

DOI: 10.13718/j.cnki.jsjy.2021.03.007

# 中小学教师研究共同体： 价值审视、实践偏差及优化路径

魏宏聚,任玥姗

(河南大学 教育科学学院,河南 开封 475004)

**摘要:**构建中小学教师研究共同体是教师专业发展的现实诉求。依据成员构成和组成动机的差异,可以将教师研究共同体分为不同的类别。教师研究共同体能够促进中小学教师专业技能的改进与提高,加强教师间、学校间的协作与沟通,促进教育理论与教育实践的融合与创新。但在实践中却存在着教师研究共同体研究内容封闭化和同质化严重、活动主体虚空化和形式化凸显、成员身份缺乏认同感等问题。要突破教师研究共同体实践发展的困境并取得长足的进步,需要从三条路径进行优化:一是开展以“课堂”和“课题”为载体的行动研究,提高教师研究共同体的效能;二是营造宽松、包容的文化氛围,实现“我者”与“他者”的互助共生;三是加强外部合作主体的引入,促进教师研究共同体的“内外联建”。

**关键词:**教师研究共同体;实践偏差;合作;课堂教学;中小学教师;教师发展

**中图分类号:**G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)03-0055-08

**基金项目:**河南省教师教育课程改革重点项目“理想校本教研共同体的建构与运行机制研究”(2021),项目负责人:魏宏聚。

**作者简介:**魏宏聚,教育学博士,河南大学教育科学学院教授,博士生导师;任玥姗,河南大学教育科学学院博士研究生。

信息化、全球化教育改革的推进给教师专业发展带来了诸多机遇与挑战。2018年,中共中央、国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中指出:“强国必先强师,深刻认识教师队伍建设的重要意义和总体要求……全面提高中小学教师质量,建设一支高素质专业化的教师队伍……需要改进培训内容,紧密结合教育教学一线实际,组织高质量培训,使教师静心钻研教学,切实提升教学水平”<sup>[1]</sup>。可见,新时代对教师队伍质量提出了更高的要求。如何更有效地提高教师的教学技能、教研能力是目前教育领域迫切需要解决的问题。苏联教育家苏霍姆林斯基(Suchomlinski)说过:“如果你想让教师劳动能给教师一些乐趣,使天天上课不变成一种单调乏味的义务,那么你就引导每一位教师走上从事一些研

究这条幸福的道路上来。”<sup>[2]</sup>目前,中小学教师开展教育教学研究逐渐成为促进教师专业发展的主要途径。“一人难挑千斤担,众人能移万座山。”合作与沟通已然成为教师专业成长的主要方式,构建教师研究共同体被认为是教师研究得以成功的重要抓手,也是实现教师职业幸福的重要途径。

然而,目前国内关于教师研究共同体研究的文献较少,已有研究大多局限于对教师专业学习共同体、教师实践共同体的探讨,而对教师研究共同体的探究却鲜有涉及,即便有一些研究,也存在着缺乏系统性和学术性等问题。例如:王霆认为,教师研究共同体是小规模学校发展的文化路径,可以借助规划共同愿景、开展校本研究、发展特色项目等方式建立教师研究共同体,并指出这是突破小规模学校办学

瓶颈的有效举措<sup>[3]</sup>；马菲以数学教师研究共同体为例，提出领衔人在教师研究共同体中应起到引而不发、导而不牵、对话沟通协调统一、激发活力各尽其能、共同承担主动揽责的作用<sup>[4]</sup>；王晓芳基于对西方教师共同体、教师专业学习共同体、教师专业实践共同体这三个概念的比较和分析，提出了“探究”“专业学习”“实践”是理解、分析中小学教师研究共同体并推动其发展的关键要素<sup>[5]</sup>。

目前，鲜有从教师研究共同体的实践出发来探讨共同体在发展中遇到的困境及解决办法的文献。基于此，本文在审视中小学教师研究共同体价值内涵的基础上，探讨教师研究共同体发展过程中的问题，从而提出解决问题的实践理路。

## 一、中小学教师研究共同体：教师专业发展的现实诉求

20世纪80年代，我国教育界开始逐渐关注教师共同体的研究。国内最早提出教师共同体的概念，是基于集体主义和国家主义的立场，与现今教师共同体的内涵差异较大。从教师共同体研究文献的数量及内容的变化趋势可以看出，教师共同体受到越来越多研究者的关注<sup>[6]</sup>。诸多教师共同体的概念，如教师专业共同体、专业学习共同体、教师学习共同体及教师实践共同体等，在研究中常常被用来指代教师相同的专业发展活动，从而引起教师共同体研究术语的泛化和概念的混乱<sup>[7]</sup>。教师共同体是以实现教师自身专业成长为目的，并基于共同的教育愿景、通过交流与合作的方式结合而成的教师团体<sup>[8]</sup>。教师研究共同体、教师专业学习共同体及教师实践共同体都属于教师共同体。这三种不同类型的教师共同体，彼此之间既有区别又有紧密的联系。

### （一）教师研究共同体的内涵及类型

随着教育改革不断推进，教育学界逐渐注意到研究者的理论成果与一线教师教学实践相脱节的问题。为了改变这样的状况，英国教育学家斯滕豪斯(Stenhouse)提出了“教师即研

究者”的观点。由此，学界对教师向研究者角色转变的探讨达到了空前的热度。20世纪80年代后，“教师即研究者”“学习即探究”开始成为教育理论界和实践界共同的理念。在如何提高教师的研究能力方面，西方学者一致认为，“合作”为教师研究提供了“脚手架”。例如：斯诺克(Snoek)等人认为，“合作”能将教师科研活动从个体和具体情境的层面扩展到更广阔的领域，使教师科研范围与研究方向超越教师个体与课堂的局限<sup>[9]</sup>；韩国学者京熙素(Kyunghee So)认为，教师研究共同体是指教师间为了生成“实践性知识”而形成共同研究、同心协力的团体<sup>[10]</sup>。教师研究共同体的理念正是基于此背景提出来的。教师研究共同体是由“研究”和“共同体”这两个重要的概念组成，其中，“研究”是教师研究共同体的核心和抓手。教师研究共同体主张通过自愿合作、积极对话、实践性反思、科学探究等途径来实现共同体成员的可持续发展。因此，“共同体”的概念不是简单的某一团体或组织，而是共同体成员在共同条件、共同愿景、共同荣誉、共同命运的基础上结成的支持性关系。

具体而言，本文将“教师研究共同体”定义为：教师在共同愿景下开展集体探究、对话沟通、行动研究、实践反思等活动，是为促进教师经验共享、知识更新、专业互补而形成的支持性团体。

从教师研究共同体的成员构成来看，可把教师研究共同体分为三类。第一类是教师同伴之间构建的研究共同体，即教师之间基于共同的兴趣或学校安排所组成的共同体。这种类型的教师研究共同体是最为普遍的组合形式，其研究氛围较为宽松、和谐，教师在群体中能够畅所欲言，不受其他人的干扰。这种类型的教师研究共同体，教师的研究水平参差不齐，因此存在着研究内容单薄、研究质量不高等问题。第二类是教师与专家、行政人员之间构建的研究共同体。为了解决教师之间研究内容的同质化问题，学校有意识地将高校教师和学科专家、教研员、学校行政领导等人员引

入共同体中,以便更好地指导教师研究共同体的运行和发展,这在一定程度上提升了教师研究共同体的科研水平。当然,这也导致了研究共同体中出现专制主义、霸权主义的倾向。第三类是教师与学生之间构建的研究共同体。让教师从学生的角度来反思本人的教学效果,是非常有必要的。让学生提出自己认为有价值的问题,有助于教师认清教学研究的重点。在教师与学生之间构建的研究共同体中,学生充当的不是“执行者”角色,而是“建设者”和“探究者”角色,学生在教师的引导下不断开拓思维、互相启发、共同进步。正如厦门一名六年级的学生所言:“在共同体中,我不仅是一名学生,也是老师的研究伙伴,我不仅学到了知识,更学会了一生受用的学习能力、思辨能力和研究能力。”<sup>[11]</sup>

从教师研究共同体组成的动机来看,教师研究共同体又可以分为“自组织”和“他组织”。“自组织”的教师研究共同体是教师基于共同的研究兴趣和学术爱好而自发、自愿、自觉地结合在一起的团体,也是依靠“自下而上”的内生力发展起来的民间力量组织,具有开放性、自主性和较强的民间性等特点,能够自我管理、自我成长。但是,若“自组织”的教师研究共同体过分追求自主和自由,而没有一定的组织制度作保障,其内部的运行就会带有随意性。“他组织”的教师研究共同体是按照上级要求组成的共同体,遵从“自上而下”的实践逻辑,具有制度化、强制性等特点。在“他组织”的教师研究共同体中,教师往往是受外部因素的影响或强制手段的驱使而加入共同体,因此教师普遍有依赖、等待、消极、抵触的心理。要提高教师参与共同体研究的主动性和积极性,就需要将教师的参与动机由外部转化为内部。

## (二)中小学教师研究共同体的价值审视

中小学教师研究共同体不仅能帮助教师解决复杂的教育教学问题,促进教师专业发展,实现教师与教师之间、学校与学校之间的有效合作与沟通,还能在此基础上促进教育理论与教育实践的融合与创新。

1. 提高教师教学技能和促进教师专业发展  
中小学教师研究共同体是中小学教师在同伴之间开展协作研究,以探究教师在课堂教学中的现实问题为主要研究内容,以自主合作对话为主要研究方式,其主要目的在于提高教师教育教学能力和专业化水平,促进教师专业成长。这种协作研究与部分专家学者的“书斋式”研究不同,其杜绝冥想和思辨,要求教师持有和谐、开放、平等、信任的理念,与研究共同体成员一起对课堂场域中各种教学活动进行观察、思考和反思,并基于课堂场域中存在的问题、教师的困惑和兴趣展开合作。在此过程中,能有效地改变教师个人主义倾向,树立合作意识,通过协作性探究,促使教师不断更新知识、增长智慧、发现问题和创新思想,实现教师专业发展从“拉磨式”循环向“螺旋式”上升的转变。

2. 实现教师间、校际间的有效合作与沟通  
教师研究共同体有效运行的核心是合作。合作包括教师间的合作和校际间的合作。一方面,构建教师研究共同体可以满足学校内部教师在教育教学方面相互沟通和探究的需要。由于教师研究共同体大多是建立在自主、自愿的基础上,超越了个人利益、人际关系、行政强制的束缚,所以能够促进教师间经验和技能的分享与交流,并在共同体形成共同的愿景、目标和价值观的过程中促进成员凝聚力、认同感和执行力的提升。正如涂尔干(Durkheim)所说,“有机团结”的团队,是有着共同的愿景、互相理解和分享的思维方式、共同的教育教学研究内容,以及专业发展的共同集体记忆与特有的话语体系<sup>[12]</sup>。另一方面,构建教师研究共同体有利于促进校际合作。在教师研究共同体建构的过程中,大学与中小学的合作可以为共同体的发展提供重要科研支持,大学研究者可以有针对性地对中小学教师进行指导和帮扶,能够为中小学教师研究共同体的建设提供理论支撑,促进优质资源和社会资本的共享和均衡发展。

### 3. 促进教育理论与教育实践的融合与创新

教师的研究是教育科学发展中非常重要的力量。教师的教学活动主要发生在课堂教学情境中,教师开展研究需要对教学实践有着深刻的体验、思考与判断,因此,教师研究共同体承担的主要任务是回应教学生活中的现实问题,真正促使教育理论与教育实践的整合与创新。这主要表现在三个方面:一是教师研究共同体建构的动机来源于实践,即为了促进教师教学行为的改进,需要教师共同体的成员具有敏锐的洞察力,以及发掘教学实践中值得重点研究问题的能力;二是教师研究共同体的研究素材取自实践,即教师研究共同体扎根于学校的日常教学活动中,其探究的问题都来自对教学实践“原材料”的选择和论证;三是教师研究共同体建构的任务是解决教师实践问题,即通过教师研究共同体的探究,帮助教师增加实践教学知识、解决现实教学困惑、理清教学设计思路等。因此,教师研究共同体的建构不仅可以有效促进教育理论与教育实践的融合,而且还通过共同体成员之间的思想碰撞、观点交锋、合作探究等生成深层次的“实践性教学知识”,进而为理论性知识的创新提供实践基础。正如蒂勒娜(Tillena)等学者所认为的那样,合作小组成员对教学有着不同的情境性理解,这就使得作为研究者的教师个体要具备自我反思和批判的品质,由此可以有效地激励教师不断创新<sup>[13]</sup>。

## 二、中小学教师研究共同体的实践偏差

当前,研究者对教师研究共同体的探讨大多局限于共同体的作用、组成等方面,而对教师研究共同体的内部,如开展研究的现实情况、实践效果等方面未能深入分析,由此造成共同体在实践发展中出现诸多偏差,具体体现在三个方面。

### (一)中小学教师研究共同体研究内容封闭化和同质化严重

课堂教学是较为独立的工作。由于每位教师都有着属于自己的任教范围,如班级、学

生、学科等,具有相对独立性,所以很容易将自己封闭在自己的“一亩三分地”上“单兵奋战”。正如戈特斯曼(Gottesman)和詹宁斯(Jennings)所指出的:“教室是一个非常孤立的地方,教师们对在教室里安排另一个成年人有着微妙的抵触情绪,对许多教师来说,隔离是工作安全的保证”<sup>[14]</sup>。托马斯(Thomas)也指出:“让另一个成年人在教室里听课通常被视为打扰而不是支持。”<sup>[15]</sup>德国社会学家滕尼斯(Tonnies)将“共同体”分为血缘共同体、地缘共同体和精神共同体三种<sup>[16]</sup>。同一所学校的教师,虽然在地缘上是共同的,但在精神交流上可能是熟悉的“陌生人”,因此,教师的工作实际上具有较强的独立性和排异性。

然而,一个人的知识即使是再丰富、再深刻,也是有局限的。如果教师仅仅局限于自己的教学和科研工作,而不与同伴、专家交流和探讨,那么就缺少了一条增长智慧、提高实践能力的有效途径。这样的教师充其量称得上是一位优秀的“教书匠”,却未必是位“好教师”。事实上,大量的实践表明,当教师在教学中需要支持时,最有效的帮助往往是同事之间提供的。因此,如何使教师走出自我隔离的“舒适区”,“享受”团体学习和研究带来的挑战,是构建教师研究共同体所面临的现实困境。

此外,在具体的中小学校中,教师个体大多有着相近的专业基础、生活环境、学历背景,在共同体规则和价值理念的影响下,教师在信息、技能、经验上有趋同性,这就不可避免地导致教师研究共同体在研究内容上较难突破已有的圈子,也就较难有突破性的新发现,这在一定程度上也限制了教师专业发展。

### (二)中小学教师研究共同体活动主体虚空化和形式化凸显

学校评价制度是教师开展深度交流、互动及合作的重要影响因素。强制和压抑的学校评价制度会造成教师之间诸多的竞争关系,这在激励教师发展的同时,也助长了功利主义倾向,使教师之间逐渐走向精神疏远甚至是对立。而教师个体为了获得更好的“成绩”,在共

共同体研究活动中往往存在着戒备心理,不愿过多、过深地探讨自己的研究技巧、方法或分享实践经验,彼此之间开展深入合作的可能性降低。另外,在中小学教师研究共同体中还存在着“搭便车”现象。例如:部分学校教师共同体之间的合作成为少数名师、积极分子的单向活动,其他成员只是充当“收音机”角色,单方面地吸取同伴的教学经验、智慧,缺少有效的合作与沟通。久而久之,这些名师、积极分子无法从其他教师那里获益,逐渐失去参与合作的热情和动力,从而导致教师研究共同体的虚空化。

此外,中小学校普遍采用科层式的管理制度。校长代表学校的权威,对学校的发展起着“领头雁”的作用。然而,很多学校的校长对教师研究共同体的价值和实施途径不了解,不清楚其对学校教学的具体作用,甚至还存在着错误的认知。一名熟悉课程和教学、关注科研动态、愿意走进一线实践的校长,往往能给广大教师带来希望,能引领教师开展研究,并促进教师研究共同体发展;而一名醉心于权力的校长则会使教师在迎合评价的疲惫中丧失自我、在被控制中日渐消沉,使教师丧失了创新精神和积极性,从而影响教师研究共同体的建设和发展,长此以往,导致教师研究共同体徒有虚名。因此,建立适宜的学校管理评价制度和正确发挥校长的领衔作用,不仅是改革学校管理制度的一个重点,更是教师研究共同体在发展过程中亟待解决的难点。

### (三)中小学教师研究共同体成员的身份认同感缺失

构建教师研究共同体是将教师个体置于共同体的框架下,依据特定的指导体系组织起来。作为一种“文化适应”的过程,教师在参与共同体的过程中会受到共同体中主流价值观以及实践规范的影响<sup>[17]</sup>。也就是说,教师研究共同体成员为了获得相应的成员身份,会不自觉地将共同体的实践规范和价值观进行内化,从而获得共同体成员的认可和接纳。在实践中,教师研究共同体倾向于追求一种和谐、一

致的同伴关系——具有共同的理想、信念和价值观的教师更愿意组成一个教师研究共同体。的确,营造共同体内部融洽的合作氛围确实能促进教师之间的深度沟通和交流。但是,如果过于追求共同体成员之间的和谐,缺少了研究过程中应有的反思质疑、思想碰撞、观点交锋,那么久而久之就容易导致共同体中只有一种声音,并成为权威者的主场,而个体为了获得共同体的身份认同,不愿挑战权威,“假意”维护共同体的和谐关系以避免冲突和对峙,其危害是强化了权威者固有的思维方式和经验,使其他教师失去了对教学实践深入体验观察的兴趣以及参与教学研究的热情。在此状况下,教师也不可能真正融入共同体内部,容易产生严重的身份焦虑。认同感缺失,这是教师研究共同体在运行过程中面临的障碍。温格(Wenger)认为:“共同事业并不意味着每个人都相信同样的东西或者对每件事情都持相同意见。”<sup>[18]</sup>虽然成员之间的冲突和争执容易引发矛盾和不确定性,但共同体成员之间存在的矛盾、差异和分歧,恰恰是研究的重要动力,也更容易展开深层次的合作。

## 三、中小学教师研究共同体的优化路径

尽管中小学教师研究共同体具有诸多的价值,但在其发展过程中也存在着一定的局限性。开展以“课堂”和“课题”为载体的行动研究、营造宽松和包容的文化氛围、加强外部合作主体的引入等策略,能在不同层面上纠正中小学教师研究共同体的实践偏差,促进其不断发展。

### (一)开展以“课堂”和“课题”为载体的行动研究,提高教师研究共同体效能

教师研究共同体的运行和发展需要借助一定的平台和载体,才能避免共同体的虚空化和形式化,并提高教师研究共同体的运行效能。因此,教师研究共同体需要确立“课题”与“课堂”并重的行动研究理念。课题研究是教师研究共同体进行探究的主要方式,在课题的申报、组织、研究过程中不仅可以培养教师的

问题意识和提高教师研究素养,还可以促进教师间的交流与沟通。目前,教师研究共同体在课题研究中存在着许多问题,如研究方法不当、研究思路不清、研究质量不高等,这就需要教师研究共同体中的领衔人进行有效指导和监督,并通过实践促使教师开展系统化的反思。在课题申报选题上,教师研究共同体成员应秉承“问题即课题”的理念,选取基于本校实际的、具有突出现实意义的课题,如聚焦“有效教学”“劳动教育的渗透”“学生惩戒”等问题,并结合成员的个人兴趣加以微观层面上的研究,研究结果可直接用于学校实践的改进。这样不仅能够提高教师的研究能力,还能让教师在研究中实现自我价值。

教师研究共同体实质上是教师基于课堂教学实践问题而开展行动研究的团体,这种研究不仅对“课题”中的教学模式、教学方法、教学技巧进行理论总结,还对“课堂”中遇到的“真问题”“重难点问题”进行客观审视,挖掘其背后深层的影响因素,从而为课题研究提供实践基础。事实上,基于课堂的研究才是中小学教师研究共同体需要重点关注的方向。在实践中,部分教师研究共同体对课堂教学的研究已经取得了一定的成效。例如:河南省周口市一中的教师研究共同体借助“课堂教学切片诊断”研究对课堂教学进行改革,并取得了可喜的成绩<sup>[19]</sup>。具体做法是:学校每周组织一次教学诊断会议,每月举办一次教学诊断展示会,每学期开展一次教学诊断研究总结,以此促进教师研究共同体探究的常态化和制度化,并且,在举行教学诊断研究总结会议时,采用视频录像的方式将教师研究共同体中的集体备课、听课、评课等过程展示出来,总结研究中的经验并提出问题,为教师开展进一步的研究提供新的视角。由此可见,“课堂”和“课题”作为教师研究共同体重要载体,能够有效提高教师研究共同体的研究效能,对促进教师专业发展以及提升课堂教学质量起到了推动作用,并能扭转教师“孤军奋战”的局面,形成群策群力的教学科研氛围。

## (二)营造宽松、包容的文化氛围,实现“我者”与“他者”的互助共生

共同体如同“教师之家”,可以给成员带来安全感和自信心,从而使成员产生强烈的身份认同感,而身份认同又是教师研究共同体合作的前提。社会学家鲍曼(Bauman)认为,身份意味着归属,身份的建构促使个人寻找归属的共同体,从而获得象征身份的知识、关系、资源等<sup>[20]</sup>。教师研究共同体的成员只有建立了身份认同,才会形成“劲往一处使”的合作局面。能否获得教师研究共同体的身份认同,关键在于共同体内是否具有宽松、自由、包容的文化氛围。也就是说,教师研究共同体在给予个体更大的言论自由和发展空间的同时,还要提倡加强沟通对话、增强教学智慧、增加实践性知识等做法,从而实现“我者”与“他者”的互助共生。这种目标的实现既需要共同体领衔人的引领,也需要学校及个体的共同努力。

首先,教师研究共同体的领衔人在共同体内部要营造平等、自由的沟通对话氛围,要发挥示范和引领作用,调动教师交流沟通的积极性,鼓励年轻教师勇敢表达,尊重和肯定每位教师的想法,树立包容差异、正视问题、解决矛盾的正确观念。宽松、包容的氛围有利于汇聚不同学科、不同背景、不同教龄教师的力量,开展丰富的研讨活动。其次,学校领导在共同体外部要营造“海纳百川,有容乃大”的多元文化氛围,鼓励教师研究共同体打破不同学科和年级之间的壁垒,促进教师从“单一”身份到“多元”身份的转化。具体而言,学校领导除了承担行政管理者的角色外,还要担当教师研究共同体促进者的角色;教师不仅仅是知识的传授者、实施者,还是知识的创造者、贡献者、推动者。最后,教师个体要树立作为共同体成员的使命感与责任感,主动分享自己在探究过程中的收获和经验,同时也要认识到观点交锋或冲突是研究过程中不可避免的问题,因此,教师应批判性地吸收他人的经验。唯有如此,才有利于教学经验及研究技能的共享和成员之间的互助,从而使教师从心理上融入教师研究共

共同体中,形成共同的愿景、价值观与发展目标,实现教师研究共同体成员从“合法的边缘性参与”到“充分参与”的巨大转变。

### (三)加强外部合作主体的引入,促进教师研究共同体的“内外联建”

科克伦(Cochran)等人认为,教师研究共同体应该吸引教师、研究者、学校领导、行政人员、政策制定者等人的积极参与,因为“他们彼此的位置不同,并具有独特的知识和经验来实现共同的事业”<sup>[21]</sup>。教师研究共同体的成员构成,不应仅仅局限于一线教师,还应该加强不同学校间的联合与合作,尤其是大学与中小学的“联建”。大学拥有知识丰富、博学多识的理论研究者,中小学拥有教学经验丰富、实践技能熟练的教师,大学与中小学合作已然成为当前大学支持中小学开展研究、改进教学的一种重要途径。大学与中小学合作能够促进中小学教师研究共同体的构建和发展,并有效避免教师研究共同体中研究内容的同质化等问题,帮助共同体作出正确的判断。

大学研究者和中小学教师的角色定位、指导方式等都在不同程度上影响着双方合作的质量与效果,因此在合作中应注意两个方面的问题。

一是研究者要基于“引而不发”“导而弗牵”的原则指导教师研究共同体的发展。孟子曰:“君子引而不发,跃如也。”《学记》中也指出:“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。”其意都是强调引导但不代庖的合作方式。也就是说,大学的研究者虽然比中小学教师有着更为丰富的理论基础,并在教师科研领域中担当着重要的外部支持力量,但是不能被过分“神化”,其建议并非都是“金科玉律”。中小学教师不能完全依赖大学研究者而忘记自己在多年实践中积累的独特经验。大学研究者在支持中小学教师开展具体研究时,应主要通过实施启发、对话交流、提供支持等方式,引导一线教师自己发现问题、解决问题,不能代替教师研究共同体作出决定或者主导教师研究共同体的研究思路。并且,大学研究者还要注意高深专业

术语的使用,用通俗易懂的语言对一线教师进行启发和指导。

二是研究者要从“局外人”转向“局内人”,以浸入的方式参与教师研究共同体的活动。大学研究者并不一定以“局外人”的身份指导中小学教师研究共同体的活动,也可以作为教师研究共同体的成员,以浸入的方式与中小学教师共同面对问题,一起寻找解决问题的办法,从而发展成为伙伴型的关系,并在中小学教师对教学研究感到困惑、迷茫的时候进行及时指导,满足中小学教师个性化的需求。另外,学校的行政领导、教研员、学生也不应该置身于教师研究共同体之外,而应积极参与共同体的研究,并以其特有的知识和经验提高教师研究共同体的效能,从而促进教师研究共同体的“内外联建”,实现教师团体和个人的长久发展。

#### 参考文献:

- [1] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 [EB/OL]. (2018-01-20) [2020-05-02]. [http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content\\_5262659.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm).
- [2] 苏霍姆林斯基. 给教师的建议[M]. 杜殿坤,译. 北京:教育科学出版社,1984:494.
- [3] 王霆. 教师研究共同体:小规模学校发展的文化路径[J]. 教育科学论坛,2011(1):30-32.
- [4] 马菲. 领衔人在教师研究共同体中的作用:以“凤翔六人行”数学教师研究共同体为例[J]. 上海教育科研,2012(7):83-84.
- [5] 王晓芳. 探究专业学习与实践:西方中小学教师科研共同体的概念框架之研究述评[J]. 外国中小学教育,2014(12):40-47.
- [6] 于泽元,邱德峰. 教师共同体的泛化与反思[J]. 教师教育学报,2016(6):24-31.
- [7] VESCIO V,ROSS D,ADAMS A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning[J]. Teaching and Teacher Education,2008,24(1):80-91.
- [8] 程良宏. 教育变革中的教师发展路径与逻辑[M]. 西安:陕西师范大学出版社,2018:236.
- [9] SNOEK M ,MOENS E. The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands[J]. Professional Development in Education,2011,37(5):817-835.
- [10] SO K. Knowledge construction among teachers within a

- community based on inquiry as stance[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2013, 29(2):188-196.
- [11] 邱楚钧. 成为教师的研究伙伴[N]. *中国教师报*, 2020-06-02(5).
- [12] 王天晓,李敏. 教师共同体的特点及意义探析[J]. *教育理论与实践*, 2014(8):25-27.
- [13] TILLEN H, WESTHUIZENGJ. Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers[J]. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2006, 12 (1):51-67.
- [14] GOTTESMAN B L, JENNINGS J O. *Peer coaching for educators* [M]. Lancaster: Technomic publishing Company, 1994:127.
- [15] THOMAS G. *Effective classroom teamwork: support or intrusion?* [M]. New York:Routledge, 1992:31.
- [16] 魏宝宝,孟凡丽. 教师共同体构建:蕴含价值、现实困境与实现路径[J]. *当代教育论坛*, 2019(4):23-33
- [17] BRYK A S. Support a science of performance improvement[J]. *Phi Delta Kappan*, 2009, 90(8):597-600.
- [18] WENGER E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity* [M]. London: Cambridge University Press, 1998:75 -79.
- [19] 魏宏聚. “教学切片”:细节剖析促教改[N]. *中国教育报*, 2015-09-09(10).
- [20] 齐格蒙特·鲍曼. *共同体* [M]. 欧阳景根,译. 南京:江苏人民出版社, 2003:14.
- [21] COCHRAN S M, LYTLE S L. *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation* [M]. New York & London: Teachers College Press, 2009:142.

## **Primary and Secondary School Teachers' Research Community: Value Review, Practice Deviation and Optimization Strategies**

WEI Hongju, REN Yueshan

*(College of Education Science, Henan University, Kai feng 475004, China)*

**Abstract:** The teacher research community of primary and secondary schools is the realistic demand of teachers' professional development. According to the differences in composition and motivation of members, the teacher research community can be divided into different categories. The teacher research community can promote the improvement and development of professional skills of primary and secondary school teachers, strengthen the cooperation and communication between teachers and schools, and promote the integration and innovation of educational theory and practice. However, there are some problems in the practice of teacher research community, such as serious closeness and homogeneity, increasing emptiness and formalization, and lack of identity of community members. In order to break through the dilemma of the practical development of the teacher research community and make effective progress, three approaches should be optimized: constructing the action research with "classroom" and "subject" as the carrier to improve the effectiveness of teacher research community; creating a loose and inclusive cultural atmosphere to achieve mutual symbiosis between "us" and "others"; strengthen the introduction of external cooperative subjects and establish the "internal and external connectivity" mechanism of teacher research community.

**Key words:** teacher research community; practice deviation; cooperation; classroom teaching; primary and secondary schools teacher ; teacher development

收稿日期:2020-06-21

责任编辑 邱香华