

美国教师教育：从“能力本位”到“标准本位”

东北师范大学国际与比较教育研究所 杨尊伟

内容提要：教师教育与基础教育有着十分密切的关系。在美国，自20世纪50、60年代以来，由于社会各方面的变化，基础教育发生了几次重大的改革，正是由于基础教育改革的推动，教师教育也相应地进行了改革。其中有两次重大的教育改革，即能力主义的基础教育改革和标准评价运动的基础教育改革，教师教育也由“能力本位”转变到“标准本位”模式。本文主要通过比较这两种教师教育模式，揭示美国教师教育的变革。

关键词：美国 教师教育 能力本位 (CBTE) 标准本位 (PSBTE)

一、CBTE与PSBTE产生的背景比较

1957年苏联发射了第一颗人造地球卫星，消息传到美国之后，美国朝野感到非常震惊，深感苏联此举动摇了美国在军事和科技领域的世界领先地位，于是美国开始寻找社会各方面的原因，最终认为自己的教育出了问题并反思教育。美国政府于1958年颁布了《国防教育法》，重在加强基础教育，提出了“能力主义”的教育思想。与此同时，美国还认为自己的教师质量低下，教师教育需要提高教师的质量，因为“惟有高质量的教师和教师教育才能培养出高质量的人才，惟有高质量的人才才能增强国家的竞争力”。由于当时美国强调培养学生解决问题的能力，在教师教育上也就非常重视教师解决问题能力的培养，加上行为主义心理学正居于主导地位，这就从某种程度上推动了

“能力本位”教师教育的产生。所谓“能力本位”或“胜任本位”教师教育模式 (Competence-based teacher education, 简称 CBTE)，就是以能力发展为目标，其代表人物主要是布卢姆，所强调的能力是指教师能被人观察的演示教学知识和技能的能力。教师教育中能力培养计划的制定主要根据被认为表现率最高的教师特征及行为来确定教师教育的内容与评价标准，对师范生的能力要求主要包括以认知为准，以演示为准，以使他人发生变化的结果为准的能力以及情感和探索能力等，其中二三类能力最为重要，并以此两项作为教师教学效益的标准。20世纪70年代“能力本位”教师教育得到了迅猛发展，主要是有两个方面的原因：一是社会各界，尤其是工商界责成教师要更恰当地利用资金、人员等资源来提高学生的学习成绩，且为结果负责；二是个性化的要求。如出现了微型教学、程序教学等个别教学形式。

进入20世纪80年代，美国经济问题严重，通货膨胀、国际贸易逆差持续上升，再加上世界各国的综合国力竞争加剧，美国感到科技优势受到威胁，教育上学生学习质量不断下降、校园内出现各种各样的问题。美国专门成立了全国优质教育委员会，经过长期的教育调查之后，于1983年提交了名为《国家处在危机之中——教育改革势在必行》的报告，这引起了美国教育界的高度重视。基础教育改革要求提高学术标准，制定

国家统一课程, 强调优质教育, 实行标准评价, 掀起了“基于标准的教育运动”。在教师教育上, 20世纪80年代相继出现了以教师教育改革为主题的研究报告, 如《变革师范教育的呼吁》(1985)、《国家为21世纪的教师作准备: 卡内基报告》(1986)、《明天的教师: 霍姆斯小组报告》(1986), 要求改革教师教育, 以高标准、高水平提高专业地位, 开设高质量、高标准的教师教育课程, 由此掀起了教师专业化运动; 而且还专门成立了教师教育机构和组织并开发制定了一些教师专业标准, 如美国全国教学专业标准委员会对教学专业标准提出了五大教学理念, 负责“标准为基础”的教师教育的州新教师评价和支持联盟也制定了十大标准。另外, 由于认知心理学的勃兴, 逐渐取代行为主义心理学, 在理论上助长了教师教育的改革, 这种改革主要是各个大学根据教师教育机构和组织所研究制定的教师专业标准, 开发教师教育计划、设置教师教育课程以及教师评价, 我们把这种教师教育称为“标准本位”教师教育模式(Performance standards-based teacher education, 简称PSBTE)。

二、CBTE与PSBTE的理论基础比较

(一) CBTE主要的特征是在决定教师教育课程和培养教师的途径时, 强调实用主义。课程开发者试图用可观察的、可测量的词语, 像“使用”和“组织”, 而不是一般的、不可测量的词语, 如“理解”和“感知”等。要求教师具备以下的能力: 评价学生的学习问题; 让学生参与教师——学生计划; 有效地组织和管理课堂; 成功地使用探索性问题; 评价教材的质量。理论基础是行为主义的学习理论, 强调社会功效价值和科学管理以及个体差异的遗传理论, 这种“行为主义”模式的主要假设有:

- 1、学习是知识累积的过程。
- 2、学习是有顺序的。
- 3、迁移是有限的, 每一个目标必须明

确地教授。

4、在继续下一个目标之前, 要经常测试前一部分内容以确保掌握所学知识。

5、测试是学习的必须的一个部分。

6、强调外在动机和很多小步子的积极强化。

CBTE强调很多孤立的的教学行为, 忽视教育情境、目标和价值, 重视教学行为的频率而不是教学的质量。

(二) PSBTE是基于认知和建构主义的学习理论, 主要依据是: 学习是一种意义构成和智力建构的积极过程。建构主义的知识观有:

1、从知识的建构性认为“学习是知识建构”。

2、从知识的社会性认为“学习是知识的社会协商”, 所以应建立“学习共同体”。

3、从知识的情境性主张建构“实践共同体”。

4、从知识的复杂性认为知识不是以现成的、孤立的方式掌握的。

认知理论认为先在的知识结构和信念能够调节新知识获得和技能发展的方式, 聪明的思维参与自我调节, 然后意识到何时和怎样使用所学的技能。专门知识能够发展成连贯的思维方式, 并不是简单的知识积累。评价的目的是对思维的评价而不是对知识占有量的评价, 这就要求测验转向评价过程本身。PSBTE把复杂的和难定义的问题作为评价的中心, 需要花费大量的时间和评价者的机智的判断。

三、CBTE与PSBTE的核心要素比较

这两种教师教育模式分别包含着很多要素, 在此仅选择四种核心的要素: 教师观、教学知识基础、教学观和评价观进行比较分析, 并以这四种核心要素为基本维度试图建立一个连续统(continuum)。

(见表1)

表1

	CBTE	PSBTE
教师观	技术员 (Technician) 简单机械的任务	专业人员 (Professional) 复杂灵活的任务
教学知识基础	原子论的 行为主义 规则/命题	整合的、完整的 认知心理学 困境/情景
教学观	“教师中心”取向 非情景依赖	“学习者中心”取向 情景依赖
评价观	外部评价 模拟性 行为频率	共同责任 真实情景 教学质量

(一) 教师观

CBTE：把教师当作“技术员”(Technician)，认为教师从事的是很容易限定的且相对简单的工作，教师的教学表现可明确地确定为成功或不成功，而更加细微差异的职业能力如反思能力没有受到高度重视。

“能力本位”教师教育把教师培养成教育的“临床专家”，希望教师应该像医生对病人的病情进行分析、诊断、开处方那样解决教学方面的各种实际问题，善于组织各种教育和教学活动，成为教学的“临床专家”，强调教师应该在各种教学环节和教学活动过程中充分发挥不同的专业技能。主要发展教师的教育教学能力和技能。教师是用别人设计好的课程达到别人设计好的目标的知识传授者。这样，教师就只能被动地执行别人规定的教学任务。

PSBTE：把教师当作“专业人员”(Professional)，从教师的专业素质来看，教师应具备专业知识、专业精神和专业技能素质。教师从事的是复杂的理智的工作，需要具有明知的判断力；教师更像是学生学习环境的创造者和真正学习机会的促进者。用标准指导教师教育计划，评价教师候选人，强调反思能力和专业判断力。正如州新教师评价和支持联盟(INTASC)制定的十大标准的其中一条所指出的“教师能够具有自我反思能力，能够不断地评价自己的选择和行为对他人的影响（学生、家长和其他专业人员），能够积极寻找机会进行职业发展。”

这种模式试图培养教师能够利用学生的背景，考虑与学习相关的文化背景，把学习看作不仅仅是个人的事情而且是社会共同的事情。这要求教师能够进行理解教学，为多样化而教学。教师还要积极主动地参与课程开发、学校行政管理以及教育决策等，教师拥有重要的专业自主权。

(二) 教学知识基础

CBTE：教师应获得特定的、可观察的与学生的学习有关的教学技能，把可观察的教育行为与学生的成绩相联系，认为未来教师需要掌握的知识和技能是预先确定的，而且这些知识和技能是可以测定的。其知识基础以行为主义理论为基础，具有原子论的特点。在某种程度上，这种模式甚至被批评为“反智的”(anti-intellectual)。

PSBTE：认为掌握大量的知识是教师职业的基础，教师要和医生、律师一样具有一般大众所不具备的专业知识，而且这样的知识要经过相当长的时间的教育才能获得。这种知识以认知心理学为基础，强调知识的整合性和完整性。美国舒尔曼强调教学的知识基础，认为教师应具备四个方面的知识：学科内容知识；教育内容和结构的知识；一般的教育学识以及实践智慧等。对于教学专业知识，美国全国教学专业委员会提出了的“五大核心理念”，基本上规定了教学的知识基础范围，它们是：

- 1、教师对学生及学生的学习负责。
- 2、教师懂得所教学科的知识及教法。

3、教师负责监督与管理学生的学习。

4、教师能够对自己的教学实践做出反思,并能从经验中学习。

5、教师是学习共同体的成员。

(三) 教学观

CBTE: 教学是一种由相对独立的行为所组成的工作, 每项工作又分解为具体的任务, 且任务都是预先确定好的。认为给予某种刺激就会做出相应的行为反应, 很少考虑教学的情景性, 甚至认为教学与具体的情景无关, 有效的教学行为主要来源于对直接教学方法的研究, 肯定教学的确定性的一面。因此, CBTE倾向于“教师中心”的教学, 教师的主要任务是传授知识, 帮助学生发展基本技能。这种基于行为主义心理学的教学观把知识和技能的教授分成若干小的组成部分, 规定顺序, 明确地教授并经常性地评价以确保掌握。PSBTE: 教学是一项复杂的任务, 带有很大的“不确定性”, 与具体的情景高度相关。在具体的教学过程中, 需要教师投入很大的智慧, 考虑学生的个性和学习需要, 教学倾向于以“学习者为中心”, 而且在很大程度上依赖于情境因素。正如人本主义心理学家库姆斯指出的那样, 好教师的教学决不是千篇一律地遵循着什么既定规则的, 他们都有各自的个性, 并在教学中体现出来; 好教师在教学中会注意“具体的”、“特定的”情境, 不可能以“既定的方法”去行动, 教师应当是“艺术家”。在教学过程中, “专家”或“熟练者”的能力无法“直接”地传授给他人, 也就是说, 在教学领域中, “方法”不是“公共的”, 更重要的是, 对这个教师算是“好的”、有效的方法, 对那个教师而言未必也是好的。

(四) 评价观

CBTE: 由于这种模式把教学看成是由许多孤立的、教学行为组成的, 教学是可以观察和预测的行为, 教学的结果可以量化。教学的评价主要看教学的有效性如何, 评价对象是那些明显表现出来的教学行为和结果, 重视有效教学行为的频率。评价的责任在于

外部权威, 客观评价较多, 主观评价相对较少。评价经常在一些模拟性的教学情景中进行, 不重视教师对教学实践的反思和教师的自我评价, 评价形式比较单一。

PSBTE: 由于这种模式基于认知心理学的理论, 所以它非常重视对教师思维的评价。评价标准比CBTE更全面, 除了教师的教育教学能力以外, 还有教师的专业知识、专业精神等一些对教学有潜在影响的素质评价。评价教师是为了教师的专业发展, 而不仅仅是检查教学的有效性; 评价程序包括咨询、公文包式评价、作业以及实地观察, 通常把结果评价与过程评价相结合、外部评价和自我评价相结合, 提高教学质量。在专业发展学校(PDS)中, 经常对真实的教学情境进行评价, 非常重视教师对教学实践的个人反思, 并鼓励教师从经验中学习。

科学技术的发展给人们带来的“技术理性”在美国社会曾经占据主导地位, 在这种背景下, 基础教育强调发展学生的智力和技能, 然而随着社会的发展, 这种“技术理性”给人们带来了一些难以解决的问题, 美国逐渐开始关注精神层面的教育。与此同时, 教师教育改革最根本的变化可以概括为: 从以行为科学为基础的、教师教育转向以认知科学和质量研究为基础的、教师教育, 从满足教师数量到提高教师的质量。教师由过去“作为技术人员的教师”(Teacher as Technician)变成“作为专业人员的教师”(Teacher as Professional), 从而教师教育由过去的“训练模式”(training)转变为“开发模式”(development), 由此美国的教师教育走上了以教师专业发展为基础的“未完成式”的教师教育模式。

主要参考文献:

1、唐芬芬:《从“能力本位”与“情感本位”看教师教育的性质及发展趋势》[J]《云南师范大学学报》2001(5)。

2、Lidna Valli and Peter Rennert-Ariev, New standards and assessments Curriculum transformation in teacher education [J] Curriculum Studies, 2002, VOL. 34, NO. 2, 201-225.