



教师发展研究

教师领导与教师学习

教师专业发展的双重路径及其整合

曾 艳 / 著



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS



教师发展研究

教师领导与教师学习

教师专业发展的双重路径及其整合

曾 艳 / 著



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

内容提要

本书以我国新课程改革为背景,以北京市两所小学为例,展现了在国家、地区、学校等嵌套的改革情境中教师学习和教师领导实践的丰富样态,探讨了两者在学校、教研组、教师个人实践层面相互作用的过程与结果。本书揭示了复杂的改革情境中学校教师的学习与领导实践中内在的“结构-能动”张力,并探讨了超越现有局限,发展教师领导力、促进教师学习的路径与策略。

本书适合对教育改革、教师发展感兴趣的读者阅读。

图书在版编目(CIP)数据

教师领导与教师学习:教师专业发展的双重路径及其整合/曾艳著. —上海:上海交通大学出版社,2020

ISBN 978 - 7 - 313 - 23509 - 1

I. ①教… II. ①曾… III. ①中小学—师资培养—研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2020)第 127233 号

教师领导与教师学习——教师专业发展的双重路径及其整合

JIAOSHI LINGDAO YU JIAOSHI XUEXI——JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN DE SHUANGCHONG LUJING JIQI ZHENGHE

著 者: 曾 艳

出版发行: 上海交通大学出版社

地 址: 上海市番禺路 951 号

邮政编码: 200030

电 话: 021 - 64071208

印 制: 苏州市古得堡数码印刷有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 710mm×1000mm 1/16

印 张: 17

字 数: 285 千字

版 次: 2020 年 9 月第 1 版

印 次: 2020 年 9 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978 - 7 - 313 - 23509 - 1

定 价: 78.00 元

版权所有 侵权必究

告读者: 如发现本书有印装质量问题请与印刷厂质量科联系

联系电话: 0512 - 65896959

前 言

教师是教育改革的关键。教师专业角色的形成和教师专业发展的成熟程度决定了学校变革与发展的广度和深度(卢乃桂,操太圣,2009)。围绕教师专业性的系列议题,如教师专业角色、教师专业发展、教师专业化等,均成为当前教育改革的焦点。其中,教师领导、教师学习分别回应了“赋权”“增能”等与教师专业性有关的核心议题,逐渐成为各国教育改革中广泛运用的政策工具(参见 Darling-Hammond et al., 2009; Katzenmeyer & Moller, 2001; Muijs & Harris, 2006; Crowther & Olsen, 1997)。世界主要发达国家均在其教育改革中不断探索教师领导、教师学习的不同实践模式,以促进教师专业发展、提升教师专业性。我国 2001 年开始实施的新课程改革,既体现了上述世界教育改革的潮流动向,也遭遇了类似的改革难题。一方面,新课程改革对教师提出了一系列新的角色要求,其核心诉求乃寄望于教师表现出足够的专业性,以引领课程变革、促进学生发展;另一方面,改革诉诸于“骨干教师引领的教师学习”手段,促进教师专业角色转型,然而在实践中改革仍然面临着诸多挑战。东西方教育改革面临的共同难题,要求重新审视教师领导、教师学习实践以及两者的关系、反思两者释放教师专业潜能的机制与效果。

基于上述背景,本书以“教师领导与教师学习的互动关系”作为核心研究问题,以北京市两所小学为例,探讨两所学校中教师领导和教师学习在学校、教研组、个人等层面的实践与互动过程。通过这一研究,本书试图揭示我国新课程改革情境中,以教师学习和教师领导作为提升教师专业性之两大路径的关系机制及效果。

本书共分为六章。第一章是绪论,分“问题陈述”“文献综述”“研究设计和方法”三部分,首先,以我国新课程改革对教师提出的要求为背景,讨论了我国教育改革对教师领导、教师学习的理解,以及对两者关系的期待。同时,结合

新课程改革所倚重的“骨干教师引领的教师学习”政策实践,剖析了这一特定组合模式在提升教师专业性方面存在的问题。其次,围绕本书的两个核心概念“教师领导”“教师学习”以及两者的关系,梳理和评析了相关领域研究的进展。最后,就研究问题的设定、概念框架的阐释、研究方法的取舍、研究过程的实施、研究的可靠性和伦理考量进行了讨论。第二、三、四章是研究发现部分。笔者从学校、教研组、个人三个层面描述了个案学校中教师学习、教师领导的实践形态,以及两者共同影响教师专业发展的过程。这一部分是实证研究部分,为后面的理论分析提供实证证据。第五章基于实证研究部分进行理论分析。就教师学习、教师领导在个案学校教师专业发展中的实践形态与性质进行了理论探讨,运用活动理论对两者的性质和互动关系进行概念化,进而凸显旨在释放教师专业能量的教师领导和教师学习的互动特点。第六章对全书进行总结,在概述研究发现的基础上阐明研究结论、实践启示,以及未来可做进一步探讨的方向。

曾 艳

2019年12月

目 录

第一章 绪论	001
第一节 问题陈述.....	001
第二节 教师领导：教师专业发展的“领导”之维.....	011
第三节 教师学习：教师专业发展的“学习”之维.....	041
第四节 教师领导与教师学习的关系.....	063
第五节 研究设计与方法.....	070
第二章 学校层面的教师学习与教师领导	083
第一节 教师感知的学校教师学习.....	083
第二节 学校教师学习中的教师领导建构.....	098
第三节 教师学习如何影响教师领导：活动结构的规约.....	118
第三章 教研组层面的教师学习与教师领导	128
第一节 Q校三年级组：新老搭配的发展困境.....	129
第二节 S校三年级数学组：任务驱动下的有限合作.....	140
第三节 S校六年级语文组：共同探索“思维导图教学法”.....	147
第四节 Q校艺术组：失落的理想与消极应对.....	158
第五节 教师领导如何影响教师学习：主体的能动探索.....	163
第四章 个人层面的教师学习与教师领导	173
第一节 D老师的学习经历：从语文骨干到数学骨干.....	173
第二节 L老师的学习经历：“出走”的辉煌与困境.....	186

第三节	H 老师的学习经历：始终“独行”的学习者	198
第四节	教师学习与教师领导的互动：结构—能动的转换	211
第五章	释放教师的专业潜能	219
第一节	“学习”等于“发展”吗？——再思“教师学习”	219
第二节	“赋权”必然“增能”吗？——再思“教师领导”	225
第三节	整合的教师专业发展路径	233
第六章	结语	237
第一节	主要结论	237
第二节	研究启示	243
第三节	不足与展望	245
	参考文献	248
	索引	260

绪 论

教师专业发展是提升教育质量的关键。教师专业发展的焦点在于通过各类专业发展活动,提升教师专业知能,进而提升整个群体的专业水准,以期实现整个教师群体的专业化(卢乃桂,操太圣,2009)。教师专业发展作为一种“内生型”的专业化路径,通过释放教师作为专业人士的能量,使教师成为专业人士。

第一节 问题陈述

近年来的教育改革中,教师在发挥专业能量时所面临的主要挑战之一在于一定程度上缺乏专业自主权,由此带来的是教师的“失能”(Day & Sachs, 2004; Day, 2002)。“赋权增能”因而成为近年来教师专业发展领域的重要议题。“教师学习”旨在提升教师专业知能,指向了“增能”;“教师领导”意在改变教育领域已有的不平等权力结构,提升教师专业权力,指向了“赋权”。“教师学习”和“教师领导”因此成为实现教师专业发展目标的两大路径。两条路径相互配合,似乎可以最大限度地激发和发挥教师作为专业人士的能量。在实践中,也确实产生了不同的“教师领导—教师学习”组合模式,例如,我国“骨干教师引领下的教师专业发展”。然而,无论教师学习还是教师领导,都是复杂的情境实践。不同的实践组合模式是否始终能够有效发挥两条路径的优势,充分发挥教师的专业潜能呢?本章将以我国新课程改革为背景,阐述这一研究问题的背景、研究目的,并讨论研究意义。

一、研究背景

新课程改革(以下简称新课改)是我国基础教育领域近年来最重要的改革

之一,是完善基础教育阶段素质教育体系的核心环节(钟启泉,崔允漷,张华,等,2001),是在国内外社会经济环境的影响下,因为学校教育不能满足对人才的需求而发动的一场自上而下的系统变革。新课改在教师领导、教师学习,以及两者关系模式方面的创新实践,为探讨教师专业化发展问题提供了丰富的信息。本节首先对新课程改革的要求与实践进行梳理,进而引入教师专业性、教育领导等领域的相关研究,以阐释本书议题。

(一) 新课改的期待: 教师成为学习者与领导者

新课改的“新”体现在对课程理念的更新理解上,即“创生取向”的课程理念^①(钟启泉,赵小雅,2006),强调教师对课程计划、标准、教材等的理解与建构。课程与教学整合在一起,课程成为一系列的教学实践,而教学成为课程的生成过程。从这个新的课程理念来看,教师即课程(钟启泉,2004),教师的素质直接决定了课程实施的质量。在此背景之中,新课改将教师视为决定改革成败的关键人物,将教师专业发展视为更新教师角色、提升教师新课程实施能力的关键环节。

第一,“创生取向”的新课程理念期待教师成为领导者和学习者。传统的观点将教师视为“传道、授业、解惑”者,教师是“抱着怎样控制课堂、禁锢学生的照本宣科的‘教书匠’的角色出现的”(钟启泉,2009)。此时,教师与课程的关系是分离的,教师成为被动的知识传递者、消费者。“创生”取向的课程理念则要求改变上述教师与课程之间被动、单向的关系。从教师与教材的关系来看,教师要由课程的“忠实执行者”变为课程的“开发者”和课程知识的“建构者”;就教师与学生的关系而言,教师要由学生的“控制者”变为学生的“促进者”“合作者”“引导者”;就教师与教学实践的关系而言,教师还应是自身教育教学实践的“批判者”和“反思者”,教师应以个人的课程意识和教育理性为依据对其课堂教学行为进行批判和反思(靳玉乐,张丽,2004),亦即“反思的实践者”(Schön, 1983)。

新课改期待的教师是课程的开发者、课程意义的创生者、教学的研究者(王艳玲,2007),这是对教师作为实践主体的价值与意义的重新发现。对教师新的角色群描述中蕴含着教师作为领导者和学习者的双重意蕴。作为领导者

^① 创生取向是课程实施取向中的一种。美国课程学者J. 辛德(J. Snyder)等在M. 富兰(M. Fullan)研究的基础上归纳出课程实施的三种取向:忠实取向、相互适应取向、创生取向。课程创生取向是把课程视为教师与学生联合创造、实际体验的经验,这种课程是情境化、人格化的,它不是一件产品或一个事件,而是一个创造的过程。

的教师,不再是他人知识的使用者,而是自身实践的意义创造者、学者和发明者(Lieberman & Miller, 2004);作为学习者的教师则是能够进行自主的反思和批判,不断改善自身教育教学实践的“反思的实践者”和能动者。

第二,新课改期待通过教师学习实现教师角色转型。由于“创生取向”的课程理念强调教师对课程的理解与实施,因此,教师理解和实施新课程理念的能力尤为重要。为此,教师不仅要转变角色——通过教师角色转型促进教师专业成长,进而推动新课程的实施;同时,教师角色转型也要依靠教师专业发展而实现。有学者直言“教育改革的核心环节是课程改革,课程改革的核心环节是课堂改革,课堂改革的核心环节是教师的专业发展”(钟启泉,2009)。

教师专业发展的核心是教师学习(Opfer & Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009)。学习不仅意味着知识技能的丰富积累,也意味着学习者身份的变化发展(Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991)。新课改期待的教师角色转型不仅在于对教师角色重新进行外部定义,更重要的在于教师将课程开发者、课程意义创生者、教学研究者等具有领导者意涵的角色群内化,成为滋养自身专业实践的持久的专业身份。要实现这一角色转型离不开教师学习。那么在新课改实践中,教师如何进行专业学习?教师的角色转型是否能够实现?教师的专业学习在教师角色转变中发挥了怎样的作用呢?

(二) 教师角色转型的实践: 骨干教师领导下的教师学习

自从新课改实施以来,我国采取了全方位措施来提高教师素质,保证教师具备实施新课程的能力,诸如制定与教师相关的专业标准、完善职前教师培养体系和职后教师继续教育体系,调整教师教育的整体结构和布局等。其中,为确保广大在职教师能够具备实施新课程的能力,积极建立了“面向全员、突出骨干、倾斜农村”的教师终身学习制度(教育部,2003)。除要求全体教师每五年一个周期进行轮训以外,国家特别投入大量资源,实施“跨世纪园丁工程”“国培计划”等,重点培养骨干教师,以期促进整个教师群体的发展。“骨干教师引领的教师学习”成为我国教师专业发展实践的突出特征。

“骨干教师”是国家和政策认定的具有正式头衔的教师领导者(陈峥,卢乃桂,2010),被赋予了引领教师学习、推动教师专业发展的重要使命,同时也是获得重点培养的教师群体。骨干教师指具有较高教育教学水平、专业知识扎实,对所教学科有一定的影响力的教师。“骨干教师”政策最初是解决我国教育资源短缺背景下提升学校办学质量的应对举措;随着20世纪90年代基础教育改革新目标的提出,教师被视为教育发展的基石,骨干教师也被赋予带领

教师队伍发展,推进基础教育迈向高水平、高质量的期望(王绯烨,2018)。

在新课改中,骨干教师的引领作用体现在负责学校课程教学事务,如研发新的授课技巧(Lo, 2019;黄显华,朱嘉颖,2005);计划和组织学校教师教研活动;帮助提高同事专业发展水平,如团结同事、分享互助(丁刚,2004);发挥模范带头作用等。在“教而优则仕”的文化中,许多骨干教师事实上还承担着学校中各类管理工作,负责处理一定范围的行政事务(王绯烨,2018; Bu & Han, 2019)。此外,骨干教师还有一个非常重要的角色,即扮演学校校长或外部教育政策要求和一线教师之间的“中间人”(broker),他们往往通过各类正式和非正式的途径,将校长的办学理念和外部教育政策要求阐释、传达给一线教师(王绯烨,2018; Bu & Han, 2019)。

骨干教师群体在教学一线扮演中坚角色的同时,其领导作用的发挥也常常面临诟病。一些研究发现,相当多的骨干教师指导其他教师的次数有限,担任公开课的数量少(罗绍良,2011);同时,许多骨干教师自身的水平有限,反思水平不高(彭华茂,王凯荣,申继亮,2002),教育科研水平较低。另外,在唯经验论、唯资历论的思想下,还有一些骨干教师在学校教研活动中常常表现出“霸权主义”的倾向,压制其他教师的意见和声音(刘群英,2007)。总之,骨干教师的引领作用被认为相当有限。同时,还有研究者认为,这个群体因为占据大量资源形成教师中的精英阶层,不利于教师群体合作文化的实现(卢乃桂,陈峥,2007;冯大鸣,徐菊芳,2005)。

(三) 理想与现实之间:“教师领导”与“教师学习”的关系之辩

检视整个新课程改革的目标与手段,不难发现,本次新课程改革将新课程理念的成功实施与教师专业性紧密联系在一起。然而,改革理想和现实逻辑之间很多时候并未顺利衔接。一方面,改革设计者将变革的内在逻辑视为“通过教师发展,推动教师转型成为专业人士(如教师作为学习者和领导者),进而实现课程变革、提升教育质量”。另一方面,实践层面采取的“骨干教师引领的教师专业发展”策略,实则将改革的逻辑转换为“通过(部分)教师进行专业角色转型(如扮演教师领导者),进而提升(全体)教师学习,并发生专业角色转型”。然而,“骨干教师引领的教师专业发展”在现实中面临的种种问题,需要我们重新审视“教师专业性”这一议题之中的“教师领导”“教师学习”,及其相互关系。

1. “教师领导”和“教师学习”是教师发展专业性的两条重要路径

大规模教育改革已经在世界范围内开始回归(Fullan, 2009)。在改革全

球化、全球化改革(尹弘飏,2011)的时代背景中,教师逐渐成为教育改革的焦点(Lieberman & Mace, 2008),因为教师作为教育改革的一线实践者,他们对改革价值的认同程度、解读方式影响着他们实践教育改革的行动(谢登斌,2006),进而直接影响改革的成败。研究普遍认为,教师的专业发展能够促进教育政策的推行,促使学校实施改进措施,提高学生学业成就,提升教学的专业地位(Day & Sachs, 2004; Huffman & Hipp, 2003)。而教师专业发展之所以能够产生如此功效,在于这些专业发展活动能够促进教师在教学实践、教学信念和学生学业成就等方面发生改变(Guskey, 2002)。

关于教师改变存在两种观点,一种认为教师本质上是抗拒改变的,另一种则认为教师无时不变、无处不变,教师改变是非常自然的事情(操太圣,2003)。两种观点的差异聚焦于教师是否自主和自愿发生改变。与之相应的,教师发展也呈现两种基本模式,其一肯定教师在知识、技能及素质上的不足,通过提供课程、工作坊等专业发展项目,指令式地要求教师发生改变,但实际上往往并没有让他们在专业上获得真正的发展,即“补足取向”(deficit model)(卢乃桂,黎万红,许庆豫,2000);另一种则认为专业发展活动应该考虑教师教学实践中的实际需求,有效的教师专业发展应该让教师作为积极的学习者,自主地决定专业发展活动的内容与方式,才能够使专业发展活动真正改变教师(Putnam & Borko, 1997; Berne & Wilson, 1999)。

在上述争议中,专业自主是影响教师专业发展的重要因素之一。对照当下教育改革实践,改革往往采取自上而下的推行方式,市场与管理主义的盛行剥夺了教师的专业自主,导致教师失去专业性。如何提升教师专业性成为研究之焦点。其中,“教师学习”和“教师领导”的概念日渐崛起,围绕教师专业自主、教师专业性议题,形成了两条研究路径。“教师学习”概念在近年来显示出逐渐取代“教师专业发展”的趋势(Fenwick, 2004),其根本原因就在于彰显教师专业发展活动中被荫蔽的教师自主(Fullan, 2007; Easton, 2008; Webster-Wright, 2009);而“教师领导”更是直接作为对教师赋权的回应,在美国 20 世纪 80 年代的教育改革中应运而生,并在 21 世纪初成为正式的研究领域,吸引了诸多研究者的关注。两者作为不同的研究领域显示出不同的理论探究路径:教师学习的研究往往从各类学习理论入手,探究教师学习如何真正发生,怎样发生;教师领导的研究理论脉络更加复杂,社会民主、组织理论、教学专业性等均成为教师领导研究的切入点,但无论何种背景,“教师领导”这一概念本身就含有教师赋权的浓厚意蕴。

总而言之,“教师学习”与“教师领导”是探究教师专业发展、教师专业性的两个重要概念和研究领域,这意味着给予教师更多领导机会、促进教师专业学习,都是促进教师专业性提升的路径。一些零散的研究指出了两者之间可能存在互为因果的关系,例如一些研究者发现,教师需要学习必备的知识技能以领导他人(Little, 1988; Murphy, 2005; Smylie & Mayrowetz, 2009; Harris & Muijs, 2005),也需要通过学习实现自我领导;还有一些研究者断言教师领导不可避免地学习与学习有关(Darling-Hammond, 1995),对教师学习具有反作用(Smylie, 1992; York-Barr & Duke, 2004)。但教师领导与教师学习之间究竟如何才能实现相互促成,这一过程机制尚未得到揭示。但教育领导关于“学习—领导”关系的探究,为理解“教师学习”“教师领导”之间的关系提供了思路。

2. “为了学习的领导”视野中的“教师学习”和“教师领导”

教育是以学习为中心的事业,学习从来就是教育领导和学校领导的核心目标和领域。“学习—领导”的关系,是教育领导实践关注的核心议题。随着学习科学、教育领导等多领域的发展,“学习—领导”的独特关系也得以揭开一角。相较于早期研究中更多关注校长领导和学生学业成就的关系(参见Robinson, 2007; Leithwood et al., 2008),当前的研究更注重从学习的本质特征入手,揭示以学习为中心的教育领导和学校领导实践所具有的品质。Sergiovanni(1994)关于学校作为教育社群的论述,Lambert及其同事(2002)的“建构主义领导”理论(constructivist leadership),剑桥大学“为了学习的领导”项目(Leadership for Learning Project)等都提供了较为丰富的启示,他们的研究共同促进了“为了学习的领导”(Leadership for Learning)视角的形成。

Sergiovanni 是这一研究取向中的先行者。他提出了要将教育视为社群,认为学校不同于一般的工业组织,学校的本质应该是学习社群(Sergiovanni, 1994)。Fitzgerald 和 Gunter 在 2008 年指出,如果不把学校视为工业组织,学校领导(school leadership)就应该将注意力从组织结构、角色、责任、任务等转向“学习”本身。换言之,教育领导研究应该把关注点从领导的环境转向领导的核心目标。有效的领导实践应该足以支持有效教学的发展,因为正是有效教学实践促使学习真实发生。

Lambert 等(2002)提出了“建构主义领导”理论,该理论认为,学习和领导都是基本人权,两者相互交织,不可分割。他们以“学习是人的基本权利”为出发点,阐释了学习和领导的密切联系,并从学习理论与领导理论自身的变迁与

相互关系入手,指出教育领导和学习之间存在着平行发展的趋势。当前对学习理解以建构主义观为主导,学习即意义建构和协商。意义既是身体活动(如抓、看)也是社会活动(要求另一方的参与)、生存活动(通过意义我们才能生存),因此,意义理解是人类最基本的行动,不可约简(Kegan, 1982)。学习是共同建构关于世界的意义与知识,使人类能够有目的地行动。学习因而成为人的基本权利。

在此建构主义学习观中,“学习”是学习者主动探究、参与、反思,以及与他人互动与协商中建构知识和意义的过程;“领导”在其中起“启动和推进学习”的作用。此时的“领导”被理解为“促使教育社群的参与者建构意义,从而达致对学校教育共识的互惠过程”,即建构主义领导。“学习”与“领导”通过“社群”概念结合和统整。在教育服务于民主参与的目标之下,“学习”和“领导”都是社群成员的基本权利,是内含于学习社群成员角色之中的维度;领导成为每一位社群成员潜在具有的、等待被激发的能量(capacity);学习既是领导的目标,也是领导实现的途径。

剑桥大学“为了学习的领导”项目通过对“学习”和“领导”内涵的阐释,也发现了两者相通之处,进而识别了促进学习的领导所具有的特征。

该小组发现对“学习”和“领导”的理解均存在新、旧理解框架。在新的理解框架下,“学习”和“领导”颇具相似性:都要求实践主体(学习者和领导者)能够积极发挥能动作用(agency)。在“学习”和“领导”成为天然同盟的前提下,能动性被视为人类本能释放的驱动力(human drive)。因此,他们将“学习”与“领导”统整于“活动”(activity)概念之中,认为“学习”和“领导”都是“以人类能动性为中心的道德活动”(Swaffield & MacBeath, 2009)。“学习”具有相互关联的特性(interrelated nature),而指向学习的“领导”是融合不同层面学习的联结组织(connecting tissue)。

上述研究观点的共同之处在于,都将意义作为理解“学习”和“领导”的核心,将“学习”和“领导”视为人类伸展能动性的表现,并赋予了道德的维度。由此,“学习”和“领导”成为天然同盟(Swaffield & MacBeath, 2009),不可分割地交织在一起,学习社群同时也是领导社群,每一位学习者都是天然的领导者,这就是在教育作为社群的前提下,“学习—领导”的应然关系逻辑。

基于对学习本质的哲学思辨,学习不应仅局限于学生的学习,学习在多层面上发生并交融在一起;领导是促进各层面、各系统的学习相互交融的力量。在这一图景中,校长、教师、家长、学生等所有教育社群成员都应该既是学习者也

是领导者。“学习”和“领导”在社群背景中不可分割地交织在一起。对这一图景持有整全的理解,并推动各群体或层面的学习与领导才有可能推进整个社群及其成员的发展。

在上述理解框架中,教师领导、教师学习,以及两者关系均获得了新的内涵。第一,教师既是学习者又是领导者,“学习”和“领导”是教师作为人的基本权利之体现。“教师领导”特别容易被误解为教师与学校行政管理者分享权力和责任。在“学习的领导”视域中,“领导”实际上是教师角色的内在属性(Frost & Harris, 2003),关乎教师实现作为人的潜能的权利,涉及教师对自己身处的环境施加影响和对彼此的相互影响(Frost, 2008)。每一位作为专业人士的教师在其教学实践中都有领导的潜能(Lambert et al., 2002)。第二,教师学习和教师领导具有内在关联,不可分割。一方面,教师的领导以促进教育社群中丰富的学习实践为指向,其中也包括教师自身的学习;另一方面,领导作为教师角色中有待激发的潜能,需要通过教育社群中丰富的学习文化激发,其中也包括教师自身的学习。

“为了学习的领导”为教师的领导与学习及其相互关系提供了新的见解,但相关研究尚缺乏充分的实证基础(York-Barr & Duke, 2005)。

二、研究目的

频仍的改革已经成为当前教育领域的常态,教师虽然被视为教育改革的关键,直接影响教育改革的成败,因而也获得一定程度的赋权,但教师的专业性反而在自上而下的改革浪潮中日益成为问题。教师领导、教师学习等研究领域虽然都围绕教师专业性问题进行不同路径的探索,但彼此的研究相对分离,较少探讨两者如何配合以达到提升教师专业性的目标。与此相应的,却是实践层面,不同的教育改革行动者已经根据自己的理解,采取了不同类型的教师领导—教师学习关系模式,以期促成教师的转变,推进教育改革的顺利实施。例如我国的骨干教师政策,美国的领袖教师相关政策等,都采取了独特的教师领导—教师学习关系模式。然而,由于关于两者关系的知识基础较为薄弱,实践中各种类型的教师领导—教师学习关系模式并非都能达到预期的目标。我国骨干教师的引领作用屡遭诟病,甚至被视为不利于教师合作的开展(卢乃桂,陈峥,2007);在美国,教师领导政策的实施也在历次挫折中不断调整,逐渐形成了从侧重行政管理,到关注教师教学,再到走出课堂与学校,发展教师领袖群体(Silva et al., 2000)的政策更迭。可见,探究教师领导与教师学

习之间的关系和作用,是了解如何提升教师专业性的关键议题。

此外,教育改革频繁更迭的背景中,教育领导向来被视为推进变革的重要力量。教育领导始终以学习为领导事业的核心目标,但学习—领导的相关性甚至受到这一领域自身的质疑。最新的研究表明,校长领导与学生学习之间的关系要受到教师等学校其他成员的中介(Leithwood et al., 2008);而从学习的本质出发,一些研究者也得出学习与领导密不可分的结论(Lambert et al., 2002; Swaffield & MacBeath, 2009)。总之,在教育社群之中,学习是多层面、不限于学生的,领导也不是等同于校长领导,多层面的学习和领导之间存在类似网络状的关系形态,而非“校长领导—学生学习”的线性过程。在这一过程之中,教师作为最直接影响学校教学的群体,他们自身的领导与学习存在怎样的关系,就成为极其重要的研究议题,但已有教育领导研究多从校长的角度展开,而忽视了教师群体。总体而言,无论从教师专业性提升,还是从教育领导的角度而言,教师领导和教师学习的关系都是值得探究的议题,两者的关系浓缩着教育改革中各类微观政治力量的博弈,也对教育改革的推进具有不可低估的影响。

基于这些考虑,本书旨在以我国新课改为特定背景,探究这一改革情境中学校教师领导与教师学习之间的互动过程,以及此种关系形成的原因,由此增进对教育改革中如何提升教师专业性的理解,以及对推进变革的教育领导之认识。具体而言,本书将聚焦于我国新课改中教师领导与教师学习的关系问题展开论述。为了使分析更加清晰,分为三个层面,分别从教师领导和教师学习的角度探讨对彼此的影响,然后总体探究两者的关系与成因。研究问题如下:

- (1) 学校教师学习为教师领导提供了怎样的条件?
- (2) 学校教师领导对教师学习具有怎样的影响?
- (3) 学校教师领导与教师学习之间存在怎样的关系? 为什么会存在这样的关系?

三、研究意义

本书的研究在实践和理论层面均具有重要意义。

(一) 理论意义

第一,将增进对“领导—学习”关系的理解,揭示教师专业发展和教师专业化的复杂进程。正如前文所言,教育领导中“领导—学习”关系不是单一层面

上单向、线性的过程,而更可能是一种复杂的网状结构。对教师领导与教师学习关系的探究,有助于增进对这一复杂过程的理解,进而提升对教师专业发展,乃至教师专业化进程的理解。

第二,将扩充对教育领导的理解。当前教育领导主要以校长领导为着眼点,相关理论建构也主要围绕校长领导展开,在一定程度上使教育领导近乎等同于校长领导。本书将探究教师领导在现实中的表现及作用于学习的过程,直观展现教育领导中教师领导的存在与作用,从而扩充对教育领导的理解。

第三,将充实我国对教师领导研究的不足,并为教师领导研究提供以我国教育改革情境为背景的知识。教师领导是一个生成于西方教育的概念,相关研究在西方已经渐成研究领域,并积累了相当的知识基础。但在我国教师领导刚刚获得关注,主要停留在引介这一概念的阶段,针对我国教育情境中教师领导的实证研究很少,更少关注教师领导与教师学习的互动机制(参见后文第二节)。因而本书将充实我国教师领导研究的不足。同时,由于教师领导是一个社会建构的产物,我国与西方社会的文化差异使我国教育情境中的教师领导具有异质性特征,因而本书立足于本土情境中的教师领导研究将为教师领导研究提供独特的本土知识。

第四,将提供本土知识,充实我国教师学习研究的不足。与教师领导研究类似,教师学习也是一个较新兴的研究领域,因而本研究对我国学校教师学习过程的探究,既有助于充实我国教师学习研究的不足,也能为教师学习研究提供基于我国情境的案例与知识。

(二) 实践意义

首先,本书对教师领导与教师学习之间关系的探究结果有望为我国教师发展政策中采取的“骨干教师引领全体教师学习”的思路进一步提供理论依据,以分析这一政策方针的合理性。

其次,在实践层面,骨干教师引领的教师学习已成为教师专业发展活动中的突出现象。尽管对骨干教师的引领作用存在种种批评,但当前针对骨干教师的研究主要聚焦于骨干教师的选拔、培养环节,对于骨干教师经过培养之后,在工作学校情境中如何引领教师学习的研究较少,已有研究也常常采取应然取向。本书的研究回归实然,将学校情境中骨干教师引领的教师学习作为探究的一个组成部分,其结果有望对骨干教师的管理和使用提供启示。

最后,本书对学校情境中教师领导与教师学习的探究必将涉及学校教研组、集体备课、骨干教师等具有中国特色的文化现象。这些教师学习和教师领