

[DOI]10.16164/j.cnki.22-1062/c.2020.06.015

政策、模式与特征： 发达国家教育高质量发展的职前教师教育之路

林 丹

(东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024)

[摘 要] 教师教育改革一直是世界各国教育改革的关注点之一, 职前教师教育改革更是促进教育高质量发展的重中之重。当前西方发达国家提升职前教师教育质量的改革主要源于外部(高等教育和基础教育改革的双重压力)和内部(自身专业化发展和教师培养质量低下)两方面原因, 因而在促进职前教师教育高质量发展方面进行拓宽教师教育项目边界和实现职前教师教育一体化的改革, 并在此基础上形成了“专业认证+质量监控”联手模式和系统的“修业+见习”模式, 其中所显现的特征对于思考如何推动我国的教师教育质量具有一定的启示; 以标准为基, 指导教师培养过程的诸多方面; 综合统整教师输入、培养和输出的各个环节; 以外部保障促进内部保障质量提升, 实现协同支持。

[关键词] 职前教师教育; 政策动向; 典型模式; 核心特征; 教育高质量

[中图分类号] G40

[文献标志码] A

[文章编号] 1001-6201(2020)06-0113-07

随着全球化竞争日益激烈, 世界主要发达国家逐渐将教育改革的关注点从促进教育公平转向教育高质量发展。例如, 欧盟教育部长理事会 2009 年通过的《欧盟教育与培训合作 2020 战略框架》(Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training)的四大目标之一便是“提高教育和培训的质量与效益”。高质量专业化的教师是提高教育质量的核心, 各国都将其教育改革的重心定位于教师教育尤其是职前教师教育(Initial Teacher Education 或 Training, ITE 或 ITT), 并通过加大官方统筹力度的方式逐步建立起了各自的教师教育质量提升和保障体系。“教师教育质量保障体系通常是指为确保职前教师培养达到一定的质量标准, 在生源、认证、评估、投入等方面采取的系统性的教师教育政策措施。”^[1] 职前教师教育是整个教师教育系统的基础, 聚焦世界主要发达国家在该环节的质量提升和保障措施, 对于思考如何推动我国职前教师教育的高质量发展具有重要启示。

一、“他山之石”: 发达国家职前教师教育高质量发展的政策动向

(一) 发达国家职前教师教育高质量发展的政策动因

世界各主要发达国家之所以会持续出台相关政策, 将职前教师教育高质量发展作为促进国家发展和应对全球化挑战的重要手段的第一个政策动因来自职前教师教育外部, 即职前教师教育改革面临着高等教育和基础教育改革的双重压力: 一是因为职前教师教育大多依托高等教育; 二是因为职前教师教育的最终目的是要向基础教育输送优质教师。例如, 德国和法国的职前教师教育高质量发展便深受欧洲高等教育学位制度改革影响。欧盟各成员国于 1999 年签署的《博洛尼亚宣言》(Bologna Declaration)提出了建设“欧洲高等教育区”的倡议, 旨在促进欧洲高等教育一体化, 加强欧洲各国高等教育之间的联系与合作, 减少各国高校毕业生之间流动的屏障, 实现欧洲高等教育的高质量发展。例

如,德国和法国的职前教师教育都在高等学校中进行,因而其职前教师教育改革深受此进程的影响。两国都积极地调适各自的学位制度、设置培养课程并建立相应的学分转换体系,促进与国际接轨。同时,世界主要发达国家发现本国学生在由经济合作与发展组织(OECD)所发起的国际学生测评项目(PISA)中成绩欠佳并且在某些科目上呈逐年下滑趋势,因而基础教育质量的滑坡问题便引发了各界关于提升基础教育质量和教师质量的讨论。事实上,早在这一国际测评之前,各国已出现了不同程度的学生学业失败问题,而国际测评则放大了这种差异。于是,各国产生了在维持基础教育均衡和公平发展前提下的教育高质量发展需求,所以针对测评结果提出了推动基础教育高质量发展的各类政策和措施,并在其中规定包括职前教师教育在内的、有关提升和保障教师质量的要求。

发达国家职前教师教育高质量发展的第二个政策动因来自职前教师教育内部,除了源于自身的专业化发展需要外,还主要源于其本身在教师培养过程中所存在的质量低下问题。这迫使各国致力于寻找引发职前教师教育低质量的成因,改善教师培养的各个环节和方面,以此促进职前教师教育的高质量发展。例如,有的教师教育项目在对录取学员的既往受教育经历和表现方面缺乏细致审查,在拿到专业认证后未按照有关标准和要求进行严格培养,对教学实践环节重视程度较低,再加上相关管理和监督机构未能清楚鉴别这些项目的优劣,对教师培养质量未能进行正确评估或反馈,从而导致所培养出来的教师质量不高,较难满足招聘要求和适应实际需要。又如,由于政府给予各地区较大的教育自主权,管理较为放松,致使区域间教师教育各方面都存在差异,教师教育机构之间的联系较为松散,其资源共享、利用和整合的效果直接影响了教师教育质量。而区域间对于学员所获学位和教师资格认可标准的不一致,也限制着教师在见习、继续深造和入职等方面的跨区域流动。再如,各国教师队伍内部存在着不同程度的数量和结构性短缺问题,除了在职教师留存率低、流失率高以外,由于偏远地区教师数量不足,当地只能招聘质量尚未过关的临时教师,所以政府在出台相关政策稳定在职教师的同时,也加大了对职前教师培养的力度,试图从多方面吸引和储备优质教师。

(二)发达国家职前教师教育高质量发展的政策举措

1. 拓宽教师教育项目边界

美国和英国职前教师教育较为相似,主要由各类教师教育机构举办的教师教育项目组成,形成了以大学为主的传统培养和以中小学为主的选择性培养两类方式。在传统培养方面,英国开设了“教育学士学位”(Bachelor in Education Degree)和“研究生教育证书计划”(Post Graduate Certificate in Education)等教师教育项目。在选择性培养方面,两者的教师教育项目较为开放,主要为传统教师教育体系外的优秀人才降低加入教师队伍的门槛,而近年来的政策着力点也主要在此。2010年,全美教师教育认证委员会发布《通过临床实践转变教师教育:国家优秀教师培养策略》(*Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*),讨论了教师在实习教学中存在的问题,提出建立实习制度,加强政府、高校和中小学之间的联系。2012年,美国政府发布《“RESPECT”计划:构思21世纪的教学职业》(*RESPECT Project: Envision a Teaching Profession for 21st Century*)和《教师准备改革法案》,将改革关注点落到教师实践能力和教师教育机构之间的合作上。因此,美国的高等教育机构与中小学转而共同承办教师教育项目,如“教师驻校项目”(Teacher Residency Programs),其学员白天需在师资紧缺的学校担任教师,晚上和假期则在教师教育机构学习理论知识,通过考核后便可拿到学位并参加教师资格考试。美国目前的教师资格考试(PRAXIS)主要由美国教育考试服务中心(ETS)组织,属于全国的统一性标准化考试,主要考查教师在英语阅读写作和数学方面的基础能力、任教科目的学科知识和所教年龄段的基本教学方法。英国的选择性培养则更凸显中小学主导。2010年,英国教育部发布了《教学的重要性:学校白皮书2010》(*The Importance of Teaching: School White Paper*),提出建立教学学校网络联盟(National Network of Teaching Schools),联盟学校中的校长和教师共同负责为当地教师的培养提供专业协助。2011年,英国教育部颁布了《培养下一代卓越教师》(*Training Our Next Generation of Outstanding Teachers*),将过去的大学与中小学共同建立合作伙伴关系的教师培养方式调整为以中小学为主要培养基地的教师培养方式,更凸显了教师培养的实践性。此政策鼓励各优质学校成为教师教育机构,在通过专业认证后能同高校教师教育机构一样获得资金支持,可面向社会或合作大学公开招聘和培训学员,其学员在达到教

教师资格标准(Qualified Teacher Status,QTS)^①后将获得合格教师资格并成为准教师,可直接被该校雇佣。2012年,英国教育部推出“教师引领计划”,明确规定中小学可申请认证成为教师教育机构,鼓励中小学成为教师教育引领者。在上述背景下,英国开展了诸多教师教育项目,如“毕业生教师项目”(Graduate Teacher Programme)、“以中小学为中心的职前教师培训”(School-centered Initial Teacher Training)和“教学优先”(Teach First)项目等。这种由中小学主导的教师教育直接将教师的职前和职后培养联系起来,是对职前教师教育的新发展。

2. 实现职前教师教育一体化

德国和法国职前教师教育比较相似,都是由专门高等教育机构组织,通过严格的教师资格考试,要求具备硕士学历水平并需要参加长时间带薪见习。德国的教育权由各州独有,各州高校在教师培养方面具有较大自主性和多样性,为促进各州之间的学历互认和教师流动,德国进行了教师教育改革。而法国在改革之前拥有众多教师教育机构和相关培训,如初等师范学校、职业师范学校、地区教育中心、技术教育教师培训中心和高等学校等,它们互相之间的关联较小,分别负责不同类型教师的培养。为实现资源整合与统一管理,法国也开始了教师教育改革。

具体来说,德国职前教师教育为“二阶段”模式:第一阶段由高校负责,传统的培养方式将学员在第一阶段结束时所通过的第一次国家考试视为获得硕士学位,改革中的培养方式将学员直接拿到的硕士学位视为通过了第一次国家考试,两者均可进入第二阶段学习;第二阶段在中小学进行,需参加18个月的带薪见习和相应的理论学习。由于德国职前教师教育改革主要与高等教育学位制度改革紧密联系,因而各州文教部长联席会议(KMK)和高等学校校长联席会议(HRK)相继发布了有关政策和决议。如各州文教部长联席会议在2002年发布的《教师教育引入学士—硕士体系的可能性、课程模块化和教师教育专业流动性的问题》,2005年又发布的《各州对学士—硕士学位认证的共同结构方案,变革教师教育的学士—硕士结构》和《关于各高校教师教育学士和硕士学位相互认可的要点》;高等学校校长联席会议在2005年发布的《学士—硕士学位制度的教学质量保障的建议》和2006年发布的《对高等学校中教师教育发展的建议书》。这些内容主要围绕采用学士—硕士两级学位制度、模块化课程和学分制度等方面展开,同时规范了专业认证的有关内容。在上述改革进入平稳期后,德国政府于2012年和2013年分别提出了“卓越教师计划”和“教师教育质量攻势”计划,进一步提升教师培养的质量。

法国职前教师教育在综合性大学下设的教师培训大学学院(IUFM)进行,该机构的设立始于1989年法国政府所颁布的《教育方向指导法》,其第17条要求各学区建立教师培训大学学院,负责所有中小学教师培养,招收具备学士学位的学员。学员在培训期间考取教师资格证后便可成为见习教师,在见习期间通过见习和论文考核后才能接受政府分配并成为国家公务员教师。由于学员的招生、培养和分配都由教师培训大学学院经手,因而在一定程度上改变了过去各机构培养的教师质量高低不一的情况。随着实施成效的凸显,为进一步提高教师培养的质量,法国政府在2005年颁布了《学习前景计划与发展方向法案》,将各学区的教师培训大学学院逐步并入综合性大学,实行3年本科学习、2年硕士学习和1年见习的培养方式,致力于促进职前教师教育的一体化发展。2010年,法国政府开始教师教育硕士化改革,并于2012年颁布了《教师教育硕士化培养与改革法案》,要求致力于成为教师的学员必须进入硕士阶段学习,并对此阶段教师培养的各方面进行规定。2013年,法国政府通过了《重建共和国学校的方向与规划法》,为提升中小学教育质量和保障教师的必要教学能力,此次改革新设立了师资与教育高等学校(ESPE)来负责所有教师培养的工作,并针对过去教师培训大学学院存在的问题进行调整。

二、“以何攻玉”:发达国家职前教师教育高质量发展的典型模式

(一)“专业认证+质量监控”联手模式

在专业认证方面,美国在2010年开始新的认证制度改革,于2013年实现了全美教师教育认证委员

^① QTS标准指英国教育部于2012年所实施的《教师标准》(Teacher Standards)下的具体标准,其前身是英国培训与发展署在2007年所实施的《教师职业标准》(Professional Standards for Teachers),其中包括教师资格标准(QTS)、核心标准(core standard)和三个工资考核标准。

会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)和教师教育认证委员会(Teacher Education Accreditation Council, TEAC)两大专业认证机构的合并,以美国师资培育认证委员会(Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP)来统管教师教育各方面事宜。2014年,美国师资培育认证委员会发布了《新一代师资培育认证标准草案》(*Draft of Next Generation of Educator Preparation Accreditation Standards*),该草案试图对全国的专业认证进行引领,因而借鉴和吸收了各州的教师教育认证标准。英国国家教学与领导学院(National College for Teaching and Leadership, NCTL)对教师教育机构的“认证标准涉及师范生的招生与筛选、合作、项目和学科、师范生评价、质量保障、管理和师资配置、住宿设施与资源和财政管理等八个维度”^[2]。2018年,英国教师教育的统管工作交由教学管理处(Teaching Regulation Agency, TRA)负责。除了专业认证以外,该部门的工作还包括经费管理、标准制定、人员注册、教师培训、资格认定和教师惩处等内容。此外,英国教学管理处对于以中小学为主导的教师教育机构的认证、监督和审查的范围与传统的教师教育机构有所不同,主要考查“学校带动其他学校的能力、领导和管理水平、教学水平、学生成绩、中高层领导者在教师培训方面的能力、校长的专业经历和规划、组织资源”^[3]等内容。

在质量监控方面,首先,美英两国都注重机构内部自评、发布质量报告。2008年,美国的《高等教育法》(*Higher Education Act*)修正案第二款确立了教师教育机构、州、联邦的三级教师质量年度报告制度,要求“教师教育机构要向所在州和公众报告其教师教育质量的数据和信息。一是通过率数据,即每个教师教育项目的毕业生在该州教师资格考试中的通过率,并将其与该州的平均通过率进行比较。二是项目信息数据,包括教师教育项目是否获得了州的认证、是否被州认定为低表现项目以及教师教育项目的学生数量、教学实习标准以及师生比等信息”^[4]。除了对上级提交教师教育培养质量报告以外,许多教师教育机构也在内部对其所培养的教师质量进行评估,根据评估结果来调整培养方案。例如,斯坦福大学的质量评价模式(Teacher Education Quality Measuring Model)“以专业标准为依据,主要包括四个方面:一是教师候选人的基本知识和能力评价;二是教师候选人学习过程的评价,包括课程学习和教学实践两个方面;三是定性研究,对教师候选人的专业责任、专业伦理、领导力与合作能力进行评价;四是通过对教师留任情况及稳定性的研究反观ITE培养体系,并为改进培养方案、提升质量提供一定的借鉴”^[5]。

其次,在质量监控方面,美英两国也都注重外部机构考评与问责。例如,在考评内容上,美国2011年发布的教师教育十年综合改革计划《我们的未来,我们的教师》(*Our Future, Our Teachers*)对职前教师教育质量的评价从关注项目投入转向了关注项目产出,“采用基于项目结果变量的三项评估指标,包括项目毕业生所教学生的学业成绩、项目毕业生在教育领域的入职率和留职率、对新近毕业生及其负责人的调查访谈”^[6],这是从职前教师教育所带来的增值效果角度进行的评价。英国教育标准局(OFSTED)在2012年的职前教师教育督导框架中也关注三方面内容,包括“学员的学习结果、培训中各合作伙伴的质量、对于合作伙伴关系的管理与领导质量”^[7]。再如,在考评结果上,英国“教育标准局一般在评估前出台《职前教师培训评估手册》,为评估人员和职前教师教育机构提供指导。质量评估结果分为四个等级:优秀、良好、有待改进和不合格。评价结果为‘有待改进’和‘不合格’的教师教育机构要在同一年度接受二次评估。连续两次评估都在‘良好’等级以下,教育与就业部会撤销该机构的教师培养资格”^[8]。《我们的未来,我们的教师》下设的“总统教学伙伴”(Presidential Teaching Fellows)计划规定,各州若想得到联邦资金的支持,则必须建立严格的专业认证系统以区分州内教师教育项目水平层次的高低,联邦政府将优先考虑致力于保障教师教育质量项目的州。2014年,美国的《高等教育法》修订的“教师教育资助项目”(Teacher Education Assistance for College and Higher Education, TEACH)中的资助条款也将评定教师教育项目的等级划分为四个档次,“要求各州根据四个等级(卓越的、有效的、处于危险中的、表现不佳)评价教师教育项目,为‘表现不佳’的项目提供技术支持,没有获得质量提升的机构和项目将失去州的审批和财政资助以及联邦学生财政资助”^[9]。在上述内容的基础上,美国和英国都根据其质量评估的内外部结果建立起了职前教师教育质量监控数据库,这些数据是教师教育机构及其项目的首要认证或改进的依据,同时也是职前教师教育政策制定、政府经费资助和投资、来年名额分配、中小学与高等教育机构之间伙伴关系的选择、当地的教师招聘和学员的入学选择等内容的参考。

（二）系统的“修业+见习”模式

1. 修业阶段

德国在修业阶段有两种培养方式：一种是传统的国家考试学位制度；一种是改革中的学士—硕士两级学位制度。在传统的国家考试学位制度下，学员在高校中修完教育科学、专业学科和专业教学法等课程并参加完教育实习后便可参加第一次国家考试，通过测验后等同于获得大学硕士学位（Diplom），可以进入第二个阶段的培养。《关于各高校教师教育学士和硕士学位相互认可的要点》规定了学士—硕士两级学位的培养方案和教师教育专业认证的有关内容，认同改革后学员所获得的硕士学位相当于通过了第一次国家考试，并保留了定向培养的方式，在硕士阶段按照学员即将执教学校的类型（小学、主体中学、实科中学、完全中学、职业学校和特殊学校）或学校教育阶段（初等教育阶段、中等教育第一阶段和中等教育第二阶段）开设不同内容和标准的课程，需符合各州文教部长联席会议所发布的决议的规定。相较于学士阶段注重学员在教育科学、专业教学法和教育实习方面的培养来说，硕士阶段的培养则更加强调在专业学科方面的深化和拓展，关注其与教育学科和专业教学法之间的联系，同时增加了教学实习的比例。

法国的教师培训大学学院在并入综合大学之后使得所收学员本科阶段和硕士阶段的学习之间实现了有效衔接，其职前教师教育的修业年限为本科3年加硕士2年。法国教育部“在2007年颁布的《教师培训大学学院的培训手册》中明确提出教师十大职业能力之后，又于2010年加以完善。新的规定如下：以国家公务员身份工作，恪守职业伦理，认真负责；掌握法语以便教学与交流；掌握学科知识并具备良好的普通文化；设计与实施教学；组织班级教学；照顾学生的多样性；评估学生；掌握信息与通信技术；胜任团队工作，并与家长和社会人士合作；自我学习与创新”^[10]。各教师培训大学学院在法国教育部颁布的教师教育课程标准、相关教师专业或能力标准的基础上自行设计培养方案和课程，为学员们增强实践教学能力和考取教师资格证书提供了更大的可能。

2. 见习阶段

德国教师第二阶段的培养主要是在研修班进行理论学习和实习中学参加带薪见习，学员在学习结束后需参加第二次国家考试，通过测验可获得教师资格证书并成为准教师。为了实现见习教师在修业阶段毕业后能够顺利地跨州流动，加强各州教师教育机构之间在见习阶段方面的运作和联系，德国联邦政府对教育见习制度进行了调整。2012年发布的《各州有关见习阶段的规划与第二次国家教师资格证书考试的要求》中规定，要“扩展见习阶段准入条件、统一见习阶段服务时间、规范见习阶段组成阶段、确定见习教师行为领域的标准”^{[11]100-105}。扩展准入条件指通过学士—硕士学位制度培养的学生可直接申请进入见习阶段；统一服务时间指由过去的1—2年统一为18个月，旨在改善此前见习时间不一所带来的差异；规范组成阶段包括定向阶段、独立教学阶段和考试阶段；教师能力标准包括十一个方面的内容。调整后的见习制度体现出了“以教师教育质量的整体提升为核心、以各州教师教育均衡发展为目标、以见习教师能力发展为导向”^{[11]100-105}的特点。

法国教师在教育见习阶段的持续时间为1年，与德国的见习阶段要进行理论和实践的同步学习不同，法国的见习阶段不包括理论学习，该部分在硕士阶段的2年内已经完成。德国的学员要在见习结束后通过第二次国家考试才能拿到教师资格证成为准教师，而法国要求学员在参加见习前（即硕士期间）就要通过教师资格考试（包括预选考试和录取考试），但要在见习结束时接受大学和学区的审核，通过后才能拿到教师资格证并直接接受国家分配工作。这种职前教师教育通过延长受教育时间和提高学历的方式保证了其教师培养的质量。

三、“何以攻玉”：发达国家职前教师教育高质量发展的核心特征

（一）标准为基：以此指导教师培养过程的诸多方面

世界主要发达国家在职前教师教育高质量发展过程中虽然做法不一，但都非常注重以标准来规定准入，以标准来实施教师培养，将教师资格要求内化到培养过程之中，最后以标准来衡量教师培养质量。第一，以标准作为连接职前教师教育输入和输出的桥梁。教师教育机构在教师培养的过程中以各种标准和规定来衡量所接收学员的学历和能力水平，在实际培养过程中以产出为导向，依据所颁布的各类标

准尤其是专业认证标准和教师资格标准来制定培养方案,而教师教育管理和质量监督部门则以标准为尺度衡量教师教育机构的教育质量。例如,美国各州于2010年签署《共同核心州立标准》(Common Core State Standards)后,各州教师教育机构便在其教师的培养中加入了该标准的内容。英国教育部在2012年颁布的《职前教师教育标准》(Initial teacher training criteria)也规定了不同类型教师教育项目的培训要求。第二,逐步完善各类职前教师教育标准建设,实现教师教育质量保障体系标准化。为提高职前教师教育质量,世界主要发达国家陆续出台许多改革政策,其中所涉及的教师教育标准可以大致分为教师标准(如教师专业标准、教师资格标准、其他对于所教学员的能力要求)、课程标准、认证标准和评估标准,除此之外还有一些其他保障职前教师教育质量的标准,如资助标准。此外,为保障所用标准的科学性和有效性,各国还针对正在实施的标准进行适应性评估并出具报告,提出修改建议。例如,英国教育部在2012年实施新的教师标准之前就针对2007年所发布的《教师职业标准》(Professional Standards for Teachers)中的几个标准进行了详细的考察,在该标准的基础上提出了新标准的起草方案。因此,我们可以基于现有的各类教师教育标准,逐步完善我国的职前教师教育标准体系,以标准作为考查职前教师教育质量的依据。

(二)综合统整:衔接输入、培养和输出的各个环节

第一,注重对生源的考核和筛选,多渠道确保生源。美英职前教师教育具有开放性,所以为了保障项目的质量和产出,两者都很重视对生源的吸纳和筛选。例如,英国在《教学的重要性》和《培养下一代卓越教师》中都对受训学员的准入门槛做了要求。首先是提高了学历水平要求;其次是将技能测试从培训后提到了培训前,对学员进行择优录取;然后是鼓励和吸引对教师职业感兴趣的人群加入教师队伍,如“教学优先”(Teach First)项目面向优质高校的毕业生开放,“接下来教”(Teach Next)项目和“从军人到教师”(Troops to Teachers)项目面向转业人员开放。法国本科毕业生在毕业之前可以申请报名教师培训大学学院,通过选拔后可以获得高额的资助和津贴,这种方式吸引了大量优秀的准教师生源。德国和法国在提升生源的学历层次和水平方面下功夫,以延长修业年限的方式来保障教师的培养质量。第二,增加教师培养过程的实习教学和带薪见习比例,建立多方之间合作关系。无论是美英还是德法都十分注重教师实践能力培养,认为此举是提高教师质量的重要环节。因此,我国的职前教师教育也可以借鉴他者,实施高校和中小学对教师的共同培养,对学员参加实习和见习的情况进行严格把关,予以中小学一定的自主权和技术、资金支持。再如,这种合作伙伴关系在共享师资方面可表现为高校教师参与中小学的管理或与中小学教师共同教研,中小学教师对学员进行授课,参与指导学生的实习和见习环节,甚至是出席学员毕业答辩。第三,借鉴发达国家基础教育和高等教育高质量发展针对教师教育提出的要求和措施。例如,美国2002年颁布的《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left Behind, NCLB)“引入‘高质量教师’的专业发展标准,这是美国首次以立法形式对‘高质量教师’作出明确界定,设定了‘高质量教师’专业发展目标、经费保障、开展教师专业发展培训等三方面的措施”^[12];后来,美国以2015年颁布的《每个孩子成功法案》(Every Student Succeeds Act, ESSA)取代实施了10多年的《不让一个孩子掉队法案》,从提高教师质量和效能角度出发来保障学生学业成就,又对职前教师教育提出了相关要求。

(三)协同支持:以外部保障促进内部保障质量提升

第一,强化政府的主导作用,建立相关配套政策法规和制度要求,实施经费资助和奖金吸引。发达国家对职前教师教育高质量发展日益加强了政府主导,由官方发布一系列法律和制度,稳步实行提升职前教师教育质量的各种措施,拿出经费支持教师教育机构的发展和建设,根据质量建设情况考虑拨款数额的多寡,设立奖金和补助等吸引优秀人才加入教师队伍。第二,设计合理的教师教育项目和专业认证方案,对教育机构及其项目进行分层评估以区分优劣,促进其整改。世界发达国家通过科学的专业认证来确定职前教师教育机构的设立资质,并以此为依据对机构及其项目进行阶段性考核,对机构和项目的效能进行反馈和问责,如是否落实国家政策和有关标准、是否为中小学输送了高质量教师等,公开评估结果并建立数据库,为多方利益主体做出决策提供参考,促进机构内部定期自我测查。

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. <http://www.cnki.net>

[1] 王薇. 国际教师教育质量保障体系的构建及其启示[J]. 教师教育研究, 2017, 29(3): 114-120.

- [2] 朱剑. 英国职前教师教育质量保障的指导理念探析: 在新自由主义和新保守主义之间[J]. 外国教育研究, 2016, 43(1): 104-114.
- [3] 李琼, 高丹兴阳, 裴丽. 扎根于实践的教师教育改革: 英国教学学校政策与启示[J]. 全球教育展望, 2016, 45(10): 103-113.
- [4] 赵英. 美国联邦政府教师质量问责机制研究[J]. 教师教育研究, 2017, 29(4): 122-128.
- [5] 马笑岩. 近十年美国职前教师教育质量评价模式评析[J]. 外国中小学教育, 2019(6): 55-64+32.
- [6] 王春华, 陈时见. 奥巴马政府教师教育改革计划述评——基于《我们的未来, 我们的教师》的文本分析[J]. 外国中小学教育, 2012(8): 26-31.
- [7] 王璐. 提升职业吸引力、提高职前教育质量——英国教师教育改革最新趋势[J]. 比较教育研究, 2012, 34(8): 20-24.
- [8] 徐文秀, 刘学智. 英国教师教育改革三十年: 背景、历程与启示[J]. 现代教育管理, 2019(8): 117-122.
- [9] 韩云霞, 徐冰鸥. 数据、评价与问责: 教师教育质量保障的困境破解——美国《高等教育法》教师教育项目条例修订稿评述[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2017, 40(5): 89-96.
- [10] 王晓辉. 重建共和国学校——法国当前基础教育改革[J]. 比较教育研究, 2015, 37(4): 29-32+38.
- [11] 覃丽君. 提升教师教育质量: 德国教师教育见习制度发展新趋向[J]. 教师教育研究, 2015, 27(4).
- [12] 教育部教育发展研究中心专题组. 近年来世界各国教育政策的趋势及特点[J]. 教育研究, 2011, 32(1): 15-26+77.

Policies, Patterns and Features: The Road of Preservice Teacher Education in Developed Countries

LIN Dan

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Teacher education reform has always been one of the focuses of education reform all over the world and the reform of preservice teacher education is the most important for promoting the high quality development of education. At present the reform of improving the quality of preservice teacher education in western developed countries mainly comes from both external (the double pressure of higher education and basic education reform) and internal (the low quality of professional development and teacher training) factors, and therefore, in order to promote the high-quality development of preservice teacher education, we have carried out the reform of broadening the boundaries of teacher education projects and realizing the integration of preservice teacher education. On this basis forms the joint mode of “professional certification + quality control” and the systematic “study + internship” mode, in which the characteristics shown have such enlightenments on how to promote the quality of teachers in China as guiding many aspects of teacher training process on the basis of standard, integrating all aspects of teachers’ input, training and output, and promoting the quality improvement of internal guarantee by external guarantee to realize collaborative support.

Key words: Preservice Teacher Education; Policy Trend; Typical Patterns; Core Features; High Quality of Education

[责任编辑: 何宏俭]