

不同国家小学全科教学或学科分工教学的时代成因分析*

王 强

(杭州师范大学 经亨颐教育学院, 浙江 杭州 311121)

〔摘 要〕 本研究分析了不同国家小学全科教学或学科分工教学的时代成因, 有三点发现。第一, 无论是政府介入较早的德国, 还是自由探索新教育的英国, 抑或采用全科正教员教学的日本, 其小学都主要选择全科教学, 实施儿童综合教育。第二, 苏联在中学阶段注重知识性教育, 在小学阶段亦采取以全科教学为主的形式来推进儿童综合教育。第三, 我国在民国时期曾尝试推行小学全科教学, 但因师资水平参差不齐而呈现小学全科教学与分科教学并存的局面; 新中国成立以来, 缘于不同时期小学教育的特定发展任务, 我国小学阶段逐步发展形成以学科分工为主的教学模式。新时代, 小学阶段不应再局限于单一的学科教学, 而是要基于儿童的可持续发展、全面发展, 进行跨学科综合教育。

〔关 键 词〕 小学教师; 全科教学; 学科分工教学

〔中图分类号〕 G629 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2023)01-0056-06

小学阶段宜采用全科教学还是学科分工教学? 对于这个问题的理解, 学界存在分歧。一种观点认为, 小学全科教师 (generalist) 就是历史上的私塾先生、单级教授、复式教学教师, 并认为全科教学是应对师资或生源不足的权宜之计, 而非对卓越教育之追求; 同时也坚信教师术业有专攻, 多位教师开展学科分工教学的效果会更好。而另一种观点则认为, 世界多数国家或地区的小学至今依然以全科教学为主, 表明这种模式更有利于教师全面了解学生并且促进学生综合发展^[1]。面对分歧, 我们有必要从教育发展史的角度来分析为什么世界上绝大多数国家或地区的小学以全科教学为主, 而我国以学科分工教学为主。

一、欧美先发国家实施小学全科教学以适应时代变化对国民儿童综合教育的需要

欧美先发国家近代小学教育发展的早期, 尽管存在以德国为代表的政府介入式及以英国为代表的社会力量自由探索式两种模式, 但它们均把小学教育区别于中学教育, 都未走小学学科分工教学之路。欧美先发国家普遍认为中学教育要对接未来学术或职业发展, 更强调学科体系性 (学术性) 或专业性 (职

业性), 因此更需学科分工教学。然而, 小学教育则是近代化以来社会或政府介入儿童问题治理的主要渠道。在 19 世纪工业化早期, 小学教育是保障城市贫困儿童及工厂童工时间不被过度侵占的途径。在不同时期、不同欧美先发国家以及不同国民教育理念的指导下, 传统读写算教育、宗教教育及儿童天性 (或潜能) 教育, 会以不同比重综合在一起来充实小学。

一方面, 在德国, 传统四年制小学以读写算教育与宗教教育为抓手, 同时也开展了国民性教育及儿童天性 (或潜能) 教育。由于德国部分地区较早推行政府强迫式初等教育, 并由政府与教会合力推进, 因而德国的初等教育较早在至少三个方面形成了便于延续全科教学传统的结构。

第一, 德国于 1885 年实施免费义务教育, 初等小学的入学率及识字率领先于欧美其他国家^[2]。然而, 依据当时社会发展, 针对广大平民子女的读写算教育、宗教教育及国民性教育, 不仅内容简单而且年限未延长, 而读写算教育之外的学科体系性教育及新兴的课程教育则是在初等小学之后的高等小学或中学实施的, 因此初等小学教师就不需要选择学科

*〔基金项目〕2017 年度国家社科基金课题“城镇化进程中师资及生源流动均衡的制度研究”(项目编号: 17BSH068)。

〔作者简介〕王强(1978-), 男, 山西洪洞人, 杭州师范大学教授, 博士生导师, 主要从事教师与课程发展研究。

分工教学。

第二,在政府较早介入且与教会合力推进的背景下,这种以读写算教育为抓手的国民儿童综合教育,较早就成为初等小学教育的主基调,与具有分层功能的高等小学教育和中学教育有明显不同。尽管后来也受平民子女教育年限延长及自由派倡导新增课程的影响,但德国未将四年学制放宽到五年或六年,也未因新增课程而增加专门教师。这是因为德国把促进学生学术和职业发展的任务安排在国民高级学校、中间学校及完全中学,在小学阶段未安排学科体系性教育,也就没有采用学科分工教学。

第三,在德国初等小学教育主基调的形成期,德国工业化、城市化尚未完成,人口集中度还不够高,1871年德国统一时的城市人口仅占32.5%^[3]。在当时的居住及交通条件下,拥有多个平行班的小学很少。之后,随着城市化的发展及政府的推动,虽然城市里出现了便于平行班学科分工教学的多班小学,但它们一直不被当作四年制初等小学的主流。

同时,在费希特及洪堡等人文领袖的教育思想的影响下,尤其是受到裴斯泰洛奇自然直接教育思想的影响,人们对小学教师的印象有了很大改观。裴斯泰洛奇对平民儿童进行全科全面教育,这样的做法深入人心,后来也作为德国小学的传统特色,被后世所传承。

而另一方面,在英国,政府介入公共教育相对晚且当时兴起自由拓展新教育之风,其小学学制被放宽到六年。但学制的延长并未促使其小学走上学科体系性教育或职业性教育之路,反而使得其小学注重儿童自由发展和综合教育。因此,这样的小学更适合全科教学。英国早期靠海洋贸易起家,城市人口比重更高且自由探索之风更盛。19世纪早期,其社会力量开始探索多种办学形式,但平民小学的学制不规范且多数较短,课程以读写算内容为主;师资短缺,教师主要开展全科教学。随着产业升级及人口年龄中位数的提高,到19世纪后期,英国青少年占比及工厂简单劳动人口占比均有所下降,相应地,童工年龄底线及平民子弟受教育年限不断提高。在此背景下,英国出现了自由探索新教育及政府推进国民教育的趋势。在“双趋势”的作用下,20世纪以来“儿童”不断被重视,儿童权益被立法加以保障,自由探索新兴课程之风开始兴起,小学教育的学制被放宽到六年。在英国,学科体系性(学术性)教育或专业性(职业性)教育则是在中学开展的,小学全科

教学更能适应变化着的国民儿童综合教育。

英国的工业化始于18世纪末19世纪初,早于欧洲其他国家。19世纪,英国城市人口急剧增长,严重的贫困儿童问题及童工问题倒逼其社会力量肩负重任。另外,18—19世纪非国教派复兴及与国教派争夺信徒^[4]促使英国教派积极兴办教育。英国未像德国那样由政府介入,而是由非国教派教会、国教派教会、慈善组织等竞争办学,以低成本为广大平民儿童和成年文盲提供参差不齐的最基本的教育。新办的学校主要有主日学校(sunday schools)、夜校(night schools)、主妇学校(dame schools)、导生制学校(monitorial schools)、贫儿学校(ragged schools)等,它们共同构成了现代小学的雏形。当时,英国小学教育具有调和多重价值诉求的作用,如减少童工工作时间、扶助平民子女及救济贫儿孤儿等。英国社会对政府介入教育可能导致政府主导价值压制其他价值感到担忧。19世纪上半叶,当欧美其他国家或地区兴起学习普鲁士的国民教育之风时,英国国内有关组织曾对政府介入模式产生过激烈争论。尤其在1843年,当英国下议院的《工厂法》(*Factories Act*) (涉及童工及儿童强制教育)悬而未决之际,新闻界发传单,将普鲁士教育计划视作对专横权力的默许及为奴役人类意志服务的教育^[5]。

到19世纪末,英国机械化程度大为提高,对童工的需求减少,对技能型工人的需求增加。1902年的《巴尔福法案》(*Balfour Act*)提出,建立地方教育当局(Local Education Authorities)以取代学校委员会,由此开始,政府正式介入公共教育。原针对平民子弟的初等学校高年级教育与针对少数人的中等教育开始整合,小学与中学不再有阶层差别,而只有阶段区别。英国国民教育年限不断延长,以国民儿童综合教育为主基调的小学的学制被放宽到六年^[6]。1944年的《巴特勒法案》(*Butler Act*)颁布后,随着中学教育的逐渐普及,小学教育与中学教育的区别被进一步明确。

近年来,虽然英国给小学全科教师配备了助教,并呼吁每所小学配备一定数量的学科专任教师,但这些改革并不是要使现有的全科教学转向学科分工教学,而是要在新自由主义(neoliberalism)影响下将保持传统与营造多元服务相结合,即将保持小学全科教学传统与培养多元化教师相结合。

综上所述,德国和英国小学教育建设的重点不是学科体系性教育,而是适应时代的国民儿童综合

教育,采取的是更适合国民儿童综合教育的全科教学。19—20 世纪,欧美其他先发国家(如美国与法国)的政府介入公共教育均晚于德国而近于英国,其小学教育的学制也大都逐渐被放宽到五年或六年,形成了以读写算教育为基础,兼顾宗教教育、国民性教育、儿童天性(或潜能)教育的国民儿童综合教育。之后,他们的小学教育改革主要表现在延长国民小学教育年限,降低班额以便全科教师能更多关注到每个儿童,丰富儿童课程或活动以强调儿童综合发展等方面。

二、日本借鉴欧美经验,在小学采用全科正教员教学

相对于德国及英国来说,日本作为后期工业国家,其工业化、城市化程度较低。在小学教育教学的模式上,日本借鉴了欧美全科教学的做法。在小型国民小学开展以读写算为抓手的国民儿童综合教育,这正好符合当时日本产业发展及现代社会进步的需要。无论借鉴欧美,还是保持传统,全科正教员教学在日本都是正规做法,而后一直被保留。

日本传统上有类似中国私塾或英国教会学校的寺子屋(即寺庙办的平民学校)。日本小学教育在起步时很大程度上依然依赖于传统师资与校舍。作为亚洲国家,日本在借鉴欧美小学教育教学的模式时,没有深入参与“政府介入式还是社会力量自由竞相办学式”的论战,而是将德国政府介入式国民教育进一步发展以尊王重教的教育。与此同时,日本学习英美儿童综合教育模式,快速普及国民小学教育并延长教育年限到六年。为了赶超欧美国家,日本用了很短时间就度过了扫盲扶平阶段,进入国民教育普及阶段后,又进一步延长了义务教育年限。1875 年,入学儿童中有 81.9% 的儿童仅就读一年,到 1877 年这一比例下降为 79.6%。1879 年,明治政府颁布的《教育令》中,有 6 至 14 岁儿童至少要接受 16 个月的普通教育的灵活自由规定,但这些规定很快又被废止。1900 年,《改正小学校令》提出,废除三年制简易小学,全部实施四年免费义务教育。1907 年,《再次改正小学校令》提出,一律废除私立小学,并把寻常小学的修业年限延长为六年。1902 年,日本寻常小学的入学率已达到 91.6%;1907 年,义务教育的年限开始延长为六年;1917 年,入学率达到 98.73%^[7]。日本不仅有受过国家师范教育的正规教员,还有极强的乡村动员力吸纳民间力量充当师资,如原寺子屋的师匠及幕府时代的知识分子(旧士族、

神官、僧侣等)充任寻常小学教师。针对学校广布乡野的特点,日本自 1888 年起大力推行单级教学制,这更进一步加速了小学教育的普及。日本小学教师待遇从高到低依次为全科正教员、专科正教员及辅助全科正教员的副教员。随着师范教育及小学教育的发展,日本全科正教员的占比不断提高。1900 年,每所小学平均在校生 143.8 人、教员 3.46 人、全科正教员 1.85 人,1907 年,每所小学平均在校生增长到 194.1 人、教员 4.5 人、全科正教员 2.8 人^[8]。

三、苏联在中学阶段注重知识性教育,在小学阶段采用以全科教学为主的形式推进儿童综合教育

作为后起工业国家,苏联一度强调知识性教育,但并非每个阶段都如此。苏俄及苏联各阶段的小学都以全科教学为主。

首先,苏俄及早期苏联,与西方一直保持着教育思想的交流,尤其杜威教育思想曾一度被推崇,模糊学科界限的单元教学盛行。杜威也于 1928 年访苏,曾与克鲁普斯卡娅(列宁夫人)等教育家交流。杜威在其《苏俄印象记》中提出:“对于俄罗斯教育家,设计教学法是一种手段,通过这种手段实现某种综合的或是统一的整体目标,其价值标准是它对社会有益劳动的贡献。”^[9]克鲁普斯卡娅在《国民教育和民主主义》中介绍卢梭、裴斯泰洛齐等西方教育家思想,批评“读书学校”对学生个性进行了多方面摧残;倡导借鉴美国与德国的经验,发展国民初等教育与技术教育相结合的“劳动学校”(arbeitschule),进行综合技术教育^[10]。当时,苏联儿童学学者对儿童个性差异的研究也得到了支持^[11]。

其次,相比于英国及德国,苏联的工业化、城市化水平偏低,城市人口在 1917 年占 17%,之后几年反而下降,到 1926 年又回升到 18%^[12]。为加快从农业国转型成为工业国,1928 年苏联开始优先发展重工业,但主要靠计划发展的重工业来吸纳城市就业人口很有限,1939 年城市人口也才达到 31.5%^[13]。在这一背景下,杜威教育思想在苏联从热转冷再到被批判,并非仅仅因为杜威个人于 1937 年被卷入托洛茨基相关政治议题。早在 1931 年,联共(布)中央的《关于小学和中学的决定》就批评普通知识教育存在不足,综合技术教育被曲解,教师作用被轻视,设计教学法被斥责为“学校消亡论”^[14]。同时,克鲁普斯卡娅影响式微,布隆斯基等人的儿童学被斥责为阻碍集体主义改造及扼杀工农子弟教育的反动学说^[15]。在当时的政治方向、经济社会人口结构及注

重知识性教育思想的影响下,小学更强调读写算基本知识教育,而非学科体系性教育。

随着重工业持续优先发展,二战后苏联开始加速发展中学教育,使之能够满足经济社会发展的需要。苏联注重知识性教育,主要表现为中学对学科体系性教育的强调;而本就不强调学科体系性教育的小学,在延续读写算教育的同时,又重新贯彻20世纪二三十年代注重儿童综合教育的思路。这样的小学更适合全科教学。不仅如此,科目也变得更加综合,如自然、历史及地理在一、二年级被融入语文学科,到三年级才独立设科。1945年后,又改为从四年级开始才独立设科教学,一、二、三年级均为综合教学^[16]。

最后,苏联工业化、城市化持续推进,到20世纪50年代末城市人口已达到了52%^[17]。此时,苏联又开始批判过于注重知识性教育、脱离生产劳动的教育路线。1958年,《关于加强学校同生活的联系和进一步发展苏联国民教育制度的法律》将义务教育由七年延长到八年,提出基础知识教学、综合技术教学、劳动教育及公益劳动四结合^[18]。由于教育路线的转向及社会人口结构的变化,与国民经济社会最直接相关的中学教育开始强调学科与综合技术相结合,小学教育更加注重儿童综合发展。

四、我国小学教师学科分工教学趋势的逐步形成及新时代反思

我国在19世纪虽有兴办新学之风,但直到清末民初现代小学教育才有所发展。民国时期,学校不但要完成“扫盲扶平”任务,还要尝试新教育改革。由此,先发国家的历时性任务在我国共时性地出现了。

但当时中国举办国民教育的社会组织的发展却远不及19世纪上半叶的英国的教派与慈善机构及后来日本的社会组织。政府更迭、战事不断,政府推进小学教育的力度与持续性也不足。清末民初,政府借鉴欧美和日本经验,规定小学教师全科教授为正规做法。如1903年的《奏定小学堂章程》就将教员分为全科型正教员及助理型副教员^[19],主副结合以便尽快培养合格师资及后备师资。1916年《国民学校令》更进一步“将教师分为任教国民学校全部教员的正教员、专科教员及助教员三类,并规定小学采取正教员全科教学为主的方式;因特别情事,正教员不能担任手工、图画、唱歌、体操、裁缝之一科目或数科目者,由专任其中一科或数科的专科教员教授”^[20]。从近代国民小学教育制度开始,全科正教

员教学就不是简陋学校的权宜之计,而恰恰是从先发国家模仿来的正规做法;反而动员社会人员以专科教员或助教员甚至代教身份顶岗教学才是权宜之计。1917年出台的《小学教员俸给规程》规定,正教员的各级工资显著高于同级专科教员的50%~150%。同年出台的《施行检定小学教员办法》及1934年的《小学教员检定暂行规程》规定,正教员检定标准也高于专科教员^[21]。但当时不同地区生源规模与师资水平差距较大,政府并未整齐划一地全部采取全科教学的方式。1935年,国民小学总数是291452所,其中有私塾85291所(已改良私塾占36.77%,未改良私塾占63.23%)^[22]。除了改良私塾,还办短期小学、简易小学、普通小学,甚至采取上下午二部制教学,以及在穷乡僻壤、交通不便区域试行联合办学或送教上门的巡回教学^[23]。当时由于师资水平参差不齐,呈现出全科正教员、专科教员、助教员、私塾先生并存的景象。有条件的学校以全科正教员教学为主,而有些学校需要全科正教员与专科教员相互融通。

既然先发国家的小学并未转向学科体系性教育,而是通过全科教学进行儿童综合教育,并且我国民国时期也主要以全科教学为正规做法,那么为何发展到今天我国却以学科分工教学为主呢?一种可能的回答是,新中国成立初期我们学习苏联强调知识性教育,小学倾向于由不同学科(至少语数两科)教师分工教学,这一做法一直延续至今。然而,历史演进是复杂的,片面强调某个历史阶段某种思想的决定性影响而忽视社会结构演进,是不可行的。

新中国成立初期,城市人口比例很低,广大农村地区小学以全科教学为主,小学教师学科分工教学虽然在部分城市小学有所出现,但数量并不多。小学学科分工教学是在后来的发展中逐渐成为主流的,而非20世纪50年代学习苏联时就成了主流。

一是,学习苏联并非仅学习其20世纪50年代初的教育思路及教育批判,而是对苏联早期、斯大林时期及后斯大林时期的教育思路与教育批判进行共时性学习,因而这种学习具有一体多面性。如当时我国的小学教学不仅受苏联凯洛夫的《教育学》影响很大,而且也引入了一大批苏联其他时期教育家如上文提到的克鲁普斯卡娅等人的思想。在实践中具体表现为,尽管借鉴当时苏联教科书的编制思路,大大强化了教科书的作用,凯洛夫五步教学法的推广还使得教师主导作用进一步凸显,强调对教学过程

严苛管控,但后来“教育与生产劳动脱离”又成为五六十年代批判凯洛夫教育学的重要理由^[24]。另外,尽管新中国成立初期我们对杜威教育思想及设计教学法的批判受到了苏联 20 世纪 30 年代批判杜威主义思潮的影响,但民国时期受杜威思想影响的陶行知等人在国统区的教育改革与中共苏区、抗日根据地及解放区的教育改革有相通之处。当时,小学教育实践虽以读写算基本教育为主及为中学学科体系性教育做准备,但却是奔着改造乡村社会而去的。20 世纪 50 年代的小学教育虽批判设计教学法脱离,走向过分注重读写算技能之路,但也强调要与生产生活相结合。

二是,新中国成立初期虽受苏联优先发展城市重工业的思路影响,但农村根据地传统深厚,“两条腿走路”的思路影响更为深远,在学校发展上往往更灵活。因大力倡导社会力量办小学,与 1949 年相比,1952 年的小学数量增长了 51.9%,学生数增长了 109.5%,民办小学占比一度达到 22.9%。1952 年,民办小学遭到整顿,占比降到 2.9%~7.8%;1957 年全国小学数量比 1952 年仅增长了 3.8%,学生数增长了 25.8%^[25]。1958 年,提倡“两条腿走路”的方针,国家办学与工矿、企业、农业合作社办学并举,1958 年与 1957 年相比,小学数量增长了 41.9%,学生数增长了 34.4%,民办小学比重提高到 25.3%^[26]。与此同时,小学学龄儿童入学率快速提高,1952 年为 49.2%,1957 年为 61.7%,1958 年为 80.3%,但之后三年却持续降低,到 1962 年为 56.1%^[27]。1962 年在反思民办小学快速发展中出现的质量问题时,虽提出小学以公办为主,但在实践中一直采取“两条腿走路”的方针及全日制与半工(耕)半读制学校并行发展的“两种教育制度”。1965 年,民办小学的比例达 40.9%,已入学学龄儿童数量(9 829.1 万)及入学率(84.7%)均超过 1958 年的水平。小学数量更在 1965 年达到有史以来最高数 168.19 万所,而 1949 年仅 34.68 万所、1958 年为 77.68 万所、1964 年为 106.6 万所^[28]。多种类型小学并存,才使得我国在当时农村人口比例较高及经济条件有限的情况下依然能够维持高入学率,但在客观上也存在学生的“双基”(基本知识 with 技能)不牢的问题。

三是,改革开放之后逐步将非全日制转为全日制、民办转公办、初中独立办学,学校教育开始恢复正常。一方面,在保持小学较高普及率的同时,首要任务是解决新中国成立 30 年来普及率虽高但学生

“双基”不牢的问题。小学教师学科分工教学被认为比全科教学更专业或更规范,更利于集中教师精力与优势来夯实学生的“双基”。之后的 20 年中,夯实“双基”的主旨思想不断深化,原本中学阶段才注重的学科体系性教育开始提前到小学。另一方面,从 1975 年开始,我国城市化水平恢复增长,20 世纪八九十年代持续增长,2000 年后快速增长。随之而来的是城乡学校规模急剧扩张,小学平行班数量迅猛增加,这为小学教师学科分工教学带来了可能。民国时期及新中国成立初期,城市部分小学已出现的平行班学科分工教学的做法,通过中心校的辐射作用在有一定规模的学校逐步成为主流。2001 年正式推进的农村撤点并校,更促进了小学学龄儿童向城镇小学的集中。这种小学教师学科分工教学模式的大规模普及,更进一步强化了小学的学科体系性教育的定位,而国民儿童综合教育的其他功能被弱化。

综上所述,我国小学教育以学科分工教学为主是逐步发展而来的,是在 20 世纪 70 年代开始的工业化、城市化及基础教育规范化日益提升的多重背景下形成的,是对民国时期师资水平参差不齐、普及进程缓慢的小学教育以及对新中国前 30 年普及进程迅速但学生“双基”不稳的小学教育进行反思的结果。当时,强调有条件的小学要保证教师能有学科专攻,分学科落实学生对“双基”的掌握;而在师资或生源不足的学校,以全科教学作为权宜之计。此外,20 世纪 90 年代后期以来,我国开始全面施行工业化,城市化也快速发展。不仅大型小学平行班的出现有利于学科分工教学的实施,而且全面工业化对学科体系性教育的需要达到了前所未有的高度。原本中学阶段才强调的学科体系性教育显得有必要从小学就开始实施,小学学科分工教学因而进一步被认可。

然而,新时代我国产业升级,新制造与新服务及新劳动与新消费,需要培育儿童可持续发展潜力,因此小学教育也要与时俱进。小学不仅应将部分时间用于学科基本知识与技能教育以及学科体系启蒙教育,还要将更多时间用于学科及跨学科特色课程以实现儿童自身及社会可持续发展。因此,我国小学教师可继续发挥学科分工教学优势,但不能被学科所局限。应重点发展的是小学教师从学科出发但不局限于学科的课程整合能力,这样才能培育儿童的可持续发展潜力。小学教师不仅是教学学科的教师,更是用学科及跨学科思维或活动培养儿童可持续发展潜力的教师。

〔参考文献〕

- [1] 王强.我国卓越小学教师培养中的“全科”定位研究[J].教师教育研究,2022,34(2):96-104.
- [2] 吴式颖.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,1999:354.
- [3] 邢来顺.德国工业化时期的城市化及其特点[J].首都师范大学学报(社会科学版),2005(6):15-19.
- [4] 李义中.“不从国教派”的复兴与19世纪英国宗教多元化问题述论[J].安徽史学,2018(5):94-101.
- [5] 克伯雷.外国教育史料[M].任宝祥,任钟印,主译.武汉:华中师范大学出版社,1991:543-544.
- [6] BÉDARIDA F, FORSTER A S. A social history of England 1851—1975[M].London:Methuen,1976:17.
- [7] 刘山.《小学校令》的颁布及其对日本近代普及义务教育的影响[J].河北大学学报(哲学社会科学版),2010(2):134-137.
- [8] 刘山.日本近代普及义务教育研究[M].石家庄:河北教育出版社,2016:165-172.
- [9] 李申申,王凤英.大起大落的命运:杜威在俄罗斯[M].北京:新华出版社,2007:73.
- [10] 成有信.克鲁普斯卡娅和她的著作《国民教育和民主主义》[J].教育论丛,1983(2):77-84.
- [11] [15]朱佩荣.苏联20—30年代儿童学问题的再认识(下)[J].外国教育资料,1993(3):30-36.
- [12] [13][17]梅春才.20世纪上半期俄罗斯人口问题研究[D].长春:吉林大学,2010:28,50,13.
- [14] 瞿葆奎.教育学文集(第18卷):苏联教育改革(上)[M].北京:人民教育出版社,1993:241-250.
- [16] 米定斯基.苏联的人民教育[M].李敬永,陈侠,邵鹤亭,等译.北京:人民教育出版社,1953:53-60.
- [18] 瞿葆奎.教育学文集(第18卷):苏联教育改革(下)[M].北京:人民教育出版社,1993:87.
- [19] [20]舒新城.中国近代教育史资料:中册[M].北京:人民教育出版社,1981:425,475.
- [21] 陈元晖.中国近代教育史资料汇编:普通教育[M].上海:上海教育出版社,2007:513.
- [22] [23]柳丽娜.民国时期乡村教育的现代转型(1912—1937)[D].芜湖:安徽师范大学,2020:180,199.
- [24] 周谷平,徐立清,凯洛夫《教育学》传入始末考[J].浙江大学学报(人文社会科学版),2002(6):115-122.
- [25] [26][27][28]《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴1949—1981[M].北京:中国大百科全书出版社,1984:123、124、125、126.

Time-Causes Analysis of Primary School Generalist Teaching or Specialist Teaching in Different Countries

Wang Qiang

(Jing Hengyi school of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121, China)

Abstract: This study analyzes the time-causes of generalist teaching or specialist teaching in primary schools in different countries, and there are three findings. First, regardless of whether it is Germany where the government intervened earlier, the United Kingdom which is free to explore new education, or Japan which uses generalist teachers to teach, its primary education mainly chooses generalist teaching and implements comprehensive education for children. Second, the Soviet Union paid attention to knowledge-based education in middle schools, and primary schools also adopted the form of general education to promote children's comprehensive education. Thirdly, during the period of the Republic of China, China tried to promote generalist teaching in primary schools, but due to the uneven level of teachers, the situation of coexistence of generalist teaching and specialist teaching in primary schools appeared; since the founding of the People's Republic of China, due to the specific development tasks of primary school education in different periods, Chinese primary schools has gradually developed and formed a teaching mode based on specialist teaching. In the new era, primary schools should no longer be limited to a single subject teaching, but should conduct interdisciplinary comprehensive education based on children's sustainable and holistic development.

Key words: primary school teacher; generalist teaching; specialist teaching

[责任编辑:刘磊]