

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2018.02.003

基于地方高校与中小学合作伙伴 关系的基础教育师资培养模式

——以绍兴文理学院教师教育“博雅型”实践教学体系为例

陈巍¹,周建平¹,蒋婷²

(1. 绍兴文理学院 教师教育学院,浙江 绍兴 312000;2. 南京师范大学 教育科学学院,江苏 南京 210097)

摘要:受教师教育大学化和终身教育、教师专业化发展思想的影响,探索和研究我国大学与中小学合作伙伴关系的实践逐渐兴起。基于地方高校与中小学战略合作伙伴关系的建立,探索基础教育教师职前和在职一体化培养的新模式,首先要建立大学与中小学合作的宏观制度和提供组织保障;其次要构建职前培养和在职培训一体化的教育体系,包括设计一体化的培养目标与课程体系 and 实现教师教育过程的一体化;最后要完善教师教育的质量监控系统,包括建立教师教育的师资保障体系和教师教育的过程评估体系。

关键词:地方高校;合作伙伴关系;师资培养;博雅教学;绍兴文理学院

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2018)02-0014-08

20世纪90年代,我国师范教育开始转型。具体表现为:由三级师资培养体制,即中等师范教育、专科师范教育和本科师范教育,逐步过渡到两级师资培养体制,即专科师范教育和本科师范教育;师资培养体系趋向开放,综合院校开始培养教师;师范院校在高等教育大众化的浪潮中逐渐走向综合化,师范院校合并或升格后也开始培养其他专业人才。在这样的背景下,幼儿园、小学和中学教师的培养全部在大学中进行。正如有学者所说,我国教师教育制度正在进行重建,“单一、独立的教师教育机构逐步取消,或师范学院升格并轨成为综合性大学,或师范学校合并进入综合大学成立教育学院,或成立重点研究型大学的教育研究生院等多种形式,使教师教育制度转变成一元化的综合大学教育学院、教师学院和教育系的制度”^[1]。随着教师教育大学化,我国已形成的基础教育师资培养模式主要有三种:一种是以大学为主体的教师教育模式,大学完全承担了教师教育的主要任务;另一种是以中小学为基地的校本培训模式,这是对前一种模式的革新;还有一种是大学与中小学建立协作合伙关系的培训模式,把大学与中小学两方面的资源有效结合起来。国外关于大学与中小学建立合作伙伴关系的研究和实践开始较早,20世纪90年代美国大学和中小学建立的伙伴关系就已进入制度化阶段,美国大学的教育学院与中小学合作成立了教师专业发展学校(Pro-

收稿日期:2017-08-09

作者简介:陈巍,心理学博士,绍兴文理学院教师教育学院副教授。

周建平,教育学博士,绍兴文理学院教师教育学院教授。

蒋婷,南京师范大学教育科学学院硕士研究生。

基金项目:绍兴市高等教育教学改革重点课题“基于地方高校与中小学战略协作关系的基础教育师资培养模式新探”(绍市教高[2013]115号),项目负责人:陈巍。

Professional Development School, 简称 PDS)。教师专业发展学校的使命就是做好未来教师的专业准备、促进在职教师的发展、探究改进实践的直接方法、提高师范生的学业成就等^[2]。随着终身教育和教师专业化发展思想影响的加深,我国开始借鉴美国教师教育经验,在大学与中小学之间建立合作伙伴关系。最早的实践探索始于首都师范大学教育科学学院与地方教育委员会合作建立的教师发展学校。现有关于大学和中小学建立合作伙伴关系的研究大多关注在职教师的培训和成长,而本文探索的是基于地方高校与中小学合作伙伴关系的基础教育职前教师和在职教师一体化培养模式。人才培养是地方高校的最根本任务,尤其要关注地方高校与中小学合作培养的师范专业人质量。

一、建立大学与中小学合作的宏观制度和提供组织保障

2001年,国务院颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》(国发〔2001〕2号)明确提出,要不断完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养与培训相衔接的开放的教师教育体系。进入21世纪,我国一直在探索教师教育一体化的实施路径,力图改变教师职前培养与在职培训相分离的局面,为教师提供终身教育机制。有学者在对我国教师教育一体化改革进行回顾和反思时提出,教师教育一体化改革是否取得实践进展主要表现为是否实现了教师教育机构的一体化,即承担职前培养的师范大学或学院与承担在职培训的教育学院是否进行合并成立了一体化的教育机构^[3]。但是,机构的简单合并不能解决教师教育一体化的很多问题,虽然一些高校的教育(科学)学院或教师教育学院既承担师范生培养任务又承担教师培训任务,但由于教师教育者对在职培训不够重视、培训能力不足等,导致基础教育师资的培养和培训仍存在割裂的问题。因此,在大学内部,教育(科学)学院或教师教育学院要争取校领导的支持,调整现有的师资培养方案,调动教师教育者参与在职教师培训的积极性。中小学和大学的教育管理体制存在差异,中小学由地方教育行政部门直接领导,其在师资聘用、薪酬管理、教师培训等方面的自主权很有限。同时,大学与中小学建立合作伙伴关系多少会干扰中小学教师的常规教学计划,如果缺少行政推动和激励措施,恐怕中小学及其教师参与合作的积极性不会太高。因此,合作还需要地方教育行政部门的参与和支持,并成立专门的机构提供组织保障。该机构要由当地教育行政部门的领导、中小学校长、大学主管教学工作的校长、教育院系领导和中小学教师共同组成。

有学者认为,大学与中小学合作伙伴关系应具有协作目标明确、双方地位平等、协作互惠、协作互信和践行性等特征^[4]。对于大学教师而言,与中小学的合作既有利于丰富师范生的培养内容和方式,又有利于从实践中发现教育中存在的问题,将理论和实践结合起来进行应用性研究,这也与地方高校服务当地需要的办学定位相一致。对于中小学及教师而言,与大学的合作有助于教师对教学实践进行深入反思和研究,促进教师专业发展和学校教学质量的提升。所以,大学与中小学的合作可以共同促进大学和中小学教师各自的教育教学工作。大学和中小学教师的工作内容大致可以分为师范生培养、大学教师科研、中小学教师教学及研究。当前,我国大学与中小学的合作主要关注在职中小学教师的专业发展。通常是大学教师进入中小学校指导教师进行教学改革和研究、开展培训和经验交流活动。这时,大学教师是以专家、咨询者的身份进入教育实践场域,中小学俨然成为单一的受益方。当然,大学教师也从合作中获得鲜活的教学案例素材,师范生也有更多到中小学见习的机会,但这只是合作的副产品,双方合作的真正意义还没得到足够的重视。因此,大学和中小学合作的组织机构需要针对不同的合作领域,即师范生培养、大学教师科研和中小学教师教学及研究,分别建立经费、人员、课程等各项管理制度,以协同合作为依托,拓宽教师的培养渠道。

正是基于如上认识,绍兴文理学院与绍兴市教育局签署了一项战略合作协议。一方面,建立U-G-S(高校、政府与小学)协同培养机制;另一方面,不断拓宽基础教育师资培养渠道。具体措施有:(1)深度参与“文理学院附属小学”的建设工作,在已有副校长挂职的情况下,实行联席会议制度,定期召开工作协调会或业务研讨会,每年派遣2~3名年轻教师在该校听课、任课,并承担相应的教育研究任务;(2)拓展合作领域,以25所小学为教育实践基地,新建教师发展合作学校,通过双导师制和“名师工作坊”机制,聘请小学知名教师实质性地参与小学教育专业师范生的培养工作,学院派专业人员积极参与合作学校的教师专业发展建设,同时适应“互联网+”时代的发展趋势,结合教师教育发展形势,与合作小学进行网络对接,实现基础教育教学资源的同步共享;(3)与绍兴市教育科学研究院合作,由其每年向教育实践基地的导师和管理人员提供约50项的教改项目,并给予每项3000元的经费支持,以探索教育实践基地的教育、教学、管理规律;(4)宣传和推动学校(境)外校际交流项目以及国内联合培养项目,增强小学教育专业师范生赴外交流的意识,培养师范生国际、校际交流能力,提高师范生赴海外研修的比例,开拓师范生的视野。

二、构建职前培养和在职培训一体化的教育体系

大学与中小学合作建立专门机构只是提供了组织保障,而要真正构建职前培养和在职培训一体化的教育体系还必须在遵循人才培养规律的前提下,设计一体化的培养目标和课程体系并实现教师教育过程的一体化。

(一)两者衔接:一体化的培养目标和课程

研究者们普遍认为,教师专业发展是长期乃至终身的过程,教师发展的不同阶段有不同的发展需求。事实证明,优秀教师各种特殊能力的形成有一定的规律性,师范生的教学能力主要是在履职中逐渐形成的^[5]。因此,明确教师专业发展的阶段特点和需求是确立教师教育一体化培养目标和设置课程的主要依据。

关于教师专业发展的阶段划分,虽然研究者们观点各异,但可粗略划分为职前和在职两个阶段,教师在职阶段更长,可以进一步划分为适应期、发展期和成熟期^[6]。职前培养阶段是师范生在大学进行正规的学历教育阶段,大学教育强调通识教育与专业教育的结合。教师职业所需要的专业知识有两个学科基础,即教师任教科目的学科知识和教育学的学科知识,亦即所说的“学术性与师范性”^[6]。教师专业教育要注重学术性与师范性的结合。因此,通识教育要求师范生具备一般文化知识,学术性专业教育要求师范生具备扎实的任教学科专业知识,师范性专业教育则要求师范生掌握基本的教育理论、具备基本的教育教学能力。相比在职阶段而言,职前教育阶段的师范生主要是进行系统的理论学习,所以,职前培养阶段应该关注师范生的一般文化知识、学科专业知识和教育理论知识的学习,并通过加强教育理论与教育实践的结合,培养师范生初步的教育教学能力。然而,有研究者发现,同综合性大学的毕业生相比,师范毕业生的学科专业性不如前者,而教育专业性也不占明显优势^[7]。另一项调查研究发现,我国一些本科院校的教师教育专业人才培养方案在课程设置方面存在学科专业课程学分偏高、教师教育课程学分偏低、教育研究方法类课程偏少等问题^[8]。笔者认为,师范毕业生的学科专业性不宜与非师范生相比,因为两者学科专业水平要求不一样,师范生的学科专业水平适当超出所教学段的水平即可。另外,也不能简单比较学科专业课程和教育专业课程的学分多少。师范生的学科专业课程和教育专业课程的比例分配,一方面要根据师范生所教学段的学科专业要求和教学水平要求来确定(2011年,教育部出台的《教师教育课程标准(试行)》对幼儿园、小学和中学职前教师教育的课程目标和课程设置作出了较为系统的规定),另一

方面要依据毕业生入职后的表现反馈来予以调整。

目前,绍兴文理学院构建的教师教育“博雅型”实践教学体系(如图 1 所示),在职前课程建设上主要围绕几个方面展开。

1. 改革课程设置

学校加强对职业能力体系的建构。第一,加强教育类课程和心理类课程的建设 and 改革,对教育学和心理学等基础课程进行模块式重组;第二,构建教育理论课程群、艺术修养课程群、教学技能课程群、学科知识课程群及实践类课程群之间相互联系螺旋提升的课程体系;第三,提高师范生的教育认知水平,树立师范生的职业意识,提升师范生的职业能力。

2. 提升教学策略

为了推动课程实施,学校积极促进课堂教学策略的改革。第一,鼓励各学院及教师个人基于学习者个体差异而开展各项教学设计活动,在满足师范生差异性、多样性需求的基础上,不断进行教学方法与教学策略的创新;第二,提倡教师在课堂教学中使用案例探究、研讨(seminar)、关键事件、情境模拟等教学策略,积极推动课堂教学中的师生互动,以实现教师教育课堂教学方式的转变与创新;第三,推动网络课程的建设,鼓励教师开展研究性教学,帮助师范生将疑问转化为研究课题,借以培养师范生的科研能力;第四,提倡教师将自己的研究成果融入课堂教学中,丰富课堂教学内容,以研促教。

3. 开展实践教学

学校加强教学实践技能训练。第一,结合学校应用型人才培养模式,构建“感知参与、外围参与、边缘参与、部分参与、充分参与、深入参与”的实践教学体系;第二,实施四年一贯制的技能培养模式,即在教育理论课程群和学科知识课程群中分散实践性知识的培养,在实践类课程中集中训练和提高实践技能;第三,进行实践及技能类课程的改革,利用远程课堂实时转播系统建立由实践基地教师和专业指导教师共同参与的师范生模拟教研室,开展备课、观课、磨课、评课、教学技能竞赛等活动,以赛促练和以赛促学。

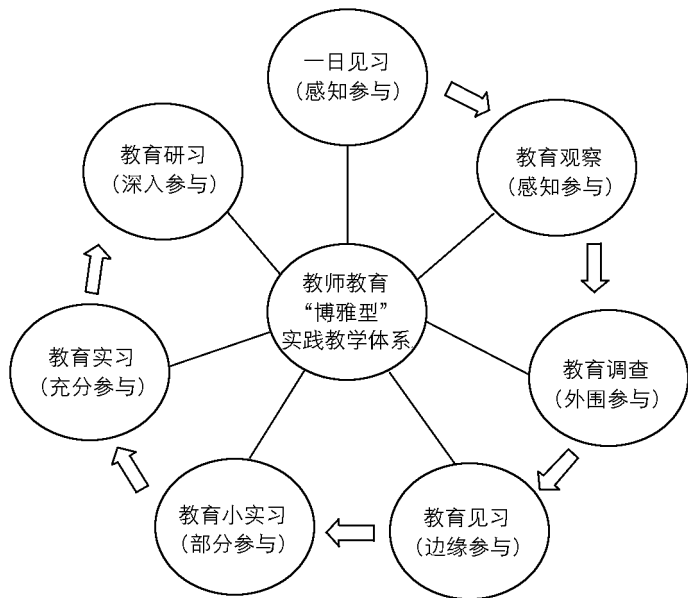


图 1 教师教育“博雅型”实践教学体系模型

4. 设立“名师工作坊”

学校通过设立“名师工作坊”,形成师范生定期训练、名师定期指导的教学机制。定期邀请小学

一线名师根据自身的教育教学经验和专长举办专题讲座,让师范生感受和领悟一线名师对实际教育情境的理解,掌握基础教育的动态。组建5~10人的名师顾问团队,定期为师范生的教学技能训练提供咨询和指导。

5. 建立“模拟教研组”

学校将小学教育专业的师范生以班级小组为单位组成教研组,基于微格系统平台开展教研活动。小组将搜集的材料、设计的方案、小组内的研讨、模拟教学和磨课的情景等通过网络上传到平台,导师和专家通过网络平台进行点评。学校要求师范生在大四处实习学校前至少有3~5个成熟的模拟上课视频资料。

6. 实施教师教育全程导师制和校内外双导师制

加强对教育见习、实习和研习的指导。从本科一年级开始,校内导师和师范生导师负责指导师范生的生涯规划、课程修习和校内技能训练,校外导师负责指导师范生的校外技能训练,帮助师范生形成对真实的教育情境和教师职业的初步认知。

对于在职培训不同阶段的目标,研究者们一般认为:适应期要培养合格教师,这是教师在职教育的基本要求和初期目标;发展期要培养优秀教师,这是教师在职教育的较高要求和中期目标;成熟期要培养专家型教师,这是教师教育的最高要求和远期目标^[9]。有研究者调查了教师对在职课程的选课情况,结果表明不同阶段的教师在教育教学实践中的学习需求是不同的。因此,在职培训课程要根据教师的不同需求开设^[10]。与职前培养课程相比,在职培训课程的主要特点是实践性,即在职培训课程应该是产生于教师教学实践的需要,通过教师实践来实施,并直接促进教育教学实践的改进。具体落实到课程的开设上,在职培训课程设计的参与者应包括大学或其他培训机构、地方教育行政人员和中小学教师。

(二)两者交融:过程中合作

教师职前和在职一体化的培养体系除了体现在课程设置上的一体化之外,还体现在大学与中小学在教师教育过程中的全程合作上。从教师教育过程来看,合作的领域主要有两个,即师范生培养和教师研究。

当前,我国大学和中小学合作较多的领域是在师范生培养中的教育实习环节。对于教育实习,我国院校历来的做法是大学教育(科学)学院或教师教育学院与中小学建立教育实习基地,实行双导师制培养模式,即师范生在实习阶段分别受一位大学教师和一位中小学教师的双重指导。但是,一直以来,师范生教育实习存在着指导教师不作为的问题。一方面,有一定教育教学经验的大学教师不愿合作指导师范生实习,工作一般落在教育教学经验不足的年轻教师身上,而年轻教师由于自身的局限性也没能给予师范生更多的指导;另一方面,中小学教师认为实习生进校实习干扰了正常的教学计划,而且指导薪酬低,对实习生并不非常欢迎。究其根源,还是大学与中小学的合作缺乏制度保障,因此需要成立如前所述的合作组织机构,落实教育实习经费和建立师资保障体系。除了大学教师指导师范生到中小学实习之外,师范生教学能力的培养还可以通过引进中小学教师进入大学课堂的方式,实现大学的理论知识和中小学的实践互补。例如:聘任中小学名师为兼职教师,从事一些实践性课程的教学;大学教师在给师范生上课时,根据需要把中小学教师上课的情景通过网络切入大学课堂中来等。

教师研究既包括大学教师的研究也包括中小学在职教师的研究。大学教师注重科研,但研究又通常被认为理论脱离实践。倡导大学与中小学建立合作伙伴关系,使大学教师的研究方式开始发生改变,大学教师逐渐走进中小学课堂,开展以中小学为基地的研究工作。大学教师通过深入教

育教学实际场景,可以对中小学校所处的社区环境、学校管理和学生文化等状况进行切实的了解。一方面,有助于大学教师开展实际问题研究,直接指导中小学教育教学实践的改进;另一方面,大学教师能将理论和实践结合起来,挖掘新的课程资源从而改进对师范生的教学,并可以和中小学教师一起研究、探讨职前教育的培养目标及课程设置。20世纪80年代,“教师成为研究者(teacher as researcher)”被提出并得到广泛认同,许多学者都认为教师从事研究能够增强其专业性,而正因为教师在教学实践中参与了思考、研究,产生了强烈的学习需求,所以培训才有实施的必要并有望取得实际效果。传统的培训方式是将教师集中起来在大学或教师培训机构进行培训。为改变传统培训中存在的培训内容简单重复、培训方式脱离实践、教师主动性不强等问题,以中小学为中心的校本培训逐渐兴起。在校本培训中,培训需求产生于中小学教师在教育教学实践中的问题和困惑,大学教师和中小学教师共同研究教材教法,大学教师给予中小学教师理论指导,这有助于中小学教师研究和改进教学实践。

三、完善教师教育质量监控系统

(一)建立教师教育师资保障体系

教师教育师资保障体系的建立可以从教师教育者准入制度和激励机制两方面着手。作为教师教育者的大学教师与普通大学教师不同,教师教育者既要自己会教,又要指导师范生会教,这对教师教育者的教学能力提出了更高要求。2011年,教育部出台的《教师教育课程标准(试行)》提到,要建设高水平的教师教育师资队伍,“担任教育类课程的教师要有在中小学教育服务的工作经历”。根据教师教育者的这一要求和特点,该标准还提出,聘任中小学和幼儿园名师为兼职教师,所占的教师人数比例不少于20%。但这些只是对教师教育者入职要求的简单、粗略规定。2012年,教育部制定了《基础教育教师专业标准》,但没有出台大学教师专业标准,更没有教师教育者的专业标准。我国师范生教育实习的主要问题是大学教师教学指导能力不足,因此,在教师教育者入职前有必要考察其对中小学教育教学实践的熟悉程度,制定担任教育类课程教师的资格标准。

当前的大学教师和中小学教师绩效考核制度和职称评定制度不利于师范生的培养。大学教师的绩效考核和职称评定将著作和论文作为重要指标,这就将教师教育者的专业发展更多地导向学术研究。而中小学教师很少有精力和动力进行理论研究,指导师范生实习也没有列入教师绩效考核和职称评定的标准中。对于地方高校而言,其发展目标应该定位于培养应用型人才,为地方经济和社会发展服务,所以地方高校对教师的绩效考核不宜过于注重教师的科研水平,而需要向人才培养质量、教师教学效果等方面倾斜。基于地方高校与中小学合作伙伴关系的基础教育师资培养,既要通过改善激励机制促进大学教师改进教学方式、加强师范生培养,也要鼓励大学教师深入中小学,通过对中小学教师的培训和彼此的合作共同促进中小学校的教育改革实践,同时促进自身教学的反思和提高。中小学教师的激励机制应注重对教师研究能力和对实习生指导能力的引导。因此,建立教师教育的师资保障体系,大学和地方教育行政部门都需要在合作中改进相关的制度。

(二)建立教师教育的过程评估体系

关于高等教育质量的评估标准大体分为两类:一类是以投入为标准,如财政拨款、补充师资、扩大生源、扩建校舍等;另一类是基于产出的评估。对产出的评估主要有两种方式:一种是以学校名气、毕业生成为社会名流的比例、教师和研究生科研成果的发表数量及引用率等为标准;另一种是以标准化测量的方式检验师范生的学习成果。我国教育部2003年启动的“高等学校本科教学工作水平评估”就相对偏重于教学设施、师资力量、师生比、课程设置和教学计划等教育资源投入的指标

体系考核。但是,目前高等教育质量评估方式和视角正逐步发生变化,开始转向关注教育教学过程,即对教育教学实践活动的各个方面进行评估。随着教师教育大学化,教师教育已成为高等教育的一部分,对教师教育质量的评估,即注重评估教师教育的过程,是大势所趋。放眼国外,美国很多州自 20 世纪 80 年代开始就采用标准化测量来检验师资培养的质量,并在不同阶段对师范生教育教学知识和能力进行测验^[1]。“德国教师教育的质量保证主要分为两个阶段,即两次国家级考试。第一次国家级考试主要考查学科知识的掌握情况,第二次国家级考试是在为期两年的见习期结束后举行的……只有通过第二次国家级考试,方可获得教师资格证书。”^[5]英国 1992 年修订的《入职教师培养课程批准准则》设置了课程认证的四个等级,并将教师资格证书的发放与课程标准的认证结合起来^[5]。这些举措都是在教师教育的过程中及时地对教师教育的课程或师范生培养质量进行评价,以诊断教师教育中存在的问题并进行改进,从而保障教师教育全过程的质量。

我国教育部 1995 年出台了《教师资格条例》,主要规定了各级各类学校教师资格认定的学历要求和程序。2012 年,教育部出台的《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》,对基础教育教师的专业素养提出了具体的要求。2013 年,我国出台《中小学教师资格考试暂行办法》,于 2014 年开始在部分地区试行教师资格考试改革,并于 2015 年在全国正式实施教师资格考试制度。我国教师资格考试改革的主要变化是:(1)统一标准,考试由各省自主命题变为全国统考;(2)考试科目增多,考试内容 by 教育学和心理学变为对综合素质、教育教学知识和能力及学科教育知识和能力的考查;(3)考查对象扩大,由对非师范类生与其他社会人员的考查变为师范生也纳入全国统考范围。由此可见,近几年我国教师教育质量保障体系开始逐步建立并得到规范。实行全国教师资格统考制度并提高考试难度,有利于教师资格证获得更大范围的认可,并将质量评估机构和教学机构分离,师范生毕业时不能直接获得教师资格证书。这些都只是初步的改革,我国还没有建立对教师教育过程监测的质量保障体系。从终身教育的视角来看,教师教育的过程主要包括师范生教学、教育实习、在职培训等环节^[12]。因此,对教师教育过程的评估要考虑各个环节,我国还需要继续构建教师资格标准体系、教师教育教学实践标准体系和教师专业发展层级标准体系等一系列贯穿教师教育全过程的质量标准体系,以保证对教师教育的过程评估有所依据。

为实现教师教育全程质量标准化,绍兴文理学院充分认识到优秀的生源是培养“博雅型”教师的前提,只有提高生源的整体质量,才可以为“博雅型”教师的培养奠定人才基础和提供质量保障。因此,绍兴文理学院以招生制度改革为前提,把真正“适教”和“乐教”的师范生遴选出来,作为“博雅型”教师的生源。具体包括如下举措:(1)在坚持“三位一体”招生制度改革方向不变的基础上,进一步探索自主招生面试考核标准和考核程序,在试行的基础上总结经验,不断完善“三位一体”的招生制度,建设适合“博雅型”教师教育特色的招生面试题库;(2)进一步探索针对中小学教育专业的转专业政策,加强对中小学教育专业“博雅型”教育理念的宣传,引导校内“乐教”“适教”、基础知识扎实、视野开阔的优秀大学生通过转专业的方式进入中小学教育专业;(3)研制中小学教师能力倾向测试量表,逐步推行中小学教师能力倾向测试标准。中小学教师能力倾向测试是遴选“博雅型”教师的重要步骤,对教师不仅有学术性知识及技能方面的要求,还有师范性方面的要求,如个性、能力倾向、人格素养等。能力倾向测试量表将不仅作为师范生入学时的遴选工具,而且也是培养过程的评价手段,以此了解和掌握中小学教师教育专业师范生在不同学习阶段各项能力的发展状况。

参考文献:

- [1] 朱旭东. 试论建立教师教育认可和质量评估制度[J]. 高等师范教育研究, 2002, 14(3): 28-33.
- [2] National Council for Accreditation of Teacher Education. Standards for professional development schools, 2001[EB/OL]. [2017-05-11]. http://www.ncate.org/standards/pds_standards.pdf.
- [3] 钟祖荣. 教师教育一体化的反思与教育学院发展的选择[J]. 教师教育研究, 2011, 23(6): 9-13.
- [4] 张景斌. 大学与中小学的伙伴协作: 动因、经验与反思[J]. 教育研究, 2008(3): 84-89.
- [5] 洪成文. 国际教师教育质量保证制度的最新发展[J]. 比较教育研究, 2003, 24(11): 32-36.
- [6] 耿文侠, 连玉生. 教师教育一体化目标及其达成策略[J]. 河北大学学报(哲学社会科学版), 2009, 34(2): 82-85.
- [7] 周钧, 唐义燕, 龚爱芋. 我国本科层次教师教育课程设置研究[J]. 教师教育研究, 2011, 23(4): 44-50.
- [8] 罗祖兵, 陈佑清. 建构教师在职教育课程体系——基于教师教育一体化的调查研究[J]. 中国教育学报, 2012(1): 80-84.
- [9] 王邦佐, 陆文龙. 中学优秀教师的成长与高师教改之探索[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 46.
- [10] 朱旭东. 教师教育标准体系的建立: 未来教师教育的方向[J]. 教育研究, 2010(6): 30-36.
- [11] 李虎林. 大学与中小学伙伴协作对职前教师教育的改进——以西北师范大学经验为例[J]. 当代教育与文化, 2009(4): 90-94.
- [12] 张晓华. 继承与超越: 教师教育一体化改革的守与变——从西南联大师范教育谈起[J]. 教师教育论坛, 2015(9): 26-32.

Mode of Training Basic Education Teachers in Strategic Cooperation between Local Colleges and Primary and Secondary Schools ——A Case Study of “Liberal arts” Teaching Practice System of Teachers’ Education in Shaoxing University

CHEN Wei¹, ZHOU Jianping¹, JIANG Ting²

(1. School of Teacher Education, Shaoxing University, Shaoxing 312000, China;
2. School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: With the influence of massive development in teacher education, lifelong education and the thought of teachers’ professional development, the practice and research on the establishment of cooperative partnership between Chinese universities and primary and secondary schools has gradually emerged. On the basis of the establishment of strategic partnership between local colleges and universities and primary and secondary schools, this paper explored the integration of pre-service and on-the-job training system. Firstly, we should establish the macro system and organizational guarantee for cooperation between universities and primary and secondary schools. Secondly, it is necessary to build an integrated educational system of Pre-service training and after-service training, including the design of integrated training objectives and curriculum and the integration of the process of teacher education; thirdly, quality control system of teacher education should be built, including the establishment of teacher protection system of teacher education and the implementation of process assessment of teacher education.

Key words: local university; partnership relation; cultivation of teachers; liberal arts teaching; Shaoxing; University

责任编辑 邱香华