

# 引 言

好的教育首先要有好的教师。教师作为教育活动的组织者和主要参与者，其工作性质的重要性自不待言。近代以来，随着教师职业的逐渐成熟，尤其是教师专业化程度的明显提高，教师在教育活动中的作用和地位早已超越了传统伦理示范和精神导师的范围，具有了现代意义上的专业化性质。

1955年，世界教学专业组织在伊斯坦布尔召开了世界教师专业组织会议，讨论了教师的专业地位问题，强调建立完善的教师专业组织，为教师争取更多的权利和更高的社会地位。1966年，国际劳工组织和联合国教科文组织在法国巴黎召开的“教师地位之政府间特别会议”上，通过了《关于教师地位的建议》。《建议》首次以官方文件的形式对教师的工作性质作了界定：“应把教育工作视为专门的职业，这种职业要求教师经过严格、持续的学习，获得并保持专门的知识 and 特别的技能。”<sup>①</sup>“教育的发展通常主要取决于教育人员的资格和能力，取决于每个教师的人品、教育业务水平和技术质量。”“鉴于教师的职业地位在很大程度上依赖其自身的努力，因此所有的教师在一切专业中都

教育部师范教育司编：《教师专业化的理论与实践》，人民教育出版社2001年版，第3页。

应力争达到可能的最高标准。”<sup>①</sup>《建议》明确肯定了教育工作的专业化性质<sup>②</sup>，提出了对教师职业的专业化要求：教师要经过长期的系统学习，掌握专门知识和技能，还要不断地提高自己的学识，具有优秀的品质。《建议》突出了教师质量是教育发展的核心，强调教师职业持续发展的特点。“从那时起，把教育视为专业而加以建设的共识逐渐形成并深入人心”<sup>③</sup>。

## 一、研究意义

随着全球化教育的深入进行，对教师专业地位和专业化性质的认识也在不断深化。在教师专业化概念提出 30 年后的 1996 年 9 月，在日内瓦召开的第 45 届国际教育大会上，以“加强在变化着的世界中教师的作用之教育”为主题，明确提出了将专业化作为一种改善教师地位和工作条件的策略。1999 年 6 月，在德国科隆举行的八国首脑高峰会上，在讨论 21 世纪教育政策的议题中，再次对教师在教育中的作用和地位给予了极大关注。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报告》，《报告》强调：“教师在推进现代化进程和提高现代化水准方面是最重要的资源。技术的采用、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。”<sup>④</sup>教师专业化已成为一个世界性的课题，它不仅引起了发达国家的重视，而且在发展中国家也受到越来越多的关注。

张维仪主编：《教师教育——改革与发展热点问题透视》，南京师范大学出版社 2000 年版，第 325—326 页。

教育工作的专业化性质也就是教师工作的专业化性质，在通常的研究中都将其称为教师职业专业化，更多的是将它简称为教师专业化。

<sup>①</sup> 陈桂生著：《学校教育原理》，湖南教育出版社 2000 年版，第 389 页。

李其龙、陈永明主编：《教师教育课程的国际比较》，教育科学出版社 2002 年版 前言第 1 页。

教师专业化又是一个综合性的课题。经济合作与发展组织(OECD)认为,教师专业化涉及教师教育质量与水准、教师教育的效率与效果、教师教育的招生与选拔、教师职业与工作条件、教师在职教育与持续的专业发展、教师教育与中小学及其他社会团体的合作等。这些问题的解决涉及教育学、社会学、心理学、人类学等多种学科的知识,所以说它又是一个较大的研究领域,需要多学科的参与和合作。

教师专业化还是一个历史性的课题。教师专业化的概念是对近代以来教师职业发展的总结,概念于 20 世纪 60 年代正式提出,但对教师专业化问题的关注与讨论却绝非这一时期开始,它伴随着教师职业发展的整个历史过程。教师专业化的历史进程从近代到当代,已走过了一个多世纪,然而,一些研究者仍然认为教师职业仅仅是一个“半专业”、“准专业”。100 多年以来,教师专业化都有哪些进展?存在哪些问题?都有哪些教育和社会因素影响到教师职业的发展?要回答这样的问题,就要求我们进行必要的历史研究。

教师专业化更是一个具有重大现实意义的课题。80 年代以来,世界各国教育改革的浪潮此起彼伏,教师在改革中发挥着越来越重要的作用,教师工作的专业标准和培训模式也正在发生着巨大变化。我国也面临着同样的机遇和挑战。1994 年 1 月 1 日开始实施的《教师法》明确规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员。”1999 年 6 月颁布的《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。”我国著名教育家顾明远先生在谈到教师问题时,也明确提出:“任何一个职业如果没有专业化就没有经济地位,没有社会地位。……现代教师必须提高专业性,同律师等一样,成为不可替代的专业化职业。”

可见,加强教师专业化的理论与实践研究,对于正处在转折

时期的我国教师教育改革，具有重大的现实与理论意义。

## 二、问题提出

教师专业化是近年来教育界的热点问题，也是争议较大的一个问题。如对什么是教师专业化、教师能否专业化、教师专业化的标准是什么等一系列问题尚未形成一致的认识。从发达国家到发展中国家，都纷纷将教师专业化作为新时期教育改革的核心，但仍然没有确定的教师专业化定义。自古以来就有将教学定义为艺术的传统。近代以来，教育科学化进程日新月异，更增加了教师专业化定义的复杂性。虽然对教师职业的专业化性质是肯定的，但由于其专业化程度尚未达到理想水平，所以有人由此将教师职业界定为“半专业”、“准专业”。<sup>①</sup>如何界定教师专业化？教师专业化的发展过程与其他专业有什么不同？这些都是需要深入研究的问题。

对教师专业化性质的界定和专业化程度的评判，需要借助对具体专业特征的揭示，这些特征是伴随着教师职业发展与成熟的过程，在政府和专业团体的积极要求下，通过制度化学校系统的培训逐渐实现的。所以，教师专业化的历史也就是对教师进行专业规范的过程。

如果能从教育史的角度揭示教师职业发展过程中呈现出来的种种特征，并对影响这些特征形成的因素作出合理的解释，就可以对教师专业化性质和专业化程度的界定提供有价值的证据。这是本文立论的切入点：教师职业具有哪些专业特征？这些特征是

美国的 E. 霍伊尔用一般专业性职业的标准审查教师职业后认为：“它在某种程度上符合大多数标准，但不及医学、法律和建筑符合的程度大。因此，教学降到了准专业或半专业性职业的范畴。”见 T. 胡森主编《国际教育百科全书》（*The International Encyclopedia of Education*）第 9 卷，贵州教育出版社 1991 年版，第 105 页。

如何形成的？影响教师专业发展的因素有哪些？它们如何作用于教师的专业发展？教师专业发展的历史过程给我们留下了什么经验、教训及启示？

各国教师职业的发展都经历由起步到成熟的过程。世界发达国家教师职业的发展起步早、历史久，在这方面积累了丰富的经验，同时也留下了可资借鉴的教训。与其他发达国家相比，美国教师专业化虽然起步较晚，但发展很快，其独特的发展道路给我们提供了典型的个案。本书将以美国为对象，通过对其教师专业规范制度的形成过程进行系统的研究来揭示教师专业化的历史特征与发展规律，为推进我国教师专业化进程提供借鉴。

### 三 研究基础

美国教师专业化规范主要通过教师证书、教师教育、教师教育认可制度等途径实现。这些问题，国内外学者已有许多前期研究，本书将以这些成果为基础开展工作。

#### （一）教师专业化的理论研究

在教师专业化研究中，专业化理论研究是基础。教师专业化概念同专业化问题一样，复杂而充满争议，这也正是理论界至今还难以达成共识的主要原因。社会学对教师专业化特征进行的归纳为我们理解教师专业化概念提供了参考。

国内外社会学学者提出了教师专业化特征的详细指标。<sup>①</sup>他

利伯曼对专业性职业共同特点的概括是许多学者进行教师专业化研究的依据。他认为：专业性职业是一种形式独特、内容确定的社会服务；工作重点是智力和技术方面；需要长时间的专门化的训练；有很大的自主性；开业者在职业自主的范围内，对自己的判断和行为负责；开业者重视的是服务本身，而不是经济收入；开业者可以成立综合性的自治组织。里奇（Rich, J.）认为：各专业在总体上有七个特征：有高度概括的系统化知识；经过长期的专门化的智力训练；基本上属于智力实践；为社会提供某种独特的服务；控制入职和解职标准；遵循一定的专业伦理规

们概括出来的专业化特征尽管很不统一，但在一些基本问题上还是形成了比较一致的看法，总括起来，教师专业化特征主要涉及这些方面：强调长时间的系统培训，掌握专门的知识 and 技能；拥有自己的专业伦理；强调工作的智力性实践和在实践中不断学习的需要；重视专业团体对工作质量和不断学习的监控；强调严格控制入职标准等。

这些特征界定的是教师教学工作的特征，它是教师专业化的核心，也是本书使用专业化概念的基本范畴。这些特征是在对专业地位较高的职业研究的基础上形成的，是从大量的资料中分析整理出来的，具有一定的普适性。教师职业是否具有这些特征？这些特征在教师专业化发展过程中是如何形成的？目前它达到什么样的程度？要回答这些问题，不妨从历史的角度，对教师职业的发展过程进行一番考察。美国自 1825 年第一份教师证书法令颁布和 1839 年第一所师范学校产生起，政府就开始对教师职业进行规范。随着教育理论的发展，教师接受系统训练不断地得到理论上的指导，在这一过程中，教师的学历水平不断提高，说明教师是需要不断学习的职业；美国教师证书和教师教育认可制度是对教师资格和教育标准审查的准绳，这一制度在专业力量不断

范；有广泛的自主性。美国卡内基教学促进委员会主席舒尔曼对教师专业化的总结也很有代表性。他认为：现代教育中，教师的专业化主要体现在六个方面，即具有和承担起为社会和其他人服务的责任和义务；掌握和理解某种学术知识和理论；在某个领域内具有熟练的操作和实践技能；有在不可避免的不确定的条件下进行判断的能力；有从理论和实践互动中不断学习的需要；有专业化团体对教师的教学质量和不断的学习进行监控。中国台湾学者认为：专业化包括应用专门知识；提供专门服务；具有专业自主；接受专业教育；信守专业道德等。20 世纪 60 年代以来，美国学术界认为：职业的专业特征包括具有公共服务意识；有一套外行所不能掌握的确定的知识和技能；重视理论在实践中的应用，经过长期的专门培训，控制颁发从业许可证或入职的标准；有决断的自主权；对自己的行为负责，有一套行为准则；对社会提供服务，承担义务；为方便专业人员而使用行政管理人员；有专业人员组成的自治团体和专业协会，公众对专业人员高度信任；有较高的声誉和经济地位等。

加强的过程中发展与成熟；早期对教师职业的行政和法律控制，在专业团体的参与下，不断地趋向专业化等等，这些发展都证明，教师职业具有一般专门性职业的特征，只是这些特征在不同时期、不同地区表现的程度和形式不同。对这些具体形式和内容研究，需要借助教育史的研究方法来进行。本书将以美国为个案，从规范教师标准的资格证书与资格培训入手，分析影响教师专业化特征形成的历史因素，对教师专业化的历史内涵作出合理的解释，为正确理解其当代特征提供依据。

## （二）美国对教师专业化及其相关问题的历史研究

从历史的角度探讨教师专业化的相关问题，首先需要借助美国教育史、公立学校发展史等方面的研究成果。这类文献的内容比较丰富，我们能够获得的主要代表作有：美国的 E.P. 卡布莱（E.P. Cubberley，又译克伯雷）主编的《美国公立教育》（*Public Education in The United States*）（1919）和《教育史》（*The History of Education*）（1920）以及《教育史料》（*Readings in the History of Education*）（1920）、劳伦斯·阿瑟·克雷明（Lawrence Arthur Cremin）主编的《学校的变革》（*The Transformation of the School*）（1952）（有中文译本）、詹姆斯克·C. 斯通和弗雷德里克·W. 施耐德（James C. Stone and Frederick W. Schneider）主编的《教育基础》（*Foundations of Education*）（1971）、詹姆斯·W. 威廉·希尔斯海姆和乔治·D. 梅里尔（James W. Hillesheim and George D. Merrill）主编的《美国教育史理论与实践读本》（*Theory and Practice in the History of American Education: A Book of Readings*）（1980）、约翰·D. 普利亚姆（John D. Pulliam）主编的《美国教育史》（*History of Education in America*）（1982）、乔治·斯普林（Joel Spring）主编的《美国学校》（*The American School 1642—1996*）（1997）等。这些教育史研究从 20 世纪早期贯穿到 20 世纪末，为了解美国教育历史提供了丰富的资源。首先，不同时期的历史研究，对理解各历

史时期教育的发展提供了不同的视角和观点；其次，它们相互补充，对于全面把握和理解美国教育发展历史具有不可替代的作用。这些资料对于本研究的价值在于，为教师专业化的研究提供了全方位的、动态的教育背景，是教师专业规范历史研究不可缺少的资料来源。

美国各个历史时期，都出现过对教师专业化相关问题的专题研究。20世纪早期的研究成果主要有：米德（Meader, J.L.）著的《康乃狄克师范学校教育》（*Normal School Education in Connecticut*）（1928）、玛丽·利奇（Mary Ledger）著的《教师学院学生的社会背景和活动》（*The Social Background and Activities of Teachers college Students*）（1929）、查里斯·路易斯·雅克布斯（Charles Louis Jacobs）著的《教师教育与教育效果的关系》（*The Relation of The Teacher's Education to Her Effectiveness*）（1928）、弗兰克·布朗·迪雷（Frank Brown Dilley）著的《俄亥俄州的教师证书》（*Teacher Certification in Ohio*）（1935）等。20世纪中期的研究成果主要有：史密斯·埃尔默（Smith, Elmer R.）主编的《重新评价教师教育》（*Teacher education: A Reappraisal*）（1962）、科南特（Conant, James Bryant）著的《美国教师教育》（*The Education of American Teachers*）（1963）等。20世纪后期的研究成果主要有：琳达·达林-哈蒙德（Linda Darling-Hammond）等人著的《教学执照》（*A License to Teach*）（1995）、罗塞塔·马雷斯·科恩（Rosetta Marantz Cohen）等人主编的《美国教师的工作》（*The Work of Teachers in America: A Social History Through Stories*）（1997）、艾伦·迈罗（Allen Menlo）等人主编的《教学的意义：中学教师工作生活的国际比较研究》（*The Meanings of Teaching: An international Study of Scondary Teacher's Work Lives*）（1999）等。这些成果只是诸多研究成果的一部分，它们从师范学校的课程设置、教师证书标准及其颁发过程、教师学院学生的社会背景等微观层面，对与

教师业化有关的一些问题进行了专门研究。同时，我们能够查阅到的 20 世纪 60 年代以来美国《教师教育杂志》（*The Journal of Teacher Education*）及其他杂志也刊登了一些有见地的研究论文。这些研究成果对我们了解美国教师专业规范的具体内容和历史特征有重要的价值。

上述各类研究都涉及教师专业化的一些相关问题，诸如对师范学校、教师学院的产生和发展，教师资格证书、教师教育认可、教师教育等问题都有比较详细的研究。但这些研究缺乏从专业化的视角对相关问题进行系统的历史整合。由于缺乏长时段的历史研究，直接影响到我们今天全面深刻地把握美国教师专业化的历史特征，影响到对教师专业特征的正确认识。1989 年，美国著名的教育史学家多纳德·沃伦（Donald Warren）在美国教育研究协会（AERA）的资助下，主编了《美国教师职业史》（*American Teachers: Histories of a Profession at Work*）一书，他在书中对这一研究现状进行了分析，他说：“美国史学界在教师问题研究中缺乏时间上的连续性。”<sup>①</sup>沃伦注意到这一问题，并在这一方面开展了大量的工作，由他主编的《美国教师职业史》一书是近年来教育史工作者在教师教育问题上作出的重要贡献，新的研究成果同时还散见于各种教育期刊、杂志。

### （三）我国对美国教师专业化及其相关问题的研究

我国对美国教师专业化相关问题的研究，在不同时期关注的重点有所不同。过去，我们对教师教育机构变迁研究比较多。比如，师范学校向教师学院的转变，教师学院向多目标综合院校发

Warren, Donald. ed. *American Teachers: Histories of a Profession at Work*. Macmillan Publishing Company, New York. 1989, p.237

展等。近年来，随着对世界教师专业化问题的关注，对美国教师专业化相关问题的研究也丰富起来，增加了教师证书制度、教师教育认可制度、教师教育政策、教师教育课程、课堂教师行为研究等，突破了过去局限于教育制度的研究传统。比如，瞿葆奎主编的《国际教育展望》（1993）和《美国教育改革》，李其龙、陈永明主编的《教师教育课程的国际比较》（2002）、《现代教师论》（1999），教育部师范教育司主编的《教师专业化的理论与实践》（2001），张维仪主编的《教师教育——改革与发展热点问题透视》（2000）等著作都是这方面的突出代表。

我国在美国教师专业化及其相关问题的研究中，对教师专业化理论涉及不多。比如，对教师证书制度的研究，更多的是介绍证书制度的某些做法，对证书和认可标准、培训课程的理论依据等问题的研究还不够。由于美国教师证书制度是一个复杂的体系，它不仅与教师教育有着紧密的联系，而且与教师教育认可制度也关系密切，只有对这一问题进行全面系统的研究，探索其思想渊源，找出其形式上和内容上的联系，才能把握其实质。“非定向型”（开放式）教师教育体系蕴涵着独特的历史背景，不将它与特定历史条件下教育思想的变迁联系起来考察，就很难了解教师教育发展的脉络。所以，历史的研究是必不可少的。

另外，我国在美国教师教育研究中，常常用“师范教育”指代“教师教育”（teacher education），或者两个概念同时使用。实际上，今天的美国并不存在“师范教育”的概念，只是在19世纪有师范学校（Normal School）的概念。20世纪初，随着师范学校的消失和教师学院的出现，培训教师的工作就被称为“教师教育”。师范教育在我国的发展有着与美国不同的历史进程。虽然我国的“师范学校”一词与美国一样都源于欧洲，然而，不同的文化背景赋予了“师范”一词不同的内涵。在中国，“师范”一词已超出了它最初的含义，具有了更丰富的内涵，蕴涵了中华民

族的智慧，它与美国 19 世纪的“师范学校”所蕴涵的思想已经相距甚远。所以，研究美国教师教育，应慎用“师范”一词。过去，我们将所有的 teacher education 都译为“师范教育”，实际上，“师范”是与 normal 一词对应。由于教师教育是在大学层次上进行的，其内涵远远超出了 19 世纪师范学校教育的范畴，在时间、空间上都具有更丰富的含义。所以，在美国的教育研究中，应该恢复 teacher education 的原本含义，将它译为“教师教育”而不应再译为“师范教育”。在教师专业化及其相关问题的研究中还有不少概念需要澄清。比如，在教师证书、执照、许可证等问题的研究中，对一些基本概念还缺乏系统的考证和梳理。这些都需要我们作进一步的研究和探索。

#### 四 框架设计与概念界定

教育国家化是教育现代化过程中的一个显著特征，国家在对教育进行调控的过程中，非常重视对教师质量的控制和提高。教师专业化是一个历史过程，但专业化特征不是自发形成的，而是通过政府和专业团体自觉地调控，即对教师进行不断的规范实现的。美国是一个典型的地方分权制国家，国家对教育的调控主要是通过州和地方政府来实现的，这一行政特点决定了教师专业规范的灵活性和现实性。

专业规范在不同时期具有不同的标准和特点，对教师专业规范过程的研究，也就是对教师专业化内涵发展、演变过程的追溯。对教师进行专业规范，主要是通过两方面来实现的：一是制定规范的标准、资格审查的程序，进行资格审查；二是通过教师教育提供的培训来实现这些要求。在美国，规范体现在资格审查制度（包括教师证书、教师教育认可制度）和教师教育制度的形成和发展过程中。为此，笔者将在基础教育发展的背景下，沿着

资格审查制度和教师教育两条线索，展开对教师专业规范过程的历史研究。

这两条线索的研究是在两个层面上展开的，即制度层面和理论层面。制度层面的研究是通过追溯教师资格审查制度和教师教育制度的产生和发展历程，探索美国教师专业规范制度化的具体内容及其演变，突破在这一问题上的描述性研究，努力发现教师专业化的发展规律。理论层面的研究是通过挖掘推动教师专业规范制度化的理念和认识基础，揭示教师专业规范制度形成与发展的历史特征与理论根源，为教师专业化理论研究提供具有实践价值的历史思考。

对教师专业规范的历史研究不能脱离美国基础教育、教育管理及教师教育发展的历史背景，这些背景又是特定的社会政治、经济和文化制度的体现。所以，教师资格审查制度与教师教育制度这两条线索，无论是在制度层面上，还是在理论层面的研究，都离不开基础教育发展的需要、教师职业的社会化特征、政府调控教育的需求和手段以及为教师提供的具体培训等历史过程，这三方面构成了本书研究的基本框架。

首先，基础教育的需求和教师职业的社会化特点是教师专业化发展的推动力和实现的条件。教师的专业标准来自基础教育发展的实践要求，这种需要是教师职业发展的内在动力。对教师进行专业规范的目的是为了满足基础教育发展的需要，确保基础教育的质量。所以，基础教育的发展既是教师规范的出发点，也是它的落脚点。基础教育的发展在不同的时期具有不同的主题，它对教师提出的要求也各不相同，教师专业化水平的提高就是在不断满足这一需求的过程中实现的。

教师能否达到基础教育对他提出的要求，取决于很多因素，其中教师职业的稳定性、教师已有的学术水平等特点是不容忽视的。这些特点又受到教师的社会构成、社会地位、工资待遇等条

件的制约，这些都是我们理解教师专业化过程的重要线索。

其次，教师证书和教师教育认可制度是控制教师和教师教育质量的标准和程序。基础教育对教师提出的要求是在政府和专业团体有意识的控制下实现的。这种有意识的控制就是对教师进行专业规范的过程。在专业规范中，最首要的问题是规范的标准。美国作为一个典型的地方分权制国家，其对教师职业的控制主要是通过州和地方政府实现的。教师专业规范的标准也是由州政府制定并监督执行。教师专业规范的标准包括两方面的内容：一是审查教师资格的教师证书标准；二是审查教师教育计划的认可标准，它最初也是由政府部门决定，后来逐渐过渡到通过地区专业协会或全国专业协会制定并实施。从理论上讲，州证书标准和全国认可标准有不同的目的，证书涉及是否可以颁发合格证，地区和全国认可标准是判断持证人所接受培训的质量。州证书关注的是教师个人，地区和全国认可标准关注的是教师教育计划。于是，在证书颁发和计划认可的程序和目的上就出现了分工。计划认可是一个过程，是一个组织或机构审查学院或大学的教育计划是否符合预先规定的条件或标准，这种认可一般是自愿的。证书是一个政府保护公众利益的法律责任。尽管认可、证书不同，但它们又是彼此依存的。大部分州颁发证书的先决条件是完成认可的教育计划。事实上，许多州教育委员会在一定程度上是根据全国或地区专业认可机构认可的名单作为颁发证书的依据。这在很大程度上说明，证书标准的高低取决于教师教育的质量。

在美国中小学任教，教师必须获得证书。但教师证书与其他专业领域中的证书具有不同的意义，教师证书只规定了教师入职的基本要求，因此，它与其他专业中的执照是一个含义。这种概念使用上的含糊和不确切一直到 20 世纪 80 年代后才逐渐得到澄清。本书在使用证书、执照等概念时，遵循历史发展的原貌——即在 20 世纪 80 年代以前，证书指一切资格证明，没有证书与执

照的区别。在 20 世纪 80 年代以后，执照概念出现，并与证书概念同时使用，但其含义是有差别的。

再次，教师教育是对教师进行专业规范的具体过程。教师证书和教师教育认可制度只是审查教师资格和教师教育质量的标准和程序，教师专业规范的具体过程是通过教师教育实现的。教师教育通过提供一定的培训，帮助教师达到政府提出的资格要求，它是教师专业规范实现的关键环节。在美国地方分权体制下，州政府直接负责公立学校教育的发展，对教师进行培训和质量控制是州政府保证公立学校教育质量的手段。所以，教师证书和教师教育认可制度关注的主要是公立学校的教师，本书中的教师也就限于公立中小学教师。教师教育认可制度主要是对州立师范学校或教师学院等公立教育机构的认可，本书的教师教育机构也主要限于州立教师教育机构。

教师教育分职前和职后教育两个阶段。20 世纪 80 年代以来，随着美国教育质量改革的深化，职后教育迅速发展起来，并且与职前教育由分离走向结合。美国历史上尽管有过短暂的教师过剩，但大多数情况下，合格教师都处于短缺状态。所以，对职前教师的培养一直是美国教师教育的重点。鉴于这一历史特点，本书的教师教育研究主要限于职前教育的范畴。

## 五 研究阶段与研究方法

教师专业化特征的形成是镶嵌在教育历史的整个过程之中的。为了全面深刻地展现美国教师专业规范的历史进程，本书将对这一历史进程的较长阶段展开研究，从 19 世纪初美国教师职业开始得到规范，一直到 20 世纪末教师专业规范相对成熟时期。

在历史研究中，首要的是历史阶段的划分。在历史阶段划分中，最重要的是划分依据的确定。在美国教师专业化及其相关问

题的研究中，不同的研究有不同的划分依据。比如，在教师教育研究中，往往以师范学校、教师学院和综合大学中教师培训制度的变迁为依据；在教师资格证书制度研究中，有的学者以控制资格证书的决策权力的变迁作为研究的线索，有的学者以专业团体参与程度的不断增加作为各阶段划分的依据等等。这些划分是以某一方面的明显变化作为依据。美国教师专业规范的历史研究是建立在各种具体问题研究的基础上。在划分历史阶段中，既要考虑教师教育制度的发展，也应重视教师资格审查制度的变化。本书将这两个历史过程统一起来，考察二者的联系，寻找其结合点作为历史阶段划分的标准。在统合两种标准的基础上，本书将美国教师专业规范的历史划分为四个阶段：专业规范制度的产生（19世纪20年代至80年代）；行政、法律规范与封闭的“专业主义”（19世纪80年代至“二战”结束）；规范主体的拓展与内容的专业化（“二战”结束至20世纪70年代末）；资格审查与培训制度相呼应的新趋势（20世纪80年代以来）。

在研究方法上，本书主要采用历史文献法、比较法、个案分析等多种方法。对美国近200年教师专业规范历史的研究，是建立在大量阅读中英文资料的基础之上，所以，历史文献法是本书最基本的方法。笔者试图通过较长的历史发展时段来诠释教师专业标准及其内涵的演变。为了使研究具有更宽广的视野，研究中还使用了比较的方法，有美国与其他国家的横向比较，也有美国的过去与现实状况的纵向比较。由于美国是一个典型的联邦制国家，各州都有权制定自己的法律，所以，无论是在哪个时期，教育的发展与规范都没有统一的标准与模式，基于此，笔者通过大量的个案分析来揭示各个时期教师专业规范的具体特征。

# 第一章

## 专业规范制度的产生

(19 世纪 20 年代至 80 年代)

19 世纪初，美国教师职业是一个没有统一要求、地位不高、缺乏吸引力的职业，学校对教师的需求受到劳动力市场的自发影响。为了有效控制和协调这种影响，美国在 19 世纪早期产生了规范教师资格的证书法令和培训教师的州立师范学校。规定教师的入职标准、为教师提供一定的专业培训，标志着教师职业开始受到规范。本章将沿着教师证书和培训制度产生、发展的线索，探讨美国教师专业规范的早期特点。

### 第一节 公立学校运动与教师职业

19 世纪是美国历史上的重要时期，在教育发展史上也是一个充满变化和进步的世纪。19 世纪初开始的“公立学校”运动，推动着普及义务教育的实施和现代教育制度的确立。在这个过程中，教师作为一种专门职业逐步得到发展，教师的资格标准开始得到规范，为了达到一定的要求，教师必须接受系统的职业培训，获得特定的工作方法和相应的知识体系等。教师的专业特征初见端倪。

## 一、19 世纪社会变迁与公立学校运动

1814 年，美国在与英国争夺加拿大殖民地取得胜利后，很快走上独立发展的资本主义道路。迅速发展的民主主义运动，激起人们渴望教育的现实需要，“受教育应是每个公民的权利”成为当时最响亮的口号。

为了满足社会对教育的需求，在一些教育先驱的努力下，从 19 世纪 20 年代开始，美国掀起了一场声势浩大的公立学校运动。1825 年，伊利诺州首次制定教育法，明确指出公民的智力是社会的财富和国家的力量，认为国家有义务兴办公共教育，增进全体公民的知识，发展他们的智力，这成为美国建立公立教育的认识基础。这时，公立学校的建立已具有了山雨欲来之势，促成这一运动展开的是以贺拉斯·曼为代表的一代教育先驱。

在贺拉斯·曼的积极努力下，马萨诸塞州于 1837 年建立了教育局。1843 年，贺拉斯·曼从德国考察教育回国后，积极建议州政府普建公立学校。他大力宣传教育的重要性，撰写了 12 篇报告，论述学校建筑、学校卫生、课程、教育方法、欧洲各国教育、女教师和师范学校等许多现实问题，唤起人们对教育的关注和重视。贺拉斯·曼在 1837—1848 年任局长期间，积极筹措教育经费，建立起广泛的免费公立小学（common school）<sup>①</sup> 教育网。他还创办了《公共学校杂志》，宣传教育主张。该杂志先后发行 10 期，在社会上产生了广泛的影响。贺拉斯·曼的努力使马萨诸塞州的公立学校教育制度领先于全美各州，成为各州公立教育的榜样，贺拉斯·曼也被称为“美国公立学校之父”。在马萨诸塞州的带动下，到 19 世纪中叶，美国大多数州已成立了教育局，学

<sup>①</sup> 19 世纪公立小学被称为 common school, 20 世纪后公立小学则被称为 public school。common school 是 19 世纪对由税收支持的公立免费小学的称呼。为了区别后来的 public school 有学者将它译为公立免费小学。笔者认为这种译法突出了 19 世纪早期教育先驱为争取小学教育免费化所作的努力，又区别于后来的 public school 有一定的可取性。