

学习共同体视野下的教师专业发展

——基于台湾地区教师专业社群运作的启示

王金妹, 唐爱民

(曲阜师范大学教育学院, 山东 曲阜 273165)

【摘要】教师专业社群是一种学习团体, 教师通过相互合作、分享与支持, 可促进个人与团体的相互成长。在台湾地区, 学习共同体是引领教师专业社群发展的主要理念之一, 旨在推动“以课堂改变作出发、以教师合作为后盾”的学校变革, 教师可通过社群的参与, 在相互影响的过程中学习与成长。通过实地参与新北市两所小学“学习共同体”社群的备课、观课、议课, 并对各领域召集人进行访谈, 旨在探讨学习共同体在教师专业社群中的对话运作, 以期在一定程度上呈现出台湾地区学习共同体对教师专业发展的影响。

【关键词】学习共同体; 教师专业社群; 教师领导力; 教师专业发展

【中图分类号】G 650

【文献标识码】A

【文章编号】1671-6493(2018)01-0007-05

从20世纪80年代开始, 世界各国纷纷制定教师教育标准作为教育改革和保障教师教育质量的基本前提, 而在中国, 伴随着经济社会各领域的转型, 教师教育在高等教育的大众化和精英化两种力量的推动下发生急剧变革和转型, 但这种变革与转型明显地暴露出它无法满足基础教育改革需要的窘境, 实质是教师质量、教学有效性得不到有效的保障^[1]。因此, 教师教育及教师队伍的建设问题亟需得到改善。而教师专业社群是构建教师同僚关系的有效方式之一, 也逐渐成为当前教师专业发展的主流范式^[2]。因之, 如何构建有效而持久的教师专业社群是推动教师队伍建设、促进教师教育发展的应有之意。

一 学习共同体社群的内涵

教师专业发展的概念在过去20年得以拓展和深化, 从强调割裂的技能和行为到关注教师在特定学科领域内思维、学习和实践的整体发展, 从个体主义的教师发展到重视集体能力和专业社群的培养, 突出工作环境和教师间的专业关系对其产生的影响^[3]。很多研究者论述过教师专业社群的概念, 例如, 许萍茵认为教师专业社群是由“教师专业学习”与“学习共同体”两个不同领域的概念结

合而成的^[2]; 谢传崇与吴元芬认为它指一群有共同信念与愿景的教师通过团队合作学习、专业省思对话等方式, 分享实务与经验, 以达到专业成长与提升学生学习成效的目的^[4]; 王晓英认为它与大多数学校常规性的备课组、教研组不同, 它不靠行政命令来约束, 社群由一群有共同愿景的教师组建而成, 这些教师在一起研究学生、研究课程、研究如何改进自己的教学实践^[5]; 佐藤学认为专业学习社群是教师共同学习成长的地方, 也可以作为家长、市民支持和参加学校改革、共同学习成长的重要场所^[6]。可见, 共同学习与成长是众多学者认同的教师专业社群的一个重要特征。台湾地区的学习共同体社群指一群认同佐藤学的“学习共同体”理念的教师透过社群的参与, 在相互影响的过程中学习与成长, 是台湾地区内影响范围较广的教师专业社群的组成形式之一。教师如能投入社群, 则能打破教学孤立状态, 且通过同侪的互学, 可以增长知识、反思实践, 并获得情感的支持, 有助于教师学习批判思考, 转变教学理念^[7]。

二 台湾地区学习共同体社群的实践

学习共同体在台湾地区的推动源自于2012年

【收稿日期】2017-09-09

【作者简介】王金妹(1993—), 女, 江西景德镇人, 曲阜师范大学教育学院2015级比较教育学硕士研究生, 主要研究方向为比较教育与教师教育。

唐爱民(1968—), 男, 山东沂源人, 曲阜师范大学教育学院教授, 主要研究方向为教育学原理、比较教育学、教育管理等。

佐藤学《学习的革命》一书在台的出版,该年6月,台湾地区的研究团队开始到日本了解佐藤学推动学习共同体的情形,随后,台湾地区的许多县市(如:台北市、新北市、嘉义市、新竹县等)的教育人员陆续前往日本进行参访与研习,并将学习共同体作为地方推动的政策之一,鼓励学校参与试行。加之媒体与书籍对学习共同体的大力宣传,它逐渐成为了引领台湾地区教师专业发展社群发展的重要理念之一^[7]。笔者通过实地参与新北市两所小学的学习共同体社群运作,并对社群召集人与部分社群成员进行访谈,在一定程度上了解到学习共同体在教师专业社群中对话运作的特点、现状及问题。

(一) 个案的选取

新北市是台湾地区最先推行学习共同体实践的县/市之一,其推行学习共同体社群的做法为:运用辅导团分区辅导,建构领域召集人分区研究社群,增进各校领域召集人教学反思与课堂实践之专业知能,进而领导校内领域教师就地方特色与学生特质进行课堂研究。借由领域辅导小组于九大分区建构各领域召集人分区研究社群,建立长期伙伴关系,落实领域召集人课程教学领导增能机制,并将教师专业学习社群分为学习社群、专业社群与贡献平台三种形式^[8]。笔者在台北教育大学交流学习期间(2017年2月至6月)有幸旁听到欧用生教授于该校课程与教学传播科技研究所开设的一门博士班课程“新头课程学说专题研究”,选修这门课程的几位博士生正好是新北市几所小学的校长、主任和任课教师,因此有幸可以直接参与他们所在的学校的学习共同体社群实践。最终选取的个案为新北市辖区内的两所小学(即下文中的X校与W校,W校该学期“学共”社群公开课的时间规划为2017年3月14日至2017年6月27日期间的每周四上午,除去节假日时间,共十堂课),这两所学校均为新北市的学习共同体先导学校,分别位于九大区中的新庄区与文山区。X校的学习共同体实践以及学共社群的组建均开始于2012年,W校的学习共同体实践以及学共社群的组建则开始于2014年,X校校长为社群成员之一,W校的行政领导则不直接干涉社群的运作。

(二) 调查过程及个案情况

因课程安排与社群实践的行程有冲突,笔者分别参与了六次W校的社群实践、一次X校的社群

实践。因此W校社群运作的相关信息来自于与社群中其他成员的交流、与受访人(语文科任教师,亦为该校语文领域的召集人)之间的交流、备课——观课——议课过程前后的观察及反思,而关于X校的学共社群运作的信息均来自于受访人(该校上任校长,亦为新北市自然领域辅导小组的召集人)。两校学习共同体社群的实施具体包括共同备课、观课、议课三个环节,教师在观课期间一般只对课堂和学生进行观察和记录,教师间的对话与合作只集中体现在备课与议课环节。经受访人介绍,X校与W校的社群成员均经历过多次变动,最早的一批成员中大多只是迫于学校行政规定而加入了社群,且并非都认同学习共同体的理念,学校以学习共同体促进教学改革的第一次尝试也因之以失败告终。后来,学校领导取消了行政命令,教师可自主选择是否加入社群,于是现在仍在运行的社群则是由一群有共同理念、目标的教师组建而成的,他们以协同合作的方式一起进行探究、分享、表达,旨在促进学生学习成效的提升、教师专业能力的成长。

(三) 社群运作的现状及问题

1. 社群运作的现状。通过实地参与、观察与访谈,X校与W校的社群运作大致有以下几个特征:

(1) 平等互学的氛围浓厚。社群成员除组织读书会、线上群组讨论之外,会在校内组织定期的公开课活动,公开课的实施包括共同备课、观课、议课三个环节:教师在共同备课环节会有针对性地围绕教材内容、教学目标、教学设计以及教学活动等进行讨论,讨论一般分三轮,分别为各成员自主阅读教学文本并记录自己的想法、自主分组就授课教师的教案与教学活动的设计进行讨论并提出建议、各组分享;观课环节,授课教师根据备课环节所得对教案进行自我调整后开始教学,其他教师只需观察和记录;议课环节则会围绕学生的学习证据及表现、教师的课堂效果进行分享和讨论,以期对下一次的教學提出建设性的意见,每一次的讨论均由领域召集人主持。每个环节讨论的环境舒适而安全,无论是其他教师对授课者提出建议,还是授课者给予回应,均围绕教学主题和教学目标进行发言,不会就教师或学生个人进行评价。更为重要的是,每当有教师开始发言时,其他教师均会安静且认真地聆听,新手教师、代课教师、资深教师、校

外专家,不论身份为何,每个人都享有平等发言的机会,且保持互相学习的态度。

(2) 协同合作的氛围浓厚。W校社群的固定成员有课程专家(一般为大学教授)、领域专家(各领域的资深教师)、校内各科任教师(含领域召集人),此外,会有部分不固定的人员参与进来(外校教师或高校学生)。因此,实际参与社群的人员是不同年级、不同学科、甚至不同学校的不同资质的教师,该情境下的课堂教学是一场场大学与小学的跨界合作呈现的效果。正如上文所言,该社群的环境是舒适且安全的,笔者在社群中的一个半月,收获的是所有教师的热情相待、真诚倾听与知识经验的倾囊相授。每个成员都会毫无保留地进行讨论和交流,共同为授课教师呈现最优课堂贡献自己的力量。因此该社群既是一个既有的知识分享平台,又是一个产生新知识平台,通过这个平台,每位成员的知识都可进行转化与扩散,进而推动平台的永续发展。

(3) 教学反思的氛围浓厚。个案学校学共社群运作的过程中,教师的课堂是开放的,接受任何有志于改进教学、促进自身专业成长的教师进入课堂观课,但是这种开放的目的并不在于评价授课教师的教学成效,而是通过与同侪之间的对话与分享来推动课堂的优化,更为重要的是,每位教师会时刻结合自身的教学经验来分享对该堂课教学设计看法与建议,因此,社群运作的过程会引起所有教师对自身教学的反思;学校促进学共社群的组织与发展,是为了促进教师专业的发展、促进教学与提升学生的学习;学校分散领导权责,是为了促进教师权益和能力的发展;领域召集人、领域专家与课程专家等引导教师运用多元证据来分析教学目标的设定、教学策略的选择、教学实施的成效、教学成效的评估,是为了促进每位教师反思并改进教育实务。最终,这些反思若经整理变成文字呈现出来,可以成为社群的学习基础,进而为社群外所有有志于精进的教师提供经验。

(4) 人人都是领导者。社群中的领导者不再只是行政上的管理者,领导也不再是以上对下的权力行使者。个案学校学共社群成员的构成较为多元,与学校行政领导、课程专家、领域专家与领域召集人相比,新手教师与代课教师似乎处于被领导地位,但是在社群运作的过程中,更多体现的是非权力性要素(如知识、技能、情感等)的相互作用,学校

行政领导、课程专家、领域专家或领域召集人只是临时的领导者,每次新话题出现后,每个成员享有平等的发言权,且教学计划最终如何呈现是由授课教师考虑所有成员讨论的成果之后所决定的,不以学校行政领导、课程专家、领域专家或领域召集人的意志而改变。讨论场域一经形成,正在发言的教师即为“领导者”,其他教师为倾听的“被领导者”,而领导力发挥的强弱则随该教师的专业影响力的大小所变化。因此,每次议课的过程在一定程度上都处于“人人都是领导者”的氛围中,使得每个社群成员在最大限度上放心地分享与表达自身的观点,从而促进社群内学习与反思场域的形成。

2. 社群运作存在的问题。

(1) 社群组织结构不稳定。首先,社群成员的流动性大,两所学校均有以行政命令来招收社群成员的经历,但实践证明,因行政命令而来参与学共社群的教师并非都认同或理解学习共同体的理念,因此两所学校最开始组建的学共社群以解散告终。后来,学校行政领导不再强制教师参与学共社群的运作,学共社群的成员则主要来自于校内对学习共同体感兴趣且认同该理念的教师。经过改革,社群运作的效应逐渐见好,但是又开始面对新成员招收困难、成员流失快、成员参与活动的时间不稳定等困境(例如,W校现今存续的学共社群中的成员已换过三批,且其中一位代课教师已参加他校的教师招聘考试,如若通过考试,该社群又会失去一名成员)。其次,在讨论交流的过程中,虽说每个成员分享和表达的权力是平等的,但新手教师或代课教师容易受资深教师和专家意见的影响,容易放弃专业自主权,笔者曾发现有一位新手教师在听完课程专家发言后擦掉了自己在笔记本上的想法记录。再次,社群运作过程中,教师之间的对话方式较为单一,虽说除备课—观课—议课之外,学校还设有读书会 and 线上交流群组,但受种种因素的影响,社群成员之间互动交流的时间较为有限。最后,社群缺乏梦想性与计划性,除教师的教学精进与自我发展的目标之外,社群没有一个共同、明确且系统的发展目标。虽说学生学习与教师发展是社群的最终目标,但是如若没有就学生的学习需求中得出一系列的子目标,易使社群失去前进的核心力量,因此,学共社群中的核心领导者应该就学生及学校的总体发展进行系统思考,并与社群成员共同讨论出社群发展的总体方向,进而在实践中对其不

断强化。

(2) 资源保障不足。教师专业社群的组建与维持需要一定条件的支持,若缺乏资金、制度、学校文化等条件的保障,社群必会走向瓦解。从文化条件和制度条件上来讲,个案学校的学共社群得到了充分保障。政府、学校及教师对于学习共同体的课堂改革持开放态度,社群成员之间互相尊重且互相支持,行政人员、家长与学生也非常配合。但是从结构条件上来讲,个案学校的学共社群得到的保障有所不足,社群成员中的大多教师在学校,除了常规的教学活动之外,还需负责班级内学生的午餐、自主探究活动、运动会筹办、晚会、各式会议等,使得社群成员之间较难有自主且充足的时间进行交流,例如,W校每周四的社群实践,出现过几次成员未到齐的情况。此外,X校社群运作一直缺乏稳定且充足的资金的支持。

(3) 资讯分享不充分。经受访人介绍,虽说社群公开课是开放的,但是因时间、空间、资金等因素,参与的教师并不是很多。为弥补社群成员之间面对面交流机会不多的情况,他们均发起了阅读分享小组、Line群组与Facebook社团,以便于各成员间进行即时的线上交流,但各个小组线上交流的效果都不是很理想,而且,社群运作中教师之间的讨论与交流并非都整理了出来,整理出来的信息也只在社群内流动,因此,资讯未实现充分的分享,社群外人员想要获取该社群的知识与经验的难度较大。

(4) 评价体系不完善。评价标准对于专业学习共同体的价值是不言而喻的,明确一致的监控与评价机制,能够为共同体的发展提供目标指导,有助于学校产生构建专业学习共同体的责任感,而且可以积累数据资料,提供反馈信息,保障共同体持续的良性运行^[9]。通过与社群中的多数教师之间的交谈,笔者了解到个案学校社群成员的发展没有升职、加薪、奖金等外部动力的刺激,教师的成就感仅来自于学生学习与教师专业成长带来的内部成就感,而且,个案学校社群在运作的过程中,校内或社群内没有明确且系统的评鉴体系,最终社群发展的成效由校外评鉴委员进行检验(如W校,但并非每个评鉴委员都了解学科教学、学习共同体理念、课程发展等),或由社群内各成员进行自我评价(如X校),因此,社群的发展缺乏明确且系统的目标体系以提供指导。

三 讨论及建议

教师是教育改革的关键角色,没有教师的积极投入,教育改革很难成功,而身为教师个体,又无法单独一人学习或成长,因此,教师必须通过专业学习社群与同侪构筑相互学习的关系,并与其他学校的教师建立学习的网络。X校与W校的学习共同体社群的运作在一定程度上体现了台湾地区学习共同体社群实践取得的一定的成效,不同学科、不同年级、不同资质的教师在平等互学中探索学生学习的各种可能性,而不是讨论已知的教学内容或方法,让一部分新手教师得到迅速的成长,同时也让资深教师巩固或更新已有的教学理念,使得整个教师群体逐渐成为学习专家、研究者,而非教学专家、被研究者。学习共同体社群的运作还结合了领导力、教师专业成长与学习社群,其焦点在于从教师教法转移到学生的学习方法(即寻找学生学习的证据),以学生为主体来研究每位学生的学习活动与关系,目标在于实现高品质的“深度学习”与“协作学习”。然而,不得不承认的是,要想促进社群稳定持续的发展,必须在已有的基础上加强各方面条件的支持:加强制度与资源的保障,尤其是领导的支持、资金与时间的调配;在对学校发展现状、学校愿景、学生与教师发展需求等进行系统思考的基础上,明确社群的发展目标与评价标准,并通过实践不断强化。加强文化共享观念,主动分享教师个体以及社群所拥有的资源,从而与外界取得更广更深的合作,促进共同发展。教师是否积极参与社群发展的关键在于每位教师是否能承担起领导者的角色,因此,学校行政领导、领域专家亦或是课程专家需要更进一步引导处于弱势的教师自主发表教育教学观点,建立专业自信,从而在社群中形成“人人都是领导者”的良性循环,打破传统的行政领导力对于教师专业发展的限制,进而也为教师专业发展交流网络外的友谊情感网络创造有益的条件,最终促进社群的永续发展。

[参考文献]

- [1] 朱旭东. 教师教育标准体系的建立:未来教师教育的方向[J]. 教育研究, 2010(6): 30-32.
- [2] 许萍茵. 教师学习共同体研究述评[J]. 黑龙江教育学院学报, 2011(10): 53-56.

(下转第16页)

A Study on the Effect of Pre-service Training of International Chinese Teachers Based on Hierarchical Evaluation Model

YU Bo

(International College of Chinese Language and Culture, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China)

Abstract: Teachers' pre-service training is a bridge between pre-service cultivation and in-service training. Based on the hierarchical evaluation model, the pre-service training of international Chinese teachers is selected as the research object. The questionnaire, interview and case study are used to analyze the response assessment, the study evaluation and the behavior assessment of the training effect. In order to achieve better training effect, we should set up targeted and practical training contents, highlight the practice-oriented training methods, and appropriately select qualified teachers with both experience and ability.

Key words: evaluation model; international Chinese teachers; pre-service training; training effect

+++++

(上接第 10 页)

- [3] 张佳, 彭新强. 中国大陆教师专业学习社群的内涵与发展——基于对上海市中小学的调查研究 [J]. 教师教育研究, 2014 (3): 61-65.
- [4] 谢传崇, 吴元芬. 专业学习社群: 提升教师教学效能——以台湾新竹教育大学附属实验国民小学语文社群为例 [J]. 中小学管理, 2013 (11): 33-36.
- [5] 王晓英. 教师专业发展共同体实践探索 [J]. 学周刊, 2017 (6): 15-16.
- [6] 佐藤学. 构建“学习共同体”的学校改革 [J]. 中国德育, 2007 (1): 8-10.
- [7] 潘慧玲, 黄淑馨, 李丽君, 等. 学习领导下的学习共同体进阶手册 2.0 版 [M]. 台北: 学习领导与学习共同体计划办公室, 2015: 10; 4.
- [8] 戴淑芬. 教师专业发展学习社群社会网络与教师专业发展知能交流之相关——以快乐国小为例 [C]. 台北: 第一届台湾地区教育哲学学会年会暨“公义社会中的伦理、民主与教育研讨会”, 2017: 1-3.
- [9] 吴艳茹. 教师专业学习共同体的构建 [J]. 教育评论, 2013 (1): 55-57.

(责任编辑: 吴姝)

Teachers' Professional Development in the Perspective of Learning Community ——Inspiration from the Operation of Teachers' Professional Community in Taiwan

WANG Jin-mei, TANG Ai-min

(School of Education, Qufu Normal University, Qufu 273165, China)

Abstract: Teacher learning community is a learning group, in which teachers can promote the mutual growth of individuals and groups through cooperation, sharing and support. In Taiwan, learning community is one of the main ideas to lead teachers' professional community development, which aims to promote school reform through “classroom changes and teacher cooperation”. Through community participation, teachers can learn and grow. When participating in the process of lessons co-preparation, lessons observation, and lessons discussion, the author interviewed the sponsors of the community, explored the operation of the two learning communities, and presented the influences that the learning communities exert on teachers' development.

Key words: learning community; teachers' professional community; teacher leadership; teacher' professional development

投稿网址: <http://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/>