DOI: 10.16750/j.adge.2020.08.009

教师培养课程对全日制教育硕士从教准备度的贡献研究

焦海艳 饶从满

摘要: 探讨教师培养课程与从教准备度养成之间的关系,对于职前教师培养具有重要意义。以 D 大学为个案,运用问卷调查法和访谈法,探查了教师培养课程对全日制教育硕士从教准备度的贡献。研究发现:相较于其他教师培养课程,实践类课程总体的贡献度较大,教育见习与教育实习同样具有“最重要”的贡献;微格教学具有“比较重要”的贡献;教育研习被认为“最不重要”,主要原因在于这类课程的应有功能未能实现。学科类课程、教育类课程与通识类课程对全日制教育硕士从教准备度的发展都具有“比较重要”的贡献。

关键词: 全日制教育硕士生;从教准备度;教师培养课程;研究生教育

作者简介: 焦海艳,东北师范大学教育学部博士研究生,长春 130024;饶从满,东北师范大学国际与比较教育研究所所长,教授,长春 130024。

一、问题提出

在教师教育专业化和高度化的背景之下,发展研究生层次的教师教育已是国际趋势,也是我国当前和未来一段时间内教师教育发展的方向。我国自 2009 年开始实施全日制教育硕士教育,质量问题一直是伴随始终的问题,为此各培养单位都在不断进行改革和完善。那么,全日制教育硕士教育已经走过 10 年的今天,考察我们的全日制教育硕士培养成效,特别是教师培养课程对全日制教育硕士培养成效的贡献度,非常有必要。

目前,关于全日制教育硕士培养成效已有一些有影响的研究,这些研究主要基于全日制教育硕士培养质量调查中的学生评价,或者教育硕士水平评估、专项评估中的专家意见或现场考查^[1],这些研究成果虽有价值,都不足以系统地表明教师培养课程对提升全日制教育硕士专业素质的效果^[2-3]。因此,笔者试图以全日制教育硕士对自身从教准备度(preparedness to teach)的认知情况为视角,来反观全日制教育硕士教师培养课程之成效。

从教准备度研究肇始于 20 世纪 90 年代,起源于班杜拉自我效能期待理论,并广泛运用于教师

教育领域。自我效能期待是指人对自己实施和完成某项工作或特定行为操作的知觉和判断的自信程度^[4]。由此,从教准备度可以理解教师个体对自身专业素质与能力的心理准备或预期程度^[5]。因而,许多研究者尝试以从教准备度来呈现职前教师培养成效^[6-7],并以此来检视教师教育项目或相关培养课程的培育效果^[8-10]。更为重要的是,透过基于自我效能期待理论的从教准备度,还能够判断出相关培养课程对于从教准备度的贡献度,并为教师教育项目的改进提供实证依据^[11]。因此,本文以 D 大学为例,探讨全日制教育硕士培养课程对其从教准备度的贡献度,并以此衡量教师培养课程的效果,从而为全日制教育硕士培养改革提供循证支持。

二、研究设计与实施

(一) 个案的选取

本研究以 D 大学为个案,主要考虑 D 大学是教育部直属师范大学,是首批教育硕士培养单位。该大学于 2013 年实施全日制教育硕士综合改革,在学科基础较好,教育硕士培养经验较丰富的数学、英语、化学、地理、语文等学科教学方向实施“体验

基金项目:吉林省教育厅项目“全日制教育硕士培养成效与职前培养的关系研究”(编号:1705214)

—提升—实践—反思”全程贯通一体化培养模式，主要做法如下：

第一，开展基于职业环境的“3+2”浸入式培养，理论类课程与实践类课程交叉设置，全日制教育硕士生第一学年每周要有3天在大学进行理论课程的学习，有2天要带着理论课程学习中的问题与思考去中学进行实践体验，并将实践中的感悟与问题再带回大学课堂进行反思与研讨，目的在于通过“体验—提升—实践—反思”的循环往复，持续推进理论与实践的深度融合。

第二，重构旨在促进学科素养与教育理论素养“共振双强”的课程体系。新增了发展教育硕士学科素养的课程模块；重构了以中学实践为导向的学科素养与教育素养课程内容；同时通过案例教学等教学方式的综合运用来提升课程成效。目的在于促进教育理论与学科教学、学科教学与中学教育实践之间的融合贯通。

第三，将教育实践作为一门课程来系统设计和实施，创建了贯穿全程、层级递进的“基础+应用+研究”的实践课程体系。第一学年开展“基础实践”，目的是让教育硕士生体验师德和感悟教师职业生态，以促进理论知识的学习；第三学期让教育硕士生开展2个月的“应用实践”，通过担当全职教师，全面锻炼和发展其教育实践能力；“研究实践”以“全程嵌入+6个月增强”的模式来实施，“基础”与“应用”实践中有研究任务，通过6个月的论文研究系统地培养学生的教育实践研究能力。

根据D大学全日制教育硕士改革方案，教师培养课程包括学科类课程（学科专业类课程、学科教学类课程）、一般教育理论类课程、通识教育类课程和实践类课程（微格教学、教育见习、教育实习、教育研习）四大类。鉴于教育研习（学位论文研究）具有较强的实践研究属性，将其归类于实践类课程（见表1）。

表1 D大学全日制教育硕士教师培养课程^①

课程类型		课程门数	学分要求	课程示例
学科类	学科专业类课程	2~3	4~6	高观点下的中学XX、中学XX学科核心知识体系解析
	学科教学类课程	4	8~10	中学XX学科课程与教材研究、中学XX学科教学设计与实施、中学XX学科教学研究专题
教育类	一般教育理论类课程	3	6	教师实用教育学与心理学、教育科学研究方法
通识类	通识教育类课程	2~3	4~6	人文素养系列专题、科学素养系列专题、艺术欣赏与表现系列专题
实践类	微格教学	2	2~4	XX教学能力综合训练、高中XX必修教学实践
	教育见习	1	2	基础实践
	教育实习	1	2	应用实践
	教育研习	1	2	研究实践

（二）研究方法

本研究采用问卷调查和访谈相结合的研究方式，问卷调查与访谈具体设计如下：

1. 问卷调查

（1）研究对象。研究对象为D大学2018年7月即将毕业的2016级学科教学（数学、英语、化学、地理、语文）的188名全日制教育硕士生。共发放问卷188份，回收有效问卷188份。研究对象的主要统计学分布状况如表2所示。

表2 研究对象的主要统计学分布状况

变量		人数
性别	男	17
	女	171
本科所学专业	师范专业	139
	非师范专业	49
攻读硕士学位之前是否取得教师资格证	是	158
	否	30
本科所学专业与硕士所学专业的关系	相关	178
	不相关	10

①来源于D大学2016级全日制教育硕士试点改革方案。

(2) 问卷编制。教师培养课程对全日制教育硕士从教准备度的贡献度量表包括两大核心概念：“从教准备度”和“教师培养课程”。从教准备度的维度划分是根据教育部2012年颁布的《中学教师专业标准(试行)》(以下简称“《专业标准》”)自行编制而成(见表3),该《专业标准》是对合格中学教师的基本要求,是衡量教师教育质量的重要依据^[12]。所以,《专业标准》中的维度可作为全日制教育硕士从教准备度的基本框架,同时,基于全日制教育硕士的培养目标,并参考已有文献,将“专业理念与师德”调整为“专业精神”,所以,从教准备度从“专业精神、专业知识和专业能力”三个维度来衡量。全日制教育硕士的从教准备度分为:“完全准备好”“比较准备好”“基本准备好”“没有准备好”“完全没有准备好”五个等级,分别对应数值5,4,3,2,1。教师培养课程对全日制教育硕士从教准备度的贡献度调查,采用“非常大”“较大”“一般”“较小”和“没有”五个等级,分别对应数值5,4,3,2,1。

表3 全日制教育硕士从教准备度维度划分表

一级维度	二级维度	举例
专业精神	职业理解与认识	认同教师应具有学为人师、行为世范的意识和修养
	职业道德形成与行为	教师应具有的职业道德很清楚
专业知识	学科知识	掌握所教学科的知识体系、发展脉络、基本思想和方法
	学科教学知识	能够理解所教学科的课程标准和主要内容
	教育知识	把握教育的基本理论和方法,能够从多角度审视和思考教育问题
	通识性知识	具备宽广的人文、社会科学和信息技术素养
专业能力	教学设计	能够根据教学目标、教学内容和学生接受能力,设计可行的教学方案
	教学实施	能够运用多种教学方式进行有效教学
	班级管理	能够设计与组织开展丰富多彩的共青团或少先队活动
	学生评价	能够运用多种评价方式进行教学评价
	社会情绪素养	能够与同事、学生、家长和学校领导进行有效的沟通交流
	专业发展能力	沟通表达能力、教育研究能力和反思能力等

(3) 信效度检验。采用内部一致性(Cronbach α)系数对全日制教育硕士从教准备度问卷中的“专业精神”“专业知识”“专业能力”等3个维度的85个问题进行信度检验。结果表明,全日制教育硕士从教准备度问卷总体 α 系数为0.989,三个维度的 α 系数范围在0.949~0.984之间,显示出问卷的信度较高(见表4)。关于问卷的内容效度,作者通过咨询3名相关领域的专家,确定问卷项目的合理性,以确保问卷的内容效度。

表4 全日制教育硕士从教准备度状况问卷内部一致性检验

变量	项目个数	Cronbach's Alpha 值
专业精神	21	0.949
专业知识	27	0.978
专业能力	37	0.984
量表总体	85	0.989

(4) 数据分析的方法。使用相关分析和有序多分类回归分析(Ordered logistic),探寻教师培养课程对全日制教育硕士从教准备度发展的贡献度。根据回归分析模型中的参数估计值和显著性系数,将教师培养课程的贡献度分成“最重要”“比较重要”和“不重要”三个等级。

2. 访谈

在问卷调查的基础上,每个学科随机抽取了2名(共10名)全日制教育硕士生进行半结构访谈,内容包括全日制教育硕士对自身从教准备度发展状况的阐述及教师培养课程对其从教准备度的贡献度。访谈中,全日制教育硕士生需要阐述其在“专业精神”“专业知识”和“专业能力”的发展程度,当受访者阐述其自身从教准备度的发展变化时,研究者就会提示其受哪一种教师培养课程的影响。

笔者还选取了7位具有高级职称的教师教育者和参与培养改革的管理者作为访谈对象,分别来自数学与统计学院、外国语学院、化学学院、地理科学学院、文学院和教育学部,他们与全日制教育硕士接触最多,对其培养过程非常了解,对此主题有深入的思考(见表5)。将问卷调查结果与访谈结果有机结合,以更深入地了解全日制教育硕士从教准备度发展与教师培养课程之间的关联。

表5 访谈对象基本信息统计表

类别	学科专业	编码	年龄	性别
全日制教育硕士生	学科教学(数学)	SMA1F	26	女
	学科教学(数学)	SMA2F	24	女
	学科教学(英语)	SE3F	24	女
	学科教学(英语)	SE4F	24	女
	学科教学(化学)	SCHE5F	26	女
	学科教学(化学)	SCHE6M	25	男
	学科教学(地理)	SG7M	25	男
	学科教学(地理)	SG8F	24	女
	学科教学(语文)	SCHI9F	25	女
	学科教学(语文)	SCHI10F	24	女
教师教育者	学科教学(数学)	TMA1F	45	女
	学科教学(英语)	TE2F	46	女
	学科教学(化学)	TCH13M	40	男
	学科教学(地理)	TG4M	50	男
	学科教学(语文)	TCHE5M	55	男
教育管理者	教师教育	TTE6M	48	男
	教师教育	TTE7F	35	女

注:编码第一位S、T分别代表学生和教师。最后一位F、M分别代表女和男。倒数第二位为访谈顺序号,中间字母代表学科专业。

三、研究结果与讨论

(一) 全日制教育硕士整体从教准备度的状况

所谓整体从教准备度,是指全日制教育硕士对自身从教准备度的整体感知和判断,也代表着他们面对未来教育研究和教育教学工作及自我专业能力所呈现出来的自信程度。通过调查可知,68.09%的全日制教育硕士表示已经“完全准备好”成为一名教师,30.85%的全日制教育硕士表示已经“比较准备好”了,1.06%的全日制教育硕士表示已经“基本准备好”成为一名教师,这说明改革模式下98.94%的全日制教育硕士都有足够的信心面对未来的教育教学工作。

通过表6可知,“专业精神”维度的均值为4.552分,这表明全日制教育硕士已经认同了教师职业的专业属性、道德属性及所承担的社会使命感,同时,也具备了当好教师的行动意愿。访谈中,谈及教师职业的专业精神时,SG7M表示:“作为教师,必须经受过专业训练,还要具有高尚的师德。”SMA1F认为:“经过教育硕士阶段的学习,对于当教师有了更清

晰明了的蓝图,并且也会努力去实现”;“专业知识”维度的均值为4.033分,这意味着全日制教育硕士在专业知识方面也做好了准备,访谈结果与问卷结果相一致,SCHI9F就谈到:“我已经具备了扎实的语文学科素养。”SE4F说:“我在教学中,能够将学科内容与教育学、心理学和信息技术联系起来”;“专业能力”维度的均值为4.147分,可以看出,全日制教育硕士已经具备了基本的教育教学和专业发展能力,访谈也证实了这一点,SMA2F认为:“我能够引导根据学生的特点和发展水平,设计合理的教学方案。”SCHE5F也谈到:“我能够经常通过教育研究解决教学实践中的问题”。受访的教师教育者TMA1F和TE2F认为:“与入学时相比,全日制教育硕士毕业前的教育教学能力大幅提升。”可见,改革模式下的全日制教育硕士取得了很好的培养成效。

表6 全日制教育硕士从教准备度得分情况

一级维度及均值	二级维度	平均值(M)	标准差(SD)
专业精神 4.552	职业理解与认识	4.603	0.465
	职业道德形成与行为	4.502	0.493
专业知识 4.033	学科知识	4.095	0.666
	学科教学知识	4.121	0.623
	教育知识	3.943	0.691
	通识性知识	3.974	0.692
专业能力 4.147	教学设计	4.132	0.623
	教学实施	4.130	0.582
	班级管理	4.091	0.625
	学生评价	4.126	0.646
	社会情绪素养	4.255	0.591
	专业发展能力	4.147	0.599

(二) 各类教师培养课程对全日制教育硕士整体从教准备度的贡献

根据logistic回归模型中的参数估计值,可将各类教师培养课程的贡献度划分为“最重要”“比较重要”和“不重要”三个等级,即和“一般教育理论类课程”相比,“教育实习”和“教育见习”显著地具有“最重要”的贡献;“学科教学类课程”、“微格教学”“学科专业类课程”“一般教育理论类课程”与“通识教育类课程”具有同样比较重要的贡献;“教育研习”则显著地“不重要”(见表7)。

表7 教师培养课程对全日制教育硕士整体从教准备度的贡献度的回归分析结果

贡献度	教师培养课程	参数估计值	平均值	标准差	Wald 值	自由度	显著性	95%置信区间	
								下限	上限
最重要	教育实习	0.776	4.572	0.181	18.487	1	0.000	0.422	1.130
	教育见习	0.719	4.562	0.180	15.927	1	0.000	0.366	1.072
比较重要	学科教学类课程	0.118	4.345	0.178	0.441	1	0.506	-0.231	0.467
	微格教学	0.083	4.331	0.178	0.219	1	0.640	-0.266	0.432
	学科专业类课程	0.045	4.304	0.178	0.064	1	0.800	-0.304	0.394
	一般教育理论类课程	0 ^a	4.291	-	-	0	-	-	-
	通识教育类课程	-0.225	4.198	0.178	1.600	1	0.206	-0.573	0.124
不重要	教育研习	-0.623	4.031	0.178	12.252	1	0.000	-0.972	-0.274

注：统计学采用了 UNSATURATED 模型，故将教育理论类课程的参数设为 0。Logistic 回归方程的显著性检验结果是该模型是显著的 (Chi-square=135.443, df.=9.000, p=0.000)。在模型的拟合优度检验中，两个拟合优度指标皮尔逊统计量 (Chi-square=353.080, df.=405, p=0.970) 和 D 统计量 (Chi-square=372.005, df.=405, p=0.879) 经过卡方检验都是不显著的，这表明该模型很好地拟合了数据。

1.从总体上来看，实践类课程的贡献度较大，教育见习和教育实习被认为是最重要的，微格教学被认为比较重要，教育研习被认为是最不重要的

由表 7 可知，实践类课程对全日制教育硕士从教准备度的贡献度较大，换言之，教育实践被认为能够更有效地帮助全日制教育硕士学习教学技能。正如英格瓦森 (Lawrence Ingvarson) 所说，教育实践通常被认为比教师教育项目中的其他课程更重要^[13]。

(1) 教育实习被认为是“最重要”的课程。教育实习作为“高峰体验”(capstone experience)^[14]，能够提供知识和经验相融合、锻炼教学技能、把理论运用到实践的机会。SCHE6M 强调：“教育实习实现了理论知识与实践体验的融合。”同时，D 大学高度重视教育实习的指导，在长达 2 个月的全职“应用实践”的时间里，力图做到指导教师全过程、全环节地支持与指导。如艾伦和迈克尔 (Allen & Michael) 指出，高质量的教育实践的共同特征之一就是训练有素的中学实践教师和大学教师的强有力的监督^[15]。SG8F 谈到：在实习过程中“我有许多亲自授课的机会，指导教师经常对我的课程教学进行反馈，我能够根据反馈及时反思，从而有针对性地进行改进。”这表明，全日制教育硕士生能够在指导教师的干预和指导下更好地锻炼和发展教育教学能力。可见，教育实习的高贡献度一方面是因为其本

身的性质和内容决定的，同样也是由授课数量与指导质量来保障的。

(2) 教育见习被认为是“最重要”的课程，而以往研究结果则认为“教育见习课程被认为是不重要的”^[16]^[84]。之所以如此，这大体上可以从 D 大学教育见习的“长度(量)、宽度(质)和深度(时机)”这三个角度去解释。

首先，就“长度”而言，D 大学将原来只有 1 周的集中教育见习变为每周 2 天深入基地学校，促进全日制教育硕士生感悟与体验中学教育教学实践，体会教师角色职责与职业生态，了解中学生特点，感悟与反思基础教育问题，深化理论类课程与实践类课程的联系，练习与发展基本教学技能^[17]。教育见习“量”的增加，保证了全日制教育硕士生有更多的时间接触真实的教育情境和感悟教师职业。SMA2F 指出：“教育见习中，我有更多机会接触学生和教师，加深了对教师职业的理解，锻炼了教学能力”。更重要的是，D 大学极其注重教育见习的有效指导，SCHI10F 表示：“教师的指导和反馈，让我能够把理论与实践结合起来”。TCHE3M 也谈到：“我会和中学指导教师一起对教育硕士生的教学进行打磨。”由此可知，导师团队的有效指导提升了教育见习的效果。

其次，就“宽度”而言，D 大学对教育见习进

行了系统的规划,使其内容更为丰富实用,包括:实践准备、建立关系与身份融入、观察与参与、磨课与授课、课题研究、教学研讨与反思、实践展示等,将校情体验、评课、说课、教学设计、展示课教学、作业与试卷分析、辅导答疑、班会与学生活动组织、教育反思以及教研活动等融入教育见习各阶段^{[17]8}。SCHE6M 就言及:“教育见习时任务明确,各阶段内容能够有效衔接,从而全面提升教学能力。”TTE6M 和 TTE7F 也提到:“教育见习任务化安排,提升了见习效果。”这表明系统化、结构化的实践任务在深化全日制教育硕士生对教师职业的理解和认识方面具有促进作用,并且能够帮助他们通过实践体验进一步加深理论学习,发展教育教学实践能力,促进理论和实践的有效融合。

再次,就“深度”而言,D 大学的教育见习关注“时机”和“反思”。一方面,D 大学的教育见习与理论类课程交互进行,即理论培养与实践训练放在一个阶段里进行,可称为融合模式(integrated model)^[18]。SG8F 讲到:“教育见习与理论课程交互开展,透过实践深化了理论学习,提升了我的教学能力。”这种理论类课程与教育见习的贯通,促使全日制教育硕士生理论知识与实践体验形成一种交互、循环和递进的关系,提升了教育见习质量。另一方面,教育见习过程中实践体验与反思交叉进行,D 大学“教育见习”有观评课的反思要求、有实践的小组反思会、每周的反思日志,另有 8 学时的反思专题讲座与练习,同时其他课程学习中也有基于反思的研讨、反思作业等活动任务^{[17]8}。SCHI9F 就提及:“通过反思活动,深化了对教育实践的理解。”TCHE3M 也认为:“系统的反思活动,发展了学生的反思能力。”概言之,全日制教育硕士通过系统化的反思活动,从不同视角审视自己的教学行为及相关背景,为实现预期目标而不断努力,不仅改变教学行为,也对教学环境进行一定程度的改造,将理论与实践紧密地联系在一起。

综上所述,教育见习对全日制教育硕士从教准备度之所以具有最重要的贡献,不仅是由于它为全日制教育硕士生提供了时间充足、类型丰富的实践任务,而且教育见习的开设时机与其过程中的反思

也影响着他们的学习。此外,导师团队的有效指导也扮演着至关重要的作用。

(3) 微格教学被认为是“比较重要”的课程。微格教学的目的主要是在模拟的课堂环境中学习教学。D 大学重视微格教学的合理规划,以“打磨一门好课”为目标,在长达一个学期的微格教学的时间里,保证指导教师的有效指导,SMA1F 自觉地提及:“在导师的指导下,不断经历备课、磨课和讲课,对我的教学技能有很大提升。”这表明全日制教育硕士生能够在教师的指导下,利用微格教学有效强化自己的教学能力和教学反思,积累实践经验。此外,D 大学还对全日制教育硕士生的微格教学实施中期考核,SE3F 说道:“微格教学的中期考核,保证了学习效果。”综上,微格教学的重要贡献,一方面因为全日制教育硕士生得到了教师的有效指导,另一方面也取决于大学的合理规划与高度重视。

(4) 教育研习被认为是最“不重要”的课程。大学设置“教育研习”,旨在帮助全日制教育硕士生深化对理论知识和教育实践的理解。但结果发现,相较于其他培养课程而言,教育研习是最不重要的,之所以如此,很大程度上是由于教育研习没有真正落到实处。D 大学的教育研习采取“全程嵌入+6 个月增强”的模式,不仅在全部培养过程中有实践问题研究的任务与要求,而且在第三学期的后 2 个月及第四学期的 4 个月论文研究阶段再回到基地学校,围绕学位论文选题开展教育实践问题研究^{[17]8}。这样的设计体现了教育研习与理论类课程和其他实践类课程的融合,研究者指出:“当学生将其硕士学位论文的研究活动与在学校现场的教育实习相互结合的时候,就会达成一种理想的状态,反之亦然。”^[19]但受访者表示教育研习缺乏必要的有效的指导,SCHE5F 说:“我们并不知道实践研究的任务是什么,也没有得到教师的有效指导。”TCHI3M 谈到:“并不了解教育研习的目标和规划。”所以,教育研习被认为最“不重要”这一发现只能说是一种实然而非应然状态。我们绝不能就此否认教育研习应有的作用,而是要考虑如何实施才能充分发挥其预期的功能。教师教育者(大学教师、中学指导教师)对教育研习的理解和投入及教

师教育者之间的合作等，都会影响到教育研习的贡献度。

2. 学科类课程被认为是比较重要的教师培养课程

学科类课程都被认为是“比较重要”的课程。

受访全日制教育硕士生认为这类课程为他们提供了大量的未来教学所需要的学科知识和学科教学知识。正如鲍尔(Deborah L. Ball)所说,如果教学是需要帮助学生学习的,那么理解所教学科的教学内容就是教学的核心要求^[20]。学科类课程能够让全日制教育硕士更好地理解所教学科的主要内容、课程标准及教材。SCHI10F言及:“我通过学科专业类课程不仅掌握了所教学科的知识体系、发展脉络、基本思想和方法,还了解了所教学科与相关学科的关系。”SMA2F也谈到:“学科教学类课程让我很好地理解课程标准、育人标准和教学的重点难点。”一项关于本科层次教师培养课程贡献度的调查结果与本研究结论类似,学科类课程同样得到了较高的认同^{[16]83}。说明不同阶段学科类课程均对职前教师的从教准备度发展有比较重要的贡献。不过,学科类课程的高贡献度可能也与D大学以“提升学科素养、深化学科理解”为重点,新建了13门学科理解课和重构了29门学科教学课有关。此类课程以中小学教育教学实践活动和问题为导向重新优化了课程内容,并通过案例教学等教学方式的综合运用提升教学效果。

3. 一般教育理论类课程被认为与学科类课程同样重要,也是比较重要的教师培养课程

同其他学者的调查结果有所不同的是,本研究发现,一般教育理论类课程被认为是“比较重要”的课程。在以往的研究中,“教师们通常认为教育研习在发展他们的教学知识中很有用,但一般教育学课程和数学教育课程的有用性都要少得多”^[21]。产生这种差异的原因,可能与一般教育理论类课程的内容和开设时机有很大的关系。

从课程内容上来看,一般教育理论类课程的目的是培养全日制教育硕士生多角度、批判性思考和分析教育问题的意识和能力^[19]。一般教育理论类课程贡献度之所以比较重要,在全日制教育硕士生看

来,其课程内容融入了“实践要素”。SCHE6M提到:“任课教师以中学实践为主要内容,并以案例教学的方式开展教学。”TG4M也表示:“教育理论课以中学基础内容为导向,极大地提升了课程效果。”这表明D大学以教师职业实践为主要课程内容和以案例教学为主导的一般教育理论类课程,能够有助于全日制教育硕士生将他们所学的一般教育理论与中学真实的教育情况联结起来,在教育实践中掌握和理解一般教育理论与方法乃至运用一般教育理论解决实践问题,帮助全日制教育硕士生像专业人员一样对真实教育实践进行反思和判断。

此外,一般教育理论类课程的高贡献度还有赖于其在课程内容上实现了学科专业与教育专业的融合。SCHE5F在描述一般教育理论类课程时说:“学科课程的老师常常指导我们用所学的教育理论解决学科教学中的问题。”TCHE5M也谈到:“教育理论类课程实现了学科专业与教育专业的融合,深化了学生对教育理论和理解。”如格罗斯曼(Pamela L. Grossman)所说,教师教育者无论是在教育研究中还是在教师培养的实践中必须认识到学科知识与教育知识融合的中心地位^[22]。这表明,全日制教育硕士生通过应用一般教育理论解决学科教学中的实践问题,深化他们对一般教育理论的理解,帮助他们回馈、反思和提升教育理论知识。

从开设时机上来看,D大学一般教育理论类课程与教育见习在同一阶段内交互进行,SCHI9F谈到:“教育见习与教育理论交叉进行,使得我更深入了解教育理论。”TCHE5M和TTE6M也认为:“教育理论与实践体验循环反复,提升了教育理论类课程的实施成效。”这也验证了已有研究的推测,教师培养课程的改革要关注一般教育理论课程与教育实践课程开设的时机^{[16]86}。正如台湾学者陈嘉弥所指出的,职前教师在师资培育机构与实习学校间进行循环学习(即“三明治实习教学法”)。师范生一方面能自教室现场的真实情境脉络与导师身上得到丰富的学习素材,另一方面也可以在师资培育机构得到理论知识的建构与现场迷思的澄清,因而在理论与实务的相互验证、教学刺激、技术精炼或自我反省训练

上能有明显成效^[23]。

总之,在课程内容和开设时机上,一般教育理论类课程实现了“理论学习与实践体验”“学科专业与教育专业”的深度融合,提升了一般教育理论类课程的学习效果。

4.通识教育类课程也被认为是比较重要的教师培养课程

通识教育类课程也被认为是“比较重要”的课程,这与其他研究认为通识教育课程被戏称为“酱油课程”的研究不同^[24]。通识教育类课程的主旨在于培养全日制教育硕士生的“整体知识”。如雅思贝尔斯所言,教育的目的就在于培养“全人”(the whole man)^[25]。全日制教育硕士生通识教育和专业教育之间的融通,不仅提供给他们专业知识,还有成长所需要的整体知识。在访谈中,全日制教育硕士生都会自觉提到通识教育类课程对其从教准备度的贡献。SCHE5F提到:“老师常用通识性知识解决学科教学中的问题。”SG7M谈到:“通识教育类课程生动有趣,常与中学实践相联系。”之所以有这样的反馈,主要在于D大学充分考虑到了通识教育类课程与其他课程之间的链接,在课程结构上,通识教育与专业教育相融合;在课程开设时机上,通识教育类课程与实践类课程交叉设置;在课程教学上,中学教育教学活动和问题融入通识教育类课程中及中学教师与大学教师共同开发或讲授教育硕士生课程。这表明通识类课程与专业类课程的统整能够帮助全日制教育硕士生深入理解专业知识和教学技能,还有助于深化他们对教育的认识与理解。

四、结论与建议

如上所述,本研究发现D大学改革模式下全日制教育硕士对自身从教准备度呈现出较高自信,且教师培养课程对其从教准备度具有较大贡献,这表明学校全日制教育硕士生培养取得了很好的成效,其中教师培养课程发挥了重要的作用。全日制教育硕士生培养课程是以融合的教师教育为目标进行设计和实施的,在课程目标、课程内容和课程实施等维度均体现了“融合的教师教育”特征:在“课程

目标”上,促进理论学习与实践学习、教育专业学习与学科专业学习、通识教育学习与专业教育学习的有机融合追求;在“课程内容”上,“以中学实践”为导向,理论类课程与实践类课程、教育理论类课程与学科专业类课程、通识教育类课程与学科专业类课程等课程内容有机融合,确保各类课程成为功能上各具特点,内容上又相互补充、相互支持和相互融合的结构体;在“课程实施”上,打破了原有课程的“板块式组合”,各类课程穿插在一起进行,循环反复。特别需要指出的是,全日制教育硕士生的课程学习是与教师指导下的学习,教师教育者(大学教师、中学指导教师)的重视与投入,是各类课程发挥应用功能的保障。为此,未来全日制教育硕士教师培养课程在“目标、内容和实施”的框架下,既要考虑到各类课程的功能定位,又要充分重视各类课程的“量”“质”和“时机”。特别需要指出的是,教师教育者是教师培养课程改革的助推者,对落实培养改革具有重要的推动作用,鉴于此,还要激励教师教育者的积极投入,确保各类课程的有效性。

参考文献

- [1] 学位与研究生教育杂志社. 服务需求 创新模式 突出特色 提高质量——深化专业学位研究生教育综合改革二年总结[J]. 学位与研究生教育, 2018(1): 1-6.
- [2] 杨帆, 夏之晨, 许庆豫. 全日制教育硕士教育质量的学生评价及影响因素[J]. 研究生教育研究, 2016(12): 60-66.
- [3] 祝爱武. 教育硕士专业学位研究生教育质量评估的内涵与特征[J]. 高等教育研究, 2019(12): 68-74.
- [4] BANDURA A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change[J]. Psychological review, 1977, 84(2): 191-215.
- [5] HOUSEGO B E J. Student teachers' feelings of preparedness to teach[J]. Canadian journal of education, 1990, 15(1): 37-56.
- [6] HOUSEGO B E J. Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach and teacher efficacy in a new elementary teacher education program[J]. Journal of education for teaching, 1992, 18(3): 259-271.
- [7] KEE A N. Feeling of preparedness among alternatively certified teachers: what is the role of program features?[J]. Journal of teacher education, 2012, 63(1): 23-38.

- [8] DARLING-HAMMOND L. Assessing teacher education: the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes[J]. Journal of teacher education, 2006, 57(2): 120-138.
- [9] CLARK S K, BYRNES D, SUDWEEKS R R. A comparative examination of student teacher and intern perceptions of teaching ability at the preservice and inservice stages[J]. Journal of teacher education, 2015, 66(2): 170-183.
- [10] 黄嘉莉. 第一期卓越师资培育奖学金学生教学准备度之研究[J]. 教育研究与发展期刊, 2016, 12(1): 1-38.
- [11] 黄嘉莉. 我国教育实习学生知觉教师专业知能习得、运用与重要之研究[J]. 教育科学研究, 2015, 60(2): 1-32.
- [12] 史宁中. 《中学教师专业标准》说明[N]. 中国教育报, 2011-12-14(003).
- [13] INGVARSON L, BEAVIS A, KLEINHENZ E. Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy[J]. European journal of teacher education, 2007, 30(4): 351-381.
- [14] BROWN A L, LEE J, COLLINS D. Does student teaching matter? investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness[J]. Teaching education, 2015, 26(1): 77-93.
- [15] ALLEN D W, EVE A W. Microteaching[J]. Theory into practice, 1969, 7(5): 181-185.
- [16] 吴宗劲, 饶从满. 教师培养课程对职前从教准备度的贡献研究[J]. 教育学报, 2018, 14(2): 78-88.
- [17] 李广平, 和立伟, 张梦雅. 实践反思模式下教育硕士生的反思能力发展研究[J]. 学位与研究生教育, 2018(3): 7-12.
- [18] BUCHBERGER F, CAMPOS B P, KALLOS D, et al. Green Paper on teacher education in Europe high quality teacher education for high quality education and training[M]. Umea, Sweden: Umea University, 2000.
- [19] 饶从满, 李广平. 芬兰研究本位教师教育模式: 历史考察与特征解析[J]. 外国教育研究, 2016, 43(12): 3-20.
- [20] BALL D L, WILLIAMSON M G. The subject matter preparation of teachers[R]. National Center for Research on Teacher Education, 1989(5): 1-31.
- [21] 范良火. 教师教学知识发展研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: 212.
- [22] GROSSMAN P L, WILSON S M, SHLMAN L S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching[G]// REYNOLDS M C. Knowledge base for the beginning teacher. Oxford: Pergamon Press, 1989: 23-36.
- [23] 陈嘉弥. 自情境教学探讨师徒式教育实习[J]. 教育研究信息, 1998(5): 21-41.
- [24] 王洪才, 解德渤. 中国通识教育 20 年: 进展、困境与出路[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2016(1): 21-28.
- [25] 刘宝存. 雅斯贝尔斯的大学教育理念述评[J]. 外国教育研究, 2003(8): 60-63.

(责任编辑 周玉清)

DOI: 10.16750/j.adge.2020.08.010

高校学位授予标准设定权的法律属性与权利边界

——兼论《中华人民共和国学位条例》的修改

刘璞

摘要: 我国法律对学位授予单位设定学位授予标准的权限规定不明, 导致学位纠纷案件频发。理论界对高校能否增加学位授予标准认识有分歧, 法院对案件的审查标准存在差异。厘清高校学位授予标准设定权的法律属性, 并划定其行为的边界是修改《学位条例》的重要议题。学位授予权的“双重属性说”决定了高校学位授予标准设定权的权利属性, 其外部特征表现为“办学自主”, 其内部权利核心是“学术自由”。学术自由权的权利边界为高校设定学位授予标准权划定了权限范围。学位授予标准包括了学术标准和非学术标准, 高校在学术自由的范围内自主增设学位授予的学术标准, 法院坚持司法对学术的尊让, 以不抵触原则低强度地审查学术标准, 落实高校的学术自由权。高校依据法律设定非学术标准, 不得增设其他非学术标准, 法院依据法律保留原则高强度地审查非学术标准, 防止学生权益受到侵害。

关键词: 高校; 学位授予标准; 学术自由权; 学位条例

作者简介: 刘璞, 西北政法大学行政法学院副教授, 西北政法大学教育立法研究基地副主任, 西安 710063。

一、问题的提出

《中华人民共和国学位条例》(以下简称“《学