

印度教师教育的历史变迁及主要特点

李英

(西南大学 教育学部国际与比较教育研究所、电子信息工程学院, 重庆 400715)

摘要:印度的教师教育萌芽于独立前早期尊师重教的文化传统和具有悠久历史的导生制,随后受制于英国的殖民统治,其教师培训系统在英国模式下逐步成长和发展。1947年印度独立后,教师教育开始了真正意义上的大发展,经历了20世纪50年代的初步发展期、60年代的改革与实验期、70年代的重构与成熟期。纵观其历史发展过程,印度教师教育呈现出不断确定教师角色与目标、适时更新课程体系、积极推动教师培训的正规化三大主要特点,目前已经走出了一条具有自身特点的发展道路。

关键词:印度;教师教育;课程体系;教师培训;教师教育角色

中图分类号:G659.351 **文献标识码:**A **文章编号:**1672-5379(2014)02-0101-08

印度的教师教育萌芽于独立前早期尊师重教的文化传统和具有悠久历史的导生制,随后受制于英国的殖民统治,其教师培训系统在英国模式下逐步成长和发展。19世纪80年代出台的《伍德教育急件》和印度历史上第一个教育委员会——“亨特委员会”——的报告是印度师范教育的重要里程碑,对印度后来形成较为完整的教师教育体系具有深远影响。1947年印度独立以后,教师教育终于开始了真正意义上的大发展,从20世纪50年代的初步发展,到60年代在尚未明确国家教育理念和目标的情况下进行了一些地方性的教师教育改革与实验,再到70年代教师教育项目的重构与成熟,印度政府建立了种类多样的教师教育机构,教师数量得到了大规模扩充,独立后的印度经过66年的不断努力与漫长曲折的发展道路,现已形成了多层次、多类型的教师教育体系和制度^[1]。

一、印度教师教育的历史变迁

17世纪起,印度逐渐沦为英国的殖民地,直至1947年才宣告独立。印度教师教育在英国教育体制的影响下成长与发展,经历了独立前的萌芽阶段(古代—1947年)和独立后的初步发展(1947年至20世纪50年代末)、改革与实验(1960年初至20世纪60年代末)、重构与成熟(20世纪70年代至今)的变迁。

(一)教师教育的萌芽

印度教师教育的萌芽主要指印度独立前即古代—1947年的教师教育发展状况。古代印度称“教师”为“古儒”,梵语意为“天”,教师被看作上天的使者,被视为智慧、知识和洞察力的化身,享有崇高的社会威望和地位,并具有某种先验和神祇的意义,因此教师在印度是一个备受尊敬的职业。虽然教师在古代印度具有较高的地位和威望,但当时的教师都没有受过正规的培训,也没有相应的学历要求,不过仍然能够阐释知识。在有渊博学识和崇高地位的教师的教导下,学生更渴望学习。

* 收稿日期:2014-02-13

作者简介:李英,教育学博士,西南大学教育学部国际与比较教育研究所副教授,西南大学电子信息工程学院副书记。

基金项目:西南大学博士基金项目“教师教育职前职后一体化发展研究”(SWU113105),项目负责人:李英。

这个时期出现了导生制(Monitorial System),即:一个班分成很多个小组,每个小组由一些年纪较小的学生和一个负责管理的高年级学生或一个导生组成,导生协助教师为那些年纪小的学生指导学习。一旦导生在教学方面成熟精通了,也能被批准为合格教师。

随着时间的推移,进入中世纪后,教学变得越来越机械化,死记硬背代替了对知识的理解和从实践中学习。然而教师同样备受尊敬,教师的选拔和培养同早期相比变化不大,因此,作为指导大批学生的一种教学模式,导生制在此时继续得以采用。1600年,东印度公司成立,但这个代表英国全权统治印度的特殊机构在之后的近一百年都没有承担任何教育责任,直至1698年,《宪章法案》(Charter Act)才开始关注教育问题。该宪章要求成立学校并维持其运转,但这个条款当时仅针对东印度公司雇工子女,并不面向印度普通家庭的儿童^{[2]3}。

1757年,印度沦为英国的殖民地。随着英国人的到来以及一种有组织的学校教育机构的建立,具有自身的理论、课程和方法的现代师范教育体制才得以创建^[3]。随着18世纪末环境的改变,东印度公司才逐渐开始为愿意接受西方教育的儿童制定一些条款。印度首批教师培训机构是由一些丹麦传教士成立的,这些培训机构也就是现在的师范学院前身。1793年,凯里(Carey)、马士曼(Marshman)和沃德(Ward)在孟加拉的塞兰布尔(Serampore Bengal)成立了第一所师范学校。1789—1796年间,安德鲁·贝尔博士(Dr. Andrew Bell)在印度马德拉斯(Madras)的学校采用了导生制,当时被称为贝尔·兰卡斯特(Bell-Lancaster)制,成为印度教师教育体制的前身。

19世纪上半叶,印度各地陆续开办了许多培训学校或在学校内部增设培训部门,为当时的教师培训起到了奠基的作用。1854—1900年间,印度教育的西化发展迅速。1854年,查尔斯·伍德(Charles Wood)领导的委员会制定了一个教育发展方案,称为《伍德教育急件》。该方案高度重视师资培训,并为改善师资培训提出了一些实质性的建议。1882年,印度成立历史上第一个教育委员会,主席是威廉·亨特(William Hunter),由此被称为“亨特委员会”。该委员会的报告确认教学原理为师资培训的内容之一,并把是否接受过教育作为录用的先决条件。可见,《伍德教育急件》和亨特教育委员会的报告是印度师范教育的重要里程碑,对印度形成较为完整的师范教育体系具有深远影响。

1901—1921年间,印度国家政局动荡不安,教育环境也因此受到了影响。20世纪早期,印度只有6所培训学院,分布在阿拉哈巴德、赞普尔、拉合尔、拉贾芒得里和金奈。1921—1937年间,印度推出了与民众分摊政府职责的举措,印度要求独立的呼声越来越强烈,教育界产生了注重质量与注重数量的争论,争论也迅速影响到教师教育领域。据统计,1936—1937年间,全国中小学教师约有478 193名,其中有43.2%即206 695名教师没有接受过培训,但到了1941—1942年间,全国中小学教师有521 255名,未接受过培训的教师降至201 981名,占教师总人数的38.7%。1940—1941年间,全国共有612所师范培训学校(normal training school),其中376所专门培训男教师,236所培训女教师,两类学校分别招收了22 435名和8 896名学生以培养小学和初中教师,这些师范学校通常会有一到两年的基础培训期^{[2]9}。1944年初,印度中央教育咨询部提出了一项被称为“萨金特”的教育方案。该方案是印度颁布的第一个全国教育计划,强调了教师的重要性,并提议给教师足够的工资,以吸引更好的师资,提高教师的社会地位。据统计,1946—1947年,印度有师范学院34所,在校学生2 493人;师范学校527所,在校学生33 947人^{[4]206}。

总体来看,在殖民地早期,教师培训方式大都采用由英国传教士贝尔于1787年在印度倡导并流行起来的导生制。1826年,马德拉斯公共教育委员会(Committee of Public Instruction)创办了一所师范学校来培训教育官员和教师,这可以说是第一所由政府资助和管理的师范学校。此后,印度开始多渠道募集资金,设立师范学校培训师资,并延长教师训练的时间。因此,19世纪上半叶被称作印度现代教师教育制度的萌芽或开端期。^{[4]202}

(二)教师教育的初步发展

1947年8月14日,印度宣告独立。独立后的印度依靠自己的力量不断探索自身教育发展的道路,国家和国际的力量、各种趋势和观点迫使教育家屡次从多方面思考教师的角色,并因此影响和引发了对教师教育概念的持续反思。此后的十几年,即1947年至20世纪50年代末,是印度教师教育的初步发展阶段。

独立之初,印度有3.6亿人口,其中仅有17%的识字人口,教师培训的状况仍然不太令人满意。为缓解这种状况,政府也出台了一些措施。1947—1948年期间,作为全国教师教育的先锋机构——中央教育学院(The Central Institute of Education)——在德里成立。到1948年,安拉阿巴德的政府师范学院发展成为政府中央教育研究所(Government Central Pedagogical Institute)。

1950—1951年是印度教育第一个五年计划的第一年。1950年,全印培训学院第一次会议在巴罗达召开,会议为全国师范学院建立了一个平台,各学院聚集在这里共同讨论遇到的问题,并探索解决办法。随着世界范围内教师教育理念的转变,印度对师范教育有了新的理解。1951年,全印培训学院第二次会议在迈索尔召开,会议从更广泛的角度探讨教师培养问题,并废止“师资培训”(teacher training)一词而以“教师教育”(teacher education)代替,这被认为是教师培训朝着灵活性和实验性的逐渐转变^{[2]31}。从这时起,兴起了各种有关教师教育的讲习班、研讨会以及各种论辩和思想。

这个阶段的一个重要事件是中等教育委员会1953年提交的报告。报告中提到,目前全国有小学或初级教师培训机构、中学教师培训机构和毕业生教师(graduate teacher)培训机构这三种类型的教师培训机构,并认为应该只保留两种教师培训机构:一种是为那些参加了中学教师资格考试(Secundary School Leaving Certificate)的人提供培训,这些人应该接受为期2年的培训;另一种是为师范毕业生提供培训,培训期为1年。报告特别强调:毕业生教师培训机构应得到重视,并让其附属于大学;大学应为培训提供学位;培训学校应由独立的委员会而非教育部来管理。这份报告显示,此时的培训已从注重知识的量转移到注重获取知识的正确方法。这个转变至少在理论上使陈旧的教师培训概念有所改善,教师的角色转变成了知识的有效沟通者,成系统的进修课程不断出现。

1955年,全印中等教育委员会(All India Council for Secondary Education)成立,该委员会的职能是调整、促进和引导中等教育新规划。随后,考试改革机构(Examination Reform Unit)的建立、全印初等教育委员会(All India Council for Elementary Education)的成立、1958年为培训英语师资的中央英语研究会(the Central Institute of English)在海得拉巴(Hyderabad)的成立、1959年中等教育扩展计划理事会(the Directorate of Extension Programmes for Secondary Education)的创立等,都是这一时期的标志性事件。虽然以上都是引导教育改革的重要事件,然而这些改革大多仅是地方上的措施,非覆盖全国的教师教育改革。仔细观察这一时期的教师教育项目和机构就能发现,当时的教师教育状况是:教师培养沉溺于陈旧模式,严格遵守传统,观点刻板,教学方法、教学计划和教学过程都过于死板,毫无创新空间,所有受训学员都出自一个模子,机构氛围令人窒息。尽管将教师培训更名为教师教育,但其仍然是一个形式化的封闭系统,缺乏一个活动系统应有的生气和活力。这一时期并没有任何具有感召力的措施出台。

总体来看,50年代的主要趋势是教师教育的迅速扩张,而不是开展其他新领域的研究。在一些中心领域即便有些新尝试,也是零星的,并不系统。这些尝试性的措施很分散,而且仅仅是为了满足当地有限的需求,并不是从全国的角度去规划的。为了解决长期积压的未受培训教师的问题,这一时期引入了中等教育阶段的教师在职培训;同时,作为一项国家政策,为了巩固教师培训,使其同基础教育系统相一致,师范学校转换成了基础教育培训机构。

(三)教师教育的改革与实验

1960年初至20世纪60年代末是印度教师教育充满变化和不协调的改革与实验阶段,做了一些协同整合的努力,但没有设立目标,也没有阐明教师教育的理念。

1961年,印度成立了国家教育研究与培训委员会(National Council of Educational Research and Training, NCERT),用以整合行业内所有工作人员,也使整个教育行业的人相互之间能够进行密切和连续的沟通。委员会还成立了国家教育研究所(NIE),这是研究小学、中学和教师教育的首要机构,也是印度独立后,教育发展史上的一个里程碑。1962年,国家教育研究所儿童研究中心开设了为期1年的幼儿教师教育,毕业派发学位证书。1963年,关注大量在职未接受培训教师的印度初级教师培训研究团队提议开设函授课程,以全面培训这些积压的未培训教师。未培训的中学教师的函授课程也同时开展。1963年和1964年,4所地区教育学院相继在阿杰梅尔(Ajmer)、博帕尔(Bhopal)、布巴尼斯瓦尔(Bhubaneswar)和迈索尔(Mysore)成立。这些学院都将普通课程和专业课程予以整合,即提供了一种集教育专业培训和普通教育为一体的4年制修业计划。此外,还开设了许多关于内容结合方法的综合项目,以对教师进行适当的定向和全面培养。这个实验旨在提供一个更好且更富有逻辑性的教师教育模式。同时,致力于中学教育改革的国家教育协会(The State Institutes of Education)也宣告成立,并设立了教师教育部。库鲁克舍特拉大学(Kurukshetra University)也制定了一个为期4年的综合课程。1964年6月,全印师范学院联盟第七次大会召开。为弥补中小学教师培训之间的鸿沟,大会建议成立综合学院。1965年,许多邦教育研究所(SIEs)同时成立。另外,一些地方还开设两年夜间课程,同时在职教师的暑期函授项目也开始实施。

所有这些都预示着教师教育向非传统方式的转变,一时间,各种计划、实验、革新纷纷开展。但这些改革和尝试有时构思不周或目标不明,有时计划不周或执行不好,导致实习教师数量剧增、培训质量剧降。教师教育学家为这种境况担忧,并试图通过一些尝试性的努力来解决问题,举措之一便是成立“印度教师教育者联盟”。该联盟旨在打破不同阶层教师教育者之间的障碍,为他们提供一个论坛,使其共同致力于教师教育质量的提高。随后,根据1964年7月14日的决议,印度政府成立了一个教育委员会,被称为“科萨里委员会”(Kothari Commission),该委员会的主要职能是对国家教育模式、普通教育原理和教育政策提出建议,并全方位调查各个层次的教育发展情况。该委员会于1966年6月提交了一份报告,提出了具有深远影响的建议,并十分重视学校教师的培养及质量。

与早期印度社会将教育和教育学认为是同一回事不同,这个时期的教育学受到了特别关注,并被承认是一门社会科学或一门独立的学科。根据教育委员会(1964—1966)的建议,一些大学,如阿里格尔大学(Aligarh University)、库鲁克舍特拉大学(Kurukshetra University)、坎普尔大学(Kanpur University)等,都在研究生阶段开设教育硕士学位;一些大学,如地方教育学院和邦教育学院(State Institutes of Education),针对那些未受过培训的教师开设了教师教育的暑期学校和函授课程;此外,许多邦政府还建立了邦教师教育委员会,以弥补教育部管理下教师教育机构及大学教师教育学院的不足。印度大学教学和研究标准提高的另一个里程碑是大学拨款委员会(University Grants Commission, UGC)在不同分支的知识领域设立了高级研究中心(advanced study center)。这个委员会挑选巴罗达教育和心理学部作为教育领域的高级研究中心在全印开展研究,通过实验及其他方法提高教学和研究标准。

正是在60年代这个阶段,印度教育委员会才着重巩固全国教师教育项目,以改善不同层次的学校教育状况。委员会清醒地意识到,教师教育同国计民生脱节,同学术生活脱节,同理应为之服务的社区脱节,必须打破这种孤立状态,否则无法实施改进的措施。应使人们意识到,必须在教师培训项目和社区需求间建立密切联系;同时,为了维持教师教育的活力和现实性,必须从一个更为广泛的、变化的政治和社会经济的角度来看待这个体系,这个体系不仅要适应当代,也要着眼于未来。

(四)教师教育的重构与成熟

从20世纪70年代起,印度教师教育开始呈现出明显的时代性和丰富性,其标志是教师教育项目的重构和实施在全国达成了共识。

70年代是印度教师教育发展的一个重要时期。印度政府于1973年成立了全国教师教育委员会(National Council of Teacher Education, NCTE),该机构是负责全国教师教育咨询和评估的机构,对提高教师教育地位、克服存在的弊端、促进各类教育人员的合作起到了积极的作用。该委员会还对检讨教师教育现状、审视体系缺陷,以及确定为教师教育建立牢固基础等目标有很大帮助。委员会通过对教育学家、知识分子、学校教育专家、行政官员和学校教师的调查,制定了“10+2”的学校教育新模式,并对该模式的实施进行了较多思考。该模式于1976—1977年进行具体实施,1978年正式通过,意味着它正式成为教师教育的全国性政策。^[5]

在这个时期,印度国家教育研究与培训委员会(NCERT)也采取了一些措施来促进教师教育的改革与发展,并与印度大学拨款委员会在1976年1月召开了一个关于教师教育的联合会议。会上拟订了一份关于教师教育的草案,并在1977年举办的全国大会上获得通过。方案正式批准成立一个函授组织。为建立该组织与各地培训机构的进一步联系,国家教育研究与培训委员会还批准创办了许多继续教育中心,以共同培训在职教师。为了巩固邦政府已经实施的教师培训计划,有关部门还提议在1976—1978年间建立100个继续教育中心。^{[2]15}

印度教师教育在这个时期的发展还体现在对课程的修订、调整和重构上。70年代末,印度政府开始关注初级和中级教师教育的课程,并对其进行适当的调整^[6]。1978年,全国教师教育委员会发布题为《教师教育课程:一种框架》(Teacher Education Curriculum: A Framework)的报告。该报告作为全国教师教育工作的指导性文件,指出:教师应该在课堂内外起到领导者的作用,并作为社会变革的代言人主动采取行动以改造社会,并帮助实现国家发展的目标。显然,教师的地位和作用被突显,教师由知识的传授者转变为社会发展的领导者和改造者。报告把教师、教师教育同国家发展紧密地联系起来,试图扭转教师教育与社会发展主流相脱节的局面,同时也进一步明确了教师的职责,以及教师教育发展的目标、内容与途径,成为了印度国家教师教育的政策基准。之后,印度教师教育课程改革也从未间断,这从根本上提高了教师的质量,促进了教育的发展。

可见,独立前的印度教师教育具有悠久的历史渊源,但受制于英国的殖民统治,印度现在的教师培训系统是在英国模式上成长和发展起来的。随着新理论的提出,西方教育系统出现了一些变化和改革,一定时间之后,这种变化和改革也被带到了印度。印度不仅仿照英国的教师教育思想和实践,同时也引进了大部分的参考书和阅读材料。独立后,印度社会和政府认识到教师在国家发展中的重要作用,从此大力发展师范教育,致力于提高教师的专业水平和教育教学能力。特别是20世纪60年代至70年代,印度经历了教育的大发展时期,此时的印度教师教育同整个教育事业一样进入了一个崭新的发展阶段。迄今为止,印度开办了800多所附属于综合大学的教育学院,400多所地区级教师培训学院,此外还有1100多所师范学校。另据印度全国教育委员会的最新数据统计,2004—2005年,印度共有小学教师2160666人,中学教师1589208人^[7]。

二、印度教师教育发展的主要特点

纵观印度教师教育的历史演变过程我们不难发现,独立后的印度在探索适合本国国情的教师教育发展道路上迈出了有意义的步伐,印度政府针对教师教育进行了一系列重大的改革,呈现出以下三个特点:

(一)不断调整教师教育的角色与发展目标

教师教育角色与目标的定位是整个教师教育发展和改革的关键。印度独立初期,教师教育尚处在维持独立前殖民时期现状的阶段。殖民统治对教育的最大影响即是缺乏真正与本国国情相符合的教育目标,这种后遗症促使印度政府不得不思考一系列的问题:教育的目标是什么?如果有目标的话,不同阶段教师教育的课程变化应符合这个目标;如何定位教师的角色?为什么人们认为规则、惯例和机械的教学过程很重要?为什么人们认为理论比教学技能的获取更重要?^{[2]35} 这些问题

的答案不仅有助于阐释教师品格和角色定位,而且有助于区分教师教育与普通教育,从而确立教师教育的目标。

在独立初期,印度大力推进社会和国家重建,但教师角色仍然受到限制,甚至模糊不清,同社会其他职业相比,教师的社会地位处于较低层。教师被严格限制在了教室之内,人们对教师作用的认识也极其有限,教师所希望获得的证书只来源于校长,而社区更是把教师当作过着苦行僧生活的清教徒。社会对教师角色知之甚少,一个优秀教师的标准通常是行为端正而不是高效率、富有想象力或具有创新意识。

到了50年代,有少部分人意识到教学是一个高度复杂的活动,除了教师、教学,还应涉及其他诸多因素,因此,有必要了解教学过程中复杂的社会心理因素。教师对自身角色的理解、工作满意度或参与度、价值系统和社会文化背景、学校风气、责任意识等,都是影响教学的重要因素,这些因素极大地丰富了当今教师教育的意义。虽然少数人对这些因素有了初步的认识,但仍没有对其进行深入思考,因此,这一时期教师教育的概念被初步定位于适合当时的学校体系,教师重视纪律和严格遵守规章制度。这一定位使其毫无创新的空间。教师们心甘情愿地接受当时对这个职业极端狭窄的定义,几乎没有认识到教学中的经典教条——“teach John Latin”——不仅与教育的精神相反,还会对整个行业造成毁灭性的影响。它抑制了教学艺术和教育科学的自由成长与创造,也导致教师整体形象的下降,教师教育领域仍处于无生机的状态。因此,在独立之初的维持现状阶段,印度教师教育完全没有将自身同社会、政治条件及前景联系起来,教师角色及教师教育角色仍然只局限于课堂教学,教师教育没有确立起引领社会的目标,导致教师团体消极、懈怠,教师教育缺乏生气。

在独立后的教师教育改革和实验阶段,人们观察到这一时期另一重要趋势是区分教育学和教学法的概念,普遍认为教师教育课程应全面专业化,并抽出其中大量理论,创立一个称为教育学的独立学科。大学拨款委员会将这个思想进行推广,并在一些地方以两种不同体系的课程加以实施:一种是教育学士和教育硕士,另一种是教育方向的文学学士和文学硕士。但是,这个计划实际作用并不大,在60年代把教师教育变成一个更好的培训规划后,这个意愿才变得更为清晰、明确。很多地区都感受到了这种意愿,并用自己的方式实施了一系列既缺乏方向彼此也没有协调的实验。即使最专业的机构,如全国教育研究和培训委员会(NCERT)也不能制订出一个大胆、清晰的活动执行方案,教师教育项目的重构尝试仍然杂乱无章。教师教育者们支持不同方向的改革,教师教育领域仍然没有一个同全国目标一致的共同目标,教师的角色仍然没有被确定,因此教师教育的概念也没有目标导向。实际的培训只是学习一些诀窍和通过期末考试,一些地方的教师教育只是意味着进入一个机构,然后参加考试,这自然导致这些机构输出的教师知识薄弱、学识不足。教师教育项目没有注重教授更为需要的社会价值观和一些理想目标,因此,对这一时期受训的大部分教师来说,教书只是一个职业、一种生存手段而已。

当教师教育进入重构与成熟阶段,教师教育才开始有了一个体现本质的目标导向。原则上它被这样一个哲学思想所引导,即:“教师应该在课堂内外起到领导者的作用,并作为社会变革的代言人主动采取行动以改造社会,并由此帮助实现国家发展的目标。”^{[5]13} 学校教师的形象及其在学校和社区中的角色都有了一个清晰的构想,整个教师教育的目标导向是把教师培养成为社会的改造者。最终,《师范教育课程:一种框架》的出台进一步明确了教师教育的目标,发展了同社区合作和社会有用生产工作(SUPW)的新观念,强调了打破教师教育障碍的需要,确立了教师能够接受并在新兴的印度社会中可实现的、意义明确的角色和功能。

(二)适时改革教师教育的课程体系

课程是教师教育的核心内容和课堂教学的重要载体。独立后的印度政府意识到教师教育和学校教育存在着一种共生关系,两者的相互发展、相互作用对教育各个方面的发展都起着决定性的作用。由此,印度政府在对教师教育进行改革的过程中,特别关注学校课堂教学的复兴,课程改革因

此成了最直接、最有效的改革途径。

从 20 世纪 60 年代起,印度中小学开始实行统一的课程计划,陆续出台并修订了一系列有关教师教育课程的文件,通过文件不断对中小学教师教育课程进行更新。全国教师教育委员会在教师教育课程体系方面采取了一些措施,其中最主要的贡献就是 1978 年在新德里召开的全国教师教育会议通过了一个政策性文件——《教师教育课程:一种框架》。课程框架自颁发之日起,就受到了各个大学和国家管理委员会的极大关注,之后,为适应社会对教师培养需求的变化,又几经修订和更新。如:1988 年,全国教育调查研究理事会编纂了关于 1978 年课程体系的修订版本《教师教育课程框架》;1998 年,全国教师教育委员会颁布《高质量教师教育课程框架》;2005 年,修订《国家课程框架》;2006 年,全国教师教育委员会又与国家教育研究与培训委员会联合提出《教师教育国家课程框架(草案)》;2009 年 10 月,正式颁布最新的《教师教育国家课程框架》。

印度政府和全国教师教育委员会对课程体系的不断更新主要体现在内容和侧重点的变化上。1978 年的课程框架强调要与儿童、学校以及社会需求相关联,在国家目标与价值可接受的范围内,增强灵活性。1988 年的课程框架强调在民主、世俗化、科学精神、平等精神、文化遗产、保护环境和公民责任方面,促进人民团结和社会、文化、道德价值观的融合。1998 年的课程框架更加强调宪法中提倡的国民价值和目标,让教师对促进社会团结、国际谅解、人权保护和儿童权利更加敏感,对环境、生态、人口、男女平等新生问题更加敏感,让教师有能力培养学生的国民思维和科学精神,以消除学生的偏见和歧视态度^[8]。而对课程体系更新的转折点主要体现在 2005 年修订后的课程框架和 2009 年的最新课程框架中。2005 年的全国课程框架在当代教育的重大问题上展现了新观点、新立场,第一次将课程讨论引入学生的课堂,教师作为讨论的中介使得课程在一种新的形式下得以推广。长期以来,有人认为,教科书本身就具备发展概念性理解、丰富的知识结构、世俗的价值观和社会敏感性等特点,而这一观点在当时受到质疑。课程设计与教师培养间的紧密联系被反复证实,框架提出的一个重要思想就是学校课程的包容性空间,这个空间拓展到传统课程领域之外而进入到教与学的领域,可以促使学生自己学习,并使教师有机会依据学习者的快慢和背景来规划课程。由此,2005 年的课程框架认识到教师在能力教育中的重要作用,认为能力教育可以弥补学生因性别、地区和语言能力等不同而导致的差异。知识与校外生活相联系以及弱化以课本为中心、丰富单一的课程是 2005 年课程框架关注的两个重点。2009 年得到更新的教师教育国家课程体系内容广泛,该课程体系包括教师教育现状、教师教育愿景、现代教师教育的新大纲范例、教师发展评估、教师在职培训以及职业发展和师范教育。《教师教育国家课程框架》不仅是印度教师教育课程的纲领性文件,成为其教师教育课程改革的重要依据,也是印度培养中小学教师的重要依据、内容和基本目标。

(三)积极推动教师培训的制度化

教师培训必须作为一项专门事务来推动,才能体现教师教育的完整性和独立性。成为英国殖民地之后,印度的教师培训才从普通教育中区分出来,成为一种特定的培训。而 18 世纪末至 19 世纪初期,人们才通过一些举措培训教师,以输送给越来越规范有序的学校系统。基督教传教士也在很多地方开始了教师培训的第一步,他们开设的课程包括西方科学和文化、欧洲语言和方言,以及相关的古典语言。为了教学需要,印度教学委员会在 1882 年把教学法课程设置成必修课,并把它作为中学教师终身任教的一个条件。

师范学校和培训学院主要负责把教育培训导向专业化教育,因为接受培训是成为学校教师的一个必要条件。1906—1947 年间,接受过培训的教师的数量有所增加,尽管没有增加到一个令人满意的程度,且教师培训项目仍有许多的缺陷和不足,但教师培训已经有所规划,教师培训项目的 3 个主要部分分别为学科内容、教学实习和理论课。推动教师培训正规化的过程是艰辛的,早期的培训课程仍然效率低下,并与现实严重脱节。一些重要的方面,如教育的真正目的、教授不同科目

的方法以及教学和讲课的根本区别仍存在明显的认识不足,人们几乎没有意识到学校教育承担的责任,教师培训并没有遵循教学的基本规律。

作为中等培训学院的先驱,早期培训初等教师的师范学校是为了满足小学和初级学校的实际需要而建立的,这些学校是英国开启西方学校系统的一部分。正是由于这个原因,为了与学校保持日常联系,大多数高等师范学校(normal training school)都会附属一个正规的实习学校,实习学校被称作模范学校(model school)^{[2]21}。直到现在,这种教学实习的安排才失去普遍支持,但与多个学校合作的思想却得到了广泛采纳,特别是在中等培训学院。初等教育和中等教育阶段,训练有素的教师供给仍然严重不足,所有教学阶段接受过培训的教师比例仍然很低。

综上所述,印度教师教育的发展彰显出这样一个事实:中等教育阶段教师培训的需求较晚才得到满足,很长时间大家都认为只要有相关学科的知识就可以在中等教育阶段教授该学科。独立之后,印度义务教育政策促使学龄儿童增多,从而刺激了更多的学校、教师、师范学院和培训机构的持续增长。后来的研究表明,传授知识和获取知识的能力不同,而且并不一定是有相关知识就能将其传授给学生,并将此作为师范学院录取学员的标准。从此,印度在全国范围内开始计划和实施更具规划性、目标性更强的教师教育项目,并逐渐推动教师教育培训走上了正规化道路。

参考文献:

- [1] 顾明远,梁忠义,王长纯.世界教育大系——印度教育[M].长春:吉林教育出版社,2000:559.
- [2] Adaval S B, Agrawal K L, Asthana RS, et al. An Analytical Study of Teacher Education In India[M]. Allahabad : Amitabh Prakashan, 1984.
- [3] 瞿葆奎.教育学文集:印度、埃及、巴西教育改革[M].北京:人民教育出版社,1991:359.
- [4] 赵中建.战后印度教育研究[M].南昌:江西教育出版社,1992.
- [5] NCERT. Teacher Education Curriculum——A Framework[R]. New Delhi, 1978.
- [6] Ministry of Education and Social Welfare, Government of India. Draft National Policy on Education[R]. 1979:21.
- [7] Ministry of Human Resource Development. Annual Report 2006—2007[R]. 2007:259.
- [8] 徐立新.印度教师教育及教师能力标准[J].中国英语教育,2008(2):28-30.

Development History and Main Features of Teacher Education in India

LI Ying

(The Institute of International and Comparative Education of the Faculty of Education,
College of Electronic and Information Engineering, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Teacher education in India stemmed from early cultural tradition of respecting teachers and ancient tutorial system, which was later subjected to British colonial rules. After Indian independence in 1947, teachers' education finally started a big development in a real sense. India has taken some reform in teachers' education and experiments, which started from 1950s, and then developed under the condition that there were no clear national educational idea as well as goals. And after that, India reconstructed teachers' educational programs in the 1970s and made them more mature. The Indian government also set up a diversity of teachers' educational institutions so that the number of the teachers got a large-scale expansion. After the independence of India, after the 66-year-long development, it has now formed a multi-level, multi-type of primary and secondary school teachers' educational system.

Key words: India; teacher education; curriculum system; teacher training; the role of the teacher education

责任编辑 邓香蓉