

校本指导教师需要什么样的素质？

——英格兰《校本教师培养指导教师国家标准》的解读

刘桂宏 饶从满

摘要：校本指导教师的素质是提高英格兰教师培训指导质量的关键因素之一，2016年7月英格兰TSC应教育部的要求颁布了英格兰《校本教师培养指导教师国家标准》。本文主要对该校本指导教师标准的制定背景、制定组织与流程及内容进行了分析和解读。

关键词：英格兰；职前教师培训；校本指导教师标准

作者简介：刘桂宏 / 东北师范大学教育学部教师教育专业博士研究生，伊犁师范学院教科院讲师（长春 130024）

饶从满 / 东北师范大学东北师范大学国际与比较教育研究所所长，教授，博士生导师（长春 130024）

一、引言

教师培养不仅仅是大学的责任，也是中小学校的义务。即使在以大学为基地的教师培养中，教育实践环节的开展也离不开中小学的支持与配合。特别是自20世纪80年代以来，正如以学校为基地的教师培养模式在一些国家受到推崇所表明的那样，中小学校在教师培养中的地位与作用日益凸显。教师培养实践转向的背后有着提高教师培养质量的诉求。然而，通过凸显中小学在教师培养中的地位，强化实践在教师培养中的比重，能否达到提高教师培养质量这一目的，关键在于身处中小学校的教师教育者（即指导教师）的素质能力及其指导质量。英国学者海斯(Hayes, D.)曾经就实习指导对实习生成绩的影响做过一个案例研究，结果显示，即使在同一所学校同一个时期进行教育实习，每个实习生所感受到的实习指导在质量上也可能会大相径庭；指导教师对实习生提供反馈的能力和敏感性对于实习生的教学和专业发展具有重要的影响。^[1]因此，为了让每个实习生能够接受到高质量的实习指导，保证实习乃至教师培养的质量，制定指导教师标准，明确指导教师的角色任务与素质要求，并据此进行指导教师的选拔、评价和相应的培训与支持至为关键。与许多国家一样，我国也在不断地加强师范生的教育实践，但是正如2016年3月发布的《教育部关于加强师范生

教育实践的意见》（以下简称“意见”）所指出的那样，师范生教育实践依然是我国教师培养的薄弱环节，而其中一个重要表现就是“实践指导力量不强”。为此“意见”要求举办教师教育的院校要与地方教育行政部门和中小学协同遴选责任心强、教学经验丰富、熟悉中小学教育教学实践的优秀中小学教师和教研员担任指导教师，并通过专题研究、协同教研、定期培训等多种形式，不断提高指导教师的专业化水平和实践指导能力。^[2]但“意见”只是为实践指导教师的遴选与培训等提出了方向性要求，实践指导教师的选拔、培训和评价依然缺乏明确具体的依据，“实践指导教师标准”的制定应该摆上教师教育发展的重要日程。

英格兰自20世纪90年代开始积极推进实践取向的教师培养改革。为了确保实践取向的教师培养改革取得成效，英格兰于2016年7月由教学学校理事会(Teaching School Council, 简称TSC)颁布了《校本教师培养指导教师国家标准》(National Standards for School-based Initial Teacher Training Mentors, 简称“校本导师国家标准”)，对校本教师培养中承担职前教师指导任务的中小学教师（以下称“校本导师”）的角色与素质要求首次进行了明确的规定。为此，本文尝试对该标准的制定背景与过程、目的与内容以及特征进行解析，以期对我国有所借鉴。

二、英格兰“校本导师国家标准”的制定背景与过程

(一)制定背景

1. 实践取向教师培养改革需要加强校本导师队伍建设

英格兰的教师培养自19世纪初建立正规的体系以来,经历了一个在“以中小学为基地的培养模式”(School-Based Model,以下简称“SBM模式”)与“以大学为基地的培养模式”(college or university-based model以下简称“UBM”)之间的钟摆式发展:19世纪的教师培养主要为SBM模式所主导,20世纪的教师培养则主要为UBM模式所主导。然而自20世纪80年代后期特别是90年代以来,又再次回到SBM模式。^[3]这一摆动背后涉及到教师教育领域中一个根本性的难题:理论与实践在教师教育中地位与作用的平衡问题。在20世纪80、90年代新自由主义和新保守主义掌握政策话语权的背景下,UBM模式被视为一个受供应而非需求驱动的教师培养模式。这种基于UBM模式的教师培养被认为过于重视理论而忽略了实践,导致理论与实践脱节,所培养的教师不能满足中小学教学的需要。^[4]

针对UBM模式教师培养存在的不足,英格兰自20世纪90年代初拉开了实践取向教师培养改革的大幕。英格兰教育与科学部1992年颁发的“9/92号通告”规定,举办教师教育的高等教育机构要与中小学建立合作伙伴关系,以确保师范生2/3的时间在中小学而非高等教育机构度过;^[5]培养结束后,师范生被授予“新合格教师身份”(Newly Qualified Teacher),新教师要获得“合格教师身份”(Qualified Teacher Status),还必须在国立学校中完成一年的教学;这一年试用期的教学将在地方教育当局的监督之下进行;承担教师培养工作任务的中小学将获得经费支持;成立教师培养署(the Teacher Training Agency,TTA),负责监管全国教师培养质量。这一规定意味着中小学校、地方教育当局以及其他高等教育机构以外的组织均可提供教师培养举措。实践取向的教师培养改革在随后的工党政府推动下得到了进一步的推进。伴随实践取向教师培养改革的推进,中小学教师教师在教师培养中的地位与作用日益凸显。然而有研究显示,英格兰教师培养中的校本指导并不尽如人意,指导质量参差不齐,有待提升,^[6]也有

研究指出英格兰对校本导师没有给予足够的政策关注,校本导师选聘低劣、队伍不稳定严重影响教师培养质量。^[7]卡特尔爵士等对教师教育机构的实地考察也证明了这一点。

鉴于校本指导在实践取向教师培养中的重要作用和校本指导质量参差不齐的现实,如何遴选、培训和评价校本导师,建设一支高质量的校本教师队伍,就成为英国实践取向教师培养改革不可回避的重要主题。

2. 校本导师队伍建设呼唤校本导师标准

校本指导教师首先是有经验的中小学校教师,而且还扮演引导教师专业发展的教师教育者角色。对教师的指导不仅仅是从知识到知识,从能力到能力的单向传递过程,指导教师还需要学习如何以教师能够理解及接受的方式引导其理解并掌握教书育人的基本规律。但对于选聘与评价并无标准可依,专业发展与培训指导也无标准可依。出现这种情况的原因如下:从宏观层面来看,国家政策没有体现出对中小学校指导教师的地位和作用的关注,尚未对指导教师角色进行明确且统一的规范。相关部门并未出台相关政策以要求学校采取严格且合理的方式选拔、培训及评价指导教师。从中观层面来看,首先许多中小学校没有基于清晰的标准严格地选拔指导教师,导致选拔的教师无法胜任指导教师的角色;其次,中小学校关于指导教师培训课程设置不合理导致培训收效甚微。

在2015年的卡特报告中发现,教师培训机构在选择指导教师方面存在一些问题。承担教师培训的中小学校及培训机构对指导教师的筛选无明确标准可循,考虑得较多的是指导教师自身的积极投入及主动参与的良好意愿,而对其他重要的因素如教师职业道德、学科及专业知识水平、专业发展规划等方面则考虑得较少。有部分指导教师将教书育人视为一种天职,有极高的专业情操和极强的专业责任感,视指导工作为培养下一代卓越教师不可推卸的责任,但其中也不乏将职前教师指导工作作为职称竞聘筹码等功利取向的教师应聘成为指导教师。仅凭指导教师候选人的主观意愿而缺乏对指导教师具备素养的考察,这是有失科学性与规范性的,可能会导致指导教师素质参差不齐,进而影响教师培训中的指导质量。

教师培训机构必须明确指导教师应具备的基

本素质及其要求,基于此才能有效地开展指导教师的选拔与招聘、培训与指导、评价与考核等工作。中小学教师是否具备成为指导教师的人格特征及其能力,指导教师的培训内容及形式的选择与评价,对指导教师工作绩效的评估及考核等目前都缺乏明确的标准作为依据。英国教育部委托TSC开发职前教师校本培训指导教师国家标准,其主要目的是确立指导教师 in 教师培训中的重要地位并就指导教师有效指导应具备的素质及特征达成共识。

霍布森等人(2013)从微观层面分析了指导失败的原因,发现很多指导教师支持“技术理性”或“程序式学徒制”专业学习和发展方法,而不是“理解导向”的方法,该方法倡导培养教师使之成为反思性实践者。^[8]怀特和拜特瑞(Wright and Bottery, 1997)的研究发现,仅仅强调指导教师作为教学能力培训者的角色,即指导教师重视向职前教师传授及指导与课堂教学相关的实用技术,将指导教师作为技术引入者,缺乏对更广泛专业教师角色的关注。^[9]霍布森(2003)的研究结果表明,一些职前教师仍然不能肯定在培训中理论部分的价值,在教师培训过程中缺乏将理论知识运用于教学实践的指导。^[10]由此可见,在教师培训中指导教师的角色认知存在偏差,即更多地将自己定位在“教师培训者”的角色上,具有机械性及工具性的价值取向。

中小学指导教师信念缺失,能力不足,专业缺乏可持续发展的引领等问题都需要相关标准对其进行规范。怀特等人(1994)的调查发现,职前教师与中小学指导教师的沟通和交流欠缺。^[11]其他研究者也认为,职前教师与中小学指导教师的沟通和交流大多数都是由职前教师发起的,中小学指导教师的指导动力不足且主观指导意愿不强。^[12]一部分职前教师认为其指导教师未能对提高其教学实践能力提供必要的支持、鼓励与帮助;另一部分职前教师认为其指导教师在帮助他们调整教学策略与方法以改进教学等方面做得不够。^[13]艾斯平维(Aspinw)等人的研究表明,指导教师似乎无法分辨有效的教学管理策略。^[14]从上述研究中看出,校本指导教师在教师培训中出现了各种问题。这些问题的出现都与指导教师缺乏作为指导教师的心理准备,指导行动中的专业知识及专业能力缺乏,且对作为校本指导教师的角色定位及

职责不清有关系。因此,校本指导教师的专业发展需要相关指导教师标准作参照及引领。2015年卡特尔爵士在教师培训审查报告中明确指出,在学校和教师培训系统中指导教师应该居于更重要的地位且应获得更高的认可,对有效指导教师的素质及特征的认识和理解应该达成更广泛的共识。卡特报告中的第12条建议中明确指出,教育部应该委派一个专业委员会,例如教学学校委员会开发一套指导教师国家标准;该标准可用于自我评价,但不具有强制性即非法定性。^[15]

(二)制定过程

1. 英格兰《校本导师国家标准》的制定组织

2014年5月1日,时任教育大臣迈克尔·戈夫任命安德鲁·卡特尔爵士主持了关于英国教师职前教育的独立考察评价。考察评价的目的主要有四个:(1)界定何谓有效的教师职前教育实践。(2)评估现行教师职前教育体系在多大程度上提供了有效的教师职前教育。(3)提出在哪些方面需要改进以及如何改进的建议。(4)提出通过提高课程内容与方法的透明度改进体系选择的方法。考察评价报告于2015年1月19日公布,报告认为英国教师职前教育体系总体运作良好,但也很难说哪一种教师培养路径更好,报告在若干方面提出了改进建议。在所提的18条建议中有2条涉及校本指导,认为英国的校本指导并不尽如人意。因此,在第11条建议中提出“教师职前教育伙伴合作应该确保所有师范生能够接受到有效的校本指导”,为此需要“选拔和聘用优秀的教师担任校本导师,他们不仅能够做出杰出的实践示范,而且能够对其进行解释说明”;“对校本导师开展严格的培训,培训要超越对教师培养课程的结构与内容的简介,聚焦于教师如何学习和有效指导的能力”;“思考是否为校本指导提供恰当的资源支持,安排给校本指导的资源应该反映这一角色的重要性”。在此基础上,第12条建议进一步提出“教育部应该委托一个部门机构,比如教学学校理事会,去研制一些校本导师国家标准”。^[16]针对卡特尔报告的建议,英国教育部于2016年7月12日予以回应,将成立一个由该部门的专家代表组成的独立工作组,以开发教师职前教育(Initial Teacher Training,简称ITT)的核心框架;委托教学学校理事会制定一套校本导师的国家标准。^[17]

2011年英国教育部发起“教学学校”(Teaching

School) 项目,批准了第一批教学学校并成立了TSC(它是一个“中间层”机构)。^[18]该项目不属于任何一种职前教师培养模式,是一种新型的中小学校联盟的组织形式。基于此,中小学校已经重新考虑他们在培养教师中的角色、地位及作用。这也加强了中小学校在指导和培训职前教师的职责。中小学指导教师在教师培养中的作用也日益凸显地位随之提高,对其专业素质的要求也有所提高。

教学学校是杰出的学校,他们与其他学校共同工作以提供高质量的支持与培训,并促进学校新教师及有经验教师的专业发展。教学学校的主要工作集中在六大关键领域:以校为本的教师培训、学校对学校的支持、持续的专业发展、研究与开发、专业的教育领导者、持续地计划与人才管理。^[19]

教学学校联盟由一个教学学校主导,战略合作伙伴及其他受益学校组成。战略合作伙伴主要承担教师培训及发展的工作。战略合作伙伴可以包括来自任何学段或区域的其他学校、大学、学院链(Academy Chains)、当地教育局、教区、私立组织。^[20]教学学校联盟的类型包括独立联盟(1个教学学校领导1个教学学校联盟)、分工联盟(2个较小的或特殊学校共同领导1个教学学校联盟)及多个联盟(2个或更多教学学校联盟共同领导1个教学学校联盟)。^[21]对于多个教学学校领导的教学学校联盟需要注意。明确自身及合作伙伴的角色及职责;多个教学学校联盟合理安排并统筹协调有效管理。

TSC的代表也表示其目的是为教学学校联盟传达国家要求;该TSC还帮助制定未来的政策以确保教学学校联盟能够影响到最需要的地区。TSC董事会由9位专业人员组成,每个委员都有自己的专业领域以支持各类专业性工作。现任主席加里·霍尔顿(Gary Holden)博士在学校周刊上发表讲话时表示TSC的目的是在学校系统“保持一致性”;其中一名副主席卡洛琳·罗布森(Carolyn Robson)认为“协作”也是协会工作的主题。^[22]可以看出,制定校本指导教师标准的机构属于专业机构,而非官方机构。这在某种程度上决定了该标准的性质即非法定性及非强制性。

2. 英格兰《校本导师国家标准》的制定流程

第一,关于该校本指导教师标准的制订,TSC委任了一个工作小组,由校长和来自教学学校的

职前教师培训领导,他们都具有与校本教师培训相关的工作经验。该工作小组的成员包括修道院学校校长迈克尔·巴雷特,南萨利学校校长安德鲁·卡特,领导力发展协会及白马联合会主管克莱尔·卡特,圣约翰维安尼小学校长约翰·哈迪;ITT项目主管海伦·帕金森。^[23]

从TSC委任工作小组的成员构成来看,他们都具备教师培训的工作经验,这凸显出实用性目的,且他们都是管理者,便于提高收集、整理及分析资料的效益及效率。通过各种活动广泛征求利益相关者的意见并列举了该标准的不同适用范围,这都体现了该标准制定的民主与协商的氛围。围绕指导教师应具备的素质进行多视角透析,并在收集重要的结果及主要建议基础之上,与卡特报告及《合格教师专业标准》呼应,全面、科学地反映了对指导教师素质的期待与要求。

第二,广泛征求利益相关者的意见。英格兰TSC邀请多个利益相关者共同参与校本指导教师标准的制订,多个利益相关群体包括教师、校本指导教师、有合作伙伴关系的学校领导、来自大学教育学院和教育标准局的同事。工作小组基于此开发标准,展开了一系列活动,收集证据和观点。这些活动包括学校网络教学会议;与接受培训的职前教师、近期取得合格教师资格证的教师进行访谈;与行业专家和利益相关者开展广泛讨论;回顾现有的证据及基础,包括卡特报告中的审查结果及国际和英国标准局的证据;最后将重要的结果进行总结并在报告中呈现。^[24]该校本指导教师标准主要是以自下而上的方式制订的,围绕指导教师应该具有哪些基本素质这一主题,采用头脑风暴法广泛收集一线教师与指导教师的信息,征求领域专家及利益相关者的意见,结合相关标准并小心论证。

第三,该工作组收集有关指导教师标准制定的重要结果并提出主要建议。TSC收集并总结校本指导教师标准的调查结果如下:该校本指导教师标准基于《合格教师专业标准》开发;总结ITT提供者对指导教师角色与责任的反馈意见;认为指导教师不仅是学科专家而且还是教学专家(即有能力解释自己的教学实践);指导教师不仅要引导职前教师发展教学实践能力,而且还需要注重自身的专业可持续发展;强调学校在培训指导教师方面的重要作用及地位。该校本指导教师标准的内

容与校本导师在教师培训中的角色与责任是紧密相关的,指导教师首先是一名在教学上表现优秀的教师,而且还应成为指导能力较强的导师,同时也需要关注自身专业的可持续性发展。主要建议有四条:(1)阐明了该校本指导教师标准的性质及用途,即具有非法定性;主要用于教师培训机构对指导教师素质的统一规范及要求。(2)强调该标准在一定时间范围内使用的稳定性。(3)涉及该标准的使用功能,即英国标准局用于审查ITT机构的资格。(4)强调指导教师的指导及支持对职前教师培养的重要性,并建议将之延伸到对新入职教师的指导。

第四,TSC在重要的结果及建议基础上确定校本指导教师标准的内容及其适用范围。该校本指导教师标准主要从人格品质、教学、专业性、自我发展和团队合作这四个标准规范合格指导教师应具备的素质。这四个标准下有总要求,还罗列了具体要求,人格品质中有5条详细指标;教学中有9条详细指标;专业性中有5条详细指标;自我发展和团队合作中有2条详细指标。该标准的适用对象不局限于指导教师,还包括卓越的指导教师、职前教师及ITT提供者和学校领导。指导教师与卓越的指导教师可以使用这些标准明确自身的角色及职责,并作为自我评价的依据。职前教师可以通过校本指导教师标准明确自己能够获得的帮助与支持。该校本指导教师标准适用于对职前教师及指导教师在教学及专业性方面的指引及导向的作用,趋向于发展性评价。ITT提供者与学校领导通过该校本指导教师标准提高指导教师的地位,在选拔和培训时作为重要参考,这趋向于甄别性评价。

三、英格兰《校本导师国家标准》的目的与内容

(一)目的

1. 为校本指导提供一个共同的基本依据

《校本导师国家标准》中提出的第一个制定目的就是“通过揭示有效指导的特征来提升校本导师指导实践的一致性,从而使实习生能够获得更有效的指导,并进而发展成为有效的教师”。这里所谓提升指导实践的“一致性”,避免校本指导因人、因时、因地而异,确保每个实习生都能够获得高质量的指导。有了这样一个标准,大学与中小学伙伴校就有了选拔、培训和评价校本导师的基本依据,校本导师也知道需要承担什么样的角色和

任务,实习生也会知道他们能够从校本导师那里获得什么样的指导和帮助。如此,校本指导的质量也获得了一定保障。

2. 为校本导师的专业发展提供支持,引导其建立作为校本导师的专业认同

《校本导师国家标准》中提出的第二个制定目的就是“提升校本指导的形象,并为现职和有志成为校本导师的教师提供一个专业发展的框架”。由于校本导师对师范生的指导有助于提升整个教师队伍质量,最终也有助于提高学生的学习成果,所以,教学学校理事会制定《校本导师国家标准》也希望其能够起到促进校本导师认同感的发展和校本导师网络的形成。

《校本导师国家标准》中提出希望校本导师能够使用该标准达到如下目的:(1)理解作为一个校本导师的角色任务和素质要求,确保能够掌控这一角色;(2)能够对指导实践进行自我评价,并发现进一步改进的领域;(3)支持教师培养计划的实施;(4)引导实习生了解学校和教师职业。^[25]而对于有志于成为校本导师的教师而言,该标准可以帮助他们了解担任校本导师需要具有什么样的素质能力,并积极发展这种能力。

3. 为中小学营造一种校本指导文化提供指引

有助于在中小学建立一种辅导和指导文化。鉴于白皮书宣告要以对教师的更严格认证来取代合格教师身份,教学学校理事会也认为该标准不应该仅仅适用于教师职前教育阶段,而且也应通用于就职后的初期专业发展阶段,因为对这个阶段的教师而言,高质量的指导和辅导同样重要。

(二)内容

1. 《校本导师国家标准》中四个标准之间的关系

霍布森等人认为,指导教师的指导活动包括:教授职前教师如何教学;使得职前教师适应学校生活;纠正典型的错误;帮助职前教师成为有气节的教师。使职前教师感到作为教师的价值并且能够胜任这个角色;培养职前教师成为反思性实践者;提供条件支持教师身份认同及个人教学风格。^[26]指导教师在指导过程中的职责与这些指导活动紧密相关。标准1人格品质反映了指导教师的职责,鼓励职前教师培养成为反思性实践者。标准2教学反映出指导教师的职责是,关注指导职前教师如何教学;使职前教师能够胜任教师的工作;纠正典型

的错误。标准3 专业性中反映出指导教师的职责是,帮助职前教师成为有气节的教师;提供条件支持教师身份认同使其意识到教师的价值。标准4自我发展和团队合作反映出指导教师的合作精神及对持续专业发展的要求。

《校本导师国家标准》中的四个标准主要围绕着成为指导教师的先决条件、必备能力及后续发展动力等方面进行阐述。(1)将人格品质放在首位,说明这是指导教师进行有效指导应具备的先决条件,人格品质作为筛选中小学指导教师的第一步,主要解决中小学教师是否适合成为指导教师的问题。(2)在标准2教学中阐述了指导教师应具备的支持职前教师教学实践能力发展的能力,它主要解决中小学指导教师在教学实践方面能不能成为合格指导教师的问题。其主要内容既涉及对职前教师学会教学的引导,也涉及对职前教师不断改进及完善教学的指引。(3)标准3专业性方面聚焦于指导教师对职前教师专业性方面的指导与支持,它主要解决中小学指导教师在指导职前教师专业发展方面能不能成为合格指导教师的问题。其主要内容包括,指导教师引导职前老师对教师专业角色及责任形成清晰的认识并提高其对教师职业的认同感。(4)标准4自我发展和团队合作主要是通过结成学习共同体的形式交流合作,并通过参与研究的方式为其专业可持续发展提供持续的智力及动力支持。它主要解决中小学指导教师作为专业人员如何进行持续的专业发展。

2. 标准1人格品质

主要内容如下:^[27]

建立信任关系,践行高标准的教学实践,并了解如何通过职前教师培训支持职前教师。

指导教师应该:是和蔼可亲的,保障充足的时间指导职前教师,优先安排与他们的会面与讨论;根据职前教师的需要使用一系列有效的沟通交流技巧;给予职前教师公正地、坦诚地以及在尊重基础上的支持;给予职前教师适当的挑战,以鼓励他们反思自己的实践;

通过在教学计划、教学组织及教学评价中提供典型范例以帮助职前教师提升其教学水平。

从上述内容可以看出,标准1主要围绕良好的指导关系进行阐述。相互信任、彼此尊重的指导关系是保障和提高指导质量的重要条件,并贯穿职前教师培养及指导的全过程。良好的指导关系需

要指导教师与职前教师共同构建,就指导教师而言,良好的人格品质是先决条件。该校本指导教师标准主要从态度、能力及具体行为方面阐述指导教师如何构建良好的指导关系。“和蔼可亲”“公正”“坦诚”“尊重”“鼓励”等词语表达了指导教师指导的主动意愿及对待职前教师的积极态度。“有效的沟通交流技巧”及“给予职前教师适当的挑战以鼓励他们反思自己的实践”分别反映了指导教师在构建良好指导关系中需要具备的能力,即良好的人际沟通能力及引导职前教师进行教学反思的能力。“保障充足的时间指导职前教师,优先安排与他们的会面与讨论”与“在教学计划、教学组织及教学评价中提供典型范例”都表明在具体行动层面指导教师应该用积极的行动表现出对职前教师的关心、真诚及尊重。

在ITT校本培训中指导教师标准中涉及到的指导教师人格品质主要包括以下几个方面:奉献精神、乐于并善于与人沟通、移情能力、对自身及职前教师抱有高期待。奉献精神是指导教师在指导全过程中贯穿始终的,必不可少。奉献精神是指导教师以教师教育者自居,将指导职前教师的工作视为愿意主动为之付诸热情与心血的天职而非仅视为一种谋生的职业,并身体力行地践行自己的职责。乐于并善于与人沟通也是指导教师与职前教师建立彼此信任及尊重的良好的指导关系所必须的一项重要的人格品质。与人沟通与表达的能力也有助于将隐性的、缄默的教学及管理智慧转化成显性的能被职前教师接受的形式,即指导教师如何表达才更易被职前教师理解。移情能力,也被称为同情心、同理心,是指教师感同身受地领悟他人的认识、情感体验及行动。“给予职前教师公正地、坦诚地以及在尊重基础上的支持”,这一条最能体现出指导教师应具备移情能力,这意味着指导教师需要站在职前教师的立场上进行换位思考及体悟。当然,指导教师与新教师都有各自的知识经验、个性特点及特定的教学情境,指导教师需要有意识地训练移情能力。“给予职前教师适当的挑战,以鼓励他们反思自己的实践”与“通过在教学计划、教学组织及教学评价中提供典型范例以帮助职前教师提升其教学水平”都能体现出指导教师对职前教师抱有较高的期待,较高的期待对职前教师提高其教学水平形成积极的暗示作用。

3. 标准2教学

主要内容如下：^[28]

支持职前教师发展其教学实践，这有利于他们对所有学生寄予高期望并满足学生们的需求。

指导教师应该：帮助职前教师与学生们建立良好的师生关系，帮助他们提升行为的有效性，帮助他们掌握课堂管理策略；支持职前教师使用有效的方法进行教学设计、教学组织和教学评价；职前教师在批改和评价学生作业时，建议其使用适度的或双重评分方法；在课堂观察中提供建设性的、清晰的、及时的反馈；为职前教师观摩优秀教师的教学实践提供机会；支持职前教师使用专业的学科知识和教学法知识；站在职前教师的立场上，帮助他们解决一些在校内发生的问题，而他们由于缺乏信心和经验无法解决这些问题；支持并鼓励职前教师评估及改进他们的教学；引导职前教师了解并进行教育研究以提高其教学水平。

教学实践能力是教师在教学实践活动中进行实践教学及反思逐渐形成的综合能力。教学实践能力是英国《合格教师专业标准》中的主要组成部分，是职前教师胜任中小学教学工作的核心。指导教师的重要职责之一是在实践教学指导下指导其逐渐习得并发展教学实践能力。标准2教学中有9条详细的条目规定，明显多于其他标准的条目，可见指导教师的指导任务是以教学指导为主。

对于职前教师来说，达到有效教学的水平需要一个过程。首先，在教学实践中，指导教师帮助并支持职前教师学会教学，即以遵循教育规律为基础，帮助他们把握基本的教学环节并掌握基本的教学技能技巧。标准2教学中的前三条主要涉及指导职前教师学会教学。“良好的师生关系”及“掌握课堂管理策略”是顺利开展教学活动的基础及前提。“使用有效的方法进行教学设计、教学组织和教学评价”与“批改和评价学生作业”是教学活动的主要组成部分。其次，指导教师在帮助职前教师学会教学的基础之上引导其通过各种方式改进教学。标准2教学中的第四条至第九条都涉及指导职前教师朝着有效教学的方向不断提高教学水平。指导教师通过多种形式引导职前教师反思并改进教学。具体措施如下：“课堂观察中提供建设性的、清晰且及时的反馈”；“向职前教师提供观摩优秀教师教学活动的机会”；“鼓励其通过自评改进其教学”——“引导职前教师了解并进行教育研究以提高其教学水平”。

4. 标准3专业性

主要内容如下：^[29]

为职前教师设置高期望并引导他们了解作为一名老师的角色和责任。

指导教师应该：鼓励职前教师参与学校生活并在更广阔的社会背景中理解其角色的内涵；支持职前教师以专业及个人行为的最高标准为参照持续发展；在促进平等和尊重多样性方面给予职前教师支持；确保职前教师理解并遵守相关法律，包括儿童保护方面的法律；帮助职前教师提升其有效管理时间的技能。

指导教师对职前教师专业发展的指导主要包括以下三个步骤。首先，指导教师引导职前教师明确当今社会及时代对教师的角色定位及素质要求，具体见第一条。其次，根据社会及时代对教师在角色及素质方面的应然要求，指导教师引导职前教师确立专业发展目标并制定专业发展计划，具体见第二条。第三，为落实专业发展计划给予必要的支持和帮助，具体见第三条、第四条和第五条。

第一条概述了在社会背景之下，指导教师应引导职前教师明确教师的职责并熟悉教师应具备的素质，进而产生对教师职业的认同感及自豪感。提高职前教师对教师职业的认同感有助于职前教师进入学校后能够顺利度过职业生涯的适应期。第二条主要要求指导教师引导职前教师对专业发展目的有清晰明确的认知。第三条强调指导教师引导教师对教育公平及多元文化教育的关注。第四条从法律法规的视角强调作为教师需要理解及遵守的相关法律。第五条则突出了为保障职前教师专业发展计划的落实，指导教师引导职前教师加强对时间的管理及利用。

5. 标准4自我发展和团队合作

主要内容如下：^[30]

持续发展他们自己的专业知识、技能和理解力并分配一些时间与ITT合作伙伴建立良好的工作关系。

指导教师应该通过与其他指导教师和伙伴合作，做出恰当的判断以保持协调一致；通过利用合适的专业发展机会并参与研究，持续发展他们的指导实践和专业的学科知识与教学法知识。

标准1、标准2及标准3都强调指导教师的教师角色，即引导并支持职前教师教学实践能力的提高及专业发展。而标准4则更强调教师作为终身学

习者的角色,即指导教师应该以终身学习者自居持续不断地学习与探究,并在反思、合作与交流中不断提升提高专业发展境界。指导教师作为终身学习者需要进行持续的专业发展,标准4就强调指导教师作为教师教育者的专业持续发展。标准4中的第一条提到,通过与他人合作提高其指导职前教师的能力。标准4中的第二条提到指导教师作为一名教师教育者,可以在指导职前教师进行有效教学及专业发展的过程中,反思自身指导的理念、知识与技能的应然状态与实然状态及其差距,并力求通过指导实践及研究突破专业发展瓶颈。教师教育者的自我专业发展就应把握“专业”的“教”“专业”的“教‘教’”和“专业”的“教‘学教’”三方面。^[31]标准4中默认的自我专业发展主体是指导教师,这体现出对指导教师自主支持式专业发展的鼓励。教师的专业自主权是衡量其专业化水平的一项重要指标,即专业水平越高的行业,其行业人员的专业自觉性与专业自主权就越高。指导教师通过参与研究,与指导教师及ITT伙伴共同合作不断提高其专业自觉认知、专业自觉情感、专业自觉动机及专业的自觉与自律能力。

四、结语

《校本导师国家标准》是基于英国《合格教师专业标准》制定的,其性质是非法定的,是对校本ITT指导教师应具备的基本素质及最低期望水平的要求,可以作为选择、培训及评价合格指导教师的依据,也可作为审查职前教师培训质量的依据。其内容特点表现如下:注重信任指导关系的构建,指导职前教师进行有效教学,引导职前教师对教师职业的认同及制定并落实专业发展计划,关注指导教师自身专业可持续性发展及与他人的合作。

国家层面可以考虑制定指导教师的资格认证制度,以指导教师应具备的素质为参考提高指导教师准入的门槛,从源头上阻止不合格的指导教师进入培训师资队伍,从而保证指导质量。学校及职前教师培训机构也可以根据相关职前教师培训指导教师标准,为选择及聘用指导教师提供参考。在制定指导教师标准过程及相关内容等方面都可以适当借鉴和参考英格兰的经验。在借鉴时可能需要注意以下几点:首先,指导教师标准的性质是法定或是非法定,应基于对我国职前教师指导质量及指导教师的指导情况的调查,在广泛公开征求各个利益相关群体的意见基础之上决定。其次,

指导教师标准的制订过程应秉承公平、公正、公开的原则,征求不同利益相关者的建议,并在指导教师标准使用中阐述各个利益相关者对该标准的使用范围,这一点是值得学习和借鉴的。第三,英格兰指导教师标准内容基于《合格教师专业标准》主要是由职前教师培训的目的决定的。我国确定指导教师标准的具体内容也应该考虑目的性。同时我国现有的《幼儿园教师标准》、《小学教师专业标准》及《中学教师专业标准》,其教师专业标准体系与英国不同,指导教师标准的制订还需要考虑这一差异。第四,指导教师标准还需要从人格品质方面考虑教师是否合适当指导教师,并关注指导教师专业的可持续性发展。

参考文献:

- [1] Hayes, D. The Impact of Mentoring and Tutoring on Student Primary Teachers' Achievements: A case study[J]. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2001 9(1):5-21.
- [2] 中华人民共和国教育部. 教育部关于加强师范生教育实践的意见 [EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html. 2016-12-20.
- [3] Robinson, W. Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives[J]. Education Research and Perspectives. 2006 33(2):19-36.
- [4] Michaela Martin(1999). the role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement[EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001179/117957Eb.pdf>. 2016-12-21.
- [5] Department for Education (1992). Initial teacher training(secondary phase) [Z]. Circular 9/92. London: Her Majesty's Stationery Office(HMSO).
- [6] [8] Andrew J. Hobson and Angi Malderez. Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education[J]. International Journal of Mentoring and Coaching in Education. 2013 2(2):89-108.
- [7] Julia Margo, Meghan Benton, Kay Withers

- and Sonia Sodha with Sarah Tough. Those who can [EB/OL]? http://dconnelly.edublogs.org/files/2008/05/those_who_can_summary-2.pdf. 2016-12-10.
- [9] Wright, N. and Bottery, M. "Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers" [J]. *Journal of Education for Teaching*. 1997 23(3): 235-252.
- [10] Hobson, A.J. "Student Teachers' Conceptions and Evaluations of 'Theory' in Initial Teacher Training (ITT)" [J]. *Mentoring and Tutoring*. 2003 11(3): 245-261.
- [11] Wright, Nigel & Moore, Jeff, Students' perceptions of consistency and coherence. In Reid, Ivan et al. (eds.), *Teacher Education Reform: Current Research* [M]. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1994: 53-60.
- [12] Constable, Gilly & Norton, Jerry. Student-teachers and their professional encounters. In Reid, Ivan et al. (eds.), *Teacher Education Reform: Current Research* [M]. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1994: 123-130.
- [13] Collison, Jill & Edwards, Anne. How teachers support student learning. In Reid, Ivan et al. (eds.), *Teacher Education Reform: Current Research* [M]. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1994: 131-136.
- [14] Aspinwall, Kath et al. In at the beginning: a pilot partnership. In Reid, Ivan et al. (eds.), *Teacher Education Reform: Current Research* [M]. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1994: 97-104.
- [15] [16] Carter. Carter review of initial teacher training (ITT) [EB/OL]. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/399957/Carter_Review.pdf. 2016-9-8.
- [17] Department for Education and National College for Teaching and Leadership. Initial teacher training: government response to Carter review. [EB/OL]. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536916/Govt_response_-_ITT.pdf. 2016-12-15.
- [18] [22] Sophie Scott. What is the teaching schools council and how does it work [EB/OL]? <http://schoolsweek.co.uk/a-closer-look-at-the-teaching-schools-council/>. 2016-11-1.
- [19] National College for Teaching & Leadership. Teaching schools: the school perspective 2015 [EB/OL]. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/474309/Teaching_Schools__the_school_perspective.pdf. 2016-12-20.
- [20] [21] National College for Teaching and Leadership. Teaching schools: a guide for potential applicants [EB/OL]. <https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants>. 2016-12-16.
- [23] [24] [25] The Teaching Schools Council (2016). National Standards for school-based initial teacher training (ITT) mentors [EB/OL]. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536891/Mentor_standards_report_Final.pdf. 2016-9-5.
- [26] Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. *Becoming a Teacher: Student Teachers. Experiences of Initial Teacher Training in England* [EB/OL]. <https://core.ac.uk/download/pdf/9063664.pdf>. 2016-11-28.
- [27] [28] [29] [30] The Teaching Schools Council (2016). National Standards for school-based initial teacher training (ITT) mentors [EB/OL]. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536891/Mentor_standards_report_Final.pdf. 2016-9-5.
- [31] 李学农. 论教师教育者的专业发展 [J]. *教育发展研究*. 2012, (12): 53-57.

(下转第 40 页)

- [J]. 外国教育研究, 2010, (5): 58-62.
- [8] 李双飞, 蔡敏. 美国熟练教师表现性评价及其启示——以加利福尼亚州为例 [J]. 外国教育研究, 2008, (11): 81-84.
- [9] 黄梅, 黄希庭, 杨丽华. 美国新入职教师表现性评价系统及启示——以中学科学评价手册为例 [J]. 课程·教材·教法, 2016, 36(06): 121-127+96.
- [10] 杨承印, 董腊玲, 杨帆. 职前理科教师表现性评价的应然性研究——以化学教学论实验研究课程为例 [J]. 全球教育展望, 2015, 44(03): 77-85.
- [11] 何鹏. 理科教师课堂教学表现的测量与评价研究 [D]. 东北师范大学, 2016.

The Interpretation and Enlightenment of the Performance Evaluation Handbook for In-service Teachers ——A Case Study of Jackson Public School District in Mississippi

SUN Jialin ZHENG Changlong

Abstract: At present, the evaluation of teachers in the United States is based on teachers' real classroom teaching performance. Take Jackson public school district, Mississippi, for example, which uses teachers' performance evaluation tools to take different evaluation methods and evaluation methods for different types of teachers, to ensure that the evaluation work targeted. The results of performance evaluation are only open and targeted for the respondents to develop teaching improvement plan and help plan, is very beneficial to the professional growth and professional development of teachers, to achieve the purpose of "promoting teaching by evaluation" and "promoting learning by evaluation". 《Teacher performance evaluation handbook》is a practical operation manual for teaching performance evaluation. Through the analysis and interpretation of the contents of the manual, we hope that Chinese scholars can pay attention to the new perspective of teacher performance evaluation, focusing on the core competence of teachers' teaching ability in the evaluation of teachers' ability, clearly promoting the evaluation goal of teachers' professional development, paying attention to the collection of evidence of teachers' ability evaluation and exerting the effectiveness of the results of teachers' ability evaluation.

Keyword: teacher performance; evaluation handbook; professional development

(上接第 49 页)

What Qualities do School-Based Mentors Need? ——Interpretation of "National Standards for School-Based Initial Teacher Training (ITT) Mentors"

LIU Guihong RAO Congman

Abstract: the quality of mentor teachers is one of the key factors that improve the quality of initial teachers training. In July 2016, for the requirements about department of education, the teaching school council promulgate 《National Standards for school-based initial teacher training (ITT) mentors》. This research mainly analyze and interpretate the formation of background, process and content of It.

Keywords: England; initial teacher training; standards of mentor teachers