

# 教师教育自我研究中的“探究共同体”<sup>\*</sup>

石 艳

**摘要** 教师教育的自我研究是20世纪90年代以来西方的教师教育者为了反思传统教师教育的不足,与教师教育的其他参与者共同组成研究的共同体,通过对教师教育自身实践的反思性探究活动来提升教师教育实践水平,其中探究性共同体是教师教育自我研究中一种重要的实践形式。探究性共同体是一个合作性的探究机制,其框架由认知、社会和教学三方面因素构成。探究性共同体在形成教师之间知识共享、促进教师的深度学习和拓展教师教育培养空间方面为我国教师教育提供了有益的启示。

**关键词** 教师教育; 自我研究; 探究性共同体

**作者简介** 石 艳/东北师范大学教育学部副教授 (长春 130024)

从20世纪90年代开始,行动研究(action research)、教师科研(teacher research)、反思性实践(reflective practice)和其他形式的教师实践活动已成为教师专业发展的重要途径。同一时期,一些教师教育者有感于传统教师教育中存在的理论与实践脱节、教学内容重复的问题,发起了自我研究运动,为教师教育和教师专业发展提出了一条新的发展路径。

## 一、作为教师专业发展重要渠道的自我研究

教师教育自我研究指的是教师教育者和教师教育的其他参与者共同组成研究的共同体,通过对教师教育自身实践的反思性探究活动,克服传统说教式教师教育的不足,提升教师教育实践水平。

### (一)教师教育自我研究共同体的形成

教师教育的“自我研究”运动发端于1993年的教师教育自我研究特定兴趣小组(Self-Study of Teacher Education Practices Special Interest Group,简称SIG)的成立,这是由一群志同道合的教师教育者组成的隶属于美国教育研究会(American Education Research Association,简称AERA)研究共同体,其主要由

<sup>\*</sup> 本文系全国教育科学规划2015年度国家一般项目“教师知识共享的影响因素与支持系统”(项目编号:BAA150015)的阶段性成果。

促进教师发展和教师教育改革的研究和实践人员所组成。在教师教育者正式提出“自我研究”的概念之前,关于教师教育相关改革构想和教师研究的理念一般都以行动研究和反思性实践的方式体现。SIG 给予“自我研究”特定的含义,并以区别于其他的教师研究形式。SIG 认为自我研究是以明确的方式聚焦并解决教师教育者的教学实践的个体困境。正如彼得豪斯(Pithouse)等人指出的那样:“让研究人员聚集于一个集体中,是因为教师教育者承认教学是混乱的、复杂的、嵌入到教学情境中的、很难有确定答案的,因此我们需要寻找更合适的方式去理解和提高我们作为教师和教师教育者的实践。”<sup>[1]</sup>之后 SIG 还召开每年的会议和国际论坛来讨论自我研究的相关事件,并通过 AERA 的会议扩大自我研究的影响。1996 年第一届教师教育实践中的自我研究的国际会议在英国的赫斯特蒙苏城堡(Herstmonceux Castle)召开,简称城堡会议。之后在 2004-2005 年间,一系列的教师教育自我研究的系列专著出版,标志着自我研究成为教师教育的一种新模式逐步走向成熟。经过一段时间的发展,从事教师教育以及教学的自我研究的从业者形成稳定研究的共同体(Self-Study of Teacher Education Practice,简称 S-STEP),并出版了一系列的自我研究丛书,为教师专业发展和教师教育的改进提供了新的视角,也注入了新的活力。

## (二)教师教育者开展自我研究的目的

自我研究关注“自传、文本、经验和教师的理念”,通过教师教育者自身的实践并对实践进行反思性的研究将教师教育者内隐的知识外显化,同时将反思后的经验在实践中加以验证,以达到提升并扩展关于教师教育公共知识的目的。<sup>[2]</sup>拜瑞(Berry)通过文献整理证明教师教育者是出于以下四个原因进行自我研究的:首先要阐明实践哲学和检验实践和信念之间的一致性;其次是探究教师教育实践的特定方面;第三是发展批判性反思;最后是生产更为有意义对于目前教师教育评价的替代性方案。<sup>[3]</sup>教师教育者本身就是在教授“如何教”,这不可避免的就带有实践的性质,而不对自己的实践加以反思,无法超越自我,也就无法教好“未来的老师”如何去教。

## (三)教师教育自我研究的特征

首先,自我研究由正在从事实践的从业者所发起的,因而研究问题来源于教师教育者在实践中纠结的“问题”和他们在实践中所遭遇的困境。<sup>[4]</sup>教师教育自我研究关注的实践问题主要涉及到 教学干预对于师范生学习和发展的影响,教师在“规范性的信念”和其真实的教学实践之间的“矛盾”,如何构建教师教育具有社会公正性的学习环境,如何理解并建构教师教育者在教师教育实践中的角色等等。<sup>[5]</sup>教师教育者们对于自身实践的探究,与其说是搜集自身的实践的数据并对实践加以分析,不如说它是在扩展教师教育在困境中的自我反思与探究。例如帕克和沃伦特(Ciuffetelli Parker & Volante)就在 2009 年在一个形成性评价的框架内对于师范生经历的紧张经历和大学指导者在执导实习期间完成的总结性评估和监督进行了细致的研究。<sup>[6]</sup>

其次,教师教育的自我研究将自身看作是一个“生命力的矛盾体”。<sup>[7]</sup>很多

从事教师教育自我研究的研究者都认识到并致力于分析一个人的规范性的信念和愿望与其真实的实践之间的矛盾和张力。这些研究通常都由一个实践中的困惑或者事件所触发,并指向实践中的不断地自我反省。例如戴克曼(Dinkelmann)在2003年描绘了一个课堂中的事件,一个学生突然涕泪横流并且宣称在教室里找不到安全感。<sup>[8]</sup>这样的突发事件引起了他一系列关于学生在课堂上为什么不能自由地说出他们自己的想法的访谈。访谈过程中研究者关注到教学中一个经常被忽略的问题,就是教师的面部表情被一些学生所判断,并被诠释。从此之后,在戴克曼的教学中,促进课堂话语体系的开放性成为他个人教学的最优价值的目标。

教师教育自我研究的第三个特征表现为教师教育自我研究者在致力于分析并探究实践所处的社会环境并为教学寻求更为公正的社会空间。例如亚利桑那州工作组(Arizona Group)的团队成员经历过重重困难去探究和揭示在学术界的人气和学术资助方面不为局外人所知的潜规则。<sup>[9]</sup>在2010出版的《通过自我研究方法促进社会研究》的系列丛书(*Advancing Social Studies Through Self-study Methodology: The Power, Promise and Use of Self-study in Social Studies Education of the S-STEP*, Springer Series Published)中例举了9个自我研究的案例,这些案例都旨在通过教师教育自我研究来提升社会公正。

除此之外,自我研究的第四个特征还表现为探索实践哲学或者在理论与教学实践之间建立更为广泛的连接。对于新手教师而言,通过自我研究,他们可以在教学初期对自我角色适应性进行调查,并进一步分析他们如何能够更好地理解并发展教师角色认同,而对于有经验的教师而言,他们通过以自我研究为工具,为自己的个人价值观、案例分析和教学经验找到理论上的支撑。

## 二、探究性共同体 教师教育自我研究的实践形式

教师教育的自我研究并不是一个个教师或者教师教育者的单打独斗,而是一种群体的互动活动。在二十多年的研究中教师教育中的自我研究在关注教师教育实践的同时,在研究方式上表现出了使用质化研究方式、以合作与互动构建研究过程、基于可信性验证研究等特点。其中探究性共同体成为一种以合作性反思为核心的、具有代表性的教师教育自我研究的实践形式。

教师教育自我研究体现的是互动的共同体成员对于实践中的问题和经验进行解释、研讨、辩论甚至互证,因此教师教育自我研究的重要特点就是建立研究共同体。庆熙·苏(Kyunghee So)认为教师教育的探究性共同体是“为了生产‘实践性的知识’的共同目的,而同心协力、共同工作所形成的共同体”。<sup>[10]</sup>虽然某一项自我研究可能发端于“某一个人的自我,某一个人的行动或者某一个人的理念”<sup>[11]</sup>但是更多的层面上,共同体中研究成员的社会互动可以使得自我研究获得多重的视角,并通过合作建立假设之间的重构。教师教育自

我研究中的探究性共同体“有助于我们挑战的假设和偏见,揭示实践中的矛盾,扩大我们潜在的解释和对于我们的发现进行三角验证。”<sup>[12]</sup>以弗莱切和布洛克(Fletcher & Bullock)2012年的研究为例,他们合作性地探究教师发展理论和具体实践,可以使来自不同学科背景的体育老师和科学教师,在使用博客和面对面的沟通为基础建立起沟通的平台,重构他们对于教师发展的理解和教师教育课堂实践理论的认识。<sup>[13]</sup>研究共同体的建立在自我研究的过程中作用是非常明显的,同时也是自我研究过程的一个重要的构成要素。凯特曼和汉密尔顿(Kelchtermans & Hamilton)曾阐明:在自我研究的框架下,研究者的社会互动可以避免研究中的个人主义和纸上谈兵的陷阱。<sup>[14]</sup>与此同时,共同体的互动也可以保证研究过程的嵌入性和研究结果的可信性,可以将嵌入性研究的过程和结果纳入到更为广泛的公众话语体系之中。

### (一)探究共同体的形成

随着教师教育自我研究的进展,教师教育者们发现教师之间的合作探究是一个强大的学习工具,同时可以促进教师专业发展。教师在专业发展的过程中,自我研究特别是合作性的反思成为一条重要的途径。巴特勒(Butler)和施内勒尔(Schnellert)将教师的合作研究定义为:“在探究循环的过程中,社会能动者为他人提供支持和脚手架。”<sup>[15]</sup>在教师教育的自我研究中,合作性的研究共同体的建立逐渐转向以探究为活动的中心,李普曼(Ma. Lipman)将这种以探究为中心的合作性研究共同体称为“探究共同体”。教师教育中的探究共同体始于李普曼和他的同事在20世纪80年代开始从反思范式的视角探究教育实践。作为著名的儿童哲学的代表人物,李普曼一直致力于建构一种“给儿童的哲学”(philosophy for children),即把哲学的批判性思维带给儿童。在美国的蒙特克莱尔州立大学,李普曼和他的同事在中小学进行了长期的哲学课程实践,并认为应该把课堂和教室形成探究性的共同体。李普曼进而认为批判性的反思是客观的,是嵌入到社会之中的,应该以探究性共同体的形成为基础带来整体教育模式的转变。李普曼的对于教育研究的范式反思是建立在杜威(John Dewey)对于探究的理解之上的。杜威在1938年认为探究是反思性思维的中心,对于教育事务而言也是不可或缺的。对于杜威而言,探究是创造知识的过程。而李普曼将探究定位在共同体层面,认为探究性共同体为个体扩展其具有深度和广度的思考以及合作性学习提供空间和平台。

### (二)探究性共同体的三维框架

教师教育中的探究共同体(Community of Inquiry,简称CI)包括三个相互依赖的核心要素:社会、认知和教学(见图1)。探究性共同体是一个合作性的探究机制,融合个人的反省和成员之间深刻的、有意义的互动式的共享话语。有人提出:“探究性共同体的目的涉及更加广泛的、深入的和批判性的议题;为所有的学习者提供公平的、刺激的学习机会;识别个体、组织和系统的改变所需要的手段和杠杆;尊重有利于教师实践和政策的制定者的参与。”<sup>[16]</sup>

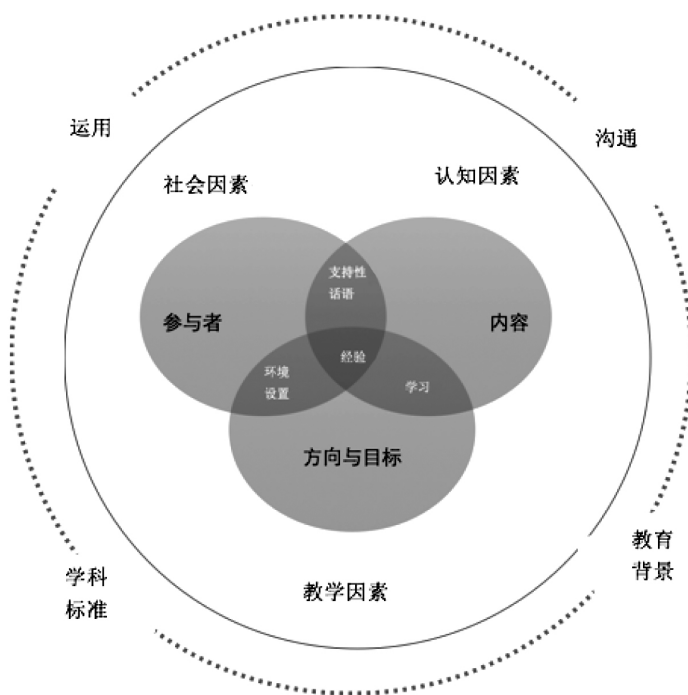


图1 探究性共同体的元素及其关系

### 1. 探究 :合作认知的焦点行为

探究是在反思性的话语和互动性的质疑情境下的一种面向问题解决的协作方式。探究是一种灵活的研究方式,同时也是一个非线性的过程。在探究的过程中,现存的知识和经验受到质疑、揭示和转换。个体也在不知不觉间沟通彼此构建的意义世界并确认对于共享世界的理解。探究是一个螺旋上升的过程,将以往的知识 and 经验作为下一步探究的材料;上一步的问题解决将为下一步的探究提供契机和基础,也可能在下一步的探究中对于以往的问题产生了全新的认识。这意味着作为目的探究和作为手段的探究是无法区分的。

虽然探究是理解和获得知识的途径,但却无法获知确定性或者永久地解决问题。所以,实践性的探究是一个沟通个人世界和共享世界的循环过程。实践性的探究是探究的核心活动,是一个由触发的事件所引起的多阶段的反思,随后经历了探索、整合和问题解决三个阶段(见图2)。同时,实践性探究是勾连个人世界和共享世界的桥梁和基础。实践性探究由两个维度组成,一个维度是思考——行动,反映了个体的心理经过经验的链接转化为共享的社会性的过程,体现在探索共同体中的社会层面;第二个维度是知觉——概念,集合了个体知觉的发散过程和在建构和确定意义的概念建构过程中的集合过程,是探索的认知层面。



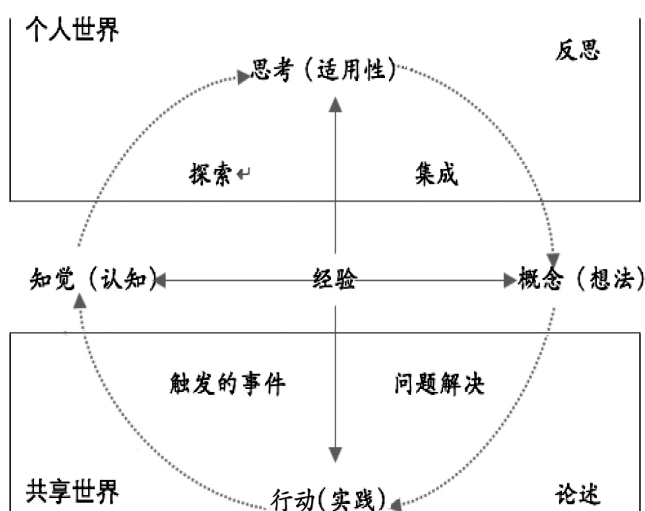


图2 实践性探究流程示意图

## 2. 共同体 :合作探究的社会表征

共同体的概念引起了研究者对于探究的社会属性的关注。探究具有社会性,它既可以是个人的思考方式,同时也可以嵌入学习共同体的思考过程,聚焦于合作性的解决问题、构建意义、验证已有的理解。探究性共同体具有共同体的固有特征,即具有共同的目标、相互依存、协作、沟通与信任。对于持续性的探究和合作学习而言,一个具有连接性的共同体是至关重要的。由于信息技术的介入,空间同构性已经不再是探究性共同体得以存在的前提,因此在教师教育的探究性共同体中,超越地理空间、依靠信息技术建立起的社会互动也可以构建探究的平台。在消除空间局限的前提下,探究性共同体首先关注的是探究的目的,也就是对于群体的认同。只有认同探究的目的,共同体的参与者才能在探究活动的过程中交换想法、进行持续性的对话、彼此为合作性地构建有意义、可验证的知识提供条件,同时,也可以避免意识形态的束缚并且构建合作性的思考和学习模式。

探究性共同的社会层面并不是在探究之初就得以存在的,而是一个合作性的建构过程。在共同体成员的互动过程中,非常重要的一个保障因素即是由话语体系所营造的共同体环境。教师教育中的探究共同体,由于共同体成员构成身份的不同,使得部分成员在一定程度或在某些特定话题中存在话语权威,但是权威或者指导者的存在并不是为了共同体成员控制性的学习,而是要确保共同体内组织的自由和话语体系的开放性沟通,只有这样,群体凝聚力才会形成。一旦出现个体关系妨碍甚至限制沟通开放性的情况发生,共同体的成员应该有所意识来克服障碍,打破既有的关系结构,营造平等自由的交流状态,以此构建共同体的群体认同和凝聚力。只有这样,探究性共同体才能为将个人的意见和看法纳入到对于公共知识领域的批判性思考之中,才能为“合作的”思考提供保障和支持。

3. 教学 保证合作探究的可持续发展

一个有目的的学习共同体的建设需要内容设计和方向的把握 ,教学因素正是要实现这样的功能。教学因素为保持探究共同体的生命力提供了必要的设计 (见表 1)。教学因素包括三个渐进的功能 :设计、促进和保持认知与社会因素的方向。通过让共同体的成员参与教学活动的设计 ,可以使成员在参与设计的互动中取得较好的教学效果。这一点在威斯内斯基(Wisneski)等人在 2015 年对于商学院教学过程中的探究共同体得到了证实。但是对于探究共同体活动和课程的设计、探究的具体方法、交流的方向和时机都是教学因素在设计方面主要关注的。〔17〕其次 ,教学因素可以帮助指导者在探究的互动过程中肯定其他学生等参与者对于共同体建设的贡献 ,从而提高参与度来促进共同体的成长。同时有研究表明 ,探究共同体的课程设计和学生对学习任务的参与对于学生的表现而言是个关键因素。〔18〕这使得教师教育探究共同体得以促进职前阶段的教师专业发展 ,并保证课程的有效性。最后 ,从更广泛的视角来看 ,教学因素是社会和认知因素的保障。教学因素的核心功能是作为探寻共同体的“基础” ,没有教学因素 ,探究就没有依托和基本的平台 ,同时也通过确保话语不过早闭合或过于发散来保证探究基本功能的实现 ,但更为重要的是 ,教学因素的设计和问题解决可以保证社会因素的方向。除此之外 ,教学因素的存在同时表明为了构建个人的意义世界和群体共享话语 ,所以共同体的参与者必须基于他们的知识和能力承担相应的共同体的责任。在探究共同体中 ,尽管学科专家和教学专家在教学因素中承担着设计行动并及时干预的责任 ,但在共同体中 ,责任并不是唯一指定给教学指导者的 ,所有共同体成员的积极参与并在教学过程中认识到自己对集体的贡献对于共同体生命力的可持续性至关重要。

表 1 探究性共同体的因素分类示意图

共同体要素	功能	示例
社会	开放交流 集体凝聚 个体特点 / 互动关系	无风险的表达 群体认同 合作 情感表达
认知	触发事件 探索 整合 问题解决	信息交换 知识共享 实践验证
教学	设计教学内容 组织促进教学程序 直接指导 保证方向	设置课程 设计教学方法 交流的方式设计

三、探究性共同体的实施个案

自 1997 年开始 ,英属哥伦比亚大学的一群教师教育者和一些基础学校的

合作者,领导一群学生的支持者组建了探究性教师教育共同体(Community of Inquiry in Teacher Education,简称CITE)。一些取得了学士学位的学生经过12个月的项目研究和学校经历,被授予了教育学的学士学位,然后进入小学。这些进入小学的教师和大学里的教师教育者以及未毕业的师范生一起组成了探究性教师教育共同体,这个项目被称之为CITE。CITE项目历时十年之久,在教师教育改进和教师专业成长方面积累了成功的经验。项目运作的核心理念是持续的并激发教师教育者对于教学的责任感。CITE反思的核心问题是教师教育应该做什么或者教师教育的结果是什么。CITE项目的运作很好地说明了如何以探究为中心来促进教师教育的发展。

### (一)CITE项目运作的目的

作为教师教育自我研究项目,CITE也是始于对于教师教育实施过程中某些状态的困惑。1996年底,英属哥伦比亚大学课程研究系的五个教师开始分享他们对于教师教育的希望和担忧,一些学生在访谈时抱怨当时的教师教育是零碎的、机械的、重复的,认为在职前阶段他们有“太多的作业设计而并没有时间反思”。<sup>[19]</sup>因此CITE从成立初期就设立了共同体的活动原则:即学习是社会性的,并且镶嵌于不同的背景中,通过探究而获得,通过和其他人一起学习并且向其他人学习,将形成探究共同体,教学的习得过程是发展一种面向他人、面向探究的倾向性,并获得关于教学的知识,这些倾向性可以在探究共同体中形成,在探究共同体中,成员被鼓励进行持续的研究,批判性的反思和与其他人建设性的互动。尊重、开放、有毅力、正直、公正等伦理和道德品质将在探究共同体中得到发展和表现。从共同体的角度而言,CITE致力于通过共同体活动构建对于教与学的理解,在共同体中每一个人都会参与其中,都会发出声音。

### (二)CITE项目建构原则及特点

探究性共同体学习者共同体必须被建构所以共同体成员能积极地参与到活动中,并且分享知识,在知识建构中必须相互支持,进而产生“进步性的对话”。因为“教师对于发展教学实践的新理解和产生新的知识具有不可估量的价值。”<sup>[20]</sup>教师教育者作为“集体的专家”在CITE项目中合作性的探究如何“学习去教”的问题,他们认为“教师教育改革的核心应该是关于教育的目的进行开放和民主对话,课程的内容和安排以及教师的道德和认知责任。通过合作的思考和研究,探究共同体中的成员通过合作性的思考和研究并创造更好的学习经验。”<sup>[21]</sup>

在CITE的建设过程中,参与性的共同体构建原则成为探究共同体构建的基石。塞拉(Seyla Benhabib)曾经对比了两类共同体:一类是集成性共同体(integrationist),具有共同的目标和愿景成为共同体成员加入共同体的先决条件;另一类是参与性共同体(participationist),共同体成员通过对话和探究分享共同的承诺。<sup>[22]</sup>探究性共同体在建设的过程中,以参与性为基本建设原则,一直在以共同的愿景和目标凝聚成员,提供成员公平和自由的探究环境,保障每个成员都能在一个互信的话语体系中合作思考和共同探究。在英属哥伦比亚大学



十年的探究性共同体建设的过程中呈现出了以下三个特点：

### 1. 一致性

一致性是指在概念和实践上将碎片化的部分整合在一起。CITE 项目的一致性体现在教育目的和教学结构的一致性。在 CITE 项目中,参与人员的目的除了帮助参与的学生除了获得学科内容知识和教学经验之外,更要发展的参与学生的思维习惯、敏感性和对教育目的的理性认同。教学结构的一致性意味着建立一个课程和实践的框架,在这个框架中将基础核心(foundations core)、课程核心(curriculum core)和专业经验的核心(professional experience core)联结在一起,每一个核心都保留了他们自己的关注之处,同时也在彼此补充和扩展。一致性还表现在指导者的安排、学校的工作进程和学生的需求之间的协调。CITE 项目在实施的过程中,每周召开团队会议,而且也引导参与的学生每周开会讨论实施过程中遇到的问题。在项目讨论会上,参与者讨论并构建评价标准,为实地经验做出计划,彼此分享经验和感受来解决相似的状况,在面对共同任务的时候彼此合作和协调。

### 2. 反思性

CITE 项目的反思性体现在所有参与人员对工作经验的不断反思。项目的设计者要求参与的成员对于在实地获得的经验不断地保持反思,而项目的设计者同时对于自己的计划、课程的内容、合作的方式也要不断地反思。参与的学生经常会参与到对于项目目标、内容和实施方式的讨论中。由 6 个学生组成的探究群体每周开会来讨论专业发展问题,由此形成学生的“生成空间”。为了独立的思考和合作的探究,项目专门还提供时间和空间用来鼓励参与的职前教师为自己的专业提升负责,通过不断反思来丰富经验,以此来加强职业认同和提升教学水平。

### 3. 反馈性

CITE 项目的宗旨是服务于学生、大学教师、学校专业人员、学校的儿童和他们的家庭的,因此项目的设计者和实施者在项目实施的过程中对于项目的意见和态度坚持不断地给予反馈,例如指导者在与学生讨论未来班级空间的设计的时候,项目设计者要听取其他群体的意见。每位参与者的反馈都成为未来一年项目实施设计计划中的一个部分。基于参与者的反应和要求,项目设计者建立工作坊去指导参与者的工作或提供替代性的视角,并设计出更好的工作方式以满足参与学生和教师的工作需求。反馈通过项目的大学的参与者和合作的实地学校之间通过互联网建立沟通平台来实现。通过沟通平台,项目的设计者广泛地听取各类参与者的声音,并将其对项目的实施意见不断地进行反馈,以此作为下一步指定项目实施计划的基础,由此以反馈为基础建立起合作探究的非线性的行动机制。

### (三)探究性共同体与其他的教育团体之间的区别

“高效的、合作的教师共同体的构建”被认为是教师合作科研的三大支柱之一。<sup>[23]</sup>在教师教育不同种类的互动性的教师共同体中,以 CITE 项目为代表的探

究性共同体与专业学习共同体、实践性共同体相比,存在以下几个独特之处:

- 1.指导者分享探究共同体的概念,通过项目的运作来增强共同体的凝聚力;
- 2.研究实践表明 CITE 致力于实践性的探究,学生们通过在线讨论,以小探究群体的方式实施研究,大学教师也依托于项目进行各类研究;
- 3.信息和交流的技术支持学习并创造中小学和大学对话的机会, CITE 项目通过延展教与学的探究将其他类型教育者也纳入到共同体中,并通过共同体的强化联系保证学生在实践基地的教学;
- 4.教学实践反映了实施的大学对于已有的社会——文化学习模型的建设。在项目实施的过程中,参与的学生分享对于课程的责任感。团队教学和常规的群体计划确保基础性和学科性的课程整合入每一个的学校经验;
- 5.保证学生在项目实施方面的充分参与。通过选举出来的学生代表在项目实施的过程中一直参与每周的会议并对于项目实施方式进行投票。学生自主制定中小学校园和学校的时间分配,参与大学教师和研究生助手实施的研究项目,并且不定期的将他们的工作在教师教育会议上展示。〔24〕

#### 四、讨论与启示

教师教育的自我研究自诞生之始,就呈现出了多种实践反思模式,其中探究性共同体因为集中体现了自我研究中的共同体、合作型反思、持续的改进教学等特点成为了反思并改进教师教育实践的一种有效形式。通过对教师教育自我研究,特别是对探究性共同体的梳理,可以为我国的教师教育提供一些启示。

##### (一)以共同体为载体,形成不同角色教育者的知识共享

与其他教师自主研究的共同体相比,探究性共同体是一个参与幅度和范围更为广泛的和参与群体更为多元的合作形式。探究性共同体是一种集合教师教育者、师范生和学校教师的集体性的互动网络。在探究性共同体中,不同角色的教育者通过社会互动和连接可以完成教师职前阶段和职后阶段的知识共享,培养他们的合作意识,同时加深教师们对于学生和学校行为的理解。西方的教师教育研究者认为共同体的实地工作经验可以潜在地提升初任教师对于学生 and 在校行为的多角度的理解并培养他们在之后的创新精神。〔25〕

探究性共同体不但能将职前的教师将所学理论更好地在实践中应用和理解,同时也促进了职后教师的教学创新。在英属哥伦比亚大学的 CITE 项目中,指导教师琳达(Linda)曾经观察到职前教师在 CITE 项目中的进步,她认为师范生精心准备的教学计划在实地教学的过程中常常遇到意想不到的困难,而困难产生的非常重要的原因在于疏于对学生的细心观察。“但是在 CITE 项目中,学生更好地理解教育哲学,在和其他共同体成员的互动中,了解了什么是满足学生需要的教学风格,什么是真正地关心学生,他们在共同体中的尴尬、困境可以通过与有经验的教师互动解决,师范生在项目运作过程中通过不断反思来解

决教学和班级管理问题。与信任的他人互动,帮助了师范生重塑教学形象和改进行教学策略。”〔26〕

虽然英属哥伦比亚大学的探究性共同体对于职前阶段教师的提升和教师教育教学方式的改进提供了扩展性的思路,但是不可否认的是,探究性共同体对于职后教师的促进同样值得关注。蒂勒玛(Tillena)在研究中证明探究性共同体中的合作可以促进教师的职后发展并激发教学创新。“因为小组成员有着不同情境性的理解,使得作为研究者的教师个体保持自我反思和批判性的品质,而合作能将教师从个体和具体情境层面扩展到更大的范围”。〔27〕

### (二)以合作性探究为基础,促进教师的深度学习

教师的个人性反思可以促进教师的教学观念的更新和教学策略的改进,但个体反思依然将教师的思考局限于个体世界,而合作性的探究将集合个体的教学特点和共同体的共享知识,将教师的话语和思考体系从个体层面上升到更为广泛的共享层面,共享的意义世界的建立可以帮助职前阶段的教师和职后阶段的教师将浅表性的学习纳入到深入的思考范围之中。合作性的探究可以建立教师之间的反思性的联结,通过互动加深或者扩展教师对于教学情境的理解,创新教学策略,并能够在验证策略有效性的同时给予其他教师以启发,形成共同的知识话语体系。教师之间的合作性探究,可以将教师的隐性知识不断显性化,同时也将个体的知识上升到组织知识,完成教师知识共享体系的建立,在这样的共享知识体系中,教师可以保持一个良好的、持续性的学习和思考状态,为他们的专业发展注入源源不断的动力。

### (三)从大学到学校,拓展教师教育的培养空间

CITE 的一个主要的建设目的就是要提升职前教师教育的质量,解决教师教育的理论与现实脱节的瓶颈。教师教育的职前教育的封闭性在一定程度上是导致教师在任职初期角色认同危机和教学紧张的一个重要根源。而教师教育探究性共同体的建立将教师教育的职前阶段从大学拓展到更为广泛的学校和社区,重视教师教育职前阶段的社会与文化因素,将教师教育的实践更多的嵌入到真正的教学情境中去。

除此之外,教师教育职前教育让学生参与到探究性共同体中去,职前阶段的教师就具有了学习者、实践者和研究者的多重身份,多重身份会增强职前阶段教师的反思意识和行动策略的选择,同时也会塑造职前教师的学习热情,培养他们的终身学习能力,为今后成为“终身学习者”打下认知基础和培养合作意识。

---

#### 参考文献:

- [1] Pithouse, K., Mitchell, C. & Weber, S. Self-study in Teaching and Teacher Development: A Call to Action[J]. Educational Action Research, 2009, 17(1): 43.
- [2] Mary.L.Hamilton & Stefinee.Pinnegar, Reconceptualizing Teaching Practice: Self-study in Teacher Education[M]. London: Falmer Press, 1998: 236.

- [3] Berry.A Self Study in Teaching About Teaching [A]. J. Loughran, M. L.Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell. International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices [C]. Dordrecht: Kluwer Academic,2004 :1295-1332.
- [4] Eline Vanassche & Geert Kelchtermans.The State of the Art in Self Study of Teacher Education Practices a Systematic Literature Review[J].Journal of Curriculum Studies,2015(4):508-528.
- [5] Nilsson, P. & Loughran, J. Developing and Assessing Professional Knowledge as a Science Teacher Educator[A]. S. Bullock & T. Russell. Learning About Teaching from Student Teachers, Self-studies of Science Teacher Education Practices[C].Dordrecht: Springe,2012:121-138.
- [6] Ciuffetelli Parker, D. & Volante, L. Responding to the Challenges Posed by Summative Teacher Candidate Evaluation: A Collaborative Self-study of Practicum Supervision by Faculty [J].Studying Teacher Education: A Journal of Self-Studyof Teacher Education Practices,2009(5):33-44.
- [7] Whitehead, J.How Do I Improve My Practice? Creating and Legitimizing an Epistemology of Practice [J]. Reflective Practice,2000(1):91-104.
- [8] Dinkelman, T. Self-study in Teacher Education: A Means and Ends Tool for Promoting Reflective Teaching[J]. Journal of Teacher Education,2003(1):6-18.
- [9] Arizona Group.Becoming Teachers of Teachers:Alternative Paths Expressed in Beginner's Voice[A].F. Korthagen & T.Russell.Teachers Who Teach Teachers:Reflections on Teacher Education [C].London: Falmer Press,1995 35-55.
- [10] So, K. Knowledge Construction Among Teachers Within a Community Based on Inquiry as Stance [J]. Teaching and Teacher Education,2013(29) :188-196.
- [11] Hamilton, M. L. & Pinnegar, S.On the Threshold of a New Century: Trustworthiness, Integrity, and Self-study in Teacher Education[J].Journal of Teacher Education,2000(51) 234-240.
- [12] LaBoskey, V. K.The Methodology of Self-study and Its Theoretical Underpinnings[A]. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell .International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices[C]. Dordrecht: Kluwer Academic,2004 849.
- [13] Fletcher, T. & Bullock, S.Enacting Literacy Pedagogies: A Collaborative Self-study Between Teacher Educators in Physical Education and Science[J].Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices,2012(8) :19-33.
- [14] Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. The Dialects of Passion and Theory: Exploring the Relation Between Self-study and Emotion[A].In J.Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell. International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices[C]. Dordrecht: Kluwer Academic,2004 785-810.
- [15] Butler, D.L. & Schnellert,L.Collaborative Inquiry in Teacher Professional Development [J].Teaching and Teacher Education,2012(11):1206-1220.
- [16] Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. [M].New York: Teachers College Press,2009 :142.
- [17] Wisneski,J. E. Ozogul,G and Bichelmeyer,B. A. Does Teaching Presence Transfer Between MBA Teaching Environment?[J].Internet and Higher Education,2015(25) :18-27.
- [18] Ma, J, Han,X. Examining the Necessary Condition for Engagement in an Online Learning Environment Based on Learning Analytics Approach: The Role of the Instructor[J].Internet and Higher Education,2015(24) 26-34.
- [19][21][24][26] Linda Farr Darling, Gaalen Erickson & Anthony Clark. Collective ImprovisAtion in Teacher Education Community[M]. Dordrecht:Springer,2007 9,14,16-17,36.

(下转第 117 页)

opinion, equity in seats arrangement means to treat all classmates equally, to treat classmates of varying heights differently, and to treat those who are hard of seeing or hearing and who have contributed or sacrificed themselves for the seats arrangement preferentially. Their judgement about equity is largely consistent with the equity principles concerning distribution of the public resources emphasized in modern theory of justice.

**Key words:** equity; seats arrangement; treating equals equally; treating unequals unequally; treating the least advantaged preferentially.

(责任校对 柯雅梅)

---

(上接第 87 页)

- [20] Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. Conclusion: The Value and Promise of Self-study [A]. M. L. Hamilton. Reconceptualizing Teaching Practice: Self-study in Teacher Education [C]. London: Falmer, 1998 235-246.
- [22] Benhabib, S. Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethic [M]. New York: Routledge, 1992 68-89.
- [23] Nelson, T. & Slavit, D. Supported Teacher Collaborative Inquiry [J]. Teacher Education Quarterly, Winter, 2008(1) 99-116.
- [25] Heidi L. Hallman and Melanie N. Burdick. Community Fieldwork in Teacher Education: Theory and Practice [M]. New York: Routledge, 2015 1-14.
- [27] Tillema, H. & Westhuizen, Gert J. Knowledge Construction in Collaborative Enquiry Among Teachers. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2006, 12(1): 51-67.

## The Community of Inquiry in Self-study of Teacher Education : A Case Study of CITE Project

SHI Yan

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun, 130024, China)

**Abstract :** Self-study has become an important approach for teacher development since 1990s. The community of inquiry is one of the implementations in practice. This type of community enables individual thinking in deeply and widely, and offers social space for teachers' collaboratively learning. The framework in the community of inquiry is constituted by three elements, cognitive presence, social presence and teaching presence. Based on this framework, the University of British Columbia in Canada has developed a new project—Community of Inquiry in Teacher Education. This project integrates teachers' pre-training, teacher learning and practical research of teacher educators. It presents the inquiry communities' unique characteristics, such as coherence, reflection and responsiveness. This project promotes the teacher development and improve the implementations of teacher education.

**Key words:** teacher education; self-study; the community of inquiry

(责任校对 邵 丽)