

# 教师与教研员何以联合： 教研共同体的生成与运作

漆涛 张永琴 田敬峰

**【摘要】**教师与教研员缘何联结是揭示中国教研组织特色、运作机制和建构中国教研理论话语体系的关键论题。文章依托“全国基础教育教研工作调研”数据库,从个体与群体的关系入手,分析教师与教研员得以联合的缘由,探索教研共同体的生成与运作逻辑。借鉴扎根理论,研究发现教师与教研员的联合主要源于共同愿景、组织结构、制度体系、合作文化的交互影响,使其从分散群体逐渐稳固,并通过多重纽带强化社会联结,形成了自上而下的科层化团状教研结构。中国教研共同体在内涵特质上表现为三个方面:从群体到类共同体再到共同体的特征表达;中国语境下的共同善与教师构成性自我生成;科层化和圈层化结合的多重共同体与冲突。

**【关键词】**教研员;教研共同体;教研制度;中国教研

**【作者简介】**漆涛,贵州师范大学教育学院副教授(贵阳 550025);张永琴,陕西师范大学教育学部博士生(西安 710062);田敬峰,贵州师范大学教育学院硕士生(贵阳 550025)。

**【原文出处】**摘自《全球教育展望》(沪),2024.2.76~91

**【基金项目】**本文系2019年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“指向教育均衡发展的农村教研工作转型研究”(项目编号:19XJC880007)的阶段性成果。

本研究依托“全国基础教育教研工作调研”研究资料,从个体与群体的关系入手,分析教师与教研员联合的缘由,以回应为什么中国教研能够真正有效地组织教师,形成教研共同体<sup>①</sup>,并促进教师专业发展等关键问题。

## 一、理论视角(略)

## 二、研究方法

本研究数据来自2017年全国基础教育教研工作调研项目。该项目采用多阶段分层抽样的方法,在将我国大陆地区所有省级教研机构纳入样本后,根据教研机构的设置类型、教研队伍规模、经济发展水平和教育投入水平对各省区的地市级教研机构、区县级教研机构分别进行抽样。最终,32个省级教研机构(含新疆生产建设兵团)、70个地市级教研机构、144个区县级教研机构入样。项目组按地域分布抽取入样教研机构分管领导30人、教研机构领导85人、教研员184人、中小学校长和教师301人进行个别访谈和小组访谈,访谈时间超过200小时,转录访谈文本近200万字。访谈对象以“省份及简称”+“被访者身份”+“地区编码”+“人

物编码”进行编码,如“SXJ-TL-D1-01”代表山西(晋)+教研机构领导+地区1(迎泽区)+1号访谈对象。

本研究主要从教研机构分管领导、教研机构领导、教研员、中小学校长和教师关于教研工作内容和变化、教研活动存在的问题等方面提取与群体联合活动相关的访谈内容进行分析。访谈资料以社会共同体的群体联合理论为基础,遵循斯特劳斯(A. Strauss)和科宾(B. Corbin)的扎根理论三级编码程序,探索教研共同体形成过程中的社会联结及其维系,以回应中国教研共同体的复杂性和特殊性。在开放编码阶段,通过人工剔除非实质性信息,对原始访谈资料进行逐字逐句逐段编码,挖掘出初始概念并进行命名,进而归纳提炼范畴。

选择性编码进一步分析了范畴间的内在关联,从主范畴中提炼出核心范畴。基于开放式编码形成的37个初始范畴,寻找各初始范畴之间的逻辑关联,整合得到8个主范畴,再对其进行分析和归纳得出4个核心范畴:共同愿景、组织结构、制度体系、合作文化,如下页表1所示。

表 1

主轴编码结果

核心范畴	主范畴	初始范畴及参考点
共同愿景	个人意愿	个人兴趣(1)、学习动机(2)、活动自主(3)、职业认同(4)
	集体共识	教师专业发展(5)、教育教学质量提升(6)、教研队伍力量(7)
组织结构	组织架构	课堂教学改革联合体(8)、学科指导组(9)、课题研究项目组(10)、高级研修班(11)、中青年骨干教师研讨班(12)、核心团队(13)、中心一组(14)、中心二组(15)、中心校(16)
	运作模式	纵向联动(17)、横向协同(18)
制度体系	显性制度	任务规定(19)、量化考核(20)、条件保障(21)、制度规范(22)
	隐性权力	职称晋升(23)、权力获得(24)、物质福利(25)、精神荣誉(26)
合作文化	对话协商	听评课(27)、优质课比赛总结发言(28)、同课异构(29)、课例研讨(30)、网络研修(31)
	经验分享	教学指导(32)、教师培训(33)、专题讲座(34)、名师带教(35)、课题引领(36)、结对帮扶(37)

“教研共同体的生成与运作”故事线为：教师与教研员在教研活动中激发个体意愿并逐步达成集体共识，在我国五级教研体系下，他们建立起逻辑严密的组织结构，并以“纵横交错”的方式联合，通过显性制度和隐性权力达成运作规范，在活动中以对话协商和经验分享的方式形成亲密的合作关系，这种团结合作的教研文化反过来约束着教研共同体的建构过程。

### 三、研究发现

(一)共同愿景：个人意愿与集体共识的默认一致

教师与教研员联合的动因，最初在于个体参与教研活动的主观意愿与其高度凝练后形成的集体共识的协调一致。

教师与教研员的联合离不开个体主动追求专业发展的动机和意愿，这使他们在教研活动中相互结合、异质互补。大多数教师都期待得到教研员的专业指导，以提高自身教学能力并获得些许专业外的附带价值。“教研员来学校主要组织一师一优课、公开课、示范课，根据上面的要求在一起听评课，教师参与的积极性很高，因为评职称需要。”(GZQ-TE-C2-04)针对少数不愿参与教研活动的老师，教研员则会通过学校行政施压确保其参与，久而久之，规训出主动参与意愿。“被迫着再去的时候，会觉得这次听得不错，我下次还去吧，就去了。”(SXJ-TE-C1-02)但最终来看，“教研要产生效果，就要想怎么真正把老师学习的愿望、内驱力调动起来。”(GDY-PR-P0-05)当双方的意愿都得

到尊重和认可，真正的群体联合活动才得以发生。基于教师对教研工作的认同和参与意愿，教研员获得了应有的承认及尊重，当其在教研活动中表现出智慧与情感，就能进一步激发起教师的参与热情，促进教研队伍的整体发展。“学校(教师)要积极主动，同时教研员要热情服务，这两者的结合是非常重要的。”(SXJ-PR-C1-02)然而，尽管教师和教研员的个人目标与集体目标在教学研究活动中多具有一致性，但个人和集体、个人利益和集体利益都不可避免地会因个人性格、情绪、偏好和欲望在教研活动中产生内在意愿与外在行为的冲突以及个人利益和集体利益的分歧。例如，由于教研队伍和教育质量发展不均衡，部分教研员下校教研时间较短，指导不够深入，导致一些教师抱怨教研员下校指导教学“效果不大，比如说每次听课、讲课就那几个人，大家就有点表面化”(SXJ-TE-P0-02)。教师缺乏参与动力而“被迫”或“跟风”参与，甚至对这种频繁的教研活动感到“麻烦死了”(SXJ-TE-C1-02)。耐人寻味的是，抱怨和不满的教师也仍然有一些群体性的默会认识——教研对教育质量的提升虽不会立竿见影，但对教师专业能力的提升多少有些效果；教研活动虽然未必高效，但仍有必要参与。这种默契表现在教研业务工作中协商与配合、工作伙伴间交往频繁、涉及集体目标与共同利益时步调高度一致等。

再者，教师和教研员的集体共识建立在个人意愿受到充分尊重和共同利益得到有效表达之上。当教师的自我价值持续实现且群体身份得到认同

后,会逐渐产生群体归属感,促进个体为实现群体目标或利益而努力,使集体共识得以分享。教师与教研员的集体共识通常表现为共同的教研需求、利益、目标、习惯及个体对教研群体的认同感、依赖感及责任感等。一方面,教师与教研员为一项共同的教育事业而工作,目的是“带动教师专业发展”,进而“提升中小学教育教学质量”(GDY-TL-P0-01)。他们基于共同认可的“有利于专业发展的必需”,在教学指导、教学比赛、教师培训、课题研究、名师送教、考试命题、资源建设、监测评估等活动中获取共同利益,在教研个体与群体合作交往的具象场景中互相信任和适应,并在充分尊重个体意愿和满足个体期待的基础上,推动教师与教研员之间的互助合作。另一方面,教师与教研员个体对教研群体产生认同和依赖,形成了“学校教育教学离不开这支专业的教研队伍”的一致共识。“从个人层面,我自己的专业成长得益于教研员的听课、评课,包括课题的研究指导等。”(GDY-PR-P0-06)他们以实现“教师专业发展和教育教学质量提升”这一共同目的聚合教师与教研员个体的精神追求,并促进个人需求转化为教研团队的集体选择,在行动中形成默认的一致。

从个体与群体的关系来看,这种默认一致是联结教师、教研员与教研共同体的基本纽带。教研共同体中的个人利益在一定程度上从属于集体利益,各种冲突也常在集体利益的介入中得以调和。个体对教研团队的归属和共享意义的记忆皆为共同利益提供了原真性,这构成了教师与教研员形成集体共识的基础。此外,教师与教研员作为教研群体中的一员,在发挥群体成员作用的同时,自身的角色身份与群体的愿景有着不可分割的联系。教研员多数是由中小学一线教师发展而来的优秀教师,其与学校教师之间有着相似的本土语言、思维结构和行为方式,因而存在着“天然的纽带”。

(二)组织结构:组织架构与运作模式的系统控制

教师与教研员的联合首先是空间的接近,然后才是精神和情感上的亲密,其联合的基础条件可在组织架构和运作模式中找到原型。

从组织结构来看,为应对多元复杂的教研工作

任务和多层级、多中心的教研工作格局,大部分教研员都培育有次级教研团队,逐渐形成一套以教研员为核心的自上而下、逻辑严密的“金字塔”结构。以山西省为例,省级教研员设立“课堂教学改革联合体”“学科指导组”“课题研究项目组”等比较稳定的教研团队,市级教研员组建了“高级研修班”“中青年骨干教师研讨班”(简称“中研班”)以及支教团、教学视导团、基地校联盟等教研队伍,县级教研员在市级“中研班”下建立核心团队、中心一组、中心二组。“教师队伍建设,其实我们一直都有中心组。以前我们中心组就是各校的骨干。后来我们发现骨干教师也有分层的,于是我们就分了现在的中心一组、中心二组。中心一组又叫核心团队,主要是由工作能力、教学能力、教学态度、品质等方面更优秀的教师组成的。中心一组的人站在最前沿,去探索、去研究,成员一般都要达到市教学能手以上。然后中心二组就是各校的骨干教师了,每个学校、每个学科必须有这样的老师。”(SXJ-TR-D1-01)教研员作为教研共同体的领衔者或召集人,引领区域教育教学发展、把握整个教研工作的关键节点,并在各地学校遴选一些核心教师具体联络、落实召集人的教研方案,反馈各校区的教学需求,协同一致地开展教学研究。各地学校参与教研的核心教师以“兼职教研员”的身份融入集体,他们在与专职教研员的集体探讨中进行教学研究实践并将所得带回学校,让其成为区域教研的组成部分。各级各类次级组织紧密围绕省、市、县级教研员,通过上下级教研员之间的联合或同一层级教师与教研员间的联动,构建起逻辑严密的“科层化的团状教研组织”。

从组织运作来看,教研群体以一种“纵向联动、横向协同”的运作模式开展教研工作。一是纵向联动的引领式运作机制。“科层化的团状教研组织”依托五级教研体系,让最上位的教研核心思想分层辐射到所有一线学校。“我们国家级教研员领导省级教研员,省级教研员领导市级教研员,市级教研员领导清徐县的教研员,清徐县的教研员领着中心校教研员,中心校教研员又面对我们学校的教学组长,教研组长再面对我们每一个教师,那么这样就形成了网络式的教研团队……这样就能以点带面,

辐射面更大。”(SXJ-TE-D2-04)在此过程中,整个教研体系逻辑架构严密,教研员上传下达、各级联动、及时响应,强化优质学校与薄弱学校之间联动贯通,缩小不同地区、学校之间的差异,进而发挥自身在教师专业发展和服务教育教学方面的传帮带作用。<sup>[1]</sup>二是横向协同的辐射式运作机制。受多方面因素影响,教研员无法对区域内全体学校、教师进行一一指导,故区域整体发展有赖于通过教研员为教师搭建教研平台,组建核心团队来扩大教研受益面。同时,各学校进一步聚合而推出名师、骨干教师及学科带头人等核心教师,再由这些核心教师将自身参与教研过程中所领会到的核心精神带回所属学校,辐射传达给在校的其他青年教师。“我们X老师的教研室以点带面,比如在每个学校找一个骨干教师,形成骨干教师团队,然后在这个团队带领下以任务为驱动,再进一步影响到每个学校的全体教师,所以是有层次的、一层一层推进的方式。”(SHH-TE-D2-02)这些教研员与核心教师尤其在“区域教研”“网络教研”“联片教研”“结对教研”等教研活动中,以“化整为零、以点带面”的方式联合,完善着“科层化的团状教研组织”。

综上所述,教师与教研员的联合保持着一个形态聚集的倾向和特殊的运作逻辑:一是纵向引领,遵循五级教研体系,由上级教研机构教研员对下级教研员和核心教师进行专业引领。二是横向辐射,以教研员为核心教师搭建教研平台,组建核心团队,再由核心教师将自身参与教研过程中所领会到的核心精神带回所属学校,辐射给其他教师。纵向引领与横向辐射叠加而形成的“科层化的团状教研组织”客观上为教师提供了共同生活的情境,让教师在各种仪式化、统一化的共同生活中获得教研共同体的身份认同。

(三)制度体系:显性制度与隐性权力的双重驱动

制度体系为教师与教研员联合开展教研活动提供了行动规范和保障条件,常见于教研制度的行政推动与制度背后隐性权力的驱使。

“显性制度”是推动教师与教研员联合、促进组织规范运作的外部支持系统。教师与教研员的联合活动不但出于本能的默契,更受到规章制度的规

范。一方面,教研员按照教研机构的集体安排、领导指示及政策要求来组织活动。各类教研人员需按学期或学年完成教研目标(涉及频率及内容诸方面)并通过教研机构的量化考核。“每个学期要到学校去指导多少次工作、开展什么样的活动、读多少本书、读什么类的书,我们都有具体的要求。还有就是要到学校去组织开展多少次集体备课,也有明确要求。”(GZQ-TR-D4-09)行政力量的干预推动教研员与教师联合并确保教研活动的有效运行。另一方面,教研共同体的运作建立在各类资源配置和保障措施之上。一般而言,教研人员的素质、职称、编制、教研机构的经费以及教研队伍的数量和结构都会影响教研活动的开展,当教研队伍水平达到一定程度后,教研活动的秩序便会得到提高。教研员与教师在教研活动中拥有了“条件保障”“学术自觉”与“专业自信”后,教研共同体的协同成长机制就会由外推走向内生,进而促进教研员与教师自发建立亲密关系。“我想是需要制度保障的,这是制度的问题,又不单是教研制度,可能还需要和职称评审一系列的东西挂钩,让别人愿意去做事而又不能把人累死。所以要承担好工作,上级部门的文件应该要落实。”(GZQ-PR-P0-01)因此,受强制和规范机制的影响,教研员与教师呈现出一定的趋同性,不断由“外推型”教研规范转向“内生型”教研规范,保证教研活动的实际运行。

另外,教师与教研员的联合受教研工作背后“隐性权力”的驱使。教研权力通常与教研员的专业权威或藏于教研制度背后的隐性权益相关。一方面,教研员是教师的专业引领者,他们大多从一线骨干教师发展而来,可以利用自身的专业权威与教师建立一种潜在联系。“在老师心目中,教研员身份是崇高的,他就是我们区域教研活动的权威,我们以他为准,他们引导我们怎么做,我们下来就要怎么做。”(SXJ-PR-D2-03)在此意义上,当专业权威逐渐渗入课程、教学以及研究活动中并形成习俗化的隐性教研制度时,教研员便有可能会引领核心教师逐渐走出学校教师社群,从而成为教研科层结构的一部分。另一方面,教研员与教师的联合离不开由教研员的身份地位、交往群体等特殊性的形成的隐性福利和特权。作为区域专业权威,教研员

拥有评价教师、学校的业务权力。这一合法业务权力就带来了诸多隐性特权,常见的是教研员利用职务之便可在教师评职称、评优评奖等过程中为其提供便利。“我们有一个教研员和他的关系比较好,所以他只教了三年书,就当上了校长教研员了。”(SXJ-PR-P0-02)“我们能给到老师的优惠,就是他需要上公开课或者是评先评优时,能够帮助的就帮助一下。”(GDY-TL-D3-02)虽然教研员的行政权力是“行为性”的,在国家系统内部并未得以制度化,但不可否认的是,由教研员主持的公开课竞赛、职称评审等确有“表现主义”的成分。<sup>[2]</sup>正是这些“沉默的权威”使得教研员在非制度化的情况下能够引领教师积极参与教研,并促使教师与教研员自发联合形成类科层制的功能性共同体,进而将其转化为包括专家、教育管理者、教研员、名师、骨干教师、教学能手等教研群体的正式组织。

#### (四)合作文化:对话协商与经验共享的组合考量

教研员与教师为实现共同目标而形成教研团队,围绕同一问题进行对话协商,分享各自的教研经验和教育资源,彼此相互影响、共同成长,传承了集体合作的教研文化。

首先,教师与教研员联合的时空是一个专业对话的文化交流空间,以语言为媒介、以日常教学实践为主题,对话协商成为二者合作意向的内在表达。各类教研工作承载这一文化交流空间,通过“言语”中介,将对话、交流、互动机制引入到听评课、优质课比赛、课题研究等教研活动中,以此提高联合教研的针对性和实效性。一方面,教研员主动下校指导教学并在多次听课、评课、赛课等活动中总结教师的优缺点,有针对性地提出自己的研究建议并分享自己的教学方法。另一方面,学校教师针对某一领域的问题或困惑主动邀请教研员来答疑和指导,如迎接上级评估前的查缺补漏、优质课比赛的赛前指导、校际交流活动时的教研活动指导、推动课程改革中的教师培训等等。教师与教研员在这种教学指导、课题研究及教师培训等活动中围绕关键问题展开专业分享和讨论,通过个体间的深度交流、共同协商来实现群体内部的认知共振、思维同步与情感共鸣。“(教研员)来课堂调研,就是

通过听课、评课双向交流,共同分析教学中的疑难,商讨解决对策,在听课的同时对教师的备课、作业批改、对学生的辅导情况进行督促和检查。”(SXJ-TE-D3-04)基于各式各样的协商交流,教研员与教师的集体智慧和社会结构就完成了从经验丰富者到经验欠缺者之间的转换。<sup>[3]</sup>

其次,经验共享不仅是教研员与教师对话协商的社会实践过程,还意味着通过成员之间的合作交流促进个人对共同愿景认同的不断加深。在常规的线下集体教研活动中,教研员一方面通过教学指导和教学帮扶,将自身的优秀经验带到学校,通过教研思想和方法的引领促进资源的共享。另一方面,也为学校整合名师优秀资源、引领和发展骨干教师。这些骨干教师成长后又会将教研员的优秀经验分享给其他教师,进而实现资源的传递和共享。“教研员能够及时地发现一些有潜质的年轻教师,因为我们经常鼓励年轻教师要问,教研员在问和答的过程中就会发现一些年轻的教师,可能会带着年轻教师参与一些活动促进年轻教师的专业成长,在这种情况下,形成年轻老师的合作团队。”(GZQ-PR-D1-03)这就意味着经验分享并不只是教研员在做,教研员通过在校调研过程中挖掘有经验、有理论高度的教师,让他们再将好的经验分享、传递给其他教师,并使全体教师都能够将其内化为自己的知识,从而实现群体间优质教研经验的共建共享。在网络教研活动中,教研员也借助在线会议、微信、QQ、微博等平台,联合教师形成良好的群体研修机制。如借助QQ群、微信群将自己对课堂教学的理解和教学理念、授课方法等呈现出来,教师通过专题讲座、名师在线、专家答疑、集体备课、学科互动、视频研讨等窗口打破时空限制,汇集教研员与优秀教师的集体教研智慧,实现教学设计、教学方法、教学反思、教学经验、研究成果等的共建共享。“教研员建立当地的微信群,在微信群里,经常发一些教研活动,经常约一些片区学校的老师在他们的工作室搞一些教研活动,在微信群里还能够发布工作动态,发布一些科研课题。”(HNY-PR-P0-01)

无论以何种形式开展教研活动,对话协商和经验分享均为教研联合体的文化传统,他们合作交流

过程的实质是个体间经验共享和知识转移的过程。并且,教研员在联合教师参与教研的过程中,会促进教师反思自身的教学实践并为其带来新的“知识”和“思路”。<sup>[4]</sup>通过这种异质个体联合教研的方式孵化出一支优质的教研队伍,这便是教师与教研员群体联合的意义所在。

#### 四、讨论与结论

(一)教研共同体的运作特质:群体到类共同体再到共同体的特征表达

首先,共同愿景是教师与教研员共享的意义世界。带着促进教师专业发展和教育教学质量提升的共同目的,教研员以教师的教师这一特殊身份主动接近教师;教师在参与学习过程中对群体身份产生认同并逐渐融入教研队伍。经由个人意愿而参与教研的个体,又随着教研活动的持续深入发展出群体成员的集体共识,构建起教研共同体共享的意义世界,在“我群”关系中共享着专业发展与生命意义。其次,组织结构是教师与教研员共同生活的结构性场所。在五级教研体系中,教研员从省到县逐级组建教研团队,纳入下级教研员和优秀教师以点带面辐射区域教学研究,自上而下地自发形成以各级教研员为核心的“科层化的团状组织”。这成为教研个体参与共同生活的现实载体。群体成员在实践中通过听评课、研讨、竞赛等多样仪式化的共同生活强化主体交往和联系,并催生了主体间的亲密关系。再次,制度体系提供了教师与教研员共同生活的行为规范和外在凝聚力。以教研员量化考核为核心的工作制度明确了教师与教研员参与共同生活的内容、形式、频率和辐射面,客观上提供了群体共同生活方式的基本规范并规训着群体成员的行为模式和意愿。与此同时,制度赋予教研员的专业权威为群体内部成员带来了切实的外在利益,进一步促使教师主动抱团联合教研员。最后,合作文化是教师与教研员联合的培养基和结果。教研员与教师在集体备课、课题研究、课程建设等活动中研讨交流,互相分享各自的知识经验,共同营造一种团结合作的教研文化,并以之促进教研员与教师间的共同发展。四个因素共同作用于教师和教研员,促使他们自发联合构建教研共同体。放在从群体到类共同体再到共同体的发展框架下,教研共同体本质是一种群体联合实践活动,其实践目的本

身即是围绕建构教研共同体展开,其实践过程本质上就是共同体的建构和运作过程。其中,教研员的个体素养是群体联合的核心要素,左右着四要素的形成和作用方式,决定了教研共同体的联合程度和作用发挥程度。

(二)教研共同体的伦理精神:中国语境下的共同善与教师构成性自我

追求精湛的教学技艺作为中国师德师风文化的核心要义一直被视作教师的天职,具有先验的合法性;各级教研组织设立的原始目的也在于围绕教学进行“研究”以提高教师教学技艺和提升教育教学质量。<sup>[5]</sup>因此,教研组织的目的与教师个体目的,即集体目的和个体目的,具有天然的一致性,从而建立了专业发展和教研活动的直接联系。据此,在教育实践中,“入职岗位、参与教研、提高教学技艺、提升教育质量”便成为天经地义和不容置疑的实践发展逻辑,形成了教研共同体追求专业发展的“共同善”。这种共同善是先验的,它源于中国师资文化传统,在道德层面内生于教师和教研员个体,也成为了社会群体的普遍共识;这种共同善也是实践的,它是教研员、教师个体在教育实践活动中生成的内在于实践的、与群体分享的善。质言之,中国教研共同体之共同善先于个体权利。那么,天生就分享了该共同善的教师,便会主动寻求参与由这一共同善所建构的教研共同体,以寻求亲密性和安全感,并自发形成共同体内在的默认一致。参与教研活动成为集体主义教研实践的一种必须,教师便会“把我们自己理解为我们所是的特殊个人——理解为某一家庭、共同体、国家或民族之员”,这种“构成性自我理解包含着比单纯的个人更广泛的主体……这种自我理解就规定一种构成型共同体”。<sup>[6]</sup>而后,即便基于共同善的群体行为与教师个体利益发生冲突时,教师也会在一定程度上让渡个人权利。并且,教研共同体之成员除经历共同生活强化共同善之外,还能够在利益层面获得外在的善,即在区域教师发展中获得专业外的优先权,从而进一步强化其参与共同体生活并形成一定的封闭性。

(三)教研共同体的结构规范:科层化和圈层化结合的多重共同体与冲突

五级教研体系确立了我国教研制度基本架构,

是其得以深入教育一线的制度保障,“科层化的团状教研组织”则是五级教研体系的基本运作模式,具有显著的中国特色。就“科层化”而言,“五级教研体系的第一级到第四级,分别有教研主体与所隶属的行政,行政一条线是行政权力的领导与被领导的关系,教研一条线是业务/专业的指导与接受指导的关系”<sup>[7]</sup>。尽管在上下级教研员之间只存在业务指导关系,不存在行政隶属关系,但教研组织在实践中一直被视作教育行政机构的“救火队”,承担了教育行政部门的业务职能,常以半官方的形式开展业务活动。<sup>[8]</sup>故在具体教研活动中,各级教研组织及教研人员即是教育行政的延伸,是一线教育实践具象化的教育权力符号。特别是近二十年来,我国持续性的教育改革不断促进教育教学实践更新,教研员不但是教育实践的专业权威,也是教育改革官方意志的传播者。鉴于教师有更新教育理念、践行教育改革的义务,这便从多个层面强化了教研员的教育权力。惟其如此,教研活动在一定层面上具有行政强制性,教师不得不参与其中,以教研为核心的专业发展成为教师职业的必须,从而发生教研规训。就“团状组织”而言,在科层结构基础上,各级教研员为便于工作开展,以自己或名师为核心建立教研团队,纳入区域内骨干教师,从而深化教研并使教研效益逐渐辐射到各基层学校。同时,为扩大教研活动影响力,大部分教研员会让区域内学校推荐优秀教师参与教研活动。而被纳入群体活动的教师之“优秀”标准,既是一个客观标准,又是一个主观判断。在中国传统观念加持下,这就为团状的共同体组织赋予了圈层化特征。质言之,在教研共同体的中心存在一个核心圈层结构,核心圈层成员的构成一方面源于成员的地方教研影响力,另一方面源于其与教研员的远近亲疏关系。鉴于教研活动的群体和辐射属性,在核心圈层之外仍然存在诸多流动的参与者。这些流动的参与者往往以“合法的边缘性参与”身份加入教研共同体,而其发展的空间则在于其多大程度上能够接近并融入核心圈层。

科层化与圈层化的交互影响使得教研共同体具备了多重共同体属性,既有传统的家元共同体属性又有现代的脱域共同体属性。一方面,作为以教研员为核心的教研团队,教研员扮演了大家长的角

色,其专业权威与教育权力是维系教研共同体的关键要素。同时,教研共同体内部充满的各种师徒关系又进一步扩散了教师之间、教师与教研员之间的“类亲属”关系。另一方面,建立在现代原子化教师个体联合之上,教研共同体的专业发展功能脱域形成功能性共同体,其目的在于实现区域内教师和教育教学发展。作为半官方的专业发展共同体,区域内教师都有权参与且有必要参与。这种流动性的参与又规范了教研员需要积极塑造与建构教研共同体,从而实现其专业职能。教师和教研员之间是否能够适应不同教研共同体的属性及其冲突,不但左右着教研共同体的联合程度,更在教研共同体内部划分了不同的圈层组织并形成了一定的排他性。

#### 注释:

①在我国五级教研(国家、省、市、县、校)体系中,国家级主要指教育部课程教材研究所对全国教研工作的整体指导,省、市、县级主要指省、市、县不同层面教研机构组织开展的教研活动,校级则是指以学校为主体组织的教学研究活动。不同主体发起的教研活动在人员构成、形式、内容和功能上存在较大区别,不能一概而论。若无专门指出,本研究讨论的教研共同体均指以省、市、县级教研员为核心建构的教学研究群体。

#### 参考文献:

- [1]陈国明,胡惠闵.教研员工作投入:结构、现状与影响因素的研究[J].全球教育展望,2019(3):60-77.
- [2]沈伟.中国大陆教研员:制度形成与身份建构[J].全球教育展望,2013(12):60-67.
- [3]郑葳,李芒.学习共同体及其生成[J].全球教育展望,2007(4):57-62.
- [4]汪明帅,王亚君.指向教师专业发展的教研员“桥梁”隐喻研究[J].全球教育展望,2021(3):91-105.
- [5]漆涛,胡惠闵.基础教育教研职能变迁70年的回顾与反思——兼论教学研究的概念演化[J].课程·教材·教法,2019(9):79-87.
- [6][美]迈克尔·桑德尔.自由主义与正义的局限[M].万俊人,等,译.南京:译林出版社,2011:194-202.
- [7]杨九诠.中国教研体系的定位与定性[J].教育发展研究,2022(8):10-20.
- [8]胡惠闵,马洁,张翔昕.从“教研机构合并”看教学教研职能的定位——基于“教学研究”概念的视角[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021(5):99-107.