

# 论美国师范专业认证工作的 特点与走向

龙宝新

(陕西师范大学 教育学院, 陕西 西安 710062)

**摘要:**专业认证是围绕特定社会活动目的来组建认证组织、开展认证工作的过程,多样化的认证目的、多层次的认证机构、“三步走”的认证阶段勾画出了美国师范专业认证活动的当代轮廓。美国师范专业认证工作的4个显著特点是:纯洁性与民间性、持续性与发展性、开放性与科学性、机构权威性与内在有序性。展望未来,美国师范专业认证工作的走向是:提高专业认证标准,走向基于表现的认证,更加关注实践导向的认证,建立各州与认证组织间的合作伙伴关系。

**关键词:**师范专业认证;认证工作轮廓;特点;走向;美国

**中图分类号:**G659.712 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2018)03-0093-10

专业认证是促使我国师范教育内涵发展、健康发展、优质发展的重要举措,科学开展此项工作是造就精英教育人才的加速器与奠基石。2017年,教育部正式将师范专业认证列入年度工作要点,标志着我国师范专业认证工作即将正式启动。在美国,师范教育的主体形态是教师教育项目(Teacher Education Program, TEP;或 Teacher Preparation Program, TPP)，“师范专业认证”与“教师培养项目认证”互为同义词。截至目前,美国师范专业认证已经走过了60余年历程,认证经验丰富、认证标准科学、认证程序完善。在参照美国认证理念基础上构建富有中国特色的师范专业认证体系,对我国的教师教育而言无疑具有“高屋建瓴”的意义。

## 一、美国师范专业认证的现状

师范专业认证是围绕一定目的来组建认证组织、开展认证工作的过程。在此,本文将从认证目的、认证机构、认证过程这3个节点来勾画当代美国师范专业认证工作的轮廓。

### (一) 认证目的

在美国,所有大学教师培养项目必须接受州一级的基本认证,但不一定参与专业机构组织的高级认证,自愿接受权威专业机构认证是专业建设进取性的表现。美国教师培养项目接受州教育行政部门认证的很单一,即实现专业的合法化生存,而其参与高级专业认证的意图则是多样化的,大致有3类。

#### 1. 国家层面:实现教师教育利益均衡

美国是民主国家,各种教育利益是通过利益相关者间的协商与对话来实现的,师范专业认证活动在各个利益相关者之间发挥着平衡功能。正如有学者所言:“在美国多元主义教育体制中,某种

收稿日期:2018-04-07

作者简介:龙宝新,陕西师范大学教育学院教授,博士生导师,美国亚利桑那大学教育学院访问学者。

基金项目:陕西省高等教育教学改革项目“陕西省高等学校师范类专业引导性评估方案研制与评估实践”(17ZG004),项目负责人:龙宝新。

程度上由于专业的特殊性导致其缺乏一种有效协调机制,致使整个体制缺乏平衡的功能。”<sup>[1]</sup>无疑,在专业建设上,行政部门的发言权是弱小的,专业认证是助推教师培养行业专业自治、适应社会要求的最佳手段,也是健全国家教师教育问责制度的信息基础。正是基于此,美国师范专业认证委员会中一般有来自各个方面,如行政部门、中小学、家长、社区等的利益代表。专业认证活动就好像教师培养项目各方利益的调节器,它能有效保证教师培养过程中的内外利益均衡。借助这一利益协调机制,国家也可以趁机实现自身的管理诉求——“确保职前教师的培养质量,为其胜任中小学教学做好充分准备”<sup>[2]</sup>,满足国家对大批优秀教师的迫切需求。这正是美国支持师范专业认证的真正意图。

## 2. 大学层面:监控专业建设质量

美国的教师培养项目由大学负责管理,出于质量监测的考虑,大学管理者希望通过专业认证来掌握本校师范专业的质量信息,客观评定其在国内的排名状况与比较竞争力,并据此出台针对性举措,直接向教师教育学院施加压力,干预教师培养项目的发展。换个角度看,专业认证结果也可能成为大学停办或强化教师培养项目的借口,为大学专业调整提供决策信息。诚如有学者所言,在认证中,“上层管理者可能希望得到否定的结果,例如,证明一个昂贵的项目被停下来,或者证明项目还需要一些设备,以此在每年预算中期待得到更多的资金支持”<sup>[1]</sup>。所以,参与认证是美国大学对教师教育学院与教师培养项目进行质量监控和宏观控制的有力手段。

## 3. 专业自身层面:提高专业声誉,表达专业建设诉求

一方面,师范专业自身积极参与认证的直接目的之一是获得业内认可,提升项目的专业化建设水平,提高本专业的社会知名度与美誉度,增强专业的自我发展能力,尤其是在生源扩充与质量提升、调整专业建设方向、聚合专业发展实力等方面获得实质性利益;另一方面,参与专业认证是教师培养项目向大学争取利益与资源支持,表达发展性诉求的重要手段,也是“积极影响教师教育项目的手段,能为教师培养项目提供发展机会”<sup>[2]</sup>。在接受认证的过程中,一些全新的理念、做法与经验也会进入教师培养项目,敦促大学为师范专业建设注入资金,进行配套支持,确保高水准师范专业建设与发展的需要。

## (二) 认证机构

据 2008 年的统计,美国有 1 100 多个教师培养项目期待进行认证,全国大致有 200 多个专业认证机构在争取全国范围内的师范专业认证领导权。其中,仅有两个师范专业认证机构具有全国性影响力,成为绝大多数教师培养项目的认证者。这两个全国性认证机构是:成立于 1952 年的国家教师教育认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)、成立于 1997 年的教师教育认证委员会(Teacher Education Accreditation Council, TEAC)。除此之外,还有各州成立的认证机构(individual state recognition),它们在本州内开展师范专业认证工作<sup>[2]</sup>。

### 1. 各认证机构的认证情况

上述师范专业认证机构的认证情况如表 1 所示:

表 1 美国师范专业认证机构的认证情况(截至 2008 年)<sup>[2]</sup>

认证机构	认证项目数量	已认证项目 所占比例(%)	大学接受认证的 条件要求	认证领域
NCATE	632(涉及 48 个州)	57	条件最高	全部教师培养项目
TEAC	66(涉及 9 个州)	6	至少有 1 个以上 TPP 项目	不接受专门项目(SPA)认证
州认证机构	403(本州)	37	无条件,基本认证	所有项目

表 1 表明:美国绝大多数教师培养项目的专业认证工作是由国家教师教育认证委员会(NCATE)组织认证的。据统计,全国 40% 的大学教育学院、85% 的师范专业学生都通过了该机构的专业认证<sup>[3]</sup>。该机构不仅认证标准较高,认证领域全面,权威性较强,而且在全国,尤其是在大学教师教育学院中的影响力最大。

在各个州中,具体项目的认证情况不尽相同,且并非每个教师培养项目都能通过本州认证。以加利福尼亚州 1996 年的认证情况为例,72 个项目通过了设在加利福尼亚州立大学富尔顿分校

(California State University, Fullerton, CSUF)的加州教师认证委员会(California Commission on Teacher Credentialing, CCTC)制定的5类32项的认证标准,具体内容涉及:机构资源与调配,招生与学生服务,课程开设、实习情况、师范生能力及表现等。同时,加州教育行政部门鼓励所有教师培养项目接受国家教师教育认证委员会(NCATE)组织的二次专业认证。其意图有三:(1)国家教师教育认证委员会中有美国教育部和各州主要教育行政领导的参与,其专业认证不仅权威而且更为严格;(2)该认证代表的是美国教师培养行业内的全新质量保障系统,其认证有助于提高加州教师培养项目的全国竞争力;(3)该认证能够将加州教师培养项目质量与全国优秀项目标准进行横向比较,还可以为各机构提供进入国家信息网络的通道。在州政府鼓励下,加州72个项目中有13个通过了NCATE认证,约占项目总量的18%<sup>[4]</sup>。

## 2. 认证机构的组织架构

认证组织架构是师范专业认证组织权威性的重要前提,决定着认证结果的可信度。在此,我们以NCATE的组织架构为例。该组织实行理事会管理制度,整个理事会由24人组成,涉及了3类代表:一类来自美国教师教育学院委员会(American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE),共8名代表;一类来自国家教育委员会(National Education Association, NEA),也是8名代表;余下的8名代表来自教育相关领域。该机构既开展一般教师培养项目、本科教师培养项目的专业认证,又开展专门教师培养项目、研究生教师培养项目的认证。其基本组织职能是:保护教育服务消费者利益,研发专业认证标准,发布专业认证信息,鼓励项目开展自我评价,推进项目间的相互专业认证等<sup>[3]</sup>。可见,该认证机构的基本特点是专业性、权威性与广泛代表性,它已成为专业认证各方利益的重要协调者。同时,为了提高专业认证的权威性,NCATE还与许多全国性教师教育专业机构,如全国教师教育州领导委员会(National Association of State Directors of Teacher Education and Certification, NASDTEC)、全国教师教育标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)、全国中学委员会(National Middle School Association, NMSA)和全国教师教育课程标准认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education-approved Curriculum Guideline, NCATECG)等协作,联合制定师范专业认证标准,协调认证要求。其实,这些组织已经发展成为国家教师教育认证委员会的认证组织与实施单位,彼此间建立起了一种专业性相互保障机制。

## 3. 认证机构间的协调

在美国师范专业认证史上,先后有200多个专业机构要求参与师范认证,其各自为政、相互冲突的现象时有发生,为此,一系列认证协调机构诞生。

1950年,全国认证委员会(National Commission on Accreditation, NCA)成立,它以内布拉斯加州大学的古斯特夫森(Gustavson)总监为首,旗帜鲜明地反对认证领域中组织林立、标准混乱、多头认证的杂乱现象,呼吁通过全国认证委员会(NCA)认证的机构才有资格开展师范专业认证活动。这一主张成为师范专业认证协调机构诞生的先声。

此后,美国教师教育学院委员会(AACTE)开始着手解决这一问题。该机构成立于1948年,早期也开展师范专业认证服务。50年代后,它提出了协调各认证机构的新做法:只要被合适的区域性专业协会如北部中心协会(North Central Association)指定为认可的大学机构后,就可以根据预定标准来对某一区域内的教师培养项目进行认证<sup>[5]</sup>。同时,该组织不再开展师范专业认证工作,而是将其交给了随后成立的国家教师教育认证委员会(NCATE)。AACTE试图利用专业认证组织的培育来解决认证领域中的杂乱问题。

之后,美国还成立了中学后教育委员会(Council for Post-secondary Education, CPE)与美国大学教师教育问题协调委员会(The Coordinating Committee on Collegiate Problems of Teacher Education, CCCPTE),专门负责协调各师范专业认证机构。尤其是后者,协调较为有力。在美国教师教育学院委员会(AACTE)的监督下,该委员会每年召开多次会议,旨在协调附属团队的行动,引导

教师培养项目进行自我改进,并亲自研制认证标准。该委员会认为,教师专业认证标准不能搞“一刀切”,因为多数特殊教师培养项目,如幼儿园教师培养项目、科学教师培养项目等都有自身的特殊性,强调自我评价、引入辅助性评价是弥补专业认证不足的最好方式。这些建议被美国教师教育学院委员会采纳,从而推进了多元化师范专业认证标准的发展<sup>[5]</sup>。

显然,在美国教师教育学院委员会成立之后,美国师范专业认证机构间的协调开始由“组织间”走向“组织内”,即借助国家教师教育认证委员会(NCATE)组织内部构架及自身权威性的提升,来有效解决认证领域的上述问题。

### (三) 认证过程

当前,美国师范专业认证过程较为科学、规范,一般包括 3 个阶段:

#### 1. 认证准备阶段

在正式对一所大学的教师培养项目进行认证之前,认证机构与认证单位一般要做好一系列准备工作。对认证机构而言,其工作内容是:研制认证标准并接受管理委员会的审核;根据认证项目实情更新表现性项目(performance-based examinations),如教育实习、课堂观察、毕业生评价等的认证标准;研发现场认证所需的评价工具;就项目认证向相关人士征询意见和建议;向认证单位发出项目认证方案等。对认证单位而言,其准备性工作内容包括:购买认证资料、准备自评报告、明确认证条件、在线填写相关表格等。

#### 2. 现场走访阶段

现场走访工作一般要提前 6 个月做好计划安排,持续 3 天时间。该阶段的主要工作内容是:组团,即认证组织从委员会中遴选出工作人员,组建认证团队,提前阅读相关材料;走访,即团队成员走访大学、学院与系(部)的相关人员,包括项目管理者、项目成员、教职员工、在校生、毕业生、合作培养单位的兼职导师和项目管理者等。

#### 3. 结论形成阶段

项目认证结论一般在现场走访后做出,大致包括两种形式:一种是以正式文件形式向全体项目员工反馈专业建设的优点与改进建议;另一种是做出项目认证的结论,即“完全通过”“有条件通过”和“不通过”。在后续时间中,认证机构还会对认证单位进行持续跟踪指导,以帮助其落实改进建议。

在具体认证进程中,不同项目的认证方式会有所差异,在此,笔者将美国早期儿童教育委员会(National Association for the Education of Young Children,NAEYC)的专业认证工作流程图示如下(详见图 1):

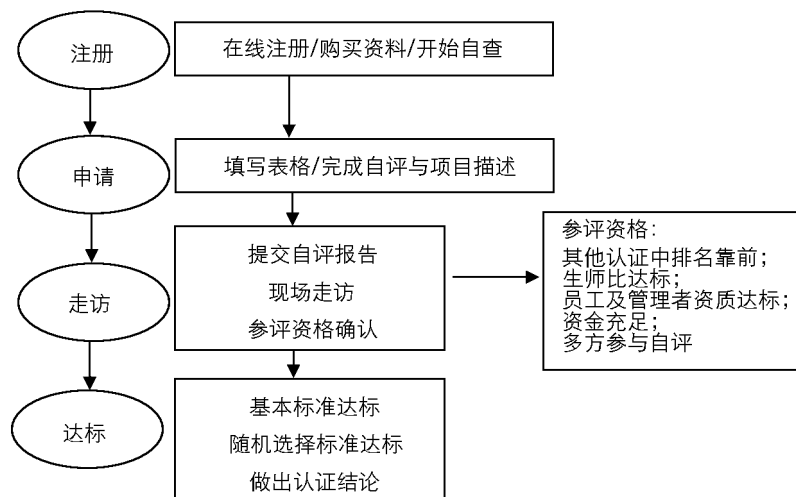


图 1 美国 NAEYC 项目的专业认证工作流程图

## 二、美国师范专业认证工作的特点

在近百年的发展中,美国师范专业认证思想基本趋于成熟,认证系统日益完善,认证方法日渐科学,为各国开展教师培养项目认证提供了有效的历史经验与现实参照。在此,笔者将美国专业认证工作的特点概括如下:

### (一)纯洁性与民间性

突破利益链条的束缚,独立自主开展专业认证,吸引教师培养机构自愿参与认证,是师范专业认证权威性、科学性与独立性的保证,也是专业认证机构的最大优势。美国师范专业认证的民间性成分较大,“教师教育机构自发或自愿进行认证,具有开放化和多元化”<sup>[6]</sup>的特点。在美国,几乎所有认证机构,甚至包括国家教师教育认证委员会(NCATE)在内都是民间运作,各州主导的强制性专业认证也大都采取委托高校或专业组织的方式进行。这种运作机制的优势在于:有利于认证工作在资金来源、工作推进上尽可能摆脱各方认证利益相关者,如政府行政部门、项目管理者、毕业生、用人单位等的束缚或干扰,保证认证过程的纯洁性,因而也成为美国师范专业认证富有生命力的根源之一。近百年来,美国师范专业认证正是走在这样一条道路上,才得以独立自主地健康、持续发展。正如有美国学者所言:“从长远来看,自发性专业协会尽管笨拙且受资金的限制,但相对政府机构而言,它更需要,因为政府机构更容易遭遇专制、独裁与官僚的危险。”<sup>[1]</sup>而这也正是美国专业认证机构的优势所在。美国师范专业认证的纯洁性主要体现在两个方面:运转资金来源的纯洁性与项目参评的自愿性。就前者而言,由于资金来源于大学、非政府组织和企事业单位的援助,认证工作无需考虑对出资者做出利益回报,因此认证机构工作人员可以轻装上任,恪守专业标准;就后者而言,认证单位始终怀着征询专家改进建议的心态参与认证,认证机构成为其智囊而非“敌人”,功利主义的因素被降低到较低水平。

### (二)持续性与发展性

师范专业认证不是一个“一次性”的过程,而应该具有多次性、持续性;整个认证工作重在为项目提供改进信息,而非仅仅为其做出一个终结性评价结论。

美国师范生专业认证工作的持续性主要体现在3个方面:其一,每个教师培养项目5年认证1次,也可以参加多次认证或多个认证机构的认证;其二,现场走访之前,所有认证数据、信息可以在线直接修改,如2012年的国家科学教师委员会(National Science Teachers Association, NSTA)认证,它“容许项目持续更新数据,哪怕是微小的变化”<sup>[7]</sup>;其三,认证完成之后,项目会根据认证结论加以改进、完善,认证机构参与跟踪指导,确保项目始终处在改进状态之中。可以说,与认证过程相并行的项目改进活动一直在进行,时间跨度在10年左右。

师范专业认证的另一个特点是发展性。重视专业认证工作对教师培养项目的促进性,将其视为项目改进提升的重要节点与发展转机,是美国师范专业认证的另一明显特点。这一特点体现在5个方面:其一,各级各类认证将引导、促进、帮助项目科学开展自评作为专业认证工作的首要任务,无论是NCATE认证还是NAEYC认证、CTC认证<sup>[1]</sup>,它们都基于学校的自评报告而展开,专业认证成为项目开创新局面的起点;其二,认证工作的重点是对教师培养项目进行把脉问诊,为其改进提供专业意见,“是否通过”的认证结论不再位于重要位置,认证工作的实质是对项目开展的一次发展性评价,如优胜项目认证与NAEYC认证,它们都将“持续改进”作为专业认证的重要标准或指导原则;其三,基于认证结论草案的改进与审核是专业认证的重要环节,正如有学者所言,在认证中,“认证机构的初步认证结论会被发送给认证单位,要求其如实改正,同时认证的最终结论又要呈送给认证机构的常委去审议”<sup>[1]</sup>,可以说,针对认证草案的改进才是美国师范专业认证的关键链环之一;其四,评价标准具有科学性,其中渗透的新教师教育思想,如基于数据与事实的项目改进思想、基于PCK知识(学科教学法知识)与实践表现的评价思想以及新颖评价指标,如大学与中(小)学伙伴关系的评价指标、教师专业发展指标等,都成为引导整个项目理念更新的指南;其五,重视认

证标准的及时升级,如 2003 年美国早期儿童教育委员会(NAEYC)的高级顾问提出了“研制作作为优秀项目标准旗手的 NAEYC 认证”思想,建议提高早期项目质量标准,改变儿童的生存状态和早期学习,打造“作为标准旗手”<sup>[8]</sup>的美国早期儿童教育委员会(NAEYC)认证标准,优化早期儿童的发展与学习等,这些建议成为新认证标准研发的重要参考。可以说,每一次专业认证工作都是美国师范专业组织向认证单位与培养项目输入新鲜教师培养理念的重要机会。

### (三)开放性与科学性

追求开放性与科学性是美国师范专业认证的又一特点。就开放性来看,美国师范专业认证具有诸多表现:一方面,认证过程面向所有教师培养项目开放,项目相关数据信息可以及时在线更新,要求项目相关利益群体,如社区、中小学、用人单位等,共同参与自评,整个评价过程体现出民主、开放的特点,有利于项目借助认证向各界开诚布公地征集改进建议;另一方面,认证中非常强调培养项目与社会需求间的互动,如优胜项目认证中引入了一条评价指标——“能针对各州资格证需求的微妙变化启动项目的系统变革,与学生的实习、实践高度适应”<sup>[9]</sup>,这一评价指标的实施有利于实现教师培养项目与社会、行业发展要求间的同步,进而增强项目的社会适应性。开放性特点是美国师范专业认证富有生命力的体现之一。

另外,美国师范专业认证非常强调科学性。科学性体现在两个方面:其一是重视认证思想的科学性;其二是重视认证方法的科学性。一方面,近年来美国师范专业认证非常强调“新教师教育”理念的引入,关注基于研究与事实的教师教育,这些理念构成了整个认证工作的指导思想。所谓“新教师教育”,就是关注基于研究与事实、成绩驱动、可选择性、重视学科内容与教学知识、大学与多实习点合作、制度化与非制度化并举,重视教师教育政策问题解决等思想特征的教师培养项目<sup>[10]</sup>。具体如图 2 所示。

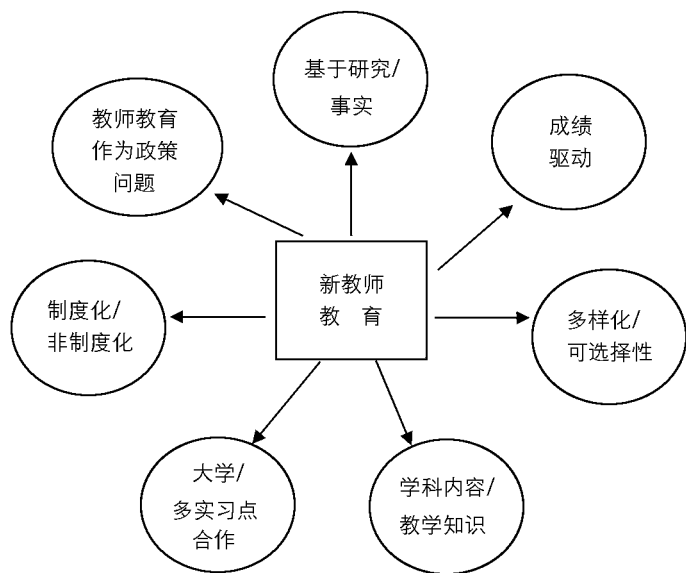


图 2 美国“新教师教育”理念

图 2 表明,美国“新教师教育”的基本内涵是:强调当代教师教育事业在改革与发展中要坚持研究导向、问题导向、实践导向、成绩中心导向,并在此基础上,努力构建具有多样性、制度化与非制度化并驾齐驱、学科内容与教学法有机融合的教师教育新体系。其中,“教师教育作为政策问题”的内涵如图 3 所示。

图 3 表明:美国教师教育非常强调在事实研究的基础上改进教师教育政策,提升教师教育质量,最终达成提高中小学学生学习成绩的目的,整个教师教育内嵌在教师教育政策干预与学生成绩关联的链条中。美国当代师范专业认证中,上述理念体现得淋漓尽致,如在认证指标体系中关注师范生实习班级的学生成绩、关注师范专业毕业生的发展、关注大学与中小学伙伴关系建设、关注项目对社会需求的积极回应等。当代美国师范专业认证的

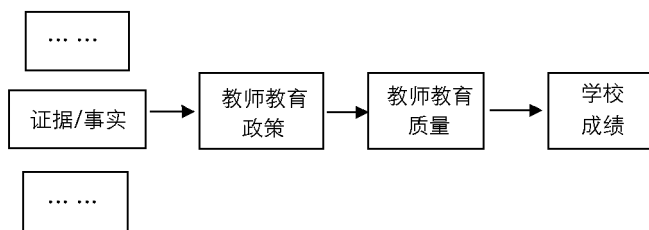


图 3 教师教育作为政策问题



这些特征表明,整个师范专业认证工作非常强调科学教师教育理念的支持与指导。

另一方面,针对不同认证内容美国会采取不同的认证方法与认证工具,其科学性值得我国借鉴。在此,我们以 NSTA(国家科学教师委员会)认证方法<sup>[7]</sup>为例作具体分析:

表 2 NSTA 认证的具体方法

序号	认证指标	评价方法
1	学科内容知识	参考各州教师资格认证考试成绩 综合性科学知识测试 参考学生科学课程的 GPA 分数或学科内容分析表
2	学科教学法知识	用教学单元设计(unit plan)来考查
3	学习环境创设	用教学单元设计来考查
4	安全意识与操作	用教学单元设计与教学观察表来考查
5	学生学习效果	用中小学学生学习档案来考查
6	专业知识与技能	用教师专业知识技能的相关档案来考查

表 2 表明:在专业认证中,认证机构会根据不同考查内容选择针对性的考查方法,并开发出不同的考查工具,如表现性评价工具、知识性评价工具等,以此确保认证过程中能够真正考查到需要考查的内容,提高认证工作的科学化水平。

#### (四)机构权威性与内在有序性

从认证机构角度来看,美国师范专业认证组织的权威性来自其组织成员的广泛代表性与专业性。就国家教师教育认证委员会(NCATE)的组织构成来看,其在全国的权威性之所以最高,是因为其积极接纳各方利益相关者代表,包括专家代表、行业代表与客户代表等,不断扩大其支持基础。近年来,该组织的专家组成员主要来自 5 个方面:(1)各州主要教育官员,以确保州教育行政部门领导的参与;(2)各州资格认证委员会的领导,以争取各州专业管理人员的支持;(3)美国学校董事(理事)会(American Association of School Boards)代表,以确保专业认证充分反映基础教育学校发展需求;(4)美国教师教育学院委员会成员单位项目代表;(5)国家教师教育与专业标准委员会(National Commission on Teacher Education and Professional Standards)选取的教学专业人员代表。可见,这一组织架构汇聚了相关行业的专家代表,成为其认证权威性的重要保证。

同时,美国各师范专业认证协会内部还具有较强的有序性。目前,尽管美国各类师范专业认证机构达 200 多个,但就其发展趋势来看,以 NCATE 认证为指南,向 NCATE 认证标准靠拢,正成为几乎所有认证机构的共同走向,NCATE 日渐成为美国所有师范专业认证机构的核心或统领。在 NCATE 认证的主导下,美国师范专业认证正走上一条多样性与统一性并举的发展道路,师范专业认证工作的内在活力不断增强,认证共识不断扩大。

基于上述分析可见,美国师范专业认证非常强调“认证系统与基于研究的优秀项目标准相一致”的认证思想,强调“项目设计是基于当前的研究与最好的做法”<sup>[11]</sup>的认证标准,据此大力依靠认证思想与方法的全方位改进,提升专业认证的科学化水平,助推教师培养项目的改进与完善。

### 三、美国师范专业认证工作的当代走向

当前,美国师范专业认证系统尽管日益成熟,但面临的新问题仍旧次第涌现,尤其是师范专业认证的去留问题、政治关涉问题、方法科学性等问题等,始终束缚着认证工作的脚步,如何构建一套适应美国国情与师范专业发展要求的认证系统,依旧是一个迫在眉睫的问题。综而观之,学者对师范专业认证问题的反思时刻在导引着师范专业认证工作的变革方向,未来美国师范专业认证工作改革的框架已见雏形。

#### (一)提高专业认证标准

随着认证工作的持续展开,优秀教师培养项目间的竞争愈演愈烈,社会对师范专业认证的关注度与日俱增,提高专业认证标准是必然选择。在这一意义上看,提高认证标准既是师范专业认证深

入开展的结果,又是认证机构提高认证层级的体现。以 NAEYC 认证为例。2002 年,该认证提出了“研制作作为优秀项目标准旗手的 NAEYC 认证”的发展目标,其中明确提出在下一轮认证中将开发“高质量早期项目标准”,这“有助于优化儿童的发展与学习”<sup>[8]</sup>,助推旗手型教师培养项目的形成。再如 NSTA 认证标准,2012 年颁布的新标准与旧标准相比不仅内容更全面、要求更细,而且评价手段日益科学。2003 年,该标准一共包括 10 个评价指标,重点关注 3 个方面:师范生的 PCK 知识状况、专业实习表现和科学应用能力;而到 2012 年,该标准具体化为 6 类标准,分别是:学科知识、教学法知识、教学安全、对学生成绩的影响、学习环境创设、专业知识技能等,其主要关注点是实习生教学效果、学习环境创设与专业知识能力。在此,将部分共同指标的细节性要求加以对照,具体如表 3 所示。

表 3 NSTA 认证新旧标准对照

维度	2003 年标准	2012 年标准	变化
科学知识	广度、深度、理解、应用,对科学性质的认识	国家科学教师委员会要求掌握的概念、原理;科技支撑学科中的核心概念;明确州课程标准对科学教学内容选择的影响	范围扩大且准确化、标准化
学科教学知识	建立学习者社区;引导学生从科学经验中建构意义,学会深入探究科学知识	用探究法设计教学活动;引导学生在课堂中使用科技;学会收集数据进行自主探究;会进行前概念教学	教学知识难度加大,与最新学习理念深度融合
课程教学	强调课程结构安排、教学组织、内容呈现	强调通过多样化手段,如场景设置、教学设计、评价策略等为学生提供学习环境与学习经验	教学活动的整合性提高

上述变化集中反映出美国师范专业认证的新走向,即着力从标准的覆盖面、精细度、整合性与规范化等方面全面提高专业标准,引导教师培养项目走高水准、专业化、精确化的发展道路。

显然,无论是重视临床实践还是强调中小学专业合作,其内在改革意图尤为清晰,即增强教学实践对教师培养项目改革的牵引力与参与度,提高行业专家对师范专业建设的认同度与贡献率。这一改革方向与当代美国教师教育改革方向是吻合的,它有助于真正提高美国师范专业认证工作自身的专业性与时时代性,是认证机构增强专业认证公信力的现实选择。

## (二)走向基于表现的认证

从认证思想上看,提高表现性评价的地位是未来美国师范专业认证的趋势之一。在美国,师范专业认证大致走过了 3 个阶段:基于教师能力的认证阶段、基于 PCK 知识的认证阶段及基于表现的认证阶段。3 个阶段之间没有明显的分界线,只有“一浪压过一浪”的交叠性更迭的态势。

在 20 世纪 70 年代,基于能力的教师教育(competency-based approach to teacher education)在美国流行,由此催生出了基于能力的师范专业认证系统,“基于有效教学能力与技能的分析”成为该时期师范专业认证的主题。在新认证系统中,对师范生教学专业能力的考核比重不断加大,微格教学受宠,师范专业认证的核心指标是师范生的教学技能考核得分。后来,这一认证理念遭到学者的抨击,认为它是“反人性、反理智的”,根本原因就在于“它关注的仅仅是教师的行为性目标”<sup>[12]</sup>。

进入 20 世纪 80 年代以来,舒尔曼提出的 PCK 知识(学科教学法知识)在教师教育领域受到普遍关注,并迅速成为师范专业认证的焦点。例如 2003 年,美国国家科学教师协会科学教师培养标准分会(National Science Teachers Association Standards for Science Teacher Preparation, NSTA-SSTP)研发的认证标准就尤为强调师范生的 PCK 知识。有学者分析认为,该认证标准一共有 9 条,其中“第 1、2、3、4、7、9 条中都包含科学教学中的 PCK 知识特征”<sup>[13]</sup>,足以看出认证专家对 PCK 知识的重视程度。无疑,当代美国师范专业认证中尽管对 PCK 知识的强调有所弱化,但它一直是各类专业认证标准的必要内容。

在当代美国,表现性评价盛行,推崇“基于表现”的认证成为美国师范专业认证的新主流。所谓



表现性评价,其核心内容有两点。其一是关注参与教师培养项目的师范生的工作绩效,即对学生学习成绩提高的贡献率。从2000年开始,NCATE组织引入了“基于绩效的认证系统,它要求这些绩效测量手段包括候选教师的实习效果”<sup>[11]</sup>,因为学者相信,任何教师教育政策与教师培养项目改进的最终目标都是提高学生的学习成绩,如图4所示:

图4表明:美国学者认为,基于研究与事实的教师教育政策能够有效提升参与教师培养项目的师范生的培养质量,最终与学生成绩之间形成良性循环。

其二是关注教师在课堂教学情境中的具体专业技能。这些考核指标包括:师范生在课堂教学中分析问题、反思改进、思维推理的能力与策略,即在课堂中“师范生需要使用有助于发展其批判性思维、问题解决和抽象推理等能力的策略”<sup>[11]</sup>,以及在开展课堂管理、利用信息技术、关注有效实践等方面表现出来的能力与素养。借助这些评价,认证机构希望师范生在课堂中能够尽可能实现专业知识与实践工作的有效融合,促使其形成在真实教学情境中发现问题、解释问题与应对问题的能力。

在基于绩效的认证思想支持下,未来美国师范专业认证将更加关注3个方面的内容,即师范生的工作业绩、(参与项目)教职工的工作表现以及相应的绩效评价等。例如NSTA认证,在评价中,它要求“师范生必须展示自己在科学教学领域中自认为很重要的知识、技能与品性”<sup>[2]</sup>。具体而言,以下评价内容在后续专业认证中的地位将不断提高:师范生学习情况档案,尤其是带有教师评价的学生档案;师范生的教学实习日志;认证团队对师范生课堂教学表现的观察与评价;学科知识与教育知识考试;师范生的平均等级分数等。无疑,基于师范生的表现性评价将日益成为师范专业认证的关键内容。

### (三)更加关注实践导向的认证

从认证重点上看,美国师范专业认证将更加关注师范专业的临床实践及其与教育行业的深度关联,实践导向的改革走势日益明显,未来师范专业认证的重点将出现从“用脑思维”“观念获取”式考查向“动手能力”“实践操作”式考查的转变。在新版的各级各类师范专业认证标准中,其对师范生实习表现、教学设计、课堂观察等方面的评价比重日益增加,对大学与中小学间的专业合作日益重视。正如有学者所言:“国家教师教育认证委员会(NCATE)已经意识到了临床实践对教育改革的重要性,它期待教育学院员工与专业共同体的其他成员协作,以设计、开发出好项目。”<sup>[11]</sup>故此,通过认证促使大学教师教育学院与中小学共建教师专业发展学校、合作伙伴关系与师范生培养同盟,实现教师培养项目与基础教育行业间的深度融合,已成为未来美国师范专业认证的新思路。2000年初,国家教师教育认证委员会委员会主席怀斯(Arthur E. Wise)指出:项目认证的意图之一是确保参加教师培养项目的师范生“必须具备足够的知识准备,必须获得如何‘让教变得有效’的足够的实践与专业教育”<sup>[11]</sup>。在美国优胜项目认证中,“大学与中小学合作伙伴关系建设”指标尤为显眼。其认证意图是:其一,以合作伙伴关系为桥梁,促使教师培养项目及时收集中小学反馈建议与评价改进数据,提高教育教学实习环节的品质,为项目改革注入源源不断的动力;其二,在合作伙伴关系建设中将专业合作与沟通常态化,利用项目实施者与中小学教师共同智慧来提高师范专业建设品质;其三,建立开放的项目质量评价体系,落实学校客户在教师培养项目中的发言权与参与权。

### (四)建立各州与认证组织间的合作伙伴关系

目前,随着各级专业认证体系的建立,美国师范专业认证工作中出现了过于繁琐、多头认证的弊病,引起了学者的高度关注,甚至有学者提出取消各州专业认证的想法。在这一背景下,对各级

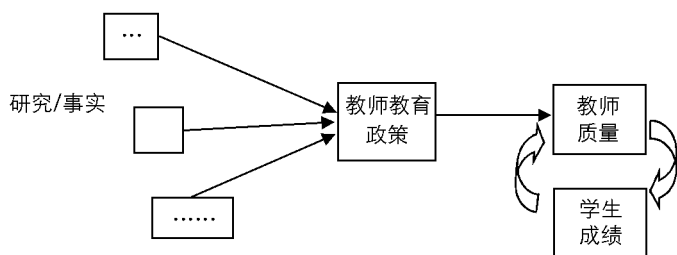


图4 美国师范专业认证中的学生表现性评价指标假设

师范专业认证进行系统整合、精简优化就成为美国师范专业认证工作面临的新使命。美国目前的具体改革思路是:加强各州与国家教师教育认证委员会(NCATE)间的合作伙伴关系,通过认证标准整合、认证结果互认、专业认证托管、认证环节减少等途径,提高师范专业认证系统的科学性<sup>[11]</sup>。在具体实施中,以下做法较为常见:用 NCATE 与本州整合后的标准对大学教师培养项目进行一次性认证;由 NCATE 代理各州进行项目认证,未通过认证的项目再由各州去认证和审核;各州委托 NCATE 去对本州教师培养项目进行认证;通过本州认证后的项目才可以接受 NCATE 认证,或鼓励本州项目参与 NCATE 认证,等等。可以说,多样化的合作方式有利于师范专业认证更趋于合理。其实,这一认证整合的行动从 20 世纪 80 年代就已经开始,据统计,1989 年,有 14 个州与 NCATE 间开展认证合作,到了 1996 年,与 NCATE 开展认证合作的州已达到 40 个<sup>[11]</sup>,其中有 10 个州规定:如果通过了 NCATE 认证,项目不再需要接受本州的任何其他审核或认证。目前,这一数据有增无减,代表了美国未来师范专业认证改革的新趋势。

#### 参考文献:

- [1] WYGANT F. On the revised standards for visual art teacher preparation programs in the U.S.A.[J]. Leonardo,1980(3):199-204.
- [2] BROWNSTEIN E, ALLAN E, HAGEVIK R, etc. Understanding and using the 2003 NSTA science teacher preparation standards for NCATE accreditation or state approval[J]. Journal of Science Teacher Education, 2009(4):307-311.
- [3] WATTS D. Four views of NCATE's role and function[J]. Phi Delta Kappan, 1983(9):646-649.
- [4] COSTA V, TAYLOR H, GARDNER S. Accreditation: a plus or minus for interprofessional education? [J]. Teacher Education Quarterly, 1999(4):193-208.
- [5] GAYNE C. Recent developments in accreditation of art teacher education[J]. Art Education, 1954(5):8-10.
- [6] 郭赞嘉, 闫建璋. 教师教育机构资质认证研究[J]. 教师教育学报, 2017, 4(6):88-94.
- [7] NSTA. 2012 NSTA preservice science standards[EB/OL]. (2015-02-24)[2017-05-07]. <http://www.nsta.org/preservice/docs/2012NSTAPreserviceScienceStandards.pdf>.
- [8] GOFFIN S. Making NAEYC accreditation the standard-bearer for program excellence[J]. Young Children, 2004(6):66-67.
- [9] LAUER C, URQUHART C. Outstanding teacher education programs: what do they have that the others don't? [J]. The Phi Delta Kappan, 2005(4):284-289.
- [10] COCHRAN-SMITH M. 2005 Presidential address: the new teacher education: for better or for worse? [J]. Educational Researcher, 2005(7):3-17.
- [11] WISE A, LEIBBRAND J. Profession-based accreditation: a foundation for high-quality teaching[J]. Phi Delta Kappan, 1996(3):202-206.
- [12] ROSNER B, KAY P. Will the promise of C/PBTE be fulfilled? [J]. Phi Delta Kappan, 1974(5):290-295.
- [13] SEEFELDT C. Teacher certification and program accreditation in early childhood education[J]. The Elementary School Journal, 1988(2):241-251.

## On the Characteristics and Trends of American Normal Professional Accreditation(NPA)

LONG Baoxin

(School of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

**Abstract:** Professional Accreditation means the process of establishing accreditation bodies and implementing accreditation centering on specific social aims. American NPA's profile is made up of diversified accreditation aims, multilevel accreditation bodies and a "three-step" accrediting circle. There are four couples of characteristics of American NPA, that is, pure and civil, sustaining and developing, open and scientific, and authoritative and internally orderly. In the future, American NPA is trending towards improving NPA standards, focusing on performance-oriented accreditation, paying more concerns on practice accreditation, and building the partnership between states and accreditation bodies.

**Key words:** Normal Professional Accreditation(NPA); accreditation profile; characteristics; trends; American