

教育经济与基础教育创新 信息简报

2022年02月第02期（总第61期）

未来教育研究中心

2022年02月25日

中国基础教育国际竞争力研究报告（三）

【导言】在科技高速发展、世界格局不断变化的今天，教育作为提升国家国际竞争力的主要手段与重要抓手，日渐成为各国、各界、各领域关注的焦点。为清晰地阐释国际竞争力、教育国际竞争力以及两者之间的关系，明晰中国基础教育国际竞争力优劣势，寻找中国基础教育国际竞争力提升路径，中心开展了“中国基础教育国际竞争力”专项研究。以期通过多维度比较、多视角分析明确中国基础教育国际竞争力情况，并结合多国经验与本土现状总结提炼出提升路径与发展建议。自第59期开始，中心将陆续推出“中国基础教育国际竞争力研究报告”专题稿件。

1.3.3 教育过程

（一）入学机会

1. 基础教育入学率

2000年以来，世界各国在普及初等教育目标方面取得了巨大的成就。2015年，全世界识字率急速上升，失学儿童人数下降了近一半，发展中国家初等教育入学率已达到91%。依据SDG4目标——“2030年要让所有青年完成中学教育”，2018年所有适龄儿童均要进入学校，但世界银行（WB）数据显示，2018年世界平均初等教育入学率仅为89%，低收入国家仅有70%的儿童有入学机会。同时，超过1/4的国家还存在超龄参与情况，这进一步增加了考试不合格、辍学、留级等的可能性，将会对基础教育产生巨大影响。数据显示，巴基斯坦24%的10岁儿童仍未能入学，且还存在14岁青少年还在上小学的情况；海地等国家10岁儿童中约有5%还在接受学前教育，17%的19岁青少年还在接受小学教育，可见问题的严重程度。中学入学率情况更不容乐观。WB最新数据显示，2018年仅有66%的青少年进入中等教育学校，高收入国家、中高收入国家、中等收入国家、中低收入国家、低收入国家的这一数据分别为91%、82%、68%、63%、34%。可见收入水平的高低直接影响中等教育的入学率。

中国作为中高收入国家，在此方面表面亮眼。截至至2019年底，在初等教育与初级中等教育阶段（中国的九年义务教育阶段）巩固率已达94%；截至至2020年11月30日，全国九年

义务教育阶段辍学学生台账已由建立之初的约 60 万人降低至 831 人。在高级中等教育阶段，毛入学率已达 89.5%，且各地区表现较为均匀，全国已有 28 个省份该阶段的毛入学率超过 90%。总的来看，中国基础教育阶段的各类入学数据均高于中高收入国家的平均水平，且与高收入国家相差甚少。可见，中国基础教育在保障入学方面表现出了强劲的竞争力。

2. 各学段性别差异

消除性别差异，不让任何一个人掉队是贯穿教育可持续发展目标的追求，也是判断基础教育竞争力的重要指标。从全球范围来看，目前学前到高中阶段入学的男女比例均衡问题的解决已取得了进展，但各国国内情况却不尽相同。

总的来看，2018 年实现小学性别均等的国家占全球国家总数的 2/3，初中约有 1/2，高中仅约有 1/4。在世界大多地区（大多数是较为富裕的地区），其大中小学里女生的比例均超过了男生，但在排名靠后的 1/4 低收入国家同一学段男女比例约为 10:9，高中阶段男女入学比例仅为 10:6。

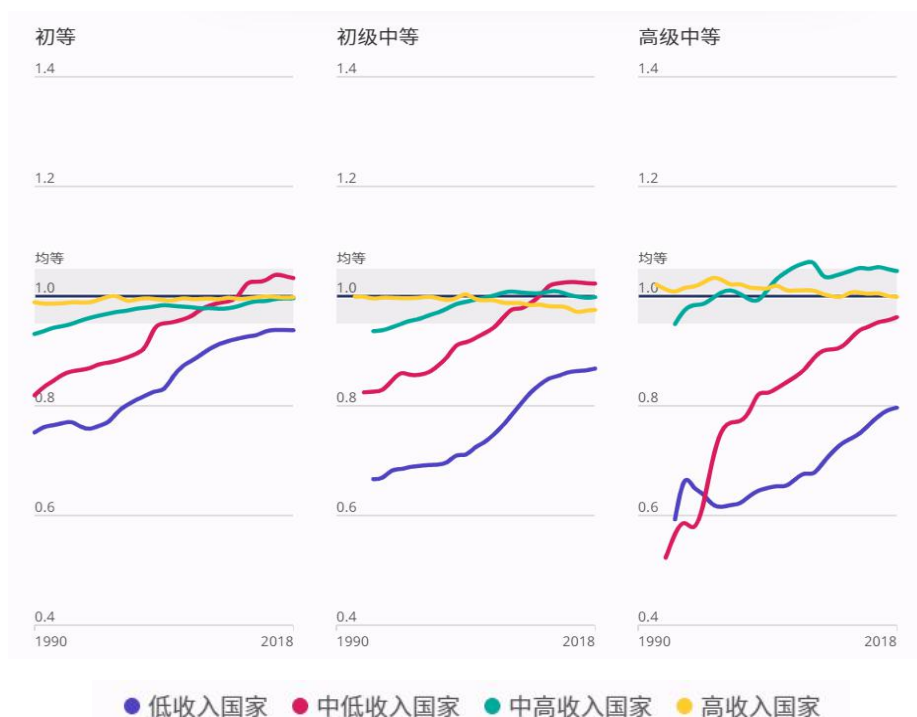


图 7 不同收入国家基础教育不同阶段男女生比例

注：灰色阴影区域下方的线表明入学男生多于女生。

数据来源：联合国教科文组织网站。

从收入水平维度来看，在基础教育各阶段，中低收入国家及低收入国家女生比例上升情况明显，高收入国家最为平缓。随着学段的提升，收入水平不同的国家之间的差距也在逐渐增大。总的来看，虽然自 2000 年以来，因女孩处于弱势地位造成性别差异过大的国家已经减少，但在初等、初级中等、高级中等各阶段存在这一现象的国家还仍有 7%、12%和 16%，且发展中国家仍有 1/4 的女孩无学可上。更为细致来看，许多国家尚未在中等教育中实现均等，且在不同教育阶段男女生辍学比例也有所差别。通常，因男孩处于较大不利地位造成的初级、初级中等教育阶段性别差异的国家并不常见，但这一情况在高中后的教育阶段却十分明显。自 2000 年至今，随着学级的不

断提升，辍学女生比例有所降低，而男生辍学比例却显著提升。说明，各国在初等、初级中等教育阶段应着重关注女童入学问题，在高级中等及高等教育阶段应更加注重男生的学习、成长及继续接受教育等问题。

在消除性别差异方面，中国略有不同。在初等教育阶段，2018、2019年女生占比为46.56%和46.6%；在初级中等教育阶段2018、2019年女生分别为46.47%、46.43%；在高级中等教育阶段2018年女生占比为47.41%（2019年数据缺失）。总体上来看，中国基础教育各阶段女生比例均略低于男生约3个百分点，表现较为均衡。可见，中国在基础教育阶段基本消除性别差异，在基础教育国际竞争力方面具有一定的优势。

3. 贫富差距的影响

消除贫富差距，实现人人可得的、包容性的和高质量的教育是国际社会发展目标，探索贫富差距对基础教育的影响有助于了解一个国家或地区的基础教育竞争力。据住户调查数据显示，贫富差距、城乡差距造成的教育不公平差距较性别而言更为严重。数据显示，各国的贫富差距对教育不同阶段产生的影响不同。

初等教育阶段完成方面，索马里最贫困者完成率最低仅为3%。贫富差距对教育产生影响最大的国家为安哥拉，其最贫困者初等教育完成率为19%，最富有者为89%，差距达70个百分点。白俄罗斯、土库曼斯坦、哈萨克斯坦、俄罗斯联邦、以色

列、乌兹别克斯坦、乌克兰、波斯尼亚和黑塞哥维纳在该阶段贫富差距对教育影响最小且均达到 100%。该阶段，中国贫富差距对教育的影响较小，最贫困者完成率为 98%，最富有者完成率为 100%，差距仅为 2 个百分点，美国亦如此。

初级中等教育完成方面，马达加斯加最贫困者完成率为 0，莫桑比克、布基纳法索、尼日尔、中非共和国最贫困者完成率其次，仅为 1%。贫富程度对教育产生影响最大的国家为老挝，其最贫困者初级中等教育完成率为 4%，最富有者达 78%，差距达 74 个百分点。英国、芬兰、瑞士、斯洛文尼亚、捷克、冰岛、斯洛伐克、土库曼斯坦的最贫困者与最富有者初级中等教育完成均达 100%。该阶段，中国贫富差距对教育的影响较为微弱，其最贫困者完成率为 83%，最富有者完成率为 87%，差距为 4 个百分点。同阶段，美国，最贫困者完成率为 98%，最富有者完成率为 100%，差距为 2 个百分点。

高级中等教育阶段完成率方面，中非共和国、瓦努阿图、索马里、莫桑比克、马达加斯加、加蓬、布基纳法索、坦桑尼亚联合共和国、塞内加尔、尼日尔、喀麦隆莱、索托的最贫困者完成率为 0。贫富差距对该阶段教育影响最大的国家为乌拉圭，其最贫困者高级中等教育完成率仅为 1%，而最富有者这一比例为 91%，差距达 90 个百分点；此阶段贫富差距影响最小的国家为芬兰，其最贫困者完成率为 86%，最富有者完成率为 87%，差距仅为 1 个百分点。其中冰岛较为特殊，其最贫困者完成率

为 72%，最富有者完成率为 69%，贫困者完成率高于富有者 3 个百分点。该阶段，中国贫富差距对教育产生影响较大，其最贫困者完成率为 50%，最富有者完成率为 73%，差距达 23 个百分点。而美国贫困者完成率（85%）低于富有者（97%）12 个百分点，英国情况较好，最贫困者（83%）仅低于最富有者（87%）4 个百分点。

从以上数据也可以看出，贫富差距对教育的影响随学生学段的提升不断扩大。就财富指数而言，世界平均在初等教育完成率、初级中等教育完成率、高级中等教育完成率依次为 71%、60%、26%，中高收入国家依次为 95%、78%、39%，东亚和东南亚平均水平依次为 79%、49%、24%，中国以上比例分别为 98%、95%、69%，均高于世界平均水平、中高收入国家水平与区域平均水平。

（二）学校教育

1. 英国：PSHE 课程创新

PHSE 课程——一个人、社会、健康与经济教育课程(Personal, Social, Health and Economic Education, 简称 PSHE)，是英国一项备受关注的跨学科综合性课程。PSHE 课程兴起于 20 世纪 80 年代，由英国教育部支持，PSHE 学科协会（the PSHE Subject Association）研发与推广，是一项旨在支持基础教育阶段青少年生理、精神、道德、社会等全方位健康发展的综合性课程。目前，该课程已被纳入英国国家课程体系，其中大

部分内容从 2020 年起开始被列入英国中小学法定必修课程。

PSHE 学科协会 2013 年颁布的课程纲要显示，传统的个人教育（Personal Education）、社会教育（Social Education）、健康教育（Health Education）及财经教育（Economic Education）四大领域正转向为聚焦健康与幸福（Health and Wellbeing）、人际关系（Relationships）以及生活在更广阔世界（Living in the Wider World）三大核心领域。PSHE 课程内容广泛，几乎包含了所有学科的知识，如生理教育、性与人际关系教育、心理与情绪健康教育、安全教育、职业教育、理财与消费观教育、道德伦理教育、数字技能与媒介素养等。由此可见，PSHE 课程在性质上是一门以学生健康发展与生活为中心的跨学科综合性课程，其课程的内容与时代危机与社会变革紧密结合，是英国基础教育课程中新型、发展性的课程。同时，也反映了学校教育在价值取向上“回归生活”的趋势。

2020 年 3 月，世界卫生组织于宣布新冠肺炎疫情进入全球大流行时期，此时 PSHE 课程便积极探索，形成了体系化的课程。如，《如何与青少年谈论新冠疫情》专题课，根据不同年龄段学生的不同需求与特点提出了针对性的教学与生活指导。

在课程内容设计与选取层面，PSHE 表现出“以学生为中心”的特点。其通过课程资源重组，构建起以“生命—健康”为核心的学科课程群，一方面使课程内容更具有系统性，另一方面也消除了学科设置混乱问题。

2. 美国：STEM 课程创新

美国的教育实践表明，STEM（Science，Technology，Engineering and Mathematics 科学、技术、工程、数学）教育有助于培养学生的科学探究能力、创新意识、批判性思维、信息技术能力等未来社会必备的技能 and 能力，并在其未来生活和工作中持续发挥作用。

美国 STEM 教育的目标是通过制定具体的课程标准实现的。STEM 课程广泛地以分科授课的形式出现，其课程标准也具体到每个学科。如，美国 K-12 阶段的 STEM 课程包括基本的核心课程以及形式多样的选修课程。除此之外，STEM 整合课程也在基础教育阶段广泛实施。

为保障 STEM 教育的开展，一些第三方社会组织如“项目引路”（Project Lead To the Way, PLTW）与“变革方程”（Change the Equation）等专门致力于提供 STEM 教育课程计划。PLTW 机构是美国初高中 STEM 课程的主要提供者，是目前全美最大的非营利 STEM 教育项目提供者。其提供的课程严谨且具有创新性，其鼓励学生参与基于活动、基于项目、基于问题解决的（Activities, Project, Problem Based, APPB）学习。PLTW 的另一大特点是其在高中阶段设置了工程类课程，包含工程原理、工程设计、开发与制作等实践性的活动，要求学生综合应用所学知识解决问题。

2016 年 9 月，美国研究所与美国教育部联合发布了

《STEM2026：STEM 教育创新愿景》（STEM2026：A Vision for Innovation in STEM Education），旨在促进 STEM 教育公平以及让所有学生都得到优质 STEM 教育。文件的发布促进了社会机构、企业、学校等多方力量推动 STEM 课程在全国中小学的普及。

3. 芬兰：注重横贯能力培养

芬兰的基础教育历经多次改革，但始终坚持以学生为本的价值取向，取得了引人注目的成就，也被誉为全世界落差最小的教育。2014 年 12 月，芬兰国家教委会颁布了针对 1-9 年级的《国家基础教育核心课程》，并确定于 2016 年 12 月正式在全国实施。此次改革，特别强调对学生“横贯能力”（Transverse Competences）的培养，是教育教学价值取向的又一次升华。在具体的实施中，文件鼓励地方教育当局和学校以创新方式达到学生培养目标。

横贯能力强调多种能力的融合和贯通，强调跨学科知识的整合和迁移，是情感、意志、价值观等综合素养的具体体现，其主要包括七大能力：思考与学会学习的能力；文化、交流与表达的能力；照顾自我、经营与管理日常生活的能力；多模态识读能力；ICT 相关能力；工作与创业能力；参与并创造可持续性未来的能力。具体来看，横贯能力的培养在教育教学层面的方式主要有两个：一是现象教学，二是社区化学校。虽然横贯能力强调跨学科的能力，但在教学实施层面依然是依托于具

体学科实现的。现象教学能够在保留传统分科教学的基础上以一种跨学科形式教学，如围绕特定的主题将相近的学科知识重新编排，形成学科融合式的课程模块，以其为载体实现跨学科教学。

4. 澳大利亚：扩充 STEM 教育

2014 年，澳大利亚联邦政府发布了《STEM：澳大利亚的未来》（Science, Technology, Engineering and Mathematics: Australia's Future）和《确定基准：澳大利亚 STEM》（Benchmarking: Australian Science, Technology, Engineering and Mathematics）。前者表明 STEM 在国家发展中的重要位置，后者为 STEM 发展指明了方向。2015 年 12 月发布的《国家创新与科学进程》（National Innovation and Science Agenda）提出了“提高所有人的数字化素养与 STEM 一揽子计划”（Inspiring all Australians in Digital Literacy and STEM package）。2016 年联邦及各州和地区教育部长们签署了《STEM 学校教育国家战略 2016-2026》（National STEM School Education Strategy 2016-2026），表现了澳大利亚国家层面重新关注 STEM 学校教育的决心。

依据《STEM 项目索引（2016）》，可将澳大利亚中小学 STEM 教育项目分为科学、数字技术和 ICT、工程技术、数学、整合的和跨学科的 STEM、商业技能等 6 个大类科目。前 4 个分别对应科学、数字和设计技术、数学等学科，后 2 个融合了多

学科内容。其中，商业能力的培养是澳大利亚 STEM 教育的创新性延伸。《STEM 项目索引（2016）》中与 STEM 相关的商业技能主要包括创业能力和财经素养。培养商业技能的教育项目并非是 STEM 活动的主要组成部分，但却体现了 STEM 在解决经济、社会问题等方面的教育功用，这与澳大利亚一直所追求的开通 STEM 教育“社会执照”（social license）功能一致。

财经素养与 STEM 教育的融合源于《财经素养的国家战略》所提出的“将财经素养整合、融入国家课程”的教育途径。在此文件之前，《消费者和财经素养的国家框架》就财经素养的年级分布进行了规划，如理解金钱（小学低年级）、消费者素养（小学高年级）、个人财务（初中）、金钱管理（高中）。另外，在澳大利亚的中小学阶段，数学和科学课程成为整合财经素养的重要形式，STEM 教学项目对此也持开放态度。

5. 中国：以信息化推动改革基

国际上关于基础教育课程与教学的创新经验显示，STEM 课程与能力素养课程是基础教育课程改革与创新的目标。近年来，STEM 教育在中国快速发展。2015 年，教育部首次提出 STEM 概念。2016 年，教育部出台的《教育信息化“十三五”规划》中明确指出，有效利用信息技术推进“众创空间”建设，探索 STEM 教育、创客教育等新教育模式。《基础教育课程改革纲要》也将 STEM 与创客课程纳入义务教育重点改革课程。2016 年国务院发布的《全民科学素质行动计划纲要实施方案（2016-2020

年)》强调,高中阶段要鼓励探索开展科学创新与技术实践的跨学科探究活动。

2017年,教育部印发《义务教育小学科学课程标准》,明确指出小学科学教育的重要性,倡导跨学科学习方式,建议教师可以在教学实践中尝试STEM教育。同年,中国教育科学研究院发布了《中国STEM教育白皮书》指出,STEM教育在中国已进入蓬勃发展期,其在教育实践、理论研究和教育政策方面都取得了明显的进展。同时,中国各地也在积极探索STEM教育推进方式,如江苏省、深圳市、成都市都发布专门文件推进STEM课程,并开展了试点学校申报和STEM教师培训工作。以柴火空间为代表的民间机构也以各种方式推动了中国STEM教育的发展。另外,许多学校建立了STEM专业教室或创客空间,在课堂教学中推进项目式学习。但客观来看,我国STEM教育无论学科建设、课程保障机制,还是课程标准与评价标准方面,还仍旧存在问题。

首先,学科整合与建设方面缺少打通学段的整体框架。要在中小学开展STEM教育,就必须站在培养创新人才的高度来看问题,从产业发展、人才需求、人才培养的角度统筹考虑,整合多学科资源。同时,也要考虑课程目标衔接问题。

其次,保障机制方面教学项目联动机制不健全。STEM教育是一项内容丰富、涉及面广的系统工程,这就需要建立社会联动机制,整合社会资源,发挥各自优势,在统一体系下形成合

力。目前，虽然我国已经形成了一些专业机构和学校联盟，但都是相对松散的民间机构，不像美国、澳大利亚等国家将社会机构、企业与学校联合起来，共同推进中小学 STEM 课程的开展。

最后，在课程评价标准方面，我国各学段 STEM 学科标准与评估机制尚未建立。客观来说，我国 STEM 教育还处于发展初期，关于 STEM 课程自身的优劣、准入标准、课程预期效果等都尚未有明确定义，甚至很难保障 STEM 教育培养出的人才能与国家需求相匹配。可以说，我国 STEM 课程的改革与创新仍任重道远。

（三）教师发展

贝雷迪在《教育中的比较方法》中提到“通过了解他人来了解自己，这是和教育相比更有意义的教育。”也就是说，基于对不同教育体系、理念、政策、制度的理解，才能认清自身教师教育的特征与不足。

教师的使命是“赋权年轻人”，更是开启优质教育的钥匙，必然也是判断教育竞争力的重要因素。目前，教育质量框架中衡量教师质量的评估方式主要有两种：一是教师是否具有教学资格，即是否符合国家标准规定的学历；二是教师是否接受过培训，即不论资格如何，是否接受过适当的教师培训。

1. 国际总体情况

（1）生师比

从国际总体及各区域情况来看，2000 年以后世界各国在普及教育的同时并未加紧开展教师招聘工作，导致生师比例上升明显。但经济发展较好地区的自我调节能力相对较好，而经济发展较差地区自我调节难度大，耗时也相对较长。如在初等教育阶段，撒哈拉以南非洲国家生师比逐渐加大，北美和欧洲这一比例则自 2005 年之后趋于稳定，并一直保持在 15:1 左右的。各区域具体初等、初级中等、高级中等生师比差异及趋势如图 3-图 5 所示。

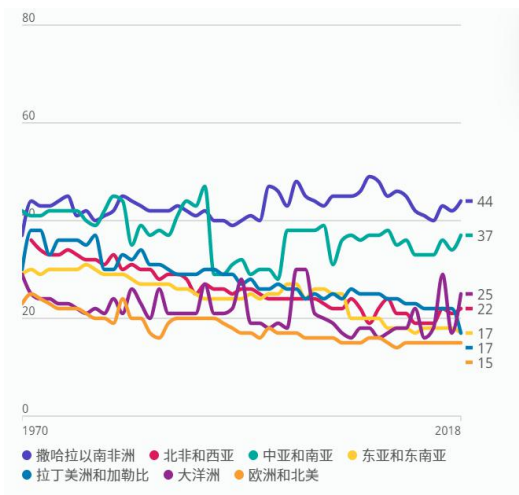


图 3 初等教育生师比

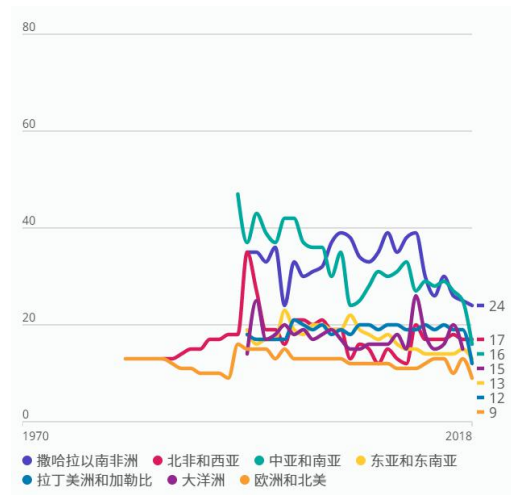


图 4 初级中等教育生师比

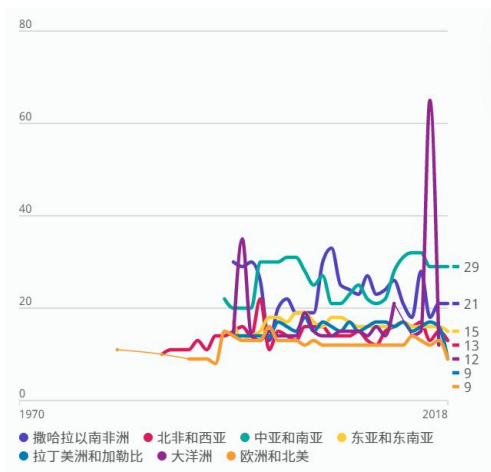


图5 高级中等教育生师比

数据来源：联合国教科文组织网站。

中国各阶段生师比略有不同。1970 年至今，初等教育阶段生师比不断缩小，直至 2008 年开始基本保持在平均 17:1 左右；初级中等阶段自 2003 年最高的 20:1 后，也逐渐稳定至 13:1 左右；与前两者不同，高级中等阶段呈波动状，其中 2001 至 2002 年间最高为 20:1，自 2014 年后逐渐稳定在 14:1。中国各教育阶段详细生师比趋势及差异如图 6 所示。

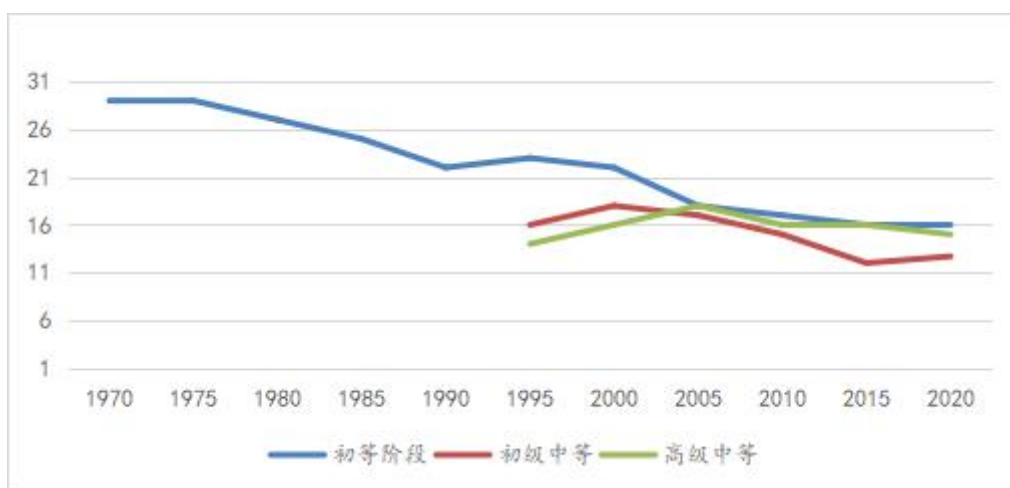


图6 中国各阶段生师比

数据来源：联合国教科文组织、中国教育部网站教育统计数据等。

(2) 教师培训率

教师接受培训意味着接受过专业知识及教学方法知识的培训，但目前国际上关于“受过培训的教师”的定义还不够明确，各国教师培训的类型与内容也不尽相同。由于各国关于“教师培训”尚存在差异，导致数据收集及解读工作受阻。所以，尽管教师培训是判断基础教育国际竞争力的关键因素，但国际上关于“受过培训的教师（4. c. 1）”的 SDG4 监测却不够清晰

和详细。幸运的是 UNESCO 统计研究所已经发现了这一问题并正在积极寻求解决办法，如制定新的教师国际标准分类等。

据可持续发展目标指标（4. c. 1）最新数据显示，以各国经济状况为视角，可得 2018 年世界教师平均培训比为 83%，高收入国家、中高收入国家、中低收入国家、低收入国家这一比例分别为 99%、98%、86%、64%。近几年 4. c. 1 监测数据显示教师培训比与国家发展速率有关。各区域教师培训比由高到低排列依次为：东亚和东南亚 100%；拉丁美洲加勒比 99%；欧洲和北美为 96%；北非和西亚 91%；中亚和南亚 82%；大洋洲为 76%；撒哈拉以南非洲为 69%。另外，OECD 审查了 9 个国家后发现，学前教师可能具备较高的资历，但未必接受过儿童工作培训。OECD 还发现，教师对工资的满意度较低，但对工作的满意度较高，其中以色列为 98%，韩国为 79%。2019 年，全球约 81% 的小学教师接受了培训，南亚培训率为 74%、撒哈拉以南非洲为 65%，依旧较低。随着 COVID-19 的蔓延，全球大多数国家和地区的学校全部或部分关闭，对生师比例、教师培训及其它教育问题产生了较大隐患。

为扎实推进教师队伍建设，中国自 2010 年开始启动“中小学幼儿园教师国家级培训计划”（“国培计划”）。十年来，共有 1288 个机构承担了全国共 31 个省、市、自治区的培训任务。至 2019 年，约培训教师及校长 1680 万，约占同年专任教师总数（1732.03 万人）的 97%。其中，中西部参培人数约 1574

万，约占培训总人数的 94%。另外，中国在“国培计划”的引领下中国还构建了“国培-省培-市培-县培-校培”五级联动的教师培训网络。在中西部优先、贫困地区优先特征下，有效地推动中国的教育公平也为提升中国基础教育竞争力奠定了坚实的基础。但从区域来看，中国教师培训比例还低于区域（东亚）3 个百分点。

2. 德国：卓越教师计划

调查显示，虽然德国教师的社会关注度、认可度均较高但社会较低。数据显示：教师群体中有半数的教师认为教师职业具有吸引力，也有超过 1/3 的教师认为教师职业缺乏吸引力；在非教师群体中，18%的人表示对教师职业兴趣一般，71%的人持不确定态度，且表示对这一职业没有概念。

经过两个多世纪的探索，德国逐步形成了独特的职前教师教育体系。近些年，随着职前教师教育领域需求的变化，德国开始对该体系进行改革，并提出了“精英教师教育方案”。2012 年 4 月，德国科学联合会（GWK）宣布将方案定为“卓越教师教育计划”。2014 年 12 月，联邦政府和各州共同启动了“卓越教师教育计划”（简称“计划”）推进项目，2015 年 5 月确定了该项目的整体框架。

“计划”的核心是以寻求改进为导向且具有以下四方面特征：一是通过引入指导教师、教与学实验室等多种不同的方式改善教师教育领域实践课程的质量；二是为教师提供多样化、

有针对性的专业咨询和支持服务，唤醒教师职业的期待和追求；三是促进教师教育发展的多元化和包容性，引领职前教师从文化、成就等主题进行深入学习；四是加强教师培养三个阶段（大学师范学习、见习服务期、在职继续教育）的联系。“计划”的有效实施促进了教师职业发展的可持续性和系统性。

3. 美国：教师驻校模式

19世纪就建立了师范教育制度的美国，在20世纪50年代和80年代经历了传统的大学化教师教育培养模式和选择性教师教育模式两次改革，但成效始终差强人意。大学化教师教育培养模式长期以来受人诟病，而选择性教师教育模式则被认为是一种失败的教师教育改革尝试。20世纪90年代，美国以教师教育改革的新型道路——城市教师“驻校模式”提升基础教育教师竞争力，且取得了一定的成效。

“驻校模式”是一种在预备教师取得学位后的教师培养计划，其宗旨在于服务学区，为学区培养对口的教师。总的来看，可将“驻校模式”的教师培养流程分为三个阶段：一是理论课程阶段；二是驻校实习阶段；三是留校顶岗实习阶段。其中，第一、二阶段完成教师基础能力培养，使学员具备基础教师能力，第三阶段着重入职指导和教师领导力的培养。值得注意的是，大学毕业生和社会普通人士都可以申请驻校资格。

完整“驻校模式”的实施周期为四年，第一年为驻校培养阶段。该阶段，被录取的学员能够带薪入驻某学区的中小学，

在指导教师的指导下完成教育理论与教学实践学习。结束驻校培训后，学员将会开始三年的入职实践。该阶段，学员以小组为单位被分配到学区中师资力量相对薄弱的学校，并获得初级教师资格。

值得注意的是，在实习阶段，理论课程也不会停止，但内容会更加细致，每周的前四天由指导教师进行一对一的教学指导，而星期五是在课堂外进行有指导的实践活动，此外，每周抽一个晚上举行一次研讨会。每年年初还会进行中期考核，对学员驻校期间的经验和不足做出总结，同时为后半年的学习制订计划。

4. 日本：高度实践型教育

日本政府重视教师职前培养与职后培训一体化，且不断将师资培养的重点从职前向职后转变，教师继续教育系统完备、特色鲜明，尤其重视培养“高度实践型”教师。

为提高教师的实际教学及现场问题处理能力，日本设立了极具特色及成效的教职研究生院。该院以应届大学毕业生与在职教师作为招收对象，其目的在于：第一，对已经完成本科学业并且具有较好的资质与能力的大学毕业生进行进一步的培养，使他们更具实践指导能力与发展能力；第二，对在职教师进行再教育，使其成为既有扎实的指导理论又有实践能力和应用能力的学校领导者或核心骨干教师，以使他们能够在该地区和学校中起指导作用。

教职研究生院的课程由“共通科目”“选修科目”“教育实习”三部分组成。“共通科目”，即必修的科目，该部分课程为20学分。“选修科目”，即根据各教师的专业和擅长选修的课程，目的是将其培养成领域专才，如课程开发专家、学生指导专家、班级管理专家等，该部分共占15学分。“教育实习”所占比重为10学分。为此，各教职研究生院与所在地区共同设定了“联合协力校”作为实习基地。

教职研究生院的标准学制为两年，其毕业条件有三：一是在校时间两年以上；二是必须修完45学分（其中10学分以上为教育实习）；三是必须上交一份事例研究报告书。此规定一方面是为了改善教师培训过程中重学术轻实践的现状，另一方面也是为保障教师的实习实践。从教职研究生院毕业的学员会被授予“教职硕士”专业学位，并授予现行的专修教师许可证。另外，为了保障教师的实际指导能力，维持研修场所的水平，已毕业的学员每五年需到认证机构进行资格认证。

5. 英国：以中小学为基地

21世纪以来，英国教师教育模式改革的一些先行者尝试直接在中小学中培养教师，并获得了成效。这使英国的教师教育政策制定者意识到以大学化教师教育模式为代表的“自上而下”的教师培养政策严重束缚了位于制度末端的中小学校和一线教师的能力和水平。要想提升教师培养的质量，应在教师培养体系中赋予中小学校更大的权力，充分发挥好一线校长和教

师的主观能动性，积极创新教师培养与发展的方式和途径。于是，英国建立了以中小学为主导的基础教育阶段教师培养模式。

2010年英国教育部发布《教学的重要性》，主张革新教师培训与发展路径，发起建立了“教学学校”(Teaching Schools)项目，并提出，在全国范围内建立“教学学校’联盟(A National Network of Teaching Schools)”。这一政策使中小学成为英国教师教育的中心。在“教学学校”联盟中，中小学、大学以及地方教育行政部门之间开展合作，取得了系列成果，主要有：一是提升了区域内教师培养质量；二是提升了学校中、高层管理者的领导力；三是推动了教师的专业发展；四是缩小了学校间差距。

6. 中国：集中式培养

“知识、能力、素质”三位一体的人才培养模式是国际教师教育改革的普遍目标。目前，部分国家已经开始做出创新教师教育改革实践。

我国教师教育一体化改革源于20世纪90年代中期，以“集中化培养”为主要模式。注重职前、职后培训，但却相对割裂，培训地点多集中在专门的教师教育机构，社会对非正规化的教师教育机构不认同。与发达国家相比，我国中小学教师“实践能力”与“教师教育主阵地”方面存在不足，没有做到让教师扎根于学校。美国的“驻校模式”涵盖了从学校到政府和

基金等多方的利益，在驻校实习留校顶岗中，充分体现了“有经验”教师的存在感，既能及时地跟进学员的实习进程，又能对其学习成果与教学质量给予充分的指导和监督。日本的“高度实践型”也有利于提升教师的实践能力。所以，未来我国的教师教育要向一线扎根，遵循以实践能力培养为原则的培养模式。

【作者系北京师范大学经济与资源管理研究院未来教育研究中心中国基础教育国际竞争力研究课题组】

主编：关成华、陈超凡

编辑：张熠

内容整理及撰写：未来教育研究中心



扫描二维码关注
未来教育研究中心

地址：北京市海淀区新街口外大街 19 号北京师范大学后主楼 1728A

邮政编码：100875

电子邮箱：bnu_wljyyjzx@163.com

网址：<https://chinaiid.bnu.edu.cn/yjpt/wljyyjzx/zxjj8/index.html>