

指向幼小衔接的“教师专业连续”： 经合组织国家的经验与启示

侯玉娜, 张御龙

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:跨越学段的教师专业连续发展是促进儿童可持续发展及建设国家高质量教育体系的关键一环。经合组织国家在以优化幼小衔接为目标的教师专业连续发展方面进行了积极的探索: 师资培养阶段, 构建了一体化的培养制度及内容体系; 职前准备阶段, 形成了具有衔接性的实习实训及资格认证制度; 职后发展阶段, 建立了专职教师轮岗及研修共同体制度。开展对经合组织国家具有代表性的政策制度及经验的研究, 可以为做好自2022年起在我国各省、自治区、直辖市全面推行的入学准备和入学适应教育, 以及促进幼小衔接工作的科学开展提供参考与借鉴。具体启示主要有: 整合学前及小学师范教育资源, 创新初等教育师资培养模式; 构建兼顾幼儿园及小学双学段的师范生实习实践机制; 完善幼小衔接教师专项培训及资格认证制度; 研制幼小衔接专职教师在职轮岗及配套支持方案。

关键词:幼小衔接; 教师专业连续; 教师专业发展; 经合组织国家; 师资培养

中图分类号: G515.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)02-0121-10

基金项目: 国家社会科学基金青年项目“城市返乡儿童幼小衔接的现实困境与破解路径研究”(22CSH027), 项目负责人: 余露。

作者简介: 侯玉娜, 教育学博士, 西南大学教育学部副教授, 硕士生导师; 张御龙, 西南大学教育学部硕士研究生。

为儿童提供丰富且连贯的教育、做好从幼儿园到小学阶段的衔接工作, 既是国家建设高质量教育体系的早期抓手, 也是教育部门深化基础教育改革的紧迫任务。教师作为教育第一资源^[1], 自然成为幼小衔接工作中的重要主体。经济合作与发展组织(简称经合组织)自20世纪90年代起就对成员国学前教育的重点领域给予了前所未有的关注, 创新性地提出“教师专业连续”(teacher's professional continuity)概念, 并进行了大规模的调查研究, 以此作为保障各成员国儿童持续性发展的首要途径^{[2]85-125}。本文对经合组织成员国家从幼儿园保育向小学教育过渡过程中的“教师专业连续”政策及经验进行了系统研究, 以期对自2022年秋季学期起在我国各省、自治区、直辖

市全面推行的入学准备和入学适应教育提供参考与借鉴, 并促进幼小衔接工作的科学开展。

一、超越传统教师专业发展概念: 指向学段衔接的教师专业连续

教师专业发展(teacher's professional development)概念自20世纪80年代被提出, 历经40多年的理论研究与实践探索, 逐渐成为世界各国教育研究者持续探索的主流议题。现有研究通常认为教师专业发展包含3方面的内容: 专业知识的发展、专业技能的娴熟以及专业情意的健全^[3]。在厘清教师专业发展概念结构后, 研究者进一步提出了促进教师专业发展的模式^[4]、路径^[5]及策略^[6-7]等内容。然而,

受专业社会化历程研究框架的影响,已有研究倾向于按照时间进程将教师专业成长划分为师范教育阶段、实习阶段和在职阶段,并进一步将每个阶段划分为不同的具体时期^[3]。另外,我国学制制度也是基于学生个体社会化的时间历程进行学段划分的,因而传统的教师专业发展概念中的“发展”一词,被包裹在了以学段为单位的二维时空范围,强调处于纵向时间历程维度中的教师要在横向专业维度上完成从无到有、由浅入深的积累与提升。基于这一范式提出的教师专业发展的实践方案,在特定时期确实有助于教师在某个具体学段中集中精力提升专业水平。但是,从师范生全面发展和教师终身发展的视角来看,教师专业发展的内容及方式由于学段的分割可能会造成教师在专业理念、知识技术及能力连续性方面的断裂,进而导致不同学段的教师在情感上不愿意跨越学段进行沟通、交流与合作、在行动上不具备跨越学段进行沟通、交流与合作的能力。

教师专业发展断层的重要原因之一,是目前我国学段间缺乏科学有效衔接。幼儿园与小学之间的过渡是基础教育领域学段间的第一次正式衔接。在这个阶段,教师专业发展连续性出现断裂,可能会以累积的形式对教师后续专业发展及与其他学段的有效衔接造成不可逆的叠加损害。因此,儿童过渡时期的教师专业发展问题理应引起政府及研究者足够的重视。随着我国基础教育事业的持续发展,以及各个学段教育公平与教育质量保障工作的稳步推进,传统的教师专业发展概念已经不足以回应当前教育形势下的新问题。幼小衔接工作中出现的新需求,呼唤教师专业产生新的发展概念及政策框架。

教师专业连续是在经合组织成员国对学前教育质量的关注从幼儿园本身转变为幼儿园向小学过渡这一背景下提出的创新性概念。教师专业发展是以儿童持续发展为出发点和归宿点的。一方面,幼儿园园长、小学校长、幼儿保育教师和小学教师要在在职前教育和职后专业培训中做好过渡准备;另一方面,政府及

教育部门要提供相关配套保障及充分支持,通过连贯的教学实践和儿童发展实践实现从幼儿教育 and 护理阶段到小学阶段的顺利过渡。由此可见,经合组织提出的“教师专业连续”概念并未否定和摒弃传统的教师专业发展概念中有关阶段化培养和培训的特色,而是在此基础上试图构建符合儿童可持续发展理念的学校教师专业发展综合系统。该系统具有以下特点^{[2]85-125}:

第一,教师专业连续与学生发展的持续(developmental continuity)及教育内容和方法的连续(pedagogical continuity)被一并提出,以此作为确保课程与教学的专业连续性及学生发展持续性的前提条件。

第二,教师专业连续包括工作条件设置、职前教育和职后发展、教师支持体系建设、学校管理和协调等多个方面。因此,教师专业连续是教师专业发展的上位概念,学段内的教师专业发展是系统内部教师专业连续的中间要素和环节。

第三,教师专业发展的政策需求要与其提供的资源保障和配套支持相互匹配。尽管教师专业连续的实现在很大程度上依赖于人员的培训和发展,但也会受到教育系统运作过程中结构、程序 and 环境的制约。系统要基于对衔接和过渡政策的关注提出适切的指导方针和要求,以及提供切实的支持和配套保障。

二、经合组织国家教师专业连续的政策与经验

(一)师资培养阶段:一体化的培养制度及内容体系

教师职前教育是指由专门机构承担的、用以培养合格教师的教育,是教师专业发展的第一个阶段,其重要性不言而喻^[8]。经合组织国家在教师职前教育阶段为促进教师专业连续展开了积极的探索,其中最具代表性的是法国的统一培养制度。1833年,法国颁布了《初等教育法》(*Loi Guizot sur l'instruction primaire*),明确规定在每个省设立一所初等师范

学校(école normale élémentaire),专门培养初等教育阶段(包括幼儿园和小学)教师。法国教育部于1989年和1990年先后颁布了《教育方针法》(*Loi d'orientation sur l'éducation*)和《幼儿园与小学运作组织法》(*Loi organique sur le fonctionnement des écoles maternelles et primaires*)。这两部法律将学前和小学教育进行整合并纳入同一系统之中,并在很长一段时间内由教师培训学院(Institut universitaire de formation des maîtres,简称IUFM)统一承担初等教育阶段教师的培养任务^[9]。为进一步提高师范生培养质量,法国于2013年颁布了《重建共和国学校导向和规划法》(*La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*),该法规规定由教师教育高等学院(Ecole Supérieures du Professorat et de l'Education,简称ESPE)取代教师培训学院,承担起法国初等教育阶段教师的统一培养工作。师范生只有经过3年的本科学习并继续进修2年的硕士课程,再完成1年的教育实习,才有机会成为正式教师^[10]。初等教育阶段的师范生在接受硕士1年课程学习之后,可以参加由各学区统一组织的中小学幼儿园教师录用考试,也可在此时选择要报考的省份和学校,并结合当地的工作机会决定是在幼儿园还是在小学阶段任教。学区及学校会根据师范生的报考意向和考试成绩排名录取师范生^[11]。无论师资培养机构及名称如何改变,法国始终采取幼儿园与小学一体化的师资培养模式。在这种模式下,法国为初等教育师范生设定的培养目标及开设的课程,与其参加的教师录用考试内容是保持完全一致的。

法国教育部于2013年出台的《教师及教育从业人员专业能力标准》(*Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*)对初等教育教师提出了明确的技能要求:教师应具备促进幼儿园和小学各项活动连续性并确保小学学习路径连贯性的能力;教师应掌握针对幼儿园学生和小学学生的特定教学法;教师应知晓帮助家

长了解学校和帮助幼儿适应学校的方法;等等^[12]。在这一明确的知识及技能标准框架中,法国初等教育师资培养的课程体系由学科专业课程、共同基础课程、综合实践课程和教师教育课程组成^[13]。具体来说,初等教育师范生不仅需要学习包括法语、艺术、历史、地理等人文类课程以及数学、科学和体育等科学类课程在内的学科专业课程^[14],还需要学习与幼小衔接主题相关的学习情境行为、跨学科教育问题和社会问题、儿童心理学等基础课程^[15]。由于在师资培养阶段学习了相同的课程和教学内容并共享了学习资源,法国的幼儿园及小学阶段的教师能够进行学段间的工作流动和轮岗。除法国之外,大部分经合组织国家的小学 and 学前师资培养仍在独立的机构中进行,在培养内容方面已基本实现课程资源共享。例如,在部分中东欧和独联体国家中,小学和学前教师的培养过程往往采用相同的7个核心内容模块,即个性化、学习环境、家庭参与、有意义学习的教学策略、规划和评估、专业发展和社会包容^[16]。

经合组织国家在教师职前培养阶段的经验如下:第一,采取融合不同学段的一体化师资培养模式并设置统一的培养机构和专业,实行统一招生;第二,采用统一的课程内容框架并实行资源共享;第三,师范生的就业学段根据地区就业状况及个人兴趣自行选择。一体化的培养制度及内容体系扭转了传统阶段性师资培养体系所造成的教师知识与能力脱节的状况,从而保障了学生的全面、可持续发展。

(二)职前准备阶段:衔接的实习实训及资格认证制度

实习实训是师范生进行职前准备的重要环节^[17],也是教师专业连续的重要途径。经合组织国家的师范生实习实训制度除了将理论与实践结合作为重点,还兼顾了不同学段在实践层面的衔接。

1. 具有衔接性的专业实习制度

澳大利亚关于实习期的师范生专业连续政策措施具有一定的典型性。在澳大利亚,教

育实习分为专业体验和专业实习两个部分。各个高等院校自主设计的实习指导手册明确规定了师范生实习的时间、对象、内容以及聚焦领域等^[18]。幼儿教师项目的认证机构——澳大利亚儿童教育和护理质量管理局(Australian Children's Education and Care Quality Authority,简称 ACECQA)——规定了师范生实习中的专业体验必须完成的最少天数。按照规定:本科学历的幼儿实习教师需要完成 80 天的专业体验,其中,至少分配 10 天时间给 3 岁以下儿童,至少分配 30 天时间给 5 岁以下儿童,剩余时间则需要分配给学龄儿童;研究生学历的幼儿实习教师则需要完成 60 天的专业体验,其中,10 天分配给 3 岁以下儿童,20 天分配给五岁以下儿童,剩余时间则需要分配给学龄儿童^[19]。除了在实习时间和实践对象上有规定,这个阶段的师范生专业连续政策还对每个阶段的实习内容作出了具体要求。例如,科廷大学(Curtin University)的《专业体验手册:教育学学士(学前教育)》(*Professional Experience Handbook: Bachelor of Education: Early Childhood Education*)规定:在第一学期,实习教师需要围绕小学低年级“教学与学习的专业研究”这一主题,聚焦小学阶段的教育教学、课程设计等领域展开多种形式的专业体验;在第二学期,实习教师需要围绕 0 至 5 岁婴幼儿“早期学习质量框架的专业研究”这一主题,聚焦教育教学、评估实践等领域展开多种形式的专业体验^[20]。

除了对实习阶段的师范生提出幼小衔接目标要求,澳大利亚还通过构建兼具指导和监督双重职责的实习共同体的方式,为确保师范生实习质量及师范生专业连续提供配套政策支持。实习共同体由实习师范生本人、高校导师、幼儿园和小学指导教师共同构成,每个主体在实习过程中均需承担相应职责。例如:高校导师需要定期探访实习师范生,并给予专业指导建议;幼儿园和小学指导教师需要围绕实习师范生在实习期的具体表现,特别是对涉及幼小衔接的内容,与实习教师进行沟通与交

流^[21]。另外,指导教师还需要通过远程电话访谈及面对面访问等形式对师范生的实习过程进行督导^[22]。这样,在幼儿园和小学两个场域实习的师范生能够同时接受来自两个学段导师的指导和监督,确保了实践经验的连续性和衔接性。

2. 具有衔接性的资格认证制度

除了在培养阶段注重学段间知识和技能的衔接,经合组织国家还通过制度和法律层面的教师资格认定程序为幼小师资衔接政策的落地提供保障。近年来,越来越多的国家开始制定和推行学前和小学低年级段的教师资格证书制度。取得此类资格证书的教师可以选择在两个学段中的任何一个学段任教,并具备在两个学段之间进行工作调动的资格。例如:美国佛罗里达州为教师提供面向从幼儿园到小学三年级的初等教育教师资格证书;美国得克萨斯州提供面向学前教育到小学四年级的教师资格证书;美国俄亥俄州提供面向学前教育到小学三年级的教师资格证书^[23];新西兰则提供面向 0 至 8 岁儿童的教师资格证书^[24]。

经合组织国家在实习时间、实习对象及实习内容等方面为师范生提供连贯专业体验和实践指导,保障了师范生幼小衔接实践经验的积累。跨越学段的教师资格认证有助于确认师范生是否具备在两个学段中进行教学及在学段间进行流动的能力与资格,从而在制度层面推动了幼小师资衔接工作的落地。

(三)在职发展阶段:专职教师轮岗及研修共同体制度

教师正式进入教育教学场域后,持续的专业发展始终是教师教育研究者关注的重点。在职阶段教师专业发展的主要途径是形式多样的在职培训^[2]¹⁰⁴。然而,传统自上而下组织的、以学段或学科为单位的教师在职培训,无法完全满足教师跨越学段的具有衔接性的教育教学能力需求。经合组织国家研究报告表明,从事幼儿保教的教师与小学低段教师一起工作可以促进双方对教学方法和教育实践的理解,进而为儿童提供更高质量的过渡支持^[2]⁸⁹⁻⁹⁰。

1. 幼小衔接专职教师及巡回轮岗制度

目前,近40%的经合组织国家设置了跨学段的专职教师岗位^{[2]97},其中以斯洛文尼亚共和国的跨学段专职教师及其轮岗制度最具代表性。根据斯洛文尼亚共和国《基础学校法》(*Basic School Act*)的相关规定,在小学一年级,每个班级需要配备至少2名教师,其中1名小学教师、1名学前教师。这种模式被称为“1+1”教师模式。每个班级具体教师人数视学校和班级规模而定。学前教师尽管不需要承担主要的教学任务,但每周要在校工作10~20个小时,专职从事与儿童过渡(幼小衔接)相关工作,类似于辅助性的教学岗位,如儿童护理、咨询服务等^[25]。在小学低年级设置学前教师岗有助于确保幼儿园教学的连续性,充分满足小学低年级学生特别是一年级学生的需求,减轻其因环境转换带来的压力,从而确保其在学段间的顺利过渡。

斯洛文尼亚共和国幼小衔接专职教师岗位制度规定专职教师需要在幼儿园和小学之间进行“巡回轮岗”(in transit),即当幼儿离开幼儿园时,教师要跟随其所教班级的儿童一起升学,进入到小学工作1年或更长时间,然后再返回幼儿园工作。《教育组织和筹资法》(*Organization and Financing of Education Act*)为这种做法提供了制度保障:1个学年期限内,每所小学可以聘用1名与幼儿园有雇佣关系的学前教师到小学从事特定的专职工作,如小学一年级的晨间护理和课后活动等。在与小学签署聘用合同后,幼儿教师 in 幼儿园的聘用合同根据相关法律自动暂时中止^[26]。在斯洛文尼亚共和国“1+1”模式下,进入小学低年级的学前教师不仅将幼儿园的教育与保育经验引入到小学低年级的日常教育教学中,还可以了解小学低年级学生的生活、学习特点,当他们再次返回到幼儿园的教育场域中时,可以更加有效地指导和组织幼儿园开展幼小衔接相关工作。

2. 教师专业连续共同体研修制度

在不具备跨越学段进行教师轮岗的条件

时,部分经合组织国家还通过构建线上线下教师专业连续共同体及组织多种多样的研修活动来确保幼小衔接日常工作的顺利开展。奥地利政府于2014年启动了一项与儿童学段过渡及衔接相关的网络项目“早期教育和保育到小学的过渡”(Network project “transition ECEC-primary school”),旨在促进幼儿园教师 and 小学教师之间的合作,为确保幼儿实现高质量的过渡提供支持。奥地利国家教育委员会、联邦政府行政机构、联邦州级教育委员会、大学教师教育学院教育者,以及来自9个联邦州的35所小学和合作幼儿园等利益相关者都参与其中。该项目通过在全国范围内收集幼小衔接成功案例,以及分享和传递幼儿园与小学合作经验和重要信息等方式,为各地区提供更加科学的幼小衔接策略^[27]。挪威教育和研究部门建立了专业的网络学习论坛及教师协作小组,定期将幼儿园教师 and 小学教师召集在一起开展学术交流及讨论,研讨的主题包括幼儿园和小学学习环境、游戏教学、语言刺激与阅读训练、概念训练和预备数学训练等^[28]。

经合组织国家的幼小衔接专职教师岗位及跨越学段的教师巡回轮岗制度,突破了学段对教师岗位的时空限制,激发了教师发展专业的积极性,从而有利于发挥教师专业知识和技能辐射作用。跨学段教师专业连续共同体的构建和定期研修制度的建立加深了教师之间对工作任务及内容的相互了解,从而减少了不同学段教师之间的隔阂,有利于幼小衔接日常工作的顺利开展。

三、经合组织国家经验对我国教师专业连续的启示

教师专业连续是一个连贯且前后衔接的过程,因而需要构建包括师资培养、职前准备以及在职发展全过程的一体化教师专业连续发展模式。经合组织国家在以优化幼小衔接为目标的教师专业连续方面进行了积极探索,为我国全面推行的幼小衔接实践工作提供了可供借鉴的经验。具体如图1所示。图1是基

于经合组织国家相关政策经验提出的指向我国幼小衔接的教师专业连续实现路径。

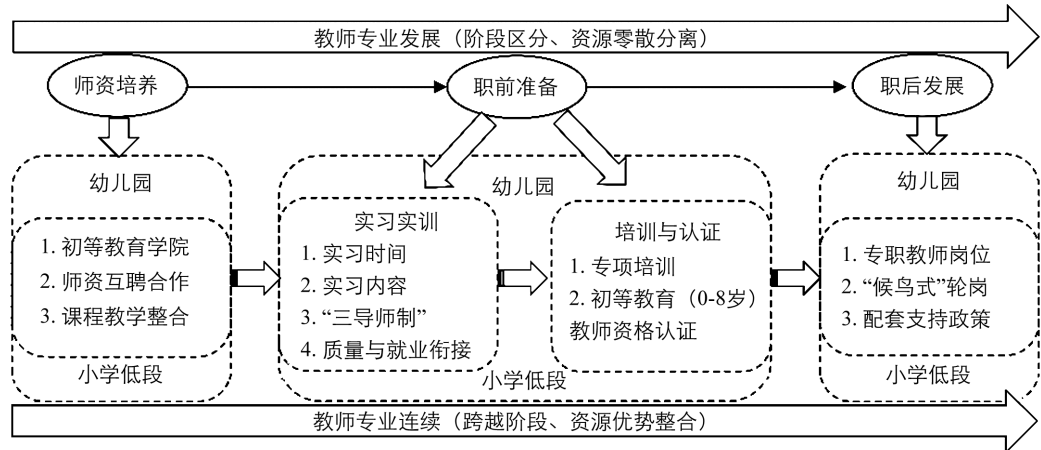


图1 指向幼小衔接的教师专业连续实现路径

（一）整合学前及小学师范教育资源，创新初等教育师资培养模式

长期以来，我国幼儿园和小学的师资在课程内容、教学人员培养等方面是完全分离的，这给我国的幼小衔接工作带来了一定阻碍。虽然我国幼小衔接工作已于2022年9月全面启动，但从师资储备的角度来看，我国政府还需要长计远虑、未雨绸缪，以培养一批具有幼小衔接理念、掌握幼小衔接知识与技能的新生教师群体。借鉴经合组织成员国的做法，我国可以通过创新师资培养的机制与模式，以及整合原本完全独立的幼儿园和小学两个学段的师范教育资源等途径来确保师资培养初始阶段教师专业发展的连续性和衔接性。

近年来，为提升师范教育质量，进一步为西部民族地区及农村边远地区输送更多优质教育人才，我国各地创新性地研制和实施了高职高专院校与本科院校联合培养初等教育师资的培养模式，即高等本科院校通过在高职高专院校设立初等教育学院，开设学前教育、小学全科教育等专业，联合培养本科、研究生层次的初等教育教师。在这个过程中，学前和小学阶段的优势资源集中到了高等院校，因而高等院校可以充分利用和整合来自两个专业及学段的资源优势，构建指向幼小衔接的师资培养模式。一方面，开展人员互聘，整合师资资源。高校可聘请有经验的幼儿园及小学教师为兼职教师或实习指导教师，同时参与学前和

小学全科教师的人才培养方案制订、教学实践、毕业论文指导等工作。另一方面，开展协同研发，整合课程教学资源。来自高校、幼儿园及小学的教师可以通过教学研讨、教学科研项目等协同合作方式，重新研发能满足幼儿园和小学双学段任教需求的具有衔接性的师范教育课程体系，以完善现有的课程体系，供学前及小学全科专业师范生在修习时选择和使用。课程开发应围绕儿童身心发展的阶段性特点及衔接过渡的要点来进行。课程内容既要适应学前儿童的需要，又要考虑小学低年级学生的特点，还要兼顾教育部幼小衔接标准。课程开发后，还要有相应的配套教材以支持日常的教学活动。有条件的院校可以通过加强学前幼儿园与小学全科教师的融合，以及建设跨专业和学段的教学团队来促进师资发展，从而实现对整合性、衔接性师范教育课程进行联合教学的教育目标。

（二）构建兼顾幼儿园及小学双学段的师范生实习实践机制

师范生教育实践是我国教师培养的薄弱环节。在当前幼小衔接政策背景下，全面提升师范生培养质量，教师教育相关院校可以借鉴经合组织国家在初等教育师范生实习实践阶段的做法，以培养具备幼小衔接实践工作能力的师资队伍为核心，将学段衔接理念贯穿于教师培养全过程。教师教育相关院校通过系统设计、精心安排与有效指导，在实习的内容、方

式、时间、地点等方面兼顾幼儿园与小学两个学段的学校及学生特点,从而促进师范生教育衔接理论与实践深度融合,为师范生从事初等教育教学工作和连续的专业发展奠定扎实的实践基础。

第一,做好教育实习时间的分配与安排。2016年发布的《教育部关于加强师范生教育实践的意见》明确要求,要切实落实师范生教育实践累计不少于1个学期的制度^[29]。文件明确规定了实习总体时长,但未对在学段、学校之间如何分配实习时间给予具体规定。参考经合组织国家做法,可根据师范生的就业学段意向,按照2:1的比例将实习总体时间合理分配到幼儿园及小学两个学段中。以90天实习周期为例,若某师范生就业意向学段为幼儿园,则规定该师范生需在6岁以下儿童环境中实习60天,并到学龄儿童(6至7岁)环境中实习30天。其中,幼儿园实习的60天可按照0至3岁以及4至5岁两个阶段进行实习时间的合理分配。

第二,创新教育实习的导师指导模式。为了保证教育实习实践质量,我国教育部建议全面推行由举办教师教育的院校教师与中小学教师共同指导教育实践的“双导师制”^[29]。然而,这一制度仅按照校内(师范生就读的院校)和校外(师范生实习的学校)区分实习生导师的身份,并未考虑到学段之间的衔接需要。为了满足幼小衔接工作的需要,建议进一步规定校外导师应涵盖幼儿园和小学两个教育阶段。一方面,教师教育院校可以与地方教育行政部门协同,在幼儿园及小学分别遴选出优秀的教研员或教师,由他们合作担任实习生的校外指导教师,并与校内导师协同形成“三导师制”;另一方面,教师教育相关院校也可以在条件允许的地区指定兼具幼儿园和小学双重教育教学能力、具有幼小衔接工作经验的专职教师担任校外导师。

第三,创新教育实习的内容与形式。除观摩见习、模拟教学及专项技能训练之外,师范生还应增加学段过渡期如何适应儿童身心、生

活、学习等内容模块的学习,从而丰富其关于儿童身心发展阶段性、学段衔接性的教育实践体验。在集中实习过程中,师范生可通过参与学校组织的专题研讨等方式,着重就幼儿园及小学在课程活动设计以及教学方法模式上的异同进行研习。此外,教师教育相关院校还可以充分利用信息技术手段,开发幼小衔接教育实践资源,组织师范生参加跨学段的远程教育实践观摩与交流研讨等活动。

第四,完善实习质量保障、考核评价及就业衔接体系。教师教育相关院校在研制教育实习的课程标准、实施计划、实习手册及评价标准等规范时,可对幼小衔接内容板块的目标及要求进行单列,并设立明确的过程监督及考核评价机制。在构建多方参与的教育实践考核评价体系时,教师教育相关院校要兼顾校内导师有关师范生幼小衔接理论知识学习的评价标准,以及幼儿园、小学校外指导教师有关师范生幼小衔接实践能力的评价标准,以此形成从职前培养到实习实践、再到职后培训连续的教师专业发展档案库,并与师范生的职业规划、就业学段选择进行有机结合,建构起培育、实践及就业一体化的完善指导体系。

(三)完善幼小衔接教师专项培训及资格认证制度

2021年发布的《教育部关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》(以下简称《指导意见》),为幼儿园与小学做好衔接工作指明了方向^[30]。在进一步落实《指导意见》要求和设计、实施属地化幼小衔接方案方面,各地都在经历一个“摸着石头过河”的艰难探索阶段。经合组织国家的经验表明:针对幼小衔接问题开展的教师专项研修培训以及实施的教师专业资格认证制度,是促进教师专业连续最为直接有效的途径^{[2]85-125}。

第一,组织幼小衔接教师专项培训可以提高幼儿园教师与小学教师专业的一致性和衔接性。为了实现对全国各地幼小衔接工作的系统设计与全面科学指导,国家教育主管部门可以在前期已进行探索并积累了一定经验的

实验区及试点园(校)中收集和遴选出具有典型性、示范性以及辐射作用的入学准备教育(课程)、入学适应教育(课程)、游戏化教学设计、联合教研制度、家园共育机制等与幼小衔接相关的案例和资料,并在此基础上开发国家级、省级的各类以幼小衔接为主题的教学参考、实操视频及培训课程、指南手册等,以提升幼儿园和小学教师及主要管理人员的衔接意识和衔接水平。在统一的幼小衔接培训课程及资料的支持下,各地、园(校)可创新性地将幼小衔接内容纳入校长、院长及骨干教师培训框架中,并把教师专业连续共同体概念运用到幼小衔接领域,分区域或在社区内探索属地化的教师交流、研讨、分享互动的方式和机制。

第二,研制面向幼儿园和小学低年级的教师资格标准,完善教师资格证书制度。我国现行的教师资格证书制度对申请人任职资格的认定是建立在学历、专业、教育学与心理学相关知识等静态标准的基础上的,严格区分了任教学段、学科专业和所教对象,忽视了对教师学段过渡、转化和衔接能力的考核,因而难以适应不断发展变化的学校人才培养需求以及终身教育理念对教师素养提出的新要求。为了激励有志于从事教育事业的申请者主动学习学段衔接的相关知识、技能,我国教育主管部门可创新性地探索面向幼儿园和小学低年级的教师任职资格标准,并试行颁发面向0至8岁儿童的教师资格证书。获得此类资格证书的教师可自主选择在前教育机构、幼儿园或小学低年级任教。另外,在资格认证的纸笔考试及现场面试等环节中可增设有关学段衔接内容的考察。有条件的地区,可在教师考核数字化平台、教师成长数字化档案中调取申请人在教育实习实践及专业培训等过程中有关幼小衔接实践能力的评价报告,并把其纳入教师资格证书制度考核与评价的管理体系中。

(四)研制幼小衔接专职教师在职轮岗及配套支持方案

目前,在幼儿园及小学任教的一线教师群体是现阶段幼小衔接工作全面实施的主体力

量。因此,针对在职阶段教师专业连续发展方案的科学设计与有效实施是未来幼小衔接工作的切入点和关键点。借鉴经合组织国家的做法,在幼儿园和小学中设置能够兼顾学龄前幼儿及小学适龄儿童的教师和工作人员专职岗位并提供相应配套支持,既有助于促进学段间教育教学工作者的相互理解,又可满足儿童持续发展需要。

第一,设置工作内容与职责都明确的“候鸟式”幼小衔接专职教师岗位。为了确保幼小衔接工作的全面推行与实施,可以在幼儿园即将结束阶段(大班或中大班)以及小学教育即将开始的过渡阶段(一年级或至三年级),安排专门从事幼小衔接工作的专职教师,允许专职教师在两个学段之间进行巡回轮岗。这些幼小衔接专职教师被称为“候鸟式”教师。根据各学校幼小衔接工作的阶段性任务需求,幼小衔接专职教师可以是担任课程教学及活动设计等主要角色的教师,也可以是负责照护服务、心理与行为咨询等辅助角色的教师。考虑到轮岗岗位编制以及可操作性问题,在初始阶段可尝试在具备条件的企事业单位的附属公立幼儿园和对口升学的小学开展试点工作。幼儿园大班的主副班教师及保育教师在学生毕业升入小学时均可申请随班级学生一同进入小学低年级进行为期1至2年的轮岗。轮岗期间,“候鸟式”教师的编制保留在幼儿园,并与进行轮岗服务的小学签署短期聘用合同。“候鸟式”教师在小学进行轮岗期间一般不直接从事教学工作,而是从事教学辅助性工作及幼小衔接方面的专门工作。“候鸟式”教师具体工作内容与职责包括:幼儿入学适应水平监测、评估及危机干预;学生适应性游戏课程与活动的设计与组织;小学师资幼小衔接工作能力专题培训;幼小衔接相关课题研究;等等。在完成轮岗任务后,“候鸟式”教师返回编制所在幼儿园,在幼儿园进行轮岗经验交流汇报,并可选择继续从事毕业班保育及教学工作,或牵头带领团队建立工作室,专门负责幼儿入学准备课程及活动设计、幼小衔接教师培训及指

导相关工作。

第二,除了创设“候鸟式”专职教师岗位及提出任职要求,地方教育行政部门及幼儿园、小学也应积极探索对巡回轮岗教师的配套支持方案,建立健全巡回轮岗教师的激励机制。一方面,应切实保障幼小衔接教师轮岗制度的经费投入和配套措施落地。地方教育行政部门应高度重视幼小衔接工作,加强组织领导和统筹协调工作,加大对实施幼小衔接教师轮岗制度的幼儿园、小学专项经费投入力度,并在教师编制及岗位设置等方面予以支持。另一方面,幼儿园及小学应将巡回轮岗教师参与幼小衔接工作的情况纳入教师业绩考核范围,作为教师评奖评优和职务(职称)晋升的重要依据以及评选特级教师和学科带头人的重要条件,并制定“候鸟式”教师在折算教学工作量、职务(职称)晋升、薪酬分配等方面的优惠政策。

参考文献:

- [1] 刘佳,卢佳勤.“优化义务教育教师资源配置”实施方案评价与改进[J].教师教育学报,2022(1):120-130.
- [2] OECD. Starting strong V: transitions from early childhood education and care to primary education[M]. Paris: OECD Publishing, 2017.
- [3] 季诚钧,陈于清.我国教师专业发展研究综述[J].课程·教材·教法,2004(12):68-71.
- [4] 申沁.国际视野中的教师专业学习与发展模式走向[J].教师教育研究,2012(2):52-56.
- [5] 李臣之,高聪聪.非在编教师专业发展的影响因素与路径选择[J].教师教育学报,2015(5):95-102.
- [6] BORKO H. Professional development and teacher learning: mapping the terrain[J]. Educational Researcher, 2004, 33(8):3-15.
- [7] 冯学芹.新时代幼儿教师专业发展策略研究:评《幼儿教师专业发展研究》[J].学前教育研究,2023(5):95.
- [8] 肖丽萍.国内外教师专业发展研究述评[J].中国教育学报,2002(5):61-64.
- [9] 胡春光,陈洪.法国幼小衔接教育制度的内涵与启示[J].学前教育研究,2011(9):23-27.
- [10] CORNU B. Teacher education in France: universitisation and professionalisation-from IUFMs to ESPEs[J]. Education Inquiry, 2015, 6(3):289-307.
- [11] TIMSS and PIRLS International Study Center. Teachers, teacher education, and professional development[EB/OL]. [2022-11-20]. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/france/teachers-teacher-education-and-professional-development/>.
- [12] Ministère De L'Éducation Nationale, De La Jeunesse, Des Sports Et Des Jeux Olympiques Et Paralympiques. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[EB/OL]. (2013-07-18) [2022-11-01]. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066.
- [13] 董显辉.法国教师教育高等学院的职能及其运行机制研究[J].河北大学成人教育学院学报,2018(1):93-99.
- [14] 许浙景.法国中小学幼儿园教师培养和管理体系变革[J].福建教育,2019(19):36-39.
- [15] Ministère De L'Éducation Nationale, De La Jeunesse, Des Sports Et Des Jeux Olympiques Et Paralympiques. Les Inspé pour former les futurs enseignants[EB/OL]. [2024-01-09]. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/apres-une-licence-3-le-master-meef-217>.
- [16] ARNOLD C, BARTLETT K, GOWANI S, et al. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward[R]. Paris: UNESCO, 2007:31.
- [17] 李俐.芬兰学科教师职前教育实习的经验与启示:以赫尔辛基大学为例[J].教师教育学报,2019(4):108-116.
- [18] 王菠,王萍.澳大利亚高等院校学前教育实习指导手册:解读、分析与借鉴[J].外国中小学教育,2018(5):39-48.
- [19] Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA). Requirements for early childhood teaching program assessments[EB/OL]. [2022-11-15]. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-01/Requirements-for-early-childhood-teaching-program-assessments.pdf>.
- [20] Curtin University. Professional experience handbook: bachelor of education (early childhood education)[EB/OL]. [2024-01-09]. <http://educationoua.curtin.edu.au/wp-content/uploads/sites/3/2022/12/BEdeCEHandbookAllStudentsv2023.1.pdf>.
- [21] Curtin University. Professional experience handbook: master of teaching (early childhood education)[EB/OL]. [2024-01-08]. <https://heyzine.com/flip-book/eb391afb7e.html#page/12>.
- [22] BOYD W, GARVIS S. International perspectives on early childhood teacher education in the 21st Century[M]. Singapore: Springer Singapore, 2021:11.
- [23] Teaching Certification. Initial ohio teaching certification[EB/OL]. [2021-11-15]. <https://teaching-certification.com/ohio-teaching-certification/>.
- [24] 邹春芹.西方发达国家促进幼小衔接的国际经验[J].比较教育研究,2013(2):28-31,37.
- [25] Office of the Government of the Republic of Slovenia for Legislation. Basic school act (ZOsni)[EB/OL]. [2022-12-01]. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZA->

- KO448.
- [26] Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia. Transitions from early childhood education and care to primary education[R]. Slovenia: the Ministry of Education, Science and Sport and the National Educational Institute Slovenia, 2017:34.
- [27] Charlotte Bühler Institut. OECD thematic review of policies on transitions between ECEC and primary education: country background report for Austria [R/OL]. (2017-04-20)[2022-12-11]. <https://web.archive.oecd.org/2017-06-21/436765-ss5-country-background-report-austria.pdf>.
- [28] Kunnskapsdepartementet. Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. [R/OL]. [2022-12-18]. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>.
- [29] 教育部关于加强师范生教育实践的意见[EB/OL]. (2016-03-21) [2022-12-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html.
- [30] 教育部关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见[EB/OL]. (2021-03-31)[2022-10-12]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408_525137.html.

Teacher's Professional Continuity for the Transition from Kindergarten to Primary School: Enlightenment from the Experience of OECD Countries

HOU Yuna, ZHANG Yulong

(The Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Teachers' continuous professional development across different school stages plays a crucial role in children's sustainable development and the construction of a national high-quality education system. OECD countries have actively explored the continuity of teachers' profession with the goal of transitioning from kindergarten to primary school; an integrated training system and content system are constructed in the teacher training stage; a connected internship training and qualification certification system have been formed in the pre-service stage; the community system of full-time teachers' rotation and training in the post-service development stage has been established. This paper studies the representative policies and experiences of the OECD countries. It will provide reference and enlightenment for the comprehensive implementation of school readiness and adaptation education in all provinces, autonomous regions and municipalities in China from September 2022. It will also promote the scientific and smooth transition from kindergarten to primary school. The specific enlightenment mainly includes: integrating preschool and primary school teacher education resources and innovating the training mode of primary education teachers; constructing an internship practice system that takes care of both kindergarten and primary school for normal students; improving the special training and qualification certification system for teachers who engage in transition-related work; implementing the rotation system and supporting programs for full-time teachers.

Key words: transition from kindergarten to primary school; teacher's professional continuity; teacher's professional development; OECD countries; teacher training

责任编辑 邱香华