

西学东渐影响下的中国师资文化问题

——专访华东师范大学陈桂生教授

范 敏

(西南大学 教师教育学院,重庆 400715)

摘 要:由于中国的传统文化受到西学东渐的影响,从而使我国固有的师资文化发生了根本性质的变化。由此产生的问题在于我国的师资文化传统,尤其是近半个多世纪以来师资文化的演变几乎被掩盖起来,以致其特点模糊不明。这次访谈以“师资文化”为主题,从西方师资文化转化的动态中,提出重新认识中国师资的问题,或有助于促进对“西学东渐影响”和“中国师资文化”问题的反思。

关键词:师资;中国师资文化;西学东渐;问题反思;陈桂生

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)06-0047-07

陈桂生教授长期致力于教育原理研究,颇有造诣。在最近的一次学术会议上,他提出“师资文化”问题,引起与会者的关注。笔者于2015年4月30日和5月3日,在华东师范大学课程与教学研究所就此问题对陈老师进行了访谈。谈话内容整理如下:

一、“师资文化”问题的提出

范敏(以下简称“范”):您为什么重提“师资”概念,并由此提出“师资文化”问题呢?难道“师资文化”不等同于教师文化问题吗?

陈桂生(以下简称“陈”):“师资”,不是“教师”的同义语。因为“教师”是一个职业概念,而“师资”同教师资质、资源相关。并不是任何有教师身份、承担教师职务的人都堪称“师资”。唯有胜任教师职务的人,才是“师资”一词指称的对象。所以我们不是讨论教师问题,而是“师资”问题。

范:您为什么提出“师资文化”问题,难道教育学科不是“师资文化”么?

陈:这个问题提得非常好!由于教育学(其中包括许多分支学科)是教师应当学习和掌握的理论,所以我们长期以来并不觉得还存在所谓“师资文化”问题。因为我们一直以为教育学本身就等于“师资文化”。

范:这种看法存在怎样的错误呢?难道还存在教育学“以外”的“师资文化”问题吗?

陈:这就得从教育学谈起。教育学旨在使教师对教育得到理性的认识,懂得教育究竟是怎么一回事,教育应当是怎么一回事,并进行规范的运作。在这个意义上,教育学本身也算是最为可靠的师资文化。问题在于教师即使受过师范教育或师资培训,学过教育学,对教育究竟了解多少,到底能不能理性地、规范地从事教育工作还存在问题。

范:这只能说明师范教育、师资培训和教育学教学中存在问题,并不能说明还存在“师资文化”问题。

陈:长期以来,学界没有认识到师资文化的重要性,正是出于与你一样的看法。其实,教育学以及

师范教育在师资问题解决中的意义有限。说得明白点,就是教育学和师范教育中传授的东西,都是“应有的师资文化”,而有别于教师群体“实有的师资文化”。在“应有的”文化同“实有的”文化之间,距离很大。这才需要研究实实在在的“师资文化”问题。

二、教育学科在师资文化中的意义

范:那就请您先谈谈教育学问题吧!

陈:教育学科应当、也可能在一定程度上指导教师和教育工作者理性地、合乎规范地履行职务,问题在于这种学科本身在理论上要能够成立,就必须符合通行的学术规范。所以,从19世纪初期开始,学界就尝试建立科学的教育学,或教育的科学。科学本身旨在求知,即探求客观真理,探求客观事物中内在的规律。就教育科学来说,从普遍存在的教育现象中,揭示隐在外部现象中的本质属性,形成诸如“学校”、“课程”、“教学”、“道德教育”之类的基本概念。每个概念都具有单义性,把相关概念之间的关系作为命题,对命题与命题之间的关系进行逻辑论证,揭示其原因与结果之间的必然联系,最后再经过反复的验证,才成为所谓的“规律”。这是各种“科学”得以成立的一般道理。然而,教育科学问题并不这么简单。

这里受谈话时间限制,暂且不谈教育学科的“科学性”,因为这个问题一直存在争议,也不谈论这种争议导致教育学科分化,形成教育科学与教育实践理论的区分——这两类学科中,又各自分化为若干亚种,即教育分支学科。假如这些学科,在学术上都能成立,便可以相信它们在不同程度上,或许可增加对教育的理解,有助于教师和教育工作者理性地、合乎规范地履行职务。问题的关键在于这种可能性究竟能在多大程度上转化为现实性,即反映师资文化水平。

范:师范教育、师资培训、教育学科教学不正是为了解决这个问题吗?

陈:在教师以及教育工作者职务现场以外的师范教育、师资培训,充其量只是就业的专业准备和进修的机会,这种从职务现场以外受到的教育或培训,究竟把其中的知识与理论在多大程度上转化为个人的素养,即教师自己的知识与能力,再把自己的知识与能力有效地运用于职务,还有待研究。在中国,数量多达一千余万的中小学教师,单靠师范教育、师资培训以及教育学科教学,不一定能解决教师的职业态度、职业教养和职务能力之类的问题。这些有待解决的问题,正是应当正视的“师资文化”,而这种师资文化问题却一直未能受到足够的重视。

三、对师资文化“反映迟钝”^①的缘由

范:经过您的解说,我在思想上有了一些触动。教育学虽然在指导教师理性地了解教育,规范地履行职务方面,算是最为可靠的师资文化,但它并不等于广大教师中客观存在的师资文化。

陈:你说得对!“广大教师中客观存在的师资文化”,便是长期被掩盖着的狭义的“师资文化”。

范:如此重要的问题,为什么长期“被掩盖”,是被什么掩盖的呢?

陈:这个问题说来话长。长话短说,就是前面提到的,将教育学科等同于“师资文化”的错误认识,说得更加专业一些,便是所谓的“教师专业化”。

范:“教师专业化”为什么也成为一个问题呢?

陈:将“教师专业化”说下去,话题的重心就转移了。你对这个问题如果感兴趣,可参见我已经发表的《“师说”别解》《“师说”续解》(《中国教育科学》2003年第4期、2004年第3期),以及即将在《华东师范大学学报(教育科学版)》发表的《“教师专业化”面面观》。虽然在“专门职业”意义上,使用“教师专业”一语以及进行相关的教育与训练很重要,然而这种“专门职业”训练意义上的“专业”有别于高等教育中学术类别意义上的“专业”(如“教育学专业”),即使是“专门职业”的训练,也只是“应有的师资文化”。把

^① 笔者在本文中用“反映迟钝”而不用“反应迟钝”的原因在于,“师资文化”问题本来就是存在已久的问题,并非是针对某些人提出的观点或者问题作出反应的情况才提出的,文中只是把长期存在的这个问题在这样的背景下重新提出来,重新表达出来而已。所以要用“反映迟钝”而不用“反应迟钝”。

“应有的师资文化”当作“实有的师资文化”，便成为对“师资文化”问题的掩饰。这种掩饰，转移了对客观存在的师资文化问题的关注。至于由此引起的问题，则有待另行讨论。

范：如果照您所说，师资文化长期被掩盖的缘由说来话长，那么这个问题为什么会引起您的关注呢？

陈：这经历了从不自觉到自觉的过程。我们都知道，中国几千年来，教育事业素来发达。到了明清时期，实施启蒙教育的私塾几乎遍及城乡。那时，授业机构林立、人才济济。按理，本可产生教育学理、教学法研究，而实际情况并不如此。由此产生了一些问题：既然缺乏教育学与教学法研究，那么在漫长的岁月中，教育活动与教师的授业为何又能够井然有序地开展呢？这个问题在很长时间使我百思不得其解。不过，这个困扰我的问题，实际上已经在我潜意识中萌生了教育学、教学法同客观存在的授业活动有距离的想法。

范：那么您的这种潜意识怎么逐渐转化为自觉的意识呢？

陈：这有一个过程。起初，从我的老师萧承慎教授的《教学法三讲》中，知道了中国古代缺乏教学法则的系统研究，此外，从他的《师道征故》一书中，也知道了我国古代特有的“师道”学说。我在大学读书时，就曾从老师那里借阅此书，可惜此书长期失传。1992年，在西南大学熊明安教授和他的研究生的支持与协助下，从重庆图书馆得到此书的复印件。该书全面系统地考察了古代的师道学说。

范：“师道”学说主要讲些什么？

陈：“师道”是一个广义的概念。其中包括治国“尊师”之道、学子“求师”之道和师者“为师”之道。早在先秦时期，就萌生“天地君亲师”一说，把“尊师”奉为天经地义。自唐代韩愈《师说》开始，历代《师说》之作层出不穷^[1]。大约在2011年，我同张礼永博士收集历代《师说》，编成《中国师说选编》和《中国师说续集》。2015年4月，由华东师范大学课程与教学研究所召开的学术会议上，胡惠闵教授把这两本文集复印十套，赠送给有兴趣研究师道的专家和研究生。关于《师说》，我和张礼永博士合写的《中国古代师资文化要义》一文，即将在《教育研究》杂志发表。这里不再赘言。

这篇文章大约写于2013年，并未及时投稿。因为当时只是把历代《师说》中批判师资文化中的不实现象和维护师道正统当作历史上客观存在的现象与价值追求，无法建立起这种学说与当时实践之间必然的联系，更没有想到揭示其中的意义与价值。

范：这毕竟是当时的情况，您怎么由此出发，进而提出“师资文化”问题呢？

陈：这同我在西学东渐氛围中形成的意识相关。

四、西学东渐对我国师资文化的影响

范：您在《师资文化研究旨趣》（《北京大学教育评论》2014年第4期）一文中，提出“何时超越西学东渐时代”的问题。为什么会萌生这种意识呢？

陈：这个问题的萌发与我对中国师资文化中悬而未决的问题的思索相关。近百年来，中国的学术理论几乎一直处于西学东渐的氛围中。我们自己、我们的上一辈、上两辈教育学人所知道的“教育”与“教育学”，大体上几乎都是西学东渐的产物。而东渐的西学，使我国的教育事业及其理论逐渐趋于理性的思考。这自然是我国教育现代化过程中不可逾越的阶段。我国教育学人在这个过程中并未忘记我们的历史遗产和文化传统。其中的有识之士早已意识到我国国情与发达国家的区别，外国教育经验与理论未必适合我国的国情，借鉴他国的理论与经验必须从本国的实际情况出发，我们应当建立适合我国国情的教育理论。然而，问题在于迄今为止，关于这种教育理论，虽然常听“楼声响”，却不见“伊”下来。

范：不讲别人，单就您来说，已经有不少研究成果了吧？

陈：所谓的“研究成果”，有些不过是西学东渐的产物而已。《普通教育学研究旨趣》（《中国教育科学》杂志2015年第3期）一文，我在写“上篇”（回顾历史形成的“教育的元理论”）时，忽然冒出一个念头：在教育学的历史上，哪有中国人“插嘴”的份儿，我国学者的创见在哪里？我们连“赶”西学，都还很吃力。因此，我并没有关于教育学的“独到见解”。或许他人有，不过，我不知道。当然，我只是针对经得起检验

的教育理论而言，一般性的见解并不少见。

范：这是您的谦词，难道建立中国特色的教育学无望吗？

陈：我一向实话实说，从不故作谦虚。我以往对中国教育学比较悲观，现在似乎开始较为乐观。

范：原因何在呢？

陈：因为自从形成“师资文化”意识以后，不仅渐渐察觉到自己思维中的病根，而且开始调整自己教育思维的方向，进而重新看待我国师资文化的问题。

范：您这么说，具体是什么意思呢？

陈：我一直是大学中的“教书匠”，既没有做过中小学教师，也没有担任过任何行政职务。我的一点点“本领”无非是从西方学来的一些教育学。我没有出过国门，所以对西方教育学的了解也有限。但对于这一点点教育学的知识，却使我形成一种习惯性的思维，即主要用源于西方文化的学术规范，审视我国的教育研究成果，同时以西学中的教育价值观念，观照我国的传统文化与教育实践，从而导致了在我看来，这也“违规”，那也不“靠谱”的“问题”思维。虽然我的研究在总体上取向历史的逻辑分析、历史的比较分析、历史的具体分析，算是一种为保持基本的合理性的自我调整，但我的职业局限和我思维中的偏颇，使我长期漠视关于我国教育实践和教育理论的考察。如果只是我个人的局限性，问题并不大，但是事实并非我一人。学界简单地按照他国社会-文化中的标准与规范，审视我国社会-文化中的实践与理论，却不从我国客观情况与具体实践出发，长此以往，形成了一种学术风尚，这便成为问题。更严重的问题在于，只因其中存在一定的合理性，便不易被察觉。由此导致漠视对我国成就的关注，这便成为我学术研究上的缺陷。

范：那么形成“师资文化”意识，为什么会促成你调整自己思维的方向呢？

陈：这个问题同样说来话长。我虽然没有教授过教育学，但在我的意识中，一直存在“教育学情结”，因此把教育学看得过重，现在才稍有转变。前面提到我注意到中国古代并无教育学与教学法的建树，而古代教育事业却已形成规模，授业井然有序。因而在我的潜意识中已经从教育学中分化出“师资文化”成分，即古代虽无教育学，却不乏以“师道”为核心的师资文化。起初还无法理出头绪，后来从现代师资文化概念转化的动向中，才逐渐对中国“师资文化”问题的看法有了底气。

五、现代师资观念处在变化之中

范：现代西方师资观念发生了什么变化呢？

陈：每个社会中的师资观念，不过是整个社会价值追求的反映，因受历史形成的文化传统影响，并不容易发生根本性质的变化。不过随着时代的变迁，受传统的影响发生某种变化也是很自然的事情。

早在 20 世纪 30 年代，美国的巴格莱就曾提到“教师问题的重要性，可以说超过其他所有问题加在一起的总和的重要性”，然而美国却对教师问题“反映迟钝”^[2]。他对这个问题并未申述，我对这个判断也不理解。当时认为美国已经有师范教育、师资培训、教育学教学，怎么能说对教师问题“反映迟钝”呢？

经过半个世纪，库姆斯于 1988 年深有感触地认定：多年来，美国各种各样的人一直在试图改变教育，但“多半没有获得成功”。他列举了以往 30 年间教育改革中不成功的尝试，其中有：语音学、教学机器、心理测验、视听装置、开放学校和开放教室、协同教学、“新教学”、“新科学”、行为矫正、行为目标、能力分组教学、凭证制度、计算机教学，以及“回归基础”，等等。其中每一种尝试在其全盛时期，都曾受到一些教育家、家长、学校委员会，或立法者的热烈拥护，“尽管我们尽了最大努力，结果仍不尽如人意”^{[3]274}。说到这里，我们自然会想到，他所提到的不成功的改革，在我国曾经像一阵阵的春风刮来，所不同的是西风吹来，来也匆匆，去也匆匆，结果如何，并无人在意。

范：凭什么断定这些改革不成功呢？

陈：库姆斯列举了三点理由。其中第一点带有根本的性质，即这些所谓的改革“关注的是物，而不是人”^{[3]275}。

范：其中所谓的“物”是什么意思呢？

陈:他所谓的“物”,是指装置、机械、方法、学科,以及组织或管理方式,实际上是指作为科学研究成果的事与物。在他看来,真正有效的变革“只有通过促使人的变化”才能实现。当然,这是就“人”与“事物”的权重相对而言的。意思是在以往教育改革中,仍然是对教师问题“反映迟钝”。

范:在我们的印象中,西方的社会文化一向尊重人性、人的自主权利、人的创造力,怎么会是重“物”轻“人”呢?

陈:你的理解并没有错。问题在于事实上并不存在抽象的人。他所谓“被忽视的人”,是指成千上万普普通通的教师,是普通教师的具体实践以及具体实践中普通教师的价值观念。美国20世纪60年代的课程改革主要试行由课程专家设计的“新数学”、“新科学”和新课程“理念”,而忽视了此类改革的可行性,忽视了普通教师本身的价值观念,以及他们对新课程的看法和态度。这意味着改革并不把普通教师当作“人”,他们没有受到应有的尊重。

范:这只是个别学者的认识,还是西方师资价值观念变化的潮流?

陈:这未必只是个别学者的认识。如美国课程专家乔治·A·比彻姆《课程理论》(1961、1981)、英国学者I·J·戈登《教学理论的标准》(1968)、法国学者让·托马斯《世界重大教育问题》(1978)等,都有类似倾向。我国课程改革设计过程也注意到了这种变化。不过,即使形成了师资观念变化的潮流,仍不足以表示他们的师资价值观念已经普遍发生了如此变化。

其实,师资文化中的重物轻人倾向,正是由西方由来已久的“教育本身”重物轻人的传统造成的。我国学者辜鸿铭早在1919年就提到“西人入学读书,其所学者,一则曰知识,再则曰知识,三则曰知识;中国人则不然,中国人入学读书,所学的是君子之道”^[4]。梁漱溟在1922年指出,中国人说“读书明理”,其意大致指明“人”之理;西洋人若说“读书明理”,则指“物”之理^[4]。我国学者的“人”、“物”之辨,是从中学与西学的比较中发生的,可算是旁观者清。

范:怎样看待中学与西学中对待“人”的区别呢?

陈:“人”、“物”比较,虽然对比鲜明,但是其中所谓“人”、“物”都是抽象概念。若不具体分析,便可能产生错觉,以为中国传统文化真正“以人为本”,而西方不尊重人。其实,西方社会-文化中的个人主义-自由主义,是尊重个性、个人自由、个人独立人格的价值观念。西方的“个人”,是一个复数概念。每个人虽有自由权利,但每个人的自由又受到他人自由权利的限制,因而个人自由有限。由于尊重个人自由,他人对某人既无权干涉,又不便轻易地提供帮助,所以个人从社会中得到的机会也有限。中国的“君子之道”,虽合乎伦理,但我国传统的伦理并不以尊重个性、个人自由、个人独立人格为前提。

范:怎样看待中学与西学中对待“物”的区别呢?

陈:西方学校一般说来崇尚科学,即客观知识。即使人文科学也是如此。但并不由此而忽视人的价值,其思路是:使客观知识转化为个人的教养,在教养的基础上形成理性的价值判断和自律的行为。至少在理论假设上确实如此。中国从孔子开始便形成“知者知人”的认识,即使知事知物,其要义不在于从中探究客观真理,而在于端正人心。

六、从现代师资观念变化得到的启示

范:我们可以从现代师资观念变化中得到什么启示呢?

陈:你从中得到了什么启示呢?

范:我虽然认真读过库姆斯《教育改革的新假设》一文,但对于师资文化问题还缺乏深入思考,还是请您谈谈吧。

陈:前面提到,起初我对于中国古代在缺乏教育原理和教学法则研究的前提下,依然能井然有序地发展教育事业百思不得其解。现在我知道了其中的道理其实很简单。按照彼得斯(Peters R S)的说法,由于古代授业目标、授业结构、授业程序比较简单,所以“在历史的某个时期里,教师确实能够像学徒那样,经过本职业的工作实践自然而然地学得教学艺术”^[5]。因为习惯于按照教育原理、教学法则评价教育现象,我们往往认为这种方式较为落后。然而,在当时那种历史条件下,只有以这种简单的要求和刻

板的方式才能使更多人受到读写算的初步训练。

不仅如此,以往形成的思维定势,往往驱使自己运用仅有的一些教育原理、教学法则,审视现今的教育实践,其中虽不无道理,但是因为不明白理论与实践差异,所以对实践问题的解决,意义非常有限。正是基于这一点觉悟,才将“师资文化”作为独立的问题领域加以关注。更加重要的是,由此我开始重新审视中国的师资文化问题。

七、重新审视中国的师资文化问题

范:请您谈谈现在怎样看待中国的师资文化问题呢?

陈:提出师资文化问题的初衷,在于试图重新认识中国师资文化的传统和现实问题。谈到这个问题,不免涉及解决这个问题的理论前提。首先是科学逻辑与实践逻辑的区别,其次是教育本身的特点和由此发生的对教育问题复杂性的认识。我国现今的师资文化已经是西学东渐后的文化,并非单纯的乡土文化,虽然同时也形成了一部分本土的见解与实践经验,但我们却很自然地按照通行的,实际上是源于西方社会-文化中的价值标准与行为规范来审视,甚至是带着挑剔的目光来看待本土现象。因这种审视有一定的合理性,故不容易被察觉。由于对话的条件限制,这里很难涉及“理论前提”的讨论。

范:还是请简要介绍一下吧。

陈:第一,科学,讲求概念的单一性。符合常理,即形式逻辑的同一性规则。在实践中,词语的含义却可以约定俗成。现代实践理论虽然认可“规定性定义”,而“规定性定义”在同一著作中的运用仍然不可违背所规定的这个概念的同一性。因此,在我国实践经验基础上形成合乎规范的实践理论,尚待努力,但不必因此而否定实践中词语含义的约定俗成。

第二,科学旨在探求客观真理,发现客观规律,排除主观臆断。严格意义的“科学”,若不转化为技术科学和技术、工程科学和工程,便可能被封存在象牙塔之中,而符合客观情势与实践需求的思想体系和由思想体系派生的实践原则与行动口号,如中国儒家思想和从中派生的“师道”学说,现代学者陶行知提出的行动口号等,却能打动人心,并转化为群众性的实践,从而发生教育科学难以产生的影响。不过,这和把实践原则与行动口号当作“科学规律”,不是一回事。

第三,人们常将教师与医生、律师、工程师、农艺师等职务加以比较。这种比较往往只是社会地位、工资待遇之类的比较。教育本身与那些“专业性职务”的可比性甚少,它既比一般“专业性职务”简单,又比它们更为复杂。我曾对教师职务的特点有所说明^[6],这里无需赘述。按照现代的想法,其实一般教师未必需要多么广博与高深的学问,只需具备“必要的”学科知识与教育理论修养即可。至于什么是教师“必要的”职业准备,对一般教师来说,要从“基础教育”的实际需要出发。一般看来,似乎教师的品德修养水平越高越好,教师的知识越广博越好,教师的能力越强越好,问题在于可能性如何?即使可能,其可行性如何?即使可行,是否一定有利于教育?说到底还得考虑教师的日常工作状况。其中更重要的问题在于究竟以“专门职业”意义上的“专业”(专长)还是“学术”意义上的专业为出发点。

第四,我国学校中教师组织程度之高,世界罕见。在西学东渐的影响下,往往仅从个人自由的角度观察这个问题,而甚少顾及其中可能存在的合理性。迄今为止,对这种师资文化中特有的现象缺乏客观的考察和公正的评价。

八、怎样看待当前的师资文化现象

范:看来您提出的这些看法,都值得认真考虑。说到中国师资文化问题,请问您对我国现在的师资文化现象有什么看法?

陈:我对中国当前的教育状况并不怎么了解。不过我可以借别人的看法,间接回答你所关注的问题。

我们知道,从19世纪与20世纪之交开始,兴起于欧洲的“新学校”和美国的“进步主义教育运动”,统称“新教育”。经过“约一代人”的时间,杜威于1928年,应全美进步教育协会之邀,向参与进步教育活动的人士进行演讲。他从一系列提问开始,把自己的看法隐含在问题中。我觉得他所提的问题,正是对

当前面对的状况应该提出的问题。这些问题是：

1. “教育实验”、“实验学校”的意思是什么？
2. 实施“进步教育”的学校，对于大多数其他学校能做些什么？
3. 我们对实验学校的理智和实验的可持续性能够抱有什么期望，特别是对这些学校在教育理论方面能够有什么期望？
4. 实验学校工作中，有没有理智和道德的共同因素？
5. 实验学校是不是依赖碰巧负责的个别人的愿望和偏爱，按照自己的方式来进行？
6. 实验是不是对任何事情至少进行一次实验，把来到心中的任何“妙想”立即实行的过程，或者它是否以作为有效的假设的一些原理为依据？
7. 实验学校对于实际的结果，是否一贯加以观察，并以此来检查一个基本假设，使后者得以理智地发展？^[7]

.....

杜威在这次谈话中，并没有对所提出的问题逐一回答，但却表达了一些看法。此后十年，在《经验与教育》(1938)一书中，他对进步教育做出了明确的回答，即那些探求新教育运动前景以适应现实需要的人，“应当只思考教育本身的含义，而无需顾及关于教育的一些‘主义’。甚至连‘进步主义’也不必考虑”^[8]。说到这里，我作为“教育学人”不免惭愧，因为自己不能提出诸如此类的问题。

范：我读过您的一些著作，我看实际情况还不至于如此。听了您关于师资文化问题的不少看法，我想从师资文化角度，可以重新思考师资培训和教育学专业研究生的专业准备问题。

范：谢谢您用这么多时间回答我的提问。

陈：也谢谢你和贵校的《教师教育学报》提供这个机会，让我唠叨一番，再见。

参考文献：

- [1] 萧承慎. 师道征故[M]. 台北:师大书苑出版社,2000.
- [2] 巴格莱. 教育与新人[M]. 袁桂林,译. 北京:人民教育出版社,1996:164.
- [3] 库姆斯. 教育改革的新假设[G]//瞿葆奎. 教育学文集·国际教育展望卷. 施良方,译. 北京:人民教育出版社,1993.
- [4] 萧承慎. 教学法三讲[M]. 福州:福建教育出版社,2009:15.
- [5] 彼得斯(Peters R S). 哲学在教师训练中的地位[G]//瞿葆奎. 教育学文集·教师卷. 马立平,译. 北京:人民教育出版社,1991:423-424.
- [6] 陈桂生. 普通教育学纲要[M]. 上海:华东师范大学出版社,2009:330-336.
- [7] 杜威. 进步教育与教育科学[G]//赵祥麟,王承绪. 杜威教育名篇. 北京:教育科学出版社,2006:195.
- [8] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵. 译. 北京:人民教育出版社,1991:246-247.

The culture of China's competent teachers under the influence of west learning ——Interview with Professor Chen Guisheng of East China Normal University

FAN Min

(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: This interview focuses on the culture of China's competent teacher. As the dissemination of western learning has influenced China for a hundred years, the nature of Chinese competent teachers' inherent culture has undergone some fundamental changes. However the problem is that the tradition of Chinese competent teachers' culture, especially the evolution of the culture in the recent half century, was almost covered up. Therefore its characteristics need to be studied. This interview proposes the question of recognizing the culture of China's competent teachers from the dynamic state of the transformation of western competent teacher's culture, and it might contribute to a reflection on the problems of 'the influence of the dissemination of western learning' and 'the culture of China's competent teachers'.

Key words: competent teachers; the culture of China's competent teachers; the dissemination of western learning; question reflection; Chen gui-sheng