

# 从教师“专业发展”到教师“专业学习”

◆陈向明

**摘要:**教师“专业发展”和教师“专业学习”是教师教育界和研究界比较流行的两个概念,它们是在什么历史背景下出现的?发挥了什么现实功能?反映了对教学作为一门专业的什么理解?本文对这两个概念进行了分析,说明它们在知识观、对教师职业的理解、教师的培养方式以及教师质量评估标准等方面所存在的差异。教师“专业发展”的概念将教师作为有“缺陷”的人,按照事先制定的标准,通过集中培训的方式,将固定不变的知识传授给教师。而教师“专业学习”的概念更注重从教师真实的学习体验出发,理解教师针对自己工作中的具体问题、与教师同行和外来专家共同建构知识的过程。虽然它们的产生具有历史时间性,在空间上承担了不同的任务,但是如果我们对其异同不充分了解,有可能造成教师的真实学习体验与教育行政部门以及教师教育者和研究者的期待之间相互脱节。对这两个概念进行辨析,不仅有利于我们理解教师成长的实质,而且有助于我们理解话语对社会实践的建构作用。

**关键词:**教师专业发展;教师专业学习;教师实践性知识;话语

目前,世界各国对中小学教师的专业发展和专业学习都非常重视,我国也不例外。究其缘由,一是因为教师这个职业是一个“水涨船高”的职业,社会对学校教育的标准在不断提高,导致对教师资质的要求也越来越高,大学专科或本科教育对于教师(特别是中学教师)来说已远远不够;教师需要终身学习,不断提高学历和素养,才能满足这个职业的发展需求。二是教育这个行业是一个人人都能“插手”的行业,在现代社会每个人都受过学校教育,都认为自己有“发言权”,各级教育行政部门对学校不断加压,要求学校产出特定的教育绩效(如升入学率);而家长和社会人士则要求教师生产出更有效率的、有证据支持的教育实践,这通常表现为学生的学业成就。

有效的教师专业发展应该基于教师有效的专业学习,这种学习应该是教师自我导向的,持续发生的,与教师的日常工作密切相关,而且能够得到学校学习共同体的支持。<sup>[1]</sup>然而,为什么目前我国的中小学教师专业发展投入了比以前多很多的经费、资源、时间和精力,但是教师的专业学习动力和素质提高却一直没有发生各利益相关者(教育行政

部门、教师教育者、教师研究者、家长)所期待的实质性变化呢?

这个问题比较复杂,回答也是仁者见仁、智者见智。例如,教师工作与其他工作一样,也是一份需要“养家糊口”的职业,不必对所有教师要求太高,能够达到最低标准就行;教师工作太忙,没有时间参加专业发展活动;上级行政干预过多,导致教师缺乏自主发展的时间和空间,学习动力下降;各种高利害的学生考试导致学校形成竞争性文化,教师之间缺乏合作的机制、能力和愿望;培训者和培训课程质量较低,培训内容和方法与教师的需求不匹配,无法满足教师的需要;培训费用的配置不合理,或过高(对经济不发达地区而言)或过低(对经济发达地区而言),使培训对教师缺乏足够的吸引力;现在是一个“改革”过滥的时代,大家(包括教师)对改革都很厌烦,因此对以改革为由而开展的专业活动也不认可,等等。<sup>[2]</sup>

本文在基本同意上述回答的同时,意图从教师“专业发展”和教师“专业学习”这两个概念入手来分析这个复杂的问题。之所以选择这个视角,是因为目

前在我国,不论是学术界还是实践界对这两个概念之间的异同都不甚明了。结合我国的现实问题以及上述各种答案,对这两个概念进行批判性的反思,也许有利于我们更加深入地思考和应对这个问题。

### 一、理解教师“专业发展”

对教师“专业发展”的理解可以通过对我们的日常话语和社会实践进行分析而加以揭示。首先,“发展”这个概念表达的是一种“缺陷模式”,意即教师是有缺陷的,需要“被”发展。这种提法借用了当前国际政治、经济格局中的一个定势,将教师职业定位于“第三世界”。<sup>[3]</sup>教师被认为没有自我导向学习的意愿和能力,需要外来专家的指导和辅助。外来专家决定什么知识是“合法的”、“合理的”,他们掌握了这些知识,需要由他们来给缺乏知识的教师灌输知识。这种教师发展观将教师看作装知识的水库,如果不定期给这些水库灌水,它们就会干涸。在社会不断加大的对教师专业标准问责的压力下,教师被当成“人力资本”,处于“知识经济”之中。这种经济学的定位不仅合理化了上级对教师专业“发展”的要求,而且可以降低教师对外部压力的抵抗能力。<sup>[4]</sup>

由于对教师的“专业发展”有一定的标准和参照系,教师“专业发展”的内容通常是先定的,而且衡量教师“发展”与否也是有标准的。这些先定的内容和标准通常由外部专家和教育行政部门决定,一线教师一般没有参与权和决定权。在制定标准时,那些抽象的、概括的、通用的、脱离情境的理论性知识更受重视,而具体的、特殊的、本土的、对情境敏感的、教师自己的实践性知识则不太被重视。<sup>[5]</sup>因此,长期困扰教育界和教育研究界的“理论”与“实践”之间的分野被进一步扩大。目前,我国各级教师教育行政部门正在开发各种教师专业标准、教师教育机构资质标准和课程标准、教师资格认定和晋升的标准和程序等,反映的就是这样一种趋势。教师被要求参加一定数量的培训,其资质需要参照这些标准和程序定期被更新。

从知识论的角度看,自古希腊以来,“知识”一直被当成一个客体,是一种独立存在的、固定的、先定的、可以被搬运到不同情境的客体。而且,知识被认为是外在于学习者的,不会因为学习者的参与而变化。在学习的过程中,变化的是作为主体的学习者,

而不是作为客体的知识。目前世界范围内流行的有关学习的两种隐喻(习得模式、参与模式)均反映了这样一种知识观。<sup>[6]</sup>前者认为,学习就是通过传递而获得既存的知识;后者认为,知识的获得需要学习者的积极参与。两者所暗含的学习途径不同,但其作为“客体”的知识都是基本不变的。<sup>[7]</sup>教师“专业发展”模式反映的就是这样一种客观的知识论。在教师学习的过程中,变化的是作为主体的教师,而不是作为客体的知识。知识被当作一种商品,可以被教师通过接受培训等手段而买到手。教师参与学习的主要目的是“获取”知识,而不被认为有“创造”知识的能力和可能性。

由于社会普遍认为中小学教师没有自己的知识,其学习必须有外部专家的指导,因此开发出很多外部灌输类的专业发展课程。在我国,培训者通常将一些碎片化的知识和信息通过讲座的方式传授给教师,而这些培训内容大都与教师的实际工作关系不大。例如,我们开展的一项大型调研(涉及全国11个省市近一万名教师)发现,大部分教师所需要的培训内容与他们实际接受的内容之间并不匹配。有较高比例的被调查者认为自己接受最多的前三位培训内容分别是:教育教学理论(55.5%)、学科教学(42.5%)、教学方法及策略(33.9%),而他们希望自己从培训中学到的内容列前三位的是:教学方法及策略(35.9%)、学生发展及心理健康(31.7%)、学科教学(28.6%)。教师们普遍反映,培训者提供的教育教学理论大部分与课堂教学联系不紧密,缺乏实际案例的支撑,不能很好地为他们的实际工作服务。<sup>[8]</sup>

大部分培训者(特别是高校的专家)之所以坚持为教师灌输教育教学理论,在很大程度上基于他们对教师“专业发展”的理解。他们认为,一线教师普遍缺乏理论,即使是非常优秀的教师也只是有一些“个人经验”,而教师的专业发展需要理论。结果,这样的培训将教师的“学习”与“工作”人为地割裂开来,教师在培训时学习的是“理论”,平时的工作是“实践”,它们之间是分离的。由于培训者缺乏足够的意识和能力将理论与实践有机地结合起来,他们无法帮助教师们在真实的问题情境中了解和运用学术界的理论,同时发掘教师自己个人的“使用理论”,并在与其他教师和培训者的社会互动中创生新的实践理论。

出于这种僵化的对教师“专业发展”的理解,教

师的学习也被分成两两对立的范畴。如：“正式的”学习和“非正式的”学习，“个体的”学习和“集体的”学习，“与情境有关的”学习和“普适的、可以被迁移的”学习，“校内的”学习和“校外的”学习，等等。<sup>[9]</sup>在上述培训者看来，将教师抽离自己所在的学校和课堂而开展的集中培训被认为是“正式的”、“集体的”、“校外的”学习，这种学习的主要任务就是为教师提供“普适的、可以被迁移”的“理论”。至于这些“理论”是否能够被迁移到教师们的日常“实践”中，既不是培训者最关心也不是他们有能力处理的事情。

这种“正式的”集中培训活动通常采用的是一种原子式的学习方式。虽然培训的班额通常很大，几十人、上百人、甚至几百人聚集在一个教室里，但是每个人的学习是孤立的，相互缺乏交流和合作。培训者将前来学习的教师作为具有同样受教育背景、同样能力水平和同样需求的人，通过讲授式方法，将自己事先设定好的、符合统一标准的知识传递给教师。表面上很多人聚集在一个学习场所里，但是每一位教师都是一个孤立的岛屿，其思维活动都发生在个体的大脑中，彼此之间缺乏思维碰撞，也很难生成新的知识。

在这种思路下开展的教育研究，通常将教师的素质、身份认同、知识、能力或学习等内容分成若干部分，分别对其进行分析，然后寻找各个部分之间的关系。即使是对教师某一个方面的研究，也先对其进行分割，进行细致地条分缕析。例如，在对教师知识的研究中，目前盛行归类的方法，将教师的知识划分为三类到七类不等。<sup>[10]</sup>这种用相对客观的、可以言述的知识对教师知识的“破坏性分析”，<sup>[11]</sup>部分导致了学术界和实践界对教师职业的碎片化理解。虽然经过这样的拆分留下来的是“纯净的、相对客观的事实”，但是教师作为一个完整的人而具有的缄默的、身体化的、无法言述的“个人知识”则无法被揭示。

在教师“专业发展”概念的导引下，一个更加令人堪忧的现象是，各级政府行政部门对教育、学校乃至课堂教学事务干预过多，导致很多教师失去了自主发展的动力和空间。教师这个职业原本应该是一个充满了个人创造性、技术加艺术的职业，但是现在由于外部压力过大，导致教师之间的合作变成了一种“硬造的文化”。<sup>[12]</sup>教师们原本是可以非常自然地自己的办公室里和课堂上（所谓自己的“一亩三分

地”）开展改革和合作。但是，由于上级行政的硬性要求，反而使教师们失去了改革和合作的意愿。教育行政部门之所以从外部施加压力，除了其他原因，还与他们自己的观念有关：认为教师是缺乏知识和学习动力的人，应该“被发展”。

## 二、理解教师“专业学习”

近年来，随着学术界对“学习”和“教师职业”的研究不断加深，人们对教师及其学习的本质也有了新的理解。教师被认为是自给自足的专业人员，他们不仅具有主动学习的愿望和动力，而且有自己独特的知识类型即实践性知识。<sup>[13]</sup>教师的学习必须是主动的、自我发起和自我导向的，而不应该是外部强加的。很多教师学习不主动，不是因为他们不想学习，而是因为各种外部因素的制约。如果得到一定条件和制度的支持，教师是能够成为主动学习的专业工作者的。因此，一些研究者提出应该用“教师专业学习”的概念来替代“教师专业发展”的概念。<sup>[14]</sup>

在教师“专业学习”的概念下，衡量教师的质量标准不应该是预定的，而应该根据教师工作的情境和时代要求的变化而变化。教师的“专业学习”会受到所处情境的中介，不同的学校文化会决定什么是值得学习的以及应该如何学。<sup>[15]</sup>例如，在一个提倡合作的学校里，教师的沟通、交流、倾听能力会受到重视，学校会经常开展教师互帮互助的研修活动，鼓励教师相互合作。而在一个强调竞争的学校里，教师的专业知识、教学技能、提高学生学习成绩的能力则会受到更多的青睐，学校会经常举行教学比赛和学生学习成绩的排名和公示，鼓励教师之间相互竞争。

教师的学习是情境依赖的，本质上是一种社会文化活动，是发生在实践共同体中的，不同的工作环境会促使专业人员不同的发展，不同的时代对教师的“专业学习”也有不同的要求。例如，在我国的基础教育新课程改革之前，教师的学习大多是通过集中培训提高学历资质和理论水平。新课程改革之后，教师的学习更多地集中到校本研修，根据自己课堂教学中遇到的问题与同行和外来专家进行研讨。

教师的“专业学习”不仅与所处的时代和情境密切相关，而且还与其身份认同和日常生活之间有着复杂的关联。教师是“人”，是完整的、有血有肉的人。如果为教师们提供的学习只关注他们的教学能力和



教学行为,就会隐性地排斥教师其他方面的价值,如他们的价值观、信念、身份认同、情感和个人生活。教师从事的是“情感劳动”,需要教师全身心的投入,而不仅仅是知识和技能。<sup>[16]</sup>他们除了传道授业解惑、教书育人,还有工作之外的个人生活。因此,教师的“专业学习”还需要关注教师的工作与生活之间的平衡,特别要关注教师个人的情感感受。教师只有自己感受到被尊重和被理解,他们才有可能尊重和理解自己的学生。

在教师“专业学习”的概念里,作为“客体”的知识本身不是固定不变的,而是不断变化的,是被参与各方根据当时的社会文化情境以及自己的需要,通过交流和协商而形成的。教师作为反映的实践者(reflective practitioner),其最重要的专长是“行动中识知”(knowing-in-action)。这种识知是问题导向的、情境化的、具身的(embodied),在人际互动中被参与者共同建构的。在维果斯基第一代“活动理论”基础上建立起来的第二代、第三代社会文化理论均认为,在学习的过程中,变化的不仅仅是作为学习者的主体,作为知识的客体也是变动不居的。<sup>[17]</sup>同一活动系统中的不同参与者虽然归属于同一实践共同体,有共同的活动规则,但因其劳动分工的不同,所使用的作为中介的人类文化产品不同,他们建构出来的客体也会存在差异。如果参与者来自不同的活动系统,他们眼中的客体可能很不相同。通过相互对话和协商,他们会获得一个新的、具有暂时共识的客体。

此外,在学习的过程中,作为主体的学习者和作为客体的知识之间的关系也不是截然分开的。正如杜威所言,学习是一个整体的过程,不可能将经验与思维分开,学习者不是经验的旁观者,学习者对学习经验而言是一个不可分割的部分。<sup>[18]</sup>教师的专业学习也是如此。作为主动学习的专业工作者,教师在学习过程中会带入自己的经验,他们与所学知识的关系是一个共同渗透、相互内居的关系。当教师将自己的身心整体投入到学习过程中,知识会成为他们自身不可分割的一部分——这也就是他/她之所以成为他/她其所以的缘故。在我们对教师实践性知识的研究中,就发现有将自己与所学知识合二为一的教师。<sup>[19]</sup>在“我就是语文”这样的豪言壮语中,我们看到了教师对自己学科知识的高度认同以及两者之间的不可分割性。

从教师“专业学习”的概念看,教师学习的类型也不再被人地分成“正式的”和“非正式的”对立形式,而是相互融合在一起。学习是通过经验而发生的,教师在专业实践中的参与就可以被视为“即刻的”继续学习。<sup>[20]</sup>在教师日常的“反思行动”中,<sup>[21]</sup>他们就在进行专业学习。与其将教师的学习进行人为的区隔,不如考察教师在不同的学习情境下会发展出什么不同的能力以及他们如何理解这些能力。例如,假设教师在集中培训和课堂上都被要求查阅学生的作业,但两种不同情境需要教师的能力可能是不一样的。前者是为了培训教师了解学生的学习困难和学习策略,而后者则要求教师能够即时评估学生的知识和技能掌握水平。<sup>[22]</sup>因此,我们需要探索教师学习空间中的交叉(in-between)地带、灰色地带和无人地带,尽可能创造出更多的有利于教师学习的“第三空间”。<sup>[23]</sup>

教师是成人,成人学习有自己的特点。例如:有丰富的个人经验,需要被激活并被整合到新的学习活动中;自我导向,有明确的学习目的,注重问题解决,不喜欢抽象、高深、与教学无关的理论知识。此外,教师职业是一个实践性很强的职业,教师的知识很大一部分是缄默的、身体化的、情境依赖的、分布在人际互动和人际关系之中,只有在真实的问题情境中才能被激活、被意会和被重构。因此,教师学习的场所应该主要在学校里和课堂上,学习的内容需要与他们在日常教学中遇到的困境密切相关。在方法上,与集中培训时的知识灌输式很不同,这类学习需要为教师在工作场所提供支架式的帮助,如师徒制、示范、模仿等。<sup>[24]</sup>

不过,只有师徒制中的示范和模仿显然还是不够的,教师还需要“超越式学习”(transformative learning),即对自己信念背后的假设进行重新评估,并根据改变后的意义视角所产生的洞察开展新的行动。<sup>[25]</sup>这种学习不仅能够帮助教师在了解自己的行动后果之后适当地调整自己的行动策略,而且能够重新思考自己的价值观和信念,形成“双路径学习”(double-loop learning)。<sup>[26]</sup>在当今复杂多变的社会中,一个人的能力很难通过累积的方式叠加,而是需要通过不断调整自己以适应新的问题情境而重构。因此,在学习的过程中,教师需要不断地“去学习”(unlearn)与“再学习”(relearn)。这种“醍醐灌顶”式的

学习通常发生在教师反复使用自己熟悉的方法也无法解决面临的问题之时。此时,教师不仅需要其他教师和外来专家的思维碰撞,而且需要挑战自己的极限,割舍一些自己“日用而不知”的行为习惯。

正因为此,教师的“专业学习”必须是整体性的,涉及到教师素养的整体性转化。教师的素养不能被肢解为相互孤立的部分,如基础理论、实用技巧、专业态度,然后分门别类地对其进行培养。教师的工作是整合了知与行的一种存在方式,教师的知通常就隐含在他们的行之中。“知是行的主意,行是知的功夫,知是行之始,行是知之成”。<sup>[27]</sup>教师的实践也无法与教师这个人分离,它是一个社会性的、动态的、在一个当下具体情境中行动着的人的一部分。<sup>[28]</sup>在有关教师实践性知识的研究中,我们也发现,优秀教师的存在方式、思维方式和行动方式之间有很大的一致性,他们是作为一个整体的人在思维和行动着的。这些教师对教学通常有一个意象(如好的课堂有一个“课眼”),为了达到自己心目中理想的状态,他们会调动自己身上那些隐性的“附带觉知”,趋向作为“焦点觉知”的意象的实现。<sup>[29]</sup>

同理,对教师的研究也需要保持教师工作和学习的整体性,并且要从教师的日常体验出发理解他们。下述学者提出的一些概念应该对我们理解这个问题有所助益:(1)舍恩的“行动中识知”,突出了知识的行动性、情境性、直觉性和情感特征;(2)康纳蒂宁和康纳利的“专业知识图景”(professional knowledge landscape)融入了教师个人的、伦理的、智力的和社会的维度;(3)达拉尔巴和邦克在梅洛-庞蒂“具身化经验”的基础上构造的“具身化识知”,认为识知无法与个人作为世界中的一个社会参与者的身体化的经验相分离;(4)范梅南的“教学机智”,力求从教师整体的、情境化的经验来考察教师的思维和行动。<sup>[30]</sup>我们在对教师实践性知识的研究中,将教师的“意象”作为分析单位,试图从天人合一、中庸、知行合一等中国的本土概念出发,描述和分析中国教师的实践和学习。

### 三、结论与思考

上面对教师“专业发展”概念和教师“专业学习”概念进行了简要的介绍和分析。这两个概念的主要区别可以通过下表呈现出来。

	教师专业发展	教师专业学习
对教师的理解	被动的	主动的
教师的质量标准	先定的	共建的
有关教师的知识论	客观的	互为主体的
教师学习的目的	获得知识	建构知识
教师学习的方式	原真的、传递的	合作的、转化的
教师学习的内容	外部制定的	自己参与决定的
教师学习的类型	二分的	相互交融的
教师的知识形态	分类的	整合的
对教师的研究	拆分的	整体的
对教师的管理	外部强压的	各方协商的

上表将两个概念进行差异对比,只是为了分析的简洁和行文的方便。在现实情境中,它们并不是完全对立的。否则,本研究也落入了自己所诟病的二元对立的窠臼。从某种意义上说,这两个概念的形成是有时间性的,其功能也是有空间区分的。

从时间的维度看,教师“专业发展”的提法是有其历史性任务的。由于教师这个职业一直不被认为是一门“专业”,或者充其量只是一门“准专业”,不如其他职业(如医生、律师、工程师)那么“专业”,教师的学术地位、社会地位和经济地位都相对较低。虽然在我国历来有尊师重教的传统,但仍旧很难吸引最优秀的人来中小学任教。鉴于此,教师和教师教育者们都非常重视“教师专业发展”这个表达,希望通过各种途径来“发展”教师职业的“专业性”。然而,随着世界范围内对教师工作重视程度的提高,人们对教师工作的复杂性也有了更加深入的认识,教师的学术地位、社会地位和经济地位均有所提高。一些教师教育者和研究者开始意识到,教师“专业发展”概念中所隐含的“缺陷”观不利于教师的成长。教师专业化运动为提高教师的社会和经济地位以及教育教学能力做出了贡献,但同时也产生了很多过于“专业化”的问题,如标准化的教师发展目标、统一的培养和培训模式、单一的教师培训和研修方式、僵化的评估标准和方法,等等。因此,一些学者提出了教师“专业学习”的概念,希望从更加积极、主动、更贴近教师日常实践的方式来促进教师的成长。<sup>[31]</sup>

从空间上看,教师“专业发展”和教师“专业学习”的概念其实是可以各司其职的。因其历史发展的原因,教师“专业发展”具有更加宏观的结构性内涵,包括教师教育政策的制定、教师队伍建设、教师社会地位和经济地位的提高等要素。而教师“专业学习”更加关注教师的日常教育教学活动,特别是他们真实的、个人化的学习体验。有研究表明,只有当教师

被要求描述他们自己真实的学习发生的具体场景时,那些丰富多样的、栩栩如生的有关学习的描述才会浮现出来。聆听教师自己对学习体验的描述,与要求他们填写问卷告诉培训者什么教师专业发展活动最有效——这是非常不同的两件事情。提倡“教师专业学习”不仅能够将教师的学习作为一个社会建构的过程,有利于理解和指导教师创造性的行动,而且能够用教师的主体参与性应对科层制的问责制,鼓励教师进行批判性的探究,加深他们对学习的权力的理解,使自己的学习变得更加有力量。教育行政部门和研究者与其否认、寻求控制或标准化教师学习体验的复杂性和多样性,不如接受、提倡和发展从这些体验中获得的洞察,来支持教师真实的、持续性的、有实际效果的学习。<sup>[32]</sup>

当然,教师的专业学习不能仅仅依靠他们自己,还需要外界的支持和帮助。教师的学习需要熟悉不同话语的人士,既了解学术界的“专业话语”、教育行政的改革话语,又了解教师的日常话语,跨越边界,促成不同话语之间的交流和整合。因此,目前迫切需要的是教师教育者和研究者与教师们组成团队,对教师的学习进行跨学科的、合作的、批判性的研究和干预。只有这样,才能打破教师“专业发展”的迷思,更加有效地使教师真实的“专业学习”体验不断涌现。

本文系作者负责的教育部人文社会科学研究规划课题“知识转换与身份获得——实习生与重要他人的互动模式研究”(10YJA880017)的阶段性成果。

(责任编辑 陈霞)

#### 参考文献

- [1] L. Darling-Hammond. The Right to Learn: A Blue Print for Creating Schools that Work [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1997; E. Wenger. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity[M]. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1998.
- [2] A. Webster-Wright. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning[J]. Review of Educational Research, June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 702-739. 陈向明、王志明. 教育调查 城乡教师受训机会会有明显差异[N]. 中国教育报, 2013-01-28.
- [3] E. McWilliam. Against Professional Development [J]. Educational Philosophy and Theory. 2002, 34(3). 289-299.
- [4] A. Webster-Wright. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning[J]. Review of Educational Research, June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 702-739.
- [5] 陈向明, 等. 搭建实践与理论之桥——教师实践性知识研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2011.
- [6] A. Sfard. On Two Metaphors of Learning and the Dangers of Just Choosing One [J]. Educational Researcher, 1998, 27(2), pp. 4-13.
- [7] Y. Engestrom. Activity, Theory and Learning at Work [A]. The Sage Handbook of Workplace Learning, San Francisco: Sage Publications, 2010.
- [8] 陈向明, 王志明. 教育调查 城乡教师受训机会会有明显差异[N]. 中国教育报, 2013-01-28.
- [9] D. Beckett & P. J. Hager. Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity[M]. New York: Routledge, 2002.
- [10] F. Elbaz. Teacher Thinking: Study of Practical Knowledge[M]. London: Croom Helm, 1983; L. S. Shulman. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [J]. Harvard Education Review, 1987, 57(1), pp. 1-21; N. Verloop et al. Teacher Knowledge and Knowledge Base of Teaching [J]. International Journal of Educational Research, 2001, Vol. 35, pp. 441-461.
- [11] [英]波兰尼. 个人知识——迈向批判哲学[M]. 许泽民译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1958/2000.
- [12] A. Hargreaves. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age [M]. New York: Teachers College Press, 1994.
- [13] 陈向明. 实践性知识 教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003 (1).
- [14] A. Webster-Wright. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning[J]. Review of Educational Research, June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 702-739.
- [15] M. W. Apple. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age[M]. 2nd edition. New York: Routledge, 2000.
- [16] A. Hargreaves. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age[M]. New York: Teachers College Press, 1994.
- [17] Y. Engestrom. Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconstruction[J]. Journal of Education and Work, 2001, Vol. 14, No. 1, pp. 133-157.
- [18] J. Dewey. How We Think: a Restatement of Reflective Thinking to the Educational Process[M]. Boston: Heath, 1933.
- [19] 陈向明, 等. 搭建实践与理论之桥 教师实践性知识研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2011.
- [20] B. Rogoff. Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context[M]. New York: Oxford University Press, 1990.
- [21] J. Mezirow (ed.). Fostering Critical Reflection in Adulthood: a Guide to Transformative and Emancipatory Learning[M]. San Francisco: Jossey-

Bass, 1990.

[22]E. Kezemi & A. Hubbard. New Directions for the Design and Study of Professional Development[J]. Journal of Teacher Education, 2008, Vol. 59, No. 5, pp. 428–441.

[23]N. Soloman, D. Boud & D. Rooney. The In-between: Exposing Everyday Learning at Work[J]. International Journal of Lifelong Education, 2006, 25(1), pp. 3–13.

[24][美]莱夫·温格. 情景学习:合法的边缘性参与[M]. 王文静译. 上海:华东师范大学出版社,1991/2004.

[25]J. Mezirow (ed.). Fostering Critical Reflection in Adulthood: a Guide to Transformative and Emancipatory Learning[M]. San Francisco: Jossey–Bass, 1990.

[26]C. Argyris, R. Putnam & D. M. Smith. 行动科学[M]. 夏林清译. 台北:远流出版公司,1985/2000.

[27]王守仁. 王阳明全集(上)[M]. 上海:上海古籍出版社,1992.

[28]A. Webster–Wright. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning [J]. Review of Educational Research, June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 702–739.

[29][英]波兰尼. 个人知识——迈向后批判哲学[M]. 许泽民译. 贵阳:贵州人民出版社. 1958/2000.

[30]D. Schon. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action[M]. Aldershot, UK: Arena, 1983; D. J. Clandinin & F. M. Connelly (eds.). Teachers’ Professional Knowledge Landscapes[M]. New York: Teachers College Press, 1995; G. Dall’Alba and R. Barnacle. Embodied Knowing in Online Environments [J]. Educational Philosophy and Theory. 2005, 37(50), pp. 719–744; 范梅南. 教学机智[M]. 李树英译. 北京:教育科学出版社,2001.

[31]A. Webster–Wright. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning[J]. Review of Educational Research, June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 702–739.

[32]A. Webster–Wright. Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning[J]. Review of Educational Research, June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 702–739.

## From Teacher “Professional Development” to Teacher “Professional Learning”

Chen Xiangming

(School of Education, Peking University, Beijing 100871)

**Abstract:** Teacher “professional development” and teacher “professional learning” are two popular concepts in teacher education and teacher research. In what historical background did they arise, and what practical functions have they been playing? What kinds of understanding do they convey about teaching as a profession? This paper aims to reveal some major differences between these two concepts in terms of the theory of epistemology they involve, their understanding of teaching profession, ways of training teachers, and criteria for evaluation of teacher quality. The concept of teacher “professional development” tends to treat teachers as “deficit”, and transmit intact knowledge to them according to prescribed standards and by way of intensive training. The concept of teacher “professional learning”, however, starts from teacher’s authentic learning experience, and tries to understand the process in which teachers construct knowledge with their peers and external experts while confronted with concrete problems. Although the two concepts came into being in different historical time, and undertake different tasks, if we do not acquire a thorough understanding of their similarities and differences, there would be a disjunction between teacher’s authentic learning experience and the expectations of education authorities, teacher educators and researchers. Analysis of these two concepts can help us understand not only the nature of teacher growth but also the constructive function of discourse on social practice.

**Keywords:** teacher professional development, teacher professional learning, teacher’s practical knowledge, discourse