

目 录

· 纪念改革开放 30 周年 ·

- 改革开放以来中国比较教育学的发展与转型 马早明 冯增俊(3)
- 改革开放 30 年中国教育经济学之回顾与展望 李桂荣(8)

· 《规划纲要》大家谈 ·

- 优化教育资源配置,促进西部农村义务教育优质发展 司晓宏(17)
- 大学治理结构:现代大学制度的基石 龚怡祖(22)

- 本土问题意识与教育理论本土化 于 伟 秦玉友(27)
- “比较利益人”:实践教育学的人性假设 余清臣(32)

金融危机对我国高等教育的影响及应对策略(笔谈)

- 金融危机对我国高等教育的若干影响及思考 徐魁鸿(38)
- 金融危机下的高校专业结构调整与学科发展 陈 萦(40)
- 金融危机对中国高校课程改革的影响 周群英(43)
- 大学诚信教育亟待加强 张维红(45)

· 争鸣 ·

- 课程改革预设目标对目标实现的限定 石 鸥 张文学(48)
- 世界教师教育发展的历史比较 许美德 李 军(54)
- 中国职业教育国际竞争力比较分析 陈 衍等(63)
- 大学章程地位与要素的国际比较 马陆亭(69)

- 论现代高等教育财政拨款制度 孙志军 王善迈 成 刚(77)
- 论区域高等教育中学科—专业—产业链的构建 胡赤弟(83)

- 愉快有效的道德教学何以可能 饶丛满(89)
- 重构道德主体的自治:德育范式变革的中介 王小飞(96)

· 校长论坛 ·

- 豁达包容、偕习共进,营造大学和谐学术环境 张春雨(102)

· 地方科研园地 ·

- 中小学世界遗产教育:意义、内容和途径 郑宏尖(106)

EDUCATIONAL RESEARCH

(Monthly)

Volume 30 Number 6

June 2009

Competent Authority: Ministry of Education of PRC

Editorial Institution: China National Institute for Educational Research

Chairperson of Editorial Board: Yuan Zhenguo

Vice Chairmen of Editorial Board: Tian Huisheng, Xu Changfa & Gao Baoli

Editor-in-Chief: Gao Baoli

Copyright © 2009 CNIER ISSN: 1002-5731 CN11-1281/G4

Typeset by Editorial Office of EDUCATIONAL RESEARCH

Address: 46 Beisanhuan Zhonglu, Beijing 100088, P. R. CHINA

Tel: (010)82014985 Fax: (010)82014985

E-mail: jyyjzz @ 263. net Web site: <http://www.cnier.ac.cn/jyyj>

Printed in Beijing by Beijing Jingshi Printing Co., Ltd

Distributor Abroad: China International Book Trading Corporation Code: M-162

Contents

- The Development and Transformation of Comparative Education Since
the Reform and Opening Up in China *Ma Zaoming & Feng Zengjun*
- Review and Prospect on Chinese Educational Economics in the 30 Years
of Reform and Opening Up *Li Guirong*
- Optimizing Educational Resource Allocation and Promoting the Development
of Rural Compulsory Education with High Quality in the Western Areas *Si Xiaohong*
- Governance Structure of University: The Cornerstone of Modern University System *Gong Yizu*
- Local Issues Awareness and the Localization of Educational Theory *Yu Wei & Qin Yuyou*
- "Comparative Beneficiary": Human Hypothesis of Practical Pedagogy *Yu Qingchen*
- Written Conversation On the Effects and Countermeasures of Financial Crisis to
Higher Education in China *Xu Kuihong [et. al.]*
- Restriction of Preinstalled Objective of Curriculum Reform to Objective
Realization *Shi Ou & Zhang Wenxue*
- Historical Comparison of International Teacher Educational Development
..... *Ruth Hayhoe & Li Jun*
- Comparative Analysis on Chinese International Competitiveness of Vocational
Education *Chen Yan [et. al.]*
- International Comparative Study on the Status and Elements of University Statutes *Ma Luting*
- On Modern Financial Appropriation Institution of Higher Education
..... *Sun Zhijun, Wang Shanmai & Cheng Gang*
- On the Construction of Discipline-Specialty-Industry Chain in Regional
Higher Education *Hu Chidi*
- What Makes Happy and Effective Moral Instruction Possible *Rao Congman*
- Reconstruction of the Autonomy of Moral Subject: Mediation of
Moral Educational Paradigm Reform *Wang Xiaofei*
- Creating Harmonious Academic Environment in University with Generosity
and Tolerance, Learning and Progress Together *Zhang Chunyu*
- World Heritage Education in Elementary and Secondary Schools:
Significance, Contents and Route *Zheng Hongjian*

世界教师教育发展的历史比较^{*}

许美德 李 军

[摘 要] 师范院校的建立是现代国家建设的重要组成部分,并且与大学有着不同的价值理念。法国巴黎高等师范学校和地方师范学校的出现为全世界的师资培养树立了一个全新的模式,其所倡导的教育理念和知识结构与欧洲的传统大学有很大不同。美、日、英诸国为提升教师教育质量也在不断创新教师教育模式。中国创造出了与美、日、英、法不同的教师教育模式,为世界教师教育发展做出了贡献。

[关键词] 教师教育;师范大学;大学理念;教师教育模式

[作者简介] 许美德,加拿大多伦多大学安大略教育研究院教育理论与政策研究系教授;李军,香港教育学院教育研究学院教育政策与行政学系助理教授

一、引言

关于师范大学的定义和角色问题,在中国教育的急剧变革中存在诸多争论。如果我们采纳植根于欧洲历史上对大学的定义,接受大学自治和学术自由的核心价值观,就可能会说“师范大学”这个术语是自相矛盾的。在英语中,对“师范”这个术语的正确理解离不开这个单词的法语辞源。在法语中,它的意思是“确立一种道德标准或规范”。在西方教育史中,这个单词被广泛用来指代建于19世纪以培养教师为目的的师范院校这样的机构,与大学不同。法国的高等师范学校始建于1794年,正值1789年法国大革命之后社会的大动荡时期,当时法国已废止了传统意义上的大学。^[1]随后,在拿破仑统治时期,于1806年以法国的大学帝国机构的形式重建,^[2]而高等师范学校则变成了在新高等教育体系中占主导地位的精英大学校(Grandes Ecoles)。此后,在地方层面也陆续建立了许多师范学校,为小学培养师资。

从某种意义上说,师范院校的建立是现代国家建设的组成部分,并且与大学有着截然不同的价值理念。大学的理念起源于中世纪,在19、20世纪的公立高等教育系统中以不同的形式发展而来。为大众教育系统服务的教师培养是为了教育儿童成为忠诚并贡献于社会的公民,这就需要有一套与传统大学的主流理念有所不同的价值观。下表作出了这样一些比较。^[3]

大学和师范学院的比较

大学	师范学院
理论	实践
专业的知识学科	综合的学习领域
重视知识习得的非主观方式	知识习得的道德引导
相对非人性化的环境	师生关系密切的教育环境
对所有问题/知识探究的自由追求	以行动为主、情境为中心的知识
学术自由和自治	国家控制、专业问责
致力于高深理解和长期变化	对高水准的实践的职业定位

^{*} 本文系作者在东北师范大学2008国际教师教育学术会议上所作主题报告的摘编,东北师范大学外国语学院孙利民翻译。

通过对比可以发现,大学主要的国际视野有别于师范学院基于本国及本地的定位。不仅仅中世纪欧洲的大学是这样,招收来自欧洲不同地域的学生,而且中东、印度和中国传统的学术机构和大学也是这样,例如波斯的荣迪沙帕尔学院,印度的纳兰陀学院,以及中国的太学或者国子监。

顾名思义,师范大学必须面对融合了两种体系的价值观的挑战。这两种价值观根植于不同的历史时期,并且二者截然相反。这也可以被视为创造大学新模式的一个机会。相对于20世纪占主导的大学模式而言,这一模式涵盖面更加宽广,而且有能力接受更大范围的价值观。这也可能是一个重要的突破口,尤其是对东亚国家而言,因为主导西方大学的一些价值观和东亚的学术传统价值观之间是相互对立的。文化冲突奠定了20世纪中国和日本的当代大学在发展过程中关于高等教育政策的某些政治斗争的基础。〔4〕

师范大学的理念有可能把西方和东亚的学术文化融合为一体,从而架起沟通西方和东亚知识方式差异的桥梁。在21世纪,我们真正需要的是更加兼容并包的大学模式。它能够融合并协调位于两端的价值体系,使其成为一种全新的全球化的大学模式。在这个过程中,师范大学应该以其独特的能力担当起领导者的重任。

二、法国的高等师范学校

法国的高等师范学校始建于1794年,旨在培养在法国传播启蒙和革命思想的教师。新政权千方百计要建立一套全国的教育体系,这样,整个法国就可以“像一个共和国那样去学习思考”。〔5〕更为明显的是,国民大会在通过建立这个学校的法令中指出,这个新学校中的教授“将教给学生以教育道德的和塑造年轻共和国国民心灵的艺术,以及公共和个人美德的实践”。〔6〕

第一所高等师范学校是一个平民教育机构,开办后第一年招收了1400名学生。不过,在这所学校中存在的一个差距却使它无法正常运作:文理科的高水平教授和来自为初等教育服务的、学习基本教学方法的学生要求。当时的革命政府还有其他更迫切的事情要做,于是该学校只开办了一两年就关闭了。尽管如此,这种理念塑造了

一种新的致力于教师培养的高等教育模式。

随着拿破仑执掌政权,在法国形成了一个大学的全新概念——大学就是一个高度集权的国家机构,负责指导整个国家的教育系统,从小学到中学再到高等教育。高等师范学校被赋予了一个新的角色,即为精英中学或公立高中培养高级教师。新型的法国大学是国家官僚体制中的一个有机组成部分,无论教授们从教于大学还是中学,他们都有公务员的身份地位。教育的各个方面都由国家统一管理,享受国家财政拨款。初等学校的教师被称做小学教师(instituteurs)而不是教授(professeurs),他们的培养任务由师范学校完成,在全国34个学区内均设有这种地方或省级层面的男女共校的师范学校。

法国高等师范学校保留了一些传统大学的特点,课程重点放在基础文理科上,例如数学、物理学、化学、生物学、历史学、文学、经典语言学,当然也包括了教育学。虽然丧失了大学受学校宪章和法人资格保护的传统自治和学术自由,但是,由于这些高等师范学校属于国家教育部管辖,而不是由任一个管理其他大学校的专门政府部门管辖,意味着它们保存了一种自由的氛围。〔7〕相比之下,在地方各个学区建立的师范学校,却受到当地教育行政部门的严格控制,课程定位于职业而并非一种人文的专业。其重点放在教授基本的阅读和算术上,以及注重在道德行为和共和政体价值观上塑造儿童心智的教师的养成。

从这类学校中可以看到在很多方面与大学的传统相悖的价值观的培养——注重实践而不是理论,注重道德,用导引的方式去获取知识,而不是与此相对的传统大学学科尤其是理科中特有的中性价值观,注重学生和教师之间的密切和培育的关系,而不是那种鼓励教学自由的、非人性化的大学环境。同时,这些学校还有很强的职业责任感。国家掌控和规章被视为是必不可少的,因为人们期望绝大多数的教师服务于新兴的公立学校。

法国形成的师范院校的理念在欧洲其他地方、北美洲甚至像远至日本这样的国家被广泛地效仿。当国家教育体系建立的时候,使得学校需要大量的教师。由于大学在20世纪里仍然保留着精英模式,并且其并不是一直服从于国家的控制和监督,师范院校就基本上承担了教师教育的

大部分责任。另外,教师教育中证书体系的理念得到广泛传播。所以,在基础教育层面上中学教师,尤其是高中教师,必须受过大学教育;初中教师则由师范学院或者教育学院教育培养;学前教育教师和小学教师可以由师范学校培养。师范学校基本上相当于高中教育的水平。

直到20世纪中叶,教师教育才开始成为大学的使命,原因是教师的专业性已经得到提升,人们也意识到教育的重要性。师范学院向大学转变的核心问题在于这两种学校间价值观取向上根深蒂固的差异性。进退两难的问题是,当师范学院升格到大学而具有较高的理论标准和专业化知识时,如何还能够保持切实改善学校和教学的承诺。

历史上,美国在20世纪40年代首先把教师教育全部提升至大学水平,在二战后深受美国教育模式影响的日本也如法效仿。英国直到60年代才开始要求所有教师必须达到全学位水平,而法国到了90年代才开始这种转变。

三、从师范学院到大学过渡的比较:

美国、日本、英国和法国

(一)美国

20世纪中期,美国先于任何一个国家完成对教师普及本科学历的历程。20世纪前半叶,美国各地原有的师范学院或是升格为地方综合性大学或是并入主要的、全国性大学的教育学院。也有一些大学自己成立教育学院,但只作为非学位授予学院而面向那些原本不攻读学位的学生,变成了一位历史学家所说的“学界可怜的养子”^[8]。这可能就是为什么没有一所从师范学校发展而来的地方大学保留“师范”这一称号,甚至连“教育”这个头衔都放弃了。^[9]不过,还是有一些市镇的学校以19世纪的师范学校命名,如伊利诺斯师范和印第安娜师范。

那些发展成为地方性综合大学的师范学校继续由规模较大的教育学院执掌,除了文科和社会科学宽广的本科专业外,还把教师教育作为第一要务。这些地方大学很少有其他传统职业学院,如医学、工程学、法学等,因此,教师教育受到高度重视并成为中心工作。前表右栏所示的一些价值理念曾有助于这些学校形成一种直接为社会担当

职责的精神,即当地社群和身份认同的强烈的意识和富于道德责任的氛围。

对于升格为全国性大学的教育学院的那些师范学校而言,以下两个均与著名哲学家教育家约翰·杜威有关的具有明显美国特色的例子表明了这样做的潜力和失误。20世纪初杜威曾经执教过的、并在那里成立他的第一所实验学校的芝加哥大学,拥有高水平的教育学院,特别是在教育经济学、教育社会学和比较教育学方面水平较高。一段时间里,芝加哥大学比较重视教育实践和当地学校的改善。但是到了80年代,强调基础学科的理论研究的倾向导致教育学院逐渐脱离了芝加哥本地学校的需要和实际,结果芝加哥大学在1996年决定将它关闭,因为它无法为当地的教育提升做出任何积极的贡献。^[10]与之相反的是,杜威在芝加哥大学任教结束后转入的著名的哥伦比亚大学也有一个同样高水平的教育学院,而且成功地保留了一个具有独立名头的“哥伦比亚大学教师学院”。^[11]它在保持高水平的学术研究的同时,也能实实在在持久地帮助纽约州当地的乃至全国的学校提高水准、改善课程和师资标准。

20世纪80年代,来自全国性的知名大学的教育学院院长们成立了霍尔姆斯小组,齐心协力致力于铸造教师教育。他们给传统大学价值观占主导地位的“芝加哥问题”开出的药方是建立专业性的学校网络,为现场服务、行动研究和专业重振提供实践条件。这一策略相当有效,但当主要的综合性大学仍强烈趋于向传统学术价值观靠拢时,却必须时刻保持警觉。^[12]

美国对这个问题的解决方案导致了两类主要院校的出现。一类是本地或者地区性的大学,设有高水平的教育学院并因此对整个学校的精神有相当的影响力。另外一类是全国性大学中设立的教育学院,其中有些是有独立身份的,但多数是普通的教育学院,通过专业的学校网络来保持和发展较强的专业价值观。但是,师范学校或师范学院就永远消失了,因此美国现在没有师范大学。

(二)日本

日本是继美国之后在历史上第二个实施教师必须都是本科毕业生制度的国家。19世纪末和20世纪初,日本已经设立了大量的师范院校来为其现代教育体系培训教师。这些师范院校受到欧

洲模式的影响,尤其是受到法国和德国模式的影响,在高度中央集权体制下为小学和学前教育培养了一大批训练有素的教师。随着二战后被美国的占领,日本深受美国模式以及美国倡导的民主化和分权化的强力影响,高等教育进行了重组,把一些原来的师范学院合并为大学的教育学院,其余的则被发展为侧重教育的县市级大学。

其实,日本采取的是一种开放的教师教育模式,允许各级各类大学,包括公立的和私立的、全国性的和地方性的,为教师的职业发展提供课程——只要能够得到国家教育主管部门的批准就行。但是,对中小学教师的认证权力还是掌握在县市管理部门手中。其从大学毕业生中挑选出最优秀的学生,然后通过竞争性考试决定他们在学校中的岗位。由于教师属于公务员,享受公务员的工资和福利待遇,因而成为极具吸引力的职业。一般说来,每年只有20%合格的高校毕业生能够成功通过考试被聘为教师。虽然日本和美国的院校在教育课程的本质和层次上大体相同,但是教师这一职业在日本比在美国更具有竞争性。

和美国一样,日本主要的全国性大学就这样产生了学术性很强的教育学院,它们培训了大批的中学教师和部分小学教师。日本地方性的公立和私立大学在开设社会科学、文科、新兴学科的同时,也着力把教育作为一个主要领域。这类院校培养了小学和学前教育的大部分教师。早在20世纪60年代初期,有些这样的院校遂改名为“教育大学”。由于仅有一小部分毕业生才能通过竞争顺利当上教师,它们的毕业生也试图在本地社区与教育相关的领域中寻找工作。

20世纪70年代,为了确保有足够的高质量、强烈意愿的人去学校教书,日本教育职员养成审议会发起了一项改革运动,进一步提高了教师的地位和质量。^[13]首先,1974年通过的《确保教育人才法案》要求政府提高教师工资,达到比具有相同资历的公务员工资高出30%~40%的水平,这样,教师这一职业就变得更有竞争性和吸引力了。接下来,分别在新瀉、德岛和兵库三县新成立了三所公立教育大学,开设培养小学教师的本科课程和为在职教师的职业发展提供研究生层次教育的进修机会。日本还为名牌公立大学中以教育为重点的本科生和研究生教育工作确定了很高的

标准。^[14]

日本的开放式教师教育体系涉及主要的综合大学的教育学院,也涉及地方和地区性的教育大学。这些教育大学致力于制定教师职业的高标准,同时能够保留一些师范学校的价值理念,即注重专业实践,密切联系当地社区,为社区发展及成人与继续教育服务等。这些教育大学的教学涵括了所有小学和初中的课程。此外,教育领域被发展为多种服务方式。除了为正规教育服务之外,还服务于一些其他的机构和组织,为它们提供培训、继续教育和成人教育服务。因此,这是一种与主要的综合性大学迥异的模式,在培养教师的同时还为当地和地区的经济做出独特的贡献。

(三)英国从教育学院转轨到教师职业的全学位制度

英国从教育学院转轨到教师职业的全学位制度与美国也有许多相似之处,所不同的是来得比较晚,直到20世纪六七十年代才得以完成。从前的一些为中小学培训教师的教育学院被并入主要大学的教育学院,其他一些则并入学院,为希望毕业后成为教师的学生提供学士学位教育,同时也开设文科、社会科学和各种应用学科的本科课程。在80年代到90年代的普及高等教育运动中,一些这样的学院变成了完全意义上的大学。

伦敦大学的教育学院起到了带头作用。这是因为它在联盟化的伦敦大学中具有独特地位,并因此具有学术自治和在完全意义上的教育大学的地位。它能够为高水平的教育研究制定标准,还能够为面向中小学教师的职前职后培训项目制定标准,主要是在研究生教育层次上面。它的角色有些类似美国哥伦比亚大学教育学院。在学院和新型大学中综合的教育学学士学位更为常见。

教育学术化引发了越来越多的政治关注,同时大家也能够感受到,大学的学科专业与中学教师 and 学校的实际需要越来越脱节。这就导致了政府在20世纪80年代到90年代之间所采取的远比日本和美国激进得多的措施。政府制定了标准,规定专业课程设置必须达到标准,同时还确立了新任教师必须达到的资质能力。英国还成立了一个教师教育资格认证委员会来对这些变化的实施进行监督,并就教师的专业教育向政府提供咨询。1993年,这一机构由教师培训署取代。这个新机构负责资格认证,同时还可以帮助大学和学

院获得用于师资培训的经费。〔15〕

教师培训还是由大学承担,大学所有的相关专业都必须达到教师培训署的专业和实践方面的要求,这样才能获得认证和资助。教师实习和专业进修都必须在中小学中进行,中小学在设计和
管理师资培训方面负有很大的责任。这种做法引起了一些争议,大学和学院非常不以为然。但是,这表明需要某种激进的措施来确保价值观、综合性学习、导师指导和社会责任感的实现,这些都是从前那些师范学院的长处,应该将它们带入大学的教师教育中。

(四)法国

我们已经讨论过法国的教师教育基础了,主要就是创建高等师范学校和一大批地方师范学校。高等师范学校为师范大学树立了模式,而这种模式对当代社会主义国家具有特别的吸引力。〔16〕它是法国现代化过程中在一些重点领域如工程、商业和政治科学等设立的新型大学之一。专科大学校(Grandes Ecoles)的地位要高出一般大学;希望进入大学校的学生必须通过极具竞争性的入学考试(concours),毕业后进入公务员队伍。这些考试可能反映了中国传统的科举考试制度对法国的影响。这种考试制度是由17世纪和18世纪法国的耶稣教会的传道士和法国哲学家们介绍进入法国的。〔17〕

在法国,中小学教师之间的区别曾经非常明显。中学教师和大学教师都被称为“教授”(professeurs),必须达到高等师范学校制定的标准;小学教师和幼儿园教师叫做“教员”(instituteurs),由各地师范学校培养。每个学区都设有这样一所男校和一所女校。大学的许多学院内也设有这样的学校。〔18〕这些地方学校的特点和美英两国的师范学校和教育学院很相似,十分强调道德取向,注重教师教学基本技能的培养。法国的一大特点是在年轻人中注重培养共和的价值观。有意思的是,在欧洲最后一批要求所有教师必须拥有本科学位的工业化国家中,法国竟是其中之一。法国1989年通过的择业法规与英美以及日本都不尽相同。地方师范学校被并入建在每个学区核心的教师养成大学学院。它们与大学相对独立,但是在教师教育方面同大学合作。这种教师养成学院位于学区大城市师范学校校园内,

与先前师范学校的校园在系一级形成网络。现在,所有想要当教师的学生都必须首先在一到两个学科获得大学的资格认证(证书),然后在教师养成学院里完成两年的专业教育,最后以公务员的身份获得教书资格。

第一年集中学习在学校开设的学科知识和从事一些专业研究,为参加竞争性的全国教师资格证书考试(CAPES)做准备。和日本一样,法国所有公立学校的教师都属于公务员,因此,为获取教师职位的竞争十分激烈——即使是资格符合了,录取率也只有报考人数的15%~20%。通过考试的学生进入第二年的学习,学习重点是与专业更加密切的课程,例如教育心理学、教学法、课程开发等,还要在学校进行大量的实习。由于有从前师范学院和当地学校的紧密关系,实习一般进行得比较顺利。现在所有的中小学教师都被称做“教授”,工资标准也一样。

教师养成学院同大学在某些学术任务上密切合作,具有独立法人地位使教师养成学院可以维持同中小学校的密切联系,注重教育实习。它们将师范学校的一些重要的价值观融入了新的框架之内,该新框架要求所有教师都必须达到大学毕业生的学术水平。〔19〕但是,最近的波洛尼亚进程和全球化所带来的压力使得它们放弃了独立法人的地位,并入各学区内的大学。至2007年,对这样转型的结果尚欠全面理解。〔20〕

法国和日本都在维持教师的公务员身份地位,利用非常具有竞争性的考试制度来确保进入这一行业的标准,因而能够确保合格人才的供给。这两个国家似乎都从中国的古代科举考试制度中学到了不少东西,并能够把学到的东西有效地应用于保证学校的教育质量以及教师职业的身份地位。

四、对三种教师教育提升模式的比较

通过历史回顾我们发现,美国、日本、英国和法国教师教育的提升产生了三种不同的模式。下面就集中探讨一下它们各自的长处和不足。

模式1:师范学院并入主要的综合性大学,成为其中的教育学院(美、英、日)。

模式2:师范学院升格为教育大学,或者教育

学院起领导作用并决定学校的精神的地方综合性大学(日、英、美)。

模式3:师范学校并入大学级别的独立学院,并与大学合作培养中小学教师,但是具有独立的法人身份(法)。

模式1的优点是教育学院具有和其他主要学院和学科平等的地位和尊严。然而,它也有一个问题,即倾向于重学术研究,轻教育实践、导师指导和适用于小学的综合学习领域。主要的综合性大学的自治可能会把教育资源挪用到其他学科领域,而政府对师资的供给几乎失控。

模式2的优点是能够明确赋予大学身份的教师教育性质,与专业实践和学校改善有着天然的联系。这种模式能够提供把教师养成当成首要目标的支持环境,并确保教师供给。它还能够提供其他方面的条件,如成人教育、培训教师培训者、终身学习,以及为某种特定职业而提供的教育。这对于知识社会各方面发展而言非常有利,包括企业、政府、法律、医学,以及为老人、新移民或其他人群的社区团体等。不过,在培养高中教师方面,模式2在某些基础学科领域略显不足,如数学、物理学、化学、历史学、地理学、语言学和文学学科。为此,该模式有赖于主要的综合性大学提供的毕业生。在东亚地区,模式2的名字是教育大学,这是一种新型的大学,可以向社会提供重要的知识和人才。

模式3的优点在于,本科和研究生阶段的教育得到了平等对待,有了自己的尊严。它同大学里其他主要学科和学院是分开的,但地位却是平等的。这种模式鼓励注重教育学以及同教育学相关的各种学科,如心理学、哲学、社会学等,但是对于作为学校课程主旨的学科领域却注重不够。正因如此,这种模式对大学的依赖性比较大。它有利于高层次的教育研究,无论是理论上的还是实践上的,并有可能保证教师的稳定供给。

五、中国教师教育的发展

当代中国的教师教育发展经历了一系列反映了来自日本和西方的各种教师教育模式影响的模式,并产生了好几种早期的形式,有些是独立的,如张之洞于1902年创建的湖北师范学校,还有张

謇于同年创建的私立通州师范学校。其他一些从属于新成立的现代高等教育机构,如成立于1897年的上海南洋公立大学师范院,以及成立于1898年的京师大学堂(后北京大学)师范馆。1904年的癸卯学制规定,每个地区都必须开设一所初级师范学校培养小学教师,每个省份都必须成立一所高级师范学校培养中学教师。^[21]这样,中国就有了国家的师范学校体系,很像法国模式。

1911年辛亥革命后,欧洲的模式对中国的影响变得更为直接了。时任教育部长蔡元培本人就是从法国和德国留学归国的。1912年和1913年的壬子癸丑学制要求建立省级师范学校来培养小学教师,更高级别的师范学院来培养中学教师。^[22]这些院校中有两所最为著名,分别是北京高等师范学校和南京高等师范学校。1908年,北京还成立了一所女子师范学校,到了1919年,该女子师范学校升格为高等师范学校。这所学校里的大多数教师曾经留学日本。现代汉语中的“师范”一词就是从日本引进的。到了1916年,中国立法设立了现代小学教师资格认定制度。^[23]如同欧洲和北美一样,师范学校是首批向女性开放的公共高等教育机构,并开启了一种迥异于正在蓬勃发展的大学的教育体制。

1919年到1921年间,著名学者杜威在中国访学,在美国的中国留学生也开始回流,中国的教师教育受到了美国模式的强烈影响。根据1922年通过的壬戌学制,许多专科学院被升格为大学,主要是综合性大学的模式。^[24]北京高等师范学校和北京女子师范学校于1922年和1924年分别被升格为师范大学,二者又于1931年合并成一所师范大学。与此不同的是,南京高等师范学校被合并组成东南大学。与此同时,许多培养小学教师的师范学校也纷纷并入综合性普通中学里面。在这一体制下,教师教育丧失了原有的特殊地位。

北京的情况特殊,因为北京师范大学设法保全了其独特的地位,即使在抗战时期也是如此。战争中,北京师范大学迁往兰州,后来迁回北京。但是,由于南京和重庆曾为当时的首都,所以北京师范大学在民国高等教育体系中的地位并不高。20世纪30年代到40年代,国民党政府曾努力恢复一些较低层次师范院校的独特身份和角色,但是,由于经济和政治方面的原因,再加上战争的破

坏,这些努力收效甚微。所以,国民党政府时代,受到的是欧美的混合影响,尤以美国的影响为甚。

到了1949年以后,师范大学在中国的地位才得以显著提高,并在中国的高等教育系统中发挥了主导性的作用。苏联的高等教育模式深受欧洲,尤其是法国模式的影响,它又转而对中国发挥作用。新中国成立后第一次全国师范教育大会于1951年8月召开。会议决定各个地区都要成立师范学校,以培养小学和幼儿园教师。^[25]每个省大约辖有十个地区,这样就构成了一个相当庞大的地方教师教育体系。1952年,教育部颁发了关于高等师范学校的新规定,要求在全国的高等教育体系中建立独立的教师教育系统,负责各个层次的教师培养。到1953年,中国共有31所独立的师范学院和大学,包括6所全国性的师范大学。^[26]综合性大学曾有的教育系科都被并入新成立的师范大学,教师教育在四个层次上独立运作:全国性的师范大学、省属师范大学、2~3年制的短期师范专科学校,以及地区的相当于高中层次的师范学校。小学和幼儿园教师由师范学校负责培养,部分小学教师和大多数的初中教师由省属师范学院或大学培养,高中教师由省属和全国性的师范大学培养。此外,省和省级以下地区还成立了负责教师在职进修的教育学院,为那些已经走上教学岗位的教师提供进修机会。这是一个条块分割的体系。但是,它有利于国家和省制定教师培养计划来确保师资供给,也有利于在全国范围内控制师资培养的所有内容,如培养教师对学生进行社会主义的新价值观教育,鼓励学生树立民族意识。从中可以清楚地看出,这同拿破仑时代的法国师范学校的使命十分相似,也很类似于苏联的教育学院和师范大学体制。

这种体制看上去井然有序而合理,但是却出现了一些通常被忽视的非常规现象。例如,1956年,浙江把省师范学院改为一所地方性的综合性大学——杭州大学。杭州大学在发挥综合性大学作用的同时,保持了很强的教师教育特色。从全国层面上说,1952年位于东南部的厦门大学教育系被并入福建师范大学,但是,厦门大学拒绝把所有的教育学教授随同教育系科并入福建师范大学,借此保留一批教育专家培养毕业后希望当中学教师的文理科专业学生。

这些异例显示了地方独立性。除此之外,教师教育还经常遭受重大政治运动的干扰,例如“文化大革命”。但是,1977年“文化大革命”结束时,教师教育成为国家的头等大事之一。一开始就恢复了20世纪50年代那种深受苏联影响的体制。到了1985年,国家下发文件明确指出,教师教育必须成为中国教育发展的重中之重。^[27]同时,国家决定每年的9月10日为教师节,显示对教师职业的尊重。但是,重大的教师教育体系改革发生在90年代。

讨论20世纪90年代的教师教育体系改革之前,让我们先回顾一下领导全国教师教育发展的六所全国性师范大学的特点。这些学校在教师教育体系中居于领先的地位。从某种意义上讲,它们也是综合性大学,因为它们和国家重点综合性大学一样设立涵盖所有基础理科和文科的院系,只是增加了教育系和美术系。这种模式和法国的高等师范学校模式非常相像。这些师范大学毕业的教师往往是某个学科方面的专门人才,在高中或大学讲授该学科的课程。这实际上是19世纪的高等教育模式,注重知识的学科理论地位,支持教师养成的等级制度。其中,高中教师拥有较高的地位和资格,幼儿园教师则相反。事实上,1952年的全盘苏联模式导致了19世纪欧洲模式在中国教育领域的“冻结时代”。

20世纪90年代的教师教育体系改革给中国的教师教育带来了巨大的变化。人们的注意力由数量转向了质量。同时人们也意识到,苏联模式已无法充分满足全国性的、来自基础教育的需求。苏联的体制将教师的职前和职后教育分开,无异于浪费资源。另外,那种从师范学校到师范大学分四层教育的僵化体制再也不能适应对所有层次优秀教师的需求了。1993年,《中华人民共和国教师法》得以通过。该法规定了教师的法定权利和义务,要求在全国施行教师资格认证制度。^[28]1995年又颁布了《教师资格条例》,要求希望成为教师的候选人至少要获得七种被承认的资格证书中的一种。^[29]1996年,国家教委又下发政策性文件,进行更深层次的改革。文件指出,师范院校是教师教育的主体,但综合性大学也可以从事教师教育。^[30]

这样一来,中国封闭式、独立性的教师教育体

系就变成了一个开放系统。师范院校仍然主要培养师资,但是在重点综合性大学中出现了教育学院,比如北京大学在其高等教育研究所的基础上成立了教育学院,浙江大学则得益于同杭州大学的合并。这样,中国教师教育的市场就开放了,重点综合性大学中的一些优秀学生也受到吸引,希望毕业后成为教师。与此同时,教师职前和职后教育机构纷纷合并,一些教育学院也并入了师范大学。此外,传统上分层次从事师资培养的师范大学、师范专科学校和师范学校也纷纷升格,越来越多的师范学校并入师范学院和师范大学,或者干脆被关闭了。所有的小学教师都必须至少拥有2~3年的专科教育资格,大多数城市小学教师还被要求拥有本科学位。许多大学,包括师范大学和综合性大学在内,都在开办教育硕士教育,2003年招收的在职学员人数多达20 000名。[31]重点师范大学还开设基于互联网的全国性的教师培训远程教育课程。

在20世纪90年代,考虑到全国性师范大学宽泛的学科设置和在高等教育系统中的特有位置,中国展开了关于是否应该保留它们的历史身份还是朝着综合性大学转向的热烈争论。最后的决定是,鉴于它们在设立教师标准方面具有特殊责任及给予教师职业一个举国认同的地位,它们不能随大流被合并掉。反之,必须保持师范大学的独特地位。中国领导人认为:“振兴中华的最大希望在于教育,振兴教育的最大希望在于教师”。[32]结果,原有的六所国家级师范大学中的五所避免了大的院校合并,只是收编了一些较小的教师教育机构,从而扩大了它们培训各个层次学校教师的责任。唯一的例外是西南大学,它合并了西南师范大学和西南农业大学,但仍把教师教育工作作为核心之一。其余五所师范大学坚持来自建于1795年的法国高等师范学校的教育精神。它们具有独特的使命和机遇把教育作为工作的重心。由于历史原因,这些大学中还保有发展良好的基础科学和人文科学学科,这些是较低层次的师范院校所不具备的。这些师范大学的使命就是促使教师教育变成一个整合的综合领域。

有趣的是,21世纪中国的教师教育同上述几种模式无一相仿。在20世纪50年代的改革中,中国接受了源自19世纪法国高等师范学校的师

范大学模式。师范大学吸取了主要的综合性大学的优点,但把工作重点放在教育领域。这个特点是西方综合性大学所没有的。近年来,中国的师范大学拓宽了学科领域,并把教育从培养中学和大学教师的范围扩大到广泛的教育研究,从学前教育 and 特殊教育到小学、中学教育和成人教育,从教育行政管理到公共管理和人力资源管理等。

这样,中国就创造出我们应该称之为模式4的教育模式。这种模式综合了前面提到的几种模式的特点,通过国家级和省级的师范大学来培养教师。这也是一种开放式的体系,因为主要的综合性大学也成立教育学院,为教师教育做出贡献。

参考文献:

- [1] R. J. Smith, *The Ecole Normale Supérieure and the Third Republic* [M]. Albany: State University of New York, 1982.
- [2] H. C. Barnard, *Education and the French Revolution* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- [3] R. Hayhoe, *Teacher Education and the University: A Comparative Analysis with Implications for Hong Kong* [J]. *Teaching Education*, Vol. 13, No. 1, 2002.
- [4] R. Hayhoe, *China's Universities 1895—1995: A Century of Cultural Conflict* [M]. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 1999.
- [5][6][7] R. J. Smith, *The Ecole Normale Supérieure and the Third Republic* [M]. Albany: State University of New York, 1982, 6, 7, 9.
- [8] C. J. Lucas, *Teacher Education in America: Reform Agendas for the Twenty-First Century* [M]. New York: St. Martin's Press, 1997. 39.
- [9] C. A. Ogren, *The American State Normal School: An Instrument of Great Good* [M]. New York: Palgrave MacMillan, 2005.
- [10] P. Altbach, *Issues in the Development of Education for Teaching: Hong Kong in International Perspective* [J]. *Comparative Education Bulletin*, 1, (Comparative Education Society of Hong Kong), 1998.
- [11] J. M. Pangburn, *The Evolution of the American Teachers College* [M]. New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1932. 25—26.
- [12] The Holmes Group, *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group* [M]. East Lansing, Michigan, 1986; *Tomorrow's Schools of Education: A Report of the Holmes Group* [M]. East Lansing, Michigan, 1995.
- [13] N. K. Shimihara, *Teacher Education Reform in Japan: Ideological and Control Issues* [A]. Nobuo K. Shimihara and Ivan

Z. Holowinsky. *Teacher Education in Industrialized Nations: Issues in Changing Social Contexts* [C]. New York and London: Garland Publishing Inc. 1995. 169—179.

[14] Government of Japan. Monbusho: Ministry of Education, Science and Culture [Z]. Tokyo: Government of Japan, 1995. 32.

[15] M. Maguire & S. J. Ball. *Teacher Education and Education Policy in England* [A]. Nobuo K. Shimihara & Ivan Z. Holowinsky. *Teacher Education in Industrialized Nations: Issues in Changing Social Contexts* [C]. New York and London: Garland Publishing Inc. 1995. 246—249.

[16][18] H. Judge, etc. *The University and the Teachers: France, the United States, England* [M]. Oxfordshire: Triangle Books. 1994. 47—54, 55—63.

[17] S. Y. Teng. Chinese Influence on the Western Examination System [J]. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 1942, (4).

[19] E. Brisard & K. Hall. Tradition and Progress in Initial Teacher Education in France Since the 1990s [J]. *Journal of Education for Teaching*, 2001, (2); R. Foster. Becoming a Secondary Teacher in France: A Trainee Perspective on Recent Developments in Initial Teacher Training [J]. *Educational Studies*, 2000, (1).

[20] G. Geoffrey. L'Integration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres au sein des Universitaires [EB/OL].

www.iufm.fr.

[21] 陈景磐. 中国近代教育史 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1979. 183.

[22] 陈学洵. 中国近代教育大事记 [Z]. 上海: 上海教育出版社, 1981. 278.

[23][24] 孙邦正. 六十年来来的中国教育 [M]. 台北: 正中书局, 1971. 531—533, 359.

[25] 王炳照. 中国师资培养与师范教育 [J]. *高等教育研究*, 1997, (6).

[26] 中央教育科学研究所. 中华人民共和国教育大事记 (1949—1982) [Z]. 北京: 教育科学出版社, 1984. 90—91.

[27] 中共中央关于教育体制改革的决定 [EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info3318.htm>.

[28] 中国教育改革和发展纲要 [EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info3334.htm>.

[29] 国务院. 教师资格条例 [EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info5919.htm>.

[30] 国家教育委员会. 师范教育改革的若干意见 [EB/OL]. <http://library.jgsu.edu.cn/jygl/gh01/SFJYGLFLFG/1019.htm>.

[31] 冯华. 怎样报考教育硕士? [J]. *中国教育报*, 2003-9-25.

[32] R. A. Ashmore & Z. Cao. *Teacher Education in the People's Republic of China* [M]. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1997. 70.

Historical Comparison of International Teacher Educational Development

Ruth Hayhoe & Li Jun

Abstract: The establishment of normal colleges and universities is an important component of building a modern country, which possesses different value ethos with the universities. The emergence of the Ecole Normal Supérieure in Paris and the local normal schools has set a new model for teacher education around the world and promoted values and knowledge patterns promoted by them quite distinctive from those of the traditional European university. In order to improve the quality of teacher education, the models of teacher education in the U. S., Japan, U. K., etc., are being continually innovated. China has created the teacher education model different with the U. S., Japan, U. K. and France, which is a contribution to the development of international teacher education.

Key words: teacher education, normal university, the idea of a university, teacher education model

Authors: Ruth Hayhoe, professor of the Ontario Institute for Studies in Education, the University of Toronto, Canada; Li Jun, assistant professor of the Faculty of Educational Studies, the Hong Kong Institute of Education

[责任编辑: 宗秋荣]