对剥夺感: 概念、测量、影响因素及作用[J]. 心理科学进展, 2016(3): 438-453.
- [23] 冯建军. 道德教育: 如何面对陌生人[J]. 教育研究, 2022(7): 42-53.
- [24] 卜玉华. 诺丁斯关怀伦理思想的新意[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2016(5): 30-36.
- [25] 齐格蒙特·鲍曼. 后现代伦理学[M]. 张成岗, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2003: 6-7.
- [26] 孙庆斌. 为“他者”与主体的责任: 列维纳斯“他者”理论的伦理诉求[J]. 江海学刊, 2009(4): 63-68.
- [27] 管岭. 试论研究生培养过程中师生互动关系[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), 2009(9): 284-287.
- [28] 刁承湘. 现代社会呼唤现代导师[J]. 学位与研究生教育, 2010(11): 22-25.
- [29] 徐岚. 师父、师傅还是老板——从教师角色看研究型大学师生关系[J]. 高校教育管理, 2013(3): 33-40.
- [30] 蒋文宇, 朱晓琦, 陈振中. 走向善治: 导生冲突的问题检视与纾解路径[J]. 学位与研究生教育, 2022(10): 48-54.
- [31] 常海洋, 杜静. 走向交往理性的研究生导学关系: 价值意蕴与实践路径[J]. 高教探索, 2023(2): 94-99.
- [32] 维特根斯坦. 逻辑哲学论[M]. 郭英, 译. 北京: 商务印书馆, 1985: 94-95.
- [33] 伯格森. 时间与自由意志[M]. 吴士栋, 译. 北京: 商务印书馆, 2011.
- [34] 孙彩平. 回顾与前瞻: 意义世界的时间现象及其德育意涵[J]. 高等教育研究, 2019(8): 18-26.

(责任编辑 刘俊起)

DOI: 10.16750/j.adge.2023.11.007

## 关于导生关系主体问题的再思考 ——导生共创观

张先璐

**摘要:** 导生共创观的提出试图实现从有界思维向关系性思维的转换, 在关系理论与结构存在论的指引下回答“导生关系中何者为主体”的问题, 为破解导生矛盾提供新思路。在导生共创观中, 主体并非导师或研究生, 亦非导师与研究生并列构成的双主体, 而是导生双方共创而成的导生共创体。导生共创观主要体现在角色共创、行为共创与意义共创三个方面, 贯穿于导生关系的学术传承与创新、情感交融、义利融通与权责共构四重维度中, 对构建和谐导生关系、推动研究生

教育实践具有启示意义。

**关键词:** 导生共创观; 导生关系; 研究生教育

**作者简介:** 张先璐, 清华大学教育研究院博士研究生, 北京 100084。

### 一、问题的提出

导生关系是研究生教育中的重要关系, 和谐导生关系是保障研究生教育质量的关键。在教育哲学的视角下, 部分导生之间存在矛盾的根源是双方对“导生关系中何者为主体”这一问题的认识模糊或观念上的不一致。这导致了导生双方对各自在导生关系中所处的地位、拥有的权利、应负的责任以及交往的方式等诸多方面产生不同甚至相反的看法。导生关系中究竟何者为主体? 这既是一个因上述矛盾而生成的实践问题, 也是一个重要的理论问题。对此, 学者们进行了比较充分的讨论。导生双主体、

导师主导与学生主体、导生共同体、导生共生体等一系列观点的提出,超越了导生主客体二元对立思维,倡导导生双方的平等对话与生命敞开,为解决导生矛盾做出了重要贡献。但上述观点仍未能完全摆脱原子式存在的有界思维,难以真正做到导生双方的平等对话与生命敞开。因此,导生关系中的主体问题亟待进一步的思考。在这样的背景下,导生共创观的提出试图进一步破解二元对立思维,弥补理论缺陷,实现从有界思维向关系性思维的转换,在关系理论与结构存在论的指引下为回答“导生关系中何者为主体”这一问题并为构建和谐导生关系、推动研究生教育高质量发展提供新思路。

## 二、导生关系中主体问题的理论演进

关于“导生关系中何者为主体”这一问题,现有研究提出了导生双主体、导师主导与学生主体、导生共同体、导生共生体等一系列观点,为我们提供了十分有益的启示,但这些观点也存在一些理论缺陷。

### (一) 导生双主体

导生双主体观点认为,在导生关系中存在着导师与研究生双重主体。关于双主体之间的关系,一种观点认为,导师与研究生是“互为主体”的关系。研究生应由教育“客体”身份转变为与导师“互为主体”已成为主流观点<sup>[1]</sup>。另一种观点认为,导师与研究生是平等对话的主体际关系或主体间关系。有学者指出,研究生师生关系应从以导师或研究生为主体的主客体关系转向导生双方同为主体的主体际关系<sup>[2]</sup>。主体间关系,强调的是一种主体间性。导师与研究生两个主体之间是存在密切关系的,体现在导生双方在“我”与“你”层面的对话中,追寻的是生命敞开意义上的双方精神世界的互融互通。然而,双主体观点是否真正把握了主体间性的精髓?有学者提出,“‘双主体’理论只是在语言上凸显了作为对象的人和师生的主体地位,而其理论依据还是把作为认识和实践对象的人看成是客体的主客体理论,实质上并未解决人际关系和师生关系的主客体的问题。”<sup>[3]</sup>基于此,作为主体的导师就有可能将作为主体的学生依然视为客体,反之亦然。这样,双主体似乎就变成了“双客体”,主体间性就

变成了“客体间性”<sup>[4]</sup>。这不仅是理论表达上的逻辑悖论,更是存在于导生关系实践中的现实困境。

### (二) 导师主导、学生主体

导师主导、学生主体观点可简称为“生主导师”。不同学者对这一观点的解读不尽相同。一部分学者认为,生主导师是对导生双主体的进一步发展。在双主体的基础上,导生关系由“主—从”式关系发展为“主—主”式关系。导师是引导主体,研究生是学习主体<sup>[5]</sup>。另一部分学者将生主导师与导生双主体进行了严格区分。有学者明确指出,“在研究生培养过程中,只有一个主体,这就是学生;导师是主导,是为学生服务的。”<sup>[6]</sup>还有学者从教学科研角度出发,同样认为研究生是唯一主体,导师在研究生的学术发展方面起主导作用<sup>[7]</sup>。总之,对于生主导师与导生双主体之间关系的不同认识,也决定了学者们在阐释这一观点时的视角与态度,使得这两类观点在或互促互进或相互对立中逐渐形成较为丰富的理论表达。生主导师观点的理论缺陷主要体现在逻辑层面的难以自洽。当导师以主导身份出现在导生关系中时,是否还具有主体地位?主导与主体之间的关系实际上是否依然是主体与客体之间的关系?有学者就对这一理论表达进行了质疑:“主体”与“客体”、“主导”与“被导”是对举的概念。从这个逻辑出发,生主导师的实际含义是“起主导作用的教师,反而成为活动的‘客体’,同时默认为活动‘主体’的学生,在活动中倒处于‘被导’的地位”<sup>[8]</sup>。这样的逻辑缺陷也亟待进一步的理论分析加以回应。

### (三) 导生共同体

导生共同体观点更加强调在一元关系中看待导生关系,更加强调导生双方的互依互存。在这个意义上,导生共同体更加关注“我们”而非“我”。关于导生共同体的研究较为丰富。从类型上看,这涵盖了导生命运共同体、对话共同体、德育共同体、情感共同体、意义共同体与差异性共同体等<sup>[9-14]</sup>。从本质上看,导生共同体观点仍强调导师与研究生的双主体地位,并通过主体间性调和二者之间的关系。有学者指出,要“强化导师的育人理念和责任意识,营造导学双主体并进的交往氛围。”<sup>[15]</sup>还有

学者直接将主体间性视为师生共同体发展的内在逻辑。“学生去客体化与教师主体化回归,有利于师生共同体生成一种主体间性的教育结构,构建平等性、交往性、互助性的师生发展关系,从而实现师生共同体有效的、持续的发展。”<sup>[16]</sup> 导生共同体观点尽管较为丰富并已初成理论体系,但对于导生关系主体问题的回答似乎并未真正超出前述观点的理论范畴。导生共同体观点依然主要强调导师与研究生的双主体地位。这与导生双主体的理论内核是基本一致的。这种一致性尽管继承了导生双主体的积极一面,但也难以避免地受到其理论缺陷的负面影响。

#### (四) 导生共生体

导生共生体是较之导生共同体更为新颖的表达。从类型上来看,主要包含导生交往共生体、教学共生体与协同共生体等<sup>[17-19]</sup>。导生共生体对导生关系主体问题的回答依然遵循着主体间性的思路,强调导生双方的平等主体地位。有学者在探讨导生交往共生体时指出:“在主体间性的教育共生环境下,导师与研究生处于平等的对话交往之中。”<sup>[17]</sup> 还有学者在协同共生体中同样强调导生双方的平等主体地位。“任何共生现象都立足于对共生单元、共生主体地位的确认与强化,承认师生作为学术共生体的平等主体地位是构建协同共生体的前提。”<sup>[19]</sup> 另外,有学者在对教学共生体的探讨中,对主体间关系进行了新的表述:“师生之间是主体间关系或‘同心一体’关系,彼此间构成了人际共生场。”<sup>[18]</sup> 从理论表述上看,导生共同体中的“共同”侧重强调“共同存在”,而导生共生体中的“共生”更加强调“共同生长”。不难看出,较之前者,后者更能体现出一种动态性与生命力。然而同样的问题是,这种观点是否真正把握了主体间性的精髓?还是与导生双主体类似,存在理论缺陷?这有待进一步的理论与实践检验。

总之,上述观点在很大程度上仍在个体原子式存在的有界思维中思考导生关系主体问题,即首先把导师与研究生看成是有边界的个体性存在,将导生关系视为由有边界的个体性存在共同组成的依附性存在。当我们把存在预设性地划定为“我”之内与“我”之外两个部分时,就会不可避免地优先考

虑“我”之内而非“我”之外。尽管导生共同体、导生共生体观点更加关注“我们”而非“我”,但在有界思维下的“我们”,依然是“我”与“你”的机械相加,很难真正做到有机融合。

### 三、走向共创:在导生共创观中思考导生关系主体问题

导生共创观致力于突破有界思维,进一步实现导生平等对话与生命敞开。这一观点与导生共同体、共生体观点的不同在于,“共同”侧重从静态层面表述存在状态,“共生”侧重从动态层面强调生长过程,而“共创”既强调存在状态,又强调生长过程,是静态与动态认识相结合的一种表达。

#### (一) 导生共创观的理论来源

导生共创观的理论来源是关系理论与结构存在论。肯尼思·J·格根提出的关系理论,突破了常规思维中的有界存在而走向了关系性存在。关系理论将关系不再看成是有界的“我”与“你”在相遇过程中产生的附属性存在,而是将“我”与“你”纳入关系流之中,将关系视为实体性存在。正如格根所言:“我们已然由关系中产生,不可能摆脱关系。即便在最私有的时刻,我们也并非独自一人。”<sup>[20]</sup> 在关系性存在中,是一种“无我”而有“我—你”的状态。在这个意义上,“我”与“你”的存在恰是因为“我—你”关系的存在才得以可能。“我们凭借关系进入生活,呈现共生共荣的(interanimation)生存状态。”<sup>[20]49-50</sup> 这种思维方式的转换为我们看待导生关系主体问题提供了新视角,也帮助导生双方跳出“以自我为中心”的窠臼,真正向对方敞开,在关系性存在中消融对主体地位的“争抢”。与此相关,罗姆巴赫在结构存在论中提出了“共创性”(Konkreativität)概念<sup>[21]</sup>。这一概念强调在结构中共同创造,在共同创造中体现结构,同样体现出对“原子式”自我的超越。“传统教育学的发展深受哲学影响,也一直在教育交往中探讨学生、教师之间的主客体关系,提出了主体—客体、双主体等学说。罗姆巴赫的教育哲学思想则另辟蹊径,在其结构生成的思想中,‘我’不同于笛卡尔传统中的‘原子式’个体自我,而是一个构造意义世界的原生结构,这

就超越了传统的主客体讨论。”<sup>[22]</sup> 罗姆巴赫以酒杯和酒的关系作为比喻,“酒杯关系到酒,如同酒关系到酒杯。二者的本质存在于一种配合之中。这种相互属于的关系并非附加在事物之上,而是先于事物发生。”<sup>[23]</sup>“酒杯”与“酒”的这两种角色,只有置于相互配合的关系中才能成立。在此基础上,由特定角色所产生的行为同样具有共创性特征。“‘我’在本质上是与事件过程联系在一起。因此毋宁说‘我’是一个‘我-做’(Ich-tun),而不是一个‘我之物’(Ich-Ding)。”<sup>[24]</sup>行为的背后承载着意义,共创性的行为背后自然也承载着共创性的意义。当个体“共创地”(konkreativ)参与到总的事件中时,共同体也具有意义创造性(Sinnkreativität)<sup>[21]33</sup>。由此可知,结构存在论中蕴含着角色共创、行为共创与意义共创三重意涵,这也构成了导生共创观的三个主要方面。

## (二) 导生共创观的基本内涵

导生共创观的基本观点认为导生双方在角色、行为以及意义三方面存在共创关系。这些共创关系贯穿并体现在导生关系的学术传承与创新、情感交融、义利融通与权责共构四重维度中<sup>[25]</sup>。

### 1. 角色共创

“导师”与“研究生”这两个角色是导生关系赋予两者最为基本的角色。角色共创是导生共创观的基础层次,是进入导生共创过程的关键。

在学术传承与创新方面,导生双方是“理解者”与“被理解者”的角色共创。导师与研究生同为理解对方的理解者,也同为被对方理解的被理解者。而且,理解并不仅仅是表面意义的了解对方,更强调双方进入彼此的精神世界,产生生命共鸣。作为理解者的导师去理解作为被理解者的研究生时,是因材施教的生动体现;作为理解者的研究生去理解作为被理解者的导师时,是良师益友的最佳注解。在情感交融方面,导生双方是“关怀者”与“被关怀者”的角色共创。关怀伦理学认为,“关怀者”与“被关怀者”的角色相互依存。关怀者通过倾听、感知以及真诚地回应被关怀者的兴趣或需求去关怀被关怀者;与此同时,当被关怀者感知、接受并回应关怀者对其的关怀时,关怀行为得以真正完成<sup>[26]</sup>。

在导生关系中,导生双方的交互性关怀是情感交融的关键,构成了关怀者与被关怀者在导生关系中的具体意涵。作为关怀者的导师去关怀作为被关怀者的研究生时,是爱生如子的生动体现;作为关怀者的研究生去关怀作为被关怀者的导师时,更多是对导师的关爱予以回应,在不负厚望中以出色的成就回报导师。在义利融通方面,导生双方是“合作者”的角色共创。“义利融通”,即导师与研究生在合作中共享利益的同时,也要遵守相应的道德准则,不能为逐利而逾矩。实际上,当导生双方不是将对方视为自身利益的“潜在威胁”,而是将对方视为共享利益的合作者时,义与利之间也自然就达到了融通。合作者这一共创性角色,更能体现出导生双方从在博弈中实现双方各自利益的最大化转向在合作中实现导生共创体的利益最大化。这在根源上消除了导生双方产生利益矛盾的隐患。在权责共构方面,导生双方是“行权者”与“履责者”的角色共创。导师既享有教育教学、评价研究生等权利,又应承担教书育人、立德树人等责任;研究生既享有受教育等权利,又应承担遵守学术道德、按要求完成学业等责任。在共创视角下,导师与研究生不仅同为行权者与履责者,而且二者所行使的权利与履行的责任互为前提。一方面,导师与研究生行使权利要以双方履行各自的相应责任为前提;另一方面,双方履行各自的相应责任也是配合对方行使权利的保障。

### 2. 行为共创

导生双方在上述共创性的角色中,必然会产生一些共创性的行为。行为共创是导生共创观中的进阶层次,起到了联结角色共创并走向意义共创的重要纽带作用。

在学术传承与创新方面,导生双方的行为共创体现为教学相长。《学记》有言:“故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也,故曰:教学相长也。”在导生关系中,研究生在学习中逐渐发现自身不足,导师在教授中也会发现自己仍存困顿之处。教学相长,指向导生双方的共同进步。导生关系中的教学行为往往体现在学术探索中。在这个意义上,教学相长的共创行为就是导生双方共同探索并创造知识的行为。一方面,

这体现为导生双方发挥各自优势,在合作中进行高效且高质量的学术探索。另一方面,这体现为导生双方的互相启发。《论语》记载,子夏曾向孔子提出问题:“‘巧笑倩兮,美目盼兮,素以为绚兮。’何谓也?”孔子回答道:“绘事后素。”子夏凭借孔子的回答得到了“礼后乎”的启示,不禁让孔子发出“起予者商也”的慨叹。在情感交融方面,导生双方的行为共创体现为关怀与被关怀行为的交互转换。研究生在学术成长过程中,大多会面临诸多困惑与挑战,这需要导师给予及时、正确的关怀,来帮助其成长成才。一方面,这要求导师正确把握关怀行为的核心。在做出关怀行为时应思考:我是真正在关怀还是看上去像在关怀<sup>[27]</sup>?当研究生在选题、实验等方面遇到困难时,导师应如何予以引导?如何鼓励研究生在困境中挑战并突破自我?另一方面,导师在予以研究生关怀时要做到人格上的充分平等。竺可桢先生的学生在回忆其与导师的交往时,对导师来信中“友生竺可桢”的署名十分感动,记忆犹新<sup>[28]</sup>。这不仅是亦师亦友的生动体现,更是人格平等的有力注解。与此同时,研究生高质量学术研究成果的产出以及高尚人格的养成等,是对导师诸多关怀行为的有效回报,同样也是对导师的一种关怀行为。基于此,关怀与被关怀的行为实现了动态转换。在义利融通方面,导生双方的行为共创体现为付出与获得行为的相依互存,指向的是导生共创体的利益。换言之,并非导师与研究生在博弈中达到利益平衡,而是双方共同付出,使得导生共创体获得利益。学术研究不能为功利心左右,更不能在名利诱惑下失去学者风范。物理学家派帕德放弃了在给其博士生约瑟夫森重要指导意见的论文上署名,因为他认为论文的主要贡献在于学生,因此未能获得诺贝尔奖<sup>[29]</sup>。面对巨大的名利诱惑,派帕德首先考虑的并不是逐利,而是正确看待自己的付出并尊重学生的获得,这无疑为其赢得了更多尊重。在权责共构方面,导生双方的行为共创体现为行权与履责的共创。一方面,要注重在不同情境下行权履责的具体方式。随着人工智能等新兴科学技术愈发融入教育实践,融合式教学、个性化教学的条件越来越成熟,导生双方行权履责的方式也可有所创新。

另一方面,要注重在权利与责任的历时性发展中去理解其内涵。例如,对研究生的受教育权、导师教书育人的责任的认识,其背后是对“何为学术研究”“为何学术研究”以及“如何引导研究生的学术成长”等问题的思考。对这些问题思考得越深入,行权与履责的方式也就越准确。关照历史并面向未来,导生双方行权与履责的共创性行为才能够在历史积淀中生发出新的生命活力。

### 3.意义共创

意义共创是上述共创性行为得以维系、完善的关键,也是澄清、强化共创性角色的关键。意义共创是导生共创过程中的最高层次,也是最为关键的一环。

在学术传承与创新方面,导生双方追求学术之真的意义共创。导生共创观更加强调导生双方在学术实践领域的协同创新,在通力合作中共同实现对“真”的意义求索。何谓“真”?孙正聿教授认为,“真”的问题既是“本体论”问题,也是“认识论”问题,还是“价值论”问题<sup>[30]</sup>。类似地,学术之真指向的是学术的本体论、认识论与价值论。导生双方不断探索能够反映事物本质的规律、原则、理念等,在正确的价值引导下发挥学术研究对服务国家、奉献社会乃至推动人类文明进步的积极作用。这就要求,导生双方不仅要有打破砂锅问到底的探究精神,而且要有摒弃功利心的纯粹追求。在情感交融方面,导生双方追求情感之美的意义共创。导生关系中的情感交融主要围绕着学术研究中的对话与合作展开,遵循“亲其师”与“信其道”的逻辑。在学术研究的协同创新过程中,研究生对导师产生钦佩之情,导师对研究生产生欣赏之情。以此为基础,情感的交融逐渐扩散至双方的志趣、生活等各方面。所谓情感之美,就是恰到好处,是过犹不及的中庸之美的意义呈现。如果双方交往过于冷淡,那么未能扮演好导生的应然角色;如果双方交往过于密切,可能会逾越导生关系所能承载的限度,进而造成种种问题。在义利融通方面,导生双方追求以义为利的意义共创,在正确把握“公”与“私”的逻辑中看待利益问题。正如朱熹所言,“义与利只是个公与私也。”<sup>[31]</sup>“公”即社会公利,“私”即个人私利。

以义为利，就是将个人私利融入社会公利中，将实现社会公利视为获得个人私利的根本途径。这蕴含着对善的追求。“凡有利于人类群体的行为必定是善的，即是义，而凡善的行为也必要有利于人类群体。”<sup>[32]</sup>这个层面上，不仅从导生共创体的角度考虑利益问题，更强调将导生共创体与更为广泛的社会群体相融合去看待利益问题。具体而言，导生双方要研究实践中的真问题，尤其要以服务国家重大战略需求、解决“卡脖子”问题等为研究导向，通过对社会发展做出实质性贡献来彰显以义为利的意义追寻。在权责共构方面，导生双方追求师生之德的意义共创。师生之德，是对导生双方在交往过程中一系列行为规范的价值性凝练，强调德行养成。导生双方行权履责的理想样态应是将在外规约转换为内心准则。这也是师生之德的意义彰显。以学术道德规范为例，导生双方德行养成的意义追求体现在为学、为人等诸多方面。在追求师生之德的意义共创中，导生双方的行权履责行为也会由外在要求的“我应该这样做”而逐渐演变为内在需求的“我想要这样做”，从而使行权者与履责者的角色更加清晰，行权与履责的行为更加稳定。

综上所述，导生共创观对导生关系主体问题的回答是：在导生关系中不存在原子式的单独主体，也不存在机械式的叠加主体，而存在融合式的共创主体。基于此，既有观点中一直倡导的导生平等对话、生命敞开能够得到进一步实现。因为，真正平等的交往状态不应是任何一方围绕着另一方为中心，而应是双方围绕着关系为中心，在关系中共创角色、行为与意义，在关系中平等对话，敞开生命。

### （三）导生共创观的实践意蕴

导生共创观的提出，不仅在理论层面上进一步厘清了导生关系中的主体问题，而且对研究生教育实践具有有益启示，这主要体现在三个方面。

首先，在导生共创观中正确看待导生关系主体问题，消解导生矛盾。目前，我国导生关系呈现整体向好的态势。但个别导师与研究生之间仍存在些许矛盾，影响导生关系的和谐稳定发展。有学者将引发导生矛盾的因素归纳为沟通欠缺与观念差异、关系异化与共识断裂、权力势差与行为偏执以及处

理不当与引导缺位<sup>[33]</sup>。面对这些问题，导生共创观为我们解决导生矛盾提供了新思路。当导师与研究生均跳出了单一主体或机械式的叠加主体的思维定势后，导生矛盾可在很大程度上得到较为妥善的解决。换言之，当导生双方接受了导生共创观的理念后，便可以从根本上消解导师与研究生何者为主体的选择困境甚至是选择冲突，进而消融双方矛盾产生的根源。具体而言，在导生共创观的指引下，导生双方在完成课题、进行实验、论文指导、师门组会、读书会等研究生教育的诸多具体实践活动中应持有相互尊重的心态、共同合作的意愿以及亦师亦友的关系，在更加和谐且默契的交往中消解矛盾，促进导生关系的和谐稳定发展。

其次，在导生共创观中推动导生双方的学术协同创新。较之一般意义上的师生关系，导生关系的特殊性在于双方围绕学术协同创新展开交往。导生共创观在角色共创、行为共创与意义共创方面均揭示了共创性的导生关系蕴含着更大的学术创新潜力。一方面，共创性的导生关系能够增强研究生的创新能力。一项调查指出，师生关系是影响研究生创新能力的显著因素<sup>[34]</sup>。这要求导师在研究生教育实践中加强与研究生的学术对话，在确保人格平等的前提下与研究生共同探索学术研究的未知领域，在充分尊重研究生自主思考的同时给予研究生及时、恰当的指导，促进研究生学术研究能力的迅速提高。另一方面，共创性的导生关系也能够促进导师学术成就的进一步提升。在一定程度上，研究生对于新兴事物往往具有更高的接受度。例如，在人文社会科学的研究中，与现代信息技术高度结合的研究方法层出不穷，大部分研究生作为青年群体，对此类事物的接受程度、掌握深度往往能够反过来对导师产生有益启示。这要求研究生加强与导师的交流与合作，在发挥各自研究专长中共同拓宽双方的研究视野、提升研究效率，从而在学术研究中真正发挥教学相长的共创意涵。

最后，在导生共创观中推动研究生教育高质量发展。研究生教育作为高等教育的重要组成部分，其本身的高质量发展对于在高等教育普及化阶段实现高等教育内涵式发展具有重要意义。和谐的导生

关系能够提升研究生教育质量。这要求在研究生教育研究中始终关注导生关系问题。“研究生教育研究不仅要有历史观,还要有现实观、未来观,深刻认识和把握研究生教育发展规律,致力构建研究生教育理论体系,应用新视域新思想来引领实践。”<sup>[35]</sup>导生共创观试图进一步推进导生关系理论研究,对推动研究生教育高质量发展具有有益启示。具体而言,导生在共创关系中的交往不仅是提升双方学术研究能力、产出高质量研究成果的有力支持,更是促进研究生成长成才、导师师德建设的重要保障。换言之,导生共创观在更加关注导生关系中人的平等对话与生命敞开中彰显研究生教育的意蕴。在研究生教育实践中,这既要求导生双方秉持共创观念来交往,也需要在制定、完善研究生教育的相关政策以及构建研究生教育评价体系等方面充分考虑到导生共创这一视角,抓住和谐导生关系这一关键点来推动研究生教育的高质量发展。

#### 参考文献

- [1] 蔡翔,吕芬芬. 研究生导师类型及“导师—研究生”互动模式分析[J]. 现代教育管理, 2010(10): 66-68.
- [2] 赵士发,李春晓. 新时代语境下理想研究生师生关系的构建[J]. 研究生教育研究, 2020(1): 27-32.
- [3] 郝文武. 主体间师生关系及其教师责任[J]. 教育发展研究, 2019, 38(10): 11-16.
- [4] 郝文武. 以马克思对象主体论为指导建构师生主体间性[J]. 教育研究, 2020, 41(7): 31-38.
- [5] 叶志锋. 研究生师生对话模式探析[J]. 高教探索, 2017(5): 108-112.
- [6] 管岭. 试论研究生培养过程中师生互动关系[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), 2009, 30(9): 284-287.
- [7] 于峰,张勇. 研究生师生关系的非均衡现状及其影响和调整[J]. 学位与研究生教育, 2012(12): 69-72.
- [8] 陈桂生. 教育学究竟是怎么一回事——略议教育学的基本概念[J]. 教育学报, 2018, 14(1): 3-12.
- [9] 李春根,陈文美. 导师与研究生命运共同体: 理念与路径构建[J]. 学位与研究生教育, 2016(4): 55-59.
- [10] 李玲玲,许洋,黄建业. 导师—研究生对话共同体的本质逻辑与生成机理[J]. 江苏高教, 2021(6): 78-85.
- [11] 覃鑫渊,任少波. 德育共同体: 建构导学关系的新视野[J]. 学位与研究生教育, 2021(9): 67-72.
- [12] 武永江. 论导师与研究生情感共同体的构建[J]. 研究生教育研究, 2014(2): 59-62.
- [13] 武永江,骆云. 论导师与研究生意义共同体的构建[J]. 学位与研究生教育, 2013(11): 47-51.
- [14] 武永江. 论导师与研究生差异性共同体的构建[J]. 思想教育研究, 2012(3): 76-79.
- [15] 陈思伦,马健云. 新时代导学命运共同体的价值指向与路径探寻——基于亚文化的视角[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(2): 1-7,25.
- [16] 任欢欢. 主体间性: 师生共同体发展的内在逻辑[J]. 中国教育学报, 2016(12): 10-13.
- [17] 陈亮,栾培中. 导师与研究生交往共生体的意义建构与路径保障[J]. 研究生教育研究, 2018(5): 58-64.
- [18] 龙宝新. 教学共生体中的师生关系内涵与重建[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版), 2016, 43(5): 183-188.
- [19] 龙宝新. 师生协同共生体: 文科研究生日常指导的科学范型[J]. 学位与研究生教育, 2017(11): 1-7.
- [20] 格根. 关系性存在: 超越自我与共同体[M]. 杨莉萍,译. 上海: 上海教育出版社, 2017.
- [21] 罗姆巴赫. 作为生活结构的世界: 结构存在论的问题和解答[M]. 王俊,译. 上海: 上海书店出版社, 2009.
- [22] 朱洪洋. 结构、密释与境象: 罗姆巴赫教育哲学思想述评[J]. 教育学报, 2018, 14(5): 22-29.
- [23] 罗姆巴赫,王俊. 《结构存在论》引论[J]. 世界哲学, 2006(2): 3-10.
- [24] 罗姆巴赫. 结构存在论: 一门自由的现象学[M]. 王俊,译. 杭州: 浙江大学出版社, 2015: 84.
- [25] 张先璐. 理解与关怀: 导生关系的现实旨趣与实现路径[D]. 天津: 天津大学, 2021.
- [26] NODDINGS N. The challenge to care in schools: an alternative approach to education[M]. New York: Teachers College Press, 2005: 91.
- [27] 诺丁斯. 关心: 伦理和道德教育的女性路径[M]. 2版. 武芸斐,译. 北京: 北京大学出版社, 2014: 4.
- [28] 张彬. 倡言求是 培育英才——浙江大学校长竺可桢[M]. 济南: 山东教育出版社, 2003: 243.
- [29] 阎康年. 英国卡文迪什实验室成功之道[M]. 广州: 广东教育出版社, 2004: 221.
- [30] 孙正聿. 哲学通论[M]. 修订版. 上海: 复旦大学出版社, 2005: 158.
- [31] 朱杰人,严佐之,刘永翔. 朱子全书外编(程氏遗书,程氏外书)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 226.
- [32] 李国钧,金林祥. 中国教育思想通史: 第四卷[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1994: 365.
- [33] 蒋文宁,朱晓琦,陈振中. 走向善治: 导生冲突的问题检视与纾解路径[J]. 学位与研究生教育, 2022(10): 48-54.
- [34] 潘炳如,顾建民. 导师指导因素对研究生创新能力的影响——基于不同学科类别的差异性分析[J]. 学位与研究生教育, 2022(4): 52-60.
- [35] 赵沁平,马永红,别敦荣,等. 面向新时代的研究生教育和研究生教育研究(笔谈)[J]. 学位与研究生教育, 2022(10): 1-11.

(责任编辑 刘俊起)