



高教信息参考

2023 年 第 3 期



高等教育研究所

发展规划处

高教信息参考

2023 年第 3 期，总第 39 期

(师范专业认证专辑)

目 录

“新师范”愿景下认证专业的建设理路（孙国春）	1
持续改进师范类专业认证之“四重奏”（赵俊芳）	14
师范类专业认证推进理路：沿革、误区与转向（赵强）	20
“目的适切性”：师范类专业认证何以促进教师教育课程质量观的转变（王红）	31
认证标准视阈：师范专业质量保障体系构建新路向（马晓春）	43
专业认证理念下师范生教育实践体系重构和质量改进研究——基于东北师范大学的实践探索（王向东）	57

“新师范”愿景下认证专业的建设理路

孙国春

作者简介：孙国春，南通师范高等专科学校副校长，教授。

摘 要：“新师范”不是在“去师范化”遭遇挫折后教师教育的“再师范化”，而是建设高质量教育体系对教师教育提出的新要求。“新师范”以构建中国特色、世界水平的现代教师教育体系为目标追求，是政治站位更高、专业品质更优、开放程度更深、技术形态更新的教师教育。在全面实施专业认证的背景下，师范类专业建设不能满足于通过专业认证，而应坚持面向需求与服务成长相统一的专业化价值取向，运用反向设计与正向落标相协调的产出型建设范式，创造深度协同与技术赋能相结合的开放式教育形态，建设关注达成与持续改进相融通的卓越型质量文化，为实现“新师范”发展愿景提供关键支撑。

自 2018 年教育部在全国启动师范类专业认证以来，学界对专业认证背景下师范类专业的建设问题进行了有益探索。这些研究成果对于认证专业准确把握师范类专业认证标准、提高专业认证评建质量具有一定指导作用。面对建设高质量教育体系的新要求，师范类专业不能将专业建设的目标仅仅定位于通过专业认证，而应以师范类专业认证为契机，着眼“新师范”建设的发展愿景，追寻更为高远的教育目标，为建设世界一流、中国特色的师范教育做出新贡献。

一、“新师范”建设的内涵特征及发展愿景

（一）“新师范”建设的时代背景

2018 年之后，一些学者提出了“新师范”概念，并对“新师范”建设问题进行了持续研究，广东省还出台了“新师范”建设实施方案。这并非我国首次提出新师范教育问题，早在 1926 年，陶行知先生就提出发展“新师范教育”的时代命题，告诫人们中国的师范教育必须“从自己的亲切经验里长上来”，不能“从头脑里空想出来”，也不能“从国外运输进来”。当时，中国的师范教育尚处在

初创期，陶先生关心的是体系创建过程中的方向性问题。与当年的“新师范教育”不同，今天我们讨论的“新师范”是对现有体系的完善和发展。“新师范”这个话题之所以被重新提起，主要基于以下背景：

始于上世纪末以开放化为路向的中国师范教育改革出现了始料未及的问题。一是师范院校的“去师范化”和“综合化”，使得多年积累的中国师范教育优秀传统及优质资源逐渐流失；二是师范专业被边缘化的严峻现实，导致师范生源质量持续走低；三是师范院校在高校学术竞争中的弱势地位，使其在教师教育体系中的主体作用变得式微。这些现象导致师范生培养质量整体下降，基础教育合格师源出现严重短缺。

中国社会主要矛盾的变化对教师队伍建设与教师教育提出了新定位、新要求。首先，明确了教师职业的新定位，即“公办中小学教师作为国家公职人员特殊的法律地位”，从法定意义上赋予教师为党育人、为国育才的政治责任和国家使命；其次，提出了师资建设的新要求，即“师德教育显著加强，教师培养培训的内容方式不断优化，教师综合素质、专业化水平和创新能力显著提升，为发展更高质量更加公平的教育提供强有力的师资保障和人才支撑”；第三，确定了师范教育的新目标，即“建设一流师范院校和一流师范专业”“在师范院校办学特色上发挥排头兵作用，在师范专业培养能力提升上发挥领头雁作用，在师范人才培养上发挥风向标作用”。

新技术的广泛应用为师范教育带来了新机遇、新挑战。一方面，它可以改变学校的教育形态，为破解长期困扰教师的实践难题提供了新思路。如在班级集体教学中，如何适应每一个学生的个性化学习需求，始终困扰着一线教师。“自适应学习系统”借助人工智能技术，通过在线学习数据的收集，对学习者的认知、动机、情感等学习状态进行建模，实时诊断学习者的学习过程，动态调整学习者的学习内容、学习路径，能够充分满足每一个学习者的个性化学习需求。另一方面，它也使得师范教育面临着前所未有的挑战。如怎样引导师范生在未来教育职场中寻找比禁止与管束更富教育意味的方式，有效化解智能产品对中小学生学习负面影响？怎样培养师范生的“互联网+”教育思维，使其在面对被高度网络化、智能化的中小学生时，依然葆有教育者的那份自信和从容？

（二）“新师范”建设的内涵特征

“新师范”不是在“去师范化”遭遇挫折后教师教育的“再师范化”，而是在推动构建“开放、协同、联动的中国特色教师教育体系”中对师范教育的新认知。它具有以下内涵特征：

第一，“新师范”是政治站位更高的教师教育。一方面，“新师范”建设要坚决履行“为党育人、为国育才”的政治责任，推动师范生成为先进思想文化的传播者、党执政的坚定支持者、学生健康成长的指导者。另一方面，“新师范”建设要自觉承担维护教育公平的社会责任，注重高素质乡村教师的培养，促进城乡教育优质均衡。

第二，“新师范”是专业品质更优的教师教育。“新师范”建设不是要求师范教育放弃对“学术性”的追求而退到狭义的“师范性”，而是要求师范教育主动适应基础教育（指中小学教育、学前教育、中等职业教育、特殊教育等，下同）对高素质教师的新要求，科学整合中国师范教育的优秀传统、综合性大学的学术教育优势以及域外教师教育的先进经验，在体现教师职业要求的同时注重师范生高阶能力的培养，实现更优的专业品质，成为培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师的中流砥柱。

第三，“新师范”是开放程度更深的教师教育。“新师范”建设不仅不能回到自我封闭的过去，相反，应该以更加昂扬的姿态实施开放发展战略，并从持续加深的开放过程中源源不断地获取教育灵感和改革动力。其一，不断深化与地方政府、基础教育学校的合作，全面推行“三位一体”协同育人，持续提高师范教育对基础教育的适应度；其二，主动突破与高水平综合性大学之间的学术壁垒，吸纳他们在学科教育方面的有益经验，持续提升教师培养的专业化水平；其三，积极参与国际教育交流与合作，在借鉴国际教师教育先进理念和成功实践的过程中，持续提高中国教师教育的国际竞争力。

第四，“新师范”是技术形态更新的教师教育。“新师范”建设必须遵循教育发展应与生产力发展水平相适应的规律，确立“新技术+”师范教育的全新思维，不断创造体现最新技术水平的教育形态。既不能过度放大新技术对教育产生

的负面影响，采取简单禁止或粗暴干涉的方式，将新技术统统挡在校园（教室）之外；也不能漠视新技术给教育变革带来的无限可能，固守不适宜的教育惯性而无所作为。

（三）“新师范”建设的发展愿景

“新师范”建设不是对中国教师教育近 20 年改革的全盘否定，也不是对中国教师教育体系的再次重构，它是对现阶段中国教师教育体系的进一步深化和创新。其发展愿景包括三个层面：

第一个层面，基地建设。重点建设一批师范教育基地，引导师范院校回归师范教育主业，整体提升师范院校办学水平，彰显师范院校在教师教育体系中的主体地位，促使师范院校在中国教师教育改革与发展中发挥引领作用。

第二个层面，专业建设。严格师范教育准入门槛，鼓励高水平非师范院校参与师范教育，办好一批高水平、有特色的师范类专业，提高师范专业的学术品性，彰显师范专业的教育特色，从根本上改善师范专业的公众形象，使师范专业成为优秀学生踊跃报考、优秀人才竞相涌现的高品质专业，成为高素质准教师的孵化器。

第三个层面，体系建设。“健全以师范院校为主体，高水平非师范院校参与、优质中小学（幼儿园）为实践基地的开放、协同、联动的中国特色教师教育体系”，在教师培养培训与教育服务能力上达到世界先进水平。

二、“新师范”建设与师范类专业认证的关系

（一）“新师范”建设与师范类专业认证源自相同的问题域

“新师范”建设与师范类专业认证均启始于 2018 年，它们源自相同的问题域，即中国教师教育体系改革中师范教育被弱化和师范专业被矮化、中国社会主要矛盾转化后教师队伍素质不能适应人民群众对公平而有质量教育的迫切向往、学校当下的教育方式难以抵挡新技术给教育带来的冲击等问题。

面对同样的问题，“新师范”建设与师范类专业认证选择了不同的应对思路。“新师范”建设着眼中国教师教育体系的自我完善和品质提升，即培养更高质量的师范生、开展更高水平的教师培训、提供更优质的基础教育服务，从适应、支撑到逐步引领基础教育改革；师范类专业认证聚焦师范类专业的内涵建设，旨在

通过外部质量保障体系建设促进师范类专业人才培养质量、服务基础教育能力的持续提高。在内容维度上，两者具有逻辑上的包含关系。

虽然“新师范”建设与师范类专业认证的思路与侧重点不同，但最终目标都是建成中国特色、世界水平的现代教师教育体系。“新师范”建设尚处在理论探索阶段，除个别省份制定了实施方案外，主要工作基本都是学者们的自发研究。学者们重点围绕“是什么”“怎么做”两个问题，从宏观视角描绘“新师范”的整体图景，探寻“新师范”的建设路径，为建设中国特色的高水平教师教育体系提供方向引导和方法参照。师范类专业认证属于行政主导的质量保障工程，自2018年起即按教育部统一部署在全国有序展开，旨在通过外部质量评价引导师范类专业实现内涵式发展，促进师范生培养质量和师范专业服务基础教育能力的持续提升，为建设中国特色的高水平教师教育体系提供制度保障和关键支撑。

（二）师范类专业认证在“新师范”建设中的作用至关重要

造就一支高素质专业化的基础教育教师队伍以支撑基础教育的高质量发展，是“新师范”建设的根本目标。在目标实现过程中，师范类专业认证的作用至关重要。

师范类专业认证可以破除师范院校与综合性大学的教育壁垒，使得师范类人才培养质量在师范性与学术性的互相融合中持续改善，有效保证了基础教育高素质师源的供给。我国教师教育体系开放后，虽然不少非师范院校增设师范教育专业，但由于历史渊源、办学定位、发展取向等原因，师范院校与非师范院校之间的沟通渠道并不通畅，未能实现在整合“学术性”与“师范性”的过程中提高师范类专业人才培养水平的改革初衷。师范类专业认证使得举办师范教育的各类高校面临着共同的评建任务，迫使他们自发结成师范类专业建设与研究共同体。这样，师范类专业认证为师范院校与非师范院校搭建了共研师范专业建设问题、共享师范专业评建经验的有效平台，突破了两类高校之间的教育壁垒，使得师范性与学术性得以逐渐融合，师范生培养质量得以持续提升，从而有效保证了基础教育高素质师源的供给。

师范类专业认证可以从根本上改善基础教育的师源构成，整体抬高基础教育教师的专业发展起点。《中小学教师资格考试暂行办法》的颁布实施，标志毕业

生自动获得教师资格时代的终结,使得师范生和非师范生在教师职业准入资格上处于同一起跑线上。非师范专业的毕业生通过教师资格考试源源不断地进入教育岗位,迅速改变了基础教育的师源构成。但未经师范教育专业培养进入教育职场的非师范生能否达到教师职业基本能力要求?在教师资格证书考试压力下,师范类专业能否按教师成长规律而不是应试教育需要培养人才?学界对此心存疑虑,对可能导致的基础教育师源质量下降存在担忧。师范类专业认证通过与教师资格证书的关联,使得质量信誉良好的师范类专业毕业生更有机会获得教师职业准入资格,更有可能谋得基础教育教师岗位。优质师范专业毕业生在新增基础教育师资中占比的持续扩大整体提升了基础教育师资队伍的专业化起点。

师范类专业认证可以构建地方政府、高等学校、基础教育学校“三位一体”的协同育师机制,使得基础教育教师终身高质量发展的支撑力量更为强劲。师范类专业认证标准明确指出,教师培养院校要与地方教育行政部门和基础教育学校建立权责明晰、稳定协调、合作共赢的“三位一体”协同培养机制。这样的认证要求促进了高等学校与地方政府、基础教育学校的教育合作。三方协同研制人才培养方案,协同开发课程资源,协同开展专业课程教学,协同建设教育实践基地,协同进行教学研究,协同探讨质量评价,形成了教师培养、培训、研究和服务一体化的合作共同体,成为支撑教师职前高质量培养、教师职后高质量发展的“三位一体”协同育师机制。

(三) “新师范”建设为师范类专业认证创造了高支持生态

“新师范”建设可以强化师范类专业的认证动力。师范类专业的认证动力多数源自主管部门和学校领导的外部压力,或者出于教师资格证书政策优惠的功利目的,不少专业在通过合格标准的二级认证后便开始懈怠,其后的“整改提高”成为程序性的走过场,更谈不上申请卓越标准的三级认证。为此,教育部高等教育教学评估中心对通过认证的专业提出了保持状态的要求,并将“开展认证状态保持监控工作”列入2021年工作要点。但这种“治标”式的外部约束很难达到内源性的“治本”效果。“新师范”建设将师范类专业认证作为推进中国教育现代化、建设教育强国宏伟目标的重要组成部分,可以强化师范人的事业崇高感和社会责任感,激发他们主动参与师范类专业认证、追求专业卓越发展的内在动力。

“新师范”建设使得师范类专业认证更易获得基础教育学校的外部支持。师范类专业认证标准在多项指标中明确提出了与基础教育学校的合作要求。师范类专业要成功通过认证，需要得到基础教育学校的鼎力支持。但基础教育学校出于对自身教学质量和教师工作负担的考虑，对师范院校提出的合作请求往往反应冷淡、消极应付，使得师范类专业在相关指标上难以达到认证标准要求。“新师范”实行教师职前培养与教师职后发展一体化建设，不仅师范院校的师范生培养工作需要得到基础教育学校的支持，而且基础教育教师在专业发展及教学改革中也有赖于师范院校的专业服务。因此，高校与基础教育学校在客观上结成了双向互哺的协作关系，使得师范类专业认证能够方便地获得基础教育学校的真诚合作。

“新师范”建设可以为师范类专业认证争取更多的政策支持和物质保障。如果将师范类专业认证作为一个独立事件，充其量它只是高校内部的专业建设问题。如果将师范类专业认证置于“新师范”建设的宏阔背景中，它便成为关涉国家、区域基础教育发展公平与质量的重大社会问题，这样更易引起各级政府的关注，更有可能获得必要的政策支持和物质保障。如在政策支持方面，可以将专业认证结果作为专业与学位点设置、招生计划投放、录取批次安排的重要依据，以引导师范类专业集中精力搞好专业认证的评建工作，实现专业品质的真正提升；在物质保障方面，可以将专业认证结果作为生均拨款、资源投入的重要依据，以支持高水平师范类专业实现卓越发展，赶超国际先进水平。

三、“新师范”愿景下师范认证专业的建设理路

（一）面向需求与服务成长相统一的专业化价值取向

价值取向是专业建设的前提，它引导着专业发展的方向。在师范教育界，一直存在着“师范性”与“学术性”的争论以及“双专业性”实践取向”“职业取向”等观点。选择怎样的价值取向，取决于我们对师范教育功能的认识。

作为教育事业的工作母机，师范教育的首要功能是它的社会功能。根据前面“新师范”建设的分析，师范教育的社会功能是为发展更高质量更加公平的优质基础教育、推进教育现代化、建设教育强国提供师资保障和人才支撑。因此，师范类认证专业的首要价值取向，就是面向基础教育对师资队伍建设的行业需求（简称为“面向需求”）。一是面向国家基础教育改革发展和教师队伍建设的重

大战略需求，落实国家教师教育最新政策要求，提高师范专业对国家发展战略的契合度；二是定期开展区域基础教育发展及教师队伍建设现状调研，及时把握区域教育对教师培养提出的最新要求，提高师范专业对服务区域基础教育的适应度；三是建立毕业生持续跟踪反馈机制以及基础教育机构、教育行政部门等利益相关方参与专业培养目标的评价与修订机制，提高师范专业对地方城乡基础教育发展、城乡教师职业岗位要求的满足度。

与其他类型教育一样，师范教育的本体价值是它的育人功能，因此，师范专业最为根本的价值取向就是服务师范生的成长成才，为其未来教职生涯中专业持续发展奠定基础（简称为“服务成长”）。教师是反思性实践者，其所从事的实践不是单纯传授知识的技术操作，而是包含知识传承、能力培养、价值塑造等促进学生生命成长的专业实践。由于生命活动的内隐性、独特性、易变性，教师要胜任这样的专业实践，不仅要具备扎实的学科专业知识、丰富的教育理论知识、过硬的教学基本技能、熟练的教育技术应用能力，还要具有敏锐的教育洞察力、准确的认知判断力、强大的心理耐力、良好的情感表达力、灵活的即兴创造力等教育智慧。而这些很难通过教师职前培养中的课程教学、技能训练以及初期的实践积累获得，必须通过教师职后对自身教育实践的持续反思才能形成和发展。这里所说的反思，不是感性层面的经验式反思，而是理性层面的学理性反思，包括运用批判性思维方法，从学生学习、课程教学、学科理解等不同角度对自身实践问题进行深度分析。虽然反思性实践研究能力的提升主要取决于教师的职后实践和持续思考，但师范专业有责任在职前培养中为师范生未来的反思性实践研究奠定能力基础。一方面，在各类课程教学中，全面推行探究式教学与研究性学习，致力培养师范生的探索习惯、质疑精神及创新思维，提升师范生的学术素养。另一方面，重新界定理论与实践的关系，不能将理论仅看作指导实践的先验知识，而应将其视为培养师范生运用价值判断和理论假设来解释教育现象、分析反思实践的科学工具；不能将实践仅看作理论的简单运用或反复试误式的技术演练，而应将其视为坚定教育信念、涵养教育道德、提升教育智慧、生成教育理论的必要途径，从而构建起以师范生的教育认知为中心的“教育理论”，从源头上改变师范生反思性实践研究素质薄弱的问题。

如果说“师范性”“实践取向”“职业取向”着眼于师范生未来从教实践的个体素质需求，那么“面向需求”则着眼于基础教育行业对教师队伍的整体发展需求，即后者是前者在服务对象方面的扩展；如果说“学术性”“双专业性”关注的是师范生学科领域方面的学养提升，那么“服务成长”关注的就是师范生反思性教育实践的基础能力建设，即后者是前者在教育内涵方面的深化。因此，坚持“面向需求”与“服务成长”相统一，致力于师范教育双重功能的整体实现，是继“师范性”“学术性”“双专业性”“实践取向”“职业取向”后师范教育更高层次的专业化价值追求。

（二）反向设计与正向落标相协调的产出型建设范式

体系设计是专业建设的核心，它决定着专业教育的功能。新师范愿景下认证专业，在人才培养体系设计方面最本质的特征就是“成果导向的教学设计”。

传统的专业人才培养体系设计总体上是以学科为导向的，因专业按学科划分而设置，因此通常被称为“学科专业”，它非常强调对应学科知识结构的系统性和完备性。在人才培养体系设计方面，主要基于学科逻辑设计培养目标，据此提出师范生必备的素质、知识和能力要求，并构建相应的课程体系。学生修完规定的全部课程且成绩合格，即视为达到“毕业要求”。这样的教学设计具有浓厚的“学科”色彩，与基础教育职业岗位的实践需求严重脱节。按照这种方式培养出来的师范毕业生，至多只是达到了专业课程规定的“应知”“应会”要求，难以从容应对基础教育复杂多变的教师专业实践。

新师范建设和专业认证背景下，师范类专业坚持“面向需求”与“服务成长”相统一的价值取向，把满足基础教育优质发展对教师队伍建设需求与促进作为准教师的师范生专业持续成长作为教育的出发点和落脚点。在设计人才培养体系时，运用美英加等国占据主流地位的成果导向理念，将教育部门、基础教育学校等行业利益相关方对“师范生毕业后 5 年左右在职业表现方面的能力要求”以及高校、师范生等培养利益相关方对“师范生毕业后 5 年左右在专业发展方面的成就期待”作为专业培养目标，据此倒推支撑专业培养目标达成应该具有的毕业要求，即设计师范生毕业时应该达到的能力水平；将毕业要求逐条分解成多个更好把握、更易实现、更可测量的指标点（即具体能力要求），据此倒推达成每个指标点必须

修读的具体课程（或教学环节），即设计足以支撑毕业生能力结构达成的专业课程体系；根据每门课程支撑的毕业要求指标点，倒推相应课程应该达到的课程目标，据此设计能支撑课程目标达成的教学内容、教学方法以及考核内容与方法。这种“成果导向的教学设计”构建了一个环环相扣、逐层支撑的产出型人才培养体系，使得各利益相关方对师范生培养的诸多需求有了实现的可能性。

如果将传统的教学设计称为“正向设计”的话，那么“成果导向的教学设计”实际上就是一种“反向设计”。“反向设计”虽然充分体现了产出导向的师范专业认证理念，但它只是构建了人才培养的基本框架，未必能够覆盖师范类专业认证的全部要求，还需要按照师范类专业认证标准指标体系，依次正向对标并逐项落标，才能形成完善的专业人才培养体系。如培养目标不仅要回应行业利益相关方的外部需求，还必须体现学校的办学定位、专业的办学特色等内部需求；毕业要求不仅要支撑所在专业制定的培养目标，还要覆盖师范类专业认证标准中的“毕业要求”，且分解指标点对应的具体能力要求可教、可学、可测，可以落实到具体课程或教学环节中；课程设置要符合对应学段教师专业标准、教师教育课程标准，各类课程要符合对应学段专业认证标准的结构比例和学分要求，专业课程体系与毕业要求之间的映射关系既要满足充分性又要具有必要性，既要防止缺乏支撑或支撑不足影响某些毕业要求的达成，又要防止过度支撑或支撑重叠造成教育浪费；另外还要逐项核验教师队伍、支持条件等其他指标是否符合认证要求。由此可见，反向设计与正向对标相协调的产出型设计模式是新师范愿景下认证专业建设的新范式。

（三）深度协同与技术赋能相结合的开放式教育形态

教学实施是专业建设的关键，它关乎着专业产出的效果。哈佛大学前校长德里克·博克认为，“学习结束后，学生能记住多少知识、会形成什么样的思维习惯，较少取决于他们选修了哪些课程，而较多地取决于他们是被怎么教的，以及他们被教得有多好。”在新师范建设以及专业认证背景下，师范类专业首先要按认证标准相关指标要求实施教学，但不应满足于通过认证的功利目的，而要着眼新师范建设大局，在教育理念更新、教育方式变革、新兴技术应用等方面不断探索，创造能够支撑新师范建设、体现新技术发展水平、引领基础教育改革的新型

师范教育形态。

其一，坚持开放发展理念，构建“全过程”“多向度”的师范生协同培养机制。一是将地方政府、培养院校、中小学“三位一体”协同育人延展到教师职前培养与职后发展的全过程，探索职前培养与职后发展的一体化指导制度，构建覆盖教师全职业生命周期的协同育师机制；二是借助师范类专业认证国家平台，加强与其他高校特别是高水平综合性大学在师范生培养方面的教育合作，促进师范院校训练养成教育与综合性大学学科专业教育的经验分享，在师范性与学术性的频繁互动中提升教师培养的专业化水平；三是主动加强教师教育国际合作，及时吸纳域外教师教育的最新成果和成功经验，在坚持中国特色社会主义办学方向的前提下提高国际竞争力。

其二，运用技术赋能思维，创造“高效能”“个性化”的师范生教育技术质态。进入新时代以来，云计算、大数据、虚拟现实、人工智能、区块链等新技术迅速进入大学校园，要求师范教育运用技术赋能的全新教育思维，改革现有的教育理念、教育方式及组织形式，以适应新的教育生产力发展水平。一是运用新技术赋能课堂教学，更新教学方式，优化教学流程，提高“标准化教育”中的运行效率；二是运用新技术赋能课程资源研发，建设微单元、多样态、可重复、全覆盖的数字化专业教学资源，改变资源供给和教育组织形式，促进“标准化教育”向“个性化教育”转型；三是运用新技术赋能学生自主学习，运用人工智能技术对学习过程学习过程中的认知性数据与非认知性数据进行伴随式采集和自动化分析，提供即时诊断和必要指导，构建以师范生为中心的学习支持服务体系，充分满足每一个学习者的个体学习需求，推动“工业化教育”向“智能型教育”转变。

其三，倡导共享互助模式，营造“无边界”“去中心”的师范生养成教育生态。共享互助学习模式兼具协同教育与技术赋能教育的双重优点，它建立在人人平等、彼此信任、相互依赖的新型人际关系基础之上，是一种不受学习与地点限制、没有施教者与受教者区分的“无边界”“去中心”学习模式。它的组织

形式非常灵活,既可以是校园内的同伴社团,也可以是网络上的社群空间或共享式的数字资源平台。每个成员都是施教者又都是受教者,每个成员都是贡献者又都是受益者,是一种“人人为我、我为人人”的友好型“实体(虚拟)社会”。在师范专业,倡导共享互助的学习模式,可以营造一种自主、生动、积极、友好的养成教育氛围,不仅可以引导师范生通过高效率的自主学习实现专业的快速发展,而且可以帮助师范生通过常态化交流与合作提高人际沟通与交往能力,还可以促进师范生在帮助他人中养成乐于助人的社会美德。

(四) 关注达成与持续改进相融通的卓越型质量文化

质量文化是专业建设的动力,它推动着专业品质的提升。师范类专业认证的目的,就是期望通过对师范类专业人才培养质量的外部审查和评估促进师范类专业内部质量保障体系的自我完善,最终形成追求卓越的质量文化。

近几年,国际教师教育专业认证出现了循证评估的趋向,主要包括设定标准、收集证据、达标判断三个核心环节。在进行认证评估时,评估机构要求教师培养项目必须提供有效、可靠的证据,尤其是要通过师范生的学习结果证据及其对中小学生学习影响的证据,来证明其产出绩效。我国的师范类专业认证借鉴国际成功经验,在认证标准中设置了 11 个一、二级达成评价指标,即“毕业要求”“课程评价”“管理评价”“保障体系”“内部监控”“学业监测”等 6 个内部评价指标及“目标评价”“外部评价”“生源质量”“就业质量”“社会声誉”等 5 个外部评价指标,通过查证专业提供的多维立体的相关证据,逐个检验专业制定的培养目标和毕业要求能否达成(产出线)、专业的课程教学和资源条件能否支撑毕业要求达成(支撑线)、专业的质量监控机制能否保障专业人才培养质量(保障线)最终形成对认证专业培养目标、毕业要求以及课程目标达成情况的综合判断。因此,关注达成的证据文化是师范认证专业质量文化建设的首要任务。

建设关注达成的证据文化可从四个方面入手:一是要求全体人员根据岗位及分工准确理解相关达成评价指标的具体要求,认同达成评价工作的意义和价值;二是要求全体人员根据岗位及分工熟练掌握相关指标达成评价的方法和程序,知晓证明指标达成的必备证据;三是要求全体人员增强数据意识,在日常工作中注重生产和积累与岗位及分工相关的内部评价数据,并借助调研工具和社会资源主

动获取与专业培养质量相关的外部评价数据，形成多维度、立体化的专业人才培养数据库；四是根据相关指标要求和达成评价办法将存储的数据转化为证明相关指标达成的有效证据。

师范类专业认证实行三级认证制度：第一级为专业办学基本要求监测，第二级定位于质量合格标准认证，第三级定位于质量卓越标准认证，通过二级认证的专业可以通过持续建设申请三级认证。师范类专业认证实行周期性认证制度，认证结论有效期为 6 年，通过认证的专业如果工作懈怠不能通过下一轮认证，认证结论将自动失效。因此，持续改进的卓越文化是师范认证专业质量建设的核心要求。

建设持续改进的卓越文化不应局限于专业教学领域、教师及教学管理人员，应该贯穿于师范专业建设和人才培养的全过程、全方位。虽然师范类专业认证评价以师范生的学习结果为导向，但影响评价结果的因素不只包括师范生及教学人员。研究表明，培养机构的资源水平（“硬件条件”“师资水平”“学科平台”）、整体产出水平（“办学层次”“外部评价”“品牌影响”）对教师职前培养质量评价具有非常显著的影响。师范类专业认证也是围绕“产出线”“支撑线”“保障线”全方位展开的，因此，“持续改进”“追求卓越”应该体现在人才培养方案设计和课程（含实践）教学中，也应该体现在学生活动和物态环境中；应该体现在教学管理和质量监控中，也应该体现在学校的资源建设和整体产出水平提升中，应该成为专业全体成员共同的价值追求和行为自觉。

关注达成与持续改进相互融通，在达成评价中发现问题，在评价反馈中提出改进，再在对改进的达成评价中发现新的问题，再在改进评价的反馈中提出再改进……这样循环往复，促进了专业人才培养水平的持续提升，构成了师范认证专业追求卓越的质量文化。

（原文发表于《教育发展研究》2021 年第 21 期）

持续改进师范类专业认证之“四重奏”

赵俊芳, 李卓

作者简介: 赵俊芳, 法学博士, 教授, 博士生导师, 吉林大学高等教育研究所所长。

摘 要: 师范类专业认证是提高教师教育质量的重要工程, 实践中却不同程度地存在“重迎评重参证轻整改”的情况, 使得认证之后持续改进不足。本文拟探讨助推师范类专业认证持续改进之“四重奏”, 以推进和深化相关研究, 有利于推进师范类专业实现持续改进, 有益于提升教师教育质量。

2017 年 11 月教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》(以下简称《实施办法》), 2018 年起各高校师范类专业陆续加入认证行列。截至 2020 年底, 已有 215 个专业通过二级认证, 6 个专业通过三级认证。师范类专业认证是一场提升教师教育质量的国家行动, 是处于探索推进中的新生事物。笔者在参与师范类专业认证的过程中发现师范类专业认证存在“认证前全力备战、认证中摩拳擦掌、认证后迅速降温”等现象。此类迹象表明, 我国师范类专业认证需进一步改善。本文拟探讨持续改进师范类专业认证之“四重奏”, 以推进和深化相关研究。

持续改进: 师范类专业认证的旨求

“学生中心、产出导向、持续改进”是师范类专业认证的基本理念。学生中心是基本要求, 产出导向是主导诉求, 持续改进是核心旨求。持续改进是师范类专业认证的核心价值所在, 是落实前两者的基础和保障。师范类专业认证, 在理论上主要通过以下三种渠道实现持续改进:

一是落实全面质量管理以持续改进。师范类专业认证之持续改进贯穿教育教学全过程, 通过“认证 反馈 改进”的闭环加以落实, 贯彻了“三全育人”的

思想。该闭环并非往复式简单循环，而是贯彻全面质量管理思想的 PDCA 循环，是凸显与落实持续改进意图的螺旋式上升循环。《实施办法》和已经开展的认证实践表明，认证通关应借机贯彻全面质量管理主张和落实持续改进理念，使持续改进被强化和凸显为一种组织哲学，引领和督促师范类专业积极打造强有力的质量文化。持续改进师范类专业认证是贯彻始终的过程，是“不忘初心”的过程，这需要体现在认证前、认证中和认证后的所有时段和细节中。

落实循证思想以持续改进。从改进科学视角看，改进本身包括两个核心点：一是进步指向，二是可持续性。改进通常要以循证为基础，需要认真找准问题和分析病因，然后再辨证施治和对症下药。循证思想是师范类专业认证的主导逻辑，循证的要义是凡事讲证据，有几分证据出几分结论。循证改变了以文字材料与口头汇报为主的传统证据呈现方式，要求参与师范类专业认证的各方对认证指标的达成情况提供充分的过程性数据和表现性佐证，以实现最直观、最有力和最可靠的举证查证、质证验证和综合诊断，最终在此基础上实现持续改进。

落实科学评价以持续改进。师范类专业认证在本质上是一种评价。斯塔弗尔比姆认为“评价最重要的意图不是为了证明，而是为了改进”。就评价而言，有两点至关重要：一是评测准确，二是科学使用评测结论。师范类专业认证是认证机构和人员受政府委托开展的全方位全过程的评价与监测，要求所有认证专家具有较高素养，且需要接受专业培训，以最大限度地确保测评准确。从科学使用测评结论角度看，师范类专业认证属于标准参照评价，弱化竞争排名，以通过、有条件通过、不通过三种结论方式呈现，引导各专业集中精力自检自查和对标建设，将评价结果应用于教学改进，持续改进教学计划和条件，推动人才培养质量的不断提升。

“四重奏”之一：参透

持续改进重在过程，需要抓实抓深。参透是持续改进的前提，是认证的充分准备。各参与者需要在两个方面确保充分：充分参透意旨与充分参透标准。

一是充分参透意旨。目的越明确具体，越利于统一思想；目的越鲜明凸显，越利于实践上的彻底。师范类专业认证的目的是持续改进。参与认证的各方对此都必须彻底认清并始终遵循，这是能否持续改进的重要前提之一。唯有充分认

识和彻底贯彻该目的，才有可能做到客观真实地展现、开诚布公地交流和实事求是地定论，才有可能真正卸去心防、不矫饰伪装，同心同德地讨论问题，更利于实现持续改进。

要充分参透认证意旨，需要加强对认证各方的培训，促进认证各方自觉学习，主动开展各种形式的交流和研究，使认证专家明确自身在促进专业持续改进中的角色与职责，合理行使专业权威，在认证中尽量减少苛责与批评，以观察员、指导员和帮助者的身份，以平等的姿态为专业提供鉴定咨询服务。

要充分贯彻认证意旨，需要采取各种措施提高认证专家的综合素养，可以在见面会上增加关于“真实深入、旨在改进”的简短宣誓。同时，需要被认证方多关注改进要点，少担忧认证结果，依据改进建议踏实整改，使认证双方为了共同目的最大限度地变成同盟。

二是充分参透标准。认证标准是认证的依据，深度解读《实施办法》是开展专业认证的关键。首先，在学校层面，校级教学管理机构是主线和统领机构，需要做好认证标准的宣传解读、带学领学，带领各师范类专业的相关人员精读深研各个指标，以做到要求明、内涵清和措施准。如中学教育专业二级认证“支持条件”指标中，关于经费、设施和资源保障的达成，不但要熟知这些指标含义，而且还需要知道指标的由来，这样才更益于持续改进。

其次，认证专业内部要参透标准。标准指明了评价与改进的方向，专业内部加深对标准的理解，利于对标自查和针对性改进；教师在教学中只有先参透认证标准文本，才能明确质量要求，认准努力方向。如：中学教育专业二级认证标准 2.4 中规定“在教育实践中，获得教学体验，具备教学基本技能，具有初步的教学能力和一定的教学研究能力。”此处“初步”与“一定”的概念界定对处于本科阶段的师范生，并不苛求他们在教学和研究能力上达到娴熟自如，只要具备基本的素质，表现出潜质和进步空间即达到基本要求。因而，结合本专业实际参透标准，深入理解定性表述的内涵，有利于教师把控尺度和深入落实。

“四重奏”之二：说清

说清要求认证专业相关人员在与专家的汇报交流中持续剖析、越说越明、越说越透，这是推进持续改进的重要一环。认证中努力以各种方式说清，才更利于发现问题、找准症结和持续改进。

在自述汇报中说清。自述汇报是在专家现场考察环节，由专业负责人对自评报告所作的概要性、补充性汇报，也是在书面自评报告基础上进一步说清状况和问题，进一步呈现特色与优势。自述汇报中要进一步用数据和证据说清自评报告中的遗漏与未清之处，做到不回避、不粉饰；要进一步说清本专业人才培养中的问题和难题，做到敢于呈现实情和揭短；要进一步脉络化地说清本专业人才培养的现状与困惑，做到敢于坦露自身的迷茫与无助；要进一步呈现本专业人才培养的特色与优势，做到善于提炼和精准呈现。

在访谈对话中说清。“在社会资本的关系层面，信任能够促进智力资本的交换、共享与整合”。认证双方建立起信任关系至关重要，是达成有效沟通的必要条件。为提高现场考察环节中访谈的实效在访谈对话中说清，一方面，在组织访谈时应创设良好、轻松、适宜的对话氛围；另一方面，专家要善于鼓励个体将认识表达出来。因时间所限，通常较多安排群体访谈，迫于现场的群体压力，有时不方便深谈，或出于遮蔽心理，避谈不满意状况，这些都不利于说清问题，也会损伤真实性。因此，应该合理安排座谈规模，努力消除受访者疑虑，提高访谈技巧，善于发现问题，敏于挖掘表象背后的内在话语，如此方能最大限度获得真实声音。

在举证反思中说清。循证是认证工作的关键，有利于验证育人质量及目标的达成度。依据认证标准举证材料时，首先需要说清提供的证据符合哪些标准要求，支撑力度是否充分。其次要从举证结果分析专业的优势与短板，精准查找细节问题和总体问题。同时，专家还需要对认证专业提供的证据材料查证质询，以便对育人过程与问题进一步说清。值得注意的是，目前师范专业认证中的循证操作仍缺乏科学规范的训练，过程性数据与表现性佐证不足。为切实说清和推动持续改进，需要加强举证质证中的延伸性挖掘，例如加强引导、追问、跑题和再辅证等，通过上述方式敦促诱引更深入的反思、对话和自我质疑等，最终实现更深更系统地说清。

“四重奏”之三：辨明

真理越辩越明，认证以共同交流求最大限度的相互认同，重视提供充分证据以确凿证明。要认同和证明，就需要深入交流、充分辩论和有力阐明，唯此才能更令人信服、才更有力。为此，要做好以下三点：

一是严谨查证，独立判断。 专家个体要有充分的单独行动和独立思考空间。每位专家擅长的领域和考察的侧重点有所不同，专家要在进校前提前审阅专业自评报告，作出独立的意见判断。现场考察阶段要按照个人考察计划深入现场，查实证据，每位专家都有权独立形成认证意见，也可以交流认证意见；在认证意见反馈会上，每位专家要紧扣认证标准从各自角度深挖问题、给出对症建议。在认证中，各专家要独立为主、适度交流，不能随声附和、做表面文章和高度一致。对于认证各方而言，认证结论是专家水准、专业素养、深度投入和高度负责基础上的一种评判，需要认真对待和批判性接受。

二是合议互商，全面公正。 在听课、访谈过程中，专业方向或考察对象相近的，专家结伴行动也可取得不错的效果。一方面，有利于降低个人主观偏好和认知偏见的影响，给出更为客观真实的评价意见；另一方面，还可起到互证作用，有利于看到更翔实的证据。在认证中，有特定的专家合议环节，各专家可以随时互通共商，有利于交流各自的看法和整体印象，聚焦一些疑问或异议之处，有利于相互印证验证，作出更全面更客观更深入的判断。由于时间和见识所限，难免会存在个人浅见，则目光交汇处更值得信赖。必要时专家之间可以随时沟通，专家与师生之间更应该充分交流商榷。

三是群策群议，尽成共识。 充分交互和群议群策，有利于促成认同和共识、理解和接受，有利于持续改进。专家组既要有分工又要有合作，更要体现为“一个组”。群策群议和力求共识，分别是工作方式与目标。从搜集到的反馈会实录和现场考察报告文本来看，专家均能比较翔实地对照认证标准，针对专业实际，就专业的未来建设“把脉看诊”，进一步明确专业改进的着力点与发展态势。但就认证专业而言，面对认证结论的自我申辩、交流稍显无力，因此认证容易演变为“一边倒”式的权威评价。应该倡导平等交互式的交流反馈，以达到深入充分碰撞。

“四重奏”之四：问效

问效是认证各方在收尾阶段的集体反思，是进一步的质询与追问，主要追问与反思有以下三点：

一是问质量保障之效。认证是基于质量诉求的持续改进，理当重点关注质量保障机制。对质量保障体制机制的审查，应贯穿于认证始终。问此效，首先需要问体制是否健全和易行，是否能保障；其次问机制是否顺畅和有力，是否善保障；再次问保障人员是否负责和投入，是否愿保障；最后问质量保障的漏洞和软肋，是否需改进。

二是问财力人力之效。人才培养的基础是财力和人力的投入。认证至最后，全体参与认证人员需要厘清该专业师生投入的精力是否足够，该投入是否产生了等值的绩效；该专业和该专业学生投入的财力是否足够，如有多少学生额外购买过本专业的学习资料等。问财力人力之效，需要重点考察物力条件是否被合理有效使用，需要深入考察师生是否人尽其才、人尽其力，需要重点研判师生是否都深度卷入了更为有效的行动中。

三是问认证作为之效。在认证即将结束或已经结束时，认证各方需要集体回头看，以问认证作为之效，“看”本次认证是否圆满完成了预期任务，是否还有本该做也想做而未能如愿的事项；“考”本次认证是否有明显的堵点、漏点和虚点，是否有走过场、失常失真和不思改进之处；“想”本次认证是否有过度扰教扰学现象，是否有行政因素过度影响的现象，是否真正实现了持续改进；“问”如果对本次认证展开元评价，其问题和改进点在哪里，在深度、效度、真实度和投入度等方面能得出何种结论。

（原文发表于《中国高等教育》2022 年第 Z1 期）

师范类专业认证推进理路：沿革、误区与转向

赵强，王丽丽，张炜

作者简介：赵强，华中科技大学教育科学研究院博士研究生，湖北科技学院教育学院讲师。

摘 要：师范类专业认证与本科教学工作评估、专业评估、教师资格考试、专业建设等有较大区别，但部分行动者对此还不能准确辨析。通过历史制度主义视角，分析以往制度对师范类专业认证行动者的影响，总结目前师范类专业认证运行中存在的四种认识误区，提出行动者对师范类专业认证的理解应进行从宏观到中观、从管理到治理、从输入到产出、从预设到生成的逻辑转向，以减少师范类专业认证运行中的历史惯性和路径依赖，推进师范类专业认证制度作用的发挥。

历史制度主义学者河连燮认为，在承认制度塑造行动者策略的同时，应强调制度尤其是正式制度对行动者的偏好形成产生重大影响。这一理论对于以行政为主导、以正式制度方式推行的中国教育评估领域中的许多现象具有较好解释力。因此，通过历史制度主义视角来梳理中国教育评估的“制度历史变迁点”，审视师范类专业认证与以往制度的区别，有助于在已有的认证误区中找寻合理的推进理路。当然，不同利益主体对专业认证的认识偏差、理解偏差和行动偏差是不一样的，不同时间阶段的偏差方式也不相同。“误区”指部分接受师范类专业认证的行动主体（下文简称行动者），尤其是办学和认识水平较低的行动者在师范类专业认证入轨阶段所产生的错误认识的特征总结。这部分行动者在全国五千余个师范类专业点（本科）中占比不小，也是后一阶段接受认证的主力，其认识误区值得关注。需要注意的是，不同行动者由于认识水平的差异所产生的误区不同，有的行动者在某些方面认识水平较高，因而可能不存在某种误区。随着认证的深

入推进,部分误区可能成为历史,因此对行动者认识误区的详细分析和纠正还应在具体时空下进行。

一、沿革:师范类专业认证的制度历史追溯

中国对高等教育评估的关注始于改革开放以后的 20 世纪 70 年代末。1985 年,《中共中央关于教育体制改革的决定》第一次从政策上提出了教育评估的概念。从 20 世纪 90 年代初开始,中国对本科教育实施了合格评估、优秀评估和随机性水平评估。从合格评估开始到随机性水平评估结束,这段时期中国教育评估制度构建处于一种摸索、试验状态。从 2003 年开始施行的本科教学工作水平评估,是中国第一次进行的较完整的全国性评估,其对于大众化阶段的高等教育质量下降问题起到了重要的改进作用,标志着中国高等教育评估制度的初步成型。但由于等次观念太强、优秀率过高、标准较单一,水平评估受到了较多质疑。2013 年正式启动的本科教学工作审核评估弱化了等次观念,优化了原来统一的评估标准,将其改为 39 个观测点,强调用高校自己的尺子量自己,紧紧围绕“五个度”展开评价,至此中国高等教育评估制度进入成熟阶段。经历多轮以行政为主导,以正式制度方式强力推行,以院校整体为对象的外部评估,这便是中国高等教育评估制度形成的历史脉络,也是师范类专业认证推行的制度土壤。

在院校评估进行的同时,专业认证也在逐步实施。早在 20 世纪 90 年代,住建部就开始了工程教育认证工作。2006 年和 2008 年,教育部分别正式启动了工程教育专业认证与医学教育认证。直到 2011 年,“五位一体”新教育评估方案把专业认证作为一种独特的评估方式独立于院校评估之外,高等教育评估制度的整体性顶层设计得以完善,专业认证才获得了应有的关注和地位。与院校评估不同,专业认证独有的自愿性和行业性特征使其仅局限于部分实力较强高校中的个别行业性较强的专业,远没有全面强制推行的院校评估影响深远。中国师范类专业认证工作自 2014 年开始进行试点,2017 年出台《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》(以下简称《办法》),于 2018 年全面铺开。而 2014 年与 2018 年基本上也是审核评估开始和结束的时间点。可以说,全国大多数高校的师范类专业认证是踩着审核评估结束的“制度历史时段”开始的。有的学者认为,

专业认证是院校评估的延伸和深化,把办学水平和培养质量的督导评价从总体层面落实到具体的专业点上,构建了中国特色的教师教育质量认证体系。

2020年,中共中央、国务院印发了《深化新时代教育评价改革总体方案》,从更宏观的视角系统阐述了教育评价的改革方向和要求,部署了教育评估制度的未来发展道路。师范类专业认证作为教师教育领域的新型评估制度,其带来的正是一种扭转教师教育领域不科学的评价导向的价值观和方法论,是落实新时代教师教育评价改革的有效着力点和突破口。但新出现的师范类专业认证制度受到前置教育评估制度的影响,部分行动者的理解仍滞留在陈旧观念上,制度运作过程中产生了路径依赖,对专业认证采取复制历史中其他教育评估制度的应对方式进行处理。这需要在全面推进新时代教师教育评价改革的关键时间节点上进行系统的反思和改进。

二、误区：现阶段师范类专业认证行动者的认识偏差

历史制度主义中的路径依赖有一个显著的特点,即“制度一旦形成,不论其发挥何种效应,都会持续存在一段时间并影响其后的制度设计与变迁”。通过师范类专业认证的制度历史追溯发现,探索了30多年的教学评估制度,在中国高等教育领域形成了较完整的外部评价机制和质量保障观念,同时也形成了强大的制度惯性,深刻影响着后阶段出现的师范类专业认证制度的设计理念和实施过程。尤其是在师范类专业认证实际运行过程中,部分行动者对新型认证制度理解不到位,不能仔细辨别和应对专业认证与其他制度的区别,在现阶段出现了四种认识偏差。

(一) 宏观与中观的误区：行动者对本科教学工作评估的惯性复制

受历史惯性思维影响最严重的认识误区,是将师范类专业认证直接看作另一种形式的本科教学工作评估。有的行动者从准备到迎评,都是复制本科教学工作评估的老套路。学校成立“迎评办”,组建专班,自上而下推动认证,专业与教师被动参与。2019年,在福州举办的师范类专业认证培训会上,培训专家指出现阶段认证评建中有部分学校内部出现了主体错位的现象。学校层面在认证中发挥主体责任的同时,“专业自评”却变成了“专业参与自评”。有的学校“教务处长比专业负责人还着急专业自评”,有的专业认为“认证是额外的工作,都是

学校层面的事情”。这些错位是许多行动者目前正面临的现实难题，带有明显本科教学工作评估思维模式的烙印，其原因有以下两点。首先，本科教学工作评估是高校接受过的影响最深刻、过程最漫长的外部评估。30 多年的历史积淀使后期再有新的评估进入高校时，高校内部各主体会不自觉地受惯性思维影响，按照本科教学工作评估的思路去看待专业认证，在认证准备过程中也出现明显的“路径依赖”。其次，本科教学工作评估和专业认证在“五位一体”的新教学评估制度体系中处于并列关系，两者的制度设计同出于教育部高等教育教学评估中心。现阶段本科教学工作审核评估中的“学生发展为本位、以评促建”理念与师范类专业认证中的“学生中心、产出导向、持续改进”理念非常相似；审核评估的“适应度、达成度、支撑度、有效度、满意度”审核重点与师范类专业认证的考查重点如出一辙；审核评估的六个评估项目“定位与目标、师资队伍、教学与资源、培养过程、学生发展、质量保障”与师范类专业认证中的八个一级指标“培养目标、毕业要求、课程与教学、合作与实践、师资队伍、支持条件、质量保障、学生发展”也多有重复。当专业认证的理念、重点、内容、方式都与以往评估制度“似曾相识”时，行动者更容易惯性复制原有的思维模式。

但本科教学工作评估与师范类专业认证有本质的区别。首先，本科教学工作评估针对的是整个高校且仅针对本科专业教育，是一种宏观层次的学校评价；师范类专业认证则仅针对师范类专业，且并不限于本科教育，是一种中观层次的专业评价。其次，本科教学工作评估分为合格评估、水平评估、审核评估等多种模式，不同模式对应的结论不同。合格评估对应的结论是“通过”与“不通过”，水平评估对应的结论是“优秀”“良好”等，审核评估对应的结论是“写实性的报告”。而专业认证只有一种模式，结论只有“通过”“有条件通过”“不通过”。最后，本科教学工作评估是“带有必须性的评估”，强制要求符合类型条件的高校参加；而师范类专业认证是以专业为单位自愿申请参加。

（二）管理与治理的误区：行动者对专业评估的机械模仿

师范类专业认证专家委员会委员指出：“目前专业认证存在功利化、形式化、评估化和碎片化的倾向。”专业认证评估化倾向源于认识层面的错误，有的行动者认为专业认证就是院校评估的专业版，或是新一轮的专业评估。在应对认证时

也是模仿专业评估的应对思路,把以前的材料或其他专业的报告进行机械的加工,因此在认证自评报告里出现了很多把现有课程体系硬往毕业要求标准上“贴”的现象。还有的行动者认为本专业以前的评估成绩好,办学水平高,因此在专业认证时所写材料和所得结果均要保持理想水平。基于此,这些行动者的报告里门门课都是高支撑,处处都是好成绩,报优不报忧,这与专业认证中“兜底不比高”的要求大相庭径。这些行动者没有深入理解师范类专业认证的精髓和要义,更没有认识到在评价对象和层次改变的同时,师范教育评价的理念、定位、标准、流程、方式、结果等都在进行一整套系统型改革。这些改革是迭代式的更新,是体系性的重塑。

专业评估与专业认证的区别应进行以下辨析。首先,从对象内涵上讲,专业评估中的“专业”是人才培养的基本单位,侧重教育性含义,属于高等教育体系内部事物。而专业认证中的“专业”更侧重于职业性的含义,并非指高等教育中的所有专业;专业认证的“专业”范围一般是在社会职业中专业化程度较高并与社会大众的生命、健康、安全、财产等重大事项紧密相关的专业,如医药、卫生、工程、法律、师范等,与高校外的业界联系紧密。其次,专业评估是对专业办学水平的评判,评估标准由教育管理部门制定,且是统一的标准,评估专家大多是高等教育系统内部人员,评估结果一般分等次或星级。而专业认证是对专业条件是否符合认证标准进行的达标考查,认证机构可以有多个,每一个被认可授权的认证机构可以建立自己的标准和流程。目前全国范围内师范类专业认证机构有 14 家,其中江苏、浙江等省的师范类专业认证标准和流程与教育部《办法》中规定的标准和流程就有所不同。师范类专业认证在现场考查时要求专家组成上有不少于三分之一的业界专家参与,并且注重对接基础教育改革发展需求,这些都反映出专业认证的评估逻辑已悄然从管理主义范式向治理主义范式转变。最后,专业评估由政府强制要求参加,是对某一范围内所有对象的统一评估。例如,2016 年湖北省根据《国务院教育督导委员会办公室关于组织开展普通高等学校本科专业评估试点工作的通知》要求全省所有普通本科高校有 3 届及以上毕业生且当年没有被限制招生或暂停招生的计算机科学与技术专业(专业代码:080901)和英语专业(专业代码:050201)参加评估,恰巧这两个专业都是师范类专业。而专

业认证则具有很强自愿性，并不一定要对所有的专业进行认证，《办法》中指出“第二、三级认证实行自愿申请”。

（三）输入与输出的误区：行动者对教师资格考试自主权的功利运用

师范类专业认证制度设计中，认证结果将为“政策制定、资源配置、经费投入、用人单位招聘、高考志愿填报等提供服务和决策参考”。对教师资格考试自行组织权，《办法》的“结果使用”部分用较大篇幅进行了详细规定。通过相应级别的专业认证就拥有教师资格面试或笔、面试的自行组织权，也可以说拥有相应的教师资格考试自主权。有的行动者进行专业认证不是为了规范专业办学、提高人才培养质量，而是为了获得这部分教师资格考试的自主权，以方便招生和就业。这部分行动者将认证结果功利化使用，甚至直接在网上宣称“专业通过了三级认证，可以直接发教师资格证！”

但事实并非如此，专业即使通过三级认证，也不代表这个专业中的每一位学生都能直接获取教师资格证。专业通过认证代表的是专业办学资格条件等“输入”达到了认证标准，但并不代表专业中每一名毕业生的学习成果“输出”都符合教师资格要求。不能以原来“输入等于质量，高输入等于高质量”的逻辑去应对专业认证和教师资格考试，不能以认证结果代替认定结果，不能以师范学历代替教师资格。在师范人才培养过程中，教师技能不仅是知识的传授，而且要通过大量的实训实践才能获得，体现了教师培养的专业性。目前，师范类专业认证现场考查因专家人数和时间的限制，仅派出个别代表考查几家具有代表性的基地。考查结果若是通过认证，仅代表这部分优质实习基地的“输入”合格，但并不代表专业所有的实习基地“输入”都合格，也不代表专业所有的师范生都能享有合格的实习“输入”，更无法代表所有师范生都符合教师资格要求的合格“产出”。因此，不能功利使用教师资格考试自主权；不能将师范生实习成绩直接代替资格考试面试成绩，以教师资格高获取率来吸引招生、促进就业。

（四）预设与生成的误区：行动者将专业建设简化替代

历史制度主义认为，制度本身不仅在运行过程中存在“自我复制”，前置制度还会产生多种“反馈条件”，深刻影响着行动者的行为偏好，使行动者在应对制度变迁时同样会产生“自我复制机制”。面对目前如火如荼的师范类专业认证，

有的行动者将专业认证看作搞好专业建设的“特效药”，在专业建设中“唯认证”化，将专业认证标准当成专业质量标准，削足适履，连自己原有的特色探索也无暇顾及；甚至将专业认证成绩看作专业质量水平，要在认证指标评判结果的“A、B、C”个数上做攀比，对专家组进行暗示或游说。“以评代建”这种多次在院校层面的水平评估中出现的错误，非常容易在师范类专业认证中被专业层面“复制”，尤其是那些发展水平不高的行动者，渴望通过这样一条捷径来实现专业建设上的突飞猛进或弯道超车。但在师范类专业建设过程中，仅盯着预设的目标或比对认证指标是不够的，难以成长为真正一流的师范专业。将专业建设的动态生成过程简化替代为预设达标过程，会错误引导专业办学的功利化、碎片化、同质化、低质化。

师范类专业建设的问题，不是一个孤立的认证能够解决的，而是一个系统性问题。它涉及教育学、社会学、组织学、文化学等多学科理论，更涉及基础教育行业、高校、专业、政府、社会等多重关系。因此，专业不能用“以评代建”这种简单办法来回答“专业建设”这一复杂问题。两者的区别可以从以下三点辨析。首先，专业认证给出的是师范类专业办学的规范要求，这是一种规范路径而不是统一的发展标准。不同的师范类专业需要自行决定其课程结构、教学模式及特色内容。其次，专业认证标准是一种底线标准，而不能成为最终成果。认证仅给出了师范类专业建设的必备条件（如人应具备鼻子、眼睛、耳朵等），但并没有对要素提出具体的发展性标准和个性化要求（如鼻子、眼睛、耳朵各自应该长多大才完美、才合适）。最后，专业建设的含义范围比专业认证要广泛许多，专业在建设过程中应寻求规范办学、达标建设基础上的多样性和特色化发展。每个专业所处的情境不同，若仅卡着预设认证标准去达标建设而不培育自己的特色，将无法生长出真正卓越的师范专业。

三、转向：纠正师范类专业认证行动者误区的对策建议

“如果执行和运用着现代制度的人，自身还没有从心理、思想态度和行为方式上都经历一个向现代化的转变，再完美的现代制度和管理方式，也会在一群传统人的手中变成废纸一堆。”师范类专业认证是中国教师教育领域中的新型评价制度，但有的行动者还是一群“传统的人”，他们的身体已进入新时代，思维却

停留在旧时代,认识上的误区使认证实施效果大打折扣。因此,行动者应从思想逻辑层面重新审视专业认证,纠正认识误区,端正认证心态,探寻科学合理的师范类专业认证推进理路。

(一) 从宏观转向中观: 层次上的逻辑转向

高等教育评估可以按评估对象不同分为宏观、中观、微观等不同层面。从整体院校评估到某类专业认证,再到具体一门课程认证,是高等教育评估对象从宏观到中观再到微观的细化过程,体现出教育评估制度设计思路逐渐细化、层次逐渐深入的发展过程。“制度变迁的过程,是从由历史决定的结构中的一种安排的变迁开始的,然后逐渐延伸到其他安排。”中国高等教育制度设计思路,不仅在高等教育评估领域逐渐细化,且同样在其他高等教育制度领域有所延伸。比如,从“985工程”到“双一流建设”的制度变革中,一流学科建设与一流学校建设是并列设计的,这与原来只强调建设宏观层面的重点大学制度形成了鲜明对比。这一变化是中国高等教育制度设计理念从宏观层面深入到中观层面的具体体现,也是专业认证中必须要认识到的一种制度理念转变。

师范类专业认证的开展,应使更多地方高校和师范类专业真正体验到高等教育质量评估设计理念已从宏观层面深入到中观层面。因此,在师范类专业认证的推进过程中,高校和专业的质量评估思维也应更新换代、逐渐下沉。从过去宏观粗放式的质量评估思维转到重视中观甚至微观层面的精细化质量评估思维,不能复制以往学校整体评建思路来应对专业认证。学校层面要做好顶层设计,搭建好内部质量保障体系框架,推动建立专业质量持续改进机制,给足条件支持,引导专业积极开展认证。当然,专业认证只靠专业层面的力量推动是不够的,学校对认证不能不闻不问、甩手不管,但也不能管控过多、包办强推,要将相应的事和权同时下放,落实专业在认证中的主体权利和责任,用更加精细的中观质量观管理学校事务,不能再像宏观粗放管理时代一样“眉毛胡子”一把抓。专业层面要主动成为认证主体,不能被动或浅显地参与认证,要主动以认证为契机落实自己的主体地位,重新梳理专业发展思路,从专业定位、课程结构、教学模式、发展特色等方面重新思考发展道路,使专业认证先进理念在专业层面得到充分体现,在每一个专业人才培养的环节得到体现,深入到每一位专业教师的思想和行为中

去。这样认证过程中不但有“自上而下”的推力，也有“自下而上”的动力。学校与专业合理分工、各有侧重、互相配合，使专业认证能够沉得下去、深入开展。

（二）从管理转向治理：结构上的逻辑转向

有学者认为，从提出“管办评”分离制度开始，中国的高等教育评估思维就逐渐从管理思维转变为治理思维。虽然中国社会中介组织的羸弱导致并未实现完全意义上的“管办评”分离，但从专业评估到专业认证的制度设计变革，是治理思维在高等教育评估制度中逐渐明晰的标志，是实现高等教育领域治理能力与治理体系现代化建设的向前一步。

在师范类专业认证的推进过程中，行动者应从管理思维转向治理思维，不能再机械地复制专业评估中的应对思路，而要以专业认证为契机推进师范教育治理体系和治理能力现代化。专业认证这一制度本身具有较高的行业参与度，使其比审核评估、专业评估等制度更容易在师范教育领域实现治理思维的转向。通过认证契机，吸引和安排更多高校之外的相关利益群体加入师范教育的认证和培养中，构建相关利益者共同组成师范教育评价和培养体系，完善师范教育治理体系结构，实现师范教育与社会相互协调、共同发展。师范专业办学要更加紧密联系国家、区域社会经济发展和基础教育改革发展要求，逐步改变师范类专业办学与国家、区域社会经济发展和基础教育改革发展要求相脱离的症结，广泛建立基于政府、高校、中小学（幼儿园）三位一体的教师教育协同培养机制，形成教师教育培养共同体，共同推进师范人才高质量培养，提高师范人才培养的有效性，推进师范教育治理能力现代化。

（三）从输入转向产出：导向上的逻辑转向

虽然培养条件输入的好坏决定着师范类人才培养产出质量的高低，但人才培养是有过程性的，且培养过程是复杂的，所以不能简单地将输入质量等同于产出质量进行评价和使用。在合格的专业中要经过合格的培养过程，产出的才可能是合格的人才。因此，合格的专业只是合格人才培养的一个必要条件。在师范类专业认证的推进过程中，要从过去只重视输入与资源堆砌导向的思维转变为重视实质产出导向的思维，才能克服功利化的结果使用倾向。

当然，从输入导向到产出导向的理念转变并不是指条件的输入不重要，而是不以输入质量代评产出质量。因此，在师范生培养的过程中，应更聚焦其经过师范教育学习后获得的能力结果，重点评价师范生为社会发展和教育事业做出的实际贡献。以建立产出导向的评价机制为突破口，反向设计师范人才培养体系，按照师范生应取得怎样的产出成果层层反推，制定培养目标、毕业要求、课程目标三个产出体系，将师范人才培养实施过程与师范生能力结构形成一种明确的挂钩关系。通过合理设置的课程、教学、实践、师资、支持条件等“输入”，支撑师范生有效地取得这些能力“产出”。理顺师范类专业人才培养体系的逻辑主线，提高人才培养从输入到产出的全过程质量。尤其在专业自行组织教师资格考试时，应着重对师范生是否具备教师资格进行“产出”评定，而不能利用机构专业认证的自行组织权在学习成果认定时“放水”。

（四）从预设转向生成：模式上的逻辑转向

预设达标模式在国内许多领域都有成功案例，也是中国高等教育某个阶段的历史选择。但是，在教育领域如何让一个组织长久保持生态活力，却是预设模式没有解决的问题。这种模式只适用于奋起直追的“起点阶段”，而不适用于高质量发展的“高原阶段”。在师范类专业办学过程中，也需要进行从预设模式到生成模式的逻辑转向。师范类专业的高质量发展不仅是一堆预设指标的物理堆砌或碎片化拼凑，也应有多次经过漫长探索而生成的化学反应和系统思考，否则只是低质量发展或仅是数量上的“增长”，无法超越工具主义的发展“窠臼”。

在高等教育强调高质量发展的今天，师范类专业应使“质量”从预设的指标变为一种生成的文化自觉，克服专业认证的功利化、碎片化、形式化等倾向。师范类专业不仅要盯着既定的认证标准，更要充分领会新时代教师队伍建设的要求，分析师范类专业发展的外部环境，建设好专业自主发展生态，沉淀出专业发展特色，保持专业发展持续动力，培育专业质量文化，厘清师范类专业认证与专业建设之间的关系。专业要重视认证，但是不能只盯着认证，不能功利化地运用、形式化地建设、碎片化地发展。经得起专业建设中思索的痛苦和积淀的孤寂，才能探索专业特色发展的无限可能空间。在师范类专业认证推进过程中，重点是以认证的“形”塑造高质量发展的“神”，使专业认证与专业建设同频共振、产生合

力,构建出一个内生型的专业建设生态体系,形成一种具有自身特色的质量文化,实现专业发展从保证合格到追求卓越的阶段跨越。

关于不同利益主体对师范类专业认证的认识误区其实还有很多,如专业认证与专业排名、学科评估、行政确认、职业认证、国际认证、行业认证、课程评估、教师教育认证、教师项目认证等都有区别,在制度推行过程中也容易受到种种影响进而出现各种偏差。这都需要仔细辨别、认真思考、理性审视,找寻科学合理的推进理路,实现师范类专业认证的本真目的。

(原文发表于《华南师范大学学报(社会科学版)》2022年第1期)

“目的适切性”：师范类专业认证何以促进教师教育课程质量观的转变

王红，罗小丹

作者简介：王红，广东省社会科学研究基地“粤港澳大湾区教师教育与教师发展测评研究中心”及广东省普通高校人文社科重点研究基地“华南师范大学基础教育与教师教育研究中心”负责人。

摘 要：教师教育课程质量观对教师教育课程起着统领性的作用，有什么样的教师教育课程质量观，就有什么样的教师教育课程。中国以往教师教育课程质量观是“知识本位”的质量观，虽有助于师范生夯实教育教学理论知识功底，但较少考虑师范生的教育实践，难以适应当前基础教育发展对教师能力的需求。师范类专业认证推动教师教育课程质量观向“目的适切性”发展。在这一质量观指导下，教师教育课程质量评价标准及其实践都将发生不同程度的变化。梳理师范类专业认证的相关政策文件，有助于深入理解教师教育课程质量观从“知识本位”向“目的适切性”转变的潜在趋势及其实践启示。

教师教育课程指的是教师教育机构为培养幼儿教师、小学教师和中学教师而开设的，旨在提高教师的教育教学素养的教育专业课程，通常也称作教育类课程。教师教育课程对教师培养起着关键作用，很大程度上决定着教师培养质量。而在教师教育课程研究中，教师教育课程质量观又最为根本。教师教育课程质量观就是人们对教师教育课程质量的认知，其中包括对教师教育课程的本质、功能、目的、价值等的看法，以及对教师教育课程满足需要程度的评判。教师教育课程质量观对教师教育课程实践起着统领性作用，不合时宜的质量观会制约教师教育课程功能的实现。传统“知识本位”的教师教育课程质量观过于重视教育理论知识

学习,在很大程度上忽视了教育教学实践,难以与当前师范类专业人才培养重视教育实践能力的目标定位保持一致,亟待发生转变。师范类专业认证推动教师教育课程质量观向“目的适切性”发展。在这一质量观的指导下,教师教育课程体系要与毕业要求和培养目标实现内部的逻辑自洽,同时还要适切基础教育对教师能力的需求,这也正是师范类专业认证秉持的观点。这种新的质量观影响着教师教育课程实践,也将促使教师教育课程持续改进。

一、“知识本位”教师教育课程质量观及其局限

当人们将教师教育课程质量理解为“传递教育专业理论知识效率的高低”,对教师教育课程质量的评价多以师范生对专业理论知识的掌握程度来衡量。与之相对应的教师教育课程质量评价是基于知识的评价,通常采用纸笔测验的评价方式进行,选用大量的客观题型如选择题、填空题等,评价结果以分数的形式呈现。笔者将这种以给定教育理论知识传授为内涵,致力于将师范生培养成理论知识见长的“知识专家”的教师教育课程质量观,称为“知识本位”的教师教育课程质量观。这种“知识本位”的教师教育课程质量观长期主导着中国教师教育课程实践,这从教师教育课程重视系统传输教育专业理论知识,教育见习、实习、研习等教育实践活动流于形式可以看出。

纵观中国教师教育百年发展历程可以发现,“师范性”与“学术性”的争议长期困扰着教师教育机构的课程安排,引发了学者们对课程设置到底是侧重“学科专业知识”还是“教育教学知识”的激烈争议。这尤其表现在代表两类课程的教师,对各自任教课程所占课时和学分的长期拉扯上。坚持“师范性”的观点认为“学者未必良师”,师范院校课程设置应提高教师教育课程的比重,体现师范教育的特殊性。而坚持“学术性”的观点则认为“良师必学者”,师范专业课程设置的重点在于文理学科类课程。这一方面体现出人们对“师范性”与“学术性”二者概念认识的不清晰,另一方面也暴露出教师教育机构课程设置存在重视“学术性”而轻视“师范性”的问题,表现为学科专业类课程在课程体系中占据了绝对的主导地位,教师教育课程面临着整体式微的困境。有学者统计了 21 世纪初期中国教师教育机构的课程设置情况,其中学科专业课程约占 70%,教育类课程只占 6%—7%左右,远低于发达国家的 20%—30%。在这样的取向下,专业理论

知识学习就被视为教师教育造就合格教师的关键。“传递什么知识为主”的争论也主要针对学科专业和教育教学专业理论知识的学习展开,这势必影响教育实践的安排。在教师教育课程本就不受重视,占比远低于学科专业课程的形式下,教师教育课程的重心也放在了教育教学专业理论知识学习上,教育实践受到的关注较少。

教育实践独立于教师教育机构开设的教师教育课程之外存在,其定位不清晰和身份不确定的情况延续了很长一段时间。中国传统的教师教育课程主要由教育学、心理学、学科教学法构成,这三门课程的学习内容通常来源于先前研究者所提供的命题性知识,如教育学科领域的经典理论。人们通常将教育实践理解为师范类专业教学的一个“环节”,或者说是添加在教师教育课程后的一个“附加部分”,这种判断具有一定的现实依据。1954年,教育部颁布《师范院校暂行教学计划》,将教育实践作为“验证”或者“应用”专业理论知识的教学环节,计划指出教育见习的目的是“使学生把学习教育学和心理学所获得的知识在实际中得到验证”,教育实习的目的是“使学生把学习政治理论科目、教育科目及专业科目所获得的知识,具体运用到实际教育和教学工作中”。为了便于“验证”或“应用”教育理论知识,教育见习、实习的时间往往安排在学制后半段,通常是第六到第八学期,时长共计12周,到中小学校集中进行。1960年师范教育改革座谈会召开后,教师教育领域出现了“强化学科课程,精简教育课程,取消教育实习”的口号,众多高师院校将教师教育课程比重压缩到1%—2%,部分院校干脆完全取消教育实践,以达到为学科专业课程节省课时的效果。1963年出台的《高等师范学校教学计划(草案)》虽纠正了极端的现象,但教育实践的时间从12周压缩到了6周。

教育实践定位的模糊性和地位的不确定性,也直接影响了教师教育机构、教师教育者以及师范生对教育实践的看法。对于教师教育机构而言,教育实践既然独立于教师教育课程之外,那么教育实践的内容选择、实施过程、目标评价等方面,也就不必与教师教育课程一样坚持严格的质量标准。教育实践的设计安排具有较大的随意性,时长也得不到保障。教师教育机构按照国家课程教学计划规定,将师范生“送往”中小学校进行教育实践,中小学校配合教师教育机构“走完”

教育实践流程。高校和中小学校针对如何提升师范生专业能力的问题沟通交流极少,也更加谈不上建立一体化的教师协同培养模式,实现合作共赢的局面。同时,教育实践的内涵也未得到澄清,教育实践与教育实习概念混淆使用的情况长期存在。在部分师范院校的课程教学计划中,教育实践就等同于师范生的教育实习环节。从教师教育者的日常课程教学实践来看,专业理论知识与教育实践被赋予了等级意义,形成了教育专业理论知识凌驾于教育实践之上的局面。教师教育者通常遵循“先理论后实践”“从理论到实践”的认识路线,先通过传统的课堂教学手段系统传授专业理论知识,然后再借助教育实践去“检验”或“应用”教育专业理论知识。从师范生的学习来看,大多是以完成基本毕业要求的心态参与教育实践,以至于部分师范生将教育实践描述为“走过场”“用处不大”“走个流程”。

20 世纪 80 年代,伴随着国际教师专业化运动的推进,教师教育课程改革专家们注意到教育实践对于培养专业化师资的价值,主张通过教育实践来提升教师职业的专业性和不可替代性,使教师的专业地位同医生、律师一样得到社会认可。1986 年出台的《关于加强和发展师范教育的意见》指出:“要建立稳定的实习基地和实习点,增加实习时间。”到了 21 世纪初期,为了进一步规范教育实践和提升实际效果,研究者们纷纷呼吁重新定位教育实践,并提倡将教育实践“课程化”,使其成为教师教育课程体系内一门正式的教育实践课程。2011 年教育部颁布的《教师教育课程标准(试行)》以“实践取向”作为基本理念,对以往教师教育课程看重理论知识传输进行了回应。课程标准将“教育实践与体验”列入课程目标领域,并将教育实践列入教师教育课程设置领域,学时要求由以前的 10—16 周延长至 18 周。教育实践的地位由原来的教学实践环节,转变为教育实践课程。2016 年出台的《教育部关于加强师范生教育实践的意见》更是进一步提出将师范生的教育实践工作落到实处。但实际执行情况却不乐观,由于对传统教师教育课程模式的路径依赖,“知识本位”教师教育课程质量观的地位难以动摇。

本研究依托师范类专业认证管理信息系统,获取了师范类专业认证专家组对全国 31 个省级行政单位、185 所高校、583 个师范类专业的《专家组现场考查报

告》（每个专业一份，数据收集日期截止到 2020 年 12 月 31 日），初步进行文本分析后发现，583 份中有 251 份（约为 43%）反馈教育教育课程以专业理论知识作为重点，如专家指出“教师教育课程结构中知识课程占比过高”“教师教育课程内容偏重基础理论”“教师教育课程考核以知识考核为主”等。

教育专业理论知识学习是非常有必要的，不能否认其对教师培养的基础性作用。一方面，教师作为一名专业人员要承担起“传道授业解惑”的职责，就应具备扎实的教育专业理论知识。教育专业理论知识的学习能够帮助师范生理顺教育学科发展脉络、掌握必备的教育知识和确立科学的教育理念。另一方面，教育专业理论知识便于评价测量，通过考查师范生对教育专业理论知识的掌握程度，能够反映其是否具备从事教师职业的思维能力和学习品质。但“知识本位”教师教育课程质量观也存在局限之处，在当今已有诸多不适应。首先，教育实践的价值没有得到很好发挥。师范生成长为一名专业教师不仅要掌握扎实的专业理论知识，还要具备较强的教育教学技能和崇高的职业道德信念，支撑师范生站住讲台、站稳讲台、站好讲台，这些都离不开教育实践。其次，“知识为本”的教师教育课程质量观以学科知识体系为中心，较少考虑基础教育课程教学“需要什么”，一定程度上导致专业理论知识学习与基础教育需求相割裂。正如舍恩提到的，专业实践有“坚实的高地”和“湿软的低地”两种地形，在“坚实的高地”上可以有效使用科学理论，但在“湿软的低地”上不考虑实践情境的科学知识是行不通的。教育情境具有高度复杂性和不确定性，教育实践能够帮助师范生适应教育教学工作，激发师范生内心对教师职业的真实情感。有日本研究者发现，在参与教育实践后，师范生的职业志向变得更为坚定。最后，教育实践能力是教师作为专业人员具有不可替代性的立足点。从根本上说，师范生的教育实践能力不是“教”出来的，而是通过教育实践“练”出来的。教师教育机构开设的课程时数是有限的，过度重视理论知识将压缩师范生积累实践经验的机会，难以支撑培养“反思实践型教师”的目标。

二、师范类专业认证推动教师教育课程质量观转变

专业认证起源于 20 世纪早期的美国，属于高等教育质量保障的范畴。中国的专业认证工作始于 21 世纪初的工程专业认证，发展至今已形成较为规范的运作模式。2017 年 10 月，教育部印发了《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》，并附有学前教育、小学教育、中学教育专业认证标准。2019 年 10 月，发布了职业技术师范教育、特殊教育专业认证标准，这标志着中国特色师范类专业认证制度的建立和健全。相较美国而言，中国师范类专业认证虽起步较晚，但在不断探索的过程中逐步形成了具有中国特色的认证思路、理念与方法，也取得了一定成绩。教育部办公厅公布的数据显示，2019—2021 年共有 457 个师范类专业已有条件通过专业认证。《普通高等学校师范类专业认证工作指南（试行）》（以下简称《指南》）将师范类专业认证定义为，专门性教育评估认证机构依照认证标准对师范类专业人才培养质量状况实施的一种外部评价，最终的目的是不断提高人才培养质量。师范类专业认证确立了“常态化监测+周期性认证”的逻辑，有基本要求监测、合格标准认证和卓越标准认证三级，各级具体包括课程与教学、合作与实践、师资队伍等八个一级指标。其中，课程与教学占据着关键地位，是师范类专业认证关注的核心要素。师范类专业认证的实施成为推动教师教育课程质量观转变的关键力量，也为其转变指明发展方向和提供保障。

首先，师范类专业认证有助于推动教师教育机构形成竞争的专业发展生态，唤醒教师教育机构的课程质量意识。20 世纪 80 年代以来，大批高等师范院校为追求所谓的“学术性”纷纷走向综合发展的道路，将传统优势的师范类专业放置在边缘性位置，转向关注其他科研成果产出效率高的专业。但师范类专业认证不再以学校而是以专业为单位考查人才培养质量，这给原本不重视师范类专业的高层次院校带来了压力，也为普通院校建设一流的师范类专业带来了机遇。课程是师范类专业建设的核心要素，为了提高师范类专业的人才培养质量，教师教育机构势必不断探索提高教师教育课程质量的突破口。课程质量标准是教师教育课程实践的依据，对教师教育课程质量的不同认识，就会产生相应的衡量教师教育课程质量的标准。新时代下教师教育课程质量的提升关键是在科学质量观的引导下确立新的质量标准，师范类专业认证的实施将促使教师教育机构反思传统教师教育课程质量观和质量标准的局限性。同时，师范类专业认证作为一项国家制度，

有着明确的激励和惩罚规则。师范类专业认证虽是由教师教育机构自愿提出申请,但《指南》明确指出:“认证结果为政策制定、资源配置、经费投入、用人单位招聘、高考志愿填报等提供服务和决策参考。”这就意味着认证通过的师范类专业将在教育资源配置、生源竞争、师范生就业等方面占据优势地位。这激励着教师教育机构主动申请师范类专业认证,申请认证的师范类专业数量逐年上升。但认证不合格也会带来风险,或将取消举办师范类专业的资格。教师教育机构为了规避专业认证不合格的风险,将主动按照认证标准的要求,重新整体设计教师教育课程评价指标。

其次,师范类专业认证确立了基于“产出导向”(outcome-based education, OBE)的认证理念,要求教师教育课程由强调知识传递转向立足实践需求,为教师教育课程质量观的转变指明方向。“知识本位”是一种“知识中心”的教师教育课程质量观,它集中关注“教师教了什么知识”,然后再依据知识标准评价师范生通过课程学习掌握知识的情况。在这一质量观的指导下,教师教育课程的首要任务就是让师范生尽可能掌握更多的理论知识,以确保他们在未来的教学中能够准确高效地传授书本知识。这种课程质量观有其合理之处,但过于关心理论知识获得而排除了师范生在教育实践中“能够做什么”。产出导向理念也可以称作成果导向理念,是国际高等教育倡导的一种先进教育理念。美国学者斯派迪(William G. Spady)在其著作《基于产出的教育模式:争议与答案》中对产出导向教育理论进行了系统完整的介绍。产出导向理念不再纠结于教师究竟传递什么知识,而是将视线转向关注师范生通过教师教育课程的学习“学到了什么”和“能够做什么”。“产出”即学生的“学习成果”,这里的学习成果不是指学生的课程学习分数,而是指学生通过课程学习获得的解决实际问题的能力,产出导向教育的关键在于确保学生获得促使他们在未来生活中取得实质成功的经验。同时,产出导向教育强调确立预期目标的重要性,但这种预期目标不是一般的知识目标,而是学生最终要获得的解决问题的能力目标。师范生综合实践能力的获得主要通过课程学习这一渠道,基于产出导向教育理念教师教育课程应从知识取向转向实践取向,确保师范生通过教师教育课程的学习,获得帮助他们在未来成为一名成功教师的经验。

最后,师范类专业认证主张建立多元主体评价机制,构建贯通内外的质量保障体系,为教师教育课程质量观的转变提供保障。在“知识本位”教师教育课程质量观下,教师教育课程质量的评价主要由教师教育机构组织实施,课程评价内容主要在于师范生对课程理论知识的掌握情况,评价的时间通常在一门课程学习结束后。这种评价方式的优点在于能够准确反映师范生对教育教学基础理论知识的掌握程度,但也会带来问题。有学者提出,这是一种“旁观者”评价,呈现出只关注结果与效率的终结性评价取向,表现了人们对技术理性主义的偏执与迷恋。一元的评价标准片面注重师范生的认知能力,限制了教师教育课程质量的视野,并呈现出只关注结果与效率的终结性评价取向。《指南》明确指出:“在课程教学评价和修订过程中,教学管理者、教师、学生和用人单位及其他利益相关方能够积极参与,并提出合理意见。”这种多元主体的评价机制有助于充分反映教师教育利益相关者的意见,促使教师教育课程质量标准既立足教师教育机构宗旨和专业发展定位,又面向外部利益相关者的实际需求。同时,师范类专业认证主张构建内部保障与外部评价相结合的质量保障体系。内部质量保障即教师教育机构实施自评,并对课程教学的关键环节建立常态化的监测机制。外部质量评价即由外部认证专家进行课程质量诊断,认证专家熟悉师范类专业人才培养流程,也了解基础教育对师范生能力的需求,可以为推动教师教育课程质量观的转变提供有效意见。内部保障与外部评价相结合可以形成“评价—反馈—改进”闭环,畅通教师教育课程质量的持续提升机制。

三、转向“目的适切性”的教师教育课程质量观

“目的适切性”(fitness for purpose)质量观源于产业领域,20世纪90年代引入高等教育质量评价的相关研究中。英国高等教育基金委员会(HEFCE)的文件作为西方新高等教育质量理念的代表,也曾提及质量的“目的适切性”问题。博格(E.G.Bogues)在1992年出版的著作《质量的证据》中,将质量定义为“符合任务规范和目标实现”。

2006年3月,在上海举办的亚太地区质量保障网络组织(APQN)学术研讨会上,国际高等教育质量保障机构联盟(INQAAHE)前任主席伍德豪斯(David Woodhouse)指出,“质量就是对目的的适切性”(quality = fitness for purpose),

他认为“目的”这一概念是对“物有所值、增值、预期、满意”等多种质量认识的综合陈述，也是大家广泛认同的对质量的界定。“目的适切性”只是一种程序性规定，它关注到地区社会发展需求和学校实际情况的差异性，鼓励学校根据实际情况进行自主定位、自我评估和自我改进，以保障教育质量。但这并不是降低质量标准，反而是对质量提出更高的要求。因为“目的”本身不是一成不变的，学校必须不断谋求创新，增强教育质量，适应不断发展变化的需要的能力。“目的适切性”质量观将“外部适切性”与“内部适切性”作为质量标准，“外部适切性”即教育质量要适切社会发展需求，这就要求学校立足地区社会实践需求，确定适切的目标定位；“内部适切性”即人才培养过程要适切人才培养目标定位，从而支撑社会发展实践需求。“目的适切性”质量观已得到国际实质等效专业认证的普遍认同，这既表现在国际实质等效考虑地区特殊性，不追求整齐划一，还反映在强调人才培养对目标定位和外部需求的适切性。

国际实质等效是专业认证的核心原则，也是实现认证结果国际互认的基础。中国师范类专业认证理念、标准与国际同频共振，推动教师教育课程质量观向“目的适切性”发展。教师教育是培育“大国良师”的教育，教师教育课程的核心任务是面向地区基础教育发展培养适切性教师，而“适切”本身就是课程质量的体现。一方面，师范类专业认证关注到中国基础教育体系庞大，东中西部的基础教育发展特点不同，即使在同一个地区内，城镇与乡村、学校与学校间的教育资源分布也存在着显著差异。各地区教师教育实际情况也较为复杂，教师教育机构的水平有着较大差距。因此，为了匹配地区基础教育发展和教师教育机构实际情况，师范类专业认证很少设定绝对量化的课程质量指标。认证标准只是“底线标准”，各地区可以在此基础之上结合专业培养目标定位确定课程目标，建立起各具特色的教师教育课程体系。另一方面，师范类专业认证标准明确了教师教育课程的实践导向，要求以师范生在未来教育教学的能力需求为指向，对教师教育课程体系进行反向设计。传统“知识本位”的教师教育课程质量观是一种以教育理论知识作为核心价值追求的质量观，教师教育课程设计和实施服从单一的理论知识标准。师范生虽然具备扎实的理论功底，但教育实践能力欠缺，进入真实的教育情境往往不知所措。按照认证标准，师范毕业生要达到“一践行、三学会”的毕业要求，

即践行师德、学会教学、学会育人和学会发展。这一毕业要求需要覆盖专业知识、教学技能和职业道德等内容的教师教育课程作为支撑,仅重视教育理论知识是远远不够的。

正如布鲁贝克所说的:“只有当谈到了適切性的具体对象时,问题的复杂性才显示出来。”按照师范类专业认证标准的要求,教师教育课程对“目的”的適切性应该包括“内部一致性”和“外部一致性”两方面。“外部一致性”是指教师教育课程体系与实际需求保持一致,尤其是与基础教育的教师需求对接,主要表现为课程目标能否根据用人单位对毕业生的能力需求精准定位,这通常为师范类专业教育所忽视。“内部一致性”即教师教育课程目标对毕业要求以及培养目标的支撑度,教师教育课程内容、实施、评价等对课程目标的支撑度。立足毕业要求和培养目标定位制定课程目标,再围绕课程目标选择课程内容、实施课程教学和评价,实现内部逻辑自洽。围绕为基础教育培养適切性师资这一目标任务,“内部一致性”与“外部一致性”应实现有机统一。培养目标对外支撑基础教育实践需求,对内指导教师教育课程体系的运行,对实现内外部一致性统一具有关键作用。“内部一致性”下教师教育课程接受培养目标指导,“外部一致性”下教师教育课程质量受到培养目标的约束与影响。需要强调的是,认证标准要求培养目标要与基础教育对教师能力的需求“挂钩”,设定出可评、可测、可达的培养目标内容,这与以往模糊不清、严重同质化的培养目标有着很大的不同。如图 1 所示,“外部一致性”的要求反映到培养目标,再经由毕业要求得到科学分解,最终渗透到教师教育课程运行的全过程。教师教育课程体系内部要素相互影响,课程目标与毕业要求各指标点形成明确的对应关系,课程内容、课程实施与课程评价等通过支撑课程目标达成,再间接支撑毕业要求和培养目标,最终指向满足基础教育对教师的需求

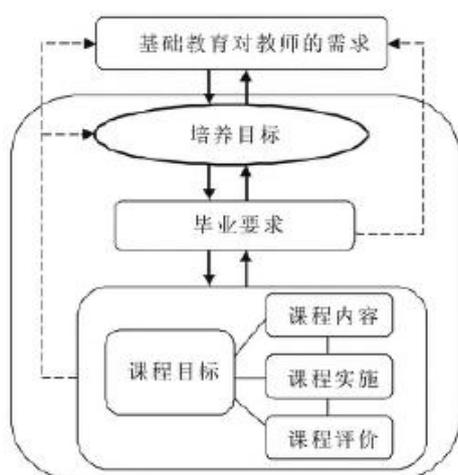


图1 “内部一致性”与“外部一致性”支撑关系框架图

约翰斯通 (R. J. Johnston) 进一步提出, 如果将质量看作“目的適切性”, 这意味着衡量质量的标准是预期目标的达成情况, 那么教师教育课程目标的确定就尤为重要。按照内外部一致性的要求, 课程目标直接支撑毕业要求, 毕业要求又支撑培养目标, 课程目标的确定实际上是由培养目标间接指导的。确定课程目标首先要对培养目标形成正确的理解, 明确培养人才的类型与层次以及社会对人才质量、规格的要求。培养目标经由毕业要求在教师教育课程体系中得到落实, 课程目标通过直接支撑毕业要求来支持培养目标达成。毕业要求是确定课程目标的直接依据, 课程目标要与毕业要求形成对应的关系。因此, 教师教育课程目标确定的关键在于对毕业要求进行科学合理的分解, 形成精准可考核的毕业要求指标点。但毕业要求是一个多元性的问题, 任何单一的课程目标都难以全方位解决这一问题。基于“一践行、三学会”毕业要求分解的结果, 应先讨论每一门教师教育课程目标定位和目标达成要求, 再通过逐级分解来构建起“总目标—分目标—教学目标”支撑毕业要求的课程目标群。首先, 要逐个检查毕业要求内容与课程目标之间的支撑关系, 确定不同类别的课程总目标。例如, 践行师德是对师范生职业道德的规范, 对应的课程目标应该与“师德规范”相关。其次, 这些不同类型的课程总目标较为笼统, 还要进一步将不同类型的课程目标细化为课程分目标, 如“教学能力”的课程目标又可以划分为“基本理论和知识”“学科教学的基本方法和技能”等。课程分目标的内容描述不应太笼统, 要能够具体、准确表达师范生通过某一门教师教育课程的学习, 在师德、教学、育人及专业发展等方

面所应达到的程度。最后，再将课程分目标细化为小单位的课堂教学目标，具体落实到每一堂课中。

按照“目的适切性”教师教育课程质量观，教师教育课程不再将师范生理论课程学习成绩视为最终目标，而是形成了一个指向提高师范生综合实践能力，内涵丰富、形式多样的课程目标体系，涵盖专业知识、技能、情意等多方面内容。因此，教师教育课程的评价也应该围绕课程目标并结合具体的课程内容，综合采用多种评价方法，尤其要重视基于师范生教育实践表现的评价方法。基于表现的评价聚焦师范生在真实教育情境下的个性化表现，通过观察师范生在开展教学任务和解决教育问题过程中的综合表现判断达成预期目标的情况，具有以下特征。

第一，评价主体的多元化。不仅关注课程专家、行政部门的评价，还强调课程评价过程中参照学生、家长、用人单位等利益相关者群体的意见。尤其注重师范生自我评价，引导师范生在行动中和行动后进行自我反思，实现自我完善与自我提升。

第二，评价情境具有真实性。教学过程充满了复杂性和不确定性，为了引发师范生在教学任务中的真实表现，基于表现的评价对课程评价情境的真实性要求较高。由于教师教育机构内的模拟教学剥离了教学现场的不确定因素，故课程质量评价还要依靠校外教育实践基地进行，一般可以借助师范生的教育实践课程开展。

第三，评价目的在于促进反思与持续改进。基于表现的评价认为教学过程具有不确定性，师范生在现实教育场景中的表现也各有不同，对学生教学能力的评价不应局限于单一的、绝对的标准，关键在于引导学生同复杂的教育情景开展对话。评价的目的不是甄别与选拔所谓的优秀学生，而是促进学生反思与持续改进。

第四，评价方法的人文性。评价方法的人文性是指从人的角度出发，强调个体差异与学生发展经验，具体的方法包括课堂观察法、档案袋评价法、微格教学评价法等。

（原文发表于《华南师范大学学报（社会科学版）》2022年第1期）

认证标准视阈：师范专业质量保障体系构建新路向

马晓春，周海瑛

作者简介：马晓春，哈尔滨音乐学院副研究员，博士。

摘 要：以师范专业认证标准为准则的质量保障体系是确保师范专业持续发展的必要前提与基本保障。当前在国家教育政策和规制方面，师范专业质量保障始终伴随着师范教育的不同改革阶段而发展；在高校改革实践中，高校师范专业也在探索内外部质量保障措施及模式。与此同时，师范专业质量保障在工作的理念方面，以学生为中心的认证理念尚未有效转化为教育教学行为；在体系结构性方面，质量保障体系的要素还存在结构性缺失或弱化的现象；在专业认证标准执行方面，对认证标准理解不到位、执行有偏差；在评估方法方面，与认证标准相关的部分师范类评价指标缺失，“异化评估”问题凸显；在运行机制有效性方面，偏重于质量保障的科层管理倾向，质量文化缺失。面对这些挑战，师范专业认证标准为师范专业质量保障提供了新视角，也为构建师范专业质量保障体系提供了新路径。要遵循 OBE 产出导向教育理念，完善“国标”“校标”有机结合的师范专业质量标准体系，实施“四位一体、五个达成”质量保障运行机制，将认证标准内化为专业质量标准意识和自觉行动。

师范专业质量保障是现代教师教育治理体系中不可或缺的、正式的制度,服务于专业的自我建构和教学质量的持续提升。开展师范专业认证、建立质量标准、提高学生地位和话语权、通过范式变革形成质量文化已经成为全球高等教师教育质量保障的共同选择。为加强师范专业质量保障体系建设,教育部颁布了师范类专业认证标准,这是我国在教师教育开放式办学模式下,保障师范专业教学质量的新举措。认证标准作为师范专业发展的“牛鼻子”,是保障师范专业质量的关键点和突破点。师范专业如果缺少适切的以“认证标准”为基础的质量保障体系作为发展的强力支撑与有效助推,师范专业质量提升目标或改革愿景都可能在实践层面遭遇制约或挫败,师范专业内涵式发展与改革效度也会折损。因此以认证标准为准则的师范专业质量保障体系成为确保师范专业持续发展的必要前提与基本保障,对提高师范专业培养质量具有重要意义。

一、师范专业质量保障体系的内涵与特征

师范专业质量保障体系的发展目标是“保障”,而破题的重点在如何理解“质量”。综合已有研究结果,本研究认为师范专业质量保障体系是依据师范专业培养目标,由多元利益相关者运用系统管理理论方法,将专业运行的各个阶段、各个环节有机联系起来,依据一定的质量评价标准,对师范专业人才培养活动实行结构化、持续化的监控、评价、反馈、改进,从而形成的一个结构完整、任务清晰、权限明确、稳定有效的质量管理体系。这个质量保障体系的最终目的是确保师范专业职前教师培养目标的达成。建立质量保障体系需要遵循一定的专业质量标准,质量标准是师范专业共同使用且可重复使用的用以衡量师范专业质量的尺度、准则或依据。完善的专业质量标准是建立专业质量保障体系的必要条件。总体来看,师范专业质量保障体系有三个基本特征:一是具有明确的师范专业教学流程、规范和目标指向,多元利益相关者遵循一定的教育教学活动规律、教育制度政策、质量标准等,持续地协商、谈判、调整、修正,实现专业质量不断提升;二是具有立体化、非线性结构,专业内部影响因素(教师、学生、课程、教学资源等)与外部影响因素(政府、社会评价等)之间通过直接和间接关系,按照结构化关系共同作用于师范专业质量保障体系;三是追求师范专业管理绩效的

最优化,通过科学、合理的管理组织方式,追求教学质量持续改进,基于一定的质量保障范式形成质量文化,实现管理绩效的最优化,达到专业质量提升的目标。

二、师范专业质量保障体系发展现状及挑战

本研究通过分层抽取全国 21 所师范院校(部属师范大学 4 所、省属师范大学 13 所、市属师范院校 4 所)的 302 位高教评估中心、教务处、学院及师范专业的负责人、骨干教师(以下简称“被访者”)等进行问卷调查,其中教授 85 人、副教授 123 人、讲师 94 人,问卷包括“师范专业认证理念的接受程度、师范专业质量评价指标的结构与效能、师范专业认证标准执行状况、师范专业质量评估方法的科学性、师范专业质量保障运行机制以及当前高校师范专业质量保障工作的完善性与有效性”等六部分、共 16 题,依据调查结果进行数据分析;另外,分层选取全国 24 所师范大学作为案例分析对象,为增强选样的代表性,选取部属 6 所、省属重点 14 所、地方师范学院 4 所,分析这些师范院校 2018 年《本科教学质量报告》(以下简称《质量报告》)中的“师范专业质量保障”内容(学校官网发布),综合分析我国当前高师院校的师范专业质量保障发展现状及面临的挑战。

(一) 发展现状

按照教育部《普通高等学校本科专业目录》设置,我国高校开设师范性质的本科专业有汉语言文学、数学与应用数学、历史学、化学、物理学、英语、生物科学、地理科学等 22 个。办学呈现“专业占比小,在校学生多”的特点。在本研究选取的 24 所师范大学中,师范专业数量平均占全校专业总数的 26%,为 13—22 个不等,占比相对较小。但从全国在校师范生人数体量上看,2019 年全国共有 605 所高校举办师范专业,其中高等师范院校 199 所(包括师范大学 50 所,师范学院 71 所,师范专科学校 78 所),举办师范教育的非师范院校 406 所,2019 年普通高校在校师范生人数达 171.28 万人,在校生体量大。为保障师范专业教学质量和未来教师培养规格,政府和举办机构围绕着师范专业内在质量提升实施诸多改革措施,以保障 170 余万在校师范生培养质量和 1400 万规模的基础教育师资储备人才持续更新。

1. 在国家教育政策和规制方面, 师范专业质量保障始终伴随着师范教育的不同改革阶段而发展

改革开放以来, 师范教育打破封闭式办学模式后依次经历了师范教育体系重构、开放式办学模式初步探索, 进入了当前多元化的、非定型的、“以师范院校为办学主体、综合性院校共同参与”的实践阶段。这意味着教师教育系统内依然存在着不同层次、不同质量、不同类别的院校。对于我国这样一个经济水平差异、地区差异和文化差异巨大的教育大国, 要培养能适应特定基础教育需求的高素质教师, 就要以基本教学要求的达成为前提, 也就是国家要对全国师范专业举办机构有指导性、规范性的统一办学标准。否则, 地区差异、特定基础教育需求可能成为降低师范专业质量的“理由”。为此, 从 2010 年起教育部着手建立师范专业质量标准体系并逐步完善。2011 年以来教育部陆续颁布了教师教育课程标准、中小学教师专业标准、普通高等学校本科专业类教学质量国家标准等, 特别是 2017 年教育部颁布《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》, 明确师范专业认证的标准和程序, 要求高校师范专业接受国家教育行政部门认可的质量认证机构的审查和认证。这些不同层面规章制度规定了师范专业办学的基本要求, 确保不同文化和经济水平地区的师范专业教育教学活动在可控范围内有序运行, 科学、客观、准确地监控师范专业质量, 确保多元化、非定型、开放式的师范专业办学质量。同时, 引领我国师范专业发展方向, 成为促进师范专业改革的动力, 营造了有利于师范专业发展与改革的政策环境, 使师范专业教学质量的引导、监管、问责有据而有准, “对标建设”成为新时期高等师范专业发展的基本遵循。

2. 在高校改革实践方面, 高校师范专业探索内外部质量保障措施及模式

当前, 师范专业质量保障将“师德培养和教育情怀、延长教育实践学时、课程标准的规范化”等新要素纳入视阈并成为重要评价因子, 质量保障模式也由单一的课程质量保障发展为立体化、多样化的质量保障。例如, 抽样的部分师范大学建立“七位一体”“二阶四维”“四查三评两专一平台”或者“四查四评四反馈”等多样化的专业质量保障体系。通过开展教学检查、教学督导听课、学生评教、学生信息反馈、毕业生评教、基础教育用人单位评价等途径, 围绕用人单位

对师范毕业生的质量要求开展师范专业教学质量评价,取得一定成效。调查显示,有的被访者对本校师范专业质量保障体系的完善性、有效性分别给予 4.17 分和 4.04 分(满分 5 分),持比较满意的态度。鉴于师范专业认证工作只实施两年多,各校建立基于认证标准的师范专业质量保障体系工作处于起步阶段,仍有待完善。在抽样的师范院校中,有 22 所院校“改进和加强教学质量保障工作”成为本校教学改革的重点工作,占比 91%。检索学位论文、期刊论文文献,发现学者从高校师范专业教学实践经验抑或学理研究的角度探讨质量保障问题、教师教育弱化问题、学科教育和专业教育冲突问题以及师范专业认证标准意义、国际师范专业发展趋势和国(境)外师范专业认证经验引介与启示等。

(二) 当前挑战

社会对高质量师范专业教学的迫切需求与现有师范专业质量保障效能偏低之间存在着矛盾,从学界到社会、从院校到专业对当前通过实施师范专业认证来保障师范专业办学质量,在保障理念及实际操作等方面存在疑虑,本研究试图从以下五个方面检视师范专业质量保障面临的挑战。

1. 在保障理念方面,以学生为中心的认证理念尚未有效转化为教育教学行为

当前,我国高校的师范专业均以教师教学为中心进行教学、评价和资源配置的思维定式还存在,以学生为中心的教育理念尚未全面融入师范专业的教学实践中,改革进程不一。一是部分师范专业已经将“学生中心”理念运用到教学实践当中,例如已经筹备师范专业认证工作的高校,在师范专业的人才培养目标、毕业要求、课程目标的制定及达成度保障上,能够按照基于学习产出的教育模式(Outcomes-based Education, OBE)的学生中心理念进行改革与实施。二是部分师范专业虽然接受了“学生中心”理念,但迫于内外部因素的阻碍,对新理念不完全了解,未能将学生中心理念转变为教学实践,教学实践仍是“以教为中心”,教育理念与改革实施不一致。调查显示,有 39% 的被访者对师范专业认证标准的学生中心理念只是“一般了解”,甚至有 3% 的人对此不了解。部分师范大学在《质量报告》中提出以学生为中心的教育改革还需加强,存在“教学资源配置中的学生优先度不够,为学生提供自主学习、自主探究的条件保障未能完全到位”等问题。个中原因在于,高校、专业和教师接纳“学生中心”的理念,既需要教

育行政部门、高校对认证理念的引介和宣传，更需专业教师回归“育人”初心，激发内在学习动力，经过学习理解、认同内化、创新生成、外化实践等过程，才能同化和顺应为个体内在的认知结构，但这个过程不能一蹴而就。

2. 在体系结构性方面，质量保障体系的要素存在结构性缺失或弱化的现象

一是专业内部质量保障方面，由于缺乏全面质量管理的理念，部分师范院校仅从课程质量保障、师资保障、教学资源保障等部分实施，而对师范专业认证要求的“人才培养目标、课程目标、毕业要求、教学评价与改进”等方面的保障还相对薄弱。调查中有 8 所师范大学发布的《质量报告》认为本校“对人才培养目标和毕业要求的保障、课程目标的保障弱化甚至缺失，需要加强”。35% 的被访者认为“人才培养目标的评价与修订”“毕业要求的评价与修订”“教学评价与改进”等方面的质量保障存在弱化现象。二是在专业外部质量保障方面，用人单位、合作企业等作为重要评价主体，较少参与质量评价甚至根本没有参与质量评价，导致外部评价主体缺失，影响外部质量保障效能。三是质量保障制度的系统性、科学性欠缺。调查中有近 15% 的被访者认为“师范专业日常教学管理制度未能及时引入新形势下的质量管理理念、内涵、标准，导致现有的教学质量保障作用弱化”。

3. 在专业认证标准执行方面，对认证标准理解不到位、执行有偏差

师范专业认证标准分为学前、小学、中学三类和三个等级，从“培养目标、毕业要求”等 8 个一级指标和 38 个二级指标进行考查，贯穿师范生从入学到毕业的整个培养过程，考查点多、覆盖面广。师范院校在执行标准时存在问题：一是理解不透彻，不同高校、专业、教师对质性指标理解角度和深度存在差异，对 OBE 认证理念、指标内涵、考查要点、佐证材料等理解并不透彻，习惯于依赖固有经验和既定管理制度。调查结果显示，对于“你是否了解国家师范专业认证标准对师范类课程的结构、学时学分的要求”的问题，66% 的被访者“略知一些”，还有 5% 的人不知晓此要求。一些师范大学也反思自身“对质量标准缺乏应有认识与理解，未能及时引入专业认证理念、认证标准和操作范式”。二是执行有偏差，30% 的被访者认为本校师范专业课程实施与国家认证专业标准有差距。有 5 所师范大学在《质量报告》中指出本校“对认证标准执行不严格，落实缺少

常态检查监督、相互问责的机制”，导致出现“形式化、表面化、功利化倾向”的问题。

4. 在评估方法方面，与认证标准相关的部分师范类评价指标缺失“，异化评估”问题凸显

目前，在由省级教育行政部门或高校组织的师范专业质量评价中，往往过多强调专业的学科性评价，而忽视专业的师范性评价，尤其与认证标准相关的部分师范类评价指标少或缺失，在评估施测、内容、结果使用等方面不规范，甚至出现“异化”评估。一方面，评估施测中缺乏评价标准或判断机制，教学质量监测分析多以落实上级主管部门任务为主，以单要素逐一分析为主，呈现表象化和模式化趋势，不能充分发挥评价专业教学质量的作用。问卷调查显示，对“您的学校师范专业教学质量评估工作存在哪些问题”的半开放式问题的回答，56%的被访者认为学校管理部门存在“重视评教、轻评学”“以课堂教学质量评价代替专业教学质量评估”“重视课堂评价，忽视培养目标和毕业要求评价”等问题。另一方面，评估结果“异化”使用，人们对评估结果的关注度远远高于评估本身，缺少对评估本身的元评估和问责制度，致使评估功能被打折扣甚至扭曲，出现制度失缺和文化失迷。还有 34%的被访者认为学校的管理部门“重视评价，轻反馈利用”“对质量评估信息重采集，轻分析”，在实际操作中还存在重外部质量问责，忽视内部质量改进，以评代建，过度评估等问题。这些问题致使质量评估偏离专业质量评估本质，使评估效能衰减。

5. 在运行机制有效性方面，偏重于质量保障的科层管理倾向，质量文化缺失

首先，我国高等教育质量保障的运行管理模式具有科层管理倾向和行政管理倾向。科层倾向表现在“自上而下”从政府到高校、专业的价值立场从概括到具体，上级做出价值决策，下级是执行者；行政倾向表现在上级教育行政部门的价值立场和态度就是下级专业质量保障实践的价值立场。该管理方式的优点是质量保障工作运行稳定、效率高、执行力强，但也易造成上级的价值导致抑制下级的实践价值取向的困境，使专业处于一种被动局面，被动地完成学校检查与评估任务，较少主动从本专业人才培养角度创造性、有计划、适时地开展人才培养。在这种模式下，师范生参与教学评价的主体地位被削弱，学生中心的理念未得以

充分实现。通过分析调研数据得出，46%的被访者认为“学生对教学改革的参与度低，学生一般只参加评教，参与其他专业质量评价活动少”。其次，是在质量文化上，由于教师、学生、用人单位等参与教学质量监控与评价的力度相对不足，质量标准意识缺失，向心力弱，导致质量文化与质量保障实践疏离和对立。统计发现，有 7 所师范院校在其《质量报告》中认为存在“以提高人才培养水平为核心的质量文化尚未形成”等问题，缺少共同参与、集体共识和持续改进质量文化，导致质量文化缺失，甚至出现“攀比质量结果、虚假质量文化”。

三、认证标准视阈：师范专业质量保障体系构建的新路向

社会对高质量师范专业教学的迫切需求与现有师范专业质量保障效能偏低之间的矛盾，是推动我国建立新的师范专业质量保障体系的主要动因。为了提高师范专业质量，着眼于矛盾问题的破解，可以从师范专业认证标准的视角切入，以师范专业认证的 OBE 产出导向理念和全面质量管理理论为理论基础，从构建理念、质量标准、运行机制、质量文化等四个角度，探讨构建新时期师范专业质量保障体系的路径。

（一）在构建理念上，遵循专业认证的 OBE 产出导向教育理念

OBE 产出导向教育理念是国内外师范专业认证普遍遵循的教育理念，在建构主义和整体主义哲学思想指导下，其核心要义是“学生中心、产出导向、持续改进”。从国际的应用实践来看，OBE 产出导向教育理念以学习产出驱动整个课程活动和质量评价，以教学绩效—评估（认证）标准导向的优势已经被美国、英国、加拿大等发达国家的师范专业质量保障体系所广泛采用并取得实效。在当前我国师范专业更为注重内涵式发展的背景下，构建师范专业质量保障体系应遵循师范专业认证的 OBE 产出导向教育理念，在专业认证标准下重新厘清“教”与“学”之间的关系，激发师范专业教学活动的整体、整合、系统的内在活力，实现教学与管理的绩效最优化。首先，应坚持“学生中心”的价值取向，突显师范性，回归师范生培养本源。美国学者斯派迪在《基于产出的教育模式：争议与答案》中提出 OBE 理念的“学生中心”是指“以学生发展为目标，教育活动的组织要围绕确保学生获得实质性成功的经验来开展”，这一理念正逐步成为当前国际教育组织及发达国家教育质量评估的新重心，从以往注重评估学校和教学资源

使用效率转向注重评估“教育产出环节”——学生的学习成果。当前，世界许多国家和地区均采取了向学生赋权的改革，学生学习成果在内外部质量评价中的权重不断提高，学生在质量保障体系中的话语权和地位也不断扩大。因此，在师范专业的教学过程中，要把师范生看作差异的、多样化的、情境依赖的学习者，教师面对的是复杂的、存在于一定情境中的个性化个体。在绩效——标准本位导向下，高校应从提高学生学习成果反向推理教师教学与专业课程设计，重构“以师范生为中心的学习观、以师范生成果评价为基础的教学过程观、以师范生应用知识为指向的教师知识观”为价值取向的师范专业质量保障体系。转变以“教”为中心的教学模式、评价方式以及资源配置方式，逐步向“学生中心”转变，从注重教师教学能力评价向注重师范生学习成果评价转变，从过于重视师范生学科知识学习向重视师范生应用、创新、发展知识转变，从师范生技能训练走向全面发展、实践取向的全人发展观，从以科层和行政化的管理价值取向向赋予师范生主体参与质量保障活动权利的价值取向转变，从以教为中心配置教育资源和实施教学向以师范生学习为中心转变，回归以师范生成长为目标的人才培养本源。其次，对照认证标准形成“产出导向”的学生培养过程。OBE 产出导向教育理念认为教育是“基于实现学生特定学习产出的教育过程，教育结构和课程被视为手段而非目的”。参照师范专业认证标准，对照师范毕业生产出的核心能力素质要求，高校应从培养目标入手，制定师范生毕业后 5 年左右在专业领域发展预期，设计能够覆盖师德规范、教育情怀等符合认证标准的毕业要求，聚焦师范生毕业后的产出，即“学到了什么”和“能做什么”，反向设计课程体系与教学环节，正向开展课程教学，实施“产出导向”的环环相扣、互相支撑的教学过程。再次，要形成以师范生学习成果评价为基础持续改进过程，在师范专业认证标准下，持续改进以师范生学习成果评价为基础，教学评价活动被赋予新的内涵，不仅是教学质量的评价，还是集教学质量监控、测量、评估、反馈、调整功能于一体，对师范生培养进行全要素、全过程的评价，确保学生取得学习成果的“生产性”“生成性”过程。对照师范专业认证的“五个度”要求，高校应将教学由“呈现知识”“传递知识”的单方面活动，转变为“教”及“学”的知识、态度、价值、能力

等多维教学活动,进而将多维评价结果反馈给师范专业的各个利益相关者,促进教学质量改进,形成“实施、评价、反馈、改进”的闭环质量保障体系。

(二) 在质量标准建设上,完善“国标”“校标”有机结合的师范专业质量标准体系

师范专业质量标准是专业培养的合格教师质的临界点或最低点在量上的规定,是确保师范专业教学的条件、活动和结果适合其预定人才培养目标的规范性文件。对质量标准的发展进程的分析可从两个维度进行:一是从历史性维度来看,与高等教育自身的历史演变类似,质量标准经历了一个从传统到现代的蜕变过程,从依靠学业考试、同行评审、教师资格证制度等传统手段和标准来控制质量,发展到当前以一套专业化的办学基础和能够为教学实践提供良好范本的标准和指南;二是从共时性维度来看,现代意义的师范专业质量标准的广泛建立是一种制度扩散和政策学习,以师范专业认证标准为核心,向专业内部与外部共建、问责与改进并进的质量标准体系转变,成为师范专业质量保障不可或缺的组成部分。师范专业教学所传授的知识是“专业化、逻辑化、系统化”的高深知识,同时兼有学术追求和教师教育内涵,具有基础性和相对稳定性。从国家教育行政部门、高校、专业等主体层次建设师范专业质量标准,以国家制定的师范专业认证标准“国标”为主,以学校和专业质量标准的“校标”为辅,能为专业教学从“经验演进”到“科学设计”转变提供框架,增强教学实施的专业性和学术性。除此之外,还能够保留师范专业教学固有的特殊性,以认证标准引导具备一流学术水准师范专业建设。首先,要把专业认证标准中的“教师教育课程学分、生师比、兼职教师比例、教师教育课程教师比、教材数量、教学经费、教育实践基地数量、实践指导教师人数”等国家最低办学要求的“基准指标”等作为“刚性标准”纳入师范专业质量标准体系,充分发挥自上而下的管理效应,保证国家专业认证标准的“统摄性”和“保底性”。其次,在注重师范专业的学科教育质量的同时,要以认证标准来引领师范专业回归师范教育特有功能。根据专业认证标准落实“师德规范、教育情怀、一践行三学会、班级指导、‘三字一话’、微格教学训练”等质性指标要求,以师范生的教师职业能力发展和学习效果为中心,建立师范专业教学环节质量的“校标”,诸如师范专业的课程教学质量标准、考核过程

质量标准、毕业论文撰写与评价的质量标准、教育实践质量标准等，使师范教育专业质量保障由“校标”为主向“国标”与“校标”有机结合、学术与师范兼顾、内部与外部质量共建转变，将国标的统摄性、保底性与校标的特殊性相结合，做到学术性和师范职业性的有机结合。

（三）在运行机制上，实施“四位一体、五个达成”质量保障机制

依据师范专业认证标准，按照 OBE 产出导向理念、戴明循环质量环——计划、实施、检查、改进（Plan—Do—Check—Action, PDCA）的全面质量管理理论，可以将高等教育评估的一般性与师范专业质量评估的特殊性相结合，建立标准先导、多元开放的“四位一体、五度达成”师范专业质量保障体系运行机制。该保障体系以学生为中心，将产出导向、持续改进贯穿于学生培养过程的始终。标准先导是以师范专业认证标准及相关教学质量标准为前置标准，作为质量评价的“标尺”；多元开放指专业质量的利益相关者多元化、责任主体多元化、评价方式多元化，内部与外部保障各司其职、有机衔接，形成开放式的质量保障体系；“四位一体”指构建由“目标决策系统、运行实施系统、监控评价系统、反馈改进系统”等四子系统构成的师范专业质量保障体系，每个子系统都是一个 PDCA 小循环，相互联系又形成 PDCA 大循环，形成一体化体系。高校管理者、师生等内部责任主体从专业培养目标和毕业要求的制定、课程与教学实施、资源与过程支持保障到质量监控与评价、反馈与改进等，形成内部质量保障闭环。政府部门、毕业生、用人单位（基础教育机构）等外部责任主体对质量进行外部评价与反馈，形成外部质量保障闭环，与内部质量保障共同构成开放式体系。分别对“培养目标达成度、社会需求适应度、教学资源支撑度、质量保障有效度、学生和用人单位满意度”五个师范专业达成度进行评价。最终实现“开放循环、节点明晰、持续改进”的大小循环相嵌的质量保障运行的循环体系。各子系统的保障目标、责任主体、职能以及小循环运行机制各有侧重，有机衔接。（见图 1）

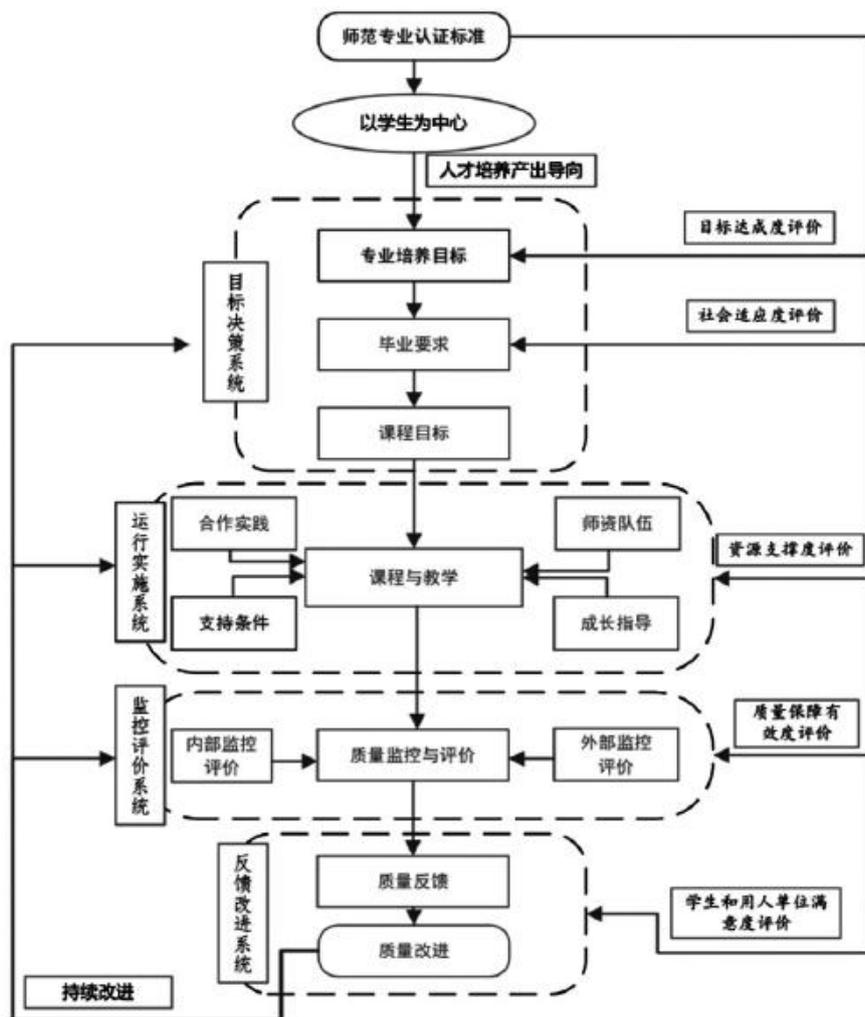


图1 “四位一体、五度达成”师范专业质量保障循环体系

目标决策子系统，实现目标保障，保障“为谁培养教师”和“培养什么样的老师”。包括“专业培养目标、毕业要求、课程目标”3个要素。责任主体包括学校管理部门、专业教师、学生、毕业生、基础教育专家等。该系统是师范专业质量保障体系运行的“中枢”和顶层设计系统，统领其他子系统的运行，也是多元主体参与的开放式问责系统，分别以“专业培养目标”“毕业要求”和“课程目标”为对象，对“培养目标达成度、社会需求适应度”进行评价。在培养目标决策设计中，要将师范专业认证标准要求的“培养目标、课程目标”通用标准以及“一践行三学会”的师范生毕业要求，依次分解与落实到课程目标中，实现课程目标、毕业要求、培养目标的相互支撑，为课程实施做好顶层设计。

运行实施子系统，实现课程教学过程和资源保障，保障“如何培养教师”。责任主体包括学校和学院管理人员、专业教师、师范生以及实习基地教师等。该

系统是对目标决策子系统的具体实施,以“学生中心”反向设计内容,按照“产出导向”正向实施,包括“课程与教学、合作与实践、师资队伍、支持条件、成长指导”等 5 个要素,其中课程与教学是核心。该系统从教学过程保障和教学资源保障两方面实施。教学过程保障是确保课程与教学的有效实施与改进,按照认证标准对师范专业的“课程设置、课程结构、课程内容、课程实施”等二级指标要求,以师范生学习效果为产出导向,实现教学关键环节质量保障。教学资源保障即确保学校和院系对师范专业教学投入,对照专业认证标准,从“合作与实践、师资队伍、支持条件、成长指导”等方面着手,通过高校与中小学的协同育人、教师队伍建设、软硬件资源支持、学生职业生涯规划成长指导等,确保师范专业教学过程有效开展,实现“教学资源的支撑度”有效达成。

监控评价子系统,实现产出质量保障,保障“教师培养质量如何评和怎么样”。责任主体包括学校和学院管理人员、教师、学生、毕业生、基础教育机构、教育行政部门等。包括内部监控评价和外部监控评价两部分,重点监控并评价师范专业人才培养过程、结果及“五个度”,分析诊断人才培养产出质量及存在问题,用于指导师范专业教学后续改进。内部监控评价是“四方五维评价”,分别由管理人员、教师、学生、督导等四方通过“教师自评、同行评价、学生评价、督导评价、管理人员评价”等方式,对毕业要求、培养目标、课程目标、教学质量、学习质量等五维内容进行监控与评价,建立覆盖教学设计、实施和评价全过程的教学质量常态化监控机制。外部监控评价是“三方三维评价”,分别由毕业生、基础教育机构、教育行政部门等三方通过建立师范毕业生跟踪反馈机制,对“培养目标达成度、社会需求适应度、用人单位满意度”等三维内容进行监控与评价,评价师范专业对基础教育人才需求的适应度、师范专业目标设定的合理性及专业人才培养质量等。

反馈改进子系统,实现持续改进,保障“如何改进师范生培养质量”。学生、督导、同行、教师自评、社会评价等利益相关人从不同途径不间断地收集与学习产出相关的直接证据和质量改进建议,并及时准确地反馈给其他三个子系统。责任主体是学校各相关职能部门、院系及专业负责人等。包括反馈和改进两个环节,“反馈”即把监控与评价的质量信息提供给专业利益相关者,“改进”即形成师

范专业教学的持续改进机制。目标决策、运行实施、监控与评价三个子系统据此评价结果进行改进，学校各相关职能部门、学院、专业、教师等实施主体对反馈信息进行综合分析，用于指导教学改进，实现教学质量的持续提升。

（四）在质量文化上，将认证标准内化为专业质量标准意识和自觉行动

质量文化是高校利益相关者在保障办学质量过程中形成的人才培养的价值取向、教学理念、基本承诺及相应的行为规范，是对质量意义的共同理解，包括观念层面上的参与度和向心力，也包含制度和技术层面上的管理和手段。文化能够促进大学发展目标的达成，能够扩大教学、研究、服务等专业领域的价值观念和规范。通过形成质量文化提高专业质量是高等教育理念的一次革新，也是师范专业回应外部问责与提高质量的必然选择。建立基于认证标准的质量文化符合当前国际人文化取向的质量保障范式，其根植于师生专业师生的心灵深处，是共同的文化自觉。首先，质量文化建设应始终以学生全面、整体发展为价值取向，培育适合师范生成长的制度文化、学术文化。坚持学生应用知识为指向的教师知识观和学生学习成果导向的质量观，围绕专业认证标准要求形成教学资源分配制度、教育教学制度、质量保障制度、学生管理制度和教师激励制度来健全教育治理制度，激发治理内驱力。这些制度将会进一步固化质量文化，促进形成激发师范生的学习兴趣和潜能的学术氛围，引导教师改进教学方式方法，教书育人、教学相长，最大限度发挥师范生的主人翁意识和能动作用，充分满足学生学习和专业成长需求，使师范生的潜能得到挖掘，进而自觉、自律于修身向学，乐教爱教。最终形成基于学术共同体的内在需要、更好地探究和发展学问而建构和发展起来的大学治理体系。其次，提升质量文化意识，将认证标准内化为全员参与、支持质量改进的质量标准意识与内在自觉行动文化，实现由外部制度约束向内部自觉转变。当前，国际越来越多的国家和地区将制定和实施质量标准作为高等教育质量保障的核心，逐步形成了重视透明性和质量标准的质量文化。教育部《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》提出“将建设质量文化内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为，形成以提高人才培养水平为核心的质量文化”。在师范专业认证标准中对质量文化提出更为明确的要求，师范专业应以专业认证标准为行为准则，以提高人才培养水平为核心，明晰专业发展愿景和使

命,清楚基于专业认证标准的师范专业质量保障体系的生成路径,深谙认证标准对于师范专业质量保障研究与教育实践的意义,在支持质量持续改进的文化中,师生、管理者围绕师范生培养目标,审视师范专业目标、课程设置、教育教学方式方法、考核方式等,不断地向认证标准目标靠近,内化为标准意识与自觉行动,形成“自省、自律、自查、自纠”的质量文化。消解现行质量评价中的目标、价值冲突,回归促进高校培育新人、创生知识、服务社会的评估初心,在实施过程中让师范专业的各利益相关者参与制定和完善专业发展目标与愿景、毕业要求、专业管理和课程设置,变外在要求为内在的自觉价值观念和质量管理行动,变评价者为合作者,完善师范毕业生以及中小学、教育行政部门等各利益相关方主动参与的质量共建、反馈机制,形成自下而上的持续改进、追求卓越的质量文化,推动师范专业主动回应问责与自主进行质量改进,使之成为提高师范专业质量的持久内驱力。

(原文发表于《现代教育管理》2021年第1期)

专业认证理念下师范生教育实践体系重构和质量改进研究 ——基于东北师范大学的实践探索

王向东,魏民

作者简介:王向东,东北师范大学地理科学学院、教师教育研究院教授、博士生导师,教育学博士。

摘要:教育实践贯穿于师范生培养的全过程。当前,师范生教育实践质量改进面临“全程化监控难”“有据化改进难”“系统化积累难”三大难题。为破解这些难题,应立足专业认证视角,探索师范生教育实践质量监控路径。具体包括:监控内容上,构建“融合型、一体化、分阶段”课程体系和“模块化、焦点化、创新型、进阶式”实践任务;监控保

障上,从“功能多元、空间优化”等方面对实践基地进行优化;监控手段上,研发支持过程监控和资源累积的数字化平台。

师范生教育实践是我国乃至世界教师教育研究的重点问题。2018年,教育部出台《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》指出,“在五年内,师范生实践教学质量要显著提高”,“建立健全贯穿培养全程的实践教学体系”。然而,当前我国师范生教育实践仍是教师教育中的薄弱环节。究其根源,这与长期缺乏贯穿于师范生培养全程的实践教学体系有关,与质量监控路径的缺乏更是密不可分。师范类专业认证作为保障和提升师范生培养质量的新举措,遵循“学生中心、产出导向、持续改进”的认证理念,为探索合理有效的教育实践质量监控路径提供了新抓手和新契机。当前,关于师范专业认证理念下的相关研究主要集中在单一专业建设、理论课程建设、实践体系建设等方面,对于学校层面教育实践特别从质量监控和改进视角切入的研究较少。本文以专业认证理念为依据,以质量改进为目标,以问题破解为核心,以体系重构、任务设计、基地优化和平台开发为举措展开系统研究,直面师范生教育实践质量提升的关键难题,探索保障师范生培养质量提升的有效路径。

一、专业认证理念下师范生教育实践质量改进面临的新挑战

教育实践是高校师范生的必修课程,包括基础学校参观、教育见习、教育实习、教育调查、班主任实习等内容,亦包括师德体验和行政管理。任何一种教育实践模式都期望通过某种系统而又智能的连贯式的路径实现理论和实践的融合,培养具有卓越理念甚至做出卓越贡献的教师,进而提高教师教育质量。然而国内师范院校普遍面临“师范生教育实习难、教师职后专业发展难和学科教学法教师研究难”等难题。东北师范大学经过14年“U—G—S”教师教育模式(即基于师范大学、地方政府、中小学校三方合作,以教师教育创新东北试验区为载体的师资人才培养模式)的探索实践,有效地破解了上述难题,并将这一模式推广全国并上升为国家政策。但依据“学生中心、产出导向、持续改进”的认证理念和要求,师范生教育实践质量提升面临着新一轮的挑战。

(一) 实践过程:全程化监控难

教育实践是一个连贯的过程，整个过程中理论与实践是深度融合的，并贯穿于师范生培养全过程。那么，如何实现这种全过程并加以监控呢？这成为教育实践体系设计的首要难题。《师范类教师培养专业认证标准（试行）》规定，“教育见习、教育实习、教育研习等环节具有连贯性、进阶性，并与其他教育环节有机衔接”，“实行高校教师与中学教师共同指导师范生教育实践的‘双导师’制度”等。可见，全程化监控难，难在如何监控师范生各个实践环节的阶段任务和表现过程，难在如何监控导师们在不同课程中的协同指导效果。显然，只有做到全程化监控，才能够确保教育实践的质量，进而提高培养目标和毕业要求的有效达成。

（二）实践质量：有据化改进难

评价的目的更多的是创造教学的可持续发展价值，即加强改进。《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》强调“师范生教育实践表现评价科学有效”。那么，怎样利用教育信息化对教育实践质量展开评价？这是对师范生教育实践的一个挑战，也是“U—G—S”教师教育新模式在证据化和数据化上有所创新的突破口，即有据化改进。其难就难在如何利用信息技术可视化实践数据，比如生成调研问卷、实践案例和质量报告等“证据产品”；难在如何刻画师范生教育实践的学习进阶，如能力级差标准研制、师德体验层次等。只有做到有据化改进，才能契合“产出导向”认证理念，为“持续改进”夯实基础。

（三）实践资源：系统化累积难

经验的改组和改造是杜威教育哲学和教育实践的根本落脚点。师范生在迈向卓越教师的过程中，经验的系统性和连续性必不可少。《卓越教师培养计划 2.0》中强调“教师培养贯通职前职后”，持续改进则从时间上强调了教育实践能力实现由量的持续增强到质的有效变化。因而，贯通职前职后、累积循环再生的实践经验，尤其是师范生实践过程中产生的优质资源，是实现“持续改进”理念的保障。系统化累积难，难在如何促使师范生把鲜活的、丰富的、情境的教育实践经验转化为横向交流和纵向发展的实践资源，并加以改组；难在如何推动师范生教育实践过程的这些资源尤其是优质资源进行积累，达成系统化。

二、师范生教育实践质量改进的内容载体：体系重构和任务设计

师范生的教育实践能力发展是一个多层次完善的过程，教育实践体系也是一个多层次完善的复合体。应遵循“基于协同、追求融合”的教师教育理念，契合“实践——理论”反复循环、相互促进的基本逻辑，构建融合型、一体化和分阶段的师范生教育实践体系（图1）。所谓“融合型”，即强调将教育实践贯穿师范生培养全过程，全方位落实到课程学习中，包括三层含义：其一，实现理论与实践的深度融合，加强实践课程和理论课程的协调指导；其二，实现专业教育和教师教育的深度融合，促进学科知识和教育能力之间的有益互补；其三，实现职前和职后的有机贯通，通过不同发展阶段的教师互动交流，实现持续改进。“一体化”指“基础实践+应用实践+研究实践”三位一体。其中，基础实践侧重于深化理论学习，积累必要的实践体验；应用实践侧重于理论应用和综合训练；研究实践侧重于教学研究与创新。“分阶段”则指三种实践按时间线索和认知逻辑分层次、进阶性贯穿教育实践过程。

任务设计是教育实践的核心内容，参与者通过完成小的任务能够辅助解决更大的问题。源于行为科学，设计小步调、不同复杂程度和模块化程度的任务群，能够提高任务的完成度和目标的达成度。基于师范类专业认证理念和卓越教师培养目标，对师范生教育实践任务进行单元化设计（图2），旨在为师范生逐级达成师范院校毕业要求提供任务驱动，同时为师范类专业认证提供证据参照。

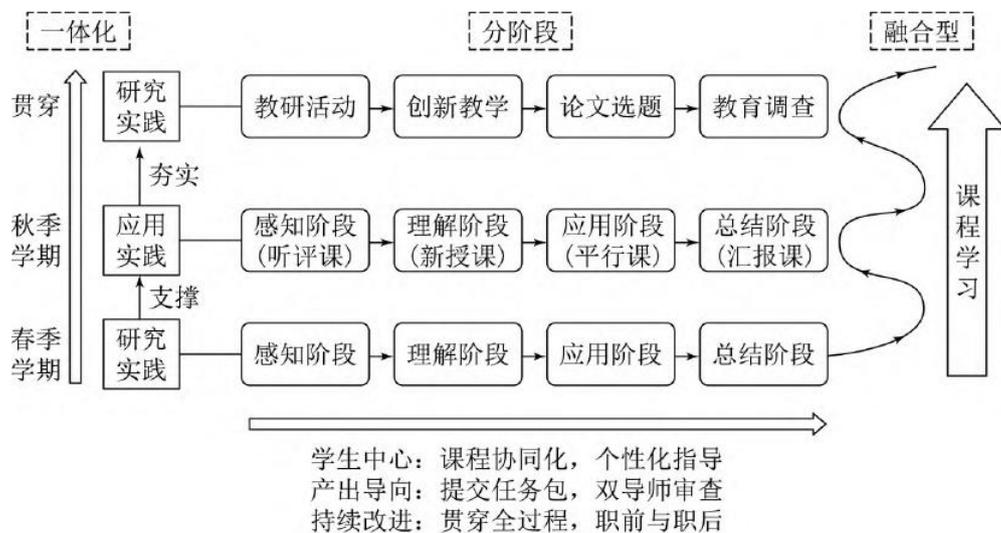


图1 “融合型、一体化、分阶段”的教育实践体系

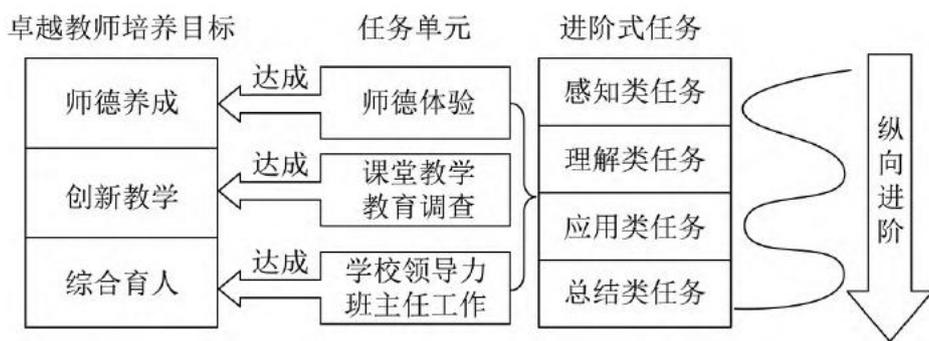


图2 教育实践任务单元设计

整体上，任务设计呈现了横向统筹、纵向进阶的特点，具体设计如下：

（一）模块化任务

任务模块化设计的存在逻辑是促进师范生回归到关注“自身”，作为整体的人对抗碎片化资源的整体性需求。针对纷繁复杂的教育实践内容，我们通过组合、归类，构建了基础实践、应用实践和研究实践三大任务模块，基本包含师德体验、课堂教学、班主任工作、教育调查、学校领导力五大任务单元。每个模块的复杂程度和模块化程度不同，旨在保障“学生中心”理念贯穿教育实践全过程，满足师范生毕业要求的达成度，提高卓越教师培养目标的完成度。

从基础实践模块来看，致力于师范类认证理念，做出了较大的突破：其一，贯彻“持续改进”的师范类专业认证理念，见习周期由“在中小学见习一周”转向“见习一学期”，由“集中一次观摩”转向“分散到不同阶段进行观摩”。其二，贯彻“学生中心”理念，任务设计由“理论课、见习课和实习课等任务分块单线地推进”转向“一定程度上实现这些课程的循环反复、螺旋上升”，由“单一的集体地集中实践”转向“关注针对不同个体需求和不同基地学校的特点”。其三，贯彻“产出导向”理念，配套可操作和可评价的阶段性任务，生成电子档案袋，便于多向审查师范生的实践历程和学力发展。

（二）焦点化任务

任务焦点化旨在突出课程重点。教师培养以德为先，师范生教育实践首要任务在于师德体验。师范生的自我完善是一个师德兼修的过程，也是践行爱国敬业、养成社会主义核心价值观的过程。如，表1强调师范生通过研读和参观，体验师德规范，撰写师德体验总结报告。任务焦点之二在于课堂教学，课堂教学是师范

生实践的主渠道。任务设计提倡“创造的教育”，强调学科理解、教学创新和教学反思，着眼于提高师范生的创新创造能力。任务焦点之三在于学校领导力，培养师范生的学校领导力，旨在凸显社会主义核心价值观，达成综合育人目标，如指导师范生了解基地学校发展特色、积极参与基地学校行政管理、站在班主任工作和学校管理的高度上思考教育生涯等。

表 1 师范生教育实践任务群设计

阶段	基础实践模块	应用实践模块
感知阶段	※填写基础实践个人计划；※填写听评课记录；※完成教学设计；※填写学校管理文化体验日志；※填写基础实践感知阶段小结。	※提交应用实践个人计划；※提交听评课记录；※提交备课(试讲)材料包(包括教案及对应多媒体课件、板书设计、试讲图片或小视频等)记录；※提交班主任工作计划；※填写学校管理文化体验日志。
理解阶段	研究实践模块：※提交教育调查计划(基础实践)；※积极准备“创造的教育”课堂(应用实践) ※填写学校职能部门观摩日志；※填写听评课记录；※完成备课材料包(包括教案及对应多媒体课件、板书设计等)；※提交作业与试题分析；※填写基础实践理解阶段小结。	※提交听评课记录；※提交首课(新授课)材料包(包括教案及对应多媒体课件、板书设计、授课图片或小视频等)；※提交班主任实践日志；※填写学校职能部门观摩日志。
应用阶段	研究实践模块：※提交毕业论文意向选題报告(基础实践)；●填写教研活动记录(基础实践)；※提交教育调查进展报告(应用实践)；●填写教研活动记录(应用实践)。 ※填写听评课记录；※完成磨(讲)课材料包(包括详案及对应多媒体课件、板书设计等)；※填写班主任实践日志；※填写基础实践应用阶段小结；●填写列席学校会议(活动)记录。	※填写列席学校会议(活动)记录；※填写听评课记录；※提交集中授课材料包(包括教案及对应多媒体课件、板书设计、授课图片或小视频等)；※填写主题班会策划；●填写教研活动记录；●提交作业与试题分析。
总结阶段	研究实践模块：※填写教研活动记录(基础实践)；※提交教育调查进展报告(应用实践)。 ※撰写师德体验总结报告；※填写基础实践总结阶段小结；※撰写基础实践总结报告；※填写基础实践成绩评定表。	※填写听评课记录；※完成汇报课材料包(包括教学设计及对应多媒体课件、板书设计、授课图片或小视频等)；※填写主题班会总结；※提交应用实践反思；※撰写师德体验总结报告；※撰写应用实践总结报告；※填写应用实践成绩评定表；●填写实践小组应用实践总结及支撑材料(组长填写)。
	研究实践模块：※提交教育调查总结报告(应用实践)；※完成一节体现“创造的教育”汇报课(应用实践)；※提交教育调查总结报告(应用实践)。	

(三) 创新型任务

任务创新化旨在通过教育实践任务设置培养创新型卓越教师。创新型卓越教师的核心素养是具有创新能力，即学科理解力、实践反思力、教育研究力和教育领导力。在课程教学任务设计中，要求学生讲授“创造的教育”示范课。“创造的教育”示范课是“价值塑造·能力养成·知识传授”三位一体的课堂，从根本上引导实习生对学科本原性问题的深度理解，以及运用学科思维解决实际问题能力，进而通过兴趣激发、情境创设、问题引领、过程探究、批判反思和归纳总结等教学环节培养中学生的创新意识和创新思维。在教育调查任务设计中，引导学生以个人或团队的形式，将大学课程学习的理论知识与中学教育实践现实问题相结合，进行“真问题·真研究·真反思”的贯通式研究实践。

（四）进阶化任务

自我决定论（self-determination theory）认为，参与者具有与生俱来的胜任力需求，表现在如何自主控制学习进程和呈现产出结果。设计进阶式任务，促进学生通过完成不同实践模块的阶段性任务，实现感知阶段→理解阶段→应用阶段→总结阶段的能力进阶。师范生自主在数字化教学平台上提交任务包，增强师范生的自主控制、自主调整、自我检测，激发自主性和成就感。

从应用实践模块来看，每个子阶段任务结束后，师范生需要在数字化教学平台上传任务包，以便获取指导和反馈意见。其中，听评课是第一步，经过前期的基础实践观摩，师范生具有更深的体悟和计划性。在独立上课阶段，师范生在指导老师、朋辈帮助下进行备课、磨课，完成首次课教授，并在不断改进中完成平行课。其后，完成“创造的教育”示范课，作为成果展示。

从研究实践模块来看，将研究贯穿整个实践过程，并不是一件简单的事情，但其中更为重要的是提高师范生的问题意识、批判思维和解决实际问题的能力。从参与教研活动到准备、提出发现问题再到选题论证、展开教育调查，师范生通过不断解决教育教学中的实际问题，提高实践能力、反思能力和研究能力。

三、师范生教育实践质量改进的必要保障：实践基地的优化建设

教育实践基地建设是教育实践体系得以实施的重要保障。实践基地不稳定、优质实践基地匮乏、实践管理机制不健全等是师范生教育实践能力薄弱的主要原因。师范类专业认证办法强调“基地数量能够满足教育实践和教育教学研究的需要”。截至 2021 年，东北师范大学教育实践基地规模已覆盖全国 15 个省 46 个县市 227 所中学。但是，想要拓宽师范生视野，提高其创新能力，仅靠基地数量的增加是不够的。基于上述考虑，加强实践基地优化布局是进行质量改进的必要保障（图 3）。

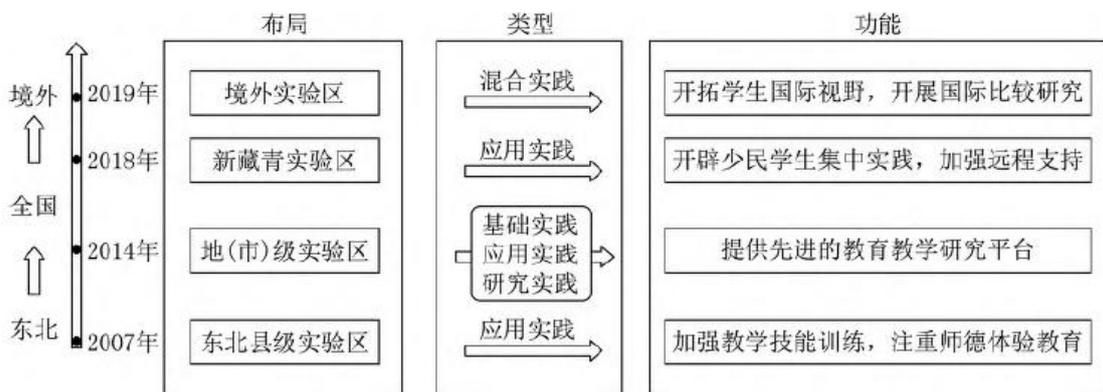


图3 东北师范大学教育实践基地的优化路径

（一）基地功能的多元建设

实践基地的多元功能建设，能够拓宽师范生的实践视野和合作交流，保障师范生实践成果的“产出导向”，进而促进优质实践资源的长期稳定积累和“持续改进”。《教育部关于加强师范生教育实践的意见》（教师〔2016〕2号）规定“地方教育行政部门和院校共同遴选建设长期稳定、多样化的教育实践基地”。为此，学校加强了实践基地的多样化、综合性和共享型建设：类型上，契合“产出导向”理念，由以应用实践基地为主转向“基础实践+应用实践+研究实践”三类基地并重，为学科教学论教师和师范生等多角色提供了丰富的教育研究案例和数据。需求上，契合“学生中心”理念，针对师范生的多元需求建立功能多元的实验区。如针对少数民族学生就近实习要求，2018年起建立了新藏青实验区，旨在为少数民族学生集中实践提供基地保障。如针对卓越教师培养需要，2019年起组织公费师范生到境外实验区进行混合实践，旨在开阔学生国际视野，加强国际比较研究。可见，通过鼓励师范生走出东北，深入全国、世界各地展开教育实践，能够促进师范生长期稳定的持续性成长。

（二）基地布局的空间优化

合理的实践基地布局能够实现各类各级基地的功能互补，改善当前教育不均衡的现象。2014年前，东北师范大学实践基地主要集中在东北三省，尽管数量充足、类型多样，但却难以发挥其与其他优质学校的协同作用。为此，2014年起实践基地的布局由“县域集中”转向“地（市）级辐散”，4年内基本实现了“全国布局”，更于2019年首次开拓了境外实践基地。实质上，这种空间的优

化既有利于满足不同学生实践需求,也有利于建立全国各地不同层次、不同类型的学校的协同交流与发展平台。

四、师范生教育实践质量改进的关键手段:数字化实践平台开发

信息技术是深化教育实践改革的“催化剂”,更是教育实践质量监控的“特效药”。教育的发展必须依靠信息平台的支撑,建立基于信息化的教育实习平台已成为国内外师范生教育实习的趋势。2019年,《教育部关于加强和规范普通本科高校实习管理工作的意见》指出“建立实习信息化管理平台,加强实习全过程管理”。为此,学校自主研发了数字化实践教学平台(图4),为师范生教育实践质量的全程监控提供了有效手段,并且助力于师范类专业认证工作。

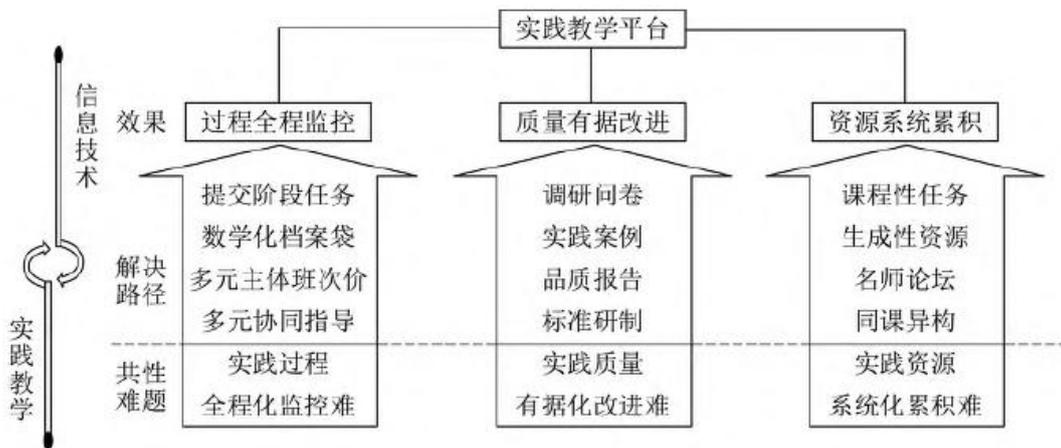


图4 数字化实践教学平台解决的实践难题及路径关系

(一) 破解“全程化监控”难题,助力“学生中心”

监控具有评价的功能,充当着守门机制(gate-keeping mechanisms)的角色。建立信息平台,能够打破时空界限,推进跨专业、跨区域、跨学段的过程指导。如,数字化平台以学生为中心,实现“任务阶段化”,一方面通过收集师范生阶段化成果,有利于多角色、多主体的协同指导,保障实践过程有序推进;另一方面,生成“师范生教育实践数字档案袋”,使得监控结果能够实现跨区域、跨学段的可视化,贯穿师范生实践全过程,做到全程化监控。

(二) 破解“有据化改进”难题,助力“产出导向”

数字化平台能够储存大量的数据和案例,并且通过分析技术,使得评价有理有据,挖掘教育实践现象背后的问题、规律和原理,从而加强改进。例如设置“实践调查”模块,通过《教育实践质量诊断量表》工具,对收集到的数据进行分析。

同时,结合多方评价者对实践成果的评价,最终以统计图表和文字说明的形式生成《教育实践质量报告》,这有助于破解评价证据化和数据化的难题。

（三）破解“系统资源累积”难题，助力“持续改进”

数字化平台既能够促进长时间、大容量、多路径的实践资源积累,也是提高资源共享范围和效率的手段。如,平台设置“实践资源”模块,精选名师论坛、优质课案例等优质资源,以便师范生吸收职后教师的优秀经验;设置“实践总结”和“实践成果”模块,推选师范生优秀的实践作品等上传至平台,促进师范生展示、交流和反思。如此循环再生,实践资源累积得以系统化和持续化。

数字化平台运行多年来,受众群体包括大学和实验区的管理者、指导者和学习者。数字化平台既可以为学科教学论教师和师范生提供大量的学习和研究案例、数据,为教师开展联合研究提供了平台,也可以提供高品质培训资源,扩大了师范生职后的参培群体。

教师教育新模式改革和创新一直在路上,学校会以“尊重的教育·创造的教育”理念为引领,始终聚焦问题破解和质量改进,始终坚持以实践教学体系建设、任务设置、基地建设和平台开发为核心的主线建设,始终坚守质量监控和持续改革的底线原则,为满足创新型国家建设需要培养更多创新型卓越教师。

（原文发表于《东北师大学报（哲学社会科学版）》2022年第2期）