

## 摘 要

2002年,美国颁布了HQT计划,规定公立学校核心课程的老师都要达到高质量教师认证,实施近十年以来,美国的教师质量得以提升,对教师专业化等产生了重大影响。本文以HQT的社会背景为切入点,探讨美国对教师高质量以及专业化的具体要求,分析认证标准,总结高质量要求对教师专业化所带来的影响,并从中借鉴好的做法与措施到我国高质量专业化教师培养与认证中来的。

文章的结构由三个部分组成,第一部分研究内容从在绪言开始,探讨了研究计划和基本概念,接着是美国对教师的专业化要求和高质量要求,主要分析美国高质量教师培养的特点与现状。

第二部分分析美国对教师与高质量教师认证标准,传统性路径(traditional route)和替代性途径(alternative route)这两大认证途径在HQT下的具体表现,主要从HOUSE指标分析高质量教师认证标准,概括美国高质量教师计划的背景与实施和其对教师自身与教师专业化过程,教师专业团体,教师质量认证等的影响,进而总结HQT促进了美国教师专业化发展,也限制了美国教师的教学与自主专业化等,指出了美国培养高质量专业化教师的困境与HQT的不足。

最后一部分结合我国教师培养与质量的具体国情,指出我国对教师质量要求过于简单要求不高,我国教师专业化过程中存在漏洞,优质教师整体缺乏,教师认证中存在的问题,总结美国教师高质量项目的优秀措施,借鉴到我国教师培养中来,为我国培养高质量专业化的教师寻找新的参考。

关键字: 高质量教师计划; 专业化; 启示

---

## Abstract

In 2002, the United States enacted the HQT plan, ordered that all teachers teaching core curriculums in state elementary and secondary schools must meet highly quality standards and get a highly Qualified Teacher certification. After the implementation of nearly a decade, teacher quality of United States improved, and HQT had a significant impact on teachers' professionalization. This article uses HQT's social background as the starting point of discussion on United States' specific requirements on high teachers' quality and teachers' professionalization, certification standards, and quality requirements. To summed up with the impact of HQT to teachers' professionalization, in order to draw lessons from it to China's high-quality professional teacher training.

The article consists of three parts. The first part starts from the preface, which discusses the research programs and core concepts, followed by the United States' the requirements of teachers' professionalization and quality standards, and mainly analyzes the characteristics of American HQT training.

The second part is about United States' two certification standards —— HQT standards and teacher certification standards, and the two certification routes' performance under HQT. It studies HOUSSE standards as the main indicators of HQT, the implementation and background of HQT, and its influence to teachers and teacher professionalization, teacher professional institutions, teacher quality and so on. Then it sums up that HQT promotes teachers' professionalization, but also limits the instruction. What's more, it points out difficulties and defects of HQT.

The last part introduces Chinese teachers training and quality, by concluding simple and less demanding on quality requirements in China, and points out the loopholes in the process of teachers professionalization, the overall lack of high quality teachers, and the problems in teacher certificating, with the conclusion that HQT can be a new reference to training of Chinese high quality teachers, and China can take excellent measures from United States into the training of Chinese high quality teachers.

**Key words:** Highly Qualified Teachers; teacher professionalization; enlightenment

## 第一章 绪言

本章作为通篇论文的绪言,主要针对“美国 HQT 对教师专业化的影响与启示”的选题背景与相关研究综述、基本概念以及研究的过程与成果与不足进行陈述。

### 第一节 研究原因与文献综述

#### 一、 研究原因

在 20 世纪末到 21 世纪初,美国为了提高教育质量与推进教育平等,颁布了众多的教育改革法案。2001 年在小布什任职期间,提出了著名的《不让一个孩子掉队法》(No Child Left Behind Act, 简称为: NCLB)。此法案以绩效责任制为特征,以通过培养高素质教师为关键,要求到 2005—2006 学年,每个教授核心课程的教师都要达到“高质量”(Highly Qualified Teacher, 下文简称为 HQT)。这些高质量的教师必须至少满足如下条件,或毕业于四年制学院中并具有学士学位;或拥有所在州的教师资格证;或在所在专业领域具有竞争力。NCLB 的 HQT 颁布之后,各州教育部陆续公布了认证高质量教师以及促进教师素质的各项措施。

简言之,美国 HQT 主要目的是让每个在校学生核心基础科目都得到高质量教师的教学,进而让学生核心科目的考试成绩得以提高,经过数年的实施,HQT 对教师个人与学生学业、美国教师专业化培养、教师专业团体,以及教师质量考核方式等产生了重大与未曾预期的影响。

本文着眼于研究这种影响,分析美国教师专业化在高质量教师计划执行后的变化,并总结美国对教师高质量要求与认证细则,去其糟粕,取向精华,为我国高质量专业化的教师培养带来新的启示,这是本文研究的初衷。

#### 二、 研究意义

目前来看,国内对美国的高质量教师的研究大多从美国教师质量的角度、以及 HQT 实施策略等角度进行。其他学者大多从教师教学和专业发展的角度研究美国的 HQT。相比之下,像本文这样直接研究 HQT 对教师专业化的影响的文章比较少。通过分析高质量要求下美国教师培养的改革措施,客观看待高质量要求给美国教师专业化发展所带来的冲击,为我国教师专业化改革与优质师资培养带来理论支持。故本文的借鉴与比较必然能给我国的高质量专业化教师培养带来理论支持。

本文的实践意义在于借鉴美国高质量教师培养模式的成功所在,给我国当下地方师范院校的培养高质量的教师提供实际操作的借鉴案例。

### 三、 文献综述

我国对专业化的研究主要涵盖了有关教师专业化的基本理论,教师专业化制度的建立与实现途径与实现策略等。其中,主要的观点有如下几点:

谢维和认为教师专业化要求我国教师培养模式进行制度改革把学历教育培养的模式转变为在学历教育基础上的资格证书教育。强调教师专业化的重要性的学者有王长纯、顾明远等,顾明远指出“只有专业化才有社会地位。”大部分学者们认为新课程改革是促进教师专业化发展的重要机遇,强调校本课程有助于教师专业化的发展,推动以教学反思促进教师专业化发展。此外,研究者致力于各种教师专业发展范式的探讨,主要有“技术熟练者”范式、“研究型实践者”范式、“反思型实践者”范式。如钟启泉探讨了教师“专业化”两种模式——技能熟练模式与反思性实践模式。然而,对教师专业化的研究主要有如下几个特点:翻译为主,本土化不够;思辨研究为主,实证性研究缺乏;技术理性为主,人文关怀不够。

目前,我国对美国高质量教师的研究处于翻译借鉴阶段。我国官方讲话中首次提出“高质量专业化教师”是教育部长袁贵仁在2003年全国教师教育年度工作会议上的讲话中提到要“为全面建设小康社会准备高质量专业化的教师”,“抓教育质量根本的是教师质量。没有高质量的教师很难培养高质量的学生,没有创新的教师,也很难培养创新的学生。这是个规律。提高教师质量最根本的是抓好教师的培养和培训。好的中小学教师要从好的师范院校中培养出来。到现在为止,全国中小学80%—90%的教师仍然是师范院校培养的。”首次提到了要培养高质量专业化教师,第一次把高质量与专业化相结合共同界定教师培养与教师质量,然而并未对高质量专业化教师做出界定。

国内研究的高质量教师的角度主要有三个:质量角度,政策角度和教学的角度。教师质量角度的研究有如下的几个代表人物,比较早的是辽宁师大的教授蔡敏博士,对美国的高质量法案实施的策略进行了分析,认为美国HQT对教师质量教师认证等带来了负面影响,此外,硕士研究生陈姗(华中师范大学)研究了高质量教师的标准。从政策的角度的研究有北京师范大学的博士周钧等对高质量教师的内涵与定义的总析。团队研究有福建师范大学的教授洪明博士及其硕士生在对美国基础教育政策研究的过程中涉及到了美国的高质量计划作为政策所带来的影响等,硕士生冯晓燕则论证了美国高质量教师所引发的争议和启示。此外,李爽(东北师范大学)研究了美国高质量计划实施情况。其他学者大多从教师教学和专业发展的角度研究美国的HQT。相比之下,国内对美国的高质量教师的研究大多从美国教师质量的角度、以及HQT实施策略等角度进行。并未对高质量教

师对教师专业化发展做深入探讨,直接研究 HQT 对教师专业化的影响的文章比较少。

从 2002 年到 2010 年,美国国内围绕着提高教师质量进行的从州级到学区的改革与研究数不胜数,在 ERIC (Education Resource Information Center,美国最大的教育资料信息中心)上搜索关键字“HQT”可以查找到 651 篇文章。按照主题分类,有关联邦法律有 241 篇,教师效力有 239 篇,教师质量有 222 篇,基础教育有 157 篇,教师聘任有 121 篇,教师能力有 18 篇,教师学术成就有 118 篇。可见国外对 HQT 的研究角度众多,本文关注的重点是从政策分析和教师质量的角度。其中,著名的研究学者有 Keller Bess, 发表了 11 篇有关高质量教师教育的文章,Keller Bess 是美国教育周刊的著名编辑,研究领域涵盖教师专业化,教师教育,教师专业化发展以及 HQT,关注了联邦和各州在执行 HQT 中的问题,其总结了 NCLB 的讨论稿发言,指出联邦政府将保留 HQT 计划,并公布最需要高质量教师的地方与学区。

其次是 Darling-Hammond Linda 发表了 8 篇关于 HQT 的文章,哈蒙德是美国教育研究者和改革者,探讨了 HQT 中政府的承诺和所带来的积极一面,即根据教育信托基金,教育政策中心,与教学质量中心的报道发现,HQT 的实施让各教师培养部门更努力的提高教师专业发展水平,更加支持教师在职专业发展,也指出联邦所定义的高质量教师的狭窄。此外哈蒙德提出了改进美国教师教育的意见,一是提高教师质量和教师数目,二是提高教师的留任率,三是建立国家教师劳动力市场等。

此外,美国教育政策研究中心每年都会出台一个年度报告,这个年度报告是研究 HQT 的绝佳资料,纵观 2003 年到 2006 年的报告,每年的报告都正对教师和教辅人员的发展与素养进行专门的论述,其中,2007 年 8 月的报告名为:达标教师必须执行的情况研究,专门针对教师要成为高质量需满足的条件进行说明。分析全国教师达高质量标准的情况。

通过对这些一手文献的查阅得知:国外对教师质量与专业化的论述较多,其中对美国高质量教师计划的对教师专业化发展的以美国研究为主。为本文的查找资料提供了方向,本文主要参考以上文献以及政府对 HQT 教师计划的政策文本与年报数据,分析美国高质量计划对美国教师专业化与专业化团体的积极与消极的影响。总体而言,美国高质量教师的培养,对教师的专业化要求,以及优质师资分布不均衡与供不应求等情况,与我国国情有相似之处,本文直接借鉴,力争为我国高质量教师培养做点理论借鉴与支持。

## 第二节 基本概念

### 一、 高质量教师 (HQT)

美国政府于 2002 年正式颁布了《不让一个孩子掉队法》(NCLB), NCLB 中的一个核心的项目为 Highly Qualified Teacher Provision, 简称 HQT 项目, 要求各州公立中小学校的核心课程的教师通过高质量教师认证, 争取每个学区的各所学校的核心科目的老师都是高质量教师, 让公立学校的在校学生能够享受高质量教师的教学。作为美国对基础教育法(1965 年)修正案, 成功的在全国树立了高质量教师素质的统一标准。

NCLB 的 Title IX Section 9101(23), 界定了“高质量教师(Highly Qualified Teacher, HQT)”的含义。所谓高质量教师, 是指根据 NBCL 的要求, 是公立中小学校的核心科目的教师都必须在 2005 年-2006<sup>1</sup>学年之前获得的高质量教师资格认证。这个资格认证包括教师要达到如下几点要求:

1. 取得州级的统一证书或者通过教师资格证考试;
2. 至少拥有学士学位;
3. 具有从事这一学科教学的教学能力。

核心课程包括如下: 早教, 基础教育, 英语, 阅读和语文, 数学, 科学, 外语, 公民课, 经济, 艺术(艺术与音乐), 历史, 地理, 总体而言, 涵盖了初高中的大部分课程。

NCLB 规定了评定新教师与在职教师的高质量资格的具体指标, 并指定国家教育机构(SEA, State Education Agency, 美国教育部)为监督与评定机构, 该机构设立了新教师, 在职教师、特殊教育教师以及助理教师的高质量认证标准。

### 二、 教师专业化

专业化首先作为一个社会学的概念出现的, 指在一定时期内, 一个普通的职业群体转变为达到专业标准, 成为专门职业, 获得相应的专业地位的过程<sup>2</sup>。

专业是一种专门的职业。作为专业, 至少应具备如下条件: 运用专门的知识与技能; 经过长期的培养与训练; 强调服务的理念和职业道德; 享有有效的专业自治; 形成坚强的专业团体组织; 需要不断的学习进修<sup>3</sup>。在此基础上, 专业化是指某种职业已建立起一套社会公认的高标准、高效率、严密而科学的体系训练, 具备其他职业所不具备的职业精神、职业知识和职业能力。总言之, 专业化就是

---

1 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R]. U.S. Department of Education, 2009: 47

2 卢乃桂, 操大圣. 中国教师的专业发展与变迁 [M]. 教育科学出版社 2009. 07

3 钟启泉. 教师“专业化”: 理念、制度、课题[J]. 教育研究. 2000 (1)

从非专业转为专业的过程。

教师专业化 (Teachers' Professionalization) 的内涵, 可以从动态和静态两个角度来理解, 其两大方面标准是教师自身素质与客观环境。教师的专业成长主要可分为五个阶段, 准备阶段, 求生阶段, 巩固阶段, 更新阶段和成熟阶段, 各阶段的发展内容和侧重点不同, 我国的教师专业化的范式是多种多样的, 主要包括“能干型实践者”、“研究型实践者”和“反思型实践者”等。美国的专业化模式则主要包括两种: 一是大学化模式, 二是 PDS 模式 (专业发展学模式)<sup>1</sup>。

在我国, 教育部师范教育司将教师专业化界定为职业专业化的类型, 是指教师“个人成为教学专业的成员并且在教学中具有越来越成熟的作用这样一个转变过程”。教师的专业化就是要提高教师的“双专业性”, 即把教师培养成为学科专家和学科教育家。所谓教师专业化必然要求教师教育的专业化, 教师教育的专业化包含着两部分: 一是教师职业的专业化, 二是教师培养与培训的专业化。所以说, 教师专业化所揭示的是教师职业的专业性特征。

教师专业化的关键是确立专业水平的“教师标准”(Teacher Standards), 即一个合格或高质量的教师专业的标准。一般来讲, 教师的专业化发展包含三个方面的要素, 即教师的专业知识、专业技能和职业道德等。美国教师专业化就是教师依照此标准, 在工作岗位上不断的学习与进步, 直到达到合格的过程。而高质量的教师正是要求教师在专业化的基础上达到高素质高水平。

需要区分概念是教师专业化发展 (teachers' professional development), 教师专业化发展是从教师自身的角度出发, 研究教师内部专业发展的过程。目前教师专业发展的研究主要关注教师专业发展的目标和标准、模式、取向、阶段、途径、技术和工具以及政策改革等等, 目前广泛关注的教师专业发展的有效途径、方式和技术等, “如何培养高效能教师”备受关注。途径有通过大学和基础教育基地的合作, 教师个体对自身实践的反思、教师之间同伴互助。考察方式包括从教师的专业素质进行考察 (professional quality): 专业知识与技能、和专业情意。

许多研究对教师的专业化和教师的专业化发展并未做严格的区分。本文侧重从宏观的角度研究在美国教师培养与认证中对教师高质量要求下的专业标准, 切入点是美国 HQT 的政策。本文中所谓“教师专业化”是指教师专业化的动态过程, 包含两部分内容: 第一, 国家教育部门提出的培养专业高质量教师的内容和措施的政策。第二, 与之相对应的系统的教师质量保障体系, 包括教师资格考试和教师教育机构认证制度, 整个过程涉及教师培养、聘用与培训与优质师资分布。

1 李进, 教师教育概论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009

### 第三节 研究设计

#### 一、 研究主要内容、目标

本文的研究高质量教师计划对美国教师专业化的影响并借鉴到我国高质量专业化角度的培养。

从美国对教师的基本要求与高质量要求，探究美国教师认证与 HQT 标准，进而分析 HQT 的社会背景，总结美国教师教育质量要求一再提高背后的各种因素，尝试着总结其高质量教师计划对教师自身，教师专业团体，教师质量，对教师认证等所产生的影响，分析教师专业化发展的困境与 HQT 的不足。在最后一章中，结合我国教师队伍建设的国情，寻找教师专业化发展的不足，我国对教师要求偏低，优质师资不均，从美国教师高质量项目总结优秀措施，借鉴到我国教师教育的改革，为我国教师专业化与高质量的教师培养找出新的参考。

研究目标在于，分析美国 HQT 的改革对美国教师专业化发展的影响，对比分子我国对教师要求的不合理与我国教师教育所需要改进的地方，借鉴美国对教师专业化的高要求的启示。

#### 二、 研究方法

##### （一）文献研究法

文献研究法是根据一定的研究目的，通过调查文献来获得资料，从而全面地、正确地掌握所要研究问题的一种方法。本研究通过运用文献研究法收集资料，了解美国高质量教师取向的历史，形成对美国教师教育取向的基本研究结论，有助于下一步的分析、归纳与总结。文献研究法保证了本研究的基础，是本研究的起点，在大量阅读中英文资料的基础之上，总结美国近些年在教师 HQT 的研究与教师专业化的改革，并尝试着分析两种之间的关系与相互作用。所以，文献研究法是本研究最基本的方法。

##### （二）比较研究法

比较研究法是指根据一定的标准，把彼此有某些联系的事物放在一起进行考察，寻找其异同，以把握研究对象所特有的质的规定性。教育科学的比较研究是对某些教育现象在不同时期、不同地点、不同情况下的不同表现进行比较分析，以揭示其特征。HQT 对不同的美国教师质量认证机构与教师培养途径的影响不一，可以让我们得到美国教师教育质量的认证标准与教师培养的特点与走向。

本文主要通过比较美国和中国教师专业的培养、教师认证等得出结论：高 HQT 促进了美国教师的专业化发展，也给美国教师专业化带了不良影响。在此之上，参考我国的教师专业化标准，教师质量评价体系和优质教师分布等方面的现状，提出几点借鉴。

## 第二章 美国高质量专业化教师

美国是世界上教育强国，教育理论丰富，教育实践和科研成果累累。其一直很重视教师的质量，认为教师培养项目的质量直接关系到学生学业成就，并把教师的质量认作是影响学生的学业成绩的主要因素之一。从 19 世纪开始，美国就强调教师的专业化和高要求。目前，不仅制定了比较完整的教师资格认定制度与培养体系，以及对教育机构的资格审核制度，更形成了配套的教师专业发展体系。

HQT 美国高质量专业化教师的培养，对是教师资格制度之上对专业化的教师更高层次的要求与考核，是对中小学的教师更加明确而严厉的要求，为一更高的质量标准。本章主要论述美国对教师的两个层次的要求，即专业化和高质量。简述美国教师的专业化内涵、模式以及美国 HQT 中对各种教师的具体要求，进而总结美国教师高质量专业化培养新趋势。

### 第一节 美国对教师专业化要求

#### 一、教师专业化内涵

20 世纪 50 年代末，美国学术界对“专业化”的基本特征做出了几点的概括：长时间的系统培训、掌握专门的知识技能、拥有专业伦理、强调工作的智力性实践和在实践中不断学习的需要；重视专业团体对工作质量和不断学习的监控；强调严格控制入职的标准等。

美国的教师专业化概念是这个基础之上，于 20 世纪 60 年代提出的。美国培育教师的专业教育可以从 1823 年成立的第一所私立师范学校开始算起，教师专业化培养系统从中等师范学校发展到独立高等师范学院，又从独立师范学院发展成为综合大学下属教育学院或教育系，到目前已有 100 多年的历史。

1986 年，针对教师专业化培养，美国教育界内发表《国家为培养 21 世纪的教师做准备》报告，极力呼吁确立教师职业的专业化与促进教师专业化发展，从教师的专业发展、培训课程、创设专业发展学校等方面提出了教师专业化发展和教师教育的目标及理念。1990 年，霍姆斯基小组的《明日的学校：专业发展学校设计的原则》报告中描述了美国建立教师专业发展学校的理由与原则。1995 年《明日的教育学院》列举了美国教师教育的问题与弊端，提出要改革教育学院的教师培养方式。全美教学与美国未来委员会于 1996 年和 1997 年相继发展了《什

么最重要：为美国未来而教》和《明天的教师》，明确提出了教师专业性是教师教育改革和教师职业发展的目标。

美国《初等和中等教育法》(ESEA) 9101 条对教师的“专业化发展”<sup>1</sup>做出了界定，教师专业发展要符合教师的专业化发展的标准，包括但不限于如下几点：

- A 丰富教师的学科知识，
- B 能制定提高学区与社区教育质量的计划，
- C 给老师与校长知识和技能培训，以帮助老师通过国家学术标准考核，
- D 持续、集中、以教室为核心，提升老师对班级管理的能力，
- E 在科研的基础上，增加老师对有效教学的理解，
- F 要求教师，校长、家长与管理者的参与。

美国亚利桑那州大学的 Berliner 教授认为教师专业化发展的内涵为教师的成长——从“新教师”到“熟练新教师”再到“胜任型教师”成长为“业务精干型教师”和“专家型教师”<sup>2</sup>——的过程。其认为，从新手阶段起步，经过知识和经验的积累，新老师都可以在一年后成为熟练教师，再经过 2—3 年教学实践和职业培训后成为胜任型教师，拥有教师教学专长。此后大约需要 3—4 年左右知识和经验的积累，有相当部分的教师成为业务精干型教师，其中部分业务精干型教师，可在以后的职业发展中成为专家型教师，教师在五个发展阶段中有不同的专业特征。

## 二、美国教师专业化模式

在美国，教师专业化最大的特征是教师专业化的一体化过程。教师专业化的一体化，是指把教师专业的标准贯穿到教师的职前培养、入职教育，职后提升，整个过程实现一体化。在职前，使教师获得教师的学科知识，培养出基本教学能力，掌握基本的专业道德内容；在入职阶段提升教师教学能力；在职后阶段实施专业自主，让教师表现专业道德，逐步提高从教素质，成为一名高质量的专业教师的一体化过程。

整个过程既是指学历教育与非学历教育的一体化，还包含了教学研究与教学实践的一体化，即大学教育学院与中小学的合作伙伴关系。

### 大学化模式

到 20 世纪五十年代后，美国绝大多数师范学院已演变成综合性大学里的一个教师学院或者是教育学院。据 1960 年的统计<sup>3</sup>，当时美国一共有 1319 所中小学师资培养机构，其中大学占 221 所，文理学院占 891 所，技术学院及初级学院

1 赵华兰. 美国教师教育模式的嬗变[J]. 当代教育科学, 2010(15)

2 宋汉一. 如何促进教师专业成长的途径[J]. 考试周刊, 2010

3 李进. 教师教育概论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009

占 122 所，而师范学院仅占 85 所。20 世纪 60 年就已经完成了教师教育大学化的过程，教师教育已经植根于大学的土壤，教师教育从封闭走向多元开放的模式。大学化模式下对教师培养的特点为，首先学生必须修学一定比例的通识课程如：文理基础课程和未来所教科目的专业必修课程，其次，学生要在教育学院完成教育专业课程，通过考核之后进入教育实习，只有各门课程和教育实习全部合格之后，师范生才有资格领取教师证书，到中小学任教。

大学化模式让在职教师有接受大学教授指导的机会，大学提供了硕士教育、博士教育，大学提高了教师职前的学术研究能力与为社会服务的能力。因此，大学化的模式促进了教师的专业化，主要表现在两个方面：首先，大学化的教师教育提高了教师的学历标准。其次，改变了教师教育职前培养与职后培训相分离的状态。虽然不乏批评大学化模式的声音，如指责大学培养教师过程中忽略了教师教学的实践环节。总体而言，大学化模式是时代发展的必须，促进了美国教师专业化发展与教师培养质量的提高。

## PDS 模式

在教师教育的大学化这场实践中，美国教育界针对大学忽略了教师教学实践能力的培养这个问题，推出了新的教师培养模式——PDS (Professional Development Schools) 模式。霍姆斯基小组在 1990 年提出的《明日的学校：专业发展学校设计的原则》简要地说明了建立专业发展学校的理由，详细地探讨了组织专业发展学校的六条原则。在霍姆斯基小组及卡耐基报告影响下，美国各地区都开始建立专业发展学校，至 2000 年全美就建立了一千多个专业发展学校。美国的 PDS 模式主要在“教师专业发展学校”进行，其主要目的是通过大学的教育学院与中小学的合作，为教师提供临床性的实践训练，进而提高中小学的学业成绩。其关于教师专业化的理论模式是著名的“反思论”实习与教学模式。

PDS 模式的突出贡献在于，树立了美国教师专业化的实习标准。新教师入职教育的目标是为新教师提供入门的指导，通过导师制和指导小组制度，为新教师提供学区情况介绍，举行课题管理，教育教学方法，教学计划，学生评估等项目活动，以减轻新教师入职的过渡阶段的可能遭受的挫败感与孤独感，减少教师流失，稳定教师队伍。

实践证明，美国的 PDS 模式有效的提高了教师职前教育的质量，也为在职教师提供了专业发展的平台。<sup>1</sup>最主要的特征就是，让实习生能过获得有经验的教师指导，组织研究会、研究小组、示范课、小组教学、集体备课等，有效的为教师在实习阶段提供专业实践。通过严格的评估制度，对课时计划，教学效果，每

1 单中惠. 教师专业发展的国际比较 [M]. 教育科学出版社, 2010. 03

2 丁钢. 全球化背景下的教师专业发展创新计划 [M]. 北京师范大学出版社, 2009. 08

日每周总结学习学年的考评,让实习生掌握了专业合作与反思对话的知识与技能。

## 第二节 美国对教师的高质量要求

世界上大部分国家都通过教师资格制度规定教师的基本素质。教师资格认证制度是保障教师质量,规范教师专业发展,促进教师素质提升的重要体制。所谓的教师资格制度,是指一个国家培养、培训、提高教师专业水平和教师素质的体系<sup>1</sup>。教师资格制度还包括实体的认证机构和制度,其中,认证制度包括职前培养制度,资格证书制度,教师的入职制度和在岗/职后培训提高制度。

美国的教师资格认证制度建立的比较早,到目前,已经比较完善。主要按照教学职责范围和有效期来划分教师资格证书种类<sup>2</sup>。教师教学职责下可以分为:幼儿园、小学、中学、专科、职业技术、特殊教育、学生指导教师等7类。按照有效期分短期与中长期教师资格证,在此基础上规定教师资格证书的有效年限。美国民众心中的美国的教师资格有三等,一是持有执照的教师(Licensed Teacher),二是持有资格证书的教师(Certified Teacher),三是持有高级资格证书的教师(Advanced Certificate Holder)<sup>3</sup>。

美国的教师资格制度由两个独立的部分组成——各州和全国的认证标准。根据美国分权的统治,教师资格认证权利主要放在州一级,还有由民间机构如各行各业代表人以及专业化的教师代表组成的中立机构来负责教师认证,这些认证机构通过一定的审核后,就可以和大学教育学院以及州教育部门一样独立开展各州级别的教师资格认证。

HQT中提出了高质量教师认证,是对学校教师的新的质量要求。NCLB是美国教育政策制定者在“建立高标准和评价目标有助于提升学生的成绩”的信念下开展的,法案要求获得联邦教育基金拨款的各州对某一年级的全体学生的基本数学与阅读等技能进行测评,来考核教师的教学质量。这种新的检测教师教学质量的方法对美国各科教师与各种教师组织机构,各个学区的学校,对各位中小学生的学生,以及在整个教育界产生了重大的影响。

### 一、新教师(在岗新教师)

美国对那些教学经验不足一年的教师简称为在岗的新教师,包括通过大学教育学院或者社会上的替代性途径获得教师资格认证的老师,由美国教育部SEA负责监督和评定其高质量教师资格。

1 李广平.从国际教师资格制度的发展趋势看我国教师资格证书制度的完善[J].外国教育研究.2004

2 HAYHOE, Ruth Emilie Scott, 许美德.世界教师教育发展的历史比较[J].教育研究杂志社,2009

3 吕达,周满生.当代外国教育改革著名文献(美国卷,第一册)[M].北京:人民教育出版社,2004:27

首先,小学在岗新教师必须达到三个要求:

1 至少拥有学士学位。

2 拥有国家颁发的教师资格证。

3 通过一项严格的国家测试 (STATE TEST) 以证明自己在阅读、写作、数学及大纲规定的其他学科中的知识和教学技能;

其次,中学在岗新教师需要提供更高标准的学位或学历证明。一般的中学教师要具备硕士学位或提供同等学历证明。这些教师要通过一项严格的国家学科学术测试 (State Academic Subject Test) 以证明自己具备了从事其所教核心学科的足够的知识和能力,这个测试主要考核的内容主要是教师的学科专业知识掌握程度。中学在岗新教师也可以证明自己通过了本学科的美国专业教学标准委员会 (National Board for Professional Teaching Standards) 的测试。

## 二、 在职教师

在职教师,即在教学经验多于一年的教师。同样由 SEA 负责监督与评定,以保证这些教师质量达标。核心课程的在职教师要证明自己拥有 SEA 所规定的教学技能,此外证明自己获得相应的学位。这些教师可以参加并通过国家学科学术水平测试 (State academic subject test),证明自己达到国家评价标准 (high objective uniform State standard of evaluation, HOUSSE)。

## 三、 特殊教育教师

作为教师教育的改革条例,对特殊教育的教师也做出高质量要求。在 2004 年 10 月在 IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) 法案中加上了特殊教育的 HQT 条例,具体规定了特殊教育内的核心科目的教师认证时间与认证标准。特殊教育的教师必须有特殊教育教师资格证或拥有特殊教育教师认证外加本科学历,还要证明自己胜任学科教学。对于教多个核心科目的特殊教育教师,必须通过所教的每个核心科目的高质量标准,成为多学科的高质量教师。为此,一些州教育部推出了多学科 HOUSSE 标准以考核老师的高质量认证。

在 2004 年的对 HQT 的修正案中规定,对于特殊教育新入职的任多核心课程教学的老师(如:数学,语文,科学等),从上岗之日起算起,有比单科核心科目的老师多二年的时间来准备所教的每个科目的 HOUSSE 考核。

## 四、 助理教师

Paraprofessional or Teacher assistants 即助理教师。尤其指学校里提供教学辅助服务的工作人员,是美国学校里珍贵的人力资源。对于助理教师,HQT 在 I 基金工程 (Title I funded programs) 中明确规定了从事教学工作性质的个人助理的所应具备的学科素质要求。首先,助理教师必须具备特定的学术知识,

获得副学士学位（在美国，读二年大学所获得的学历与学位）或完成至少 2 年的大学教育，或者通过正规的国家或地方考核拿到学科能力认证。非教学岗位的助理人员则不需要高质量教师认证。对于认证时间期限是规定在法律实施之日起的四年之内，即到 2006 年 1 月 8 日之前。后来这个截止日期修正为到 2005 到 2006 学年末，所有上述核心课程教学岗位的教师必须通过高质量认证。

有些州还规定了代课教师（substitute teachers）的高质量要求。其理由在于代课教师也承担了教学任务，因此，对班上和学校的成绩有着非同寻常的作用，所以考核代课教师的教学质量也很重要。于是有些州出台了对代课教师、特别是长期代课教师的高质量认证标准。

### 第三节 美国高质量教师培养

目前，美国教师教育重视培养教师的反思和研究能力，在职前、入职和在职教育上趋向一体化，正在探索新的专业发展方式，不断完善教师教育质量保障体系。HQT 执行以来，教师的质量与专业教学的重要性得到了公认，但是由于优秀教师的分配不均与不足，导致美国教育界做了一些新的改革，最有争议的是解制取向的风行。解制取向提出了教师资格证的替代方式。即美国教育部允许教师申请者通过参加替代性的培训课程（数周的训练）与培训考核，便可以获得优质教师资格认证，被安排到教学岗位。在此情况下，教师专业化取向（传统性途径）的理论与组织都受到了来自替代性途径的改革所带来的冲击，面对着新教师教育认证、培训等方面的改革，教师专业化取向在反思改革。

在 21 世纪初美国通过《不让一个孩子掉队法》，其主要原因是在美国合格与优质的教师严重缺乏，不足以满足对教育公平的追求。也由于教师地位不高，不足以吸引社会优秀人才进入教育行业。而高质量教师的供需不足，主要原因在于教师不够专业化，教师质量达不到高的标准。HQT 执行以来，整个教育界肯定了教师质量的重要性，总的来说，在教学目标，教学形式与教学内容三方面，美国对教师的要求上出现了新的趋势。

首先，在教学上更加强调教师教育的表现本位<sup>1</sup>，NCATE 在 2003 年公布的认可教师标准的重点为“表现本位的认可”取代了 1995 年的“表现本位的标准”。这种新评估教师教学的模式主要特点在于能适应不同的学科，并将几种评估方式相结合，主要是通过问卷多方面考核教师的教学表现，指导老师带领新教师参加课外的研习与实习并颁发证书，以证明教师在所教学获取了足够的教学知识。重视“反思型”教师的培养提高教师的专业素养和自我专业化的能力，让教师养成对课堂管理与教学进行反思、观察、分析、解释和决策等反省的习惯与能力。

1 连榕. 教师专业发展 [M] 高等教育出版社: 2007

其次，在教学形式十分重视教育教学的实践环节。进入新世纪以来，美国的专业发展学校担负起了大量的培养教师的责任，加强教育教学实践环节，提高教师专业发展水平。最后，在教学内容上，倡导教师教育中的普通教育和特殊教育、本土教育与多元文化教育的融合。符合了美国多元化学生群体的社会的需要。

在社会与教育教学新的需求下，教师的态度、价值、信念、知识技能等都不断的调整、修正、重新审视。专业化源于对高质量的不要求。回顾教育历史，教师最初由神职人员垄断，到后来正规师范院校成型，教育部门开设了教师专业训练场所与规范，可以得知社会对教师的质量要求就越来越高，教师所学习的内容越来越多，所需具备的技能越来越规范。

在美国，要成为一名教师，除了学习文理课程和所教科目的专业课程之外，还要学习大量的教育专业课程，如教育哲学、心理学、教育史、教育原理、学校管理等。并要经过专业系统的观察、教育见习和教育实习之后，才能有资格去参加全国教师资格认证。美国建立起一套社会公认的高标准、高效率、严密而科学的训练体系，也规定了教师的职业精神、职业知识和职业能力。

总言之，专业化不仅提高了教师的实践能力与质量、专业水准，更提高了教师的声誉与提高教师地位。所以，教师高质量与专业化是互相促进的，专业化源于对高质量追求，高质量又反过来促进了专业化。在 HQT 计划提出前后，美国强调教师的专业化与高质量结合。

## 第三章 美国教师认证与 HQT 标准

对教师的认证是保证教师质量的必要。确定标准统一的教师认证体系关系到美国高质量教师项目的实施。本章论述美国教师认证体系,包括各州和全美的认证体系。通过探讨美国教师专业化的测评,得出在 HQT 执行后,美国教师认证的人数与途径的变化,通过对两种认证途径的对比分析,总结美国通过教师认证与高质量认证后保证了教师质量。

### 第一节 教师认证

在美国,各州对教师资格申请人的考试测评主要可分为六个方面<sup>1</sup>:基本能力测试(Basic skills)、专业知识测试(Professional knowledge)、学科知识测试(Academic Content)、其他内容测试(Other Content Areas)、特殊学生的教学测试(Teaching Special Populations)、表现测评(Performance Assessments)。HQT 计划实施以来,美国各州正采取措施考核教师的学位与学科知识,确保教师学科知识达标。在此情况下,各州增加了学历之外的质量认证标准,其中,学科知识与学科教学有关的技能越来越受到重视。

#### 一、新教师与师范生的测评

各州对师范毕业生的标准有所区别,设置的考试类别不一。全美有十二个州和波多黎各设置了一到两个师范生专业知识测评,而其他九个州设置了三到四个专业知识测评,另外有七个州则设置了 6 个或以上的专业知识测评。其中,田纳西州举行的专业知识测评项目竟达 12 项,主要包含了不同的学科(如英语、数学和生物等)与不同的年级的测试。在美国的学科测试中,数学与科学所占比例最高,2005 到 2006 学年,达到了学科测试项目的 60%。多余 2003 学年到 2004 学年的 58%。数加州的学科知识测试项目设置最多,包含了 61 种学科测试。<sup>2</sup>

在美国康奈尔大学,对新入职的教师的评估采取教学档案的方式考察<sup>3</sup>。教学档案由课堂记录,教学录影、学生评估示例、教师的自我反思记录等文件组成。

1 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U. S. Department of Education, 2009

2 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U. S. Department of Education, 2009

3 谢倩. 教师评价实践: 美国的经验和启示[J]. 黑龙江高教研究, 2009

通过收集材料,分析,再按照评分标准给新教师的教学打分。此外还注重教师的反思,如要求教师自己反思也在不断的创新,思索着新的专业发展模式,并重申教师质量保障体系的重要性。

根据 2009 年的研究报告,美国 28 州师范生的学位考试要求通过专业知识(或者教育学)测试<sup>1</sup>,以检测师范生在教育心理学,课堂管理,备课和评估,学生测评的知识是否达标。总之,教师的质量对教学的质量有着至关重要的影响。美国教师资格认证的考核机构专业化,区分新教师与在职教师,针对性进行考核,并采取连续考核、多方面考核的制度。在第一道关卡就能对教师申请人的基本素质进行把握,而连续考核,则能把握教师在职前、在职整个过程的基本知识与基本技能。

## 二、 美国州认证体系

美国各州都设立了本州的教师资格制度,主要考察申请本州教师资格证书的个人。百分之八十的美国州采用的考察体系是著名的美国教育考试服务中心(ETS-educational testing service)所设置的教师教学评价体系<sup>2</sup>。ETS 成立于 1947 年,是一家非营利性机构、专门独立的教师专业水平认证组织,其成员来自教育专业、普通教师以及关心教育的各界人士。其服务内容是为全球个人、教育机构和政府部门提供在教学认证、英语学习以及小学、中学和高校英语教学领域的解决方案,同时还开展教育调研、分析和政策研究。

ETS 为美国职前和新手教师认证专门设置了普瑞克西斯考试体系(The Praxis Series TM)。普瑞克西斯标准化考试体系于 1993 年开始承担起对新任教师教育教学能力的考察,这些测评结果美国各州之间互认,到目前很多教育学院也采用普瑞克西斯考试体系,对参与教师培养计划的个人的理论和实践成绩进行测评。普瑞克西斯标准化考试体系主要由教育家、优秀教师顾问委员会、教师教育家、重要管理者和专业组织共同研发。其开发和实施都是通过民间机构进行,政府的主要职能是评估其有效性和公正性。下面具体讲美国普瑞克西斯考试体系对各自教师的基本要求。

### 新教师认证

参加 Praxis 体系测试是美国各州获得教师资格证书的主要途径,以一个对教师候选人的持续考核过程而出名,主要包含三个阶段: I 学业技能评价、II 学科专业评价、III 课堂行为评价<sup>3</sup>。

该测试内容包括新教师的专业知识与学科知识,教学能力等,从考核教师的

1 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U. S. Department of Education, 2009

2 陈凡. 美国教师资格普瑞克西斯考试研究[D]. 浙江师大. 2006

3 朱欣欣, 陈凡. 美国新任教师教学知识和能力考试体系的分析及启示[J]. 教师教育研究. 2006(6)

学业技能,学科专业与课堂行为入手,考核的形式也比较灵活多变,包含了笔试、上机考试和现场观察等。其中,第一阶段是“Praxis I”,即:职前测试——入学鉴定,通过者可取得接受教师教育培训资格。第二阶段为“Praxis II”,即:学科测试——初任资格鉴定,通过者可取得为期1年的教育实习机会。第三个阶段为“Praxis III”,即课堂行为评价——续任资格鉴定,三个考核都通过者方可获得教师资格证书。

对新老师,主要从阅读、写作和数学知识进行考核。对于学科测试则主要考察对本学科的主要知识和基本问题的了解,还考查教学原理,测试教学基础。课堂行为评价是由专业评估人员对新任教师在课堂环境中的教学技能做出评价的考核体系。通过课堂直接观察,资料档案袋以及访谈进行。

可以看出,美国教师认证评估是自上而下的,其主要的特点在于(1)专业团体程度高,美国教师资格证书主要采取独立的专业团体组织,以专业人员参与为主。(2)专业考试严格,贯穿职前、在职教学两个阶段。(3)明确规定教师资格制度有限期,不忘定期考核在职教师知识与技能水平。(4)资格审查与教师教育同时进行。总言之,对教师的教学行为评估从多种方式进行评价,有课堂观察,录像观察等,普遍达到多元化与客观化。

### 在职培训与认证

美国在职教师的培训与认证主要由 NBPTS<sup>1</sup> (National Board for Professional Teaching Standards, 美国国家教学专业标准委员会负责制定标准。1989年,由教育改革委员会所属的“美国国家教学专业标准委员会”制定了《教师专业化基准大纲》,这份大纲中明确地且正式表达了教师专业化基准。具体来讲,大纲主要针对教师的专业职责、专业品质、专业能力等方面制定了教师专业化的基准。

首先美国 NBPTS 主要针对在职教师的专业发展设立了测试标准。对于教师的专业职责, NBPTS 提出了五项“核心建议”具体内容如下: 1、教师对学生及其学习负责; 2、教师熟悉所教科目,并知道如何将其传授给学生; 3、教师负责管理和组织学生的学习; 4、教师要对他们的实践进行系统思考并从经验中学习; 5、教师是学习化社会的一员。

其次, NBPTS 对于教师的专业素养主要有三点要求: (1)、理解学科的知识是如何创造、如何组织、如何同其他领域的知识整合的; (2)能够运用专业知识把学科内容传递给学生; (3)、形成获取知识的多种途径。

最后, NBPTS 对于教师的专业品质有着以下几点规范<sup>2</sup>: (1)验证自身的判断;

1 王黎明. 美国国家专业教学标准委员会 (NBPTS) 述评 [J]. 外国教育研究. 2004 年 (2)

2 赵华兰. 美国教师教育模式的嬗变 [J]. 当代教育科学. 2010 (15)

(2)不断做出困难的选择；(3)征求他人的建议以改善自身的实践；(4)参与教育研究，丰富学识。

### 对发证机构的认证

在美国，全国性的认证由“全美师资培育机构鉴定委员会（NCATE）”承担，主要针对教师教育机构组织的认证。“教师教育机构”指综合大学和普通高等学校里所有负责培养幼儿园、中小学教师和其他学校教育人员的学校、学院、教育系或其他行政管理部门等<sup>1</sup>。

这些教师教育机构的教师培养计划是由两部分构成的：一是职前培养计划（initial preparation），为准备第一次考教师资格证书的学生制定。二是高级培养计划（advanced preparation），针对本科以上层次的教师培养。全国教师教育评估机构对美国的教师教育机构通过考核其上述的两项培养计划的质量进行检验，从而得出各个教师教育机构的办学水平评估，对职前培养计划主要通过学生的学习质量、毕业生的质量来检测；对高级培养计划主要通过综合大学内部有关的课程设置、师资队伍、专业设置、管理状况、资金状况、办学条件等来检测。总的来说，只有通过了国家的认证的机构才有资格培养教师。

## 第二节 美国高质量教师认证体系

在美国，全国倡导各州采用全国统一的数学和阅读标准以考核学生的学业成就。但是在总的 HQT 政策文本中仍然采用了较为缓和的“各州开发”、“自愿选择”等词语。各州的评价标准应该能检验教师对所教科目的执教能力，也要能够检验出教师所掌握其教科目的知识量。对高质量教师的评价标准的制定主要遵循如下几个基本的要求<sup>2</sup>：

- A. 教师达到州的学科内容的标准与提高学生学业成绩的标准，能在专家、教师、校长以及校管理者的指导下进步；
- B. 符合州级对各年级教师的学科知识与教学技能的要求；
- C. 提供有关教师在所教学科的主要专业知识的客观、一致的信息；
- D. 要求适用于在同州级同一学科教学的所有教师；
- E. 要重视教师在所教科目的教学时间长短；
- F. 能让公众提出相应要求。

2002年后，各州陆续出台了基于上述 HOUSSSE 标准的评价教师知识与能力的

1刘雪飞. 教师教育质量如何界定美国教师教育评估机构 NCATE 运作模式 [J]. 大学教育科学, 2007 (1)

2 State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act Volume II—Teacher Quality Under NCLB: Interim Report [DB/OL]

[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2007/RAND\\_RP1283\\_sum.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2007/RAND_RP1283_sum.pdf)

方案。上述要求还适应在本州县工作却没能获得所教科目的高质量认证的老师群体：如某科高质量教师如果要从事其他科目教学时，雇佣的教师来自其他州，或者从其他行业工作或退休想做教师的人等，都需要就所教科目的教学能力与专业知识进行高质量教师认证。

在此情况下，大部分州都表示了对 HQT 政策的支持，陆续出台了基于本各州的学生学业成绩的 HOUSSE 标准以检验教师的教学质量与专业素质，还出台了其他管理高质量教师的聘任与留任等的教育政策。

HQT 项目的目的在于让高中以及初中每个核心科目的教师有足够的学科知识与技能在其所教课堂上施展有效教学。因此，有必要探讨 HOUSSE 对教师的标准。

## 一、 各州的 HOUSSE 标准

2004 年，教育委员会研制了全国统一、内容更加全面、细化的“高质量教师”评价标准 (HOUSSE)，其目的在于制定各自州的教师学科知识和能力评价标准和具体实施步骤，用以指导各州中小学教师培养、认定、培训和评价等工作。

HOUSSE 的考核对象是所有教授核心科目并受雇于 SEA 及 SEA 下属的机构或组织的学校（包括：未成年特训机构，未成年劳教机构，以及其他在当地学区管辖之类的替代性教育机构）的教师。评价方式多种多样，包括课堂传统的课堂观察评价、学生评价、同行评价，新发展的教师档案袋评价、教师绩效评价和价值增值评价等。

HOUSSE 主要用以测试在职教师学科基础知识与教学水平，主要包含了如下五个方面的评价标准：

- A. 教师的学科学术知识和教学技能。
- B. 作为专家、教师、校长及学校管理者对教学质量的评价标准。
- C. 教师在所教学科的核心内容上有新的发展和成就。
- D. 全国所有同学级、同学科的所有教师的质量评定。
- E. 教师的教学时间。

由于各州在“高质量教师”标准框架下设立了各自的 NCLB 教师评价系统 (NCLB Teacher Evaluation system)，每个州使用不同的标准和程序，以确定高质量教师的标准。每个州自己决定何时和以什么标准对其他州的教师进行高素质认证。

举例来说，俄克拉荷马州做出了学分换算的规定，规定大学里的部分课程科目如英语、数学等学分可以换算俄克拉荷马州的高质量教师评价的 HOUSSE 的标准分值。这些科目包括英语语言艺术和早期青春期，以简化考核过程，避免重复考核。在俄克拉荷马州，在雇佣一个来自其他州的老师时，如果这个老师持有某科目的国家认证，那么教师可以自动通过高质量教师资格认证。否则，这个教师必须通过俄克拉荷马州的高质量教师认证。

不同的州的高质量教师认证的标准不一，HOUSSE 整齐划一的评价标准也就不适合各州具体的情况，于是，教育委员会设立了一个用于比较各州 HOUSSE 标准在线数据库。通过对美国各地进行如经济发达/欠发达地区，农村/城市等的分类，推出衡量美国各类地区之间的 HOUSSE 换算标准。因此，对各州的高质量教师申请者（在职教师）来说，HOUSSE 的标准就像一本标准手册，只要通过核对各个参考项——如“大学的课程，已获的资格认证，教学年数，专业发展”等方面——算出自己有多少积分。积分够的人就可以认作通过了高质量认证。而对于跨州从事教师的人，则要通过换算，才能得到自己在另一个州的 HOUSSE 积分。

举例来说，如来自其他州的教师想要在俄克拉荷马州工作，有三种途径证明自己是高质量教师，第一是通过换算标准算出在“大学的课程，已获的资格认证，教学年数，专业发展”等方面，在俄克拉荷马州的实际积分。第二、可以通过俄克拉荷马州教育委员会针对其他州的教师素质水平测试。第三种途径是提供自己的全国教师资格认证，在俄克拉荷马州，所有通过国家认证的教师直接视为高质量教师。

HQT 还规定对于高质量教师数目不够的学区，HOUSSE 认可在职教师通过替代途径达到高质量认证。然而，这样的做法一经出台，就遭到专业人士的批评，认为 HOUSSE 未能真正的考核教师的教学能力与学科知识，HOUSSE 认证出的能提高学生学业成绩的教师也不一定是高质量教师。现任教育局长斯佩林斯局长也重申，在 NCLB 法案的重新授权中，首要的是逐步取消 HOUSSE。

## 二、 美国两大教师认证

美国的教师专业认证机构分为各州地区性和全国性的专业组织。美国教师资格认证的权利属于各州教育行政主管部门，各州教育行政主管部门通常授权某一组织制定教师资格认证标准，由教师资格认证机构在标准要求的范围内进行教师资格认证。这种认证属强制性质，无证者不得上岗。目前，地方性认证机构认证标准逐渐向全国标准靠拢。在 2001 年，美国有 48 个州及哥伦比亚地区认可全国教师教育认可委员会的认可标准与程序。对教师的专业化考察就是要从教师的专业标准 (teachers' professional criteria) 进行考察，主要包括专业知识、技能等。

目前，全国性质的教师资格认证机构有两个，一个是美国国家专业教学标准委员会 (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)，另一个是美国优质教师证书委员会 (American Board for Certification of Teacher Excellence, ABCTE)。这两大机构有着各自不同的理论和标准，代表了当代教师教育改革中“专业化”和“解制”这两种截然不同的教师专业化趋向。两个价值取向之下的认证被美国教育局界定为两种类型的教育认证途径。

美国教育部出台教师质量的年度报告，调查涉及美国千多个教师培养机构，

考核美国各个大学的教育学院中通过教师资格认证的人数，分析对比两种途径：传统性路径（traditional route）和替代性途径（alternative route）的通过率。下文探讨了2009年美国教育部对教师质量与HQT的政策分析报告《The Secretary's Sixth Annual Report on Teacher Quality. A Highly Qualified Teacher in Every Classroom》两类途径的认同标准与通过率对比。

### 传统的认证路径（traditional route）

美国历史上对教师的培养主要是靠学生进入专业通过完成教育类本科教育，目前，大部分新教师依旧是通过这种传统型路径所培养出来<sup>1</sup>。这些师范生以教育学或者某个学科教育为专业，传统性路径包括了如下的课程：教育学，教学法，学科知识、特殊学生（非英语母语的学生或残障学生）的工作技巧。传统性路径十分重视课堂教学指导，（Field experience，又叫 student teaching）指师范生在有经验的老师的带领下进行课堂教学获得教学经验。其招生时往往测试申请人阅读、数学和写作能力。

全美专业教学标准委员会（NBPTS）是传统途径的代表机构，成立1987，为美国第一个代表教师专业化方向的全国性教师资格认证组织。它的重要功能是对“全国委员会证书教师”（National Board Certified Teachers）的认证，也称为“优秀教师”（Accomplished Teachers）。其中，它主要职责有三项：第一，建立更高而严格的标准，使优秀教师了解他们应该知道和能够做到的并努力做到；第二，对达到标准的教师进行全国性的评价和认证；第三，推行相关的教育改革，促使了美国师范教育的一体化并使教师专业得到发展。

NBPTS制定了优秀教学的第一标准，形成了一套对优秀教师的认证标准和程序，作为对国家教师资格证书的超越，NBPTS所提供的优秀教师证书是已获得教师资格证书的教师继续其专业发展的必由之路。目前，优秀教师证书已经得到了全美国大约49州、454学区的承认和支持。

### 替代性认证途径（alternative route）

1985，新泽西州指出传统途径的教师培养项目并不能满足学校对教师数量的需求，传统性路径培养出的教师中少数民族和男教师比例过少。面对这些社会和学生的新需求，新泽西州创造了一种吸引教师人才途径，即只要精通某门学科并持有本学科的学士学位的人，通过一段时间的教学方法的培训，参加本学科的考试证明自己的学科知识，便可入课堂教学。这种途径便是替代性途径。

解制取向以美国优秀教师认证委员会（the American Board for

---

1 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U.S. Department of Education, 2009: 21-37

Certification of Teacher Excellence 简称 ABCTE)为代表,其对优质教师的认证标准提出了更加灵活的做法<sup>1</sup>。依据国家对教师的标准,通过对传统教师资格认证的改革,让教师候选人通过考试获得“教学证书通行证”和“熟练教师证书”,从而拥有专业的教师资格。其中,比较著名的做法有:“为美国而教”等。此种做法一出现,就迅速从社会各界吸引人才加入教师队伍,从而缓解了美国 90 年代以来出现的教师荒。

### 三、两种认证途径对比

美国教师教育界把传统路径归入专业化取向,把替代性途径归入解制取向,<sup>2</sup>认为其带有去专业化的倾向。可以看出教师专业化受到来自解制取向的冲击。

在解制取向出现之前,美国教师专业化取向是以传统的教师发展取向著称,选择师范院校为教师的专门培训场所,而解制取向教师不必在师范院校接受培训,可以通过直接考试证明自己具备教学知识与技能,这种理念与专业发展模式因其可以快速选择到教师人才,此外还具备时间短、效率高的优点<sup>3</sup>。

2001 年以后,各州开始要求教师考核高质量,因此参加传统性考试的人数开始增加。传统性途径考试内容也可以归为如下几类:基本的教学技能、学科知识、其他学科知识(如农业,市场营销,计算机科学等)、针对特殊学生的教学(特殊教育、非英语国家的学生)与表现测评。每一年,通过传统途径考试的人数占总人数的百分之九十以上。如 2001 年到 2005 年每年的考试人数为,141,773、144,465、153,178、161,832、172,176。美国 2006 年成功申请教师资格证的人数达到了 220,777 人次。所占总考试人数的平均比例为百分之 90 左右,且五年的考试通过率为百分之 95 左右<sup>4</sup>。

下表现实了美国从 2000-01 学年到 2004-05 学年参加传统的与替代性途径的教师资格考试的师范生数目与百分比变化。

1 吴嫒,洪明.当代美国教师认证组织的对峙与互补——全美专业教学标准委员会与美国优质教师证书委员会之比较研究[J].世界教育信息.2007(04)

2 洪明.美国教师质量保障体系历史演进研究[M]北京师范大学出版社:2010.07

3 周灼:解制:当代美国教师教育改革的另一种声音[J].外国教育研究.2007(05)

4 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U. S. Department of Education, 2009

总体而言,

表 1. 2000-2005 年两种路径认证人数变化对比

学年	考试途径				总数	
	传统途径		替代性途径		总数	
	数目	变化比例	数目	变化比例	数目	变化比例
2000-01	141,773		13,283		155,056	
2001-02	144,465	2	20,419	54	164,884	6
2002-03	153,178	6	30,445	49	183,623	11
2003-04	161,832	6	35,759	17	197,591	8
2004-05	172,176	6	27,119	-24%	199,295	1
01-02 到 04-05 年总变化比例		21%		104%		29%

通过数据对比,可以得出几点显著的变化,

1、参加替代性途径考试人数变化比例远远大于参加传统途径的考试变化比例,替代性途径考试人数变化比例增加了 104%,而传统性途径只增加百分之 21%。

2、在 2000 - 01 学年与 2003 - 04 学年,替代性途径的考试人数的增量速度大于传统路径考试人数的增量速度,分别是 169%与 14%。

3、美国近些年来通过替代性途径成为老师的比例有多增加,且百分比的增量为传统途径百分比增量的五倍。但是,传统途径考试的人数仍占据总人数的百分之九十以上。虽然参加替代性途径考试的人数在 2004-05 学年减少,但是总的人数还比 2000-01 学年增加了一倍。

目前,美国已经有 48 个州开通了替代性途径培养教师,在选择性路径中,“为美国而教”计划表现最为突出。从 2008 年的数据来看,联邦教育部所雇佣的 5725 名教师,有 1792 名来自于“为美国而教”计划和教学研究计划,另外 3933 名基本上来自大学的教育学院。越来越多的教师候选人绕过传统路径成为教师。替代性途径以短短几周的培训来代替教师的正规培养<sup>1</sup>。这些新的改革即给美国的教师教育培养带来了生机,也引发了人们对这些改革是否真的有效地培养出高质量教师的质疑。

1 李真.美国 21 世纪中小学“高质量教师”计划的实施研究[D].东北师范大学.2008

## 第四章 HQT 实施及对专业化的影响

20 世纪初美国政府对基础教育持续的关注和改革引人注目,从老布什总统的《美国 2000 年教育战略》,到克林顿总统的《2000 年目标:美国教育法》,再到小布什总统的《不让一个孩子掉队法》等教育改革措施可以看出,美国教育界对培养、培训高质量的师资十分重视。HQT 正是在这种大背景下颁布的。

在 20 世纪 90 年代,新自由主义作为经济与教育界出现的新理论方向,积极推动着美国教师教育的改革。在探讨美国的优质教师数量短缺的问题时,新自由主义主张快速从社会上招募优质人才补充教师队伍,提倡将市场机制引入基础教育和教师教育领域,并提出了教师招聘与留任等一系列实践措施。HQT 正是受新自由主义的影响,在美国举国上下对教师的质量高要求的大前提下提出的。

本章描述美国 HQT 计划提出的背景与改革动因,分析美国 HQT 实施情况,总结美国 HQT 对教师个人,学生学业、教师培养与认证与考核,以及对教师专业团体所带来的影响。

### 第一节 美国颁布 HQT 的原因

HQT 项目实施之后,美国出现了大规模的基础教育教师的改革,措施主要有如下:一、完善立法与政府 HQT 部门设置,如推出了:高质量教师的专项资金的立项;二、对教师培养、培训机构改革,如:增加了替代性培养与认证途径,作为传统教师培养途径的补充;三、对教师认证机构的改革;四是各学区的教师招聘与留任制度改革。总的来讲,HQT 的改革项目贯穿了整个教师专业化的各个环节,对教师质量和专业化发展产生了重要的影响。本章将从传统路径和替代性途径出发,针对专业化的各个环节在 HQT 下的变革进行分析。总结 HQT 动因、实施情况与带来的积极影响与消极影响。

#### 一、源于重视基础教育的法律背景

近 20 年来,美国联邦政府非常重视基础教育的发展,并把师资质量视为问题关键,培养、培训高质量的师资是美国基础教育的政策重点。从 1983 年美国教育报告《国家在危急中:教育改革势在必行》到《明日的教师》(1986)、《明日的学校》(1990)和《明日的教育学院》(1995)、及全美教学与美国未来委员会的《什么最重要》(1996)和《做什么最重要》(1997)与“教师质量大学校长高峰论坛”(1999)和全国教师教育认定委员会所公布的《2000 年标准》。

到 2002 年,美国总统布什签署的《不让一个孩子掉队法》(NCLB)。一系列法案的颁布目的在于:深化美国教师教育改革以培养、培训高质量专业化的师资,让基础教育学生享受优质教育资源。提高美国教师教育质量是美国教育法律的重点,之后,美国进行了如火如荼的改革,如:高质量的教师的含义的辩论,确定教师候选人的选择标准,改革职前教师培养,加强在职教师培训等都。

## 二、 源于社会对教育公平的追求

教师质量已经成为美国追求优质教育的瓶颈,优质教师又关系着美国对教育公平的追求。教育公平又一直是美国教育的主旋律。

在美国,获得国家教师资格证是成为一名教师最低的要求。为何会缺乏合格的高质量的教师?回答之一是美国教师的专业化程度不高,需要加强教师的专业化以解决这个问题。回答之二是教师的收入和地位影响了吸引优秀人才的进入。80 年代,众多教育调查与报告显示美国优质教资分布不均之后,美国开始反思如何提高教育公平,其切入点就是教师质量。因此,美国对教师提出了越来越高的学历要求与教学技能要求。

于是,美国教育局提出了法案及配套的改革措施。HQT 的提出,明确规定了高质量教师的具体标准,更配套了优质教师的专项资金。美国教师教育界 20 世纪末到 21 世纪初的主要使命就是为了实现教育公平,完成《不让一个孩子掉队法》里的承诺——到 2005-2006 让每个学生在主要学科上都接受到优质教师的优质教学。

## 三、 源于多元化的高质量教师标准

对教师教育的基本问题的回答,可以得到美国教师教育的取向。目前,美国教师教育取向在对教师的高质量要求下凸显张力,争论不断的过程中推动了教师的专业化,推动了对教师的更高的行业要求。华东师大的学者鞠玉翠借鉴国外的研究<sup>1</sup>,介绍美国三类教师教育价值取向对高质量教师的定义:

### 1. 解制取向

解制取向:Deregulation of Teacher Education,提出要改革传统教师教育或者专业化取向的教师教育对教师培养和聘任制度的过于约束。否定教师教育正规化的必要性,用替代性途径绕过正规教师教育,主张用学生成绩衡量教师的质量。

解制取向形成于 20 世纪初,起源于 90 年代的新自由主义浪潮,主要是依靠市场的力量、竞争机制来打破传统教育学院培养教师的垄断地位,实现社会人才资源的重新配置,减少对教师培养的投入与时间,提高效率,最大的特征是提出

1 鞠玉翠.美国教师教育的三种取向之争[J].南京社会科学. 2010(04)

以学生的学习成绩作为收益的最重要指标。

在聘用教师的过程中充满着自由和弹性,秉持能够提高学生考试分数的教师就是好老师的理念来招聘、雇佣、并留任教师的观念。几年下来,虽然起步很晚的解制取向,积蓄了大量的名声,提出了许多改革政策,在美国的影响越来越大,逐渐开始专业化取向相提并论。近年采,比较著名的选择性路径有“为美国而教”等,目前,美国已经有 48 个州设立了“为美国而教”项目,成了快速补充教师队伍的重要机构。在这种新的主张中,成为教师并不需要提供正规的师范教育证明,只要通过一定考试证明自己的教学能力与专业知识即可,而优质教师就是能在能提高学生的学业成绩的教师。

## 2.专业化取向

专业化取向:professionalization,作为传统的教师理论取向,在美国有着比较长的历史,可以追溯到“教师专业化”的概念形成之日。最近几年来,着重批驳解制取向对教师专业的简单化理解。

专业化取向致力于探寻教师教育的知识基础,努力建构有力的教师教育来改善教师的地位,主要通过全美专业教学标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)来认证优质教师,规范化优秀教师资格的认证标准与过程,其主要观点包括:1 优质的教师要为学生提供积极的学习环境、2 优质教师要促使学生与他人合作、3 优质教师能对实践进行批判性思考、4 优质教师积极参与学习团体等。还宣传教师教育的复杂性和必要性,通过建构有力的教师教育,让教师教育真正成为不可替代的、受人尊敬的专业,规范化教师的培养与认证,并进一步使优秀教师资格认证正规化。

## 3.社会正义取向

social justice,也称作“社会重构取向”,其倡导以多元文化、批判理论或知识社会学的视角和理论框架,关注贫困地区及有色人种学生,热衷于从阶层、种族、政治、文化等角度发起批判,在全球化背景下着重关注学生群体的多元化背景,强调教师的“多元文化适应力”,其提出高质量教师具有批判精神,能适应多元文化,以培养学生的民主精神。

这三大主要的教师教育取向彼此抗衡,提出了各自对教师的专业标准以及认证方法与认证过程,各具特色。对优质教师的评价标准也不一,百家争鸣。但在这多元化的质量标准之后,却有着一个共识,就是现有的教师的质量必须得到提高,且认为自己所提出的教师质量标准是优秀教师必不可少的标准。在此情况下,美国教师候选人不得不参考各取向对教师的要求,而美国的学校在选择老师时也秉承不同的认证标准,毋庸置疑的是,在此过程中,对教师的质量要求又上了一个台阶。

#### 四、 源于公立学校的衰落

进入 21 世纪后, 美国教育者和政策制定者一直致力于民主社会的目标, 即满足让每个学生的需求。然而, 越来越多的家长与教育者、政策制定者对美国公立学校开始不满意, 主要原因在于公立学校学生成绩不高(并认为主要原因是教师质量不高)、对家长与教师缺乏负责的态度, 以及前期公立学校为处理好学生种族隔绝问题的后继影响等。在此情况下, 家长纷纷重视择校权, 选择私立学校或其他学校<sup>1</sup>。公立学校面临着尴尬的境界, 在此情况下, 为了有效的改变公立学校的面貌, 美国教育政策制定者开始重视公立学校的教学质量与学生成绩的提高。从教师教育的角度出发, 对教师提出了三点大的要求, 即公立学校的教师要能满足多元文化学生的需求, 第二, 公立学校的教师必须提高的教学的质量, 第三, 要改革教师培养措施, 提升教师的质量。

以上种种社会背景都对教师质量的做了进一步要求, 成了促使 NCLB 提出 HQT 的原因之一。

### 第二节 HQT 的实施与影响

美国教育政策中心(Center on the Educational Policy, 以下简称 CEP), 每年都出台了美国 NCLB 法案的系列报告, 报告主题涵盖如下几个问题: 绩效问责、学生的学业成就、公立学校的选择与额外的教育服务、教师和教辅人员的发展、英语学习者等。其中《第 IV 年》即 2007 年《从首都到教室:NCLB 第五年系列报告》<sup>2</sup>, 通过问卷, 文本分析, 对教育部长访谈, 案例调查各州的实行结果统计等方法, 专门针对教师与教辅人员问题做出了分析, 揭露了 HQT 计划中的许多问题。并在 2007 年 8 月报告——“达标教师必备条件的执行情况研究”中总结了各州与学区对 HQT 的实施情况与看法。

#### 一、 各级教育部门的改革

HQT 颁布之后, 各州开始设置配套的措施、政策文件与立法。联邦政府规定了州级教育行政部门的具体职责, 并赋予州和地方在教师专业发展方面的更多灵活性, 还建议各州和地方建立专业发展的高标准, 重申各地的学校要确保课堂的有效教学, 鼓励对教学优异的教师进行奖励, 还通过降低教师收入税率, 提高教师的待遇, 并号召家长参与提高教师质量项目<sup>3</sup>。

1 阎光才 .NCLB 与布什政府的教育政策倾向[J]. 外国教育研究. 2002(08)

2 武云斐.NCLB 政策研究年度报告分析以美国教育政策研究中心年度报告为例 [J]. 中小学教育, 2010

3 NCLB HIGHLY QUALIFIED (HQ) TEACHERS FREQUENTLY ASKED QUESTIONS[E]  
<http://sde.state.ok.us/Teacher/HighlyQualified/HOUSSE/HQRFAQ.pdf>

在联邦政府的指导下,各州政府显示出配合 HQT 的态度,陆续出台了关于教学质量标准、教学质量评价方式与内容,师资培养、组织在岗教师培训(达到高质量标准)等政策文件。并积极帮助各地方学区解决帮助教师达标,教师雇用以及留用问题。

各教师专业认证机构都积极对教师质量进行改革,寻找“准备高质量教师”的途径与方法。在大学教育学院反思如何有效地培养教师,各个学区研究了招新与续用计划,教师也根据自身的情况积极参加 HQT 的考核与培训。总体来看,全国上下都在大方向上支持 HQT,快速的形成了 HQT 的问责和实施体系。

## 二、 教师认证的改革

美国全国专业教学标准委员会(NBPTS)是鉴定教师资格与认定优秀教师的机构。2008年版,提出了新的教师评价指标体系。在保有2001年五个核心原则(即教师对学生及其学习尽心尽责;教师通晓所教学科的知识和教学方法;教师有责任管理和监护学生学习;教师能系统地反思,从经验中学习;教师是学习型团队的成员。)的基础上,精简了18个二级指标,提出了新的教师评价侧重点。例如要求教师不仅会教学,还要了解教育热点问题<sup>1</sup>。

具体来看,新的指标更关注教师教学行为对学生学业成绩的影响。重申教师的批判反思能力的重要性,要求教师了解政策热点与精通本专业的知识与技能。新的指标还提出了对教师教学的考核内容:首先要考核教师是否正确运用所教科目的知识和教学方法,还考核教师对课堂的管理能力,看教师是否能激发学生学习动力与营造良好学习氛围。最后还要求教师能对学生及学生的学习情况做出正确的评价。

整个评价体系体现了问责机制,要求教师对学生的学业成绩负责。强调教师有责任管理和监护学生学习。具体体现在教师应该充分发挥对课堂与学生的管理权、监督和保护。

可以看出,NBPTS对优质教师认证明显受了NCLB中问责机制的影响,对有效教学的考核方式也贯彻了HQT中要求教师具备教学能力与教学知识的考核的理念。当然,NBPTS作为全美著名的教师质量认证机构,其核心观念——提倡教师专业发展,重视教师的有效教学行为——是没有改变的。

## 三、 HQT 带来的影响

在过去9年的时间里,美国教育当局每年都出台了NCLB的政策报告,其中包含了HQT项目的成果与不足。2009年的《The Secretary's Sixth Annual Report on Teacher Quality. A Highly Qualified Teacher in Every Classroom》强

<sup>1</sup>吴广宇,范天森.浅析NBPTS标准对制订我国教师专业标准的启示[J].武汉科技大学学报.2008(08)

调培养高质量的教师队伍是全美国的挑战,并总结了自 2001 年来的美国培养 HQT 的成就与实施情况。还指出在中小学,教师的质量,能力与动机是影响学生的学业成就最为重要的因子。总结了 50 个州的教师培养方案和全国对新手教师的知识与技能测评结果,列出了部分 HQT 的成就,HQT 总体为大部分学区提供并审核了高质量教师,然而仍然有许多教师在所教科目不是高质量水平。美国正在努力改革教师培养,评测与认证高质量教师<sup>1</sup>。

2009 年 7 月的美国政府问责办公室出台的一个报告指出:政策制定者与研究者通过提高全美三百多万教师的质量,已达到提高学生的主要科目如数学与阅读成绩的目标的过程中,考察到美国教育基金会与美国教师质量项目的合作,以及美国联邦教育局与各州各学区之间的配合工作等提高了教师的质量<sup>2</sup>。

ELLER 在解析康涅狄格州案例时提到,联邦官员对康涅狄格州认证高质量教师的做法进行了批评。首先,康涅狄格州并未收集 HQT 进展的足够的的数据,其次,并未公开 HQT 计划。此外,在岗教师并不需要考核和提高专业证明就能获得高质量认证显然是太过宽松。此外,联邦官员对其他的州的检察往往都不太满意,可见,联邦官员并非一味的为各州的工作说好<sup>3</sup>。

下文将对 HQT 对教师、对教师考核以及对教师专业团体几个方面进行探讨。

### 对教师个人的影响

首先,就教师个人而言,HQT 把教师分为了两类,一类为高质量教师,一类为非高质量教师。对于高质量教师来说,学校考核其教学的标准变成了学生的学业成绩,部分老师倍感压力。因为在教学岗位上,教师要不断提高学生的学业成绩接受考核,大部分老师抱怨工作压力比以前更大。在这个更加注重量化考核标准下,教师开始研究提高学生应试能力的方法以帮助学生准备各种学业与学科考核。那些非高质量教师要参加准备项目,要接受在职培训与考核,直到通过高质量教师认证。这个期间非高质量的优秀教师不得不集中精力参加 HQT 测试<sup>4</sup>。

学校领导人对实施 HQT 计划亦倍感压力,虽然联邦政府会对非高质量教师提供帮助和监督,此外,高质量计划的延期能给学校和学区喘息的机会,但因不合格学校面临失去联邦资助,各校长不得不战战兢兢。此外,农村和特殊教育领域的学校领导也因为招聘新高质量教师头疼,因为 HQT 考核关注的是学科知识而非

1 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U.S. Department of Education, 2009

2 田凌晖. NCLB 与美国教育政策研究机构发展——以范德堡大学国家择校研究中心为例[J]. 复旦教育论坛, 2009

3 Keller Bess. States Still Ironing Out "Highly Qualified" Kinks. [J] Education Week. 2006 (04)

4 State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act Volume II—Teacher Quality Under NCLB: Interim Report[DB/OL]

[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2007/RAND\\_RP1283.sum.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2007/RAND_RP1283.sum.pdf)

学科知识与教学技能的结合。

此外,从 2001 年开始提出到现在, HQT 在提高学生成绩方面得到了好评。其次,通过实施 NCLB 的统一考核标准,统一了各学区的对学生的考核标准,并在此基础上增加了对学校的问责,如果学校的教学两年未达到优质教学的标准,学校的学生有权选择别的学校,学校与教师将接受改造。在这样的问责机制下,学校校长与教师都努力提高孩子的成绩,在教学上首先重视要考核的科目,以频繁的考试和牺牲其他科目的教学时间。HQT 要求的是基础学科即核心课程,在 NCLB 中要求考核的是阅读和数学以及写作。为此不同的学区要么增加这几个科目的学习时间,而也有学区在减少其他学科的学习时间的做法。

### 对教师专业化与专业化团体的影响

首先,美国学者塞尔温(Doug Selwyn)研究发现, HQT 对教师专业化的影响三个方面。一是对教师候选人的来源的影响,二是对教师候选人的教学经验的影响,三是师范生实习的经验的影响<sup>1</sup>。具体来讲, HQT 侧重把“教师质量”定义在具备专业学科知识内容方面,许多州规定教师的专业知识范围与基本教学技能要求,这种做法导致了对新教师仅采取笔试考核。HQT 强调测试的做法改变了教师的来源,让一些对教育感兴趣或有潜力成为教师的人因测试而止步。

在绩效体制的引领下, HQT 教师开始侧重课堂教学绩效、窄化课堂教学内容,倾向于围绕测试要求而教,尤其是在需要参加测试的年龄段中,上述特征表现得尤为明显。在此情况下特别不利于师范生的实习与培养,实习生所接触是提倡提高学生学业成绩为主侧重应试的教学经验,从而加剧了应试教学观念的宣传和教师教学行为的同质性,也影响到了教育当局对美国教师素质的管理。

HQT 给教师个人的专业发展带来了负面的影响。在教师的入职的准备阶段,教师要充实自己以获得高质量教师认证考试的专业知识。在实习阶段,教师候选人获得的是以提高学生学业成绩为中心的教学经验。具体来讲,教师候选人在专业成长的过程中面临着如下的转变:从注重教育学相关素质的培养转向注重学科知识内容的训练,从帮助学生如何学习转向帮助学生如何提高成绩。

再者, HQT 给美国的教师教育者团体带来了深刻的影响。部分美国教育团体对美国联邦政府的教师教育政策所规定的高质量教师的内涵认同不一。在美国,最具有代表性的教师团体组织是美国教师教育院校协会(AACTE),其具体的贡献是促成了美国职前、入职和在职一体化的教师质量保障体系。AACTE 是一个强烈主张实施教学专业化政策的专业团体,认为 HQT 有去专业化的嫌疑。在 AACTE 看来, HQT 所提供的优质教师认证的自由度让很多未经专业教学能力训练的人有机会进入教师团队,而这会严重影响教师的质量与专业发展。

<sup>1</sup> D Selwyn. Highly Quantified Teachers[J]. Journal of Teacher education, 2007

对此, AACTE 提出了对 HQT 的修正意见<sup>1</sup>: 只有通过正规的培训方能进入教师资格审查过程。且高质量教师应该加强培养有效教学技能而非过分重视教师的专业知识。AACTE 认为所有的教师都应该接受高质量的教师培养方案的培养, 在完成方案规定的学习并获得教师资格证书后才能正式执教。具体来讲, AACTE 提出了高质量的培养方案必须满足以下几个方面的条件: 有可选择的入学标准 (Selective admissions standards); 融学科知识和教学技能 (成为有效教师所必需的) 为一体的课程; 能针对不同类别的学生 (如有色人种的学生、英语为第二语言的学生) 而进行有针对性的教学; 有指导的教学实习; 表现性评估 (测试教师申请者的学科知识以及有效传递这些知识的能力)。

总之, HQT 对美国教师做出了更高更统一的质量要求, 美国对教师的认证、培养和培训以及评价都受到了 HQT 项目的影 响。既有积极一面又有消极的影响。在全美, 不合格的教师数目减少的同时, 教师的工作压力增大, 教师 and 教学行为的同质性增加, 教师更专注于对学生学业成绩的提高和参与自身高质量认证。专业团体指出了对 HQT 的修正和质疑, 提出了教师培养方案的改进意见。其中, 替代性途径与教师专业组织以及专业教学组织在理论和实践中的对阵表明, 对教师行业的专业性要求一直是美国教育界的追求。

### 对教师认证与考核的影响

从 NCLB 的法案所提到的高质量教师认证标准可以看出, 它对优秀的教师的培养过程并未做出明确的规定。因此, 在培养教师的途径中, 传统路径与选择性路径正面临着抗争的局面。

大学化的教育学院正面临着来自解制取向的严重冲击。在此之下, 各教育学院开始重视教师候选人的招生, 强调申请者的学历, 如: 不断提高教师学历并取消本科教育主修专业, 高标准地设置教师教育计划。一部分学校建立教学硕士学位和博士学位课程。

在选拔教师的标准方面, 替代性途径采取与传统型途径一样的国家级的学术标准来选择教师, 大部分情况下, 替代性途径所认证的教师具有各州的教师资格证和学历资格, 只是并不对其培养过程做硬性要求, 以为期几周的短训来代替教师的正规培养。例如, “为美国而教”的选拔人才的标准将人格特征和领导能力视为影响教师有效教学的决定性因素, 以申请人的工作和学习成就、人格和领导能力等为基本维度, 通过一系列选拔标准, 制定出相应的申请和选拔程序<sup>2</sup>。

两种途径都在强调在实际的教学过程中提高学生的学习成绩。替代性途径把

1 冯晓艳, 洪明. 教师教育者团体在美国当前教育改革中的立场与观点——基于“美国教师教育院校协会”(AACTE)对 NCLB 的修正意见[J]. 教育与考试, 2009(01)

2 祝怀新, 赵梦蝶. “为美国而教”计划的实施与影响探析[J]. 外国教育研究, 2010(10)

教师的领导能力、解决问题能力和持续学习能力加入考核教师的指标，充实了美国教师考核指标体系，整体而言，这些新的改革和新的考核标准给美国的教师教育培养带来了生机，也让美国的教师培养与认证走上了偏应试偏量化考核的道路。

其次，有研究者质疑学生成绩与教师教学之间的联系，威尔逊 (Suzanne • Wilson) 和扬斯 (Peter • Yongs) 在 2005 年的一篇文章中指出，由于学生学习个很复杂过程，与学生内心，大脑，学习规律、记忆规律等都有关系，因此，在研究教师教学行为究竟对学生的学业成绩有什么具体的影响时，很难通过量化测评得出结论。在考核标准的选择过程中各界对什么是最有效的教学方法很少能达成一致。于是，两位学者得出结论，不能量化或测验出什么是使得一个教师成为好教师的要素。

2009 年，在基于数年的调查之上，美国教育局综合报导了 HQT 其他不容忽视的问题。由于各州出台了不同的立法与成绩考核标准、学生水平差异与教师的素质要求不一，整个教育系统量化考核形式过重，褒贬不一。有学者指出要更程度的统一成绩考核和教师素质要求，并提出更适宜的目标；增加测评方式，如提供能锻炼思维与问题解决的技能的语文和数学教学内容，而非只是让学生学会做选择题。对教师素质考核方式主要采取量化考核的方式是遭诟病最多的一点。

## 第五章 对我国高质量专业化教师的启示

本章从我国对教师的基本要求和教师专业化的历史角度出发,探讨我国教师培养的特点与不足,主要有如下几点:对教师的素质要求过低,教师认证体系与认证标准不严格,优质教师资源分配不均,严重影响教育公平。通过对美国高质量教师项目的实施与措施进行分析,借鉴到我国的教师培养与专业化中来。

### 第一节 我国教师专业化的发展

从 19 世纪末的南洋公学师范、京师大学堂师范馆和通州师范学校的创立到如今,中国近现代的师范教育已有二百余年的历程。

根据相关研究,在 20 世纪 20 年代我国学者就提出了教师专业化问题。从我国学者在《教育杂志》发表的研究文章数量来看,有关教师专业化的文章约有 19 篇,其中著名的学者有常道直、朱经农、廖世承<sup>1</sup>等二十余位。

建国以后,新中国建立了一体化的师范教育体系,教师培养进入了统一的轨道,教师培养有了自上而下正规的渠道。但在 20 世纪 60 年代后一段时间,教师的队伍组成混杂。在相当一段时间内,教师培养与教师队伍建设无法管理。

从改革开放到 90 年代,我国政府与教育界一直致力于教师专业地位的改善和教师专业化的发展,取得了如下成绩。首先,在教育立法上有了较大的成绩,1985 年六届全国人大通过议案,将每年 9 月 10 日为设立为全国教师节。1993 年我国颁布了《中华人民共和国教师法》。1995 年国务院根据该法又制定颁布了《教师资格条例》,构建了教师资格制度,规定了教师的政治地位、社会地位和职业地位。1997 年我国在一次南京会议上把“师范教育”改称“教师教育”。2000 年,教育部颁布《教师资格条例实施办法》,全面实施教师资格制<sup>2</sup>。我国的教师专业化正面临着发展机遇,随着我国 90 年代开展高等教育改革、大学合并为教师专业化提供了充足的教育供给来源。师范教育封闭的系统被打破,综合院校也承担起了培养教师的重任,师范院校不得不改革以提高竞争力。综合院校的科研力量雄厚,为培养高质量高技术的专门教师提供了绝好的平台。

我国对“教师专业化”研究主要包含两方面:一是指教师职业与教师教育(师范教育)体制的“制度化”发展(从“非专业”发展为“专业”),二是指教师从

1 王有亮.《教育杂志》与我国对教师专业化问题的早期探索[J]教师教育研究. 2008(01)

2 刘复兴.我国教师教育的转型与政策导向. [J]高等师范教育研究. 2002(04)

非专业人员发展为专业人员的过程。总体而言,我国教师专业化程度在短短的几十年内得到了普遍提高,教师的最低学历合格率与学历层次不断提升,教学教育研究也得到了进展,教师专业组织与教师教育杂志也得到了蓬勃发展,形成了大规模一体化的师范教育体系,然而,对教师专业化的研究主要有如下几个特点:翻译为主,本土化不够;思辨研究为主,实证性研究缺乏;技术理性为主,人文关怀不够。

在 2010 年的“教育发展战略与教育质量”论坛上,教育部副部长陈小娅指出<sup>1</sup>:未来 10 年,中国的基础教育将把提高质量作为核心任务,推动广大中小学改革教育教学,促进学生全面发展,是我国未来数年教师教育发展的导向。我国高等教育在过去十多年内达到了快速的发展,对教师学历要求也就成了政策议题。2010 年出台的教育规划纲要把提高教育质量作为教育改革和发展的核心任务。6 月,教育部通过《教师教育标准》<sup>2</sup>提高教师的入职标准。

目前,我教育部正计划提高教师入职的标准与质量要求。按照教育部《面向 21 世纪教育振兴行动计划》和《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》,“具备条件的地区力争使小学和初中专任教师的学历分别提升到专科和本科层次,经济发达地区高中专任教师和校长中获得硕士学位者应达到一定比例。”国家原有的三级师范教育体制(中专、大专、本科)将逐步向新的(大专、本科、研究生)三级师范教育体制转变。<sup>3</sup>

## 第二节 我国对教师培养存在的问题

我国《教师法》对教师的基本要求如下:(1)相应的学历要求。(2)遵守宪法和法律,热爱教育事业,具有良好的思想品德。(3)有教育教学能力。其中,对教师的教育教学能力测试的总体要求有如下六点<sup>4</sup>:

1、职业道德修养和良好的心理素质;2、具备相关学科知识;3、能正确理解教学大纲,熟悉本学科内容,进行教学设计,写出教案;4、能组织实施教学设计和教学活动;5、能自我评价和改进;6、具有教学研究和科学研究的能力。

此外《教师法》还具体规定了小学与初高中教师资格教学能力的测评标准,主要从“职业道德和心理素质、教育教学内容、教学设计、教学技能、自我评价、综合表现”六个方面进行测试。

1 王树刚.“教育发展战略与教育质量”石家庄论坛举办.[J]河北教育:综合版.201(11)

2 张朝全.《教师教育标准》只是底线[J].今日教育.2010(10)

3 何炳章.历史性的贡献—学习《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》[J].安徽大学学报(哲学社会科学版).2001.25(1)

4 陈振豪.中国首届教师资格制度国际学术研讨会[R]北京师范大学出版社出版.2005年

按教育层次,我国的教师资格种类分为七种<sup>1</sup>:1、幼儿园教师资格;2、小学教师资格;3、初级中学教师资格(包括:初级中学教师和初级职业学校文化课、专业课教师资格);4、高级中学教师资格;5、中等职业学校教师资格(包括:中等专业学校、技工学校、职业高级中学文化课、专业课教师资格);6、中等职业学校实习指导教师资格(包括:中等专业学校、技工学校、职业高级中学实习指导教师资格);7、高等学校教师资格。

特殊教育教师培养主要靠特殊教育师范院校培养。2010年我国开始师范院校与综合性院校合办特殊教育专业或特殊教育课程,并把特教师资培养纳入各地师范生免费教育计划。

我国对成人教育的教师资格主要教育层次划分种类,在成人教育法中另行规定。

我国中小学教师资格认定机构主要设在县市级的教育厅。教师资格证书由国务院教育行政部门发印,在全国范围内适用,但是部分地区优先认可本市县的教师资格。每年的教师资格认证时间是春季、秋季。申请人必须提供如学历证书或者教师资格考试合格证明。除师范院校的申请者免教学能力测试之外,其他申请人要通过面试和试讲,以考察其教育教学能力以及教育学、心理学、学科专业的掌握程度。我国教师培养依旧存在的很多问题,下面进行探讨。

## 一、我国教师专业化水平不高

改革开放以来,我国教师培养方案中的课程设置特征明显,主要有两个比例:一个是“教什么”,一个是“如何教”,即学科专业课与教育学课。学科专业课的比例占到了百分之60到75,而心理学、教育学、教学方法等课程的所占比例较小。上述教育学的三门课程为老套数,此外,有研究表明,部分学校所采用的教材内容陈旧且难以培养出在校学生的真正教学能力<sup>2</sup>。我国教师教育的关键的教育实习环节也流于形式,实习时间较短,考核简单而缺少监督。

最近几年,在提倡通识教育的理论之下,各个师范院校开始改革教育课程设置。有研究通过对杭州师范学院、首都师范大学、南京师范大学和上海师范大学的小学教育专业课程设置进行比较<sup>3</sup>,指出各院校培养模式基本上可分为综合型模式(“综合培养、有所侧重”)与专长模式(“分科培养”)两大类。综合型培养以加入的通识课程的比例大与通识科目开设时间长为特征。4所学校总学分为158到174分,“通识教育类”课程学分比例为27.2%到45%，“教育专业类”课程比例幅度为17.2%到27.8%，“学科教育类”课程学分比例为13.6%到41.8%。

1 刘瑜.我国教师资格证书制度研究[D].首都师范大学,2006

2 李志厚.关于师范大学小学教育专业本科课程设置的几点思考[J].高等师范教育研究,2001(06)

3 黄伟焯.小学教育本科专业课程方案比较研究[J].课程教材教法,2005(2)

其中学科类与教育类课程之比,各校相差悬殊:杭州师范学院为 1.4:1,南京师范大学为 1:2,首都师范大学与上海师范大学均为 2.1:1。教师培养课程设置摆脱老三样的单一局面。

到 2009 年,我过的小学专任教师学历合格率提高到 99.4%。高中教师的专任教师学历合格率为百分之 93.6%。

目前一千多万中小学生组成规模宏大的基础教育体系,六千万所学校教师的培训和专业发展成了我国教师教育的严峻挑战。在我国“全国教师教育网络联盟计划”、“国家教师教育基地建设计划”、“中小学继续教育工程”正在施展,是我国教师培训的主要组成。

我国的教师培训包含在继续教育里,形式有多种多样,有暑假寒假以及在岗培训等,例如,2008 年的培训安排中就包括了中西部农村义务教育学校教师远程培训计划和普通高中课改实验省举行教师远程培训计划。到 2010 年,通过网络远程培训重庆、四川、贵州、西藏、甘肃、青海六省(区、市)近 6 万名高中起始年级语文、数学、英语、历史、地理、音乐、美术、体育学科教师。

## 二、 优质教师不足、分布不均

依据 2008 年国家教育督导报告对义务教育教师的调查发现,我国边远地区学校的教师待遇低、生活条件差、工作环境艰苦、个人发展机会少,造成骨干教师流失,优质教师严重不足。对艰苦地区学校的抽样调查表明,38.7%的校长反映近 3 年中有教师流失情况,其中,74.6%的校长反映主要流失的是骨干教师,92.5%的校长反映主要流失的是 35 岁及以下的青年教师<sup>1</sup>。而相比之下,各大城市已优质的待遇与良好的发展机会吸引着高质量教师,此外,私立教辅机构丛生,地区优质教师被部分私立教育与辅导机构重金挖走,也让部分大城市的优质教师云集,教师开始凸现市场化现象。这种情况严重的影响了偏远地区与农村基础教育水平。近年来,国家大力创新农村教师补充机制,启动“农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划”,实施城镇教师到农村任教服务和定期交流制度,有效的缓解了中西部农村地区教师数量不足的突出问题。2002 年至 2007 年,全国小学累计录用大中专毕业生 60 万人,其中农村录用 48.9 万人;全国初中累计录用大中专毕业生 61 万人,其中农村录用 48.7 万人。农村小学和初中录用大中专毕业生均达录用总数的 80%。根据相关数据,城乡教师在职务结构上的差距依旧存在。2001—2006 年的统计数据,城乡差距比例小学为 10.3%。初中为 21%,高中为 17%,差距比过去缩小了,但是农村教师队伍的建设中一些根本的问题还没有得到很好的解决,农村师资力量薄弱问题依然存在。

1 国家教育督导团.国家教育督导报告 2008(摘要)——关注义务教育教师[R].教育发展研究.2009(01)

总体而言,我国的教师优质教师不足是教师队伍建设的瓶颈,教师的专业素质不够高<sup>1</sup>等,都是亟待解决的大问题。目前我国在教师资格的认证标准不统一且要求较低,对教师考核过程也过于简单:主要通过面试和试讲,没有实习的考核过程。并不存在一体化考核。对于申请者的专业标准并未做明确规定,由此看到目前我国的教师标准还缺乏严格的规范,导致了浑水摸鱼的申请者。

我国每年都会评选优秀教师,评价标准虽是公认的,但是不成系统。我国对优质教师的推荐以书面材料为主,结合培训项目的考核成绩认证优质教师,总体而言,我缺乏对优质教师的认证标准,评价过程并不清晰。根据现代教育报,教育部基础教育课程教材发展中心常务副主任曹志祥表示,我国正在制定优秀教师的评价标准,该标准将从专业能力、学科知识、营造学习环境、开拓学生学习路径等十大方面来评价教师是否优秀。然而,目前相关部门还在进行评价细则的细化工作。

总体而言我国的教师专业发展主要存在如下几个问题:一是对教师专业化的要求偏低,二是我国教师质量认证体系不够完善,三是我国农村与城市的高素质教师供给严重不平衡,影响我国对教育公平的追求,以及我国对教师培养部门的问责不够。下一节将通过这几个方面借鉴美国 HQT 的经验。

### 第三节 美国对教师专业化高要求的启示

在美国,教师素质问题出现在教育政策议程的首页已经十多年。人们越来越认识提高教师素质是与教育公平相辅相成的政策诉求。近些年来,HQT 和其他改革举措的出现,如替代性师资培训及专业发展方案,给美国教师教育注入了新的血液。美国通过政策立法加强部门合作提高教师待遇,确立教师专业标准,推进教师教育的评估认证工作等,规定各公立院校的核心科目的教师的素质要求与教学质量,并配套改革措施,建立了专项资金,还改革教师考核手段与方式,等很多做法都值得我国教育界借鉴。

总体来说,美国对教师专业化要求通过 HQT 的执行,变得更加严格。教师专业化过程也更加一体化和多元化。第二,HQT 是对教师质量的一个更高的要求,在此情况下,全国的教师都经历了一次质检,这种做法不仅为美国的质量认证体系增加了新的途径,也让全国的中小学校有机会一次性提升教师质量。第三,HQT 执行数年来,美国政府和教育界一直强调农村和特困地区优质教师要供需平衡。

本文认为,这三个方面是我国十分需要借鉴的地方。我国对教师专业化的要求偏低且不统一,二是我国教师质量认证体系不够完善,三是我国正处在义务教育均衡发展阶段,正在大力改善农村教师队伍建设,在农村的高素质教师供给方

1 贾腊生.教师专业发展论 [M].长春:东北师范大学出版社,2009

面,美国的 HQT 正好给我国带来了经验,下面将对美国专业化高质量要求进行总结,以期待能给我国的教师专业化发展带来启示。

## 一、 高质量要求——确立教师高的行业标准

美国的 NCLB 是对教师的质量的一种高要求,也是对教师专业化程度的一种高要求,美国教师的最低学历要求已经高于其他国家,在 HQT 执行之后,美国教师专业化的起点比十年前的更高。而在我国,目前对教师的质量要求还处于最基本的阶段。

HQT 的出发点是通过提高教师质量,改善教学水平,已达到提高学生的成绩的终极目的。虽然 HQT 对高质量教师的专业学科知识与专业教学技能都做出了要求,但是,在各州、各级教育部门与各教师群体之间对这个基本的问题——什么是高质量教师?高质量的教学等于高质量的教师吗?——却有着不同的见解。在美国国内,对 HQT 质疑的最多的问题也就是这个问题。

NCLB 在第四年的年度报告中对教师与教师素质分析中提到,许多学区的教育官员对高质量教师理解并不同于 HQT 的定义,他们认为,高质量教师应该具备合格学历与学科知识,非通过教师的教学能力来判定教师质量<sup>1</sup>。而许多教师并不认同 HQT 考核高质量教师的办法,认为高质量教师的强调的是高质量的教学,侧重于从教师的实际教学能力,而非通过测试就能体现的。在部分学区聘用教师的过程中发现,高质量教师并不一定具备高质量的教学能力。

毋庸置疑,高质量的教师需要专业有力的教学与足够的专业知识,以及良好的自我发展的意识。高质量的教师能给学生、学校、社会和国家带来举足轻重的影响。随着我国教师教育的发展壮大,受教育者和国家社会对教师的质量要求越来越高,我国很快就面临着提升教师质量的政策问题。对我国来讲,提出适合我国国情与教育发展水平的高质量教师定义与认证标准十分迫切。

## 二、 专业化的考核——完善教师质量评价系统

在 HQT 标准框架的要求下,美国各州纷纷建立本州的“NCLB 教师评价系统”(NCLB Teacher Evaluation system),研制了指导各州中小学教师培养、认定、培训和评价的“高质量教师”评价标准(HOUSSE)。

HOUSSE 的考核对象是所有教授核心科目并受雇于 SEA 及 SEA 下属的机构或组织的学校(包括:未成年特训机构,未成年劳教机构,以及其他在当地学区管辖之类的替代性教育机构)的教师。评价方式多种多样,包括课堂传统的课堂观察评价、学生评价、同行评价,新发展的教师档案袋评价、教师绩效评价和价值

<sup>1</sup> DS Rentner, C Scott, N Kober .From the capital to the classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act[R] Center for Education Policy.2006

增值评价等<sup>1</sup>。

虽然有学者批评某些州对在岗教师（教学经验超过一年的教师）的高质量认证太过宽松，如：联邦政府提出了各种认证高质量教师的方法，让一些老师可以通过替代性途径成为高质量教师。此外，美国教育周刊的编辑 KELLER 指出很多州的老教师不考试和取得大学学位的情况下便能通过 HOUSSE 标准来取得高质量认证，批评这种认证显然是太过宽松。

在美国，全国性的认证由“全美师资培育机构鉴定委员会（NCATE）”承担，主要针对教师教育机构组织的认证。“教师教育机构”指综合大学和普通高等学校里所有负责培养幼儿园、中小学教师和其他学校教育人员的学校、学院、教育系或其他行政管理部门等。

美国主要通过考核各教师培养机构的“教师职前培养计划（initial preparation）”和“高级培养计划（advanced preparation）”来判断其资格<sup>2</sup>。通过学生的学习质量、毕业生的质量、课程设置、师资队伍、专业设置、管理状况、资金状况、办学条件等来标准来审核其资格，资格直接与联邦教育资金挂钩。

而我国则采用自下而上的评估，从评价方法来看，我国教育实践课程主要采用经验鉴定法、听课评议法、统一考核法和模糊评价法，以教师、同事和校长的推荐为主。被推荐的教师只需填写相应的表格，上级教育行政部门很少会对其进行具体细致的考察，只是根据各个学校上报的名单颁发证书，这样的推荐很难确保公正，一旦被评选为优秀教师，就是“终身制”。

由上讨论足见，美国教师教育改革提出的理念和措施对我国教师评价和对教师机构的审核具有借鉴意义。

### 三、 优秀师资均衡——对教育公平的启示

虽然联邦教育部明确了对学区工作指导，帮助学区改进高质量教师的招聘，保留，培养问题。但是，高质量的教师在农村学区的留用问题依旧是未解决的难题之一。

对农村学校来说，高质量教师标准应该有所区别于城镇的教师标准。有批评意见指出，HQT 缺乏针对农村与郊区的研究，没能扑捉到农村对高质量教师的诉求。甚至有教育者指出，在农村，需要主观去判断什么是高质量教师，而非采用统一的教师标准。因为在农村，教师工作条件艰苦，即使来了新的高质量教师，在短短的一两年内，教师的流失率还是很高，不能持续地为学生提供优质教学，反倒埋下了不利于学生的成绩进步与成长的隐患。

1 NCLB HIGHLY QUALIFIED (HQ) TEACHERS FREQUENTLY ASKED QUESTIONS[E]

<http://sde.state.ok.us/Teacher/HighlyQualified/HOUSSE/HQRFAQ.pdf>

2 刘雪飞. 教师教育质量如何界定: 美国教师教育评估机构 NCATE 运作模式 [J]. 大学教育科学. 2007(01)

因此, HQT 应该专门针对农村学校展开研究, 与农村学生、家长与老师、管理者展开对话, 了解农村地区对教师的期待与要求, 才能做到真正的提高农村教学质量让农村孩子享受高质量教育。因此, 在农村想要留住高质量的教师, 就需要给教师提供更高的教学地位, 创造政策, 吸引和留住优秀教师在农村教学岗位上, 改善学校的工作条件, 出台政策要求这些教师继续学习并教好学生。可以建立一个平台, 专门提供拥有熟练教学能力的教师, 呼吁每个教室和发展学校和职业培训把“有效的教学”作为一个急需解决的国家级的优先问题。让非高质量教师在帮助下或通过培训而迅速改善教学能力<sup>1</sup>。

在美国贫困地区, 仍然有很多教师是 waivers, “waivers, 持临时证书教师”是美国对那些未获得州认可或未获得教师资格证的临时教师员工的统称, 包括兼职教师<sup>2</sup>。注意: 不包含参加替代性途径的以达到高质量的教师。下图为 03 年到 06 年美国各地区在教学岗位的持临时证书的教职工数百分比:

地区	2003-04 年	2004-05 年	2005-06 年
全国	3.1%	2.4%	1.7%
特困地区	4.5%	3.4%	2.3%
其他地区	2.8%	2.1%	1.4%

表 2 美国 03-06 年教师流失百分比

HQT 以来, 全国的不合格教师的百分比在过去三年稳步下降, 从 03-04 年的百分之 3.1 下降到 06 年的新低百分之 1.7。有 31 个州的不合格教师比例下降, 在全美总共有三千二百万教师, 其中有 55,175 名教师是不合格教师。在田纳西州, 把不合格教师比例下降为归功于联邦对教师质量的要求和对高质量教师认证的规定, 以及替代性途径对教师认证和教师培训的开放。

从表格中可以看出, 在贫困地区教师质量一直低于其他地区, HQT 执行以来, 贫困地区教师的合格率有所提升, 不合格或未获得教师资格证书的比例从 4.5 降到了 2.3。但是, 在马里兰州, 教师不合格率最高, 高达百分之九, 其次是哥伦比亚州和缅因州, 不合格率分别为百分之七。各学区对各学科的不合格教师的调查显示, 虽然总体的不合格学科教师数下降了, 但是特殊教育内不合格教师比例为百分之十以上, 目前还有 15,972 名教师不合格, 是第二大不合格学科——阅读教师不合格人数(5200 名)的三倍, 所以说, HQT 要在全美的贫困地区的学区内某些学科吸引和留住高质量的教师的任务还是比较艰巨的。

HQT 向农村与落后地区提供优质教师的做法被高度表扬。HQT 关注了少数民

1 Fall, Anna-Maria. Recruiting and Retaining Highly Qualified Special Education Teachers for High-Poverty Districts and Schools: Recommendations for Educational Leaders[J]. Journal of Special Education Leadership. 2010(09)

2 The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U.S. Department of Education, 2009

族的发展，推进了教育公平。HQT 通过提高教师的教学技能与知识，提高了教育质量，并给学校严格的问责机制，真正赋予了家长择校权，并在推行高质量教师的过程中向大众中普及了教育知识，从这个角度看，是有利于美国教师在平级学校之间的流动的，总体而言，我国的教师优质教师可以通过学习高质量教师认证，提高在岗教师质量，培养新的高质量教师等举措而解决这个教师队伍建设的瓶颈问题，提升我国基础教育的质量。

## 总 结

高质量教师需要具备专业有力的教学能力与足够的专业知识,以及良好的专业发展的意识。高质量的教师能影响学生、学校、社会和国家的未来。随着我国教师教育的发展壮大,国家社会和受教育者都对教师的质量要求越来越高,我国一直面临着提升教师质量的问题,教师质量问题也未曾离开过政策制定者的关注。在我国教师培养与认证主要由各师范院校和教育学院完成,对教师的培训则有继续教育负责。整个过程中存在如下几点问题:如对教师专业化要求不高,对教师质量认证体系存在漏洞等,有如下几点我们可以通过美国的 HQT 对教师专业化的影响而借鉴。

总体来说,美国通过 HQT 政策的执行,提高了对教师专业化要求,对教师 and 高质量教师的认证变得更加严格,美国教师培养机构也越来越重视教师专业化水准。在岗教师也比以前更注重提高自己的素质,以通过高质量教师认证与考核。教师专业化过程比以前变得更加连贯、一体化和多元化。

通过 HQT,美国的教师都经历了一次质检,全国的中小学校也借机会提升了教师质量。HQT 为美国的质量认证体系增加了新的途径。此外,HQT 执行数年来,美国的优质教师供需平衡得到了改善,可以从农村和特困地区的优质教师供需看出,教师的合格率有所提升。促进了教育公平。

美国 HQT 从立法到各项改革措施的出台,有着如下的特点:责任清晰,目标明确,问责机制全面。HQT 让美国教育界上上下下都战战兢兢努力提高教师质量。所以,HQT 能在短短数年之内为美国提高大量的高质量教师,归功于 HQT 所设立的清晰明确的教师认证与考核制定。

毋庸置疑,美国的 NLCB 中关于高质量教师计划项目也因其绩效导向带来了众多消极影响。目前正在进行改革。

总体来说,我国的教师培养主要由各师范院校和教育学院完成,对这些院校的问责和考核从未有过不合格的报道。问责机制的不明晰也导致了进步的缓慢,导致了问题的掩埋。我国对教师教育的改革正在进行中,如何能在短时间内取得成效,关键是要看各部门之间的合作。

我国对教师专业化的要求偏低且不统一。我国教师质量认证体系不够完善。我国正处在义务教育均衡发展阶段,正在大力改善农村教师队伍建设,从农村的高素质教师供给以促进教育公平的角度上看,美国的 HQT 正好给我国带来了经验。本文认为,确定教师高的行业标准,完善教师质量评价认证体系,加大力度

培养高质量专业化师资，促进教育公平，是我国十分需要借鉴的。

HQT 带来的高质量教师改革与认证，引起了全世界对教师质量以及教师专业化的思考。高质量教师的定义是什么？对高质量教师定义的狭隘，是导致 HQT 遭诟病的主要原因。我国在改革增进教师质量的过程中，对这个最基本的问题还是要仔细认证的探讨。

## 参考文献

### 著作类

- [1] 卢乃桂, 操太圣. 中国教师的专业发展与变迁 [M]. 教育科学出版社, 2009. 07
- [2] 李进. 教师教育概论 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2009
- [3] 吕达, 周满生. 当代外国教育改革著名文献(美国卷, 第一册) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2004
- [4] 李进. 教师教育概论 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2009
- [5] 单中惠. 教师专业发展的国际比较 [M]. 教育科学出版社, 2010. 03
- [6] 丁钢. 全球化背景下的教师专业发展创新计划 [M]. 北京师范大学出版社: 2009. 08
- [7] 洪明. 美国教师质量保障体系历史演进研究 [M]. 北京师范大学出版社: 2010. 07
- [8] 李爽. 美国 21 世纪中小学“高质量教师”计划的实施研究 [D]. 东北师范大学, 2008
- [9] 连榕. 教师专业发展 [M]. 高等教育出版社: 2007
- [10] (美) 琳达·达林~哈蒙德著, 冯锐等译 [M]. 华东师范大学出版社, 2010. 01
- [11] 陈振豪. 中国首届教师资格制度国际学术研讨会 [R]. 北京师范大学出版社出版, 2005 年
- [12] 刘瑜. 我国教师资格证书制度研究 [D]. 首都师范大学, 2006
- [13] 国家教育督导团. 国家教育督导报告 2008(摘要)——关注义务教育教师 [R]. 教育发展研究, 2009(01)
- [14] 贾腊生. 教师专业发展论 [M]. 长春: 东北师范大学出版社, 2009
- [15] 李琛. 关于美国教师专业化发展的初步研究 [D]. 福州: 福建师范大学, 2003.
- [16] 邬春芹. 美国教师教育改革与教师专业化 [D]. 武汉: 华中师范大学, 2002.
- [17] 胡峰焕. 20 世纪 80 年代以来美国中小学教师在职教育激励机制研究——基于社会因素的分析 [D]. 华南师范大学, 2005.
- [18] 陈凡. 美国教师资格普瑞克西斯考试研究 [D]. 浙江师范大, 2006
- [19] 吕达, 周满生. 当代外国教育改革著名文献: 美国卷 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2004.
- [20] 钟启泉. 教师“专业化”: 理念、制度、课题 [J]. 教育研究, 2000 (1)

期刊类

- [21] 李广平. 从国际教师资格制度的发展趋势看我国教师资格证书制度的完善[J]. 外国教育研究. 2004
- [22] HAYHOE, Ruth Emilie Scott, 许美德. 世界教师教育发展的历史比较[J]. 教育研究杂志社, 2009
- [23] 朱欣欣, 陈凡. 美国新任教师教学知识和能力考试体系的分析及启示[J]. 教师教育研究. 2006(06)
- [24] 王黎明. 美国国家专业教学标准委员会(NBPTS)述评[J]. 外国教育研究. 2004(02)
- [25] 赵华兰. 美国教师教育模式的嬗变[J]. 当代教育科学. 2010(15)
- [26] 阎光才. NCLB与布什政府的教育政策倾向[J]. 外国教育研究. 2002(08)
- [27] 赵华兰. 美国教师教育模式的嬗变[J]. 当代教育科学. 2010(15)
- [28] 宋汉一. 如何促进教师专业成长的途径[J]. 考试周刊. 2010
- [29] 刘雪飞. 教师教育质量如何界定美国教师教育评估机构 NCATE 运作模式. [J]. 大学教育科学. 2007(01)
- [30] 谢倩. 教师评价实践: 美国的经验和启示[J]. 黑龙江高教研究, 2009
- [31] 吴姗, 洪明. 当代美国教师认证组织的对峙与互补——全美专业教学标准委员会与美国优质教师证书委员会之比较研究[J]. 世界教育信息. 2007(04)
- [32] 周钧. 解制: 当代美国教师教育改革的另一种声音[J]. 外国教育研究. 2007(05)
- [33] 鞠玉翠. 美国教师教育的三种取向之争[J]. 南京社会科学. 2010(04)
- [34] 姚利民. 国外有效教学研究述评[J]. 外国中小学教育, 2005
- [35] 武云斐. NCLB 政策研究年度报告分析——以美国教育政策研究中心年度报告为例[J]. 中小学教育, 2010
- [36] 吴广宇, 范天森. 浅析 NBPTS 标准对制订我国教师专业标准的启示[J]. 武汉科技大学学报. 2008(08)
- [37] 祝怀新, 赵梦蝶. “为美国而教”计划的实施与影响探析[J]. 外国教育研究, 2010(10)
- [38] 冯晓艳, 洪明. 教师教育者团体在美国当前教育改革中的立场与观点——基于“美国教师教育院校协会”(AACTE)对 NCLB 的修正意见[J]. 教育与考试. 2009(01)
- [39] 王有亮. 《教育杂志》与我国对教师专业化问题的早期探索[J]. 教师教育研究. 2008(01)

- [40] 刘复兴. 我国教师教育的转型与政策导向. [J]. 高等师范教育研究. 2002(04)
- [41] 王树刚. “教育发展战略与教育质量”石家庄论坛举办[J]. 河北教育: 综合版. 201(11)
- [42] 李志厚. 关于师范大学小学教育专业本科课程设置的几点思考[J]. 高等师范教育研究. 2001(06)
- [43] 黄伟娣. 小学教育本科专业课程方案比较研究[J]. 课程教材教法. 2005(02)
- [44] 何炳章. 历史性的贡献——学习《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》[J]. 安徽大学学报(哲学社会科学版). 2001
- [45] 张朝全. 《教师教育标准》只是底线[J]. 今日教育. 2010(10)
- [46] 田凌晖. NCLB 与美国教育政策研究机构发展——以范德堡大学国家择校研究中心为例[J]. 复旦教育论坛, 2009
- [47] 蔡敏. 美国“高质量教师”法案的实施策略分析[J]. 比较教育研究, 2006(09)
- [48] 高葵芬. 试析美国教育改革计划《不让一个孩子掉队》[J]. 成都教育学院学报, 2004(06)
- [49] 陈珊, 王建梁. 21 世纪美国高质量教师的标准及其实施策略述评[J]. 当代教育科学, 2006(17)
- [50] 于长学. 美国重视提高中小学教师队伍素质[J]. 世界教育信息, 2007(1)
- [51] 朱琼敏, 洪明. 近年来美国中小学教师素质状况和改进举措[J]. 教师教育研究, 2006, 1(18).
- [52] 刘静. 美国教师教育的专业教育改革理论取向[J]. 当代教育论坛, 2007, (01)
- [53] 吴珊, 洪明. 美国教师认证制度的新近变革[J]. 外国中小学教育, 2007,
- [54] 邬雨刚. 美国教师资格证书制度的历史考察[J]. 内蒙古师范大学学报, 2006(03).
- [55] 蔡敏, 李艳. 美国中小学教师评价的主要模式及特点[J]. 外国中小学教育, 2006(04)

#### 外文类

- [56] DS Rentner, C Scott, N Kober. From the capital to the classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act[R]. Center for Education Policy. 2006
- [57] The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality[R] U. S.

Department of Education, 2009

- [58] D Selwyn. Highly Quantified Teachers[J]. Journal of Teacher education, 2007
- [59] Fall, Anna-Maria. Recruiting and Retaining Highly Qualified Special Education Teachers for High-Poverty Districts and Schools: Recommendations for Educational Leaders [J]. Journal of Special Education Leadership. 2010 (09)
- [60] Keller Bess. States Still Ironing Out "Highly Qualified" Kinks [J]. Education Week. 2006.04
- [61] U. S. Department of Education Office of Postsecondary Education, Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge: The Secretary's Annual Report on Teacher Quality[R]. Washington, D. C. : Educational Testing Service. 2002.
- [62] NCLB HIGHLY QUALIFIED TEACHERS FREQUENTLY ASKED QUESTIONS[E] <http://sde.state.ok.us/teacher/highlyqualified/HOUSSE/HQRFAQ.pdf>
- [63] U. S. Department of Education Office of Postsecondary Education, The Secretary's Third Annual Report on Teacher Quality: A Highly Qualified Teacher in Every Classroom[R]. Washington, D. C. : Educational Testing Service, 2004. 6-16.
- [64] National Council on Teacher Quality, State Teacher Policy Yearbook: Progress on Teacher Quality[R]. Washington, D. C. 200799106.
- [65] Jane McManus Edwards. No Child Left Behind Teacher Quality Policies, Practices, and Teacher Effectiveness Research[D]: Texas: Baylor University, 2005.

#### 网页类

- [66] NEA. Teacher and Paraprofessional Quality[EB/OL]. <http://www.nea.org/esea/eseateach.html>, 20051009.
- [67] U. S. Department of Education. Improve Teacher Quality[EB/OL]. <http://wdcrobwwwp01.ed.gov/programs/teacherqual/guidance.pdf>, 20050803.
- [68] Title II Reports on the Quality of Teacher Preparation. [EB/OL] <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/teachprep/index.html>.

- [69] Improving Teacher Quality[EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/teachers/nclbguide/improve-quality.html>
- [70] Highly Qualified Teachers (HQT) state plans[EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/programs/teacherqual/hqtplans/index.html>
- [71] Letter on placing effective teachers in high-need schools ideas invited[EB/OL]<http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/secletter/080403.html>
- [72] Letter on states' progress toward HQT goal  
[EB/OL]<http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/secletter/index.html>
- [73] Press release on HQT state plans (August 2006) [EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2006/08/08162006a.html>
- [74] Guidance on teacher quality state grants, and more [EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/programs/teacherqual/legislation.html>
- [75] Letters on states' efforts to meet the HQT goal (May 2006) [EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/programs/teacherqual/hqtltr/index.html>
- [76] Letter on efforts to meet HQT goal and encouraging states to eliminate use of HOUSSE procedures (September 2006) [EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/secletter/060905.html>
- [77] Letter on HQT Provisions of NCLB (October 21, 2005) [EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/secletter/051021.html>
- [78] Guidance on Teacher Quality and More [EB/OL]  
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/edpicks.jhtml?src=ln>
- [79] No Child Left Behind Reauthorization[EB/OL]  
<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/reauth/index.html>. 2007.
- [80] State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act Volume II—Teacher Quality Under NCLB: Interim Report[DB/OL]  
[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2007/RAND\\_RP1283.sum.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2007/RAND_RP1283.sum.pdf)

## 后 记

时间飞逝，三年研究生生活就快要结束了。

我首先要感谢父母和导师眭依凡教授。感谢父母对我养育之恩！

眭老师既是我治学的导师，又是我做人的导师。导师治学严谨、为人正直、关心学生、热爱教育事业，为我的研究与学习提供了无私的帮助。

感谢高教研究中心的张意忠老师、王云兰老师、刘光华老师、饶金萍老师、肖玮萍老师、吴国娟老师等诸位老师在学习上所给予我的大量帮助。感谢班主任谢美华老师在学习和生活上给予的支持和帮助。

最后，对所有帮助过，支持过我人说一声谢谢！

欧阳柳

2011年5月

## 在读期间公开发表论文（著）及科研情况

欧阳柳. 关于我国“特岗教师计划”的教育政策分析[J]. 商业文化, 2011 (03).