

美国威斯康辛州教师资格制度改革纷争及其启示

杨 跃*

【摘 要】 美国威斯康辛州教师资格认证制度历史悠久。当前执行的教师资格制度具有教师入职条件严格,教师教育标准内容丰富,重视包括通识素养、学科专业素养和教学专业素养在内的教师全面素质培养,教师资格认证注重过程性和发展性评价等特点。但对其不足之处的批评也启示我们,在多元利益相关者共同作用下,任何教师资格制度都只能是妥协的产物;建构多元主体、民主决策、相互制衡的教师教育治理范式是完善教师资格制度的前提。

【关键词】 教师资格制度;美国威斯康辛州;教师教育标准;教师资格证书;发展性教师评价

职业资格制度是国家根据经济发展水平和社会发展的需要,为加强对社会职业活动及其从业者的规范管理,而依据职业性质、活动方式、技术要求等,明确规定从业者的素质要求、聘任标准、任免与晋升条件等的一整套制度,具有时代性、地域性、强制性等特点。是否持有合法、有效的教师资格证书是能否选聘、任用、晋升和解聘教师时的重要凭证之一。近年来,我国学者提出了修正和完善我国教师资格制度的诸多建议^①。其实,美国教师资格制度自 1825 年实行以来,在近 190 年的发展历程中,几乎每一个改革方案都会受到多方质疑和批判。本文即以美国威斯康辛州的教师资格制度为例,阐释其改革纷争的冲突所在,以期对我国教师教育制度改革有所启迪。

一、美国威斯康辛州教师资格认证制度概览

现代社会,职业资格证书几乎遍及各行各业。在美国威斯康辛州,需持有执照才能上岗的职业种类多达 120 余种,位居全美第五;持证上岗的劳动者人数位居全美第六;其教师资格认证制度更是历史悠久。

* 教育学博士,南京师范大学教师教育学院教授、博士生导师,“江苏高校协同创新计划:基础教育人才培养模式协同创新中心”研究人员,210097。本文为“2012 年度江苏省教育厅高校优秀中青年骨干教师、校长境外研修项目”及“江苏高校协同创新计划:基础教育人才培养模式协同创新中心”研究成果。

① 参见辜筠芳:《关于教师资格制度的几点思考》,《湖北教育学院学报》2003 年第 1 期。姜勇等:《美国爱达荷州立大学教师职业准入制度的改革与启示》,《高教探索》2007 年第 5 期。朱旭东:《教师资格制度相关问题研究》,《河南大学学报》(社会科学版)2009 年第 4 期。汪明帅等:《基于教师入职标准的教师准入制度》,《教育发展研究》2011 年第 8 期。

（一）威斯康辛州教师资格认证制度的历史沿革

早在 1861 年,威斯康辛州即成立了县督学办公室(Office of County Superintendent),从 1862 年开始,负责发放教师资格证书,重点考察申请人的品德及学与教的能力,实行三级证书。1868 年威斯康辛州成立了州教师资格审查委员会,实行“双轨制”教师资格证书,区分了城市教师和乡村教师的执业资格条件。城市教师申请者必须在威斯康辛州师范学校(normal school)修读相关课程,农村教师申请者则只需参加教师教育机构开展的 6 周或少于 6 周的正规教育学训练(Training of Pedagogy)。伴随教师专业化运动的发展,威斯康辛州也于 20 世纪早期,通过立法建立了等级性教师资格认证系统,不再由当地权力机构(local authorities)来控制教师资格认证,并且要求所有教师都必须接受教师教育机构开展的教师教育项目的专门培养和训练。1925 年开始,各地师范学校先后改名为“教师学院(teachers colleges)”并将学习年限延长为 4 年、修读合格者可获“教育学士学位(EdB)”,“双轨制”教师资格证书由来已久的矛盾更加激化,农村教师执业资格条件的低标准被认为有损于教师专业形象(image of teacher professionalism)。1930 年开始要求申请者必须在八年级毕业后进入专业的教师教育机构进行两年的专业学习。1939 年全州各地教师资格认证权力全部收归州督学(state superintendent)。随后很快,几乎所有科目的教学资格认证(teaching licensure)都要求申请者必须毕业于该州具有教师教育资质(即符合州要求并获得州认证)的教师教育机构(teacher institutes)。

从此,威斯康辛州对教师执业资格的要求越来越高。1960 年开始执行 PI3 和 PI4 的新规定,对申请者在教师教育机构中修读的课程内容、形式及学分等都有明确、具体的要求。1962 年 7 月 1 日开始,终身有效的教师资格证书被废除,五年内持证者每学年至少任教 90 天,否则证书将失效;要重新获得证书,则须在申请证书恢复效用前五年内,修读完成 6 学分大学课程。1964 年开始,各类证书都须在获得三年后进行更新,持证者完成 6 个学期的成功教学则可申请“终身证书”,由校长或督学出具申请人教学成功的证明。1970 年代后,教师专业发展受到重视。1974 年,州督学 Barbara Thompson 任命、成立了“教师教育和资格证书研究委员会(Commission to Study Teacher Education and Certification)”,负责审查教师资格认证程序并提出改进建议。1983 年 7 月 1 日开始,威斯康辛州公共教学部(Department of Public Instruction,简称 DPI)不再发放终身证书,全面执行教师资格证书更新制度,教师在证书五年有效期内必须修读 6 学分课程,合格后所持证书才能继续有效。

20 世纪 90 年代后,社会各界主要批评 PI3 和 PI4 有三大缺陷:成本高(costly);明显的“管制文化(regulatory culture)”,培养顺从(compliance)而非创新(innovation)的教师;以及这种管制体系(regulatory regime)只规定“输入(inputs)”,却不规范“结果(results)”即“表现(performance)”,可信度低。1994 年,威斯康辛州督学 John Benson 任命了“威斯康辛重建教师教育和教师认证特别工作组(Restructuring Teacher Education and Licensure in Wisconsin Task Force)”,负责确立新的教师教育和教师资格认证体系。1995 年 4 月,工作组提交建议书,经历一系列听证会(hearings)及修改、完善工作后,新的教师资格认证制度(PI34)在州立法人士、州长、州公共教学部(DPI)及全国知名教师教育专家的一片喝彩声中,于 2000 年获得了州立法批准,相关行政法规(administrative rules)亦随后出台。

（二）当前威斯康辛州教师资格认证制度的主要特点

我们可以从当前威斯康辛州教师教育标准和教师资格证书类型、性质、申请程序及条件等方面,审视和分析其教师资格认证制度的主要特点。

1. 教师入职条件严格

威斯康辛州教师资格认证对申请人的通识素养和学科专业素养均有明确要求,除必须具备相应学科专业领域的本科文凭和学士学位外,申请人还必须通过“Praxis I”和“Praxis II”两次测试。Praxis

系列考试是美国教育考试服务中心(ETS)设计推广、用于初任教师资格认定的专门测试。Praxis I 是以读、写、算为主要内容的基础能力测试,又称“入学鉴定测试”,因为任何人都必须通过该项测试后才有资格申请修读教师教育项目(teacher education program)。Praxis II 有四类测试:全美教师核心综合测试(包括:一般知识、沟通技巧、专业知识等);教育学原理测试(以案例研究的形式考察:教学内容组织、学习环境建立、有效教学执行和教师专业知识等);学科领域知识测试(内容涉及申请任教学科及其相关学科的知识及相关教学知识);多元学科评估测试(即测试小学教师申请者在语言与文学、数学、历史与社会科学、科学、视觉与表演艺术、人类发展、体育共七个领域的知识以及高级思维能力等)。威斯康辛州教师资格制度规定,教师教育项目修读者在进入中小学校开展教学实践前必须通过第三类以学科知识为主的 Praxis II 测试,而测试涉及的学科其实非常全面。比如,修读“科学”方向的师范生(即未来申请担任中小学科学课教师)参加的 Praxis II 测试内容及其分值权重是:科学方法论、技术与历史(10%),物理科学(40%),生命科学(20%),地球科学(20%),科学、技术与社会(10%);修读“社会研究”方向的师范生参加的 Praxis II 测试内容及其分值权重是:美国历史(20%),世界历史(20%),公民与政治科学(20%),地理(15%),经济(15%),行为科学(含社会学、心理学、人类学等)(10%)。可见,Praxis II 测试对大学生修读通识教育课程的量和质都要求颇高。

2. 教师教育标准内容丰富

作为规定教师素质要求的权威文本,教师教育标准是建立成熟有效的教师资格认证制度、保障选拔优秀人才进入教职、树立教职专业权威(professional authority of teaching)的重要前提。威斯康辛州教师资格认证制度明确提出“教学(teaching)是复杂而精细的专业性职业(profession)”,教师资格的评判标准必须以深刻而全面的专业素质为基础,PI34 强调标准为本(standard-based),10 条教师教育标准(teacher education standard)是对申请人专业素养的底线要求,各个教师教育机构可在此基础上制定本机构的教师教育标准。威斯康辛麦迪逊大学(University of Wisconsin-Madison)即提出更高、更全面的标准(见表1)。

可见,威斯康辛州教师教育标准非常强调教育、教学工作的复杂性、实践性、交互性乃至道德引领性(威斯康辛麦迪逊大学还特别强调教师应具有社会正义、文化多元等价值立场);要求教师充分理解学生的学习和发展,具有教学创造、自我反省、批判探究、道德引领等专业能力;重视包括通识素养、学科专业素养和教学专业素养在内的教师全面素质培养。

3. 教师资格认证注重过程性和发展性评价

1990 年代以来,美国教师教育领域通过反思传统教师评价的弊端,提出发展性教师评价理念,通过对教师资格证书定期审查及更新等制度设计,鞭策教师不断进取。威斯康辛州教师资格认证制度亦通过设置不同级别的资格证书,为教师专业发展和晋升铺设阶梯。

首先,威斯康辛州教师资格证书类型划分细致、多样,主要表现在以下两个方面:

第一,根据工作性质设置三类证书(licensure categories):教学资格证书(teaching license)、行政人员资格证书(administrator license)和学校服务人员资格证书(school service license)。在中小学校承担课程教学任务的教师应持有明确注明任教学科的教学资格证书(如“数学教师资格证书”);在中小学校从事行政管理事务的人员应持有行政人员资格证书(又分校长资格证书、教学主任资格证书等);在中小学校从事学生服务工作的人员则必须持有学校服务人员资格证书。

第二,根据工作对象设置四种证书(licensure levels):“早期儿童(early childhood)”、“早期儿童到中期儿童(early childhood through middle childhood)”、“中期儿童到早期青少年(middle childhood through early adolescence)”及“早期青少年到青少年期(early adolescence through adolescence)”。持证

表1 威斯康辛州教师教育标准与威斯康辛麦迪逊大学教师教育标准的比较

教师素养	威斯康辛州教师教育标准	威斯康辛麦迪逊大学教师教育标准
学科素养	标准1:理解任教学科的核心概念、探究工具、学科结构等,为学生创设有意义的学习经验。	标准3:展示精湛的课程知识:理解任教学科核心概念、假设、探究工具、推理方法、充满争议的研究领域等。
教育素养1-理解学生	标准2:理解学生具有广泛学习能力,为促进学生智识、社会性和个性发展提供有力教学支持。 标准3:理解学生学习取向的个体差异及学习障碍,为满足学生不同需要(包括学习能力缺陷者和学习能力超常者)而调整教学。 标准5:通过理解学生个体、群体行为及其动机,创设学习环境,鼓励学生积极地社会交往、投入学习、自我激励。	标准1:深刻理解人类学习与发展:利用研究人类发展与学习的相关学科的概念知识和解释框架,创设学习环境、设计教学活动。 标准7:理解并适应多种交流方式:理解和适应学生经验、观念、情感的多种表达和接收方式。 标准12:面向所有学生而教(包容所有学生):针对所有学生的不同成就水平、优点与弱点、兴趣爱好、学习风格等,设计学习环境、开展教学实践。
教育素养2-理解社会		标准2:理解学校教育所处社会情境:理解当地、州、国家以及全球性的社会、政治情境如何影响学校教育。
教育素养3-理解自我		标准15:理解教师的法律权利和义务:理解专业教育工作者应享有的合法权利、义务和责任,熟悉教育法律。
教育素养4-学科教学知识		标准4:展示特定学科领域的教学知识:从容应对学生提出的问题和挑战。
教育素养5-运用教学策略	标准4:理解和使用教学策略,运用现代教育技术,鼓励学生批判性思维、问题解决及实际操作能力的发展。 标准6:有效运用言语及非言语沟通技巧和教学媒介技术,培养学生在学习过程中积极探究、合作。	标准10:运用各种教学策略:理解和使用一系列教学策略,促进学生的学习。
教育素养6-管理学习环境	标准7:根据学科知识、学生、社区、课程目标等方面的特点,组织、计划系统的教学。	标准9:管理学习环境:建设和维持一种有利于激发学生投身学习的环境,促进学生身心健康成长。
教育素养7-进行教学评价	标准8:理解和使用各种正式、非正式的评价策略,评价和保证学生持续性的智识发展、社会性发展和生理发展等。	标准8:使用各种评价方法:理解和自如使用各种正式、非正式的评价策略来评价学生的成就、优点、面临的挑战以及学习风格等,促进学生的可持续发展。
教育素养8-成为反思性实践者	标准9:成为反思性实践者,持续地对自己的教育选择、行动等对学生、家长、学习共同体中专业人士及其他人员的影响进行评估,积极地谋求专业成长的机会。	标准5:解释和确证教育做出的选择:解释和捍卫自己在课程和教学中做出的决定,给出恰当的伦理和教育学理据。 标准13:成为反思性实践者:自觉评估自己的教育行动,谋求专业成长机会,检验自己在生活、工作、思维和文化实践中的潜隐假设。
教育素养9-成为专业共同体成员	标准10:积极培养和学校同事、家长、更广阔社区机构的良好关系,以整合、公正及伦理的方式共同行动,支持学生的学习及身心健康发展。	标准6:联系学校与社区:与学校和社区内部的个体、团体、机构等合作,在理解课程目标、学科知识及社区的基础上开展教育工作,帮助学生在社区生活知识与学校教育知识之间建立紧密关联。 标准14:与学生、家庭、社区建立良好关系:与学生及其家庭、社区等成员友好相处、相互尊重。
教育素养10-运用技术并理解其社会意义		标准11:运用现代教育技术:合理整合现代教育技术与课程教学实践,理解在运用现代教育技术时所伴随的社会、文化和经济议题。

者分别从事面向 0—8 岁、0—11 岁、6—12、13 岁及 10—21 岁学生的教育工作,证书申请者必须在经州认证的、相应教师教育项目中修读合格。例如,“早期儿童到中期儿童教育资格证书”申请者必须修读合格大学或学院的“小学教师教育项目(elementary teacher education program)”,并完成一个辅修专业的学习(辅修专业领域广泛,英语、数学、科学、社会研究、艺术、舞蹈等均可);持证者既可在小学(elementary school)担任“全能型”“包班教师”,又可根据辅修专业,在初中(middle school)任教语言艺术、数学、科学、社会研究或健康等不同课程。又如,“早期青少年到青少年期教育资格证书”申请者必须修读合格大学或学院的“中学教师教育项目(secondary teacher education program)”,并完成至少一个主修专业的学习(中学教师教育项目中“社会研究”方向的师范生必须选择下列专业之一作为主修专业:地理、历史、政治科学与公民、经济学、心理学、社会学;“科学”方向的师范生必须选择下列专业之一作为主修专业:物理、化学、生物、地球科学;“语言文学方向”和“数学”方向的师范生则必须分别主修语言文学和数学),持证者可在初中或高中任教。

其次,威斯康辛州教师资格证书等级(licensure stages)清晰、明确。共设置三个等级:初始教育者资格证书(initial educator license)、专业教育者资格证书(professional educator license)和专家型教育者资格证书(master educator license)。各级证书的获得都必须满足规定条件,在各自的有效期内必须接受定期审查,有效期结束前必须申请更新。

目前,威斯康辛州教师资格制度的根本立场既非单纯学科化的学术取向和成绩导向,亦非单纯专业化的教育课程取向,而是突出教师实际工作中的反思性实践,赋权于教师和学校。资格证书的审查和晋级不再要求在职教师必须修读大学教育学院开设的教育课程,但强调教师在复杂多元教育环境中,将自己所学的教育知识系统、综合、有效地运用于教育实践,创造性地调用各种知识、能力、策略去解决具体的实践问题,并自觉反思、自我规划,从而提升理性认识水平和教育实践能力。

二、美国威斯康辛州教师资格认证制度改革的纷争

PI34 注重过程性和发展性评价被视为巨大进步。在州公共教学部(DPI)认证许可的、大学或学院的教师教育项目中修读合格者即可获得“初始教育者资格证书”,有效期五年。持证者从事教学工作后,任教学校必须立即为其组建“三人审查小组(review team)”,负责追踪和考察其专业成长。三位审查小组成员分别是持证者任教学校的另一位教师、学校行政人员(校长或教学主任)及大学(或学院)教师代表。持证者必须向审查小组提交符合州教师标准的“专业发展计划(Professional Development Plan, PDP)”,阐明自我专业发展目标、为实现目标所采取的专业成长行动以及未来接受审查时必须提交的证据(evidence)内容(比如,教师专业知识、能力的增进,自己的教学工作对学生学业成就的积极影响等)。专业发展计划必须经审查小组批准方可执行。在执行后的三到五年内,持证者呈交的自我专业成长证据获得审查小组认可后,持证者即可申请“专业教育者资格证书”;若未能获得审查小组许可,则需根据其意见加以改进。同样,专业教育者资格证书持有者也必须专业发展计划(PDP)得到审查小组许可后,才能申请“专家型教育者资格证书”。不同的是,专业教育者资格证书持有者的审查小组成员中,至少有三位是拥有同行评议资格和教育者资格证书、并且工作在教学第一线的教师。专家型教育者资格证书是自愿申请,有效期为 10 年,获得条件是:已获得硕士学位和学历证书,拥有连续五年的成功教学经验,有证据证明对教学专业和学生学业成就进步做出了贡献;或者已获得全国教师专业组织认定的国家教师资格证书。申请材料由三人评价小组负责鉴定,三位成员中必须有一位学校董事会成员,评价和鉴定过程包括面试、客观性测试、档案袋评价等,

申请者必须接受评价小组对其课堂教学工作的评价。

尽管当年 PI34 受到社会各界好评,但批评之声亦从未终结,主要集中在以下几个方面:

第一,低估了学科专业知识的重要性。虽然 PI34 要求所有教师资格申请者都必须参加 Praxis II 测试(即学科专业知识测试),但批评者仍然认为这一测试的难度其实并不高,甚至相比于之前对教师申请者的学科知识素养要求,这一改革的实质性突破微乎其微。此外,虽然为了获得初始教育资格证书,申请者必须参加学科专业知识测试,PI34 也对教师提出继续学习的要求、规定教师资格证书必须进行更新,但是,在证书更新方面却没有对申请者学科专业知识提出进一步的考核要求,只要求持有初始教育资格证书的教师自我制定“专业发展计划(PDP)”,然后由三人审查小组对其持证 3—5 年内的教学工作进行考核和评定。批评者认为这种评定方式非常脆弱,其弊端及可能带来的舞弊行为(如付费雇佣他人代为撰写 DPI、为获得审查小组成员的认可及签名而向其行贿等)之危害都不难想象,而且迄今为止没有证据(evidence)显示不胜任的教师会被拒绝获得证书更新。

第二,强调“输入”、忽视“结果”和“表现”。批评者认为,目前的制度并不是根据申请者的教学胜任力(competence)来决定能否颁发教师资格证书;在证书更新方面,对个人专业发展计划(PDP)也没有提出可客观测量的明确要求,绝大多数都只是模糊的语言叙述,对这种语义含糊的“专业发展计划”是否真正实现(如“我将观摩我校有效教师的课堂教学”等)也没有明确、细致的测评。审查小组成员的工作动机也扑朔迷离,“他们为什么要阻碍一位新教师的资格证书更新呢?如果他们确实出于严格要求而判定某位教师不能获得证书更新,那他们此举的报酬是什么呢?他们为什么非要和那些新教师过不去而让他们丢掉工作呢?仅仅为了使自己能够赢得‘一位严格的执行者’的声誉而破坏了一位年轻教师的职业生涯,值得和应该吗?很显然,绝大多数人不愿意也不会这么做。所有参与者都只不过是和这一体制进行博弈(game the system)。毫不夸张地说,PI34 只是一个一眼就能够识破的‘烟雾弹’,仅仅保护了那些经不起严格考核的教师,而且会因‘劣币驱逐良币’而打击真正胜任的有效教师(effective teacher),造成任人唯亲、弄虚作假、趋炎附会等恶劣结果。”^①

第三,教师资格证书的效用值得怀疑。虽然 PI34 明确要求申请者必须参加经认证的教师教育项目的专门培养并通过 Praxis I 和 Praxis II 测试,但批评者认为,“当前通过考察学生的学业进步来评判教师的教学有效性的研究充分证明,教师拥有资格证书与其在课堂教学中成为‘有效教师’之间并没有关系,拥有资格证书的教师(certified teacher)未必就是课堂中的有效教师(effective teacher)。”^②很多中小学校长也对 PI34 强烈不满,认为这一制度阻碍了他们招聘最适合和最胜任的教师。

第四,只考虑了普适性的教师资格要求,却没有顾及地方性的差异。比如,公立学校教育薄弱的城市地区(urban areas)要求教师具有特殊素质,但很多持证教师并不能胜任城市社区学校的教育、教学工作;而校长认为非常胜任的教师却由于不符合要求而无法获得资格证书,不得不离开中小学校,这让校长们很痛心,也增加了对 PI34 的不满。

第五,没有明确的证书撤销细则。目前威斯康辛州教师资格认证制度对如何撤销不胜任的在职教师所持证书并无明确规定,只是宽泛地规定“对严重犯罪的教师,可以撤销其教师资格证书”;即使州督学也无权撤销不胜任教师持有的有效证书。批评者认为这种与持证者能力毫无关系的教师资格制度是教师资格认证的控制权从地方向州一级集中的过程中才出现的异化现象。

^①M. C. Schug & M. S. Niederjohn, “Teacher Licensure in Wisconsin”, Wisconsin Policy Research Institute (WPRI) Report (2010), p. 18. 资料来源:www.wpri.org.

^②M. C. Schug & M. S. Niederjohn, “Teacher Licensure in Wisconsin”, Wisconsin Policy Research Institute (WPRI) Report (2010), p. 19. 资料来源:www.wpri.org.

三、美国威斯康辛州教师资格认证制度改革纷争的启示

围绕着威斯康辛州教师资格认证制度改革的纷争,表面上看,纷争的焦点在于“标准本位教师评价”与“表现本位教师评价”的对峙,在于对“什么教师知识(素质)最有价值”这一问题的不同回答;但其实质在很大程度上不啻为围绕“谁的教师标准(知识)更有价值”、“谁”更有权控制和影响教师资格认证和教师教育而展开的一场战争。在多元利益相关者共同作用下,任何教师资格认证制度都只能是妥协的产物,任何改革举措都会遭遇多方指责。

比如,支持者认为“专业教育意识强”、“对教师专业素质要求高”是现行教师资格认证制度的最大优点,批评者则认为过度强调专业教育恰恰抬高了入职门槛,入职途径的单一化(要求申请者必须修读至少2年的全日制教师教育项目)带有浓重的行业保护性质,不仅使那些想转换职业者畏而却步,不利于中小学选拔最胜任的教师,而且这一强加的管制系统(regulatory system)使教师资格认证的权力全部被控制在“教育生产者”手中。“教育生产者”主要指公共教学部(DPI)官员、威斯康辛教育协会理事会(Wisconsin Education Association Council,简称WEAC)领导以及全州范围内33所教师教育机构。特别是WEAC下设的“专业标准委员会(Professional Standard Council)”权力过大,其成员基本上就是WEAC和威斯康辛州教师工会(teacher union)的成员(因为WEAC被授权推荐该委员会成员,该委员会中来自WEAC的成员越多则越显示WEAC的胜利)。“从该委员会的工作纪要等文本中可以发现,它根本上只是PDI和WEAC的一个‘橡皮图章’,由此产生的PI34又怎么会对自身存在的不足严加审视和批判呢?”而校长、家长及学生等在评判教师是否具有任教资格上却完全丧失了权力(至少是被边缘化了),他们的权益也受到极大损害;为此,批评者强烈要求加强学校(或学区)为本的教师资格认证(school or district-based certification process)。然而,在受到猛烈抨击的“教育生产者”看来,当前的教师资格认证制度已经赋予了学校(校长、教师)很大权力,“以前的PI3至少还要求在职教师的资格证书要获得更新,必须到大学教育学院修读一定学分的课程,现在连这样的要求都没有了,只要求一个PDP,这非常令人不安。”^①

“一直以来,美国的教师教育都是在内外部的矛盾冲突中妥协前进的”^②,威斯康辛州亦不例外。教师教育标准、教师资格条件的设立都不可能完全植根于教育“真空”,必然会受到政府、教师教育机构、教师专业组织、中小学校长以及学生及其家长、社区成员等多方面力量的制约。迈克尔·阿普尔反复强调^③,美国教育政治充满复杂性,“新霸权集团”作为一个社会力量联盟,虽然该联盟内的不同社会力量在目标上并不完全一致,但在这个集团的推动下,保守主义现代化运动对美国教育及教师教育政策产生了巨大影响。诉求于“弱政府”的新自由主义和诉求于“强政府”的新保守主义,看似矛盾和冲突,却创造性地走到一起;威权民粹主义和新专业管理中产阶层政策也看似矛盾,却亦相互应和、结成联盟。当今美国教师教育的“右翼转向”以及面临的很多巨大压力,都脱不开与“新霸权联盟”思想及其教育政策的瓜葛。“市场化(marketization)”、“私营化(privatization)”、“解制(deregulation)”等成为当代美国教师教育改革的关键词。为了与传统“大学为基”的教师教育相抗衡,近年来

^①M. C. Schug & M. S. Niederjohn, “Teacher Licensure in Wisconsin”, Wisconsin Policy Research Institute (WPRI) Report (2010), pp. 22-23. 资料来源:www.wpri.org.

^②栗洪武等:《美国在制定教师资格标准过程中对相关问题的探索》,《全球教育展望》2007年第10期。

^③参见[美]迈克尔·阿普尔:《官方知识——保守时代的民主教育》,曲因因等译,上海:华东师范大学出版社,2004年。《文化政治与教育》,阎光才等译,北京:教育科学出版社,2005年。

“选择性教师教育项目(alternative teacher education program)”因获联邦及州政府的积极支持而迅猛发展,许多新兴赢利性公司也以“大学”的名义开展教师教育。与此同时,州政府对公立大学的财政支持不断减少,威斯康辛麦迪逊大学的教师教育项目虽素以高质量著称(不仅课程门类众多、教学实践环节丰富,而且课程修读和教学实践的要求都非常严格,大多数本科生至少需要5年才能既获得某一学科专业的学士学位又获得教师教育项目修读合格证书),但如今受到财政经费缩减和市场竞争的双重压力,亦不得不修订培养方案、缩短修读时间。

我国自1994年正式实施教师资格证书制度以来,教师资格评定标准一直是争论的热点问题;近年来全国范围内教师教育改革如火如荼,对教师教育标准的理解亦见仁见智。我们应该认识到,教师资格认证制度建设是一项复杂而艰巨的实践工作,绕不开教育研究、教育政策与教育实践三者的关系及其所处社会、政治、经济、文化环境,“他山之石”常常难以“攻玉”恐怕正缘于此。教育学术研究要能够真正为教育实践提供指导、为教育政策提供服务,还需要经历很多复杂而曲折的中间转化环节,甚至难以被直接应用到变动不居的实践之中。教师资格制度建设注定必须创造性地应对无数个似乎永远也无法解决的悖论,诸如:普遍性与特殊性、入门性与发展性、全国统一性与地方差异性、静态性与动态性、公平性与效率性、客观中立性与价值有涉性、技术规范性与艺术创造性,等等。因此,建构多元主体、民主决策、相互制衡的教师教育治理范式^①是完善教师资格制度的前提。建立教师资格认证制度需要依靠教育研究成果,亦需要各方利益相关者平等对话、相互协商,通过“超学科”、多主体、共同参与、关注社会实效、强调公共问责的知识生产方式,创生出不同于“I型知识”的“II型知识”^②,共同致力于促进教师专业发展、提高基础教育质量。在此基础上形成的教师资格制度及相关教育政策才可能更加贴近教师的专业实践及其发展需求,更加具有现实针对性、专业权威性、大众支持性、操作可行性、管理变通性和成果高效(益)性,真正使教师资格制度成为激励教师积极、主动、创造性工作和终身学习、持续发展的动力机制,而不是限制教师主体性和自主权的规训机制。

(责任编辑:蒋永华)

Wisconsin Teacher Licensure Reform and Its Implications

YANG Yue

Abstract: The teacher licensure system in Wisconsin of USA has a long history. The current teacher education standards and teacher licensing system have several obvious strengths, such as the strict requirements for license, the substantial contents in teacher education standards, the emphasis on comprehensive quality in teacher preparation program, and the process-based and development-oriented teacher assessment. However, an examination of their shortcomings can also enable us to recognize: any teacher licensure system is a compromise between different interest groups; and the construction of effective teacher education governance characterized by democratic decision-making among multiple stakeholders is an important prerequisite for the success of teacher licensure.

Key words: teacher licensure system; Wisconsin of USA; teacher education standards; teacher license; development-oriented teacher assessment

^①杨跃:《保卫教师教育的公共性——公共治理视野下对教师教育改革的思考》,《当代教育科学》2013年第8期。

^②M. Gibbons, et al., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage Publications, 1994. 转引自陈向明:《教师资格制度的反思与重构》,《教育发展研究》2008年第15、16期。