



迈克尔·富兰强调：“教师是教育变革和社会进步的动力。这听起来像大话，但不是。”区域教育质量的优质均衡依赖于每位教师的行为改进。我国基础教育曾长期偏重于效率论的目标导向，“造成了学校之间封闭、学校内部人与人之间的阻隔”，学校间“身份固化”日益加重，校际之间的鸿沟也愈发加深，区域教育资源分布不均衡。人们逐渐认识到，必须从促进教师的规模化发展入手才能有效解决这一难题，于是区域教师的群体性发展需求日益凸显。而区域教师智力资源经常分散在不同学校、不同年级、不同学科，要实现教师的规模化发展，亟需将教师汇聚在一起形成学习共同体。在此背景下，学习型组织和学习型社会的固有特质进入人们的视野。近些年来，教育领域也逐步接受了学习共同体思想，开始重视研究如何在教育变革和改进中充分发挥学习共同体的优势。

区域教师学习共同体具有协同、共生、共赢的特征。区域教师学习共同体的核心诉求是通过构建协同、共生、共赢的区域性教师发展联合机制，通过将教师个体特有的知识转变为区域性教师所拥有和共享的资源，发挥区域内部教育资源的互补优势，进而提高区域教育的整体质量和竞争力。学习共同体一般由片区内若干学校联合而成，各学校的硬件资源、人力资源和环境资源都可以通过共同体这个平台得以分享，通过学习共同体活动给所有参与者一个有意义的目标、具体的角色或真实的任务，当来自不同业务单元的教师面对工作中出现的相似教学问题时，学习共同体就得以生成和运行。

因此，参与、任务和角色构成了区域教师学习共同体的核心。区域教师学习共同体能够更好地发挥知识共享场域的优势，区域内各个学校教师将日常教学工作中遇到的问题 and 总结的经验带到共同体，既可以寻求帮助，也可以共享方法，然后将经过讨论形成的新方法重新应用到教学过程中，从而不断推动教学工作的持续改进。

区域教师学习共同体契合了当前基础教育发展的质量均衡要求，有利于建立一种新的教育联结方式来改变传统上以学校为实体的资源划界方式。……共同体学校通常分别来自于城区和乡村，把校际间的资源通过优势项目加以整合，将学校单体优势转变为区域整体优势。这样，共同体不仅能促进知识创生，还能够不同学校教师间建立有效合作关系，增强教师的归属感，产生区域教育的地方身份认同。在共同体中，学习作为一种结果可看作是一种增强对共同体验的情境的参与能力，进而让成员学校及教师能够在更大的实践场域中获得深度交流，不断改善教师的知识和学校的办学行为。

……

区域教师学习共同体的运行需要满足三个条件：一是教师个体拥有一定的知识资源，主要指教师在教育教学实践中积累起来的知识、经验和技能。二是区域采取特定的管理方式将教师个体知识进行共享和创生，使得个体知识转变为共同体知识。三是用共同体知识再次推动和促进教师个体知识的生长，形成两类知识的良性循环。因此，区域教师学习共同体需要提供一系列跨校交流的机会和平台，使分散在教师个体身上的隐性知识得以呈现

并实现互动交流，帮助教师形成更加完善的知识体系，即教师的个体知识变成了共同体成员的“公共知识”，知识从“个体性”完成向“公共性”的转变。因此，学习共同体是一种为了发展知识、依靠制度设定而生成的非正式学习组织，需要通过制度激励的方式促进区域教师共同体的内部交流，将不同学校教师尤其是优秀教师的知识和经验沉淀下来，使教师知识逐渐摆脱教师个人和学校空间的局限，上升为能够在区域范围内发挥更大效力的教师共同体知识。

教师的实践性知识通常为内隐状态，意味着教师所理解的远超他能够表达的。因此，教师知识并非都能够转成符码，共同体知识的产生需要借助外显化等方式将教师内隐性知识在个人和共同体之间进行传递，由于这类知识常常难以直接用语言表达，所以需要教师通过身临其境的学习交流才能体验和获取。通过共同体的观课、磨课、研课、评课等学习活动，普通教师可以习得优秀教师通常难以言表的隐性知识，再通过个人理解建构自己的隐性知识，并且在恰当的研修场合加以表达，从而实现个体知识的增值和扩大再生产，为共同体内部教师所共享和吸收。这一过程既将教师的隐性知识显性化、系统化和集约化，又把共同体的显性知识通过教学实践转化为教师新的隐性知识，使得教师的专业素质和能力不断提高。

——摘自皮武 朱守信《学习共同体：区域教师发展的选择与期待》，《教育理论与实践》2022年第26期

