

结构化理论视角下教师工作场所学习力的提升路径

尹弘飏¹, 杨鑫², 尚雯²

(1. 香港中文大学 教育学院, 香港 999077; 2. 西北师范大学 教育科学学院, 甘肃 兰州 730000)

摘要:结构化理论视角下,教师作为能动者在工作场所的学习是促进新时代高质量教师队伍建设的有
效路径。教师能动性的发挥主要有两条途径:一是与结构中的他者互动;二是个体自主学习。教师工作场所
学习力的提升是教师专业发展的动力来源,不仅能极大地激发教师学习的最大潜能,还能促成教师实践性知
识的生成与更新。目前,教师工作场所学习力的提升面临着个体自主性不足和制度规范不完善两方面的挑
战。个体自主性不足的挑战表现在教师自主学习意愿不高、自我学习策略单一和教学反思能力不强三个方
面;制度规范不完善则表现在教师与学校结构中规则要素之间的互动不顺畅、难以充分利用网络学习资源优
势、与工作场域中其他主体之间缺乏协商三个方面。结构化理论视角下促进教师工作场所学习力提升的行
动—反思路径为教师应对上述挑战提供了有效途径。首先,行动—反思路径能激发教师自身内部能动性;其
次,行动—反思路径有助于完善教师学习制度和教师参与机制,发挥结构使动性作用;最后,行动—反思路
径能够创设促进教师工作场所学习力提升的内外部联动条件,使教师能动性与结构使动性之间实现良性互动。

关键词:教师学习;学习力;能动者;行动—反思路径

中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)06-0017-08

基金项目:国家社科基金教育学青年课题“西北农村中学教师教学研究能力发展困境与对策研究”
(CAA170243),项目负责人:方洁。

作者简介:尹弘飏,哲学博士,香港中文大学教育学院教授,博士生导师;杨鑫,哲学博士,西北师范大
学教育科学学院副教授,硕士生导师;尚雯,西北师范大学教育科学学院博士研究生。

2022年4月,教育部等八部门联合颁布《新时代基础教育强师计划》^[1],聚焦基础教育教师群体,提出了造就新时代高素质专业化创新型中小学教师队伍的要求。教师在工作场所的学习是推动教师队伍“强”起来的有效途径。教师培训一直以来被认为是促进教师工作场所学习的主要方式,但脱离教师工作场景的教师培训面临着难以激发教师主体性的问题,也难以成为促进职后教师学习的内在动力^[2]。如何帮助中小学教师在工作场所持续学习、实现专业可持续发展,成为教师教育研究关注的核心问题之一。

与此同时,西方教师专业化运动在经历了从社会学意义的工会主义(Trade Unionism)到

教育学意义的专业主义(Professionalism)的转向后,教师能动性、反思性^[3]、教师学习^[4]等主题开始成为研究者关注的焦点。教师学习是教师在工作场所生命力的创造性成长过程^[5]。在结构化理论视角下,作为能动者的教师,如何在工作场所激发出最大的学习潜力、实现教师专业可持续发展,是一个值得教师教育研究者和实践者深入思考的问题。

一、结构化理论视角下作为能动者的教师

布劳(Blau)指出社会结构可能是一种被行动者借用的资源,而不只是抑制行动者的外在束缚;结构对个人的行动不只是进行限制,同

时也会产生能动(enabling)作用^[6]。人类具有通过使用符号进行思考、标识和反思的能力,是对其所反映世界的积极创造者^[7]。吉登斯(Giddens)试图以“结构二重性”化解结构与个体能动性之间的二元对立状态,并认为动机激发、行动的理性化和反思性监控是实现个体能动性发挥的主要途径^[8]。由此可见,虽然结构制约着个体能动性的发挥,但行动者亦能藉由能动性对结构进行建构和再造。

结构化理论视角下,能动者(agent)的权力与资格,具体表现为能动性(agency)的发挥,即个体有能力改变既定事态或者事件进程,这种能力便是能动的基础。个体能动性的发挥取决于个体目的与意图,意味着能动者在实施某个行动的过程中存在着指向性并有意为之。

个体能动性的发挥是通过行动动机的激发、行动的理性化和行动的反思性监控等过程加以实现的。动机的激发指让能动者具备行动的潜在可能性。行动的理性化指能动者能够对自身活动的根据保持“理论性的理解”^[9]⁶⁵,且行动过程具有“意向性”(intentionality),并能通过言语表达“为什么做”。反思性监控是日常行动的惯有特性,不仅涉及行动者自身的行为,还涉及对他人的行为,即行动者不仅监控自己的行为,还期望他人也能照此监控自身^[9]⁶⁵。该行动过程与能动者的无意识、话语意识及实践意识紧密相关。其中,话语意识与实践意识共同组成行动过程意识,二者之间无固定的划分标准,区别在于话语意识是能用言语加以言说的,而实践意识则是无需言说便可直接去做的。

(一)教师能动性发挥的过程与途径

教师作为能动者,其能动性发挥的过程就是教师与结构中的资源与规则互动的过程。结构是社会系统中的时空,“束集”(binding)在一起的结构化特性。这些特性使不同时空跨度中存在的社会实践以“系统性”的形式存在^[9]⁷⁹。社会结构不是外在的社会关系或社会现象,而是运用在各种实践中的“资源”和“规则”,它们是结构的两大核心要素。

具体来说,社会生活中的规则体现了社会互动中的“方法性程序”(methodical proce-

dures)^[10]¹⁹。规则有两方面的特性:一是意义构成性,指规则能为一系列情境和场合下的行动提供一套方法以及运用的程序,又称为表意性或意义构成型规则;二是管制性,其体现在实践活动中,对能动者的活动进行控制和制约,也称为规范约束型规则,包括各种制度规范。结构中的资源是规则存在的前提和条件。资源在社会系统中具有扩展性,是行动者在与社会互动过程中不断使用并再生产出来的。资源有两种类型:一是配置性资源,指在权力实施过程中所使用的物质性资源,根源于人类对自然的支配;二是权威性资源,指在权力实施过程中的非物质性资源,如社会中的一些人对另一些人的支配等^[9]⁵³。

教师能动性的发挥也是通过与结构中资源与规则等中介进行互动而实现的。教师工作场所是教师能动性发挥的主要实践场域。教师能动性发挥的过程是教师持续学习、不断提升自身专业素质的过程。这一过程主要包括两条路径。一是教师经由个体意识促进自身能动性的发挥,即经历动机的激发、行动的理性化和行动的反思性监控等过程。例如:教师在校本教研共同体中进行现场学习,通过专业交往、教学研讨、分享交流等方式实现思维方式的转变,从而获得持续学习的能力^[11]。二是教师通过与结构中中学校资源和现有规章制度等要素进行互动,发挥内部能动性。虽然,此时结构作为“记忆烙印”规训着有认知能力的行动者的行为^[10]⁵¹²,但那些具备引导功能的、具有学习共同体特征的学校,则会通过提供有指向性的规则与资源,引导教师发挥其能动性,从而促进教师在工作场所中的专业学习。

(二)教师作为能动者的价值

结构化理论视角阐明了教师发挥能动性的方式和途径,为探究教师在工作场所中如何提升学习力这一问题提供了理论视角。能动者指能够采取能动性行动的人,而能动性则指个体能对周围环境作出恰当反应,进而采取相应行动的特性^[12]。这一过程不仅包含了与行动者或其他者相关的主观因素,也包含具有客观限制或促进作用的结构因素。教师作为能动

者意味着教师是理性且自主的个体。教师作为能动者在工作场所的学习具有主体建构、协同参与、对话互动等特点^[13]。教师学习的过程不仅有教学信念的更新,还有课堂教学实践的变革。究其原因在于,教师能动性的发挥使教师回归到一种主动积极的学习状态。

教师工作场所学习力提升的最终目的是使教学活动真正回归其逻辑起点。教学活动的逻辑起点是学生的“学”;教师的“教”存在的逻辑在于促进学生的“学”^[14]。

社会学习理论认为人类的大多数行为是可以通过榜样示范而习得的。因为,个体通过观察他人行为会形成从事某些新行为的观念,并凭借这些信息指导即将发生的行动^[15]。由此可见,教师作为能动者在工作场所的学习可以发挥榜样的示范效应,这有助于培养学生成为具有能动性的学习者。对于学生而言,这种行动是基于个体选择与习得的、是具有能动性的。

二、教师工作场所学习力的提升是教师作为能动者的动力来源

学习力包含韧性也称复原力(resilience)、反思力(reflection)、策应力(resourcefulness)及互惠力(relationships)四个主要能力^[16]。在此分类基础上,克里克(Crick)等人将学习力划分为七个要素,并且提出学习力发展的双螺旋结构^[17]。不同学者对学习力划分的维度略有差异,但普遍认为学习力关涉个体自身特征、能量和外部环境之间的互动。因此,教师工作场所学习力不仅强调教师作为能动者所具有的能力,如学习动力、学习毅力等,还强调教师个体与外部环境因素之间的互动能力,如学习复原力、学习互惠力等。一般情况下,教师工作场所既包括教师身处的社会结构与文化传统,也包括教师置身其中的当下课堂教学情境^[18]。在互动过程中,教师只有通过发挥能动性“拉”的作用,社会结构“推”的效果才能为能动者所用。

首先,教师工作场所学习力的提升是有其必要性的。场所会利用空间为互动提供或创设各种场景,同时也限定着互动的情境^{[9]205}。

教师工作场所具有情境性。正是这种情境性使得不同场所内发生的教学实践具有了特殊性。此外,场所还以制度为基础,具有一定的“固定性”^{[9]206}。那么,工作场所中教师的沟通互动过程就需要遵循某种规则,并能使教师获得某种体验。教师在工作场所的学习既是教师个体提升能力(capacity)的活动,也是嵌入在工作场所中进行生产和互动的活动^[19]。教师工作场所的学习以自身课堂教学、教研活动等具身性的情境学习为主。与大多数职业学习发生在职业实践中一样,教师真正意义上的学习是在工作场所中进行的、是具有自主性的,而不是他人教授的、被动的^[20]。这就为教师作为能动者在教师工作场所中学习力的提升提供了必要性。

其次,工作场所作为教师主要的学习情境,其中发生的正式或非正式的教师学习都需要被认可。工作场所的学习是一种教师参与真实任务并在熟练成员直接或间接的指导下获得知识和技能的过程^[21]。教师在工作场所中的学习具有非正式学习的特点。非正式学习的发生更强调学习者的能动性。教师非正式学习是教师作为学习者积极反思和监控自身学习行为,并将这种学习状态贯穿于教学工作和生活中的一种学习方式^[22]。教师在工作场所中的学习力会内化在教师理解探究、批判反思的教学行为中。教师在工作场所的学习有助于教师共享彼此的思想、经验和行为,从而促进教师个体专业性发展。

再次,教师工作场所学习力提升的结果表现为教师实践性知识的丰富与更新。教师实践性知识具有个体性、情境性、反思性、经验性、整体性、建构性等特点^[23]。教师在工作场所习得的实践性知识与其所处情境的实践特征密切相关,教师在工作场所中的教学实践活动是实践性知识丰富与生成的重要来源^[24]。另外,教师实践性知识是一种行动导向的知识,它的生成旨在解释教学中的真实情境^[25]。教师正是基于课堂中的“教学”智慧、师生交往的“育人”智慧以及环境创设中的“教化”智慧来展现其自身的实践性知识的^[26]。教师实践性知识的丰富与更新机制建立在教师经验、感

觉、判断、意愿、情境及行动的互动过程中^[27]。

此外,教师实践性知识的丰富与更新,只能通过在工作场所中的学习才能实现。正如马克斯·范梅南(Max·Van Manen)所说,教师会在日常教学、与学生的互动中形成教学机智,而这种教学机智就是一种实践性知识,它是在教学实践中生成的^[28]。在教学情境中,知识常常不能以线性的方式加以应用,而要依赖于知识的转换和创造^[25]。教师对感到困惑或有趣的问题进行反复概念化的过程,就是把当下的实践经验和先前的经验进行理论化、把他人知识实践化的过程,也是理论知识和实践知识之间实现转化的过程^[29]。

最后,教师工作场所学习力的发挥有助于教师实践知识的不断丰富与更新。面对复杂的教学问题或疑难情境时,教师需要发挥理论和实践相互转化的能力。教师学习力不仅包含个体的学习品质(如毅力、反思力等),还包括教师在工作场所中与情境互动的能力(如转换力、复原力等)。教师通过观察、模仿、推理、反省等方式进行思考判断,然后采取相应的行动,由此实现从理念层面的知道“怎么做”到实践层面的会“怎么做”的知识类型的转化^[30]。这一由理念向行动转化的过程就是教师发挥能动性、丰富与更新自身实践性知识的过程。

三、结构化理论视角下教师工作场所学习力提升的困境

综上所述,教师学习力不仅包含教师的能力与素质维度,还包含教师作为能动者与结构中的资源与规则互动的维度。在结构化理论视角下,教师学习力的提升主要面临个体自主性不足与制度规范不完善两方面的挑战。

(一)教师个体自主性不足

1. 教师自主学习意愿不高

教师自主学习是由教师自我发起的学习,如教师自我反思、对他人教学的模仿与分析等。其中,教师自主学习的意愿起关键作用,即教师能意识到在工作场所学习的重要性,并且在日常工作和教学过程中形成探究问题的意识^[31]。教师作为能动者自主学习意愿不高主要表现在两个方面。第一,在学校评估以绩

效导向为主、家长高期望等各类因素的影响下,教师面临的工作压力较大^[32]。第二,除日常教学之外的其他事务性工作,占据了教师大量的时间和精力,教师可以自由支配的自主学习时间较少。因此,要改变教师在工作场域中被动生存者的角色,就要让教师在群体合作与交流中成为积极、主动发挥其能动性的主动学习者^[33]。

2. 教师自我学习策略单一

教师学习策略主要分为三类:第一类是以复述策略、精细加工策略、组织策略、模式再认策略、动作学习策略为主的认知策略;第二类是对自己的认知过程进行再认知的元认知策略;第三类是资源管理策略,如学习时间的管理、学习环境的管理、学习努力程度的管理和学习工具的利用等。各类学习策略的有效运用,可以提高教师学习效率。但是,教师在工作场所学习中,还存在学习策略使用较为单一的问题。由此,教师如果仅仅使用自我反思、分析阅读文本、模仿同侪教学等较为单一的自我学习策略,则难以让自身专业发展实现质的改变^[34],也很难实现自身学习能力的提升^[35]。

3. 教师教学反思能力不强

虽然,目前我国中小学校都强调教师自我反思策略的使用,但教师在实践领域很难实现纯粹的自我反思,也难以通过自我反思策略实现自身认知结构的变化。如果教师缺乏对教学反思能力的不断训练与培养,其就不能有效地、及时地解决课堂教学中的问题。这会使教师学习与课堂教学体验之间形成一种非良性的互动与循环,从而降低教师工作场所自主学习的动机与意愿。教学反思是教师对其教学行动进行持续监控的过程。教师对其行动的反思性监控是以理性化为基础的,而理性化是一种动态的过程,它内在地体现于教师作为行动者的资质与能力(competence)之中。由此,教师教学反思能力与教师工作场所学习力的提升密切相关。

(二)制度规范不完善

受制于当前某些落后的职后教师教育管理制度,教师学习力提升的困难主要表现为教师在工作场所内与结构各要素之间的互动不

顺畅。学校结构要素主要包括规则和资源两大类。其中,学校结构中的规则要素主要指促进教师学习的管理制度,如教师培训制度、教研制度等;学校结构中的资源要素则包含文化资源、各类学习资源以及校长领导资源等。

1. 教师与学校结构中规则要素之间的互动不顺畅

首先,我国自上而下的各个层次、各个级别的教师培训,为教师提供了职后学习机会。但我国教师培训一直面临学习效率低、培训成果难以转化与培训效果难以持续等问题。一方面,是因为被动的教师培训不能激发教师自主学习的主动性;另一方面,脱离教师实践工作场域的、去情境化的教师培训,不能有效地帮助教师与学校结构中的规则要素进行良性互动。由此,最终难以达成教师培训的预期效果。

其次,我国的教研制度是基础教育质量提升和教育内涵式发展的重要制度保障^[36]。以教研活动内容为划分依据,学校教研活动一般包括校本教研、课例研究、集体备课等。以组织层次为划分依据,教师教研活动又可分为学科组内教研、学校教研和学区教研等不同层次。毋庸置疑,我国的教研制度对促进教师学习、变革课堂教学发挥了重要作用。但是,在教研制度的实施中,如果过于强调其制度性、规范性要求,反而会制约教师能动性的发挥^{[9]443}。例如:教研制度的执行过于僵化或形式化,不仅不能促进教师工作场所的有效学习,反而会降低教师学习意愿与学习主动性。

2. 教师难以充分利用网络学习资源优势

网络学习资源作为学校结构中的主要配置性资源要素之一,是教师发生工作场所学习的充分条件。一方面,凭借信息技术手段,网络学习资源极大地丰富了教师学习的种类和内容;另一方面,教师面临着优质网络信息资源甄选难、使用效率不高等问题。例如:教师面对网络中不同类型、不同平台、不同学科的各类学习资源,往往缺乏系统性与持久性的思考,难以将网络资源与课程内容进行有机整合。另外,在网络资源的使用中,教师还需要考虑学生个体差异、学校文化差异等因素的影响,才能取得预期的教学效果。这就需要教师

具有较强的课程整合能力与领导力。

3. 教师与工作场域中其他主体之间缺乏协商

在工作场所中教师同侪之间的互动是教师学习发生的重要途径之一。教师同侪之间能否达成共同愿景、能否通过教学分享、研习进修、参与学校决策等途径将共同愿景具体化,是形成教师同侪间有效协商互动关系的关键^[37]。然而,在工作场域中教师同侪之间的协商互动却总是面临各种困境。例如:在教研组活动中,新手教师由于教学法知识、教学经验的不足很容易失去话语权,在同侪交流中很少发言,甚至保持沉默。如何尽快消弭新手教师与熟手教师之间的知识结构差距,实现由“边缘”向“中心”的过渡,是新手教师在工作场所进行学习的首要任务。

此外,教师与校长等学校管理层人员之间的有效协商也存在层层障碍。校长决定着学校场域中的资源配置,且主要通过权力支配发挥作用。权力关系通常根植于人们视为理所当然的行为模式当中,尤其根植于日常规范化的行为当中^{[9]279}。权力作为学校场域中的重要配置性资源之一,深刻影响着教师在工作场所的学习意愿与行为。

四、结构化理论视角下教师工作场所学习力提升的行动—反思路径

结构化理论视角下,人都是具有认知能力的行动者^{[9]408}。与此同时,人类行动者的认知能力又是受到限制的,这种限制一方面来自无意识,另一方面来自行动中未被行动者认识到的条件和行动的意外后果^{[9]409}。因此,能动者对行动实施反思性监控需要贯穿于整个社会行动过程中。能动者通过对行动的反思性监控^{[9]113},将自己的学习活动与周围发生的事件联系起来,形成一种“有意识”的状态。

行动—反思路径是提升教师工作场所学习力的有效途径。场所不只是简单意义上的地点(place),还是活动的场景(setting)^{[9]45}。通过行动—反思路径能有效地提升教师学习力,增进教师对教学的理解以及提高对行动生成的认知水平,促进教师成为工作场所学习的

能动者。行动—反思路径也是教师在工作场所的学习实践路径,不仅为教师知识的丰富与更新提供了丰富的“资源库”,也维护了教师工作场所学习力培养的合理性与适切性。

教师行动—反思实践路径包含对行动的反思(reflection-on-action)、行动中的反思(reflection-in-action)和为了行动的反思(reflection-for-action)三个维度^[38]。教师工作场所学习力的培养就是在这三个维度上与教学情境进行互动,使教师的知识与经验在不断积累中获得升华的过程^[39]。教师行动—反思的过程就是教师在工作场所中与规则和资源不断进行审议(deliberation)与协商^[40],对教学理论、实践与教师实践知识进行统整^[41]以及教师学习力培养与提升的过程^[42]。

(一)通过行动—反思路径激发教师自身内部能动性

教师学习力程度的不同主要表现在教师对课堂教学的反思与理性认识水平,以及应对课堂教学问题时的信心、能力上。教师学习力的提升需要经过理论的学习,在此基础上再通过时间和经验的积累^[14],实现从反思意识到监控行动的理性化过程。

首先,工作场所中教师学习需要培养行动—反思的意识与思维。彼得·圣吉(Peter M.Senge)就指出,人都有不断超越自己能力的愿望,这种自我超越的意愿使人有热情和动力去学习。如何激发教师自我超越的意愿、培养教师敏锐的教学洞察力,让教师能发现教学中的问题,并有能力解决这些问题,取决于教师行动—反思的意识与思维方式^[43]⁶⁶。对教师行动—反思意识与思维的训练,能够激发教师内部能动性,改变并完善根植于教师头脑内部的行为模式与观念。

其次,工作场所中的教师学习需要采用行动—反思的策略。教师通过学习获取知识的路径主要有两条:一是通过书本知识进行学习的间接路径;二是通过行动实践进行学习的直接路径。实践性是教学活动的本质特征之一,通过行动实践习得的知识,对教师教育教学活动更具有实用性及指导价值。由此,教师行动—反思是教师通过直接路径习得知识的重要

策略之一。教师通过观察、模仿及反思性监控等方式,凭借行动—反思路径实现教师学习理性化的过程,进而提升教师工作场所学习力。

(二)完善教师学习制度和教师参与机制,发挥结构使动性作用

完善的教师学习制度和教师参与机制,可以使结构要素的部分束缚作用转变为促进教师学习力提升的推动作用。首先,学校要积极为教师能动性的发挥提供机会与平台。例如:让教师参与学校培训活动与教研活动制度制定的决策过程,提高教师参与培训与教研的意愿与积极性,保障教师学习的可持续性等。其次,学校逐步建立健全保障教师学习的管理机制。例如:建立教学质量检测与评估体系,实施教学调研分析方案,系统改进教学帮扶措施,改善常规化的听评课交流方式等。最后,学校通过建立教师参与的决策机制,促进教师同侪之间形成学习共同体。教学工作的专业性、实践性和情境性的特征,决定了教师学习内容的复杂性^[44]。在学习共同体中的跨界学习,能为教师提供作为共同体成员的参与感与成就感。

(三)创设教师工作场所学习力提升的内外部联动条件,使教师能动性与结构使动性之间实现良性互动

第一,教师行动—反思路径作用的发挥,会突破教师与工作场所中其他主体之间的界限,为教师同侪之间的互动交流与跨界学习提供可能性与条件。教师通过开放课堂,参与同侪课堂活动实践,这就是跨越边界发生联结的过程。开放式的听评课、公开课、研讨课、同课异构教学、学科组教研等教师学习形式,使同侪互动逐步形成常态,有利于促进教师学习力的提升。

第二,构建教师学习共同体,完善教师行动—反思路径的参与机制。学校构建教师学习共同体,为教师通过“模仿”学习实践性知识提供了一个较为“安全”的场域^[45]。一方面,教师在学习中摒弃偏见,包容个性和多样性的存在;另一方面,教师通过与结构要素的互动,构建专业成长与发展的“立交桥”^[46]。虽然,教师在工作场所的学习也需要明确参与者之间的

相互关系,建立问责机制^[47],但是,通过同侪之间的协商互动,就能逐渐形成教师学习共同体的场域规则。另外,学校还可以与本地的高校或教育研究机构、同地域的其他学校形成合作联盟,构建更大范围、更大规模的学习共同体,扩大教师行动—反思路径的应用范围。

第三,营造教师行动—反思路径实施的组织文化氛围。良好的学校组织文化氛围,既能为教师勾画愿景蓝图,又能给教师带来安全感,有助于教师把对教学问题的探寻内化为行为规范,从而让学习共同体成员都愿意探究教学中那些模糊不清又亟须解决的问题^[43]¹⁷⁷。学校良好的组织文化会演变为学校独特的实践文化。例如:学校反思型文化可以让师生、生生之间的对话与交流更为顺畅,促进学校场域中的主体与结构要素之间进行积极的互动;学校合作型文化为教师同侪之间开展平等交流与合作创造了和谐的氛围,让教师有机会并敢于提出自己在教学实践中遇到的难题与困惑。这些不同类型的文化都为教师工作场所学习力的提升提供了良好的精神支撑。

参考文献:

- [1] 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. (2022-04-02)[2021-12-01]. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/14/content_5685205.htm.
- [2] 翁伟斌. 教师培训走向何方——对教师培训的审视[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2020(3): 73-82.
- [3] 唐纳德·A. 舍恩. 反映的实践者:专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清,译. 北京:北京师范大学出版社, 2018:42.
- [4] STENHOUSE L. An introduction to curriculum research and development [M]. London: Heinemann Educational Books, 1975.
- [5] 赵明仁,黄显华. 建构主义视野中教师学习解析[J]. 教育研究, 2011(2): 83-86, 109.
- [6] 于海. 从社会行为到社会结构——读布劳《社会生活中的交换与权力》[J]. 社会, 1998(9): 44-45.
- [7] 乔纳森·特纳. 社会学理论的结构:下[M]. 邱泽奇,等译. 6版. 北京:华夏出版社, 2001:25.
- [8] GIDDENS A. The constitution of society[M]. Cambridge: Polity Press, 1984: 25-28.
- [9] 安东尼·吉登斯. 社会的构成[M]. 李康,李猛,译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1998.
- [10] 王鉴. 课堂研究方法[M]. 北京:中国社会科学出版社, 2019.
- [11] 傅敏,高建波,刘卫民. 从“差序格局”到“专业盟约”:校本教研共同体建构的转型策略[J]. 中国教育学报, 2019(5): 22-26.
- [12] 陈德中. 能动性、反思性与政治——威廉斯与韦伯[J]. 现代哲学, 2018(5): 75-85.
- [13] 钟启泉. 能动学习:教学范式的转换[J]. 教育发展研究, 2017(8): 62-68.
- [14] 王鉴,王力争. 课堂教学变革的力量:能动者的联动[J]. 教育研究, 2016(12): 97-105.
- [15] 施良方. 学习论[M]. 北京:人民教育出版社, 2001: 368.
- [16] CLAXTON G. Expanding the capacity to learn: a new end for education? [M]. [S. I.]: British Educational Research of Association, 2006.
- [17] CRICK R D, BROADFOOT P, CLAXTON G. Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project [J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2004(3): 247-272.
- [18] 吴康宁. 课堂教学社会学[M]. 南京:南京师范大学出版社, 1999: 69.
- [19] HOYRUP S. Employee-driven innovation and workplace learning: basic concepts, approaches and themes [J]. Transfer: European Review of Labor and Research, 2010(2): 143-154.
- [20] BILLET S. Learning in the workplace: strategies for effective practice[M]. Sydney: Allen and Unwin, 2001.
- [21] BILLET S. Authenticity and a culture of practice [J]. Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research, 1993(1): 1-29.
- [22] BILLET S. Learning in the circumstances of work: the didactics of practice [J]. Education and Didactique, 2011(2): 129-149.
- [23] CONNELLY F M, CLANDININ D J. Teachers' professional knowledge landscapes: secret, scared and cover stories [J]. Advances in Contemporary Educational Thought Series, 1995(15): 3-15.
- [24] 杨鑫. 生存实践知识论视角下的教师知识观探析[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2021(4): 77-83.
- [25] CALDERHEAD J, GATES P. Conceptualizing reflection teacher education [M]. Washington, D. C.: The Falmer Press, 1993.
- [26] 董从勋,朱晓宏. 审思教师实践智慧的误解[J]. 中国教育学报, 2021(6): 95-98.
- [27] COCHRAN S M, LYTLE S L. Relationship of knowledge and practice: teacher learning communities [J]. Review of Research in Education, 1999(24): 249-305.
- [28] 马克斯·范梅南. 教育敏感性和教师行动中的实践性知识[J]. 北京大学教育评论, 2008(1): 2-20, 188.
- [29] HENDERSON J G. Reflective teaching: becoming an inquiring educator [M]. New York: Macmillan Publishing Company, 1992: 1-26.
- [30] 约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵,

- 译. 北京:人民教育出版社,2000:94.
- [31] ALI N. Workplace learning in Pakistani schools: a myth or reality? [J]. *Journal of Workplace Learning*, 2011(7): 421-434.
- [32] 赵玉芳. 职业价值与自我效能:教师幸福感的双重促进路径[J]. *教师教育学报*,2022(4):27-36.
- [33] 叶澜,王枏. 教师发展:在成己成人中创造教育新世界——专访华东师范大学叶澜教授[J]. *教师教育学报*, 2021(3):1-11.
- [34] 吴义昌. 教师理论学习的自我价值探析[J]. *教育科学研究*,2019(1):81-84.
- [35] 武斐婕,李丽,郭海霞,等. 基于教学能力发展的高校教师学习共同体的构建[J]. *山西财经大学学报*,2020(S2): 136-139.
- [36] 梁威,李小红,卢立涛. 新时期我国基础教育教学研究制度:作用、挑战及展望[J]. *课程·教材·教法*,2016(2): 11-16,73.
- [37] 王淑珍,林雍智. 教师领导的实践与发展:从教师“同僚性”谈起[J]. *教育研究月刊*,2015(8):70-88.
- [38] KOLLION J P, TODNEM G R. A process for personal theory building[J]. *Educational Leadership*, 1991(6):14-16.
- [39] 杨鑫. 教师实践知识生成的行动——反思路径[J]. *广西师范大学学报(哲学社会科学版)*, 2018(2):112-120.
- [40] FREIR P. *Education for critical consciousness*[M]. New York: The Continuum Publishing Company,1973:101-105.
- [41] HART A W. Effective administration through reflective practice [J]. *Education and Urban Society*,1990(2):153-169.
- [42] GRIFIFITHS M, TANN S. Using reflective practice to link personal and public theories[J]. *Journal of Education for Teaching*,1992(1):69-84.
- [43] 彼得·圣吉. 第五项修炼:学习型组织的艺术与实践[M]. 张成林,译. 北京:中信出版社,2018.
- [44] 郑鑫,尹弘飏,王晓芳. 跨越教师学习的边界[J]. *教育发展研究*,2015(10):59-65.
- [45] 钟启泉. 课堂革命[M]. 南京:江苏人民出版社,2017:219.
- [46] 王鉴. 跨界的能动者:教师教育者专业成长路径探析[J]. *中国教育学刊*,2019(7):84-90.
- [47] 埃蒂纳·温格. 实践共同体:学习、意义和身份[M]. 李茂荣,欧阳忠明,任鑫,等译. 南昌:江西人民出版社, 2018:72-73.

Ways to Improve Teachers' Workplace Learning Ability from the Perspective of Structuration Theory

YIN Hongbiao¹, YANG Xin², SHANG Wen²

(1. Faculty of Education, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong 999077, China;

2. College of Educational Science, Northwest Normal University, Lanzhou 730000, China)

Abstract: From the perspective of structuration theory, teachers' learning as agents in the workplace is an effective path to construct a high quality force in the new era. Teachers exert their initiative in two paths through independent learning and interaction with others in the structure, that is, teachers as agents learn independently in interaction and negotiation with the rules and resources in the workplace. The improvement of teachers' workplace learning ability is the source of motivation for teachers' professional development, which can stimulate the maximum potential of teachers' learning, and is not only necessary and legitimate, but also promoting the generation and renewal of teachers' practical knowledge. However, the enhancement of teachers' learning ability faces the challenges from individuals' lack of autonomy and inadequate institutional norms. The challenges of individuals' lack of autonomy are manifested in the poor willingness to learn, shortage of self-learning strategies, and weakness in teaching reflection capabilities. The challenges of institutional norms are mainly reflected in the fact that teachers' learning is restricted by the current teacher education system. It is difficult for teachers to make use of online learning resources, and to reach effective negotiation with other subjects in the workplace. Theoretically, the action-reflection path provides teachers with an effective way to address these challenges. On the one hand, the action-reflection path can stimulate the agency of teachers' learning, and realize the rationalization process of teachers' reflection. On the other hand, it can improve the learning system and teacher participation mechanism of teachers' workplace, give play to the external movement of structure to promote the improvement of teachers' learning ability; finally, it can create the internal and external linkage conditions for the improvement of teachers' workplace learning ability, so that the positive interaction between the teachers' initiative and the movement of structure can be achieved.

Key words: teacher learning; learning ability; agent; action-reflection path

责任编辑 邱香华