

新世纪以来中外学前教育政策与事业发展概览

◆ 杨文 编著

本书整体展示了新世纪以来，我国教育界专家学者在中外学前教育政策与事业发展方面的研究成果，既帮助读者从政策层面了解中国学前教育事业的发展历程，也从管理角度解读了国外学前教育事业的发展轨迹，还从学习视角提供了最新的学前教育事业发展资料。



中国出版集团



世界图书出版公司

图书在版编目(CIP)数据

新世纪以来中外学前教育政策与事业发展概览 / 杨文编著. — 广州: 世界图书出版广东有限公司, 2013.1
ISBN 978-7-5100-2194-7

I. ①新… II. ①杨… III. ①学前教育-教育政策-研究-世界②学前教育-发展-研究-世界 IV. ①G619.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 006795 号

新世纪以来中外学前教育政策与事业发展概览

策划编辑 李 梦

责任编辑 唐 媛

封面设计 肖睿子 兰文婷

出版发行 世界图书出版广东有限公司

地 址 广州市新港西路大江冲 25 号

电 话 020-84459702

印 刷 东莞虎彩印刷有限公司

规 格 890mm×1240mm 1/32

印 张 8.5

字 数 190 千字

版 次 2013 年 11 月第 2 版 2013 年 11 月第 2 次印刷

ISBN 978-7-5100-2194-7/G·1257

定 价 25.00 元

版权所有,翻印必究

前 言

学前教育作为新中国教育事业的重要组成部分、基础教育的重要阶段，对幼儿身心和谐发展，以及后续学习和终身发展起到了重要的奠基作用。改革开放以来，我国学前教育事业发展取得了显著成就，2011年，全国学前三年入园率达到62.3%，大中城市基本上普及学前三年教育，农村学前一年入园率也大幅提升。

回顾21世纪最初10年来学前教育发展的历程，可以看到学前教育事业的发展仍然远远不能满足人民群众日益增长的教育需求，“入园难”、“入园贵”等问题成为社会关注的焦点。为了破解这一问题，近10年来，专家学者纷纷建言献策，就解决学前教育事业发展中所存在的责任主体不明确、财政投入无保障、办学体制多样化、师资力量水平低、立法保障不到位等问题进行了深入的研究和探讨，并且对世界各发达国家学前教育政策和项目实施进行了详尽的介绍和比较研究。特别是在2009—2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》（简称《教育规划纲要》）向社会公开征求意见阶段，国内的专家学者纷纷发表文章，就《教育规划纲要》中的诸多问题进行探讨，社会各界也争相发表言论，支持国家学前教育新政策的制定，所有的探讨和研究都为解决我国学前教育事业发展中所面临的瓶颈问题，提供了可行建议和理论支持。

本书通过对我国近10年来学前教育研究的各种主流论点进行整理，重点从学前教育政策与事业发展的国内分析和世界视角两个方面选取了29个专题，按照国内政策解读与分析、发展理念与探索和国外标准制定与比较、项目推进与发展等四个方面分别展示。本书还收录了近10年来，国家在学前教育发展方面出台的所有政策，特别是《教育规划纲要》中的学前教育专题部分和《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》（国发〔2010〕41号），成为了吹响新世纪学前教育跨越式

发展的号角，具有极为重要的历史意义。

本书的编著主要着眼于学前教育新政策出台前，学前教育研究界近10年来孜孜不倦的研究和努力，希望能够对各种研究加以整体展示，并帮助读者从政策层面了解我国学前教育事业发展历程，从管理角度解读国外学前教育教育事业的发展，从学习视角提供最新学前教育事业发展资料。我国学前教育领域著名专家学者以及有关领导，如李季湄、冯晓霞、王玲艳、肖树娟、汤霞敏、张怀荣、王玲艳、刘颖、庞丽娟、虞永平、夏如波、周欣、周晶、高黎亚、张亚杰、韦彦、洪秀敏、何幼华、刘鸿昌、徐建平、蔡迎旗、沙莉、吴立保、王欣、崔爱林、严冷、刘小蕊、田景正、周芳芳、郭良菁、李麦浪、童宪明、陈慧、夏婧、韩小雨、杨晓萍、吕晓、李生兰、易凌云、姚艳杰、许明、甘永涛(排名不分先后)等为本书的成篇贡献了大量文献和论点(选自《学前教育研究》)，在此深表谢忱。

由于时间仓促，本书在内容整理和编排上还存在很多不足之处，恳望各位专家学者给予批评指导，也希望读者在阅读过程中提出宝贵意见。

目 录

上篇

- 国内视角——学前教育的政策解读与分析 / 001
- 对《幼儿园教育指导纲要》中的几个基本观点的理解 / 002
- 聚焦《国家中长期教育改革和发展规划纲要》——对学前教育建言的分析 / 012
- 《国家中长期教育改革和发展规划纲要》再聚焦——对第二次公开征求意见稿学前教育部分建言的分析 / 023
- 学前教育的普及必须兼顾质量的提高——谈《规划纲要》中基本普及学前教育的内涵与措施 / 033
- 《幼儿园教师专业标准》的研制背景、指导思想与基本特点 / 040
- 《幼儿园教师专业标准》的专业化理论基础 / 046
- 《幼儿园教师专业标准》的基本理念 / 054
- 早期学习与发展标准的制订：又一份国家指导性文件的诞生 / 060

中篇

- 国内视角——学前教育的发展理念与探索 / 069
- 学前教育立法——一个重大而现实的课题 / 070
- 学前教育事业发展的制度保障与政府责任 / 081
- 落实政府责任是学前教育健康发展的保障 / 088
- 从政府责任的视角看当前我国学前教育的公益性 / 091
- 世界幼教事业发展趋势：国家财政支持幼儿教育 / 098
- 我国地方学前教育的现有基础与发展定位——基于对 12 个省市学前教育三年行动计划文本的分析 / 105
- 香港学前教育学券计划的理念、实施及作用 / 112
- 港澳幼教政策法规比较 / 117

	对香港学前教育采用“学券制”的反思 / 123
	推行免费学前教育,保障学前教育公益性——澳门免费学前教育政策研究 / 128
	台湾《扶幼计划》述评——兼谈对大陆弱势群体幼儿教育的启示 / 136
下篇	他山之石——学前教育的国外考察及启示 / 143
	美国学前教育的特点及启示 / 144
	美国优秀幼儿教师专业标准及其启示 / 152
	美国开端计划的发展、问题与走向 / 162
	美国《开端计划执行标准》评介 / 169
	英国学前教育管理体制变革政策及其立法 / 177
	德国研制《儿童日托机构的教育质量:国家标准集》的启示——兼论我国制订质量评价标准体系的若干问题 / 183
	明确学前教育性质,切实保障学前教育地位——法国免费学前教育法律研究及其对我国的启示 / 191
	日本发展私立学前教育的经验及其启示 / 201
	完善政府职能,加强社会援助——韩国的育儿现状及育儿支援动向 / 206
	澳大利亚幼儿教育质量保障体系的发展、内容与特征 / 211
附录	20世纪以来我国学前教育政策摘录 / 217
	附录1 中国儿童发展纲要(2001—2010)(国务院2001年5月22日发布) / 218
	附录2 幼儿园教育指导纲要(试行)(教基〔2001〕20号)(2001年9月实施) / 232
	附录3 国务院办公厅转发教育部等部门(单位)关于幼儿教育改革和发展的指导意见的通知(国办发〔2003〕13号) / 242
	附录4 国家中长期教育发展规划(2010—2020)——关于学

前教育部分的内容 / 249

附录5 国务院关于当前发展学前教育的若干意见(国发〔2010〕41号) / 250

附录6 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》的通知(教师〔2012〕1号) / 256

上篇

国内视角 —— 学前教育的政策解读与分析

对《幼儿园教育指导纲要》中的几个基本观点的理解

《幼儿园教育指导纲要》(以下简称《纲要》)是遵循我国宪法和教育基本法律的精神,根据党的教育方针和《幼儿园工作规程》而制定的对全国幼儿园教育进行宏观管理和指导的单行法规文件。它与其他有关幼教的教育行政法规一起,构成一个受共同原则指导的、具有内在协调一致性的、层次不同的幼教法规体系,共同推动我国幼教的科学化、法制化进程,促使幼教朝着更加健康、正确的方向前进。《纲要》鲜明地体现着国家的意志,也为着所有幼儿的健康成长。它本着“指导幼儿园深入实施素质教育”的宗旨,对我国幼儿园教育的性质、地位、指导思想及其组织、实施和评价等各方面提出了基本的要求和原则性的规定,也可以说它是将我国幼儿教育长期以来的,特别是贯彻《规程》以来的行之有效的教育观念、方法、措施、经验等等,以法规的形式固定下来,通过国家的强制力来保证其实施,从而为我国幼教新世纪的发展构筑坚实的基础。对我国幼教来说,学习和贯彻《纲要》应该是一件大事,因为它将在今后一个较长的时期内指导我国幼教的发展方向。当然,作为国家文件,《纲要》基本上属于观念层面的,比起各地的实施细则来,它主要的作用是导向而非直接指导操作。因此学习《纲要》很重要的一个方面是应当理解它的基本观点。为此,本文由观点切入谈谈对《纲要》的理解。

一、终身教育的观点

这已经是一个为我国幼儿教育工作者十分熟悉的观点。但是就像杜威先生谈到创造力时所说的那样,“这个看法在实践中不如在理论上那么被真正承认”。联合国教科文组织提出的终身教育这一深刻而富有远见卓识的观点从根本上影响了全世界的教育价值取向,它大大深化了我们对教育、对教育大系统的一个子系统——幼儿园教育的认识。终身教育观点的确立——这一称得上飞跃的伟大转变,不但使学校教

育阶段不再是人受教育的终点，学校的使命不再只是传授知识，而且使我们对学校究竟应当做什么，特别是面对学习化的社会，基础教育的“基础”究竟是什么，有了全新的认识。基于此，我们获得了审视幼儿教育的新的更加广阔的视野，获得了思考幼儿教育的更加全面的、整体的、深远的、人本的方式。这一变化在《纲要》中不仅通过直接的表述，如幼儿园教育是“终身教育的奠基阶段”，是为“幼儿一生的发展打好基础”而明显体现出来，而且还渗透在《纲要》的全文中，成为《纲要》的一个基本指导思想。因此，创造符合终身教育精神的幼儿教育正是贯彻《纲要》的重要行动。从我国幼儿教育的现状来看，终身教育的思想尽管已经人人皆知，但是要将幼儿园从仅仅是小学的预备阶段真正转变为人生学习的初始阶段，真正为幼儿一生的可持续发展打好基础，还需要进一步的观念更新和实践改革。

现代社会与现代政治、经济和文化的发展，终身教育和学习化社会的到来，使人类重新认识自己，重新认识知识、能力、态度和价值对人类自身和世界发展的根本意义，使基础教育的价值取向发生了重大的变化。“21 世纪的基础教育把每个学生潜能的开发、健康的个性的发展、为适应未来社会发展变化所必需的自我教育、终身学习的愿望和能力的初步形成作为最重要的任务，这与传统教育中把基础主要定位于基础知识、基本技能和技巧的训练有很大的区别。”“基础”不仅包括基本的读、写、算能力，基本的操作技能，它还“为每个受教育者奠定生存的基础，做人的基础，做事的基础和终身学习的基础；换言之，就是为他们奠定一生持续发展的基础”。它更重视“赋予学生的学习兴趣 and 乐趣、学会学习的能力以及对知识的好奇心”，并把“获取、更新和使用知识”作为了“必须在教育过程中阐明的三种功能”。1990 年世界全民教育会议宣言对基本学习下了这样的定义：“基本学习需要包括人们为生存下去，为充分发展自己的能力，为有尊严地生活和工作，为充分参与发展，为做出有见识的决策，以及为继续学习所需的基本学习手段和基本学习内容，如知识、技能、价值观念和态度。”这些新的基础教育观念反映了社会的特征，洋溢着时代的精神，它们丰

富的人文内涵将全世界的基础教育，当然也包括幼儿教育的性质和意义升华到了新的高度。

《纲要》在各领域的目标、内容和要求以及组织和实施、评价等所有环节中，一致地将培养幼儿终身学习的基础和动力放在了核心位置，强调教育活动要“既符合幼儿的现实需要，又有利于其长远发展”。各领域的目标表述较多地使用了“体验”、“感受”、“喜欢”、“乐意”等词汇，突出了我国基础教育共同的情感、态度、价值观等方面的取向；各领域都强调良好的习惯形成，强调合作、参与、探索，强调“幼儿每天有适当的自主选择和自由活动时间”；强调通过“引发、支持幼儿与周围环境之间积极的相互作用”来学习知识、技能这些都明显着眼于培养幼儿终身持续发展所需要的基本的重要的素质，如强烈的学习兴趣、主动性、有效地与环境互动的能力等。不否认，基础知识和基本技能的掌握是很重要的，教育当然要让幼儿掌握一切他们应该掌握的东西。但是必须明确的是，这样做的根本目的是为儿童能够一生持续地学习，有尊严地、有质量地生活，不仅是未来的生活，也包括其现实的生活。因此，这就必须关注：幼儿在学习过程中为之付出了怎样的代价？他们是因此而变得越来越热爱学习还是越来越厌倦学习？是越来越提高自我学习能力，还是越来越依赖教师、懒于思索？是在获得知识的同时体验到自尊自信、相互尊重，还是变得自卑、消极、感情冷漠？这些必须成为衡量教育成败的最重要的标准之一。如果答案是后者的话，那可以说，无论我们教了什么，教了多少，都是失败的。因为我们失去的远远比得到的多。

以此标准反思幼儿教育，不难发现幼儿园的小学化现象，重知识灌输、技能训练，轻主体意识、学习兴趣，忽视自我学习能力及其积极的情感体验等状况。这与终身教育的理念有多么大的差距。若干研究已经表明，当我们的学校正在为升学率或教育成绩而陶醉时，儿童对学校、对学习的热情却正在明显地随年级的升高而降低；当我们的幼儿园在为幼儿认识了多少字，会算多少算术题而沾沾自喜时，全国30个省市的调查却表明，在小学一年级儿童中就已有35%左右不喜欢

语文, 40%左右不喜欢算术(文汇报, 2001. 7. 30)。

可以说, 这些结果正是那些短视的、急功近利的、以损害幼儿终身发展可能性为代价的所谓这样那样的“教育”结下的苦果, 我们应对此有清醒的认识。只要我们遵循《纲要》的精神, 自觉地坚决地对那些不正确的做法加以抵制, 才能保护每一个幼儿在愉快、自信、有尊严的幼儿园生活中发展潜力, 良性成长, 不仅更好地去适应小学生活, 而且为一生的学习和发展奠定基础。只有这样, 幼儿园教育才能无愧地被称为“终身教育的奠基阶段”。

二、知识观

在幼儿教育中怎样看待知识更有利于幼儿的学习, 这是一个涉及知识观的问题。视知识为静态的、是一大堆脱离幼儿的、仅仅要他们记住的东西呢, 还是视知识为动态变化的, 是一个幼儿主动建构的过程。《纲要》的知识观显然是后者而非前者, 《纲要》强调了作为教育内容的知识的建构性、过程性。这一种知识观是建构主义和现代认知心理学的基本观点。“建构主义基本的前提是把知识作为一种关系体系来建构。所有两种刺激之间或者一种刺激和一种反应之间简单联系的理论, 要定义知识建构过程是不够的。儿童通过重复、反应和再现来组织他们在广泛的关系体系中一次次经历所获得的体验。这些过程是个别的、社会地建构的, 此中映照儿童作为他或她自己知识的建构者的形象。”

现代认知心理学认为“知识是由主体与环境或思维与客体相互交换而导致的知觉建构”。现代教育心理学中广义的知识观将陈述性知识、程序性知识和策略性知识融为一体, 使“知识不仅包括它的储存与提取, 而且包括它的应用”, 认为“知识是个体通过与其环境相互作用后获得的信息及其组织。从获得具体信息到认知结构的根本变化, 都属于知识范畴”。还有学者将信念、态度、价值观也包括在知识的范畴中, 称之为“实践性知识”, 这些知识只存在于使用的过程中, 表现在具体实践中, 是通过实践过程而获得的。

知识的这种过程性、实践性使幼儿与外部环境相互作用的过程既

可视为幼儿获取知识的途径和方法，也可视为知识本身。也就是说，通过这一过程，幼儿意识到自己对环境的主动作用与作用结果之间的内在联系，通过活动去获得体验、组织各种关系，把活动过程所内在蕴涵着的各种客观的知识加以处理，构建自己的关系体系，使之成为自己的知识或“经验”，成为自己认知结构的一部分。正因为此，活动不再只是特定知识的载体，也成为幼儿自我建构的过程，知识和知识获得的过程变得难以分离，要将之分开就“恰如把游泳动作与水分离开一样”。

杜威曾通过词源学的考察发现，“知识”和“行动的能力”是同源的词，他由此得出结论“做事的能力可能是知识的最基本的意义”，并一直倡导“做中学”，“从经验中学”。幼儿因其年龄特征、认知特征，所持经验的特征，其学习方式更多的是依靠“做中学”。这样，在幼儿教育中强调知识的过程性，强调活动的建构功能，改变视教育内容仅仅是传统的知识点或技能的罗列就有了更特殊的意义。

《纲要》在教育内容部分没有单独列出一个知识或技能的清单，而是在对教师提出本领域应追求什么、该做什么、怎样做的同时，对该领域活动的要求就与教育内容一体化了。如果仅仅只从知识技能点来理解教育内容的话，可能会“看不到”内容。当然，没有知识和技能支撑的活动是不存在的，《纲要》这样表述并不是无视知识或技能的重要性，也不意味着不需要列出具体要点来供教师把握，而只是其知识观与幼教长期以来的习惯理解不同，突出了“教”一定要通过作用于幼儿的活动来对其发生影响，让“学”一定要成为幼儿通过活动的主动构建而已。当然，根据《纲要》的目标和各地实际情况确定各领域的具体学习范围是可以的，但必须注意正确的导向，应认识到，这样做是为了让教师更好地把握活动的性质和方向，而非鼓励以知识为中心去组织教学。

不同的知识观会导致不同的教和学的形态及其效果。比如在幼儿语言教育中，一个教师如果视语词为幼儿在使用语言的过程中自我建构的东西，是只有使用时才有意义的东西的话，他就会按《纲要》的要

求高度地重视“创设一个能使幼儿想说、敢说、喜欢说、有机会说并能得到积极应答的环境”，“通过互相渗透的各领域的教育，在丰富多彩的活动中去扩展幼儿的经验，提供促进语言发展的条件”（《纲要》、《语言》），他就会心怀《纲要》的目标，努力想办法激发幼儿的表达热情，千方百计地创设交流的机会。在此过程中、环境中，幼儿会像人本主义学习理论家罗杰斯所说的那样，更好地理解语言学习的“个人意义”，在不同场合积极地“自我发起”对相应语言的运用，更快更有效地掌握语言；教师也在此过程中有机会去关注不同幼儿的语言发展水平，发现他们语言上的特点或问题，从而有针对性地引导每个幼儿在其原有的水平上去发展他需要的语言。如果教师的眼睛只紧紧盯着某个统一规定的语词知识点，如“因此……所以……”，“有……有……还有……”这类，于是专门为此备课，在语言课上统一训练，以求达到目标的话，其教学行为、教育活动的组织以及教育效果都会出现迥然不同的状况。

三、学习观

《纲要》作为幼儿园教育的指南，将保障幼儿的学习权利、为其创造学习的机会和条件放在了重要地位。而且，从《纲要》中的若干条目，如总则的“以游戏为基本活动”，各领域中的“鼓励、吸引幼儿与教师、同伴或其他人交谈”，“创设一个能使他们想说、敢说、喜欢说、有机会说并能得到积极应答的环境”，“幼儿与成人、同伴之间的共同生活、交往、探索、游戏等，是其社会学习的重要途径”，“利用身边的事物与现象作为科学探索的对象”，“接触周围环境和生活中美好的人、事、物，丰富感性经验的审美情趣”，“善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值”等等，都表明《纲要》看待幼儿“学习”的开放而宽广的视野，视幼儿学习能在一日生活的任何时刻展开；能在各种活动中、特别是游戏中大量产生和有效进行；自由、自发活动对学习有重要的价值可以说，这是一个广义的学习观。何谓学习观？简言之就是怎么看学习。究竟什么是学习呢？这似乎是一个不言自明的问题，但实际上学习的定义在理论上众说纷纭。探讨

这个问题对幼儿教育有意义吗？答案是肯定的，而且可以说其意义比对中小学大得多，因为我们怎样看学习将决定我们怎么看教育。当然，不同的理论流派都有自己的概念，它们各有特色，但对某一确定的对象来说，就存在概念的适切性问题。那么对幼儿教育来说，以一种什么观点看学习更适应幼儿学习的特点，更有利于帮助幼儿学习呢？

现代教育心理学中关于学习的共识是：学习是与环境相互作用而发生的；学习必须要引起相对稳定的变化，这种变化既包括内部的，也包括外部的。只要是具备了这些特征的现象就是学习。显然，这是一个广义的学习观，这一学习观对幼儿教育很有意义。长期以来，一提到幼儿的学习，很多教师、家长脑袋里立刻想到的就是幼儿的阅读、认字、学计算、集体作业课等与学业关系密切的活动。笔者在大学学前专业学生中的调查结果也同样如此，一提到学习，几十个学生没有谁想到幼儿的玩沙玩水、穿衣吃饭、看蚂蚁、捉蜗牛之类的活动。笔者还多次有这样的见闻：

在结束分组游戏活动转入集体作业课时，教师边敲着铃铛边说：“我看谁最爱学习，谁最先坐到这里来。”（对先坐到位置上的幼儿）“啊，××坐好了，真是爱学习的孩子。”

家长放学接孩子回家时“今天你在幼儿园干什么了”、“我抓到了一只蝴蝶，很好看”、“我是问你在幼儿园学到什么了”。

笔者曾试问幼儿：“你觉得什么样的孩子是好孩子？”有很多幼儿回答“爱学习的是好孩子。”再问“你觉得怎么是爱学习呢？”回答最多的是“爱看图书”、“上课专心听”、“爱举手回答问题”、“爱画画”等。“你是爱学习的孩子吗”，竟有好些幼儿冲口而出“我不是好孩子，我爱玩。”“玩不是学习吗？比如玩虫、玩沙堆？”幼儿全都十分肯定地答道“不是的，不是的。”这种唯学业学习至上、轻视其他学习对象、学习内容和学习方式的狭隘，在我国有其漫长的牢固的历史、文化根源，“读书”从来就是上学、学习的代名词，在“应试教育”体系中更是不断地得到强化，即使在大张旗鼓地推进素质教育的今天，这种学习观仍然有很大的市场。如尽管一般也说游戏是学习，但在不少

幼儿教师、家长的意识深处这种“学习”不是学习，至少是抵不上那种“学习”的；又如，有的幼儿园只将非游戏性学习活动、作业课等划为“学习”活动，或称这类学习活动为正规学习活动，而另外的则称为非正规学习活动，等等。在幼儿教育中，狭义的学习观不适合幼儿的学习特点和学习方式，而且会潜移默化地影响幼儿自我认识和价值判断的形成，其造成的危害不仅是现实的，也是长远的。尤其在呼唤创新精神和实践能力的今天，狭义的学习观不仅有害于儿童的个性发展，也有害于社会的进步。

转变学习观，承认幼儿学习的多样性、等价性、开放性，对推进今天的幼儿园素质教育是有意义的。在广义学习观下的幼儿教育将对教师素质、对教育过程、对教育方法和策略等等，都提出新的更高的要求。教师只有转变学习观，才能对幼儿新的学习的产生保持高度的敏感；才能“善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值，把握时机，积极引导”；才能真正认识幼儿游戏的价值，保证“每天有适当的自主选择 and 自主活动时间”，让幼儿展开多元的个性化的学习；才能深入研究和发现幼儿学习的特点和规律，更深刻地认识和保障幼儿学习的权利，创造更多的适合幼儿的高质量的学习机会和条件，实现更有效的“教”和“学”；才能让学习活动在丰富幼儿知识的同时，也积极地影响他们的观念和看待世界的方法。

四、幼儿教师的角色和专业化

时代的发展使教育的功能正在发生巨大的变化，它给教师的作用赋予了新的内涵，对教师的角色提出了前所未有的挑战。顺应这一变化，《纲要》第三部分第十条规定了幼儿教师在教育过程中的角色绝不仅仅是知识的传递者，而“应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者”。

应当看到，这三种角色不是截然分离的。三种角色不仅有共同的基础和前提——尊重幼儿、了解幼儿，而且它们是在教师与幼儿的互动中综合地动态地实现的——在教育过程中，作为支持者的教师在为幼儿的学习提供脚手架，为他们的成长创设良好的环境，支持他们成

长过程中的各种尝试的同时，即进行着合作——“教师和儿童一起工作——抓住儿童的皮球，再抛给儿童这种过程”，合作在支持过程中出现，它既是支持的方式和手段，也是支持本身。而支持和合作都体现着教育的意图，实现着教育对幼儿的直接的或间接的引导。此外，教师的不同角色都为着实现同一个目标——提高与儿童互动的质量，让这些互动变得更加丰富、有趣、富有吸引力、能获得有意义的令人满意的效果。

《纲要》的角色要求对幼儿教师的专业素质提出了极大的挑战，可以说《纲要》把培养“幼儿教师专业水准”问题提上了我国幼教发展的日程。关于幼儿教师应当具备的素质，自《纲要》贯彻以来，特别最近几年里，已有许多文章论及，这里仅想就幼儿教师应具备的专业意识作一简述。所谓专业意识，简言之，即对自己所从事的职业是一种专业性职业的理性认识。幼儿教师的专业意识可以表现在三个方面：

1. 能意识到幼儿教育是一种承担着重要社会责任的专业性职业，从而能自觉地提高自己的敬业精神和专业素质，并以自己职业的社会价值和专业独特性而自豪。那种不求上进，以为幼儿随便怎样都能对付，幼儿教育没有什么学问的想法，或者认为幼儿教师低人一等的自卑感等，都是没有专业意识的体现。

2. 具备专业素养和专业行为准则，并在自己的工作中表现出来。专业素养表现为对幼教事业的信念、理想和职业道德，能有效地运用关于幼儿发展的知识和其他专业知识，“读懂、看透”幼儿的内心世界并与他们积极地互动，能为他们的发展和权利的实现创设最适宜的环境和条件等等。美国幼儿教育专家利莲·凯兹在《专业的幼教老师》一书中指出，在面临幼儿的突发事件时，专业的教师会首先自问“我可以利用这个机会教什么，会运用其专业知识，考虑幼儿的发展和每个年龄阶段幼儿的行为常模，以及家长、学校、社区各方面人的期望，再根据个人的教育哲学、学校理论及个人或学校的目标，采取适当的技巧及反应来教育幼儿。”而“行为准则”则表现在行为模式上，“不论心情好或坏，喜欢不喜欢，都必须维持一定的水准”。正是这些专业要