

大学教师学习共同体:内涵、价值及其构建

朱景梅

(西北师范大学 教育学院,甘肃 兰州 730070;兰州理工大学 外国语学院,甘肃 兰州 730050)

摘 要:大学教师学习共同体是一种结构化的实践共同体,蕴含着基于共同愿景之上的协作关系;小规模、跨学科的学习型组织;集挑战与乐趣于一体的赋能机制;致力于教学学术的共享交流平台等特质。其重要价值体现在催生深度学习、提升教师教学学术水平、促进教师职业发展、推动高校向学习型组织转变等方面。在实践中,需要从教学学术、团队实力、外部保障和校园文化等维度构建大学教师学习共同体。

关键词:大学教师;学习共同体;高等教育;学习型组织

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1674-2087(2022)01-0039-07

收稿日期:2021-08-16

作者简介:朱景梅,女,甘肃会宁人,西北师范大学教育学院博士研究生,兰州理工大学外国语学院副教授。

DOI:10.16222/j.cnki.cte.2022.01.005

长期以来,受制于技术理性,高等教育中存在着“重科研、轻教学”的现象,在一定程度上动摇了教学在高校各项工作中的中心地位。为了改变这种状况,近年来,我国高校也在提高教学质量方面加大力度,力求通过师资培养^[1]、价值引领^[2-3]以及评价体系改革^[4]等途径来引导高等教育回归教学原点,激励教师潜心教育教学,提升人才培养质量。其中,高等教育对“共同体”理念的实践,提升了教师教学学术水平,增强了教师间的教学交流意识,促进了高等教育机构向学习型组织的转变。大学教师学习共同体为提升教师的教学质量搭建了良好的交流平台,被认为是提升教学学术的最具有发展前景的途径之一^[5]。然而,由于多方面的原因,高校教学“孤岛化”问题仍然普遍存在,教师的缄默知识和实践智慧仍多处于“私有化”状态,高水平的教学研究还处于起步阶段。为此,在我国大力倡导提升高等教育质量的大背景之下,从理论层面阐释大学教师学习共同体的内涵、剖析其价值,进一步从实践层面探究其构建路径,对于进一步落实教学在人才培养中的核心地位有着重要的意义。

一、大学教师学习共同体及其特质

“共同体”作为一个社会学概念,是德国社会学家滕尼斯(F.Tönnies)在《共同体与社会》中提出的,原指人与人之间基于协作关系而构成的有机体,是一种持久的、共同的生活,是天然的人类意志的完美统一。^[6]20世纪20年代,这一概念被引入美国,译为community。community一词源于希腊语的koinonia,最初指城邦的市民共同体,后来拓展成了因特定目的而聚合在一起的群体、组织或团队。^[7]原始意义上的共同体仅限于地域和血缘关系,但随着认识的不断深化,“共同体”的内涵和外延不断得以丰富和发展,“脱域”“跨界”逐渐成了共同体的主要特征,“社区”也不再是“共同体”的代名词,其内涵也不断被嵌入到新的语境而使其意义得以重构,涌现出了诸如“命运共同体”“实践共同体”^[8]“兴趣共同体”^[9]“学习共同体”^[10]等有着不同价值指向的“共同体”范畴。其中,学习共同体是最具有活力和能动性的范畴。

(一) 大学教师学习共同体的概念

“共同体”理念在教育领域的运用可以追溯到

杜威。他虽没有明确提出“学习共同体”这一概念,但他将学校视为“雏形的社会”,并在他的实验学校中切实实践了“学习共同体”理念,成为实践学习共同体理念的先驱。后来,欧内斯特·博耶(Ernest L. Boyer)在理论上进一步阐释了“学习共同体”并使之更具可操作性。他认为,学校必须有共同的愿景、平等交流的氛围、相应的纪律和规则,要关爱学生、创造融洽的气氛^[11],这是构建学校学习共同体不可或缺的要害。佐藤学对“学习共同体”有着独到的见解,认为学校的学习共同体是由教师、家长、市民、学生共同参与的^{[12]67},是受“公共性”“民主性”和“卓越性”引导的^[13]。在教育改革实践中,学校要着力构筑师生学习共同体、家校学习共同体和教师学习共同体,把学习共同体视为推动教育变革的重要力量。^[14]

在高等教育领域中,迈阿密大学于1979年提出了“大学教师学习共同体(Faculty Learning Communities)”这一概念,将其与教师专业发展紧密相连,从而把“共同体”的理念带入了一个更新、更高的领域。大学教师学习共同体是一种以大学教师为主体的学习型组织,也是一种有特定组织的多学科实践共同体,一般由6—15人组成(8—12人为最佳),发展周期常为1年。^[15]为满足不同教师的学术偏好以及个性化需求,教师学习共同体采用自愿加入方式,充分体现了自由民主的原则。依托该学习共同体,教师成员可以围绕共同关心的话题,参与相关的课程学习,并通过定期举办的交流活动积极协作,研究、尝试、评估和采纳新的教学方法;也可以加入共同体所组织的合作学习项目,并结合工作实际开展各种活动,如设计案例、尝试教学创新、评价实施效果、在学校或其他场合交流展示项目成果等。^[16]

迈阿密大学对“学习共同体”理念的实践,取得了极大的成功,强有力地助推了学科建设水平的提升和教师的发展。它所提出的“大学教师学习共同体”得到了各界的积极响应和广泛关注,并在各类高校中得以迅速推广和实践,使其很快从单一的基于特定群体的学习共同体发展成了基于特定群体和基于主题两种类型的学习共同体。前者为具有相同职业发展阶段的专业学者或兴趣小组提供公共学习体验,内容涉及小组成员所感兴趣的诸多教学话题,而后者则紧紧围绕学校教学、挑战和机遇等主题展开。^[17]在实践中,大学教师学习共同体虽然有着各种不同的具体形式,但基本上都沿用

了迈阿密大学的模式。每个学习共同体都是基于共同的学术兴趣之上,并且从一开始就有着切实可行的目标,有助于提升成员的参与度和学术能力。^[18]

(二) 大学教师学习共同体的特质

大学教师学习共同体以共同愿景为引领,通过既有挑战性又有趣味性的学习交流互动,提升小规模、跨学科教师群体的教学学术水平。它既是一种协作关系,又是一种学习型组织,也是一种赋能机制,更是一种共享交流平台。

1. 基于共同愿景的协作关系

共同愿景是包括目标、认同和行动三大要素,蕴含着教育的价值观和目标,是大学教师学习共同体的凝聚力、向心力、感召力之所在,是保障共同体成员有效学习的前提。它作为所有成员共同追求且通过努力可以达至的图景,以解决教学中存在的特定问题为目标,为共同体提供明确的目标和正确的价值观,因而是学习共同体的灵魂之所在,具有凝聚团队力量、激励成员持续学习和不断创新的功能,为使共同体成为学校文化的一部分发挥积极的引导作用。

在共同愿景的引领之下,教师学习共同体成员之间形成基于彼此信任、合作共享的良好协作关系。信任是形成学习共同体的坚实基础,可以增强每一位共同体成员的归属感,使其能够感受到更多的尊重和欣赏,在轻松自由的状态下踊跃思考和交流,摆脱不必要的顾虑,从而激发更有意义的实践和研究,形成合作共享的教学学术生态。协作是任何共同体的最基本的运作模式,是凝聚共同体力量的核心纽带,强调共同体成员之间的合作互助、相互促进和团队精神。共同体成员之间相互尊重,对彼此的问题能够做出积极响应,发挥共同体的团队作用,就具体问题的解决或项目的开展分享智慧、共商对策。教师间的协作互助、共享交流需要学习共同体的支持和鼓励,否则个体乐于试错的意愿将会严重受挫。^[19]也就是说,教师内在探究品性的激活,有赖于教师彼此间的相互协作,而教师学习共同体是实现教师协作交流的良好途径。

2. 小规模、跨学科的学习型组织

这也是大学教师学习共同体区别其他类型的教师学习共同体的最主要特征。构建小规模、跨学科的学习型组织是为了保障共同体组织的健全性以及成员深入交流和学习的可行性,也是为了确保每位共同体成员能够充分融入集体,深度参与各类

学习活动,有效实现共同体的共同愿景。由于话题及各自需求不同,同一所高校中应同时存在各种不同的教师学习共同体,每个共同体自成一体、独立运作,各个共同体之间是平等的伙伴关系,可以相互借鉴、相互促进,共同致力于营造良好的校园教学学术氛围,促进学校的整体教学水平的提升。

为了切实推进教学水平的提升,大学教师学习共同体通常由不同学科的教师组成,具有“多元性、互补性、开放性、整合性”^[20],这有利于从不同的学科视角更加全面地探究教学实践中的共性问题,有助于产生思想碰撞,形成观点的融汇和升华,促成新知识的生成,体现学习型组织的内在价值。此外,从学校层面而言,共同体成员的多元化有助于学习共同体理念的传播,有利于在全校范围内形成有影响力的学习型文化,为共同体的多元化蓬勃发展营造良好的氛围。

3. 集挑战与乐趣于一体的赋能机制

学习原本就是与他人合作的“冲刺与挑战性任务”,是从已知世界出发,探索未知世界之旅,也是超越既有经验和能力,形成新的经验和能力的一种挑战。^{[12]20}作为一种学习型组织,大学教师学习共同体所讨论和研究的话题都源于教学实践,是教学中存在的普遍性疑难问题,其复杂性超越了共同体个体成员以及整个共同体目前的知识和能力范围,需要通过共同体的合作学习和探究,用集体的智慧甚至借助于外力来予以解决。因此,挑战是共同体行动的前进动力,是创生深度学习和知识创新的前提和基础,也是其价值的真正体现。

大学教师学习共同体在为教师们提供学习挑战的同时,也致力于为教师成员营造轻松愉快的学习环境,让他们勇于将教学中存在或遇到的问题展示出来,供大家探讨分析,共商对策,也乐于和大家分享经验和智慧,而共同体其他成员也应该认真、积极、友好地予以响应,使个体的声音能在共同体中产生共鸣,达至交响协奏的效果。除此之外,为进一步激发教师参与学习共同体的热情,在学习共同体的发展过程中,适当的学术休假、有益于增强团队合作的娱乐活动也是非常有必要的。

无论是挑战还是乐趣,大学教师学习共同体为成员提供学习体验的目的在于赋能,即赋予每位成员一定的自主权和领导力,这不仅可以增强教师自信,还可以让教师在不断实现自我的过程中,在教学能力和教学学术方面取得长足的进步,提升其存在感、获得感和成就感。更重要的是,随着共同体

理念的广泛传播,教师学习共同体将进一步赋能于整个学校。正如迈克尔·富兰(Michael Fullan)所指出的那样,当所有教师都成为了学习者,既拥有共同的理念,又能在工作中各抒己见,即形成真正的合作关系时,整个学校就有了应对变革的能力。^[21]

4. 致力于教学学术的共享交流平台

教学学术理念旨在提高教学在教师学术中的地位,让教学实践经验和教学中存在的问题能够从内隐走向外显,让教师能够接受同行评议,在实践中尝试新的解决方法并积极反思,形成相应的学术成果。在这一理念掀起的教学学术运动中,教师学习共同体发挥了关键的纽带作用,成了发展教学学术的主要途径之一。事实上,教师学习共同体创建的初衷与教师的教学息息相关,其关注的对象就是教师的教学,其主要目的就在于提升教师的教学学术水平。它的跨学科、自愿、合作、小规模等特征能够很好地满足了发展教学学术的基本要求:交流共享、成果外显、同行评议。正如舒尔曼(L. S. Shulman)所指出的那样,要使得教学获得更多的认可和回报,必须将教学从“私有财产”变为“共有财产”,而要实现这一转变,就需要依托于教师学习共同体,借助同行评议,用可视化的成果来展现教学的丰富性和复杂性。^[22]鉴于此,许多高校在发展教学学术的过程中,都很自然地转向于教师学习共同体,并将其作为提升教学学术的主要渠道,旨在通过共享交流的方式,借助集体的力量来帮助教师提升学术性教学、生成教学学术。

二、大学教师学习共同体的价值

共同体理念在高等教育的深入推广,极大地丰富了高校师生的教与学的体验。教师之间的相互协作,有助于改进教学内容和方法、改善师生关系、提升教学效果。正如特伦特·毛雷尔(Trent Maurer)等人所言,人类任何技艺的发展都依赖于群体之间的共享实践和诚恳对话,教师为了更好地履行教职,也要在思想、语言和行动上积极合作,以滋养和丰富学生的心智。^[23]大学教师学习共同体在其四十多年的发展历程中,为大学教师教学交流搭建了桥梁,为解决教学中存在的问题和分享教学经验创建了平台,满足了教师职业早期阶段对共同体的期待,培育了多学科的课程,大大改进了教学工作。^[24]作为一个通过构建愿景而共同发展的组织网络的社群概念,大学教师学习共同体在创生深

度学习、提升教学学术、促进大学教师专业发展、推动高校变革等方面发挥着重要作用。

(一) 使深度学习成为可能

作为一个学习型组织,大学教师学习共同体可以使每一位成员都能以学习者的身份,从共同体中体悟知识获取、知识价值体现以及学习意义生成的过程,甚至可以真正体验到学习的快乐。^[25]共同体的作用不仅仅是提供一种友好的环境,它之于社会成员的发展具有独到的作用,表现为它可以促进学习,是学习中一种不可或缺的强大的力量。学习共同体作为一种关于学习和学习者的社会性安排,为学习者提供了围绕共同的知识建构目标而进行社会交互的机会,以活动为载体的社会交互中蕴含着多种层次的参与。^[26]通过加入既定的学习共同体,教师不仅可以对焦点话题进行认真的研读,而且可以在共同体活动中和其他成员公开对话、深入探究,达成创意性共识。在此基础上,教师还可以在教学中积极实践,并依据结果对行为的适切性予以认真反思,进而实现持续创新和改进。在这一过程中,学习者对相关话题的探究,是发自个人兴趣、受发自自主学习动机驱动的,因此是一种愉悦的、有着强大内生动力的、愉悦的学习体验,可以促成良性学习循环,实现持久的深度学习。

(二) 为提升教学学术水平提供了良好的渠道

教师学习共同体涉及教学学术的诸多方面,为提升教师的教学学术水平提供了非常好的组织架构,为促进教学学术发展提供了良好的共享交流平台。

首先,教师学习共同体让教学学术理念得以广泛传播、逐步深入人心,引导教师将工作重心和注意力回归到对教与学的系统研究之上。教师学习共同体对教学创新的支持和保障,有助于激励教师在共享交流中积极反思,在反思中选择更好的教学方法,并在实践中不断创新,使教师成为教学方面的学者。

其次,教师学习共同体可以让教师有机会接受同行反馈。长期以来,教学“孤岛化”现象严重阻滞了教学的发展。教师学习共同体中共同的兴趣和支持为讨论教学问题和化解相关疑问提供了良好渠道,让教师的教学从“私有化”走向了“公开化”,大大丰富了教师的教学体验。借助于共同体所提供的分享讨论机会,教师可以相互交流、在小组讨论中分享教学心得,就具体问题听取不同的观点和反馈,相互学习借鉴,在教学实践中应用和反

思,有利于提出基于证据的教学策略,在提升教学质量和教学效果的同时提炼教学成果。

再次,教师学习共同体的跨学科性,不仅有利于拓展教学学术的多学科视角,同时也有助于减少对学科发现学术与教学学术的概念割裂,有利于教师学术的全面发展。不同学科背景教师之间的交流学习,可以让教师从不同的学科视角看待问题,跨越学科边界从更加全面的视角寻求解决问题的方法,也有利于教师运用发现学术的知识和经验指导教学学术的发展。

(三) 有助于教师的职业发展

有人指出,只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,才能拥有个人自由^[27]。高校教学工作相对独立,大学教师之间的交流相对较少,这会使教师个体缺乏归属感,甚至会陷入孤立无援的困境。新入职教师被边缘化的感觉尤为强烈,由此会产生和其他教师进行交流的强烈愿望,而大学教师学习共同体的组建,可以为教师们实现这一愿望搭建良好的平台。通过加入学习共同体,新入职教师不仅有了彼此之间深入交流的机会,也有了向有经验的教师学习的渠道,有效减缓了新的工作环境所带来的不适感和边缘化问题。因此,大学教师学习共同体有助于打破教师之间的藩篱,使新教师尽快适应新的工作环境、融入新的集体,为职业发展打下良好的基础。同样,其他不同职业发展阶段的教师群体也可以通过加入教师学习共同体分享交流,有效疏解工作和生活中的压力,培养积极向上的工作态度,创新教学方式方法,提升教学学术水平,消除职业倦怠,促进职业发展。

(四) 推动高校向学习型组织的转变

作为一种以学习为规定目标的特殊的学习型组织,大学教师学习共同体将共同体的理念引入高等教育并将其用于高校师生的学习,成为一种促使高等教育机构向学习型组织转变的方法。^[15]一方面,它可以有效联结课堂和校园、教师和学生,产生团队学习,实现相互借鉴,有利于跨学科课程的开设,有利于高校的教学发展与学习文化建设。另一方面,由于大学教师学习共同体的主题与学校整体的发展规划紧密结合,内容涉及学校教学改革的诸多方面,因此,共同体的学习交流是落实和践行学校发展策略的主要路径之一,而且共同体集体智慧的结晶可以为学校的改革发展和综合治理提供很好的思路和建议。学习共同体的构建不仅可以增强共同体成员的公民自豪感,同时也有助于改变学

校的总体治理理念。负责教学工作的学校领导的直接参与,会加深对学习共同体理念的认识和理解,这不仅会对其个人的管理理念产生直接的影响,而且会间接促进整个学校治理理念的变革。随着共同体理念的深入传播,教师学习共同体的数量和种类会日益增多,从而反过来会引领学校文化发生深刻变化,助推学校的变革与发展,加快学校向学习型组织转变的步伐。

三、大学教师学习共同体的构建

大学教师学习共同体范畴的提出和讨论,迎合了大学教师就教学经验或教学问题开展交流的需求和愿望。它将教师自身的发展、学生的成长、教学效果的提升、学校的改革与发展融为一体,为大学教师的教学学术水平的提升指出了一条有价值的道路。这是一个关涉诸多因素的范畴,需要从教学学术、团队实力、外部保障以及学校文化等不同维度予以合理构建。

(一) 确保教学学术的核心地位

考克斯(M.D.Cox)指出,大学教师学习共同体由九个主要部分组成:使命和目的、课程、管理、联络、辅助人员、会议及其活动、学术进程、评价、激励和奖励。每个方面有着不同的组成要素,共计30个基本要素。^[15]其中,学术进程处于核心地位,其他部分都服务于学术进程,为学术进程的顺利推进提供保障。而学术进程又包括焦点文献、焦点课程或项目、教师个人项目、各类报告、教师个人课程或项目的微型档案、成果发表、教学学术等七个要素,并以教学学术为落脚点。因此,大学教师学习共同体的核心在于提升教学学术,共同体的各项活动和所有努力都应聚焦于特定的主题,指向和服务于教学学术。共同体的使命与目的,要从教师教学中存在的问题出发,以解决教学中的实际问题为导向;共同体的焦点课程要聚焦具体的问题,为解决具体的问题提供理论指导,为问题所依托的项目的顺利开展提供保障;共同体管理者以及辅助人员都应有相应的共同体组织管理经验,引导者(facilitator)更应是共同体所关注的教学问题方面的专家;各类活动、评价及其奖励都要服务于共同体所关注的教学问题,以致力于解决问题为导向,通过各种方式来激发学习兴趣,丰富教师的教学体验和学生的学习体验。

(二) 增强共同体的团队实力

学习共同体是各位成员共同努力的集合,共同

体中的个体成员都有着各自独特的价值和目的,其成员身份既意味着身份认同,也意味着权力和义务。在大学教师学习共同体中,每位教师成员的才智和贡献,都是共同体的资本和动力。每位成员都要坚守共同兴趣,各司其职,各尽其责,积极主动参与共同体的建设和发展。

共同兴趣是大学教师学习共同体赖以存在的基石。毋庸置疑,成员的共同兴趣是共同体的凝聚力所在,也是其健康发展的动力源,为共同体的存在和发展提供了坚实的基础和强大的内驱力,离开了共同兴趣,共同体就失去了凝聚力和生命力,没有共同兴趣就无从谈及共同体。大学教师学习共同体也不例外,正是共同兴趣将教师们吸引在一起,也是在共同体兴趣的驱动下,教师们参与合作项目,交流学习,就相关话题开展深入交流分享,并在实践中积极探索,总结经验,为共性问题的解决贡献力量。在这个过程中,教师的共同兴趣逐步得以巩固和加强,使共同体的根基愈发稳固,也为共同体的健康发展提供了坚实的基础性保障。

对学习共同体的专业引领决定着共同体发展的速度与高度。专业引领者可以在教师学习共同体发展的各个阶段提供宏观指导,也可以通过言传身教,为个体成员传经送宝,为共同体的学习提供宝贵的经验和丰富的素材,为共同体的健康发展指引方向。阿诺德曾说过,经验,制造一切未来;经验,是所有过去的成果。专业引领者丰富的经验是共同体的无形资产,发挥着积极的知识传承作用,让新的学习共同体有更高的起点、更明确的发展方向、更丰富的学习内容和更为顺畅的发展路径。共同体的引导者尤为重要,要有能力组织教师合作共事,促进共同体的学习;要有能力创造和使用知识与工具,促进教学学术的发展。

成员的参与决定着共同体的生机与活力。大学教师共同体是教师共享交流的平台,教师成员的积极参与,会为这一平台不断注入活力,使其充满生机,实现良性运转。无论是分享者还是参与者,每个人的贡献汇集在一起,就是共同体的智慧结晶。因此,共同体成员的积极性和参与度,是决定学习共同体发展的关键因素。现实中,时间问题和职业惯性是教师积极参与学习共同体建设和发展的主要阻力。要克服这些阻力,教师既要有科学管理时间和合理安排时间能力,还要有一定的奉献精神 and 进取精神,能够克服职业惯性,养成终身学习的习惯。只有这样,教师才能以积极的态度投入到

共同体的各项活动之中,彼此协助,实现共赢,即在协力推动共同体发展的同时,依靠集体的力量来促进个体的发展。

(三) 提供有力的外部保障

大学教师学习共同体的发展,仅仅依靠共同体内部的力量是不够的,还需要学校智力、财力、物力各方面的支持。

首先,智力支持决定着共同体发展的深度和广度。大学教师学习共同体不仅需要影响力的教师和领导的参与,也需要相关领域专家学者的大力支持。领导是引领学校变革的主要力量,负责教学工作的学校领导(如教务长、教师发展中心主任)在共同体构建方面发挥着举足轻重的作用。他们的直接参与,将有助于扩大教师学习共同体的影响力和执行力,也有助于各项工作的顺利开展,有助于推进学校相应的制度改革和营造有利的文化氛围。教师发展专家的参与和指导,会发挥积极的价值引领作用,有利于共同体整体素质的快速提升和相关话题的深入探讨,增强学习共同体的感召力,促进共同体的内涵式发展。

其次,经费支持是共同体发展的经济基础和基本保障。大学教师共同体各类活动的开展,都离不开各类资金的资助。资助的缺失或不足,会使教师学习共同体失去最基本的运行保障,即便共同体克服各种困难开展各种活动,其活动的有效开展也将严重受限,成员的积极主动性也将大大受挫,共同体的发展会举步维艰甚至半途而废。因此,多渠道的资助对于共同体各项活动的纵深开展有着非常重要的意义。

再次,教师发展中心是共同体的依托机构和执行力量。由于大学教师学习共同体面向的是来自不同学科的教师,须依靠教师发展中心等校级层面的机构来组织和开展工作。教师发展中心是共同体所依附的实体机构,负责组建教师学习共同体并为其提供活动场所、争取资金资助并组织各项工作的开展和评价,是共同体的执行力量,扮演着不可替代的角色。

(四) 营造良好的学校文化

学校文化是在学校发展过程中由师生共同积淀的,集中体现着学校的学风、教风等各种素质,发挥着重要的价值引领作用。学校一旦形成了学习型文化,就会不断寻求和发展教师的知识和技能,而这些知识和技能都是为学生创造有效的新学习经验所必需的。^[28]良好的学校文化有利于传播共

同体的理念,营造积极向上的良性互动学习氛围,提升教师的共同体意识,增强教师的归属感和荣誉感,激发教师加入学习共同体的兴趣和热情,并将个体的需求化为合力,促成学习共同体的构建和发展。

近年来,我国非常重视教师队伍发展和教育教学研究,呼吁加强院系教研室等学习共同体建设,建立完善传帮带机制,全面开展高等学校教师教学能力提升培训^[1],同时也要求教育评价体系要能够引导高校加大对教育教学、基础研究的支持力度^[4]。在这种背景下,我国高校更要营造善教乐学的学习型文化氛围,让教学学术理念逐步深入人心,激发教师的积极性、主动性和创造性,引领广大教师潜心教学研究、积极反思、乐于分享,为促进大学教师学习共同体的健康发展创造良好的条件。

[参 考 文 献]

- [1] 中华人民共和国中央人民政府.中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. [2018-01-31].www.gov.cn.
- [2] 陈宝生.在新时代全国高等学校本科教育工作会议上的讲话[J].中国高等教育,2018(15).
- [3] 中华人民共和国中央人民政府.习近平出席全国教育大会并发表重要讲话[EB/OL]. [2018-09-10].www.gov.cn.
- [4] 中华人民共和国中央人民政府.中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. [2020-10-13].www.gov.cn.
- [5] RICHLIN L, COX M D. Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities [J]. New Directions for Teaching and Learning, 2004(97).
- [6] 斐迪南·滕尼斯.共同体与社会[M].北京:商务印书馆,2019.
- [7] POPLIN D E. Communities: A survey of theories and methods of research [M]. New York: Macmillan, 1979: 6.
- [8] WENGER E. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity [M]. MA: Cambridge University Press, 1998: 45-48.
- [9] BENNET, PORTER. The force of knowledge: a case study of KM implementation in the department of the navy [M]// HOLSAPPLE CW. Handbook on Knowledge Management Vol.2. Berlin: Springer, 2003: 467-487.
- [10] HASAN H, CRAWDFORD K. Distributed communities of learning and practice [M]// HASAN Hand HANDZIC M. Australian Studies in Knowledge Management. Wollongong: UOW Press, 2003: 136-155.
- [11] BOYER E L. The basic school: A community for learning

- [R]. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995: 238.
- [12] 佐藤学. 学校的挑战: 创建学习共同体 [M]. 钟启泉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010.
- [13] 佐藤学. 教师的挑战: 宁静的课堂革命 [M]. 钟启泉, 陈静静, 译. 上海: 华东师范大学出版, 2012: 138.
- [14] 段艳霞. 学习共同体: 教师成长的心灵家园 [M]. 厦门: 厦门大学出版社, 2020: 12.
- [15] COX M D. Introduction to Faculty Learning Communities [J]. New Directions for Teaching and Learning, 2004 (97).
- [16] 詹泽慧, 李晓华. 美国高校教师学习共同体的构建——对话美国迈阿密大学教学促进中心主任米尔顿·克斯教授 [J]. 中国电化教育, 2009(10).
- [17] COX M D, MCDONALD J. Faculty learning communities and communities of practice: Dreamers, Schemers, and Seamers [M]// J MCDONALD. A Cater - Steel. Communities of Practice. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2017: 47-72.
- [18] COX M D. The impact of communities of practice in support of early - stage academics [J]. International Journal for Academic Development, 2013 (1).
- [19] PALMER P J. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1998: 144.
- [20] 罗生全, 周莹华. 跨学科共同体提升教师专业发展效能的价值、经验及策略体系 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020(3).
- [21] FULLAN M. The meaning of educational change: A Quarter of a century of learning [M]// HARGREAVES A, LIEBERMAN A, FULLAN M, et al. International Handbook of Educational Change. Dordrecht; Boston, Mass.: Kluwer Academic Publishers, 1998: 13-20.
- [22] SHULMAN L S. Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching [M]// P HUTCHINGS. The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning. Washington, DC: AAHE, 1999: 5.
- [23] TRENT MAURER et al. A Faculty Learning Community on the Scholarship of Teaching & Learning: A Case Study [J]. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2010 (2).
- [24] MELIHA HANDZIC, AMILA LAGUMDZIJA. Global faculty learning community: a case study [J]. Knowledge Management Research & Practice, 2010 (1).
- [25] 黎琼锋. 导向深度学习: 高校课堂教学改革的路径 [J]. 现代教育管理, 2020(3).
- [26] 赵健. 学习共同体的建构 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2008: 24.
- [27] 马克思恩格斯选集: 第1卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1995: 119.
- [28] 迈克尔·富兰. 变革的挑战: 学校改进的路径与策略 [M]. 叶颖, 高耀明, 周小晓, 译. 北京: 北京大学出版社, 2013: 9.

[责任编辑 张淑霞]

Faculty Learning Community: Connotation, Values and Construction

ZHU Jing-mei

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, Gansu;

School of Foreign Languages, Lanzhou University of Technology Lanzhou 730050, Gansu)

Abstract: A Faculty Learning Community (FLC), a kind of structured community of practice, is characterized as a collaborative relationship based on shared vision, a small-scale interdisciplinary learning organization, an empowering mechanism with both challenges and enjoyment and a communication platform aiming to enhance teachers' Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). It plays an important role in generating deep learning, enhancing SoTL, promoting faculty professional development and transforming higher learning institutes into learning organizations. The effective construction of FLCs in practice necessitates the central position of SoTL, powerful internal strength, sufficient external support and favorable campus culture.

Key words: faculty; Faculty Learning Community (FLC); higher education; learning organization