

PROSPECTS

教育展望

国际比较教育

161
专栏

教师教育国际化

特邀主编

PRISKA SIEBER & CAROLA MANTEL



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education

联合国教科文组织国际教育局编

Vol. XLII, NO. 1, MARCH 2012



上海市
著名商
标

华东师范大学出版社

图书出版单位

第 161 期

教育展望

国际比较教育

第 42 卷, 2012 年 3 月第 1 期

中文版 2012 年第 1 期(总第 161 期)

目 录

编者按

教师教育国际化 *Clementina Acedo* 1

专栏/教师教育国际化

导言 *Priska Sieber & Carola Mantel* 4

全纳教育的广义概念与教师教育: 塞尔维亚的个案研究

Suncica Macura-Milovanović, Nataša Pantić & Alison Closs 18

后种族隔离时代南非的教师教育: 在国家与全球的变革趋势中开辟道路

Marc Schäfer & Di Wilmot 40

阿富汗的 BRAC: 在教师培训方面建立的南南合作 *Mir Nazmul Islam & Arif Amwar* 54

教师教育国际化: 以白俄罗斯为例

Alena Lugovtsova, Tatiana Krasnova & Anna Torhova 71

趋势/案例

魁北克省普通和职业教育学院及其国外合作伙伴的在职教师培训的国际化: 教育机构的视角

Olivier Bégin-Caouette 90

致谢 113

图书在版编目(CIP)数据

教育展望. 161, 教师教育国际化 / 联合国教科文组织国际教育局编; 华东师范大学译. —上海: 华东师范大学出版社, 2013. 7
(国际比较教育季刊)

ISBN 978-7-5675-1092-0

I. ①教… II. ①联…②华… III. ①教育—世界—丛刊
IV. ①G51-55

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 183483 号

教育展望

国际比较教育 总第 161 期

教师教育国际化

编者 联合国教科文组织国际教育局

译者 华东师范大学

策划组稿 王 焰

项目编辑 王国红

审读编辑 贾 斌 苏苗苗

责任校对 林文君

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 7.5

字 数 156 千字

版 次 2013 年 9 月第 1 版

印 次 2013 年 9 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-1092-0/G·6751

定 价 32.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

教 育 展 望

国际比较教育

由联合国教科文组织国际教育局用以下语言出版:

阿拉伯文版

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN:0254-119-X

中文版

教 育 展 望

国际比较教育

ISSN:0254-8682

英文版

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN:0033-1538

法文版

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN:0304-3045

西班牙文版

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN:0304-3053

Subscription Service, Springer, P. O. Box 322, 3300 AH Dordrecht, the Netherlands

欲订阅本刊中文版, 请致函上海市中山北路 3663 号, 华东师范大学出版社

邮政编码: 200062

电话: 021-62869887

本刊所载文章的观点及材料,由作者自行负责,不代表联合国教科文组织国际教育局,文章中所用名称及材料的编写方式并不意味着联合国教科文组织国际教育局对于任何国家、领土、城市或地区或其当局的法律地位或对于其边界的划分表示任何意见。

一切信件请寄:

Editor, *Prospects*,
International Bureau of Education,
P. O. Box 199,
1211 Geneva 20,
Switzerland.

欲了解国际教育局的计划、活动及出版物,请查询其互联网主页:

<http://www.ibe.unesco.org>

一切订阅刊物的来信请寄:

Springer,
P. O. Box 322, 33 AH Dordrecht,
The Netherlands

中文版项目编辑:

王国红

合作出版者:联合国教科文组织(UNESCO)

国际教育局(IBE)2009 年

P. O. Box 199, 1211 Geneva 20,

Switzerland

and Springer,

P. O. Box 17, 3300 AA Dordrecht,

The Netherlands

ISSN: 0033 - 1538

《教育展望》编委会

编委会主任

Clementina Acedo

编委会成员

Norberto Bottani, Mark Bray

Kenneth King, Tatjana Koke

P. T. M. Marope, Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers, Bikas C. Sanyal

Alejandro Tiana, Buddy J. Wentworth

Joseph Zajda, Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

助理主编

Simona Popa

助理编辑

Brigitte Deluermoz

中文版编委会

主 编

杜 越 陈 群

副主编

任友群 周南照

编 委

(以姓氏笔画为序)

丰继平 王建磐 王斌华 冯大鸣

任友群 庄辉明 杜 越 杨光富

汪利兵 陆 靖 陈 群 范国睿

周南照 郑太年 郑燕祥 赵 健

赵中建 俞立中 祝智庭 彭利平

董建红 遇晓萍 程介明

编辑部主任

彭利平

副主任

丰继平(常务) 杨光富

编辑部地址

上海市中山北路 3663 号

华东师范大学《教育展望》中文版编辑部

教师教育国际化

Clementina Acedo*

在线出版时间:2012年4月7日

©联合国教科文组织国际教育局 2012年

自早期学者如 Jullien de Paris(1775—1848)提出教育转移是一个可取的过程开始,教师教育国际化就一直是比较教育的一个潜在问题。Jullien 认为,教育比较将“生发出一种借鉴他国好的、有用的经验的思想”(Fraser 1964, p. 46)。联合国教科文组织(UNESCO)自成立以来就支持全球教育与教师教育中好的实践做法,并与国际劳工组织联合发布了《关于教师地位的建议》(ILO/UNESCO 1966),确立了一个共同的参考点,至今仍是地区、国家和国际层面讨论教师工作的相关依据。该文件提出了教师培养和教师继续教育的定义、原则和指南,以及教学专业人员的权利与责任。此外,它还为一系列广泛的问题设定了国际标准,这些问题涉及与教师包括教师教育相关的最重要的专业的、社会的、伦理的和资料等方面的关切。此后,UNESCO 还提供了教师教育领域的培训资料,并始终致力于通过完善各国有关教师的比较数据来改进教师的管理。

而且,近年来教师与教师教育变得越来越重要。首要原因是 2015 年之前实现全民教育的目标需要更多的合格教师。但教师短缺不只是那些在实现全民教育目标面临巨大挑战的发展中国家的问题,很多西方国家还面临招聘、培养和留住优秀教师的问题。第二个原因是人们越来越认识到教师是优质教育的最重要因素之一,如果不是说最重要的因素。这种认识使得教师培养与教师教育问题备受关注。第三个原因是教师是教育供应中最昂贵的要素,这使教师的工作越来越受到公众的监督。

为了应对教师以及教师教育当前所面临的各种挑战,联合国教科文组织已经实施了若干行动计划,其中的四项计划是:

- 建立拉丁美洲及加勒比地区教师网络(KIPUS)。KIPUS 成立于 2003 年,是

* 原文语言:英语

Clementina Acedo

通信地址:IBE UNESCO, P. O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland

电子信箱:c.acedo@ibe.unesco.org

致力于人力开发与教师专业发展的人士及组织的合作网络。KIPUS 的成员认为,加强教师的作用是教育变革的关键因素,只有通过知识、参照对象以及所积累的经验的分享并学习别处产生的知识才能实现变革。

- 实施撒哈拉以南非洲地区教师培养行动计划(TTISA),通过 10 年的时间(2006—2015)改进该地区教师队伍的质量和数量,扩大教育机会,促进教育质量和教育公平。TTISA 的实施是联合国教科文组织在教育领域的三大行动计划之一。
- 2008 年参与建立了全民教育教师国际工作小组,这是一个全民教育国际伙伴关系联盟,共同关注全球教师差距的问题。工作小组深知教师的关键作用,其目的是协调和促进全球教师培养方面的合作。工作小组的行动计划围绕各国面临的三大差距来设计:政策差距、能力差距和资金差距。“各国政府……应该制定一项涵盖各级各类教育的全面的国家教师政策,同时要关注教师教育与教师培养、认定、聘用、解雇、留用和服务条件,包括一条清晰的职业道路”(全民教育教师国际工作小组 2011, p. 2)。
- 国际教育局(IBE)是联合国教科文组织专门从事课程事务的机构,目前正与联合国教科文组织的其他部门、教育机构和大学开展合作,在非洲和拉丁美洲实施一项课程设计与开发方面的研究生文凭项目。这是一种理论与方法的工具,目的在于提高教育系统宏观、中观与微观层面尤其是学校层面的课程分析、设计、开发、审核和评估方面的能力。该文凭培养项目力求通过教师教育者和教师的培养,缩小课程设计与课程实施之间的差距。它以资源包为基础,资源包的设计利用了世界各地的案例研究,可以在国际比较的视角下灵活地运用于不同的境脉。

因此,教师和教师教育在国际行动计划、国际合作项目以及各国决策者的议程中占据重要位置。在诸多教育发展与改革的项目或计划中,国际政策或国际标准被转移,教师往往接受由国外资助的继续教育培训或在国外参加培训。但是,无论是实践经验还是文献中的证据都表明,在教师培训中推进可持续的过程可能会面临重重困难,这尤其是因为某些计划往往未能充分地认可当地政策与教育境脉的多样性。

因此本期《教育展望》的专栏聚焦教师教育国际化的具体案例,探讨若干国家的发展趋势,以及国际行动者和国际话语在教师教育政策与实践中的作用。

(丰继平 译)

参考文献

Fraser, S. E. (1964). Jullien's plan for comparative education, 1816 - 1817. New York: Teachers

College, Columbia University.

ILO/UNESCO (1966). Recommendation concerning the status of teachers. Paris: UNESCO.

International Task Force on Teachers for EFA (2011). 'Communique' of the international conference on teachers for EFA in Africa: Collaborative action to address the teacher gap. Nairobi, Kenya, January 19 - 20, 2011.

http://www.teachersforefa.unesco.org/en/Resources/All/Communique%20Conference_EN.pdf.

导 言

Priska Sieber & Carola Mantel*

在线出版时间:2012年4月16日

©联合国教科文组织国际教育局 2012年

当前,人们正以多种方式对教师教育国际化进行广泛地讨论。教师教育国际化日趋重要,是由于两方面的因素:一是近几十年来国际化的进程普遍加快;二是人们越来越意识到教师是实现优质全民教育的最重要因素之一。

实现全民教育的目标,教师是最重要的因素,这不仅在于他们尽力将孩子带到学校并设法让他们留在学校,还在于他们培养孩子具备参与社会、经济和政治生活所需的各种能力;教师是实现优质全民教育的最重要因素,是开启心智,促进和平稳定、可持续发展与公平的最重要的一个因素。(全民教育教师篇 2011, p. 1)

本期《教育展望》聚焦教师教育国际化,探讨当前的国际化进程是如何改变教师教育,尤其是在那些教师队伍面临转型与发展的国家的教师教育。

本导言中,我们概述了与教师教育国际化有关的若干问题和争议。我们首先考

* 原文语言:英语

Priska Sieber(瑞士)

瑞士中部师范大学(PHZ)国际教育合作研究所(IZB)教授,致力于教育研究与国际合作。她曾担任教师教育多元文化教育国家专家小组组长,现担任联合国教科文组织瑞士全国委员会成员,全国教师协会教育委员会成员,《瑞士教育研究》杂志编委会成员。2012年起她开始担任图尔高师范大学校长。

通讯地址:Thurgau University of Teacher Education, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, Switzerland
电子信箱:priska.sieber@phtg.ch

Carola Mantel(瑞士)

拥有苏黎世大学社会人类学硕士学位,是瑞士楚格国际教育合作研究所副研究员。她从事教育、教师教育以及国际教育合作领域的研究,曾担任亚齐印度尼西亚省的社会评估专家,也曾是瑞士的一位中小学教师。

通讯地址:Institute for International Cooperation in Education(IZB), University of Teacher Education Central Switzerland(PHZ), Zugerstrasse 3, 6300 Zug, Switzerland

电子信箱:carola.mantel@phz.ch

考虑高等教育领域内教师教育的具体情况,区分了国际化现象及其所带来的教育影响和政治影响。进而,我们指出国际化进程是在地方、国家、区域及全球议程相互作用下推进的,而比较教育研究则大大促进了对教育政策转移机制以及权力之动态发展的认识。而权力关系问题则引向对教育发展中不同参与者的阐述,包括有影响力的国际组织,它们的发展理念、优质教育观以及基本政治主张。接着我们提出这样的问题,国际化会导致教师教育领域内更多的趋同还是分歧,然后介绍本期的文章。最后,我们提出对这一进程的未来展望。

国际教师教育

高等教育的诸多领域都在开展推进国际化的活动。Kehm 和 Teichler (2007, p. 264)对近 10 年来高等教育国际化研究的若干主题作了如下概括:

- 学生和教师的流动。
- 各高等教育系统之间的相互影响。
- 教学、学习与研究内容的国际化。
- 各机构的国际化战略。
- 知识转移。
- 合作与竞争。
- 与高等教育国际化有关的国家政策和国际政策。

国际化范围的广度还反映在国家、部门及机构层面对国际化的定义。Knight (2004, p. 11)提出:“国际化是将国际的、跨文化的或全球的维度整合到中学后教育的目标、功能或供应之中的过程。”

Kight 提到的第二个维度即跨文化维度似乎在教师教育领域占据了突出的地位。在最近有关教师教育国际化的学术文献中,很多学者尤其是来自所谓北方的学者研究了教师的跨文化能力、全球理解力以及他们将这些能力迁移到学生学习中的能力等问题(Deardorff 2006; Dooly 和 Villanueva 2006; Kissock 和 Richardson 2010; Parkes 和 Griffiths 2008; Quezada 2010)。这些研究领域的发展可以说是对国际化进程的一种回应:在日益增强的相互联系、流动及多元文化社会的境脉下,出现了如何找到应对社会复杂性的教育方式的问题(Townsend 和 Bates 2007, p. 7)。但是,对跨文化能力和全球理解力等问题的关注不仅反映了全球化世界中人们正在寻求应对教育挑战的答案,也反映了教师教育机构相比其他高等教育机构的特殊地位。传统上,教师职业是扎根于本土的,因而教师教育也是面向当地的劳动力市场并适应当地对某一特定职业的需要(Leutwyler, Mantel 和 Tresp 2011)。

但是,重要的是必须区别两种不同的兴趣领域:即以上提到的国际化的教育影

响和政治影响,以及国际化本身的现象。从比较教育的角度,对第一个领域的关注包括跨文化能力和全球理解力的问题,可以被理解为教师教育的“国际教育”部分,我们可称之为“国际的教师教育”。尽管“国际教育”的术语具有多种含义,从简单的国际学校所提供的教育到在国内外所开展的全球公民教育这一广义的综合概念(Ninnes 和 Hellstén 2005),但它仅关注教师教育国际化的一部分。Schriewer (2000)将第二个领域称为“对国际化的解释”(p. 306)。他说,这可以说是对国际化进程的一种回答,对国际化现实的一种回应。在本导言中,我们将主要探讨第二个领域,即国际化现象本身。

国际化进程

审视教师教育国际化的现象,我们会发现它目前正受到几方面因素的影响:教育学者与教育大众之间更紧密的联系,互动与交流的加强,社会交往的融合,社会及教育的模式与结构跨越地方、国家与区域边界的传播等。当这些国际化进程呈现出世界维度时,便被称为全球化(Fuchs 2006)。

但是,教育与教师教育在当今时代是与民族国家紧密相联的,所以采用国际化的术语或许更为恰当。因此,在分析教育与教师教育的过程与结构时,重要的是要记住现代正规教育的一般概念和理论(Feng 2006)。这些概念和理论提醒我们关注教育与民族国家的形成、教育与政府、教育与公民培养、教育与经济之间的重要关系。教育是现代民族国家再造与合法化的关键因素。因此,教育制度与实践包括教师教育仍然主要是由国家管理、组织、认可并提供资金(Olmos 和 Torres 2009)。即使国际化与全球化进程越来越限制国家主权和民族主权,且国民教育的政治境脉不再仅仅关涉到国民教育的需要,而且关涉到国际进程和适应力,国家依然是影响正规教育的重要力量(Beech 2006b; Carnoy 2006; Green 2006)。不过,国际化的影响力,过去主要限于发展中国家,现在同样影响着西方国家(Fuchs 2006, p. 7)。

因此,国际化主要是关于教师教育发展的“国外”影响。但是,即使民族国家继续在教师教育中发挥关键作用,目前国际关系的条件已变得非常复杂且其影响力不断增强。例如,区域集团如欧盟(EU)最近实施的高等教育博洛尼亚改革(包括教师教育),以及东南亚国家联盟(ASEAN)在促进区域一体化中都对该区域的教师教育产生了重大影响(Bates 2008, p. 28; M. Jones 2004)。在各国家的地方层面,不同的参与者可能会接纳国外的思想并施加压力去改变教师教育,这些参与者包括那些参与特定国际网络活动的本地的教师教育专家,对学校实践持有具体构想的地方当局和专业机构,以及特别关注性别、语言或歧视的互助组织。最后还有重要的一点,国际组织通过促进教师教育的普遍原则等已经大大促进了教育(Hornberg 2010, p. 25ff.; P. W. Jones 和 Coleman 2005; King 2007)与教师教育的观念和机构

(Beeth 2006a; Stone 2006)的国际化,我们将在后面对此进行阐述。

比较教育中的转移

有关教育与教师教育的上述“国外”的或国际的影响,以及教育模式和结构跨越地方、国家以及区域边界的传播一直是比较教育的中心话题。Cowen(2009)指出了教育思想、原则、政策和实践的转移(transfer)、转化(translation)和改造(transformation)。他说,它们共同形成了比较教育的原因,因为比较作为一种方法有助于我们理解地方的改造过程。

比较教育中的转移问题一直是部分学者的研究对象,其中包括 Cowen(2000), Phillips(2003), Schriewer(2000)和 Steiner-Khamsi(2000)。他们强调,当教育思想、原则、政策和实践从一种境脉转移到另一种境脉后,它们在接收方的境脉下实施时会被抵制、支持、修改或本土化。因此,教育转移不是一个顺利的过程,转移的结果也难以预测。每一种境脉都有各自的历史、政治和社会的传统,且每一种教育体系都有各自具体的结构和独特的教育参与者的网络,这些参与者有一定的影响力,支持或抵制国外思想在本国教育境脉下的实施。

Phillips 和 Ochs(2003)提出的“教育转移系列”表明了思想与实践的传递有着多种可能性。Phillips(2009)介绍了转移系列中的五种选择,并以实例介绍这些转移曾经在哪些地方实施过。

1. 由集权统治和/或专制统治者强加的转移,殖民地国家被要求接纳与宗主国相同的教育方式。
2. 在战败国或被占领国家被强制要求的转移,如二战后的日本和德国。
3. 根据双边与多边协议的要求,在约束条件下经协商的转移,如世界银行以贷款换取政策和实践的变革。
4. 通过有意地模仿在别处所实施的政策和实践,有目的地借鉴的转移。如果将某种境脉下实施的政策有意识地引入到另一境脉下,这种借鉴被认为是一种谨慎的、目标明确的教育政策开发现象。
5. 通过教育思想和方法的影响而引入的转移。由国际名人如裴斯泰洛齐、杜威及皮亚杰等提出的教育理论对教育全球化产生了巨大的影响力。

这些可能性还表明了具体的教育境脉下思想提供者与实施者之间的权力关系。在第一种选择中,教育改革的压力在某些方式上是很大的,但在第五种选择中,转移和改革在很大程度上是自发的。对于本专栏中考察的发展中国家或转型国家,第一至第三种选择比自发的第四、五种选择更普遍。Steiner-Khamsi(2004)指出,“……国际社会以国际协议(如全民教育、千年发展目标、快车道计划等)的形式给低收入国家所施加的压力是切实存在的”(p. 5)。在发展中国家和很多转型国家,

教师教育当前面临经济困顿所致的巨大挑战,包括不断缩减的资源或资源分布不均、教师地位低以及日益严重的师资短缺(Ashraf et al. 2005),这些压力使得它们更依赖于国际支持,包括引入教师教育理论。

国际参与者和国际话语

国际社会深知教师与教师教育对于优质教育,对于社会的福祉、繁荣和稳定是何等重要。因而,为了促进教师教育的发展,近几十年来它们进行了大量投入,也已经成为教师教育国际化的重要参与者。

在各研究文献的分析中,教师教育领域内最重要的参与者有世界银行、联合国教科文组织(UNESCO)和经济合作与发展组织(OECD),紧随其后的还有其他较有影响力的组织如联合国儿童基金会(UNICEF)、国际教育成就评价协会(IEA)和联合国开发计划署(UNDP)(Bates 2008; Beech 2006a; King 2007; Steiner-Khamsi 2009)。它们通常被国际社会视为“科学的权威”,能够设计出具普遍性的教育解决方法(Beech 2009)。它们与其他组织共同提出了这样的观点:即不论优秀的教育工作者在哪里工作,他们都具有一些共同的核心素质(Bourgonje 和 Tromp 2011)。近 10 年来,它们不断加大投入,并根据国际设定的标准对各国的教育与教师教育的发展进行监测,以此作为影响国家政策的有力策略(Steiner-Khamsi 2009)。例如,世界银行已经建立了全球发展网络,向全球尤其是南半球国家提供各地最优秀的实践,因此世界银行正在成为一个全球的监督者,“最佳实践”的出借方,或 Girdwood (2007)所称的“知识银行”。同样,联合国教科文组织及其年度《全球监测报告》在国家层面发挥杠杆调节作用。它还发布了各国尤其是发展中国家有关教育及教师教育的形势报告,并在全球层面与经济合作与发展组织开展合作(OECD 和 UIS 2001; Pole de Dakar 2009; UIS 2006)。这些重要的全球参与者不仅收集和分析数据资料,开展研究,发布报告、数据库和建议,而且通过国际会议,通过支持各国开发教师教育政策与实践来促进思想的传播。

尽管各国际组织推进各国教育与教师教育发展的方式很相似,但三个最重要的参与者——世界银行、联合国教科文组织和经济合作与发展组织——提出的话语似乎各不相同。例如,Yates(2007)区别了四种普遍性的发展话语,这些话语导致了不同的学习概念,因而促进了不同的教师教育理论的发展(表 1)。

表 1 发展话语、相关的优质教育概念以及基本的政治理念

话语:发展即……	优质教育的概念	基本的政治理念
增长、人力资本 改善人权	行为主义 人文主义	实用主义、自由主义,新自由主义,浅薄的世界主义 自由主义

续 表

话语:发展即……	优质教育的概念	基本的政治理念
解放 自由的扩大	批判性 能力	后马克思主义 全球主义、深度的世界主义

资料来源:选自 Yates (2007, p. 3)

关于教育与教师教育的话语不论其是全球的、区域的、国家的还是地方的都很重要,因为它们能够影响教育利益相关者的行动。在 Michel Foucault (1926—1984) 看来,话语是发展并传播知识、真理以及世界信仰的社会安排。这些话语内含一种调解和约束的力量,因为它们决定着何谓真何谓假,何谓适当何谓失当。

作为“多边教育中最强大的机构”(P. W. Jones 和 Coleman 2005, p. 135),世界银行为整体式的教育改革提出了政策方案,这些改革显然倾向于新自由主义和新保守主义(Samoff 1993),因而强调与增长和人力资本相关的话语。这种整体式的方法受到了学者和决策者的猛烈抨击(Chan 2007; Girdwood 2007; Loomis, Rodriguez 和 Tillman 2008)。即便是联合国教科文组织也在其 1997 年的报告《行动中的理想》中批评了世界银行将人的发展等同于人力资源开发的愿景(Mayor 和 Tanguiane 1997)。与世界银行不同,联合国教科文组织有着不同的发展观。它提出了人文主义的视角,认为人是发展的中心。教育应该指向“人格的全面发展,促进对人权和基本自由的尊重;……它应该促进所有民族、种族与宗教团体之间的理解、宽容和友好关系”(Mayor 和 Tanguiane 1997, p. 89f.)。经济合作与发展组织的立场介于联合国教科文组织与世界银行之间(Beech 2009)。

近年来,来自联合国教科文组织和欧盟等众多组织的学者,来自独立大学与学术网络,以及大多数国际非政府组织(INGOs)的学者都强调将社会融合与社会公正作为教育与教师教育的新话语(Cochran-Smith 2008; Heyneman 2003; McGinn 2008; Nkomo, Weber 和 Amsterdam 2009; Pantic, Closs 和 Ivosevic 2011; TNTEE 2000; Tawil 和 Harley 2004)。因此,他们将教育反思重新聚焦于社会,强调社会深受个人主义的、新自由主义的发展方式之害。

即使国际与多边机构以及区域联盟已经成为重要的参与者并提出教师教育国际化的有力话语,其他的参与者仍可以在地方层面在影响教师教育中发挥同等重要的作用。这方面的例子有大学、国际专家联盟与网络、咨询公司、企业、国际非政府组织、双边发展机构和非政府组织。它们提出的话语针对所考虑的问题有着具体的关注点。它们具有不同的力量将这些话语转移到地方境脉下的教师教育,让参与的个人和机构通过保护本土的特性、差异和创新,从而促进或阻碍政策与实践的转移。

趋同或分歧

以上提到的国际化进程和话语会导致预期的、且常常是可悲的教师教育的同质化吗? (e. g. Bates 2008; Maguire 2002; Park, Begz 和 Arcangel 2006)抑或事实上在不同地区和国家、在国家内部,甚至于同一所教师教育机构中出现多样化的教师教育吗? (Maroy 2009; TNTEE 2000; Welmond 2002)这是一个颇具争议的问题。一方面,对此问题的回答取决于所选择的方式(Steiner-Khamsi 2004):国际吸引力或者可以理解为“为促进趋同而开展的跨国合作行为(新制度主义方法)”,或者理解为“为扩大分歧而开展的国家间竞争行为(制度理论)”。另一方面,奉行趋同还是分歧将取决于所审查的政策领域。就教师教育整体来说,似乎有某种趋同的趋势,把未来看作是“信息时代”,并逐步走向一个共同的教师能力框架(Beech 2006a; Bourgonje 和 Tromp 2011)。人们普遍认为,教师应该掌握以下能力:

- 灵活性和适应性。
- 自主和创新。
- 扎实的学科知识。
- 运用多种教学策略。
- 运用以学生为中心的、合作学习的方法。
- 反思自己的实践。

但在教师教育的组织与结构层面,不同的教育体系各具特色。有时,教师教育甚至可能同时朝相反的方向发展。例如,在欧盟的成员国之间,近年来实施了各种具有深远意义的但迥异的变革(Eurydice 2005)。Bates(2008)和 Tatto(2006)把教师教育改革过程与行动的多样性归因于关于“理想教师”的不同文化信念、政策制定的过程和未来教师的潜在供应。

各国教师教育体系至少在以下四个因素上有所不同:

- 对教师的认识:教师是官僚主义者,负责实施政府的教育政策和课程;还是专业人员,负责根据具体的地方境脉为学生提供知识与能力?
- 控制教师职业生涯和工作的正式官僚体系:在改革的期望中,新的教师政策模式对教师的管理是越来越紧,还是越来越松散的集权式的官僚控制?
- 实施教师教育政策的能力:政府政策能否产生预期的效果?
- 对教师的相关要求:能否为需要接受培养的教师提供足够的现实资源?

因此,教师教育的实施仍是多样化的,尽管在思考这一问题时有很多影响因素会带来一些相似性。一些国际组织如联合国教科文组织、世界银行、经济合作与发展组织和欧洲的部分组织(以及很多其他的国际和区域性组织与联盟)具有重要影响力,它们在促进教师教育制度的变革方面发挥了关键作用(e. g., Beech 2006a;

Popkewitz 和 Pereyra 1993)。本期的文章反映了教师教育国际化过程中丰富的多样性,提供了多个认识视角,对于理解各自境脉下的教师教育意义重大。

本期文章

基于上述背景,在本期《教育展望》关于“教师教育国际化”的专栏中,我们汇编的文章介绍了国际转移过程在具体境脉下对教师教育的影响。

Marc Schäfer 和 Di Wilmot 分析了南非教师教育的国际化,重点是该国向民主国家过渡 20 年的情况。他们阐述了两种不同的力量如何导致教师教育改革的轴张力。一方面是国家迫切要求改革:这是社会重建与民主化、调整、社会正义及公平的需要。另一方面是全球化影响下的变革需要,如全球竞争与人力资本开发、全球技能、国际标准以及绩效责任的需要。作者们批判地考察了教师教育变革所带来的后果,强调了由于这种紧张所导致的一些矛盾的甚至是适得其反的结果。例如,2005 年的首批国家课程被称为“本土化的舶来品”。这不仅是因为课程是基于“进口的价值观”和某种教师不熟悉的“存在物”,而且它本身也是矛盾的:一方面,它含有一种以批判思维和参与为目的的潜在的解放性话语;另一方面,它又含有一种绩效驱动的文化,要求更多的国家规定和管理。另一个例子是全球化优质教师教育系统在促进国家转型的重构主义愿景时所产生的意外的,甚至是讽刺性的结果:全球化所强调的以能力为本的教育使得南非的学历更具竞争力且可转移,从而使该国的教师更容易进入国际劳动力市场。如今南非面临人才外流问题,因为这些潜在的变革参与者可以更容易地流向国外。

Suncica Macura-Milovanovic, Natasa Patasa Pantic 和 Alison Close 提供了在外部影响下改革教师教育的另一个国家——塞尔维亚的案例。作者们聚焦全纳教育(IE),这是全球教育改革的重点,包括欧盟和西巴尔干半岛国家。由于塞尔维亚正处于加入欧盟的转型过程中,那里的教育政策转移与改革可以划入以上由 Phillips (2009)提出的分类中。从教育改革不仅是加入欧盟的前提条件且对很多本土利益相关者非常重要这一角度看,塞尔维亚的转移过程既是“约束条件下经协商的”转移(第三选项),又是“有目的地借鉴”的转移(第四选项)。但是,2009 年的全纳教育立法无论是在国内还是在海外实施都遇到了挑战。作者们指出,诸多利益相关者包括教师对全纳教育的理解仍是狭隘的。在他们看来,全纳教育只是让那些需要专门知识的弱势学生融入正规学校中,而不是学校包容学生的多样性这一普遍的主流伦理。两种现象揭示了这一狭隘认识的持续存在。第一是外部援助:很多项目已经支持了一些特定的弱势群体,无意中也是以支持其作为一个群体的方式而鼓励了对他们的指称。第二,教师教育的内部结构受一定教育历史的影响,因而很难与引入的广义的全纳教育概念取得一致。

Alena Lugovtsova, Tatiana Krasnova 和 Anna Torhova 深入考察了 1991 年苏联解体后白俄罗斯的教师教育改革以及教师教育的国际化过程。该国正处在发展自身教育体系的过程中,作为这一发展过程的一部分,教师教育国际化既促进又受阻于最近 20 年的政治发展。“国际化”在不同时期有不同的意义,摇摆于两个方向之间。一是坚定地朝着苏联各加盟国即以前的伙伴合作国的方向,以此作为建立一种共同的教育环境的努力,作者们也把这称为“区域化”。另一方向是期望白俄罗斯的教育体系融入欧洲博洛尼亚体系之中,以成为欧洲乃至全球教育领域的一部分。作者们支持融入博洛尼亚体系,因为白俄罗斯的体系必须改进,而加入博洛尼亚进程将促进白俄罗斯教师教育所必要的国际开放和结构改革,尽管这些改革非常复杂,且人们从结构、政治和教育的角度进行了深入的讨论。正如南非和塞尔维亚的情况一样,外部压力在此国际化进程中也并非没有影响,但作者们聚焦改革的内部条件,并在最后就白俄罗斯加强其与欧洲及全球教育伙伴之间的关系必须进行的若干改革提出了建议。

Mir Nazmul Islam 和 Arif Anwar 讨论了阿富汗非正规初等教育领域的教师培训项目。在这一案例中,政策转移发生在发展的境脉下,发展的条件极不稳定,权力关系以及民众的认识问题是讨论的核心。作者们强调,民众不信任强大的联合国和其他“北方”援助机构,它们被视为腐败政府和非军事存在的协调者。作者们认为,这种不信任使得教育项目的实施几乎不可能。相反,来自“南方”的组织却能够建立一种信任基础,且有更好的工作机会。他们介绍了孟加拉国的非政府组织 BRAC,以及该组织如何在阿富汗实施非正规的初等教育模式,包括辅助教师的培训,尤其是在迫切需要教育机构的偏远地区。在该项目中,当地人主要是妇女被培养成辅助专业人员,培训课程为期 12 天,包括第一年每月的复习课。从预算、教师数量以及项目规模看,此项目的发展很快,且被认为比大多数其他项目尤其是那些由北方发起的项目更成功。BRAC 的南方渊源以及与阿富汗人们的亲近度突出表现在结构、政治与文化方面,该项目是教育领域南南合作的典范。但是权力的动态发展应该引起一些批判性反思,因为一些南方组织也可能在全球扩张中复制南北权力关系。

Oliver Bégin-Caouette 将他的分析聚焦于加拿大魁北克省的普通与职业教育学院以及这些机构在为其教师所提供的在职培训的国际化中所发挥的作用。类似加拿大这样的发达国家的境脉将本文的讨论引向另一个重点领域。例如,对政策转移、权力关系以及相互影响的程度的考察很少是从他国对本国教育系统的影响的角度,大多数是从本国机构对发展中国家合作机构的影响的角度。为此,Bégin-Caouette 运用了不同于上述 Phillips (2009) 的教育转移系列。他运用了 Johnson (2006) 和 Tan (2010) 的模式,将政策转移从强制到自愿分为四种模式(命令、强迫、销售和融合)。他发现,国际合作领域的活动——被称为“销售”方法是因为政策在发展中国家的推进是为了换取随之而来的援助方的声誉——已经失去了意义。与此