

和... 的每个要素... 有学生... 意义的学习经历后能达成的清... 状态,而且更加强调学生“学到... 很快得到了欧美国家的认可,

... 改革的三... 的提出... 早得多。“认证”一词源自拉丁... (accreditation) 概念的是美国“中... 的却是医学领域^[7]。已有研究集... 研究。张民选教授指出,专业认证... 国科学管理主义的兴起密不可分。... 目标和过程本身的稳定性、专业性... 障则直接为教育认证提供了成功的... 一个极为重要的大发展时期,在高等... 大以及结构急剧变化造成整个高... 出回应^[9]。

... 不同认证项目的出发点... 一是保证高校... 而赢得更多... 四是

... 证系统的比较... 等亚非国家与... 建立了超越国家... 准或多或少存... 地区在借鉴... 的日益活跃,政... 上升趋势

... 中在四个... 是关于教师... 点。一是基... 教师素质提... 伐的同时,还... 质量提出... 新的教师... 式。以日... 局... 记和... 开... 育认证制度的... 日本整个... 师教育... 转区的... 个

①... “教师教育”与... 念之间的... 成共识,即师范教育侧重指教师... 是指教师职前、入职和职后... 化的... 过程... 只有文献的梳理上... 文献在内涵上论述的实际上是师范... 业课程... 而不是狭义的教师教育

第二方面是关于认证活动对教师教育课程建设影响的研究。以美国两大教师教育权威认证机构为例,即“全美教师教育认证委员会”(National Council for Accreditation of Teacher Education,简称 NCATE)和“教师教育认证委员会”(Teacher Education Accreditation Council,简称 TEAC)。前者的做法是认证机构制定标准,申请专业必须达到认证标准才能通过认证;后者则没有提出具体的认证标准,而把重心放在对申请专业所自定标准的达成情况进行审核,着眼于推动高校自我保障体系的建构与完善^[19]。正是由于认证理念不一样,对教师教育课程建设也提出了不同的要求。

第三方面是关于师范类专业课程设置的研究,总结起来有三点。一是关于教师课程设置价值取向的研究。有研究者概括为传播型(transmissive)课程取向、交互型(transaction)课程取向和转化型(transformative)课程取向三种^[20]。二是关于师范类专业课程结构的研究。研究发现国内外师范类专业课程大致都包括通识教育课程、学科专业课程和教育专业课程,但在构成比例上略有差异。欧美国家重视教育专业课程、通识课程及实践教学课程^[21],而中国则重视学科专业课程的学习^[22]。三是关于教师教育课程内容的研究。有研究者指出传统课程框架集中在三个问题上:重理论、轻实践,不能有效地培养能力;重知识的系统性,忽视知识与具体工作任务的联系;公共基础课、专业基础课和教育专业课程的三段式课程模式,在增加了理论学习难度的同时也不利于理论与实践的整合^[23]。

第四方面是关于教师教育课程质量保障的研究。有研究者指出,目前世界上主要国家或地区多基于“标准本位”,如英国的《职前教师培训课程要求》、美国的《新一代师资培育认证标准草案》^[17]、日本的《教职课程认定基准》^[18]。关于 OBE 理念下师范类专业的课程建设问题则鲜有触及,如近年来有学者基于 OBE 理念探讨了教师教育的治理体系和课程体系^[24]。

综上所述,已有文献对国外翻译介绍多,本土关注少;认证机制阐述多,专业建设论述少;课程结构与类型探讨多,但就认证对专业课程建设深层次影响的论述尚不够深入。众所周知,课程是专业建设的重要抓手,是实现人才培养质量的关键。当前,OBE 已成为国家推动师范类专业质量保障的核心改革理念,无论对高校的人才培养还是对师范类专业的内涵建设都将产生深刻的影响。因此,有必要对 OBE 理念下师范类专业课程建设的思路及其质量保障作深入探究。

二、课程体系的设置取向:从“各自为政”到系统构建

纵观课程发展史,不难发现,由于人们对课程问题关注的视角不同,每种课程理论流派所坚守的价值取向也各不一样。OBE 理念下的课程设计强调基于产出标准,对接社会需求,以师范生学习效果为导向,反向设计课程体系。

(一) 反向设计课程体系的基本前提

由于缺乏课程质量“出口”要求,传统师范类专业的课程基本上都由开课单位自定标准。为了扭转这种局面,基于 OBE 认证理念的课程设置首先要明确学习成果产出标准,尤其是毕业规格,即要分解出清晰的毕业要求指标体系,并形成可教、可学、可测、可达成的能力点。何谓能力,知识与技能与能力之间有什么关系是值得探讨的问题。从各国的实践来看,大致有三种能力观。一是任务本位或行为主义导向的能力观,能力即技能,可

多
盛

但生
大先
结

改革的意见》(教师〔2011〕6号)，“教师教育课程”广义上包括教师
教师所开设的公共基础课程、学科专业课程和教育类课程。本文

课程“从理论”到实践导向

教师是人活动，专业性、学术性、基础性和实践性。课程内容的选择与组织时既要考虑与课程目标、学习活动和学习经验，注重课程内容的实质性达成。

一) 课程内容与教学内容的转化

课程内容与教学内容的转化是课程实施的关键。课程内容往往以目标的形式呈现下来，课程内容的选择与组织提供了一个中介，不是对学习内容的具体规定，而是通过学习结果间接影响教学内容的编写^[31]。这个中介。教师在教学中进行方法选择，也是教学的一个成分。教材是教学的材料，也是教学材料也

教育事实是兼具学术性、专业性和实践性。课程内容的选择与组织时既要考虑与课程目标、学习活动和学习经验，注重课程内容的实质性达成。

原理和问题，以及处理它们的方式。课标一旦有了明确的表述，就在一定程度上^[30]。课程目标仅是对学生预期学习结果的直接规范教学材料，而是通过描述学生课程内容要转化为教学内容，需要借助具体的教学目标和教学情境对教材内容进行设计。需要指出的是，教材内容是教学内容不等于教材内容。其原因是教材本径或手段。可见，体现同一课程内容的务于不同的课程目标。值得一提的是，明课程内容在向教学内容转化的过程内容获得可靠的中介；另一方面要让教材内容情景有机结合起来，使教材更具“可教性”的、静态的，教学内容则是具体的、开放的；教学内容指向“用什么教”，包括一切与文字材料；教材内容则指向“如何

用什么样的方式
都具有成功的
积极的学习环境^[34]

图 1 课程目标与

二、课程导向与内容的转化策略
BE 理念强调学

的课程内容就显得很重要。在课程内容向教学内容转化的过程中,教学内容固然要体现教师教学的个性化和创造性,但追求特色和个性也必须以课程目标为前提和基本导向^[33]。按照 OBE 分析框架,课程和教学需要与课程目标形成一一对应,进而实现对毕业要求的有效支撑。这就需把毕业要求逐条地落实到每门课程的课程教学大纲中去,才能明确某门具体课程的教学内容,实现对毕业要求的贡献。因此,科学编制课程目标就显得尤为重要,因为课程目标上是对接毕业要求指标点的关键环节,下对教学内容的选择与组织起着方向引导作用。而采用什么形式的课程目标,取决于这门课程所要解决的具体问题。一般而言,若重点放在基础知识和基本技能上,行为目标(behavioral objectives)的形式比较有效;若要培养学生解决问题的能力,展开性目标(evolutionary objectives)的形式比较有效;若要鼓励学生的创造精神,表现性目标(expressive objectives)的形式较为合适^[30]。每一种形式各有优点,也存在不足。行为目标关注结果,而展开性目标注重过程。例如,行为目标对知识和技能的掌握有效,但对诸如社会主义核心价值观、个人师德修养的确立等则很难用事先预定的行为目标来陈述。表现性目标是指学生在从事某项活动后所得到的结果,它关注的是学生在活动中表现出来的某种程度上的首创性反映形式,而不是事先规定的结果。所以,它只是为学生提供活动的领域,至于学生反映的结果则是开放的。比如教育情怀的养成,学校可以为学生提供教育情怀养成的教学活动,但学生在经历活动后对教育情怀所感受程度的结果则是多样化的。事实上,一种课程内容可以同时实现多种目标,同理,为实现某一目标可能需要多种内容的组合^[30]。因此,选择课程内容时应系统考虑师范生综合能力的培养。在实际操作中,课程内容应以领域,即课程串(横向)和课程群(纵向)的形式呈现,在课程串和课程群内按照对毕业要求的“贡献度”确定每门课程的教学内容和教学时数^[35]。

四、课程实施的价值取向:从“以我为主”到成果导向

课程计划是通过课程实施来实现的,影响课程实施的因素是多方面的,有些是正面的,有些则是负面的。规避负面影响、发挥正面影响是课程实施者应有的自觉。

(一) 组建能实质统筹的课程领导与实施机构

课程实施的组织与领导是决定课程计划得以付诸实践的重要因素。因此,理顺师范类专业课程实施的组织架构是提高课程实施效果的关键所在。中国师范类专业课程实施的组织与领导伴随着教师教育的改革与发展而有所变化。自1999年中共中央、国务院作出“鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作,探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院”的决定后,打破了长期以来封闭式师范教育的格局,教师教育从此走向开放化^[36]。同时,20世纪末,高校掀起了综合化发展的浪潮。原来以培养教师为主的师范院校增设了大量的非师范类专业,新参与进来的非师范院校结合实际增设了相关的师范专业。改革的结果是教师教育资源建设力量分散,专业学院之间“各显神通”,统筹层级实质降低。为应对这种局面,教师教育学院应运而生。然而,各高校的教师教育学院存在的形式却是多种多样的。有的只是学校的一个教辅机构,不具体承担人才培养工作,如四川师范大学的教师教育学院;有的既承担部分专业的人才培养工作,又为其他学院提供通识性的教师教育课程,如长江师范学院的教师教育

学
教
新
又

教师教育专业有名,但
庆文理学院教育学院
化、创新型人才培养
统研究对接
解决了一
识的系统也很
师范生
,创新性
及全

其他学院师范类专业的通识性
中教师教育体制机制,很难确保
。比如,教师教育学院由于缺乏
目的关联课程,即便是所开的教
性”的针对性课程。其结果是
大。令人欣喜的是,近年来有的高
原进行了重组,成立了集学科建设、
于一体的单位,如西南大学的教师

应知
主要
果程
程目
,应
应
本
教
学

,只有在教师把课程计划作为自己选
CBE 理念强调基于能力的学习成果
突出实践的重要性^[37]。为了确
新的产出标准,即课程目标
转化为师范生应具备的
方面的转化。一
素,在师范

;本科特殊教育
只能力化,即强调
深究教学、现场教
是知识点的学术
师范生毕业后
教 教学策略
范 获得真实

刀、心
贯通式
化课程的
深度融合等
综合养成

五

评价是教育教
中产生的一
评价反映课程体
支撑效益
师范生的学习成效,是对课

前教育专业是指支撑幼儿园各领域教育的相

主要

(一)

判

模式

课

设

业

作

一

三

力

的

行

要

教育

是

根

据

的

课

程

示

总

体

化

。评

估

质

量

达

成

度

评

价

办

法

。

(二)

推

掌握的课程目标实现程度的有效监控。

机制

按照现代教育评价理念,通常包括理念先进、主体多元等方面。根据 OBE 认证理念,学校要定期评价师范类达成度,并根据评价结果及时修订培养方案,推进课

向设计、正向施工的思路,专业的课程体系受制于整

掌握毕业要求。为了保证毕业要求产出预期的学习成

绩或素养上达到应有的要求,其支撑的课程必然也只

是、学科专业课程、教师教育课程,也包括实验实习、实

等所有的教学环节。这些课程的背后都涉及不同的

障碍能力,学校应建立既有分工又有协作、既有主责又

这种机制中,教务处是管理方,其主要职责是根据学

课程开设条件以及认证标准等制定师范类专业人才

大纲修订指导意见,并提供通识课程设置指导模板及

教师教育课程指导模板及选择要求。专业所在院系、

是课程建设方,其中专业所在院系是主要建设方,其

方案修订指导意见来制订专业人才培养方案,相关教

模板、课程教学大纲,并编制任教科

委

要

根

据

校

培

“三挂钩”,即

课程评价与毕业要求指标点、课程目标、课程评价工具及标准与

课程考核内容及方式“三挂钩”。在过程中,首先是要对照毕业要求指标内涵,定

期对课程体系的合理性进行评估。比如,课程体系中“教什么”“怎么教”“怎么评”的课

程结构比例是否合理,修业年限是否恰当,课程模块设置是否合理等。课程

期开展达成度评价,及时发现活动短板,采取改进措施,提升课程质量。课程

目标达成度评价是师范类专业人才培养质量达成度评价中的基础单元,没有课程目标的

达成度评价,毕业要求达成度和培养方案达成度评价将无从谈起。课程目标达成度评价

要注意几个关键问题。一是所制定课程目标可学、可教、可评。也就是说,依据

课程目标能设计出相应学习内容或教学活动。二是课程目标可实现。即教学方式方法与教

学内容相匹配,且能重视教学在培养过程中的基础性作用。三是课程目标可评。即课程

课程,通常采用小班教学;而对于诸如教育科研等能力的获得,多是通过教育

来实现。三是考核评价方式方法要与考核内容相一致,对“定义、名词、概念”等识记性知识点,一般采用考查;对“应用”类考核内容,多采用表现形评价;对个性品质、心理素质、动手能力等考核内容,多采用增值评价、形成性评价与终结性评价、定性评价与定量评价相结合。最后是要强化评价结果的运用,即课程目标达成度的评价结果,是课程评价办法的改进依据。总之,课程评价的最终目的是为了改进课程,要依据专业要求和课程目标特点,“改进结果评价,强化评价结果应用”^[40]。

课程改革的理性思考:从“域外借鉴”到本土化

OBE 认证理念,同时也是一种课程改革思想。作为课程改革的重要保障的发展方向;作为一种课程改革的指导思想,在课程改革的实践中。这里虽不评价其优劣,但有一点是可以肯定的,那就是 OBE 产生的背景及其实现条件。

OBE 产生的背景及其实现条件

OBE 认证理念是从参与工程类专业认证开始的,之后逐步推广到其他专业。^①诚然,OBE 理念已成为欧美发达国家课程改革的主流,但这并不意味着其对高校的所有专业都适用。通常,工程类专业(替代性)、职业性特征明显、须经长时间实操训练的课程,比较适合 OBE 理念,以提高自身质量。比如,针对与公众健康、工程、法律、医学等专业开展专业认证^[41]。同样,作为一种课程改革指导思想,OBE 理念对课程专家史密斯(D. L. Smith)和洛瓦特(T. J. Lovat)的研究也有影响。史密斯影响的课程改革后发现,当经济较繁荣时,政府和公众有可能把课程重点放在学生个人经验上;而当经济不景气时,政府有可能到工作而指责学校课程内容不符合社会需求^[30]。1990 年南非教育领域推动了以 OBE 作为指导思想的课程改革,因为南非社会发展相匹配的基础教育,进而推动国家平稳过渡到民主。中国课程改革是一种自上而下的推动方式,即课程改革由教育部主导,要求各省开展专业建设。中国课程改革借鉴了美国工程类专业认证(Accreditation)的经验,但美国工程类专业认证办法是由工程类专业协会制定,而中国工程类专业认证办法是由教育部制定。在工程类专业认证办法制定过程中,工程类专业协会深入理解、师范类专业发展状况等,在工程类专业协会等综合作用下,OBE 认证理念的

① 除工程类专业认证外,正在开展的理学类专业、农学类专业认证,也是以 OBE 理念为重要的认证理念。

(二) 全面审视 OBE 与教师职业的内在关联性

OBE 理念的前提假设是每个人都可以通过努力来充分发掘自己的潜能,并实现相应的“产出成果”。为此,社会、学校和教师的责任在于积极为学生创造有利于成果达成的学习环境^[43]。其出发点是以学生的发展为中心,体现了浓厚的人本主义思想。这种成果导向的价值取向,既不同于以学术为中心的学术主义取向,也不同于以技术为中心的专业主义取向,还不同于以社会问题为中心的改造主义取向,而是突出师范生在知识、技能、情感或素养等方面的综合达成。学术主义取向旨在培养学科专家,专业主义取向侧重师范生的“应会”,显然这两者都有所偏颇。针对前者的弊端,教育家杜威(John Dewey)曾深刻指出,一位教师的学科知识与一位科学家的学科知识的区别在于教师关注的是“他自己拥有的学科知识如何能帮助理解儿童的需要和行为,并决定该以哪种媒介给予学生恰当的指导”^[44];而后者本身就是一个伪命题,因为没有必要的认知怎么也不可能达到相应要求的“应会”。改造主义取向强调课程应围绕时代所面临的重大社会问题来组织,而不是关注学科知识体系^[30],因此它在如何看待学科知识这一问题上与专业主义取向有相似之处。OBE 认证理念所强调的“产出成果”与“教师是基于实践取向的专业工作者”在内涵上有内在一致性,因为教师既不是学科专家,也不同于普通的“匠人”;但这种“产出成果”要求根据毕业规格预先提出课程产出标准,即制定出合理的课程目标和教学目标。不过,课程与教学作为一项复杂的社会实践活动,在具体实施过程中远比从应然状态所提出的目标要求要复杂得多。在课程实施上,虽然教学目标有助于评价某些类型的教学效果,帮助教师有计划地实现课程目标,但在实际运用过程中既不能过分夸大也不必过分反对教学目标的作用,因为有些课程目标本身不便再具体化为更下位的教学目标。比如,表演性、创新性的活动,在活动前不可能知道结果产出是什么,活动的结果要等活动结束之后才能知道^[45]。同样,在课程目标的达成度评价上,不能刚性化、定量泛化。比如,在素养表现、技能水平上不宜完全基于定量评价、

cisco: Jossey Bass Publishers ,1983: 42.

]

[8] 张民选.关于高等教育认证机制的研究[J].教育研究 ,2005(2) : 37-44.

[9] 熊耕.美国高等教育认证制度的起源及其形成动力分析[J].外国教育研究 ,2004(6) : 61-64.

[10] 李延成.美国高等教育认证制度: 一种高等教育管理与质量保障模式[J].高等教育研究 ,1998 (6) : 94-98.

[11] O'BRIEN S N D P M. Accreditation: assuring and enhancing quality [M].San Francisco: Spring ,2009: 11-19.

[12] EATON J S. Accreditation and Quality Assurance in Higher Education [J].Journal of Higher Education ,2009(145) : 79-86.

[13] RONALD M , EPSTEIN M D. Assessment in medical education[J].New England journal of medicine , 2007(1) : 387-396.

[14]

t entnss antAnd e icy

r nigad d¹¹⁵g

etinn Mti ni

ng i

i

iecdnt

t e s i e enii fnanoost etateoimi nri e an ra

10051nduna im

- [32] 钟启泉.现代学科教育学论析[M].西安:陕西人民教育出版社,1993:187.
- [33] 俞红珍.课程内容、教材内容、教学内容的术语之辨[J].课程·教材·教法,2005(8):49-53.
- [34] 田腾飞.社会变革背景下南非的教师教育研究[M].重庆:重庆出版社,2018:67-68.
- [35] 李志义.解析工程教育专业认证的成果导向理念[J].中国高等教育,2014(9):7-10.
- [36] 中华人民共和国教育部.中共中央 国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定[EB/OL].(1999-06-13) [2020-06-27].http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2478.html.
- [37] DARLING-HAMMOND L. Constructing 21st-century teacher education[J]. Journal of teacher education, 2006, 57(3):300-314.
- [38] 中华人民共和国教育部.关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL].(2017-10-26) [2020-06-27].http://www.moe.gov.cn/xinwen/2017-11/08/content_5238018.htm.
- [39] 中华人民共和国教育部.关于印发《职业技术师范教育专业认证标准》和《特殊教育专业认证标准》的通知[EB/OL].(2019-10-10) [2020-06-27]. http://www.moe.gov.cn/S78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.html.
- [40] 习近平.依靠改革应对变局开拓新局 扭住关键鼓励探索突出实效[N].人民日报,2020-07-01(1).
- [41] 田腾飞,任一明.高校师范专业认证的总体设计及实践探索[J].重庆师范大学学报(社会科学版),2018(3):69-74.
- [42] JANSEN J,CHRISTIE. Changing curriculum: studies on outcomes-based education in South Africa [M]. Cape Town: Juta & Co Ltd,1999:22-38.
- [43] KIGGUNDU E. Teaching practice: a make or break phase for student teachers[J]. South African journal of education, 2009, 29(3):345-358.
- [44] DEWEY J. The child and the curriculum[M]. Carbondale, IL: South Illinois University Press, 1902:286.
- [45] 施良方,崔允漷.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,2001:143.

【责任编辑:王建平,助理编辑:何婉婷;责任校对:王建平】

&3)*\$&, *

\$456 . 7)4895: %4;)<=>: ?>4@A: & 29A<BAA9>C 5D>BE +B5CF GBCH95C'A ' 9E48587 I >8JA

(GUAN Aihe , SUN Junhong)

&DAE85<É: Huang Zunxian belonged to the first generation of diplomats who went abroad in the late Qing Dynasty. In the process of more than ten years of service as an envoy to the East and West ,Huang became one of the few intellectuals in China who could compare the advantages and disadvantages of Eastern and Western civilizations from the perspective of self-reliance and think about the destiny of the country and people in terms of self-improvement , prosperity and progress. Huang’s poems were “chanted to the world outside China” ,and he “wrote down my ideas with my hand” such that “there are people inside the poem and meanings outside the poem”. As a result ,he has left in his poems the rich emotional tumult of a poet of the “innovative realm of verse” as well as the difficult ideological trek of a man who “traveled from the East to the West” in the late Qing Dynasty.

K47 ; >86A: Huang Zunxian; innovative realm of verse; new school poetry

“(9EC4AA L>8 ?B8M>A4” : +> ; E=4 &<<8469E5E9>C >L *45<=48 O6B<5E9>C ?8>F85@A -CL:B4C<4A E=4 /94; >C *45<=48 O6B<5E9>C , B889<B:58 NB5:9E7 (WANG Hong , LUO Xiaodan)

&DAE85<É: The view on teacher education curricular quality plays a leading role in the teacher education curriculum. The kind of view on the teacher education curricular quality determines the kind of teacher education curriculum. The view on teacher education curricular quality in China used to be “knowledge-based”. Although helpful for normal students to consolidate their theoretical knowledge of education and teaching , it seldom considers the educational practice of normal students and thus fails to adapt to the development of elementary education. The implementation of teacher education program accreditation promotes the development of teacher education curriculum quality toward “fitness for purpose”. Guided by this view , the standards for evaluating teacher education curricular quality and their practical application will change accordingly. Based on the relevant official documents of teacher education program accreditation , this research explores the potential shift of the view on teacher education curricular quality from being “knowledge-based” to “fitness for purpose” and its practical implications.

K47 ; >86A: teacher education program accreditation; fitness for purpose; view of teacher education curricular quality

*=4 , >CAE8B<E9>C >L *45<=48=