

比较教育学报

比较教育学报

Journal of Comparative Education

Journal of Comparative Education

原《外国中小学教育》

二〇二一年 第六期 总第三三六期

比较教育学报

《比较教育学报》编辑部
2021 年第 6 期
2021 年 12 月 8 日出版

订阅：全国各地邮局
代号：4-383
定价：30.00 元



国际标准连续出版物号 ISSN 2096-7810
国内统一连续出版物号 CN 31-2173/G4

全国中文核心期刊
CSSCI 扩展版来源期刊
人大复印报刊资料重要转载来源期刊

06 | December 2021
第 6 期

编委会主任

张民选

编委 (按姓氏笔画排序)

刘宝存 张民选 吴雪萍

徐辉 施晓光 饶从满

胡国勇 夏惠贤 黄海涛

彭正梅 程介明(中国香港)

许美德 /Ruth Hayhoe (加拿大)

Régis Malet (法国)

主编

张民选

执行主编

胡国勇

副主编

夏惠贤 闫温乐

责任编辑

唐雨青 曾艳

宋庆清 季丽云

比较教育学报

(原外国中小学教育)

2021年 第6期

(总第336期)

2021年12月8日出版

主管 上海市教育委员会

主办 上海师范大学

出版 《比较教育学报》编辑部

地址 上海市桂林路100号

邮编 200234

电话 021-64322352

邮箱 wgzhxx@163.com

投稿网址 <http://jybx.cbpt.cnki.net>

发行 上海市邮政公司

印刷 上海新艺印刷有限公司

国际标准连续出版物号 ISSN 2096-7810

国内统一连续出版物号 CN 31-2173/G4

比较教育学报

(双月刊)
2021年第6期

目 录

● 本刊特稿

- 3 疫情下运用情景思维推进可持续发展教育
..... [德]卡特琳·科尔 [加]查尔斯·霍普金斯

● 教育改革

- 17 系统性改革：未来威尔士基础教育的蓝图设计
..... 吕杰昕 朱慧云
- 33 促公平提质量：新西兰学前教育财政投入体系及启示
..... 胡马琳 蔡迎旗

● 教育治理

- 46 中美义务教育学校绩效工资政策的比较研究
——一个公共政策分析模型的构建与应用
..... 刘 昕 曾 琦
- 61 欧洲学校合作网络的发展及其对教育督导的变革
..... 丁笑炯 孙丽君

● 素质教育

- 72 国际比较视野下上海初中学校氛围的特点及启示
——基于 TALIS 2018 数据的分析
..... 翟静丽 王晨娅
- 88 以色列 STEM 教育中的风险透视、识别与治理
..... 张雅慧 倪 娟

● 教师教育

- 101 因果机制与管理路径
——国外教师情绪劳动研究综述
..... 余凤燕 郑富兴
- 116 教师信念国际研究前沿及知识基础探究
——基于 2000—2020 年国际核心期刊的文献计量分析
..... 董 琪 董蓓菲

● 课程教学

- 131 美国社会性科学议题教学研究及启示
——以“议题探究”项目为例
..... 邴 杰 李 诺 刘恩山
- 142 国外学科教学知识 (PCK) 测评工具评析
..... 李 硕 刘丽艳
- 156 基于 OECD 学习框架 2030 的我国初中语文课程内容分析
..... 王 平 仝曼曼 齐 晶

● 会议综述

- 166 赋能乡村教师，促进教育合作
——中国—东盟教师专业发展研讨会综述
..... 梅秋怡 朱小虎

Journal of Comparative Education

CONTENTS

- 3 Striving Towards Education Quality During Pandemics —Forwarding ESD through Scenario-thinking for the Whole School
..... Katrin Kohl & Charles Hopkins
- 17 Systematical Reform: Future Blueprint for Basic Education in Wales
..... LYU Jiexin & ZHU Huiyun
- 33 Promoting Equity, Improving Quality: Financial Funding System for Early Childhood Education in New Zealand and Its Implications
..... HU Malin & CAI Yingqi
- 46 A Comparative Study of Performance Pay Policies in Chinese and American Compulsory Education Schools: Construction and Application of A Public Policy Analysis Model
..... LIU Xin & ZENG Qi
- 61 The Development of School Networks in Europe and Its Implications for Educational Inspection
..... DING Xiaojiong & SUN Lijun
- 72 The Characteristics and Enlightenment of Shanghai Junior High School Climate from the International and Comparative Perspective —Evidence from TALIS 2018
..... ZHAI Jingli & WANG Chenya
- 88 Risk Types, Identification and Governance in STEM Education in Israel
..... ZHANG Yahui & NI Juan
- 101 A Review of Teachers ' Emotional Labor Studies in Abroad: Causal-effect Mechanism and Management Path
..... YU Fengyan & ZHENG Fuxing
- 116 Frontier and Knowledge Base in the International Researches on Teacher Belief: An Analysis of the International Core Journals from 2000—2020
..... DONG Qi & DONG Beifei
- 131 Researches of Socio-scientific Issues in American Science Education and Its Implications— Take The [RI]² Project as An Example
..... BING Jie & LI Nuo & LIU Enshan
- 142 A Review and Discussion on Pedagogical Content Knowledge Assessing Instruments
..... LI Shuo & LIU Liyan
- 156 An Analysis of Chinese Language Course Content in China's Junior High School Based on OECD Learning Framework 2030 and Its Implications
..... WANG Ping & TONG Manman & QI Jing
- 166 Empowering Rural Teachers and Enhancing Educational Cooperation—A Review of the China-ASEAN Teacher Professional Development Forum
..... MEI Qiuyi & ZHU Xiaohu

疫情下运用情景思维推进可持续发展教育

[德]卡特琳·科尔 [加]查尔斯·霍普金斯

摘要 新冠疫情使教育系统遭受前所未有的挑战，对应急准备提出了更高要求，学校需要适应不断变化的环境和反复的疫情。出于健康和安全考虑，许多学校在努力确保学生接受正规教育的同时，不得不从线下教学转向远程教学和线上与线下融合式教学。联合国可持续发展目标所述的优质教育总体目标尚未实现，但 2020/2021 年可能成为一个契机，为教育界带来全新的认识与正面的改变。在情景思维的管理学理论指导下，将可持续发展教育作为当前教育体系转向的指导原则，有望在实现优质教育与可持续未来发展上发挥关键作用。加拿大安大略省教育体系应对新冠疫情的做法正是这一方面的实际案例。

关键词 情景思维 可持续发展教育 线上教学

作者简介 卡特琳·科尔 (Katrin Kohl)，国际大学协会 (IAU) 可持续发展高等教育和研究 (HESD) 全球集群可持续发展目标 4 (优质教育) 的联络人。作为执行协调员，她负责向加拿大约克大学联合国教科文组织主席报告，负责总体战略和全球研究。她拥有法律和管理专业背景，曾担任教科文组织德国委员会常务主任、Düsseldorf 大学 (德国) 副校长战略顾问；查尔斯·霍普金斯，联合国教科文组织设在加拿大约克大学 (York University) 的“可持续发展教育”项目主席，参与“2030 年全球教育议程”研究，负责协调两个全球网络：国际教师教育机构网络 (INTEI)、关注土著青年教育#土著社会可持续发展# (Indigenous ESD) 研究网络。霍普金斯还是 ESD 区域专家中心全球网络的顾问，以及位于北京 (中国) 的亚太 ESD 研究所联合主任。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0003-14

2020 是令所有人难忘的一年。尽管民族主义运动仍然存在，但国际社会还是在落实联合国可持续发展目标、实现更加美好的未来之路上前进着。2020 年是颠覆性的一年，新冠疫情的爆发震惊了世界，国家采取各种措施封锁、阻击，失学青少年人数创下纪录。^①

^① UNESCO. Education: From Disruption to Recovery[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (COVID-19 Impact on Education).

新冠疫情作为一股强大的破坏性力量,极大地影响了我们脆弱的环境、经济和社会平衡,动摇了人类在地球上的主宰地位。直到今日,没有人能够预测疫情何时结束。全球学习者所处的教育环境动荡不安,联合国可持续发展目标4即优质教育所注重的学习成果的获取,变得困难重重。我们可能永远不会回到疫情之前的“正常”状态,而是彻底开启了一个崭新的时代,“正常”和“新常态”^①还有待定义、理解和应对。其实在这场疫情爆发之前,教育就已经面临诸多挑战。许多国家疲于应对气候变化,许多发展中国家的人民面临内乱和大规模移民的窘境,甚至依然在贫困和饥饿中挣扎。^②全民优质教育的承诺并未兑现,学习者无法接受良好的教育,教育资金严重不足。^③然而,优质教育作为第四个可持续发展目标,被认为是推动所有可持续发展目标的关键因素;^④优质教育是国际社会关注的焦点,它应当具有包容性和非歧视性,推动人们对可持续发展和全球公民概念的理解。^⑤

2021年,各国一边努力缓解医疗系统遭受的冲击,一边在全球发行疫苗并开展进一步研究。我们可以看到,如何从疫情中恢复仍然是讨论的中心。各国政府纷纷采取行动,以应对这一流行疫情为经济发展带来的种种不利影响。在许多国家,教育支出受到挤压,对教育发展造成了更大的影响。^⑥据推测,全球除了现有的2.58亿失学儿童和青年学生外,还有约2400万年轻人将永远无法返校完成学业。^⑦新冠疫情带来新的挑战,学校场所条件对学生和教师产生了潜在的健康威胁。此外,教育领域的情况也会直接对经济产生影响。经济合作与发展组织国家的公共管理、国防、教育、卫生、社会工作领域在国民经济中的贡献值占10%—24%。^⑧此外,作为现有劳动力,父母和儿童照料者需要依托可靠安全的儿童保育和线下学校教育。^⑨同时,对数亿学生来说,学校意味着稳定的食物保障

① UNSCO. UNESCO's "Next Normal" Campaign[EB/OL]. (2020-07-27)[2021-03-18]. <https://en.unesco.org/news/unescos-next-normal-campaign>.

② UN. The Sustainable Development Goals Report 2019. Unites Nations: New York[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/>.

③ UNESCO/World Bank. Education Finance Watch 2021 No. 1. Education Finance Watch report series. UNESCO: Paris[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375577>.

④ 同本页 ②。

⑤ UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All[R/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

⑥ 同本页 ③。

⑦ UNESCO. UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students are at Risk of not Returning to School?[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.

⑧ OECD. Value Added by Activity (Indicator)[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/factbook-2015-table31-en/index.html?itemId=/content/component/factbook-2015-table31-en>, DOI: 10.1787/a8b2bd2b-en.

⑨ UN. Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to the Socio-economic Impacts of COVID-19[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unsdg.un.org/resources/shared-responsibility-global-solidarity-responding-socio-economic-impacts-covid-19>.

和来源,^①这一点同样至关重要。如果不想在疫情时代失去整整一代人,各国就必须采取行动,开发面向全民的优质、灵活、可靠的教育方式,并为之投入资金。只有受过教育的全球公民才能重建我们的经济,推动人类行为作出重大转变,维持人类在这个星球上的生活,使其变得充实而富有意义,这是无可争议的当务之急。2020年数字技术已实现重大跨越,线上教育得到发展,2021年我们需要进一步努力。

一、疫情期间加拿大教育系统采取的主要应对措施

自2020年加拿大为应对疫情采取隔离和封锁措施以来,^②政府和学校一直在讨论如何在不断变化的情势下安全复学。2020—2021学年期间,几种安全的复学方法得到讨论并部分通过测试,包括重新开放校园、远程教学、线上线下融合式教学,其中被采纳最多的是线上线下交替式教学。2020年4月—6月联合国教科文组织和儿童基金会提出了全球性建议,该建议侧重于安全运营、学习、健康和保护,附有配套政策和获得经费的建议,^③自此形成了三种主要复学方式,例如在加拿大安大略省主要有以下措施:^④

(一) 重新开放校园,回归“常态”

学生、教师和工作人员重返校园,教学和主要科目的测评像往常一样进行,但体育课和音乐课等存在例外情况和特别调整;加强了校园管理和学生流动控制,包括增设相关筛查、保持社交距离、增加个人防护设备和提供清洁服务;^⑤监督探视次数与疫情前保持一致;部分学校提供营养餐。

(二) 小班复学(交替/融合式)

所有教职工重返校园,而学生们则分成小班返校,时间表按一半时间进行错开(只上半天或按天间隔轮休);线上和线下教学同时进行,课程教学依照计划,针对线上线下的教学和考试持续调整;为了开展在线同步教学,学生和教师需要稳定的信息技术设施;校园管理和学生流动的安全性得到加强,包括增设相关筛查、保持社交距离、增加个人防护设备和提供清洁服务;校内监督探视次数较疫情前有所下降;为保持学生在家学习,可能需要更多家庭方面的支持;部分学校提供营养餐。

(三) 学校停课,实行远程教学

学校停课,实行远程教学,通常采用直播教学与非直播教学相结合的形式;学生和教

① WFP. Global Monitoring of School Meals During COVID-19 School Closures[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/>.

② UNESCO. Education: From Disruption to Recovery[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (COVID-19 Impact on Education).

③ UNESCO. UNESCO, UNICEF, United Nations Children's Fund, World Bank, World Food Programme. Framework for Reopening Schools[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348>.

④ Ontario. Archived - Guide to Reopening Ontario's Schools[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.ontario.ca/page/guide-reopening-ontarios-schools>.

⑤ UNESCO. UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students are at Risk of not Returning to School?[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.

职工在家学习、工作和开展测评；学校设施、膳食供应和校园交通进入关停状态；对个人防护装备、安全和清洁保障措施的要求降低；学生和教师可能需要稳定的信息技术设施条件，尤其是开展同步教学的时候。

以上三种方式在实际操作中可能存在细微的调整。^①据推测，一般学校的资金很可能与疫情前持平，如有增加，额外的资金将专门用于加强卫生和安全措施。重新开放校园、回归“常态”这一人们所熟知并感到安全的方式非常吸引人。但极端的干扰，如2020/2021年发生的情况，也可能推动我们作出应对，克服包括流行病在内的其他现有挑战。教育利益相关者还要就以下三方面作出努力：（1）寻找方法以提高学校系统不断适应环境变化（如流行病和未来的挑战）的能力；（2）重新评估教学内容和教学方式的关联，从而在当前的学校环境中更好地培养下一代；（3）在应对疫情的同时，依然朝联合国第四个可持续发展目标——为实现优质教育而努力。

二、着眼未来：加拿大依托管理理论改善教育系统的适应性和前瞻性

幸运的是，在整个2020年，加拿大很少有学校集中爆发疫情。^②对于重返校园的师生来说，学校是一个相对安全的地方。2021年初的无症状检测证实了这一点，例如，2021年2月，在加拿大安大略省渥太华市的3706例无症状检测中，仅有32例确诊病例。^{③④}但在2020年第四季度的第二波大规模感染期间，许多学校还是被要求从线下教学改为交替式或远程教学。当教学方式发生变化时，教育系统的准备不足表现得十分明显。教师、教职工和学生以及学生家长，都在努力调整为部分或全部远程学习的模式。从信息技术问题到课程和教学法的设计问题，以及孩子们在家学习的监督问题（大部分是年龄较小的儿童）。2020年春天遇到的挑战依旧存在，几个月以来似乎没有积累任何系统性的经验。^{⑤⑥}在第二波疫情流行期间，教育系统在应对措施上存在诸多可改进之处。本研究认为，疫情时代或许不会很快过去，我们也许会有更好的方法应对教育系统的持续变化。如果从管理理论和实践中学习如何应对全球环境的不确定性，在有限的预测空间内正确应对不断变化的局势，那么，情景思维是一个行之有效的工具。

① RISE Research Institutes of Sweden. Scenario Planning: Support for Schools during the Coronavirus Pandemic[R/OL]. [2020-07-03]. <https://www.oecd.org/education/Sweden-scenario-planning-support-schools-during-coronavirus-pandemic.pdf>.

② UNICEF. In-Person Schooling and Covid-19 Transmission: A Review of the Evidence. Policy Paper[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.unicef.org/media/89046/file/In-person-schooling-and-covid-19-transmission-review-of-evidence-2020.pdf>.

③ Toronto Star. COVID-19 Cases at Ontario's Publicly Funded Schools[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.thestar.com/news/backtoschool.html>.

④ Kristin Rushowy. Ontario's School Testing Program Finds 32 COVID Cases in 3,706 Tests[N/OL]. (2021-02-21)[2021-03-18]. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2021/02/21/ontarios-school-testing-program-finds-32-covid-cases-in-3-706-tests.html>.

⑤ Laura Howells. 'Felt Like Crying:' Parents and Teachers Struggle to Balance Work and Online School[N/OL]. (2021-01-10)[2021-03-18]. <https://www.cbc.ca/news/canada/hamilton/ontario-online-learning-january-1.5862211>.

⑥ Jessica Wong. Students Struggle as School Goes Online-only in 4 Provinces after Christmas Break[N/OL]. (2021-01-05)[2021-03-18]. <https://www.cbc.ca/news/canada/school-new-year-virtual-restart-1.5860964>.

情景思维在管理学中存在已久，自 20 世纪 40 年代提出以来，出现过多种阐释。^①在情景思维中，总体战略和目标设定得到了认可。通过预测未来、制定适应变化的额外方法被称作所谓的“情景”。^②一开始，当传统的规划方法和固定的目标设定不足以反映环境变化时，情景思维方法被寄希望于用来处理新涌现的或不断变化的不确定性问题。因此，定量和定性的情景思维方法与制度性总体战略协同进行，并被纳入同一个框架中。^③情景思维在公共领域的价值也获得了极大认可，^④但除少数例子以外，世界各地的教育系统并未特别使用这一工具。不过，采用情景思维可能会对可持续的未来产生跨越式的效果，^⑤并提高教育系统的适应能力。新冠肺炎疫情的出现可能正是在教育领域推行这一重要管理工具的契机。^{⑥⑦}长期以来，世界卫生组织（WHO）一直建议在非卫生领域采用情景计划工具，为大规模疫情提前作准备和制订响应计划。^⑧

情景构建没有特定的严格的描述方式，虽然学界对此概念有丰富的拓展和补充，但还没有形成普遍适用的整体模型。^⑨在构建情景时，存在 6 个已被广泛接受的通用步骤，^{⑩⑪}这些步骤可以在教育体系中使用，以恰当构建应对疫情的情景，为将来抗干扰作好准备。

（一）确定适用的战略组织议程

首先，要确定适用于具体环境和情况的现有框架。大多数学校系统遵循一般的教育政

-
- ① Charmack, T., Lynham, S. & Ruona, W. A Review of Scenario Planning Literature[J]. *Futures Research Quarterly*, 2001(17): 7-31.
- ② Peterson, G., Cumming, G. & Carpenter, S. Scenario Planning: a Tool for Conservation in an Uncertain World[J]. *Conservation Biology*, 2003, 17(02): 358-366. DOI: 17. 358 - 366. 10.1046/j.1523-1739.2003.01491.x.
- ③ Walsh, P.R. Dealing with the Uncertainties of Environmental Change by Adding Scenario Planning to the Strategy Reformulation Equation[J]. *Management Decision*, 2005, 43(01): 113-122. DOI: 10.1108/00251740510572524.
- ④ Ogilvy, J. (2003). *Creating Better Futures: Scenario Planning as a Tool for a Better Tomorrow*[M]. Oxford: London: 2002m OECD 2006.
- ⑤ Butler, J.R.A.; Bohensky, E.L.; Suadnya, W.; Yanuartati, Y.; Handayani, T.; Habibi, P.; Puspadi, K.; Skewes, T.D.; Wise, R.M.; Suharto, I.; Park, S.E.; Sutaryono. Y. Scenario Planning to Leap-frog the Sustainable Development Goals: An Adaptation Pathways Approach[J]. *Climate Risk Management*, 2016(12): 83-99.
- ⑥ RISE Research Institutes of Sweden. Scenario Planning: Support for Schools during the Coronavirus Pandemic[R/OL]. [2020-07-03]. <https://www.oecd.org/education/Sweden-scenario-planning-support-schools-during-coronavirus-pandemic.pdf>.
- ⑦ McKinsey & Company. Frankki Bevins, J. Bryant, Charag K., & Jonathan Law. Public Sector Practice: Coronavirus: How Should US Higher Education Plan for an Uncertain Future?[EB/OL]. [021-03-18]. https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/1312515/mod_resource/content/3/Coronavirus-How-should-US-higher-education-plan-for-an-uncertain-future-final.pdf.
- ⑧ WHO. Whole-Of-Society Pandemic Readiness: WHO Guidelines for Pandemic Preparedness and Response in the Nonhealthy Sector[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.who.int/influenza/preparedness/pandemic/en/>.
- ⑨ David Sarpong, Joseph Amankwah-Amoah. Scenario Planning: Methodologies, Methods and Shifting Conceptual Landscape[J]. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 2015, 10(2/3/4):75-87. DOI: 10.1504/IJFIP.2015.074397.
- ⑩ Centre for Innovative Leadership. ‘Strategic Management: Introduction to Scenario Thinking Public Workshop’, Rivona, South Africa[R/OL]. [2021-03-18]. DOI: 10.1016/j.crm.2015.11.003.
- ⑪ Charmack, T. A Theoretical Model of Scenario Planning[J]. *Human Resource Development Review*, 2004, 03(04): 301-325. DOI: 10.1177/1534484304270637.

策, 这些教育政策作为战略计划, 是在各国承诺的多边框架内。在国家经济战略下, 结合其他领域的发展, 依据教育部要求制订。^① 鉴于 193 个联合国会员国各自单方面通过了《2030 年可持续发展议程》, “持发目标四” 自然被纳入教育体系, 并将在每个国家实行本土化。新冠疫情流行期间, 大多数国家都在 2030 年可持续发展议程和“持发目标四” 下, 在国家或省/州一级的立法范围内制订了教育系统的总体规划。因此, 教育系统必须在疫情前制定的现有战略、资源、做法和框架内实施应对疫情的措施。

(二) 立足决策者视角审视外部环境

在进一步构建情景时, 理解决策者的角度和看法是很有意义的。在教育领域, 国际、区域、国家和地方各级之间并不总是保持一致。虽然可持续发展框架, 如《21 世纪议程》、联合国千年发展目标和可持续发展目标几十年来一直在指导国际工作, 但教育工作者和学生仍尚未将其和日常教学联系起来。^② 州或联邦一级的现有课程决定了学校的教学内容和教学方法, 但尚未充分涵盖学习的方方面面, 以实现可持续的未来发展。^③ 对全球框架的掌握和理解通常被认为是不必要的, 因此实现也就无从谈起。目前, 课程要求并没有规定教育工作者必须结合全球框架, 相关工作往往取决于教师个人或学校, 例如, 加拿大安大略省八年级最新版环境教育课程, 并没有包含“持续发展目标” 或环境可持续发展的内容。^④ 对于新冠疫情及其对全球教育系统的影响, 除了历史观察之外, 没有任何课程将其纳入体系范围, 没有一所学校制订过防范大流行病的计划。疫情对学生和教职工产生的新威胁, 对我们之前的种种思路提出了挑战, 必要的健康和安全措施应该成为优先事项。病毒的迅速蔓延, 也让各国和各地区之间的紧密联系凸显了出来, 引发人们对全球环境新的关注。

(三) 确认推动变革的驱动力

情景构建过程中的下一个问题是: 教育系统当前主要的和近期的发展(趋势和驱动力)是什么? 疫情正导向一种新的平衡, 人们既要求看到学习和教育成果, 又必须避免让学生、教职工及其家人遭受健康风险, 这种平衡过程中产生的驱动力, 促使人们重新认识由病毒主导的环境, 以便减少疫情影响并适应环境变化。

(四) 综合多个情景下可能发生的事件信息

情景构建的下一步是, 整合该领域外部环境和相关框架的信息, 并确定 3 至 4 种应对该情况的可能路径(情景)。疫情期间, 上述三种教学模式在各地使用, 并视具体情况有

① UNESCO. UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming. Volume 1. Asia and Pacific Regional Bureau for Education: Bangkok, Thailand. [EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221189>.

② García-González, E., Jiménez Fontana, R. & Azcarate, P. Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge[J]. Sustainability, 2020, 12(18): 7741.

③ UNESCO. Educational Content Up Close: Examining the Learning Dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327?posInSet=1&queryId=c22af3a8-df4c-4253-a0d0-ca1a8fe2fdc7>.

④ Ontario. Environmental Education, 2017 Edition[EB/OL]. [2021-03-18]. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/environment.html>.

所调整。疫情期间如何制订专属复学计划，各学校对此并不十分清楚。因此许多教育部门被强制采取特定方法，这些方法是由最高级别政府根据公共卫生建议和现有战略框架制定的，教育部与首席医疗官、新冠疫情防控指挥中心和儿科专家协商后发布的《2020年9月安大略省学校安全复课计划》就是一个例子。^①

（五）充实对情景的描述，使整个情景在决策者眼中具有相关性和说服力

根据情景构建通用理论，需要对三至四种未来可能发生的情景充分讨论，以满足对整个局面的分析。疫情期间对教育领域而言，意味着在教学、测评、潜在研究、包含硬件和软件在内的信息技术、运营和设施管理、人力资源和融资、治理、每个学校所在的社区和校园文化等方面，需要思考每种情景须包含什么？对整个系统而言又会产生哪些影响？

2020/2021 学年开始时，加拿大许多教育系统试图恢复线下教育。相关证据表明，2020 年底教育系统放弃线下模式时，错峰教学和远程授课造成了一定程度的混乱和困惑。例如在加拿大安大略省，虽然没有迹象表明学校将会停课，教育部长还是要求学生在 2020 年 12 月假期前将所有个人物品带回家，^②直到 2021 年 1 月假期的第一天，才传出第一所学校要停课的消息。在这一阶段，不仅是加拿大，其他国家也不清楚应如何转变教学方式，以及它意味着要做好哪些具体工作。^③新方式调整的具体、定量和定性的指标往往都没有经过事先确定，家长、学生和教职工都处于一种茫然的状态。公共卫生官员和各级政府谨慎地分析、判断地区医疗系统能够接收新冠肺炎病例的容量，对流动性数据进行观察，从而对教育系统施加决策，推动新的教学方式转变。^④在某些情况下，这一决策往往令人震惊，用时极短。例如，在安大略省，该决策是在 2020 年假期到 2021 年开学第一天作出的，几乎没有留出任何时间作准备或与利益相关方沟通。^⑤另一问题是，学生和教职工缺乏切换教学方法的培训。他们没有合适的设备，更从未练习过如何从传统课堂转变为交替式或线上授课。同时，在部分家庭，父母和照顾者不得不外出工作，孩子无法获得适合的照顾。

（六）用情景帮助决策者“重新审视”他们的战略思维

构建最终的理论化情景，需包括检查和评估各个系统的总体战略思考这一步骤。^⑥对

① Office of the Premier. Ontario Releases Plan for Safe Reopening of Schools in September[N/OL]. (2020-07-30)[2021-03-18]. <https://news.ontario.ca/en/release/57838/ontario-releases-plan-for-safe-reopening-of-schools-in-september>.

② CBC News. Bring Home Materials You Might Need for Remote Learning in New Year, Ontario Boards Told to Tell Students [N/OL]. (2020-12-17)[2021-03-18]. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/memo-ontario-education-ministry-materials-remote-learning-1.5844898>.

③ <https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/merkel-beschluss-weihnachten-1827396>.

④ Die Regelungen im Überblick. "Wir Sind Zum Handeln Gezwungen"[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.publichealthontario.ca/-/media/documents/ncov/sch/2021/02/covid-19-considerations-temporary-school-closure.pdf?la=en>.

⑤ Office of the Premier. Ontario Announces Provincewide Shutdown to Stop Spread of COVID-19 and Save Lives[EB/OL]. (2020-12-21)[2021-03-18]. <https://news.ontario.ca/en/release/59790/ontario-announces-provincewide-shutdown-to-stop-spread-of-covid-19-and-save-lives>.

⑥ Centre for Innovative Leadership. 'Strategic Management: Introduction to Scenario Thinking Public Workshop', Rivona, South Africa[R/OL]. [2021-03-18]. DOI: 10.1016/j.crm.2015.11.003.

教育领域来说,学习成绩评估可以通过寻求恰当的对等物来实现。一般来说,评估学习成绩是通过学生个人报告、国家/地区的标准化测评实现的,在经合组织国家还有对国际学生的测评方案,如国际学生评估项目 PISA。迄今为止,疫情期教育的潜在(经调整的)评价标准和程序尚未得到详细制定,只有在校病例的数量定期有报告。我们知道学生和教职工在学校里可以保证相对安全,但目前的教与学的质量是未知的。学生虽然收到了个人成绩单,但成绩单的评估价值可能非常有限,而且该内容也得到保密。因此,新教学方式的整体效果无从得知,也无法获得深入的理解。而研究疫情对全球教育系统的影响,从而“重新审视”当前的教育战略和框架至关重要。回顾迄今为止的各种复学方法,可以发现“情景构建”的某些特征其实已经存在,但正式的情景构建并未完成,甚至似乎都未得到考虑。用理论指导疫情中的教育实践,可能在这个充满不确定性的时代中促进教育的发展。最重要的是,利益相关方本应更好地了解安全复学的方法,并更好地理解每种方法将会导致的可能结果。将详细信息与固定指标结合,使所有利益相关方在推行新模式、或在两种模式切换时发挥更加积极和有效的作用。最后,对教育成果的评估计划必须到位,包括对潜在影响和改变现有教育框架的必要性的评估——因为类似此次疫情的情况可能再度出现。

三、未来情景思维：将可持续性纳入整个教育系统

(一) 理解疫情是一种可持续问题

鉴于可持续发展目标 4, 从当前的情况下我们能够汲取何种经验来发展优质教育? 疫情与可持续性之间存在何种联系? 疫情是可持续问题吗? 可持续问题通常被用于讨论环境、经济、社会(包括文化)问题,它们与社区当前或未来的增长和发展相关。这些问题可能具备不同的规模和形式,并由各种各样的原因所引发。通常与可持续性相关的是环境问题,如空气质量和污染、能源利用、水质、水污染和土地污染、生物多样性、自然资源挑战等。此外,包容性和性别问题是社会可持续的议题,负责任的消费和生产(或者失业)则属于经济可持续议题。综观《2030年可持续发展议程》中的17项可持续发展目标(见图1),每一项持发目标都各自代表着一种可持续问题,而它们合并起来就构成了地球上最紧迫的问题总和,它们紧密相连,密不可分。^①

有几种理论认为,地球上人类某些不可持续的行为可能导致了这场流行病。长期以来,世界卫生组织和顶级卫生专家一直就大流行病的危险发出警告,^②因为病毒存在于整个自然界。即使抛开起源不谈,新冠肺炎的影响和结果都足以使它成为主要的可持续问题之一。该病毒已经在可持续发展的所有三个方面严重影响了世界。2020年,新冠肺炎疫

① UN. Transforming Our World: The 2030 Agenda for sustainable development[R/OL]. [2021-03-18]. New York: United Nations, https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

② WHO. WHO Guidelines for Pandemic Preparedness and Response in the Nonhealth Sector (Geneva, July 2009)[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.who.int/influenza/preparedness/pandemic/en/>.

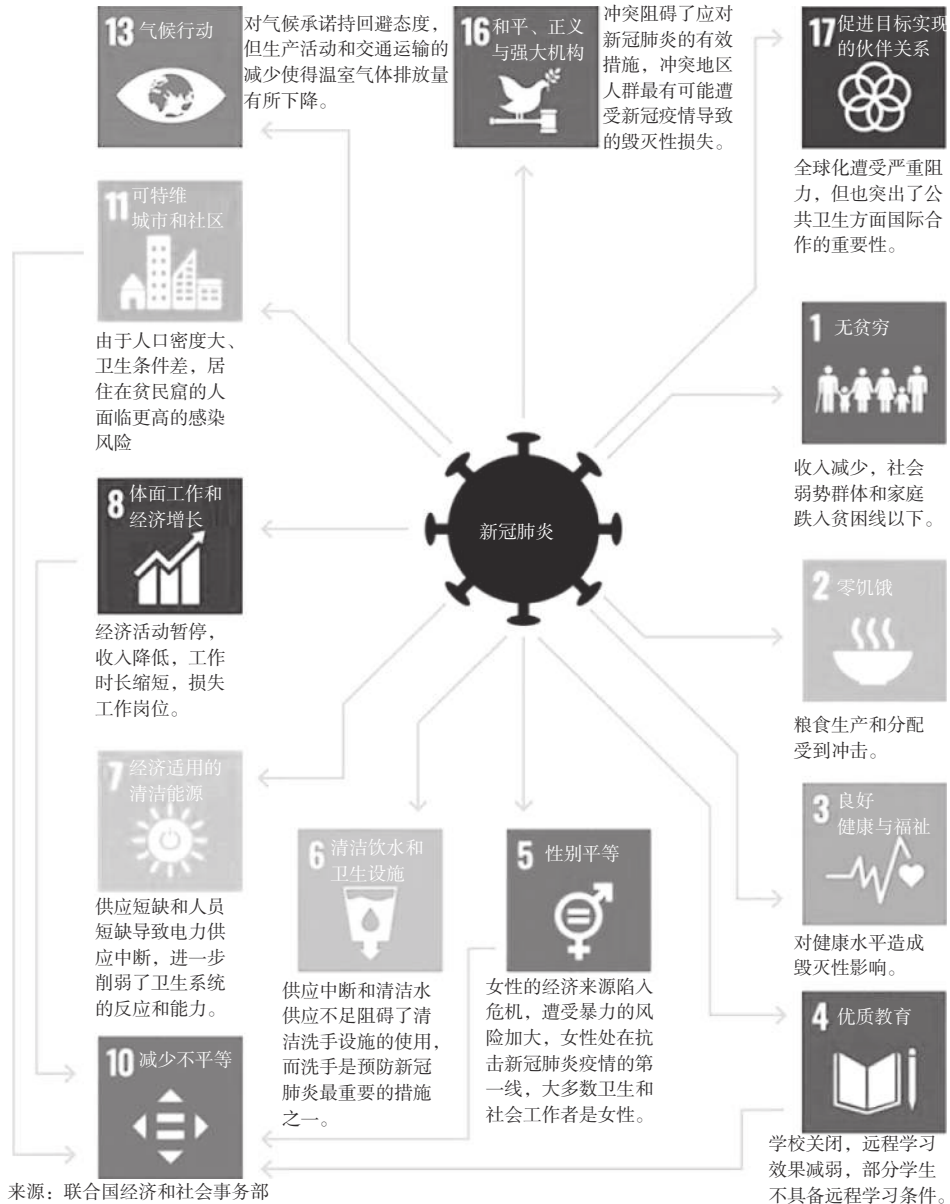


图 1 新冠肺炎疫情影响所有可持续发展目标，United Nations, 2020b

情严重拖慢了世界经济，而大多数国家还处于经济和社会复苏的初级阶段。人类原地休整，出行减少甚至完全停止，大自然也迎来了片刻休息。例如，2020年，受疫情影响，碳排放量有所减少。^①然而对许多人来说，经济和社会遭受的影响是毁灭性的。联合国发

① Liu, Z., Ciaia, P., Deng, Z. et al. Near-real-time Monitoring of Global CO₂ Emissions Reveals the Effects of the COVID-19 Pandemic[J]. Nat Commun, 2020(11): 5172. DOI: 10.1038/s41467-020-18922-7.

布的分析报告称,新冠肺炎疫情不仅影响到可持续发展目标 3——健康,而且对 17 个可持续发展目标都将造成挑战。^①因此,它不仅影响了教育系统,还影响到可持续发展目标 4 所述的优质教育。

(二) 优质教育和可持续发展教育

可持续发展目标 4——优质教育是所有可持续发展目标的核心,其必不可少的一个组成部分是“可持续发展教育”(Education for Sustainable Development, 简称 ESD)。^②1992 年以来,可持续发展教育因其提供教育内容和教学方法,被视为实现可持续发展未来的最有希望的途径,其作用一再得到确立和重申。^③

可持续发展教育使“……学习者能够以可持续的方式在复杂情况下采取行动,这可能要求他们开辟新路……所有教育机构——从学前教育到高等教育,以及正规和非正规教育能够并且应当认为,他们的责任是集中处理可持续发展问题和促进可持续性能力提升。面对当今挑战,可持续发展教育提供了一种对每个学习者来说都至关重要并与其休戚相关的教育”。可持续发展教育通过学习、教学法和环境综合解决可持续问题,因此也能够以符合各文化背景的方式,处理疫情这一可持续问题和未来主题。^④因此,可持续发展教育可以跨越式地将学校作为一个整体纳入进来,因为每一种“重返校园”的复课方式都会对学校的各个方面产生影响。

(三) 从执行相关提议转向情景思维,“将学校作为一个整体进行考量”

新冠疫情作为一个多层面的可持续问题,影响着学校和学校系统的方方面面。三种安全复课方式确实从整体上影响了学校的诸多方面。联合国教科文组织、儿童基金会、世卫组织也提出了确保校园安全需考虑的方面,如教学、评估、研究、包括硬件和软件在内的信息技术、运营和设施管理、人力资源和融资、治理以及每个学校所在的社区和校园文化。^⑤始终采取可持续思考角度,不仅可以针对当下肆虐的疫情拿出合理措施,还能应对将来的可持续问题作好准备,因此可能会带来进步。如何做到这一点?这样一种将学校作为一个整体进行考量的方法会带来什么帮助?从学校整体入手是一种变革性的管理工具,它将可持续发展教育作为贯穿组织机构各议题的线索。它们“……将处于主流之内的可持续性纳入学习环境的各个方面……从运营和管理的可持续性,到教学、课程和研究的

① UNESCO. UNESCO, UNICEF, United Nations Children's Fund, World Bank, World Food Programme. Framework for Reopening Schools[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348>.

② UN. The Sustainable Development Goals Report 2019. United Nations: New York[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/>.

③ UN. Conference on Environment and Development (UNCED)[EB/OL]. [2021-03-18]. <http://www.un-documents.net/agenda21>.

④ UNESCO. Education for Sustainable Development. A Roadmap[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.

⑤ WHO. Considerations for School-related Public Health Measures in the Context of COVID-19: Annex to Considerations in Adjusting Public Health and Social Measures in the Context of COVID-19[EB/OL]. (2020-09-14)[2021-03-18]. <https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-school-related-public-health-measures-in-the-context-of-covid-19>.

变革，以及加强周围社区的可持续发展”。^① 教科文组织建议采用从学校整体入手的方法，结合可持续发展教育目标，解决这种可持续问题（见图 2）。



图 2 疫情期间将可持续发展教育纳入整个学校体系，向可持续发展目标迈进

新冠疫情作为当下的可持续问题，影响了学校的各个方面，这表明有必要将可持续性改革纳入学校系统。虽然未来一段时间内，教育系统将被迫不断适应变化无常的疫情局势，但这也可能是一个机会，将当地现有和未来潜在的可持续问题纳入规划，以期获得改善，作好准备，同时将全球可持续性议题置于真实的环境之中。疫情让我们再次认识到，这个世界是如此紧密地联系在一起。为了不让讨论囿于新冠肺炎范畴，而是扩展到 17 个可持续发展目标，教育系统可以将《2030 年可持续发展议程》中的具体可持续性议题本地化。如何将这议题融入当地，并将其纳入课程内容，融入恰当的教学方法？这些议题如何影响学校的其他方面，以及学校内部可以作出何种改变来实现本地化目标？如何让所有利益相关者和社区参与进来？如何对教师和工作人员进行培训，使他们在履行自己的职责时解决可持续问题？简而言之，如何将可持续发展教育目标融入整个学校系统？要回答这些问题，教育系统可以在其特定环境中应用构成可持续发展教育的四个要点 (McKeown, 2002): (1) 确保优质教育的可得性：疫情期间提供正规的教学，包括在适当的时候采取远程教学，确保儿童和青少年不曾脱离学校系统。(2) 调整现有教育，以解决可持续发展问题：开设应对疫情和其他（未来）可持续性问题的地方课程；采用合适的教学法，并以整个学校为单位考虑可持续性问题。(3) 提高公众的认识和理解水

^① UNESCO. Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development; Final Report[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>.

平：带动整个社区一同讨论应对疫情的方法，并将未来可持续发展目标本地化。（4）培训机会：提高对可持续发展的认识，疫情期间为教师、工作人员提供教学情景培训，合适的情况下也可为社区提供相关培训。因此，疫情期间，将可持续发展教育纳入学校教学管理的各个方面，将生成一套保障学生和教职工健康安全整体方法，同时确保高质量的学习，并加强应对未来可持续性挑战的相关准备。与此同时，由于类似的可持续问题可能以意想不到的形式突然出现，不确定性作为一个概念必须纳入对此负有责任的教育规划和管理。利用情景思维可以提高突发事件的管理水平，并有助于在疫情后的新世界中更好地建设学校系统。如果教育系统在任何时候都能作好准备，随时启动线下和远程授课预案，那么遇到其他紧急事件，教学也不会发生中断（UNESCO—IBE，2021）。触发特定条件、导致授课形式切换的潜在事件范围很广，但必须根据当地情况作具体分析，例如从与自然相关的事件，风暴、雪灾，到社会性挑战，如内乱或基础设施故障。最近的一个例子是，加拿大安大略省的部分校董会（皮尔区校董会^①、约克区校董会^②）在继续推进他们的学习计划，或者已经实施了非同步的“受天气影响的远程学习”（滑铁卢区校董会^③），恶劣天气本来预计会导致停课，但这种方法使得学生的学习得以继续。同样，17项可持续发展目标能够起到指导作用，以确定当地可能遇到的可持续问题以及对教育系统的相关影响。如前所述，不仅要确定每个情景下的需求，还要确定实际操作中的细节，这一点至关重要。对所有利益相关方进行预先培训，在不同情景下便可相互支持，平稳渡过难关。

四、重新审视战略和框架：将理解和促进可持续的未来作为教育目的

自2020/2021年世界各地的学校纷纷停课关闭以来，要求儿童和青少年安全返校并避免学习中断的呼声一直很高。为何人们如此关切必须让儿童和青少年接受正规教育和重返校园？因为忽视教育系统在物理环境、社会交际、建立信任以及供给营养餐上的作用^④是非常不明智的（UNESCO—IBE，2021）。此外，并非所有人都能拥有参与远程学习所需的良好信息技术条件。^⑤然而，除了这些显而易见的需求和挑战之外，还有一个问题，如今教育的目的究竟是什么？

儿童和青少年接受正规教育，成为宝贵的社会一员。受教育意味着进入劳动力市场，取得经济上的富裕。同时，教育也提供了选择的机会，人们学会在合法、经济上可行和被社会接受的价值体系与社会范围内选择自己想要的生活方式。尽管不同地区和国家之间存

① 皮尔区校董会官网：<https://www.peelschools.org/parents/weather/Pages/default.aspx>.

② 约克校董会官网：<http://www.yrdsb.ca/Programs/Healthy/Pages/Extreme-Weather-Conditions.aspx>.

③ 滑铁卢区校董会官网：<https://www.wrdsb.ca/blog/2020/11/17/new-approach-to-severe-weather-days/>.

④ World Food Programme. World Food Programme Gears Support Children Left without Meals due Covid-19 School closures [EB/OL]. [2021-03-18]. <https://www.wfp.org/news/world-food-programme-gears-support-children-left-without-meals-due-covid-19-school-closures>.

⑤ UNESCO. Adverse Consequences of School Closures [EB/OL]. [2021-03-18]. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>.

在差异，但正如《2030年可持续发展议程》所述，建设和平、平等、公正的社会已成为全世界的共识。因此，教育儿童和青少年成为“合格”的人，支持和平，推动世界进步，是教育的目的之一。教育的核心是传授相关技能，向学生提供知识，让他们能够理解和实践，能够充满希望、朝气蓬勃、有意义地，以不破坏地球的方式与他人可持续地共处（UNESCO, 1996 & UNESCO, 2020）。1996年以来，“理解、实践、内化、可持续地践行”成为教育的四大支柱，^①它们将帮助人们面向2050年及以后的教育未来。^②终身学习的重要性也越来越受到关注和重视。虽然目前关注的焦点仍然集中在疫情和短期经济复苏上，但不要忘记，追求可持续发展已是全世界的总体目标。因此，作为关键驱动力，以可持续发展教育为路径的优质教育将有助于实现所有其他可持续发展目标。

五、结论

情景思维工具在认识不充分、可预见性较低的私营和公共领域，都被证明是成功的。此次疫情何时结束尚不可预见，在教育系统中适当运用情景思维工具，对应对这场长期疫情具有正面意义。适应不同情景的一系列教育系统预案，将指明应对当地疫情的具体措施。所有利益相关方都能预见发展、预测变化并作出积极努力。基于情景思维获得的知识 and 经验，将会在系统内部持续累积，形成质疑系统的指导框架和基本假设的基础。

由于新冠疫情是一个会从多方面影响教育制度的可持续问题，教育系统在解决疫情下的学习问题时，可同时解决其他相关的可持续发展问题，例如将可持续发展目标本地化，当前的疫情只是众多可持续发展问题中的一个。如果我们希望更好地应对区域性或全球性的卫生、气候、经济和社会不平衡问题，情景思维可以加强教育系统对后续变化的准备，并为未来的可持续性挑战敲响警钟，为对系统的反思提供空间。联合国教科文组织呼吁将情景思维，与可持续发展教育目标纳入整个学校教育系统，^③学校系统就更可能为应对将来的可持续威胁作出改变。因此，将可持续发展教育纳入教育系统，可以更好地帮助下一代作准备，增强他们的认识，从而实现可持续的未来发展。以可持续发展教育为核心，利用情景思维工具，教育系统能够灵活地适应不断变化的环境。这将帮助当代学生渡过这场旷日持久的疫情难关，他们也更有可能像《2030年可持续发展议程》所期望的那样，成长为肩负建立公正平等的社会、为全人类谋求幸福的责任、知识渊博的公民。

① Delors, J. et al. Learning: The treasure within—Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century[R/OL]. [2021-03-18]. Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.

② Sobe, N. W. Reworking Four Pillars of Education to Sustain the Commons. UNESCO Futures of Education Ideas LAB[EB/OL]. [2021-03-18]. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reworking-four-pillars-education-sustain-commons>.

③ UNESCO. Education for Sustainable Development. A Roadmap[R/OL]. [2021-03-18]. UNESCO: Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.

Striving Towards Education Quality During Pandemics—Forwarding ESD through Scenario-thinking for the Whole School

Katrin Kohl, Charles Hopkins

(York University, Toronto M3J 1P3, Canada)

Abstract: COVID-19 has challenged education systems in unprecedented ways and demanded a new level of readiness. Schools needed to adapt to changing environments and reoccurring waves of the pandemic. Many school systems struggled in securing formal education for students while having to move from in-person to remote or hybrid ways of teaching and learning for health and safety reasons. While the overall goal of a quality education as stated in the Sustainable Development Goals (SDGs) is yet to be achieved, the interruptions of 2020/21 hold potentials for new knowledge and positive changes in education. Learning from the management theory of scenario-thinking and focusing on Education for Sustainable Development (ESD) as a guiding principle to reorient current education systems could be key to achieve the quality education desired for to strive towards a sustainable future. References to the education system's pandemic response in Ontario (Canada) add practical examples to the discussion.

Key words: scenario-thinking, education for sustainable development, online teaching

系统性改革：未来威尔士基础教育的 蓝图设计

吕杰昕 朱慧云

摘要 2013年至2020年期间，威尔士政府为了全面提高中小学教育的质量，与OECD紧密合作，先后发布了多份教育改革文件，明确了威尔士教育改革的制度架构、课程设计、实施保障。在制度架构上，威尔士建立了利益相关者的系统协作模式，修改相关政策从而努力保持各个政策与改革总体目标的一致性，并充分考虑威尔士本地的语言和文化特点。在作为核心的课程改革设计中，威尔士厘清了课程改革的整体愿景，从六个学习领域整体设计课程内容，并完善课程改革的支持体系。在实施保障上，威尔士努力通过多种手段确保教育公平，协调改革所需要的资源并妥善制定改革进程。透析其改革设计，我们可以看到威尔士此次教育改革注重处理好三个维度的关系：改革重点与配套政策的关系、改革开放性与本土性的关系、改革中“废旧”与“立新”的关系。从总体特点来看，威尔士此次教育改革不仅是改革某一项内容，更是从系统性教育改革的视角，以课程教学改革、学校管理改革为切入点，对现有教育系统兴利剔弊，为未来的威尔士教育描绘蓝图，体现出系统性教育改革的特征。

关键词 英国教育 威尔士 教育改革 基础教育

作者简介 吕杰昕，上海师范大学国际与比较教育研究院副教授（上海 200234）；朱慧云，上海师范大学国际与比较教育研究院（上海 200234）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0017-16

一、引言

在历史上，英格兰与威尔士的教育管理权限曾长期统一在英国中央政府的管辖之下。1997年，布莱尔担任英国首相后开始向威尔士下放权力，基于英国《1996年教育法》制定了《威尔士教育规章（学校信息）》（*The Education (School Information)(Wales) Regulations 1997*）。^①此后于1998年通过了《威尔士政府法》（*Government of Wales*

^① UK National Archives. The Education (School Information) (Wales) Regulations 1997[EB/OL]. (1997-07-20)[2021-10-25]. <https://www.legislation.gov.uk/ukxi/1997/1832/made>.

Act), 依据此法于 1999 年 5 月举行了威尔士议会选举, 产生了威尔士议会 (National Assembly for Wales), 并成立了威尔士的议会政府 (Welsh Assembly Government)。因此, 从法律意义上说, 1999 年之后威尔士就已经具备了独立的的教育管理权限。但是, 法律意义上的独立并没有使威尔士教育在本质上表现出与英格兰教育的区别。从学制、师资培养、课程体系等方面, 威尔士教育都与英格兰教育极其类似。唯一明显的区别之处是, 威尔士存在部分鼓励以威尔士语进行教学的学校。也正是因为威尔士教育与英格兰教育的相似, 国内学术文献中单独涉及威尔士教育的研究很少, 现有的关于威尔士教育的研究大多是针对威尔士某一项教育举措, 其中又以对威尔士双语教育的研究为主。

然而, 自 2013 年以来, 威尔士开始在 OECD 的帮助下, 全面审视威尔士的教育与课程体系, 在此基础上尝试根据威尔士的本土情况开展教育改革。按照威尔士的改革计划, 新的威尔士课程将于 2022 年 9 月正式实施, 目前改革的蓝图已经明朗, 新课程正处在试点阶段。这可以说是威尔士第一次真正开始通过独立的教育管理权限, 开展不同于英格兰教育的系统性改革, 国内研究文献对此尚未有所涉及。本研究将从改革的背景、制度架构、课程改革设计、实施保障四个维度分析其改革蓝图, 并力图透视威尔士教育改革背后的系统性改革要素。

二、威尔士新一轮教育改革的背景

2013 年威尔士在国际学生评估测试 (PISA) 测试中成绩持续下滑, 自此威尔士政府就开始和 OECD 合作诊断现有教育体系的问题、推进各项改革。首先在 2015 年, 威尔士政府评估了原有的课程体系, 发布了《成功的未来: 威尔士课程的独立评审和评估安排》(Successful Futures: Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales) 报告, 确立了课程改革的愿景, 为威尔士教育改革拉开了一面崭新的旗帜。此后, 威尔士政府将课程改革拓展为系统性的教育改革, 分别在 2017 年、2020 年出台了《威尔士的教育: 我们的国家使命 (行动计划 2017-21)》(Education in Wales: Our National Mission (Action Plan 2017-21))、《威尔士的教育: 我们的国家使命 2020》(Education in Wales: Our National Mission 2020) 等重要文件。在此过程中, OECD 与威尔士政府紧密合作, 也针对威尔士政府的行动提出了《为威尔士实现课程改革 2020》(Achieving the New Curriculum for Wales 2020), 自此威尔士在不断努力下形成了正式的改革方案。

(一) OECD 的审视

在国际学生评价项目 (PISA) 中, 威尔士学生的成绩一直持续下降。如图 1 所示, 威尔士学生在 PISA 测试中的阅读成绩由 2006 年的 481 分降到 2015 年的 477 分; 数学自 2006 年的 484 分降到 478 分; 科学成绩的滑落趋势更加明显, 在 2006 年至 2015 年之间降低了足足 20 分 (在 2006 年时威尔士的科学分数比 OECD 平均水平高将近 10 分), 并且在这些科目的测试中, 威尔士的分数一直低于 OECD 的平均水平。2018 年的 PISA 测

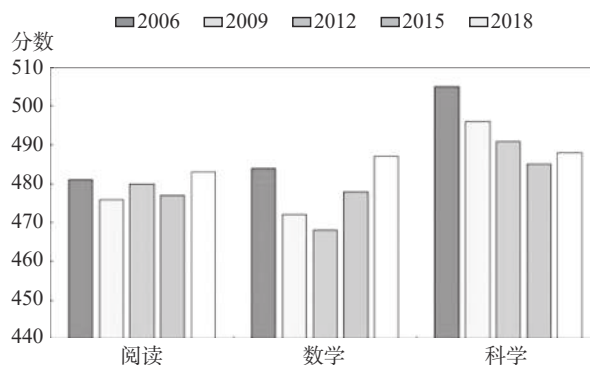


图 1 PISA2006 – 2018 中威尔士学生阅读、数学、科学的表现

资料来源：OECD. Achieving the New Curriculum for Wales from OECD Library[EB/OL]. [2020-10-05]. https://www.oecd-ilibrary.org/education/achieving-the-new-curriculum-for-wales_4b483953-en.

试结果显示出些许的改善，威尔士的阅读、数学和科学分数分别增加了 6 分、9 分、3 分，与 OECD 的平均水平的距离也在缩近，不过 OECD 平均水平的下降本身也是造成这一缩近的原因。^①而且，在英国国内与英格兰、苏格兰和北爱尔兰相比，威尔士一直处于垫底水平，即使 2018 年在科学上与苏格兰以及北爱尔兰的分数接近，其原因在很大程度上也是因为苏格兰以及北爱尔兰的科学成绩自 2012 年就一直持续下滑。

2013 年 OECD 调查后发现，威尔士教育系统的缺陷主要在于：（1）由于威尔士学校中学生成绩差异较大，学校并不能满足每个学生的个人学习需求。面向整个教育系统的差异化教学和形成性评估的策略尚不完善。（2）教师、学校领导者和辅助人员的招聘、专业和职业发展政策不完善。（3）虽然威尔士一直努力在问责制和改进之间取得平衡，但是教育评估和应该根据教育评估进行的改进之间缺乏一致性以及连贯性。（4）改革的步伐一直太快（改革疲劳），改革的政策缺乏长远的眼光，缺乏足够的资金帮助学校改善基础设施，前面的改革也完全没有将利益相关者集合起来形成利益共同体发挥作用的政策。^②

（二）威尔士的自省与展望

首先，从国际比较的学生学业表现来看，威尔士教育的公平性仍存在短板。英国在 2017 年发布了《教育全面卓越》白皮书（*Educational Excellence Everywhere*），强调了公平与卓越这一对目标对教育的重要性。根据威尔士的政策文件《所有人的繁荣：国家战略》（*Prosperity for All: The National Strategy*）等，威尔士政府同样在教育系统中强调公平的教育。2014 年威尔士教育部长委托格雷厄姆·唐纳森（Graham Donaldson）教授成立专门小组对威尔士课程以及教育评估制度进行调查，2015 年调查结束后发布了名为《成功的未来：威尔士课程的独立评审和评估安排》的报告。报告对威尔士的课程以及评

① Welsh Government. PISA 2018 Findings[R]. Cardiff: Welsh Government, 2018: 1-8.

② OECD. Improving Schools in Wales: An OECD Perspective[R]. Paris: OECD Publishing, 2014: 7-8.

估制度进行审查，并就对应问题提出了 68 条建议，包括了八个方面：威尔士人民对其学校的期望、课程设计的原则与目的、课程的组织架构、教育改革对课堂教学的影响、课程评估的方法与效果、教师专业发展、问责制和教育质量的其他驱动因素、国家和地方决策之间的平衡。在此报告中，最重要的一点是确立了威尔士教育的国家愿景，其中就提到了公平卓越与幸福的目标。^①但实际上，威尔士学生的表现仍呈现出社会经济地位之间的差异，例如 2018 年 PISA 测试中经济地位较高学生的阅读平均分数要比经济较差学生高出 49 分，威尔士的教育公平仍然任重道远。^②

其次，一次针对威尔士现行教育的全国调查也得出结论，威尔士设计的国家课程过于规范化，限制了教学的灵活性，也限制了教育工作者使教学适应学习者需求的可能性。^③与许多 OECD 国家和地区一样，威尔士也在质疑，为学校设计的国家课程是否越规范越对教师和学生有利。卓越的课程并不是单一的模板，很大程度上应取决于不同国家和地区的价值观与文化。同时，国家课程的一致性和教师专业自主性之间的平衡很难实现，但是如果在二者之间取得平衡，国家的教育系统就向前迈进了一大步，无论是教师教学还是学生学习都将取得卓越的进步。

再次，威尔士课程评价的方法亟需改进。根据 2015 年的调查结果，威尔士民众普遍认为，威尔士所使用的课程评估安排不能反映出学习者应该为 21 世纪所作出的准备。在过去十年中，包括加拿大 BC 省、新西兰、苏格兰、日本和墨西哥在内的众多教育系统都得出了类似的结论，即可以更新其学校课程以发展 21 世纪所需的学习型人才。在 2008 年的威尔士国家课程（以英国《1988 年教育改革法》为基础）中，国际专家和威尔士专家进行的一系列研究得出了类似的结论，即国家课程需要进行重大改变。尽管威尔士政府一直在为改革国家课程做努力，但目前的国家课程还是过于细致和烦琐，也难以达到为学习者未来作准备的要求。^④

（三）问责与评估导致教育目的偏离

在 2014 年，威尔士开始实行一种新的教育分类系统。该系统是由区域教育联盟（Regional Consortia）和威尔士政府共同开发的，用于确定三年内最需要支持的学校，使用三步颜色编码策略。该分类系统分为三步：第一步是审查学校提供的绩效数据。第二步由学校进行自我评估并且在经过地方当局同意后由区域教育联盟的顾问对学校的自我评估进行审查。学校提供的绩效数据是有全国性标准的，包括总体成就（小学阶段指在关键阶段 2 后达到核心科目指标的人数百分比）、语言成绩（达到威尔士语和英语的预期水平人

① Graham Donaldson. Successful Futures: An Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales[R]. Cardiff: Wales government, 2015: 113-119.

② OECD. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility[R]. Paris: OECD publishing, 2018: 19-20.

③ Graham Donaldson. Successful Futures: An Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales[R]. Cardiff: Wales government, 2015: 12-15.

④ Graham Donaldson. Successful Futures: An Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales[R]. Cardiff: Wales government, 2015: 10-11.

数百分比)、数学成绩、出勤率。第三步根据前两步学校的分数与评估把学校分为绿色、黄色、琥珀色以及红色，四类颜色的学校需要的支持级别呈现递增的趋势，绿色类别的学校需要最少的支持，红色类别的学校需要最密集的支持。每所学校都将根据这一类别接受量身定制的支持和干预方案。^①

尽管国家分类系统总体上被认为是一种提升，但是学校颜色编码采用的一系列标准就像指挥棒，许多学校会因为只注重标准而忽视标准未提到的其他重要方面，造成一种仅仅重视绩效指标的“赌博心理”，因此多数专家认为这是一项高风险的举措。在威尔士组织的调研中，接受采访的几个利益相关者也批评了基于学校绩效数据的计算方法，特别是获得免费学校午餐的学生数量在最终评判中比重较小（仅仅是在对学校提供的绩效数据进行加权评分后，按照学校免费午餐的比例进行分组），会造成对在最具挑战性社区工作的专业人员和学校的污名化。因此这个系统被大多数人认为是不公平的，并且导致了公众对于公共问责制的错误感知。

同时，在课程方面，由于国家课程中的高度规定性和细节性，以及日益强大的问责机制，使得学校的创造作用已被削弱，教师的专业贡献未得到发展。很多威尔士一线工作者提出，尽管原有的国家课程属于必要的立法控制，相关的问责机制也是出于提高绩效的目的，但在执行中已经抑制了学校和教师的专业性、敏捷性和应对新出现问题的能力。而且，如果在执行中出现对国家课程的偏差，威尔士中央政府会对一线实践进行干预，这在很大程度上干涉到教学专业性自主性，受到教师和学校的抵制。对于许多教师和学校而言，关键的教学任务已成为忠实地实现国家课程标准对学生的外部期望，从而减少了当地的创造力和对儿童和年轻人需求的响应能力，学生所学习的许多课程都脱离了其既定的目标，并且过于关注短期课程，在最极端的情况下，小学的任务几乎可以简化为识字和算术的教学，而中学的任务只是准备中考（General Certificate of Secondary Education, GCSE）。^②

三、威尔士教育改革的制度架构

（一）利益相关者的共建

在系统性的教育改革中，如何整合各方利益相关者、形成合力的制度架构至关重要。威尔士之前的教育政策一直是自上而下的，威尔士中央教育部的权力很大。近年来，中央政府尝试与主要利益相关者共同制定一些教育政策，保持利益相关者的参与让教育系统内部对改革的流程更加信任，从而有助于加快实现整体愿景，这对于中长期课程改革政策的实施、设计以及可持续性至关重要。^③ 利益相关者看到他们的参与在政策过程中受到重

^① Welsh Government. National School Categorization System: Guidance Document for Schools, Local Authorities and Regional Consortia[R]. Cardiff: Welsh government, 2016: 4-21.

^② Graham Donaldson. Successful Futures: An Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales[R]. Cardiff: Wales government, 2015: 10-11.

^③ Romane Viennet, Beatriz Pont. Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, OECD Education Working Papers, No. 162[R]. Paris: OECD Publishing, 2017: 6-9.

视,就更有可能合作制定政策,提出建设性的批评意见,为制定政策做出贡献。当利益相关者参与该政策时,他们还可以根据其知识和经验来帮助调整政策设计以适应教育大环境。在本次改革中,威尔士构建了教育系统利益相关者的三层模型。

1. 方向盘: 威尔士教育部

威尔士中央政府在改革中扮演“方向盘”的角色。中央政府在教育系统中的作用是组织调研,并在调研基础上与各方合作进行规划和政策制定;在民主过程中管理教育问责模式;参与各类教育系统设计并支持其教育能力建设。威尔士中央政府在整個教育改革中起引导性作用。

2. 发动机: 地方政府与专业组织

威尔士的地方教育当局和各类专业组织在改革中扮演发动机的作用。他们的职责是在一个“自我改进的学校系统”中,利用他们对学校和研究的知识来促进和支持最佳实践和协作的共享,以提高学习者的学习成绩。这些地方和专业组织可谓教育改革的关键责任行动者,根据职责分类的不同又可以细化为两部分:(1)地方当局与区域教育联盟,主要负责资金的来源与分配。威尔士根据地理位置划分了四个区域教育联盟,建立这四个联盟的首要因素就是资助威尔士学校改善基础设施,提高学校的硬件质量。地方当局就更为重要,考虑到地方学校的数量和质量差异,威尔士教育资金分配并非全国统一,而是由威尔士中央政府将教育资金拨给地方当局,再由地方当局按照自己的规划将资金分配到各个学校。地方当局有权根据一系列因素重新分配高达30%的学校预算,所以在课程改革中地方当局要对教育经费的公平性与稳定性负责。^①区域教育联盟帮助地方当局精简学校、改善设施,提高地方学校的一致性,地方当局作为区域教育联盟的推动者,二者相互协同共进。(2)专业组织和机构,包括威尔士教育标准办公室(Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales)、威尔士资格局(Qualifications Wales)、教育劳工理事会(Education Workforce Council)、高等教育机构以及国家教育领导力学院(National Academy for Educational Leadership)。其中,威尔士教育标准办公室负责威尔士中小学教育系统的督导工作,声称将由原来的高风险问责制度逐渐转向基于信任的合作督导制度。威尔士资格局目前领导普通中等教育证书的重设,保证新中考的有效性和可靠性,为新课程理念服务——预计新中考将在2025年实行。教育劳工理事会、高等教育机构以及威尔士国家教育领导力学院是教育改革的助力者,教育劳工理事会维护教职工、学生的权益,提高外界对教育工作者的信心;高等教育机构直接与学校合作,帮助学校设计校本课程;国家教育领导力学院负责培训学校领导者。

3. 行动者: 学校

中小学校的任务是共同努力为儿童,年轻人和专业人员提供广泛的经验,以增强他们

^① Statistics for Wales. Local Authority Budgeted Expenditure on Schools: 2017-18 Statistical Bulletin[R]. Cardiff: Welsh Government, 2018: 1-7.

的学习和幸福感。^① 学校层面不仅是教育工作者要参与地方课程设计，家长和学生也要通过学校的咨询信息会议参与到课程设计中。同时，威尔士与英格兰一样，开展了“自我改进的学校系统”的改革，鼓励学校之间的相互学习与相互促进，通过集团化办学模式的校间协作，推动整个中小学教育系统的质量提升。

（二）保持政策实施与改革目标的一致性

为了保障教育改革的成功，需要协调各类教育政策，使改革的各项措施保持一致，这是系统性教育改革的关键之一。研究证据表明，政策相互冲突或错位的风险很大，因为相互冲突的政策可能会拉动学校和教育专业人员朝不同的方向努力。这样使学校承担的压力较大，还难以产生改革的成效。^② 威尔士为了保证政策与改革的一致性，在教师专业标准、教师专业发展、学校学习型组织建设等方面进行了设计与调整。

1. 教师专业标准与课程目标相一致

教师专业标准要规定教师在职业生涯的不同阶段应具备的知识和技能。新课改下随着威尔士对学生发展愿景的改变，学生的学习目标自然跟着改变。2018年威尔士政府出台了《新教育标准》(*New Professional Standards for Teaching and Leadership*)，其中有许多规定与课程改革对应，但也有人提出标准缺失了教师实施新课程所需的一些关键技能。例如，课程的地方性设计只被提及一次，而且仅仅是为了描述跨学科教学的概念，相对于新课程下课改设计在教师日常工作的重要性来说，这一点是非常有限的。还有一种风险是，在实践中，标准可能会被转化为一条条规章制度，而不是被认为是实现新课程必不可少的职业责任。^③

2. 教师专业发展和课程目标一致

威尔士于2018年启动了“全国专业学习方法”(*The National Approach to Professional Learning*)，在威尔士的文化背景及课程改革背景下建立对教师专业学习的共同理解。在职前教师教育政策中，2019年更新了最低标准，包括在小学任职需要获得的具体资格，在初中任教标准中还规定了50%的学科相关度，新课程下要求师范教育更加全面，将知情意行都纳入其中。在领导力方面，早在2017年威尔士政府就设立了威尔士国家教育领导力学院，制定了一套教育领导力优质课程标准，并在2018及2019年批准了一系列教育领导力课程，以培养优秀领导者，如今国家教育领导力学院致力于研究与新课程相关的领导力类型。

3. 学校学习型组织

作为学习型组织的学校可以对变化的外部环境作出更快的反应，并在内部组织中接受

^① Welsh Government. Education in Wales: Our National Mission (Action Plan 2017–21)[R]. Cardiff: Welsh Government, 2017: 6-9.

^② Andy Hargreaves, Dennis Shirley. Leading from the Middle: It's Nature, Origins and Importance[J]. Journal of Professional Capital and Community, 2019,5(01): 92-114.

^③ David Egan, David James, Alex Morgan, Emmajane Milton. Research to Support the National Professional Learning Approach for Wales Area 9 Schools as Learning Organizations and the Welsh Government professional standards[R]. Cardiff: Wales Government, 2018: 2-3.

变革和创新，能有效减少学校实施新课程的阻力。威尔士政府为此成立了专门小组，小组由威尔士教育标准办公室、区域教育联盟以及威尔士政府代表构成，并邀请 OECD 作为外部顾问。该小组于 2017 年设计出学校学习型组织（Schools as Learning Organizations, SLO）模型（见表 1），一直致力于让威尔士所有学校发挥学习组织的作用。^①

表 1 威尔士课程改革的政策一致性

政策	为与教育改革一致性的改变
教师专业标准	2018年根据课程改革出台了新的教师专业标准
全国专业学习方法	2018年启动，重在建立在威尔士文化背景以及新课改之下对教师专业学习的共同理解
职前教师教育 (Initial Teacher Education, ITE)	2019年，职前教师教育有了最低录取要求（在数学、威尔士语或英语中获得GCSE B等级，在小学教书要获得科学GCSE C等级等）
激励型领导者	2017设立国家教育领导力学院，制定教育领导力课程标准
专业资格证书	威尔士资格局制定新GCSE，将在2025年实行
学校改善基础设施	设立四大区域教育联盟对学校进行资助，改善学校基础设施
学校学习型组织	成立学校学习型组织研究小组，设计出学校学习型组织模型

资料来源：根据《威尔士的教育：我们的国家使命（行动计划2017）》编制。

（三）威尔士的双语背景以及文化遗产

威尔士的国家课程是从英国《1988年教育法》开始的。在1988年之前威尔士的课程中只有宗教和物理是国家统一必修科目，所以在当时每个学校的课程都是学校自己决定、教师自主进行课程设计的，这导致全国的课程产生极大的差距。当时的课程改革目的仅仅是为了和英格兰保持统一的课程，但是在改革进行中，越来越多的教师要求威尔士应该有独立的国家课程。此后，历史和地理学科开发了与英格兰不同的课程大纲，威尔士语也成为必修课程。1993年威尔士课程与评估局（The Curriculum and Assessment Authority for Wales）发布了《威尔士语课程开发指南》（*Guidance on Developing the Curriculum Cymreig*）。2012年威尔士教育技能部长宣布进一步进行课程审查，并设立了专门工作小组，研究威尔士历史、威尔士故事和威尔士语课程（Cwricwlwm Cymreig）的教学。政府也委托出版商为那些拥有单独的威尔士学习计划以及威尔士语版本的科目提供英语和威尔士语的资源。但是由于出版资源的质量原因，总是英格兰的资源在教师和学生之间更有吸引力。现在威尔士语课程的教学主要交付给历史学科，但是威尔士语课程的内容更加广泛悠久，它包括威尔士的双语背景、文化、地理等有关威尔士的一切，仅靠历史学科是远远不够的，每门学科都应该加入威尔士语课程的元素，为学习者提供了解威尔士的机会。^②

① OECD. Implementing Education Policies: Achieving the New Curriculum for Wales[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 85.

② Welsh Government . The Cwricwlwm Cymreig: History and the Story of Wales Final Report[R]. Cardiff: Wales government, 2013: 2-6.

四、威尔士教育改革中的课程改革设计

在中小学教育改革中，课程改革处于核心位置，直接影响着育人目标、教育内容、教学方法与学习方法。为了使教育改革真正凸显出影响一线教学实践的成效，威尔士的教育改革中将课程改革放在至关重要的地位，进行了整体的愿景设计、课程框架设计、教与学的方法设计。

（一）建立共同的愿景

早在 2015 年威尔士发布的《成功的未来：威尔士课程的独立评审和评估安排》报告中就提出，威尔士课程的目的应是使儿童和年轻人成长为：准备终身学习的有能力、有志向的学习者；准备在生活与工作中竭尽所能的有进取心、有创造力的贡献者；有道德、有学识的威尔士及世界公民；准备作为有价值的社会成员来实现自我价值的、健康自信的个人。^① 在 2020 年《威尔士教育：我们的国家使命 2020》这个最终版本中删去了有关“准备、世界”的内容，新的愿景较上一版本更加凝练明确：有能力、有志向的学习者；有进取心、有创造力的贡献者；有道德、有学识的公民；健康自信的个人。^② 这一构想与近年来经合组织一些国家和经济体提出的构想产生了共鸣，使课程与学生所需发展的核心技能相适应，为他们个人、学术和未来的职业生涯作好准备。

2019 年威尔士新课程的法定指导文件草案中，有一部分专门解释了新课程中六个学习领域对课程愿景的支持作用，针对每个学习领域的“关键特征”“重要事项”和“学习说明”进行了详细说明，旨在帮助学校了解各学习领域的哪些方面有助于实现愿景，包括如何评价学生在经过新课程学习之后确实达成了该愿景。2019 年威尔士政府组织的调研提供的反馈表明，超过 60% 的受访者确信新课程有助于实现学习者实现新课程愿景。^③

（二）设计整体学习课程

从国际范围内看，近年来的课程改革越来越突出“核心素养”“关键胜任力”“核心技能”的概念，以能力为基础进行整体化的课程设计，打破以学科为分界线的课程设置模式。威尔士的新课程符合这一国际趋势，即以广泛的能力为基础发展课程框架，而不是主要基于内容或技能的课程。威尔士围绕能力而制定的新课程与经合组织《教育 2030：未来的教育与技能》（*The Future of Education and Skills: Education 2030*）项目所开发的能力的概念化相一致，该项目将能力定义为知识、技能、态度和能力的整合。这些能力使学生能够在不确定的环境中表现出色，从而使他们能够在快速发展的世界中领先。相比之下，以内容为中心的课程则以传播学科知识本身为目标，而不管其与学生未来的相关性如何。

① Graham Donaldson. Successful Futures: An Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales[R]. Cardiff: Wales government, 2015: 24-29.

② Welsh Government. Education in Wales: Our National Mission[R]. Cardiff: Welsh Government, 2020: 17-18.

③ Welsh Government. Draft Curriculum for Wales 2022: Humanities[EB/OL]. (2019-4-30)[2020-12-20]. <https://hwb.gov.wales/draft-curriculum-for-wales-2022/humanities/#supporting-the-four-purposes-of-the-curriculum>.

为此，威尔士政府进行了六个领域的新课程设计，同时也向利益相关者澄清，新课程并未废除学科知识和技能，围绕六个领域的新课程结构旨在确保威尔士朝着促进学生整体学习的方向发展，这些领域涵盖了现有学科，并旨在促进学校层面教学的跨学科性。课程框架设计者也表示，新课程在课程描述方面使用了更高质量的设计标准，比如：新课程更加清楚地表述了课程中的关键要素以及作出改革的理由，防止利益相关者对新课程的了解仅仅停留在表面；在课程一般原则中使用具体的例子进行解释，以减少误解；使用图表帮助利益相关者理解课程各个部分之间的联系；仔细检查课程内部存在的矛盾，最大限度提高课程各部分的一致性等等。^①在威尔士的新课程设计原则中，具体课程应该直接反映并促进课程目标的实现；体现所有儿童受教育的权利，包括那些处于弱势有严重学习困难的儿童；鼓励儿童在不同的学习领域之间建立联系；在读写、计算、数字能力知识和技能的发展与应用方面持续关注；适当强调威尔士语与文化。以上原则在新课程中都有所体现。^②

六个学习领域是在《成功的未来：威尔士课程的独立评审和评估安排》中提出的，分别是读写和沟通、数学计算、科学技术、表现艺术、健康与福祉、人文。这六个学习领域之间不是相分离的，具有连续性和相关性，需要教师在教学过程中，在四个课程愿景下，跨学科边界进行创造性的协作教学。学习和经验的每个领域都应成为课程的四个愿景作出独特而有力的贡献。

读写与沟通、数学计算、科学技术这三个学习领域是威尔士新课程中法定的跨学科领域。读写与沟通是学习中最基础的部分，教师不仅仅要在课程中教会学生具体单词的读法写法，还要指导学生了解语句背后的含义，学生在课堂中也要思考使用语句的情境。数字与计算是人类的科学，更是自然界的规律。科学与技术在今天不仅仅是促进人类文明进步的工具，也是大多数学习者谋生的利器。为了实现三个学习领域的跨学科设计，威尔士政府准备开发数字能力进展框架以及附带的“学习数字能力的路径”，三个学习领域相关联的部分被包括在设计中。比如，在读写与沟通领域中嵌入交流与通信技术，交流与通信技术中的程序设计与数据处理有涉及数学计算领域方面的知识，从而通过一个单元很好地将相关的学习领域串联起来。

表现艺术、健康与福祉和人文虽然不是威尔士新课程中法定的跨学科领域，但对学生发展来说至关重要。表现艺术主要发展学生的艺术技能和知识，使学习者成为好奇和有创造力的个人。在表现艺术学习领域，学校和教师可以鼓励儿童和年轻人创造性地进行欣赏探索，并发展其艺术表现能力。表现艺术还促进了对个人和文化认同问题的探索。在威尔士政府委托的研究报告中，戴·史密斯（Dai Smith）教授说：“世界上的国家都开始意识到艺术在促进教育、社会、以及经济产出上的意义与潜力。”^③发展健康与幸福能帮助学

① OECD. *Implementing Education Policies: Achieving the New Curriculum for Wales*[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 33-35.

② Graham Donaldson. *Successful Futures: An Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*[R]. Cardiff: Wales government, 2015: 35-36.

③ Dai Smith. *An Independent Report for the Welsh Government into Arts in Education in the Schools of Wales*[R]. Cardiff: Council of Wales, 2013: 5-6.

生学会如何处理自身生理心理与生活环境之间的关系、与人交往的社交关系，处理他们将面临的困难问题和决定，并学会独立生活。该学习领域旨在帮助解决学生在身心健康方面的疑惑，例如教师将教授学生有利于增强身体素质的体育运动知识、健康饮食知识等。这一学习领域与体育、心理、身体和情感幸福、烹饪等广泛的知识相联系，它还关注学校环境如何支持儿童和年轻人的社会、情感、精神和身体健康。人文领域包括历史、地理、宗教教育、商业研究和社会研究。人文学习领域的新课程设计是与“Cynefin”框架紧密结合的。Cynefin 是威尔士语，意为栖息地，出没，结识，熟悉。Cynefin 不仅仅是一个物理或地理意义上的地方，而是一个历史、文化和社会场所，它塑造并继续塑造居住在这里的社区居民。^①与 Cynefin 结合的人文课程旨在鼓励学习者培养归属感和地方感，并了解自己生活的地方和遗产。在整个人文课程中，有关文化、历史等的概念作用非常重要。^②

以上的六个学习领域又与威尔士提出的学生为将来职业准备所需的四种能力：批判性思维与解决问题、规划和组织、创造力、个人效能相辅相成，新的威尔士课程中，认为这四种能力在学生就业方面发挥关键作用，并且强调这四种能力应该在教育基础阶段就开始渗入每个孩子的学习当中，所以在 2015 年的《成功的未来：威尔士课程的独立评审和评估安排》中就提出这四种能力应该嵌入课程的六个学习领域中。^③

（三）完善课程改革的支持体系

1. 改进教育评价方法

从 2014 年的教育审查来看，威尔士的教育评估是两个系统，分别是全国学校分类系统与威尔士教育标准办公室领导下的教育评估系统。但是二者的评估标准与评估方法是不一致的，可见威尔士政府在制定文件的时候并没有考虑到政策的统一协调性。不出所料，来自不同学校评估的调查结果和建议经常会不同。同时在系统内部也存在很多问题，导致威尔士的教育评估被广为诟病。

在此次改革中，威尔士政府建议将评估作为一种支持 3—16 岁学习者进步的工具。首先明确了评估的六项基本原则、各部门在评估中承担的责任。本次改革将各利益相关者分为三种角色：在日常工作学习中为学习者提供支持；识别、捕捉、反映学习者个体的进步；了解学生群体的进步以便反思教学实践。相比之前进行的高风险评估方式，新的评估方式更加适合新课程倡导的以六大学习经验领域为基础的跨学科学习。威尔士所改革的评估新形式主要包括论文、口头报告、实验、项目学习和档案袋、协作任务、实际案例和问题解决的作业。为此，威尔士提出，将开发在线个性化评估系统，以取代单纯的纸笔阅读和计算能力测试，将学生评估建立成电子档案袋，形成 3—16 岁的连续评估，取代之前的关键阶段评估，并且档案袋将成为学生升学的关键因素。^④学校内部和学校之间要互通有

① University of Cardiff. Welsh-English Online Dictionary [EB/OL]. (2016-11-24)[2021-3-9]. <https://geiriadur.uwtsd.ac.uk>.

② Welsh Government. Preparing for the New Curriculum: April 2019[R]. Cardiff: Wales Government, 2019-4: 16-29.

③ Graham Donaldson. Successful Futures: An Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales[R]. Cardiff: Wales Government, 2015: 42-43.

④ Welsh Government. Supporting Learner Progression: Assessment Guidance[EB/OL]. (2020-1-27)[2020-12-21]. <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/supporting-learner-progression-assessment-guidance>.

无,了解学习者学习的进步以及保证学习者学习的连续性。同时,新的评估系统还要获取家长们的信任才能继续,所以政策制定小组要求要从课程的四个愿景阐明学习者的进步,向家长提供有质量和价值的评估报告。

2. 发展学校教师和领导者的能力

在课程改革中教师的素质极为重要,教师和领导者的质量影响着教学质量,并进一步影响学生的学习过程以及学习效果。目前,威尔士教师和学校领导者必须获得学士学位和教师资格(Qualified Teacher Status)才能毕业,并且学校领导者必须获得“领导者职业国家资格”(National Professional Qualification for Headship)。但是在学校中还有约占50%的教学支持人员,这部分支持人员包括助教、外语助教、特殊需要辅助人员等,这些支持人员也在学生完成学业的过程中起到了重要作用。尽管威尔士政府在2017年更新了助教标准,但是这些支持人员仍然没有像教师等专业人员那样的资格证书,目前威尔士政府正在致力于建立支持人员专业资格证书方案。^①

其次,教师的教学方法在新课程的进行下也要进一步更新。高效的教学方法对于教学质量至关重要,教师的教学要能激活学生的自主性,运用并整合已有知识去解决问题。威尔士为了提高教师的能力,让教师能够快速适应新课程,发布了《学会成为威尔士的教师:进入教师职业》(*Learning to be a Teacher for Wales: The Induction of Teachers into the Profession*)、《全国专业学习方法》(*The National Approach to Professional Learning*)两份报告,其中提出了新课程对教师的要求、教师入职需要的资格证书、在新课程下教师需要思考教什么、怎么教,并推出了统一提供给教师的专业学习内容。^{②③}

再次,在学生评估方面,威尔士新一轮课程改革促进了校内以及学校之间教师的专业合作。根据PISA测试的结果,剔除学生和学校的社会经济状况影响因素之后,教师的合作与学生在学术成就方面的表现成正相关。同时,根据经合组织的教师教学国际调查(Teaching and Learning International Survey, TALIS)的结果,学校内部的协作文化与教师的自我效能感和工作满意度具有高度相关性。^④所以威尔士政府提出,在学校成为学习型组织的过程中,必须提高所有教职工的团队合作与学习能力。

最后,威尔士还通过建立专门机构,促进学校领导者和教师的领导能力。在经合组织对教师的采访中,许多教师都提到他们需要更多的指导,表示难以在教学自主性和学习领域要求之间找到平衡点。在这一过程中,学校领导者是学校教学成功和教师能力的基石。为提高学校领导者的能力,威尔士制定的政策中做出了许多努力,在2017年就建立了国

① OECD. Implementing Education Policies: Achieving the New Curriculum for Wales[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 43-44.

② Welsh Government. Learning to be a Teacher for Wales: the Induction of Teachers into the Profession[R]. Cardiff, 2020: 6-7.

③ Welsh Government. The National Approach to Professional Learning[EB/OL]. (2019-4-30)[2021-1-12]. <https://hwb.gov.wales/professional-development/national-approach-to-professional-learning>.

④ OECD. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning[R]. Paris: OECD Publishing, 2014: 166-173.

家领导力学院。据统计，在经合组织 2018 年调查的学校中，近三分之二的威尔士学校领导正在教师队伍中建立学习领导力。威尔士政府还启动了一个专项学习计划，重点培训学校教师在实施新课程中的课程领导能力。^①

3. 转向本地设计的学校课程

为了新课程能够适应各地区的实际教学工作，新课程开发人员设计的课程模型比较灵活，给地方学校更多的自由来设计自己需要的课程，这有利于新课程的可持续发展。威尔士政府还在官网上提供了许多便利，比如：提供可以设计编辑课程的网站；为课程设计提供指导，包括课程介绍、设计课程的愿景、原则；跨领域主题的实施方法（教学法、如何跨学科共建等）。^②这样做旨在让学生、教师、学校领导等更多利益相关者参与到新课程当中。相比之下，规范性更强的课程模型往往更容易产生立竿见影的效果，但寿命较短，因为它们会阻碍教师在学校一级采取专业行动，并可能进一步削弱教师的专业素养。

威尔士政府和区域联盟在这一过程中向学校提供足够的支持尤为重要。有证据表明，为学校提供实际示例和鼓舞人心的案例研究可以启发他们进行自己的设计。威尔士汇集了试点学校对课程进行试用的经验，包括在校本课程设计方面的经验，并将此汇编出版。^③同时，威尔士政府正在试图传播试点学校的经验，让其他学校向试点学校学习，设计自己的校本课程。威尔士政府和区域联盟还围绕新课程举办信息发布会，旨在帮助所有学校及其员工了解校本设计的重要性，并给他们时间来计划自己的课程。

五、威尔士教育改革的实施保障

（一）确保公平

威尔士的教育一直十分注重公平性。从《所有人的繁荣：国家战略》就可看出，威尔士此次的教育改革是公平与卓越并行的，在实施的过程中确保公平性十分重要。尤其是在面对新课程改革的时候，公平性将受到两个方面的挑战：第一个是新课程如何以及在什么条件下可以减少不平等现象，也即学生之间的公平状况；第二个问题着眼于从一所学校到另一所学校实施可能存在的差异，以及如何避免扩大各学校之间学生学习效果的差距，也即学校之间的公平状况。

在学生之间的公平状况上，贫困学生、特殊需求学生、少数族裔学生是需要特别关注的群体。在贫困学生方面，威尔士是英国唯一的儿童贫困状况与往年相比有所上升的地区，到 2019 年达到 29%。^④经合组织估计，如果某个国家的学生中有 25% 的 ESCS（经济、社会和文化地位）指数较低的学生的得分在所有学生中处于前 1/4，则可以认为该教

① OECD. Implementing Education Policies: Achieving the New Curriculum for Wales[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 45-46.

② Welsh Government. Curriculum for Wales: Designing Your Curriculum[EB/OL]. (2020-1-28)[2020-12-23]. <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/designing-your-curriculum/>.

③ Wavehill. Curriculum for Wales 2022 Feedback Analysis[R]. Cardiff: Welsh Government, 2019: 20-29.

④ Welsh Government. Child Poverty Progress Report 2019[R]. Cardiff: Welsh Government, 2019: 6-7.

育系统是公平的。威尔士只有 13% 的贫困学生可以达到学业成绩前 1/4。^① 在这些特殊群体中，威尔士首先关注的是学生身体健康，保障贫困学生享受免费午餐政策，在 2019 年免费获得午餐的学生比例达到 18.7%。同时，考虑在常规课程中贫困学生很少有校外的学习机会，新课程的实施原则之一就是为所有学习者提供更加多样化和体验式的学习机会，从而满足学生的学习需求。在有特殊需求的学生方面，威尔士政府 2018 年 1 月开始实施《额外学习需求协调员条例》(*The Additional Learning Needs Coordinator (Wales) Regulations 2020*)，为无法上学的孩子提供帮助。最后是少数民族、亚裔、黑人以及特殊学生 (Black, Asian, Minority, Ethnic)，根据 2019 年威尔士教育劳工理事会的统计数据和学生年度学校普查 (Pupil Level Annual School Census) 结果，威尔士的 BAME 学生在地理上的分布越来越广泛，在威尔士学习者中，有 12% 的学生是 BAME 群体。在新课程改革下，威尔士政府专门成立了专家小组对 BAME 群体学生进行调查，收集相关信息，提供给教师领导者等相关利益者，在新课程的设计中关注到 BAME 群体的背景去设计课程。^②

在学校之间的公平状况上，不同背景的学校在实现新课程方面可能面临不同的挑战。这些差异可能是由于以下因素造成的：学校资源、所服务学生群体的社会经济状况、学校自身原有的办学能力与办学水平。OECD 在访谈中了解到，威尔士为了评估学校对新课程的准备程度，正在实施几种调查机制，更好地确定哪些学校需要在新课程实施中获得支持以及需要在哪些方面获得支持。政府还投入了许多资源帮助学校适应改革，例如增加额外的在职培训日，针对专业学习和教师教育计划进行大量投资。

(二) 确保时间和资源的安排

在教育改革过程中，资源的数量、质量以及分配比例，很大程度上决定着改革是否实施以及怎样实施。资源的问题有时不仅仅是数量和质量，还有资源怎样使用以及用于什么样的目的。威尔士政府 2019 年委托了一项独立研究，评估为威尔士中小学校实际所需的经费数量，特别是考虑到正在进行的改革所产生的成本。威尔士在课程改革方面投入了空前的资源：2019 年夏季威尔士承诺投入 4000 万英镑用于改革，其中包括要在 18 个月内投入 2400 万英镑，以资助和更新专业学习试点学校。但是，非试点学校如果没有额外的资金和人力资源援助，新课程的实施将很难进行下去。为此，威尔士接下来的学校资金审查将促进资源的分配，尤其要帮助薄弱学校渡过难关。

新课程实施的时间计划也要跟进，威尔士计划的改革时间安排跨度接近 7 年：2020 年 1 月新的课程和评估系统已最终确定并可用；2021 年 9 月学校为课程的首次教学作准备；2022 年 9 月从幼儿园至 7 年级全部使用新课程，全国的学校课程向新课程发

① OECD. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*[R]. Paris: OECD publishing, 2018: 40-41.

② Welsh Government. *Black, Asian and Minority Ethnic Communities, Contributions and Cynefin in the New Curriculum Working Group*[R]. Cardiff: Welsh government, 2019: 4-6.

展，并且开始设计新的 GCSE；2023—2024 年，新课程将推广到 8—9 年级；2025 年新课程推广到 10 年级，并首次使用新 GCSE；2026 年推广到 11 年级。^①

六、透视威尔士教育改革所看到的系统性改革要素

在当代国家层面的教育改革中，由于经济社会背景的迅速变化和教育系统本身的惯性，改革的设计与推进变得越来越困难。与建立一套新的教育体系不同，在原有的基础上进行宏观教育改革，往往会遇到各种积重难返的问题。如何在一个复杂的系统中抓住重点进行合理设计，是各国教育改革面对的共同问题。威尔士本次基础教育改革源自国际大型测试中不佳的成绩表现，改革设计中充分考虑到威尔士本土的特点，外借国际组织之力、内合国内各方之长，在调查研究的基础上废旧立新，在政策统整的保障下推进改革，在课程改革的进程中落实举措。从目前的改革设计来看，威尔士充分考虑到了各利益相关群体的作用、各类政策举措的协调，在改革中围绕课程改革的重点，全面设定育人目标和课程框架，并在评价方法、教育工作者领导能力、校本课程开发与执行能力上对课程改革进行支持。从威尔士的经验来看，系统性推进基础教育改革需要处理好三个维度的关系。

（一）改革重点与配套政策的关系

由于威尔士开展改革的直接推动力是在国际大型测试中表现不佳，改革的重点也落在了课程与教学的改革上。但是，课程与教学的改革不仅需要变革国家课程体系框架，还需要在顶层设计上进行政策配套和部门分工协作，在微观层面上调动学校内部管理者与教师的能动性，在支持体系上做好教师的专业准备和学校领导者的能力准备。威尔士在本次教育改革中，为新课标的改革重新明确了中央教育部、地方政府、专业组织的不同作用，确保各方可以形成合力；同时在教师专业发展、教育评价、学校学习型组织建设等领域开展配套改革，围绕重点内容设计相关政策，体现出教育改革的综合性。

（二）改革开放性与本土性的关系

在全球化与区域一体化的大趋势下，各国的教育改革都无法只关注本国的问题，国际教育议题与各国发展经验、全球性人才培养规格与质量的竞争、区域内教育变革的异质性与共同性，都是国家政府在设计教育改革体系时必须考虑的问题。如何直面国际教育发展的机遇与压力、同时根植于本国教育发展的瓶颈与问题，成为全球化和区域一体化时代教育改革的关键矛盾。威尔士在本次教育改革设计之初，就充分借助经合组织的力量，通过国际组织基于国际视野的专业调查发现威尔士本国的问题；同时在改革设计过程中出台了多个由本国专家实施的调查研究报告，其中还特别考虑了威尔士本土文化、本土课程、本地族裔的特点，在最大程度上平衡了改革的开放性与本土性的关系。

（三）改革中“废旧”与“立新”的关系

现代教育体系的复杂性使得“改革”与“改良”之间的选择变得多样化，在提升教育

^① Welsh Government. Education in Wales: Our National Mission[R]. Cardiff: Welsh government, 2020: 18-19.

系统整体质量的过程中，如何评价现有系统的问题与缺陷、如何判断哪些具体教育环节和领域到达了改革的临界点、如何在原有基础上选择改革的举措和设计，是各国推进渐进主义式改革的关键。威尔士在本次教育改革中，对顶层设计采取微调和统整、对课程框架进行方向性引导、对已有的学校自主权加以支持与保障、对学生评价和学校办学评价进行大规模改革，这些改革举措体现出威尔士在“废旧”和“立新”关系上的自主决断、在“应然”与“实然”之间作出的妥协与选择，其效果虽仍需时间的检验，但在方向上把握住了威尔士今日教育的挑战与问题，为威尔士未来的教育发展描绘了基本的设计蓝图。

（“上海市浦江人才计划”（项目编号：18PJC094）。）

Systematical Reform: Future Blueprint for Basic Education in Wales

LYU Jiexin, ZHU Huiyun

(Research Institute for International and Comparative Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: Since 2015, in order to comprehensively improve the quality of primary and secondary education, the Welsh government has worked closely with OECD and has successively issued a number of education reform documents, clarifying the institutional structure, objectives and contents, and implementation guarantees of the Welsh education reform. In the institutional framework, Wales has established a system of stakeholder, striving to maintain the consistency among various education policies and reform goals, and taking full account of the local languages and cultural characteristics of Wales. In the design of curriculum reform as the core, Wales clarifies the overall vision of curriculum reform, designs the curriculum content from six learning areas, and improves the supporting system of curriculum reform. In terms of implementation guarantee, Wales strives to ensure educational equity through various ways, coordinate the resources required for reform and properly formulate the reform process. By analyzing its reform design, we can see that Wales's education reform focuses on dealing with the relationship between three dimensions: the relationship between reform focus and supporting policies, the relationship between reform openness and localization, and the relationship between "abolishment" and "innovation" in the reform. Based on the overall characteristics, the Welsh education reform is not only reforming a certain content, but also from the perspective of systematical education reform, taking curriculum and teaching reforms and school management reforms as the starting point to eliminate the disadvantages of the existing education system, reflecting the characteristics of systematical education reform.

Key words: education in UK, Wales, education reform, basic education

促公平提质量：新西兰学前教育财政投入体系及启示

胡马琳 蔡迎旗

摘要 为促进学前教育公平和高质量发展，新西兰建立了包括学前教育补助金、“20小时”学前教育财政经费、公平财政经费等在内的学前教育财政投入体系，不同财政投入类型各有侧重且互为补充。同时，对财政经费的预算、下拨、监管等运行机制进行了科学设计和严格把控，整个财政投入体系呈现出以下特征，一是将满足基本许可标准的多种形式学前教育服务纳入投入范畴；二是对各类处境不利儿童提供倾斜性财政投入以促进公平；三是设定基于平均成本的差异化投入标准以激励质量；四是加强财政经费监管以保障和提升经费使用效益。我国应紧紧围绕促公平和提质量改革完善现有学前教育财政投入体系，设置多元化的学前教育机构准入标准，对达到准入标准且提供普惠性服务的学前教育机构均予以投入；加强学前教育阶段的倾斜性投入，既应推动倾斜性投入制度的长效化和标准化，也应通过科学测算偏远程度和接受弱势儿童的数量等对在偏远地区举办和接受弱势群体的学前教育机构实施差异化补偿；打破公民办“双轨制”投入的桎梏，科学测算不同类型、不同质量学前教育机构的办学成本，根据平均办学成本设置政府财政投入的占比及相应的投入标准；健全对获得政府财政投入的学前教育机构的监管体系，通过建立信息数据库、完善经费使用披露制度和加强管理力量等实现全面质量管理和绩效评估。

关键词 新西兰 学前教育 财政投入 学前教育公平

作者简介 胡马琳，华中师范大学教育学院博士研究生（武汉 430079）；蔡迎旗（通讯作者），华中师范大学教育学院副院长，博士生导师，教授（武汉 430079）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0033-13

科学有效的财政投入机制是学前教育健康发展的关键，^①近些年，加大财政性学前教育经费的投入力度成为世界各主要国家推动学前教育发展的重要举措。^②研究发现，尽管

① Grafwallner R. Governance and Financing[M]. New York, Teachers College Press, 2015: 121.

② 赵嘉茵,袁连生. 2000年以来学前教育投入与成本分担的国际趋势[J]. 教育经济评论, 2020, 5(05): 53-66.

近年我国学前教育财政投入不断增加,但是当前仍然存在着公平性不足、^{①②}综合效率不高^{③④}等诸多问题,在这一背景下,日益增加的财政性学前教育经费如何分配成为我国政府和学界普遍关注的重要议题。公平和质量是当前和未来我国学前教育改革的核心价值取向,^{⑤⑥}学者们以促进学前教育公平、提升学前教育质量为视角对如何优化我国学前教育财政投入进行了深入探讨,^{⑦⑧}提出了加大投入力度、提高保障层级、明确投入标准、推动公民办普惠园同等投入、对弱势地区和人群进行倾斜性投入等核心观点,^{⑨⑩⑪}为相关改革决策提供了有益借鉴,但是当前较少有对学前教育财政经费如何投入这一问题较为系统、细化且具有操作性的研究。

新西兰学前教育财政投入机制呈现出促公平、提质量的鲜明特色,在教育实践中产生了较好的政策成效,对我国学前教育财政投入的系统改革在思路方向和具体举措方面均有着重要的借鉴意义。新西兰学前教育财政经费全部来自中央政府,也全部由中央政府直接支出用于购买学前教育服务,^⑫进入21世纪以来,新西兰学前教育财政投入力度不断加大,特别是在2002年颁布了对新西兰学前教育中长期发展具有全面深远影响的纲领性政策《未来之路》(*Pathways to the Future*)后,学前教育财政投入体系建设更是进入了快车道。2001—2019年,新西兰学前教育公共财政投入占GDP的比例从0.28%提高到0.68%,占整个教育财政投入的比例从5.6%提高到14.19%,生均学前教育财政投入也从5392新元增长到9254新元,分别增长了约143%、153%和72%。^⑬在以政府为主导的学前教育财政投入体系支持和推动下,新西兰学前教育发展成效显著,2018年3—5岁幼儿入园率达到了93%,^⑭平均师幼比为1:5.6,^⑮均优于同时期OECD国家的平均水平。

-
- ① 宋映泉. 不同类型幼儿园办学经费中地方政府分担比例及投入差异——基于3省25县的微观数据[J]. 教育发展研究, 2011, 31(17): 15-23.
- ② 刘颖. 城乡学前教育财政经费分配更公平了吗?——2010年来我国城乡学前教育财政公平的进展[J]. 当代教育论坛, 2019(05): 17-24.
- ③ 郭燕芬, 柏维春. 我国学前教育经费投入——产出效率分析及政策建议[J]. 学前教育研究, 2017(02): 3-16.
- ④ 王娅, 宋映泉. “幼有所育”中政府普惠性投入的必然性——来自六省县级面板数据的历史证据[J]. 学前教育研究, 2019(6): 14-24.
- ⑤ 赵冬冬, 朱益明. 试论如何实现公平而有质量的基础教育[J]. 中国教育学报, 2020(07): 28-33.
- ⑥ 李华. 作为支持过程的校长评价——美国校长评价促进教育公平与优质的路径探析[J]. 比较教育学报, 2020(6): 58-69.
- ⑦ 宋映泉. 我国学前教育事业发展主要矛盾与公共财政投入改革方向[J]. 教育经济评论, 2019, 4(03): 19-48.
- ⑧ 李芳, 祝贺, 姜勇. 我国学前教育财政投入的特征与对策研究——基于国际比较的视角[J]. 教育学报, 2020, 16(01): 43-54.
- ⑨ 庞丽娟, 王红蕾, 贺红芳, 袁秋红. 加快立法为学前教育发展提供法律保障[J]. 中国教育学报, 2019(01): 1-6.
- ⑩ 席晓娟. 学前教育财政投入立法保障研究——基于政策法律化的视角[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020, 19(3): 1-8+15.
- ⑪ 杨卫安. 我国未来学前教育投入的规划与预测[J]. 学前教育研究, 2015(08): 21-33.
- ⑫ OECD. Education at a Glance 2020: OECD Indicators[EB/OL].[2021-08-31]. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en.
- ⑬ Ministry of Education. Statistics[EB/OL]. [2021-05-13]. <https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/finances>.
- ⑭ OECD. OECD Indicators: “New Zealand” in Education at a Glance 2020[EB/OL]. [2021-05-17]. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_075e65c9-en.
- ⑮ Ministry of Education. Early Childhood Services[EB/OL].[2021-05-13]. https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0004/196573/Licensed-ECE-services-in-2019.pdf.

本研究基于对新西兰学前教育财政投入体系构成、运行机制和主要特征的分析，以期为新时期我国学前教育财政投入体制机制改革提供经验借鉴。

一、新西兰学前教育财政投入体系的构成

为促进学前教育公平、高质量发展，新西兰政府颁布了《教育与培训法案》（*Education and Training Act*）、《学前教育财政经费使用指南》（*ECE Funding Handbook*）等，以法律形式规定了学前教育财政投入的目标、对象、投入率等，探索形成了多样化的财政投入类型，全面覆盖了正规和非正规学前教育。

在正规学前教育方面，主要有学前教育补助金（*The Early Childhood Education Funding Subsidy*）、“20小时”学前教育财政经费（*20 Hours Early Childhood Education Funding*）、公平财政经费（*Equity Funding*）、偏远地区年度财政经费（*The Annual Top-Up for Isolated Services*）和处境不利儿童定向财政经费（*Targeted Funding for Disadvantage*），统称为学前教育财政经费（*ECE Funding*）；在非正规学前教育方面，主要是游戏小组的财政经费（*Playgroup Funding*）。

不同财政投入类型彼此相对独立，其中学前教育补助金和“20小时”学前教育财政经费在保障适龄儿童公平享有的基础上根据不同质量要素配备予以差异化投入，具有明显的“成本补偿”特征；公平财政经费、偏远地区年度财政经费和处境不利儿童定向财政经费等则在保证基本质量的基础上更加重视公平，坚持“弱势补偿”原则进行倾斜性投入。各类财政投入互为补充、相互支持，共同构筑了支撑新西兰学前教育普及、公平、优质发展的财政投入体系。

（一）学前教育补助金

学前教育补助金是新西兰学前教育财政投入的最主要类型，用于补偿学前教育机构的运行成本，提高学前教育服务的可负担性和参与率。为保证学前教育财政惠及的公平性，新西兰教育部规定只要符合要求的学前教育机构均可获得该项财政经费。具体而言，主要有两大类机构，一类是教师主导型学前教育机构（*Teacher-led Education and Care Services*），包括保教中心、幼儿园、医院日托中心和家庭日托中心；另一类是家长主导型学前教育机构（*Parent/Whānau-led Services*），包括游戏中心和毛利人语言所，不同类型的学前教育机构有相应的办学许可标准。^①

学前教育补助金根据出勤儿童的实际学时数（*Funded Child Hours*，简称FCHs）计算，但新西兰教育部设置了每天最多享有不超过6小时，每周享有不超过30小时的上限。为有效发挥财政投入调节学前教育质量的杠杆作用，新西兰教育部根据教育服务的关键要素，如教师规模与质量、服务时长、儿童年龄等情况，设置了不同的投入率（*Funding Rates*）。所谓投入率是指每小时服务所获得的财政经费数额，质量越高相应的

^① 单文顶,王小英.新西兰学前教育机构许可管理制度的经验与启示[J].中国教育学报,2019(08):45-50.

财政投入率也越高。其中,对除家庭日托中心以外的教师主导型机构,按全日制与否、合格教师出勤时数占比、儿童年龄设置了不同的投入率(见表1)。

表1 教师主导型机构的学前教育补助金和“20小时”财政经费的投入率(单位:新元)

合格教师出勤 时数占比	全日制教师主导型			非全日制教师主导型		
	0—2岁	2—6岁	20小时	0—2岁	2—6岁	20小时
80%及以上	12.82	7.09	12.09	11.40	5.17	6.66
50%—79%	11.61	6.12	11.02	10.36	4.62	6.05
25%—49%	9.37	4.87	9.69	8.45	3.97	5.34
0—24%	8.01	4.05	8.82	7.36	3.57	4.94

资料来源: Ministry of Education. Appendix One: Funding Rates[EB/OL].[2021-04-13]. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Early-Childhood-Education-Funding-Handbook/ECE-Funding-Handbook-Appendix-1-Funding-Rates>.

对家庭日托中心和包括游戏中心、毛利人语言所在内的家长主导型机构,根据机构类型、儿童年龄和满足相应要求的程度设定了标准投入率(Standard Rate)和质量投入率(Quality Rate)两种投入标准(见表2)。标准投入率只需要取得办学许可和满足《教育与培训法案》等规定的要求,质量投入率则对质量的要求更高,需要在满足标准投入率要求的基础上保证有受过培训的父母参与到儿童学习活动中,以此来保障和提高学前教育服务质量。

表2 家庭日托中心等学前教育补助金和“20小时”财政经费的投入率(单位:新元)

类别	家庭日托中心			游戏中心			毛利人语言所		
	0—2岁	2—6岁	20小时	0—2岁	2—6岁	20小时	0—2岁	2—6岁	20小时
标准投入率	7.28	3.94	8.76	8.48	4.27	5.44	11.92	7.95	12.01
质量投入率	8.59	4.60	9.59	9.69	4.87	6.05	13.06	8.51	12.50

资料来源: Ministry of Education. Appendix One: Funding Rates[EB/OL].[2021-04-13]. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Early-Childhood-Education-Funding-Handbook/ECE-Funding-Handbook-Appendix-1-Funding-Rates>.

(二) “20小时”学前教育财政经费

该项财政经费因政府财政投入保障的免费学时数每周不超过20小时而得名。与学前教育补助金旨在适度分担家庭的学前教育支出不同,“20小时”学前教育财政经费的目的是为3—5岁儿童提供免费学前教育。尽管该项经费资助的目的是为儿童提供免费学前教育,但并不意味着服务过程中发生的所有费用均由政府买单,超出“20小时”学前教育财政经费保障范畴的内容(如聘请舞蹈或音乐教师、外出游玩等)需要通过向家长收费或募捐等方式补足成本。^①新西兰政府在保障适龄儿童公平地享有免费学前教育机会的同

^① Ministry of Education. 20 Hours ECE for ECE Services [EB/OL].[2021-05-17]. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/20-hours-ece-for-ece-services/>.

时，也鼓励提供“20小时”学前教育服务的机构不断提高质量要素的配备。与学前教育补助金一样，“20小时”学前教育财政经费也是根据儿童学时数计算，不同类型、不同形式、不同合格教师出勤时数占比的财政投入率存在较大差异（见表1和表2）。

（三）公平财政经费

公平财政经费是新西兰教育部为服务土著毛利人和太平洋群岛族裔人群聚居社区的学前教育机构提供的倾斜性财政经费，旨在减小学前教育差距。^①为更精准有效地促进学前教育公平，新西兰教育部将公平财政经费细分为四个模块，每个模块均有明确的对象和具体目标，根据公平指数和偏远指数进行差异化补偿（见表3）。

表3 公平财政经费的投入率和投入额度（单位：新元）

公平指数	低社会经济地区公平经费	特殊需要和非英语背景公平经费
EQ11	1.03	0.48
EQ12	0.80	0.31
EQ13	0.45	0.21
EQ14	0.22	0.19
偏远指数	偏远地区公平经费	英语以外语言和文化公平经费
1.65—1.83	101.75	
1.84—2.53	153.23	418.2
2.54或更高	295.68	

资料来源：Ministry of Education. Appendix One: Funding Rates[EB/OL]. [2021-04-16]. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Early-Childhood-Education-Funding-Handbook/ECE-Funding-Handbook-Appendix-1-Funding-Rates>.

注：偏远地区公平经费、英语以外语言和文化公平经费按月计算投入额度，与学时数和儿童人数无关。

一是面向低社会经济地位社区的公平财政经费，其目标是向低社会经济地位社区的儿童提供充裕和有质量的学前保教服务。该模块经费主要根据公平指数（Equity Index，简称EQI）确定财政经费投入率。公平指数用来衡量学前教育机构招收来自低社会经济地位社区儿童的多少，判断是否属于低社会经济地位社区的依据主要是儿童的家庭居住地址，这些家庭居住地址资料的来源则是新西兰政府每5年开展一次的人口普查数据资料。因此，该公平指数一般会跟随人口普查数据每5年更新调整一次。公平指数本质上是一个等级序数，排序越靠前意味着接收的低社会经济地位社区儿童越多，公平指数为1—4的学前教育机构有资格获得该模块的经费。^②学前教育机构最终获得该模块经费的额度根据其公平指数所对应的财政经费投入率及所服务的儿童学时数决定，其中儿童学时数每天最多6小时，每周最多30小时。

① Carmen Dalli, Sarah Te One. Early Childhood Education in 2002: Pathways to the Future [J]. New Zealand Annual Review of Education, 2003(12): 177-202.

② Ministry of Education. Equity Funding[EB/OL]. [2021-05-15]. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/equity-funding-for-early-learning-services/#A>.

二是面向有特殊需要的人群和非英语背景人群的公平财政经费，投入对象是招收了一定数量有特殊需要或来自非英语背景家庭儿童的学前教育机构。由于在新西兰非英语背景人群聚居的地区往往也是社会经济地位较低的地区，因此该模块财政经费投入率也由公平指数决定，公平指数为1—4的学前教育机构有机会获得该模块财政经费，额度同样由公平指数对应的经费投入率和接受服务的儿童学时数决定，儿童学时数每天最多6小时，每周最多30小时。

三是面向英语以外语言和文化儿童的公平财政经费，主要目的是支持和鼓励学前教育机构为英语以外语言和文化的儿童提供双语教育或多元文化教育。在保教服务提供期间有一半以上时间提供非英语语言和文化服务的学前教育机构，均有资格获得该模块财政经费。教师必须使用该机构中儿童所使用主要语言相关的文化框架来组织和提供课程，如果大多数儿童使用毛利语，那么就必须要用毛利语来构建和实施课程，以此来保证英语以外语言和文化的儿童能够从中切实受益。与前两个财政经费模块不同，该模块财政经费按月定额计算，既与学前教育机构规模的大小无关，也与其所提供的儿童学时数多少无关。

四是面向偏远地区儿童的公平财政经费，该项财政经费是考虑到偏远地区使用商品和服务需要更高的成本，新西兰教育部为保证儿童能够享受到大致均等的学前教育服务而对学前教育机构予以成本补偿。学前教育机构需要获得办学许可并处在偏远指数大于等于1.65的地区才有资格获得该模块财政经费，偏远指数是新西兰教育部用来衡量一项服务相对偏远程度的指数，该指数通过测量学前教育机构所在地与三种不同人口规模（5000人、20000人和100000人）的城镇或城市距离得出，新西兰教育部设定了三个偏远指数区间，分别是1.65—1.83、1.84—2.53、2.54或更高，^① 偏远指数越大代表该地区越偏远。该模块财政经费按月定额发放，偏远指数越高获得财政经费越多，其区别于专门的偏远地区年度财政经费，符合条件的学前教育机构可以同时获得这两类财政经费。

（四）偏远地区年度财政经费

偏远地区年度财政经费是新西兰政府为保障偏远地区小型学前教育机构的正常运转而提供的财政经费。该项财政经费的申请资格和额度由偏远指数决定，偏远指数大于等于1.65且每年获得的学前教育补助金、“20小时”学前教育财政经费、公平财政经费等各项财政经费总额在5000—19999.99新元的学前教育机构有资格获得，但是临时性质的保教服务、医院日托中心和新西兰政府规定的其他保教服务不享受。新西兰政府根据年度获得财政经费总额的差异设定了两种额度的偏远地区年度财政经费，年度获得财政经费总额在5000—10000.99新元和10001—19999.99新元的学前教育机构最高分别可获得15000新元和20000新元的偏远地区年度财政经费。

（五）处境不利儿童定向财政经费

在新西兰，处境不利儿童主要是少数族裔人群（如毛利人、太平洋群岛族裔）、低社

^① Ministry of Education. ECE Funding Handbook[EB/OL].[2021-06-08]. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/chapter-10-equity-funding/10-5-component-d-isolation/>.

会经济背景和身心发展存在问题的儿童，^① 为了鼓励学前教育机构接收处境不利儿童，新西兰教育部设立了专门面向处境不利儿童的定向财政经费。为处境不利儿童提供学前教育服务的学时数占所提供总学时数 20% 及以上的学前教育机构有资格获得该项财政经费，其额度取决于学前教育机构为处境不利儿童提供的学时数，从 2020 年 7 月起，该财政经费每学时的投入率为 0.35 新元。由于该项财政经费属于定向经费，新西兰教育部规定其不能被用于一般运营费用和利润，必须用于能够使处境不利儿童受益的活动、人员或设备中以改善他们早期学习服务的质量。

（六）游戏小组财政经费

游戏小组财政经费是为通过参加游戏小组方式接受学前教育的儿童提供公共资源支持。该项财政经费包括运行经费（Playgroup Operational Funding）和特别资助金（Playgroup Special Grant），其中运行经费旨在帮助游戏小组支付其日常运行成本，特别资助金旨在帮助游戏小组支付运行经费无法满足的较大的成本开支，解决特殊情况造成游戏小组成本增加的问题，如极端天气事件对设备造成的损坏。两部分财政经费的投入率和依据存在差异，运行经费以游戏小组的儿童数为投入依据，每个游戏小组可以申请不超过 25 个儿童且每天不超过 4 个小时的财政经费，每小时的投入率为 1.83 新元；特别资助金的资助额则根据财政充足程度、申请缘由及其迫切性等综合决定，最大额度不超过 5000 新元。

二、新西兰学前教育财政投入体系的运行机制

新西兰教育部不仅重视对学前教育多样化、全方位的财政投入，同时也逐步对经费的预算、下拨、监管等环节进行完善，形成了相互嵌套、互为依托且系统高效的运行机制，有力地保障了学前教育财政投入体系的良性运作。

（一）学前教育财政经费的预算

新西兰学前教育财政经费预算的基本思路是设定明确的经费投入率作为投入标准，并将经费投入率与学前教育服务成本相挂钩，随着成本的变化相应地调整经费投入率。具体而言，将学前教育服务成本分为基本成本和变动成本。基本成本是学前教育机构标准化运行所需的成本，包括管理成本和公用成本（如电费、水费、通讯费）等，变动成本是不同学前教育服务在人员、场地等方面的配备不同而产生的成本，^② 如机构式的学前教育服务相较非机构式的学前教育服务需要承担更高的设备和场地成本。在对不同学前教育服务在平均水平上的基本成本和可变成本测算基础上，设定了相应的经费投入率，以补偿不同类别、不同层次学前教育机构的各类成本。在以成本为核心要素设定经费投入率的基础上，新西兰教育部也将弱势程度作为重要依据。弱势程度越高，经费投入率或额度越高，无论

① 李政云, 匡冬平. 新西兰“政府主导”学前教育发展的举措及其启示 [J]. 学前教育研究, 2013(05): 21-27.

② Ministry of Education. The Link between Costs and Funding Rates [EB/OL].[2021-05-23]. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/how-the-ministry-funds-services/2-5-the-link-between-costs-and-funding-rates/>.

是根据公平指数确定低社会经济地位儿童、有特殊需要和非英语背景儿童两个模块的经费投入率，还是根据偏远指数确定的偏远地区儿童的经费投入率，本质上都是对学前教育机构所服务儿童弱势程度的差异化补偿。

（二）学前教育财政经费的下拨

除对游戏小组的财政经费分为2个周期（1—6月、7—12月）和偏远地区财政经费每年一次（每年7月）下拨外，新西兰教育部将其余所有类型的学前教育财政经费分为3个周期（每年3、7、11月的第一个工作日）下拨。这样既避免了多类财政经费下拨时间不一致造成的管理混乱或增加管理成本等问题，同时也有利于防止由于经费下拨周期不定或延迟影响学前教育机构的正常运转。此外，新西兰教育部非常重视财政经费下拨后可能面临的风险，规定对未能够按照要求提供学前教育服务的机构，将全部或部分收回前期的财政经费，主要包括如下情况：一是学前教育机构暂时关闭，但是由于极端天气条件等不可抗拒的因素被迫关闭除外；二是学前教育机构的办学许可证已被暂停或吊销；三是学前教育机构未达到相关政策中所规定的获得财政经费的基本条件，如学前教育机构未能按照教育部要求的标准保持准确的记录和完成财务报告；四是学前教育机构对政府负有债务，不能或不愿立即或在政府规定的期限内偿还；五是政府有合理理由认为学前教育机构的财务状况存在危机或者存在影响其持续提供学前教育服务能力的风险；六是学前教育机构的举办者或经营者是欺诈或违规进行财务管理的调查对象。

（三）学前教育财政经费的监管

为督促和保障类型多样的学前教育财政投入体系规范化运转，提高财政经费的使用效益，新西兰教育部构建了系统严密的配套性监管体系。首先，要求所有学前教育机构凡是申请相应的财政经费都必须保持对相关信息的记录，以便教育部对所下拨财政经费的正确性进行核实，记录内容主要包括接受服务儿童的全名和学号、出生日期和家庭住址、入学和出勤情况、服务人员的出勤记录和资质记录等。其次，要求获得财政经费的所有学前教育机构必须出具财政经费的使用报告，以确认财政经费是否符合使用要求，报告内容包括学前教育机构获得财政经费和如何使用这些财政经费的信息等，要求必须在每年的6月30日之前将其上一财政年度的经费使用报告呈交教育部，如果未按时提交或报告的内容不符合要求将会影响政府是否会继续对其进行财政经费投入及获得财政经费投入的额度。最后，所有获得政府财政投入的学前教育机构都必须接受教育部的审核，审核内容包括学前教育机构是否申请和获得了正确的财政经费额度、是否符合保持相关信息记录要求等。审核完成后教育部将出具正式书面审核报告，若接受审核的学前教育机构对审核报告有异议可以在收到报告后的20个工作日内提出上诉，教育部将组织相关人员对审核结果再次进行确认，在加强监管的同时也为学前教育机构提供了与政府对话交流的渠道。

三、新西兰学前教育财政投入体系的主要特征

新西兰学前教育财政投入体系构成多样且在具体的条件、目的等投入机制设计等方面

均存在一定的差异，但是整个投入体系仍然呈现出一系列典型的内在特征，这也成为新西兰学前教育财政投入体系取得成功的关键经验。

（一）以满足基本许可标准为门槛，将多种形式学前教育服务纳入投入范畴

以学前教育服务的基本资质为投入门槛是新西兰学前教育财政投入体系的首要特征。新西兰教育部充分尊重社会大众对学前教育服务的多元化需求，针对各类学前教育服务并存的现状制定了《保育教育中心许可标准》《家庭日托中心许可标准》《医院看护中心许可标准》《毛利语言所许可标准》和《游戏小组许可标准》等各类学前教育服务许可标准，规定了注册为不同类型机构必须满足的基本条件，^①无论是教师主导型的保教中心、幼儿园、医院日托中心、家庭日托中心，家长主导型的游戏中心和毛利人语言所等机构，还是属于非正规学前教育的游戏小组，只要符合设立的许可标准并取得相应许可均有机会获得政府提供的财政经费，^②这实质上打破了学前教育服务提供形式对财政投入享有资格的限制，既保障接受各类学前教育服务的儿童都能够公平地享受到公共财政的福利惠泽，也进一步调动了各类学前教育服务规范办学和保障基本资质的积极性，据新西兰教育评估办公室的质量评估数据显示，近几年新西兰各类学前教育服务符合许可标准的比例明显提高，达到“优秀”或“良好”的比例均在95%以上。^③

（二）以促进学前教育公平为导向，对各类处境不利儿童提供倾斜性财政投入

力求促进学前教育公平是新西兰学前教育财政投入体系的典型特征。学前教育对儿童的发展具有积极作用，特别是对来自弱势社区和低社会经济背景的儿童作用尤为明显，往往表现出更好的社会交往能力和情感成熟度。^④除专门设置公平财政经费外，新西兰教育部还设置了偏远地区年度财政经费、处境不利儿童定向财政经费等财政投入类型，这些财政投入的目标受益群体包括了低社会经济地位、非英语背景、有特殊需要、偏远地区等儿童，几乎囊括了学前教育阶段处境不利儿童的所有可能状况，致力于让每一位儿童公平地享有学前教育服务。与此同时，通过科学设定公平指数和偏远指数的方式确定差异化的投入力度，坚持越偏远、越弱势的儿童财政投入力度越大的原则。通过增加处境不利儿童接受学前教育的机会并提高质量，有效地缩小了学前教育差距，根据新西兰教育部公布的相关统计数据显示，在各类倾斜性财政经费的支持下，太平洋群岛族裔和土著毛利儿童入小学前接受过学前教育的比例相比其他种族儿童增长幅度最大，其中太平洋群岛族裔儿童从2011年的87%增长到2019年的93%，土著毛利儿童则从2011年的91%增长到2019年的96%，与其他种族儿童接受学前教育的差距显著减小。^⑤

① 单文顶,王小英.新西兰学前教育机构许可管理制度的经验与启示[J].中国教育学报,2019(08):45-50.

② Sue Cherrington, Mary Jane Shuker. Diversity Amongst New Zealand Early Childhood Educators[J]. New Zealand Journal of Teachers' Work, 2012, 9(02): 76-94.

③ Education Review Office. Annual Report for the Year Ended 30 June 2016[R]. Wellington: Education Review Office, 2016.

④ Bakken L, Brown N, Downing B. Early Childhood Education: The Long-Term Benefits[J]. Journal of Research in Childhood Education, 2017, 31(02): 255-269.

⑤ Ministry of Education. Participation in Early Childhood Education[EB/OL]. [2021-05-22]. <https://www.educationcounts.govt.nz/indicators/main/student-engagement-participation/1923>.

(三) 以提升学前教育质量为核心目标, 设定基于平均成本的财政投入标准

在保基本和促公平的同时, 新西兰学前教育财政投入体系也呈现出以提升学前教育质量为核心的鲜明特征。在将符合基本资质作为获得财政投入前提的同时,^① 新西兰教育部根据服务质量对财政经费进行调整, 财政经费的投入标准随着质量的提高而提高。具体而言, 新西兰教育部根据不同学前教育机构运行所需要素(如人员配备、硬件设施等)测算其平均成本, 在此基础上设定了适用于不同类型、不同运行方式(全日制和非全日制)、不同人员配置等学前教育服务的投入率, 有效地回应和分担了学前教育服务的成本开支, 以平均成本为依据设定投入率的思路某种程度上是以学前教育服务的质量为依据进行投入的, 如在学前教育补助金和“20小时”学前教育财政经费的投入率设定过程中, 将合格教师出勤时数占比作为重要的依据, 合格教师出勤时数占比越高, 学前教育服务所能够获得的投入率也就越高, 这反过来也会助力提升学前教育的服务质量, 形成“高投入—高质量—高投入”的良性循环。需要指出的是, 与绝对意义上的以质量为依据进行投入不同, 新西兰教育部仅在一定的质量范围内对相应增加的成本进行合理补偿。

(四) 以加强财政经费的监管为手段, 保障和提升学前教育财政经费的效益

强化全过程的经费监管是新西兰学前教育财政投入体系取得成功的重要保障。新西兰教育部建立了系统成熟的财政经费监管体系, 在经费申请和使用等各环节始终保持政府的全过程监管。在财政经费的申请环节, 明确了经费申请的条件、对象和使用范围, 为财政经费的精细化监管提供了依据。在财政经费的使用环节, 要求所有申请财政经费的学前教育机构必须对儿童接受学前教育的相关信息进行详细准确记录, 同时要求获得政府财政投入的学前教育机构必须出具财务报告并对所申请财政经费的使用情况进行详细说明, 财务报告除向政府提交外还必须向儿童家长和社区公开, 有效地利用了家长和社区的外部监督力量。另外, 新西兰教育部组织专门人员对学前教育机构所记录的信息以及财务报告等与经费申请和使用相关的资料进行审核, 并根据审核结果调整对学前教育机构的财政经费。通过监管过程中政府力量强制介入并将审核结果与所获财政经费相挂钩的方式督促学前教育机构规范、合理地申请和使用经费, 进而有力地增强了财政经费监管体系的规制和引导效应。

四、启示

为有效支撑《中共中央国务院关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》中提出的到2035年“为幼儿提供更加充裕、更加普惠、更加优质的学前教育”等目标的实现, 同时适应《国务院办公厅关于进一步调整优化结构提高教育经费使用效益的意见》中提出的“完善教育经费投入体制”“优化教育经费使用结构”等要求, 我国必须加快建立系统高效的学前教育财政投入体系, 新西兰学前教育财政投入的经验为我国学前教育财政投入的

^① Child Forum. The Ministry's Legal Power to Tell ECE Services What to Do and Its Assumption of Stewardship of the Sector [EB/OL].[2021-06-05]. <https://www.childforum.com/ministry-of-education.html>.

改革完善提供了重要启示。

（一）设置多元化准入标准，扩大财政投入与资助范围

将多种形式学前教育服务纳入政府公共财政投入的范畴是新西兰学前教育财政投入的重要经验，较好地保障了适龄儿童无论在何种类型的学前教育机构接受服务都能够公平地得到公共财政的惠及。当前，由于我国的学前教育机构准入标准相对单一，仍然以幼儿园办园标准为主，^① 幼儿园以外的其他形式学前教育机构在很多地区因无相应的准入标准而难以获得合法身份，因缺失合法身份也就相应地失去了获得公共财政投入的资格，使得在幼儿园以外的学前教育机构接受服务的儿童较少能够获得公共财政的支持。为让公共财政更公平、更广泛地保障广大儿童的利益，应充分借鉴新西兰学前教育财政投入的有益经验，打破办园形式的桎梏，将学前教育财政经费广泛地惠及各类学前教育机构，只要这些机构提供基本有质量的学前教育服务均可以获得政府财政经费投入。当然，这一改革举措实现的前提是出台多样化的学前教育机构准入标准，为不同类型的学前教育机构获得合法身份提供渠道，^② 以达到释放学前教育资源供给潜力的积极作用。近年来，我国不少地区正在进行多元化办园形式的探索，如北京在 2017 年印发了《北京市学前教育社区办园点安全管理工作基本要求（试行）》，在幼儿园之外开辟了社区办园点这种新的学前教育机构形式，同时提出对符合普惠要求的社区办园点予以公共财政支持，为我国学前教育财政投入的改革提供了有益的本土经验。

（二）加强倾斜性投入，对弱势群体或地区实施差异化补偿

近些年，我国政府通过建立学前教育资助制度、对中西部学前教育予以倾斜性投入等方式积极改善学前教育的公平状况，但学前教育倾斜性投入仍然存在着缺乏长效化、标准化、差异化的问题。借鉴新西兰学前教育财政经费体系中促进公平的思路和举措，我国政府应首先推动现有倾斜性学前教育财政投入的制度化和长效化，^③ 提高学前教育倾斜性财政投入相关政策法规的层级，充分利用“学前教育法”立法的契机，以法律的形式建立国家对中西部、农村地区和革命边贫地区的倾斜性支持制度，着力推进经济欠发达地区学前教育的普及普惠与质量提升。^④ 其次，应提高学前教育倾斜性财政投入的政府层级，通过设立中央或省级专项资金的方式夯实经费保障来源，减小主客观因素对学前教育倾斜性财政投入的冲击。再次，应促进学前教育倾斜性财政投入的标准化，中央层面应根据各地经济社会发展实际和学前教育发展基础等因素，出台面向偏远地区、弱势儿童等不同类型的学前教育倾斜性财政投入标准，同时要求省市县各级政府以不低于国家标准为原则出台域内的学前教育财政投入倾斜标准。最后，应重视学前教育倾斜性财政投入的差异化，避免“一刀切”的简单做法或“大水漫灌”式的粗放投入，根据偏远程度和接受弱势儿童的数

① 胡马琳. 教育标准化背景下我国学前教育标准体系建设的进展、问题与完善对策 [J]. 现代教育管理, 2021(01): 61-68.

② 管华. 警惕福利陷阱 促进事业发展——论“学前教育法”的立法目的 [J]. 中国教育学报, 2019(10): 73-78.

③ 霍琳. 从普及到优质:挪威学前教育模式的形成与特点 [J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2020, 22(06): 95-101.

④ 庞丽娟, 王红蕾, 贺红芳, 袁秋红. 加快立法 为学前教育发展提供法律保障 [J]. 中国教育学报, 2019(01): 1-6.

量占比等建构可以量化的指标体系,如偏远指数或公平指数等,再根据相应的指标体系设置差异化的投入标准,坚持越偏远、越弱势,财政支持力度越大的原则,在提高倾斜性财政投入精准度的同时更好地发挥公共财政促进公平的职能。

(三) 测算机构办学成本,设置政府财政投入的占比阶梯

当前我国学前教育财政投入标准的“双轨制”特征较为明显,^①对公办园的财政投入标准主要是生均公用经费标准,由于公办园人员和基建支出都已经由政府通过其他方式承担,因而生均公用经费标准未能真实反映公办园的实际成本。对民办普惠园的财政补助标准也普遍以公办园生均公用经费标准为参照,但是民办普惠园的人员开支和园所建筑或租金开支等均需由园方承担,成本支出远大于公办园,即便是以与公办园相同的生均公用经费标准予以补助也难以有效弥补成本支出的差额,客观上使得公共财政未能平等地分担相应的学前教育成本。应借鉴新西兰学前教育财政投入标准的设置思路,打破公办民办园体制的壁垒,公办园和民办园凡是提供普惠性的学前教育服务,均可以依据所提供的学位数和质量平等地获得公共财政的有效支持,实现由“公办幼儿园财政”向“普惠性学前教育财政”的转变。^②具体的思路如下,首先为不同类型、不同质量等级的学前教育机构设定相应的要素配置要求并测算出满足这些要素配置所需的平均成本,包括公用成本、人员成本和基建成本等;其次,在对不同类型、不同质量等级学前教育机构的平均成本核算的基础上划分政府与家庭的成本分担比例,确定适用于不同类型、不同质量等级学前教育机构的投入标准,这样既保证学前教育机构在满足底线要求基础上的运行,也通过适当分担规定范围内质量性要素的成本达到鼓励学前教育机构提高质量的目的。

(四) 健全监管体系,实现全面质量管理和绩效评估

客观上看,我国政府对学前教育财政投入的监管力度和精细程度相对不足,应以新西兰政府加强学前教育财政经费监管的经验为借鉴。首先,应充分运用信息化手段建立全国性学前教育信息资源库,^③严格要求申请政府财政经费的学前教育机构必须及时准确地将入园儿童的姓名、年龄、学号、家庭住址及学前教育机构的相关信息等录入该系统,防止部分学前教育机构通过虚报、谎报相关信息骗取财政经费;其次,健全财政经费相关信息的披露制度,打破政府、家长和学前教育机构之间存在的信息不对称现象,促进财政经费申请和使用的公开化、透明化。将财务、会计和资产管理制度健全作为学前教育机构申请财政经费支持的必要条件,严格要求学前教育机构每年对所获财政经费的项目和额度、使用情况等信息进行记录并作出详细说明,以报告形式向家长和社会大众公开,接受社会力量的监督;最后,要充实政府对学前教育的监管力量,^④提高监管队伍的专业性,教育部门应联合财政、审计等部门组织专门力量或委托第三方专业机构对学前教育机构的财政经

① 曾晓东,刘莉.学前教育投入公办、民办“双轨制”及其可能的演进结果[J].教育经济评论,2019,4(03):87-97.

② 刘焱.普惠性幼儿园发展的路径与方向[J].教育研究,2019,40(03):25-28.

③ 高杭.以整体性治理助力学前教育改革发展[J].清华大学教育研究,2019,40(05):112-118.

④ 管华.学前教育立法应处理好十大关系[J].湖南师范大学教育科学学报,2019,18(01):6-12.

费使用情况、经营运转状况等进行审计，将审计结果作为调整政府财政投入的重要依据。

〔国家社会科学基金教育学重点课题“我国学前教育可持续发展的路径与对策研究”（课题批准号：AHA200010）。〕

Promoting Equity, Improving Quality: Financial Funding System for Early Childhood Education in New Zealand and Its Implications

HU Malin, CAI Yingqi

(Faculty of Education, Early Childhood Education Research Center, Central China Normal University, Wuhan 430079, Hubei, China)

Abstract: In order to promote fair and high-quality development of early childhood education, New Zealand has established a financial funding system, including early childhood education funding subsidy, 20 hours early childhood education funding, equity funding, etc.. Different types of financial funding focus around different emphasis and be complementary to each other. At the same time, the budget, allocation, supervision and other operation mechanisms of financial funds are scientifically designed and strictly regulated. The whole financial funding system shows the following characteristics. Firstly, various forms of early childhood education services that meet the basic licensing standards are included in the funding category. Secondly, provide preferential financial funding for all kinds of disadvantaged children to promote equity. Thirdly, set differentiated input standard based on average cost to stimulate quality. Fourthly, strengthen the supervision of financial funds to ensure and improve the efficiency of the use of funds. China should focus on the reform of promoting equity and improving quality, improve the existing financial funding system, set diversified access standards for institutions, and fund early childhood education institutions that meet the access standards and provide inclusive services. To strengthen the inclined investment in early childhood education, not only should we promote the long-term and standardization of the inclined investment system, but also implement differentiated compensation for early childhood education institutions that hold and accept vulnerable groups in remote areas through scientific calculation of the degree of remoteness and the number of vulnerable children; break the shackles of the “two track system” investment of citizens, scientifically calculate the running costs of different types and different quality early childhood education institutions, and set the proportion of government financial investment and corresponding investment standards according to the average running costs; improve the supervision system of early childhood education institutions that have received government financial funding, and realize total quality management and performance evaluation by establishing information database, improving fund use disclosure system and strengthening management force.

Key words: New Zealand, early childhood education, finance funding, early childhood education fairness

中美义务教育学校绩效工资政策的比较研究

——一个公共政策分析模型的构建与应用

刘 昕 曾 琦

摘 要 我国义务教育绩效工资政策的实施受到了学界的广泛关注。尽管我国的义务教育绩效工资政策仍然存在经费保障不足、分配公平感较低、行政人员谋利、激励效果不明显以及缺乏细则指导等一系列问题，但由于该政策的落实确实提高了教师群体的工资水平和工作积极性，促进了义务教育城乡之间的平衡发展，因此在总体上取得了比较明显的积极成效。与此同时，针对我国义务教育绩效工资政策存在的不足，部分研究者提出，应通过借鉴实施历史更长的美国义务教育绩效工资政策优化和改进我国的同类政策；但另一些研究者则反对采取这种做法，他们认为美国的义务教育绩效工资政策本身存在着很多的不足，很多研究对该政策的实施效果所作的评估得出的结论都比较负面，再加上美国与中国的国情差异较大，因此不宜盲目借鉴美国的政策实践。为了考察中美两国各自的义务教育学校绩效工资政策的有效性，同时分析美国经验对中国是否具有借鉴价值，本文通过构建一个包含确定政策目标、设计政策内容、执行政策过程、实施效果评估以及调整优化等因素在内的公共政策分析模型，对中美义务教育绩效工资政策进行了系统性比较，从宏观层面的社会背景与目标内涵，再到微观层面的标准锚定和实施特征，解释了中美两国义务教育绩效工资政策存在的根本区别，得出了两种表面类似的公共政策实际上存在系统性差异的结论，指出了简单借鉴他国的政策经验可能存在的误区以及科学的公共政策管理应当遵循的完整步骤，为公共政策比较研究提供了一个新的视角和分析模型。

关键词 绩效工资 绩效评价 公共政策 比较研究 中美义务教育

作者简介 刘昕，中国人民大学公共管理学院教授，博士生导师（北京 100872）；曾琦，中国人民大学公共管理学院博士研究生（北京 100872）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0046-15

我国于2009年正式在义务教育学校实施绩效工资政策以来,国内学者对义务教育绩效工资开展了多种研究。国内有相当一部分学者在探讨国内义务教育绩效工资政策存在的问题时,提出应借鉴美国义务教育绩效工资政策的一些具体做法来改进我国的这一政策。比如,在政策推动主体上,教师绩效工资不应只有政府这个单一主体推动,应探索构建多元主体模式;^①在实施对象上,将绩效工资计划覆盖到校长及教育管理者,^②或构建以团队和学校为单位的绩效工资方案,建立绩效工资随绩效动态调整的机制;^③在评价方式上,应将教师的工资与学生的学习成果挂钩,^④或借鉴美国的“增值评价”法,基于学生学习成绩的提高程度来评价教师的绩效,^⑤甚至对教师可采取包括学生、同行、学校领导及本人在内的多元评价方式;^⑥在薪酬设计方面,可基于多元薪酬理念在教师工资结构中设置包括知识技能工资、绩效工资及冷门学科工资等在内的多元化差别工资体系。^⑦

但是,另一部分学者却对这种借鉴方式提出了批判:比如有学者提到了中美义务教育绩效工资政策之间虽然有一定的共性,但也存在一定的差异,^⑧美国义务教育绩效工资制度的形成,反映了美国制度的演变规律,或是基于美国的国情所提出的。^⑨在借鉴经验时需要着重考虑特定的社会文化传统、历史环境以及主体的内在本性等方面的因素。^⑩有学者指出两种绩效工资政策在具体做法及规则方面存在着显著的差异。^⑪如果将美国背景下的义务教育学校绩效工资经验简单地“拿来主义”,很可能导致政策借鉴上的“消化不良”和适得其反,无助于我国义务教育学校绩效工资制度的改进工作。

此外,美国义务教育绩效工资政策的实施效果也并非无可诟病,同样也存在着很多问题。对于教师而言,绩效工资在美国中小学教师薪酬构成中占比太小,激励强度较小。相反,这一小部分的绩效工资却促使教师之间相互竞争,违背了学校所倡导的合作文化,^⑫甚至导致一些没有获奖的教师难堪,严重的还会导致离职现象的产生;^⑬对于学生而言,由于教师可能把工作中心集中在应试教育方面,从而忽视学生其他方面的发展。^⑭

① 王强.中美中小学教师薪酬激励制度比较研究[J].教师教育研究,2017(05):96-100.

② 陈时见,赫栋峰.美国公立中小学教师绩效工资改革[J].比较教育研究,2009(12):1-5+15.

③ 周彬.教育绩效管理的国际经验与政策启示[J].全球教育展望,2016(09):100-108.

④ 钱磊.美国教师绩效工资制度的分析与反思[J].教师教育研究,2008(04):72-75.

⑤ 杨一.美国教师绩效工资管理模式及其启示[J].教学与管理,2015(19):82-84.

⑥ 李先军.美国中小学教师绩效工资制度的成功经验及其启示[J].外国教育研究,2013(05):103-111.

⑦ 蔡永红,梅恩.美国中小学教师绩效工资改革的沿革、特点及启示[J].比较教育研究,2012(08):14-19.

⑧ 蒋平、魏红梅.中、美教师绩效工资改革研究:因素分析理论框架的视角[J].教育发展研究,2013(05):7-12.

⑨ 颜建超.中美义务教育教师绩效工资制度实施状况的共性与个性分析[J].教学与管理,2013(10):85-88.

⑩ 姜蕴.基于学生成绩的美国中小学教师奖励性绩效工资考核制度研究——以丹佛市教师职业津贴(ProComp)和纽约市教师绩效工资(SPBP)为例[J].外国教育研究,2017(06):27-40.

⑪ 同本页①。

⑫ 李海燕,李国.美国中小学校教师绩效工资改革的政策学分析[J].比较教育研究,2015(07):24-31.

⑬ Stephanie Simon. Object to Change in Pay-for-performance Plan[N]. Wall Street Journal (Eastern Edition), 2008, 8(18): A3.

⑭ 李智.美国义务教育学校教师绩效工资的实践及争论[J].教学与管理,2010(25):78-80.

以上种种争论表明,借鉴美国背景下的政策经验,不一定能够满足中国情境下所面临的实际政策需求,很可能还会造成新的不适。换句话说,美国的经验对我国有借鉴意义吗?在何种情况下借鉴他国的公共政策才是可靠的呢?本研究拟自建一个公共政策分析比较模型来对两国义务教育绩效工资政策进行系统性比较,在此基础上回应上述问题。

一、我国义务教育绩效工资政策及其相关研究

(一) 我国义务教育绩效工资政策的背景与主要内容

我国义务教育绩效工资政策始于2006年,当时为配合《中华人民共和国公务员法》的实施而推出,其主要目的是促使事业单位工作人员与公务员两类人员的工资制度分离,体现事业单位特点,推进事业单位去行政化。改革后的事业单位工资包括基本工资(含岗位和薪级工资)、绩效工资、津贴及补贴。从此,绩效工资成为事业单位工作人员工资收入中的一个重要组成部分,也是事业单位工资制度与公务员工资制度中区别最大的一个部分。

事业单位的工资制度改革本应与公务员工资制度改革同步进行的,但当时事业单位却仅仅执行了新的基本工资和津贴、补贴政策,绩效工资拖了两年多迟迟未能发放,这导致事业单位工作人员的工资实际上被拖欠了一部分,与公务员工资水平之间产生了明显的差距,引起了义务教育教师很大的不满,一些地方甚至出现了罢课现象。有鉴于此,国家于2008年颁布了《关于义务教育学校实施绩效工资的指导意见》,要求自2009年1月1日起对义务教育教师实施绩效工资制度,并对绩效工资总量核定及绩效工资分配作出相关规定,要求充分发挥绩效工资分配的激励导向作用,在分配中坚持多劳多得,优绩优酬,重点向一线教师、骨干教师和做出突出成绩的其他工作人员倾斜。这份文件明确了事业单位绩效工资划分为基础性绩效工资和奖励性绩效工资两大部分,其中基础性绩效工资占绩效工资总量的70%,按月发放,主要体现地区经济发展水平、物价水平、岗位职责等因素,具体项目和标准由县级以上政府相关部门确定;奖励性绩效工资占绩效工资总量的30%,主要体现工作量和实际贡献等因素,由学校考核基础上确定分配方式和办法,可根据实际情况设立班主任津贴、岗位津贴、农村学校教师补贴、超课时津贴、教育教学成果奖励等项目。2010年9月2日召开的国务院常务会议进一步明确了事业单位绩效工资改革的三步走思路,并把义务教育绩效工资制度作为实施的第一步。自此,我国义务教育绩效工资政策开始全面落实。

(二) 我国义务教育绩效工资政策产生的效果及其存在的相关问题

现有的相关研究较为一致性地对我国义务教育学校实施绩效工资的效果作出了积极评价,认为这一政策的实施达成了预期政策目标,取得了积极成果,具体表现有三点:

一是普遍提高了义务教育教师的工资水平。由于绩效工资政策的落实本质上是向义务教育学校教师发放一直被拖欠的部分工资,而且绩效工资在义务教育工资中占有较大的比

重。因此,绩效工资政策落实显然会给义务教育教师带来收入增加,^①使义务教育教师的工资水平基本和当地公务员持平,^②初步履行了《中华人民共和国义务教育法》中关于义务教育教师的平均工资不低于当地公务员的规定,义务教育教师对绩效工资水平的满意度较高。^③

二是促进了城乡间及县级间义务教育绩效工资均衡发展。义务教育绩效工资改革的目的之一是逐步实现同一县级行政区域义务教育绩效工资水平的大体平衡,并对农村及条件艰苦的学校进行倾斜。义务教育教师绩效工资改革确实起到了这方面的作用:一方面,绩效工资管理以县级为主,县域内执行相同的绩效工资发放标准,并且农村义务教育教师能够比城区教师获得更多的津贴。^④另一方面,国家规定义务教育学校在绩效工资总额之外不得自行发放任何津贴及奖金,从源头上遏制了义务教育学校“乱收费”的现象,有利于促进教育资源的均衡配置。^⑤

三是调动了义务教育教师的工作积极性。义务教育绩效工资改革的重要目标之一是发挥其激励导向作用。绩效工资尤其是奖励性绩效工资打破了过去仅将工资与资历、职称和职务挂钩的做法,使工资与教师的绩效或贡献联系更为紧密,有助于提高义务教育教师的工作积极性,鼓励他们不断提高绩效水平。研究表明,绩效工资确实有效地激发了教师们的工作热情,教学质量有所提高。^⑥在绩效工资政策执行后,由于在教学条件艰苦和环境较为恶劣的农村学校从事教学工作能够领取一定的农村教师津贴,显著提高了农村教师的工作积极性,农村教师流失情况大幅减少。^⑦义务教育绩效工资的增长速度显著快于基本工资,绩效工资在工资中所占的比重在不断攀升。^⑧

当然,我国义务教育绩效工资政策仍然存在一些问题:一是由于政策并未对经费分配比例及中央财政拨款基线进行详细的界定及划分,导致绩效工资经费由“管理以县为主”,事实上变为“经费保障以县为主”,部分贫困县由于财政吃紧无法保障义务教育绩效工资。二是尽管教师对工资水平的提高感到满意,^⑨但是在分配方式上存在抱怨和不

① 吴红斌,马莉萍.义务教育绩效工资改革对教师工资水平的影响——基于县级面板数据实证分析的研究[J].教育研究,2017(03):46-52+90.

② 付卫东,范先佐.学校教师绩效工资制度改革与义务教育均衡发展——基于我国8省40个县市的调查[J].当代教育科学,2013(10):7-11.

③ 叶怀凡.中小学教师对绩效工资政策满意度的调查研究[J].教育探索,2013(07):94-95.

④ 范先佐,付卫东.义务教育教师绩效工资改革:背景、成效、问题与对策——基于对中部4省32县(市)的调查[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2011(06):128-137.

⑤ 刘昕.义务教育学校实施绩效工资的政策背景及实施建议[J].北京行政学院学报,2010(01):76-80.

⑥ 同本页④。

⑦ 付卫东,桂勇.义务教育教师绩效工资政策实施效果的实证研究——基于中部四省部分县(区)的调查分析[J].上海教育科研,2010(10):25-28.

⑧ 安雪慧.义务教育绩效工资政策实施情况分析评价研究[J].教育科学研究,2017(02):94-96.

⑨ 同本页③。

满,一些学校的政策制定者要么在确定教师绩效工资时过于强调行政职务和职称等因素,要么为了缓和教师间的人际关系以及出于分配方式的便利而采取“平均主义”的方式发放奖励性绩效工资,^①绩效工资未能真正体现教师的实际绩效差异,导致教师的分配公平感较低。^②三是在具体政策执行层面,由于义务教育学校领导在绩效工资方案设计方面有着最终决定权,因此有些学校出现了行政管理人员不当谋利现象,“轻教师、重领导”以及“轻教育、重行政”,在一定程度上打击了教师们的工作积极性,^③也让部分教师逐渐产生了绩效工资异化为“官效工资”的不满和疑虑。^④四是激励效果不明显,在教师工资收入中占比最高的部分是基础性绩效工资,其次是基本工资,而真正具有激励效果的奖励性绩效工资占比却最低。^⑤同时,由于对政策推行的目的宣传不到位,加之奖励性绩效工资需经学校完成绩效考核以及主管部门审核后才能发放,造成一些教师认为是在拿自己应得的工资来进行奖励,容易滋生不满情绪。五是绩效工资政策采取的是“自上而下”的政策传导方式,但在一些具体执行方案尤其是标准方面缺乏明确的指导意见和文件,有些学校因感到无规可循而采取“观望式”工作方法应付,甚至流于形式。^⑥

二、美国义务教育绩效工资政策及其相关研究

(一) 美国义务教育绩效工资政策的背景及主要内容

与中国不同,美国义务教育学校实施绩效工资政策的时间要早得多。20世纪20年代,美国一些地区便开始在义务教育学校实施绩效工资,但直到80年代,随着一份名为《国家处于危险之中》(A Nation at Risk)的教育报告发布,美国才正式掀起以实施绩效工资制度为核心的义务教育工资改革。2002年,随着美国颁布《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left Behind Act),义务教育绩效工资问题得到进一步重视。不过,尽管改革得到美国两大政党的支持,但教师工会及部分教师坚决反对,再加上在实施过程中存在考核指标不清晰等各种原因,义务教育绩效工资制度始终未能全面铺开。^⑦

美国义务教育学校的管理以学区为单位,高度自治的学区主要负责与州政府和工会进行谈判来确定教师的工资总额。美国公立学校普遍实行单一固定工资表制度,^⑧教师个人的工资主要取决于受教育水平和教学经验年限。因教师工会强烈反对绩效工资,各学区对推行教师绩效奖励计划并不积极,主要是联邦和州政府及一些非政府组织和私人基金在推

① 姚翔,刘亚荣.义务教育教师绩效工资政策执行现状及其治理——基于29省市教育局长和督学的调查[J].现代教育管理,2018(08):86-91.

② 乔锦忠,陈剑.中小学绩效工资的实践反差与理性突围[J].中国教育学报,2017(02):46-49.

③ 李根,葛新斌.义务教育教师绩效工资政策执行困境及其突破[J].教育发展研究,2014(04):41-46.

④ 宁本涛.教师绩效工资实施的弱激励效应分析——以西部Q市Y区为例[J].中国教育学报,2014(04):90-93.

⑤ 薛海平,唐一鹏.理想与现实我国中小学教师:工资水平和结构研究[J].北京大学教育评论,2017(15):17-38.

⑥ 李梅,阮成武,王清涛.义务教育教师绩效工资政策执行:难为与可为[J].当代教育科学,2020(07):61-65.

⑦ 刘美玲.义务教育绩效工资政策背景及显著问题分析[J].教学与管理,2011(03):5-7.

⑧ 钱磊.美国教师绩效工资制度的分析与反思[J].教师教育研究,2008(04):72-75.

动。^① 这些计划通常以项目制形式开展, 学区有权选择是否参加, 并非覆盖所有学区和所有义务教育学校。

美国义务教育绩效工资计划分为个人绩效工资和集体绩效工资。个人绩效工资计划根据学生学习成绩、教师课堂表现以及教师任职资格条件等因素对教师个人进行奖励, 也可针对教师获得与教学相关的新技能和新知识的情况实施奖励, 或者将两者结合使用。^② 集体绩效工资计划则首先根据整个教师团队的绩效评价结果决定集体奖金, 然后再根据每位教师的贡献大小在校内实施针对个人的二次分配。

较有代表性的教师个人绩效工资计划是科罗拉多州丹佛市公立学校教师职业薪酬体系 (Denver Public Schools' Professional Compensation System for Teachers), 该计划由丹佛市教育局与教师联合会共同发起, 市财政拨款, 联邦政府也提供部分资金支持。它根据教师个人在知识和技能、市场化激励、综合专业评价以及学生成长四个方面的表现提供绩效奖励。^③ 其中, 知识技能维度鼓励教师获得更高学位或去专业组织进修; 市场化激励维度鼓励教师承担无人承担的科目或去教师缺口较大的难教学校 (如偏远地区学校) 任职; 综合专业评价维度奖励那些在教学、学生成绩、课程和规划、学习环境等综合考核中得到高分的教师; 学生成长维度则鼓励教师在帮助学生提高学习成绩、达成发展目标以及学校整体排名提升等方面做出贡献。

较有代表性的教师集体绩效工资计划是纽约市教师绩效工资计划 (Schoolwide Performance Bonus Program), 它对达成绩效目标的学校按教职员工人均 3000 美元的额度对学校实施奖励, 然后由学校自行制订绩效工资的校内二次分配方案。^④ 它对学校的考核指标有三项: 一是全校学生在全州英语和数学考试中取得进步的情况 (60 分); 二是全校学生在全州英语和数学考试中的达标情况和平均成绩 (25 分); 三是学生出勤率、师生参与度、校园安全及家校交流等学校环境情况 (15 分)。

(二) 美国义务教育绩效工资的实施效果评估

美国义务教育学校实施绩效工资的时间跨度很长, 但对于实施这一政策的合理性及其实施效果却一直争议很大。支持者认为这种政策能够提高教师的工作效率和教学质量, 反对者则认为对教育绩效进行衡量很难, 将教师工资与学生成绩等挂钩会导致应试教育等问题。事实上, 美国义务教育绩效工资政策确实是一把“双刃剑”。一方面, 这种政策的主要目的就是提高学生学习成绩, 绩效奖励的重要依据就是整个学校或教师所教学生的考试

① Podgursky M J, Springer M G. Teacher Performance Pay: A Review[J]. Journal of Policy Analysis and Management, 2007, 26(04): 909-949.

② 李智. 美国义务教育学校教师绩效工资的实践及争论 [J]. 教学与管理, 2010(25): 78-80.

③ Goldhaber D, Walch J. Strategic Pay Reform: A Student Outcomes-based Evaluation of Denver's ProComp Teacher Pay Initiative[J]. Economics of Education Review, 2012, 31(06):1067-1083.

④ Marsh J A, Springer M G, McCaffrey D F M, et al. A Big Apple for Educators: New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses Final Evaluation Report[R]. Rand Corporation, 2011: 31.

成绩,因此它确实起到了有效提高学生学习成绩的作用。^①另一方面,这种政策导致很多教师和学校把注意力集中在学生成绩上,忽视了基础教育作为准公共产品具有的公平性质和其他一些重要教育内容。比如,北卡罗来纳州一所学校制订的教师集体奖励计划根据全校学生成绩提高程度为全体教师每人发放 1500 美元的奖金。由于数学成绩是其中一项非常关键的指标,结果各科教师都将注意力放在学生数学成绩的提高方面。^②

在一些基于学校排名的绩效工资计划中,由于绩效评价和排名取决于学生的整体学习成绩,结果造成各校间对优质学生进行激烈争夺以及教育资源的两极分化,许多学校更是试图将学习成绩不佳的所谓“问题学生”赶出学校或转到其他学校。^③更严重的是,绩效工资计划引发了一些教育欺诈等机会主义行为。比如,1999—2010 年在亚特兰大公立学校中实施的教师团队绩效工资计划,不仅导致教师忽视不属于绩效考核内容的教学科目,还催生出美国历史上最大的涉及 44 所学校的考试作弊丑闻,至少 178 名老师和校长为提高学生的标准化测试分数采取了篡改成绩等作弊行为。^④

美国义务教育绩效工资政策在实施过程中还受到了教师工会和教师方面的反对。教师工会指出,这种将教师的表现划分为不同等级的做法会破坏教师间的合作。不过,它真正担心的是绩效工资政策通过分化教师队伍会最终削弱自己作为教师代表在集体谈判中的地位。^⑤因此,教师工会一直极力阻止美国义务教育绩效工资制度的广泛推行,即使是一些已开展的绩效工资计划,也因教师工会反对处于时断时续或实施范围受限状态。另外一方面,教师群体中也同样存在对绩效工资政策的反对声音。他们认为,教师是一种更注重内在需求的职业,单纯的物质激励很可能会压制教师的内在需求,打击他们的工作积极性。^⑥此外,由于对教育绩效加以界定已经很不容易,要想公平、合理地对教育产出进行评价和监督就更困难。^⑦有研究表明,绩效工资计划虽然提高了教师们的收入,但整体的满意度较低。^⑧丹佛市在实施公立学校教师职业薪酬政策的过程中出现过不少问题,比

① Pham L D, Nguyen T D, Springer M G. Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis[J]. American Educational Research Journal, 2021, 58(03): 527-566.

② Chamberlin R, Wragg T, Haynes G, et al. Performance-related Pay and the Teaching Profession: A Review of the Literature[J]. Research Papers in Education, 2002, 17(01):31-49.

③ Brewer T J, Myers P, Zhang M. Islands Unto Themselves: How Merit Pay Schemes may Undermine Positive Teacher Collaboration[J]. Critical Questions in Education, 2015, 6(02):45-54.

④ The Christian Science Monitor. America's Biggest Teacher and Principal Cheating Scandal Unfolds in Atlanta [EB/OL]. (2011-07-05)[2020-08-20]. <https://www.questia.com/read/1P2-32554654/america-s-biggest-teacher-and-principal-cheating-scandal>.

⑤ 陈时见,赫栋峰.美国公立中小学教师绩效工资改革[J].比较教育研究,2009(12):1-5+15.

⑥ Johnson S M. Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters[J]. Educational Administration Quarterly, 1986, 22(03):54-79.

⑦ Murnane R, Cohen D. Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive[J]. Harvard Educational Review, 1986, 56(01):1-17.

⑧ Belfield C R, Heywood J S. Performance Pay for Teachers: Determinants and Consequences[J]. Economics of Education Review, 2008, 27(03):243-252.

如 2008 年, 由于选民与教师工会之间以及教师与学校之间在绩效工资来源和分配方式方面产生的矛盾, 部分教师通过跳槽甚至罢工来表达自己的不满。^①

三、中美义务教育绩效工资政策的效果差异与一个系统比较模型的构建

(一) 对中美义务教育绩效工资政策的实施效果存在反差的思考

在对中美两国义务教育学校实施绩效工资的效果进行比较之后会发现一个令人困惑的情况, 这就是两种义务教育绩效工资政策产生的效果存在较为明显的差异。关于中国义务教育绩效工资政策所做的绝大多数定性和定量研究都倾向于认为, 该政策一方面切实提高了教师群体的工资水平,^② 另一方面也在一定程度上丰富了领导调动教师积极性的手段, 尽管在具体的绩效考核方式、考核内容以及考核结果运用等方面还存在需进一步优化和改进之处, 但这一政策取得了较为显著的积极效果, 因而应当在总体上给予肯定。而美国的义务教育绩效工资政策则是积极评价与消极评价并存, 并非像中国的政策那样得到相对的一致性好评。最为关键的是, 这种政策并未得到利益相关群体尤其是教师们的积极接纳。那么, 中美两国的义务教育绩效工资政策为什么在实施效果方面会存在如此明显的反差呢?

理解这一问题的关键点在于, 虽然美国的义务教育绩效工资政策受到了多方面的批评, 但它在提高学生学习成绩方面取得的成就却得到一致的认可, 而这恰恰是美国义务教育绩效工资政策实施的重要初衷, 因此, 即使这种政策在其他方面存在一些问题, 甚至不能得到教师的普遍欢迎, 也不能断定这一政策就是不成功的。换言之, 在对中美两国的义务教育绩效工资进行比较和借鉴时, 必须系统性地研究两种政策的实施目的、方案设计、实施方式以及实施效果, 如果两者在这些方面存在重要的或本质性的差异, 就不能简单地通过借鉴他国的同类政策中的一些做法来优化和改进自己的政策。

(二) 一个系统性的公共政策分析与比较模型的构建

在政策比较研究方法方面, 学者们总结出了一些初步的分析模型。如罗斯指出, 在比较研究中采用的模型必须能够适用于单一国家研究, 并提出政策对比分析的动态模型。^③ 麦考尔及韦伯则从政策研究程序和步骤的角度, 提出了政策内容分析与政策过程分析相结合的两步骤分析模式。^④ 近些年来, 中国学者也对政策比较的方法提出了自己的观点, 比如, 有学者指出, 政策比较的规范化要通过对政策特点、目的以及认知来选取合适的视角及切入点, 进而制定出相应的框架结构。^⑤ 还有学者则提出, 基于“中国问题”前

① Simon S. Denver Teachers Object to Changes in Pay-for-Performance Plan[N]. Wall Street Journal, 2008-08-18(A3).

② 颜建超. 中美义务教育教师绩效工资制度实施状况的共性与个性分析 [J]. 教学与管理, 2013(10): 85-88.

③ Rose R. Comparing Public Policy: An Overview[J]. European Journal of Political Research, 1973, 1(01):67-94.

④ McCall G J, Weber G H. Social Science and Public Policy: The Roles of Academic Disciplines in Policy Analysis[M]. Washington: Associated Faculty Press, 1984: 32.

⑤ 韩玉梅, 李玲. 教育政策比较研究: 理论、方法及其应用 [J]. 比较教育研究, 2013(04): 33-37.

提下的比较公共政策可以从背景比较、过程比较和工具比较三个视角展开研究，政策研究不应只集中在某个主题上，无论从哪个角度展开政策对比，都离不开另外两个角度的知识支持。^①

从理论上来说，比较政策研究应当有助于建立起关于政策的判断逻辑，同时便于大家充分理解政策现象及本质。然而到目前为止，在比较政策领域并没有形成一个相对公认的分析模型，现有的模型多聚焦于文本内容分析层面，缺乏对政策的判断逻辑及政策问题本质的深入讨论，这显然不符合比较政策研究的初衷。为了更为清晰地理解中美两国在义务教育绩效工资政策方面的异同，我们尝试构建一个新的比较政策分析模型。鉴于公共政策是实现公共意志、满足社会需要的公共理性和公意选择，是规范、引导社会公众和社群的行为指南或行为准则，是由特定的机构制定并由社会实施的有计划的活动过程。^②我们认为，一个完整的公共政策运行体系应当包括政策目标制订、政策内容设计、政策实施、实施效果和调整方向在内的一整套要素。这一公共政策分析与比较模型如图 1 所示。为简便起见，我们将这个五阶段模型简称 PDIEA 模型（即 Planning、Designing、Implementation、Evaluation 和 Adjustment 五个英文单词的首字母缩写）。

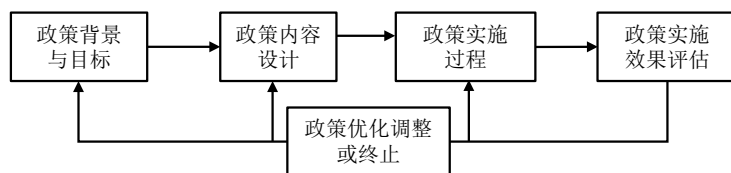


图 1 一个公共政策分析与比较模型

四、基于 PDIEA 模型对中美义务教育绩效工资政策进行的系统比较

（一）政策背景和目标层面的比较

美国历史上共兴起过三次义务教育绩效工资热潮，前两次的推动者是地方政府和学区，联邦政府在第三次时加入进来并成为积极推动者。美国联邦政府之所以重视义务教育绩效工资问题，最主要的出发点是希望持续保持国家竞争优势，而教育是其关键因素之一。1983 年的《国家处于危险之中》报告指出，美国公立学校已经成为美国与日、德等国在国际市场上竞争的障碍。美国学生在国际学术竞赛中频频失利，进一步导致政府对于义务教育质量下滑的担忧。2002 年的《不让一个孩子掉队法案》规定各州所有学校的学生都必须参加统一的数学和阅读水平测试，并建立起了公立学校的教育问责制和绩效责任制度，^③这一法案直接推动了新一轮义务教育绩效工资政策在美国再次纷纷出台。这一政

① 李瑞昌. 基于“中国问题”的比较公共政策研究 [J]. 公共行政评论, 2012(03): 1-6.

② 陈潭. 公共政策学 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2003: 7.

③ 崔晓娟. 美国《不让一个孩子掉队》法案的困境分析 [J]. 现代中小学教育, 2010(08): 76-78.

策的总目标有两个：一是通过提高教师的工作效率促进学生学习成绩提高，改善美国义务教育质量，保住美国在基础教育阶段的优势。二是保障美国中小学生的平等受教育权，尤其是使那些条件较差或教学难度较大的学校也能得到充足的师资。

中国的义务教育教师绩效工资则是在完全不同的背景下推出的。一方面，中国义务教育学校属于中央政府通过统一政策实施分级管理的庞大事业单位体系中的一个重要组成部分，义务教育学校绩效工资改革是中国事业单位工资制度改革的要求，是必选项而非可选项，绩效工资覆盖全国所有的义务教育学校和全体教职工。不仅如此，所有义务教育学校的绩效工资总额也是国家统一核定的，不能随意改变。另一方面，我国义务教育绩效工资的主要目的并非是提高学生学习成绩或改善教学成果，而是为了确保义务教育教师的工资待遇能够达到相关法律法规的要求，即不低于当地公务员的工资水平。

（二）政策内容设计层面的比较

政策出台背景和目标差异直接导致中美两国在义务教育绩效工资政策设计方面存在明显区别。

一是在两种政策中，绩效工资与绩效结果挂钩的程度不同，绩效考核内容也存在明显差别。美国实施义务教育绩效工资政策的核心目标是提高义务教育教学质量，因此，教师的绩效工资要么全部与个人绩效结果挂钩，要么与学校或教师集体绩效和个人绩效同时挂钩。这种绩效工资计划并不保证所有教师都能得到绩效工资，不仅那些不参加该计划的教师得不到，即便是参加该计划的教师，所得到的绩效工资也会因绩效评价结果不同而存在差别，甚至存在因绩效不佳而无法得到奖励的情况。这里的“绩效”最主要的就是学生的学习成绩或成绩提高程度，几乎所有的义务教育绩效工资计划都与考试成绩或升学率挂钩；中国的政策则正好相反，政策出台的目标是确保义务教育学校教师的平均工资不低于当地公务员，然而这种绩效工资政策实际上名不副实，因为在义务教育教师的绩效工资中，占70%的基础性绩效工资都是固定发放的，与教师个人的职称、工作条件和物价水平挂钩，而与教师或学校的绩效都无关。另外30%的绩效工资尽管与教师个人的绩效挂钩，但其考核的内容和方式也与美国并不相同，根据文件规定，绩效考核的内容主要关注教师是否承担班主任职责和执教班级数量等工作量指标。这里的教师“绩效”与学生的学习成绩关系不大，政府还明确强调，在确定教师的绩效工资时，不得以升学率作为考核标准。

二是绩效工资在两国义务教育教师工资中所占的比重不同。美国义务教育教师工资大多沿袭单一固定工资表模式，绩效工资并不覆盖所有义务教育学校，也非常设工资项目，通常采用附加项目制形式由学区或学校选择是否加入。即使在参加绩效工资计划的情况下，绩效工资在教师工资中所占的比重也不大。^①以丹佛市公立学校2019—2020年的绩效工资制度为例，该计划在单一固定工资表的基础上设置了金额介于750美元至5500美

^① Ballou D, Podgursky M J. Teacher Pay and Teacher Quality[M]. Kalamazoo: Books from Upjohn Press, 1996: 21.

元之间的六种绩效奖励计划。一位教师能同时获得其中两到三项奖励已属难得，绝大多数人能获得的年度绩效奖金都会在 5000 美元以下，由于丹佛市公立学校教师的年度固定工资表中水平为 6 万美元左右，因此，这些教师即使能得到绩效奖金，在工资总额中的占比通常达不到 10%。^①与之相反，绩效工资在我国义务教育学校教师的工资总收入中所占比重较大。一项针对五省份六市区公立学校的调查显示，绩效工资在义务教育教师工资中的比重占 46% 到 63% 左右，^②另一项对广西某县级小学的个案研究也发现，绩效工资在工资中的比例达到 20%—30%。^③由于义务教育绩效工资总额与地方财政收入直接相关，因此不同地区义务教育学校教师的绩效工资占比差别较大，经济越发达的地区，义务教育教师的绩效工资占比越高，根据笔者的实地调查，财政困难地区为 20% 左右，一些发达地区甚至高达 70% 以上。因此绩效工资对我国义务教育教师的影响很大。

（三）政策实施过程层面的比较

美国义务教育绩效工资政策的实施具有多元化和分散性的特征。第一，义务教育绩效工资的资金来源和推动主体都是多元化的。资金来源以州或市财政为主，联邦基金和各种捐赠为辅。绩效工资政策的具体设计与实施者往往是地方政府和学区，联邦政府仅提供指导和支持。第二，从政策扩散过程来看，美国义务教育绩效工资政策带有明显的地区色彩，不同地方或学区对政策的态度和倾向性不同，这导致在绩效工资计划的内容和形式方面呈现多样化特征。第三，政策的扩散过程具有明显的自下而上或横向扩散的特征。一些学区及地方依据自身情况设计实施的绩效工资政策一旦取得良好成果，便作为示范向其他州直至全国推广，是一种由点至面以及由下至上的政策扩散过程。

中国的义务教育绩效工资政策的实施则具有集中化和统一性的特征。从实施主体来看，中央政府是政策的直接发起者和推动者。首先由中央政府制定统一文件和制度要求，然后由各省市自治区在中央政策框架内就财政分配安排、激励要素界定以及绩效工资发放标准等问题，逐级制订更为具体的指导文件和思路，最后由各义务教育学校根据上级文件设计本校实施方案。义务教育学校的绩效工资经费采取省级统筹、县级主管的方式，实际上主要由县级政府财政承担，中央政府并不出资。此外，从政策传递过程来看，我国义务教育绩效工资政策实施采取的是自上而下推行模式，从中央到省市县，再到每一所义务教育学校，各级主体之间有严格的行政隶属关系。尽管学校在具体方案设计方面有一定自主性，但因政策有严格的一致性和规范性要求，留给学校的操作空间不大，各校绩效工资制度大体相似，略有差异。

① Denver Public Schools. DPS Salary Guide: Teachers and Specialized Service Providers for the 2019-20 School Year[EB/OL]. (2019-03-23)[2020-11-18]. <https://drive.google.com/a/dpsk12.net/file/d/1IWqo9PQ4yoN8f0pAF5H1hgXOKv6NNqVH/view?usp=sharing>.

② 薛海平, 唐一鹏. 理想与现实: 我国中小学教师工资水平和结构研究 [J]. 北京大学教育评论, 2017(02):17-38+186-187.

③ 姜金秋, 杜育红. 义务教育学校绩效工资方案存在的问题、原因及对策——基于广西壮族自治区 A 小学的个案研究 [J]. 现代中小学教育, 2014(12):90-95.

（四）政策实施效果层面的比较

美国义务教育绩效工资政策的实施效果存在正反两面：一方面绝大多数绩效工资项目为提高学生考试成绩和保障学生平等受教育权方面都取得了一定成效，有效提高了教师的工作效率和教学质量，促进了中小学生的学业进步；另一方面，教师工会和教师群体则认为将教师工资与学生考试成绩挂钩的做法会导致应试教育问题，违背教育的基本规律，甚至会导致教师群体的造假行为。因此，美国社会对于是否应当实行义务教育绩效工资问题至今仍然存在激烈争论，各种绩效工资计划仍处于分散和不稳定状态。考虑到美国在义务教育学校实施绩效工资的初衷就是提高义务教育学生的学习成绩，可以说这些计划无疑是非常成功的，尽管它还不能回应其他方面的一些质疑。

我国的义务教育绩效工资政策的积极效果更是得到了各方的一致认可。尽管对一些学校的具体绩效工资分配方案存在一些不同意见，但无论是各级政府教育主管部门，还是义务教育学校领导及广大教师，对绩效工资政策总体是感到满意的。^①从教育主管部门角度来看，这一政策提高了教师尤其是边远地区教师的工资待遇，有利于吸引人才加入以及留住优秀教师，这对国家义务教育水平的提高及教育均等化无疑起到了积极的作用。从学校领导角度来说，可在校内调整的30%奖励性绩效工资使管理层多了调动教师工作积极性的手段，有利于学校各项工作的开展。从教职工角度来看，绩效工资政策明显提高了工资收入，尤其是其中占70%的基础性绩效工资已成为稳定的保障性工资，30%的奖励性绩效工资也有利于让那些愿意承担更多工作量以及业绩更加突出的教师得到合理回报。

（五）政策调整优化层面的比较

美国的义务教育绩效工资政策发展史本身就是一个政策不断调整优化的过程。在20世纪20年代，这一政策仅仅是作为单一教师工资制度的一种补充进行的试验。由于无法满足国际教育竞争的需要，20世纪80年代在联邦政府的推动下，该政策将重点聚焦在鼓励学生成绩提高方面。然而，由于这种政策调整无法满足教师的内在需要以及增加收入的需要，美国多地学区不得不在与教师工会进行谈判时作出让步，以满足其利益诉求，这就推动了绩效工资政策的进一步调整和优化，其内容主要包括拓展绩效考核的范围、考虑学生身心发展的动态性、提高绩效收入并纳入更广泛的教师队伍等。^②但所有上述调整在本质上均采取学区与工会之间的分散博弈方式，联邦和地方政府在其中都不扮演决定性角色。如今，由于教师工会的强大号召力，义务教育学校绩效工资调整的方向始终集中在满足教师工会的要求以及考虑教师群体的劳动复杂性方面，并且，由于不同学区实际情况不同，调整方案也是各有不同。

而中国义务教育学校的绩效工资政策的调整不仅调整幅度小得多，而且调整的权力基

① 周兴平. 教师和学校差异如何影响教师绩效工资实施效果——基于阶层线性模型 HLM 的实证分析 [J]. 教育科学, 2013(06):71-76.

② 李海燕, 李国. 美国中小学校教师绩效工资改革的政策学分析 [J]. 比较教育研究, 2015(07): 24-31.

本掌握在中央政府主管部门的手里。如前所述,中国义务教育学校的绩效工资政策实际上是事业单位绩效工资改革的一个组成部分,是自上而下在全国统一推行的,各地对于这一政策是需要严格执行的,除了政策本身在一些具体规定方面赋予学校的权力之外,各地区和学校都没有权力对该制度的主体内容和标准进行调整。事实上,由于这项政策的目的是保障教师的工资达到一定的水平,因此后续对于义务教育绩效工资政策的调整主要集中在财政经费保障等方面,比如国务院办公厅于2018年出台的《基本公共服务领域中央与地方共同财政事权和支出责任划分改革方案》中,明确提出要建立以省级政府统筹的教师工资保障机制,确定各级政府承担责任,从而确保绩效工资经费保障充足。

为了更清楚地了解基于PDIEA公共政策分析与比较模型对中美义务教育绩效工资政策所做的上述五个层面的比较,我们将比较的内容和结论概括在表1中。

表1 基于PDIEA模型的中美义务教育绩效工资政策系统比较

比较要素	比较对象	
	美国义务教育绩效工资	中国义务教育绩效工资
政策背景及总目标	政策背景	保持国家竞争优势的压力以及学生在国际学术竞赛中接连失利产生的危机感。
	政策目标	提高学生学习成绩,保障学生平等受教育权,同时鼓励教师承担艰苦工作。
政策内容设计	概念界定	以教师为中心的“绩效”概念,强调教师收入及工作条件和工作量。
	设计特征	正式工资制度外的项目形式,适用于部分学校教师,在教师工资中所占比重较小。
政策实施过程	实施特征	实施主体和资金来源较为单一和集中,政策实施集中统一,全国整齐划一旦步调一致。
	政策扩散	由点到面、由下至上的蔓延式扩散过程。
政策实施效果	成果	提高了广大教师的工资水平,教育主管部门、校长、广大教师等利益相关群体均较为满意。
	问题	个别地方的财政经费保障存在问题,一些学校的绩效工资分配方案需进一步优化。
政策调整优化	方向问题	重点在于解决财政经费保障方面的问题,主导者为中央政府。

五、比较结论与政策建议

基于 PDIEA 模型对中美义务教育绩效工资政策进行全面比较后可以看到，两种绩效工资政策表面上虽然相同，但其实并无太多的可比性。两者在政策背景和政策目标、政策的具体内容设计、政策实施过程以及实施方式等方面都差异很大，甚至连对教师绩效的衡量内容都不一样，因而存在系统性差异。在这种情况下，如果简单借鉴美国经验来改造中国的义务教育绩效工资政策，要么不具可行性，要么会违背中国实施这一政策的初衷。比如，美国义务教育绩效工资政策的目的是提高学生学习成绩，而中国学生的升学压力已经很大，如果再像美国那样以提高学生考试分数为导向设计绩效工资政策，就会对教师产生不当激励，使他们因过度关注学生成绩而导致义务教育其他目标被忽略。因此，即使是优化中国的义务教育学校绩效工资政策，也不宜简单地照搬美国的做法。

上述比较过程及其相关结论对于我国的公共政策管理有两点启示。第一，借鉴国外政策需要慎之又慎。我国在制定一些公共政策时，经常会参考和借鉴国外制定实施同类公共政策的经验和教训，这种做法对于确保公共政策的设计和执​​行都是很有价值的，但在借鉴国外经验时，最好运用本研究提出的 PDIEA 模型对两种公共政策从制定到实施的全过程加以分析和比较，确保存在借鉴的基础，避免演变成“邯郸学步”。第二，本研究中提出的 PDIEA 模型不仅适用于两国公共政策之间的比较，同样适用对国内公共政策的制定、实施与优化。在现实中，我国有不少公共政策都未能按照本模型中提到的五大步骤进行管理，结果导致有些公共政策目标不清晰，有些政策的制定过程不科学，政策本身不合理，还有些政策则是在实施过程出现了各种问题，更普遍的则是缺乏对政策实施效果的全面评估，结果导致政策得不到及时改进和优化，甚至出现政策空转现象。因此，基于 PDIEA 模型实施公共政策的全过程管理对于我国公共政策管理的科学化具有重要意义。

（中国人民大学中央高校建设世界一流大学（学科）和特色发展引导专项基金资助项目（项目编号：2022033）。）

A Comparative Study of Performance Pay Policies in Chinese and American Compulsory Education Schools: Construction and Application of A Public Policy Analysis Model

LIU Xin, ZENG Qi

(School of Public Administration and Policy, Renmin University of China, Beijing 100872, China)

Abstract: The implementation of performance pay policy in compulsory education schools in China has attracted extensive attentions in academic circles. The common view is that although there are still lots of problems in China's compulsory education schools performance pay policy, such as insufficient guarantee, low distribution fairness, profit seeking of administrative personnel, unclear incentive effect and lack of detailed rules and guidance, the implementation of the policy has indeed increased teachers' salary and improved their work enthusiasm, fairly balanced the development of compulsory education between urban and rural areas, so it has achieved obvious positive results on the whole. Meanwhile, to overcome the shortcomings in China's compulsory education performance pay policy, some researchers claim that we should optimize and improve our similar policies by learning from the implementation of the American policy, which has a longer history. However, other researchers oppose this approach. They believe that there are many deficiencies in the performance pay policy in compulsory education schools in the US. Many studies have drawn negative conclusions on the implementation effect of the policy. In addition, the actual conditions of the US and China are quite different, which is not suitable to blindly learn from the policy practice of the US. In order to investigate the effectiveness of the policies between China and the US, analyzing whether the American experience can be used for reference to China, this paper constructs a public policy analysis model including determining policy objectives, designing policy content, implementing policy process, implementing effect evaluation, adjustment and optimization, then systematically compares the performance pay policies of compulsory education schools between China and the US, illustrates the fundamental differences of performance pay policies in compulsory education between those two countries in terms of social background, target connotation at the macro level, and standard anchoring and implementation characteristics at the micro level. Finally, this paper comes to the conclusion that there are systematic differences between the two seemingly similar public policies, pointing out the possible misunderstandings of simply learning from the policy experience of other countries and the completing steps that scientific public policy administration should follow, which provides a new perspective and analysis model for the comparative study of public policy.

Key words: performance pay, performance appraisal, public policy, comparative study, Chinese and American compulsory education

欧洲学校合作网络的发展及其对教育 督导的变革

丁笑炯 孙丽君

摘要 20世纪90年代中期,欧洲国家开始通过政策和法规,发展学校合作网络。其基本假设是,单个学校规模太小、太孤立,不能提供丰富的专业知识和技能,要想完成从“良好”到“优秀”的最后一跃,需要在学校之间以及学校和各种外部机构之间结成网络。不同的国家和地区面对不同的教育问题,颁布的有关学校合作网络的政策在目的上各有不同。即便在同一个国家,不同的网络植根于不同社区,网络成员的情况各不相同,希望通过网络实现的目标也有所区别。加上各类网络具有不同的性质和规模,采用不同的管理模式,欧洲的学校合作网络表现出明显的多样性。合作网络的兴起及其多样化发展对传统的督导模式提出了挑战。首先,与对上、对外负责相比,合作网络更强调对自己负责和对同伴负责,由此引出自我评估和同伴互评的理念与实践。其次,合作网络各不相同,这就要求督导人员深入当地,与当地入一起确定有意义的督导内容和方法。再次,合作网络的多样性使得量化的横向比较变得不再适宜,督导报告需要从形式到内容都更加开放、灵活,反映每个合作网络的独特性。学校合作网络背景下的新型督导秉持建构主义和多元主义的理念,使得督导成为一个不断生成新知识的过程。

关键词 学校合作 学校合作网络 教育督导 多中心督导 欧洲基础教育

作者简介 丁笑炯,上海师范大学国际与比较教育研究院研究员(上海200234);孙丽君,上海师范大学国际与比较教育研究院(上海200234)。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0061-11

一、引言：学校合作网络的兴起

第二次世界大战以来,西方在经历了雄心勃勃的福利国家政策干预失败以及市场化带来的公共服务碎片化和不平等之后,开始寻求政府与市场之外的第三条道路——跨机构、跨专业的合作网络。尽管类似的合作早已有之,但兴盛于20世纪90年代的这种合作之所以被冠以“网络”二字,是为了用网络的平行性突出合作成员间的平等性,用专业知

识和自主管理取代传统的权威等级结构。倡导者们认为,任何机构(包括政府)都不具有解决复杂多变的社会问题的全部知识,合作网络可以克服政府主导的等级结构和市场主导的竞争带来的缺陷,^①政府、专业机构、地方组织和用户等在内的各方围绕一个共同目标,作为平等的主体共同决策和行动,通过重塑各级政府之间以及政府、市场和机构之间的关系,^②取得单个主体无法获取的成效。

在教育领域,学者们普遍指出,许多国家的教育质量在达到一定水平之后无法进一步提升,主要是因为单靠一所学校难以持续创新。单个学校规模太小、太孤立,不能提供丰富的专业知识和技能。要完成从“良好”到“优秀”的最后一跃,需要在学校之间以及学校和各种外部机构之间结成网络,^③形成新的资源获取和意义生成单位。英联邦国家首开学校合作网络(School Network)^④之先,英格兰2002年的《教育法》(Education Act)允许学校管理者改变学校结构和经费使用方式,与其他学校正式结盟,^⑤实现共同管理。政府在“教育行动区”(Education Action Zones)“网络化学习社区”(Networked Learning Communities)等项目中投入大量资源,推动学校之间的合作。以“网络化学习社区”为例,每个社区中至少要包含六所学校,在自愿结盟的前提下,设计有助于推动学生学习的方案。竞标成功的方案可以获得政府为期三年、最高五万英镑的资助。^⑥到2004年,有1564所学校分两批次形成了137个合作网络。^⑦之后,随着欧洲国家的相互走访和欧盟相关研究项目的设立,学校合作网络的理念与实践渗透到更多国家,政府纷纷出台政策,为加入合作网络的学校提供经费及其他资源。

二、多种多样的学校合作网络

不同的国家和地区面对不同的教育问题,颁布的有关学校合作网络的政策在目的上各有不同。即便在同一个国家,不同的网络植根于不同社区,网络成员的情况各不相同,希望通过网络实现的目标也有所区别。加上各类网络具有不同的性质和规模,采用不同的管理模式,欧洲的学校合作网络表现出明显的多样性。

① Provan K., Kenis P. Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness[J]. Journal of Public Administration Research and Theory, 2008, 18(02): 229-252.

② Muijs D., West M. and Ainscow M. Why Network? Theoretical Perspectives on Networking[J]. Journal of School Effectiveness and School Improvement, 2010, 21(01): 5-26.

③ Brown M., McNamara G., O'Hara J. and Shevlin P. Polycentric Inspection: A Catalyst for Sparking Positive Interactions in Educational Networks[J]. Evaluation, 2020, 26(01): 76-97.

④ 本文将 School Network 翻译成“学校合作网络”,一是为了突出此类网络的合作性,二是为了区别于教育信息化中的“网络”。

⑤ Chapman C, Muijs D. Does School-to-School Collaboration Promote School Improvement? A Study of The Impact of School Federations on Student Outcomes[J]. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 2014, 25(03): 351-393.

⑥ 同本页 ③。

⑦ Earl L., Katz S. Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain[J]. School Leadership and Management, 2007, 27(03): 239-258.

（一）合作网络目的的多样性

欧洲各国和地区推动学校合作网络的目的差异显著。在北爱尔兰和荷兰，建立合作网络主要是为了满足法律的需要。北爱尔兰的“权利框架”（Entitlement Framework）要求学校为14—16岁学生提供至少24门课程，为16岁以上学生提供至少27门课程。为实现此目标，北爱尔兰组建了“地方学习社区”（Area Learning Communities），成员主要是各级各类教育机构，社区内的学生可以在成员学校间流动，开展课程学习。目前，北爱尔兰有30个经教育部门认定的地方学习社区。^①荷兰2014年颁布的《全纳教育法》（*Inclusive Education Act*）规定，普通学校有责任为有特殊教育需要的学生提供最合适的教育服务。这促使普通学校和当地的特殊教育学校紧密合作，形成了77个小学合作网络和75个中学合作网络，负责确定成员学校为有特殊教育需要的学生提供的基本服务，在成员学校间分配与额外教育支持有关的预算，聘用补习教师开展跨校服务，与心理学家和社会工作者签订外包服务协议等。^②

比利时的情况有所不同，在那里，法律赋予公民建立学校和组织教学的自由。因此，比利时中小学数量众多，但学校平均规模较小，资源得不到有效利用。政府于是推动建立学校合作网络，借助规模效益，提高资源使用效率。特别是一些资源（比如小学科的教师和专用教室）本身就较为紧缺，通过学校间的合作，这些资源可以为多所学校使用。有时候，学校也可以共同外包一些自己难以提供的服务，如课后活动和法律咨询，^③或者组团采购教学材料、仪器设备、后勤服务等，从而享受优惠的价格。此外，合作网络也可以作为资源的“蓄水池”，在资源供给发生短期波动（如教师和校长离职）时，为受影响的成员学校提供补给。以弗拉芒大区为例，这个人口仅600多万的地区，便有2545所小学和1068所中学。目前，98%的小学 and 95%的中学分别加入了367个小学网络和118个中学网络。从规模效益的角度出发，区政府规定每个网络至少要覆盖900名学生。^④学校合作网络在经济上的规模效益，也促使西班牙政府借助这种模式，应对资源匮乏的低收入社区的教育挑战。^⑤

如前所述，英格兰有“教育行动区”和“网络化学习社区”等多种学校合作网络，当前最受关注的是以提高学生成绩为主旨、好学校与薄弱学校结对的多学院信托集团（Multi-academy Trust）。与传统中小学不同，学院虽由政府出资，但管理者独立于政

① Brown M., McNamara G., O'Hara J. and Shevlin P. Polycentric Inspection: A Catalyst for Sparking Positive Interactions in Educational Networks[J]. *Evaluation*, 2020, 26(01): 76-97.

② Ehren M. Emerging Models of School Inspections; Shifting Roles and Responsibilities// Ehren M. *Methods and Modalities of Effective School Inspections*[M]. Switzerland: Springer, 2016: 143-169.

③ Feys E., Devos G. What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish School Networks[J]. *Educational Management Administration & Leadership*, 2015, 43(05): 738-754.

④ 同本页 ③。

⑤ Díaz-Gibson J., Zaragoza M., Daly A., Mayayo J. and Román J. Networked Leadership in Educational Collaborative Networks[J]. *Educational Management Administration & Leadership*, 2017, 45(06): 1040-1059.

府, 不受地方管控。多学院信托集团由多所学院联合组成, 每个集团有自己的董事会。^① 2017 年底, 英格兰共有 20100 所政府出资举办的学校, 比 2016 年减少了 1400 所, 但学院的数量从 1618 所激增到 6100 所, 其中 4432 所加入了信托集团。^②

同一个国家和地区内部, 学校合作网络的目的也时有不同。比如, 尽管英格兰推动多学院信托集团是为了提高学生的学业表现, 但一些信托集团有自己的意图, 如通过不同学段学校的合作方便学生升学,^③ 通过扩大规模获取经济效益和社会影响力^④ 等, 也有一些学校加入网络只是为了获得政府提供的额外资源。^⑤

(二) 合作网络性质的多样性

学校合作网络不仅目的多种多样, 性质也各不相同。比如, 学校加入网络可以是自愿的, 也可以是被迫的。自愿结成的网络大多有一致的目标, 被迫合作的网络虽然有时只是为了结盟而结盟, 但当学校习惯于各自为政, 教育系统又被竞争、择校等话语所占据时, 政府的强力介入也不可或缺。^⑥ 有研究指出, 自愿结成的网络享有较高的内部合法性, 即成员机构认为网络的存在是合理的, 既希望通过网络有所获取, 又关心网络本身的发展。^⑦ 这样的网络中, 不仅学校领导层通力合作, 而且教师等各类人员频繁交流, 使得网络具有较高的互动密度。被迫结成的网络往往相反, 成员互动密度较低, 交流大多局限于学校领导层。^⑧ 欧洲的合作网络大多介于自愿和被迫之间, 一方面政府的法令和政策要求或鼓励学校相互结盟, 另一方面政府给予的额外资源以及学校谋求进步的需要使得学校有较高的加入网络的动机。

再如, 网络的规模往往各不相同。以英格兰的多学院信托集团为例, 2015 年的 634 个信托集团中, 517 个集团的成员学校数为 2—5 所, 98 个集团的成员学校数为 6—15 所, 19 个集团的成员学校数超过 15 所, 个别集团的成员学校数超过 50 所。^⑨ 一些网络追求规模效益, 网络中成员数量庞大, 在这样的网络中, 想在成员间达成共识极为困难。如荷兰的一个合作网络包含 179 所学校, 学生多达 3.6 万名, 成员机构的观点纷繁

① Ehren M., Perryman J. Accountability of School Networks: Who Is Accountable to Whom and for What? [J]. Educational Management Administration & Leadership, 2018, 46(06): 942-959.

② Baxter J., Floyd A. Strategic Narrative in Multi-Academy Trusts in England: Principal Drivers for Expansion[J]. British Educational Research Journal, 2019, 45(05): 1050-1071.

③ 同本页 ①。

④ Hill R., Dunford J., Parish N., Rea S. and Sandals L. The Growth of Academy Chains: Implications for Leaders and Leadership [EB/OL]. (2021-01-06)[2021-01-06]. <https://core.ac.uk/reader/4163306>.

⑤ Feys E., Devos G. What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish School Networks[J]. Educational Management Administration & Leadership, 2015, 43(05): 738-754.

⑥ 同本页 ⑤。

⑦ Van Raaij D. Norms Network Members Use: An Alternative Perspective for Indicating Network Success or Failure[J]. International Public Management Journal, 2006, 9(03): 249-270.

⑧ Muijs D., West M. and Ainscow M. Why Network? Theoretical Perspectives on Networking[J]. Journal of School Effectiveness and School Improvement, 2010, 21(01): 5-26.

⑨ 同本页 ②。

多样,令决策变得迟缓和复杂。^①英格兰也面对着相同的问题,政府鼓励好学校托管更多的薄弱学校,使得多学院信托集团的规模迅速扩张。由于成员学校所处的文化和社会经济环境大不相同,集团难以做出符合所有成员学校需求的决策。目前,英格兰政府已经注意到了这一问题,开始反思信托集团的扩张速度,要求信托集团将成员学校数减至3—8所。^②但也有研究提醒说,网络规模太小、成员间同质性太强,容易造成思维定势,阻碍网络的创新功能。一些学校合作网络之所以不断纳入新成员,就是为了获取新的视角和知识,提高网络的竞争优势。^③

(三) 合作网络管理模式的多样性

不同的合作网络往往采用不同的管理模式。比如,自愿发起的小型合作网络大多实施自下而上的参与式管理,所有成员机构都派出代表组成董事会,共同商讨有关事项。这也是网络平等性的体现。但参与式管理的一个可能的不足是效率低,特别是当成员机构数量增多、磋商更加复杂、有太多的利益需要调和时,董事会成员常常会产生疲劳感。^④

对大型合作网络来说,最高效的管理模式是在成员机构之外成立独立的管理机构。管理机构中包括董事会、执行主任以及财务、人事和项目管理等多个部门,^⑤除董事会由成员机构代表组成外,其余人员往往由外部招聘而来,本身没有在成员机构工作的经历。^⑥在跨区域的合作网络中,管理机构下可能还会设立分支机构,分别管理各区域内的成员机构。^⑦荷兰包含179所学校的合作网络就按区域分成了三个子网络,每个子网络都可以自行确定教育的实施方式,同时,子网络之间又相互合作,以便为网络中的所有学生提供相同的基本服务。^⑧管理机构独立于成员学校之外,可以带来成员学校不具备的知识和技能,比如撰写拨款申请、追踪师生数据、开展质量监控。^⑨一些管理机构更进一步,深入

① Feys E., Devos G. What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish School Networks[J]. *Educational Management Administration & Leadership*, 2015, 43(05): 738-754.

② Ehren M., Godfrey D. External Accountability of Collaborative Arrangements; A Case Study of A Multi Academy Trust in England[J]. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 2017, 29(04): 339-362.

③ Baxter J., Floyd A. Strategic Narrative in Multi-Academy Trusts in England: Principal Drivers for Expansion[J]. *British Educational Research Journal*, 2019, 45(05): 1050-1071.

④ Earl L., Katz S. Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain[J]. *School Leadership and Management*, 2007, 27(03): 239-258.

⑤ Provan K., Kenis P. Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness[J]. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2008, 18(02): 229-252.

⑥ Ehren M., Godfrey D. External Accountability of Collaborative Arrangements; A Case Study of A Multi Academy Trust in England[J]. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 2017, 29(04): 339-362.

⑦ 同本页 ③。

⑧ Janssens F., Maassen N. School Inspections in a Polycentric Context: The Dutch Inspectorate of Education[EB/OL]. [2020-12-25]. <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/05/Case-study-Dutch-Inspectorate-of-Education.pdf>.

⑨ Provan K., Kenis P. Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness[J]. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2008, 18(02): 229-252.

学校和课堂内部,制定统一的招生规则、课程、教学计划、课时表和学生评价方案,开展统一的教师培训。这有助于将标准化的“最佳实践”扩散到所有成员学校,但也可能忽略学校间的差异,阻碍学校的独立探索和创新。有鉴于此,一些管理机构在制作统一方案的同时,允许学校保留一定的弹性,如在统一的评价指标下,允许学校设定不同的基准,以反映学校自身的特点。^①一些管理机构还对统一性与弹性设定了具体的比例,比如在学生评价、打分规则、学生参与、学生追踪等 80% 的指标上保持一致,在利用地方资源等其余 20% 的指标上允许学校做出调试。^②

三、学校合作网络背景下的教育督导

尽管欧洲各国大力推广学校合作网络,但学者们指出,“合作网络”(Network)是一个中性词,既可以是有机灵活的,也可以是官僚僵化的。^③近十年来,有关学校合作网络成效的研究开始浮现。一些研究发现,对教职工而言,合作网络为成员学校的教师和管理者提供了大量的轮岗实习机会,^④让教职工接触不同学校的文化和教学方式,^⑤丰富了其专业发展经历。当个别学校因为生源等问题倒闭时,教师可以被安置到其他成员学校,提高了教师工作的稳定性。对学生而言,在那些提供统一课程的合作网络,他们可以更加方便地在成员学校间转学^⑥和升学。一些网络结成跨校的专业学习共同体,共享教学资源,来自成员学校的优秀教师共同开发备课方案和教学视频,并轮流到成员学校开设示范课,提高了教学质量。^⑦一些大规模研究显示,学校合作网络显著提升了学生(包括来自不利背景的学生)在国家标准化考试中的表现,^⑧缩小了网络内各类学生群体间的学业差距。^⑨另一些研究者提醒说,学校合作网络的功效取决于合作的质量,只有那些教师全面、深入参与(即互动密度高)的合作网络,才与学生成绩的提高显著相关。^⑩还有不少

① Ehren M., Godfrey D. External Accountability of Collaborative Arrangements: A Case Study of A Multi Academy Trust in England[J]. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 2017, 29(04): 339-362.

② Hill R., Dunford J., Parish N., Rea S. and Sandals L. The Growth of Academy Chains: Implications for Leaders and Leadership[EB/OL]. [2021-01-06]. <https://core.ac.uk/reader/4163306>.

③ Brown, M. School Inspection in A Polycentric Context: The Case of Northern Ireland[EB/OL]. [2020-12-25]. <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/11/PINS-NI-YEAR-1.pdf>.

④ 同本页 ②。

⑤ Chapman C. Towards A Framework for School-to-school Networking in Challenging Circumstances[J]. Educational Research, 2008, 50(04): 403-420.

⑥ Feys E., Devos G. What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish School Networks[J]. Educational Management Administration & Leadership, 2015, 43(05): 738-754.

⑦ 同本页 ②。

⑧ 同本页 ③。

⑨ Muijs D., West M. and Ainscow M. Why Network? Theoretical Perspectives on Networking [J]. Journal of School Effectiveness and School Improvement, 2010, 21(01): 5-26.

⑩ Katz S., Earl L. Learning about Networked Learning Communities[J]. School Effectiveness and School Improvement, 2010, 21(01): 27-51.

研究发现,大量的学校合作网络未能提升成员学校的表现。在英格兰,几百所学院因未取得预期的进步而被转移到其他信托集团,造成每年约1700万英镑的损失。^①总之,学校合作网络出现时间不长,相关研究较少,对合作网络效果的探索还处于初始阶段,研究发现褒贬不一。这使得近五年来,欧洲国家开始关注对合作网络的督导(inspection),^②以期更好地了解合作网络的运作。

传统的教育督导以单个学校为对象,无法显示学校加入合作网络后的变化、学校对合作网络的贡献,以及合作网络的整体表现。特别是在互动密度高、师生频繁跨校流动的合作网络,单个学校不再是合适的分析单位。在跨机构合作的背景下,创新的督导理念与方法开始浮现。这种新型的督导推翻传统督导对上负责、对外负责的理念,认为高利害的问责激化了学校之间的竞争,不利于合作。^③合作网络中,问责的含义有了明显的变化。首先,政府不再是唯一的权力中心,大量的有关资源分配、教育教学等的决定权被交给了合作网络。对上、对外负责转变成了对内、对己负责。其次,合作网络强调互惠互利,所以问责也意味着成员机构间相互负责。^④加上网络所处的环境不同,目的、性质、管理模式的不同,适合于某个网络的督导指标不一定适合其他网络,比如学生成绩可以用来评价旨在提高学业表现的网络,但不适用于那些旨在丰富课程供给、推动全纳教育或提高资源使用效率的网络;再如,民主协商是参与式管理的特点,不宜用来评价集中式管理,所以在对合作网络的督导中,评价的指标和方法不宜由政府事先预设,而是需要在成员间共同商讨。在欧洲,这种多个成员平等商讨、共同评估的督导模式,也被称为“多中心督导”(Polycentric Inspection),用来与以政府为单一中心的模式相对比,强调督导过程中存在多个决策中心。

(一) 自我评估、同伴互评与元评估

自我评估是对自己负责和自我改进中不可或缺的一环。过去,虽然一些学校也会进行自我评估,但这并非学校的法定责任,学校很少有针对性地收集和分析数据,政府的督导报告也很少提及学校自我评估的结果。^⑤多中心督导中,所有成员机构和合作网络都必须定期进行自我评估。在此,督导的目的发生了转变,不再强调学校必须遵守上级制订的规章制度,完成上级指定的任务,而是对学校和网络自我评估进行质量保障,^⑥帮助其有

① Baxter J., Floyd A. Strategic Narrative in Multi-Academy Trusts in England: Principal Drivers for Expansion[J]. *British Educational Research Journal*, 2019, 45(05): 1050-1071.

② 下文有关督导的资料,主要来自英国、荷兰、比利时等国家,不涉及督导传统较弱的北欧国家。

③ Chapman C., Muijs D. Does School-to-School Collaboration Promote School Improvement? A Study of The Impact of School Federations on Student Outcomes[J]. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 2014, 25(03): 351-393.

④ Hertting N., Vedung E. Purposes and Criteria in Network Governance Evaluation: How Far Does Standard Evaluation Vocabulary Takes Us?[J]. *Evaluation*, 2012, 18(01): 27-46.

⑤ Brown M., McNamara G., Ohara J., O'Brien S., Faddar J. and Young C. Integrated Co-Professional Evaluation? Converging Approaches to School Evaluation Across Frontiers[J]. *Australian Journal of Teacher Education*, 2018, 43(12): 76-90.

⑥ Ehren M. Emerging Models of School Inspections; Shifting Roles and Responsibilities// Ehren M. *Methods and Modalities of Effective School Inspections*[M]. Switzerland: Springer, 2016: 143-169.

目的地收集和分析一手数据,提高自我评估能力。^①英格兰对某多学院信托集团的督导报告中,便提到了学生评价数据的准确性,之后,该集团与成员学校一起设计了统一的学生评价系统,每年四次监测学生成绩的变化。^②

除了体现对自己负责的自我评估外,成员机构间的互相负责引出了同伴互评的概念与实践。成员机构围绕合作网络所要实现的核心目标,派出代表组成小组,在充分阅读成员机构自评报告的基础上开展互评。有研究发现,能够得到同僚的评估是一些学校加入合作网络的原因之一。这些学校认为,与上级委派的外来专家相比,同僚不是来找茬的,他们更能理解自己的处境,愿意发现自己的长处,相互之间的交流更加真诚、开放,^③提出的建议更加有效。而且合作网络内的大型学校和小型学校、小学和中学、好学校和薄弱学校间互访,有助于成员学校熟悉当地教育系统内的各类机构,了解不同类型同僚(如校长和教师)的看法,学习其他学校的成功经验。^④

自评报告和互评报告是多中心督导的基础。督导人员不仅需要在仔细阅读这些报告的基础上,确定实地调查的议题和方法,比如重点访谈哪几位在合作网络中扮演独特角色的校长,^⑤而且需要将这些报告的结论与督导的发现相对比,形成三角互证。加上自评和互评是自我改进的基本要求,成员机构和网络都会定期开展这样的评估,所以督导人员收到的相关报告数量繁多。这就对督导人员提出了新的要求,即具备开展多元评估的能力,^⑥以便围绕某个主题,对各类评估报告进行整合。

(二) 无目标督导

合作网络多种多样,所处的环境和要解决的问题各不相同。加上网络中的学校类型各异,相互之间的看法和想要获取的结果有时并不一致,所以有关网络的事项,需要在不同的主体间磋商。对网络的督导也是如此,督导参与者们围绕网络的合作目的,根据其组织和发展形态,通过协商,确定督导主题,制定个别化的评估指标。威尔士要求让成员机构充分参与整个督导过程,正式督导开始之前,要对成员学校及网络管理层进行问卷调查,并根据调查结果设计督导过程。督导期间,督导人员每天都要与被督导机构召开会议,讨论当天的发现和第二天的调查安排。^⑦苏格兰则提出,督导的要旨就是花时间深入当地,

① Brown, M. School Inspection in A Polycentric Context: The Case of Northern Ireland[EB/OL]. [2020-12-25]. <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/11/PINS-NI-YEAR-1.pdf>.

② Ehren M., Godfrey D. External Accountability of Collaborative Arrangements; A Case Study of A Multi Academy Trust in England[J]. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 2017, 29(04): 339-362.

③ 同本页 ②。

④ Simeonova R, Parvanova Y. Polycentric Inspection of Network of Schools: A Case Study from Bulgaria[EB/OL]. [2021-01-04]. <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/2017/10/PINS-case-study-report-Bulgaria-final.pdf>.

⑤ Estyn. Improving Schools through Regional Education Consortia[EB/OL]. [2021-01-19]. https://www.estyn.gov.wales/system/files/2020-07/Improving_schools_through_regional_education_consortia_-_June_2015.pdf.

⑥ Janssens F, Ehren M. Toward A Model of School Inspections in A Polycentric System[J]. Evaluation and Program Planning, 2016(56): 88-98.

⑦ 同本页 ⑤。

外部和内部代表组成督导小组收集当地的概况和相关数据，在此基础上形成实地考察计划。由于当地的状况很可能在督导人员的专长之外，所以督导人员在考察过程中必须保持开放的头脑，与形形色色的当地人一起设计有意义的问题。政府期望督导小组享受考察过程灵活多变的乐趣，督导的程序和方法不需要强求一致，而是要对当地有效。^①由于督导的目标以及与之相应的程序和方法均在督导过程中不断生成和调整，所以一些学者称这样的督导为“无目标”（Goal-free）督导。^②

（三）保密与非量化的督导结果

传统督导中，督导人员是等级结构中居于高位的外来评判人，按照一套标准化的评价指标和程序，对学校进行排序。督导结果通常对外公开，并对排名领先和落后的学校实施奖惩，以体现对上和对外的问责。由于学校在各指标上的得分具有可比性，所以名列前茅的学校往往被作为样板，相关的做法被视为“最佳实践”而广泛传播。这样的督导给学校带来较高的风险，更强调遵守政府的规章和标准，而不是因地制宜地创造新知。它还加剧了学校间的竞争，使得学校不愿意共享信息。^③

鉴于传统督导在实践中的惯性，一些国家和地区仍然沿用对单个学校的评估方式，通过分级或标色，公开学校合作网络的督导结果。例如，北爱尔兰对地方学习社区的所有督导报告均在教育行政部门的网站上公开，^④督导结果从“不符合要求”到“表现出色”分为六级，学习社区的一些量化数据，如学生在标准化考试中的成绩以及毕业生升学和就业的比例，也被用来相互比较。^⑤荷兰亦是如此，有关学校合作网络的督导报告均公布在教育督导部门的网站上，督导结果分为四级，等级最低的合作网络会受到政府的处罚。^⑥英格兰则用不同的颜色（如红色、黄色、绿色和蓝色）表示不同的督导结果。^⑦

不过，随着多中心督导理念的传播，一些地区开始创新督导结果的使用方式，把督导转变为信息分享和目标监测的工具。首先，督导报告仅提供给教育行政部门、合作网络和成员学校，由合作网络和成员学校自行决定是否向社会公开，督导结果不理想的合作网络

① Janssens F, Ehren M. Toward A Model of School Inspections in A Polycentric System[J]. Evaluation and Program Planning, 2016(56): 88-98.

② Ehren M. Emerging Models of School Inspections; Shifting Roles and Responsibilities// Ehren M. Methods and Modalities of Effective School Inspections[M]. Switzerland: Springer, 2016: 143-169.

③ Fullan S. Essential Features of Effective Networks in Education[J]. Journal of Professional Capital and Community, 2016, 1(01): 5-22.

④ Brown, M. School Inspection in A Polycentric Context: The Case of Northern Ireland[EB/OL]. [2020-12-25]. <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/11/PINS-NI-YEAR-1.pdf>.

⑤ Brown M., McNamara G., O'Hara J. and Shevlin P. Polycentric Inspection: A Catalyst for Sparking Positive Interactions in Educational Networks[J]. Evaluation, 2020, 26(01): 76-97.

⑥ Ehren M. Emerging Models of School Inspections; Shifting Roles and Responsibilities// Ehren M. Methods and Modalities of Effective School Inspections[M]. Switzerland: Springer, 2016: 143-169.

⑦ Ehren M, Godfrey D. External Accountability of Collaborative Arrangements; A Case Study of A Multi Academy Trust in England[J]. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 2017, 29(04): 339-362.

也不会受到政府的惩戒。^①如此,合作网络不用惧怕因在督导中得分较低而带来的不良后果,而是可以大胆采取各种革新措施。其次,鉴于合作网络的多样性,一些地区不再对网络进行量化的横向比较,而是用描述性的语言概括网络本身及各成员机构的优势与不足。与标准化的督导报告相比,这样的督导报告从形式到内容都更加开放、灵活,更能反映每个合作网络的独特性。如威尔士明确指出,督导人员不应在报告中谈及其他网络的表现,对其他网络优秀做法的引述必须是匿名的,以避免网络间不必要的竞争。不过,其督导的结果依然分为四个等级,而且在汇报单个成员学校的督导结果时,仍然可以与其他网络中的同类学校和威尔士的整体水平做量化对比。^②

四、结论与思考

学校合作网络在欧洲蓬勃发展,被视为推动教育体系迈向卓越的重要举措。合作网络在学校与地方政府之间,建立了一个专注于发现和分享专业知识的新的中间层,扩大了学校和政府的知识来源。不过,合作网络的发展需要政策的根本性改变,如果政府仍然依据学生人数拨发教育经费,那么学校间的竞争就不会真正缓解。而且,网络的运作需要投入大量资金和精力,若得不到与成本相应的收益,合作网络很可能与其他教育改革措施一样,成为一时的潮流。

尽管学校合作网络的效果尚不明确,但由此而来的多中心督导却可以为改革传统的督导模式带来新的思路。由于多中心督导出现的时间不长,所以与之相关的实践仍然是零散的,或是仅在部分地区有所尝试,或是仅选择采用其中的个别措施,如威尔士在拒绝对合作网络进行横向比较的同时,保留了督导结果的等级性。但是,多中心督导这一概念的提出转变了自上而下的问责体系,通过自我负责和相互负责,使督导成为学校和合作网络自我改进的工具。它采取的各种创新理念与方法,也可以被运用于对单个学校的评估,促使学校把注意力集中到改进教育质量,而非避免负面后果上。如果说传统的督导可以通过统一的教学要求和质量标准,塑造一个连贯的教育系统,那么多中心督导的出现预示着教育系统将更加分化、多样,最佳实践的可推广性将更为有限。但它秉持建构主义和多元主义的理念,理解和解释特定情境中的教育质量与结果,合法化当地的教育知识,使得督导成为一个不断生成新知识的过程。

(2020年度上海市哲学社会科学规划教育学一般项目“基于上海实践的初中教师专业发展理论建构研究”(项目编号:A2002)。)

① Ehren M., Janssens F., Brown M., McNamara G., O'Hara J. and Shevlin P. Evaluation and Decentralised Governance: Examples of Inspections in Polycentric Education Systems[J]. *Journal of Educational Change*, 2017, 18(03): 365-383.

② Estyn. Improving Schools through Regional Education Consortia[EB/OL]. [2021-01-19]. https://www.estyn.gov.wales/system/files/2020-07/Improving_schools_through_regional_education_consortia_-_June_2015.pdf.

The Development of School Networks in Europe and Its Implications for Educational Inspection

DING Xiaojiong, SUN Lijun

(Research Institute for International and Comparative Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: Since the mid-1990s, European countries have promulgated policies and regulations to encourage the development of school networks. The basic assumption is: the school as a unit is too small and too isolated to provide rich professional knowledge and skills. In order to make the final leap from “good” to “great”, schools need to collaborate with other schools and various external organizations. Since different countries or regions face different educational problems, the purposes of their school network policies are different. Even in the same country, school networks are rooted in different communities, composed of different types of network members, and in pursuit of different goals. In addition, networks differ in terms of nature, scale and management mode. As a result, European school networks are diversified. The diversified development of school networks challenges the traditional mode of educational inspection. Firstly, compared with the concept of being responsible to the top and the outside, school networks emphasize the idea of being responsible for themselves and peers, which leads to the practice of self-evaluation and peer-evaluation. Secondly, the differences between school networks require inspectors to spend time in localities to discover meaningful inspection indicators and methods with local people. Thirdly, the diversity of school networks makes quantitative comparison between different networks inappropriate. Instead, inspection reports should be open and flexible to reflect the uniqueness of networks. In the context of school networks, inspection adheres to the philosophy of constructivism and pluralism, and turns inspection into a process of knowledge production.

Key words: school collaboration, school network, educational inspection, polycentric inspection, basic education in Europe

国际比较视野下上海初中学校氛围的特点及启示

——基于 TALIS 2018 数据的分析

翟静丽 王晨娅

摘要 学校氛围是学校教育质量的关键影响因素，为全面提高基础教育育人质量提供动力和保障。本研究借助教师教学国际调查（TALIS 2018）数据，采用聚类分析和描述性分析的方法，从国际比较的视野研究了教师视角下上海初中学校氛围的特点。研究发现：国际上存在着三类初中学校氛围，上海属于高合作—高纪律—中民主型；具体而言，上海初中学校氛围在教师合作上频繁深入、师生关系融洽友爱、纪律风气严谨正式、管理方式开放民主。我们认为，上海初中的学校氛围主要受到中国本土文化、国家发展和教育改革的影响，凸显出合作、支持、好学、民主的特点。同时，本文基于国际比较提出了上海初中学校氛围的不足及改进建议。

关键词 学校氛围 国际比较 教育改革 文化 TALIS 2018

作者简介 翟静丽，上海师范大学教育学院副教授（上海 200234）；王晨娅（通讯作者），上海师范大学教育学院（上海 200234）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0072-16

一、问题的提出

2009 年至今，上海参加了四轮国际学生评估项目（Programme for International Student Assessment，简称 PISA），三次夺得数学平均成绩第一。上海还参加了两轮教师教学国际调查（Teaching and Learning International Survey，简称 TALIS），教师专业发展水平和教育教学实践水平处于世界前列，十多项调查结果为世界第一。上海初中教育质量取得了世界瞩目的成就，吸引了国内外学者、教师和教育管理者前来探索上海教育的“秘密”。

已有研究对上海教育“秘密”的揭示主要涉及有效的教学方法、完善的教研体系、持续的课程改革等三方面,^{①②③}这都很好地体现了上海教育教学的特色与优势。但是,推动上海取得世界瞩目的教育成就的原因是系统性的。随着基础教育迈入内涵式发展的新阶段,学校改进开始转向注重学校“软环境”的发展,对教学方法、教研体系、课程改革起到支撑和保障作用的“学校氛围”逐渐浮现出来。学校氛围被认为是学校教育质量的关键指标,为全面提高基础教育育人质量提供动力和保障。实证研究指出,学校氛围不仅对教师工作满意度、自我效能感、工作压力有显著影响,^④还影响着教师专业发展以及课堂教学行为。^{⑤⑥}可以推断,上海教师高水平的专业表现与上海学校氛围有着较强的相关性。

但是,现有研究对教师视角下的学校氛围关注尚显不足,上海学校氛围的特点也未得到明晰认识。因此,本研究借助教师教学国际调查(TALIS 2018)数据,尝试通过国际比较的方式,探究教师视角下上海初中学校氛围的现状特点,以期对上海乃至全球基础教育阶段的学校改进提供依据,贡献“上海智慧”。

二、文献综述

(一) 学校氛围的内涵和测量

学校氛围这一概念最早出现于美国学者对城市学校管理的研究中,Arthur Perry 呼吁学校各方面人员都应该重视并参与学校氛围的建设,培植阳光的学校氛围,而不局限于为学生提供的一个学习的场所。^⑦20世纪60年代,Halpin 和 Croft 将组织氛围引入学校领域,称之为学校组织氛围(School Organizational Climate),认为学校组织氛围就是学校的组织个性,并开发出组织氛围描述问卷(Organizational Climate Descriptive Questionnaire)。^⑧20世纪70年代后,西方学者对学校氛围开展了大量研究,对其内涵的理解存在心理学和组织学等不同视角,前者强调个体的主观感知,而后者重视客观制度与物理环境。美国学校氛围研究中心前主任 Jonathan Cohen 结合两种视角,认为学校氛围是学校成员对学校生活的体验,反映了学校规章、目标、价值观、人际关系、教学和学习

① 张民选. PISA、TALIS 与上海基础教育发展[J]. 外国中小学教育, 2019(04): 1-9.

② 朱雁, 徐瑾劫. TALIS2018 视域下中英初中数学课堂的审视与比较[J]. 中国教育学报, 2019(11): 24-30.

③ 张民选, 朱福建, 黄兴丰, 吕杰昕. 如何讲好中国教育故事: 需要研探的命题——以中英数学教师交流项目为例[J]. 教育发展研究, 2021, 41(12): 1-10.

④ Collie R. J., Shapka J. D., Perry N. E. School Climate and Social-emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy[J]. Journal of Educational Psychology, 2012, 104 (04): 1189-1204.

⑤ 杨帆, 许庆豫. 教师对学校环境的感知与专业发展[J]. 教育学报, 2017, 13(01): 82-92.

⑥ Ciani K D, Summers J J, Easter M A. A “Top-down” Analysis of High School Teacher Motivation[J]. Contemporary Educational Psychology, 2008, 33(04): 533-560.

⑦ Perry A. The Management of A City School[M]. New York: The Macmillan Company, 1908: 103.

⑧ Berkowitz R., Moore H., Astor R. A., et al. A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement[J]. Review of Educational Research, 2017, 87(02):425-469.

实践以及组织结构等多个方面,体现了学校生活的质量和特点。^①这是目前在学界被引率最高的界定。

随着视角的丰富以及实证研究的发展,国外对学校氛围的测量研究逐渐实现了可操作化。Rudolf H. Moos 基于生态系统理论,开创性地提出学校氛围的三维度结构,包括个人发展维度、关系维度以及系统维护与改变维度,^②建立起学校氛围的结构框架,强调了学校氛围的互动性。后续学者们在三维度结构基础之上,选取各自研究所需的学校氛围测量内容,进一步细化其维度指标,测量内容有教学与学习、人际关系、学校规则、学校安全等。^{③④}Ming-Te Wang 和 Jessica L. Degol 对 327 篇文献中提出的学校氛围结构进行了系统回顾与总结,归纳为以下四个维度:学术、共同体、校园安全、制度环境。^⑤这得到了学界较为普遍的认可,TALIS 2018 对学校氛围部分的测量也采用了该结构框架来设计问卷题项,分别从教师和校长的角度收集学校氛围的相关信息。其中,学术氛围是指学校中与学习最为直接相关的氛围,如教学、学习、专业发展等;共同体强调成员关系,如师生关系、生生关系、与社区的关系等;校园安全包括公平、有效的纪律规范,以及成员身体和情感上的安全;制度环境指学校的制度建设、硬件设施和资源的可获得性,如学校组织结构、物理环境、教学资源等。

国内学者对学校氛围的研究起源于 20 世纪 90 年代,程正方等人从组织氛围出发,认为学校组织氛围是一所学校区别于其他学校的独特风格,能为学校成员所体验,并从心理、关系、行为三个维度影响着学校成员的行为。^⑥潘孝富、孙银莲通过对 10 个县市不同中学的教师进行访谈,得到了中国教师对学校组织气氛的理解,总结为管理氛围、教学氛围、学习氛围和人际氛围这四个维度。^⑦总体而言,国内学者对于学校氛围的理解与测量,受西方学者研究的影响较多,呈现较为接近的研究思路与方法。

(二) 学校氛围的现状和特点

在学校氛围的跨国研究中,学者们发现东方国家表现出良好的纪律与合作意识,西方国家则更多凸显为个人主义。张平平等人在课堂秩序、师生关系、教师间的共识等方面,东方国家得分较高;教师士气(教师精神状态和行为)、学生士气等方面,西方国家

① Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education [J]. Teachers College Record, 2009, 111(01): 180-213.

② Moos, R.H. Evaluating Educational Environments[M]. London: Jossey-Bass Publishers, 1979: 14-16.

③ Rentoul A. J., Fraser B. J. Development of a School-level Environment Questionnaire[J]. Journal of Educational Administration, 1983, 21(01): 21-39.

④ National School Climate Council.(2007)The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy[EB/OL]. [2021-03-05]. <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-challenge-web.pdf>.

⑤ Wang M. T., Degol J. L. School climate: A review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes[J]. Educational Psychology Review, 2016, 28(02): 315-352.

⑥ 程正方,于红晖,应小萍,唐京.关于北京地区中小学组织气氛状况的初步调查报告[J].心理发展与教育,1995(04): 32-36.

⑦ 潘孝富,孙银莲.中学组织气氛量表的编制[J].湖南师范大学教育科学学报,2002(04): 123-126.

得分更高。^① Kai S. Cortina 等人认为权力距离带来的影响在学校教育中尤为突出,在高权力距离的文化中(东亚国家),学校以教师为中心,纪律严明,教师被视作知识的守护者;在低权力距离的文化中(西方国家),学校教育以学习者为中心,教师更加平等地对待学生。^②而 Baumann Chris 和 Hana Krskova 认为,东亚国家严谨的学校纪律和尊师文化,是其拥有更积极的学习氛围的原因。^③对于形成上述特点的原因,学者们倾向于从文化差异的角度去解读。东亚国家受集体主义影响,表现出对规则的遵守与服从,以集体为重;西方国家受个人主义影响,更加注重自我意识的表达,以个人为中心。

具体到中国初中学校的氛围,多数研究发现,学校人际氛围与纪律风气较好,而管理氛围欠佳,教师在鼓励学生发挥潜能和满足学生的个性化需求方面存在着不足。^{④⑤}余凯指出在教育公平政策环境与教育管理改革的影响之下,中小学学校氛围呈现出以“民主、参与、开放、沟通、团队”为核心的发展趋势。^⑥

综上所述,虽然具体表述有所不同,但学界对学校氛围内涵的理解逐渐趋于一致。本研究借鉴已有成果,综合心理学与组织学视角,认为学校氛围是学校成员基于成员行为、人际关系、学校组织结构、价值观念之上形成的对学校整体的感知,能够反映出学校特征,也能够影响成员行为。在测量维度上,学者们基于各自研究的目的选取不同的维度,尚未达成统一。在学校氛围特点的研究方面,现有研究成果初步揭示出东方学校氛围的特点。但遗憾的是,研究主要从学生视角出发,测量维度仅限于课堂纪律与师生关系,存在研究视角较为单一、未能描绘出学校氛围全貌等问题。因此,有必要从不同群体视角出发,对上海初中学校氛围进行更具整体性的研究。

三、研究方法 with 数据

(一) 数据来源

TALIS 2018 是迄今为止参与国家(地区)最多的国际教师调查研究项目,共有 47 个国家、近 26 万名教师参加,所有参与国家(地区)学校的参与率均达到或超过了 75%。^⑦该项目采用按规模大小成比例的概率抽样方法(Probability Proportional to Size,简称 PPS),先从参与国家(地区)随机抽取 200 所中学,再从每所学校中随机抽取 20 名教

① 张平平,李凌艳,辛涛. 学校氛围对学生数学成绩影响的跨文化比较:基于多水平分析的结果[J]. 心理发展与教育, 2011, 27(06): 625-632.

② Cortina K.S., Sari A., Smith-Darden J.P. School Belonging in Different Cultures: The Effects of Individualism and Power Distance[J]. Frontiers in Education, 2017, 2(56): 1-12.

③ Baumann C., Krskova H. School Discipline, School Uniforms and Academic Performance[J]. International Journal of Educational Management, 2016, 30(06): 1003-1029.

④ 潘孝富,秦启文. 中学组织气氛与教师工作满意度的相关分析[J]. 心理科学, 2006(01): 185-188.

⑤ 沈学珺. 基于 PISA 数据的上海市中学校风状况分析[J]. 中国教育学报, 2014(11): 14-18.

⑥ 余凯. 特色与内涵: 中小学学校管理变革 40 年[J]. 中小学管理, 2018(11): 8-11.

⑦ 朱小虎,张民选. 教师作为终身学习的专业——上海教师教学国际调查(TALIS)结果及启示[J]. 教育研究, 2019, 40(07): 138-149.

师参与调查,样本具有代表性。上海共有198所初中学校、3976名教师以及198名初中正职校长参与此次调查。其中,TALIS 2018对于学校氛围进行测量的目的在于寻求有效教学要素,题项涉及学校氛围的各个方面,包括:教学和学习实践、纪律规范、人际关系、决策过程、校园安全、学校资源等。其测量范围与本研究对学校氛围的理解相契合,能够提供充分的数据支持。

(二) 指标构建

在对学校氛围结构的研究中,Moos提出学校氛围的三维度结构,包括个人发展、关系以及系统维护与改变维度,奠定了对学校氛围结构理解的基础;^①Wang和Degol进一步作了细分,将学校氛围划分为学术、共同体、校园安全、制度环境四个维度。^②具体到教师视角下的学校氛围,国外学者Bruce Johnson和Joseph J. Stevens等人提出从参与决策、师生关系、团队合作、教学创新、学校资源等五个方面进行测量。^③TALIS 2018通过借鉴Wang和Degol所提出的框架设计了教师问卷中学校氛围方面的题项,选择对教师任教班级的纪律风气展开测量,以反映学校纪律风气。国内学者潘孝富和孙银莲从管理、人际、学习、教学等四个方面展开对学校氛围的测量;^④王照萱、张雅晴等人选择从决策共享、教师合作、师生关系等三个方面进行测量。^⑤

综合已有研究来看,虽然学者们对教师视角下学校氛围内部结构的认识并不完全相同,但有几个测量指标得到了较多的认可,包括:教师合作、师生关系、纪律风气、决策参与等。本研究基于Moos所提出的学校氛围的三维度结构,综合借鉴已有研究成果,确定了本研究测量、分析教师视角下学校氛围的四个维度:教师合作、师生关系、纪律风气和民主管理(见图1)。基于上述学校氛围的结构框架,我们从TALIS 2018教师调查问卷中选取以下19个题项作为测量指标:教师合作(TT3G33A—33H)共8项、师生关系(TT3G49A—D)共4项、纪律风气(TT3G41A/C/D)共3项、民主管理(TT3G48A/B/C/H)共4项。其中,大部分题项的内容为可观测到的教师客观行为。行为特征是教师对学校整体感知的外显表达,蕴含着学校氛围对教师行为潜移默化的影响,能够代表该校学校氛围的特点。同时,相对于个体主观感受,行为特征更有利于提升评价结果的客观性。

(三) 数据分析

本研究的核心目标在于揭示上海初中学校氛围的特点,围绕这一目标,我们将借助TALIS 2018数据分别进行聚类分析和描述性分析。

① Moos, R.H. Evaluating Educational Environments[M]. London: Jossey-Bass Publishers, 1979: 14-16.

② Wang M. T., Degol J. L. School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes [J]. Educational Psychology Review, 2016, 28(02): 315-352.

③ Bruce J., Joseph J.S. Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ)[J]. Learning Environments Research, 2001, 4(03):325-344.

④ 潘孝富,孙银莲. 中学组织气氛量表的编制 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2002(04): 123-126.

⑤ 王照萱,张雅晴,何柯薇,袁丽. 乡村教师感知的学校氛围对其工作满意度的影响:教师领导力和自我效能感的中介作用 [J]. 教师教育研究, 2020, 32(06): 84-90+98.

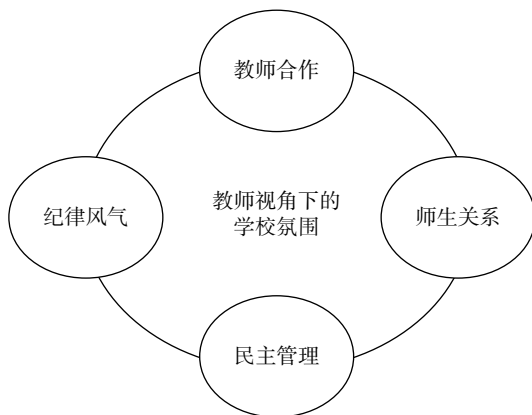


图1 教师视角下的学校氛围结构框架

第一步，聚类分析。通过对世界各国的学校氛围进行聚类，了解上海学校氛围的类型。首先，在对数据进行标准化处理的基础上，对46个国家（地区）^①进行探索性因子分析和信度检验，以保证参与描述性分析的国家（地区）对学校氛围理解的统一性。这一过程中，剔除了因子结构不一致、因子负荷低于0.45以及因子信度低于0.7的15个国家（地区）。得以保留的31个国家（地区）KMO值均大于0.8，总方差解释率均在50%以上，因子负荷在0.5—0.9之间，具体结果见表1。综合来看，四个因子具有较好的结构效度和测量信度，可以作进一步的比较分析。其次，采用系统聚类法（Hierarchical Cluster Method）对31个国家（地区）的学校氛围进行聚类。其基本原理是将最为接近的两类合为一类，再将已聚合结果中最接近的两类合为一类，这样一步一步进行迭代，直至所有样本都合并为一类。聚类方法采用瓦尔德（Wald）法，^②距离采用欧氏平方距离。得到国家群组后，再使用方差分析，检验不同群组在学校氛围的四个维度上是否存在显著性差异。最后，基于群组间的差异，通过比较分析，提炼出上海所在群组的学校氛围特点。

第二步，描述性分析。在了解上海学校氛围类型的基础上，进一步探究上海学校氛围的具体特点。对31个国家（地区）在学校氛围各维度上的得分进行描述性统计，呈现上海及其他国家（地区）学校氛围的现状，进一步从具体题项上突出上海学校氛围的特点。为了更加符合各个国家（地区）教师群体的整体看法，本研究所有分析均考虑教师权重，以反映各国家（地区）教师的整体水平。数据处理使用TALIS官方推荐的IEA IDB Analyzer软件和SPSS 24.0进行。

① 这里只有46个国家（地区），而不是47个国家（地区），是因为法国教师合作题项数据未全部公开。

② 该聚类方法是使各类别中的离差平方和较小，而不同类别之间的离差平方和较大，将两个类别合并后增加的离差平方和作为两类之间的距离。

表 1 学校氛围因子分析结果

公因子	题项	因子负荷
因子1 教师 合作	a.与其他教师组成教学团队上同一节课	0.5—0.6
	b.观察其他教师的课堂并提供反馈意见	0.5—0.7
	c.参与跨班级、年级的合作活动	0.5—0.7
	d.与同事交换教学材料	0.5—0.8
	e.参与特定学生的学习发展计划的讨论	0.5—0.7
	f.和本校其他教师合作以确保采用共同标准评估学生的进步程度	0.6—0.8
	g.参与团队会议	0.5—0.8
	h.参与协作式的专业学习	0.5—0.8
因子2 师生 关系	a.师生通常相处融洽	0.7—0.8
	b.大多数教师都认为学生的健康成长是非常重要的	0.7—0.9
	c.大多数教师都重视学生的观点和意见	0.8—0.9
	d.如果某个学生有需求,学校会提供额外的帮助	0.5—0.8
因子3 纪律 风气	a.课堂开始时,我要等很长一段时间学生才会安静下来	0.8—0.9
	b.我因为学生破坏课堂纪律而损失大量教学时间	0.8—0.9
	c.该班级非常吵闹	0.8—0.9
因子4 民主 管理	a.学校为职工提供积极参与学校决策的机会	0.7—0.9
	b.学校为家长或监护人提供积极参与学校决策的机会	0.8—0.9
	c.学校为学生提供积极参与学校决策的机会	0.8—0.9
	d.学校鼓励职工进行新的变革	0.5—0.8

四、研究结果与发现

(一) 聚类分析: 上海初中学校氛围的类型

这一部分中,我们采用系统聚类的方法,对31个国家(地区)的学校氛围进行分析,以探究上海初中学校氛围所属的类型,并尝试揭示该类型学校氛围的特征。由图2可见,在聚类层次10上,31个国家(地区)被明显划分为三个群组,其学校氛围也相应地表现为三种不同的类型。同时,根据方差分析,我们发现:在教师合作、纪律风气和民主管理等三个维度上,三种类型的学校氛围差异显著;而在师生关系维度上,各种类型不存在显著差异($\text{sig}=0.475$)。因此,对于各种类型学校氛围的特点,本研究将主要从教师合作、纪律风气、民主管理这三个存在类型间差异的维度展开分析。

类型 I: 高合作—高纪律—中民主型学校氛围,表现出高水平教师合作、高水平纪律风气、中水平民主管理。与类型 I 学校氛围对应的是群组 I 国家,共有 8 个。聚类过程中,上海、日本、哈萨克斯坦首先聚在一起,再加入澳大利亚、新西兰等大洋洲国家,形成了以上海、日本为代表的东亚国家群体。其中,中国与日本相似度高,澳大利亚与新西

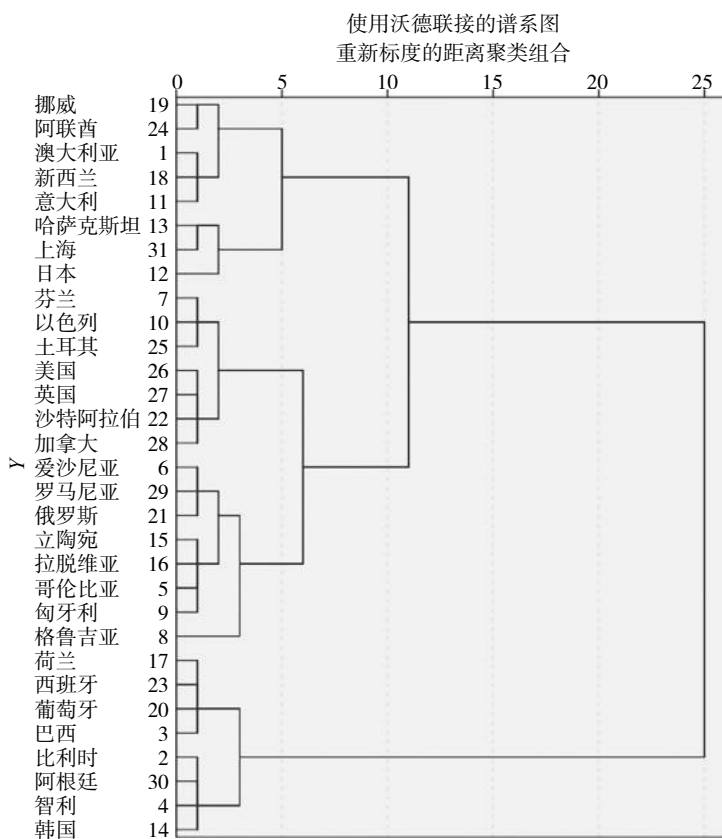


图2 31个国家(地区)在学校氛围上的聚类树形图

兰相似度高,这与前人研究发现相一致。^①与其他两个群组相比:群组I在教师合作与纪律风气方面都处于三个群组中的最高水平,民主体管理在三个群组中居中。

类型II:中合作—中纪律—高民主型学校氛围,表现出高水平民主管理、中水平教师合作、中水平纪律风气。与类型II相对应的是群组II国家,共有15个。聚类过程中,美国、英国、沙特阿拉伯、加拿大首先聚在一起,随后加入了土耳其、俄罗斯等国家,形成了以美国、英国为代表的欧美国家群体。与其他两个群组相比:群组II的民主管理显著优于群组I和群组III,教师合作、纪律风气在三个群组中居中。

类型III:低合作—低纪律—低民主型学校氛围,表现出低水平教师合作、低水平纪律风气、低水平民主管理。与类型III学校氛围相对应的是群组III国家,共有8个。聚类过程中,韩国、阿根廷、巴西先聚在一起,随后加入葡萄牙、西班牙、荷兰等国家。与其他两个群组相比:群组III的教师合作、纪律风气和民主管理方面都处于低水平,其中在教师

^① Shu-Ling L., Carla S., Jorge M., et al. A Cross-national Study of Students' Attitudes toward School[J]. Pastoral Care in Education, 2015, 33(01): 33-46.

合作和纪律风气方面，与群组 I、II 的差距更为显著（见图 3）。

通过以上分析，可以看出，世界各国的学校氛围并非整齐划一，而是参差多态的。通过聚类分析将世界各国的学校氛围进行类型划分，并明确不同类型学校氛围的异同，本研究对世界各国的学校氛围形成了一定的整体性认识。同时，对于上海所属学校氛围类型及特征的揭示也为我们进一步探索上海学校氛围特点打下了坚实的基础。

进一步分析三种类型学校氛围的影响，我们发现，上海所在的群组 I 国家在教学创新和学生学科测试成绩方面有着更好的表现。首先，借助 TALIS 2018 项目组合成好的教学创新指数（T3TEAM），通过计算得到三个群组的均分（加权后），发现群组 I 得分（11.64）与群组 II 得分（11.62）没有显著差异，但是显著高于群组 III 得分（11.14）。其次，我们借助同年度进行的 PISA 2018 测评数据，核算了三个群组中各个国家学生的阅读、数学、科学三科平均测试成绩，结果发现：群组 I 国家在 PISA 2018 中的表现更好，学生的三科测试成绩显著高于群组 II 和群组 III，群组 II 和群组 III 之间的差异不大（见图 4）。

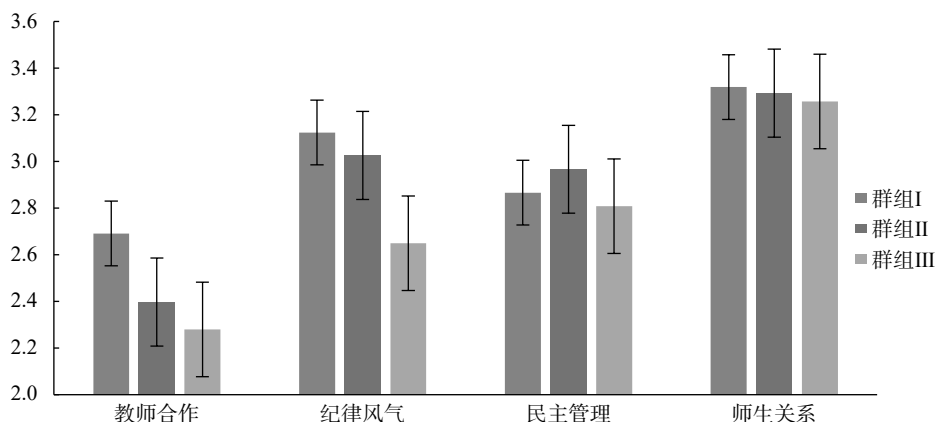


图 3 三个群组学校氛围各维度的得分比较

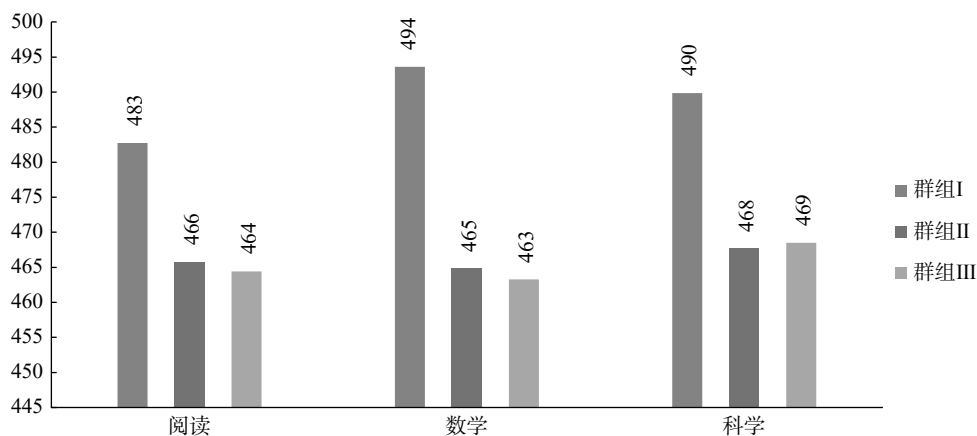


图 4 各群组学生 PISA 平均成绩比较

以上发现可能意味着,在合作严谨、民主参与的学校氛围之下,教师对教学创新有着更加积极的态度,更有可能进行教学创新。这不仅与 Dong Nguyen 等人(2021)的发现一致,^①也与组织行为学研究中的发现相一致。^{②③}而对学生而言,合作严谨的学校氛围可能有助于他们取得更好的学业表现,这与 Baumann Chris 和 Hana Krskova(2016)以及 PISA 2015 的研究发现相一致。^{④⑤}也就是说,上海在 PISA、TALIS 等国际测试中取得如此优异的成绩,与学校氛围的影响息息相关。

(二) 描述性分析:上海初中学校氛围的特点

通过聚类分析,我们明确了上海学校氛围的类型:高合作—高纪律—中民主型,并基于此对上海学校氛围有了初步的认识。接下来,我们将通过描述性分析,进一步探索上海学校氛围自身的特点,深化对上海学校氛围的认识。我们将基于学校氛围的四个维度,对 31 个国家(地区)的学校氛围展开描述性分析。通过对具体题项的分析,在群组内部以及群组之间比较上海和其他国家初中学校氛围表现的异同。

1. 教师合作频繁且深入

在教师合作方面,上海教师合作活动开展频次较多,在 31 个国家(地区)中位列第 7 名($M=2.64$, $SD=0.52$, 国际均值 $=2.44$ ^⑥)。与群组 I 内部国家相比,次于挪威、澳大利亚、意大利等国,优于新西兰和日本(见图 5)。

教师合作包括浅层次合作和深层次合作。其中,浅层次合作指的是教师间的交流与协作,涉及交换教学材料、参与特定学生的学习发展计划的讨论、参与团队会议、采用共同的方法评估学生等,共有 4 个题项。上海教师在其他题项得分都明显优于国际均值,但在“参与特定学生的学习发展计划讨论”上表现欠佳,有近 12.8% 的上海教师表示从未“参与特定学生的学习发展计划讨论”,远高于同群组国家澳大利亚(0.8%)与意大利(4.9%)。这可能与上海学校班额较大有关,澳大利亚与意大利的初中班级规模分别在 25 与 20 人左右,^⑦而上海初中班级规模在 35 人左右,较大的班级规模会使教师更难有精力对学生进行针对性的学业指导。此外,在针对单个学生整体学习状况开展各学科教师间的群体性探讨方面,我国学校缺乏相应的传统和正式的制度,教师更习惯于“单兵作战”,只关注学生对自己所教授学科的学习情况。

① Dong N, Marcus P., Sedat S. Collective Teacher Innovativeness in 48 Countries: Effects of Teacher Autonomy, Collaborative Culture, and Professional Learning[J]. Teaching and Teacher Education, 2021, 106(2).

② 王辉,常阳.组织创新氛围、工作动机对员工创新行为的影响[J].管理科学,2017,30(03):51-62.

③ 王士红,徐彪,彭纪生.组织氛围感知对员工创新行为的影响——基于知识共享意愿的中介效应[J].科研管理,2013,34(05):130-135.

④ Baumann C., Krskova H. School Discipline, School Uniforms and Academic Performance[J]. International Journal of Educational Management, 2016, 30(06): 1003-1029.

⑤ OECD. PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools[C]. Paris: OECD Publishing, 2016: 199, 397.

⑥ 这里的国际均值是 31 个国家的,下文同。

⑦ OECD. Education at a Glance 2021: OECD Indicators [EB/OL]. (2021-09-16)[2021-09-24]. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

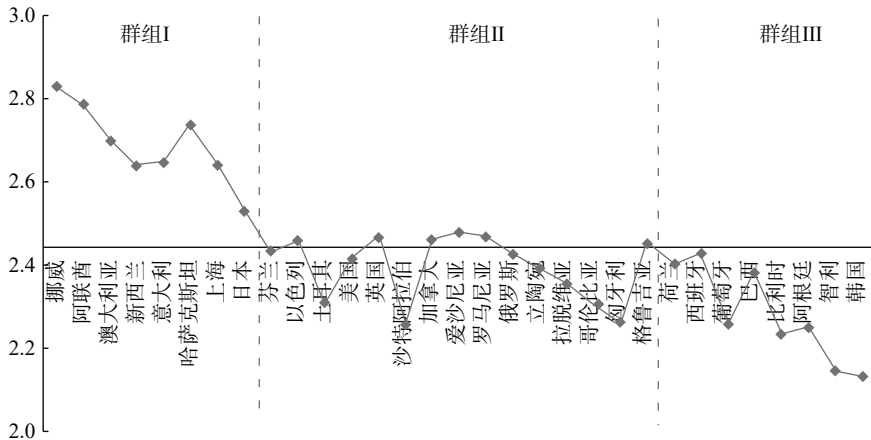


图5 不同国家（地区）教师合作维度的均值比较

深层次合作指的是实质性的教师合作，涉及团队教学、观摩课堂并提供反馈、跨年级跨班级的合作活动、参与协作式的专业学习等，共有4个题项。上海教师在课堂观摩与反馈、协作式专业学习、跨年级跨班级的联合活动上表现较好，在共同教学方面表现不佳。具体而言，每年至少参加五次以上“观摩其他教师课程并提供反馈活动”的上海教师近70%，优于挪威（15%）、澳大利亚（20.3%），远高于国际均值（27%）；超过85%的上海教师表示每年至少参加五次以上的“协作式的专业学习”，也优于挪威（61.8%）、澳大利亚（62.2%），高于国际均值（40%）；对于跨年级跨班级的合作活动，上海教师的表现略优于国际平均水平；但有近18%的上海教师表示未进行过共同教学。相比之下，同属于群组I的意大利、日本有一半以上的教师每月会进行至少一次的联合教学。这可能是因为，在中国课堂教学传统中是以个人教学为主，师生对共同教学模式都会存在一定的适应性问题。

虽然在“参与特定学生的学习发展计划讨论”和“共同教学”方面的表现偏低，但整体而言，上海的教师合作表现良好，特别是在深层次合作的课堂观摩与协作学习方面，表现出领先全球的较高水平，呈现出协同式的教师专业发展模式。笔者认为，这得益于上海多层次、立体式的教研体系，包括市、区两级的各类教研机构和学校内部的教研组。尽管教研主题随着不同时期教育发展目标变化而有所不同，但始终紧密围绕着教师与教学进行。在浓厚的专业学习与合作的氛围之下，教师间频繁进行教学协作与专业合作，使得上海教师表现出较高的专业水平。

2. 师生关系融洽且友爱

在师生关系方面，上海在31个国家（地区）中位列第10名（ $M=3.36$ ， $SD=0.48$ ，国际均值=3.28），与群组I内部国家相比，次于挪威、澳大利亚、阿联酋等国。聚类分析结果揭示出在该维度上不存在显著的国别差异，全球教师对师生关系的总体评价显著高于其他三个维度，表示同意或非常同意“与学生相处很好”的占比高达96%，会“给学生额外帮助”的占比达93%，国家间差异较小（见图6）。

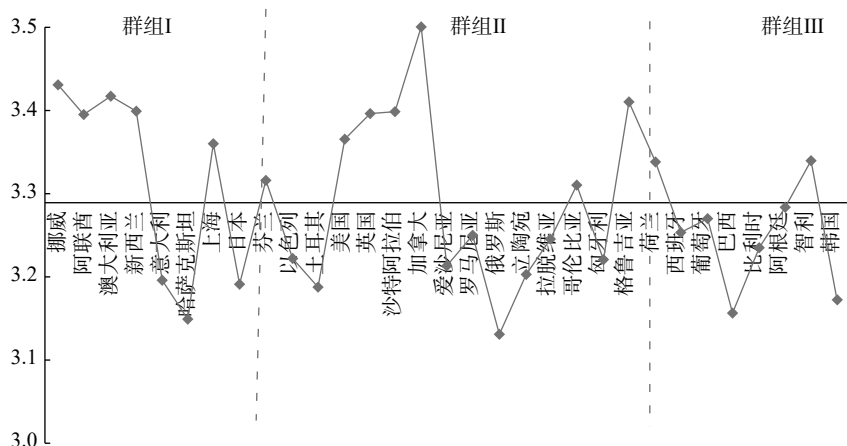


图6 不同国家(地区)师生关系维度的均值比较

就上海而言,近98%教师表示同意或非常同意“与学生相处融洽”,99%的教师表示同意或非常同意“学生的健康成长是非常重要的”,97%的教师表示重视或非常重视“学生的意见”,95%的教师会“给学生提供额外帮助”。这表明在教师视角下,上海初中学校的师生关系融洽,教师关爱学生、关注并重视学生的发展,愿意为学生提供额外的帮助。这可能因为上海教师受到儒家“仁爱”思想的长期熏陶,和“以学生发展为本”的现代教育理念的深刻影响。

3. 纪律风气严谨且正式

在纪律风气方面,上海得分非常高($M=3.32$, $SD=0.59$, 国际均值=2.96),在31个国家(地区)中位列第3名,仅次于同群组的日本和群组II的格鲁吉亚两国(见图7)。

具体而言,上海仅有7%的教师认为“执教班级非常吵闹”、8%的教师报告“课堂开始时等很长一段时间学生才会安静下来”、10%的教师报告“因学生破坏课堂纪律而

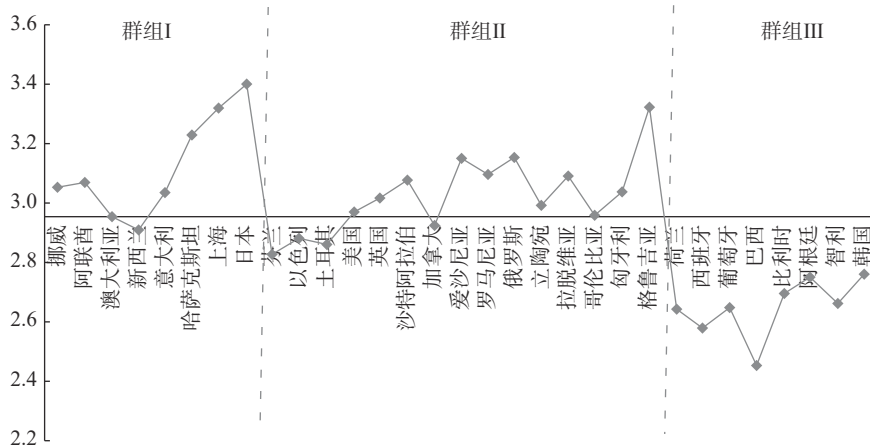


图7 不同国家(地区)纪律风气维度的均值比较

损失大量教学时间”。较好的纪律风气，使得教师无须花费过多时间与精力来维持课堂秩序，保障了课堂教学的效率。我们认为，上海学校纪律风气之所以较好，可能有以下两方面的原因：一方面，教师拥有教学主导权，相对于学生，教师在课堂上处于权威地位，有利于增强“控班”能力；另一方面，在中国传统文化中，教师被认为是知识的拥有者，尊师重教是儒家文化的传统，中国学生对此高度认可并自觉遵守。

4. 管理方式开放且民主

在民主体管理方面，上海学校的管理方式较为开放和民主，在 31 个国家（地区）中位列第 8 名（ $M=3.00$, $SD=0.62$, 国际均值=2.89），优于群组 I 的其他国家，次于群组 II 的格鲁吉亚、爱沙尼亚等国（见图 8）。具体而言，超过 80% 的教师表示同意或非常同意“学校为教师、学生、家长提供了参与学校决策的机会”，超过 87% 的教师表示同意或非常同意“学校鼓励职工进行新的变革”。由以上结果得出，学校不仅为校内职工提供参与学校决策的机会，也进一步为学生与家长提供相同机会。同时，上海学校较为支持教师进行新的变革，管理方式逐渐开放与民主，呈现出分布式领导的特征。这可能是由于，自 2004 年以来，上海陆续开展了学校委托管理、集团化学区化等多种形式的学校管理改革，办学方式转向合作与开放，鼓励多元主体参与学校管理。同时，校内设立了教职工代表大会，进一步扩大了教师参与学校管理和集体决策的机会，让学校改革成为集体智慧的结晶。

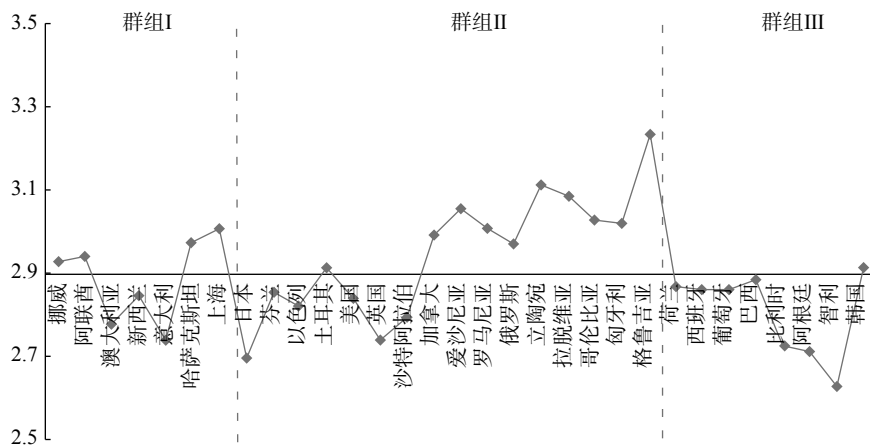


图 8 不同国家（地区）民主管理维度的均值比较

五、研究结论与讨论

（一）结论

本研究从教师视角理解学校氛围，借助 TALIS 2018 数据，从教师合作、师生关系、纪律风气、民主管理四个维度进行分析。通过聚类分析得出结论，上海属于高合作—高

纪律—中民主型学校氛围，有着高水平的教师合作、纪律风气，以及中水平的民主管理。通过描述性分析进一步发现，上海初中学校氛围的四个维度均优于国际均值，教师合作频繁且深入、师生关系融洽且友爱、纪律风气严谨且正式、管理方式开放且民主。这反映出，上海教师较为认可教学协作与专业合作的理念，并乐于为学生提供学习支持。上海学生也秉持着好学之心，尊师守纪。同时，较多的老师认为自己有参与学校决策的机会，学校管理方式民主化的程度有所提高。综合以上分析，可以看出，上海初中的学校氛围凸显出合作、支持、好学、民主的特点。

（二）讨论

对于学校氛围在教师专业发展、学生学业成就方面的影响力，越来越多的研究提供了数据支持。学界更是把学校氛围的提升作为学校改进的重要手段和发展方向。结合研究发现，本研究认为，上海的学校氛围是上海教师和学生国际测评中取得良好成绩、享有盛誉的原因之一。为了保持上海良好的学校氛围，我们有必要深入思考上海学校氛围形成的原因，并在此基础上进一步探索上海学校氛围改进的方向。

本研究认为上海学校氛围特点的形成主要受到中国本土文化、国家发展和教育改革的影响。一方面，中华民族有着尊师重教的优秀传统文化，家长的教育信念更为坚定，学生敬业、好学，教师也愿意为学生学习提供支持与帮助。同时，集体主义是中国主流的价值观，从封建社会的群体主义，到社会主义的集体主义，都在强调以国家、社会、集体的利益为重。^①中国的教学文化也深受集体主义思想的影响，教师倾向于认为学校教育是集体性的任务，促进学生学习与发展是学校所有教师的责任，因为学生的学习成绩是不同学科老师共同努力的结果。^②在上海中小学里，集体备课、集体学习已成为教师的日常状态。

另一方面，并不能简单地将上海学校氛围的特点全部归因于中国本土文化。实际上，尽管韩国和日本同属于儒家文化圈，但是在师生关系、民主管理方面表现得并不好。日本和韩国在师生关系维度上的得分显著低于国际均值，近6%的日本和韩国教师认为学生的意见不重要，超过11%的韩国教师、5%的日本教师表示不会给学生提供额外的帮助。在民主管理方面，韩国教师中同意“学校为教师、学生提供参与学校决策的机会”的比例未达80%，日本教师则仅有60%。这表明，对于上海学校氛围特点的形成，除了文化之外，国家发展和基础教育改革的影响也是不容忽视的。上海乃至中国被认为是最典型的高权力距离国家，上级决策方式以专制为主，下级/弱势成员对权力分配不均等的接受程度高。^③但伴随着我国主体体制改革逐渐深化，民主、创新的组织视角引起了教育管理者的关注，学校管理方式呈现出分布式领导的特征，学校民主之风逐渐浓厚。除此之外，上海于1998年开启二期课程改革，正式提出“以学生发展为本”的教育理念，并在今后二十

① 赵壮道. 集体主义文化基因与中国的文化安全 [J]. 人民论坛, 2013(32): 183-185.

② 郑鑫, 张佳. 中西方教师专业学习共同体的差异: 跨文化比较的视角 [J]. 外国教育研究, 2015, 42(08): 83-94.

③ 吉尔特·霍夫斯泰德. 文化与组织——心理软件的力量 (第二版)[M]. 李原, 孙健敏, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2010: 48-58.

多年的教育改革中一直秉持该理念，不仅获得了上海教师的高度认可，在实践中也表现出对学生成长与发展的高度关注，给予学生帮助与支持。

虽然上海学校氛围整体表现较好，但在某些方面仍然存在不足，为了更好地发挥环境育人作用，我们也需要进行改进与完善。首先，上海教师在“对特定学生的学习发展计划的讨论”方面的参与相对较弱。其中，上海班级规模较大、教师精力不足是一个重要的原因。近年来，上海师资队伍虽逐渐扩充，初中学校生师比有所下降（2015年11.49；2020年10.47），但班级规模仍远高于OECD国家均值的23人。另一方面，这也需要不同学科教师的共同参加，学校需要进一步培育相关制度以促进行动的提升。其次，在民主管理方面，上海学校需要进一步听取师生及家长的意见，建立民主管理机制。实证研究发现，在分布式领导之下，教师更愿意开展更深层次的专业合作；感受到学校低权力距离的教师，有着更高的自我效能感。^{①②}除此之外，分布式领导还能减轻校长决策的压力，实现学校可持续发展。^③因此，上海学校应实行分布式领导，降低学校权力距离，营造更加民主的学校氛围，从而有助于提高教师专业表现，增强学校管理能力与教师内生发展动力。

本研究仍存在一些不足与局限，有待进一步探究与改进。TALIS 2018采用教师自我报告的形式来收集数据，容易受到教师个人主观因素以及国家宏观环境的影响，这可能会对本研究结论的准确性带来一定偏差。其次，在学校氛围对教师、学生表现的影响分析中，本研究仅作出初步推测，缺乏更加强有力的证据。为此，后续研究可以设计更为客观、科学的测评工具以开展跨国比较，进行更加严密的因果推断，以得到更加精准的结论。

（上海市教育科学2022年度一般项目：“上海学校集群发展中的校际合作：影响效应与作用机制”（项目编号：C2022086）。）

① Liu S.N., Hallinger P. Unpacking the Effects of Culture on School Leadership and Teacher Learning in China[J]. Educational Management Administration & Leadership, 2021, 49(02): 214-233.

② Mehmet S.B., Yan L. The Effects of Principals' Perceived Instructional and Distributed Leadership Practices on Their Perceptions of School Climate[J]. International Journal of Leadership in Education, 2018, 21(02): 226-244.

③ 李思蒙, 豆忠臣, 任萍. 分布式领导与教师工作满意度的关系: 教师合作、教师专业发展的中介作用——基于TALIS2013上海教师数据[J]. 教师教育研究, 2021, 33(04): 44-50+75.

The Characteristics and Enlightenment of Shanghai Junior High School Climate from the International and Comparative Perspective —Evidence from TALIS 2018

ZHAI Jingli, WANG Chenya

(College of Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: School climate is the key factor affecting the quality of school education, which provides power and guarantee for comprehensively improving the quality of basic education. Based on the data of Teaching and Learning International Survey (TALIS 2018), this study uses the methods of cluster analysis and descriptive analysis to study the characteristics of school climate in junior high schools in Shanghai from the perspective of international comparison. The results show that there are three kinds of atmospheres in junior high schools in the world. Shanghai belongs to the type of high cooperation, high discipline and middle democracy. Specifically, the climate of junior high schools in Shanghai is featured with frequent and in-depth teacher cooperation, harmonious and friendly relationship between teachers and students, rigorous and formal discipline, and open and democratic management. We believe that the school climate of Shanghai junior high school is mainly affected by Chinese culture, national development, and educational reform, highlighting the characteristics of cooperation, support, studiousness, and democracy. At the same time, based on the international comparison, this paper puts forward the deficiencies of the Shanghai junior high school climate and suggestions for improvement.

Key words: school climate, international comparison, education reform, culture, TALIS 2018

以色列 STEM 教育中的风险透视、 识别与治理

张雅慧 倪娟

摘要 STEM 教育作为以色列发展高新技术产业的基础备受关注。纵观以色列自 1948 年建国至今的 STEM 教育发展史,考察 STEM 教育风险的流变,大致经历了自 20 世纪五六十年代的边缘化风险到 20 世纪七八十年代“双轨”分野的风险,继而到 20 世纪 90 年代技术导向式微后的革新风险,最后到 21 世纪的再专业化风险的历史演变。识别并应对 STEM 教育风险势在必行,以色列从宏观层面对其进行风险识别,主要表现为专业冲突引发的运营风险、国家变革导致的决策风险、社会文化等因素诱发的外部风险三个维度。针对 STEM 教育中的风险类别,根据“可能性—风险发生的概率”和“影响性—风险造成的可能后果”对影响 STEM 教育目标的风险因素进行评级。最后,以色列通过缓解社会文化等外部风险带来的影响、控制国家政治经济等决策风险带来的损耗、消除专业冲突等运营风险的潜在干扰等方面从国家社会对 STEM 教育的重视程度、专业教师发展等不同侧面进行风险治理。以色列 STEM 教育风险治理一定程度上可以为我国普职分流、职业教育领域风险治理提供经验借鉴或思路启发。

关键词 以色列 STEM 教师专业发展 风险识别 风险等级

作者简介 张雅慧,讲师,天津职业技术师范大学职业教育学院讲师,天津市普通高等学校人文社会科学重点研究基地职业教育发展研究中心研究人员,教育学博士(天津 300222);倪娟,教授,江苏教育科学研究院基础教育研究所所长,教育学博士,化学博士后,南京师范大学立德树人协同创新中心基础教育分中心主任,兼职博士生导师(南京 210013)。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0088-13

STEM 教育是科学、技术、工程、数学四门学科的合称,自 20 世纪 80 年代美国国家科学基金会首次提出 STEM 教育理念以来,其作为“知识经济时代一种全球性的科技教育战略”,^①日益成为世界各国关注的焦点问题,STEM 教育也成为英、美、法、日等诸

^① 范文翔,赵瑞斌,张一春.美国 STEAM 教育的发展脉络、特点与主要经验[J].比较教育研究,2018,40(06):17-26.

多国家促进其经济发展和增强综合实力的核心内驱力，各国都注重从学前教育到高等教育各类人才培养阶段课程中引入 STEM 教育，旨在让学生掌握社会必备的知识和技能。全球教育倡议和改革中也侧重于增加攻读 STEM 学科的学生人数比例，并确保学生为适应 STEM 职业需求作好准备。聚焦目前学术界关于 STEM 教育的研究，多集中于国内外 STEM 教育发展史、STEM 教育理论分析、STEM 教育实施路径与策略、STEM 教育项目或课程等方面。但各国在关注 STEM 教育开展跨学科学习的教学探索或研究时，未关注到 STEM 教育在当前风险社会中面临的一系列风险问题。STEM 教育领域如何防范风险、如何识别各个阶段 STEM 教育的风险，并形成科学的治理模式，是当前亟需思考的问题。鉴于 STEM 教育之于国家发展、复合型创新性人才培养方面的重要性，对 STEM 教育领域进行风险识别与治理，可以成为筑牢国家防范化解重大风险的篱笆。

在世界经济论坛《2012—2013 年全球竞争力报告》(*Global Competitiveness Report 2012—2013*) 中，以色列学生的创新能力排名世界第 3，但在数学和科学方面的成绩却排名第 89。^① 因此，以色列逐渐将教育改革重点落在 STEM 教育领域，采取一系列措施加以改善 STEM 教育质量。以色列教育部门认为提高 STEM 教育质量的一个方法是实施风险治理，通过制订风险治理方案应对以色列在 STEM 教育上面临的风险抑或挑战。本研究通过透视以色列 STEM 教育变革中蕴含的风险，介绍以色列进行 STEM 教育风险透视、识别及治理的路径流程，旨在为我国职业教育领域风险治理提供经验借鉴。

一、以色列 STEM 教育变革中的风险透视

尽管风险治理原则普遍适用于任何组织、机构或部门，但风险治理原则并没有在以色列国家教育系统中应用或实施。针对风险治理原则能否应用于教育领域，如何应用，怎么应用等问题，以色列学者扎哈夫、哈兹赞 (Zahav, Hazzan)^② 以 STEM 教育领域为研究对象，通过制订风险治理实施方案，识别以色列 STEM 教育面临的风险，进而对这一风险寻求应对之措。以色列对 STEM 教育领域风险点进行监控与防范，一方面受 STEM 教育在全球范围内关注度较高所致，另一方面受 STEM 产业在以色列国家经济中的重要战略地位所致。本研究纵观以色列自 1948 年建国至今的 STEM 教育发展史，主要考察职业教育领域中 STEM 教育风险的流变，探寻 STEM 教育在不同阶段面临的风险或挑战。

(一) STEM 教育的边缘化风险 (20 世纪 50 年代—60 年代)

1948 年建立的现代化以色列国家被称作是“从大屠杀的灰烬中锤炼而出的金凤凰”，其成功实现现代化的深层次原因在于实施教育兴国的现代化发展战略，以色列认为

① The Global Competitiveness Report (2012–2013). Country Profile Highlights[EB/OL]. [2020-08-13]. http://www3.weforum.org/docs/CSI/2012-13/GCR_CountryHighlights_2012-13.pdf.

② Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016:17-19.

教育是在更高层次上专门为受教育程度高的学生服务的。1949年以色列议会颁布了第一部《义务教育法》，规定从1950年在全国实行9年免费义务教育。1953年议会又颁布了《国家教育法》，规定教育的目的是对科学知识的重视、对其他技能的训练。这一教育改革直接促进了以色列经济的发展，直至20世纪50年代中期，以色列成为全世界经济发展速度最快的国家，超越了当时的德国和日本。随着以色列工业的迅速发展，社会对工人特别是技术人员和实用工程师的需求逐渐增加，职业学习得以普及和推广。尤其是1968年议会通过了《教育改革法案》，改革了教育结构，即将高中学制由4年改为3年，形成“六三三”学制。同时建立新型综合高中（在传统的普通高中开辟了职业教育轨道），大力发展职业技术教育，即职业教育与学历教育并举，但尤为强调职业技术教育，职业教育的学习年制也由两年制改为四年制，并增加了额外的理论学习。此时期，以色列职业学校的学生人数增加至40%，甚至传统的高中学校也开辟了职业教育^①轨道。^②尽管如此，由于以色列职业教育仍处于较低地位，且校区多选在以色列边缘地区，职业教育被视为“失败学生”（尤其是以色列边缘地区社会经济地位较低家庭的学生）的不二选择，这直接导致了STEM教育面临着边缘化的风险。

（二）STEM教育呈现出“双轨”分野的风险（20世纪70年代—80年代）

得益于20世纪60年代以色列的扫盲运动，以及1963年开始实施的师范教育改革，再加上20世纪70年代以色列工业化逐步实现，此时期职业教育学生比例一直上升至52%，这一比例一直保持稳定，到20世纪80年代后期才开始急剧下降。这是由于20世纪70年代初，以色列教育系统进行了结构性变革——建立了以学术理论为导向的综合学校。其教育途径分为两种：一种是以学术为导向的理论路径，学生取得高中文凭后才有资格进行学术研究；一种是以技术为导向的教育路径，即依据学生成绩为其提供三种不同的学习轨道（为成绩最差的学生提供实用为主的专业学习，对中等成绩的学生提供一定时间的专业学习，为成绩优异的学生提供专业性较强的学习，后者才有资格获得进行学术研究的大学入学文凭）。三条轨道都有自己独立的课程和考试系统，不能进行轨道间的移动。以技术为导向的教育路径的提出一方面受商业资本看法的影响，即以色列对工科教育持一种商业资本论——STEM教育的目的是产生短期利润和快速的投资回报率。但这种方法滋生出了一种理念，即工科教育应该被视为技术的潜在市场；另一方面受20世纪80年代高新科技产业快速发展的影响。但以学术为导向的理论路径的提出一定程度上冲击了以技术为导向的教育路径，因为后者依据成绩分轨道教学引发了以色列社会各阶层群体的不满，认为其有违教育公平。同时，以色列高新技术产业公司也提出质疑，认为此时期职业教育系统改革并没有为学生提供能适用该行业所需的技能和理论知识。社会各界对职业教

① 以色列的职业教育指的是由教育部经济和工业部监督之下的技术教育和职业教育，职业教育教授以实践为导向的科目和技术技能，并培训学生成为特定技术领域的有效工作者。

② Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 17-19.

育的论争以及学术与技术取向的教育变革导致职业教育学生人数锐减，学术导向与技术导向的分流一定程度上冲击了职业教育的地位，STEM教育面临“双轨”分野的风险。

（三）技术导向式微，STEM教育面临革新风险（20世纪90年代）

20世纪90年代以来，以色列第三产业在国民经济中的比重日益上升，超过工农业两大部门。与此相应，以色列工业发展模式由以往劳动密集型的进口替代工业发展为知识密集型的出口导向工业，高新技术产业日益成为其主导产业。以色列在多媒体、计算机软件、数字技术、集成计算机通信技术、计算机安全系统以及自动机器人生产系统等领域处于世界领先地位，以色列愈加注重科学、技术、工程、数学相关学科的教育质量。^①1990年11月，教育部长任命来自学术界、军方、工业界和教育系统的代表组成委员会，审查以色列科学和技术教育的水平与范围。1992年，委员会提交了《明天98：以色列科学、数学和技术教育高级委员会的报告》（*Tomorrow 98: Report of the Superior Committee on Science, Mathematics, and Technology Education in Israel*）。报告提出，要扩大学生在技术教育领域的科学专业基础，更新相应课程；减少实际训练课时数，将实训这一学习轨制的选择推迟到十一年级进行。根据这些建议，以色列STEM教育课程得到更新。随着职业教育更新课程，职业教育在以色列的地位开始发生变化，它对以色列不同学术水平、社会经济地位和地理区域的许多高中生产生了巨大的吸引力，但随之而来的问题是选择学术导向理论路径学习的学生人数逐渐增加，技术导向的教育路径逐渐式微。至此，以色列科学、技术、工程、数学教育再次面临革新风险。

（四）STEM教育面临再专业化风险（21世纪）

随着全球化进程的加速，以色列工业发展亟需一批高层次技术人才加入，此时期STEM教育的目的愈加明确，即（1）建设科学、技术和工程领域的人力资源，以保持以色列高技术产业作为国家经济重要组成部分的地位；（2）STEM教育要成为为每个人提供多种多样能促进其自我实现和卓越的方式，以促进以色列社会所有群体获得平等的教育机会；（3）通过教授给学生以实践为导向的科目和技术技能，培养学生成为特定领域的有效工作者。^②在这一背景下，选择技术教育课程的学生人数增多，相应地，学校对高质量科学、技术、工程、数学等专业学科教师的需求也显著上升。2007年《麦肯锡报告》（*McKinsey Report*）指出：“教育系统质量的提升不能忽视教师质量这一关键因素”。^③由于以色列教育系统的特殊性，即在以色列教育体系中，每个社会群体（普通人群、宗教群体、极端正统群体和阿拉伯群体）都有不同的教育体系，这种结构致使以色列不同的部

① 以色列发展与经济现代化 - 百度文库 [EB/OL]. [2021-04-23]. <https://wenku.baidu.com/view/928504f57d1cfad6195f312b3169a4517723e520.html>.

② Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: IX-X.

③ McKinsey Report. How the World's Best Performing Education Systems Come out on Top. [EB/OL]. [2021-04-23]. https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.

们对 STEM 科目产生不同程度或深度的研究。同样，囿于这种体系与多样性、包容性、多元文化价值观的冲突，导致国家对 STEM 教育价值观念及教育目标的宣传众口难调。这种结构差异也波及了 STEM 教师的角色和地位，由于不同社会群体在学习 STEM 科目上的水平存在差异，STEM 教师专业水平良莠不齐；另一方面，教育结构差异加剧了社会不平等，也削减了个体流动性，致使 STEM 教师角色处于社会边缘地位。可见，随着以色列教育体系及教育重点的变化，特别是对科学、技术、工程等教育的重视，都在潜移默化地影响着以色列 STEM 教育体系，构成了当今 STEM 教育的风险点。21 世纪的 STEM 教育面临再专业化的风险。

透视 1948 年至今以色列 STEM 教育变革蕴含的一系列风险，识别并应对 STEM 教育风险势在必行，以色列从宏观层面对 STEM 教育进行风险治理。风险治理是指识别风险并将其控制在可接受水平的策略、方法和支持工具。^① 识别并评估 STEM 教育风险有助于减轻负面影响，让教育机构作好应对准备。

二、以色列 STEM 教育风险识别

风险以诸多方式影响着我们的生活，许多教育系统和研究人员正在寻找将风险评估和管理以及基于风险的决策嵌入中小学教育系统的方法。^② 以色列将商业部门的风险治理办法应用于 STEM 教育，即机构根据其内部和外部环境的变化采取相应行动，具体表现为借助一些工具或方法识别并控制风险，特别是采用 SWOT 分析法，^③ 确定 STEM 教育面临的风险（内部弱点和外部威胁）和机会（内部优势和外部机会）。这些风险和机会代表着以色列工科教育中存在的内部脆弱性与外部威胁性，它们可能会危及 STEM 教育的运行。

SWOT 分析法允许组织选择应对战略，重视并发挥其优势和机会价值，保护组织免受其弱点和威胁的干扰。^④ 在进行 STEM 教育风险识别时，以色列将 STEM 教师在工作中面临的冲突归为内部特征，而其他利益相关者，如教育界、学术界、工业、军事以及非政府组织等促进教育系统变革时使 STEM 教育面临的挑战归为组织外部影响因素。此外，以色列还借助理论分析工具，依据迈克斯和卡普兰（Mikes & Kaplan）^⑤ 的研究，通过实证调研，根据不同组织的关注点进行分类，总体上分为运营风险、决策风险和外部风险三类，在三大风险类型下又分别设置相应的风险影响因素。

① Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 11.

② Gale, L. Risk Education a Worldview Analysis of What is Present and Could be[J]. The Mathematics Enthusiast, 2015(12): 62-84.

③ SWOT 分析法——优势（Strength）、劣势（Weakness）、机会（Opportunities）和威胁（Threats）是对组织运作环境进行检查的一种方式，主要是基于对组织内部特征（优势和劣势）和组织外部环境特征（机会和威胁）的审查。

④ Barney, J. Looking Inside for Competitive Advantage [J]. The Academy of Management Executive, 1995(4): 49-61.

⑤ Mikes, A., Kaplan, R.S. Towards a Contingency Theory of Enterprise risk management[EB/OL]. [2021-10-20]. <http://www.hec.unil.ch/documents/seminars/dcc/1102.pdf>.

（一）专业冲突引发的运营风险

风险管理是指识别风险并将其控制在可接受水平的策略、方法和支持工具。此外，所有可能组织组织机构实现其计划、目标的事件都可称为风险，换句话说，风险是可能发生的潜在问题。因此，识别风险、评估风险及其影响有助于减轻风险事件所带来的负面影响。扎哈夫、哈兹赞^①首先从组织战略目标的制定角度对STEM教育实施中的风险进行调查，发现其存在运营风险。

运营风险（Operational Risks）是指STEM教师在学校教育实施过程中面临的冲突与阻碍，包括：专业机会冲突；教师地位冲突；学术自由冲突；职业认知冲突；STEM教育重要性的冲突等。专业机会冲突表现在STEM教师难以获得专业机会、专业发展和职业晋升途径。研究发现，教育体制没有为STEM教师的专业发展创造机会，目前的专业发展只局限于行政、管理领域。^②教师地位冲突即教师在公众中的地位与他们作为专业从业者的自我认知相冲突，表现在工资水平、社会福利以及工作环境中，例如实验室设备差、缺少休息时间和个人空间等。学术自由冲突体现了专业教师对学术自由的追求，即教师在追求自身专业发展、渴望获得专业自主权时面临的一系列阻碍。^③职业认知冲突体现了学校、社会对STEM教育的定位与STEM教师对培养学生素养的社会承诺之间存在的冲突，即当学校或社会并不认可STEM科目的重要性时，STEM教师对专业的责任感及社会承诺感可能会受到冲击。此外，STEM教师的认知也涉及如何向不同能力水平中的学生教授STEM科目方面的冲突，当教师被迫服从于组织要求时，这种冲突就产生了。^④

（二）国家变革导致的决策风险

任何一种决策，都是在一定环境下，按照一定程序，由单个人或集体作出的。可见，决策不仅仅是一个客观的过程，还会涉及很多主观因素的影响。在研究中，扎哈夫、哈兹赞发现，决策风险（Strategic Risks）指影响STEM教育的国家决策或变革风险，包括政治风险和经济风险。^⑤政治风险强调国家政策对STEM教育的影响，比如颁布新的国家改革方案、缺少对在职STEM教师的培训计划；因国情或政府更迭导致国家计划的实施缺乏持久性；缺乏专业的STEM教师或STEM教师的工作流动；政府购买服务导致外部机构或商业部门或其他非政府部门进入STEM教育领域，干扰了STEM教育的运行。经济风险体现在STEM教育资金匮乏，比如学校缺乏更新实验室设备的资金，难以开设技术

① Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel [M]. Germany: Springer, 2016: 27.

② Barak, M. Improvement of Teacher Quality by Organizational-oriented Policy, the Whole (School) is Bigger than the Sum of Its Parts (Teachers)[J]. Hed Hachinuch, 2011, 86(01): 29-30.

③ Hall, R.H. Professionalization and Bureaucratization[J]. American Sociological Review, 1968, 33(01): 92-104.

④ Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 25-41.

⑤ Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel [M]. Germany: Springer, 2016: 45.

教育实训类课程。不论是政治风险还是经济风险，产生的最直接的风险将是职业教育领域的 STEM 课程与劳动力市场需求不匹配。政治决定了教育发展的规模、速度与内容，当以色列政治领域发生变革时，STEM 教育无法及时更新教育理念与教育内容，以适应政治要求。以色列国家经济委员会提出的一份报告中指出，以色列技能型人力资源供应不足，无法满足行业所需。

（三）社会文化等因素诱发的外部风险

以色列教育系统由四个不同的分系统构成，每个分系统对应不同的民族、宗教和习俗，只有其中一个子系统是极端正统的，加之以色列的学校一般是非官方的独立学校，这就决定了学校教授内容的可变性。因而，STEM 教育领域中存在的外部风险（External Risks）侧重于社会因素对工科教育领域的干扰，包括社会文化风险、群体心理风险等。社会文化风险是指以色列不同群体之间由于价值观与信仰等文化差异对 STEM 教育产生的消极认知，比如约定俗成地将职业教育与社会经济水平较低的群众建立联系。心理—个人风险特指以色列社会中一些群体对 STEM 教育存在一种错误心理认知，如对学习 STEM 教育的性别存在偏差认知，对 STEM 教育效果存在低效化认知等。^①

三、以色列 STEM 教育风险评级

风险评级是根据“可能性——风险发生的概率”和“严重性——风险造成的可能后果”来确定的。^②以色列在对 STEM 教育风险进行评级时采用了德尔菲法，以访谈或问卷的形式请 STEM 教育相关的分属不同部门的专家独立保密作答问题，而后再集体讨论，重新作答，减少分歧，直至达成共识。以色列在评估 STEM 教育风险等级时，召集了与 STEM 利益相关的五类群体，从不同利益相关者视角出发，全面了解并评估 STEM 教育中的风险等级和影响。据此，扎哈夫和哈兹赞开发了“风险治理—风险评级”问卷，并将该问卷发放给与 STEM 教育相关的五类利益相关群体，主要包括教育系统、学术界、政府部门、非营利性非政府组织、工业部门。^③针对 STEM 教育中的风险类别，对影响 STEM 教育目标的风险因素按高、中、低进行排列。

（一）高风险因素：决策风险

2012 年，以色列政府将 STEM 教育目标设定为“建设科学、技术和工程领域的人才资源，以保持以色列高技术产业作为国家经济重要组成部分的地位。促进以色列社会所有群体获得平等的学习机会，即 STEM 教育应该成为促进个人自我实现与成才的有效方

① Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 23-28.

② ISO Guide 73. Risk management – Vocabulary: A Collection of Terms and Definitions Relating to the Management of Risk. International Organization for Standardization[EB/OL]. [2020-08-13]. <http://www.iso.org/iso/home/standards/iso31000.htm>.

③ Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel [M]. Germany: Springer, 2016: 45.

式”。^①在对风险评级时，STEM教育总体目标受国家政策影响较大，决策风险成为危及工科教育目标的高级风险因素。具体风险因素包括：国家教育方案执行缺乏持久性；在没有适当基础设施的情况下实施国家方案；实施新国家教育方案之前缺乏相应的教师培训和实训基础设施。^②上述风险因素皆可归为政策风险因素。

（二）中风险因素：运营风险

以色列研究发现，与STEM教师职业相关的内部福利（专业发展、培训等）、外部福利（工资、工作条件等）、社会福利（社会对STEM教师专业地位的认可）是运营风险中主要的风险因素。虽然这些因素体现了STEM教师对自身专业发展、专业地位、社会地位的追求，但与工科教育目标并不相悖，因此运营风险是影响工科教育总体目标的中级风险因素。

（三）低风险因素：外部风险

相对其他两个风险类别而言，外部风险主要体现为以色列社会文化、学生认知对工科教育运行的影响。当社会和学生对STEM存在错误认知时，可能会导致以色列职业教育中STEM专业学生人数的锐减。^③但这并不影响工科教育总体目标的设置，因而外部风险是影响工科教育总体目标的低级风险因素。

四、以色列STEM教育风险应对

在明确STEM教育面临的风险类别与等级之后，以色列提出了风险应对计划，该应对计划的实施主要是通过教育系统的内部行动以及与其他STEM教育利益群体的合作来完成。以色列依据迈克斯和卡普兰的风险治理框架，根据风险应对的难度将风险分为三个级别：从简单级别1到困难级别3。随后将三种风险类型呈现在X轴与Y轴上，X轴代表处理风险的困难程度（1—低、2—中、3—高），Y轴代表风险的严重性。如图1所示，决策风险的权重最大，而外部风险应对的严重性最高。因而，以色列在风险应对中优先解决决策风险，但由于风险类型之间存在相关性，在处理一个风险类型的同时也会影响其他风险类别，因而在应对计划中通过“避免运营风险”和“接受外部风险”的行动方案反向促进决策风险的应对。“避免运营风险”和“接受外部风险”策略有两种处理方式：内部由教育系统处理，外部通过与工科教育相关的其他利益相关群体的合作进行，其目的在于通过与异质性的利益相关群体合作提高社会对工科教育的认可度。^④

① Ministry of Education. Preparing the Future Leadership in Science and Technology[EB/OL]. [2020-08-13]. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/E0B8F780-137D-4785-969D-208790D983E6/124762/av16022011.pdf>.

② Havelock, R.G., Huberman, A.M. Solving educational problems – The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries[M]. IBE Studies and Surveys in Comparative Education. Paris: UNESCO, 1977: 56.

③ Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 49-62.

④ Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 63-70.

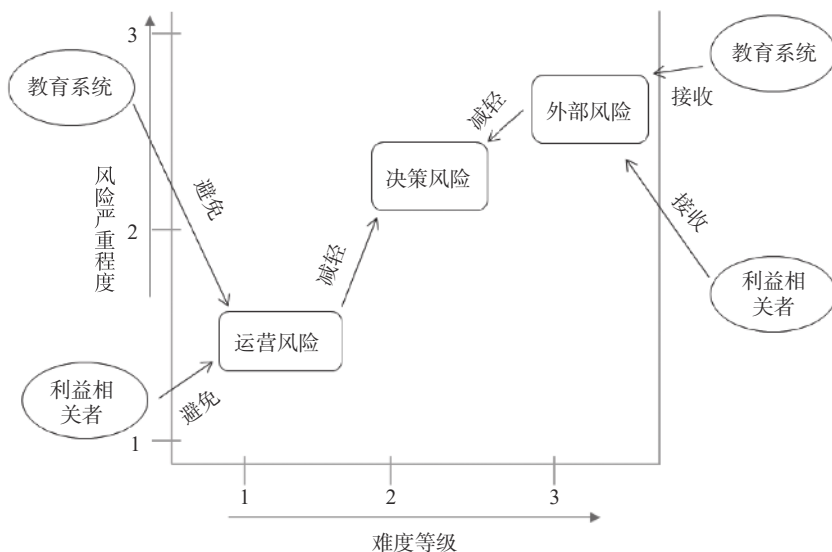


图 1 以色列 STEM 教育风险治理应对计划

资料来源：Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Springer, 2016:71.

(一) 缓解社会文化等外部风险带来的影响

教育风险应对与风险等级评定不同，风险等级评定时决策风险是最高级，其次是运行风险，最后是外部风险。但风险应对时要优先考虑难以解决或难以消除的程度，导致外部风险成为最难的风险应对等级。这是由于外部风险中的社会文化因素较难改变，严格来说这并不能称为风险，只能是将其作为高严重程度的影响因素，反映了其在风险治理中的重要性。也就是说，外部风险受高度不确定性和不可控维度的影响最难以控制或只能被部分控制，因此只能被迫接受这些外部风险的存在，即不采取任何行动降低风险可能性及其影响的概率。但在具体应对时又有一定的弹性操作空间，以减缓外部风险因素的影响，如以色列政府或学校开始向社会和学生宣传 STEM 教育的重要性，鼓励学生选择一般的科学、工程和数学课程，尤其是技术课程。

(二) 控制国家政治经济等决策风险带来的损耗

控制风险意欲通过建立程序或控制性活动，确保组织制订的计划得以适当运行。决策风险反映了国家对工科教育的方案规划与运行机制，虽然会危及工科教育的稳定以及目标实现的程度，但它的存在也会为工科教育带来利益。因而，决策风险被视为中等水平的风险应对等级，学校必须努力采取行动以减少决策风险对 STEM 教育影响的程度，并尽量减少其对 STEM 教育目标的损耗。比如针对 STEM 教师的流动性问题，以色列明文规定，对 STEM 新入职教师实施辅导方案；增加对 STEM 教师培训的要求；提供教学支持与指导系统；增加对小学科学教师和初中 STEM 教师的专业培训等。2015 年，以色列将新教师指导计划纳入教师培训计划中，并启动了一项名为“学术课程”（Academia

Class) 的国家培训项目。^① 针对职业教育领域 STEM 教育课程与劳动力市场需求不匹配的风险, 科学技术部提出“TB 项目”(Technician & Bagrut Program),^② 该项目保证学生每周在车间或工厂工作一到两次, 在真实的技术环境中学习技术技能, 该项目一方面为学生从业所需提供必备的技能, 另一方面为学生的高中后学习提供可能。

(三) 消除专业冲突等运营风险的潜在干扰

避免风险的方式包括消除风险、减轻风险(降低风险可能性或影响性)、转移风险(将风险事件可能造成的损失转嫁给第三方)、分享风险(与第三方分享并共同承担风险影响)。而运营风险作为学校组织内部风险, 是应对难度较低的风险类型, 它是以色列工科教育管理或运行过程中的薄弱环节。这种风险因素大多表现为 STEM 教师面临的专业发展冲突、身份地位认知、教学中的程序性障碍等, 因而是完全可控并能够消除的风险类型。比如以色列在应对运营风险时, 关注 STEM 教师的工作状态, 向 STEM 教师提供学术自由与教学自主权, 减少对其工作的监督, 增加对 STEM 教师的信任并力促教育部门和社会加大对 STEM 教师的专业认可。^③

五、以色列 STEM 教育风险治理的经验借鉴

无论是教育系统内的“原发型”风险还是“关联型”和“诱发型”风险, 无论是达到教育预警系统阈值的风险还是难以预警的其他各类险情, 都需要进行及时响应和化解。^④ 因而, 风险治理应该成为教育系统的常态, 它是一个重复的、持续的识别—评估—应对的过程, 这一过程既适用于管理过去已经识别的教育风险, 也适用于管理正在识别中的新的教育风险。综观我国教育风险研究与治理现状, 在机制构建、研究方法、实践治理等方面仍存在不足。以色列在 STEM 教育中的风险治理一定程度上可以为我国职业教育风险治理提供经验借鉴或思路启发。

(一) 建立并完善职业教育风险治理机制

职业教育在整个教育体系中具有特殊性, 随着现代社会步入风险社会这一特定时期, 其具有的失序性、复杂性、扩散等内生性特征不仅对技术技能型人才培养模式产生影响, 还会对职业院校的教育治理能力提出巨大挑战, 建立并完善职业教育风险治理机制迫在眉睫。

第一, 明确职业教育风险治理的法制基础, 通过教育法律制度理顺并明确职业教育风险中各利益相关主体的权利与义务, 规范职业教育风险治理的范围与边界。虽然《中华人

① Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 83.

② Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 40.

③ Even Zahav, A., Hazzan, O. Risk Management of Education System: The Case of STEM Education in Israel[M]. Germany: Springer, 2016: 85.

④ 倪娟. 教育风险的识别、防范和治理 [J]. 人民教育, 2020(08): 42-46.

民共和国突发事件应对法》于 2007 年颁布并执行，确立了我国对突发公共事件的法制基础，但是在职业教育领域，考虑到职业教育的特殊性与脆弱性，还要在认清职业教育风险本质、澄明职业教育风险概念、明确职业教育风险类别等的基础上，制定职业教育风险治理的法律文件，“健全政策制订与出台程序，加强规范性文件管理，开展重大决策事项风险评估，规范依法行政与事后监管”，^①强化依法治理、依法治校、依法治险原则，为职业教育风险治理提供基本前提。

第二，规范职业教育风险治理流程。在规范职业教育风险治理流程上，我们不妨将社会学、管理学的知识引入教育领域，实现跨学科的融合。这得益于以色列 STEM 教育风险治理经验，在治理流程上，以色列将其分为风险识别、风险评级、风险应对三个部分。美国学者詹姆斯·林认为风险治理过程包括意识风险、计量风险和控制风险。^②因而，对当前或未来所面临的或潜在的教育风险加以判断、归类并进行鉴定，是职业教育风险治理的首要工作与重要基础。

第三，采用定量与定性的研究方法，进行结构化的职业教育风险描述，使职业教育风险更加直观、立体、清晰。比如以色列 STEM 教育风险治理在风险识别环节采用质性研究方法，通过访谈调查不同的利益相关者对 STEM 教育风险的认识，进行编码形成 STEM 教育风险类别，而后又通过德尔菲法形成“风险治理—风险评级”问卷。尽管在教育领域对风险进行计量存在很多不可控因素或影响变量，但通过德尔菲法或共同协商的形式，在时间限度内提出衡量教育风险的有效标准，并构建教育风险治理网络是应对职业教育风险不可控因素的可能途径。

第四，创新职业教育风险治理机制，建立一种智能化的治理机制，以制度为手段，以智能技术为抓手，促进职业教育风险治理结构的升级。

（二）形成职业教育风险联控治理网络

我们生活在一个不确定性与日俱增的时代，这种不确定性是由信息的加速流动、技术变革等多种因素造成的，这也喻示着职业教育风险治理不能局限于一个部门、地区或国家。职业教育风险的载体是多元的，同样，职业教育风险的治理主体也应该包含不同层次的个体或群体，“形成一个多组织治理、跨辖区协调、多中心的立体化风险治理网络”，^③以确保风险信息能够在组织中实现自上而下、自下而上或跨组织、跨层次的流动。Hussler 等人认为风险治理中的异质性很重要，即使它会减缓达成协议的过程。参与者的异质性和多样性不仅能够带来不同的观点，还能避免只有专家参与调查时可能出现的偏见，即避免群体思维。^④目前，从国际上来看，由国家和国际组织（公共部门）和公

① 特稿|袁益民:以自塑性现代化理念引领教育风险治理 [EB/OL]. [2020-08-13]. <https://mp.weixin.qq.com/s/IuCOLL4AgoUX5n6EBmEngg>.

② 朱丽,赵汉华.风险管理:教育改革成功的前提 [J].教育发展研究,2015,33(02):14-18.

③ 倪娟,张雅慧,张楚然.风险社会中教育治理能力的困境与突破 [J].江苏高教,2020,(11):18-25

④ Hussler, C., Muller, P., & Rondé, P. Is diversity in Delphi Panelist Groups Useful? Evidence from a French Forecasting Exercise on the Future of Nuclear Energy[J]. Technological Forecasting and Social Change, 2011, 78(9): 1642-1653.

司、非政府组织、研究机构和慈善基金会（私营部门）组成的伙伴关系正在形成，以应对紧迫的全球卫生问题。^①从以色列STEM教育风险治理路径中可以看到，教育风险治理不是教师或学校单一主体的责任，风险的形成受国家政府层面、社会文化等方方面面的影响。以色列通过STEM教育相关部门、劳动力市场、商业企业界、学术界以及学校通力合作，共同促进STEM教育风险治理，其结果是越来越多的营利和非营利组织以不同的形式与教育系统合作，增加科学、技术和工程等方面的教育内容，在中学中实施科学和技术项目，进行预算援助，建设教育技术中心等。也有研究证明，公私部门伙伴关系在降低脆弱性和增强教育应对紧急情况和灾难的能力方面发挥着重要作用。因而职业教育领域风险治理势必要在明确共同的风险应对目标的基础上，建立公私伙伴关系，实现跨部门合作，形成包括国家政府、教育部、学校、大学、风险治理中心、其他非营利部门、企业、社区等在内的多元风险治理主体。上述伙伴关系可以通过立法形式得到正式确立，也可以建立非正式的协议，形成一种部门间合作的制度化模式，其作用在于从决策与实践层面促进教育风险的应对与复原力的提升。

（三）关注处于职业教育风险中的个体

风险感知是个体对特定风险的理念、感受和评价，以及个体面对威胁时所采取应对方式的更广泛的社会、文化表征。早期的心理学测量范式认为风险感知是个体经过心理活动主观定义并建构的，而后社会文化范式认为风险感知与特定的环境相关联，它不仅是个体的心理过程，更是被社会建构的社会过程。^②个人对风险的感知很大程度上由特定的社会和文化结构决定。风险的感知与应对背后是各种动态的社会过程，而个体的风险体验不仅是个体对自身所受伤害的体验，也是群体和个人学会获取或创造风险解释过程的结果。^③以色列工科教育面临的运营风险，更多是工科教师受社会文化与组织机制等方面的影响，在工作环境中面临的冲突与困境，这是个体对职业风险的感知。格特·比斯塔（Gert Biesta）曾言，教育之弱意味着任何教育参与（包括教育者的参与和受教育者的参与）都是含有风险的。^④因此，关注职业教育风险中的个体，正视教师或学生等特殊群体在工作中的情绪体验，将教师脆弱性看作“一种波动的存在状态，了解并面对触发个体脆弱性产生的关键事件，改变其现有的脆弱状态”，^⑤应是职业教育风险人性化治理的应有之义。

（2019年度国家社科基金教育学重点课题“教育领域风险点特征与防范机制研究”（项目编号：AFA190009）。）

① Clarke, L. Public-private Partnerships and Responsibility under International Law: A Global Health Perspective[M]. London: Routledge, 2014: 1.

② 程佳旭, 祝哲, 彭宗超. 重大决策中专家是中立的吗? ——对京津冀协同发展中专家社会稳定风险感知的分析[J]. 公共行政评论, 2020, 13(03): 134-151+198-199.

③ Kasperson, J.X., Kasperson, R.E., Pidgeon, N., Slovic, P. The Social Amplification of Risk: Assessing Fifteen Years of Research and Theory[M]// Pidgeon, N., Kasperson, R.E., Slovic, P. (eds). The Social Amplification of Risk. UK: Cambridge University Press, 2003: 317.

④ 比斯塔. 教育的美丽风险[M]. 赵康, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2018: 3.

⑤ 张雅慧, 蔡辰梅. 教师脆弱性的根源与应对: 凯尔克特曼的观点及启示[J]. 外国教育研究, 2019, 46(05): 66-77.

Risk Types, Identification and Governance in STEM Education in Israel

ZHANG Yahui¹, NI Juan²

(¹Vocational Education College, Tianjin University of Technology and Education, Tianjin 300222, China)

(²Institute of Basic Education, JiangSu Institute of Educational Sciences, Nanjing 210013, China)

Abstract: STEM Education, as the basis of developing high-tech industries in Israel, has attracted much attention. Retrospecting on the history of the development of STEM education in Israel ever since the founding of the country in 1948, and investigating the evolution of the risks in STEM education, the paper finds out that STEM education experienced the historical evolution from the marginalization risk in 1950s-1960s to the risk of "dual track" division in 1970s-1980s, then to the innovation risk after the decline of technology orientation in 1990s, and finally to the re-specialization risk in the 21st century. It is imperative to identify and deal with the risks in STEM education. Israel identifies the risks on macro level, which is mainly manifested in three dimensions: operational risks triggered by professional conflicts, decision-making risks caused by national changes, and external risks induced by social and cultural factors. According to "possibility-probability of occurrence of risk" and "influence-possible consequences caused by risk", the risk factors affecting the education objectives of STEM are graded based on the categories of risks in education of STEM. Finally, Israel carries out risk management from different aspects, such as the importance attached by the national society to STEM education, and the development of professional teachers, by alleviating the influence of external risks such as social culture, controlling the losses caused by national political and economic decision-making risks, and eliminating the potential interference of operational risks such as professional conflicts. The risk management of STEM education in Israel can, to a certain extent, provide experience and inspirations for the risk management in the field of general and vocational education in China.

Key words: Israel, professional development of STEM teachers, risk identification, risk level

因果机制与管理路径

——国外教师情绪劳动研究综述

余凤燕 郑富兴

摘要 情绪劳动是区别于脑力劳动和体力劳动的第三种劳动。教师属于高情绪劳动职业，情绪劳动也逐渐成为教师教育领域的重要话题。国外教师情绪劳动研究普遍采用了社会建构的视角来理解教师情绪劳动，并将情绪劳动视为一种劳动过程，去探讨和关注不同类型教师的情绪劳动。国外教师情绪劳动研究常使用的理论框架有情感事件理论、情绪调节理论、资源保存理论以及定位理论四种理论。目前，国外对教师情绪劳动的研究主题集中在因果模型的探索，从个体因素、组织因素、互动方式以及情感事件上找寻影响因素，从个人层面和组织层面探求结果。沿着对其因果模型的研究梳理，可以发现表层行为策略、深层行为策略、自然情感表达策略是情绪劳动的三个重要组成部分。为了避免情绪劳动策略使用不当带来的负面影响，国外提出了自我缓解和寻求社会支持的自我管理策略，以及提前预防、注入能量和创造良好氛围的组织管理策略。

关键词 教师 情绪劳动 研究述评 社会建构 管理路径

作者简介 余凤燕，四川师范大学教育科学学院（成都 610066）；郑富兴，四川师范大学教育科学学院教授，博士生导师（成都 610066）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0101-15

20 世纪 80 年代社会学家阿莉·霍克希尔德（Arlie Hochschild）提出并明确了情绪劳动（Emotional Labor）概念，^①认为情绪劳动是个体为满足组织或工作的要求，使公众能察觉特定的面部表情或行为方式所作出的情绪管理，随后国外掀起了一场情绪劳动的研究热潮。情绪劳动研究最初主要集中在社会学、管理学、组织行为学等领域。1998 年，哈格里夫斯（Hargreaves）认为教学不仅是技术能力或标准的工作，也是明显存在情感理解和情绪劳动的工作，提出教育改革需要朝情感情绪方面付出努力。^②国外教师情绪劳动研

^① Hochschild, A.R. The Managed Heart[M]. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1983: 7-8.

^② Hargreaves A. The Emotional Practice of Teaching[J]. Teaching & Teacher Education, 1998, 14(08): 835-854.

究慢慢出现并蓬勃发展,研究成果也越来越丰富。2019年,国务院、教育部等13部门联合制定了《健康中国行动——儿童青少年心理健康行动方案(2019—2022年)》,其中第五条提出开展心理健康服务能力提升行动,要求各地教育部门要将心理健康教育内容纳入“国培计划”和地方各级教师培训计划,加强各级各类学校教师心理健康相关知识培训。这对于教师调节自我情绪,保持平和心态,促进教师专业发展和工作目标完成具有重要意义。可见,国家对教师心理、教师情绪越来越重视。目前,我国关于教师的情绪研究取得了一定进展,但仍不尽全面,尤其是对教师情绪劳动的关注和研究还不够。本研究将从理论框架、因果模型、扮演策略、管理路径四个方面梳理国外丰富的教师情绪劳动研究成果,分析其研究特点,指出其研究不足,以期为分析与解释我国教师情绪劳动实践面临的问题、创建关于教师情绪劳动的本土理论框架和概念模型提供理论指导,推动我国教师情绪劳动研究的深入发展。

一、教师情绪劳动的理论框架

“每一个课题都召唤理论与思想”,可见一项优秀的研究离不开理论分析框架。通过构建站得住脚的框架,才有利于进一步分析研究对象或内容。^①情绪劳动研究也是如此,研究者们使用不同的理论对教师情绪劳动进行挖掘和分析,常用理论有情感事件理论、情绪调节理论、资源保存理论、定位理论等。

(一) 情感事件理论

情感事件理论(Affective Events Theory, AET)是1996年维斯(Weiss)和克罗潘赞(Cropanzano)提出,该理论认为稳定的工作环境特征会导致积极或者消极的工作事件,从而导致个体情感反应,而这个情感反应又进一步影响个体的态度和行为。总的来说,该理论就是通过“事件—情感—态度行为”这一链条揭示个体的情感作用机制。^②另外,情感事件理论把工作中经历的情感事件分成消极情感事件和积极情感事件。^③教师在工作中,面对许多情感事件,不管是学生取得优秀学习成果的积极情感事件,还是学生扰乱课堂的消极情感事件,都会成为触发教师情绪劳动的导火索。有研究者就运用情感事件理论搭建了教师情绪劳动研究的分析框架,进而对教师组织支持、情绪劳动、工作满意度和情感承诺之间的关系进行分析。^④总之,情感事件理论常被研究者们用于分析情绪劳动产生

① 李冲锋. 走出课题研究中理论依据找寻误区[J]. 当代教育科学, 2012(22): 52-54+64.

② Weiss H M. Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of the Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences and Job Beliefs on Job Satisfaction and Variations in Affective Experiences over Time[J]. Research in Organizational Behavior, 1996, 18(03): 1-74.

③ Brotheridge, C. M. Book Review: Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice, Managing Emotions in the Workplace[J]. Human Relations, 2004, 57(10): 1334-1337.

④ K. Andrew R. Richards, Nicholas Washburn, Ye Hoon Lee. Understanding Emotional Labor in Relation to Physical Educators' Perceived Organizational Support, Affective Commitment, and Job Satisfaction[J]. Journal of Teaching in Physical Education, 2020, 39(2): 236-246.

的情景线索，挖掘教师情绪劳动的本质影响因素（如制度、社会文化、习俗等），探寻其导致结果。

（二）情绪调节理论

情绪调节理论（Emotion Regulation Theory）最早可以追溯到弗洛伊德（Freud），他基于治疗精神病人的临床实践而提出，起初关注的是消极情绪。而后格斯（Gross）将范围进行拓展，他基于正常人群经验和有关实证研究，提出积极情绪和消极情绪均可进行主动调节，从而提高其心理健康水平。^①他认为情绪调节是一种影响情绪体验和情绪表达的过程，个体通过这个过程对情绪本身进行调节，以达到个体快乐最大化或是痛苦最小化。^②格兰迪（Grandey）在情绪调节和情绪劳动的结合上做出了巨大贡献，她将情绪调节理论带入情绪劳动的研究中，结合阿莉·霍克希尔德（Arlie Hochschild）等人的观点，提出了情绪劳动工作机制模型（见图1），直至今日该模型仍为研究者们提供着指导。^③米考拉匝克（Mikolajczak）等人认为，可以将情绪调节理论和情绪劳动进行结合，从而使二者相互受益，一方面有助于更好地理解个人在工作中如何管理调节自己的情绪，^④另一方面情绪调节研究可以采用情绪劳动研究中的“现实世界”证据。^⑤李（Lee）将二者结合的想法付诸实践，分析探讨了基于情绪调节和情绪劳动提出的情绪管理策略之间的相似性，并将情绪调节理论与情绪劳动的概念相结合，通过实证检验情感调节措施与情绪劳动策略措施的关系，^⑥弥补了情绪调节理论和情绪劳动理论整合的实证研究缺乏的不足。因此，研究者在情绪调节理论（尤其是情绪调节理论中认知重评和表达抑制策略）的指导下，探索出教师情绪劳动的常用策略：深层行为和表层行为策略。

（三）资源保存理论

资源保存理论（Conservation of Resources Theory, COR）也是情绪劳动研究中的基本理论。资源保存理论的核心观点是：拥有较多资源（物质性资源、条件性资源、人格特质^⑦）的个体不易受到资源损失的攻击，且更有能力获得资源，反之亦然，进而揭示出资

① Gross, James J. Antecedent-and Response-focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, 74(01): 224-237.

② Gross, James J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review[J]. *Review of General Psychology*, 1998, 2(03): 271-299.

③ Grandey A A, Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualizeemotional Labor [J]. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2000(05): 95-100.

④ Mikolajczak M, Véronique Tran, Céleste M.Brotheridge, et al. Using an Emotion Regulation Framework to Predict the Outcomes of Emotional Labour[J]. *Research on Emotion in Organizations*, 2009(05): 245-273.

⑤ Grandey, Alicia A. Smiling for a Wage: What Emotional Labor Teaches Us About Emotion Regulation[J]. *Psychological Inquiry*, 2015, 26(01): 54-60.

⑥ Lee M, Pekrun R, Taxer J L, et al. Teachers' Emotions and Emotion Management: Integrating Emotion Regulation Theory with Emotional Labor Research[J]. *Social Psychology of Education*, 2016, 19(04): 843-863.

⑦ Hobfoll, Stevan E. Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress[J]. *Am Psychol*, 1989, 44(03): 513.

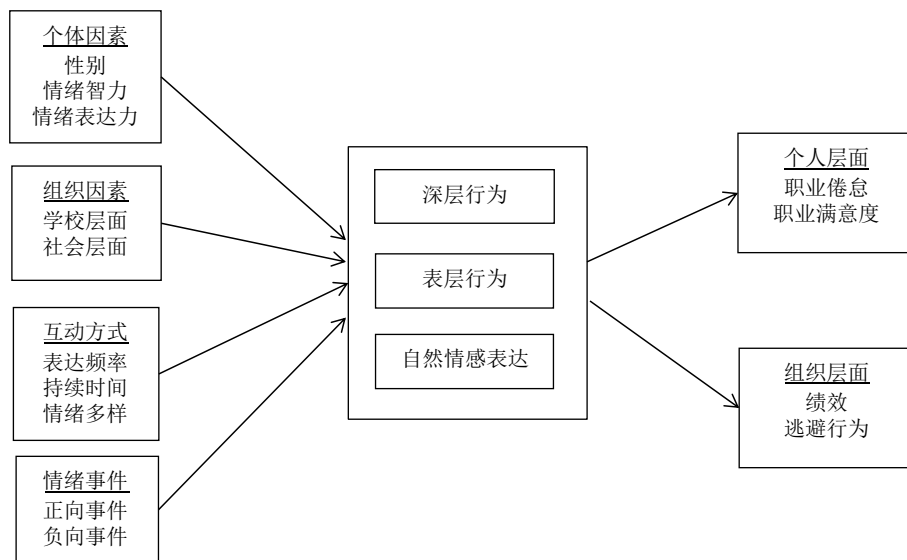


图1 情绪劳动工作机制模型

资料来源：Grandey A A. Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize emotional Labor[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2000(5): 95-100.

注：在格兰迪（Grandey）教授的情绪劳动工作机制模型基础上，参考了情绪劳动研究者较为认可迪芬多夫（Diefendorff）的策略划分标准，故在情绪调节过程（策略）处增加了自然情绪表达，使该模型下的情绪调节策略涵盖更加全面。

源的两个螺旋效应——丧失螺旋（Loss Spiral）^①和增值螺旋（Gain Spiral）。^{②③}在努尔（Noor）的研究中通过资源保存理论解释了工作家庭冲突在女教师的情绪劳动和职业倦怠之间的关系问题上存在的中介效应。^④除此之外，研究者们使用该理论分析了教师情绪劳动、职业倦怠和离职倾向之间的关系，或是教师情绪劳动、离职倾向和团队支持之间的关系，或是分析教师情绪劳动与情绪衰竭之间的关系等。^{⑤⑥}研究者们通过资源保存理论，以资源的获得和缺乏为出发点，有效地解释了教师情绪劳动和一些消极后果（工作退

① 丧失螺旋是指缺乏资源的个体不但更易遭受资源损失带来的压力，而且这种压力的存在致使防止资源损失的资源投入往往入不敷出，从而会加速资源损失。

② 增值螺旋是指拥有充足珍贵资源的个体不但更有能力获得资源，而且所获得的这些资源会产生更大的资源增量。

③ Hobfoll S E. The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory[J]. Applied Psychology, 2001, 50(03): 337-421.

④ Noor, N.M. and Zainuddin, M. Emotional Labor and Burnout among Female Teachers: Work-family Conflict as Mediator[J]. Asian Journal of Social Psychology, 2011(14): 283-293.

⑤ Lee, Y. H. Emotional Labor, Teacher Burnout, and Turnover Intention in High-School Physical Education Teaching[J]. European Physical Education Review, 2019, 25(01), 236-253.

⑥ Anja, Philipp, Heinz, Schüpbach. Longitudinal Effects of Emotional Labour on Emotional Exhaustion and Dedication of Teachers.[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2010, 15(04): 494-504.

缩、工作倦怠)之间的关系,尤其是对工作倦怠的产生和缓解进行了深入分析,并通过资源补充提出了补救消极后果的措施。

(四) 定位理论

定位理论(Positioning Theory)是我们如何定位自己(反射定位)以及我们如何定位他人和被他人定位(互动定位)。^{①②}定位理论起初是为了探索互动而发展起来的,后来逐渐被应用于访谈和叙事研究。定位理论也成为研究者分析教师的叙事描述进而探究他们情绪劳动的一种新的方法。通过教师对自我和他人的描述,进一步了解教师对学生、对自己的定位,以及在不同位置下教师情绪劳动的现状,从而挖掘教师情绪劳动的原因。^③研究者通过定位理论描述了教师对自我角色进行感知和对他人进行定位时的情绪反应,分析了教师自身身份建构和对他人定位判断时的情绪劳动历程,以及教师长时间进行情绪劳动时对其身份建构的影响。

二、教师情绪劳动的因果模型

国外教师情绪劳动研究的一个重要主题是情绪劳动的因果模型,即教师情绪劳动存在哪些影响因素,导致哪些结果。宾夕法尼亚州立大学心理学教授格兰迪(Grandey)总结的情绪劳动工作机制模型(见图1)是较为经典且为多数学者所接受的。该模型全面地划分了情境线索和长期结果,可为教师情绪劳动因果模型的研究提供指导。因此,本研究将根据该情绪劳动工作机制,详细阐述并分析教师情绪劳动的因果模型。

(一) 教师情绪劳动的影响因素

为了促进教师情绪劳动水平提高,对教师情绪衰竭和职业倦怠进行预防和干预,需探究影响教师群体的各种因素。根据格兰迪情绪劳动工作机制可知,有四个方面的影响因素:个体因素、组织因素、互动方式、情绪事件(见图1)。

1. 个体因素

根据格兰迪的研究可知,深层行为策略比表面行为策略更能促进工作高质量地完成,但是二者都易导致倦怠、退缩和消极的工作态度,^④自然情感表达策略则是比深层行为策略和表面行为策略损耗更少的心理资源,减少教师的情绪衰竭。在此基础上,国外研究展开了情绪智力对情绪劳动影响的探索。情绪智力是一种能力,主要包括认知、理解和管理

① Davies B, Harr R. Positioning: The Discursive Production of Selves[J]. Journal for the Theory of Social Behaviour, 1990, 20(01): 43-63.

② Harré, R. & Van Langenhove, L. (Eds.). Positioning Theory: Moral Contexts of International Action[M]. Oxford: Wiley-Blackwell, 1999: 22.

③ Christina, Gkonou, Elizabeth, et al. Caring and Emotional Labour: Language Teachers' Engagement with Anxious Learners in Private Language School Classrooms[J]. Language Teaching Research, 2017, 23(03): 372-387.

④ Grandey A A, Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize emotional Labor [J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2000(05): 95-100.

情绪,以及运用情绪促进思考的能力。^①许多国外研究表明,情绪智力高的人,会恰当地使用情绪劳动策略,使得工作更加优质地完成,并减少个人情绪衰竭。一般而言,情绪智力较高的教师,倾向使用深层行为和自然情感表达这两种策略,较少使用表面行为策略。但在佩尔瓦伊兹(Pervaiz)的研究中却显示了不同结果,他对322名巴基斯坦的教师进行问卷调查,结果相反,情绪智力高的教师反而倾向使用表面行为,而且未能证明情绪智力与深度行为策略有显著关联。^②可见,目前关于情绪智力对教师使用情绪劳动策略的影响还存在争议,情绪智力的影响还亟待考证。

人口统计学变量也是影响教师情绪劳动的重要个体因素之一,一般包括性别、年龄、健康状况、职业、婚姻、文化水平、收入等,这里主要探究性别、学历和任职时长的影响。首先,在性别层面,男教师比女教师更倾向使用表层行为,女教师较多使用自然情感表达。^③这印证了阿莉·霍克希尔德所说,妇女在需要高情绪劳动的职业中表现更好,如教学。其次,在学历层面,扎雷特斯基(Zaretsky)的研究结果显示了教育程度较高的教师倾向使用自然情感表达,而教育程度较低的教师倾向使用表层行为或深层行为。^④最后,在任职时长层面,金曼(Kinman)的研究结果显示了任职时间较长的、有经验的教师,他们有着更高水平的情绪劳动,^⑤因为他们能够更合理使用情绪劳动策略,促进他们工作完成。

除此之外,教师的人格特征也是个体因素之一。特质是人格的基本元素,当个体在多种情境下均表现出某些特质,该特质就较为稳定和持久,即为人格特质。巴西姆(Basim)对798名中小学教师进行调查,结果显示人格显著影响情绪劳动。具体而言,神经质(个体情感的调节和情绪具有不稳定性)的教师倾向采取表层行为,开放性(个体具有富于想象、好奇、兴趣广泛、具有创造力特点)和愉悦性(个体表现出活跃、健谈、乐群、乐观等特点)的教师倾向使用深层行为,另外开放性和愉悦性的教师也倾向自然情感表达。^⑥内尔(Nel)从关怀伦理学出发,认为教育工作应该要重视情感的互动,要凸显对人的关怀。如内尔所言,教师们往往还存在不同于其他高情绪劳动行业的“教师特质”,即对客户(学生)关心的道德和信念。这种教师特质是友好和可取的,但往往导致

① Côté, S., Hideg, I. The Ability to Influence Others via Emotion Displays: A New Dimension of Emotional Intelligence. *Organizational Psychology Review*, 2011, 1(01): 53-71.

② Pervaiz S, Ali A, Asif M. Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies and Satisfaction of Secondary Teachers in Pakistan[J]. *International Journal of Educational Management*, 2019, 33(04): 721-733.

③ Zdemir M, Koak S. Predicting Teacher Emotional Labour Based on Multi-frame Leadership Orientations: A Case from Turkey[J]. *Irish Educational Studies*, 2018: 1-19.

④ Zaretsky R, Katz Y J. The Relationship between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level[J]. *Athens Journal of Education*, 2019, 6(02): 127-144.

⑤ Gail Kinmana, Siobhan Wrayb & Calista Strangea. Emotional Labour, Burnout and Job Satisfaction in UK Teachers: The Role of Workplace Social Support[J]. *Educational Psychology*, 2011, 31(07): 843-856.

⑥ Basim H N, Begenirbas M, Yalcin R C. Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role of Emotional Labor[J]. *Educational Sciences Theory & Practice*, 2013, 13(03): 1488-1496.

情绪劳动。因为教师在关怀学生时，会修正和克制自己的负面情绪。^①

2. 组织因素

教师情绪劳动不仅仅受个体因素影响，更是与其所处的环境和人际关系等有密切联系。如在学校环境中，学校校长的领导倾向和领导能力会对教师情绪劳动存在影响。校长领导倾向结构框架（结构框架是领导人认为个体理性被置于个人需求之前，并且个体认为最重要的是实现组织目标，组织就能更好地完成工作），教师们就会较少使用表面行为；校长领导倾向象征框架（象征框架是领导人旨在通过强调神话、仪式、故事和其他象征价值来创造一种共同的心态，维系一个组织），教师较多使用深层行为；校长领导倾向政治框架（政治框架是领导人将组织视为受权力斗争和联合团体影响的政治领域），教师较多使用自然情感表达。^②另外，校长能够充分发挥领导能力时，教师会更多地使用深层行为和自然情感表达，较少地使用表面行为。^③当然，教师在工作中离不开与同事的交往接触，有效的团队支持可以减少教师使用表面行为，从而减少他们的职业倦怠和离职倾向。^④最后，工作自主权的影响。工作自主权是指员工在工作内容开展、工作程序安排和工作完成方式等相关方面能够自由做出决定的程度。工作自主权与情绪劳动关系：有限的自主性是一种约束，而足够的自主性可以促进成功的情绪表现。目前，部分研究表明工作自主权与教师情绪劳动之间没有显著关系，^{⑤⑥}但是也有研究显示教师在工作场所感知到的控制越多，越有可能依赖深层行为，^⑦促进工作有效完成。

拥有一定的社会支持，可以减少教师因情绪劳动而导致的情绪衰竭。学校作为一种社会机构，离不开社会联系和社会支持。艾奇逊（Acheson）的研究表明教师如果没有社区支持，甚至还有“社会阻力”的话，教师会进行更多的情绪劳动，^⑧相反，如果在工作中

① Gkonou, Christina, Miller, Elizabeth R. Caring and Emotional Labour: Language Teachers' Engagement with Anxious Learners in Private Language School Classrooms[J]. *Language Teaching Research*, 2017, 23(03): 372-387.

② Zdemir M, Koak S. Predicting Teacher Emotional Labour Based on Multi-frame Leadership Orientations: A Case from Turkey[J]. *Irish Educational Studies*, 2018, 37(01): 69-87.

③ Şahin, Mehmet. Women Leadership and Its Effect on Teachers' Emotional Labor in Turkish High Schools[J]. *Quality&Quantity*, 2018: 1445-1454.

④ Delali O, Zungbey D, Sokro E, et al. Emotional Labour and Turnover Intention Among Teachers: The Moderating Role of Team Support//Jussi Ilari Kantola, Tibor Barath, Salman Nazir. *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*[M]. LA: Springer, 2020: 131.

⑤ Cukur C S. The Development of the Teacher Emotional Labor Scale(TELS): Validity and Reliability[J]. *Educational Sciences Theory&Practice*, 2009, 9(02): 559-574.

⑥ Näring, Gérard, Briët, M, Brouwers, André. Beyond Demand-control: Emotional Labour and Symptoms of Burnout in Teachers[J]. *Work&Stress*, 2006, 20(04): 303-315.

⑦ Berquam, J. The Relationship between Job-person Fit and Use of Emotional Labor in Teachers[D]. Available from Publicly Available Content Database. Ann Arbor: Grand Canyon University, 2020: 111.

⑧ Acheson K, Taylor J, Luna K. The Burnout Spiral: The Emotion Labor of Five Rural U.S.Foreign Language Teachers[J]. *Modern Language Journal*, 2016, 100(02): 522-537.

有较多社会支持，教师一般会受到较少的情绪劳动、情绪衰竭和人格解体影响，更容易获得个人成就感和工作满意度。^①

3. 互动方式

互动方式的影响主要体现在师生互动中教师经历的情绪状态对其情绪劳动策略的影响。布里奥（Burić）探讨了教师在与学生互动时通常经历的离散情绪（即快乐、爱、愤怒和绝望）与情绪劳动策略之间的关系，通过实证研究得出：爱的情绪积极地预测了深度行为策略；愤怒的情绪积极地预测了表面行为。^②

4. 情感事件

情感事件理论是情绪劳动的一个理论框架，而工作中的情感事件也对教师情绪劳动存在影响。在面对学生取得优秀学习成果的正向事件时，教师要抑制、隐藏和伪造自身情绪；在面对学生扰乱课堂等负向事件时，教师要抑制对叛逆学生的愤怒。如，在莎顿（Sutton）的研究中描述了一个教师处理负向事件的课堂状况，当一位四年级老师在面对学生打破一个重要科学设备的负向事件时，她会忍住自己的愤怒，并设法以平静的方式处理它。问其原因时她解释说：“因为我知道生气或者表现出愤怒会分散其他孩子的注意力，这就是部分原因。另外，以一种平静的方式处理这个问题，我认为这有助于课堂继续下去，而不是让这成为这门课的重点。”

教师在面对课堂中负向事件时，展现适当情绪，于短期而言有益于课堂教学进行，于长期而言可以与这些学生建立积极的关系，减少他们的破坏性行为。^③

（二）教师情绪劳动的长期结果

根据格兰迪教授的情绪劳动工作机制模型（见图1）可知，长期的情绪劳动在个体层面和组织层面都产生影响。教师长期的情绪劳动对教师个体而言是有压力的，导致教师情绪资源不平衡，引发教师的工作倦怠感、工作满意度降低。对组织而言，会导致教师产生工作退缩行为，最后可能阻碍组织目标的实现。

1. 个人层面的结果

教师个人因素会影响教师情绪劳动策略的使用，而不同策略的使用将产生不同的个体层面结果。如情绪智力较高的老师、女教师、开放性和愉悦性的教师都倾向使用自然情感表达策略，而研究表明自然情感表达策略会比深层行为策略和表面行为策略损耗更少的心理资源，个人会产生较少情绪衰竭和职业倦怠感，对他们工作满意度影响较低。

国外教师情绪劳动研究显示，长期情绪劳动在个人层面导致的结果集中在三点：工作倦怠、工作满意度、情绪状态。在工作倦怠上（工作倦怠是对工作压力的一种心理反应，

① Gail Kinmana, Siobhan Wrayb&Calista Strangea. Emotional Labour, Burnout and Job Satisfaction in UK Teachers: The Role of Workplace Social Support[J]. Educational Psychology, 2011, 31(07): 843-856.

② Irena, Buri, Ana, et al. A Two-wave Panel Study on Teachers' Emotions and Emotional-labour Strategies[J]. Stress&Health Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 2018, 35(01): 27-38.

③ Sutton R E. Emotional Regulation Goals and Strategies of Teachers[J]. Social Psychology of Education, 2004, 7(04): 379-398.

一般包含情绪衰竭、去个性化与个人成就感降低三个维度), 研究者们普遍认为不管是表面行为策略还是深层行为策略往往都容易导致教师工作倦怠, 自然情感表达策略在一定程度上减少工作倦怠。^{①②} 而菲利普 (Philipp) 的研究中显示了深层行为也可以减少情绪衰竭,^③ 降低教师的职业倦怠感。在工作满意度上 (教师对工作整体的感受及对工作各方面条件及状况的感受与评价), 研究者一致认为表面行为策略不利于提高教师的工作满意度。除此之外, 情绪劳动的使用会降低教师整体自我满足感。^④ 换言之, 情绪劳动表面行为和深层行为都有可能会导致教师的工作满意度降低, 只有真正的情感和谐才会积极影响教师的工作满意度。^⑤ 在情绪状态上, 主要体现在情绪劳动策略会预测教师随后的离散情绪。如, 频繁地使用深层行为的教师, 通常会在教学和学生方面体验到更多快乐和爱; 频繁地使用表面行为的教师, 通常最终产生更高水平的愤怒和绝望。

2. 组织层面的结果

组织因素上的校长领导倾向和领导能力、同事交往与支持、工作自主性以及社会支持等, 都会影响教师情绪劳动策略的使用和情绪劳动的频率。如, 拥有较多社会支持的教师, 一般会进行较少的情绪劳动, 更容易获得个人成就感, 较少产生影响组织任务完成的工作退缩行为。

在组织层面上, 情绪劳动产生的常见结果集中在工作表现中的退缩行为。在工作表现层面, 教师通常可以通过使用情绪劳动策略提高他们和学生交往的质量, 更好地与学生进行互动, 提高学生上课积极性, 促进工作更好展开。当然长期情绪劳动会导致教师工作退缩行为的产生, 工作退缩行为是当员工察觉到组织中有令其反感的情境存在时, 所采取的意在远离组织的态度或行为反应。尽管目前国外教师情绪劳动研究中, 未出现情绪劳动导致迟到缺席等工作退缩行为的研究, 但是有研究显示情绪劳动会引发更严重的工作退缩行为——离职。如艾奇逊 (Acheson) 和泰勒 (Taylor) 等人的研究结果显示了过度的情绪劳动, 容易导致教师职业倦怠, 进而出现离职现象, 最后导致教师自然流失。^⑥ 教师流失不仅对学生学业成绩存在影响, 而且对学校的教师培养也有负面影响。当教师离开其职位时, 班级学生需要重新适应新的教学方式, 也会增加学校管理人员和教师导师培养成熟优

① Springer A, Oleksa K. The Relationship between Emotional Labor and Professional Burnout: A Comparative Analysis between Work of Teachers and Employees of Commercial Service Sector[J]. *Medycyna Pracy*, 2017, 68(05): 1-11.

② Keller M M, Chang M L, Becker E S, et al. Teachers' Emotional Experiences and Exhaustion as Predictors of Emotional Labor in the Classroom: An Experience Sampling Study[J]. *Frontiers in Psychology*, 2014, 5(1442): 1442.

③ Philipp A, Schüpbach, Heinz. Longitudinal Effects of Emotional Labour on Emotional Exhaustion and Dedication of Teachers[J]. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2010, 15(04): 494-504.

④ Alev, S, &Bozbayındır, F. Relationship between Teachers' General Self-Efficacy Perception, Use of Impression Management Tactics and Emotional Labor Behaviors[J]. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 2018, 19(03): 1808-1827.

⑤ Yin H B, Lee J C K, Zhang Z H, et al. Exploring the Relationship among Teachers' Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies and Teaching Satisfaction[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2013(35): 137-145.

⑥ Acheson K, Taylor J, Luna K. The Burnout Spiral: The Emotion Labor of Five Rural U.S. Foreign Language Teachers[J]. *Modern Language Journal*, 2016, 100(02): 522-537.

秀教师的时间、精力和资源。

三、教师情绪劳动的扮演策略

表层行为策略、深层行为策略、自然情感表达策略是情绪劳动的三个重要组成部分,^①不同影响因素导致教师使用不同策略,不同策略的使用导致不同结果。因此对三种策略的分析,有利于教师对情绪劳动策略进行评判和选择。

表层行为,是指个体内心感受的情绪和工作要求不一致时,个体通过假装表现出相关情绪的行为。作为教师情绪劳动的重要组成部分,与个体因素(性别、情感智力、人格特征以及情绪感受)和组织因素(领导行为、同事支持、工作自主性)等密切相关。尤其是教师的情绪智力,它对情绪劳动与前因之间的关系以及情绪劳动与后果之间的关系具有调节作用。^②表层行为策略使用导致的结果是较为负面的,研究结果都一致显示了从事更多表面行为的教师体验更多的疲惫,教师失去人格,工作满意度降低,产生职业倦怠,从而教学活动的参与度较低,教学表现较差。^③

深层行为,是指当个体的内心感受与工作要求不一致时,个体通过内部心理过程转化,使情绪表达符合要求情绪的行为。同表层行为一样,深层行为也与教师的个体因素和组织因素显著相关。有争议的是,关于教师深层行为是否利于提高教师幸福感仍存在争论。多项研究表明,教师在教学中使用深层行为,能够减少情绪衰竭,促进教师拥有更多的幸福感和产生好的行为结果,^④但是也有一些研究发现深层行为与教师的幸福感或是教师对教学工作的坚守是没有关系的。^⑤对于这样的争论,有研究者提出这与教师的教学动机和教师的情感努力相关,或是教学动机和情感努力在发挥潜作用,调节教师的幸福感。^⑥因此,有必要进行进一步的研究,更系统地调查深层行为与教师心理健康的因果关系和偶然性影响。

自然情感表达,是指当个体内心感受的情绪与工作要求一致时,个体情绪表达与要求情绪相一致的行为。针对自然情感表达,部分研究结果显示教师的个性特征容易对其产生影响,如较为随和或者更容易接受新事物的教师,他们更容易使用该策略。^⑦至于自然情

① Diefendorff, J.M., & Richard, E. Antecedents and Consequences of Emotional Display Rule Perceptions[J]. Journal of Applied Psychology, 2003, 88(02): 284-294.

② Karim, J., & Weisz, R. Emotional Intelligence as A Moderator of Affectivity/Emotional Labor and Emotional Labor/Psychological Distress Relationships[J]. Psychological Studies, 2011(56): 348-359.

③ Hülshager, U. R., Lang, J. W., & Maier, G. W. Emotional Labor, Strain, and Performance: Testing Reciprocal Relationships in A Longitudinal Panel Study[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2010(15): 505-521.

④ Akin, U., Aydin, I., Erdogan, C., & Demirkasimoglu, N. Emotional Labor and Burnout among Turkish Primary School Teachers[J]. Australian Educational Researcher, 2014(41): 155-169.

⑤ Näring, G., Vlerick, P., & Van de Ven, B. Emotion Work and Emotional Exhaustion in Teachers: The Job and Individual Perspective[J]. Educational Studies, 2012(38): 63-72.

⑥ Truta, C. Emotional Labor and Motivation in Teachers[J]. Procedia - Social and Behavioural Sciences, 2014(127): 791-795.

⑦ 同本页 ⑥。

感表达策略产生的结果, 研究者们认为使用该策略的教师会体验到更高的工作满意度、更低的倦怠感^①和更低的痛苦感。^②如, 克里斯托弗(Christopher)文章中描述了一名老师使用该策略的原因, 她强调自己幸福来满足自己心理需求, 并提高了自己自然情感表达能力: “我认为当你在课堂上课的时候, 你必须非常非常严苛, 我认为你, 作为一个老师, 必须是绝对舒适的。如果你感觉不舒服, 那肯定是哪里出了问题。我认为教室里发生的每件事都会使我高兴。教室里的一切都是和我密切相关的。如果我快乐, 大多数时候, 学生他们也会快乐。”

而且研究者进一步发现使用自然情感表达策略与表达积极情绪往往是相适应的, 表达消极情绪始终会不利于心理健康。^{③④}

四、教师情绪劳动的管理路径

教师进行情绪劳动时, 往往会消耗教师的精力、激情、热情等能量, 导致教师的工作倦怠、工作满意度降低, 甚至出现离职等消极结果, 所以对情绪劳动的管理是十分必要的。国外也是较为重视教师情绪劳动管理的研究, 目前关于教师情绪劳动管理路径的研究集中在自我管理和组织管理。

(一) 教师情绪劳动的自我管理

教师情绪劳动常见的自我管理路径包括自我缓解和寻求社会支持两方面, 具体而言有请假、回避、退缩、提升自我情绪智力等自我缓解办法, 也有找同事、朋友、家人聊天的向外部寻求支持的办法。伊森巴格(Isenbarger)建议教师自身要丰富自己的情绪调节策略, 有助于他们避免负面后果。^⑤教师还需要将教学的核心价值内化,^⑥建立强烈的职业认同和明确的使命感, 知晓教育中的情绪规则是不允许教师肆意、自由地表达自己的情绪, 遵守教师角色的情绪规则, 使自己的情绪劳动与真实的教育情境相符, 减少使用表层行为策略。教师可以和学校管理人员进行对话, 促使双方相互理解、评估、分享和转换情感体验, 并寻求帮助。^⑦除此之外, 可以和同事、家人之间进行倾诉, 降低自己的无助感。

① Akin, U., Aydin, I., Erdogan, C., & Demirkasimoglu, N. Emotional Labor and Burnout among Turkish Primary School Teachers[J]. Australian Educational Researcher, 2014(41): 155-169.

② Karim, J., & Weisz, R. Emotional Intelligence as A Moderator of Affectivity/Emotional Labor and Emotional Labor/Psychological Distress Relationships[J]. Psychological Studies, 2011(56): 348-359.

③ Mahoney, K. T., Buboltz, W. C., Jr., Buckner V, J. E., & Doverspike, D. Emotional labor in American Professors[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2011(16): 406-423.

④ Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. Facets of Teachers' Emotional Lives: A Quantitative Investigation of Teachers' Genuine, Faked, and Hidden Emotions[J]. Teaching and Teacher Education, 2015(49): 78-88.

⑤ Isenbarger L, Zembylas M. The Emotional Labour of Caring in Teaching[J]. Teaching&Teacher Education, 2006, 22(01): 120-134.

⑥ Zdemir M, Koak S. Predicting Teacher Emotional Labour Based on Multi-frame Leadership Orientations: A Case from Turkey[J]. Irish Educational Studies, 2018, 37(01): 69-87.

⑦ Brown E L, Horner C G, Kerr M M, et al. United States Teachers' Emotional Labor and Professional Identities[J]. KEDI Journal of Educational Policy, 2014, 11(02): 205-225.

(二) 教师情绪劳动的组织管理

教师情绪劳动的组织管理主要就是学校和政府结合内外部资源对教师给予适度的支持。目前国外对教师情绪劳动组织层面的管理路径包括开展预防性行动、持续注入“能量”、创造良好情绪劳动氛围三方面。

1. 开展预防性行动

社会学家阿莉·霍克希尔德在研究某航空公司空姐的培训课程时发现,公司较为注重职前训练中的情绪表达训练。如在训练中,会不断提醒并加深学员“微笑服务”的情绪表达规则,并且在所有培训课程中,学员需要时刻谨记:她们工作时的笑脸可以保护自身的工作安全以及维护公司的利益。这一系列预防性行动也适用于教师的情绪劳动管理。一方面,高等教育机应扩展教师职前学习内容,加大对情绪劳动、情绪智力、情绪劳动策略等相关内容的学习,教师在职前作好相关准备。如此有助于调和他们任职时的各种矛盾,并减少孤立感。^①教师通过这样的训练能够在进行情绪劳动时,熟练掌握教学内容和控制课堂,教师情绪快速从“工具化”逐渐转向“能力化”。另一方面,组织上制定情绪表达和预防性行动的标准(如认同组织),一定程度上抵消消极的情绪劳动后果,^②减少教师倦怠或心身疾病等。

2. 持续注入“能量”

学校、政府可以通过改善教师福利、提供培训、提供发展机会等方式,使他们因长期情绪劳动而耗费的身心资源得到及时有效的补充,提高教师情绪劳动的质量。国外研究主要从培训进行探究,一些研究者建议管理部门应定制情绪劳动相关培训或构建专业指导模式,帮助教师审查自己情绪劳动。^③基于以上建议,汉纳根(Hannagan)将培训落到实际层面,创建并实践了一个在职培训计划,帮助老师们认识情绪劳动并恰当使用策略,培训结果得到了不错的反馈,如其中一位参与者写道:

“我相信这种训练是非常有益的,因为我们知道‘我们不是孤独的’;压力和情绪劳动发生在我们的一天。我认为与我们的同事讨论如何从我们的一天开始处理和减轻压力是有帮助的。我也觉得讨论“情绪劳动”会帮助我成为一个更好的老师。”^④

情绪劳动培训可为教师提供一定的支持,减少教师压力,同时减少教师的孤独感。除了培训教师对自身情绪劳动的理解,还可以对教师的情绪智力、情绪调节技能和深层行为策略方面进行辅导,^{⑤⑥}进而改善教师的情绪劳动。

-
- ① Benesch S. Second Handbook of English Language Teaching[M]. Springer: Springer International Publishing, 2019: 1112-1129.
- ② Springer, A., & Oleksa, K. Praca Emocjonalna A Wypalenie Zawodowe – Analiza Porównawcza Pracy Nauczycieli I Pracowników Sektora Usług Komercyjnych[J]. Medycyna Pracy, 2017, 68(05), 605-615.
- ③ AD. Emotional Labor and the Work of School Psychologists[J]. Contemporary School Psychology, 2017(21): 1-11.
- ④ Hannagan, C. A Study of an Emotional Labor Training Program for Classroom Teachers[D]. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 2018: 49.
- ⑤ Karim J, Weisz R. Emotional Intelligence as a Moderator of Affectivity/Emotional Labor and Emotional Labor/Psychological Distress Relationships[J]. Psychological Studies, 2011, 56(04): 348-359.
- ⑥ Lee M, Pekrun R, Taxer J L, et al. Teachers' Emotions and Emotion Management: Integrating Emotion Regulation Theory with Emotional Labor Research[J]. Social Psychology of Education, 2016(19): 1-21.

3. 创造良好情绪劳动氛围

首先，学校应构建和完善情绪劳动的管理机制，将情绪管理与工作激励、人员配置、教师培训与发展等方面紧密联系起来，满足教师不断发展和进步的愿望，从而有效实现组织目标。其次，组织中应建立有效团队，鼓励教师之间进行同伴教学和辅导，提供共生支持。^{①②}学校营造友好的同侪氛围，创造良好的同伴文化，让教师之间能够互相进行情感吐露，相互支持和帮助。同时管理人员应学习教师情绪劳动地管理知识，协助教师改善自己的情绪劳动。组织可为教师提供心理咨询服务，并从心理专家处学习有效方法来处理情绪上具有挑战性的互动情况。最后，社会要保持对教师友好的舆论，肯定教师的付出，体谅教师的辛苦，产生情感共鸣，让教师感受到自己从事的是一份温暖并有重要意义的工作。

五、讨论与反思

综上所述，国外对教师情绪劳动的研究聚焦在四个方面：理论框架、因果模型、扮演策略、管理路径。国外教师情绪劳动研究多基于情感事件理论、情绪调节理论、资源保存理论、定位理论分析教师情绪劳动，并从个体因素、组织因素、互动方式、情感事件探究对教师情绪劳动的情景线索，积极探索个人层面和组织层面的结果。在关于因果模型的研究中分别探讨了表层行为策略、深层行为策略、自然情感表达策略的作用。最后，未来更好管理教师情绪劳动，国外研究者提出了自我缓解和寻求社会支持的自我管理策略，以及提前预防、注入能量、创造良好氛围的组织管理策略。国外教师情绪劳动研究呈现出以下趋势：

第一，普遍采用社会建构的视角来理解教师情绪劳动。国外研究者对教师情绪劳动的研究，不仅仅局限在教师心理层面，而是将教师情绪劳动作为社会互动的产物，与学校、家庭、社会、文化等密切联系起来。国外多数研究表明，学校中同事的支持与帮助、上级的领导能力，家庭成员的鼓励，社区支持和其他组织支持，教育文化是否以学生为中心，都影响着教师情绪劳动的频率、策略、持续时间。^③社会建构论认为所谓的情绪社会建构，就是情绪总是透过社会与文化过程而被体验、理解与命题。^④情绪不仅仅是个人的内在事务，更是社会互动的产物。

第二，通常认为情绪劳动是一种劳动过程，而不是结果，并且在该过程中，教师消耗

① Delali O, Zungbey D, Sokro E, et al. Emotional Labour and Turnover Intention Among Teachers: The Moderating Role of Team Support//Jussi Ilari Kantola, Tibor Barath, Salman Nazir. *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*[M]. LA: Springer, 2020: 137.

② Kocaba-Gedik P, Hart D O. "It's Not Like That at All": A Post Structuralist Case Study on Language Teacher Identity and Emotional Labor[J]. *Journal of Language Identity & Education*, 2020(01): 1-15.

③ Anttila, E., Turtiainen, J., Varje, P., Väänänen, A. Emotional Labour in a School of Individuals[J]. *Pedagogy, Culture & Society*, 2018, 26(02): 215-231.

④ Lupton, Deborah. *The Emotional Self*[M]. London: Sage, 1998: 15

其情绪资源。教师情绪劳动的过程包含了情绪要求、情绪调节与情绪绩效。国外学者对教师情绪劳动影响因素的研究,证明了这些因素体现了教师情绪劳动的情绪要求。国外学者对教师情绪劳动策略的研究,证明了教师为了情绪要求而付出的努力,体现了教师情绪劳动的情绪调节。国外学者对教师情绪劳动长期结果的研究,证明了教师情绪劳动对组织工作完成的影响,体现了教师情绪劳动的情绪绩效。因此,国外对教师情绪劳动的研究体现出一定的过程性。

第三,广泛关注不同类型教师的情绪劳动,并分析了他们各自的特点。有的学者从不同学段出发,如对幼儿教师、小学教师、中学教师的情绪劳动进行研究。有的学者从不同学科出发,如对体育教师、英语教师、思政课教师、心理老师的情绪劳动进行研究。研究显示,不同学科、不同学段的教师情绪劳动的特点都有所不同。另外还有一些对特殊群体教师情绪劳动进行研究,如特殊教育教师、实习教师、宗教教师等。

国外研究对我国当前教师情绪劳动理论和实践有一定启发,但是也不可忽视其情绪劳动研究中的不足。

第一,情绪劳动的积极体验关注较少。从影响结果模型来看,情绪劳动具有一定积极性,如和谐师生关系、提高学生上课积极性、增加教师的成就感和自我效能感等。这些积极性都体现了教师情绪劳动的功能。挖掘教师情绪劳动的功能,有利于教师认识到情绪劳动的意义,从而更好地实施情绪劳动,促进其教学工作。但是目前的研究中,多是探究教师情绪劳动的负面结果,如心理枯竭、工作倦怠、教师离职等,较少关注情绪劳动的积极体验及其功能。

第二,实证研究偏多,思辨研究不够丰富。人类对知识的追求和探索中产生了思辨研究与实证研究的历史分野。在教育领域,教育思辨研究是指超出教育现实经验的束缚,以得出一定教育观点为目的的研究;教育实证研究是指基于教育现实经验,以验证一定教育假设为目的的研究。^①思辨研究与实证研究相比,更加利于追溯社会现象和社会生活中的联系和规律,通常教育实践变革都离不开理论的介入和引领。但是目前国外教师情绪劳动研究缺乏思辨研究,缺乏对教师情绪劳动规律的更新研究,不能较好地指导和促进教师情绪劳动实践。再者,定量研究较多,定性研究偏少。定量研究则以实证主义为理论基础,使用问卷、测量、实验的方法来分析世界的数字表征,它是一种假设检验研究。定性研究主要以现象学为理论基础,采用字词、文本、叙述、图片等来收集和分析世界的非数字表征,它被认为是一种假设生成研究。^②定性研究可以挖掘现象背后的深度和细节,揭示其本质因素。人的内心情感是难以被量化,且随时发生变化的,需要运用定性研究来理解和诠释教师情绪劳动。但是目前国外教师情绪劳动研究较少使用定性研究,较少关注情绪劳动背后的本质影响因素(如制度、社会文化、习俗等)。

① 王卫华. 教育思辨研究与教育实证研究: 从分野到共生 [J]. 教育研究, 2019, 40(09): 139-148.

② 周明洁, 张建新. 心理学研究方法中“质”与“量”的整合 [J]. 心理科学进展, 2008(01): 163-168.

第三,跟踪研究缺乏。教育上的跟踪研究主要是指在教育管理活动中,对经教育培养出的学生的综合素质和职业能力的调查、检测、整理、反馈等一系列活动,教育上的跟踪研究可以有效地监控和评价人才培养质量水平和存在的问题。^①那么对于教师情绪劳动而言,通过长期的跟踪研究可以了解其情绪劳动的社会功能、质量水平、发展变化、存在问题等。如,对教师进行长期的情绪劳动培训进行跟踪研究,在对教师情绪劳动进行调查、检测、整理和反馈等,探究培训对教师情绪劳动水平提升的积极作用,挖掘有用的情绪劳动管理策略。但是在国外的教师情绪劳动研究中,主要是横向的研究,缺乏长期的跟踪研究。

A Review of Teachers' Emotional Labor Studies in Abroad: Causal-effect Mechanism and Management Path

YU Fengyan, ZHENG Fuxing

(School of Education and Science, Sichuan Normal University,
Chengdu 610066, Sichuan, China)

Abstract: Emotional labor is the third kind of labor which is different from mental labor and physical labor. Teaching is a profession with high emotional labor, so emotional labor has gradually become an important topic in the field of teacher education. There are four theories used in the foreign studies of teachers' emotional labor: emotional event theory, emotional regulation theory, resource preservation theory and positioning theory. At present, the foreign studies of teachers' emotional labor focus on the exploration of the causal-effect model, inquire into influencing factors from the individual factors, organizational factors, interaction and emotional events, and explore the results from the individual level and organizational level. According to the studies of its causal-effect model, it can be found that surface behavior strategy, deep behavior strategy and natural emotion expression strategy are three important components of emotional labor. To avoid the negative impact of improper use of emotional labor strategies, foreign studies have proposed self-management strategies such as self-relieving and seeking social support, as well as organizational management strategies such as preventing, injecting energy and creating a good atmosphere in advance. In summary, the foreign studies of teachers' emotional labor are featured with being constructive, procedural and multi-object.

Key words: teacher, emotional labor, research review, social construction, management path

① 李斌,胡弼成.教育跟踪的运用——对高校自主招生改革的思考[J].黑龙江高教研究,2013,31(01):24-27.

教师信念国际研究前沿及知识 基础探究

——基于 2000—2020 年国际核心期刊的文献
计量分析

董 琪 董蓓菲

摘 要 教师信念作为教育改革和理念的过滤器，近年来已成为国际研究热点。本研究运用 CiteSpace 软件与文献计量学法，以 2000 年至 2020 年为时限，对 WOS 核心合集下载的 2071 篇教师信念研究文献进行知识图谱可视化分析。研究发现：当下，教师信念研究处于高速发展期，研究空间大；研究内容聚焦教师信念与教师专业发展的关系、学生群体信念和自我效能信念，2016 年后的研究尤为关注技术整合的信念；从宏观情境看，研究者认为本土文化传统对教师是否接纳教育改革有重要影响；从学校文化，课程实施、课堂决策等微观情境出发，则关注教师真实信念的建构与发展；知识基础和关键文献的主题是认识论信念研究、信念与心理其他变量之间的相关性研究、信念与实践的互生与转换研究，研究主要探讨这些原点性问题在不同情境下的具体表现。研究建议：我国学者在借鉴国际理论视角和方法的基础上，可以关注不同学科间教师信念的差异性、教师关于线上线下混合教学等技术整合信念；关注由个体到群体等不同生态圈内信念之间的流通与偏移；反思本土化和教育传统背景下教师信念的情境性和独特性。

关键词 教师信念 分布特征 研究前沿 知识基础

作者简介 董琪，华东师范大学教育学部博士研究生（上海 200062）；董蓓菲，华东师范大学教育学部教授，博士生导师（上海 200062）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0116-15

一、引言

教师信念是“教师在教学情境与教学历程中，对教学工作、教师角色、课程、学生、

学习等相关因素所持有且信以为真的观点”。^①班杜拉 (Bandura)^②认为,信念比真理更能指导我们的目标、情感、决定、行动和反应。教师信念作为强大的过滤器,决定了教师个体看待世界的视角。当教师的个人信念和专业知识发生冲突时,个人信念就会超越专业知识;当教师的信念与改革的理念不一致时,改革的理念只有经过“作为课程意图的过滤器、解释器和转换器”^③的教师信念,才能转化为教学行为,将最终影响教育实效。因此,了解决定教师课堂决策和行动的信念,可以帮助各级教育管理者调整与教师的合作方式,提供更有针对性的反馈,以支持教师在整个职业生涯中的专业成长和发展。^④

对于教师信念,国外的综述性研究主要以质性分析为主;^⑤国内研究多采用科学计量方法,从作者、热点、机构分布等维度进行客观分析。^{⑥⑦}但迄今为止,尚缺乏对教师信念发展成熟度、前沿和知识基础的梳理,且所分析的文本数量和时间范围有限。本研究分析 2000 年至 2020 年国际视野中教师信念的研究现状,以期推动我国的教师信念研究,同时为教师专业发展和教育政策实施提供参考。

二、研究方法及数据分析

(一) 研究方法

“知识图谱 (Mapping Knowledge Domains) 是在计量数据的基础上,对学科知识结构与进程进行可视化的图形展示”。^⑧本研究基于知识图谱分析,使用 SPSS26.0 和 Citespace 软件作为研究工具,对 WOS 核心数据库中有关教师信念的文献进行可视化分析与数据解读,以把握教师信念研究的前沿热点和知识基础。具体而言:首先,统计出研究对象的分布领域、作者、活跃机构等信息。其次,结合纳里莫夫和符莱杜茨文献指数模型和 SPSS 指数曲线拟合,判断教师信念研究的发展阶段。再使用 Citespace 软件对样本文献的关键词等内容构建知识图谱,分析其国际前沿热点。最后,解读 Citespace 软件确定的关键文献,同时对相关文献和新近文献进行二次补充阅读,阐述教师信念国际研究的知识基础。

① Pajares,F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct[J]. Review of Educational Research, 1992, 62(03): 307-332.

② Bandura,A. Self-efficacy: The Exercise of Control[M]. New York: Freeman, 1997: 3.

③ Bryan L A. Research on Science Teacher Beliefs[M]. Second International Handbook of Science Education, Netherlands: Springer, 2012: 477.

④ Fives H, Buehl M M. Spring Cleaning for the "Messy" Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which have been Examined? What Can They Tell Us?// APA Educational Psychology Handbook: Volume 2 Individual Differences and Cultural and Contextual Factors[M], 2012:471-499.

⑤ Fives H, Gill M G. International Handbook of Research on Teachers' Beliefs[M]. NY: Routledge, 2015: 1-515.

⑥ 孙丹丹,汪晓勤.中国数学教师信念研究二十年[J].数学教育学报,2020,29(02):76-83.

⑦ 辛伟豪,刘春玲,王晶莹.国际教师信念研究可视化分析[J].外中小学教育,2018(09):51-60.

⑧ 刘则渊,陈悦,侯海燕.科学知识图谱:方法与应用[M].北京:人民出版社,2008:2.

（二）数据分析

本研究对象是“教师信念”研究的国际相关文献，数据来源为 Web of Science (WOS) 数据库核心合集，检索时间为 2021 年 3 月 1 日，为了全面覆盖教师信念领域的研究，选取高级检索方式“Teacher* Belief*”，时间范围为 2000 年至 2020 年，学科类别设置为教育与教育研究 (Education & Educational Research)、教育心理 (Psychology Educational)、教育科学学科 (Education Scientific Disciplines)、特殊教育 (Education Special) 四个教育相关领域。共得文章和综述类研究 2071 篇。

横向比较发现，检索的文献发表在 628 种期刊上，主要集中在教育学 (占比约 86.80%)、语言学 (占比约 11.69%) 和教育心理学 (占比约 8.79%) 领域 (当期刊隶属于两个学科，如教育心理在教育学和心理学，各自都计数一次)。作者群主要集中在美国，占作者总数的 40.20%。就个体而言，最高产的是香港中文大学蔡敬新，撰文总量达 12 篇。发文量前 10 的研究机构中有 8 所来自美国，1 所来自土耳其，1 所来自中国香港地区，其中北卡罗莱纳大学贡献最大。

纵向追踪发现：科技文献量的递增趋势与时间变化具有相关性，且是研究领域成熟度的重要标志。^① 1982 年至 2007 年是教师信念研究的缓慢发展阶段，这 26 年里，共有文献 390 篇，占发文总量的 18.83%；2008 年至 2020 年，是研究快速发展阶段，这 12 年里共发文 1851 篇，占发文总量的 91.19%。其中 2015 年至 2020 年，研究成果骤增，这 6 年间发文达 1337 篇，年均 223 篇。

利用 SPSS26.0，以年份和逐年累计论文量分别为自变量和因变量进行指数曲线拟合，得到教师信念国际研究文献增长趋势的回归图。根据拟合曲线将 K 值大致取在 4 000 左右，此时拟合度为 0.969，拟合情况理想，根据已知数据结合其数学模型可以大致预测文献累积数量到 4 000 左右即为最大值。从以上数据可以看出，国际上教师信念的研究已进入快速发展时期，而且在新的拐点出现前，仍具有较大的研究空间。

三、研究热点及前沿

（一）研究过程

文献的关键词高度凝练着文章的主题概念和思想。因此，可根据频率较高的关键词确定教师信念领域的研究热点。按照关键词出现的频次和中心度的大小最终选取了前 30 个词汇 (见表 1)。表达意思相近的若干词汇，将其归入频次最靠前的一个词汇，例如

^① 英国学者普赖斯首先提出了科学文献指数增长模型，并指出指数型终将成为逻辑型。前苏联学者纳里莫夫和符莱杜茨在此基础上提出科技文献逻辑增长模型 $F(t) = k/(1+ae^{-bt})$ ，将文献的增长规律描述为诞生、大发展、相对成熟及饱和和发展等阶段。诞生时期文献增长不稳定，理论不完善，难以用数学公式表达；大发展时期，专业理论迅速发展，论文数据急剧增长，符合指数型增长规律；相对成熟时期，论文数量增长缓慢，仅维持固定的文献增长量；饱和发展阶段，论文数量日趋减少，曲线逐渐平行于横轴，或呈现不规则的波动。若有重大突破，该研究领域可能进入新的文献增长循环。

表一个关键词，节点的大小表示关键词出现的频次；节点间的连线表示两个关键词之间有共现关系，连线的粗细代表共现关系的强度。^①图谱中共有 152 个节点，其中节点较大处的高频词，则代表了教师信念研究的热点。该图谱的 Modularity 值为 0.71，图谱聚类效果显著；Silhouette 值为 0.73，聚类结果具有高信度。

运用 CiteSpace 软件的“Burst Detection”的功能可以探测在某一时段引用量有较大变化的情况。结合词频突现信息的分析，可以发现某一个主题词、关键词衰落或者兴起的情况，识别热点话题的发展时段，教师信念国际研究的突现词分析结果如表 2 所示。

表 2 2000 – 2020 年教师信念国际研究的突现词信息表

关键词	强度	开始时间	结束时间	2001 – 2020年
student teacher	9.1368	2011	2014	
view	7.3488	2011	2016	
teacher practice	3.9716	2012	2015	
design	4.2167	2013	2014	
framework	3.9995	2013	2019	
kindergarten	6.5953	2014	2017	
program	6.4382	2014	2016	
teacher knowledge	4.2706	2014	2017	
metaanalysis	6.4883	2015	2017	
technology integration	7.4385	2016	2018	
pedagogical content knowledge	7.1506	2016	2018	
inquiry	4.0932	2016	2018	
pedagogy	5.3157	2017	2019	
early childhood education	3.1243	2017	2019	
implementation	5.3571	2017	2018	
reform	4.0988	2017	2018	
engagement	5.257	2018	2020	
identity	9.0643	2018	2020	
perspective	4.4419	2018	2019	
discourse	5.3843	2018	2019	
quality	4.8641	2018	2020	
performance	6.1276	2018	2019	
language	5.6653	2019	2020	
skill	6.8403	2019	2020	
learner	6.3575	2019	2020	
integration	5.2714	2019	2020	

① 王若佳, 李颖. 基于知识图谱的国际和国内竞争情报对比研究 [J]. 情报杂志, 2016, 35(01): 74-80.

(二) 结果分析

整体来看, 2000—2020 年教师信念各领域的高频词频次分布较为均匀, 可以从研究内容、情境和视角三个范畴加以审视。

1. 研究的主要内容

从研究内容来说, 教师教学 (Instruction)、知识 (Knowledge)、学生 (Student)、自我效能感 (Self-efficacy)、成就 (Achievement)、技术整合 (Technology Integration) 等是教师信念研究的高频关键词。具体表现为教师信念与教师专业发展的关系、关于不同学生群体的信念、关于自我效能感的信念和关于技术整合的信念四个方面。

(1) 教师信念与教师专业发展的关系

信念是“教师专业能力的核心部分”,^① 体现教师信念与教师专业专业发展相关性的高频关键词有教师教育 (Teacher Education)、专业发展 (Professional Development)、职前教师 (Presevice Teacher)、实践知识 (Practical Knowledge) 和教育学信念 (Pedagogy Belief) 等。结合施引文献追踪分析, 发现早期研究中将信念归属为某种教师实践性知识。^{②③④} 对此, 康内利和克兰迪宁 (Connelly, Clandinin) 早在对“个人实践性知识”概念界定中进行了澄清, 指出“个人实践性知识是经验的、价值负载的、有目的的、源于实践的知识”。^⑤ 换言之, 知识要达到一定的社会真理评判标准, 而信念具有个人主观性和情感偏向性, 对教学会有个人评价, 无需证明该评价客观与否。

更多研究者将教师信念视为教师专业发展与身份认同建构 (Identity) 的重要影响因素。“教师信念主要起到过滤器、框架或向导三种作用, 如过滤和解释新信息, 制订课程计划等, 指导当下行动。”^⑥ 但是, 目前教师教育研究过于专注于知识传播, 几乎没有教师信念的教育, 以致于“教师教育学习对职前教师信念取向的变化没有显著影响, 仍保持之前的信念”。^⑦ 马立森 (Morrison C.)^⑧ 通过对澳大利亚 14 名初任教师的追踪研究发

① S. Blömeke, F.J.Hsieh, G.Kaiser, W.H. Schmidt. International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn[M]. Netherlands: Springer, 2014: 209.

② Alexander PA, Schallert DL, Hare VC. Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge[J]. Review of Educational Research. 1991, 61(03):315-343.

③ 梁振威, 陈宝莲, 潘丽雯, 李子健, 赵志成, 黄显华. 普及教育制度下中文教师信念实践: 一个初步的探究 [J]. 基础教育学报, 1999, 8(02):29-43.

④ Pehkonen, E., & Pietilä, A. On Relationships between Beliefs and Knowledge in Mathematics Education[J]. European Research in Mathematics Education, 2003:1-8.

⑤ Connelly, F.M., Clandinin, D.J.. The Role of Teachers' Personal Practical Knowledge in Effecting Board Policy (Volume III: Teachers' Personal Practical Knowledge)[M]. Toronto: Ontario Inst for Studies in Education, 1984:3-58.

⑥ Buehl, M., & Beck, J. The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. International Handbook of Research on Teachers' Beliefs[M]. London: Routledge, 2014:66-84.

⑦ Vidovi V V, Domovi V. Development of Teachers' Beliefs as a Core Component of Their Professional Identity in Initial Teacher Education: A Longitudinal Perspective[J]. Center for Educational Policy Studies Journal, 2019, 9(02):119-138.

⑧ Morrison C M. Teacher Identity in the Early Career Phase: Trajectories that Explain and Influence Development[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2013, 38(04):91-107.

现,初任教师的身份认同有三类情形:涌现型,苦恼型和脆弱型。涌现型指的是刚入职的教师,他们的个人信念和职业信念没有发生大的冲突,对自己的能力和教学视野持有积极乐观的态度。痛苦型指的是职业和个人信念关系十分紧张,日常行为缺乏自信,需要他人鼓励的教师。脆弱型指的是处于“涌现型”和“痛苦型”之间摇摆不定的教师。“如果教师不具备足够的应对策略和外部专业支持来克服这些紧张关系,就可能导致职业危机”。^①所以,一方面,教师教育工作者设计和实施课程时,应考虑教师信念背后的身份认知、情感、职业阶段、生活背景等,这些都会通过教师信念对实践活动产生影响。具体策略包括:“营造更加丰富和多元的文化环境,迫使教师重新评价与反思自己现有的信念、态度和知识;与同伴分享和讨论教学实践或教学案例;激发信念冲突,引发讨论、比较、检验和挑战,以澄清自己的价值观”。^{②③}另一方面,教师要主动将带有个人情感偏向的教与学的信念转变成科学的教育专业信念,学会以教师的身份去认知和行动。^{④⑤⑥}

(2) 关于不同学生群体的信念

教师的学生信念研究关注师生关系以及对幼儿、问题学生和特殊学生等不同学生群体的信念,相关高频词有学生(Student)、态度(Attitude)、观念(Perception)、全纳教育(Inclusive Education)等。从师生关系视角来看,“教师若持有作为教育者、看护者角色的信念,将会关怀学生、重视学生的看法与感受;教师若认为师生是平等关系,则更在意学生对教师是否信任和学生自我是否成长;教师若认为师生关系本质上是一种亲密关系,将更多表现出对学生的关爱行径”。^⑦针对幼儿教育,教师信念的研究侧重发展适宜性实践理念(Developmentally Appropriate Practice),探索该理念与“教师效能信念之间的关系、教师的儿童冲突解决的信念之间的关系等”。^{⑧⑨}针对全纳教育,法

-
- ① Pillen, Marieke, Beijaard, et al. Tensions in Beginning Teachers' Professional Identity Development, Accompanying Feelings and Coping Strategies.[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2013,36(03):240-260.
 - ② Valcke M, Sang G, Rots I, et al. Taking Prospective Teachers' Beliefs into Account in Teacher Education[J]. *International Encyclopedia of Education*, 2010(07):622-628.
 - ③ Girardet, Céline. Why Do Some Teachers Change and Others Don't? A Review of Studies About Factors Influencing In-service and Preservice Teachers' Change in Classroom Management[J]. *Review of Education*, 2018,6(01):3-36.
 - ④ Lamote, C., & Engels, N. The Development of Student Teachers' Professional Identity[J]. *European Journal of Teacher Education*,2010,33(01):3-18.
 - ⑤ Lopes, A., Pereira, F. Everyday Life and Everyday Learning: The Ways in Which Pre-service Teacher Education Curriculum can Encourage Personal Dimensions of Teacher Identity[J]. *European Journal of Teacher Education*,2012,35(01):17-38.
 - ⑥ Tryggvason, M. Perceptions of Identity among Finnish University-based Subject Teacher Educators[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2012,35(03):289-303.
 - ⑦ Jiang,J.,Vauras,M.,Volet,S., Salo,A E. Teacher Beliefs and Emotion Expression in Light of Support for Student Psychological Needs: A Qualitative Study[J]. *Education Sciences*, 2019(02):68.
 - ⑧ Choi, Insuk. The Effects of Teachers' DAP Beliefs and Teacher Efficacy on Conflict Resolution Attitudes[J].*Korean Journal of Childcare and Education*, 2012,8(02):81-99.
 - ⑨ Cobanoglu R, Capa-Aydin Y, Yildirim A. Sources of Teacher Beliefs about Developmentally Appropriate Practice: A Structural Equation Model of the Role of Teacher Efficacy Beliefs[J]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2019,27(02):195-207.

国、希腊、澳大利亚、土耳其、芬兰、智利等国家的学者侧重教师自我效能信念与其教学目标、实践的关系研究，以概念图自我剖析、量表调查、半结构化访谈、文件解读等形式显现教师所持有的信念，提出相应的建议。总体而言，这一主题主要探索教师关于学生的信念，与其外显的态度、情感偏向以及行为之间的相关性。但由于对信念内部结构缺乏共识，信念层级划分不明确，所以此主题研究尚未形成理论系统。

(3) 关于自我效能感的信念

自我效能感的出现频次达 220，是教师信念研究的重要内容。对自我效能感的信念可以解释一种现象：为什么具有相同的知识和技能的个体，他们的行为却存在巨大的差异。其实，教师关于自身能力的信念比他的实际能力更能预测他的实际表现。首先，有关自我效能感的信念，研究主要包括两个方面：“一般教学效能感（General Teaching Efficacy），即教师对自己可否掌控学生学习外部障碍的能力的信念；个人教学效能感（Personal Teaching Efficacy），即教师对自己所持的教学策略可否促进学生学习的信念。”^①其次，研究经历了从心理学到教育学的本土化研究过程。1998年，柴南（Tschannen）^②提出教师自我效能感信念来源，包括言语传授、替代性经验、自身受教记忆等。2003年，法孚（Fives. H）^③补充“知识”是自我效能感信念的关键来源，认为知识会影响教师分析事物和评估自身能力的方式。但是这两种理论都缺乏对教师认知与自我效能感信念生成过程的观照。2016年，怀亚特（Wyatt. M）认为，教师自我效能感信念领域的既有研究，主要借鉴心理学的概念，再转用于教育学情境，但未充分整合这两个领域，尤其忽视了教师的主动性。基于此，他将教师自我效能感信念的发展过程提炼为“计划—执行—反思—概念化”^④四个阶段。虽然怀亚特意识到教师自我反思的重要性，但对信念发展过程处理简单化了，没有考虑到教学的复杂性。教师受其个性和环境因素的影响，可以采取各种各样的行动，并不一定遵循四个阶段的线性顺序。再次，教师专业发展中不同阶段的自我效能感的信念差异也是研究重点。^{⑤⑥⑦⑧}与在职教师相比，新手教

① Zarina Markova. Towards A Comprehensive Conceptualisation of Teachers' Self-efficacy Beliefs[J].Cambridge Journal of Education, 2020,51(05):1-19.

② Tschannen-Moran, Megan, Hoy, et al. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure.[J]. Review of Educational Research, 1998, 68(02): 202-248.

③ Fives, H. Exploring the Relationships of Teachers' Efficacy, Knowledge, and Pedagogical Beliefs: A Multimethod Study[D]. Maryland: University of Maryland, College Park, 2003:94-95.

④ Wyatt, M. 'Are They Becoming More Reflective and/or Efficacious?' A Conceptual Model Mapping how Teachers' Self-efficacy Beliefs might Grow[J]. Educational Review, 2016, 68(01):114-137.

⑤ Tschannen-Moran M, Hoy A W. The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers[J]. Teaching and Teacher Education, 2007, 23(06):944-956.

⑥ Knoblauch D, Hoy A W. "Maybe I can Teach Those Kids." The Influence of Contextual Factors on Student Teachers' Efficacy Beliefs[J]. Teaching and Teacher Education, 2008, 24(01): 166-179.

⑦ Bill A. Teacher Beliefs and Self-efficacy of Pre-service Korean EFL Teachers[J]. Studies in English Language & Literature, 2018, 44(01):199-217.

⑧ Oppermann E, Hummel T, Anders Y. Preschool Teachers' Science Practices: Associations with Teachers' Qualifications and their Self-efficacy Beliefs in Science[J]. Early Child Development and Care, 2020,191(05):800-814.

师的自我效能感似乎更受环境因素的影响,如其他教师的观点、教育设备资源等。意味着教师对自我效能感的信念在早期学习中是最具可塑性的,一旦形成就很难改变。教师教育者和决策者就有责任为职前教师和新手教师提供支持:提高教师对自我能力的确认,衔接职前教育和教学实践,优化教师教育课程的内部逻辑与结构等。

(4) 关于技术整合的信念

技术整合 (Technology Integration) 是 21 世纪教师应具备的核心技能之一。从 2016 年开始,技术整合成为教师信念的研究热点,突现率达到 7.74。研究聚焦实践现状、分析技术使用障碍和促进新手教师的专业发展三方面。如基于 2017 年印度“智慧课堂”计划,克坦·萨蒂什·德什穆克和阿努拉格·舒克拉 (Ketan Satish Deshmukh & Anurag Shukla) 抽样调查了 155 所项目学校和 155 所非项目学校的 2574 名儿童,比较发现“该项目对学生的学科知识、态度和自我效能感信念没有显著影响”。^①对于此类不尽如人意的现状,研究普遍认为,技术整合主要受两级障碍限制:一级障碍为客观环境准备,如计算机和互联网的配置率和技术支持,以及校长和领导的积极支持;二级障碍为教师信念,尤其是“职前教师的认识论信念与其教育技术整合能力之间存在显著的相关性”。^{②③}知识的结构、来源、稳定性等众多认识论信念都会对教师是否采用新技术教学产生影响,若认为知识是权威的、规范的,那么老师可能不会使用网络搜索等信息技术来进行课堂教学,即使采用互动白板也仅是用来展现“预定的答案”。为促进教师信念的转变以实现有效的技术整合,金昌明 (ChanMin Kim) 等提出了 ECBC 模型 (the Episode-Centered Belief Change Model),认为循环运用“评估教师现有信念及其背后情景记忆”“引发内心冲突”“激发信念重建意识”和“搜索解决方案”^④四种教学策略,可以使教师专业发展与教师改变信念的需求保持一致。教师转变对技术整合的信念转变,与以下两个因素有关:一是技术整合项目内部设计是否与课程理念、教师既有经验相契合;二是教师在技术整合的设计、开发和实施过程中是否获得渐进性支持。

2. 研究情境

从研究情境看,宏观视角下:关键词改革 (Reform) 出现的频次为 54,关键词课程 (Curriculum) 的频次为 78,说明研究关注教育改革和新兴理念发展背景下的教师信念。同时,研究也延伸到学校文化、课程实施、课堂决策等微观情境中。西方语境下,政策推

① Chand V S, Deshmukh K S, Shukla A. Why does Technology Integration Fail? Teacher Beliefs and Content Developer Assumptions in an Indian Initiative[J]. Educational Technology Research and Development, 2020,68(01):2753-2774.

② Ertmer Ottenbreitleftwich P E. Teacher Technology Change. How Knowledge, Beliefs and Culture Intersect[J]. Journal of Research on Technology in Education, 2010(42):255-284.

③ Yavuzalp, N. Investigating the Relations among Pre-Service Teachers' Teaching-Learning Beliefs and Educational Technology Integration Competencies: A Structural Equation Modeling Study[J]. Journal of Science Education and Technology, 2019,28(05):579-588.

④ Erkan Er, Chan Min Kim. Episode-centered Guidelines for Teacher Belief Change toward Technology Integration[J]. Educational Technology Research & Development, 2017(65):1041-1065.

行和多元文化对教师信念有冲击；东亚儒家文化圈的传统价值观对东亚地区的教师信念的影响也根深蒂固，进而可能与新兴理念产生冲突。安德伍德（Underwood）发现，西方创新理念在进入亚洲国家本土课程时遇到了挑战。^① 亚洲国家的教师的信念“受到中国传统教育文化的影响”，^② 如习惯采用背诵和默写的教学策略；部分信念受教学现实的限制，例如考量高风险的考试和争取有限的教育资源。面对这种跨文化对教师信念的挑战，最常用的教师培训理论框架包括文化回应教学（Culturally Responsive Teaching）、文化相关教学（Culturally Relevant Teaching）、公平教育学和社会公正理论。^③

在微观视角下，关键词“学校（School）、教室（Classroom）、教学（Instruction）”的出现频率很高，分别为 191、190、126 次。研究往往紧扣教师信念“可以通过一个人的言行推断出来”“具有真假值”等特性，关注真实的课堂生态中，教师信念和教师课堂决策之间的关系。例如阿什尔·图特卡博尼（Ashoori Tootkaboni, Arezoo）发现，尽管交际教学法在世界范围内被普遍接纳，但实际调查结果却显示，许多教师往往表示自己认可交际教学法，但在实际教学中却弃之不用，采用传统结构教学法，造成这种矛盾的根源在于“忽视了教师的信念”。^④ 因为教师信念最显著的特点是兼具时间和情境上的稳定性，已经存在的信念被认为是“即使面对矛盾的证据也是顽强存在的”，^⑤ 这意味着教师积极参与社会实践才有可能促成信念转变，甚至是长期努力的过程。对此，利耶达尔（Liljedahl）强调须关注教师“实质性参与”，即关注对个人有重要意义的经历，而不仅仅是参与的持续时间。^⑥

3. 研究视角

从研究视角来看，“建构（Construct）、多元（Diversity）、比喻（Metaphor）、探究（Inquiry）”等高频词，反映了教师信念研究呈现出一定的后现代思潮特征，反对主客二分，关注具体情境中教师信念的复杂性与建构性，反对绝对理性。库班约娃和费约克（Kubanyiova & Feryok）^⑦ 曾明确反对将教师信念视为“物化的心理结构，即与行为、语境以及教师内在情感、动机、价值观等区分开来”，强调研究并不一定要“准确呈现”外

① Underwood, Paul R. Teacher Beliefs and Intentions Regarding the Instruction of English Grammar under National Curriculum Reforms: A Theory of Planned Behaviour Perspective[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28(06):911-925.

② He Y, Levin B B, Li Y. Comparing the Content and Sources of the Pedagogical Beliefs of Chinese and American Pre - service Teachers[J]. *Journal of Education for Teaching*, 2011, 37(02):155-171.

③ Civitillo S, Juang L P, Schachner M K. Challenging Beliefs about Cultural Diversity in Education: A Synthesis and Critical Review of Trainings with Pre-service Teachers[J]. *Educational Research Review*, 2018(24): 67-83.

④ Tootkaboni, Arezoo Ashoori. Teachers' Beliefs and Practices towards Communicative Language Teaching in the Expanding Circle[J]. *Revista Signos*, 2019, 52(100): 265-289.

⑤ Kagan, Dona M. Implication of Research on Teacher Belief[J]. *Educational Psychologist*, 1992,27(01):65-90.

⑥ Liljedahl, P. Noticing Rapid and Profound Teacher Change[J]. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2010, 13(05): 411-423.

⑦ Kubanyiova M, Feryok A. Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance[J]. *The Modern Language Journal*, 2015, 99(03): 435-449.

部世界的真实存在,从而获得真理性或本质性的知识;而是要正视各种可能的非理性信念,正视人的感情、欲望、本能、既往经历和与环境共生的过程。除了研究内容具有一定的后现代特征,研究方法也体现了这一特点。叙事研究常作为重要的反思工具用来展开微观的分析,“多采用自我评估、反馈、现场记录观察等形式,揭示教师经历与信念的复杂性”。^①研究重在基于不同类型的数据,推断教师信念的属性,这与教师在不同情境下的真实信念可能一致,也可能是处于调和使之平衡的矛盾状态。离散与复杂性也是教师信念区别于其他教师研究的特点。

四、知识基础识别

知识基础是指领域研究前沿在科学文献中的引文和共引轨迹,^②可以用于探析国际上教师信念研究的原点性理念。本研究通过 Citespace 软件关键定位功能,以“Cited Reference”作为网络节点,选择具有权威性的经典文献 17 篇,进行知识基础分析。由于文献年代越久远,其共引次数会越多,新近的文献共引次数则相对较少。因而,在对经典文献进行梳理的过程中,辅以相关解读和评析。研究发现,教师信念研究知识基础主要包括:认识论信念;信念与实践的互生与转换;信念与内部心理其他变量之间的相关性。对照共现分析部分的前沿热点,发现这些研究往往采用不同的方法、在不同的情境中、基于不同的学科背景,研究上述原点性的理论。

(一) 教师有关认识论的信念

在过去的 30 年里,越来越多的研究认为认识论信念是理解教学和学习的关键。摩卡恩(Mercan)^③曾对认识论信念加以明确的界定,认为它是“一个人真正持有的关于知识是什么的心理状态”。认识论信念包括绝对主义和评估主义,客观主义和相对主义,以及基于证据的调和立场等。比尔(Buehl M)^{④⑤}则认为关于知识的信念,常涉及以下几个方面:知识的确定性与否;知识的简单性或复杂性;知识来源;知识的证明过程及其证据。由于知识及其获取过程是教师工作的主要对象,所以认识论信念在教师信念结构中处于核心地位,它有助于理解其他信念的形成。

除了有关知识的信念研究外,认识论信念还包括对信念是否属于知识的思考。20 世

① Schmidt, M. Transition from Student to Teacher: Preservice Teachers' Beliefs and Practices[J]. Journal of Music Teacher Education, 2013, 23(01): 27.

② Coccia M, Rolfo S. Technology Transfer Analysis in the Italian National Research Council[J]. Technovation, 2002, 22(05): 291-299.

③ Mercan, M., Epistemic Beliefs about Justification Employed by Physics Students and Faculty in Two Different Problem Contexts[J]. International Journal of Science Education, 2012, 34(09): 1411-1441.

④ Fives H, Buehl M M. Teachers Beliefs in the Context of Policy Reform[J]. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2016, 3(01): 114-121.

⑤ Buehl M M, Alexander P A, Murphy P K. Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General?[J]. Contemporary Educational Psychology, 2002, 27(03):415-449.

纪 90 年代, 佩詹斯 (Pajares)^① 认为知识和信念是有差异的, 知识是基于特定领域成员一致认可的事实, 而信念更具个人特性; 信念带有较强的情感性和情境性, 而知识具有真假值。艾贝尔森 (Abelson)^② 将信念系统的特征表述为七个方面: (1) 信念系统的要素源于个人经验; (2) 信念系统在一定程度上与某些概念如上帝实体是否存在有关; (3) 信念系统通常包括“另类世界”的表征, 如对现实世界和理想世界的表征; (4) 信念系统在很大程度上依赖评价和情感成分; (5) 信念系统可以来自个人经验、民间传说或政治宣传; (6) 信念系统包含的内容通常是高度“开放”的; (7) 信念可以有不同程度的确定性。总体而言, 知识和信念具有一定的重叠部分, 二者的本质区别在于知识须从外部加以验证, 而信念带有个人主观性。知识与信念的分野, 有助于我们认识教师教育工作的复杂性, 并一定程度上规避机械、简单、理想化的教师教育行为。

(二) 教师信念与实践的互生和转换

教师信念与教师的实践是动态互惠的关系。教师信念在课程实施中发挥重要的中介作用——过滤、建构经验来促进或阻碍实践。科什那 (Kirschner)^③ 认为, 源于意识形态领域的教育改革, 要落实到具体实践中, 必须回归到教师如何学习这个根本问题上。例如奥滕布雷特 (Ottenbreit)^④ 通过对八位教师数据的分析得出这样的结论: 如果教师认为新兴技术是有价值的, 则更有可能将其纳入自己的教学实践中。但教师信念和教师实践却并不总是一致的。布莱恩 (Bryan)^⑤ 非参与性地观察了一位科学教师芭芭拉 (Barbara) 的课堂教学, 发现教师信念与教师的实践存在不一致的现象: 芭芭拉持有建构主义的科学观, 认为科学概念与科学探究过程共生, 但教学上却更认可讲授的形式, 认为教师是教学的中心, 手握“正确答案”。

这种不一致现象背后的“黑箱”也是研究者关注的重点。如巴斯特科曼 (Basturkmen)^⑥ 回顾了对 17 项有关教师信念和实践的研究, 发现教师经验丰富与否直接影响信念与实践的一致性; 艾默特 (Emert) 则提出在教育技术的更新过程中, “最大的障碍是教师对技

① Fives H, Buehl M M. Spring Cleaning for the "Messy" Construct of Teachers' Beliefs: What are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us?[M]// APA Educational Psychology Handbook: Volume 2 Individual differences and Cultural and Contextual Factors, 2012:471-499.

② Abelson, R. Differences between Belief Systems and Knowledge Systems[J]. Cognitive Science, 1979(03): 355-366.

③ Kirschner, P.A., Sweller, J. and Clark, R.E. Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching[J]. Educational Psychologist, 2006(41): 75-86.

④ Ottenbreit-Leftwich A T, Glazewski K D, Newby T J, et al. Teacher Value Beliefs Associated with Using Technology: Addressing Professional and Student Needs[J]. Computers & Education, 2010, 144(03):1321-1335.

⑤ Bryan L A. Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Belief System about Science Teaching and Learning[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2003, 40(09):835-868.

⑥ Basturkmen H. Review of Research into the Correspondence between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices[J]. System, 2012, 40(02): 282-295.

术的态度和信念”，^①而它与教师早期的成功经验和对他人使用技术效果的观摩有关。伯格（Borg）^②建议，教师教育课程实施过程中可以采用如下方法：对作业进行反馈、反思性写作和教学实践，以挑战教师固有的信念。所以，在创新的教育理念能够真正转化为教师实践之前，应充分考虑教师个人经历和固有信念，以及“教师学习内容、教师知识和信念的一致性，以及政府教育政策、学校理念和教师专业发展的一致性”。^③

（三）教师信念与内部其他心理变量之间的关系

教师信念会影响教师情感，但与情感有本质的不同。戈尔丁（Goldin）^④将信念定义为特定的“认知/情感结构”，认为信念具有比态度和情感更强的认知倾向。麦克劳德（McLeod）^⑤补充了教师信念特性，即稳定性和强度。他认为，信念相对稳定，不如态度和情绪那么强烈。贝尔贝斯（Belbase）总结前人经验，并对价值加以考量，建构了有关信念、知识、知觉、价值的交叉重叠图（见图2）。^⑥当教师个体接收到新的知识，其原有经验和信念会发生顺应或者同化，而这种顺应或同化是基于教师个体原有的信仰。如图2所示，信念的内核为价值观，以理想的教师信念来要求教师时，可以提高教师的内在修养、行业伦理。因此，具有价值导向的信念的引领在教师队伍建设及专业伦理养成与建

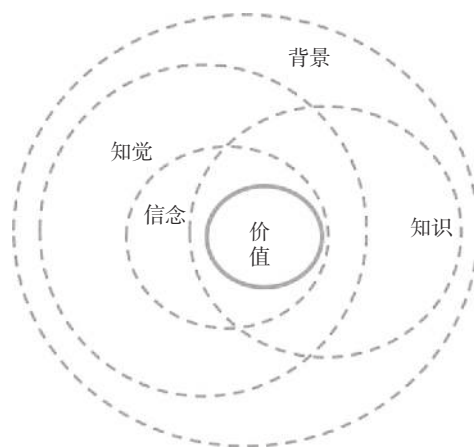


图2 信念、知识、知觉、价值的交叉重叠图

- ① Ertmer P A, Ottenbreit-Leftwich A T, Sadik O, et al. Teacher Beliefs and Technology Integration Practices: A Critical Relationship[J]. *Computers & Education*, 2012, 59(02):423-435.
- ② Borg S. The Impact of In-service Teacher Education on Language Teachers' Beliefs[J]. *System*, 2011, 39(03):370-380.
- ③ Laura M. Desimone. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures[J]. *Educational Researcher*, 2009(38): 181-199.
- ④ Goldin, G.A.. Beliefs, Meta-affect, and Mathematical Belief Structures. *Beliefs: A hidden Variable in Mathematics Education?*[M]. Dordrecht: Kluwer, 2002: 64.
- ⑤ McLeod, D.B. Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* [M]. New York: Macmillan, 1992, 578.
- ⑥ Belbase, Shashidhar. Teacher Belief, Knowledge, and Practice: A Trichotomy of Mathematics Teacher Education[EB/OL]. (2012-04-07)[2021-03-15]. <https://eric.ed.gov/?id=ED530017>.

构过程中,具有不可替代的基础性价值。

从20世纪80年代至今,关于教师自我效能感的信念的研究,一直是教师信念研究的重点内容(参见前文热点部分分析)。此类研究背后的理论基础主要来源于班杜拉(Bandura)。他在1977年发表的著作《社会学习理论》和《自我效能感:控制的运用》中提出,自我效能的信念系统是人类动机、幸福和个人成就的基础。1986年,班杜拉出版了《思想和行动的社会基础——社会认知论》一书,提出了著名的三方互惠理论模型,认为教师信念具有六个来源:正规教育(Formal Education)、规范的知识体系(Formalized Bodies of Knowledge)、观察学习(Observational Learning)、与他人合作(Collaboration with Others)、切身的体验(Enactive Experiences)和自我反思(Self-reflection)。自我效能感的信念研究主要基于上述六个来源,探究因教龄、性别、学科、地域、职后培训、教师课程体系等相关因素对信念的影响。

五、总结与展望

本研究主要从文献计量学的视角,对2000—2020年间国际上有关教师信念研究的分布特征、热点主题、前沿演进以及知识基础等作了系统的梳理与分析,得出以下结论与启示:

第一,从时空分布看,教师信念的国际研究文献数量从2008年开始快速递增,并从2015年后呈现突破性增长态势。中国大陆地区的教师信念研究相对欠缺。鉴于此,对教师信念感兴趣的学者可以借鉴国际和中国香港地区的研究。

第二,从热点主题以及前沿演进看,教师信念研究在研究对象、研究内容以及研究情境方面都有着自身的研究特点。从研究内容看,主要关注了教师所持有的关于学科教学、知识、技术整合等信念;其知识基础主要是认识论信念、信念与实践的转化以及与其他心理变量的关系。在一定程度上可视为,当前有关教师信念的研究,对以往教师专业发展简单化思维进行了反思。我国学者可以结合国际研究的热点,从微观情境中阐释教师信念的形成与发展。可以通过分析认知、情感与教师信念之间的双向影响,对比不同学科之间教师信念的差异性;由关于教师的自我信念逐步向外拓展到关于教师对新兴技术应用信念等热点研究;关注文化和社会等情境对教师信念的影响;关注由个体到群体等不同社会生态圈内信念之间的流通与偏移现象。

第三,从研究基础、理论基础以及方法基础看,研究早期主要从分析哲学的角度进行话语研究;八十年代后逐渐由实证的心理学区视角转入微观情境的研究中,汲取了哲学、心理学和社会学等学科的养料,既尊重实证研究的范式,又采用多样化的研究方法。我国研究者在西方研究的基础上,关注教师信念与知识、情感、态度等之间的关系,以及教师信念的内部构成和层次结构等基础性问题。同时,不仅要关注应用性研究,也须遵循领域自身的逻辑和方法论:从关注内部活动的个案研究走向连接外在环境的系统研究;也可以参考本国国情,本国特有的文化价值观,探索中国教师特有的信念体系。

(上海市社科规划 2019 年度一般课题“从文化认知到文化体验：中小学生学习优秀传统文化认同的教育范式研究”(项目编号：2019BKS016)。)

Frontier and Knowledge Base in the International Researches on Teacher Belief: An Analysis of the International Core Journals from 2000—2020

DONG Qi, DONG Beifei

(Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: Teacher's belief is the filter of educational reform and ideas. In recent years, it has become a hot topic in international researches. Using CiteSpace and the literature metrology, this study makes a visual analysis of 2071 articles about teachers' belief downloaded from WOS from 2000 to 2020. Results show that: the research on teacher's belief is still in high-speed development with large potentials in further research; the research topics focus around relationship between teacher's beliefs with their professional development, and it pays attention to teachers' beliefs in teaching, knowledge, self-efficacy, especially their beliefs of digital literacy and technology integration since 2016; In the macro research context, the research focuses on the influence of local cultural traditions and practices on the development of teachers' beliefs about the latest educational reforms and ideas. The research goes deeply into the micro context of school culture, curriculum implementation and classroom decision-making, focusing on the real beliefs held by teachers and its construction and development. The theoretical foundation for this field relates to many disciplines such as analytic philosophy, psychology, linguistics, and ecology. While researches focus on epistemological belief, the interaction and transformation of belief and practice, and the correlation between belief and other internal psychological variables, these studies explore the specific performance of these original problems in different situations. This research provides suggestions as follows: while referring to the international theoretical perspectives and methods, Chinese researchers can pay attention to the differences of teachers' beliefs of different subjects, teachers' beliefs about online teaching and other technology integration, the flow and deviation of beliefs from individuals to groups which belong to different social and cultural ecosystems; reflecting on the situational and unique characteristics of teacher belief embedded within the local culture and education system.

Key words: teacher belief, distribution attributes, research frontier, basic knowledge

美国社会性科学议题教学研究及启示

——以“议题探究”项目为例

邴 杰 李 诺 刘恩山

摘 要 近 20 年来,伴随着科学技术的发展,社会性科学议题的社会性、科学性、争议性、不确定性等特征为科学教育和跨学科教育提供了丰富的主题情境,让学生在文化视域下学习科学知识成为美国《下一代科学教育标准:NGSS》所倡导的重要内容,基于社会性科学议题的教学也成为美国科学教育中培养学生功能性科学素养的重要教学策略之一。然而,受到传统教学目标、专业话语体系及跨学科教学方法等的影响,前期美国科学教育中社会性科学议题教学的研究比较分散。为了契合美国科学教育标准要求,更好地将社会性科学议题与科学教育相结合,美国基于社会文化情境重塑 STEM 的理念开展了议题探究项目的研究,该项研究以情境学习理论为支撑,围绕社会性科学议题设计教学方案,注重学生对社会性科学推理能力的发展。在教学目标的设计上关注与国家科学课程标准三维目标的一致性,在教学设计上利用九步迭代法设计教学,并为教师提供了教学工具和教学评价体系。借鉴该项目设计框架,我国科学教育中的社会性科学议题教学要注重与科学课程目标的关联性,围绕议题设计单元教学模块,聚焦学生核心素养的发展,构建多元评价体系,加快社会性科学议题教学师资培养,提升科学教师社会性科学议题教学能力,通过多方联动系统搭建本土化社会性科学议题教育资源平台,为教师实施社会性科学议题教学提供助力。

关键词 社会性科学议题 社会性科学议题教学 社会性科学推理 单元教学设计

作者简介 邴杰,北京师范大学生命科学院博士研究生(北京 100875);李诺(通讯作者),北京师范大学生命科学院博士研究生(北京 100875);刘恩山,北京师范大学生命科学院博士生导师(北京 100875)。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0131-11

21 世纪以来,社会性科学议题(Socioscientific Issues,简称 SSI)对培养学生科学素养的价值属性日益凸显。SSI 所蕴含的科学性与不同学科之间存在着广泛联系,其科学争议性推动了社会文化不同领域的发展,比如:认识论的发展、社会道德话语体系的构建、

情感推理、品质教育、科学本质和论证等。^①让学生在“社会文化视域”下学习科学知识成为下一代美国科学教育标准所倡导的内容之一。^②然而，科学教育中渗透社会文化情境，并且开设社会性科学议题教学并没有统一标准。受到传统教学目标、专业话语体系及跨学科教学方法等的影响，前期美国科学教育中社会性科学议题教学的研究比较分散，传统科学教育中的科学知识通常是去语境化的知识体系，随着科学教育的发展越来越需要学生在真实问题中通过协商对话生成科学知识，这就要求在社会文化情境中设计和实施科学教育的课程和教学。基于社会性科学议题的社会性、科学性、争议性、不确定性等特征设计教学，让学生在“社会文化情境”中获得论述、论证、探究、决策、评价信息来源的能力和素养，进而培养学生成为具备社会责任的未来公民的教学被称为社会性科学议题教学。^③

“议题研究”项目^④是由美国密苏里大学教育学院的 ReSTEM 研究所建立的横向研究项目，旨在在“社会文化情境”下重构 STEM 教育，帮助学生实现：对所处世界和日常生活的理解；从社会、个人等不同角度对社会议题作出明智的决策；具备参与科学学习和实践的能力。该研究项目由科学教师、教师教育研究者和科学研究人员共同组成，以“情境学习理论”为依托开展围绕社会性科学议题的教学研究，为课堂教学提供教学材料、开发课程并开展教师专业发展等，这些资源在其共享平台（<http://ri2.missouri.edu/>）以开放性共享资源的形式对全网教师开放。本研究以美国密苏里大学教育学院的 [RI]² 项目为例，从其设计理念、设计框架及教学工具等方面进行解析，以期为我国科学课堂教学中利用社会性科学议题落实学科核心素养提供借鉴。

一、基于情境学习理论的项目设计理念

[RI]² 项目中的“相关议题”特指与科学概念、科学实践或科学技术等相关的社会性问题——社会性科学议题，其解决需要社会性科学推理（Socioscientific Reasoning，简称 SSR），但受制于科学的本质属性，其解决方案具有不确定性。该项目的整体设计理念是在“社会文化情境”中促进学生科学素养的发展，具体表现在以下两个方面。

（一）以情境认知理论为依托构建问题学习情境

[RI]² 项目与 STEM 和 STS 教育中的教学方法具有相似性，但在操作流程和实施方式上具有其独特特征，如在 STEM 和 STS 教育中强调科学与社会问题建立联系，但在 STEM 和 STS 教育中并不是以该核心问题作为课堂教学的主要组织形式，而 [RI]² 项目则以 SSI 为情境，并围绕着该情境展开教学设计，如家用洗涤剂中磷含量、剩余磷对环境的

① Zeidler D, Herman B, Sadler T. New Directions in Socioscientific Issues Research[J]. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 2019, 1(01): 11-20.

② Pruitt, S. The Next Generation Science Standards: The Features and Challenges[J]. *Journal of Science Teacher Education*, 2014, 25(02):145-156.

③ Bybee R. NGSS and the Next Generation of Science Teachers[J]. *Journal of Science Teacher Education*, 2014, 25(02): 211-221.

④ 议题研究的全称为“对相关议题的缜密探究”（Rigorous Investigations of Relevant Issues，以下简称 [RI]² 项目）。

影响、是否应以减少磷酸盐洗涤剂生产的决策等制定教学指导性框架。在整个教学单元的设计中,将洗涤剂的购买和制造洗涤剂的厂家等相关的社会问题整合,突出个人和社会问题,在科学教育中通过 SSI 教学渗透与社会责任相关的环境教育和生态教育。

[RI]² 项目中的 SSI 教学如图 1 所示,^① 情境与问题是驱动学生学习科学内容和开展科学实践的重要前提, SSI 的科学性承载科学教育中重要的科学内容,其社会热点性激活学生内在学习动机,并将科学文化形态中的知识建构在社会文化中,学生在议题学习中建立与科学教育中概念和实践的联系,强调学生对概念和实践的运用和迁移;议题的争议性和解决方案的不确定性等特征,让学生能从多元社会文化视角理解科学概念并开展科学实践,赋予学生面对未来社会的勇气,赋予学生学习的意义,从而深层次地激发和驱动学生的学习。

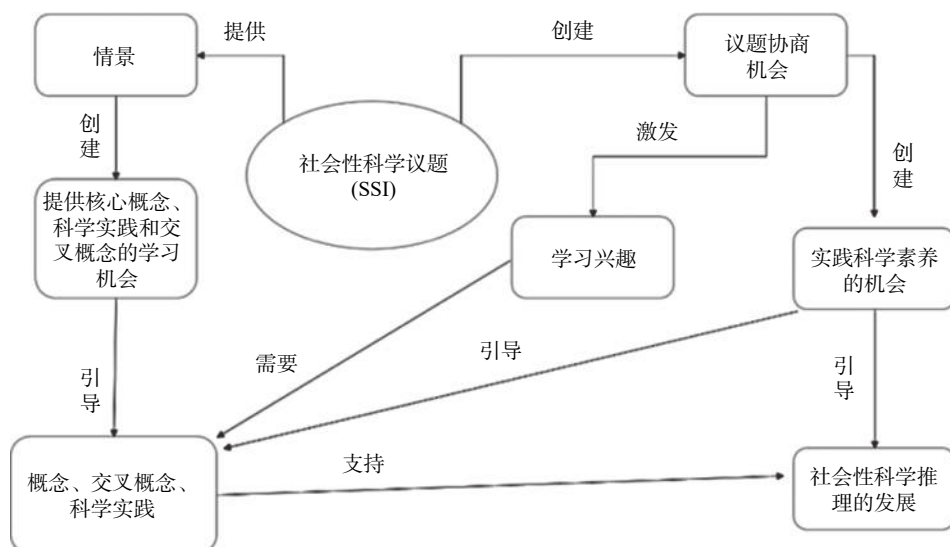


图 1 基于情境认知理论的社会性科学议题教学

(二) 社会性科学推理是教学活动开展的重要基础

[RI]² 项目中的 SSI 教学不仅倡导在复杂议题中学习科学相关内容,还倡导利用社会性科学推理解决问题,并要求对决策作出预判,萨德拉(Sadler)等人将这些趣味性、复杂性和疑难性实践活动称为社会性科学推理。^② 在 [RI]² 项目中利用 SSR 构建教学活动,通过有意识的程序式的训练,让学生达到驾驭 SSI 的技能,具体表现形式如下:考虑到 SSI 的复杂性、多角度分析问题、不同立场下探究问题、批判性地分析有偏见的信息、科

① Sadler T. Situated Learning in Science Education: Socio - scientific Issues as Contexts for Practice[J]. Studies in Science Education, 2009, 45(01):1-42.

② Sadler T D, Barab S A, Scott B. What Do Students Gain by Engaging in Socioscientific Inquiry?[J]. Research in Science Education, 2007, 37(04):371-391.

学对议题的解释力和局限性等。^①

SSR 与罗伯茨 (Roberts) 提出的情境化的科学素养的内容具有高度一致性。科学素养是科学教育的长期目标, 科学素养具有复杂的多维结构, 是当代科学教育改革的核心。科学素养属于宽泛性的概念, 在科学教育领域中的解释具有多样性。该概念的发展已有 60 多年, 罗伯茨通过对科学教育中科学素养的系统性梳理, 提出从情境视角理解科学素养, 认为需要正确区分科学素养的两种观念: 科学素养观念 I (强调其与科学学科中科学内容知识的一致性) 和科学素养观念 II (科学内容知识在日常生活中的应用)。例如, 作出明智的决策、以批判性的思维方式面对争议问题、利用科学解决问题的能力等等, 这些被称为功能性科学素养。^② 功能性科学素养, 指学生在社会活动中处理日常生活中的事务时应具备的科学思维方式。[RI]² 项目的单元教学活动设计和实施建议是 SSR 结构标准的外在显性化, 这也是该教学区别于其他教学的重要特征之一。在单元设计的不目的中, 强调 SSR 能力对学生科学实践活动的重要性。

二、[RI]² 项目的设计框架

[RI]² 项目首先将 SSI 教学与科学教育之间的关系作了简单界定, SSI 教学致力于将 SSI 教学目标与《国家科学教育课程标准》(Next Generation Science Standards, NGSS) 中的科学概念—科学实践—交叉学科概念三维目标相关联, 促进发展学生的认知理解能力、基于证据的推理能力、性格形成和道德伦理等的发展。^③ SSI 教学是不同于传统教学的新型教学方式, 以学生的学为中心, 利用 SSI 激发学生对社会的责任感, 调动学生的学习积极性, 在科学实践活动中发展认知, 促进学生高阶思维的发展, 从而实现学生科学素养的全面提升。

(一) 利用“九步迭代法”展开 SSI 教学设计

[RI]² 项目为教师利用 SSI 实施单元教学设计提供了具体参考模板, 该模板以启发式教学为基础, 采用九步迭代法, 每项内容提供详细的示例, 帮助教师理解。具体以“气候变化”为例作一简单描述: 步骤 1, 发现“气候变化”中的问题, 并将其与科学主题“生态系统”和科学实践“建模”建立联系; 步骤 2, 构建科学主题“生态系统”与 NGSS 中具体科学概念或交叉概念之间的联系; 步骤 3, 聚焦科学内容和重要问题。如生态系统中各要素之间的相互作用, 光合作用与细胞呼吸之间的关系, 气候变化对当地生态系统的影响等; 步骤 4, 制订具体的单元学习目标, 如使用生态系统模型来预测特定生态系统中人口的稳定性/变化以应对气候变化, 就生态系统的相对稳定性/变化进行讨论; 步骤 5, 制

① Sadler T, Zeidler D. The Significance of Content Knowledge for Informal Reasoning Regarding Socioscientific Issues: Applying Genetics Knowledge to Genetic Engineering Issues[J]. Science Education, 2005, 89(01):23.

② Roberts D, Bybee R. Scientific Literacy, Science Literacy, and Science Education[M]// N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.). Handbook of Research on Science Education, Volume II. New York, NY: Routledge, 2014: 697-726.

③ Krajcik J, Codere S, Dahsah C, et al. Planning Instruction to Meet the Intent of the Next Generation Science Standards[J]. Journal of Science Teacher Education, 2014, 25(2): 157-175.

订单元评价方式,如学生对生态系统概念的理解评价等;步骤6,设计单元教学大纲,如“消失的草原”;步骤7,制订课程计划;步骤8,课堂实施及学生评价,如在“消失的草原”模块的实施过程中,在每节课上或之后记录并检查学生的任务完成度,同时将早期的单元模型与最终模型和项目比较;步骤9,反思并评价单元教学成效,及时对1—7项步骤作出修改和完善。

(二) 教学设计中的重要要素及其注意事项

按照SSI教学的重要目标是培养学生的功能性科学素养,帮助学生认识SSI、理解学科核心概念及相关交叉学科的概念、创造机会让学生参与到科学实践活动中,实现学生对科学本质的理解及其SSI的社会性科学推理能力,在社会协商中形成认同感,构建正确的社会价值观体系,该设计框架包括三个阶段,每个阶段的教学设计都对应着相应的学习目标,同时都包含教师和学生两种角色的设计。

其中,第一阶段称为议题聚焦阶段,主要建立起与学科概念、社会关注点的关联性;其学习目标是对焦点问题的认识和理解;教师需要基于SSI建构情境,让学生能够在其中探究SSI中的问题,建构的情境内容要强调与科学观点以及社会相关因素的联系;学生需要探索SSI,包括与该问题相关的科学概念,以及一些社会(如社会、政治、经济或道德)因素。

第二阶段为教学活动,需要围绕核心问题学习科学概念、交叉概念、科学实践和社会性科学推理。其中根据学习目标的不同又包括五个部分,一是科学概念的理解,教师需要预测、引出和解决该问题的相关概念,为学生创造体验科学现象的机会,学生学习与核心问题相关的科学概念和交叉概念;二是科学实践能力的培养,教师需要确定单元科学实践活动,为学生提供脚手架,帮助学生实现科学实践技能的提升,同时要鼓励学生对自己的观点和实践进行反思,从事有助于实践活动开展的科学实践技能训练;三是社会性科学推理能力的培养,教师为学生创造解决复杂性、多种观点、有探究需求、存在偏见、以及展现科学的解释力和局限性的问题,学生需在问题解决中展开社会性科学推理(解释SSI的复杂性、从多个角度分析问题、在不同立场下探究问题、批判性地分析有偏见的信息、科学对议题的解释力和局限性);四是媒体素养能力的培养,教师需要为学生提供对媒体信息的评判,为培养学生的媒体素养提供实践机会,学生能使用当前的媒体和信息技术来寻找、分析并共享该问题的信息和观点;五是元认知能力的培养,教师需要创造机会让学生考虑所持有的信念和立场,鼓励学生思考新的科学概念、科学实践和社会性科学推理,通过反思完善自己对问题的看法和立场。

第三阶段为整合期,通过聚焦核心问题的终级活动实现学生对概念、实践和推理等的理解。该阶段的实施应能解决所有基本的学习成果和由教师或课程设计者优先考虑的可自由选择的结果,教师通过设计有挑战性的实践活动,让学生将学到的科学概念在科学实践和社会性科学推理中运用和迁移;学生在成果(如海报、公开展示等)的创建中,能综合运用科学概念,体现科学实践和社会性科学推理能力。

另外, [RI]² 项目着重强调 SSI 教学中核心问题的重要性, 认为在选择问题时需要考虑蕴含在 SSI 情境中的科学大概念和科学实践活动。核心问题的提出需要关注到以下三点: 一是核心问题是否为社会性科学议题; 二是该议题中是否真实有效地涉及不同利益群体; 三是在课堂教学中将采用哪些具体的教学策略达成预期目标。其中前两个问题具体指向教学设计过程中根据学生需求设计合适的核心问题, 强调如果核心问题并不是 SSI, 在教学设计时需要重新考虑选择合适的议题作为情境和教学内容。

当选取了相应的议题并提出相应的核心问题后, 教师还需要特别注意核心问题与国家课程标准中相关主题内容的匹配性, 核心问题与社会、政治、经济、道德等相关的资料获取情况, 以及不同利益群体与核心问题的关联度等问题。

SSI 教学在课堂教学中的成败还取决于教师对教学策略的掌握和运用情况。首先, 教师需要明确课堂教学中学生对该问题的关注度; 其次, 权衡教学中相关科学知识的深度; 第三, 基于议题情境架构中虚、实方案的选择; 最后, 在课堂教学中要考虑议题的延伸性和扩展性, 如是否向学生强调议题的区域性(全球性议题、国家性议题还是地方性议题)。

(三) SSI 教学实施中的教学工具

在 [RI]² 项目中为教师呈现了 4 种重要的教学工具, 分别是用于多元目标制定的星形图工具、用于分析 SSI 的立场因果图工具、对科学怀疑论的反思——媒体信息的工具, 以及科学幕后分析工具, 以下对 4 种工具分别进行简单介绍。

1. 星形图工具

星形图 (Star Chart) 是被广泛应用到 SSI 中立场评价和多元目标制定中的工具。学生通过对问题的调查, 并围绕核心问题在五角星的五个角上从不同角度填写相关内容。其中, 每个角上内容的确定需要注重以下三个方面: 一是明确科学学科知识的重要性; 二是充分考虑到不同的社会因素如政治、经济、宗教、道德等的影响, 并确定在学生认知水平和当前学科尺度内的适当性; 三是星形图填写完成后, 学生要根据学科知识的学习以及认知发展水平确定自己对核心问题所持有的立场和态度。

2. 立场因果图工具

创建立场因果图 (Causal Map) 能将学生隐形的思维外显化, 通过对议题系统的分析, 发现各个因素与核心问题的关系以及各因素之间的关联性, 从而达到让学生理解议题复杂性的目的。具体实施方法如下: 首先, 学生需要针对议题选取立场或支持的解决方案; 其次, 根据立场或解决方案, 思考并画出此立场和决定下可能的正反不同的结果; 第三, 学生将认为重要的部分在该位置因果图上用不同颜色的彩笔加以强调; 最后, 学生可以与具有相同立场或解决方案的学生合作, 比较其立场因果图; 同时学生可以与持不同观点的同学分享其持有的立场, 并从多角度分析议题。

3. 媒体信息分析工具

信息化时代媒体在 SSI 的产生过程中具有推波助澜的作用, 正确认识媒体信息在 SSI 的抉择中具有非常重要的作用, 对媒体信息进行分辨的工具, 具体包含三项主题内

容：一是作者与读者分析，如信息的作者和读者、信息来源及其价值；二是信息及其意义，如信息中引发关注的创新点、不同立场下对信息的理解差异、不同读者对该信息的反应差异；三是表征与事实真相，如信息中忽略的生活方式、价值观点，信息呈现的是事实性描述/观点/其他，信息的可信度等。具体问题可包括以下内容：（1）提供该信息的渠道是谁（或组织、机构、公司）？（2）是否有充足的证据支撑该信息？（3）如果该信息具有充足的证据支撑，证据的来源在何处？（4）信息发布的目的是什么？（5）发布该信息的组织或个人的专业背景是什么？（6）发布该信息的组织或个人是否存在某种偏见？（7）这些偏见是否会影响对该信息的表达方式？（8）提供的信息准确性是怎样的？（9）其中的观点和主张是否得到支持？（10）是否存在对事实性证据的曲解？（11）发表的内容是否遗漏了某些重要信息？（12）是否存在某些不必要的信息？（13）（如为了恶意扭曲事实而增添的无关信息）不同立场和偏见对该议题的科学性或社会性来源产生的影响？（14）不同立场和偏见下对该信息的理解会对自己产生怎样的影响？

4. 科学幕后分析工具

对科学本质的理解有助于更好地理解科学知识的可靠性和可信度，学生需要了解科学发现的过程，只有对科学产生的过程和方式方法的理解，才能更好地认识科学及分辨与科学相关的各类信息。因此，在分析社会性科学议题的过程中认识其中科学知识发展的可靠性和可信度必须对科学知识形成的三个阶段具有清晰的认识，第一个阶段，对于观察的认识，使用观察、测量、实验、仪器、工具描述自然现象；第二个阶段，概念的生成，使用推理、演绎、类比、科学史、数学将观察的现象提炼成科学的观点、概念和理论；第三个阶段，科学受到社会文化的影响，科学作为人类的创造性活动，受到同行评议、修正的影响，同时也会受到文化、经济和社会的影响。在对社会性科学议题的评判中需要相关工具，^①具体分析工具如下：（1）收集数据的过程中可能产生误差的因素有哪些？（2）同时发生的两件事情之间不一定存在相关性和因果性。（3）结论的得出是基于证据还是基于价值取向得出的？（4）该观点是否需要深入研究？（5）新发现与前期研究或已有证据之间是否存在关联性？（6）是否存在可能影响研究结果的潜在错误？（7）研究是如何被同行评议的？（8）谁支持了该项研究？这会产生什么偏见？（9）研究人员是否有任何个人利益冲突？（10）这项研究是否符合伦理？

（四）教学评价体系

教学评价在教学过程中起着重要作用，通过教学评价可以评价课程实施的有效性。[RI]²项目对社会性科学议题教学的评价主要建议采用形成性评价和总结性评价两种评价方式，并鼓励负责课程开发和教学的教师要认真思考评价目标，强调教学目标—教学内容—教学评价的一致性。[RI]²项目组开发了多个评价工具用于社会性科学议题教学的评价，该项目组开发的评价工具与问题为中心的教学评价结果相一致，具体可以分为对社会性科学推理的评价工具、终级评价工具、科学实践评价工具、科学概念评价工具和科学兴

^① Allchin, D. Evaluating Knowledge of the Nature of (Whole) Science[J]. Science Education, 2011, 95(03), 518-542.

趣评价工具。在此分别以社会性科学推理的评价工具和科学概念的评价工具为例作一简单介绍。

1. 社会性科学推理的定量评价 (QUASSR)

社会性科学推理是与社会性科学推理决策相关的一项重要能力结构。QUASSR 囊括了学生在面对科学和社会交叉的具有挑战性的问题需要完成的相关任务, QUASSR 通过选择题 (QUASSR—mc) 和主观题 (QUASSR—cr) 两类试题来评价学生的社会性科学推理能力。两类题目都以情境为题干, 其中排序题采用二阶多项选择题的模式, 主观题围绕 SSR 的内容维度建构题目, 并提供了开放性的答题模式; 通过配套的评分标准给学生打分。其中, QUASSR-mc 的评价方式采用线上评价的方式, 利用自适应评价测试系统 (按照逻辑顺序随机抽取试题组建评价内容), 罗曼 (Romine) 等采用心理计量学原理对学生的学学习展开评价和评分, 并提出围绕 SSI 的教学认知体系中需要注重对学生社会性科学推理能力的培养, 而政治、经济、伦理、道德等相关的知识是学生解决 SSI 问题的基础。^①

QUASSR—cr 的评价方式采用线上评价和线下评价两种方式展开, 具体步骤如下: 首先向学生提供 1 种解决方案, 随后根据不同的背景给出系列标准方案。可以采用多种方案解决议题, 但是为了防止评价中学生产生厌倦情绪, 将每个主题的方案限制在 3 种方案之内, 经过多轮评价研究, 该项目组开发了一套良好的 QUASSR—cr 评分标准, 每个主题对应于社会性科学推理的复杂性、探究性、观点来源和科学怀疑论四个中的一个维度。^②

2. 科学概念的评价

[RI]² 项目中 SSI 教学的重要目标之一是关注学生对科学概念的理解, 学生在参与 SSI 教学的各项活动, 是对科学概念、观点和原则等的实际运用, 并且强调在该项目中 SSI 教学中涉及的科学概念、观点和原则与 NGSS 中所要求的学科核心概念和交叉概念具有一致性。作为论证 [RI]² 项目有效性的标志之一, 该项目开发了多种对学生科学概念理解的总结性评价工具。

三、对我国科学教育中实施社会性科学议题教学的启示

近年来我国科学教育领域从国家课程标准和考试评价标准的高度明确了社会文化情境中社会相关问题的重要性, 但当前我国科学教育教学实践并没有深层次挖掘其中存在的教育教学价值。通过以上对美国 [RI]² 项目中关于 SSI 课程、教学和平台建设的成熟经验的解析, 对我国在科学教育中实施 SSI 教学, 推进 SSI 教学本土化具有以下五个方面的重要启示。

(一) 注重顶层设计, 围绕社会性科学议题组织教学

[RI]² 项目的整体设计方案围绕 SSI 展开, 并非简单地将其作为学习学科知识的情

^① Romine W, Sadler T, Kinslow A. Assessment of Scientific Literacy: Development and Validation of the Quantitative Assessment of Socio - Scientific Reasoning (QuASSR)[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2017, 54(02):274-295.

^② Sadler T.,Foulk J, Friedrichsen P. Evolution of a Model for Socioscientific Issue Teaching and Learning[J]. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 2017, 5(02), 75-87.

境,而是将 SSI 作为问题或主题,强调学生在特定问题或主题引导下对科学概念和交叉学科概念的运用,并通过多元建构的方式,让学生在互动中建构和完善自己的知识体系。同时也强调学生的主动参与性和知识的直接经验性,教师更多地是学习的共同参与者、引导者、监督者和评价者。当前国际科学教育非常关注课程间的整合,从分科到整合课程成为教育教学中探讨的重要问题之一,从美国《国家科学课程标准》中核心概念和交叉概念的提出,可以看出其课程改革更为重视学科知识的整合,该项目中的 SSI 教学正是伴随着该背景应运而生的,利用 SSI 的科学性、社会性、争议性、不确定性等特征,将科学学科内的知识概念和科学实践活动与社会人文学科中的知识概念整合,围绕 SSI 制订课程目标、教学内容、学生活动和学习评价方案。因此,在科学学科教学中,要注重顶层设计,围绕社会性科学议题,制订符合新时代发展要求的课程目标、内容、活动和评价方案,让学生在 SSI 的学习中,通过适应社会、分析多元观点等具备分辨是非的能力和解决实际问题的能力,在 SSI 学习中形成正确的世界观、价值观和人生观。

(二) 积极促进 SSI 教学目标与课程培养目标的整合,提升学生的学科核心素养

[RI]² 项目中一方面强调 SSR 在解决 SSI 中的重要性,学生在 SSI 学习中需要从不同方面展开推理,SSI 的决策和解决过程中经常会掺杂个体主观的价值判断,需要应用 SSR 对争议性的内容实施评判;另一方面也强调 SSR 的结构性及其与国家科学课程标准培养目标的一致性,从而避免学习内容和过程的无边界性。SSI 教学中的学习发展脉络是体验—反思—理解,体验的是 SSI 的相关活动评判、抉择和解决,反思的是内在的思维逻辑(论证—批判—抉择),理解的是科学知识、实践和社会责任。因此,要积极探讨将 SSI 与课程标准中相关内容的结合方式,在传统课堂中渗透 SSI 教学理念,从而促进学生学科核心素养的提升。如在高中生物人教版必修二中“遗传重症患者该不该结婚生子的问题”,将该议题与遗传知识内容相结合,让学生从科学角度、社会角度、个人角度等不同价值观念中论述自己的观点,并由此引申出“三父母”解决方案问题是否可行等问题,培养学生的 SSR 能力。

(三) 构建多元评价体系,促进 SSI 教学的实施

SSI 教学有别于传统教学模式,是围绕真实情境展开的教学活动,注重在学生的主动参与中实现学生多元目标的培养,这就需要教师制定多元的评价体系,助力 SSI 教学的顺利实施。在学习过程中教师是活动的策划者、参与者、协调者和监督者,教师要根据学生的认知和活动程度,及时对学生的表现作出评价,并根据不同学生表现出的认知和能力差异,给出相应的指导,以实现在情境教学中不同学生水平的发展。^①另一方面,SSI 中问题的解决具有内在的逻辑顺序性,除了关注传统教学中学科概念的理解,更要关注对学科概念的运用、科学的思维方式、科学实践的能力以及在与社会不同利益群体的互动中所持有的道德和伦理观的形成,与社会建构主义知识观具有重要关联,这已完全超出了传统意

^① Tosunoglu C, Lederman N. Developing an Instrument to Assess Pedagogical Content Knowledge for Biological Socioscientific Issues[J]. Teaching and Teacher Education, 2021, 97(01):1-21.

义上的纸笔测试,需要借助不同的媒介资源和大数据资源等对学生的学学习轨迹作出实时评价,并及时作出反馈,引导学生完成 SSI 的探究。

(四) 加快 SSI 师资培养,提升科学教师的 SSI 教学能力

在科学教育中开展 SSI 教学,教师必须具备与 SSI 教学相对应的教学知识。然而,关于 SSI 的教学研究发现,科学教师将 SSI 教学有效融合到课堂教学中还存在着很大挑战,^① SSI 教学是以情境教学理论为基础的教学方式,区别于传统教学,其发生在真实的社会情境中,解决方案受到社会文化等的影响,没有固定答案,教师需要转变传统教学模式,将课堂与真实的社会情境联系,转变师生角色、聚焦议题、调整教学重点。因此,需要开展针对 SSI 特定领域的教师教育来提升教师对议题及 SSI 教学的认知能力,为 SSI 教学培养一批师资力量,通过让教师认识到议题的本体知识、价值取向和教学方式后,能在传统教学中逐渐渗透社会性科学议题教学的理念,最终呈现全新式的围绕议题的教学设计,实现学科内容的整合优化,助力学生核心素养的培养。

(五) 建立多方联动联盟,构建本土化 SSI 教育资源平台

特定领域中教师的学习、知识和观点的整合需要课程资料和教师专业发展的支撑。^② 一线教师受到资源和信息的限制,而 SSI 教育研究者在理论和资源上占据明显的优势,因此,需要教育研究者、课程开发者、学科领域专家和一线教师组成的多方联动联盟的建立,SSI 教育研究者立足大学理论和资源充足的前提,建立时效性强的线上资源,及时将信息回馈到一线教师手中,通过建立长期协同发展共同体和相关课程资源平台,帮助一线教师实现长期的教师专业发展,^③ 社会性科学议题的跨学科性也需要不同领域的专家学者能参与进来,同时教师之间 SSI 教学的成功经验也需要特定的途径推广,一方面可借助于文章的公开发表,另一方面要借助聚焦 SSI 教学的平台汇总。因此,需要建立由研究者、不同领域专家学者、一线中学教师组成的 SSI 教师专业发展联动联盟,借助互联网+技术,借鉴美国密苏里大学 [RI]² 项目中关于 SSI 课程、教学、平台建设经验,开发适合我国国情的 SSI 教学资源平台,为 SSI 教师专业发展提供重要的保障。

综上,科学教育中开展社会性科学议题教学的价值日益凸显,其中 SSR 是建构在科学思维模式上的高阶思维能力,与学生核心素养的培养,以及 21 世纪技能中提倡的面向未来的教育具有高度契合性。我国当前教育教学改革已进入深水区,立德树人是教育的整体发展理念,强调在学科教学中要贯穿社会主义新时代发展观,以社会文化情境中的相关问题和议题的特性为科学学科课程整合提供了新的契机。我国新时代教育教学改革也强调在真实情境中培养学生的核心素养,国务院办公厅《关于新时代推进普通高中育人方

① Tidemand S, Nielsen J. The Role of Socioscientific Issues in Biology Teaching: From the Perspective of Teachers[J]. International Journal of Science Education, 2016, 39(01):1-18.

② Bayram-Jacobs, Durdane, Henze I, Evagorou M, et al. Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development during Enactment of Socioscientific Curriculum Materials[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2019, 56(9): 1207-1233.

③ Gray D, Bryce T. Socio-scientific Issues in Science Education: Implications for the Professional Development of Teachers [J]. Cambridge Journal of Education, 2006, 36(02):171-192.

式改革的指导意见》中，明确提出新时代推进普通高中育人方式改革的总体要求，在深化课堂教学改革中强调：要积极探索基于情境、问题导向的互动式、启发式、探究式、体验式等课堂教学。改变传统教学模式任重而道远，国外成熟经验的借鉴，将为教育研究者和教师提供重要参考。

（全国教育教学规划课题“基础学科拔尖学生培养试验计划”（项目编号：311210004）；2020年北京师范大学教学建设与改革项目（项目编号：20—09—04）。）

Researches of Socio-scientific Issues in American Science Education and Its Implications —Take The [RI]² Project as An Example

BING Jie, LI Nuo, LIU Enshan

(College of Life Sciences Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: In the past 30 years, with the development of science and technology, the social, scientific, controversial, and uncertain characteristics of socio-scientific issues have provided rich thematic contexts for science education and interdisciplinary education, allowing students to learn in the socio-culture context. Learning scientific knowledge has become one of the themes advocated by the Next Generation Science Standards (NGSS). Teaching based on socio-scientific issues has also become one of the important teaching strategies to cultivate students' functional scientific literacy in science education. However, influenced by traditional teaching goals, professional discourse systems, and interdisciplinary teaching methods, the research on the teaching of socio-scientific issues in the early American science education is relatively scattered. In order to meet the requirements of NGSS in the United States and to better integrate socio-scientific issues with science education, the United States has carried out a research on the [RI]² project based on the concept of reSTEM from sociocultural perspectives. The idea to design [RI]² project in the United State is based on the contextual learning theory, and it focuses on the development of students' Socio-scientific reasoning abilities by designing teaching programs around SSI. In terms of instructional design, it pays attention to the correlation with national science curriculum standards, uses the nine iterative process steps to design teaching, and provides teaching tools and teaching evaluation system for teachers. Drawing on the design framework of the project, the issue of science education in China should pay attention to the relevance with curriculum objectives, design unit teaching module around relevant issues, focus on the development of students' core literacy, construct multiple evaluation system, speed up SSI teacher training, improve teaching abilities of science teachers, establish multi-party linkage alliance, and construct localized investigation into relevant issues and education resource platform to facilitate teachers to implement its teaching.

Key words: socio-scientific issue, socio-scientific issue teaching, socio-scientific reasoning, unit instructional design

国外学科教学知识（PCK）测评 工具评析

李 硕 刘丽艳

摘 要 学科教学知识（PCK）作为教师专业知识的核心要素，是衡量教师专业化水平的重要指标。由于 PCK 具有缄默性、情境性和复杂性等特征，学者们发现测量教师所拥有的 PCK 是一件非常具有挑战性的工作，因而 PCK 的测量研究一直是教育界关注的焦点。为精准地测量和表征教师的 PCK，学者们研制了许多经济、有效、并广泛应用的 PCK 测评工具，如纸笔测试、情境测评、PCK 图谱、内容表征模型以及量规测评等方法。然而，国内学者在使用国外 PCK 测评工具时仍存在误用、滥用、泛用等问题，亟需对这些测评工具进行系统综述和科学评析。本研究一方面通过系统梳理国外 PCK 测评工具的研究历程，揭示出人们对 PCK 内涵、特征认知进步与 PCK 测评工具发展的一致性关系；另一方面对国外 PCK 测试调查型测评、PCK 图像表征型测评、PCK 内容表征型测评、PCK 量规评价型测评等系列研究工具的结构、特点、适用范围及其有效性进行了详细介绍，并结合实例分析了这些测评工具的优点及局限性，这些研究发现对选用恰当方法从事本土化 PCK 测评研究有着重要的借鉴意义。最后，本研究也得到一些对我国 PCK 本土化测评研究的重要启示：探明 PCK 本质是开展 PCK 测评研究的前提；多重方法测评是拓展 PCK 测评研究的手段；跟踪式纵向研究是丰富 PCK 测评研究的方向。

关键词 学科教学知识 (PCK) 测评工具 实证研究

作者简介 李硕，东北师范大学博士研究生（长春 130024）；刘丽艳，东北师范大学教授，博士生导师（长春 130024）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0142-14

1986 年，舒尔曼（Shulman）提出了一种区分学科教师与学科专家的标志性知识“学科教学知识”（Pedagogical Content Knowledge，以下简称 PCK），并强调 PCK 是学科教师专业发展的重要知识基础。^①自此，PCK 便成为教师教育研究中最重要、最有意义的

^① Shulman. L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching[J]. Educational Researcher, 1986, 15 (02):4-14.

切入点, 引发了学界对 PCK 的深入探究。初始阶段学者们主要是围绕着 PCK 的内涵特征、结构要素及生成路径等理论层面展开研究。进入 21 世纪之后, PCK 学者们开始关注 PCK 的发展理论、整合技术学科的 PCK (TPACK)、特定学科背景的 PCK 等主题。这一系列研究为 PCK 的发展奠定了牢固的理论基础, 同时也催发了学者们对实践取向 PCK 研究的兴趣。近年来, 很多学者从最初关注教师 PCK 的内涵及结构特征转向 PCK 现状、如何解读、测量与评价教师 PCK 等方面的实证研究, 使得 PCK 的测评工具及方法引发了学者们的广泛关注。^①

早在 1999 年, 学者巴克斯特和莱德曼 (Baxter & Lederman) 就意识到教师 PCK 测评工作的挑战性, 并对当时研究者们普遍采用的纸笔测试法、概念图以及访谈等 PCK 测评工具进行了简要评析, 提出 PCK 是一种难以测评的复杂建构体, 单一手段测评所窥见的只是教师所拥有 PCK 的冰山一角。^② 随后, 学者帕克和苏赫 (Park & Suh) 基于第一届 PCK 峰会上学者们对于 PCK 内涵本质的深入解读, 验证了调查型和量规分析型 PCK 测评工具的有效性, 并从理论、方法与实践层面进一步阐述了教师 PCK 测评研究所面临的多重困境。^③ 近来, 陈和休姆 (Chan & Hume) 基于卡尔森等学者新提出的教师 PCK 优化共识模型例举了教师 PCK 应如何测评, 如采用课堂观察法、教学设计任务、内容表征工具以及刺激回忆法等, 并进一步明确了 PCK 测评研究的进展方向。^④ 鉴于 PCK 研究在国际教师教育领域中呈现出来的理论贡献与实践价值, 国内少部分学者也积极关注着 PCK 测评工具及方法的开发与应用。如学者杜明荣和冯加根基于对教师 PCK 具体结构的明晰, 论述了采用纸笔测试法从不同角度测评教师 PCK 掌握情况的可行性。^⑤ 黄家红和黄致新则采用文献研究法对科学课程教师 PCK 的测量方法进行了分析与总结, 并提出有关科学课程教师 PCK 的实证研究范式发生了很大变化, 但仅有少数国内学者关注到了前沿的 PCK 研究方法变革。^⑥ 由上可见, 目前国内外学者对于有关教师 PCK 的测评研究仍十分关注, 梳理国际 PCK 测评工具的研究历程, 分析有效的 PCK 测评工具对推进本土化教师 PCK 研究具有重要意义。

① 解书, 马云鹏. 学科教学知识 (PCK) 研究的发展历程——兼谈对我国教师教育研究的启示 [J]. 现代教育管理, 2013(06): 56-61.

② Baxter, J. A., & Lederman, N. G.. Assessment and Measurement of Pedagogical Content Knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*[M]. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1999: 147-161.

③ Park, S., & Suh, J. From Portraying Toward Assessing PCK: Drivers, Dilemmas, and Directions for Future Research. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-Examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*[M]. Abingdon: Routledge, 2015: 104-119.

④ Chan, K. K. H. & Hume, A. Towards a Consensus Model: Literature Review of How Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge is Investigated in Empirical Studies// Hume A., Cooper, R. & Borowski, A. (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*[M]. Singapore: Springer, 2019: 3-76.

⑤ 杜明荣, 冯加根. 教师学科教学知识的测评探析 [J]. 课程·教材·教法, 2020, 40(01): 130-135.

⑥ 黄家红, 黄致新. 科学课程教师 PCK 的测量方法评析 [J]. 物理教学探讨, 2019, 37(04): 76-80.

一、国外学科教学知识测评工具的研究历程

近年来,学者们发现开展 PCK 测评研究的首要工作是能够正确解读教师 PCK 的内涵以及本质特征,只有了解教师的 PCK 是什么,包含哪些内容,具有哪些特征才能使其测评研究更加科学、有效。^①回望过去三十余年来 PCK 领域的研究,不同时期学者们对于 PCK 的内涵、本质特征等方面认知各异,影响了相应 PCK 测评工具的发展指向。PCK 发展的伊始阶段,学者们一直未找到测量教师 PCK 的合适方法,多借助访谈、观察等质化研究方法来描述教师 PCK 的面貌。随后,由于传统知识观中“静态知识”的认知影响,学者克鲁姆莱和伦弗罗(Kromrey & Renfrow)等人提出舒尔曼的 PCK 概念偏向静态性,并采用了多项选择题、概念图、卡片分类等方法对教师 PCK 知识层面进行了水平测试。^②随着学者们对于 PCK 认知的逐渐深入,许多学者概念化了不同形式的 PCK 以代表 PCK 的本质特征。其中洛克伦(Loughran)提出教师的 PCK 是围绕着具体的教学内容展开的,具有特定教学主题的特征(Topic-specific PCK),并以此为指导开发了专门用于测评特定主题下教师 PCK 的研究工具——内容表征工具和教学专业经验模型。^③而帕克和奥利文(Park & Oliver)则认为教师的 PCK 是动态的,提出了 PCK in Action 和 PCK on Action 以突出教师 PCK 的实践性,并建构了 PCK 五边形动态结构框架。^④在此基础上,帕克与陈(Park & Chen)采用了 PCK 图谱对于教师实践中的各组织成分关系和水平进行了可视化表征。^⑤近年来,PCK 的内涵和本质特征在复杂中趋于稳定,陆续有学者发现 PCK 是缄默的、情境化的、复杂的。^⑥他们提出要想完整解读 PCK 的复杂建构需要大量的时间与精力,且单一的研究工具或手段具有局限性,需要多种途径去搜集教师“知道什么、做了什么、为什么这么做”的相关资料才能反映出教师 PCK 的真实面貌。在此基础上,有研究团队开发了情境测评法、量规评价体系等测评工具以期从多角度反映教师

① Park, S., & Suh, J. From Portraying Toward Assessing PCK: Drivers, Dilemmas, and Directions for Future Research. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.)// *Re-Examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*[M]. Abingdon: Routledge, 2015: 104-119.

② Kromrey, J. D. & Renfrow, D. D.. Using Multiple Choice Examination Items to Measure Teachers' Content-Specific Pedagogical Knowledge[R]. Paper Presented at the Annual meeting of the Eastern Education Research Association, Boston, 1991: 1-17.

③ Loughran, J. J., Gunstone, R. F., Berry, A., Milroy, P., & Muhall, P.. Science Cases in Action: Developing an Understanding of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge[R]. The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. LA: New Orleans, 2001a: 1-36.

④ Park, S., & Oliver, J. S.. Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals[J]. *Research in Science Education*, 2008(03): 261-284.

⑤ Park, S. & Chen, Y. C.. Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms[J]. *Journal of Research in Science Teaching*, 2012, 49(07): 922-941.

⑥ Chan, K. K. H. & Hume, A. Towards a Consensus Model: Literature Review of how Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge is Investigated in Empirical Studies// Hume A., Cooper, R. & Borowski, A. *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*[M]. Singapore: Springer, 2019: 3-76.

PCK 的真实情况。^{①②} PCK 的发展过程中, 大量学者对于其内涵本质的探索丰富了 PCK 多重本质的复杂特征, 学者们在对教师 PCK 认知的不断深入与完善下, 用于 PCK 测评研究的工具和方法也逐渐成熟丰富, 使得不同的测评工具各具特色。

目前, PCK 测评研究在我国正受关注, 但国内学者们多采用访谈、观察、调查问卷等手段进行测评, 对于国际前沿的 PCK 测评工具及方法变革关注度不够, 只有极少部分学者试图借鉴国外专门的 PCK 测评工具进行研究, 与之相应的本土化 PCK 测评工具还相对匮乏。现阶段我国正处于教师教育改革、实施教师教育发展规划的关键时期, 推进教师教育改革后教师的专业水平发展如何, 到底发生了怎样的变化, 亟需有效的、本土化的测评工具来进行系统的实证研究。因此, 笔者在对国外 PCK 测评研究文献进行系统归纳整理的基础上, 重点评析了国外不同类型 PCK 测评工具的特点、适用范围及其有效性, 希望为推进国内的 PCK 测评研究提供一些思路与启示。

二、国外学科教学知识测评工具介绍

国外教师 PCK 测评工具的发展大致经历了由定性测评到定量测评, 由静态测评到动态测评, 由单一手段测评到多重手段综合测评的发展过程,^③ 根据其数据收集方式和数据分析手段不同, 大致可分为测试调查、图像表征、内容表征和量规评价四种测评工具类型。

(一) PCK 测试调查型测评

国外早期的 PCK 测评研究主要采用质性研究方法例如访谈法、课堂观察法等来探究教师的 PCK 情况。后来, 为开展大规模的 PCK 调研, 学者们开始采用量化的研究手段对教师的 PCK 进行测试调查。纸笔测试法和情境测评法是大规模收集量化测评数据的主要手段, 也是 PCK 测试调查型测评的常用方法。两者主要通过编制不同类型的试题, 从知识层面对教师 PCK 的掌握程度及发展水平进行考察。常见的题型有选择题、填空题、案例分析题、任务情境式开放题等, 测评结果主要以分数的形式呈现。

1. 纸笔测试法

2016 年, 德国学者约翰内斯·科尼格 (Johannes König) 及其研究团队采用纸笔测试法 (Paper-and-pencil Test) 对参与不同阶段教师培训的职前英语教师进行了内容知识 (Content Knowledge), 学科教学知识及一般教学法知识 (General Pedagogical Knowledge)

① Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers Results from the COACTIV Project[M]. New York: Springer Science Business Media, 2013: 151-154.

② Gardner, A. L. & Gess-Newsome, J. A PCK Rubric to Measure Teacher's Knowledge of Inquiry-based Instruction Using Three Data Sources[R]. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), Orlando, Florida, USA, 2011: 1-13.

③ Chan, K. K. H. & Hume, A. Towards a Consensus Model: Literature Review of how Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge is Investigated in Empirical Studies[M]// Hume A., Cooper, R. & Borowski, A. Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science, Singapore: Springer, 2019: 3-76.

的测评。^① 他们认为来自不同培训阶段的职前英语教师在教学知识上存在差异, 所以研发了用于测评教师 CK, PCK 及 GPK 的测试题以考察其在不同方面的教师知识水平。具体测试内容包括: 54 道内容知识测试题, 主要考察英语教师们关于英美文学及语言学方面的知识; 40 道一般教学法知识测试题, 用来考察教师教学的一般方法及课堂组织与管理的知识; 33 道学科教学知识测试题, 用来考察教师课程知识、教学策略以及学生知识。其中有关内容知识的单项选择题(如: Which clause types occur in the following sentence? —— “Sue went to London and stayed there for a week”。A. Embedded clauses; B. Coordinated clauses; C. Subordinated clauses; D. Non-finite clauses)测试了教师有关英语语言学的句法知识(Syntax), 通过教师对例句的语法分析能够反映出教师对于英语句法结构成分的理解程度, 体现了教师学科内容知识的基本功。关于一般教学法知识和学科教学知识的案例分析题则可以反映教师在具体教学案例中的教学思考, 例如, 教师应如何对学生回答中的错误进行分析, 来判断学生产生错误的原因以及背后所欠缺的知识和方法, 从而采取有针对性的反馈以帮助学生修正自己的错误。由此可见, 试卷中有关教师各项知识的测试题既考察了教师对于学科内容知识的掌握广度, 又关注了教师在一般教学法知识和学科教学知识上的应用深度。虽然研究中 PCK 及 GPK 试卷是职前英语教师在学校培训机构进行测验的, 而 CK 测试卷是通过邮件方式填写的, 但经过预测试及可靠性分析, 数据表明研究人员所开发的测试题目信效度良好, 试题评测者间的一致性也高达 0.89, 说明了这一纸笔测试结果的有效性。

纸笔测试卷是开展大规模 PCK 调研的有效工具, 具有经济、省力的特点。它的常见题型多为客观题和主观题, 其中客观题相对容易计分, 可以通过增加题量来扩大知识考察的覆盖面, 但要保证试题答案的权威性。而主观题则增加了测试对象回答问题的弹性, 能够从多角度解答问题, 便于研究人员收集到更丰富、更详尽的资料, 但主观题答题费时, 所以题量不宜过多。事实上, 这种相对静态的测试方法的局限性在于难以反映教师 PCK 动态生成的实践过程, 测试中容易忽略 PCK 的本质特征, 但它相对适用于内容知识的评测, 可以比较真实地反映教师内容知识掌握的深度及广度的变化。

2. 情境测评法

考虑到 PCK 具有情境性的本质特征, 学者们发现教师的 PCK 需要在复杂变换的情境中才能施展。运用情境测评法(Scenario-based Test)进行 PCK 测评研究中较具代表性的是数学领域研究人员基于 COACTIV 项目对教师 PCK 的评测。2013 年, 昆特(Kunter)等人在 COACTIV 项目中采用情境测评法对中学数学教师的 PCK 进行了测评, 认为数学教师的 PCK 应反映出教师关于“课堂教学三角”(内容, 学生, 教法)的整合性知识, 为此测试主要从多种方案解决数学任务的知识、辨识学生学习困难与错误的知识、学科知

^① König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S.. Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education [J]. Journal of Teacher Education, 2016, 67(04): 320-337.

识教学表征与阐释三个维度进行, 围绕着具体的数学教学情境对研究对象进行提问, 并根据评分规则对试卷中教师的回答进行评定。^① COACTIV 项目中的 PCK 测评试卷主要涉及的是“数与代数”及“图形与几何”两大部分, 由 3 个子测评试卷组成, 共计 23 个题项。其中关于学科知识教学表征与阐释的知识有 12 个题项, 辨识学生学习困难与错误的知识有 7 个题项, 对于多种方案解决数学任务的知识有 4 个题项。有关教师 PCK “学科知识教学表征与阐释”维度的试题(如: 平方差公式是如何得来的, 请您用学生易于理解的方法推演出整个过程, 并阐述您使用了哪些教学方法和策略及为什么选用这些教学方法和策略)就属于“数与代数”部分的内容, 平方差公式的讲解并非单纯考察教师关于该知识点的学科知识或教育学知识的储备情况, 而是考察教师在具体的数学问题情境下如何将学科知识和教育学知识整合起来以解决教学问题, 并转化成易于学生理解的学科内容。通过试卷结构可见, COACTIV 项目中采用的情境测试题不仅涵盖了舒尔曼 (Shulman) 所强调的教师 PCK 的两大组成部分, 即关于学科知识的教学表征与策略知识和关于学生学习的已有概念、困难和错误的知识, 同时还凸显了数学学科教师所特有的关于多种方案解决教学任务的知识, 这类知识比较侧重于考察教师是否能识别出一个数学任务潜在的多种解决方案, 并意识到不同解决方案之间的差异和优劣。^② 昆特等人在 COACTIV 研究项目中研发的情境测试工具实现了 PCK 理论研究与实证研究的结合, 既丰富了关于数学教师 PCK 的理论界定与建构, 又推动了 PCK 测评工具的发展。

相较于纸笔测试法, 情境测评法考虑到了 PCK 情境性、融合性等特点, 不仅关注了教师关于某教学主题内容的掌握情况, 同时还反映了教师在具体教学情境中解决问题的真实过程, 但局限性在于它无法兼顾教师 PCK 的个性化特征, 即这种事先设定好教学情境的测评方式容易忽视教师们在真实教学活动中所面临的复杂情境, 教师的教学机智以及个人独特的教学风格。这种基于教学情境的 PCK 测评方法能够探索教师教学中学科知识、PCK 以及学生学习过程之间的联系, 但无法深入实践层面去观测教师对于具体学科知识转化的执行过程。

(二) PCK 图像表征型测评

与之前相对静态的测试调查型测评不同, PCK 图像表征型测评主要采用概念图 (Concept Map)、卡片分类 (Card Sort)、学科教学知识图谱 (PCK Map) 等工具对教师的知识结构进行外化表征, 并以图示化呈现的方式来突出概念与概念之间相互关系的空间网络结构。该类型测评能够反映教师短时间内认知结构的动态变化, 特别是学科教学知识图谱 (PCK Map) 的应用, 使得研究者们开始了解教师 PCK 的构成和组织方式, 促进了教师知识与实践教学之间的联系。

① Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers Results from the COACTIV Project[M]. New York: Springer Science Business Media, 2013: 151-154.

② Shulman, L. Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform [J]. Harvard Educational Review, 1987, 57(01), 1-22.

1. 概念图及卡片分类

概念图这一研究工具最早由美国教授诺瓦克 (Joseph D. Novak) 于 1984 年提出, 他依据奥苏贝尔 (David, P. Ausubel) 提出的意义学习和概念同化理论来探究学生是如何通过建立概念间的多层关系以形成认知结构的, 并将概念图最早应用于视听辅导教学模式下学生学习知识特征的探索研究。^① 随着概念图进入教师教育者的研究视野, 许多学者采用概念图等图示方式对教师的知识结构进行研究。慕瑞·德仕美 (Morine-Dershimei) 采用概念图对比了 4 组职前教师在参与一学期教学方法课后知识结构产生的变化, 她在教学方法课开始前和结束后要求职前教师基于某教学主题进行概念图创作, 可以根据自己对于关键概念的理解自由创建层级关系进行相关的图形扩展 (见图 1)。^② 通过对前后测试概念图中概念数量、层级关系以及分支多少的比较, 慕瑞发现 4 组职前教师根据教学设计 (Teaching Planning) 以及同伴教学中的话题所作的概念图不仅有关键概念数量上的增长, 同时所展现出的层级关系也愈见复杂, 说明通过教学方法课的提升, 职前教师的知识结构在不断丰富且完善。同时, 研究发现概念图这一研究工具不仅可以帮助教师教育者了解职前教师教学知识库储备, 还能使教师知识结构所产生的变化可视化。

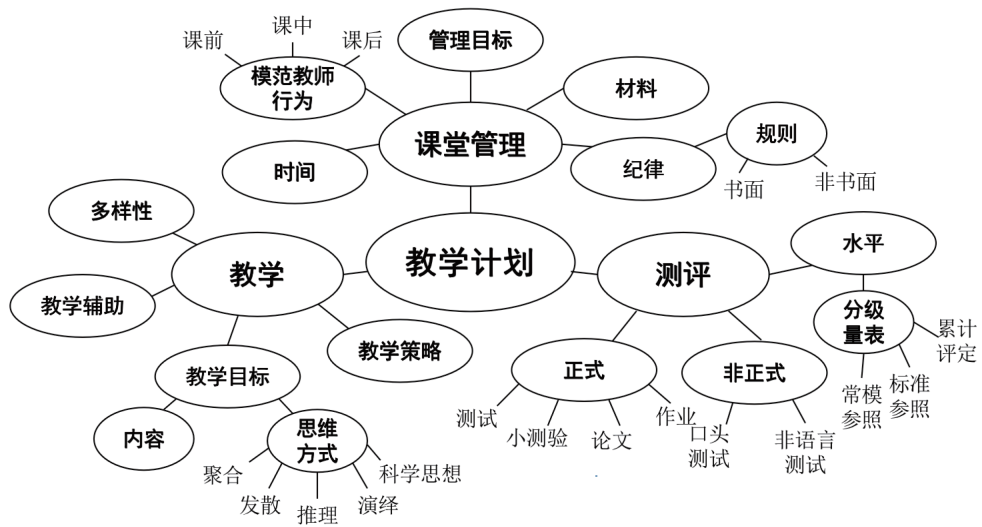


图 1 研究对象比尔以教学计划 (Teaching Planning) 为主题构建的概念图

卡片分类是舒尔曼及他的学生在“知识增长”教学计划 (Knowledge Growth in Teaching Program) 中广泛使用的研究工具。在卡片分类任务中, 研究人员提供一组“卡片”, 每张卡片包含一个特定的概念、想法或原理等, 然后要求研究对象将这些卡片按照

① Novak, J. D. & Gowin, D. B. Learning How to Learn[M]. New York: Cambridge University Press, 1984: 15-40.
 ② Morine-Dershimer, G.. Pre-service Teachers' Conceptions of Content and Pedagogy: Measuring Growth in Reflective, Pedagogical Decision-making[J]. Journal of Teacher Education, 1989, 5(01), 46-52.

最能表征卡片上“概念”之间关系的方式进行排列。实际上这种方法是概念图的一种替代方法, 区别在于关键概念是由研究人员提供而不是研究对象自我生成的, 且在最终图示表达上有更大的灵活性。

概念图及卡片分类法的优势在于以图示来展现教师的知识结构, 能够更直观地展现教师知识结构的丰富程度、突出教师对关键概念及其层次关系上的理解。但这两种图示方法也曾受到质疑, 主要由于每种图示方法都以一种特定的形式(层次的、静态的或多维的)或者使用特定的概念来表象一个人的思维模式。因此, 研究中只能了解研究对象如何看待研究者所提出的固定概念, 且容易使研究对象受限於特定层次结构的概念表现形式。^① 卡根(Kagan)就曾提出概念图及卡片分类法更适用于短期研究来捕捉教师知识网络结构的变化现象, 不太适用于测评 PCK 这一随教学情境变化发展的知识。^②

2. PCK 图谱

随着实践取向 PCK 研究的兴起, 学者们不再一味地关注教师 PCK 的储备, 而是着眼于探求教师如何将所拥有的 PCK 组织应用于实践教学之中。“教师的 PCK 水平取决于各组成部分间的整合和组织程度”这一观点引发了许多 PCK 学者的共鸣, 并使学者们意识到对于 PCK 本质和发展研究需要更多地关注 PCK 各组成部分之间的相互作用, 而不是将每个部分看作一个单独个体。PCK 图谱这一研究工具试图将 PCK 内部知识成分间的相互作用关系量化及可视化, 它以帕克等人(Park)提出的 PCK 五边形动态结构模型为理论框架, 同时还利用该模型作为分析工具对教师教学中所整合的 PCK 各知识成分进行统计分析。^③ 2012 年, 帕克和陈(Park & Chen)采用 PCK 图谱的方式对 4 名高中生物教师 PCK 内部各知识成分的相互作用进行了可视化表征, 所收集的数据资料包括课堂教学录像, 访谈文本以及教学的相关材料(教案、教学资料、学生作业)等, 具体研究步骤如下: (1) 深入分析(In-depth Analysis), 搜集教师整合使用 PCK 各知识成分的教学片段, 并将这些教学片段构建成 PCK “集”(Episodes); (2) 列举分析(Enumerative Approach), 标记出每个教学片段中 PCK 各知识成分的相互作用关系, 计算出 PCK 所有“集”中任意两种或多种知识成分相互作用的频数; (3) 持续比较法(the Constant Comparative Method), 从数据中找出 PCK 各知识成分间具有共性的相互联系, 并与一、二步骤在研究方法上形成三角验证。^④ 经过上述研究步骤后, 得到的 PCK 图谱如图 2^⑤

① Phillips, D. C.. On Describing a Student's Cognitive Structure[J]. Educational Psychologist, 1983, 18 (02), 59-74.

② Kagan, D. M.. Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle[J]. Review of Educational Research, 1990, 60(03), 419-469.

③ Park S., & Oliver J. S.. Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals[J]. Research in Science Education, 2008(03): 261-284.

④ Park, S. & Chen, Y. C.. Mapping out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples from High School Biology Classrooms[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2012, 49(07): 922-941.

⑤ Suh, J., & Park, S.. Exploring the Relationship between Pedagogical Content Knowledge (PCK) and Sustainability of an Innovative Science Teaching Approach[J]. Teaching and Teacher Education, 2017(64): 246-259.

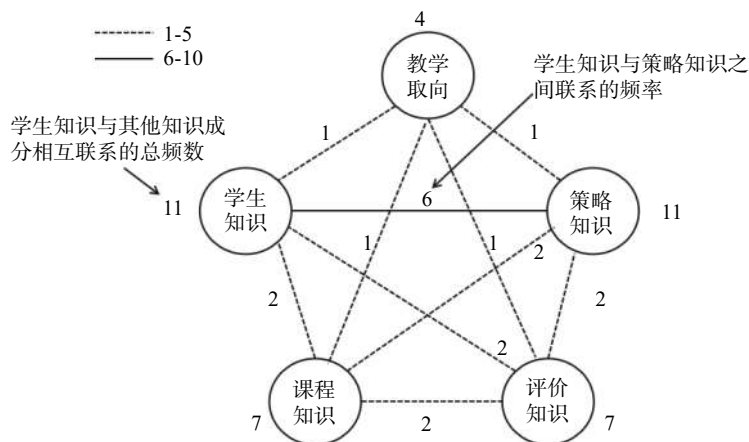


图2 研究对象桑迪在教学光合作用时的PCK图谱^①

所示，五边形的五个顶点代表PCK的五个知识成分，PCK各知识成分上标注的数字代表其在教师课堂教学活动中出现的频次，各知识成分间的连线代表它们之间的关联程度，线条的粗细则代表各部分联系的紧密程度。这种图谱呈现的方式外化了教师PCK各知识成分间的相互关系及整合程度，使研究人员可以更直观地了解被试教师PCK知识成分的丰富程度及关联密度，有助于研究人员观测教师PCK组织的动态变化与发展。2017年，帕克和苏赫（Park & Suh）部分改进了PCK图谱，并用来探索科学教师PCK整合程度与持续应用创新教学法间的效应关系，再次验证了PCK图谱这一测评工具在反映教师PCK构成及各要素间组织关系上的有效性。^①

PCK图谱作为探究教师PCK内部各知识成分相互作用的表征工具，使得教师抽象的、复杂的PCK知识结构更加外显、可视，同时也可作为反思工具来帮助教师了解应该多关注哪些知识成分的整合作用来改进特定主题的教学，使之更加有效。但由于PCK图谱主要关注的是教师个体通过PCK各知识成分互动所呈现出的认知过程，很容易忽略周围情境因素对教师PCK的影响。教学情境作为教师PCK的滤波器和放大器，对教师的教学行为起到重要的调节作用，所以未来采用PCK图谱进行研究时应考虑情境因素对教师PCK的影响。

（三）PCK内容表征型测评

2001年，约翰·洛克伦（John Loughran）在研究中发现“教师在讲授比较熟悉的教学主题内容时能够展现出更高水平的PCK”，提出了PCK具有特定主题下发展的特征（即Topic-specific PCK）。^②为了能够深度解读教师在特定教学主题下的PCK，洛克伦

^① Park, S. & Chen, Y. C.. Mapping out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples from High School Biology Classrooms[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2012, 49(07): 922-941.

^② Loughran, J. J., Gunstone, R. F., Berry, A., Milroy, P., & Muhall, P.. Science Cases in Action: Developing an Understanding of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge[R]. The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, 2001a: 1-36.

及其研究团队开发了专门的 PCK 测评工具——内容表征工具 (Content Representation, 简称 CoRe) 和教学专业经验模型 (Pedagogical and Professional Experience Repertoires, 简称 PaP-eRs) 来对教师作深入测评, 这使得 PCK 的测评研究向科学化、精准化更进一步。^① 内容表征与教学专业经验模型这两部分相辅相成、互为补充, 其中内容表征工具偏向于特定教学主题下教师 PCK 知识层面的表征, 教学专业经验模型则偏向于教师实践层面关于某节课的具体教学及思考。内容表征模型的应用源于早期的教学研讨, 洛克伦等人认为教学经验丰富的教师可能拥有更多 PCK, 在教学研讨中分享彼此的教学想法, 点评教学设计能更好地助推新手教师的 PCK 发展。内容表征模型是在特定教学主题下, 教师“教什么、为何教及如何教”的具体解读, 能反映出教师对于具体教学内容的选取, 对学生学习困难的预设以及采用教学及评价策略的思考 (见表 1)。它包含一系列关于特定教学主题的 5 到 8 个核心知识点即教师在教学中需要学生理解这一主题所必须学习的关键概念和 8 个层级递进的教学问题, 这些教学问题基本上涵盖了 PCK 的课程知识、学生知识、教学策略知识、评价知识等核心部分。根据教师对内容表征量表的填写, 可以分析教师对某教学主题下核心概念的认识与掌握, 同时反映教师在教学某概念时对学生学习困难、能力水平等方面的思考。

表 1 内容表征工具

内容表征问题 此CoRe所针对学生的所在年级:	重要的知识点/概念 知识点1 知识点2 ...		
1. 关于此观点/概念, 您想要学生学习什么			
2. 它为什么重要, 学生为什么需要了解			
3. 关于此观点/概念, 您还知道什么 (但您还不要学生知道)			
4. 教此观点/概念, 有哪些困难或局限			
5. 影响您教此观点/概念的学生的思考			
6. 影响您教此观点/概念的其他因素			
7. 教学步骤 (为何用这种步骤来教此观点/概念)			
8. 具体方法来确定学生是否理解了该观点/概念, 或可能存在的困惑			

教学专业经验模型与相应教学主题的内容表征是相互联系的, 但内容表征中仅描述对知识概念的教学操作, 较难深入了解教师真实教学时的实践体验。教学专业经验模型作为内容表征中结构化知识的具体呈现, 既能体现教学情境中教师对于具体教学内容的转换, 又能从多重材料视角来反映教师实际教学时的思考。常见的教学专业经验模型多以叙事的方式来描述反映教学问题的实践细节, 研究者则通过备注 PaP-eRs 资料的形式来挖掘隐藏在教师教学实践背后的教学理念和思维过程。其他教学佐证材料还包括课堂观察中研究

^① Loughran, J., Pamela M. & Berry, A. In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulate and Documenting Professional Practice[J]. Journal of Research in Science Teaching, 2004, 41 (04): 370—391.

者的实时记录、访谈资料、教学日志、教学补充材料（教案、课件、教学活动记录等），收集的相关资料越多，越能全面地反映教师的 PCK 水平。

PCK 内容表征型测评既关注了教师关于特定教学主题的结构化知识，同时还能反映教师在具体教学中转化这些知识的实践与思考。这一研究工具组合不仅可以用于 PCK 的测评与表征，同时也是促进教师发展 PCK 的有力工具。尼尔逊和卡尔森（Nilsson & Karlsson）在研究中就证明了内容表征工具不仅能够较好地解析特定教学主题下教师对 PCK 的理解与应用，还能作为反思工具培养职前教师的教学思维，深化他们对于课程内容、学生学情和教学方法等方面的思考与决策，同时职前教师对于同一教学主题内容表征的不断改进也能促进其 PCK 的发展。^① 目前这一工具广泛应用于科学教师的 PCK 测评，是否可以迁移使用到其他学科教师的 PCK 评测还鲜有报道。

（四）PCK 量规评价型测评

随着学者们对于 PCK 认知的逐渐深入，学者们陆续发现了 PCK 兼具多重本质的复杂特征，并认识到单一的 PCK 测评手段已不足以去多方位探索教师的 PCK，这一认知催动着学者们不断采用多重测评工具来搜集相关数据，以期从多角度去解读教师 PCK 的完整面貌。目前国际上较为认可的量规评价型测评就是研究者基于多源研究数据的收集，依托所开发的评价标准（Scoring Rubrics）对研究对象进行整体的综合分析式测评。评价的数据来源多样不限于课堂观察、访谈、反思日志、纸笔测试和相关的教学材料等，评价方式以程度或水平等级描述为主。

2008 年，帕克等人基于 PCK 五边形结构模型开发了 PCK 量规评价体系，通过两学期对 7 名高中生物教师关于光合作用和遗传主题的 33 节课进行课堂观察录像及课前/后访谈材料的收集，帕克等人对教学计划、实施和反思等环节中教师关于学生理解知识、学科教学策略知识等进行了等级评价。评价等级包括“不合格、一般、良好、优秀”四级，并分别赋予从低到高 1—4 分。通过评测者对于被试教师的数据材料进行打分，可以相对科学地反映教师 PCK 所处的水平程度。^② 2011 年，盖斯·纽瑟姆（Gess-Newsome）等人基于 PCK 整合与转化的知识框架（包括内容知识，教学法知识和情境知识）开发了相应的 PCK 评价标准，对研究对象的反思日志、访谈资料及教学录像进行了评价打分。^③ 研究中 PCK 评价标准的等级包括：有限—0 分，基础—1 分，熟练—2 分，高级—3 分四个级别，每一级别都有相应的描述细则以方便评测者判断研究对象大致处于哪个 PCK 水平。例如，内容知识中关于“理解概念及其在学科中的作用”的高级水平—3 分描述细则为

① Nilsson, P., & Karlsson G.. Capturing Student Teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) Using CoRes and Digital Technology[J]. *International Journal of Science Education*, 2018:1-30.

② Park S., & Oliver J. S.. Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals[J]. *Research in Science Education*, 2008(03): 261-284.

③ Gardner, A. L. & Gess-Newsome, J.. A PCK Rubric to Measure Teacher's Knowledge of Inquiry-based Instruction Using Three Data Sources[R]. *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST)*, Orlando, Florida, USA, 2011: 1-13.

“教师选用的教学内容准确地包含了所要求的核心理念，并未存在任何小的疏漏或错误”，评测人员可基于对收集数据的理解和评分细则的描述来分析研究对象的能力水平，判断研究对象的表现是否呈现出评分细则所描述的基本面貌，符合则给予相应的分数。这种评价标准也可以发挥对教师专业指导的后续功能，不仅可以用于在职教师对于自身教学能力的自评和自省，还可以用于职前教师专业能力的培养与指导。

PCK 量规评价型测评是近年来采用多重手段综合测评教师 PCK 的主要方式，可以与访谈法、课堂观察法，内容表征等相结合使用，收集资料越全面，越方便评测专家评估研究对象的 PCK 水平。自第二届 PCK 峰会以来，学者们对于使用量规体系测评 PCK 愈加关注，默特勒 (Mertler) 认为设计精良的评价标准能够为评估 PCK 各知识成分提供操作性定义，同时也能指导测评人员对教师教学表现的分析以辅助其对教师 PCK 水平的判断。^①然而，这一测评方式需注意测评者间的内部一致性，即要求不同的测评者统一依照量规细则对同一数据资料进行等级评分来减少内部评分间的差异。另外，研究者还需注意不同来源数据间的整合与相关性，可根据各项资料的相关程度（例如同一教学主题等）进行资料整理以方便测评。总体来看，量规评价型测评方式的使用极大地增强了分析 PCK 实证研究资料的科学性，但在开发量规评价体系时需投入大量的人力物力，且要求测评人员具有较强的学科专业性。目前国际上大约有 20 多种应用于 PCK 测评研究的量规评价体系，它们服务于不同的学科领域、教学主题和概念范畴。至于能够适用于不同学科领域、测评多样研究数据以及从多层面考察教师 PCK 水平的评价体系，是当今国际 PCK 学者仍在积极探索的焦点。^②

三、研究启示

在 PCK 测评研究并不漫长的发展历程中，国际学者们研制了众多经济、有效并广泛使用的测评工具，并运用这些工具进行了教师教育、教学改革评估等方面的研究工作，取得了大量的研究成果，验证了这些测评工具使用的可靠性和有效性，为我们思考如何立足于国内现实情况进行教师 PCK 测评提供了参考。然而，笔者通过对 PCK 研究相关文献的梳理和科研实践发现，致力于探讨 PCK 测评的学者们仍面临着多重困境。^③为此，笔者提出以下建议，希望为推进本土化 PCK 测评研究提供一些思路与启示。

（一）探明 PCK 本质是开展 PCK 测评研究的前提

明确测评内容是开展测评工作的前提，长期困扰 PCK 研究者的问题是大家对于

① Mertler, C. A.. Designing Scoring Rubrics for Your Classroom[J]. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2001: 1-7.

② Chan, K. K. H., Rollnick, M. & Gess-Newsome, J.. A Grand Rubric for Measuring Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge// Hume A., Cooper, R. & Borowski, A. (Eds.), Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science[M]. Singapore: Springer, 2019: 251-270.

③ Park, S., & Suh, J. From Portraying toward Assessing PCK: Drivers, Dilemmas, and Directions for Future Research// A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), Re-Examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education[M]. Abingdon: Routledge, 2015: 104-119.

PCK 的概念化及结构框架尚未达成共识,得出的研究结论各异。目前 PCK 学者普遍认同的概念及理论框架多源自舒尔曼、格罗斯曼、马格努森、盖斯·纽斯姆、帕克等人的观点,虽众说纷纭,但学者们普遍认同 PCK 并不是内容知识和教学知识的简单相加,也不是各知识要素的简单集合或叠加就能生成 PCK。因此,一些研究对 PCK 所包含要素不加联系的孤立分析背离了 PCK 的本质,所得出结论的合理性和科学性也容易受到质疑。^①此外,明晰 PCK 本质及结构特征是开发 PCK 测评工具、构建 PCK 评价体系和探索 PCK 发展机理的基础,国内关于 PCK 本质及结构特征的研究大多是在梳理国外相关研究成果的基础上加以探讨的,国内学者应在借鉴、吸收国外理论成果的同时积极丰富、创新相关的理论研究,为开展 PCK 实证研究提供理论先导。

(二) 多重方法测评是拓展 PCK 测评研究的手段

自舒尔曼提出 PCK 概念以来,学者们陆续发现教师 PCK 兼具多重本质的复杂特征,例如缄默性、情境性、复杂性等,认为仅通过单一的测评方法来研究教师的 PCK,难以把握 PCK 及其发展的实质。不断专业化的 PCK 测评研究使得学者们意识到多重方法测评 PCK (Multi-methods Evaluation) 的重要性。学者们开始在 PCK 的测评研究中不仅采用“迷人的”质化表征,而且辅以“硬数据”的量化分析来对教师的 PCK 水平进行描述与评价,这种“多重方法测评”为 PCK 测评研究打开了新思路,成为了 PCK 研究者的主要选择。不同的测评方法各具魅力,多重方法测评的优势在于能够使研究者从多个角度探究核心问题,让研究过程更立体丰满,研究结果更翔实可靠。例如,借鉴国外 PCK 研究的有效工具,可采用概念图、纸笔测试法等去考察教师 PCK 知识层面的深度与广度,同时辅以量规评价体系和观察法以评判教师 PCK 实践层面的能力水平。这种定性与定量研究方法相结合的 PCK 多重测评能够互相验证研究结果,如果研究过程中发现不同数据的矛盾之处,可能还会拓展新的研究空间。

(三) 跟踪式纵向研究是丰富 PCK 测评研究的方向

随着人们对教师 PCK 的认知从简单到丰富,由一元到多元,众多学者发现 PCK 的形成是一个具有动态性的建构过程,是一种教师在真实教学实践中不断丰富的自主建构。PCK 的动态特征使得从前单一时间点的静态评测无法探清 PCK 发展的实质,跟踪教师 PCK 生成与转化全过程的动态评测能够为明晰 PCK 发展机制及程度水平提供更多的实证依据。目前国内有关 PCK 的测评研究多是单一时间点的静态评测,所采用的评测手段多为问卷、访谈及课堂观察等,少有研究采用国际前沿的研究工具对教师 PCK 发展进行纵向的跟踪评测。且现有研究对教师在不同阶段 PCK 发展的关联性与一致性关注度不够,仍处于浅层的状况描述,真正长期跟踪教师 PCK 发展的实证研究还相对匮乏。为此,采用多重研究方法相结合的研究范式对教师 PCK 发展状况进行跟踪研究是国内 PCK 研究所需关注的重点。

^① 解书,马云鹏.学科教学知识(PCK)研究的发展历程——兼谈对我国教师教育研究的启示[J].现代教育管理,2013(06):56-61.

(全国教育科学规划国家一般课题“全日制教育硕士学科教学知识 (PCK) 发展过程与机制的跟踪研究”(项目编号: BIA170165)。)

A Review and Discussion on Pedagogical Content Knowledge Assessing Instruments

LI Shuo, LIU Liyan

(School of Foreign Languages, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Pedagogical Content Knowledge (PCK), as the core field of teachers' professional knowledge, is an important predictor of teacher's professional development. As PCK is tacit, contextual and complex in nature, it is a very challenging task to assess teachers' PCK. Therefore, the research on PCK evaluation has always been a major focus in the educational field. To portray and measure teachers' PCK accurately, researchers have developed a variety of economic, valid and widely-applicable assessing instruments, such as paper-pencil tests, scenario-based tests, PCK Map, Content Representation matrix (CoRe) and scoring rubrics. However, there are still some problems such as misuse and overuse when domestic scholars adopt international PCK assessing instruments. There is an urgent need for a systematic review and scientific evaluation of these assessing instruments. On the one hand, this research systematically reviewed the development of international PCK assessing instruments, revealing the consistent relationship between scholar's cognitive progress of PCK conceptualization and the development of PCK assessing instruments. On the other hand, this research gives a detailed introduction to the structure and characteristics, the application and effectiveness of these PCK assessing instruments such as PCK-tests, PCK map and pictorial representations, CoRe and scoring rubrics. The advantages and limitations of these tools are also analyzed with examples. The findings have important referential significance of selecting appropriate methods to conduct localized PCK research. Finally, this research also gains some insights for the local PCK research: probing into the essence of PCK is the prerequisite for conducting PCK research; employing multi-methods evaluation is a way to expand PCK assessment; conducting longitudinal studies to trace PCK development is the direction to enrich PCK research.

Key words: Pedagogical Content Knowledge (PCK), assessing instrument, empirical research

基于 OECD 学习框架 2030 的我国初中语文课程内容分析

王 平 仝曼曼 齐 晶

摘 要 为了解我国初中语文课程内容与 OECD 学习框架 2030 所建议的知识、技能、态度和价值观要求的匹配程度，通过对 CCM 语文内容主题框架与我国初中语文课程内容的比较分析发现：我国初中语文课程内容匹配程度较高，更加注重实践性学习，但存在着课程标准内容对学生复合能力和变革能力强调不够，表述过于概括和可操作性不强等问题。在未来义务教育课程标准修订中，我国应在课程内容组织上以学习领域为中心，加强课程内容整合，在课程内容的选择上加强对学生复合能力和变革能力的培养，在课程内容的表述上加强内容表述的指导性和课程目标的可操作性。

关键词 OECD 学习框架 2030 语文课程标准 语文课程改革

作者简介 王平，教育学博士，聊城大学教育科学学院教授（聊城 252059）；仝曼曼，聊城大学教育科学学院（聊城 252059）；齐晶，临清市第二中学教师（聊城 252059）。

中图分类号 G451 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0156-10

在经济全球化和科技变革的影响下，当今世界正在经历着前所未有的变化，人工智能、大数据、云计算等科技的发展，给人类的教育带来了新的机遇和挑战。面向未来，今天的学生需要什么样的知识、技能、态度和价值观来适应未来世界的变化？面向未来世界的变化，怎样才能有效地设计和实施课程？如何进一步优化以推动新时代教育变革成为世界各国面临的共同难题。基于此，经济合作与发展组织（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）于 2015 年启动了“教育 2030：教育和技能的未来”项目，旨在通过国际合作，从“教什么，学什么”和“怎么教，怎么学”两个方面出发，寻找可以促使学生更好地迎接未来世界机遇和挑战的答案。^①课程图谱（Curriculum

① 孟鸿伟. OECD 学习框架 2030[J]. 开放学习研究, 2018, 23(03): 9-12.

Content Mapping, CCM) 作为此项目的重要组成部分, 力图通过简洁直观、结构清晰明确的图表与数据来回答和展现面向未来, 学生需要什么样的知识、能力、态度和价值观, 才能促进更好的个人生活及社会福祉的实现。该项目中的课程图谱包括由学科内容主题和不同主题下所应包涵的能力素养构成的二维矩阵, 以及反映这些能力素养在本科课程内容中体现的热图数据。^① OECD 提出课程图谱 (CCM), 并不将其作为基准测试对项目参与国的课程进行对错优劣的划分与评判, 而是为国际课程比较提供了一个较为统一的理论框架和技术标准, 以明确项目参与国现有课程与“OECD 学习框架 2030”所建议的知识、技能、态度和价值观要求的匹配程度 (广度和深度), 从而更好地帮助项目参与国家在将面向未来的知识、能力、态度、价值观等纳入其课程与尽量减少潜在的负面影响之间找到正确的平衡, 更好地满足未来学生学习和发展的需求。^②

在一个快速发展的时代, 面对未来社会发展的需求和挑战, 我国义务教育阶段的学校课程是否有所准备, 有所回应, 未来需要作出哪些改革等问题, 是我们急需进行深入探究的重要课题。国内一些学者基于 OECD 学习框架 2030 中的课程图谱对我国义务教育阶段的数学、化学、物理等课程标准进行了分析, 从国际比较的视野, 为未来义务教育阶段课程标准的制定提出了有益的建议和启示。^{③④⑤} 语文课程作为母语课程, 在培养学生语言文字运用能力, 增强民族文化认同感, 提升综合素养方面具有多重功能和奠基作用。因此, 本研究将 CCM 与我国初中语文课程内容进行比较分析 (CCM 项目所涉及的目标群体是国际教育标准分类 (ISCED 2011) 中 II 级教育, 对应我国初中阶段), 以期为我国义务教育初中阶段语文课程标准修订提供有益启示。

一、CCM 语文内容主题框架与我国初中语文课程内容比较分析

CCM 语文内容主题框架 (阅读、写作、说话/口语、倾听 4 个学习领域 29 项子主题), 我国现行义务教育语文课程标准中所要求的初中阶段语文课程内容包括识字与写字、阅读、写作、口语交际和综合性学习 5 个学习领域 34 项子目标, 按照“高匹配”“低匹配”“不匹配”三种类型, 对我国《义务教育语文课程标准 (2011 年版)》初中学段的课程内容进行匹配度分析。举例说明如表 1 所示。

其中, “高匹配”是指 CCM 内容主题框架中的内容条目与我国初中语文课程标准所涉及的内容在广度和深度上高度一致。“低匹配”是指 CCM 内容主题框架中的内容条目

① 曹一鸣, 马云鹏, 郭衍, 孙彬博. 面向未来的初中数学课程图谱分析——以经济合作与发展组织 (OECD) “学习框架 2030” 为基础 [J]. 基础教育课程, 2020(19): 4-16.

② 曾再平, 孟鸿伟. OECD 面向 2030 的课程图谱分析 [J]. 基础教育课程, 2019(07): 27-33.

③ 董连春, 魏航, 孙彬博, 曹一鸣. 基于 OECD “学习框架 2030” 的初中数学课程内容分析及其启示 [J]. 数学教育学报, 2020, 29(05): 1-7.

④ 王磊, 邵欣, 郑长龙, 胡久华, 魏锐. 基于 OECD “学习框架 2030” 的我国义务教育化学课程图谱分析 [J]. 基础教育课程, 2021(09): 16-24.

⑤ 廖伯琴, 王俊民. 基于 OECD “学习框架 2030” 的我国义务教育物理课程图谱分析 [J]. 基础教育课程, 2021(01): 11-18.

表 1 CCM 内容主题框架内容及与我国初中语文匹配度

匹配度	内容主题	CCM内容主题框架	我国初中语文课程内容
高匹配	阅读	NLR2出于不同目的的不同类型的书面和数字文本(包括事实文本、想象文本、说服文本)的结构和语言特征	2.能够区分写实作品与虚构作品,了解诗歌、散文、小说、戏剧等文学样式。
	写作	NLW3为预期目的、受众和情境起草和编辑文本;	3.注重写作过程中搜集素材、构思立意、列纲起草、修改加工等环节,提高独立写作能力。
	说话/口语	NLS2正式和非正式口头文本(针对不同目的、受众和情境的不同文本,例如准备关于各种主题的演讲/陈述;交换想法和意见)	5.能就适当的话题作即席讲话和有准备的主题演讲,有自己的观点,有一定的说服力。
	倾听	NLL3在听口头文本时信息处理的活动(例如目的、修辞等)	2.耐心专注地倾听,能根据对方的话语、表情、手势等,理解对方的观点和意图。
低匹配	阅读	NLR5提高阅读和/或流畅性的词汇和提示系统	12.广泛阅读各种类型的读物,课外阅读总量不少于260万字。
	写作	NLW7作家的作品(例如文学作品、报纸文章、评论文章、科学写作、散文、诗集等),如何像作家一样思考和写作,书面和数字文本如何对现实生活/现实世界作出贡献并与之相关(认知知识)	1.写作要有真情实感,力求表达自己对自然、社会、人生的感受、体验和思考。
	说话/口语	NLS1不同类型口头文本的结构和语言特征,以及口头文本与书面文本的区别	5.讲述见闻,内容具体、语言生动。复述转述,完整准确、突出重点。
	倾听	NLL1为了保证倾听的准确性,把握意义和意图而弄清不同类型的口头文本的结构和语言特征,以及口头文本与书面文本的区别	2.耐心专注地倾听,能根据对方的话语、表情、手势等,理解对方的观点和意图。
不匹配	阅读	NLR8与全球公民和可持续发展教育有关的概念,包括环境可持续性;国际理解、合作与和平教育;与人权和基本自由有关的教育	其他学科涉及
		NLR9与编程、数据科学、计算思维相关的概念	高中阶段涉及

资料来源: OECD. Education 2030 Curriculum Content Mapping: An Analysis of the Netherlands Curriculum Proposal[EB/OL]. [2021-02-19]. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf.

与我国初中语文课程内容相比,在内容所涉及的广度或者深度上一致性程度较低。“不匹配”是指 CCM 内容主题框架中的内容条目不包含在我国初中语文课程内容中,即这部分内容在我国初中语文课程内容中没有呈现。经过匹配度分析发现, CCM 语文内容主题框

架涉及的 29 项子主题中，有 27 项子主题与我国初中语文课程标准内容相匹配，约占全部内容知识主题的 93.1%。其中有 19 项子主题与我国初中语文课程标准内容高度匹配，约占全部内容的 65.52%；有 8 项子主题与我国初中语文课程标准内容低匹配，即这 8 项子主题所涉及的内容条目与我国初中语文课程内容相比，在内容所涉及的广度或深度上一致性程度较低，约占全部内容的 27.58%。有 2 项子主题与我国初中语文课程标准内容不匹配，即不包含在我国初中语文课程中，约占全部内容的 6.9%。

（一）高匹配内容分析

在 CCM 语文内容主题框架的 29 项子主题中，共有 19 项子主题与我国初中语文课程标准内容高度匹配。例如，CCM 阅读内容主题框架“NLR2 出于不同目的的不同类型的书面和数字文本（包括事实文本、想象文本、说服文本）的结构和语言特征”与我国初中语文阅读内容中“能够区分写实作品与虚构作品，了解诗歌、散文、小说、戏剧等文学样式”内容高度一致；CCM 写作内容主题框架中“NLW3 为预期目的、受众和情境起草和编辑文本”与我国初中语文写作内容中“注重写作过程中搜集素材、构思立意、列纲起草、修改加工等环节，提高独立写作能力”具有高匹配性；CCM 说话/口语内容主题框架中“NLL5 倾听他人口头文本的活动”与我国初中语文口语交际领域中所涉及的“自信、负责地表达自己的观点，做到清楚、连贯、不偏离话题”保持一致。CCM 倾听主题框架中“NLL5 倾听他人口头文本的活动”高度对应我国初中语文课程内容口语交际领域“能听出讨论的焦点，并能有针对性地发表意见”。

（二）低匹配内容分析

在 CCM 语文内容主题框架的 29 项子主题中，共计 8 项子主题与我国初中语文课程标准内容低匹配，即 CCM 内容主题框架中的内容条目与我国初中语文课程内容相比，在内容的广度或深度上一致性程度较低。例如，CCM 语文“阅读”内容主题框架中“(NLR5) 提高阅读和/或流畅性的词汇”在我国小学语文课程中就已经开始注重对阅读量和阅读词汇的积累，如在阅读中增加词汇量，掌握阅读的语言技巧和阅读方式（朗读、默读等），在内容涉及的广度上保持一致，但在“提示系统”的提高方面，我国初中语文课程内容在广度和深度上并没有涉及；在 CCM 语文“说话/口语”内容主题框架中“(NLS1) 不同类型口头文本的结构和语言特征”与我国初中语文课程内容口语交际学习领域中的第 5 项“讲述见闻，内容具体、语言生动。复述转述，完整准确、突出要点”在内容表达的范围上有一定的一致性，对于不同类型的口头文本有不同的表述方式，根据不同的目的选择恰当的语言结构和语言特征，同时教师在课堂教学或口语交际训练的过程中也会涉及到对于不同类型口头文本的结构和语言特征的讲解，例如朗读、不同类型口语的解读等，而“(NLS1) 口头文本与书面文本的区别”在我国初中语文课程标准中未曾呈现。

（三）不匹配内容分析

在 CCM 语文内容主题框架的 29 项子主题中，共有 2 项子主题在我国初中语文课程

标准中不涉及,其中1项是在其他学科课程标准中涉及,另外一项在高中语文课程标准中涉及。

“与全球公民和可持续发展教育有关的概念,包括环境可持续性;国际理解、合作与和平教育;与人权和基本自由有关的教育(NLR8)”这部分内容在我国义务教育初中语文课程标准阅读学习领域中没有出现,仅在我国初中语文综合性学习领域中有提出关注国内外大事,就共同关注的热点问题探讨的培养内容,而语文课程内容应该是开放而富有创新活力的,不仅需要适应时代发展的课程内容和目标,也需要满足面向未来社会可持续发展的目标,需要不断地自我更新发展。随着当今世界科技进步日新月异,互联网、云计算、大数据等现代信息技术深刻改变着人类的思维、生产和学习方式,为了适应时代发展的要求,不仅需要开拓更加广阔的国际交流合作平台,而且也需要共同探索适合人类终身学习和可持续发展的需要。“与编程、数据科学、计算思维相关的概念(NLR9)”在我国义务教育语文课程标准中没有体现,但在我国高中语文课程标准的学科任务6“思辨性阅读与表达”中涉及注重对学生思维过程和思维方法的引导,注重发展学生的批判性思维和辩证思维,注重培养学生思维的逻辑性。^①

二、研究结论

通过比较发现,高匹配,反映了我国和OECD项目参与国在母语课程的学习中都认识到语言文字运用能力和文化选择能力的重要性,都强调对语文基础知识的掌握、能主动进行探究性学习、激发想象力和创造潜能;相对于其他国家,我国更加强调全面提高学生的语文素养,弘扬以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神,重视对学生思想情感的熏陶感染,注重对学生人生观、世界观、价值观的塑造,并且在注重培养学生实践能力以及提高学生自主发现、分析和解决现实问题的能力等方面优于OECD项目参与国。但是,OECD学习框架更强调面向未来社会发展,个人所需要的复合及变革能力,更加注重课程指导框架的操作性等方面,相对而言,我国课程标准中在此两方面略显不足。

(一) 我国初中语文课程内容匹配程度较高,更加注重实践性学习

通过CCM语文内容主题框架与我国初中语文课程内容匹配程度分析发现,CCM语文内容主题框架中有65.52%的语文学科知识与我国初中语文课程内容高度匹配,而低匹配概率占全部课程内容的27.58%,不匹配占全部课程内容的6.9%。数据结果表明,CCM语文内容主题框架与我国语文课程内容的匹配程度较高,我国初中语文课程内容的广度和深度比较适合学生知识与技能、过程与方法的学习。

通过比较发现我国义务教育阶段语文课程标准中将“识字与写字”“综合性学习”单独划分为学段目标,旨在培养学生主动识字的愿望和独立识字的能力,让学生逐步感受到

^① 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准(2017年版)[M]. 北京:人民教育出版社, 2018: 4-39.

汉字在中华优秀传统文化中的价值和意义,同时培养学生运用语文于生活的能力,在开放性的语文课程中提高学生的语文素养。我国义务教育语文课程标准中将“说话/口语”与“倾听”统一划分为“口语交际”学习领域,在目标达成的过程中侧重于口语交际的双边互动过程,注重培养学生的口语交际能力。而CCM语文内容主题框架将“说话/口语”和“倾听”划分为两个学习领域,并分别提出相应具体的学习内容,从而提高了学习内容的指导性。同时我国义务教育阶段语文课程标准将综合性学习、识字与写字、阅读、写作和口语交际五个培养目标联接在一起,形成一个特殊的学习领域,有利于促进学生的全面发展。这是CCM语文内容主题框架中所未单独涉及的课程学习内容。

(二) 我国初中语文课程内容对学生复合能力、变革能力等强调不够

OECD学习框架2030中将能力/素养分为5大类28种能力,其中包括基本素养(读写能力、计算能力、ICT素养/数字素养、数据素养、体育健康素养)、2030技能、态度和价值观(合作协作、批判性思维、解决问题、自我调节/控制、同理心、尊重、坚毅能力、信任、学会学习)、2030关键概念(学生主体、共同体)、2030变革能力和发展能力(创造价值、承担责任、协调困难、预期、行动、反思)、2030复合能力(全球能力、媒介素养、可持续发展、计算思维、财经素养、创业/创新精神)。^①通过将CCM内容主题框架与2030能力/素养框架中的28种能力进行编码,研究分析发现,我国初中语文学科缺乏在计算能力、体育健康素养、自我调节/控制、同理心、信任、承担责任、预期、反思、全球能力、可持续发展、计算思维、财经素养和创业/创新精神等能力/素养方面的培养。^②

同时从CCM语文内容主题框架与我国初中语文课程内容的比较分析来看,CCM语文内容主题框架阅读学习目标中要求与全球公民和可持续发展教育有关的概念以及与编程、数据科学、计算思维相关的概念等复合能力的培养,承担责任、预期、反思等变革能力的培养,在我国义务教育语文课程标准中未曾体现或重视不够。这表明我国义务教育语文课程标准在培养学生复合能力和变革能力等方面存在一定的不足,因此需要注重将通识性知识内容与各学科知识内容进行交叉融合,提升跨学科整合的能力。

(三) 我国初中语文课程标准内容表述过于概括,操作性不强

课程标准是国家关于某一教学科目的纲领性文件,是国家对课程的基本规范和质量要求,它是教材编写、教学评估和考试命题的依据,也是国家管理和评价教育质量的基础性文件。^③通过比较研究发现CCM语文内容主题框架是基于学科核心内容的分析和统整来组织设计语文内容结构,在CCM语文内容主题框架下共涉及4项内容主题,分别为阅

① OECD. Education 2030 Curriculum Content Mapping: An Analysis of the Netherlands Curriculum Proposal [EB/OL]. [2021-02-19]. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf.

② 臧玲玲,刘原兵.中国义务教育课程标准与经合组织能力框架的比较研究——以初中学段为例[J].比较教育研究,2020,42(10):74-81+90.

③ 王本陆.课程与教学论(第2版)[M].北京:高等教育出版社,2009:30.

读、写作、说话/口语、倾听。这四项内容主题分别列出具体明确的学习内容，内容表述清晰、准确，具有较强的指导性和可操作性。

通过与 CCM 语文内容主题框架进行比较以及结合某些地区一线教师和教研员对《义务教育语文课程标准（2011年版）》的理解和实施建议发现，我国初中语文课程标准在内容表述上过于笼统和模糊，其中部分内容之间相互重叠，使得一线教师不清楚其存在的逻辑，不了解其涉及内容的差异，从而导致操作过程中不好把握次序。^①例如 CCM 内容主题“说话/口语”学习框架中“NLS2 正式和非正式口头文本（针对不同目的、受众和情境的不同文本，例如准备关于各种主题的演讲/陈述；交换想法和意见）；”相对于我国初中语文“口语交际”学习领域“5.能就适当的话题作即席讲话和有准备的主题演讲，有自己的观点，有一定的说服力”来说，内容表达清晰、直观，区分正式文本和非正式文本的不同，根据不同的目的、受众和情景准备好不同形式的文本进行陈述，具有较强的规整性，有利于教育工作者将教学目标与现实教学相结合。

同时对比美国《共同核心州立标准》、荷兰《荷兰语课程标准》、澳大利亚《澳大利亚英语课程标准》各阶段的学习内容可以发现，我国语文课程标准内容表述不够清晰、具体，可操作性不强，在课程实施的过程中无法确定不同年级应该达到的学习目标和能力水平，不利于观测学生的学习能力水平和目标达成。

三、讨论

2019年2月，中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》，指出到2035年，总体实现教育现代化，迈入教育强国行列，推动我国成为学习大国、人力资源强国和人才强国，为到21世纪中叶建成富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国奠定坚实基础。^②因此，要推进我国教育现代化，实现义务教育优质均衡发展，培养能在未来社会担负民族振兴重任的建设者和接班人，我国新一轮义务教育阶段语文课程标准的修订就需在对OECD学习框架进行有益借鉴的基础上，对课程内容的组织方式、课程内容的选择和课程内容的表述等方面进行调整，从而使我国语文课程能够确保学生获得其未来发展所需要的知识、技能、态度和价值观。

（一）在课程内容的组织方式上，以学习领域为中心加强学科内部课程内容的有机整合

CCM 语文内容主题框架与我国义务教育初中阶段语文课程内容匹配度较高。CCM 语文内容主题框架将课程内容划分为四个学习领域，分别为阅读、写作、说话/口语、倾听。CCM 所包含的四个学习领域之间相互衔接，重视语文学科内部各个环节和维度的有

① 杨钦芬. 我国语文课程标准存在的问题及改进——来自中美澳课程标准的比较[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2016, 17(04): 58-62.

② 中华人民共和国教育部. 中国教育现代化 2035[EB/OL][2019-02-23][2021-09-25]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html

机整合。而我国义务教育初中阶段语文课程标准将语文课程内容划分为识字与写字、阅读、写作、口语交际和综合性学习 5 个内容领域，以综合性学习将识字与写字、阅读、写作和口语交际四个学习领域衔接在一起，形成一个特殊的学习领域，并结合不同维度的特点设置有衔接性的学段目标，得到了一线教师的充分肯定。其中“综合性学习”作为我国义务教育阶段语文课程标准中的一大特色，能够帮助教师结合学校的实际情况、学生的学习情况以及自身的教学水平开展有助于培养和提高学生核心素养的活动，同时也有利于帮助学生整合各方面的学习能力，实现全面发展。但这一特殊的学习领域在实际操作的过程中具有一定的挑战性，容易造成识字与写字、阅读、习作、口语交际等学习领域彼此分离、相互独立的弊端，难以落实这一特殊学习领域的综合性、实践性和开放性。

因此在课程内容的组织方式上，我国初中阶段语文课程标准应该充分考虑语文素养目标的整体结构和学理逻辑，加强语文课程目标和内容的整合，以语文素养为纲，以积累与探究、欣赏与表达为主线，设计系统且明确的学科内容整合的整体结构框架和专业规范。^① 通过打通各学习领域之间的界限，找到语文课程各学习领域之间的对接点，统筹规划课程内容，强化语文课程内容的“基础性”，同时加强语文课程内部各学习领域内容之间的有机整合，使学生在各学习领域中实现自身全面发展。

(二) 在课程内容的选择上，加强对学生复合能力与变革能力的培养

2005 年，OECD 发表的《面向成功生活与运作良好社会的核心素养》(*Key Competencies for A Successful Life and Well-functioning Society*) 报告中将核心素养划分为 3 个维度 9 项指标，即以交互的方式运作工具（语言、技术等）、与异质族群互动、自主行动等三个维度。^② 而《OECD 学习框架 2030》是 OECD 继“核心素养”（DeSeCo）项目后在新时代背景下对究竟要“教什么”的再思考，并在原来 DeSeCo 项目的基础上，进一步确定了创造新价值、协调矛盾与困境、承担责任三类能力，同时也是 CCM 内容框架和素养框架的基础。我国也意识到核心素养的重要性，如 2014 年发布的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》文件中把“核心素养”置于深化课程改革，落实立德树人目标的基础地位，明确学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。^③ 为了落实立德树人根本任务，2016 年发布的《中国学生发展核心素养》文件中指出我国学生也需要具有人文底蕴和科学精神，要敢于批判质疑、勇于探究，同时也应该具有全球意识和开放的心态，关注人类面临的全球化挑战。^④ 但从目前的情况来看，我国现行义务教育语文课程标准中关于核心素养的内容和要求有所体现但呈现得较少，特别是在与全球公民和可持续发展教育有关的概念以及与编程、数据科学、计算思维相关的

① 吴刚平, 庄燕泽. 中美语文课程跨学科整合设计比较研究 [J]. 全球教育展望, 2020, 49(10): 75-91.

② 张娜. DeSeCo 项目关于核心素养的研究及启示 [J]. 教育科学研究, 2013(10): 39-45.

③ 中华人民共和国教育部. 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见. 教基二 [2014]4 号 [EB/OL]. (2021-03-03)[2014-04-08]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/201404/t20140408_167226.html.

④ 林崇德. 中国学生核心素养研究 [J]. 心理与行为研究, 2017, 15(02): 145-154.

概念等复合能力, 承担责任、预期、反思等变革能力等方面体现得不够。而处于着力打造教育对外开放新高地, 深化中外人文交流基础, 以更加开放共享的理念构建人类命运共同体, 共同迎接挑战, 增进人类福祉的新时代教育改革的背景下, 我国也要紧跟时代发展的要求。

因此, 我国新一轮的义务教育语文课程标准的修订首先需要理清语文关键能力、必备品格和核心素养的概念, 在此基础上确立语文核心素养与课程目标之间的关系, 进一步丰富语文课程的内涵。同时基于我国义务教育初中语文课程标准内容与 CCM 语文内容主题框架的比较分析发现, 我国初中语文课程标准在内容选择上应注重将全球公民和可持续发展教育有关的概念以及道德和伦理等融入到课程内容中, 同时加强语文学科各学习领域之间、语文学科与其他学科之间的知识关联, 将不同学科内容进行整合。我们可以采用跨学科方法, 在不增加语文学习领域和学生学业负担的基础上, 将复合能力、变革能力与全球胜任力所需要的新兴能力素养纳入到原有的课程结构中,^①使课程能够体现各类新兴素养, 从而促进学生学习与发展。

(三) 在课程内容的表述上, 加强内容表述的指导性和课程目标的可操作性

语言是课程标准文本的基本要素, 国家课程标准在课程内容的表述上必须“表达规范、结构合理、观点鲜明、不含糊笼统、言简意赅”,^②既要注重表达的准确性同时也要注重目标的指导性, 找到各学习内容之间的交叉点, 在充分理解目标概念和特性的基础上, 加强各课程目标之间的内在联系, 从而使课程标准具有概括性和指导性。同时在课程目标的设计上注重目标内容的具体化, 加强内容实施的可操作性。在这方面, 我国可以借鉴一些 OECD 国家的经验。例如美国语文课程标准明确规定了各年级在学年结束时所达到的语言素养目标, 采取分年级课程标准实施方案, 同时提供目标达成的样例, 便于进行学习评价;^③荷兰语文课程标准主要采用“概念描述—相关任务—任务执行”的课程实施模式, 这种任务型学习实践模式重视在目标达成的过程中增强学生的基本技能和促进学生能力发展, 具有较强的可操作性。^④

因此, 我国义务教育阶段语文课程标准, 在课程内容的选择上, 不仅需要考虑语文学科的性质和规律, 也需要融入情感态度价值观目标, 同时借鉴前沿的教育教学理念, 合理、科学地设置课程内容。在各学习领域课程内容的表述上应强调课程目标内容的指导性, 使课程目标从“预定的和静态的”发展到“可适应的和动态的”, 加强关键概念的学

① OECD. OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series[EB/OL]. [2021-2-19]. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

② 何玉海, 王传金. 论课程标准及其体系建设[J]. 教育研究, 2015, 36(12): 89-98.

③ Common Core State Standards Initiative. Common Core State Standards for English Language Arts & Literary in History/ Social Studies Science and Technical Subjects[Z]. Washington, DC: Common Core State Standards Initiative. 2010(5).

④ SLO. Referentiekader Taal En Rekenen[EB/OL]. (2020-07-08)[2021-02-19]. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal/>.

习,既可以保证学生学习的深度和质量,又可以适应不断变化的、多样化的社会要求以及学生的学习需要;^①在课程标准的设计上,尝试构建语文素养型课程目标体系,改变分四个学段表述课程目标的续写,按具体年级表述课程目标和学段内容,并对学段过渡时期的课程目标和课程内容作特别强调和说明,增强语文课程标准对教学实践的指导性和可操作性。同时加强各学习领域内容之间的衔接和课程内容的具体化,突出语文素养整合性、综合性特点,形成相对稳定而又灵活的实施机制,从而加强课程标准实施的可操作性。

(教育部2019年度教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目《“一带一路”国家与区域教育体系研究》(项目编号:19JZD052)。)

An Analysis of Chinese Language Course Content in China's Junior High School Based on OECD Learning Framework 2030 and Its Implications

WANG Ping, TONG Manman, QI Jing

(College of Educational Science, Liaocheng University, Liaocheng 252059, China)

Abstract: A comparative analysis of CCM National Language content theme framework and Chinese curriculum content of junior high schools in China was conducted to find out the matching degree between the Chinese curriculum content of junior high schools in China and the requirements of knowledge, skills, attitudes and values recommended in OECD Learning Framework 2030. It is found that the Chinese curriculum content of junior high schools in China demonstrates a high degree of matching compared with CCM National Language content theme framework and pays more attention to practical learning. However, the curriculum standard does not give enough attention to the compound competencies and transformative competencies, while the descriptions are too general, lacking practicality. In the follow-up revisions of compulsory education curriculum standards, China should strengthen the integration of curriculum content around learning areas in the organization of curriculum content, enhance the cultivation of compound competencies and transformative competencies through the selection of curriculum content, and improve the instruction of content expression and the operability of curriculum objectives in the expression of curriculum content.

Key words: OECD Learning Framework 2030, Chinese language course standards, Chinese language course reform

① OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030[R/OL]. (2018-04-05)[2021-02-08]. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

赋能乡村教师，促进教育合作

——中国—东盟教师专业发展研讨会综述

梅秋怡 朱小虎

摘要 为探讨中国与东盟各国乡村教师专业能力建设的经验与模式，促进中国与东盟国家教育交流及合作，联合国教科文组织教师教育中心与中国—东盟中心于2021年11月2日联合举办了“赋能乡村教师——中国—东盟教师专业发展研讨会”。东盟7国驻华教育使节与中国教育部、上海市教委代表及相关专家参加了会议。与会代表分享了各国在乡村教师发展方面的挑战与经验，一致认为乡村教育面临经济条件、教育资源、师资水平的三重挑战，而乡村教师能力提升是发展乡村教育的关键；中国与东盟国家应增强合作交流，共同促进地区教育发展。

关键词 乡村教师 能力建设 中国 东盟

作者简介 梅秋怡，上海师范大学国际与比较教育研究院（上海200234）；朱小虎，上海师范大学国际与比较教育研究院副教授（上海200234）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2021)06-0166-06

东南亚国家联盟（Association of Southeast Asian Nations, ASEAN，简称东盟），是由印度尼西亚、马来西亚、菲律宾、泰国、新加坡、文莱、越南、老挝、缅甸和柬埔寨10个东南亚国家构成的国家间合作组织。东盟的目标在于维护和促进地区和平、安全和稳定；加强政治、安全、经济和社会文化合作；加强教育、终身学习以及科技合作等。^①

1991年7月，中国与东盟正式建立对话关系。30年来，中国与东盟在经济贸易、人文交流、可持续发展等领域开展了富有成效的合作，陆续通过《中国—东盟战略伙伴关系2030年愿景》《中国—东盟关于“一带一路”倡议同〈东盟互联互通总体规划2025〉对接合作的联合声明》等成果文件。中国—东盟关系已成为亚太区域合作中最为成功的样板。

中国与大多数东盟国家同属发展中国家，都面临城乡教育发展不均衡的问题，在发展

^① 中国—东盟中心. 东盟概况 [EB/OL].(2021-08)[2021-11-22]. <http://www.asean-china-center.org/about/us.html>.

乡村教育方面有诸多合作可能。为加强中国与东盟国家教师发展领域的交流合作，助力东盟各国乡村教师发展与教育扶贫事业，联合国教科文组织教师教育中心与中国—东盟中心（ASEAN—China Centre）于2021年11月2日在上海师范大学联合举办“赋能乡村教师——中国—东盟教师专业发展研讨会”，聚焦中国与东盟各国乡村教师专业能力建设的经验与模式分享。泰国、印度尼西亚、老挝、马来西亚、柬埔寨、新加坡、越南等国教育官员、驻华教育使节及教师教育专家，中国教育部教师工作司、中国联合国教科文组织全国委员会、上海市的领导与专家，上海师范大学及国内多所高校的学者受邀参会。

一、乡村教师是提升教育质量的关键

乡村教育一直是教育的短板。联合国教科文组织教师教育中心主任张民选指出，各国都面临着农村和边缘地区师资匮乏，教育质量相对低下等问题。

（一）乡村教育面临多元挑战

1. 社会经济发展滞后，引发系列教育困境

经济是教育发展的基础，由于经济发展落后、居民收入低，乡村地区往往出现公共投入和个人教育投入严重不足的状况，教育受到较大影响。泰国 TAK 省教育厅主任奥猜·斯里特拉库（Dr. Auychai SRITRAKUL）表示，泰国乡村面临低收入和欠债问题，并进一步引发大量学生为生计而辍学的现象，且在泰国少数民族地区尤为严重。多位其他与会者也指出经济发展水平低、交通不便、信息通讯差等对教师日常工作和专业发展造成诸多不便。

2. 教育资源相对匮乏，影响教学和学习质量

乡村教育面临的另一大挑战是教育资源严重欠缺。印度尼西亚驻华使馆教育文化参赞苏亚德（Mr. Yaya SUTARYA）指出，印尼城乡教育资源差异巨大，城市学校教育条件改善迅速，而乡村地区资源仍非常匮乏，在一些乡村地区，一个班的师生只能共用一本教材。他还指出，新冠疫情的爆发加剧了教育资源的缺乏，乡村地区缺乏足够的信息技术设备和稳定的互联网连接，教育面临更大挑战。泰国、老挝、马来西亚等国均存在类似的问题。

3. 师资力量相对薄弱，限制教育发展

乡村教育还面临着教师流动性大，教师总体专业水平较低的难题。在印度尼西亚，尽管城市化率不高，但城乡教师的比例约为 8:2，城乡严重失衡。乡村教师的工作非常艰难，同时，留在乡村任教的教师专业水平也相对薄弱。老挝驻华使馆教育文化参赞彭文博（Mr. Phoxay THEPVILAYVONG）指出，老挝乡村教师信息技术方面的培训和准备严重不足，不熟悉混合式和在线学习模式，严重影响老挝乡村教育质量。较多与会国家也面临类似困境。

事实上，上述三方面的挑战之间是紧密联系的，这也是乡村教育难以迅速改善的重要原因。中国和东盟各国在这方面均进行了长期的探索。

(二) 提升乡村教师能力是教育发展的关键

1. 提升乡村教育质量是各国教育发展的重中之重

东盟大多数国家乡村人口占主要比例,因此,要推动国家人口素质提升,需要提高国家整体教育水平,而乡村教育的发展则是重中之重。印尼海事和投资部副代理部长安迪·尤里安蒂·拉姆利(Dr. Andi YULIANTI RAMLI)表示,虽然印尼有很大的人口红利,但必须将其转化为真正的人力资源。在印尼,80%的人口都生活在乡村地区,乡村教育对印尼国家战略实现的重要性毋庸置疑。

2. 推进乡村教师能力发展是提升教育发展的关键

作为乡村教育的重要责任人、执行者,乡村教师在乡村教育发展中发挥着关键作用,提升乡村教师质量方可促使乡村教育质量显著提升。在教育资源紧缺的乡村地区,教师的重要性不言而喻,只有高质量的教师才能进行教学创新,利用有限资源,造就有效课堂。马来西亚驻华使馆教育参赞侯春兴(Mr. Abdul Aziz How ABDULLAH)在发言中指出,教师质量是决定学生成绩的最重要的学校因素,马来西亚致力于通过多种方式提升教师的能力水平,从而使之负担起教育发展重任。

二、提升乡村教师专业能力的路径探析

(一) 扩大乡村教育投入,保障教师工资福利

乡村教育困境的一大根本原因在于经济发展不足以支持教育发展。因此各国首先需要加大财政投入,使乡村地区有足够经济资本发展教育,留住教师。在这方面,中国、印尼、马来西亚、泰国、老挝等国与会者均指出增加国家财政拨款对乡村教育和乡村教师发展具有重要意义。

要改善乡村教育困境,除了增加教育投入,还必须为乡村教师提供更好的生活保证和福利政策,鼓励他们留在工作条件较差的乡村地区工作,同时也要吸引更多优秀的教育人才到乡村从教。上海市教育委员会主任王平表示,上海对符合条件的乡村教师在职称评定、薪酬待遇等方面给予倾斜,鼓励优秀教师到郊区长期任教。中国政府则对集中连片特殊困难地区乡村教师发放生活补助,并健全表彰激励制度,鼓励优秀教师扎根乡村,促进乡村教育发展。

印尼中央政府为吸引更多教师前往乡村工作,提供了3万7千印尼盾的工资补贴,确保每位教师都能得到可观的收入,保证他们足以维系生活,不至于为生计而从事副业。同时,印尼政府还建立奖励机制,教师能力越强、教学质量越高,获得的奖励就越高。

(二) 保障教育资源供给,优化教师工作环境

教育资源是学生学习成果的基本保障,是教师教学的必备工具。以印尼为例,为应对新冠疫情对教育造成的影响,2020至2021年政府预算拨出约59亿人民币的资金支持教育,并指派约1.5万名学生志愿者前往乡村地区进行支援。在此期间,有2680万名师生享受到政府拨付的网络流量包,政府还为每位教师配发了一台个人电脑进行线上教学。这

些措施从一定程度上减轻了疫情对印尼乡村教育发展的影响。在疫情期间，老挝也采取了相关举措，开发首个国家数字教学与学习平台“Khang Panya Lao”（智慧仓库），允许在线或离线访问，作为面对面上课和在家学习的辅助学习资源，作为教师、校长等教育工作者的混合式培训平台，同时也支持他们的工作及专业发展。

创建良好的学校环境是改善乡村教育必不可少的一环。硬件设施的改善是重要方面，而一些软性条件的改善却更容易被忽视。在不少国家，乡村教师通常会承担很多与教学无关的事务性工作，这造成其精力分散，无法专注于教学本身。意识到这一问题，马来西亚政府利用信息技术，通过简化数据收集和管理程序、移交行政职能等方式，减轻教师的行政负担。

马来西亚林淑涵博士（Dr. Bridget LIM Suk Han）通过案例研究介绍了乡村学校自我赋能的发展模式。她强调学校需要通过系统性的自我评估和自我发现，识别自身需求，进行自下而上的改进。这种方式在改进学校的同时，也能营造出一种良好的专业发展氛围，激励教师成长。

总之，无论是自上而下的资源和政策保障，还是自下而上的内源式发展，其目标都是统一的，即为乡村教师提供足够的支持，以促进专注于高质量教育的教学工作。

（三）提高教师入职门槛，改进教师专业发展

提升乡村教师质量，需要从入口处进行把控。侯春兴参赞指出马来西亚近年来确保新教师质量的举措，包括严格执行入学标准，确保只有前 30% 的学生才能成为未来的教师；提升教师教育课程质量，培养优秀教师；严格实行毕业标准，确保优秀学员毕业后在学校工作。自 2012 年以来，马来西亚所有进入教师培训院校的学生中，有 65% 在学业上表现优异，而在 2010 年，这一比例仅为 3%。

在职专业发展也是有效提升教师队伍质量的重要途径。与会各国均非常重视教师在职发展，中国、马来西亚、印尼、老挝和新加坡等国代表均进行了较为详细的介绍。以马来西亚为例，在职教师发展首先强调提升专业发展质量，为教师提供既有共同部分又有个性化选择的校本培训课程，构建包含导师、高级教师和校长在内的基于同行网络的发展架构；其次，强调基于能力和绩效表现的职业发展，为优秀教师创造更快的职业发展路径；第三，强调教师专业发展的多样性，根据其表现、潜力和兴趣成为教育领导者、教学专家和学科专家；第四，促进教师主导的专业发展活动，保障教师相互学习，传播最佳实践以及相互问责。

事实上，由于各国国情不同，在乡村教师选拔和专业发展方面均有因地制宜的政策设计。

（四）发挥发达地区作用，带动乡村教师进步

虽然发展阶段不同，但中国与东盟国家内部均存在城乡发展的多元性现象，这为不同地区之间的合作提供了可能。在政府的统一协调下，教育较发达地区应该发挥自身的优势与领头作用，通过多种方式为教育欠发达地区提供必要帮助与支撑。

中国在这一方面有丰富经验，也进行了重点介绍。中国财政出资实施人才计划教师专项、万名教师支教等系列支教计划，派出教师到边远贫困地区支教。中国创造性进行组团式帮扶行动，东部发达地区投入人力财力，开展对中西部欠发达地区的教育帮扶。

作为发达地区的上海不仅通过选派优秀教师进驻中西部乡村学校任教，还接收乡村教师到上海跟岗锻炼。同时，在上海市域范围内也通过多种举措促进郊区教师队伍建设，比如配优配强郊区乡村教师，鼓励教学经验丰富的退休高级教师延长退休时间到郊区学校任教，在郊区设立特级教师工作室，安排郊区新教师到中心城区接受规范化培训等。

三、未来乡村教师队伍的建设探析

与会嘉宾均认同各国在乡村教师队伍建设方面所取得的成果，并指出未来可以从学术研究、教育技术、交流合作等层面进一步采取措施，促进乡村教师队伍建设。

（一）丰富乡村教育研究，聚焦教师队伍建设

乡村教育是各国的教育短板，有必要开展乡村教育领域的研究，挖掘乡村教育痛点，提出乡村教师队伍建设见解，为教育政策的制定、教育计划的实施提供理论支持。林淑涵博士希望未来能与其他学者合作，开发新模型以支持乡村教师发展。上海师范大学袁雯校长称，学校未来将开展乡村教育发展战略、乡村教师专业发展方面的研究。学术研究能够为开发乡村教师专业发展项目、制定乡村教育创新举措打下基础，是乡村教育长远规划的基石。

（二）借助新兴技术工具，提升信息技术水平

教育数字化发展已成为全球共识。各国有必要借助新兴技术力量，创新并发展教育模式，为教育注入新活力。泰国驻华使馆教育科技公使衔参赞陈善意（Dr. Pasupha CHINVARASOPAK）提出，需要借助网络应用、大数据和人工智能等新兴技术，为乡村教师提供新的机会参与专业发展项目。张民选主任提议建立教师培训项目，指导教师使用新技术。疫情更突显了信息技术的重要性，教学与学习模式迎来了新的时代，应该针对教师开发信息技术的学习平台，开展新兴技术培训与指导，使教师熟练地将新兴技术工具应用于课堂教学。

（三）加强中国与东盟教育交流合作，促进教育和经济社会发展

新加坡驻华使馆教育处负责人陈维彪（Mr. TANG Jui Piow）指出，教学是一门国际艺术，相互交流是一种学习方式，在相互连接如此紧密的国际社会中一定要保持交流沟通。中国与东盟合作关系由来已久，2021年正值双方建立对话关系30周年，教育方面的合作能更好地促进双方民心互通、共同发展。

作为联合国教科文组织二类机构，国际教师教育中心（Teacher Education Centre under the Auspices of UNESCO）在上海成立后，承担着教师教育领域知识生产、能力建设、技术服务、信息共享四大职能。在联合国可持续发展目标指引下，教师教育中心将努力为各方搭建平台，促进共同发展。中心张民选主任对未来中国与东盟的合作寄予厚望。他指

出，未来教师中心将努力促进中国与东盟国家教师教育合作，通过教师培训与交流项目一起致力于消除乡村教育顽疾，建设优质教师队伍。他诚挚期望未来各国能秉持“深化友谊，共创未来”的理念，构建“乡村教育共同体”，共促教育发展，最终推动经济、社会等其他领域的发展。

与会各方均高度认同教师教育中心的这一角色，普遍希望未来借助这一平台加强合作，促进中国教师发展经验在东盟国家的传播。

Empowering Rural Teachers and Enhancing Educational Cooperation—A Review of the China-ASEAN Teacher Professional Development Forum

MEI Qiuyi, ZHU Xiaohu

(Research Institute for International and Comparative Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: In order to explore the experience and models of rural teacher professional capacity building and promote educational exchange and cooperation between China and ASEAN members, UNESCO Teacher Education Center and ASEAN-China Centre jointly organized “Empowering Rural Teachers: China-ASEAN Teacher Professional Development Forum” on 2nd November, 2021. Participants of the forum included education diplomatic envoys in China from 7 ASEAN countries, representatives from Ministry of Education of the People’s Republic of China and Shanghai Municipal Education Commission, and educational experts. Representatives of the forum shared the challenges, experience of rural teacher development in various countries, and reached a common consensus that rural education faced challenges from three aspects: economic conditions, educational resources and teacher quality. Representatives stated that the enhancement of teachers’ capacity was the key to rural education development, and the exchange and cooperation between China and ASEAN should be strengthened to promote education development.

Key words: rural teacher, capacity building, China, ASEAN

本刊 2021 年总目录

本刊特稿

- 论赫尔巴特的教育机敏理论及其当代研究
..... [德]底特里希·本纳 1.3
- 国际与比较视野中的教师发展——卢乃桂教授专访
..... 卢乃桂 曾艳 4.3
- 后疫情时代走向科学、环境与健康相融合的科学教育
——与国际著名科学与环境教育专家 Justin Dillon 教授的对话
..... 严晓梅 翟俊卿 5.3
- 疫情下运用情景思维推进可持续发展教育
..... [德]卡特琳·科尔 [加]查尔斯·霍普金斯 6.3

全球教育治理

- 大众媒体在全球教育治理中的作用与参与方式
..... 孙进 牟春晓 1.44
- 公平入学与改善学习：联合国儿童基金会新教育战略的传承与转向
..... 马文婷 阚阅 1.55

教育测量评价

- 自主学习力评价的国际研究：现状、趋势与启示
..... 孙佳林 郑长龙 1.67
- 美国 NAEP 2019 数学能力评价体系研究
..... 徐柱柱 1.85
- 促进学生学习的评价研究
..... 张志红 王嘉悦 1.99

校外教育研究

- 矛盾、边界和文化工具：西方国家馆校合作共同体的建构与发展
..... 季娇 翟俊卿 王秀江 1.112
- 国内外科技馆教育工作者专业成长路径研究
..... 黄瑄 王笑梅 李秀菊 1.127

教育改革

- 21 世纪美国爱国主义教育改革特点及其新理念——基于国民教育法案的考察
..... 刘梦慈 余玉花 1.16
- “扮作白人”的争议与批判：当代美国黑白人学生间学业成就差异的新解释
..... 钟景迅 杨雪婷 1.29
- 俄罗斯英才观的发展、特征及启示
..... 杨岚 姜英敏 2.3
- 西方不同取向的教育实习观比较
..... 周钧 王雪薇 2.15

英格兰基础教育法定评估研究	彭婵娟	3.36
英国学前教育政策改革研究——基于《早期基础阶段法定框架》修订的分析	赵耸婷 许明	3.51
谁之教育? 何种公平? ——美国社会教育公平问题审视	张伟	3.65
“新一代学校? 柬埔寨公立中小学校改革新动向	尹雅丽 马早明	4.31
美国中小学校外学习项目管理探析——以21世纪社区学习中心计划为例	陈浊	4.47
激发日常创造力: 美国K-12设计教育的理论框架和实施路径	丁依文	5.41
德国融合课程改革及启示	李海峰 徐辉	5.58
系统性改革: 未来威尔士基础教育的蓝图设计	吕杰昕 朱慧云	6.17
促公平提质量: 新西兰学前教育财政投入体系及启示	胡马琳 蔡迎旗	6.33

教育理论

国外“教育地理学”的学术缘起、知识结构与本土启示 ——基于CiteSpace对659篇文献的分析(2000—2020年)	钟程	2.28
社会情感学习中的文化观照: 美国社会情感学习中的“文化失配”危机与“文化响应”实践	屠莉娅 吕梦园	2.45

教育治理

德国基础教育质量监测: 结构、实施与功用	刘云华 段世飞	2.62
疫情应对: 美国中小学社会情绪学习的策略与实践	寇曦月 熊建辉	2.77
联合国教科文组织校园欺凌全球“认知式”治理研究	韩蕊 石艳	3.3
数字时代的童年危机与教育行动 ——基于OECD“21世纪儿童项目”的思考	沙莉 任怡蕾 梁雅雯	3.18
多元主体参与: 英国校园欺凌治理实践与启示	付玉媛 韩映雄	4.60
美国残疾学生校园欺凌及其防治	陈亮 陈奕桦 郑霞	4.75
俄罗斯国家统一考试制度: 历史沿革与主要内容	[俄] Nazina Yulia 梁灿 柯政	5.72
美国IQA教学质量评估系统的探索与反思	周九诗 鲍建生	5.87
中美义务教育学校绩效工资政策的比较研究——一个公共政策分析模型的构建与应用	刘昕 曾琦	6.46

欧洲学校合作网络的发展及其对教育督导的变革
..... 丁笑炯 孙丽君 6.61

道德教育

以色列中小学道德教育的多轨模式与整体性建构
..... 王晨霏 高地 2.91

推动核心价值教育：反极端化背景下英国中小学管理及其局限
..... 李泽生 袁涛 2.106

教师教育

持续推动数字时代的教师专业发展——基于挪威教师专业数字胜任力框架的考察
..... 郑旭东 马云飞 岳婷燕 1.139

荷兰中小学教师短缺：现状、成因及应对策略
..... 周娜 金星霖 1.151

中英数学教师交流对教师专业素养影响研究
..... 黄友初 富萍 1.166

21世纪国际教师知识研究的热点与前沿进展——基于2000—2019年国际核心期刊的文献计量分析
..... 杨新荣 熊勤 梁贯成 2.118

突破幼儿园教师性别结构“女性化”的藩篱——挪威鼓励更多男性从事幼教工作的策略探析
..... 索长清 王元 2.134

西方教师领导力发展的实践模式、理论模型及对我国的启示
..... 王吉康 徐继存 3.105

如何为中小学教师减负？——英国的经验与启示
..... 李跃雪 邬志辉 3.122

国际教师核心素养研究现状及启示——基于WOS源刊文献的可视化分析
..... 张文婷 于海波 3.136

优秀教师具有怎样的道德素养？——基于对71名美国“年度教师”的深度分析
..... 殷玉新 楚婷 4.120

迈向拓展的专业？——基于英格兰教师专业标准改革的考察
..... 孟宇 沈伟 4.133

英国新一轮中小学教师发展领导力框架改革探析
..... 周丽丽 [美]彼得·麦克拉伦 5.118

迈向新时代的教师评价——第二届全国教师教育发展论坛述评
..... 汪珊珊 王洁 5.132

因果机制与管理路径——国外教师情绪劳动研究综述
..... 余凤燕 郑富兴 6.101

教师信念国际研究前沿及知识基础探究——基于2000—2020年国际核心期刊的文献计量分析
..... 董琪 董蓓菲 6.116

课程教学

美国PreK-12年级技术与工程素养标准解读与启示
..... 苏洵 丁邦平 2.150

加拿大不列颠哥伦比亚省新一轮基础教育数学课程改革评介及启示
..... 张胜 王光明 2.167

国际文凭数学课程改革的特点分析及其启示
..... 马峰 3.150

法国基础教育历史教科书的价值建构研究	刘敏 姚苇依	3.164
从聚焦知识到关注主体：近三十年来美国科学教材评价工具的发展与思考	吴先强 王祖浩	4.150
从探究式教学到三维教学：美国科学教学重心的转移	王文礼	4.164
以大概念为线索的课程组织探析——以加拿大BC省K-12“科学”课程文件为例	梁秀华 王向东	5.141
信息技术支持真实情景中的数学建模教学——来自德国的经验	邵铭宇 苏航	5.157
美国社会性科学议题教学研究及启示——以“议题探究”项目为例	邴杰 李诺 刘恩山	6.131
国外学科教学知识(PCK)测评工具评析	李硕 刘丽艳	6.142
基于OECD学习框架2030的我国初中语文课程内容分析	王平 仝曼曼 齐晶	6.156

素质教育

教师眼中的户外教育：基于国外实证研究的述评	翟俊卿 温蓓蕾 王西敏	3.77
韩国小学托管教室运行机制探略	宋向楠 魏玉亭 高长完	3.91
美国中小学阅读教育：提升举措、实施效果及其制约因素	靳璐 饶从满	4.88
指尖上的幸福：互联网与儿童幸福——基于欧盟儿童在线项目的调查	张志慧 于伟	4.105
芬兰中小学生学习实践教育发展：背景、特征及启示	孙芙蓉 李子涵 史荣荣	5.100
普京时代俄罗斯小学价值观教育课程研究——以“宗教文化与世俗伦理基础”课程为例	赵齐	5.111
国际比较视野下上海初中学校氛围的特点及启示——基于TALIS 2018数据的分析	翟静丽 王晨娅	6.72
以色列STEM教育中的风险透视、识别与治理	张雅慧 倪娟	6.88

理论探索

迈向科学化：我国比较教育学科危机的应对及未来之路	赵森 易红郡	4.15
近十年我国比较教育研究的现状考察与热点综述	孔令帅 范永胜	5.13
德国教育智库的类型、特点及启示	付睿 毕红漫	5.26

会议综述

赋能乡村教师，促进教育合作——中国—东盟教师专业发展研讨会综述	梅秋怡 朱小虎	6.166
---------------------------------	---------	-------

比较教育学报

投稿须知

《比较教育学报》由上海市教育委员会主管，上海师范大学主办，为“中文社会科学引文索引扩展版来源期刊”（CSSCI）和“全国中文核心期刊”。本刊为双月刊，每年2月为第一期。目前编辑部已开通投稿网站 <http://jybx.cbpt.cnki.net>，原投稿信箱 wgzhxx@163.com 也暂时保留。来稿请注意以下事项：

1. 稿件篇幅（包括脚注、尾注和中外文字符）：10000—12000 字。
2. 论文标题简洁，不超过 25 个字为宜，可以加副标题。
3. 摘要（500 字以内）、关键词（3—5 个），英文题目、摘要和关键词附于全文之后。
4. 作者简介包括：姓名、职称，所在单位、所在城市及邮编。
5. 如果文章有基金项目，须注明基金项目的立项单位、名称和编号。
6. 文中的外文人名、外文机构名应同时有中文翻译及外文原名，外文首字母大写。
7. 请仔细核对文中所有数据，并注明来源。
8. 参考文献格式请参照 2015 年中华人民共和国国家标准化管理委员会发布的《文后参考文献著录规则》，编号 GB/T 7714-2015。
9. 同一作者一次可以投稿一篇，在已投稿件没有最终审阅结果前，本刊不安排新稿审阅。
10. 若作者投稿三个月后未收到本刊的任何通知，可自行处理稿件。

著作权使用声明

本刊已许可中国知网、万方数据、维普中文期刊数据库等平台以数字化方式复制、汇编、发行、信息网络传播本刊全文。本刊支付的稿酬已包含上述平台著作权使用费，所有署名作者向本刊提交文章发表之行为视为同意上述声明。如有异议，请在投稿时说明，本刊将按作者说明处理。



《比较教育学报》编辑部