

幼儿教师教育一体化

模式创新与实践框架

袁旭 李艳荣 张文军 等著



幼儿教师教育一体化

模式创新与实践框架

袁旭 李艳荣 张文军 等著



教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 王春华
版式设计 贾艳凤
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿教师教育一体化模式创新与实践框架/袁旭等
著. —北京: 教育科学出版社, 2013. 10
ISBN 978 - 7 - 5041 - 7958 - 6

I. ①幼… II. ①袁… III. ①幼教人员—师资培养—
研究—中国 IV. ①G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 181481 号

幼儿教师教育一体化模式创新与实践框架
YOUER JIAOSHI JIAOYU YITIHUA MOSHI CHUANGXIN YU SHIJIAN KUANGJIA

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲9号	市场部电话	010 - 64989572
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989395
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	保定市中国画美凯印刷有限公司	版 次	2013 年 10 月第 1 版
开 本	184 毫米×260 毫米 16 开	印 次	2013 年 10 月第 1 次印刷
印 张	24.5	印 数	1—5 000 册
字 数	517 千	定 价	55.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

序

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》将基本普及学前教育作为战略目标，要求“到2020年，普及学前一年教育，基本普及学前两年教育，有条件的地区普及学前三年教育”。各地雷厉风行，公私并举。然而，我国当前学前教育资源严重不足，尤其是幼儿教师和幼儿园管理人员数量不足、能力错位，许多地方调动富余的小学教师和管理人员加入幼儿园教师队伍，但培训没有跟上，原已存在的学前教育“小学化”倾向也更加严重。

教师在教育过程中起主导作用，教育的质量在很大程度上取决于教师的水平。因此，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》还要求“严格执行幼儿教师资格标准，切实加强幼儿教师培养培训，提高幼儿教师队伍整体素质”。然而，由于在此之前对幼儿教师的培养与培训不够重视，除有的师范院校设有学前专业之外，全国至今仅有幼儿师范高等专科学校20所；各地的培训组织与活动倒是不少，但多缺乏针对性，一般教师教育理论的传授多，针对学前教育特点的实际知识与教学方法的培训少。更为重要的是，有针对性的、创造性的有关学前教育及其师资发展的研究成果甚少，相关课程教材大多较为陈旧。

袁旭教授从事教育管理与教学、研究工作多年，自2009年担任新建的广西幼儿师范高等专科学校校长以来，针对当时学前教育教师培养与培训中存在的培养目标与规格不明确、职前培养与职后培训脱节、职前培养不符合幼儿园用人需求、职后培训缺乏针对性与实效性等问题，带领学校的研究团队，以广西幼儿师范高等专科学校为实践基地开展研究，经过三年多的文献搜集和整理、区域性行业现状调研、案例分析研究、实践总结提高和理论模式建构，终于完成了这部专著。

该书以教师教育一体化理论、职业能力形成理论、教师职业生涯发展理论等为依据，对幼儿教师教育进行了全方位、多层次、多维度的论述。

第一、第二部分的理论与实证研究是第三部分实践框架建构的依据，而实践框架建构是前两部分的延伸和结果。但不论理论或实践、框架或模式，都是作为相互作用的整体结构进行系统的研究。例如知识、技能、品性构成了幼儿教师职业能力的整体，职前培养、职后培训构成了幼儿教师发展的整体，理论模块、实践模块及其相互贯通构成了课程系统整体。这些都充分体现了系统论的方法论与一体化的理念。因此，读者最好是系统地研读。但鉴于这是一部约 50 万字的巨著，材料丰富，案例甚多，一时难于卒读，可在浏览全书要点的基础上，根据需要精读某些章节，但务必把它作为一体化结构的组成部分来把握。

该书的价值，还在于提出一连串具有创新性的观点。

第一，在理论创新上，提出总体理论模型，包括构建幼儿教师的胜任力模型、职业能力形成模型和不同阶段的能力图谱，为弥补长期以来幼儿教师教育目标、内容、方式设计过程中行动领域和能力体系分析不足的问题提供了理论依据。

第二，在实践框架创新上，提出分层分类培养培训整体解决方案。

(1) 按照幼儿教师不同阶段能力图谱，设计新手期、成熟期、研究期幼儿教师培养与培训的目标和规格。

(2) 根据不同阶段的培养目标和规格，通过对四类模块课程（学科课程、技术课程、学科与技术融合课程、实践课程）进行筛选，构建五个阶段四类课程“理实”一体化内容及与方法匹配的完整体系。

(3) 在教学方法和技能教学体系的创新上，提出“学前教育专业技能包括本体性技能和条件性技能”观点，研制一套可行的学前教育专业技能考核方案，构建学前教育专业技能训练和改革的新模式。

(4) 在综合实践模式上，提出“分散式合作学习模式”，构建综合实践的“闭环控制系统”。

(5) 构建幼儿教师艺术、体育等专题性的“认知、技能、情感一体化”创意教学模式。

广西幼儿师范高等专科学校正在积极推进教育教学改革，这本专著既是学校近年来改革成果的回顾总结，也是为深化改革所做的理论建构。相信袁旭教授等的这一研究成果对于加强中国幼儿教师的培养与培训、提高幼儿教师队伍素质将起到重要的作用。

潘懋元

2013 年 7 月 28 日于厦门大学教育研究院

目

录

第一部分 理论模式创新 ——一体化能力图谱与实践框架设计原则

第一章 教师教育一体化改革理念与实践	2
第一节 国外教师教育一体化实践与改革	2
一、一体化教师教育体系的重要地位与作用	2
二、一体化教师教育的目标	4
三、教师教育一体化改革的制度与政策保障	4
四、教师教育机构的一体化	6
五、教师教育课程与培养方式的一体化	8
第二节 中国教师教育一体化研究与改革	13
一、教师教育一体化的制度与政策保障	13
二、教师教育机构的一体化	14
三、教师教育目标、课程设置及实施的一体化	15
第三节 幼儿教师教育一体化改革比较分析	19
一、国外幼儿教师教育一体化改革与实践	19
二、中国幼儿教师教育一体化改革与实践	22
第二章 职业能力形成的一体化通用模型	26
第一节 职业能力形成模型	26
一、能力的内涵	26
二、职业能力的构成	27
第二节 知识和技能的形成与品性的养成	30
一、知识的学习	30
二、技能的学习	31
三、品性的养成过程	35

第三节 能力的形成机制	36
一、迁移	36
二、整合	39
第三章 基于职业能力形成的教师职业能力一体化模式构建	40
第一节 教师职业能力模式	40
一、教师的知识结构研究综述	40
二、教师职业能力模式建构	44
第二节 教师专业能力的结构	44
一、教师的本体性知识与技能	44
二、教师的条件性知识与技能	47
三、教师的品性或态度	51
第四章 幼儿教师教育一体化模式创新	55
第一节 幼儿教师日常教学行为与机制	55
一、幼儿教师日常教学行为	55
二、幼儿教师日常优良教学行为的机制	57
三、不同阶段幼儿教师教学行为特质及其机制比较分析	59
第二节 幼儿教师教育一体化理论模式创新	62
一、幼儿教师职业发展不同阶段的能力需求特征	62
二、幼儿教师能力图谱	64
三、幼儿教师胜任力模型	67
第三节 幼儿教师教育一体化实践框架设计原则	67
一、不同阶段幼儿教师教育目标设计原则	67
二、幼儿教师教育课程内容筛选的原则与方法	69
三、幼儿教师教育方式设计的现代知识管理原则	71

第二部分 实证研究——岗位与行业需求模式调研

第五章 幼儿园园长、保教主任与幼儿教师需求模式调研	78
第一节 幼儿园园长培训需求分析	78
一、幼儿园园长的职业困惑对比分析	78
二、幼儿园园长多元智能分析	92
三、幼儿园园长需求模式分析	102
第二节 幼儿园保教主任培训需求分析	104
一、广西幼儿园保教主任基本情况统计与分析	104

二、广西幼儿园保教主任培训需求数据统计与分析	105
三、幼儿园保教主任的典型任务分析	109
四、幼儿园保教主任角色的综合职业能力需求分析	110
第三节 幼儿园教师现状与培训需求调研	111
一、幼儿园教师基本现状及培训展望——以广西为例	111
二、幼儿园教师应然培训需求分析	114
三、幼儿园教师的实然培训需求分析	116
第六章 西部学前教育事业发展中的幼儿教师需求模式	122
第一节 西部城市幼儿教师需求模式调研	122
一、西部城市幼儿园人员配备情况与教师现状	123
二、西部城市幼儿教师需求模式分析	126
第二节 西部农村幼儿教师需求模式调研	126
一、西部农村幼儿园人力资源现状分析	127
二、西部农村幼儿教师需求模式分析	131
第七章 学前教育事业发展与幼儿教师需求	134
第一节 幼儿教师教育的发展与幼儿教师需求的演变	134
一、幼儿教师角色的演变	134
二、幼儿教师供给模式沿革	138
三、国内外幼儿教师职前培养模式的发展趋势	143
四、国内外幼儿教师职后培训模式的发展趋势	146
第二节 中国当前学前教育事业发展战略与幼儿教师需求	151
一、中国学前教育的发展战略对幼儿教师量和质提出了需求	151
二、社会多样化学前教育需求与供给的矛盾	155
三、各类幼儿园的不同需求	157

第三部分 实践框架1——专科层次学前教育专业解决方案

第八章 专科层次学前教育专业的培养目标与规格	162
第一节 学前教育专业改革的背景	162
一、从“师范教育”到“教师教育”	162
二、专科层次幼儿教师职前培养存在的问题	164
三、改革的思路	167
第二节 学前教育专业改革的政策依据	169
一、《幼儿园教师专业标准》（试行）是改革的政策依据	170

二、资格考试是改革的检验途径	171
三、《教师教育课程标准》(试行)是改革的具体指导	172
四、《3—6岁儿童学习与发展指南》是改革的重要参考	173
第三节 学前教育专业改革的现实依据	174
一、毕业生就业率及素质状况调查	174
二、用人单位需求特点	184
三、新生素质统计分析	185
第四节 学前教育专业的培养目标与规格	193
一、幼儿教师教育的目的与职前阶段的教育目标	193
二、专科层次幼儿教师职前培养规格	195
第九章 “理实”一体化的学前教育专业课程改革	198
第一节 课程定位的原则	198
一、能力本位原则	198
二、实效性原则	199
三、实践性原则	199
四、以人为本原则	200
五、特色性原则	200
第二节 课程目标的确定与内容的筛选	201
一、基于典型工作任务分析的岗位能力提炼	201
二、基于岗位能力分析的课程目标确定与内容筛选	205
第三节 “理实”一体化的课程体系与内容	212
一、课程体系的改革与构建	212
二、课程内容的改革与建构	214
三、专业技能考核体系创新	220
四、闭环控制的综合实践教学体系创新	224
第十章 教学组织形式改革及其保障体系	227
第一节 基于岗位情境的课堂教学形式	227
一、项目教学在学前教育专业课程教学中的应用	227
二、案例教学在学前教育专业课程教学中的应用	229
第二节 基于职业能力形成的渗透式实践教学策略	230
一、实践课程情境化	230
二、能力培养活动化	231
三、课程实习实时化	231
四、入职教育综合化	231

第三节 教学组织形式变革的保障体系	232
一、以“双师素质”为核心的教师队伍建设	232
二、支持职业能力导向课程体系的教学资源建设	237
三、以技能体系的实施为主线的实训基地建设	239
四、过程性、多元化的质量监控体系建设	240

第四部分 实践框架 2

——学前教育师资分层分类培训解决方案

第十一章 幼儿园园长与保教主任培训课程体系开发	252
第一节 幼儿园园长培训课程体系开发	252
一、现代学校制度对幼儿园园长素质的要求	252
二、幼儿园园长的角色及其能力需求分析	254
三、幼儿园园长的岗位职责与典型任务分析	259
四、幼儿园园长培训课程体系的开发	260
第二节 幼儿园保教主任培训课程体系开发	266
一、保教主任培训课程体系开发的依据	266
二、幼儿园保教主任培训课程内容选择	267
三、幼儿园保教主任培训课程体系开发	271
第十二章 幼儿园教师培训课程体系分层开发	273
第一节 国内外教师专业标准比较分析	273
一、国外教师专业标准及基本框架	273
二、国内教师专业标准及基本框架	277
三、对幼儿教师课程体系开发的启示	278
第二节 幼儿园教师培训课程体系分层开发	280
一、幼儿园教师培训课程体系分层开发原则	280
二、幼儿园新手教师培训课程体系开发	282
三、幼儿园骨干教师培训课程体系开发	289
四、幼儿园专家教师培训课程体系开发	296
第十三章 幼儿教师培训管理的改革与实践	304
第一节 幼儿教师培训管理改革的背景与依据	304
一、幼儿教师培训管理改革的背景	304
二、幼儿教师培训管理改革的理念和原则	306

第二节 幼儿教师培训管理体系	307
一、培训流程体系的建构	307
二、培训实施体系的建立	308
第三节 幼儿教师培训评估体系	312
一、培训过程监控体系	313
二、多方参与的考核评估体系	314
三、培训效果跟踪反馈体系	315

第五部分 实践框架3——“三位一体”创意教学解决方案

第十四章 幼儿教师艺术教育“三位一体”创意教学	320
第一节 幼儿教师艺术教育“三位一体”创意教学的改革背景	320
一、幼儿教师艺术教育的现状	320
二、幼儿教师艺术教育的多元化发展	323
第二节 幼儿教师艺术教育“三位一体”创意教学模式的改革探索	324
一、幼儿教师艺术教育“三位一体”创意教学的理念构建	324
二、幼儿教师艺术教育“三位一体”创意教学模式的实践探索	330
第十五章 幼儿教师舞蹈教育“三位一体”创意教学	334
第一节 幼儿教师舞蹈教育“三位一体”创意教学的研究背景	334
一、教育目标的“演员化”	334
二、教育内容的“专业化”	335
三、教学能力的“薄弱化”	336
第二节 幼儿教师舞蹈教育“三位一体”创意教学的改革策略	337
一、幼儿教师舞蹈教育“三位一体”创意教学改革的原则	337
二、幼儿教师舞蹈教育“三位一体”创意教学的实践方法	339
第十六章 幼儿教师音乐教育“三位一体”创意教学	342
第一节 当前学前音乐教育及其师资培养模式引发的思考	342
一、学前音乐教育现状引发的思考	342
二、师资培养模式引发的思考	343
第二节 学前音乐教育理论与实践发展趋势	343
一、国内外学前音乐教育理论发展趋势	343
二、国内外学前音乐教育实践发展趋势	344
第三节 多学科视野下的幼儿教师音乐“三位一体”创意教学探索	345
一、从学员的知识结构出发设定课程内容	345

二、从学科教研现状出发培养教师能力	347
三、有效教学的手段创意	348
第十七章 幼儿教师操化组合“三位一体”创意教学	358
第一节 幼儿教师操化组合教学的改革背景	358
一、幼儿教师操化组合教学的现状	359
二、幼儿教师操化教育改革的必要性	360
第二节 幼儿教师操化组合“三位一体”创意教学的改革策略	361
一、幼儿教师操化组合“三位一体”创意教学的基本原则	361
二、幼儿教师操化组合“三位一体”创意教学的实践方法	363
参考文献	372
后 记	375

第一部分

理论模式创新——一体化 能力图谱与实践框架设计原则

本部分在梳理国内外教师教育一体化改革理念与实践基础上，界定了本研究内容是基于幼儿教师职业生涯发展各阶段教育“目标、内容、方式一体化”的理论模式和实践框架，并按照“幼儿教师职业活动的逻辑关系和不同发展阶段的职业特质是其一体化目标设计依据之一”的立论，应用教师教育一体化理论、职业能力形成理论、教师职业生涯发展理论等系统理论，通过研究幼儿教师职业行为特质与能力图谱，提出了幼儿教师教育一体化设计理论模式。

本研究的创新点在于：开展基于职业活动的幼儿教师教学行为特质与行为机制研究，为幼儿教师职业能力分析提供了依据；开展基于幼儿教师职业生涯发展能力图谱和胜任力模型研究，为幼儿教师一体化培养培训目标制定提供了依据；基于现代知识体系、职业能力形成模型，整合职业发展、个体发展、社会发展等需求，提出了幼儿教师教育一体化实践框架设计原则。

此外，还有一些“一体化”的延伸，包括基于职业行为特征和现代知识属性的由知识、技能、品性构成的幼儿教师职业能力体系一体化，支撑“理实”一体化的“学习、实践、反思”成长机制，基于职业生涯发展不同阶段培养培训的能力图谱纵向一体化，基于各阶段特质的目标、内容、方式相互匹配的横向一体化等。

第一章 教师教育一体化改革理念与实践

对教育质量的追求，自然推及对教师教育质量的拷问，教师教育改革也就自然地成为各界关注的问题，“一体化”成为其主要改革方向之一。所谓“一体化教师教育”，就是指为了适应学习化社会的需要，以终身教育思想为指导，根据教师专业发展理论，对教师职前培养和职后培训进行全程的规划设计，建立起教师教育各个阶段相互衔接的、既各有侧重又有内在联系的教师教育体系。^①一体化的实质是教师成长的连续性、阶段性和发展性的统一。^②

教师教育的一体化，对于教师队伍的稳定和质量提高、教师职业生涯的发展、教师人才培养的综合化以及教师教育管理体制建设的科学性等方面都具有积极意义。近30多年来，世界上许多国家通过理论研究、政策推动和实践探索等手段追求教师教育的一体化，希望以此解决长期困扰教师教育发展的难题。受关注较多的教师教育一体化问题包括教师教育层次上的一体化、职前职后教师教育管理体制的一体化、教师教育政策法规的一体化、培养培训目标的一体化、课程设置的一体化等。

本章研究国内外教师教育一体化改革的理念与实践，旨在寻求有益的启示。

第一节 国外教师教育一体化实践与改革

一、一体化教师教育体系的重要地位与作用

长期以来教师教育一直被看作“一次性”的或“终结性”的教育，认为教师只要通过若干年的职前培养，便能胜任未来的教育教学工作。20世纪60年代，“终身教育”思想的提出给教育及教师教育领域带来了深刻的变化。

1965年，法国终身教育专家保罗·朗格朗（Paul Lengrand）在巴黎召开的国际成人教育大会上系统阐述了现代终身教育的概念。朗格朗认为：学校教育只是人类受教育过程中的一个阶段，不能将学校教育等同于教育，教育应该贯穿人的一生，且应该

① 刘捷. 专业化：挑战21世纪的教师 [M]. 北京：教育科学出版社，2002：170.

② 郑友训. 教师教育一体化课程建构的理论与实践 [J]. 课程·教材·教法，2006（6）.

是能够根据每个人不同阶段的发展提供所需的知识和技能。也就是说,终身教育在时间上包括学前、学校和学校后在内的所有阶段的教育,并贯穿于人的一生,且这些教育是相互联系、相互作用的,即某一阶段的教育由先前的教育决定或受其影响,又对后一阶段的教育起决定作用。在空间上,它使学校、家庭和社会的各种教育因素一体化,体现了教育和生活的密切结合。终身教育具有终身性、开放性、个性化、整体性、国际化等特征。

在教师教育领域,人们从终身教育思想出发,对传统教师教育观念加以重新审视和反思,并由此开启了教师教育变革的新时代。1975年在联合国教科文组织国际教育局召开的第35届国际教育会议上,詹姆士·波特(James Porter)提出了“师资培训三段法”的设想。他认为,教师教育必须包括三个不可缺少的基本环节:①职前教育环节,即个人教育环节,是指高中毕业后在大学或教育学院接受以专门学科为主、兼修一些教育科学知识的高等教育的阶段;②入职教育环节,即教师初步锻炼环节,是指在前一环节基础上进行的实习和试用阶段,此阶段结束合格者就成为正式的合格教师;③在职继续教育环节,是贯穿于教师一生的、根据专业发展需要而安排的各种各样的进修。波特还认为,教师教育的这三个环节是一个完整的、缺一不可的、连续一贯的过程。

这一理论提出以后很快被世界各国广泛接受和认可,并对各国教师教育制度产生了重大的影响。自20世纪70年代以来,西方诞生了一系列关于教师专业成长规律的理论。其中,美国学者费斯勒(Fessler)在1985年提出了教师生涯循环论,认为教师的职业生涯经历了职前教育阶段、引导阶段、能力建立阶段、热心和成长阶段、生涯挫折阶段、稳定和停滞阶段、生涯低落阶段和生涯退出阶段。由此可见,教师专业发展被视为一个纵贯其整个职业生涯的过程,教师的职前教育和在职发展的良性关系是教师成熟的前提,促进教师专业发展的教师教育体系应该是一个整体的、前后一贯的一体化体系。

在理论研究推动教师教育观念变革的同时,一些国际组织也纷纷推波助澜。1996年联合国教科文组织建议把终身教育放在社会的中心位置上,重新考虑并沟通教育的各个阶段。对于教师教育而言,应当确立这样三个新原则:连续性原则、一体化原则和可持续性发展原则。①1996年在日内瓦召开的世界教育大会强调,职前教师教育和在职教师教育应该是一个整体,应该一体化。2002年,世界经济合作与发展组织发表了由库拉汉(John Coolahan)起草的教育工作文件《终身学习时代的教学生涯和教师教育》,文件中对终身教育背景下的教师教育和在职培训做了精辟的阐述,指出在现代环境下,对于教师40年的职业生涯来说,最初的专业培训是不够的,为了有效地指导学生,教师应该重视教学专业的不断更新。②这些论述对于教师教育的观念更新和教师教育一体化地位的确立具有十分重要的作用。

① 刘捷. 专业化:挑战21世纪的教师[M]. 北京:教育科学出版社,2002:247-268.

② 邓涛,于伟. 基于一体化的教师继续教育改革:国际经验及启示[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2009(3).

总体来说,目前教师教育一体化理论已经被世界各国广泛接受和认可,并对各国教师教育制度产生了重大的影响。人们普遍认为教师的专业成长不是一蹴而就的,它是贯穿于整个教师职业生涯的持续性过程。世界许多国家已经建立起了职前培养、新教师入门指导和在职培训一脉相连的教师教育新体制。

二、一体化教师教育的目标

教师教育一体化的实现需要从多方面来进行努力,其中最为基本的是正确定位各教育阶段的目标。

美国学者达琳·哈蒙德(Darling Hammond)认为,作为理想的教师,就应该具备教学知识、学科内容知识、有效教学的技能和态度,深入理解人类成长与儿童发展的能力、有效沟通技巧、高度伦理道德、更新和持续学习的能力。^①很多西方学者都提出了类似的观点,他们所构建起来的教师素质结构涉及知识、能力、道德、心理素质等多个维度和领域,为教师教育各个阶段的目标设定提供了一个总体的理论框架。

世界银行2005年发表了《学会在知识社会中教学》的研究报告,对知识经济时代下高素质教师的能力结构进行了大体勾勒,并且由此提出了教师职前教育、入职教育和在职教育应该关注的教师能力发展重点。它把教师应该具备的各种能力(12种)划归为三大领域——专业领域(professional domain)、教学领域(teaching domain)和学校领域(school domain),并且每一种能力都是从圆心向外逐渐扩大和发散,这可视作一个教师各种能力从无到有、由弱到强的逐步提升的过程。在其过程中,每一种能力的发展都要依次经过三个基本阶段——职前教育、入职教育和在职教育,职前教育侧重于教学领域能力的提高,入职和在职教育侧重专业领域和学校领域能力的提高,并且每一种能力在在职教育阶段都得到了提高(图1-1)。入职教育和在职教育要特别关注学校领域能力与专业领域能力的发展,主要是因为这两种能力的发展离不开具体的工作情境,这种定位为解决长期以来教师培训与培养界限模糊、目标重叠和混淆的问题提供了有力的理论支持。

各国的教师教育无论如何改革,无论如何为提高教师的综合技能和素质而不断地创新,无论采取什么样的教师教育模式,最终都是为了提高教师的质量,特别是提高教师必备的或最低限度的能力。

三、教师教育一体化改革的制度与政策保障

从制度上看,各国的教师管理体制存在着中央集权制、地方分权制、合作制三种类型,并且政府权力下放与权力集中并存;法、英、美、德等国为代表的发达国家均重视教师教育行政的法制化,十分重视通过立法加强对教师教育的管理。

^① Cobb, V. L., Darling-Hammond, L., & Murangi, K. (1995). Teacher preparation and professional development in APEC members: An overview of policy and practice [EB/OL]. (ERIC Document Reproduction Service No. ED383683).

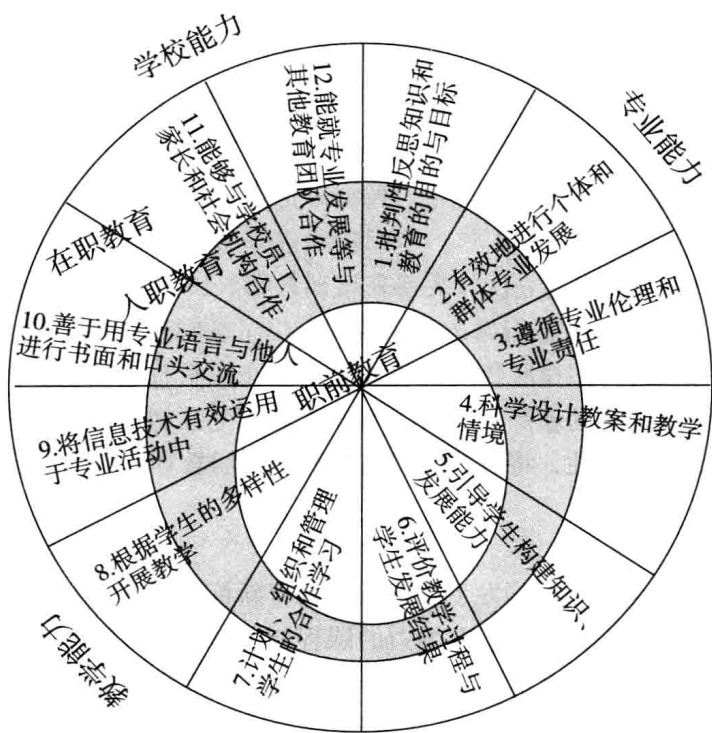


图 1-1 教师教育三个阶段及不同能力发展重点^①

（一）法国

法国于 1972 年颁布《关于初等教育教师终身教育基本方针的宣言》，明确教师教育是一个整体，希望教师的培养与培训形成一种有机的整合。1984 年颁布的《高等教育法令》确定了基础教育和继续教育是法国高等学校的四项任务之一，在法国历史上第一次明确以法令的形式规定了高等学校的教师继续教育职能。在此基础上，法国在 1989 年进行了一次教师教育机构的一体化改革，旨在提高未来教师教育的质量。

（二）美国

美国政府及各种教育组织都非常重视教师教育政策的研究与贯彻。1983 年美国教育报告《国家处在危险之中：教育改革势在必行》公布后，许多教育组织陆续对美国的教师教育提出新的政策和改革建议，具有代表性的有《明日的教师》《明日的教育学院》等报告。2002 年，布什政府通过了《不让一个孩子掉队法案》，要求未来教师具备更高的素质。美国教师教育强调教师专业化，重视对学科专业知识的掌握，成立了教师专业发展学校，以加强与中小学的合作伙伴关系；通过立法改善教师工作条件，提高教师待遇，以期吸引更多优秀青年选修教师教育课程。

^① HDNED. Learning to teach in the Knowledge Society Final Report 2005 [EB/ OL]. [2008 - 09 - 29]. <http://siteresources.worldbank.org>.