

西方教学专业共同体与中国教研组、年级组和备课组的概念辨析

王镛菲

(南安普顿大学, 汉普郡 南安普顿 SO17 1BJ;
宜昌天问教育集团天问国际高中, 湖北 宜昌 443000)

摘要: 当前教师们面对的环境, 充满了机遇与挑战: 知识经济蓬勃发展, 社会对于知识学习的重视前所未有; 另一方面, 外部环境不断变化, 对于教师的教学水平提出了挑战。在这样的大环境下, 除了教师个人的努力, 如何为教师建造一个专业学习成长环境, 来持续促进教师的个人成长, 是一个亟待讨论的问题。20世纪90年代, 美国提出了PLC(Professional Learning Community, PLC), 即专业学习共同体的概念, 成为了教育领域有关教师专业集体学习的热门概念之一; 与之类似, 我国自从建国起, 陆续出现了教研组TRG(Teaching Research Group, TRG), 年级组GG(Grade Group, GG), 还有备课组TPG(Teaching Preparation Group, TPG)。然而, 截止到目前, 对于专业学习共同体的概念定义还没有统一, 与此同时, 我国的三类教师学习组织也在实施方面, 出现了诸如效率低下, 职能失衡等问题。因此, 本篇将从概念与实施原则两个维度, 来比较这四个概念: 专业学习共同体, 教研组, 年级组, 备课组。通过分析其异同, 希望可以为我国的教师学习组织实践提供一定的理论支持, 并希望可以助力于当前基础教育中的学习组织改革。

关键词: 专业学习共同体; 教研组; 年级组; 备课组; 概念辨析

当前, 社会对于知识的追求的重视前所未有。与此同时, 诸如新冠这样不断变化的外部环境, 更是对于教师的现有教学水平提出了挑战。因此, 我国的基础教育改革也更加注重两方面: 如何提升教师的专业水平, 以及如何提升学校的持续性发展潜力。与此类似, 当前在教育领域, 如何保障教师的专业学习提升, 促进基础教育的可持续性发展, 是研究人员们亟待探索的问题。这也逐渐演变成为教育研究中的一个热点话题, 即专业学习共同体(Professional Learning Community, PLC, 下文简称为PLC), 研究人员希望通过建立一个教师专业学习组织, 来促进、提升教师的专业水平, 并从长远角度, 为学校提供持续性发展动力。

PLC起源于西方国家, 其在促进教师进步与提升学校整体竞争力方面, 已取得了一些成效, 就笔者看来, PLC或许可以成为我国教师专业学习组织借鉴的对象。与此同时, 不可忽视的是, 我国也存在类似的教师学习组织形式, 自1949年新中国成立以来, 我国陆续出现了三类教师专业学习组织: “教研组”(Teaching Research Group, TRG, 下文简称为TRG), “年级组”(Grade Group, GG 下文简称为GG) 还有“备课组”(Teaching Preparation Group, TPG 下文简称为TPG)。这些组织形式都在一定程度上提升了教师水平与学校管理水平。

当前, 对比国内外的有关教师专业组织的文献, 可以发现, 众多国内外学者达成共识的一点是, 建立专业学习共同体有利于提升教师专业水平, 同时可以促进学校教学质量的提升。然而, 截止到目前, 专业学习共同体(PLC)这个概念仍相对较新, 理论还不够完善, 与此同时, 我国的三类教师学习组织也在实施方面出现了相应问题。

因此, 本文的前半部分将从起源开始分析、比较这四个概念: 专业学习共同体, 教研组, 年级组, 备课组; 随后, 本文后半部分将从实施原则方面, 阐述我国三类教师专业组织的不足, 以及通过借鉴西方国家在PLC方面实践的优点, 为我国三类教师专业组织的改进提出建议。综合以上, 希望本王可以为我国的教师学习组织实践提供一定的理论支持, 并希望可以助力于当前基础教育中的学习组织改革。

一、专业学习共同体的概念

要理解专业学习共同体(PLC), 首先得把握“共同体”的

概念内涵。这里值得注意的是, PLC并非原生概念, 而是后天由学者合成, 溯其本源, PLC是基于彼得·圣吉提出的“学习型组织”而诞生的。在从“学习型组织”转化为“专业学习共同体”的过程中, 有学者提出, 重点是需要注意的是对于教师“专业性”的把握和对于“共同体”概念的拿捏。当前, 在中国, 虽然有教育研究组(TRG), 年级组(GG)还有备课组(TPG), 并且有学者将这三种组织看作是中国版本的PLC, 但其实更多的, 是学者们对于这种说法的质疑。例如有学者指出, 相比西方的PLC, 中国的TRG, GG和TPG只做到了形似, 教师参与效率不高, 导致其实施未能取得预期效果。这些都在隐性地说明了两点, 第一, 相较于PLC, 我国的TRG, GG和TPG可能对于“专业性”的把控不够, “专业”这一概念不止是一种教师的外在附加功能, 而更应该是教师这一职业的“习惯性活动”, 它强调一种“持续性地学习”; 第二, “共同体”这一概念的内涵正在某种程度上不断被泛化, 从而导致在实践层面上, 缺少专业且统一的操作指南。因此, 下面这一部分, 将着重从“专业性”和“共同体”两方面来阐述对于PLC这一概念的理解。

(一) “专业”的概念

“专业学习”聚焦于教师的专业水平与学习能力。就其底层逻辑来看, “专业学习”将教师这一职业看作一个有自己特点的专业。教师除了他们的教学水平外, 其实更重要的是一种“转化”能力, 即如何将他们主观建构的知识, 通过运用特定的教学方法, 在与学生互动的过程中, 帮助学生调动内驱力, 提升学生的学习效力, 从而将教师自己的专业知识, 转化为学生自己的知识储备。著名教育心理学家皮亚杰曾在研究儿童心理发展时发现, 虽然低年级的课本知识难度会低于高年级的课本知识难度, 但就教学难度看, 让低年级学生理解知识的难度不一定低于让高年级学生理解知识的难度。这种现象的出现, 是因为我们仅仅只是单纯依靠课本知识难度来划分教学的难度, 而忽视了学生对于知识吸收能力: 即不同年龄的学生的学习能力与吸收知识的能力是不同的。因此, 当我们在评判一个老师是否专业的时候, 除了考察这个教师本身的知识储备是否扎实, 更重要的是应该考察其“转化”自身知识的能力与技巧。受此启发, 美国研究人员舒尔曼提出了“学科教学法知识”的概念, 认为这是“融合了教师所学的学科相关

专业内容与教学方法，是教师对于自己所授学科的个性表达”，即教师在理解一般教学法和特定具体的学科内容的基础上，在教学实践中，通过具有个人特色的教学方法，将这些知识传授给学生。因此，教师的“专业学习”应该是一个不断持续的动态发展过程，这一发展过程不仅取决于该门学科知识在不断更新迭代，更应该注意的是不断变化的老师和学生本身，因为他们决定了老师“专业学习”的核心，在于老师们不断“建构”与“转化”知识框架的能力。

而面对如今变化速度极快的教育环境，个体的努力似乎远远不够。正如同加拿大教育学者麦克·弗兰所说，专业学习不是只有类似专业的研讨会这一种形式，并且，专业学习并不等于能赋予个体更高的资格或标准，教师的专业学习只占其个人成长的30%，所学到的专业知识也只能帮助他们解决日常工作中的一部分问题，而剩下的70%需要看教师能否将这种专业学习渗透到他们的日常工作中；同时，教师的成长离不开其所在团队的共同努力，他们应该学会通过团队协作来提升自身的水平。不论如何，一个教师如果想要提升自身的水平，是离不开自己与他人的持续性学习的。因此，或许通过构建一个群体组织，例如下面将要讨论的“共同体”，可能会更好地帮助教师提升其专业能力与教学水平。

（二）“共同体”的概念

与聚焦于专业学习理解力的“专业学习”相较，“共同体”这一概念则更多专注于教师间的情感纽带与知识共享。“共同体”这一概念最早可以追溯到1887年，由德国社会学家滕尼斯提出。滕尼斯认为，“共同体”是一种组织模式，这种模式建立在组织成员有力的关系纽带之上，组织成员互相帮助，且他们的意志统一，成员之间有着强烈的凝聚力，且他们对于组织的归属感和组织价值的认同感。到1920年左右，美国社会学者将其引入，并将“共同体”翻译为“community”，这个词起源于拉丁语“communitas”，指“共同拥有物”。而在教育界，最早有关“共同体”的研究是美国学者杜威对于“学校”的解读：“学校是一个社会组织，构建于不同个体的交流来往之上……不同个体间通过彼此的交流，共通的学习，促进彼此的认知，并帮助个体不断重塑已有的知识结构。”从这些学者对于“共同体”的解读可以看出，“共同体”其实并非普通群体或组织，它更强调组织成员的凝聚性和归属感，事实上，本文之后部分对于专业学习共同体的概念与原则解读，也可以看出这一点。

与此相类似的是，我国的学者一般将“community”译为“社群”“群体”或者“共同体”，而以不同的关键词搜索文献，得到的检索结果大概率是不同的。笔者在搜索与“专业学习共同体”的相关中文文献时，选用中国知网（CNKI）为主要数据来源，以“教育学”学科分类，和“中文核心期刊”和“中文社会科学引文索引（CSSCI）”作为筛选条件，以“学习共同体”作为关键词进行搜索，共检索到1866篇文献（截止年份为2022年）。排除“教学设计”“教师培训”等与“教师专业共同体”主题相关度不高的文献，并加上“教师”“专业”等关键词，共有174篇文献。依据搜索的文献来看，目前学者们对于PLC的翻译有：“专业学习共同体”，“教师专业社区”，“教师专业群体”等。学者们

给予这些概念的解读相互覆盖，但又缺少对于这些概念的区分。这也为前文提及的，中国在实践中TRG，GG，TPG过程中被诟病脱离PLC实施原则，未取得良好成效，埋下了隐患。

（三）专业学习共同体的概念

通过上述对于“专业学习”和“共同体”的概念解析，不难看出，PLC之所以区别于普通的学习组织，是因为两点：第一，PLC的“专业学习”强调老师的持续性学习能力，其核心是对于教师已掌握的专业知识的“构建”与“转化”能力的培养，而不仅仅局限于教师对于专业知识的量的储备；第二，PLC作为一个“共同体”，除了它本身是一个“组织”的形式外，其存在的基石，在于成员间的情感联系、与一种知识共享氛围的构建。就笔者搜集到的文献来看，目前研究人员们虽然对于PLC没有一个统一的概念解释，但不同学者给予PLC的定义和特点总结，都涵盖以上两点。

从现有文献看来，PLC首次出现于1997年，以霍德为代表的美国西南教育发展中心在其研究报告中提出了“持续探究与发展的专业学习共同体”这一概念。在霍德的团队看来，PLC是一个同时包含教师和管理者的共同体，其成员会合作学习并与其他成员分享，最终将其知识作用于实践教学之中，在增强教师们的职业效能感的同时，提升学生的学业水平。除此之外，其他学者也就PLC给出了自己的定义。史莫克在研究团队教学与学习方式时，指出PLC的核心理念其实就是一种群体学习，即成员教师们以改善、提高教学质量为目的，共同研究近期的教学实践和学习成果，通过彼此交流，碰撞出新的观点，并将这些新的灵感应用在各自的教学实践中，从而保障、甚至提升学生的学习产出；“学习型组织”理论的提出者彼得·圣吉指出，理想的PLC是一个拥有共同组织愿景，所有成员都致力于取得共同进步的团体，其成员在持续性地提升个人能力的基础上，通过与组织其他成员的交流、探讨，来获得共同的持续性的进步；与之高度类似，布朗也认为PLC是以共同愿景为前提而建立的学习群体，成员教师通过持续性地交流与合作，来取得个人与组织的长久进步；杜福尔也认为PLC是一种卓有成效的教师合作模式，这种工作模式对学校的工作实践有着正向的影响。但他同时也补充到，建立并维系PLC是一个艰辛的工作，因为PLC要求学校的工作人员除了关注教学本身外，还需要分散精力到与专业学习相关的分享合作工作上面去，并且需要他们对各自的工作结果负责。综上所述，虽然不同研究者对于PLC的定义有细微的差别，但是他们其中的共同点也非常明显，即PLC的建立是一个需要教师团队持续性付出努力的事情，教师们需要通过彼此的持续性交流来取得长久进步，提升各自的教学水平，并最终促进学生的学习产出和学校整体竞争力的提升。而实现这些的基础，则是明确组织成员共同的奋斗愿景，并建立合作共赢与相互分享的学校文化，而这便是PLC所倡导的核心理念。

二. 教研组，年级组与备课组的概念

与基于教育改革而产生的PLC类似，我国的教研组（TRG），年级组（GG）和备课组（TPG）也是应时代的教育需求而产生的。三者出现的时间按前后顺序为：教研组，年级组，备课组。三者区别具体如下表1所示：

表1 教研组，年级组与备课组三者区别

	教研组	年级组	备课组
产生时间	20世纪50年代	20世纪90年代初	20世纪90年代

人员组成	同学科教师	同年级教师	同学科同年级教师
组织性质	教学研究组织	教学管理组织	教学研究与教学管理兼顾的组织
成立目的	提升教师专业水平	提高教学管理效率	使教学更加规范化
工作内容	研究相关学科的前沿内容, 教学方法	协调安排年级各学科老师教学工作	引导各个年级相关学科的教学工作

在20世纪50年代,我国中小学教育规模较小,此时学校中的主要教育管理方式是“校长直接管理模式”,而在教学方面,我国的基层教学研究组织是模仿苏联的“教学法小组”,这种组织形式可以被视作后来教研组的雏形。在1957年教育部发布的《中学教学研究组工作条例(草案)》的法定条文中,首次出现了有关“教研组”的定义。根据该条文,教研组主要设立在我国中小学中(高校中的教研组或教研室不被包含在内),是依照学科开设的教学研究基层组织,该组织会组织相关集体学习研究活动,并为中小学教师提供其学科的教学实践指导,例如,小组备课,磨课,采取新老老师的“师徒制”,组织老师进行相关课题研究等,教研组旨在通过组织教师们参加集体学习交流,来及时指出、解决教师们在教学中的问题,通过反思与交流来提升教师们的教学水平,并从长远看来,促进学生的全面发展。

到20世纪80年代左右,我国的中小学教学规模不断扩大,原来的校长直接管理模式无法适应学校的发展需要,因此许多学校也陆续出现了学校德育与学生管理机构,形成了中小学内部的扁平化垂直管理模式。但是迫于学校教学管理任务压力的增大,到了1990年初,同年级班级数目增大,便出现了分担学校管理压力的二级机构一年级组。年级组的诞生,也说明我国学校的教育管理方式,由原先单一的垂直扁平化管理模式,进化为了双轨管理体制,当然,这也仅限于在当时教学规模较大的部分学校,一些规模小,班级数量少的学校,例如山村学校,依然维持原来的扁平化垂直管理模式。相比教研组,年级组担任更多的是行政管理任务。例如:细化学校的教学目标,将之细化为可实践的教学任务,分配并监督老师们完成;协同教研组共同管理相关年级与学科的教学研究工作,组织相关教研集体活动的开展等等。

当年组作为二级管理机构产生后,原先主要负责学科教学研究的教研组也有了变化。一些学校在不同年级成立了“年级学科教研组”,也就是“备课组”。事实上,备课组常常被视作教研组和年级组结合,肩负行政与教学研究功能,只不过其所在单位相比前两者更小。这样的设置也使备课组获得了许多教研组和年级组所没有的优势。首先,因为规模小,相比教研组来说,备课组对于教学大纲的把控与教学内容的安排会更细化、具体,老师们之间的沟通可能也会因此更加高效,从而使得其教学质量的提升成为可能;其次,相对于年级组来说,备课组可以更加专注于管理同一年级的教师合作,不需要分散注意力到跨年级教研活动的开展上去,并且因此减少了年级组的行政管理任务。总之,备课组在帮助年级组减轻行政管理压力的同时,也可以提升教研组老师们的沟通效率。

可以看出,教研组、年级组和备课组的成立都是应运现实需求而生的,但是三者的教学管理规模以及职责各有侧重。从其覆盖的教学管理规模来看,教研组所覆盖的教育规模最大,年级组其次,备课组再次;从三者的职责来看,教研组侧重的是对于相应学科的教育研究与实践的指导。教研组的活动不一定只局限于某一个年级的老师,相反,跨年度的同学科老师是被鼓励来参与日常的磨课、专业分享以及教学反思等专业集体活动的,同时,

其职责范围主要是与教学研究相关,所涉及的行政任务很少;备课组相比教研组,更偏向一个行政管理部门,其主要的任务侧重于管理学校,而非教育教学。并且,它所覆盖的教育管理范围更小,一般是局限于某一个具体的年级;备课组是三者中所覆盖的教育管理范围最小的,主要是某一年级相同学科的教师。它兼顾教研组的学科研究与教学指导任务,还有年级组的相关行政管理任务,例如细化并落实相关年级学科的教学目标等。总之,虽然三者各有侧重,所担当的职责也有所不同,但是三者的目标是一致的,即提高教师的教育教学水平,并保障学生的学业表现,同时通过彼此的配合,在提升学校行政管理效率的同时,维护、提升学校的品牌形象。

三. 发展中国特色专业学习共同体中的现存问题

前面的第一第二部分,主要论述了四个概念:专业学习共同体,教研组,年级组和备课组。从它们的概念论述中不难发现,在中国的三种学校教育组织中,可能只有专注于学科教学研究的教研组最像PLC,而年级组和备课组更偏向注重行政管理的组织。而就三者的实施情况来看,这三类教师组织都面临着诸多问题,归纳看来,主要是三个问题:组织内部民主氛围不够浓厚;教师间的合作交流不够深入;组织内部的教师活动缺少可持续性发展动力。这三大类问题不仅影响了中小学内教育教学与行政管理的产出与效率,更大大阻碍了具有中国特色的专业学习共同体的建立,这一部分将具体阐述并分析产生这三类问题的原因。

(一) 缺失的效率:组织职能的失衡

有学者指出,在目前中小学中的教研组中,出现了教师专业组织职能失衡的现象:本来是以专业为重的教研组,却逐渐将工作重心转移到了行政管理上;与之同时出现的问题是,组织内成员关系本应是平等的,但逐渐出现了层级管理结构。事实上,“行政化”与“官僚化”是学者们最常诟病我国的三个教师教学管理组织的词。

之所以出现组织职能失衡的现象,是由诸多原因所致。撇开本就具备行政管理任务的年级组和备课组不说,一些本来不属于教研组的教育行政管理任务,例如,安排考试、考核教师等行政管理任务,也被归为了教研组的日常任务。甚至在有的学校,教研组已经逐渐变成了学校行政部门的一部分,“教”与“研”的教学专业组织职责被不断弱化,这也被一些学者成为“功能衰化”;而另一种情况,即“功能异化”,指的是教研组无法均衡发展“教”与“研”,顾此失彼。在新课改流行之际,教研组虽重视研究,但有时其研究脱离教学实际,重“研”而轻“教”,从而异化成为课题组;而在唯分数论的应试教育背景下,有的教研组重“教”而轻“研”,从而异化成为备课组。除开其工作内容出现问题之外,教研组组内成员之间的民主平等氛围渐渐被弱化,而行政层级的氛围渐渐变得浓厚。例如,教研组长的推举并非民主,而是行政任命。这也直接导致组内成员关系不再是平等关系,而是潜在的上下级关系。这也导致了组织中教师权利的缺失,也因此极大削弱了老师们参与教研的积极性和主动性,教研组的存在对于他们来说,不再是提升自己、改进自己的资源宝库,反而成为了他们

必须要完成的额外的工作负担。

(二) 缺失的合作：个人主义竞争

根据前面提到的理想的 PLC 特点，其中之一就是教师们的深入交流，这种深入交流既包括教师教学的专业知识与方法技巧，也包含教师们的情感维系。事实上，教研组、年级组和备课组的存在，本是意图为教师提供一个共同成长、维系彼此关系的平台的，然而在现实中，“组内成员有干货但拒绝交流，有需求但拒绝沟通”的现象比比皆是，这也与 PLC 所倡导的共享合作成长理念相悖。

老师们处于这样的孤立竞争状态，是由众多原因导致的。首先，就像(1)中所提及的，因为教研组日益行政化的原因，组内成员教师之间的关系更像是潜在的上下级的关系，因此在面对面的教研过程中，一些老师碍于情面，不敢说出真实意见，而主要捡好听的话说，这也使得教研活动流于表面，变成了走流程的形式化活动；其次，一些老师可能担心自己的分享会暴露自己的不足，从而影响自己在领导或同事心目中的形象，或者招致他人的不认可；再次，在应试教育背景下，一些老师身上的教学指标任务重，这种压力也间接地导致了教师间的隐性竞争关系的产生，一些老师会担心自己分享的经验会帮助同事快速成长，而自己则会被超过；与之类似的还有，现在中小学校的教师除了学历方面的筛选更加严格，他们也面临着专业上的考核，例如评职称等，这些压力和无形的竞争也间接地使得老师不愿意与其他老师进行专业分享。以上种种，都在说明，当前存在于教研组、年级组和备课组中的教师合作，更多是依靠制度约束来实现的，并非出自教师本义。所以即使这些教师合作组在表面上被包装成了合作的样子，究其实质，则是孤立的个人竞争主义蔓延，而这也无疑违背了建设这些教师学习组织的本义。

(三) 缺失的动力：停滞不前的组织

基于以上两点，不难看出，虽然设置这些教师合作组织的愿景是好的，但是他们并没有在教师中形成一种共享的价值观与共识，个体的目标和追求不同，导致了组内的隐性矛盾与冲突，这些潜在的矛盾与冲突冲击着教师间的情感纽带，减少了组内的凝聚力，长远看来，这会导致中小学学校中的教师教研活动缺乏可持续发展的动力，影响教师自己、学生群体，还有学校整体竞争力的提升。除此之外，有学者指出我国中小学学校中缺少跟教研活动配套的支持。不稳定的经费支持，使得教师们在开展一些教研活动的时候受阻，同时也使得建立相应的评价奖励机制变得困难；其次，类似上述提到的“唯分数论”问题，导致有时组内只将学生的分数作为对于是否奖励一个老师的唯一标准，从而忽视了对整个专业学习共同体的考察，例如老师个人的专业发展等。总而言之，教师合作组织内凝聚力的匮乏，学校对于教师组织支持力度的不足，以及组织内部对于教师成员考察范围的狭隘，这些在某种程度上导致了我国中小学教师合作组织缺乏打破陈规的勇气，从而使得我国教师专业学习组织的发展缓慢甚至停滞，缺少可持续性发展动力。

四、展望：如何建设具有中国特色的专业学习共同体

本文前面部分详细阐述了 PLC 的概念内涵，以及理想的 PLC 建立原则还有特点。同时，本文也介绍了类似 PLC 的，存在于我国中小学中的三类教师专业学习与管理组织：教研组，备课组和年级组。通过比较这四个概念，阐述了目前我国在发展专业共同体时，在实践层面面临的问题，并探究了导致这些问题的原因。在本文最后一部分，将结合已有的概念对比与讨论，对于未来有关中国的专业学习共同体的研究与实践做一个展望。

(一) 实行“共享型领导权”

为了打破上述教研组织“行政官僚化”的问题，有学者指出，实行组内领导权共享可能是一个不错的解决办法。共享领导权，实际上是通过给组员赋权，从而鼓励并提升成员对于组内活动的参与度，意在营造一种共同领导，彼此合作的友好氛围，共同致力于这个专业学习组织的发展。具体来说，这三个教师专业管理组织首先矫正对于自己的定位：是提升教师专业发展水平的学习共同体，而非学校行政管理的附庸；其次，教研组长应该首先变成一个分享者而非管理者，分散领导权给组员，赋予成员教师参与、决策组内事务的权利，并正向鼓励成员，营造一种民主、友好与彼此尊重的氛围，激发教师参与教研活动的主动性，使得专业学习共同体的可持续性发展成为可能。

(二) 培养共同体文化

PLC 的最显著特点之一，就是其成员之间具有较强的情感联系，因此，培育一种受其成员认可的共同体文化，为组内成员提供一种情感依托是非常必要的。具体来说，有学者建议，教师们参与教研活动的时候，可以尝试多样化的教研活动，除了常规的主题经验分享活动外，还可以尝试制作并分享教学档案袋，设立专门的课题研究，或者在利用互联网技术的基础上，开展跨校交流，甚至是跨省的区域交流等。这些活动的目的主要在于培养教师对于共同体文化的认同感，从而增加组内的凝聚力。就像前面所说的那样，如今学校或一个专业共同体想要取得发展，除了教师们个人的学习与努力，更需要团体间的合作与交流。通过彼此之间经验与方法技巧的分享，相互取长补短，从而获得更长远的进步。同时，交流的内容也不应仅限于专业内容，而应该为成员提供适当的情感支持，让彼此间形成一种情感依赖，这也是专业学习共同体成立所必要的感情积淀。

(三) 培养持续性发展动力

不论是建立共享领导权，还是建立一种共同体文化，都是一个过程，需要持续性的研究与努力，而在此过程中，如何保持专业学习共同体发展的可持续性动力，是必须要考虑的问题。根据本文描述的我国中小学教研组，年级组和备课组的发展现状来看，建立与专业学习共同体配套的支持体系，可能对发展专业共同体提供可持续性动力大有裨益。具体来说，对这三类教师专业学习组织可以提供的帮助有：稳定的活动经费支持，并配备相应的奖励与评价机制；帮助这些组织协调规划教学安排，减轻他们的行政负担；拓宽规划范围，构建包括校外资源在内的专业学习网络等等。总而言之，作为学校的领导，其在校内的影响力，还有兼顾鼓励性与灵活性的政策与措施才可能真正构建一个专业学习共同体支持体系，从而为我国的专业学习共同体变革提供可持续性发展动力。

参考文献：

- [1] 杜静, 常海洋. 教师专业学习共同体之价值回归 [J]. 教育研究, 2020, 41 (05): 126-134.
- [2] 高宏钰, 霍力岩, 黄爽. 西方发达国家关于专业学习共同体 (PLC) 研究述评及启示 [J]. 外国中小学教育, 2019 (01).
- [3] 王昆. 年级组与教研组关系现状及其协调发展 [J]. 教学与管理, 2017 (01): 12-14.
- [4] 王青. 教研组和年级组以及备课组角色定位及差异研究 [J]. 南宁职业技术学院学报, 2007 (02): 101-103.
- [5] 余昆仑. 新课改背景下备课组的角色重塑 [J]. 教学与管理, 2017 (04): 33-35.