

# 以教师立场检视 《幼儿园教师专业标准》

万丹

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

**摘要:**《幼儿园教师专业标准》自2012年颁发至今,关于其实施过程和实施效果方面的研究比较少见。教师立场是一种实践立场,强调对教师力量持信任、欣赏和期待的态度。以教师立场检视《幼儿园教师专业标准》,发现其中存在编制思路忽略实践逻辑、内容架构有待优化、实施过程缺乏反馈机制等问题。为探讨这些问题的解决之道,从教师立场出发,本文提出进一步优化《幼儿园教师专业标准》的路径,主要包括三个方面:编制立场从理论逻辑转向实践逻辑;内容架构从统一标准迈向分类分级;价值形态由静态文本化身动态工具。

**关键词:** 幼儿园教师;专业标准;教师立场;教师教育;专业发展

**中图分类号:** G619.22   **文献标识码:** A   **文章编号:** 2095-8129(2019)04-0079-06

美国、英国、澳大利亚、日本、新西兰等多国教师教育实践经验表明,制定和实施教师专业标准是提升教师队伍专业化水平的有力措施。著名幼儿教育专家丽莲·凯兹认为,专业标准可以给本专业的成员建立一套专业行为准则,作为成员在遇到和处理事情时的指引,从而维持一定的专业水准<sup>[1]</sup>。为促进幼儿园教师专业发展,建设高素质的幼儿园教师队伍,2012年2月,我国教育部颁布了《幼儿园教师专业标准(试行)》(以下简称《标准》)。《标准》对合格幼儿园教师的专业素质提出了基本要求,成为幼儿园教师培养、准入、培训、考核等工作的“航向标”。

此后,关于《标准》的研究开始出现。相关的研究主要分为两类:其一,专家团队对《标准》的研制背景、基本理念、主要内容、功能定位等进行深入解读<sup>[2-7]</sup>;其二,研究人员按照《标准》的内容和要求来检测幼儿园教师的专业素养<sup>[8-9]</sup>。《标准》实施以来,关于《标准》的实施过程和效果反馈等方面的实证研究十分少见,而《标准》规定的教师专业素养是否切合实际、《标准》对促进教师专业发展是否有效等问题尚存疑。国际经验告诉我们,教师专业标准的制定不是一朝一夕的事,而是需要在实践中反复考量和不断改进的。然而,我国现有的关于《标准》的研究还不足以为修正《标准》提供实证依据。基于此,本研究从教师立场出发,试图以一线教师的视角检视《标准》的真实性、有效性,从而为修正《标准》提供重要依据。值得注意的是,本研究注重的“教师立场”,既参考了已有文献对教

**收稿日期:** 2019-04-21

**作者简介:** 万丹,南京师范大学教育科学学院博士研究生。

**基金项目:** 教育部人文社会科学研究一般项目“基于成长需求的幼儿园教师专业发展阶段及路径研究”(17YJA880025),项目负责人:顾荣芳;江苏省教育科学“十三五”规划重点资助项目“基于成长需求的幼儿园教师专业发展阶段及路径研究”(B-a/2016/01/34),项目负责人:顾荣芳;江苏高校品牌专业建设工程资助项目及教育部卓越幼儿园教师培养计划资助项目“鹤琴之旅——研究型幼儿园教师培养”(PPZY2015004),项目负责人:顾荣芳。

师立场的思考,也反映了调研中一线教师的真实心声。

## 一、教师立场之价值取向

李政涛认为,所谓“教师立场”是指教育研究应“基于一种教师关怀,这种教师关怀的前提条件是对教师生存方式和生存状态的理解和洞察,是对教师话语方式和表达方式的独特性的认可与尊重,基本要求是把教育研究和写作的主动权还给教师”<sup>[10]</sup>。程良宏等人对教师立场作了进一步阐述:首先,以教师立场进行教育研究,要求教师教育者和培训者学会淡化自己的专家和研究者身份,倾听教师的心声,关注教育实践中存在的问题;其次,要融入教师群体,通过换位思考来理解教师的困惑,认识实践中存在的问题,寻求问题的解决之道<sup>[11]</sup>。

通过以上阐述可知,教师立场是一种实践立场,强调作为教育实践者的一线教师的话语权,对教师力量持信任、欣赏和期待的态度,主张理论研究者要与教育实践者达成“视域融合”。这种融合要求优秀的教师深谙理论与实践的结合与平衡之道,并要求研究人员也要注重理论和实践相结合。事关教师发展的政策文本作为一种研究成果出台,其中应体现的教师立场自然不可或缺,否则将带来一种错位:一边是政策文本出炉时的火热,一边是实践中遭遇的冷漠。一方面,政策内容是学者论述的重要主题,也是教师资格考试的必考题;另一方面,政策文本只是教师“拿来就背,背了就考,考了就忘的东西”。为了防止《标准》陷入这样的尴尬之境,需要以教师立场来检视其内容架构和实施效果。李政涛指出,理想的教育学教材(基于教师立场的教育学教材)使教师有如下感受:一是教育学是有用的;二是教育学是有针对性的;三是教育学不是简单套用的;四是教育学是有创造空间的。受此启发,同时又根据《标准》的特质,笔者认为,判断《标准》是否体现教师立场,需要从以下三个方面来考量:其一,在内容上,《标准》是否具体可行;其二,在实施中,《标准》是否具有针对性;其三,在实施后,《标准》是否有创造空间<sup>[10]</sup>。

## 二、以教师立场省思《标准》之问题

### (一)编制思路忽略实践逻辑

幼教工作者对《标准》的合理性存疑。2015年,郭园园等人对全国10省市共1306名幼教工作者进行了问卷调查,其中涉及幼儿园教师、园长、教研员、教研组长、高校教师、幼教主管部门领导、学前教育专业在校学生。调查发现,就《标准》整体的合理性而言,1.4%的人认为《标准》的制定“很不合理”,5.3%的人认为《标准》的制定“不太合理”,30.6%认为《标准》的合理性“一般”,这三者合计占总数的37.3%,而只有6.1%的人认为专业标准的制定“非常合理”<sup>[12]</sup>。这组数据表明,广大幼教工作者对于《标准》的整体评价不算乐观,甚至可以说《标准》的合理性受到幼教工作者的质疑。《标准》作为幼教领域师资建设的重要依据,不可不考虑“行动者的直接体验”。《标准》内容的可行性是其功能有效性的重要前提,然而,与《标准》直接相关的行动者体验效果不佳,反映出《标准》的内容架构确实存在问题。

《标准》的编制思路忽略了实践逻辑。关于幼儿园教师专业标准的内容架构,不同国家有不同的编制逻辑。我国的《标准》从3大维度出发,涉及14个方面,包括62条基本要求。其编写思路主要依照的是学术界对教师专业素质的常见划分(包括人文情怀、专业知识、专业能力),知、情、行分离,属于一种理论逻辑,是以自上而下的思考方式进行的内容规划。而美国全美幼儿教育协会(NAEYC)颁布的《幼儿教师职业准备标准》的编写思路是从“儿童需要什么样的教师”出发,强调幼儿教师的7大核心素质(核心标准),并列出的关键要素。如“促进儿童的发展和 Learning”对应的关键要素为:了解并理解自出生到8岁的幼儿特征和需求,了解并理解对幼儿早期发展和 Learning 的多重影响,运用发展性知识为幼儿创建一个健康、受尊重、得到支持和充满挑战的学习环境。从中可以看出,美国制定幼儿教师专业标准遵循实践逻辑,注重操作性,强调教师应具备的与促进幼儿发

展相关的核心素养,将知、情、行融合一体,以自下而上的思考方式进行内容规划。布迪厄提醒我们,“预先建构之物无所不在”<sup>[13]359</sup>,将我们重重包围。理论逻辑作为“预先建构之物”,限制着理论对实践的把握,一味地将实践活动纳入“理论话语”甚至会出现“失真”的危险<sup>[14]</sup>。对此,布迪厄的实践理论强调要关注实践过程和实践本身的逻辑,将实践逻辑作为连接理论和实践的中介。然而,我国《标准》在内容架构上忽略实践逻辑,在制定之初就缺乏教师立场,因此对教师来说可接受性不强。

## (二)素质结构尚待优化

就教师专业素质的综合性而言,《标准》横向拓展尚不全面。笔者所在的课题组曾在2017年通过“问卷星”进行了一项关于幼儿园教师专业发展的混合式问卷调查,其中涉及“当前工作中,您最需要解决哪些方面的问题”的开放式问题,旨在考察实践中教师的专业素质究竟包括哪些内容。通过对4678份有效问卷进行统计分析,发现幼儿教师实际工作中需要的专业素质远远超过《标准》所规定的内容。譬如,不同职务的幼儿教师都不约而同谈到“时间管理”是一项重要的专业素质(包括协调工作和生活、平衡行政事务与班级管理、提高工作效率等)。又如,中高级教师提到自身欠缺“幼儿园管理与规划”“师资队伍建设和课程建设”“教研引领”等方面的专业素质,同时还提到“弹、跳、唱、画、写”等专业技能和信息技术的运用以及健康体魄等内容,这些都是《标准》尚未包括的专业素质,却是实践中幼儿教师完成日常工作所必备的专业素养。由此可见,《标准》涵盖的教师专业素质并不全面。

就教师专业素质的发展性而言,《标准》纵向延展尚不充分。在《标准》制定之前,丁海东、王亚凤参考国外幼儿教师专业标准制定经验,提出我国幼儿教师专业标准应体现不同教师的专业发展要求,依据教师的专业程度逐步建构包括师范生毕业标准、新教师入职标准、普通教师专业标准、优秀教师专业标准等在内的多层次标准体系<sup>[15-16]</sup>。在《标准》制定之后,张世义等人提出多元化的人才培养规格和多样化的人才需求呼唤更加具有针对性和层次性的职前师资培养标准<sup>[17]</sup>;高丽萍提出应考虑到不同层次教师专业发展的阶段特质,针对教师的不同发展水平制定“进阶式”标准<sup>[18]</sup>。此外,郭园园等人<sup>[12]</sup>的问卷调查结果也提供了佐证,方差分析结果显示,不同教龄的幼儿教师对《标准》的“具体性”和“可评价性”的评分存在显著差异,如0~3年教龄的幼儿教师相比于其他教师对《标准》的“具体性”和“可评价性”评分更低,可见《标准》对不同教龄幼儿教师的针对性还有待加强。因此,从教师立场来看,当前《标准》确实过于笼统和概括,缺乏层次性和针对性,即《标准》中教师专业素质纵向延展不够。

综上,我国《标准》所规定的幼儿园教师专业素质在横纵二维结构上还需要调整优化。《标准》的综合性和发展性均不足,直接影响了《标准》实施的针对性和有效性。《标准》对幼儿园教师教育实践工作的指导作用有待加强。

## (三)实施过程缺乏反馈机制

就教师专业成长的可检验性而言,《标准》尚缺评价反馈机制。武威通过对比我国《幼儿园教师专业标准(试行)》与美国《2010年NAEYC初级和高级早期儿童教师专业准备标准》发现,后者在文件的最后一部分提出评估准则,规定了具体的评估方式:首先制定详细的评价表,根据关键要素和支持性解释来说明对“候选人”的3种不同预期,包括尚未达到预期目标、符合预期目标、超出预期目标;其次通过收集“候选人”实际的行为数据进行分析,运用符合需要的评估工具对“候选人”的行为表现进行评价并反馈<sup>[19]</sup>。这种评价模式一方面有助于评价幼儿教师的专业水准,另一方面可以更好地预估教师专业标准本身的价值。除NAEYC外,美国四大全国性教师专业标准(NCATE, INTASC, NBPTS, ABCTE)均具有长期性和多功能性的特点,标准制定机构不但制定标准,还对标准进行动态管理,为教师达标提供各种辅助性服务,这种功能多样性保证了标准存在的长期性<sup>[20]</sup>。我国的《标准》则没有这种评价意识和反馈机制,无论是对《标准》自身,还是对幼儿教师的专业水

准,尚未制定配套的评价准则和相关量表。

从教师专业成长外在环境的一致性而言,《标准》与相关政策文本的兼容性差。施克灿将教师专业标准分为3种模式:一是与教师资格标准分离的专业标准;二是与教师资格证挂钩的专业标准;三是分类分级的教师专业标准<sup>[21]</sup>。不同模式的标准各有千秋。以新西兰幼儿园新教师专业标准为例,该标准属于第二种模式,它与幼儿园教师资格认证制度及绩效管理制度相互结合,共同构成了一套完整的幼儿园教师资格注册及绩效管理制度<sup>[22]</sup>。这种模式一方面有助于保证准入教师的素质;另一方面可以提升教师资格证书的专业水准,也就是说该标准与其他制度有很好的协调性和兼容性。我国的《标准》则属于第一种模式,目前尚未与幼儿园教师资格证的颁发挂钩,也未与幼儿园教师职称评定制度相结合,因此很难在教师准入、考核等方面发挥作用。在教育实践中,《标准》未能真正贯穿幼儿园教师的培养、准入、培训、考核等各个环节,无法为幼儿教师提供促进专业成长的外在环境,不利于激发教师专业成长的内在活力。

### 三、以教师立场优化《标准》之路径

通过以上分析可以发现,在《标准》的制定和实施环节体现的教师立场远远不够,教师也没有评价权。与之相对,专家学者“既是教练员又是裁判员,自己给自己打分”<sup>[23]</sup>。但是,《标准》终究是针对教师的标准,而不是针对专家的标准。因此,《标准》的制定、实施和评价,不仅需要专家立场,更需要教师立场。

#### (一)《标准》的编制立场:从理论逻辑转向实践逻辑

为加强《标准》的针对性,编制过程中需要教师全程参与。幼儿园教师的劳动是一种创造性的劳动,幼儿教师作为创造的主体,是与周围环境有着输入和输出关系的统一体。《标准》作为幼儿教师专业成长的外部系统,与幼儿教师相互作用。如若《标准》只是外在的、不变的,借助一种强制性外力输送给幼儿教师,那么不免会发生“消化不良”的状况,《标准》之实效也将大打折扣。幼儿教师“最了解教育的实际情况,他们能把师生的需求和问题反映出来”<sup>[20]</sup>。如若幼儿教师有机会全程参与到专业标准的制定工作中,发挥一线教师的作用,那么幼儿教师和《标准》将会呈现一种“共生共荣”的关系,实现输入与输出之间的平衡——教师的智慧和创造融入《标准》之中,而《标准》的理念和价值取向则转化为教师的认知结构和行为方式。邀请教师全程参与标准的制定,这种方式体现了一种教师立场,表达了对教师力量的信任、欣赏和期待。教师的智慧是一种实践智慧,正好可以与专家学者的理论逻辑互为补充,融合自下而上的实践智慧和自上而下的理论洞见,有助于教师更好地理解《标准》。

为增强《标准》在实践中的可操作性,相关内容的编写需要体现实践逻辑。在实践工作中,教师专业素质具有综合性特征,其中的知、情、行不可分离,因此《标准》的编制不应以解构专业素质为路向,而应以促进幼儿的发展和幼儿教师核心素养的提升为路向。唯有如此,幼儿教师在实践中才能做到以幼儿发展为本,以教师能力为重,真正将专业标准作为自身专业发展的指南。基于此种路向,有必要改变《标准》中大而空、华而不实的相关表述,如“了解中国教育基本情况”“具有一定的自然科学和人文社会科学知识”等表述,以利于教师在专业标准中可以明确找到与促进幼儿发展相对应的专业素质,以儿童发展为本位来提升自身素养,从而增强专业标准的可操作性。至于具体条目的表述方式,可以借鉴 NAEYC 的编写方式——“关键要素+支持性解释”。这种编写方式既注重理念表达,又兼顾具体指标,有助于幼儿教师知其然和知其所以然,更好地联系理论与实践。

#### (二)《标准》的内容架构:从统一标准迈向分类分级

就教师专业素质的综合性而言,《标准》分类尚需完善。正如一线教师的自白,当前《标准》规定的专业素质未能完全涵盖幼儿教师完成日常工作必备的专业素养。笔者认为主要原因有两点:其一,《标准》制定之初缺乏基于实践的深入研究,未能自下而上系统建构基于实践的教师专业素质结

构,由此造成部分专业素质被忽略;其二,《标准》目前主要是针对合格教师专业素质的准入要求,尚未考虑到教师专业发展进阶过程中专业素质的发展性,如中高级教师与普通教师相比,完成其日常工作需要的专业素质要求更高。《标准》的分类和分级是联系在一起的,因此《标准》分类的具体要求与《标准》分级应一道说明。

就教师专业素质的发展性而言,《标准》分级急需细化。在《标准》出台前,鉴于我国幼儿教师队伍专业发展不均衡、教师资格审查专业性不足、职前教育专业审批有效把关欠缺,《标准》的编制首先需要凸显其作为教师基本专业素质要求的普适性,这是由当时的国情决定的,有一定的合理性。但是学前教育事业发展到今天,普适性的、统一的标准已经不足以充当学前师资队伍建设的航向标,相反,统一标准只会导致教师的茫然和质疑。现实情况是,当前教师教育实践的复杂现状已经倒逼政府出台更加细化的“进阶式”教师专业标准。就分级而言,专业标准至少需要包括学前师范生毕业标准、新教师合格标准、优秀教师专业标准三级,每级标准需要针对该层次幼儿教师的专业程度提出具体要求。譬如针对“理解儿童”这项专业素质,对师范生的毕业要求可以指向“儿童的抽象概念”“儿童的行为表现”,对新教师的合格要求可以指向“儿童的个体独特性”,对优秀教师的专业要求则可以指向“儿童的本质特征”,通过这种“进阶式”标准引领幼儿教师逐步成为“理解儿童的专家”。就分类而言,学前师范生毕业标准可分为专科水平、本科水平和研究生水平三类,每类标准需要针对该类毕业生的培养目标作出具体要求。譬如:专科水平的标准可定位于培养合格师资;本科水平的标准可定位于培养优秀师资;研究生水平的标准可定位于培养有领导力的专业人员。优秀教师专业标准相比于新教师合格标准,则需要在专业素质的要求上根据实际情况加以斟酌,且需要兼顾教师专业发展的不同倾向,如有的幼儿教师朝着行政人才的路径发展,有的幼儿教师则朝着业务精英的路径发展。因此,不同倾向对应的专业素质都应在专业标准中有所体现。

### (三)《标准》的价值形态:由静态文本化身动态工具

就标准的功能性而言,需要实现由政策文本到实践指导工具的转变。教师专业标准作为一种政策文本,要发挥实践指导作用,就必须转变为工具。当前《标准》主要包括基本理念、基本内容和实施建议,虽然对教育行政部门、师范院校、幼儿园、幼儿园教师提出了《标准》使用指南,但是寥寥百字未免过于抽象、笼统。笔者看来,一方面,《标准》需要完善配套的评估准则,制定幼儿园教师专业水准评价量表(至少包括毕业标准、合格标准和优秀标准),采用更加“基于表现”的表现性指标来衡量教师的专业水准,使得评估可以有据可依;另一方面,师范院校可依据毕业标准量表制定学前师范生培养计划、完善课程设置、明确毕业要求,教育行政部门可依据合格标准量表、优秀标准量表规定幼儿园教师资格考试、教师编制考试、职称评定考试要求,幼儿园可将评价量表整合到幼儿教师绩效考核体系中,教师个人可定期以评价量表查验自身的专业进步与不足,幼师培训部门则可以对比《标准》的基本要求和教师专业水准现状制订适宜的培训计划。唯有如此,《标准》才能真正指导幼儿园教师的培养、准入、考核、培训等各项工作,成为促进幼儿园教师专业发展的有力工具。

就标准的形态特点而言,需要实现静态到动态的飞跃。美国学者安妮·洛克伍德强调,标准不是固定不变的,而是灵活动态的<sup>[24]</sup>。例如美国教师专业标准采用“五年一修订”的方式,这种方式可以及时运用教师教育研究和实践的最新成果,有助于专业标准始终保持旺盛的生命力。我国《标准》从2012年颁发试行,至今还没有修正版。然而,近年来,教师教育相关研究已对《标准》存在的问题作出“诊断”,教师教育实践也出现了不少新气象。因此,《标准》有必要引入一种自我更新、自我优化的机制,教师专业标准的制定主体也有必要参考教师教育研究和实践的最新成果,定期对《标准》进行价值评估,力求使《标准》始终与理论前沿接轨、与教育实践融合,从而保证教师专业标准具有弹性的、可持续的创造空间。

总之,《标准》作为幼儿园教师专业成长的重要航向标,不得不考虑幼儿园教师的直接体验。用教师立场检视《标准》,有助于进一步优化《标准》的内容架构,提升《标准》的实施效果,助力《标准》

的自我更新,对于增强《标准》的针对性、可操作性和有效性具有重要意义。

#### 参考文献:

- [1] 丽莲·凯兹. 与幼儿教师对话——迈向专业成长之路[M]. 廖凤瑞,译. 南京:南京师范大学出版社,2004:187.
- [2] 庞丽娟.《幼儿园教师专业标准》的研制背景、指导思想与基本特点[J]. 学前教育研究,2012(7):3-6.
- [3] 李季湄,夏如波.《幼儿园教师专业标准》的基本理念[J]. 学前教育研究,2012(8):3-6.
- [4] 易凌云. 幼儿园教师专业理念与师德的定义、内容与生成[J]. 学前教育研究,2012(9):3-11.
- [5] 冯晓霞. 幼儿园教师的专业知识[J]. 学前教育研究,2012(10):3-12,45.
- [6] 刘占兰. 幼儿园教师的专业能力[J]. 学前教育研究,2012(11):3-9.
- [7] 秦金亮. 论幼儿教师的专业自觉——《幼儿园教师专业标准(试行)》的内在功能价值解析[J]. 幼儿教育(教育科学版),2012(27):1-5,10.
- [8] 曹艳梅. 基于《幼儿园教师专业标准(试行)》的新手幼儿教师专业素养调查研究[D]. 西安:陕西师范大学硕士学位论文,2014.
- [9] 袁丽娟. 基于“专业标准”的青岛幼儿园教师专业素养的调查研究[D]. 青岛:青岛大学硕士学位论文,2017.
- [10] 李政涛. 走向基于“教师立场”的研究与写作[J]. 上海教育科研,2007(8):12-14.
- [11] 程良宏,杨淑芹. 论教师专业生活中的理论意识及其提升[J]. 全球教育展望,2009(12):71-76.
- [12] 郭园园,段青如,姜勇.《幼儿园教师专业标准(试行)》政策文本评价[J]. 学前教育研究,2015(9):26-34.
- [13] 皮埃尔·布迪厄,华康德. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛,李康译. 北京:中央编译出版社,1998.
- [14] 冯向东. 教育科学的理论与实践逻辑——关于布迪厄“实践逻辑”的方法论意蕴[J]. 高等教育研究,2012(2):13-19.
- [15] 丁海东. 论我国幼儿教师专业标准的功能定位与内容构架[J]. 中国教师,2011(11):19-21.
- [16] 王亚凤. 美国幼儿教师专业标准研究[D]. 上海:华东师范大学硕士学位论文,2011.
- [17] 张世义,顾荣芳. 全美幼教协会早期教育师资培养标准变革及其基本经验[J]. 学前教育研究,2014(4):20-27.
- [18] 高丽萍. 中美幼儿教师专业标准的内容比较及其启示[J]. 早期教育(教科研版),2014(10):31-34.
- [19] 武威. 美国《2010年NAEYC初级和高级早期儿童教师专业标准》研究[D]. 昆明:云南师范大学硕士学位论文,2016年.
- [20] 张治国. 美国四大全国性教师专业标准的比较及其对我国的借鉴意义[J]. 外国教育研究,2009(10):34-38.
- [21] 施克灿. 国际教师专业标准的三种模式及启示[J]. 比较教育研究,2004(12):81-85.
- [22] 严婧,徐利智,张云亮,等. 新西兰幼儿园新教师专业标准述评[J]. 幼儿教育(教育科学版),2012(6):5-8.
- [23] 董吉贺,王俏华,欧阳林舟. 职后培训中教师所处困境解析[J]. 教育发展研究,2009(2):64-66.
- [24] LOCKWOOD A T. Standards: from policy to practice[M]. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press,1998:39.

## Inspection of The Kindergarten Teachers' Professional Standards from the Perspective of Teachers' Standpoint

WAN Dan

(School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

**Abstract:** Since The Kindergarten Teachers' Professional Standards (referred to as the Standards thereafter) was issued in 2012, the research on its implementation process and effect has been quite rare. Teachers' standpoint is a practical standpoint, which holds confidential, appreciative and expectant attitude towards teachers' strength. Through the inspection of the Standards from teachers' standpoint, the results indicate that the Standards neglects practical logic, fails to cover all professional quality and lacks feedback from implementation. From teachers' standpoint, the optimization of the Standards include transforming the formulation standpoint from theoretical logic to practical logic, extending the content framework from unified standard to hierarchical classification, and converting the property and form from static text to dynamic tool.

**Key words:** kindergarten teachers; professional standards; teachers' standpoint; teacher education; professional development

责任编辑 秦 俭