**实践共同体(CoPs)中教师学习的角色冲突与教师专业发展扎根理论研究||黄晓林，黄秦安**

**摘要：**关注教师专业发展的重要方面是理解教师学习，对实践共同体(CoPs)中教师学习的角色冲突与专业发展的质性研究能够描述和解释促进教师专业成长的过程和原因。研究借助对8名小学数学教师展开叙事访谈收集数据，使用质性分析软件ATLAS. ti8辅助资料分析，采用文献回顾延迟进行的方式建立扎根理论。文中聚焦的角色冲突是发生在教师实践共同体中的一种教师需要面对的真实困境，探讨了教师在学习活动中所经历的角色内冲突和角色间冲突下教师发展困境的诱因;教师角色协调中权威信任和权威服从行为作为突破困境的心理基础;理性对待外部认同是突破教师专业发展框架的重要驱动力;进一步讨论了角色冲突作为教师专业成长重要契机，并针对教师队伍建设提出建议。

**关键词：**实践共同体；教师学习；教师专业发展；扎根理论

**基金项目：**中央高校基本科研业务费专项资金资助(2019TS091)

**一、研究背景**

关于教师专业发展诸多研究的核心观点认为，教师的专业发展是关于教师学习、学习如何学习以及怎样将知识转化为实践以促进学生成长的。[1]心理学视角下的教师学习研究主要关注教师学习如何发生，这种研究视角伴随认知心理学和建构主义学习理论的兴起，产生了重要的学术话语转向，即从教师培养和培训转向教师学习。[2]教师专业发展的研究焦点由探讨“阶段特征”到“内涵本质”的转变，体现研究者从关心教师的职业属性，逐步转向对其同时拥有“教师”职业角色与作为“人”的自然角色的理解与关怀。教师学习，一方面是教师沟通自身理论知识与实践知识的重要途径，强调在教学情境中通过实践性活动唤醒理论知识，打通理论与实践的壁垒，实现知识的融会贯通，促进专业成长。另一方面是教师在教育工作中主体性的体现，关注以促进学生有效学习为目的的探索和学习活动具备导向性和持续发展的意义。换言之，研究者在批判教师专业发展概念的同时转向教师学习研究的主要原因，是教师学习研究更倾向于强调教师的主动性，突出教师学习的日常性和教师知识的内生性。[3]因此，对教师学习体验的关注是新时代基础教育教师队伍建设改革研究的重要落脚点之一，是促进教师终身学习和专业发展、建设高素质专业化教师队伍的重要抓手。  
在教师专业发展诸多问题的理论与实证研究中，人们关注到教师学习和专业发展是一个复杂过程，且汇集了许多不同的因素。[1]已有工作中，研究者尝试揭示影响教师学习的个体因素，如信念和自我效能感等，而社会文化理论则将研究焦点引向促使个体学习变化的外部环境。维果茨基学派的社会文化认知观作为建构主义一种范性，强调学习具有情境性和社会性特征。[4]教师学习和专业发展涉及教师个体专业知识与经验的积累，且受到与其工作的重要场域——学校及所处地区整体教育环境互动的影响。研究者清晰地认识到“帮助教师如何学习是教育改革的关键所在，促进教师专业发展应聚焦于教师学习型共同体建设”。[5]一项关于教师共同体的文献分析工作详细总结了近年来该领域实证研究聚焦并逐步阐明的主题，即教师共同体的类型;教师共同体中的各类利益相关者角色及其影响;促进教师共同体取得成功的条件。[6]研究多聚焦于学习共同体的建设，却忽略教师作为学习主体实现专业知识和能力增长的过程及学习体验。研究者通过内部视角分析教师如何借助对工作经验的公开反思促进专业发展，通过考察教师的反思性写作等学习活动，阐述促进教师合作共同体建设的关键条件。[7]然而，教师所在的学习共同体是研究者为研究工作创建和维护，非自然形成的，显然弱化了对于多样的社会文化情境下教师学习活动的解释力。  
考察某“省、市、县三级，包括教学名师、学科带头人、教学能手在内的分级分类骨干教师体系”的实施，给地区整体教师队伍建设环境和学校带来的变化，那么，由此形成的共同体对教师学习和专业发展有何影响?教师在共同体中的学习活动怎样促进其专业发展?本文基于这一视角，重点关注了教师在共同体情境中的学习，阐释了教师对于个人困境的处理，以及教师学习中的角色冲突如何有益于专业发展。

**二、理论基础**

在教师学习共同体的研究中，专业学习共同体(PLCs)和实践共同体(CoPs)被广泛关注。前者强调参与者定期一起工作，积极合作和分享经验。[8]后者关注一群人通过持续互动提升专业知识和技能。[9]虽然PLCs源于学习组织理论，CoPs的理论框架是社会文化或情境学习理论，但在专业学习方面，两者通常有相似的目标、策略和概念，两个术语经常可以互换使用，框架之间的边界也变得模糊。[6]本文所探讨的教师学习是指在共同体中共享教学实践经验，相互依赖和评价以丰富专业知识的一种学习。体现在当下的教研体制中，主要是由教师所在的教研组，加入的“工作站/坊/室”，学校或相关教育部门发起或主办，以提升教师专业认识、提高教学技能为目的的活动。这其中，教研组、“工作站/坊/室”等学习共同体为教师学习提供了重要的人文环境;各级各类学校作为教育系统的基干部分，为教师学习提供了重要的、自然发展的社会环境。作为学校成员的教师在其职后专业学习和成长中无可避免受到所在学校文化、价值观与信念，以及区域内教学经验和知识更丰富的权威型教师的影响。因此，文中采用实践共同体(CoPs)概念作为理论背景。  
从个体角度来看，教师在学校教育系统中承担着两种基本角色，即“社会代表者”与“同事”。[10]在实践共同体中的学习主要是以“同事”角色围绕着特定的学校教育文化及教育任务展开社会互动的情境下发生。在教师学习这一“复杂的、动态的、情境化的、对话性的过程”[11]中，一方面，学习的过程是“维持与改变”之间张力的作用;[12]另一方面，因学习产生的同事间互动虽以平等尊重为前提，但教师在互动中承担多重角色(权威教师与一般教师，学校领导与普通教师，师傅与徒弟，工作室主持人与参与人等)，关系相对复杂。教师因复杂的个人因素不能同时满足对其有意义的多种角色期望而履行不同角色时，则会产生矛盾心理，而回避任何角色都会出现消极后果时，就会出现角色冲突。[13]比如，教师在承担示范课教学任务时是能力过硬的骨干教师，在师傅教师为其打磨示范课的过程中是徒弟教师。当其教学设计理念与师傅或权威教师相悖时，如何抉择以呈现一节优秀的示范课会引起教师两种社会身份间的冲突，即角色间冲突。对某青年教师而言，学校层面希望他保质保量完成教学工作，履行教师职责，而所在工作坊则期望他多参与坊内学习活动，提升专业素养，对于该教师因不同角色期望引发该将精力倾向哪边的冲突，称之为角色内冲突。本文聚焦于实践共同体中教师在角色冲突下的学习活动，探讨教师处理个人困境的方式，以及教师学习中的角色冲突如何影响其专业发展。

**三、研究过程**

**(一)研究方法**

Brunner (1991)从心理学研究视角说明人类在社会文化发展中放弃单一的真理验证论，远离实证主义，转向通过被访者对自身经历意义协商的叙事过程，根据叙事原则建构和理解现实世界的必要性。[14]质的研究目的是对特定的现象本身及其内在联系进行探究，[15]319由Glaser与Strauss (1967)提出的扎根理论是质性研究建构理论的主要方法。因此，本文选取小学数学教师作为研究对象，采用叙事访谈法进行资料收集，借助扎根理论方法进行资料分析，探讨实践共同体中的教师学习和专业成长。

**(二)研究对象**

根据研究需要和获取资料的方便可行性原则，采用“非概率抽样-偶遇抽样”方法选取8名小学数学教师作为研究对象。访谈人数的确定按照理论饱和度原则执行，即选取对象不再提供新的相关重要信息。研究过程中公开研究者的研究身份。研究对象基本信息见表1。

**(三)研究资料收集与分析**

资料收集阶段主要采用叙事访谈法，通过叙事提问和叙事探究鼓励受访者连贯地将职后学习过程中经历的事件和个人体验讲述出来。访谈员征得受访者同意后对访谈过程录音，并将访谈内容转录成文本资料后请受访者核实。在研究资料分析阶段，借助质性分析软件ATLAS.ti8管理和辅助资料分析。采用扎根理论三级编码的方法，探寻受访者在实践共同体中的学习经历和体验，与他人的互动行为，及专业成长中关键事件背后基于相似情景之间的联系。通过文献回顾延迟进行的方式，将分析结果与已有研究理论进行更深层次的比较与碰撞，建立扎根理论。  
1. 开放式登录(一级编码)  
开放式登录是一个将收集到的资料打散，赋予概念，然后再以新的方式重新组合起来的操作化过程。[15]332操作中，尽可能“悬置”研究者个人的主观观点，排除研究者主观性和个人偏好对资料分析的影响。通过对访谈资料的多次编码整理，归纳提炼出23个初始概念及本土概念，抽象出8个一级编码:角色间冲突、角色内冲突、权威信任、权威服从、理性对待外部认同、教师发展困境、教师专业发展机会、教师专业发展驱动力。示例见表2。  
  
2．关联式登录(二级编码)  
关联式登录也称轴心登录，其主要任务是发现和建立类属之间的各种联系，以表现资料中各个部分之间的有机联系。[15]333研究在开放编码基础上形成关联范畴，从而形成4个主类属:教师角色冲突、教师发展困境、教师角色协调、教师专业成长。见表3所示。  
  
3. 核心式登录(三级编码)  
核心式登录过程即在前两次编码的基础上，结合已有文献的再回顾与碰撞，建立关于教师在实践共同体学习中的教师角色冲突、教师角色协调以及教师专业成长的扎根理论。本文梳理了教师在学习中产生的角色冲突:角色内冲突和角色间冲突;归纳教师在角色冲突中面对困境时的处理和接纳方式:信任和服从权威及理性对待外部认同;明晰理性对待困境有助于其专业成长。从逻辑关系上来看，实践共同体中影响教师专业发展的关键性学习活动遵循:产生角色冲突——引发教师发展困境——教师角色协调突破困境——影响教师专业成长的故事主线。其中，教师专业发展面临的困境是教师在实践共同体学习过程中角色冲突的必然产物，教师通过角色协调突破困境为促进专业成长提供了可能，是教师专业成长的重要契机。在教师角色协调过程中，对权威的信任和服从是突破自身发展困境的心理基础，理性对待外部认同是化解发展困境的重要外驱力(见图1)。

**四、研究结果与讨论**

本文聚焦教师在实践共同体中与他人社会互动时，所承担角色因个人目标、教学信念，对学科教学的认知等与实践共同体对于角色的要求、评价及职责义务产生冲突时所面临的困境，建立了关于教师在实践共同体学习中角色冲突及角色协调行为对教师专业成长影响的理论机制。

**(一)教师学习中因角色内冲突和角色间冲突引发教师发展困境的诱因多元**

基于教师在实践共同体中的学习体验有社会互动性和相对独立性的特点，文中探讨了以其他教师的“同事”角色为对象产生的角色间冲突，和以教师主体行为为对象产生的角色内冲突。首先，引起教师角色冲突因素多样，同一类型的教师角色冲突诱因可能不同。如刚入职教师被校长指派参加“赛教”活动，引发“新教师”角色与“参赛教师”角色间冲突的原因有抵触情绪和畏难情绪两种。前者认为被指派参加赛教的学习活动是行政压力，因主体的“新教师”身份无法拒绝而产生抵触心理。后者因“参赛教师”的角色受主体“新教师”身份的影响，认为自身能力不够，觉得惶恐不安产生畏难情绪。两种情绪均可让教师陷入进退两难的困境。

其次，角色冲突的类型因产生冲突原因的差异而不同。如T3教师获得参加校外培训学习的机会，对其本人而言，面临提升专业素养还是履行教师职责的角色内冲突。当她突破角色内冲突，以“参训学员”角色请假，却因“学校教师”角色外出不能履行教师职责被婉拒时，引起教师的角色间冲突。即对于教师身份所承担职责的认知可同时引起教师的角色内、间冲突，引发教师困境。  
最后，在实践共同体的学习活动中，教师因个体认知与实践共同体的目标及信念存在差异引发角色冲突，产生困境的情形几乎贯穿整个职业生涯。如前所述，青年教师在主动学习和身份认同过程中，骨干教师和专家型教师在自我认同与他人认同、社会认同之间都易产生角色冲突。如T6教师在教研员的指导下打磨送教课程，因课程理念差异产生自我认同和他人认同冲突而陷入坚持自我还是顺应权威的两难困境。

**(二)教师在角色协调中信任与服从权威是支撑教师学习行为的心理基础**

在教师参与的各种学习活动中，教师个人信念与教育行政部门的规章政策、学校整体工作安排、实践共同体的活动目标发生冲突的情形时有发生。教师在面对冲突时倾向于服从政策制度和领导安排，信赖实践共同体，从而在主观上寻得心理支撑和同伴支持，客观上获得更多学习机会。  
主观上，教师信赖其所处的实践共同体，听取和服从专家教师的经验与安排，获得同伴支持。一方面，服从权威意味着他人的教育智慧可直接为我所用，或省去查找甄别的过程，或为自身教学行为提供心理支撑;另一方面，接受权威意见能留下虚心好学的印象，建立良好人际关系，获得更多同伴支持。客观上，服从权威在一定程度上为教师学习提供更多资源与机会。在实践共同体中，青年教师倾向于将自身角色定位为教学经验欠缺者和能力有待提高者，他们对权威教师的指导持完全信任态度，特别是依赖型的教师，以服从权威确保自身处于资源丰富的舒适区。在专业成长中产生认知冲突的骨干教师和专家型教师，对权威的接纳和信任是为自身教育行为寻找合理解释，也是自我成长的反思。总之，尽管处于不同专业成长阶段、不同角色中的教师对于“权威”的认知存在差异，但教师个体对于权威的信任与服从是教师学习的重要特征。

**(三)教师角色协调中理性对待外部认同是教师突破自我发展框架的重要外驱力**

如前所述，教师因自我认同与他人认同、社会认同差异产生的角色冲突是教师陷入困境的重要原因。来自实践共同体正式和非正式的认同或评价是激励教师走出个人困境的外驱力;理性对待是教师在专业发展不同阶段突破自身发展框架的突破口。  
现实中，教师学习和专业发展受到诸如学校教研组、各类工作室、网络环境具有共同特征的群体组织等多个实践共同体的交叉影响。教师在专业成长的特定阶段倾向于亲近特定的实践共同体，参与学习活动并获得成长。比如，受访教师均有专业成长初期，在教研组、名师工作室等实践共同体优秀教师指导下学习的经历。当专业能力获得实践共同体认可时，教师易囿于自身能力高度和专业角色认知，出现安于现状，停滞不前等倦怠心理。此时，来自实践共同体的积极或消极评价均能促进教师自我反思，驱动教师学习。其中，积极评价直接带来更多专业成长机会;消极评价则促使教师在批判性反思中，收获因自身积极改变带来的成长;而突破已有实践共同体认同的限制则是教师专业成长的新契机。事实上，教师因自身发展进入新的实践共同体时，又将激发教师新的学习动力，带动专业发展进入良性循环。

**(四)教师对角色冲突的处理与接纳是驱动教师专业成长的重要契机**

文献研究中，以“教师角色冲突”为主题词在CNKI中检索到近30年来67篇核心期刊文献，进行关键词聚类分析看到，“角色冲突”与“职业倦怠”同时出现在聚类列表里，且“教师职业倦怠”的聚类中“角色冲突”是重要的聚类关键词。对文献内容的研究反映出，研究者对教师角色冲突的认识多停留在“角色冲突导致教师职业倦怠”。尽管教师对角色冲突和由此引发个人困境的立场不同，处理方式亦因人而异，但对于角色冲突带来的教师困境，无论选择积极接纳还是消极处理，其批判性反思都为教师创造了学习和发展机会。因此，不能仅将教师角色冲突视为学习和专业发展的问题或威胁，而应是教师接纳因角色冲突引发个人困境，驱动专业成长的契机。  
教师在实践共同体中因学习活动引发的角色冲突普遍存在于教师专业成长各阶段，理性地正视自身角色冲突，反思地承认困境并接受它们，而非以压抑和消极回避的方式对待，是教师突破自我发展框架首先需要建立的心理基础;选择恰当的实践共同体，在互动合作中共享经验，建立有意义的角色关系，是教师突破自身专业视野局限的行为支撑。

**五、建议与对策**

教师自身的专业角色定位是决定专业成长方向的风向标。追溯教师的专业发展，发现受访教师在自述专业成长历程时，无可避免地将来自专业共同体的肯定作为成长的标志，而是否有意愿获得更多来自专业共同体的认可，很大程度上影响了教师面对困境时的处理方式。具体到每一位教师，无论选择权威服从和信任，还是理性分析外部的认同与否来协调因角色冲突产生的困境，最终都指向教师是否具有明确的角色认知和专业定位。  
因此，将教师在实践共同体中的学习行为与学习主动性相关联，结合产生角色冲突和影响角色协调的关键事件、关键人物等外源性因素对专业成长的影响，衍生出三种教师学习类型。一是被接受的主动学习。即教师具备自主学习愿望，有明确清晰的专业发展规划，学习行为受到教师实践共同体的鼓励与接纳，并获得积极体验，快速成长。二是不被接受的主动学习。这种学习行为常因教师的主动学习与权威相冲突时，由于消极应对引发教研活动、课题研究等均不再有机会参与的不被接受的情形。教师此时的主动学习需求相对复杂，除了提高自身专业素养之外，通常多了寻求自我突破的无奈和期待。三是被接受/理解的被动学习。主要表现为教师本身没有强烈的自主学习需求，自我定位为做踏实教书的好老师，且自身惰性使教师在学习中倾向于服从各类实践共同体的安排，将自己放置于被动状态。虽然其学习行为不能促进专业成长，但服从态度又是能够被接受，甚至是理解的。  
因教师学习过程中个体学习体验不同，使得三种教师学习类型之间没有清晰的界限。诚然，第一种类型的教师获得专业成长机会较多，更容易成长起来。第三种教师的专业成长极易停滞不前。因此，在教师培养和队伍建设中，对于第二类和第三类教师，帮助其明晰自身专业定位是激发教师学习的积极性、促进专业成长的重要环节。在教师面对成长困境时，无论是以权威教师身份提供专业指导，还是以制度保障的方式提供展示专业能力的机会，实践共同体所提供的外源性帮助必不可少。  
最后，本文以研究者本人为研究工具，通过对教师个体成长叙事的特定情境条件进行分析，是一种特定情境下对特定范围事件进行的探索，使得研究结果具有一定的局限性。但是探明实践共同体中教师学习产生的教师角色冲突，以及在角色协调作用下改善教师发展困境，进而影响教师专业成长的作用机制，为我们认识教师在学习活动中突破困境、促进专业发展提供了一个相对清晰的框架，为建立教师学习促进其专业成长作用机制模型提供基础。

[参考文献]

[1]AVALOS B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years[J]. Teaching and Teacher Education, 2011, 27(1):10-20.

[2]周钧，罗剑平．西方“教师学习”研究述评[J]．比较教育研究，2014(4):70-76.[3]毛齐明．国外“教师学习”研究领域的兴起与发展[J]．全球教育展望，2010(1):63-67.[4]高文，徐斌艳，吴刚．建构主义教育研究[M]．北京:科学出版社，2008:45-46.[5]LIEBERMAN A,POINTER M D. Teacher learning:the key to educational reform[J]. Journal of Teacher Education, 2008,59(3):226-234.[6]VANGRIEKEN K,MEREDITH C,PACKER T,et al.Teacher communities as a context for professional development : A systematic review[J]. Teaching and Teacher Education,2017,61:47-59.[7]ATTARD K. Public reflection within learning communities : an incessant type of professional development [J]. European Journal of Teacher Education, 2012,35(2):199-211.[8]OWEN S. Teacher professional learning communities:Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth[J]. Australian Journal of Adult Learning, 2014, 54(2):54-77.[9]WENGER E C,SNYDER W M. Communities of practice:The organizational frontier[J]. Harvard Business Review,2000,78(1):139-145.[10]吴康宁．教育社会学[M]．北京:人民教育出版社，2016:203.[11]ROBLIN N P,MARGALEF L. Learning from dilemmas:teacher professional development through collaborative action and reflection [J]. Teachers and Teaching,2013,19(1):18-32.[12]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，2019,31(1):12-17.[13]金盛华．社会心理学[M]．北京:高等教育出版社，2005:35-36.[14]BRUNER J. The narrative construction of reality [J]. Critical Inquiry,1991,18(1):1-21.[15]陈向明．质的研究方法与社会科学研究[M]．北京:教育科学出版社，2000.