

外在規限和專業自主張力下的教師合作

喬雪峰*

南京師範大學教育科學學院

黎萬紅

香港中文大學教育行政與政策學系

教師合作浸潤於獨特的社會文化情境中，在外部規限和內在自主的張力下呈現出差異化走向。中國內地致力於推動公開課比賽，以發展學校合作文化，提升教師的專業性。然而，公開課比賽中教師合作處於外部規限和專業自主的張力下，面臨發展困境。合作議程和規則受制於固化的規則體系，普通教師缺乏話語權，專業性的提升受到抑制。改進教師合作需要擺脫工具理性傾向，突破「樣板戲」式的表演，並賦權予教師。

關鍵詞：教師合作；專業學習社群；專業自主；公開課

全球視野下此起彼伏的學校變革運動中，教師合作成為教育研究者關注的焦點。為了改變教師長期以來單打獨鬥的工作狀況，促進教師在工作情境中開展合作學習，改革倡導者通過自上而下的方式，採取不少措施重構教師工作環境，例如減小學校規模、為學生提供支援和幫助、共享領導（shared leadership）、教師培訓等。然而，外加的變革模式並未有效幫助教師改變學習方式，眾多改革方案並未達到預期目標，多數在曇花一現後歸於沉寂。在諸多教育改革策略中，專業學習社群逐漸脫穎而出，受到全球各地教育政策制定者和研究者關注。

與常見的教育改革策略不同，專業學習社群並未否定或試圖顛覆當前的學校組織結構和運作模式，以新的結構形態取而代之。相反，它將注意力轉向教育系統中的能動者，將教師置於專業成長和發展的領導地位，通過激發教師的能動作用鼓勵教師參與對話交流，進而促使教學實踐發生實質改變。從專業學習社群的視角來看，組織

* 通訊作者：喬雪峰（sucaphone@163.com）。

生存和發展的外部環境處於持續變化而不可預料的狀態，一勞永逸的變革只是癡人說夢，反而需要使學校發展出持續的學習力，以便可以應對未知的不確定性（Giles & Hargreaves, 2006）。

懷着對美好願景的期待，許多政策制定者、研究者和學校管理者紛紛將專業學習社群納入話語體系中，加入到專業學習社群「俱樂部」（Hargreaves, 2007）。專業學習社群這一概念迅速進入「流行」狀態，成為許多學校標榜的對象，還有很多以跨校、跨社區、跨州的形式出現，甚至有人把它擴展到任何「對教育有興趣的個體組合」（DuFour, 2004）。這一學術概念迅速流行，為學校發展繪製了美好圖景。懷着對理想願景的期待，教育管理者致力於通過政策指引和行政手段，使學校在短時間內轉化成專業學習社群。然而，在強調自身專業性的教師群體中，剛性的行政手段常常演變成外在規限，與教師所秉持的專業自主理念相悖，二者產生張力。教師群體並未按教育管理者劃定的路徑採取合作學習，而是在張力環境下衍生出新的行動方向。

過往研究大都將專業學習社群視為一構念實體而置於理想情境中，關注其整體的特徵表現和發展狀況。在理想狀態下，教育管理者和學校教師對於如何在專業學習共同體中開展合作有共同理解，並採取一致行動。外在規限和專業自主張力並未納入考慮範疇（Talbert, 2010）。由於專業學習社群常被視作去情境化的「符號」而簡單地加以處理，這一學術概念逐漸泛化，失去了本來的意義（Pancucci, 2008）。近年來，專業學習社群在特定社會情境脈絡下所呈現的運作狀態開始受到關注。然而，教師如何看待專業學習社群中外在規限和專業自主的張力，並在張力下與同儕合作還有待進一步研究。中國內地有長期的教師合作傳統，在國家教育政策指引下，各學校成立本土化的專業學習社群——「教研組」，按照教育行政部門規定開展有組織的教師合作活動。浸潤於獨特的政策和社會文化情境脈絡下，中國內地教師合作過程的研究能進一步豐富教師合作的國際學術討論。為此，本研究以中國內地公開課為切入點，探討學校教師開展合作的內在過程和發展走向，並重點分析教師群體在行政部門干預和專業自主張力下的能動作用。

本文首先綜述教師合作的相關研究並建立分析框架，繼而闡釋中國內地教師合作所處的政策情境及文化脈絡，深入公開課中教師同儕與其他利益相關者的互動過程，探討內外張力下教師合作的交互機制，分析合作互動對教師工作實踐的影響。最後，闡釋教師合作過程背後的理念和文化緣，回應學術討論並提出相關政策建議。

文獻綜述

專業學習社群被視為促進學校改進、教師專業發展和學生學習的重要途徑，受到全球各地教育研究者關注。這一概念在 20 世紀 90 年代發端於美國，於發展過程中

逐步獲歐洲、澳洲、東亞等地研究者接受。本部分將從專業學習社群的定義和概念結構、研究路徑、專業學習社群中的教師合作三方面梳理過往研究，進而確定本研究的分析框架。

專業學習社群的定義和概念結構

專業學習社群最初源於學校改進專案，目的在於實施有利於學生學習的實踐和行動。跟常見的學術概念不同，專業學習社群這一概念基於學校改進實踐而來，在多樣化的實踐情境中呈現不同的形態，故此研究者常避免給予精確定義。在眾多定義中，Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas (2006) 梳理相關研究後所作的描述性定義獲許多研究者認可，提出專業學習社群是一群人受共同的學習願景所激勵，他們相互支持和合作，在社群內部和外部尋找途徑來完善實踐，開展共同學習，最終促進和提升學生的學習。

在描述性定義的基礎上，許多研究者剖析概念的組成結構。Seashore, Anderson, & Riedel (2003) 指出，專業學習社群由三個根基牢固的子概念整合而來：強調以「顧客為導向，知識為基礎」的教師專業文化；重視反思和探究的教師學習；注重人際溝通的社群。宋萑 (2007) 進一步梳理概念各個部分的關係，指出「專業」、「學習」、「社群」三者間存在相互促進作用：專業可以為教師學習提供目標，為社群提供集體認同的基礎；學習可以為專業提供知識獲取途徑，為社群提供共同認可的意義；社群可以為專業提供集體認同，為學習提供支援的外部環境。由上可知，專業學習社群由三個子概念複合而來，具有多個面向和複雜屬性。這些子概念為專業學習社群概念的構建和發展夯實了穩固根基，而它們並不妨礙專業學習社群概念的內在一致性，而是通過相互關聯維繫有機整合狀態。

專業學習社群的研究路徑

近二十多年來，專業學習社群的研究百家爭鳴，來自不同學術領域的研究者從各自視角出發，為這一研究主題的深入添磚加瓦。雖然相關研究在專業學習社群的定義、特徵、功能、發展過程等多方面並未完全一致，但是縱觀這些研究可以發現，現有研究已呈現一定的脈絡軌跡。為此，喬雪峰、黎萬紅 (2013b) 梳理專業學習社群的研究脈絡，指出研究範式歷經特質視角到發展視角的轉變。喬雪峰、黎萬紅這項研究彌補了近十年來對於專業學習社群相關研究系統綜述的缺乏，有助於理順專業學習社群的相關研究。

從特質視角切入是專業學習社群研究初期的主要研究範式。特質視角主要關注專業學習社群的整體表現狀況，研究者致力於挖掘專業學習社群的表現特徵，將表現

特徵操作化為變量，關注專業學習社群的產出和效能（Olivier & Hipp, 2010; Thiessen & Anderson, 1999; Thomas, 2010）。研究者普遍認定，專業學習社群雖然形態不一，但大體呈現五個共同特徵：合作學習、實踐和探究；共同的價值、理念和願景；支持性條件；共享領導、共同決策及集體問責；以促進學生學習為目標，以結果為導向並且承諾持續改進（DuFour, DuFour, & Eaker, 2008; Hord, 1997; Huffman & Hipp, 2003）。從這一視角出發，專業學習社群被視為靜態結構，進而簡化為一系列要素，主要關注「投入—產出」。特質視角為專業學習社群提供了理想模式，有助構建其基礎理論。然而，這類研究忽略了專業學習社群所在情境的影響，亦未能考慮其內在的張力及發展過程。

為了彌補特質視角的不足，發展視角擱置了對專業學習社群特徵框架的爭議，將專業學習社群視為動態生成的過程。部分研究者（如 DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2010; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001）從學校層面切入，試圖構建出專業學習社群的發展階段模型，推動學校沿既定軌跡發展。DuFour, DuFour, Eaker, et al. (2010) 將專業學習社群置於動態演變的過程中，把其發展細分為指示、啟動前、啟動、實施、發展和維持六個階段。另外，有研究者（如 Curry, 2008; Visscher & Witziers, 2004）將關注點置於學科部門、誼友群體等校內次級合作群體，關注特定情境脈絡下這些合作群體如何運作。Curry (2008) 發現誼友群體可以提升教師合作關係，提升基於研究的實踐和改革的意識，促進承擔教學改進的能力。發展視角將專業學習社群視為特定情境下的整體發展過程，突破了單純的因素分析所帶來的局限，大大豐富了專業學習社群的討論。

總體而言，特質視角和發展視角構成了專業學習社群研究的兩大主要範式，其研究仍在進行。當前研究注重對專業學習社群外在結構的探究，而較為欠缺對當中核心活動——「教師合作」的關注。

專業學習社群中的教師合作

在專業學習社群中，教師群體以促進學生學習和教師發展為導向，持續合作學習，包容多元差異的觀點，批判地討論教學理念和實踐（Lavié, 2006）。研究者指出，教師在合作學習過程中進一步發展自身的知識和技能，並影響自身的專業態度和行為（Boyt, Lusch, & Naylor, 2001）。換言之，專業學習共同體中教師的合作過程伴隨着教師專業性的轉變。

教師合作機制是專業學習社群的核心機能，影響着專業學習社群的實效和走向。在理想狀態下，群體成員分享實踐和理念，共同承擔責任，產生批判性決策，實現共贏的結果（de Lima, 2001）。然而，受到學校場域中的權力結構、正式和非正式的組織結構、組織文化、學校領導等多種因素影響，教師在態度、理念和行為等方面均

存在較大差異，教師合作的狀況更加複雜多變（Visscher & Witziers, 2004），其中又以外在規限和專業自主的張力成為專業學習共同體場域中存在的核心矛盾。外在規限主要來自官方對教師工作的要求和規定（黎萬紅、盧乃桂、喬雪峰，2012）。教師專業自主則是指教師在外部對日常教學專業實踐控制下作出專業判斷和選擇時享有的相對自由（Troman, 1996）。在外在規限和專業自主的張力下，教師合作出現多種不同的發展方向，既可能為學校改進提供契機，亦可能導致成員之間關係緊張，甚至出現消極的內部爭鬥。面對實踐情境脈絡下教師如何協作，合作又如何對教學實踐產生作用，成為研究者關注的重點。研究者主要從教師文化、教師賦權和實踐社群三個取向來探討。

教師文化取向的研究從整全視角出發，主要探討不同工作文化下教師的溝通方式和思維理念模式，及其對專業學習社群實踐的影響（Day, 1999; Hargreaves, 1994; King & Newmann, 2001）。研究發現，差異的文化形態對專業學習社群有不同影響（Zhang & Pang, 2016）。Hargreaves（1994）根據人際關係類型和成員聯繫形態，將教師文化分為個人主義、山頭主義（balkanization）、硬造合作和自然合作四種類型。其中，硬造合作和自然合作成為研究者主要關注的文化類型。Fullan & Hargreaves 指出，二者的主要區別在於教師工作過程中的專業自主程度（見黃錦樟、葉建源，2000）。專業自主程度決定了教師在監管和外部控制下的決策導向，以及運用專業技能開展教學的空間。教師文化取向有助於還原教師合作所處的社群文化情境脈絡，和詮釋教師合作所遵循的價值理念。

教師賦權取向的研究則為專業學習社群提供微觀視角，將教師復歸主動者的角色，主要關注賦權過程中主體的內在體驗和感知，探討教師工作所受規限、賦權意願、自主權（Marks & Louis, 1997; Spreitzer, 2008）。在專業學習共同體中，賦權意味着教師獲得主動能量，在工作場合中提升自己表現和組織效能，進而影響群體決策（Foy, 1994）。部分研究者關注外部規限條件對教師的影響。Gu & Day（2007）指出，問責政策和工作壓力使得教師工作受到外部規限，需要教師在工作實踐中調整其理念和行動，在規限結構和能動作用的互動中建構出工作意義。另有研究者探討在外部規限條件下教師的自主行動。Puchner & Taylor（2006）提出，教師形成共同理念和實踐的同時，需要自主判斷教學方法、行為和過程。只有當教師根據專業判斷決策時，才能真正獲得賦權增能。賦權取向有助於剖析專業學習共同體中的人際關係和權力結構，分析教師合作中的人際張力。

教師文化取向和賦權取向從不同視角切入，為專業學習社群中教師合作的研究提供了可能的方向。然而，上述兩種研究取向尚難以觸及教師互動溝通過程，教師如何參與到群體合作之中還需進一步剖析。因此，研究者（如喬雪峰、黎萬紅，2013a; 喬雪峰、盧乃桂、黎萬紅，2013; Little, 2002, 2003; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, &

Snyder, 2002) 從實踐社群的取向切入，關注教師參與方式，分析教師開展意義協商的交互過程，以及在協作過程中人工製品的產生和教學實踐的再現。在諸多研究中，Little (2002, 2003) 開啟了教師合作實踐的「黑匣子」，受到研究者認可。Little (2002) 從實踐再現 (representations of practice)、溝通規範 (norms of interaction) 和實踐定位 (orientation of practice) 三個維度分析教師協作的實踐過程，為教師合作過程的探討提供了分析框架。首先，實踐再現是指教學實踐通過對話、語言、文字、材料等多種途徑加以分享，使合作實踐「可視化」。與教育政策和行政指令所規定的規範化實踐要求相比，實踐再現是基於成員在日常工作中的行動而生。社群製造出抽象概念、工具、符號、故事、術語、概念等人工製品，並在溝通中使實踐具體呈現出來 (趙志成、張佳偉, 2012)。其次，溝通規範涉及教師合作參與和溝通以何種方式組織，如何作用於教師學習和教學實踐。溝通規範並不是預先設定，而是在教師日常生活和實踐行動中構建出來，是實踐情境和教師個體互動的結果。成員在社群中逐步形成其獨特的角色定位、發聲管道和視角 (Grossman et al., 2001)。教師與同儕、學校領導及其他持份者之間存在多重權力和權威關係，發展出多元的人際關係網絡，形成複雜的溝通互動機制 (Zárraga-Oberty, 2011)。最後，實踐定位主要涉及教師溝通如何推動或阻礙教師學習，能否強化教學實踐，對於教師專業發展有何作用。教師合作有多種不同定位，專業學習社群將產生不同甚至是截然相反的結果，有可能導向對實踐的革新，亦有可能強化原來的實踐模式，甚至出現倒退。實踐再現、溝通規範和實踐定位這三個維度可用於深入挖掘在實踐情境下教師的互動狀況和主體角色，結合具體情境進一步闡釋和再概念化。

綜上可知，教師文化取向、教師賦權取向和實踐社群取向從不同層面剖析教師合作。文化取向側重於教師合作所處情境脈絡的探討，賦權取向強調教師與行政領導之間的關係轉變，實踐社群取向則以教師合作互動為關注焦點，專注於探討教師合作狀況。為此，本文以 Little (2002) 所創設的教師合作實踐分析框架為基礎，結合教師文化和賦權取向中對外在規限、專業自主、話語權的討論，透過中國內地教師公開課具體探討教師合作狀況及其對教師專業發展的作用，試圖回應有關教師合作的學術討論，並提出相關政策建議。

中國內地教師合作的政策情境及文化脈絡

隨着教育愈趨國際化，教師合作被視為促進教師專業發展、提升教育品質的重要手段，成為國際學術主題和政策議題的熱點。2013 年，經濟合作與發展組織對全球 23 個國家的教育系統進行教學與學習國際調查 (Teaching and Learning International Survey, TALIS)，結果顯示教師通過開展合作發展出「參與學習者」的環境，對於

教師專業發展有積極作用，積極參與合作實踐的教師在課堂管理方面更加條理有序，創造出以學生為中心的課堂支持環境，教學過程更有成效（Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014）。

為了提高教師的專業知識技能，引導教師結合教學實踐開展教研工作，促進教師專業發展，教師合作在中國內地屬重要政策議題，受到國家教育政策大力支持。2012年，教育部制定《“國培計畫”課程標準（試行）》，提出針對教師專業發展需求，打造學習社群，培養區域學科教學帶頭人和學校骨幹力量（中華人民共和國教育部，2012a）。教育部於2012年出台的《中學教師專業標準（試行）》亦明確指出，教師應該具有團隊合作精神，積極開展協作與交流（中華人民共和國教育部，2012b）。在國家政策的引導下，學校在各自的情境脈絡中發展出觀課議課、集體備課、公開課、示範課、評優課等多種形式的合作實踐活動。

中國內地長期以來都有教師合作的實踐傳統。自20世紀50年代開始，中、小學便廣泛建立起同學科或同年級組集體備課的組織——教研組，為教師提供共同研討教學的平台。雖然仍有一定爭議，但大多數研究者都將教研組視為本土化的專業學習社群（Wang, 2016）。從教師文化、教師賦權和實踐社群三個取向出發，可以為教研組中教師合作的情境脈絡提供更加整全的圖景。

從教師文化取向來看，華人社會獨特的文化傳統強調和諧及等級制，為教師合作賦予新的文化內涵。教師合作強調和諧一致的價值觀（Walker, 2002），追求和諧一致的理念使得群體討論時更傾向於達成一致，而非保持差異。受傳統文化影響，教師在合作過程中有過分重視、崇拜及依賴權威的心理和行為傾向。群體中地位高的人更受尊敬，人際關係更受重視（Dimmock, 2002）。教師對權威保持敏感的姿態，往往會默默接受而不會挑戰上級權威。

從教師賦權取向來看，教研活動帶有強烈的行政主導色彩，行政力量左右着教師參與的機會。行政部門建立一套規範參照系統來控制教師的行為，統一規定教師合作的內容和方式，並以教師評價標準和常規檢查作規範化裁決（盧乃桂、陳崢，2008）。教師需要接受上級指示，按照規則行事，表達意見的空間相對較小。

從實踐社群取向來看，教師合作具有多種形式和內容，形成包括觀課議課、集體備課、公開課、示範課、評優課等多種形式的合作系統。教師從正式入校任教開始，便進入特定學科的教研組中，與同伴一起觀課議課，觀摩有經驗老師的教學，形成開放信任的合作群體。來自普通教師、骨幹教師及教育研究者等的共同參與，展開對話並建立彼此支援的合作互助關係，使得多種經驗和視角得以彙集。教師合作伴隨教師專業發展歷程和職業生涯，為教師提供持續的專業支援和導引。跟「摸着石頭過河」相比，教師合作為教師提供了更安全和高效的方式來習得複雜的教學技能（Li et al., 2009）。

在教師合作的諸多實踐活動中，公開課自設立伊始，便成為教育政策制定者、研究者和實踐者共同關注的對象。公開課是有組織、有計劃、有目的之正式公開課程講授形式，初衷在於真實展現執教者的教學理念、教學藝術、教學風格，使同儕能夠開誠布公地交流教學經驗。然而，公開課在實踐中受到很大爭議，支持者和反對者各執一詞。公開課中教師如何開展合作便成為各方討論的焦點。因此，下文將運用教師合作實踐分析框架，討論中國內地教師公開課中的教師交互狀況和教師專業發展。

研究方法

本研究採用個案研究方法，以江蘇省 N 市 J 小學公開課準備過程為分析對象，探討學校公開課運作方式和教師共同參與公開課準備的過程。研究主要圍繞三個問題展開：（1）教師群體如何開展合作準備公開課？（2）公開課準備過程中教師群體如何發展溝通規範？（3）在特定溝通規範下公開課比賽如何影響教師的工作實踐？

江蘇省 N 市位處中國內地長江三角洲，是中國內地學校教育相對發達的地區。N 市非常重視學校教育，建立了市、區域、學校三級教學研究體系，組織多種教師合作活動，通過行政主導方式推進教師發展。公開課比賽是 N 市教育局每年重要工作之一，教育局通過文件下發的形式，將比賽通知逐層下達至轄區內各學校，要求學校組織參與。

研究採用訪談和文本相結合的方式收集資料。研究者通過立意抽樣（purposive sampling），從 J 小學選取 13 名教師，就公開課開展狀況和教師態度進行深入訪談。研究者在選取受訪教師時，主要依據學科、教齡、職稱和校內職務等條件。受訪教師集中在語文、數學、英語這三個學科，分別有 5 人、5 人和 3 人。這三個學科在中國內地學校系統中常被稱為「主科」，相較其他科目具有更高學科地位。受訪教師教齡跨度很大，不足 5 年者 3 人，6-10 年者 6 人，超過 10 年者 4 人。受訪者中有 1 名副校長、2 名教研組長。所有訪談內容均在受訪者允諾的情況下錄音，其後由研究者將訪談錄音逐字轉錄為文字稿。文本收集部分，研究者通過網絡收集 J 小學教師參與公開課活動的文本資料，並通過政府網站、報章、論壇、博客等多管道收集政策資料和報導評論。相互比照和驗證從多種途徑所得的資料，使本個案研究的結論更可靠。政策文本為資料分析提供背景說明，訪談資料深入剖析合作狀況和教師感知，報章資料進一步補充驗證。

研究者將收集得的訪談資料、政策文本和報章資料錄入 NVivo 8.0 軟件中進行資料分析。資料分析初期，研究者通過反覆通讀資料，加深了解，加強熟悉感，獲取對資料的整體把握。其後，研究者通過開放編碼和主題編碼兩個階段的資料編碼，整理原始資料，梳理脈絡，發掘其深層含義。在開放編碼階段，研究者分解所收集的

資料為各自具有特定意義的詞、短語、句子等細小碎片，並使用一定代碼標示，形成初次編碼。其後，比較這些已命名的碎片，思考是否可以放到同一類別而形成若干類別。在類別基礎上，研究者進行主軸編碼，尋找不同類別間的關聯。研究者參照先前確定的研究問題、分析框架和研究思路，確立了以實踐再現、溝通規範和實踐定位為主題的主軸，將先前浮現出的類別分別嵌入主軸之中。實踐再現主要聚焦於教師群體如何共同設計開發公開課，溝通規範關注在公開課準備過程中教師群體如何建立和發展溝通規範，而實踐定位則關注特定溝通規範下形成的教師合作對教師工作的影響。

外部規限和專業自主張力下的公開課

公開課比賽是重要的教研活動形式，在教師教學實踐中佔據重要地位。在教學實踐過程中，公開課會以同行教學觀摩、驗收評估、示範教學、教學比賽等形式出現在教師工作之中。公開課以真實的課堂教學為研討現場，致力於打破教師間的溝通壁壘，還原真實的教學場景，加強教師專業研討。任課教師將課堂開放予眾，同儕、學校領導及教研人員均可自由觀摩，並針對教學實踐中的問題互相討論。教育局為了鼓勵學校、地區間教師交流，將公開課範圍進一步拓展，以選拔比賽來運作。教育局在積極推進教師公開課的同時，亦將教師合作置於行政權力框架之下，使其情境脈絡和現實狀況複雜化。基於所獲得的田野資料，下文將以實踐再現、溝通規範和實踐定位三個維度為教師合作分析框架，詮釋教師對參與公開課準備的認知和獨特理解，探討外在規限和專業自主張力下教師合作的走向。

實踐再現：精心設計包裝的工藝品

從實踐再現的維度來看，教師通過對話、語言、文字、教案等多種途徑開展合作溝通，並通過「排演」方式呈現實踐細節，使教師合作「可視化」。公開課比賽將教師教學科研納入教育組織科層體系框架下，採用競技方式運作。教研部門和行政部門視公開課比賽為工作重點，從制定賽程到比賽動員、前期準備再到正式競技，按「自上而下」的組織程式化流程運作。主辦一方通常提前數月通知參賽學校，要求積極籌備，「優中選優」，將參賽課「反覆打磨」。

接到參賽通知後，學校領導啟動公開課準備工作，把它視作學校要落實的重要議程。為了保證公開課相關工作能貫徹落實，學校統籌安排工作進度，跟它有時間衝突的工作都要作相應調整。學校從校內選拔優秀教師為「種子選手」，按評審標準準備相關教學材料。在公開課的準備過程中，教師重點聚焦於教案，精心設計每一教學環節；甚至有部分教師將教案細化為說課稿，逐字逐句寫下要說的話，像背台詞

一樣熟記於心，這些說課稿常被戲稱為「劇本」。在學校領導召集之下，校內同一學科的教師均以協助者身分參與公開課的準備。教師團隊對教案精細化操作，多次調整和修改，以使「劇本」精益求精，力爭在細節上符合標準要求。參賽課的準備從糾正語言表達、眼神手勢，到研究環節步驟和設計教具學具，甚至教學如何引入、過渡、結尾都在考慮範圍，最終形成明確的操作流程，「這一步要幹甚麼，下一步幹甚麼，都是清清楚楚的」（數學科 Z 老師）。參賽者講課時按事先設計好的思路複述即可，「講課的時候很拘謹，就像演戲一樣。告訴自己每個模式，接下來該幹甚麼，腦子裏要過一遍」（數學科 L 老師）。教學實踐中的生成性內容因本身存在不確定性，可能產生無法預見的結果，成為要消除的對象。教師團隊剖解生成性內容，預先估計各種可能走向，設計出相對策，力圖得以控制，消除不確定成分：

〔我〕先搭個框架出來，然後他們坐下來幫我備課。從上課的第一句導入語開始，一直到結束語，全部整理好。大家一起想，團隊坐在一起。比如我下個月要上一節公開課了，我先把這節課上一遍，然後大家都來看。完了以後，有個基本模型出來，大家才好去修改。然後就坐下來，大家一起把這個課的流程全部理一遍，細到每一句話都理。上課的每一句話，甚至是孩子會怎麼答，孩子答 A 你怎麼接，答 B 你怎麼接，就細到這樣的程度。（語文科 H 老師）

為了使公開課的準備更有針對性，教師團隊研磨量化的評審標準，把當前的教學內容與之比照，以期符合評審要求。教師團隊從教學基本功、教態、教學語言、教學形式、學生表現等若干維度一一考量教學過程。為了使所準備的課符合評審要求，同一堂課常在多個班級試講研磨，甚至可能在同一班出現重講第二遍同樣內容的情況。即使是有 10 年教齡、經驗豐富的 L 老師，準備公開課時亦需要反覆演練推敲、不斷試講和修改，力爭每個細節都打造得完美無缺：

我們開學到現在，每個老師的課都上了三四次了。因為我們班多，每個年級有五六個班。每次聽再提一點小意見，不斷完善，準備專家來聽的時候能更好地呈現出來。（語文科 L 老師）

教師團隊所提出的見解圍繞相對封閉的預設框架展開，與之無關的其他內容被隔離在外。參賽教師需要以既定路徑為導向，遵從事先規定好的行為要求（Lally & Barrett, 1999）。通過不斷重複，公開課教學成為社群成員共同創造的產品：一方面，精心打造的公開課聚集了群體智慧和理念；另一方面，經過多次加工之後，教學的自然生成屬性受到抑制，阻礙了新思想理念融入，削弱了知識更新和技能發展的可能性。

在教師看來，公開課屬精心包裝的工藝品，有其嚴密的運行邏輯，與日常授課顯著有別。雖然常規課亦會用上公開課的一些理念設計方法，但是可用之處較為有限。

公開課的精心雕琢方式與課堂教學的自然生成原則相背離，一定程度消磨了教學過程中的模糊性和多樣性。由於開設公開課所耗時間和精力甚大，常作特殊事件單獨應對，教師在日常教學時通常不會借鑑其思路。由此形成了兩套截然不同的工作思路：一、在公開課的準備過程中，教師會努力滿足教育行政部門所提出的要求，按照要求精心包裝教學；教師團隊在討論過程中以評審規則為準繩，當出現與公開課評審規則相異的理念時強調「以規則為準」，而對於無法判斷是否符合評審規則的內容則以「不夠穩妥」為由而捨棄。二、在日常課堂教學中，教師在研討過程可以自由提出教學中存在的問題，並根據其他教師的分享和建議選擇採納；當發現部分做法與公開課的理念不同時，亦會認為是正常現象，並可自主根據教學情況取捨。

由上可知，教師把公開課定位為教育行政部門干預下受規限的人工製品。在準備過程中，教師需要通過精細化操作以符合教育行政部門的評審標準。然而，公開課的準備需要大量精力和時間，壓縮了教師的專業自主空間，對教師日常工作造成衝擊。為了降低公開課對日常工作的影響，維護日常工作中的專業空間，教師採取二元區分策略，將精細化操作限定在公開課準備階段，在日常教學中仍沿用原來的教學方式。這種二元區分的策略印證了 Gu & Day (2007) 的研究發現，教師遇到規限條件時，會在實踐中調整來緩解這種影響。

溝通規範：權力規限下的專業自主

公開課的合作過程中，溝通規範並不是隨社群運作逐漸生成，而是事先有詳盡規定。公開課主辦方預先設定了參賽規則和評審標準，搭建課堂的「戲劇框架」，規定人物、人際關係、行動地點、時間、情節排布等內容。這些規範在公開課準備過程中被教師視為「指揮棒」，具有明確的導向。教師需要按照「指揮棒」的要求統一行動，依規範要求行事。課堂觀察發現，受制於評價標準，部分老師為了迎合評審標準的要求，以追求課堂氣氛活躍為目標。為了使氣氛活躍，在教學中教師往往傾向選取能夠刺激感官的題材，試圖通過課堂熱鬧的表現以符合要求。

在評價「指揮棒」的驅動之下，教師合作目標在行動初期已經非常明確：奉行實用主義原則，希望通過合作來贏得比賽名次。學校行政部門通過管理目標、時間和地點，控制了溝通管道的走向，以增加教師合作和產出的可預見性。教師需要熟悉外部制度和規則，按照評審標準採取行動。當評審標準與教師專業理念不一致時，即使該標準並非教師所認同，仍需以評審標準為基準調整自己的實踐。參與訪談的教師坦言，公開課準備工作和日常教學按照不同理念運作，涇渭分明：公開課準備以評審規則為導向，而日常教學則以教師自身的教育理念為導向。有些教師試圖調和二者差異，但效果不佳。

公開課實施過程受到行政力量和規則的雙重制約，處於科層組織結構體系之下。群體溝通依靠學校行政管理和控制來維繫，合作活動變成了契約式的行動。學校行政部門雖然為公開課提供人力和物力支持，但同時亦劃定了相對封閉的邊界。社群秉持結構性的議程，按照事先設定的話題展開對話，自下而上的潛在議題被排除在外。討論圍繞參賽細節和操作步驟展開，反覆討論同一教學過程，並以評審標準的尺度考量，與之不相容的理念和實踐被邊緣化。這種狀況符應了 Palmer (1998) 的觀點：當某種特定的方法或技術被捧上天時，不同教法的老師將受貶斥，被迫屈從於強加的標準。

在語文科 L 老師看來，開設公開課並不是為了呈現自己對於課程內容的理解和認識，而是以聽課專家的要求為導向，按其要求呈現知識的傳遞過程。當個人理解與專家意見不一致時，她需要作出一定妥協，「他們來聽課，誰指導我的，我就按照他的方式來上」。由於公開課承載着教師團隊以至整所學校的期待，教師需要按照專家建議調整，以符合預先設定的評價指標體系。在權威影響之下，普通教師很難表達自己不同的理念和思想。即使認為自己的教學設計有合理之處，但是由於承載公開課背後的壓力，她最終依然按照專家的設想開課。L 老師回憶了自己開設一堂公開課時的轉變狀況：

我之前上一節課的時候，我覺得我的想法很符合孩子們學習的情況。但是專家可能就會想孩子能力很高，所以他們在問題設計上就要求難度提高一些。我最後還是服從他們了。因為這代表學校去上課的。（語文科 L 老師）

在溝通過程中，參與者處於不對等的地位，話語權主要掌握在專家和行政部門手中。學校領導和專家被視為權威，通過規則和合法化的技術話語，影響參賽教師的行為。教師在合作過程中的決策權和影響力較低，服從規則和管理行事，專業實踐和理念被編碼成可控的操作化步驟。觀摩教師雖然在限定的知識領域內可能有多種不同的見解，但因缺乏實際決策權和控制力，這些見解通常都埋藏心中。在外部框架限定下，自下而上的實質性溝通受到一定阻礙，削弱了創造性解決問題的能力 (Louis & Kruse, 1995)。

在由評審標準和學校行政壓力所形成的外部約束之下，教師專業自主處於受規限狀態。高風險比賽激化了競爭的文化氛圍，為教師教學增加了許多壓力；評審標準通過遠距離控制，約束教師的教學行為；而學校在提供支援的同時，亦將公開課置於高風險境地，使教師更加緊張。教師的日常工作節奏受到干擾，其精神保持高度緊張狀態。更有甚者，教師要立下「軍令狀」，為贏得比賽而背水一戰。為應付公開課比賽，有些教師承受巨大心理壓力，謹慎應付，以免出現差錯，直至比賽結束才得以

鬆一口氣。語文科 L 老師一年多前準備過一堂公開課，對於公開課準備過程仍記憶猶新：

從下發通知到上課有一個多月時間，這一個多月我每天都在想這個事情，所以蠻痛苦的。只要一有空，肯定就在思考課怎麼上了。這一節課上了七次，不停地在，不停地過自己的教案，不斷地修改。上到最後，感覺都麻木了。（語文科 L 老師）

鑑於日常工作安排已經非常緊密，為了準備好公開課，教師需要進一步壓縮時間和額外付出。在完成日常工作外，許多教師不得不安排專門時間準備，省級公開課至少需要一個多月，國家級公開課動輒兩三個月，在此期間其他工作都被擱置下來。即使公開課之後再做調整，整個學期的教學計畫和工作節律往往已經被打亂，難以完全復原。

由上可知，跟通常意義上的專業學習社群不同，公開課準備過程中的溝通規範事先已經有明確的設定，可供教師自由對話的空間很小，更接近 Hargreaves（1994）所提出的硬造合作形態。話語權主要掌握在評審專家和教育行政部門手中，校內教師的話語權較小。在影響機制上，評審專家和教育行政部門雖然在教師合作研討的過程中未有直接參與，但通過事先制定參賽規則和評審標準，對教師合作路向形成「遠距離控制」。教師需要將所討論的內容放到評審標準的尺度下考量，使工作符合要求，並將不符合的部分剔除。

實踐定位：競爭機制下的角鬥場

鑑於教師在公開課比賽中處於兩難境地，公開課比賽對其專業發展和角色產生多維複雜影響，公開課實踐定位有很大爭議。無可否認，公開課比賽一定程度上有助於提高教師教學水準和發展學校教研教改文化，這印證了公開課比賽的初衷。多位教師表示，公開課是教師展示教學水準、交流教學經驗的重要平台。公開課比賽能夠以賽導教、以教促學，提高教學設計水準和課堂教學品質，促進教師隊伍整體素質和教學水準。教師通過協作，形成良好的互助合作關係，在磨課過程中享受教研組老師「傳幫帶」的良好氛圍，受惠於同儕互助和集思廣益。對於參賽教師而言，「比賽對教師能力提高有很大的刺激作用，逼你把最好的、精華的東西拿出來給人家」（英語科 W 老師）。通過競爭篩選機制，公開課比賽評選出示範模本，在教師群體中廣泛推行，對觀摩教師專業發展起到輻射效應。英語科 M 老師坦言，「〔公開課〕雖然爭議很大，但總有它的閃光點，所有東西借鑑來對自己總會有所幫助」。通過觀摩並進行教學反思，教師「真正感受到課改的理念，起到觀摩示範的作用」（英語科 M 老師）。

然而，若將社會情境脈絡還原，公開課比賽所扮演的角色已遠遠超出教學實踐的範疇，實踐走向發生偏移，公開課實踐定位從親密融洽的專業學習社群異化為追求結果的競技角鬥。對於教師個體而言，在外部評價主導下，公開課逐漸失去了教學的自然面貌，衍生出形式化表演的表徵，從教學展示演變為精心準備的個人演出。形式上的包裝擠佔了專業對話時間，遮蓋了內容的真實性，合作實踐處於進退兩難境地。部分公開課表演作秀成分佔比較大，學生學習、教師專業發展反而顯得無力。有 10 年教齡的數學科 T 老師一針見血指出，由於跟教師自身利益及學校利益掛勾，公開課已經開始「變味」，變得「華而不實」。為了令公開課出彩，少數老師通過加入新奇元素吸引評委眼球，以「高精尖、新奇特」為導向，達到出奇制勝的效果。參加賽課的教師試圖通過渲染課堂氣氛、奇特的教具設計等形式，加深聽課者印象。受訪教師指出，一些公開課儼然成為「花裏胡哨的花架子」，通過精心設計包裝擠壓真實的教學內容（英語科 W 老師）。

公開課對於參賽教師而言有了更為複雜的體味。英語科 C 老師在工作兩年內，曾展示過一堂成功的市級公開課，受到教師群體讚許。在外人看來，她在短短兩年任教時間內已經實現了許多老師多年無法實現的夢想，成為其他教師心目中的佼佼者。然而，對於 C 老師而言，公開課的準備過程非常艱辛，引發較大的負面情緒，「磨課磨很多遍的過程太難過了。公開課已經被我看了太多遍，已經犯悚了，不願意再去回想它」。許多老師曾建議她把公開課內容進一步加工，發展成為典型的教學案例。這樣不僅容易操作，亦可以拓展已經取得的成就，擴大戰果。然而，公開課準備的經歷已經深深印入她記憶之中，每每回憶起來都會引發情緒上的波動。為此，C 老師對同伴的好意婉言謝絕，「再去碰它讓我覺得很不愉快。還是換一個更愉快的東西吧。這樣自己做起來也輕鬆一些」。

而對於協助參賽教師準備的其他教師而言，公開課準備過程意味着教師群體通過相互扶持和激勵，共同應對高風險競爭機制。由於公開課獲獎在教師職稱晉升和評獎評優中有重要地位，以參賽者身分在公開課比賽中接受比拼成為大多數教師職業生涯的必經之路。學校管理層在選拔參賽者時，除了以教師資質和獲獎可能為首要考慮因素外，還會盡量兼顧不同教師的職稱評定需求。多數教師在職業生涯中均有接受幫助準備公開課的體驗。為此，當有需要準備公開課時，校內教師會視之為需要共同面對的挑戰，並自發參與公開課磨課和教案修改，視為互惠的責任和承諾。

中國內地教師教學模式常被稱作「鑑賞家模式」（*virtuoso model*），定位於在課堂中由淺入深有層次地推進教學（Paine, 1990）。本研究中，教師在公開課課堂上扮演藝術表演家的角色，需要對學科知識有深入而系統的理解，並能熟練地講解出來（Mok & Morris, 2001）。正因如此，公開課準備過程中，基於表演和鑑賞的教學模式便獲得專門訓練和重點發展（Tsui & Wong, 2009）。授課教師模擬呈現課堂教學實踐

細節，教師團隊以授課教師教學實踐為原材料，精心設計教學流程，重複打磨，逐一修正紕漏，使其發展成為精細化、可操作的教學實務。

相較於日常教學，公開課更注重正式的成果和產出，比賽榮譽置於中心位置。公開課獲獎與教師職稱評定、獎勵和考核掛勾，關乎教師個人榮譽地位。若能在省級或國家級公開課比賽中獲獎，將為教師升職增加重量級砝碼，為發展成為「骨幹教師」添磚加瓦。為此，各級各類公開課比賽成為許多教師夢寐以求之地，期盼在競技中技壓群雄。

在競爭機制下，公開課比賽從個人之間的教學經驗交流演變為學校實力的角鬥比拚。公開課比賽被視為學校生存發展的資本，關乎學校聲譽及後續發展，教師獲獎將為整所學校贏得名聲。學校行政部門為參賽教師配備強大的「智囊團」予以協助，提供資源和人力支援。公開課級別愈高，相關準備工作亦愈多。學校發揮強大動員能力，邀請全校、地區甚至更高級別的專家和權威出謀劃策。學校領導親自掛帥，組織專家對公開課把關驗收，並請求上級教研部門委派專人指導。語文科 D 老師有 20 年教齡，親身經歷過不同級別公開課的準備工作，對於不同級別的公開課準備深有體會：

一般區一級的，會有教研員觀課，大概試上幾次也就差不多了。但市公開課的話就複雜多了。首先是區教研員要幫你把關，其次是市教研員要看一看課準備的成不成熟。因為涉及到全市的老師，市級公開課磨課次數就會多很多，時間跨度也會很長。如果是省級以上的，就更是不敢想了。（語文科 D 老師）

在公開課籌備過程中，除了聚集校內資源外，學校亦希望藉校外專家指引，提升比賽的成功率。在這種情形下，校長的社會資本成為獲取外部力量支持進而決定成敗的關鍵，「要看校長的組織能力和協調能力，看他能不能集聚到足夠的資源，從外面請來名師幫助」（語文科 P 老師）。對於學校而言，教研員和特級教師屬於稀缺資源，受邀的機會非常有限，進入學校的頻次往往與校長的社會資本密度有直接關係。為此，校長需要動用其累積的社會資本和人脈關係，專門邀請專家進入學校：

學校需要專門請外援來定位主攻方向，這就需要有人脈。我們學校請了一些外援，比如已經退休的有經驗的老教師和一些特級教師，請到學校來對我們學校老師進行一對一的指導，這就需要花時間、精力和錢。這樣的人脈，一般老師一般接觸不到，需要校長幫着請。（數學科 F 老師）

故此，在公開課準備過程中，校長亦成為關鍵人物，通過邀請有豐富經驗的專家進校，為參賽教師提供專門輔導，根據評審標準修改教學內容，以提升比賽中勝出的

幾率。引入「外援」使得公開課比賽中來自學校經濟資本和社會資本的影響力增大，競技的氛圍更加濃厚。

由上可知，公開課比賽在外在規限和專業自主張力下顯現出複雜的雙重特性。教師參與公開課比賽一定程度有助於教師專業發展和學習，有針對性地提升教師的教學技能。然而在競爭機制下，公開課比賽在一定程度上異化成為崇尚結果的競技角鬥。利益相關群體更關心比賽結果，並希望通過集中研磨、全校動員、邀請外援等方式增加比賽的勝出機率。由此可見，公開課比賽已不再是純粹的教師專業發展活動，而是成為凝集教師期望榮譽、教師矛盾心態、學校追求聲望、社會資本和專業資本的複雜場域。

結語

隨着全球化浪潮推進，教師合作被視為改進教學品質的重要途徑，成為教育政策關注的焦點。在強調教育質素的情境下，教育行政部門通過發展專業學習共同體，推行多種形式的教師合作活動，努力營造教師合作文化，以促進教師專業發展。行政部門在積極推進教師合作機制的同時，亦注入了人為干預因素。教師合作處於外在規限和專業自主張力之下，呈現出與政策預期不一致的差異化走向。中國內地學校所普遍設置的教研組被視為專業學習社群的本土化形態。在多種形式的教師合作中，公開課比賽使得教師教學不再是封閉的個人行為，而是可以共同研討的實踐領域，受到研究者和學校教師重視。來自外在的規限和教師專業自主的張力在教師合作準備公開課過程中尤為突出，以它作典型的分析對象有助深入討論行政規則和專業自主權的雙重作用下教師合作的發展走向。本研究可進一步豐富專業學習社群的學術討論，彌補當前研究對教師合作實踐走向關注的不足，並為教師合作的展開提供豐富的實踐案例。

從中國內地教師公開課工作現狀所見，教研組中的教師合作處於外部規限和內在自主的張力之下，既呈現出專業合作的表徵，卻又在工具理性下衍生出追名逐利的徵狀，成為複雜的混合體。一方面，教師群體通過集中研討，可以在短時間內提升教學技能，避免長期試錯的巨大成本。學校為教師提供經費、專家等外部支援條件，協助教師贏得比賽，為職稱晉升提供便利。另一方面，行政官員和專家框定了合作規則，教師合作處於行政指令和評審規則的規限之下，陷入工具理性的泥淖中。教學實踐被分解割裂為可操作化的片段，通過精細化加工以滿足外在要求，自下而上真實的教師專業發展被置於次要位置。在公開課準備過程中，教師專業性受到規限，成為被動的執行者，其專業判斷力受到很大限制。

公開課教師合作的良性運作需要突破表演式競技，給教師更大的專業自主空間。為此，需要淡化比賽的色彩和名利效應，還原教師教學的原生態色彩。教育行政部門要避免職稱評定與教學實踐獲獎單一掛勾，降低其外在經濟效應，還原課堂的整全性和常態，塑造自然的合作文化。同時，需要賦權教師，使具有真正的發言權。真正的教師賦權需要將教師視為「知識型專業者」，為教師提供參與決策的機會，激發教師身為能動者的角色，強化教師專業自主權。另外，教師合作需要保留實踐的自然生成屬性，將發展具體的實踐人工製品和溝通規範的機會留給教師，為每位教師提供話語權和發聲空間，使能根據需要作出自主判斷，而非預先劃定路徑來框定教師。

需要說明的是，本研究主要目的在於豐富專業學習社群中教師合作的研究，融合實踐社群的取向、教師文化取向和賦權取向形成的分析框架，剖析教師合作在外在規限和專業自主張力下的走向，推動專業學習共同體中教師合作的理論建構。公開課比賽雖然在中國內地廣泛存在，然而受到社會文化情境影響，其表現形態存在較大差異。本研究通過立意抽樣所選取的個案只是特定地區呈現的一種典型形態，並不具備普遍性。後續可以藉本研究梳理的分析框架，從中國內地不同情境脈絡下選取更多個案，豐富教師合作過程的研究，並提高教師合作理論的適用性。

鳴謝

本文受江蘇省高校哲學社會科學基金資助項目「區域性教育共同體的運行機制研究」（2016SJB880010）和教育部普通人文社會科學重點研究基地重大專案「城鄉教育一體化建設脈絡下校長和教師流動的途徑、機制和成效研究」（14JJD880001）資助。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（2012a）。《“國培計畫”課程標準（試行）》。擷取自 <http://www.moe.edu.cn/ewebeditor/uploadfile/2012/10/12/20121012170215824.pdf>
- 中華人民共和國教育部（2012b）。〈教育部關於印發《幼兒園教師專業標準（試行）》《小學教師專業標準（試行）》和《中學教師專業標準（試行）》的通知〉。擷取自 http://www.gov.cn/zw/gk/2012-09/14/content_2224534.htm
- 宋萑（2007）。《課程改革背景下的教師專業學習社群與教師發展：上海的個案研究》（未出版博士論文）。香港中文大學，香港，中國。
- 喬雪峰、黎萬紅（2013a）。〈校本教研中的教師合作：中國內地一所小學的個案研究〉。《教育學報》，第41卷第1-2期，頁47-63。
- 喬雪峰、黎萬紅（2013b）。〈從特質視角到發展視角：專業學習社群的研究路徑〉。《全球教育展望》，第42卷第3期，頁73-81。

- 喬雪峰、盧乃桂、黎萬紅（2013）。〈從教師合作看我國校本教研及其對學習共同體發展的啟示〉。《教師教育研究》，第25卷第6期，頁74-78。
- 黃錦樟、葉建源（編譯），M. Fullan & A. Hargreaves（著）（2000）。《學校與改革：人本主義的傾向》。台北，台灣：稻田。
- 趙志成、張佳偉（2012）。〈探索院校協作中實踐共同體的建設：香港優質學校改進計劃「聯校教師專業發展日」的個案研究〉。《教育學報》，第40卷第1-2期，頁115-134。
- 黎萬紅、盧乃桂、喬雪峰（2012）。〈規限的專業性：香港及中國內地教師評鑑工作比較〉。《教育發展研究》，第15-16期，頁44-50。
- 盧乃桂、陳崢（2008）。〈中國內地教師繼續教育中的權力關係與教師領導〉。《復旦教育論壇》，第6卷第5期，頁61-66。
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330. doi: 10.1177/109467050134005
- Curry, M. W. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 110(4), 733-774.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, England; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- De Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97-122. doi: 10.1023/A:1017509325276
- Dimmock, C. (2002). Educational leadership: Taking account of complex global and cultural contexts. In A. Walker & C. Dimmock (Eds.), *School leadership and administration: Adopting a cultural perspective* (pp. 33-44). New York, NY; London, England: RoutledgeFalmer.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Education Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Foy, N. (1994). *Empowering people at work*. Aldershot, England: Gower.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. doi: 10.1177/0013161X05278189
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012. doi: 10.1111/0161-4681.00140
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.006

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, England: Cassell.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181–195). Maidenhead, England: Open University Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86–94. doi: 10.1108/09513540110383818
- Lally, V., & Barrett, E. (1999). Building a learning community on-line: Towards socio-academic interaction. *Research Papers in Education*, 14(2), 147–163. doi: 10.1080/0267152990140205
- Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773–805. doi: 10.1177/0013161X06290647
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4, article 11. doi: 10.1186/1748-5908-4-11
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00052-5
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945. doi: 10.1111/1467-9620.00273
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (with Associates). (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275. doi: 10.3102/01623737019003245
- Mok, I. A. C., & Morris, P. (2001). The metamorphosis of the “virtuoso”: Pedagogic patterns in Hong Kong primary mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 455–468. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00006-3
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29–42). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: Author.
- Paine, L. (1990). The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record*, 92(1), 49–81.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pancucci, S. (2008). A retrospective analysis of a professional learning community: How teachers' capacities shaped it. *International Journal of Social Science*, 3(1), 62–69.
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 922–934. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.011
- Seashore, K. R., Anderson, A. R., & Riedel, E. (2003, January). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Paper presented at the 17th Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, the Netherlands.
- Spreitzer, G. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. In J. Barling & C. L. Cooper (Eds.), *The Sage handbook of organizational behavior* (pp. 54–72). London, England: Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 555–571). New York, NY: Springer.
- Thiessen, D., & Anderson, S. E. (1999). *Getting into the habit of change in Ohio schools: The cross-case study of 12 transforming learning communities*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Thomas, S. M. (2010). Evaluating schools as learning communities. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 3, pp. 539–547). Oxford, England: Academic Press.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473–487. doi: 10.1080/0142569960170404
- Tsui, A. B. M., & Wong, J. L. N. (2009). In search of a third space: Teacher development in mainland China. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 281–311). Hong Kong, China: Springer; Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Visscher, A., & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785–800. doi: 10.1080/0141192042000279503

- Walker, A. (2002). Hong Kong principals' dilemmas. In A. Walker & C. Dimmock (Eds.), *School leadership and administration: Adopting a cultural perspective* (pp. 205–221). New York, NY; London, England: RoutledgeFalmer.
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202–216. doi: 10.1080/02188791.2016.1148849
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Zárraga-Oberty, C. (2011). Communities of practice as work teams to knowledge management. In O. R. Hernáez & E. B. Campos (Eds.), *Handbook of research on communities of practice for organizational management and networking: Methodologies for competitive advantage* (pp. 32–45). Hershey, PA: IGI Global.
- Zhang, J., & Pang, N. S. K. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11–21. doi: 10.1007/s40299-015-0228-3

Teacher Collaboration Under the Tension Between External Constraint and Professional Autonomy

Xuefeng QIAO & Manhong LAI

Abstract

Situated in a special sociocultural context, teacher collaboration moves away from its original purpose under the tension between external constraint and professional autonomy. The Chinese mainland promotes “open class” match to develop collaborative school culture and to enhance teacher professionalism. However, it reveals that teacher collaboration encounters difficulties when it is under the tension between external constraint and professional autonomy. Activity agenda and rules are under the control of administrators and academic authorities. Teachers are forced to follow external disciplines, and their professionalism is suppressed. In order to improve teacher collaboration, it needs to get rid of instrumental rationality, get out of “model play,” and empower teachers.

Keywords: teacher collaboration; professional learning community; professional autonomy; open class

QIAO, Xuefeng (喬雪峰) is Lecturer in the School of Education Science, Nanjing Normal University, Jiangsu.

LAI, Manhong (黎萬紅) is Associate Professor in the Department of Educational Administration and Policy, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.