

教师专业共同体 研究

丛书主编 朱旭东

JIAOSHI ZHUANYE GONGTONGTI
YANJIU



宋 萑 / 著



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

丛书主编 朱旭东

教师专业共同体研究

JIAOSHI ZHUANYE GONGTONGTI YANJIU

宋 萑 / 著



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

教师专业共同体研究/宋萑著. —北京:北京师范大学出版社, 2015.1

(京师教师教育论丛)

ISBN 978-7-303-14798-4

I. ①教… II. ①宋… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 129462 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

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印刷: 北京中印联印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 170 mm×230 mm

印张: 22.5

字数: 300 千字

版次: 2015 年 1 月第 1 版

印次: 2015 年 1 月第 1 次印刷

定价: 45.00 元

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 齐琳

美术编辑: 焦丽

装帧设计: 焦丽

责任校对: 李菡

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—58800825



京师教师教育论丛编委会



顾 问：顾明远 许美德（加）

主 任：钟秉林

主 编：朱旭东

编委会成员（以姓氏拼音为序）

陈时见 管培俊 李子健 柳海民

卢乃桂 庞丽娟 王嘉毅 叶 澜

袁振国 钟秉林 周作宇 朱小蔓

朱旭东 朱永新

序

宋萑博士是我在香港中文大学教育学院工作时所指导的第三位内地博士研究生，不过他却是我迄今指导的博士研究生里年纪最轻的一位。宋萑为人亲切爽朗，为学态度认真。我的研究范围涉及课程与教学、学校改善和教师发展，当宋萑在2004年入读后与我交谈探讨他日后的研究课题时，他对教师发展甚有兴趣，后来更对“教师专业发展社群”做深入研究。本书正是他基于博士论文修改后的重要成果。

教师专业共同体可从学校组织角度分析，正如彼得·圣吉（Peter M. Senge）在1990年提出的“五项修炼原则”中指出的：教师成员能够以“心智模式”进行“团队学习”和“系统思考”，以建立“共同愿景”而不断“自我超越”和持续进步。20世纪90年代以来，不同西方学者，如霍德（Hord）、斯托尔（Stoll）、麦克劳克林（McLaughlin）、霍夫曼（Huffman）、希普（Hipp）、劳尔（Lauer）及迪安（Dean）等对“教师专业共同体”进行深入研究，不过在东亚地区包括在中国内地和香港地区，相关的理论和实证研究仍然相对缺乏，宋萑的专著正好填补了这个研究课题的空白，拓宽和加深了我们从中国的视野对“教师专业共同体”和教师发展的理解。

中国的校本教研系统及中国教师发展的方式可说是世界知名，最近也得到国际学者的关注和研究，本书内容翔实，行文流畅，见解精辟，是一本高水平的学术专著。我诚意推荐本书给广大的教育工作者和教育研究者，并祝愿宋萑在这个领域不断探索，创造更多骄人的成果。

李子建
香港教育学院副校长（学术），课程与教学讲座教授

目 录

CONTENTS

导 论	1
一、聚焦教师专业学习共同体	1
二、教师专业学习共同体的研究设计	3

第一章 变革时代中的教师与教师专业发展	21
第一节 变革中的教师	21
一、教师：孤独的教书匠	21
二、教师：变革的力量	26
第二节 教师专业发展的范式转型	31
一、教师专业发展的概念	31
二、教师发展的内容与过程	33
三、教师发展：从传统范式走向新范式	38

第二章 从教师群体走向教师专业学习共同体	43
第一节 传统教师群体与专业学习共同体	43
一、从孤立到协作	43
二、专业、学习、共同体	46
第二节 从学习型组织到教师专业学习共同体	52

一、教师专业学习共同体的特质	52
二、教师专业学习共同体与教师发展	57

第三章 课程改革的脉络与教师专业发展、 专业学习共同体 63

第一节 课程、课程改革与改革路径	63
一、课程概念与课程改革	64
二、课程改革的两条路径	68
第二节 中国内地课程改革及上海市二期课程 改革的现状	74
一、中国内地课程改革现状	74
二、上海二期课程改革现状	78
三、中国内地课改与上海二期课改中的教师 发展政策	82
第三节 课程改革脉络中的教师发展与教师 共同体	85
一、新课改中的教师发展模式转变	85
二、课程改革、教师发展与教师专业学习共同体	87

第四章 学校教师专业学习共同体的现状 91

第一节 教师专业学习共同体的结构组成	91
第二节 教师专业学习共同体问卷的描述性统计	97
第三节 上海地区学校的教师专业学习共同体 实现程度——三地比较的角度	99
第四节 从三地调查结果到上海的现状	101
第五节 教师专业学习共同体概念的本土化特征	108
一、分享的决策	111

二、分享目标感和关注学生	117
三、协作活动和去个体化实践	121
四、教职员支持与合作	126
五、其他背景因素的影响	128

第五章 个案中教师专业学习共同体

——四因素结构的视角 131

第一节 个案学校 1 (A 类学校): G 小学 131

一、分享的决策——“校长有两个脑袋: 专业和行政”	131
---------------------------	-----

二、分享的目标感和关注学生——“全面提高学生基本素质, 发展学生个性”	137
-------------------------------------	-----

三、协作活动和去个体化实践——从师徒制到五校联动	139
--------------------------	-----

四、教职员支持与合作——“我还没有适应这样的教研气氛, 太激烈了!”	144
------------------------------------	-----

第二节 个案学校 2 (B 类学校): S 小学 147

一、分享的决策——流于形式的专业赋权	148
--------------------	-----

二、分享目标感和关注学生——“希望学生好”	150
-----------------------	-----

三、协作活动和去个体化实践——教而不研、听而不评	152
--------------------------	-----

四、教职员支持与合作——面子攸关与一团和气	154
-----------------------	-----

第三节 个案学校 3 (C 类学校): H 小学 156

一、分享的决策——强管理与强领导下的专业赋权	156
------------------------	-----

二、分享目标感和关注学生——“我和学生同学习, 我与孩子共发展”	159
----------------------------------	-----

三、协作活动和去个体化实践——制度推动的协作活动	162
--------------------------	-----

四、教职员支持与合作——需要“点名”的评课活动	166
第四节 个案学校4（D类学校）：Q小学	169
一、分享的决策——强管理弱领导下的形式化专业分权	169
二、分享目标感和关注学生——赶教材“我们没有办法停下来”	173
三、协作活动和去个体化实践——行政宰制下的协作活动	176
四、教职员支持与协作——教过一轮新教材就不要讨论协作	177

第六章 个案中教师专业学习共同体

——田野观察的视角 186

第一节 教师专业学习共同体中的教师协作文化	186
一、S小学	191
二、H小学	192
三、Q小学	194
四、G小学	195
第二节 教师协作文化的背后：制度政策与领导	197
一、制度政策	206
二、领导	212

第七章 教师专业学习共同体与教师发展的

互动关系 216

第一节 教师发展活动的形式与内容	216
一、G小学	220

二、H 小学	222
三、S 小学	223
四、Q 小学	224
第二节 教师发展活动平台上教师专业学习	
共同体与教师发展间的互动	225
一、教师层面组织的教师发展活动	225
二、教研组（备课组）层面组织的教师发展活动	236
三、学校层面组织的教师发展活动	259
四、市、区教育局组织的教师发展活动	264
第三节 二期课改背景下的教师专业学习共同	
体与教师发展	267
一、二期课改构建的压力平台	268
二、二期课改推动的教师发展政策与活动	271
三、教师专业学习共同体与教师发展互动中的	
二期课改	273
第八章 结 语	285
第一节 教师专业学习共同体的本土化	286
一、教师专业学习共同体的四因素结构	286
二、教师专业学习共同体的建构与持续	290
第二节 教师专业学习共同体与教师发展	294
一、教师发展活动	294
二、教师专业学习共同体与教师发展	296
三、二期课改下的教师专业学习共同体与教师发展	297
第三节 反思、限制与研究建议	298
一、研究设计的反思	298
二、研究的贡献与限制	300
三、未来研究的建议	302

跋	303
---	-----

参考资料	307
------	-----

附 录	327
-----	-----

附录一：访谈提纲	327
----------	-----

附录二：访谈记录样本	328
------------	-----

附录三：观察记录样本	337
------------	-----

致 谢	347
-----	-----

一、聚焦教师专业学习共同体

把研究的视线投向教师，是我在 2003 年于上海市 S 中学进行有关升旗仪式田野调查的一种延续。2003 年 10 月，我前往上海市 S 中学调查该校的升旗仪式，在整个田野调查期间，更多接触的是学校的教师，与教师的交流也成为我获取田野资料的主要途径。正是这样一种交流，使我对教师的生存状况产生了浓厚的兴趣，而真正促使我进行有关教师发展研究的契机，则是我参与 S 中学校本培训的过程。

S 中学的校本培训是从 2003 年 9 月份开始进行的，主要是围绕学校实施小班化教学改革，指导教师如何实施小班化教学这一核心问题展开的。培训的内容包括两部分：第一部分是全体教师观摩小班化教学实录；第二部分是按学科对教师进行分组，就观摩内容进行讨论分析。在分组讨论中，我发现，当谈到一个教学场景，几名教师纷纷发表自己的意见，形成了一种交互式的氛围，让我切身感受到一种学习气氛在涌动。同时我也觉察到，在一些教师积极讨论、相互学习的时候，另一些教师却似乎无动于衷，置身于讨论之外。

这样一种场景在我脑海中萦绕，并萌发出一系列的问题：为什么教师在参与集体讨论中会有这样不同的态度？怎样的教师群体互动能真正调动所有教师的参与性和主动性？在教师发展中，教师群体及其互动究竟能有怎样的影响？在面临

教育改革时，教师群体要如何帮助教师来应对改革？在思考这些问题的过程中，研究的关切点也逐渐聚焦到教师群体与教师发展的关系上。

随着变革时代的到来，教育领域应对着前所未有的改革诉求和冲击，虽然一直以来，教育领域未曾停止过变革的脚步，但始终存在未能深入学校、深入教师的问题。因此新近以来，教育改革以及教育变革的研究都开始把目光投向学校中的一线教师，尤其是关注如何让教师从教育改革的执行者转变为变革者。由此，教师发展，或者说在教育改革脉络下的教师发展，成为一个核心的研究议题。

而课程改革一直以来作为教育变革的核心组成，近年来也成为一种全球性趋势，而且当前的课程改革也一改过往的模式，开始重视自上而下改革与自下而上改革的结合，强调教师的赋权增能。与此同时，传统教师发展模式遭遇变革时代，尤其是受到当前课程改革的冲击，也在寻求范式转变，转向学校本位，关注教师专业学习共同体。而我国课程改革也顺应这一趋势，建构三级课程管理机制，教师培训与校本培训相结合。这一趋势同样反映在相关研究当中，课程改革背景下教师如何寻求发展，校本教师发展如何推行都成为研究焦点。

但从相关文献梳理之中，不难发现我国课程改革中教师发展实际遭遇巨大困难和诸多问题，并开始摸索校本教师发展和教师专业学习共同体的前进方向；但在相关研究方面，虽有西方有关教师专业学习共同体与教师发展研究的经验与理论的借鉴，却没有本土化的专题研究，教师专业学习共同体的概念依旧停留于理论探讨的层面，缺乏实证研究的探索，也不能为目前困难和问题的解决提供本土化的专业性建议。

本研究期以在中国内地课程改革背景下对于教师专业学习共同体与教师发展之间关系的探讨，丰富有关教师专业学习共同体的认识并促进其本土化进程，深化教师发展的理论架构，并对教师参与内地课程改革和课程改革的推进有所裨益，因此其理论与实践价值有三。

首先，西方有关教师专业学习共同体的研究也正处在积累时期，大型的量化研究与小规模的质量化个案研究并重，其中都或多或少对教师专业学习共同体与教师发展的关系有所涉及，但少有专门性的研究，两者之间的互动究

竟如何展开尚不清楚。而且教师专业学习共同体作为从西方发达国家教育研究中发展出的概念,其应用和推广需要包括中国在内发展中国家的本土化研究作为借鉴。而且本研究又把课程改革脉络引入其中,有其理论的创新点。

其次,国内对于教师专业学习共同体的研究只停留于引介的层面,实证研究尚属处女地,本土化的进程也是刚刚起步。而对于教师专业学习共同体与教师发展关系的讨论限于理论的探讨,或者初步涉足教师共同体与教师发展关系的研究。因此本研究对于教师专业学习共同体概念的本土化及其与教师发展关系研究的发展,提供了实证依据和理论借鉴。

最后,我国内地课程改革推行过程中,需要教师转变为变革者,也为教师提供了发展活动和机会,但依然存在诸多问题,阻碍课改的推进。因此本研究对教师专业学习共同体及其与教师发展关系的探讨,有助于了解教师需要怎样的教师发展活动和教师共同体,有助于厘清关注共同体的校本教师发展的运作机制,为当前课程改革中配套教师发展活动提供建设性意见,推动课程改革的前进。

二、教师专业学习共同体的研究设计

(一)研究问题

在课程改革推进的当下,教师不可避免地要在课程改革中承担关键角色,与此同时课程改革全球性趋势业已形成如此的共识——课程改革的落实需要寻求教师的赋权增能。而对于当前中国内地课程改革和上海二期课改的现状调查中,诸多问题的出现都把矛头指向传统教师发展方式,指其对教师发展和课程改革的效果不明显,当前的课程改革需要新的教师发展方式——脉络化校本教师发展。西方研究文献中对此探讨颇多,更是发展出教师专业学习共同体这一全新理念,实现教师发展的脉络化、情境化。

但由于教师专业学习共同体的概念在中国学界的讨论尚限于理论层面,其是否具有本土化的意义?其与教师发展的关系如何?课程改革背景下,教师专业学习共同体与教师发展之间的关系如何?都尚需要实证研究的印证。因此本研究主要探讨下述三个方面的问题。

其一,上海地区的小学在教师专业学习共同体概念上实现程度和特征?

①上海地区的小学在教师专业学习共同体概念上实现程度如何?

②上海地区的小学在教师专业学习共同体概念上的特征?

其二,上海地区的小学中,教师专业学习共同体与教师发展的互动关系?

①不同实现程度上的教师专业学习共同体,在教师发展活动的形式、内容及成效方面上的区别在哪里?

②在教师发展活动中,教师专业学习共同体与教师发展之间有这样的互动?

其三,课程改革背景下,教师专业学习共同体与教师发展之间的关系?不同实现程度的教师专业学习共同体中,新课程及其配套的教师发展政策落实程度,及其在教师发展上的效果有何差异?

(二)基本概念与术语界定

1. 教师专业学习共同体

由于对于教师专业学习共同体概念讨论已逾10年之久,诸家之说各有侧重。本研究主要借鉴劳尔和迪安(Lauer & Dean, 2004)研究中教师专业学习共同体的理论架构(及其调查问卷),主要从分享目标感和关注学生、分享的决策、协作活动和去个体化实践、教职员支持与合作四个维度建构教师专业学习共同体。由于问卷结果本身并无确切标准来分辨这一学校的教师团队是否为一个专业学习共同体,而只提供学校之间的程度差异。因此研究中引入教师专业学习共同体的实现程度,来表明分辨学校在教师专业学习共同体的程度差异。此处仍需说明的是,西方学界对于教师专业学习共同体并无统一的用词,有教师专业共同体、教师学习共同体、教师学习型组织等用词,本文中统一以“教师专业学习共同体”来指涉,其他相似的概念,若其内涵与本文中教师专业学习共同体之意相统一,尤其是教师专业共同体或教师学习共同体,则一概视其为“教师专业学习共同体”。

2. 教师发展

由于教师发展在内容方面也涉及广泛,涵盖知识、道德、情感等诸多内容,但由于除知识以外的内容,很难考察其发展情况,而且本研究限于时间和范围,故把关注点聚焦于学校层面为教师在知识层面所提供的可能的发展机会。

3. 教师发展活动

教师发展活动的概念借用利伯曼(Lieberman, 1996)的分析, 涵盖直接学习(如参与研讨会、课程、工作坊、咨询会); 在学校中学习(如借助同伴辅导、批判性伙伴、质量检查、评价、行动研究、档案袋评价); 在学校外学习(如参与改革网络、学校—大学伙伴协作、专业发展中心、学科网络以及非正式团体); 在课堂中学习(如考察学生的反馈)四类活动。

4. 课程改革

上海市进行的二期课改与中国内地推行的课程改革虽然有不少共通之处, 但也有不少差异。因此本研究中的课程改革主要是指上海市二期课改, 但也加入中国内地课程改革的整体目标、理念、政策和文化等方面内容。

5. 教师专业认同

教师专业认同的概念指教师个体对教师专业的认同, 考察教师是如何看待教师这一专业, 以及看待教师要承担哪些专业角色。

(三)理论框架

起初对于研究主题的兴趣来自于学校校本培训的实践场景, 但研究主题的渐趋明朗、研究问题的逐渐浮现, 都是基于对相关研究文献和对现状的理解。因此本研究的理论脉络也逐一呈现: 课程改革范式, 教师发展取向、远景、内容、过程、范式, 教师专业学习共同体与教师发展借由教师发展活动和教师认同实现互动, 课程改革背景下教师专业学习共同体及其与教师发展的互动。在此逐一呈现的理论脉络的基础上, 本研究的理论框架得以形成(见图1)。

整个理论框架分三个层面来分别响应三方面的研究问题。第一是对专业学习共同体的本土化, 寻求中国内地背景下学校的专业学习共同体建构。第二是讨论教师发展与教师专业学习共同体的关系。首先该关系是处于中国内地课程改革和上海二期课改的大背景下的, 并可细化学区层面, 进而深入学校层面、教研组(年级组)和个人层面。其次该关系通过教师专业认同、教师发展活动得以联结。最后是探讨课程改革的背景中新课程的内容如何影响教师发展、教师专业学习共同体(以虚线箭头表示); 新课程配套的教师发展政策和活动, 如何通过与学校内的教师发展活动的整合, 而进而影响教师专业

学习共同体和教师发展的。

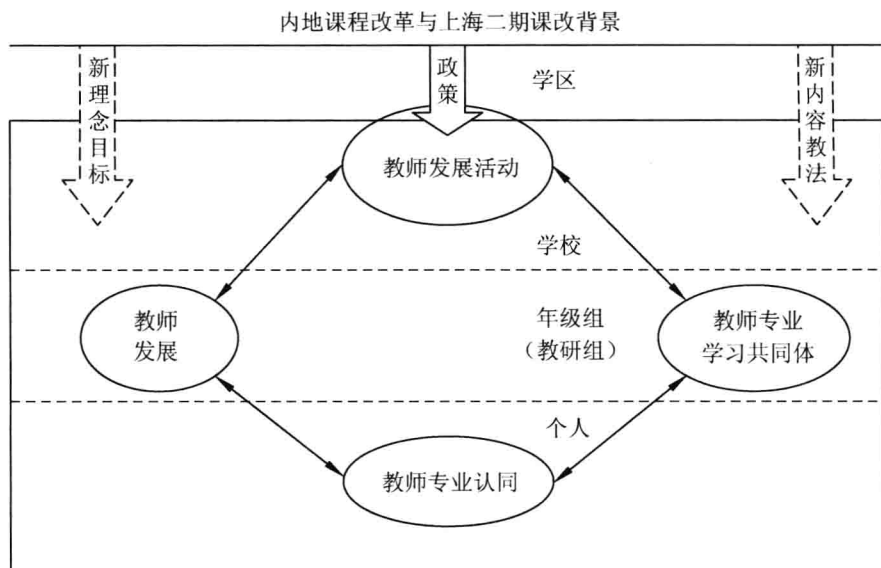


图1 理论框架

(四)研究方法

1. 混合方法取向(Mixed Methods)

一直以来,量化方法和质化方法是方法论中两大对峙力量,给人们的观感总是彼此对立不可调和。但是新近以来一种兼取量化方法和质化方法的新取向——混合方法取向,逐渐进入我们的视野,并为研究者所熟知和采用。但事实上,混合方法并非新生儿,采用混合方法而进行的研究已是早有先例。斯伯格和迪尔逊(Roethlisberger & Dickson, 1939)有关霍桑效应(Hawthorne Effect)的研究中,就结合量化的实验和质化的访谈、观察。随着20世纪70年代至90年代期间,研究方法领域中质化方法的兴起以及建构主义的发展,学者关注起质化方法和量化方法在范式基础上的差异,提出两种方法因其范式基础的对立而不可兼容彼此(Smith, 1994; Lincoln & Guba, 1985)。但与此同时,混合方法也开始应用于多个领域,另有学者引入包括“三角验证”等概念,强调可以统整同一对象的不同研究数据和方法,来彼此取长补短(Denzin, 1978; Jick, 1979)。随后当进入林肯等人(Denzin &