

# 拓展性学习:教师专业发展的共同体视角与实践意涵

■张立平

**摘要:**为探究教师专业发展的途径与方法,文章以北京市H中学为例,用质性研究的方法,分析了该校教师自我导向的专业学习,以及教师在交流理解、公开问题、共同学习、相互合作,从而形成教师学习共同体的过程。作为教师专业学习的重要形式,“拓展性学习”源于活动理论,对于共同体的跨越最近发展区、跨界、形成性干预和新手教师的“合法的边缘性参与”都有着决定性的作用。

**关键词:**教师专业发展;学习共同体;拓展性学习;教师教育

**基金项目:**本文系北京市教育科学规划重点课题“中国社会-文化视域下的教师实践性知识研究”(A1A11155)阶段性成果。

**中图分类号:**G525.1 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-2311(2014)04-0067-07

**作者简介:**张立平,男,北京大学教育学院博士研究生,研究方向为基础教育与教师教育(北京 100871)。

一、背景与问题:作为教师,专业发展还是专业学习?

教师的专业发展是世界范围内普遍重视的一个话题,它不仅是学术界热议的话题,也是教师关注的热点。对教师发展的关注始于20世纪60年代,80年代后形成一种潮流。在中国,这种发展的目标和期望被定位于教师由“量”的需求转向“质”的提高,为此各级教育主管部门制定教师发展规划,从“国培”计划到学校校本研修活动,推动教师参加继续教育、分级教研和系统学习,不断完善自己,以期达到专业发展的目标。但目前教师专业发展的方式多为“注入式”的,主要依靠一种外来力量的推动,期望将教师按照一定标准去培养、训练、塑造,使之达到既定标准,实现人才和知识的再生产。此中的话语,强调的是教师因为资质不足而需要被发展和补充,隐含的发展观是以知识转移为导向的,认为教师知识是可以打包并能够通过培训而转移的。这种认识忽略了教师实践的缄默性、情境性、复杂性和社会-文化性。教师在层层去情

境化的培训下,被动地学习各种理论,并力图按照所受培训的理念和方法去组织教学。而复杂的教学情境、自身认同的降低以及来自各个系统的压力,使教师挫折感增强,加速职业倦怠。结果,教师的发展被扭曲,教师被带入专业化的怪圈,原本是文化传承者和人生关怀者的教师被功利、狭隘、琐碎的表现异化了。专业发展的目的看起来是把教师塑造成为一个专业人员,但却使他/她变得更像是熟练工人、技术工人,对自己和他人的生命状态缺乏关怀,只是脑子里装满技术理性的“他者”。

如何来看待教师的专业发展?教师的专业发展应该基于教师有效的专业学习,这种学习以教师自我导向为主,持续发生于教师的日常实践,而且是在教师学习共同体的支持下发生的。更重要的是,这种学习是终身的。<sup>[1]</sup>陈向明认为,教师的“专业发展”与“专业学习”有时间和空间维度上的差别,专业学习的时间可以持续一生,并且接近教师真实的学习经验。<sup>[2]</sup>专业学习的内容是教师拥有的知识(of the teacher)而不是

为了教师的知识 (for the teacher), 并且知识活动是发生在专业实景中的。“教学的某些方面的知识只能在工作中才能学到, 没有任何大学课程能够教给新教师如何整合特定的学生的知识和特定的内容知识, 从而做出适应特定情境的判断”。<sup>[3]</sup>

学习是什么? “学习, 是人生旅程中最为根源性的营生。”<sup>[4]</sup>而在传统观念中, 学习是一种个体取向的心理活动, 强调通过学习引发的个人变化或心智发展。联结主义强调学习是刺激与反应之间的稳定联结过程, 是一种生物性的和物理性的关系, 几乎没有涉及社会和文化的因素; 信息加工的认知主义把学习看作信息加工的过程, 强调学习者的认知结构、社会性发展和学习动机、态度、个性、兴趣等,<sup>[5]</sup>但仍然把学习看作情境之外的信息加工。脑科学的发展、社会学与历史-文化学的研究进步, 拓展了传统心理学对学习机制的认知, 促使学者对学习重新框定和概念, 目前形成了情境学习理论 (Situated Learning Theory)、生态学习理论 (Educational Ecology) 和活动理论下的拓展性学习理论 (Expansive Learning Theory)。这些新兴学习理论视角下的教师学习研究, 比行为主义和认知主义学习理论更关注教师学习环境的理解与分析, 关注教师个体与社会环境互动的过程及复杂性。

本研究通过分析拓展性学习, 来考察教师作为一个活动系统发展的社会基础和文化特征。这种学习共同体中的学习, 由学习的“隐喻”开始, 超越参与和获取的个体学习取向, 强调不断拓展, 进而实现共同体学习客体和主体的不断转化, 完成罗格芙 (B. Rogoff) 提出的个人层面、人际层面和共同体层面<sup>[6]</sup>的知识社会建构; 通过教师学习者个人身份的建构、框定特定问题或任务情境, 在实践共同体中把“know that”的知识用传递的方式获得, 从而明白所以然 (know how)。

本研究侧重考察教师专业学习中的一个方面, 即“教师如何在学习共同体中实现拓展”。“教师学习共同体” (Teachers' Learning Community) 指教师作为学习者的社会性安排, 它保证了教师以教学活动和实践为载体, 进行边缘的和核心的、在场的和虚拟的参与, 并借助人工制品的支持, 实现共同的知识建构和社会交互联系, 确立自己的身份。<sup>[7]</sup>

在概念框架方面, 本文借用了芬兰学者恩格斯托姆的“拓展性学习”和学者佐藤学、刘易斯等的“学习共同体”两个术语。前者是用来说明教师专业发展的一个重要途径和崭新视角, 后者用来说明这种专业学

习的组织框架。在这两个概念框架的使用中, 结合在北京市某高中进行的调研, 用教师共同体学习的事实予以验证和说明。当然, 这两个概念的意义也经过了改造, 以便于研究问题的展开。

## 二、方法与过程: 质性研究及其分析框架

本研究使用质性研究方法对所研究问题进行资料收集和整合分析。研究者通过下校听课、观察、访谈、参加会议和文本分析, 参与到教育现象发生的自然情境之中, 充分接触当事人和记录事件, 挖掘教师学习共同体的本质特征和拓展性学习的实际场域, 注重学校作为整体的人与人之间的意义理解、交互影响、生活经历和现场情景, 在自然状态中获得整体理解。

本研究选择北京市某高中 (以下称为 H 中学), 以该校为完成特色发展试验过程作为教师学习共同体中拓展性学习的一个典型事件。通过展示该事件的过程、逻辑、机制和策略, 力图在完整呈现事件的过程中, 厘清学校中各种“相互嵌套的学习共同体”,<sup>[8]</sup>以及教师如何在不同的系统中建构知识和身份, 实现学习主体和客体的转换。

本研究关注的特色发展试验项目共实施三年, 作为攻关的最后一年 (2012 年 6 月-2013 年 6 月) 是我重点考察的时期。这一年, 随着试验的深入和各种问题、冲突的出现, 关于学校发展、教师学习和评价标准的碰撞, 促成了拓展性学习的结果, 也强化了教师学习共同体的集体共识。我对 H 中学的调研从跟随北京市高中特色发展试验项目组的考察开始, 集中蹲点两个月。与学校领导和教师的关系从最初的敬而远之, 经历了互惠合作、熟人关系和吸纳为共同体亲友团员的过程。H 中学专家治校、学术气氛浓厚、教师关系简约淳厚, 对学术研究持开放态度, 这些都有利于我的扎根和行动。

## 三、研究的框架性成果: 教师专业学习共同体的拓展

### (一) 教师学习共同体

在很多方面, 教学看起来是最个人化的一种专业, 教师仿佛置身于自己的舞台, 独奏一种对知识的理解; 关起门, 仿佛把世界和同事都挡在了外面。其实, 学校更应该是所有教师都能进行交流理解、公开问题、共同学习、相互合作的教师学习共同体。正如佐藤学所论: “学习共同体的构筑是一种把学校重建为人们相互学习、一起成长、心心相印的公共空间的改

革。作为相互创造和交流实践经验而一起成长的教师之间的合作,谓之‘同事性’(collegiality),乃是决定学校改革成败的最大要因”。<sup>[9]</sup>H中学的刘老师(任教六年的英语教师)这样讲述自己参加的教研活动:

每个周三,都是我最忙的时候。上午要上4节课,下午还要参加年级备课组的教研会。备课会从2点开始,有时开两个小时,有时可能要持续四个小时。我们的备课会从最初的主讲人分析单元知识重点、难点、课件讲解、习题选择等形式,到现在的理解文本、讲述自己的成长经历和课堂故事、汇报学生的学习趣闻与课堂互动过程。每次的备课会都让我觉得新鲜和感动,因为我自己也觉得,无论是教师还是学生,学习都是一种经历和体验,是一种心对心的呼唤与回应。

从这里,我们可以看出,教师学习共同体的特点体现在群众性、专业性和互动性上,教师之间讲述和倾听生活史、专业经验、教学实践及信仰,教师实践性知识的缄默性、行动性、反思性和生成性成分得以共享、积累和传承,进而形成教师的专业文化。教师的学习共同体首先是一种为完成真实任务、解决实际问题而形成的实践共同体,如迈克尔·富兰所言:“当教师在学校里坐在一起研究学生学习情况的时候,当他们把学生的学业状况和如何教学联系起来的时候,当他们从同事和其他外部优秀教学经验中获得认识、进一步改进自己教学实践的时候,他们实际上就是处在一个绝对必要的知识创新过程中。”<sup>[10]</sup>此外,教师在融洽的共同体关系中协商、交流,彼此成为精神支持的重要方面,也契合了保罗·弗莱雷(Freire,P.)的评论:“没有了对话,就没有了交流;没有交流,也就没有真正的教育。”<sup>[11]</sup>张老师(高级教师,语文教研组长)补充说:

除了周三雷打不动的年级备课会,每两周,学校教研组也会组织一次活动,有时是听课和评课,有时是学习理论和谈感受与收获,有时是老教师讲述教学经历,有时是新教师讲述教学中的困惑,大家分组讨论、提供支持性建议。学校范围的教学沙龙每月举办一次,召开之前校长会让大家把工作中最大的收获或最大困惑写出来,有时是提供十个左右的话题,让老师选择,然后由教研组长交到校办,经过校长、教学主任、教务主任、教科室主任讨论,然后确定主题和特邀嘉宾。每个人都有机会成为嘉宾,每个人的话语都会被大家听到。“跟学生共同成长,与学校共同发展”的信念成为大家公认的行动纲领。

H中学发展和强化了共享价值观念,这有利于再

生产的文化共同体,也就是哈贝马斯所谓的“理想言说情境”,即要求一种民主的共同讨论形式,允许观念和争论不受压抑的沟通并且保证参与者不受到任何统治、操纵或控制的威胁。<sup>[12]</sup>刘易斯(Louis,K.S.)详细论述了教师学习共同体的五个特征:第一,共享的规范和价值观,即共同体成员对于学生、学习、教学等方面持有共同的假设,并且会形成他们作为职业者的行为;第二,反思性对话,指教师之间定期就教学行为和学生发展等问题进行对话,旨在鼓励教师讨论如何通过教学实践以及合作来提高教学水平;第三,关注学生学习,共同体的所有行动目的都应该以促进学生的学习和发展为中心;第四,教师间的互动,教师以公开的方式从事教学,敞开教室,欢迎其他教师观察的行为,彼此分享观点、互相学习、互相帮助;第五,合作,通常发生在教师需要分享教学策略和技巧、做出教学决策以及加强共同体中所有成员的学习的想法时。<sup>[13]</sup>H中学宋老师(高级教师,教务主任)说:

每年两个学期,第一学期一般安排全校性质的优质课评选,第二学期安排名师公开课,两个活动各持续将近三个月。各个学科的教师跨越了学科间的界限,纷纷参与听课、评课、争鸣、探讨,对于上课者和听课者来说,这都是一个非常难得的反思机会。如果有老师参加区里、市里的赛课,我们一定是全组动员,集思广益,一个人代表了整个教研组,甚至学校。

教师学习,指向的是实践性知识,它的默会性需要建构在支持性的社会文化境脉中,通过专家、同伴的思考和行动,来显示其规范、准则和策略。同时,教师需要将拥有的知识转变为实践行动,在实践中反映,不断框定问题、针对情境,相似地看(seeing-as)与相似地做(doing-as),实现行动中识知(knowing-in-action)到行动中反映(reflecting-in-action),从而达到实践中反映(reflecting-in-practice),<sup>[14]</sup>最终形成教师专业学习的目标和价值——以情境为核心的实践。贯穿始终的,是教师共同的文化和历史传承(包括共有的目标、协商的意义和实践活动)、相互依赖的系统(个人成为更大集体的一部分)与再生产的能力(新成员通过更有能力的成员一同工作得以成熟和发展,从而实现共同体的再生产)。<sup>[15]</sup>

## (二)拓展性学习

学习理论的变革一直是教育理论和实践变革的重要基础和决定性因素之一,在过去的百年间出现了三类学习的隐喻。它们分别是刺激-反应联结的学习、



重刺激下促使集体系统对活动对象的理解不断拓展。

H 中学面对本校办学目标、师资、在海淀区的排名和生源情况,形成一个本校必须发展的共识(客体 1),即在三年内实现在校人数翻一番(达到 3000 人)、高考一本上线率翻一番(98%);学校借助一定工具形式,如召开办公会研究改革方案、到外校考察、与学生座谈、倾听家长意见建议等,形成一个方案(客体 2),包括学校硬件建设、教师发展规划和内部管理机制。建构第二客体的过程实现了从问题和困惑向如何解决问题的转化,学校把规模和速度发展作为主要发展指标。而以专家为首的教师队伍,以学生和教师的发展为目标,形成本校发展的目标(客体 1),即关注每一个学生成长和实现教师的专业发展;结合学校的发展目标,教师理想的教学和教育模式必须调整,形成新的目标(客体 2),这个目标与学校的规划尚有差距。整个学校范围的论坛由此展开,通过协商,两个系统的客体 2 碰撞,形成一致的学校发展规划(客体 3)。客体 3 的实施需要两个系统发生变革,而变革的途径就是主体重建和对客体 3 的学习。

确定目标后,教师的专业发展就是共同体通过非对称的专业学习,跨越个体日常活动所能解决问题的能力与集体实践活动所能解决问题的能力之间的差距,以及现有的实践能力与未来实践能力之间的差距。这个差距就是学习共同体的最近发展区。跨越最近发展区是拓展性学习的特征之一。在跨越过程中,教师从认知成长走向身份发展。身份意味着归属,其建构要通过在共同体中获得身份象征的知识、关系、资源等,是对“共同体中成员的经验进行意义协商的过程”。<sup>[23]</sup>

刘老师是北京外国语大学的硕士,但由于出身农村,一直觉得自己口语不好,因此非常不自信,一度被学生称为“中国乡村英语的典型代表”。其实在 H 中学像她这种情况的不止一个。为此,学校每周请外教给英语老师做培训,暑假期间还派她去了美国和澳大利亚学习与家庭寄宿。她们办公室也规定,一般情况下不许说汉语;集体备课会,大部分是用英语开的;英语学科的公开课、优质课是全英语授课。她自己也经常看英语原版电影,听 BBC、VOA,边听边说。经过两年的努力,刘老师能说出一口流利地道的纽约音,不仅被学生评为“最受欢迎的老师”之一,而且获得了区教学基本功大赛一等奖。

刘老师的例子说明,教师的认知水平与学生的能

力发展两个系统有时存在冲突,为此要求必须通过客体的交换达成新的客体,然后促使主体学习变革,从而实现跨越“最近发展区”的集体旅程,促进共同体的延续。

拓展性学习把创新变革放在首位,必然带来“最近发展区”的不断突破进入新的发展区域,形成活动系统间的跨越,跨越彼此边界形成共享的目标(对象)。跨界也是拓展性学习的特征,它不仅发生在不同系统之间,更存在于同一组织的不同层级间。每年学校举办的公开课和优质课大赛,都会因教师学科不同、年段特点和个人风格等因素,让评委颇感为难。徐老师(特级教师,52 岁,赛课评委)说:

数学老师严谨,逻辑性强,课堂教学有深度;语文老师诗话教学,观赏性强,赏心悦目;历史老师博闻强识,风趣幽默;体育老师活动丰富,一丝不苟。你很难说谁好谁差,不同学科差异很大。同样是英语,高一和高三的课又是不同风格。怎么评?大家协商,找最相通的标准呗。最好的老师,一定是各个学科都认可的老师。

拓展性学习推动着彼此跨界,取长补短,媒介就是创新和融合思想。然而,拓展性学习又不是无序的集体行动,需要权威引导和形成性干预,以便于实践行动能够促进和引导组织变革和创新突破,这是拓展性学习的另一个特征。权威或干预来自学校领导、重要他人、规章制度或约定俗成的各种亚文化。拓展性学习的过程中干预者面对不确定性、矛盾的对象,通过谈判、干预,生成一个新的概念,并为新的情境中新方案的设计提供概念性框架,激发和维持拓展性的变革。矛盾是形成性干预的发展资源,活动系统的发展就是要不断克服这种来自系统间或系统内部不同要素间的矛盾。同时,系统是一个开放性的空间,技术的发展或新的活动主体的加入都会加剧矛盾,但同样也会为克服矛盾所需要的最近发展区提供解决方案。

拓展性学习还有一个明显特征,就是共同体新成员的“合法的边缘性参与”。资深成员提供“实作和实知的方法,提供机会让人争相仿效,提供不断的评价,给新手提供适当的支架(脚手架)”。<sup>[24]</sup>通过拓展性学习,学校发展了共同体“共同的愿景”、“合作的文化”、“共享的机制”、“对话的氛围”等思想精华,同时更加注重参与者“合法的边缘性参与”(Legitimate Peripheral Participation)地位,做到了“学习即实践参与”<sup>[25]</sup>的设计。H 中学教科室的王老师说:

每年新老师入职,学校就给每个新教师分配一个师傅,一对一地帮扶,在研读教材、写个人教案、制作课件、学生分组、小组探究的监督与引导、备课组教师的集体研究等方面,师傅与学徒同课同构,师傅定期听课当堂反馈。校长也经常不打招呼去听“推门课”。此外,学校有专门的机构负责协调师傅,定期开会,汇报所带学徒的进步和问题,必要时安排在校内相互听师徒的展示课、带学徒到名校去听课等。

H 中学的青年教师置身学校的教学情境,被吸纳为共同体中的“合法”参与者,而不是被动的观察者。合法的身份是他们融入共同体的标志,包含着学徒成为师傅、更多学徒进入共同体的空间和可能;“边缘性”并不意味着他们的地位不重要,而是展示着一个共同体的多元化和多样性;“参与”意味着学徒(或新手)应该在知识产生的真实情境中,通过与专家、同伴的互动,学习他们为建构知识所做的事情;“边缘性参与”将通往“充分参与”,即能达到在多元化的实践共同体中,寻求一种平衡,正确对待共同体成员关系的多样性。拓展性学习即基于共同体的学习,体现的是分析学习和理解学习,在实践中学习、在实践中共享、在实践中反思,是教师内化与外化的双重发展,其所具有的不断变化的知识、技能和话语成为了不断形成的身份中的一部分,通过实践中的不断参与而达到“身份的跃变”(见图 5)。

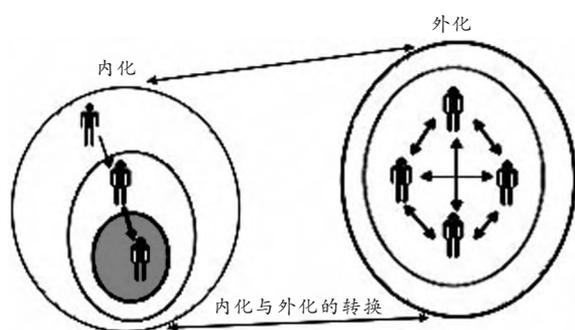


图 5

#### 四、结论与反思:拓展性学习、共同体与新媒介

活动理论为我们分析人类活动提供了一个社会学框架,这种分析是在社会文化-历史的视角内进行的,而由活动理论衍生出来的拓展性学习理论更侧重于从一个学习共同体中考察变革和重构的现象,体现了从抽象到具体的识知和学习操作过程。主体对于客体的重构包括七个步骤:质疑、情境分析、构建新模型、检验模型、实施新模型、反思和固化。<sup>[26]</sup>这七个步骤

构成一个拓展学习的周期,并且这个周期是循环往复的过程。情境在变,客体也在变,势必要求主体不断学习,不断创新变革以适应新的现象和情境。在这个拓展性学习的周期中,一个简单的概念(质疑)最终转化为一个复杂的目标,并带来一个共同体的新的实践形式和过程。这不是一个封闭的过程,从头至尾都保持着开放和不断重构。H 中学的教学及变革活动显示,通过教师拓展性学习,他们的共同体内部实现了客体的不断转化,引起成员不断跨界,各种形成性干预在不断生成的情境性矛盾中扮演着不同的干预角色,最终促成教师整体的发展和每个人自身身份和知识的建构,促进了系统和个人的最近发展区跨越。作为文化-历史活动理论的发展和延续,拓展性学习为我们研究教师学习共同体的学习和教师发展,提供了一个崭新的理论视角。

同时,从 H 中学的例子中我们还应该看到,作为一个教师学习共同体,拓展性学习给我们更多地展示了冲突下的客体拓展的情况,以及教师主体通过拓展后学习达到的共同体创新发展的范例,但对于教师如何在共同体内的合作机制揭示不够。此外,拓展性学习揭示了社会-文化对于学习共同体的作用,但拓展性学习对于文化的反拨作用说明不足。

(本文写作过程中得到北京大学教育学院陈向明教授的悉心指导,在此表示感谢!)

#### 参考文献

- [1](美) 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]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).
- [3](美) Sharon Feiman-Nemser (2001). Helping Novices Learn to Teach: Lessons From an Exemplary Support Teacher. [J]. Journal of Teacher Educator, 52(1) :17-30.
- [4](日)佐藤学.学习的快乐-走向对话[M].钟启泉译.北京:教育科学出版社,2004:4.
- [5][7] 赵中健.学习共同体的建构[M].上海:上海教育出版社,2008:9.
- [6](美) Rogoff, B. Sociocultural Studies of Mind[M].Cambridge: Cambridge University Press 1995:139.
- [8] Fink, E. and Resnick, L. B. (2001)Developing Principals as Instructional Leader, Phi Delta Kappan, 82, No.8:598.
- [9](日)佐藤学.课程与教师 [M].钟启泉译.北京:教育科学出版社,2003:103.

- [10] (加)迈克尔·富兰.变革的力量-透视教育改革[M].北京:教育科学出版社,2004:169.
- [11] (巴西)保罗·弗莱雷.被压迫者教育学[M].顾建新等译.上海:华东师范大学出版,2001:41.
- [12] (英)Carr, W. Kemmis, S. (1985). Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research [M]. The Falmer Press:142.
- [13] (美) Sylvia M. Robert 等.学习型学校的专业发展-合作活动和策略[M]. 赵丽等译.北京:中国轻工业出版社,2004:7-8.
- [14] (美)舍恩.反映的实践者[M].夏林清译.北京:教育科学出版社,2007:43-51.
- [15] (美)戴维·H.乔纳森主编.学习环境的理论基础[M].郑太年等译.上海:华东师范大学出版社,2002:34-38.
- [16] (美)A. Sfard. On Two Metaphors of Learning and the Dangers of Just Choosing One [J]. Educational Researcher, 1998, 27, 2:4-13.
- [17] 郑葳.学习共同体-文化生态学习环境内的理想架构[M]北京:教育科学出版社,2007:68.
- [18][21] 吴刚等.一种新的学习隐喻:拓展性学习的研究[J].远程教育杂志,2012(3):23-30.
- [19] (芬兰)Engstrom, Y. (2008) From Teams to Knots: Activity Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work [M]. Cambridge: Cambridge University Press:100-101.
- [20] Sergiovanni ·T ·J. Building Community in Schools [M]. San Francisco, CA: Jossey-bass Publishers, 1994.转引自陈静静博士论文.教师实践性知识及其生成机制[D].2009.
- [22] (苏)Daniels, H. Vygotsky and Pedagogy [M]. Routledge Falmer, 2001:91-92.
- [23] (美)Wenger, E. (1998) Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity[M]. Cambridge University Press:145.
- [24] (美)布鲁纳.教育的文化:文化心理学的观点[M].宋文里译.台北:台湾远流出版社,2001:51.
- [25] (美)莱夫等.情境学习:合法的边缘性参与[M].王文静译.上海:华东师范大学出版社,2004:1.
- [26] (芬兰)Engstrom, Y. (2009) Expansive Learning: Toward an Activity -theoretical Reconceptualization [J]. In Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning Routledge Press. 51-73.

责任编辑:程方生

## Expanding Learning: from Perspective on Learning Community of Professional Development for Teachers and Its Practical Implications

Zhang Liping

**Abstract:** Teachers' professional development is generally concerned in the world, nevertheless, the practice these days is dissatisfactory. In hope of finding out solutions to the problem, a high school in Beijing was taken as an example to illustrate teachers building their learning community by means of exchanging opinions, raising problems, learning together and cooperating mutually. As the most important form of the learning, expansive learning, rooted from Activity Theory, determines the zone of proximal development, boundary crossing, formative intervention and legitimate peripheral participation and therefor it deserves thorough research.

**Keywords:** professional development for teacher; learning community; expansive learning; teacher education