

新加坡教师教育政策的变迁逻辑

——基于历史制度主义视角

徐辉, 赵俸莹

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:新加坡的教师教育自1950年开始制度化,其政策演变共经历了4个阶段:20世纪50—70年代初侧重于扩大教师队伍的数量;20世纪70—80年代转向提高教师的整体素质;20世纪90年代开始关注教师能力的培养;步入21世纪则顺应时势持续巩固发展。研究基于历史制度主义视角,从“宏观结构”“中观制度”“微观主体”3个方面对新加坡教师教育政策的变迁逻辑进行了理论阐释。宏观结构方面,新加坡教师教育政策的变迁受经济制度发展、教育治理体系改革、国际教育环境等深层因素的影响;中观制度方面,存在学习效应、协同效应以及适应性预期等极为鲜明的路径依赖特征;微观主体方面,政府、机构、教师等多方主体的理性选择则构成推动新加坡教师教育政策变迁的主要动力。

关键词:新加坡;教师教育;教师教育政策;历史制度主义;政策变迁

中图分类号:G53/57 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)02-0098-10

基金项目:国家社会科学基金“十三五”规划2019年度教育学重点项目“构建人类命运共同体视域下国际教育援助理论与我国教育援助策略研究”(ADA190016)。

作者简介:徐辉,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师;赵俸莹,西南大学教育学部硕士研究生。

教师是立教之本、兴教之源,强国必先强教,强教必先强师。建设一支高素质的教师队伍,核心在于不断推进教师教育的质量提升,而这需要科学合理的教师教育政策予以支持和引导。新加坡十分重视对教师的培养,被誉为“教师专业发展的摇篮”^[1],这离不开新加坡不断变革发展的教师教育政策。作为新制度主义政治学的关键分支,历史制度主义关注制度的时间过程和关键时间点,以及政策自身的反馈机制,将历史与制度有机结合,全面地展现政策的历史性概貌和结构性特征,为理解政策的形成、变迁和路径依赖提供了新的视角。

选用历史制度主义来分析新加坡教师教

育政策的变迁具有极强的適切性:一方面,将政策发展过程中的关键时间节点与历史事件相连接,可以帮助研究者清晰地梳理政策变迁的脉络;另一方面,通过宏观、中观和微观3个层面综合分析新加坡教师教育政策变迁背后的制度逻辑,可以揭示政策存续以及转化的影响因素,更全面地呈现新加坡教师教育政策变迁的运行机理。本研究在构建分析框架时借鉴了周光礼和吴越的三维结构分析范式,从理性主义观、结构观和历史观出发,将理性主义中的行动者、结构主义中的深层结构以及制度本身结合起来^[2],构建了“宏观结构—中观制度—微观主体”的分析框架(如图1)。其中,宏

观结构体现制度基础对政策的制约条件；中观制度聚焦制度演进中呈现的路径依赖特征；微观主体则关注在政策变迁中具体行动者的战略选择。需要说明的是，微观主体并不局限于

个体行为者，也包括在具体治理体系中直接影响政策制定与执行的政府、机构等多元行为主体。本研究将其统一纳入行动者维度，以便更好地呈现不同类型主体之间的互动逻辑。

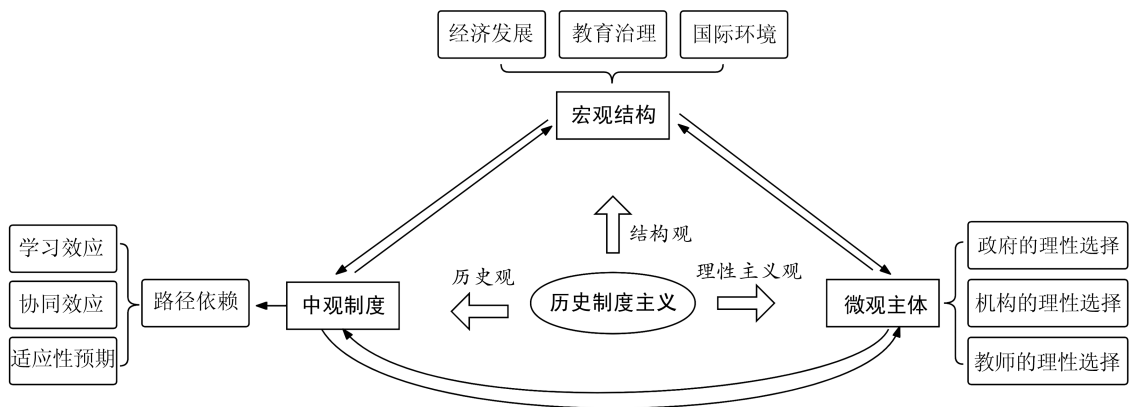


图1 三维分析框架图

一、新加坡教师教育政策变迁的历史逻辑

将新加坡教师教育政策变迁划分为4个阶段，遵循了“扩张—精进—能力—整合”的演进逻辑。从历史制度主义视角看，4个递进的变迁过程体现了制度由外部驱动到内部自我强化的演化机制。其核心价值在于教师教育政策不只是教育改革的技术产物，更是国家发展战略中制度理性与教育理性融合的典范。

（一）数量增长导向型政策阶段（1950—1972年）

二战后，随着人口出生率上升、入学人数增加，新加坡开始进行教育改革。中小学大量招生，旨在扩大基础教育规模，实现普及初等教育的目标。学生人数规模的不断扩大急剧增加了教师需求。因此，提供系统的有组织的教师教育培训变得至关重要。1950年，新加坡教师培训学院（Teacher Training College, TTC，以下简称“教师培训学院”）正式成立，标志着新加坡教师教育的诞生^{[3]227}，教师教育开始制度化。在这一时期，新加坡的教师教育主要由教师培训学院承担，其核心任务是为非大学毕业生提供教师培训课程，旨在大量培养教师以满足国家对教育工作者数量的迫切需求。

教师培训学院开设的课程主要包括3大领域，即教育理论与学科知识、教师技能与教学方法，以及教育实践类课程^[4]。经过新加坡政府和教师培训学院的共同努力，新加坡教师人数从1959年的10 590人增至1968年的19 216人^{[5]18}，此时新加坡教师数量紧缺问题已得到基本解决。1968年，新加坡的工业战略开始转向出口导向型制造业。由于新加坡自然资源匮乏，开发人力资源对政府支持其出口创汇战略至关重要^{[5]14}。由此，针对全社会劳动者的素质教育不仅需要足量的教师，还需要高质量教师。1968年，新加坡召开“教师教育会议”（Conference on Teacher Education），提出教师角色须从知识的传播者向学习的指导者转换。会议还提议建立教师教育会议继续委员会和教育研究所支持教师教育的发展^[6]。1970年，时任新加坡教育部部长林金山向国会提出《教育学院法案》（The Institute of Education Act）。该法案推动了新加坡教师教育的进一步发展，进而保障有充足的教师来培养符合社会需求的劳动者^[7]。

这一阶段新加坡教师教育政策以数量扩张为特征，其逻辑在于以数量扩张应对教育普及的压力。从历史制度主义视角看，教师教育制度的确立体现了国家为实现教育现代化所

进行的功能性制度建构。教师培训学院的成立不仅回应了人口增长的教育需求,也为后续教师教育质量提升奠定了制度基础,揭示了政策早期阶段以制度稳定支撑教育扩张的核心逻辑。

(二) 质量提升导向型政策阶段(1973—1990年)

20世纪70年代起,新加坡经济发展进入稳定阶段,国家财政实力增强,不再单纯依赖劳动力供给,而是需要提升人才质量以支撑经济转型。这时的教师教育不仅关注教师培训的数量增长,也开始重视教师教育的质量提升。1973年,新加坡政府对教师教育类学院进行了整合,组建了新加坡教育学院(Institute of Education, IE,以下简称“教育学院”),它成为当时新加坡唯一的综合性教师教育高等学院。在这一时期,新加坡教师教育培训由教育学院主导,其不仅负责新加坡中小学教师的职前培养,还关注教师的在职培训。新加坡教师教育发展开始步入稳定上升时期,教师教育开始规范化、体系化。为保证教师质量的提升,教育学院在招聘学生的数量上加强了控制。数据显示,1978—1988年,教育学院学生人数出现波动式增长,但总体呈现负增长的趋势,平均增长率仅为-0.9%^{[8]79}。同时,教育学院重新思考教师培训的重点,对教师教育开设的课程进行改进。教师教育课程设置指向教师专业能力、个人能力以及素养的培养^[9]。

在职前培养阶段,为培养教师教学实践的能力、提升教师教学的质量与水平,教育学院将教育实习作为职前教育课程的重要内容,为职前教师提供教育实习的机会。教育实习旨在帮助职前教师通过真实课堂教学将理论与实践联系起来^[10]。在20世纪70年代,教育学院指定了17所中小学为“教育学院合作学校”(IE-Associated School),这些学校成为师范生进行教育实习的基地。实习学校向师范生传授新的教学思路并提供实践机会,以便师范生快速适应教师角色的转变^[6]。在职培训阶段则采用“区分层次、按需培训”的策略,以满足每

一位教师的专业发展需要,针对性地促进教师能力的发展^{[3]230}。除了职前培养与在职培训,在这一阶段还关注教师教育研究素养的培养。1983年,教育学院开始关注教师教育研究与教师培训的联系,并将教育研究纳入职前和在职教育课程中。1987年和1988年分别成立了教育研究协会和教育研究组,以促进对教育研究和教师教育研究的理解^[11]。在此基础上,教育学院开始开设教育硕士课程。至此,新加坡教师教育开始有大学化的倾向。

这一阶段,新加坡的教师教育政策着重于教师的全过程培养,并将教育研究融入教师教育课程,不仅发展了教师的专业能力和实践能力,还提升了教师的研究素养,其政策逻辑体现为由量转质。教育学院成为质量治理的中枢,通过课程体系与实践改革形成制度化的质量标准。制度在路径依赖中通过“学习效应”实现了从数量积累到质量内化的演进。从数量扩张型转向质量驱动型,标志着制度理性与专业理性在教师培养体系中的初步融合。

(三) 能力培养导向型政策阶段(1991—2000年)

自20世纪80年代起,新加坡启动了经济结构转型计划,从独立初期的劳动密集型向资本、技术密集型转变^[12]。知识经济和信息化浪潮对教师能力提出新要求。1991年,南洋理工大学国立教育学院(National Institute of Education, NIE,以下简称“国立教育学院”)成立,旨在吸引高质量的师范生加入,从而进一步提高教师队伍的整体素质,标志着新加坡教师教育体系大学化^[13],新加坡教师教育开始朝着高学历的方向发展^{[3]231}。作为新加坡教育部唯一认可的自主教师培训机构,国立教育学院能够与其他学院进行跨学科跨学院的研究与合作,这对于增强教师教育研究具有重要意义。同时,国立教育学院拥有极大的课程设置自主权,这有利于教师教育课程的设计与开发,以满足师范生专业能力提升的需要^[14]。在这一阶段,新加坡的教师教育由国立教育学院主

导。国立教育学院负责全国范围内的教师培养工作,既包括在校学生的教师教育,也涵盖在职教师的进修与继续教育。国立教育学院为师范生提供了4项教师培训课程:一是引入具有教育文凭的教育学士学位课程;二是引入研究生教育文凭课程;三是面向幼儿教师和中小学教师,继续保留原有的教育证书课程以及教育文凭课程;四是引入高等教育教学研究生文凭方案和教育管理文凭方案的辅导计划^[15]。国立教育学院的课程完善了师范生的学历构成,提升了学生的学历水平,为所有师范生提供了一个可以不断提升专业能力的教师教育体系^[13]。20世纪90年代中后期,为帮助在职教师尽快实现专业化的目标,新加坡教育培训与发展司成立“教师联络中心”,专门负责中小学教师的继续教育,并提供资金支持^[16]。1997年,为配合教育信息化发展的需求,教育部出台了第1版《教育信息化发展规划》(ICT-in-Education Masterplan 1),旨在培养教师基本的数字能力^[17]。

这一阶段教师教育进入能力导向的制度重塑时期,其核心在于通过大学化体制实现教师教育的专业化与研究化。政策的演进反映了制度的适应性预期逻辑,即国家通过教育学院升级与课程创新回应知识经济时代的人才需求。教师教育形成了以能力和专业为核心目标的现代教师培养范式,彰显出制度进化与师资人才培养的深度融合。

(四) 巩固发展导向型政策阶段(2001年至今)

步入21世纪,全球化与数字化趋势加快,新加坡提出终身学习与教育创新战略。宏观上,国际竞争推动教育改革进入内涵式发展阶段;中观上,多样化的专业发展路径构建起制度的稳固框架;微观上,新加坡政府逐步将权力下放到学校和教师,教师拥有了更大的自由和主导权。2001年,新加坡教育部制订了“教师专业发展和职业生涯服务计划”(Education Service Professional Development and Career Plan, Edu-Pac Plan),该计划为教师专业发展

提供了3种路径选择,教师可以根据自身能力选择其一,在一定条件下也可以在这3条路径中灵活地进行横向流动^[18]。国立教育学院作为新加坡唯一的教师教育学院,不断响应教育部的政策变化,为新加坡教师教育的发展提供卓越保障。2004年,国立教育学院对新教师的培养计划进行了全面审查与改进,提出《新教师培训计划框架》(Framework for Initial Teacher Preparation Programmes),阐明了作为新教师所需要具备的理想素质,制订了价值观、技能和知识(VSK)模型^[19]。为了响应当时教育部提出的建立研究生教师队伍的号召,2005年,国立教育学院引入“专业发展连续模式”(Professional Development Continuum Model),为即将毕业的师范生提供继续攻读研究生学历的机会。2006年,国立教育学院与伦敦大学国际教育学院联合开办了第一个双学位教育博士课程。2009年,国立教育学院推出《21世纪教师教育模式》(Model of Teacher Education for the 21st Century, TE21),着眼于新加坡未来教师教育,提出多项增强教师专业发展途径的建议,如价值观、技能和知识3.0(V3SK)模型,毕业教师能力框架等。2010年,教育部成立了新加坡教师学院(Academy of Singapore Teachers, AST,以下简称“教师学院”),旨在促进教师的专业成长。教师学院推出了多项战略计划,如“教学技能培训计划”“教师辅导计划”“学院学术交流计划”等,从而为新入职的教师提供指导,让教师互相学习有效的教学方法,以及为优秀的教师提供到海外著名大学学习的机会等^[20]³⁰。2011年,新加坡教育部制订教学框架(“TEACH”框架),从参与、抱负、职业、和谐这4个维度来提升教师的专业化培训水平^[21]。在2012年的第六届全国教师大会上,教育部又推出了教师成长模式,鼓励教师关注自身的发展和终身学习^[22]。2018年,国立教育学院公布了《国立教育学院2022战略愿景》(The NIE Strategic Vision 2022, NIE 2022),倡导“四生学习”的理念,旨

在改善 21 世纪的教师教育方式,使职前教师能够成为面向未来的教育工作者^[23]。而《国立教育学院 2025 战略愿景》(The NIE Strategic Vision 2025, NIE 2025)不仅延续了“四生学习”的核心思想,还进一步明确了未来教师的角色定位。新加坡意识到教师教育是动态变化的,新时代的教师教育政策的巩固发展不能仅限于教师的培训,更需要面向未来的教师教育,培养具有探究思维和创新能力的 21 世纪新教师。

这一阶段的政策逻辑表现为稳中求新的制度成熟期。新加坡通过提出如 TE21、V3SK 等框架,为教师构建了清晰的专业发展前景,形成了以终身学习与专业自治为导向的教师成长体系。从历史制度主义视角看,此阶段展示了制度路径依赖与再创新并行的特征,新加坡教师教育进入价值驱动与未来导向的整合发展阶段。

二、新加坡教师教育政策变迁的制度逻辑

(一) 深层因素:宏观结构影响教师教育政策变迁

历史制度主义的内在逻辑关注政策的宏观结构。在经济、治理体系、国际环境等因素的共同作用下,政策才能得以建立与完善。

1. 经济发展:从劳动密集型转向技术密集型

经济基础决定上层建筑,经济发展状况决定政策的基本构架、规模、程度和方向,决定着政策必要性、可能性和实施效果。独立初期,为了实现经济的迅速发展,新加坡政府通过制定各种法律法规大力发展工业与制造业,形成了以出口贸易和制造业为主的劳动密集型经济体制^[12]。劳动力的持续增长使得新加坡教师教育政策对教师的数量提出要求。进入 20 世纪 70 年代,随着新加坡经济的持续改善,政府加大了对教师教育的财政支持,这主要反映在经常性教育预算中。该预算主要用于支付人员费用和科研费用,其中人员费用主要包括

教师的薪酬、福利以及学生的助学金和奖学金。如 1970—1971 年度、1979—1980 年度以及 1989—1990 年度,经常性教育经费均占总教育经费的 90%以上,而同为“亚洲四小龙”之一的韩国在 1982 年的经常性教育经费所占比重只有 79.3%^{[8]131}。1996 年,新加坡被联合国列为发达国家,雄厚的经济实力促使政府更加重视将经费投入在教师素质培养方面,如下拨专项经费支持在职教师带薪进修学习^{[20]64}。2004 年,新加坡政府提出“少教多学”的教育理念,其经济发展战略开始注重创新,因而组织教师参与形式多样的在职培训。

2. 教育治理:从政府集权管理转向多元共建

新加坡的教育行政管理模式是中央集权制,教育部负责公立学校校长及教师的招聘、调任等人事业务,并重视对教育管理层的教师的全方位培训。在教师教育政策的制定、推进及转型过程中,政府一直扮演着领导者的角色。在国家独立之初,为解决国民整体素质低下且教师资源短缺的问题,教育部实施了扩大教师培训学院招生规模的政策,以加速基础教育的发展。随着教师数量的逐步增加,政府转而通过组织教师教育会议、建立教师教育机构等方式,提升教师的专业能力。1991 年国立教育学院的成立标志着高等教育机构在教师的选拔与培养方面获得了更大的自主权力。1997 年,“思考型学校、学习型国家”的战略提出后,时任教育部部长张志贤强调,为了激发学校的主动性和创新能力,教育改革不应再依赖于传统的自上而下的管理方式,而应该赋予学校更多的决策权^[24]。进入 21 世纪,新加坡的教育治理体系融合了自上而下的指导与自下而上的参与机制。教育部逐渐扩大了授权范围,不再仅限于指定部分学校为自主或自治学校,而是让所有学校都有机会依据自身的实际情况作出选择。政府的角色也从直接的控制转变为间接的支持,在宏观层面指引教师教育的发展方向,同时向高等教育机构、中小学群体乃至个体教师下放权力,构建了一个多方

共同参与的教师教育体系。

3. 国际环境:从培养专业型教师转向培养智能型教师

国际教育理念的形成与演变是各国教师教育政策制定与执行的重要推动力。随着全球化进程的加快,新加坡不断调整和完善教师教育政策,以应对教育全球化背景下的新挑战。在20世纪60年代,联合国教科文组织强调将教师职业视为一种专业,并倡导教师专业化。为了支持新加坡教师的专业成长,教育部培训与发展司设立了“教师联络中心”,专门负责中小学校教师的继续教育与培训,并为此提供了专项经费。2011年,教育部制订的“TEACH”框架为教师提供了不同的职业发展路径,为教师在其职业生涯中不断进步并提升专业技能提供了保障。为了应对信息技术全球化的趋势,自1997年到2019年,教育部共启动了4期《教育信息化发展规划》(ICT-in-Education Masterplan)。2020年和2024年又推出《教育技术计划》(Educational Technology EdTech Plan)和《2030年教育技术总体规划》(The EdTech Masterplan 2030)^[17],旨在更好地将信息技术嵌入教师教学,提高教师数字素养和信息技术能力,帮助教师学会充分利用人工智能等新技术开展教学活动。此外,随着全球教育数字化的快速发展,各国纷纷重视并加强教师数字素养的提升。新加坡通过发布战略规划、研制技能框架、融合数字素养理念、强化教师网络安全意识等举措,全面提升教师的数字素养,以培养智能型教师,帮助教师更好地应对数字时代的挑战。

(二) 路径依赖:中观制度助推教师教育政策变迁

路径依赖在政策变迁中的表现是一旦某项政策确立,由于其学习效应、协同效应、适应性预期等因素,会形成正向反馈,促进政策本身的演进和发展。

1. 学习效应

自独立以来,新加坡政府就意识到教育对

于国家发展的重要性,特别是教师教育的质量直接影响到国民素质的提升。新加坡的教师教育政策从关注教师数量的扩张到提高教师的质量,再到逐步走向正规化和系统化,都表明政策变迁的时间跨度越长,其学习效应的影响就越为凸显。伴随21世纪的到来,新加坡的教师教育政策不断优化并形成了“价值导向”教师教育范式。2009年,当VSK模型升级为V3SK模型时,价值观得到了更多维度的强调。在新加坡教师教育政策中,价值观作为一个概念一直存在,如在推出V3SK之前,先有态度、技能和知识(ASK)模型,后有VSK模型。但随着V3SK模型的引入,价值观得到了更清晰、更全面的阐述,包含了以学生为中心的价值观、强烈的教师身份认同感、为专业和社区服务这3种价值观,提升了教师的象征意义,增强了教师扮演各种角色的能力。

2. 协同效应

协同效应是指在某项政策或制度实施后,利益相关者在制度运行过程中获益,从而制定与制度协同运行的规则,进一步巩固和强化政策的效果。在新加坡,教师教育政策的实施涉及多个部门和机构,包括以教育部、国立教育学院为代表的教师教育机构组织以及全国各地的中小学校群。教育部、教师教育机构组织和中小学校群三方各司其职,彼此合作,在教师教育政策的制定和实施过程中形成紧密的合作关系,共同推动了新加坡教师教育的发展。2009年国立教育学院提出的21世纪教师教育模式和2012年教育部推出的全新的教师成长模式,这两种模式的协同运作对新加坡教师教育的发展起到了相辅相成的推动作用,有助于引导师范生向专业型教师发展。教育部和教师培训机构为中小学校群输送优秀的师资力量,各校群为教师的职前职后教育提供了实习、教学与发展的保障。此外,政府还通过推出一系列法律及基金、卓越教师奖等激励政策,保障教师拥有良好的社会地位、经济地位以及福利待遇,吸引更多优秀人才投身教育事

业。如政府颁布法律明确规定教师享有公务员待遇以及其他福利,同时对不尊重教师的行为采取严格的惩罚等^{[20]33}。这些政策的协同作用有效地调动了教师参与各项培训的积极性与主动性,进一步增强了新加坡教师教育政策变迁的协同效应。

3. 适应性预期

适应性预期指在政策确立之后,主体会对政策产生预期:当某种政策未能获得广泛接受时,相关主体会选择寻找新的政策;当新政策符合社会各界的预期时,个体会根据倾向采取增加预期实现的行动^[25]。教师教育政策的实施不仅影响教师个人的职业发展,还关系到整个教育系统的质量和效率。教师、校群、家长以及社会公众等各方利益相关者都会对政策产生一定的预期,并根据这些预期调整自己的行为。从20世纪70年代开始,新加坡政府通过颁布一系列政策推动教师教育变革,注重提高教师的专业能力和教学质量。这些政策预期促使教师更加重视自身的专业发展,并积极参与教师培训和研究活动。同时,负责教师教育的国立教育学院、教师教育学院以及中小学校群也根据政策要求,对教师的职前培训、在职教育与继续教育提供理论指导与教学实践支持,帮助教师不断提升教学研究能力与教学水平,确保教师教育一体化培养。此外,学生、家长以及社会各界对国家高质量教育的期望也促使新加坡教师教育政策不断完善,以满足国家对教师教育发展的需求。

(三) 动力机制:微观主体驱动教师教育政策变迁

历史制度主义认为,任何一项政策的变迁都不是偶然,不同微观行动者的利益博弈和共同作用以及对外部挑战、机遇的积极响应都影响着政策的变迁和成效^[26]。

1. 政府的理性选择

新加坡教师教育政策由政府统一规划和实施,涵盖了教育目标、选拔标准、课程内容等多方面,同时明确了政策执行的保障措施及成

效评估的具体要求。为了确保这些政策能够长期有效地贯彻,新加坡政府不仅制定了教师教育相关法律,还出台了包括《就业法》《工作关系法》以及《公积金法》在内的多项法律法规^[27],以全面保护教师的权利与义务,这些法律框架的建立为教师教育政策的有效实施提供了坚实的保障^{[20]136}。此外,新加坡政府也毫不吝啬地对教师教育投入大量经费。这不仅体现在师范教育时期,也体现在新教师入职以及在职教师培训与进修阶段。如新加坡政府设立“卓越教师总统奖”(President's Award for Teachers)和“杰出青年教育奖”(Outstanding Youth in Education Award)表彰有卓越教学成就、奉献精神、辛勤工作的优秀教师^[28]。新加坡政府在制定奖励政策的同时,还设立了反贪局等监察机构,以确保教育资金能够专用于教师教育领域。

2. 机构的理性选择

纵观新加坡教师教育政策自1950年至今的变迁历程,不难发现负责教师教育的机构组织对新加坡教师教育政策的有效落实与更迭起到了决定性作用(如图2)。1950年,新加坡教师培训学院正式成立,新加坡教师教育开始制度化。教师教育在教师培训学院的主导下得到了一定程度的发展,成功解决了建国初期国家对中小学教师数量增长的需求。教育学院于1973年成立,负责新加坡中小学教师的职前与在职教育。到20世纪80年代,教育学院不只关注教师教学能力的培养,还鼓励教师积极参与教育研究,这是新加坡教师教育大学化的第一步。1991年,国立教育学院成立,新加坡教师教育正式朝着高学历的方向发展。作为教育部唯一认定的独立自主的教师教育机构,国立教育学院在面向未来的教师教育方面发挥了至关重要的作用。自2007年至今,国立教育学院先后出台多项政策,如《迈向2017战略路线图》《国立教育学院2017战略愿景》等,不断完善国立教育学院的职能,以加强其作为未来教育领导者的地位。

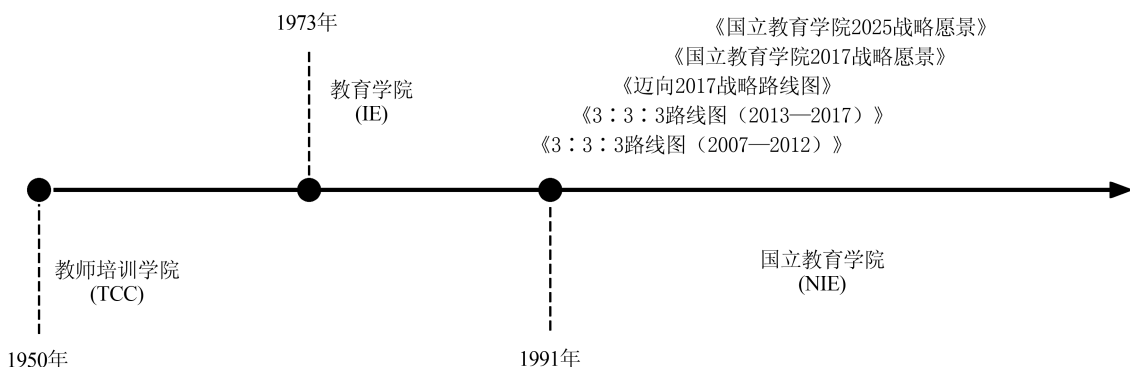


图2 1950年至今新加坡教师教育机构的演变

3. 教师的理性选择

教师教育政策的直接受益者是教师群体，因此，教师的素质和形象也是推动新加坡教师教育政策发展变化的重要内在动力。新加坡十分注重教师教育的生源质量，除了招收优秀毕业生外，还在全世界范围内选择优秀的师资，如到中国、英国招聘华文或英文教师^{[20]85}。同时，从2009年国立教育学院推出《21世纪教师教育模式》到2023年《21世纪教师教育模式：赋能未来教师》(TE21: Empowering Teachers for the Future)报告的发布，可以发现新加坡尤其注重教师品质的塑造，教师被赋予5种角色：人格的塑造者、知识的创造者、学习的促进者、学习环境的筑造者和教育变革的推动者^[29]。此外，新加坡还赋予了教师在个人成长和发展上的自主权。例如，教师成长模式是在教育部和教师学院的指导下，由各地中小学教师自行设计完成的。教师亲自参与到教育政策的制定过程中，这样他们能更直接地行使权利，表达意见，从而使政策的执行得到更广泛地支持和认同^[30]。

三、结语

从教师的选拔、培训到职业发展，新加坡形成了一个全面系统的教师教育体系。在薪酬待遇政策上，新加坡政府为教师教育发展提供充足的资金支持与福利待遇，这有助于吸引大量优秀人才投身新加坡教育事业，也有效提升了新加坡教师的职业满意度和工作积极性。新加坡拥有健全完善的法律制度，为教师教育

政策的制定与执行提供了坚实的法律保障。同时，新加坡政府、国立教育学院以及各中小学校群三位一体的协作模式，覆盖教师的职前教育、在职培训以及继续教育阶段，打破了政府、培训机构与任职学校的界限，帮助教师持续发展，不断提升自身专业能力。

尽管新加坡教师教育政策取得了显著成效，但仍存在一些不足。一方面，新加坡教师极高的入职门槛可能会导致教师资源的流失。除国立教育学院培养出的师资生源外，其他有意从事教师职业的申请者，在经过一系列严格的筛选后，还需在国立教育学院完成专业的教师培训课程，才能获得教师资格^[31]。另一方面，新加坡教师高薪酬福利待遇的背后伴随着巨大的工作压力和身心负担。新加坡多数教师需要从事跨年级教育并身兼数职，包括专业教学工作、班主任工作、课程辅助活动、表演活动、户外活动等^[32]，许多教师因工作量过大无法得到充足的休息时间。根据《联合早报》的报道，超过90%的受访教师认为工作量对他们的个人生活与职业生涯造成负面影响，其中心理健康方面的影响最为显著^[33]。因此，政策应当在照顾教师心理健康、提供良好工作环境、规定适当工作量等方面做出更多的努力。此外，随着全球化和信息化的发展，新加坡的教师教育政策需要更加注重培养教师的国际视野和创新能力，以适应未来教育的发展趋势。

当前，中国教师教育改革已取得显著成效，如实行师范生公费教育、教师资格准入制度、实施“国培计划”等一系列政策举措，有效

提升了教师职业吸引力和培训质量。然而,在政策实践中仍面临诸多挑战,如教师培养质量区域差异明显、职前培养与岗位需求之间存在脱节、教师专业发展支持体系尚不健全等问题。新加坡教师教育政策的发展经验为我国提供了以下启示:在制度协同机制的构建方面,新加坡政府、教师教育机构与中小学校群之间形成政策制定—教育实施—实践反馈的闭环治理模式,有效推动了教师教育的协同发展。我国也应加快构建高校—地方—学校三位一体的联动机制,推动教师教育从碎片化走向体系化。在教师专业成长路径的设计方面,新加坡为教师提供了多元发展通道,强化教师终身职业支持。我国可借鉴其个性化、自主化、持续化的培育理念,完善教师职前、入职与继续教育三阶段统筹机制。在教育科研能力与国际视野并重方面,新加坡高度重视教师科研能力与国际化培养,形成研究服务于实践的良性发展。我国应在师范生教育中加强研究型课程设置,提升教师的问题解决能力与全球胜任力,以应对未来教育复杂化、多元化的挑战。

参考文献:

- [1] 李晓华,李义茹. 新加坡教师教育透视及启示:基于“教师成长模式”的分析[J]. 清华大学教育研究, 2020(4): 97-106.
- [2] 周光礼,吴越. 我国高校专业设置政策六十年回顾与反思——基于历史制度主义的分析[J]. 高等工程教育研究, 2009(5):62-75.
- [3] 檀慧玲,郑丽君,黄洁琼,等. 新加坡文化教育研究[M]. 北京:外语教学与研究出版社,2022.
- [4] 黄瑾,姜勇. 新加坡“精神”取向的教师教育课程改革述评[J]. 外国中小学教育,2012(8):32-37.
- [5] LEE S K,GOH C B,FREDRIKSEN B,et al. Toward a better future:education and training for economic development in Singapore since 1965[M]. Washington, D. C. : The World Bank, 2008.
- [6] 王兵,曹惠容. 独立以来新加坡中小学教师教育的发展历程及其启示[J]. 教师教育论坛,2013(10):88-91.
- [7] 林琳. 新加坡教师教育政策与实践的新发展[J]. 教育理论与实践,2021(36):40-44.
- [8] 曹惠容. 新加坡教育投资政策研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2012.
- [9] 潘娟. 回应 21 世纪的挑战:新加坡教师教育模式研究[D]. 北京:首都师范大学,2011.
- [10] DENG Z. The role of theory in teacher preparation:an analysis of the concept of theory application[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education,2004,32(2):143-157.
- [11] LOH J,HU G. Teacher education in Singapore[M/OL]//Oxford Research Encyclopedia of Education. (2019-02-25)[2026-02-27]. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e293>.
- [12] 杨丹. 新加坡 20 世纪 60—90 年代经济高速发展的原因及启示[J]. 科技与企业,2014(21):150-151.
- [13] GOPINATHAN S,LOH H. Universitising teacher education in Singapore:from the TTC to the NIE[J]. Educational Research for Policy and Practice,2024,23(3):345-357.
- [14] LIU W C. The teaching profession and teacher education in Singapore (1950 to present):from surviving to thriving[J]. Revista Española de Educación Comparada, 2024(44):23-50.
- [15] 李珊珊. 新加坡教师教育改革研究[D]. 南宁:南宁师范大学,2021.
- [16] 乐军. 新加坡中小学教师继续教育政策浅析[J]. 武汉市教育科学研究院学报,2007(2):25-28.
- [17] Ministry of Education. Educational technology journey[EB/OL]. (2023-09-20)[2026-02-27]. <http://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey>.
- [18] Ministry of Education. Teaching in primary and secondary schools,JC and CI [EB/OL]. (2021-02-19)[2026-02-27]. <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci>.
- [19] CHONG S,CHEAH H M. A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2009,34(3):1-17.
- [20] 曹惠容. 新加坡教师教育政策研究[M]. 长春:吉林大学出版社,2015.
- [21] Ministry of Education. Teach Framework [EB/OL]. (2021-02-19)[2026-02-27]. <http://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development/teach-framework>.
- [22] 张秋旭. 新加坡:教师专业化成长的摇篮[N/OL]. 中国教师报,2018-07-11(3)[2024-10-09]. http://chinateacher.jyb.cn/zgjsb/html/2018-07/11/content_502744.htm?div=-1.
- [23] 杨南昌,余凌倩,梁慧芳. 四生学习:新加坡未来教师培养的理念、举措与启示[J]. 世界教育信息,2024(9):44-52.

- [24] TEO C H. Improving school management through school clusters[R]. Singapore: National Archives of Singapore, 1997.
- [25] PIERSON P. Increasing returns, path dependence, and the study of politics[J]. *American Political Science Review*, 2000, 94(2): 251-267.
- [26] 戴妍, 杨雨薇. 我国拔尖创新人才培养政策的变迁逻辑与未来展望——历史制度主义分析[J]. *高校教育管理*, 2024(3): 62-72.
- [27] 曹惠容. 论新加坡教师教育政策有效执行的制度保障[J]. *中国职业技术教育*, 2013(3): 56-59.
- [28] Ministry of Education. Open for nominations: president's award for teachers and outstanding youth in education award[EB/OL]. (2023-10-12) [2026-02-27]. <http://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20231012-open-for-nominations-presidents-award-for-teachers-and-outstanding-youth-in-education-award>.
- [29] Nanyang Technological University. TE21: empowering teachers for the future[EB/OL]. (2023-09-22) [2026-02-27]. https://ebook.ntu.edu.sg/nie_te21_booklet/full-view.html.
- [30] 邓凡. 更大的自由和主导权——新加坡新“教师成长模式”及其启示[J]. *全球教育展望*, 2012(9): 72-76, 26.
- [31] 杨丽. 高标准教师的培养: 新加坡教师教育的经验与启示[J]. *教育现代化*, 2018(32): 311-313.
- [32] 澎湃新闻. 在新加坡当老师, 原来“一点都不香”[EB/OL]. (2022-09-02) [2026-02-27]. https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_19717485.
- [33] 联合早报. 调查: 逾九成教师认为工作量对生活与职涯造成负面影响[EB/OL]. (2021-10-17) [2026-02-27]. <https://www.zaobao.com.sg/news/singapore/story20211017-1204078>.

The Logic of Change in Singapore's Teacher Education Policy ——From a Historical Institutionalism Perspective

XU Hui, ZHAO Fengying

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

Abstract: Teacher education in Singapore became institutionalized in 1950, with its policy evolution progressing through four distinct phases: the 1950s and 1960s focused on expanding the teacher workforce; the 1970s and 1980s shifted toward enhancing the overall quality of teachers; the 1990s began emphasizing the cultivation of teacher competencies; and since entering the 21st century, it has continued to consolidate and develop in response to changing times. This study employs a historical institutionalism perspective to theoretically interpret the logic behind Singapore's teacher education policy evolution across three dimensions: “macro-structural”, “meso-institutional”, and “micro-agent”. At the macro-structure level, the evolution of Singapore's teacher education policies is constrained by deep-seated structural factors including the economic system development, the educational governance system reform, and the international educational environment. At the meso-institutional level, the policy changes exhibit pronounced path-dependence characteristics, manifested through learning effects, synergistic effects, and adaptive expectations. At the micro-agent level, rational choices made by multiple stakeholders—including the government, institutions, and teachers—constitute the primary driving forces behind these policy transformations.

Key words: Singapore; teacher education; teacher education policy; historical institutionalism; policy change

责任编辑 李玲