

同步课堂教师身份建构 与实践样态的实证研究

——基于实践共同体理论的视角

张佳伟¹, 柏静², 李莹¹

(1. 苏州大学 教育学院, 江苏 苏州 215021; 2. 北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘要:同步课堂是当前应用信息化技术促进区域教育优质均衡的重要实践。基于实践共同体理论的视角,运用深度追踪访谈和课堂观察等研究方法收集实证研究资料,以6支教学团队中的20位教师为研究对象,考察同步课堂教师身份建构和团队实践过程。研究发现,虽然同步课堂项目设计了“主讲-助教”的教师角色结构,但教师身份改变和团队实践过程都充满了张力和挑战。优质学校教师的身份在对“我是主导者和带动者”的认同和“我也要对不起我面前的学生”的协商中形成,呈现出充分参与和边缘性参与两种状态;薄弱学校教师的身份在对“我是辅助者和受益者”的认同和“我还是我们班学生的直接负责人”的协商中形成,呈现出边缘性参与和边界性参与两种状态。教师个体身份建构的张力也在理念、人际和实践3个层面上塑造着教学团队实践,并非所有教学团队都能够自然形成教师实践共同体。

关键词:同步课堂;教师身份建构;实践共同体;教育均衡;教育信息化

中图分类号:G424.2 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)06-0097-09

基金项目:2021年度江苏省社会科学基金项目“江苏流动儿童学情追踪与政策回应机制研究”(21JYB019),项目负责人:张佳伟;江苏省教育科学“十四五”规划2021年度专项课题“基于义务教育优质均衡发展背景下的县域学校集团化办学模式的研究”(JJZL/2021/01),项目负责人:张佳伟。

作者简介:张佳伟,哲学博士,苏州大学教育学院副教授,硕士生导师;柏静,北京师范大学教育学部硕士研究生;李莹,苏州大学教育学院硕士研究生。

一、问题提出

2012年全国教育信息化试点工作座谈会首次提出“三个课堂”以来^[1]，“三个课堂”一直是我国现阶段推动区域、城乡、校际教育优质均衡发展的重要举措。2020年教育部发布的《教育部关于加强“三个课堂”应用的指导意见》，更是明确提出到2022年，全面实现“三个课堂”在广大中小学校的常态化按需应用^[2]。近年来，同步课堂作为落实“三个课堂”的重要课堂模式，通过利用网络实现学校间的互联，将优质学校的教学实况全程同步输送到薄弱学校，并实现两地师生之间实时交流和两地课堂一体化^[3]，已在我国多个地区落地应用并引

起学界广泛关注。

综观当前同步课堂的相关讨论，一是从组织管理的角度，聚焦于如何协调各方主体保障同步课堂的组织与开展^[4]；二是从课堂实施的角度，聚焦于教学互动和学生课堂参与的过程^[5]；三是从效用结果的角度，聚焦于教师和学生获得了哪些发展和成长^[6-7]。其中，教师既是同步课堂的参与主体，也是决定同步课堂教学质量和实施成效的关键要素。已有研究指出，超越传统教育教学局限的跨区域教学共同体建设，能够助力同步课堂应用和教师专业发展^[8-9]。还有研究进一步利用演绎法构建了以交互性、实践性和共享性为特征的教学共同体模型^[10]。然而，很少有研究运用实证研究方

法,从实践和互动的角度深入探讨同步课堂中的教师身份建构和共同体的实践样态。因此,本研究以温格(Wenger)等提出的实践共同体理论(Community of Practice Theory)为视角,运用深度追踪访谈、课堂观察等质性研究方法,深入同步课堂实践一线,从个体的层面上考察教师在同步课堂中如何建构身份和参与实践,从共同体的层面上考察教学团队呈现的实践样态。这些问题的探讨关涉同步课堂教师如何界定自己和建构意义,以及同步课堂应用能否实现预期效果。

二、理论视角

实践共同体理论是20世纪90年代由温格等学者提出的,最初的理论重点在于新手如何被纳入实践共同体,其后对实践身份的探究不再局限于新手如何通过合法的边缘性参与被社会化到一个实践共同体中,还包括在实践过程中如何定义共同体成员角色(身份),并形成实践共同体的共同愿景。温格认为,实践中的身份取决于人们的生活方式,它在实践中产生,同时实践的发展也需要形成共同体,即参与实践的成员相互卷入并相互承认为实践的参与者^{[11]139-142},因而个体参与实践、身份建构与共同体形成的过程是一体的。

从个体身份建构的层面上看,温格指出,实践身份的形成是认同和协商的双重过程。认同意味着合作、一致、和谐,指人们由于彼此介入、共同实践,相互成为对方的一部分,从而使各自的身份打上了共同体的烙印。协商意味着竞争、权衡和自我维护,指人们由于异质的经验发生相互作用,在与其他成员共享理解的同时维持自己经验的连续性^{[11]178}。温格还将个体参与实践的程度概括为4种参与状态:充分参与,指个体达到对实践充分掌握的状态,成为实践的示范者与引领者;完全不参与,指个体处于实践的外围,几乎不参与实践活动;边缘性参与,指个体以相对有限的程度参与实践,可能从实践边缘走向充分实践,也可能始终处于实践的边缘;边界性参与,指个体呈现出离心的运行轨迹,可能一直处于边缘,也可能完全退出实践^{[11]158}。这为理解和分析

个体的实践身份提供了框架。温格将身份和实践的关系描述为平行的镜像,指出身份的协商过程同时也是实践共同体的形成过程^{[11]140}。

从实践共同体形成的层面上看,温格指出,实践共同体不是静态的自然存在,而是在实践中被培育和建构的动态生成^[12]。他将实践共同体定义为3种基本要素的独特组合:其一是理念要素,指明确和确认实践目的和价值,赋予成员认同感和意义感;其二是人际要素,指实践成员之间相互尊重与信任,促进成员交往互动和关系建立;其三是实践要素,指实践成员共用的一系列架构、想法、工具等特定知识,以保证共同体的发展和延续^{[13]23-24}。

目前,实践共同体理论已成为教师身份建构研究中的重要理论视角。正如有学者指出,实践共同体理论将教师身份建构过程置于实践境脉之中,能够为教师身份建构和实践考察提供独特视角,既能体现群体的共性,也能彰显个体的独特性^[14-15]。还有部分研究将实践共同体理论应用于教师身份建构和共同体实践的实证研究中。例如:赵志成和张佳伟从实践共同体形成的3种要素出发,分析了院校协作中项目学校之间以及项目学校与大学之间的实践共同体建设过程^[16];宋萍萍和黎万红运用实践共同体建设的3种要素和个体参与实践的4种状态,考察了轮岗教师在流入学校共同体实践中的参与形态和参与现状^[17]。基于此,本研究借鉴实践共同体理论中的概念框架,通过收集和分析质性研究材料,在教师个体的层面上考察教师在参与同步课堂实践中身份的认同和协商过程,概括教师的不同参与状态,并在团队实践的层面上考察不同发展状态的团队实践特征,为促进同步课堂的实施和改善提供实证参考依据。

三、研究方法

本研究以江苏省A市开展的同步课堂项目为研究案例,采用深度追踪访谈和课堂观察等方法收集研究资料。自2019年秋季学期开始,A市教育部门为进一步促进教育公平,推动优质教育资源共享,针对小学五年级语文、数学和英语3个科目开展了同步课堂实践,将

1个优质学校班级与4个或2个薄弱学校班级结对,实施同步课堂模式。截至2022年,共有约200个薄弱学校班级与60个优质学校班级参与同步课堂实践。

本研究人员以教师本人自愿为原则,这6支同步课堂教学团队中的20位教师(分别来自4所优质学校的6位教师和7所薄弱学校的14位教师)(访谈教师编号为T1-T20,团队编号为GA-GF),进行半结构式追踪访谈和课堂观察,以便收集研究资料,在2019年11月至2021年1月进行了3轮一对一的线下访谈,每次访谈时长1个小时左右,并进行了10次课堂观察,作为对访谈资料的补充和查验,以保证研究结论的可靠性和一致性。

在数据整理和分析上,本研究借鉴库卡茨(Udo kuckartz)提出的质性文本分析方法,利用MAXQDA软件,综合运用自上而下和自下而上两种逻辑方法,即既根据实践共同体理论中的概念形成类目,也通过原始资料形成类目^[18],并根据教师不同的日常组合成特定的类型,以呈现教师的身份建构过程和团队实践的样态

四、同步课堂教师的身份建构和参与状态

在温格看来,项目设计中对教师的角色期待和定位提供了一种身份的提案,是教师身份建构的脚本^{[11]220}。在分析江苏省A市有关同步课堂项目的政府文件后,本研究发现由政府主导的制度安排为同步课堂教师设计了主次结构的角色模式,“主讲”和“助教”分别成为对优质学校教师和薄弱学校教师的指称。其中:优质学校教师被定位为“主讲”,主要负责教案和课件等教学材料的设计和上传、知识内容的教授和课堂互动的开展,以及教学评价的安排和实施;薄弱学校教师则被定位为“助教”,主要职责包括帮助优质学校教师了解学情、管理课堂纪律和组织参与互动,以及反馈学生的知识掌握情况。实际上,这种有主次的角色结构模式也是同步课堂实践中普遍的设计。例如,在雷励华和左明章所研究的湖北省咸宁市咸安区同步课堂实践中,同样将优质学校教师定

位为承担具体教学任务的主讲教师,将薄弱学校教师定位为不承担具体的知识讲授任务,只承担异地课堂的组织、管理与协调等辅助性工作的辅助教师^[19]。然而,正如温格所言,项目设计能够设计成员的角色,但实践本身并不服从于设计^{[11]214}，“主讲-助教”的角色结构并不决定教师在同步课堂实践中的真实身份。

(一)优质学校教师的身份建构与参与状态

1. 优质学校教师的身份建构

本研究发现,“主讲”的角色期待在一定程度上得到了优质学校教师的内化,使得优质学校教师成为实践中的主导者和带动者。一方面,优质学校教师将自己视为“主导者”和“行为发起人”,考虑到远程教学的独特性和薄弱学校学生的具体学情,为了保证薄弱学校学生的学习质量和课堂参与,优质学校教师不得不改变之前的教学安排和授课形式。例如,在同步课堂教学中选择较为基础的知识内容进行教学设计、改变课堂活动的方式、放慢课堂教学节奏、选择基础题来设计测验等。另一方面,优质学校教师也将自己视为“带动者”,希望自己能够带动薄弱学校教师和学生“思考、学习和成长”,并以“公开课”的标准要求自己,力争在课堂上有精彩呈现。正如T2所言:“我们要能够促进薄弱学校老师和学生在这个过程中去思考、去学习、去成长。”

优质学校教师虽然参与同步课堂实践在一定程度上改变了教学方式,但他们仍是自己班级学生的教师,要对自己班级的学生负责。由于远程教学的独特性和学生学情差异,不少优质学校教师表明,同步课堂的开展对优质学校学生的正常学习秩序产生了一些负面影响。T8在访谈中坦言:“参与同步课堂实践之后,优质学校班级学生的学习成绩有所下降。”在这种情况下,“对得起我面前的学生”成为优质学校教师协商身份产生的心理认知。一方面,这种协商心理认知体现在当难以兼顾优质学校学生和薄弱学校学生时,优质学校教师会更倾向于以优质学校学生为主调整教学,如提高难度、增加内容等,而非一味迁就薄弱学校学生。另一方面,这种协商体现在优质学校教师课后的教学调整上。在访谈过程中,受访的优质学

校教师都表示,他们会在课后利用其他时间为自己班上的学生“补课”,主要是对知识点进行深化和提升巩固。

由此可见,优质学校教师虽然被定位为“主讲”,但出于对“自己面前的学生”的考虑,作为“主导者”和“带动者”的认同身份并非其身份的全部。“我要对得起我面前的学生”作为协商身份产生的心理认知,优质学校教师的身份就在这种认同与协商的张力中形成。

2. 优质学校教师的参与状态

本研究发现,在这种张力下,优质学校教师在同步互动混合课堂教学实践中呈现出充分参与和边缘性参与两种样态。处于充分参与状态的优质学校教师凭借认真负责的工作态度和丰富的教学经验,不断探索和创新适合同步课堂的教学方式,保证和提升课堂教学效果,赢得了教学团队其他成员的尊重和认可。具体表现在4个方面:组织团队共同商讨教学方案,充分倾听团队成员的反馈;根据教学反馈充分研判学生情况,灵活调整直播课的教学时长和教学安排;充分利用课堂互动形式,如采用手势互动等方式兼顾线上和线下学生;组织团队为学生开展集体活动,如开展作文评比等活动,创造不同学校学生与学生之间联结的机会。

处于边缘性参与状态的优质学校教师以相对有限的方式参与实践,以遵从和适应制度规范为主,缺乏引领团队意识和主动性。主要表现在3个方面:严格按照同步课堂项目设计的模式和频次实施教学,缺乏团队教学必要的协商性和灵活性;限制分享教学思路和教学方案,只在课前将教学课件发送给薄弱学校教师;课堂互动全部或大多与优质学校学生进行,很少与薄弱学校学生互动。

(二)薄弱学校教师的身份建构与参与状态

1. 薄弱学校教师的身份建构

“助教”的角色定位也在一定程度上得到了薄弱学校教师的内化,他们认同自己是实践中的辅助者和受益者。一方面,薄弱学校教师认为自己是“辅助者”和“配合者”,因为他们在同步课堂中承担的大部分工作都是辅助性的,如开启教学设备、管理课堂纪律、为学生传递

话筒、向优质学校教师反馈学生情况等。然而,也正是因为这种辅助性的工作,薄弱学校教师也将自己看作是次要的。很多薄弱学校教师都在访谈中表达出了这种感受,T6教师更是坦言“换个阿姨都行”。另一方面,薄弱学校教师也认同自己是“受益者”,正如T5所言:“我们是被帮扶的,他们是帮扶别人的。”因此,薄弱学校教师多将自己看作“徒弟”“学生”,将优质学校教师看作自己的“师傅”“老师”。

虽然在同步课堂教学中承担“主讲”角色的是优质学校教师,但是优质学校教师并不对远端的薄弱学校学生直接负责,即被定位为“助教”的薄弱学校教师仍然对自己班级的学生全面负责。因此,“我还是我们班学生的直接负责人”作为薄弱学校教师的协商身份产生了。由于远程教学的特殊性和两端学生的学情差异,薄弱学校教师不得不在直播课之外,比之前花更多时间为学生梳理和总结知识点,指导学生做练习,甚至找时间重新再给学生讲一遍等。不少薄弱学校教师坦言,在这种教学模式,需要薄弱学校教师花更多的时间跟进班级学生的学习情况。这与项目设计中将薄弱学校教师定位为“助教”不同,薄弱学校教师在其中实际承担的角色并不仅仅是辅助优质学校教师授课,负责的工作也并不仅仅是管理纪律、传递话筒等辅助性工作。在访谈过程中,有不少薄弱学校教师坦言,相较于主讲教师,其实自己这个“助教”作用更大、承担更多。

由此可见,薄弱学校教师虽然被定位为“助教”,但出于对“自己班学生”的考虑,作为“辅助者”和“配合者”的认同身份并非其身份全部,“我还是我们班学生的直接负责人”作为协商身份产生的心理认知,薄弱学校教师的身份就在这种认同与协商的张力中形成。

2. 薄弱学校教师的参与状态

本研究发现,在这种张力下,从远程教学辅助、课堂互动组织、与教学团队沟通和在实践中学习等维度,发现薄弱学校教师在实践中呈现出边缘性参与和边界性参与两种样态。处于边缘性参与状态的薄弱学校教师尽自己最大可能积极参与实践活动,充分利用资源促进自身和学生的发展。主要表现在4个方面:

积极配合优质学校教师实施教学,如组织学生预习和观察学生课堂反应等;在优质学校教师向其他班级学生提问时,自主组织班内互动以提高学生的参与度;主动与优质学校教师反馈学生学习情况和讨论教学问题;积累实践性知识,将在直播课上学习到的教学经验运用到自己教学中去,并与薄弱学校同事分享教学资源。

而处于边界性参与状态的薄弱学校教师以服从他人安排为主,对教学团队或其他成员的发展漠然置之。具体主要表现在3个方面:不清楚、不关心教学安排,以被动跟从优质学校教师的安排为主;利用直播课时间批改作业、备课,或默默旁观,导致课堂纪律自由散漫、课堂互动衔接不畅;很少主动与优质学校教师沟通,其沟通仅限于应优质学校教师要求收集、提交学生的错题和习作等材料。

五、同步课堂教师团队的实践样态

正如韦伯(Max Weber)所言,人与人之间在特质、处境或行为上呈现的某种共同性,并不能表示共同体关系的存在^[20]。因此,即便教师个体都在不同程度上参与了同步课堂教学,但这并非意味着教师实践共同体的形成。本研究发现,并非所有同步课堂教学团队都能够自然形成教师实践共同体,基于“主讲”与“助教”的角色设定,只有当优质学校教师走入实践的中心,而薄弱学校教师处于向心的边缘参与状态而非离心的边界参与状态,同步课堂教师团队才能构成实践共同体。以下运用温格定义实践共同体的3个维度——理念、人际和实践——来阐释教师身份建构的张力对教学团队实践的影响。

(一)成功的教师实践共同体要素特征

在本研究的6支教学团队中,有3支教学团队A、B、E表现出“优质学校教师充分参与+薄弱学校教师边缘性参与”模式,这些团队中的优质学校教师走入了实践的中心,部分薄弱学校教师的参与也呈现出向心的轨迹,团队在共同愿景的引领下,建立了较为平等互助的关系,并同心协力地解决实践中的困难,从而推进同步课堂模式的开展。

1. 理念层面:共享愿景

本研究发现,成功的教师实践共同体形成有赖于教学团队教师对项目初衷的认同和共同愿景的建立。对于参与同步课堂实践的优质学校教师而言,尤其是专家型教师,参加同步课堂项目可能意味着更高的要求 and 更多的付出,这需要教师本身具备高度的价值感和信念感。正如GB中处于充分参与状态的优质学校教师T7所表明的那样:将参与同步课堂视作个人价值实现的过程,并将整个教学团队看成一个多点的网络支持系统,每位教师都是其中的点,支持着整个实践的开展。而在处于边缘参与状态的薄弱学校教师看来,这是一次难得的学习和成长机会,是一种长期的、自然真实的在职培训,能让他们在参与教学的过程中感受到前沿的教育理念和教学方法,提升他们的专业能力。

这些教学团队中的教师大多对同步课堂实践的初衷和团队实践目标较为明确,有着共同的愿景。正如温格等所言,共享的理念使人们产生对发展实践的责任感^{[13]25},这为实践共同体的形成创造了条件。

2. 人际层面:互以为镜

实践共同体的人际层面关注的是在共同体中的人形成了怎样的关系,以及得到了怎样的共同发展。在对资料进行分析后,可以用T2在访谈中使用的“互以为镜”一词,来概括教师共同体之间的相互关系和专业发展过程。虽然项目安排为教师设计了“主讲-助教”的角色模式,但是本研究发现,处于充分参与状态的优质学校教师普遍用“平等”“合作”等词来形容他们之间的关系。正如T1在访谈中所言:“学习的过程是双向的互相学习,被设定为‘助教’的薄弱学校教师也要付出很多。”

这种成员关系是对薄弱学校教师的角色和付出充分尊重和认同的体现。一位处于边缘参与状态的薄弱学校教师T3也在访谈中将同步课堂的教学模式比喻为“镜子”,他认为在这种模式下既能看清自己的长处,也可以看到自己的不足,以便取长补短、共同进步。正是在这种“互以为镜”的关系下,这些教学团队中的教师才能够在同步课堂实践中共同成长,从

而提升自身的专业能力。

3. 实践层面:直面难题

正如温格所言,和平共存、相互支持等并不是实践共同体的必要属性,紧张、分歧和冲突也可以构成共享实践的核心特征^{[11]72}。同步课堂教学团队也不可避免地面临着一些难题,特别是学生基础差异等问题,这些教学团队都积极采取了多种创造性措施加以应对。如GB团队在原定的教学计划之外,采取了灵活安排机动课程的措施。

在直播课堂上,优质学校教师以讲授书本上的基础知识为主,在新课内容讲授完后,不定期停播一周进行查漏补缺。优质学校教师和薄弱学校教师会根据各自班级学生的学习情况进行巩固或提升,教学团队的整体进度保持统一。GA团队则采取了缩短直播授课时间的做法,优质学校教师将自己每次的直播授课时间缩短至25~30分钟,讲授新知识和书本上的例题,每节课留出10~15分钟给各自班级的教师,总结梳理知识点或指导学生做练习。这些做法既满足了优质学校学生拓展知识深度的需要,又为薄弱学校学生掌握基础知识点提供了充足的时间。

这都体现了处于充分参与状态的优质学校教师和处于边缘参与状态的薄弱学校教师不断进行意义协商的过程,他们站在自己的立场上,寻找实施同步课堂教学的平衡点,以维持和推进实践的进行。这些做法无一不是教学团队中教师智慧的体现,正是在这些“智慧”的挖掘和实现过程中,实践共同体才得以建立、发展和延续。

(二)失败的教师实践共同体要素特征

本研究中,教学团队C、D、F则表现出“优质学校教师边缘性参与+薄弱学校教师边缘性参与”模式。这些团队中的优质学校教师以相对有限的方式参与同步课堂实践,而薄弱学校教师更是以离心的轨迹配合实践的进行。团队内的教师更倾向于对实践前景持消极态度,互以对方为主导的想法导致了没有主导的局面,在面临实践困难时相背而行,使得同步课堂实践流于形式。

1. 理念层面:好心非好事

在理念层面上,这些教学团队中的教师大多对实践前景持消极态度,但这并非因为他们完全不理解或不认同开展同步课堂的意义,而是因为他们认为在实际中应用同步课堂产生的困难远大于它所带来的好处,因此,他们认为开展同步课堂教学实践是一件弊大于利的事。由于学生对融合教学形式的不适应以及给教师额外增加了工作量,这些教学团队中的教师对项目愿景持悲观态度。正如一位处于边缘参与状态的优质学校教师T19在访谈中所表示的那样:“同步课堂模式的开展从薄弱学校学生和自身的角度来看,是件‘吃力不讨好’的事,对于学生来说,是降低了学习效率,对于教师来说,是增加了工作量,听直播课实际上还不如自己上课”。因此,在利弊权衡之下,这些教师认为同步课堂的开展的确是出于“好心”,但难成“好事”。

2. 人际层面:互以对方为主导

本研究发现,即使这些教学团队中的教师已意识到这是一项需要相互合作的实践,他们也难以形成实质性的合作。通过对资料进行分析发现,其中存在着“互以对方为主导”的局面。在优质学校教师看来,他们是“输出”的一方,而薄弱学校的教师和学生才是“受益”的一方,所以理所当然应该由薄弱学校教师来主导整个实践。然而,在薄弱学校教师看来,他们是“助教”,优质学校教师才是“主讲”,所以理应由他们来主导整个教学实践。正是这种“互以对方为主导”的想法,造成了教学团队“没有主导”的局面。

处于边缘参与状态的优质学校教师T16在访谈中期望薄弱学校教师在沟通和提出需求上更为主动,以此来推进同步课堂实践的发展,而处于边界参与状态的薄弱学校教师却将推进实践的主要角色赋予优质学校教师,以一种被动跟从的状态来跟进项目。如一位薄弱学校教师T18在访谈中用“全力配合”来形容自己的态度。正是这种“互以对方为主导”的想法,造成了教学团队“没有主导”的局面,两者之间的沟通都走向形式化,难以真正推进实践的开展。

3. 实践层面:相背而行

在实践层面上,这些教学团队也同样面对着学生基础差异太大这一难题,但与创造性地运用多种措施,共同直面难题的教学团队不同,这些教学团队中的教师大多相背而行,并且渐行渐远,使得“同步课堂”名存实亡。处于边缘性参与的优质学校教师认为,优质学校与薄弱学校之间存在着不可弥合的差距,同步课堂不但对薄弱学校学生来说作用不大,而且还给优质学校学生带来了“副作用”。因此,这些优质学校教师在直播课上与薄弱学校学生进行互动的频率逐渐越来越低,薄弱学校学生成为直播课的“编外人员”。

而处于边界性参与的薄弱学校教师也将同步课堂看作是一件“不得不做”的事情。处于边界性参与的薄弱学校教师 T13 曾向笔者袒露:“在直播课上,自己班里只有不到 10 个同学能跟上优质学校教师的教学节奏。”正是因为真正能够融入课堂的学生少之又少,薄弱学校教师在课后仍然需要找时间重新教一遍课程。因此,薄弱学校教师对同步课堂的参与程度也越来越低,配合教学实施的配套工作也成了“必须要做的工作”。由于学生基础差异的存在,这些教学团队难以找到合适的交汇点,因此这些优质学校教师和薄弱学校教师都降低了对同步课堂的参与程度,使得同步课堂成为走过场。

六、结论与建议

(一) 研究结论

正如有学者指出,当教育环境产生变化,教师的身份也会发生变化,这往往伴随着紧张的局势和困境^[21]。本研究基于实践共同体理论的视角,通过运用深度追踪访谈和课堂观察等研究方法收集原始资料,对同步课堂教师的身份建构和团队实践进行实证研究,发现虽然同步课堂项目设计了“主讲-助教”的教师角色结构,但教师身份的改变绝非像政策设定那么简单,同步课堂教师的身份建构和团队实践过程都充满了张力和挑战。

本研究发现,优质学校教师的身份在对“我是主导者和带动者”的认同和“我也要得

起我面前的学生”的协商中形成,呈现出充分参与和边缘性参与两种状态;薄弱学校教师的身份在“我是辅助者和受益者”的认同和“我还是我们班学生的直接负责人”的协商中形成,呈现出边缘性参与和边界性参与两种状态。而教师个体的身份建构的张力从理念、人际和实践三个层面上影响着教学团队的实践,并非所有教学团队都能够自然形成教师实践共同体。部分实践团队在理念层面上拥有共同的团队愿景,在人际层面上形成了平等合作、互相学习的关系,在实践层面上创造性解决实践中的难题,共同推动着实践共同体的建立和发展;而部分实践团队在理念层面上对团队实践持消极态度,在人际层面上存在互相以对方为主导而实际上没有主导的局面,导致同步课堂实践流于形式。

(二) 策略建议

1. 审视同步课堂模式中的教师角色定位

实践共同体理论指出,虽然项目设计中参与者的角色期待并不决定真实的实践身份,但它为实践者的身份提供了提案和脚本,在其身份建构中发挥着基础性作用。本研究认为,固化的“主讲-助教”角色分工从 3 个方面阻碍了实践共同体的建立和发展。其一,将薄弱学校教师设计为“助教”,限制了薄弱学校教师在团队实践中从边界性参与或边缘性参与走向充分参与的路径,阻碍了薄弱学校教师成为教学实践的核心成员。其二,“助教”的指称低估了薄弱学校教师在同步课堂实践中需要付出的努力及其价值,极易引发薄弱学校教师的不信任感和被剥夺感。本研究表明,薄弱学校教师并非真正的“助教”,而仍然是事实上的“全面负责人”。其三,尊重与信任的人际关系是实践共同体形成的基础,而“主讲-助教”的主次角色设计易导致教学团队内成员之间不平等的关系,进而影响教师能动性的发挥和同步课堂实践的成效。因此,需要进一步审视同步课堂中“主讲-助教”的角色设计,采用更为灵活的角色分工,如针对处于不同职业发展阶段的教师设计更为精细化的角色任务,并建立双向式的教学资源交流机制,调动两类教师的主体性和积极性^[22]。

2. 完善同步课堂模式的教师保障机制

自上而下的行政力量往往是同步课堂实践的主导力量,为实践提供了教育技术保障和运行机制设计,但仅凭借外在的制度约束或教师内在的教育信念可能并不能完全激发教师实践的內驱力。本研究表明,虽然同步课堂模式能够在一定程度上带来优质教育资源的共享,促进教师自身的成长,但这种教学模式所产生的教师身份转换和学生不适应等问题,也给教师带来了许多额外的工作,增加了教师的负担。对教师而言,以何种程度卷入同步课堂实践也是一种利益权衡的过程,而保障和激励机制的缺乏极大制约了教师的实践意愿和动力。因此,建议运用行政力量进一步完善同步课堂模式的教师保障机制。一方面,教育行政部门和学校可设立同步课堂实践相关的专项奖励措施,如给予参与同步课堂实践的教师一定的课时补贴或评优评先等优惠政策^[23];另一方面,教育行政部门和学校也可以通过建立过程化监督和评价机制,定期对同步课堂实践进行总结和反思,发挥集体智慧及时解决实践中的难题,为团队实践推进和教师成长提供支持和保障。

3. 尊重和发挥同步课堂教师的能动性和自主性

本研究表明,作为社会行动者的同步课堂教师,在身份建构中不同程度地内化了项目设计中的角色期待,并在实践过程中呈现出了不同程度的参与状态和截然不同的团队实践样态。这表明要充分尊重同步课堂教师的能动性和自主性。其一,本研究发现,共同的实践愿景是建设实践共同体的基础,而教师对于团队实践的消极预期阻碍着实践共同体的形成。因此,有必要引导教师团队根据实际情况建立可行的、动态的实践目标,提高教师对参与同步课堂实践的准备度,并在理性预期的基础上推进和优化共同体实践。其二,实践团队的不同样态表明,同步课堂实践面临着很多不可预料的困难,而困难的解决有赖于教师团队的创造性发挥,如上文提及的采用缩短直播课或安排机动直播课的方式解决学生知识掌握程度存在差异的问题。因此,应该将是否使用、何

时使用、如何使用同步课堂模式教学的自主权充分给予教学团队,使其根据教学情况进行研判。同时,应鼓励教学团队开展创造性实践,避免固定同步课堂的频次、形式、时长,使得团队实践流于形式。

参考文献:

- [1] 关于印发杜占元同志在教育信息化试点工作座谈会上的讲话的通知[EB/OL]. (2012-06-26)[2023-05-28]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201206/t20120626_139233.html.
- [2] 教育部关于加强“三个课堂”应用的指导意见[EB/OL]. (2020-03-05)[2023-05-28]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202003/t20200316_431659.html.
- [3] 王继新,施枫,吴秀圆.“互联网+”教学点:新城镇化进程中的义务教育均衡发展实践[J]. 中国电化教育,2016(1): 86-94.
- [4] 付卫东,王继新,左明章. 信息化助推农村教学点发展的成效、问题及对策[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2016(5):146-155.
- [5] 冉新义. 远程同步直播课堂学生参与研究[J]. 电化教育研究,2017(9):89-95.
- [6] 杨俊锋,崔丽霞,吴滕,等. 混合同步网络课堂有效性的实证研究[J]. 电化教育研究,2018(12):50-56,77.
- [7] 张玲,何德.“互联网+教育”赋能乡村教师队伍建设:宁夏示范实证[J]. 教师教育学报,2021(1):30-37.
- [8] 赵冬冬,曾杰.“互联网+”视域下跨区域教学共同体建设研究——兼议“三个课堂”应用[J]. 中国电化教育,2021(2):97-104.
- [9] 吴秀圆,王继新. 同步课堂背景下城乡教师专业发展的路径探索——基于实践共同体的视角[J]. 现代教育技术,2018(8):92-97.
- [10] 张妮,杨琳,刘清堂. 支持“三个课堂”应用的城乡教师共同体模型及应用研究[J]. 中国电化教育,2021(9):122-130.
- [11] 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.
- [12] 李茂荣. 实践共同体概念的转化与反思:基于文本的分析[J]. 教育学术月刊,2015(7):27-34.
- [13] 埃蒂纳·温格,理查德·麦克德马,威廉姆·施奈德. 实践社群:学习型组织知识管理指南[M]. 边婧,译. 北京:机械工业出版社,2003.
- [14] 朱梦华. 论三种学习理论视角下的教师身份建构路径[J]. 教师教育研究,2019(1):12-17,23.
- [15] 朱梦华,黄丽铿. 西方三种教师身份建构理论取向初探[J]. 教师教育研究,2018(1):110-115.
- [16] 赵志成,张佳伟. 探索院校协作中实践共同体的建设:香港优质学校改进计划“联校教师专业发展日”的个案研究[J]. 教育学报(香港中文大学),2012(1-2):115-134.
- [17] 宋萍萍,黎万红. 轮岗交流政策中的教师参与——基于上

- 海市一所小学的个案研究[J]. 教育科学,2017(6):38-42.
- [18] 伍多·库卡茨. 质性文本分析:方法、实践与软件使用指南[M]. 朱志勇,范晓慧,译. 重庆:重庆大学出版社,2017:54.
- [19] 雷励华,左明章. 面向农村教学点的同步互动混合课堂教学模式研究[J]. 电化教育研究,2015(11):38-43.
- [20] 马克斯·韦伯. 社会学的基本概念[M]. 胡景北,译. 上海:上海人民出版社,2020:90.
- [21] BEIJAARD D, MEIJER P C, VERLOOP N. Reconsidering research on teachers' professional identity [J]. *Teaching and Teacher Education*,2004,20(2):107-128.
- [22] 李葆萍,仁青草,桑国元,等. “双师教学”模式下乡村教师能动性与其教学专长的关系研究[J]. 电化教育研究,2022(7):114-121.
- [23] 郭炯,杨丽勤. 协同与交互视角下的同步课堂:本质、困境及破解路径[J]. 中国电化教育,2020(9):89-95.

An Empirical Research on the Construction of Teachers' Identity and Its Practice Patterns in Synchronous Classrooms: From the Perspective of Practice Community Theory

ZHANG Jiawei¹, BAI Jing², LI Ying¹

(1. School of Education, Soochow University, Suzhou 215021, China;

2. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: The implementation of synchronous interactive hybrid classrooms, facilitated by information technology, is a significant approach to the promotion of balanced and high-quality development of regional education. From the perspective of the practice community theory, this study collected empirical research data with the methods of in-depth interviews and classroom observations. The study focuses on 6 teaching teams and 20 teachers from them, examining the process of teacher identity construction and team practices in synchronous classrooms. The findings of the study reveal that both teacher identity transformation and team practice processes are filled with tension and challenges although the synchronous classroom project has designed a “lecturer-assistant” teacher role structure. The identity of teachers in high-quality schools is formed through the negotiation of “I am the leader and facilitator” and “I must live up to the expectations of my students”, resulting in states of full participation and peripheral participation. On the other hand, the identity of teachers in disadvantaged schools is formed through the negotiation of “I am the helper and beneficiary” and “I am still directly responsible for my students”, resulting in states of peripheral participation and boundary participation. The tension in teacher identity construction also shapes the practices of teaching teams at the conceptual, interpersonal, and practical levels, indicating that not all teaching teams naturally form a teacher community of practice.

Key words: synchronous interactive hybrid classroom; construction of teachers' identity; community of practice; balanced development of education; education informatization

责任编辑 谭小军 邱香华