

陕西师范大学“211工程”重点学科建设项目

面向当代教师教育的教育科学研究

郝文武 栗洪武 主编

理论卷

教师教育 范式研究

何菊玲 著



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

陕西师范大学“211工程”重点学科建设项目
面向当代教师教育的教育科学研究
郝文武 栗洪武 主编

理论卷

教师教育 范式研究

何菊玲 著

教育科学出版社
· 北京 ·

责任编辑 吴莉莉
版式设计 杨玲玲
责任校对 刘永玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育范式研究 / 何菊玲著. —北京: 教育科学出版社, 2009. 9

(面向当代教师教育的教育科学研究 / 郝文武, 栗洪武主编)

ISBN 978 - 7 - 5041 - 4587 - 1

I. 教… II. 何… III. 师范教育—研究 IV. G650

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 151334 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64981252
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京中科印刷有限公司	版 次	2009 年 9 月第 1 版
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16	印 次	2009 年 9 月第 1 次印刷
印 张	12	印 数	1—2 000 册
字 数	185 千	定 价	28.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

陕西师范大学
“211 工程”重点学科建设项目

面向当代教师教育的教育科学研究

编委会

主 任 司晓宏

副主任 郝文武 栗洪武 游旭群

主 编 郝文武 栗洪武

副主编 游旭群 陈晓端 陈 鹏

编 委 (按姓氏笔画为序)

王有智 王勇慧 王振宏 田建荣

司晓宏 刘新科 张立昌 李国庆

陈青萍 赵 微 傅钢善 霍涌泉

序



教育是亘古的事业，有了人类就有了教育，也就有了人类对教育的认识；教育又是未来的事业，是为未来社会培养人才的实践，所以教育研究既要温故又要知新。陕西师范大学教育学院的年轻学者，在精心耕耘于教坛、收获丰硕成果的同时，深入钻研教育问题，在继承之基础上

不断创新，取得了显著成绩，并作为学校“211工程”重点学科建设项目的成果，以“面向当代教师教育的教育科学研究”“教育科学研究新视野”与“教育科学研究新进展”等系列专著的形式结集出版，以此从一个侧面展示其教育学学科建设、教育学学人学术研究承传与发展的风貌，这是一件令人高兴的事情。

我与陕西师范大学的老师们有着密切的交往。北师大、陕师大同是教育部直属的师范大学，而且陕师大的不少老师来自北师大，因此我们这两所大学有着天然的兄弟情谊。两校的教育干部培训中心和教师培训中心，都是教育部下属的兄弟单位。我曾经担任过北师大这两个中心的领导，所以无论是开会、讲学，我们都会会聚在一起讨论共同遇到的问题。陕师大教育学院也是我最熟悉的单位之一，那里有我国老一辈的学者如刘泽如、吴元训等先生，有我们同辈的张安民、孙昌识等先生，也有我们的学生辈郝文武等学者。

陕师大也是我到西安的主要立足之地。我第一次到西安，就住在陕师大。那是1980年的事，我来西安参加在陕师大召开的中国教育学会教育史研究会的成立大会。西安这个美丽而朴实的古都，它的文化底蕴，给中华民族带来的文明，给我以极大的震撼。会议之余，我两次跑到碑林去欣赏我国古代书法艺术，半坡村、华清池遗址当然也没有错过。以后我又多次到西安，东西两边的古迹都跑了一个遍。陕师大就坐落在这个文化窝子里，你想，她的身

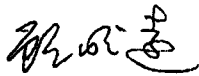
上能不散发着浓郁的文化气息嘛!

在长期的交往中,我对陕师大教育学院有了更多的了解。陕师大教育学院与陕师大一起经历了60余年的发展历程。它的前身——陕师大教育系走过了曲折的道路,特别是“文革”期间遭受到严重的破坏,一度停办。改革开放以后开始重建,并且由教育系扩展为教育科学学院。最近教育科学学院又分为教育学院和心理学院。改革开放以来,在学校领导的重视下,经过几代教职员工的不懈努力,陕师大教育学科在人才培养、教师队伍建设、学科建设、科学研究等方面都取得显著成绩。特别是在近几年,学科建设取得了历史性的突破:2002年,教育学专业被陕西省人民政府命名为“名牌专业”;2003年,获得教育学原理博士点和基础心理学博士点;2005年,获得课程与教学论博士点;2004年,西北基础教育与教师教育研究中心被陕西省教育厅批准为陕西哲学社会科学重点研究基地;2006年,获得教育学、心理学两个博士后流动站;2008年,学校又将“面向当代教师教育的教育科学与认知科学研究”列为“211工程”重点学科建设研究项目。我衷心地祝贺他们所取得的这些成绩,并祝愿他们在新世纪取得更大的成就。

现在,展现在大家面前的这一系列专著,便是陕师大教育学院和心理学院教师近年来在学术研究领域辛勤耕耘所取得的新收获。该系列专著以“三个面向”和科学发展观的战略思想为指导,坚持理论与实践相结合、教育科学与教师教育研究相结合的原则,比较深入地探讨了新世纪教育转型、改革和发展中重要的基本理论与实践问题,这对更新教育观念,推进教育实践发展,培养高水平、应用型基础教育的优秀教师都有积极意义。

追求精品是学术性著作的本性。该系列专著无论是基础理论研究,还是实践领域的应用研究,都能在广泛占有资料的基础上,反映出学科研究的前沿水平,体现创新见解。而且,多数作者为中青年学者,他们思维敏锐,观念新颖,研究方法独特,每本著作都各有特色。同时,为了提高书稿质量,各书还分别邀请相关专家作为特约审稿人,对书稿的质量进行全面把关。

相信该系列专著的出版,将会进一步提升陕师大教育学科的研究水平,为教育科学研究的百花园增色添彩,在西北地区乃至全国发挥良好的作用。承蒙陕师大教育学院不弃,要我写几句话,是为序。



2009年4月

序 二

具有 60 多年历史的陕西师范大学，近十几年来在教学、科研、学科建设等方面发生了历史转折性的巨大变化，2006 年被国家列为“211 工程”建设大学，并确定了“以教师教育为主要特色的综合性研究型大学”的办学目标。为此，学校坚持优先发展教育科学，把教育学学科列入“211 工程”重点建设学科。在学校领导的大力支持和广大教师的共同努力下，近年来教育学学科建设得到快速发展，目前设有教育学原理和课程与教学论两个博士点，同时取得了一批突出的科研成果。2008 年国家批准“面向当代教师教育的教育科学与认知科学研究”为“211 工程”重点学科建设项目，由教育学院和心理学院承担其主要任务。“陕西师范大学‘211 工程’重点学科建设项目面向当代教师教育的教育科学研究”系列专著，就是其重要成果之一；“教育科学研究新视野”和“教育科学研究新进展”等系列专著，也是教育学院和心理学院教师近年来研究的新成果。

“面向当代教师教育的教育科学与认知科学研究”项目确定了“当代中国基础教育与教师教育发展的理论和实践研究”“学生学习与作业绩效的行为和认知神经研究”“现代教育技术与西北地区教育实践研究”三个主要研究方向。

“当代中国基础教育与教师教育发展的理论和实践研究”的主要任务是：通过对中国当代教育实践和教育思想变革的根源、动力、内容和历程的探讨，阐明中国当代教育思想和教育实践变革的价值追求和发展方向；通过对中国当代基础教育及其新课程改革与教师教育改革和发展的研究，形成适应并引领我国基础教育发展、新课程改革和教师教育发展的理论。该研究的主要内容涉及当代中国教育的本质、价值、目的、课程、教育技术的哲学变革，教师教育体制改革和课程改革，教师教学专业可持续发展的路径与策略，基础教育课程改革、课堂教学模式重建及从传统教学方式向新型教学方式转变等。

2 教师教育范式研究

“学生学习与作业绩效的行为和认知神经研究”的主要内容包括以下三方面。第一，应用认知神经科学与人因学研究。该研究在继续发挥空间认知基础理论研究的国内领先水平和优势基础上，结合认知神经科学技术手段，积极开展有关教育心理学研究。第二，学习与记忆的神经机制研究。该研究采用分子生物学的方法，探索学习和记忆的神经机制，在深入探讨学习与记忆的分子学基础上，通过脑成像技术，开展学习与记忆的脑机制系列研究。第三，心理发展与健康的脑与行为机制研究。该研究主要拟突破的重点问题是情绪障碍、注意缺陷多动障碍的神经基础，网络成瘾、问题行为的神经生理机制，情绪发展的神经生理学基础等。

“现代教育技术与西北地区教育实践研究”的主要内容包括：信息技术促进教师专业发展的理论与实践研究，西北地区教师教育信息资源建设理论与实践研究，信息技术与课程整合的有效模式研究，西北地区教师教育数据库建设，教育信息化的基本理论与对策研究等。该研究对在西北地区中小学普及信息技术教育，实现信息技术与教学过程的有机结合，建立完善的信息技术基础课程体系，推广新型教学模式，优化课程设置，丰富教学内容，提高师资水平和教学效果，全面推进素质教育有重要的意义。

在此要特别感谢著名教育家顾明远先生对我们的关心和厚爱，老先生不辞辛苦欣然为本系列专著作序，使后学晚辈备感荣幸和鼓舞。我们期盼本系列专著能对我国教育理论与实践的发展产生积极的影响，并诚恳欢迎专家、学者对存在的问题提出宝贵意见。

编委会

2009年4月

目 录

导论 教师教育范式研究的合理路径	1
------------------------	---

一、教师教育范式理论研究之困境	2
二、教师教育概念的理解与界定	7
三、本书的研究方法	11
四、本书研究的主要思路	13

第一章 基于库恩范式理论的教师教育范式研究	15
-----------------------------	----

一、对库恩范式理论的解读	15
二、教师教育范式的基本结构与转换	26
三、对当代知识观话语的反思	30

第二章 对独白知识观与对话知识观的哲学考察	38
-----------------------------	----

一、独白与对话——话语的两种形态	38
二、知识观的变革——从独白到对话	46
三、独白知识观与工具理性	62
四、对话知识观与交往理性	68

第三章 工具理性的教师教育范式 74

- 一、教师教育专家共同体的信念 74
- 二、工具理性教师教育的理论范式 83
- 三、知识传授与技能训练——熟练技师的培养 95
- 四、工具理性教师教育范式的危机 101

第四章 交往理性的教师教育范式 112

- 一、教师教育交往共同体的信念 113
- 二、交往理性教师教育的理论范式 131
- 三、对话学习业已成为教师专业发展的根本路径 144

余论 实现教师教育范式的转变任重而道远 166

参考文献 169

后记 180

教师教育范式研究的合理路径

自1962年托马斯·库恩在其出版的《科学革命的结构》(*The Structure of Scientific Revolutions*)一书中用范式(paradigm)来系统阐释自然科学的结构后,“范式”一词便成为科学研究中一个十分重要的概念。不仅自然科学广泛地运用这一概念,而且社会科学也开始广泛地运用它,教师教育研究也概莫能外。所谓的范式,就是我们看待世界的一种方式,不同的范式会导致不同的理论和实践。在不同的范式下,人们对教师教育的性质、功能、角色的认识不同,对教师教育的课程、教学、实习和学校生活的设计也不同。正如美国著名教师教育研究者蔡克纳(Zeichner, 1983)所指出的,不同的教师教育范式有不同的教师教育理论,也衍生出不同的教师教育实践。研究教师教育范式有助于我们把握特定时空中多样、流变的教师教育形态背后的深层假设,也有助于我们廓清教师教育发展的宏观脉络,从整体上把握教师教育发展的轮廓和态势,从而能够自觉、深入地参与到

教师教育的研究中,以便更好地促进教师教育的发展,使教师教育范式朝着我们所期许的方向转变。

一、教师教育范式理论研究之困境

虽然从20世纪80年代起,人们就开始注意到从范式的视角来研究教师教育,并且在理论研究和实践中都取得了一定的成果。但时至今日,相较于教师教育其他领域研究出现的较为繁荣的局面,教师教育范式的研究不仅落后于教师教育实践发展的需要,而且还存在着很多问题。

(一) 教师教育研究话语的碎片化

教师教育从其诞生之日起至今已有300多年的历史,而对它的广泛研究却是20世纪50年代以后的事情。近年来,教师教育的理论研究发展非常迅速,各种取向的教师教育理论、模式琳琅满目;教师教育的研究方法也一改往日单一的实证研究方法,而采用量性与质性研究共存的多元化方法。教师教育的话语也随之在不断地变化着:从能力本位教师教育到反思型教师教育、探究型教师教育、现实主义教师教育;从高等学校、综合院校培养教师到校本培训;从定量的实证研究到质性的叙事研究和行动研究;从教师培训到教师专业发展、教师成长;从结果性教师评价制度到注重过程的发展性教师评价制度;从讲授式教学到案例教学、反思性教学;等等。除此之外,受后现代主义思潮影响的一系列有关后现代教师教育的话语也纷纷呈现,令人应接不暇。教师教育话语的多元化打破了单一话语独白的局面,有力地促进了教师教育的发展。然而,问题是教师教育的话语虽多,却形成不了“精神”,致使在教师教育范式转变的今天,我们迷失在话语的“万花筒”中。

面对眼前这眼花缭乱、扑朔迷离的教师教育话语的“万花筒”,教师教育究竟要何去何从?面对教师教育范式选择的多种可能性,我们将如何作出选择?我们将以怎样的尺度作出选择?对此,不同的学者给出了不同的答案。一些学者用实用主义理论作为评价的依据。但是,实用主义的标尺不能提供解决范式争论和决定真理的标准,因为它不能提供一个区别好与坏的理性方式。教师教育毕竟是培养人的工作,它不仅涉及知识问题,更涉及伦理道德问题;它不仅关心受教育者是否获得了知识,还关心受教育者能否通过知识

来获得幸福。受教育的最终目的不是获得知识，而是如何获得幸福。获取知识的目的是为了人的生活问题；知识不只是“问题解决”的工具，它更是获得幸福的手段。因此，对教师教育范式的选择不能只从行为的利益结果上来判定，其判定标准必须要以行为本身的理由为基础，这个理由就是能否获得幸福（happiness）。如果没有这个前提，无论是多么科学的理论都是没有意义的。还有学者以个人的情感好恶作为范式选择的依据，如福斯特（Foster）就认为：“一个人选取何种范式，要由他的情感投入、教育及其体验来决定，而不能由理性的、中立的评价和选择来决定”（杨慧文，2003）³。这样的选择依据必然会使我们陷入随意的、非理性的沼泽中，纠缠于无数个你、我、他的情感体验的纷争中。对教师教育范式的选择，应该站在批判的立场上，对其范式的假设前提进行哲学的反思，以便我们能够对教师教育范式作出理性选择。

（二）对范式的概念缺乏考察与分析

在教师教育范式研究中，研究者对范式的概念缺乏考察与分析。虽然在研究中使用的都是库恩的“范式”概念，但是每个人对范式的理解并不相同。对概念理解的歧义导致人们对教师教育范式的研究缺乏共同的语境，从而使教师教育范式研究难以深入发展。

首先，在教师教育范式研究中存在着对范式概念理解的歧义。库恩在其《科学革命的结构》一书中使用了21种不同含义的“范式”。英国学者玛格丽特·玛斯特曼（Margaret Masterman）在研究了库恩的范式概念后，将其概括为形而上学范式或元范式（meta-physical paradigm or meta-paradigm）、社会学范式（sociological paradigm）以及人工操作范式（artifact paradigm）三个层次（Masterman, 1965）。而一些学者在运用库恩的范式理论研究教师教育时，很少仔细考察与辨析库恩的范式概念，大多只是直接引用库恩著作中的某一种含义的范式概念。这样研究者所使用的范式概念并不是同一层次上的或者是相同含义上的，也就是说，研究者并没有在同一语境中讨论教师教育的范式问题，致使教师教育的“范式”研究充满歧义。虽然在研究中，表面上研究者使用的都是“范式”一词，“但其背后所隐含的假定与承诺却不尽相同；有的名称看似相同但实质意义不尽相同，或名称不同但有相同内涵，因此在名词的使用上就有可能出现歧义”（杨慧文，2003）²¹。

其次,许多学者对“范式”、“模式”、“取向”等概念不加区分,都将其作为“范式”加以理解,也导致了教师教育范式研究的混乱。严格说来,这三个概念是既相互区别又相互联系的。“范式”一词源自希腊语的“范型”、“模特”,在拉丁语中它的意思是“典型范例”。词典意义的范式概念主要是指“出色的例子或一种模式的例证”(派纳,等,2003a)²⁰。但自从库恩提出范式概念以后,“范式”一词便被赋予了特殊含义,成为一种专门的概念。库恩认为,“范式”是一种科学共同体共有的规范和指导思想,是共同体成员的共同信念。“取向”的英文是 orientation, approach。其意是按照指南针安置或决定某物的位置,比喻使人认清形势,决定自己的立场。在理论研究中,取向一般是指某种价值观和理论立场。“模式”的英文是 model,意思是模型、模范。其中文意思是“某种事物的标准形式或使人可以照着做的标准样式”(中国社会科学院语言研究所词典编辑室,1996)⁸⁹⁴。在科学研究中,模式仅仅是一种研究方法和手段。韦伯认为模式是一种理想化的研究方法。因为客观世界的联系是复杂的、无限的,而人类的认识能力和精力是有限的。研究者只能根据自己的认识需要和目的,采取一种简化的和理想化的研究方法,即模式的研究方法。模式不是对实际发生的事件的叙述,而是根据认识者的目的将现实世界事物中的一些因素加以排除,抽出其中的一些因素并加以强化,然后联结到一个互相联系、自身无矛盾的世界上面,它是某种设想出来的联系的表象,是一种理想化的类型。这种理想类型不同于(种)类概念,它不是一个种类的平均值,而是更复杂、更抽象、更理想化和更富有“特殊的文化意义”(韦伯,2005)¹⁵⁻¹⁹。模式或者理想类型具有相对性和暂时性的特点:一方面,它表明自身是从某一个或某一些观点出发而形成的一种理想构想,但并不意味着它代表着唯一可能的观点和见解;另一方面,随着实际认识的获得,原有的理想类型不再有效,为了达到更深入的认识,就需要构造更新的理想类型(韦伯,2005)³⁹⁻⁶¹。因此,模式不是认识的目的,而是我们认识现实世界的一种工具和手段。模式或模型是一种比较具体化了的东西。

从以上分析中可以看出,范式、取向以及模式是既有区别又有联系的。从概念的内涵来看,模式的内涵最为丰富,取向的内涵次之,范式的内涵最少。从概念的外延来看,模式的外延最小,取向的外延次之,范式的外延最大。范式处于库恩理论的形而上学层面,取向处于社会学的层面,而模式则

处于人工操作的层面。在一些教师教育范式研究中,人们并不仔细区别范式的内涵,常常在取向或者模式的意义上,即在不同的层面上使用范式概念,从而也造成教师教育范式研究的混乱。

(三) 教师教育范式研究缺乏哲学的反思与批判

对教师教育进行范式的研究导致许多教师教育范式应运而生,如能力本位范式、教学效能范式、人本主义范式、反思探究范式、批判探究范式、诠释范式、建构主义范式、社会取向范式、社会重建范式,等等。面对这些不同的教师教育范式,究竟什么样的范式是合理的?其合理性的评判依据是什么?建立合理的教师教育范式的理论基础是什么?当我们为寻找其答案而仔细地梳理教师教育研究的理论时发现,在教师教育研究中,存在着“理论”缺失现象。作为人文社会科学的教师教育,如果不重视理论思维是没有前途的。

关于教师教育范式的研究,其理论研究的不足主要表现为缺乏哲学的审视与整体研究的视野,缺乏对库恩范式理论的系统研究与考察。虽然后现代主义的代表人物之一利奥塔反对“宏叙事”的研究,而主张“小叙事”的研究,但是,小叙事的研究容易导致研究的“碎片化”,不利于我们整体把握教师教育的走向与趋势。在库恩的范式理论中,形而上学范式或元范式居于最高层面,它统率着社会学范式和人工操作的范式。也就是说,形而上学范式的变化决定着社会学范式和人工操作范式的变化^①。但是,现有的教师教育范式的理论研究基本上忽视了对这一层面的反思与研究,而大多热衷于对后两个层面,即具体的教师教育理论研究或培养模式进行研究。这种基于社会学层面和人工操作层面的研究,是从不同视角、不同侧面、用不同方法进行的较为具体的理论研究,它不能使我们从宏观上把握教师教育发展的脉络。当然,能够将各种理论整合在一起的恰恰是形而上学范式这只“看不见的手”;没有这只“看不见的手”,教师教育的各种理论就不可能被有机统合在一起。

如果我们仅仅局限于社会学层面和人工操作层面研究教师教育范式,而忽视对其进行哲学或者形而上学层面的反思与批判,其危害是巨大的。

^① 关于库恩的范式理论将在第一章中进一步详细阐述。

一是，它导致教师教育共同体忽视对教师教育进行形而上学的研究，而只埋头于教师教育的社会学范式或具体的人工操作范式的研究。这实际上已经损害了我们对教师教育范式的整体把握，使我们只见树木，不见森林，从而迷失于“盲人摸象”的争论中。其严重后果之一便是造成教师教育研究话语虽多，却始终不能形成一种信念的局面，从而导致一种悖论性的研究状况出现，即话语虽然很多但又非常缺乏话语。

二是，它导致教师教育理论基础的缺失。因为，各种具体的社会学层面的理论都是关于教师教育某一方面或某一局部问题的研究，这些具体的理论研究并不能作为整个教师教育研究的全部理论基础，那样势必会将教师教育的理论与实践引入片面性的歧途。

三是，它导致对教师教育范式概念理解的歧义，也使得人们对教师教育范式转换依据的认识存在着较大的分歧。从现有人们对教师教育范式转换依据的认识来看，研究者们只是以社会学范式和人工操作范式为依据，对教师教育进行了分类：以心理学取向为基准进行的分类有行为主义教师教育、人格主义教师教育、情感教育范式等；以哲学流派的理论取向为基准进行的分类有理性主义教师教育范式、诠释主义教师教育范式、社会重建主义师资培育理论、批判理论师资培育理论、客观主义教师教育范式和主观主义教师教育范式等；从人工操作层面进行的分类有传统工艺范式、技术取向教师教育、学术取向教师教育等。在实际的研究中，研究者的分类标准更是混杂。蔡克纳（Zeichner, 1983）在《教师教育的另类范式》一文中总结出了四种教师教育范式，即行为主义教师教育（behavioristic teacher education）、人格主义教师教育（personalistic teacher education）、传统工艺范式（traditional-craft paradigm）和探究取向教师教育（inquiry-oriented teacher education）。费曼-奈姆瑟（Feiman-Nemser, 1990）将教师教育分为学术取向、实务取向、技术取向、个人取向和批判/社会取向五种类型。朱小蔓等人（2002）认为在国际教师教育的历程中，先后出现过六种教师培养范式，以美国为例按照时间顺序分别是：知识范式、能力范式、情感教育范式、建构论范式、批判论范式和反思论范式。杨慧文（2003）在其博士论文《变革中的教师教育范式：海峡两岸之比较研究》中，以能力为标准将教师教育范式分为能力本位教师教育范式、实务/实际教师教育范式、研究/探究教师教育范式、反省/批判教师教育范式和社会重建教师教育范式。这样的分类很容易使我们忽视教师教

育研究中最根本的问题，而只局限于具体的理论与模式。这必然导致由于分类基准不同而出现各种范式之间内容相互重叠的现象，致使教师教育范式的研究充满歧义，使我们在面对这些眼花缭乱的范式理论时陷入迷茫之中。

因此，对教师教育范式的研究首先应该对范式假设的前提进行哲学的批判与反思，只有从哲学的形而上学层面上反思、批判与研究教师教育，才能够从根本上保证教师教育范式假设前提的正确，使我们从根本上认识现行教师教育范式的不足与局限，并为构建新的教师教育范式提供理论依据。

二、教师教育概念的理解与界定

教师教育自诞生以来，经过 300 多年的发展，其概念名称、概念的内涵与外延都发生了很大变化。而名称的每一次变化都反映出人们对教师教育的认识与理解的深化。

（一）“教师教育”概念名称的演变

教师教育（teacher education）是由师范教育（normal education）演变而来的，其名称随着时代的发展而不断演变与变化。1681 年，法国天主教神父拉萨尔（la Salle）创建了训练小学教师的“教师讲习所”，由此拉开了人类历史上对教师进行培养的序幕，标志着世界教师教育的诞生。18 世纪末期，法国资产阶级开始创办师范学校（normal school），中等师范教育由此逐渐发展起来。1823 年，霍尔（Hall）在美国佛蒙特州建立的私立师范学校开启了美国教师教育的先河。1882 年，美国率先将亚拉巴马州师范学校升格为师范学院，从而拉开了高等师范教育发展的序幕。随着办学层次的提升，师范学校逐渐为师范学院、师范大学所取代。在教师教育向高等教育性质转变的过程中，“师范”一词逐渐为人们所弃用。在西方发达国家，以教师学院（teacher's college）、教师大学（teacher's university）或综合性大学的教育学院（school of education）取代师范学校在 20 世纪 30 年代前后已经达到了非常普遍的程度（洪明，2002）³⁹⁻⁴⁰。与此同时，师范教育的概念也被教师教育概念所取代。

在我国，自从 1897 年盛宣怀于上海创立第一个培训师资的专门机构南洋公学（内设师范院）时，就一直沿用着“师范教育”的概念。一直到 20 世