

# 发展共同体：大学与中小学伙伴关系的建构及其思考

上海师范大学 岳龙

**内容提要：**大学与中小学的伙伴关系作为教师专业发展的重要途径，自20世纪以来一直受到世界各国的高度关注，并进行了多种合作形式的实践探索。从已有的实践来看，基本上可以概括为执行模式和问题解决模式两种基本模式。两种模式各有特点，也各有其不足，并未能形成教师专业成长的长效机制。因此，我们在实践探索中，力图将大学与中小学的合作关系建设成为一种发展共同体的关系。在合作中，让大学教师和中小学教师都成为教育知识的发现者与建构者，成为教育智慧的共同分享者和创造者，让大学教师和中小学教师在知识创新和智慧创造中完成自我实现，从而将教师的专业成长和发展从外在的要求转变为一种内在的主动需求，有效提高教师教育的质量。

**关键词：**发展共同体 大学 中小学 伙伴合作

随着教师教育的日益专业化，作为教师专业发展的重要途径，参与培养中小学教师的大学与中小学之间的关系日益成为一个 important 问题，20世纪以来一直受到世界各国的高度关注，并进行了多种合作形式的实践探索，直接影响着教师教育的质量和教师的终身发展。在全球化、信息化、卓越化的时代背景下，如何建构大学与中小学之间更加合理、深度融合的伙伴关系，建立教师专业成长的长效机制，促进大学、中小学、政府之间的共赢，成为教师教育改革中一个值得关注的重要课题。

## 一、重构合作：大学与中小学关系的现实呼唤

从历史来看，对大学与中小学关系问题的思考，是伴随着教育科学化、生活化的历史发展而出现的。早在19世纪末，杜威在创办其实验学校时就已经开始考虑大学与中小学之间的合作问题。20世纪初，哈佛大学校长埃利奥特就组织召开了大学与中小学教师的联席会议，就讨论如何改进教育与教学方法问题展开了

讨论，开启了大学与中小学建立合理关系的实践探索。在当时，与会者主张大学应当更多地参与到改进中小学教育中来。这也意味着在处理大学与中小学的关系方面，大学天然占据了优先权。

20世纪下半叶，随着1983年《国家处在危险之中：教育改革势在必行》报告的发表，人们开始重新思考教师教育过程中大学与中小学之间的关系问题。许多学者提出大学与中小学应该建立互补互益的合作关系，这样才能保证大学和中小学的共同发展。1986年卡内基教育与经济论坛发表《21世纪的教师》，建议设立旨在建立大学与中小学合作关系的“临床学校”。20世纪90年代，有学者提出了“U-S联合”的教育研究和发展模式，主张大学应与中小学联合起来，互取所长，共同促进教育理论与实践的发展。随后就出现了以英国的“以中小学为基地”的教师培养模式和美国的“专业发展学校”模式。世界上许多的国家也纷纷展开了大学与公立中小学开展了合作的各种形式的探讨与实践，并取得了许多的研究成果。

按照巴奥特(Biott)的分类，已有的大学与中小学的伙伴合作模式可以区分为执行模式和发展模式两种模式<sup>[1]</sup>。执行模式也就是平常大家所谓的专家模式，主要是大学教师利用自己的专业优势，对中小学教师进行指导、教授、示范和干预；发展模式则是一种行动研究模式，大学教师和中小学教师基于教学现场的实际问题，进行咨询、讨论和共同制定发展方案。在执行模式中，大学教师以专家身份对中小学教师进行教授、示范，中小学教师则把大学教师的理论或者思想变成自身具体的教学实践的行为。在这种模式下，大学教师往往会被视为权威专家，中小学教师则成为操作工具，因而大学与中小学的伙伴合作关系实质上变成了一种依附关系。在发展模式中，大学教师不再以权威或者专家的身份出现，而是以共同行动者的身份出现，他们与中小学教师一道，对教育中的实践问题共同进行研究、讨论，共同制定实施方案并共同去执行。在这个过程中，大学教师并不是以既定的方案手把手要求教师如何做，而是变成了中小学教师实践行为中的一个平等参与者和合作者，因而大学与中小学的伙伴关系实质上是一种合作关系。这两种典型的模式在现实中都有相当的市场，但一个共同的不足之处就在于将大学与中小学的合作关系看做是两个独立主体之间的工作关系，无论是执行模式还是发展模式，更多关注的都是任务需求，而忽略了大学教师和中小学教师自身发展的

内在需求，从而弱化了教师专业成长的内源性驱动力，难以形成教师教育和教师专业成长的长效机制。

王少非、崔允漷以发起向度、关系向度、任务向度对大学-中小学伙伴关系进行了分析，指出按照三个向度来考察，可以获得 27 种大学-中小学伙伴关系的理论模式。并以华东师范大学教育研究人员与中小学的伙伴关系实践为例重点对“大学发起-指导-多任务”、“学校发起-协作-无特定任务”、“大学发起-协作-单任务”、“学校发起-协作-多任务”等四种模式进行了重点分析，最后指出“大学和中小学正在真诚的合作努力中，探究并创造着新型的大学-中小学伙伴关系。我们相信，凭借高度的专业责任感和创新勇气，以及不断增长着的专业知能，大学和中小学一定能够建立起真正的伙伴关系，从而对这个变革着的时代作出更大的贡献。”<sup>[2]</sup>从他们的分析中我们可以看出新的大学与中小学的伙伴关系力图打破过去大学的主体地位，而转向以中小学学校发展和改革为核心的努力。

从现实来看，在大量的教育教学实践探索过程中，人们开始清醒意识到现实的学校教育质量已经无法应对一个快速变动的时代所带来的挑战，因而期望通过由大学和中小学校的合作建立起良好的伙伴关系，实现理论与实践的有效沟通，通过大幅提升教师素质来改进学校教育的质量。但是在具体的举措方面，却将教师素质提高的希望更多寄托在大学教育上，由大学扮演合作过程中主要角色，并由大学利用自身的知识和理论优势将政府的改革政策和理论设定的学校改进计划输入给中小学教师。这样的伙伴关系，更多停留在指导、合作、参与的形式化层面之上，更多是对中小学外在的约束性要求和以课题、项目研究为核心而建立的以大学指导为主要内容的临时性关系，并没有真正解决大学和中小学关系问题处理的内源性动力和激励机制问题，因而并不能真正有效解决大学和中小学的关系问题，并确保大学和中小学的关系能够持续而高质量地发展。因而，无论是对现有教师职前培养体系、模式的改革，还是对在职教师所展开的业务和理论培训，并未能真正解决教师的专业发展问题，特别是可持续的终身发展问题，更无法实现现实社会对教师的卓越性要求。

从中国大陆目前的情况来看，师范大学本科作为中小学教师培养主渠道，理应根据中小学教育改革的实际在中小学教师培养中发挥更大作用，但现实状况却

是师范大学的教育跟中小学的教育严重疏离，教师教育专职队伍流失严重、实践指导教师严重缺乏，教师教育质量面临巨大挑战。同时，随着教师资格证书制度的实施，各类非师范大学也开始进入教师教育领域，与师范大学形成竞争态势，已经对师范大学的教师教育带来了强烈的冲击。虽然在大学与中小学的伙伴关系建立方面，非师范大学与师范大学相比还存在着很大的差距，但随着非师范大学的强势介入和竞争优势的不断显现，它们与中小学之间的关系也将出现崭新的局面，这对现有的大学—专职教师培训机构所构成的教师教育培训，也将产生强烈的冲击。为了应对这种冲击，许多师范大学开始尝试人才培养模式的改革，实行“4+2”、“3+3”、甚至本硕博一体化的培养体制。这种改革尝试虽然部分顺应了提升学历、强化实践性知识能力培养的国际教师教育发展大趋势，但由于与中小学的关系处理上并未能取得突破，因而教师教育往往演变成了本科教育的简单延长或者学术性研究生培养模式的翻版，结果与中小学的教育改革实际却走得更远，造成了学历越高质量越不尽如意的相悖局面。

鉴于上述历史、理论、现实的客观情况和教师教育改革的内在要求，我们认为在新的时代条件下必须重构大学和中小学的伙伴关系。为此，我们提出了“发展共同体”的概念，并以此为指导来尝试重新建构大学与中小学的合理关系，围绕着教师教育的质量提升进行了一系列的实践探索和改革，取得了很好的效果。

## 二、发展共同体：大学与中小学伙伴关系重新定位

“共同体”原本是指一个由多人组成的群体。自古希腊以来，关于“共同体”的问题在西方社会中一直为人们所思考。但在当代社会发展过程中，传统共同体不断地趋于衰落，导致原本归属于特定共同体的人，逐渐丧失原先的身份认同与归属。随着社会流动性的不断加快，人们的生活越来越处于不确定状态，个体生活失去了固有的安全感。于是，追寻能够保障人们重新安定下来并能够引导人们走向比较确定的未来的新的共同体就成为了人们的共同理想，“越来越多的人会发现他们能够找到越来越多的合作对象和竞争对手，人们将和世界各地越来越多的人互相竞争和合作，人们将会在越来越多的工作岗位上互相竞争和合作，人们的机会将越来越平等。”<sup>[3]</sup>在这样的背景下，合作伙伴关系的概念应运而生。大学和中小学之间的合作伙伴关系也开始被大家所关注。这种伙伴关系“是指各利

益相关组织或个人之间为了满足伙伴各方的利益而达成共识,然后进行互动的关系。”<sup>[4]</sup>而按照美国学者古德莱德和霍姆斯小组的构想和解释,大学—中小学之间的“伙伴合作关系”应该是本质意义上的合作关系(Collaborative Partnerships),其内涵中应该具有这样几个核心要素:大学和中小学双方有共同目标为提高学校教育质量;有共同的兴趣和利益都关注教育和教师教育;共同决策和一致行动的平等权利和义务。这种合作的目的不仅是为了在教师教育上实行资源和信息共享,而且要带来变革的同时关注其过程和结果<sup>[5]</sup>。可见,大学与中小学的关系实质上也是一种共同体关系。

西洛特尼克和古德莱德(W. A. Sirotnik & J. I. Goodlad)在其著作《行动中的学校—大学伙伴关系》(School—University partnership in action)中也指出,成功的伙伴关系需要三个最低条件:伙伴之间的差异性,双方利益的满足,以及双方为满足自身利益所表现出来的充分的无私<sup>[6]</sup>。其中,“伙伴之间的差异性”意味着合作双方的平等性,“双方利益的满足”意味着合作双方报偿的最大化,“双方为满足自身利益所表现出来的充分的无私”则意味着合作双方价值观和理想的共同性。可见,大学和中小学之间的共同体关系首先是利益共同体关系。在彼此的合作中,大学、大学教师、中小学、中小学教师都能够获得切身的利益,这是大学与中小学之间伙伴关系建立的前提。但是,我们从西洛特尼克和古德莱德的三个条件之中也可以看出,虽然“双方利益的满足”是“发展共同体”建立的基础,但是作为合作者,大学与中小学并不能只从各自的利益出发,而是要找出彼此间共同的利益所在,并使之最大化。这也就意味着大学与中小学之间彼此要充分沟通、达成共识,形成价值上的认同,这无疑是建立二者共同体关系的基本出发点。

从现实来看,在以往的合作关系中,由于大学相对于中小学有着更大的自主权和资源优势,因而以“满足利益”为核心的伙伴关系往往成为了以大学为主导的伙伴关系,中小学在其中并未能有实质性的利益获得,特别是在推动学校可持续发展和特色建设方面,因而中小学参与这种伙伴关系建构的主动性并不是很高。但是随着现代社会对个体素质的综合性和创新性要求的不断提高,以及现代知识体系的日益复杂与融合交叉,在学生培养中教师作为个体所能发挥的影响力日趋窄小,而教师共同体所能产生的力量却越来越大。因而关注教师共同体的成

长日益引起了整个社会的高度重视。这对大学和中小学都提出了新的要求。另外，从教师专业发展的角度来看，关注教师作为共同体的发展也逐渐成为一种趋势，教师个体的培养和培训正在逐步向共同体的培养与培训倾斜，这也为大学过去的教育模式提出了新的挑战。这就意味着，作为教师教育的主体也需要新的共同体来承担相应的新的职能。因此，建构新的共同体就成为教师教育的时代要求，也成为大学和中小学的共同责任所在，重构教育领域中新的共同体势在必行。

在我们看来，这种新的共同体就是“发展共同体”。它是以参与成员的专业发展和价值实现为特征，以共同发展愿景为联结、以自我实现为目的的一种学习型组织。在这个组织中，相关对象组成共同体实现资源共享，同质促进、异质互补，相互促进、共同成长、共同发展。在发展共同体中，作为共同体中的个人既保持其独立性，又具有共同体的本质；既要与共同体中所有人的结合，实现和谐发展，又要保持个人的相对独立，在共同体中实现个人的自由发展。只有在共同体中，个人才能获得全面发展其才能的手段，也才可能会实现个人真正的自由。因此，发展共同体实质上是个体自由与群体自由的有机统一。在这个共同体中，实现每个人的自由既是保持共同体存在、发展的先决条件，更是建立共同体的根本目的所在。一方面，个人自由的实现离不开共同体。在共同体中实现个人的发展，个人只有通过共同体才有可能获得与控制自身全面发展的手段与条件，才能实现个人自由；另一方面，在共同体中，通过个体的自由发展，每个人都借助于共同体的整体充分感受自己的本质力量和价值所在，并进而以共同体创造性的成果获得社会的承认，并由此进一步提高自身的素质和技能，拓宽自己的发展空间，获得更多发展资源。换言之，只有借助于“发展共同体”，个体才会克服自身的欠缺，实现完全意义上的发展，而共同体中的各类主体，也才能实现整体发展和个体发展的价值最大化。

德国著名社会学家斐迪南·滕尼斯在其《共同体与社会》一书中，把共同体界定为建立在自然基础上的、历史和思想积淀的有机联合体，把“共同体”看作是一种彼此亲密的、相互依靠的、具有排他性的共同生活。这也就意味着作为“共同体”的关键在于价值观、有机体、生活性等几个方面的共同性和认同感。因而“发展共同体”作为一个有机体，必须有共同的价值观和生活基础，进而通过内在的联系而形成一个完整的有机体。齐格蒙特·鲍曼在《共同体》中则强调“共

同体的真实性”：“如果说在这个个体的世界上存在着共同体的话，那它只能是（而且必须是）一个用相互的、共同的关系编制起来的共同体；只可能是一个由做人的平等权利，和对根据这一权利行动的平等能力的关注和责任编制起来的共同体。”<sup>[7]</sup>可见，真正的“共同体”必须建立在平等的基础之上，以责任作为成员之间彼此连接的纽带。因而发展共同体首先是一个价值共同体、责任共同体。在这个共同体中主体之间必须是平等的，而且要具有共同的责任。

但在以往的大学与中小学的关系建构中，大学更多将自己的任务定位于为中小学输送“合格”的教师，将中小学看做是自己教育产品的消费者，使得大学和中小学之间在价值观、生活性、平等性、责任感之间并没有形成真正的平等关系，也缺少共同的责任认同，因而必然缺乏内在的真正认同，从而大学与中小学之间的共同体关系并不是一种真正的、平等的有机体关系，而更多的是一种通过任务引领而形成的比较松散的强制性关系。在中国大陆，由于大学，特别是师范大学并不直接面对市场，因而缺乏为中小学服务的自觉意识；对中小学而言，由于教师的任用和管理权归属于地方教育行政部门，因而中小学也很难直接成为大学教育的消费者，中小学与大学之间的关系在合作方面更多表现为大学对中小学实践经验的理论总结与提升上，从而中小学表现出对大学的仅仅只是理论方面的高度依赖性，其借助于大学来自主发展的积极性并没有得到保护与有效激发。同时，由于大学缺乏对中小学教育实践的直接参与、思考与体验，因而这种理论总结与提升往往带有明显的概念化、体系化色彩，只在评审、检查时作为成果提供给专家审查，往往并不能真正发掘出中小学教育实践经验的亮点和特色，结果给人以空洞无力的感觉，并不会为中小学教师所真正认可，自然也难以对中小学教育实践和改革发挥积极的推动作用。这种合作关系在短时期内看，似乎双方都得益，获得了名利双收的效果：大学及参与的大学教师获得了实际利益，中小学则获得相应的荣誉和提升。但从发展的角度来看，这种有名无实的合作关系却构成了对教育的伤害，对大学的伤害、对中小学自身的伤害。

亚当·斯密曾经指出，在商业社会里，人们的自我控制是为了未来的最大幸福而牺牲眼前安乐的理性计算。个体在追求自身利益的过程中，会达成对社会利益的促进。人的“自利”倾向与社会公益的实现并不矛盾，反而可以也应该结合在一起，人的“自利”倾向获得充分释放的同时，社会的进步也会得到了真正推

动。他认为，社会应是一个“共同体”，在这个社会中人们的地位平等，行为平等，待遇也平等，所有美德都能够得到基于合宜性的报偿，而报偿也能相应促进美德的价值最大限度地发挥出来。在他看来，对于美德最恰当的报答是每项事业的成功<sup>[6]</sup>。这也就意味着个体的利益和自身发展的价值只有与社会的价值认同一致时，个体的发展才能实现自身价值的最大化，最终实现真正意义上的自我实现！而这也意味着一个发展共同体只有成为一个事业共同体时，其利益共同体才能更为坚实和巩固，才能真正促进共同体中的每一个成员与共同体一起成长、发展。这也是发展共同体的真正关键所在。

在发展共同体中，对大学而言获得的不仅是服务社会的声誉和基地，更是带动和促进学科专业发展的机遇和催化剂；对大学教师而言，获得的不仅是成果、项目、晋升资历以及社会声誉，还是自己的专业发展和自我提升；对中小学教师而言，获得的不仅是理论、方法、问题解决、能力提升、高层次成果、职称晋升、奖励和社会声誉，他们还可以参与大学教学并与大学教师一起参与课题研究、带研究生、进入大学课堂担任教授，从而获得自我价值和职业尊严的内在提升；对中小学而言，通过成为大学和中小学发展共同体的合作者，不仅是大学研究的基地学校或者研究中心，也是提高学校教育质量、获取智力资源、拓宽办学空间的重要手段，更是会将学校通过教师成为知识的发现者和创造者而打造成为培养创造性人才的真正摇篮。因此，打造发展共同体，将会成为大学与中小学合作关系的新的选择。我们在实践中通过教师成为知识发展者来建构大学与中小学之间的发展共同体关系。

### 三、知识发现：大学与中小学发展共同体建构的实践探索

从中国大陆的历史发展来看，大学与中小学合作关系的形成，最初源自于师范大学对中小学教师职前培养的教学需要。作为教师教育中非常重要的一环，教学实习是所有师范大学教师教育课程的重要组成部分，也是师范生进入中小学担任教师必不可少的基本条件，由此而产生了大学与中小学之间的合作关系。但是这种合作关系的目的在于服务于师范大学的教学活动，与其说这种关系是双方共同意愿的体现，不如说是制度强制的结果，且对师范大学和中小学双方来说，其直接的利益体现并不明显，因而在合作过程中大学和中小学自身的积极性并不

高。根据“发展共同体”建构的内在要求和马斯洛的需要层次理论，我们发现在“自我价值实现”方面，大学和中小学之间有着共同的价值观和利益所在。创造新知识，是大学的基本使命所在，也是提高中小学教师质量的有效手段。为此，上海师范大学原校长张民选教授提出了“让教师成为教育知识的发现者与建构者”的核心思想，并依此为出发点，展开了建构大学与中小学“发展共同体”关系的实践探索。

让教师成为教育知识的发现者与建构者，就是指：让教师在综合运用已有教育知识去解决实际问题的过程中，通过对已有教育知识的检验、修订与重组，去发现和建构新的教育知识；让教师在共同分享和交流彼此的教育经验的过程中，去发现新的教育知识（尤其是通过人际互动，发现教师本来已经拥有、但自己并不知道或说不清楚的教育知识）；让教师在面对教育实践中新产生、新出现的疑难问题时，以独特的、富有创意的方式去解决问题，由此发现和建构全新的、具有原创性的教育知识。要实现这一目标，就要以政府的政策支持与资源支持为保障，以中小学教育现场的实际问题为题材，以中小学教师、学科专家、教育学专家交流互动为形式，以教育质量提升和参与主体的生活质量提升为目标来建立起政府、中小学教师、学科专家、教育学专家有效的合作体制，将其打造成一个真正的“发展共同体”。

### （一）政府提供政策支持与资源保障

在大学与中小学“发展共同体”关系建构过程中，政府的作用十分关键。一方面，政府对教育质量和教师队伍质量要提出高目标的要求，这样会对大学和中小学的发展起到价值引导和压力传导作用，将会为大学与中小学之间的合作奠定必要的政策基础与价值基础。如《国家中长期教育改革和发展规划纲要》提出：“严格教师资质，提升教师素质，努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。”要求通过研修培训、学术交流等方式，培养教育教学骨干，造就一批教学名师和学科领军人才。《上海市中长期教育改革和发展规划纲要》也提出：“要注重每一个教师的发展，建设一支德才兼备、富有创新精神和实践能力的教师队伍。”这样的目标要求，一方面对作为教师培养机构的大学提出了责任，也对中小学教师的提高提出了目标。在教师素质提升方面，大学与中小学之间很容易达成共识；另一方面，政府必须在政策上打破瓶颈，

建立起大学与中小学之间平等交流、共同发展的通道，并提供相应的资源保障。在这方面，上海市政府先后出台了一系列措施，如在大学中设立特聘教授岗位，选拔优秀的中小学校长、教师到大学任教、担任研究生导师；鼓励大学教师到中小学兼职、挂职、任职；开放中学教师评教授职称等，并直接提供相应的资金支持。2015年，国务院更是明确宣布，小学教师也可以评教授，这为大学与中小学发展共同体的建构提供了坚实的政策支持与条件保障。

## （二）大学改革考核评价方式

大学改变过去唯论文、唯项目的考核评价与晋升方式，把为中小学服务、与中小学合作作为大学的一项基本职能，并在考核评价中将其单列，以强化大学对中小学服务的自觉意识和价值认同。如在上海师范大学，明确规定凡从事与教育相关的青年教师，必须到中小学有一年以上教育的实践经历，才可参加晋升、评奖评优等工作；学校还明确规定凡从事教师教育的教师职称评定及名额均单列，为此还专门成立了“课程与教学论学科建设委员会”，具体担负从事教师教育相关人员的职称评审工作，此外还指导“课程与教学论”学科教育教研室的工作，指导“课程与教学论”学科研究生和各师范专业学生的实习实践活动，审核“课程与教学论”学科人才的引进和科研项目，制订“课程与教学论”学科和各师范专业教师的职称评聘考核等标准，规划和指导“课程与教学论”博、硕士学位点建设及导师遴选等事宜。为了进一步强化与中小学之间的合作与联系，学校还建立了“教师教育创新与发展中心”，进一步整合教师教育师资队伍，加大吸引中小学优秀教师参与大学生培养力度、将对中小学服务的内容进一步细化列入大学教师的年终考核标准之中，并探索建立高端实习基础，建立与中小学合作的新形式。

## （三）建立以“发现知识”为核心的“合作新机制”

长期以来，中小学“教师创造知识的权利被限制，成为国家的雇员，从事的是一种制度化职业劳动，受着制度和职业技术的双重制约。”“随着教育研究受到制度化教育的驱动变得越来越科学化、技术化，教师的工作也变得越来越程序化、机械化。教师成了知识的消费者，被动地消费专家们生产的知识。教育研究成果越丰富、越复杂，教师的思想变得越简单，越呆滞。教师在各种‘培训’的名目下听讲座，记笔记，应付考试，他们在专家面前的心态就像他们的学生在自

己面前一样，找不到安身立命的依据。“知识不曾被我所用，我却只能被其掌控。”他们在专家面前得了‘失语症’——‘无法发声，没有主体，没有自我’。”<sup>[9]</sup>但是，随着整个教育改革的不断深化，中小学自主发展的主体意识开始迅速觉醒，原本服务于大学研究目的的合作关系开始转向服务于中小学教育改革的合作关系。

中小学自主发展的主体意识要求中小学教师必须具备自主创新的意识和思维，要从知识的接受者、传授者变成知识的发现者、研究者。于是，原本依赖于大学传授大量的学科专业知识、习得基本的教育教学技能和思维方式的教育模式，已经无法能够满足现实教育改革的需要。快速变动的社会现实和改革要求，使得中小学教师原本以“确定性”为特征的教育实践，变成了一种以“不确定性”为特征的复杂的开放性实践。要有效地应对这种实践，仅靠从大学中所接受的知识、习得的技能是无济于事的，因而中小学教师必须能够自觉地在已有的知识技能基础上去发现和建构新的教育知识，研究新的教育教学技能。而在发展共同体中，中小学教师获得了与大学教师同等的地位，不再是知识的被动消费者，而是变成了主动的知识发现者与创造者。这就需要一种新的合作机制，使得无论是大学还是中小学都能够为教师提供发现与创造知识的资源与机会。为此，我们参照日本学者佐藤学教授对教师“实践性知识”的特点分类，创建了“经验共享、行动学习、理论共创”的合作机制。

佐藤学教授曾经把“实践性知识”的特点概括为五个基本方面：①是特定的教师，在特定的课堂，以特定的教材、特定的儿童为对象形成的知识，是作为“案例知识”（case knowledge）累积和传承的。②是一种整合了多种立场与解释，不能还原为特定学术领域的综合性知识，旨在发现与解答理论上尚不确凿的未知问题。③是一种植根于、依存于特定语境或场景的经验性知识，同理论知识相比，缺乏严密性与普适性。④不仅包含意识化、显性化的知识，而且也包含无意识地运用的“默会知识”在发挥作用。⑤以每个教师的个人经验为基础，具有个人的性质。而理论型知识也就是“为什么要这样或那样去做的知识”<sup>[10]</sup>。由此，我们也将中小学教师要发现的知识分为案例知识、综合性知识、经验性知识、默会知识、个人知识五大类。这五大类的知识，由中小学教师提供案例和经验，由大学派出教师和研究生组成团队，根据中小学教师提供的案例和经验进行追踪观察、

调研和思考。在追踪观察、调研和思考过程中采用“行动学习”策略（action learning），突出以问题（项目、挑战或任务）为中心，紧紧围绕真实的情境中的现实问题进行交流和行动，并在行动和反思的不断循环中深化认识、提出设想，进行论证、补充细节、完善方案。当案例和观察积累到一定阶段和程度后，由大学、中小学组建理论研讨小组，对相关的资料进行理论总结，提出观点或理论，再落实到现实中去对观点或理论进行验证和修正，最终形成较为成熟的合作成果，予以公开分享或发表。在最后的成果中，中小学教师的案例和经验、观察者的观察资料和思考、理论总结者的观点和创新都是一个整体，因而所有的参与者都是最终成果的创造者、合作者，因而也是天然分享者，拥有对最终成果的版权和支配权。

在这种合作机制下，大学和中小学教师作为知识的发现者，既可以是“发现”前人已拥有的教育知识；也可以是“发现”前人未提出的教育知识。既可以是“发现”自身本来就拥有的教育知识（隐性知识显性化）；也可以是“发现”自己本不拥有的新知识；而作为知识的创造者，所要创造的知识则既包括实践型知识也包括理论型知识。这样一来，首先破除了大学与中小学之间在知识发现和创造之间的不平等关系。一方面，中小学教师的实践性知识成为发现和创造新知识的基础，他们对教育现实有着真切的感受与体认，每天都在进行活生生的、不断流变的教育实践，每天都在与各种复杂而困难的教育问题打交道，有充分的机会把自己有关教育教学的假设付诸实践，并通过实践去检验，因而使得发现的新知识充满鲜活的生命力；另一方面，大学与中小学的共同体验、探索与创造，也为大学更好地发挥引领和服务作用提供了最直接、最丰富的一手真实材料，有助于大学人才培养质量的提高，从而提升大学自身的社会影响力和真实竞争力。更主要的还在于在这种新的合作机制下，以政府的需求和目标为基础，利用大学的资源和智力优势，以中小学的实践和发展为出发点，实现了政府、大学和中小学共同的价值追求；以大学、中小学教师成为知识发现者和创造者为目的的共同探索，则有效地锻炼了大学教师、研究生和中小学教师善于发现问题、解决问题的能力，形成了良好的问题意识和理论创新意识，并在有效解决教育实践的疑难问题过程中培养了创造性思考和创新性发现的意识和能力，并逐步形成与“发现教育知识”相适应的职业习惯、态度与思考方式，最终在专业发展的道路上有效提升了各方

的专业尊严与荣誉，达到了多方共赢的良好结果。

#### （四）创新构建发展共同体的新模式

在不断的探索与实践中，我们逐步形成了以发展共同体为核心的大学与中小学伙伴关系的新模式，这种新模式由以下几个重要环节所组成：“需求——培训——问题——合作——项目——实践——总结——共享”。

1.需求：先看政府、大学、中小学各自的需求，以政府需求为出发点，兼顾大学和中小学的实际需求，并在三者之间找好协同点和平衡点，由政府、大学、中小学三者签订合作协议，明确共同的目标、各自的责任，建立有效的工作机制。

培训：以大学为主体，培训可分为两大部分，一是基础性培训，由大学组织专家对参与共同体的工作人员和相关教师进行培训。培训内容主要包括工作规范、主题知识、专题讲座、单元训练。其中每一部分的内容均由“基本原理”、“基本技能”、“基本方法”所组成；如“课堂教学”这一主题，就可以课堂教学规范、“课前预习”、“引入与结束”、“讲解”、“提问”、“讨论”、“差异教学”、“合作学习”、“研究性学习”、“自学指导”、“练习设计”、“作业布置与批改”、“单元复习”等专题来组织，每一个专题下都有相应的作业、练习、实践和拓展学习要求，以检查和巩固培训内容。二是提高性培训，主要包括拓展性知识、重要问题解决、自主发现和建构知识。由大学专家提供给学员课后自学的推荐阅读材料清单（包括重要的著作、论文、相关学习网站等）、给培训学员提供合作中重大问题的解决思路和参考意见、编订自主知识发现和建构手册（供学员记录自己在学习和研讨过程中自主发现和建构的知识）。

3.问题：由政府提出的问题、大学关注的问题、中小学面临的问题、培训中达成共识的问题四个部分组成。政府、大学、中小学共同协商在四类问题中确定合作过程中所要解决的主要问题，在大家达成一致的基础上将所确定的问题作为一定时间段内所要完成的主要任务。

4.合作：围绕着大家共同协商而明确的任务，由政府、大学、中小学各自派出固定的核心人员组成团队，以合作协议的方式明确工作机制、人员分工、资金来源及分配、工作任务完成时限及考核、成果确认及发布等，正式形成发展共同体。

5.项目：围绕着合作任务形成若干个项目，主要包括课程项目、指导项目、

发展项目、研究项目、特色项目、品牌项目等。其中课程项目包括培训课程项目和开发课程项目。培训课程项目由学科小组组织实施，由大学和研究院的专门研究人员、大学教育学导师、学科导师、区教育学院的教研员共同组成，进行培训课程的开发、实施与评估工作；开发课程项目主要由大学指导人员、中小学骨干教师所组成，围绕合作主要任务，确定中小学各自的校本课程进行开发。指导项目主要由大学提供，大学根据政府需求和中小学发展实际，针对性地提供专题性指导项目，帮助中小学补差、提升。发展项目也由大学提供，主要包括高门槛、高待遇、高要求、高质量的师范生定向培养项目、在职教育硕士及直升教育硕士（主要以非师范专业毕业生教育硕士者为对象）培训项目、在职教师卓越培训项目、卓越教师养成项目等。这些项目一般通过双选择（师范大学、教师所属教育行政部门）、双基地（大学、中小学）、双导师（教育学专业导师、学科方向导师）、双投入（师范大学、教师所属教育行政部门）等机制在在职教师中培养卓越教师。卓越教师养成项目则重在以在职优秀教师为对象，以培养教育现场引领者、指导者为目标，以中小学为基地培养教育博士。研究项目由中小学和大学共同确定，既可以是大学的专题研究项目，由中小学配合完成；也可以是中小学的研究项目，由大学和中小学共同研究完成，也可由大学指导，中小学为主体来完成；特色项目主要以中小学为主体，根据学校发展目标和实际，确定自己的特色，在大学指导和共同参与中完成；品牌项目是发展共同体的高端合作形式，以形成合作品牌为目标，由中小学和大学共同完成。

6. 实践：就是把各个合作项目在深入研究基础上形成行动方案，并具体落实到合作的各个环节和时间段中去。

7. 总结：在合作项目结束时，对各个项目和整体合作方案落实情况进行总结，形成总结性报告，也可以提出下一轮的合作方案。

8. 共享：大学和中小学共享合作成果，既可以联合发表合作成果，也可以共同申报各种奖项，也可以单独申获政府资源。发展共同体还将建立共同发展档案袋，完整记录和反映共同体形成轨迹与发展历程，为后续的分享留下宝贵参考资料。

随着信息化的快速发展，整个社会一体化的趋势正在不断加速。作为社会存

在，大学与中小学之间的关系也将越来越密切。建立在发展共同体基础上的合作探索仅仅只是一个开始。我们相信，在不远的未来，将会有更多、更好的模式出现，将会把大学与中小学的合作推向更高、更深、更有效！

### 参考文献

- [1] Biott, C. Imposed support for teachers learning: Implementation or development partnership? In C. Biott & J. Nias (Eds.) *Working and learning together for change* [M]. Buckingham: Open University Press. 1992: 3-18.
- [2] [6] 王少非, 崔允漷. 大学——中小学伙伴关系：一种分析框架 [J]. 全球教育展望, 2005, (3).
- [3] [美]托马斯·弗里德曼. 世界是平的 [M]. 湖南科技技术出版社, 2006. 7.
- [4] Beaumont, J. J. Administrator and researcher: Conflicting dual roles in directing a school-university partnership *Urban Education*. 1998, 32 (5) 645-66.
- [5] 赵玉丹. 大学与中小学伙伴合作国外研究的现状及述评 [J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2007 (3).
- [7] [英]齐格蒙特·鲍曼, 欧阳景根译. 共同体 [M]. 江苏人民出版社, 2003. 177.
- [8] [英]亚当·斯密. 道德情操论 [M]. 商务印书馆, 1997. 319.
- [9] 陈向明: 实践性知识~教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论. 2003. 1 (110).
- [10] [日]佐藤学. 钟启泉, 译. 课程与教师 [M]. 教育科学出版社, 2003: 302.