

美国教师教育改革与发展的历史探析

○周红安, 郑颖

(四川师范大学 教育科学学院, 四川 成都 610066)

内容摘要: 自20世纪80年代中期以来,美国掀起了大规模的教师教育改革运动,1986年的《国家为培养21世纪的教师作准备》和《明日的教师》两个报告,标志着美国教师教育改革的开始。此后,美国上自联邦政府,下至州和地方各级学校都在为探求教师教育改革的方法和模式而努力,教师专业化和教师专业发展学校是这场改革运动的重要成果。笔者旨在对美国近二十年来教师教育改革与发展的历史进行探讨,以它国历史为鉴,对我国教师教育改革具有启发和借鉴意义。

关键词: 教师教育; 教师专业化; 专业发展学校

中图分类号: G 511 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0916(2004)09-0030-04

教师专业化和教师专业发展是当前我国教育界关注和研究的热点问题。美国是世界上最早提出“教师专业化”这一概念的国家,而这一概念的提出又与美国自20世纪中期以来开展的大规模的教师教育改革相关。文章试图从以下四个方面对美国的教师教育改革和发展的有关问题作粗略的探讨。

一、促使美国教师教育改革和发展的因素分析

美国近二十年来教师教育计划对当前教师的准备和培训是不充分的,这种现象导致了对教师教育改革的系统努力。但是在美国,促使教师教育改革的和发展的因素是多方面的。

(一) 教师的职业地位

对教师工资、福利以及职业地位的不满是美国努力改革教师教育的一个重要原因。在美国还有许多其他工业化国家里,教师的工资与其他有着同等学力的职业的工资不相称。从20世纪60年代至今,这种状况没有多大改变。1992年,有人曾对包括科学家、律师和法官、会计和审计人员、私人部门的主管和经理、大学教师、工程师、中小学和幼儿园教师、作家和艺术家、公务人员、销售代表、教育管理人员、注册护士、销售主管等13种职业的从业员工工资状况进行过统计,结果显示,在年平均工资这项指标中,教师处于最低的位次。13个行业的年平均工资为38 530

美元,教师仅为25 983美元。在周平均工资这个指标上,13个行业平均工资为805美元,教师平均工资为568美元,居倒数第二位^[1]。尽管美国是当今世界经济强国,社会经济条件也相当优越,但极具讽刺意味的是,经济的强大在美国对教师的社会地位产生副作用,教师的社会经济地位一度恶化。

(二) 社会生活变化对教师教育的影响

当前,在美国的公立学校里有1/3的孩子是来自少数民族(种族)或是近期移民,许多学生存在语言障碍或者不讲英语,1/4的学生来自生活在贫困线以下的家庭;超过一半的学生来自因父母亲离婚或一方死亡而导致的单亲家庭。通常这些儿童对于在学校中接受教育缺少准备。这对教师提出了许多挑战。

社会变化对于满足顾客需求的师资准备和补充的方式也有直接的影响。婴儿潮(baby boom)和移民潮(immigration)导致的学生数大幅增加使学校教职员严重缺乏。在过去的10年,必须聘请超过2百万的教师来从事合格教师的工作。因为教师的供应不足,聘请教师的标准降低了。受过良好训练的教师的缺乏使得许多学区降低了标准,允许他们聘请那些资格不足的人从事教学。教师被要求教他们并没有充分准备的课程,只接受少量的辅导或在职帮助,也没有设计高标准的评价方案来促进教学。例如,1991年,超过1/4的新聘的公立学校教师没有从事教学工作

收稿日期: 2004-03-10

作者简介: 周红安(1974—),男,四川师范大学教育科学学院讲师,从事西方教育史教学和研究。

的资格, 将近 1/4 的初中教师没有哪怕是最基本的教学资格; 12% 的高中学生由非专业教师教授自然科学; 27% 的高中学生由非专业教师教授英语。

(三) 教师教育改革中存在的问题

美国虽然从 20 世纪 80 年代中期以来就致力于教师教育改革, 但是长期以来, 存在于教师教育中的许多问题并没有解决。许多职前和在职的教师培训计划没有使教师为适应当今社会提出的挑战而做好准备。培训的重点是放在教学法和学生纪律等方面的薄弱课程上, 而不是放在科目和教育研究上。课程重点只放在文科课程上, 没有提供作为教学基础过程的关于原理的知识, 也没有为教学作实践准备。同时, 使教师作好教育不同学生个体的准备丝毫不受关注。在职培训也只局限于偶然的会议式的座谈, 而不涉及教师系统的持续的专业发展。

二、指导美国教师教育改革与发展的纲领性报告

自从 1983 年美国高质量教育委员会 (National Commission on Excellence in Education) 公布《国家处于危险之中: 教育改革势在必行》^[2] 的报告以来, 美国人开始深切关注公立学校的教育质量以及许多美国学校对于学生未来就业和公民准备上的失败问题。这种不满导致了学校改革运动 (与教师教育改革运动相对)。改革的重点放在学校和学生的进步上, 改革的努力旨在改变学校的特性以提高学生的学业成绩。

尽管一些学校的改革取得了一定的成功, 但是美国小学和初中的学生的全面进步上却没有多大进展。因此, 在 20 世纪 80 年代中期, 教育家和政策制订者将注意力由促进学校发展转到促进教学上来。他们根据一个教育研究机构的研究结论明确提出, 教师在学生学习过程中有关键的作用, 教学是学习的基本的决定因素。教师教育改革运动在这种背景下发轫了。

1986 年, 美国政府公布了两份报告, 对美国教师教育改革起了指导作用。一份是由卡内基“教育作为一种专门职业”工作小组 (The Carnegie Task Force on Teaching as a Profession) 公布的《国家为培养 21 世纪的教师作准备》; 一份是由霍姆斯小组^① (Holmes Group) 公布的《明日的教师》。这两份报告认为要促进美国初等和中等教育质量的提高, 就必须使教育成为一个能为当今的学生重新设计教育, 准备承担新的责任, 并受过良好的训练的教育者的专业。

这两个报告都提出了改革教师教育的双重方案。第一, 通过淘汰本科学士层次教师培养计划而要求实施研究生水平的训练来加强教师专业教育, 未来的教师可以在专门的学科领域学习本科课程, 然后再学习一年教师教育的研究生课程, 就可以获得硕士学位, 并且可以在一个机构如“教师专业发展学校” (Professional Development Schools, PDS) 中进行实习。改革的第二种方案是改变教育专业的结构, 报告认为应采用领导教师 (Lead Teachers) 或终生专业教师 (Career Pro-

fessionals) 体制。领导教师或终生专业教师因承担更大责任而比普通教师获得更高工资, 从而取消所有教师等级一样的无差别体制。这些领导教师会对普通教师提出建议, 监督教师实习, 发展课程, 以及作为大学教师从事教育计划研究的联络员, 但他们仍然从事课堂教学。为了能获得领导教师的地位, 每个人都必须参与教育实践, 参加研究生课程的训练, 并且要获得国家资证机构颁发的证书。

霍姆斯小组随后又发布了两个报告, 在《明日的学校》(1990 年) 的报告中, 该组织认为应该建立一个专门的教师专业发展学校, 将教育学院与学校体系联系起来。在《明日的教育学院》(1995 年) 他们批评了教育学院在加强与小学和中学联系的计划上没有作更大的努力。

卡内基工作小组和霍姆斯小组提出教师教育改革的报告之后 10 年, 全美教学与美国未来委员会 (National Commission on Teaching and America's Future, NCTAF)^② 接着提出了一个报告《什么最重要: 为美国未来而教》(1996 年), 该委员会对上述教师教育改革的声明进行了修改并提出了未来改革的建议。该报告对过去的 10 年中教师教育改革所取得的成绩进行了肯定。但是, 该报告又认为, 美国在确保高质量的师资培训上缺乏一个系统的、综合的计划。该委员会提出了一个新的目标——“一个雄心勃勃的目标, 到 2006 年, 美国将为每一个学生提供其应有的教育权: 获得充分的、其喜爱的和合适的教育” (NCTAF 1996 年)。

该报告还指出: 世界上有许多国家比美国聘用了更多的教师, 为他们提供了更集中的培训, 支付了更有吸引力的工资, 给予他们更多的责任和决策权, 提供给他们更多的时间来从事合作和在职培训。此外, 许多工业化国家在拨给教师的教育资源上比美国要多。比较典型的是欧洲和亚洲发达国家, 他们将 3/4 的教育财政用于教学, 60%—80% 的教育人员是教师。在美国, 只有 52% 的教育款用于教学, 只有 43% 的教育人员是课堂教师^③。为了在未来的 10 年内达到提供合格的、有奉献精神、有奉献精神的教师给每个教室的高标准, 该委员会提出了下列 5 个主要的建议: (1) 为了学生和教师而认真考虑标准; (2) 重新设计教师准备和专业发展; (3) 革新教师聘用方法, 使每个课堂都有合格的教师; (4) 鼓励和奖励富有知识和技能的教师; (5) 创设为学生和教师获得成功而组织的学校^[4]。

这 5 个建议将 1986 年卡内基和霍姆斯提出的改革要点的主要部分精心结合起来, 其目标仍然是通过加强教师培训以及改变学校结构使教育和学习更加便利。

三、专业发展学校模式的理论与实践

(一) 专业发展学校的产生

卡内基和霍姆斯报告的第一宗旨便是通过教师

在职培训提高知识水平来实现教师专业化。为此, 必须把传统的本科学士水平的师资准备计划改变为研究生水平的、建立在研究基础之上的师资准备计划。但是, 培养研究生水平或延伸本科水平教师教育计划的费用比传统的计划要多, 许多大学和学院因财政原因难以实施这种模式。

专业发展学校(PDS)的创立是教师教育改革中较成功的创举。它是为职前的教师提供临床实习, 为在岗教师提供在职专业发展的一个机构。美国教师培训概念的历史可以追溯到杜威 1896 年创办的芝加哥实验学校 and 20 世纪 60—70 年代开设的入门学校(Portal School)。现在专业发展学校的概念来自对许多改革建议设想的综合, 这包括古兰德(Goodland)和他的学院, RAND 协会, 霍姆斯小组。这个中小学—大学合作模式在实施过程中被标上了许多名称, 如专业发展学院, 职业实习学校, 伙伴学校, 临床学校和教育学校。但“专业发展学校”是目前教师教育改革浪潮中被广泛接受的名词。

专业发展学校通过中小学—大学模式来设计和实施, 将教育实践的环境和学术研究、培训结合起来。专业发展学校的最主要的目标是在实践中去准备未来的教师。此外, 作为新任教师的示范的榜样, 专业发展学校提供集中的督导和实习以及反思(reflective)的机会。这些机构允许有前途的教育者发展特殊的能力和技能以有效地在今天的各类课堂上从事教学。专业发展学校的第二个目标是使大学的教师与中小学从事教学实践的教师聚在一起从事研究, 以及进行关于教学新知识的测试。这种新知识不仅成为新师资准备的背景, 而且其目的在于为学校结构调整打下基础, 包括重新设计教师的工作和有经验教师在职的继续发展。简单地说, 专业发展学校是大学与公立中小学之间形成伙伴关系的一种新型机构, 它不仅是供大学教育研究的实验学校, 而且也是培养新教育专业人员的学校以及供有经验的教育专业人员继续发展的学校。

(二) 专业发展学校的优点

美国专业发展学校的数量自 20 世纪 80 年代中期以来大量上升, 1998 年大约有 600 所, 2000 年 1 月已达到了 1 000 所。研究表明, 与传统的职前教师教育相比, 专业发展学校中的教师准备更显示出组织性的特征。通常, 经专业发展学校培训的教师的水平大大超越了学士的水平, 并且延长了临床实习。在实习领域, 以专业发展学校为基础的教师教育计划中的职前教师比与之相对的传统教师教育计划中的教师更可能不同的情景的课堂里教学, 从事额外的课程活动和学习服务计划, 与校区的各种人员(包括与之合作的教师)有更多的交往。与传统的计划相比, 以专业发展学校为基础的计划更经常地给职前教师指派辅导教师, 给予他们结构性的督导和反馈, 同时有给予他们实习和反思机会。除此以外, 它经常建立更加

严格的任务标准, 实施更加多元化的绩效评价策略。

有研究表明, 以专业发展学校为基础的教师教育计划比传统的计划能产生更好的效果, 更有效地提高教师的自信心和在教学中的个人功效。经专业发展学校培训的研究生水平的教师感觉更有绩效, 尤其是应付不同文化背景的学生。他更容易被本学区的学校所聘用。一般来讲, 他们在全职教学的最初许多年中与外界的摩擦率很低, 他们能适应学校里的非教学活动。此外, 许多研究表明, 受过专业发展学校训练的职前教师在教师资格证书考试中能取得更好的成绩, 在教师缺乏的时候, 对他们有更大的需求。

关于专业发展学校的文献也表明了, 在达到提高在职教师专业发展的目标上的成功。与传统学校中的教师相比, 专业发展学校的教师更可能从事专业发展活动的设计, 并把这些活动的重点放在使他们成为学校重构和教育更新过程中起作用的人的需要上。专业发展学校的职业发展活动的形式是多样的, 他们都期望创造更多的机会来思考和积极从事研究活动以及其他继续学习策略。在职专业发展的成果的许多研究表明确实对教师个人效率以及其信仰的影响, 并且发现专业发展学校在职教师与其对手即传统学校的教师相比更有自信心和少有孤独无助感。这种良好的感觉与他们在课堂教学中应用新的或实验性的方法的意图, 在学校中承担领导作用, 成为与大学教师合作的更加积极的伙伴相联系^[9]。

(三) 专业发展学校的缺点

尽管在改进职前和在职的教师教育中取得了进步, 但是对专业发展学校的研究也表明了这种模式在实施过程中存在的缺点, 以及专业发展学校无法解除的挑战。富兰(1998 年)报告称, 在霍姆斯小组成员的研究中他们发现在理论研究上虽然达到了专业发展学校能使《明日的学校》提出的主要特征一体化的程度, 但在现实中并非如此。例如, 他们发现, 地方的教师很少参与仍然由大学教师为主导的课程计划的设计。这表明大学和学校仍然是相当不同的组织, 在整个机构中缺少参与和合作。

此外, 对专业发展学校的研究表明, 在教师教育方案中, 教学的主要责任给了实习教师, 他们既不是学校的实践教师, 也不是从事研究的大学教师。而且非任职大学教师认为, 专业发展学校的研究不被他们的机构重视。因此, 研究性教师参与实际的教师的准备是相当少的, 这就限制了此过程中学者的作用。尽管以专业发展学校为基础的研究是专业发展学校的主要目标, 它们仍然没有成为中小学—大学模式的有机部分。

最后, 专业发展学校在成为良好的教师实习和学校重构的示范作用方面并不成功。没有多大迹象表明专业发展学校计划发展了增进学生学习和社会福利的条件。尽管与正规学校相比, 专业发展学校的教师工作在某些程度上更可能采用建设性的、儿童中心

的、合作的方式,但总的说来,教学和评价的传统模式在专业发展学校中仍然继续流行,尤其是本学区学校。在那里,教师感到更关注的是维持秩序和教学生掌握基本的技能来取得成绩,而不是教其学会理解和敏锐地思考。专业发展学校对于改变教学方法以及建立对学生学习有影响的文化方面没有起到应有的作用。

四、20世纪90年代末教师教育改革的新动向

在卡内基和霍姆斯小组提出教师教育改革报告10年后,美国教师教育改革进步很慢。专业发展学校在改变传统教育和师资准备实践中作用是有限的,这促使全美教学与美国未来委员会(National Commission on Teaching and America's Future, NCTAF)呼吁重新设计教师教育方案。根据该委员会声明,重新设计的方案能够吸引有能力的、各种各样的和有责任的个人,提供给他们坚实的基础知识和为教育做准备的充分的临床实习。教育与美国未来国家委员会提出了一个组织集中的步骤,它建立在对7个教师教育计划的研究上。这些计划被认为在准备师资上特别成功,这些教师不但在教授更具理解力的知识上而且在教今天各种学生上都有效。全美教学与美国未来委员会研究表明,这7个研究计划具有下列共同的特征:(1)组织良好教育的共同认识,将课程和实习结合起来;(2)建立儿童和青少年学术知识、学习理论、认知、动机、科目学习的发展基础上的课程,它在教育实践中进行;(3)延长实习(至少30周),并与学术课程联系起来;(4)确立用来指导和评价课程以及实习实践成绩的明确的标准;(5)学校和大学教师之间共同信念的强大的联系;(6)广泛利用个案研究法、教师研究、成绩评价、教育督导与评价,确保学习的知识有益于实践。

1997年,全美教学与美国未来委员会报告称美国越来越多的学院和大学开始在他们的教师教育计划中综合了这些特征。不过州政府对于加强教师准备的支持是相当微弱的。不仅用于教师教育计划资金低于大学院系的平均水平,而且许多州没有通过它们的教师资格证书的鉴定和发放体系来加强质量标准。1997年,只有15个州采用了国家教师教育鉴定委员会(National Council for the Accreditation of Teacher Education, NCATE)的标准作为教师资格鉴定计划的基础。41个州加入了NCATE的模式。州在认定基本教师资格水平上有了一些进步。根据NCTAF的统计,到1997年,超过20个州采用了美国州际新教师评估和支持联合体(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC)标准作为新教师的资格。18个州在此基础上发展了新的评价体系。尽管州政府在建立质量实施和激励体制上进步很慢,但

是许多美国高等教育的机构开始沿着NCTAF提出的指导方针来重建其教师教育计划,目的是招聘和培训质量更好、效率更高的教师。NCATE在参考了INTASC为初任教师制定的教师证书标准和全美专业教职标准委员会为称职教师制定的专业标准的基础上,于2000年5月正式公布了认可教师教育机构的《2000年标准》,于2001年秋季启用,它具体地有以下6个标准⁴:(1)候选人的知识、技能和意向;(2)评估系统和机构评价;(3)教学实习和临床实践;(4)多样性;(5)教师的资格成绩和专业发展;(6)机构的管理与资源。可以看出它将鉴定重点从内容转向内容实施后的结果,即教师候选人的专业知识和教学技能,这是当前美国教师教育改革的新的动向。

当前我国对教师专业化的讨论比较热烈,但是这种讨论大多只从理论层面论证实施教师专业化对我国教师教育带来的机遇与挑战,理论上的论证道理十足,而实践上的行动则寸步难行,没有将重点放在如何实现教师专业化和教师专业发展的实证研究上,而美国在教师专业化的研究上强调如何实施,如何评价。因此,我认为抓住问题的实质才是最重要的。

注 释:

- ① 霍姆斯小组(Holmes Group)由美国大学教育学院的领导人士组成,1996年改组为霍姆斯伙伴(Holmes Partnership),成为一个常设的联合教师教育机构的协会,并与主要的全国性专业协会和组织进行合作,以促进教师教育的进一步改革与发展。
- ② NCTAF成立于1994年,由洛克菲勒基金会和卡内基公司资助成立并运作,是一个常设的非赢利机构,办事机构设在哥伦比亚大学教育学院,其成员包括政府官员、企业人士、社区领袖、教育专家等。

参 考 文 献:

- [1] U. S. Department of Education, Office of Education and Research and Improvement: Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis. [EB/OL]. <http://www.ed.gov> Feb. 1997.
- [2] 国家教育发展研究中心. 发达国家教育改革的动向和趋势(第一集)[M]. 北京:人民教育出版社,1986.
- [3] NCTAF(1996) What Matters Most: Teaching for America's Future (New York, National Commission on Teaching and American's Future).
- [4] 赵中建. 美国80年代以来教师教育发展政策述评[J]. 全球教育展望,2001,(9).
- [5] 赵慧. 从专业发展学校看美国教师教育改革[J]. 全球教育展望,2001,(7).

[责任编辑 刘成法]