

外国中小学教育

全国中文核心期刊

《中文社会科学引文索引》

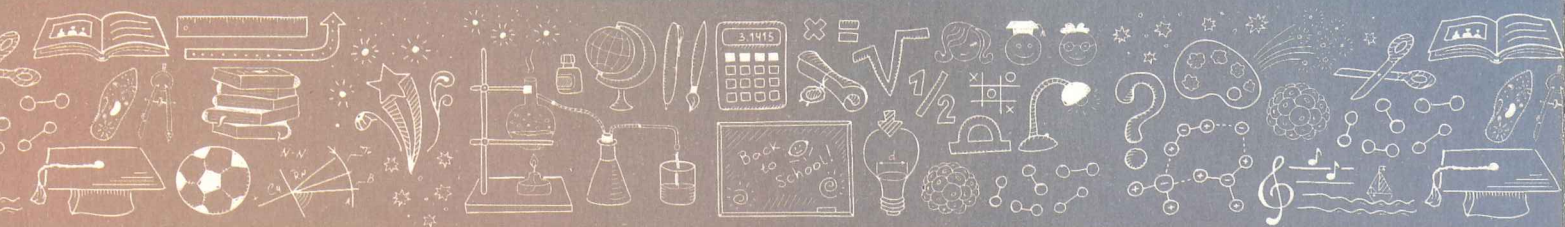
(CSSCI)扩展版来源期刊

Primary & Secondary Schooling Abroad

11

November 2017

总第 299 期



上海师范大学国际与比较教育研究院

Research Institute for International and Comparative Education

Shanghai Normal University

外国中小学教育

(月刊)

2017年 第11期

(总第299期)

2017年11月8日出版

主管 上海市教育委员会
主办 上海师范大学
协办 中国教育学会比较教育分会

顾问

吴立岗 钱 扑

主编

张民选

执行主编

胡国勇

副主编

夏惠贤

编委

张民选 胡国勇

夏惠贤 唐雨青

闫温乐

编辑部主任

胡国勇

法律顾问

陈韶峰

本期责任编辑

闫温乐 唐雨青

出版《外国中小学教育》编辑部

地址 上海市桂林路100号

邮编 200234

电话 021-64322352

电子邮箱 wgzhxx@163.com

发行 上海市报刊发行处

印刷 上海松江华亭印刷厂

国际标准连续出版物号 ISSN1007-8495

国内统一连续出版物号 CN31-1037/G4

CONTENTS

教育改革

- 1 基于知识图谱分析的核心素养研究综述 陈 蓓
- 12 国际比较视阈下我国幼儿园生均财政拨款基准估算
与实施策略 吕 武

素质教育

- 21 IB 课程体系中探究素养的理论和实践研究 李学书 陆 佳
- 28 从博物馆教育到课堂变革
——美国盖蒂博物馆的教育探索及启示 黄 燕

教育管理

- 35 澳大利亚中小学反校园欺凌政策研究
——基于《国家安全学校框架》解读 冯 帮 何淑娟
- 44 评价理论视角下低年级学生数学能力监测的探索 张 岳 刘晓玫 张平平
- 51 中外校园暴力防控措施之比较 袁利平 温 双

教师教育

- 57 教师评价能力的要素分析及启示：国内外教师专业
标准比较的视角 潘婉茹 孔凡哲
- 65 加拿大教师专业标准的价值取向变迁及启示 巫 娜 杨登伟

课程教学

- 71 上海和日本高中数学课程标准中理念与目标比较分析 陈月兰

海外教育智库

- 76 拉脱维亚公共政策中心评述 吴海栋

加拿大教师专业标准的价值取向变迁及启示*

巫 娜 杨登伟

摘要:教师专业标准是衡量教师专业素养的准绳,是教师职业走向专业化的重要标志,也是学校教学质量的重要保障。基础教育事业走在世界前列的加拿大,尤为重视教师专业标准的变革,其教师专业标准的价值取向历经宗教伦理取向、科学主义取向、新工会主义取向到如今的增权赋能取向,在不断提升教师专业水平的同时,也关注教师的个体需求和个人权益,赋予教师更多的专业发展自主权,教师专业标准兼具外在规约与重视教师的内在自我约束双重功能,为加拿大教师专业发展提供了重要保障。加拿大教师专业标准价值取向的变迁,为我国教师教育改革提供了一定的借鉴。

关键词:教师专业标准;价值取向;变迁

作者简介:巫 娜/西南大学教育学部博士研究生,西南大学外国语学院讲师
(重庆 400715)

杨登伟/西南大学教育学部博士研究生(重庆 400715)

教师专业标准是将教师视为专业人员,把教学作为专业而制定的专业规范,在专业道德与价值、专业知识与认识、专业技能与实践等方面对教师应知、应会、应具品行等作出规定,^[1]以规范教师的教育教学行为。制定教师专业标准的理念萌芽于教职初现,伴随着教师职业的发展而不断完善,具有深刻的社会文化性和历史传承性。拥有高质量的、稳定的教师队伍是加拿大教育事业发展的保障,其教师专业标准历经宗教伦理取向、科学主义取向、新工会主义取向到现今的增权赋能取向,由自在走向自为,由关注社会需求到将社会需求与教师个体发展相结合,赋予教师专业发展自主权。当前,我国教师教育改革进入深水区,人们对高素质教师的迫切需求与教师队伍整体素质差强人意的矛盾异常突出,加强教师队伍建设,提升教师素质成为教师教育改革的重难点之一。加拿大教师专业标准的发展历程及价值取向的变迁,为我国教师专业标准的发展提供了一定的借鉴。

一、加拿大教师专业标准的价值取向变迁

加拿大是一个相对年轻的国家,其原住居民主要是印第安人和因纽特人。16世纪以后,为了开辟海外市场,满足殖民掠夺的野心,法国、英国相继入侵加拿大,对其进行长达300多年的统治,直到20世纪80年代以后,加拿大才实现真正意义上的主权独立。加拿大教师职业萌芽于欧洲殖民地教会教育时期,在教师专业化进程中,既受到宗教文化、商贸文化、英法文化的影响,又受到移民文化、多元文化、美国文化的冲击,在不同的历史阶段形成了独特的价值取向,不断推动着教师专业标准的建立、发展、成熟和完善。

(一)教师专业标准萌芽期:宗教伦理取向

从某种意义上讲,加拿大早期的学校教育是从英、法两国移植过来的。1616年,法国4位圣芳济会的牧师同法国探险家萨缪尔·德·尚普兰(Samuel de Champlain)一起来到加拿大,在教会支持下开办学校,教授原住民阅读、书写

* 本文是加拿大社会科学及人文科学研究委员会合作项目的子项目——“加拿大-中国教师教育互惠学习研究”(编号:104350-41000214)的阶段性研究成果。

并传授教义,学校教育由此展开。^[2]17世纪30年代,规范欧洲教会学校的耶稣会“官方教育计划(Ratio Studiorum)”被引入新法兰西(即当今的魁北克地区),该教育计划非常重视教师的“高尚品德(Dignity)”,推崇教师的神性“美德(Virtue)”与“天赋(Talent)”,要求教师在教学中培养、检测并奖励品德兼优的学生。^[3]1663年开办的魁北克神学院(The Quebec Seminary)不仅担负着培养传教士的使命,还肩负着在殖民地教授法语、传播法国文化的任务,培养了大批符合殖民地学校需求的教职人员。1701年,为了培养合格的拉丁文教师,在教会的支助下,修道院院长索满德(Abbe Soumande)在魁北克的圣约阿希姆(St. Joachim)开展教师培训,在加拿大历史上首开教师培训课程。^[4]1703年,大主教圣瓦利耶(Jean-Baptiste de la Croix de Chevreton de St. Vallier)在颁布的“宗教仪式(Rituel du diocèse de Québec)”中,明确规定教区教师的选聘条件,要求入选教师具备高尚的品德,并能确保所教授的内容符合宗教教义。^[5]首次对教师的任命条件做出明确的规定,体现了该时期加拿大社会对教师宗教伦理素养的重视。18世纪英属殖民地时期的加拿大,学校教育同样由英国国教圣公会控制,按照当时英国法令,任何想在学校或私人家庭从事教学工作的人,都必须宣誓效忠于皇室和国教教义。此外,1847年成立的多伦多师范学校在招生时规定,申请者需要持有当地牧师开具的道德证明,学生入学后要按照学校规定每周日到教堂做礼拜。^[6]甚至到了1873年,由不列颠哥伦比亚省组织开展的教师资格证书测试中,都有大量关于宗教、教会历史的考点,要求教师了解早期加拿大传教士的事迹并明确修道院存在的积极意义。从17世纪末期到18世纪中期,在新法兰西,天主教各教派的牧师和修女在各个教区建立学校,将天主教教义融入通识教育、家政教育以及职业教育,教会从教义、教规等方面规范教师的教学及传教行为。教会教育成为殖民地学校的主要教育形式,教师必须由虔诚信教的教士或修女担任,必须获得教会认可并遵守教会各项规约。

这一时期是教师专业标准萌芽期,教师职业从培养、任命到职后发展都紧紧围绕着是否遵守宗教教义、能否有效地传播宗教思想、宗教文化传统展开。在强大的宗教精神指引下,以传教士和

修女为主体的教会学校教师凭借着对宗教的忠诚及热情,将对上帝的信仰转化为教育信念。宗教伦理取向的教师专业标准,有利于帮助教师树立坚定的教育信念,时至今日加拿大社会仍有许多信仰不同宗教的优秀教师,他们带着对宗教的理性思考,怀着宗教般的教学情怀,对教学充满敬畏,审慎对待教育实践及行为,将培养学生当做一生的事业。但是,宗教的虚妄性、煽动性、欺骗性等非理性因素对人思想的禁锢也显而易见,过于恪守宗教教义会让教师变得愚昧,给学校教育带来消极影响。

(二)教师专业标准的形成期:科学主义取向

欧洲启蒙运动扫除了封建专制对人们思想的束缚,理性主义逐渐成为社会发展的重要推动力。理性主义的传入,加上受美国公立教育运动的影响,加拿大开启了公共教育改革的“大门”。19世纪上半期,在加拿大历史上著名的政治家、教育家埃杰顿·赖尔森(Egerton Ryerson)及其追随者梅乐尔(Jean-Baptiste Meilleur)、杰索普(John Jessop)等人的努力下,加拿大各省区政府正式启动师范教育教师培养模式改革。1816年,上加拿大^①教育法案将教师聘用的权力交给学区董事,由其决定教师入职的条件;1824年教育法案又将这一权力转交给学区教育局。^[7]1832年下加拿大教育法案首次对教师资质做出详细规定,内容涉及教师资格的获得、教师的职责、教师的任免等多个方面。1841年上、下加拿大政府教育管理权合并,对教师职业提出的要求逐渐趋于统一。1846年,时任上加拿大教育新政主管的赖尔森在经过一年的欧美教育考察后,发表了《关于上加拿大初等教育制度的报告》(Report of a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada),提出“没有良好的师资,就没有高质量的学校;没有良好的师资,就不可能造就优秀的技工、律师和医生”,“应当通过专门的培养,将酗酒之徒、亵渎上帝者、无知的懒汉剔除教师队伍”。^[8]良好的师资意味着教师需要满足各类规范性条件:首先,教师应当“亲切随和但不流于放任随便,严肃庄重但不流于凶厉刻薄”,是学生的“良师益友,而非暴虐凶悍的君主”;其次,一名优秀的学校教师不但应当学问过硬,同时应当掌握良好的教学技巧,能够把教学原理灵活运用在教学实践中;第三,教师在教书育人之前,必须接受系统的

培养和训练,也就是师范学校的教育,并由公共教育委员会根据统一的标准对教师进行考核,颁发教师证书,同时根据其教学水平和能力予以分级。^[9]赖尔森提出对师范学校的招生原则、课程设置、教学模式、毕业标准等提出明确要求,期望“用知识与技能来武装教师,增强教师能力,让教师能够为全体学生提供良好的学习机会”。^[10]1846年,上加拿大政府通过《1846年公立学校法》(Common School Bill of 1846)提出建立统一的师范生培养体系及教师资格证制度,以确保教师掌握基本的教学知识及能力,^[11]对职前教师的专业素养提出了更高的要求。1897年,安大略省在汉密尔顿建立了“安省师范学院”(Ontario Normal College),为期望进入教职的中学和大学毕业生提供教师培训课程,并分别颁发“一级中学教师资格证书”和“普通或专门中学教师证书”。20世纪中叶,加拿大教师培养进入大学化时期,教师培养的任务逐步转入综合性大学。和传统的师范学院相比,综合性院校在师资力量、教育科学研究、教育课程开发、教学资源拓展等方面具有更大优势,能够有效地拓宽师范生的专业知识及能力。大学教师培养模式主要分为“并行式”(Concurrent Pre-service Program)和“接续式”(Consecutive Pre-service Program)。并行式培养模式要求职前教师在修完所教学科专业课程的同时,还要获得教学学科课程学分;而接续式培养模式则要求教师在获得其他学科的本科毕业证书后,再参加专门的包含教育心理学、管理学、教学法、教学实习等课程的教师培训。20世纪70年代,加拿大各省都建立了较为完善的教师资格证制度,对教师需要具备的学历、知识储备、教学实践能力等均做出明确要求。

科学主义取向的教师专业标准重视教师专业知识、专业能力的培养,通过改革师范生培养模式、执行教师资格证书制度等方式,严格教师入职标准,确保学校的教育质量。但是,科学主义取向的教师专业标准过度关注教师的专业知识、专业技能的习得,忽视了教师专业信念的培养;过于重视标准化和统一化,缺少对教师个体的人文关怀;过度重视外部测评,忽视教师内部问责机制;过度关注职前教师的培养,对职后教师的专业发展重视不够。似乎教师只要遵守研究者和政策决定者做出的决定,按照要求传授知识、规范学生行

为,学生就能够得到发展。^[12]20世纪初,随着加拿大教师主体意识的觉醒,加拿大国内学者、教师专业组织都强烈呼吁标准制定者关注教师的实际教学生活,倾听教师的声音,摒弃单一的教学评价标准,制定更加科学、多元的教学评价机制,增强教师专业发展的自主性。

(三) 教师专业标准的发展期: 新工会主义取向

20世纪被加拿大史学家称为“大动荡”时期,^[13]伴随着资本主义的发展,工人阶级力量日益壮大,劳资冲突不断。长期的低工资、低社会地位、恶劣的工作条件激起教师的不满,教师罢工运动不断出现。为了争取教师权益,各类具有工会性质的教师协会(Associations)、教师联盟(Federations)在加拿大各省区相继成立。^[14]1920年,第一个全国性教师专业组织“加拿大教师联盟(Canada Teachers' Federation, CTF)”成立,该组织是加拿大历史上第一个具有全国性影响力的教师专业组织。成立之初,该组织就明确宣称“将致力于为所有教师提供积极的工作环境,致力于创造具有专业精神、团队合作精神、和谐共处、相互尊重的工作氛围”,要求教师应当具有高尚的品德,以尊重、公平、诚恳的态度对待同事,以乐于助人、精诚合作的工作态度为树立联盟及教师积极的形象做出贡献。^[15]为了充分发挥教师专业组织的作用,加拿大各省区通过制定教师专业法案(Teaching Profession Act),赋予教师组织相应的专业权力,包括强制性入会权(Compulsory Membership)、集体谈判权(Collective Bargain)、违规行为处置权(Disciplining Unprofessional Conduct)、离职仲裁权(Appealing Dismissals)等。

为了实现专业自治,提升教师整体专业水平,争取更高的经济地位、社会地位及专业地位,各省区教师专业组织都致力于研制教师专业标准,对教师的教育教学行为进行规范。以安大略省为例,1944年安大略省教师联盟(Ontario Teachers Federation)成立,该组织特别关注职前教师的培养,认为联盟的首要责任是通过教师教育推动安省教师专业化,联盟有权利也有责任和政府及其他利益相关主体一起制定教师教育政策;职前教师在没有获得教师培训机构及实习指导教师的认可前,不能获得教职;教师要在教学中保持高

水平的专业能力,帮助学生达到优秀水平。安省联盟对教师教育项目申请者提出了如下标准:获得本科学位,有相关教育实习经验;良好的从教态度;沟通能力;语言表达能力。同时,联盟要求职前教师课程包括“联盟专业案例”“联盟成员的责任和权利”“专业伦理”等内容;要求教师肩负对新成员的培养责任,担任职前教师指导教师需要具有“至少两年的成功教学经验、一年指导学科的教学经验、在联盟中具有良好的声誉”。联盟还提出,联盟及政府相关机构应当对教师教育项目进行周期性的考核;已经获得教师资格证的教师,也要按照相关政策规定更新教师资格。

“新工会主义”取向的教师专业标准以教师组织的利益为上,以教师群体的发展为目标,重视教师对专业组织的责任与义务,强调从职前培养阶段起就要教师明确相应的专业伦理,要求教师处理好和学生、家长、学校、学区之间的伦理关系,以此获得社会认可。标准明确了进入教职需要具备的基本条件,一方面能够培养专业水平高、服从教师专业组织管理的新生力量,另一方面又能将不合格的教职人员剔除教师队伍,加强教师队伍的专业性。“新工会主义”取向的专业标准首先要求教师是“组织人”“集体人”,其次才是“专业人”,既有“工会主义”的烙印,即关注教师群体的利益,又注重教师的专业发展,是加拿大教师组织在追求经济利益、社会地位的过程中对教师专业性提出的要求,不可避免地带有功利主义的局限性。过度关注教师的利益,教师在违反学校规定、行为不端时,总能获得同事及教师专业组织的偏袒,导致学校、家长、社会对教师的质疑不断加深,很多学校或学区内的教育改革都将教师排除在外,也导致中小学教师在教育观念、从教动机等方面存在诸多问题,反而削弱了教师在教育改革中的参与度与发言权。而且,教师将专业发展的希望寄托于教师专业组织开展的政治游说、集体谈判、教师培训等,不可避免地沦为教师专业标准禁锢下的“被动发展者”,缺少自主发展的内生动力。教师对专业自主权的坚持与学校、学区教育改革之间的矛盾迫使各省区政府再次审视原有的教师专业法案,并对教师专业性提出新的要求。

(四) 教师专业标准的深化期: 赋权增能取向

20世纪末以后,在教师专业组织及各方的共同努力下,加拿大教师的经济地位、社会地位得

到基本保障,教师的专业地位日益凸显,教师成为备受社会推崇的职业。部分省区的教师专业组织将工作重心转移到关注教师的专业发展及教师个体,逐步摆脱了“争取面包与黄油”的新工会主义取向。这一时期,各省区政府通过制定或修订教育法案、设立专门机构等方式,赋予教师专业组织更多的专业自主权,如部分省区制定更为详细的教师专业法案,赋予教师专业组织更多的专业自主权;另一些省区则将推动教师专业发展的任务交给教师培训机构,鼓励教师专业组织和教师培训机构协作,推动教师专业发展。1987年,大不列颠哥伦比亚省(BC省)政府在该省教师联盟的反对声中,通过立法宣布建立“教师学院(College of Teachers)”,全权负责教师资格审核及教师专业发展。BC政府教师管理创新模式为其他省区教师专业发展改革提供了经验,各省区具有相似功能的“教师学院”迅速发展起来,“教师学院”成为教师专业发展的重要推动力。在加拿大各省区政府及教师专业组织、其他相关成员的共同推动下,1997年,阿尔伯塔省教育部颁布“阿尔伯塔省基础教育教学质量标准(Teaching Quality Standard Applicable to the Provision of Basic Education in Alberta)”,成为加拿大首个由政府部门颁布的教师专业标准。此后,各省区政府及教师专业组织制定新的或修订原有的教师专业法规及标准,出台了一系列教师专业标准文件,如《伦理守则》(Code of Ethics)、《专业能力守则》(Code of Competence)、《专业行为守则》(Code of Professional Conducts)、《专业实践守则》(Code of Professional Practice)等。各省区教师专业标准致力于形成一种开放、尊重、信任、健康的专业关系,要求教师以专业的理想信念、道德操守、精神风貌与学生、同事、家长、社区互动交流,形成一种“自然合作文化”,这种存在于教师之间、教师和专业主体之间的自然合作文化有利于教师超越个人反思的局限,获得工具性支持、社会支持及情感支持,教师的专业自信进一步加强,更有勇气投入教育探索及创新。^[16]

作为“专业人”的教师个体受到重视,成为教师专业标准的制定主体之一。各省区标准制定机构通过访谈、讨论、征集意见等方式,让广大教师参与到教师专业标准的制定过程中,并充分考虑教师的实际需求,除了将教师专业标准作为鉴别

教师水平的工具,更希望标准为教师的专业发展提供指导。同时,教师专业标准一方面重视教师对多元化的学生群体及民主社会担负的主体责任,另一方面也强调教师专业实践、专业协作、专业学习的重要性。进入21世纪,加拿大各省先后颁布了教育法修订案,改革教师专业标准,要求教师具备培养“21世纪人才”的专业素养。各省教师专业标准更加强调教师领导力培养,希望教师成为学习型组织中的领导者。教师被认为是“学校变革的动力”,需要具备四项核心能力,即“个人见解的形成、探索能力、控制能力和协作能力”,教师要成为“学习型个人”,才能具备核心能力。^[17]“增权赋能”取向的教师专业标准赋予教师专业发展自主权,关注教师个体的专业生活,注重激发教师专业发展的内在动力,教师成为学习型组织中的领导者,是“学校变革的动力”。与之前的教师专业标准相比,“增权赋能”取向的教师专业标准已不再仅仅是规范教师行为的“规约”,而是为教师专业发展提供充分的发展机会的政策保障,具有为教师“服务”的功能,鼓励教师从专业发展的“局外人”变为“局内人”,从标准的“被动服从者”变为“主动追求者”,从“技术理性者”变为“反思性实践者”。“增权赋能”取向的教师专业标准,保障了教师专业发展自主权,为教师追求自身生命发展和自我价值的实现提供了条件。

二、启示

加拿大教师专业标准历经宗教伦理取向、科学主义取向、新工会主义取向和现今的增权赋能取向,是历史、文化、社会、经济、政治等多重因素相互作用的结果,也是加拿大教师专业发展的必然选择。当前,我国正处于教育改革的“深水区”,教师教育改革也已进入攻坚克难阶段,教师专业标准作为“教师培养、准入、培训、考核等工作的重要依据”,^[18]是教师教育改革的重要突破口。加拿大教师专业标准价值取向的变迁,为我国教师专业标准的改革提供了一定的借鉴。

(一) 赋予教师专业发展自主权,激发教师专业发展的内生动力

萌芽期的教师专业标准以“外部规约”的形式规范教师的从教行为,强调教师对教会制定的从业规范的服从;形成期的教师专业标准以科学理性为指导,教师专业发展权掌握在政府手中,教师依旧是被动的服从者;发展期的教师专业标准

将教师专业发展权下放到教师专业组织,赋予教师部分专业自主权;深化期的教师专业标准赋予教师充分的专业自主权,不仅成为教师专业标准的制定主体之一,且教师在专业发展中的主体地位受到高度重视。教师专业发展权的逐步下放,赋予教师、教师专业组织专业发展自主权,将教师作为专业发展的主体,将外部规约转为教师的自我约束,不仅能够满足教师个体的专业发展需求,激发教师专业发展的内生动力,也能推进教师专业化发展,提升加拿大的教育质量。我国的教师专业标准是“国家对幼儿园、小学和中学合格教师专业素质的基本要求,是引领教师专业发展的基本准则,是教师培养、准入、培训、考核等工作的重要依据”。^[19]在教师专业标准的制定、实施过程中,更多体现的是国家意志,通过外部规约的形式规范教师的从教行为,教师的主体地位凸显不足,难以激发教师专业发展的内生动力。我国教师专业标准的发展可以借鉴加拿大的做法,赋予教师专业发展自主权,鼓励教师积极参与教师专业标准的制定与实施,激发教师专业发展的内生动力,增加教师对专业标准的认同度,为教师自觉提升专业素养、推进教师专业化提供保障。

(二) 重视教师专业内部问责,倡导多元评价机制

加拿大各省制定教师专业标准后,也建立了配套的教师评估机制。为了保证评估的客观、公正、全面,同时也为了维护教师的合法权益,激发教师专业发展的内在动机,教师专业评估逐步由外部评价转向内部问责,由主要依据学生学业成就评价教师专业水平的终结性评价模式转向以教师教学档案袋为依据的过程性评价模式。通过教师的自我评价、同伴评价、校长评价等多渠道、多层面评价,帮助教师审视、反思自己的教学,不断改进教学实践。加拿大各省将教师评估权交给各学校校长、教师等熟悉教学工作的一线教育工作者,定期颁布详细的教师评估手册,以规范校长、教师的评估行为。为了保证评估的客观性、可靠性,在多数省区,教师和校长分属不同的专业组织,明确双方教学责任与权利。虽然我国的教师专业标准出台后,也有相应的教师评估机制,但对教师专业水平的评估是以行政命令为主导,强调教育主管部门、校长对教师的评价,同伴评价、尤其是教师的自我评价未能受到足够的重视,教师

在专业水平评估中的话语权彰显不足。赋予教师专业发展自主权,重视教师在专业发展中的话语权,是教师专业发展的必然趋势,也是教师专业化的必经阶段,也是我国教师专业标准改革的重要内容。

注释:

- ① 上加拿大:为了便于管理,英国政府在1790年通过《1791年宪法法案》(Constitutional Act of 1791),将魁北克一分为二,以圣劳伦斯河为界,其上游为上加拿大,是安大略省的前身,主要包括苏必略湖、休伦湖和渥太华流域,主要使用英国法律与制度;圣劳伦斯河下游为下加拿大,其管辖的范围包含现在加拿大的魁北克省南部、纽芬兰与拉布拉多的拉布拉多地区,以法裔加拿大人为主,保留法国民事法与制度。

参考文献:

- [1] 何美. 美国优秀科学教师专业标准、评估及认证研究[D]. 上海:华东师范大学博士学位论文,2012:7.
- [2] Historica Canada. The First Teachers in Canada [EB/OL]. [2017-02-18]. <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/education/>.
- [3] Ahmadian, Ziba. Modern Pedagogy and the Ratio Studiorum [J]. Journal of Literature and Art Studies, 2014, 4(2):137-147.
- [4] Trueman, George Johnstone. School Funds in the Province of Quebec[M]. 1920. Reprint. London: Forgotten Books, 2013:8-9.
- [5] Gosselin, Amédée. L'Instruction au Canada sous le régime français (1635-1760)[M]. Québec: Laflamme&Proulx, 1911:472-475.
- [6] Richter, Barbara. It's Elementary: A brief history of Ontario's public elementary teachers and their federations[J]. ETFO voice, 2006.
- [7] Ross, W. George. The school system of Ontario (Canada): Its History and Distinctive Features (Classic Reprint)[M], London: Forgotten Books, 2015:7.
- [8] [9] Ryerson, Egerton, Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada[M]. Montreal: Lovell and Gibson, 1847:175-173.
- [10] Hargreaves, A., Fullan, M. Understanding Teacher Development [M]. New York: Teachers College Press, 1992:1.
- [11] Kitchen, J., Petrarca, D. Teacher Preparation in Ontario: A History[J]. Teaching & Learning, 2013/2014, 8(1), 56-71.
- [12] Lampert, M. How do teachers manage to teach?: Perspectives on problems in practice[J]. Harvard Educational Review, 1985, 55 (2), 178-194.
- [13] Palmer, B. D. & J. Sangster, eds., Labouring Canada: Class, Gender, and Race in Canadian Working-Class History[M]. Oxford: Oxford University Press, 2008:68.
- [14] Smaller, H. Canadian teacher unions: A comparative perspective[J]. Contemporary Education, 1998, 69(4). Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- [15] Paton, J. M. The role of teachers' organizations in Canadian education[M]. Toronto, W. J. Gage, 1962:34, 22.
- [16] Hargreaves, A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues [J]. International Journal of Educational Research, 2001(35):512-523.
- [17] (加) 迈克·富兰. 中央教育科学研究所, 加拿大多伦多国际学院译. 变革的力量: 透视教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000. 19.
- [18] [19] 教育部. 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》、《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知(教师〔2012〕1号)[EB/OL]. [2012-2-10]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/145603.html>.

(下转第80页)