

教师共同体的泛化与反思

于泽元,邱德峰

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

摘要:教师共同体(teacher community)作为一种新型的教师学习及发展方式,经历了萌芽、发展、繁荣乃至泛化的趋势。教师共同体的泛化导致了一系列危机,诸如共同体概念模糊、结构不完整、功能衰退、意义丧失等。通过对教师共同体内涵及特征在共性和个性、自由化和集体化两个维度上的深入分析与反思,打破了对教师共同体浪漫化、理想化的理解,为此要重建教师共同体的理论及重塑实践品质。

关键词:教师共同体;泛化;反思;自由化和集体化

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)06-0024-08

当前,共同体已经成为较为泛化的概念,任何组织、群体或私人团体均可冠以共同体之名。共同体已不再是学术话语体系里的独有术语,而一个极具生活化色彩的词语。在这样一种背景下,教师共同体呈现出泛化甚至是异化的趋势。教师共同体从概念的表述到类型及特征的分析再到功能及效用的发挥,变得日益模糊、复杂起来。然而,在没有真正厘清教师共同体内涵及特征的前提下,新的共同体内容的提出只不过是一些文字游戏而已,甚至会对共同体原有的功能和作用带来阻碍,造成教师共同体理论话语的混乱和实践关怀的缺失等危机。因此,厘清教师共同体内涵及特征,避免教师共同体的泛化,无疑需要对教师共同体重新进行审视和反思,为此要重建教师共同体的理论及重塑实践品质。

一、教师共同体的萌芽与泛化

自滕尼斯(Ferdinand Tönnies)1887年在人类社会学领域提出共同体概念之后,共同体逐渐被引入政治、经济、文化等各个研究领域。最早将共同体概念引入教育领域的人物是博耶尔(Boyle)。他在1995年发表的《基础学校:学习共同体》报告中提到了“学习共同体”的概念,并指出“学校是学习的共同体,学校教育最重要的是建立真正意义上的学习共同体”^[1]。我国学者严亚梅、梁保国等人较早地探讨了教育范式与教育共同体的关系问题,并指出“每一个教育工作者在从事教育活动时所遵守的规范、范例、模式、模型、思维方式等统称为教育范式”,而将“遵守相同教育范式的群体称之为教育共同体”^[2]。尽管此时研究者并未明确使用教师共同体这一术语,但是依其所指的教育工作者群体这一特定对象可以看出教师共同体的雏形。随着21世纪经济、科技及教育的全球化,教

收稿日期:2016-06-15

作者简介:于泽元,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

邱德峰,西南大学教育学部博士研究生。

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心重大项目“构建大中小学教师教育专业共同体研究”(14JJD880004),项目负责人:朱旭东;中央高校基本项目学生创新创业项目“初任教师专业身份理解与认同”(SWU1609220),项目负责人:杨东东。

师的学习及发展面临着前所未有的挑战,传统的教师个体式学习及发展方式已经无法适应社会及教育的新变革。与此同时,学生的学习方式也呈现多元化和个性化的发展趋势,这些变化都对教师提出了更高的要求。教师亟待由个体学习、个体实践向集体学习、集体实践的转变。教师主体间的协作、交流与互动,受到了前所未有的激发和驱动。教师共同体作为一种新型的教师学习及发展方式逐渐受到了关注,对其大量的相关研究也就是在这样一种历史背景下展开的。

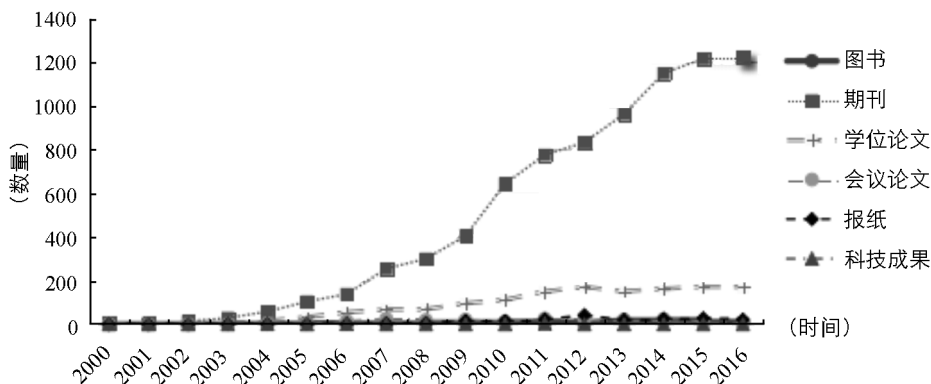


图1 教师共同体各类型学术研究发展趋势曲线

如图1所示,自2000年起,以教师共同体为主题的主要研究类型(期刊和学位论文)明显增多,且期刊类成果增幅最为显著。据统计,仅2015年间直接研究教师共同体的图书就有11种、期刊1170种、学位论文106种、会议论文8种、报纸25种。在研究内容上,涉及了共同体的概念、类型、功能,共同体与教师专业发展,教师学习,共同体文化,知识管理,校本教研,教师合作,信息技术与网络以及新课程改革等方面。仅从教师共同体研究数量及内容的变化趋势可以看出,教师共同体越来越受到研究者的关注。不可否认,大量的研究工作对于揭开教师共同体面纱、加强教师共同体的理论关怀和实践指导,都起到了重要作用。然而,在研究热潮不断高涨的背后所折射出来的问题也不得不令人警惕和深思。当前研究最为突出的问题在于教师共同体概念的泛化、功能的弱化及意义的迷失,而功能的弱化和意义的迷失归根结底又与教师共同体概念的模糊及泛化有着直接关系。因此,有研究者发出质疑的声音:教师共同体是否已经迷失了存在的意义?^[3]当前与教师共同体相关的概念主要有:教师专业共同体^[4](teacher professional community, McLaughlin&Talbert)、专业学习共同体^[5](professional learning community, Dufour R.)、专业发展共同体^[6](夏蓓蓓)、指导实践共同体^[7](instructional communities of practice, Supovitz)、探究共同体^[8](inquiry community, Cochran-Smith&Lytle)、学习者共同体^[9](communities of learners, Barth)、学习共同体^[10](learning communities, Sergiovanni)、教学共同体^[11](teaching community, 陆国栋)、实践共同体^[12](community of practice, Wenger)等。教师共同体渐渐成为了一种泛化的概念,其结果正如格罗斯曼、温伯格及伍尔伍斯(Grossman, Wineburg&Woolworth)等人所指出的那样:“共同体已经成为了每一项教育改革和创新的必要附属品”“共同体已经失去了它的意义”^[13]。此类担忧并不是一种个别现象,越来越多的研究者逐渐意识到这种危机的紧迫性。杜富尔(Dufour)坦言:“共同体已经成为了一种流行、时髦的概念,任何对于教育感兴趣的个体之间的结合都被赋予了共同体的称谓”,并忧心地指出“共同体正处于丧失其全部意义的危机之中”^{[5]323}。维特斯海默在对教师共同体文献进行梳理后指出:“教师共同体处于一种含糊不清(disappointingly vague)的状态……如果没有更加深入和慎重的概念化,共同体将会是一种无处不在的和肤浅的辞藻而已。”^[14]同时,他还回应了当前学校中教师共同体难以发挥效应的原因在于“不存在一种较为一致的共同体模型,改革者们通常所讨论的都是不同类型的教师共同体”。不得不说,教师共同体已经陷入了迷茫和混乱之中,研

究者们通常所论及的教师共同体实际上处于一种较为模糊的状态,尽管以教师共同体自称,却并非真正意义上的教师共同体。

二、教师共同体的内涵及特征

通常所指的“共同体”源于英语 community 的翻译,常被译为社群、社区、群体、群落、团体之意。其中,社区、社群、群体多见于社会学当中,群落则偏向于生态学,而团体更倾向于政治学的表述。当前无论是出于何种表述,学者们对教师共同体的定义尚未达成共识,仅“群体”而言,在 1950 年时就有 49 种不同的定义^[15]。由此可见,共同体是一个极为复杂的概念。英语“Community”源自古法语“Comunete”,指称伙伴关系或者有组织的社会关系,而后者又是从拉丁语中专指共同持有东西的词汇“Communitas”延伸而来。当前的共同体多为两层含义:一是指生活在一起有共同的特征、利益、归属感、社会价值规范、责任感的一群人或团体(社会学倾向);二是有共同的信念、目标、愿景、兴趣、利益的一个组织、一群人、一个团体,其成员之间是任务驱动、目标导向、角色分工、相互合作、资源共享的社会关系。显然,当前的教师共同体多倾向于后者。教师共同体并非由共同的任務而形成的教师个体之间的简单聚合,也不是通常所说的教师学习小组或一般意义上的教师群体,它与部分研究者认为的“包括大学与中小学合作建立的教师发展学校、教师发展基地、教师发展论坛、各类学校的教学研究會、学校内部的课改沙龙、名师工作坊、各种网上交流的教师群体、教师读书会等”^[16]均有所区别。教师共同体有一般共同体的共性,又有教师共同体的个性。鉴于教师共同体概念的不确定性和复杂性,本文拟从教师共同体的特征入手,通过对教师共同体特征的进一步分析,以期对教师共同体的内涵实质有更为深刻的理解。

(一)教师共同体的共性

维特斯海默^[16]总结出共同体 5 个共性特征。

1. 是共享的信念

共享的信念是任何一个共同体存在的前提基础,是构成一个共同体的内核。正如舍勒尔(Scherer)所指出的那样:“任何一个共同体都必须具备一些特定的要素,这些要素即为共性/共通性,例如共同的愿景、共同协商的定义、关于价值观的协议。”^[18]塞兹尼克(Selznick)也认为:“具有共享的历史和文化的共同体是最为强劲的。”^[19]共享的信念无形之中将共同体成员凝聚在了一起,成为了一种普适性的契约关系。

2. 是参与和互动

参与和互动是构成共同体必不可少的要素,共同体成员在参与和互动的过程中逐渐确立其身份和归属感,参与和互动的形式多种多样,如共同体中新手向专家、熟手的学习,新手与新手之间的交流、讨论及协商等。

3. 是相互依赖

贝拉(Bellah)和他的同事在定义共同体时,曾这样表述:“共享特定的实践,共同参与讨论,共同做出决策,同时又相互依赖的一群人,他们既定义共同体本身,同时共同体也培育了他们自己”^[20]。相互依赖,体现出了共同体集体性的一面,人员之间不再是单打独斗、各自为政的局面,而是共呼吸共命运的一体。

4. 是关注个体和少数人的意见

通常共同体成员之间持有一致的观点、价值观或行为方式,然而这并非总是一种积极的现象,表面的一致性及和谐的背后往往隐藏着不平等或麻木,部分共同体成员可能选择服从权威、迎合主流观点而放弃自己的想法,从而形成了一种和谐统一的“假象”。

5. 是有意义的联系

维特斯海默所指的“有意义的联系”实则有两层含义:(1)共同体本身所建立的联系;(2)共同体成员之间的联系。以学校为例,学校必须与教育及教学建立清晰的、有意义的联系,“由于建立联系的传统资源已经不复存在,因此学校必须提供某种意义上的联系和目的”“学校通常被认为是一种孤立的、缺乏联系的机构,学校共同体中联系、互动的社会性本质应该受到重视”^{[14][172]}。古德莱德(J.I.Goodlad)在其著作《一个被称之为学校的地方》中写道:“对于那些想去学校的儿童和青少年来说最重要的事情就是他们的日常和社会生活。”^[21]而成员间的联系主要是指共同体中教师之间、教师与同事之间、教师与学生之间、学生与学生之间的社会关系。

(二)教师共同体的个性

除了上述共性特征以外,教师共同体还具有个性特征。这些个性特征划出了教师共同体与普通教师群体、教师工作小组、任务团队等相区别的要素。有研究者提出了教师共同体的3种情境^[22]。一是基于项目的聚合。教师面临着不同于日常教学工作的复杂项目,这些项目通常是无法仅凭个人努力而完成的,需要其他教师的参与和合作并共同承担责任。项目使得每一个成员承担了不同的角色,赋予了成员特定的身份,这也是研究者所指的“以项目之名划分了项目内人员和项目外人员的界限”的含义。二是基于改革的驱动。教育变革往往是以项目的形式体现的。由于项目的复杂性,教师会面临着各种各样的挑战,如果没有共同的信念、愿景,没有共同担负责任的决心和态度,没有相互合作、交流共享的保障机制,普通的教师群体是很难适应这种教育变革所带来的挑战的。此外,改革往往是明确具体的,教师在改革中的角色也是确定清晰的。当教师扮演好各自的角色和忠实地履行角色的义务时,就会自然推动教育变革的开展和实施。三是基于实践的成长。任何教育变革最终还是要扎根于实践当中。实践为教师提供了一个参与和发展的平台。在实践参与的过程中,教师能够检验自己理论与实践的能力,发现自己的优势和不足。同时,通过与共同体成员之间的交流、分享、切磋、讨论、争辩、斡旋来建构自己的认知体系及培育对共同体成员的情感,从中获得个人发展的经验。另外,成员在共同体中的实践和参与也是教师专业身份认同形成的有效途径^[23]。有研究者对美国两所高中(B学校和M学校)的教师进行长达数年的研究^{[17][86]}。研究包括了共享信念、参与、依赖程度、异议、人际关系等多个方面,又分别从专业化、工作和业余、课程以及班级管理4个方面对两所学校的“教师共同体”的特征进行更为细致深入的分析。(1)在专业化方面:B学校的教师有共享的信念,对于教学和学生都有强烈的使命感,他们强调共同性,有时会打压不同的声音,教师们的工作情景更像一个结构化的工作小组,成员之间的关系像是为了完成共同任务而聚合在一起的工具,一切围绕着任务、共同想法而进行;M学校的教师们自主管理课程以及自主决定共同体的结构,契约式的责任形式使教师之间可以分享各自的信念并共同承担对学校 and 学生的责任,恪守集体的使命,允许表达不同的声音,他们工作的情景更像一个家庭,成员之间建立起了彼此联系、归属和亲密的关系,他们的互动超越了任务和工作本身。(2)在课程方面:B学校的课程是个性化的(individualized),在某种程度上属于非跨学科的,教师承担不同主题的教学,因此少有彼此共同参与的课程项目或计划,课程反映了教师个体的兴趣和义务;M学校的课程是相互交错(intertwined)、相互依赖(interdependent)、跨学科(interdisciplinary)的,课程反映了教师包容、参与的信念,以及共同体在问题解决、批判性分析、民主化参与等方面的观念。(3)在教师对学生的关注方面:B学校的教师通常会关注学生个体的分数、班级排名;M学校教师则为学生之间的共同参与搭建平台,教师的角色在于协调和引导。由此可见,B学校教师并不能称之为真正意义上的教师共同体,其类似于“半教师共同体”,即既有教师共同体的特征又较多地体现出一般教师群体、小组或团体等色彩。这种“半教师共同体”往往表现为成员之间缺乏内在的情感联系、少数声

音被湮没、课程少有集体共同参与等。

(三)自由化和集体化的教师共同体

维斯特海默提出了自由化(liberal)和集体化(collective)的教师共同体概念。自由化的教师共同体强调教师个体的权利和责任,共同体成员的目标和追求相对比较独立,倾向于个性化、多元化,是基于共同任务而结合在一起的,教师们的发展动机、策略和实践也是多种多样的。在集体化的教师共同体中,教师们维持着共同的目标,建立起相互依赖、彼此合作的成员关系,在参与共同体活动时受到同等重视。通常所谓的“泛化的教师共同体”,实际多偏向指自由化的教师共同体,这类教师共同体的信念和规范都比较模糊和空泛,成员之间的聚集主要是以任务为导向而非以共同的目标或愿景为基础,共同体内通常是以一种声音(行政或权威)为主导而非重视每个参与者的声音,成员之间也并非是非相互依赖、资源共享、平等合作的人际关系。换言之,这是一种“貌合神离”的教师共同体。为了更加直观地理解自由化和集体化的教师共同体的特征及差异,韦斯特海默对二者进行了总结,此分类对理解被泛化了的教师共同体及真正意义上的教师共同体具有一定的参考价值及启示意义。具体见表1所示。

表1 教师共同体的特征^{[17]93}

自由化(liberal)	集体化(collective)
共同体关系由权利和义务所定义	共同体关系由关心、依赖定义
对学生、课程及学科的个人工作和责任感	对学生、课程及学科的集体工作和责任感
教师的话语仅限于学生、问题、课程理念及策略等	教师话语包括教育的目的、本质、哲学等
管理阶层化:以权利、头衔来划分领导力归属	管理权分散:以才能、能力确定领导力归属
个体教师问题(课堂及工作)引发建议和同情	个体教师问题(课堂及工作)集体共同担责
公共论坛鲜有人发声,异议常被抑制或边缘化	公共论坛提倡不同声音的表达,有时甚至是激烈的争论
共同体的工具性价值意识	共同体内在固有的价值意识
共同体的同质性和一致性意识	共同体的个性化和自我身份意识
基于对学生和教学宽泛承诺基础之上的松散准入标准	基于对合作和集体工作共享信念基础上的选择性准入标准
教师活动表面化,不强制教师参与	教师活动结构化确保和促进了成员参与
课程目标强调教师与学生的个人主动性、个人权利和职责	课程目标强调教师与学生的相互依赖和共同行动

由表1可以看出,自由化的教师共同体和集体化的教师共同体实则存在诸多方面的差异。

第一,自由化的教师共同体强调个体成员的权利和责任(或义务),共同体成员之间的合作也是基于个人实践的需要而彼此支持和协助,而非基于共同体的发展需要;集体化的教师共同体成员之间是一种亲密的、团结一致的和相互关心的关系,成员对于共同体及实践参与都有着共同的理解,教师之间的合作是以共同的价值观和团队精神为导向的。

第二,自由化的教师共同体强调教师个体而非共同体对学生、课程的责任意识,合作通常发生在对彼此的实践和个人目标达成有帮助的情况之下;集体化的教师共同体强调对学生、课程和教学承担共同责任的意识,重视集体性的工作和共同的项目,成员间的合作不是出于对个人目标的实现有帮助的目的,而是基于共同体共同目的的实现,成员间的合作是建立在相互依赖、亲密关系的基础之上的。

第三,自由化的教师共同体成员之间的交流和讨论多围绕教学和实践当中的问题而进行,教师们分享的信息多是关于各自教学和学生们故事,讨论的话题或关注的重点也是关于新课程理念

及教学策略的适应性等问题,而极少涉及对教育本质、教育目的、教育哲学等话题的分享与交流;集体化的教师共同体成员之间经常论及一些关于教育目的、本质等带有哲学性质的话题,通过对教育概念的不断理解与重构,总结出对教师或学校教育有意义的事物。

第四,自由化的教师共同体中的管理具有等级性,拥有权威或者名衔者往往具有绝对的领导力,共同体成员之间难以形成相互依赖、亲密合作的关系;在集体化的教师共同体中,成员之间是通过个体的能力或才能来确定领导力的归属,以能力大小来定位自己的身份及角色,共同体之间是一种亲密的伙伴协作关系。

第五,自由化的教师共同体中教师个人在课堂教学或是工作中遇到的问题往往是通过主动寻求帮助和建议的方式获得解决,成员之间提供帮助和指导也是在对方处于需要的情况下发生;集体化教师共同体中个体教师在课堂教学或工作中面临难题时,往往是由集体共同承担和应对。

第六,自由化的教师共同体中教师们往往很少在公共论坛表达自己的想法,尤其是有异议的想法,成员往往会在私下或是一些非正式的场合交流,同时,一些少数有异议的声音也不会被重视;集体化的教师共同体中允许甚至是鼓励教师成员分享自己独特的想法,提倡共同参与集体实践。

第七,自由化的教师共同体中教师们注重共同体的工具性价值,将共同体看作是一种工具、途径或手段,期望共同体能为个体带来转变;集体化的教师共同体强调对共同体本身固有价值的高度重视和理解,将共同体看作是一种意义上的归属,共同体本身便是目的。

第八,自由化的共同体中所谓的共同信念和规范往往是一种假象,时常是由权威或外界因素而形成的一种被动式的信念或规范,由于教师个体的异议不受重视,共同体同质化程度较高;集体化的教师共同体中由于鼓励个体声音的表达,鼓励共同参与实践,教师个体的个性化和身份都得到了充分的展现和体现。

第九,自由化的教师共同体在对共同体成员的选择标准上较为宽松,成员们对教育的信念比较宽泛,很少从教师教学的哲学、教师共同的视角等方面来考察;集体化的教师共同体在教师的准入标准上具有选择性,相对比较灵活且对教师个体的考察较为有深度、有意义。

第十,自由化的教师共同体其结构较为松散,共同体成员的共同参与并不十分严格,共同体的活动趋于表面化,较少起到参与的实质性作用;集体化的教师共同体是有组织结构、共同的活动和传统的,秉承了共同参与和相互承诺的文化。

第十一,自由化的教师共同体在教师信念及课程目标方面强调个体的主观能动性和个人的权利、责任;集体化的教师共同体在课程目标的达成上反映了与学生之间的合作,强调建立亲密的、相互依赖的成员关系,凸显集体活动和集体反思的重要性,重视共同体成员身份的意义和成员归属感的形成。

总之,自由化的教师共同体围绕着个人的自由和权利,而集体化的教师共同体关注共同的目标,二者分别代表着两种不同的教师文化。上述维度的划分实际上是对泛化了的教师共同体和真正意义上的教师共同体的差异性所进行的细致分析和探讨,是对教师共同体本身个性特征的描述,对于回答“什么样的共同体才是真正的教师共同体”这类本质问题大有裨益。

三、教师共同体的总结与反思

教师共同体的泛化给当前的教育理论及实践带来了诸多的困扰和挑战,因此亟待学界对教师共同体进行较为细致深入的反思。正如维斯特海默所言:“如果没有对教师共同体进行更加充分、慎重的概念化探索,学校教育改革的一切努力必将以失去方向而告终,共同体的术语也将会变得无所不在,以至于变得肤浅。”^{[17]72}教师共同体的内涵及特征作为最基本的结构要素,对二者的反思及

重新梳理无疑变得至关重要。因此,无论是在理论层面还是在实践中,都要慎重地运用教师共同体概念,充分地认识到教师共同体并非一般的教师群体、工作小组或活动团体,而是以共同的愿景、目标、信念为导向,以共同体实践和参与为途径,以愿景的达成及成员身份和意义的建构为追求目标,以共同体成员之间的亲密友好、信赖尊重、讨论协商、资源共享等为保障机制,以共同体内部张力及矛盾的解决为根本变革动力的一种学习型组织。

在教师共同体特征方面,一是要认识到教师共同体既有一般共同体共性的一面,如共同的信念、互动参与、相互依赖等特征,又要认识到教师共同体个性的一面,如是基于教育现实问题的有机聚合,表现出在实践合作过程中平等互信、资源共享、重视不同声音的表达等特点;二是要结合教师共同体的自由化和集体化维度,从集体目标、话语体系、权力分配、异议、课程与学生、教师活动等方面,正确地区分什么样的共同体才是真正意义上的教师共同体。

除此之外,还需注意5个方面。(1)共同的信念是任何一个共同体都必须首先面对和思考的一个哲学性话题,也是研究者讨论共同体特征时提及及最多的要素,尤其是在当前学校改革的过程中,共同的信念成为一个至关重要的要素。然而,我们却又不得不承认共享信念是一个比较模糊的概念,有时甚至难以把握,因此,也就常被研究者刻意回避。真正的共享信念不是仅停留于理念层面上,而是用来指导共同体实践的,是用来引导教师们参与活动的行动指南。具体到实践中,是一种全员参与、公平、平等、包容、开放的理念,体现在处理共同任务、学生、课程目标等具体情境之中。不同的理念导致了实践中不同教师共同体的存在,也决定了教师们不同的立场。(2)教师共同体应该努力为教师创造一种共同参与的体验,这种体验能够培育和维持成员之间亲密的关系,能够促使共同体成员朝着共同的信念发展。正如麦克劳克林(McLaughlin)所言:“教师之间联合的方式,比如一同工作,能够朝向共同的目标。”^[24]同时,共同的实践经历也是教师之间建立亲密友好的伙伴协作关系,增强共同体凝聚力,推动教师共同体发展的实践动力。(3)共同体内部应该创设一种组织化的结构,安·利伯曼(Ann Lieberman)指出,“为了克服过分自主化想法的泛滥,教师共同体必须是一种组织化的结构”^[25]。这里的组织化不同于阶层化或官僚化,成员之间并非一种自上而下或指导与被指导的单一的线性关系,而是一种双向的、交互式的协同合作关系。(4)同质性与异质性同等重要。在教师共同体中,除了强调共同的信念和目标、避免表面的同质性以外,成员之间的异质性也应该受到重视,应尊重并鼓励不同种声音的表达,营造一种包容和开放的环境氛围。阿钦斯坦(Achinstein)的研究发现,教师“全体一致的声音”不利于教师的改变和进步^[26]。此外,应该正视基于不同想法和实践所引发的共同体内部的张力和矛盾,充分地意识到张力和矛盾也是共同体发展、维持和更新的重要动力源泉。(5)正视自由化的教师共同体和集体化的教师共同体之间的区别与联系。自由化的教师共同体和集体化的教师共同体并不总是一条线上的两个端点,二者很多时候有交叉,在实践中很难准确清晰地划分二者之间的界限。如自由化的教师共同体并非总是纯粹自由的个人主义倾向,而集体化的教师共同体也并非一直处于纯粹集体的和共同的状态,因此要辩证地看待二者之间的联系。

参考文献:

- [1] 冯锐,金婧.学习共同体的思想形成与发展[J].电化教育研究,2007(3):72-75.
- [2] 严亚梅,梁保国.教育范式与教育共同体[J].洛阳工学院学报(社会科学版),2000(4):82-87.
- [3] LEVINE T H. Tool for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity[J]. Teacher Education Quarterly, 2010,37(1):109-130.
- [4] MCLAUGHLIN M W, TALBERT J E. Professional communities and the work of high school teaching[J]. History Teacher, 2001, 126(12):106-106.
- [5] DUFOUR R. What is a “professional learning community”? [J]. Educational Leadership Journal of the Department of Supervision &

- [6] 夏蓓蓓. 中外合作办学中教师专业发展共同体的构建[J]. 高教探索,2015(5):113-116.
- [7] SUPOVITZ J. Developing communities of instructional practice[J].Teachers College Record, 2002,104(8):1591-1626.
- [8] COCHRAN-SMITH M,LYTLE S. Communities for teacher research:Fringe or fore-front? [J] American Journal of Education, 1992,62(4):298-324.
- [9] BARTH R S. The principalship[J]. Educational Leadership,1984, 42(2):93.
- [10] SERGIOVANNI T J. The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools[M]. San Francisco: Jossey-Bass,2000.
- [11] 陆国栋,孙健,孟琛,等. 高校最基本的教师教学共同体:基层教学组织[J]. 高等工程教育研究,2014(1):58-65.
- [12] WENGER E. Community of practice: Learning, meaning, and identity[M].New York:Cambridge University Press,1998.
- [13] GROSSMAN P,WINEBURG S ,WOOLWORTH S.Toward a theory of teacher community[J]. Teachers college Record,2001, 103(6):942-1012.
- [14] WESTHEIMER J. Among school teachers: Community, autonomy, and ideology in teacher's work[M]. New York: Teachers College Press,1998.
- [15] HILLARY G A. Definitions of Community: Areas of Agreement[J]. Rural Sociology, 1955, 20(2):111-123.
- [16] 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.
- [17] WESTHEIMER J. Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work[J].Educational Administration Quarterly, 1999, 35(35):71-105.
- [18] SCHERER J. Contemporary community: Sociological illusion or reality? [M]London: Tavistock,1972.
- [19] SELZNICK P. The moral commonwealth: Social theory and the promise of community[M]. Berkeley: University of California Press,1992.
- [20] BELLAH R. Habits of the heart:Individualism and commitment in American life[J]. Journal of American History, 2007, 73(1): 263-263.
- [21] GOODLAD J I. A place called school:Prospects for the future[M]. NewYork: McGraw-Hill,1984.
- [22] 沈佳乐. 教师共同体的要素及其情境分析[J]. 课程·教材·教法,2015(4):105-109.
- [23] 李子建,邱德峰. 实践共同体:迈向教师专业身份认同新视野[J]. 全球教育展望,2016(5):102-111.
- [24] MCLAUGHLIN M W. What matters most in teachers' workplace context? [M]//LITTLE J W, MCLAUGHLIN M W. Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts. New York: Teachers College Press,1993:79-103.
- [25] LIEBERMAN A. Teachers and principals: Turf, Tension, and New tasks[J]. Phi Delta Kappan, 1988,69(9): 648-653.
- [26] ACHINSTEIN B. Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration[J]. Teaches College Record, 2002,104 (3):421-455.

Generalization of Teacher Community and Our Reflections

YU Zeyuan, QIU Defeng

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: As a new mode of teachers' professional development, teacher learning community has gone through a series of developmental stages, including planning, development, thriving, and generalization. The generalization of teacher learning community results in many problems, such as conceptual ambiguity, compositional deficiency, functional recession, and loss of significance. Through systematic analysis of and profound reflections on the connotation of teacher learning community, especially on its features which includes generality and individuality, liberalization and collectivization, this essay tries to subvert the idealized view of teacher learning community and reconstruct its theories and practical quality.

Key words: teacher community; generalization; reflection; liberalization and collectivization