

幼儿教师 自我评价研究

YOUER JIAOSHI
ZIWO PINGJIA YANJIU



每个教师的心中都有这样一个以自我为评价主体、对自己以及周围世界作出的独特价值判断所形成的自我形象和世界图景。它们暗示着她在现实生活中该做什么和该怎么做，左右着她对生活和工作解释和感受，从而引导着她趋利避害，形成自己独特的职业生涯和人生之路。

胡福贞 著



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

幼儿教师 自我评价研究

YOUER JIAOSHI ZIWO PINGJIA YANJIU



胡福贞 著

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 王春华
版式设计 贾艳凤
责任校对 徐虹
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿教师自我评价研究 / 胡福贞著. —北京: 教育科学出版社, 2008. 1
ISBN 978 - 7 - 5041 - 3789 - 0

I. 幼… II. 胡… III. 幼教人员—自我评价—研究
IV. G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 007166 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989611
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京人卫印刷厂	版 次	2008 年 1 月第 1 版
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16	印 次	2008 年 1 月第 1 次印刷
印 张	17.5	印 数	1—3 000 册
字 数	268 千	定 价	35.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

摘 要

教师及其专业发展已成为当今世界范围内备受瞩目的重大前沿性课题。在始自 20 世纪 70 年代、至今方兴未艾的世界性“教师专业化”研究和实践运动中,人们已从关注教师群体的专业化逐步向教师个体自主的专业发展转变,并取得了较丰硕的研究和实践成果。然而,此中也存在诸多不足,突出表现为对在教师日常教育实践及其专业发展过程中发挥着重要定位和导向功能的教师自我评价活动缺乏应有重视和深入研究。这是当前幼儿教师自我评价实践中形成“内外交困”现实困境的重要原因。自我评价作为教师及其专业发展中极其关键的有关自身价值衡量、判断、选择和预测的活动,既决定着教师建构日常教育实践的合理性,同时也是增强他们自尊心、自信心和自我效能感,促使他们更有效地自主专业发展的内在动力机制。为此,切实理解和把握教师自我评价,深入、系统地探讨它对教师日常教育实践及其专业发展的重要价值与作用机制,既能为进一步完善和丰富教师心理学、教育社会学、教育管理学的教师教育中的相关理论提供科学基础,也能为促进幼儿教师形成合理的自我评价提供科学的理论依据,进而更有效地促进幼儿教师合理的教育实践及自主的专业发展。

基于丰富的多学科相关理论和大量的实证资料,本书采用理论探讨与实证研究相结合、整体描述与具体阐释相结合的研究和写作方式,综合运用观察、访谈、问卷与资料分析等具体研究方法,对幼儿教师自我评价进

行了较为深入、系统的研究。

全书由导论、正文和结语三大部分构成。

第一，本书从对幼儿教师研究和实践的历史性反思出发，在全面评析自我评价在日常话语层面和已有研究中的内涵的基础上，较为深入地阐述了幼儿教师自我评价的内涵、结构、价值等基本理论问题，从理论层面明确了自我评价作为幼儿教师衡量和判断自身价值的一种心理活动，是由评价主体、评价客体及其标准（包括价值主体、价值客体及其关系）、评价活动方式、评价结果表达、评价条件等基本要素及其间的相互关系和作用所构成的整体性、动态性和条件性系统。

第二，本书综合运用访谈、观察、问卷和文献分析等多种方法有效积累了丰富的实证信息，在此基础上结合跨学科的理论研究与思考，深入而系统地探讨了幼儿教师自我评价作为一个整体性、条件性的活动过程，其在评价主体、评价内容及其标准、评价方式、评价表达等诸方面所形成的特征及其影响因素等重要现实问题。研究显示，当前明显存在幼儿教师自我评价过程缺乏主体性、评价内容及标准缺乏专业规范、评价方式过于主观随意、评价表达流于表面形式等突出问题。同时，研究表明，这是多种相关因素间复杂的协同作用的综合性结果。

第三，在上述理论与实证研究的基础上，针对当前幼儿教师自我评价中出现的主体性、一致性和科学性悖论，本书主要从“真”即合乎规律和“善”即合乎目的两个层面提出了幼儿教师自我评价的合理性框架。同时着眼于教师可持续的自主专业发展，本书还对实现幼儿教师合理的自我评价的重要途径进行了较为深入的分析 and 阐述。

目 录

导 言

- 一、“歧路亡羊”——当前幼儿教师研究和实践的基本困境 (4)
 - (一)众矢之的——教师 (5)
 - (二)“歧路亡羊”现象简析 (15)
- 二、“亡羊的回归”——本研究的基本问题及其研究方法 (29)
 - (一)基本问题 (30)
 - (二)主要方法 (32)

第一章 幼儿教师自我评价的内涵解析

- 一、“自我评价”概念在日常话语层面内涵的评析 (41)
 - (一)多义性 (43)
 - (二)模糊性 (44)
 - (三)多功能性 (44)
- 二、“自我评价”概念在已有研究话语层面内涵的评析 (47)
 - (一)描述性含义与规范性含义 (47)
 - (二)过程性含义与结果性含义 (49)
 - (三)意图性含义与效果性含义 (52)
- 三、本研究对“自我评价”概念内涵的诠释 (55)
 - (一)指称个体判断自身价值的独特心理活动 (55)
 - (二)指称对象具有完整的结构 (56)
 - (三)相似概念的辨析 (57)

第二章 幼儿教师自我评价主体分析

- 一、“我”的两种对立形象 (71)
 - (一)“公开的我” (75)
 - (二)“私下的我” (78)
- 二、“我”作为一个蕴涵多种可能性的集合体及其特征 (80)
 - (一)“我”的多面性和多变性 (82)
 - (二)“我”的相对稳定性 (86)
- 三、思考与启示 (88)
 - (一)自我评价主体的核心和关键是主体性的确立 (88)
 - (二)“我”是多元自我的统一体 (90)

第三章 幼儿教师自我评价客体分析

- 一、对自身素质的评价 (101)
 - (一)突出自身职业特质的典范性,具有明显的伦理价值取向性 (101)
 - (二)强调知能和身心健康,具有明显的工具价值取向性 (110)
- 二、实际表现 (129)
 - (一)以幼儿为价值主体时,突出师幼互动的工具性价值 (130)
 - (二)以家长为价值主体时,强调自身职业的伦理价值 (147)
 - (三)以同事为价值主体时,突出人际交往的内在价值 (152)
 - (四)以管理者为价值主体时,强调具体表现的工具性价值 (155)
- 三、对职业回报的评价 (158)
 - (一)理想化的择业动机 (158)
 - (二)喜忧参半的实际回报 (161)
- 四、思考与启示 (174)
 - (一)不同评价内容的价值序列问题 (175)
 - (二)建立幼儿教师专业标准的思考 (176)

第四章 幼儿教师自我评价方式研究

- 一、频繁的外部参照 (180)
 - (一)反射性评价 (181)
 - (二)社会比较 (183)
- 二、随意的自我审视 (185)
 - (一)感觉体验 (187)
 - (二)常识经验 (190)
 - (三)概念推理 (195)

三、思考与启示·····	(200)
--------------	-------

第五章 幼儿教师自我评价的表达

一、表达目的·····	(203)
(一)确认自我的需要·····	(203)
(二)促进交往的需要·····	(205)
(三)获得奖赏的需要·····	(207)
二、具体表达策略·····	(208)
(一)随意的自然流露·····	(210)
(二)专门的控制性表达·····	(211)
三、思考与启示·····	(219)
(一)何以为“真”的认识论命题·····	(220)
(二)何以为“真诚”的伦理学命题·····	(220)

第六章 幼儿教师自我评价的影响因素及其作用

一、整体性分析框架·····	(223)
(一)可能性层面的影响因素·····	(224)
(二)现实性层面的影响因素·····	(225)
二、不同影响因素构成的序列化结构及其作用·····	(227)
(一)幼儿教师自身内部因素及其作用·····	(228)
(二)外部环境因素及其作用·····	(239)

结 语

一、当前幼儿教师自我评价的合理性悖论·····	(247)
(一)控制与自由:主体性之惑·····	(247)
(二)单一与多元:一致性之惑·····	(247)
(三)客观与主观:科学性之惑·····	(248)
二、幼儿教师自我评价的合理性框架·····	(249)
(一)“真”,即合乎规律·····	(249)
(二)“善”,即合乎目的·····	(250)
三、希望之路·····	(252)

附 录·····	(254)
----------	-------

主要参考文献·····	(262)
-------------	-------

后 记·····	(270)
----------	-------

导 言

一个问题被研究者关注，其缘由不外乎三种：①它是一个深深触动研究者、引发研究者强烈兴趣的问题；②它是一个被研究者视为在现实生活中很重要且极有研究价值的问题；③它是一个引发众多关注同时却众说纷纭、研究尚存不足的问题。对我而言，幼儿教师自我评价恰是这样交织着上述多种可能性的研究课题。

时至今日，我仍能清楚记起五年前，当我带领某师范大学学前教育专业本科生完成幼儿园实习后，一位学生在其实习总结中所写下的一段话。

两个月来，我很失望，也很迷茫，我不知道自己到底做了什么。说句心里话，幼儿园并不像我原先想的那样纯洁和美好，幼儿教师这个职业也远不是我理想中那般神圣和伟大。在实习的这段日子里，我每天都有一种被撕扯的感觉——大学里学的是一套，园长规定的是一套，老师实际做的是一套，家长要求的是一套，孩子真正需要的又是一套，到底该按哪套行事？没有人告诉我到底该怎么做。而我实际看到的和遇到的现实如此令人失望：园长为了经济利益一味迎合家长要求，哪怕有些（要求）不合理；班里老师为了工资和奖金看园长脸色行事，哪怕存心作假；园里为了应付上级检查经常搞形

式主义，哪怕违背教育规律办事；家长为了自己的虚荣心而盲目攀比，哪怕有时伤害了孩子……就是没有人真正关心孩子，关心他们的未来。……这两个月里，我不知道自己到底做了些什么。作为一个幼儿教师，我有价值吗？而且，现在我深深怀疑，毕业后我是否有勇气选择这个职业？

“作为一个幼儿教师，我有价值吗？”多年来，这个问题一直在我脑海里回旋，深深吸引着我走进幼儿教师的生活世界，去聆听、去关怀、去探究、去思考。事实上，它远不只是那个实习生一时的困惑，更是一个始终围绕着幼儿教师、渗透于她们的日常生活，并深深影响着她们职业生涯和人生道路、决定着幼儿教育实践效益与效率的基本问题。

而当幼儿教师提出“作为一个幼儿教师，我有价值吗”这个问题时，她们实际上同时提出了以下一系列相互联系的问题。

第一，“我是谁？”

这是关于自我评价主体方面的问题，直指幼儿教师自身在自我评价活动中的主体地位、权利和实际拥有的相应条件。

第二，“我对谁有价值？”

这是关于自我评价客体方面的问题，其内容指向那些幼儿教师有着不同利益要求的人。从根本上说，教师的教育实践活动本质上是一项满足不同人需要的价值性活动，牵涉着不同方面的利益。显然，无论是实践中的教师还是他们的研究者，必须回答的首要问题是：教师的教育实践和专业发展与哪些人的利益相关？

第三，“我的哪一方面对谁有价值？”

这仍是与自我评价客体相关的问题，其实际内容指向幼儿教师自身能满足不同需要的那些固有属性和实际表现。正是幼儿教师自身所拥有的不同方面属性与那些对其提出不同要求的人之间所形成的价值关系及其运动，构成了自我评价活动客体的整体性结构。

第四，“我以什么标准衡量我自身（的哪一方面）（对谁）有价值？”

这是决定自我评价性质的关键所在。区别于自我认知活动，自我评价的本质属性就在于其以特定的评价标准为转移。评价标准的选择和确立是自我评价活动的核心和关键，自我评价活动就是根据特定的评价标准而作

出的价值衡量和判断活动。

第五，“我以什么方式/方法衡量我（的哪一方面）（对谁）有价值？”

这涉及自我评价具体展开的思维方式问题。自我评价作为个体对自身价值进行衡量和判断的独特的心理活动，其活动的最终结果和效果依赖于个体特定的思维活动方式。

第六，“我如何表达我对自己的评价？”

这是自我评价表达方面的问题。尽管并非所有的自我评价都会被表达出来，但事实上，教师的自我评价总是以不同方式涉及表达问题。

上述几个方面的问题构成了幼儿教师自我评价的基本结构，规定着她们自我评价的基本框架和实际向度与限度。现实生活中，幼儿教师正是借此判断好坏、衡量得失、决定取舍，从而将日常生活这个中性的事实世界转变为具有不同利害关系的价值世界。每个教师的心中都有这样一个以自我为评价主体、对自己以及周围世界作出的独特价值判断所形成的自我形象和世界图景，它们暗示着她在现实生活中该做什么和该怎么做，左右着她对生活 and 工作的解释和感受，从而引导着她趋利避害，形成自己独特的职业生涯和人生之路。

然而，长期以来，在教育研究和实践领域，幼儿教师个人的价值判断活动一直未得到应有的关注，其“自我”的评价主体地位始终遭贬抑。研究者和管理者往往忙于规定教师应有的价值，却很少关注她们现实的努力；致力于对教师进行外部解释和说明，却很少关心她们的自我理解和现实困境；由上而下地赋予教师以太多使命、规定和要求，却很少关心她们真实的需求和期待；热衷于描绘各式各样的“教育乌托邦”，却很少留意教师内心的梦想和激情。其结果，则如郝瑟尔（Houser，1990）所指出的：“长期以来，教师和研究者已形成了两种不同的形象，教师只是科学控制的一般对象。正是这种形象上的差异形成了高度层级化的教育体系，教师一直处于无权的底层地位，只能被动地听从管理者、课程论专家、教材编撰者和大学教师的指导，自己的意见无足轻重，从而导致自身的形象毫无专业意义。”^①而当教师长期处于理性权威和行政权力自上而下的控制力量之下，被动地、进而渐因习惯而主动地放弃了自己在教育决策和评

^① 迪尔登：《教育理论中的理论与实践》[M]//瞿葆奎：《教育学文集·教育与教育学》。北京：人民教育出版社，1993：554。

价中的参与权、自我主体地位时，面对“作为幼儿教师，我的价值是什么”这一类问题，她们又怎么可能获得自我理解和自我确证，进而在自我激励下获得持续的、自主的专业发展？！

一、“歧路亡羊”

——当前幼儿教师研究和实践的基本困境

“歧路亡羊”语出《列子·说符》。说的是：杨子邻居走丢了一只羊，他出动全家人并请了杨子的童仆一起去追寻。杨子很不解，问：“嘻！丢了一只羊，为什么要这么多的人去找呀？”邻居说：“路上岔道多。”当找寻者回来时，杨子问：“羊找到了吗？”回答说：“岔道上又有岔道，不知道羊到底跑到哪条路上了，所以我们只好回来了。”杨子遂感叹：“大道以多歧亡羊，学者以多方丧生。”即学问之道，如歧路亡羊！

追寻优质教师，促进教师专业发展，从根本上提高教师队伍素质，可以说是当前幼儿教育改革和发展过程中教师管理者、研究者乃至公众都企图追寻的那只“羊”。然而，当人们从各自需要出发去寻找这只“羊”的时候，实际结果却是制造了众多“歧路”，令幼儿教育实践尤其是幼儿教师瞻前顾后、无所适从。这情形就像一个病人到医院求诊时面对不同医生开出的一大沓处方。——毫无疑问，主治大夫、医疗顾问、学术专家……都会向病人保证自己的方子最对症、最灵验，而围观的公众则可能会热心地向这位病人推荐自己曾用过的方子最有效、最实惠。试想，面对这些不同的方子，病人该怎么办？很有可能是：或观望拖延，比较等待；或人云亦云，随波逐流；或自作主张，自行其是。结果则可能病情日笃。到这时，那些开方子的医生们却会反过来痛心疾首，怪病人不遵医嘱、不守规矩、不听忠告，甚至素质太差！他们往往坚信自己所指定的是亡羊必经之途，而并不能意识到、也不会承认问题可能就出在医生们自己身上，出在这些各执一词的方子上！因此，在有些管理者、研究者和公众看来，当前幼儿教师之所以难以优化自身专业素质、提供优质教育，关键问题就在于教师不听（大家的）话、不服（管理者的）管、不信（专家的）理！

这就是当前教师研究和实践中的“歧路亡羊”现象。种种关于教师

素质的理论、方案、规定与期望已使实践中的幼儿教师疲于应付、无所适从或者盲从久矣，为此教育界已付出太多的代价——尽管这并非唯一原因。毕竟，几十年来，无论是在教育理论研究领域，还是在教育实践改革方面，广大教师已从丰富的教育理论和研究者殷切的期望中获得了很大助益。从总体上说，“在较为广泛的历史时空背景里来看我国近几十年的教育改革与实践，教育理论与教育实践探索基本上是健康的，二者的关系也表现出整体的同步与和谐”^①。不过，从当前教师的实际需要看，仅从抽象概念的意义上谈论“教师素质”“教师专业发展”“教育理论和实践相结合”等重大问题已远不能满足教师的迫切需要了。正如有研究者指出的：“过去的研究充满了思辨式、价值判断式的东西，现在谁都明白‘应该’。但更多的人需要我们的研究将‘应该’变为‘为什么’‘怎么样’。”^②显然，在幼儿教育实际发展过程中，面对当前幼儿教师专业发展所存在的问题和挑战，尤其迫切地需要研究者和管理者们能充分考虑到幼儿教育活动本身的固有属性和教育情境的多样性，指明幼儿教育实践中可能发生的多种不同情形，从而能有效地引导教师自主地进行思考并作出判断。当前幼儿教师乃至整个教育界所面临的“歧路亡羊”现象值得深刻反思。

（一）众矢之的——教师

1. 教师的重要价值及其关键问题

在当前世界范围内的教育改革潮流中，教师已成众矢之的，“教师及其专业发展”已成为教育研究和实践中受到高度关注的课题，由此形成自20世纪80年代开始的世界性“教师专业化”运动。按照国际21世纪教育委员会的说法，“所有关注过教育问题的思想家们无一例外地再三强调：是教师在向学生传授有关人类对自己和自然界的认识结果以及人类所创造的或发明的重要东西。国际教育局的调查结果揭示：各国公共当局都已意识到这样的事实，即教育对于传授价值观念的人员的质量和能

① 吴黛舒. 教育理论与实践问题之再追问 [J]. 教育研究与实验. 2002 (1): 61-65.

② 皮军功, 崔红英. 幼教百年沉思录——刘焱访谈录 [J]. 学前教育研究, 2003 (7-8): 63-64.

具有强烈的依赖性”^①。从各国的实践看，目前许多国家的政府已充分认识到“教师”是制约教育改革和发展的“瓶颈”，逐步明确了政府在推动教师专业化过程中的责任，试图通过提高教师从业标准、改善教师专业地位、改善教师职前培训、完善教师继续教育等途径来推动教师专业化运动。例如，美国近几十年的许多教育研究和改革大都围绕如何促进教师获得最大程度的专业发展而展开。其卡内基教育和经济论坛（Carnegie Forum on Education and Economy）、霍姆斯小组（Holmes Group）等从20世纪80年代开始就相继发表《国家的准备：面向21世纪的教师》（*A National Prepared: Teachers for the 21th Century*）、《明日的教师》（*Tomorrow's Teachers*）、《明日的学校》（*Tomorrow's Schools*）、《明日的教育学院》（*Tomorrow's Schools of Education*）等很有影响的报告，强调教师在教育改革中起着“领导者”的作用，认为高素质教师队伍的建设和培养是教育改革和发展中刻不容缓的头等大事。^②1996年，卡内基财团组织的“全国专业教学标准委员会”编制了《教师专业知能标准大纲》，这可谓是为世界范围内最明确界定教师专业标准的正式文件。印度政府则强调教师不仅是社会的“造物”，同时也是“社会的创造者”，教师的作用远不止于教室之内，而是广泛影响到社区和整个国家，因而致力于提高教师待遇、改善教师工作条件、加强教师管理和评价。我国政府在全面、有效推进素质教育的过程中，对教师素质及其发展也给予了前所未有的重视与关注。1994年实施的《中华人民共和国教师法》作为我国第一部以教师为对象的法律，将“尊师重教”的国家方针上升为法律，体现了政府和人民对教师及其职业的重视。1999年6月，党中央、国务院召开第三次全国教育工作会议，颁布了《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，明确提出“建设高质量的教师队伍是全面推进素质教育的根本保证”。与此同时，社会各界人士也对教师寄予着远高于其他职业的厚望：“企盼教师创建学习的社会、知识的社会，培养学生的创新

① 赵中建·全球教育发展的研究热点：90年代来自联合国教科文组织的报告[M]·北京：教育科学出版社，1999：361。

② 波伊尔·基础学校：一个学习化的社区大家庭[M]·王小平，等译·北京：人民教育出版社，1998：33。

能力、灵活性和勇于变革精神。”^①可以说，“振兴民族的希望在教育，振兴教育的希望在教师”已成世界性共识。

与此同时，除各国自主的教师改革举措外，一些国际组织也在积极地推动教师专业发展的研究和实践改革进程。1955年召开的“世界教师组织会议”率先研讨了“教师专业”问题，推动了教师专业组织的发展；1963年和1980年，世界教育年鉴分别以“教育与教师培养”（Education and Training of Teachers）和“教师专业发展”（Professional Development of Teachers）为主题展开专门探讨。1966年联合国教科文组织（UNESCO）和国际劳工组织（ILO）召开“教师地位之政府间特别会议”，通过了《关于教师地位的建议》（*Recommendation Concerning the Status of Teachers*），强调教师职业的专业性质。世界经济合作和发展组织（OECD）仅1989—1992年间就发表了《教师培训》《今日之教师》《教师质量》等具有重大影响的报告，就教师职业与工作条件、教师教育等重大问题进行了深入而持续的探讨。而1996年，联合国教科文组织召开的第45届国际教育大会以“加强教师在多变社会中的作用之教育”为主题，会议确信“教师是发生在所有各级各类学校和课堂中并通过所有教育渠道进行教育变革的关键活动者”^②，集中体现了国际组织在社会急剧变化的背景下对教师及其发展的高度关注。1998年在北京师范大学召开的“面向21世纪师范教育国际研讨会”，进一步明确提出“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”^③。可以说，自20世纪80年代以来，以“教师”“教师发展”“教师教育”等为核心主题的研究构成了世界范围内教育研究的重大课题，“教师专业化”成为许多国家关注的焦点之一。而教师职业作为“通过特殊的教育或训练，掌握了业经证实的认识（科学或高深的知识）、具有一定的基础理论的特殊技能，从而按照来自非特定的大多数公民自发表达出来的每个委托者的具体要求，从事具体的服务工作，借以为全社会

① 安迪·哈格里夫斯，莱斯利·N. K. 罗. 充满矛盾的职业：世纪之交的教学 [J]. 教育展望（中文版），2002（1）：27-37.

② 赵中建. 全球教育发展的历史轨迹：国际教育大会60年建议书 [M]. 北京：教育科学出版社，1999：522, 534.

③ 曲恒昌. 创建充满生机与活力的师范教育——面向21世纪师范教育国际研讨会论文集 [M]（前言）. 北京：北京师范大学出版社，1999：1.

利益效力的职业”^①，选拔和培养称职的专业教师已成为世界范围内教育改革的基本目标。因而，“教师应具有哪些素质”“以什么标准衡量教师”日益成为备受瞩目的核心问题。

要发展一个国家的教育，首先必须充分重视其基础——学前教育。尽管目前关于学前教育有效性的研究主要是在各国内分别展开，国际比较研究还寥寥无几（主要是因为“除了个别国家外，世界上大多数国家只在最近数十年之内，学前教育才成为全国教育体系的独立部分”^②），且来自各国的研究受制于其所在国的社会政治、经济、文化等整体发展状况的影响，其结果具有某种局限性。但“在所有的研究中，结果基本是一致的。这形成了绝对的证据：早期儿童的看护和教育能够极大提高其今后在学校中的成功机会”^③。目前许多国家和地区的实践已证明：学前期是个体一生中发展最重要、最关键的奠基时期。适宜的学前教育不仅影响个体早期及一生的发展，直接关系到中小学教育质量及其提高，而且影响和决定着一个国家的国民素质和发展。“哪个地区学前教育发展得好，其基础教育质量相应地就高，经济和社会发展的潜力就大。”^④例如，美国继著名的“佩里计划”研究之后，2001年美国健康和人口服务部（The Health and Human Services Department）公布的研究结果再次表明：“早期教育计划明显地促使儿童为入学做更好的准备，从而减少社会问题……它有助于协调（儿童发展过程中）冒险性和保护性因素，并增进处境不利儿童早期发展过程中的保护性因素。参加开端计划的2岁孩子单词量更大，表达更有效，认知水平更高，特殊教育服务需求的可能性更小。同时，开端计划能促使家长提供给孩子更多的支持……”^⑤印度等国的相关研究表明，“尽管学前教育只能惠及一小部分儿童，但是精心规划学前教育，并确保

① 筑波大学教育学研究会．现代教育学基础[M]．钟启泉，译．上海教育出版社，1986：441．

② T. N. 波斯特莱斯维特．最新世界教育百科全书[M]．郑军，王金波，主编译．石家庄：河北教育出版社，1991：37-39．

③ Barnett, W. S. . Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes [J] . The Future of Children, 1995, 5 (3): 25-50.

④ 庞丽娟，等．论学前教育的价值[J]．学前教育研究，2002（1）．

⑤ Study: early head start lessons risk of failure [J]. Education USA. 2001, January 22, 43 (3).

持续投入，已能使儿童更好地为上学做准备”^①。在我国，《教育法》《幼儿园管理条例》《幼儿园工作规程》等法律法规中明确规定，学前教育是我国教育事业的重要组成部分，是国家学制的第一阶段，是基础教育的基础。在学前教育事业发展中，“最重要的是教师，（幼儿园）教育教学的改革必须依靠广大幼儿教师”^②。尤其是2001年教育部颁发《幼儿园教育指导纲要》（试行）（以下简称《新纲要》），进一步确定了教师在婴幼儿发展和教育中不可替代的重要地位和关键作用，并对教师素质提出了更高要求。因而，幼儿教师亦成为当前学前教育实践和研究领域备受关注的焦点。对此，人们首先要问：“什么是幼儿教师？”“幼儿教师应有哪些专业标准？”

2. 我国幼儿教师职业标准面临的问题

（1）研究领域内的幼儿教师职业标准

循着我国学前教育思想史从古至今的发展轨迹，可以清楚地看到，处于不同历史时期的研究者对幼儿教师职业提出的具体规定和要求各有不同，幼儿教师职业标准“散”且“杂”，始终未有明确、具体、规范的幼儿教师职业标准体系。其在不同历史时期所形成的基本特点如下。

古代和近代要求幼儿教师德才兼备、道业并重、德艺双馨，尤其重“德性”和“行修”，具有明显的理想化色彩。其对幼儿教师的要求诚如鲁迅先生所评：“古之师道，实在也太尊。”^③例如贾谊（公元前200—前168年）认为“天下之命，县于太子。太子之善，在于早谕教与选左右。夫教得而左右正，则太子正也。太子正而天下定矣”；应以“天下之端士，孝悌博闻有术者”为太子保傅。即“知足以为源泉，行足以为仪表；问焉则应，求焉则得；人人之家足以重人之家，人人之国足以重人之国者，谓之师。”^④

① T. N. 波斯特莱斯维特. 最新世界教育百科全书 [M]. 郑军, 王金波, 主编译. 石家庄: 河北教育出版社, 1991: 37-39.

② 王湛. 2001年11月6日在全国幼儿教育工作会议上的讲话 [J]. 幼儿教育, 2002 (1).

③ 俞芳, 金锵, 李恺. 鲁迅的教育思想和实践 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 189.

④ 贾谊. 贾谊集 [M]. 上海: 上海人民出版社, 1976: 91.