

DOI:10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2025.03.09 CSTR:32289.14.yjsjy2011.2025.03.09

共同体视域下教育硕士人才培养的模式转型与创新路径

赵辉,关文军

(新疆师范大学教育科学学院,乌鲁木齐 830017)

摘要:教育硕士人才培养是为我国基础教育教学和管理输送高层次专门人才的重要举措。近三十年来我国高校在培养教育硕士方面积累了丰富的理论和实践经验。然而,当前我国教育硕士人才培养面临着多元主体协同不足、导师团队合作机制缺失、课程设置偏离中小学需求及实践教学合作力量分散等诸多问题。借鉴共同体理论,本研究构建了涵盖治理、导学、课程和实践四个子共同体的教育硕士培养新模式。依托该模式,高校可以通过建立“跨区域—跨院系”的多元主体协同治理框架,强化基于共同道德规范与价值追求的师生互动,推动建设学术与专业融合的课程体系以及打造互惠共生的“U-S”协同育人格局等方式,全面提升教育硕士的综合素质,为培养卓越教育人才奠定坚实基础,助力基础教育教师队伍建设。

关键词:教育硕士;共同体;协同育人;课程建设;实践教学

中图分类号: G643

文献标识码: A

文章编号: 2095-1663(2025)03-0072-10

当前我国基础教育迈入高质量发展的新阶段,作为我国基础教育教学和管理高层次专门人才培养的重要举措,教育硕士培养所追求的是以卓越中小学教师为目标、以扎实的学科知识、突出的专业能力、深厚的教育情怀、综合运用所学理论知识和方法解决学科教学或教育管理实践中实际问题的高素质应用型人才^[1]。自1996年我国设立教育硕士专业学位(Ed. M)以来,教育硕士培养规模稳步增长,培养领域不断拓展,培养模式迭代更新,教育硕士专业学位教育呈现出“开放性、多层次、多元化”的积极发展态势^[2]。然而,诸多高校在教育硕士培养过程中教学技能与学科知识的同步提升遭遇挑战,理论学习与实践能力出现“断裂”和“脱节”,情感培育与学习动机的激发难以兼顾,培养主体、培养环节及课程设置之间缺乏统一协调等问题不断凸显,导致教育硕士培养成效与既定目标间存在明显差异^[3]。针对

这一状况,亟须探索一种更为整合的培养模式,以促进教育硕士全面均衡的发展。共同体是“通过某种肯定的关系而形成的群体,统一地对内对外发挥作用的一种结合关系,是真实的和有机的生命结合”^[4]。运用共同体思维去重新审视和分析我国教育硕士培养过程,可为解决当前教育硕士培养中的问题和困境提供新思路。

一、现实挑战:我国教育硕士培养中的典型问题

根据《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》^[5]《教育硕士专业学位研究生指导性培养方案(2023年修订版)》^[6],教育硕士培养致力于塑造既具备深厚职业素养,又拥有卓越学术能力的复合型人才;旨在回应基础教育学校及中等职业学校对

收稿日期:2024-06-29

作者简介:赵辉(1988—),女,河南南阳人,新疆师范大学教育科学学院博士研究生。

关文军(1985—),男,甘肃白银人,新疆师范大学教育科学学院教授,博士,博士生导师,通讯作者。

基金项目:新疆维吾尔自治区研究生教育教学改革项目(XJ2024GY38);新疆维吾尔自治区研究生教育创新计划项目“数智时代教育硕士实践教学的治理逻辑与实践进路研究”(XJ2025G206)

高素质、高层次专任教师和管理人员的迫切需求。此外,《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》《新时代基础教育强师计划》中也明确了教育硕士是以培养未来卓越教师为核心宗旨。从国家对卓越师资建设的标准来看,对于卓越教师的培养和塑造,关键在于秉持“职业性与学术性高度统一”^[7]的要求,不仅要深化教育教学技能的培养,同时也应着眼于教育教学研究能力的锻造。然而,基于此要求审视当前教育硕士的培养,多数高校存在以下明显问题。

(一)多元主体参与的广度和深度有限,有机协同效能发挥不足

从我国教育硕士培养的现实情况来看,校内外协同不足的双重问题在多数高校比较明显。高校内部多将教育硕士各专业领域分散至相关学院培养,学位点建设的统筹管理通常由教育学院负责。表面上看,这一做法并无不妥。实际上,分散培养导致各专业领域各自为战,由于同属平级单位,多数高校教育学院有效整合与协同指导功能发挥得并不充分。同时,学科教学各领域与其他专业领域间存在较大差异,分化情况比较突出。在学院主导的分散培养模式下,学科分化在守护学院对本学科知识统御合法性地位的同时,却也成为教师跨越学科知识边界不可见的屏障^[8]。教育硕士各领域间协同合作、相互共享教学和培养资源的机会也随之减少;除校内协同不足外,校外协同也不容乐观。囿于内部组织、师资、课程资源等条件,高校虽然能认真落实全国教育专业学位研究生教育指导委员会(以下简称“教指委”)的文件精神,但执行不够彻底。此外,高校与中小学在协同中也存在目标不一致、利益不均衡、合作浮于表面的现象。高校各学科教学领域管理者和理论导师对中小学当前发展所需的专业师资了解程度不高,中小学也并未以自觉的主体身份参与到教育硕士的培养中,实践导师对于教育硕士的指导也停留在“三习”,在学生遴选面试、课程设置、学位论文指导以及就业指导等重要环节中发挥的作用微乎其微,并未参与教育硕士的全过程培养。

(二)导师团队合作指导机制尚未形成,没有发挥应有的积极作用

从教师职业所具有的学科专业性和教育专业性来看,“理论导师+实践导师”的“双导师制”在教育硕士培养中也具有得天独厚的优势^[9]。然而,在教育硕士“双导师制”的具体实施过程中,多数培养单位依旧存在制度设计与落实不到位、合作指导流于

形式等现象,尚未发挥双导师在空间上校内校外互补、知识上理论实践交融的作用。产生这些问题的原因往往与教育观念、双导师制度的设计与执行有直接关联。从教育观念来看,以学术成果产出为主导的院校文化中,教师绩效评估和成果奖励往往与论文发表、科研项目紧密相连,这容易导致部分高校导师对教育硕士培养理念的认识上存在“培养过程学术化、培养地位被矮化”的情况,从而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重视不够,引发“日常管理边缘化”的现实问题。从制度设计来看,一方面,部分培养单位在双导师的遴选条件设置上存在偏差。比如遴选理论导师过分注重学术成果却忽略基础教育实践能力(这也可能是由于真正熟悉基础教育学科教学的高校教师数量有限所致);对于实践导师的选聘往往倾向于行政职务高、有名气的教师,而这些校外导师通常行政事务繁忙,无法提供充分的指导^[10]。另一方面,在双导师合作机制的设计上,多数培养单位虽明确了具体职责,也强调了合作协同,但却未建立起规范的双导师合作交流、共同指导的工作机制^[11],多数时候理论导师和实践导师都是在不同培养环节发挥作用,二者协同指导实习生的情况少之又少^[12]。此外,多数培养单位在现行激励政策导向下,无法很好调动双导师承担教育硕士培养的工作积极性。除双导师外,课程教师和实习指导教师也部分参与了教育硕士的培养工作。然而,部分课程教师在授课时未能充分将理论知识与实际案例相结合,导致课程缺乏实践性深度^[13]。对于在非实践导师所属单位实习的学生,通常由实习学校临时指定实习指导老师。尽管他们具备深厚的一线教学资历,却主要局限于处理学生实习期间的事务性工作,缺乏与理论导师、实践导师的积极互动。由此,双导师对学生实习状况的实时性与全面性掌握尚显不足,导师团队的合作指导机制更无从谈起。

(三)课程设置过于强调学科知识,不能满足基础教育发展新需求

总体来看,我国教育硕士课程建设的理论基础相对薄弱,课程设置和课程教学都还存在诸多明显问题。就课程设置而言,一方面,部分高校课程体系设置与教育学学术型硕士课程同质化特征明显,没有很好体现专业型和学术型研究生培养目标和培养过程的差异。另一方面,在以泰勒原理为代表的现代性课程范式影响下,教育硕士培养的课程设置还

存在过度强调知识本位、学科中心的问题。对教育硕士培养应当侧重的实践能力、教学问题的研究和解决能力等重视程度不够。同时,对关联学科、交叉学科的知识缺乏应有的关注,不利于拓宽教育硕士的学科视野。此外,教育硕士课程设置还存在明显与基础教育发展最新需求相脱节的问题。课程设置比例中,基础性课程和专业性课程普遍占比较高,突出关注的是学科基础知识的传授和传统知识体系的表达,而对于基础教育发展的前沿性、前瞻性和实践性需求却不能及时转化为课程教学内容,课程的应用性十分薄弱;就课程教学而言,一方面,部分培养单位理论导师多由各学院从事主体学科研究和教学的导师担任,由于他们主要从事的教学科研都是学科本体的知识,多数缺少基础教育教学管理的经验。因此,课程内容讲授往往容易出现理论知识占据主导地位,而实践知识融入相对较少,甚至同一教师同时讲授专业学位和学术学位相同课程时,教学内容趋于一致的典型问题^[14]。

(四)实践教学合作力量分散,校内外实践深度不足以及各环节缺少有序衔接

对于全日制教育硕士而言,大多数来源于应届本科生,虽然本科阶段也接受过相关的实践教学训练,但实际上,他们对中小学教育教学实践的了解并不丰富,也缺乏站在教师身份或立场的理性思考^[15]。另外,从教育硕士各学科领域招生实际来看,还有诸多学科跨度极大的非师范类本科生,他们完全未接受过相关实践教学训练。正因如此,教指委专门出台《全日制教育硕士专业学位研究生实践教学基本要求》^[16],对于教育硕士实践教学目标、内容、学时要求以及教学评价和保障机制都作出了明确规定。但事实上,多数高校沿袭师范类本科生实践教学模式,并未突破惯性思维和固有经验,校内外实践环节也缺少有序衔接,对于提升教育硕士专业能力成效并不明显。主要表现为三个方面的突出问题:一是实践教学合作力量相互割裂。高校和中小学实践基地、校内外导师和实习指导教师、学生间尚未形成合力,处于彼此孤立的状态;二是校内校外实践教学深度不足。例如从校内实训来看,部分高校存在形式化和浅表性的特征,学生多是走马观花地参与,教师也缺少对学生理论和实践相结合的指导。甚至部分高校还存在将校内实训简化为课程内实践的情况。从校外实习来看,中小学(尤其是优质学校)因为顾忌对其教学质量的影响,往往为教育硕

士提供的课堂教学实习次数和时间不足,校外导师也可能由于并不在教育硕士实习学校,对教育硕士的实习指导不够细致,导致教育硕士实践教学的效果大打折扣;三是各实践环节缺少有序衔接,离散特征明显。无论是校内实训还是校外实践,多数高校往往只关注是否完成相应内容,而对于实践教学各环节的逻辑顺序与关联、时间安排、内容和任务、效果评价及合作指导等缺少通盘考虑,导致各实践环节缺少有序、有质衔接,削弱了不同环节之间的互促功能。

二、模式转型:教育硕士培养共同体的构建

共同体思想发源于古希腊。1887年,德国著名社会学家斐迪南·滕尼斯在其著作《共同体与社会》中首先提出了“共同体(community)”的概念。跨越一个多世纪,随着经济全球化以及科学技术、信息技术的更新迭代,“共同体”这一概念历经数次蜕变与再生,其内涵不断丰富,映射出不同时代的思想光芒。

(一)共同体内涵的嬗变

滕尼斯界定的共同体是建立在自然基础之上的群体(如家庭、宗族),或是在此基础上发展的地缘、精神的联合体(如村庄、城市、师徒关系等)^[4]。其原始意义是一种基于血缘、地域、情感和认同的自然联合。共同体中各成员之间关系亲密、有机整合,有着共同的目标和利益,提供了一种温暖的、面对面的小规模社会关系,这种关系能够满足个体的情感需求,增强个体的归属感。波兰社会学家齐格蒙特·鲍曼在探讨个体与集体关系基础上,进一步拓展了共同体的定义范畴,即基于种族、观念、地位、遭遇、任务、身份等主观或客观的共同特征而组成的团体或组织(如小规模社区、更高层次政治组织、最高层次的民族共同体或国家共同体)^[17]。鲍曼提出的现代意义共同体不再基于血缘或地域,而是基于共同的价值观念和认同。它为个体提供了归属感和安全感,同时也提供了一种社会支持和批评的机制。他认为,现代社会中的共同体往往面临着流动性和不确定性的挑战,不是静态不变的,而是一个不断变化的、动态的过程。

从共同体概念和内涵的演变来看,“共同体”的本质特征从天然形成的“共同思想”向通过对话协商形成的“共同认识”转变,共同体要素的结构从同质性向异质性转变,共同体成员从凝结人群的共同地

域向成员关系的“脱域”转变、共同体个体由于劳动分工或交互媒介的作用,从拥有单一身份认同向多种身份认同转变^[18]。共同目标、身份认同和归属感是共同体赖以生成的基本要素^[19]。契约性、规范性和情感性是共同体的基本属性^[20]。法国当代哲学家让·吕克·南希认为,“共同体不仅由任务和利益的公正分配所构成,也不仅仅是由力量和责任的美妙均衡所构成,它还是由众多成员当中对同一性的分享、传播或浸润所构成,与共同体的生命机体的认同而得到认定”^[21]。马克思主义认为人在本质上是一种类存在物,而共同体则是人类存在的基本方式^[22]。正因为人生活于共同体中,并从共同体中不断获得支持与帮助,才实现了人高质量可持续发展。基于以上分析,我们可将共同体的内涵理解为:多元主体基于共同思想认识、共同身份认同,共同价值追求而构成的组织,共同体的规则和内部成员之间的情感维持着共同体的运行。

(二)教育硕士培养共同体的内涵

近年来,“共同体”作为一个重要的社会组织形式受到人们关注。政治学、社会学、管理学等学科都对此加以分析,提出了社会共同体、命运共同体、利益共同体等表述^[23]。在教育领域,学者们根据不同语境提出了学习共同体、教研共同体、教育共同体、实践共同体、学术共同体等表述并进行了阐述和分析。教育与共同体的联合,是主动建构的共同体,既能解决教育领域的集体问题,又能尊重个体差异,满足个体需求和发展。在教育硕士培养方面,国内学者提出了构建“全日制教育硕士培养共同体”^[24]的倡议,并将其初步界定为:以大学和中小学幼儿园双聘双考、合作教研、名师联盟为抓手,与地方政府和优质中小学幼儿园合作共建而形成的组织。综上所述,本文将“教育硕士培养共同体”定义为:一个由多元主体基于共享的价值追求和共同遵守的规则,通过深厚的情感纽带和协作机制而建立起对教育硕士的成长与发展起到至关重要乃至决定性作用的组织或群体。

(三)教育硕士培养共同体的构建逻辑

构建教育硕士培养共同体需要以共同体理论为支撑,彰显多元主体的协同逻辑;以导学科研与实习指导为纽带,体现导生互促的共生逻辑;以真实高效课程为载体,遵循课程互补的耦合逻辑;以教育实践活动为桥梁,突出实践发展的共赢逻辑。

1. 指向多元主体参与的协同逻辑。协同理论揭

示了各种系统和现象中从无序到有序转变的共同规律^[25]。所谓“多元主体的协同逻辑”,即强调在复杂系统中,多个不同主体间通过协同合作,以达成共同目标的逻辑思维方式。协同逻辑要求各个主体间能够建立起高效的信息交流和资源共享机制,通过优势互补和资源共享,实现多赢局面。在教育硕士的培养中,多元主体的协同逻辑要求教指委、高校、中小学、研究生院、培养学院、学位点及导师等多方力量共同参与教育硕士培养目标制定、课程体系设计、课堂教学安排、实践活动组织与指导等关键环节,各主体需要根据自身特点和能力,承担相应责任和角色,同时也要加强沟通与协调,确保教育硕士培养各环节的运行成效。

2. 指向导生互促的共生逻辑。共生概念与导学关系本质上是相通的,都强调相互依存、相互促进^[26]。所谓“导生互促的共生逻辑”是指在教育领域中,导师与学生之间建立的一种共生关系,这种关系强调双方在学习和成长过程中的相互依存和共同进步。依照共生逻辑,导师和学生间的互动不应只是一系列孤立的、单向的科研与实习指导活动,而应该是一个动态的、互动的过程,在这个过程中,导师和学生相互影响、相互促进,共同创造知识和价值。导师通过引导、激励、启发学生,帮助学生发展独立思考和解决问题的能力;同时,学生的新思想、新视角也能激发导师的新思考,促进导师的专业成长。

3. 指向课程互补的耦合逻辑。“耦合”是指将两种社会现象或实体通过特定的方式、条件等紧密联系起来,使之形成一个相互促进、共同发挥作用的整体^[27]。所谓“课程互补的耦合逻辑”,本质上是指课程设计应深植于教师职业的双重专业性,要明确课程的学习目标和预期成果,确保每个课程都有其独特的目标和贡献,也要考虑如何通过不同课程的配合来实现目标之间的互补和融合。同时要合理编排课程内容,确保内容之间逻辑清晰、互不重叠,并在关键知识点上实现互补,共同打造协调一致的教学体系,最终凸显课程对于教师职业成长的重要价值。

4. 指向实践发展的共赢逻辑。实践发展的共赢逻辑,本质上是一种多方共赢的模式,它致力于推动所有参与者的互利共存与共同进步。在教育领域,“实践发展的共赢逻辑”彰显于理论与实践的有机融合、教师专业成长、学生能力提升以及高校与中小学间的协同合作。具体而言,高校通过搭建坚实

的实践平台,显著提高了人才培养品质;中小学则通过促进教师专业发展,增强了教师团队实力。教育工作者(包括教师和导师)通过指导学生实践活动,提升了教学研究能力。学生们通过“三习一训”等多种途径,将理论知识和实际操作相结合,有效增强了自己的教育教学技能,最终师生间实现了教学相长。

(四)教育硕士培养共同体的表征形态及相互关系

结合前述分析,我们认为,教育硕士培养共同体理应是一个全方位、立体化的协作网络,它以融合教学与整合资源为主要功能,有助于克服当前教育硕士培养过程中存在的分散培养低效、导师团队协同机制不健全、课程设置滞后于基础教育需求、实践教学各主体参与深度不足等问题,有利于凝聚各方力量、实现资源共享、形成集体智慧,从而提升教育硕士培养质量与培养成效。结合教育硕士管理和培养的关键环节,根据不同参与主体及主体间关系,本研究认为教育硕士培养共同体应包括治理共同体、导学共同体、课程共同体和实践共同体等四个主要子共同体。具体分述如下。

1. 治理共同体。治理共同体承载着丰富多元的主体和客体互动,并以共同的理念和目标为动力^[28]。治理共同体统一的价值观与育人使命指引着各利益相关主体为一个共同的目标而努力协作。在教育硕士治理共同体中(图1),教指委结合中小学教育发展的最新需求,从政策引导的高位不断调整和优化教育硕士培养目标,高校依据自身发展基础和特色制定相关培养和管理制度。研究生院、培养学院和学位点以“学生本位”作为根本理念,通过统筹、协商、合作与嵌入的方式,持续强化治理共同体作为整合各方治理资源的关键性载体和工具。在教育硕士治理共同体中,治理主体(多元主体)、治理客体(积极主体)、治理方式(规范治理)和治理手段(依法治理)是其基本构成要素,每一方的异动都会影响到共同体的建设进程和发展质量。

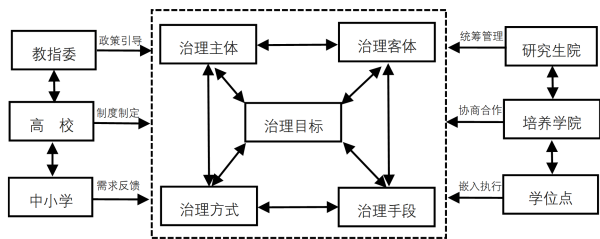


图1 治理共同体框架图

2. 导学共同体。导师是研究生培养第一责任

人,是研究生成长成才的指导者、引路人^[29],导学关系始终贯穿在研究生培养的全过程。教育硕士的指导和培养实行双导师制,校内外导师需携手并进,共同指导学生的学术探索、实践操作及研究工作^[6]。在教育硕士导学共同体中(图2),理论导师和实践导师构成合作关系,是导学共同体的主体。二者基于共同的道德规范和价值追求,分别从专业理论知识和研究创新,实践教学和管理两方面通过协同配合、相互补充的方式开展紧密合作,共同为教育硕士综合能力塑造提供指导和保障,促进教育硕士个体价值的实现与成长^[30]。除双导师外,高校授课的课程教师和中小学负责学生实习的指导教师(因实践导师不在学生实习学校而临时指定的教师)也应属于导学共同体的组成部分。在学习的过程中,一方面学生可以针对遇到的问题与其他同学互相沟通交流、分享体悟。另一方面通过各培养环节培养成效的及时反馈,理论导师和实践导师能够灵活调整指导内容和策略。在共同体内部的有序有质互动过程中,师生均收获专业发展和成长进步。

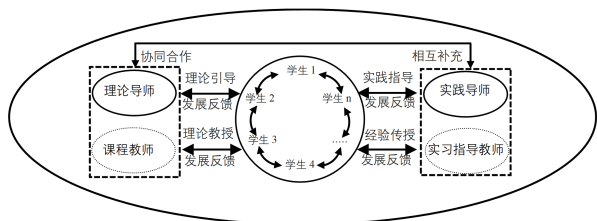


图2 导学共同体框架图

3. 课程共同体。课程学习是教育硕士培养的重要环节,其内容的全面性与执行的高效性将很大程度影响教育硕士的综合素质。教育硕士的课程体系涵盖四类课程模块,即学位基础课模块、专业必修课模块、专业选修课模块和教育教学实践研究课模块^[6]。课程共同体是围绕课程体系模块而设置的课程资源的集合,既注重教育硕士教育理论知识的培养,也注重其教育教学实践和教育研究能力的提升^[31]。在教育硕士课程共同体中(图3),理论课程、实践课程、通识课程及创新课程是其基本构成要素。其中,理论课程主要学习教育教学理论、学科基础知识等;实践课程主要培养学生的教学实践能力、班级管理能力和沟通能力等;通识课程致力于激发学生教育情怀与认同,同时涵盖语言与信息技术等内容;而创新课程着重培养学生的学术研究能力、创新实践能力等。四个基本要素是课程共同体不可分割的一部分,共同作用于学生的综合素质,提升未来从教的专业品

质、专业知识和专业技能。

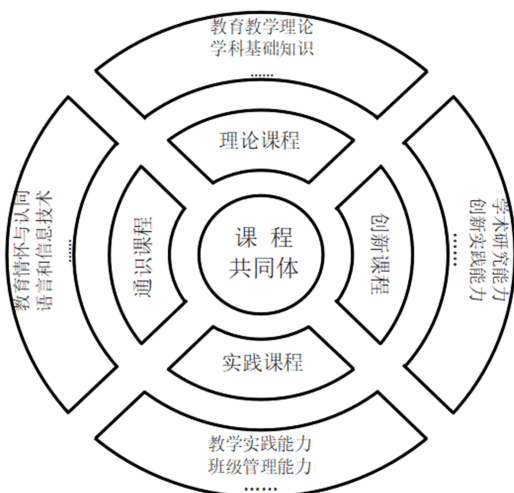


图3 课程共同体框架图

4. 实践共同体。教育硕士的教育实践是和谐“实践共同体”中的专业实践^[32]。实践共同体包括了一系列个体共享的、相互明确的实践目标、实践内容和信念以及对长时间追求共同利益的理解^[33]。在教育硕士的实践共同体中(图4),高校和中小学协同育人、合作共进,组成教育硕士实践活动开展的校外具体场域。实践内容由校内实训和校外实践一体两面构成。其中,校内实训包括课程内外相结合的课例分析、说课、微格教学、虚拟仿真实训和教育教学技能比赛等;校外实践主要指见习、实习和研习三个主要环节。校内实训和校外实践之间层次递进,互为促进。理论导师和实践导师互相补充、相辅相成,构成学生实践指导的协作团队,共同围绕校内实训和校外实践开展合作指导。教育硕士作为学习者和实践者,从边缘性参与走向合法参与的中心,生成实践智慧,锻造高品质的专业实践能力^[32]。

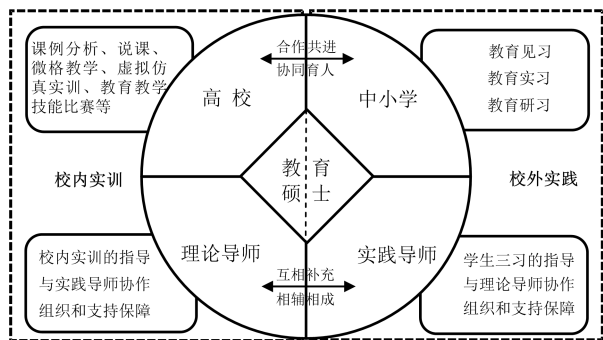


图4 实践共同体框架图

5. 教育硕士培养共同体应用模型的结构及其关系

根据共同体的现代内涵,可以将共同体的基本

属性确定为一种基于共同思想认识、共同身份认同、共同价值追求,通过共同的空间布局与协同行动而形成的社会组织形式。本研究在依据共同体基本属性的基础上,在充分遵照教育硕士培养共同体价值取向的前提下,建立教育硕士培养共同体的应用模型(图5)。在共同体模型中,教育硕士处于最核心位置。模型包含两类培养圈层。在第一圈层中,教育硕士通过课程学习和“三习一训”,实现自身发展。作为教育硕士学习生涯最重要的环节,课程学习的目标是掌握专业知识、提升理论素养和涵养教育情怀,而“三习一训”旨在提升学生的专业技能和教育教学管理能力。在第二圈层中,管理部门(治理共同体 Z)、导师团队(导学共同体 D)、课程体系(课程共同体 K)、实践教学(实践共同体 S)针对教育硕士培养不同环节的培养过程,发挥不同作用。具体而言,管理部门通过政策指引、统筹管理、协商合作等方式对学生的课程学习和“三习一训”进行顶层设计和协同治理。导师团队通过协同合作,对学生开展理论知识的学习和实习实践的指导。科学的课程耦合体系通过提供理论、实践、通识和创新课程模块,全面培养学生的综合素质。高校和中小学、理论导师与实践导师为实践教学的有序开展提供组织和支持保障。在培养共同体的实际运行中,并非所有第二圈层的主体都会直接对教育硕士培养起作用,而是经由课程设置以及“三习一训”的实施达成教育硕士的培养任务。治理共同体 Z、导学共同体 D、课程共同体 K、实践共同体 S 除了分别发挥上述不同作用外,ZDKS 间也相互影响和作用。首先,治理共同体 Z 担当着整个体系的基础和支柱,通过制定政策和制度,以其纲领性和指导性保障导学共同体 D、课程共同体 K、实践共同体 S 的有序运行。在治理共同体 Z 的指引下,导师团队的协同合作、课程的互补耦合以及实践教学的协同育人才能发挥作用。其次,导学共同体 D 通过搭建学术研究与实践教学的导师团队交流平台,推动学生理论与实践相结合。再次,课程共同体 K 致力于为学生打下坚实的学科知识和理论基础,为导学共同体提供了必要的理论支撑。课程共同体 K 所积累的理论知识,为实践提供了扎实的理论基础,实践共同体 S 的实践效果又可以丰富和验证课程内容。最后,实践共同体 S 保障了学生“三习一训”的有效进行,成为教学理论知识向实践转化的桥梁,同时也为导学共同体 D 中师生高效互动提供条件支持,最终在 ZDKS 的相互影响、共

融共生中,促进高校、中小学、导师、教师和学生的共同发展。

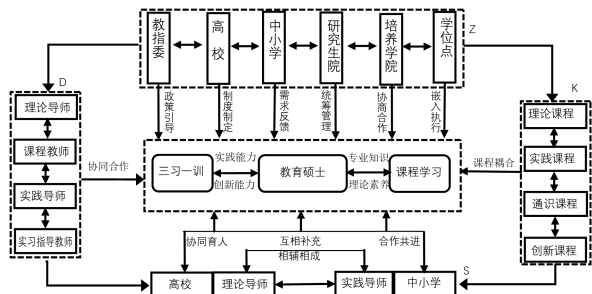


图5 教育硕士培养共同体应用模型

三、迈向卓越:教育硕士培养共同体建设的创新路径

教育硕士培养共同体以解决教育硕士培养问题为出发点,通过推动教育硕士培养中各主体的积极参与,深度合作,实现教学资源和实践资源的整合,学术理论与教育实践的有机结合,进而培养出具有深厚学术底蕴和扎实教育实践能力的卓越人才。相较于以往研究从教育管理的要素^[34]、主体责任^[35]以及分阶段行动^[36]等方面提出路径,本文以整体性思维为指导,遵循“综合—分析—综合”的认识论范式,在深入阐述教育硕士培养共同体应用模型的基础上,围绕四个子共同体进行具体路径的分析,最终在结语部分进行宏观整合,以呈现一个全方位、多角度的探讨视野。总体而言,教育硕士培养共同体建设要克服实践中的多重掣肘因素,形成“高校—政府—中小学”一体化的宏观思维框架,引领高校和中小学从浅层合作到深度共建的真正转变。具体而言,既要从外部营造良好的治理空间,也要从内部发力,做好导生互动、课程建设、实践教学等多元准备,以实现“内外兼修”的发展目标。

(一)扩大政策空间,建立“跨区域—跨院系”多元主体有机协同的治理框架

教育硕士培养共同体的建设与发展离不开共同体外部的政策引导和保障作用。教指委、高校与中小学作为共同体构建的主导力量,应分别通过制定外部政策与内部规章制度营造良好的治理环境,通过促进校外和校内协同,构建“跨区域—跨院系”的治理框架。校外、校内协同中多元主体不仅要参与治理,更要协同治理。在“教指委—高校—中小学”跨区域校外协同上,教指委既要根据高校开展教育硕士培养的实际情况,有组织的指导高校进行包括课程建设、师资队伍、实践基地等方面的创新探索,

为高校间搭建交流学习平台。同时也要根据基础教育对卓越教师队伍建设、拔尖创新人才培养的需求反馈,制定相关政策,指引高校与中小学开展跨区域教育硕士培养机制的建立,形成有组织、成规模、成建制的全方位协同育人模式。在此模式中,高校处于主导地位,负责教育硕士培养的整体设计与规划、组织运行,并为中小学提供理念指导、智力支持和人力资源保障。中小学作为主体,深度参与教育硕士培养工作,与高校共同制定培养目标、设计课程体系、开展教学研究、指导教育实践、评价培养质量;在“研究生院—培养学院—学位点”跨院系校内协同上,研究生院、培养学院以及学位点组成教育硕士管理机构,或在原有机构设置上,成立专门的教育硕士研究生院或者教育硕士管理中心,建立全新管理架构和协同机制^[37]。在教育硕士管理机构的统一运作下,研究生院、培养学院、学位点通过统筹管理、协商合作与嵌入执行,实现校内教师团队建设、课程设置、实践教学的有序开展。具体而言,在教师团队建设方面,整合各学院相关专业课程教师资源,选拔优秀的理论导师和实践导师,组建跨院系、跨学科、产学协同的教师团队,强化实践导师参与教育硕士的政策制定、招生、课程建设、实践教学、学位论文撰写的全过程培养。在课程设置方面,构建一个以培养教育硕士学术性、职业性为导向的包含理论、实践、通识、创新等的课程耦合体系,着力促进教育硕士学科素养与教育素养“共振双强”^[38]。在实践教学方面,高校和中小学分别为实践教学开展提供理论导师、实践导师、实习指导教师、微格教室、实习场地、见习学校等师资和条件,根据培养方案开展“三习一训”的实践教学活动。

(二)形成价值共识,以共同道德规范和价值追求强化师生互动的导学模式

首先,理论导师、课程教师、实践导师和实习指导教师等形成的导师团队是教育硕士培育的关键力量,其价值观引导者之角色意识对价值观引导行为和客观成效具有先导作用^[39]。也就是说,作为引导者角色的导师,他们关于人才培养的价值认识能够对师生互动的导学模式产生重要影响。因此,建立师生互动的导学模式前提是将导师的思想认识统一到协同育人的共识上来。其次,建立师生互动的导学模式离不开优秀的导学团队。在导师团队建设上,要做好校内外导师的选聘工作,进一步明确细化导师的岗位权责,加强团队建设、育人能力等针对性培训,建立健全激励保障机制,确保体现导师队伍的

协同育人价值。此外,师生互动的导学模式需建立在导学关系紧密,互动良好,导师与研究生拥有共同的道德规范、精神意识和体验经历的基础上^[40]。因此,在导学团队建设上,积极推进导生互选制度,促进导师和学生达到更高的匹配度。良好的师生互动体现在课堂、师门、校外实践中。具体而言,在课堂上,课程教师为学生传授理论知识,与学生双向交流。在师门中,理论导师与学生就研究兴趣、研究问题进行探讨,帮助学生确立研究方向。在校外实践中,理论导师、实践导师、实习指导教师为学生解答实际教育场景中的问题和难题,指导学生在实习过程中深入开展学科教学实践、班级管理实践及教学研究实践等。导师团队的跨院校流动学习也是增进合作交流与提升协同指导能力,避免学生在实践活动中合作浅层化的问题^[12]的有效路径。如理论导师定期深入中小学,了解一线教学实际情况,而中小学指导教师可以受邀到高校举办讲座,分享实践经验。与此同时,同一个导师团队下的学生间不仅可以相互借鉴、深入交流,更能在分享心得、集体备课和相互评课的过程中,实现知识的共享与技能的提升。

(三) 抓好课程平台,推动“学术—专业”高度统一的课程耦合体系建设

饶从满教授认为,传统的教师培养模式往往采用机械或者加法思维,导致各类课程虽然种类繁多,但缺乏有机融合^[41]。实践与理论融合的多元化课程体系是教师教育人才培养质量的内在决定因素和重要基石。为满足人才培养的需要,必须改变现有的传统课程设置,进行课程体系改革和课程教学改革。具体而言,在课程体系改革方面,要从课程体系的整合、浓缩、强化理论与实践结合入手,抓住课程数字化的机遇,吸纳各方面的智慧和资源,开设“学术—专业”耦合的创新课程^[42]。首先,课程改革是建立在基础教育改革需要和教师教育双专业性的基础上,因此,要深入中小学一线,访谈教师,了解基础教育对教师能力的真实需求。特别是在数字化时代,要改变原来轻视信息技术教育的错误做法,强化数字素养、信息技术能力的培育。其次,对传统课程进行改革,有效融合学科专业知识与教育学知识,在专业课程的讲授中融入教育课程的理念^[43],建设涵盖理论课程、实践课程、创新课程和通识课程同等重要、有机融合的课程体系。在理论课程中增加实践部分,在实践课程中强化学科知识,在通识课程中融入理论知识,在创新课程中体现理论与实践的结合。最后,从目标定位、内容布局以及价值功能三个维度

设计精细化的课程内容。一是要紧密结合职前教师双专业性高度统一和基础教学真实需求,设立课程目标。二是课程内容布局要科学合理,体现知识的交叉和融会贯通。尝试通过数字化课程的建设,使学生能够随时随地学习课程资源,突破原来的课堂学习空间。三是在价值功能上,有侧重点和针对性开设课程,体现不同方面的培养需求。四是不断更新课程内容,确保与最新的学术研究和教育实践保持同步;在课程教学改革方面,要优化教师团队建设,选聘既熟悉学科知识讲授又了解基础教育实际情况的老师为授课教师,或组成跨“理论与实践”的导师团队,在同一门课的讲授过程中,由理论导师和实践导师负责不同的板块,有机结合,互为补充。

(四) 统筹实践教学,打造互惠共生与合作共赢的“U-S”协同育人发展格局

教育硕士培养共同体的持续发展依赖于稳固的实践基地提供支持。实践基地不仅是学生进行实践教学的场所,也是教师进行教育教学研究的平台。实践教学管理归属的不同是造成实践教学合作力量分散,校内外实践缺少深度的重要原因。统筹实践教学,从政策制度的层面将不同教育实体整合到同一个“教育圈”之内,打造“U-S”协同育人格局,各司其职,实现对实践教学的统一管理。首先,高校需要与中小学建立稳固的合作关系,强化高校和中小学的互主体行为和共同担责意识,高校、中小学共同成为教育硕士专业学位研究生培养的利益相关者^[44],共同为学生提供优质的实践教学活动。为实现这一目标,培养院校应与实习实训基地在互惠互利、合作共赢的基础上签订协议,合作共进,协同育人。例如,高校可以探索“互联网+教育”等发展模式,为中小学面临的问题提供指导和帮助,同时也为教师培训提供支持。中小学则推荐优秀的实践导师(或实习指导教师)来指导学生的“三习一训”,为学生提供真实丰富的教育实践机会。理论导师、课程教师、实践导师和实习指导教师也在“三习一训”中,互相补充,共同提高。其次,在校内实训中,高校理论导师、实践导师为学生开设课程内外相结合的课例分析、说课、微格教学、虚拟仿真实训和教育教学技能比赛等,理论导师通过线上线下相结合的方式加强与实践导师的沟通交流。最后,在校外实践中,理论导师与实践导师(或实习指导教师)共同参与指导学生的教育见习、教育实习和教育研习,能够快速提升学生的专业实践能力和教育研究能力。在深入实际教育场景中,学生得以锻炼并显著提升自身的理论水平、实践技能和反思能力,为他们的未来职业道路奠定坚实

基础。

四、结语

约翰·杜威在他的教育理论中提出,人们之所以能够生活在一个共同的社区中,正是因为拥有共同的东西,而沟通则是理解和共享这些共同点的方式^[45]。本文深入探讨了教育硕士培养所面临的挑战,依据共同体理论,提出涵盖治理、导学、课程和实践四个子共同体的教育硕士培养转型模式,并基于上述分析提出教育硕士培养共同体建设的创新路径。借鉴杜威的教育理念,我们认识到,共同的生活源于共有的元素,而沟通交流则是理解和共享这些共性的桥梁。沟通不仅涉及信息的传递,还包括情感与价值观的深度交融,有助于深化相互理解,增强团队的凝聚力和合作效率。因此,在构建教育硕士培养共同体时,应围绕一个共同的教育愿景、理念及信念,加强管理者、执行者、导师和教师之间的沟通交流,培养共情体验,建立和谐关系。为更加科学精准地培养教育硕士,可以利用大数据和人工智能技术,建立高效的管理系统,通过信息化手段加强对教育硕士培养共同体的服务和支撑,导师团队及相关管理人员实时对教育硕士培养全过程进行信息查询和日常管理,掌握教育硕士学习生活和实践状况。总之,教育硕士培养共同体,它不仅仅是针对教育硕士培养模式的革新探索,更是一种专注于塑造高素质卓越教师的集中体现。这一多元育人主体共同参与和协同的关系网络有利于打破行业壁垒,促进跨界融合,从而为解决跨专业、跨学科、跨界学习中的人才培养难题提供创新的思路和可行的解决方案。

参考文献:

- [1] 李华,田俊格.教育硕士实践能力培养路径与实践探索[J].电化教育研究,2024(4):110-116.
- [2] 中国教育专业学位研究生教育网.教育专业学位教育概况[EB/OL].(2022-11-15)[2024-05-20].<http://www.edm.eduwest.com/newslist.jsp?type=1>.
- [3] 周彬.造就“学科名师”的教育硕士培养:实践探索与政策建议[J].教师教育研究,2021,33(5):19-26.
- [4] 斐迪南·滕尼斯.共同体与社会[M].林荣远,译.北京:商务印书馆,1999.
- [5] 教育部.国务院学位委员会、教育部印发《专业学位研究生教育发展方案(2020-2025)》:大幅增招博士专业学位研究生[EB/OL].(2020-10-01).http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202010/t20201009_493536.html.
- [6] 全国教育专业学位研究生教育指导委员会.关于公布《教育硕士专业学位研究生指导性培养方案(2023年修订版)》的通知[EB/OL].(2023-08-04)[2024-02-20].<https://edm.eduwest.com/viewnews.jsp?id=1390>.
- [7] 曹华清,张艳.基于学术性与职业性统一的全日制教育硕士培养摭谈:以学科教学(历史)为例[J].研究生教育研究,2024(1):103-109.
- [8] 陈举.职前教师教育课程设置的学科限度与跨学科路径[J].教师教育研究,2023,35(6):16-21.
- [9] 刘丽艳,秦春生.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[J].学位与研究生教育,2016(12):54-58.
- [10] 钟振国,钟守满.全日制教育硕士专业学位研究生的培养现状、问题及其对策:以浙江省H师范大学为例[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2015,48(6):115-122.
- [11] 王菠.成果导向学前教育专业教育实习课程设计研究[D].长春:东北师范大学,2020.
- [12] 张香兰,于辉.U-S合作背景下全日制小学教育硕士培养的困境与纾解[J].当代教育科学,2019(10):87-92.
- [13] 唐卫民,李侠,彭万英.教育硕士指导教师专业素养现存问题及对策研究:基于L省4所高校的调查[J].大学教育科学,2021(1):104-110.
- [14] 曹雷,才德昊.全过程与系统化:专业学位研究生实践能力提升的有效路径探析[J].中国高教研究,2018(1):87-91,97.
- [15] 王飞.全日制教育硕士研究生实践教学模式的多元化探索[J].学位与研究生教育,2022(6):39-46.
- [16] 全国教育专业学位研究生教育指导委员会.关于公布《全日制教育硕士专业学位研究生实践教学基本要求》(2023年8月修订)的通知[EB/OL].(2023-08-05)[2024-02-20].<https://edm.eduwest.com/viewnews.jsp?id=1391>.
- [17] 齐格蒙特·鲍曼.共同体[M].欧阳景根,译.南京:江苏人民出版社,2007.
- [18] 赵健.学习共同体[D].上海:华东师范大学,2005.
- [19] 张志旻,赵世奎,任之光,等.共同体的界定、内涵及其生成:共同体研究综述[J].科学学与科学技术管理,2010,31(10):14-20.
- [20] 王明娣.普通高中课堂学习共同体的建构及策略研究[D].兰州:西北师范大学,2019.
- [21] 让-吕克·南希.无用的共通体[M].郭建玲,张建华,夏可君,译.郑州:河南大学出版社,2016:21.
- [22] 张华波,邓淑华.马克思发展共同体思想对构建人类命运共同体启示[J].马克思主义研究,2017(11):29-37.
- [23] 纪河,朱燕菲.继承与创新:由共同体走向学习共同体[J].中国远程教育,2019(10):74-79.
- [24] 刘益春.“强师计划”的大学使命与政府责任[J].教育研究,2022,43(4):147-151.

- [25] 赫尔曼·哈肯. 协同学:大自然构成的奥秘[M]. 凌复华,译. 上海:上海译文出版社,2013:3-11.
- [26] 樊小杰. 共生理论视角下导学共同体的价值意蕴运行机制与推进路径[J]. 江苏高教,2022(11):105-108.
- [27] 李洪修,高珊珊. 美国大学创业课程建设的耦合机制分析:基于校企合作的视角[J]. 中国高校科技,2017(8):86-88.
- [28] 武永江,朱杰君,邓斌. 大学内部治理的共同体路径[J]. 黑龙江高教研究,2018,36(7):79-82.
- [29] 教育部. 教育部关于全面落实研究生导师立德树人职责的意见[EB/OL]. (2018-01-18). http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/201802/t20180209_327164.html.
- [30] 张荣祥,马君雅. 导学共同体:构建研究生导学关系的新思路[J]. 学位与研究生教育,2020(9):32-36.
- [31] 张秀峰. 我国教师专业标准与教育硕士课程体系协同对接的探析与反思[J]. 当代教育科学,2017(12):17-21.
- [32] 李斌辉,张家波. 职前教师需要什么样的教育实践[J]. 教育发展研究,2017,37(6):42-49.
- [33] Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity[M]. Cambridge: Cambridge University Press,1998.
- [34] 周赛君. 师范教育共同体建设的价值内涵及实施路径[J]. 现代教育管理,2023(4):77-86.
- [35] 刘国艳,曹如军. 论全日制教育硕士协同培养共同体建设[J]. 学位与研究生教育,2015(12):10-14.
- [36] 赵晓芳. 职业教育校企命运共同体:理论逻辑、内涵特征与行动路径[J]. 职业技术教育,2021,42(25):69-74.
- [37] 教育部关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见[J]. 中华人民共和国教育部公报,2024(1):33-36.
- [38] 秦春生,李广平,魏民. 全日制教育硕士生融合型培养模式的建构与实践[J]. 学位与研究生教育,2020(12):30-36.
- [39] 李国锋,任凤琴. 立德树人引领研究生教育导学共同体构建的逻辑理路[J]. 高校马克思主义理论教育研究,2021(3):113-118.
- [40] 张晓洁,李曦. 高校导学共同体理论框架和指标体系构建:以高绩效工作系统为研究视角[J]. 学位与研究生教育,2024(3):54-59.
- [41] 饶从满. 构建融合的教师教育[J]. 中国教师,2019(11):32-34.
- [42] 陈晓清,桑新民,范辰生. 综合性大学教师教育跨学科耦合运行的路径优化研究[J]. 江苏高教,2024(4):8-14.
- [43] 巫锐. 师范性与学术性的张力:21世纪德国综合性大学教师教育课程体系改革研究[J]. 教育发展研究,2021,41(9):56-62.
- [44] 邵光华,魏侨. 教育硕士专业学位研究生实践能力培养改革探索[J]. 学位与研究生教育,2019(10):29-34.
- [45] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 北京:人民教育出版社,2001.

On Mode Transformation and Path Innovation for Cultivating Educational Master Students from the Perspective of Community

ZHAO Hui, GUAN Wenjun

(School of Educational Science, Xinjiang Normal University, Urumqi 830017, China)

Abstract: The cultivation of master students of education is an important measure for the adequate supply of high-level professional personnel for China's basic education teaching and management. Over the past three decades, Chinese universities have accumulated rich theoretical and practical experience in cultivating educational master students. However, we are currently confronting many problems in cultivating educational master students in China, such as insufficient coordination among different bodies who are cooperatively running the school, the lack of a cooperative mechanism for supervisors, the deviation of the curriculum design from the demands of primary and secondary schools and the scattered locations for practical teaching cooperation. Based on community theory, this study has developed a new model for the cultivation of educational master students, which includes four sub-communities of governance, guidance on leaning, curriculum, and practice. By making use of this model, universities can establish a "cross-regional and cross-departmental", multi-subject collaborative governance framework, strengthen the interaction between teachers and students based on common moral norms and value pursuits, promote the construction of a curriculum system that promotes the integration of academic research and professional studies and create a mutually beneficial "U-S" collaborative education pattern, comprehensively enhance the overall quality of educational master students, lay a solid foundation for cultivating outstanding educational personnel, and contribute to the construction of a strong teacher troop in basic education.

Keywords: educational master students; community; collaborative education; curriculum construction; practice teaching