

《U-S 合作视域下教师发展共同体的实践路径研究》

结题报告

孙中华 长春师范大学

一、问题提出

（一）研究背景

1. 教师持续专业发展是提高教学质量的根本保障。教师的质量决定教育的质量，帮助教师持续专业发展是对提升教育质量最有效的投资。当前，世界各国都将支持教师持续专业发展作为提高学校教学质量的政策杠杆，积极探索满足教师专业需要和激励教师专业发展的路径。

2. 教师发展共同体是教师专业发展的热点与难点。教师发展共同体是由不同层次的专家和教师组成，秉持改善教学实践的共同目的，是一种对教学和领导的本质和组织方式的新的思维方式，通过共同体，专家、领导与教师形成合力，能够以综合性的策略提升教师所需的知识素养。

3. 教师教育一体化促成 U-S 合作的深化发展。教师教育一体化发展是教师教育改革发展基本战略。一名教师的长成不只是职前阶段高师院校的任务，而是长期需要。大学与中小学校正在努力统筹规划教师专业发展目标、形成协同机制、搭建共生发展平台，促进教师教育一体化发展的体制机制创新。

（二）选题依据

1. U-S 合作本质上是高师院校与中小学教师发展共同体的形成过程。U-S 合作的目的是提升教师培养培训质量，持续更新教师的知识和提升他们的能力。面对的教育教学问题的不可预测性，只有建立一个能够发挥双方专业优势的协商的长效机制才能够保证教师发展的需要。

2. U-S 合作视域下教师发展共同体的实践现状缺乏把握。虽然各国学术界

都一致认同高师院校与中小学教师发展共同体的功能和价值，但是在实践领域，我们并不清楚教师发展共同体的形成路径、效果和困境，因而也不能提供有效的支援与帮助。

3. U-S 合作视域下教师发展共同体的建设缺乏研究支撑。在学术呼吁和政策鼓励下，中小学校和高师院校积极开展建设教师发展共同体的实践探索，但是由于缺少系统的研究支撑，这些探索很难推广和持续。当前，非常有必要对国内外相关实践进行梳理和分析，有的放矢地提高教师发展共同体的质量。

（三）研究问题

U-S 合作的关键是在一定制度和文化的条件下，大学与中小学教师的人际交往和专业交往，它表现为一种合作的结果形态，也是一种合作的过程机制。作为这种机制的载体，高师院校与中小学教师发展共同体一直被高度期望。但是，到目前为止，理论与实践分离、宏观与中观、微观讨论分离，是推进 U-S 合作和教师发展共同体建设亟待解决的问题。本研究期望解决的问题：

1. U-S 合作视域下教师发展共同体的实践现状。
2. U-S 合作视域下教师发展共同体的实践困境。
3. U-S 合作视域下教师发展共同体的建设策略。
4. U-S 合作视域下教师发展共同体的实践路径。

二、选题价值

（一）理论价值

当前教师的质量问题一直是各界关注的焦点，尤其是共同体等概念的出现，人们对教师问题的研究有了新的认识。从 U-S 视域下教师发展共同体的视角出发，可以重新审视教师的身份认同问题，促进教师角色的转换，启发教师在合作中进行自我反思，自主学习。在实际中，教师大多只是做好本职工作，对教师的角色理解也只停留在完成学校交给的教学任务，教师对自己的专业身份感到模糊。在大学与中小学合作过程中，教师发展共同体成员通过经验共享，合作交流等，可以提高对教师角色以及职业身份的认识，促进教师自我发展。教师将教师发展共同体作为一种新的分析视角，对研究教师身份认同问题有一定的启示意义。另外，

教师发展共同体在丰富教育理论和更新文化知识方面有着积极的作用。在大学和中小学合作过程中，由于大学和小学属于不同的文化，在教师发展共同体内部，两种文化相互作用，两种系统的交流融合，能产生融合实践与理论相结合的丰富经验，深化教师的知识结构，更新教师发展的教育理念。

（二）实践价值

U-S 教师发展共同体是促进不同层次教师专业素质发展的重要路径。大学教师与中小学教师各自发挥自身的理论优势和实践经验共同促进双方的专业发展。因此，从实践层面来说，研究 U-S 视域下的教师发展共同体有利于对 U-S 教师发展共同体的“合作”的现状进行深入了解。首先可以发现其在发展过程中在哪些方面面临困境，其次通过系统分析造成困境的深层原因，有利于把握教师发展共同体背后存在的本质问题。从而为综合考虑内部驱动力与外部影响力提出有效策略，并为客观的组织保障机制给出合理建议。另一方面，研究 U-S 教师发展共同体有利于在实践层面上为教师提供专业素质有效发展的支持环境，保障教师持续的专业发展和教学改革的与时俱进。最后为提高质量的教育教学服务。

三、概念界定

（一）U-S 合作

U-S 合作，即大学与中小学合作，是教师教育人才培养的一种模式，这种模式基于大学与中小学相互合作，共同开展教育教育研究，是教师专业化发展和教师专业化运动不断演变而来的产物。U-S 合作模式最早出自美国的霍尔姆斯基研究小组报告《明天的教师》，在此背景下，美国产生了专业发展学校，英国的校本教师培训也应运而生。U-S 合作模式适应了教师专业化发展的要求，满足了社会生产和教育改革的需要，很快被各国推广应用。二十世纪九十年代，我国很多学者注意到革新的模式，许多大学开始借鉴美国专业发展学校和英国校本培训的成功经验，把 U-S 合作模式应用与师范教师的培养。相比传统的、以大学为本的教师教育培养模式，U-S 合作模式强调大学与中小学的深度合作，教育理论与应用实践的有效融合。这种合作关系的建立，打破了大学与中小学互相分离的两级状态，整合了大学与中小学两种文化、两个系统功能。这种模式的建立，从宏观

体制的结构上建立起教育理论与实践相互转化和双向建构的机制，从中观质量保障的途径上加强教师培养的多部门支持力度，从微观教师教学实践的成效上促进教师素质的积极完善，连通教师专业发展的桥梁，促进教师的专业发展。

（二）教师发展

从现有的研究来看，教师发展的内涵可以从教师个体发展和教师职业群体发展的角度来理解。从教师个体发展的层面上看，教师的发展是指教师个体以自身的素质包括知识、技能、情意、价值观等方面由低到高，逐渐从非专业人员转向专业人员，教师自身的素质不断得到提升，完善的动态发展过程。从群体的角度看，教师发展是指教师职业群体不断符合教师专业标准的程度。

由于人们对于教师发展的认识越来越多样化，从历史上看，传统的教师发展，经历了一个复杂的转变，从关注教师群体的专业发展，即履行教育教学功能，转向关注教师个体的发展，即强调关照教师个体综合素质的提升，再转向注重教师专业发展的目标取向，即重视教师终身学习的引导。教师发展正在从教师的被动发展积极向教师的主动发展转变。被动的教师发展模式重视教育理论的传递，强调教育原理和学科知识的获得，然而，教师掌握的理论，知识是静态的，封闭式的，单向的，容易导致教育教学实践无法得到教育理论的有效支撑。主动的教师发展强调教师的自主性，参与性和创造性，鼓励教师积极参与教育教学研究，社会变革，教育实践，寻求自主发展。

（三）教师发展共同体

教师发展共同体是由不同层次的专家和教师组成，秉持改善教学实践的共同目的，是一种对教学和领导的本质和组织方式的新的思维方式，通过共同体，专家、领导与教师形成合力，能够以综合性的策略提升教师所需的知识、技能素养。

教师发展共同体存在一些本质性的特质和形成规律。首先，教师发展共同体以促进学生的发展为核心，改善教学实践的目的。教师发展共同体需积极发挥教育功能，因此，教师发展共同体的成员们谈论最多的话题，应该是“怎么育人”“如何育人”等对一系列相关问题进行探讨，由于教师发展共同体的成员来自不同的层次，有来自一线的教师，研究人员，专家，学校领导等，促进教育理论与教育教学实践深层次的融合将助推教学实践改善。其次，教师发展共同体是促进教师发展的一种模式；教师发展共同体鼓励各成员经验共享，合作交流，为教师的发展创造了良好的条件。最后，教师发展共同体以提高自身的专业素养为任务。

教师发展共同体的一项重要任务即提高教师的专业素养。教师应当是本领域的终身学习者和探索者，始终孜孜不倦地增加理论知识和实践技能，不断地更新内容广度，拓宽理论深度。教师发展共同体为教师探索知识提供了时空条件，助力教师提高专业素养。

四、研究目标

1. 当前，吉林省高师院校与中小学教师发展共同体实践的形式、内容与存在的问题。

2. 影响吉林省高师院校与中小学教师发展共同体实践的文化、制度与教师的个体因素。

3. U-S 合作视域下教师发展共同体的建设策略。基于系统分析，提出促进我省促进高师院校与中小学教师发展共同体的政策框架。

4. 应然情况下高师院校与中小学教师发展共同体的理论探索与实然情况下国内外的实践路径。

本研究以系统论来分析 U-S 合作视域下教师发展共同体的理论建构与实践路径探索，融合宏观的理论与文化建设、中观的制度与政策建设、以及微观的高师院校与中小学教师的主体能动性，以期为我省教师发展相关工作提供些许参考。

五、研究内容

1. U-S 合作视域下国内外教师发展共同体的理论探索与实践模式的比较研究。以理论分析和实践模式比较研究两条主线开展基础性研究工作，具体研究内容包括：（1）整理教师发展文化、政策制度、组织机构对教师发展共同体的要求与期望；（2）从主体性立场把握高师院校教师教育者和中小学教师发展共同体实践的能动性和困境；（3）收集、整理、分析国内外 U-S 合作视域下教师发展共同体实践的典型案例；（4）基于系统分析和研究，提出发展 U-S 合作项目设计视域下教师发展共同体的核心问题与基本原则。

2. U-S 合作视域下吉林省教师发展共同体实践现状研究。系统考察我省在

U-S 合作视域下教师发展共同体建设的现状：（1）教育行政部分、大学、中小学有关大学与中小学教师发展共同体建设的相关制度、政策与规定；（2）作为实践主体，U-S 合作下教师发展共同体的实践活动的内容、类型与特点、以及困境；（3）大学和中小学教师对于参与教师发展共同体的主观意愿、客观条件、以及合作诉求。

3. 吉林省深化 U-S 合作、推进高师院校与中小学教师发展共同体建设的政策框架。基于以上两个问题，建构我省 U-S 合作视域下促进教师发展共同体实践的政策框架，并采用德尔菲法对政策框架进行专家咨询。政策框架重点解决以下问题：（1）形成以 U-S 合作共同体机制促进教师持续专业发展和解决教育教学问题的文化氛围；（2）为教师发展共同体实践在平台、时间、资金、评价等方面提供支援；（3）基于高师院校和中小学教师的专业优势和文化差异，明确各方的角色与职责；（4）开发 U-S 合作视域下我省教师发展共同体实践的操作手册。

六、研究方法

本课题综合采用文献研究法、比较研究法、个案研究方法和行动研究法。1. 对于 U-S 合作视域下教师发展共同体的内涵、原则、模式以及实践路径拟采用文献研究法和比较研究法；2. 在分析 U-S 合作视域下教师发展共同体的典型实践案例时拟采用个案研究进行系统性分析；3. 对于高师院校与中小学教师参与发展共同体的主体意愿、能力、期望和困境的分析，拟采用行动研究法；4. 最后通过系统分析法提出我省发展 U-S 合作视域下教师发展共同体的政策建议。

七、研究思路

第一阶段是教师发展共同体的理论探索，开始于对 U-S 合作教师发展共同体历史的文献分析，接着通过案例分析深入探讨教师参与的动机和能力，并进行相关的访谈。此阶段以教师发展共同体的内涵、原则和模型的分析，以及理论框架的整合分析为目标，旨在建立一个教师发展共同体的理论基础。

第二阶段专注于吉林省 U-S 合作教师发展共同体的实践调查，首先分析相关的政策和制度，然后通过访谈明确实践内容、类型和特点。此外，还包括对高师院校和中小学教师参与的诉求与困境的行动研究，以更全面地理解教师共同体发展实践中的多元挑战。

第三阶段提出政策建议以促进吉林省 U-S 合作教师发展共同体的实践，包括对实践文本的内容分析和调查分析，以及通过德尔菲专家咨询法来构建实践框架。最后，整合所有分析结果，形成一套完整的政策框架，旨在推动教师发展共同体的有效实施和持续改进。如下图所示。

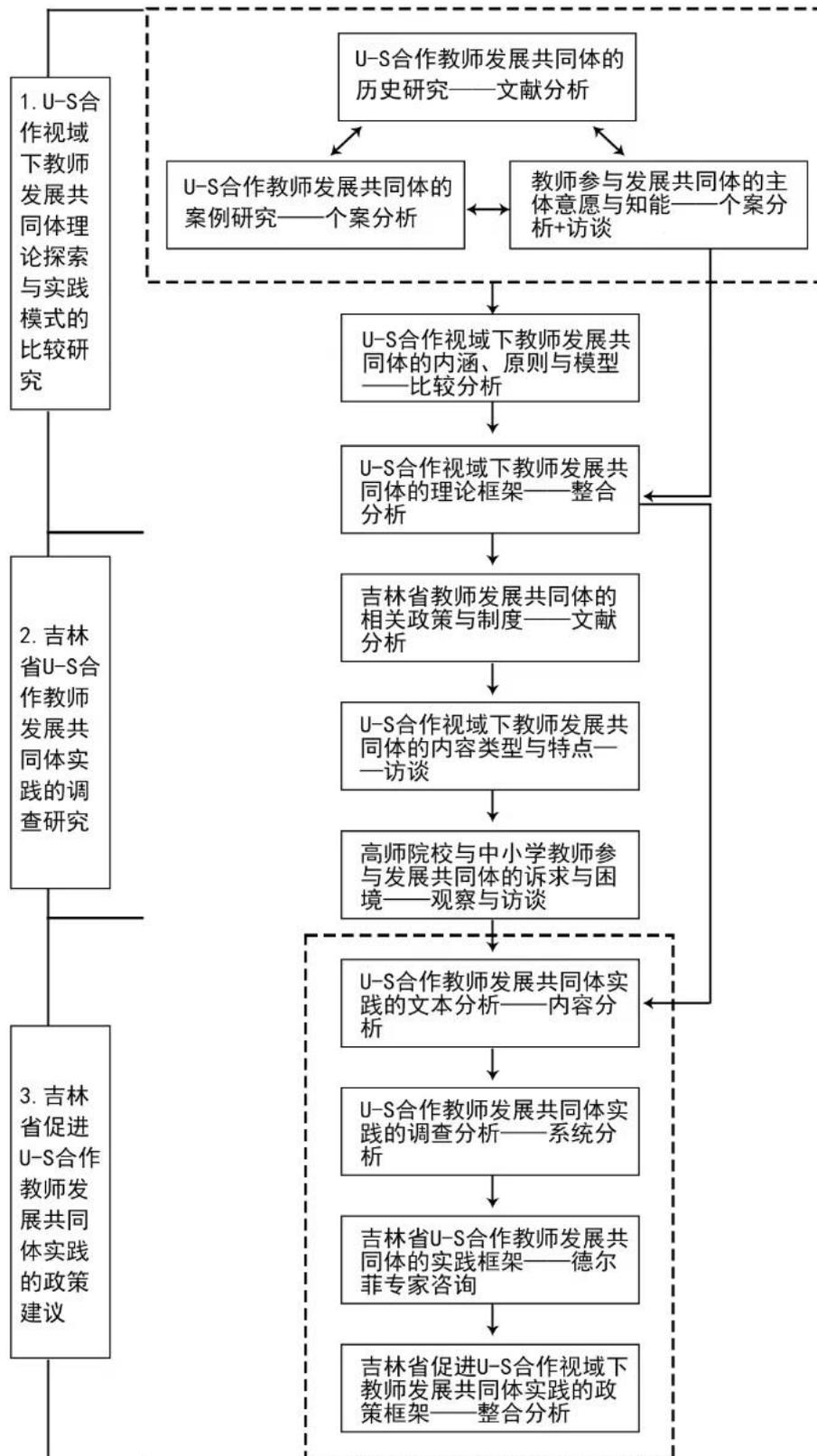


图 1-1

八、研究实施过程

1. 研究准备，文献整理与方案建构（2020.08至2020.10）

本阶段完成了关于 U-S 合作视域下教师发展共同体的文献梳理、归纳了 U-S 合作的概念，教师发展的内涵以及教师发展共同体的基本理念、形成规律等。通过构思，本课题综合采用文献研究法、比较研究法、个案研究方法和行动研究法进行整体推进。

2. 调研工具开发、施测、与数据分析（2020.11至2021.03）

此阶段将温格的实践社区理论作为研究的理论基础，并基于此开发了研究的调研方案与调研工具。对于高师院校与中小学教师参与发展共同体的主体意愿、能力、期望和困境的分析，拟采用行动研究法并进行文本分析来了解高师院校 U-S 合作教师发展共同体的内容类型及特点。通过文献梳理以及比较研究，考察美国、英国、日本、芬兰、澳大利亚等五个国家在大学与中小学合作模式下教师发展共同体的实践模式，掌握了 U-S 合作视域下教师发展共同体的实践模式。

3. 总结综合，形成政策方案，开展专家论证（2021.04至2021.06）

基于系统分析和研究，提出发展 U-S 合作项目设计视域下教师发展共同体的核心问题与基本原则，对 U-S 教师发展共同体遇到的现实困境进行原因分析，并提出促进我省促进高师院校与中小学教师发展共同体的政策框架，同时组织专家论证会，对研究成果和政策方案进行评审和优化。

4. 申请结题，完成研究报告和结题材料（2021.07至2021.09）

根据专家给予的建议进行反思，优化研究方案，设计后续的实施计划，整合所有的研究成果，撰写最终的结题报告，准备结题所需的所有材料。

九、研究成果

（一）U-S 教师发展共同体的核心问题与现实困境

1. 双方思维方式差异，导致双方关注不同

由于大学教师与中小学教师隶属于不同的组织，组织结构和特性上的差异造成成员间具备不同的思维方式及行为表现，导致大学教师与中小学教师关注不同。

伴随着大学的长期运行，大学已形成一个稳定的组织结构，承担起引领知识创新和培养专门人才的重任，形成注重科研成果和培养高层次人才的文化氛围和价值取向。基于追求创新和人才培养的文化氛围影响，大学教师侧重于学术研究，开展理论探讨，并将自己开展学术研究的注意力集中在探寻深奥的理论、复杂的概念、科学研究方法、理论模式创新等。大学教师从事理论研究的热情不自觉的高于教学管理，大学教师专业生活方式中科学研究的韵味更为凸显。因此，大学教师解决问题倾向于从理论角度展开阐释，追求“以学术为业”的生活方式，注重理论的结构性和逻辑性。大学教师在理论思维方式的影响下，追求学术理论探讨，往往忽视中小学的实践需求。中小学隶属于基础教育，承担着传递学生基本知识、培养学生基本技能的重任，秉承为大学培养“准大学生”的组织目标。自高考恢复以来，分数和升学率成为衡量基础教育质量的关键影响因素和重要评判标准。尽管目前基础教育不断改革，国家极力推行素质教育，素质教育中更加注重中小学教师的进修培训，然而受升学率的导向作用，中小学依然沉浸于应试教育的思潮中。吉林省中小学教师在以分数为导向文化氛围的影响下更加务实，关注教学研究和教育理论能否解决具体的教学实践问题、提升学生的升学率。在吉林省U-S教师发展共同体内部，双方展开合作的过程中往往造成中小学教师难以理解大学教师的理论思维，造成双方沟通困难。综上，大学教师和中小学教师隶属于不同组织，在不同的组织文化氛围影响下，双方形成了不同的思维方式和行为表现。两类不同的群体展开合作交流的过程中，双方关注点不同，合作兴趣点存在差异，不可避免面临一些困境。吉林省大学人员更加关注科研成果的多少和教师教育的质量，缺乏对实践规律性、全面性了解，而中小学教师的兴趣集中于学生的学习成绩、升学率的情况、课堂教学的问题，难以提升科学研究的热情，缺乏科学钻研的能力。吉林省大学教师和中小学教师围绕各自不同的关注点展开合作，直接影响双方的合作积极性。

2. 核心利益难以实现，导致依赖程度较低

教师教育共同体得以聚成的组织基础是异质个体的同向目标。推动教师教育事业以培养优质教师。团体内部的间隙在这个意旨之下得到了最大程度的抹除，教师教育共同体也因此共同价值才获取凝集和构建。U-S教师教育共同体更是一种“精神共同体”，共同价值不仅仅是大学和中小学得以汇聚的基础，更是教师教育事业前进发展的动力。伴随着U-S教师教育共同体在现实中的不断前行，

教师教育的终点却显得渐明渐暗，吉林省高师院校与中小学所持的共同价值也开始消解离析。共同体的价值本位在时间持续冲击之下出现淡化、偏离的趋向。当U-S 教师发展共同体内双方的核心利益无法实现时，致使双方间依赖程度较低，降低双方合作积极性，影响双方合作效率。U-S 教师发展共同体内部大学教师与中小学教师间属于协商性交易，合作的最终目的是最大化满足双方需求，切实实现双方核心利益，达到双方异质资源互补的状态。若吉林省大学教师与中小学教师两个不同群体中，其中一方所具备的资源难以实现自身核心利益，直接阻碍U-S 教师发展共同体发展。在共同体中，每一位成员均被赋予教师教育者的新身份，正是这一共同身份，将不同成员的心理和行为紧密粘合。而当教师教育目标发生错位，教师教育者对自我身份的认同便会产生动摇，其他成员所提供的反身性也消极地降低了群体归属感。双方展开合作的过程中，大学教师希望借助 U-S 教师发展共同体弥补自身培养教育硕士的弱势，同时为自己的课题研究提供实践支撑。教育硕士培养方面，中小学教师尚未充分贡献自身的实践智慧。目前除了英国等少数国家规定中小学教师具有参与教师教育的义务外，大多数国家尚未明确中小学教师具有培养师范生的义务。因此吉林省中小学教师长期以来形成培养教育硕士并非自己本职工作的习惯，参与积极性较低，不乐于贡献自身的实践智慧。中小学教师在教育硕士的培养过程中难以真正扮演教师教育者的角色，只是流于形式或碍于面子为大学提供培养教育硕士的场所，未能真正为教育硕士提供见习、实习、研习等方面的帮助。课题探讨方面，中小学教师的参与主动性仍处于比较低的状态。部分中小学教师持理论研究无用论或理论研究万能论的观点，理论研究无用论是中小学教师认为理论研究过于理想，未能有效解决教学实践问题，拒绝同大学教师展开课题研究；理论研究万能论是中小学教师认为理论研究应该解决一切教育实践问题，若出现理论与实践情境发生冲突的现状，致使中小学教师怀疑理论研究的效用，参与共同体的积极性大幅下降。可见，吉林省大学教师在教育硕士培养及课题研究方面的核心利益难以实现，未能充分利用中小学教学实践情境，造成大学 教师对中小学教师依赖感较低的状态。

3. 合作关系较为紧张，影响合作深入推进

在吉林省 U-S 教师发展共同体内部，大学教师和中小学教师难以形成良好合作关系，直接造成双方沟通不畅，成为制约共同体发展的主观性障碍。其主观性障碍着重体现在参与成员间处于地位不平等状态，严重影响合作深入推进。大

学教师基于以理论研究为主的思维方式的影响，缺乏对中小学教学实践的了解，不熟悉中小学教师惯用的实践性话语，双方合作过程中习惯发挥自身理论指导的优势地位，无形中忽视了中小学教师的话语权利，形成一种自上而下的指导模式。该指导模式影响下，中小学教师自然而然将大学教师视为专业权威，常常隐藏自己内心真实想法，很难真正将自己的观点完整表达出来，实践智慧的贡献不能有效发挥出来。若大学教师和中小学教师交流过程中产生意见分歧，最终常常以大学教师的意见为主，由大学教师进行指导，该现象表明大学教师在共同体内更具话语权。可见，吉林省大学教师和中小学教师在共同体内处于地位不平等的状态，共同体内缺少互助合作与资源共享的和谐氛围，双方难以达成真正的相互理解和真诚合作状态。基于双方不平等地位的合作关系，大学教师与中小学教师难以进行深入合作，双方一直处于松散、不稳定的合作状态，合作行为具有较大的盲目性。由于双方难以进行深入合作，彼此之间充满不信任，合作成效得不到有效保障。中小学教师难以正确认识大学教师基于教育教学实践所做的学术研究，对其科研成果及其专业观点持怀疑态度，彼此缺乏相互认知的过程，导致中小学教师参与科学研究的积极性逐渐下降，直接影响双方之间合作。因此，共同体内明确双方扮演角色，营造平等交流、互助合作文化氛围，有助于双方之间展开深度合作，共同促进 U-S 教师发展共同体的发展。

4. 科研成果分量较重，成果转化较难推进

随着“教师教育”、“教师专业发展”、“教师教育职前职后一体化”等概念的提出，倡导 U-S 合作的兴起，吉林省大学教师需要与小学教师一起合作进行小学教师教育研究。以往仅依靠大学教师个体，仅在大学校园、图书馆进行的教育研究方式对于小学教师教育研究早已力不从心。这对大学教师专业发展提出新的挑战，要求从事教师教育的大学教师改变以往自我封闭的视野，突破相对固定和狭窄的研究机制，与小学教师共同构建基于理论性知识与实践性知识分享型的开放的科研创新团队。对于大学教师的考核，科研成果的分量越来越重，职称评定更是以科研成果为主要指标。换言之，在基本条件符合的情况下，谁的科研成果多、分量重，谁就更可能得获得上一级别职称的聘任资格；没有足够的科研成果，大学教师就没有职业发展前景，甚至会失去教学岗位。对于大学教师来说，所研究的专业方向与所教课程对口是一件幸福的事，这意味着大学教师在科研中得到的成果可以迅速在教学中向学生展示，同时，在教学中碰撞出的火花可以激

发科研灵感，进而促进科学研究。对于从事中小学教师教育专业的大多数教师来讲，往往面临如何将自己在研究生阶段的研究领域与所教的中小学教育专业研究领域相结合的问题。这个问题在分科培养模式下，更是吉林省大多数大学教师不可回避的。对于从事小学教师教育的大学教师来说，进入真实的小学教育“场域”，敏锐发现问题，静心研究问题，才能真正解决问题。“到小学去”既应该是大学教师科研工作的起点，也应该是其科研成果转化的终点。

（二）制约 U-S 教师发展共同体发展的原因分析

1. 双方文化背景存在差异

大学教师和中小学教师深处两个不同的文化圈，深受两种不同文化的影响，两个群体合作过程中必然会产生不同的思维方式，引发双方产生交流障碍。大学文化长期以来形成追求学术创新和知识真理的氛围，追求概念和理论的普适性；而中小学文化强调知识的运用，关注学校的整体发展、教学手段的改进。两种不同的文化存在于 U-S 教师发展共同体中，必然会造成双方沟通不畅，产生诸多问题和摩擦。大学教师学术研究、理论味道浓厚的话语体系往往使中小学教师难以理解，而中小学教师密切关注理论的实用性、可行性和操作性，缺乏对概念化、术语化理论的关注。双方所处文化氛围差异会造成吉林省大学教师与中小学教师形成不同的思维方式及话语体系，影响参与成员间充分交流和信息分享，从而未能有效推进共同体的运行。

2. 异质资源依赖结构失衡

U-S 教师发展共同体内大学教师和中小学教师核心利益的实现，取决于大学教师与中小学教师持有的异质资源是否足以引起对方信任并依赖对方。从理想层面来看，大学教师拥有完善的理论体系及系统的研究方法，能为中小学教师提供解决实践问题的方法并帮助其改进教育教学行为，提升中小学教师的理论水平和科研能力，帮助中小学教师实现自身专业成长。中小学教师相比大学教师而言，中小学教师具有丰富的教学经验以及鲜活的教学案例，能为大学教师的理论研究提供详实的实践支撑，并帮助验证大学教师的科研成果，同时能切实提高教育硕士的教学实践能力。因此，构建吉林省 U-S 教师发展共同体能有效弥补大学教师在实践方面的弱势，帮助中小学教师提升理论素养，满足双方专业成长的需求。从现实层面来看，大学教师长期以来注重理论研究，不乐于深入中小学实践，以致大学教师为中小学教师提供的解决问题的方法与手段，往往因脱离中小学教学

实践，不适用于中小学实际情况，难以提升学生学习成绩或改善教学管理现状。中小学教师的评价指标大部分都是围绕学生成绩进行设定，若大学教师的意见难以提高学生成绩，造成中小学教师对大学教师异质资源依赖程度较低的状态。但目前吉林省大学教师需要中小学教师为教育硕士的培养提供实践指导，尽管目前中小学教师为教育硕士的培养更多的是提供实践技能方面的训练，难以提供系统的教学方法，大学教师仍然需要中小学教师共同培养学生，以弥补自身实践方面不足的缺陷，因此大学教师对中小学教师产生了更高的依赖感，处于异质资源的低端。共同体内双方合作过程中异质资源结构出现失衡状况，导致双方间异质资源依赖程度较低，影响双方合作积极性，难以实现大学教师和中小学教师的核心利益。

3. 主体间合法性认同较低

U-S 教师发展共同体内合作行为涉及两个合作主体，成员之间合作关系的改善一定程度上依赖彼此之间建立一种合法性认同。“合法性认同”既指合作主体从法律层面、文化层面、社会层面、观念层面提出认可某行为，也指合作主体对合作行为的“协商性认可”。大学教师与中小学教师关于 U-S 教师发展共同体的目标、内容、行为达成一致，正确定位双方扮演角色是双方展开合作的关键，能有效改善共同体内合作关系不平等状况，促进合作双方有效交往。就吉林省目前现有 U-S 教师发展共同体的发展困境而言，双方话语体系、思维方式、行为表现存在显著差异。大学教师长期以来形成以学术为主的话语体系，注重理论知识体系的搭建，善于运用抽象的词汇、严谨的思维直面教育实践问题；中小学教师相比大学教师而言，倾向于使用实践性话语体系，常以实践中存在的教学案例为自身教学提供参考性建议。大学教师的理论性话语与中小学教师的实践性话语长期形成的自上而下的指导模式，难以形成平等交流的合作关系，致使双方无法展开深入合作，与 U-S 教师发展共同体内双方无法达成合法性认同密切相关。大学教师认为中小学教师专业水平太低，教学反思意识有待提高，常常以理论优势压制中小学教师，中小学教师在 U-S 教师发展共同体内处于被动、边缘地位，双方在共同体内无法形成平等合作关系。由此可见，主体间合法性认同较低，即关于合作意义无法达成一致，缺少共同的合作目标、内容和行为，直接影响双方平等沟通，致使双方无法深入合作。

4. 组织制度支持力度不足

组织制度支持力度不足是导致吉林省 U-S 教师发展共同体保障条件缺失的重要原因。U-S 教师发展共同体制度支持力度不足既包括共同体主体之外的管理协调不到位，也涉及共同体内部的组织安排不合理。外部管理协调方面，缺少科学的管理协调机制，尚无政府力量的介入。由于大学与中小学隶属于不同的教育行政部门主管，大学管理权由省政府主管，中小学管理权由地方教育行政部门主管，双方之间组建的教师发展共同体并不具备上下级的行政隶属关系，目前更多是以满足双方利益为纽带建立的私人关系。吉林省高师院校及中小学主要基于教师教育的共同利益而萌发共生关系，这也造成了共同体根基松散的事实。除了团体的共同利益需求，高师院校和中小学能在教师教育上志同道合的另一原因是双方的私有利益。互补的资源为双方合作补充了一定的土壤，高师院校渴望中小学所具备的一线实践机会、有力的师资队伍、真实的教师教育场域，中小学则同样追求大学所具有的教育教学理论、师范培养经验和图书硬件资源。因此可以说，U-S 教师教育共同体的内部过程也是一个利益交换和博弈的动态过程。但值得注意的是，资源互补的另一个侧面是利益矛盾。换言之，倘若构成共同体双方的功利主义倾向过于严重，那么，共同利益在此格局之下便会受到极大弱化，私有利益不断加强，团队冲突将被进一步激发。在现实情境中，部分高校教师视中小学为理论的试验，研究的数据库。他们参与教师教育建设更多的是以职称晋升为最终目的，并没有真正落脚于教师的专业发展；中小学教师则以实践理性为导向，他们关注的是应试分数的多寡，拒绝以牺牲学业成绩为代价而让师范生自主操控班级。而进一步交涉极易让中小学教师习得理论无用感，高校教师则感到学术权威和自尊受到入侵与挑战，这背后折射出双方信念、态度与价值的张力。内部管理协调上，组织安排不合理，缺少常规运行机制的建立。U-S 教师发展共同体实际运行过程中，缺少由大学领导和中小学领导组建的合作领导小组负责组织的运行，以致共同体发展中遇到的时间投入、资源利用方面的障碍难以有效解决，同时无法保证大学教师与中小学教师充分沟通。可见，目前 U-S 教师发展共同体仍处于基于私人关系建立的自愿合作状态，合作形式较为松散，无法保障双方共同解决共同体发展中面临的一些困难。因此，构建一套合理的合作体制，是维持 U-S 教师发展共同体规范运作的必备环节。

5. 教师发展动力难以满足

外部动机主要来自教师所在的组织要求。首先，吉林省 U-S 合作中教师“个

体”之间的互动是建立在大学与小学全面合作的基础上的，教师“个体”事实上代表了学校“组织”，因此，了解大学与小学的发展状况，在时代发展中遇到的问题与困境，对于理解双方可以达成合作、是非常必要的。明晰两个“组织”间的合作背景、合作需求、合作愿景等，也必然会帮助我们深入理解双方教师“个体”之间的行为。其次，无论是大学教师还是小学教师，他们首先是学校“组织”的成员，有自己作为组织员工必须要完成的各种本职工作，接受“组织”对他们的评价与考核，评价与考核的结果与其薪金、聘任、职务职称晋升等存在直接的关系，他们是被“组织”要求执行 U-S 合作项目的“个体”。教师互动的内部动机主要来自教师自身的专业发展需求。不论是大学教师还是小学教师都存在各自的专业发展问题。从个体角度看，教师专业发展被定义为通过系统的努力来改变教师的专业实践、信念、以及对学校和学生的理解，它强调教师个体知识、技能的获得以及教师生命质量的成长。动机是非常“内敛”的，非常“个性化”的。这种 U-S 合作关系更多是大学请小学帮忙，当小学觉得不方便接待实习时，大学只能另找别家。原本小学接受实习生，希望能够更多的考查学生，方便自己优先录用优秀的毕业生，但是，随着大学毕业生自主择业政策的实施和吉林省教育系统的优化，优质小学可以吸引大量优秀学生求职，同时可以选择调入已经崭露头角的教师新秀和骨干教师，所以，依靠实习选择新教师的需求大大降低。同时，由于实习生到了小学后，实习工作完全由小学领导安排，学院在《教育实习手册》中，只能对小学的实习安排提出建议。大学虽然有带队教师，但是没有更多的发言权，如果实习过程中安排有问题，带队教师到小学了解了情况，只能尝试与实习学领导和指导教师沟通，甚至只能反馈给学院领导，再由学院领导与小学领导沟通，这时，实习时间也过去了大半。

（三）促进 U-S 教师发展共同体发展的策略

1. 发挥合作内生力量，以共同发展目标为合作基础

树立共同的合作愿景。若想保证共同体的平稳运行，必须在其成员间形成一致的愿景。大学教师与中小学教师从行政主体上划分，隶属于不同的教育行政部门，双方进行教学、科研工作必须基于共同合作愿景，形成促进教师专业发展、实现学校特色发展的合作目标，是推动合作有效运行的内生力量。当大学教师与中小学教师切实基于共同合作目标，组建成真正意义上的 U-S 教师发展共同体，双方才能充分利用教育理论优势和实践技能智慧，发挥积极作用推动共同体发展。

共同体合作目标的形成需要大学教师与中小学教师改变合作中形成的不平等关系。双方基于促进教师专业发展的视角反思自身合作行为,进而在共同体内部衍生出依托合作目标的共同愿景。合作学习代表着一种大学教师、学校教师、师范生共同学习与创造专业知识,建构学习者之间、学习者与学习团队之间关系的互惠性专业学习模式。最重要的是每个参与者就同一学习主题通过自主学习、社会学习和实践学习建构自己对学习主题的全新理解并积极影响学习活动。在合作学习中,建立互惠性学习关系、实施准确的角色定位、深度浸入专业学习是三个必备的环节。大学教师、中小学校教师需要对所有新的学习理念和思维方式保持开放的态度,使其真正与自己的学习兴趣相联系,建立互惠性学习关系。通过积极融入合作学习中的每一个事件、倾听每一句言说、亲历每一次维护合作关系的行动,让大学教师、中小学校教师成为创建、维护、促进专业学习的行动者。设立学习目标、提升实践经验、投入时间资源以及聚焦学生学习是合作学习的关键。对大学与中小学双方的专业学习者来说,虽然他们在各自持有的专业理论上存在着差异,但这并不应成为开展合作学习的障碍,反而应是合作学习的资源。这就要求学习团队通过协商和对话,实现视域融合,建立双方认同的学习目标。中小学校教师和大学教师必须对实践进行理论化提升。对每一个学习者而言,理论总是“专属”的理论,学习者必须在对话中相互借鉴,不断提高自己把实践提升为理论的能力。合作学习需要大量时间资源的投入,学习者必须改变学习时间的使用方式,把学习与学校教学生活统一,避免专业学习外加于教学生活之上而成为学习者的额外负担。必须把提升学生学习作为合作学习的核心,保证专业学习共同体的“发展”本然性,避免偏指于教师专业发展而损害学生学习。美国的堪萨斯州立大学与曼哈顿学区最初是围绕各自利益、兴趣展开的合作,希望解决大学与学区面临的数学、科学和技术学科教师教育不到位状况。伴随着合作的深入开展,改进学科教学有助于促进学科整合、提升教学效果,逐渐发展成双方彼此认同的合作目标。由此可见,双方树立一致的愿景所引发的内生力量,是推动大学教师与中小学教师共同合作的基础。营造和谐的文化氛围。营造和谐的文化氛围是 U-S 教师发展共同体稳步发展的重要基础之一。在蕴含内生力量的和谐文化氛围熏陶下,大学教师和中小学教师可以在共同体内部共享观点、交流经验、平等探讨。和谐的文化氛围在共同体内部体现为大学教师与中小学教师间地位平等、资源共享。双方之间彼此平等有利于教师间踊跃探讨问题、交流思想,资源共

享能切实实现大学教师与中小学教师间异质资源互补。在合作过程中，如果成员间没有形成地位平等和资源共享的良好气氛，就无法推进共同体内形成自然合作文化，将致使共同体难以有效运行。若要实现大学教师与中小学教师间地位平等、资源共享，这就要求双方实现权力共享，即正视对方所具实力，充分利用他人不同的理论知识和实践技能，以平等的方式共同商议、解决教学实践问题。在吉林省 U-S 教师发展共同体内部需要大学教师放下他们的权力，避免大学教师的话语霸权，倡导以平等的姿态与中小学教师共享彼此的想法和经验，让中小学教师切身体会到大学教师的尊重，在合作中具备更多的参与权和话语权，为共同体的发展贡献自身实践技能智慧。双方在平等交流、资源共享过程中，中小学教师会以关注教学反思、发挥实践智慧为促进自身专业成长的重要任务，大学教师同中小学教师展开交流过程中也会探索提升自身专业质量的合法路径。可见，形成融洽的文化氛围是推动教师成长的重要因素，有助于实现吉林省教师整体的进步和组织的稳步运行。

2. 解决双方利益冲突，以实现双方利益为合作核心

注重利益调整的核心作用。正确的利益关系有助于推动成员间建立稳固联系，从而切实保证组织平稳运行。注重利益调整是维持吉林省 U-S 教师发展共同体有效运转的核心作用，使大学教师与中小学教师在展开合作过程中获得更大的利益，从而调动双方教师的参与积极性。大学教师与中小学教师在 U-S 教师发展共同体内都是扮演独立人格的利益主体，双方在付出支付成本的同时，希冀能在共同体内部获得相应的报酬。双方都倾向于选择以较低支付成本参与共同体，不乐于以高于自身支付成本的代价参与合作。若支付成本与所获收益恰好持平，双方保持中立的态度，参与合作的积极性仍处于较低的状态。大学教师与中小学教师展开合作过程中，大学教师希望通过合作满足教育硕士“双导师”制的培养需求，强化教育硕士培养质量，这是大学教师参与共同体的核心利益所在；中小学教师希望借助大学教师的理论优势及信息资源，促进自身专业成长，改善教育教学管理现状，进而提升学生学习成绩。通过上述个案实际情况表明，鉴于双方异质资源不对称状况，中小学教师在 U-S 教师发展共同体内部核心利益难以获得保证，影响合作有效性。因此，若要保证吉林省 U-S 教师发展共同体顺利发展，切实需要发挥利益调整的核心作用，尤其需要密切关注中小学教师的利益需求。构建合理分配的利益格局。构建合理分配的利益格局是调整双方利益的关键

所在，是 U-S 教师发展共同体发展中不可或缺的关键一环。构建 U-S 教师发展共同体应注重统筹协调原则，妥善处理好利益主体间的异质资源关系，有助于建立一个利益合理分配的共生格局。为了达到共同体主体间互利共赢的理想状态，必须切实兼顾各主体间的利益分配。要想形成分配合理的利益格局，需要充分挖掘各成员的合作潜力。吉林省大学教师与中小学教师展开合作过程中，需要高度重视各利益主体的合作潜力，最大限度挖掘彼此的资源优势，实现主体间异质资源依赖对称状态，使各利益主体在参与共同体中获得最大利益，以此充分调动双方参与积极性；需要制定合理的利益分配原则。通过制定利益分配原则，使大学教师和中小学教师在参与 U-S 教师发展共同体过程中获得合理的利益，即支付成本与获得利益处于合理分配状态。学习型组织中的每个参与者都能在共同体内实现自身核心利益，既降低学习成本，也推动合作的开展。大学教师和中小学教师构建教师专业共同体希望获得强化教育硕士培养质量、改善教育教学管理现状以及提升学生成绩等核心利益，该核心利益并非依靠其中一方的力量就能实现，它需要双方共同合作完成。双方核心利益的满足要求共同关注对方利益，合作过程中时刻考虑对方核心利益，主体间相互理解、共同交流，以期实现双方优势互补、主体获益、协同发展的状态，增加双方参与积极性。因此，构建合理分配的利益格局成为大学教师与中小学教师合作的核心动力，是调节双方行为方式的调制器。

3. 明确双方扮演角色，以双方合理定位为合作关键

中小学教师在共同体内发挥研究主体的作用。中小学教师在 U-S 教师发展共同体内应发挥着研究主体作用，中小学教师是直接接触一线教学工作的实践经验的。中小学教师应加强独立反思、自主研究意识，不过度依赖大学教师的引领和指导。在直接体验教学实践的过程中，中小学教师应针对所遇障碍展开详细地记录和剖析，有助于改善教师的教学方法、培养教师观察、思考能力。中小学教师同大学教师展开合作过程中，应克服被动性，积极主动与大学教师互动、沟通，准确表达自己所持意见及看法，以研究者的立场客观分析、借鉴大学教师的指导性意见，增强自身研究意识，实现自身专业成长。中小学教师一方面应从大学教师那汲取专业智慧，另一方面必须坚守专业自主性。中小学教师应基于教学实践情境明确自身研究问题，实现研究与工作相契合的状态。中小学教师应将真实的教学实践情境作为开展科学研究的立足点，在实践中反思，坚守“从实际中来，

到实际中去”的研究理念，实现研究与工作相契合的状态。中小学教师的研究题目应是重新审视固有的教学理念及方法，探索新的适应于学生的教学方法或解决具体的教学实践问题，充分将理论性的研究课题与教学实践相结合，而非盲目顺从大学教师的研究课题。于中小学教师而言，如何从教育教学实践中挖掘相关的研究题目，可谓是研究中难以突破的障碍。中小学教师应加强理论学习，了解理论的作用，注重研究方法的学习。中小学教师开展的以改进教育实践为主要目标的科学研究，若缺少理论知识的支撑必然造成研究成果缺少深入思考，难以有效改善实际教学情境。中小学教师应澄清对理论知识的认识，依据自身研究课题进行针对性阅读，并将自身的理论成果运用于实践中检验，以便推动实践活动的开展。在开展研究过程中，有助于加深中小学教师对理论知识的理解，强化中小学教师理论联系实际意识。中小学教师了解理论作用的同时，应着重学习并掌握必要的研究方法。大学教师掌握着科学、系统的研究方法，中小学教师应以端正的学习态度向大学教师学习，重点关注研究方法的类型、使用条件、优缺点等，为开展研究打下良好基础。综上所述，中小学教师作为研究主体，应正确定位与大学教师间的关系，双方平等交流、互相沟通，加强自身的理论学习，澄清对理论知识的正确认识，为开展科学研究打下良好基础。中小学教师自身也应积极应对新时代社会的变化，努力朝向研究型教师发展。大学教师在共同体内扮演促进者的角色。大学教师借助知识结构和研究方法方面的优势，能为中小学教师带来科研方面的服务。为了有效发挥大学教师在 U-S 教师发展共同体内促进者角色。大学教师应了解学校及中小学教师的发展目标，引导中小学教师进行教学方面研究，达到教育理论与实践情境相对接的状态。为了确保大学教师能为中小学教师的专业成长及学校发展提供建设性意见，需要大学教师深入了解学校及中小学教师的发展目标，将实践情境融于科学研究中，进而解决中小学教师教学实践中面临的问题。大学教师应为中小学教师研究能力的提升提供适宜的帮助，促进中小学教师进行自我反思。由于中小学教师研究意识较为薄弱，难以发现实践情境中存在的教学实践问题，急需大学教师为其提供科研方面的服务，增强中小学教师研究意识。大学教师作为 U-S 教师发展共同体中的促进者，应为中小学教师提供必要的解决问题的方法，合理利用相关条件提升中小学教师反思意识，使中小学教师由停留在实践经验层面上升为理论认识层面。中小学教师该过程的转变并非一蹴而就，而是一个时日长远的转变过程。大学教师为中小学教师的转变提供

帮助时，应注重专业引领的适宜性，提出稍高于中小学教师研究能力的要求，切忌过度帮扶，养成中小学教师一味依赖大学教师研究思路的习惯。大学教师应以平等的姿态同中小学教师展开交流，达到教育理论与教学实践相互补充、共同发展的状态。社会建构主义理论强调个体同他人展开交流过程中，有助于扩充自身已有认知结构，主动形成自身对事物全新的看法。由于大学教师与中小学教师思维方式存在很大差别，双方交流过程中可从对方身上取长补短，达到主体间异质资源互补的状态。为了促进双方有效沟通，大学教师应合理定位自身角色，避免话语霸权，并非以“专家”“权威”角色深入中小学实践，而是以“引领者”“促进者”身份同中小教师展开平等对话。合作主体在平等交流、互助共享的和谐氛围中展开合作、共同成长，有利于实现教育理论与教学实践充分融合。综上所述，大学教师作为共同体的有力促进者，应在明确学校发展目标基础之上，充分发挥自身理论优势，凭借对理论研究的热爱，为提升吉林省中小学教师的反思意识及科研能力给予适宜的帮助，最终目的是帮助中小学教师形成自我反思、自主研究的思维习惯。

4. 建立切实合作机制，以组织规范运行为合作保障

建立吉林省政府参与的外部合作保障机制。制度是共同体的客观保障，当政府预见到教师教育共同体中的普遍意愿之后，便需要着手建立其中的公共体制。基于我国目前的管理体制，U-S 教师发展共同体运行中若缺少政府力量的介入，单纯依靠大学教师与中小学教师间的合作是很难维持和发展的。应建立政府加入的外部保障机制，推动共同体运行。政府参与主要体现为借助行政力量推动合作研究顺利开展，发挥政府的领导、支持作用，为组织提供制度支持和运行保障。政府需要优化教师教育的系统制度。

法国奥朗德政府自 2013 年起，将传统的教师培训学院改造为了新型的高等教师教育学院，统一负责幼儿园、中小学教师的职前、职后培训，完成了教师教育的一体化，将其上升到国家高度并取得了良好成效，同样，我国应当加快将职前教师的师范培育、教师入职的招聘考试以及在职教师的继续教育等纳入教育部门统一的教师教育系统中，实现三阶段一贯制，借以提升教师教育的连续性，减少体制中的重复教育。在教师管理层面上，双轨式的人事制度可在内部普及，即个人同时拥有普通学校聘任的教师身份和政府认证的教师教育共同体成员资质，且做到不同人事制度之间相互补充，切实发挥约束和激励作用。在教师流动

层面上,政府则被期望引导教师在教师教育共同体中的不同学校之间开展有序沟通与交换,在促进专业能力发展的基础上增强团队熟悉度和凝聚力。政府通过制度法规规定中小学教师具有参与教师教育工作的义务。政府从制度层面加强中小学教师参与师范生培养,有利于保证基地校为师范生提供相应的实习条件及任务,切实增强师范生对未来教师行业的适应能力政府应完善教师评价制度,建立人文化发展性评价机制,发挥评价导向功能,注重全方面提升教师专业发展水平。人文化发展性评价机制关注教师的个体属性,主要依据教师的不同特点、不同阶段展开评价,使教师系统掌握自身的专业发展水平并做出相应针对性调整,最终提升教师的专业发展水平。于大学教师的评价制度而言,政府应调整师范大学教师的评价标准,应突出其服务特性,增加大学教师一线教学实践经历的考核比重,同等看待实践成果与理论研究,将理论研究、教学实践紧密融合在一起,采用质化研究与量化研究相结合的多元评价方法,从而带动大学教师深入中小学实践的积极性。于中小学教师的评价制度而言,应注重关注双方合作的相关内容,加大中小学教师科研成果方面的比重,同时评价机制中应增设教师教育内容,支持和鼓励中小学教师参与科学研究和教师教育工作。由此可见,借助政府的宏观导向作用,从制度层面明确规定科研和实践同等重要,使两者达到平衡状态,有利于带动合作主体参与共同体的积极性,进而推动 U-S 教师发展共同体整体质量不断优化。形成合理规范的内部组织运行机制。政府参与的外部合作保障机制为 U-S 教师发展共同体的发展提供了制度支持和运行保障,但 U-S 教师发展共同体的发展同样需要组织内部合理规范的运行机制。形成合理规范的运行机制能切实调动参与主体的积极性,为共同体向高阶有序自组织状态演化创造条件。合理规范的运行机制包括详细完整的进出机制、充足的时间和资源保障机制、畅通的沟通机制、全方位的监督激励机制等。详细完整的进出机制是保证 U-S 教师发展共同体内活动顺利开展的重要环节。若组织成员无法享有自由进入与退出权利,共同体运行过程中便缺少生机与活力,致使合作主体的参与积极性降低。同样,当双方进出行为过于无障碍时,双方合作短期且稳定性无法保障,预期合作效果也未能达成。经实践证明,基于私人关系构建的 U-S 教师发展共同体往往因缺乏法律法规的约束,致使合作因参与成员的调动被迫暂停或提前终止。因此,为保证吉林省 U-S 教师发展共同体有效发展,必须将合作主体参与教学与研究活动过程中的进入与退出行为落实到法律法规层面。关于合作成员进入共同体的规

定，大学教师与中小学教师在参与共同体活动之前应签署双方认同的协议，协议中应明确规定项目参与成员、各成员享有的权利及承担的责任、完成合作项目所需时间、合作项目的完成目标及实施流程等，并明确强调合作项目的开展不因参与成员的变更暂停或终止。关于合作成员退出共同体的规定，协议中应确立相关的退出条款，明确列出具体的针对未承担相应义务的惩罚措施，杜绝参与成员随意退出行为的产生。U-S 教师发展共同体发展中建立详细完整的进出机制，主要目的在于解决合作冲突，防患于未然，确保双方合作成效。由于参与 U-S 教师发展共同体事务为组织成员增加了额外的工作负担，因此需要充足的时间、资源为组织运行提供基础保障。时间投入方面，双方时间安排必须严密规划，给予教师充足的时间参与共同体活动。为了保证合作有效性，大学教师和中小学教师应以满足双方发展需求为出发点，共同规定合作次数及时长，以免影响合作质量。通过访谈了解到目前大学教师和中小学教师不可避免面临着时间方面的障碍，大学教师课题任务较为紧张，中小学教师日常教学工作、评比活动繁忙，大学和中小学应适当缩减教师日常工作中行政上非教师专业成长方面的事务，以保证教师拥有充足时间投入到共同体开展的教学、研究活动中。资源保障方面，完善中小学教师资源信息库，为中小学教师进行科学研究带来信息方面的服务。中小学同大学教师合作建立教师信息分享资源库，中小学教师能从大学教师分享的信息资源中获取研究资讯，掌握最新研究动态。畅通的沟通机制是推动共同体有效建设的前提。建立有效沟通机制是为了保证吉林省大学教师与中小学教师间沟通顺畅，充分发挥合作主体的理论优势及实践智慧。U-S 教师发展共同体内应成立由大学领导和中小学领导组建的合作领导小组，该领导小组主要负责合作计划、合作内容、合作方式、合作时间及次数等，为促进双方有效交往搭建良好的合作平台。共同体运行中应充分发挥领导小组协调、保障作用，组织大学教师分学科深入中小学各教研室，双方共同成立学科工作室。学科工作室产生的研究成果运用到中小学实践中，可实现教育理论与教学实践的深度融合状态。结合大学教师深入中小学一线的实践情况，合作领导小组应依据双方共同拟定的合作计划及合作方式，定期组织不同规模的研讨会，针对中小学教师教学研究及课堂教学中现存实际问题展开探讨、分析，发挥双方合作的群体合力，并最终提出建设性解决方案。为了充分保障双方沟通渠道更为顺畅，大学教师和中小学教师应结合共同体实际状况依托互联网便利平台，探索相应的沟通方式，切实保证双方平等交流、密切交

往。如通过电子邮件、博客论坛、BBS 等方式解决双方面临的时间、空间方面的交流障碍，促进双方便捷地解决实际问题。基于网络信息技术平台的搭建，双方乐于以直言不讳的态度提出自身真实看法，敢于直面教学实践问题，推动双方高效地展开合作研究。

十、研究创新

1. 研究选题关涉高素质教师队伍的创新发展。教育事业是我国现代化建设的一项基础性事业，被广泛认为是国家发展和社会进步的关键因素。党的十八大以来，我们党就把教育摆在优先发展的战略地位，而教育的关键在于教师，教师素质决定教育质量。随着全球化和技术革命的推进，教育需求日益多元化、综合化、专业化，建设高素质教师队伍的成为各国教育改革的重点。高素质师资队伍的形成不仅要依靠行政管理部门的资金投入和政策激励，更依赖于教师自身的内部发展动力。但是，这个内部动力并非来自于教师自身，而是来自于教师对其所在的共同体的感知。教师发展共同体是通过教师之间的协商、合作与支持，共同致力于促进个人专业持续发展和总体教育质量不断提升的专业群体。作为教师专业成长的重要途径，教师发展共同体有助于促进理论知识和实践经验的共享，增强教师的相互沟通和合作精神。从这个意义上说，在 U-S 视域下，研究教师发展共同体提供了创新解决教师发展问题的可能性。

2. 研究的理论视域揭示出复杂现象的本质问题。温格的实践社区理论是一个关于如何通过社会实践活动的互动促进个体不断学习和创新发展。这个理论认为学习不仅处于实践之中，学习还是栖居世界中具有能动性的整个社会实践的一部分，其核心是“有着共同愿景、兴趣或是对某一话题充满兴趣的人通过持续的社会交往实践活动来深化他们的专业理论知识和实践技能的增长”。教师发展共同体是教师作为实践活动的主体通过参加由拥有不同文化背景、不同知识基础以及不同层次专业能力的教师群体构成的各种社会实践活动或教学实践活动，彼此在活动过程中交流沟通、共享学习资源，共同完成一定的任务目标，最后达到促进双方理论知识和专业技能同时提高的双赢的学习过程。U-S 视域下教师专业发展共同体的实践路径建构，与学校文化、领导风格、教师发展文化、政策支持、

制度保障、教师意愿、教师专业素养等诸多因素相关。本研究以温格的实践共同体为理论基础，以教师发展共同体为载体，整合所有影响教师专业发展的因素，从教师的立场解读教师专业创新发展发展面临的困境和问题，能够精准地抓住影响共同体发展的主要矛盾、并提出具体的应对策略和高效的实践路径。

3. 研究采用综合性研究方法保证了对问题的系统性探究。首先，研究以质化研究方法呈现 U-S 视域下教师发展共同体形成的轨迹和影响因素，在 U-S 视域下，教师发展共同体受到双方文化背景、异质资源依赖程度、双方主体间合法性认同、组织保障制度以及教师主体的主观能动性等因素的影响，导致共同体目标面临一些亟待解决的困境。对问题进行深入研究和多维度地分析不仅为应对策略的呈现提供了方向和指南，也有利于笔者对问题的理解和把握更加全面和清晰；以质性研究方法描述共同体成员在参与共同体过程中不同阶段的身份认同、行为表现，大学和中小学教师分别属于不同的组织。随着长期的发展，大学已经形成注重科研成果和培养高层次人才的价值取向。在这种价值的映射下，大学教师重视学术研究，将自己的大部分精力和时间投入到教育理论的探讨上。因此在大学教师的观念和实践行为中，学术研究自然而然地高于教学管理。中小学教师隶属于基础教育组织，他们以培养学生获得基本知识、基本技能、基本的伦理观念和情感态度为己任。自高考恢复以来，分数和升学率已然成为评估中小学教师教学能力水平和教学质量的标准，因此中小学教师的中心任务就不可避免地放在了教学组织和管理方面；以行动研究方法讨论共同体的实践路径，实现了对复杂问题的系统把握。最后通过系统分析法提出我省发展 U-S 合作视域下促进教师共同体发展的综合策略。

4. 研究综合考虑内外部因素提出了促进发展的全方位策略。首先共同体成员要形成一致的发展目标，双方利用教育理论优势和实践技能智慧，发挥共同体的内生力量；由于所处环境与身份认同的差异，大学教师与中小学教师双方的利益存在一定冲突，构建合理的利益分配格局，是调解双方参与度的核心；在共同体发展过程中，中小学教师有一线的实践教学经验，应将真实的教学情境作为自己科学研究的立足点，加强理论学习。大学教师发挥自己的理论优势，深入中小学教学实践；最后，建立政府参与的共同体发展保障机制，切实保障双方平等交流，密切交往，使共同体发展的的效益最大化。以上策略要求共同体成员在发展过程中要达成一致的合作目标，明确各自在共同体中的角色，发挥各自的优势，

并建立外部保障机制等，综合考虑了共同体主观和客观因素，提出了比较全面的发展策略。

十一、研究反思

（一）研究中存在的问题

1. 研究样本不够丰富的难题。当前，研究调研了多个 U-S 合作中形成的教师发展共同体，这些共同体的具有较强的同质性，在合作模式、成员角色、共同体活动等方面基本相同。研究所选的样本学校的层次结构单一，缺少对一些高水平的、成熟的教师发展共同体的调研。

2. 研究的理论成果转化为实践路径的难题。我们基于理论研究和比较研究而建构的 U-S 合作视域下的教师发展共同体理论难以直接应用于教师发展共同体的实践。研究者需要深入了解基础教育行政管理系统和学校系统。

（二）进一步研究的改进方案

1. 拓展样本学校的选择范围，请熟悉基础教育领域的专家、教研员推荐一些建设的比较好的教师发展共同体；在省内不同经济发展水平的地区分别补充调研学校；补充有部属师范大学参与的教师发展共同体。

2. 增加对教育行政部门、高师院校教师教育相关负责人、中小学校领导者的访谈，一是了解他们对 U-S 合作视域下教师发展共同体成效的认识、二是把握教师发展共同体所在的生态环境，明确我国发展大学与中小学教师合作的专业发展共同体的制度与文化环境。

（三）后续研究的实施计划

1. 补充调研教师专业发展共同体的实践案例。探究教师专业发展共同体形成与建构的影响因素，必须深入共同体的实践场域。第一，针对当前研究中调研样本的同质性问题，在以后的调研中需要增加对不同经济发展地区、不同层次的参与学校的教师发展共同体的调研，以此全面获得影响教师发展共同体的影响因素。第二，在完成质化调研的基础上，需要通过调查问卷测量参与教师发展共同体成员的专业自我发展水平和专业自我能动性，以此获得考察教师发展共同体成效的客观数据。

2. 系统分析实证研究数据，建构 U-S 合作视域下教师发展共同体理论。U-S 合作视域下教师发展共同体是促进教师教育一体化发展、促进教师持续专业发展的策略性方案，很多研究已经证明科学设计、具有组织和制度保障的发展共同体能够激发其成员的内部发展动力和幸福的职业体验。当前，东北地区 U-S 合作视域下教师发展共同体发展尚处于实践探索阶段，从整体上缺少科学理论的指导，在操作上没有配套的系统实施方案。在进一步的研究中需要基于系统调研和实证数据分析，力图建构能够指导 U-S 合作中教师专业发展共同体形成和发展的理论。