

信息时代教师教育评价思想、方法和制度的变革

李明华 黄自敏

(华东师范大学 公共管理学院, 上海 200062)

【摘要】 进入信息时代的中国需要什么样的基础教育, 又需要什么样的教师, 需要什么样的教师教育来“生产”出符合时代要求的教师? 我们的教师教育评价体系要做什么样的改变以促进和保障我们的教师教育从适合工业化时代向适合信息化时代转化? 本文以教师教育评价为立足点, 遵循基础教育变革→教师教育变革→教师教育评价变革的逻辑, 及其反向, 教师教育评价变革→加深和普及教师教育变革→加深和普及基础教育变革的辩证法来展示教师教育评价的变革。

【关键词】 信息时代; 教师教育; 评价; 变革; 比较教育

【中图分类号】 G650

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2008)04-0033-08

进入信息时代的中国需要什么样的基础教育? 又需要什么样的教师来实施这种与信息时代对称的基础教育? 另外, 我们需要什么样的教师教育来“生产”出符合时代要求的教师? 我们的教师教育评价体系要做什么样的改变以促进和保障我们的教师教育从适合于工业化时代向适合于信息化时代转化? 中国在短期内就步入信息时代所面临的挑战也是目前欧美等发达国家的教育界正面临的挑战。

从变革的逻辑上说, 社会经济、文化、科学技术的变革首先对基础教育产生影响, 继而延伸到教师教育的变革, 再延伸到教师教育评价的变革, 以确保教师教育“产生”出基础教育变革所需要的合格的教师。但教师教育变革的辩证法的另一个路径是教师教育评价的变革和推广, 使教师教育革新变为主流, 从而使革新后的教师教育变成主体。

本文将教师教育评价为立足点, 遵循基础教育变革→教师教育变革→教育教育评价变革的逻辑, 及其反向, 教师教育评价变革→加深和普及教师教育变革→加深和普及基础教育变革的辩证法来展示教师教育评价的变革。因此, 我们先勾勒出教师教育评价的框架, 然后研究国内外学者对教师教育评价变革的阐述和相关实践, 最后提出我们的建议。

教师教育评价的框架

(一) 教师教育评价模式

教师教育评价 (Evaluation of Teacher Education) 是教育, 特别是高等教育评价的一个分支, 是教育评价在教师教育中的运用。因此, 教师教育评价具有一般高等教育评价的共同点, 同时又具有教师教育的特点。

什么是评价? 什么是教师教育评价? 美国的教育评价、标准联合委员会如此定义: 评价就是为了作决策而对某个事

物的价值 (worth) 和效用 (merit) 进行系统的调研。Galluzzo 和 Graix (1990) 把教师教育评价定义为: 评价是以决策为主要目的的数据搜集过程, 研究对象是教育项目对其所服务对象的价值。就教师教育而言, 价值 (worth) 就是指雇佣新的教师的学校行政当局对培养这些新教师的教师教育项目的满意程度; 效用 (merit) 是指教师教育的学生和教师对他们在这个教育过程中的经历的评价。他们认为, 教师教育评价对这种 (外在) 价值和 (内在) 效用的评价以及对评价的设计和运用都是很重要的。

教师教育评价是很晚才发展起来的一个领域。直到 1986 年 Galluzzo 还说, 教师教育评价按当时的情况还称不上是一个研究领域。Galluzzo 和 Craix (1990) 说, 教师教育评价的经验总结、方法和研究文献都很少。这两位作者介绍了以下几种评价模式:

1) 以教育项目目标为基础的评价 (objective based evaluation)。评价者的作用是度量项目声称的目的是否达到。这种模式被认为是泰勒式的, 在 1960 年以前居主导地位。

2) 不以教育项目目标为基础的评价 (goal free evaluation)。评价者有意识地避免使用教育项目设计者所表达的目标。评价者根据收集的数据对标明的和未标明的、有意的和无意的教育项目结果进行评价。

3) 决策协助型评价 (decision facilitation model of evaluation)。评价者收集数据, 展示给项目的决策者; 至于项目的价值判断则是由决策者来做。用得比较多的是一种叫 CIPP 的模式。CIPP 代表了四种类型的评价: 背景 (context)、投入 (input)、过程 (process) 和结果 (product)。

以上勾勒出的是教师教育评价的几种“技术”性方式或称为“模式”。评价的目的不同, 所选用的模式也不同。Gal

* 基金项目: 华东师范大学“985工程”二期哲学社会科学“教师教育理论与实践”创新基地建设项目“教师教育评价与管理制度的创新”(编号: 79003004)研究成果之一。

Juzzo & Craig (1990) 提炼出教师教育评价的目的或用途区域为问责 (accountability)、改善 (improvement)、理解 (understanding) 和知识创造 (knowledge production)。

问责是对教师教育项目达到外在的评价标准 (external accreditation standards) 的程度认定。(美国全国教师教育评估委员会 NCAIE) 对教育项目的评价就包括一套标准。许多州政府和地区的评价协会也要求一套标准, 要求项目的主持者保持和收集日常的数据以供评价使用。为问责而进行的评价是评价的主要动机。一旦满足外在的评价机构的要求, 评价报告就束之高阁, 而不是用于发表, 例如递交给评估机构的报告。

为改善而进行的评价则是把评价从外在的机构转到教师教育项目参与者自身。这种评价的目的是为了向教育项目的参与者, 如教师等提供关于项目的强项和弱项的信息。Borich (1979) 建议采用差异评价法, 即把教育项目的实际状况与应有的状况做对比, 从而发现需要改进的地方。

理解的用途是教师教育评价更具有内在价值的方面。教育项目的利益相关者对项目越了解, 他们就越有相同的语言, 从而对项目的改进、扩大或撤消更容易有相同的认识。同时, 利益相关者在评价过程中的共同参与程度越高, 他们对评价结果就越有所有者 (ownership) 的感觉。因此, 评价具有社会性, 评价过程要尽可能地有利益相关者的参与。

(二) 教师教育评价的变量选择

教师教育评价的模式、使用途径和评价的变量选择都是从一般的教育评价发展而来的, 而变量的选择更能反映教师教育的特点。因变量, 即教育项目的目标变量有:

1) 通识的、职业的和专业性的知识。知识通常被认为是一个大类的教师教育的结果变量 (outcome variables)。需要对一个教育项目的学生教师 (student teacher, 即现在的教师教育项目的学生, 未来的教师) 在进入项目前、过程中及项目结束后的知识进行系统的计量。这种测量的最大困难是各方面对一个学生教师必须具备的知识构成有分歧。

2) 教的行为和技术。经历了教师教育项目, 一个学生教师在课堂里应有一系列的行为变化, 这是要经过度量的。

3) 态度 (attitudes) 和习性 (dispositions)。习性与态度不同, 它不是情感性的, 而是多次的认知经验所形成的, 是一种思维或行为习惯。习性包括学生教师如何看待他的未来的教师职业、学生、技术、工作程序、智慧等等。

4) 备课的认识。备课包括计划, 选择课程材料, 安排上课活动的顺序及时间的长度。

教师教育评价的自变量应该反映项目的最主要部分, 如项目发生的背景变量、投入变量、过程变量等等。教师和其他相关人员往往对此有分歧。自变量的选取也取决于评价的模式和用途。

(三) 教师教育评价的社会系统

由于教师教育评价是在一个社会系统中进行的, 评价受社会制约的程度更甚于技术层面。这个社会系统首先是评

价的利益相关者, 包括直接的和间接的, 主要有: ① 教师教育项目所在的教育学院/系的教师、学生教师和行政当局; ② 将来学生教师任教的学校 (校长、教师、学生及家长等); ③ 未来可能成为该教育学院/系的学生及家长; ④ 社会公众和政治家、商人、文化人等选民; ⑤ 政府机构。由此形成教师教育项目与社会的极为复杂的多边关系, 这其中最主要的关系也同时决定着教师教育评价变革的社会关系是: 教师教育项目与使用学生教师的学校间的关系; 由选民形成公民社会及其政府与教师教育项目间的问责关系。由此形成的三角社会关系如图 1 所示。

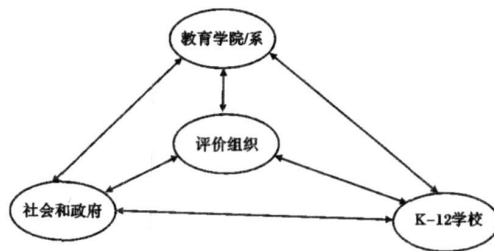


图 1 教师教育评价中的三角（四方）社会关系

该三角关系决定了教师教育评价变革的社会基础。当“社会和政府”要求教育学院/系问责时, 需要通过以“问责”为用途的评价; 当 K-12 学校发生变革因而需要教师的知识、技能和态度等都变化时, 也会导致评价内容及其他方面的变化, 以要求教师教育项目的改变; 当社会和政府对 K-12 学校有变革施加影响时, 这种影响力也会因 K-12 学校的变革导致对新教师要求的变化而影响到教师教育项目。

三角关系决定了教师教育评价的变革方向和路径, 但是这种三角关系所形成的由教师教育评价机构、惯例、实践、程序等也是教师教育评价制度中的重要部分。在美国, 教师教育评价机构有: ① 州政府的教师教育项目评价机构, 拥有对本州的教师教育项目的批准权 (approval); ② 专业性的教师教育行业自律机构, 如 (美国全国教师教育评估委员会 NCAIE) 和 (美国全国教师教育认证委员会 TEAC); ③ 州政府管理的教师资格证考试, 其中通常有教师证的合格者必须毕业于本州政府所批准的教师教育项目; ④ 民间的教师教育排行; ⑤ 受雇提供评价服务的公司和个人。

综上所述, 教师教育项目的评价体系包括社会系统和技术系统两个方面, 如图 2 所示。显然这是一个内部因子互相关联的系统, 其中任何一部分都可能引起整个系统的变化。这个教师教育评价体系的框架是以美国的情况为基准的, 但这个框架本身也适合于分析中国的情况, 理由是: ① 这个框架的技术部分对中国也是适用的; ② 框架的社会系统就其架构而言会有一些增减的差异, 例如我们没有州政府这样的参与者, 但我们可以框架里增加中央、省、市政府; ③ 社会系统中的组织机构也有很大的不同, 但在理论界则都涉及, 在实践上也都因国际化和信息时代而趋同; ④ 最后, 我们希望

用一个一般性的评价体系框架作为分析工具, 使我们可以进行国别比较。我们要研究的是, 由于互联网等 ICT 的发展和国际化的加深 (在中国叫改革开放), 教师教育评价系统将向何处变化, 如何变化? 这种变化的传导机制是什么? 为什么需要教师教育评价体系的变化来实现 K-12 学校的变革? 我们下面将在这个框架的支撑下来研究这些问题。

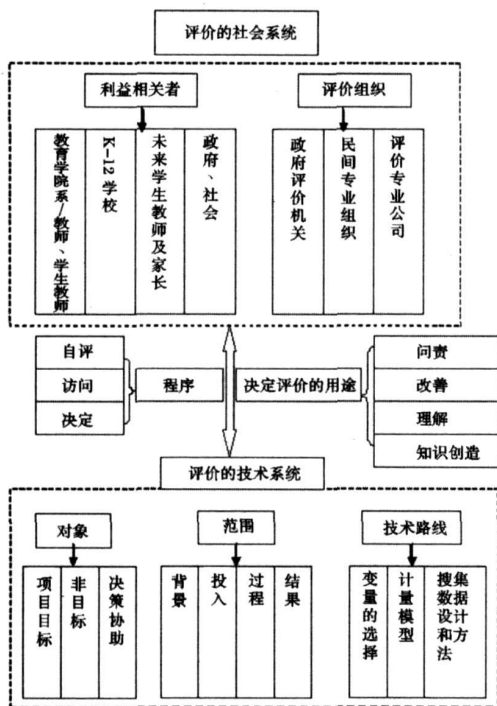


图 2 教师教育评价的社会和技术系统

三角 (四方) 社会关系对信息时代挑战的反应

(一) 信息技术融入 K-12 教育成为主流

几乎在所有的地方, 职前教师教育都是教育体系中最落后的部分 (Moreno 2005)。对第三世界国家而言, 由于知识经济的迅速到来, 社会所需要的教授方式已经不是教师们在学校里所学的那样了 (Moreno 2005), 这要求教师教育的变革。例如, 需要重新定义一个教师在教室中应该做的事, 因为在知识社会里, 重心不再是在课堂里讲得多, 而是学生理解和掌握多少。因此, 可能教得少反而更好 (Moreno 2005)。由于 ICT 的运用, 学生可以从任何地方获得知识, 教师不再是知识的唯一源泉和裁判, 而更需要建立以学生为中心和更积极参与的学习环境 (Moreno 2005)。这说明信息社会对教师的新要求不仅只是在教学过程中使用 ICT 而更多的是教学方式组织的整体变革。当 K-12 学校发生这种变革, 对新教师的要求是如何导致教师教育的变革及其评价的革新?

欧洲教育信息网络 (EURYDICE 2000) 在 2000 年发表的报告中称 ICT 是国家政策的核心, 教育政策越来越多地受

ICT 运用的制约, ICT 已经结合到了教育系统中。Bielefeldt (2000) 在 1998 年从美国的 416 所教育学院、系、学校所获得的问卷调查表明, 教师教育项目中融入信息技术的程度与这些教师教育机构是否经过 NCATE 认证有关。当然, 对教师教育项目中整合进信息技术最有贡献的是对教师教育项目的教师所进行的职业发展培训 (Bielefeldt 2000)。NCATE 通过研究和认证等活动推动信息技术整合进教师教育。NCATE 在 1997 年的报告中指出: 教师教育机构与 K-12 学校犯了相同的错误, 把信息技术看成是单独的技术, 需要专门的教师和课程, 而不是把信息技术整合进教师教育项目的整体。(NCATE 转引自: Moursund & Bielefeldt 1999)。

(二) 政府干预信息技术与教师教育项目的整合

信息技术融入 K-12 教育已经不仅仅是趋势, 而且已是主流。值得注意的是, 在重视市场作用的西方发达国家, 推进 ICT 在教育中的运用是国家干预的对象, 推动 K-12 应用 ICT 引发的变革, 并迅速传导到教师教育。美国国会的技术评估办公室 (Office of Technology Assessment) 早在 1995 年就发表了“教师和技术: 把两者联结起来”的报告。该报告的主要发现是: ① 当时大多数的美国教育学院/系并没有把技术作为教师教育的中心环节, 许多新教师对于如何把技术融入他们的教师职业中去知之甚少; ② 引入技术来培养教师才刚刚引起州政府的关注, 并反映在州政府的教师资格标准中; ③ 大部分教师教育机构仅仅把技术作为一门专门的技术来培养未来的教师, 而没有把技术融入教师教育的课程体系 (Office of Technology Assessment 1995)。报告认为, 美国联邦政府在推进教师教育中融入技术方面大有作为, 联邦政府可以通过联邦立法、联邦财政专项资助加强联邦政府在该领域的领导力, 以促进州和地方政府在这方面的新倡议 (Office of Technology Assessment 1995)。

很快, 美国联邦政府的干预就进入财政资助阶段。一个被称为 PT3 (Preparing Tomorrow's Teacher to Use Technology Program) 的联邦资助项目通过美国教育部的项目申请方式展开。(US Department of Education 2000) 在开始的 5 年里, 该项资助共达 4 亿多美元, 共资助了 500 个促进 ICT 在教师教育上运用的项目, 另外还有其他方面的配套资金, 是联邦政府的资助额的两倍 (Fulton et al 2003)。根据 2000 年 8 月公布的对此项目已执行部分的评估报告 (Mathematica Policy Research Inc, 2000), 联邦政府在第一年 (1999 年) 资助 156894 个教师, 3 年共达 491030 人。高校间的合作是最重要的合作方式, 在第一年的 225 个受资助者中, 有 92% 是以高等教育机构为项目的主持人。76% 的合作团队中有当地的教育机构, 如学校, 约 38% 是非盈利机构, 约 30% 是盈利性机构。所以, 项目有很好的社会参与, 是较典型的政府、大学、学校、地方政府、盈利性和非盈利性机构共同参与“会战”的攻坚战术。

(三) 对教师教育评价的影响

ICT 使 K-12 学校发生变革, 由此传导到教师教育的变

革。这种变革需要教师教育评价体系的相应变革来促进和保障。美国教师教育的外在评价机构主要是州政府和民间的教师教育认证机构。早在 1998 年, 加州主管教师资格考试和教师教育项目认证的政府机构 CCTC (California Commission on Teacher Credentialing) 就发布了一个“技术标准和修订的与技术相关的共同标准”的文件 (1998)。该文件一开始就重申 CCTC 负有为公立学校培养教师的教师教育项目的认证责任。修订的标准要求: ① 申请教师资格者在申请见习教师资格 (Preliminary Credential) 时在应用技术方面达到一级标准; ② 在申请正式的教师资格 (Professional Clear Credential) 时达到二级标准; ③ 所有培养这些教师的教育学院/系必须采用新标准。该文件具体地规定了一级、二级标准必须达到的相关知识和技能的内容和程度。该文件甚至对教育学院/系提出要求: ① 每个大学/学院在 1999 年 12 月 15 日前提交出一份实施该新技术标准的计划; ② 每个大学/学院据此修改教师教育项目以获得 CCTC 的批准, 并于 2000 年 6 月 30 日前提交; ③ 这些大学/学院必须在 2001-2002 年或更早就推出这些修改过的教师教育项目。由此可见, 加州政府对把 ICT 融入教师教育的变革上升到政府主持的教师教育项目认证的标准中的速度是很快的。有研究者说 (Fullan et al., 2003) 美国州政府的迅速介入并提出强制性要求是大学教师教育项目中迅速融入 ICT 的最主要推动力之一。政府的规定 (mandates) 推动了教师教育项目课程设计、课程活动和学业评分中融入 ICT 由此决定了 ICT 在教师教育项目中的运用及其标准成为主流。

民间的认证机构反应如何呢? 在 Fullan 等人的研究 (2003) 发现 NCATE 的关于 ICT 在教师教育中推行的标准也推动了教育学院/系运用 ICT。NCATE 在 2008 年秋季开始实行的对教师教育项目机构的认证标准中规定了如下相关条目: ① 在“标准 1: 未来教师的知识、技能和职业习惯”中要求: 未来教师能够整合技术, 向他们的学生有意义地展示学习内容和指导学生。② 在对“标准 2 使用数据来改善教师教育项目”的解释词中说: 应该越来越多地使用技术用于数据的搜集和分析, 以及项目的计划和评价。③ “标准 3 实习”中说: 实习要使未来教师有机会使用信息技术来支持教学。④ “标准 5 教师教育的教师资格、表现和发展”中说: 教师要在他的授课中融入多样性的技术 (NCATE 2008)。虽然 NCATE 把信息技术在教学中的运用放在认证标准里面, 但仅是原则性的, 并没有对信息技术在教学活动中的融合程度、使用的广度和深度及方向有明确的标示。这说明 NCATE 对把新兴的信息技术对 K-12 教育及对教师教育的变革反映在教师教育评价的标准中仍然是比较保守的。

这一方面是因为认证的标准是最低标准, 同时对新兴的信息技术的融入教师教育不能提较高的要求; 另一方面, 这也反映了教师教育评价体系的相应变革还需要时日, 还有许多不确定因素和未明了的 ICT 与教育变革间的关系。比较州政府在其认证标准中鲜明地提出 ICT 融入教师教育的要

求, 民间认证机构 NCATE 显然在推进 ICT 在教师教育项目中运用的深度和力度是不够的。这似乎也是州政府认证在教师教育发展中积极推进 ICT 的证据之一。

目前在美国有两套对教师教育质量的保障系统。一套是州政府制定的教师教育项目审批和问责程序 (Program Approval and Accountability); 另一个是教师教育行业自己的自律系统, 就是民间认证机构 (accreditation)。目前的质量控制关注的是教师教育能力培养, 如教师证的通过率, 校长们对新教师的评价等, 而不是他们所教的学生的学习结果。(Levine 2006) 由于州政府和认证机构的质量标准太低, 很多低水准的教师教育项目也能通过此标准和认证, 因而这个质量控制系统在提高教师教育质量上的作用仍有争议。

(四) 联合国教科文组织的推动

2007 年底, 联合国教科文组织 (UNESCO 2008) 推出的一套信息通信技术 (ICT) 教师能力标准。该标准是建立在大量研究信息时代学生变量、教师变量、教师教育项目变量的基础上, 对这三变量的关系作出明确的表述, 并以一套适用于教师教育项目的标准将这三者联系起来, 成为基于信息技术的教育改革政策、教师教育项目和评估的基础。例如, 在教科文组织《信息和传播技术教师能力标准之能力标准单元》(ICT Competency Standards for Teachers Competency Standards Modules) 中, “课程目标”是指使学生要达到的相关知识、技能的标准, 由此产生了对应的“教师技能”的标准。虽然这套文件并没有对教师教育项目提出一套标准, 但由于对教师在信息时代的能力提出了一套标准, 这套标准就顺理成章地要求教师教育项目改革要培养出这种教师。

教科文组织《信息和传播技术教师能力标准之政策框架》(ICT Competency Standards for Teachers Policy Framework) 指出, 这套标准的焦点是中小学教师的能力。值得指出的是, 这套标准并非仅仅要求增加信息技术的学习, 而是涵盖信息技术对学生、教师的全面影响。《政策框架》指出: “成功地把信息和传播技术融入课堂需要教师具备以下几方面的能力: 以一种非传统的方式构建学习环境, 将新技术与新教学法相融合, 开发对社会具有积极意义的课堂, 鼓励合作互动、合作学习和小组工作。这又要求培养一套不同的课堂管理技能。未来的主要技能包括: 开发创新办法以使用技术改善学习环境的能力, 以及鼓励技术扫盲、知识深化和知识创造的能力”。(UNESCO 2008) 由此可见, 实际上该标准要求教师不但能够充分使用信息技术, 而且要具备对教学方法、组织等进行相应的全面革新的能力。显然, 这不仅仅是一个教师能力的标准, 更是一个基于信息时代的教育改革, 特别是教师教育的变革。显然, 这种变革以及教师能力标准的变化都会反映到教师教育评价指标体系和标准的变革——而这正是期待的教师教育评价的发展新方向。

信息时代引发美国教师教育评价制度变迁

有意思的是, 信息时代不但引起教师教育评价中的三角

社会关系的互动和变革,甚至在这个三角中的一角也会引发内部“革命”。美国高等教育的认证主要是通过民间专业组织来做的。有地区性的论证机构,这是最权威的;也有全国性的,如美国全国高等教育认证委员会(CHEA(Council for Higher Education Accreditation)等。各大学开设教育学院培养教师以后,各种教师教育领域的专业组织相继出现,1948年美国教师教育学院协会(AACTE)成立,之前还有美国全国教师教育机构联合会等。这些专业组织在1952年共同成立了美国全国教师教育认证协会(NCATE),该专业组织制定标准对教师教育学院进行认证。

1997年,时隔40几年以后,美国又诞生了另一所全国性的教师教育认证的专业组织TEAC。如今,美国教师教育认证领域有两家民间专业机构并存。TEAC成立的背景比较复杂,但它出现的年代刚好与美国进入信息社会“巧合”。虽然不能用时间上的“巧合”来推论它的出现就是信息社会的必然,但是正如TEAC自己所声称的,它的出现确实是美国教师教育追求多样性和创意的需要。这也恰恰是信息社会对K-12教育和教师教育的要求。因此,TEAC的出现是信息时代K-12教育和教师教育走向多元化、多样性,提倡个性和创造性在教师教育评价制度变革上的表现。

NCATE成立50多年以来,对美国教育学院(系)进行全面的评估和认证,对提高美国教师的质量发挥了不可低估的作用,也是美国联邦政府向大学或教育学院(系)师资培养拨款的重要依据,但其认证工作也存在许多缺陷,一直以来就有不少尖锐的批评。来自教师教育学院(系)的批评主要有以下几个方面:首先,教师教育学院认为,NCATE同大多数已成立的其他认证机构一样,其认证标准过多地依赖于诸如硬件设施、教师资格、研究成果和教育学院的独立管理等“投入”方面的信息。第二,NCATE虽然努力跟随着时代的变化,社会对教师要求的改变不断地调整自己认证的标准,但其标准或多或少存在着缺陷和不灵活,不能及时反映时代发展对教师培养的要求,不能体现教师教育项目的个性特点。第三,有一些教师教育学院认为,NCATE的认证标准未经过科学验证,彼此之间存在逻辑不相关的情况,并且有些标准本身具有误导性。第四,教育学院为了获得认证不得不花很多时间、精力和财力来准备资料,以达到NCATE给出的一长串认证标准的要求。这些学院认为,这样的认证没有给他们带来好处,反而是增加他们的负担。到1997年,美国1300多所教育学院(系)中,50%多的学院(系)没有选择认证。在没有认证的教育学院中,有一部分是美国最好的教育学院,还有很大一部分是那些规模小的文理学院、独立学院,这些学院的教师少,师资队伍规模小。在1997年,没有获认证的教育学院代表(主要由独立学院组成)在美国独立学院协会(CIC(Council of Independent Colleges)的帮助下,决定尝试建立另一个全国性教师教育认证机构。(Ewell 2001)

TEAC的成立,标志着美国全国性的教师教育评估不再是一家之言,形成两所机构和组织竞争的态势。TEAC在理

念和操作方法上有许多不同于NCATE的地方:第一,NCATE由30多个教育专业组织所共同组成。这些专业组织包括全国教育学院协会、全国性教师教育机构协会、全国性教师教育和专业标准委员会等。这些组织除了自行选出代表出席组成NCATE的董事会之外,还给予其提供财政上的支持,以及参与鉴定标准、程序、政策、预算上的发展。而TEAC则是由教师教育学院自身组成,成员主要是独立学院,这些成员称为会员,会员交纳会费以维持TEAC的日常运作(AACTE 2003)。显然,TEAC更接近教师教育的主体,即教育学院,更容易敏捷地反映因为ICT的变革引发的K-12教育方式和组织结构变革对教师教育变革的要求。第二,NCATE对教师教育学院(系)进行认证。TEAC只对教师教育项目进行认证,不是对整个教育学院进行认证,即教育学院的某个教师教育项目得到认证并不表示整个教育学院得到了认证,当然,培养目标和组织逻辑相近的教师教育项目可以放在一起进行认证(TEAC 2003)。第三,NCATE有一套认证标准,该标准会不定期地进行修改和调整,NCATE依据这一套标准对教师教育学院进行认证。由于NCATE是由众多教育专业协会所组成,所以其声称自己制定的标准是经过系统论证,通过运用专业知识,科学地分析和解决问题的程序和方法,并由专家内部民主决定的,因此具有专业权威性。TEAC不制定统一认证标准,由受认证教师教育项目自己制定标准,然后教育项目根据自己制定的标准组织材料、证据,并通过一定的自评方法来证明自己达到认证标准。TEAC不关注教师教育项目制定什么样的标准,而是关注教育项目达到标准的程度,以及教育项目如何证明自己达到了制定的标准。

TEAC在认证的过程中,会尽量减少一些不必要的活动,避免人员、时间、经费等方面的浪费,做到充分利用有限资源有效地解决问题,从而克服由于认证价格昂贵等的原因给被认证机构带来的困难,使一些小型的教师教育机构同样可获得被认证的机会。(于志等,2007)

争论最终可以分为两派:一些教育家认为TEAC没有专业的教师教育标准,对教师教育会有降低门槛的嫌疑,这背离了改进美国教师教育的目标。而另一些学者却认为,TEAC创新的认证方法会使整个高等教育认证都变得更有效率,对变革的反映更为快捷。而TEAC的主席Frank B. Murray认为,首先,受认证的教师教育项目不需要这些事先制定好的统一标准,因为接受认证的教师教育项目之前已经经过了州的设立批准,州的批准是具有一系列标准的,也就是说这些教师教育项目已经经过了第一道门槛的判断,在接受TEAC的认证时不需要再用统一标准来衡量,而是要体现教育学院的个性特点。其次,TEAC的认证的目的是帮助教师教育项目找到问题所在,提高教师培养的质量。Murray称TEAC提供了另一种促使教师教育专业化的认证方法,即TEAC的建立在于提供一种科学的、专业的认证程序,通过这个程序,教师教育项目能够发现自己不足的地方,以便改进自己的不足。(Tamir 2005)因此,TEAC特别关注教师教

育项目的自我质量监控系统 and 长期改善机制。

中国进入信息社会对教师教育和评价的挑战

现在我们从中国教师教育评价中三角社会关系的互动看中国教师教育评价变革及其特色。改革开放以来, 中国中小学教育的理论和实践都发生了根本的变革。如前文所述, 中国内在的对基础教育、教师教育及其评价体系的变革要求与中国快速步入国际化和信息时代巧合, 由此产生的变革往往就带有中国社会的特色和国际化与信息时代交融的特色。换言之, 不少教育改革看似来自于国外实则源于中国自身要求。中国在过去 30 年的教育改革中, 最重要的成就有三个方面。

第一个巨大的成就是学校的变革。叶澜 (2002) 认为, 中国新世纪初学校变革的走向是“实现转型”, 即学校教育的整体形态、内在基质和日常的教育实践要完成由“近代型”向“现代型”的转换。近代型学校的基本特征是按工业化、批量性生产的模式来“塑造”学生的; 统一的目标, 基本划一的课程与教科书, 整齐排列的通用教室, 严格规定的课时与教学周期, 按规定执行的教育、教学过程; 学校的基本任务是知识的传递和培养社会不同领域需要的规范化人才。这正在一定程度上反映了中国和美国一样, 许多问题也是由迅速步入信息时代所致。其他学者对学校的变革也有深刻的洞察力。杨小微 (2002) 指出中国在学校变革的两大趋势是: 由重点发展到普遍发展; 从规范化建设到特色化发展。范国睿 (2006) 指出中国学校教育需要变革, 在价值取上要由国家利益走向人民利益、行政管理从外控管理走向校本管理、学校内部管理从科学管理走向文化构建、学校组织建设从科层组织走向学习型组织, 所有这些变革的要求都会对教师教育提出新要求。

中国教育改革中最重要的成就还有新课程改革。如果说学校变革是对整个学校的变革, 那么新课程改革则是在学校教育内部的某一部分——课程制度提出了变革的要求。中国从 1999 年开始正式启动基础教育新课程改革, 2001 年 7 月教育部颁布了《基础教育课程改革纲要 (试行)》(以下简称《纲要》)。基础教育课程改革的目的在于提高课程的适应性和促进课程管理的民主化、重建课程结构与倡导和谐发展的教育、提升学生的主体性和注重学生经验 (钟启泉等, 2002)。《纲要》在目标中指出, 培养学生具备适应终身学习的基础知识、基本技能和方法。“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状, 倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手, 培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。”“改变课程内容‘难、繁、偏、旧’和过于注重书本知识的现状, 加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系, 关注学生的学习兴趣和经验, 精选终身学习必备的基础知识和技能。”(教育部, 2001) 新课程改革这些理念的提出, 可以清晰地看出信息时代的特征, 同时也对学生教

师提出了要求和挑战。

中国在过去 20 多年来最重要的成就还有, 中国西部、农村的九年义务教育普及取得的成功。中国教育事业发展“十一五”规划纲要中指出, 到 2005 年, 全国普及九年义务教育人口覆盖率和初中毛入学率均达到 95% 以上, 进入全面普及的新阶段。西部地区“两基”攻坚取得重大进展, 中西部地区农村义务教育普及程度和质量明显提高, 农村教育面貌发生比较深刻的变化 (教育部, 2008)。中国中西部及农村地区基础教育在普及基础上要提高质量, 这将对教师教育提出新的要求。

基础教育的重大变革引起教师教育领域发生相应的变化, 这是教师教育评价社会系统中三角关系的一个方面。中国从上世纪末开始出现了师范学校的升格以及新教师来源的变化。一是教师教育制度的转型, 二是师范院校的专业转型。从制度的转型看, 中国的教师教育制度可以概括为五种类型: 一是消亡型, 即中师学校正处于历史消亡中; 二是升格型, 意指师范学校内部的培养规格升级, 如专科升为本科, 本科升为研究生; 三是摘帽型, 意指师范院校变成综合性学院或大学; 四是兼并型, 意指多所院校的合并; 五是扩展型, 意指原先没有教师培养功能的院校通过增加教师教育的学科而培养教师 (李琼等, 2006)。顾明远 (2005) 也指出, 中国教师教育正处于由传统师范教育向教师教育的重要转型期, 转变的主要标志体现在: 由传统的师范教育向教师教育的转变; 由封闭的师范教育体系向开放的教师教育体系转变; 由老三级师范教育向新三级师范教育转变。

刘焕阳 (2007) 指出, 中国师范教育的体制由封闭走向开放, 师资培养由垄断走向竞争, 师资来源由单一走向多元。从 20 世纪 90 年代后期起, 一些综合大学开始主动向教师教育靠拢, 也开始培养教师。另一方面, 大部分专科师范学校升格为本科学院, 并且非师范专业毕业生只需考取教师资格证就可以进入学校执教。这一切都有力地推动教师教育的变革, 同时也使教师来源多元化。

2007 年又开始了教育部师范生免费教育的试验。教育部等四部门联合颁布《教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法 (试行)》(以下简称《办法》), 要求从 2007 年秋季起, 北京师范大学、华东师范大学等六所部属师范大学试行师范生免费教育。这些免费师范生主要来自中西部地区, 他们毕业后将回到出生地基层从事教育工作十年或以上, 这对于促进中国中西部地区基础教育质量的提高将发挥至关重要的作用。不仅如此, 该《办法》指出“要通过部属师范大学的试点, 积累经验, 建立制度, 为培养造就大批优秀教师和教育家奠定基础”。(教育部等, 2007) 显然, 免费师范生试点的目的不仅仅是为了解决中西部地区师资的紧缺, 而是要作为一个试点将来发展成具有中国特色的教师教育制度。

显然, 在中国, 基础教育的变革已经引发了教师教育进入变革快车道。但是, 这种变革又是否带动了教师教育评价体系的变革以保障和进一步普及教师教育的变革? 遗憾的

是,这正是目前所缺失的。

从已有文献发现,中国对师范院校和教师教育的评估隶属于普通高等学校评估体系,对教师教育的评估与对其他高校的评估同时进行。每所高校每五年接受一次评估,师范院校也同样如此。如2003年的本科教学评估将首都师范大学、南京师范大学与其他非师范类大学一起进行评估,2004年受评估高校中,包括徐州师范大学、山西师范大学等师范院校,这些学校的师范专业与非师范专业同时接受评估,并且评估指标体系相同。(唐景莉,2004)2007年华东师范大学经历了评估,评估指标包括7个一级指标和19个二级指标,分别是办学指导思想(学校定位、办学思路)、师资队伍(队伍结构、主讲教师)、教学条件与利用(教学基本设施、教学经费)、专业建设与教学改革(专业、课程、实践教学)、教学管理(管理队伍、质量控制)、学风(教师风范、学习风气)、教学效果(基本理论与基本技能、毕业论文或毕业设计、思想道德修养、体育、社会声誉、就业)。(本科教学评估网,2008)评估分为四个等级:优秀、良好、合格以及不合格。普通高校教学评估体系显然没有,也不可能顾及教师教育的评价特点。中国教师教育评价体系实际上处于空缺状态。

中国教师教育评价体系的空缺已经成为阻碍中国教师教育发展的大问题。教师教育的基本特点就是毕业生是基础教育的教师。我们在本文所建立的教师教育的社会和技术体系表明,教师教育评价是一个精致而又强有力的体系。缺少这个体系,基础教育的改革很难迅速延伸到教师教育的改革;而这两者的改革又得不到教师教育评价的保障和普及。美国一个多世纪以来,特别是从NCATE成立的半个多世纪以来,州政府的教师教育的评估已经证明,作为高等教育分支的教师教育必然要求一套完整的教师教育评价体系。而这恰好是中国教师教育评价从思想到方法,再到制度创新上大展鸿途的机会。

可以预期的是,随着基础教育改革的进一步深化,教师教育变革的跟进,以及免费师范生项目的试点和扩展,中国已经到了需要建立一套教师教育评价体系的入口了。本文参考前面建构的教师教育评价框架和国外的教师教育评价变革提出一个中国分步走建立自己的教师教育评价体系的第一步建议。

1)参考美国州政府坚决而有力地介入教师教育评估的经验,由教育部下达指令,要对六所部属师范大学实施免费师范生教育进行专项评估、验收。

2)这六所师范大学成立内部教师教育评价课题组对自己的免费师范生项目进行评估。这种评估的主要目的是:理解、改善、问责,当然也有创造知识。

3)由这六所大学的课题组联合组成非正式的免费师范生质量控制自我协调“大课题组”。该“大课题组”并没有任何行政权力,也不是正式的民间认证机构,仅仅是六所大学互助、互评、互相促进的非经常性的课题组。显然,这个课题组的作用是“理解、改善、创造知识”。为了保证大学的自我

评估,将来最好由教育部拨付专项经费,以确保教师教育大学内在质量控制机制的建立和逐步完善。

4)经过一段时间的试验和发展,逐步形成一个由教育部和各省市组成的政府的教师教育认证机构。同时,由六所师范大学的“大课题组”逐步发展成为一个中国教师教育的行业自律组织,由具有教师教育项目的大学共同参与,自我控制质量,最终形成一个民间的教师教育评估机构。

中国的学校变革、课程改革和义务教育普及已经引起了教师教育的改革,但是,这些改革却并没有引发教师教育评价体系的相应改革。因此,形成一个由政府为主导的强制性的和以有教师教育项目的大学自由组成的行业自律组织相结合的官民结合的教师教育评价机制,是修补已经缺失的教师教育评价中三角(四方)社会关系良性互动的重要一环。

【参考文献】

- [1] 本科专业评估网(2008).“本科教学工作水平评估指标体系”的主要内容[DB/OL]. [2008-5-13]. <http://www.kxy.cn/bumen/pinggu/index.htm>
- [2] 顾明远(2005).教师教育的改革与发展[J].国际教师教育论坛,(10).
- [3] 范国睿(2006).从时代需求到战略抉择:社会转型期的学校变革[J].教育发展研究,(1):1-7.
- [4] 教育部(2001).基础教育课程改革纲要(试行)[DB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/edcas/webSite8/info732.htm> 2001
- [5] 教育部(2008).国家教育事业发展规划“十一五”规划纲要[DB/OL]. [2008-5-12]. <http://www.moe.edu.cn/edcas/webSite8/info28667.htm>
- [6] 教育部、财政部、中央编办、人事部(2007).教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)[DB/OL]. [2008-5-12]. <http://www.moe.edu.cn/edcas/webSite8/info5109.htm>
- [7] 李琼,袁丽(2006).变革中的国际教师教育及其发展趋势——国际教师教育研讨会综述[J].比较教育研究,(11):90-92
- [8] 刘焕阳(2007).师范院校综合化面临的困境与对策思考[J].黑龙江高教研究,(3):101-103
- [9] 唐景莉(2004).教育部公布本科教学评估结果[DB/OL]. [2008-05-12]. <http://www.edu.cn/20050510/3136696.htm>
- [10] 杨小微(2002).社会转型时期学校变革的方法论初探[M].上海:华东师范大学出版社.
- [11] 叶澜(2002).实现转型:新世纪初中国学校变革的走向[J].探索与争鸣,(7):10-14.
- [12] 于志,蔡敏(2007).美国教师教育认证委员会的认证制度及其启示[J].世界教育信息,(10):19-22
- [13] 钟启泉,杨明全(2002).基础教育课程改革的背景与理念[J].河南教育,(1):14-15.
- [14] AACTE(2003). Comparison of NCATE and TEAC Process for accreditation of teacher education [J]. [2008-05-12]. http://www.aacte.org/program/accreditation_issues/ncate/teac.htm
- [15] Bielefeldt T(2000). Information technology in teacher Education: A closer look a research report
- [16] Borich G D (1979). Three models for conducting follow-

up studies of teacher education and training University of Texas R&D Center for Teacher Education Austin Texas

- [17] California Commission on Teacher Credentialing (1998). Technology standard and amended technology related common standards Sacramento California
- [18] Cuban L. (2001). Oversold and underused Computers in the Classroom Cambridge MA Harvard University Press
- [19] EURYDICE (The Information Network on Education in Europe) (2000). Information and communication technology in the education systems in europe National Education Policies Curricula Teacher Training
- [20] Ewell T (2001). Pivoting a New Approach to Accreditation in Teacher Education [2008-05-12]. <http://www.teac.org/literature/NCHEMSEvaluation.Pdf>
- [21] Fulton K, Glenn A D, & Valdez G (2003). Three pre-service programs preparing tomorrow's teachers to use technology a study in partnerships learning point associates Naperville Illinois
- [22] Galluzzo G R, & Graig J R. (1990). Evaluation of pre-service teacher education program. House on W. R., et al Handbook of Research on Teacher Education Merrillan Publishing Company New York New York
- [23] Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs and Materials New York McGraw—Hill
- [24] Levine A (2006). Educating school teacher. The Education Schools Project
- [25] Mathematica Policy Research Inc (2000). Grant review and analysis Preparing tomorrow's teachers to use technology Final Report Washington D C.
- [26] Moreno, J M (2005). Learning to teach in the knowledge society World Bank (HDNED).
- [27] Mourisund, D & Bielefeldt T (1999). Will new teachers be prepared to teach in a digital age? A National Survey on Information

Technology in Teacher Education A Research Report

- [28] NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (2008). Professional standards accreditation of teacher preparation institutions Washington D C.
- [29] Office of Technology Assessment (1995). Teachers and technology Making the connection (OTA-HER-616). Washington D C.: U S Government Printing Office [2008-05-11]. <http://www.coedu.usf.edu/it/hdsen/eme7938/ota9541.Pdf>
- [30] Tamir E (2005). Who should guard the gates — Evidentiary and professional warrants for claim ing jurisdiction J. Journal of teacher education 56 (4), 332-342
- [31] TEAC (2006). Inquiry Brief Information DB/OL. [2008-05-12]. <http://www.teac.org/accreditation/inquirybrief/index.asp>
- [32] UNESCO (2008). ICT competency standards for teachers Policy framework the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization 7 place de Fontenoy 75352 PARIS 07 SP. [2008-05-13]. <http://csi.unesco-cj.org/sites/projects/csi/The%20Standards/ICT-CST-Policy%20Framework.Pdf>
- [33] US Department of Education (2000). Promising initiatives to improve education in your community Washington D C 20202 [2008-05-11]. <http://www.ed.gov/Pubs/PromisingInitiatives/PromInitiatives.Pdf>

(编辑: 翁朱华)

【收稿日期】 2008-05-11

【修回日期】 2008-06-27

【作者简介】 李明华, 博士, 副教授, 华东师范大学公共管理学院教育管理系, 研究方向: 高等教育经济学, 教育市场, 农民工教育 (minghualq@gmail.com); 黄自敏, 华东师范大学公共管理学院教育管理系硕士研究生。

Teacher Education Evaluation Reforms——Thoughts, Methodology and Institutions in the Information Times

LIMinghua & HUANG Zimin

(School of Public Administration East China Normal University Shanghai 20062, China)

Abstract: As China is quickly emerging into the information times, what kind of basic education does China need? What kind of teachers and teacher education will be required? How should the teacher education evaluation system be reformed to secure the creation of the new teachers who will meet the requirements for the society changed from industry to information society? We are doing a study on the teacher education evaluation reforms following the dynamics of the changes from basic education to teacher education and teacher education evaluation, and the reverse logistics that the reformed teacher education evaluation system will popularize the reforms in teacher education that in turn will insure the basic education reforms.

Key words: information times; teacher education; evaluation; reform; comparative education