■学前教学前沿

建构“以促进儿童发展为起点”的学前教师教育实践教学体系
——基于中美学前教师教育的对比分析及启示

郭利婷[1]，李　晖[2]，陈晓凤[1]

（1.成都艺术职业大学城市学院，四川成都 611433；2.肇庆学院教育科学学院，广东肇庆 526061）

摘要：基于当前我国学前教育师资培养存在“职前不足职后补”的问题，改善实践育人模式，提高实践教学质量是当前学前人才培养至关重要的一个方面。借鉴美国“以促进儿童发展为起点”的学前教师教育实践教学体系，提出人才培养改革模式。以儿童作为教师教育的起点；以实践能力发展为导向，开展园校合作共育；同时以落实《标准》和专业认证为抓手，推动实践教学模式改革。

关键词：以促进儿童的发展为起点；学前教育师资培养；实践教学；能力导向

中图分类号：G615　　**文献标识码**：A　　**文章编号**：2095-770X(2022)04-0032-08

PDF获取：http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx　　**doi**：10.11995/j.issn.2095-770X.2022.04.005

Construction of a Practical Teaching System of Preschool Teacher Education “Starting from the Promotion of Children’s Development”
—A Comparative Analysis of Preschool Teacher Education in China and the United States and Implications

GUO Li-ting[1], *LI Hui*[2], *CHEN Xiao-feng*[1]

(1. *City College, Chengdu Art Vocational University, Chengdu* 611433, *China*;
2. *College of Education Science, Zhaoqing University, Zhaoqing* 526061, *China*)

Abstract: Based on the current problem of “insufficient pre-service and post service” in preschool teacher training in China, improving the practical education mode and improving the quality of practical teaching is a crucial aspect of preschool personnel training. In this paper, we proposes a reform model of personnel training by drawing on the practical teaching system of preschool teacher education in the United States, which “takes promoting children’s development as the starting point”. It takes children as the starting point of teacher education, takes the development of practical ability as the guide, and carries out cooperative education between schools and kindergartens; at the same time, it takes the implementation of the Standards and professional accreditation as grasp to promote the reform of practical teaching mode.

Key words: taking children as the starting point of promoting children’s development; preschool teacher training; practical teaching; competence-orientated

---

收稿日期：2022-01-14；**修回日期**：2022-02-05

基金项目：肇庆教育发展研究院课题(ZQJYY2019007)；成都艺术职业大学校级课题(2021KY005)

作者简介：郭利婷，女，山西朔州人，成都艺术职业大学学前教育专业教师，主要研究方向：学前教师教育；李晖，女，甘肃兰州人，肇庆学院教育科学学院教授，主要研究方向：学前教师教育与学科建设；陈晓凤，女，四川成都人，成都艺术职业大学学前教育专业教师，主要研究方向：学前教师教育。

一、问题提出:“职前不足职后补”问题背后的实践育人模式思考

在我国,随着师范教育体系从三级向二级的过渡与转变,高素质应用型学前教育师资的培养也成为高校学前教育专业育人的主要职责,但学前教育专业培养目标和定位不明确,学生实践能力结构不合理,职前教育与幼儿园教师岗位要求存在事实差距,入职后岗位胜任能力不强,教师专业化成长周期长,职后培训任务艰巨,这种“职前不足职后补”的现象是我国学前教师教育面对的主要困境和难题。而实践教学在培养学生的综合素质、从教智能和技能等方面起重要作用,有着其它教育环节不可替代的功能[1]。学习借鉴美国学前教育师资培养实践教学的经验,以促进儿童的发展为教师教育起点,通过实用性的教学内容和贯通一致的实践教学过程以培养学前师资实践教学能力,对推动我国高校学前教育专业育人模式改革,提高人才培养质量具有一定的启示作用。

与美国相比,我国高校学前教育专业实践教学的组织与实施依然需要不断改革完善。首先,从实践教学关注的逻辑来说,我国学前教育专业实践教学注重学生教学组织能力的培养,以教育活动为起点;而美国实践教学注重学生观察与研究幼儿能力的提升,以促进儿童的发展为起点。实践教学关注的逻辑起点不同,实践教学培养的能力势必不同。其次,从实践能力培养模式来看,我国大部分院校学生实践能力培养模式都是先理论后实践,学生在课堂上学理论知识,去幼儿园实习提升实践能力,往往缺少实践能力生成最关键的将实践与理论相互融合并有效转化的总结、提升过程。有的院校仅片面追求实验室、实训室等硬件设施的建设,忽略了实践教学的本质内涵。正如一些学者所言,如果教师教育者将实践能力培养与提升简单理解为通过增加实践数量从而实现,而不关注实践本身,就有可能进一步加深理论与实践相分离的危险[2]。美国学前教育专业倾向于“全程化”实践教学,致力于将实践与课程协调一致,贯穿于学生四年发展的始终。“全程化”的实践过程可以更有效地确保实践能力的不断生成。再次,从实践教学基地的建设来说,我国大部分院校选择将实践基地引入大学,如在大学建附属幼儿园、实验园等,其地位和作用是实践教学的附属品。而美国注重将大学引入实践基地,在幼儿园内建有专门用于学前教育专业学生教学与研究的观察站与实验设备,学生可在幼儿园完成课堂观察和临床实践,其地位和作用是实践教学的主战场。实践教学基地的不同定位直接影响其功能的发挥。最后,从师资条件来说,我国高校学前教育专业的“双师型教师”相对缺乏。即使个别教师具有在幼儿园一线的工作经历,但是同时具备幼儿园教师与高校教师双重身份的教师相对较少。美国幼儿园的“领导教师(Lead Teacher)”,也是高校的专业教师、学生的实习督导,同时兼具三重身份。高校教师队伍的实践教学水平是影响学前教育师资培养实践教学质量的关键因素。对比分析,美国学前教育这种“以促进儿童的发展为起点”的实践教学育人机制对于改革完善我国现有实践教学体系,提高实践教学效果等方面具有重要的借鉴意义。

二、他山之石:美国学前师资实践教学体系

(一)实践教学的理论基础:以儿童为本

19世纪末,美国儿童学家霍尔(Stanley G Hall)发现,在成人认为儿童应当了解的知识或事务中,大部分儿童都表现出成人所不理解的吃惊与无知[3]。1833年,霍尔将其在调查中所发现的结果与问题整理为《儿童心理的内容》成为美国进行儿童研究的开端,揭开了传统教师以及其他家庭成员对幼儿真正的心理状态以及发展规律的无知,也强调了儿童研究对幼儿发展以及教育发展的重要意义。此后,全美各地逐渐兴起研究儿童思潮,教育领域也为认识儿童提供了众多新理念与新思路。克伯莱(Cubberley)提出“儿童不是被动接受知识的容器,而是一个积极的行动主体”[4]257;杜威(Dewey J)也提出“学校的教育重心应该放在儿童自身的学习本能当中”[5]199。

基于“儿童本位”的教育哲学立场,将“儿童的发展作为教师教育的起点”,在幼儿教师的培养过程中强调观察与研究儿童、评价与指导儿童能力的养成,是美国学前教育师资培养的基本理念和逻辑起点。2011年,美国为提高学前教育整

体教育质量，颁布了一项由国家斥资的早期教育发展项目《力争上游——早期学习挑战》(Race to the Top-Early Learning Challenge)，该项目提出各州必须重视教师促进儿童学习与发展的知识与技能，促进教师的专业发展[6]。突出成人与儿童互动能力、满足儿童特殊需要的能力、有效评估儿童发展能力，为儿童发展创设适宜环境能力，选择关键发展经验的能力等。因此，美国认为深入的了解与理解儿童是幼儿教师教育的重点，要学习与儿童有关的一切。在进行实践教学时，对弹琴、唱歌、舞蹈、绘画等技能的要求不高，但十分注重教师对儿童艺术欣赏、理解以及正确评价能力的培养。

由此可见，美国在学前教师教育过程中，“以儿童为本”是其制定教学内容、设置教学环节、选择教学方式的重要依据和指导思想。通过实践教学目标、内容、实施过程以及实践保障机制，始终将“以促进儿童的发展为起点”的理念渗透于学前人才培养的全过程，使学生将“儿童本位”的思想内化为自觉、自动的观念，并在教育实践中得以自然的体现。

(二)实践教学目标：具有“促进儿童发展”的核心能力

“促进儿童发展”的实践教学能力，是指教师在具备有关幼儿发展的相关知识体系的基础之上，能够围绕儿童需要和发展，在教学活动中选取适合于儿童关键经验的教学内容，合理的分配活动时间，激发幼儿探索的积极性与主动性，使幼儿充分地与环境互动，建构和谐的人际关系，产生快乐的情感体验，有效促进儿童身心发展的能力。

美国学前教育专业实践教学目标的制定因各个州都有其自身特点而有所不同，但致力于“促进儿童学习与发展”的核心能力培养目标都有其内在的一致性与联系性。在《2010年NAEYC初高级幼儿专业教师教育标准》指导下，各州出台自己的教师教育标准，依据全美幼教协会与各州的标准，各高校各学院再制定出符合本校实际的实践教学目标，将“促进儿童学习与发展”的核心能力的培养渗透于其中。

实践教学目标的表述也多与幼儿相关，从幼儿园的活动形式、教法与学法、家庭与社区、家园关系与师生关系几乎面面俱到，主要目的就是在学生学习过程当中，始终将儿童置于重要地位。如圣克劳德州立大学(Saint Cloud State University)教育学院实践教学目标主要致力于使学生学会在课堂和真实环境中与孩子和家庭一起工作；通过教育培训，能够正确评估幼儿的需要；学会设计课程计划和教学活动，为孩子创造最好的学习环境；能够通过学习获得明尼苏达州的教学许可证；能够将自己所学带入社区，改变社区教育环境等[7]。如堪萨斯州立大学(Kansas State University)早期教育专业主要培养幼儿早期护理和教育机构中的教师或管理人员，旨在为未来教师奠定专业基础，使其能够支持幼儿知识增长与身心发展的需要[8]。

《2010年NAEYC初高级幼儿专业教师教育标准》规定学前教育专业知识准备分别包括语言与读写知识标准、艺术知识标准、数学知识标准、体育锻炼和体育知识标准、科学知识标准和社会知识标准，涵盖了全面的幼儿教师知识素养，并将各条标准渗透于每一门课程与实践活动中。如阿拉巴马大学(University of Alabama)的儿童早期教育专业将实践教学目标与专业课程有机融合在一起，如促进儿童发展类课程要求学生必须入园实地观察，通过观察能够了解不同年龄组幼儿的发展与学习情况，能够对幼儿的学习能力与发展水平进行有效的评估；教法类课程主要目的是提高学生的教学活动设计与组织水平，如艺术类教学活动，学生能够运用恰当的教学策略与教学手段，设计与组织创意体验活动[9]。再如学习有关体育知识的课程时，学生要具备帮助幼儿获得操作物体与展示身体的能力，能够激发幼儿尝试新活动、熟悉各种规则，培养规则意识[10]。

由此可见，全美幼儿教育协会(NAEYC)的标准已经非常具体与细化，因此，落实到各个学院，就更加具有可操作性。而且每一条目标与标准都不仅仅只强调理论知识的掌握，或者实践能力的提高，而是将二者贯穿于学生发展的始终，强调如何更好的促进儿童的发展，这无疑更有利于学生实践能力的发展。

(三)实践教学内容：以实践能力培养为准则，以内容多元实用为目标

在美国，学前教育专业的实践内容以研究儿童发展的核心能力为准则，课程丰富又多元。学

前教育专业教学内容是以全美幼儿教育协会《2010年NAEYC初高级幼儿专业教师教育标准》为选择依据,教学内容最显著的特征是认识与了解幼儿的相关课程居多,而且不单单强调理论知识的掌握,更加强调教学内容的实践性与运用性。无论是通识性知识模块、专业知识模块还是实践教学模块,都不存在纯粹的理论教学或实践教学,强调课程之间的相互渗透,注重学生能力的生成。每门课程都包含着实践能力的训练,即使是纯理论课程也会有相应的实践环节。

对应儿童发展与教育能力的模块化实践课程专业又实用。与中国将课程内容二分为理论课程与实践课程不同的是,美国的课程是以了解儿童成长特点为核心,以“教什么”和“怎么教”为两翼设置教学内容与选择教学形式。儿童研究类课程在美国备受重视,了解儿童不同成长阶段的特点与需要,才能更好的帮助幼儿成长。“教什么”与“怎么教”类课程主要以美国幼儿教师教育的六大核心标准与一条附加标准为依据,六大核心标准分别为:促进儿童发展和学习;建立家庭和社区关系;观察、记录和评价以支持幼儿和家庭;使用能促进儿童有效发展的方法;利用知识内容构建有意义的课程;成为一名专业人员。一条附加标准为:实地体验。高校要计划并安排实践环境和观察实践小组,促进学生知识、技能和专业素质的发展与提高。至少提供两个幼儿年龄组(出生到3岁,3岁到5岁,5岁到8岁)以让学生了解幼儿整个学习与发展阶段。并且提供至少两个实践环境(早期学校,儿童保育中心和家庭,开端计划)[11]。标准内容的渗透既在通识类课程模块中涉及,也在专业理论课程与专业实践活动中涉及,三大模块不是独立运行,而是协同并进,共同致力于将学生培养成为一名学前专业人员。

无论必修还是选修,都具有很强的针对性和实用性,学生都需在实践指导教师与实习督导的指导下承担幼儿课堂活动。如阿拉巴马大学的早期儿童教育专业非常注重儿童研究类课程,其课程的设置主要是让学生了解幼儿(0-8岁)的成长与发展特点,学习设计与实施适宜幼儿发展的教学计划,学会正确的评价幼儿的发展,完成学业后,可获得国家颁布的幼儿教师资格证。

围绕核心能力培养,美国的学前教育专业实践教学形式多样。以纽约大学(New York University)为例,学前教育专业的实践课程内容主要有实地观察、早期儿童教育和特殊教育观察与参与、督导教育实习和综合研讨。如范德比尔特大学(Vanderbilt University)设有儿童早期阅读和语言艺术教学实习课、数学科学社会科学教学实习课、学前教学实习研讨会、学前教育实习。各种形式的美国学前教育专业的实践教学内容具体详细而实用,能更好地指引学生了解与适应自己未来的职业生活。

(四)实践教学过程:以各阶段贯通一致为基础,以能力由浅入深为导向

美国学前教育专业实践教学的实施十分重视实践过程的探究与经验的生成,强调通过田野实践,学生能够更好的接触与了解幼儿,使学生在真实教育情景将“儿童为本”理念外化于行。美国学前教育专业实践教学实施过程按不同任务和要求划分阶段,各阶段贯通一致。主要分为三个阶段。第一,职业认知阶段。新生入学、大一、大二都是形成职业认知的主要时间段。与我国大一、大二课满为患形成鲜明对比的是,美国注重课程的均匀分布,所有课程都含有实际操作环节。主要是通过实地观察、案例分析,课堂模拟、阅读材料分析等了解教师组织活动的策略与教学方法,以及儿童在不同活动中的不同表现。第二,学习辅助阶段。该阶段是学生学完基础课程以及对儿童有了一个基本了解之后的初步实践。指导教师会联系实习学校,学生的主要实习任务就是辅助幼儿机构教师完成教学活动,在实习过程中,学生需要在机构指导教师的帮助下,进行教学活动设计与实施的练习,并观察一定数量的幼儿,根据不同幼儿的特点设计不同的活动方案。贯通一致的实践教学更有利于学生实践能力的有效生成。以美国塞乐姆州立大学(Salem State University)为例,学生在大三、大四阶段,必须完成75个学时的课堂实习,在幼儿园指导教师的辅导下,至少形成5个教学活动方案,并至少观察3-5名的儿童,为他们设计文学活动、数学活动和社会实践活动各一例。第三,全职教师阶段。这一阶段与我国的顶岗实习阶段相类似,学生在指导教育的帮助下,独立完成至少为时六周的教育实习[12]。

这种贯通的生成性的实践教学过程主要有三种方式。第一种是合作式实践教学。美国的实践教学形式多样,但大部分实践活动是通过合作教学完成。所谓合作式实践教学,包含园校合作与师生合作,园校合作就是高校与幼教机构建立长期良性的合作关系,使幼儿园成为职前教师的观察、见习、实习的场所。师生合作是指大学教师(美国一位大学指导教师只能负责4-5名实习生)与一位幼教机构的有效教师和院校学生合作,另外还有一位外聘督导协作和评估前三者的合作方式与合作成效。第二种是探究式实践教学。在美国的实践教学中,主题性阅读教学与方案教学是教师选择的主要教学方式。教师在教学过程中起到支架支撑的作用,教师选择适宜的教学内容,引导学生自主探究,通过一步步的引导,使学生形成自己的理解。以方案教学为例,学生在教师的指导之下确定方案主题,然后自己进行教学方案的规划与设计,完成之后,学生会在试讲前与指导教师见面,分享自己的方案,教师以提问的方式推进课程方案的完善。在试课之后,学生会将教学视频上传至在线储存库,然后指导教师与学生分别观看视频,最后见面分析,通过对视频的分析,学生根据自己的理解与教师的建议再进一步完善自己的教学方案[12]。在这样一个层层递进,不断深入的教学过程中,学生能够将自己的想法付诸于实践,提高自己的思维能力与创新能力。第三种是嵌入式实践教学。嵌入式实践教学旨在将现场体验与理论知识的学习完全融为一体,学生通过主动参与构建自己的理论知识。美国教师教育学院协会(American Association of Colleges of Teacher Education.)提出为了提高院校实践教学水平,增强学生职前实践能力,应借鉴医学类实习,强调增加高质量教育实践机会,教育实践应等同于医学上的临床实习[13]。如阿拉巴马大学的早期教育专业,会在新生入学,就给每一位新生安排一位儿童,学生要对这名儿童进行持续的观察,经过长时间的观察与互动,形成对儿童的认识。在嵌入式学习中,学生形成理论认识,提高自己的实践能力与反思性思维品质。

(五)实践教学保障:以园、校一体化机制为保障,以合作共赢促发展

实践教学能否顺利开展,受多方面的因素影响,师资条件,实践基地、资源利用都是重要的保障因素。美国的幼儿教师教育,一直都存在通过加强实践教学来重建教师教育的呼吁,人们也逐渐认识到,重建幼儿教师教育存在的挑战之一就是在呼吁加强实践时,将职前教师安置在在职教师的课堂上,但是这些在职教师大多是以传统方式授课,或者自己本身都未经历过自己作为发展型教师的指导[13]。其自身也可能正处在提高自己的过程中,让同样处在发展过程中的学生接受这样背景下的在职教师的指导具有一定挑战性。 事实上,缺乏专业训练的实地体验可能会使学生对教学和学习产生严重误解。"美国国家研究委员会(United States National Research Council)与"蓝丝带委员会"(Blue Ribbon Commission)通过调查发现,在学校中没有任何一种影响比有效教师带给学生学习的影响更加深刻,而对学生学习结果有最大潜在效果的是教师质量、学科知识和实践培训三个方面。"[14]可以看出,指导教师的质量是保障实践教学顺利开展的最主要因素。因此,美国对学生的实践指导教师具有严格的要求。对于幼儿教师教育来说,学生实践指导教师既有来自高校的教师,也有来自一线工作岗位的具有丰富经验的教师。指导教师担负着指导学生、成绩考核、提供指导顾问的职责。因此,指导教师要懂得作为成年人的学生的学习方式,要具备与高校教师及学生协同合作的能力,既要掌握一对一的指导技巧,也要掌握团队指导策略。因此,为了提高教师质量,美国专业教学标准国家委员会(NBPTS)专门为实践指导教师开展培训计划;教师教育者培养资格认证委员会(CCAEP),也会对通过培训的教师进行资格认证,颁发资格证书[15]。

实践教学基地的建设也是保障实践教学顺利实施的重要因素,与我国形成显著对比的是,美国园、校一体化的育人模式下,师资培养成为幼儿园日常工作不可分割的一部分。如美国堪萨斯州立大学的实验幼儿园——石头屋(Hoeflin Stone),专门设有供本科及研究生上课的教室;还特别设有教学观察站,学生可在不干预幼儿活动的情况下,对幼儿进行观察与研究;同时具有录课与同步网络远程教学系统,可为学生提供最真实的案例材料;装有Tobil观察分析设备,为学生

研究幼儿提供了便利。这种集幼儿教育、儿童研究与师资培训为一体的幼儿园值得我国借鉴。

除了师资保障，为了使实践教学顺利实施，高校会专门提供经费支持雇佣实习督导，监督实习指导教师的培训与实践活动的实施；为了保障高校与实践基地的长期合作，高校也会出面消除一些结构性障碍，如高校在确定学生参观、实习、见习前与幼儿园的校历相结合，避免给幼儿园带来麻烦；在教学实习前，学生也必须接受身体检查，保证学生不得有任何影响儿童健康、安全和福利的身体或精神问题；同时也会利用高校资源，对幼儿园教师进行培训，促进幼儿园教师专业化发展；也会在学生入班实习前，与幼儿园班级教师一起给家长写信，取得家长的同意等。

（六）实践教学评价：以实践能力发展为核心，以灵活多元的评价促成长

“评价本身是一个再学习、再提高的过程，学生在评价过程中学会比较和欣赏，在自评与他评中得到提高，真正成为教和学的主人。”[16]美国在实践教学评价方面表现出三方面的特征。第一，重能力轻分数，评价标准详细化。实践能力的培养是美国实践教学的主要目的，不会仅凭一张实习报告或者考试成绩评定学生的发展。在对学生进行评价时，高校会以美国幼儿教师标准为参考依据，将评价指标细化到每一种实践能力。如标准1——促进儿童发展和学习方面，会测验学生是否了解和理解0–8岁幼儿的特点和需要；能否运用儿童发展性知识创造健康、尊重、支持和挑战的儿童学习环境等。第二，重反思轻结果，评价方式灵活化。在美国的实践教学中，非常重视学生反思能力的培养，在美国幼儿教师专业标准的第六条——成为一名专业人员中，专门强调学生对早期教育知识的反思与批判的能力。落实到具体的实践课程中，也非常强调实践中的反思，案例教学是美国课堂教学的主要方式，教师会收集许多真实案例的视频或阅读材料，通过和学生的交流与讨论，要说明自己通过案例了解了什么？是什么因素导致案例中的情况出现？如果是你，你会怎么做？第三，重全面轻主观，评价主体多元化。为了避免评价片面性和主观性，高校指导教师、幼儿指导教师、督导、家长等都是评价学生发展的主体，评价主体有时还包括学生自己或同学，通过自评与他评的多维度评价方式，客观评价学生实践能力培养质量。

三、探究启示：建构“以促进儿童的发展为起点”的学前教师教育实践教学体系

（一）以儿童的发展为教师教育的逻辑起点，加强理论指导作用

在我国，实践教学的重点主要强调教学技能。无论是微格教学、案例分析或入园实习，学生关注的重点都是如何组织好教学活动，在上技能课时，关注的也是怎样练好一首曲子，跳好一段舞蹈。而不是这段舞蹈适合什么阶段的幼儿？怎样以适宜的方式将舞蹈动作教给幼儿？学了这段舞蹈动作之后，幼儿从动作到情感能有怎样的收获？

美国的实践教学始终以儿童的发展作为教师教育的逻辑起点，并将对儿童的研究实践贯穿于教师教育的始终，利于学生在实践中学思结合。而我国学前教育专业学生关于儿童研究的知识经验往往局限于《儿童心理学》《儿童观察与评价》《3–6岁儿童发展指南》等课程，课程学习也缺乏入园观察与验证的环节，学生不能有效掌握不同年龄阶段儿童的特征与需求。此外，我国学前教育专业的实践教学环节一贯注重学生教学技能与动手操作能力培养，对学生研究观察幼儿能力的培养缺乏有效的引导。因此，在制定实践教学方案时，应以儿童的发展作为教师教育的逻辑起点，以促进儿童发展的能力为导向，重构实践教学知识经验和能力结构，对应实践教学能力结构设置课程模块和教学内容，适当增加研究儿童类课程的相关实践，提高学生观察幼儿研究幼儿的水平，基于幼儿需要和发展提供适宜教学方案。

（二）化整为零，理论与实践相互渗透，优化实践教学内容与过程

人类的认识和经验的形成过程具有螺旋式渐进的规律。贯穿实践于课程始终，主要目的是让学生以学习和研究者的视角接触幼儿，使“儿童为本”的思想逐步内化，融合为一种常态化儿童观、教育观、教师观。我国的学前教育专业人才培养一直是从理论到实践的路径，学生在前两年学完公共课、基础课之后，大三、大四再进入幼

儿园见习、实习的做法比较普遍，这种理论学习与实践教学相分离的育人模式不利于学生对幼儿系统深入了解及自身职业认知的形成。实践教学并不是理论教学之后的一个证明或操作阶段。个别学校将增强实践教学理解为增加实践活动数量，延长实践教学时间，不注重课堂教学与实践教学的结合，这种只关注数量不关注质量的做法同样也存在实践与理论更加分离的内在风险。因此，应借鉴美国的做法，以学生实践能力的形成为导向并作为课程设计的起点，注重实践能力的生成性，将理论学习和实践过程相互渗透，融合贯通，每一门课程中既有理论基础，又有实践要求和体验，课堂学习与学生的见习、实习有机结合在一起，使学生逐步增进围绕促进幼儿的发展为核心的教学过程中的设计、组织、观察研究与反思评价，做到实践能力形成四年不断线，切实提升育人效能。

（三）有效整合资源，加强双师型队伍培养，提升实践教学保障水平

幼儿园是学生接触与了解儿童的最直观的场所，因此促进园校合作最优化，也是提高人才培养的重要方式之一。在我国受学校实习管理体制和高校教师专业水平等因素制约，学生入园实习之后幼儿园往往成为对学生进行实践能力培养和监督管理的主体，但作为高校实践基地的幼儿园，其工作的主要职责是服务幼儿和家长，对实习生的培养是其可有可无的边缘任务，因此学生实习成效往往差强人意。只有高校与幼儿园有效整合资源，园、校共建，师资共享，共谋发展并建立合作共赢的长效机制，才能真正实现园、校育人一体化，打造出过硬的双师型师资队伍，将学生实践能力培养当成双方共同的任务和使命，实现共建共赢的目的。高校也要建设自己实践教学案例库为提高学生培养质量提供资源保障。通过实践教学案例库建设，丰富实践教学资源，培养学生发现问题、解决问题的能力，提升学生的保教实践能力，实现应用型人才培养目标[17]。

（四）以落实《标准》和专业认证为抓手，推动实践教学评价模式改革

《教师教育课程标准（试行）》明确了我国教师教育“育人为本”，“实践取向”的基本理念，《幼儿园教师专业标准》也强调了“幼儿为本”，“能力为重”是幼儿园教师应具有的基本核心理念，但各个院校人才培养过程中并未能贯彻落实我国学前师资培养的基本理念，对标准理解尚停留在观念中，缺乏可操作性，“按师定课”、“水分课程”现象依旧存在。美国的幼儿教师培养机构无论学生入学与毕业的标准、课程内容的选择、评价标准的制定，实践教学过程的开展，无不接受“全美幼教协会”制定的《2010年NAEYC初高级幼儿专业教师教育标准》的认证、评估与指引。

此外，美国也通过教师专业认证体系严把幼儿教师教育机构与幼儿教师人员的准入与撤销门槛。我国于2017年颁布了《学前教育专业认证标准》，从培养目标、毕业要求、课程与教学等方面对学前人才培养质量提出了相应的要求与标准，也对专业实践教学从时间的分配、基地的建设等方面提出了更为规范的要求。以专业认证为契机，全面推动我国学前教育师资培养模式改革。以人才培养方案改革为抓手，以实践能力培养为引领，对人才培养的过程进行动态化、全程性有效监控和评价，是提高学前教育专业院校办学质量，改善我国学前教育师资队伍“职前不足职后补”困境的有效举措。

［参考文献］

［1］ 饶淑园.专业认证视域下应用型本科学前教育专业实践教学模式构建——以惠州学院为例[J].陕西学前师范学院学报，2020，36(6):43-47

［2］ Darling-Hammond L.Teacher education and the American future[J].Journal of Teacher Education，2010，61(1-2)，35-47.

［3］ Hall G S.The Content of children's minds on entering school[J]. Pedagogical Seminary，2012，1(2)：139-173.

［4］ 克伯莱.美国公共教育：关于美国教育史的研究与阐释[M].陈露茜，译.合肥：安徽教育出版社，2012.

［5］ 杜威.民主主义与教育[M].王承绪，译.北京：人民教育出版社，1990.

［6］ 王萍，王娜，蒋思.美国“力争上游——早期学习挑战”计划(RTT-ELC)的“核心领域”与启示[J].现代教育管理，2015(6):31-35.

［7］ Saint Cloud State University. Early Childhood education [EB/OL].https: //www. stcloudstate. edu/programs/early-childhood-education/default.aspx.

［8］ School of Family Studies and Human Services. EARLY CHILDHOOD EDUCATION ECE BACHELOR OF SCI-

ENCE IN HUMAN DEVELOPMENT & FAMILY SCIENC [EB/OL].https://www.he.k- state.edu/fshs/academics/ece/ugrad/.

[9] University of Alabama. Early Childhood Education, BS [EB/OL].https://catalog.ua.edu/undergraduate/human-environmental-sciences/human-development/echs-major/#text.

[10] 刘莹.中美高校学前专业实践课程的比较研究及启示[D].西安:陕西师范大学,2011.

[11] National Association for the Education of Young Children (NAEYC).2010 NAEYC Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs [EB/OL].https://www.naeyc.org/accreditation/higher-ed/standards/summary.

[12] 李宗露,蔡红梅.美国学前教育教师职前专业能力培养的特征及启示——以美国塞勒姆州立大学早期儿童教育专业为例[J].长江师范学院学报,2015,31(6):110-113.

[13] Gelfuso A, Parker A, Dennis D V.Turning teacher education upside down:Enacting the inversion of teacher preparation through the symbiotic relationship of theory and practice [J].The Professional Educator,2015,39(2):1.

[14] American Association of Colleges of Teacher Education. The clinical preparation of teachers: A policy brief. Washington, DC [EB/OL]. http://edwebsfiles.ed.uiuc.edu/transitions/AACTE-Policy-Brief-March-2010.pdf.

[15] 郭蕊,王景英.美国教师“全程式”实践培训模式探索[J].外国教育研究,2014,41(3):110-119.

[16] 刘宝存.美国研究型大学的高峰体验课程[J].中国大学教学,2004(11):60-61.

[17] 迟艳杰.应用型本科院校学前教育专业实践教学案例库建设:问题与对策[J].陕西学前师范学院学报,2020,36(10):14-21.

[责任编辑 王亚婷]

(上接第6页)

[8] 张佳慧,辛涛,陈学峰.4~5岁儿童认知发展:适龄人园的积极影响[J].心理发展与教育,2011,27(5):475-483.

[9] 王亚娜,单晋平.早期教育对婴幼儿智能发育的影响研究[J].中国儿童保健杂志,2005,13(5):408-410.

[10] Sammons P, Elliot K, Sylva K, et al.The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception [J].British Educational Research Journal, 2004,30(5): 691-712.

[11] Umek L M, Kranjc S, Bajc U F K. The effect of preschool on children's school readiness [J]. Early Child Development & Care,2008,178(6):569-588.

[12] 李彩红.早期教育对幼儿体格和智能的影响[J].中国妇幼保健,2010, 25(34):5029-5030.

[13] Melhuish E C, Sylva K, Sammons P, et al. Preschool Influences on Mathematics Achievement [J].Science, 2008, 321(5893): 1161-1162.

[14] 黄正夫,刘小强.早期教育经济收益研究新进展[J].外国教育研究, 2013(8):37-44.

[15] 张瑞瑞.美国早期儿童示范项目的特征与启示[J].学前教育研究, 2011(9):3-7.

[16] 缪婷.农村学前教育对儿童社会性发展的影响研究[D].成都:四川师范大学, 2013.

[17] 孟天广,陈昊.不平等、贫困与农村基层民主——基于全国400个村庄的实证研究[J].公共管理学报, 2014(2):129-138.

[18] 侯珂,刘艳,屈智勇,等.留守对农村儿童初中生社会适应的影响:倾向值匹配的比较分析[J].心理发展与教育, 2014, 30(6):646-655.

[19] 邢芸,胡咏梅.流动儿童学前教育选择:家庭社会经济背景及迁移状况的影响[J].教育与经济,2015(3):52-57.

[20] 孙红.随迁子女家长投入学前教育的水平与影响因素[J].学前教育研究, 2014(3):8-14.

[21] Auld M C, Sidhu N.Schooling, cognitive ability and health [J]. Health Economics,2005,14(10):1019-1034.

[22] 夏婧,张霞.强化政府主导责任,大力推进学前教育三年普及——四川省学前教育普三政策探析[J].学前教育研究,2010(8):21-26.

[23] Robert H, Bradley, Corwyn R F, et al. The Home Environments of Children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status [J]. Child Development,2001,72(6):1844-1867.

[责任编辑 李亚卓]