

JIAOSHI ZHUANYE XUEXI GONGTONGTI

教师专业学习共同体： 国际视野与本土实践

陈晓端 龙宝新 等著



陕西师范大学出版总社

★全国教育科学规划教育部重点课题“西部农村教师专业可持续发展的
PLC 模式研究”成果

★陕西师范大学 2013 年教师教育研究项目资助成果

教师专业学习共同体： 国际视野与本土实践

陈晓端 龙宝新 等著

陕西师范大学出版总社

图书代号 ZZ16N0966

图书在版编目(CIP)数据

教师专业学习共同体:国际视野与本土实践 / 陈晓端等著. —西安:陕西师范大学出版总社有限公司, 2016. 9
ISBN 978-7-5613-8591-3

I. ①教… II. ①陈… III. ①农村学校—中小学—师资培养—研究—中国 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 181575 号

教师专业学习共同体:国际视野与本土实践

JIAOSHI ZHUANYE XUEXI GONGTONGTI: GUOJI SHIYE YU BENTU SHIJIAN

陈晓端 等著

责任编辑 / 古洁 杜世雄
责任校对 / 贾旭彪
封面设计 / 滟林品牌设计
出版发行 / 陕西师范大学出版总社
(西安市长安南路 199 号 邮编 710062)
网 址 / <http://www.snupg.com>
经 销 / 新华书店
印 刷 / 兴平市博闻印务有限公司
开 本 / 787mm × 1092mm 1/16
印 张 / 13.25
字 数 / 210 千
版 次 / 2016 年 9 月第 1 版
印 次 / 2016 年 9 月第 1 次印刷
书 号 / ISBN 978-7-5613-8591-3
定 价 / 32.00 元

读者购书、书店添货如发现印刷装订问题,请与本社高教出版分社联系调换。
电 话:(029)85303622(传真) 85307826

前言

20 世纪 80 年代以来,推进教师教学专业化发展成为各国教育改革的重要举措。纵观教师专业发展的研究历程,教师专业发展的知识—技能取向、实践—反思取向和生态变革取向已成为教师专业发展研究中的三大理论流派。整体而言,前两种取向都是从教师个体层面对教师专业发展问题的探讨,而生态变革取向则另辟蹊径,从文化的、组织的以及制度的层面研究教师专业发展的问题,并提出了通过积极的文化建设、学校组织的重构来促进教师专业发展的理论构想。

对专业学习共同体(Professional Learning Community, PLC)的研究 20 世纪 80 年代起源于美国。国外的相关研究可以分为三个方面:其一,对教师专业学习共同体的内涵进行了深入探究。塞尔乔瓦尼(Sergiovanni)等人认为,“共同体”强调的是群体内成员之间的“内在的精神连接”和“共同理想、合作的形成”,而非像一般组织那样,它更强调外在的制度性约束和契约性关系。而斯皮克(Speke)则强调的是共同体内“学习”观的特殊内涵,即所有共同体成员始终将“学习视为持续的、积极的合作过程”。兰·哈迪(Lan Hardy)对教师专业学习共同体的认识更为简明:它是以教师自愿为前提,以“分享(资源、技术、经验、价值观等)和合作”为核心,以共同愿景为纽带把教师联结在一起,互相交流和共同学习的组织。其二,对教师学习共同体的特征进行了深入探究。保罗·克拉克(Paul Clarke)、雪莉·霍德(Shirley M. Hord)、西尔维亚(Sylvia M.)、罗伯茨·普鲁伊特(Roberts)等人认为,专业学习共同体的特征是民主分权、愿景共享、尊重信任、分享个人实践、个体自主发展的愿望、协作学习、支持性条件等。其三,开展了相关利用“专业学习共同体”模式来发展教师的实践探索。如汤普森(Thompson S.)在美国十几所中学开展了专业学习共同体实践的研究,确立了实施中的四个主题:实施的途径、变革与学习的关系、内嵌式价值观和因素间相互依存;强调以教师

专业协作为中心。总之,国外对该问题的研究具有理论研究与实践探索并重,多视角并用,日益相对系统、全面的特征。随着教育改革的深入发展和教师专业化发展的新要求,我国目前对教师专业学习共同体的研究也日益丰富,研究的数量不断增加,但研究的内容及成果仍不能满足广大教师尤其是农村教师专业学习共同体发展的实践需求。

本书基于教师专业成长理论和教师文化理论,在对当代西方国家教师专业学习共同体的历史、专业学习共同体的理论体系、专业学习共同体的实践历程进行系统考察和对我国西部农村中小学教师专业学习共同体进行实证调查的基础上,尝试建构适应我国农村教师专业学习共同体运行的理论框架和实践基模,以期为促进我国农村教师专业的可持续发展提供参考。全书由10章内容组成。第1章:教师专业学习共同体构建的专业成长理论(由龙宝新完成);第2章:教师专业学习共同体建构的教师文化理论(由龙宝新完成);第3章:教师专业学习共同体与教师专业发展(由陈晓端、任宝贵和孟芳完成);第4章:西方教师专业学习共同体理论与实践(由任宝贵和陈晓端完成);第5章:农村教师教学生活现状的区域性调查(由郝晶晶和陈晓端完成);第6章:农村教师专业学习共同体的区域调查(由刘炜和孟芳完成);第7章:农村教师文化与专业学习共同体建构(由薛正斌和陈晓端完成);第8章:农村教师专业学习共同体的构建策略(由孟芳和陈晓端完成);第9章:农村教师专业学习共同体的宏观优化(由孟芳和陈晓端完成);第10章:农村教师专业学习共同体的培育(由陈晓端和龙宝新完成)。全书框架设计与统稿由陈晓端与龙宝新承担。

本书在完成过程中,参考和引用了许多研究者的相关书籍和论文成果,在此,对他们的智力劳动表示诚挚的谢意!

本书的出版,不仅得到了陕西师范大学教师教育办公室领导的大力支持,也得到了陕西师范大学出版总社领导的关心和支持,编辑古洁女士为此书的出版也付出了辛勤的劳动,在此一并表示衷心的感谢!

陈晓端

2015年12月3日于田家炳教育书院

引 子

教师专业学习共同体的概念实质上可追溯到“共同体”和“学习共同体”理论,后来研究者们将其不断扩展,同时融入成人学习、团体行为等理论,逐渐形成了目前被广泛认可的教师专业学习共同体概念。雪莉·霍德(Shirley M. Hord,1997)指出:“当所有人合作开展共享性学习,并践行他们所学的内容,目的是提高自己作为专业人员的有效性和促进学生的学习的时候,这些人所组成的就是专业学习共同体。”杜富尔(Dufour)和伊克(Eaker,1998)则分别从“专业”“学习”和“共同体”三个关键词来理解。他们认为“专业”是指某人在一个特定领域内拥有专门的技能,他不仅需要高等教育的培养以加入这个行列,而且还需要在这个不断更新的时代持续进行知识的更新;“学习”表明不间断的行动和永久的好奇心,学校成员进行持续的学习和实践,以获得不断发展。在专业“共同体”中,教育者创造相互合作、情感的支持和促进个人成长的氛围,他们共同工作以实现自己单独不能完成的目标。具体到教师专业学习共同体,纽曼(Newmann)将其定义为:学校成员对共享的教育目标共同承担责任,并为了达到这个目标进行合作。布力克(Bryk)等人认为,教师专业共同体是指学校中教师之间有频繁的互动,他们的行为受共同的理念所支配,其目标在于促进教师的教学和学生的学业。^①

随着教师专业学习共同体理念的传入,国内不少学者都对其内涵进行了研究。商利民(2005)的定义是:“以教师自愿为前提,以分享(资源、技术、经验、价值观等)和合作为核心精神,以共同愿景为纽带把教师联结在一起,

① Anthony Bryk, Eric Cam Burn, Karen Seashore Louis. Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequents[J]. Educational Administration Quarterly, 1999(35).

互相交流共同学习的学习型组织。”黎进萍(2007)将专业学习共同体定义为“一种由学校里的教师、管理者以及学生共同组成的动态组织。在这个组织中,教师和管理者作为教育教学的专业人员通过个人和组织之间的互动合作,追求持续不懈的学习和实践,以此改变组织成员知识、信念及行为,提高组织创新和成长的能力,最终实现满足学生学习需要之共同目标。”^①而周俊(2010)则指出,与一般意义上的学校学习组织群体不同,专业学习共同体是以教师专业发展为根本目标,紧紧围绕学生学习需要和教学的实际困难与问题,使教师承诺共同的理念与目标,并承担责任、相互支持、共享经验、协同学习的组织。根据研究的对象不同,专业学习共同体可以分为三类:教育者的专业共同体,教师与学生的专业学习共同体,所有者(家长、学校和社区)的专业学习共同体。根据研究载体不同,专业学习共同体主要包括:以校本教研为主的专业学习共同体,以项目为依托的专业学习共同体,以网络为平台的专业学习共同体。

根据已有文献,我们还了解到,对于“教师专业学习共同体”,有的学者倾向于从合作性文化的角度分析,有的把它当作一种新型的学习方式,这些都体现了这一概念的部分内涵。应该说,专业学习共同体的中心是“学习”,在专业学习共同体中,教师们的学习融于工作之中,学习方式是团体协作,学习结果是教师集体的持续专业发展,学习的最终目标是为了促进学生的学习与发展。

教师专业学习共同体的构建不仅需要科学理念的支持,更需要合理实践形态的保证。从某种意义上看,教师专业学习共同体的构建需要教师专业成长理论与教师文化发展理论的配合与指引。教师专业共同体不仅是教师专业成长的实践共同体,也是一个教师文化更新的文化共同体。基于这一思路,在本书的研究中,我们首先对教师专业学习共同体的两大理论基础——教师专业成长理论与教师文化发展理论作了探讨。在此基础上,分别对教师专业学习共同体的历史、专业学习共同体的理论、专业学习共同体的实践历程进行了系统研究,并在对农村中小学教师专业学习共同体进行实证调查的基础上,提出了适应我国农村教师专业学习共同体的实践基模和培育路径。

^① 黎进萍. 专业学习共同体中的教师专业发展:美国的实践及启示[D]. 兰州:西北师范大学,2007.

目 录

引子	1
第1章 教师专业学习共同体建构的专业成长理论	1
一、教师专业成长内涵的廓清	1
(一)教师专业成长是生长与发展的统一	2
(二)教师专业成长是水平与态势的复合	3
(三)教师专业成长是自我与环境的对话	3
(四)教师专业成长是意识与图式的创生	4
二、教师专业成长逻辑的转变	6
(一)教师专业成长的逻辑困境	6
(二)实践逻辑:教师专业成长的新逻辑	8
三、专业自我调适与教师专业学习共同体	15
(一)教育情境	16
(二)实践环流	17
(三)实践性理论	20
第2章 教师专业学习共同体建构的教师文化理论	22
一、教师文化的三种形态	22
(一)教师个体文化的内涵与发展	22
(二)教师群体文化的内涵与发展	28

(三)教育文化的内涵与发展	32
二、三种教师文化形态间的关系	34
(一)相互构成关系	34
(二)相互依存关系	36
(三)相互积淀关系	38
(四)相互营养关系	40
(五)建构性递减关系	40
三、教师共同体文化发展的核心机制之一——教育合作	41
(一)教育合作的样态	42
(二)教育合作的特征	44
(三)教育合作对教师共同体文化发展的促进功能	46
(四)教育合作的发展	49
四、教师共同体文化发展的核心机制之二——教育对话	51
(一)教育对话的内涵与条件	51
(二)教育对话的特征	56
(三)教育对话对教师专业学习共同体建构的促进功能	59
(四)教育对话的形成与发展	61
第3章 教师专业学习共同体与教师专业发展	64
一、教师专业发展的基本内涵	64
二、专业学习共同体实践对教师专业发展的作用	65
(一)教师专业学习共同体为校本研修提供专业支持	65
(二)教师专业学习共同体为案例研究提供实践智慧	67
(三)教师专业学习共同体为同伴互导提供平等氛围	68
三、教师专业学习共同体的基本特征	69
(一)目标的发展性	70
(二)愿景的一致性	70

(三)组织的自发性	71
(四)资源的共享性	72
(五)反思的经常性	72
(六)氛围的支持性	73
四、教师专业学习共同体的理论支持	73
(一)学习共同体理论	74
(二)社会互依理论	75
(三)情境学习理论	75
(四)缄默知识理论	76
第4章 西方教师专业学习共同体的理论与实践	78
一、西方专业学习共同体理论的产生	78
(一)当代西方教育改革回顾:以美国为例	78
(二)学校变革困境中的一线阳光:构建专业学习共同体	80
二、西方专业学习共同体理论的发展	81
三、西方专业学习共同体的理念	83
(一)专业学习共同体的三大理念	83
(二)成功专业学习共同体的五大特征	84
四、西方教师专业学习共同体的实践案例及构建模式	87
(一)成功的专业学习共同体实践案例	87
(二)专业学习共同体的构建模式	87
第5章 农村教师教学生活现状的区域性调查	91
一、研究设计	91
(一)研究目的	91
(二)调查设计	91
(三)样本选择	92
二、研究结果分析	92

(一)农村初中教师教学生活现状考察	92
(二)原因分析	98
三、教师专业学习共同体:改善农村教师专业生存状况的有效路径	101
(一)树立“以人为本”意识——教师教学生活重塑的理念支撑	101
(二)提升教师自我意识——教师教学生活重塑的核心动力	101
(三)培育教师专业理想——教师教学生活重塑的精神驱动力	101
(四)建构新型学校文化——教师教学生活重塑的外在支持	101
(五)积极开展自我反思——教师教学生活重塑的主要途径	102
第6章 农村教师专业学习共同体的区域性调查	103
区域调查之一:甘肃T市的案例	103
一、甘肃T市农村教育现状描述	104
二、对T市三所乡镇中学的调查	106
(一)进修培训情况	109
(二)教学反思情况	110
(三)同伴互助情况	110
(四)专业引领情况	112
(五)学校支持情况	113
三、基于调查结果对问题的分析	114
(一)学习方式单一化的背后——体制机制障碍	114

(二)教学反思局限性的背后——教师水平制约	115
(三)同伴互助流于形式的背后——合作的缺失	116
(四)专业引领低效的背后——理论与实践的鸿沟	118
(五)教师职业倦怠的背后——行政支持欠缺	119
区域调查之二:陕西农村的案例	123
一、研究设计	125
(一)研究目的	125
(二)研究方法	125
(三)样本选择	125
二、教师专业学习共同体建立的实践基础	126
(一)基于案例考察的分析	126
(二)基于问卷和访谈结果的分析	127
第7章 农村教师文化与专业学习共同体的建构	133
一、从教师文化看教师专业发展中存在的问题	133
(一)教师专业合作意识的缺失	133
(二)教师专业合作形式的局限	134
(三)教师专业合作效果的低下	134
二、教师自然合作是教师专业学习共同体的核心	135
三、基于教师自然合作的农村教师专业学习共同体构建	136
(一)构建学校和谐的人文环境	136
(二)培养教师的合作意识和团队精神	137
(三)革新教师评价机制以提高教师合作的积极性	138
(四)形成协作型同事关系以提高教师合作的效果	138
(五)以校本培训促进教师有效合作的技能	139
(六)以新课改为契机加强教师合作实践	140

第8章 农村教师专业学习共同体的建构策略	141
一、学校人员层面	141
(一)校长角色——领军人和促进者	141
(二)教师角色——榜样和主体	143
二、组织资源层面	143
(一)校内组织——打造“教—学—研”一体化的教研组	143
(二)外部资源——多渠道辅助教师专业学习共同体发展	144
三、教学文化的改造与培育	145
(一)农村教师群体中的教学文化形态	146
(二)农村教师教学文化的培育与改造	148
第9章 农村教师专业学习共同体的宏观优化	152
一、建立共同发展愿景	152
二、树立终身学习理念	153
(一)专业学习对教师群体专业发展的意义	154
(二)教师专业学习的实质	156
(三)教师专业学习的基本机制	157
(四)农村中小学教师学习的常见形式	159
三、以校本教研为成长的依托	161
(一)校本教研的主要特点	161
(二)校本教研的多样化操作形式	162
四、走向分享合作的教师文化	165
五、专业引领、走向平等	166
六、健全学校管理制度	167
第10章 农村教师专业学习共同体的培育	169
一、教师专业学习共同体的特质再审视	170
二、教师专业学习共同体的实践基模	172

三、农村教师专业学习共同体的培育	180
(一)成长需要的激发与交合	180
(二)问题的诱导与资源的敞开	181
(三)任务的嵌入与制度的配合	182
(四)成果的激励与成员身份的获得	182
(五)共同体文化的建设、巩固与维护	183
参考文献	185
附录	195
附录一:教师专业学习共同体现状调查问卷	195
附录二:西部农村教师专业学习共同体访谈提纲	198

第1章 教师专业学习共同体 建构的专业成长理论

教师专业学习共同体建构的根本使命是促进、加速教师的专业成长,教师专业成长观的更新无疑是这一教师专业学习新路径的理论支撑点。教师专业学习共同体的建构必须立足于先进的教师专业成长观之上。如果换个角度看,教师教育是一种专业教育,促使教师专业成长是整个教师教育系统的存在使命,其终极目的是要让教育实践者获得丰富的教育“技艺”。技艺不同于“技术”,它是专业人员身上存在的“那些我们所公认的非同寻常的出色表现”,是专业实践者“在独特、不确定且矛盾的实践情境中所表现出来的各种能力”^①。可以说,教师专业成熟的标志就是熟练教育技艺在教师身上的生成与增长。教育技艺是教师在教育实践“行动中反映”“行动中识知”的结果,它具有即兴性、默会性和情境性,是其应对那些“实践的常规之外存在的不确定性沼泽地带”^②的秘密武器。相对而言,专业知识技能只是教师专业技艺形成的起点和准备,从知识走向技艺是教师专业成长的必由之路。然而,长期以来,由于对这一点认识的不足,导致了一种肤浅、平庸、机械的教师专业成长观在教育实践中横行,直接影响着教师教育目标的确定、教师教育方式的优选与教师教育效能的提高。有鉴于此,我们认为,反省现行教师专业成长观,以此带动或推动教师教育系统与教师专业学习组织的整体性变革,是探究当代教师教育改革的新路径。

一、教师专业成长内涵的廓清

成长是事物的本能需要,是基因的功能和属性,其实质是事物在环境中

^{①②} [美]舍恩. 培养反映的实践者:专业领域中关于教与学的一项全新设计[M]. 郝彩虹,等,译. 北京:教育科学出版社,2008:12,19;4.

超越当下样态,步入一种更高级存在状态的趋势与过程。成长是事物对自身存在缺陷的扬弃,是对“旧我”的遗忘,是向理想生存方式的迈进。只要事物存身于环境中,它就会产生成长的需要与行动,要么它被环境“拖着走”,要么环境被它“牵着走”。教师也是如此。通过专业成长,教师实现了专业自我面貌的更新,改变了惯常的专业行动方式,生成了应对教育环境的新图式,获得了解读教育事件的新眼光,最终实现了在教育环境中的有力生存。专业成长不仅是教师在教育生活中的一种生存状态,更是一种无形内力驱策的结果,是外在情境诱导与内在生命能量激活的产物。从整体主义眼光来看,教师专业成长具有全新的蕴含与内容,它与传统教师专业发展思维之间具有了清晰的界限。

(一) 教师专业成长是生长与发展的统一

从某种意义上来看,教师专业成长是无条件的,只要不生活在“真空”之中,教师专业就在成长着。在教师身上同样存在着一种“类似于种子对于植物萌生那样的内在的生长的‘动力因’的作用”^①,它时刻在推动着教师专业前进。换言之,无论有无刻意精神能量的注入,有无发展目标的嵌入,教师都会成长,只是这种成长的方式与速度不同而已。在没有专门意识、专注精神投入的情况下,教师专业成长处于自然生长状态,每经历一场教育事件,每经历一个教育情境,教师参与教育实践的意识与图式都会发生绝对的变化。只是这种“变化”的幅度较小,其变化的速度滞后于教育情境更新的速度,以致我们的感官感觉不到它的存在。生长是持久的而环境是恒变的,如若教师专业生长的速度滞后于教育环境的变化,其势必导致教师的专业萎缩、专业停滞,这正是教师专业发展一直试图努力克服的对象。生长是教师专业成长的常态和底色,教师常常热衷于追求的是一种“大于”生长的成长,这就是专业发展。教师专业发展是通过一种专门实践、专业学习、人为情境、“教师培训世界”(姜勇等)来催生教师专业水平迅速提升的一种方式,教师教育就是实现这一发展的典型形态。专业生长是永续的、自发的,而专业发展则是断断续续的、自为的;专业生长是教师专业成长的原始机制、工作原理、自然节律,而专业发展只是对专业生长机制节律的自觉利用、灵活驾驭,它无法超越专业生长机制而存活。教师专业发展实践的目的在于要帮

助教师实现一种大于教师自然生长状态的专业成长,是要在教师专业的“最近发展区”内发挥功能,为其提供一个成长加速度。因之,教师专业生长潜在地决定着教师专业发展的可能阈限、底线上限,不善于尊重、利用教师专业生长机制的教师专业发展观是无根、无效的。

(二)教师专业成长是水平与态势的复合

教师专业成长是现实与可能、实力与潜力、现状与态势的统一,仅仅关注教师当下状况、当前水平的专业成长观是只见表不见里、只见末而不见本的,它无法找到驱动教师专业成长的根源与内因。对教师而言,“‘好’的含义是:专业水平高而且一直处于不断进步发展中”^①。在教育实践中,教师在成长着、在发展着,时刻在发生着专业自我的更新与转变。这种“成长状态”才是教师栖身实践的真实状态,是教师在教育生活中存在的常态。在“成长”中教师积蓄着专业成长的潜能与潜力,孕育着教师专业成长的后续状态、未来态势与可能水平,它是教师身上还未充分呈现、暴露出来的发展水平与状态,是教师的隐性成长状态。在当下“状态”中教师的专业水平显性、直观地呈现出来,其应对教育问题的专业观念、专业态度、专业能力一览无遗。这种显性的专业发展状态建构着教师的专业形象,展现着其专业生活的现实景观,昭示着教师的专业实力。任何教师都处在成长状态、成长过程中,都处在新旧专业自我的过渡点,都是潜在专业自我与实然专业自我的混合体,教师的专业品质始终处在“涌现”状态中。用“成长”、发展的眼光来看教师专业状态,它让我们看到了教师专业生活的可变性与深刻性,为我们构建一种具有生命力的教师专业发展方式提供了理性支撑。

(三)教师专业成长是自我与环境的对话

教师专业成长是教师专业自我与教育环境之间展开的一场博弈和对话:教育环境是教师专业自我的营养基,是教师专业成长的自然生态,教师专业自我则是这个环境生态的中心,它能动地参与着教育环境的建构,干预着教育环境的发展方向,充实着教育环境的内容与内涵。因此,“当实践者与情境材料进行反映性对话从而对实践中的不确定地带做出回应时,他们

^① 秦力.教师专业成长的原点思考与徒步前行[J].人民教育,2010(17).