

# 印度教师教育的发展特征与变革走向

李英<sup>1,2</sup>

(西南大学 1. 教育学部国际与比较教育研究所, 2. 电子信息工程学院, 重庆 400715)

**摘要:**印度教师教育受其传统哲学以及社会和文化传统的影响较深,继 1947 年摆脱英国殖民统治后,在探求自身的教师教育价值取向,努力构建适合本国国情的教师教育体系的道路上经历了漫长、曲折的发展过程。虽然目前它的教师教育体系并不比发达国家先进,但是作为发展中国家,其教师教育在发展过程中形成的目标明确、机构职能明确、课程框架完善、实施手段先进等特点却更能引起我们的思考。随着社会的发展和科技的进步,印度还将进一步突出教师发展职业化的理念、强化在职培训项目的有效性、提升评价认证机制的合理性、增强理论研究的实证性。

**关键词:**印度教育;教师教育;教师培养;印度

**中图分类号:**G659.351 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)03-0099-08

印度早期尊师重教的文化传统和导生制为其教师教育的萌芽奠定了基础,之后,由于受英国殖民统治的影响,印度教师教育基本上遵循了西方发达国家的演进方式。1947 年独立后,特别是第二次世界大战之后,随着新兴民族国家的崛起,印度教师教育受到了前所未有的重视,并成为国家教育改革与发展的重要内容,从此,印度教师教育才开始了现代意义上的大发展<sup>[1]</sup>。独立后的印度经过几十年的不断努力和漫长、曲折的发展历程,现已形成了多层次、多类型的教师教育体系和制度<sup>[2]559</sup>。

## 一、印度教师教育的发展根基

从印度教师教育的发展历程来看,现代意义上的教师教育体系受其传统哲学以及社会和文化传统的影响较深。换句话说,印度的教师教育具有自身特殊的哲学、社会和文化根基。

### (一)印度教师教育的哲学根基

印度教师教育的哲学观根植于印度哲学。在印度,哲学并不是“推理”和“分析”的产物,而是更多源自于“想象”和“沉思”。它是一次信念的探险,但并不是非理性的信念,而是一种方向的抉择。印度哲学和西方哲学的重要区别之一就是“推理”和“想象”这两种“冲动”的重视程度不同:西方哲学根植于希腊世俗文明,并受到智力思考的激发,因此在一切探索过程中尤其重视“推理”;而印度哲学的基本精神是,不仅对世界进行理性分析和解释,还通过想象的方式探索真知。因此,印度哲学最初就不是完全由理性和智力支配的理论,而是一种生活方式<sup>[3]70</sup>。从一定程度上看,印度哲学、宗教和道德之间的区别并不大,它们都有通过自我实现来追求人生意义这一目的,因此它们之

收稿日期:2016-03-03

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党委副书记。

基金项目:中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“教师教育职前职后一体化发展研究”(SWU113105),项目负责人:李英。

间的关系非常密切。或许,这就是为什么在古代印度,教师不仅是知识的化身,也是教学中以身作则的鲜活典范。在印度当时的环境中,哲学不仅是一种主体思想,一门学科,同时还是一种行为规划。由此我们可以发现,印度传统教师的观念中,明显注重“践行”,而不仅仅是“知道”。

印度的教育家们越来越明白哲学对教师教育最重要的指引是思考和明确教师教育的价值取向,并关注教师教育价值的影响因素,因而试图强化受训教师的生活理念和哲学理念。他们认为,决定和影响教师教育价值取向的因素主要体现在三个方面:第一是重视经验主义,积累和重视不同教育阶段教师培养的经验决定了教师教育的价值取向;第二个影响因素涉及印度社会的普遍价值观,如尊重他人、理性信仰、思想开放和处事科学等,这些工具性的价值观在一定程度上会帮助教师形成特定的价值观;第三个重要的价值影响因素是教师教育者,价值观和理想的传递并不在于讲道,更多在于通过一个人对另一个人产生影响。

如今,印度教师教育的哲学价值在基本概念确定之后,正通过教师的不断努力而逐步得到实现。政府试图通过《教师教育课程框架》中的指导原则,协助教师朝着这个方向努力。《教师教育课程框架》为教师教育不同阶段的培训制定价值目标。比如,它在强调价值导向时这样描述:“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改造社会,从而实现国家发展的目标。因此,人们不仅要重视认知目标,也应重视人生态度和价值观的发展。”<sup>[3]72</sup>

## (二)印度教师教育的社会根基

印度教师的角色、地位以及培养等,与其社会因素也密不可分。虽然印度早期教师的社会地位较高,但在后来的现实社会中,教师开始面临巨大的压力,教师教育与社会生活隔离的现象严重,同时,女性在印度社会中角色的转变也影响了教师教育相关政策的制定。

教师教育必须与外部社会保持密切联系才会具有生命力。然而,独立初期的印度,其师范教育却与社会生活和大学学术主流相隔离,并由于各种原因而受到印度教育委员会(India Education Commission)的强烈批评。原因之一便在于其内在的矛盾和惰性,另一部分原因则是受历史发展的影响,即使到了今天,其教师培训项目应建立的与外界的重要联系仍未完全建立。体现在:教师培训项目的方法、课程、准则依然极度理论化,学校生活的真实情况及其存在的问题在教师教育中没有得到足够的重视;在培训项目的实施过程中,师范生对学校情况所知甚少,没有人帮助他们了解学校的氛围如何才能有利于师生的有效互动、学校行政及其行政哲学是如何有利于或阻碍学校运作的等问题。

另外,女性在印度社会是一个不可忽视的群体,教师职业的女性化是印度新兴社会中的一个突出现象,它对印度的教师教育政策产生了重要的影响。在印度,教师职业在女性所从事的职业中占据相对较高的比例,而在男性所从事的职业中,教师这一职业的占比却相对较低,仅从这个角度而言,印度的女性教师被赋予了更多的社会责任,因而也拥有较高的社会地位。自古以来,照顾家庭通常是女性的主要责任,但随着家庭经济压力的增加、反对剥削压迫和争取平等自由的社会意识增强,女性群体受教育程度大幅度提高,越来越多的女性在学术上成就卓越,女性师范生的人数也相应增加,到20世纪中期,其增长速度已经相当明显。社会形势的变化衍生出新的社会问题,女性师范生的增加促进了女性教师数量的增长,参与各种教师教育培训的女性人数也逐渐增多,男女教师的性别比例由此发生了明显变化,和谐的两性关系开始受到越来越多的关注。然而在很多情况下,男女师范生之间缺乏自由对话,导致男女教师关系疏远甚至隔离,教育领域内部的凝聚力也因此受到很大影响。教师教育不可能对社会发展中的问题漠不关心,为了改变师范生男女比例失衡的状况,印度教师教育招生政策开始发生变化,特别是独立之后的印度,其教师教育政策更加趋于合理,以确保女性教师在社会生活中能承担更为重要的角色。

## (三)印度教师教育的文化根基

印度是一个多元文化并存的国家,有28个邦(state or pradesh)和7个中央直辖区(union terri-

tory),主要语言多达 15 种<sup>[4]</sup>,其文化具有十分鲜明而又强烈的宗教性、多样性和包容性,并在世界上产生过重大影响。在印度文化体系中,不难看出其他文化如希腊文化、伊斯兰文化、波斯文化、英语文化和中国文化的影子,印度对所有的外来文化均采取兼容并蓄的态度,彰显了其统一中的多元和多元中的统一之特点。同时,印度又是一个渴望发展的社会,多元文化的传统与倾向必然带来多元文化教育政策的推行,多元文化教育政策自然也影响着印度教师教育的发展。

体现了印度的文化特色并对印度教师教育产生了重要影响的,是印度传统文化中的“种姓制度”以及为弱势群体所实施的“预留名额政策”。印度的婆罗门、刹帝利、吠舍和首陀罗四大种姓最早出现于公元前 6 世纪,即奴隶制度的萌芽时期。尽管自独立后,印度废除了种姓制度,但是由于历史原因,种姓制度在今天的印度社会特别是农村地区仍然有着重要的影响。同时,印度宪法明文规定不允许阶级歧视,为了使低种姓人和贱民的教育及求职权利得到保障,政府对其实施了“预留名额政策”:不仅在议会两院为他们保留了一定比例的席位,而且在所有政府机构和国营企业中为他们保留了高达 27% 的就业名额,在升学中也给予其一定比例的升学名额。这种预留名额的方式表面上看是为消除歧视而采取的照顾性政策,但实质上是降低要求和标准的另一种歧视。由于它缺乏竞争选拔功能,因而对教师职前培养和在职培训产生了一定的负面影响,社会各界对这种所谓的公平原则褒贬不一。

多元文化影响下的多语言政策对教师语言能力的培养也提出了相应的要求。1950 年,印度宪法规定印地语为官方语,其他 14 种主要语言为相关邦的官方语<sup>[5]</sup>。由于印地语和地方语为印度大多数人口所掌握,对教师英语能力的培养就显得特别重要。早在 19 世纪,印度在开设了英语的中小学校曾尝试通过导生制培训英语教师,发展至今,已有 64 所大学开设了英语教学法课程<sup>[2]580</sup>。目前,在印度大约有 10% 的人口讲英语,英语是议会和法律界、工商界以及接受高等教育者的主要语言,成了上层社会的语言,形成了语言上的“种姓制度”<sup>[6]</sup>。

## 二、印度教师教育的发展特征

特殊的哲学、社会和文化根基为印度教师教育体系的形成和发展提供了特殊的土壤,独立后,印度政府通过转变观念、确立目标、更新课程、强化培训等一系列重要举措,推动教师教育进入到一个高速发展的阶段,并呈现出一些典型的发展特征。

### (一) 不断革新观念,明确教育发展目标

明确了教师教育的角色与目标,整个教师教育的改革和发展才会有方向。独立后,印度政府明白,首先要从意识形态上肃清陈旧的观念,通过定位教师角色构建合理的教师教育目标。观念的不断更新为教师教育发展提供了重要的思想保证,印度教师的角色也因此经历了从知识的化身到教学者再到社会的改造者这样一个变迁历程。

1947 年,独立后的印度全方位地改善了教育体系,努力使其与国家发展目标和发展愿景一致,由此,由社会主义、民主思想和世俗价值观所引导的教育新思想也应运而生。人们逐渐认识到,教师教育不仅仅是教师培训,还必须考虑社会的需求,促进教师角色多元化。观念革新对教师角色的重新定位起到了至关重要的作用,人们开始探求何为“优秀”教师,以制定更为切实、合理的教师教育培养目标。同时,随着教师教育社会化程度的日益提高,印度政府认识到,教师教育的课程、目标和方法都必须在更广泛的社会视角下来加以构建,教师这一角色不能脱离所生存的社会环境,教师应该具备社会责任感并成为社会的改造者。由此,在全国教师教育委员会(National Council of Teacher Education, NCTE)出台的《教师教育课程框架》中,印度政府主张将教师教育设立在社区,通过教师与社区的互动,扩大教师的视野,提升教师的内涵,同时也丰富社区生活。与社区合作的思想就此融入到了印度整个教师教育的发展目标之中。

通过革新观念,印度政府最终明确了新时期教师教育的培养目标及发展方向,即:发展教育价

值；成为学校和社区的纽带，并采取合适的方式将社会生活、资源与学校工作进行整合；视自己为社区生活的代言人；视自己既为儿童的领导者也是社区的指导者；在校外组织教育实验学校并促进学生与社区开展交流；帮助保护环境资源、历史纪念碑及其他文化遗产；对学生的学学习、社会情感及个人问题保持热心和积极的态度，且具备指导他们的能力<sup>[7]</sup>。

## （二）扩大机构职能，加强教育组织建设

印度政府一直以来重视教师教育机构的组织建设，并不断对其进行改造或重组，以扩大其职能。目前，印度有小学教师教育机构 1 200 多所、中学教师教育机构 800 所、大学教育系 225 个、中央负责的地区教育学院 500 所、教师教育学院 87 所、教育高级研究机构 38 个以及邦教育研究与培训委员会(State Council of Educational Research and Training, SCERT)32 个，这些教师教育机构的人员多达 3.5 万名<sup>[8]</sup>。庞大的教师教育机构为印度教师教育发展提供了有力的组织保证。

从组织机构的类型上来划分，这些教师教育机构可分为“政府管理类、研究机构管理类、政府资助的私人管理类、自筹资金的私人管理类”四大类<sup>[9]</sup>；按照行政级别来划分，承担教师在职教育与培训任务的机构主要有中央政府、邦或州政府以及一些非政府的教师教育机构。政府在推动教师教育体系完善的过程中，对一些教师在职教育机构进行了重组或改造，这些机构由此也随着印度社会、政治、经济的发展和教师角色及需求的变化而呈现出职能不断扩大、人员配备更加齐全的特点。如印度邦教育研究与培训委员会(SCERT)，它在全国教师教育与培训中一直发挥着重要的作用，承担着具体指导、组织、实施邦级、县级教师在职培训的任务，其主要职能先后经历了三次转变和拓展。该委员会的前身为 1964 年成立的邦教育学院(the State Institute of Education, SIE)，随后于 1979 年改组为邦教育研究和培训委员会(SCERT)，最后于 1990 年 1 月 15 日成为一个作为独立指导机构而存在的教师教育和邦教育研究与培训委员会(TE and SCERT)，直至现在。这种从邦教育学院到教师教育和邦教育研究与培训委员会的发展演进过程，是通过教育的扩张和改革而逐步完成的。

## （三）完善课程框架，突出教育内容特色

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，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、相互作用对教育的各个方面都起着决定性作用。因此，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，课程也由此成为了最直接、最有效的改革突破口。课程改革中，最重大的举措之一就是在 20 世纪 60 年代出台了《教师教育课程框架》，并在统一的课程框架下注重课程内容的丰富与更新，同时结合社会、经济的发展和需求的变化，不断对课程框架进行反思和修订<sup>[10]</sup>。

1978 年，印度全国教师教育委员会在新德里组织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》(Teacher Education Curriculum: A Framework)，该课程框架强调要与儿童、学校及社会需求相关联，在国家目标与价值可接受的范围内，增加灵活性。10 年后即 1988 年，印度全国教育调查研究理事会推出的 1978 年课程体系的修订版本——《教师教育课程框架》，又强调要在民主、世俗化、科学精神、平等精神、文化传承、环境保护、公民责任等方面，促进社会团结，并与社会、文化、道德价值观融合。1998 年，全国教师教育委员会颁布《高质量教师教育课程框架》(High Quality Teacher Education Curriculum Framework)，更加强调宪法中提倡的国民价值和发展目标，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<sup>[5]</sup>。而针对课程体系最重要的改革则主要体现在 2005 年修订后的课程框架和 2009 年推出的最新课程框架中。2005 年，修订出台的《国家课程框架》在当代教育的重大问题上展现了新观点、新立场，并第一次将课程讨论引入课堂。2005 年的课程框架彰显了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、地区和言语能力等不同而导致的差异。因此，2005

年的《国家课程框架》关注两个重点：一是知识应与校外生活相联系；二是降低以课本为中心的单一性，丰富课程内容。2006年，全国教师教育委员会与国家教育研究与培训委员会(National Council of Educational Research and Training, NCERT)联合推出《教师教育国家课程框架(草案)》，2009年10月，最新的《教师教育国家课程框架》正式颁布。最新的教师教育国家课程体系内容广泛，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等<sup>[11]36</sup>。

可见，印度政府和全国教师教育委员会对教师教育课程体系的不断更新主要体现在内容和侧重点的变化上。《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，是印度教师教育课程改革的重要依据，同时也是印度培养中小学教师的重要依据、内容和基本目标。

#### (四) 发挥技术优势，丰富教育实施手段

众所周知，印度虽然经济欠发达，基础教育质量有待进一步提高，但是高等教育体系却很庞大。随着科技的进步和电子信息技术的发展，印度目前已拥有世界一流的计算机软件开发技术和高新科技人才，特别是在远程技术方面具有明显优势，因此也促进了远程教育模式在印度各地的广泛推广与实施。各个大学及教师教育机构通过发挥其强大的远程技术优势丰富了教师教育的实施手段，提高了教师培训的效率。

早在20世纪60年代，印度就正式启动了远程教育。1962年，德里大学通信与继续教育学院的成立标志着远程教育(Distance Education)在印度的正式开启。1982年，印度第一所远程教育大学——安德拉邦州立开放大学(Andhra Pradesh State Open University)——在安德拉邦建立。1985年，印度国家议会通过法案在新德里成立甘地国立开放大学(IGNOU)。甘地国立开放大学的建立再一次表明印度的教育改革已经发展到了一个重要阶段，它通过开放的远程教育系统，为那些想完善自身素质和提高专业技能的人提供了一条崭新通道。1992年，印度政府成立远程教育委员会(Distance Education Council, DEC)，以对全国的远程教育体系进行规范和协调<sup>[12]</sup>，这无疑是印度远程教育发展中的一个重要里程碑。

印度早期远程教育的发展为教师教育利用远程技术手段开展现代化的教育培训奠定了基础。如，近几年印度开发了一项小学教师在职远程教育项目，该项目就是在已经实施地区初等教育计划(District Primary Education Programme, DPEP)的县里，应用多媒体技术开展培训，并由甘地国立开放大学与国家教育研究与培训委员会(NCERT)共同实施。远程教育在准入资格、时间控制、信息传递等方面具有极大的灵活性和开放性，通过远程技术开展的职前教育为更多的教师敞开了大门。目前，印度已有1所国立开放大学、9所州立开放大学和60多所开设函授课程的学院，以远程教育的方式开展教学和培训<sup>[13]</sup>。

#### (五) 突显女性地位，满足特殊群体需求

如果从性别的角度来考察，印度教师教育还具有突显女性教师地位、高度重视女性教师教育与培训的特点。1944年，印度女性的识字率只是从1901年的0.9%提高到了3.4%<sup>[14]</sup>，但此后至1947年独立之后的一年间，大量旨在消除性别歧视、争取女性社会地位的印度女性主义思潮涌动，女性的各种不公平待遇得到改善，选举权和平等受教育权等得到尊重。独立之后，印度政府的各项政策体现出更多的民主意识。1950年，印度独立宪法(Constitution of Independent India)承诺“为所有14岁儿童实施统一的免费义务教育”。在这种教育政策的影响下，女性被归为“弱势群体”而受到特别照顾和保护。为了实现更深层次的目标，推动教育体制改革，印度政府还成立了“女性教育委员会”(Women's Education Committee, WEC)。该委员会重视女性教师的培训与录用。1968年，印度的第一个全国教育政策提出：女童教育也应该受到重视，这不仅仅是为了社会公平，也是为了加快社会的转型。由此，政府增加了对女童教育的关注，强化了女性教师的权利。1992年，深层调整之后的政策进一步消除了性别歧视，推动了由女性全面参与的实践。为此，印度政府采取了一系

列措施来保障女性教师接受职后教育的权利,如:培训所有的女性教师和指导者;为教师教育者和管理者开发性别项目;开发性别敏感课程;清除教科书上的性别歧视内容;给予女性教师优先录用权,从而激励父母送女童读书。此外,1992年的全国教育政策还明确,至少为女性教师保留50%的录用指标,并鼓励为其提供充足的培训设施。

除了对女性教师教育的强调和重视,印度政府还关注其他弱势群体的教育,包括印度表列种姓(SCs)和表列部落(STs)<sup>①</sup>的儿童、有缺陷孩童、少数民族群体等。《全国教育政策》(1986—1992年)强调,要让残障学生和其他学生一起接受教育,使残障学生可以正常成长、能够更加自信地面对生活;教师应了解这些儿童的心理、生理和社会状况,拥有教育他们的知识和技能,要特别关注针对这类儿童的教学诊断及补救措施,同时也要发挥对残障学生的指导和咨询作用。因此,针对残障儿童等特殊学生群体的教师教育需要有更加明确的目标,这些教师需要具备特殊教育知识,要对他们进行更有针对性的培训。为此,国家教育研究与培训委员会会不断地为教育表列种姓儿童的教师提供国家级的培训,各邦的福利部门(the Welfare Department)或部落发展部门(the Tribal Development Department)也会联合大学拨款委员会(UGC)通过各邦学院组织实施项目,为在表列种姓和表列部落居住地工作的教师提供便利。

### 三、印度教师教育的发展走向

总体来看,独立后印度的教师教育既沿袭了英国师范教育的传统而具有一定的欧洲特性,更受其社会、经济、文化传统的影响而具有发展中国家的典型特征,未来,印度教师教育必然在各种因素的影响下,以一种更加宏阔的视野推进改革发展的步伐。

#### (一)突出教师发展职业化理念

教师教育的主要任务之一就是形成自己的职业文化,体现出职业的特点和取向。教师职业首先要达到与其他有声誉的职业同等的职业水平,而后才能赢得相应的社会地位。在印度早期社会,就教师地位和权利提出的抗议没有发挥任何作用,因而寻求教师的专业化发展,突出教师发展职业化的理念变得日益重要。然而,只形成职业文化也是不够的,一个更深层次的方面是文化传播,即指整个教学群体的所有成员拥有共同的职业水准。文化传播极其微妙,不易被人发现,但是其行为表现却明显、清晰,如同医生和军人,能够在职业行为和个人行为中展现其独特的职业文化。人们想知道,通过培训之后的师范生是否也能在某种程度上展现其特定的职业文化。教学是一门技巧性较强的职业,教师对自身职业文化的认同有助于其地位的提高。因此,教师培训的一个主要目标就是要对每个师范生灌输有别于其他职业的价值观和态度,并要求在培训期间对其进行经验拓展,这会让师范生突破其特定的社会和地理背景的局限而去体会各种各样的经验,这些经验最终会形成一个独特的职业文化<sup>[11]91</sup>。

目前,印度部分职前教师教育培训项目的质量仍然较低,不能为教师提供反思型实践,加之某些邦政府各类非正规中心聘用了大量未经培训的人员,因此,突出教师发展职业化的理念,强化教师的职业培训,在印度现代社会显得尤为重要。职业教育作为承担责任、体现价值、发展技能的重要手段,将会在印度教师教育领域受到越来越多的关注。

#### (二)强化在职培训项目的有效性

1947年之后的几年,印度全国经历了一个教育全方位膨胀的时期,以至于人们在开启新领域

---

<sup>①</sup> SCs是scheduled castes的缩写,指表列种姓,STs是scheduled tribes的缩写,指表列部落,他们是处于印度主流社会之外的、印度宪法明文规定的两类社会弱势群体的总称。1950年的印度宪法将他们专门列表,在议员选举中为他们保留席位,这些种姓和部落因此获得了表列种姓(scheduled castes)和表列部落(scheduled tribes)的名称。印度政府将部落民分为两类:一类是表列部落,即被政府列在名单上的部落;另一类则是未被列入表列部落的其他人。scheduled castes和scheduled tribes也可翻译成“在册种姓”和“在册部落”。

的同时并没有意识到失去了什么。很明显,数量的膨胀是以牺牲质量为代价的:对教师需求的增加导致越来越多培训质量参差不齐的培训学院的诞生,也导致许多学院开设千篇一律的低水平培训课程。印度教育委员会指出了教师培训项目质量整体下降的问题,并意识到:培训机构标准低下且课程贫乏;教师培训系统缺乏活力且与现实脱节,培训方式就是固定套路和死板练习<sup>[15]12</sup>。至此,在职培训的质量即有效性越来越受到印度政府和教师教育部门的关注与重视。

印度政府日前强调,无论何时,当教师由小学阶段晋升至初级中学,或由初级中学晋升到高级中学,都应该为其提供大量的有针对性的在职培训项目。同时,如果教师被授予新的职务,如被委任为中小学校长时,也需要接受相应的与其职务相关的在职培训。培训的组织方也开始由培训机构向学校和教育部门转移,如全国教育规划与管理研究所、英语和外国语中央研究院、地区教育机构、技术师资培训机构、邦教育研究与培训委员会、邦教育学院、中等教育委员会、县级继续教育中心等,都在参与教师在职培训的规划与实施。邦教育研究与培训委员会、邦教育学院主要负责对教师培训机构、普通高等院校、高中教师和教育部门的管理人员提供在职培训,同时还为一些非正式的校本教师以及教师教育者和管理者提供在职培训项目。此外,印度政府还将进一步加强教师的学习资源以及各种软件、硬件的建设,包括优质图书馆、刊物、手册以及其他资源,以促进教师在职培训的质量能够得到全面改善<sup>[16]146</sup>。

### (三)提升评价认证机制的合理性

到目前为止,印度大学评估委员会(NAAC)已经认证了约200个教师教育机构。但是从总量上来看,评估速度仍显缓慢,截止到2007年3月,印度仍有4000所大学或学院等待评估,并有多达60%的大学没有被评估<sup>[15]253</sup>。除此之外,现行的评价机制也存在一些不足,部分机构在第一次认证有效期过后不得不面对再次评估。同时,印度政府发现以指标体系为评价标准的方式太过理论化,而过度量化的评测标准总是以牺牲受训教师的质量发展为代价的。例如,以分数和百分比来评价受训者的教学表现,虽能满足考试目的,却不能对受训者的发展能力作出分析性评述。因此,评估标准的过度量化及认证方式的单一,意味着只注重终结性评价而忽视过程性评价,对印度教师教育而言,进一步改进和完善评价机制已变得愈加重要且紧迫。

未来,印度国家评估与认证委员会将转变思路,对教师教育的质量评价从关注定量指标转向关注定性指标,从关注某一个项目的指标延伸到关注整个教育大环境和机构所承担的不同任务,改变过分依赖统计标准的状况,同时兼顾教育成果和教师教育机构地理位置的区别,建立更加合理、完善的评价机制<sup>[16]147</sup>。

### (四)增强理论研究的实证性

为提高教师教育质量,提升教师教育工作者的理论研究水平,印度部分官员和学者均建议将教师奖励与科学研究结合起来,并且倡导教育工作者尽可能采取基于实证调查的行动研究法,这无疑为教师教育研究指明了一个方向。

印度的教师教育研究是在独立之后开始发展的。印度大学于1953年开展了第一次有关教师教育的研究,印度政府也分别于1974年、1979年、1987年、1991年和1997年发布了5项相关研究成果,由此逐渐提高了学界对教师教育质量研究的关注。其研究涵盖多个方面,包括专业选择、教师资历和社会经济背景、教师专业发展和师范教育工作者的利益批判、实验室的经验、信息技术的应用和其他教师培训中的个人关系等<sup>[17]</sup>。这些研究基本都属于实证调查研究。所以,未来印度学界有关教师教育的研究将越来越倾向于通过实证调查来进行。

印度伟大的作家兼教育家罗宾德拉纳·泰戈尔(Viswakabi Rabindranath Tagore)曾说过:“除非一盏灯继续燃起自己的火焰,否则它永远不会点燃另一盏灯;除非一名教师自己依旧在学习,否则他永远也不能进行真正的教学。”<sup>[18]</sup>教师教育的目的不仅仅是提供培训,而是不断为教师传递知识和技能,使之能够有效地进行自我学习,并最终实现终身学习。印度教师教育正是在这样的改革

理念指引下,一步步向着更辉煌的明天迈进。

#### 参考文献:

- [1] 李英. 印度教师教育的历史变迁及主要特点[J]. 教师教育学报, 2014(4):101-108.
- [2] 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.
- [3] ADAVAL S B, AGRAWAL K L, ASTHANA R S, et al. An analytical study of teacher education in India[M]. Allahabad: Amitabh Prakashan, 1984.
- [4] 杨洪. 印度弱势群体: 教育与政策[M]. 北京: 人民出版社, 2011: 1.
- [5] 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.
- [6] 李家永. 发展中大国普及义务教育的问题与政策分析——印度的个案研究[D]. 北京: 北京师范大学博士学位论文, 1999: 15.
- [7] 李盛聪, 胡永甫, 庞利. 印度教师教育的目标及管理[J]. 湖北大学成人教育学院学报, 2006(2): 49-55.
- [8] PANDA P. Education for international understanding in India: Appraisal and future perspectives[J]. Journal of Education for International Understanding, 2005(1): 35-42.
- [9] Sunil Behari Mohanty. Management of teacher education[EB/OL]. [2011-12-29]. <http://www.aiaer.net/ejournal/vol20108/1.htm>.
- [10] 李英. 印度教师教育的历史变迁及主要特点[J]. 教师教育学报, 2014(4): 101-108.
- [11] Mohammad Sharif Khan. Teacher education in India and abroad[M]. New Delhi: APH Pub. Corp, 2010.
- [12] SHARMA C R. Technology for teacher training through distance education in india[EB/OL]. [2013-1-25] <http://www.ignou.org>.
- [13] Dhaneswar Harichandan. In service teacher education programme in India through technology mediated learning[J]. The Journal of Educational Research, 2008, 15(6): 1-6.
- [14] SHARMA S R. Teacher education in India[M]. New Delhi: Anmol Publications, 1992: 237.
- [15] PATNAIK M S. Organisation and progress of teacher education in India[M]. Delhi: Indian Pub. Distributors, 2007.
- [16] 李英. 印度教师教育研究[D]. 重庆: 西南大学博士学位论文, 2013.
- [17] WALIA K. Reform of teacher education in India: Trends and challenges[J]. Reform of Teacher Education in the Asia-Pacific in the New Millennium Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, 2004, 3(2): 93-106.
- [18] RUHELA S P. Futurology of education: the Indian context[M]. New Delhi: Kanishka Publishers, 2000: 10.

## The Development Features and Reform Trend of Indian Teacher Education

LI Ying

(1. Institute of International and Comparative Education, Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;  
2. College of Electronic and Information Engineering, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** Indian teacher education is deeply influenced by its philosophical, social and cultural background, and after independence in 1947, it has a long tortuous history development process to find their own value orientation of the teacher education, striving to build the typical system of teacher education which is suited to its national conditions. Although it is not more advanced or perfect than the teacher education system of the developed countries, but as a developing country, its outstanding characteristic in the teacher education and the reform experience can bring us some enlightenment. With the development of the society and the progress of science and technology, India will further enhance its professionalism in teacher education, improve the efficiency of training program, promote the reasonability of evaluation mechanism and increase the positivism of theoretical research.

**Key words:** education in India; teacher education; teacher training; India

责任编辑 邓香蓉