

## U-S 协作型专业学习共同体\*

## ——国外教师专业化发展的新路径

杨甲睿 张洁

**摘要** “U-S 协作型专业学习共同体”在英美等发达国家悄然兴起并正在成为促进教师专业成长的有效路径。学习为本的愿景体系、互惠性专业学习团队、实践知识的学习与创造、整合式专业学习路径是“U-S 协作型专业学习共同体”的基本属性。确立“大教师教育观”，开展互惠型协作学习，实施共享型领导学习是“U-S 协作型专业学习共同体”得以长期发挥作用的重要保障。批判地借鉴国外“U-S 协作型专业学习共同体”的理念和做法有利于让“能者做事，学者教书”成为未来我国教师的专业形象。

**关键词**：U-S 协作；专业学习共同体；整合式专业发展；知识创造

“能者做事，庸者教书”是爱尔兰剧作家萧伯纳 (Shaw, G B) 一百多年前对教师职业的无情诋毁。1986年，美国斯坦福大学教授，美国教育研究会主席舒尔曼 (Schulman, L S) 强烈呼吁，教学应该成为一门专业，“能者做事，智者教书”才应是教师职业地位的本真。<sup>[1]</sup>然而，何以脱“庸”？何以成“智”？答案并不明确。20世纪后半叶以来，伴随着大学教师教育与基础教育改革的合流，“U-S 协作 (university-school collaboration) 型专业学习共同体”逐步成为国外大学与中小学伙伴关系中一条可供选择的教师专业化道路。

U-S 协作泛指大学与中小学之间建立的伙伴关系，具体指大学教育院系与中小学幼儿园作为伙伴以协作方式开展各种教育及其研究活动的一种理论与实践。<sup>[2]</sup>本文旨在对国外兴起的有效促进教师专业发展的“U-S 协作型专业学习共同体”的兴起动因、基本内涵、有效策略进行阐释，并对其存在的问题和未来发展给予反思和考量。

### 一、“U-S 协作型专业学习共同体”的兴起动因

严格说来，“U-S 协作型专业学习共同体”真正的创建活动出现在21世纪头十年中。它的兴起是

教育者克服传统教师教育的困境，顺应大学与中小学伙伴关系的互惠需求，呼应当代专业发展学校转型的结果。

#### (一) 传统教师教育的“桥喻”困境

传统的教师教育是大学师范教育、在职教师培训和教育实习三者的镶嵌组合。人们形象地喻之为“两段加一桥”，即“桥喻”模式。教育实习充当“桥梁”的作用，连接大学师范教育和在职教师培训两个独立的阶段。在“桥喻”模式中，大学教师是教学知识的生产者和输送者；学校教师和师范生只有习得这些知识和技能，才被认为获得了专业发展；在教育实习中，学校的实习指导教师和大学教师的工作是分离的，在理论和实践的一致性上甚至是对立的。师范生被当作产品来“加工”，大学教师和学校指导教师充当“流水作业”的“工匠”角色。这样，传统教师教育逐渐陷入了一种“桥喻”困境之中。

“桥喻”模式假设，大学教师和学校指导教师都知道什么是好的教学，师范生只要遵循他们的教诲就可以实现好的专业发展；专家知道的远比学校教师知道得多，学校教师与师范生需要他们的指导去教育学生，从事教学。<sup>[3]</sup>这种假设的危害相当明显，它把教

收稿日期：2012-10-24

作者简介：杨甲睿，华南师范大学现代教育研究与开发中心博士生；张洁，喀什师范学院教育系讲师。（广州/510631）

\* 本文系广东省学位与研究生教育改革研究项目“互惠性院校协作式‘学训研’共同体教育硕士培养模式创新的行动研究”（项目编号11JGXM-ZD）的成果之一。

育过程扭曲为授受式的灌输,使师范生和学校教师缺乏内在的发展动机,专业主体性被遮蔽;等级性教育结构把学生(师范生和学校学生)置于重压之下,使其创造性逐步丧失;自上而下的发展模式使大学教师难以在教育过程中获得专业发展。

研究者呼吁,教师教育者需要远离把教育实习看作“桥梁”,把教师看作“工匠”,把学校看作“工厂”的隐喻,从而把教学看作永远改变着的探究与解决问题的活动,把学校看作与大学有直接实质性联系的学习共同体。<sup>[4]</sup>否则,“桥喻”模式将会蜕变为教师教育的桎梏,教师专业发展难获生机。

### (二) 伙伴关系发展的互惠需求

“桥喻”困境不但对职前教师与中小学在职教师的专业化发展造成了不良影响,而且也大学教师的专业成长造成了危害。20世纪末期,国外教师教育界几乎共识性地认为,必须在大学和中小学伙伴关系中植入互惠因子,以克服传统教师专业化发展中存在的简单单向的弊病。

19世纪80年代前,大多数大学与中小学伙伴关系是短期的、临时的单向服务关系,伙伴关系活动主要集中在师范生和新入职教师的专业发展上,很少让大学教师教育者和有经验的学校教师研究他们的工作,改进他们的实践。这样就学校仅仅看作新教师入职的地方,把教学看作有实践经验的教师给新教师传授教学技艺的活动,把技艺知识看作教师专业化知识的基础。大学教师教育者和有经验的学校教师在指导师范生和新入职教师的时候是有专业需要的,而这些需要在19世纪80年代前的伙伴关系中被忽略了。从更加宽广的意义上说,他们使教育专家和教育改革者面临的挑战永恒化:即学校的技术理性,自上而下的传输,像工厂一样的学校,职前与在职教育的二元对立,有经验的教师不需要持续的学习和改变,大学教师生产新的教育学知识而学校教师只负责教书。<sup>[5]</sup>

19世纪80年代后,大学与中小学伙伴关系进入了互惠阶段,专业发展学校(professional development school)、专业研究共同体(professional research community)均是此阶段的产物。在专业发展学校中,大学和学校的教师共享教学,协作解决实践问题,从事的活动是互惠的;在专业研究共同体中,伙伴成员间有积极的双向交流和明确的职责,研究关系的建立往往要经历互助、互惠和利益联盟的过程。<sup>[6]</sup>凡此种种表明,互惠性大学与中小学协作已经

成为时代的需求。它让大学教师能正确面对大学文化疏离实践的现实,超越大学的课堂去影响学校文化并最终优化大学文化<sup>[7]</sup>;它也让学校教师 and 大学教师能协作创造教学和学习的专业知识,将其内化为自己的知识结构,促进学生的学习并最终优化学校文化;它还让师范生能与大学教师和学校指导教师一道,通过参与解决复杂的实践问题,使自己得到更好的专业成长。

### (三) 专业发展学校的学习化转型

专业发展学校是19世纪80年代在美国兴起并很快影响世界各地的教师专业发展的组织形式,是对旨在改进教师培养和整个义务教育阶段(K-12)的教育实习而对公立学校和大学之间的伙伴关系进行更新而建立的教师专业发展机构的总称。例如,临床学校、专业实践学校、古德雷德的教师教育合作网络等。从功能上看,它是大学和中小学校之间的中介,是一种把师范生、学校教师、行政人员和大学教师汇聚一堂形成合作伙伴的场所,能促进教师的教学和学生的学习。其关注的核心内容是义务教育阶段的课程和教师的职前与职后教育,承担着职前和职后教育、基础教育课程改革、中学和大学的课程衔接、课程计划的研究和评价等职责。创建初期其以研究生教育为主,后来扩展到了本科阶段的教育。

专业发展学校为教师教育提供了示范、试验和实践机会,代表了20世纪后期教师专业发展的主要趋势。然而,专业发展学校模式存在的弊端已经开始为人们所诟病。首先,虽然专业发展学校将对自身效果的研究和评价作为目标,但它们常常放弃研究和评价,或把研究和评价摆在次要的位置。没有研究就没有进一步发展的动力源泉;没有评价就无法获知其对不同的教师、学生和机构产生的影响。这样,专业发展学校在人们头脑中就变成了一种盲目的行动样式,对教学理论的贡献微乎其微。其次,专业发展学校缺乏实践或协作策略;总是力图满足外部问责的标准;改革过程缺乏强有力的领导;在低绩效表现的学校中,教师和学科之间壁垒森严;缺乏提升教学和学生支持系统的支持系统等。

20世纪末期以来,国外开始把建立大学和学校之间的专业学习共同体作为专业发展学校的转型目标。其目的就是想突出大学和学校之间的双向重构<sup>[8]</sup>,提升教师专业发展的实效性。很多研究者指出,必须在专业发展学校内部建立专业学习共同体,

或者直接把创建专业学习共同体作为专业发展学校的工作。<sup>[9]</sup>

## 二、“U-S 协作型专业学习共同体”的基本内涵

一般而言，“U-S 协作型专业学习共同体”指大学和学校以提升学生学习为目的，开展整合式教师专业学习，促进教师专业发展的活动方式。学习为本的愿景体系、互惠性专业学习团队、实践知识的学习与创造、整合式专业学习路径是“U-S 协作型专业学习共同体”的基本内涵。

### (一) 学习为本的愿景体系

学习为本的愿景体系有四层含义。第一，“U-S 协作型专业学习共同体”的核心目标是提升学习。这里的学习既包括学校课堂中学生的学习，也包括师范生的学习。从更加宽广的意义上说，他还包括学习共同体中的所有参与者的学习，因为他们被认为是努力发现要做的事情并运用所学的人。<sup>[10]</sup>第二，“U-S 协作型专业学习共同体”中的各类学习主体必须以提升学生学习成就为伦理目标设计自己的学习目标，在保证不损害学生学习的前提下，形成有优先级别的目标序列。第三，学习目标序列的确立必须有真实、宽广、共享的愿景目标引领。愿景目标是根植于学校、学生学习、教学、教师教育的具体目标而又超越具体目标的理想远景，根本上是对教师教育、学校、学生学习、教学存在的本体的深刻考量。第四，不同的“U-S 协作型专业学习共同体”的愿景体系必须结合国家对教师专业化发展的规划而持续地调整和完善，把自上而下的宏观路径和自下而上的微观路径的结合作为有效的手段或途径。

### (二) 互惠性专业学习团队

在教育问题面前，任何人都是无知的，任何人都需要学习。“U-S 协作型专业学习共同体”就是以学生学习为最基本的学习资源<sup>[11]</sup>，为所有学习者提供互惠学习机会的专业团队。首先，学习团队在学生在学习之中通过置身于学生学习，实现学校教师、大学教师、师范生的专业学习和学术能力提升，进而改进学生的教育。<sup>[12]</sup>其次，教师是学习团队的主导。共同体中的每个人都按照惯例扮演一个角色，并在为学生学习服务中生成新的角色。从角色间的关系考察，学校教师总是主导的决策者，其他成员都通过学习为教师教学提供支持。再次，强调异质

文化成员之间的互惠。其目的是以共同的兴趣和价值观为纽带，把大学与中小学双方的成员联结在一起，形成平等、互惠的团队结构，提高学习的有效性。最后，互惠团队不是盲目的团队，而是接受指导和领导的团队。大学教师是团队的指导者、促进者，互惠关系的维护者；学校教师是课堂当中的学习者，是专业学习活动的领导者。<sup>[13]</sup>

### (三) 实践知识的学习与创造

“U-S 协作型专业学习共同体”是生产“实践知识”（knowledge of practice）的场所。“实践知识”的生产意味着学习者在一种探究、开放的共同体情境中对自己经验的理论进行建构与提升<sup>[14]</sup>，其实质就是一种知识创造。当他们创造“实践知识”时，学习者及其团队都会发生改变<sup>[15]</sup>，学习也便相伴而生。对师范生而言，通过一定的课程与教学，他们获得的是在特定教学情境中把科目知识与教学知识有机结合的知识。对学校教师而言，他们在学习中获得的是教学知识、科目知识以及关于学生的知识。同时，作为师范生的指导教师，他们还能获得指导师范生的知识和技能以及与他人协作的知识和技能。对大学教师而言，他们既可以从学校教师那里获得如何把实践知识和行动探究应用到教学实践当中的知识和技能，也可以借鉴指导教师引导师范生开展协作学习的知识和技能，还可以通过创建专业学习共同体，增加他们与学校教师建立协作关系的知识。<sup>[16]</sup>在学习共同体中，每一位学习者都能通过调查研究创造自己的“实践知识”，同时又能把实践知识外化为知识产品为其他学习者提供学习素材。

### (四) 整合式专业学习路径

整合式专业学习是对教师教育中创建、维护、推进“U-S 协作型专业学习共同体”的活动样式的着力刻画，是职前与职后教师教育整合理念在教师专业化发展中的集中体现。首先，整合是教学、学习教学、教学研究与教师教育的四位一体。师范生、学校教师通过教学学习教学，通过教学研究学习教学研究；大学教师和学校教师通过指导师范生学习指导技能；通过教师教育积累教师教育的知识和技能等。整个过程中既没有学习与教学的割裂，也没有研究和实施的分离，更没有理论和实践的对立。<sup>[17]</sup>这样就避免了上述活动分别由师范生、教师、研究者和教师教育者分头去实施的弊端。<sup>[18]</sup>其次，整合表现为“共同”的学习活动。共同体中的每一位学习者都用学生的学习表现考察自己学习的结果，

从而用学生的学习数据证明学习的成效，把他们尚未完成的工作作为未来的共同实践。<sup>[19]</sup>共同目标或共享的价值愿景、共同教学与共同反思、共同目的或共享兴趣、共同的研究主题以及共同的知识创造是学习活动的基本表征。

### 三、推进“U-S 协作型专业学习共同体”的有效策略

“U-S 协作型专业学习共同体”是教师专业化发展的背景下，职前职后教育一体化的产物。它一方面有着学习型组织的一般特质，同时又在目标、主体、内容、方式上有自己的独特性。大量的国外实践及其研究成果已经表明，要有效地创建、维护、推进“U-S 协作型专业学习共同体”，就必须对如何推进教师专业化发展的观念进行彻底的改造，同时在行动方式上做出相应的调整。

#### (一) 确立“大教师教育观”

“大教师教育观”指教师教育超越已有的“桥喻”困境，实现职前与职后教育一体化的教师专业发展理念。它是“U-S 协作型专业学习共同体”思想的灵魂，与全纳式教师专业发展的概念一脉相承。在这里，教师的概念才真正具有更加涵括性的意义。大学教师、中小学校教师、职前教师（师范生）都是处于专业发展中的人，都有专业发展的需求。“专业发展”不再为师范生和中小学校教师所专有，而是为整个教师群体所“共有”。这样，“U-S 协作型专业学习共同体”就是一个教育组织，专业发展就是教育组织的内部生活，所有的专业人员都在这个组织中发展专业知识和技能，并努力地为学生服务。

基于“大教师教育观”的教师专业发展是一个“现场学习”（field-based studying）的概念，与通过大学“授受”专业知识的学习模式相对立。“授受”模式往往认为，教师专业发展所需要的知识和技能必须通过大学的学位课程才能获得。如果是这样，人们就会质问，学位课程的内容从哪里来？它是谁的课程？是为谁的课程？这种课程的效用和价值如何保障？为什么这种课程必须在大学才能获得？大学教师“授受”专业课程的知识技能又从哪里来？他们所需要的知识和技能也要从大学的学位课程中获得吗？如果是，谁为大学教师选择、组织和实施这种课程？如果不是，他们又如何获得专业发展？所以，只有把教师教育定位为“现场学习”，

才能消解这种种疑问。因为在“现场学习”中，“专业发展”所需要的知识和技能“生产”于学校课堂，所有人都是参与知识和技能生产的专业人员，都受同等的尊重，知识可以在成员间通约，不存在理论与实践的对立。

“现场学习”让教师专业发展转换成了大学与中小学专业人员之间的相互服务，他们在为别人提供服务的同时接受着别人的服务，在一种自由和安全情境中探索新的事物并作出全新的判断。<sup>[20]</sup>学生成为他们学习的资源，学校的日常生活成为学习的中介，人与实践之间实现着相互建构，专业人员身份的合法性得以真正确立<sup>[21]</sup>，“桥梁”就被拆除了。

#### (二) 开展互惠型协作学习

在“U-S 协作型专业学习共同体”中，协作学习（collaborative learning）是专业学习者主动参与知识学习和创造的最直接的手段之一。<sup>[22]</sup>其代表着一种大学教师、学校教师、师范生共同学习与创造专业知识，建构学习者之间、学习者与学习团队之间关系的互惠性专业学习模式。<sup>[23]</sup>最重要的是每个参与者就同一学习主题通过自主学习、社会学习和实践学习建构自己对学习主题的全新理解并积极影响学习活动。

在协作学习中，建立互惠性学习关系、实施准确的角色定位、深度浸入专业学习是三个必备的环节。首先，大学教师、中小学校教师、师范生需要对所有新的学习理念和思维方式保持开放的态度，使其真正与自己的学习兴趣相联系，建立互惠性学习关系。例如，师范生、学校指导教师可以与学校学生建立“伙伴学习三角”（Partnership Learning Triangle），开展科目学习活动。<sup>[24]</sup>其次，通过弱结构性课程的开发，大学教师、中小学校教师、师范生把自己定位为以协作学习为核心的知识的“共同创造者”和学习的“共同促进者”，以摒弃把大学教师当作知识的创造者，把其他学习者当作知识的消费者的落后的角色观念。<sup>[25]</sup>再次，通过积极融入协作学习中的每一个事件、倾听每一句言说、亲历每一次维护协作关系的行动，让大学教师、中小学校教师、师范生成为创建、维护、促进专业学习的行动者。

设立学习目标、提升实践经验、投入时间资源以及聚焦学生学习是协作学习的关键。首先，对大学与中小学双方的专业学习者来说，虽然他们在各自持有的专业理论上存在着差异，但这并不应成为

开展协作学习的障碍,反而应是协作学习的资源。这就要求学习团队通过协商和对话,实现视域融合,建立双方认同的学习目标。其次,中小学校教师和大学教师必须对实践进行理论化提升。对每一个学习者而言,理论总是“专属”的理论,学习者必须在对话中相互借鉴,不断提高自己把实践提升为理论的能力。再次,协作学习需要大量时间资源的投入,学习者必须改变学习时间的使用方式,把学习与学校教学生活统一,避免专业学习外加于教学生活之上而成为学习者的额外负担。最后,必须把提升学生学习作为协作学习的核心<sup>[26]</sup>,保证专业学习共同体的“发展”本然性,避免偏指于教师专业发展而损害学生学习。

### (三) 实施共享型领导学习

领导学习(leading learning)是中小学校教师和大学教师通过参与专业发展活动,从各自专长的维度领导知识建构(knowledge building),为处境不利的学生提供学习支持,优化教育质量的专业发展方式。它是一种在课堂内外促进教师专业学习的广阔的领导观念,意味着为学习者的学术学习、社会学习、实践学习创造无处不在的支持条件<sup>[27]</sup>;从事领导学习的人既是知识的学习者和创造者,也是能动的学习领导者。最重要的是让共同体的专业学习者把学校作为主要的“行动”场所。

领导学习发挥作用的方式有两种,一是在大学建立专业学习团队,以大学教师为领导主体就某一共同关心的教育主题展示、阐释、建构其中内涵的知识图景,促进学习者之间知识的相互建构,达成团队对学习主题的全新认识,让中小学校教师和师范生从中受益。它不是直接为大学或学校中的处境不利的学生提供针对标准化考试的课程,而是通过学科专业实验课程的开发、学习和训练,提升中小学校教师和师范生的专业学习和学术能力。这种以大学教师为本的领导学习,能打破大学教师之间,大学和学校之间的隔离,构筑起发展他们专业能力的场所<sup>[28]</sup>;也能让大学教师与中小学校教师、师范生一起就如何为大学与学校中处境不利的学生的学习提供支持达成共识。二是在中小学校中建立专业学习团队,以中小学校教师为领导主体就某一共同关心的教育问题展示、阐释、建构其中内涵的知识图景,达成团队对问题的全新理解,让大学教师和师范生从中受益。例如,通过校本课程开发、共同教学、课堂研究、小课题研究、特色班级建设、为

家长提供咨询等活动,开发深层次的学生知识、课程知识、教育学知识、研究知识以及协作知识等;再如,通过让学校教师在有影响的学术委员会担任职务或领导,建设以学校教师为核心的领导学习团队,促进共同体的专业学习。

无论哪种领导学习模式,大学教师或中小学校教师首先都是学习者,然后才是领导者,领导是学习的副产品。领导的概念专指对专业学习的领导,而不是行政意义上的领导。其根本目的是通过领导学习,让学习者在大学和学校各自专长的领域中为专业学习创造出多种可能性。<sup>[29]</sup>

## 四、结语

在国外,“U-S 协作型专业学习共同体”作为教师专业发展的方式,把各类教育主体纳入教育现场,从事持续、协作的专业发展,符合协作文化辩证法的逻辑。首先,提升学生学习的实践活动为各类教育主体提供了彼此相遇的共同世界,让他们围绕具体的问题,形成专业学习团队,并在团队中建构教育教学的“专属理论”。其次,各“专属理论”之间相互启发、建构、改造,形成可通约的共享观念和假设,并与新的“专属理论”相互促进。最后,共享观念和假设又因为与团队内部的原有实践关系存在差异而相互冲突,相互修正。

在我国,教师教育的“桥喻”模式在教师专业化的进程中还将长期存在,探索整合式教师专业发展的活动还在起步阶段。应该看到,“U-S 协作型专业学习共同体”所展现的辩证逻辑能为我国教师教育整合发展提供思想方法上的启示和观念上的冲击。但也应该看到,“U-S 协作型专业学习共同体”只是一种现实化了可能性,它对社会建构主义成人学习理论的过度推崇,对学习主体学习能动性的过分估计,可能使教师专业发展倒向个人主义乃至无政府主义的泥淖之中。这就需要我们结合我国的国情,对其立论基础进行彻底批判,对其实践效果进行严格检验,并对其实现的方法进行本土化改造,创新具有我国特色的“U-S 协作型专业学习共同体”。另外,相关文献中多次出现的“研究”(research, studying)、“探究”(inquiry)等概念已经超出了“U-S 协作型专业学习共同体”中“学习”概念的涵盖范围,需要在未来的研究中对其进一步的概念化。

无论如何,“U-S 协作型专业学习共同体”在

激发教师学习的能动性,崇尚知识创造,以学生学习为核心以及一体化教师专业发展思想等方面有其积极的价值和意义。在批判借鉴的基础上,我们期望着我国的教师专业学习能成为一种社会性事业,期望着优质的专业学习能力能成为我国教师的本质力量,期望着“能者做事,学者教书”成为我国教师的职业形象。

#### 参考文献:

- [1] Shulman L S. Those who understand: Knowledge growth in teaching [J]. Educational Researcher, 1986, 15 (2) : 4 - 14.
- [2] Sun Z X. School - university partnership: ideas and experiments [M]. Seattle: Center for Educational Renewal, 1991. 11.
- [3] [5] [17] [18] Charles B M. university - school collaborations: A need to reconceptualize schools as professional learning community instead of partnerships [R]. presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New York, NY, April 8 - 12, 1996.
- [4] [10] [20] Myers & Charles B. Building and sustaining school - university collaborative learning communities: overcoming potential inhibiting factors [R]. presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC, February 12 - 15, 1995.
- [6] Hulme M, Baumfield V, Payne F. Building capacity through teacher enquiry: the Scottish schools of ambition [J]. Journal of Education for Teaching, 2009, 35(4) : 409 - 424.
- [7] [12] [14] [27] [28] Beckett L. Professional learning in community: teachers and academic partners focused on disadvantaged students in schooling and higher education [J]. Aust. Educ. Res, 2011(38) : 109 - 124
- [8] J. A. 斯托尔林斯, S. L. 奈特, D. L. 怀斯曼. 专业发展学校 [K] // 教育大百科全书(教师教育). 重庆: 西南师范大学出版社, 2011. 83.
- [9] [13] Doolittle G, Sudeck M, Rattigan P. Creating professional learning communities: The work of professional development schools [J]. Theory Into Practice, 2008(47) : 303 - 310.
- [11] Staers A J. Becoming a professional educator in an urban school - university partnership: A case study analysis of preservice teacher learning [J]. Teacher Education Quarterly, 2010(2) : 45 - 62.
- [15] [22] [25] John M P, et. Collaborative action research in three settings community college university and secondary education [R]. presented at the annual meeting of the Mid - South educational research association, TN: Chattanooga, November 6 - 8, 2002.
- [16] Linder R A, Post G, Galabrese K. Professional learning communities: practices for successful implementation [J]. Professional Development, 2012(1) : 13 - 23.
- [19] Vescio V, Ross D, Adams A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning [J]. Teaching and Teacher Education, 2008(24) : 80 - 91.
- [21] Moss J. Leading professional learning in an Australian secondary school through school - university partnerships [J]. Asia - Pacific Journal of Teacher Education, 2008, 36(4) : 345 - 357.
- [23] McLure M F. Collaborative Learning: Teacher's Game or Students' Game? [J]. The English Journal, 1990, 79(2) : 66 - 68.
- [24] Rigelman N M & Ruben B. Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching [J]. Teaching and Teacher Education, 2012(28) : 979 - 989.
- [26] Erickson G, et. Collaborative teacher learning: findings from two professional development projects [J]. Teaching and Teacher Education, 2005(21) : 787 - 798.
- [29] Collinson V. Leading by learning, learning by leading [J]. Professional Development in Education, 2012, 38(2) : 247 - 266.

(责任编辑 于小艳)