

目录

总序	“应用语言学核心话题系列丛书”编委会	x
前言	康艳	xvii

第一章 教师学习的研究脉络 1

1.1 教师学习的概念界定	1
1.1.1 教师培训	2
1.1.2 教师教育	4
1.1.3 教师专业发展	5
1.1.4 教师学习	7
1.2 教师学习研究的历史沿革	10
1.2.1 教师学习研究的兴起	10
1.2.2 教师学习研究的发展	11
1.3 外语教师学习研究的历史沿革	16
1.4 小结	23

第二章 教师学习研究的理论基础 24

2.1 行为主义学习理论与教师学习	24
2.1.1 行为主义学习理论	25
2.1.2 基于范例的学习	27
2.2 人本主义学习理论与教师学习	30
2.2.1 人本主义学习理论	31

2.2.2	非指导性教师学习	33
2.3	个人建构主义学习理论与教师学习	34
2.3.1	个人建构主义学习理论	35
2.3.2	反思性教学	38
2.3.3	体验式学习	42
2.4	社会建构主义学习理论与教师学习	44
2.4.1	社会文化理论	46
2.4.2	活动理论	50
2.4.3	情境学习理论	55
2.4.4	合作探究式学习	59
2.5	小结	62
第三章 教师学习的研究方法		64
<hr/>		
3.1	教师学习研究的主要范式	65
3.1.1	实证主义范式与量化研究	66
3.1.2	解释主义范式与质性研究	67
3.2	教师学习研究中的主要研究方法	69
3.2.1	调查研究	69
3.2.2	个案研究	76
3.2.3	叙事探究	83
3.3	小结	88
第四章 外语教师学习的结果		90
<hr/>		
4.1	外语教师认知的变化	92
4.1.1	外语教师认知的概念	92

4.1.2	关于外语教师认知变化的实证研究·····	93
4.2	外语教师身份认同的变化·····	106
4.2.1	外语教师身份认同的概念·····	106
4.2.2	关于外语教师身份认同变化的实证研究·····	107
4.3	外语教师课堂教学行为的变化·····	118
4.3.1	外语教师课堂教学行为的概念·····	118
4.3.2	关于外语教师课堂教学行为变化的实证研究·····	118
4.4	小结·····	123
第五章 外语教师学习的过程		125
<hr/>		
5.1	职前外语教师的学习·····	126
5.1.1	关于职前外语教师学习过程的实证研究·····	126
5.1.2	职前外语教师学习的过程及特点·····	135
5.2	在职外语教师的学习·····	139
5.2.1	关于在职外语教师学习过程的实证研究·····	139
5.2.2	在职外语教师学习的过程及特点·····	150
5.3	小结·····	156
第六章 外语教师学习的途径		159
<hr/>		
6.1	自主式外语教师学习·····	160
6.1.1	教师反思的概念·····	160
6.1.2	关于外语教师反思的实证研究·····	162
6.2	合作式外语教师学习·····	173
6.2.1	合作发展·····	174
6.2.2	批判性朋辈小组·····	180

6.2.3	同伴指导	184
6.2.4	课例研究	189
6.2.5	教师学习小组	195
6.2.6	合作教学	201
6.2.7	总结	205
6.3	基于研究的外语教师学习	206
6.3.1	行动研究	207
6.3.2	教师叙事	218
6.4	小结	224
第七章 外语教师学习的环境		225
<hr/>		
7.1	外语教师学习环境的概念及内涵	226
7.2	关于外语教师学习环境的实证研究	230
7.2.1	外语教师学习环境的现状研究	231
7.2.2	改善外语教师学习环境的研究	236
7.2.3	外语教师学习环境对教师的影响研究	240
7.3	小结	243
第八章 外语教师学习研究的展望		245
<hr/>		
8.1	外语教师学习研究理论的发展方向	245
8.1.1	外语教师学习研究中的生态学理论	246
8.1.2	外语教师学习研究中的复杂理论	248
8.2	外语教师学习研究方法的发展方向	252
8.2.1	质性研究方法的多样化	253
8.2.2	质性与量化研究方法的融合	256

8.3 外语教师学习研究主题的发展方向·····	257
8.3.1 对教师持续性自主学习的关注·····	258
8.3.2 对教师群体学习和群体中的教师个体学习的关注·····	261
8.3.3 对教师学习与学生学习关系的关注·····	263
8.4 小结·····	265
参考文献 ·····	267
推荐文献 ·····	310
索引 ·····	314

前言

20世纪80年代以来,教师学习已逐渐发展成为教师教育研究中的一个重要研究领域。教师学习研究涉及教育哲学、教育心理学、教育社会学、教育政策、教育管理等多个基础理论和应用研究领域。与特定的学科教师相关联时,教师学习研究不仅能够揭示教师学习的一般性特征,也能够某种程度上反映该学科和学科教师的特殊性。

外语教学和教师教育研究领域针对外语教师所开展的教师学习研究比一般教育学领域晚了将近十年。1996年,Donald Freeman和Jack C. Richards联合主编了论文集《语言教学中的教师进修》(*Teacher Learning in Language Teaching*),开创了外语教师学习研究的先河,在外语教学和教师教育研究中将“教师学习”从日常话语转变为学术话语。由此,外语教师学习研究也成为“解锁”外语教学和外语教师的一把钥匙。自此论文集出版以来,外语教师学习研究发展迅猛,研究的理论视野广阔、议题丰富、方法多样,该领域取得了丰硕的成果。但是,从目前掌握的文献来看,除了个别期刊论文外,国内鲜有对外语教师学习研究的系统性回顾。一个研究领域若想实现健康、持续性发展,就需要适时地总结反思,这也是本书创作的初衷。恰逢外语教学与研究出版社策划出版“外语学科核心话题前沿研究文库·应用语言学核心话题系列丛书”,本书作为“外语教师教育”子系列的一本,将梳理国内外外语教师学习研究的脉络,回

顾前沿研究成果，展望未来发展趋势，以期为初涉外语教学和教师教育领域的研究者以及对外语教师学习感兴趣的一线教师描绘一幅完整的研究图景。

全书共分为八章。前三章偏重理论，旨在奠定外语教师学习研究的本体论、认识论和方法论基础。第一章主要梳理了教师学习研究的整体脉络。本章首先区分了与“教师学习”相关的几个基本概念，包括“教师培训”“教师教育”“教师专业发展”，通过对这些概念的分析 and 对比，厘清了“教师学习”的内涵。接着，本章回顾了教师学习研究的兴起和发展，并进一步聚焦外语教师学习研究的历史沿革，以便读者能够准确把握外语教师学习研究的发展脉络及其与一般教育学领域相关研究的联系。第二章回顾了教师学习研究的理论基础，从行为主义、人本主义、建构主义等理论视角出发，分析了不同理论视角对教师学习的解读及其对教师学习研究的影响，为深入理解教师学习研究奠定了理论基础。第三章聚焦教师学习研究的方法论，区分了实证主义范式和解释主义范式，介绍了教师学习研究中常用的几种研究方法，包括调查研究、个案研究、叙事探究。

第四至七章梳理了当前的相关实证研究，旨在帮助读者把握外语教师学习研究的前沿动态。纳入回顾范围的文献起于20世纪90年代初，止于2021年，跨度约30年，既包括国内外知名学术期刊上登载的研究论文，也包括学术专著、论文集等。检索来源包括ScienceDirect、ERIC、ProQuest等国外数据库和知网、万方等国内数据库，涉及的期刊既包括外国语言学及应用语言学领域的知名期刊，如《应用语言学》(*Applied Linguistics*)、《英语教学杂志》(*ELT Journal*)、《世界英语教师协会季刊》(*TESOL Quarterly*)、《现代语言期刊》(*The Modern Language Journal*)、《语言教学研究》(*Language Teaching Research*)、《系统》(*System*)、《外语教学与研究》、《中国外语》、《现代外语》等，也包括一般教育学和教师教育研究领域的知名期刊，如《教学与教师教育》(*Teaching and Teacher*

Education)、《教师与教学》(*Teachers and Teaching*)、《教师教育杂志》(*Journal of Teacher Education*)、《教育研究》、《中国教育学刊》、《教师教育研究》、《全球教育展望》等。

其中，第四章回顾了外语教师学习结果相关研究。这些研究聚焦外语教师在参与各种学习活动中的变化，主要包括教师认知、教师身份认同、教师课堂教学行为等方面的变化。第五章回顾了外语教师学习过程相关研究，主要关注职前和在职两个阶段外语教师学习的心智过程及影响因素。第六章回顾了外语教师学习的主要途径及其相关研究，所涉及的学习途径包括教师反思、合作发展、批判性朋辈小组、同伴指导、课例研究、教师学习小组、合作教学、行动研究、教师叙事。第七章探讨了外语教师学习环境的概念及内涵，并回顾了关于外语教师学习环境的实证研究。

第八章对外语教师学习研究进行了展望，分析了今后该研究领域在理论、研究方法和研究主题等方面的发展方向，并提出了相关研究建议。最后，本书在“推荐文献”部分推荐了外语教师学习研究领域的经典文献和前沿文献，以便读者进一步阅读。

在本书付梓之际，特别感谢北京外国语大学中国外语与教育研究中心徐浩副教授向我约稿，鼓励我静下心来读书、写作。感谢外研社高英分社解碧琰女士在本书从策划到成稿过程中所给予的大量帮助。感谢我的编辑王小雯女士，她对书稿一丝不苟的态度引导我对书中的文字和思想进行重新梳理，也使我对书中所涉及的内容有了更准确的认识。本书从策划到成稿，历时五年。写作的过程也是我个人作为外语教师学习研究者不断积累研究经验并成长的过程。在写作过程中，我收集并整理了一大批文献资料。通过对这些文献的阅读、分析、整合，我将个人的想法付诸笔端，对外语教师学习研究的认识也在不断加深。但是，受学识所限，书中难免有错漏之处，恳请广大读者不吝赐教。

与此同时，感谢首都师范大学外国语学院2019级研究生董琪同学帮

我校对文字，查验参考文献。最后，感谢我的家人在我创作文稿过程中的全力支持。本书的创作陪伴着我儿从牙牙学语的婴儿成长为意气风发的小学生。年幼的他在我的办公桌前时而独自玩耍，时而安静阅读。他幼小的身影是我写作中的最大慰藉。年迈的父母为解我后顾之忧，主动承担了家务和照料小儿的重担。爱人也在百忙之中为本书的写作提供了大量帮助。谨以此书献给我亲爱的家人们！

康艳

首都师范大学外国语学院

2021年4月

教师学习的研究脉络

20世纪80年代以前，教师学习还只是一个日常话语，学界普遍使用的是“教师培训”“教师教育”“教师专业发展”等术语。此后，随着人本主义、建构主义学习理论和终身教育观念的普及，传统的封闭式“教师培训”逐渐发展为开放式“教师教育”和强调自我反思与决策的“教师专业发展”，并继而被提倡教师主动性的“教师学习”所代替。术语的更迭体现了教师教育研究领域在教学观、教师知识观、教师职业观等方面认识的根本性变革。正如陈向明(2013)所言，“教师学习”这一概念的提出本身就是对教师教育的一种概念重构。

本章将首先介绍教师培训、教师教育、教师专业发展和教师学习这四个概念，从概念的发展演变中揭示教师学习的基本内涵。接着，对教师学习研究的历史沿革进行梳理，结合学习理论的变迁阐释教师学习研究的兴起和发展。最后，聚焦外语教师学习研究的历史沿革，在外语教学和教师教育研究领域内描绘外语教师学习研究的发展图景。

1.1 教师学习的概念界定

教师学习概念的出现与教师教育研究领域的理论更迭是密切相关的。

随着教育学和教育心理学理论的发展，人们对教师是谁、教师职业是什么、教学是什么、教师应具有什么样的知识和能力、教师如何成长等问题的思考不断深入，并对教师教育的概念进行了重构，关于教师专业成长的概念也发生了三次变化。

研究者最开始使用的是教师培训 (teacher training) 这一术语，它主要指对教师进行教学技能和策略方面的培训，其结果是培养教书匠，忽视了对教师理论能力和教学智慧的培养。后来，学界出现了教师教育 (teacher education) 这一提法，它不仅注重提高教师上课的技能，更注重提高教师的理论意识，拓展他们的思维能力。但是，研究者发现，仅传授现成的理论仍然不够，于是有了教师专业发展 (teacher professional development) 这一概念。它鼓励教师进行观察和反思、评估教学，并对自己的教学做出决策。此后，研究者又提出用教师学习 (teacher learning) 这一概念来替代教师专业发展，旨在突出学习的终身性和自发性。本节将回顾以上四个概念的含义，揭示理论嬗变背景下教师学习研究中的概念重构。

1.1.1 教师培训

从字面上看，“培训” (training) 一词有“专业技术训练”之意，是指为了完成某种工作和某项活动而开展的技能授受活动。在我国，教师培训主要是指针对在职教师所开展的、旨在提高其教学水平和专业性的一种继续教育课程(朱旭东、宋萑 2013)。在职教师的培训一般由政府或相关机构主导、支付费用并规定培训的内容和形式。在国外的文献中，教师培训则常指职前教师/学生教师通过观察有经验教师的教学活动，在特定的环境下不断练习，最终掌握一系列教学技能，顺利开展教学的过程 (Richards 1990, 1998 a)。20世纪80年代以前，受到行为主义学习观的影响，教学被看作可观察、可模仿、可简化、可通过训练获得的课堂教学行为。培训者将教师应掌握的教学技能分离为可以观测的独立微技

能，通过微课 (mini-lesson) 或微格教学 (microteaching) 等形式加以练习，使之最终为教师所掌握。

无论是针对在职教师，还是针对职前教师/学生教师，教师培训从本质上说都是针对教师所开展的一种“自上而下”的直接干预，培训课程忽略了教师本身的教学素养及教师知识、信念、情感态度等，其结果都是把教师培养为“机械”的教书匠。因此，教师培训模式的缺陷十分明显，主要体现在两个方面。其一，在培训的内容方面，教师在培训中所接触的知识和技能是分离的、独立的，是可以被操作并掌握的信息组块，这明显是对教师能力的割裂。同时，这些知识和技能从本质上说只包括具体的教学策略，是对教学微观层面的理解，属于可直接辨认的“低级推断” (low-inference) 行为 (Richards 1990)。其二，在培训者 (一般为教师教育者) 和受训者 (教师) 的关系方面，出现了权力的“倒挂”。教师专业发展的外部人员——培训者，在培训过程中发挥着权威的作用，主导着培训的全过程；他们决定着培训什么、如何培训、如何评定培训的效果等问题。而专业发展的主体——教师，在这一过程中缺少发言权，完全处于被动的地位；其任务是接受那些被认为“重要”的技能和策略，并通过不断模仿和练习加以掌握，以便今后能够顺利开展教学。

但是，教师培训也并非完全没有作用。Richards (1998a) 指出，教学对处于不同专业发展阶段的教师有着不同的意义。对于新手教师而言，教学中的技术成分更多；而对于有经验的教师来说，教学则更倾向于个人的理解。因此，尽管“培训”存在明显的缺陷，缺乏对教师的整体教育，但它帮助教师掌握教学基本技能的作用仍然不可小觑。这也是为什么当前在我国英语师范生的培养过程中仍然强调技能的训练，注重为其提供可操作性的课堂教学策略，以便他们在今后的教学中能够直接使用。毕业后的师范生反馈也表明，微格教学是他们在师范学习过程中受益最多、对开展教学最有用的课程之一。

1.1.2 教师教育

20世纪80年代以后,在国际范围内兴起的课程改革运动使课程开发者不得不面对课程变革中教师转变的问题。研究者开始反思行为主义学习理论指导下的教师培训模式,探究教师教育中的根本性问题。在外语教学领域,Jack C. Richards与David Nunan共同主编了《第二语言教师教育》(*Second Language Teacher Education*, 1990)一书,该书成为外语教师教育研究领域开先河之重要著作。在该书的序言中,两位编者把对教师的培养从“培训”提升到“教育”的高度,提出了“教师教育”的概念,并将之定义为教师“发展教学理论、理解教师决策的本质及批判性自我意识策略和自我评估策略”的过程(Richards & Nunan 1990: xi)。在该论文集的开篇之作中,Richards(1990)批判了教师培训的不足之处。他指出,相对于提问类型、等待时间等局部的、具体的、可观察的课堂行为,外语教学还涉及一些难以直接观察和定量分析的行为,如课堂管理、教学设计。这些属于“高级推断”(high-inference)行为,需要结合课堂教学的环境整体加以考察,并理解教师、学生、课堂任务之间的相互作用。Richards进一步指出,教师教育应该包括对行为的训练和理论知识的发展,即不仅要传授具体的、可操作的教学技能,更要帮助教师了解有效教学的理念和思维过程,从整体上提升教师素养。因此,教师教育的学习活动应包括教学实践、课堂观察、反思、研讨等。这些活动以实践、反思、讨论为主,旨在帮助教师形成对教学的假设,批判性地思考教学问题,发展教学理论。

随着教师教育研究的深入,研究者们逐渐注意到教师的信念系统对教学的影响,继而指出,教师教育不仅要帮助教师掌握教学的技能和策略,也要引导教师探索他们在教学实践中所使用的知识,持有的信念、态度和观点等(Borg 2003; Freeman 2002; Richards 1998b)。同时,培训师/教师教育者和受训者/教师的角色也发生了转变。教师不再是被动的知识接受者或进行简单模仿的“学徒”,而转变为具有独立思考精神和

反思意识的学习者和研究者；培训者也不再是知识的权威，而转变为教师在进行探究过程中的辅助者，通过提问、观察、分享等方式引导教师反思、评价教学，发展个人知识和信念体系，为教师的学习创造条件。

总体来看，教师教育这一概念的提出是对教师培训的补充和发展。它克服了教师培训割裂教学行为与教学理念的缺陷，不再局限于对教学技能的自上而下的传授和模仿，而更注重对教师的整体教育，倾向于自下而上的教师探索和发现。教育和培训都是指对教师的培养，两者不是完全对立的。相反，他们的关系密不可分。培训是一个狭义的概念，而教育所蕴含的意义更广，是对教师培养过程和内容的整体调整和扩充。在教师教育的概念下，教师除了需要掌握教学的基本方法、技能和策略外，还应发展选择教材、设置课程、评估教学的能力，以及针对教学进行批判性思考、发展个人知识和信念体系的能力。

1.1.3 教师专业发展

教师专业发展是一个比较复杂的概念，其内涵非常丰富。Craig (2019) 指出，文献中常出现的与“教师专业发展”(teacher professional development) 同义或近义的术语有30多个，包括“教师教育”(teacher education)、“教师培训”(teacher training)、“教师学习”(teacher learning)、“教师成长”(teacher growth)、“教师更新”(teacher renewal)、“教职工发展”(faculty development)、“教师提升”(teacher enhancement)、“教师入职培训”(teacher induction)等。在日常使用中，教师专业发展的概念有广义和狭义之分。广义上，教师专业发展作为一个上位词，涵盖了教师培训、教师教育、教师学习等概念，指由教师自己或者他人为提升教师专业能力和改变教师情感态度等所做出的努力。狭义上，教师专业发展作为对教师培训和教师教育的一种延伸，主要指外部力量对教师的一种干预，尽管这种干预相较前两者而言更为间接，是为教师专门设计的、考虑到教师的需求和声音的(Fullan 2007 a; Fullan & Hargreaves 1992; Retallick 1999)。它旨

在为教师提供新知识、新观点、新技能，帮助其改善课堂教学，具体形式包括正式课程、会议、工作坊、项目及等相关活动等。Griffin(1983)将教师专业发展定义为通过系统性努力来改变教师的专业实践、信念及其对学校 and 学生的理解的过程。Guskey(2002: 381)认为，教师专业发展是“为了改变教师的课堂教学实践、态度和信念以及学生的学习成效而做出的系统性努力”。

在外语教学领域，Freeman(1989)认为，教师专业发展是一个建立于课堂实践之上的复杂过程，包括教师知识(knowledge)、技能(skills)、态度(attitude)和意识(awareness)的发展，以及在此基础上教师做出教学决策的过程。他认为，教师专业发展是通过实践来实现的，是教师在不断参与教学的过程中关注、批判自身的教学行为并逐渐走向成熟的过程；在这一过程中，教师通过亲身实践认识到自己对教学的态度，从而意识到自己在做什么、为什么这样做以及这样做对学生学习会产生什么样的影响，并基于此对自己的教学进行反思和批评，对之进行修正和完善。

与提倡发展教学理论的“教师教育”和注重实践及技能传授的“教师培训”相比，“教师专业发展”是一个更加全面、整体化的概念。它注重将教学理论与教师在教学实践中的直观感受相结合，关注教师的教学体验，鼓励教师在亲身实践中探究教学问题，促进自身对教学的认识，从而开展长期的学习(江晓梅 2003)。但是，尽管教师专业发展这一概念提出了教师学习的终身性和持续性问题，但“发展”一词本身带有被动的含义。在这一概念下，教师并不是主动寻求发展的学习者，而是被发展的对象(Easton 2008)。教师专业发展活动的发起者仍然是教师教育者，他们作为教师在进行专业发展时的合作者(collaborator)，为其提供支持(Freeman 1989)。这种发展是由教师自身之外的人或事所促成的，教师在学习活动中仍然缺乏足够的自主性和自发性。因此，“教师专业发展”依然是一种外在的要求，是教师为了达到某种要求而被动地开展的活动。

Fullan & Hargreaves(1992)认为,无论教师专业发展活动是否倾听教师的声音,其本意都是为了促使教师发展而做出的一种努力。

20世纪90年代以后,教师专业发展的内涵经历了一个逐步扩大和深化的过程。随着对教师职业的重新认识,人们逐渐意识到,教师是需要经过特定的专业学习和训练,遵循特定的职业行为规范,具有高度自主性的专业人员。教师专业发展逐渐被视为教师不断成长、接受新知识、提高专业能力的过程(卢乃桂、钟亚妮 2006)。专业发展活动也不仅包括那些有目的、有意识组织的活动,还包括所有自然发生的学习活动(Day 1999)。Avalos(2011: 10)将教师专业发展直接等同于教师专业学习(teacher professional learning),并指出,专业发展即教师所开展的学习,指“教师学会如何学习以及将自己的知识转化为实践,以促进学生成长的过程”。

由此可见,教师专业发展的概念越来越宽泛,并逐渐与教师学习的概念趋同,从外力刺激下的被动发展,转变为一种内在的主动发展,从关注教师所获得的用于开展教学的知识、能力和品格,转变为强调终身学习,再转向发挥教师的主体意识,使其主动参与教育和社会变革(朱旭东、周钧 2007)。从这个意义上说,教师专业发展的内涵更趋向于“自主发展”,突出了发展的自主性,它是教师作为主体的一个主动的、可持续的过程。教师专业发展的途径也在逐渐增多,不仅包括传统意义上的专家讲座、课堂观察、反思,还包括教师的自我探究,如教学研讨、课例研究、行动研究。

1.1.4 教师学习

“教师学习”(teacher learning)一词出现于20世纪80年代初,指教师在从职前教师、新手教师不断成长为教学效果良好的有经验的教师这一自然过程中所发生的变化(Carter 1990)。Borko & Putnam(1996)则更具体地将教师学习定义为教师在其所知、所信、所想、所为,以及他

们作为专业人士对自身的看法等方面的变化。20世纪90年代以后，“教师学习”逐渐取代了“教师培训”“教师教育”“教师专业发展”等术语，成为教师教育研究中的主导概念。

教师学习概念的兴起与学界对教师专业发展这一概念的批判密切相关。首先，教师专业发展蕴含着被动的、脱离实践的意味，其效力不够持久、有力。Fullan(2007b)指出，教师专业发展的内涵是借助外部提供的理论和观点为学校 and 课堂带来变化。教师专业发展活动或许有用，但绝不足以真正改变学校文化和课堂文化。他认为，作为一个术语，教师专业发展是教师学习的主要障碍；我们应抛弃专业发展的做法，使学习成为教师自己的日常体验。其次，教师专业发展的概念通常与短期的培训/发展活动相关联，这些活动不仅对教师的实践和学校的变革影响甚微，而且与教师职业所蕴含的终身学习的要求相悖。因此，世纪之交，“教师学习”一词逐渐取代了“教师专业发展”，这成为对人们关于教师发展的观念和态度产生重要影响的趋势之一(Fenwick 2004)。

“教师学习”替代“教师专业发展”并不仅限于术语的改变，更重要的是在概念更迭的过程中关于教师学习的观念的变化。教师学习突出教师自身的主动性和能动性，也强调教师自我更新和发展的需求及意识，其概念蕴含了主动性、终身性、日常性、知识内生性和情境依赖性等五个特点(陈向明 2013; 毛齐明 2010)。第一，与“教师培训”“教师教育”和“教师专业发展”不同，“教师学习”本身是主动的。在教师学习的概念下，教师不再被当作“有缺陷”的、需要在外部专家或教师教育者的指导和协助下“被培训”“被教育”“被发展”的人，而是一个在实践中积极发现问题、主动寻求改变的学习者。教师学习的主体就是教师自己，他们具有主动学习的动力和意愿，能够主动发起学习，决定学习的过程和内容。

第二，教师学习不是短期的、集训式的，而是长期的、终身的，贯穿于教师的整个职业生涯。教育是一个不断变化的专业领域。面对不断

扩大的教师知识基础、不断变化的教育和教学理念、不断更新的教学技能和策略，教师必须成为终身学习者，在教育实践中持续反思、探索、创新。

第三，学习是融入在教师的日常教学活动中的，而不是外部强加的。仅靠教师从培训课程、专业会议、工作坊等活动中所获得的外来知识不足以真正影响课堂，并带来教育变革。教师参与专业实践并进行反思也是一种学习。Fullan(2007b)指出，70%的教师专业成长涉及教师是否每天在学习、是否在一起不断提高自己的水平等问题。他认为，只有在教师持续地开展学习的情况下，学习的习惯才能养成。

第四，教师在学习中所获得的知识具有内生性。“教师培训”“教师教育”和狭义的“教师专业发展”的概念所反映的是一种客观的知识论，即知识是外部的、客观的、固定不变的。但在教师学习过程中，知识是主观的、不断变化的。教师既是知识的使用者，也是知识的创造者。他们作为学生、教师教育课程参与者和教育从业者的经历构成了其对教学的固有观念。教师在这一固有的知识和信念体系的基础上，通过与学生、家长、管理者和同行的协商互动建构新的知识(Freeman & Johnson 1998)。这些知识是随着教师个人生活和工作的变化而持续变化的。

第五，教师学习是依赖情境的；教师所处的环境和所参与的实践共同体对其学习有着重要的影响。学习在本质上是一种社会性协商活动，发生在教师所处的实践共同体中，取决于教师对自我、学生、学科、课程和教学情境的认识，是教师在特定情境下不断建构现有知识、信念和行为的过程(Johnson & Golombek 2003)。教师学习会受到教师所处情境的中介作用，不同的学校文化会使教师学习的内容和方式出现差异(陈向明 2013)。

Richards(2008: 160)在总结教师教育的发展时指出：“关于培训和发展的争论已经让位于对教师学习本质的重新思考。教师学习被视为一

种融入实践共同体的专业思维和实践的社会化形式。”因此，只有理解教师学习的本质，并在此基础上重构教师教育的研究和实践，才能真正促进教师的成长。

1.2 教师学习研究的历史沿革

教师学习研究是一个涉及学科、教学、学习以及教育与社会的关系这四方面研究的交叉领域(Kennedy 1991)。对教师学习研究的兴起和发展影响最大的是学习理论的变迁。早期的教师学习研究以行为主义心理学为主要依据，仅关注教师外显的行为，在研究内容、形式和方法上都比较单一。随着认知心理学的发展，教师学习研究领域有了新的发展，教师的主体地位得以凸显，研究的内容逐渐扩展到教师的知识和心理层面。社会文化理论、活动理论、情境认知理论等新兴学习理论的发展为教师学习研究提供了更为广阔的理论背景，教师学习被视为一种情境性、社会化活动，研究的内容扩大到教师学习的社会化过程及其与情境的互动关系。本节将主要回顾教师学习研究的兴起和发展。

1.2.1 教师学习研究的兴起

教师学习研究的兴起可以追溯到20世纪50至60年代。严格地说，此时的研究并非真正意义上的教师学习研究，也没有明确的学习理论作为框架。受到行为主义心理学的影响，研究者将教学视为可观察的课堂行为，通过描绘课堂中的师生行为，探究教师教学与学生学习成效的关系。这种过程—结果的研究范式将教学看作一种行为，将教与学的关系看作一种线性的因果关系，即教师的教学行为是“因”，学生的学习成效是“果”。其目标是通过研究教学活动，发现能够提高学生学习成效的有效教学行为(Dunkin & Biddle 1974; Mitzel 1960)。因此，该阶段教师教育研究的关注