

文章编号: 2095-1663(2021)05-0039-06

DOI:10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2021.05.06

高水平综合性大学培养教育硕士的现状分析与推进策略

李录琴^{1,2}, 刘义兵¹, 常宝宁¹

(1. 西南大学 教育学部, 重庆 400715; 2. 重庆第二师范学院 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要: 高水平综合性大学培养教育硕士是吸引优秀人才从教、提高教师培养质量的有效之举。然而受价值理念、人才培养、专业惯力等影响, 高水平综合性大学在教育硕士培养中还存在积极性不高、招生规模偏小、学科结构偏差等问题。为深入推进部分高水平综合性大学深度参与教育硕士培养、构建高质量的教师培养生态, 需要从完善教师培养的体制机制、探索研究生层次教师培养模式、共建教师培养共同体、促进教师培养从技术理性向反思性实践转型等方面进行系统设计。

关键词: 高水平综合性大学; 教育硕士; 教师培养

中图分类号: G643

文献标识码: A

高水平综合性大学是一个模糊概念, 并没有固定标准和统一模式, 国际上通常将其等同于世界一流大学, 在国内主要指国家通过“211工程”“985工程”“双一流”等重大战略决策重点支持和建设的高等院校。为了便于研究和理解, 本研究将高水平综合性大学具体为“985院校”(不包括师范院校)。

高水平综合性大学参与教师培养是中共中央国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设的意见》中的重要内容, 是“深入贯彻落实党的十九大精神, 造就党和人民满意的高素质专业化创新型教师队伍”的重要组成部分。《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》进一步提出要“鼓励高水平综合性大学成立教师教育学院, 设立师范类专业, 招收学科知识扎实、专业能力突出、具有教育情怀的学生, 重点培养教育硕士, 适度培养教育博士”的基本框架。随着政策的推进, 北京大学、清华大学、中国人

民大学、南京大学、上海交通大学等相继成立了(教师)教育学院, 但受多种因素影响, 我国高水平综合性大学对教师培养热情不高、力度有限、效果欠佳。重新审视高水平综合性大学培养教育硕士的“应为”价值, 深入探讨其“难为”表现与“可为”策略, 对于新时代构建高质量、多样、灵活的中国特色教师教育体系具有重大现实意义。

一、高水平综合性大学培养教育硕士的“应为”价值

高水平综合性大学培养教育硕士是欧美发达国家教师教育的基本路向, 是提高教师专业素质, 构建尊师重教社会氛围的重要举措。

(一) 实现教育强国梦的重要基石

早在2005年, 我国教师培养基本完成了从三级

收稿日期: 2021-07-07

作者简介: 李录琴(1981—), 女, 山西临汾人, 西南大学教育学部博士生, 重庆第二师范学院教师教育学院讲师。

刘义兵(1963—), 男, 云南昆明人, 西南大学教育学部教授, 博士生导师。

常宝宁(1979—), 男, 甘肃平凉人, 西南大学教育学部副教授, 博士。

基金项目: 重庆市教委人文社会科学研究项目“小学全科教师培养质量评价研究(20SKGH245)”; 重庆市人文社会科学重点研究基地“小学全科教师培养质量评价研究”(JDKT201911)

师范向二级师范的过渡,教师学历层次与培养质量显著提升,但与发达国家相比仍有一定差距。根据教育部《2019年教育统计数据》显示,我国普通高中专任教师具有硕士学位的为10.6%,初中为3.51%,小学仅为1.36%。相比之下,“美国国家教育数据中心(NCES)2016年所作的国家教师与校长调查,55%的小学教师和59%的中学教师有高于本科的学历;而日本文部省2018年发布的数据,2016年日本公立初中教师研究生学历占比为7.5%,公立高中教师研究生学历占比为15.2%,私立高中教师研究生占比为18.4%^[1]。”教师学历层次不高,知识结构单一,发展能力有限,已成为影响实现教育强国和办好人民满意教育的重要瓶颈。高水平综合性大学参与教育硕士培养,有助于利用自身资源优势,从整体上提升教师培养质量,提高中国教育国际影响力和竞争力,为实现教育强国奠定基础。

(二)吸引优秀人才从教的重要保障

近年来,国家先后通过师范生免费教育(公费师范生教育)、中小学教师工资长效联动机制等一系列重大决策部署,不仅明显提升了教师职业的社会认同度,教师职业对广大青年学子的吸引力也与日俱增,越来越多的青少年学生立志从教。从2018年OECD发表的《谁想成为教师以及为什么?》中,中国(北京、上海、江苏、广东四地)15岁学生想成为教师的比例为9.6%,明显超过了OECD国家平均水平(4.24%),也高于芬兰(4.62%)和新加坡(4.39%)等国。但与此同时,教师职业对优秀人才的吸引力还不强,主要表现为“师范院校招生录取分数线普遍低于同层次的综合性大学^[2]”,致使高层次复合型教师人才短缺明显。依托高水平综合性大学建设一批一流(教师)教育学院,培养高层次高水平教师人才,有助于进一步弘扬尊师重教的良好风尚,提高人们对教师教育重要性的认识,进而吸引更多优秀青年终身从事教育工作。

(三)满足教师教育政策的现实诉求

从1996年国家教委在《关于师范教育改革的若干意见》中提出鼓励非师范类院校共同参与教师培养和培训,到2018年中共中央国务院在《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中提出,要“创造条件,推动一批有基础的高水平综合大学成立教师教育学院,设立师范专业……重点培养教育硕士,适度培养教育博士”,我国高水平综合性大学参与教师培养的政策大致经历了从“师范院校

独立培养”到“非师范院校共同参与”“高水平综合性大学参与培养”,再到“高水平综合性大学成立教师教育学院”的动态变化,这种变化一方面反映了国家政策对高水平综合性大学参与教师培养的要求越来越精准、培养目标越来越明晰,另一方面也体现了高水平综合性大学参与教师培养是国家一以贯之的方针政策,是造就学科知识扎实、专业能力突出、教育情怀深厚的高素质复合型教师的重要保障。

(四)符合国际教师培养的基本趋势

寓师范于大学,实施综合化、一体化、开放化的教师培养是世界发达国家的普遍做法,美国自20世纪50年代就建立了由综合大学或文理学院培养教师的教师教育制度,“有228所具有博士学位授权的研究型大学举办教师教育,这些高水平大学培养的教师数量占到全美的33%。诸如美国哥伦比亚大学、密歇根州立大学等高水平大学都设有专门的教师学院或教育学院,扎扎实实从事高质量教师的培养^[3]”。英国、加拿大、日本、韩国等也先后建立了以高水平综合性大学为主体培养教师的教师教育体系,诸如英国的伦敦大学、日本的东京大学、加拿大的多伦多大学、韩国的首尔大学等知名院校,都承担了教师培养的重要职能。探索高水平综合性大学教师培养模式,不仅符合教师培养的国际趋势,也是提高教师培养质量的重要举措。

二、高水平综合性大学培养教育硕士的“难为”审思

(一)高水平综合性大学招收教育硕士的现实表现

1996年国务院学位委员会通过了《关于设置和试办教育硕士专业学位的报告》,要求设置教育硕士专业学位,开展试点招生,该报告正式开启了面向基础教育及其管理工作需要的高层次人才培养。2015年新修订的《教育硕士专业学位设置方案》,虽然增加了中等职业技术教育与管理类人员的培养,但高水平综合性大学在培养教育硕士上一直参与甚少。

1. 高水平综合性大学参与教育硕士培养的学校数量偏少

据统计,在37所高水平综合性大学中,有22所院校参与了教育人才培养,其中18所建立了教育学院或高等教育研究院(见表1),但从人才培养的类

型来看,高水平综合性大学教育学院(高等教育研究院)基本都侧重于学术型人才培养,仅有浙江大学、湖南大学、武汉大学、华中科技大学、同济大学、南京大学、中国海洋大学、北京航空航天大学、北京理工大学、东南大学、中南大学 11 所院校参与了教育硕士培养,占总体的 29.73%;清华大学、北京大学、厦

门大学等 6 所院校参与教育博士培养,占总体的 16.2%。可见,高水平综合性大学虽然热衷于教育学院建设,热衷于学术型人才培养,但不热衷于中小学教师培养,真正参与教育硕士(尤其是从事中小学教育教学的教育硕士)培养的高水平综合性大学数量严重不足,这与发达国家教师培养还存在较大反差。

表 1 “985 工程”非师范院校教育院系建制与教育硕士培养情况

学校名称	学院设置	培养对象
清华大学	教育研究院	学术硕士、学术博士和教育博士
北京大学	教育学院	学术硕士、学术博士和教育博士
中国人民大学	教育学院	学术硕士、学术博士
中央民族大学	教育学院	教育学(本科)、学术硕士、学术博士
天津大学	教育学院	教育学(本科)、学术硕士、学术博士
复旦大学	高等教育研究所	学术硕士、学术博士
同济大学	职业技术教育学院	学术硕士、教育硕士
湖南大学	教育科学研究院	教育硕士、学术硕士、学术博士
厦门大学	教育研究院	学术硕士、学术博士和教育博士
南京大学	教育研究院	教育硕士、教育博士、学术硕士、学术博士
浙江大学	教育学院	教育学(本科)、教育硕士、教育博士、学术硕士、学术博士
华中科技大学	教育科学研究院	教育硕士、教育博士、学术硕士、学术博士
武汉大学	教育科学研究院	教育硕士、学术硕士、学术博士
中国海洋大学	教育系	教育技术学(本科)、教育硕士
吉林大学	高等教育研究所	学术硕士
大连理工大学	高等教育研究院	学术硕士、学术博士
华南理工大学	高等教育研究所	学术硕士
兰州大学	高等教育研究院	学术硕士
北京航空航天大学	人文社会科学学院	教育硕士
北京理工大学	人文与社会科学学院 继续教育学院	教育硕士
东南大学	生物科学与医学工程学院	教育硕士
中南大学	公共管理学院	教育硕士

2. 高水平综合性大学教育硕士招生规模偏小

教育硕士的招生规模不仅反映了高水平综合性大学是否参与教师培养,更体现了参与教师培养的深度。从 2021 年高水平综合性大学教育硕士招生情况来看,共有 11 所大学参与了教育硕士培养,预计招生 574 人(见表 2),这些高校的总招生人数仅

为北京师范大学的 1.36 倍,华东师范大学的 1.77 倍。而且从招生的学校来看,除浙江大学、同济大学、中国海洋大学、湖南大学外,其余各校的招生人数都在 45 人以下,东南大学仅为 6 人。由此可见,高水平综合性大学在教育硕士招生中规模较小,数量较少。

表2 2021年高水平综合性大学教育硕士招生一览表

学校名称	招生专业	招生人数(人)
北京航空航天大学	技术教育	18
北京理工大学	心理健康教育、职业教育	35
同济大学	教育管理(非全日制)	52
南京大学	英语教育、物理教育	30
东南大学	科学教育与技术评测、科学教育心理与行为评测、中小学人工智能教育	6
浙江大学	教育管理、语文教育、现代教育技术、科学与技术教育	58
中国海洋大学	英语教育、现代教育技术、科学与技术、学前教育、教育管理	72
武汉大学	教育管理	33
华中科技大学	教育管理、科学与技术教育	42
湖南大学	英语教育、思政教育、教育管理、语文教育、数学教育	214
中南大学	教育管理、英语教育	14

数据来源:中国研招网2021年招生计划。

3. 高水平综合性大学培养教育硕士的学科结构偏差

教育硕士作为特定教育职业背景的专业性学位,旨在培养学生运用所学知识解决学科教学或教育管理中实际问题的能力,是与中小学的具体学科或管理实践融为一体的。从高水平综合性大学招收教育硕士的实际情况来看,仅有南京大学、浙江大学、中国海洋大学、湖南大学与中南大学设置了与基础教育教学相对应的学科专业,其余高校的专业设置与中小学的教育教学还存在一定偏差,尤其是与中小学教学密切相关的数学教育仅招收10人,而化学教育、生物教育、历史教育等尚未纳入高水平综合性大学教育硕士的招生范畴(见表3)。

表3 2021年高水平综合性大学教育硕士分专业统计表

招生专业	招生人数	所占比重(%)
科学与教育技术(含人工智能)	86	14.98
心理健康教育	8	1.39
职业教育	27	4.70
教育管理	219	38.15
英语教育	96	16.72
物理教育	15	2.61
语文教育	72	12.54
学前教育	8	1.39
思想政治教育	33	5.75
数学教育	10	1.74

数据来源:中国研招网2021年招生计划。

(二) 高水平综合性大学培养教育硕士困境分析

1. 价值理念上:注重学术研究淡化教育实践

高水平综合性大学都是学科领域完整的研究型大学,它们“不是以一两个学科见长,而是具有一批优势学科和特色学科,构建了综合性的学科体系^[4]”。“既然教育学科是我国高校专业目录中一个

大的学科门类,加之国外名校大多设有教育学院,因此出于提高学校整体实力和竞争力的考虑,致力于‘学科齐全’的综合大学对教育学科当然不会无动于衷、等闲视之^[5]”。然而,高水平综合性大学往往以传播和追求高深学问、发现真理为使命,教育学院的建立自然不能摆脱学术取向,它们以加强学科建制、扩大学校博士点、催生高水平研究成果、提高学院知名度与竞争力为价值追求,着眼于世界一流大学和一流学科建设。事实也证明,高水平综合性大学由于在办学经费、科研条件等方面的巨大吸引力,其教育学科的发展成效十分显著,从教育部学位与研究生教育发展中心公布的全国第四轮学科评估结果来看,北京大学、浙江大学、清华大学、厦门大学的教育学科均已进入全国前15名。

教育硕士培养虽然涉及教师发展理论、教师学习、教师教育课程改革等理论问题,但实践性是其本质属性,其重点是培养学生运用所学理论和方法解决学科教学或管理实践中实际问题的能力,侧重于在实践中引导学生理解教育知识、积累实践经验、发展实践智慧。可见,由于价值理念上的差异,再加上教育硕士在知识储备与研究方法中的不足,在学术成果产生上自然相对薄弱,这与高水平综合性大学建设教育学院的价值观不相吻合,致使高水平综合性大学培养教育硕士的积极性与主动性都不强。

2. 人才培养上:强化学术训练弱化实践体验

人才培养是大学的根本任务和首要职责。高水平综合性大学作为国家经济发展的重要基础和引领社会进步的动力源,其人才培养质量代表着我国高等教育发展的最高水平,基于此,高水平综合性大学都以“造就为人类持续进步而不断创造新知识的研究型人才,致力于培养高素质的创新型学术人才和

关键领域应用型人才的培养^[6]”为己任,推进人才培养模式改革。教育学院在综合大学往往游离于专业教育的边缘,为了提升其学术地位与社会影响力,它们迫切需要“作出高水平、国际化、创新性的成果和贡献^[7]”,为此,高水平综合性大学的教育学院都注重研究环境下人才培养模式改革,强调通过项目的探究学习,引导学生尽早进入科研团队,加强学生学术规范指导,帮助学生树立科研意识,熟知研究范式,掌握研究方法,学会独立从事科学研究,以争取更多的科研项目,发表更多更高层次的学术论文。

教育学硕士和教育硕士虽然处在同一层次,但是在人才培养的规格与结构上各有侧重,差异明显。教育硕士作为专业性学位,其研究以教育实践中的具体问题为主,致力于在实践环境中培养学生解决实际问题的能力,而教育学硕士作为学术性学位,其研究以教育领域的重大问题和基础理论问题为主,致力于培养学生在全球视野下的科研意识与科研能力。“大学的奖励机制所支持的是研究和服务于内部专业人员的项目,而不是花费大量时间和精力与教师候选人和中小学打交道^[8]”,因此,相对于教育硕士,教育学硕士更符合高水平综合性大学教育学院的办学愿景与人才培养要求。反过来,当人才培养目标以研究取向为主时,自然就会聚焦国家的战略需求,重点围绕宏观政策和新兴教育领域培养高素质的创新型学术人才,而较少关注微观层面学生实践经验的积累。

3. 专业惯力:实践培养体系缺失

专业化是现代制度的产物。伴随着自然科学的日益强大和人文社会科学的不断兴起,知识分类越来越细化,专业界限越来越清晰。大学正是按照社会发展对人才的需求,建立了分门别类的培养理念与培养体系,塑造专门化人才。教师作为教育教学的专业人员,其知识结构具有强烈的实践感和行动性,不仅要知道“是什么”和“为什么”,更要意会到“怎么做”。因此,教师的培养既要在以大学为基地的课程中帮助学生学习和理解学科内容,更需要在具体的实践场域中为学生提供从教育学的角度体验与感悟学科内容的机会。然而在现代教育体系下,高水平综合性大学的教育学院都秉持学术逻辑,按照学科逻辑开展学术研究,培养学术人才。以北京大学、清华大学和中国人民大学教育学院为例,这些学院的教师大多具有高级职称,具备在境外留学或进行访问、合作研究的经历,具有较强的科研能力,但缺乏中小学教育实践的经验,不能帮助学生在实践改革中获得专业知识,发展专业技能。

教师教育的本质属性是其实践性,“如果没有真正的实践机会,抽象的理论观点似乎不足以应对学生的复杂性和具体特点^[8]”。教育硕士的培养必须立足于中小学具体的实践场域,在教育研究者、教师教育者(学科教学研究者与中小学实践指导者)的共同指导下发展,但是教师教育者由于“学术能力低下”,很难得到高水平综合性大学的认可与重视,即便是零星的教师教育者,也是将中小学作为研究对象而不是实践主体,致使 U-S(大学与中小学)协同的教师教育实践体系长期缺失。

三、高水平综合性大学培养教育硕士的“可为”策略

为进一步做优做强教师教育,提升教师培养层次,激发高水平综合性大学培养教师的活力,不仅要通过顶层设计,吸引高水平综合性大学积极参与教师培养,变“要我培养”为“我要培养”,而且对参与教师培养的学院,要严格审核、科学督导,为培养高层次教师人才创造良好环境,探索高层次高质量教师培养的新路径,引领教师教育的新方向。

(一)提升政策的精准性,完善高水平综合性大学教师培养的体制机制

近年来,相关政策文件多次提出要鼓励高水平综合性大学培养教育硕士和教育博士层次的高素质复合型教师,但是对于何为复合型教师,复合型教师应具备的知识结构和素养结构并未做出明确规定,学界也缺乏相应的研究。现有的教师培养政策,诸如《教师教育课程标准》《教师专业标准》《教育专业认证标准》《教育部直属师范大学师范生公费教育实施办法》等,都是针对本专科层次设定的,不利于研究生层次高素质复合型教师的培养。为全面贯彻落实中共中央国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》,重点支持一批有基础的高水平综合性大学培养教育硕士、教育博士,迫切需要完善体制机制,制定《研究生层次教师教育实施办法》,聚焦研究生层次教师的素养结构,重点围绕专业认定、发展定位、人才规格、课程规划、投入保障等进行系统设计,充分发挥高水平综合性大学在学科优势、资源优势、声誉优势等方面的特长,激发高水平综合性大学参与教师培养的内动力,构建本科—硕士—博士一体化的教师教育体系,以进一步提高教师培养质量,提升教师社会地位,形成优秀人才争相从教的良好格局。

(二)加快高水平综合性大学教育学院转型发展,探索研究生层次教师培养新模式

查尔斯·范海斯(Charles Van Hise)认为,为 社会和经济发 展服务是大学的重要功能之一。教育学院如果不着力解决中小学教育中的具体问题,就有可能陷入芝加哥大学教育学院的宿命,尤其是近年来随着兰州大学、中山大学教育学院的撤并,综合性大学要不要办教育学院,如何办教育学院等问题在教育界引起广泛争议。芝加哥大学教育学院的教授栖身象牙塔追求高深学术研究,“当初坚信更能体现大学教授风范的埋头象牙塔到此时竟被视为错误的选择^[9]”。由此可见,一流的教育学并不意味着一流的教师教育,一流的教师教育也并不意味着一流的教师培养。我国高水平综合性大学教育学院要在既有水平上有所作为,就必须调整其功能定位,一方面实现研究范式转型,由过于注重基础研究向基础研究与应用研究转变,既要关注教师发展、教师学习等一般理论问题,也要扎根中小学,引导中小学教师破解教育教学中的现实难题;另一方面,实现育人范式转型,由培养学术型人才向培养应用型人才转变,扩大教育硕士培养规模,实施“教育硕士英才培养计划”,完善《教育硕士培养方案》,探索研究生层次教师培养新模式,破解学科教育与专业教育之争,构建良好的教师发展生态,引领教师培养新趋势。

(三)发挥高水平综合性大学的学术优势,促进教师培养从技术理性向反思性实践转型

教师教育作为专业教育,是以专业知识为基础的,而教师的专业知识是集众多学科知识的集合体,由“学科知识、一般教学法知识、学科教学知识、课程知识、学习者知识、教育背景知识和教育哲学知识^[10]”等组成,需要大学各专业学院、教育学院与其他部门共同完成。高水平综合性大学学科齐全,学术底蕴深厚,研究能力凸显,不仅能帮助学生拓宽知识基础,掌握科学的研究范式,形成关于学科的信念,而且有助于培养学生在复杂、多变和不确定的教育情境中发现问题和研究问题的能力,成为“研究者”,“发现并解决课堂实践中的问题,有意识地质疑自己对教学的假设和价值观,在教学中注意联系制度化和文化情境,参与学校的课程开发,对自己的专业发展负责^[11]”,从而促进教师培养从技术理性向反思性实践转化,重塑教师形象。

(四)借助优质生源基地建设的政策优势,共建教师培养共同体

自 20 世纪 80 年代霍姆斯(Holmes)小组提出建立专业发展学校以来,在师范院校与优质中小学之间建立伙伴协作关系,共同致力于未来教师的培

养,已成为世界各国教师培养的基本准则。但是如何建立“共生、共建、共赢、共享”的伙伴协作共同体一直是困扰大学与中小学的现实难题,因为受多种因素的影响,大部分优质中小学不愿承担未来教师培养的任务。高水平综合性大学可以充分发挥自身资源优势,借助优质生源基地建设的政策优势,进一步拓展与优质中小学的协作关系,丰富优质生源基地的内涵,在资源共享、拔尖人才培养、教育硕士实习实践等方面开展全方位合作,充分利用优质中小学的资源优势,不仅聘请生源基地优秀教师参与教育硕士培养方案设计,兼任教师教育课程实践指导教师,而且为教育硕士提供充足的实践岗位和充分的实习机会,使师范生与中小学实践指导教师、教师教育者共同组成一个学习共同体,一起进行教学实践和教育研究,理解学习发生的内在机制,提升在复杂情境中处理教育教学问题的能力,促进理论学习与实践体验深度融合,真正提升教师培养质量。

参考文献:

- [1] 戴立益委员:教育硕士要扩大规模,招生培养体系都要改[N]. 文汇报,2019-03-04.
- [2] 赵荻. 多管齐下提高师范生生源质量[N]. 中国教育报,2018-10-15.
- [3] 朱旭东,赵英.“双一流”建设逻辑中师范院校的教师教育学科建设[J]. 教育发展研究,2018(9):7-14.
- [4] 周光礼. 世界一流大学的特质[J]. 中国高等教育,2010(12):44-47.
- [5] 周川. 综合大学办师范教育:历史、现状与模式[J]. 课程·教材·教法,2002(2):60-64.
- [6] 展涛. 我国研究型大学创新型人才培养的思考[J]. 高等教育研究,2011(1):7-13.
- [7] 教科院简介[EB/OL]. [2021-06-13]. <http://www.ioe.tsinghua.edu.cn/gk/jyyjj.htm>.
- [8] Linda Darling-Hammond. 有力的教师教育:来自杰出项目的经验[M]. 鞠玉翠,译. 上海:华东师范大学出版社,2009:231,236.
- [9] 周勇. 芝加哥大学教育系的悲剧命运[J]. 读书,2010(3):80-90.
- [10] Shulman L S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform [J]. Harvard Educational Review, 1987,57(1):1-22.
- [11] 钟秉林. 教师教育转型研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009:204.

(下转第 57 页)