

第六章

教师队伍建设

教育机会和教育质量二者有着天然的内在联系。让儿童走进学校并留在学校学习，取决于很多因素，其中发挥决定性作用的因素是“教什么和怎么教”。一个国家糟糕的教育质量无助于吸引和留住学生，而且也无法帮助学生获得有意义的学习结果。随着全民教育运动在世界各国的实施和发展，国际社会对于“教育系统的质量就是教师的质量”已经达成共识。教师是把普通资源转化为有效的教学和学习过程的最终环节：促进知识的建构，而不是简单地传递信息；提高学生的分析和综合能力，而不是简单地死记硬背；确保性别和文化敏感的实践活动，以及最终提供以学习者为中心的过程（而不是以教师为中心）。教师是学生的楷模，他/她们的基本态度、行为和仪表可能对学生的社会和情感发展产生巨大影响。

2011年国际数学与科学趋势研究发布了45个国家四年级学生的成绩报告，对该报告进行分析发现，教师质量越高，学生成绩差的可能性就越小，这在不同的国家中都得到了验证。例如，在波兰，相比起那些在教师水平较高的学校上学的学生，在教师水平较低的学校上学的学生取得低于标准分的数学成绩的可能性高了25%，取得低于标准分的科学成绩的可能性高了34%。在土耳其，这种差距在数学方面是28%，在科学方面是30%。因为在土耳其，42%的学校都被认定为教师水平较低，所以教师质量对学生成绩的影响可以从很多学生身上看到。^①

^① 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京：教育科学出版社，2014：233.

教师素质的重要性特别明显地表现在决定来自处境不利的社会经济背景的学生成绩水平，有证据表明好的教学所产生的惠益有累积的特性。处境不利的学生在连续几年内得到有效教师的教导有可能会抵消其学习障碍。^① 因此，缩小来自不同背景的学生之间差距的最有影响力的策略之一是，确保服务处境不利学生的学校有足够数量的好教师。^② 在田纳西增值评估体系中——这种方法通过跟踪学生在其求学生涯中的进展情况，衡量教师对学生表现的影响——结果显示，8岁开始上学的学生在标准化考试中位于第50个百分位，在有实力的教师连续授课3年后平均上升到第90个百分位，而第50个百分位的学生在无效教师的授课下平均只取得第37个百分位的分数。^③ 这53个百分点的差异说明了教师效能如何让学生成绩产生巨大差异。

什么类型的策略能够塑造教师素质以及提高课堂教学仍然是一个争论和研究的话题。尽管吸引、培训和留住优秀教师的政策措施是提高各国教育质量的优先关注领域，但是这些工作往往非常复杂、相互关联并依赖于更广泛的社会背景，才能在学生学习方面成功地产生积极的回报。事实上，关于哪些类型的政策能够最有效地提高教师素质，在实验证据上一直没有定论，特别是在发展中国家和处境最为不利的学校。^④ 尽管如此，根据全民教育六项目标和联合国教科文组织2015年发布的“教育2030行动框架”，我们仍可以从如下几个方面去考察“一带一路”沿线国家的中小学教师队伍建设情况，从而做出初步的描述、比较和判断。具体说来，本部分将从各国中小学教师队伍基本情况、教师的专业化水平、职前教师教育、教师在职专业发展情况以及教师的招聘和分配五个维度进行描述分析，并在此基础上，做出初步判断和得出未来发展与合作的建议。

① Hanushek, E. A. and S. G. Rivkin. *Teacher Quality. Handbook of the Economics of Education, Volume 2*[M]. E. A. Hanushek and Finis Welsh, eds. Amsterdam, Elsevier, 2005: 1051-1078.

② Sanders, W., A. Saxton and B. Horn. *The Tennessee Value-Added Assessment System: A quantitative outcomes-based approach to educational assessment. Grading Teachers, Grading Schools: Is achievement a valid measure?* [M]. J. Millman ed. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2007: 163-168.

③ 同上.

④ Goldhaber, D. D. . The mystery of good teaching: Surveying the evidence on student achievement and teachers' characteristics[J]. *Education Next* 2, no. 1, 2002: 50-55.

第一节 各国中小学教师队伍基本情况

一、各国中小学教师队伍数量和短缺情况

教师数量短缺是实现普及小学教育目标的主要障碍。联合国教科文组织统计研究所在2012年发布统计数据,预测到2015年,如果世界各国都能实现普及初等教育的目标,那么在2010年至2015年,全球114个国家需要新招聘至少170万名教师。数据显示,每10个新招聘的教师当中,有6个是撒哈拉以南非洲国家所需(993,000)。其他地区,北美和西欧需要新增174,000名教师,占全球所需的10%;南亚和西亚地区需要新增114,000名教师,占7%;中东欧地区需要新增的教师占全球所需5%;东亚和太平洋地区的需求占4%;拉丁美洲和加勒比海地区占1%。^①根据统计研究所的数据,表6.11显示了“一带一路”涵盖的一些国家在2010年小学教师的存量,到2015年普及小学教育所需要招聘的教师数。

表 6.1 “一带一路”沿线国家小学教师存量和到 2015 年普及小学教育所需要招聘的教师数(2010 年)

国家	2010 年教师数	2015 年需要的教师数	年均增加率(%)	需要招聘的教师总数	新增教师数	替代损耗教师数
东亚和太平洋地区						
柬埔寨	46,905	45,348	-0.67	13,924	...	13,924
印度尼西亚	1,899,946	1,678,487	-2.45	186,926	...	186,926
菲律宾	435,385 ⁻¹	435,798	0.02	131,080	413	130,667
南亚和西亚						
巴基斯坦	463,674	525,737	2.54	184,032	62,063	121,969
斯里兰卡	71,957	78,515	1.76	25,191	6,558	18,634
伊朗	277,991	287,253	0.55	65,319	9,262	56,057

^① UIS. The Global Demand for Primary Teachers-2012 Update. UIS Information Bulletin No. 10. [EB/OL]. http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/global_teacher_demand_2012.aspx. 2012.

续表

国家	2010年 教师数	2015年需 要的教师数	年均 增加率(%)	需要招聘的 教师总数	新增教师数	替代损耗 教师数
阿拉伯国家						
也门	111,227	149,843	6.14	70,054	38,616	31,439
巴勒斯坦	14,491	17,148	3.42	6,536	2,657	3,880
中亚						
吉尔吉斯斯坦	16,089	17,001	1.11	5,024	912	4,112
塔吉克斯坦	27,087	26,470	-0.46	6,092	...	6,092
乌兹别克斯坦	110,962	115,380	0.78	32,597	4,418	28,179
中东欧						
拉脱维亚	9,566	10,688	2.24	3,623	1,122	2,501
波兰	238,741 ⁻¹	221,721	-1.23	43,970	...	43,970
罗马尼亚	52,272	53,031	0.29	13,903	759	13,144
保加利亚	14,885	16,073	1.55	5,026	1,188	3,838

注：...表示没有相关数据，X⁻¹引用参考年份前n年的学年或财年数据。

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016年。

根据2010年的数据，全球208个国家和地区当中有114个国家和地区(占55%)，由于小学阶段学生数量的增长，需要进一步增加小学教师的数量，还有94个国家和地区需要维持它们现有的小学教师人力资源水平，甚至有的国家会减少其小学教师数量。联合国教科文组织统计研究所辨识出全球29个最缺小学教师的国家，这些国家要在2015年实现普及小学教育，需要以每年3%的速度增加小学教师。其中大部分国家都处于撒哈拉以南非洲地区，但是也有处于“一带一路”位置上的几个国家和地区，包括巴勒斯坦、也门和哈萨克斯坦。^①从表6.1也可以看出，“一带一路”沿线国家当中，小学阶段教师数量缺失比较严重的国家包括巴勒斯坦，巴基斯坦和斯里兰卡，以及拉脱维亚和保加利亚。而由于人口出生率的下降，一些国家小学教师出现负增长，如波兰、印

^① UIS. The Global Demand for Primary Teachers-2012 Update. UIS Information Bulletin No. 10. [EB/OL]. http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/global_teacher_demand_2012.aspx, 2012.

度尼西亚、柬埔寨等。各国需要更多教师的原因各不相同。在巴基斯坦和也门等国家，入学率很低，因此需要新增教师，以确保所有儿童都能入学。^①

二、各国初等和中等教育阶段的生师比

教师资源配置是否充分的一个重要指标是生师比。世界各国生师比相差较大，总体而言，越发达的国家(或地区)的生师比越低，越不发达的国家(或地区)的生师比越高。通常生师比超过 30 : 1 就被认为是生师比较高的国家(或地区)。从世界范围看，初等教育阶段的生师比呈现逐年下降的趋势。表 6.2 显示，在 2013 年，全世界初等教育阶段生师比为 24.20 : 1，世界各地按从高到低的顺序分别是：撒哈拉以南非洲(42.18 : 1)、南亚和西亚(35.35 : 1)、拉丁美洲和加勒比海(21.96 : 1)、阿拉伯国家(19.87 : 1)、东亚和太平洋地区(18.28 : 1)、中东欧(16.68 : 1)、中亚(16.30 : 1)、北美和西欧(13.95 : 1)。

表 6.2：全球各区域初等教育阶段生师比(按人头数)

全球各区域	年份		
	2000	2010	2013
世界	26.41	24.41	24.20
阿拉伯国家	23.27	22.06	19.87
中东欧	17.66	16.39	16.68
中亚	20.96	17.06	16.30
东亚和太平洋地区	23.86	18.43	18.28
拉丁美洲和加勒比海	25.46	22.82	21.96
北美和西欧	15.01	13.54	13.95
南亚和西亚	38.81	36.37	35.35
撒哈拉以南非洲	43.34	43.30	42.18

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016 年。

“一带一路”沿线国家在初等教育阶段的生师比呈现很大的差异。从表 6.3

^① 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京：教育科学出版社，2014：224.

可以看出，在南亚一些国家生师比超过 40 : 1。例如，阿富汗在 2013 年的生师比达到 45.71 : 1，巴基斯坦是 42.55 : 1，孟加拉国在 2012 年仍然是 42.97 : 1。初等教育阶段生师比最高的是柬埔寨，从 2000 年的 50.12 : 1 下降到 2013 年的 46.93 : 1，但仍然是“一带一路”国家中生师比最高的国家。此外，印度、菲律宾和也门 3 个国家的生师比也超过 30 : 1。在中东欧国家，由于人口出生率下降和人口移民到国外等，初等教育阶段的生师比已经很低了。例如，波兰、塞尔维亚、匈牙利和拉脱维亚，生师比都在 10 : 1 左右。其中，拉脱维亚的学校平均学生数不超过 300 人，平均的班额是 18 个学生。此外，一些阿拉伯国家如科威特(8.61 : 1)和卡塔尔(10 : 1)，初等教育阶段的生师比也很低。

表 6.3: 部分国家初等教育阶段生师比(按人头数)

国家	年份		
	2000	2010	2013
阿富汗	...	44.42	45.71
孟加拉国	...	42.97	...
柬埔寨	50.12	48.45	46.93
塞尔维亚	14.32	11.72	11.50
格鲁吉亚	16.84	...	9.09
匈牙利	10.71	10.58	10.40
印度	40.00	...	32.32
科威特	13.78	8.38	8.61
拉脱维亚	15.10	11.88	11.16
马来西亚	19.56	12.60	11.83
蒙古	32.58	30.24	27.59
尼泊尔	38.04	31.92	25.63
巴基斯坦	33.00	40.45	42.55
菲律宾	35.32	...	31.35
波兰	...	9.32	10.23
卡塔尔	...	12.03	10.00
也门	...	30.81	...

注：... 表示没有相关数据。

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016 年。

在中等教育阶段，世界各地的平均生师比在 2013 年达到 17.37 : 1。世界各地按从高到低的顺序分别是：南亚和西亚(25.20 : 1)、撒哈拉以南非洲(24.98 : 1)、拉丁美洲和加勒比海(16.94 : 1)、东亚和太平洋地区(15.87 : 1)、阿拉伯国家(14.64 : 1)、北美和西欧(13.11 : 1)、中亚在 2012 年(12.03 : 1)、中东欧(11.40 : 1)。

表 6.4：全球各区域中等教育阶段生师比(按人头数)

全球各区域	年份		
	2000	2000	2013
世界	18.01	17.03	17.37
阿拉伯国家	16.63	15.35	14.64
中东欧	11.66	10.88	11.40
中亚	11.72	12.23	12.03 ⁻¹
东亚和太平洋地区	17.67	15.75	15.87
拉丁美洲和加勒比海	18.97	16.91	16.94
北美和西欧	13.25	12.59	13.11
南亚和西亚	32.07	24.83	25.20
撒哈拉以南非洲	25.70	25.94	24.98

注：X⁻ⁿ引用参考年份前 n 年的学年或财年数据。

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016 年。

在“一带一路”沿线国家中，从可获得的数据来看，南亚和西亚国家在中等教育阶段的生师比依然偏高。例如，2013 年，孟加拉国的中等教育生师比超过了 35 : 1，印度也超过了 30 : 1，尼泊尔也接近 30 : 1。处于东亚和太平洋地区的缅甸和菲律宾，在中等教育阶段生师比也比其他国家高一点。而在中亚和中东欧，中等教育阶段的生师比非常低，甚至低于 10 : 1。例如，格鲁吉亚和白俄罗斯的生师比低于 8 : 1，而立陶宛、拉脱维亚等国家生师比也不到 10 : 1。

表 6.5：部分国家中等教育阶段生师比(按人头数)

国家	年份		
	2000	2010	2013
孟加拉国	38.43	28.33	35.20
白俄罗斯	7.74

续表

国家 \ 年份	2000	2010	2013
格鲁吉亚	7.46	...	7.49
匈牙利	9.84	10.20	10.48
印度	33.62	25.33	30.78
印度尼西亚	14.57	12.18	15.38
拉脱维亚	10.74	9.00	8.33
立陶宛	11.18	8.84	8.10
马来西亚	18.38	13.72	13.26
缅甸	31.88	34.08	31.8 ⁺¹
尼泊尔	30.22	31.97	29.18
菲律宾	26.99
波兰	...	10.39	9.53
罗马尼亚	12.84	12.48	12.81

注：... 表示没有相关数据，X⁺n 引用参考年份后 n 年的学年或财年数据。

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016 年。

三、各国教师队伍中的女教师

全球范围看，女性都是教师队伍中的中坚力量。女教师的存在能够提高女童的入学率和成绩，尤其是在那些特别保守的地区。在这些地区，女童和女青年的一举一动以及生活选择都受到严格的限制。在巴基斯坦旁遮普省，如果教师是女性，那么当地女童的标准化测试成绩会更高。^① 在 30 多个发展中国家特别是在那些偏远地区的研究发现，在一个地区中，女教师数量的增加能够提高女童的入学率和学习成绩。印度的绝大多数父母认为，至少有一个女教师在场时会让他们感到他们的女儿更安全，而且这个问题在三年级和三年级以上变得更加重要。^② 按照统计数据，印度初等教育每 3 名教师中才可能有 1 名女教师，

① 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京：教育科学出版社，2014：235.

② UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. A Synthesis Report of Education for All 2000 Assessment for the Asia-Pacific Region[R]. Bangkok, UNESCO PROAP, 2000.

但在印度农村还有很多学校的教师数量少于3名，甚至还有许多单师学校，显然这些学校很可能根本就没有女教师，这影响了家长送女孩到学校就读的安全感，也一定程度影响了女孩接受初等教育的机会。^①

然而许多因素都限制了将女性招聘到教育系统中，特别是在那些不发达地区，简而言之，很少有女性受过足够的教育，因此没有资格成为教师，特别是在那些偏远社区和土著少数民族中。例如，在老挝，教师中只有很少的少数民族女性，一部分原因是能够完成学校教育的少数民族女童本身就很少。^② 如果再提高入职资格要求，就会使得能够进入教育系统的女性更少，特别是那些来自处境不利群体的女性。例如，在柬埔寨，20世纪90年代后期的政策变化提高了入职要求，将10年的基础教育提高到12年，这导致了偏远地区女教师数量的减少。在这些地区，很少有人有机会接受更高级的中等教育。^③

阿富汗也非常需要女教师。但是，直到最近，由于女童缺少教育，有能力成为教师的女性依然非常少。2008年，在职前教师教育中，只有不到30%的学生是女性，达到这一比例还是因为降低了对女性入学资格的要求。^④

2013年的联合国教科文组织统计研究所的数据显示，在中东欧地区，以及中亚地区，女教师的数量在学前和小学教育上处于主导性的多数地位。

次区域的平均数据显示，中亚地区女教师的比例最高，紧随其后的是东亚和太平洋地区。中亚地区教师队伍中女教师的平均比例高于世界平均水平，而东亚和太平洋地区的比例则接近世界平均比例。谈到女性化作为一种趋势的问题，有必要更仔细地审视女教师作为教师队伍的一部分在更长的时段内其比例的变化。次区域关于初等教育女教师的数据（见图6.2）显示，中亚地区在1990—2009年女教师的比例有了小幅度的增加。在东亚和太平洋地区，比例也增加了，同一时段内从48%增加到61%。在南亚和西亚，1990—2005年女教师的比例大幅增加（12个百分点）。在南亚和西亚地区，尽管教师队伍中女教师的数量增加很多，但是，2005年女教师占教师队伍的比例仍然不到一半。

① 李娟，秦玉友．印度农村初等教育教师问题研究[J]．外国教育研究，2009（11）：65-70．

② 联合国教科文组织．2013/14全民教育全球监测报告[R]．北京：教育科学出版社，2014：235．

③ 同上．

④ 同上．

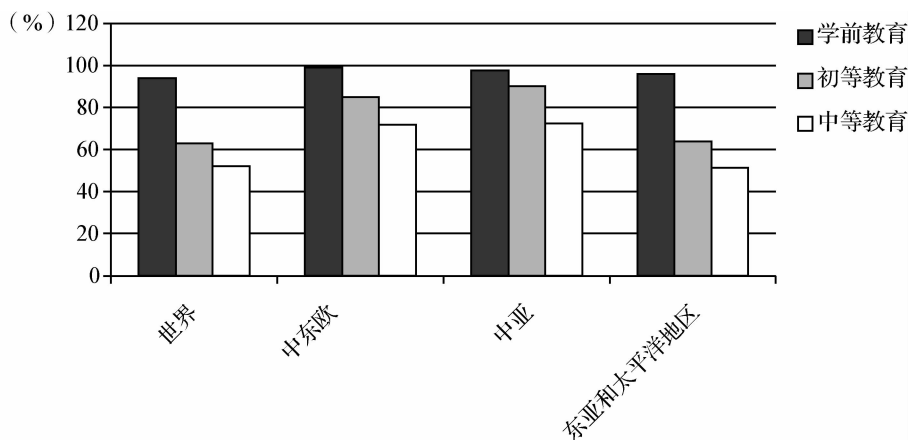


图 6.1: 学前、初等和中等教育阶段全球各区域女性教师比例(2013 年)

注：南亚和西亚在 2013 年仅有中等教育阶段女教师比例(39.17%)。中亚的 2013 年中等教育阶段数据缺失，用 2010 年的数据替代。

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016 年。

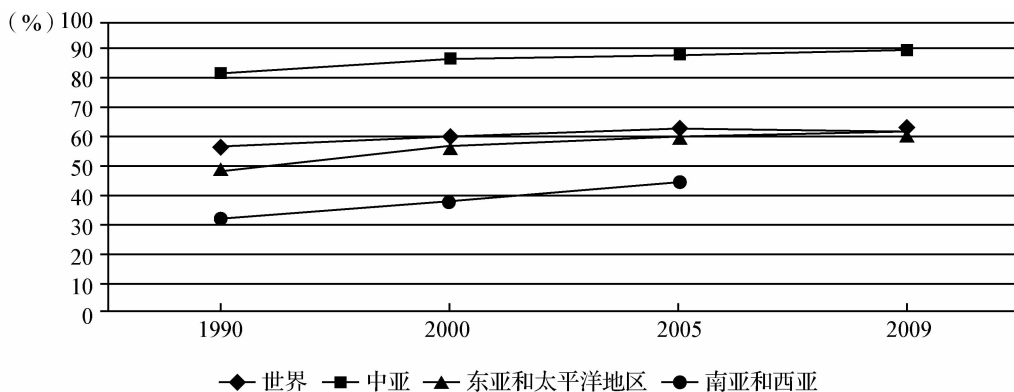


图 6.2: 次区域初等教育女教师平均比例趋势图(1990—2009 年)

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2011 年。

在初等教育阶段，“一带一路”沿线国家的女教师占教师队伍的比例有很大的差异性。中亚国家(土库曼斯坦没有数据)普遍存在女教师占据多数地位的情况，几个中东欧国家的女教师比例也高达 90% 以上，而在南亚和西亚地区的国家则呈现两极分化，斯里兰卡小学女教师比例高达 85.71%，而阿富汗的女教师比例才 31%。图 6.3 呈现的是“一带一路”国家中初等教育阶段女教师占据绝对多数和占比较少数的几个国家。

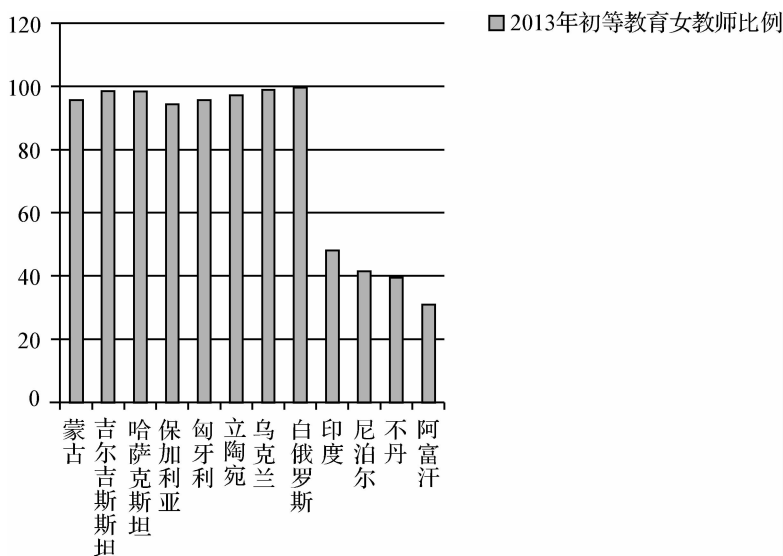


图 6.3: 部分国家初等教育女教师比例(2013 年)

资料来源: 联合国教科文组织统计研究所数据库, 2016 年。

中等教育女教师的比例体现了不同的趋势(见图 6.4)。在南亚和西亚, 在 1990—2005 年比例只增加了一点点, 从占教师总数的 32% 增加到 34%。在中亚地区, 2000—2009 年中等教育女教师的比例增加了 5 个百分点。而在东亚和太平洋地区, 1990—2009 年的比例增加了 14 个百分点。

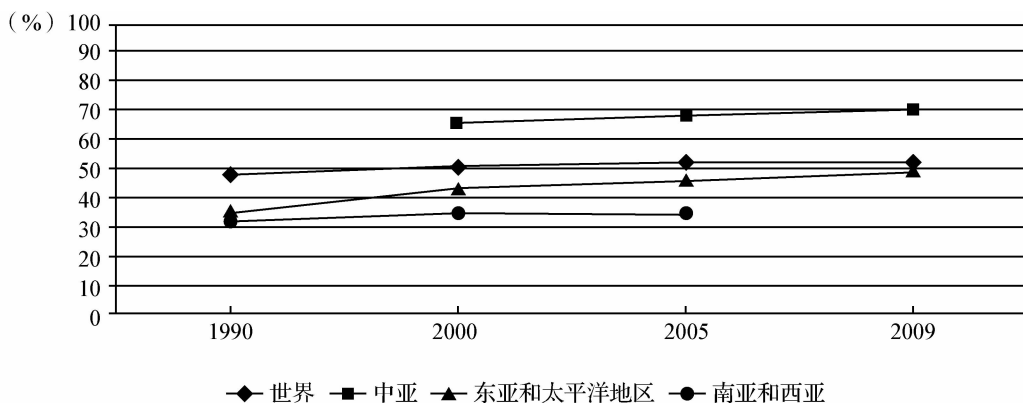


图 6.4: 次区域中等教育女教师平均比例趋势图(1990—2009 年)

资料来源: 联合国教科文组织统计研究所数据库, 2011 年。

“一带一路”沿线国家当中, 女教师在中等教育阶段的比例也各不相同。总

体而言，女教师的比例在学前教育阶段普遍最高，不少国家在中等教育阶段女教师占比也达到 50%~70%（详细数据参见统计附件 7）。其中，中亚的哈萨克斯坦和吉尔吉斯斯坦中学女教师比例超过了 85%。然而，南亚和西亚地区的孟加拉国和尼泊尔中学女教师仅占 20% 左右。大部分国家的初等教育阶段女教师占比高于中等教育阶段。不丹是个例外，与其他国家相比，该国初等教育女教师的比例比中等教育小。图 6.5 显示了部分“一带一路”沿线国家中等教育阶段女教师比例。

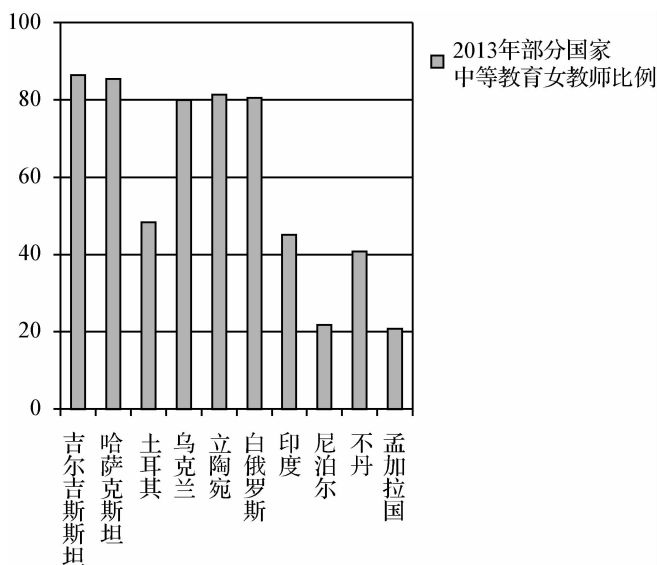


图 6.5：部分国家中等教育女教师比例(2013 年)

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016 年。

国家的平均数据掩盖了一国之内显著的地方差异。有些国家女教师在各个地区分布的比例并不均衡。因此，关于教师队伍是否正在走向女性化或者是否存在女教师短缺等问题不能从地区的角度来回答，因为国与国之间以及国家内部都存在巨大的差异。在一些国家，女教师比例不足，出现女教师短缺的现象，而在中亚、中东欧国家，在初等教育和中等教育阶段，女性都在其中占据大多数。

第二节 各国教师的专业化水平

许多研究表明，由获得坚实教学技能和相应认证的教师进行授课的学生往

往比那些没有得到此类培训的教师进行授课的学生表现要好，但是培训和认证的作用不能一概而论，因为培训的质量和认证标准有很大差异^①。尽管如此，很多国家都非常重视教师资质、教师选拔、教师培训和教师的在职专业发展。一个国家的教师队伍的专业水平可以通过教师入职资格的规定、教师职前培训的年限和内容、教师受训情况以及学历达标情况等方面来考察。

一、教师的入职资格

教师任职标准是世界教师专业化运动中不断确立和完善的一个重要内容。教师任职标准通常是对教师的受教育程度即学历提出相关条件和要求。全球各个国家对申请进入教师职业的入职要求差异比较大，而且这种差异也体现在对各个教育阶段(幼儿园、小学、初中和高中)的入职要求不同。比较普遍的情况是，申请进入幼儿园工作的教师资格要求常常低于入职更高级的教育阶段要求。

在“一带一路”沿线各国，进入教师培训项目所要求的受教育年限根据国家和教育层级而千差万别，累计受教育年限也会相应变化。通常，希望成为教师的人必须是中等教育毕业生，一些受教育年限的差异反映了中等教育学制年限的差别。在许多国家，受训教师也需要作为“见习教师”，完成一段时间的见习期，随后他们才能被正式认定为完全胜任教师工作。这段时期可以算作培训的一部分，应届毕业生可能在新入职时依然需要得到指导。

在老挝，小学教师在进入3年的培训前，需要接受过8至11年的学校教育；中学教师在进入3或4年的教师培训前，需要接受过10至11年的学校教育。与此不同的是，泰国要求在进入4年的培训以及一年的教学实习前，需要具备接受过12年的学校教育。^② 乌兹别克斯坦对中等教育阶段学科教师的入职要求是具备本科文凭；而在柬埔寨，对高中教师的入职要求是不仅需要本科文凭而且还必须完成为期一年的教师培训。^③

^① Darling-Hammond, L., B. Berry and A. Thorethon. Does Teacher Certification Matters? Evaluating the evidence[J]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, no. 1, 2001: 57-77.

^② UNESCO and UNICEF. Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All: EFA Goal 6 Quality Education[R]. UNESCO Bangkok, UNICEF EAPRO and UNICEF ROSA, 2012: 28.

^③ UNESCO Bangkok. Teachers in Asia Pacific: Status and Right[R]. Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 2015: 2.

一直以来，印度中小学教师的学历资质状况并不乐观，为了改变农村和城市地区学校教师学历资格低下的状况，印度政府努力通过对中小学教师任职条件的严格规定来提高教师的专业地位。2010年8月，印度全国教师教育委员会颁布《义务教育教师任职最低资格标准》，对从事小学、初中和高中教学的教师任职资格做出最低要求。表6.6列出了各个教育阶段的具体任职要求。

表 6.6：印度中小学教师最低任职标准

年级		最低学历要求及专业资格
小学阶段	(a) 初小	(i)取得高中毕业证书或同等学历教育；以及(ii)获得不少于两年的基础教师培训证书或文凭，或者取得初等教育学士学位(Bachelor of Elementary Education, B. El. Ed.)。
	(b) 高小	(i)获得高中毕业证书或同等学历教育；以及(ii)获得不少于两年的基础教师培训证书或文凭，或者取得初等教育学士学位，或者取得教育学士学位(B. Ed.)或同等学历。
初中阶段		取得教育学士学位(B. Ed.)或同等学历；或者参加了四年的理学学士(B. Sc.)和教育学士(B. Ed.)的整合课程或同等课程。
高中阶段/中专		取得与教育学士学科相关的硕士学位或同等学历；或者参加了两年的理学学士(B. Sc.)和教育学士(B. Ed.)的整合课程或同等课程。

资料来源：李英．印度教师教育研究[D]．重庆：西南大学博士论文，2013：62.

位于中东欧地区的立陶宛，对教师资格的要求如下：申请者必须具备高等教育文凭(1995年以前要求特殊的中等教育文凭；2009年以前包括专科文凭)；拥有教师资格证；必须完成与学科教学相关的培训项目。2013年，立陶宛全国有98%的小学教师和96%的中学教师已经获得教师资格证书。根据一项新的规定，从2013年9月开始，立陶宛要求那些没有获得教师资格证的在职教师必须在两年内取得教师资格证。对于达不到这个要求的教师，将根据劳动法来解除工作合同。^①

整体而言，大多数国家对进入师范专业的要求是，无论是在哪个教育阶段从教，都必须完成至少12年的教育或拥有同等学力的教育证明。尽管所有的国家都一致认为有必要吸引和招聘最好的“候选人”进入教学行业，但是对于“最好的”

^① Education for All 2015 National Review Report: Lithuania [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229934E.pdf>. 2014: 69.

品质的定义却有很大差别。例如，柬埔寨和巴基斯坦倾向于看重申请者的学历资格；而乌兹别克斯坦则更看重候选人对教学工作的态度和从教的愿望。

二、各国教师队伍中受训教师比例

整个“一带一路”沿线国家当中，初等教育阶段教师受训比例各不相同。根据教科文统计研究所的数据，2014年，所有小学教师都接受过培训的国家包括：越南、柬埔寨、伊朗、哈萨克斯坦、蒙古、巴勒斯坦、沙特阿拉伯、塔吉克斯坦、乌兹别克斯坦以及阿联酋。

与2000年相比，越南受过培训的小学教师比例据称从80%提高到2009年的近100%。缅甸取得了相似的进步，受过培训的小学教师为99%，中学教师为96%，与此相比，10年前还不到70%。两国还提高了中学教师的受训比例，即使在中小学阶段的入学率增加、生师比下降的情况下，它们依然这么做，说明国家对教师发展进行了可观的投入。尼泊尔的小学教师受训的比例也提升很快，2001年，仅有15.37%的小学教师受训，到2014年该国的小学教师参训比例达到93.58%。

相比之下，受训教师的比例在很多国家仍然严重不足，甚至在一些国家还出现了下降。2014年，阿尔巴尼亚小学阶段的受训教师仅有27.53%。2011年在孟加拉国(57.73%)、吉尔吉斯斯坦(69.66%)以及2012年在马尔代夫(77.47%)，受过培训的小学教师比例偏低。

在塞尔维亚，受过培训的小学教师比例在2009年达到94.22%，然而在2012年却降到了55.73%。科威特的小学受训教师曾在2009年达到100%，到2013年，这一比例却下降到77.16%。(见统计附件7)

在不丹，受过培训的教师比例在2000年至2006年出现下降，在初等教育中，从95%下降到92%。^①

在中等教育阶段，“一带一路”沿线国家受训教师比例的数据很多都是缺失的。从可以获得的数据来看，到2014年，所有中学教师都经过培训的国家包括：蒙古、伊朗、巴勒斯坦、沙特阿拉伯、阿联酋、乌兹别克斯坦、哈萨克斯坦。老

^① UNESCO and UNICEF, Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All: EFA Goal 6 Quality Education[R]. UNESCO Bangkok, UNICEF EAPRO and UNICEF ROSA, 2012: 28.

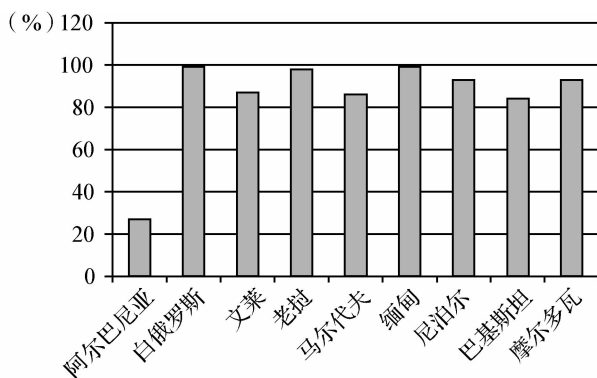


图 6.6：部分国家初等教育受训教师比例(2014 年)

资料来源：联合国教科文组织统计研究所数据库，2016 年。

挝的中等教育阶段教师也基本接受过培训，达到 99.63%。一些国家的情况不容乐观，例如，在阿尔巴尼亚，2014 年的中学教师受训比例仅有 5.77%；2010 年孟加拉国有半数的中学教师没有接受过培训，到 2014 年这个比例也没超过 60%；在塞尔维亚，中学教师的受训比例甚至出现下降，从 2009 年的 84.91% 下降到 2012 年的 39.96%。

三、教师学历达标情况

教师的学历水平也是用来表现教师队伍专业水准的一个指标。一些针对专门国家的教师研究，提供给我们“一带一路”沿线国家当中教师学历情况的信息。

印度初等教育教师学历以高中和本科为主，研究生也占了一定比例。从本科和研究生学历所占比例来看，初级小学本科学历教师所占比例为 29.8%，研究生学历教师所占比例为 13.6%；小学本科学历教师所占比例为 35.0%，研究生学历教师所占比例为 14.2%；高级小学本科学历教师所占比例为 38.6%，研究生学历教师所占比例为 27.9%（详见表 6.7）。可以看出，初级小学、小学、高级小学、有中学的小学、有中学的高级小学，这几类学校的本科和研究生学历的教师所占比例逐渐增加。同时从总体数据来看，印度初等教育教师学历偏低，教师学历中的高中、初中、初中以下学历所占比例较大。

表 6.7: 印度初等教育教师学历统计(2007—2008 年)

学校 \ 学历	初中以下	初中	高中	本科	研究生	其他	总计教师数量
初级小学	3.6%	19.2%	33.5%	29.8%	13.6%	0.3%	2,067,660
小学	2.0%	20.6%	27.7%	35.0%	14.2%	0.5%	1,161,834
高级小学	2.0%	7.6%	23.5%	38.6%	27.9%	0.4%	420,506
有中学的小学	2.3%	9.9%	14.5%	47.0%	25.5%	0.8%	209,342
有中学的高小	1.2%	7.7%	8.4%	54.9%	27.3%	0.6%	458,842
总计	2.7%	16.7%	27.2%	35.8%	17.2%	0.4%	4,358,177

资料来源: Arun C. Mehta. *Elementary Education in Rural India: Where do We Stand? Analytical tables 2007-2008*[R]. New Delhi, National University of Educational Planning and Administration & Department of School Education and Literacy Ministry of Human Resource Development, Government of India, 2009.

20 世纪 80 年代以来,以色列的教师培训学院学位授予权的获得,极大地提高了以色列中小学教师的专业化水平,使以色列中小学获得学士以上学位的教师比例大大提高:在希伯来教育系统,在 2006/2007 学年,中学教师中有博士学位的占 2.1%,硕士学位教师占 33.1%,学士学位教师占 49.9%;小学教师中有博士学位者占 1%,硕士学位教师占 18%,学士学位教师占 51.4%;幼儿园教师中有硕士学位者占 10.3%,学士学位教师占 55.7%。在阿拉伯教育系统,中学教师中有博士学位的教师占 1.1%,硕士学位教师占 18.7%,学士学位教师占 65.2%;小学教师中,有博士学位者占 0.2%,硕士学位教师占 6.7%,学士学位教师占 62.8%;幼儿园教师中有硕士学位者占 1.4%,学士学位教师占 60.1%。^①现在,以色列幼儿园要求教师获得合格教师证书,小学要求教师获得高级合格教师证书。初中学术科目的教师必须获得所教专业的学士学位和大学颁发的教师证书或教师培训学院的教育学士学位;高中阶段的教师要求获得硕士学位和教师证书。除此之外,以色列还要求某些岗位的教师具有硕士学位,如学校咨询师,以使他们能够更好地完成工作任务。

巴勒斯坦全民教育回顾报告的数据显示,2012—2013 年度,全国有 76.2%

^① 邱兴. 以色列中小学职前教育体制及其特点[J]. 外国中小学教育, 2009(1): 22-25.

的教师拥有学士学位，拥有学士学位的男教师占 74.8%，拥有学士学位的女教师占 77.3%。拥有专科文凭的教师占 17%，拥有高等教育文凭的教师占 0.8%，拥有硕士及以上学位的教师占比达到 6%。^① 为加强教师的教育教学能力，巴勒斯坦从 2004 年开始实施全国教师培养和素质提升策略，要求教师除了达到要求的学历之外，还必须拥有教育专业证书，以证明教师具备基本的教育教学能力。表 6.8 显示了 2009—2013 年，巴勒斯坦教师拥有教育文凭的增长情况。

表 6.8：巴勒斯坦教师拥有教育资质证书的比例(按性别划分)(2009—2013 年)

年份	男教师(%)	女教师(%)	全部教师(%)
2009	22.9	30.7	27.3
2010	23.5	31.4	28.0
2011	25.1	32.4	29.3
2012	26.4	33.7	30.6
2013	28.2	36.5	33.1

资料来源：Ministry of Education and Higher Education, Palestine. National Assessment for Education for All (2015-2000)[R]. 2014: 136.

亚美尼亚已经消除了教师数量短缺的问题。在 2011/2012 学年，全国有 40,715 名教师，其中 87% 的教师拥有教育学的高等文凭。

四、教师专业认证制度

随着“一带一路”沿线区域各国中小学教育的迅速发展，对中小学教师队伍的整体数量和质量都提出了更高的要求。一些国家开始界定教师专业能力，以教师专业标准和专业认证制度来规范教师职业。

在土耳其，国民教育部于 2004 年公布了《关于教师能力的规划草案》，依据该草案的规定，公立中小学教师应具备六种素质和能力：个人职业价值，认识学生的能力，学习和教学能力，跟进和评价学习与进步的能力，与学校、家

^① Ministry of Education and Higher Education, Palestine. National Assessment for Education for All (2015-2000)[R]. 2014: 135.

庭和社会建立良好关系的能力以及了解课程和内容的能力。^①同时,依照国家相关法律,国民教育部还相继制定或重新修订《教师职业等级晋升条例》《国民教育部教师派任和岗位调动条例》《国民教育部行政管理人员和教师工作量相关规定》《国民教育部下属教育机构行政管理人员和教师编制条例》《教师执教课程、派任和课时细则》等条例条令,细化对于中小学教师的管理,进一步规范公立中小学教师的任用。

根据《摩尔多瓦教育法》的规定,摩尔多瓦每5年就要进行一次强制性教师专业认证。由地方教育部门代表和教师工会代表共同组成的教育评估委员会(Evaluation Boards)作为教师评估的主导机构,定期对教师进行专业考核。考核内容分为教学、亲师关系、科研三大类别,具体包括课堂教学、班级管理、专业评估、交际和社会包容、自我发展、发现问题六项具体能力(见表6.9)。这六项具体能力涵盖了教师从事教学、科研,处理亲师关系应具备的基本素质,体现了摩尔多瓦对教师的全方位要求。

表 6.9: 摩尔多瓦教师职业资格能力标准

类别	能力	能力要求
教学	课程教学能力	掌握教学的基本方法和学科的基础知识
	班级管理能力	创建班级文化、加强班级管理、组织学生活动
	专业评估能力	对教学活动进行自我分析和测评
亲师关系	交际和社会包容能力	能够与学生家长进行融洽沟通、遵循教师职业道德,包容多元文化
科研	自我发展能力	研究学科的教学方法,针对学科知识进行研究
	发现问题能力	能够发现教学中的问题并及时进行修正

资料来源:陈鹏磊.摩尔多瓦教师教育改革的举措与特征[J].世界教育信息,2014(13):38-41.

通过资格认证的教师须拥有3年的教学经验,才有资格参加更高层级的专业认证。摩尔多瓦教师专业认证主要是对教师的教学水平进行评估,教育部门在对教师进行审核后划定专业等级。摩尔多瓦教师的专业等级分为三个层次,由低至高分别是二级教师、一级教师和高级教师,每个层次的教师标准都有不同的要求(见表6.10)。

^① 韩智敏.土耳其公立中小学教师任用制度的历史演进[J].教育教学论坛,2016(5):15-19.

表 6.10：摩尔多瓦教师专业等级划分

教师专业等级	能力要求
高级教师	通过地方教育评估委员会的审核
	在国家教育评估委员会认可的刊物上公开发表教学研究方面的论文或参与教科书的编著
	绩效评估报告合格
	在教育学领域或所教授的学科领域取得了硕士学位证书
一级教师	通过地方教育评估委员会的审核
	在国家教育评估委员会认可的刊物上公开发表教学研究方面的论文或参与教科书的编著
	绩效评估报告合格
二级教师	通过地方教育评估委员会的审核
	公开发表过自我评估报告

资料来源：陈鹏磊．摩尔多瓦教师教育改革的举措与特征[J]．世界教育信息，2014（13）：38-41.

为进一步提升中小学教师的整体素质，提高教师专业发展的持续性，俄罗斯联邦教育与科学部于2010年3月通过了《国立和市立教育机构的教育工作者鉴定制度》，要求从2011年1月1日开始实施。该法令适用于实施基础教育大纲和补充教育大纲的各类大学前教育机构。法令提出了实施教师资格定期鉴定制度，要求对所有中小学教师每5年进行一次教师资格鉴定。实施新鉴定制度的目的是根据对教育工作者职业活动的评价，确定教育工作者的技能是否符合初级资格或高级资格的技能要求，或者确定教育工作者是否适合他们所从事的工作岗位。实施新鉴定制度的任务是促进教育工作者树立明确目标，持续地提高自己的业务水平、方法论素养，促进个体的职业成长；促进教育工作者掌握现代教育技术；提高教育劳动的效率和质量；展现教育工作者充分挖掘和利用各种潜能的前景；教育机构在加强教师队伍建设时要考虑到国家教育标准对实施教育大纲的师资条件要求；确定提高教育工作者技能的必要性；保障教育工作者劳动支付水平的差异化。^①新的鉴定制度要求对所有教师进行职业资格鉴

^① 李艳辉，李雅君．俄罗斯加强中小学教师队伍建设的制度评析[J]．外国教育研究，2014（7）：71-79.

定和认证,确认是否符合所从事的岗位要求。此外,新鉴定制度对教师技能的要求和评价方法也发生了变化,教师的职业教育能力被确定为核心能力。鉴定程序和内容以评价教师对提高教育质量的贡献程度、促进学生发展的绩效、教书育人的参与度和掌握新教育策略的程度为基础。在新的教师技能要求中增加了掌握信息技术等一些新内容,同时还出现了一些新的教师岗位,如辅导员,其主要职责是为中小学生编制个性化的教育大纲,并向学生提供教育支持和服务。

2009年10月,印度正式颁布《教师教育国家课程框架》,在这份框架的教师教育目标当中界定了印度教师的教学能力标准。具体而言,印度教师教学能力标准包括十个方面。①儿童心理学知识;②课程知识;③教育目标的达成;④调整适应的知识,即教师有能力及时了解学生的问题和需求并做出相应的教学调整;⑤教学法原则的知识;⑥协调指导性项目;⑦开发和使用教学器材的能力;⑧评估方法的知识;⑧规划课程:如何备课、交流、处理个别需求;⑩组织课程辅助活动。①

近年来,巴基斯坦的基础教育尽管也得到较快发展,但2008年巴基斯坦国家教育评价的结果表明:全国教师整体专业水平不高,教师教育质量得不到保障。为提升教育质量,2005年,巴基斯坦高等教育委员会建立了教师教育认证委员会,巴基斯坦联邦教育部于2009年颁布《巴基斯坦教师专业标准》,为教师教育和教师资格认证提供了统一的标准。该标准是一项全国性的教师专业标准,包括学科知识、人的成长与发展、伊斯兰民族价值观及社会生活知识、教学设计和策略、评价、教学环境、有效交际及充分利用信息技术、合作伙伴关系、专业发展能力及行为规范和英语作为第二语言(外语)的教学10项标准,有助于确保巴基斯坦教师教育与培训的规范性和一致性。新标准要求中小学教师资格证书申请者至少要拥有学士学位,而且要经过1年教师教育培训,并通过包括知识、技能及教学演示等方面的测试才能够获得教师资格证书。②

① Dash, B. . Trends and Issues in India Education[M]. New Delhi: Dominant Publishers and Distributors, 2002: 172.

② Ministry of Education, Pakistan. National Professional Standards for Teachers in Pakistan [R]. 2009: 1-18.

第三节 各国职前教师教育

一、各国职前教师教育的年限

在全球各个地区，各种形式的教师教育一直是也将继续成为教育方面的重要优先事项。一般而言，工业化国家对中小学教师职前培养的官方要求平均为4年时间，而发展中国家平均需要3年培养时间。如图6.7所示，泰国的小学、初中和高中教师的职前培养都是5年时间。柬埔寨、老挝和尼泊尔的高中教师职前培养要求也是5年时间。其他的国家，如蒙古、菲律宾、印度尼西亚和尼泊尔的小学 and 中学教师的职前教育都是4年。越南和老挝的中小学教师职前培养要求是3年。柬埔寨的小学教师职前培养要求只有两年时间，但是，柬埔寨新颁布的《教师政策行动计划》规定，从2020年起，将实行四年制的职前教师培养模式。

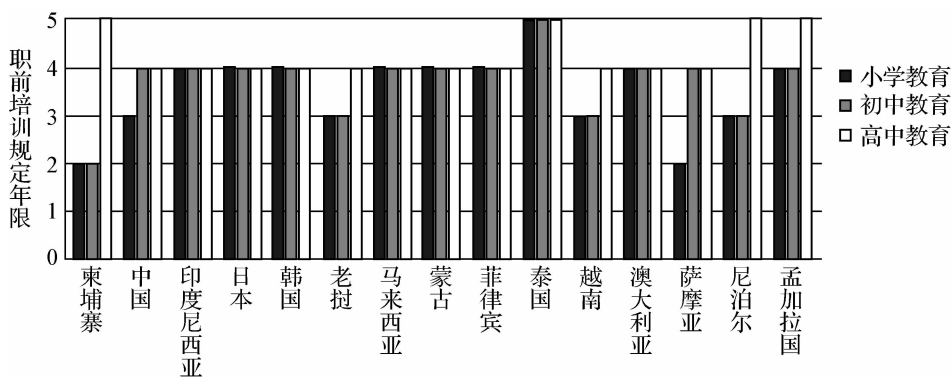


图 6.7：部分国家按教师在各教育阶段从教所规定的职前教师培训年限

注：中国的小学职前培训要求是3至4年，老挝的高中职前培训要求是4至5年。图中使用的数据是每个国家的最低要求。

资料来源：UNESCO and UNICEF. Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All; EFA Goal 6 Quality Education[R]. UNESCO Bangkok, UNICEF EAPRO and UNICEF ROSA, 2012; 28.

在斯里兰卡，师范生需要完成3年的职前教育项目，其中两年是在教师培
训学院完成，剩余一年是在学校中以实习的身份完成。

二、职前教师教育模式和课程

教师的专业发展起始于职前教育，教师职前培养的模式和内容反映了整个国家教师教育体系的核心内容和运行方式。

在印度，其师资培养模式包括两种：连续性教师培养模式(Consecutive Model)和整合性教师培养模式(Integrated Model)。连续性培养模式是印度中小学教师职前培养的主要形式，目前印度绝大多数师范学校、教育学院和综合性大学都采取这种模式培养大量的小学、初中和高中教师。

连续性培养模式是指将师范生学习的学术性课程和教师教育课程分开进行。大学非师范专业毕业生在取得第一学士学位或硕士学位后，再集中一年时间学习教师教育课程，取得教育学士或教育硕士学位，即分别获得初中和高中教师任职资格；而对于小学教师来说，则是完成普通高中教育(10+2 年级)后再进行两年的教师教育项目。印度全国教师教育委员会在 1978 年颁布《国家教师教育课程框架》，制订各阶段教师培养方案，1988 年又进行修订。具体来说，印度小学阶段教师课程培养方案如表 6.11 所示。在两年的教师教育项目中，师范生学习教育类的基础课程(占 20%)、教育专业课程(占 30%)、教育选修课程(占 10%)、教育实习(占 40%)。

表 6.11：印度小学阶段教师课程培养方案

时长：两年(完成 10+2 阶段教育后)

课程构成		课程比重	合计
基础课程	新兴印度教育(哲学与社会文化观)	10%	20%
	小学学生学习方法及调整(教育心理学)	10%	
相关阶段 专业课程	小学教育与教师的作用	5%	30%
	语言教学(一个相关语言的选择)	5%	
	数学教学	5%	
	环境研究教学(1~5 年级学生)	5%	
	健康与体育教育	5%	
	艺术教育 with 工作经验	5%	

续表

课程构成		课程比重	合计
辅修专业课程	科学教育和社会研究教育、学前教育	5%	10%
	选修课(包括成人教育、非正规教育、社会教育、种族教育、多元化教学、人口教育、特殊教育、教育技术等)	5%	
实习与实践操作	社会实践	20%	40%
	教学实习(初小、高小和学前)	20%	

资料来源：李英．印度教师教育研究[D]．重庆：西南大学博士论文，2013：83.

印度的初中教师培养采取的是“3+1”模式，即获得3年专业本科教育(10+2+3 年级)后再接受为期一年的教师教育项目学习，即获得第二学士学位——教育学士(B. Ed)。印度许多教师培训学院都提供为期一年的教育学士培训。另外，高中教师培养采取的是获得学科硕士学位后再接受一年的教师教育项目课程学习，即获得教育硕士学位(M. Ed)。

整合性教师培养模式，在印度一般由地区教育学院提供四年制的整合课程。这种模式是将构成教师重要知识基础的普通教育课程、学科专业课程和教育专业课程进行整合，在学习顺序上不分先后，同时进行。各阶段教师培养的目标不同，因此三类课程的比重和科目开设有所不同。以初中教师教育整合项目为例，普通教育课程占比 25%，主要包括语言学、社会科学、计算机技能、生理健康和体育教育等。学科专业课程比重占 60%，这类课程的内容与初中阶段学科专业教师的培养目标一致，主要由印度各大学提供3年的课时，其中选修课有2~3 门。教育专业课程比重占 25%，包括历史学、哲学、社会学、心理学、教育问题与实践等。

联合国教科文组织亚太办事处 2015 年发布的《亚太区的教师：地位和权利》报告指出，参加报告的大部分国家对各自职前教师教育项目的考察评估都认为，很多项目都过于理论化，不足以培训未来教师为真实的课堂教学做好准备。最薄弱的环节就是理论与教育教学实践的关联性不强。^① 为此，一些国家着手改革职前教师教育，目的在于加强教师教育项目的实践导向，培养师范生

^① UNESCO Bangkok. Teachers in Asia Pacific: Status and Right[R]. Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 2015: 14-15.

具备合格的教育教学能力。印度尼西亚的《教师法》在 2005 年通过，旨在解决教师教育的质量问题，因为该国的一些教师教育机构提供的课程的确质量不高。《教师法》规定所有的教师都必须持有四年制的高等教育学位，而且应在 2015 年取得教师资格。在 2005 年，印度尼西亚仅有 26% 的教师持有四年制的学位，到 2014 年，这个比例达到 71%。在 2005 年之前，小学和中学教师职前培训课程的大部分时间都花在教育理论和学科知识上，很少时间分配给教学实践。新的教师法则规定，大学提供的四年制的教育项目，必须提供机会让师范生体验“以学生为中心和互动式”的教学方法，并且要引入国际上关于教师实习和培养的最佳实践。大学必须证明，实施教师教育课程的大学教员必须具备中小学教育教学经验，理解学校实际情况，并且能够与学校、教师和学区教职工一起工作，为学校教师提供评估和校本培训。印度尼西亚教师法也规定，所有想要取得中等教育教师资格的申请者必须完成为期一年的研究生层次专业培训课程，小学教师资格申请者则需要完成 6 个月的课程。这种课程的重点是课堂教学实践，尤其是以学生为中心的教学法，60% 的课程时间必须花在教学实践上。^①

在土耳其，自 1974 年小学教师培养高等教育化以来，该国的教师教育经历了持续不断的改革。1981 年土耳其将独立设置的教师培训学院 (teacher training college) 并入到综合性大学，开始了以综合性大学教育学院 (faculty of college) 为主体、其他院系参与的教师教育大学化转型；1989 年，小学教师的培养也从专科层次提高到大学本科层次，实现了教师教育起点的本科化；1997 年制订了“教育学院重构”计划，开始对教师教育进行系统重构与改革；2006 年则开始了新一轮的教师教育课程改革。目前，土耳其的学前和小学（一至八年级）教师的培养仍然保持原有的教育学院并行培养模式 (Concurrent Model)，学制为 4 年，毕业时授予学士学位。教育学院的培养采取“3.5+1.5”的五年制模式，即学习时间由原来的 3~5 年，延长到 5 年，前 3 年半学习通识课程和学科课程，随后的 1 年半学习教育专业课程，毕业时授予硕士学位。^② 中学（九至十

① UNESCO Bangkok. Teachers in Asia Pacific: Status and Right[R]. Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 2015: 15.

② 李广平. 20 世纪末以来土耳其教师教育的重构与课程改革[J]. 外国教育研究, 2012 (9): 34-42.

二年级)教师的培养由原有的教育学院和文理学院来实施,从连续性模式转向并行式教师教育模式,即通识教育课程、教育类课程和学科课程都是在5年的时间里学习。学生在文理学院学习4年取得学士学位之后,在教育学院学习为期1年的教育专业课程,毕业时授予硕士学位。

在教师教育课程方面,土耳其在1998年的改革中就注重提升教育专业类课程比例,将这类课程所占比例提高到26%~30%。而且,增加教育实践类课程,重视学科方法类课程以及教育实习,规定至少要有10~24周(每周1天)的中小学实地活动时间,还规定了教育实习中要讲授4~8节课程,实习指导教师要对讲授情况做出评析和反馈。2006年,土耳其开始新一轮教师教育课程改革。改革重点包括:加强通识教育课程(general education courses),扩展学生对土耳其文化、土耳其教育史、科学哲学、信息技术以及学科史的学习。增加教育学类课程(pedagogy courses)的学分,提高学生教育理论水平和教学技能知识。新开设社区服务实践课(community service practice),以此为为学生提供支援服务的机会,促进他们了解当下社会问题,培养他们的同情心和社会问题意识,发展与社区、政府或非政府组织合作的能力。开设研究方法课(research methods course),使准教师掌握教育研究,特别是行动研究的方法和程序,从而能以科学研究的方法来研究自己的教学实践,以便成长为更有效能的教师。开设土耳其教育体制与学校管理课程,以使准教师了解土耳其教育体制的基本理念的结构,了解学校管理对优质教学的价值。扩大教育学院课程设置的自主权,有25%的课程可以由各大学自行设置;同时增加选修课程的数量。

以色列的中小学教师职前教育体系由小学教师职前教育体系和中学教师职前教育体系两个部分构成。教师培训学院(教育学院)主要负责小学和幼儿园教师的培养,大学的教育学院则主要负责中学教师的培养。教师培训学院的教师培养一般为3~4年,学生主要是师范专业学生和需要获得教育学士学位的教师等。在教师培训学院还有一些学习计划是专门为已经获得学士学位、想从事教师工作的学生(大学和非师范学院毕业生、新移民教师)开设的,其学习时间一般为一年或一年半,学生毕业时可以获得教师资格证书。大学的教育学院或系则负责中学教师的培养,其对象主要是有志于从事教育工作的大学在校生,属于“开放型”师范教育。大学教育学院的教师培养计划时间为2年,教学时间约为每周两天。学生只要愿意并在交纳额外注册费用后,就可以在本科的第三

年加入中学教师培养计划。大学教育学院的教师培养偏重于理论知识的学习，但是也聘请来自中学的优秀教师授课，以指导和增强学生的教学实践能力。^①

摩尔多瓦于1995年颁布《摩尔多瓦教育法》，废除原来的师范专科学校，将全国教师培养任务改由学院(College)和大学(University)承担。其中，学院主要负责培养学前教育机构(pre-school institutions)和小学(primary school)的教师；大学的培养层次相对较高，承担初中(gymnasium)、高中(general secondary school)、职业中学(lyceum)和大专院校(post-secondary professional education)的教师培养任务，同时也承担部分培养小学教师的任务。

摩尔多瓦教师职前培养阶段开设的课程包括专业学习课程(specialty courses)、基础教育课程(fundamental courses)、教学实习(internship)、人文通识课程(courses of general culture)、选修课程(optional courses)等。其中，专业课程的目标在于帮助职前教师形成专业化能力，并在传授专业知识的基础上培养教师的科研能力。基础教育课程侧重培养教师的学科教学能力，例如，制定教学具体目标和课堂计划、设置教学情境等，课程内容包含教育学、心理学、管理学等学科的相关知识，这些知识对于培养教师的教学能力、组织管理能力及科研能力具有重要作用。教学实习分为三类：初级实习(initiation classroom-practice)、专业教学实习(teaching classroom-practice)及正式课堂实习(state classroom-practice)。初级实习和专业教学实习要求教师在由学校设立的特殊教学环境内开展教学实践活动，在正式课堂实习阶段，教师将被安排在真实的中小学课堂情境中；人文学科课程专注于培养教师的人文素养，选修课程则更多考虑教师的自身兴趣，因此课程种类及样式较多。总体而言，摩尔多瓦教师教育课程的设置以兼顾专业性与教育性、贯彻教师发展的实践性为目标导向，融合多学科内容，旨在促进教师教学能力的综合发展，体现了教师专业化的整体发展取向。

很多国家的职前教师教育是由公立和私立的机构来提供的。例如，在巴基斯坦，在国际组织的帮助下，从1996年到2006年10年间教师教育机构就增加了200多个，这些机构包括公立和私立的机构，都在开设教师教育培训课程。大部分机构开设的职前教师培训课程都是一般性的，有一些是提供某些学科的

① 邱兴. 以色列中小学职前教育体制及其特点[J]. 外国中小学教育, 2009(1): 22-25.

教师培训，例如，专门培训物理教师和农业教师。但是，这种多样化的提供者并没有让申请者有更多的选择，在很多情况下反而让巴基斯坦的教师教育显得混乱而缺乏质量。巴基斯坦的国家报告指出，由于缺乏将教师教育标准化，提供教师教育课程的机构本身也良莠不齐。^① 巴基斯坦政府正在全力实施教师专业标准，建立教师质量保证体系，从而提升教师的社会和专业地位。

第四节 各国教师在职专业发展情况

一、各国对教师在职专业发展的政策

一旦进入课堂，教师们都需要持续的支持，以确保他们能够反思自己的教学实践，提高工作积极性，适应诸如新课程改革之类的变化。那些接受过在职培训的教师通常比没有接受过在职培训的教师教得更好，当然，这也取决于教师所受培训的目的和质量。^② 对于那些没有接受过职前教育或者接受过不充分的职前教育，以及所受职前教育没有让他们充分了解课堂实际情况的教师来说，在职培训更加重要。在职培训不仅能够补充教师贫乏的学科知识以及未完成的职前教育，也应该在教师的职业生涯中为其提供新思想，让他们学会支持成绩较差的学习者，从而在提高学习成绩中扮演关键角色。

“一带一路”沿线国家对教师在职专业发展的要求和提供的机会都存在很大差异。一些国家对教师专业发展有严格的规定，要求教师在职业生涯的各阶段依据清晰的发展项目进行学习和能力提升。例如，乌兹别克斯坦就设置了教师在职培训指南，要求所有的教师每3年就参加一次培训课程并且考试合格。而且，乌兹别克斯坦政府对教师在职专业发展的投入逐年增多，2005年其教育预算的17.8%增长到2012年的28%，有力支持了该国教师的发展。^③ 自1998年

^① UNESCO Bangkok. Teachers in Asia Pacific: Status and Right[R]. Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 2015: 16.

^② 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 242.

^③ UNESCO Bangkok. Teachers in Asia Pacific: Status and Right[R]. Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 2015: 19-20.

起，新加坡的中小学教师每年必须接受不少于 100 小时的培训。教师根据自己的实际情况选择脱产培训或者在岗培训，培训地点也可以选择在新加坡国内或国外。新加坡为教师专业发展提供了有力的财政支持。教育部为攻读硕士或博士的优秀教师提供奖学金；对其他种类的教师进修计划，根据相关规定予以资助。^① 为确保教师有时间进修，新加坡教育采取如下举措来形成教师在职学习的制度和氛围：鼓励学校减少资深教师的带班数量，从而让他们有时间指导新入职教师；教育部为每所学校分配一位“教师发展导师”(School Staff Developer)。教师发展导师由学科主任或资深教师担任，负责了解学校目标和教师需求，负责为教师制订培训和专业发展计划。开展“教师见习项目”，帮助广大中小学教师在新的学校环境中拓展视野，然后以全新观念回到学校任教。

在乌克兰，2002 年 12 月乌克兰教育部颁布了《教师继续教育学院条例》，这个政策体现了终身教育理念在教师继续教育中的价值。新条例规定：每个中小学教师每 5 年必须通过一次师资鉴定。参加教师鉴定者，规定必须先(不少于每 5 年一次)参加继续教育培训，而教师有权利自由地选择培训的内容、大纲、培训形式和培训机构。^②

在印度，1986 年的《国家教育政策》强调教师教育是一个连续的过程，它的职前培养和在职培训部分不可分割。印度教师的在职教育又称为教师继续教育，主要在全国范围内分三级组织初等和中等学校的在职教师培训。国家一级由国家教育研究与培训委员会组织的培训师作为培训课程的领导和教员；地区一级由 4 所地区教育学院为各邦和直辖市培训教员和领导组织培训课程；邦一级由邦教育研究和训练委员会或邦教育学院组织短期的在职教师培训计划。具体承担培训任务的机构包括县教育与培训机构(DIETs)、教师教育学院(CTEs)和高级教育研究机构(IASEs)。

在一些国家，教师专业发展的动力来自于本国中小学课程改革的推动。在这样的情况下，教师往往接受短期的培训课程，以便能顺利开展学校的新课程。但是在很多情况下，这些短期培训往往由于预算和时间比较紧张，而且没

^① 孟靖岳. 新加坡教师教育质量保障体系研究[D]. 福州: 福建师范大学硕士论文, 2013: 38.

^② 张天雪, 娜佳. 乌克兰现代化进程中的中小学教师继续教育[J]. 比较教育研究, 2011 (4): 83-87.

有提供给教师长期的专业发展机会，在培训内容深度和效果上都不容乐观。目前柬埔寨就是这种情况，提供给教师的专业发展机会很少，而且，即使有机会也只是提供给年长的资深教师。尽管在该国有很多非政府组织也提供给教师专业发展的培训，但是也仅限于那些组织所在的地区，不能覆盖全国。

在大部分国家都有一些特定的提供教师专业发展项目的机构，绝大多数机构都需要获得本国教育部的认可。例如，在乌兹别克斯坦，是由政府认证的培训中心和教师远程学习机构来提供教师在职培训的。这些机构整合来自教育部、地区教育部门以及学校的力量，设计和开发教师培训课程。该国的国家考试中心(State Testing Centre)负责监测教师培训的质量和评估教师培训者的工作。斯里兰卡设立了专门的国家机构，管理为学校领导、教育官员和教师开设的教师专业发展课程(获得研究生学位，文凭和资格证书)。与此不同的是，在巴基斯坦，提供教师专业发展培训的机构众多，其中包括很多非政府组织。这些机构开设的专业发展课程在质量和持续时间等方面也各不相同。

二、新教师入职培训

研究表明教师经验有助于提高其课堂效能，甚至于和学生的成绩水平呈正相关，但是在最初的4至5年教学活动之后，边际影响会逐渐消失。^①因此，教师政策的一个重要目标是，适当地支持新教师的入职并留住他们，让其成为长期全心投入的专业人员。然而，正是在第一年的教学中，教师的流失率最高，这是由于沮丧、无力应付压力和缺乏足够的入职培训来帮助他们发展与儿童合作的技能。整个地区缺乏教师流失率的可靠数据，但是入职过程的制度化取得了重大进展，预计这会对把教师留在本专业中产生积极的影响。无论是作为获得认证的职前培训项目的一部分，还是作为在校入职导师引导过程的一部分，入职过程都是一个机会，在有经验的教育工作者的监督和指导下，让没有经验的教师发展出明确的职业身份，并探索课堂教师的职责。

在马来西亚、新加坡和泰国，教师资格认证要求受指导的教师必须顺利完

^① Hanushek, E. A., J. F. Kain, D. M. O'Brien and S. G. Rivkin. The market for teacher quality. NBER Working Paper 11154. Cambridge, Massachusetts. National Bureau of Economic Research [EB/OL]. <http://www.nber.org/papers/w11154.pdf>. 2005.

成入职过程。有些国家对新入职的教师在入职头一年需要接受的培训类型做出规定。印度尼西亚自 2011 年开始，要求所有新入职的教师必须参加为期一年的校本入职培训。这项政策认为新教师比其他教师更需要支持和关注，以帮助他们顺利从大学毕业生的角色过渡到工作场地的教师角色。与此类似，蒙古国也要求新入职的教师完成为期一年的入职培训项目，而且要求所有的教师参与各自职业发展阶段相符合的专业发展活动。柬埔寨目前并没有为新教师提供正规入职培训项目的机构，但是该国最近颁布的教育战略规划明确认定，所有新入职的教师都必须在入职头 5 年中完成特定的专业发展项目。^①

三、教师在职培训的模式和内容

教师专业发展是指通过各种各样的专门培训、正规的教育或者是高级专业学习来帮助教师提升其专业知识、能力和工作效率。在“一带一路”沿线，各个国家都提供了各种各样不同类型的在职培训，让教师可以扩展知识和技能，成为优质的专业教育人员。各个国家之间和国家内部提供的培训类型、频率和持续时间都不尽相同，特别是在中低收入国家，与职前培养相比，在职培训似乎更缺乏标准化方法。在许多低收入国家，参加暑假期间或(在某些情况下)学年中开展的一至两周的培训是大部分在职教师培训的典型情况。

教科文统计研究所出版的报告《小学内部观察》(*A View Inside Primary Schools*)对一些国家提供的在职培训类型提出了独特的见解。例如，如图 6.8 所示，学科或内容课程是迄今为止最常见的小学教师培训类型，约有 40%~50% 的学生的授课教师参与过此类培训。其他覆盖率相对较高的培训在不同国家的差别很大，例如，在菲律宾，约有 30% 的培训是教师资质培训项目，观摩其他学校和参加会议分别占 20%。在马来西亚，20% 的培训是对教师进行信息技术(ICT)培训。

亚太地区的一些国家提供给教师的在职培训可能依然会着重强调学科知识，特别是在低收入国家，由于很大(虽然呈下降趋势)比例的教师没有达到必要的教学资质，需要通过在职培训来帮助他们达到基本的学历。2010 年亚太地

^① UNESCO Bangkok. *Teachers in Asia Pacific: Status and Right*[R]. Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 2015: 18-20.

区教师政策回顾报告指出，在许多国家，在职培训的本质往往是补救性和补偿性，而不是介绍新的理念、教育原则和其他创新性的技能。^① 提高持续专业发展项目的质量对教师来说至关重要，这样他们才能有机会获得内容和方法的培训，加强职业成功所需要的其他必要技能，如行动研究技能、诊断教学、课堂管理和高阶技能。

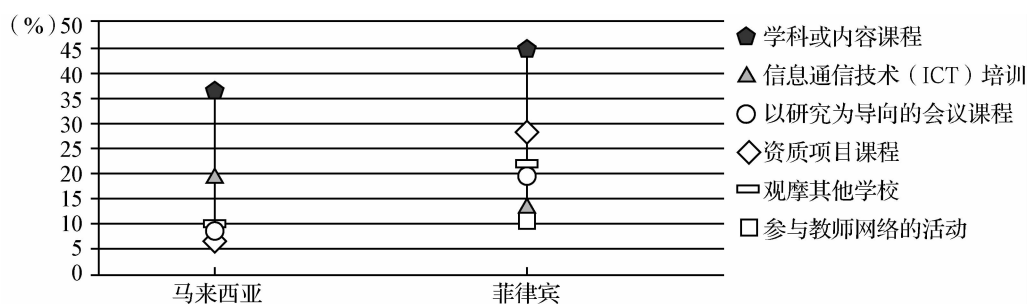


图 6.8：授课教师在职培训课程类型的学生百分比 (马来西亚和菲律宾)

资料来源：UNESCO and UNICEF. Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All; EFA Quality Education[R]. UNESCO Bangkok, UNICEF EAPRO and UNICEF ROSA, 2012: 30.

在越南，政府开始培训教师去支持来自不同背景的学生、具有不同需求的学生。由于认识到支持全纳教育的倡议需要大量人力资源，越南开发了国家核心课程和全纳教育的引导性框架。这包括一些独立模块，以及与教师培训学院中现有项目相关联的模块。在这些学院中，课程包括为所有学习者创建个性化的教育方案，为那些具有不同需求的儿童设计并改编活动，评估具有特殊需要或残疾儿童的学习成果。^② 尽管全纳教育的国家核心课程框架已有，但是教师教育者对于如何处理多样性还是缺乏想法。为此，政府为来自大学的教师教育者提供了培训，让他们成为职前教育中的全纳教育专家。

在印度，中小学教师在职教育与培训采取的方式因项目而异。既有传统的教师面对面交流培训模式，如研讨会、研究小组活动、学术会议、研习班、拓

^① Thomas, E.. Teacher Policies in the Asia-Pacific and Other Regions: A Review, written for UNESCO Bangkok, Asia-Pacific Regional Seminar on Teacher Policies [R]. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2010: 17-19.

^② 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 239.

展课程、讲座培训等，也有新兴的远程教育模式。全国教师联合训练营是小学教师培训的创新模式。从不同的邦和地区抽取小学教师组成训练营，教师们共同居住一段时间，相互了解印度不同地区的文化、传统、小学教育新动向以及革新实践。参加泰米尔纳都邦兴起的教师之家是另一种教师研习的形式。教师之家由教师自己组织和管理，为教师提供讨论课堂教学和专业问题的平台，由此成为一个与同行召开非正式会议的场所。此外，参加加尔各答和德里地区的教师中心也是一种在职培训形式。这些中心和它们所在地区的各个中小学建立联系，附属于学校，由校长负责管理和预算。教师中心主要通过研讨会、学科教师小组会议、专题展板竞赛和创造性写作，以及教学材料制作展示、开发教学辅助材料等形式帮助教师专业发展。印度基于媒介的教师远程教育主要包括：电话会议、交互式无线电广播辅导和函授培训课程。印度还通过课堂见习制度来帮助新入职教师和在职教师更新知识和教学能力。该形式的特点是通过实践性很强的课堂观察和模拟教学来帮助教师反思和增强教学实践能力。

在培训形式方面，一些国家也开始将传统的讲座式培训转变为学习者为中心的培训方式，让教师体验到新的教育理念和方法。现代化进程之前，乌克兰的教师培训通常是开设信息性和指导性的讲座（相当于中国的观念更新讲座），这种培训方式忽略了教师（学习者）的主观积极性和他们个体的实践智慧，对提高教师的专业化水平帮助不大。目前，这种“课堂式”填鸭培训已经被多种多样的教学组织形式和教学方式取代。乌克兰教师继续教育学院主要的培训形式有：教师技能提高班、公开课、学术研究会、教学法讨论会、艺术团体、讲习班、教育及教学经验交流会等。

一些国家正在尝试一些小规模的在职培训创新模式，以此提高教师的教学实践。然而在其他国家，现有证据指出，教师教学实践呈现出令人担忧的趋势，实践方式主要是讲课，把课文抄在黑板上，鼓励背诵和死记硬背。尽管培训项目日益强调并推动“以学习者为中心”的教学实践，提高批判性思维和解决问题的能力，但是大部分教师都无法把这些原则在课堂上付诸实践。事实上，许多教师甚至还在疲于应付让学生集中注意力这种简单的任务。例如，在老挝，2009年的调查发现有近 $\frac{2}{3}$ 的五年级学生在任务分配后“没有参与其中”，从

而证明课堂缺乏富有活力的、互动式的教学和学习过程。^① 教师在职培训的有效性亟待提高。同样在阿拉伯国家约旦也进行了课程改革和教师培训，目标就是为知识经济时代培养学生的可迁移技能，包括创造性、批判性思维和团队合作。然而，教师们依然依赖于机械教学，因为这是适合中等教育毕业考试的方法。为改变这种状况，约旦的拉尼娅王后教师学院为教师们提供了以学科为基础的职业发展项目。该项目主要使用积极的学习方法来实施国家课程，已经为新任教师开发了一个入职项目。学院也支持学校网络的建立，这个网络能够为教师、学校领导以及督导人员提供机会，让他们分享相关的教学方法，并在培训期间和培训后都能获得支持。这个想法的困难在于如何让需要支持的大量教师都能得到及时的支持。^②

此外，《亚太区的教师：地位和权利》报告指出，很多国家提供给在职教师的专业发展项目都与教师的实际需求相互脱节。实际上，很多国家报告都指出，教师专业发展课程没有实践意义，无法帮助教师增强课堂教学能力。与此相关的问题是大部分国家缺乏对教师培训后的跟踪支持。例如，在柬埔寨以及其他几个国家，在教师培训后都没有后续的质量监控以确保培训的效果。很多国家也在担忧专业发展培训的成效。一些国家的专业培训采取的是传输模式，大部分形式是讲座，而在其他国家，例如，斯里兰卡和柬埔寨，更多依赖层层传递的培训模式。尽管这两种培训模式的成本效益比较高，但是，这些培训模式并没有提供机会让教师实践练习所学内容，而且，培训教师的教师教育者自身的能力也让人担忧，他们并不都具备相应的技能和知识。

第五节 各国教师的招聘和分配

培养优秀教师的第一步是吸引最优秀、最想成为教师的候选人进入教育行业。在那些学生成绩较高的富裕国家中，教书是一个受人尊敬的职业，所有未

^① Benveniste, L., J. Marshall and L. Santibanez. Teaching in Lao PDR[R]. Lao PDR: Human Development Sector of East Asia and Pacific Program, World Bank and Ministry of Education. 2010.

^② 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 246.

来的教师都毕业于最好的中学。在新加坡,教师候选人需要从最顶尖的 $\frac{1}{3}$ 高中毕业生中选择。在芬兰,甄选更加严格,只有大约10%的申请人能够进入教师教育项目。^①然而,在许多低收入国家,进入教育系统的候选人都是学历不高且学术能力不强的人。随着各国教育事业的发展,以及各国对全球化发展背景下人才培养意识的提升,一些国家开始招聘优秀青年成为教师,以此作为提升教育质量的重要策略。

一、新教师的补充政策与实践

由于各国教育事业发展水平不同,总体而言,发达国家正在进行师资优质化努力,而发展中国家还在为招聘到足够多的教师而努力。由于初等教育处于普及期等,印度生师比偏高。为了降低生师比,为初等教育配置更充足的师资,2008年印度规划委员会“十一五”教育发展规划提出,初级小学生师比应该低于40:1,高级小学生师比应该低于30:1。^②这一规定为增加初等教育教师提供了政策支持。此外,印度政府为促进女生入学,考虑到印度特定的文化背景,加强了增加女性教师的政策倾向。印度国家教育政策(1986)、行动计划(1992)等政策措施都表达了对补充女教师的关注。印度政府对各邦发起的一项计划中,倡导和支持每个学校必须至少有2名教师,其中1名应该是女教师。^③招聘女教师的政策,对农村教育发展有多维促进作用,这一政策的落实对于普及阶段的印度初等教育的最直接作用在于它可以调整农村初等教育教师性别结构,提高女性学龄人口的入学率。

为吸引有天赋的高校毕业生选择教师职业,俄罗斯开始实施新教师补充机制,并设立了专项奖金。2008年7月28日,时任俄罗斯总理的普京签署通过了《关于实施〈创新俄罗斯的科技人才和科学—教育人才(2009—2013年)〉国家目标纲要》的政府决议。此决议提出了多种为俄罗斯创新发展提供人才保障的

① OECD. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States[R]. Paris: OECD, 2011: 35.

② Planning Commission, Government of India. Report of Working Group on Elementary Education and Literacy for the 11th Five Year Plan[R]. 2008: 102.

③ 李娟,秦玉友.印度农村初等教育教师问题研究[J].外国教育研究,2009(11):65-70.

措施，而吸引有潜力的高校毕业生到俄罗斯联邦主体的国立和市立普通教育机构工作是诸多措施之一。俄罗斯各联邦主体通过竞争性选拔确定优秀毕业生候选人，以各联邦主体的提议为基础，俄罗斯教育与科学部根据设定的配额批准入选人名单，并与每位获胜者签订合同，要求获胜的新入职年轻教师创造性地组织普通教育机构的教育教学过程，开发并检验个性化的创新活动模式。^①

俄罗斯还对成绩优秀并有意在学校工作的高校毕业生提供支持和奖励。2010年1月，原俄联邦教育与科学部部长富尔先科在总统委员会会议上指出：“如果俄罗斯高校毕业生选择了教师职业，并愿意在师资力量不足的学校工作，可以获得专项奖金。在未来两年俄罗斯将从联邦预算中拨款5亿卢布作为专项奖励资金，为通过选拔脱颖而出的获胜者提供资金奖励，计划两个学年共奖励1000名优秀毕业生，每人奖励50万卢布。这项计划由俄罗斯联邦和各联邦主体共同实施，联邦主体负责为年轻的教师提供住房保障。”^②同年6月9日，俄罗斯教育与科学部正式通过了《关于吸引优秀高校毕业生到俄罗斯联邦主体的国立和市立普通教育机构工作的保障》令，为这项奖励机制的实施提供了政策和制度依据。根据该法令规定的限额，俄罗斯各联邦主体挑选优秀高校毕业生到各联邦主体所辖的国立普通教育机构工作。资料表明，2010年共与678名优秀高校毕业生签订了协议，根据协议内容，2011年的拨款总额是27,886.14万卢布。此外，2011年又签订了12份协议，拨款总额是865.8万卢布。^③这已经形成一种激励机制，吸引有发展潜力的优秀高校毕业生补充到俄罗斯中小学师资队伍中。

在土耳其，从20世纪80年代开始，国家实行新的政策，鼓励大学中的其他院系的学生接受“非定向的师范教育”，获得相关的从业资格证书，成为公立中小学的教师候选人。至20世纪末，困扰土耳其多年的中小学教师备选人员不足的问题得到彻底解决。至此，该国以更加严格的标准、通过更加规范的程序审核确认合格人员担任公立中小学教师的条件。1998年，土耳其开始进行统

① 李艳辉，李雅君．俄罗斯加强中小学教师队伍建设的制度评析[J]．外国教育研究，2014(7)：71-79.

② 同上．

③ 同上．

一的公务员选拔考试，公立中小学教师的录用考试也被包括在内。此后，公立中小学教师的录用考试每年定期举办，规模不断扩大。

除了出台政策，招募优秀大学毕业生到教师队伍当中，一些发展中国家为了应对教师短缺的问题，不得不招聘大量合同教师。在南亚和西亚的部分国家，入学率的上升导致大量合同教师的出现，这些教师的工资只相当于公务员教师工资的一小部分。在印度，尽管有几个邦已经不再招聘公务员教师，但全国范围内的合同教师已经占到公立小学教师人数的16%。2007年，在西孟加拉邦，合同教师只得到正式教师工资的14%，这一比例在安得拉邦是23%，在拉贾斯坦邦是25%。^① 印度合同教师的工资水平也极不相同。在九个邦中，2007年合同教师的工资是正式教师工资的14%—68%。^② 在一些国家，政府最终将合同教师转为公务员教师；在另一些国家，正式教师和合同教师的工资会逐渐趋同。在印度尼西亚，2010年时，小学合同教师占全部教师的35%，正式教师的工资是他们的40倍。但是政府许诺合同教师最终将获得公务员教师的地位。这对教育预算影响深刻：假如所有合同教师都获得正式地位，那么基础教育的工资预算将增长35%，合计约90亿美元。^③

二、教师委派的策略

为了吸引教师到条件艰苦的地方任教，各国通常提供一些诸如住房、额外的补贴以及快速升迁等激励措施，以确保所有学生都能被优秀教师所教。在孟加拉国，教师完成培训后，激励、培训和聘用女教师在农村中学工作项目(1995—2005)就为农村地区的女教师提供了靠近学校的安全住房。在柬埔寨，过去教师都是由中央政府随机委派到6个行政区的，然后行政区又把教师委派到学校。然而，合格的教师可以拒绝去偏远的农村地区。在2004—2005年度之前，不同地区这类教师的数量也不同，占比42%~82%。结果，柬埔寨为偏远

① 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 257.

② 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 258.

③ World Bank. Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia[R]. Jakarta: World Bank, 2013.

地区远离主要公路 3 公里以上的学校教师提供了艰苦津贴，数额为基本工资的 30%~40%。这个激励措施足以改变教师的态度，到 2007 年，已经有 24% 的教师要求调到那些提供激励措施的艰苦学校。^①

还有的国家解决教师分配问题的策略是从当地招聘教师。在阿富汗，对于女童来说，女教师非常重要，女教师能够让更多女童入学。但是，在找工作的时候，尤其是在某些家人无法提供保护的地区，女性面临着文化障碍。结果是，在首都喀布尔，女教师数量是男教师的两倍。同时在偏远的并且不太安全的乌鲁兹甘省，几乎没有女教师，即使是资格水平最低的女教师也没有。从当地招聘女教师是解决这种极端状态的一种方式。从当地招聘教师的好处是，教师更容易接受在农村工作，也能减少流失率。但是，大多数偏远的处境不利的社区都缺少合格的申请者，以致在这些地区进入小学教育领域的门槛非常低。如此，虽然教师数量增加了一点，但是教学质量却并没有得到保障。

印度尼西亚并不缺少教师。由于 2001 年以来的大规模招聘，以及儿童人数的减少，到 2010 年，每位小学教师只负责 16 名学生，每位初中教师负责 13 名学生，到高中是 11 名学生。然而，教师委派仍然存在不公，因为这种分配并未打破行政区域之间、城乡之间、不同学校之间以及学科领域的界限，所以教师短缺问题仍然局部存在，特别是在城市地区的贫民区和偏远的农村地区。2006 年在小学，113 个地区的生师比小于 16:1，然而还有 53 个地区的生师比在 30:1~50:1。在偏远的农村地区，只有 20% 的小学教师和初中教师拥有四年制大学文凭，相比之下，在城市地区这一比例超过了 50%。

大部分情况下，印度尼西亚的学校拥有招聘教师的权利，当前在小学由学校直接招聘的教师占全部教师的 30%，在初中占 36%。2011 年，5 个部委联合发布了一道命令，为各省和地区提供一些指导：少于 168 名学生的小学，至少需要配备 6 名教师，在更大的学校中，每班人数应该为 28~32 人。这些标准适用于所有教学机构，但是为了实施这些标准，共有 34 万名教师，相当于全国教师的 17%，需要被重新分配。然而，那些由学校招聘的教师是不能被调任的，因此，重担只能落到公务员教师身上：超过 27% 的在初中工作的公务员教

^① 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京：教育科学出版社，2014：252.

师将不得不得被调任。^①

第六节 结论与建议

“一带一路”沿线各国教师队伍建设呈现出来的特性，通常都是由各种学校教育体系、教育政策与实践，以及更广泛的社会经济和文化背景决定的。影响教师素质和教学实践的问题和挑战也同样是多样化和相互关联的，但尽管如此，在加强教师队伍建设，提升教师专业素质方面，许多国家都面临共性的问题，一些政策和创新实践也可以通过进一步的交流得到传播和借鉴。

第一，大部分国家都曾经面临或正在面临教师数量和质量的的双重挑战。由于全民教育运动的推进，各国初等教育入学率在过去 10 年中显著提高，由此新增大量教师。2000 年以来，不丹的小学教师人数增长了 90%，尼泊尔增长了 73%，印度尼西亚和基里巴斯增长了 40%。同样，对于中等教育的需求增加也导致了教师队伍的大规模扩张，不丹的教师数量自 2000 年以来几乎翻了 3 倍，印度尼西亚、老挝和马来西亚在 2000 年至 2009 年的增长超过了 40%。^②许多国家的初等教育生师比在过去 10 年中也出现下降，但入学率的急剧增加对新教师的供给提出了更大的需求。尽管生师比提供了一个很好的人数标杆，是优质教育的有利条件，但是它对学习成绩的影响尚无确定的证据。在招聘足够的教师进入学校的同时，各国政府有必要探索政策选择，用成本效益较高的方式来提升教师质量，从而改善教学和学习。例如，在新加坡，政策要求将经费用于少量受过较好培训和工资较高的教师，相较于给大量不太合格和工资较低的教师，前者在教育体系中产生了更好的综合表现。此类政策也会让教学变得对最优秀的人才具有吸引力，带来一个更具竞争力的选拔过程，有助于提高教师的专业地位。

提升教师经济和社会地位，以更具竞争性的过程选拔教师，这对于那些已

^① 联合国教科文组织. 2013/14 全民教育全球监测报告[R]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 253.

^② UNESCO and UNICEF. Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All: EFA Goal 6 Quality Education[R]. UNESCO Bangkok, UNICEF EAPRO and UNICEF ROSA, 2012: 32.

经解决了教师短缺问题的国家来说是值得借鉴的选择。此外，在中东欧地区，由于人口出生率下降，中小学的生师比持续下降，小规模学校增多，而且教师队伍呈现出的女性化和老龄化特征也值得关注。和南亚和西亚国家需要增加女教师数量以提高女童入学率不同，这个地区的国家更需要提升教师职业的社会和经济地位，吸引更多的优秀男性和女性大学毕业生进入教学行业。

第二，各国的职前教师教育取得了很大的进步。在许多国家，政府都有政策清晰地表述教师职前培养项目的最低年限和标准。随着教师教育大学化的进程，一些国家开始改革职前教师教育体系和课程，改变职前培养与学校实践相互脱离的弊端，试图培养未来教师更好地为真实的课堂教学做好准备。也有少数发达国家开始将信息技术(ICT)融入教师教育课程中，培养未来教师运用ICT教学能力。整体而言，“一带一路”沿线大多数发展中国家的职前教师教育体系普遍缺乏严格的认证程序来监控培养项目的质量，也缺乏必要的标准和程序来监测执行教师职前培养项目的教职人员、项目课程以及各种条件，此外，对于职前教育项目的运营过程也缺乏监管。这需要各国进一步改革职前教师教育，尤其是创建职前教师教育机构、教师教育课程和从业人员的认证机制。

一旦教师被分配到岗，专业发展机会就至关重要，这可以帮助教师扩展已有知识，适应技术和新研究介绍的教育进步和创新，从而提高教学能力。从可获得的资料来看，“一带一路”沿线，处于中东欧的大部分国家、中亚国家和部分经济条件较好的东盟国家，都构建起比较完善的教师在职培训体系，而且将教师在职培训与教师资质审定、专业等级评估等相互关联，形成规范系统的制度。但是在许多发展中国家，其教师在职培训存在很大的零散性。教师培训者来自不同的课程开发部门、高等教育机构、政府部门或捐助者以及非政府机构。在职培训提供者和高等教育机构之间有限的联系限制了联手开发培训课程的空间，使培训课程不能兼具实用性和理论性。大多数培训机会提供的是固化的、统一的课程和项目，没有考虑教师的不同需求，而这些需求往往源于学生的特点和学习风格的多样性^①。这种情况导致的结果是教师在职培训体系无法

^① UNESCO Bangkok. Teachers in Asia Pacific: Status and Right. Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 2015: 7-8.

满足教师真切的需求，也无法构建满足学习者多样化需求的教学队伍。

除了少数几个国家，大多数发展中国家的教师教育改革驱动力都源于本国的基础教育课程改革，倡导将教师为中心的教学转变为学生为中心的学习。然而，绝大多数教师教育机构和教师教育者还不具备相应的能力向未来教师和在任教师传递新的教学理念、教学技术与方法以及在新的课程改革条件下解决问题的能力。教师教育者自身的能力有限，在培训过程中很少运用互动式、启发式的教学模式，不能很好地帮助教师提高教学技能。因此，提升教师教育机构和教师教育者的综合能力也是未来各国发展教师教育的重点。

随着信息技术越来越多地融入教学和学习当中，很多国家开始采取措施加强中小学的信息化建设，注重提高教师的信息素养。俄罗斯已经开始针对农村教师开展信息技术培训，并利用网络开展远程教育。其他国家也加强了教师信息素养的培训。随着未来学校教育信息化的发展，利用信息技术促进学生学习、利用信息技术提高自身专业技能并构建专业学习社区，都是教师专业发展的主要内容。无论是培训形式还是内容，各国发展采取的措施、经验和教训，都可以相互交流和借鉴。

总之，提高教师质量要解决一系列复杂的问题，这涉及吸引和留住优秀的人选，确保教师保持工作动力，支持其专业发展并表现出最好的能力。各国政府不仅要加强教师发展政策，还要提高影响教师及其表现的学校和教育体系的各项条件，包括学校领导力、工作条件和绩效评估。特别是政府需要制定和实施一系列旨在提高学校管理、绩效责任制和教师支持的政策。同样，各国根据教师队伍状况，应优先解决不同社会经济背景下的学校之间的教师质量差距，填补国家内部和各国之间存在的质量鸿沟。

¹ 该研究使用了教师质量指数，包括教师工作满意度、教师对课程目标的理解、教师使用课程的成功度、教师对学生成绩的预期以及教师缺勤问题。