

澳大利亚教师专业发展模式及对我国的启示

于洪洋,韩延伦*

(鲁东大学 教师教育学院,山东 烟台 264025)

[摘要]澳大利亚先于其他国家提出教师发展理念的“教师专业化”,通过职前与职后一体化教师专业标准的引领,对教师管理机构实行“联邦集权、州政府分权”相结合的管理体制,强化认证标准、认证主体、认证过程三维一体的认证机制,对职前教师培养采取由师范院校培养师资、“定向型”与“非定向型”相结合的模式,对职后教师培养模式采取政府、高校、校本三方各自培养的形式。通过借鉴澳大利亚在教师专业发展上的经验,结合我国教师专业发展的实际情况,提出要强化教师专业发展理念与政策引领,重视教师专业发展机构的设置,用资格认证标准来引领教师专业发展,加强教师聘任制度的评价,强化教师专业发展模式的变革等举措,以期为我国教师专业发展提供一些启示。

[关键词]澳大利亚;教师专业发展;模式

[中图分类号]G451

[文献标识码]A

[文章编号]1672-2590(2020)03-0136-09

[收稿日期]2020-04-03

[作者简介]于洪洋(1993-),男,山东泰安人,鲁东大学教师教育学院硕士研究生。

[通讯作者]韩延伦(1966-),男,山东济宁人,博士,鲁东大学教师教育学院教授。

随着经济全球化和教育国际化趋势的不断发展,世界各国都把优先发展教育作为国家发展战略,以此彰显教育在社会发展中的重要作用。“高质量教育关键在于教师”也成为世界各国提升教育质量的共识,因此,强化教师专业发展也就成为世界各国提升教育质量的战略举措。澳大利亚虽然只有200多年的建国历史,但却迅速成长为高度发达的国家,其中最重要的原因之一就是拥有一流的教育体制与模式,而我国由世界上的教育大国向教育强国迈进过程中,离不开培养教师这一基础性工程。以澳大利亚教师专业发展为蓝本,通过分析、探究澳大利亚教师专业发展的理念与政策、认证机制、培养模式等,以期为我国教师专业发展提供一些具体的经验与举措,从而不断完善适合我国教师专业发展的模式。^[1]

一、澳大利亚教师专业发展的基本理念及政策

澳大利亚一直重视教师专业发展的问题,早在上世纪60年代,随着澳大利亚教育改革及移民政策的推进实施,澳大利亚中小学教育迅速发展,但同时出现了师资不足、教师技能不足等问题。为了解决师资以及教师技能等专业发展问题,联邦政府1964年出台了《马丁报告》(Martin's Report),报告指出社会对教育期望值不断提升等内容,同时做出改革课程设置等决定,并提出了先于世界的“教师专业化”发展理念。在这一理念指导下,按报告要求设立以州为主体独立设置的高级教育学院(Colleges of Advanced Education),旨在培养大量应用型教师,主要培养本科及本科以下的师范生,要求教师掌握教育技术的技能,通过扩展课程来提高教师专业的能力,这一报告有利于提升教师队伍的质量,逐渐表现出教师专业化的趋向。^[2]

到20世纪80年代,澳大利亚国内经济低迷,为刺激经济迅速发展,并受到后凯恩斯主义竞争性政策的影响,联邦政府1986年出台了以“经济发展”为宗旨的《国家利益》(In the National Interest)的报告,该报告指出为实现经济复苏需要各行业共同发展,并指出了制约行业发展的是大量技能人才的缺

失等现实情况,进一步提出了“教育是微观经济改革的中心,而教师发展是其核心因素”的观点。在这种情况下,将教师发展理念由“技术化”向“能力化”转变。^[3]在以“能力化”教师发展理念指导下,按报告要求政府制定了新的教学质量规划、开设社会需求的课程;通过教学规划和课程来提升教师能力,既有利于培养社会所需要的技能人才,满足各行业发展需求,又能够解决社会需求矛盾来促进经济质量的提升。

进入21世纪后,澳大利亚教育改革政策随着经济全球化发展不断更新,在教育政策实施过程之中,出现了教育投资经费不足、区域教学质量不均衡等现实情况,同时出现了教育不公平、教师培训薄弱等问题,这些问题直接影响到了教育发展的质量,而教育发展质量的提升关键在于教师及其教师专业发展。基于这些现实问题联邦政府于2008年出台了《墨尔本宣言》(Melbourne Declaration),该宣言为全面提升国民素养,提出要更加注重教学质量问题、注重从源头上提高教师素质等条目。^[4]该宣言本质上是对澳大利亚责任意识、全球意识的教育理念的展现,促进教育体系一体化的建设、教师培养方式的学术化。政府通过延长教师培养周期、增加多样化培养教师的课程,要求教师达到统一的专业标准,具备专业教学技能及引领教学变化的能力。

在澳大利亚教师专业发展理念和政策的推动下,教师专业发展逐渐走向体系化,越来越注重职前、职后一体化培养方式,不断提升教师的学历水平,便于扩大教师的知识面,提升教师综合素养,有利于培养具有全球化视野的新教师,促进教师队伍体制的更新,致力发展成世界一流的教师体系。

二、澳大利亚教师专业发展机制及路径

在教师专业发展相关政策和理念的引导下,澳大利亚采取制定教师专业标准、设置教师管理机构、强化教师认证及聘任等方面的路径来促进教师专业发展。

(一)教师专业标准

用教师专业标准来引领是澳大利亚促进教师专业发展一个突出特点,澳大利亚为促进教师专业发展,于1998年颁布了《全国入职教师教育标准与指南》(National Standards and Guidelines for Teacher Education,以下简称NSGTE),此举标志着从国家层面制定教师专业标准的开始。^[5]NSGTE以“毕业生具备初任教师能力”为原则,规定了教师入职阶段所需的知识与能力,主要包括教学技能、课程评价、用适当方法教育土著居民等,对职前教师专业发展提供了指导性的意见。同年,时任教育部部长的Kemp认为在快速发展的社会与经济环境中,终身学习是教师能力发展的基础,同时强调政府在促进终身可持续化学习过程之中的中枢作用,建议政府提供必要经费支持。NSGTE虽然为毕业生提供职前的指导意见,但NSGTE明确将重心放在职前教师的发展上,为了促进职前与职后一体化的发展,加强对职后教师培养体系的建设力度,政府于2003年制定了首个全国统一的《教师职业标准的国家框架》(National Framework of Professional Standards for Teachers,以下简称NFPST),从教师学历、知识水平、实践能力等多个维度明确职前与职后教师专业标准,规定教师学历达到本科,不仅要掌握学生背景知识、熟练运用教学方法与技术和教授新知识的能力,而且要重视教学反思,注重教师由掌握教育技术技能向全方位、终身学习能力的培养。通过建立教师专业发展学校,以教师与社区合作方式来提高教师实践能力的水平,并制定教师各阶段学习发展目标,熟知教育领域内最新进展并灵活运用新理论指导教学,有利于整体提升教师专业化素质,提高教师队伍的质量。

澳大利亚于2008年4月在首都堪培拉,举办了规划国家未来发展的“澳大利亚2020峰会”,签署了“提高教师质量”计划,该计划提出要建立符合时代发展潮流的新教师标准,同时为落实“可持续发展”的教师理念并细化NFPST,并于2010年出台新的《全国教师专业标准》(National Professional Standards for Teachers,以下简称NPST),主要包括如下几个方面。第一,标准的首要理念是高质量的教

学,反映出澳大利亚把教学质量放在首位,让教师结合自身知识与实践理解什么样的教学才是高质量。考虑到全球终身学习的趋势,设立了灵活多样的教师职业体系,使教师的职业期望和专业成就得以提升。第二,教师不仅要掌握所教学科的理念、教学方法,而且要以适合学生需求为导向,把所学的专业知识应用于教学之中。积极为学生创造富有吸引力、挑战性的学习环境,善于运用不同的教学策略使其学习效果达到最大化,提高学生的专业成就。第三,在教师认证和注册体系中加入客观、透明的全国统一标准,明确了教师应具备的必要条件,并把专业知识、专业实践、专业发展三者有机结合在一起,提出四种等级的教师发展目标。NPST划分了教师专业发展的四个等级阶段,并在整个教师标准中体现各个阶段发展的具体要求,以此提供教师能力要求与角色融为一体的、可持续的特色化教师体系,推动教师终身学习理念的建设。

(二)教师管理机构

设置教师管理机构管理协调教师专业发展,是澳大利亚促进教师专业发展的一个重要举措。上世纪60年代以来,澳大利亚实行联邦集权与州政府分权相结合的管理体制,联邦教育部负责制定教育政策、教师管理等,州政府下设负责行政的初等教育部、负责课程设置的教学委员会。根据《马丁报告》(Martin's Report)要求及随后教育调查报告显示,高等教育学院等教育机构受州政府等相关部门干预过多,不利于培养大量的应用型教师,因此,联邦政府于1974年逐步取代了州政府管理教育财政的权利,通过财政权加大对教师管理力度,以使这些教育机构获得更大的自主权。同年澳大利亚建立了联邦学校委员会(Commonwealth Schools council)等机构负责对相关教育问题的监管。这些管理机构要求包括大学在内的教师教育机构,不仅要加强对新任教师的入职培训,而且要对在职教师通过学校课程、研讨班、会议等方式进行培训,提高在职教师的视野,改进教学方法。

21世纪后,管理体制逐渐转变为联邦集权、州权下放、学院自治的一体化机制,对于职前教师,联邦政府负责制定统一的教师专业标准和评估体系,规定全国统一课程框架以便在各州之间流动。对于职后教师,主要由联邦教育部负责,通过培训在职教师来促进教师理念的更新,提升教师队伍的质量。该州的教师教育分支机构如高校教育院系等,负责分担培养新教师、培训在职教师等综合任务,使教师能力、学历大幅提升,间接地提高了教师管理机构的工作效率,促进了教育管理体制的变革与发展。

(三)教师认证机制

为确保教师培养的质量,强化认证制度成为澳大利亚推进教师专业发展的又一个重要举措。进入新世纪后,在国内教师发展改革和全球可持续化学习的驱动下,澳大利亚越来越重视教师认证制度,旨在通过用教师认证机制选拔一批有能力、有责任心的教师,以此促进教师专业发展。澳大利亚实施的教师认证制度,也明显地体现出不同历史时期的变化特征,主要表现在以下几个方面:

1. 认证标准:导向化、评价化

进入新世纪以来,澳大利亚为明确教师认证的导向性原则,于2007年设立了教学与学校领导协会(the Australian Institute for Teaching and School Leadership,简称AITSL)负责认证、评估职前教师专业发展课程,同时设置了澳大利亚教师教育认证委员会(Australian Council for the accreditation of teacher education),负责培养教师、评估办学质量的工作。澳大利亚制定了《全国初任教师专业标准》(National Professional Standards for Beginning Teachers,以下简称NPSBT)和《教师评价标准》(Teacher Evaluation Criteria,以下简称TEC),两个标准相辅相成,共同保证认证机制一体化。从NPSBT可知,澳大利亚从知识、实践和参与三个方面强调对教师专业发展的导向与引领,非常重视教师培养过程中的知识能力、实践能力以及团队合作能力,尤其是团队合作能力,要求教师能通过家校、社区合作等方式促进学生的学习,体现了教师职业的特点,使教师的教学质量得以提升。^[6]

2. 认证主体:多元化、分级化

职前认证主体具有多元化。首先,澳大利亚教师管理局(Australasian Teacher Regulatory Authorities,以下简称 ATRA)以教育理念为指导,对评审委员会做出的报告进行决定,从而对整个认证过程起总领的作用。其次,评审委员会(Review Committee)是具体实施的机构,通过选派教育领域的人员并接受专业培训成为专家组成员,对报告的起草、修改等起到专业指导作用。最后,教学与学校领导协会(Association of Teaching and School leadership)起到监督两方权利实施的作用,拟选其他地区教育机构合格人员进行评议,利于打破地区人情联系的枷锁,真正用公开、公平的方式保证认证体系的有效性。三方机构各司其职、共同高效地完成涉猎面广、系统性强的教师职前认证环节,体现了专业性与行政性的有机结合,提升了教师认证质量的管理水平,为教师专业发展打下了坚实的基础。从宏观到微观对在职教师进行全方位的培训管理,宏观上,联邦教育部和培讲部负责制定培训政策及发布文件等,州培训部负责根据本州情况制定培训规划,并监督实施。微观上,由学院具体管理课程设置、培训方式等,培训结束会对教师做全面考察,确保教师培训的质量。

3. 认证过程:灵活化、分段化

认证过程是动态的、发展的、灵活的。如图 1 所示,认证三方在认证标准的指引下,通过申请认证、实施评审等五项步骤,确保了教师认证的合理性。^[7]所有的教育机构每五年向 ATRA 提交一次认证,在认证前要准备好所需申报的各项材料,保证了认证的严格性。为解决认证过程透明性不足的问题,评审委员会负责进行实地的审核,委员们会对其每个过程提出中肯的意见,并将意见反馈给 ATRA,在决定最终认证报告时,委员们依然会对整改的地方进行审核,体现了他们的责任意识,保证了认证方法、认证规定、认证过程的三维统一。职后教师培训分阶段进行认证,初期会通过理论和实践知识的培训,检验教师“怎么教”的水平,是否达到初期教师标准;中期在专家指导下,检验教师处理学科的实践与创新的能力;后期加大培训力度验证教师是否达到主导教学发展的水平。

澳大利亚用独立的第三方机构对教师资格认证进行监督,确保认证过程的规范性、合理性,现行的教师资格制度是由各州教育协会等专业机构承担,实行鉴定制与注册制,前者是在各学校鉴定的基础上,由教师协会和鉴定机构共同管理;后者是由注册管理委员会给申请者发放合格证书,并需每五年重新注册一次。严格的教师资格注册制度,反映了澳大利亚对发展教师质量的重视。

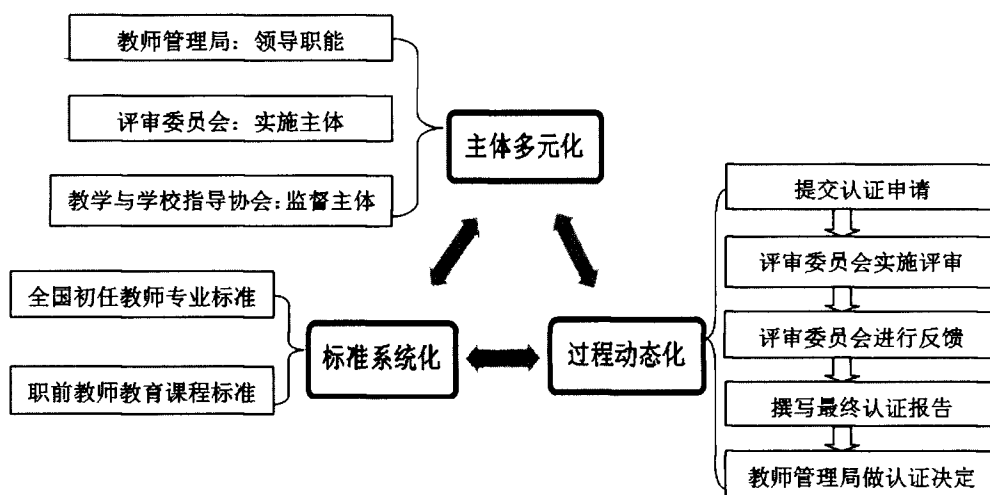


图 1

(四) 教师聘任机制

澳大利亚在教师专业标准引领、管理机构负责及认证机制的推动下,通过以“公开化”为主要特征的教师聘任机制,进一步完善了教师专业发展机制。经过 20 世纪 80 年代教育决策体制变革后,学校

获得了教师聘任、雇佣临时教师等权利,而之前一直由国家掌控教师聘任计划、行政任命权。21世纪以来,以“公开性”为主要特征的教师聘任制度得到了健全与完善,存在专业机构主导和校长主导两种招聘形式。前者招聘形式必须通过所在州培养机构的注册,教师本人提交申请报告,介绍教育专业的经历再参加面试,综合教师专业经历、教学地点偏好等多种因素决定是否录用,这种招聘形式具有很大的灵活性,招聘是可以随时进行而不是定期举行。后者招聘形式受到校长主导的影响,招聘学校的校长根据法规自主、公开的原则选拔有能力的教师,校长在每学期初把本校需要的教育经费、教师聘任要求和人数等呈报给州政府,州政府迅速审批后拨款一次性到位,教师招聘通知会及时通过网站、媒体发布出来,这种方式使得校长具有教师聘任的主动权,能根据本州、本校学科教师的实际需求灵活调整招聘方式、招聘人数等,贴近本州、本校的教师发展实际情况,更有利于教师专业发展与成长。

三、澳大利亚教师专业发展模式

(一)职前发展模式

20世纪70年代经过教育培养与实习改革后,各培养高校注重理论与实践结合,让师范生走出课堂到中小学中去完善理论知识,并与一线教师进行交流、互动。对于小学教师有两年制或一年制的培养方式,前者由师范学院单独培养或与小学联合培养;后者是为了师资的需要而开设,专业与实践课程没有减少。对于中学教师培养形式有“4+1”分段制和四年一贯制,前者的前四年由大学院系进行学术课程的非定向培养,最后一年按照学生意向进行教师职业理论和实践方面的培训;后者是大学教育学院培养中学教师的定向培养方式。到20世纪90年代,教师资格存在证明制和注册制,前者将教师雇佣者作为主体规定教师最低资格准入;后者由州法律授予非教师雇佣主体的管理机制,注册管理委员会规定教师最低资格标准,体现其专业性。

近年来,澳大利亚职前教师专业发展模式是“定向型”与“非定向型”的混合,“定向型”是由师范学院培养师资、定向目标为导向;“非定向型”主要是普通高校培养师资的形式。以悉尼大学(The University of Sydney)为例,教育与社会工作系(Department of Education and Social Work)负责师范生的培养,该系设置培养中小学教师不同类型的课程,注重实践能力培养,增加每年专业实习和教学实践的时间。

1. 培养机构:多元化

第一,主体是由州政府管理的公立大学进行培养,该机构拥有在教师课程设置等方面的自主权,能够让教师专业自治权在教学中得到有效发展,提升教师的工作效率,增强教师的幸福度。第二,由教会和私人建立的为特定区域培养师资的私立大学培养机构,满足了培养教师的不同需求,突出培养教师自主创新和思考能力,让教师把创新和思考能力隐性转换为培养学生综合发展能力。第三,受天主教影响成立的天主教培养机构,主要培养教师的人文性和道德性。这三种培养机构主次分明、分工明确,提高了教师培养的工作效率。

2. 培养方式:分层化

现行的教师培养方式有两种:小学由于实行“包班制”,所以在教师培养过程中不分学科,教育学科、自然学科都需要进行学习,每一学年都注重专业实习,促进教师实践能力的提高;而中学教师培养模式更加注重专业学科的学习并进行教学实践。^[6]通过实行两种培养方式,促进了培养机构和中小学的密切联系,为中小学提供了优质的教师,更新了教师队伍;培养了基础扎实、教学能力突出的教师,有利于教师自我发展;能够促进学生创新与实践能力的提升,符合国家在教学培养目标的要求。

(二)职后发展模式

随着20世纪70年代教师教育体制的变革,以“教师专业化”教育理念为指导,各州教师在职培训

机会不断增加。经过十年的发展,政府采取了多种方式实施在职培训,可以参加由学校或其他机构举办的课程,也可以参与各协会举办的研讨班等,注重培训与实际工作的联系。步入新世纪后,发展模式主要为以下三种:第一,政府资助模式。根据政府与州教育部颁布的标准,由政府资助的各学科项目与活动,州政府作为项目执行者在本州适时开展教师培训工作,主要是为提高教师的技能、理解和实践能力。第二,高校专业培训模式。鼓励中小学教师去高校参加培训,参加由州政府给学校提供专项培训经费的短期专题研讨会等形式,以达到提高学历的目的。以新南威尔士州(New South Wales)为例,该州的中小学教师在进行一段时间的教学后,州教育部或学校要求教师必须参加高校提供的专业培训,比如到某高校教育院系参加为期6个月的全日制培训,此做法不仅满足教师单纯专业发展所需要的知识,也可以满足攻读其学位的需要。因此,高校在提升教师学历水平方面发挥着重要的作用。第三,校本培训模式。校本专业发展培训由学校发起并制定相应制度,为了满足学校每个教师工作的实际需要,学校派有教学经验的教师或教育专家来中小学校进行培训,表现出政府重视教学经验,对于在职教师而言,只有高质量完成学校的专业培训,才能真正地增长教学经验、提高自身的专业水平。

职后教师发展模式便于加强教师之间的合作交流,不仅在教学案例、教育价值观等表达自己的见解,还可以与其他州的教师、专家探讨,通过思想的碰撞促进教师专业的发展。通过合作实践提升教师对专业学习互动的掌控。

四、澳大利亚教师专业发展模式对我国教师专业发展的启示

党的十九大报告明确提出,要到2035年实现教育现代化,必须要把教育放在优先发展的位置。为实现教育现代化目标,立足于国情和人民的需求,中共中央国务院出台了《中国教育现代化2035》指导性文件,该文件中明确提出要建设创新型、高素质、专业化的教师队伍,始终把教师培养作为教育事业的基础性工程。伴随着全球“互联网+”、人工智能等新技术的发展,新技术对教育形态不断的重塑,我国教育事业要顺应时代的发展,而教育发展的根基是教师的培养与发展,所以教师发展的变革显得越来越紧迫。现阶段我国存在缺失职前与职后一体化建设、教师职后缺少内在督促机制与教育情怀等问题。针对这些问题,借鉴澳大利亚教师专业发展模式的成功经验,对于我国教师专业发展具有指导意义。

(一)强化教师专业发展理念与政策引领

教师专业发展理念随着不同历史时期经济与教育不同发展问题提出了相关政策和理念引领,由于澳大利亚相关教育机构受各州政府行政部门干预过多,不利于贯彻落实“技术化”教师发展理念,联邦政府按《马丁报告》(Martin's Report)要求逐渐减少各州的教育财政权利,以使教育机构、高等教育学院获得更大的自主权,便于他们根据社会实际需求调整引进师资方案。2008年,基于当时国内现实状况,《墨尔本宣言》(Melbourne Declaration)对教学质量、教师素质等方面进行详细规定,各州在“可持续化”理念与政策引领下,通过对职前教师增加多样化培养课程,对在职教师采取讲座、短期培训班等方式,协调职前与职后发展的联系,促进一体化的建设。由于澳大利亚实行“联邦集权、州权下放、学院自治”的一体化机制,NPSBT和TEC共同保证认证体制的一体化,便于两项标准在各州之间流动,还允许各州制定适合本州发展的教师章程、标准等,更新了教师专业知识,贯彻了可持续化学习的理念。以新南威尔士州(New South Wales)为例,该州最高教育管理机构是州教育部,负责教师培训、监督教师工作。经过州教育改革,该州实现了管理机构扁平化,管理机构由学校教育部、学区和多所学校组成,强化了中间管理层,使学校获得更多的咨询和服务机会,学校能够更直接、全方位地参与教育管理。^[9]借鉴澳大利亚在教师专业发展理念与政策的经验,我国首先应该强化教师专业发展理念,不

能使发展理念流于形式,督促教师以教师专业发展理念为指导,不断提高自我专业发展的能力。其次,我国教师专业发展制度以憧憬未来为主,忽视适合当今时代的发展的举措,在制定相关政策过程中应该加大力度注重时代发展的变化,切实落实到推进教师专业发展过程上来,完善教师专业发展体系的制度。

(二)重视教师专业发展机构的设置

目前,我国以职前教师培养为主,虽然非常重视在职教育,有关在职教育的国培、省培等项目比较多,但是缺少协同互动机制和一体化教师体系的建构。针对师范院校对职前教师的“一次性”培养方式,造成任职后师范学校与中小学联系少、教学实践偏弱等现状,可以借鉴澳大利亚在教育机构设置中,允许各州根据本州实际需求制定相关教育政策,加强中小学与高校的联系力度等经验。首先,我国各级政府、中小学与培养教师高校多方应积极合作,明确各方责任,加强教师职前与见习学校导师进行有效的沟通,便于职前与入职之间的有效衔接,提升入职时的适应能力。^[10]其次,国家需要建立教育领域内的共同体,包括责任共同体、发展共同体,其各组成部分明确各自的职责,使政策的执行更具流畅性,组成的机构更加精简,保证工作效率的最大化,有效解决国内管理制度存在的相互掣肘、政策多头、缺少协同互动机制等问题,促使教师专业发展政策在国家层面上的完善性,推动教师职前与职后一体化的建设。

(三)以资格认证标准引领教师专业发展

我国实行高校培养、人事聘任的方式,教师资格认证的自主权不在高校,不利于根据社会需求进行自主调整培养方案、课程设置等,失去高校服务社会的灵活性。而澳大利亚在教师资格认证改革政策中,不断赋予培养高校资格认证的自主权,首先会申请独立的第三方机构到本校进行考察,第三方机构会对培养课程、培养方式等进行评估与认定;然后高校根据认定报告获得自主权,为使本校的自主权更具说服力,各培养高校会加强自身建设;最后在教师注册资格法规中明确了其完整的注册条件:第一,完成四年的教育学习以及一个半月的实习,并获得过学位的人才可以申请注册教师,保证了申请者具备雄厚的知识基础。第二,注册委员会审查申请者的档案是否符合伦理规范等,对于不符合规范的一律不许通过。第三,注册委员会审查申请者是否具有教学能力,重点关注教师英语能力、教学能力。第四,申请者最近五年内需要有半年以上的实习经历,加大了对教师实践能力的关注。这四个注册步骤体现了注册条件的完整性、严格性,认定通过的高校会依据教师注册法规条件,发放给毕业生教师资格凭证。通过借鉴澳大利亚资格认证中的经验,应不断将教师资格认证的自主权赋予高校,便于高校发挥资格认证中的主导作用,迅速根据社会需求调整培养方案、设置课程等。

澳大利亚用独立的第三方机构对教师资格认证过程实施监督与保障,第三方机构教师资格认证过程最主要特征是规范性,通过规范注册过程、注册条件等使教师资格认证更具说服力、透明性,比如各州设有教师资格注册委员会对教师资格证进行监督管理,该委员会主要负责教师资格注册的条件界定、改变注册的条款等,而且规定只有注册通过的教师才能进行教学,聘用没有注册过教师的中小学将会被罚款。教师资格认证的发展离不开社会力量的支持,我国的教育协会、注册资格委员会等第三方机构应发挥专业性的作用,行使资格认证方面的自主权,对教师资格证的申请者进行全方位的认定并向全社会进行公示,通过大数据技术加大对获得资格证教师的监督力度,督促教师终身学习,并对取得资格证后的教师实施监督并做出详细调查结论,在调查结论基础上对教师进行综合性评价并装入教师档案之中。

(四)加强教师聘任制度的评价

现如今,澳大利亚实行专业机构主导和校长主导的教师招聘形式,专业机构主导的招聘形式凸显了灵活性的特点,申请者写申请报告并参加面试,招聘机构根据申请者个人素养、经历等方面进行评

定,再进行讨论决定是否录用;校长主导的招聘形式主要受专业主导的影响,校长根据本校的学科教师需求,灵活调整教师招聘方式和引进教师数量,这一招聘形式不受行政部门的影响,使得校长具有很大自主权,办学比较灵活,有效满足本地区的教育需求。而我国中小学校长的招聘权利受到人事部门的影响,在教师聘任过程之中,应把教职工的人事管理聘任权交给学校,为学校的内部管理注入生机与活力,学校可以做到根据学科需要设置聘任计划,通过制定的严格的规章制度评定教师是否可以留任教师岗位,从而实现“能者上、庸者下”的机制,提高教师工作岗位的危机感,教师会运用各种方式、方法提升内在修养,强化教师队伍质量建设,有利于建设一流教师队伍,还有利于减少有教无编、有编无教的现象。此外,澳大利亚大部分教育经费由学校自主管理,而我国教育经费权利在政府行政部门而不在学校,此种模式不利于学校、教师的自主发展。应赋予学校一定的教育经费自主权,支持教师在教学案例、学生管理等方面的研究,对于研究能力突出的教师,给予相应的奖励。

澳大利亚立足教育的新形势,推广整合新技术的教学资源,并建立了实时更新的教学实践案例数据库,便于教师专业的发展。我国教师专业发展需要借鉴澳大利亚相关的做法,更好地促进一流教师专业发展的建设。根据教育部2018年统计数据显示,2018年小学专任教师6,102,307人,在校生10,3392,541人,生师比为16.94:1;初中教职工3,641,178人,在校生46,525,854人,生师比为12.77:1。^[11]而澳大利亚2018年基础教育学生数量为3,893,834人,教师数量288,432人,生师比为13.5:1。^[12]通过中澳两国教育数据的对比,能准确反映出澳大利亚生师比更加平均。将大数据技术应用到学校中,可以监控教师的教学质量,对教师绩效进行有效反馈,也可以为教师提供优秀教学案例,提高教学效率。学校管理部门根据反馈的数据,通过分析本校的生师比,使学校灵活调整教师聘任方案,实时招聘新任教师以满足不同的教学需求。

(五)强化教师专业发展模式的变革

目前,我国教师在职培训由各地人事部门统一安排,教师缺乏自我驱动机制,出现了部分教师只关注职称晋升而忽略内在修养的问题,而澳大利亚对职前教师的培养主要由高校承担,对在职教师实行内部管理机制,在职教师会主动在课后积极补充学科知识。TEC中明确提出要把学历教育和岗位培训相结合,首先,综合考虑学校、社会与教育需求灵活开设课程,其课程的结构和内容必须具有连贯性,在教学中让学生更容易接受新知识。其次,学校与教师教育机构建立友好伙伴关系,完善培训反馈与评估制度。最后,制定能力标准、评估指南、教学方法指导的“培训指南”,便于在职教师适应教学岗位。借鉴澳大利亚教师专业发展模式经验可以发现,应该赋予我国高校更多的自主权,使高校承担起教师专业发展的责任,加大培养教师内在情怀动力的力度,完成教师专业发展的“初心”与“使命”^[13]。在培养教师上,不仅对班级管理、多媒体教学加入实际训练及拓展课程实习内容与新时代知识相联系,而且要注重教师情怀等内在动力的培养,防止出现职业倦怠等现象。

综上所述,任何一个教师专业发展模式都有其可取之处,通过借鉴澳大利亚教师专业发展模式的经验,不断完善我国教师专业发展制度,注重职前与职后一体化建设,建设教育机构、中小学、社会团体等多方参与的协同发展机制,赋予第三方机构对教师资格认证的自主权,在培养模式上注重培养教师的教育情怀,打牢教师培养的基础,全面提高教师的综合素养,为实现教育现代化目标增砖添瓦。

参考文献

- [1]陈媛,顾健辉.美国教师专业发展模式对我国的启示与借鉴[J].黑龙江高教研究,2015(9):85-87.
- [2]崔爱林.二战后澳大利亚高等教育政策研究[D].保定:河北大学,2011.
- [3]张燕.二战后澳大利亚教师教育政策的变革[J].职业教育研究,2016(1):89-96.
- [4]张筠珧.融合教育背景下澳大利亚教师的职前培养[J].现代特殊教育,2017(24):68-72
- [5]郑欢,戴婷.澳大利亚教师专业标准对我国的启示[J].教学与管理,2016(6):122-124.
- [6]桑国元,王文娟,约翰·拉夫兰.澳大利亚教师教育质量保障体系:21世纪初的挑战与变革[J].比较教育研究,

2017,39(2):80-86.

[7]谢雪军.教师教育认证机制的国际比较探讨[J].继续教育研究,2016(4):76-78.

[8]李新翠.澳大利亚基础教育[M].上海:同济大学出版社,2015:143-144.

[9]牛道生.澳大利亚基础教育[M].广州:广东教育出版社,2004:122-123.

[10]Nguyen HTM, Yang HZ. Learning to become a teacher in Australia: a study of pre-service teachers' identity development. Australian Educational Researcher[J]. Australian Educational Research, 2018, 45(5): 625-645.

[11]中华人民共和国教育部.2018年教育统计数据[EB/OL].[2019-08-12].http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2018.

[12]Australian Bureau of Statistics.Schools, Australia, 2018[EB/OL].[2019-08-03].<https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/4221.0>.

[13]韩延伦,刘若谷.教育情怀:教师德性自觉与职业坚守[J].教育研究,2018,39(5):83-92.

Australian Teacher Professional Development Model and its Inspiration for Teacher Education in China

YU Hongyang, HAN Yanlun

(Institute of Teacher Education, Ludong University, Yantai, Shandong, 264025)

Abstract: Australia proposes the concept of "teacher professionalization" that precedes other countries in the area of teacher development. Through the guidance of the integration of pre-service and post-service teacher professional standards, this model implements a management system that combines "centralization of federal power and decentralization of state government" for teacher management institutions, strengthens the three-dimensional certification mechanism integrating certification standards, certification subjects and certification process, adopts a combination of teacher training in normal colleges, a combination of "directional" and "non-directional" for the pre-service teacher training model, and adopts the form of respective cultivation by government, college, and school-based training for the post-service teacher training model. Based on the experience of teachers' professional development in Australia and combined with the actual situation of teachers' professional development in China, it is proposed to strengthen the teacher's professional development concept and policy guidance, attach importance to the establishment of teachers' professional development institutions, use qualification standards to guide teachers' professional development, strengthen the evaluation of teacher appointment system, and intensify the reform of teacher professional development model and other measures in order to provide some inspiration and reference for the professional development of teachers in China.

Key words: Australia; teacher professional development; pattern

(责任编辑 梁凤鸣)