

院校协作的小学教师 专业能力的培养

慕容勋 文 雪 林叶舒 ◎ 著



Wuhan University Press

武汉大学出版社

广东省教育教学成果奖（高等教育）培育项目“院校协作的小学教师专业能力的培养模式的探索”的研究成果

广东省普通高校特色创新项目（教育科研类）“核心素养视域下小学教师专业成长研究”的阶段研究成果

院校协作的小学教师专业能力的培养

慕容勋 文雪 林叶舒 著



Wuhan University Press

武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

院校协作的小学教师专业能力的培养/慕容勋, 文雪, 林叶舒著. —武汉: 武汉大学出版社, 2018. 4

ISBN 978-7-307-20123-1

I. 院… II. ①慕… ②文… ③林… III. 小学教师—师资培养
IV. G625.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第068337号

责任编辑: 黄朝昉 代君明 责任校对: 胡贵春 版式设计: 文豪设计

出版发行: 武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: cbs22@whu.edu.cn 网址: www.wdp.com.cn)

印刷: 北京教图印刷有限公司

开本: 710×1000 1/16 印张: 12 字数: 150千字

版次: 2018年4月第1版 2018年4月第1次印刷

ISBN 978-7-307-20123-1 定价: 78.00元

版权所有, 不得翻印; 凡购我社的图书, 如有质量问题, 请与当地图书销售部门联系调换。

目 录

导论 院校协作的历史发展概述·····	1
第一章 小学教师院校协作培养的背景概述·····	14
第一节 小学教师院校协作培养的时代背景 ·····	15
一、教师教育发展的趋势 ·····	15
(一) 教师教育一体化 ·····	15
(二) 教师专业发展的现实转向 ·····	19
二、深化小学教育改革的要求 ·····	21
(一) 学生发展核心素养的提出 ·····	21
(二) 小学教师专业标准的颁布 ·····	32
第二节 小学教师院校协作培养的理论依据 ·····	40
一、情境学习理论 ·····	40
(一) 情境学习的内涵 ·····	40
(二) 情境学习理论与教师专业能力发展 ·····	42
二、系统论 ·····	44
(一) 系统论的基本原理 ·····	44
(二) 系统论对院校协作的启示 ·····	45
三、行动研究理论 ·····	46
(一) 行动研究的基本理论 ·····	46
(二) 行动研究理论对院校协作教师专业发展的启示意义 ·····	48
第二章 院校协作的小学教师课程能力的培养·····	54
第一节 小学教师课程能力培养概述 ·····	54
一、教师课程能力理论概述 ·····	55

(一) 教师课程能力的内涵	55
(二) 教师课程能力构成要素	56
(三) 教师课程能力的特点	58
二、小学教师课程能力培养现状分析	60
(一) 高校缺乏相关的课程安排	61
(二) 小学难以提供系统专业的指导	62
三、小学教师课程能力院校协作培养的必要性分析	64
(一) 在情境中培养课程能力	64
(二) 注重能力的过程性发展	65
第二节 职前小学教师课程能力的院校协作培养	66
一、明确培养目标	67
(一) 形成体现时代精神的课程意识	67
(二) 初步形成参与课程的能力	69
二、完善课程设置	71
(一) 丰富课程类型	72
(二) 提高课程实践的有效性	76
三、厘清院校双方权责	80
(一) 小学课程权力的让渡	80
(二) 澄明高校“课程介入”的资格	84
第三节 职后小学教师课程能力的院校协作提升	87
一、强化课程意识	87
(一) 营造课程优化的氛围	89
(二) 提供资源整合的支持	90
二、开展校本课程能力培训	92
(一) 课程知识融入实践经验	92
(二) 共同开发微型课程	93
第三章 院校协作的小学教师教学能力的培养	96
第一节 小学教师教学能力及培养概述	96
一、教师教学能力的理论概述	96

(一) 教师教学能力的内涵	96
(二) 教师教学能力的特征	97
二、小学教师教学能力培养困境的分析	100
(一) 小学教师教学能力发展的动力不足	101
(二) 职前职后培养缺乏一体化和连贯性	102
三、小学教师教学能力院校协作培养的优势	103
(一) 提高学习者参与的机会	103
(二) 融合创新促进深度学习	104
(三) 形成学习—实践共同体	105
第二节 职前小学教师教学能力的院校协作培养	106
一、职前小学教师教学能力院校协作培养存在的问题	106
(一) 院校协作指导形式化	107
(二) 院校协作内容浅层化	108
二、职前小学教师教学能力院校协作培养的改进策略	108
(一) 师资互聘共培, 建立结构合理的教师团队	108
(二) 教学研融通, 构建四阶一体的实践教学体系	113
第三节 职后小学教师教学能力的院校协作提升	118
一、职后小学教师教学能力提升的核心要素	119
(一) 整合教师的内在需求与外部要求	119
(二) 基于实践的多元学习	121
二、职后小学教师院校协作培养的主要形式	123
(一) 成立名师引领的教师工作坊	123
(二) 推行驻校教师培养模式	126
第四章 院校协作的小学教师科研能力的培养	131
第一节 小学教师科研能力培养概述	131
一、小学教师科研能力的理论概述	131
(一) 小学教师科研能力的内涵	132

(二) 小学教师科研能力的特征	134
二、小学教师科研能力存在的问题	135
(一) 教育研究意识较薄弱	135
(二) 教育研究能力较欠缺	138
(三) 研究的支持性条件不足	141
三、院校协作培养小学教师科研素养的必然性	142
(一) 协作过程实现双方优势的互补	142
(二) 以一体化的思路引领教师科研成长	143
(三) 教师科研共同体促进教师专业发展	144
第二节 职前小学教师科研能力的院校协作培养	145
一、职前小学教师科研能力的现状	145
(一) 职前小学教师进行教育研究的特点	145
(二) 职前小学教师科研能力院校协作培养存在的问题	148
二、职前小学教师科研能力院校协作培养的策略	149
(一) 开展研究性教学	149
(二) 进行研究型实习	154
第三节 职后小学教师科研能力的院校协作提升	156
一、不同发展阶段小学教师科研的特点	156
(一) 新手教师进行教育研究的特点	156
(二) 经验教师进行教育研究的特点	157
(三) 专家教师进行教育研究的特点	162
二、职后小学教师科研能力院校协作培养的改进策略	164
(一) 建立共同目标愿景	164
(二) 发挥校长领导力	164
(三) 形成长效协作体系	165
参考文献	179

导论 院校协作的历史发展概述

教师的专业发展对学生、教师个体、学校和社会都有重要意义。随着基础教育改革的深化以及人们对不同教育阶段的特点的逐步明晰,小学教师的专业地位逐渐得到肯定,其专业性的发展也愈受重视。纵观这十多年来我国小学教师的专业化之路,既有积极的效果,也存在较突出的问题。如教师教育体系由旧三级师范(中师、师专、师院)向新三级师范(专科、本科、研究生)转变,取消了中师层次;由职前培养和职后培训分离向职前职后一体化转变,在一定程度上提高了小学教师的培养层次和质量。但是由于缺乏培养培训一体化的顶层设计,未能整合各类教师教育的资源,小学教师学历教育和在职培训“两张皮”的现象依然存在。职前教育主要注重书本理论学习,忽视教育实践,导致学生毕业后难以胜任小学的实际教学工作。英国通过长时期的大量调查和研究证明,以高校为主进行中小学教师培训的途径是行不通的。“大多数见习教师一方面努力地埋头苦学高校的培训理论,一方面又感到在中小学的工作中,要以这些理论为基础策划自己的教学不但十分困难,而且没有必要。”^①可见,在课堂这个复杂的情境中,从教学知识的理解到教学技能的掌握不只是反复练习就能实现的,还包含对学生的认知,对教学事件的解读等多方面的体悟,这种综合能力必须在真实的课堂中形成。教师教育的培养方式理应从原来封闭单一的培养模式向开放多元化转变,要重视受教育者个体独有的才能和心理差异,通过加强实践指导发挥其自主性和能动性才能有效帮助学生形成教育智慧。鉴于此,在20世纪80年代后,以美英为首的发达国家逐渐把培训的责任和资源从高等

① [英]哈赛尔·海格,等.向经验教师学习指南[M].马晓梅,张昔阳,译,上海:华东师范大学出版社,2009:10.

教育转移到中小学，形成了高校和中小学共同协作的教师培养体系。

一、院校协作的概念

院校协作是当前教师专业发展最受关注的方式。本书所言及的“院校协作”中的“院”指大学里的教育学院，“校”指中小学，可以是一所，也可以是多所。“协作”是双方基于共同的愿景，在平等互惠的基础上，通过健全的组织和运作规则进行一致行动，实现资源共享和利益共赢。在此，要对“合作”和“协作”进行一下比较。从汉语的角度看，合作是“两人或多人共同完成某一任务”^①，“互相配合做某事或共同完成某项任务”^②；协作是“若干人或若干单位互相配合来完成任务”^③，很难看出两者的区别。在英语中，“collaboration”“cooperation”都被译作“协作”或“合作”。其实，“cooperation”的意义是“合作”，“collaboration”的意义是“协作”。

外国学者Hord以及Kleinsasser和Paradis都区分了“协作”（collaboration）和“合作”（cooperation）的差异。Hord认为“合作”只是一方寻求另一方帮助的过程，而“协作”则要求两个组织之间的互换，即体现“互惠”的特点。Kleinsasser和Paradis认为“合作”只是为了共同的目标，但不一定自始即“通过联合的理智努力”，而“协作”则需要。Borthwick详细分析了cooperation、collaboration、coordination三个术语之间在目标、策略、结构、人员角色、资源、权力、机构间关系等各方面的差异。简单来说，协作（collaboration）是最为困难和深刻的一种关系，它在时间跨度上一般较长，亦肩负复杂而多样的任务，而另外两个术语的含义则更强调深度互动。^④西方学者对“合作”与“协作”这两个词的刻意区分，表明其所倡导的大学与中小学的伙伴关系是建立在平等互融的关系上，强调深层次的交流。本书采

① 新华汉语词典。北京：商务印书馆国际有限公司，2004：396。

② 现代汉语词典。北京：商务印书馆，2000：509。

③ 现代汉语词典。北京：商务印书馆，2000：1392。

④ 王常泰。关于大学—中小学伙伴合作机制的研究[D]。南京：南京师范大学，2008：8。

用“院校协作”这一术语表达的是双方深度互助的关系，彼此“视域交融”，甚至成为对方的一分子般进行伙伴式的引领和帮扶，构建较稳固且长久的理智协作体系。

由于大学和中小学是两个不同的体系，要双方打破界限彼此融合首先是符合双方的利益诉求。中小学希望大学专家能帮助他们解决教学和科研等现实问题，而大学则希望借助中小学的实践优势使教育研究和师资培养更具适切性。虽然两者具有很强的互补性，但正如一些学者所分析的，“协作不仅是一个技术过程，协作双方对于协作目标和远景的共识、价值观念的交流与磨合、角色与权利关系的重构等，不仅是协作的组成部分，也是保证协作得以成功的关键特质”。可见，院校协作是多因素共同作用的结果，双方协作的过程非常复杂，并非一朝一夕就能完成。要了解大学与中小学伙伴关系的发展就必须检视它的历史演变以及实际的效果和存在的问题，以期为双方的长期协作带来若干启示。

二、院校协作的历史发展

（一）萌芽阶段

关于院校协作的起源，学界基本认同的观点是：大学和中小学这两类教育组织间进行协作的历史可以追溯到由哈佛大学校长等知名人士组成的“十人委员会”和19世纪末由杜威创建的实验学校所做的工作。早在19世纪末，美国大学就与公立学校开始协作。1892年，哈佛大学校长查尔斯·埃利奥特担任主席时发表声明，倡议大学应积极参与中小学的教育改革，主张由大学不同学科的教师和中小学教师共同组成一个委员会深入中小学，对其教育教学计划进行研究指导，以确认相关学科教学的最佳限度、最好的教学方法、每门学科教学最佳的课时分配及最佳学生评价方法。在此精神指导下，该委员会召集了大学教师47名与中小学各学科教师42名，调研了中小学所有学科教学的基本要求和跨学科教学问题，还提出了改善大学教师教育的建议。^①这是美国大学首次与中小

^① 伍红林. 美国大学与中小学协作教育研究：历史、问题、模式[J]. 比较教育研究，2008（8）：62.

学建立直接联系。

与此同时，杜威在芝加哥大学创办“芝加哥大学实验学校”，与大学的专家建立了广泛的协作关系，专家不仅共同参与课程设计，还对教师进行指导，并提供设备、实验室等供儿童参观或使用。^①正如杜威自己所述，实验学校像任何实验室一样，主要有两项目标：一是对教育理论的叙述和原则进行展示、测试、检验及评论；二是增加教育专业原有的事实和原理。的确，杜威的教育理论与他在实验学校中的8年实践研究密切相关，他后来的文章基本是在这些积累的基础上完成的。凯瑟琳曾这样描述：“这个学校是心理和教育系的一个实验室，杜威先生的理论，就是在这里根据当时新兴的心理学原理，和全系师生、学校教师以及学生家长共同创建的。它从不是一所实习学校。”^②在杜威实验学校中，大学教师、学生与实验学校的教师共同参与研究，通过对话、实践创建了一套至今仍让人向往的教育理念与方法。令人遗憾的是，这种协作方式随着杜威的辞职而中断，未能继续深化。

由此可见，提出并推动大学与中小学协作的是大学教授，他们以强烈的社会责任意识以及深刻的学科洞见为教师培养开辟了第三条道路。从学术的角度看，大学与中小学协作进行教育改革的尝试，为新老师提供了实践的机会，为在职教师提供了进修的途径以及有利于提高教育研究的适切性，在一定程度上强调了教师培养的经验性和学术性的结合，为往后的大学与中小学协作方式与内容提供了有益的借鉴。同时我们也发现，在这种关系中，大学处于绝对主导地位，从经费划拨到课程设置到教学设计基本都由大学说了算，并不是真正意义上的协作。杜威式实验学校之所以日渐式微，还有一个主要的原因是主办实验学校的大学越来越少为实验与研究提供经费，这项功能也就逐渐被削弱。实验学校因主导者的离去而失去了大学的支持，双方的协作无疾而终。说明当时社会以及教育工作者尚未认可大学和中小学协作方式，它既不是教育学学科发展的需要，也不是社会发展及中小学教育变革的需要，只是当时教育理论谋求创新的一种方式而已。

① 杨汉麟. 外国教育史[M]. 北京：人民教育出版社，2005：317-337.

② [美]凯瑟琳·杜威学校[M]. 王承绪，等，译. 北京：教育科学出版社，2007：7.

（二）形成阶段

到了20世纪80年代,美国社会各界与公众对中小学教育质量低下表现出日益强烈的关注和批评。美国高质量教育委员会发表了《国家在危险中:教育改革势在必行》的重要报告,掀起了以“重建学习体系和全面提高教育质量”为核心的教育改革浪潮。1986年,霍姆斯小组在《明日的教师》的报告中明确提出将大学与中小学建立伙伴关系作为教师教育改革的一项策略,第一次提出了“专业发展学校”(Professional Development School, PDS)的概念,报告指出:在专业发展学校中,实习教师、中小学教师和大学教研人员应建立伙伴关系,共同致力于提高教与学的质量和水平。他们应该一起思考学生学习中的问题及解决办法:共同在中小学和大学进行教学;协作研究教学实践问题;协作督导未来教师和行政领导。^①在霍姆斯小组看来,专业发展学校是融职前培养、在职发展以及促进学校教学改革为一体的促进教师专业发展的最佳形式。自此,代表大学与中小学伙伴关系策略运用的专业发展学校在美国得到迅速发展。

美国专业发展学校(PDS)建立的初衷相当于“临床学校”的性质,具体做法是“大学或大学教育学院发展实习生的选配,保障实习生遵守各学校管理制度,派遣大学导师负责实习指导和联络,向协作学校的教师提供专业发展的指导和培训,开放必要的教育资源等。而中小学校则负责向实习生提供必要的生活和学习设施,派遣实习指导教师并帮助其开展工作,为大学教师的教育科研提供支持。双方协作组织指导实习工作,安排课程和实践,定期进行评估考核,举办科研论坛,共享科研信息和成果”。^②从这个意义上讲,PDS不是实体学校,而是一种“基于学校”的教师发展的新理念,贯通职前培养和在职提升的渠道,通过教育实习、科研协作、教学研讨等方式实现对中小学现有功能的重构,为教师提供在实践中和协作中学习的机会,促进学校的改革和教师教育的发展。

专业发展学校促进了实习老师和在职教师的共同发展。在专业发展

① 许建美. 浅议美国的专业发展学校[J]. 外国教育研究, 2002(3): 56.

② 田宝军, 王德林. 美国专业发展学校(PDS)模式述评[J]. 高等师范教育研究, 2002(6): 64.

学校中,实习教师的实习实践由原来的几周延长为一年,他们的实习工作也不仅限于听课、观摩和象征性地讲几节课,而是全方位地参与学校的全部教育教学活动。^①这种沉浸式的学习方式既使实习老师全面了解小学的教学和管理,也通过经验教师和大学教师的共同指导,形成较开阔的教学视野和不断反思的研究习惯,边实践边探索,真正实现“在教中学”“在协作中学”。同时,中小学教师也获准到大学中选修课程,有些中小学教师还被聘为大学的兼职教师,将他们生动的教学经验带入大学课堂,既为大学的教师教育课程与教学注入新鲜的血液,也通过教的方式整理自己的教学思想,“以教促思”“以学促改”,有的老师甚至还参与大学教师的科研项目,形成了“教师也是研究者”的新的角色定位,拓展了专业发展的途径。

相较于美国的发展,英国也出现了类似的大学与中小学协作的主张。英格兰和威尔士政府联合强调:中小学应与高等教育机构密切协作,在师资培养中发挥更大的作用。从20世纪80年代中期开始,保守党政府力求改变由高等教师控制教师培训的古老传统,认为教师必须通晓现代教育理论和实践,在学习专业理论知识的基础上更重视教师的实践操作。原来盛行的两种主要的教师教育形式,大学教育院系的一年制研究生教育证书制度(PGCE)和教育学院的四年制教育学士学位证书制度(BED)都有了很大的改变,学生大部分时间都是在有伙伴关系的中小学校里度过,大学与中小学之间的伙伴关系初步形成。之后英国政府通过调整财政拨款逐渐向中小学倾斜的方式,吸引越来越多的中小学参与到伙伴关系中。^②由此,英国教师教育的大学与中小学伙伴关系真正形成。

在我国,有学者认为陶行知先生在晓庄学校推行的“教学做合一”的教育模式,将师范生的教育和实际的“中心小学”融合起来了。这里的“中心小学”的功能与教师专业发展学校在教师职前培育方面的理念

① 孙元涛,赵明阁.教师专业发展学校:探索、经验与启示[J].教师教育研究,2004(1):78.

② 杨慧,祝怀新.英国教师教育策略探析——基于对大学与中小学伙伴关系的认识[J].全球教育展望,2005(3):44-45.

是共通的,^①是我国教师发展学校的源头。陶行知主张“培养小学教师要在小学里做,小学里学,小学里教”^②,认为“一个师范可以有几个中心学校,一个中心学校也可以做几个师范学校的公共中心”^③,充分强调了小学在培养教师过程中的关键作用,突出师范学校和小学之间是有机联系的,是一贯的,要求师范生在真实的小学情境中学做先生,不但要自己学习,还要学习教人,他们是以教人者教己。依据这个方法,晓庄学校要求每个师范生到各个中心小学里去负一星期的完全责任。陶行知先生把师范生的培养直接融入具体的小学中。尽管晓庄学校这种“学中做”“做中学”的职前培养方式与院校协作模式所倡导的在实践中培养教师的初衷吻合,但本书所指的大学与中小学协作是教师教育一体化的表现形式,旨在打破职前职后的壁垒,建立起各阶段相对独立又相互融通的教师教育体系。因此,大学与中小学的协作必然兼顾职前与职后教育的需求,只顾及其中一方面,不能被视为真正的大学与中小学的协作。

在这一阶段,以大学与中小学协作共同推动教育改革的观念已得到人们的普遍重视,希冀通过大学与中小学结成伙伴关系来加强教师职业的专业化,提高教师的专业素养,从而提高教师的社会地位。相较于之前的实验学校,PDS理念中有一个系统的教育观,大学与中小学有着休戚相关的联系,双方只有长期、整体地协作才能真正改善教师教育的质量。各国在本国教师培训的基础上开展了广泛的讨论和形式的探讨,具体该如何运作和完善是下一阶段的主要任务。

(三) 发展阶段

1990年,霍姆斯小组发表了第二份报告《明日的学校》,进一步阐明了PDS的六项办学原则,此后PDS在数量上有了快速的增长。得克萨斯、马里兰等很多州作为整体教育改革的一部分,已经为PDS的建立和

① 李东斌,胡蓉.我国教师发展学校近十年的探索之路[J].赣南师范学院学报,2010(4):71.

② 陶行知.晓庄三岁敬告同志书[G]//胡晓风,金成林,等.陶行知教育文集.成都:四川教育出版社,2005:313.

③ 陶行知.中国师范教育建设论[G]//胡晓风,金成林,等.陶行知教育文集.成都:四川教育出版社,2005:206.

发展提供资金支持。明尼苏达州在1997年将PDS实习作为其教师资格证书的一部分。美国一些工商企业也都积极提供资金支持。美国国会通过的《1997年美国的优秀教师挑战法案》中规定要提供竞争性财政支持,推动PDS的发展以改善教师的培养、补充和专业发展,在法律上为PDS的发展提供了依据。到2000年,全美的PDS已发展到1000多所,已是美国加强教师教育的主要模式,并开始在国际上产生重要影响。^① PDS学校的优点很突出,教师的培养和培训都是基于问题与自身需求,针对性强,能产生即时实践效果,易于激发教师参与协作的热情,有利于提高教师专业发展的自觉意识。

我国为适应世界教师教育改革的潮流和中小学自身发展的内在诉求,在90年代中期,在“教师行动研究”理论的激发下,一些大学研究人员走出象牙塔,与中小学教师展开协作。2001年,我国启动新一轮的基础教育课程改革。为了满足新课改对教师专业化发展的需求,大学与中小学的协作日趋紧密。具有代表性的协作项目有“香港跃进学校计划”和“优质学校改进计划”(香港中文大学)、“优质学校”建设项目(东北师范大学)、“新基础教育”(华东师范大学)以及“教师发展学校(TDS)(首都师范大学)^②等。高校与中小学在协作过程中发现了问题,也总结了经验,形成了一系列著作与论文,进一步丰富了院校协作领域的理论研究和实践探索。

首都师范大学在2001年首先与北京市丰台区建设首批5所教师发展学校,后相继与石家庄市、唐山市、广西壮族自治区的部分中小学也建立了协作关系。“教师发展学校不是重新建立一所独立的专门学校,而是在现行中小学建制内进行的一种功能性建设”^③。这些师范院校的举措突出了学校不仅是学生发展的场所,也是教师发展的场所,在教师的日常教学中促进教师专业发展,使专业发展成为教师的一种生活方式。首都师范大学就是通过与中小学签订协作协议,明确双方的职责、义务

① 田宝军,王德林.美国专业发展学校(PDS)模式述评[J].高等师范教育研究,2002(6):64.

② 王恒.中外大学与中小学协作研究的回顾与展望[J].黑龙江高教研究,2010(10):13.

③ 宁虹.重新理解教育——建设教师发展学校的思考[J].教育研究,2001(11):50.

和管理机制，让大学教师和中小学老师一起备课、上课及进行反思，双方以平等的身份展开协作，在尊重双方话语权的前提下进行充分的意见交流。华东师范大学开展的协作项目以叶澜教授主持的“新基础教育”和陈桂生主持的“教育行动研究实验”为主要代表，其中以“新基础教育”影响最大，并成立了非行政性组织机构——新基础教育研究所，继而发展为“生命·实践”教育学研究院，与广东、浙江、山东、河南、福建、北京、上海等地的小学建立伙伴协作关系，组成“共生体学校”，通过学术研讨、评课研课、专题报告等方式推进各地“新基础教育”研究发展。

总的来说，大学和中小学协作主要包括以下几个类型：一是单向传递报告型，即中小学邀请大学教师到中小学作报告或进行短期培训。二是项目研究协作型，大学教师拿到省部级课题或横向课题，在中小学开展研究，中小学教师和学生通常是研究对象。或者是中小学教师申请到市级或省级的课题，邀请大学教师作为课题指导老师，指导并参与课题研究。三是咨询协作型，中小学聘请有经验的大学教师担任专家，定期到学校指导学校的教学和管理，并向其支付一定的咨询费用。四是实验推广型，大学教师信奉或持有某种教育理论，通过中小学的教学改革推广这种教育理论。大学教师作为推广人，先对参与实验的相关教师进行培训，定期指导，联合实验学校进行经验交流，促进实验向纵深发展。五是教育实习型，由中小学安排经验丰富的教师指导学生实习。这些协作方式与传统的教师继续教育方式有类似之处，如讲座、研讨会、观摩课等。显然，传统的方式以大学教师为核心，中小学教师一般处于边缘地位，而当前所倡导的院校协作更重视中小学教师教学经验的挖掘，通过反思交流和实践生成新体悟。中小学教师的地位和角色发生了改变，从被动接受的“工具”到参与决策的“主体”。所以一些学者在总结大学与中小学的协作的成果时表示，它提高了中小学教师的研究意识，促进了教师专业生活方式发展，建构了新型的教师培训课程。这种伙伴协作的关系使中小学教师重新理解了教师职业的性质。并且，两者的协作是长期的，相关的培训有一定连贯性。

这一阶段的院校协作在社会上得到较广泛的支持，使教师教育走向开放、动态的发展道路。无论是国外的教师专业发展学校或者是“以中小学为基地”的校本教师培训，还是国内的教师发展学校，双方在协作

领域和层次上都有较大幅度的拓展,逐渐从形式协作走向实质协作。但大学与中小学之间本身存在着社会地位、知识背景、资源权力等方面的不平等,这种差异性构成了双方开展协作的必要,同时也使一些比较棘手的问题日益凸显,为双方协作带来不少障碍。

这些问题和困难也促使大学与中小学不断探索伙伴协作关系深入发展的方法和措施,使双方的协作日趋成熟。其中政府助推扶持是一个较有效的办法。英国为了吸引和鼓励更多的学校加入教师培训,在2010年和2011年先后颁布了《教学的重要性:学校白皮书》和《培训下一代优秀教师》等规章,在白皮书中一方面加大了学校在教师培训中的责任,提出政府将根据学员的情况将资助拨给学校管理,学校也可以向学员收取一定的学费。根据与协作大学达成的协议,大学可以向学校提供一定的费用,用于招聘、遴选和培训。一旦学员完成培训获得合格教师资格后,学校就可以雇用该学员。另一方面也希望大学与中小学校建立更密切的关系,并且以伙伴关系的质量作为学额分配的依据,伙伴关系质量高的大学将获得更多的学额。^①并提出了评价伙伴关系质量的标准,把实习指导教师和教研室都纳入了评价体系,强调了中小学和大学一体的关系。

三、影响院校协作的因素

虽然大学与中小学的伙伴协作关系发展至今已有一些成功的经验,一些有效的项目或计划也在不断推进,但大学与中小学无论是从视野、问题意识,还是从组织结构上看都大有不同,大学偏重研究,是概括抽象的,而中小学重视实践,是具体形象的。事实上,理想的大学和中小学伙伴关系尚未真正建立,许多伙伴协作仍流于形式。其中的原因非常复杂。

一是大学与中小学的文化碰撞。大学与中小学分属两种不同的文化资本,它们的起点本来就不一样。首先一些中小学教师大部分是大学培养出来的学生,他们与大学老师之间就是一种师生关系。其次,大学老师与中小学教师解决问题的方式也有差异。中小教师的兴奋点在于尽快找到应

^① 王璐.提升职业吸引力、提高职前教育质量——英国教师教育改革最新趋势[J],比较教育研究,2012(8):22.