

縣域內名師工作室的跨界連接和能量擴散

喬雪峰*、黃倩、馮攀靜

南京師範大學教育科學學院

協助鄉村教師生成擴散能量成為鄉村教師支持政策實施的關鍵。本研究主要探討名師工作室如何超越地理空間和組織結構，將不同學校的教師聯結為網路學習社群，帶動鄉村教師提升和擴散能量。研究所見，個案名師工作室逐步搭建了以學員為節點、通過專業學習相連接的社會網路。學員被視為可擴展的增長點，將更多節點納入到社會網路中，形成覆蓋縣域的區域性社會網路。名師工作室以賦權增能的方式將學員教師從學習者轉變為能量源，通過影響鏈將能量擴散至整個縣域。

關鍵詞：教師能量；名師工作室；專業學習社群；社會網路；邊界跨越

近年來，鄉村地區師資力量薄弱的難題引起全球各國教育政策制定者和研究者的關注。全球各國出台了一系列專項政策，致力於改善工作生活環境、提高薪酬待遇、提供專業支援，以提升鄉村教師崗位的吸引力，穩定鄉村教師隊伍（Cobbold, 2006）。相關研究致力於鑑別鄉村教師招聘、留任、流失的影響因素，探討匹配鄉村教師工作的職前教育和在職培訓，構建城鄉教師隊伍有序流動的機制（喬雪峰、盧乃桂，2017；Ashiedu & Scott-Ladd, 2012）。

針對鄉村地區師資隊伍建設的突出問題，中國內地着力實施鄉村振興戰略，將鄉村教師隊伍建設納入國家重大決策部署，擺在優先發展的戰略地位。中共中央、國務院於 2018 年先後印發了〈關於實施鄉村振興戰略的意見〉、〈關於全面深化新時代教師隊伍建設改革的意見〉等一系列文件，強調通過差異化精準施策，破解鄉村教師隊伍建設的難題。教育部等六部門於 2020 年發布〈關於加強新時代鄉村教師隊伍建設的意見〉，推進縣域內教師交流輪崗，推動城鎮優秀教師向鄉村學校流動。

在眾多政策舉措中，名師工作室以構建跨校專業學習社群為突破點，在不改變學校組織結構和教師歸屬地的情況下提升教師的內生動力，受到政策制定者和研究者關注（曾豔，2017）。名師工作室通過領銜人發揮引領輻射效應，帶動教師群體共同

* 通訊作者：喬雪峰（sueaphone@163.com）

發展。然而，名師工作室如何超越鄉村地理空間和組織結構，將不同學校教師聯結為可持續發展的社群，成為有待深入探討的問題。

鑑於此，本研究從社會網路視角切入，通過回溯名師工作室的建立和發展過程，探尋名師工作室搭建的社會網路及成員互動，詮釋教師對基於社會網路提升和擴散能量賦予的意義，在實證支撐基礎上探索鄉村學校教師發展成為跨校專業學習社群的路徑。

文獻綜述

以提升和擴散教師能量為促進鄉村地區師資隊伍建設的重要取向，受到全球教育研究者關注。相關研究發現，專業學習社群是促進教師個體和群體能量擴散的重要途徑（Stoll, 2010; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006）。研究關注點從校內教師群體逐步拓展為不同學校教師構成的跨邊界網路。本部分主要明確教師能量擴散的定義，梳理專業學習社群的定義、表現特徵和發展演變的相關研究，進而從社會網路視角出發將社群成員與社會網路的交互作本研究的框架。

教師能量擴散

教師能量（capability）是指教師身為行動者，為追求不同類型、層次的成就而為自己和他人創造機會的能力（葉菊豔、盧乃桂，2016）。教師能量研究發端於 Sen（2004）提出的能量取向（capability approach），將能量界定為個體能力、自主創造的機會和通過個人能力在社會上為他人創造的機會，關乎人的發展機會、幸福和社會正義。在能量取向下，教師能量不僅表現為教師個體能力和自主創造的發展機會，亦涉及教師在場域中為同伴和學校創造機會，即教師能量擴散（capability expansion）（Alkire, 2005）。相關研究（Gasper, 2007; Sen, 1999）指出，能量擴散和場域所提供的社會、政治和經濟機會高度關聯，場域為教師提供實現成就的機會愈多，教師能量擴散的效應愈強。葉菊豔、盧乃桂（2016）進一步發現，教師能量擴散是能量流動並持續增強的過程，教師在同伴支持下提升個人能量，並促進能量在組織和社群層面凝聚、沉澱、擴散與增長。教師能量擴散為鄉村教師隊伍建設的研究提供了理論基礎。

專業學習社群的定義和表現特徵

專業學習社群是指教師群體在共同學習願景激勵下，相互支援開展合作，以促進學校改進、教師專業發展和學生學習（喬雪峰、黎萬紅，2013）。專業學習社群為教師提供了積極的社會連接和相互學習的機會，促進教師生成持續發展的能量

(Kellock, 2020)。Stoll (2010) 進一步指出，專業學習社群中教師能量體現在個體、群體、社群和系統等多個層面，並在多層面間持續流動和擴散。

為了區分專業學習社群和常規組織結構，研究者提取出專業學習社群的表現特徵框架。Bolam, Stoll, & Greenwood (2007) 通過文獻整合研究發現，相關研究提出的特徵框架主要集中在共用的價值和願景、對學生學習集體負責、以學習為中心的合作、個體學習和合作學習、反思性的專業探究五個維度。表現特徵框架為專業學習社群的鑑別和測量提供了操作化工具，使研究從形式化的概念建構延展為可操作化的概念體系。

然而，在實證層次上，對於專業學習社群表現特徵框架與實踐形態的關聯，研究者持不同看法，爭論焦點在於如何劃定專業學習社群的邊界。部分研究者致力於發展校本專業學習社群，將分析單元界定為校內學科部門或教師自發組建的誼友群體（喬雪峰、黎萬紅，2013）。其中，學科部門屬校內具高內聚力的結構單元，為教師專業合作提供了支持的平台（Siskin & Little, 1995）；誼友群體則由來自不同學科的教師自發組建，具有鬆散的結構，根據群體需求開展合作活動（Curry, 2008）。

另有研究者對校本專業學習社群的邊界提出質疑，認為校本專業學習社群的成員過於同質化，無法提供異質性學習資源和多元思維取向（Fuller & Unwin, 2003）。鑑於此，部分研究者將組織邊界跨越（boundary crossing）納入概念體系，將跨界視為教師跨越地理空間、社會文化和知識邊界，在不同領域間建立新的聯結，為社群提供新的資源、經驗和資訊（鄭鑫、尹弘飈、王曉芳，2015；Akkerman & Bakker, 2011）。

為了與校本專業學習社群區分，研究者將跨越學校邊界的專業學習社群概念化為網路學習社群（networked learning community）（Stoll et al., 2006）。網路學習社群並非多個校本專業學習社群的簡單疊加，而是彼此聯結的開放系統。網路學習社群將視野拓展到廣闊的地域空間和社會文化空間，使得知識理念得以在教育系統內流動，進而帶動教育系統轉型（Stoll, 2010）。

專業學習社群的發展演變

研究者普遍認為，專業學習社群的發展並不是處於真空之中，而是受到複雜因素影響。Stoll et al. (2006) 將影響專業學習社群發展的因素分為個體改變、群體互動、學校情境、外部影響。另有研究（如 Zhang, Yuan, & Yu, 2017）關注阻礙專業學習社群發展的因素，發現不充分的合作時間、等級制學校系統等因素均會阻礙專業學習社群發展。

部分研究者進一步關注複雜情境下專業學習社群的發展過程，構建了專業學習社群的發展演變模型。研究假定專業學習社群的發展遵循一定路徑，發展過程可劃分為線性有序階段。Dufour, Dufour, Eaker, & Many (2010) 將專業學習社群的發展分為

指示、啟動前、啟動、實施、發展、維持六個階段。研究者通過測量教師對專業學習社群特徵的感知，可以鑑別專業學習社群所處的發展階段，推測專業學習社群的後續發展路徑。

發展演變模型為專業學習社群發展演變的研究提供了理論原型。然而，這些模型主要從校本專業學習社群的實踐中歸納而來，對於網路學習社群的解釋力受到一定質疑。變革模型將社群視為同質化的情境脈絡，忽略了社群內部次級結構性差異。受學校組織結構影響，網路學習社群成員間的關聯呈現差異，進而造成社群內的異質性次級架構（Bridwell-Mitchell & Cooc, 2016）。同時，變革模型注重社群的整體性轉變，忽略了自組織屬性和由自組織引發的群體行動（羅家德，2018）。網路學習社群通過自組織方式形成獨特的社會關係網路，進而產生獨特的場力和行動結果。

網路學習社群的發展：基於社會網路的視角

網路學習社群受動態成員構成、次級結構性差異、自組織屬性等因素影響，其發展演變難以用線性的變革模型來解釋。為此，部分研究者轉而從社會網路視角出發，將網路學習社群視為鑲嵌有諸多個體的社會關係網路（Moolenaar, 2012）。社會網路視角將教師行為內嵌於社會網路之中，把「個體—社群」分析層次拓展為「個體—社會網路—社群」。社會網路是個體和社群的中介，在個體行為和社群整體發展演變之間搭建了溝通橋樑，彌補了變革模型的不足。

Church et al. (2002)界定了社會網路的構成要素，指出社會網路包含節點（knot）、連線（thread）和網路（net）三種元素。其中，節點是指社群中的個體或小團體，連線是指社群中的人際關係、溝通管道和信任關係，網路則是指由若干節點和連線共同構成的相對穩定的群體結構。教師節點通過共同的理念和共用責任建立連線，為溝通合作提供了管道。基於節點和連線，網路學習社群建立了靈活彈性的鬆耦合結構，為教師群體提供了合作空間。

從社會網路視角來看，網路學習社群的發展演變並不是整體性的結構轉變，亦非由教師群體的共同活動所驅動，而是隨着社會網路聯結的變動呈現出複雜變化。Hargreaves & Goodson (2006)指出，網路學習社群與社群個體之間藉由影響鏈發生交互作用。一方面，個體內嵌於社會互動網路中，具有一定的自主空間，與其他節點互動並建立聯結，在行動中自組織出社會網路結構；另一方面，社會網路產生集體行動和場力，通過社會網路聯結對個體行動產生約束力。

社會網路視角有助於彌補當前變革模型取向的不足，深入分析由動態成員構成、具有次級結構差異和自組織屬性的網路學習社群的發展演變。基於社會網路的影響鏈機制，本研究致力於探討名師工作室如何突破組織結構限制，將縣域內學校教師連接為網路學習社群，促進教師能量在縣域教育系統擴散。

名師工作室的能量擴散機制

名師工作室自 21 世紀初在中國內地興起以來，逐漸受到認可並成為教師專業發展的主要範式之一。名師工作室依託名師的力量，將來自不同學校的教師聚合起來（Zheng, Zhang, & Wang, 2019）。名師工作室有助於發揮名師的示範引領作用，提升教師隊伍的整體水準，推動教育品質提升。

名師工作室的興起主要源自教育行政部門的推動。上海市盧灣區教育局於 2000 年率先印發了〈關於建立“名師、名校長工作室”的通知〉，並首次推出 5 個名師工作室。名師工作室由此進入公眾視野並受到廣泛認可。其後，全國各地在地方教育行政部門支持下陸續設立各級名師工作室。

名師工作室突破了教師專業學習主要集中在校內的模式，在不同學校的教師之間建立聯結。名師工作室通過「領銜人一學員教師」的師徒關係，發揮領銜人能量輻射作用，通過協調、協商、反思和轉化等學習方式提升學員教師的能量（Zheng et al., 2019）。然而，研究亦發現，名師工作室主要依賴領銜人的個體作用，學員教師的能量發揮受到一定限制（韓爽、于偉，2014；Lo, 2019）。名師工作室營造了從領銜人到學員教師的單向學習關係，學員教師被視為名師的追隨者，其自主學習深度、創新深度和持續度有限。同時，名師工作室內學員教師間的聯結非常薄弱。曾豔、張佳偉（2016）發現，學員教師之間只是名義上的同伴關係，缺乏深層互動。另外，名師工作室通過學員教師個體在一定程度上將能量擴散至基層學校。曾豔（2017）發現，學員教師以工作室中形成的研究課題為載體，與基層學校的發展需求建立聯結，促進能量在基層學校的凝聚和沉澱。

名師工作室以名師為中心將不同學校的教師聚合為跨校專業學習社群，然而學員教師之間的關聯較疏，在基層學校的能量擴散受制於學員教師學習成果與學校發展需求的關聯程度、基層學校校長的支持等多種影響因素，常常難以維持持續穩固的能量擴散管道。為此，本研究致力於探討名師工作室如何跨越學校邊界，建立持續穩固的教師能量生成和擴散機制。

研究方法

本研究採用個案研究方法，通過立意抽樣（purposive sampling）選取中國內地一個縣級小學數學名師工作室為研究對象，探討名師工作室將縣域範圍內教師連接為網路學習社群並促進教師能量擴散的過程（Yin, 2011）。研究主要圍繞三個問題：（1）名師工作室如何建立節點、搭建連線、架構社會網路？（2）名師工作室領銜人和學員教師如何適應自己的角色與發展，基於社會網路生成擴散能量？（3）名師工作室在多大程度上回應了縣域教育系統內教師專業發展的需求？

個案名師工作室位於中國內地中部地區經濟不發達的縣域。該縣處於丘陵山區，山地佔總面積 80% 以上。2019 年，該縣常住人口約 35 萬，其中鄉村人口約 19 萬。由於地域偏遠和歷史原因，該地經濟發展受到一定限制，曾被列入國家級貧困縣行列。縣域區域劃分為縣城、鎮、鄉、村四個層級，縣域內共有 142 所小學，廣泛分布於下轄的各級地理區域。優質的教育、醫療等公共資源主要集中在縣城範圍內，公共資源配置和影響力在鎮、鄉、村三級逐級遞減。

近些年城鎮化推進過程中，縣域師資呈現出從村落經鄉、鎮流向縣城的趨勢，部分偏遠鄉村學校教師流失率超過 30%。為了穩固教師隊伍，縣域內教育系統執行統一的工資標準，並為鄉村教師發放專門津貼。同時，縣教育行政部門在新教師招聘方面向鄉村學校傾斜，優先為鄉村學校補足師資。然而，考慮到交通便利、照顧家庭、醫療等問題，許多年輕教師在鄉村學校工作幾年後，會考慮申請調入到高一層級的學校工作。優質師資流失的情況依然嚴峻，繼而影響到教師專業學習的進展：部分村教學點因教師和學生流失，演變為小規模學校，僅由少量老師維持學校基本運作，教研組幾近癱瘓；鄉鎮小學雖然能夠開展集體教研，然而受教師流動影響，集體教研的穩定性受到衝擊。

為了回應鄉村教師的專業學習需求，縣教研室小學數學教研員基於東部發達地區的實踐經驗，於 2012 年率先試點設立了數學名師工作室，試圖打破地域和教育系統層級結構的限制，用社會網路將不同學校的教師關聯起來。個案名師工作室自 2012 年 1 月創建以來，按照專案制推進。每期專案建設週期約為 2 年，注重通過群體合作轉變工作理念，發展內在動力，目前已經開展四期研修。在縣教育行政部門支持下，數學名師工作室進一步下沉到一線基層學校，協助基層設立校級教師工作室，並將不同的校級工作室關聯起來。基於數學名師工作室的試點經驗，名師工作室模式亦在語文、英語等學科逐步推廣，以彌補教研組功能的不足。名師工作室跨越學校組織邊界將基層教師關聯起來，並持續發展壯大。

教師主要通過領銜人邀請、自薦、學校推薦這三種途徑加入名師工作室。四期研修共計 47 人，其中受領銜人邀請者 21 人，自薦者 13 人，學校推薦者 13 人。遴選成員時，名師工作室將城鄉學校的覆蓋率納入考慮範圍，名額向鄉村教師傾斜。從第三期開始，領銜人專門設立了導師組，從已完成研修的學員教師中吸納優異者為導師組成員，共同為名師工作室提供引領。各期建設基本情況如表一所示。

本研究分兩階段進行，主要採用訪談和文本相結合的方式收集資料。第一階段致力於了解名師工作室的發展歷程，獲知領銜人創立名師工作室的動機，以及教師參加名師工作室並擔任導師的體驗。首先，研究者與領銜人就名師工作室的設立、發展歷程進行半結構化訪談。由於名師工作室建立時間較長，訪談採用回溯方法，引導領銜人回憶名師工作室的發展歷程。其後，研究者選取 5 名導師組成員就參加

表一：名師工作室專案建設基本情況

期數	起訖時間	學員人數	學員中 鄉村教師數	覆蓋學校數	導師組人數
第一期	2012.01–2014.06	15	8	12	—
第二期	2014.09–2016.06	8	4	8	—
第三期	2016.09–2018.06	10	6	10	6
第四期	2018.09–2020.06	14	8	11	10

名師工作室進而受邀加入導師組的歷程和體驗進行焦點小組訪談。與個體訪談相比，焦點小組訪談更適合具有內在關聯的受訪者，有助受訪者圍繞共同關注的主題和共同的經驗進行深描（Yin, 2011）。研究者亦通過網路、報章刊物、教師博客、微信公眾號等收集個案名師工作室相關的文本資料。

第二階段主要了解專案研修期結束後學員教師回到基層學校的經驗，同時補充教師對於參加名師工作室的理解。研究者選取名師工作室的學員 29 人開展焦點小組訪談。受訪對象覆蓋四期學員，且廣泛分布於城鎮學校和鄉村學校。由於人數較多，在焦點小組訪談開始時，研究者明晰闡述了此次訪談交流的主題，由受訪者逐一分享參加名師工作室研修期間和在基層學校中的獨特體驗（Yin, 2011）。焦點小組訪談歷時約 3 小時。

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。研究者亦將收集到的文字、圖片等文本資料進行整理，將紙質版的文本資料掃描為電子版加以歸檔。

研究者將基於訪談文字稿和文本資料形成的資料庫錄入 NVivo 11.0 軟體中分析。資料分析初期，研究者反覆通讀資料，獲取對資料的整體把握。其後，研究者通過開放編碼、主題編碼和主軸編碼梳理脈絡，發掘其深層含義（Corbin & Strauss, 1990）。開放編碼階段，研究者將資料分解為具有特定意義的細小碎片，通過代碼加以命名標示，形成初次編碼。主題編碼階段，通過比較已命名的碎片並加以歸類，形成名師工作室的社會網路結構、領銜人行動、導師組行動、學員教師行動、名師工作室的影響力五個主要類別，同一類別內部亦以時間線為參照系加以整理。其中，名師工作室社會網路結構這一類別下，研究者梳理了社會網路結構變化，按照時間線整理為以領銜人為單核心的社會網路、以導師組為多核心的社會網路、縣域內校際聯結的社會網路三個階段。各階段社會網路結構特徵如表二所示。主軸編碼階段，研究者以名師工作室的社會網路結構變化為主軸，將領銜人行動、導師組行動、學員教師行動、名師工作室的影響力這四個主要類別嵌入到名師工作室的社會網路結構變化的主軸中，從而在社會網路結構變化這一主線基礎上梳理出教師能量擴散的隱性線索，進而聚焦社會網路與教師能量擴散的交互作用。

表二：名師工作室的社會網路結構特徵

社會網路結構形態	特徵
以領銜人為單核心的社會網路	「領銜人一學員教師」結構，領銜人為核心節點，領銜人和學員教師建立師徒制，學員教師間連線比較少
以導師組為多核心的社會網路	「領銜人一導師組一學員教師」結構，領銜人角色弱化，導師組內部連線緊密，導師組成員與學員教師建立連線
縣域內校際聯結的社會網路	「領銜人一導師組一學員教師和基層學校」結構，學員教師將就職學校的社會網路帶入名師工作室

研究發現

個案名師工作室在領銜人和工作室成員的共同推動下，逐步建立聯結，發展成為網路學習社群。在歷時 10 年的發展歷程中，名師工作室的社會網路並非一步成型，而是經歷了以領銜人為單核心、以導師組為多核心、校際聯結這三個發展階段。社會網路和工作室成員經由影響鏈產生交互影響。

從 0 到 1 的突破：以領銜人為單核心的社會網路

困境與找尋出路

鄉村學校屬縣域內教育系統的「神經末梢」，在教師專業發展方面備受困擾。教研組因教師流失，其功能幾近癱瘓，單打獨鬥成為鄉村教師惟一的選擇。一位教師對於數年前剛進入鄉村學校的工作情況依然記憶猶新：「鄉村學校比較小，老師少，也沒有人指導。我一個人在那磨課，沒有團隊」（學員 W 教師）。缺少專業學習機會使其陷入孤立無援的境地，專業發展意願無法獲得回應而受到打擊。

長期在基層學校奔走，教研員 G 老師目睹鄉村教師專業發展意願和現實境遇的反差，對此深感不安。她將縣城和東部發達地區在師資隊伍建設方面的差距一一比較，試圖從發達地區教育實踐中找尋答案：「我一直困惑為甚麼江浙名師輩出，江浙教育走在全國前列」（領銜人 G 老師）。出於專業本能，她在日常專業學習活動中上下求索，並在偶然的教師培訓活動中發現了可能的出路：

有一次培訓活動請來了浙江的專家，講了她的工作室怎麼引領老師專業成長。她就像一束光一樣，一下照射到我的心裡，讓我蕩起漣漪，熱血澎湃。我找到了答案，成立工作室。（領銜人 G 老師）

然而，當地教師實踐場域的獨特性使她意識到，東部地區名師工作室的發展思路並不適合本地實情。東部地區教研系統業已非常完備，名師工作室扮演著「錦上添花」

的角色。與之相比，縣域內鄉村教師面臨着「雪中無炭」的境遇。即使名師工作室能成功培養少量骨幹教師，然而對於體量龐大的縣域教育系統而言無異於杯水車薪，縣域內教師發展的基本面並未得到改觀。名師工作室如何在當地生根發芽，尚未可知。

帶着名師工作室這一框架，教研員重新進入鄉村教育現場。在與基層教師的交流過程中，教研員發現雖然教研組難以發揮實質作用，然而部分教師個體依然有很強的學習動力。通過名師工作室把學習動機強的教師聚集起來，以「滾雪球」方式形成影響鏈條，或許可以在教研組織結構外建立支援網路，帶動縣域內學校生態的改變：「通過名師帶名徒，名徒又帶徒弟的方式，星星之火可以燎原」（領銜人 G 老師）。

工作室實踐試點受挫

教研員 G 老師成立名師工作室的設想受到縣教育局的認可，但如何推進落實仍要她自己探索。基於「滾雪球」的思路，她開展了第一期專案試點。教研員通過日常工作交流，從不同類型學校中選擇吸納了 15 名成員。在教研員看來，既然工作室定位於縣域範圍內教育生態的轉變，應有廣泛的覆蓋面。為此，第一期工作室成員來自基層教師、學校中層骨幹、行政領導等多種群體，覆蓋了縣城學校、鄉鎮中心學校、鄉村小學等不同層次的學校。

然而，以教研員為領銜人的「以一帶多」研修團隊，其實踐成效並不盡如人意。由於成員來自為數眾多的學校，研修活動的時間安排常常難以達成一致。特別是對於身兼多職的成員而言，多頭工作任務之間常存在時間衝突：「他們在學校裏邊的事務非常繁忙，有很多臨時性任務」（領銜人 G 老師）。時間安排上的衝突，導致部分成員只能以邊緣參與的方式參加工作室活動。同時，「以一帶多」的引領方式亦對領銜人造成極大考驗。由於成員地域分布廣泛，面臨的境遇不同，「以一帶多」演變為散落的「以一帶一」單獨指導，令她感到力不從心。

二元悖論與定位調整

名師工作室試點受挫令教研員意識到名師工作室輻射面和專業發展效果之間存在二元悖論。雖然理想的名師工作室的輻射面和專業發展效果二者皆可兼得，但在當地這並不是一個正確答案。學員分散在縣域各類學校中，學員個體狀況差異很大，以領銜人一己之力短期內難以兼顧二者。既然無法經得起現實的考驗，就需要根據實踐情境脈絡調試。對於輻射面和專業發展效果的二元悖論，教研員思慮再三，選擇向後者傾斜。

為此，工作室第二期採取以退為進策略，將學員數量壓縮為 8 人。考慮到實質參與問題，篩選成員時將時間精力作重要的參考維度，優先考慮參與時間有保證的

教師。在規模壓縮的策略下，「以一帶多」的點狀輻射網路得以正常運作。領銜人通過個人示範強化網路中心點的輻射，並以教學理念的改變為主要關注點。雖然部分學員更期待「直接借鑑」成功的教學實踐操作，然而領銜人意識到教學意念的轉變才是根本，更具有主動生產的能量。為此，領銜人將研討下沉到教學現場，通過自身的示範引領促動學員教學意念的轉變：

我帶着他們一起做。我身先士卒，先做、先上課。縣城北邊的鄉鎮學校，他們看了；南邊的鄉鎮學校，他們也跟我去了。孩子成功了，他們就信服了。我覺得我們領銜人應該做這個，把老師們內心的教育情懷一點點地放大。（領銜人 G 老師）

領銜人親身引領的方式獲得工作室成員的認可。領銜人身上的能量通過社會網路向成員進行輻射：「她就像小太陽一樣，傳遞給我們方方面面的正能量」（學員 T 老師）。領銜人的能量輻射之下，成員專業學習的目標從迷茫轉為清晰：「我曾經彷徨過、焦躁過、職業倦怠過。現在有這個小太陽帶領着，我們就不迷茫，知道該怎麼走」（學員 H 老師）。

從 1 到多的增長：以導師組為多核心的社會網路

在名師工作室的輻射面和專業發展效果的二元悖論中，名師工作室選擇了後者，確立了以領銜人為核心、連接向成員輻射的放射狀社會網路。這一社會網路結構與常規的名師工作室在結構功能上並無二致，延續了名師工作室的主流結構。然而，這結構的能量輻射面較為有限，對於縣域內教育生態轉變實屬杯水車薪，難以在區域範圍內形成影響力。領銜人意識到，輻射面擴展的癥結在於新能量源的生成，如何將單一能量源轉變為多能量源。為此，在後續的專案實踐中，工作室從「以一帶多」的單核心網路轉向「以多帶多」的多核心網路。

基於「領銜人—導師組—學員教師」的社會網路

為了提升名師工作室的能量輻射範圍，領銜人放棄了只基於自身的單核心網路結構，嘗試建立基於導師組的多核心網路結構。為此，領銜人從前兩期成員中選聘部分能動性強的成員組建導師組，由導師組共同領導名師工作室。名師工作室在第三期選聘導師 6 人，並在第四期增加到 10 人。導師的選聘更注重能量源的再生和輻射效應：

我把前兩期很優秀、成長快的老師請來當導師，讓他們看到哪個新秀老師、有潛力的教師就可以把他吸收為徒弟，幫助他快速成長，這樣徒弟又面向學校去引領學校的老師。（領銜人 G 老師）

名師工作室的社會網路從「領銜人—學員教師」的單點輻射網路轉變為包括「領銜人—導師組」密集網路和「導師—學員教師」多點輻射網路的雙層結構。「領銜人—導師組」是名師工作室的能量源，構成了名師工作室的共用領導，內部建立了密集的網路連線。導師組成員均為工作室的老成員，認同工作室的實踐理念，並在工作中踐行這種理念。他們被選入導師組後，進一步加強了彼此間的聯結。

導師組拓展了名師工作室社會網路的連接鏈條，使能量得以在更廣範圍內擴散。導師組成員均成為能量輻射源，建立「導師—學員教師」的連接，為學員教師提供指引。與過往由領銜人引領所有學員教師相比，導師組結構降低了能量輻射源的壓力，每位導師僅需指導 1-2 位學員。受益於導師組的責任分擔，學員人數亦從第二期的 8 人增長到第三期的 10 人，進而在第四期增長為 14 人。

學員選錄方面，工作室由原來以領銜人推薦為主，轉變為領銜人推薦、成員自薦、學校推薦相結合的方式。成員自薦和學校推薦的方式拓寬了教師進入名師工作室的管道，使名師工作室在縣域範圍內具有更廣的包容度。隨着工作室運作，縣域內的教師逐漸認可了工作室的理念，更多老師期望加入。對於工作室的轉變，一位導師組成員印象深刻：

如今我們的工作室已經是整個縣小學數學圈裏面極具影響力的。原來要教研員逐個去問願不願意參加，現在都是有人提前預約報名了。校長他們選好苗子老師推薦上來。
(學員 O 老師)

名師工作室能量擴散方式的轉變

名師工作室從單核社會網路到多核社會網路的轉型中，領銜人釋放能量的方式發生轉變。在單核社會網路中，工作室的維繫主要依靠領銜人的理念和行動。而在多核社會網路中，領銜人直接指導的學員數驟降，把更多精力投入到導師組的穩固上。領銜人不再是整個社會網路中惟一的能量源，而是致力於發現新的能量源並協助其擴散能量。

此次轉型中，導師組接收了先前由領銜人承擔的部分職能。工作室領銜人賦權予導師組，逐步實現領導權的共用。共用領導不僅指向領導權力的讓渡和共用，更重要的是導師組通過賦權增能，擴散社會網路的影響力。一位導師組成員在工作日誌中寫道：

當知道自己是第三期導師時，我既激動又忐忑，要成為一名合格的導師我還需努力，同時我也多了一份責任。記得有次徒弟的展示課，我提前一個月和他一起磨課，試教了三四次，磨課研課到天黑。看到他的成長，作為導師的我特別驕傲。(學員日誌)

導師組亦能激勵領銜人，維持能量持續生成。對於領銜人而言，名師工作室發展過程中的種種坎坷曾令她心力俱疲。導師組成員的共同努力，使她看到工作室的價值和發展的前景，重拾自信：

我從他們的話語中受到很大的促進，讓我熱血沸騰。我們工作室成員在一起幹勁十足。成員在我們的活動中專業能力得到很大的發展。我們工作室全員的發展就在於專業自信，我們在行動中找到了自信。（領銜人 G 老師）

從多到面的區域拓展：縣域內校際聯結的社會網路

導師組的共用領導，使得名師工作室演變為向外拓展延伸的多核心社會網路。多核心社會網路具有多個能量源，能夠接納更多社群成員，擴大社群的輻射面。然而，多核心社會網路依然指向教師個體，與縣域內學校教育生態轉變尚存在一定距離。縣教育局意識到名師工作室對於縣域教育系統可能的能量輻射，鼓勵教研員作更大嘗試。為此，在縣教育局的政策支持下，教研員嘗試將「以多帶多」的多核心社會網路拓展為縣域內校際聯結的社會網路。

工作室的品牌效應和現實影響力令基層學校看到了發展前景，紛紛表示願意與名師工作室對接。當學員教師回到基層學校後，工作室鼓勵他們作種子教師在學校中擴散能量，為更多教師提供引領支援。部分尚未有教師成為工作室學員的學校亦主動要求納入到工作室能量輻射範圍下，對接名師工作室的發展理念。

基於名師工作室的發展勢頭和縣域內教育生態發展的需求，縣教育局下發文件鼓勵學校依託縣級名師工作室，組建校級教師工作室。由於名師工作室學員教師更熟悉工作室的運作方式，故老學員率先在自己所在學校內申請成立校級教師工作室，並主動接入名師工作室的社會網路中。校級教師工作室的組建為名師工作室的區域拓展提供了管道，由此名師工作室發展為涵蓋縣域內學校群落的區域性社會網路。

對於名師工作室領銜人而言，區域性社會網路結構對其角色定位有了新的要求。她所做的工作不僅是指導學員、維持導師組運作，還需要為校級工作室的發展提供諮詢。一位老學員擔任學校教研室主任，嘗試設立了教師工作室：

教研員作為我們校級教師工作室的顧問，我們覺得很踏實。經過一年摸索，我們建立了以數學核心素養為導向、以課堂研究為主線的工作方式。有了她的支持，我們目前嘗試思維導圖與數學教學融合應用研究。（學員 T 老師）

對於設立校級教師工作室的老學員而言，亦經歷着新一輪角色轉變。他們不僅是名師工作室的成員，在校內教師工作室亦擔任領導角色，需要在更大的群體內發揮

能量。以往在名師工作室的經歷使他們對於通過教師工作室帶動本校教師發展有了更強的認同，並致力作出改變：

我的經歷印證了一個普通老師的成長。我有一種使命感，就覺得我佔了這個位置，就要在其位謀其事，要為成員的成長考慮，為學校的發展考慮，為學生的發展考慮。
(學員 H 老師)

對於尚未設立教師工作室的學員教師而言，亦視能量輻射為一種使命，通過非正式途徑對周邊教師產生影響。部分學員教師回歸基層學校後，試圖以自己的行為影響周圍的同伴。一位學員教師在日誌中寫道：

努力輻射是工作室的宗旨，我在校內也積極參加教研，身先士卒，帶頭上好教研課。我知道只有在做中學、學中思，才能使自己的水準不斷提高，從而進一步提升影響力。
(學員日誌)

由上可知，名師工作室以學員教師為節點向外延伸，與縣域內的學校建立聯結，拓展為區域性社會網路。學員教師在基層學校中主動釋放能量，或建立校級教師工作室延展社會網路，或通過非正式的交流管道對同伴產生影響。能量輻射超越學校組織邊界，拓展至周邊學校乃至縣域內整個教育系統，引發教育生態的轉變。一位教師對近些年來縣域內學校發生的轉變印象深刻：

以前城鄉老師教學差別很大。但是這種以學定教、先學後教教學理念推廣以後，現在城鄉之間差距愈來愈小，鄉村很多老師吸取了這種理念，課堂愈來愈以學生為本。
(學員 O 老師)

討論與結論

中國內地致力於通過名師工作室促進優秀教師擴散能量，帶動教師專業知識和技能更新。名師工作室的研究突破從領銜人到學員教師個體的單向影響，對縣域教育系統產生持續影響力成為有待深入探討的課題。本研究發現，個案名師工作室將學員教師視為能夠主動擴散能量的網路節點，將學員教師和基層學校納入連接網路，發展成能夠改變縣域內教育生態的網路學習社群。

首先，與常規的名師工作室注重發展「領銜人一學員教師」人際連線不同(曾豔、張佳偉，2016)，個案名師工作室將縣域內分散於不同學校的教師連接為相互關聯的網路學習社群。常規的名師工作室高度依賴領銜人的主導作用，可視為由若干「領銜人一學員教師」連線構成的鬆散集合，並未發展出相互聯結的社會網路(Lo, 2019)。

個案的名師工作室雖發端於「領銜人一學員教師」的師徒制，然而其開放式結構形態在縣域教育系統中逐步演變，通過「導師組」建立緊密的連接關係，進而與廣泛的學校建立聯結，發展成為縣域內跨越學校邊界的網路學習社群。

本研究亦進一步豐富了名師工作室能量擴散機制的研究（Hargreaves & Goodson, 2006），發現名師工作室的社會網路結構與教師能量發揮之間相互增強的回路。一方面，領銜人和學員教師主動發揮能量，拓展了名師工作室的社會網路結構。以學員教師為節點彼此建立連線，提升了社會網路密度。學員教師亦將自身原有的社會網路連接帶入到名師工作室，使得名師工作室的社會網路結構再向外延伸。另一方面，名師工作室社會網路結構還增強了學員教師能量擴散的強度。名師工作室將學員教師視為可擴展的節點，為學員教師提供發展空間，通過社會網路連線為成員注入發展的動力。隨着社會網路結構擴展，學員教師變為新的能量源，將能量擴散至更廣闊的社會網路結構（Stoll, 2010）。

再者，教師通過社會網路發揮擴散能量，對縣域內教育系統的生態產生持續影響。雖然前人研究（曾豔，2017）發現學員教師個體以名師工作室中成型的學習內容為載體，與基層學校發展需求建立聯結，但這種能量擴散是學員教師個體的短期行為，罕有研究證實基於名師工作室建立的教師能量持續擴散機制。本研究發現名師工作室所構建的網路學習社群在縣域建立持續穩固的社會網路，以教學意念的轉變為目標，促使教師能量在縣域教育系統內持續凝聚、沉澱、擴散和增長，為名師工作室中教師能量持續擴散機制提供了實證依據。

將名師工作室發展為網路學習社群為鄉村教師開展專業合作、提升能動作用提供了可能的管道，並為鄉村教師支援政策提供了指向。首先，教育行政部門需要跳出鄉村學校單體要素補足的思路，轉向縣域內學校組織群落層次，依託名師工作室將散落的學校單體連接為網路，協助教師突破地域空間和組織結構的限制。網路學習社群並不是按照線性有序的階段逐步推進的，而是需要建立「教師能量擴散—社會網路連接」相互增強的正向回路，帶動網路學習社群持續增長。其次，教育行政部門和學校管理者需要摒棄從缺失模式出發看待鄉村教師的思路，將鄉村教師視為潛在的能量源，通過社會網路中相連接的節點為教師注入發展能量，進而引導他們通過更廣闊的社會網路連接向外輻射能量。第三，學員教師需要轉變以往視領銜人為社會網路單一中心的角色，將自己內嵌於開放的社會網路中，支援和引導同伴基於社會網路持續向外延伸和擴散能量。通過學員教師能動作用與社會網路之間的交互增強，實現教師能量在更大範圍教育系統的擴散。

需要說明的是，本研究尚有一定局限。首先，個案名師工作室將不同學校聯結為區域性社會網路的實踐仍處於探索之中，尚未有定論。由於不同學校所處的情境脈絡並不相同，在學校內設立校級教師工作室亦沒有統一路徑。校級教師工作室間的橫向

聯結仍比較薄弱。如何在學校中發展出適宜的教師工作室，並與其他學校建立橫向關聯，仍有待進一步跟蹤研究。其次，本研究所選取的個案名師工作室只是特定地區的一種典型形態，並不具有普遍性。後續可藉由社會網路視角，從中國內地選取更多的名師工作室個案，分析其社會網路架構、發展演變，以及與教師行動的交互作用。另外，研究者亦可藉由社會網路視角進一步剖析其他國家和地區的专业學習社群實踐形態，以提升社會網路視角在專業學習社群研究中的適用性。

鳴謝

本文是國家社會科學基金教育學一般課題「縣域內城鄉義務教育一體化改革發展的政策支持體系研究」（項目批准號：BFA170059）的階段性成果。研究團隊感謝參與訪談的教研員、教師和校長。

參考文獻

- 喬雪峰、黎萬紅（2013）。〈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3期，頁73-81。
- 喬雪峰、盧乃桂（2017）。〈跨邊界能量再生與擴散：跨校專業學習共同體中的教育能動者〉。《教育發展研究》，第24期，頁1-7。
- 曾豔（2017）。〈基於區域性名師工作室的教師專業資本流動與擴散〉。《教育發展研究》，第24期，頁8-13。
- 曾豔、張佳偉（2016）。〈名師作為學習領導者的角色實踐與困境〉。《教師教育研究》，第4期，頁92-98。
- 葉菊豔、盧乃桂（2016）。〈“能量理論”視域下校長教師輪崗交流政策實施的思考〉。《教育研究》，第1期，頁55-62。
- 鄭鑫、尹弘飈、王曉芳（2015）。〈跨越教師學習的邊界〉。《教育發展研究》，第10期，頁59-65。
- 韓爽、于偉（2014）。〈我國名師工作室研究的回顧與省思〉。《東北師大學報（哲學社會科學版）》，第5期，頁196-200。
- 羅家德（2018）。《社會網分析講義》（第3版）。北京，中國：社會科學文獻出版社。
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Alkire, S. (2005). Why the capability approach? *Journal of Human Development*, 6(1), 115-135. doi: 10.1080/146498805200034275
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 17-35. doi: 10.14221/ajte.2012v37n11.1

- Bolam, R., Stoll, L., & Greenwood, A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 17–29). Maidenhead, England: Open University Press.
- Bridwell-Mitchell, E. N., & Cooc, N. (2016). The ties that bind: How social capital is forged and forfeited in teacher communities. *Educational Researcher*, 45(1), 7–17. doi: 10.3102/0013189X16632191
- Church, M., Bitel, M., Armstrong, K., Fernando, P., Gould, H., Joss, S., ... Vouhé, C. (2002). *Participation, relationships and dynamic change: New thinking on evaluating the work of international networks*. London, England: University College London.
- Cobbold, C. (2006). Attracting and retaining rural teachers in Ghana: The premise and promise of a district sponsorship scheme. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 453–469. doi: 10.1080/02607470600982142
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. doi: 10.1007/BF00988593
- Curry, M. (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.
- 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.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407–426. doi: 10.1080/1363908032000093012
- Gasper, D. (2007). What is the capability approach? Its core, rationale, partners and dangers. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), 335–359. doi: 10.1016/j.socec.2006.12.001
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41. doi: 10.1177/0013161X05277975
- Kellock, A. (2020). Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective. *Childhood*, 27(2), 220–237. doi: 10.1177/0907568220902516
- Lo, L. N. K. (2019). Teachers and teaching in China: A critical reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 553–573. doi: 10.1080/13540602.2019.1632823
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39. doi: 10.1086/667715
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York, NY: Alfred Knopf.
- Sen, A. (2004). *Rationality and freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Siskin, L. S., & Little, J. W. (1995). The subject department: Continuities and critiques. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 1–22). New York, NY: Teachers College Press.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 469–484). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- 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
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research: From start to finish*. New York, NY: The Guilford Press.
- Zhang, J., Yuan, R., & Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 219–237. doi: 10.1177/1741143215617945
- Zheng, X., Zhang, J., & Wang, W. (2019). Teacher learning as boundary crossing: A case study of Master Teacher Studios in China. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(7), 837–854. doi: 10.1080/13540602.2019.1673358

Building Cross-boundary Connections and Expanding Teacher Capabilities Through County Master Teacher Studios

Xuefeng QIAO, Qian HUANG, & Panjing FENG

Abstract

Expanding capabilities of rural teachers plays a significant role in implementing rural teacher support policies. This study mainly explored how a county master teacher studio connected teachers across schools into a networked learning community and promoted the expansion of teacher capabilities beyond the geographic space and organizational structures. The study found that the county master teacher studio has gradually constructed an overarching network structure, integrating members through the threads of orchestrated networked learning. Network members, conceived as open access points, incorporated increasing threads and knots into the social network. Meanwhile, the county master teacher studio empowered network members to actively exert capacities, and spread teacher capacities to the overarching network through the chain of influence.

Keywords: teacher capacity; master teacher studio; professional learning community; social network; boundary crossing

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

HUANG, Qian (黃倩) is a graduate student in the School of Education Science, Nanjing Normal University, Jiangsu, China.

FENG, Panjing (馮攀靜) is a graduate student in the School of Education Science, Nanjing Normal University, Jiangsu, China.