教师作为学习者:教师学习研究的进展与趋势

桑国元

摘 要: 教师学习是教师促进自身专业发展的必经之路。在国际范围内,教师学习研究正在成为教师培养和培训研究中的一个热点议题。文章从教师学习的方法与策略研究、教师学习的外部支持系统研究、教师学习的内部机制研究等方面,梳理了国内外教师学习研究发展变化的基本特征和趋势。

关键词: 教师学习;教师专业发展;学习共同体

中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2017)01-0142-07

为了顺应教育和社会变革,迎接来自教育教学、学生和家长的新挑战,教师在他们的职业生涯中必须要不断地学习。[①]在情境认知学习理论、建构主义理论和社会文化理论等的影响下,"教师学习"(teacher learning)正在成为国内外教师研究领域的一个热点议题。[②]教师学习概念的兴起,体现了教育研究者和教师教育者对于教师发展理念的变革:赋予教师更多的自主权,包括学习的权利[③]。这一概念的兴起,也是人们更加重视教师学习的主动性、实践性和反思性的结果。伊斯顿(L. Easton)指出,教师不能仅仅"被别人发展",而要实现自我发展。为了变革,教师必须不断学

收稿日期:2016-10-23

作者简介:桑国元,男,青海民和人,教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教育学部教师教育研究中心副教授,教育学博士。(北京 100875)

基金项目:本文系教育部人文社会科学研究青年基金"教育信息化背景下中小学卓越教师成长的机制和路径研究"(课题批准号:14YJC880055)和北京师范大学教育学部—悉尼大学教育和社会工作学部联合研究项目研究成果。

① Lambson, D. Novice Teachers Learning Through Participation in a Teacher Study Group. Teaching and Teacher Education, 2010, 26(8): 1660-1668.

② 卢乃桂、钟亚妮:《国际视野中的教师专业发展》,《比较教育研究》2006 年第 2 期,第 71-76 页。

③ Putnam, R. T. & Borko, H. What do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? Educational Researcher, 2000, 29(1): 4-15.

习;为了获得更好的发展,教师必须成为学习者。①

本文拟从"教师学习的方法与策略研究"、"教师学习的外部支持系统"、"教师学习的内部机制研究"等三大主题,梳理教师学习研究发展变化的基本模式和趋势。

一、教师学习的方法与策略研究

教师学习是教师个体在一定的文化情境中,通过积极或消极地卷入学习活动而发生内在变化的一个"动态"过程。纵观近年来的研究,关于教师学习的方法与策略,主要包括以下四种:专业引领下的教师自主学习、行动研究中的教师学习、基于情境和问题解决的教师学习、基于群体交互的教师学习。

(一)专业引领下的教师自主学习

传统的教师培训项目往往强调让教师被动接受新知识和新技能,忽视了教师学习的自主性。这不仅影响教师针对自身的教育教学问题开展问题解决和自我导向的学习,而且有违成人学习的本质特点——自主性。自主学习是教师基于适应教育教学的主观需要和专业成长价值取向的内在动机出发所进行的主动、建构式学习。在学习中,教师自己确定学习目标,自主监控学习过程,对学习效果进行自我评价。外在驱动的教师学习只是教师学习的外因,最终的决定因素是教师指向生命体验的内在自觉。② 在专业发展的过程中,教师对其专业发展的认识和理解,主要依赖于通过自主学习实现自我建构。因而,教师信念、知识和技能的形成具有不可传递性和不可替代性,需要教师自身的反思和理解。③ 正如古德莱德(J. Goodlad)所指出,教师擅长在学习上进行自我指导,并做出适合自己的选择。④

这种由内部学习动机所引发的教师学习,其结果相对高效、恒久。因此,一些教师学习和发展项目也开始关注激发教师的自主发展动机和自主学习意识,使学习和发展真正成为教师的内在需求,从而使教师通过培训学习获得真实有效的发展。⑤ 研究者也将这种自主导向的教师学习方式,界定为"建构主义教师学习",用来指称教师以主动探究的态度,在拓展和提升原有知识经验的基础上,丰富自身的教育信念和知识,增进专业素养和技能,⑥不断更新和超越自我,成就学生成长和教育发展。

(二)行动研究中的教师学习

由于能够在大学理论知识和学校教学实践之间架设桥梁,专业引领下的行动研究和教师学习项目备受大学研究者和学校教师的青睐。挪威学者波斯特赫姆(M. B. Postholm)在一所初中学校开展了"研究和发展工作项目"⑦,旨在探索教师在此项目中的收获和感受。研究发现,参与项目的教师能够确立一个明确的身份认同,并通过参与行动研究而获得发展。

基于让·莱夫(J. Lave)和爱丁纳·温格(E. Wenger)提出的"合法的边缘性参与"(legitimate peripheral participation)和"实践共同体"(communities of practice)两个核心概念,道恩·拉姆森(D. Lambson)研究了新手教师如何通过参与教师研究小组,逐渐从"边缘"走向"中心"。拉姆森进一步指出,在研究小组中,有经验教师所提供的合法性和边缘性,对于新手教师的学习非常重要。⑧

在行动研究为主的教师学习中,课例研究作为一种新的教师学习方式开始盛行,⑨其对教师专业发展的作用已得到许多国内外教师研究者的

① Easton, L. B. From Professional Development to Professional Learning. Phi Delta Kappan, 2008, 89(10): 755 - 761.

② 孙德芳:《从外源到内生:教师学习方式的变革》,《人民教育》2010 年第 19 期,第 24 - 25 页。

③ 吴立宝:《自主学习——教师继续教育的有效途径》,《继续教育研究》2010 年第 5 期,第 47 - 49 页。

④ 王建军:《学校转型中的教师发展》,北京:教育科学出版社, 2008 年版第 44 - 46 页。

⑤ 张敏:《教师学习调节方式对学习策略与工作成就的影响》,《教育研究》2010 年第 5 期,第 75 页,第 79 页。

⑥ 赵明仁、黄显华:《建构主义视野中教师学习解析》,《教育研究》2011 年第 2 期,第 83 - 86 页。

⑦ Postholm, M. B. A Completed Research and Development Work Project in School: The Teachers' Learning and Possibilities, Premises and Challenges for Further Development. Teaching and Teacher Education, 2011, 27(3): 560 - 568.

⑧ Lambson, D. Novice Teachers Learning Through Participation in a Teacher Study Group. Teaching and Teacher Education, 2010, 26(8): 1660 - 1668.

⑨ Yumiko, O. & Johanna, F. A Case Study of Continuing Teacher Professional Development Through Lesson Study in South Africa. South African Journal of Education, 2010, 31(1): 59 - 74.

广泛认同。[①] 由此,西方学者对于以日本为代表的课例研究的研究步伐并未停歇。例如,刘易斯(C. Lewis)等人认为,课例研究可以使各种知识显性化,例如同事关于教学以及学生思维的观点,由此鼓励教师面临新的观点,从而重构知识。[②] 多伊格(B. Doig)和格罗夫斯(S. Groves)研究了日本教师在课例研究中的专业发展。[③] 他们发现,课例研究可以成为一种可以大范围推广、具有可持续性的专业发展模式。

(三)基于情境和问题解决的教师学习

情境认知学习理论认为,学习是情境性认知,知识的学习离不开知识产生和运用的情境。离开情境的知识学习,只能是对一些毫无意义的刻板知识符号的记忆,不能产生迁移和实际运用的效果。

教师往往关注所学知识在教学中的实用性及学习内容是否能解决自己教学实践中亟待解决的问题,亦即知识和经验的情境性和实践性。教师的学习过程应该紧密联系教学实践。在教师学习中,来自教师群体的教学案例的学习与讨论是一种情境学习模式,能够使教师产生情感共鸣,并结合案例反思自己的教育教学实践。通过情境学习,教师能够将学习内容、学习过程和学习体验与教育教学实践相结合,并加以情境化的理解,在体验中完成对知识、方法的认知和运用。[④]

总之,基于情境的教师学习具有情境性、反思性和实践性特征。这种学习旨在解决教学实际问题,紧紧围绕教师的教学活动展开,渗透到教师教学活动过程的各个环节,指向教学实践,服务教学实践。此外,基于情境的教师学习体现着教师对自身教育信念、教学行为、实践性知识的不断反思。[⑤]

(四)基于群体交互的教师合作学习

教师合作学习(collaborative learning),是指以教师工作小组为基本形式,系统利用工作过程中的各种动态因素(如工作主体、工作方式、工作目标等)之间的互动,促进教师学习和发展,以教师个体和群体成绩作为评价标准,共同达到学习目标的学习活动。

基于教师群体交互的合作学习有多种组织方式,例如:以教师所在学校为基础的校本学习;基于协作共同体的、多种教学情境支持下的工作式学习和基于合作任务的研究型学习等。[⑥] 教师之间的合作可以促进教师的专业学习。教师可以交流想法或经验,可以研讨新的实践策略,也可以相互提供实践反馈。吕蒂瓦拉(A. Rytivaara 和克什纳(R. Kershner)开展了一项关于"联合教学"(co-teaching)的研究。教师可以在两个人组成的"群体"中相互学习、合作学习,共同建构知识。联合教学可以帮助教师反思自己的专业责任感。[⑦] 为此,教师学习项目的设计,应该充分关注教师的独立或合作学习经验,使学习过程变得更加富有成效,学习结果和质量得以保证。

二、教师学习的外部支持系统研究

教师学习不仅是教师个人的责任,学校和社会也需要为教师创设一个促进学习、保障发展的环境。教师学习的外部支持系统是有效开展教师专业发展活动的重要保障机制,它包括教师学习共同体的形成、中小学—大学合作(school university partnership, SUP)机制,以及有效的信息技术学习平台等,这些是教师学习得以有效实施的重要保障因素,为教师学习提供资源支持。如前所述,教师学习应基于情境和问题解决,是一种自主学习、合作学习、行动学习的集合过程。因此,教师学习的外部支持系统旨在为教师提供情境化的、建构主义的学习环境,使教师能够主动参与学习活动,取得高质量的学习结果。

(一)教师专业学习共同体支持教师学习

教师专业学习共同体被定义为一个教师在其

① 李子建、丁道勇:《课例研究及其对我国校本教研的启发》,《全球教育展望》2009 年第 4 期,第 29 - 34 页。

② Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. Improving Mathematics Instruction Through Lesson Study: A Theoretical Model and North American Case. Journal of Mathematics Teacher Education, 2009, 12(4): 285 - 304.

③ Doig, B. & Groves, S. Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development Through Communities of Inquiry. Mathematics Teacher Education and Development, 2011, 13(1): 77 - 93.

④ 郭绍青、金彦红、赵霞霞:《技术支持的教师学习研究综述》,《现代教育技术》2012 年第 4 期,第 10 - 15 页。

⑤ 郭绍青、金彦红、赵霞霞:《技术支持的教师学习研究综述》,《现代教育技术》2012 年第 4 期,第 10 - 15 页。

⑥ 郭绍青、金彦红、赵霞霞:《技术支持的教师学习研究综述》,《现代教育技术》2012 年第 4 期,第 10 - 15 页。

⑦ Rytivaara, A. & Kershner, R. Co - Teaching as a Context for Teachers' Professional Learning and Joint Knowledge Construction. Teaching and Teacher Education, 2012, 28(7): 999 - 1008.

中持续地关注教学实践,并力求探索、发现、创造或协商提升教学实践的新思维的集合体。[①] 专业学习共同体(professional learning community)能够为教师提供集体反思、共同实践、交流分享的平台。专业学习共同体能够有效提升教师质量,进而提升学生学业成就。研究者发现,教师个体在教育信念、知识结构、能力水平、思维方式、认知风格等诸多方面存在差异。[②] 同时,由于教学实践问题的相似性和个体专业知识技能的有限性,基于共同体的合作学习能够抵消教师个体"单打独斗"的局限性,提升教师学习效率,促进教育教学实践的改进。

构成合理的专业学习共同体能够有效促进教师改进。专业学习共同体和教师发展之间关系的表述可以通过以下三个层次:第一层,一系列的组织结构和领导实践促进合作;第二层,小组会议细节调节和维持教师的对话;第三层,对话和冲突的循环支持共同体的发展,这样知识技能和教学实践才能得到改善(图1)。[③]

教师专业学习共同体往往具备以下几个主要特征和维度:第一,相互支持和共同领导。学校领导应该赋予教师政策制定参与权和实施决策权,从而增强教师的责任感,实现权利共享。第二,集体学习并实践。学校领导和教师共同探究、共同进行反思性实践,从而促进学生发展。第三,共享愿景。始终强调和贯彻促进学生发展的宗旨,做任何活动都必须遵照此宗旨。第四,分享个人实践。鼓励教师相互交流经验和信息分享。第五,提供支持条件,为了发挥专业学习共同体的有效功能,需要给教师提供充分信任和相互支持的学习氛围,同时还要提供物质条件、组织条件和人力资源条件。[④]

在我国,研究者往往将年级组、学科组、备课组以及教研组"听评课"等活动归于教师专业学习共同体。但是,如果这些"共同体"处于哈格里夫斯所言的"马赛克"状态,它们并非真正意义上的专业学习共同体。这些"共同体"虽然在一定程度上促进了教师专业发展,改进了教育教学实践,但是仍然存在诸如构成模式单一化、活动教条化、交往封闭化等问题,[⑤]属于一般意义上的工作合作,使得"共同体"实践运作缺乏效能,学习共同体的整体效应也难以有效发挥。

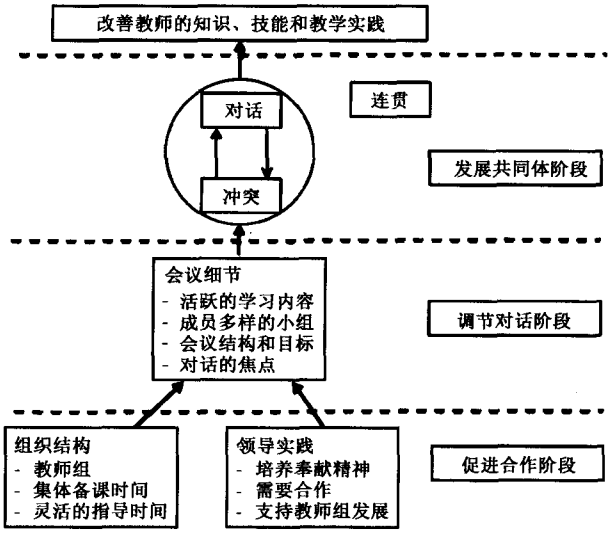


图1　专业学习共同体活动与教师改进之间的关系[⑥]

(二)中小学—大学合作支持教师学习

中小学—大学合作强调大学文化与中小学文化的融合和互补,是以改善基础教育教学实践,提高教师专业发展水平,促进学生发展为目的的新型合作模式。在合作过程中,大学研究者(或教师教育者)和中小学教师是平等的参与者与研究者,在发扬各自主体性的前提下,相互理解和信任,从不同的视角理解教育、参与行动、改善实践。[⑦] 古德莱德指出,学校若要有效变革,需要有更高质量的教师,大学若想培养出更优秀的教师,就必须以中小学作为实践场所;若学校想成就模

① Skerrett, A. "There's going to be community. There's going to be knowledge": Designs for Learning in a Standardized Age. Teaching and Teacher Education, 2010, 26(3): 648-655.

② 张攀:《教师学习的研究:价值、进展与趋势》,《教育导刊》2010年第11期,第65-67页。

③ Graham, P. Improving Teacher Effectiveness Through Structures Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community. Research in Middle Level Education, 2007, 31(1): 1-17.

④ James, L. R., Shirley, M. H. & William A. S. Guiding Professional Learning Communities: Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning, Thousand Oaks: Corwin a Sage Company, 2010: 20.

⑤ 许萍茵:《教师学习共同体研究述评》,《黑龙江教育学院学报》2011年第10期,第53-56页。

⑥ 张雪梅:《美国中小学教师专业学习共同体研究》,东北师范大学硕士学位论文,2011年。

⑦ 张景斌:《大学与中小学的伙伴协作:动因、经验与反思》,《教育研究》2008年第3期,第84-89页。

范学校,就必须不断地接受大学新思想和新知识的滋养,大学若要发现通向模范学校的道路,并使这些学校保持高质量,就必须在不同机构之间建立一种共生伙伴关系。① "SUP"模式能够为基础教育教师的自主学习、情境学习、行动研究等学习活动提供强有力的智力支持和理论引领。霍尔姆斯小组(The Holmes Group)曾经组织96所研究型大学与当地中小学合作,有效提升了职前教师培养和职后教师专业发展的效率和质量。②

研究表明,在"SUP"合作过程中,大学和中小学双方由于在文化、语言体系、实践模式、工作方式等方面存在着明显的差异,难免存在种种冲突,如价值冲突、话语冲突、场域冲突等。③艾米·崔(A. Tsui)也曾经指出,由于合作双方具备不同的使命和发展目标,"SUP"是一种极其复杂的运行机制。无论采取"互补式"还是"合作式""SUP"模式,合作双方由于不同的视野、文化规范和关注焦点,冲突在所难免。④ 因此,有效的"SUP"合作模式的建立,需要慎重考虑双方是否能够求同存异,针对感兴趣的理论与实践议题,深入开展合作。

(三)信息技术平台支持教师学习

信息时代的来临和信息技术的发展为教师学习提供了更加广阔的空间和可能性(Resta, 2010)。黄荣怀等对信息技术在教师学习中的潜在作用进行了分析。⑤ 信息技术可以帮助教师教育者和教师:(1)呈现材料;(2)管理数字资源;(3)协助答疑;(4)进行学习管理;(5)创建虚拟学习环境。此外,信息技术还可以为教师学习假设虚拟学习平台,构建虚拟学习社区,实施学习评价。信息技术支持的教师学习系统能够在保障学习质量、完善学习条件等方面发挥积极作用。

信息技术支持的教师学习将具有三大特性,即社会性、移动性和连通性。⑥ 其社会性表现在教师群体间的一种对话与交流活动,教师在与其他学习者、学习共同体和专家的交流协作过程中主动建构知识,其学习内容多样且常常动态地产生于群体交流的过程中。⑦ 其移动性表现在,当每个人都拥有一台具有便携、可通讯和可交互,且具有强大情境感知能力的移动学习设备时,教师的学习便会发生史无前例的变革。⑧ 我们现在正依赖连通的专门化——把专门化的功能加载到网络上,从而提升我们的能力。数字技术支持的教师学习,因为知识的连通使得学习内容与学习者的学习活动或学习需求联系得越来越紧密,学习的过程变得更加自然、更加有效。这是教师学习连通性的体现。

三、教师学习的内部机制研究

近三年来,关于教师学习的内部机制,包括三个重要模型:科萨根(F. A. Korthagan)的"教师学习三层次模型"、奥普弗(V. D. Opfer)等人的"教师学习定向模型"以及佛蒙特(J. Vermunt)和恩迪克(M. Endedijk)的"教师学习模式模型"。

(一)教师学习三层次模型

荷兰教师教育专家科萨根探讨了情境学习理论和教师教育学之间的关系。他指出,教师学习与发展要受六个层面问题的影响:环境、行为、能力、信念、专业认同和使命。⑨ 教师从实践中学习依赖于对从特定情境中获得的知识"去情境化"(desituating),并提升将所学知识运用于新情境下的能力。基于莱夫和温格关于教和学的研究,科

① 王凌、陈瑶:《大学与中小学合作伙伴关系的形成与发展——基于云南农村学校改革个案的分析》,《民族教育研究》2010年第2期,第54-61页。

② Borthwick, A. C. Dancing in the Dark? Learning More About What Makes Partnerships Work. In R. Ravid & M. Handler(Eds.), The Many Faces of School-university Collaboration. Englewood, CO: Libraries Unlimited. 2001: 23-41.

③ 王凌、陈瑶:《大学与中小学合作伙伴关系的形成与发展——基于云南农村学校改革个案的分析》,《民族教育研究》2010年第2期,第54-61页。

④ Tsui, A., Edwards, G., Lopez-Real, F., & Kwan, T. Learning in School-university Partnership: Sociocultural Perspectives, New York: Routledge. 2009: 32.

⑤ 黄荣怀等:《关于技术促进学习的五定律》,《开放教育研究》2010年第2期,第11-19页。

⑥ 潘丽芳:《技术支持的教师学习之历史演进》,《开放教育研究》2012年第6期,第56-61页。

⑦ 庄秀丽:《Web2.0技术学习的问题与对策》,《开放教育研究》2007年第5期,第98-102页。

⑧ Chan, T. W., Roschelle, J., & Hsi, S. One-to-one Technology Enhanced Learning: An Opportunity for Global Research Collaboration. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2006, 1(1): 3-29.

⑨ Korthagen. F. A. Commentary Professional Learning From Within. Studying Teacher Education, 2009, 5(2): 113-136.

萨根利用“学习过程的三层次模型”(图2)来分析教师实践行为和将教师实践植根于理论这一愿望之间的冲突。

通过这一模型,科萨根指出了教师的经验和案例知识是通过格式塔层次(第一层次)形成教师个体的格式塔,格式塔如何通过图式化层次(第二层次)形成教师认知结构中的图式,以及图式如何通过理论建构层次(第三层次)帮助教师建构理论知识,形成关于教育教学哲学思想。

在科萨根看来,教师在学习过程中所接触到的理论知识,有助于教师的学习从“图式水平”转向“理论水平”。然而,理论知识不应该贯穿于教师学习的全过程。“学习过程的三层次模型”可以帮助教师教育者识别何时才应该帮助教师将所学知识进行理论建构。

(二)教师学习定向模型

奥普弗和他的同事们基于英国的一项大面积教师调查,提出了教师学习定向(orientation)模型。[①] 他们主张,教师在学习过程中会“携带”一定的具有情境化(语境)的信念和实践。这些信念、实践和语境综合起来,形成教师对于学习的定向,进而直接影响教师学习变化(learning change)(如图3)。

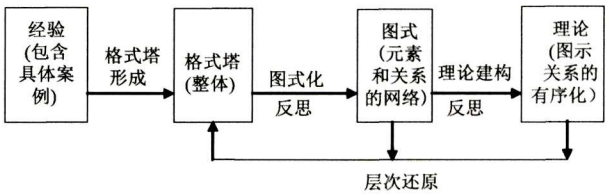


图2　学习过程的三层次模型[②]

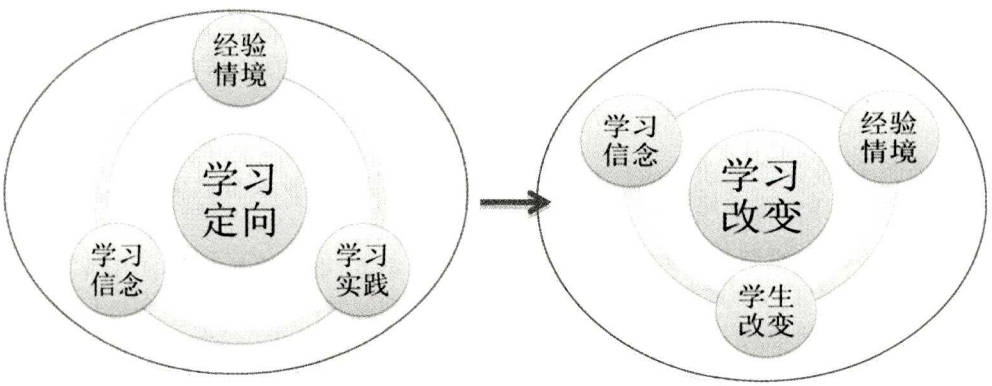


图3　教师的学习定向影响学习改变

奥普弗等人认为,教师学习是一个动态的过程,以至于如果我们将具体的学习活动从教师个体的学习定向抽离开来的时候,无法真正理解教师学习本身。换言之,教师学习的过程,并非像学者们(Desimone, 2009; Guskey, 2002)指出的那样,是一个“学习能够改变信念,信念影响实践,实践提升学生成就”的线性模式。该模型重点解释了教师的学习定向(教师对于经验情境、学习信念、学习实践基本认识)会导致学习结果的改变(学习信念、经验情境和学生改变)。

(三)教师学习模式模型

佛蒙特和恩迪克通过研究教师在职业生涯的不同阶段所呈现的学习模式,提出了影响学习结果的不同因素。他们提出了“教师学习模式模型”(图4),包括了学习活动、学习调控、关于学习教学的信念、关于学习教学的动机、学习结果以及个体和情境因素。研究发现,教师的学习模式根据教育变革背景下所参与的学习活动和专业发展的质量而有所不同。[③]

① Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A National Study of Teachers in England. Teacher and Teacher Education, 2011, 27(2): 443 - 453.

② Korthagen, F. A. J. Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. Teacher and Teacher Education, 2010, 26(1): 98 - 106.

③ Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. Patterns in Teacher Learning in Different Phases of the Professional Career. Learning and Individual Differences, 2011, 21(3): 294 - 302.

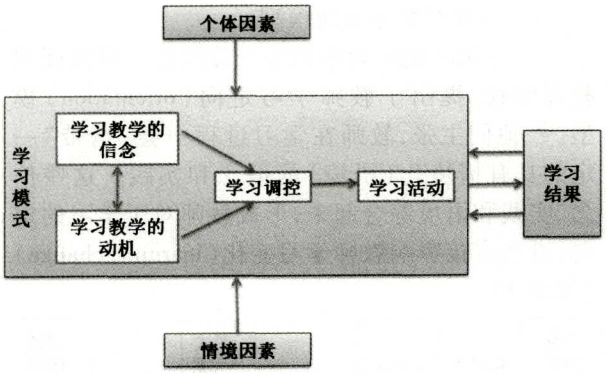


图 4　教师学习模式模型

该模型表明,教师的学习模式受情境因素和个体因素的影响。学习模式包括教师对于学习教学方法和理论的信念、动机,学习的调控过程以及学习活动。学习模式对于教师的学习结果有直接影响,学习结果反过来对于教师学习模式的变化产生作用。

结语

近三年来,国内外教师学习研究者广泛探讨了教师学习的方法与策略,教师学习的外部支持系统以及教师学习的发生机制等议题,引领了教师学习的实践活动,促进了教师的学习改变,提升了教师的学习成果。概括地讲,国内外关于教师学习研究的趋势呈现出如下特征:

第一,强调专业引领下的教师行动研究与学习的整合。行动研究和教师学习有着共同的语境(教育实践场域)、共同的参与主体(教师)以及共同的目的(促进实践发展,尤其是学生发展)。因此,二者的整合具有了必然性和可行性。学习的目的是为了探讨不同情境中解决实践问题的方法和策略。教师面临的最大实践困境在于:在知识爆炸、信息瞬息万变的当下,如何应对不断变化的问题情境。

第二,重视基于群体交互的教师合作学习。研究者在倡导教师合作学习的价值时,强调合作学习对于建构和丰富教师实践知识、激发教师专业发展的自主意识以及提升实践能力的重要性。

第三,关注中小学—大学合作机制的形成。中小学和大学合作背景下的教师学习模式,能够为一线教师提供接触新的教育理论和思想的机会,引领教师不断反思教育历程,参与变革性行动,尝试、体验和创新教育教学的新实践。

第四,提倡构建支持教师学习的信息技术平台。信息时代的来临,为教师学习方式的变革提供了新的可能性。研究者发现,信息技术在变革教师学习方式、提升教师专业素养、助力教师专业发展、促进学校教育教学变革等方面的作用越来越突显。

第五,重视教师学习的内部发生机制的探讨,对于理解教师学习的本质和过程,具有重要的方法论意义。正如上文所言,科萨根的"三层次"学习理论强调所有的知识都根植于实践情境,学习者通过反思以及与他人互动建构格式塔、图式和理论,学习过程受到学习者本身以及社会情境的影响。

Teacher as Learner: On the Latest Development Trends in Teacher Learning Studies

Sang Guoyuan

Abstract: Research on teacher learning is becoming a key issue of teacher preparation and teacher development in many countries. Reviewing teacher learning research is essential to exploring teacher learning process, and promoting teacher education practices. Thus, this article reviews general development and trends of teacher learning, based on three themes: research on methods and strategies of teacher learning; research on external support system of teacher learning; and research on internal system of teacher learning.

Key words: teacher learning; teacher professional development; learning community

(责任编辑:子聿)