

十国师范教育和教师

成有信 编

人民教育出版社



十国师范教育和教师

成有信 编

人民教育出版社

十国师范教育和教师

成有信 编

责任编辑 张廷凯 吕 达

人民教育出版社出版发行

新华书店总店科技发行所经销

北京市联华印刷厂印装

开本 850×1168 1/32 印张10.625 字数255,000

1990年8月第1版 1990年8月第1次印刷

印数 1—3000

ISBN 7-107-10575-2

G·1775 定价 4.00元

目 录

论师范教育和教师·····	北京师范大学	成有信 (1)
法国师范教育和教师·····	北京语言学院	李爽秋 (33)
联邦德国师范教育和教师·····		
·····	中央教育科学研究所	王绍兰 (71)
英国师范教育和教师·····		
·····	华东师范大学	金含芬 石伟平 (92)
美国师范教育和教师 ·····		
·····	北京师范大学	杨之岭 林 冰 (123)
日本师范教育和教师·····	北京师范学院	周鸿志 (162)
苏联师范教育和教师·····	北京师范大学	方 革 (197)
朝鲜民主主义人民共和国师范教育和教师·····		
·····	东北师范大学	张在硕 (226)
南斯拉夫克鲁地亚共和国师范教育和教师·····		
·····	华东师范大学	叶 澜 (246)
澳大利亚师范教育和教师·····		
·····	北京对外经贸大学	鞠彦华 (268)
墨西哥师范教育和教师·····	北京师范大学	曾昭耀 (309)

论师范教育和教师

成 有 信

我们邀集了一批研究外国教育的专家和学者，撰写了包括发达国家和发展中国家在内的十个国家的师范教育和教师的论文，汇集成册。本文拟就师范教育和教师问题作一概括性的分析，力求找出一些具有一般意义的东西来，以资借鉴。

一、教师的出现和师范教育的产生、发展

众所周知，有了人类社会，就有了教育，就有了教育者。不过当时教育还没有从生产劳动中分离出来而成为独立的社会部门和独立的社会过程，就是说，那时还没有专门的教育机关——学校，也没有专门的教育人员——教师。那时的教育是在社会生活和生产劳动中进行的，教育者是氏族首领、巫（祭祀）、长者、成年人和父母。

（一）古代学校的产生和古代教师的出现

到了原始社会末期和阶级社会初期，政治、宗教、教育逐渐从生产劳动中分离出来，于是产生了政权、教会、学校。相对于生产劳动而言，教育开始具有独立的社会职能，成为一个独立的社会过程，这就产生了古代学校。这时，脑力劳动者从体力劳动者中也逐渐分离出来，这就是政治领袖、官吏、僧侣、艺术家和

学者，这就是古代知识分子；他们中的很多人担任或兼任古代学校的教育工作，这就是古代教师。学校从官府、教会中完全分离出来和教师从官吏、僧侣中完全分离出来，经过了一个十分漫长的岁月。由此也就构成古代学校和古代教师的一系列特征。

古代学校的主要职能是通过传授政治和宗教思想，传播统治阶级思想及一定文化基础。当时还没有丰富的教学内容和科学知识。当时学校只有阶级性而没有生产性，只有等级性而没有群众性。因而当时学校必然要以官吏和僧侣为师。例如我国秦代以吏为师，欧洲中世纪则多以僧侣为师。这就是说，在那个时候，虽然已经有了学校，但还没有从官府和教会中完全分离出来；虽然已经有了教师这个职业，但还没有成为专门的职业，专业性还很差，对教师的需求量也不大。因此，在古代，还不需要培养教师的机构，因而那时也就没有师范教育。这也就说明，为什么我们认为，古代学校教师的主体是剥削阶级的一部分。

（二）现代学校的产生和现代教师的出现

师范教育是现代社会的产物，是教育从生产劳动中第二次分离的结果，是伴随现代学校的产生而产生的，是现代教育的一个重要组成部分。

文艺复兴及其以后，由于海外贸易、商品生产和城市的发展，还有教派斗争的需要，要求劳动群众也要有读、写、算的能力，同时也要求有越来越多的掌握更多文化科学知识和管理知识的人才，因而，在欧洲普及初等教育的问题就被提了出来。到了19世纪中叶，西欧、北美初等教育的普及率已大大提高，例如，教育发达的普鲁士在1846年初等教育的普及率已达82%。到了20世纪初，西欧、北美和日本这些发达的资本主义国家已普及了初等教育，中等教育和高等教育也得到了相应的发展。

现代学校是通过两条途径产生和发展起来的：一是，具有古

代学校特征的中世纪大学和古典文科中学逐步“现代化”，演变而成的大学和完全中学这些学术性的现代学校；一是，在普及教育过程中，产生和发展起来的国民小学、初级中学和职业学校这些群众性学校。这就是在现代教育发展过程中形成的双轨学校制度。

在这两类学校工作的教师最初是由两类人员构成的：在学术性学校工作的教师是具有大学学历以上的僧侣、学者和专家；在群众性学校工作的教师则多是劳动群众中的一些有读、写、算知识的人。最初的师范教育只是为群众性学校培养教师的，后来才开始为学术性中学培养教师。因为师范教育最初属初等教育后教育，是群众性学校这一轨的一部分。

在普及初等教育的初期，群众性学校的教师，有的由僧侣担任，而更多的则是由识点字的教堂执事助理、商人、退伍军人、残疾人、家庭主妇甚至刑满的罪犯担任。有的国家如英国和澳大利亚等在普及初等教育的初期，曾推行过贝尔—兰开斯特制，即小先生制。随着普及教育规模的扩大和要求水平的提高，这样的一些教师就越来越不能满足需要了。

（三）中等师范教育的产生和发展

在初等学校中，把众多的儿童集中在一起进行教学是一件很不容易的事情。教师不但要有一定的知识，而且还要有相当的能力，相应的教学和教育的技能和方法，才能做好教育工作。就是说，这些教师不但要善于运用班级教学的形式，运用适当的方法，把知识教给学生，而且还要善于管理学生和教育学生。在普及教育的过程中，对这种人材的需求越来越多，以致于非有专门训练这种人材的机构不可，于是培养这种教师的师范学校就应运而生了。这就是说，师范教育最初是因培养普及初等教育师资的需要而引起的。

培养教师的机构最初只不过是一些短期训练班，例如1684年法国教会举办的“教师讲习所”，1696年弗兰克在哈雷建立的师范学校，1850年澳大利亚在悉尼建立的福特街初级师范学校，等等。最初的这些师范教育机构，在当时还是个别的，时断时续的和时有时无的。后来，随着普及教育的发展，师范学校就越来越多了。到了19世纪，在西欧和北美一些先进的资本主义国家，师范教育得到了长足的发展。在这些国家中，德、法走在了最前头。到1831年，普鲁士各邦都建立了师范学校，1840年已达38所；法国到1831年也已建立了17所师范学校，1833年达47所。英、美、日等国的师范教育发展较晚，美国于1839年在马萨诸塞州建立起了第一所州立师范学校，英国于1840年成立了第一所师范学校，日本从1872年起也开始建立师范学校。各国在普及初等义务教育的高潮中，师范学校发展到了最高峰，例如到19世纪末法国建立师范学校近180所。因此说，师范学校是普及初等义务教育过程中的产物，这是师范教育发展的第一阶段。这就是说，师范教育最初只是为了培养群众性的初等学校教师才产生和发展起来的。

（四）高等师范教育的产生和发展

从19世纪末开始，特别是进入20世纪以后，普及教育逐步延伸到了中学阶段，于是对中学教师的需求量大幅度增加。同时，由于初等教育水平的提高，要求初等学校教师也要有高等学校的学历，特别是在实行了中小学教师按教育程度确定工资的制度以后，初等学校教师也逐步过渡到由高等师范学校来培养，于是高等师范学校像雨后春笋一样迅速地发展起来，同时中等师范学校或者撤消，或者升格为高等师范学校。

在高等师范教育的发展上，美国最为迅速。南北战争（1861—1865）以后，随着工农业的迅速发展，不但初等教育逐步普

及，而且中等教育也得到了很大的发展，培养中学教师成了迫切的问题。1893年纽约州奥尔巴尼市首先把原来的师范学校升格为州立师范学院，其他各州纷纷效法。到了20世纪初，师范学院在各州普遍建立。1910年发展到了12所，1920年达到46所，1930年达到134所，1948年达到250所，每10年以2—4倍的速度发展。美国高等师范教育在发展过程中，修业年限呈阶梯形，1、2、3、4年制都有，逐步发展为4年制为主。

欧洲国家师范教育的这个发展过程早晚不一。共同点是把师范教育由中等教育升格为高等教育，把师范教育从原来属群众性学校一轨列入学术性学校一轨，由招收高小毕业生改为招收高中毕业生，学习二至四年。高中教师则仍由大学培养。这个过程，在德国发生得较早，是在第一次世界大战以后；而法国是在第二次世界大战以后。日本在第二次世界大战以后，中等师范教育也升格为高等师范教育。苏联则把培养低年级教师的师范学校从高中水平升格为高中后两年，中高年级教师则由师范学院和综合大学培养。

由此可见，高等师范教育的产生和发展是因普及教育延伸到中学阶段而需要大批中学教师，以及对初等学校教师水平要求的提高而引起的。高等师范教育的发展是师范教育发展的第二阶段。

发展中国家正在普及初等教育或正在向普及中等教育发展，因此，中等师范学校还是培养初等学校教师的主要机构，大学和高等师范学校是培养中学教师的机构；中等师范学校和高等师范学校并存。不过在教育较发达的国家，已出现初等学校教师由高等师范学校培养的趋势，例如，朝鲜民主主义人民共和国的初等学校教师是由十年制学校后的三年制教员大学培养，墨西哥的初等教育教师五、六十年代法定学历为十二年，1969年以后改为十三年，有把中等师范学校升格为高等师范学校的明显趋势。据墨西

哥公共教育部预测，今后二十年中等师范学校将是唯一缩减的一类教育。

（五）当代师范教育的改革和新发展

第二次世界大战后，特别是近年来，现代生产、现代科技和现代社会发生了重大变化。在发达国家，教育已向高中和高中后普及，对未来公民和生产工作者的科学文化水平的要求越来越高，因而，不但对高中教师，而且对小学和初中教师，也都要求要有广博的文化科学知识和教育专业训练。于是不但要求教师在学科专业方面是学者，而且还要求他们在教育专业方面是教育家，成为学科领域和教育领域的双专家。总的要求是扩大他们的文化视野和对社会生活的理解，加强科学教育和教育训练，提高工作的创造性和面向未来的能力，从而要求提高教师的学历和受教育的年限。由此就引起了各发达国家近年来对师范教育的改革。

改革的总趋势是使师范教育由定向型向非定向型或定向型与非定向型结合的方向发展。总的做法是使未来教师的培训工作分两个阶段进行，第一阶段进行偏重于文化基础和科学基础的培训，第二阶段进行偏重于教育理论与实践的培训和科学知识的加深。美国普遍要求未来教师先在文理学院进行四年的文化基础教育和科学教育，而后在教育学院进行一年或一年以上的研究班的教育专业培训，使之达到硕士水平。法国要求未来教师第一阶段在大学接受二年的专业基础和教育基础知识的学习以及学习方法的培训，第二阶段由大学和师范学校共同进行二年的加深科学知识和教育专业的培训，达到硕士水平；高级教师则要在大学和师范学校进行六年科学的和教育的培训，即第三阶段的培训，达到博士的水平。联邦德国要求未来的教师第一阶段要在大学进行三到四年甚至四年以上的科学培训，第二阶段在见习学院进行一年半到二年半的教育理论和实践的培训，达到硕士或博士水平。日

本则采取了大学和高等师范学校共同培养教师的方式，初等学校的教师主要由高等师范学校培养。最近把过去中小学教师的“一”、“二”两级改为“特修”、“标准”和“初级”三级，过去一级为本科毕业，二级为短期大学毕业。现在要求本科毕业为“标准”级，方向为硕士水平的“特修”，而短期大学的“初级”将逐步淘汰。

这个阶段的特点是打破了过去师范教育自成一体的封闭体系，产生了由定向型向非定向型或定向型与非定向型结合的方向发展的趋势。师范教育发展到了第三阶段。

（六）小结

综上所述，可见，师范教育的发展是有规律可寻的。商品经济和现代大生产的发展，引起了现代社会的重大变化，引起了社会对公民和劳动者的政治、社会和科学文化知识的新要求，引起了现代学校的产生，引起了普及义务教育由初等教育向中等教育的发展，引起了对现代教师的需求，引起了师范教育的产生和发展，引起了对教师由数量到质量、由低科学水平到高科学水平，由低水平的教育专业训练到高水平的教育专业训练的要求，从而引起了师范教育由中等师范教育向高等师范教育的发展，中等师范教育逐步消失，引起高等师范教育形式的新变化，引起了师范教育由定向型向非定向型或定向型与非定向型结合的方向发展，引起了高等师范教育由本科教育向研究生教育的发展，等等。这一切，对我们认识我国的师范教育事业，对我们制订发展教育和发展师范教育的计划和战略是具有重要意义的。

二、当代师范教育发展中的两个重要问题

学术性和师范性及定向型和非定向型是影响师范教育发展全

局的两个重要问题。从广阔的意义上说来，学术性是指教师所教的学科专业性，是解决教师“教什么”的问题的，师范性是指教师的教育专业性，是解决教师“如何教”的问题的。因此，学术性和师范性的解决方式决定着教师的知识结构和技能结构，决定着教师职业的专业化水平。定向型和非定向型是讨论培养教师过程中学术性和师范性的相互关系和结合方式问题的。定向型要求学生一入学就确定未来要从事教师职业，在教学过程中把学术性和师范性密切结合起来，这就是师范院校的模式。非定向型不要学生一进入高等学校就确定将来要从事教师职业，而是先学习学科专业，而后决定是否从事教师职业，决定当教师后，再进行教育专业训练。这就是先取得文理学士学位后再进入教育研究班学习以培养教师的模式。因此，采取定向型还是非定向型方式，它决定着学术性课程和教育性课程的顺序和安排方式，因而对教师的培养工作有重要影响。

本节将对这两个问题予以简要的分析。

（一）师范教育中的学术性和师范性

学术性和师范性之争，从根本上讲，是因对教师的职业特点的不同认识而引起的。

教师和其他一些有知识的人相比，共同点是都有知识，不同之点在于，教师不但要有知识，而且还要有教授知识的方法，不但应善于把所掌握的知识传授给学生，而且还应善于培养学生的能力和思想。一句话，不但要知道“教什么”，而且还应知道“如何教”。

从逻辑上和实践上讲，作为一名教师，首先要有知识，首先要知道“教什么”，而后还应有教育的知识和技能，知道“如何教”。两者哪个重要？如果两者都缺乏，首先要有知识，知道“教什么”，而不能相反。正是从这个意义上讲，作为教师，有知识，

知道“教什么”是首要的，第一位的。但是，如果有知识了，已知道“教什么”了，要保证教育的高质量和高效率，就必须同时有教育的知识和技能，知道“如何教”。正是从这个意义上讲，师范性，教育专业培训，学会“如何教”，也是非常重要的。对于教师来说，这是必不可少的，是他的天职，是教师区别于其他知识分子的根本。

既然如此，那为什么学术性和师范性之争时起时伏，似乎成了一个永恒的课题了呢？

这是因为人们对教育科学和教育艺术的认识过程，对教育在人的发展中的作用的认知过程，以及对教师职业的认知过程，是一个在曲折中前进的历史过程。

如前所述，在古代学校中，认为有知识就能当教师，当时并没有把教师当作一个专门的职业，人们对教师职业几乎也没有什么认识。现代学校出现以后，普及初等教育成了一个重要的社会事业。只有知识，虽能当教师，但保证不了教育的高质量和高效率，只有同时掌握“教什么”和“如何教”的人，才能当好教师。这时，人们对教师的职业已有一定认识，已开始把它当作一个专门职业，并对教师进行了专门的训练，于是就办起了大量的中等师范学校。不过这时只限于初等教育教师，至于对于中等和高等教育的教师，则还没有被认为是一种专门职业。因此，那时只有中等师范学校而没有高等师范学校。

当普及中等教育的高潮到来之时，为了保证接受中等教育的全体学生学习的高质量和高效率，于是对中等学校教师，也要进行教育专业培训了，高等师范教育也就蓬勃发展了起来。

第二次世界大战以后，生产、科技、社会飞速发展，教学内容大大丰富起来，要求教师必须首先掌握这些科学知识，于是师范教育的学术性问题又被尖锐地提了出来，学术性和师范性之争

又重新爆发起来。1957年苏联人造卫星上天，美国曾归因于美国科学教育的失败，归因于师范教育的失败，归因于美国师范教育过分重视师范性而忽视了学术性……。美国经过努力之后，包括实行先取得学士学位后再进行教育专业培训的非定向型师范教育的措施在内，当教师的科学教育水平大大提高以后，又重新回到同时重视学术性和师范性的轨道上来。发达国家在这个时期几乎同时提出了这同一个问题。

总之，师范教育要兼顾学术性和师范性，现代教师必须既是学者又是教育家，两者缺一不可。在现代教育发展过程中，由于对教师职业的专业化水平要求的日益提高，师范性越来越受到重视。但在这个过程中，由于对普及教育的高质量和高效率的要求，或由于作为教学内容的科学技术的飞速发展，有时强调师范性，有时强调学术性，都是为了克服教师培养中的薄弱方面，培养出符合要求的教师，促进教育事业的健康发展。

（二）师范教育发展中的定向型和非定向型

定向型是指在从事教师工作方向的指导下同时进行学科专业和教育专业培训的师资培养模式，苏联、中国等国的师资培训机构基本属于这个模式。非定向型是指完成学科专业学习后再确定从事教师工作的方向并进行教育专业培训的师资培养模式，美国的师资培训机构基本上属于这个模式。不少国家的师资培训机构是属于中间型的。例如很多西欧国家的教师都是由大学和高师共同培养的，日本的初等学校教师基本上是在师范教育机构——教员培养大学培养的，而中学教师则是由综合大学和教育大学等共同培训的。

定向型和非定向型所要解决的是师资培养过程中学术专业培训和教育专业培训的相互关系——顺序安排和结合方式的问题，既不涉及学术专业培训和教育专业培训孰轻孰重，也不是定向型

重视教育专业培训，非定向型重视学术专业培训。事实是，不论定向型培训，还是非定向型培训，都在逐步加强教育专业培训，因为要求教师职业的专业化水平日益提高乃是一个发展方向。

从历史上看，在古代社会，教师还算不上是一个专门职业，因而无所谓定向培训问题。在18、19世纪，初等教育师资逐渐变成了一个专门职业，有了专业培训，这就是师范学校，是定向培养方式；而中学教师还没有专业训练，还不存在定向培养问题。到了20世纪，中等教育的普及要求对中学教师进行专业培训，因而中学教师要由高等师范学校来培养，这也是定向培养方式。当代生产和科技的飞速发展，要求教师具有广阔的文化视野和高度的学科专业水平。为了解决这个问题，并且为了给学生以考虑自己是否选择教师职业的充分时间，于是在大学本科阶段，先不定向，先学习学科专业，这就是所谓非定向的来源。其实，所谓非定向乃是定向时间后移；一旦选择教师职业，即一旦定向，还要进行一年甚至一年以上的教育专业培训。其结果是学科专业培训和教育专业培训的时间都大大加长了。甚至进入20世纪以后，很多国家的高中教师还都是由大学培养的，教育专业培训或者根本没有，或者十分薄弱。而在今天，发达国家的所有中小学教师几乎都要进行教育专业培训。只不过由于所有教师都必须由大学和高师合作培养，因而不像过去的师范学校或师范学院那样封闭式的定向培养。其结果是学科专业和教育专业培训的水平都大大提高了。

定向培养、非定向培养和大学与高师共同培养这三种方式孰优孰劣？这不能一概而论。这因时、因地和因条件而异。

在普及教育之初，因急需大批经过学科专业和教育专业培训的教师，最有效的办法是定向培养方式。当时大部分国家都采取这种方式就证明了这一点。这是因为这种方式有它的优点：目的

明确，计划性强，效率较高，学生专业思想巩固，学科专业和教育专业也比较容易配合。例如在进行学科专业教育时，重视科学史和思维训练的教学，对未来教师的帮助很大，这也可说是学科专业教学的学术性中的师范性。但定向培养也有缺点，一是师范院校的学术水平最初一般都比大学低，二是这种方式容易自我封闭。为了克服这两大缺点，进一步提高学科专业水平，近年来各国纷纷采取了非定向培养方式和大学与高师共同培养的方式。其实，普及教育之初师资培训采取定向方式也不是绝对的，只能说主要的。因为那时不少国家也采取了对具有一定学科专业水平的人进行专门的教育专业培训——短期师资培训班的办法来解决教师短缺的问题。这事实上也是一种非定向方式，只不过它是一种辅助方式而已。

非定向方式的优点，一是进行学科专业培训的大学或文理学院的学科专业学术水平一般较高，二是学科专业培训的时间较长，因而在当代科学技术大发展的时代大大提高了未来教师的学科专业水平，三是给学生更多自我发现的时间使他们能自由地决定自己是否自愿从事教师职业。缺点则是学科专业培训和教育专业培训不易相互配合，不利于在学科专业学习期间结合学科专业的学习，教学更多的将来对当教师有用的内容，不利于进行热爱教师职业的思想教育。总的来说，这种方式较适合于教师的量的问题解决后进一步提高教师质的问题时采用，特别适合于解决高中教师的学术水平问题时采用。而对于培养初等学校教师来说，似乎仍以定向方式为好，因为初等学校教师的文化科学知识更应广阔而不一定很专，教育专业培训要求更高。日本的初等学校教师的培养，从定向转为非定向后，又转为定向培养，就证明了这一点。

对教师数量已基本解决的发达国家来说，采取开放式办学，

由高师和大学合作培养教师的方式，也确是一个好办法。也就是说，由高师统筹，由高师和大学共同培训，在高师从事一般文化学科和教育学科的学习并组织教育实习，在大学从事专业学科的学习和专业的研究活动。而对教师数量还没有解决的发展中国家来说，恐怕这只能是一种补充方式，基本的形式还是定向培养。

三、当代师范教育的任务和办学特点

最初的师范教育多为短期师资培训班，选拔小学高年级愿当教师的优秀生予以短期培训，内容多为关于小学课程的教材和教法以及教育实习。这种师训班任务单纯，目的是培养能登台上课的小学教师。随着对小学教师要求水平的提高，逐渐延长了学习期限，从学科专业和教育专业两个方面加强了对未来教师的培训，这就是后来先后发展起来的相当于初中或高中水平的中等师范学校和相当于大专或本科水平的高等师范学校。中等师范教育除开设相当于中学的文化科学知识的课程外，还开设了小学各科的教材教法、心理教育学科和教育实习。高等师范教育的教学内容大致可分为五类：普通文化课程（为了拓宽未来教师的知识面和开阔眼界），学科专业课程（同未来教师教学业务相对应的课程），心理教育课程，学科教育学课程（教材教法）和教育见习、实习。普通文化课程和心理教育课程为共同课程，其余各类课程因所培养的教师未来准备担任的工作的不同而有差异。

第二次世界大战以后，现代生产、现代科技大大推动了现代教育的发展。生产、科技和社会生活发展变化的节奏加快，于是对培养现代人的教师提出了很多新的要求。这些要求为当代师范教育提出了新的任务和改革方向，相应地采取了一系列新的措