

第一阶段是从朱利安的比较教育研究计划的提出到苏联十月社会主义革命（1817——1917）。

第二阶段是从十月革命到第二次世界大战结束（1917——1945）。

第三阶段是从第二次世界大战结束到现在（1945——现在）。

然而，不能割断历史渊源来看一门学科的发展阶段。在朱利安提出比较教育研究计划的设想很久以前，就有人研究外国教育了。外国教育研究为比较教育的发展创造了历史条件。朱利安的设想也可以说是历史发展的产物。

早在古希腊时代，历史学家色诺芬在《波斯国王赛勒斯传》一书中就叙述了波斯教育见闻。罗马的西赛罗在《共和政体》一书中分别讲述了希腊和罗马的教育情况。意大利旅行家马可孛罗在其游记中报导了东方教育情况。日本从第七世纪起就开始派遣官员与留学生到中国学习文化教育。这些著作中有关外国教育情况的记载，以及历史上各国之间的文化交流，都是零星的、很不系统的，主要是旅游者个人谈论异国教育的印象。这些著作作为比较教育的研究提供了一些历史资料。严格地说，它们还不能算比较教育的研究。

一、比较教育发展的第一阶段（1817——1917）

朱利安时代的比较教育是以“借鉴”为特征而载入史册的。比较教育研究的目的在于借鉴国外教育经验为本国服务。1817年，他发表了一本小册子，叫做《比较教育的研究计划与初步意见》^①，

^① 朱利安：《比较教育的研究计划与初步意见》（Marc-Antoine Jullien, *L'Esquisse et vues Preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée*, Paris, 1817）。

为根据而制定的。这个报告对法、英、美三国的教育都有重大的影响。

库森与朱利安不同。朱利安满怀国际合作的希望，库森主要是以外国的范例作为发展法国教育制度的借鉴。在十九世纪，大多数比较研究都以改革本国教育为目的，所以库森的工作在当时比朱利安的建议更有代表性。

美国的教育家对外国教育也颇为重视，他们希望从普鲁士、瑞士和荷兰学到更好的教学方法，更好的师资培养和管理制度。先是格里斯孔(John Griscom, 1774—1852)访欧后写了一本《留欧一年》。后来马萨诸塞州教育督察长霍勒斯·曼(Horace Mann, 1796—1859)访欧后写了一本著名的《第七年报》。康涅狄格州教育督察长巴纳德(Henry Barnard, 1811—1900)考察欧洲后创办杂志，翻译欧洲教育文献。这些人的教育著作，对美国教育的发展都起了一定的作用。

日本对外国的教育也很重视。明治初年派遣岩仓具视等一行去欧美考察，文部大臣田中不二麿作为理事官随同前往欧美，考察其教育制度，并整理了《理事功程》(全15卷，明治六至八年)公开发表。这对日本教育的发展，也起了一定的促进作用。

英国当时也有不少人到外国进行教育考察，较著名的是阿诺德(Matthew Arnold, 1822—1888)。他到法国和德国考察了普通教育和高等教育，并向学校调查委员会作了《大陆各国的学校和大学》的报告(1868)。

英国萨德勒(Michael Sadler, 1861—1943)在第一和第二阶段中起承前启后的作用。他在主持英国特别调查报告局期间，在他指导下所发表的《教育问题专题报告》(全28卷，1897—1914)，详细描述了外国教育的经验，分析了教育的文化背景，并且指出

在《教育的传统与变革》中的分析，受三个主要目的的指导：

第一，“报导-描述”的目的。他向读者提供各国教育制度的“情报”，并按问题把事实加以分类，例如分为教育制度、教育行政、中小学教育、中小学师资培训等。他认为事实的报导是比较研究过程中的必要的一步。

第二，“历史-功能”的目的。按照康德尔的意见，比较教育不仅要描述事实，而且要说明特征。他指出，不应把教育作为孤立存在的事业来看待，而应同国家背景，同社会、经济、政治和文化背景结合起来研究。

第三，“借鉴-改善”的目的。康德尔希望通过考察外国和本国的教育制度，研究比较教育的学生能够养成一种更可取的哲学态度，其终极目的是为了改进本国的教育制度和培养对“民主”制度的忠诚。

康德尔的这些观点，特别是描述历史事实，分析社会历史背景的历史学方法，在这个阶段的比较教育研究中，占有支配地位。

与康德尔同时的较著名的比较教育家，德国的施奈德(Friedrich Schneider, 1881—1974)和英国的汉斯(Nicholas Hans, 1888—1969)的比较教育观点基本一致。他们运用历史学的方法，着重对决定教育的各种因素进行分析，所以他们的方法，也称为因素分析法。例如施奈德在1947年发表的《各国教育的动力》^①一书中，指出了影响教育理论和实际的因素有国民性、地理位置、文化、经济、科学，尤其是哲学、政治、宗教、历史、外国影响、教育内部本身的发展动力等。汉斯在1949年发

^① 施奈德：《各国教育的动力》(Friedrich Schneider, *Priebkrafte der Pädagogik der Völker*, Salzburg: Otto Müller Verlag, 1947)。

表的《比较教育：教育的因素和传统的研究》^①一书中，分析决定各国的教育因素有三：一是自然因素，其中包括种族因素、语言因素、地理因素和经济因素等；二是宗教因素，其中包括天主教传统，圣公会传统和清教徒传统等因素；三是世俗因素，其中包括人文主义、社会主义、民族主义、民主主义等因素。施奈德和汉斯的因素分析的思想和方法，也受到各国比较教育学者的重视。

这个阶段，苏联对外国教育也进行了一定的研究。列宁揭露了资产阶级教育学和资本主义国家统治阶级教育政策的反动性，强调正确地叙述民主的教育观点的历史以及紧密联系一国的历史、经济和文化来考察教育现象的必要性和重要性。他告诫工人阶级要利用教育实践中一切民主的和进步的东西。根据列宁的意见，克鲁普斯卡娅深入地研究了美国、德国、奥地利、法国、比利时和瑞士的教育文献。她在所著《国民教育与民主主义》一书中为对世界教育文献进行科学的、马克思主义的解释奠定了基础。她在关于出版《教育辞典》的一封信中，以马克思列宁主义的观点研究和分析了外国教育的经验。

三、比较教育发展的第三阶段（1945—现在）

从第二次世界大战结束直到现在，是比较教育发展的第三阶段。

二十世纪五十年代，人类社会以原子能的发展和电子计算机的发明为主要标志，进入了第三次科技革命的时代。生产的发展和国际斗争的加剧，对各国教育产生了巨大的冲击。为了使教育

^① 汉斯：《比较教育：教育的因素和传统的研究》(Nicholas Hans, *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Kegan Paul, 1949)。

适应新的形势，从五十年代末起，纵贯整个六十年代，各国相继开展规模巨大的教育改革。教育变革向比较教育学家提出了新的挑战，因而六十年代比较教育的研究显得特别活跃。

这个阶段，比较教育的研究，与过去相比，有了较大的发展。表现在以下几个方面：

（一）研究规模迅速扩大

这个阶段，国际教育组织相继成立。1951年联合国教科文组织成立了汉堡教育研究所；1956年成立了国际教育成绩评定协会；1963年联合国教科文组织附设了国际教育规划研究所；1968年联合国经济合作和发展组织附设了教育研究和革新中心。这些研究机构都积极开展各国教育的研究工作，并且取得了一定的成果。

这个阶段，各国的大学和师范院校都很重视比较教育的教学和科学研究工作。美国、英国、西德、法国、日本、加拿大、澳大利亚、荷兰和西班牙等国，研究比较教育的人数有了比较大的增长，并且相继成立了比较教育学会（有的称为国际比较教育学会），开展经常性的学术活动。1970年，各国比较教育学会的代表在加拿大渥太华举行了第一次世界比较教育学会大会（World Council of Comparative Education Societies），交流比较教育研究的成果。这种会议，至今已经开过四次（第二次于1973年在日内瓦举行，第三次于1977年在伦敦举行，第四次于1980年在日本埼玉县举行），对各国比较教育研究，起了一定的推动作用。

（二）研究方法多种多样

如前所述，五十年代以前，各国比较教育的研究，主要是康德尔、汉斯、施奈德的历史学的方法占优势。进入五十年代以后，康德尔仍然用这种方法继续从事比较教育研究，并于1955年

而且了解事物为什么会那样(why)。为此,必须对影响教育的各种因素进行分析。在分析时应当运用社会学、心理学、经济学、统计学等有关学科的研究成果。(3)并列:主要任务是把所要比较的国家的材料,按可以比较的形式排列起来,决定比较的格局,并且设立比较的标准,然后进一步分析资料,提出比较分析的假说。(4)比较:主要任务是对第三阶段所列材料进行全面的比较研究,验证第三阶段所提出的假说,然后作出一定的结论。

贝雷迪提出比较教育研究的四个步骤,使比较研究的步骤和方法更加具体化,对比较教育科学作出了一定的贡献。不足的是对第四步的论述比较笼统,没有详细论述如何验证假说。

美国的诺亚(H. J. Noah)和埃克斯坦(M. A. Eckstein)被认为是比较教育研究中运用社会科学方法的典型。他们在其合著的《比较教育的科学探索》^①一书中,从分析比较教育研究的历史发展和科学研究的一般方法入手,提出了比较教育研究的科学方法。他们认为,现代科学研究的一般程序是提出假说、数量测定、参照研究和理论分析。据此,他们提出比较教育的研究程序应当是:(1)确定问题;(2)提出假说;(3)明确概念(提出指标);(4)选择例证;(5)搜集数据;(6)整理数据;(7)说明结果。他们提出两个假说模式来具体说明比较教育研究中如何运用这种程序。假说之一是:“教育发展阶段比经济发展阶段高的国家,经济增长将是高速的;相反,教育水平比经济水平低的国家,经济增长的速度将是缓慢的。”假说提出之后,就对假说模式中的“教育发展阶段、教育水平”,“经济发展阶段、经济水平”等概念加以界定,提出指标,使比较成为可能。他们规定教育水平的指标是:(1)中小学

^① 诺亚和埃克斯坦:《比较教育的探索》(H. J. Noah and M. A. Eckstein, *Toward a science of Comparative Education*, New York, The Macmillan Company, 1969)。

制度的背景和基础的一次比较清楚的分析。”(《比较教育》)。贝雷迪认为,“从认识别人而得到的自我认识,是比较教育所能提供的最有价值的教育。”(《教育中的比较法》)。

第二点,各国教育有一些共同问题,也各有其特殊的问题。外国是怎样解决这些问题的,有些什么经验教训,可以供我们参考和借鉴?通过比较教育的研究,结合我国具体教育实践,探索为发展我国社会主义教育足资借鉴的经验,以便更好地为人民教育事业服务。学习外国的教育制度,有选择地吸取其有用的经验,乃是比较教育发展史上一贯的研究课题。英国比较教育学家汉斯曾说:“我们的领域具有动力性,它有一个功利主义的目的,有其坚定的改革意图,十分坚决地望着未来。”伦敦大学比较教育学者埃德蒙·金说:“一切比较教育的研究都含有改革的意思(否则,为什么费心去比较?)。”

第三点,培养学生运用马列主义的立场、观点和方法分析教育问题的能力。比较教育是教育专业的高年级课程,要求学生增长知识、扩大眼界,并结合教学指导学生适当开展一些科研工作,研究外国教育现状和趋势中的一两个问题,培养他们分析教育问题的能力。这也是设置比较教育课程的重要目的之一。

课程设置的目的是与对象国的选择是相互联系的。国外高等师范院校和大学的比较教育课程大体上分为两类:一类是基础课,另一类是提高课。前者是为大学本科生而设的,后者是为研究生而设的。在对象国选择问题上,并没有统一的规格,根据作者的写作目的,因人而异。例如,美国康德尔著的《教育的新时代》一书选择的对象国是美、英、法、苏。英国汉斯著的《比较教育:教育的因素和传统的研究》一书选择美、英、法、苏作为对象国。埃德蒙·金著的《别国的学校和我们的学校:今日比较教育》一书选择的对象国有美、英、法、苏、日、丹、印度等七国。

一个部门，同社会其他部门，如政治、经济、文化等部门关系极其密切。它们之间的关系，是互相依存、互相制约的关系。在研究时，必须认真分析这种联系。

第二，应当从内在的本质来分析问题，切忌以表面现象来判断一切。

在比较教育研究中，有一个重要问题，就是什么是决定教育性质的因素（或者力量）的问题。资产阶级比较教育学者们对这个问题是怎样分析的呢？

美国的康德尔认为决定教育制度性质的主要力量是国家政权，此外还有民族性和文化型式。

英国的汉斯，如上所述，认为决定教育的是自然因素（种族、语言、地理和经济），宗教因素（天主教、圣公会、清教徒）和世俗因素（人文主义、社会主义、民族主义、民主主义）。

资产阶级学者所提出的这些因素，都是对教育性质有所影响的因素。但是由于阶级偏见，他们对这个问题的分析只能停留在表面现象上。教育的性质主要表现在教育为哪个阶级服务这个实质问题上，它当然要决定于国家政权的性质。但是，国家的性质是什么决定的呢？也就是说，教育的性质，归根到底，是由什么决定的呢？资产阶级学者是不能也不敢回答这个问题的。

比较教育必须根据马克思主义的基本原理来回答这个问题。

马克思在《政治经济学批判。——序言》中指出：“人们在自己生活的社会生产中发生一定的、必然的、不以他们的意志为转移的关系，即同他们的物质生产力的一定发展阶段相适合的生产关系。这些生产关系的总和构成社会的经济结构，即有法律的和政治的上层建筑竖立其上并有一定的社会意识形式与之相适应的现实基础。物质生活的生产方式制约着整个社会生活、政治生活和精神生活的过程。不是人们的意识决定人们的存在，相反，

是人们的社会存在决定人们的意识。……随着经济基础的变更，全部庞大的上层建筑也或慢或快地发生变革。”^①

列宁指出：“国家是维护一个阶级对另一个阶级的统治的机器。”^②

根据上述马列主义关于生产力和生产关系、经济基础和上层建筑、阶级和国家的根本原理，我们认为，生产力发展水平、经济制度的性质、国家政权的性质、社会意识形态的特点等等对教育都有重大的影响，其中，决定教育性质的根本因素乃是社会的经济制度。

第三，应当以发展的观点来研究问题，切忌以静止的观点来看待一切。

由于比较教育的研究对象是各国的教育，所以要特别注意用发展的观点来考察问题。要知道，一定的教育制度和教育实践，都是社会发展到一定历史阶段的产物。因此，可以用初等、中等教育入学率，教育经费在国民收入中所占的比例，十五岁以上人口的文盲率等指标来衡量各国教育的发展水平，却不能用这些指标来判断各国教育制度的优劣。教育制度的优劣要根据一定历史发展阶段的时间、地点和条件，从它是否促进人类社会的进步这个角度来考察。

用发展的观点来研究问题，必须防止把某种教育制度视为完备无缺的制度，把某种教育理论看作是万古不变的理论，把某种教学方法当成尽善尽美的方法。一切事物都在发展之中。教育制度、教育理论、教学方法也在发展，在比较研究中，必须高瞻远瞩，把握世界教育发展的趋势。

① 《马克思恩格斯全集》，第13卷，第8—9页。

② 列宁：《论国家》，《列宁全集》，第29卷，第435页。

第四，应当用实践的标准来检验理论，切忌以主观想象来判断问题。

如前所述，比较教育的研究，不是为研究而研究，而是为了吸收外国的教育经验作为我国教育改革的借鉴，洋为中用，为四化建设服务。

要达到这个目的，首先要善于判断什么是外国的成功经验，什么是他们的失败教训。要特别注意，外国新近提出的教育制度、教育理论和教学方法，并不一定就是好的制度、理论和方法。往往有这样的一种情况：某个国家实行某种教育制度，乍一看来，似乎合理，但经过一段时间的实践检验，就显露出这种制度弊多于利，不是一种好的制度。课程改革也是如此。美国五十年代末和六十年代初的课程改革，曾受到人们的高度评价，但经过一段时间的实践检验，就显出了矫枉过正的毛病。所以要判断外国教育制度、教育理论和教学方法的优劣，只有一种办法，就是科学地分析他们的教育实践，经过实践证明能够取得良好效果的东西，才是正确的东西。

正确判断外国的经验，只是借鉴外国经验的第一步。更重要的是通过本国的实践，来鉴别外国经验是否适合我国的国情，能否取得应有的效果。通过试验，取得经验，再逐步推广。这是借鉴外国经验的关键。萨德勒不是马克思主义者，但他下面的一段话却说得正确生动。他说：“我们不能象小孩逛花园那样，信步漫游于世界教育制度之林，从一棵树上采取一朵花，从另一棵树上摘取一些叶子，并且希望把所搜集到的东西栽种在自家的土地上，就会得到一棵活的树。”^①在借鉴外国经验时，主观臆断，生搬硬

^① 萨德勒：《我们在研究外国教育制度中能够学到多少有价值的东西？》，1900年英文版第11页。

套是肯定要失败的。

二、比较教育的研究方法

教育中的比较方法是多种多样的。这本教科书采用的研究方法是：区域研究与问题研究相结合，以问题研究为主。区域研究是问题研究的前提，问题研究是区域研究的深化。

(一)区域研究

区域研究是分析研究一个个国家的教育制度和教育实践。区域研究应当采取什么步骤与方法呢？

第一步，全面了解情况，掌握丰富材料。

为此，必须正确使用下列调查研究的方法：

参观访问：研究人员实地参观访问研究对象，从而获得第一手感性材料，这是了解外国教育情况的一种方法。这种方法，在条件许可时当然可以采用。用这种方法所得到的材料，有重大的参考价值。但是，参观外国，不管时间、地点和对象，都要由被参观者来安排，如果搞得不好，就不能了解到真实的情况和有代表性的情况。因此，在比较教育研究中，有人甚至提倡引进人类学的方法——现场研究法。采用这种方法，研究者必须作为研究对象的一个成员，深入其境，进行较长期的观察研究。例如，要研究一个学校，研究者最好作为一个教员，参加该校的教学工作，进行实地研究。这种研究方法的最大优点是所得材料真实可靠，但是不容易做到。从我国具体条件看，这不能作为主要的方法。

分析文件：通过分析重要教育文件来了解情况是比较教育研究的一个重要方法。这是我国当前比较切实可行的方法。在其他研究中，通过分析文件的方法得来的材料，往往被认为是第二手材料。比较教育的研究则不然，在比较教育研究中，国家的教育法令、教育规程、教学计划、教学大纲、教科书、会议记录、报

第二章 学制述要

第一节 美国学制

一、美国学制的演变

在殖民地时期，美国的各级学校，是移民们按其本国学校的模式兴办的。它们受各教派所控制，发展很缓慢。

第二次抗英战争（1812—1814）结束后，美国摆脱了英国的束缚，走上了独立发展资本主义的道路。随着经济的迅速发展，教育也蓬勃发展起来。

十九世纪二十年代，公款兴办小学的运动蓬勃兴起，改变了教派控制小学教育的局面。

随着小学教育的大发展，培养小学师资的师范学校应运而生。1839年，马萨诸塞州建立了美国的第一所州立师范学校，随后各州也相继办起了师范学校。

美国的中等学校，在殖民地时期，主要是从英国学来的拉丁文法学校。它的主要任务是为升高等学校作准备，课程内容陈旧，严重脱离实际，不符合工、商业发展的需要。十八世纪中叶，弗兰克林（Benjamin Franklin, 1706—1790）在费城创建了一所文实中学（Academy），设文科和实科两种课程，文科侧重英语和现代外国语，实科侧重数学、自然科学和应用科学。但这种学校当时未得到普遍重视，因而没有发展起来。到十九世纪初，由于工业的发展，急需技术人才，文实中学才蓬勃发展起

来，十九世纪五十年代达到极盛时期，在全国取代了拉丁文法学校的地位。

但是文实中学是私立的，学费昂贵，不符合大多数人的要求，而且后来它又着重以准备升学为目的，偏离了它最初的方向，所以终于被公立中学所代替。

1821年，在波士顿建立了一所崭新的中等学校，经费由地方居民纳税维持，课程侧重应用学科，为资本主义工商业的发展培养具有中等文化的人才。这是美国的第一所公立中学。最初它只在新英格兰地区有所发展，其他地方设立不多。1872年，密西根州最高法院对卡拉马祖案件^①的裁决，允许用地方税办中学，鼓励了各州大办公立中学的运动。从此，公立中学逐渐代替了文实中学。

美国的高等学校在独立战争以前是英国移民创办的，仿效牛津、剑桥的模式，独立战争以后开始出现州立大学。

1862年，美国国会为了培养农业和工业技术人才，通过了“莫雷尔法”，规定联邦政府拨地辅助各州兴办农业和工艺学院，使农业和工艺学院发展起来。这种学院通称为赠地学院。这是当时其他国家所没有的新型高等学校，是美国所独创，它对美国的农业和工业特别是农业的发展，贡献很大。

二十世纪初，美国已经走上了帝国主义道路。垄断资产阶级为了加强国际竞争能力，以追逐最高利润，需要劳动者掌握一定的职业技能。为此，国会于1917年通过了史密斯-休士法(Smith-Hughes Act)，规定联邦政府拨款补助各州大办中等职业教育，从而推动了中等职业教育的发展。此后，公办教育系统纷纷开设

^① 卡拉马祖案件：1872年，美国密西根州卡拉马祖市议会通过立法，用增收学校税的办法开办中学。一位名叫司徒尔特的人拒绝纳税，并到州最高法院去告状，指控卡拉马祖市增税办中学是违法。但是州高等法院判决允许增税办中学。从此各州援例，都办起公立中学来。

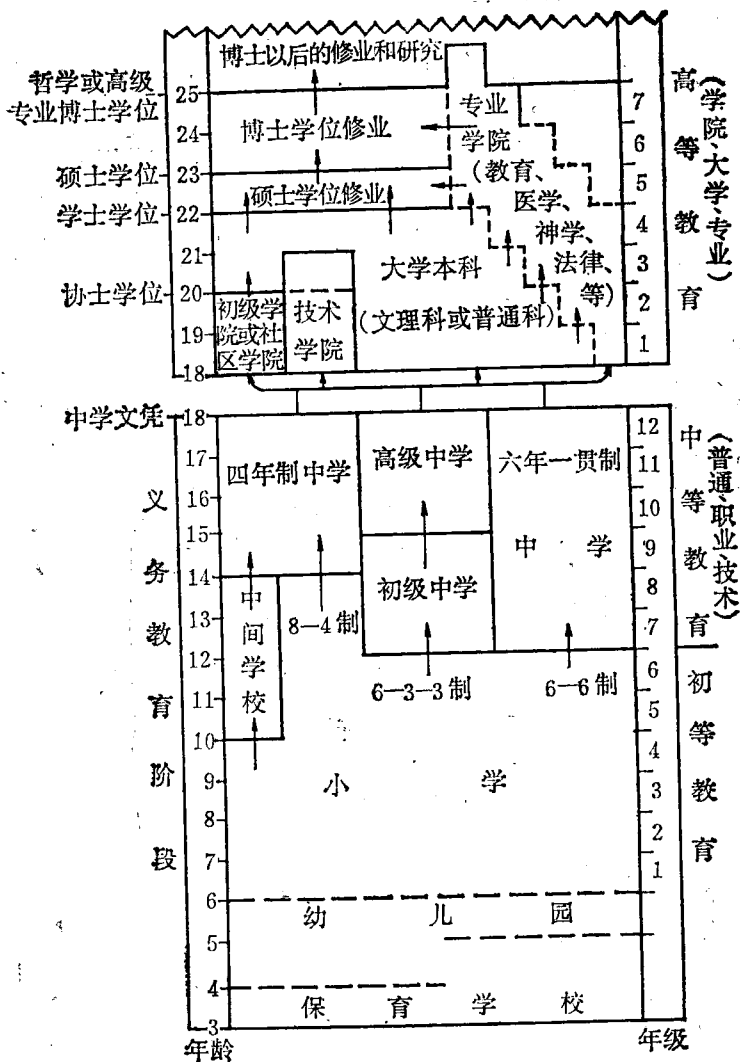
职业课，普通中学纷纷改为升学和就业兼顾的综合中学。与此同时，中等职业学校也蓬勃发展起来。据统计，1930年接受联邦补助的职业学校学生为1,047,670人，到1950年上升为3,364,613人，增加了两倍以上。

二十世纪初，美国对中小学结构进行了改组。在此以前，美国的传统小学和中学，学习年限分别为八年和四年。上世纪末，美国全国教育协会组织了一个十人委员会，专门研究中学课程改革问题。该委员会于1894年提出了一份《中学课程改革方案》。这一方案导致了中、小学结构的改组，即小学缩短为六年，中学分为初中和高中两段，每段三年，这样，中小学学制成为六、三、三制，称为改组学制。到二十世纪初，这一学制迅速在各地推广。但许多乡村地区仍保留传统的八、四学制。

1902年，美国成立了第一所初级学院(Junior College，也叫社区学院 Community College)。初级学院招收高中毕业生，学习二年。就其教育计划的性质来说，可分为两种：一为继续型，是为继续升入大学三年级作准备的；一为终结型，是为社区培养半专业性技术人员和熟练职工的。初级学院多设在社区，学生就近入学，不收学费或收费甚微，无入学考试，无年龄限制，课程多种多样，办学形式也多种多样，有利于满足各种人的要求。它介于中等教育与高等教育之间，起着桥梁作用。本世纪二十年代起，这种学校发展很快。据统计，1910年美国全国初级学院只有53所，1920年增至195所，1930年又增至429所，二十年间增加七倍多。1979—1980年，全国高等学校3,150所，其中八分之三是二年制的学院。

二十世纪初，美国现行学制已基本形成。

二、美国现行学制



美国现行学制图

(资料来源:《六国教育概况》,人民教育出版社,1979年版)

计，全国科学研究人员有三分之一集中在各高等学校。尖端科学研究集中在少数著名大学。

美国高等学校进行科学研究的特点是：

1. 承担国家和私人企事业的科研任务，为国家和社会服务。如美国早期的原子弹、氢弹、喷气机等的首创研究，麻省理工学院、加州理工学院等校都承担过重要任务。1968年美国国防部的重点研究项目为75项，其中麻省理工学院承担了19项。近来发展生命科学、细胞工程、热核科学、宇航技术等研究任务，国防部多交给高等学校承担。

2. 强调基础科学和跨学科研究。二次大战前，美国不重视基础理论研究。二次大战期间，他们总结了经验教训，感到基础理论研究是技术进步的带路人。1950年美国成立国家科学基金会，其任务之一是推动基础科学研究和科学教育。而基础科学研究工作，又多集中在高等学校。美国全国基础科学研究经费，高等学校占半数以上。

高等学校科学人才聚集，有发展跨学科研究的良好条件，因此，跨学科研究多在高校进行。

3. 各高等学校和社会上的科研部门协作。例如，美国东部以哈佛大学、麻省理工学院为骨干，联合政府和私营企事业的科研机构，组成了波士顿研究中心；西部由斯坦福大学、加州理工学院和加利福尼亚大学组成了旧金山研究中心；中部十五所大学联合进行高能物理研究。这些中心集中使用各校的科研设备、资源和人力，对科学研究的发展，起着很大的作用。

4. 科研与教学相结合。美国高等学校的教学工作，特别是培养研究生工作，是和科研工作紧密结合的。学校所设的实验室、科研所等，既是科研单位又是教学单位。教授讲师既是有关实验室、科研所的研究人员，又担负教学工作。例如，麻省理工

学院的雷德伯实验室的教授、讲师以及研究员都担任教学工作。

(五) 师范教育

目前美国不仅师范学校已没有了，即使师范学院，也所存无几，师资已改由文理学院和大学来培养。美国师范学校和师范学院的任务由高等院校来承担。

第二节 苏联学制

一、苏联学制的演变

苏联的现行学制，是经过十月革命后六十多年的发展演变而逐步形成的。

帝俄时代的学制，是一种双轨的学制，是为统治阶级服务的。为了改造旧学制，建立为无产阶级和劳动人民服务的新型学制，苏维埃中央执行委员会于1918年颁布了《统一劳动学校规程》和《统一劳动学校基本原则》(又称《统一劳动学校宣言》)两个文件。根据这两个文件，苏联建立了统一劳动学校制度。统一劳动学校分为两个阶段：第Ⅰ级学校，学习五年；第Ⅱ级学校，学习四年。第Ⅰ级学校和第Ⅱ级学校之间是衔接的。儿童六至八岁进入幼儿园，八至十三岁进第Ⅰ级学校，十四岁至十七岁进第Ⅱ级学校。

1920年12月31日至1921年1月4日，举行了有关国民教育问题的第一次党的会议。考虑到当时战争所造成的破坏，提出把学制缩短为七年：第Ⅰ级学校改为四年，第Ⅱ级学校改为三年，而原来的八至九年级则改为进行各种专业教育的中等技术学校。由于列宁的批评，党中央虽然批准把中学高年级改为技术学校，但要求审慎地和逐步地改组原来的九年制学校，于是便形成了如下的学制：