

# 大中小学教师教育专业共同体的建构

李子建<sup>1</sup>, 朱琳<sup>2</sup>

(1. 香港教育学院 香港; 2. 西南大学 教育学部, 重庆 400715)

**摘要:**大中小学教师教育专业共同体是以教师教育为基本目标和主要任务,将教师教育抛锚于共同体的脉络当中所形成的专业合作伙伴组织联盟。在大学、中小学与其他教育机构的教师教育伙伴开展协作的过程中,由于参与主体内在的独特性和复杂性,各自面临不同的问题,师范生的职前教育、在职教师的职后教育以及教师教育者的多重身份等,都影响着大中小学教师教育专业共同体的形成与发展。因此,建构和完善大中小学教师教育专业共同体,需要参与主体积极互动,这样才有利于解决各自面临的问题,实现共同的目标。

**关键词:**中小学;教师教育;专业共同体;伙伴协作

**中图分类号:**G659.21 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)06-0041-06

随着知识经济的不断进步与发展,社会对教育的期望越来越高,教师作为教育领域的关键角色,其教育和培养也成为各个国家日渐重视和强调的问题。教师教育主要包括教师的职前培养以及职后培训两大方面,然而截至目前,仍然存在职前、职后教育各自为政的现象,二者并没有得到很好的衔接。以前,以大学为主承担教师培养和培训任务的教师教育模式已经逐渐暴露出其深层次的弊端,因此学者们呼吁教师教育伙伴要协作共进。所谓教师教育的伙伴合作,其基本设想就是要打破大学与中小学的文化对立,不再对大学作为教师教育机构、中小学作为教师教育的附属场所进行严格的区分,教师教育应该是在跨越疆界的空间里进行的<sup>[1]</sup>。因此,面对知识经济时代对师范生转型、在职教师培训、多元文化需求以及教师个人素质等方面提出的挑战,呼吁教师社群的协作与互惠,构建大中小学教师教育专业共同体,实现教师职前、职后一体化发展,已经成为教师教育改革的一种共同取向。

## 一、大中小学教师教育专业共同体探源

倡导建立大中小学教师教育专业共同体,主要是受美国教师专业发展学校(Profession Development Schools,简称PDS)的影响<sup>[2]</sup>。1986年,美国霍尔姆斯小组(Holmes Group)在其《明日之学校》报告中首次提出建设教师专业发展学校,将大学与中小学建立伙伴协作关系作为教师教育改革的一项策略,并强调在PDS中,中小学教师、实习教师和大学教师教育者应当建立伙伴协作关系,共同致力于提高教学质量<sup>[3]</sup>。此后,PDS迅速发展,成为教师教育改革的一种新的尝试,随后,也证明这种尝试是可行和可取的,它促进了整个教师教育的发展<sup>[4]</sup>。同样,英国在1992年也提出“以学校为基地”的教师培养模式,这种模式要求大学与学校建立伙伴关系,强调教师教育的实践特性,对英国的教师教育具有重要的促进作用<sup>[5]</sup>。

香港中文大学教育学院的“大学与学校伙伴协作中心”自1998年成立以来,就以伙伴协作的形式支

收稿日期:2015-08-04

作者简介:李子建,香港教育学院副校长,教授,博士生导师。

朱琳,西南大学教育学部硕士研究生。

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心重大招标项目“构建大中小学教师教育专业共同体研究”(14JJD880004),项目负责人:李子建。

持香港中小学及幼稚园参与教育改革,该尝试对学校的课程与教学改革产生了积极的作用。迄今为止,伙伴协作中心已经与超过1 000所中小学以及幼稚园结成伙伴关系,通过不同的协作项目,在学校之间建立专业群体,共同应对教育所面临的挑战<sup>[6-7]</sup>。香港教育学院作为香港重要的教师教育机构,近年来与香港的办学团体建立伙伴协作关系,部分研究及发展中心有不少计划旨在促进中小学及幼儿教师的专业发展,并把“课堂学习研究中心”和“小班教学中心”合并成为“卓越教学发展中心”<sup>[8]</sup>。在大陆,华东师范大学终身教授叶澜领衔主持了一个全国教育科学规划重点课题——“新基础教育”,在课题研究过程中,不仅形成了优秀的研究团队,建立了校际合作共同体及学科教学研究共同体,还于1999年成立了“新基础教育研究所”,这一机构的形成使得该项目得以更加有效地进行<sup>[9]</sup>。随后,东北师范大学实施了“优质学校建设项目”<sup>[10]</sup>,首都师范学院启动了国内首批“教师发展学校”建设<sup>[11]</sup>,并都在大中小学教师教育合作方面取得了值得称赞的实际成效。以上这些研究和实践无疑对教师教育的发展及其研究的深化提供了新的思路。

## 二、大中小学教师教育专业共同体的结构框架

大中小学教师教育专业共同体是以教师教育为基本目标和主要任务的共同体。在这个共同体中,主体是一群热心于教师教育、研究教师教育、旨在做好教师教育的个体或群体。因此,大中小学教师教育专业共同体主要由师范院校中的教师教育者、师范生,中小学中的在职教师,其中包括专家教师、熟练教师、新手教师以及其他教育机构的教师教育者(如教研员)等基于共同的愿景而组成。由于它本身是一个多方机构和人员参与的共同体,因而如果没有相关机构和人员的积极参与与有效合作,教师教育的目标便很难实现<sup>[12]</sup>。

由于教师教育离不开教师的职前教育与职后培训与发展,教师的专业发展也离不开师范大学和中小学的实践场域及其他教育机构场域内的环境与文化,因而在大中小学教师教育专业共同体中,中小学、师范大学以及其他教育机构之间构成了互动关系。其中,大学拥有先进的教育教学理念和深厚的学术底蕴,拥有丰富的教育资源,同时也承担着培养合格教师、提升在职教师专业素养的职责与使命;中小学校乃教育理念与实践融合之地,亦是教师面对各种复杂教育情境、处理各种教学问题之所;而其他教育机构作为教师教育的主体之一,能够为教师教育提供更多的行政资源。虽然

在大中小学教师教育专业共同体中,各成员在社会中处于不同的地位,拥有不同的资源,但通过共同体内部彼此的相互合作与分享,可以更好地解决各自面临的问题,进而实现教师教育的共同目标。因此,在大中小学教师教育专业共同体中,师范大学、中小学与其他教育机构需要形成三向策略联盟,具体见图1。

首先,在大中小学教师教育专业共同体中,师范大学与一线的中小学之间应形成策略联盟关系。一方面,中小学可以为师范大学实习生提供更充分、更有保障的“临床”机会使其将理论与实践结合,有利于改善师范生实习效果,提高实习质量,促进师范生专业发展;另一方面,师范大学中的教师教育者进入中小学,根据中小学的实际需要,向在职教师教授最新的教育理念和教学策略,为在职教师提供进修及研讨机会,并且与他们一道开展课题研究,有利于拉近中小学在职教师与师范大学教师之间的距离,促进在职教师的发展。只有师范大学与中小学的关系更加紧密,合作更加融洽,才有利于更好地处理双方面临的问题,促进彼此的成长。

其次,在大中小学教师教育专业共同体中,其他教育机构有责任与义务为师范大学和中小学提供资源。在共同体中,相关教育机构(如教师进修学校)可以通过与师范大学合作,开展长期或短期的师资培育政策研究,以为未来的政策制定提供科学依据,进而提高政策的有效性。而师范大学也能够因此获得

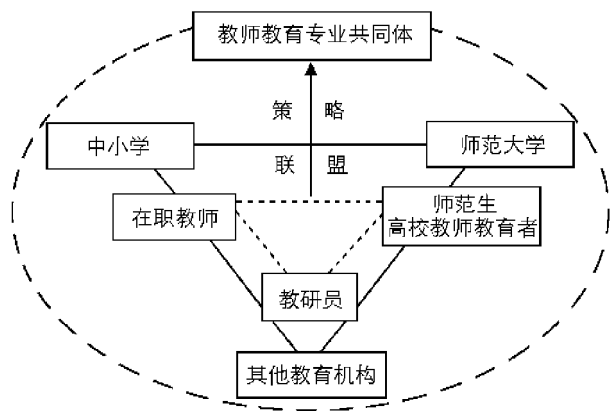


图1 大中小学教师教育专业共同体结构图

研究经费,有利于其更好地推进科学研究。

第三,其他的教育机构还应该为在职教师提供培训进修机会。中小学也将因为与师范大学及其他教育机构的合作,得以有更多机会开展行动研究,解决教育实践问题。

### 三、大中小学教师教育专业共同体中参与主体面临的问题

大中小学教师教育专业共同体合作伙伴在协作过程中,参与主体所承担的角色、任务以及面临的问题是大家都十分关心的。由于该共同体中的参与主体——师范生、在职教师以及教师教育者等——各自具有内在的独特性和复杂性,也面临不同的问题,它们共同影响着教师教育专业共同体的形成与发展,因此,下面将主要对三大主体面临的问题进行探讨。

#### (一)师范生的职前教育问题

师范生作为未来教师的预备军,他们的素质与能力将直接影响到未来教育的质量,因此,师范生的职前培养一直是国内外研究的重点。在我国,师范生培养任务一直由师范大学(师范类院校或承担教师培养任务的综合性大学)承担,并且估计在未来很长一段时间内,这一现实都不会有太大改变。虽然通过几十年的努力,我国已经建立起一套相对比较完整的职前教师培养体系,但在实际运行中仍然存在许多问题,比如大家一直十分关心的师范生课程设置问题。师范生在师范院校学习期间,除了学习教育专业知识外,还要学习学科专业知识,而且所占比重较大,主要以教育学、心理学和学科教育学等课程为主。随着时代的发展,学科门类越来越多,划分越来越细,不仅造成师范生课程繁杂,还出现了部分内容重复的现象。比如教育学与语文教育学、心理学与教育心理学、语文教育学与语文教学法等。并且,师范院校对师范生的职前培养往往过多地强调理论知识的逻辑性和完整性,脱离教育教学实践,使得师范生在大学阶段所学的理论知识与中小学实际的教学情况脱节<sup>[2]</sup>。按照这种课程设置与相应的教学模式培养出来的师范生,其素质与能力相比中小学对教师的要求,势必存在一定的差距。除此之外,教育实习作为师范生的实践课程,具有理论课程不可替代的作用,但师范生的教育实习却存在许多问题,比如实习时间较短、流于形式、缺乏指导教师、指导教师指导不到位等,这些无疑都将直接影响师范生的角色转变。师范生从一名接受职前教育的学生,通过实习成为一名学校教师,实习的效果直接影响其职业情感和专业学习,而且还一定程度上影响其以后的职业发展,并对教师身份认同也有很大的影响。教师的身份认同是教师自我对身为教师的认知,对师范生有着重要的意义,只有师范生形成了积极的教师身份认同,才会激发其内在的学习动机,他们才会投入大量的时间和精力到学习中<sup>[13]</sup>。因此,师范生的培养不能仅仅依靠大学阶段理论知识的学习,更应该让其深入到中小学,了解基础教育的现状,在真实的教育教学实践中获取实践知识,实现专业发展<sup>[2]</sup>。

#### (二)在职教师的职后教育问题

在整个教师教育过程中,教师职前培养为教师的专业发展奠定基础,教师的职后教育才是教师教育的主体,因为在职教师的专业发展直接关乎教育的“生死存亡”。因此,加强教师的职后教育,促进在职教师的专业成长,成为教师教育不可忽视的重要问题。根据教龄和职称两个指标,在职教师在专业成长阶段被主要划分为新手型教师、熟手型教师以及专家型教师三类。新手型教师主要是指任教一到三年,职称为二级或者二级以下的教师;专家型教师指的是任教十年以上,为学科带头人或职称为特级的教师;熟手型教师介于两者之间。不同群体的教师在教学行为、师生关系、职业情感以及身份认同等方面存在显著差异。比如:新手型教师大多都很重视备课,课前一般也会做充分的准备,但与熟手型教师和专家型教师相比,由于对学生和教材不够熟悉,使得他们的教学设计灵活性不够,常常出现知识前后衔接不到位的现象,造成学生接受新知识时感到比较困难。而与之相对应的熟手型教师特别是专家型教师,由于对学情、“课标”以及教材都比较熟悉,教学经验也比较丰富,因此在教学设计上不仅具有较强的针对性,还具有很强的灵活性,在新旧知识的衔接上也能做得比较到位,使得学生在接受新知识时感觉比较顺利<sup>[14]</sup>。而且与熟手、专家型教师相比,大多数新手型教师由于缺乏经验,在教学以及人际关系中会面临许多问题,这些问题也会在一定程度上影响他们对教师的身份认同,进而影响他们的专业发展。不过,虽然新手型教师会在教学实践和专业发展中遭遇各种各样的问题,但他们也有自己的优势。在情

感策略上,他们年轻有活力,充满热情,经常与学生互动,因此他们与学生心理距离小,而且,他们进取心较强,不甘落后,会积极主动反思自己的不足,向优秀教师学习<sup>[14]</sup>。而有一些熟手或专家型教师,由于已经取得了一些成绩或者职称已经达到高级或特级,进取之心则远不如新手型教师。由此可见,不同的在职教师群体面临着不同的问题,都需要加强职后教育,需要通过教师专业社群促进不同教师的进步与发展。

### (三)教师教育者的身份问题

教师教育者(Teacher Educators)简而言之即教师的教师。教师教育者在早期并没有受到人们的关注,直到20世纪80年代才进入人们的视线并被广泛关注。

关于教师教育者的内涵,国外学者斯文奈恩(Swennen)、琼斯(Jones)及沃尔曼(Volman)将教师教育者视为在高等教育和中小学中正式参与职前和在职教师教育的人员,认为其是教育领域中一个特定的专业群体<sup>[15-16]</sup>。国内学者康晓伟认为,教师教育者泛指所有“旨在培养或培训教师的人员”,广义的教师教育者主要是指基础教育机构中的教师教育者以及教师教育机构中的教师教育者;狭义的教师教育者仅指高等教师教育机构中的教师教育者<sup>[17]</sup>。简而言之,教师教育者是培养准教师的教师,他们的任务高于一般教师,需要在完成教学任务的同时,促进教育的发展和自身的完善。因此,他们承担的角色也不是单一的,他们不仅是教育研究者,同时还是准教师的培养者、准教师反思技能的激励着、新的教师教育课程的研发者、中小学教师专业发展的促进者,等等,他们是多重不同角色的统一体<sup>[18]</sup>。然而在实际中,不少教师教育者对自己所扮演的角色认识并不准确,教师教育者的身份是模糊的。主要表现在以下两个方面:

第一,基础教育机构中的教师教育者主要是指导师范生实习的中小学教师以及学校里的骨干教师。师范生在实习过程中得到指导教师的指导和支持对于实习生来说具有重要的意义,有利于他们更快地了解和适应真实的教学生活,提高自我效能感,形成积极的教师身份认同。因此,要求实习指导教师认同自己的教师教育者身份,将实习指导视为一种教学形式,承担一种教育者的职责。然而,中小学教师的主要任务是针对中小学生的教育教学,其工作压力已经较大,除此之外还愿意投入多少时间和精力到另一个专业任务即教师教育上,是一个很大的问题,而且除了时间、精力等因素外,这类教师教育者并没有获得正式的认证<sup>[19]</sup>。因此,对于教师教育者这个身份,他们中的很多人并没有足够重视和充分认同,模糊的身份导致他们不管是对师范生的实习指导还是辅助新手教师顺利渡过入职阶段,大多都是应付了事。因此,促进中小学承担教师教育任务的教师建构专业身份十分必要,这将有助于促使他们将教师教育作为自己的一项主要专业任务或专业职责来对待<sup>[19]</sup>。

第二,高等教育机构中的教师教育者以及其他教育机构中的教师,主要是指培养师范生以及在在职教师提供职后教育的教师。这类教师教育者在高校里的身份首先是教师,他们很容易认同自己这个身份,而对于需要其关注的另外一个身份——教师教育者,却常常认识模糊。有研究发现,高等院校中对教师教育者这一身份常常认识不明确,不同群体的教师理解存在差异。如有的认为教师教育者仅包括任教育学、心理学、课程教学法的教师,有的认为除了上述之外,还包括其他相关学科的老师,还有的认为所有涉及培养或培训教师的大学教师都是教师教育者<sup>[17]</sup>。由此看来,目前,高等院校中对于教师教育者的身份问题并没有达成共识。如果承担教师教育任务的高校教师仅仅将自己等同于一般的教师,而没有把教师教育作为自己首要或主要的任务,其身份认同则是不完整的,而不完整的身份认同将导致他们对自己的角色及任务缺乏正确的认知,从而无法发挥实质性的作用。而且,当前对教师教育实践特质的强化,也对高等院校中教师教育者的身份认同造成了一定影响。教师教育实践特质的强化要求教师教育要注重理论与实际相结合,改变教师教育课堂培养模式,强调走出大学,走进中小学,加强大学与中小学的联系,使教师的教学、指导与科研等工作始终与真实的中小学教育保持紧密联系,从而提高教师的专业可信度<sup>[19]</sup>。因此,促进教师教育者的身份认同,不仅需要制度的保障,还需通过建立大中小学教师教育专业共同体,使教师教育者更加明确自己的角色与职责,进而促进自己的专业发展,并推动整个教师教育的进步。

## 三、大中小学教师教育专业共同体的建构策略

笔者认为,建构大中小学教师教育专业共同体首先需要有一个参与主体可以共享的远景,而在这个远

景策略中,又必须首先明确共同体的目标,目标之一应是建立和认同高质量的教师专业标准与规范。这些标准和规范除了经过政府和专家审定外,也需要专业共同体的成员通过科研、协商和实践,不断加以修订和完善。除了专业标准和规范外,教师教育专业共同体成员还要致力于不断深化和联结实务知识与学术知识(Practitioner and Academic Knowledge),不断进行反思性实践,包括通过理论的引领,对实践进行研究、反思和讨论,并通过不同形式分享、批评和提炼研究成果<sup>[1]</sup>。

其次,在大中小学教师教育专业共同体中,由于不同的成员在其中承担的角色不同,工作侧重点也因此有所不同,如何充分发挥他们在教师教育专业共同体中的功能,需要我们进一步探讨。具体见表1。

表1 大中小学教师教育专业共同体成员工作侧重点

教师教育专业共同体成员	工作侧重点	如何强化教师教育功能
师范大学	* 科研为主 * 教师教育为主	* 开展伙伴计划 * 强化理论与实践的结合 * 大学教授参与师范生的培养 * 加强科研与理论引领
中小学	* 教学为主	* 与教师教育机构协作 * 加强校本研究的能力 * 中小学教研组可与其他机构建立伙伴关系 * 加强对师范生及新任教师的培养
其他教育机构	* 指导教师 * 在职教师进修,教师发展为主	* 加强与中小学教研组的互动 * 与师范大学协作,开展科研

从表1可以看出,虽然在大中小学教师教育专业共同体中,师范大学(师范类院校及承担教师培养任务的综合性大学)主要承担职前教师培养以及科研和理论引领职责,但中小学及其他教育机构(如教研员系统、教师进修学校以及其他非政府机构等)也应该肩负相关的教师教育职责,这才有利于产生协同及互补效应,为教师行业培养更多的专业人才,从而提高学校的教育质量。如地方教师进修学校可以加强与中小学的伙伴协作。上海闵行区教师进修学院就采取此对策建立了“教研组建设伙伴合作项目”,该项目为校际学科协作探究建立了一个理论与实践并重的平台。一方面,中小学的教研组促进了教师自身的专业发展;另一方面,研训员的科研能力以及教师进修学院教师教育的课程设计能力也由此获得提高<sup>[20]</sup>。

除此之外,由于不同教师群体的专业身份影响着群体的互动和发展,也影响着整个大中小学教师教育专业共同体伙伴间的合作关系,因此,大中小学教师教育专业共同体还应是基于社会文化的实践共同体(Communities of Practice)。这是由于在教师教育专业共同体中,不同成员通过实践、参与以及与当地人互动中逐渐建构起自己在共同体中的多元身份(identities),包括作为教师的身份,也包括作为辅导、培养和指导教师,以及与教师共同研究和对话的教师教育者的身份<sup>[21-22]</sup>。

再次,由于中小学(在职教师)、师范大学(师范生、教师教育者)与其他教育机构的成员(如教研员)之间形成了互动,因此,建构大中小学教师教育共同体,离不开任何一方的努力。参与主体要在共同体中找准自己的位置,明确自己的任务,才有利于解决自己面临的问题。

第一,对于师范生的培养,要改变传统的以大学为本的培养模式,高等院校应与中小学相互合作,共享资源,共同承担培养师范生的职责。其中,高等院校的教师教育者要努力完成高质量的中小学师资培养,而中小学应通过为高等院校教育实习提供基地,指导师范生的实习,参与到师范生的职前培养中来。这样不仅可以改变师范生在实习过程中得不到有效指导的弊端,还有助于中小学的教师教育者及教研员在指导实习生的过程中,了解大学新的教育理念,反思自身的教学,改进教学策略。

第二,针对中小学在职教师的专业发展,要求在教师教育专业共同体中,师范大学、中小学以及其他教育机构的合作要服务于中小学实践,服务于基础教育,积极主动地研究中小学发生的新变化以及它们的新需求,同时针对中小学三种不同类型的教师出现的问题,提供切实、有效的帮助,帮助他们形成积极的教师身份认同。

第三,高等院校以及政府或非政府组织中的教师教育者,还需要与中小学一起做好新教师的入职培

训和在职研修工作,共同探讨和研究中小学及高等院校的教育教学规律。教师教育者处于真实的中小学教育教学情境中,可以充分了解到中小学不同类型的教师以及学生面临的不同的问题,获得新的教育资源,这不仅有利于丰富自己的实践知识,还有利于检验自己的理论知识,从而促进教师教育者的专业发展。总之,大中小学教师教育共同体中参与主体的积极互动,将有利于解决三大主体面临的诸多问题。

#### 参考文献:

- [1] 许明. 教师教育伙伴合作模式国际比较[M]. 北京:人民教育出版社,2012:281.
- [2] 陈威. 大学与小学合作共同体建设的探索——基于小学教师教育的改进研究[J]. 湖南第一师范学院学报,2011(2):26-30.
- [3] 许建美. 浅议美国的专业发展学校[J]. 外国教育研究,2002(3):56-59.
- [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] 赵静. 英国“以学校为基地”的教师培养模式研究[D]. 南京:南京师范大学硕士学位论文,2006:45.
- [6] 李子建,张善培. 优化课堂教学:教师发展,伙伴协作与专业学习共同体[M]北京:人民教育出版社,2009:1.
- [7] 香港中文大学大学与学校伙伴协作中心[EB/OE].[2015-07-03]. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/cusp/chi/.h-tml>.
- [8] 香港教育学院成立卓越教学发展中心[EB/OE]. [2015-07-03]. <http://www.ied.edu.hk/web/news.php?glang=tc&id=20150703.html>.
- [9] 汪振. 大学与中小学教师教育共同体文化建设[D]. 北京:首都师范大学硕士学位论文,2014:10.
- [10] 谢翌,马云鹏. 优质学校建设的背景、理念与维度[J]. 教育发展研究,2013(5B):34-38.
- [11] 宁虹. 教师教育:教师专业意识品质的养成——教师发展学校的理论建设[J]. 教育研究,2009(7):74-80.
- [12] 罗新祐,陈亚艳. 高校、地方政府和中小学协作的教师教育共同体——一种新的教师教育模式[J]. 教学与管理,2013(11):47-50.
- [13] 林一钢,冯虹. 师范生教师身份认同的实证研究[J]. 教育发展研究,2013(10):78-82.
- [14] 潘振华. 新手—熟手—专家型中学数学教师教学策略的比较研究[D]. 福州:福建师范大学硕士学位论文,2007:40-41.
- [15] Swennen A, Jones k, Volman M. Teacher Educators: their Identities, Sub-identities, and Implications for Professional Development [J]. Professional Development in Education, 2010, 36(1-2):131-148.
- [16] 郑丹丹. 教师教育者及其专业标准的国际比较研究[D]. 上海:华东师范大学博士学位论文,2013:19.
- [17] 康晓伟. 教师教育者:内涵、身份认同及角色研究[J]. 教师教育研究,2012(24):13-17.
- [18] 王继娟. 新疆教师教育者条件性知识现状研究[D]. 乌鲁木齐:新疆师范大学硕士学位论文,2013:79.
- [19] 郑丹丹. 教师教育者专业身份认同剖析[J]. 江苏高教,2014(3):113-115.
- [20] 徐国梁,金慧颖,龚耀昌,等. 伙伴合作——教师群体专业发展的脉动[M]上海:上海教育出版社,2010:115.
- [21] Jimenez-Silva M, Olson K. A Community of Practice in Teacher Education: Insights and Perceptions[J]. International Journal of Sustainability in Higher Education, 2012, 24(3):335-348.
- [22] 李利. 实践共同体与职前教师实践性知识发展——基于教育实习的叙事研究[J]教师教育研究,2014(1):94-96,80.

## An Exploration of Constructing Teacher Education Professional Communities of Universities, Primary and Secondary Schools

LI Zi-jian<sup>1</sup>, ZHU Lin<sup>2</sup>

(1. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, China;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** Teacher education professional communities of universities, primary and secondary schools are professional partners formed by embracing the basic goals and embedding the main tasks into the context of communities. Each partner encounters different problems and bear their own uniqueness and complexity. During the process of fostering partnership between universities, primary and secondary schools and other institutions, this calls for active participation and interaction as well as ongoing construction and improvement among partners so as to achieve the common goals and resolve individual problems.

**Key words:** primary and secondary schools; teacher education; professional communities; partnership

责任编辑 邓香蓉