



基础教育研究丛书

# 大学与中小学融合共生

## ——教师专业发展学校建设研究

潘海燕 余娟◎著

Teachers' fusion systems: Normal University,  
Primary school and the Secondary School  
—Study on Teachers' Professional Development Schools

在教师教育、教师专业发展外部环境迅速变革的情况下，教师教育机构特别是承担教师教育任务的高等院校如何引领教师专业发展，如何在办学过程中根据本校实际情况形成个性鲜明的教师教育特色，还有较多的困难需要克服。



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>





基础教育研究丛书

湖北省教育厅2012年教学改革项目“教师专业发展学校运行机制制度化研究  
(编号: 2012384)”成果

湖北第二师范学院2009年校级教学研究项目“教师专业发展学校建设研究  
(编号: 0917)”成果

# 大学与中小学融合共生

## ——教师专业发展学校建设研究

潘海燕 余娟◎著

Teachers' fusion systems: Normal University,  
Primary school and the Secondary School  
——Study on Teachers' Professional Development Schools



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

中国·武汉

图书在版编目(CIP)数据

大学与中小学融合共生:教师专业发展学校建设研究/潘海燕,余娟著. —武汉:华中科技大学出版社,2015.6

ISBN 978-7-5680-0969-0

I. ①大… II. ①潘… ②余… III. ①教师培训-研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 126840 号

大学与中小学融合共生——教师专业发展学校建设研究 潘海燕 余娟 著

策划编辑:周小方

责任编辑:包以健

封面设计:李 嫒

责任校对:刘 竣

责任监印:周治超

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)81321913

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:武汉鑫昶文化有限公司

开 本:710mm×1000mm 1/16

印 张:11.5 插页:2

字 数:231千字

版 次:2015年7月第1版第1次印刷

定 价:36.00元



华中出版

本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换  
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务  
版权所有 侵权必究

# 基础教育研究丛书

## 编委会

---

主 编：胡石其

---

副 主 编：李炳煌

---

编 委：（排名不分先后）

胡石其 李炳煌 李 学 谭千保

曹俊军 向东春 潘海燕

---

执行编委：李 学

---



# 总序

General Preface

大/学/与/中/小/学/融/合/共/生

进入 21 世纪以来,我国教师教育体制与机制发生了重大变化,传统教师人才培养的理念、要求、内容及方式受到极大挑战。加强和改革教师教育,促进教师教育事业健康快速发展,为教育发展提供强有力的支撑和保障,已经成为教育行政部门和教师培养机构的共同诉求。

教师教育体系已经由相对封闭走向灵活开放。到 2011 年止,举办教师教育的高等学校共有 527 所,其中师范院校有 144 所,非师范类院校有 383 所,基本实现了“完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”这一发展目标。

教师教育和教师专业的相关标准已经建立。除已经实行多年的教师资格、教师职称等传统教师标准以外,教育部陆续颁发《教师教育课程标准(试行)》、《幼儿园教师专业标准(试行)》、《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》、《中等职业学校教师专业标准(试行)》、《“国培计划”课程标准(试行)》等一系列教师教育和教师专业发展的标准,为教师培养、教师专业发展及评价提供了明确的政策依据。

教师教育办学层次不断提升。原有的中师、专科师范学校和独立设置的教育学院逐步合并或升格为本科院校,教师培养起点大幅提高。教育硕士、教育博士等教育专业学位发展速度加快,目前有 15 所高校培养教育博士,80 多所高校培养教育硕士,教育专业硕士学位招生人数远远超过教育学学术型硕士招生人数。教师教育办学层次实现了从中师、大专和本科“旧三级”向专科、本科和研究生“新三级”的转变。

教师教育和教师专业发展的政策导向功能日益突显。从 2007 年秋季起,国家在教育部直属师范大学实行免费师范生教育;2010 年开始全面实施中小学教师国家级培训计划(“国培计划”);2004 年开始实施“农村学校教育硕士师资培养计划”,2010 年推荐“特岗教师”免试攻读教育硕士专业学位;2011 年,教育部印发《关于大力加强中小学教师培训工作的意见》,规定教师每 5 年参加培训的时间不少于 360 学时。以上政策的推行,为教师教育和教师专业发展提供了大量的经费,在实

践中创新了教师培养培训的模式,很大程度上体现了教育发展与改革的时代要求。

在教师教育和教师专业发展的外部环境迅速变化的情况下,教师教育机构,特别是承担教师教育任务的高等院校在办学过程中,根据本校实际情况形成个性鲜明的教师教育特色、引领教师专业发展方面,还有较多的困难需要克服。比如:如何克服学科发展的学术性要求与教师教育的实践性之间存在的矛盾、持续扩招与就业结构性困难之间的矛盾,如何有效形成教师职前培养和职后培训一体化的机制,如何科学设置、管理教师教育课程,如何合理安排教育实践的场所,等等。解决这些问题,既需要教育理论的有效指引、国家和地方相关政策对教师教育的支持,也需要举办教师教育的高等院校结合本校、本地区实际情况,探索形成具有自身特点的教师教育风格。

湖南科技大学具有较长的师范教育历史,其前身湘潭师范学院在1984年就升格为本科院校,2000年获得课程与教学专业硕士招生资格,2005年由国务院学位办批准为教育硕士专业学位培养单位,为湖南乃至周边省份培养了上万名优秀中小学教师和教育管理工作。湖南科技大学在由单科性大学向综合性大学发展过程中,一方面受教师教育大背景变化影响,另一方面由于学校发展定位等内部因素制约,在如何发展教师教育的思路上有过短暂的迷惘困惑。近年来,学校党委、行政部门在深思熟虑、反复论证的基础上,确定将教师教育作为学校发展的基本特色。2011年成立了教育科学研究院,负责统筹、协调、规划全校教师教育;与全省157所省级示范高中和20多所小学、初中学校结为“教师专业发展联盟学校”;申请设立湖南省基础教育教学研究基地。

为总结多年来教师教育实践与理论研究成果,我们组织本校教师教育研究者和相关院系负责人编写“基础教育研究丛书”、“教师教育系列课程”两套丛书,期望能够对推动基础教育发展与教师教育课程建设作出应有的贡献。

是为序。

湖南科技大学副校长  
教育科学研究院院长 教授



2014年6月



# 目录



Contents

大 / 学 / 与 / 中 / 小 / 学 / 融 / 合 / 共 / 生

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 导论                             | 1   |
| 第一章 教师专业发展学校是当前教师教育改革的一个重要价值取向 | 4   |
| 第二章 国内外教师专业发展学校建设概览            | 12  |
| 第三章 教师专业发展学校建设的目标、内容与策略        | 34  |
| 第四章 教师专业发展学校建设中需要解决的关键问题       | 55  |
| 第五章 教师专业发展学校建设行动研究案例           | 87  |
| 第六章 关于教师专业发展学校建设研究的展望          | 107 |
| 附录 部分学生教育观察日记抄录                | 118 |
| 主要参考文献                         | 173 |
| 后记                             | 178 |

# 导 论

当前,我国的教师教育改革正热火朝天地进行,许多改革措施处于积极尝试与探索中。以高师的实习改革为例,为解决高师普遍面临的缺乏实习基地、“实习流于形式”的困境,一些高师院校将师范生送到师资缺乏的地区,开展支教实习,一方面为当地提供师资支援,另一方面缓解高师“实习难”的问题。笔者认为,这种做法潜藏着一个误区:似乎只要有了稳定的实习基地和充足的实习时间,高师的“实习难题”就可以迎刃而解。事实上,教师专业发展研究与实践均已表明,实践经验对教师的成长只是必要条件,而不是充分条件。师范生的成长和发展需要精心的指导和良好实践的示范,而远不只是给他们找一个实习基地,使他们有地方、有机会去实习那么简单。从美国专业发展学校的案例可以看出,实习的一个关键任务是实现理论与实践的整合,并将这种整合方式作为师范生终身专业发展的起点,在他们走上工作岗位以后仍然能够延续下来,使职前教育真正成为教师专业发展的奠基阶段。而且,师范生的实践体验和理论学习的整合主要靠教师培养活动来完成,而不能全部交由师范生去解决。正如美国著名教师教育学者、威斯康辛大学麦迪逊校区“专业发展学校”计划负责人泽克纳指出的:“如果我们想要严肃地承担起培养教师以使他们成功地教学所有的学生的责任,那么,我们需要将许多教师培养活动放在大学和学院校园之外的中小学和社区中进行,但是,我们要做的不仅仅是把他们送出去然后任由他们去‘学习’。师范生的‘临床’经验需要非常精心地设计,正如设计其他的大学和学院的课程一样。需要将‘临床’经验与教师教育计划中的其他部分紧密地整合在一起。”可见,对于教师教育改革来说,仅仅关注实习改革、解决实习基地的做法是不足够的,教师教育改革要整体进行,师范生的实习需要精心的指导和周密的设计。因此,创新教师教育制度,建立真正的伙伴合作关系,由大学和中小学合作培养教师,实现双边的合作共赢,是我国教师教育的现实选择。

实践证明,专业发展学校为未来和在职教师的专业发展创设了制度平台,堪称教师教育制度创新的成功范例。它的独创性主要体现在以下三个方面。

## （一）将教师的专业发展置于真实的学校情境中

传统的教师教育把教学主要看成信息传递,把师范生的学习当成单纯的知识获取过程。实践体验被当作教师教育计划末端检验理论、练习教学技能的环节。师范生要么坐在教室的后面观察教学过程、帮助授课教师批改作业,要么在特定的课堂空间中练习某种教学方法或孤立地验证某方面的教育知识。而且,由于大学课堂中的理论学习与中小学实际的教育情境相去甚远,师范生往往难以将两者有效整合。与此不同的是,专业发展学校将教师职前培养和在职教师专业发展活动植根于具体的学校情境中,从而为教师“教中学”、“做中学”、“合作中学”以及“行动中认识”、“行动中反思”创造了条件,为教师的专业发展提供了现实的平台。正如美国学者泽克纳所概括的:“在制度上,专业发展学校在以下几方面区别于传统的教师教育计划:一年的实习期而不只是一个学期的实习;在学校中举办“习明纳”和开课,而不总是在大学校园中;大学导师呆在学校中,而不是在校外。”专业发展学校也为中小学在职教师的发展提供了新方式。与传统的离开学校接受培训不同,专业发展学校常常将在职教师的专业发展整合到学校生活中。在许多专业发展学校中,大学课堂从大学校园移到了中小学,中小学教师有机会展示他们独特的教学实践,与师范生和同事共同分析他们的教学,并参与对大学课堂的设计和教学,“从而将理性的思考与实践的工作和生活交融在一起,使教师的专业发展活动不至于沦为虚空”。

## （二）认可理论知识与实践性知识各自独特的价值

通常,人们潜意识里总认为中小学没有知识生产和创造,有的只是知识的传播和消费,即便一些教师因熟而生巧形成一些实践性知识或“智慧”,这种知识(如果也称为“知识”的话)在教学和教师教育领域不被认可,大学知识被认为比中小学知识“高级”和“优越”。作为大学与中小学伙伴合作之典型代表的专业发展学校拒绝知识从大学或外部专家到学校教师的自上而下的传递模式及其背后线性的、机械化的认识论。专业发展学校在认可大学专家的价值的时候,也将他们看作学习者,主张充分发挥大学和中小学教师各自的专长。通过合作开展活动和责任共享,大学、学校和社区成员的专门知识和技能(专长)都受到尊重和利用。专业发展学校肯定、认同并重新解释了两种不同的知识:正式的、基于学术基础的知识——它是许多高校教师教育的基础;不太正式的、基于情境的知识——它是中小学校实践的基础。这就打破大学垄断理论知识、中小学消费理论知识的局面,在教师教育中实现理论与实践的沟通。当实践型教师们的判断力和洞察力获得认可并整合到教师职前培养方案中去的时候,(大学教师和中小学教师之间)这种传统的地位差异被瓦解并重新进行定位。



### (三)在学习共同体中探究实践

专业发展学校的创建始于两个同等重要的目的:改进学校教育和教师教育。而且,专业发展学校不只是使二者走在一起,由大学教师提供理论讲座,中小学教师辅导实习生的课堂教学。专业发展学校是中小学教师、教师教育者和研究人员合作开展实践研究(特别是教学研究)的地方,其中,研究的问题是学校情境中的真实问题,研究主体是在职教师、师范生和大学教师组成的学习共同体,研究过程就是不断改进学校教育实践的过程。这样的合作探究正是大学与中小学合作关系的本质。在这里,大学教授和学校教师一起开展应用研究,共同努力以创造良好的实践示范,同时,大学教授和学校教师也一道提出专业发展所需要的政策和措施等。

本书稿以湖北第二师范学院近5年多来的实践探索为基础,试图普及教师专业发展学校的有关知识,梳理教师专业发展学校建设中的基本规律,揭示世界性教师教育改革的基本趋势,以期进一步指导我们的教师教育实践。

# 第一章 教师专业发展学校是当前教师教育改革的一个重要价值取向

“专业发展学校”(professional development schools,以下简称 PDS)是 20 世纪 80 年代在美国兴起的一种新的师资培养方式,由大学的教育学院与大学所在学区的中小学合作进行教师职前培养和教师继续教育的一种学校形式的教育机构。教师专业发展学校是以中小学为基地,由大学或教育科研机构 and 中小学合作建立的,旨在促进教师专业发展的教学研究共同体。它以大学或教育科研机构为支撑,又深入扎根于中小学教师教育实践的土壤当中。这一既有一定的理论基础,又不失可操作性的教师培养实体,实质就是在原来中小学基础上进行一种功能性建设,融教师专业发展、中小学教育改革和大学教育科研为一体。20 多年来,它已经历了孕育—形成—发展的过程,在办学模式上体现出三个基本价值取向:第一,强调办学机构的多方合作伙伴关系;第二,强调理论与实践的紧密结合;第三,强调大学与中小学的共生共赢。这已被广泛认定为教师教育制度创新的成功范例,是当前教师教育改革的一个重要价值取向。

## 一、教师专业发展学校的缘起

在传统上,师范生的培养与中小学是分离的。大学或师范院校负责师范生的培养,中小学的作用在于提供场所,供大学教育专业毕业生实习,或者供大学科研人员调研、进行教育改革实验。在这样的教师教育体制安排下,教育理论与教育实践、教育研究者与教育实践者、教师教育与学校教育处于分离的状态。20 世纪 80 年代以来,世界范围内提高教育质量的迫切愿望引发了教师教育改革浪潮,教育界人士纷纷指出:教师教育中存在的突出问题是没有将师范生的教学实践培养与真实的课堂联系起来,必须对此进行改革。英美等国的教师教育改革者和研究者开始呼吁提高教师教育中教学实践的地位,加强大学与中小学、理论工作者与实践工作者的联系与对话。实现这个目标的策略就是加强传统教师教育机构(大学教育

学院或教育系)与中小学的合作,二者建立伙伴关系来共同培养和培训教师。最具代表性的事情是,1986年,美国卡内基教育和经济论坛在题为《国家为21世纪准备教师》的报告中提出,为教师职业做准备的最好环境,是一所联系大学和中小学的“临床”实践学校。同年,霍姆斯小组发表了题为《明日之教师》的报告,第一次提出了“教师专业发展学校”的概念。报告指出,在教师专业发展学校中,实习教师、大学教研人员和中小学教师应当建立伙伴关系,共同致力于提高教与学的质量和水平。在霍姆斯小组看来,专业发展学校是“为初学者的专业训练、有经验者的继续发展,以及教学研究和教学发展”所能考虑的最佳的学校形式。建设PDS的大学与中小学等有关部门共同协商,签订合作协议,明确彼此的职责和义务。大学负责向共同合作的中小学派遣指导教师和师范生,提供必要的教师教育资源。中小学负责向大学的师范生提供实习和撰写毕业论文的指导教师及实践机会。美国的专业发展学校就是在这样的背景下产生的。

可见,教师专业发展学校是一种融教师的职前培养与在职培训为一体的新型教师教育模式,其理论基础为反思性教学和行动研究,其核心概念是“合作”、“共生共赢”。对“反思”的系统论述可以追溯到20世纪初期。杜威在《我们怎样思维·经验与教育》一书中认为,反思是“对于任何信念或假定性的知识,按其所依据的基础和进一步的结论而进行的主动的、持续的和周密的思考”,“它使人们从单纯冲动和单纯的一成不变的运行中解脱出来”。20世纪80年代,由于教育发展的需要,人们开始进一步关注反思和反思性教学。波斯纳(G. J. Posner)指出,没有反思的经验是狭隘的经验,没有反思的经验至多只能形成肤浅的认知。如果教师仅满足于获得经验而不对经验进行深入的思考,那么他的发展将大受限制。科顿和斯巴克-兰格(A. B. Colton & G. M. Sparks-Langer)提出了一个教师反思的框架,后者还提出了反思的三种内容,即认知元素(the cognitive element)、批判元素(the critical element)及教师陈述(teacher's narratives)。布鲁巴赫(J. W. Brubacher)提出了五种反思的方法,即课后备课、写反思日记、观摩与分析、职业发展及开展行动研究。“行动研究”(action research)这一概念最早由美国心理学家勒温(K. Lewin)于1944年提出。行动研究是为了弄清现场面临差别的实质,从而引出用以改善事态的行动。行动研究是由现场人员和研究者协作进行的调查和研究,它直接的目的在于改善实践。20世纪50年代,行动研究开始进入美国教育科研领域,70年代在欧美各国便已成为主要的教育研究方法之一。行动研究的特点表现在如下三个方面:第一,它把“行动”与“研究”结合了起来,要求教师在教学实践中进行研究,解决问题;第二,它最直接的目的就是改善实践,其研究者即研究结果的应用者;第三,它的研究场所不是研究室(所),而是实际的教育工作所在场所。正因为行动研究是在教育工作的情境中进行的,是以解决教学实践中的问题为目的的研究,所以行动研究首先强调要从经验中学习,即要根据理论对自己教育教学实

践中存在的问题进行分析和研究。在行动研究中,实践者就是研究者。这有利于理论更好地和实践结合,从而对实践加以指导,提高中小学教师的专业素质。因此,行动研究是“为行动而研究”(research for action),是“在行动中研究”(research in action),是“由行动者(进行的)研究”(research by actor)。

合作是教师专业发展学校的核心概念。举办教师专业发展学校的目的是提高教师职前培养的水平,是促进在职中小学教师的专业发展,进而推动中小学及大学的发展。这一目的得以实现的必要前提就是大学与中小学建立合作关系,就是融教师的职前培养和在职培训为一体。因此,“合作”便关系到教师专业发展学校的成败,“合作”是教师专业发展学校的核心概念。为什么要合作?第一,教育问题涉及多方面,并且这种多方面还是互相影响的,所以要进行改革,要提高教育质量,必须多方面共同合作;第二,理论与实践不可分割,理论来源于实践,又指导实践,所以教育科学研究与教育教学实践也必须紧密联系,才能相互促进;第三,教师的专业素质既包括专业理论知识,又包括专业实践能力与专业情致;第四,在传统的模式中,大学教育学院与地方中小学是完全隔离的,现实中的这种理论与实践相脱离的状况要求大学与中小学必须进行合作。怎样合作?一般是通过联络小组来进行合作的。联络小组的成员必须既有大学教师,也有中小学教师。由于大学和中小学的性质及其在教师专业发展学校中所起的作用不同,所以其成员的职能也不一样。对中小学教师来说,第一,他们的主要任务是指导实习生的教学,是与实习生进行合作以共同负责班级的教学与管理;第二,走进大学校园,承担一些师资培训的任务。对大学教师来说,第一,在专业发展学校中,他们要参与各种教师研讨活动,要听实习生的课,组织实习生进行讨论,并把专业发展学校中的情况及时地反馈给大学;第二,在专业发展学校举办高级研讨班,针对中小学教师教学实践中存在的问题,与中小学教师一起分析研究并提出解决的建议。

教师专业发展学校通常由一所大学的教育院系与大学所在学区的一所或多所小学建立合作关系,为师范生提供“临床”实践训练的同时为在职教师提供专业发展机会,同时还在这个过程中努力实现学校改革的“共生共赢”。在专业发展学校中,在职教师的专业发展活动植根于学校 and 教师的工作实际,与教师的日常教学工作紧密联系,他们自己参与专业发展计划的制订和实施,教师能与校外专家合作,能够主动发展;同时,师范生在中小学中充分体验教师职业,大学教师和中小学教师共同承担师范生的实习工作。从教师教育机构的组织结构和管理体制(即教师教育制度)的角度看,教师专业发展学校是对过去自上而下、由外而内的教师教育制度的超越,突破了原来的大学本位教师教育模式,中小学成为大学的合作伙伴,大学成为教师持续发展的支持者并提供丰富资源,教师教育趋于更加合理、有效,学校成为教师专业成长的理想场所,其宗旨可概括为以下几点。



## （一）建立融职前培养和职后培训一体化的教师专业发展机构

对于任何一个教师来说,其专业成长应是一个连续的过程,要贯穿于师资培养和提高的全过程。职前培养和职后培训之间应该有一个从职前准备到教学实践的过渡环节,PDS不是职前师范教育的组成部分,也不是传统意义的教师在职进修,它的引入标志着一种全新的师资培养和成长模式的确立,使新教师教育处于职前师范教育与教师在职培训同等重要的地位,其整体框架与运行载体如下。

### 1. 教师专业发展学校的整体架构

教师专业发展学校是在原有学校资源的基础上搭建起来的一种教育实体,因此,它的整体架构也只能是对学校原有架构的功能进行延伸与扩展,而不是另起炉灶,重新建立一套新的框架。教师专业发展学校可以结合学校的实际情况,采取教师专业发展工作小组、教研组、备课组、学习小组等组织形式。

#### 1) 教师专业发展工作小组

教师专业发展工作小组一般由校长和一名教育科研人员任召集人,成员有教育科研人员、学校主要领导、教研组长、教师代表等。教师专业发展工作小组一般每月召开一次教师发展工作会议,商讨如何制定教师专业发展规划、完善教师专业发展制度、编制教师专业发展活动计划等。此外,可由教师专业发展工作小组组织召开1~2次全校性教师会议,以提高教师对专业发展的认识,增强学校教师的凝聚力。

#### 2) 教研组

教研组一般由全校相同或相近学科的教师组成,旨在通过教学研究提高教师理论水平、业务水平、专业技能。在教师专业发展学校中,每个教研组都配备一位教育科研人员,负责指导教研组开展教学研究活动,如学习学科教学的理论、交流教学研究的方法、探讨课堂教学的技巧等。教育科研人员参与教研组的活动,能够提升教研组的整体学习能力、研究能力,为教师的专业发展提供有力的支撑。

#### 3) 备课组

备课组一般由同年级、同学科的教师所组成的,它对于教师确立教学思想、研究教材、设计教法具有更加现实而直接的作用。备课组以年级为单位,更加贴近教学,能够在对同年级所出现的相似的教学问题进行互相交流、探讨。集体备课是备课组的一种重要活动形式,集体备课活动不仅能够发挥每一位教师的专长,而且是教师队伍建设、全体教师业务素质培养、全面提高教学质量的重要途径和关键的因素。此外,在备课组中还可采用结对拜师、互相听课评课、展示课、汇报课、评优课等活动,不断促进每一位教师的专业发展。

#### 4) 学习小组

学习小组由教师围绕某专题自愿组合而成,通常3~5人为一个小组,组员既

可以是同一年级、同一学科的教师,也可以是不同年级、不同学科的教师。学习小组成员在兴趣、性格、特长等各方面存在着相同或互补之处,有利于教师共同学习、研究,收到取长补短、更进一竿的效果。学习小组为教师创造了一种全新的学习环境,将以往的业务学习提升为互动的智能学习,让教师感受到专业成长的快乐。

## 2. 教师专业发展学校的运作载体

### 1) 教师专业发展坊

教师专业发展坊集学习、会议、讨论、观摩等多种形式于一体,是全方位促进教师专业发展的场所。教师专业发展坊的建立,旨在为教师的交流、学习提供良好的条件,为教师的专业发展创造适宜的环境。虽然教师的主要时间与精力要花在课堂教学上,但教师之间的经验交流、教师课后的反思与总结、评价信息的反馈是为教师专业发展提供指引和帮助,教师专业发展坊从硬件上保证了教师专业持续发展的可能性。

### 2) 教师专业发展日

教师专业发展日是指规定在某一具体日期集中教师进行教学研究训练。实行教师专业发展日,就是使教师能够对专业研究有一定的体验和感悟,通过这一活动影响他们的教育理念与实践,并且形成隐形的榜样效应,带动周边教师参与教育科研。教师专业发展日,是为教师的专业发展提供一个平台,是教师专业发展学校的运作载体。其意义不只是关注教师专业发展日的一天,更多的是关注发展日前“准备和实施”的过程,关注发展日后教师的反思和升华,尤其注重的是教师日复一日持续不断的革新和永无止境的探索。

PDS 为师范生提供了真实的教学情景和有效的实习指导,使他们在与之融合的过程中获得提高。在 PDS,他们亲身参加了与所学课程相联系和实践,强化了对课程内容的理解并掌握了实践中的技能,这就为培养进入学校的教师提供了从培训到雇佣的直接途径,这些已获得培养的新教师能立刻从事这个地区的教学。PDS 还为职后教师营造了一种学习与研究的气氛,提供了学习与研究的条件,使他们在这种环境中掌握并理解了更多的新知识和新理论,完善了教学方法。因此,美国政府部门把 PDS 作为一种同时并持续促进职前和职后教师专业发展的机构。

## (二) 大学与中小学合作,共同提高教师专业发展水平

PDS 赋予了中小学持续从事教师教育的责任,强化了中小学持续促进教师专业发展的功能。PDS 政策的颁布表明:学校既是教职工工作的地方,也是他们生活发展的地方;学校不仅仅是培养学生、促进学生发展的领域,也是培养教师、促进教师发展的领域,学校要成为人力资源开发的有效协调者、拓展者。教师是学校的伙伴,是学校事务的决策者,是教学改革的领导者,是自身的发展者。所以,学校在为教师安排任务的同时,还应为他们提供发展的机会。并强调 PDS 是在中小学内

的功能性建设,中小学应成为教师工作学习和教学实践及研究的好地方。同时,PDS还为大学在教育学院或教育系之外开辟了从事教师教育的广阔空间,强化了大学持续不断地促进职后教师专业发展的功能。PDS政策中明确规定,PDS是大学与中小学协作建设的,大学和中小学共同担负教师专业发展的责任,它们通过形成合作伙伴关系来提高教师专业发展水平。这主要表现在以下几个方面。

### 1. 专业发展学校促进了实习教师的发展

在专业发展学校中,实习教师的实习时间由原来的几个星期延长为一年,他们的实习也不再仅仅局限于在听课、观摩的基础上象征性地讲几节课,而是全方位地参与学校的全部教育教学活动。“这样的教学实习不是程式型、经验型的,而是探索型、研究型的。这种探索型、研究型教学实习的特点在于:教学具有反思性。教师教育就是要培养反思型教师,使他们一生都研究教学、探索教学,专业发展学校为改进教育实习、培养反思性教师提供了新的契机。”对于实习教师而言,与大学教师、中小学指导教师以及协作小组内其他实习教师的沟通合作,为他们提供了宝贵的学习机会。在这样一种新的合作模式中,“在教中学”、“在做中学”和“在合作中学习”有机地统一起来,这无疑是一种全新的实习模式。

### 2. 专业发展学校促进了在职教师的专业发展

对于中小学教师而言,他们在与大学教师的交流过程中获得了新的教育理念,在指导实习教师的过程中,其自身的教育理念、教学习惯又不断受到挑战和冲击,这促使他们不断进行自我反思、自我批判,从而使他们有可能成为真正的“反思型实践者”。在大学与中小学的合作中,中小学教师获准到大学中选修课程,从而使自己处于持续不间断的专业发展过程中。在某些合作关系中,有的中小学教师还被聘为大学的兼职教师甚至兼职教授。他们将丰富的教学实践经验带入大学的课堂,为大学课程与教学注入了新鲜血液。与此同时,许多中小学教师还有机会参与大学教师的科研课题。他们开始以研究者的眼光来审视教学,在研究中不断获得专业发展。在这里,“教师作为研究者”已经不再是一种理念上的倡导,而已成为一种现实、一种对教师角色的重新定位。

### 3. 促进了从事职前培养的大学教师走进中小学,汲取一线信息,增强教学的针对性

参与的高校教师要主动走出大学,走进中小学,面向基础教育中的问题与需要开展实证研究,一方面要尽可能了解中小学、理解中小学,努力帮助中小学实现自己的办学理念;另一方面也不断汲取鲜活营养,明确自己的课堂教学与研究的针对性,注重发挥大学生的主体作用,把能力培养、专业思维的养成摆在突出位置,要开展“支架式”教学,精讲少讲,把时间还给学生。同时还加强了师范学院与中小学的联系,为今后教师教育的教育类课程建设、专业建设、学科建设提供了重要参照。

### （三）大学与中小学合作共同进行教科研

以反思型实践为理论基础,强调教师是反思实践者,教师是研究者。在PDS,大学教师、中小学教师和师范生彼此相互走进各自的专业生活,共同分享和领悟教育理论对教育实践的指导意义、教育实践促进教育理论发展的重大意义。大学和中小学合作的前提是自愿的原则。在合作研究的过程中,中小学教师可望从理论研究者那里获得直接的指导,学习相关的研究方法和技巧;而具备系统的教育理论的大学教师,通过和中小学教师一起解决教学中实际遇到的困惑和困难,也可以使大学教师自身所具有的教育理论得到发展,使之更具有可操作性和实践意义。由此可见,PDS开辟了大学与中小学教师及师范生共同进行教科研活动的先例,提高了其业务发展水平,促进了教师专业化的发展。

## 二、教师专业发展学校对教师教育改革的启迪

总体上来说,教师专业发展学校不仅是大学和中小学获得“共生共赢”的一种成功的合作形式,而且为我们的教师教育改革提供了一些有价值的启迪。

### （一）我国师范院校和中小学应加强合作

我国的中小学和师范院校应加强相互了解、沟通,不管以师范生实习还是设立专业发展学校为中介,总之两者要紧密联系。师范院校可以通过对中小学长期深入的了解,利用自己较强的科研能力,指导并帮助中小学解决教育中的实践问题。师范生可以在掌握理论的同时,把它应用到实践中,在理论与实践双重影响下,形成自己想成为一名优秀教师的理想,增强自己对教育问题的思考能力。中小学教师可以在“新鲜血液”的刺激下,对教育做更多的反思,将丰富的实践经验与教育理论更好地结合,提高自己的同时也培养了下一代的教师队伍。

### （二）我国师范生的素质培育需要开放化,多样化

在以往的教师教育研究中,许多研究者和教师教育者认为,教师的专业发展过程就是把专家教师或优秀教师的“特质”传递给师范生或一般教师的过程。但是“专家—新手”比较研究的结果表明,专家的知识至少有三方面的特征:一是专家知识是专门化的,而且限于特定的领域;二是专家知识是有组织的;三是专家所知道的大部分是缄默的知识,而这种缄默的知识难以形式化和通过他人的直接教学来获得,而只能由教师本人通过真实的实践去体验。专业发展学校为实习教师提供了“在教学中学习”、“在实践中发展”的机会,使他们能够以真实的教师身份去亲历教学过程,体验隐含在教学中的“隐性知识”,在这个过程中获得专业发展。