



国际教师
教育热点
祝刚

知识社群： 教师专业发展的新路径

教师通过身体力行的实践经验，从自己独特的视角出发，用亲身感悟的鲜活的语言（如隐喻、俗语和个人实践性知识等）来解释自己的教学知识发展与实践状态。教师的“叙事权威”不受作为“局外人”的专家、教育管理与问责制等外部情境的肆意干扰。

我国教师专业发展的路径大致经历了早期的教研组模式与目前方兴未艾的教师专业社群模式。在教研组发展模式，教师们通过集体备课、说课、公开课、赛课等活动促进自身的专业发展。教研组专业发展模式以提升课堂教学的有效性与技能为旨归，以学科组和年级组为主要活动单位，促进不同年龄阶段教师在学科本体知识、学科教学知识与个人实践知识等领域之间的融通互动。

从2001年新课程改革开始，教师专业社群作为一个舶来品，在中国教育理论界与实践群体中开始备受关注。中国教师和教育管理者对其进行了一系列本土化改造，形成了名师工作室、校本教研、名师综合能力提升等具有中国社会文化特色的多种教师发展实践样态。教师专业社群发展模式虽然可以促进教师作为跨界能动者、课程创生者、反思实践者而适应新课程改革的要求，但是教师专业社群的具体实施主要依靠区县教育局、教育学院与学校管理者等上层行政力量来推动，教师专业社群的主要目标是赋予专家事先厘定的指标，专业互动的开展往往按照既定的轨迹来进行，教师进行创造性活动的空间被压缩了，而且受中国社会等级秩序

作者系华东师范大学国际与比较教育研究所副教授，杜威教育思想研究中心副主任

文化传统的影响，教师发展的专业自主性受到一定程度的限制。

“知识社群”是教师分享教育故事的地方

国际知名教师教育和叙事探究学者、美国德州A&M大学教育与人类发展学院讲座教授谢丽尔·克雷格(Cheryl Craig)从教师个人实践知识、多重教育情境和叙事探究的角度，对美国、加拿大、中国、韩国等国的教师进行了长达二十多年的深入、系统的实证研究。克雷格教授特别注重从教师自身的视角、语言和经历以讲故事的方式，分析教师在联邦、州、学区等多层面教育改革中的实践知识与经验反思。

从1995年起对美国 and 加拿大新任教师的专业发展研究开始，克雷格教授创造性地提出了“知识社群”(Knowledge Communities)这一概念来透视教师专业发展过程中所建构的经验分享与意义主动生成的世界。克雷格教授认为“知识社群”是教师对他们所经历的教育故事和经验进行协商议论的地方。在这些小组中，教师通过与其他初任教师的对话来公开分享他们的知识、信念与实践。

在接下来的数十年期间，克雷格教授与其同事不断对“知识社群”这一创新概念进行了深化研究，他们发现教师在不同的知识社群中通过讲述和复述他们的故事或经验来培养他们的“叙事权威”(narrative authority)，即教师通过身体力行的实践经验，从自己独特的视角出发，用亲身感悟的鲜活的语言（如隐喻、俗语和个人实践性知识等）来解释自己的教学知识发展与实践状态。教师的“叙事权威”不受作为“局外人”的专家、教育管理与问责制等外部情境的肆意干扰，教师得以从自己所处的教育脉络与多重情境中不断叙述自身的教育故事，因而促进了教师的自主、自为与自恰发展。

在2009年的一篇经典学术论文中，克雷格教授和其同事对“知识社群”进行了更加完整和成熟的定义。他们认为“知识社群”是每个教师的“叙述权威”得到承认和发展的地方。因此，个人可以试探性地表达他们是如何理解教育情境与实践，解释自己的行为，并与其他人一起审视自己的故事。在知识社群中，个体的“叙述权威”有可能根据他人的经

历和他人对本人经历的反思和反馈而被阐明、检验、确认、扩展或修正。“知识社群”的一个重要实践价值在于它肯定了教师专业发展与实践中的主动性、合作性、反思性与向善性。教师教学实践与专业发展的过程不仅仅需要外部专家的“灌输”与“指导”，他们本身有自己独特的视角、丰富的实践经验与反思改进的倾向。

知识社群与专业学习社群的区别

后来在研究结构化学学校改革背景下的教师群体时，克雷格教授发现了不同性质教师群体之间的张力与冲突，特别是“知识社群”与“教师专业学习社群”之间的诸多不同之处(表1)。

不同于教师专业学习社群，教师知识社群具有三方面的独特理论价值与现实关照。首先，教师可以构建多重知识社群，即教师在与不同背景的同伴、教研员、教育管理者等进行互动的过程中，可以建构不同的知识社群。教师知识社群的发展是教师主动、自主发展的产物，而非外部行政力量所强迫的，因此，教师知识社群审慎考虑了教师所处的教育情境、面临的问题与共同的教育目标，有利于教师将缄默知识显性化，同时促进了教师能动性、专业身份、专业脆弱性和韧性等共性经验的分享。

其次，教师在知识社群中的合作是逐渐自然形成的，而非硬造合作的。国际著名教师教育学者安迪·哈格里夫斯(Andy Hargreaves)发现教师群体中存在着“硬造合作”(contrived collegiality)现象，硬造合作与教师之间的真正合作截然相反，它具有如下六个特征：行政规范性、强制性、执行导向性、时空固定性、可预见性。可见，教师知识社群有

表1 “知识社群”与“教师专业学习社群”比较

知识社群	教师专业学习社群
有机组织的	行政化推进的
可以被发现或构造	预计展现
经验的共性	聚焦在学习而非教学上
合作会在个人与群体不同关系的逐渐发展中形成	一开始就预期教师之间的合作
知识社群可能存在于不同群体的成员之间，也可能发生在为共同的目的而互动的教师之间	教师专业学习社群存在于学校和组织中任何可见的团体
对实践与经验的叙述	对结果负责
由实践知识观驱动	由正式知识观驱动

66

教师知识社群审慎考虑了教师所处的教育情境、面临的问题与共同的教育目标，有利于教师将缄默知识显性化，同时促进了教师能动性、专业身份、专业脆弱性和韧性等共性经验的分享。

99

利于培植教师之间的真正合作，促进教师对基于实践共性经验的阐明、检验、确认和扩展。

再次，教师知识社群促进教师个人发展与专业发展向度的统一。长期以来，受技术理性和工具价值的影响，我国不少教育学者与实践者将教师专业发展等同于教师知识、技能与能力的发展，忽略了教师的动机、情绪、需求、脆弱性与韧性等重要维度，割裂了教师的个人生活世界与专业实践世界。任何目的与形式的教师发展活动，面对的都是作为“完整生命个体”的教师，这也是为什么我国学者一直呼唤教学要“回归生活”，实现个体生命成长与专业生命发展的深度对话。

教师专业学习从1.0升级为3.0

在核心素养改革时代，特别是伴随人工智能、大数据与深度学习的纵深发展，教师专业学习需要从之前的1.0和2.0升级为3.0。教师专业学习1.0认为教师需要先掌握学科教学法知识等事实性和程序性知识，即以理论指引实践为目标，其中的一个重要弊端是教师难以将专家学者所生产的情境无涉的、抽象的学术知识运用到具体的教育情境中，难以在深层次上触及教师的日常教学行为。教师专业学习2.0将实践放在教师发展的核心位置，教师教育机构与中小学建立紧密的合作关系，教师专业学习的重点转向工作场所学习，但潜在的一个问题是实践经验难以回溯到相应的理论依据，造成了“人——理论——实践”之间的割裂。教师专业学习3.0从格式塔心理学视角出发，认为教师专业学习涵盖了认知、感觉与欲望等理性思维与无意识行为，其实践逻辑起点是教师在现实情境中遇到的真实情况和重要问题，而非抽象的、概念化的学术型知识。

教师知识社群与教师专业学习3.0具有内在一致性，都凸显教师个体与专业发展的完整性与不可分割性，强调教师发展中认知因素与非认知因素的协同及优化发展，进而构建以实践经验为导向的教师群体发展生态。教师专业学习3.0也是教师知识社群学理合法性与实践可行性的的重要依据。展望未来教师专业发展的方向，基于教师专业学习3.0的教师知识社群将为后疫情时代的教师发展提供新的理论支撑与实践路径。