

京师教师教育论丛 第三辑

丛书主编 朱旭东

# 教师学习模式研究

## 中国的经验

朱旭东 裴 淼 等著

**Research on  
Teacher Learning Models**  
Experiences from China



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

京师教师教育论丛 第三辑  
丛书主编 朱旭东

# 教师学习模式研究

中国的经验

朱旭东 裴 淼 等著

Research on  
Teacher Learning Models  
Experiences from China



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

---

图书在版编目 (CIP) 数据

教师学习模式研究: 中国的经验/朱旭东, 裴森等著. —北京: 北京师范大学出版社, 2017. 1

(京师教师教育论丛)

ISBN 978-7-303-20538-7

I. ①教… II. ①朱… ②裴… III. ①师资培养—研究—中国 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 104383 号

---

营销中心电话 010-58802181 58805532

北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>

电子信箱 [gaojiao@bnupg.com](mailto:gaojiao@bnupg.com)

---

出版发行: 北京师范大学出版社 [www.bnup.com](http://www.bnup.com)

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 三河市兴达印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 730 mm×980 mm 1/16

印张: 25.75

字数: 445 千字

版次: 2017 年 1 月第 1 版

印次: 2017 年 1 月第 1 次印刷

定价: 52.00 元

---

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 王兆鹏

美术编辑: 焦 丽

装帧设计: 焦 丽

责任校对: 陈 民

责任印制: 陈 涛

---

**版权所有 侵权必究**

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58808284

# 丛书编委会

---

顾问 顾明远 许美德（加）

主任 钟秉林

主编 朱旭东

编委会成员（中文以姓氏拼音为序）

陈向明 管培俊 李子建 卢乃桂 庞丽娟

石中英 王嘉毅 叶 澜 袁振国 钟秉林

周作宇 朱小蔓 朱旭东 朱永新

Christopher Day Ken Zeichner Lin Goodwin

John Loughran Lynn Paine Qing Gu

# 目 录

## CONTENTS

---

|                       |          |
|-----------------------|----------|
| <b>第一章 教师学习概念及其研究</b> | <b>1</b> |
| 一、研究背景和研究意义           | 2        |
| 二、教师学习概念              | 4        |
| 三、教师学习理论              | 5        |
| 四、教师学习研究              | 9        |

---

|                          |           |
|--------------------------|-----------|
| <b>第二章 基于赛课的教师学习模式研究</b> | <b>19</b> |
| 一、赛课中的教师学习：实证研究的起始概念     | 19        |
| 二、以往针对赛课和教师学习模式的研究       | 20        |
| 三、基于赛课的教师学习模式实证研究        | 25        |
| 四、基于赛课的教师学习模式：意义取向       | 27        |
| 五、讨论                     | 34        |

---

|                            |           |
|----------------------------|-----------|
| <b>第三章 基于学历提升的教师学习模式研究</b> | <b>39</b> |
| 一、研究缘起                     | 39        |
| 二、文献综述                     | 40        |
| 三、研究设计                     | 52        |
| 四、研究结果                     | 53        |
| 五、讨论                       | 60        |
| 六、结论与建议                    | 62        |
| 七、结语                       | 64        |

## 第四章 基于师徒制的教师学习模式研究 67

- 一、问题提出 67
- 二、有关师徒制的国内外研究 71
- 三、研究设计 87
- 四、结果与讨论 91
- 五、建构式师徒教师学习模式——基于中国本土  
师徒教师学习研究的结论 102
- 六、结语 103

## 第五章 基于访问的教师学习模式研究 110

- 一、问题提出 110
- 二、文献综述 110
- 三、概念界定 116
- 四、研究设计 117
- 五、实证研究发现与讨论 118
- 六、结语 128

## 第六章 基于名师工作室的教师学习模式研究

131

- 一、问题提出 131
- 二、基于名师工作室的教师学习的研究成果 134
- 三、研究问题 146
- 四、研究方法 146
- 五、研究结果：基于名师工作室的教师学习 147
- 六、讨论：兼具教师专业学习共同体性质的名师  
工作室 161

## 第七章 基于课例研究的教师学习模式研究

169

- 一、研究缘起 169
- 二、文献综述 170

|         |     |
|---------|-----|
| 三、研究设计  | 186 |
| 四、研究结果  | 187 |
| 五、讨论与分析 | 204 |

## 第八章 基于教研组教研的教师学习模式研究

|           |     |
|-----------|-----|
|           | 213 |
| 一、研究缘起    | 213 |
| 二、文献综述    | 214 |
| 三、研究设计    | 227 |
| 四、研究结果及讨论 | 229 |
| 五、研究结论    | 237 |

## 第九章 基于课题研究的教师学习模式研究

|                           |     |
|---------------------------|-----|
|                           | 241 |
| 一、基于课题研究的教师学习现实需求与实证研究的缺失 | 241 |
| 二、基于课题研究的教师学习以往的研究成果      | 242 |
| 三、基于课题研究的教师学习：一项个案的实证研究   | 248 |
| 四、实证研究结果与讨论               | 252 |

## 第十章 基于教师培训的教师学习模式研究

|                       |     |
|-----------------------|-----|
|                       | 268 |
| 一、问题提出                | 268 |
| 二、教师培训和教师专业发展         | 269 |
| 三、教师培训的相关研究           | 271 |
| 四、教师培训的教育学基本要求        | 278 |
| 五、教师培训中的教师角色定位        | 281 |
| 六、“提升教师研究素养”的教师培训实证研究 | 282 |
| 七、结语                  | 300 |

|                                        |                |
|----------------------------------------|----------------|
| <b>第十一章 基于大学和中小学合作的教师学习模式研究</b>        | <b>301</b>     |
| 一、引论                                   | 301            |
| 二、文献综述                                 | 304            |
| 三、研究设计                                 | 316            |
| 四、研究结果                                 | 319            |
| 五、讨论——出现困境的原因探究                        | 344            |
| 六、结论与建议                                | 353            |
| 七、结语                                   | 357            |
| <br><b>第十二章 基于农村教师研修工作站的教师学习模式研究</b>   | <br><b>361</b> |
| 一、引言                                   | 361            |
| 二、文献梳理                                 | 361            |
| 三、研究对象和研究方法                            | 369            |
| 四、研究结果与分析                              | 370            |
| 五、研究结论                                 | 379            |
| 六、结语                                   | 382            |
| <br><b>第十三章 构建学校场域教师学习复杂系统模型：中国的经验</b> | <br><b>384</b> |
| 一、校本教师学习                               | 384            |
| 二、学校场域教师学习复杂系统                         | 385            |
| 三、构建基于校本的教师学习复杂系统模型                    | 396            |
| <br><b>后 记</b>                         | <br><b>403</b> |

# 第一章 教师学习概念及其研究

近年来，当代世界基础教育改革的焦点，已从教学与课程等局部层面的变革转向了更加关注学校教育整体的革新。在这种学校变革理念转变的背景下，教师发展范式也发生着转变。

20 世纪五六十年代，美国学者泰勒曾指出，在职培训应该不是造就(shape)教师，而是帮助、支持和鼓励每个教师发展他们所看重、所希望提升的教学能力，应该把学习本身放在最重要的地位。80 年代中期之后，西方教师教育研究的发展趋势某种程度上印证了这一说法：一是试图以“教师终身学习”一词来代替“教师专业发展”；二是从注重教师个体学习转向通过教师专业共同体来促进教师学习。

转向教师学习首先强调了教师的主体性和主动性。虽然汉语中发展含有主动的意思，例如教师发展或学生发展。但在英语中，发展意味着发展某人或某事(develop somebody or something)，某人或某事是被发展的对象。教师专业发展隐含着教师是被发展者。研究表明：学习只有是主动的才是最有效的；推而广之，教师也必须自主地发展。为了促进学生的学习和发展，教师自身首先要变成学习者，成为学习和发展的主体。

其次，转向教师学习突出了教师学习的日常性、实践性和情境性。单纯依靠外部知识来影响课堂和学校变革的活动不是完全没有意义，而是不够有力，不够具体，不够持久，以至于无法改变课堂和学校文化。而专业学习绝不仅限于研讨会、课程学习或策略培训等形式，甚至不是为完成任务或获得更高的资格。学习应该成为教师的一种习惯，教师学习

与其教学实践和教研工作应该相辅相成，而不是去情景化的、由政府或高校安排的专业发展项目中的被发展者。而且，教师学习更强调教师在真实情景中(其每天的工作场域)做中学甚至试错学习，<sup>①②</sup>通过教研的教师学习也一定是教师自身在其教育教学过程中发现真问题，依靠其个体和群体(教师专业学习共同体)的资源 and 智慧，运用符合教师实际的研究范式(行动研究、叙事研究、课例研究等)尝试解决问题，完善教学。

正是在这种终身学习思潮和新一轮课程改革的带动下，日常学习正日益成为当代教师的基本生存方式。教师怎样进行日常学习才能对其自身、学生和学校的发展有效和有意义，成为教师发展中一个亟待解决的问题。尽管近年来有关有效教学和学生学习的研究与实践较多，但人们对于教师的学习却缺乏思考和深入的认识。职前教育和职后培训虽会设计教师学习，但他们关注得更多的是如何“教”教师，而不是教师如何“学”，更不是教师在日常工作中如何学(Fishman & Davis, 2006)。<sup>③</sup>因此，这一问题在当前依然是一个新问题。尤其是中国的“教师学习”研究仍处于日常话语阶段，还没有形成真正的研究领域。所以我们需要很好的学习和借鉴西方教育研究中特别是美国的“教师学习研究中心”呈现的一些优秀成果。

## 一、研究背景和研究意义

基础教育学校变革是基础教育改革的必然要求，也是基础教育改革最为重要的层面。我国基础教育学校变革是在国家教育改革的宏观背景下展开的。从时间的维度上看，20世纪80年代至今，我国的教育改革既有一以贯之的目标引领，也有分时段的主题变化与重心调整，都直接影响着基础教育学校的变革。《教育规划纲要》的颁布，是我国教育改革发展史上的一个里程碑。在它的指引下，我国基础教育学校变革有着更深入的要求，这就是深入推进人才培养体制的改革和建设现代学校制度，以更好地实施素质教育和培养新型

① Kwakman, C. H. E.. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19: 149-170.

② Lohman, M. C., Woolf, N. H.. Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2001, 7: 59-74.

③ Fishman, B. J., Davis, E. A.. Teacher learning research and the learning sciences. In R. K. Sawyer(Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006: 535-550.

人才。学校变革已成为当代学校发展的基本需要和必经路径。教师作为学校变革的实施者，是实现学校变革的关键因素。学校变革要求教师学习和发展。

但是，目前我国实施的主流的教师发展模式，还是由地方政府发起的指令性的发展模式和由大学提供课程、工作坊、研讨会和讲座等形式的发展模式，主要依托刚性推进的政策体系和外部形塑的培训体系，本质上都是一种外在于教师的、教师被动接受的、自上而下的发展模式。不可否认，这种发展模式在满足教师数量需求的情形下发挥了积极而重要的作用，然而随着我国社会对提升教师素质、质量的呼声高涨，它的弊端也日益显现。

近年来，尽管教师学习渐成风潮，在教师忙碌的日程安排里，学习实践占据着越来越重要的位置，阅读、听讲座、观摩公开课探讨课、在研究中学习等成为流行的教师学习方式，但是有研究对当前教师日常学习的分析表明，教师学习中尚存在不少低效甚至无效的现象。教师和学校管理者对教师日常学习缺乏有效性的担忧直接影响他们参与学习的动机和心态。从这个意义上讲，教师如何实现有效学习，已经成为中国学校变革中教师发展的一个亟待解决的问题。

另外，国家教育政策和新一轮的基础教育课程改革，以及《教师专业标准》的出台，都对影响学生学习和发展的最重要因素——教师质量提出了更高、更具体和更科学的要求，“教师成为学习者”的理念在中国“呼之即出”。

理念到现实的转变必须有研究作为支撑，而国内教师学习研究还未见气候，相关研究成果屈指可数，无论是理论研究还是实证研究都非常薄弱。基于这样的现实，作为教育部唯一从事教师教育研究的国家重点研究单位，教育部普通高校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主任朱旭东教授启动了基于中国学校教师学习的实证研究。

这项研究拟考虑中国教育改革的现状，凸显“一切为学生发展”的理念并倚重教师和学校质量的提升，跟进教师教育变革的前沿领域——教师学习，运用个案研究范式深入探究和构建在教师真实的工作场域中整合其教学实践和教研工作过程中的教师学习模式。我们希望通过该项研究：

首先，对学校变革背景下教师学习系统的运转机制提供借鉴。研究对象的选择将考虑代表性和均衡性，在不同的经济发展地区选点，同一个地区不同层次的学校选点。对象选择的多样性，希望给不同类型的学校，面临类似问题和境遇的学校以借鉴。另外，通过跟项目学校的深入、持续、长期的接触，希望能带动学校的教师队伍建设。

其次，对国内教师在职培训课程提供可资借鉴的有意义的教师培训模式。

本课题研究的实践部分涉及的教师学习途径是有高校学者参与的学校校本教研。高校学者将首先通过培训课程提升教师的教研能力，但如何保证培训课程从教师和教研的需求出发，能够结合教师提出的教研课题，之后如何跟进培训后教研活动的开展都会是教师学习途径的研究维度。在此过程中，学习情境包括由两个群体构建的场域，一是学校内部的学科教师专业发展共同体（等同于以往的学科教研组概念）；二是校本教研驱动的由高校研究者和教师教育者与学校教师组成的大学—学校（University—School，US）教师专业发展共同体。这两个群体中学校教师 and 高校教师教育者如何合作、相互促进和学习发展也是本课题内容之一。研究成果将会对伙伴合作模式、教师教育者的学习路径等研究领域产生基于证据的补充和贡献。

最后，基于该项实证研究我们构建的、中国特色的校本教师学习复杂系统模型将为国内外教师学习的研究领域贡献理论和实证数据。

## 二、教师学习概念

为了解释教师在日常工作中如何有效学习，首先要对教师学习的概念进行比较清晰地界定，为教师学习研究构建完整清晰的理论框架。近百年来，心理学家曾花了相当多的时间和精力来研究学习的各个方面的问题，并根据研究结果，形成了一系列的学习理论。这些理论流派探讨学习的一些基本问题，如学习的性质、学习的过程、学习的动机和学习的迁移等。它们使我们有可能比较全面的理解学习的性质、学习的条件和学习的规律，从而为我们的教学理论和实践提供科学的基础。可以看出，这些学习理论更多被用于解释学生的学习，但是用于教师学习的概念界定和理论解读就非常的有限。

随着教师学习研究成为教师教育研究的一个前沿课题，研究者要有目的、有意识地从建构主义、情境学习理论、社会文化理论、成人学习理论、生态学习理论、人本主义学习理论中提取相关概念，帮助我们厘清教师学习概念本身、认识和解读教师学习的性质、过程和产品，了解影响教师学习效果的环境条件，以及验证对学生和教师发展的作用。

虽然有了近三十年的研究，但对教师学习这一概念的界定仍未统一。有些从对概念的理解界定教师学习：是一个获得知识和技能的过程、是一种基于学校情境的参与实践的的活动、是一个持续的统一体、是基于成人学习特点的综合发展活动。有些从分析教师学习的立场界定：教师学习互动说、教师学习情景说、教师学习的复杂说、教师学习的非正式说、教师学习的自主

说。还有从教师学习特点来解读：教师学习属于一种成人学习、属于一种经验性学习、属于一种源于问题的学习、属于一种行动学习。另外，教师学习研究没有明晰的学习理论作为概念框架，因为它一直是镶嵌在教师认知研究、教师生涯发展和教师培训项目评估研究中的(程耀忠，2015)。<sup>①</sup>

“教师学习”概念的英语表述是“teacher learning”或者“learning to teach”，从20世纪80年代初就出现于文献资料中，但是作为一个独立的主题概念频繁出现是90年代之后，主要指在一定人为努力或外部干预下教师专业知识、能力的生长变化。

教师学习这一研究领域最早兴起于美国，其中起关键作用的是“美国教师学习研究中心”(National Center for Research on Teacher Learning, NCRTL)。这个中心的贡献主要表现在它阐明了：①转向教师学习的意义，即把学习的研究成果从学生作为学习者拓展到教师作为学习者；②教师学习这一研究领域的性质，即位于研究和时间领域的交汇点上；③教师学习研究领域的要素，包括教师学习研究要以公众对于学校的期望为背景，应该被当作提高教师素质和学习质量的关键因素，研究必须着眼于特定的学科和特定的学生，必须考虑教学实践的情境性。

根据对学习和以往文献中对教师学习的界定和解读，<sup>②③④</sup>我们将教师学习定义为：教师在其工作场域通过各种方式获得经验或使经验发生持续变化(sustained changes)的过程，以建构性、社会性、自主性、日常性、情境性、实践性和系统复杂性为核心特征。

### 三、教师学习理论

教师学习理论是解释、理解教师学习是什么，它的发生、变化过程等，从而提出概念、观点的系统思维过程。教师学习作为一门新兴的研究领域，还没有自身完善的理论系统，其发展深受学习理论的影响，不同学习理论观照教师学习的不同维度。

借鉴不同学习理论，教师学习研究不断深入，其中西方教师学习研究的

① 程耀忠. 教师学习理论的留边与融合[J]. 教学与管理, 2015(2): 61-64.

② Brancard, R., Quinnwilliams, J.. Learning labs: Collaborations for transformative teacher learning. *TESOL Journal*, 2012, 3(3): 320-349.

③ Darling-Hammond, L., Richardson, N.. Teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 2009, 66(5): 46-53.

④ 张敏. 教师学习的理论与实证研究[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2008.

理论基础主要有以下几个方面：

### 1. 心理学领域

心理学领域的学习理论是教师学习研究的主要理论基础。认知学习理论关注个体在特定情境下针对特定目的获得的知识、技能等在其他环境中也具有普遍适用性，但却忽视了教师工作的社会情境、教师自身的观念及教师身份等因素。Lyle、Hoban 以及 Erickson 等学者因此转向社会文化视角，试图弥补上述的缺失。Peter Kelly 从教师知识、教师认知、教师实践和教师身份等论述了教师学习，被看作是 Wenger 社会学习理论的核心部分。

### 2. 成人学习视角

利用成人学习理论<sup>①②</sup>研究教师学习具有较强的适应性，其中自我导向学习(self-directed /self-regulated learning)、转化学习、质变学习、嬗变学习(transformative learning)<sup>③④</sup>等概念被用于解释教师作为成人学习者的一些特质<sup>⑤</sup>；还有研究将成人学习理论对接教师教学以及教师专业发展。<sup>⑥⑦⑧⑨⑩</sup>

① Merriam, S. B. (Ed.). *Third update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

② Merriam, S. B., Bierema, L. L., *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

③ Cuddapah, J. L., *Exploring first-year teacher learning through the lens of Mezirow's transformative learning theory*. Columbia University, 2005.

④ Ruth, B., Jennifer, Q., Learning labs: Collaborations for transformative teacher learning. *TESOL Journal*, 2012, 3(3): 320-349.

⑤ Judi, R., Lyn, C., Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press, 2000: 651-685.

⑥ Craton, P., *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.

⑦ Gould, H. C., Brimijoin, K., Aloud, J. L., & Mayhew, M. A., Creating adult learning communities through school-college partnerships. *Issues in Teacher Education*, 2010, 19(1): 59-65.

⑧ Gravani, M. N., Adult learning principles in designing learning activities for teacher development. *International Journal of Lifelong Education*, 2012, 31(4): 419-432.

⑨ Sangallo, P. E., *Adult learning theory: Implications for teacher development*. Spalding University, 1998.

⑩ Terehoff, I. R., Elements of adult leaning in teacher professional development. *NASSP Bulletin*, 2002, 86(632): 65-77.

### 3. 社会学视角

当下,教师学习研究越来越重视人际互动,社会互动理论、共同体理论<sup>①②③</sup>成为研究的理论基础。有学者运用布迪厄的实践理论,从对场域的理解及社会实践的特征入手,解析出大部分教师学习受到工具主义文化影响。<sup>④</sup>

### 4. 生态学视角

生态学的理论观点主要遵循层次观、整体观、系统学说、系统进化。<sup>⑤</sup>教师学习研究呈现出生态学的取向,从注重教师学习的环境创设,<sup>⑥⑦</sup>到注重教师学习与学校改革、教育改革、社会变革的关系。<sup>⑧⑨⑩</sup>这些研究超越了教师学习的单子式、教师学习与社会文化环境的二元割裂,以更加科学、系统、合理的方式教师学习的复杂性。

我国教师学习研究于20世纪90年代初露端倪,无论理论和实证研究都处于初期阶段,不过仍能见利用各种学习理论解读教师学习的各个维度的研究。

① Johnson, D. R. . *A quantitative study of teacher perceptions of professional learning communities' context, process, and content*. Seton Hall University, 2011.

② Lewis, C. C. . *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinmann, 2011.

③ Lo, F. Y. . *Teacher learning in communities of practice: Improving teaching through analysis of classroom videos*. University of Hong Kong, Hong Kong, 2012.

④ Hardy, L. . Critiquing teacher professional development: Teacher learning within the field of teachers' work. *Critical Studies in Education*, 2010, 51(1): 71-84.

⑤ 孙郑钧,周东兴. 生态学研究概述[M]. 北京: 科学出版社, 2010.

⑥ Forsyth, L. . *A learning ecology framework for collective, e-mediated teacher development in primary science and technology*. University of Technology, Sydney, 2008.

⑦ Spires, H. A. , Wiebe, E. , Young, C. A. , Hollebrands, K. , & Lee, J. K. . Toward a new learning ecology: professional development for teachers in 1: 1 learning environment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2012, 12(2): 232-254.

⑧ Ancess, J. . The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes. *Teachers College Record* (3), 2000: 590-619.

⑨ Darling-Hammond, L. , Bransford, J. D. , Lepage, P. , Hammerness, K. , & Auffy, H. . *preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

⑩ Fishman, B. J. , Davis, E. A. . Teacher learning research and the learning sciences. In R. K. Sawyer(Ed. ), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006: 535-550.

有些研究针对教师学习活动或方式：研究者建议基于成人学习理论<sup>①</sup>或者情境学习理论<sup>②</sup>开展教师培训；有学者利用活动理论研究赛课过程的教师学习；<sup>③</sup>还有学者利用生态学习理论研究中小学教师的学习方式。<sup>④</sup>

有些研究关注教师学习效果：学习效果主要体现在教学行为和教学认知两个方面。其中有学者提出要基于内隐学习理论、自主学习理论促进教师教学，<sup>⑤⑥</sup>强调教师负责其自身学习过程和成效；还有学者讨论建构主义学习理论如何帮助教师建立教师观和转变教师角色。<sup>⑦⑧</sup>

另有一些研究注重教师学习情境的创设：其中教师学习共同体的理论基础就有社会建构主义<sup>⑨</sup>和生态学习理论<sup>⑩</sup>；有研究论证情境学习理论如何促进校本教师专业发展。<sup>⑪</sup>

更有一些研究利用活动理论及其拓展学习理论探讨教师学习现状和教师学习模式，其中涉及教师学习活动、有效途径和支持环境等维度。<sup>⑫⑬</sup>

综上所述，对比西方教师学习理论研究，我国在这个领域的研究成果极

① 卢维兰. 成人学习理论对教师培训的启示[J]. 继续教育研究, 2010(1): 104-105.

② 谢丽, 李念. 情境学习理论对教师培训的启示[J]. 中小学教师培训, 2006(11): 16-18.

③ 余香红. 教学比赛中的教师学习：四位小学新手英语教师的个案研究[D]. 北京：北京外国语大学硕士论文，2014.

④ 朱小燕. 生态学视野下的中小学教师学习方式研究——以四川 A 中学为个案[D]. 重庆：西南大学硕士论文，2012.

⑤ 何翼. 自主学习理论与教师教学[J]. 西南民族大学学报(人文社会科学版), 2010: 100-102.

⑥ 刘福芹, 轩海涛. 内隐学习理论对教师及其教学的影响[J]. 中国电力教育, 2008, 116(7): 60-62.

⑦ 李大卫. 建构主义学习理论下的教师观[J]. 神舟教育, 2012(4): 26, 28.

⑧ 李雅玲. 建构主义学习理论与教师角色定位[J]. 中国成人教育, 2009(16): 116-117.

⑨ 王真真. 社会建构主义学习理论食欲下职教教师学习共同体的构建[J]. 江苏教育职业教育版, 2011(9): 16-19.

⑩ 杜萍. 学习生态学视角研究教师学习共同体[J]. 考试周刊, 2008(32): 17-18.

⑪ 王中南, 崔允灏. 教师专业发展为什么要学校本位——情境学习理论的视角[J]. 上海教育科研, 2011(7): 11-14.

⑫ 孟春国. 活动理论视角下的高校外语教师学习[J]. 文教资料, 2014(5): 87-89.

⑬ 高妍. 基于扩展学习理论的教师学习模式研究[D]. 杭州：杭州师范大学硕士论文，2012.

为薄弱,而且一般都是利用单一理论视角解读教师学习某个维度,跨学科理论视角未被充分注重;其次,教师学习的理论探讨中策略、对策居多,对接实证研究较少;最后,把教师学习放置于真实场域中的研究较少,极少从整体和系统的视角研究教师学习。

本研究基于教师的学校工作场域,利用各种学习理论,明晰教师学习概念,构建该领域的理论基础,包括行为和认知学习理论、成人学习理论、情境学习理论、元认知学习理论、生态学和以人为本主义学习理论以及复杂理论。具体而言,我们将运用复杂理论中的复杂、系统和整体等概念来解读学校变革的复杂系统中教师学习系统的运作机制;借鉴成人学习理论中和情境认知理论教师学习的性质;元认知学习理论定位教师学习的价值取向;生态学和以人为本主义学习理论创设教师学习环境(见图1)。这些理论将相互补充地对教师学习系统的机制运作过程给予整体性和结构性的解读。

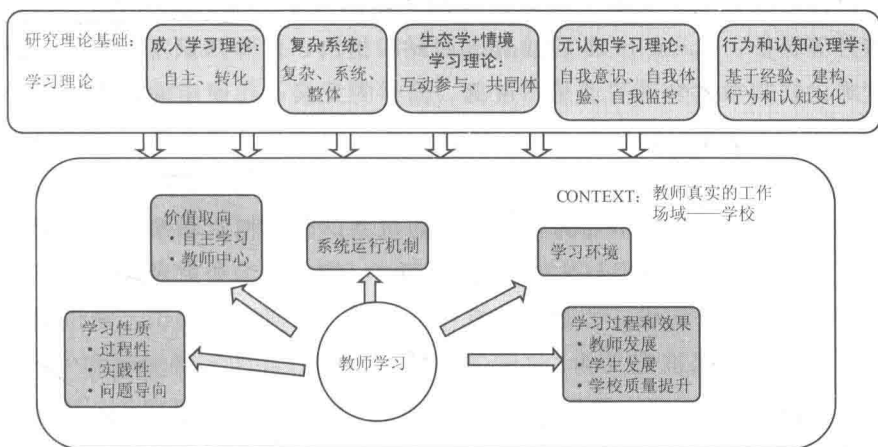


图1 教师学习研究的多重理论基础

## 四、教师学习研究

教师学习的研究主要围绕“学什么”“如何学”“学的如何”等方面开展,包括以下几个维度。

### (一)教师学习内容研究

教师知识是教师学习研究的重要方面,人们认定知识与技能是医生、律师确立自身专业地位和社会认可的重要基础,教师同样需要知识、技能作为