

双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设:当为、难为与可为

张 胜

(温州大学 教育学院,浙江 温州 325035)

摘要:推进双向衔接视域下的幼儿园与小学教师队伍一体化建设,是落实相关法律与政策要求的应有之义,促进儿童连续性进阶发展的关键之举,形成幼小科学衔接良好生态的长远之计。幼小教师队伍一体化建设受相关法律与政策、教师教育实然样态、园校软硬件设施等客观因素的制约,以及利益相关者幼小衔接信念等主观因素的影响。未来可建立、健全相关法律与政策的配套指南,为幼小教师队伍一体化建设提供操作性指引;因地、因校制宜,在师范院校、幼儿园与小学设立相关机构,完善制度支持,确保职前、入职、职后三阶段的幼小教师队伍一体化建设;开设职前幼小衔接课程、强化入职及职后幼小衔接培训,以信念转变、知识增长引领教师幼小衔接胜任力建设。

关键词: 学前教师教育;小学教师教育;教师队伍一体化建设;幼小双向衔接;入学准备;入学适应

中图分类号: G451.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2026)01-0104-09

基金项目: 中国高等教育学会 2024 年度高等教育科学研究规划重点课题“教育家精神与数学家精神融入数学教师教育课程体系研究”(24JS0203);浙江省高等教育学会 2024 年度高等教育研究一般课题“OBE 视域下职前数学教师教育课程体系重构研究”(KT2024345);2023 年浙江省教育厅一般科研项目“学生数学元情感能力的理论框架构建与测评研究”(Y202351810)。

作者简介: 张胜,教育学博士,温州大学教育学院特聘副教授。

一、问题提出

《教育部关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》(下文简称《意见》)将“坚持双向衔接”作为推进幼儿园与小学科学衔接的四大基本原则之一。根据《意见》对其“基本原则”“重点任务”“主要举措”的阐述可知,提出“双向衔接”是针对当前教育实践中“衔接意识薄弱,小学和幼儿园教育分离的状况”,旨在“强化衔接意识,幼儿园与小学协同合作,科学做好入学准备和入学适应,促进儿童顺利过

渡”,在“幼儿园做好入学准备教育”的同时,在“小学实施入学适应教育”^[1]。基于“双向衔接”的政策期许与现实需要,《义务教育课程方案(2022年版)》首次提出“注重幼小衔接”“在小学一年级第一学期安排必要的入学适应教育”的明确要求^{[2]12-13}。基于上述政策与实践背景,“双向衔接”可以理解为:幼儿园与小学(下文简称“幼小”)观照幼小两阶段教育实践,建立协同育人长效机制,基于双向联动有效实施入学准备和入学适应教育,帮助儿童实现从幼儿园到小学的平稳、顺利过渡,促进儿童的德智

体美劳全面发展和身心健康成长。

幼小衔接教育者、幼小衔接教育内容、幼小衔接教育手段是影响幼小双向衔接教育质量的核心要素。在《意见》提出“双向衔接”要求后,已有学者针对既有幼小衔接研究中较为薄弱的课程、教材等一体化建设问题进行了讨论^[3-4]。不过,《意见》发布后的大样本调查显示,尽管幼小衔接意识有所强化,但幼小教师在衔接观念和认识上仍存在冲突,在课程与教学实践中仍呈现不一致性,面临双向衔接信念薄弱、沟通不畅、胜任力不强、效率低下等诸多困境^[5-7]。幼小教师是提升幼小衔接教育质量的关键,但鲜有研究聚焦“幼小教师队伍一体化建设”这一重要议题。在既有研究基础上,进一步探讨双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设问题,有助于通过幼小衔接教育核心要素的联动倍增效应推动实现“双向衔接”。

教师队伍一体化建设是基于“教育一体化”的政策话语而提出的。例如,党的二十大报告提出“推进大中小学思想政治教育一体化建设”^[8]的明确要求,而思政课教师是推进大中小学思想政治教育一体化建设的关键支撑和主体力量。因此,学界针对如何落实“大中小学思政课教师队伍一体化建设”进行了较多讨论。又如,《国务院关于统筹推进县域内城乡义务教育一体化改革发展的若干意见》发布前后,基于“实现城乡义务教育一体化关键在教师一体化”^[9]的认识,研究者就“城乡教师队伍一体化建设”相关议题进行了探讨。目前,我国教师队伍一体化建设领域相关研究主要聚焦于上述两个议题,分别突出强调跨学段的教师队伍一体化建设与跨区域的教师队伍一体化建设。

“一体化建设,是一种系统思维,其实质是要处理好部分与整体的关系,要在保持有关部分相对独立性的基础上,采取一定方式加强联系与合作,构建一个命运共同体”^[10]。因此,教师队伍一体化建设的重要意蕴还包括教师教育职前、入职、职后三阶段一体化建设^[11]。吸纳已有教师队伍一体化建设研究宝贵经验,参

考朱旭东教授在第二届全国教师教育中青年学者论坛暨《教师教育学报》创刊十周年研讨会上所分享“高质量教师教育体系包含培养体系、培训体系、配置体系、评价体系、保障体系五个主要方面”^[12]的研究结论,本研究认为“幼小教师队伍一体化建设”是指以儿童发展的连续性、整体性和可持续性为根本基础,以建设幼小教师的双向衔接胜任力为主要目标,对幼小教师队伍的职前培养、职后培训、资源配置、管理评价、权益保障等作统筹规划,以实现幼小教师的同频共振、协同育人,最终建立幼小协同的长效机制,形成幼小科学衔接的良好教育生态,促进儿童的德智体美劳全面发展和身心健康成长。

“建设高素质专业化教师队伍,筑牢教育强国根基”^[13]是《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》部署的重点任务之一。在教育强国建设背景下,《中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》提出“深化教师队伍改革创新,加快补齐教师队伍建设突出短板,强化高素质教师培养供给,优化教师资源配置”^[14]的要求。幼小教师是落实幼小双向衔接的中坚力量。在双向衔接视域下推进幼小教师队伍一体化建设,有助于深化幼小教师队伍改革创新,补齐幼小教师队伍建设短板,强化高素质幼小教师培养供给,优化幼小教师资源配置,为加快建设开放、协同、联动的高质量教师教育体系作出贡献,为加快基础教育现代化、建设基础教育强国、办好人民满意的基础教育提供支撑。在前述基本立意下,本研究提出双向衔接视域下幼小教师队伍一体化建设“何以当为”“何以难为”“何以可为”三个问题并作初步探讨,以期抛砖引玉。

二、当为:双向衔接视域下幼小教师队伍一体化建设的价值起点

推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,是落实相关法律与政策要求的应有之义,是促进儿童连续性进阶发展的关键之举,

是形成幼小科学衔接良好生态的长远之计。

(一) 落实相关法律与政策要求的应有之义

我国相关法律与政策对幼小衔接工作有明确要求。《意见》以外的多来源法律与政策文本彰显着幼小衔接工作的重要意义。例如,《中华人民共和国学前教育法》(以下简称《学前教育法》)第五十九条提出“幼儿园与小学应当互相衔接配合,共同帮助儿童做好入学准备和入学适应”。《中共中央 国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》强调“严格按课程标准零起点教学,小学一年级设置过渡性活动课程,注重做好幼小衔接”^[15]。中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》提出“积极推进幼小科学衔接,帮助学生做好入学准备,严格按课程标准零起点教学”^[16]。上述幼小衔接工作要求和育人目标的落实需观照以课程、教学为主要载体的教育教学全过程。因此,《意见》提供了《幼儿园入学准备教育指导要点》《小学入学适应教育指导要点》,对幼小衔接进行了更为聚焦和细化的指导。《义务教育课程方案(2022年版)》也指出,义务教育课程标准编制应“注重幼小衔接”;课程实施应“在小学一年级第一学期安排必要的入学适应教育”^{[2]12-13}。作为履行教育教学职责的专业人员,教师是落实幼小双向衔接的主要保障。职是之故,相关标准也对幼小教师提出了要求。例如,《小学教师专业标准(试行)》对小学教师提出了“了解幼小和小初衔接阶段小学生的心理特点,掌握帮助小学生顺利过渡的方法”的“专业知识”^[17]要求。《学前教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》对学前教育专业师范生提出了“掌握开展幼儿园、家庭和社区各种协同活动的方式方法,能够开展幼儿园与小学教育的衔接工作”的“综合育人能力”^[18]要求。不过,基于政策工具视角的相关研究表明,我国省域幼小衔接攻坚方案中所使用的政策工具类型失衡,权威工具的使用占比过半,能力建设工具则较为匮乏^[19]。该研究在一定程度上揭示了当前我

国幼小衔接理论与实践工作的瓶颈所在:目标宏大、口号响亮,但缺少有效支持幼小教师双向衔接胜任力建设的方法路径。因此,推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设是落实相关法律与政策要求的应有之义。

(二) 促进儿童连续性进阶发展的关键之举

早期教育为个体终身发展奠定重要基础。OECD的“强势开端”(Starting Strong)系列报告强调了高质量早期教育对儿童未来发展的重要意义。然而,越来越多研究表明,如果未能高质量落实幼小衔接,早期教育阶段的良好积累将会在小学初期白白流失^{[20]3}。因此,《意见》所附《小学入学适应教育指导要点》指出:“从幼儿园进入小学是儿童早期成长过程中一次重要的转折。儿童对初入学能否适应,一定程度上决定着其今后对学校生活的态度和情感,并影响将来的学业成绩和社会成就。”《幼儿园入学准备教育指导要点》指出:“3—6岁是为幼儿后继学习和终身发展奠基的重要阶段,也是为幼儿做好入学准备的关键阶段。”

幼小教师是支持儿童顺利完成幼小过渡的关键力量。近期,有基于幼小衔接实证研究的系统性综述表明,教师是影响幼小衔接效果的最重要因素之一,其中又以幼小教师协作为最^[21]。然而,由于受到来自治理与组织、专业连续性、教学连续性、发展连续性等方面的挑战^{[20]23-32},幼小教师协作、高质量落实幼小衔接的愿景极难达成。以在幼小衔接研究与实践方面有丰富经验的美、澳两国为例,质性研究显示,幼小协作面临多重障碍^[22],所谓“双向衔接”多为浅表性协作^[23]。而当幼小教师无法强化协同意识、落实双向衔接时,会对儿童发展产生不良影响。有纵向追踪研究显示,仅仅是幼小教师对儿童入小学时诸能力重要性程度的看法不一,就足以对儿童发展产生负面影响^[24]。作为对照,幼小教师共享信息则有益于儿童发展^[25]。设想幼小教师迟迟未转变教育观念与行为、实现协同育人,各方面因素叠加所产生的累积效应将难以估量。已有研究表明相关培训能够提升教师的幼小衔接胜任

力^[26]。不过,当前困境是幼小衔接培训的可获得性和质量难以保障,致使教师的幼小衔接实施水平参差不齐^[27],进而影响到儿童发展。推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,旨在以系统观念进行整体性谋划,从顶层设计层面破除前述障碍,一体化统筹幼小教师职前培养、职后培训、资源配置、管理评价、权益保障等,以支持幼小教师协作、高质量落实幼小衔接育人工作,最终促进儿童的连续性进阶发展。

(三)形成幼小科学衔接良好生态的长远之计

生态系统理论(ecological systems theory)指出,个体发展嵌套于相互影响的微系统(microsystem)、中间系统(mesosystem)、外层系统(exosystem)、宏系统(macrosystem)与时间系统(chronosystem)之中。作为个体发展进程中的重要经历,幼小衔接也发生在一个课堂、学校、家庭、社区等诸因素相互作用且不断变化的动态生态环境中。教师、家长、同伴、邻居四类主体处于儿童发展的微观系统,对幼小衔接有重要影响^[28]。四者之中,幼小教师是落实保育、教育工作的专业人员,处于幼小衔接实践的最近端,对幼小衔接实效有决定性影响。充分发挥家长、同伴、邻居对幼小衔接的积极作用,同样有赖幼小教师的沟通联系与专业指导。我国相关法律与政策也对幼小教师提出了要求,如《中华人民共和国家庭教育促进法》第三十九条规定:“中小学校、幼儿园应当将家庭教育指导服务纳入工作计划,作为教师业务培训的内容。”《意见》强调“幼儿园和小学要把家长作为重要的合作伙伴,建立有效的家园校协同沟通机制,引导家长与幼儿园和小学积极配合,共同做好衔接工作”。

有人种志研究分析了邻居,特别是年长同伴(older peers)对幼小衔接的影响:儿童可以对作为年长同伴的邻居进行观察,并在与年长同伴的交流中获取有关小学的信息^[29]。在此过程中,各主体的参与、互动促成了儿童心目中“小学”的社会化建构,最终通过解释性再生

产(interpretive reproduction)的方式,在实质上支持了个体儿童的幼小衔接。对该研究进行现象学分析可知,年长同伴意识中的“教师”及年长同伴体验到的“幼小衔接”才是真正支撑“再生产”发生的“原材料”。可见,教师在群体层面的幼小衔接观念与行为会对儿童幼小衔接发展的微观系统产生广泛而深远的影响。正因如此,有学者认为教师在作为幼小衔接落实者之余,还扮演着“关系和连续性促进者”(relationship and continuity facilitator)的角色。基于对幼小衔接受重视程度及教师专业发展趋势的研判,该学者还强调了教师在幼小衔接过程中作为“资源和个案管理者”(resource and case manager)与“衔接政策倡导者”(transition policy advocate)的两个非传统角色^[30]。这意味着教师对幼小衔接的影响将远达儿童发展的中外层系统。打造幼小科学衔接的良好生态,要确保师资保障提供有力支撑。推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,是形成幼小科学衔接良好生态的长远之计。

三、难为:双向衔接视域下幼小教师队伍一体化建设的现实难点

推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,受相关法律与政策、教师教育实然样态、园校软硬件设施等客观因素的制约,以及利益相关者幼小衔接信念等主观因素的影响。

(一)受相关法律与政策、教师教育实然样态、园校软硬件设施等客观因素制约

1. 相关法律与政策中概念操作性不强制约束幼小衔接领悟

虽然我国相关法律与政策对幼小衔接工作有明确要求,但法律与政策通常微言大义,极少对概念进行操作性定义。而缺少对核心概念的界定与阐释,会影响利益相关者对幼小衔接的领悟,进而影响幼小衔接及幼小教师教育实践。如《学前教育法》第五十九条提出:“幼儿园不得采用小学化的教育方式,不得教

授小学阶段的课程,防止保育和教育活动小学化。小学坚持按照课程标准零起点教学。”那么,如何界定“小学化”、如何理解“按照课程标准零起点教学”呢?研究表明,尽管多数教师认同“去小学化”的政策意义,但却面临概念与目标模糊、成效微弱等困境。涉及数学、英语的保育和教育活动,常会在地方教育行政部门“一刀切”式的政策执行中全部被定性为“小学化”^[31]。“零起点教学”可能会被理解为“零基础教学”“零准备教学”,致使在实践中沦为“一刀切”教学^[32]。推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,需对幼小衔接的领悟达成相对一致的共识,这是在实践层面予以有效落实的思想认识前提。

2. 幼小教师教育相对独立性制约一体化建设协同联动

学前与小学教师教育在培养培训、管理评价、资源配置、学术研究等方面相对独立,已发展为两个相对封闭的教师教育体系。OECD《强势开端V:幼小衔接》报告指出,缺乏针对幼小衔接的教师一体化专业发展是影响幼小教师专业连续性的主要挑战之一^{[20]114}。尽管倡导建设开放、协同、联动的教师教育体系已成为全球教师教育政策的共同话语,幼小教师协作的重要性也早已为诸多研究所证实,但处于两大体系中的教师,特别是拥有幼小双重经历的职前及在职教师,仍觉幼小教师教育体系相对固化、极少沟通,幼小之异远大于同,幼小教师跨部门合作极难开展^[33-36]。幼小教师之所以产生如此感受,与他们在职前、入职、职后三个阶段所接受的教师教育密切相关^[35-36],而两大教师教育体系的相对独立、封闭源远流根深^[36-37],局部政策的引领难以奏效。推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,需由学前教师教育与小学教师教育体系的开放性入手,实现幼小教师职前培养、职后培训、资源配置、管理评价、权益保障等方面的协同联动。

3. 幼小空间距离及设施差异制约一体化建设行动效率

早期研究将阻碍幼小衔接的因素归纳为

物理性的(physical)、社会性的(social)和哲学观的(philosophical)三类^[38]。物理性因素主要指园校在空间布局、硬件设施等方面存在较大差异;社会性因素则指与幼儿园相比,小学为儿童提供的社会性支持相对较少,具体反映为生师比等软件设施差异^[21,35,36]。后续研究借助布迪厄(Bourdieu)实践社会学理论中的场域(field)、资本(capital)、惯习(habitus)概念,分析了物理性与社会性因素对幼小教师教育观念与行为的塑造^[23]。《强势开端V:幼小衔接》报告指出,物理性与社会性因素是幼小教师落实双向衔接的主要结构性障碍^{[20]114}。因此,幼小教师队伍一体化建设需将二者纳入考量。事实上,已有基于美、澳、芬、意、葡等国幼小衔接实践的研究表明,园校空间距离和硬件设施差异是影响幼小教师协作的主要阻碍之一^[20,22,35]。例如,为解决空间距离和硬件设施差异所造成的障碍,葡萄牙为幼小教师提供在同一学校建筑内工作、并参与联合项目的合作机会^{[20]148}。意大利为确保幼小教师有足够的时间和物质条件进行协作,甚至将公立学校重组为面向3至14岁儿童的综合性机构(comprehensive institutes)^{[20]87}。推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,需基于我国教师教育现实,从幼小布局、园校设施的客观实际出发,提出科学、合理的解决方案,提升一体化建设行动效率。

(二)受利益相关者幼小衔接信念等主观因素影响

影响幼小衔接实效的哲学观因素主要指决定教育教学及管理实践的等实践的主观性因素^[23,36]。《强势开端V:幼小衔接》报告将幼小教师的主观性差异列为影响幼小教师专业连续性的首要挑战^{[20]114}。例如,幼小对游戏化教学的重视程度不同^[23]。研究发现,幼小教师或许均声称其在幼小衔接中注重游戏化教学,但其对“游戏化教学”的领悟及实施却可能大有不同^[36]。本研究提出“教师幼小衔接信念”概念,以统称教师所持有的、影响幼小衔接效果的主观性因素。目前学界尚未就如何界定“信

念”达成共识。职是之故,国内外学者对“教师信念”内涵的认识也不尽相同^{[39]9}。参考《教师教育百科全书》(Encyclopedia of Teacher Education)中“教师信念(teacher beliefs)”词条^{[40]1749}作者之一蔡金法教授的相关研究^[41],本研究将“教师幼小衔接信念”界定为:教师在实施幼小衔接教育过程中,对与之密切相关因素的认识以及信以为真的看法、观点。教师幼小衔接信念受前述客观因素及长久以来的社会、历史、文化等因素所形塑^[36-37,42-43],转变难度较大。多个国家和地区的跨时段研究表明,即便在强调幼小衔接的政策背景下,教师幼小衔接信念依然存在较大差异^[5-7,36-37]。而幼小衔接信念会进一步形塑教师的幼小衔接实践^[44]。因此,主观性因素也是致使相关政策屡屡重申但幼小衔接实践却无较大改进的重要原因之一。推进双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设,需转变主要利益相关者(包括幼小教师、幼小管理者、幼小教师教育者、教育行政人员等)的幼小衔接信念,进而完善教师幼小衔接知识体系、提升教师幼小衔接能力、改进教师幼小衔接实践,最终促进儿童的发展。

四、可为:双向衔接视域下幼小教师队伍一体化建设的实践重点

针对前述现实难点,未来可建立、健全相关法律与政策的配套指南,为幼小教师队伍一体化建设提供操作性指引;因地、因校制宜,在师范院校、幼儿园与小学设立相关机构,完善制度支持,确保职前、入职、职后三阶段的幼小教师队伍一体化建设;强化培养、培训,以信念转变、知识增长引领教师幼小衔接胜任力建设。

(一)建立、健全相关法律与政策的配套指南,为一体化建设提供操作性指引

法律与政策中的相关表述不宜过于具体。缺少对核心概念的界定与阐释,已被研究证实会影响利益相关者对幼小衔接的领悟,进而影响幼小衔接实践。这也直接关涉幼小教师队

伍一体化建设的有效开展。从当前我国幼小衔接及幼小教师教育实然样态出发,一个可行的方案是,打造由幼小衔接研究者、幼小教师教育研究者、幼小教师教育者、幼小教师组建的共同体,对教师在幼小衔接实践过程中的困惑和问题展开广泛调研,基于多轮的公众参与、专家论证、风险评估、集体讨论等规范程序,为利益相关者配备相关法律与政策的解读、指南,为教师开展幼小衔接实践提供指导和帮助,为幼小教师队伍一体化建设提供更多的指引。如基于教学动机、实施方式等确定“小学化”的综合判断标准,列举其主要形式、典型表现、常见认识误区等,阐明“零起点教学”的由来、目标、常见认识误区及表现等,并辅以正反事例帮助理解。长远来看,未来可以国家义务教育课程标准、教师教育课程标准、教师培训课程指导标准、师范生教师职业能力标准、教师专业标准修订等为契机,编写与义务教育课程标准紧密衔接的学前教育课程标准,强化幼小教师各标准间的贯通性。与此同时,配备观照幼小衔接的指南、纲要,提供与标准、指南和纲要相配套的课程、教学、评价资料,为幼小教师开展幼小衔接、也为双向衔接视域下的幼小教师队伍一体化建设提供更多具体指导。

(二)设立相关机构、完善制度支持,确保职前、入职、职后三阶段的一体化建设

幼小教师队伍一体化建设的整体推进将获益于专门化的管理机构和完善化的制度支持。为使幼小教师队伍一体化建设不流于形式,打造开放、协同、联动的幼小教师教育体系,师范院校可设立幼小教师队伍一体化建设中心,开展幼小教师队伍一体化建设相关研究,推进职前幼小教师一体化培养的相关教学,并为职后幼小教师一体化培训提供服务。与此同时,基于其与幼儿园、小学的紧密联系,牵头建立职前幼小教师联合实践(特别关注幼儿园大班与小学一年级的见习、研习、实习等)制度。幼小也应建立有助于幼小教师队伍一体化建设的相应制度,包括联合教研制度、共

同发展制度、衔接激励制度等。有条件的幼小可设立专门的幼小衔接管理中心,统筹规划幼小双向衔接整体设计及实施。

基于当前我国学龄人口结构变化的现实背景,可在区域层面统筹优化教育资源配置,纾解由园校空间距离及软硬件设施差异所造成的困境。首先,小学自一年级起逐步推行小班化教学,引领一年级教师为儿童提供更多的社会性支持,减少园校在软件设施方面的差异。其次,结合对园校具体位置、服务范围、规模大小等因素的综合考量,组建幼小共同体,为师生了解、熟悉园校硬件设施差异提供便利,为幼小教师进行课程、教学、管理等方面的研究交流提供平台,为及时解决幼小衔接中的突出问题提供实践基础。最后,为整合多方教育资源,引领行政、教科研、幼小统筹联动,可在科学规划布局的前提下,改组、合并或新建幼小联合教研指导中心,落实教研指导责任区制度,加强区域联合教研,及时解决幼小衔接实践与幼小教师一体化发展过程中的问题。

(三)强化培养、培训,以信念转变、知识增长引领教师幼小衔接胜任力建设

教师信念是帮助我们理解教师实践和教师专业发展的重要概念,是教师培养与培训必须纳入考量并予以设计的重要因素^[39]。《教师教育百科全书》所提出的教师专业学习模型表明,教师通过专业学习实现信念转变与知识增长,进而改变课堂教学,最终促进学生的学习^[40]¹⁷⁵⁰。职是之故,强化幼小教师的职前培养、入职及职后培训,助力教师实现幼小衔接信念转变与知识增长,是促进教师改变幼小衔接实践,最终帮助儿童顺利实现幼小平稳、顺利过渡的核心环节。

在幼小教师职前培养过程中开设专门的幼小衔接课程、在入职及职后培训中组织幼小衔接专题学习,是帮助教师转变幼小衔接信念、增长幼小衔接知识,进而引领提升教师幼小双向衔接胜任力的主要途径。整体而言,幼小教师职前培养应侧重提供较为系统性但相对一般化的幼小衔接理论知识,与此同时,基

于幼小衔接实践课程提供基本的情境范例,帮助职前教师积累一定的经验资源;幼小教师入职及职后培训应侧重提供实用性较强但较为情境化的幼小衔接实践策略,与此同时,基于一定的幼小衔接理论培训推动教师及时更新知识系统,引领教师提炼具有理论潜力、可供推广借鉴的实践经验与模式。从当前我国幼小双向衔接的迫切需要与教师教育实然样态出发,先根据幼小衔接实践需要,以专题研究等形式做好职后培训,进而延拓至入职培训,最后落实职前培养环节中幼小衔接专门课程的设置问题,是更为遵循教师教育规律的规划。

首先,通过幼小双向衔接胜任力专题学习的形式,开展相对短期的在职幼小教师联合培训。重视与参训教师建立长期联系,基于设计研究(design research)范式追踪检验幼小联合培训的实际成效并加以改进,为后续幼小教师入职培训、职后联合教研及职前共修课程设计积累经验、奠定基础。其次,基于前述职后培训经验,面向幼小教师开展幼小衔接入职培训,并在新入职教师首次任教幼儿园大班或小学一年级时给予重点关注与指导。基于调研了解新手教师面临的困境与需要,在问题导向与实践导向的双重引领下组织专题培训。最后,在前述基础上,建设专门的幼小衔接教师教育课程:目标指向教师幼小衔接胜任力发展;内容组织以对幼小衔接实践问题的发现与提出、分析与解决为核心;实施凸显幼小衔接实践的真实性、协作性、行动性;评价基于职前教师解决幼小衔接问题的表现。该课程可作为学前与小学教育相关专业共修的教师教育课程。长远来看,可基于纵向追踪调查了解课程学习者在教育实习,特别是未来就业中的幼小衔接表现,检验其实践成效,通过收集来自主要利益相关者的多模态数据,借助迭代循环的循证分析对该课程进行持续改进与完善。

参考文献:

- [1] 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) [2025-01-30]. <http://www.moe.gov>.

- cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408_525137.html.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.
- [3] 吉喆. 儿童发展视域下适宜性幼小衔接课程的实施路径研究[J]. 课程·教材·教法,2023(10):11-17.
- [4] 高健,张雨强. 幼小衔接教材一体化建设:现实困境、理念探究与实践路径[J]. 课程·教材·教法,2023(11):43-49.
- [5] 洪秀敏,刘倩倩. 不同利益主体视域下幼小衔接的多维挑战与突围之路——基于东中西部五省的实证调查[J]. 中国教育学刊,2022(4):1-6.
- [6] 黄瑾,田方,乔慧,等. 教师主体在幼小双向衔接中的实践特征、现实困境与协同路向——基于11省市幼-小教师的实证调查[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2023(11):1-12.
- [7] 黄瑾,王双,陈清莲,等. 幼小衔接中的多主体协同:现状调查与路径建议[J]. 学前教育研究,2024(3):1-11.
- [8] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报,2022-10-26(1).
- [9] 王定华. 实现城乡义务教育一体化关键在教师一体化[J]. 教育家,2016(31):8-9.
- [10] 石书臣. 关于大中小学思想政治理论课教师队伍一体化建设的思考[J]. 思想理论教育,2019(11):17-22.
- [11] 陈时见,李培彤. 教师教育一体化的时代内涵与实现路径[J]. 教师教育研究,2020(2):1-6.
- [12] 黄浩. 四问“高质量教师教育体系构建”[N]. 中国教师报,2024-05-01(13).
- [13] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[N]. 人民日报,2025-01-20(6).
- [14] 中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[N]. 人民日报,2024-08-27(1).
- [15] 中共中央 国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[N]. 人民日报,2019-07-09(1).
- [16] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL]. (2021-07-24) [2025-01-30]. https://www.gov.cn/zhengce/2021-07/24/content_5627132.htm.
- [17] 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知[EB/OL]. (2012-09-13) [2025-01-30]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html.
- [18] 教育部办公厅关于印发《中学教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》等五个文件的通知[EB/OL]. (2021-04-06) [2025-01-30]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/202104/t20210412_525943.html.
- [19] 闵慧祖,王海英. 政策工具视角下省域幼小衔接攻坚方案研究——基于对27份省级政策文本的分析[J]. 教育学术月刊,2022(7):43-51.
- [20] OECD. Starting Strong V: transitions from early childhood education and care to primary education[M]. Paris: OECD Publishing,2017.
- [21] GONZÁLEZ-MOREIRA A, FERREIRA C, VIDAL J. A journey to primary education: a systematic review of factors affecting the transition from early childhood education to primary education[J]. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 2025, 69(1):77-91.
- [22] PURTELL K M, VALAURI A, RHOAD-DROGALIS A, et al. Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2020, 52:5-14.
- [23] NOLAN A, KILDERRY A, CHU C. Cross-sectoral professional relationships and transition to school: an Australian study[J]. Early Years, 2021, 41(5):476-490.
- [24] ABRY T, LATHAM S, BASSOK D, et al. Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: misalignment matters for kindergarten adjustment[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2015, 31:78-88.
- [25] COOK K D, DEARING E, ZACHRISSON H D. Information sharing between teachers and early education programs during school entry in Norway: associations with children's school adjustment and success in the first year[J/OL]. International Journal of Child Care and Education Policy, 2017, 11(1):14. [2025-01-30]. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0039-5>.
- [26] BOYLE T, PETRIWSKYJ A, GRIESHABER S, et al. Coaching practices: building teacher capability to enhance continuity in the early years[J/OL]. Teaching and Teacher Education, 2021, 108:103515. [2025-01-30]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103515>.
- [27] MCCORMICK M P, WEILAND C, HSUEH J, et al. Promoting content-enriched alignment across the early grades: a study of policies & practices in the Boston Public Schools[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2020, 52:57-73.
- [28] RIMM-KAUFMAN S E, PIANTA R C. An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research[J]. Journal of Applied Developmental Psychology, 2000, 21(5):491-511.
- [29] YANIK ÖZGER B. Transition to primary school from preschool education: an ethnographic study[J]. Early Years, 2024, 44(1):189-205.
- [30] GOODEN C J. The roles of early childhood educators in young children's transition to primary school [M]// VORKAPIĆ S T, LOCASALE-CROUCH J. Supporting children's well-being during early childhood transition to school. Hershey, PA: IGI Global, 2021:189-204.
- [31] 许倩倩. 幼儿园教师在“去小学化”政策执行中的困境感

- 知与策略选择[J]. 教师教育研究,2022(1):101-107.
- [32] 何颖. 小学语文“零起点”教学:现实困境、价值证明与达成路径[J]. 天津师范大学学报(基础教育版),2023(3):59-63.
- [33] LORD A, MCFARLAND L. Pre-service primary teachers' perceptions of early childhood philosophy and pedagogy: a case study examination[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2010, 35(3):1-13.
- [34] SAWYER A. Pre-school teachers in primary schools: Stories from the field [J]. Contemporary Issues in Early Childhood, 2000, 1(3):339-344.
- [35] SISSON J H, GIOVACCO-JOHNSON T, HARRIS P, et al. Collaborative professional identities and continuity of practice: a narrative inquiry of preschool and primary teachers[J]. Early Years, 2020, 40(3):319-334.
- [36] HUNKIN E. We're offering true play-based learning: Teacher perspectives on educational dis/continuity in the early years [J]. Australasian Journal of Early Childhood, 2014, 39(2):30-35.
- [37] O'KANE M, HAYES N. The transition to school in Ireland: views of preschool and primary school teachers [J]. International Journal of Transitions in Childhood, 2006, 2:4-17.
- [38] FABIAN H, DUNLOP A-W. Introduction[M]// FABIAN H, DUNLOP A-W. Transitions in the early years: debating continuity and progression for young children in early education. London: RoutledgeFalmer, 2002: 1-7.
- [39] 朱旭东. 教师专业发展理论研究[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2011.
- [40] BERK D, CAI J. Teacher beliefs, mathematics[M]// PETERS M A. Encyclopedia of teacher education. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022.
- [41] 张莎莎, 宋乃庆, 蔡金法. 小学数学教师“问题提出”教学信念及其课堂教学行为研究[J]. 现代基础教育研究, 2022(1):199-206.
- [42] EINARSDOTTIR J. From pre-school to primary school: When different contexts meet[J]. Scandinavian Journal of Educational Research, 2006, 50(2):165-184.
- [43] BURNS M. Ready or not to adopt a pedagogy of play for children starting school in Scottish primary schools-Is this a major transition for teachers? [J/OL]. International Journal of Educational and Life Transitions, 2022, 1(1): 5. [2025-01-30]. <https://doi.org/10.5334/ijelt.28>.
- [44] PUCCIONI J. Understanding how kindergarten teachers' beliefs shape their transition practices[J]. School Community Journal, 2018, 28 (1): 249-272.

Integrated Construction of the Ranks of Preschool and Primary School Teachers under the Bidirectional Coordination Vision: Responsibility, Difficulty, and Solutions

ZHANG Sheng

(College of Education, Wenzhou University, Wenzhou 325035, China)

Abstract: Advancing the integrated construction of the ranks of preschool and primary school teachers under the bidirectional coordination vision is the rightful principle to implement relevant laws and policies, the key measure to promote the continuous and progressive development of children, and the long-term plan to form a good ecology of scientific coordination between preschool and primary school. It is constrained by objective factors such as relevant laws and policies, the actual state of teacher education, and the software and hardware facilities of preschools and primary schools. Also, it is influenced by subjective factors such as stakeholders' beliefs on the coordination between preschool and primary school. In the future, supporting guidelines for relevant laws and policies could be established and improved to provide operational guidance for the integrated construction of the ranks of preschool and primary school teachers. According to local and school conditions, pertinent institutions of normal universities and colleges, preschools, and primary schools could be built and improve institutional support to ensure the integrated construction of the ranks of preschool and primary school teachers in the three stages of pre-service, onboarding, and in-service. By offering pre-service early childhood transition courses, consolidating onboarding and in-service early childhood transition training, leading the construction of preschool and primary school teachers' capabilities through belief changing and knowledge increasing.

Key words: preschool teacher education; primary school teacher education; integrated construction of the ranks of teachers; bidirectional coordination between preschool and primary school; school readiness; school adaption

责任编辑 谭小军 李 双