

在我国开放式教师教育体系构建的背景下,学科建设已成为提升教师教育质量的源头活水。然而,当前教师教育学科建设在概念界定、知识体系构建、身份认同等方面仍面临诸多挑战与迷思。为此,本报特别就“教师教育学科建设”这一话题采访南京师范大学教授杨跃,以期厘清相关概念,探寻突围路径。

教“教”之学:教师教育学科建设的五个追问

——专访南京师范大学教育科学学院教授杨跃

□本报记者 黄浩

语义之辨 走出模糊的概念界定

中国教师报:杨教授您好,教师教育学科建设是构建高质量教师教育体系的基础,但我们注意到,关于教师教育学科建设许多概念的界定仍然十分模糊。您在多篇文章中强调要区分“师范专业”“教师教育学科群”“教师教育学”等概念,请问该如何厘清?

杨跃:学科是按照一定的标准对知识进行分门别类所形成的特定知识体系,概念是知识体系中的最基本单位。学术研究和政策传播都要概念内涵明确、语义清晰,并遵循同一性原则。在当前的学术讨论与政策语境中,您提及的“教师教育学科群”“教师教育学”等概念均是伴随“教师教育学科建设”这一话语实践而出现的;此外,还有“教师教育专业”这一概念。

“教师教育专业”这一语词在不同语境下曾经出现过三种不同的语义。

一是指培养本专科学历层次基础教育教师的“师范类专业”。汉语“专业”一词在高等教育中一般是指“学业门类”,其对应的英文单词是major或program。在我国现行高等教育制度中,旨在培养中小学、幼儿园教师的“学业门类”通常统称为“师范类专业”;西方国家指向教师培养的“teacher education program”除了被直译为“教师教育项目”外,也被译为“教师教育专业”。21世纪初我国教育政策中以“教师教育”一词指称“教师的职前培养、入职引导和在职培训”,由此在教育行政管理文件和学术文献中出现“教师教育专业”一词,其意涵与“师范类专业”一词的意涵完全一致。2017年10月,教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》,正式建立师范类专业三级认证体系后,以“教师教育专业”一词指称“师范类专业”的情形就不多见了。

二是指培养硕士学历层次基础教育教师的教育学学科专业。我国自1997年开始开展教育硕士学位研究生教育,面向在职教师招生、培养硕士学历层次的高水平基础教育师资;在2009年之前,全日制研究生教育中并没有专门培养硕士学历层次基础教育教师的学科专业。我国重点师范院校自21世纪初即率先探索“4+2”“4+1+2”“3+3”等多种模式的研究生层次职前教师培养,其中一些院校在教育学一级学科下自主设置二级学科专业,并借鉴西方国家“teacher education program”的表述方式而将其命名为“教师教育专业”。

三是指培养硕士或博士学历层次“教师教育者”的研究生教育学学科专业。参照我国高等教育领域对“专业”的常规理解和命名方式,“教师教育专业”即致力于培养教师教育理论与实践工作者。我国较早专门开展教师教育研究的学术机构及一些师范院校自主设置的“教师教育(学)”二级学科专业或研究方向的人才培养目标即为“教师教育者”。

我们再来谈谈“教师教育学科群”和“教师教育学”。

“专业”与“学科”是既彼此区别又相互联系并具有内在统一性的两个概念,学科为专业提供知识基础,专业则成为学科承担人才培养职能的基地。高质量教师培养需要众多学科的支撑,也离不开高素质的教师教育者;于是出现“为培养教师服务”的“教师教育学科群”或“教师教育学科体”,以及“为培养教师教育者服务”的独立学科“教师教育学”等概念。在中国学位与研究生教育学会2024年1月发布的《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》中,“教师教育学”明确确为教育学一级学科下的二级学科专业。

价值之识 学科建设何以重要

中国教师报:教师教育学科建设十分重要,但直至2024年“教师教育

学”才被正式明确为一个学科专业。在当前教育强国建设的背景下,以及师范院校面临转型的时期,如何看待教师教育学科建设的重要意义?

杨跃:我国内地“教师教育学科建设”的倡议始于2006年前后。我想从“教师教育学科群”和“教师教育学”二级学科两方面,谈谈我对“教师教育学科建设何以重要”这一问题的理解。

第一,从“教师教育学科群”建设(即“为高质量教师专业人才培养”服务)的角度来看,加强教师教育学科群建设是推动师范院校强化主责主业、提高师范生培养质量,促进教师队伍高质量发展、支撑教育强国建设的核心引擎。

一是推动和强化师范院校深耕自己的主责主业。师范院校是基础教育师资培养的主力军,教师教育学科群是师范院校建设高质量师范类专业的核心基础。如何处理好“师范性”与“学术性”的关系、破解这一“真实的假问题”,是师范类专业建设中长期存在的难题;当前,面对多种因素叠加影响下师范类专业发展面临的挑战,师范院校确实需要加强教师教育学科群建设,切实推进“师范性”与“学术性”的深度融合。

二是提高师范生培养质量、支撑基础教育发展。教师职业是一项专业性职业,教育、教学工作具有高度的专业性,加强教师教育学科群建设,推动师范院校“举全校之力”建设好师范类专业,健全与中小学协同育人机制,提升师范生培养质量,为基础教育高质量发展提供坚实的人才保障。

第二,从“教师教育学”学科建设(即“为高质量教师教育专业人才培养”服务)的角度来看,虽然教育学一级学科下诸多二级学科也开展教师及教师教育研究,但相对分散;“教师教育学”二级学科建设能够为高质量教师培养与发展提供学理支撑,促进人才培养和学术发展。

一是为高质量教师专业人才培养提供学理支撑。系统研究教师专业实践的性质与特点、教师学习与发展规律,教师职前培养、入职教育及职后研修的原理与方法,推动教师教育理论自觉,从而全面提升教师教育质量,为基础教育高质量发展提供坚实的人才保障。

二是促进教师教育专业人才培养以及学术发展。教师教育学二级学科地位的确立有助于高校教育学科布局优化,培养从事教师教育研究与实践的高水平专业人才,形成稳定的学术共同体;通过深化教师教育基础理论、政策及实践研究,构建中国特色教师教育学自主知识体系,为新时代我国教师队伍建设的政策制定提供科学的决策依据和理论支撑。

中国教师报:在高水平综合大学开展教师教育的背景下,教师教育学科建设面临的重大紧迫性是什么?师范院校教师教育优势地位是否将面临新的挑战?

杨跃:当前,在高水平综合大学开展教师教育的大背景下,师范院校师范类专业和教师教育学科建设都面临挑战;我从“教师教育学科群”和“教师教育学”二级学科两个方面来谈谈我的认识。

一方面,致力于教师专业人才培养的“教师教育学科群”建设面临的严峻挑战,一是教育学学科作为教师专业人才培养的重要学科基石,能否成为“教师教育学科群”建设中的“重中之重”?二是各文理、艺体学科作为教师人才培养必不可少的基础性学科,能否真正有力支持教师专业人才培养?能否通过行动示范,纠偏大众对“教师专业性”的常识误区(即认为“只要学科知识水平高就能够成为好教师”)?

另一方面,致力于教师教育者专业人才培养的“教师教育学”二级学科建设面临的严峻挑战则是,能否在教育一级学科内部受到重视和支持?这其实也会在一定程度上影响文理、艺体学院在师范生培养中对“学科教育的专业性”和“教师教育的专业性”的认识。

面对教师教育开放体系带来的竞争,师范院校需要通过高质量教师专业人才培养彰显教师教育的专业性,进一



杨跃

教育学博士,南京师范大学教育科学学院教授,主要研究领域为教师教育、教育社会学。出版有《“教师教育”的诞生》《教师教育学》《新教育公平视野下的教师教育改革》等专著。

步提高吸引力和竞争力。师范院校应“举全校之力”建设教师教育学科群、发挥教育学科的核心作用,并重视教师教育学二级学科建设,继续保持和发扬自身在基础教育教师培养中的核心竞争力。

初心之问 困境之下的突围与守望

中国教师报:您刚才谈到,教师教育学科建设过去分散在教育一级学科下的多个二级学科里,看似“处处都有”,实则很难聚焦。您曾指出教师教育研究存在“被边缘化”和“身份认同困难”,这种现象的表征是什么?近年来有何改观?

杨跃:如前所述,教育学一级学科下诸多二级学科一直都有关于教师和教师教育的研究;但在没有“教师教育学”独立学科建制状态下,这些研究是相对分散的。研究者的学科归属也更多是那些二级学科,而且会因缺少制度化学科资源的支持而影响研究成果的质量。

“身份认同”的问题在一定意义上也是与独立学科建制相关联的。20多年来,当“教师教育学”被理解或期待为“研究教师教育的一门学问”时,便会因与教育学一级学科下诸多二级学科的研究领域(或主题)有所交叉,而使得教师教育研究者存在作为“新兴独立学科”的身份认同上遭遇困境。

近20年来,越来越多钟情于教师教育的学人坚持深耕教师教育实践,推动教师教育研究取得显著成就,形成了涵盖教师教育基本原理、教师教育历史与国际比较、教师教育政策、制度与法规、教师教育课程、教学与评价以及师德学习与发展、学科教师教育等领域的中国自主教师教育知识体系,涌现出越来越多聚焦教师教育实践问题、具有实践指导意义的高质量研究成果;学术共同体也日益壮大,更多高校增设“教师教育学”二级学科专业硕士点、博士点,教师教育专门研究机构、专业学术期刊等蓬勃发展。

中国教师报:您多次提到要坚守教师教育学科建设的“初心”。在教师教育走向开放化的今天,这个“初心”的具体内涵是什么?我们如何确保学科建设真正服务于“培养好老师”?

杨跃:回首提出“教师教育学科建设”这一时代议题的“初心”可以发现,无论是2006年前后国内最早提出并倡议的“教师教育学科建设”,还是近年来在我国“一流学科建设”背景下对“教师教育学科建设”的深化研究,其中都贯穿着这样一条主线,即“教师专业化需要专业化的教师教育”“一流教育所需的一流教师需要一流教师教育”。所以,无论是“教师教育学科群”建设还是“教师教育学”二级学科建设,其共同的“初心”就是为提高师范生、教育硕士研究生等教师专业人才培养质量服务,为我国高素质、专业化教师队伍建设服务。

其实,“学科”在为“专业”(人才培养)服务过程中出现“学术漂移”现象,并非教师教育所独有。“教育学”即“为教师教育而生”,但在师范院校综合化发展进程中,教师教育实践同样逐渐陷入了“学术漂移”所带来的“专业教育悖论”之中。如今,在“教师教育学”二级学科建设中依然需要防范单纯注重研究成果发表。要确保学科建设真正服务于教师教育质量的提升,最大程度地减少“学术漂移”带来的消极影响,根本上还是需要在高校及高校教师的分类发展与评价方面取得实质性突破。

内核之探 “教师教育中的PCK”

中国教师报:在教师教育学科建设中,您将“教师教育中的课目教育学知识”视为学科独特性的核心,能否具体阐释这一概念及其对教师教育学科建设的重要意义?

杨跃:“专业”是对知识技能、伦理道德、教育训练、社会服务、自主权利等有专门要求的特殊职业,必须具有包含高深知识和复杂技能的科学知识体系。如果说,教师的核心专业知识是将任教课程内容和学习者知识、教育境脉知识、教育目的价值等知识以及一般性教育知识、课程知识有机融合后形成的“课目教育学知识(pedagogical content knowledge,简称PCK)”;那么,教师教育者的核心专业知识则是所任教的各类教师教育课程(包括学科和教育类课程等)的课目教育学知识,或称“教师教育中的PCK”,即有关教师教育者如何向教师学习者传播教师教育课程内容知识的学问。拥有这种专门而独特的核心专业知识是教师教育者赢得专业权威和地位的重要前提。

当前,围绕“教师教育中的PCK”的研究日益增多,推动这类“二阶知识”的生产与传播,既需要教师教育工作者潜心投身于各类教师教育课程与教学的创新实践,又需要为教师教育者深入开展“教和学的学术”提供制度支持与激励。高质量教师教育需要围绕教师教育中的“学”与“教”,持续开展高水平研究,创新“教师教育的教学法”,探寻“教师教育中的PCK”,并且将研究成果转化为教师专业人才培养的实践智慧。

中国教师报:在学科建设中,不能忽视教师教育者这一关键群体,如何培养一支既能示范“优异教学”又能研究“教‘教’”的高素质教师教育者队伍?

杨跃:高素质、专业化教师的培养离不开优秀的教师教育者(即“教师的教师”)。教师教育者不仅需要对“中小学生学习及其发展”“中小学教育的性质、特点及其在整个教育体系中的地位与作用”“师范生未来任教的课目内容”(即中小学教育中涉及的文理艺体等学科知识与技能等)以及“学校课程、教学与评价”等进行研究,发现和传播“学校教育的专门学问”,这是需要教授给教师学习者的“一阶学问”;而且需要对“中小学教师及其专业学习与发展”“教师教育的性质、特点”等“教师教育课程体系中的课目内容”“教师教育课程、教学与评价”以及师德教育、教师素养培养等进行专门研究,形成独特的“二阶学问”。

若进一步为教师教育工作者创新教学与研究提供制度支持与激励,一定会涌现更多既能示范优异教学又对教师教育有深入研究的优秀教师教育者。

建设之道 构建一个“既开放又封闭”的体系

中国教师报:面对学科基础“漂移化”、问题域模糊等挑战,您认为下一步学科建设的突破口应放在哪里?您也曾提出对“学科建设”话语保持警惕,这看似与加强学科建设的主题存在张力,应如何理解这种辩证思考?

杨跃:学科是知识分类的结果,但

知识体系如何分类深受文化传统和科学管理体制的影响。以探究高深学问为己任的大学以学科为基本单位进行人才培养和知识创新,生产高深学问是学科的逻辑起点。教师教育学科建设既需要在“领域性知识”层面增进教师教育高深学问,又需要创新教师教育独特知识;也就是说,可以从两个方面寻求学科建设的新突破。

一方面,加大对跨学科研究的支持。在学科群的意涵上,学科建设离不开教育和文理、艺体等学科间的跨界、融通,整合全校教师教育智识资源,共同致力于提升教师教育学术水平和教师人才培养质量;在独立学科的意涵上,学科建设不仅同样需要文理、艺体等学科支持,而且需要教育学一级学科下的二级学科共同探索、创新教师教育高深学问。与学前教育、基础教育、高等教育等研究一样,教师教育研究和“教师教育学”二级学科也都具有“领域性知识”的性质特点,也需要基于不同学科视角的教师和教师教育研究。近年来,我国德育学团队开展的师德教育研究、课程与教学论团队开展的师范教育课程与教学研究、教育史团队开展的师范教育史研究、比较教育学团队开展的教师教育国际比较研究,以及教育学原理团队从哲学、社会学视角开展的教师研究等,都有力推动了教师教育学科发展。教师教育学二级学科专业团队更是付出了艰辛努力,也取得了显著成果。教师教育学二级学科开展跨学科研究需要更多制度支持与保障。

另一方面,增进教师教育独特性。如果说教师教育的目标是“教师‘学会教学’”,那么,教师教育学科的使命就是研究“教一教”“教一学教”“学一教教”“学一教学教”。因此,教师教育学科建设还需要进一步深化“教师教育中的PCK”研究,促进大学、中小学、教师发展机构与教研系统中各类教师教育者跨界协同,致力于教师教育独特新知识的发现、整合、应用及传播。

总之,深化、创新教师教育学科建设,需要秉持“学科必须既开放又封闭”“学科不是目的,而是手段”等理念,促进学科正式制度与非正式制度良性互动,通过不同学科间的文化碰撞与渗透,凝聚跨学科专业团队,开展问题导向的高质量教师教育研究。

中国教师报:对于有志于强化教师教育特色的师范院校基或综合性院校,在“双一流”建设背景下应如何规划和推进教师教育学科建设,以实现其不可替代的价值?

杨跃:教师教育学科建设需要创新教师教育学术,在知识层面增进系统化的教师教育高深学问,强化自主知识体系构建;也需要全面理解“学术”的意涵。依循“探究”“整合”“应用”“传播”四种类型的学术活动,教师教育知识生产同样表现出这四类学术活动,即在发现、整合、应用以及传播教师教育知识中的学术性;相对于发现教师教育新知,在教师教育实践中更需要重视整合和应用教师教育知识,重视传播教师教育知识的“教学的学术”,体现和促进教师教育知识的融合性特征,推动教师教育理论发展与实践改善的紧密结合。

面对当代知识生产模式的转型和“学科建设”思维范式的转换,在“双一流”建设背景下,高校推进教师教育学科建设,首先要真正重视教师专业人才培养,可以认为,对师范类专业建设的重视程度在一定程度上决定着教师教育学科建设的高度;其次,可以通过创新学术组织、完善制度激励,引导更多教师教育工作者主动开展问题导向的教师教育研究,积极增进教师教育高深知识,并且将学术研究成果真正反哺和服务于教师专业人才培养实践,防范学科建设的“内卷”与“漂移”。最为关键的是对教师教育作为公共性、专业性、学术性事业的价值认同、信念坚守、文化自觉和学科自信。相信高校分类建设与评价制度的进一步完善一定能够更加有力地保障师范院校聚焦主责主业,并着力加强教师教育学科建设。

●记者手记

作为一名教师教育的“观察者”,不能不对“教师教育学科建设”予以关注。特别是在2024年“教师教育学”被正式列为教育学下的二级学科之后,这一重要的里程碑事件引发了教师教育学者的广泛关注。学界普遍认为,学科建设是教师教育高质量发展的基石,其中,关于教师教育的学科体系、学术体系、话语体系建设等,有许多课题亟待进行更深入的研究。

我较早注意到杨跃教授,她在教师教育学科建设领域深耕多年,围绕教师教育学科建设发表过多篇有影响力的文章,从概念溯源到知识创新,从困境剖析到行动展望,都提出了极具洞见的前沿思考。

然而,尽管近年来“教师教育学科建设”屡被提及,但它仍是相对模糊的一个词——概念辨析、核心指向、困境突围等,仍然困扰着一部分研究者。在这篇访谈里,杨跃教授将“师范专业”“教师教育学科群”“教师教育学”等概念层层剥开,厘清概念丛林中的语义迷宫,讲清了“培养老师的人”本身需要怎样的专门知识,还提供了学科跨界协同的路径。

不可否认,在师范院校走向综合化、高水平大学纷纷布局教师教育的今天,教师教育学科建设容易陷入“学术漂移”。在人才培养层面,教师教育在师范院校综合化浪潮中逐渐被弱化;在知识生产层面,教师教育研究在教育学科体系中并没有“专属领地”。杨跃教授一再强调,要守住教师教育学科建设的“初心”,那就是为提高教师专业人才培养质量服务。这句话听起来十分朴素,却直指要害。学科建设很容易陷入“为建而建”的学术生产惯性,不独教师教育如此——追求论文发表、课题立项,却忘了这一切最终要服务于“如何培养出好老师”这一根本问题。当师范院校的教师教育者不能真正服务基础教育质量提升、不去研究“教‘教’”的学问,很容易走入歧途。

如何行动?杨跃教授提出要着力研究“教师教育中的PCK”这一更具本体性的概念——它不是教师需要掌握的知识,而是教师教育者如何向教师传播这些知识的学问;同时,她对“过度学科化”的风险也保持着高度警醒,表达了令人深思的“去学科化”憧憬——教师教育的跨学科特质不应被学科制度所框限。这是一种辩证的智慧:既要通过学科建设获得学术体制的“入场券”,又不能在制度化过程中丧失教师教育研究的跨学科魅力。她期待在学科建设的制度诉求与“去学科化”的学术理想之间,寻找教师教育的真正使命。

当前,诸多高水平综合大学进入教师教育领域,“让更多优秀的人从教”成为大家的广泛共识。在这样的时代背景下,教师教育学科建设需要加快脚步;但与此同时,教师教育学科建设又注定是一场“慢功夫”。需要更多的资源投入,需要更多像杨跃教授一样清醒的守望者与研究者,回到学科建设必须服务于“培养好老师”这个原点。路虽远,行则将至。这段关乎“初心”的旅程,值得以耐心换信心。

学科建设要回归「培养好老师」

□本报记者 黄浩