

Action Research on the Professional Learning Community (PLC) for Chinese Language Transition Between Primary and Secondary Schools in Singapore

新加坡中小学华文衔接的教师共同体行动研究

| Dong Yan |

*International College of
Chinese Studies, East China
Normal University,
Shanghai, China*

dong_yan@moe.edu.sg

ABSTRACT

Based on the demand for the "textbook integration" reform in Singapore's Chinese language education, this study focuses on the transition dilemmas between primary and secondary Chinese teaching. Through a four-year, two-round progressive action research, it explores the role and sustainable development mechanism of cross-stage Teacher Professional Learning Communities. Targeting 28 Chinese teachers from 6 primary and 6 secondary schools in Singapore's S School Cluster, it adopts a mixed research method centred on action research, supplemented by questionnaires, interviews, and case studies, with practices centred on three teaching modules: Life Board/Life Space, Written Interaction, and Oral Interaction. The study finds that the PLC promotes the implementation of teaching integration through a "foundation-laying + in-depth optimization" model, fosters teachers' multi-dimensional professional development, and constructs a sustainable mechanism featuring "integration as the goal, a three-level echelon as the organization, diversified activities as the carrier, and culture, resources, and systems as the three-dimensional support". The research enriches the teacher professional development theory in the context of second language teaching and provides a replicable practical paradigm for the transition of Chinese language education between primary and secondary schools in Singapore.

KEYWORDS

Cross-Phase Collaboration; Chinese Language Connection in Singapore; Primary-Secondary; Professional Learning Communities; Teaching Modules

引言

新加坡作为多元种族、多语言国家，华文教育始终以培养双语能力与文化认同为核心目标。1966年实施的“双语政策”为新加坡华语教学奠定了重要的制度基础。该政策规定所有学生必须学习英语和母语（华族学生的母语为华文），旨在确保学生

掌握英语的同时，维系对母语及文化的认同。然而，双语政策在实施过程中面临巨大挑战。英文作为新加坡的第一语言，拥有绝对优势，而华语则需面对多种方言的竞争，处境相对弱势。时至 2010 年，新加坡已故总理李光耀重新审视了这一政策的发展现状。他指出，现时的重心已从华语与方言的竞争转变为华语与英文的抗衡¹。在以英语为主导的社会环境中，英语学习者享有极为有利的条件，掌握英语并非难事。然而，随着越来越多家庭以英语为日常沟通语言，学好华语反而成了挑战。因此，当今“讲华语运动”面临的主要任务，不再是应对华语与方言的竞争，而是要扭转华人家庭英语化的趋势。因此，华文教学面临诸多挑战，周清海在《华语人生》中就曾分析过教育政策、课程设计及教学实践等方面的挑战与改进方向²，郭熙（2009）也指出新加坡华文属于“非母语环境下的母语教学”这一核心特征。

在此大背景之下，2010 年“课程与教材一体化”理念提出后³，2015 年小学《欢乐伙伴》与 2020 年中学《华文伴我行》教材相继落地，将“学段衔接”列为核心课程理念。明确提出中学华文课程需在小学基础上，进一步提升学生的聆听、说话、阅读、写作及语言综合运用能力。在教材编写维度，课程标准特别强调整体规划原则：一方面确保与小学华文课程的纵向连贯，实现从小学到中学的平稳过渡；另一方面注重同年级各课程教材内容的横向协调与递进发展。这种小学至中学的课程体系关联修订，集中体现了新加坡教育部对教材一体化建设的战略重视（Tan & Reyes, 2017）。

然而，新加坡中小学华文教学衔接面临显著结构性困境，凸显研究必要性。新版教材虽强化衔接设计，但缺乏教师跨学段协同机制，中小学教师因缺乏常态化交流存在认知断层，教学策略与评价标准脱节，导致学生面临“突然变难”的适应压力。教师专业适配不足，新教材理念转化难度大，且跨学段教师学习共同体空白，难以支撑衔接教学需求。行政体制壁垒与作息差异阻碍教研协调，教师学段间的认知偏见加剧学段沟通顾虑。基于对 S 校群⁴参与研究的 18 位华文教师（含 8 位中学教师、10 位小学教师）的半结构化访谈以及 74 位从未参与中小学衔接华文教师学习共同体的教师问卷调查可见，学段割裂、专业适配困境及体制与认知壁垒的具体表现十分突出，71.2% 未参与共同体的教师认为跨学段合作存在沟通困难。这也在小学至中学跟踪问卷调查中可见端倪，67% 的中一学生反映作文知识不足，81% 反馈课堂适应困难，华文学习信心更从小学的 59.2% 降至 23.7%。因此，如何以新教材推广为契机，构建具有新加坡特色的中小学衔接华文教师学习共同体，成为推动教师专业发展、破解学段衔接困境的关键路径，这也构成了本研究的核心缘起。

现有文献显示，国际中小学衔接研究多聚焦学生发展，教师共同体仅为辅助手段，Davis, M. H., & McPartland, J. M. (2012) 也提出基于学生过渡数据的干预方案，凸显教师合作与数据驱动决策的重要性；Akos, P., Galassi, J. P.

¹ 摘自李光耀资政“讲华语运动”30 周年庆典的讲稿内容。

² 周清海. 华语人生. 商务印书馆. 2025. 第三章中系统分析了新加坡华文教育的发展困境与改革方向。

³ 新加坡教育部. 乐学善用：2020 贸易与检讨委员会报告书. 2011:18

⁴ “校群”为新加坡教育部于 1997 年推行的基础教育管理与协作组织形式，指将全国公立中小学、初级学院按地理邻近性划分为若干群组，以实现资源均衡、校际协作、专业发展与政策落地等目标。

(2004) 则从学生、家长和教师的多主体视角分析中小学过渡面临的挑战, 探讨教师学习共同体对学生适应新环境的支持作用。这些研究虽从不同角度探讨了中小学衔接与合作, 以助力小学生顺利进入中学生活, 但均以学生发展为核心关注点, 教师学习共同体仅被视为辅助干预手段, 其自身运作机制与专业发展价值未获深入探究。中国香港地区的实践探索也为本研究提供了区域参考。香港教育局在《小学与中学课程的衔接》(2018) 报告中, 以常识科为例呈现了跨学段合作实践: “小学教师走访同区中学, 与中学教师就课程设计、学与教及评估的异同开展观课交流, 并探讨共同备课、互派观课等合作模式的可行性。” 该报告书关注到学生由小学升至初中感到的压力。建议如果教师能了解初中的课程和学生在升中后的学习情况, 并对课程加以调试, 可帮助学生在升中后较易适应和投入中学生活。但该报告对衔接的认识仅限于小学至中学的单向衔接, 并未关注到中学低年级学生如何配合小学过渡需求的关键问题, 且衔接内容仍停留在策略建议与初步探索阶段, 具体实施成效与常态化机制建设有待进一步追踪验证。聚焦到中国内地中小学华文衔接领域, 张颖慧(2024) 及王卫霞(2021) 中, 分析了中小学语文教学的差异, 并通过案例研究提出了一些教学策略。值得关注的是, 上述研究提到中小学华文教学衔接不仅要注重教材与教学策略的沟通, 还应关注学生从小学过渡到中学的心理变化, 这一观点具有参考价值。总体而言, 当前关于中小学华文教学衔接的研究资料较为匮乏。从现有检索结果来看, 相关研究或缺乏理论支持, 或仅聚焦于语文教学的某一具体方面。例如, 江雪(2021)、周紫岚(2020)、陈晨(2020) 分别聚焦古诗词教学、文言文阅读教学以及作文教学。这些研究多以学生学习过程为关注点, 甚少涉及教师专业队伍建设在中小学华文教学衔接中的重要作用。新加坡本地研究虽强调教师专业队伍培养, 但多局限于单学段、英文学科, 华文领域跨学段共同体研究几乎空白。例如, Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S. (2019) 提出新加坡语境下 PLC 的“集权-分权平衡”(centralised-decentralisation) 领导力模式; Lee, D., & Lee, W. O. (2013) 以新加坡教育部主导的 PLC 倡议为案例, 对比 Dufour 与 Fullan 的 PLC 模型在本土的实践适配性, 强调 PLC 是新加坡“新教师专业性”建设的核心载体, 需兼顾政府主导与教师自主。然而, 这些为数不多的学术期刊文章都呈现出以下几个特点。首先, 研究多从新加坡教育部政策角度出发, 探讨中小学衔接过程中教师学习共同体的必要性, 这种自上而下的推广模式存在理论大于实践的明显遗憾。其次, 上述引用的文章都侧重于数学、科学等以英文作为教学媒介语的中小学衔接研究。即便有若干针对华文教师学习共同体研究, 也多为局限于中学或者小学单一学段内, 例如 Liu, Y. B., & Zhao, S. H. (2005) 以 25 所新加坡小学华文实验班为对象, 通过课堂编码法研究 PLC 对教学实践的改造作用。综上, 可见新加坡虽然重视教师共同体发展, 但相关研究多分别聚焦于小学或中学范畴。即使有某些研究专注于中小学之间的衔接, 也仅体现在关系紧密的姐妹学校之间。同时, 受制于新加坡华语复杂的多元文化社会背景, 在中小学之间尚未出现建立在华文衔接基础上的教师学习共同体。中学和小学华文学习以及教师之间的交流各自为政、缺乏有效沟通是普遍现象, 因此这方面的研究文献相对较少。可以说, 新加坡教师学习共同体理论虽已成熟, 但鲜少延伸至第二语言跨学段衔接场景。

对于教师学习共同体，美国教育家博耶尔（Boyer. E）最早倡导教师学习共同体的建设，他提出，“学习共同体是所有人因共同的使命并朝共同的愿景一起学习的组织，共同体中的人共同分享学习的兴趣，共同寻找通向知识的旅程和理解世界运作方式，朝着教育这一目标相互作用和共同参与”⁵。佐藤学（2020）提出学习共同体的三大核心哲学——公共性哲学、民主主义哲学与卓越性哲学，强调共同体需以共同愿景为引领，通过平等协作、反思对话实现成员与组织的共同成长，这一理论为跨学段教师协作提供了核心价值导向。二者理论的融合体现在以“共同愿景”为核心纽带，博耶尔奠定概念基础，佐藤学补充实践框架，共同为新加坡华文衔接教师共同体提供支撑。同时，卡斯特和罗森茨韦克（2000）关于组织的系统组成理论，以及霍德（2004）提出的教师学习共同体有效运行五大要素理论，为研究提供了系统性分析支撑。最终结合新加坡华文教育的具体现实，本研究归纳出文化、资源、制度三大基础维度，涵盖共同愿景、资源整合、领导力共享、群体激励等关键要素，为跨学段教师共同体的机制构建提供了兼具理论支撑与现实适配性的分析框架。

本研究的必要性在于填补现有研究空白：其一，针对新加坡华文教育独特语境，聚焦跨学段衔接核心痛点，将佐藤学理论与教师共同体架构理论融入第二语言教学场景，弥补现有研究对该领域关注不足这一缺陷；其二，创新采用“行动研究为主，多方法为辅”的混合研究模式，分两轮递进式推进，通过实践验证理论适配性，突破此前研究理论与实践脱节的局限；其三，基于理论框架构建“文化资源制度三维为支撑、多样化活动为载体、三级梯队为组织、一体化推进为目标”的可持续机制，其创新性在于将上述理论系统应用于新加坡华文跨学段衔接场景，揭示“跨学衔接—教师协作—教师专业发展”的内在关联，为同类场景提供理论应用与实践创新范例。

研究方法

研究对象

本研究对象涵盖新加坡南部 S 校群 6 所小学与 6 所中学的华文教师，形成“主导教师⁶—高级教师—骨干教师⁷”三级梯队结构，具体包括：2 位华文主导教师（小学、中学各 1 位）、11 位高级教师（小学 7 位、中学 4 位）、15 位骨干教师（小学 8 位、中学 7 位），特邀 2 位华文教研中心特级教师、1 位教育部课程发展署专员及中小学教材主编担任顾问。参与学校涵盖不同类型：小学包括华文特选校、宗教背景校及普通邻里校；中学均为普通邻里校，含宗教背景校与公立世俗化学校，部分学校具有融合教育、跨学科教学等特色，确保研究对象具有广泛代表性。本文的中小学华

⁵ Ernest Boyer. *The Basic School: A Community for Learning* [M]. USA: Jossey-Bass, 1995: 11. 原文在第一章 *The school as community: A shared vision* 中这样表述学习共同体的概念：Learning community is an organization where all people learn together because of a common mission and towards a common vision. People in the community share a common interest in learning, jointly seek the journey to knowledge and understand the way the world works, and interact and participate together towards the goal of education.

⁶ 主导教师为新加坡教师职业发展路径中的教学引领岗位，负责校群层面的学科教研统筹、教师指导与教学创新推广，是跨校协作的核心协调者。在行政级别上高于高级教师同时低于特级教师。

⁷ 骨干教师并非新加坡教育部明确界定的专业职称，而是对有志于晋升高级教师的基层教师的特指。

文衔接特指小学高年级（五、六年级）和中学低年级（中一、中二）之间的有效协作。

研究问题

本研究设定核心问题与子问题，形成“总一分”式问题框架，确保研究针对性。核心研究问题为“新加坡中小学华文教学衔接中，教师学习共同体的作用与发展机制是什么？”，这一问题直接回应“缺乏跨学段协同机制”的核心矛盾。子问题 1：教师学习共同体如何促进中小学华文教学一体化实施？聚焦 CPA 框架，关注教材衔接、教学策略优化与评估体系统一，回应“学段割裂”挑战；子问题 2：教师学习共同体对参与教师专业发展有何影响？探究专业能力提升、专业资本积累、团队文化形成与领导力培养，以此回应“教师专业适配困境”；子问题 3：如何构建可持续发展的教师学习共同体运行机制？破解“体制与认知壁垒”，为保障长效运转服务。

研究设计

本研究采用“行动研究为主，问卷调查、访谈、个案分析、文本分析为辅”的混合研究方法，具体如下：

行动研究

作为核心研究方法，遵循“计划—行动—反思—再计划”的螺旋逻辑，分两轮递进式推进。第一轮为教学探索阶段，聚焦 CPA 框架（教学课程、教学策略、教学评估）中的“课程”维度，梳理三大教学板块的学段目标共性与差异，打破信息壁垒；第二轮为教学改进阶段，聚焦“教学评一体化”维度，结合新加坡教育科技总蓝图 2030 与教师技能创前程框架，推动教材衔接从“认知一致”到“实践协同”。

调查研究法

通过“问卷+访谈”组合收集数据：学生问卷采用“Thinking Routine: I used to think, now I think”形式，对同一批学生进行小学六年级至中学一年级的跨学段追踪，了解华文衔接认知落差；教师问卷分为“团队成员问卷”与“非团队成员问卷”，对比分析教师对跨学段衔接的认知与需求；半结构化访谈覆盖 18 位核心教师，分角色设计提纲，挖掘教师认知转变轨迹与实践成效感知。

个案分析法

选取 2 位典型教师进行纵向追踪：1 位小学转中学教师，重点追踪其“过渡困难—共同体支持—教学适应”的全过程；1 位小学骨干教师，分析基层教师需求对共同体机制优化的作用，以个体案例照见群体规律。

文本分析法

聚焦两类核心文本：协作性文本（项目计划书、会议记录、教学分享方案等），揭示共同体的组织策略与运行机制；产出性文本，尤其是以中小学书面互动衔接教案为代表，分析教师在衔接教学中对教学目标以及策略的研讨与优化。

通过四年持续追踪，本研究收集了丰富的质性与量化数据，包括 18 位教师半结构化访谈记录（6 万字有效文本）、152 人次教学分享反馈、76 名学生跨学段

追踪问卷、28 份共备教案、4 万字 WhatsApp 互动记录等，形成“三角验证”，确保研究结论的全面性与可靠性。

研究结果及探讨

研究筹备与基础搭建（前期阶段：2020）

研究启动前，团队首先开展全面的现实问题诊断与理论铺垫，为行动研究奠定坚实基础。在现实问题调研方面，通过 Google Form 对 S 校群 74 名中小学教师进行前期调查以了解跨学段共同体学习需求。调查结果显示教师们普遍面临跨学段衔接挑战，其中，“学生困难不了解”与“缺乏跨段经验”两大痛点最为突出，72%的教师表示不清楚学生在其他学段的学习困难，无法提前引导；68%的教师在遇到跨学段问题（如学生基础薄弱）时，缺乏其他学段教师的经验参考；56%的教师因不了解其他学段内容难以设计衔接课程，近半数教师认为自己无力改善学生学段过渡适应慢的问题，整体呈现“想做好衔接却缺乏支持”的被动状态。同时，76 份小学六年级学生跨学段追踪问卷调查显示，67%的中一学生反映小学华文知识“不够用”，72%的中一学生反馈一进入中学完全不适应老师的教法以及教学目标要求，这导致 59.2%的小学生升入中学后华文学习信心下降。

第一轮行动研究：教学探索与基础奠基（2021-2022 年）

在调研结果分析后，团队成员在第一轮研究中决定聚焦“课程认知衔接”，核心目标是打破学段信息壁垒，初步构建共同体运行基础，针对“跨学段课程认知不一致”问题展开实践。团队成立初由 2 位主导教师、6 位高级教师组成核心团队，涵盖 S 校群 12 所中小学的 8 所学校，同时邀请 2 位华文教研中心特级教师担任顾问。采用线上为主的活动形式，依托 Zoom、Google Drive、WhatsApp 等工具，围绕书面互动、生活看板（小学）/生活空间（中学）、口语互动三大教学板块，分三个阶段开展专题研讨与校群分享。

以口语互动为例，S 校群新教材教师学习共同体的核心关注焦点之一，便是围绕教材开展深度沟通与研讨，用最直接的表述来说，就是要“吃透”教材。在研讨过程中，小学教师针对口语互动板块进行教材归纳后发现，新教材为口语互动教学提供了极为丰富的资源支撑。以小学教材为例，为适配口语互动教学需求，课本专门设置了“看后说”“听后说”“读后说”三大实践平台，形成了系统化的口语训练体系。

团队经过对教材的对比和解读，得出以下结论。就相同点而言，二者口语互动训练的核心框架一致，材料来源一致，均围绕学生可感知的生活场景或成长议题，注重将口语训练与现实生活、情感体验结合，避免脱离学生生活的抽象话题。进一步分析二者差异，从问题深度来看，小学侧重于较为基本的信息提取，答案较明确，如“说一说录像中的人是怎样爱护动物的”“说出坏习惯的三个坏处”，侧重引导学生表达简单看法；中学问题更开放、有挑战性，如“说说新加坡面对什么问题”“做报告鼓励大家环保”“向朋友推荐宠物”，需学生整合信息、形成观点、完成报告推荐等功能性很强的输出成果。就问题广度而言，小学听说互动主题聚焦

个人行为与情感，如“爱护动物”“个人生活习惯”，围绕学生个体周边的具体事物，视角较微观。中学则逐渐由个人向社会辐射，教材还在每一个问题后都提供了小贴士或者表达框架为中學生提供实用的辅助工具。

教材分析为中小学华文衔接提供了依据，帮助团队成员意识到需要以分层设计来衔接目标。提出既然二者之间有深度和广度差异，那么问题设计首先就可以从具体到开放过渡。如小学阶段以“提取事实、简单感受”类问题为主（如“说说坏习惯的坏处”），衔接阶段可增设“半开放问题”（如“你认为这个坏习惯还可能带来哪些影响？”），逐步过渡到中学“分析问题、完成任务”类开放问题（如“做环保报告”），避免思维要求突然上升。主题选择也可以微观到宏观延伸，小学聚焦“个人行为”（如个人习惯、对父母的爱），衔接时可设计“个人与集体关联”的过渡主题（如“我的环保小行为对班级 / 社区的影响”），自然衔接中学“社会议题”（如新加坡环境问题），拓宽学生视角。

团队在第一轮研究中通过深入了解中小学一体化课程，初步实践新教材改革目标。基于新加坡华文教学的特殊性——作为母语环境下的第二语言教学，其既需兼顾语言工具性与文化传承性，又面临学段衔接中“小学基础积累与中学能力提升”的梯度挑战，在此背景下，中小学教师学习共同体的价值尤为凸显。在为期两年的第一轮教研活动中，中小学华文教师学习共同体通过定期研讨、课例分享、教材板块专题研究等形式，构建了沟通平台，并通过校群分享将实践成果推广至更广泛的区域。表1清晰呈现了第一轮研究教学研讨重点及分享主题。

表1. S校群中小学华文衔接教师学习共同体研讨内容及分享主题（第一轮）

	活动内容	分享主题
第一阶段	“书面互动” 专题讨论	小学：1、以TR为教学策略深化书面互动 2、“密室逃脱”游戏概念进行书面互动 中学：3、利用写作清单互评提高1NA学生写作 4、运用鹰架结构协助1NA学生进行人物描写
第二阶段	“生活看板/ 生活空间” 专题讨论	小学：5、利用线上平台带学生走进生活 6、让“生活看板”活起来，融合线上和线下的体验式教学 中学：7、生活化的言语，协作式的空间 8、“生活空间”之教学实践
第三阶段	“口语互动” 专题讨论	小学：9、口语互动微技训练与实际操练 10、通过写作学习提升口语互动的答题技巧 中学：11、ICT助力下的“能说会道” 12、运用建构主义理念进行口语教学
第四阶段	年终总结及规划	全体主导教师以及高级教师

从表可见，这一实践过程的核心价值在于实现“双向知识流动”：小学教师分享低学段教学经验，如“密室逃脱”兴趣激发策略、口语互动微技培养路径等，帮助中学教师把握学生起点水平与认知特点；中学教师则传递高学段能力目标要求，包括社会化场景语言应用、逻辑表达规范，甚至“建构主义理念”等小学教师较少接触的教学理论，让小学教师对教学的“前瞻性”有了更具体的了解。更重要的是在“双向知识流动”中，教师的专业能力获得多维发展。教材解读上，小学教师强化“衔接意识”，中学教师优化“溯源思维”；教学策略上，小学的探究式学习与中学的科技教学经验双向借鉴融合。此外，共同体形成了“让学生无缝衔接”的共同愿景，化解了初期“中学教师自视甚高”“小学教师担心经验被单方面借鉴”等疑虑，通过具体板块研究以合作对话、尊重包容将愿景落地为教学任务。资源维度也初步构建体系，形成“核心引领+专业支撑+广泛参与”的人力资源梯队，建立“常态化+弹性化”时间保障、“实体+虚拟”空间场域及“共享+共创”信息管理体系。

首轮研究仍存在明显局限，跨学段衔接仅停留在教材整合认知层面，缺乏系统性过渡教学活动设计，如书面互动板块虽明确小学SAFE策略与中学FEAST⁸策略的关联，但未解决“写清楚”到“写完整”的实际操作衔接；因中小学新教材实施时间差⁹，研究偏向已较为完善的小学学段，中学策略提炼不够成熟；团队建设在文化维度缺乏“合作对话”与“反思反思创新”机制，制度维度未涉及群体激励、领导力共享，并且活动形式单一。这些问题都为后续研究指明了优化方向。

第二轮行动研究：教学改进与机制深化（2023-2024年）

教学实践改进

第二轮研究紧扣第一轮研究反思提出的“教材-策略-评估一体化”“领导梯队扩容”“组织策略多元化”三大核心方向推进，实现了从基础探索到深度优化的跨越。不同于第一轮仅梳理教材目标差异，本轮核心则是通过“统一策略+统一评估”深化衔接，具体体现为：首先通过教材研读巩固衔接基础，并由校群统一为12所学校教师配备《差异化班级——回应所有学习者的需求》学习资料，通过教材内容梳理与理论认知同步，为衔接奠定内容与理念基础。其次，教学策略实现跨学段协同。第二阶段围绕生活看板（小学）/生活空间（中学）板块，小学与中学组成跨学段组合共同探索“建立连接、探索共同策略”的教学路径，实践中小学成长对话；第三阶段针对书面互动板块，中小学教师则以“差异化教学（DI）”为核心策略，沟通小学写作基础与中学写作要求，形成贯穿中小学的连贯策略体系。最后，评估方式保持统一落地。第二、三、四阶段明确将差异教学指引下的形成性评估（FA）作为统一评估方式。例如，小学阶段通过形成性评估追踪“生活看板”教学效果，

⁸ SAFE 以及 FEAST 策略分别指代写作中常用的描写方法，为了适应新加坡国情并帮助学生记忆，因此使用学生最熟悉的英文第一个字母代替。SAFE 为 S:Speech, A:Action, F:Feeling, E: Expression, 即语言、动作、感受、外表&表情描写。FEAST 为 F:Feeling, E: Expression, A:Action, S:Speech, T: Thought, 即感受、外表&表情、动作、语言、看法描写。其中中学增加了较有挑战性的表达个人见解的“Thought”。

⁹ 小学新教材 2025 年推出，中学新教材 2021 年推出。

中学阶段依托同一评估逻辑评价“生活空间”实践成果，且均以差异化教学理念为指引，确保中小学对学生能力发展的评价标准一致、反馈连贯。上述团队研讨学习成果则分阶段在校群展开分享，具体细节可见以下列表。

表 2. S 校群中小学华文衔接教师学习共同体研讨内容以及全年规划（第二轮）

表 3-2 S 校群中小学华文衔接教师学习共同体研讨内容以及全年规划（第二轮）

活动内容	分享主题	参与人数	教学策略	评估方式
第一阶段 工作筹划 准备	全部三级梯队教师	19 位	—	—
第二阶段 专题讨论一 生活看板/生活空间	1、小学&中学：建立连接，贯彻共同理念 2、中学：克服挑战，探索共同策略 3、中学：拓展空间，建构成长对话 4、小学：松开时空，让学习融入生活 5、小学：沉浸式学习，显性化思维：生活看板教学分享	8 位	混合式学习 协作学习 自主学习	Formative Assessment 差异教学指引下的形成性评估
第三阶段 专题讨论二 书面互动	6、小学&中学：中小学写作综述:以差异教学沟通差异 7、中学：基于 SOLO 的差异化教学实践 8、小学：以差异教学策略落实写作中的 SAFE 9、小学：ICT 助力下后进生的写作互动差异教学尝试 10、小学：从不同起点出发—小五写作 DI 教学	9 位	差异化教学 (DI)	Formative Assessment 差异教学指引下的形成性评估
第四阶段 专题讨论三 口语互动	11、中学&小学：中小学口语互动板块总体框架介绍 12、中学：运用辩论的形式结合口语教学 13、小学：“正着会说，反着会讲”——以辩论为例 14、中学：运用“讨论式学习体验”与“促进学习的评估”提高口语表达水平的教学设计 15、小学：以“TREE”为架构，科技为手段的口语互动课	11 位	线上教学法 E-Pedagogy TREE 鹰架教学	Formative Assessment 差异教学指引下的形成性评估
全年活动	教材研读：选择部分对应的小学和中学教材； 专业资料研读：校群为每位老师购买学习资料，供研讨所用。 48 本题为《差异化班级——回应所有学习者的需求》分发给 S 校群 12 所学校的老师	—	—	—

以第二轮行动研究中“生活看板 / 生活空间”板块为例，研究突破首轮零散协作的局限，以“教学目标 — 共同理念 — 流程步骤 — 策略设计 — 评估闭环”的系统性规划为核心，构建了中小学“系统规划→实践优化→效果检验”的完整流程，实现了从单学段独立教学向跨学段协同教学的质的飞跃，为中小学华文教学衔接提供了可落地的实践范式。

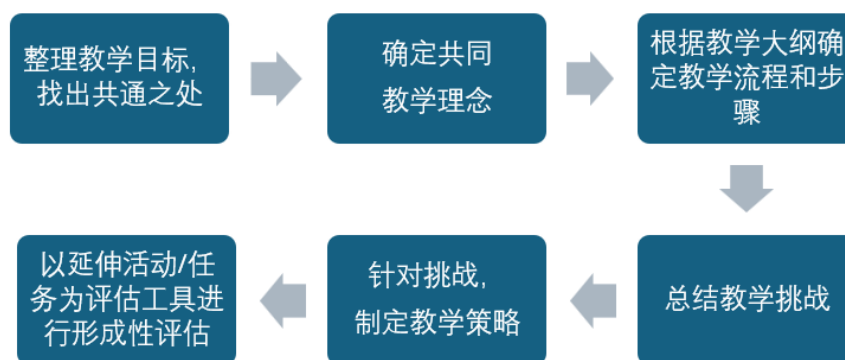


图 1. 第二轮生活看板/生活空间教学板块研究流程

研究之初，团队首先梳理两学段教学目标与差异：中小学该板块的共同目标是“联结生活、培养非连续性文本阅读与情感表达能力”，但小学侧重兴趣激发与基础表达，中学更强调深度思考与沟通策略应用。基于这一认知，团队确立“真实互动、跨学段衔接”的核心理念，摒弃首轮情境模拟的形式化缺陷，以学生真实需求为核心设计协作内容，同时针对板块“生活化、多样化、图文并茂、篇幅简短”的特点规划实施步骤，并引入结合生活场景的形成性评估，确保各环节环环相扣、层层递进。

在具体单元实践中，团队选取小学高年级第九课《成长的烦恼》与中学低年级第一课《我想对您说》为衔接素材，精准挖掘两学段教材的共性与差异。两单元均以“成长烦恼倾诉与解决”为核心主题，涉及“玩手机 / 电脑游戏带来的问题”等中小学生共同痛点，且学生均存在渴望倾诉却缺乏合适对象的需求——小学依赖虚拟的“开心姐姐”，中学依赖学校辅导员，均未涉及跨学段同伴互动。差异则体现为：小学烦恼聚焦“自身问题”，如长青春痘、玩手机上瘾等，表达直白；中学烦恼转向“人际沟通”，如父母不理解、同伴矛盾等，需深度共情与沟通技巧。这种以共性为基础、差异为衔接点的教材分析，为跨学段合作奠定了坚实基础。

基于教材特质与学生需求，团队创新设计“让中小学生成为彼此的倾诉对象与解忧搭档”的实践方案，聚焦社交情绪管理技能，提供真实情境与任务，让学生在实践中运用所学。在角色定位上，小学高年级学生以“倾诉者”身份分享烦恼，中学低年级学生以“开心姐姐 / 哥哥”身份提供建议，实现“双向受益、学段互补”：小学生在同伴回应中获得更易接受的解决方案，中学生在助人过程中深化共情能力与沟通技巧，同时完成自我成长反思。

为确保实践落地，团队细化设计跨学段协作流程。小学五年级活动以“成长时间轴”为载体，紧密衔接前一课知识点：学生先梳理个人成长关键节点，再补充当下的具体烦恼，可通过文字、绘画、贴纸等多元形式呈现，降低表达门槛。小学教师汇总代表性烦恼问题后同步至中学，为互动奠定基础。中学二年级活动以“成长对话”为核心，学生可通过影像、漫画、文字笔记等创意形式，针对小学生烦恼提出具体可行的建议，如“制定作业计划表应对作业过多”“与父母约定玩手机时间”等。教师在活动中引导中学生回顾自身成长经历，实现“帮助他人”与“自我成长”的双重目标。

为助力中学生精准回应烦恼，团队为其搭建多层学习支持：提供清晰的对话轮框架梳理沟通逻辑，分享优质网络资源供模仿学习，明确“至少四个话轮、逻辑连贯、共情准确”的任务要求，帮助中学低年级学生弥补表达与回应技巧的不足，紧扣“理解他人困境、产生情感共鸣、提供有效帮助”的单元教学目标，并就从小学收集的“烦恼”进行有针对性的反馈。以下以网上回复为例展示中小学学生之间的互动。



图 2. 中小学“成长对话”网上互动样例

除核心的“成长对话”活动外，团队还设计了多元化课外延伸活动：文化探索环节让学生上网搜索“消除烦恼大全”法则，教师汇总后在课室展示；实践活动中，学生通过电话或视频向学校辅导官咨询相关问题，教师提供可靠联系方式；生活写作环节鼓励学生用随笔、日记记录烦恼，教师按需提供反馈；综合任务则搭建中小学学生烦恼交流平台，推动学习从课堂延伸至课外。

综上，该中小学衔接教师学习共同体案例通过系统性设计打破了中小学教学壁垒，将衔接理念深度融入教学全流程。活动善用板块生活化特质，让小学的烦恼与中学的回应形成真实互动，既解决了小学生倾诉无门、中学生沟通技巧不足的痛点，又实现了“小学打基础、中学提能力”的阶梯式培养目标。小学生告别对虚拟角色的依赖，在同伴回应中获得实用解决方案；中学生在助人过程中深化共情与沟通能力，实现自我成长，最终达成跨学段教学衔接的双赢效果。

活动机制深化

除了延续第一轮行动研究的定期研讨以及教学分享，第二轮还注重引导教师接触更广阔的教育视野、拓展专业认知边界，实现活动形式的多样化、体系化升级。为此，在第二轮研究中，团队进一步拓宽思路，围绕教师共同体的多元发展需求，结合校群活动，从以下三个方面或组织或参与支持性活动，以完善教师发展体系。

1) 研究团队除为教师共同体成员购置 48 本差异化教学专著外，还联系新加坡

文教研中心，为校群内所有中小学华文教师开设了题为《STP 框架下的差异教学：理论与实践》的课程，采用“线上 + 线下”、“同步 + 异步”相结合的混合式学习模式提高团队成员专业素养。

2) 中小学衔接教师学习共同体虽为自下而上组建的自发性学习团队，但并非独立

于校群其他组织活动之外。作为校群的重要组成部分，团队第一梯队的主导教师与第二梯队的高级教师，积极牵头组织并参与“校群高级教师相联系活动”，为不同学科的校群 12 所中小学高级教师搭建跨学科、跨学段的学习交流平台。

3) 团队成长离不开领导力培养，中小学华文衔接教师学习共同体的第一、第二梯

队成员，通过参与 为期两年的“校群 LEAD Mentoring Program”，依托带教机制实现共同成长。该项目核心目标是培养有潜力的教师领导者，重点聚焦提升教师领导者的协作探究能力与合作能力，以推动教学创新，进而实现教学实践与教育理念的深度转变。项目以学科为主要划分原则，采用“主导教师带教校群高级教师”的模式，并以成人教育学（Andragogy）理论与原则为指导，最终达成师徒双向成长的效果。

结论

本章通过两轮研究的对比，从四大维度分析新加坡中小学衔接教师学习共同体的核心实践成效，同时辅以典型个案作为补充与佐证。这四大维度分别为教师跨学段专业发展维度、教师学习共同体领导力维度、教学资源整合维度及学生学习层面维度。与此同时，在实践成效基础上创造性地概括出学习共同体可持续发展机制。

新加坡中小学衔接教师学习共同体的核心实践成效

教师跨学段专业发展维度

本节将从中小学华文衔接这一视角，总结教师作为新知识学习者、新教材研究者、中小学衔接团队合作者，在衔接认知、衔接能力、衔接输出等方面的逐步深化与发展。

教师对中小学华文衔接的认知，随两轮研究推进实现显著深化。第一轮研究聚焦“中小学新教材特点认知”，核心是梳理教材属性、明确差异，教师反馈中“了解”“知道”等表层表述占比达 77.7%，仅解决“衔接什么”的问题；第二轮研究则深化至“教学评协同落地”，教师关注点转向“为何衔接”与“如何衔接”，明确“教材衔接是核心纽带”，形成“熟悉教材→整合资源→实现衔接”的逻辑链。这种转变不仅体现在研究重点的调整，更由问卷数据形成鲜明佐证：未参与共同体的教师中，72%存在“学生困难不了解”、68%“缺乏跨学段经验”，而参与共同体的教师在“平台作用认可”“教学资源拓展”“教学理念更新”“专业能力提升”等维度得分均超 4 分（5 分制），100%认可共同体的沟通价值。个案研究进一步印证认知深化的真实性。拥有 16 年跨学段教学经历的 L 老师，在参与共同体前对衔接认知零散，仅感知教学内容差异；参与后则系统梳理出教材内容、教学资源、教学方法、学生管理与学习动力四大衔接核心维度，并提出“资源共享机制”“游戏化教学借鉴”等具体策略，其认知从“关注教师的教”转向“聚焦学生的学”，甚至弥补了团队前期研究的视角空白。

本研究更促进了团队成员衔接能力互补。共同体打破中小学教师各教各的的孤立状态，基于学段优势形成“双向赋能”的能力互补模式。以“生活看板/生活空

间”板块“成长对话”项目为例，呈现出清晰的协同逻辑：小学教师擅长捕捉学生需求，开展“成长的烦恼”调查、提供基础素材，激活互动起点；中学教师则深化问题解决，组织学生创作回应作品、输出高阶成果，形成“小学提问—中学回应—小学再反馈”的动态链条；主导教师统筹全局，避免流程脱节。这种互补不仅体现在角色分工，更延伸至教学策略的融合：中学教师借鉴小学“密室逃脱”游戏设计写作闯关任务，使学生积极性提升 32%；小学教师则提前开展“口述转书面”训练，降低学生升入中学后的表达难度。

最后，教学分享者与受众者的参与度变化，直观反映教师衔接输出能力的增强。第一轮研究中，三大教学板块分享主体均为 6 人，以核心团队为主；第二轮中，“书面互动”“生活看板/生活空间”“口语互动”分享人数分别增至 8 人、9 人、11 人，增幅最高达 83%，骨干教师参与度显著提升。受众人数的增长更凸显第二轮分享的突破，相较于第一轮，第二轮各板块受众均实现翻倍级增长，“书面互动”达 69 人（增幅 123%），“生活看板/生活空间”达 91 人（增幅 184%），“口语互动”达 78 人（增幅 90%）。受众范围也从本校群扩展至 6 个校群，实现成果跨区域共享。更重要的是，输出成果的实用性大幅提升，第二轮分享中 82% 的受众反馈“能直接用到跨学段教学中”，远高于第一轮的 56%，体现出从“教材认知”到“策略+评估”一体化成果的质量飞跃。

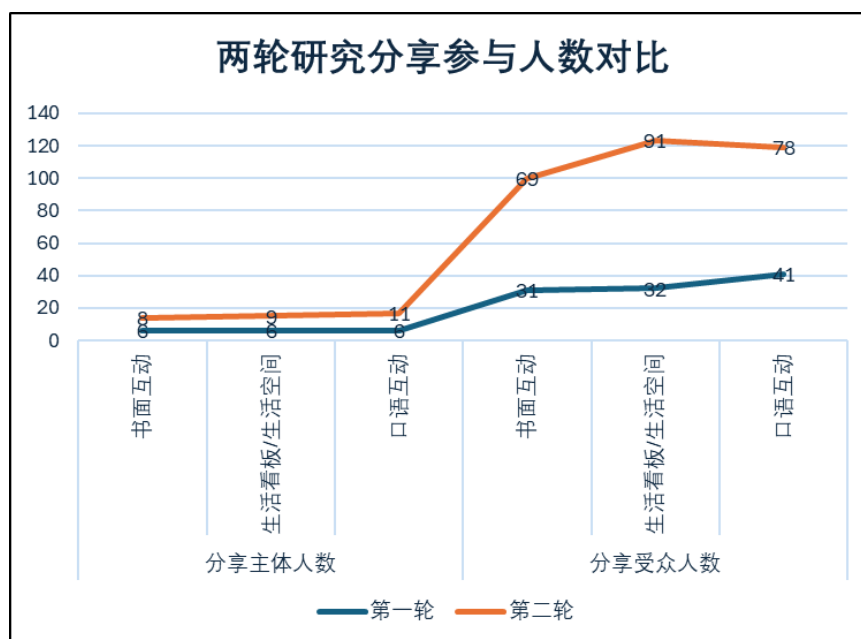


图 3. EXCEL 双线图展示两轮教学分享参与人数数据对比

教师领导力维度：从单一级到三级梯队的体系化升级

首先从共同体领导队伍的动态演变看领导力发展。共同体领导力的发展并非个体权威的强化，而是通过团队结构优化与协作模式创新，实现“领导力共享”，为共同体运行提供核心保障。本节则以领导规模、结构与功能的三重突破展现教师共同体研究成果。

表 3. 第一轮和第二轮中小学华文衔接教师学习共同体团队成员构成对比

	第一轮	第二轮	发展亮点
协调员	2 位主导教师	2 位主导教师	核心协调力量保持稳定，确保工作延续性。
高级教师	6 位高级教师	11 位高级教师	总数增加 5 人，增幅 83.33%。
骨干教师	无	15 位骨干教师 8 小学 7 中学	从“无”到“有”，填补基层实践力量空白，且中小学分布均衡
顾问	2 位 SCCL ¹⁰ 特级教师	2 位特级教师 1 新增课程发展署专员兼教材主编	教育部课程发展署兼教材主编 W 老师的加入，直接从“课程源头”确保衔接方向与教材设计、课标要求一致，避免实践与顶层设计脱节。
特殊成员	无	1 位小学转中学的高级教师	该教师兼具小学与中学从教经验，成为跨学段衔接的“天然桥梁”，为共同体提供了独特的实践视角。

第一轮研究团队规模单薄，仅由 2 位主导教师、6 位高级教师及 2 位顾问组成，12 所学校中有 5 所无代表，需求收集不全面；第二轮则形成“主导教师统筹—高级教师引领—骨干教师执行”的三级梯队，高级教师增至 11 人，新增 15 位骨干教师，实现 12 所学校全覆盖。结构优化还体现在专业支撑的强化：新增教材主编加入顾问团队，从课程源头把控衔接方向；吸纳小学转中学教师，提供独特跨学段视角。功能上，团队从单纯的“教学合作”升级为“专业培养平台”，76%的参与教师在年中/年终汇报中主动提及共同体经历，校方将其纳入评优考量，形成“实践—认可—成长”的良性循环。

教学资源维度

共同体的核心成效之一，是将教师个体资源转化为经团队打磨的“公共成果”，构建起“覆盖全面、衔接紧密、动态更新”的跨学段资源体系，彻底改变资源个人属性。两轮研究累计产出课程与教学设计类、衔接资料整合类、课堂实践与素材类、评价与反馈类、外部资源类五大类资源，涵盖专题教案、微技巧、教材综述、学生作品、评价量表等多种形式，总量达 72 份。这些资源通过 Padlet, Google, Document 等工具实现云端共享。其中，课程与教学设计类资源因“实用性强、可复制性高”广受好评，参会教师反馈“案例贴合实际”“工具可直接应用”；衔接资料整合类资源则通过“分学段梳理—跨学段对比”，厘清教材内在逻辑，100%的教学分享受众教师认可其降低了跨学段教学门槛。资源的价值最终体现在教学落地效果上。100%的团队表示“至少复用过 3 份其他学校资源”，外校教师也反馈资源经微调即可适配本校教学。例如中学录制的辩论录像被小学用于口语训练，帮助

¹⁰ SCCL 全称为新加坡华文教研中心，是新加坡华文教育的核心教研机构，负责华文课程研发、教师专业发展与教学资源支持，是本土华文教学质量保障的关键机构。

学生提前适应中学思辨表达要求；“跨学段成长对话”活动设计被其他校群借鉴，解决“小学兴趣培养与中学能力提升衔接”难题。

学生学习层面：从断层适应到平稳进阶的体验优化

共同体所有实践均以学生发展为最终指向，通过优化衔接体系、创新教学形式，有效减少学习断层，改善学习体验，实现学生从“被动适应”到“主动参与”的转变。

共同体构建“课程—策略—评估”一体化衔接体系，确保学生能力平稳过渡。课程上，精准定位核心衔接点，如“生活看板/生活空间”均聚焦非连续性文本阅读，小学侧重兴趣激发与基础提取能力，中学升级为分析与应用能力；策略上，统一适配性方法，如书面互动板块采用差异化教学，小学搭建词汇基础，中学强化段落衔接；评估上，采用连贯的形成性评估，小学关注过程自评，中学细化 SOLO 层级标准，让学生清晰感知能力发展方向，避免标准模糊导致的迷茫。其次，跨学段交流激发的教学形式创新也充分激发学生学习兴趣。团队成员通过创设真实场景、实施分层教学，学生学习积极性显著提升。“跨学段成长对话”活动中，小学高年级学生分享成长烦恼，中学低年级学生提供建议，参与小学生表达意愿提升 40%，中学生共情能力达标率提高 35%。教师课堂观察显示，学生对生活化、创意化教学策略的参与度极高，为衔接效果奠定良好基础。

中小学华文衔接教师学习共同体可持续发展框架

基于研究结果，本研究融合佐藤学学习共同体的三大哲学思想与美国教育家博耶尔（Boyer, E, 1995）的共同体建设维度理论，即以二者“共同愿景”为核心纽带，明确“愿景”是学习共同体长效发展的决定性因素。同时强调佐藤学提出的协作学习、反思实践、平等参与等具体落地路径，并充分吸纳新加坡本土教育特色与实际需求，依托两轮行动研究的实践成果，最终建构起“三、多、三、一”中小学华文衔接教师学习共同体可持续发展框架，为共同体的长期稳定运行提供系统化支撑。

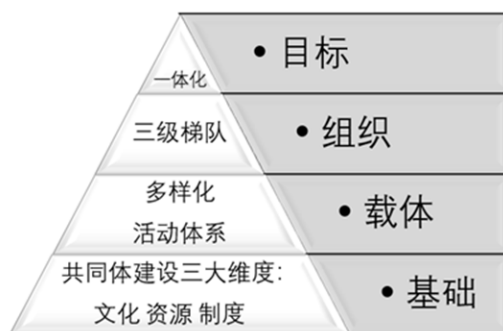


图 4. 中小学华文衔接教师学习共同体可持续发展框架

基础支撑：文化—资源—制度三维策略

在文化维度方面培育“共同愿景—尊重包容—合作对话—创新反思”的核心文化。通过明确“华文衔接改进”的共同目标，强化成员共识；依托平等交流氛围，消解

学段认知偏差；鼓励跨学段合作共创，将文化共识转化为教学创新；建立反思机制，通过反馈调整优化实践，凝聚团队凝聚力。资源维度则整合人力、物力、时间、空间、信息五大资源。人力资源上，强化三级梯队与校外专家支撑；物力资源上，争取校群专项资金，保障书籍购置、专家讲座等需求，探索实地教学资金支持；时间资源上，结合校历提前规划，争取“受保护的校群交流时间”；空间资源上，善用SLS¹¹、Google Class等工具，突破时空限制；信息资源上，完善云端资源库，实现资源共享与动态更新。制度维度方面，构建“领导力共享—目标方案规划—群体激励”体系。建立“双学段召集人”与“跨学段交叉审议制”，确保决策科学；实施目标分层设计，短期破解即时问题，中期梳理体系化成果，长期构建可复制范式；完善多元化激励，包括校方认可、专业发展赋能、物质资源倾斜，激发教师持续参与动力。

实践载体：多样化活动体系策略

构建“内部研讨+外部拓展”的多元活动体系。内部活动包括线上线下讨论、校群教学分享、理论书籍研读，新增中小学学生心理健康衔接研讨，拓宽衔接视角；外部活动涵盖教学培训（覆盖校群全体华文教师）、跨学科跨学段交流（学习其他学科优秀实践）、领导力培养（依托校群LEAD Mentoring Program），实现“广度拓展+深度深耕”的双重目标，强化共同体与校群资源的融合。

组织保障：三级梯队领导队伍

延续“主导教师—高级教师—骨干教师”三级梯队，明确各层级职责：主导教师负责统筹规划与方向把控，通过带教传递统筹能力；高级教师牵头分板块研究，以案例指导赋能骨干；骨干教师作为“落地触角”，收集本校需求、推进成果应用。构建“传帮带”培养机制，通过任务赋权、案例示范，确保核心能力可传承；优化跨校覆盖，实现每校1名骨干，未来可推行“跨学段结对”，跟踪学生过渡情况，精准检测衔接效果。

核心目标：一体化推进策略

以上“基础”“载体”“组织”最终都服务于“中小学华文衔接”这一核心目标，通过“中小学一体化教材”明确衔接内容，解决“衔接什么”的问题；以“教学评一体化策略”落实实践，解决“怎样衔接”的问题。

中小学华文衔接教师学习共同体通过两轮行动研究，实现了教师专业发展、领导力提升、资源整合与学生成长的多赢局面。其核心启示在于：跨学段衔接的关键是打破“学段壁垒”，构建教师协同发展的生态；成效落地的核心是将“认知共识”转化为“实践策略”，依托体系化资源与规范化机制保障执行；可持续发展的

¹¹ SLS 指代 Singapore learning Space，为新加坡中小学统一使用的线上学习平台，侧重整合教学资源、互动工具与评估功能，是跨校协作与资源共享的核心载体。

关键是构建“目标引领—组织保障—载体支撑—基础赋能”的完整体系，实现共同体良性发展。

这一实践模式不仅为新加坡华文教育提供了可复制的衔接方案，也期待为其他国家学段教育衔接问题提供参考：唯有聚焦核心需求、强化团队协作、完善支撑体系，才能真正破解学段过渡难题，推动教育质量的系统性提升。

研究局限与展望

就研究局限而言，研究样本聚焦 S 校群 12 所学校，虽涵盖不同类型学校，但样本范围相对有限，研究结果的普适性有待进一步验证；同时研究周期四年，虽能体现共同体的阶段性发展，但长期效应仍需更长时间的追踪观察；最后对学生学习成效的评估主要基于教师观察与部分问卷数据，缺乏更系统的学生学业成绩追踪与量化分析。以上局限也为本研究提供了继续努力的方向。

未来发展可聚焦拓展研究范围，覆盖新加坡更多校群与学校，增加样本量，提升研究结果的普适性；可进一步研究教师学习共同体在不同文化背景下的应用和效果，探索其跨文化适应性；可加强对学生学习成效的长期追踪，采用更系统的量化与质性结合方法，深入分析共同体对学生华文能力发展的影响；可将该共同体模式推广至其他学科，探索其在不同学科跨学段衔接中的应用价值与优化路径。

致谢

本研究为团队合作成果，在此要向 S 校群团队核心成员致以最深的敬意。

参考文献

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional school counseling*, 212-221.
- Davis, M. H., & McPartland, J. M. (2012). High school reform and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 515-539). Boston, MA: Springer US.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM*. Solution Tree Press.
- Elena M. Kormos & Zoltán Dörnyei. (2023). Second Language Skills Difficulty: A Cross-Linguistic Meta-Analysis. *Language Learning*.
- Ernest Boyer. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. USA: Jossey-Bass.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher Leadership Enactment in Professional Learning Community Contexts: towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2):163-182.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. *Educational Review*, 64(4):61-83.
- Herbert W. Seliger ; Elana Shohamy. (1997). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.

- Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S. (2020). Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 635-650.
- Lee, D., & Lee, W. O. (2013). A Professional Learning Community for the New Teacher Professionalism: The Case of a State-Led Initiative in Singapore Schools. *British Journal of Educational Studies*. 2013:1-17.
- Liu, Y. B., & Zhao, S. H. (2005). Coding the transformation of Chinese pedagogical practices in Singapore primary schools: A study of experimental classes. NIE Digital Repository.
- Tan, C., & Reyes, V(2016). Curriculum Reform and Education Policy Borrowing in China: Towards a hybrid model of teaching. *Chinese Education Models in a Global Age*, Singapore: Springer, 2016:37-50.
- 卡斯特; 罗森茨韦克著, 傅严; 李柱流等译 (2000), 组织与管理: 系统方法与权变方法, 北京:中国社会科学出版社。
- 陈静静等 (2015), 跟随佐藤学做教育——学习共同体的愿景与行动, 上海:华东师范大学出版社。
- 段艳霞 (2008), 学习共同体: 教师成长的心灵家园, 厦门:厦门大学出版社。
- 郭熙 (2009), 新加坡华文教学的再思考, <https://www.chinanews.com.cn/hr/hr-hjssp/news/2009/07-15/1776239.shtml>
- 霍德 (Shirley M.Hord) 主编, 胡咏梅; 张智; 孙晨译 (2004), 学习型学校的变革: 共同学习, 共同领导, 北京: 中国轻工业出版社。
- 王卫霞 (2021), 指向中小学衔接的语文教学优化路径, *广西教育*,(4): 54-55。
- 香港教育局 (2018), 小学与中学课程的衔接, 2018:60。
- 新加坡教育部 (2011), 乐学善用: 2010 母语检讨委员会报告书。
- 赵健 (2008), 学习共同体的建构, 上海: 上海教育出版社。
- 张颖慧 (2024), 中小学语文教学衔接中的教学策略研究, *课堂内外*,(22):25-27。
- 周清海 (2025), 华语人生 [M].北京:商务印书馆。
- 佐藤学著, 钟启泉; 陈静静译 (2012), 教师的挑战: 宁静的课堂革命, 上海:华东师范大学出版社。
- 佐藤学著, 于莉莉译 (2020), 学校改革: 学习共同体的构想与实践, 北京:北京师范大学出版社。
- 佐藤学著, 钟启泉译 (2010), 学校的挑战: 创建学习共同体, 上海:华东师范大学出版社。
- 佐藤学著, 钟启泉译 (2015), 学校见闻录——学习共同体的实践, 上海:华东师范大学出版社。