

doi:10.3963/j.issn.1672-8742.2013.05.011

专业学习共同体视角下的高校教师专业发展

魏海苓,孙远雷

(广东外语外贸大学 英语教育学院,广东 广州 510420)

摘要:无论是教育教学改革、学生培养还是教师的专业化发展,都需要教师间的通力合作。国际教师专业发展的经验和趋势表明,教师需要从传统的强调专业个人主义向共同体中的合作者转化。专业学习共同体是一种能充分体现高校组织特点的模式,它以全新的共同体理念诠释着学校作为学习场所的真正含义,并最终促进高校教师的专业发展。然而,目前高校教师专业学习共同体的建立却面临着组织、制度和文化的多方面障碍,可尝试通过创新教师团队组织方式、人事管理制度以及重塑教师管理文化等来实现突破。

关键词:共同体;专业学习共同体;教师专业发展

中图分类号:G451.2 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-8742(2013)05-0070-06

一、专业学习共同体与高校教师专业发展

从20世纪90年代开始,作为教师发展的一种实践模式,专业学习共同体(Professional Learning Community, PLC)在美、英等西方发达国家悄然兴起。其理论根源可以追溯到“学习共同体”和“共同体”理论。共同体作为一个社会学概念,是从社会(society)中分离出来的,滕尼斯(Ferdinand Tonnies)区分了“共同体”与“社会”的区别,他使用“Gemeinschaft”(英语译为community)这一概念来表示建立在自然情感基础上的、联系密切的、排他性的社会联系或共同生活方式,这种社会联系或共同生活方式产生关系密切、守望相助并富有人情味的生活共同体^[1]¹⁶。其后又有很多学者对这一概念进行了阐释,如韦伯(Marx Web)、萨乔万尼(Sergiovanni)等。虽然众学者对“共同体”概念的具体理解存在差异,但在基本观点上具有一致性,即“共同体”是一个基于共同体成员共同愿景的基础上建立起来的团体,团体中的成员分享共同的价值、意义、情感和文化传统,共同的目标、一致的行动、分享与反思是其主要特征。

基金项目:广东省高校优秀青年创新人才培育项目(WYM10029);广东外语外贸大学教学研究项目、校级青年项目。

作者简介:魏海苓(1980-),女,山东青州人,副教授,博士,研究方向为高等教育管理、院校研究。

孙远雷(1979-),男,山东东阿人,硕士,研究方向为高等教育管理、人力资源管理。

1997年,以赫德为代表的美国西南教育发展中心首次发表了关于专业学习共同体的报告,指出专业学习共同体是由具有共同理念的教师和管理者构成的团队,他们相互协作、共同探究,不断改进教学实践,共同致力于学生的学习。同时,它也促进教职工的发展,推动学校变革与改善。其内涵主要包括:支持与共享的领导,共同的价值观与愿景,合作性学习及其应用,支持性条件,共享的个人实践^[2]。在专业学习共同体运行实践中,迈阿密大学的高校教师学习共同体比较典型,其倡导者克斯(Milton D. Cox)把教师专业学习共同体界定为“一个由跨学科的教师和学校职员组成的学习项目团队,以促进教与学为目标,通过协作学习活动项目来实现。”^{[3]1-6} 高校教师专业学习共同体是高校教师在特定的场域,基于一定的问题或情境,通过对话、协作和分享性活动以促进教师个体、教师整体以及学校发展为目的,在互动协作的过程中形成的一种联结,它包含以下基本特征:

第一,脱域性。吉登斯曾论述过“脱域的共同体的概念”,脱域(dis-embedding),即从生活形式内“抽出”,通过时空重组,并重构其原来的情景^{[1]17-20}。即一个对其成员的知识建构、身份认同起着决定意义的共同体,不一定存在于同一个有形的组织边界内。这类似于阿什克纳斯(Ashkenas)所说的“无边界组织”,强调要模糊乃至打破组织内外的多种边界,使组织变得更为通透(permeable),以便于组织内的思想、信息以及资源的自由流动。教师专业学习共同体具有这种脱域性,一方面超越共同体内部各种有形的、无形的樊篱和屏障,如所属学科、院系、部门的组织障碍;另一方面又模糊自身的边界,使其成为一个能与外部进行交流的开放系统。

第二“有机关联”。涂尔干(Durkheim)基于结构主义取向的社会学视角区分了社会成员之间的关系,提出了两种基本的社会关联形式:机械关联和有机关联。与机械关联突出强调社会中个体的高度同质性不同,在有机关联中,集体的“协调一致”表现为分化或产生了分化。个人不再彼此相似而是彼此有别。在此基础上,萨乔万尼(Sergiovanni)提出了共同体内的成员之间的社会联结性质表现为“社会盟约”(social covenants)的观点。即共同体的成员由共享的观念和价值观联结在一起,在角色、责任和义务上形成一个互惠的关系结构^{[1]25}。在教师专业学习共同体中,表现为教师之间相互合作、共同分享,而又彼此有别。

第三,归属感。罗森伯格曾用“温馨圈子”(warm circle)来理解人类的和睦相处状态,它是“人类美好的精神家园”。虽然现代社会已经打破了这种原始意义上的共同体成员关系,但也为之创造了另一种表现方式,即身份认同。“‘身份认同’意味着引人注目:它是与众不同的,并通过那与众不同而成为独一无二的。”^[4]同时,身份认同也意味着归属,归属感是教师专业共同体的情感特征。在教师专业共同体中,成员对共同体高度认同,教师之间不再是“相识的同事”,而是“友好的伙伴”,他们彼此信任、互相尊重、平等相待、密切合作,共同追求共同体的目标。

因此,专业学习共同体是一种能充分体现高校组织特点的模式,它打破了长期以来高校管理所采用的工业模式,以全新的共同体理念诠释着学校作为学习场所的真正含义——“目的明确的(purposeful)、交往的(communicative)、公平的(just)、有纪

律的(disciplined)、充满关怀的(caring)的地方。”^{[3]1-6}

二、高校教师专业学习共同体建立的障碍因素分析

自从迈入工业时代以来,学校管理基本上采用科层制管理模式,这种管理模式强调劳动分工与专业化、非人格化取向、权威等级、规章制度和职业取向,以使学校教育活动与工业时代的标准化批量生产方式相一致。它在价值上是中性的,以科学、理性和合理化的名义,服从组织的管理目标:以最少的投入获得最大的产出,以效率作为衡量标准。按照圣吉的说法,学校也许是现代社会中临摹生产流水线的最为神似的样例^{[1]22}。高校教师管理的科层化模式在组织、制度和文化上都会导致教师之间孤立、封闭的现象,影响教师专业共同体的建立和发展。

1. 高校教师专业学习共同体建立的组织障碍

首先,在高校教师管理上,我国的高校主要是通过一系列教师管理规章制度来实现的。作为一个正式组织,大学的规章制度有其存在的必要性,它有助于大学的持续发展、协调、稳定和统一,保证工作有章可循,但同时也会造成组织僵化与目标错置。如在大学里的教师聘任制度里都有对教学和科研工作的硬性指标,这些硬性指标成为教师工作的主要指南,教师工作的趋向性明显,忽视了对大学深层价值的追求,如促进学生的发展、引领社会等。其次,长期以来,中国的高校普遍是按照专业化教学的需要,采用严格的“校—院—系”三级组织管理模式,纵向结构细致僵化,少有横向的联系,并且一旦划定就具有相对稳定性。高校的这种组织划分,无形之中形成了种种组织壁垒。在这种院系相对隔离的状态下,大学教师跨院系的自由流动和组合受到较大程度的限制,教师长期缺少跨院系交流,难以实现共同发展,实施教师聘任制时,无论是基于教师个体的聘任还是基于团队的聘任,都没有真正突破院系之间的组织隔离,甚至还在进一步加深。最后,在现有的学科组织建制下,各课程之间也存在隔离,即便是处于同一院系的教师,在日常的教学活动中,他们的课堂活动也往往相互隔离,缺乏合作的动力和条件。

2. 高校教师专业学习共同体建立的制度障碍

科层制下高校教师管理的一个突出的特点是强调标准化和客观化。高校教师在选拔、晋升和评奖等过程中受制于各种各样的量化考核指标,学术共同体内在的标准被完全取代,而加之以一套量化、形式化的指标,比如在核心期刊上发表了多少篇文章、拿了多少课题项目、科研经费多少、得了什么层次的奖项等等,而且特别强调“第一作者”、“课题负责人”等字眼。这种制度设计的结果之一是造成组织内部情感交流的匮乏,人际关系淡漠,令教师处于孤立和隔离的个人主义竞争的状态。教师虽然在一起工作,却没有共同的目标和合作的意愿,难以形成共同的价值观和长远的发展目标。尤其在实施教师岗位聘用的背景下,面对数量有限的岗位,教师之间的竞争愈发激烈,进一步加剧了教师间的隔离,使得有意合作的教师不得不放弃合作,继续“单干”。事实上,教育职业主要不是一项技术型职业,而是一项理念型职业,过于强调量

化技术性的管理政策不但与教师职业性质不吻合,甚至会将教师引向异化的发展方向,使其重视对外在利益的追求而较少考虑内在利益的存在,从而难以享受学术研究、学术合作所带来的快乐感。

3. 高校教师专业学习共同体建立的文化障碍

高校里一直存在着两类群体:学术群体和行政群体。在高校竞争加剧的今天,高校行政化的趋向愈发明显。行政化管理的核心是科层制官僚,由他们通过权力意志来制定游戏规则。有些高校简单借用了企业的聘任、管理和奖励制度,甚至把劳动力密集型企业中的管理办法搬到高校中来,完全忽略教师的职业特点,简单地对教师的劳动进行计分积点,严重压制了教师的首创精神,打击了教师的积极性。另外,教师的学术职业发展,如专业职称晋升、教学水平评估等,一般都处在行政主管部门的外在监控下,使教师被动地按照外在要求来评价与调控自己的行为,失去了对自身专业发展的主动掌握。教师专业自主的缺失不仅导致教师失去了对自我专业理想的追求,甚至会让教师产生对外控式专业发展活动的依附,内化为其内在价值标准。加之教师群体天然的保守性,在高校的诸多改革中大多数教师相对处于一种被动、应付和被支配的状态,不能发挥自己的主动性和创造性。在这种科层管理文化的影响下,教师的利益诉求和表达更多地求助于管理层而非同行,阻碍了教师专业学习共同体的建立。

三、基于专业学习共同体的高校教师专业发展路径

专业学习共同体是一个实施的途径,一个持续进行的过程。它并不是一个既定的框架,而是由学校、教师和学生变量的相互关系构成的一个系统模型^[5]。针对我国高校教师管理中存在的诸多障碍,结合专业共同体理论,可尝试在从以下方面实现突破。

1. 创新教师团队组织方式,实现组织创新和再造

教师专业学习共同体的建立需要借助切实可行的教师合作实践载体,即形成一定的合作组织。学校从制度或政策上提供支持,通过创新教师管理方式来增强教师合作研究的意识,倡导教师之间深入地合作与交流,发展教师之间良好的伙伴关系,协调共同体内部的合理分工,形成合作学习的规范,并逐步从自上而下的组织管理机制走向自下而上的教师自主、自律的合作行为,实现从组织走向自组织,形成合作团体。教师合作团体的生成,不是自然而然地自发形成的,它需要学校通过相应的组织机构来加强领导和管理,不断增强教师合作研究的意识,掌握合作研究的方法和技术,养成合作研究的规范。

在高校管理实践中,可借鉴跨学科研究的经验进行组织创新和再造。一种方式是以完善为主的组织创新和变革,在不改变大学原有组织结构的基础上创设新的合作组织,对教师实行弹性的身份管理,使之能够自由地进入或退出学习共同体。如迈阿密大学以焦点项目为依托建立教师学习共同体(FLC),面向全体教职工开放,在FLC申请上不存在学科和职务等各方面的壁垒,一般以一年为一个运作周期,对项

目感兴趣的教师只要事先提交申请,通过一定的审核程序后就可被选拔为FLC成员^{[3]1-6}。另一种方式是在学校层面上进行组织重构,打破传统的基于学科形成的组织结构,打破院系建制的封闭范围,重新建设有利于教师合作的组织结构。如德国的鲍夫姆大学设立了以学群、学类为基础的跨学科组织,鼓励教师和学员既属于特定的学群、学类,又分别在几个学群、学类教课和学习^[6]。在实施中,高校管理部门还要引导教师建立多种类型的学习共同体,发动教师参与项目并寻求项目发展所需的经费支持,将教师合作纳入日常管理,倡导教师与教师、教师与管理人员之间的协作沟通。

2. 创新教师人事管理制度,改革和完善教师评价方式

科学的人事管理制度是推动高校教师学习共同体建立的重要保障,能够对学习共同体的建立发挥鼓励、指导和规范作用。学校可以通过建立弹性的人事管理制度,创新固定和流动相结合的教师管理方式,允许教师在全校范围内自由流动、在不同学科组织内兼任职务,鼓励教师在学院和跨学科团队中工作。如密西根大学实行的联合聘任制度,允许一名教师同时与学校内的两个或两个以上的学术部门同时签约,接受这些部门的考核,既保证了教师从事的交叉性学术工作都能得到承认,也为教师开展跨学科的合作提供了条件^[7]。

在教师评价方式上,要突出内在标准,改变目前的甄别性和竞争性评价模式,从单一模式走向复合模式,构建有助于促进教师文化生长的科学的文化评价体系。首先,在评价理念上,突出学术共同体的内在标准。充分尊重教师文化本身,改变行政主导学术评价的方式,突出同行专家评价的作用,用学术的方式评价学术;改变过度量化的评价方式,纠正重数量、轻质量的倾向,回归学术共同体的内在标准。其次,从评价模式上,要从单一的外在评价向外在评价与内在评价相结合转变,要从单一的甄别性评价向甄别性评价和发展性评价结合转变,从而淡化传统评价的甄别、选拔与奖惩的功能,进而关注教师的需要,突出评价的诊断、激励与调控的功能,促进教师的进步和发展,实现教师自身的价值。最后,在评价结果上,少与奖励挂钩,着眼于提高全体教师的参与意识,改善全体教师的工作表现,达到促进教师专业发展的目的。这样的评价体系有助于为教师营造一种共同参与的组织氛围,通过共同协商、取向一致的自我内在评价,减少了教师之间相互敌视、教师与行政管理者间互相埋怨的局面,为教师之间的互相交流、沟通创造机会,通过对话、交流建立诚信的文化氛围,建立共生、创造、和谐发展的教师文化。

3. 重塑教师管理文化,突破文化障碍

科里(Corrie)通过研究指出,教师进行合作性实践似乎是一个简单的思想,但是说起来容易实施起来困难^[8]。在诸多影响要素中,学校文化的重建是关键,它是影响教师观念以及教师行为的隐性因素。要建立教师专业学习共同体,必须倡导民主平等、鼓励合作、彼此信任、追求卓越的学校文化,把孤立、冷漠、猜忌和疏离的学校文化转型为关怀、对话、信任和分享的学校文化。在教师合作文化研究上,加拿大学者哈格里斯夫(Andy Hargreaves)提出了“四类型说”:个人文化、巴尔干式文化、自然合作文化和人为合作文化^[9]。在教师合作文化中,自然合作文化是教师在日常生活

中自然而然地生成的一种相互开放、信赖和支援性的同事关系,它具有自发性、自愿性、发展取向性、超越时空和不可预测等特性。人为合作文化是指通过一系列正规的特定的官方程序来制订教师合作计划、增加教师间相互讨教的机会,这是一种接受性文化,是一种对自然的安全模仿,表现为:行政控制性、强迫性、实施取向性、特定的时空和可预测性。因此,我们所寻求的高校教师合作文化应为自然合作文化和人为合作文化的结合。合作是一种积极的、有序的合作,而非消极的、随意的合作。

具体到高校管理中,高校管理者应转变教师管理理念,重塑教师管理文化。首先,高校领导者需要由管理者、激励者转变为发展者、共同体建立者。管理者强调控制,命令是其主要手段;激励者重视奖惩,诱发是其主要手段;发展者重视赋权,教师能力建立是其主要手段;共同体建立者强调共享价值和目标,草根式的民主参与是其主要手段^[10]。其次,从科学管理转向人文管理。人文管理是科学、人本和文化管理的融合。科学管理是分解、精确和逻辑论证的管理,它尊重事实但缺乏人性和弹性,而人本管理强调人内在价值的发挥,它以文化精神为载体,以文化精神家园的归宿为理念,能最大限度地发挥个体的主观能动性。通过上述教师管理文化的转变,最终增强教师的向心力、凝聚力和归属感,并通过培育教职员工的共同愿景和核心价值观将管理行为化作个人的自觉行动,为教师学习共同体的构建和发展提供文化保障。

参考文献

- [1] 赵健. 学习共同体——关于学习的社会文化分析[M]. 上海:华东师范大学出版社,2006.
- [2] Bredeson, P. V., & Scribner, J. P.. A statewide professional development conference: Useful strategy for learning or inefficient use of resources[J]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2000(8):13.
- [3] 詹泽慧,李晓华. 美国高校教师学习共同体的构建[J]. *中国电化教育*, 2009(10).
- [4] 齐格蒙特·鲍曼. 共同体[M]. 南京:江苏人民出版社,2003:14.
- [5] 段晓明. 学校变革视域下的专业学习共同体[J]. *比较教育研究*, 2007(3):74-77.
- [6] 陈何芳. 论我国大学跨学科研究的三重障碍及其突破[J]. *复旦教育论坛*, 2011(1):67-71.
- [7] 董金华,刘凡丰. 研究型大学跨学科研究的组织模式初探[J]. *中国软科学*, 2008(3):81-87.
- [8] Corrie, L.. The structure and culture of staff collaboration: Managing meaning and opening doors[J]. *Educational Review*, 1995, 47(1):89.
- [9] 邓涛,鲍传友. 教师文化的重新理解与建构——哈格里斯夫的教师文化观述评[J]. *外国教育研究*, 2005(8):6-7.
- [10] 周成海,衣庆泳. 专业共同体:教师发展的组织基础[J]. *教育科学*, 2007(2):49-54.

(收稿日期:2012-09-16;编辑:荣翠红)

should be paid to quality assurance and evaluation of university internationalization. In this paper, the concept of university internationalization is defined, and the indicators for university internationalization evaluation based on China's university are selected. Moreover, some suggestions for China's university internationalization evaluation are presented.

Key words: university internationalization; evaluation indicators; China's university

New Trends of American Higher Education Accreditation

Zhao Xiaochun, Niu Duan

Page 63

Abstract: Higher Education Accreditation System plays an important role in promoting the development of higher education, and protecting the quality of higher education in the United States. Ever since the very beginning of the 21st century, the development of the Higher Education Accreditation has been challenged, which affects the independence, the authority of certification, the disclosure and content of certification information. Meanwhile, American Higher Education Accreditation is also showing some new trends: Distance High Education Accreditation is constantly improved; professional unified authentication system is actively building; and student academic achievement is given high priority.

Key words: American higher education; Higher Education Accreditation; evaluation organization

Teachers' Professional Development and Professional Learning Community Construction in Higher Learning Institutions

Wei Hailing, Sun Yuanlei

Page 70

Abstract: The cooperation among teachers in Higher Learning Institutions is very important for teaching improvement, students' development and teachers' professional development. International experiences and trends in teacher management show that teachers need to transform from professional individuals to community partners. It is a new direction for teacher management innovation to promote teachers' professional development in the Professional Learning Community (PLC). This paper discusses the concepts and the basic characteristics of PLC in Higher Learning Institutions, analyzes the system obstacle to construct PLC, and proposed the strategies to innovate the teachers' management system in Higher Learning Institutions.

Key words: community; Professional Learning Community; teachers' professional development

Comparative Study of American and Chinese Faculty Development

Xiong Jingjing

Page 76

Abstract: At present, American faculty development is in the prosperous stage and has many experiences, while the faculty development in China still is still in the primary stage. In order to further understand the development level of the Chinese faculty development and its deficiency, this paper carries out a comparative study of American and Chinese Faculty Development on three aspects: faculty development connotation, institution, and project. The study has found out that: because of the different stages at present, though their connotations cover four aspects including the teaching development, institutional development, professional development and personal development, it emphasizes more on organizational development and personal development in America. However, China emphasizes more on teaching development; campus organizations are the main forces of American faculty development, while the university teachers' training network system is taken as the main strength in China; in the implementation of the projects, there are more meticulous activities and humanistic care in America.