

G 65.23020
L33

教师教育课程的 国际比较

李其龙 陈永明 主编

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 鲁 民

责任印制 田德润

责任校对 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育课程的国际比较/李其龙, 陈永明主编.

北京: 教育科学出版社, 2002.2

ISBN 7-5041-2223-8

I. 教... II. ①李... ②陈... III. 师范教育-课程设置-对比研究-中国、国外 IV. G652.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 077913 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088

电 话 62003339 传 真 62013803

经 销 各地新华书店

印 刷 北京市朝阳区小红门印刷厂

开 本 850 毫米 × 1168 毫米 1/32

印 张 13.5 版 次 2002 年 2 月第 1 版

字 数 314 千 印 次 2002 年 2 月第 1 次印刷

定 价 22.00 元 印 数 00 001—5 000 册

(如有印装质量问题, 请与本社发行部联系调换)

前 言

世界各国对于教师教育都十分重视。1999年6月，在德国科隆举行的八国首脑高峰会议上，八国首脑讨论了21世纪的教育政策。会议根据英国首相布莱尔的建议，发表了《科隆宪章——终身学习的目的与重要因素》，强调“教师在推进现代化和提高现代化水准方面，是最重要的资源。教师的采用、训练、配置及其素质能力实质性提升，是任何教育制度取得成功的极其重要的因素”。我们国家也非常重视教师教育。1999年6月13日颁布的《中共中央关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》第17条指出：“建设高质量的教师队伍，是全面推进素质教育的基本保证。”

各国政府如此重视教师教育是理所当然的。我们知道，学校教育对所有人，对几乎所有儿童和青年生活的重要部分，产生着决定性的影响，决定着他们6至18岁以上的生活，决定着他们的前途。在学校中，他们比其他地方更有机会与同龄人相处，在一起合作，找到真正的朋友和除他们家长以外的成年人进行讨论。教师传授给他们的一切同他们在实际生活中经验的一切一致或不一致，这决定了他们对世界的认识。教师是影响他们人格和个性发展的最重要的人。家长、教科书、电脑和大众媒介都不能代替教师。

然而，研究表明，教师的教育与教学对于学生产生的作用

2 教师教育课程的国际比较

在每个学生身上并不都会是一样的；而且也并不总是正面的，积极的；有的可能是负面的，消极的。事实上，有些教师的教育与教学不但没有促进人的潜能的发展，而是抑制和扼杀了人的潜能的发展。这就是说，每一个教师，他们对成长着的一代施行教育自然都希望达到产生积极影响的目的，但最终结果并不总是与他们的愿望相一致。正如江泽民总书记 2000 年 2 月 1 日对我国教育工作作的深刻精辟的谈话中指出的那样，对青少年的教育“一定要有正确的指导思想和教育方法”，“如果方法不对或不适当，也会导致适得其反的结果”。

再则，教师对学生施加的影响并不是立竿见影的，而是要在很长一段时间后才能看出来，这就使教师无法及时地发现和纠正教育的消极影响或强化教育的积极影响；另一方面，由于学生接受的影响来自各方面，对他们造成影响的因素众多，因此到最后甚至无法确定，他们成为他们当前这样的一种人到底是受了哪一种因素的影响。有鉴于此，每一个带着良好愿望的、有责任感的教师更加应当认真负责地从事教育工作，不当盲目地进行这种工作。这就要求他们遵循教育规律开展教育工作，尽可能使自己的教育工作产生积极的影响。而要做到这一点，教师首先应当把握青少年的心理发展规律、学习规律、教育和教学原理等这些由多少代教育家和心理学家长期研究获得的成果，以及学习其他教师长期积累起来的经验。教师要做到这一切，毫无疑问地表明：他们在从事教师职业前必须首先接受专门培养，因而师范教育就有不可推卸的责任，使每一个希望成为合格教师的师范生得到出色的教育，把他们培养成为更有可能对学生产生积极影响的优秀教师。

那么我们通过什么措施能实现这样的培养目标呢？这就涉及到师范教育机构中让未来的教师（即师范生）学习什么、设置什么样的课程的问题。对于这一问题的探讨引起了各国教育

界的普遍关注。本书就这一问题对美国、英国、法国、德国和日本等主要国家的教师教育的课程设置同我国教师教育的课程设置作了比较研究。

通过比较研究,我们可以发现那些发达工业国家在教师教育课程设置方面都十分强调安排教师教育的专门课程,让师范生得到专门的培养。他们将此称为教师教育的专业化。这些国家把教师教育的专业化作为他们当前进行教师教育改革所关注的焦点。他们认为教师职业应当像医生和律师等职业一样,必须经过专业化训练而具备专业化能力的人才能胜任。这些国家都采取开放式的教师培养模式,让综合性大学也参与教师培养,但毫无疑问要求它们必须设立教育学院(系),开设教育科学课程;而且哪些综合性大学有资格开设师范专业必须经过专门机关审定、认可。如美国必须经过“国家教师教育鉴定委员会”认可,英国必须经过“教师培训署”认可。同时,他们不断增加教育科学课时在整个师范专业课程总课时中的比重,加强师范生的教育和教学实习方面的培训安排;要求各种院校师范专业毕业生当一名教师必须具有教师资格证书。此外,大多数发达国家已经或正在进一步提高中小学教师的学历层次,开设师范专业硕士课程,让硕士毕业生担任中小学教师;并加强在职教师的继续教育,使他们达到教师职业专业化的新要求。

相比之下我国教师教育专业化问题还没有受到充分重视。为此,本书对我国的师范教育课程设置现状作了研究,提出借鉴国外经验的意见,并对我国应当加强教师教育中的教育科学课程和教育教学实践训练等方面提出了具体建议。

我们希望本书的出版将有助于对我国教师教育专业化的理论研究和师范教育实践具有一定的推动作用。

本书由李其龙教授、陈永明教授主编,它是由多位师范教

育研究学者共同承担教育部师范司科研项目“高等师范教育课程的国际比较”(1998—2000)的研究成果,也是大家从事综合性比较研究的合作结晶。全书分三编,第一编比较篇,第二编案例篇,第三编思考篇。其中《美国教师教育课程设置》由杨明全撰写、《英国教师教育课程设置》由魏永红撰写、《法国教师教育课程设置》由汪凌撰写、《德国教师教育课程的现状及其趋势》和《德国波茨坦高等师范教育模式的课程构想》由李其龙撰写、《日本教师教育课程的现状及其趋势》和《教师教育课程的国际比较》由陈永明撰写、《中国教师教育课程的现状及其课题》和《对我国教师教育课程改革的思考》由郭朝红和张欣撰写、《日本教师教育中课程专业化发展的特征》和《日本“四·二制”教师教育课程》由朱宁波撰写、《教师继续教育的校本课程》由李玉娟撰写。

本书的出版应当感谢教育科学出版社对我们“高等师范教育课程的国际比较”这一课题研究工作的支持,特别要感谢教育科学出版社韦禾同志的支持,是她对本书的编写提出了不少很有价值的建议。

本书如有疏漏和不当之处,欢迎读者批评指正。

李其龙

目 录

比 较 篇

美国教师教育课程设置	3
一、教师教育的目标	5
二、课程设置	15
三、几点思考	44
英国教师教育课程设置	47
一、教师教育现状	48
二、教师教育课程	53
三、分析与借鉴	73
法国教师教育课程设置	78
一、师资培训大学级学院 (IUFM) 的体制	78
二、国民教育部关于小学实习教师职业能力的制定	82
三、IUFM 的课程设置	85
四、培养教师—职业者：法国当前师范教育研究的 导向及其启示	101
德国教师教育课程的现状及其趋势	107
一、教师教育的现状	107
二、教师教育课程设置	112
三、教师教育课程的改革趋势	122
四、对教师教育课程的思考	126

2 教师教育课程的国际比较

日本教师教育课程的现状及其趋势	131
一、教师教育的现状	131
二、教师教育课程设置	142
三、教师教育课程的趋势	146
中国教师教育课程设置的现状及其课题	170
一、教师教育的目标	172
二、教师教育课程设置	181
三、教师教育课程设置中存在的问题	195
四、面临的课题	202
教师教育课程的国际比较	211
一、教育改革与教师教育	211
二、教师教育的现行体制	216
三、教师教育的课程内容	237
四、教师教育的改革趋势	251

案例篇

日本教师教育中课程专业化发展的特征	259
一、教师专业发展的理论	259
二、教师教育中课程专业化发展的特征	268
日本“四·二制”教师教育课程	290
一、改革的理念和基本方针	290
二、初等教育教师培养课程的改革	292
三、研究生院硕士课程改革方案	297
四、“四·二制”教师培养课程改革的构想	301
五、学校教育研究中心的改革	309
六、附属学校的改革	312

德国波茨坦高等师范教育模式的课程构想	314
一、波茨坦模式的产生及其宗旨	314
二、波茨坦模式的课程构想	316
三、教育科学学科的组织结构	318
四、关于两阶段训练的关系与科研	320
五、若干启示	321
教师继续教育的校本课程	325
一、教师校本进修的产生及其发展	325
二、美国教师继续教育的校本课程	331
三、英国教师继续教育的校本课程	345
四、我国教师继续教育的校本课程	358

思考篇

对我国教师教育课程设置的思考	377
一、教师教育课程设置的指导思想	378
二、教师教育课程设置的目標——教师专业化发展	383
三、对教师教育课程设置改革的思考	390
四、探索建设教师教育职前与职后一体化课程	412

比 较 篇

美国教师教育课程设置

美国是一个较为典型的移民国家，没有悠久的历史文化的传承但善于借鉴与创新。可以说美国几百年的教育发展史就是一部教育改革与创新史。从最初对宗主国教育模式的移植到改造已有教育，再到独具特色的教育创新，折射出美利坚民族几百年来追求创新与发展的性格。就教师教育而言，师资培训的制度化也走过了一条曲折的创生之路。直到 19 世纪初，学校教师需要正式培训的观念仍然得不到大多数人的认可。^① 傍着温暖的壁炉，有修养的小姐或家庭主妇可召集邻居家的孩子围在一起实施最初的读写算教育。那时在大多数人的观念里进行现代意义的专门师资培训是没有必要的也是不可能的。19 世纪以后美国引进当时在英国非常流行的师资培训模式——导生制，开始了创建制度化教师教育的历程。1838 年马萨诸塞州教育署“为培养普通学校的合格教师”而通过法令，创建州立师范学校（normal school），开创美国公立师范学校之先河^②。师范学校的主导地位维持了大约半个世纪之久，为美国学校教师的培养和义务教育的发展作出了巨大贡献。然而，在 19 世纪末 20 世纪初的世纪之交，伴随着美国工业革命的完成和义务教育的普及，社会对教师的质量提出了新的要求，师范学校

① 参见 Christopher J. Lucas, *Teacher Education in American: Reform Agendas for the Twenty-First Century*, St. Martin's Press, New York, 1997, p.3.

② 同上，p.23.

4 教师教育课程的国际比较

已不能满足教育发展的需要，低水平的师范学校向高水平的师范学院转变成为发展的趋势。1882年，亚拉巴马州率先将州立师范学校升格为四年制州立师范学院（state teachers' college）。到1900年，师范学校从1890年的175所减少到127所，到1933年只剩下不到50所^①。与师范学校相比，师范学院提供学士学位的师资培训课程，延长了学习期限，能够培养更高规格的学校教师，为义务教育的普及奠定了基础。尽管师范学院将教师的质量提高到一个更高的水平，独立设置的师范学院毕竟有悖于西方“博雅教育”（liberal education）的传统，它不能给学生提供广博的学术性课程。因而第二次世界大战后独立设置的师范学院让位于综合性大学，师资培训的任务开始主要由综合性大学的教育学院或教育系来承担，综合性大学成为教师教育的主体。当然，美国综合性大学从来就有从事师资培训的悠久传统，如早在1832年纽约大学开设教育讲座来“培养普通学校的教师”。1906年，至少有9所综合性大学拥有自己的教育学院^②。

一个世纪以来，美国的教师教育一直走在世界各国的前列，对其他国家的师资培训产生了广泛的影响。在我国，对美国教师教育的研究已经有相当的规模，但目前为止，大部分研究只是对教师教育的制度进行分析介绍，而很少有人对课程设置问题进行专题研究。课程设置是学校教育的灵魂，是任何教育研究都无法回避的核心问题，基础教育如此，教师教育亦然。我们所努力的，就是对这一问题尝试着作出解答。本章在分析美国教师教育培养目标的基础上，对当前师资培训课程进

① 参见 Christopher J. Lucas, *Teacher Education in American: Reform Agendas for the Twenty-First Century*, St. Martin's Press, New York, 1997, p.53.

② 同上，p.38, p.59.

行一番剖析，提出对我国教师教育课程改革的借鉴与思考。

一、教师教育的目标

教师教育是普及义务教育的产物，因而学校教育事业是体现其存在价值的场所；同时，教师教育的职能在于培养学校教师，因而又是学校教育事业发展的基础。在美国，教师教育致力于培养各级各类学校的教师、学校管理人员以及教育咨询、研究人员。然而，培养什么类型和规格的教师及其他学校工作人员，则涉及到社会对教师形象的认识。

在美国，不同的时代对教师的形象和职业性质有不同的认识。二战后到 70 年代之前，行为科学在美国全面渗透，科学技术取得突飞猛进的发展，给美国社会带来了翻天覆地的变化，创造了神话般的奇迹，致使社会上普遍滋生出对科技的崇拜。至此，“技术理性”在美国登峰造极，它致力于通过合乎规律的行为对环境加以控制。正是在以“控制”为核心的技术理性的支配下，社会期望教师成为技术员，拥有熟练的技术，按科学规则塑造社会的公民。在这种观念下，教师教育注重对教师的训练，使其掌握一套熟练的能够应用于学校教育情境的技术从而对学校教育带来新的改观。然而，技术理性毕竟不是神话，技术型教师也没有给美国学校教育带来预期的结果。进入 20 世纪 70、80 年代，认知科学逐渐取代行为科学，人们也认识到学校教育是一个系统工程，单纯的技术理想难以完成改造美国教育之重任，因而社会期望教师应该成为专家而不是技术员。80 年代中期有两份报告引人注目，在一定程度上改变了美国教师教育的轨迹，掀起了美国教育的“第二次浪潮”。一份是卡内基教育和经济论坛发表的《国家为培养二十一世纪的教师作准备》，一份是霍姆斯小组发表的《明天的教师》。报

告明确提出“教学专业化”(teaching as a profession)这一概念,并将其视为提高学校教育质量的惟一途径。“这两份报告都认为只有当学校教学转变为完全成熟的职业时公共教育质量才能得到提高”^①。在这种背景下,教师理所当然的要以新的形象出现,“教师作为专家”成为美国教师教育的新理念,争取社会对这一理念的认可成为教师教育改革努力的方向,在这一理念之下全面提升教师的职业地位和素质也成为教师教育发展的重任^②。由此,美国教师教育由训练模式走向开发模式,由注重技术培训走向关注专业化构建,更加注重教师潜能的开发,使教师有能力主导教学的全过程,在培训阶段上促进职前培养与在职进修的一体化。进入20世纪90年代,随着对“反思性实践”(reflective practice)理论的逐渐认可,培养反思型教师成为美国教师教育新的形象设计。事实上,反思型教师仍然没有放弃对“教学专业化”的追求,而是在更高的水平上对专家型教师形象的回归。它关注教师在教学实践中的反思,力图打破技术理性支配下理论对实践的控制,倡导教师的研究活动,打破教育理论与实践的分离局面。

那么,教师教育应培养什么样的教师呢?古德莱德(John I. Goodlad)的观点颇具代表性。他认为,教师首要的是对于民主社会对公民的要求以及学校在帮助市民满足民主社会的期望中的角色有一个清新的认识和理解;其次,教师必须掌握一种有效参与人类对话并介绍学生参与这种对话的智力工具;再次,教师应该拥有为教育青年人而创造最佳的条件所必需的教

① David F. Labaree, *Power, Knowledge, and the Rationalization of the Movement to Professionalize of Teaching*, Harvard Educational Review, 1992, Vol. 61, No. 2, p. 143.

② 有关内容参见杨明全:《从教学专业化看美国在职教师进修计划》,载《外国教育研究》,2000(3),第30—35页。

学知识和技能；最后，教师必须理解有关学校教育的普遍要素：目标、组织、课程、教学、评价等^①。然而，教师教育却很难培养符合这些条件的教师。教师教育可以努力达成第三、第四个目标，但对于第一、第二个目标，教师教育方案在这方面是失败的。失败的原因在于，教师教育往往错误地认为教学只是单纯的、价值中立的、技术性的努力，而第一、第二个目标则恰恰是深层的价值观念的体现。

从上述分析可以看出，随着社会和学校教育的不断发展，美国公众对教师教育的目标和教师形象不断提出新的要求，促使教师教育为满足这些要求而作出相应的调整。教师教育机构是培养师资的摇篮，那么，什么样的教师教育机构才能培养出合乎社会和教育发展要求的教师呢？美国社会对教师的标准和专业化方面又有什么样的要求呢？下面作一下简要分析。

（一）教师教育机构

当前，综合性大学是美国教师教育的主体，因而美国的师资基本上由综合性大学的教育学院（college of education）或教育系（department of education）来培养，独立设置的师范教育学院已经寥寥无几。但并不是所有的综合性大学都可以开设师资培训课程，是否具备教师教育的资格还需国家教师教育鉴定委员会（National Council for Accreditation of Teacher Education）认可。该委员会是一个民间专业性组织，它是由全国中学后教育机构认可委员会授权、并得到美国教育部承认的惟一的全国性教师教育专业标准组织。其主要职能是对教师教育机构进行全面评估和鉴定。评估和鉴定的内容包括教育内容、专业和课程

^① 参见 Christopher J. Lucas, *Teacher Education in American: Reform Agendas for the Twenty-First Century*, St. Martin's Press, New York, 1997, pp.167 - 168.

设置、教师资格、管理状况、资金状况、学生状况、实验室与图书馆设备等。目前，国家教师教育鉴定委员会制定的标准已经得到大部分教师教育机构的承认，而能够得到该委员会的认可则标志着教师教育机构已拥有相应的学术地位。除此之外，教师教育机构还必须接受当地地区性专业组织和州一级教育行政部门的鉴定和认可。由于实行专业团体和教育行政部门的认可制度，美国教师教育机构需要遵循一定的标准，不同学校的师范生学习大体相当的师资培训课程，在地方分权的教育行政管理体制下可以保证师资培养规格的一致性。^①

在美国，师资培训课程需要得到州教育行政机构的认可，目前有 70% 以上的四年制学院和大学能够提供这种师资培训课程^②。其中包括公立学院、私立学院以及由教会创办的大学。在这些师资培训机构中，既有学生总数不足千人的小型学院，也有学生数量愈万的综合性大学；既有只能授予学士学位的院校，也有可授予硕士和博士学位的研究型大学。其中，在师资培训方面力量最雄厚、贡献最显著的是规模巨大并拥有硕士学位和博士学位授予权的州立大学，他们所培养的教育专业的毕业生占未来教师总数的 71% 左右。^③

尽管美国实行教育机构的专业认可制度，但由于提供师资培训课程的教育机构数量众多、规格不一，也很难确定一个共同的教育标准，很难保证每一项师资培训课程的质量。这种师资培训机构“遍地开花”的局面存在着严重的弊端：它使教师教育领域有限的人力和财力过于分散，得不到有效的集中；学

① 苏真主编：《比较师范教育》，第 29—30 页，北京师范大学出版社，1991。

② 参见 Christopher J. Lucas, *Teacher Education in American: Reform Agendas for the Twenty-First Century*, St. Martin's Press, New York, 1997, p.142.

③ 参见瞿葆奎主编、马骥雄选编：《教育学文集·美国教育改革》，第 48 页，人民教育出版社，1990。