

和组织教育系统中的每个要素,让所有学生在完成一个有意义的学习经历后能达成的清晰成果。这种成果不只是价值观、信念、态度达到一定的状态,而且更加强调学生“学到了什么”和“能做什么”^[4]。作为一种新的教育理念,OBE很快得到了欧美国家的认可,并成为推动国家教育改革的主流思想。

相较于OBE理念的提出,有关认证的研究与实践要早得多。“认证”一词源自拉丁语“accredere”,意为“赋予信任”^[5]。最先使用“认证”(accreditation)概念的是美国“中北部院校协会”(NCA-HLC)^[6],而最早开展认证实践的却是医学领域^[7]。已有研究集中在以下三个方面。第一方面是关于认证产生原因的研究。张民选教授指出,专业认证之所以得到高校的响应和社会的认可,与20世纪初美国科学管理主义的兴起密不可分。科学管理主义通过精细化和制度化,保证了质量评审目标和过程本身的稳定性、专业性和公允性。当时科学的工业管理模式和产品质量保障则直接为教育认证提供了成功的佐证^[8]。同时,19世纪末至20世纪初是美国历史上一个极为重要的大发展时期,在高等教育领域的表现是高校数量大幅增加、规模不断扩大以及结构急剧变化造成整个高等教育的无序和混乱,高校亟待对专业需达到的标准做出回应^[9]。

第二方面是关于认证作用发挥的研究。由于不同认证项目的出发点和侧重点不一样,其作用发挥也有所差异,归纳起来主要有四点。一是保证高校能够向学生提供有资质的教育;二是向社会证明高校的办学质量,从而赢得更多的优质生源和政府财政支持^[8];三是帮助高校免受低质量教育的侵害^[10];四是帮助学生选择合适的高校和促进学分顺利转换^[11-12]。

第三方面是关于认证系统的比较研究。美国属于典型的独立第三方认证,日本、新加坡、印度尼西亚、南非等亚非国家与美国的做法比较相似^[13],欧洲在借鉴美国经验并摒弃自身不足的基础上建立了超越国家之上的、基于信任和自主的认证^[14]。研究发现,尽管每个国家的认证标准或多或少存在差异,但仍有许多非常显著的相似性^[15]。例如20世纪末,世界其他国家或地区在借鉴美国认证经验的基础上相继开展了适合自己的认证活动。随着认证活动的日益活跃,政府或议会通过立法的形式加大了对认证事务的介入^[8],且这种干预行为呈逐年上升趋势^[16]。

与其他专业认证活动一样,教师教育专业认证也发端于美国。^①学界的论述主要集中在四个方面。第一方面是关于教师教育专业认证产生动因的研究,概括起来有以下两点。一是基础教育改革对教师素质提出了新期望。例如,各国政府在加快基础教育改革步伐的同时,也对教师教育质量提出了更高的诉求^[17]。二是教师教育从封闭式走向开放化需要新的教师质量保障形式。以日本为例,“体系开放”指导思想所形成的教师教育格局,成为21世纪初以来全面开展教师教育认证制度的关键动因,并且教师教育课程的认证是日本整个教师教育体系营运的关键环节^[18]。

^① 学界对“教师教育”与“师范教育”概念之间的区别已形成共识,即师范教育侧重指教师职前教育,而教师教育则是指教师职前、入职和职后一体化的全过程教育。从对已有文献的梳理上看,在谈到教师教育课程时,多数文献在内涵上论述的实际上是师范类专业课程,而不是狭义的教师教育课程。

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

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

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

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

二、课程体系的设置取向:从“各自为政”到系统构建

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

(一) 反向设计课程体系的基本前提

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

能力观,能力即能有效运用于不同工作环境中的诸如批判性思维等一般素质;三是整合能力观,能力即个体的才智、知识、技能和态度的整合^[25]。可见,知识与既有区别也有联系。有机构把能力定义为包括一系列“态度、动机道德和自我感受”的结合体^[26]。从构成要素看,能力是指集合了知识、技能、情意的综合产出要求。在能力点的研制过程中,应充分考虑师范生在知识、技能、情意三个重要维度上应具有的个性心理特征。需要指出的是,在能力点的研制过程中,应做到以下几点:一是要符合学生能力形成的规律,体现能力达成内容的简单拆解或重组;二是要体现专业特色,包括专业的优势和亮点^[27]。这样确保整个毕业要求一方面能体现专业特色,另一方面做到对整个专业课程体系的统领,进而从机制上实现毕业要求与课程体系的有机衔接。

二、课程体系

在课程体系的架构上,尽管会因教师素质要求的不同而有所侧重,

但总体上可分为专业课程和教师教育课程三类。^①由于 OBE 是以师范

专业课程体系为支撑的,因此其课程体系应具有整合性和融合性。具体而言,主要包括两

类课程:一是专业课程,二是教师教育课程。专业课程强调教育应优

先关注人的全面发展,教师教育课程强调教育应优先关注人的

综合素养的提升,包括人文素养、专业素养、实践素养等。在课程

设置上,应体现“化底蕴、强实践”的课程设置理念,即既要注重

教育要以满足社会需求为导向,又要注重对人才素质的全面培养。

在课程设置上,应体现“怎么学”和“怎么教”的课程设置理念。

在课程实施上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程评价上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程建设上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程更新上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程推广上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程总结上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程展望上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程未来上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程发展上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程进步上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程成就上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程辉煌上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程伟大上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程永恒上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程不朽上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程永恒上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

在课程永恒上,应体现“怎么教”和“怎么评”的课程设置理念。

① 根据《教育部关于深化教师教育课程改革的意见》(教高〔2014〕10号)文件精神,教师教育课程应包括公共基础课程、学科专业课程和教育类课程。

② 根据《教育部关于深化教师教育课程改革的意见》(教高〔2014〕10号)文件精神,教师教育课程应包括公共基础课程、学科专业课程和教育类课程。

三、课程内容的选择取向:从“光说不练”到实践导向

教师是从事育人活动的专业实践工作者,“教师教育事实上是兼具学术性、专业性和公共性三种基本属性于一身的教育”^[29]。在选择和组织课程内容时既要考虑与课程目标的相关性,同时也要兼顾课程内容的学科体系、学习活动和学习经验,注重课程内容的时代性、基础性、科学性、实践性,以确保课程目标的实质性达成。

(一) 课程内容与教学内容的意蕴

课程内容是指各门学科中特定的事实、观点、原理和问题,以及处理它们的方式。课程内容往往以课程目标的形式确定下来,课程目标一旦有了明确的表述,就在一定程度上为课程内容的选择与组织提供了一个基本方向^[30]。课程目标仅是对学生预期学习结果的描述,不是对教学内容的具体规定,因而它不直接规范教学材料,而是通过描述学生的学习结果间接影响教学材料的编写^[31]。因此,课程内容要转化为教学内容,需要借助教材这个中介。教学内容是指教师在教学过程中根据具体的教学目标和教学情境对教材内容进行方法化处理,形成具体有效的教学设计。需要指出的是,教材内容是教学内容的一个成分,而不是全部^[32]。也就是说,教学内容不等于教材内容。其原因是教材本身不是教学的目的,而是实现教学目的的一种路径或手段。可见,体现同一课程内容的教学材料可以是多种多样的,同一材料也可以服务于不同的课程目标。值得一提的是,教材既反映课程内容,也从属于课程内容。这说明课程内容在向教学内容转化的过程中,一方面要让课程内容“教材化”,即确保课程内容获得可靠的中介;另一方面要让教材内容“教学化”,即要让教材与学生认知规律和教学情景有机结合起来,使教材更具“可教性”。从形态上看,课程内容是抽象的、相对稳定的、静态的,教学内容则是具体的、开放的、动态的。从功能上看,课程内容指向“教什么”;教学内容指向“用什么教”,包括一切有效的传递、体现课程内容和承载课程价值的文字与非文字材料;教材内容则指向“如何教”,既包括“用什么素材教”,也包括“用什么方式方法去教”^[33]。OBE理念强调教学内容的可教性和可学性,认为所有学生都具有成功的潜质,只是成功的时间和方式可能不同,因此学校和教师有责任为学生创造积极的学习环境^[34]。

(二)

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

四、课程实施的价值取向:从“以我为主”到成果导向

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

(一) 组建能实质统筹的课程领导与实施机构

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

命名,但实际上承担了其他学院师范类专业的教师教育课程,成为教育学院。事实上,这种教师教育体制机制创新,有利于教师人才培养目标的实现。比如,教师教育专业不再开设对接中小学任教科目的关联课程,即不再开设中小学各学科一般意义上的教育教学通识性问题。同时,学科教育课程研究,也很难开出具有“师范性”的针对性课程,这与非师范生实质性区别不大。令人欣喜的是,一些学校创新性地对学校的教师教育资源进行了重组,成立了专门负责全校教师教育的管理与服务于一体的单位,如

“应知应会”的产出要求

课程实施的主要途径。从某种意义上说,只有在教师把课程内容转化为教学行为,课程才开始得到实施^[30]。OBE 理念强调基于课程目标产出“应知应会”,并突出实践的重要性。课程实施成果,应根据毕业要求制定清晰的产出标准,即课程实施要做相应的转化,即将课程内容转化为师范生应具备的知识和能力等。具体来说,应做到以下三个方面的转化。一是知识转化。师范生“教什么”的关键支撑要素,在师范生知识结构中,学前教育、小学教育和学前教育三个专业的学科专业课程学分占 50%、35%、20%^[38];本科职业技术师范教育的专业必修课占三分之一;本科特殊教育的特殊教育课程学分占三分之一。所谓学科知识能力化,即强调课程实践,具体来说是指课程实施要用案例教学、探究教学、现场教学、启发式教学、研讨式教学等教学方法,而不完全是知识点的学术性讲解。二是技能获得。课程实施要解决师范生毕业后“怎么教”和“怎么评”的问题,课程实施中,不能只是针对教育教学策略性知识层面的讲解,要增加实践环节,主动体验课时,确保师范生获得真实体验。三是素养养成。课程实施要创设情境,是在认知、技能基础上的综合反思。课程实施要贯穿第一课堂与第二课堂,如开展教育故事报告、教育案例分享、教育叙事报告等。

“单一”到多元综合

课程实施的社会实践活动。在 OBE 认证理念下,课程实施的学习成效,是对课程体系所支撑的

总学分的比例。

毕业要求达成情况和教学环节所支撑的课程目标实现程度的有效监控。

(一) 建构校内管办评相对分离机制

判断课程评价质量的标准很多,按照现代教育评价理念,通常包括理念先进、主体多元、模式适切、技术可行、结果有用等方面。根据 OBE 认证理念,学校要定期评价师范类专业课程体系的合理性和课程目标达成度,并根据评价结果及时修订培养方案,推进课程建设和教育教学改革^[38]。按照反向设计、正向施工的思路,专业的课程体系受制于整个毕业要求的规格,并能够有效支撑毕业要求。为了保证毕业要求产出预期的学习成果,即保证师范生在知识、技能、情意或素养上达到应有的要求,其支撑的课程必然也只能是广义上的课程,既包括通识课程、学科专业课程、教师教育课程,也包括实验实习、实践教学、第二课堂、国内外游学访学等所有的教学环节。这些课程的背后都涉及不同的利益主体。为了提升课程质量的保障能力,学校应建立既有分工又有协作、既有主责又有协助的管办评相对分离机制。在这种机制中,教务处是管理方,其主要职责是根据学校办学定位、人才培养总目标、学校课程开设条件以及认证标准等制定师范类专业人才培养方案修订指导意见、课程教学大纲修订指导意见,并提供通识课程设置指导模板及选择要求,协助教师教育学院提供教师教育课程指导模板及选择要求。专业所在院系、教师教育学院、通识课程所在院系等是课程建设方,其中专业所在院系是主要建设方,其职责是根据教务处制定的人才培养方案修订指导意见来制订专业人才培养方案,相关教师根据教务处提供的课程教学大纲模板修订所任教科目的课程教学大纲,并编制任教科目的课程评价标准。同时,学工、团委等单位也是课程的建设方,需要根据学校人才培养目标总体定位,结合师范类专业建设要求,开设有针对性的活动课程,并让松散的活动课程化。评估机构是课程质量的学校内部评价组织方,主要职责是制定师范类专业人才培养质量达成度评价实施办法,包括人才培养目标、毕业要求和课程目标三个产出的达成度评价办法,指导专业开展课程达成度评价工作。

(二) 推进课程评价实现“三挂钩”

落实教育教学质量提升改革最后一公里,关键落在教师的教育教学评价。基于 OBE 认证理念的课程评价思路,评价课程目标的达成度情况,具体表现为课程的“三挂钩”,即课程目标与毕业要求指标点、课程考核内容及方式与课程目标、课程评价工具及标准与课程考核内容及方式的对应关系。在这个过程中,首先是要对照毕业要求指标内涵,定期对课程体系的合理性进行评价。比如,课程体系中“教什么”“怎么教”“怎么评”的课程结构比例是否合理,修习方式是否恰当,课程模块是否科学。其次是要对课程目标定期开展达成度评价,查找教学活动短板,采取改进措施,评价方法要合理、可操作。课程目标达成度评价是师范类专业人才培养质量达成度评价中的基础单元,没有课程目标的达成度评价,毕业要求达成度和培养目标达成度评价将失去依托。课程目标达成度评价要注意几个关键问题。一是要制定可教、可学、可测、可达成的课程目标,也即是说,依据课程目标要能设计出相应的教学内容或教学环节;反过来说,考核内容要能支撑课程目标的实现。二是教学方式方法与教学内容或教学环节相对应。比如,针对理论性课程,一般采用课堂教学,而且必须重视课堂教学在培养过程中的基础性作用;对于技能训练课程,通常采用小班教学;而对于诸如班级管理、教研科研等能力的获得,多是通过教育

见习、实习和研习等实践教学环节来实现。三是考核评价方式方法要与考核内容相对应,指向课程目标。比如,对“定义、名词、概念”等识记性知识点,一般采用考核成绩评价法;而对技能熟练程度的评价,多采用表现形评价;对个性品质、心理素质、批判性思维等的考查,则多采用目标评价与增值评价、形成性评价与终结性评价、定性评价与定量评价相结合的方式的综合判断。最后是要强化评价结果的运用,即课程目标评价的结果要作为教学内容、教学方法和考评办法的改进依据。总之,课程评价的最终目的在于培养合格人才,要针对不同的毕业要求和课程目标特点,“改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价”^[40]。

六、课程建设的理性思考:从“域外借鉴”到本土改造

OBE 既是一种专业认证理念,同时也是一种课程改革思想。作为一种认证理念,其指导着专业外部质量保障的发展方向;作为一种课程改革的指导思想,其从北美到英联邦国家已有 20 多年的实践。这里虽不评价其优劣,但有一点是可以肯定的,那就是任何一种改革理念都有其特定的社会背景和社会支持条件。

(一) 深入分析 OBE 产生的背景及其实现条件

中国接受 OBE 认证理念是从参与工程类专业认证开始的,之后发展到医学类专业、师范类专业甚至将来的其他专业。^①诚然,OBE 理念已成为欧美发达国家推动专业认证的核心理念,但这并不意味着其对高校的所有专业都适用。通常来说,那些专业性非常强(具有不可替代性)、职业性特征明显、须经长时间实操训练的专业更适合通过专业认证的方式来提高自身质量。比如,针对与公众健康、工程、法律、师范等相关专业的质量保障更适合开展专业认证^[41]。同样,作为一种课程改革指导思想,OBE 也有其特定的实施条件。课程专家史密斯(D. L. Smith)和洛瓦特(T. J. Lovat)曾在考察西方国家近百年来一些有影响的课程改革后发现,当经济较繁荣时,政府和公众往往很少关注学校课程,课程专家有可能把课程重点放在学生个人经验上;而当经济不景气时,人们会因为年轻一代的失业而指责学校课程内容不符合社会需求^[30]。1994 年南非新政府成立后,在 OBE 作为指导思想的课程改革,因为新政府成立后需要建立一种与新的社会相适应的教育,进而推动国家平稳过渡和推进社会经济发展^[42]。中国的 OBE 理念推广而下的推动方式,即教育部发布认证标准体系,并要求所有师范类专业建设。中国在这一点上的做法类似于“全美教师教育认证”(National Council for Accreditation of Teacher Education,简称 NCATE)。虽然 OBE 理念的分析框架,即便师范类专业认证办法已发布,但认证办法是由教育部权威授权发布,且缺乏深入理解、师范类专业发展不均衡、师资力量不足以及社会认知度低等综合作用下,OBE 认证理念的落实仍面临诸多挑战。

① 除工程类专业和师范类专业等专业认证外,正在开展的理学类专业、农学类专业、医学类专业等认证标准的研制也将 OBE 理念融入其中。

全面审视 OBE 与教师职业的内在关联性

念的前提假设是每个人都可以通过努力来充分发掘自己的潜能,并实现相应“应会”。为此,社会、学校和教师的责任在于积极为学生创造有利于成果达成的条件,其出发点是以学生的发展为中心,体现了浓厚的人本主义思想。这种成果取向,既不同于以学术为中心的学术主义取向,也不同于以技术为中心的专业技术主义取向,更不同于以社会问题为中心的改造主义取向,而是突出师范生在知识、技能等方面的综合达成。学术主义取向旨在培养学科专家,专业主义取向侧重“应会”,显然这两者都有所偏颇。针对前者的弊端,教育家杜威(John Dewey)指出,一位教师的学科知识与一位科学家的学科知识的区别在于教师关注的不是学科知识本身,而是该学科知识如何能帮助理解儿童的需要和行为,并决定该以哪种媒介给儿童“引导”^[44];而后者本身就是一个伪命题,因为没有必要的认知怎么也不可能实现“应会”。改造主义取向强调课程应围绕时代所面临的重大社会问题来设计,而不注重学科知识体系^[30],因此它在如何看待学科知识这一问题上与专业主义取向迥然不同。OBE 认证理念所强调的“产出成果”与“教师是基于实践取向的专家”具有内在一致性,因为教师既不是学科专家,也不同于普通的“匠人”;OBE 要求根据毕业规格预先提出课程产出标准,即制定出合理的课程目标,并将课程与教学作为一项复杂的社会实践活动,在具体实施过程中远比达成目标要求要复杂得多。在课程实施上,虽然教学目标有助于评价某门课程,帮助教师有计划地实现课程目标,但在实际运用过程中既不能过分强调教学目标的作用,因为有些课程目标本身不便再具体化为更下位的、可操作的、创造性的活动,在活动前不可能知道结果产出是什么,活动的意义只能在活动之后才能知道^[45]。同样,在课程目标的达成度评价上,不能刚性化、单一化,在知识、表现、技能水平上不宜完全基于定量评价,而应综合定量评价、表现性评价以及增值评价等多种评价相结合。2016 年作为项目具体组织者与实施者全程参与了教育部在广西开展的 OBE 认证的试点的理论研究与专家进校考查工作。

3. 一个本科专业通过国家认证[N].中国青年报,2020-07-22(4).

4. C. G. Clift. The significance of significance[J]. Educational leadership, 1994, 51(6): 18-22.

5. M. G. Korten. The search for meaning[M]. Pretoria: Kagiso Publishings, 1997: 20.

6. D. L. Gage. The search for meaning: critical issues and answers[M]. Arlington, VA: American Psychological Publishing, 1994: 12-13.

7. 刘永福. 课程目标与标准[J].高等教育研究,2013(12): 88-95.

8. J. P. Gage. The search for meaning, origins, developments and future prospects. Improving the search for meaning of meaning[M]. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1994: 12-13.

9. M. G. Korten. The search for meaning in understanding accreditation[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1997: 20.

cisco: Jossey Bass Publishers ,1983: 42.

- [8] 张民选.关于高等教育认证机制的研究[J].教育研究 ,2005(2) : 37-44.
- [9] 熊耕.美国高等教育认证制度的起源及其形成动力分析[J].外国教育研究 ,2004(6) : 61-64.
- [10] 李延成.美国高等教育认证制度: 一种高等教育管理与质量保障模式[J].高等教育研究 ,1998(6) : 94-98.
- [11] O'BRIEN SND P M. Accreditation: assuring and enhancing quality [M].San Francisco: Spring ,2009: 11-19.
- [12] EATON J S. Accreditation and recognition in the United States [J]. New directions for higher education ,2009(145) : 79-86.
- [13] RONALD M , EPSTEIN M D. Assessment in medical education [J].New England journal of medicine , 2007(1) : 387-396.
- [14]

&3)*\$&, *

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

(GUAN Aihe , SUN Junhong)

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

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

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

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

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

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