



比较教育研究丛书

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学比较教育研究中心
重大研究成果

比较教师教育

Comparative Teacher Education

肖甦 主编

Comparative Teacher Education

凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社
JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

比较教师教育

肖甦 主编

图书在版编目 (C I P) 数据

比较教师教育 / 肖甦主编. — 南京: 江苏教育出版社, 2010. 3

ISBN 978-7-5343-9554-3

I. ①比… II. ①肖… III. ①师资培养—对比研究—世界 IV. ①G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 029963 号

- 书 名 比较教师教育
主 编 肖 甦
责任编辑 司亚宁
装帧设计 书衣坊
出版发行 凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社 (南京市湖南路 1 号 A 楼 邮编: 210009)
网 址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>
照 排 南京前锦排版服务有限公司
印 刷 江苏凤凰通达印刷有限公司
厂 址 南京市六合区冶山镇 (邮编 211523)
电 话 025-57572508
开 本 787×1092 毫米 1/16
印 张 27.5
字 数 404 000
版 次 2010 年 2 月第 1 版
2010 年 2 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5343-9554-3
定 价 40.00 元
批发电话 025-83657708, 83658558, 83658511
邮购电话 025-85400774, 8008289797
短信咨询 02585420909
E - mail jsep@vip.163.com
盗版举报 025-83658551

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
提供盗版线索者给予重奖



比较教育研究丛书

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地
北京师范大学比较教育研究中心
重大研究成果

改革开放以后，我们重建了比较教育学科。三十年来比较教育取得了巨大的成绩，为我国教育改革和发展提供了世界的视野、各国的经验。比较教育学科本身的建设也有了空前的发展。自从1982年出版解放后第一本《比较教育》教科书以后，比较教育专著丛书林立，呈现了百花齐放的繁荣景象。研究队伍不断扩大，自1979年招收第一批硕士研究生、1985年招收第一批博士研究生以来，全国比较教育硕士学位授权点已达27个、博士学位授权点已达7个，每年培养的硕士和博士达数百人。

比较教育研究如此繁荣，但业内人士却感到比较教育存在着学科危机。危机表现在哪里？许多学者认为，危机主要表现在学科没有自己的方法论，教育学的各种分支学科都要采用比较的方法，比较教育没有自身的特点。其实，学科是科学的分类，早期科学分类是很简单的，许多学科都包含在哲学这个大门类之中，直到近代科学的发展，科学研究拓展到各个领域，才出现了近代学科的分类。所以许多方法是共同的，学科之间方法论的借用是不足为奇的。关键是研究的对象有无特殊性，学科是否有自己的研究领域。如果从这方面来讲，比较教育还是有它的学科独特性。教育学科中所有学科都在研究教育问题，但他们只是从自身学科的视角研究这些问题。例如，教育哲学是研究教育活动中的哲学问题；教育经济学是从经济学的视角研究教育的投入和产出；教育社会学则从社会学的视角研究教育在社会变迁中的作用。而比较教育则要从世界的大视野来审视教育问题，要比较不同国家、不同地区、不同文化的教育特质和共同发展趋势。这种比较至今还没有哪一门学科能够替代。

学术研究是追求真理，教育学科的研究是追求教育的真理，即发现教育的规律，或者说得浅近一些，深化我们对教育的认识。比较教育研

究是以比较不同国家、不同地区、不同文化的教育事实来寻求教育发展的规律。但真正要探索到教育的规律是极不容易的，因为教育是极其复杂的社会现象，不同国家、不同地区、不同文化有不同的教育理念、教育模式和方法。但是，教育作为人类传承文化、培养人才的活动，又会有许多相同的地方。因此，比较教育就是从这许多不同中寻找教育带有共同性的东西，来丰富我们对教育的认识。

教育的国际化是现代教育的重要标志。现代教育本身就是一种国际现象，是近二百年来互相学习、互相交流的结果。随着知识经济时代的到来，经济全球化使得教育文化领域的国际交往越来越频繁，大量在国外学习的留学生、在异国工作的外国专家和顾问，在世界各地举办的国际会议，学者之间的往来和各种信函、资料的交换，都促进了国际的文化交流。教育国际化就要求各国学者互相交往、互相了解、相互交流。比较教育就是国际交流最好的平台。前面讲到，比较教育学者的队伍越来越壮大，全国比较教育硕士、博士研究生数以百计。因此比较教育的学科建设显得尤为重要。而学科建设中的重要环节是教材建设。我当年主持比较教育研究会时一直梦想编一套教材，今天终于梦想成真，由北京师范大学国际与比较教育研究所的老师们完成了这个工程。全套教材不仅论述了比较教育的学科性质、研究对象、研究方法，对各国的各级各类教育进行了详细比较，而且对各国的教育政策和管理进行了比较，还详细地介绍了国际教育组织的活动。内容非常完整和丰富，这是对比较教育学科建设和人才培养的一大贡献，值得欣慰。

顾明远

2008年7月

第一章 师范教育与教师教育	001
第一节 师范教育的发展演进	002
第二节 与教师培养培训相关的理论与思潮	014
第三节 教师教育的发展现状	021
第二章 英国教师教育	031
第一节 英国教师教育的历史演进	032
第二节 英国教师教育的政策与管理体制	037
第三节 英国教师的职前培养制度	045
第四节 英国教师的职后培训制度	051
第五节 英国教师教育的特色	058
第三章 法国教师教育	065
第一节 法国教师教育的历史演进	066
第二节 法国教师教育的政策与管理体制	072
第三节 法国教师的职前培养制度	078
第四节 法国教师的职后培训制度	087
第五节 法国教师教育的特色及面临的问题	092
第四章 德国教师教育	103
第一节 德国教师教育的历史演进	104
第二节 德国教师教育政策与管理体制	114
第三节 德国教师的职前培养制度	123
	001



第四节	德国教师的职后培训制度	140
第五节	德国教师教育的特色	146
第五章	俄罗斯师范教育	151
第一节	俄罗斯师范教育的历史演进	152
第二节	俄罗斯师范教育政策与管理体制	164
第三节	俄罗斯教师的职前培养制度	173
第四节	俄罗斯教师的职后培训制度	181
第五节	俄罗斯师范教育的特色	187
第六章	美国教师教育	193
第一节	美国教师教育的历史演进	194
第二节	美国教师教育政策与管理体制	200
第三节	美国教师职前培养制度	214
第四节	美国教师职后培训制度	223
第五节	美国教师教育的特色	229
第七章	澳大利亚教师教育	235
第一节	澳大利亚教师教育的历史演进	236
第二节	澳大利亚教师教育政策与管理体制	240
第三节	澳大利亚教师的职前培养制度	252
第四节	澳大利亚教师职后培训制度	258
第五节	澳大利亚教师教育的特色	265
第八章	日本教师教育	271
第一节	日本教师教育的历史演进	271
第二节	日本教师教育政策与管理体制	279

第三节	日本教师的职前培养制度	285
第四节	日本教师的职后培训制度	289
第五节	日本教师教育的特色	298

第九章 韩国教师教育 305

第一节	韩国教师教育的历史演进	306
第二节	韩国教师教育政策与管理体制	315
第三节	韩国教师的职前培养制度	332
第四节	韩国教师的职后培训制度	337
第五节	韩国教师教育的特色	342

第十章 中国教师教育 347

第一节	中国教师教育模式的演进	347
第二节	中国教师教育政策与管理体制	356
第三节	中国教师的职前培养制度	365
第四节	中国教师的职后培训制度	383
第五节	中国教师教育的特点与问题	394

第十一章 从教师教育热点问题看其全球发展趋势 401

第一节	教师教育改革中政府作用的强化	401
第二节	教师专业化	411
第三节	教师教育的大学化	419
第四节	教师教育的一体化	424

后记 433

第一章 师范教育与教师教育

本章提要:

世界上最初的师范教育产生于17世纪末的德国和法国。历经时代的变迁,世界师范教育制度经历了从无到有,从单一、封闭到形式多样、逐步开放的历程。

随着教育普及化程度的逐步提高和理念的更新,以及终身教育思想的影响,师范教育逐渐向高等教育层次发展,其开放程度日益提高,内涵也得到了进一步的拓展和提升。1966年,联合国教科文组织提出了“教师教育”这一概念,将教师的培养分为职前教育、入职教育和在职教育三个连续的阶段,更为准确地界定了新的时代背景下教师教育的含义。由此,教师教育日益成为当代世界各国教育改革的重要组成部分,各国政府都认识到了教师教育是教育改革成功的一个关键要素。一个明显的例证是,《世界教育年鉴》在1963年和1980年两度以教师和教师教育为主题。当前,许多国家都将教师教育的重点落脚到教师的在职进修上,各国在教师培养和培训过程中注意贯彻终身教育的思想,教师教育越来越成为教育界关注的热点话题之一。

师范教育与教师教育这两种对教师培养和培训的不同称谓是随着历史的发展和时代的需要而产生、发展、变化的,二者在内涵和外延上都有相似之处,亦有不同。本书中选择使用了教师教育这一术语,但是,在涉及到某些具体国别时,仍遵照其本国习惯的称谓。

在理念层面,一些与教师培养和培训相关的理论、思潮对教师教育的发展起到了重要的推动作用,主要有以下几个方面:能力为本的教师

教育理念、詹姆士·波特的“师资三段培训法”、教师专业化理论、反思型教师教育思潮、建构主义教师教育、教师可持续发展理论等。

在实践层面，当前世界上主要有三种师资培养类型：一是非定向型师资培养，也叫“开放式教师教育体系”，如美国、法国、日本等国；二是定向型的师资培养，也叫“封闭式师范教育体系”，当前仍有相当一部分国家保留着这种模式；三是合作型师资培养模式。三种类型的教师教育体系在不同国家的侧重点和表现各不相同，但是都有一个共同的走向，即各国日益注重教师的职前培养与在职培训的一体化。

第一节 师范教育的发展演进

一、师范教育的历史演进

（一）作为职业的教师——师范教育的史前阶段

教师是一种古老的职业，自人类社会开始有了教育活动，就产生了这一职业的雏形或者说是萌芽，但是，由专门的培养机构来实施专门的师范教育的活动却只有 300 多年的历史。师范（教师）教育并不是伴随着人类教育实践活动的出现而产生的，而是社会发展到一定阶段和水平的产物。

在原始社会，因为生产力发展水平处于低级阶段，教育活动与社会生产、社会生活融合在一起，社会对人才的要求不高。当时主要的教育方式是上一代人向下一代传授劳动知识技能和生活经验，以及进行道德和宗教教育。所以，一般是以“长者为师”、“能者为师”，有知识、有学问的人都可以担当教师的角色。这个时候的教师还没有成为专门的

职业。

奴隶社会时期,剩余产品的出现使一部分人可以不参加生产劳动,人类社会产生了第一次大分工,造成了阶级分化,从而也使体力劳动与脑力劳动分离,为专门从事教育教学工作的教师职业的出现提供了可能。但是,当时制度化的教育尚未完全成形,因此也没有对教师进行专门培养的必要,教师对教育内容的把握无须借助专门的教育和培训,其所讲授的内容也非常简单,因此,教学方法上的问题并不突出,生活化的模仿与实践基本能够满足生活和生产的需要。这个时期产生了专门的教育机构——学校。中世纪的欧洲是宗教统治的社会,基督教成为统治阶级的精神支柱,学校也大都设在僧院和教堂,因此,教师主要来源于教会中的神父、僧侣、牧师等,即“以僧侣为师”;东方国家的学校一般设于官府,所以,一般是“以吏为师”,如我国西周时期,实行政教合一、官师一体的文教政策,在“官学”中自然由政府官员来担当教师,古代埃及宫廷学校的教师都是由法老选派的有学识的官员兼任,也是“以吏为师”。进入封建社会以后,东方国家如中国一度出现了“废官学,兴私学”的局面,出现了以“学者为师”、“智者为师”^①的现象。当官学和私学并存时,“以吏为师”和以“学者为师”也同时存在。西方国家在文艺复兴的过程中,伴随世俗学校的兴起,教师职业也逐渐分化出来。^②

在经历了一个相当漫长的历史发展过程后,学校逐渐从官府和教会中独立出来,教师也从官吏和僧侣中分离出来。虽然古代社会有教师这一职业,但并没有成为一种专门的职业,同时,社会对教师的需求也不是很大。因此,在古代社会并没有产生专门培养教师的师范(教师)教育。

^① 所谓的“学者”不同于今天意义上的学者,“智者”也不同于西方早期的“智者派”的“智者”,而是泛指有学问的人。

^② 叶青:《教师教育的历史变革与发展趋势》,载《渭南师范学院学报》2003年第1期,第79页。

（二）作为规范的教师——近代师范教育的形成

最初的师范（教师）教育机构发端于教师短训班，是一种有目的的短期培训，如为满足普及初等教育之需而培养小学教师。中等教育逐步向普及程度迈进后，开始出现师范（教育）学院，培养中等教育师资。师范学院主要招收高中毕业生，学制4年，负责培养中小学教师。

最早的专门培养教师的机构——师范学校出现在欧洲。1684年拉萨尔在法国兰斯创办了第一所教师训练机构，成为人类师范教育的摇篮。此后，1695年德国的法兰克在哈雷创办了教员养成所。这些早期的师资培训机构发展水平低、时间短，属于初等教育层次的高年级部分或初等教育后教育。

18世纪60年代，率先开始工业革命的英国为满足经济、科学技术发展的需要，加快了师资培养的步伐，实行导生制和小先生制。导生制又称贝尔—兰卡斯特制，要求选出成绩优秀的“导生”，其年龄在12岁左右，接受3个月左右的训练，然后由这些“导生”将从教师那里学到的知识转教给其他学生。小先生制类似艺徒制，是一种学徒式的师资培训形式。所谓的“小先生”即当时受训的青年学员，年龄在13岁左右，这些人毕业后留在学校担任“小先生”，协助教师开展教学工作。因为当时几个班级的学生都集中于一个大教室，班级规模较大，教师在给一个班级讲课时，其他班级由小先生照应。经过若干年的学徒生活，成绩优秀的“小先生”可以通过一系列考试，晋升为助理教员或正式教师。^①这种“学徒制”式的师资培训方法，只是使学生获得一些感性认识和教学经验，教育理论知识尚未进入培训过程中，教师的培训仅被视为一种职业训练而非专业训练。

师范教育与基础教育特别是义务教育几乎是同步发展的。随着社会

^① 王斌华：《师范教育的昨天、今天和明天》，载《外国教育资料》1997年第4期，第55页。

分工的出现并且不断细化,近代社会对人才及教师的要求不断提高。而义务教育和班级授课制的实施也使人们认识到教师如果没有或缺乏职业训练,会直接影响到教育的质量和效果。因此,对教师进行专门的职业培养与培训被提上重要日程。在普及义务教育的过程中,初等学校的产生和发展需要大批教师,而在实施班级授课制的情况下,教师不仅要具备一定的知识,还要掌握教育教学的技能和管理方法,这就要求对教师进行专门的培训。所以,很多国家在大量开设初等学校、国民学校、初级中学的同时,也逐步设置师范教育机构,以培养专职的中小学教师。国家开始介入教育领域,欧洲许多国家相继建立近代意义上的公立教育制度,推动了师范教育制度的产生。

同时,卢梭、裴斯泰洛齐、康德、赫尔巴特等一批教育理论与实践家推动了教育科学化的进程。近代教学方法渐成体系,师范教育理论也逐步发展起来,为教师职业训练提供了理论和实践支持。欧洲各国陆续开办了正规的师范学校。1765年,德国首先建立公立师范学校;1794年,法国在巴黎创办了第一所由政府出资的师范学校(1845年改为巴黎高等师范学校)。^①

这些专门的师范教育机构一方面注意教育内容方面的教学,另一方面也注重对教师教学技能和方法的培训,他们除了对教师进行文化知识教育外,还开设心理学、教育学等方面的课程,并且开展教学实习,将对教师专门的教育训练看成提高教育质量的重要手段。

进入19世纪,师范教育有了两大重要发展,一是出现了教师资格证书制度,二是高等学校开始承担培养教师的任务。

欧洲和北美许多国家颁布了关于师范教育的法规,建立了与师范教育相关的制度,如对中等师范学校的设置、师资训练、教师资格证书制度以及教师地位、待遇等都作了规定。1861年,法国首次以法令形式建立小学教师能力证书制度。1833年的《基佐法案》规定教师必须接受职

^① 马晓燕:《教师教育论》,山东济南·济南出版社,2005年版,第32页。

业训练,通过考试获得国家颁发的证书方有资格任教,取消了教会颁发资格证书的权力。教师证书或资格制度的实施本质上是政府对教师的职业定性及对教师素质的控制,客观上促进了师范教育标准的正规化。

19世纪末期,世界各国的义务教育年限逐渐延长至初中教育阶段,初等教育水平不断提升,对中小学教师的要求提高到大学的学历水平,促使中等教育层次的师范学校向高等师范院校过渡和发展。

将教师的培养纳入高校人才培养的范畴最早起于德国。在教育层级形成后,德国逐步将国民学校的师资培养提高到高等学校水平。19世纪,法国将巴黎师范学校提升到大学水平。英国也放弃“导生制”,由大学来承担教师培养的任务。20世纪,美国各州也逐渐将师范学院改建为州立综合性学院或大学。

(三) 作为专业的教师——当代教师教育的发展

1. 从师范教育到教师教育话语转变的过程

20世纪中期,随着第三次科技革命的出现,人类逐渐从工业社会进入信息社会,由此对劳动者的知识和素质提出了更高的要求。人们深刻地认识到教育在社会变革中的重要作用,也认识到教师在社会进步中的重要地位,而教育质量和教师素质的提高都离不开教师教育。

在这一背景下,各国对师资培养提出了更高的要求,不仅要求教师具有娴熟的教育教学知识和技能,还要求其具备高深的学科专业知识和广博的科学文化知识。但这时的师范学院无论从课程、师资,还是经费、设备方面,都不能与文理学院和综合性大学相比,不能适应新的形势。为此,世界各国纷纷进行师范教育改革,出现了大规模的教师培养机构升格运动,即高等师范学院升格或合并到综合性大学中去。未来的教师大都需要首先在文理学院或综合性大学接受四年文化基础教育或科学教育,然后在教育学院进行一年或一年以上的研究生班专业训练,达到硕士水平。美国率先将全国的高等师范教育由封闭型转向开放型,即从师范院校封闭地培养师资转向所有高校开放地培养师资。继美国之后其他

发达国家也纷纷效仿。

在教育普及程度不高、教师需求量大、教师待遇比较低、教师主要接受职前培养的情况下,师范教育这一概念是适用的,因此,20世纪30年代以前,西方一些发达国家把培养教师的活动称为“师范教育”,培养教师的学校也叫“师范学校”,主要进行小学教师的培养。随着科学技术的发展和知识更新速度的加快,教育的普及程度提高,教师地位不断提升,教师需要不断地更新其知识结构和提高教育教学水平。20世纪60年代后,许多国家的师范学院纷纷升格为综合性大学的师范学院或教育学院,许多综合性大学相继建立教育研究生院,培养高级教育专门人才、教育管理人才和教学研究人才,并承担在职教师进修和培训的任务。^①于是,西方国家在教师培养方面将职前教育与在职培训并举,“师范教育”逐渐被改称为“教师教育”。如美国的师范学校在1940年已经过时,50年代已经进入教师教育阶段,到60年代已发展成多目标的州立文理学院或大学。随着师范学校的消失,“师范教育”一词在西方发达国家的有关文献和研究资料中已经很少出现。不仅西方如此,其他一些开放程度较高的国家和地区也普遍把教师的培养称为教师教育。^②

20世纪70年代以后,发达国家的师范教育日益趋于正规化,特别注重教师学历的提升。但是,面对学生的种种问题,教师束手无策,优秀教师数量很少,教师教学能力下降,导致了学校教育教学水平下降等一系列负面状况的出现,各国的教师教育几乎无一例外地遭到批判。

由此,20世纪80年代以来,世界各国都对师范教育进行了广泛而深刻的改革。首先,由数量优先发展转向强调教师培养质量的提升。其次,从教师学历的提高转向教师教学能力的提高。师范教育体系下,师范生

^① 朱旭东:《试论师范教育体制改革的国际趋势》,载《比较教育研究》2000年第4期,第43页。

^② 黄巍:《从“师范教育”到“教师教育”的转型》,载《高等师范教育研究》2001年第6期,第15页。

接受的是初中后教育；当普及教育提高到初中水平后，师范学校逐渐提高到大专水平，师范生接受的是高中后教育；普及教育提升到高中水平后，师范院校又向师范大学、综合性大学的目标转型，教师的培养向本科后教育转移，如英国等一些发达国家设立的“本科后教育证书”制度等。再次，各国都努力实现教师专业化发展模式，定向的师范教育逐渐向以教师资格证书为纽带的非定向教育转变，学科教育与教师专业教育相分离，教师专业教育的独立性日益加强，逐渐形成相应的专业理念、专业制度、专业成长等思想。

21 世纪是知识经济主导的时代，也是教育的时代。世界许多国家都致力于优先发展教育，把改革和发展师范教育作为重要目标，提高教师素质已经成为各国教育改革共同的发展方向，对教师的需求从数量的增长转向质量的提高上。因此，从师范教育到教师教育这种话语上的转变，从根本上说明了提高教师素质的必要性。

2. 终身教育思想对师范教育话语转变的影响

长期以来，人们认为一次性的师范教育可以使教师终身受用，教师的在职进修提高则是可有可无的。因此，世界各国早期的教师教育主要指教师的职前教育，忽视教师职后的继续教育。随着知识数量的增长和知识的分化，人们越来越清醒地意识到，师范教育不可能在短时间内将全部的知识传授给学生，应该将职前师范教育和职后培训有机地结合起来，贯穿于教师的整个职业生涯。

20 世纪 60 年代以后，终身教育思想席卷了教育领域的各个角落，并在联合国教科文组织及其他一些经济、文化合作组织的推动下得到丰富和发展。1966 年，联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出把教学工作提升到一种专门职业的地位，提高对教师专业知识和专门技能的要求，进而形成了教师教育的概念，包括职前教育、入职教育和在职教育三个阶段。^① 这一界定是对师范教育的拓展和延伸，也是对师范教

^① 顾明远：《师范教育的传统与变迁》，载《高等师范教育研究》2003 年第 3 期，第 3 页。