

教师学习共同体： 促进教师专业发展的新途径

魏会廷 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

教师学习共同体： 促进教师专业发展的新途径

陈鹤林 著



华东师范大学出版社
ECPRESS

教师学习共同体： 促进教师专业发展的新途径

魏会廷 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师学习共同体:促进教师专业发展的新途径/魏会廷著. —武汉:武汉大学出版社,2014.9

ISBN 978-7-307-14008-0

I. 教… II. 魏… III. 师资培训—研究 IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 181985 号

责任编辑:任仕元

责任校对:鄢春梅

版式设计:韩闻锦

出版发行:武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: cbs22@whu.edu.cn 网址: www.wdp.com.cn)

印刷:湖北金海印务有限公司

开本: 720 × 1000 1/16 印张: 14.75 字数: 209 千字 插页: 1

版次: 2014 年 9 月第 1 版 2014 年 9 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-307-14008-0 定价: 28.00 元

版权所有, 不得翻印; 凡购我社的图书, 如有质量问题, 请与当地图书销售部门联系调换。

前 言

近年来，随着教师专业化的不断深入，教师专业发展的途径及相关策略成为大家日益关注的焦点。在 20 世纪 80 年代，伴随着美国科技革命的迅速发展，美国教育界出现了“教育质量严重下滑”等问题，国内外学者开始研究产生这些问题的根源，并对改进学校教育现状的策略进行积极探索。美国学者和教育工作者在学校改革的过程中，曾提出“学校是学习的机构”、“在学校中建立学习共同体”的观点。于是，“学习共同体”在此时正式进入美国乃至世界教育领域。随后，我国也开始进行学习共同体的研究。相应地，教师学习共同体成为教师专业发展的新途径，它更多关注教师主观能动性的调动，挖掘教师内驱力和自律性，提高教师学习力，成了有效提高教师专业发展的关注焦点和最终诉求。

本书尝试在梳理、吸收和创新国内外教师专业发展理论成果和实践经验的基础上，通过对国内外教师学习共同体全面、系统、深刻的总结和思考，挖掘教师学习共同体促进教师专业发展的有效途径和方法，拟探索出一条符合教师个人工作条件和自身条件的教师学习共同体的构建策略。

有鉴于此，本书主要从以下几个方面进行研究：

第一，教师专业发展及其实现途径。本部分围绕教师专业发展这一主题，主要分析了教师发展阶段、教师专业发展的内涵以及教师专业发展的途径等，提出通过构建教师学习共同体来促进

教师专业发展的思路、作用和重要意义等。

第二，教师学习共同体的理论解读。本部分围绕教师学习共同体，对教师学习共同体的缘起、内涵特征及相关概念进行辨析，并对教师学习共同体的支撑理论进行阐释，进一步总结教师学习共同体是如何促进教师专业发展的。

第三，美国教师学习共同体构建的宝贵经验和我国教师学习共同体构建现状审视。本部分主要通过调查与分析国内教师专业发展和教师学习共同体构建现状，深入探讨我国教师学习共同体方面存在的问题，掌握教师学习共同体构建状况的第一手资料，为进一步研究如何构建教师学习共同体、促进教师专业发展奠定基础。

第四，教师学习共同体构建的总体目标和构建策略。本部分在借鉴国外教师学习共同体构建经验的基础上，对我国构建教师学习共同体的指导思想、目标定位以及策略、步骤、机制等方面进行了深入、全面的阐述和分析，从而做到以教师专业发展为前提，充分把握教师学习共同体与教师专业发展的相互制约、相互依存、相互促进、相得益彰的关系，实现两者和谐发展。

第五，基于网络的教师学习共同体的构建研究。网络环境下的教师学习共同体具有极强的开放性、用户参与性、互动性、协作性、个性化、资源共享性等特点，倡导平等、自主、开放、分享的教育新理念，是教师学习共同体的新情况和新类型，不断引领教师学习共同体的创新发展。本部分对网络环境下的教师学习共同体的内涵、价值，以及设计思路 and 实现途径进行了研究，以期为我们进行构建基于网络的教师学习共同体获得灵感和启发。

本书不仅是笔者对以前国内外学者关于教师专业发展和教师学习共同体相关观点和结论的印证，也有补充和丰富，更有一些调整和修正。期待本书能为同行研究者提供研究参考，为相关部门提供决策借鉴，从而使我国教师学习共同体构建的成效得到实质性提高，促进教师专业发展，推进我国教育教学改革向纵深

发展。

本书的完成得益于很多机构和个人的支持，也引用了国内外很多专家学者的观点和材料，在此不再一一列出，而是一并提出感谢。另外，教师学习共同体的构建和完善是一个长期而又漫长的过程，且自身及其影响因素又颇具复杂性和多样性，许多问题需要在实践中不断改进，在资料搜集、研究实践、现况调查等方面也有待进一步深化，加之笔者的理论水平和操作能力有限，本书中难免有纰漏乃至错误之处，还希望各位专家、读者能够谅解，并不吝赐教。

目 录

1 教师专业发展及其实现途径	1
1.1 教师发展阶段研究	1
1.1.1 无人关注的教师发展阶段	1
1.1.2 实施职前培养的教师发展阶段	2
1.1.3 重视在职教育的教师发展阶段	2
1.1.4 走向教师专业发展的教师发展阶段	3
1.2 教师专业发展相关概念辨析	4
1.2.1 教师专业发展的内涵	4
1.2.2 教师专业化及其与教师专业发展的区别	9
1.3 教师专业发展的取向	13
1.3.1 教师专业标准为教师专业发展指明方向	13
1.3.2 教师专业发展的基本方向	18
1.4 教师专业发展阶段的基本理论	21
1.4.1 教师专业发展的阶段论	21
1.4.2 教师专业发展阶段理论的分析	23
1.4.3 教师专业发展的研究进程	25
1.5 教师专业发展的途径	26
1.5.1 教师培训	27
1.5.2 教师成为研究者	28
1.5.3 自我实践反思	33
1.5.4 构建教师学习共同体	34

2 教师学习共同体的理论解读	37
2.1 教师学习共同体的缘起	38
2.2 教师学习共同体概述	41
2.2.1 教师学习共同体的内涵	41
2.2.2 教师学习共同体的历史演变	42
2.2.3 教师学习共同体的功能与特征	45
2.3 教师学习共同体的理论基础	49
2.3.1 群体动力学理论	49
2.3.2 终身教育理论	50
2.3.3 社会互依理论	51
2.3.4 协作学习理论	52
2.3.5 社会建构主义理论	53
2.4 教师学习共同体与教师专业发展的关系	56
2.4.1 教师专业发展吁求教师学习共同体	56
2.4.2 教师学习共同体能够很好地促进教师专业发展	57
2.4.3 教师学习共同体促进教师专业发展的可行性分析	57
2.4.4 教师专业发展对教师学习共同体提出的要求	58
3 美国教师学习共同体构建的经验与启示	64
3.1 美国教师学习共同体的理念	65
3.1.1 关注学习	65
3.1.2 关注合作文化	66
3.1.3 集体探究, 关注实践	67
3.1.4 行动指向, 边做边学	68
3.1.5 关注学习结果	68
3.2 美国教师学习共同体的实践模式	
——专业发展学校	69

3.2.1 美国专业发展学校概况	69
3.2.2 美国专业发展学校运作	70
3.2.3 美国专业发展学校模式分析	75
3.2.4 美国专业发展学校效果评价	82
3.3 美国教师学习共同体构建存在的问题及启示	84
3.3.1 美国教师学习共同体构建存在的问题	84
3.3.2 美国教师学习共同体带给我们的启示	86
4 我国教师学习共同体构建的现状审视	89
4.1 我国教师学习共同体实践形式研究	89
4.1.1 教师集体备课形式	90
4.1.2 教师校本教研模式	90
4.1.3 教研员与教师共同协作模式	91
4.1.4 专家引领模式	91
4.1.5 大学教师与中小学教师合作模式	92
4.2 我国教师学习共同体构建中存在的突出问题	93
4.2.1 教师学习共同体的组织学习能力有待提高	93
4.2.2 教师学习共同体未完全做到“以学生为本”	96
4.2.3 教师实践性知识的形成遭遇障碍	97
4.2.4 教师学习共同体缺乏教师合作	99
4.3 我国教师学习共同体构建的阻碍因素分析	100
4.3.1 教师观念的保守性	100
4.3.2 工作学习的矛盾性	101
4.3.3 组织结构的阻碍性	102
4.3.4 考评机制的功利性	102
4.3.5 各种制度的缺失性	103
4.3.6 教师文化的消极性	104

5 专业发展背景下教师学习共同体构建研究	106
5.1 教师学习共同体构建的指导思想与目标定位	106
5.1.1 教师学习共同体构建指导思想	106
5.1.2 教师学习共同体构建的目标定位	108
5.2 教师学习共同体构建的策略	110
5.2.1 教师学习共同体构建的宏观策略	110
5.2.2 教师学习共同体构建的微观策略	115
5.3 教师学习共同体构建的基本步骤	121
5.3.1 建立伙伴信任关系	121
5.3.2 形成共同愿景	123
5.3.3 创建共同体文化	126
5.3.4 培养团队精神	127
5.3.5 不断改进教师学习共同体	128
5.4 教师学习共同体构建的机制研究	129
5.4.1 教师学习共同体构建的关键机制	129
5.4.2 教师学习共同体构建的保障机制	134
5.4.3 教师学习共同体构建的协同控制机制	137
5.4.4 教师学习共同体构建的运行激励机制	141
5.5 教师学习共同体构建须坚持“五个贯彻始终”	144
5.5.1 教师学习共同体要把“正确的指导思想” 贯彻始终	144
5.5.2 教师学习共同体要把“形成组织学习能力” 贯彻始终	144
5.5.3 教师学习共同体成员要把“注重学习 实践性知识”贯彻始终	145
5.5.4 教师学习共同体要把“教师专业组织 推动”贯彻始终	146
5.5.5 教师学习共同体要把“基于合作并超越 合作”贯彻始终	146

6 基于网络的教师学习共同体探究	150
6.1 网络技术对教师专业发展的现实意义	150
6.1.1 网络技术给教师专业发展提供了新的平台	151
6.1.2 网络技术环境下教师如何进行专业发展	153
6.2 基于网络的教师学习共同体的内涵及价值体现	154
6.2.1 基于网络的教师学习共同体的内涵	154
6.2.2 基于网络的教师学习共同体的基本要素	155
6.2.3 基于网络的教师学习共同体的基本特征	157
6.2.4 基于网络的教师学习共同体的价值呈现	160
6.3 我国基于网络的教师学习共同体的构建现状	161
6.4 基于网络的教师学习共同体必须重视的问题	162
6.4.1 各方力量协同一致, 共同促进基于网络的 教师学习共同体成长	163
6.4.2 个性化的规范和评价标准为基于网络的 教师学习共同体的保驾护航	164
6.4.3 做好边缘性参与者的转化, 丰富基于网络 的教师学习共同体的成员结构	165
6.4.4 进一步丰富基于网络的教师学习共同体的 学习资源和信息	166
6.4.5 加强情感互动, 形成稳定的学习共同体	167
6.4.6 有意识地加强教师的专业对话	169
6.5 基于网络的教师学习共同体的设计思路	172
6.5.1 基于网络的教师学习共同体设计框架模型	172
6.5.2 基于网络的教师学习共同体组织层设计	173
6.5.3 基于网络的教师学习共同体活动行为层设计	174
6.5.4 基于网络的教师学习共同体支持层设计	177
6.6 基于网络的教师学习共同体的实现途径	179
6.6.1 建立教育门户网站	179
6.6.2 使用即时通信软件	180

6.6.3 分享教育视频·····	181
6.6.4 开设教育博客·····	182
6.7 苏州教育博客群	
——基于网络的教师学习共同体的个案分析·····	185
6.7.1 苏州教育博客个案描述·····	186
6.7.2 苏州教育博客构建学习社区的优势·····	189
附录1 幼儿园教师专业标准（试行）·····	193
附录2 小学教师专业标准（试行）·····	200
附录3 中学教师专业标准（试行）·····	207
参考文献·····	213

1 教师专业发展及其实现途径

1.1 教师发展阶段研究

教师发展可以分为两个层次。第一个层次是教师作为常人的发展；另一个层次是教师作为从事教育这一特殊职业的专业人员的发展。教师是古老的职业，但教师的成长和发展受到关注却是近几百年的事。人们对教师发展的认识也不断发生着变化，它主要经历了从无人关注的“自然发展”到有组织的促进，从建立零星的教师培训机构到确立系统的教师教育体系，从关注教师职前培养到重视教师在职继续教育，教师发展得到越来越多的关注和思考。

1.1.1 无人关注的教师发展阶段

原始社会，在分工没有出现之前，教师并未作为一个独立的职业而存在。家庭和氏族中的长者负有将生产劳动和社会生活的经验传递给幼小氏族成员的责任，如长者为师、能者为师、学者为师、以吏为师、以僧为师等。此时，并没有出现专门的“教师”和专门的教师培养机构，更无从谈教师发展。

随着生产发展和社会分工的出现，教师逐步成为一种职业，

但在很长时期内,教师并没有接受专门培训,大多数由并没有多少知识的男性担任教师的职责。此时,教师是作为社会特殊职业而存在的,因此,这个阶段表现为教师发展的集体无意识、教育科学研究基本处于只言片语的圣人之说阶段,并不能为教师发展提供理论上的支撑。更由于教育只是少数人享用的奢侈品,所以也没有专门培养教师的机构出现。

1.1.2 实施职前培养的教师发展阶段

专门训练和培养教师的师范教育是现代国民教育的产物。随着公立学校的大量出现,需要大量受过良好训练的教师,此时师范教育开始萌芽。虽然师范教育的发展可以追溯到17世纪,但直到18世纪末,师范教育才开始在世界各国逐渐发展壮大起来。1681年法国“基督教兄弟”在兰斯创立了世界上第一所师范培训学校,成为人类教师教育历史的开端。此后,师范教育在西方各国迅速发展,至第二次世界大战之前,西方发达国家基本建立起了系统的教师教育体系。

这个阶段最重大的变化就是由专门的机构承担教师的训练和培养,为了保证师资培养的质量,许多国家也陆续颁发了教师教育的法规,规范了教师培养机构的设置、教师资格证书的颁发以及教师的地位等,促使教师教育走向系统化和制度化。此时,教师发展的任务主要是由师范院校来承担,即关注和实施教师的职前培养,而对教师的在职教育尚缺乏足够的重视。

1.1.3 重视在职教育的教师发展阶段

提升教育质量的关键在于高素质的教师。从20世纪60年代到90年代,全世界教师数量的增长超过了学生入学人数的增长,而与教师数量的增长相伴随的是对教师素质的高要求,突出的表

现为教师的高学历化、证书化、专业化和学习的终身化。在此背景下，教师的在职教育得到重视，教师的继续教育机构也得以普遍建立。例如在美国，为防止教师知识老化和促进教师知识更新，逐步设立了教师中心，教师中心设有研讨室、研究室、教材组、专业图书馆等，在教师中心可研究教学法之改进，练习现代教学手段的应用等。如今，教师的在职进修在世界各国已经非常普遍化、制度化。

为提升在职教师的学历层次和继续教育的质量，我国建立了系统的教师进修机构和制度。长期的格局是，师范院校主要负责教师的职前培养，教师进修机构负责教师的在职进修，这种教师教育的体制在满足教师发展的基本要求和促进教师整体素质的全面提升上发挥着重要作用。但是，师范院校和教师进修机构相互封闭、各司其职的格局已经不能满足当前社会发展和教育改革对教师发展的要求，也导致大量培训资源浪费、培训效果较差的现象，而教师教育体系的日益开放性，使得综合性大学逐步进入师范院校的世袭领地，承担起教师教育的任务。终身教育理念的引入，要求全面整合教师职前培养和职后培训的资源，关注教师的在职教育，实现教师的职前培养与职后培训的一体化。

1.1.4 走向教师专业发展的教师发展阶段

审视教师发展的历史轨迹，可以看出由无人关注到有组织的促进、从外界推进到自我驱动的发展历程。教师专业发展的理念和实践正是这种趋势的现实反映。从17世纪师范教育诞生至今，促进教师发展的培养机构、培养内容、培养体系和培养制度越来越走向专业化。尽管当前对教师专业是否应像律师、医生等那样完全专业还有不同声音，但大家已经基本承认教师职业正处于从准专业不断走向完全专业的过程中。1966年联合国教科文组织发表的《关于教师地位的建议》中，就强调教师的专业性质，认为

“教学应被视为专业”。30 年后的 1996 年，联合国教科文组织第 45 届国际教育大会再一次强调教师专业化是一种改善教师地位和工作条件的重要策略。在我国，提倡教师专业化也成为教育理论和实践探索的热点，出现了大量的研究成果。

教师专业化是教师发展的未来趋势，因此，必须探究未来教师需要具备的素养，并促进教师的专业发展。未来社会充满竞争和变化，对教师的素质要求必将逐步提高。从普遍意义上来看，未来的教师应着重提高如下方面的素质：高尚的职业道德、先进的教育理念、合理的知识结构、全面的教育教学能力、健康的身体和心理等。

教师专业发展已成为政府、学校、教育研究人员、教师共同关注的话题。教师专业发展在不同的动力推动下会呈现不同的状况：政府推动下的教师专业发展，意在提升教育教学质量；教育研究人员推动下的教师专业发展，大多以高校和专门的教师进修机构的人员提供专业发展的指导，侧重理论与方法的构建；教师推动下的教师专业发展，多以扩大教师权利、提升教师社会地位、获取专业自主权为目标。推进教师专业发展是一项复杂的系统工程，教师专业发展不能脱离教师和学校实际，教师专业发展应立足教师和学校的发展，合理开发和利用校内外资源，充分发挥政府、教育研究人员、学校和教师的合力作用。

1.2 教师专业发展相关概念辨析

1.2.1 教师专业发展的内涵

教师质量是有效保障教育质量的重要因素，而教师的专业发展是教师质量提升的必然要求，更是我国教育改革向纵深发展的决定性因素。因此，自 20 世纪 80 年代以来，教师专业发展就成