

教师教育课程资源错配问题及启示

——基于 TALIS 数据的分析

李阳杰¹ 金晨^{1,2}

(1. 华东师范大学 教育学系, 上海 200062; 2. 华东师范大学 国家教育宏观政策研究院, 上海 200062)

[摘要] 在全球化浪潮的冲击下,教师教育课程资源错配问题凸显。基于教师教学国际调查(TALIS)数据,本文主要从供需关系视角分析当前教师教育课程资源错配问题。研究发现:教师教育课程资源错配问题主要包含课程资源供给与主观需求之间的错配、课程资源供给与客观需求之间的错配两类,前者表现为教师教学准备感不足、教师专业发展多元需求无法满足等,后者表现为教师教育课程开设不合理。资源错配的关键原因是全球标准化评价、国内政治等因素的过度介入。我国教师教育课程资源配置应谨防外部因素的过度渗入,动态追踪基于实践的教师多元需求,在此基础上构建教师教育课程资源配置的精准助推系统。

[关键词] 教师教育;课程资源错配;国际比较;TALIS

[中图分类号] G659 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2018)06-0100-10

一、问题提出

在19世纪初,教师教育成为国家内部诸多利益相关者的竞技场,这些利益主体企图扩大他们在正规教师教育领域的影响。同时,教育国际化的趋势、管理过程中带有比较性质的科学工具的使用等因素,使教师教育的图景更复杂。一方面,当前的教师教育改革呈现出不同于以往的独特面貌。伴随着全球教师教育的发展,相应的改革经历了聚焦于国家内部的教师教育发展、教师专业化的建立以及聚焦全球化、强调标准化等浪潮(Trippestad et al., 2017)。另一方面,过去的因素还潜移默化地影响着当前教师教育改革。过去专业认同的形式及其他因素深入影响着教师教育改革与发展(Trippestad et al., 2017)。基于此,教师教育课程资源配置的情境也就发生了重大的变化^①:

1) 全球化浪潮冲击着教师教育课程资源配置。一方面,教师教育课程资源突破地域限制在全球范围内流动,教师教育者跨越国家、文化等边界,设计短期的教师教育项目(Singh et al., 2017);另一方面,学校教育已经不可避免地被卷入全球化的浪潮中,越来越多的国家被迫参与国家间学生成绩的比较,基于国际比较的标准化评价促使教师教育课程的定位发生转向,资源配置方式也随之调整(Paine & Zeichner, 2012)。

2) 新旧因素共同影响着教师教育课程资源配置。全球化浪潮背景下的教师教育与本土化情境中的教师教育之间存在着显著差异(Bates, 2008)。虽然各国卷入全球化的程度不同,但全球化新浪潮与国内政治等传统因素深刻影响着所有国家的教师教育体系。就课程资源配置而言,教师教育课程领域主导管理方式正由本土化情境中强调直接和等级介

[收稿日期] 2018-07-25 [修回日期] 2018-10-23 [DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2018.06.010

[基金项目] 华东师范大学国家教育宏观政策研究院专项课题“中小学教师职称岗位比例模型研究”。

[作者简介] 李阳杰,华东师范大学教育学系博士研究生(lyjecnu@163.com);金晨,华东师范大学教育学系、华东师范大学国家教育宏观政策研究院博士研究生(dolphinan@126.com)。

人的计划性管理(planning regime)向全球化背景下强调间接和自我管理的变革性管理(reform regime)转变(Trippestad et al., 2017)。换言之,教师教育课程资源配置正处于新旧因素冲突的徘徊阶段,全球化浪潮与国内政治等传统因素均对其产生重要影响。

基于上述情境的重大转变,教师教育课程资源错配问题突显。它不仅与各国内部的教师专业发展密切相关,同时关涉全球教师的共同发展。

二、数据来源与分析视角

经济合作与发展组织教师教学国际调查(OECD Teaching and Learning International Survey, 简称 TALIS)是一项关注教师工作条件和学校学习环境的大型国际调查。它遵从政策相关性、价值涉入、指标导向等原则,致力于提供有效、及时和可供比较的信息,包括可靠的国际指标及对教师、教学相关政策的分析,帮助各国回顾和明确教师发展方向,开展高质量的专业化教学。对于教师和学校领导来说,这是一次参与国际教育合作、在关键领域获得指导与发展的重要机会。

就数据来源而言,不同阶段教师教学国际调查所选取的样本数量、抽样策略等变化不大,具有较强的代表性。2008年,教师教学国际调查实施了第一轮评估,调查了24个国家初级中等教育的教师和校长。形成的报告《创造有效的教与学环境:TALIS第一轮评估结果》(Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS)已于2009年出版。该报告提供的有价值的发现,被沿用至今。此外,该调查的样本抽取策略是在每个参与国中选择200所学校,每所学校选取20位教师。TALIS2013的数据来源相较TALIS2008有所扩展,主要来源于36个国家和地区,分两轮开展调查。第一轮调查覆盖了美国、英国、芬兰等32个国家,第二轮调查主要针对中国上海、新西兰、俄罗斯和格鲁吉亚。此外,TALIS2013报告呈现的数据主要来源于初级中等教育(ISCED-2级)^②的教师与校长的反馈,与TALIS2008基本保持一致,样本选取策略是在各个国家选取200所学校,每所学校选取20位教师和1位学校领导,所选取的学校和教师应具备一定的代表性。

就分析视角而言,教师教学国际调查报告不仅与教师教育课程资源供给相关,也评估了与教师专业发展相关的课程资源需求。换言之,教师教学国际调查数据主要聚焦于教师教育课程资源配置中的供给与需求。需说明的是,从供需关系视角分析课程资源配置有其合理性:1)从理论角度分析,资源配置的评价标准主要有两个,即“帕氏定理”(或称“帕累托最优境界”)与“兰氏定理”(或称“边际收益等于边际成本”),其中“帕氏定理”强调资源利用的有效性要以供给方的产品满足需求方的程度来判断,这是从供需视角分析资源配置问题的理论依据;2)从研究实践的角度分析,部分学者从供需视角分析教育资源配置问题,例如,阿马亚等(Amaya et al., 2016)从供需关系的视角分析智利公共教育系统资源配置的优化模型。因此,本研究主要基于TALIS2013的调查数据并结合TALIS2008的调查结果,从课程资源的供需关系视角分析教师教育课程资源错配问题的具体表现,讨论问题出现的原因,在此基础上反思教师教育的本土实践,以期为我国教师教育课程资源配置提供国际经验。

三、研究结果与分析

罗宾逊(Robinson, 1991)提出主观需求与客观需求这一组概念,主观需求侧重于学习者的认知与情感需求(如态度、感受等),客观需求倾向于学习者的客观情况(如目前水平等)。本文从供需视角切入,深度剖析两类教师教育课程资源错配问题:教师教育课程资源供给与教师主客观需求之间的错配。

(一)教师教育课程资源供给与教师主观需求之间的错配

教师主观需求在教师教学国际调查中主要表现为教师教学准备感和教师专业发展需求。首先教师教学准备感层面需要明确的是,教师教育课程资源供给与教师主观需求之间是否相关。logistic回归分析检查了教师教育课程中所包含的具体要素和教师在教学中对这些要素的感知之间的关系(见表一)。

结果显示,教师教育在所有参与调查的国家教育中均具有重要作用。第一,如果教师接受了所教授学科内容的课程(而不仅仅是其中一些),他们的

表一 TALIS2013 教师对以下教学要素准备感的多项 logistic 回归分析(部分)(OECD, 2014)

	对所教学科教学内容的准备感		对所教学科教学法的准备感		对所教学科课堂实践的准备感	
	所有教授学科的内容包含在正规教育/培训中	部分教授学科的内容包含在正规教育/培训中	所有教授学科的教学法包含在正规教育/培训中	部分教授学科的教学法包含在正规教育/培训中	所有教授学科的课堂实践知识包含在正规教育/培训中	部分教授学科的课堂实践知识包含在正规教育/培训中
	优势比	优势比	优势比	优势比	优势比	优势比
澳大利亚	4.6	1.8	6.7	3.4	3.5	2.7
巴西	5.9	1.6	7.2	2.3	2.0	1.6
芬兰	6.5	3.0	5.5	2.4	7.1	4.8
法国	13.0	3.5	4.8	1.9	2.9	1.3
意大利	1.5	0.4	3.9	2.0	1.7	0.9
日本	1.9	1.1	1.4	0.8	2.0	1.3
韩国	3.3		5.0	1.7	4.0	1.4
墨西哥	0.7	1.2	0.8	1.2	0.8	1.1
荷兰	3.8	1.6	1.5		2.7	2.3
挪威	2.0		9.5	2.9	6.9	2.6
波兰	8.6	2.7	5.6	4.4	5.6	3.2
葡萄牙	4.1		9.9	2.8	5.4	1.5
新加坡	2.9		2.7		2.5	
西班牙	8.0	3.6	5.9	2.2	3.3	1.5
瑞典	8.6	4.8	8.2	3.2	2.3	1.1

注:1. 在5%的水平上做显著性测试,未发现显著关系即为空格;将教师性别、工作年限、受教育程度与学科教学水平作为控制变量;若某一国家没有教师教授特定学科(例如,古希腊语/拉丁语),则这一学科被排除在该国的回归统计之外。

2. 参照类是回答“完全没有准备”或“有点准备”的教师总和。

教学准备感会更强,其中6个国家的数据表明接受所有所教学科内容的教师与没有接受这类课程的教师,对教学准备的感知至少相差4倍,最典型的国家是保加利亚和法国;第二,在13个国家中接受教学法课程的教师所感知到的教学准备程度至少是没有接受过教学法课程的教师的4倍,最典型的国家是挪威和保加利亚,其数据分别是9倍和18倍;第三,在课堂实践方面,7个国家的数据显示,接受课堂实践课程的教师对教学准备程度的感知至少是未参加此类课程的教师的4倍,保加利亚的数据高达15倍。这些数据证明,教师教育中所包含的具体课程资源(如教学内容、教学法和课堂实践等),确实能对教师的教学准备感产生重要影响。

然而,教师教育课程资源供给却忽视了教师教学准备感这一关键因素。TALIS2013的调查中绝大多数教师认为他们所接受的教师教育为其教学工作做好了准备,平均93%的教师认为已经准备好所教

学科的内容,89%的教师认为已经准备好所教学科的教学法。但在芬兰、日本和墨西哥,约四分之一以上的教师对他们所教学科的内容、教学法方面“没有准备好”或“只是有些准备”,这种现象在法国、冰岛等国也不容乐观。与之对应的是,在很多国家学科教学法和所教学科的内容两个方面涵括在教师教育课程资源中的比例未超过80%,部分国家甚至低于40%,尤其在上述教师教学准备感较低的国家中(见图1)。这直接体现了教师教育课程资源供给与教师教学准备感之间的错配。

从教师专业发展需求层面分析,TALIS2013调查显示,教师专业发展需求排在前三位的分别是“教授特殊学习需求的学生”“ICT教学技能”“工作场所的新技术”,三者的比例均超过15%(见图2)。TALIS2008调查也得出了相近的结果,教师最强烈的专业发展需求为“教授特殊学习需求的学生”“ICT教学技能”“学生纪律与行为问题”,三者的比

例也都超过 15%。然而,TALIS2013 调查结果显示,教师实际参与比例最高的课程资源为“学科知识”“学科教学法”“学生评价与评估实践”,而与“ICT 教学技能”和“教授特殊学习需求的学生”相关的教师教育课程参与比例只排在第 5 和第 10 位。此外,在“教育内容对教学实践是否产生积极影响”上,“教授特殊学习需求的学生”“ICT 教学技能”等高需求的课程资源的教学效果不甚理想,选择对教学实践产生“巨大影响”和“中等影响”的教师比例较少。因此,无论是从资源供给的数量角度,还是从资源

供给的质量角度,教师教育课程资源供给均与教师专业发展需求存在严重错配。

(二)教师教育课程资源供给与教师客观需求之间的错配

在教师教学国际调查中,教师客观需求主要表现为接受必要的教师教育以及在教师教育中包含必要的课程资源。斯腾伯格 (Sternberg) 和霍瓦特 (Horvath) 提出经典的教师专业知识分类,即学科知识、教学法知识和实践性知识三种 (Sternberg et al., 1995)。教师教学国际调查对于教师教育课程资源

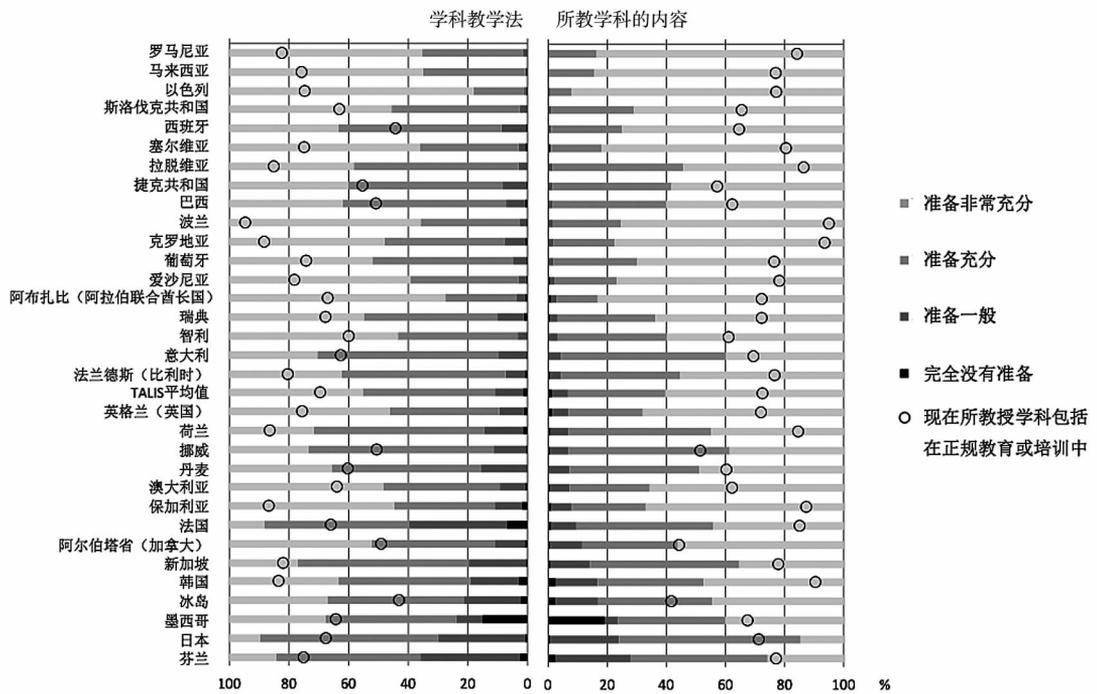


图 1 TALIS2013 教师教学准备感分析 (含学科教学法、所教学科内容两方面) (OECD,2014)

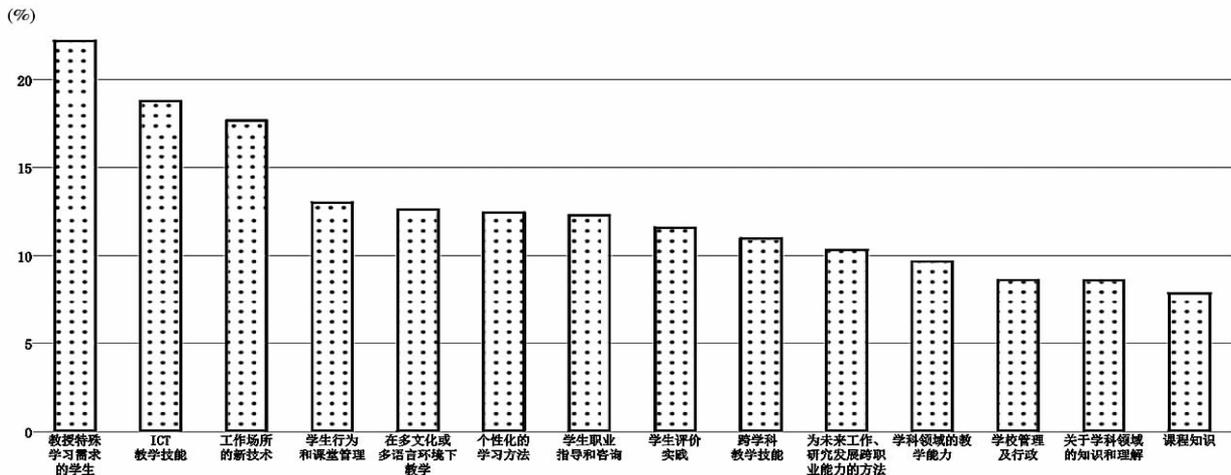


图 2 TALIS2013 教师专业发展需求 (OECD,2014)

的分析基本延续上述分类框架^③。

从接受必要的教师教育层面分析, TALIS2013 调查结果表明,一半以上的教师至少参与了一项教师教育项目,参与完成教师教育项目比例最低的国家是墨西哥(61.5%)和塞尔维亚(71.4%),而保加利亚、澳大利亚、波兰、新加坡、阿尔伯塔(加拿大)、佛兰德(比利时)均超过 98%。然而报告同样显示,部分国家仍有 10% 以上的教师从未参与教师教育项目,如巴西、意大利、墨西哥等。这一方面表明总体上教师教育课程资源的供给尚未满足所有教师都接受必要的教师教育需求,另一方面也反映出教师接受必要教育的比例在各个国家的差异较大(见表二)。

各学科也显示出类似的情况。TALIS2013 调查显示,对于阅读、写作、文学、数学、科学和外语等学科来说,没有参与教师教育项目而从事教学工作的教师占比较小(11% 或以下)。但这一总体平均值掩盖了各学科、各国之间的重要差异:社会、技术、艺

术、体育、宗教、伦理、实践和职业技能等学科教师未参与教师教育项目的比例相对较高,体育类教师为 9%,实践和职业技能类教师为 23%;10% 的外语教师没有参与过教师教育项目,这一比例在丹麦(21%)、冰岛(22%)和马来西亚(20%)更高;在荷兰,约 20% 的阅读、写作、文学、数学教师没有参与过教师教育项目;在冰岛,约 20% 的科学教师没有参与过该类项目。

除上述教师完成必要的教师教育课程不足外,还存在教师被迫接受不必要的教师教育课程问题。这也体现了教师教育课程资源供给与教师客观需求之间的错配。例如,冰岛近 5% 的数学教师没有接受过相应的教师教育课程,而约 15% 从未教过数学的教师却表示他们参与的教师教育课程包含这一学科。类似情况也出现在其他国家,其中最有代表性的是韩国、澳大利亚、新加坡等(见图 3)。若换个视角分析,这些教师或可有效地缓解某些学科师资短缺的困境。

表二 TALIS2013 教师教育项目的完成比例与资源包含比例(部分)(OECD,2014)

	教师教育项目完成比例(%)	包含在教师教育项目中的比例					
		所教学科的教学内容		所教学科的教学法		所教学科的课堂实践	
		所有学科(%)	部分学科(%)	所有学科(%)	部分学科(%)	所有学科(%)	部分学科(%)
澳大利亚	97.6	62.2	31.1	64.0	31.1	70.1	26.8
巴西	75.8	62.3	27.4	50.9	27.7	61.3	26.8
芬兰	92.5	77.1	19.0	75.1	21.3	69.2	25.2
法国	90.1	85.0	10.6	66.0	10.6	72.5	8.6
意大利	79.1	69.4	22.1	62.6	21.9	35.5	12.4
日本	87.8	71.2	27.3	67.6	29.7	69.5	28.2
韩国	96.1	90.4	8.9	83.6	12.5	79.0	13.0
墨西哥	61.5	67.4	23.2	64.3	24.9	57.7	23.9
荷兰	91.5	84.5	12.3	86.5	10.8	82.4	10.6
挪威	92.5	51.4	45.1	50.6	45.2	50.7	42.5
波兰	99.4	95.0	3.5	94.7	3.9	88.1	7.7
葡萄牙	82.1	76.4	21.5	74.2	21.5	71.0	21.0
新加坡	99.1	77.8	19.4	82.0	16.2	82.6	15.8
西班牙	97.5	64.5	29.7	44.3	30.8	44.0	31.2
瑞典	89.9	72.2	24.2	67.8	24.9	68.6	22.2
美国	94.9	77.6	16.5	74.1	17.7	74.8	15.0
平均值	89.8	72.5	22.6	69.6	22.7	67.1	22.0

从教师教育中所包含的必要课程资源层面分析,不同类型的教师知识包含在教师教育课程中的比例均不高,且不同国家差异较大。第一,在学科内容方面,72.5%的教师表示参与过全部所教学科的教学内容的教师教育课程,22.6%的教师表示所接受的教师教育课程包含部分所教学科的教学内容;第二,在教学法方面,69.6%的教师认为教师教育课程包括全部所教学科的教学法知识,22.7%的教师称教师教育课程包括部分所教学科的教学法知识;第三,在课堂实践方面,67.1%的教师声称教师教育课程包括全部所教学科的课堂实践知识,22%的教师表示接受过部分所教学科的课堂实践教育;第四,不同国家的教师教育课程涵盖各类教师知识的差异较大。以课堂实践知识为例,以意大利为代表的部分国家占比较低,仅35.5%的教师认为教师教育课程中包括全部所教学科的课堂实践知识,仅12.4%的教师认为包括部分所教学科的课堂实践知识。但荷兰、波兰、新加坡等国至少有80%以上的教师认为教师教育课程包括全部所教学科的课堂实践知识。总体而言,各国均有部分教师尚未接受教学内容、教学法、课堂实践三方面的教师教育课程,且国家间差异较大(见表二)。

四、讨论、启示与建议

(一) 讨论与归因

当今世界正处于大发展大变革大调整之中,各国国情差异巨大。面对剧烈的变革,若要针对教师教育课程资源错配问题展开原因分析,须紧紧围绕当前的时代特征。本文认为,全球标准化评价、国内政治等因素的过度介入,迫使教师教育课程资源配置面临双重外部压力,是课程资源错配问题出现的关键原因。

1. 全球化浪潮的冲击使教师教育课程资源配置趋向标准化

教师教育的格局正受到全球化浪潮的冲击,基于国家的规范性项目以及国家反馈国民需求的实质性能力被削弱(Fraser,2009)。那么,全球化浪潮缘何使教师教育课程资源出现错配?本文认为,关键在于全球化背景下结果理念驱动的基于国际比较的标准化评价盛行,使教师教育课程资源配置标准化,忽视了教师的真实需求。

进入千禧年后,教师教育改革掀起的第三次浪潮聚焦于全球化,强调标准化,受结果理念驱动的标准化评价影响深刻(Trippstad et al.,2017),例如国

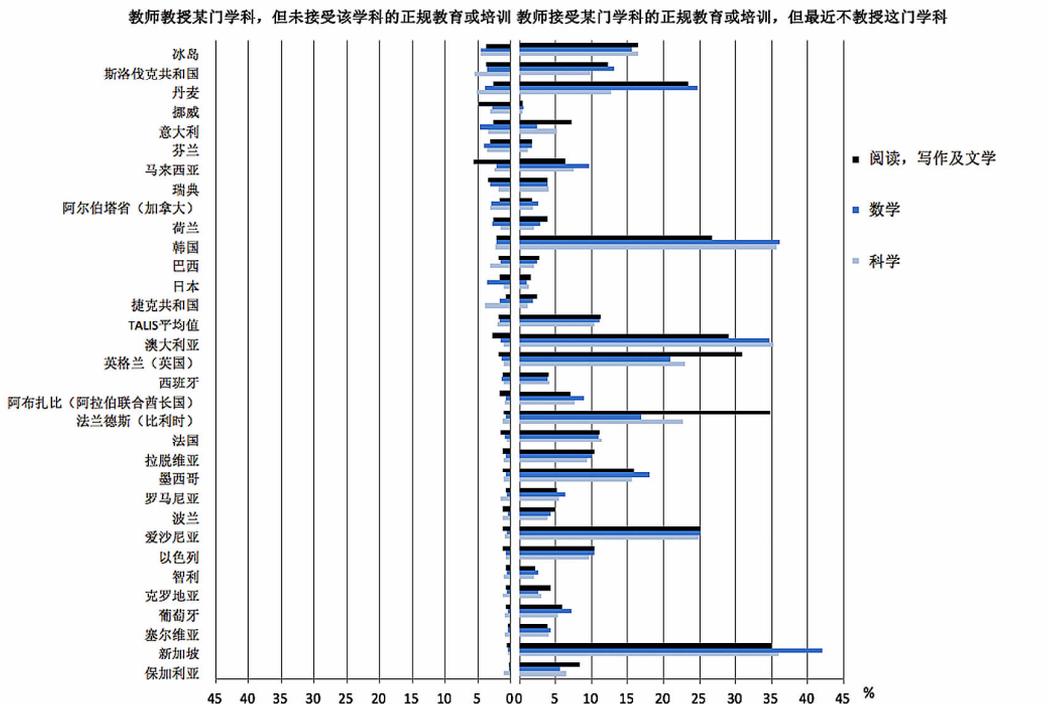


图3 TALIS2013 教师接受必要的教育不足与教师接受不必要的教育 (OECD,2014)

际学生评估项目(program for international student assessment)、国际数学与科学成就趋势研究(Trends in International Mathematics and Science Study)、国际阅读素养进展研究(Progress in International Reading Literacy Study)等教育质量评价测试在全球范围内引导着各国教育系统的改革取向。此外,教师教育者的自主性也同样面临经济合作与发展组织和欧洲博洛尼亚进程(European Bologna Process)等有关标准化评价的挑战,这些组织在教育评价中高度强调结果理念,使各国政府和校长不得不以更直接的方式应对冲击,即提高学校影响学生成绩的表现,教育的关注焦点从教学转向学生学习的优化,教师以及教师教育者必须适应理念的变化以保证自身的可雇佣性(Employability)(Werler, 2015)。

基于学习结果的理念未考虑到学生其他方面发展与教师专业发展的诉求,将教师教育带离服务提供者的角色(Werler, 2017)。换句话说,教师教育课程资源配置的标准化趋势使学生和教师的多方面需求被忽略,资源配置的核心目的指向评价结果。与此同时,上述基于教师教学国际调查数据的研究结果也印证了这一观点。例如, TALIS2013 数据显示,教师专业发展需求最迫切的是“教授特殊学习需求的学生”“ICT 教学技能”等资源, TALIS2008 调查也得出相近的结果,这些资源在基于国际比较的标准化评价中较少涉及。然而, TALIS2013 数据同样显示,教师实际参与比例最高的课程资源为“学科知识”“学科教学法”等,这些课程资源在基于国际比较的标准化评价中涉及较多,而在评价中较少涉及的“ICT 教学技能”和“教授特殊学习需求的学生”等高需求教师教育课程资源的实际参与比例只排在第 5 和第 10 位,且教师教育效果不甚理想。此外,从学科层面看, TALIS2013 调查数据显示,在标准化评价涉及较多的阅读、数学、科学等学科的教师中,接受过相应教育的比例高达 89% 或以上,在技术、艺术、宗教、伦理等为标准化评价所忽视的学科教师中,该比例相对较低。也就是说,教师教育课程更多地涉及标准化评价所关注的学科。

2. 新旧因素冲突使教师教育课程资源配置面临双重外部压力^④

教师教育改革的进程并不是有序与和平的,它根植于国内传统的价值与规则中,深受本国政治等

因素的影响。正如特里普斯塔德等人所言,政策因素对于教师教育改革的影响最深刻,这严重破坏了教师教育的自我理解(Trippestad et al., 2017)。科克伦-史密斯(Cochran-Smith)和弗里斯(K. Fries)持有类似观点,强调自 20 世纪 90 年代中期以来,教师教育主要被当作政策议题进行建构与研究(Cochran-Smith et al., 2008)。目前处于转型阶段的教师教育课程资源配置依旧受到本国政治因素等的过度干预,这使课程资源配置忽视了教师的多样化需求。基于教师教学国际调查数据的研究结果很好地体现了该观点。例如, TALIS2013 数据表明,教师教育课程资源错配问题包含教师接受不必要的教育,韩国、澳大利亚、新加坡等国家都出现了这样的问题。另外, TALIS2013 调查显示,“专业发展活动与工作时间冲突”是阻碍教师参与专业发展活动的最重要原因(见图 4),这些均与国内政治等传统因素的过度介入有直接或者间接的关系。

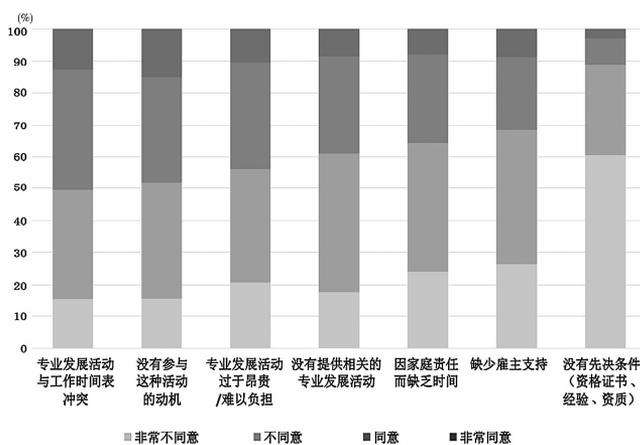


图 4 TALIS2013 教师参与专业发展活动的阻碍因素 (OECD, 2014)

然而,新时期教师教育课程资源配置注重结果的理念正挑战着传统的非效率性特征(Schleicher, 2012),教师教育课程资源配置方式正由强调直接和等级介入的计划性配置向强调间接和根据特殊政治目的形成自我管理机制的变革性配置转变。然而,无论是注重结果理念还是忽视效率因素,无论是计划性配置还是变革性配置,均非完全基于教师自身需求配置课程资源,因此教师教育课程资源配置不得不面临新旧因素冲突下的双重外部压力(见表三)。

表三 新旧因素与教师教育课程资源配置

	教师教育课程资源配置			
	背景	主要动因	重要特征	配置方式
新旧因素	全球化新浪潮	全球标准化评价的过度渗入	注重结果理念	变革性配置
	国内政治因素等	国内政治因素等的过度介入	忽视效率因素	计划性配置

(二) 启示与建议

我国教师教育课程资源配置与教师需求也有所脱节。研究显示,我国义务教育阶段教师教育课程中,“教育教学理论”“学科教学”等内容占比最高,而教师最希望接受的却是“教学方法及策略”“学生发展及心理健康”等(陈向明等,2013)。近年来,这一问题引起了政府的高度重视,教育部等五部门最新发布的《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》明确提出,“推动实践导向的教师教育课程内容改革”(教育部,2018)。然而,已有研究中多数都未从时代背景切入关注教师教育课程资源错配问题,也未能提出相应建议。因此,本文从以下三个方面提出建议。

1. 课程资源配置应谨防外部因素的过度渗入

从上述原因分析中可以得知,“全球标准化评价的过度渗入”和“国内政治因素等的过度介入”是当前教师教育课程资源错配问题产生的两个主要动因,因此我国教师教育课程资源配置应谨防全球标准化评价与国内政治因素等的过度渗入。

建立教师教育课程资源配置的基本标准有助于厘清课程资源配置的主体结构、核心内容等。我国原有教师教育体系被打破后,开放多元的教师教育新体系尚处于探索中,建立教师教育课程资源配置的基本标准尤为迫切。但建立基本标准也须要有清醒的认识:1)围绕什么样的基本标准进行课程资源配置。当下国际教师教育课程资源配置标准化趋势受到全球标准化评价过度渗入的影响,所形成的基本标准需要高度警惕。达林-哈蒙德等(Darling-Hammond et al., 2010)的研究结果甚至质疑标准化的学习评价与教师评价、教师教育等的相关性;2)基本标准不是配置教师教育课程资源的唯一依据,换言之,不能仅仅围绕基本标准进行课程资源配置,“建立基本标准”不等于“彻底的标准化”。

国内政治因素等介入可以为教师教育课程资源

配置提供有力的支持和保障。但教师教育课程资源配置应谨防国内政治因素等的过度介入:1)介入应遵循一个特定的方向,即成为满足教师多元需求的助推器;2)应处理好国内政治等因素与全球化市场之间的关系,明确两者在教师教育课程资源配置中不同的角色定位,使他们共同在全球视域内合理配置课程资源。

2. 动态追踪基于实践的教师多元需求

教师教育课程资源配置不仅需要建立基本标准和国内政治因素等的支持,谨防外部因素的过度渗入,更要动态追踪基于实践的教师多元需求,这有助于提升教师教育课程资源配置的合理性。哲学思维是教师教育一项欠发展的技能,将批判性思考与批判性实践相结合的教师教育能够提升教师应对教学难题的能力(Hill-jackson & Lewis, 2010)。相应地,在教师教育的语境中需求可被视作基于实践的产物,决不能脱离具体实践,而应与文化、时间等因素密切相关。因此,基于实践的教师需求必定是多元而丰富的。

教师教学国际调查数据也表明,不同区域、不同阶段的教师需求有所不同,但所涵盖的资源范围必定是广泛的。例如,从教师主观需求层面分析,各国在教师教学准备感方面差异较大,日本、墨西哥、芬兰等国的教师在所教学科的内容、教学法等方面准备程度相对较差,教师专业发展需求比例最高的是“教授特殊学习需求的学生”等不为主流评价体系所关注的课程资源,且专业发展需求在 TALIS2008 与 TALIS2013 中呈现的结果略有不同。从教师的客观需求看,各国教师教育项目的完成比例与资源包含比例差异明显。总之,教师教育课程资源配置需要充分考虑多种因素,动态追踪不同文化背景下的教师多元需求,在此基础上追求教师教育课程资源配置的精确性和多样性。

3. 建设教师教育课程资源配置的精准助推系统

建设精准助推系统是实现教师教育课程资源配置精准性和多样性的关键路径,它能动态追踪基于实践的教师多元需求。精准助推系统围绕教师的多元需求重新调整教师教育课程资源配置的数量及类型等,是基本标准的重要补充。从上述数据可以发现:教师在“教授特殊学习需求的学生”“ICT 教学技能”“学生纪律与行为问题”等方面存在较高的专业发展需求,而这些需求被纳入课程资源的比例较

低,精准助推系统可以实现主观需求与资源供给的精准对接,动态匹配教师客观需求与资源供给。

建设精准的助推系统是将教师需求作为课程资源配置的聚焦点,不仅关注教师需求在不同区域的差异,同时也关注教师需求的历时性变化。它的实现方式是:1)借助互联网、大数据等现代信息技术,动态追踪教师上传的个性化需求,同时政府及全球教师教育机构围绕所出现的需求,依据自身的实际及时作出反馈;2)教师可以对精准助推系统所提供的教师教育课程资源进行反馈,建立评价机制与问责机制,促进政府和教师教育机构及时提高教师教育课程资源的质量;3)政府和教师教育机构可以依据教师的个性化需求开发新的课程资源,将教师普遍的需求纳入课程资源配置的基本标准中,不断对标准进行动态化调整;4)重视教师需求数据的挖掘与分析,所积累的教师需求数据可用于预测未来教师需求的趋势,有助于政府和教师教育机构对教师需求作出预判。

总之,作为教师教育课程资源配置标准的重要补充,精准助推系统可在很大程度上满足基于实践的教师多元需求,有助于提升教师教育课程资源配置的合理性,为当前教师教育课程资源错配问题提供切实可行的方案。

五、结 语

教师教育课程资源对于促进教师专业发展、实现培养目标意义重要。本研究基于教师教学国际调查数据,从供需关系视角分析两类课程资源错配的具体表现,即教师教育课程资源供给与教师主观需求之间的错配、教师教育课程资源供给与教师客观需求之间的错配。前者主要表现为:所提供的教师教育课程未使教师具备充分的教学准备感;教师专业发展需求最迫切的 ICT 教学技能等尚存在课程资源供给不足的状况。后者主要表现为:部分教师未参与必要的教师教育项目;教师教育课程未包括必要的学科内容、教学法、课堂实践等知识;教师被迫接受很多不必要的课程。

有鉴于此,本文结合时代背景与课程资源错配的具体表现,探讨错配问题出现的主要原因是全球标准化评价和国内政治等因素的过度介入。因此,本文提出应避免上述两种因素过度渗入教师教育课

程资源配置,并借助精准助推系统动态追踪基于实践的教师动态需求。

需要指出的是,本文分析依据的是 2008 年和 2013 年的教师教学国际调查数据。由于文化背景、政治因素、教育传统等不同,我国教师教学准备感和教师发展需求可能会有新的表现从而对教师教育课程资源配置产生不同影响,这需要对教师教育课程资源配置的本土化情况做进一步研究。此外,未来很长一段时间内,教师教育课程资源配置或仍将处于全球化浪潮与国内政治等传统因素相冲突的徘徊阶段,课程资源供给与需求之间的矛盾依然值得重点关注。在教师教育课程资源配置主题中,尚有诸多方面有待进一步研究,如不同阶段教师教育课程资源供需关系的变化、新技术在资源配置中的作用等,这些主题也是后续研究的重点内容。

[注释]

①广义的教师教育课程资源指有利于实现课程目标的各种因素,狭义的教师教育课程资源指教学内容的直接来源。本文所指的“教师教育课程资源”是狭义的教师教育课程资源。

②教育水平的分类标准依据修订后的国际教育分类标准(International Standard Classification of Education),该标准是收集、编辑国际教育数据的重要工具,它将教育水平分为六类。TALIS2013 同时呈现了各国小学(ISCED-1 级)和高中(ISCED-3 级)等学段的教师调查数据。

③TALIS 对于教师教育课程资源的分析除了聚焦学科知识、教学法知识和实践性知识外,也部分包含其他的知识类型。

④本文的内部压力和外部压力均是相对于教师说的。

[参考文献]

- [1] Amaya, J., Peeters, D., Uribe, P., & Valenzuela, J. P. (2016). Optimization modeling for resource allocation in the Chilean public education system [J]. *International Regional Science Review*, 39(2): 155-176.
- [2] Bates, R. (2008). Teacher education in a global context: Towards a defensible theory of teacher education [J]. *Journal of Education for Teaching*, 34(4): 277-293.
- [3] Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2008). Research on teacher education [A]. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* [C]. New York: Routledge: 1049-1093.
- [4] 陈向明, 王志明(2013). 义务教育阶段教师培训调查: 现状、问题与建议 [J]. *开放教育研究*, (4): 11-19.
- [5] Darling-Hammond, L., Newton, X. X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford teacher

education programme[J]. *Journal of Education for Teaching*, 36(4): 369-388.

[6] Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*[M]. New York: Columbia University Press.

[7] Hill-jackson, V., & Lewis, C. W. (2010). *Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it*[M]. Virginia: Stylus Publishing.

[8] 教育部(2018). 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知[EB/OL]. [2018-03-28]. [2018-10-10]. http://www.gov.cn/xinwen/2018-03/28/content_5278034.htm.

[9] OECD(2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*[R]. Paris: OECD Publishing.

[10] Paine, L., & Zeichner, K. M. (2012). The local and the global in reforming teaching and teacher education[J]. *Comparative Education Review*, 56(4): 569-583.

[11] Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide* [M]. New York: Prentice Hall International(UK) Ltd.

[12] Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*[M].

Paris: OECD Publishing.

[13] Singh, P., Allen, J., & Rowan, L. (2017). Teacher education programs: Local and global connections[J]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1): 1-2.

[14] Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching[J]. *Educational Researcher*, 24(6): 9-17.

[15] Trippstad, T. A., Swennen, A., & Werler, T. (2017). The struggle for teacher education[A]. In Trippstad, T. A., Swennen, A., & Werler, T(eds.). *The Struggle for Teacher Education: International Perspective on Governance and Reforms* [C]. London and New York: Bloomsbury Academic: 2-15.

[16] Werler, T. (2015). Commodification of teacher professionalism[J]. *Policy Futures in Education*, 14(1): 60-76.

[17] Werler, T. (2017). Learning sciences: Reconfiguring authority in teacher education[A]. In Trippstad, T. A., Swennen, A., & Werler, T(eds.). *The Struggle for Teacher Education: International Perspective on Governance and Reforms* [C]. London and New York: Bloomsbury Academic: 131-146.

(编辑:李学书)

The Misallocation of Curriculum Resources of Teacher Education and its' Enlightenment: Evidences from TALIS Survey

LI Yangjie¹ & JIN Chen^{1,2}

(1. Department of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. National Institutes of Educational Policy Research, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: *Because of globalization, the misallocation of curriculum resources of teacher education is prominent. Using the TALIS data, this paper analyzes the current misallocation of curriculum resources of teacher education, from the perspective of the supply-demand relationship of teacher education curriculum resources. The study finds that: the main misallocation reason is that the supply of curriculum resources can't meet subjective demands and the supply of curriculum resources can't meet objective demands. The former is represented by the deficiency of teaching preparation and the diverse needs of teachers' professional development cannot be met, a the latter is expressed as the teacher did not accept the necessary courses and teachers accept unnecessary courses. The key reasons that affect the misallocation of curriculum resources are global standardized evaluation and the excessive intervention of domestic political factors. The allocation of curriculum resources of teacher education should be cautious of excessive infiltration of external factors, make the dynamic tracing of teachers' diversified demands from the field, and build an accurate boosting system for curriculum resources of teacher education allocation.*

Key words: *teacher education; misallocation of curriculum resources; international comparison; TALIS*