



加拿大教师教育改革特色探析

曲铁华

摘要:在多元文化和学习社会的挑战下,在优质教学改革和基础教学改革的推动下,加拿大教师教育秉承以人为本、多元发展的理念,建立了严格的生源遴选程序、开放的课程管理和内容、多元的教师培养模式、实践取向的实习机制和发展取向的质量保障体系,逐步形成了独具特色的教师教育发展模式,从而推动了教育整体质量的提升。这对我国的教师教育改革具有重要的启示。

关键词:加拿大;教师教育;教育改革

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.02.015

收稿日期:2020-07-16

基金项目:本文系吉林省哲学社会科学规划一般项目“新时代教师教育政策研究”(2020B132)的阶段性成果。

作者简介:曲铁华,女,辽宁铁岭人,教育学博士,东北师范大学教育学部教授、博士生导师,吉林省长白山学者特聘教授,E-mail: quth@nenu.edu.cn。

“兴教必靠良师”,教师是推动教育改革发展的关键力量。加拿大是一个具有多元文化背景、联邦政治体制的移民国家。加拿大的教师教育历经几十年的发展,跨越了多民族、多元文化的冲突和隔阂,建立了较为科学、灵活的教师教育培养体系,提高了加拿大教师队伍的质量,在一定程度上推动了国家整体文化实力的提升,因而在全世界范围内受到关注。加拿大教师教育改革成功中的成功经验,对促进我国当下教师教育改革和发展,具有重要的参考借鉴价值。

一 加拿大教师教育改革的背景

(一) 基于管理体制的要求

由于加拿大是一个联邦体制的移民国家,其在管理体制上实行分权制,联邦宪法赋予各个省份独立的教育立法权和管理权限,保证各个省际间教育资源的均衡和教育机会的公平。在这样的教育体制下,加拿大各省的教师教育改革过程中,强制性的统一化弱化,发散性的多元化凸显,围绕联邦政府整体的教育理念,制定不同省情下的教育目标和行动计划。因此,加拿大在教师遴选上并没有全国统一的教师考试,培养方式也根据各省不同的教育基础而有所差异,这既是对分权管理体制的一种顺适,也是教师教育改革的应然趋势。

(二) 基于社会发展的需求

1. 多元文化的挑战

不同的种族、语言、生活习惯、宗教信仰,使加拿大成为一个多元民族文化的聚集地。移民家庭、国内人口迁移和原民人口数量的增长,使加拿大的人口结构发生了变化,不同族裔的地域差别逐渐凸显。20世纪60年代,加拿大政府开始实施多元文化政策,目的是保障所有公民的人权,更好地发展各民族特性。随后,加拿大政府把多元文化政策延展到教育领域。为了保证来自不同社会阶层的受教育者都能够接受到自身所需的民族价值理念、知识、技能和态度,教育工作者须帮助学生在学校范围内取得较好成绩的同时,重塑积极的自我概念,构建跨文化意识,确立多元的民族认同,从而较好地适应未来多元文化的社会生活。

在多元文化的挑战下,加拿大教师教育的改革,势必要关注师范生多元文化意识的培养。在课程管理、

教育内容、培养方式等方面均体现了自由、开放的特点;在教师教育学的教学实践安排上,也强调多元文化的包容性。因地制宜地进行师资培训,从而让多元文化贯穿于学校文化和课程实践之中。

2. 学习社会的挑战

20世纪中叶以后,学习社会的概念在终身教育思潮的影响下逐渐清晰,任何国家必须具有变革的特性,必须持续不断地进行学习。学习型社会是每个社会成员时时处处进行学习的理想状态。快节奏的时代变化,促使社会成员始终处于不断学习的挑战环境之中。终身学习是学习型社会的重要特征,而作为知识的传播者——教师而言,终身学习更是不可忽视的问题。教师只有不断补充、更新自身的专业知识和教育观念,提升自身的素养,才能实现从传统的教师角色向现代教师角色的转换。

在这一背景下,加拿大诸多省份建立了多样化、分类别的师资评价考核机制,实行较为严格的教师资格认证制度,采取有效的竞争形式,筹设了众多教师成长项目,并建立了网络化的学习平台,以促使教师不断学习、不断反思、注重分享,从而激发教师自身的学习潜能,适应学习型社会的挑战。

(三) 基于教育改革的诉求

1. 卓越教师计划的推动

20世纪80年代以来,各国都将培养卓越教师作为推动教师专业发展的重要途径和手段。在这种优质教学改革的背景下,加拿大锐意改革,逐步推行卓越教师计划,目的是培养热衷教学和学习、善于反思和实践、具有激励精神、参与性强的师资队伍,从而改变传统的教学方式,实现以学生为中心的教育愿景。一名师范生成长为卓越教师,或者说达到卓越教师的理想规格,是一个长期的学习、磨练和积淀过程,需要国家的重视和支持。

因此,加拿大政府不断探究卓越教师内涵,进行教师教育改革,严格选拔师范生源,并根据不同准教师成长的需要和特点,设计多种职前学习和职后培训一体化的培养模式和项目,为其之后成长为卓越教师奠定了可持续发展的专业基础。

2. 基础教育改革的需要

世界科技、经济结构的转型促使社会服务、信息产业得到快速发展,对从业者的知识与能力提出了更高的要求。这就要求学校对原有的教育目标进行改革,制定多元化的课程模块,实现课程的综合化和各阶段的连续性,尊重学生个性发展,注重培养学生社会实践能力。在基础教育改革的背景下,加拿大部分省份开展了个性化学习的基础教育改革,使学生独立学习与教师指导的时间逐渐增加,双方的民主性和互动性增强,教师需要利用学习者的主动性和内在学习能力,为其创设具有创造性高、探索性强的学习环境,以更加灵活的态势,满足学生多元的学习诉求。

在这一过程中,教师群体作为推动基础教育改革的主要力量,需要受到足够的重视,这就要求教育部门和师范院校为教师提供更为灵活、开放的学习机会和进修途径。加拿大许多省份也顺应基础教育改革的潮流,实施了多种举措促进师范生专业素养积淀,促进青年教师职业技能增长,从而提升教师队伍的专业化水平。

二 加拿大教师教育改革的特色

加拿大的教师教育,在几十年的改革和发展中,呈现出鲜明的特色,主要表现在以下几个方面。

(一) 生源遴选程序的确立遵循严格取向

加拿大大不列颠联邦没有教育部,不设统一的入学考试,一些相关问题主要由教育部长联合会(Council of Ministers of Education, Canada, 简称 CMEC)进行协调。因此,加拿大的师范生源遴选指标呈多样化的发展态势,但各个省的教育学院,对师范生源的遴选还是较为严格的。

生源选择主要参照以下程序。第一,核定成绩绩点和学分。在加拿大,申请者的文化平均成绩绩点和课程学分,须在规定的数值范围内,GPA(平均成绩绩点)是被广泛使用的作为招生条件的首要标准。第二,提供简历。需要申请者提供自己的个人介绍,包括自己以往的经历、对教育的兴趣、对想当教师的动机、对教育使命的理解、对学校发展的愿景等方面。第三,提交推荐信。推荐信侧重对申请者学术水平和个性特征的介绍。

绍。第四,组织面试。考核专家组对申请人进行面试,重点考察申请者的语言表达与组织能力、个性心理特征以及道德和价值观^①。通过这样全面、严格的审查程序后,具备良好职业素养、稳定的心理倾向性和较高的品德水平的人,才会被选拔出来,这在较大程度上保障了加拿大教师储备队伍的质量。

(二)课程管理和内容设计秉承开放取向

1.课程认证的外控内动

分权而治的加拿大,没有统一的教师专业标准和课程标准,课程设置是根据各省教育部的方针政策和教育改革要求进行设定,较为开放和灵活。部分省份设立教师管理学院,制定本省的教师专业标准和课程认证标准,从外部对各省乃至大学教师的课程计划进行宏观的审查与监督,避免课程设置的随意性,使教师教育课程的管理趋向制度化。

此外,加拿大各省的课程标准虽存在差异,但均是在广泛征求社会各界包括高校、中小学、家长、教师、管理者等诸多利益主体的意见下,经过反复商榷制定的,因此民声反映具有较高的效度。各省内部给辖区大学留下充分的自主权,可以因地制宜、因时制宜地制定相关课程计划。这种开放、灵活的课程认证管理,使社会的教育热点、教育新闻等诸多方面,能通过教师的转化而进入正式课堂,教师参与课程计划的主动权和积极性也得以较好地彰显。

2.课程类别的模块设置

加拿大教师教育形成了学士、硕士、博士三个阶段和小学教育、中学教育和原住民教育的三种培养体系,课程设置根据阶段和种类不同而存在差异。加拿大教师教育课程主要由学科课程、教育专业课程和通识课程三大模块构成。学科课程由于受到20世纪90年代加拿大基础教育改革的影响,由原来的注重学科知识的扩充,转向注重学科教学方法和策略的掌握。教育专业课程侧重理论与实践的结合,教育实践课程的比重较大,以培养师范生在动态的环境中进行平稳教学的能力。通识课程主要包括自然科学、人文社会科学等相关内容,强调对师范生性情和素质的培养,加强其人文素养和科学素养的融合,从而加深对教育问题的理解。

近几年,大不列颠哥伦比亚大学一直努力创新本科教育项目,将为期两年的小学教师教育项目(Elementary Teacher Education Program,简称 ETEP)和一年中学教师教育项目(Secondary Teacher Education Program,简称 STEP)合并成一个学士学位项目,且配以全新的课程模块设置。下面以 ETEP 课程计划(见表1)为例进行说明。

表1 小学教师教育项目课程计划

第一学年 36(学分)	
冬季第一学期	冬季第二学期
学习概念模块:文化中的教育(8) 发展中的学习者(2) 教育的基础(2) 教育中的社会与文化问题(2) 教育中的阅读与语言问题(2)	学习概念模块:文化中的学校(4) 教育政策与管理(2) 教学设计与规划、测量与评价(2)
	原住民教育:历史与振兴(3)
学习内容模块:发展教学策略(8) 戏剧(2) 语言艺术(2) 终身教育(2) 体育教育(2)	学习内容模块:设计学习经验(6) 音乐(2) 数学(2) 科学(2)
环境学习:学习社区、专业实践(2) 学期和周访问	环境学习:学习实践(5) 确定方向、4周实习
第二学年 31(学分)	

^①Catherine E. Casey, Ruth A. Childs, "Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers," *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no. 67 (January 14, 2007): 6-10.

冬季第一学期	冬季第二学期
学习概念模块:班级文化(7) 课程理论与发展(2) 困难性学习(3) 计算能力(2)	环境学习:学习社区、专业实践(10) 1周到8周的实习
学习内容模块:整合、评估和报告(8) 艺术(2) 语言艺术(2) 健康与事业教育(2) 社会学习(2)	指导反思调查计划(4) 4周独立研究调查*小学教育会议
环境学习:学习社区、班级里的专业实践(2) 学期和周访问	

注:括号中的数字表示学分的数值。资料来源:2015-2016 Teacher Candidate Handbook(内部资料)。

从上表我们可以清楚地看出,ETEP 课程计划共两年,第一年课程总学分为 36 学分,第二年课程总学分为 31 学分。每年的课程都分成概念模块课程、内容模块课程和环境模块课程。每类课程模块赋以不同的学分,概念模块课程主要涉及教育的基础理论;内容模块课程是具体学科的内容及教学方法等;环境模块课程主要指在真实班级的教学实践,特点是强调学科课程、教育专业课程和实践的协调平衡。

3.课程内容的本土融入

传统的教师教育课程是一种输送模式,难以培养高素质、适合地方需求的教师。因此,加拿大开始对教师教育进行变革,部分省份除了开设了普通教师教育的相关课程外,还以多元开放的视角,融入和渗透大量本土文化,根据原住民族的历史、风俗和传统文化,开设了针对原住民教育的教师培养课程,使教师真正成为多元文化的理解者、传授者和行动研究者。如安大略省教育部在 2009 年颁布了《原住民居民的视角:指导教师的工具包》(*Aboriginal Perspectives: A Guide to the Teacher's Toolkit*)^①的指导性文件,还开发了针对中小学课堂教学的指导教师的工具包。此工具包是集合安大略省原住民历史、文化的相关观点的电子资源课程。教师可以按照所教年级课程的需要,自行进行下载学习。这为丰富教师的教学内容,提供了重要的信息支持。

阿尔伯塔大学教育学院推行的原住民教师教育项目(Aboriginal Teacher Education Program,简称 ATEP)已经推行十多年了,它是一个校外小学教师教育计划,旨在通过培养更多阿尔伯塔省北部社区的原住民教师来提高该地儿童的教育成功率^②。该项目提供了与教育学院主要的 B. Ed.(Bachelor of Education degree)相同标准的高品质课程,但在侧重点上存在重要差异,ATEP 意在解决对原住民教师以及各地有愿意和原住民学生合作的教师的迫切需求^③。

(三)教师教育培养方式树立多元取向

1.并行制教师培养方式

顾名思义,并行制的教师培养方式的特点,是在规定的 4 年学习年限中,学生同时学习学科知识和教育专业知识,从而达到学术性课程与教育类课程的有机整合。这种并行制的教师培养方式,可以尽早地树立师范生对教育岗位的热爱。具体而言,并行制教师培养又细分为“1+3”和“1+4”两种形式。采用“1+3”培养形式的代表大学为曼尼托巴省立大学教育学院,设计架构为高中毕业生完成综合大学本科一年级学业学习

①“Aboriginal perspectives: A guide to the teacher's toolkit,” University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, last visited October 11, 2020, https://www.oise.utoronto.ca/deepeningknowledge/UserFiles/File/UploadedAmina_/AborigPerspectGuide_Toolkit2009.pdf.

②“Programs,” University of Alberta, last visited October 11, 2020, <https://www.ualberta.ca/education/programs/index.html>.

③“Aboriginal teacher education program,” University of Alberta, last visited October 11, 2020, <https://www.ualberta.ca/aboriginal-teacher-education-program/index.html>.

合格后,由本人自愿提出申请,教育学院根据申请者的条件,有针对性地对其进行选拔培养。达到毕业要求后,被授予学科学士学位和教师资格证书^①。

2014年,多伦多大学针对高中毕业生和大学一年级学生,推行了《共同教师教育计划》(Concurrent Teacher Education Program,简称CTEP),此计划是“1+4”形式的发展,目的是创建一个强大的学习社区,帮助学生在实践中获得丰富多样的教学知识与技能。学生在计划中必须签订专业承诺书且要严格遵守,保证能够在规定时间完成作业、完成教学计划,能按照要求积极参与课堂,从而增加对教育工作的热情,提高对教学批判性反思的能力^②。

2.连续制教师培养方式

加拿大所谓的连续制教师培养方式,细分为三种类型,即“4+1”、“4+2”、“3+2”培养形式。“4+1”的连续培养形式,是学生在综合大学学习四年已经获得学科学士学位后,培养者再对其进行为期一年左右的教育课程和教育实习的训练。这种形式被多伦多大学长期采用,但由于对学生教育技能的训练较短,学生在进入教师岗位后普遍表现出适应性程度不高的状况。

因此,近年来,“4+2”、“3+2”形式逐渐成为各大学采用较多的教师培养形式。“4+2”培养形式是在“4+1”的基础上,让学生增加一年的教育理论和实践的学习时间,保证学生能够获得作为一个准教师的基本教学知识和技能。“3+2”教师培养形式是一种学位后模式^③,其框架设计是先让学生在三年里获得综合大学的学科学士学位,再向教育学院提出申请,审查通过后,学习两年的教育理论和技能以及教育实习训练^④。

3.合作制教师培养方式

合作制作为教师培养方式的补充,与以上的并行制和连续制两种方式相比,较为零散,没有固定的学习年限,只是通过整合不同的教育资源来培养教师。加拿大合作制教师培养主要有两种形式:一种是通过建立在线网络共享教育资源的形式培养教师;另一种是通过建立在职教师与师范生的教育协作团队,来培养教师。在20世纪90年代,加拿大就建立了较为发达的信息通讯技术系统,启动了多项校园网工程,为教师在线学习提供了便利。

近些年来,加拿大不断强化中小学教师与大学的合作伙伴的联系,促进这种合作制培养形式的逐步生成。如大不列颠哥伦比亚大学在1991年发起了“学习策略团队计划”(Learning Strategies Group,简称LSG),既促进了在职教师专业成长,也为师范生提供了教学实践的平台^⑤。2010年7月,大不列颠哥伦比亚大学成立教学与技术发展中心(Centre for Teaching, Learning and Technology,简称CTLT),每年举办三次针对教师教育问题的研讨会,分为春季机构、秋季机构和冬季机构。春季机构一般在5月下旬进行,主要研讨核心是让参与的教师分享自己的教育实践经历,讨论自己感兴趣的领域,并注重在团队合作中学习的方式。秋季机构一般在8月或9月举行,研讨核心主要关注教育基本原理的相关问题,帮助参与教师精炼教学大纲和制定科学的教学计划,以及学会评估不同的教学环境。冬季机构一般在11月中旬进行,12月上旬结束,研讨的核心主要是让参与者回顾在教学实践中的创新之处,分析教育发展的最新趋势,并提供参与者进

①Rosemary Foster, et al, "Field experiences in teacher education: What is and what could be—A case study of the University of Alberta," in *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs*, eds. Thomas Falkenberg and Hans Smits (Winnipeg: Faculty of Education of the University of Manitoba, 2010), 192.

②"Concurrent teacher education," University of Toronto Scarborough, last visited October 11, 2020, http://utsc.utoronto.ca/~registrar/calendars/calendar11/Concurrent_Teacher_Education.html.

③"Combined degrees," University of Lethbridge, last visited January 6, 2021, https://www.uleth.ca/sites/default/files/Combined%20Degrees_0.jpg.

④"Additional admission requirements by program (2020/2021): Certificate, diploma, post-diploma and after-degree program requirements," University of Lethbridge, last modified September 2, 2020, last visited October 11, 2020, https://www.uleth.ca/sites/ross/files/imported/admissions/prgm_reqs_cert_dip_pd_ad.pdf.

⑤Galen Erickson, Gabriella Minnes Brandes, Ian Mitchell, et al, "Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects," *Teaching and Teacher Education* 21, no. 7 (October 2005): 787-798.

入 UBC 网络社区学习的机会^①。CTLT 研究所对大不列颠哥伦比亚大学教师教育学院的教师、博士后、研究生、本科生开放^②,通过这种纵向学历团队让学生关注教与学的基本原理问题,培养其良好的教育素养。

(四) 职前实习和职后实训贯彻实践取向

1. 建构主义视角下的职前实习

加拿大教师教育的改革中,特别重视职前教师实习,不仅因为其是获取教师资格证书的重要前提,还成为提高中小学教师队伍整体质量的重要环节。加拿大各个大学分层设置了教育实习的目标和阶段,实习模式主要有三种:第一种是在曼尼托巴大学“3+2”教师培养模式中,采用的“理论在前、实践随后”的模式,即学生先学习理论,再进行教育实习;第二种是由麦吉尔大学采用的“实践在前、理解随后”的模式,即先进行教学观摩再进行理论指导;第三种是由新不伦瑞克大学采用的“实习理论,同步进行”的模式,即课程学习与教育实习同步进行,不分先后^③。这三种实习模式虽侧重点有所不同,但都是在建构主义视角下,不断地拓展实习的内容和方式,不断地向基于实践、基于探究的取向靠拢。

虽然各个大学教育实习的时间不一致,但是普遍较长。2015年9月,多伦多大学推出了一系列教师教育的改革项目,侧重点都是延长教育实习时间,满足学生多样化需求的需要。学生长时间地深入教学一线,可以充分了解和锻炼教学实践中需要的各种技能,增强自身的教育胜任能力,并且学生实习的形式可集中可分散。

同时,各个学校注重实习小组间的研讨与信息交流,指导教师在实习中扮演教练及合作者角色,给学生充分的认知空间,注重学生教育理论学习与实践应用的衔接与转换。引导学生在实践中不断再现、反思和验证所学的教育知识,逐步建构起自己的教育理论,促进学生教学知识、技能、方法与能力的全方面发展与提升,从而为未来的职业发展奠定牢固基础。

2. “全教师”理念下的职后实训

针对入职教师的实训,加拿大倡导一种“全教师”的理念,强调不仅要会教学,还要在教学中学会反思;不仅要懂得教育管理,还要学会如何在管理实践中提高自己的学术性。职后实训与职前实习一样,主要偏重对教学实践中出现的问题进行指导。

加拿大的教师教育在 20 世纪 80 年代,基本上实现了大学化。近些年来,为了进一步提高中小学教师的整体质量,加拿大对教师的职后培训,采取了一系列的措施。如在 2019 年,加拿大安大略省教育部推出“新教师入职教育计划”(New Teacher Induction Program,简称 NTIP),通过提供专业支持,帮助新教师发展必要的技能和知识,成为安大略省的优质教师^④。

(五) 教师教育质量保障贴合发展取向

1. 强调质性的教师绩效评估

加拿大建立了较为完善、注重质性发展的教师绩效评估制度,加强了教师管理,保障了教师质量。安大略省在 2010 年的“教师绩效评估技术要求说明书”(Teacher Performance Appraisal: Technical Requirements Manual)中指出,建立针对新入职教师周期性评估和经验型教师周期性评估体系目的,是促进教师发展和专业成长,为教师提供有意义的评估参考。对教师类型的区分如下:规定对于已经获得安大略省大学的教师资格证,且被省级学校或者学校当局的学校董事会聘用,在完成新教师引入程序前或者直到他们教授

^①“Centre for Teaching, Learning and Technology (CTLT),” The University of British Columbia, last visited October 11, 2020, <https://ctl2013.sites.olt.ubc.ca/files/2016/11/CTLT-Appendix.pdf>.

^②“CTLT Institute,” The University of British Columbia, last visited October 11, 2020, <http://ctl2013.sites.olt.ubc.ca/programs/all-our-programs/ctl2013-institute/>.

^③Thomas Falkenberg. “Introduction: Central issues of field experiences in Canadian teacher education programs,” in *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs*, 15.

^④“The New Teacher Induction Program (NTIP),” Ontario Ministry of Education, last visited October 11, 2020, <http://edu.gov.on.ca/eng/teacher/induction.html>.

24个月之前的教师,称为新教师。对于已经通过教师引入程序,或者2006年9月之前在安大略省的公立学校担任永久职务的教师,称为“经验型”教师^①。在清晰地区分教师的类型后,采用不同的评估形式,较大程度上尊重了教师专业发展的阶段性,成为了加拿大教师绩效评估改革的亮点。

具体而言,由学校校长负责该校所有教师的绩效评估,其中新入职教师参与考核评估的机会会有4次,“经验型”教师则有3次,且评估标准采用描述式语言,没有量化指标,注重评价的发展性和过程性。评估内容涉及对教师专业知识、教学实践、教学管理能力以及对生生态度等方面的考察。由于两类教师特点不同,因此其评估程序和评估标准各有侧重,但最终的评估结果都将反馈到省教师教育学院,作为解聘教师的衡量依据。

为了使教师绩效评估得以较好地贯彻,加拿大安大略省政府还通过立法,将教师教育绩效评估制度确定下来,保证了绩效评估体系的有效运转。加拿大通过实施教师绩效评估,使教师认识到自身在教学中存在的不足,不断反思,主动更改年度学习计划,申请适合自己的教师教育项目^②,促进了教师的专业化发展。

2. 注重分享的教师专业成长项目

加拿大非常重视教师的专业成长项目,目的是帮助教师在团队合作、项目合作中不断发展、进步,以此来推动教师质量的不断提高。加拿大在很早之前,就在哥伦比亚省推行教学技巧工作坊(Instructional Skills Workshop,简称ISW),采用研讨会的培训形式,以4—6人的小组为单位互相授课、听课、评价、反馈,在协同的环境中,不断实践、思考、分析与提高。此项目鼓励教师采用新型教学理念和方法,帮助其解决教学中遇到的瓶颈和问题。

从2007年开始,安大略省每年都会与教师联合会、安大略教师协会(Ontario College of Teachers,简称OCT)协同推行教师学习与领导计划(Teacher Learning and Leadership Program,简称TLLP)。此计划是资助经验丰富的教师承担自己选择、自主指导以扩大知识、提高领导技能与分享教育实践的职业发展项目。在推行的《2018—19教师学习与领导计划》(2018-19 Teacher Learning and Leadership Program)中,计划的三个目标为:为教师提供并创造专业提升的机会、培养教师的领导力、强化教师间的沟通,使安大略的学生获得更为广泛的收益^③。

TLLP项目的突出特点是,通过鼓励教师参与或创建学习共同体,让团队中的教师彼此协同与交流,在碰撞的教学实践和管理实践中,增长专业知识、加深教育责任感以及践行道德标准。每年,安大略省对此项目资助的经费都较高,评审过程也较为公平和权威,为教师提供了一个很好的学习与交流平台,提高了教师不断创新教学方法与策略的积极性。

3. 规范的教师资格认证体系

教师资格认证是教师专业化的重要体现,也是保障教师质量的有效依托,更是教师候选人可以在公立学校任教的必要条件。加拿大的教师资格认证申请条件和认证过程,都是较为严格和规范的,并具有时效性,促进了师资的流动和发展。

此外,证书类型划分也较为细致,满足了申请者不同的教育需求。教师资格认证基本以大学为主体作为认证单位,主要由申请、审核、认定和申诉环节构成,各省略有差异,但基本申请认证条件都涵盖法律条件、学习条件以及教学能力等,较为严格。普遍的申请条件之一是无违法犯罪行为;之二是必须取得学士学位和至少一年的教育课程学习,部分省份对于实习时间也有明确的规定;之三是要通过学校对其进行的全方位考察,考察内容涉及对当地文化的了解程度、对教学理论的掌握程度、对投身教学的热情程度,以及基本的教学

①“Teacher Performance Appraisal: Technical Requirements Manual 2010,” Ontario Ministry of Education, last visited October 11, 2020, http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september20101.pdf.

②廖忠、司瑞琴《加拿大安大略省教师绩效考核评估制度述评》,《比较教育研究》2013年第12期,第21页。

③“2018-19 teacher learning and leadership program,” Ontario Ministry of Education, last visited October 11, 2020, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/tllp.html# : ~ : text = The% 20Teacher% 20Learning% 20and% 20Leadership% 20Program% 20% 28TLLP% 29% 20is, in% 20curriculum% 2C% 20instructional% 20practice% 20or% 20supporting% 20other% 20teachers.>

实践技能等方面。

在哥伦比亚省,教师候选人如果想在幼儿园到12年级任教,必须持有教师资格证。想要获得教师资格证,须在教师管理局(Teacher Regulation Branch)注册,申请条件包括申请者学业成绩(教师教育的成绩和具体学科的成绩),申请者的教育经历、教学能力、教学的适应程度以及与学生的互动情况等。审核获得教师资格证后,需要每年提交会费80加元以保持教师资格。教师资格证使教师能在独立学校(传统的加拿大私立学校)和第一民族学校(印第安人学校)任教。哥伦比亚省的教师资格证书的种类很多,但部分种类的证书有时限,并不是终身有效,如果到期,教师可以升级证书,以获取更多权限的任教范围^①。在安大略省,安大略教师协会(OCT)作为教师资格证书认定的机构负责相关事宜。

2015年9月,安大略省的教师教育项目,增加了80天的实习以及加强了对特殊教育领域、教学技能的重视程度。因此,教师资格认证的相关条件也发生了变化。教师候选人想要获得认证,须满足以下条件:第一,至少获得一个三年全日制大专机构的毕业学位(包括四学年的教师教育项目);第二,完成四个学期的教师教育项目(同时也包括对实习时间的要求);第三,向学院申请认证和支付年度会员和注册费用^②。此外,加拿大对教师资格证书申请者培训项目较多,对培训项目承担的单位,也有明确的要求。

三 对我国教师教育改革的启示

我国的教师教育在改革开放后,取得了历史性的成就,传统的教师教育体系,也由单一封闭走向多元开放,由培养培训阶段分离走向职前职后一体化。但面对新的历史任务和新阶段,我国教师教育体制性的问题和结构性的矛盾正在逐步显露。为了实现科教兴国、人才强国的伟大战略目标,为了助益社会主义和谐社会建设,我国应放眼国外发达国家,可以借鉴加拿大教师教育改革发展发展的经验,深入推进教师教育培养环节的改革与创新,为国家教育事业新的发展提供动力和保障。

(一)丰富非学术测验形式,提高师范生源质量

我国师范生的招生程序与国外不同,国外往往结合知识测验、心理量表、面试考核等多种方式,对学生的知识背景、性格特征和综合素养进行考察。我国则以学术测验为主选拔生源,这在一定程度上保证了生源的基本知识储备,但忽视了学生综合素质的培养。2007年以后,为了提高师范生源质量,促进基础教育均衡发展,我国调整了师范招生政策,在教育部直属的六所师范大学,实行免费师范生教育制度,阶段性地改善了生源数量和质量。但由于其招生制度与非师范专业招生制度区别不大,仍以高考测验成绩为主,面试考核流于形式,导致师范生源质量得到持续保证的动力不足。

因此,我国可以借鉴加拿大对师范生的招生考核方式,不仅要看重学生的学术测验成绩,更要丰富和完善面试环节,结合一些心理量表、情境测试和交谈方式等,加强对学生心理倾向性、品德水平和情感特征的考察。并通过让学生提供毕业学校、社区等机构撰写的学生日常操作情况,了解学生的日常行为表现,选拔出最适合做教师的学生,严格招考入口,提高师范生源质量。

(二)规范课程管理制度,提高教师教育课程公信力

我国在2011年颁布的《教师教育课程标准(试行)》文件,标志着教师教育课程标准初步形成,但相关的教师教育认证制度还未建立,部分院校在设置课程时,逾越教师教育课程标准的现象仍然存在。因此,我国可以借鉴加拿大灵活、开放的课程认证管理制度,既从外部对课程设置的方向予以调控、规范,提高教师教育课程的公信力,同时又尊重不同地区、不同学校的自主办学权利,鼓励特色专业、精品课程和相关课程创新实验区的建设和推广,从而提高教师培养质量。

我国的教师教育课程,主要以公共基础课程、教师专业课程和学科发展课程三部分框架构建的课程体系

^①“Independent School Teaching Certificate (ISTC) Categories,” British Columbia, last modified September 10, 2020, last visited October 11, 2020, <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/become-a-teacher/types/independent-teaching-certificate/istc-categories>.

^②“Requirements,” Ontario College of Teachers, last visited October 11, 2020, http://www.oct.ca/~link.aspx?_id=25CD74DDD6A14F3BA968490666FB1733&_z=z.

为主,其中,学科专业课程较为繁杂,对教师专业课程重视力度不够,实践课程比重较少,而且部分师范院校课程内容虽有所改善,但有些内容还是较为陈旧、狭窄、杂乱和空洞,与社会实际相脱节,一定程度上落后于当代教育教学理念更新的步伐。随着近些年来教师教育和课程改革的不断推进,我国要适应新时代的要求,可以积极吸取加拿大教师教育课程改革的经验,根据社会变化适时更新和调整课程内容,合理建构课程模块,根据学年的变化和侧重点的不同,配置不同的学分比重,使师范院校的学科基础课、教师专业课、实践课达到协调均衡。

此外,由于我国是一个多民族构成、城乡二元经济结构特征典型的国家,各民族历史和传统各有不同,城乡发展水平差异较大,导致教师教育质量基线高低不一、良莠不齐。因此,我国的教师教育课程内容建构,更应该走出单一、普适化的框架,探索多元文化教师教育课程资源和模式,开发乡土文化知识,建立多元一体的教师教育发展格局,增强教师教育的适应性,真正使教师教育课程的公信度达到较高水平。

(三)融合职前实习与职后实训,促进培养过程一体化

改革开放以来,我国颁布了一系列促进教师教育职前培养与职后培训阶段一体化的政策措施,一定程度上缓解了教师职前教育与职后教育的分离状态,但缓解程度有限。由于职前培养过程中的教育实习时间较短,教育反馈信息不够全面,学生头脑中的教育理论,无法具象地应用到教育实践中,加上入职后培训时段集中,培训对象规模较大,形式较为单一,与职前培养衔接不畅,更加无法追踪个体的教师专业化成长。

因此,许多青年教师在进入岗位后表现出明显的不适应现象,一定程度上制约了教师教育的整体质量。而加拿大的教师教育培养则重视反思,强调实践,职前培养和职后培训衔接紧密、层次递进。我国可以借鉴加拿大的教师教育培养模式,加强职前教育实习与职后教育实训的融合,注重理论与实践的融合,进一步延长教育实习的时间,强化对教育实习内容的指导、考核与评价,帮助学生完成从教育情境认知向教育实践认知的转变。

同时,我国可充分发挥骨干教师和群体性组织在教师培养方面所发挥的作用,灵活安排职后培训时间和形式,整合各种优质教育资源,帮助新入职教师完成职业心理和技能的平稳过渡。

(四)完善教师质量保障体系,促进教师个体发展专业化

1.优化教师绩效评估体系

构建完善的教师绩效评估体系,不仅能提升教学质量,更能促进教师专业化发展。虽然我国对于教师的考核围绕德、能、勤、绩等方面,但是,由于强制性立法保障的缺乏和传统教育国情的影响,学生的学业成绩和升学率,一直是评价教师优良与否的标准,这在较大程度上影响了我国教师对于自身专业发展的追求与重视程度。而加拿大安大略省建立的分类教师绩效评估标准,内容全面、科学,强调针对性、发展性和多元性,这对合理评价我国教师绩效具有重要的借鉴价值。

因此,我国要构建多元、动态的发展性教师绩效评价制度,根据不同特点和情况的教师,采用分层次、分类别的评价标准,使教师对自身有更清晰、全面的认识,从而促进其积极主动地提升自我,有助于其专业化成长。同时,我国要制定和出台相关立法,为教师绩效评价的有效执行提供保障。此外,我国还要打破以往一元主体评价教师的弊端,相应地设立第三方教师绩效评估机构,以更公平、全面的视角,对教师进行考核与评价,从而提升教师队伍的整体水平。

2.完善教师继续教育体系

我国的继续教育是以学历提升和教学能力补偿为目的而起步的,但是,随着素质教育的推动,这种功利主义倾向的教师进修,已经不宜时代发展和教师个人专业化成长诉求。就制度建设而言,由于现行管理体制的不完善,一些行政部门对于教师继续教育重视程度不够,继续教育的计划盲目性、随意性较大,对教师进修的遴选条件把关不严,继续教育的内容比较陈旧,团队合作机会较少,等等。此外,经费成为制约教师继续教育发展的瓶颈。部分地区教师的进修费用由个人承担,导致教师参加继续教育的持续动力有些不足。

加拿大的教师专业成长项目为我国教师继续教育的改革,提供了很好的参考,不仅制度规范,激励和保障机制实施到位,而且对参加继续教育的教师经费投入较多,增加了教师参与培训的动力。此外,加拿大注

重在合作学习中培养教师的教学技能和反思能力,既节省了培训资源,也使教师在讲中学、听中学,提高了专业水平。因此,我国可以借鉴加拿大教师继续教育的相关措施,丰富教师继续教育类型,规范教师教育研修制度,加大对教师专业成长的经费投入,并根据教育特点和问题,更新培训内容,扩充以小组合作为核心的教师专业成长项目,从而提升教师的质量。

3.规范教师资格认证体系

教师资格认证是规范教师管理、提高教师整体素质、加强教师队伍长远建设的关键性举措,它对于促进教育事业的发展具有重要作用。目前,我国教师资格认证的形式较为简单,申请和考核环节相对宽松,教师资格认证过程中缺少对教师实习时间的规定和实践能力的考察,导致部分教师在进入岗位后理论与实践相脱节,教学适应度不高。因此,我国可以借鉴加拿大对于教师资格认证的相关做法,首先,应对教师申请者的条件进行严格限定和筛选,提高教师资格的学历标准,适应教师资格高学历化的趋势;其次,可以适当扩充教师资格证书的种类,满足教师的多样化需求;最后,不仅对申请者的实习时间有要求,还要加大对教师实践环节的认证力度,保证申请者具备在真实课堂环境中进行授课的能力。

Analysis of the Characteristics of Teacher Education Reform in Canada

QU Tie-hua

(School of Education, Northeast Normal University, Changchun, Jilin, China)

Abstract: Under the challenge of multiculturalism and the learning society, together with the promotion of high-quality teaching reform and basic teaching reform, Canadian teacher education, which upholds the people-oriented and diversified development concept, has established a strict student selection procedure, open curriculum management and curriculum content, a practice-oriented internship mechanism, and a development-oriented quality assurance system. It has gradually formed a unique teacher education development mode, which has promoted the overall education quality. Canadian teacher education provides an important enlightenment to China's teacher education reform.

Key words: Canada; teacher education; education reform

[责任编辑:罗银科]