

我国教师学习研究的新世纪图景

——基于2001-2015年CNKI数据库刊载期刊文献关键词的可视化分析

张 丽

[摘要] 以2001-2015年间CNKI数据库刊载的以“教师学习”或“教师作为学习者”为主题的期刊文献为研究对象,运用文献计量可视化软件CiteSpaceIII和社会网络分析软件Ucinet对1087份文献进行处理分析,呈现了我国新世纪以来教师学习研究的热点内容、演进路径。据此,为我国教师学习研究提出了一些借鉴与思考:厘清教师学习概念是教师学习研究的前提和基础,正确认识教师学习与教师专业发展的关系,建构适切有效的教师学习研究的理论基础,加强对教师学习的微观研究。

[关键词] 教师学习 教师专业发展 学习共同体

一、研究设计

(一)数据收集

本研究在CNKI的期刊数据库中,以“教师学习”或“教师作为学习者”为主题,以社会科学Ⅱ中“教育理论与教育管理”、“初等教育”和“中等教育”为文献分类目录,以2001年1月1日至2015年12月31日为检索时间范围,初步检索到1326篇期刊文献。然后再对这些文献进行了筛选,最终选取了与上述主题联系密切的1087篇期刊文献作为后续分析的范围。

(二)研究方法

本研究采用了文献计量法,并使用CiteSpace软件来获得教师学习领域研究的前沿和知识基础之间的演变关系,从而了解教师学习研究的热点内容和特征。同时,本研究还采用了社会网络分析法,并使用Ucinet软件绘制出可视化程度较强的网络图,通过节点之间的相对位置信息,分析教师学习研究领域内不同的研究分支以及这些分支间的联系,从而归纳出不同时期

内我国教师学习研究演进的关键路径。

(三)数据处理

本研究首先将从中国知网(CNKI)下载的1087篇文献数据按照Refworks格式保存为文本(TXT)文档后导入CiteSpace软件。然后采用词频共现方法,分析2001-2015年间文献关键词,得到知识图谱,以期探讨这一时期我国教师学习研究的热点内容。

同时,本研究借助CiteSpace软件的“Export—New-work”功能,生成Ucinet软件能够处理的“Pajek.net”格式数据,并使用Ucinet软件的“Netdraw”功能,获得我国教师学习研究的演进路径,以及不同阶段演进路径各因子的中心性和贡献率,以期探讨我国新世纪以来教师学习研究各关键词(因子)在演进过程中的关键路径。

二、我国教师学习研究的热点内容

由以上研究过程得到我国新世纪以来教师学习研究的关键词共现知识图谱,如图1所示。在图1中,圆圈大小表示该关键词出现的频率高低,圆圈越大表示

CiteSpace, v. 3.9.R13 (64-bit)
 2017040210 00060100510
 C:\Users\min\Desktop\output
 Timespan: 1990-2017 (Slice Length=1)
 Selection Criteria (c, cc, ccv): 4, 3, 20; 4, 3, 20; 4, 3, 20
 Network: N=27, E=18 (Density=0.0513)
 Pruning: MST

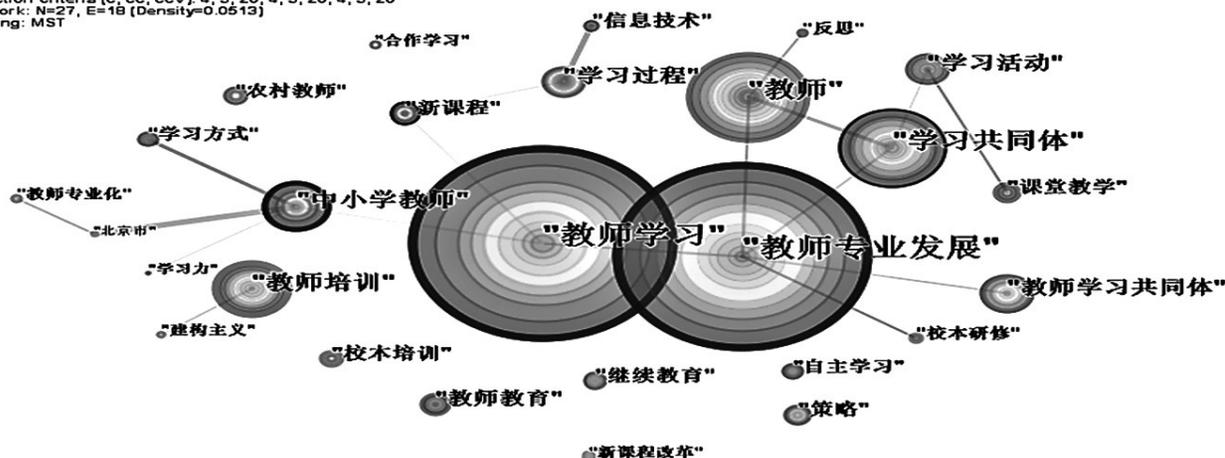


图1 我国教师学习研究关键词的知识图谱

该关键词出现的频率越高;关键词字体越大表示其中心性越强,即该关键词与其他关键词共现的概率越大;具有深色中心的圆圈表示该关键词的突现率较大。通过对高频关键词的分析,可以发现学科的研究热点。^[1]

在图1的基础上,通过CiteSpace软件的“Export—Network summary table”功能输出2001—2015年间我国教师学习研究的关键词被引频率、中心性等基本信息,并整理如表1所示。

表1 高频数据和高中心性关键词数表(前30个)

序号	关键词	频数	中心性	序号	关键词	频数	中心性
1	教师学习	161	0.23	16	信息技术	21	0.05
2	教师专业发展	158	0.19	17	农村教师	20	0.02
3	教师	88	0.26	18	学习方式	19	0.17
4	学习共同体	71	0.25	19	自主学习	18	0.10
5	教师培训	53	0.14	20	对策	15	0.03
6	中小学教师	44	0.23	21	培训	15	0.02
7	教师学习共同体	39	0.08	22	反思	15	0.01
8	学习活动	34	0.17	23	学习	14	0.03
9	学习过程	34	0.22	24	小学教师	13	0.02
10	教师教育	29	0.04	25	校本研修	13	0.07
11	课堂教学	25	0.07	26	教学效果	13	0.03
12	校本培训	24	0.07	27	教师专业化	12	0.06
13	继续教育	24	0.06	28	专业成长	12	0.01
14	新课程	23	0.27	29	新课程改革	12	0.05
15	策略	21	0.13	30	远程教育	12	0.07

尽管当前还没有形成一个较为公认的教师学习概念,但学者已对这个新兴领域展开了一定的研究。结合图1和表1,本研究把新世纪以来我国教师学习研究的热点内容归结为以下几个方面。

(一)有关教师学习由来与演变的研究

知识图谱中有“教师教育”、“教师培训”和“教师学习”这样三个关键词,其中“教师学习”的圆圈最大,这说明学者对“教师学习”的关注度远远大于“教师培训”和“教师教育”。及至目前,教育史上已经出现了两条教师教育道路:一条是培训之路,即单纯关注教育理念与知识输入的教师教育;另一条是教育之路,即强调对教师进行以人格、情感、知能为内容的全面教育。实际上,教师的发展是教师教育者与教师自身协作共谋、密切配合的结果,它需要教育理论与教育实践的协同参与。学习是教育理论与教育实践的连接点,教师教育改革的第三条道路必然是教师学习之路。^[2]沿着教师教育道路演变的逻辑线索——教育理论与教育实践间的矛盾关系来分析,走向教师学习是当代教师教育道路的理性之路。从二十世纪初期的“teacher training”(教师培训),二十世纪中期的“teacher education”(教师教育),直至当前的“teacher learning”(教师学习),教师教育核心理念的演进历程清晰可见。^[3]这一系列的演变不只是名称的变化,而是在某种程度上反映了社会和时代发展对师资培养的要求。

(二)有关教师学习目的的研究

关于教师学习目的研究的热点内容表现在教师专业发展、课堂教学、新课程、教师专业化、专业成长、新课程改革等。从知识图谱可以看到,教师专业发展与教师学习的圆圈大小相差无几。由此我们可以看出教师专业发展与教师学习联系紧密。虽然有学者在分析了一些外国学者对教师专业发展概念的一系列批判后,认为人们逐渐放弃使用专业发展概念,转而采用教

师学习,或教师专业学习的概念来表述,使得教师学习成为教师专业发展的替代性概念。^[4]但更多的学者还是认为教师专业发展是教师学习的目的。如有学者指出教师学习是教师专业发展的前提和基础,对于促进教师的专业发展具有重要的意义。^[5]总之,教师学习与教师专业发展有着难以割舍的关系。当然,教师学习的总目的是促进教师专业发展,具体而言,可以表现在很多方面。如课堂教学效率的提高、更好地实施新课程、促进教师专业化及其自身专业成长、更好地参与新课程改革等等。

(三)有关教师学习主体的研究

关于教师学习主体研究的热点内容表现为中小学教师、农村教师等。从知识图谱可以看到,教师这个圆圈是比较大的,这与本研究的主题“教师学习”是相对应的。而在教师这个大群体当中,学者们研究较多的是中小学教师的学。然而,教师对学习权的期望与实践存在较大差距;男性教师、新入职教师、普通专任教师、市区教师、农村教师、合格学历教师的实践状况相对不足;不同教师在具体专业学习事务中存在诸多不合理的差异。这些差异已经影响到教师学习权的普及性、均衡性与公平性,应采取针对措施解决教师学习权的不合理差距问题,以保障每位教师应有的专业学习权。^[6]正是如此,对不同教师主体的学习研究就很有必要。如当前农村教师存在学习时间不足、学习经费短缺、学习引领匮乏、学习取向“离农”等问题,这些问题制约着农村教师素质的提高。而解决农村教师学习的问题除了学校内部学习观念的自我更新和学习文化的持续变革之外,还需要依赖于教育政策的调整和倾斜。^[7]

(四)有关教师学习路径的研究

关于教师学习路径研究的热点内容表现为学习共同体、教师学习共同体等。自教师专业发展的范式从“教师培训”转变为“教师学习”以来,为了回应“什么样的情境更有利于教师理念的更新、知识的增长和课堂实践的转型”这一问题,学习共同体、学习型组织、教师学习共同体、校际学习网络等概念层出不穷,而其中“共同体”俨然成为教师学习情境的理想场所和主流话语。基于学习共同体构建良好的教师学习共同体,形塑合作性的学校文化,建立健全教师共同体学习机制,建立发展性的评价制度等是教师专业发展组织形式发生“格式塔”转换的必然路径。这一点正如托马斯(Thomas G.)所指出的:“教师专业发展思想的一个重要转向就是将关注的重心从‘专业个人主义’转向‘学习共

共同体’。”^[8]然而,也有学者指出,仅有“共同体”是不够的,还应促进大学与学校伙伴关系的建立,实现教师的“跨界学习”。而如何将共同体学习与伙伴关系中的跨界学习两者相融合是教师学习未来重要的研究方向。^[9]

(五)有关教师学习方式与方法的研究

关于教师学习方式与方法研究的热点内容表现为学习活动、学习过程、策略、信息技术、学习方式、自主学习、对策、反思、远程教育等。当前,尽管政策层面已提出了要求教师成为终身的学习者,但是,对于教师是怎么学习的,我们却知之甚少。对教师是如何学习知之甚少又导致教师教育计划和决策的随意性。^[10]因此,我们应该更多关注教师是如何学习的,即关注教师学习的方式与方法。其实,从“教师培训”到“教师学习”的发展已经显示出教师学习已然从外在控制型转变为内在生成型。如果从范式视角观察,教师专业学习正经历着“由以往的‘理论’转向关注‘实践’”,从传统的教师教育范式转向倡导基于经验、参与合作、反思建构的建构主义教师教育范式,从客观主义学习范式转向主观主义学习范式。尽管教师学习范式众说纷纭,但不能否认的是教师学习范式正在走向以下路径:从外促引发内生,由内生推进外促,实现外促与内生的历史辩证。^[11]这样的教师是主动寻求自身发展的学习者,其学习过程需要教师的主动建构。

三、我国教师学习研究热点的演进路径

使用Ucinet软件的NetDraw功能,获得我国新世纪以来教师学习研究演进的关键路径,以及不同时期教师学习研究演进路径中的主要关键词(因子)和贡献率。不同时期研究热点演进趋势的路径图可以帮助我们更好地探测我国教师学习领域的研究情况。2011年,我国颁布了《教师教育课程标准(试行)》,其基本理念之一就是终身学习,并指出“教师是终身学习者,在持续学习和不断完善自身素质的过程中实现专业发展”。^{[12][13]}那么,《标准》的颁布有没有对教师学习研究产生影响呢?为此,本研究将新世纪以来的教师学习研究划分为2001-2011年和2012-2015年两个阶段,探讨我国教师学习研究在不同时期演进的关键路径。

(一)第一阶段(2001—2011年)

此阶段共有664篇文献,主要包括教师学习、教师专业发展、中小学教师、学习共同体、教师培训、经费保障、学习过程7个主因子和18个次因子,关键词及其中心性和因子贡献率如表2所示。该阶段有2个高突现率次因子(校本培训、学习动机)。

表2 2001-2011年教师学习研究的关键词(因子)及其中心性和贡献率

	关键词(因子)	中心性	贡献率
教师专业发展	教师学习共同体, 非正式学习	0.20	17.000
教师学习	合作学习, 教师教育	0.28	15.000
中小学教师	学习力, 远程教育, 继续教育	0.43	0
学习共同体	校本培训, 学习方式	0.16	12.000
教师培训	继续教育(对策), 建构主义, 网络培训	0.24	0
经费保障	教育工程, 激励模式, 教育内容, 学习动机	0.01	3.000
学习过程	课堂教学, 新课程	0.23	5.000

在此阶段,教师专业发展作为最主要的因子,其中心性和贡献率分别是0.20和17%。而教师学习也是一个很重要的因子,其中心性是0.28,比教师专业发展高,其贡献率为15%,略低于教师专业发展。从期刊文献量来看,在2001年到2007年,关于教师学习研究的文献都较少,每年总数均未过百,到2008年研究量才突破100。这说明在本阶段的前期,教师学习研究主要还是归属于其他学科研究的分支,非独立的研究领域。因此,此阶段教师专业发展和教师培训(中心性是0.24)都是重要因子。从2005年开始,我国有学者开始关注国外教师学习理论,如刘学惠、申继亮等,这在一定程度上推动了我国对教师学习的研究。中小学教师因子的贡献率为0,这说明该因子与其他因子相互影响的程度很低,但其中心性较高,为0.43,说明其与别的关键词共现率大。这主要反映了学者更多集中在对中小学教师学习的研究。这些研究主要围绕学习力、远程教育和继续教育方面进行。学习共同体因子的贡献率为12%,说明学习共同体是教师学习的重要路径,它可以体现在校本培训和一些学习方式的转变上。校本培训(burst=3.67)是2004年突现出来的关键词,说明从那时起学者开始重视校内学习共同体的建立与研究。教师培训的中心性为0.24,这时期很重视通过培训(尤其是在职培训)来推动教师的学习。经费保障的贡献率为3%,包括教育工程,激励模式,教育内容,学习动机次因子。尤其是农村教师学习的经费保障问题。如果问及农村教师学习的最大阻力时,近85.3%的农村教师认为是学习经费短缺。造成这个问题的原因主要有两个方面。第一,农村教师培训经费投入不足。第二,教师培训经费管理过于集中。^[13]政府和学校应当完善教师学习保障机制的建设。学习动机(burst=2.67)作为该阶段早期(2004年)突现出来的次

因子,就体现了从经费保障的角度来激励教师学习动机的重要性。学习过程因子的贡献率为5%,主要围绕课堂教学和新课程进行研究。

对关键词的寻径网络分析发现(如图2),该阶段的关键因子不少,但演进路径却较为清晰。中小学教师作为教师学习研究的重要主体,需要通过学习来促进自身的专业发展。而教师如何学习呢?这又引发了对教师学习路径——学习共同体的研究。由于这一时期教师学习研究在我国还没有形成一个独立的研究领域,与其并存的还有教师培训等,而教师培训(包括校本培训)又与教师学习有着千丝万缕的联系。当然,这一切的发生都得有足够的经费保障才行。

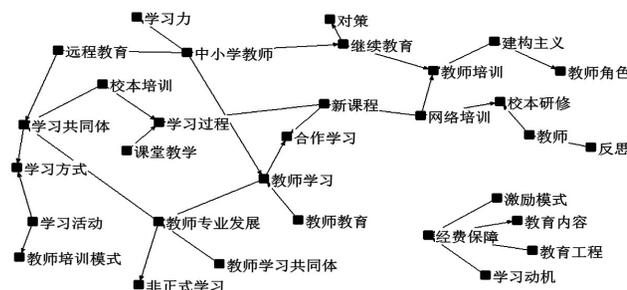


图2 2001-2011年教师学习研究的关键路径
(二)第二阶段(2012-2015年)

此阶段共有423篇文献,主要包括教师专业发展、中小学教师、教师培训、课堂教学、专业成长和现状6个主因子和17个次因子,关键词及其中心性和因子贡献率如表3所示。该阶段有1个高突现率次因子(新课程改革)。

表3 2012-2015年教师学习研究的关键词(因子)及其中心性和贡献率

	关键词(因子)	中心性	贡献率
教师专业发展	教师, 教师专业学习, 校本研修, 教师学习, 教师学习共同体	0.18	0
中小学教师	策略, 学习方式, 远程培训	0.33	4.000
教师培训	信息技术(模式)	0.18	4.000
课堂教学	学习过程, 小学语文, 新课程改革, 教学效果	0.68	8.000
专业成长	自主学习, 教师教育	0.15	2.000
现状	对策, 农村教师	0.08	0

在此阶段,教师专业发展作为中心性强的因子,其贡献率却为0。这说明教师专业发展与其他因子的相互影响很低,但其又是一个很重要的研究内容。它包括教师、教师专业学习、校本研修、教师学习和教师学习共同体5个次因子。上一阶段较为突出的主因子

“教师学习”在本阶段演变成了教师专业发展主因子下面的一个次因子。这说明学者还没有普遍认同用教师学习来替代教师专业发展的观念,而偏向于把教师学习作为教师专业发展的途径与目的。因此,上一阶段的主因子“学习共同体”在此阶段也演变成了本阶段主因子“教师专业发展”下面的一个次因子“教师学习共同体”。此阶段中小学教师仍然是主要因子,贡献率为8%,主要围绕中小学教师学习的策略、学习方式、远程培训等方面进行研究。教师培训仍然是主因子,贡献率是4%,只是随着信息技术的发展,此阶段更加注重网络环境下的教师培训研究。课堂教学是从前一个阶段的次因子演变为此阶段一个很突出的主要因子,其中心性和贡献率都相对较高,主要围绕学习过程、具体学科、新课程改革、教学效果方面进行研究。新课程改革(burst=2.03)作为该阶段(2012年)突现出来的次因子,说明教师学习研究注重教师学习对新课程改革的影响。专业成长的贡献率为2%,注重从自主学习和教师教育方面来体现教师的专业成长。现状的贡献率为0,注重对农村教师、教师专业成长、自主学习对策等方面的研究。尤其是农村教师学习的现状。如有调查就表明农村教师学习存在学习机会不多、学习资源匮乏、资金短缺、各教育部门的支持力度不够、缺乏有效的制度保障等现状与问题。^[14]

对关键词的寻径网络分析发现(如图3),该阶段的关键因子也不少,但演进路径仍较为清晰。并且主要包括两条大的路径。一条路径和上一阶段差不多,仍然围绕中小学教师、教师专业发展、教师培训等进行研究。而另一条路径则主要针对教师的自主学习、课堂教学、学习活动、专业成长、学习现状等方面进行研究。

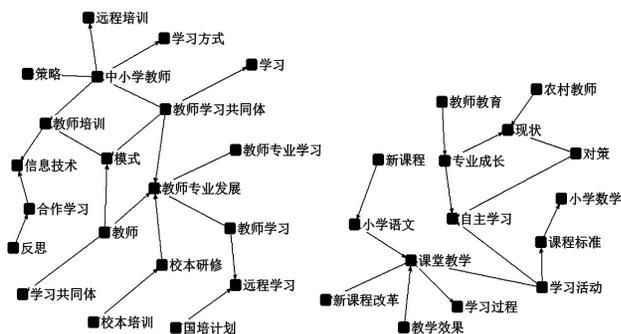


图3 2012-2015年教师学习研究的关键路径

综观两个阶段的研究,我们可以得出几点结论:首先,《教师教育课程标准(试行)》的颁布对我国教师学习研究有较为突出的影响。《标准》基本理念之一——实践取向强调教师参与和研究基础教育改革,解决实际问题;基本理念之二——终身学习强调教师的自主

学习,这些在第二阶段都有所突显。其次,第一阶段更多注重的是宏观层面的教师学习研究,而第二阶段在第一阶段的基础上更加注重微观层面的教师学习研究。最后,虽然教师学习在我国正逐渐成为一个全新的研究领域,并有学者提出用“教师学习”替代“教师专业发展”,但目前“教师专业发展”在我国仍然占有很重要的地位。

四、讨论与思考

从我国新世纪以来教师学习研究的热点内容、演进路径来看,我国教师学习研究呈现出这样一些特征:(1)教师学习逐渐从“日常话语”引入到“研究领域”;(2)由关注宏观层面的教师学习研究逐渐转向关注微观层面的教师学习研究。总体而言,目前国内研究成果还较为薄弱,尚存在诸多可以改进和深入研究的问题。

第一,厘清教师学习概念是教师学习研究的前提和基础。我国学者对于教师学习的概念主要是通过通过对西方学者关于教师学习的认识的概括中提炼和丰富的。在当前的研究中,很多学者都是在没有严格界定教师学习概念的情况下,直接论述教师学习的有关问题,这难免会出现一定的混乱。如对反思而言,有的学者认为它是教师学习的一个特征,而有的学者则认为它是教师学习的一个途径,还有学者认为它是教师学习所追求的一个目标。之所以出现上述这种混乱状况,根本原因就是教师在教师学习研究之前缺乏对教师学习进行概念界定。可以说,“教师学习是什么”是教师学习研究领域“研究什么”、“怎么研究”和“为什么研究”的前提。一个概念包含内涵与外延,核心概念的内涵,决定了该研究的外延范围。因此,在进行教师学习研究时,教师学习概念的界定就显得很有必要。

第二,正确认识教师学习与教师专业发展的关系。综观我国新世纪以来的教师学习研究,我们发现教师学习和教师专业发展的关系是一个值得探讨的问题。我国有学者提出,教师学习概念兴起与教师专业发展概念受到了批判密切相关。首先,英语国家的一些学者认为教师专业发展内含被动意味。其次,英美学者认为教师专业发展含有脱离教学实践的意味,显得空洞无用。最后,教师学习替代教师专业发展与对教师及其职业特点的新的认识有关。因此,经过众多学者的一系列批判,人们逐渐放弃使用专业发展概念,转而采用教师学习,或教师专业学习的概念来表述。^[14]于是提出用教师学习来替代教师专业发展。对此,北京大学教育学院的陈向明教授也指出了教师专业发展

概念的不足,提出要从教师“专业发展”走向教师“专业学习”。^[15]然而从前面对新世纪以来我国教师学习研究的综合分析来看,当前更多的学者是将教师学习作为达成教师专业发展的途径或手段来看的。可以看出,当前的研究还没有体现出替代的趋势。教师学习与教师专业发展就如同学习与发展的关系一样密切,教师专业发展需要通过教师学习,而教师学习可以促进教师专业发展。

第三,建构適切有效的教师学习研究的理论基础。既然学者已经看到了教师专业发展的缺陷,并提倡用教师学习来替代教师专业发展。但目前的事实是替代不了,大家还是倾向于从教师专业发展的角度来研究教师学习。为什么不能替代?其中一个很重要的原因就是教师学习研究的理论基础不够。任何一项研究都要有适切的科学的理论基础为支撑。玛丽·肯尼迪亦对此做出了回应:教师学习是一个不同寻常的领域,因为它位于几个研究和实践领域的交汇点上,既有涉及学习的研究和理论,也有涉及教学实践的研究和理论,还有涉及教育与社会关系以及学科本质的研究和理论。有效的研究应该考虑到教师学习所处的特殊情境与位置,抓住其间各种各样的相互依赖的特性,并形成与这些领域不一样的研究项目。^[16]因此,建构教师学习研究的理论基础,是今后我国教师学习研究的方向之一。

第四,加强对教师学习的微观研究。虽然有学者提出了用教师学习替代教师专业发展,但当前又暂时替代不了,人们对教师专业发展的研究仍然强势不减。但从目前的研究来看,教师学习研究也越来越多了,正逐渐成为一个研究领域。而把教师学习作为研究领域相对来说还比较新。教师是怎么学习的?如何避免教师的“制度性学习”,引发教师的“深度学习”等等。这些都涉及到对教师学习的学习过程、学习方式和学习结果等问题的研究。因此,教师学习研究还有很大的发展空间,值得深入研究下去。当前研究多为宏观、中观层面对教师学习现状或群体学习活动的研究,而对微观层面教师学习发生机制研究较少。

总之,在教师发展进程中,从强调教师教育到关注教师学习,这不仅仅是一个理念上的变化,而是教师教育的演进和超越。教师要想成为研究者,首先做一个学习

者,树立终身学习的信念。正所谓“问渠那得清如许,唯有源头活水来”!

注:

- [1] 姜春林,杜维滨,李江波. 经济研究热点领域知识图谱:共词分析视角[J].情报杂志,2008(9).
- [2] 龙宝新.教师学习:当代教师教育变革的第三条道路[J].教育科学研究,2010(5).
- [3] 樊香兰,孟旭.逻辑与走向:当代教师教育道路的演变[J].教育研究,2009(10).
- [4] 王凯.教师学习:专业发展的替代性概念[J].教育研究,2011(2).
- [5] 孙洋洋.基于教师专业发展的教师学习研究[J].基础教育,2010(3).
- [6] 林成堂.中小学教师学习权现状的调查与思考[J].上海教育科研,2011(5).
- [7] 王凯.破解农村教师学习难题亟待制度调整[J].中国教育学刊,2011(4).
- [8] 袁利平,戴妍.基于学习共同体的教师专业发展[J].中国教育学刊,2009(6).
- [9] 王晓芳.从共同体到伙伴关系:教师学习情境和方式的扩展与变革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2015(3).
- [10] 王丽华.教师学习的内涵及对教师教育的启示[J].浙江教育学院学报,2007(3).
- [11] 杜海平.外促与内生教师专业学习范式的辩证[J].教育研究,2012(9).
- [12] 教育部教师工作司组编.教师教育课程标准(试行)解读[M].北京:北京师范大学出版社,2013.
- [13] 王凯.破解农村教师学习难题亟待制度调整[J].中国教育学刊,2011(4).
- [14] 吴俊娜等.农村教师学习现状及对策研究[J].河南教育(高教),2015(12).
- [15] 陈向明.从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J].教育发展研究,2013(8).
- [16] 程耀忠.教师学习理论的流变与融合[J].教学与管理,2015(2).

作者单位:安徽师范大学教育科学学院

邮 编:241000

(责任编辑 谭颖芳)