

校本教研中的教師合作： 中國內地一所小學的個案研究

喬雪峰、黎萬紅

香港中文大學教育行政與政策學系

近二十多年來，有關教師合作的研究主要關注其概念定義和測量，很少關心教師對合作過程的理解和參與。本文從實踐社群的視角切入，以中國內地校本教學研究為個案，從社群形態、溝通規範和發展定位三個維度探討教師對合作的理解和參與。研究發現，教師合作是處於結構化的組織系統及制度下，由領導教師引領，圍繞統一的教學取向展開研討。教師群體發展出家族式的社群模式，從事示範性教學模式的再生產，教師的專業對話空間受到一定限制。

關鍵詞：實踐社群；教師合作；校本教研

教師合作一直是全球教育研究者共同關心的議題，被視為令學校持續改進和促進教師發展的重要途徑（Stoll & Louis, 2007）。自 20 世紀 90 年代起，社群的理念逐漸進入學校變革場景中，為教師合作搭建支持平台。教師之間建立起公開信任的人際關係，有助開展持續合作，提升專業性，發展協作的專業文化。然而，現有研究大都將教師合作置於理想情境中，關注其概念定義、投入和產出，而甚少關注教師合作的互動過程，忽略了複雜的互動溝通過程，使教師合作的內涵日趨空泛（Coburn & Stein, 2006; Cranston, 2011; Dooner, Mandzuk, & Clifton, 2008）。為了彌補教師合作交互過程研究的不足，本研究主要探討社群中教師如何理解合作並參與到教學實踐的研討中。研究主要從實踐社群（communities of practice）的視角切入，深入討論教師對合作的理解和參與。

本文包括五部分：（1）回顧國際視野下教師合作的學術討論並建立分析框架；（2）闡釋中國內地教師合作的政策情境；（3）說明研究方法；（4）結合個案學校的教師實踐，探討教師的互動過程；（5）回應教師合作的學術討論，並為相關實踐提出政策建議。

國際視野下教師合作的學術討論

教師合作能令教師與同儕分享教學實踐和經驗，開展專業對話，激發專業反思，實現共同發展和突破（Doppenberg, den Brok, & Bakx, 2012; Hall & Wallace, 1993）。相關研究橫跨多個不同研究領域，研究者從各自角度切入，圍繞特定方面展開討論。就已有研究看，教師合作的研究大致可從文化、賦權和實踐社群三個視角加以梳理。部分研究者從合作文化的視角切入，探討硬造合作、自然合作、山頭主義等不同社群文化下教師的溝通方式和思維模式（Day, 1999; Hargreaves, 1994; King & Newmann, 2001）。文化視角有助於呈現教師合作的群體形態，詮釋教師合作所處的情境脈絡。亦有研究者從教師賦權的視角出發，探討教師的賦權意願、賦權能力，以及不同賦權領域下教師的合作效能（Marks & Louis, 1997; Puchner & Taylor, 2006; Spreitzer, 2008）。教師賦權視角有助於強化教師個體在教師合作中所扮演的角色。然而，文化視角和教師賦權視角均未能深入教師合作的互動過程。為此，研究者從實踐社群的視角切入，關注教師如何參與到合作之中，分析互動的溝通規範和實踐的發展走向。在實踐社群視角下，教師合作並不是無涉價值的表單式工具，而是特定情境脈絡下多主體互動的社會建構和意義詮釋過程（Wenger, 1998）。教師通過對話發展教學實踐，在特定的社會情境脈絡下為工作賦予意義（Culver & Trudel, 2008）。許多研究者（Kaasila & Lauriala, 2010; Little, 2002, 2003; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002）進一步指出，教師合作可以從社群形態、溝通規範和發展定位三個維度加以深入思考。

首先，社群形態詮釋出教師合作所處的社會情境脈絡和組織方式，劃定教師合作的知識領域，產生一系列具體化的人工製品（Wenger et al., 2002）。教師聚合在特定的知識領域之下，發展出共同的身分意識，為行動賦予意義（Lampert, 2012）。社群成員在特定歷史和社會情境下對話，挖掘隱性的教學實踐經驗，使得實踐意義和內涵得以具體化（Cousin & Deepwell, 2005）。成員分享具體化的人工製品，將其整合到教學實踐的認識理解中。

其次，在特定社群形態下，教師群體就溝通規範達成共識，使意義協商能持續進行。Little（2002）指出，溝通規範直接影響到教師的參與方式和溝通管道，與教學實踐內容息息相關。教師社群由差異性個體組成，對教學實踐持有多種不同的理解和認識。社群中教師如何應對多元見解便成為維繫溝通的關鍵，影響到專業對話的發展和走向。在對話過程中，部分教師依靠專業知識和技能而非職位或任命，在群體中發展出影響力，成為群體的領導者（盧乃桂、陳崢，2007）。

第三，經由長期持續的溝通，教師社群呈現出獨特的發展定位。發展定位聚焦於教師合作的現實走向，關注教師溝通對教學實踐的作用（Little, 2002）。教師合作與實踐改進並不存在必然聯繫，教師合作實踐中存在諸多不確定因素，這些不確定因素是經由教師對話建構而來。社群成員對教學實踐有不同理解和詮釋，多種觀點在互動

中相互撞擊，亦產生新的發展路向。教師合作可能導向實踐的革新，亦可能導向保守的再生，甚至出現倒退迹象（Hager, 2005）。發展定位並不是簡單的終結性評價，而是針對教師合作過程的行為表現、情感、態度、策略等方面所作的綜合性判斷（Craig, 2010）。

綜上所述，實踐社群的視角可以彌補專業學習社群研究中對教師合作過程討論的不足，為研究提供較深入的分析度向。社群形態塑造了教師合作所處的情境邊界，溝通規範有助於詮釋教師合作的互動規則，發展定位則明確了教師合作的發展走向。鑑於教師合作具有情境依賴性，下文將在這一分析框架的引導下，結合中國內地「以校為本」的教學研究（下稱校本教研）個案，分析中國內地教師合作過程，以回應教師合作的學術討論，並提出相關政策建議。

中國內地教師合作的政策情境

21 世紀初，中國內地開始着力推行新課程改革，以促進教師教學和學生學習。為了推進基礎教育課程改革的縱深發展，激發教師和學校的能動性，政策制定者着手建立與課程改革相適應的校本教研制度。2010 年，教育部《關於深化基礎教育課程改革，進一步推進素質教育的意見》提出，各地要「大力推進以校為本的教學研究制度，促進教師的學習、研究和交流」（段 8）；學校需要進一步「完善教研工作機制，創新教研形式，建立直接服務學校的專業支援網絡」（段 12）。2013 年，教育部和財政部以國培計劃為切入點聯合下發《教育部辦公廳財政部辦公廳關於做好 2013 年“國培計劃”實施工作的通知》（教育部辦公廳、財政部辦公廳，2013），進一步明確校本教研的定位，要求構建教師專業成長社群，使校本教研成為教師常態化職業生活的一部分。校本教研被視為推進課程向縱深發展的重要策略，同時亦成為教師工作不可或缺的一部分。

校本教研政策強調將教學研究重心下放到學校，聚焦於教學過程中教師面臨的實踐問題，依賴學校的資源優勢，通過教師和專業人員共同開展教學研究。校本教研政策並不是簡單的政策條文，其實效關鍵在於維繫教師合作。校本教研屬合作性的參與式研究，需要激發教師的積極性和能動性，使他們參與在教研活動之中，以維持學校教師的相互協作與支持。

為了促進校本教研的開展，學校建立了校本教研系統，並得到教研人員和大學研究者的支援（崔允漭，2011；Tsui & Wong, 2010）。校本教研系統由片區¹教研部門、學校教導處、教研組／備課組三個層級組成。片區教研部門主要包括區教師進修學校、區教研室等部門，負責統籌規劃片區教研發展。學校教導處是校內重要的職能部門，負責貫徹執行上級行政決策，管理和指導學校教研工作，安排學校教研活動。

教研組／備課組是校本教研系統的核心層級，負責落實實施教研活動。教研組一般按照學科劃分，成員結構相對比較穩定。在語文、數學等規模比較大的教研組，教師往往按照年段²或年級分為若干備課組。而在音樂、美術、體育等規模比較小的學科，由於教師人數較少，學校往往將相近學科合編在同一教研組中。校本教研系統為教師提供了結構化的交流平台。依照這三級組織架構，制定固定的教研活動時間表和教研計畫，有序運作。教師圍繞教學實踐，有組織地開展觀課議課、公開課、師徒制、校本課題等一系列教師合作活動。鑑於教育政策及學術討論對教師合作的關注，下文將教師合作的學術討論置於中國內地校本教研情境中，進一步討論教師合作的互動過程。

研究方法

本研究採用個案研究方法，以江蘇省南京市 N 小學為個案，探討中國內地學校校本教研情況。自 2001 年起，在新課程改革理念的指引下，南京市致力於推行小班教育，關注不同學生的需求、能力和特質，並在教學環境、課程設置、教學設計等方面尋求適合學生個性發展的路向。為進一步促使課程改革向內涵式發展，南京市教育局制定了《南京市小班教育行動計畫（2012–2015）》，圍繞理論研究、試點諮詢、科研指導和教學培訓等方面深入開展校本教研，加強教師隊伍建設，全面推動小班教育管理與教學方式的變革與創新。

在小班化教育變革情境下，N 校成為改革的實際踐行者。N 校是 20 世紀 80 年代建立的社區配套小學，生源主要來自社區居民，其家庭社會經濟地位相對較低。該校現有學生近 500 人，教師近 50 名。近年由於所在學區生源減少，該校面臨發展轉型。在行政部門支持下，該校成功突破辦學條件束縛，發展小班化教學模式。目前，該校從一年級到六年級共有 19 班，每班大約有 24 名學生。小班化教學打破了教師主導的教學模式，鼓勵學生主動參與，倡導自主學習和合作探究。由於教學和學習模式轉變，校本教研的開展方式和內容亦隨之發生變化。

本研究主要透過訪談收集數據，並輔以文本收集。研究者通過立意抽樣（purposive sampling），選取該校 23 名教師就教師合作狀況和教師態度進行深入訪談。受訪教師的選取主要依據學科、教齡、職稱和校內職務等條件。受訪教師學科背景廣泛，涵蓋語文、數學、英語、信息技術、體育、美術、音樂、科學等學科；教齡分布面廣，其中 4 名教師有 1–4 年教學經驗，10 名教師有 5–10 年教學經驗，其餘 9 名教師有 10 年以上教學經驗。受訪者中有 2 名骨幹教師，3 名教導處主任和 1 名學校校長。所有訪談內容均會錄音，其後研究者將訪談錄音逐字轉錄為文字稿。另外，研究者又通過學校網站、教師博客和學校教導處收集相關文本資料。為了更好地整理和分析資料，

研究者使用 NVivo 8 軟件對多種途徑獲得的資料進行編碼。在閱讀資料的基礎上，研究者通過開放編碼、主軸編碼和主題編碼對資料進行逐級編碼，使資料所表達的主題逐步浮現，進而發展出較為完整的思路（陳向明，2000；Corbin & Strauss, 1990）。

小班化教學模式改革下的教師合作

在校本教研中，教師聚焦於學校日常教學工作，圍繞自身問題開展研討，試圖通過同儕合作對話實現共同發展，提升教學品質（Huang & Bao, 2006）。本研究中，個案學校致力於推動小班化教學改革，教師合作成為教學理念和實踐轉型的凝聚點：

如果只是教學，不去研討，課堂教學就不會有太大提升。所以也就是這場改革，模式變化逼老師要去學新的理念，學課改的政策。學完之後，如果依然是閉關單打，那還是研討不出來。（W 教導主任）³

根據資料中浮現的主題，本研究將從社群形態、溝通規範和發展定位三個維度出發，呈現個案學校校本教研中教師對合作的理解和參與。

教師合作所處的社群形態

教師合作的社群形態呈現出教師合作所處的情境脈絡，展現教師合作實踐的現實狀態。個案所見，在校本教研系統搭建的框架內，備課組教師組成了社群的核心單元。教師在結構化的組織系統及制度下展開合作，按照上傳下達的模式制定合作主題，依據任務分工方式設計教案，並圍繞教學實踐細節展開研討。

上傳下達的合作主題

校本教研主題由區教育局統一安排，遵循自上而下的運作流程。區教育局根據區特級教師和教研人員多年的教學經驗和理念，結合當前教育政策熱點重點，以課堂教學效能為重點突破的環節，確定在學校推行「高效課堂」的教研主題：

去年我們區就提出了打造高效課堂。我們學校根據區裏大的主題，結合自己的情況，再探討怎麼高效。（數學科 C1 老師）

為推動教師把握「高效課堂」教研主題，區教育局在學期初統一組織教師培訓，傳達「高效課堂」的理念精神。學校教導處根據學校實地狀況和教學特色，將「高效課堂」主題與學校當前的教學狀況關聯起來，進一步落實。個案學校先前曾開展學生

課前預習實踐，為了提升課堂教學效能，教導處經過討論，並諮詢專家意見後，將「高效課堂」的主題定位於小班化教學下學生課前預習的設計和深化。

在教導處統籌安排下，教研組／備課組組長根據教研主題，制定詳細的組內研討計畫，組織教師參與主題研討：

我們〔學科〕有三個教研組長，不同學段的教研組長根據自己的學段再確定學段小的主題。這樣一級一級下來，然後我們再實施。（語文科 L1 老師）

在校本教研中，教師合作圍繞片區、教導處和教研組／備課組三層結構採取集體備課、觀課議課、師徒制、校本課題等多種不同活動形式。對形形色色的活動，教師並非同等對待，而是根據與教學的相關程度，判斷其輕重緩急。其中，備課組活動在教師合作中佔據核心地位。對教師而言，「做的最切身、最實在的東西，跟自己最相關的往往都是備課組的」（語文科 F 老師）。

基於任務分工的教案設計

為了落實「高效課堂」的教研主題，教師需要以課時為單元設計具體的教學方案（簡稱教案）。高效課堂強調學生的主體性，促使學生在課堂上主動學習，學會學習。在高效課堂理念的指引下，教案設計「主要關注哪些環節適合小組合作，適合交流，適合拓展」（數學科 G 老師）。

為了順利完成教案設計工作，教師群體按照任務分工的原則制定了三輪次的備課策略。第一輪備課注重熟悉初始材料。教師在研讀教材的基礎上，參考已有教案和教學輔助資料，初步理解課程內容。第二輪備課通過任務分工形成主體教案。備課組對課程內容加以分工，分配給組內教師分別設計，聚合形成校本教案。第二輪備課需要結合學校教學特色，分析哪些課程內容可以通過學生學習完成，哪些需要在教學中重點講授或進一步拓展。在第二輪備課的基礎上，第三輪備課對教案加以微調，教師根據本班情況補充標註。經三輪次的備課，教師群體共同完成教案，供備課組教師統一使用。其中，尤以第二輪備課最為關鍵：

像我們學科大概每個學期有六七單元，我們就會按照單元分給每個老師頭上一些任務。這個老師就要負責把課的內容、教案，包括上課的課件，把它在內容當中呈現出來，然後跟另外兩個老師分享。（語文科 D 老師）

對於這種基於任務分工的教案設計模式，教師持有不同觀點和看法。部分教師認為，任務分工模式主要是出於服從學校要求的考慮，「〔它〕不一定最合理最科學，但是學校這樣子改革了，我們就跟着做」（數學科 K 老師）。亦有教師對任務分工

模式持肯定態度，認為教案設計工作繁雜，需要耗費大量時間，而分工模式有助教師從冗繁的教學資料中脫身而出，並為其他教師提供便利：

我們剛開始做的時候很辛苦的，因為所有的課要在暑假的時候由幾個老師備出來。還有課件呢，課件也是要有的，也是要做的……這個事情呢，就是前人栽樹後人乘涼，以後就輕鬆一點了。（語文科 Z1 老師）

對教師而言，教案是一種開源的人工製品，可以在教師群體中自由散布和流通。教師參與教案設計意味着以少量付出換取更大回報，即參與設計部分教案之後，便可獲得全部教案的使用權。然而，由於教案設計主要採取分工模式運作，設計過程中缺少交流，質素主要依靠承擔相應任務的個體教師的專業水準。而最終版的教案僅僅是各部分內容的簡單拼合，雖然在第三輪備課中通過批註加以微調，亦難以保證其整體一致性。為此，部分教師表示，在教學過程中，教案主要用於參考借鑑，仍需要二次加工方可使用。

教學實踐的呈現

在教案設計基礎上，備課組教師圍繞教學實踐展開研討，可以分為課前說課、觀課和課後評課三個環節。

為了促進教師理解和把握教案，備課組在教師正式上課前安排組內說課，闡述教學流程和步驟。首先由授課教師簡要陳述教學流程，其後組內老師針對教學中的操作細節加以點評。課前說課有助於教師細化教學流程，明確教學方法，並梳理課程重點、難點和知識點：

〔說課〕以上課的老師為主，他自己要有主導的思想，然後大家去幫他商量，比如說文本的特點，再根據我們學校的小組合作在哪幾個點，怎麼樣能上出這節課的特色。（英語科 L2 老師）

課堂教學奉行開放原則，教師可以通過多種途徑進入課堂觀課。通常情況下，教師在徵得授課教師許可之後，便可進入課堂觀摩。師傅教師、學校領導和教研人員則不需要事先溝通，可以在不打招呼的情況下推門聽課。另外，學校亦要求教師開設「掛牌課」，即校內公開課。掛牌課是學校常規教學活動之一，要求教師全員參與。學校教導處負責統一安排教師掛牌課，制定掛牌課計畫和時間表。年輕老師一般至少要上兩節掛牌課，全校所有老師均可進入觀課。

觀課結束後，教師社群進入課後評課環節。授課教師和備課組教師圍繞課堂內容進行評課，「研討這節課上的怎麼樣，哪些好的，哪些需要商榷的地方」（數學科

X1 老師)。研討內容非常明確，主要關注課堂教學的實踐操作，以協助授課教師發現教學中的問題。

意義協商的溝通規範

教師合作的溝通規範呈現教師群體所認可的互動原則。校本教研系統為教師合作搭建了框架性的合作規則。在此框架之內，教師群體在實踐中逐步有了共同理解和認識，形成共同認可的溝通規範。個案所見，教師合作處於領導教師的專業引領之下，按照統一教學取向優化教學操作流程，並將其推廣至社群成員中。

領導教師的專業引領

在校本教研中，領導教師成為推進教師合作的動力源頭。領導教師走在教學實踐探索的前沿，率先研究和使用的教材，摸索新的教學模式。領導教師可以為教師合作提供專業支援，對教學實踐進行指導，發揮引領作用。

個案學校中，專業引領集中體現於位處中層領導的教導主任 W 老師身上。W 老師在該校從事教學二十餘年，積累了豐富的教學經驗。她擔任學校教導主任，同時亦是區級骨幹教師。她站在教學實踐前沿，為教師提供「嵌入式工作指導」(job-embedded coaching)，將教師學習落實到具體的實踐活動之中 (Gallucci, 2008)：

我們教導處主任，她的想法是很多的。她自己先會試驗，試驗覺得〔效果〕好，可能就帶着我們一起去做。在做的過程中發現問題，及時改進，就這樣不斷完善。
(語文科 D 老師)

在領導教師的示範引領之下，備課組內教師模仿其教學模式，在研討中尋求進一步發展。研討往往是由領導教師發起，「資深老師先提出來，然後帶領着我們。他們在教學方面的經驗還是比較豐富的」(英語科 X2 老師)。當發現教學中存在問題和不足時，領導教師成為主要的發言者，指出教學中存在的問題：

教導主任帶着大家學習嘛，她的反對意見會比較多一點，或者就是針對上課不足的意思會比較多……在不足的地方，比如某一個環節目標沒有達成，她就會在這些方面給我指點出來。(語文科 H 老師)

領導教師依靠其自身豐富的經驗和專業判斷，為教師教學提供了可以模仿借鑑的「捷徑」。教師教學不再是摸着石頭過河，「不是自己去摸索，一開始就有人告訴你甚麼是對的，你就往那個方向走，你的彎路走的就少」(數學科 C1 老師)。反之，當缺乏專業指引時，教研活動易停留在常規工作上，難以獲得進一步發展。

統一教學取向

在校本教研中，教師合作的目的非常明確：致力於提升教學成效。對教師而言，教學實踐是由一系列操作細節組成。教師合作圍繞教學實踐中的細節展開，通過改進細節來達到提升教學實踐的功效。教師群體按照二元評價模式評課，交流主要圍繞「誇誇這節課好的地方，說說自己覺得有哪些不太妥當的地方」（語文科 D 老師）。

對教師而言，教學通常只存在一套最優的教學方案和流程。在研討時，教師需要甄別諸多不同的處理方案並作出判斷。教師合作致力於在領導教師的帶領下確定最優方案，並將其推廣到教師群體，使社群按照同樣的路向開展教學：

一開始上課，我不知道甚麼是對的，只有在他把我引到對的路上以後，我才能會更多的思考。否則，你一開始思考，可能有很多是彎路，有很多是不對的。所以，等他把對的告訴你之後，你在對的路上可以選擇走哪條路，而不是在不知道是對是錯的路上去選擇。（語文科 H 老師）

個案學校教師流動率比較低，教師經由長期交流合作，在日常溝通過程中逐漸建立人際信任關係。教師並不局限於組織所賦予的正式角色和責任，而是進一步拓展其角色，給予他人關懷和幫助。教師並不計較個人得失，而是心甘情願擔起更多責任。溝通在寬鬆的氛圍下進行，教師可以自由表達，各抒己見：

我有個想法是甚麼樣子的，我的班級我是這樣設計的，畢竟每個人的想法是不一樣的。她的班有她的班的想法。畢竟班級不同，學生不同，個人教學方法不同。（英語科 T 老師）

然而，由於合作主要圍繞程序上的教學細節展開，並且帶有規範性價值判斷，因而最終通常需要統一取向，達成一致意見，「最後大家解決就是，你一言我一語，大家肯定統一個比較贊同的方式」（語文科 D 老師）。對教師而言，教學意味着按照公認的教學方案傳遞知識，統一取向不僅便於教學管理，同時意味着以「最優方案」為導向，其產出亦被視為集體智慧的結晶。多元取向則暗含無序和矛盾，甚至威脅到正常教學的開展。為此，在研討過程中，雖然個體教師會提出自己的想法和見解，然而群體並不贊成多元理念，而是在領導教師的組織下最終確定單一方案並遵照執行。

操作流程精細化

小班化教學有其獨特的規範和要求。教學規範要求搭建了課堂的「戲劇框架」（dramatic frame），規定了開展教學需要的流程和基本內容，為教學提供指引（Sawyer,

2010)。基於所圈定的框架，教師社群致力於將教學操作流程精細化處理，使其符合小班化教學要求：

我們是小班化學校，對小班化教學這一塊在操作上，是有一些要求的。比如小組合作、分層教學，還有我們這學期語文研究的是預習單，包括現在又有新的要求，就是收穫整理單。老師把預習完了，上完課了，再讓孩子做一份上完課的收穫整理單。（語文科 Z1 老師）

教學實踐中的不確定性和多樣性被視為阻礙，教師群體通過精細化操作加以消除，力圖使每個操作環節均在控制之下，以形成可供複製的常模化教學程序。操作流程的精細化甚至具體到課堂教學的每一句話：

你搭個框架出來，然後他們坐下來幫你備課。從上課的第一句導入語開始，一直到結束語，全部幫你理好。大家一起想，團隊坐在一起。比如我下個月要上一節公開課了，我先把這節課上一遍，然後大家都來看。完了以後，你有個模型出來，大家才好去修改。然後就坐下來，大家一起幫你這個課的流程全部理一遍，細到每一句話都理。上課的每一句話，甚至是孩子會怎麼答，孩子答 A 你怎麼接，答 B 你怎麼接，就細到這樣的程度。（語文科 H 老師）

通過反覆錘煉，教師合作致力於提升教師對教學細節的控制力，從而使課堂教學過程符合教學大綱和教學計劃的要求。教學被視為可以精心雕琢的產品，力求精益求精。教學實踐不允許存在不確定性和模糊性，通過反覆研磨教學技術和熟練使用教學工具，以增加對細節的控制，進而優化流程。然而，在這過程中知識創生和教學建構的可能性受到削弱。

教師合作的發展定位

教師合作的發展定位進一步明確了教師合作的發展和走向。教師社群建立了比較穩定的人際關係，按照「家族式」模式運作，在成員中推廣示範性的教學模式，以提升教師的教學技能。然而，由於過度追求單一模式，教師的對話空間亦受到一定限制。

「家族式」社群傳承

對教師而言，教研組儼然成了一個「大家族」。領導教師扮演着家長式的角色，負責協調組內各項事務。社群講求公平，需要為教師提供相對均等的發展機會，如公開課、比賽課、論文評比、案例評比等。機會分配通常並不是根據能力強弱篩選，

而是由領導教師整體把握，將其留給亟需這機會的成員，以維持家族的發展和穩定。當確定某位成員為候選人之後，為了協助他在評比中取得更大的成功機率，領導教師將動員整個團隊為他提供支持和幫助。

整個家族踐行着以老帶新、同儕協助的信念。相較資深教師而言，年青教師通常需要更多評獎評優機會，以積累證書、榮譽、教學科研成果等評審材料，為職稱評定助力。領導教師往往會為年青教師提供相對較多的機會，以滿足其發展需求。經驗教師和資深教師亦是通過相似路徑一路走來。因此，似曾相識的經歷使這些教師自覺配合領導教師，為年青教師提供支持，而不會錙銖必較。從長期發展來看，教師社群延續並傳承了同儕間相互扶持的傳統：

因為很早以前領導的意識，還有包括我的師傅，他們自己個人的品質。久而久之，大家就習慣了。然後我再帶我的徒弟的時候，我就覺得應該是這樣的，應該是一句一句教他，就這樣一個一個傳下來。這樣的理念就傳承下來了。（科學科 C2 老師）

由於教師流動率比較低，教師社群便形成穩定的成員結構。為此，教師並不顧慮短期的得失，只要在長期發展中保持相對均衡即可接納。經由長期的互動，教師社群形成一定的思維和行動習慣，自覺遵守和維持行動秩序。即使其中部分成員出現更替，現有成員依舊自覺維護現有的家族秩序，強化成員信任的紐帶，延續社群傳承模式，進而在新成員身上複製和強化。

示範性教學模式的推廣

校本教研致力於推廣經過優化的技能訓練體系，使成員能夠在短期內迅速掌握實用的教學方法和操作技能，熟練地運用於日常教學中。在合作過程中，如教師發現技能運用中的紕漏，會通過不斷糾正和微調，由新手變成「熟練工」，以提升教學技能，「你會發現，你自己對文本的理解，還有教學的流程，基本上就有數了」（語文科 H 老師）。

和摸着石頭過河相比，經過優化的技能訓練系統獲得教師認可，並在教師群體中發展成為示範性的教學模式。在推廣教師合作所主要圍繞的示範性教學設計模式時，若發現存在實踐的問題會加以解決。和充滿不確定因素的獨自探尋相比，來自專家的指引和同伴的支援為教師提供了更高的操作平台：

一開始我彎路走的就少。都是特級教師幫着打造的課，〔修改〕講的話，以及中間設計的環節。你起點就高。這樣幾次研磨授課內容下來，幫助就非常大。之後我自己再上課，就有了大致的框架。或者說就是，很多話我就知道怎麼去講了。（語文科 H 老師）

然而，示範性教學模式的再生產需要教師在課堂教學實踐中作適當調整。由於實踐情境、學生反應情況和接受能力的差異，同樣的教學模式在不同的班級實施起來效果會有所不同。許多教師發現，完全按照示範性教學模式開展教學，可能會把學生強行推向特定軌道，有灌輸「填鴨」的危險。為此，教師需要在教學中有所取捨，在具體操作上有所調整：

我覺得還是得有個人想法，完全聽其他人的，那不就體現不出自己的價值了嘛。在尊重他大方向的同時，具體的操作上可以有一些改變。怎麼樣自己更順手，更得心應手，你就怎麼樣去改變，這是很正常的。老師有不同想法的時候，會在自己課堂上嘗試一些。（體育科 Z2 老師）

示範性教學模式的推廣衍生出兩種不同的教學策略。對於示範課、公開課及比賽課的教學，臨場發揮可能遇到教研人員和其他教師的反對意見，教師更傾向於採用公認的、成熟的示範性教學模式展開教學，以避免不必要的麻煩。而當教師在開展常規課教學時，專業自主相對較大。教師並不完全採用示範性教學模式，而是在遵循基本流程的情況下，嘗試微調和創新。

選擇性發展下的視野局限

示範性教學模式的推廣有助解決教師面對的實際問題，為教師提供更安全高效的方式以提升教學技能，獲得教師的普遍認可。然而，與之形成鮮明對照的是，校本教研中教師深層次專業思考和實踐探索較易被忽視。

校本教研注重工具性話語，過多依賴已經成型的教學模式，忽略了多元教學理念的發展。即使教師有不同見解和理念，擔心與現行模式相悖，過多的顧慮反而使他們並不情願在交流中提出。由於長期處於選擇性發展的框架之下，雖然教師教學技能得到迅速提升，但多元教學理念的發展卻相對緩慢。許多教師感覺視野受到局限：

我很希望走出去看看。僅僅在一個學校裏，眼光是很短淺的。在校內看的課，我們平常都是這樣做的。沒有接觸到新的東西。我們年輕老師經常出去，看一看，聽一聽，我就學到了我從來沒有見過的東西。（數學科 C1 老師）

由於採用共同的示範性教學模式展開教學，教師在教學理念、技能和發展方面日漸趨同，缺乏新的生長點。教師合作處於預先設定的框架之內，不但難以發展出新的教學思想、理念和視野，反而成為多元理念發展的阻礙。教師通過「走出去」的策略在一定程度上可以獲得理念的更新，拓展其專業視野。然而這種策略並未打破

社群內教師在思想和理念方面所受的限制，在統一的教學取向和精細化教學流程的規限之下，教師專業對話空間依然有待拓展。

結語

在快速變革的時代，基於因果關係邏輯的線性變革思路已經過時，教育變革更注重系統的變革和持續改進（Stoll, 2010）。專業學習社群摒棄了追求速成的短期應急式策略，而是致力於發展自主學習能力，受到世界各國政策制定者、教育研究者和實踐者的期許。然而，隨着專業學習社群理念的擴張，各國教育系統如何避免「東施效顰」，將專業學習社群的理念與本土實踐相融合，便成為需要面對的重大挑戰。

總體而言，專業學習社群在中國內地學校系統中仍屬陌生的舶來品，僅有少量研究開始關注其理念和實踐。相較專業學習社群而言，學校系統已發展出豐富的本土化教師合作實踐，集中體現於校本教研系統。校本教研成為中國內地教師合作的主要平台，與國際視野下的專業學習社群遙相呼應。本研究從社群形態、溝通規範和發展定位三個維度探討中國內地的校本教研實踐，發現中國內地學校場域所開展的合作實踐與國際學術界的討論存在一定間隙。

在社群層面，中國內地教育部門統籌建立層級式的教育系統，規定適當的討論主題，並按照任務分配方式把教學理念和設計塑造成可共享的人工製品。社群並不是自發建立的，而是依賴校本教研組織架構，內嵌於片區、教導處和教研組／備課組三層組織結構。教研組／備課組構成了社群叢的核心群落，教師按照學科、年級等標籤給分配至特定的子單元。片區教研部門統籌安排，為學校制定適當的教研主題，並在教師社群中逐層落實。備課組成員通過任務分工的方式，分配本部門所要承擔的教學設計工作，並以拼湊的方式加以整合。

在溝通規範層面，教師社群在初始預設的規則系統所圈定的框架內，逐步形成獨特的溝通規範，進一步補充規則系統。國際學術界所討論的教師合作通常注重教師的自發參與，圍繞共同的興趣點開展交流，注重分享和專業對話。在中國內地的校本教研中，意義協商是在領導教師的引領下進行，更注重溝通的工具效應，以優化教學流程為導向，對教學操作流程進行精細化改造。領導教師兼具學校組織賦予的行政權力和豐富的教學實踐經驗，成為社群的專業領導者，為教師提供專業引領。校本教研強調提升教學技能，設定最優的教學方案和流程，並圍繞統一的教學取向展開。為了使教師掌握教學實踐技能，社群將操作流程精細化處理，溝通圍繞操作流程的細節展開。

在發展定位方面，教師群體經由長期互動，形成家族式的社群模式。領導教師成為家族「族長」，負責社群內林林總總事宜，並重視社群成員的共同發展，強調

機會均等。校本教研定位於示範性教學模式的再生產，經過優化的教學模式在教師合作過程中得到複製和強化。校本教研形成選擇性過濾機制，強調教學技能的掌握，對多元教學理念的發展空間關注不足。校本教研雖有助於短期提升教師的教學技能，可是教師的教學呈現同質化的發展趨向。與教學技能嫻熟相比，教師的多元教學理念和專業判斷力難以獲得相應提升，這成為教師專業發展的瓶頸。

縱觀中國內地的經驗所見，同僚合作已經成為教師工作不可或缺的部分，它紮根於日常教學實踐，伴隨着教師專業發展歷程和職業生涯。教師圍繞教學實踐中出現的問題展開長期合作，形成開放、互相觀摩和學習的合作文化。然而，教師合作在邊界設定、互動溝通及發展運作等方面均受到非專業力量的干預，過於注重教學操作技能的單向傳遞，專業對話空間不足，阻礙了意義協商的深入進行。中國內地教師合作的改善需要摒棄單純的技術取向，而應關注用以建構相互尊重信任的學習社群。教師需要突破對話邊界的限制，不斷拓展見解和視野，以獲得全方位的提升。

近年香港教育界亦開始關注教師合作，以促進教師學習和專業發展。與中國內地不同之處在於，香港的學校教師傾向於獨立自主開展教學，並未形成濃厚的同儕研討氛圍（Lee, 2008）。教師更注重專業自主，強調自身的獨立判斷和見解。面對繁重的工作壓力，教師參與合作的意願更是不甚強烈。對此，香港教師合作的展開需要配套的制度支持，以開拓交流、溝通和分享的渠道，促進教師自主交流和分享（朱嘉穎，2008）。如何建構公開、信任的教師社群，激發教師開展批判性思考和專業對話，值得進一步思考和探索。

註釋

1. 「片區」為教育行政部門劃分自己所管轄區域的專屬地域單位，城市教育系統可劃分為若干區，每個區又劃分為若干片。
2. 在小學裏，兩個年級合稱為一個年段，其中一、二年級稱為低年段，三、四年級稱為中年段，五、六年級稱為高年段。
3. 本研究對受訪教師進行匿名處理，使用其姓氏的首字母作指代。由於部分教師姓氏的首字母相同，研究者根據受訪者在文中出現的順序，在相同的字母代號後加入數字序號（如 Z1、Z2）以作區分。

參考文獻

- 朱嘉穎（2008）。〈教師專業發展理念的剖析——以香港通識教育科為例〉。《教育學報》，第 36 卷第 1-2 期，頁 53-75。
- 崔允潔（2011）。〈關於我國當前中小學教師專業發展活動的調查研究〉。《全球教育展望》，第 40 卷第 9 期，頁 25-31。

- 教育部（2010）。《關於深化基礎教育課程改革，進一步推進素質教育的意見》。擷取自 http://www.gov.cn/zwggk/2010-06/02/content_1619006.htm
- 教育部辦公廳、財政部辦公廳（2013）。《教育部辦公廳財政部辦公廳關於做好 2013 年“國培計劃”實施工作的通知》。擷取自 http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7525/201304/xxgk_150803.html
- 陳向明（2000）。《質的研究方法與社會科學研究》。北京，中國：教育科學出版社。
- 盧乃桂、陳崢（2007）。〈賦權予教師：教師專業發展中的教師領導〉。《教師教育研究》，第 19 卷第 4 期，頁 1-5。
- Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2006). Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 25–46). Albany, NY: State University of New York Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. doi: 10.1007/BF00988593
- Cousin, G., & Deepwell, F. (2005). Designs for network learning: A communities of practice perspective. *Studies in Higher Education*, 30(1), 57–66. doi: 10.1080/030757052000307795
- Craig, C. J. (2010). “Evaluation gone awry”: The teacher experience of the summative evaluation of a school reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1290–1299. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.007
- Cranston, J. (2011). Relational trust: The glue that binds a professional learning community. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 59–72.
- Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(1), 1–10. doi: 10.1260/174795408784089441
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, England: RoutledgeFalmer.
- Dooner, A.-M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564–574. doi: 10.1016/j.tate.2007.09.009
- Doppenberg, J. J., den Brok, P. J., & Bakx, A. W. E. A. (2012). Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 899–910. doi: 10.1016/j.tate.2012.04.007
- Gallucci, C. (2008). Districtwide instructional reform: Using sociocultural theory to link professional learning to organizational support. *American Journal of Education*, 114(4), 541–581. doi: 10.1086/589314
- Hager, P. (2005). Current theories of workplace learning: A critical assessment. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 829–846). doi: 10.1007/1-4020-3201-3_44

- Hall, V., & Wallace, M. (1993). Collaboration as a subversive activity: A professional response to externally imposed competition between schools? *School Organisation*, 13(2), 101–117. doi: 10.1080/0260136930130201
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, England: Cassell.
- Huang, R., & Bao, J. (2006). Towards a model for teacher professional development in China: Introducing Keli. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(3), 279–298. doi: 10.1007/s10857-006-9002-z
- Kaasila, R., & Lauriala, A. (2010). Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 854–862. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.023
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86–94. doi: 10.1108/09513540110383818
- Lampert, M. (2012). Improving teaching and teachers: A “generative dance”? *Journal of Teacher Education*, 63(5), 361–367. doi: 10.1177/0022487112447111
- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study — Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115–1124. doi: 10.1016/j.tate.2007.10.007
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00052-5
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945. doi: 10.1111/1467-9620.00273
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275. doi: 10.3102/01623737019003245
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 922–934. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.011
- Sawyer, R. K. (2010). Individual and group creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 366–380). New York, NY: Cambridge University Press.
- Spreitzer, G. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. In J. Barling & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE handbook of organizational behavior* (pp. 54–72). London, England: Sage.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 469–484). doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_28

- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1–13). Maidenhead, England: Open University Press.
- Tsui, A. B. M., & Wong, J. L. N. (2010). In search of a third space: Teacher development in mainland China. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 281–311). doi: 10.1007/978-90-481-3840-1_10
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

**Teacher Collaboration in School-based Teaching and Research:
A Case Study of a Primary School in the Chinese Mainland**

Xuefeng QIAO & Manhong LAI

Abstract

Over the past two decades, research studies about teacher collaboration has been largely focused on its conceptualization and measurement, yet relatively little explores teachers' perception and engagement in the specific interactive process. This study investigates school-based teaching and research in the Chinese mainland from the perspective of communities of practice. It interprets the dynamic nature of teacher collaboration from three dimensions: communities, norms of interaction, and orientation toward development. The findings reveal that situated in a structured organizational system, teacher collaboration is operated under a top-down approach. Guided by teacher leaders, teachers follow a unified orientation to discuss teaching practice. It shows that teachers are bonded as a clan, and engaged in the reproduction of paradigmatic teaching practice. Teachers' professional discourse is limited during the process.

Keywords: communities of practice; teacher collaboration; school-based teaching and research

