

# 美国“素养本位教师教育”运动再探

## ——以教师素养的界定与选择为中心

饶从满

(东北师范大学 国际与比较教育研究所, 吉林 长春 130024)

**[摘要]** 美国“素养本位教师教育”(CBTE)之所以在20世纪六七十年代兴起,一方面有着增强教师教育的职场相关性以应对问责的社会需要,另一方面也有着行为主义与系统论提供的理论支撑。CBTE作为一种“结果本位教师教育”,视素养为“做事的能力”,将教师素养界定为教师胜任教学工作的基本能力,体现的是鲜明的聚焦工作特征的输出取向和注重标准达成的规范取向。CBTE运动以对教师的工作角色进行功能分析的方式选择教师素养,并以明确的、可观察的职场表现术语予以呈现和规定。而且CBTE运动基于扩大教师教育的决策基础的立场,强调让更多的人参与教师素养的选择与确定。CBTE所透露的增强教师教育的职场相关性、促进教师教育由教向学的转变、推动教师和教育者的循证实践等意识或理念,符合教师教育的发展趋势。但是CBTE也存在一些问题:对教师素养的概念界定清晰度不够,而且取向存在一些偏颇;所选择的教师素养清单不够简明,而且缺乏可靠的效度验证。这些问题也是进入20世纪80年代之后CBTE逐渐衰落的部分原因。

**[关键词]** 素养;教师素养;教师教育;素养本位教师教育

**[中图分类号]** G659/712 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1006-7469(2020)07-0003-15

世纪之交以来,伴随素养本位教育(competence-based education,简称CBE)成为世界教育改革的潮流,<sup>[1]</sup>人们开始越来越多地关注教师素养(competence或competency)和基于素养的教师教育改革。<sup>[2]</sup>有关教师素养的内涵界定和教师素养的模型建构与评价,逐渐成为教师教育研究的一个热点话题。<sup>[3]</sup>其实,有关教师素养以及基于素养的教师教育改革,并非看起来那么新颖。究其历史渊源,可以追溯到20世纪六七十年代的美国“素养本位教师教育”(competency-based teacher education,简称CBTE)运

**[基金项目]** 世界银行贷款“中国经济改革促进与能力加强项目”(TCC6)“十三五”振兴我国教师教育的重大目标及政策建议研究项目“未来教师素质能力模型研究”。

**[作者简介]** 饶从满,东北师范大学国际与比较教育研究所所长,教授,博士生导师,教育学博士。

动<sup>①</sup>。那么,当下有关教师素养及基于素养的教师教育的讨论与20世纪六七十年代在美国盛极一时的CBTE相关探索有何异同?当下的讨论又可以从美国CBTE运动获得什么样的借鉴?要回答这些问题,自然需要对美国的CBTE进行一个历史考察。

学界对于美国CBTE运动的研究或将其放在CBE的大框架之中进行历史溯源<sup>②</sup>,或者聚焦于其兴起的社会与理论背景<sup>③</sup>,或者致力于对其的整体介绍<sup>④</sup>,而对于CBTE运动关于教师素养的界定与选择等涉及教师素养模型建构的问题的考察则往往是蜻蜓点水<sup>⑤</sup>。有鉴于此,本文试图以教师素养的界定与选择为中心对美国CBTE运动进行历史考察,致力于回答如下几个问题:CBTE为什么在20世纪六七十年代的美国兴起?CBTE运动在什么意义上界定和使用教师素养概念的?CBTE运动主要采用什么样的方式、选择了什么样的教师素养?CBTE运动有何合理性、又存在什么样的问题?

## 一、CBTE兴起的背景

考察CBTE兴起的背景尽管并非本文的重点,但对于理解教师素养话语为什么在

① CBTE在20世纪70年代的影响被认为堪比60年代的人造地球卫星上天,成为当时美国教育界讨论最多的运动[参见:Field, H.. Competency Based Teacher Education (CBTE): A Review of the Literature[J]. *Journal of in Service Education*, 1979, 6(1): 39-42.]。“素养本位教师教育”有时也被称为“表现本位的教师教育”(performance-based teacher education, 简称PBTE),而且在绝大多数情况下,二者被不加区别地使用。不过也有研究者指出,二者的主要差别在对教师效能的评估上。在PBTE中评估的是教师自身的行为表现,而在CBTE中是根据学生的学习来评价教师的效能的。在本文中将以CBTE来指称这场运动。在国内很多学者将其翻译成“能力本位教师教育”,本文采用“素养本位教师教育”的译法,主要考虑有两点:第一,是为了便于与当下有关教师素养和基于素养的教师教育讨论进行比较;第二,为了避免造成素养(competence/competency)与能力(ability)概念的混淆。

② 如:McCowan, R. J.. *Origins of Competency-Based Training*[R]. SUNY Research Foundation/Center for Development of Human Services, 1998., 等。

③ 如:Hodge, S.. The Origins of Competency-Based Training[J]. *Australian Journal of Adult Learning*, 2007, 47(2): 179-209., 等。

④ 如:Field, H.. Competency Based Teacher Education: A Review of the Literature[J]. *Journal of in Service Education*, 1979, 6(1): 39-42; Tuxworth, E.. Competence Based Education and Training: Background and Origins[C] // Burke, J. W.. *Competency Based Education and Training*. London: The Falmer Press, 1989: 9-22; 赵康. 透析西方能力本位主义教师教育再流行: 回溯、趋势和反思[J]. 外国中小学教育, 2016, (3): 39-45; 张丽玉. 美国能力本位教育运动研究[D]. 福州: 福建师范大学, 2007, 等。

⑤ 乌特克和塞夫里艾德的研究是为数不多的从教师素养模型建构和评价的视角对CBTE进行的考察,但是限于篇幅更多地是呈现结论,得出结论的论证略显不足。参见:Wuttke, E. and Seifried, J.. Modeling and Measurement of Teacher Competence: Old Wine in New Skins?[C] // Mulder, M. (eds). *Competence-based Vocational and Professional Education*. Switzerland: Springer International Publishing, 2017: 883-902.

20世纪六七十年代的美国兴起以及CBTE是如何界定与选择教师素养而言,却是不可或缺的基础。为此以下的背景考察聚焦于:(1)CBTE运动主要基于什么样的问题意识、为了解决什么问题而兴起的?(2)CBTE运动主要运用什么样的理论资源或方法去解决这个问题的?

### (一)社会背景:增强教师教育的职场相关性以应对问责的社会需要

正如伊兰姆(Elam)曾经指出的那样,CBTE运动的动力与其说来自教师教育机构本身,不如说是来自更大的社会。<sup>[4]</sup>1958年,东西方冷战正酣,苏联人造卫星上天给美国社会带来巨大的冲击。进入60年代之后,美国在缩小不平等的巨大差距方面几乎没有取得进展,导致联邦政府越来越重视在种族、族裔和社会经济方面的少数族群的需求,尤其是其教育需求。这些因素引发了美国社会各界对美国教育的反思和批评。进入70年代之后,经济滞胀的出现又导致纳税人要求从庞大的教育投资中获得看得见的红利。批评者对教育所表达的强烈不满加上“纳税人的反抗”,导致了对各级各类教育的问责运动。<sup>[5]</sup>

在人们对美国教育进行反思和评判时,教师和教育的问题总是被频频提起。正如布罗迪(Broudy)所指出的那样,“公众被告知,教师(至少在精神上)压榨和谋杀儿童,而公立学校就像上帝一样已经死了。在整个十年里,反派都是一样的——没头脑的老师据说是由没头脑的教育学院里没头脑的教育学教授们培养出来的。”<sup>[6]</sup>而导致教师和教育失败的主要原因又被认为是理论与实践的脱节,教师教育无法培养出适应教育实践需要的教师。CBTE正是在要求教师培养工作增强与教师工作实际的相关性(relevance),以回应纳税人问责要求的强烈呼声中兴起的<sup>①</sup>。<sup>[7]</sup>

在CBTE的兴起过程中,美国联邦政府发挥了重要的推动作用。苏联人造卫星上天之后,美国联邦政府在教育方面获得了更大的权力。与此同时,联邦政府中有一种日益增长的趋势,即把20世纪60年代大量资助的课程改革视为失败,并把教师教育视为改革的新工具。<sup>[8]</sup>在此背景下,联邦政府将促进对教师教育项目改进的研究纳入新颁布的《初等中等教育法案》(ESEA)的重要目标之中。在ESEA的推动下,美国联邦教育署全国教育研究中心(National Centre for Educational Research)于1967年就“综合性小学教师培养模式”的开发进行了项目招标。招标规定,投标的教师培养模式开发必须使用行为目标和系统分析。<sup>[9]</sup>也就是说,联邦教育署在对小学教师培养模式改革提供经费支持的同时,也对项目实施提出了问责要求。尽管这只是专门针对小学

① 这里需要指出的是,自20世纪70年代初,教师供求关系的变化,也在一定程度上对CBTE的兴起与发展起到了促进作用。自70年代初开始,学校入学率的下降导致一些学科领域的教师供大于求。学校管理者也因此在选择教师方面获得了更大的空间,开始以更具选拔性的眼光雇佣最具胜任力的教师(competent teacher)。这种对于具有胜任力的教师的日趋关注也导致了教师教育增强与教师实际工作相关性的更大需求。参见:Norton, R. E., et al., Performance-Based Teacher Education: The State of the Art[R]. Columbus: Center for Vocational Education, Ohio State Univ., 1976: 8-9.

教师培养的项目,但是它对美国整个教师教育都产生了巨大的影响,因而许多人将美国联邦的这一努力视为美国走向CBTE的重要转折点。<sup>[10]</sup>

## (二)理论背景:行为主义与系统论提供了理论支撑

行为主义和系统论被认为是支撑CBTE的重要理论基础。<sup>[11]</sup>

行为主义心理学强调行为的改变是学习过程的主要结果,并认为只有通过操纵行为和观察结果的变化,才能识别和描述因果关系,因此,他们从自然科学那里借用了一套严格的实证主义科学方法,专注于直接观察到的现象。最激进的行为主义者(比如斯金纳)认为所有关于不可观察行为的研究都是不科学的。这一由巴甫洛夫、斯金纳、班杜拉等发展起来的以学习理论为核心的行为主义理论对美国CBTE的发展产生了重要影响:强调以“行为”语言表达教师素养,以及以可观察到的行为来评估学习者的学习结果。<sup>[12]</sup>行为主义学习理论对CBTE的影响在很大程度上就是透过教师效能(teacher effectiveness)研究这一过滤器实现的。

需要指出的是,关于教师效能的研究并非始于20世纪60年代。早自20世纪20年代,人们就对如何区分优秀教师与差等教师问题产生了日益浓厚的兴趣。早期关于教师效能的研究试图将教师特质与教师效能联系起来。课堂被当作一个“黑匣子”,研究人员关注的是“输入”=“教师特质”和作为教师质量衡量标准的“输出”=教师“好”的程度。此类“预兆-产出式”教师效能研究(presage-product studies)揭示,具有某些人格特质的教师比没有这些特质的教师更能促进学生的学习成绩。但是正如很多研究者指出的那样,这种研究并没有在教师特质与学生成绩之间找到直接关系的证据,<sup>[13]</sup>而且似乎对理解教师素质也没什么帮助。<sup>[14]</sup>因此,自20世纪60年代开始,研究人员转而开始了“过程-产出式”教师效能研究,其基本思想是:教学基本上是一种线性的活动,其中教师的行为是“因”,学生学习为“果”。这种范式强调教师的行为,而不是他们的专业判断,并试图通过识别一系列可从一个教师和一个教室复制到另一个教师、另一个教室的具体行为来捕捉教学活动。<sup>[15]</sup>尤其是进入20世纪70年代之后,教育研究人员试图“首先将观察到的教师课堂行为与学生的学习成绩建立相关关系,然后用实验的方法去检验它们之间的因果关系”。<sup>[16]</sup>

如果说行为主义理论透过教师效能研究对CBTE产生的影响主要是其关于教师素养性质与内涵的理解的话,那么系统论对CBTE的影响则主要是其教师素养选择方式。系统论把所研究的对象当作一个系统,研究系统、要素、环境三者的相互关系和变动的规律性。美国军方在第二次世界大战期间首先将系统理论应用于训练军人去承担各种不同的角色。基于系统分析的军事训练通常由任务描述、任务分析(task analysis)、工作设计、培训和表现测量等阶段构成。这些对包括CBTE在内的教育培训产生了重要的影响,主要体现在以下两个方面:(1)根据系统论的层次性原理,系统具有层次性,低层次系统需要适应高层次系统的系统需求。CBTE运动强调教师教育要增强与行业的相关性,究其理论根源就在于其将教师教育视为一个子系统的系统论

思想。<sup>[17]</sup>为了使作为子系统的教师教育更好地适应更大系统——教育的需求,系统分析方法,尤其是任务分析和以行为术语重述教育目标的做法被广泛运用于CBTE之中。<sup>[18]</sup>(2)系统论虽然强调系统的整体性,但也承认子系统能够基于“反馈回路”(feedback loops)自发形成稳定的有序结构。按照系统论的这一思想,教师教育可以被视为一个相对独立的系统,要使这个系统有序运行,建立有效的“反馈回路”必不可少。而建立“控制论模式”的教师教育系统,正是CBTE运动的重要目标。<sup>[19]</sup>

行为主义和系统论并非完全契合的两个理论资源,但是正如霍奇(Hodge)所指出的那样,CBTE运动援引以行为主义和系统论为基础的理论资源,而这些理论资源已由美国军事培训专家卓有成效地结合起来了。<sup>[20]</sup>因此,CBTE是以行为术语对教师培养目标=教师素养进行描述,并以对教师实际工作的角色分析为基础推导要培养的教师素养。

## 二、CBTE运动关于教师素养的界定与选择

### (一)CBTE的基础:教师素养的界定与选择

对于如何界定CBTE,即使在CBTE的倡导者和支持者之间也缺乏共识。为了帮助教育界理解CBTE的特征,美国教师教育学院联合会(American Association of Colleges for Teacher Education,简称AACTE)于1971年发布了一篇由伊兰姆撰写的题为《表现本位的教师教育:当前的现状》的文章,对CBTE的基本要素、隐含特征和相关可取特征进行了界定,并指出只有包含了以下所有基本要素的教师培养项目才属于CBTE:(1)要求学生展现的素养(知识、技能、行为)由关于教师角色的清晰观念中推导而来,以易于评估的行为术语进行明确规定,并事先公布;(2)用来评价素养的标准建立在素养基础上,明确规定学生在特定条件下需要掌握的程度,并事先公布;(3)对学生素养的评估,要明确将学生的表现(performance)作为首要证据,并且要把学生与计划、分析、解释和评价情境或行为相关的知识考虑在内,做到客观;(4)个体学生通过培养取得的进步程度取决于其展现出来的素养,而非其投入的时间和课程履修情况;(5)教学方案要以促进所规定的素养的发展和评估为目的。<sup>[21]</sup>

在整个70年代,人们试图不断对AACTE确立的标准进行完善。“素养本位教育中心全国联盟”(National Consortium of Competency Based Education Centers,简称NC-CBEC)就曾于1975年制定了一套描述和评估CBTE的标准,从素养规定、教学、评价、治理与管理、整体方案等几个方面对其进行了阐释。从这个标准的简约版中有关素养规定的部分可以看出它对于CBTE的一些理解:(1)素养应基于对专业角色的分析和/或专业责任的理论表述;(2)素养陈述应描述从履行专业相关职责的行为表现中预期的结果,或者是那些被认为是履行这些职责所必不可少的知识、技能和态度;(3)素养陈述要有助于标准参照的评估;(4)素养应被视为专业效能的试探性预测因子,并

不断接受验证;(5)素养应在教学开始之前予以规定,并公之于众;(6)完成CBTE课程的学习者要展示广泛的素养分布。<sup>[22]</sup>

透过以上两份重要文档,结合相关文献,我们可以大致归纳出CBTE的基本特征。在CBTE的倡导者看来,传统的教师教育属于“学分-课程-学位取向”的教师教育,顶多属于“基于经历的”(experience-based)教师教育,因为“它假定一个打算去从教的学生只要在特定领域修过一定数量的课程,经历过某种教学实习,就算做好了开始从教的准备”,“没有规定未来教师需要能够做或完成什么”。相比之下,CBTE则要求在教学之前制定并公布详细的学习目标,并基于目标开展教学和对学生学习进行评估;学生在毕业时“必须能够证明他们有能力促进令人满意的学习,或者表现出促进这种学习的已知行为”。<sup>[23]</sup>CBTE的目的就是培养出能够展现为所有孩子带来积极教育成就的技能和行为的教师。<sup>[24]</sup>如果说传统的教师教育更重视“入口”要求,属于“投入本位”(input-based)教师教育的话,那么CBTE则更加关注“出口”要求,<sup>[25]</sup>属于“结果本位教师教育”(outcome-based teacher education)。在这里,所谓“出口”或“结果”要求,注重的不只是职前教师自身的表现,而且强调与教师实际工作相关的结果(workplace relevance)——促进职前教师所教学生的学习。因此,可以说CBTE是一种“结果本位教师教育”。

顾名思义,“素养本位教师教育”是建立在“素养”基础上的。因此,如何界定教师素养、如何选择和确定要培养的教师素养,对于CBTE至关重要。

## (二)教师素养的界定及其取向

### 1. 教师素养的界定:素养即表现=做事的能力

CBTE运动中人们对素养有各种各样的界定,唯一的共识可能就是没有共同的素养定义。<sup>[26]</sup>有人把教师素养界定为“能够促进儿童智力、社会、情感和身体成长的(教师)态度、理解、技能和行为”,也有人将其界定为“教师在日常工作活动中展现出的功能性能力”,或者“在获得资格认证的岗位上展现出的履行职责的能力”。<sup>[27]</sup>CBTE运动的活跃人物多铎(Dodl)和夏洛克(Schalock)曾经将教师素养界定为“公开规定的、适于教师培养的学习结果的标准实现,亦即知识、技能(表现)和产出”。<sup>[28]</sup>库珀(Cooper)等也持类似定义,直接将知识、表现和产出称之为知识素养、表现素养和产出素养。<sup>[29]</sup>AACTE发表的伊兰姆的文章则将知识、表现和产出视为评估教师素养的三个标准:一是知识标准,以评估师范生的认知理解;二是表现标准,以评估师范生的教学行为;三是产出(product)标准,通过考察这个师范生所教学生的成绩来评估该师范生的教学能力。<sup>[30]</sup>

虽然CBTE倡导者或支持者对于教师素养的定义各不相同,但是基本都把行为或表现视为素养的构成要素,而且在绝大多数情况下,以教师的表现等同于教师的素养,强调教师做事的能力。之所以这么说,主要依据如下:

第一,虽然CBTE最终是以“结果”来评判教师的素养,但是这个“结果”首先取决

于教师的“表现”,“结果”在很大程度上是“表现”带来的。特别是从教师培养的角度而言,教师教育者可以直接干预的是职前教师的“表现”而非“表现”的“结果”。这也是 AACTE 及部分运动倡导者采用 PBTE 来指称 CBTE 的原因。麦克唐纳(McDonald)在分析教学素养的特征时就明确指出,“教学素养是指教师拥有的与各种情境相适应的一系列表现”,“这种表现由两方面要素构成:一是行为要素;二是认知要素。行为要素是一套可以观察的行动(action),认知要素是感觉、解释和决策的组合。要产生称职的表现,必需拥有这两个要素方面的技能”。<sup>[31]</sup>

第二,CBTE 运动一直批判传统的教师教育过于强调理论知识或书本知识,牺牲了应用知识执行实际任务和履行工作职责的能力。<sup>[32]</sup>因此,尽管知识和理解的重要性从未被 CBTE 的支持者否认或削弱,<sup>[33]</sup>但 CBTE 选择“素养”或“表现”这一术语实际上就是为了区别于注重“展现知识的能力”(ability to demonstrate knowledge)的传统,转而强调“做事的能力”(ability to do)。<sup>[34]</sup>这种“表现”=“做事的能力”虽然需要知识、技能和态度作为其基础,但是并非拥有了知识、技能和态度就有了“做事的能力”。多铎指出,在 CBTE 中,知识最好被定义为素养的推动或促进因素而非素养本身。<sup>[35]</sup>NCCBEC 的报告对此也有所阐述:在 CBTE 中“虽然概念学习、情感成长、技能发展可以用不同的描述语来进行区分,但是 CBTE 方案的设计总是要把这些要素整合协调为一个统一体,在专业人员身上整体发挥作用”,“方案会为学生安排机会,以使其将离散的知识、技能和态度融合进他/她自己的一套行为策略之中”。<sup>[36]</sup>

## 2. 教师素养的取向:输出取向与规范取向

根据以上的分析,我们现在大致可以给 CBTE 运动的教师素养取向进行定位。

第一,聚焦工作特征的输出取向。在 CBTE 运动中,人们对素养与表现的内涵以及相互之间的关系有着不同的理解,也因此产生不同的素养取向。有很多学者据此以不同的术语区分了两种不同的素养取向:一是个人特征取向;二是工作特征取向。<sup>[37]</sup>前者关注的核心问题是:哪些个人特征导致了卓越的表现?在此,素养指的是“一种可以导致有效的和/或卓越的个人表现的潜在维度或特征”。后者关注的核心问题是:完成工作任务的基本要素是什么?在此,素养指的是“工作达到或超过规定的标准的程度”。相比而言,前者关注的是从事工作的人,后者关心的是工作和成就。也有研究者以输入取向和输出取向分别指称个人特征取向与工作特征取向的素养观。<sup>[38]</sup>虽然在 CBTE 运动中也曾有学者建议将素养和表现的关系按照第一种取向的方式进行界定<sup>①</sup>,但是正如我们前面分析的那样,CBTE 运动的主流是把表现视为素养的

① 迪尔(Dill, N. L.)曾经借鉴语言学领域的研究,尤其是乔姆斯基等人的观点,建议将“教学表现”界定为教师的实际所为,亦即可观察的教师行为,而将“教学素养”视为教师所拥有的支撑教学表现的隐性知识,包括教学内容、教学方法和社会文化背景的知识。参见:Dill, Nancy L. A Theoretical Reformulation of the Concepts of Competence and Performance in Teacher Education [J/OL]. [2020-02-12]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED090164.pdf>.

重要构成要素或者等同于素养。因此, CBTE 运动的教师素养显然不属于个人特征或输入取向, 而是具有明显的工作特征取向或输出取向。

第二, 注重标准达成的规范取向。在确定或评价一个人的素养时, 通常有两种不同的取向: 一是把素养分成不同的水平(levels of competence), 如“门槛标准”(threshold standard)和“卓越表现”(excellent performance)分别代表着不同的素养水平; 二是把“素养”本身视为一种处于其他阶段之间的一种特定水平(competence as a level), 比如素养可以被视为从新手教师到专家教师之间的一个阶段。<sup>[39]</sup>第二种取向的素养实际上蕴含一种价值判断, 具有规范性意味, 翻译成“胜任力”是最为恰当的。按照以上区分, 可以发现 CBTE 运动基本上是在第二个意义上使用素养概念的。盖奇(Gage)和怀恩(Winne)曾经将 CBTE 界定为“根据预先设定的程度, 职前教师或在职教师获得能够促进学生达成教育目标的表现倾向和能力(capabilities)的教师培训”。<sup>[40]</sup>多铎也曾经将素养界定为“在职能和工作层面展现出的符合标准的表现能力”。<sup>[41]</sup>诺顿(Norton)等人在描述 PBTE 和 CBTE 两个术语含义的异同时曾经指出, 二者虽然指的都是同一个运动, 但是“表现本位”更强调的是“教师展现教学知识和技能的方式”, 而“素养本位”则强调一种“最低标准”。前者聚焦目标, 后者关注标准, 二者都是 CBTE 运动不可或缺的要害, 并非相互冲突。<sup>[42]</sup>以上这些定义或术语分析中提及的“根据预先设定的程度”、“符合标准”和“最低标准”, 都意味着 CBTE 运动所说的素养包含有“标准”的含义, 达到这个“标准”, 才可以被称之为能够胜任教学工作的称职教师(competent teacher)。也就是说, CBTE 所说的教师素养指的实际上就是教师能够胜任教学工作的基本能力=“胜任力”。

### (三)教师素养的选择与确定

在明确了 CBTE 的教师素养内涵及其取向的基础上, 我们再来看看 CBTE 主要以什么样的方式、选择了什么样的教师素养。

多铎曾提出推导教师素养的四种基本规程: 第一种是角色分析, 主要通过了解教师实际在做什么来对教师的工作角色进行功能分析。第二种是理论模型分析, 主要依据有关教学的理论模型对教师需要什么样的素养进行预测或逻辑推演。第三种是需求评估, 是指大学的教师教育者深入学校现场, 诊断一线教师为了满足其学生的需求需要什么样的素养。第四种是课程转化(course translation), 是指教师教育者将当前现有的课程内容转化为以行为语言陈述的结果, 得出教师素养。<sup>[43]</sup>

库珀也提出教师素养的推导可以建立在以下一个或几个不同的基础之上: 哲学基础、实证基础(empirical base)、学科基础(subject matter base)和实践者基础(practitioner base)。<sup>[44]</sup>他指出, 仅仅使用哲学基础来推导教师素养的话, 教师素养的效度验证主要取决于它与概念化的教师角色、所期望的学生学习结果和哲学假设之间的逻辑一致性程度。将教师素养的推导建立在经验或实验的基础上, 有其合理性, 但是前提是存在足够充分的有关教师素养效度的实证支撑。教师教学所需的学科素养(sub-

ject matter competencies)的推导需要建立在教师执教学科或学科领域基础上,但同样面临诸如哪些知识和技能可以被视为教师的学科素养之类的难题。有些教师素养是无法通过上述几种方式进行推导的,需要建立在对实践者的有效教学实践的分析基础上。基于实践者基础得出的教师素养,其效度是以实践者的成功实践这一事实作为证据的。

尽管学者们提出了各种不同的素养推导方式,但是实际上正如伊兰姆的文章和NCCBEC报告所显示的那样,CBTE运动的教师素养推导方式主要是基于实践和基于理论模型对教师角色进行功能分析。正如有学者所指出的那样,在20世纪六七十年代的美国,大体上有两种分别发展起来并且被认为是相互排斥的素养分析方式:一种主要基于对职业的功能分析,导出一份基于主要职责领域或职能分类的素养要素清单。职业分析的具体步骤通常是先咨询这一职业角色的相关人员,得出一份素养清单,然后再针对更大规模目标人群进行验证,德尔菲法是其中常用的验证方法。另一种通常采用关键事件分析的手法去识别职业角色中表现出众者的特征,从中得出数量更少但更通用(generic)的素养特征。<sup>[45]</sup>第二种方式由麦克莱兰(McLelland)等人开发,主要运用于人力资源管理及其商业教育领域。而正如前面所提的两个重要文档所显示的那样,CBTE运动所采用的素养分析方法主要是第一种方式,即在对教师的实际工作角色进行功能分析的基础上选择和规定教师素养,然后以明确的、可观察的职场表现术语进行具体呈现。<sup>[46]</sup>

正如多铎所指出的那样,CBTE运动的教师素养选择不仅仅是一个教育和研究过程,更是一个政治过程。CBTE运动基于扩大教师教育的决策基础的立场,强调让更多的人参与教师素养的选择与确定。<sup>[47]</sup>因此,不同于传统教师教育中教师教育的目标设定等归属于大学教师教育者的主权范围,在CBTE中,教师教育相关的所有人——大学教师、公立学校的管理人员和教师、家长和社区代表、专业组织代表、政府教育部门代表、政府教育机构代表、职前教师和中小學生——都被认为应该参与有关教师角色的概念化和教师素养的选择与确定。尽管实际上并非所有当事人都一定参与教师素养的选择与确定,而且每类人群承担的责任不一,但是有一个思想是非常明确的:选择和确定教师素养绝非大学的自留地,大学教师教育者需要做好责任分担的心理准备。<sup>[48-49]</sup>

需要指出的是,CBTE这种带有政治过程性质的教师素养选择与确定所提出的教师素养仅仅是一些松散的清单,并没有一个清晰的素养模型概念,而且他们几乎从来没有被测量过,尽管CBTE将评估作为重要要素。<sup>[50]</sup>他们在分析教师角色或行为时,“素养”“表现”“职能”“角色”都意指行为,被随意使用,并以各种不同的方式描述教师的角色。但无论如何,教学行为分析背后的基本的思想是:教师角色通常都包括计划、教学和评价等职能;每个职能又由一些素养组成。<sup>[51]</sup>在此基础上,通常会开发出一套表现标准以规定最低或规范性的素养水平。相关的知识、态度、价值观可能会被纳

入素养要素和表现标准之中。按此方式推导的教师素养通常极为具体,类似“写出或说出职业教育的这些”“展现操作技能”这样的素养,会形成一个长长的素养清单,多达几百甚至几千个素养。但是,CBTE的倡导者和支持者坚信,即使素养的数量庞大,仍然有可能全部列出并予以教授。<sup>[52]</sup>

### 三、总结评价

CBTE之所以在20世纪六七十年代的美国兴起,一方面源于社会需要,另一方面也有相应的理论支撑。前者规定了CBTE存在的必要性,后者预示着CBTE存续的可能性。只要有社会需要,CBTE就有存在的空间,世纪之交以来的教师素养话语的再次盛行就证明了这一点。CBTE在20世纪八九十年代的美国走向衰落,说明了另一个问题的重要性:解决问题的资源或手段是否充分有效。CBTE因为行为主义和系统论的理论资源而在20世纪六七十年代获得了兴起的资本,但是也因为这些理论资源尤其是其行为主义的理论背景存在的不足而在八九十年代难以为继。当下有关教师素养和基于素养的教师教育改革要取得成效和可持续,有必要对美国的CBTE运动进行总结分析。

#### (一)可取之处

CBTE运动至少在以下几方面有其可取之处。

第一,CBTE强调培养教师胜任教学工作的能力,其背后蕴含一种增强教师教育的职场相关性的问题意识,这种意识至少包含两个相互关联的重要方面:一是增强理论与实践之间联系的意识;二是跟上社会变化步伐的意识。由于日益加速的社会与教育变革,教师教育在增强职场相关性方面面临着越来越大的压力,只要这一问题始终存在,CBTE就有其存在的市场。强调教师素养=胜任教学工作的能力以及基于这种素养观开展教师教育,有助于推动教师教育者不断思考如何促进理论与实践的融合,以培养教师应对社会 and 教师工作变化的能力。

第二,关注结果而非投入的教师素养观和教师教育,有利于教师教育实现由教向学的转变,符合“以学习为中心”的教育发展趋势。输出取向的教师素养观关注的不是教师知道了什么,而是他能够做什么、能够给学生带来什么样的变化。基于这种教师素养观开展的教师教育,强调的不是教师教育者教了什么,而是职前教师能够做什么。学习责任转移到学习者身上时,教师的角色也发生了变化——成为一个辅助者,一个帮助学习者实现目标的人。这种教师观与当下“以学习为中心”的教育发展趋势在精神上是一致的。

第三,CBTE聚焦输出或产出的教师素养观和教师教育有助于推动教师和教师教育者的循证实践。基于证据不断改进教师和教师教育者的教育教学实践,不仅有助于教师和教师教育者自身的专业发展,更有助于不断提升教师教育质量,因此,已经

成为教育发展的一种国际趋势。与其他教师教育项目一样, CBTE也基于一些未经验证的假设。CBTE的倡导者反复强调, 所选择和确定的教师素养都只是暂时的, 需要接受检验。而且对于教师教育毕业生是否达到了这些素养标准的判断也需要得到验证。培养项目的运行效果和教师行为与学生学习的关系等等, 都有待研究。这些在客观上一方面为教师和教育者提供了研究的方向,<sup>[53]</sup> 另一方面也有助于促进循证教育教学实践的开展。

## (二) 主要问题

进入20世纪80年代之后, CBTE逐渐衰落。其中原因固然很多, 但是CBTE在概念和理论方面的缺陷是难辞其咎的。

### 1. 教师素养概念的清晰度与取向问题

CBTE遭遇的批评首先就体现在教师素养的界定方面。

第一, CBTE运动虽然选择了“素养”这一用语, 并以此区别于传统教师教育, 但是由于倾向于将“素养”视为“表现”=胜任教学工作的能力, 而经常将“素养”与“表现”在相同意义上交互使用。按照奥卡姆剃刀原理, 如果将“素养”等同于“表现”或“能力”, 那么“素养”概念就无存在之必要。因此, 要使教师素养概念发挥其应有作用, 就必须在正确的意义上使用“素养”这一概念, 不要与相关术语相混淆。<sup>[54]</sup> 为此, 越来越多的研究者开始借鉴乔姆斯基关于语言素养和语言表现的区分, 对“素养”与“表现”之间的关系进行更清晰的阐释: 表现是可以直接观察到的, 而素养则是从表现中推断出来的, 并非可以直接观察到的。<sup>[55]</sup> 换句话说, 前者是外显的行为, 后者是为外显的行为提供支撑的内在基础。

第二, CBTE运动通过对教师的角色或行为的功能分析推导教师素养这一做法主要基于这样一种假定: 教学行为是一系列经过分解的表现之总和。这种被称为“还原主义”的假定, 遭到了很多学者的质疑和反对: 一个称职的教师所具有的能力和特征远远大于从工作分析中推导出的具体素养之和。<sup>[56]</sup> 布罗迪的批评最具代表性, 他指出, 虽然“教学可以被看作是分解的各个组成部分, 但是作为一项具体的行动, 它每时每刻都被它的整体模式所指引。这种模式——在游泳、阅读、分类和判断中——将分解的要素整合成有意义的功能序列, 而非简单的机械累加。至少一些心理学家已经告诉我们, 在模式被感知、感觉或理解之后, 细节可以分别加以完善, 但在模式被识别出来之前, 针对不同部分的训练只能得到令人失望的结果”。<sup>[57]</sup>

第三, 许多教师教育者反对CBTE, 其中一个重要原因就是它过分强调行为(技能和技巧), 而忽视了影响表现的因素。<sup>[58]</sup> 着眼于教学行为, 仅仅根据教学前后的测试效果来评价教学的效果, 并不能揭示教师为什么在某个场合实施那种教学行为。具体而言, 教师是如何认识具体的教学场景的? 基于这种认识又进行了什么样的判断进而采取教学行动的? 这一认知过程依然是一个黑箱, 人们并没有弄清楚。<sup>[59]</sup> 换句话说, CBTE对于知识、技能、态度是如何支撑教学表现的, 并没有给出清晰的解释。

## 2. 教师素养的选择与验证问题

虽然 CBTE 没有清晰的教师素养模型概念,但是其试图运用科学的程序解决教师教育的问题这一促进教师教育科学化的追求确是不争的事实。基于称职的教学是在经验上可以观察和描述的行为这一前提假设,CBTE 运动的目标就是对教师的教学行为进行分析,以使其特征能够转换成有助于使教师教育确立为一门科学的规定和评价标准。教师素养作为可观察、可评价的日常具体行为,既被认为是分解教学复杂性的建筑砌块(building blocks),也被看作是教师教育作为科学的基础。<sup>[60]</sup>教师素养作为教师教育科学化的基础能否实现其功能,在很大程度上就取决于其选择的教师素养是否能够满足评价的要求以及其效度是否能够得到可靠的验证。在此两个方面,CBTE 似乎都面临一些问题:

第一,选择的教师素养清单不够简明。为了达到科学化的目的,使选择的教师素养符合可测量、可评价的要求,CBTE 的倡导者费尽心力去详尽列举所有教学素养、相互之间的关联以及对表现的规定。但是这么做的结果是产出了庞大的素养清单<sup>①</sup>。如此之多的教师素养,很难都在职前培养阶段获得培养。应对的举措就是,在众多的素养中挑选出一些能够在职前培养阶段培养的所谓“基本素养”,余下的被认为可以在在职阶段习得或培养。但随之而来的问题就是:哪些素养能够被作为“基本素养”?一方面是科学化的要求,另一方面是实施的可行性,CBTE 的教师素养选择面临一种两难。

第二,正如包括 CBTE 支持者在内的许多研究者所指出的那样,CBTE 面临的最持久和最普遍的问题就是其所选择的教师素养缺乏可靠的效度验证。<sup>[61]</sup>素养的效度验证问题极其复杂,因为很难以实证的方式在教师的具体教学行为与学生学习成绩之间建立相关关系,更遑论因果关系了。许多研究者一再指出,缺乏大规模的实证研究支持教师素养与学生学习之间存在显著相关性。希尔伯特(Hilbert)批评说,CBTE 不仅没有为基本教学素养的存在提供合理的理论依据,而且也未能给基本素养的重要性提供确凿的证据支持。<sup>[62]</sup>更有研究者指出,与经过证实的社会经济因素的影响相比,教师素养的影响是微不足道的。<sup>[63]</sup>也就是说,虽然 CBTE 基于实践和理论模型开展的教师角色分析,能够使其推导出的教师素养清单获得表面效度和内容效度,但是难的是获得其预测效度的验证。对此缺陷,麦克唐纳曾经缓颊说:“要习得的教学技能的选择缺乏实质性的科学基础支持,并不意味着专业的教育工作者或教师自身不知道教学需要什么样的相关素养。即使不是太多,但是也已有丰富的关于教学和教学技能的文献。不过有关能够给学生带来所期望的变化所需教学技能的概念、理论或

① 比如“佛罗里达教师素养目录”所涵盖的教师素养就多达 1 301 个。乔伊斯(Joyce)曾于 1974 年指出,当时所有的教师培养项目都极其复杂,一个培养项目涉及的教师素养就多达 3 000 个。参见: Hilbert, R. A.. Competency-Based Teacher Education Versus the Real World[J]. *Urban Education*, 1982, 16(4): 379-398.

假设,绝大部分未得到检验。说它们未得到检验,但绝不意味着这些思想毫无价值,而仅仅是说它们的效度尚待展现。”<sup>[64]</sup>菲尔德(Field)、塔克斯沃思也持同样的观点:缺乏经验证据的支持,并非CBTE所独有,传统的教师教育同样缺乏研究基础。<sup>[65-66]</sup>尽管如此,如果CBTE选择的教师素养缺乏实证依据支持其预测效度,那么素养本位的教师教育和教师资格认证就失去了宣称的魅力,因为这正是CBTE试图有别于传统教师教育的特色所在。

### [参考文献]

- [1] Caena, F.. Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice[J]. *European Journal of Education*, 2014, 49(3): 311-331.
- [2][26][50] Wuttke, E. & Seifried, J.. Modeling and Measurement of Teacher Competence: Old Wine in New Skins? [C] // Mulder, M. (eds). *Competence-based Vocational and Professional Education*. Switzerland: Springer International Publishing, 2017: 883, 886, 885.
- [3] Yang, X., Kaiser, G., König, J. & Blömeke, S.. Measuring Chinese Teacher Professional Competence: Adapting and Validating a German Framework in China[J]. *Journal of Curriculum Studies*, 2018, 50(5): 638-653.
- [4][5][21][23][30] Elam, S.. *Performance-Based Teacher Education: What is the state of the art?* [R]. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 1971: 2, 2, 6-7, 1, 6.
- [6][57] Broudy, H. S.. *A Critique of Performance-based Teacher Education* [R]. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 1972: 1, 3.
- [7][32][33][45][56][66] Tuxworth, E.. Competence Based Education and Training: Background and Origins [C] // Burke, J. W.. *Competency based education and training*. London: The Falmer Press, 1989: 10, 14, 19, 16, 15, 15.
- [8] Hamilton, P. D.. *Competency-based Teacher Education. Research Memorandum* [R]. Stanford Research Inst., Menlo Park, Calif. Educational Policy Research Center, 1973: 5-6.
- [9][10][42] Norton, R. E., et al.. *Performance-Based Teacher Education: The State of the Art* [R]. Ohio State Univ., Columbus. Center for Vocational Education, 1976: 7-8, 8, 12.
- [11][12][17][20][46] Hodge, S.. The Origins of Competency-Based Training[J]. *Australian Journal of Adult Learning*, 2007, 47(2): 179-209.
- [13] Campbell, J., et al.. *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a differentiated model* [M]. London and New York: Routledge Falmer, 2004: 31.
- [14][16] Cochran-Smith, M. et al.. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* [M]. New York and London: Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Education, 2008: 138, 139.
- [15] Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.. Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide[J]. *American Educational Researcher*, 1990, 19(2): 2-11.

- [18] Semmel, M. I. & Semmel, D.S.. Competency-Based Teacher Education: An Overview[J]. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 1976, 1(2):69–82.
- [19][31] McDonald, F. J.. The Rationale for Competency-Based Programs[C] // Houston, W. R.. *Exploring Competency-Based Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1974:23, 18.
- [22][36] Burke, J. B., et al.. *Criteria for Describing and Assessing Competency Based Programs* [R]. Toledo, OH: National Consortium of Competency Based Education Centers, 1974:5, 32–33.
- [24][25][34] Houston, W. R. & Howsan, R. B.. *Competency-Based Teacher Education; Progress, Problems, and Prospects*[M]. Chicago: Science Research Associates, 1972:7, 9, 3.
- [27][35][41][43][47][49][61][64] Dodl, N. R.. Selecting Competency Outcomes for Teacher Education [J]. *Journal of Teacher Education*, 1973, 24(3): 194–199.
- [28] Dodl, N. R. & Schalock, H. D.. Competency Based Teacher Preparation[C] // Anderson, D. W., et al.. *Competency Based Teacher Education*. Berkeley, Calif: McCutchan Pub. Corp, 1973:45.
- [29][44][48] Cooper, J. M. et al.. Specifying Teacher Competencies[J]. *Journal of Teacher Education*, 1973, 24(1):17–23.
- [37][39][54] Stoof, A., et al.. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence [J]. *Human Resource Development Review*, 2002, 1(3):345–365.
- [38] Winterton, J.. Competence Across Europe: Highest Common Factor or Lowest Common Denominator? [J]. *Journal of European Industrial Training*, 2009, 33(8/9):681–700.
- [40] Gage, N. & Winne, P.. Performance-based teacher education [C] // Ryan, K.. *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975:146.
- [51][65] Field, H.. Competency Based Teacher Education (CBTE): A Review of the Literature [J]. *Journal of In-Service Education*, 1979, 6(1):39–42.
- [52] Ishler, R. E. & Inglis, J. D.. The Development of A Comprehensive Competency-Based Teacher Education Programme: A Model for Change [C] // Ishler, R. E.. *Competency-Based Teacher Education: A Potpourri of Perspectives*. Washington, DC: Association of Teacher Educators, 1974:12.
- [53] Masanarri, K.. CBTE's Potential for Improving Educational Personnel Development [J]. *Journal of Teacher Education*, 1973, 24(3):244–247.
- [55] Gonzi, A., Hager, P. & Athanasou, J.. *The Development of Competency-based Assessment Strategies for the Professions* [M]. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1993:6.
- [58] Whitty, G. & Willmott, E.. Competence-based Teacher Education: Approaches and Issues [J]. *Cambridge Journal of Education*, 1991, 21(3):309–318.
- [59] 日本教師教育学会. 教師教育研究ハンドブック [M]. 東京:学文社, 2017:270.
- [60][62] Hilbert, R. A.. Competency-Based Teacher Education Versus the Real World [J]. *Urban Education*, 1982, 16(4):379–398.
- [63] Heath, R. W. & Nielson, M. A.. The Research Basis for Performance-Based Teacher Education [J]. *Review of Educational Research*, 1974, 44(4):463–484.

# A Revisit to the "Competency-based Teacher Education" Movement in the United States: Focus on the Definition and Selection of Teacher Competencies

RAO Congman

(The Institute of International and Comparative Education, Northeast Normal University,  
Changchun 130024, China)

**Abstract:** The reason for the rise of CBTE in the United States in the 1960s and 1970s is, on the one hand, the need to enhance the workplace relevance of teacher education to meet the social needs of accountability, and on the other hand, the theoretical support provided by behaviorism and system theory. CBTE, as a kind of "outcome-based teacher education", regards competency as "the ability to do things" and defines teacher competency as the basic capacity for teachers to be competent in teaching, which reflects the output orientation focusing on task characteristics and the norm orientation focusing on standards. The CBTE movement selects teacher competencies based on functional analysis of teachers' actual work roles and presents them in terms of clear and observable workplace performance. Moreover, based on the position of expanding the decision-making basis of teacher education, the CBTE movement emphasizes that more people should participate in the selection and determination of teacher competencies. The consciousness or ideas of CBTE, such as enhancing the workplace relevance of teacher education, promoting the change of teacher education from teaching to learning, and promoting the evidence-based practice of teachers and teacher educators, are in line with the development trend of teacher education. However, CBTE also has some problems: the definition of teacher competency is not clear enough, and the orientation is biased. The selected list of teacher competencies is not concise enough and lacks of reliable validity verification. These problems also contributed to the decline of CBTE in the 1980s.

**Key Words:** competency; teacher competency; teacher education; competency-based teacher education

[责任编辑:刘 怡]