

教师全球素养的提升路径：从教书走向育人

——基于 OECD 的分析视角及本土化探究

徐瑾劼¹ 安德烈亚斯·施莱歇尔²

- (1. 上海师范大学国际与比较教育研究院, 上海 200234;
2. 经合组织教育与技能司, 法国巴黎 75775)

【摘要】 OECD 在 2020 年发布了学生全球胜任力测评结果后, 对表现卓越的教育体系进行了案例研究, 以发现有效促进全球胜任力发展的教育实践, 提炼全球教师素养的核心特征及构成并于近日发布了《大局思维: 为互联网的世界培养“全人”的原则与实践》报告。本研究旨在分析和阐释该报告所提出的指向全球胜任力育人实践的原则、策略以及教师素养构成, 并以此为分析框架, 利用 TALIS2018 调查数据分析中国上海教师的全球素养。本研究发现, 发展教师社会情感能力, 强化跨学科思维和教学能力, 提升运用全球胜任力教学法等是当前落实“强师计划”培养高素质、专业化、创新型教师的有效路径。

【关键词】 经合组织; 全球胜任力; 教师全球素养

【中图分类号】 G451.6

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2022)03-0018-07

OECD 2020 年发布的 PISA 2018 全球胜任力测评结果显示, 学业(阅读、数学和科学)成绩好的学生不一定具有高水平的全球胜任力(OECD, 2020)。换言之, 全球胜任力是教育工作者需额外投入智慧和努力才能帮助学生培育出的技能(OECD, 2020)。美国 20 世纪 80 年代就提出了基于培育全球合格公民的教师全球素养的概念, 但未引起足够的重视(左璜, 2020)。直至近十年来, 全球化、数字化影响的日益深入和世界不稳定局势的频繁出现, 迫使各国思考如何培养大变局下的师资队伍并采取行动。OECD 在全球胜任力测评结

果公布之后, 在数据的基础上甄选全球胜任力培育表现卓越和具有特色的体系并开展案例研究, 形成了《大局思维: 为互联网世界培养“全人”的原则与实践》报告。

一、教师全球素养

OECD(2022)把未来图景描绘为“乌卡时代”(VUCA), 即一个充满易变性、复杂性、不确定性和模糊性的时代。应对当下的世界之变、时代之变、历史之变, 人类是休戚与共的命运共同体, 最强大的力量是同心合力, 最有效的方法是同舟共济

【收稿日期】 2022-04-29

【修回日期】 2022-05-13

【DOI 编码】 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2022.03.002

【基金项目】 国家社科基金 2021 年度教育学一般项目“后疫情时代以‘在地国际化’加速我国国际化人才培养研究”(BIA210182)。

【作者简介】 徐瑾劼, 博士, 副教授, 上海师范大学国际与比较教育研究院、联合国教科文组织教师教育中心, 研究方向: 比较教育、国际教育测量(xujinjie@shnu.edu.cn); 安德烈亚斯·施莱歇尔, 博士, 经合组织教育与技能司司长, 研究方向: 国际教育测量、教育政策(andreas.schleicher@oecd.org)。

【引用信息】 徐瑾劼, 安德烈亚斯·施莱歇尔(2022). 教师全球素养的提升路径: 从教书走向育人——基于 OECD 的分析视角及本土化探究[J]. 开放教育研究, 28(3): 18-24.

(习近平, 2022)。尽管各国的文化传统和意识形态存在差异, 但培养有社会责任感、保持开放的心智、具备沟通和合作能力的全球公民素养是各国回应时代剧变的共同诉求。正是基于上述背景, OECD(2020)提出了“全球胜任力”或“全球素养”(global competence), 即具备“审视全球性事务”“理解不同看法和立场”“文化兼容和互动”及“采取实际行动”的能力。要实现这一目标, 教师被赋予新的使命和角色。

(一) 促进学生道德成长: 构筑人类命运共同体的价值观

在多元主义和凸显个性的时代背景下, 人类文明及道德伦理出现的困境是: “远方和他人”都与“我无关”了。这也是如今智能时代到来道德教育面临的难题。未来的信念、同呼吸的生命, 被瞬时和短暂抽离了责任感, 淹没在了昨天。新的习惯、概念、感召在不断生成但又不断破碎。这正是齐格蒙特·鲍曼(2002)所描绘的“流动的”现代性社会。为了适应“流动性”(liquid), 建立自发社会秩序, 个体的自我效能感、责任承担尤为重要。个体需要经历由“承受者”向“责任者”的转变。作为教育者, 教师应有意识地在日常教学中融入与学生个人生活紧密联系以及备受关注的全球性议题(例如, 气候变化、新冠疫情), 并有目的地创设学习机会, 对上述议题所涉及的道德两难、底线意识等与学生对话, 培养其社会参与意识, 从不同视野建立对人类信念和行为意义的深刻理解。

(二) 促进学生社会成长: 尊重、包容和欣赏人的多样性

社交媒体背后的算法逐步把人们细分为“志同道合”的小团体。过去, 冲突来自社会内部各社会阶层或不同社会及文明之间的矛盾。如今冲突还来自同质化过程中形成的异质性团体。同时, 全球化使得全球人口呈现碎片化分布, 不同的价值观和行为方式相应呈现多样化分布。异质性在加剧人类社会的分裂, 但本质上是对世界的认识和组织方式的差异。由于个体与生俱来有一种归属感, 归属于家庭或有某种共同经历、文化规范、共同目标的人。教育应为人们创造一种沟通的社会资本, 以分享经验和想法, 为不同经验和兴趣的群体建立共识。教师应发挥引导角色, 培育学生思考问题和转

换视角的能力, 包容或欣赏不同认知和行为方式的差异。更重要的是, 让学生能在差异中寻求共识, 建立沟通和合作。

(三) 促进学生的情感成长: 激励、表达和管理

越容易教授给学生的知识或技能, 越容易实现数字化(OECD, 2022)。这意味着我们不得不重新审视自身存在的意义, 教师也应重新审视自身在学生发展中的独特意义。教师作用的独特性体现在三方面: 第一, 情感激励, 挖掘潜能。教师应更加关注学生的兴趣、感受和动机, 唤醒学生的好奇心、求知欲和创造力; 第二, 鼓励和重视学生的情感表达, 打开他们的心灵, 培育共情能力, 同时给予学生情感表达的积极反馈, 提升他们采取行动和敢于担当的勇气; 第三, 伴随着网络虚拟空间的拓展, 在后真相时代, 人们的注意力不再集中在真相本身, 而是被情绪所牵绕的舆论。人的价值判断也不再基于客观理性的事实, 而是受情绪驱动的直觉。教师在日常教学中应有意识地唤起、建立和引导学生对身边发生的社会事件和全球性议题的情感联系, 如对传统文化的敬畏、对性别歧视的愤慨等。

(四) 促进学生理性成长: 知识框架和学科思维

OECD 近期出版的系列报告反复指出, 学生仅靠获得的知识无法充分应对未来。他们需要在不断涌现的“新问题”和变化的“新情境”中运用学科知识和学科思维进行实践, 像科学家一样思考, 像工程师一样解决问题, 像数学家一样推理论证, 像艺术家一样跨文化表达, 像哲学家一样批判质疑(达琳·哈蒙, 2013)。另一方面, 针对后真相时代和智能时代所出现的信息传播的回音壁效应、AI 伦理冲突等问题, 学生需要批判性思维、基于证据的道德推理分析能力以及作出判断所需的知识框架。教师应反思自己对所教学科的理解是什么, 达到何种深度? 教会学生像生物学家一样思考, 不仅仅指学生能准确记住教科书上生态系统的定义, 而是会运用“生物圈”和“公地悲剧”等概念以及生物学科知识建构和验证的方法, 如假设检验—田野观察—数据收集等。如果学生能够熟练运用这些方法, 他们就具备在后真相时代辨别信息真伪的能力。

综上所述, 全球化和智能化时代背景下的教师专业发展正经历着深刻的变革与重塑, 有能力践行

这种新使命和适应新角色的教师, 被 OECD 称为具有“全球素养”(global competence)的全球教师(global teacher)。

二、指向全球胜任力的育人实践: 原则和策略

(一) 指导原则: 四个核心问题

1. 我们是谁: 了解学生、教师自己和所在社区

培育学生全球胜任力要求教师从理解学生并与学生建立关系开始。多年来, PISA 和 TALIS 调查的教师问卷会询问教师所教班级中“母语非汉语的学生”(如藏族、维族)、“移民或移民背景”(非本地户籍)及“难民学生”的比例。PISA 2018 学生全球胜任力调查结果显示, 多元文化背景的学生更能换位思考, 但他们仍然担心在校学习存在语言障碍, 感到他们的想法没有获得关注(OECD, 2020)。如果教师日常教学能考虑学生的背景及其背后的文化并作出调整, 那么其他学生也会耳濡目染, 变得更具同理心, 愿意倾听和关心别人。

另一方面, 教师要了解学校所在社区, 根据社区人口结构、生活环境特点及发展需求, 结合所教学科内容开展项目化学习和有意义的探究活动, 构建学生—社区—世界之间的联系。最后, 教师要充分了解自己, 不断反思如何在教学中充分利用自己的背景、兴趣爱好、特殊的经历和体验, 激发学生全面参与的、有意义的学习。

2. 学什么: 有关联、可深入理解的议题

首先, 教师要从周边社区、本地、全球以及跨文化的事件或议题中洞察和甄选与学生相关的主题作为培育全球胜任力的素材。“相关”指与学生当前和未来的生活或工作有关, 如人口流动、气候变化、全球性流行的传染病、全球化浪潮席卷下文化遗产的保护、人工智能的伦理问题等。其次, 教师要善于在所选议题和学生个人经历中建立联系。以人口流动主题为例, 教师可收集有关学生家族迁徙的情况并提出问题, 为什么要迁徙以及带着什么期望在新的居住地生活等。第三, 所选的议题应是复杂且具有道德两难特征的。更重要的是, 教师应从学科思维及学科相关重要的概念(如生物圈)入手引导学生对议题进行深度理解、讨论和反思。

3. 如何教: 设计高质量的学习经验及环境

设计学习经验是培育全球胜任力的关键。教师设计的活动不能都称为强有力的学习经验。以人口流动为例, 让学生绘制一幅有移民背景家庭的图画也许可以让学生投入认知和情感, 但不一定能发展他们的全球胜任力。如果教师要求学生以可视化方式展示这些家庭离开故乡的原因, 那么学生就会深入理解原因背后的经济、社会、地理、环境等因素。可见, “高质量的学习经验”的特征在于能够让学生: 在经验所预设的情境中运用所学的知识, 建构深度的理解; 有机会把自身的背景、实际生活与世界构建联系; 能够全面投入, 包括动用认知的、社会的和情感的所有资源; 在既定主题中形成自己的立场和观点; 反思所秉持的价值观。此外, 学校要有意识地创设有助于培养学生全球胜任力的校园文化。文化浸润是培育价值观、理念和思维方式的主要途径。学生身处学校和课堂中, 他们会无意识地接受学校和教师传递的信息: 墙上的贴纸、和谁分在一组、教师课下和学生交流的语言等。

4. 如何评估: 能力可视化、表现性评价为主

全球胜任力是体现学生认知、社会、情感能力的复合体。在评价之前, 教师需设定清晰的评价对象、学习目标并以此选择适宜的评价工具。一般而言, 教师可把主题设计为一个学习单元并在单元学习开始前先进行诊断性评价, 在学习过程中采用形成性评价以及单元结束后进行终结性评价, 以收集和比较学生认知、情感、态度的变化。评价的难点和挑战在于教师需要在单元学习过程中尽可能地让学生展现多维度能力, 包括口头和书面表达、绘图、作诗等艺术创作以及思维可视化的表征(思维导图)。值得注意的是, 采用诸如思维导图等可视化工具时, 教师应梳理学生归因和分类过程中可能存在的误解或理解偏差, 并及时进行干预、引导和纠正。评价和教学过程同步展开。

(二) 学习策略

所有教学都建立在教师对学习性质和类型所秉持的理念和价值认同上, 培育全球胜任力的教学实践也不例外。如上所述, 全球胜任力是个多维度的能力复合体。这种能力不仅反映个体对知识和信息的积累, 还表现为个体的主体性发展水平: 能否在“不断变化的情境”中运用知识、作出思考

并采取行动。发展学生全球胜任力的学习观认为学习是个体主动的、有意义的参与,而不仅仅是知识的获得或掌握。基于这一学习隐喻,哈佛大学教育学院发起了一项名为“零计划”(Zero Project)的教学实践研究项目,发现并提取了有效促进全球胜任力发展的六类学习策略(OECD, 2022):

1. 全方位学习(whole learning)

该学习策略秉持“全人教育”(whole person)理念,核心是教师要充分关注、挖掘和策展(curation)学习经验,并创设机会唤起、激发学生的认知、情感、社会和伦理等的成长,发展他们的情感表达、批判性思维、协作能力和道德价值观。

2. 相关学习(relevant learning)

该学习策略的核心指向是回应“学生为什么需要学”的合法性问题。为什么要让学生关注教学大纲和考试外的内容?这就要求教师所选的学习经验能够激发学生内在学习动机,让他们真切感受到所选内容对他们未来生活有用,与他们现实“身份”有关,是值得他们参加的愉悦的学习体验(Eccles & Wigfield, 2002)。这种“相关性”不限于与学生背景、经历有关,还可以与学科的“大概念”有关,如文化、生态系统等,以及与本地或本国的集体记忆有关,如流行病感染、地震等。

3. 深度学习(deep learning)

该学习策略的价值不在于学生能运用学科知识,而在于学生有能力把学科思维和方法运用到不同情境,对出现的“现象或问题”进行理解、解读、调查、分析和归因。通过学科的深度学习,学生能体会到运用学科的视角和方法洞察没有学过这种思维和方法的新手所看不到的形态、类型和关系,感受到学科的价值。例如,对语言的深度学习不是背诵单词和完成句子时态,而是让学生能用形容词和动词描述他们的童年、邻居和老师,切身体会到语言作为沟通工具的价值。

4. 社会学习(social learning)

该策略的主要特征是向他人以及与他人一起学习。一方面,社会学习的价值在于培养学生愿意及会倾听他人的能力,暂时搁置自己的判断,为换位思考提供基础,为沟通中不断修正自己的观点、信念以及为不同群体达成共识提供机会;另一方面,在与他人互动中培育信任、关爱和理解,营造有利

于学生全球胜任力发展的学校风气。温暖、宽松的氛围有助于学生围绕敏感的、关乎道德两难问题的坦诚讨论和合作学习。

5. 转化性学习(transformational learning)

该策略不同于可迁移学习,侧重点不在于知识的迁移,而在于体现学习完成后学生形成的“秉性”(disposition)及其对他们的心智、能力和见解带来的改变,并以世界观、习惯和思维模式等持久保留下来。哈佛大学全球胜任力培育“零计划”教学实践项目把学生转化性学习中获得的“秉性”概括为“做事的能力”(洞察复杂事务、基于证据的推理、换位思考、反思性沟通),要求学生在现实世界中灵活运用上述能力保持“敏感”;持久地“倾向性地”去做事。

6. 在世界中学习(in the world learning)

该学习策略的特征是强调问题及情境的真实性,具有真实性学习和体验式学习的属性。它的价值不仅在于驱动学生的内在动机,更在于以独特的方式帮助学生构建“主体性”,即在真实情境下让学生处理复杂事务以及对开放式问题进行调查。该策略通常以项目化学习、服务学习等方式为主。例如,学生参与绿色低碳社会建设的倡议并在学校开展垃圾分类。学生尝试运用所学的知识调整、完善问题解决策略。

三、教师全球素养视域下育人能力的内涵及构成

如上所述,全球胜任力的学习方式及培养路径不仅对教师的教學能力提出了挑战,还对教师自身作为“全面的人”的发展提出了要求。OECD 基于培育全球胜任力的教学实践研究提出了教师应具备和发展的四种实践育人能力。

(一)发展教师的社会情感能力

区别于传统教学,指向全球胜任力的培养目标不仅指“学生掌握了什么”,还要培养他们成为“什么样的人”。因此,教师需重新审视自身作为“全人”的发展以及所教学科落实学科育人的作用及路径。学生主体性和身份的构建是全球胜任力发展的核心。实现这一目标,教师需具备丰富、全面的社会情感能力,能塑造平等、合作、温暖和信任的师生关系;影响学生的情感发展,如兴趣、

开放、勇敢等成长性思维; 激发学生的学习动机, 让他们看到自己的成长、学习的价值; 促进学生主体性、身份的构建, 如培养批判性思维等。尤其重要的是, 能重塑师生关系, 提升促进学生主体性建构的育人能力, 从关注学生“掌握了什么”逐步转向向他们要“成为什么样的人”。

(二) 掌握全球胜任力的教学法 (global pedagogy)

促进学生全球胜任力发展的教学法由众多的教学策略构成。教师应有意识地根据不同学习单元、学科和活动的培养目标选择适宜的全球胜任力教学策略。故事法和案例研究有利于加强学生与现实生活和周边社会成员的联系, 让身边发生的事和全球性议题变得可及, 与个人的现在及未来相关; 在教学和作业中融入信息技术, 为学生提供使用数字化平台的机会, 让他们置身于信息的海洋, 引导他们形成自己观点并发展辨别真伪的批判性思维; 小组合作让学生有机会理解如何与他人共事, 接纳不同的观点并在差异中寻求共识和建立沟通。教师运用上述教学法的根本目标是一致的, 即为学生创设机会, 构建他们自己的理解、意义, 发出他们的声音并产生影响。

(三) 提升教师跨学科思维及教学能力

教师根据学生全球胜任力发展目标所选取的学习经验、单元主题是个涉及跨学科的复杂议题。该教学情境下的教师跨学科能力体现在两方面: 一方面, 教师需要对所教学科有深度理解, 包括学科思维、方法和模式并能以灵活的方式将其运用到对周边或全球性议题及事务的洞察、理解、调查与问题解决中; 另一方面, 唤起和培育教师在不同学科中架构联系的好奇心和敏感性, 促进教师的创造力发展。跨学科能力的培养有助于学生透过学科知识的表象, 掌握和深度理解其本质、特征, 形成科学的概念, 成为他们日后工作和未来生活理解和解决复杂问题的强大分析工具和理论框架。

(四) 成为反思性、批判性的实践者

教师的背景、经历会潜移默化地带到与学生的互动中。教师跨文化的学习经历、丰富的旅游经历以及对国际热点的广泛关注会成为他们架构学习单元与周边或世界联系的无形资产(也可称之为“非正式的专业知识”)。教师的反思性和批判性思维体现在他们对所持的偏见、固有的立场和

秉持的价值观有深刻的认识, 清楚地知道自己的不足和局限。实际上, 教师不断提升育人能力, 促进学生全球胜任力发展, 也为自身提供了反思的机会, 有利于形成或修正自己的看法, 理解自己在社会和世界中的位置以及发现作为教师新的意义。

四、中国教师全球素养提升路径

OECD 发现, 教师促进学生全球胜任力发展的育人实践受教师的背景和经历、激发学生动机的社会情感能力、对全球胜任力教学法的运用、开展跨学科教学等综合素质的影响。对中国教师而言, 哪些能力或经历有待培养或提升? OECD 开展的教师国际调查(TALIS 2018)设计了有关“学校多样性教育实践”(diversity practice)的主题调查, 询问了初中教师在校开展基于多样性的教育实践状况, 包括是否开展了“支持学生展示民族文化多样性及认同的活动”“组织多元文化全校活动(如文化节)”“教育学生如何处理民族和文化偏见”以及“采用把全球性议题融入课程的教学法”。OECD 根据教师对上述实践的回答综合形成了“基于多样性的学校实践指数”。该指数反映一国或地区教师开展教学实践促进学生对多样性的理解、赞赏及在学习中与全球事务的联系状况。本文利用上海 TALIS 2018 数据, 以上海教师促进学生多样性理解的实践指数为因变量, 以教师背景(性别、教龄)为第一层、专业发展(跨学科、多元文化教学)为第二层和全球胜任力教学法(跨学科/班级教学、合作问题解决、批判性思维等)为第三层开展全模型分层回归分析, 讨论促进学生全球胜任力发展的教师关键能力, 发现提升上海教师全球素养的路径。

(一) 促进教师社会情感发展, 加强在教学中融入全球议题, 落实立德树人

OECD 调查显示, 70% 的上海教师报告课程教学中融入了全球性主题。该比例低于全球胜任力表现卓越的新加坡(88.4%)、加拿大(87.6%)和哥伦比亚(84.8%), 也低于上海教师开展的其他三类(均在 90% 以上)促进学生对多样性理解的实践活动的比例。全球议题的融入要求教师在日常教学中积极寻找机会, 在不同主题与教学内容之间构建联系, 与学生兴趣、现实生活建立联系。这首先要

重视教师的全人发展(叶澜, 2016)。教师持续对周边及世界范围的事务保持兴趣和关注, 并在复杂事务中不断反思自我、敏锐地发现与所教学科的联系; 其次, 教师应对学生的兴趣、动机和他们的生活感兴趣, 关注他们要成为什么样的人, 而不仅仅关注他们的学习。在理解学生的基础上挖掘全球议题对学生现实和未来生活的价值, 调动学生了解和探究的内驱力。TALIS 调查结果也显示, 在教学中融入全球议题的上海教师, 影响学生内驱力(兴趣、动机)的自我效能感显著高于没有融入全球议题的教师($p < 0.05$)。

(二) 加强教师的专业准备, 尤其是提升跨学科思维和教学能力

首先, 分层回归分析结果发现(见表一), 教师专业发展对学校开展基于多样性实践的解釋率变化最大(9.6%), 随后依次为全球胜任力教学法的运用(3.0%)和教师背景(1.0%)。这表明, 教师性别和教龄等不会对其开展促进学生理解多样性的教学产生显著影响。但教师的专业准备会影响学生行为。在专业发展层面, 对教师开展促进学生多样性理解的实践影响显著的专业发展内容按强度可分为, 跨学科教学($\beta = 0.122, p < 0.001$)强于跨文化沟通($\beta = 0.047, p < 0.001$)和多元文化背景下的教学($\beta = 0.042, p < 0.001$); 从教师专业发展需求看, 越是对如何在多元文化背景下开展教学($\beta = 0.068, p < 0.001$)的学习需求强烈的教师, 越可能开展促进学生理解多样性的教学实践。然而, 值得关注的是, 跨学科的专业发展需求对教师促进学生理解多样性的实践并不产生显著影响。实际上, 教师在专业发展中学习跨学科教学内容越多, 越可能开展促进学生理解多样性的教学实践。正如 OECD 提出的, 教师跨学科教学能力是促进学生构建主体性的关键。在跨学科学习中, 教师会引导和鼓励学生把不同学科的思维和方法运用于洞察周边和全球事务, 形塑他们未来应对不确定性的分析和行为模式。

(三) 以落实“强师计划”为契机, 为教师创造跨文化学习、沟通和教学的机会

回归分析结果发现, 教师的跨文化经历($\beta = 0.021, p < 0.05$)和跨文化教学经历($\beta = 0.088, p < 0.001$)对其开展促进学生多样性理解的实践影响显著。在跨文化经历方面, TALIS 2018 数据显示,

仅 14.6% 的上海初中教师在任教、接受师范教育或在职培训期间有出国培训的经历。教师的跨文化经历是组织和设计学习经验的非正式专业知识, 具有感染力且与个人强相关。另一方面, 46.8% 的上海教师对如何与不同文化或国家的人进行沟通过有较强的专业发展需求。这表明, 上海教师意识到在不同文化差异中寻求沟通是亟待发展的专业能力。但实际上, 仅 22.0% 的上海教师表示在近 12 个月内的专业发展中学习过该主题。其次, 在多元文化背景的教学经验方面, 13.2% 的上海教师表示教过有不同文化背景的学生, 如藏族、维族等少数民族的学生。从回归结果看, 教师越具有多元文化教学的经验, 越可能开展促进学生理解多样性的实践。其影响强度高于教师跨文化经历。这表明, 教师如果有更多的实践机会, 就越能激发他们开展促

表一 影响学校多样性实践的教師因素分层回归
(上海 TALLIS 2018)

| | 模型 I (分层 1) | 模型 II (分层 2) | 模型 III (分层 3) |
|-------------------|----------------|-----------------|------------------|
| 教师背景 | | | |
| 性别_是女教师 | 0.008 | 0.010 | 0.008 |
| 教龄 | 0.026* | 0.032** | 0.018 |
| 教师专业发展 | | | |
| 专业准备_多元文化背景下的教学 | | 0.068*** | 0.042*** |
| 专业准备_跨学科教学 | | 0.154*** | 0.122*** |
| 专业准备_跨文化沟通 | | 0.054*** | 0.047*** |
| 专业发展需求_多元文化背景下的教学 | | 0.083*** | 0.068*** |
| 专业发展需求_跨学科教学 | | -0.003 | -0.013 |
| 专业发展需求_跨文化沟通 | | 0.033* | 0.014 |
| 跨文化经历 | | 0.028** | 0.021* |
| 跨文化教学经历 | | 0.093*** | 0.088*** |
| 全球胜任力教学法 | | | |
| 布置需要学生批判性思考的任务 | | | 0.056*** |
| 小组合作问题解决 | | | 0.096*** |
| 结合日常生活问题说明新知识的用处 | | | 0.051*** |
| 布置学生使用 ICT 完成作业 | | | 0.027*** |
| 跨班级或年级的合作教学 | | | 0.086*** |
| R ² | 0.001 | 0.096 | 0.126 |
| ΔR^2 | 0.001 | 0.096 | 0.030 |

注: 呈现的是标准化回归系数。* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

进学生理解多样性的实践的内驱力。

(四)提升教师运用全球胜任力教学法的能力
回归分析结果显示,有效全球胜任力教学法(global pedagogies)也适用于上海教师。在一系列教学法中,对教师开展促进学生对多样性理解的实践影响显著的教学策略按强度分,依次为“小组合作问题解决”($\beta = 0.096, p < 0.001$)、“跨班级或年级的合作教学”($\beta = 0.086, p < 0.001$)、“布置需要学生批判性思考的任务”($\beta = 0.056, p < 0.001$)、“结合日常生活的问题说明新知识的用处”($\beta = 0.051, p < 0.001$)和“布置学生使用 ICT 完成作业”($\beta = 0.027, p < 0.001$)。从影响强度看,体现“合作”的教学策略,无论是学生的问题解决,还是教师之间的专业协作,都会对促进学生理解多样性的实践产生积极影响。更重要的是,加强学习主题与学生现实和未来的联系不仅能激发学生的内在动机,还能体现教学与生活、社会的联系。这本身是教学的道德寓意的体现,也是学科落实育人的有效

路径。

[参考文献]

- [1] OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world[EB/OL]. [2022-04-28]. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.
- [2] 左璜,魏国武(2020). 教师全球素养的内涵、结构及发展路径: 国际视角[J]. 现代远程教育研究, 32(4): 65-73.
- [3] 习近平(2022). 同心合力,和衷共济[N]. 光明日报, 2022-4-22(2).
- [4] 齐格蒙特·鲍曼(2002). 流动的现代性[M]. 欧阳景根译,上海: 上海三联书店: 15-27.
- [5] Darling-Hammond, L. & F. Adamson. (2013), Developing assessments of deeper learning: The costs and benefits of using tests that help students[R]. Stanford center for opportunity policy in education: 19-24.
- [6] Eccles, J. S. , & Wigfield, A.(2002). Motivational beliefs, values, and goals[J]. Annual Review of Psychology, 53: 109-132.
- [7] 叶澜(2016). 教育的魅力,应从创造中去寻找[J]. 内蒙古教育, (10): 7-11.

(编辑: 徐辉富)

Approach to Improving Teachers' Global Competence: From Teaching to Educating based on OECD Perspective and Localization Exploration

XU Jinjie¹ & Andreas Schleicher²

(1. Research Institute for International and Comparative Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China; 2. Organization for Economic Co-operation and Development, Paris 75775, France)

Abstract: After the launch of PISA global competence results in 2020, recently OECD released a research report, namely *Big Picture Thinking: How to Educate the Whole Person for an Interconnected World*, with the aim to identify effective pedagogy practices for developing global competence and reveal core characteristics of teachers' global competence through case study on high performing education system in global competence. This study aims to analyze and illustrate the principle and practice of educating global competence as well as elements of teachers' global competence as mentioned in the report. Besides, this study investigates teachers' global competence in Shanghai based on the framework proposed in the OECD report through TALIS 2018 data. This study found that improving teachers' social and emotional skills, strengthening their inter-disciplinary perspective and pedagogy as well as enhancing the comprehensive use of global pedagogy, all such are effective approaches to promote high quality, professional and innovative teaching force building in response to the implementation of strong teaching force building plan.

Key word: OECD; global competence; teachers' global competence