

工作场域的学习情境如何推动幼儿园教师的专业学习？*

——一位优秀幼儿园教师专业学习历程的个案研究

潘琼^{1**} 傅敏敏²

(¹上海市教育科学研究院,上海 200032;²上海市浦东教育发展研究院,上海 200127)

[摘要] 学习与认知在本质上是情境性的,在教师学习新范式下,工作场域构成了教师学习的主要情境。本研究以全视角学习理论提出的双重学习情境为分析框架,以一位优秀幼儿园教师的专业学习历程为研究对象,运用扎根理论的方法对工作场域中的学习情境特征进行了探索,提出了工作场域中的学习情境与教师学习的互动模式。研究表明,直接情境在学习内容、学习方式和互动关系三个维度与教师产生交互,推动教师在每一个具体学习情境中的学习与发展;社会性情境为教师学习提供了跨界资源、实践共同体和学习氛围三方面的支持,并要求教师的主动参与以实现情境对学习的助推。教师作为主动的学习者是互动模式的核心,教师的主体能动性参与了直接情境各特征维度上的学习互动,教师的响应和直接情境的中介共同激活社会性情境对教师学习的支持。

[关键词] 教师专业发展;教师学习;学习情境

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2023.08.006

一、问题提出

幼儿园教师的专业发展是学前教育改革的重要议题。长期以来,我国幼儿园教师专业发展都以教师培训为主要抓手。这一自上而下的专业发展模式由高校、研训部门提供课程内容,由管理部门按照评价标准进行效果评价。^[1]这些培训活动对提高幼儿园教师队伍的整体素质发挥了积极作用。然而,随着幼儿园教师专业性的逐步确立和提升,上述相对标准化且又独立于教师专业实践之外的培训体系呈现出一系列问题,如培训内容理论性有余而实践性不足、培训系统封闭且形式单一、不能满足教师的“个性化”“层次性”培训需求等。^{[2][3]}特别是以理论学习为主的去情境化培训容易将教师的学习与真实的问题解决割裂开来,让教师难以在工作中实践所学的间接经验,^[4]不能有效帮助教师应对真实教学情境中的各类问题。^[5]

近二十年来,受情境认知、成人学习理论、社会文化理论的共同影响,教师学习已逐渐取代教师专业发展而成为教师教育研究领域的主导性概念。教师学习是一个教师在其工作场域通过各种方式获得经验或使经验发生持续变化的过程,^[6]它凸显了教师作为学习者的主动发展,突出了教师专业发展的日常性与实践情境。^{[7][8]}在教师学习新范式下,教师的专业发展不再局限于参加各类被安排的

稿件编号:202302190001;第一次修改返回日期:2023-05-13;第二次修改返回日期:2023-06-22

* 基金项目:上海市教育科学研究院重点团队建设项目“全视角教师学习与共同体发展机制研究(2020—2025年)”

** 通讯作者:潘琼,上海市教育科学研究院助理研究员,E-mail:pqiong@cnsaes.org.cn

专门性培训或研修活动,而是贯穿于日常的教育教学实践过程的。教师的学习与其日常工作是合二为一的,教师在工作中的问题解决便是一种学习。^[9]这种对学习的理解拓展了教师专业发展的路径,与幼儿园教师专业发展的实践性特点也更为契合。工作场域成为教师知识衍生和知识运用的最佳情境,^[10]由此也催生了对该场域学习情境特征及其对教师学习影响的探讨。

参照理论研究中教师学习的学术、专业、实践三种取向,^[11]教师在工作场域中的专业学习侧重于实践性知识和技能的获得,是一种实践取向的教师学习。此处的工作场域并非具象的教师工作的幼儿园或班级,而是教师产生真实问题、寻求解决方法并应用解决方案的工作空间。因此,工作场域既是物理空间,也是意义空间,强调的是教师专业学习的实践问题导向和真实情境嵌入。工作场域中的学习情境也不局限于教师在幼儿园工作环境中的某一具体学习场景,而是贯穿教师在不同发展阶段实践问题解决过程的复杂情境。

丹麦成人教育学者克努兹·伊列雷斯(K.Illeris)的全视角学习理论提出学习情境具有双重性质,启发了学界对教师工作场域学习情境的理解。该理论认为,所有的学习都包含两个过程:一是个体与所处环境的互动过程,二是个体内部心智获得与加工的过程。在对互动过程的讨论中,伊列雷斯引入了学习情境的观点。第一,所有学习都是情境性的,即学习在一定的情境中发生。第二,要对不同水平的学习情境加以区分,即学习情境的双重性质:^[12]一是学习者在某一时间内所处的直接情境,包含具体的物理环境和人际互动;二是学习者所处的社会性情境,指向更为普遍意义层面的社会规范与结构。学习情境双重性质的提出为揭示学习情境的本质特征及情境与教师学习的关系提供了基本框架。幼儿园教师在工作场域中的学习首先必然会置于某种直接情境之中,如教研活动、师徒带教、工作室等,这些直接情境的特质一定程度上决定了教师学什么、怎么学及形成怎样的互动关系。与此同时,教师在工作场域的学习也处于更广泛的社会性情境中,如中观层面的园所文化、组织规范,以及更为宏观的教师教育政策乃至社会与文化等。但正如生态系统理论的同心圆模型所呈现的,越是外层的宏观环境,对个体的影响相对越隐蔽。所以本研究讨论的教师学习中的社会性情境并不包含宏观层面的情境,而是聚焦教师的工作场域,关注的是教师工作场域所包含的资源条件、校园组织文化等。^[13]

由此,基于全视角学习理论,本研究以一位优秀幼儿园教师的专业学习历程为研究对象,将教师置于工作场域的直接情境和社会性情境的双重学习情境中,运用案例研究和扎根理论的方法进行探索式建构,在研究框架指引下试图回答以下两个研究问题:(1)工作场域的学习情境在哪些特征维度上推动了幼儿园教师的专业学习;(2)这一影响具体是如何发生的。(见图1)

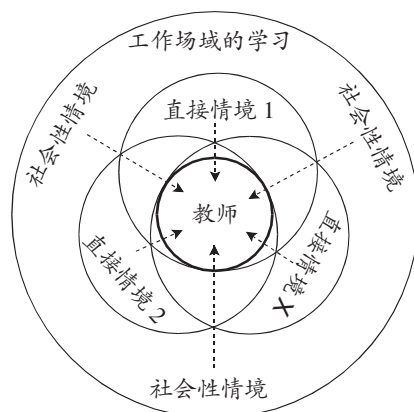


图1 教师在工作场域中的学习情境

二、研究方法

研究表明,回溯性自我报告研究的许多结果都能在前瞻性研究中得到验证。^[14]本研究以质性研究范式下的回溯性案例为研究范本,通过幼儿园优秀教师对其职业生涯专业学习历程的回溯来探

索工作场域中的学习情境与教师学习的相互作用模式,为促进工作场域中的教师专业学习提供借鉴。

(一)案例对象选择

罗伯特·殷指出,在一般的指导原则下,对案例的界定与所要研究问题的界定应当是联系在一起的。^[15]本研究希望通过对教师学习历程的追踪来探究工作场域中的学习情境及其对教师学习的影响,因此寻找一位在职后的专业发展过程中具有丰富“故事”的典型案例对象是一种较好的选择。以目的性取样为原则,本研究选取 S 市一所市级示范性幼儿园教师 L 为研究对象。L 目前负责幼儿园的课程管理工作。L 出生于 20 世纪 80 年代,在 17 年的幼教职业生涯中,L 几乎囊括了一名幼儿园一线教师能够获得的所有最高奖项与荣誉,包括市五一劳动奖章、市园丁奖、市教书育人楷模等,在专业比赛中也屡获一等奖、特等奖,2020 年获评特级教师,是截至目前 S 市最年轻的特级教师之一。从外显的职业发展历程来看,L 也和大多数教师一样遵循从职初期到发展期再到成熟期的过程,但在各职业发展阶段都有比一般教师更丰富和深入的体验。从职初期起,L 就开始承担大量的公开课;在发展期跟随实践名师学习了 4 年,并经历了准备市级教学大赛的磨炼,很快成长为成熟期教师并加入市级研修团队进一步深入学习;此后又成为名师基地学员,担任青年教师导师,专业学习与发展经历丰富,表现卓越。

(二)资料收集

本研究主要采用访谈法收集数据。在开展研究之前,本研究者之一与案例对象有长期的工作接触,多次就 L 教师的专业发展进行过交流。在此基础上,研究者分别于 2022 年 9 月和 2023 年 5 月对 L 教师进行了正式的半结构化访谈。访谈以其专业成长经历为线索,引导 L 回溯其走上工作岗位后的主要专业学习场景(如师傅带教、教研、科研、研修项目等),各学习场景提供的学习经历及其在不同学习场景中的具体收获与体会。访谈总时长 239 分钟,由于 L 的思维和语速偏快,访谈录音转录后计 6.2 万字。与此同时,研究者还收集了 L 主编的有关教师团队发展的著作 1 本、研究报告 1 篇(约 7 万字),将其中 L 对教师专业发展的主要观点纳入文本分析;L 在各类表彰大会的发言稿 4 篇、媒体专访报道 1 篇,将其与 L 专业学习历程中的关键事件相互印证;L 在“中心组”活动的记录视频 1 则、集体教学展示活动视频 4 则,分别为“中心组”和“公开课”的学习情境分析提供补充资料,实现不同来源资料的三角互证。此外,研究者还访谈了 L 提到的多位“重要他人”,包括 L 的老园长、与 L 有大量专业探讨的同事兼师兄、L 曾参与 4 年的中心组导师等,请他们对与 L 相关的学习场景进行回忆与描述,以便研究者进一步对 L 的陈述进行印证,更好地了解其学习历程和学习情境。案例教师在研究过程中与研究有很好的合作,保证了资料获取的便利性与研究伦理的互惠性。

(三)资料分析

本研究所采集的主要证据是 L 走上工作岗位后的学习历程“故事”,它天然包含了一个时间序列的结构。因此,本研究综合运用了时序分析技术和类属分析方法,前者以时间为序列将原始资料归集至各学习情境,后者对各学习情境的原始资料进行多重提炼编码,形成核心类属。

首先,按时间序列梳理案例对象的学习历程,初步提炼出“园内拜师”“名师俱乐部”等 12 个学习情境,并同步将原始资料对应归集至各学习情境,对涉及多个情境或观点性的表述则统一归集至“综合”类别。其次,两位研究者反复阅读原始资料,在情境的双重性质上分别形成开放编码,共获取直接情境潜在主题 168 个,社会性情境潜在主题 127 个。再次,对开放编码进一步抽象和提炼,归纳获得直接情境关键主题 48 个,社会性情境关键主题 25 个。最后,两位研究者对提炼的关键主题进行跨情境的多重对比讨论,在资料中寻找反复出现的现象以及可以解释这些现象的重要概念,^[16]将不同情境中共同认可的复现主题作为核心类属,并概括核心类属焦点。(见表 1)直接情境得到 3 个核心类属,分别聚焦情境的学习内容、学习方式和互动关系;社会性情境也获得 3 个核心类属,分别聚焦情境的学习资源、学习形态和组织氛围。基于上述分析,本研究提出相应的研究发现和模式构建。

表 1 开放式编码、关键主题和核心类属分析示例(社会性情境层面)

学习情境	原始资料	社会性情境特征		
		开放编码	关键主题	核心类属
双名工程	基地主持人请了两个人来给我们指导,一个是xxx,专门研究师幼互动的;另一个人是xxx,一线实践经验丰富的老师。结果两个专家讲完以后我们感触很深,因为她们最终得到的结论大部分是重叠的,但她们完全是从两件事情、两个角度上面来讲的。……对我工作当中一些思路的转换,我觉得确实是有变化的,真的是有变化。看待问题的视角也好,或者看待儿童的这种角度都会不一样	与不同专长(学术型/实践型)专家的思维碰撞,拓展了新的视角,引发教师的深度反思	不同专业视角的学习资源交互	跨界的学习资源
访谈专家	当时去访谈了很多老前辈,有我们学前教育的第一位特级教师,她给我印象很深,我们在她家里大概聊了两个小时。她尽管没有经历过二期课改,只亲历一期课改,但她讲的和现在二期课改本质上是一样的,谈的其实和现在内核是一样的。比如说我们现在鼓励孩子深度学习,那个时候他们没有深度学习吗?教师也有这个意识,尽管那个时候才 90 年代初	第一代特级教师的专业思考为教师突破当下视野的局限、引发深度反思提供了学习资源	不同时间的学习资源交互	跨界的学习资源

三、研究结果与分析

核心类属的情境特征与教师学习的过程密切相关,是理解工作场域中幼儿园教师专业发展的关键。由于学习情境具有双重性质,直接情境和社会性情境分别在多个特征维度上推动了幼儿园教师在工作场域中的专业学习。与此同时,情境对教师学习的影响并非单向的,教师作为情境中的主动学习者,在每个特征维度上都参与了互动。基于对学习情境特征影响教师学习过程的分析,本研究进一步提出了学习情境与教师学习的互动模式。(见图 2)教师作为主动的学习者是互动模式的核心。直接情境在学习内容、学习方式和互动关系三个维度与教师产生直接互动,推动教师在每一个具体学习情境中的学习与发展。学习的社会性情境包裹着直接情境,为教师学习提供跨界的学习资源、实践共同体的学习形态、学习导向的组织氛围三方面的支持,同时这些特征也会传导至直接情境,在共同影响教师学习的同时,更要求教师的主动参与以实现情境对学习的助推。

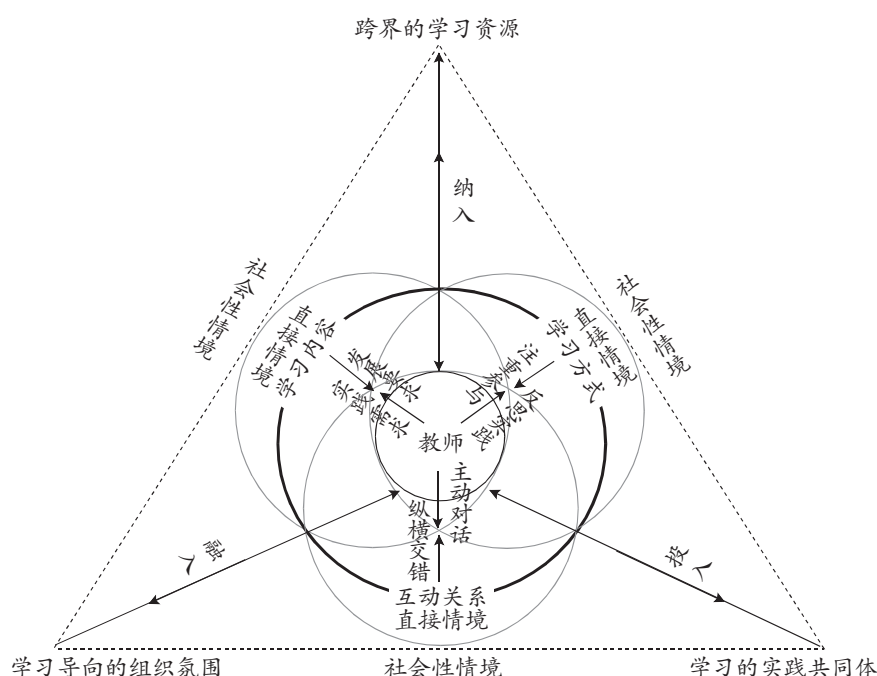


图 2 工作场域中的学习情境与教师学习的互动模式

(一)推动教师学习的直接情境特征

直接情境在学习的微观层面对教师的学习产生影响,具体体现在学习内容、学习方式和互动关系三个方面。

1. 需求导向和发展要求相结合的学习内容。

教师作为成人学习者,其学习动机首先来源于问题和现实需求的内部驱动。^[17]研究表明,最有效的教师专业发展特征之一是“与课堂实践紧密联系”。^[18]L 所经历的 6 个主要学习情境分布在不同的发展阶段,本研究梳理了每个情境重点指向的专业问题,发现学习内容基本都聚焦于 L 当时在教育教学实践中最需要解决的问题,并随着其专业的发展而不断深入和拓展。(见表 2)这些需求导向的学习内容能够帮助教师应对真实的实践问题,教师不需做很多工作就能把学习所获迁移到自己的实践中去,因此不仅能吸引教师持续投入学习,实际上也助推了教师的专业成长。

表 2 教师 L 工作场域的主要学习情境及其学习内容

学习情境	学习内容:重点解决的专业问题
园内拜师(园内搭班兼师傅的师徒带教)	作为新手教师,如何胜任日常的带班工作
师兄弟研课(与师兄兼同事的研课小团体)	初出茅庐,面对大量开课机会,如何准备好每一节公开课
名师俱乐部(外部教学名师领衔的小规模学习俱乐部)	在集体教学公开课中崭露头角,如何进一步成为集体教学活动的高手
备赛(准备市级教学比赛的学习过程)	面对高规格比赛的综合考验,如何完成高质量的半日活动
中心组(市级教研员领衔的中青年教师学习小组)	如何理解幼儿在游戏中的多元表征,如何处理游戏的分享环节
双名工程(市级普教系统名校长名师培养工程)	如何实现高水平的师幼互动

与此同时,学习内容也能起到发展导向的作用。L 坦言,在中心组关于幼儿游戏的学习和双名工程聚焦师幼互动的学习是“命题作文”,但在进入之后,发现有很多经验是可以迁移的,这开拓了其对幼儿园各类活动的认识。特别是有关师幼互动的学习使 L 对幼儿园教师的专业素养有了更全面的理解:“对于考量一个教师的专业能力,它是一个非常重要的指征”“对我专业的全面发展来说,实际上是很有帮助的”。

2. 注重参与和知识创造的学习方式。

全视角学习理论从学习者卷入程度的角度对学习的互动方式进行了划分,包括感知、传递、体验、模仿、活动和参与等。^[19]这一系列互动形式整体呈现出了学习者从被动接收到主动投入的发展过程,即教师越能以主动参与的方式开展学习,就越有可能发生有意义的学习。案例中 L 的学习情境大都要求教师进行参与式的学习,如园内拜师期间观摩和模仿师傅带班的方法与诀窍、中青年教师中心组以实践观摩为主的研修^①等,使 L 积累了大量的参与式学习经验。注重参与的学习方式与实践性知识在幼儿园教师教育教学中的重要性密切相关。因为实践性知识往往是一种默会知识,很难用语言明确传递,只能在行动中去展现和被意会。^[20]L 对此也深有同感:“它不是通过一次讲座就能够有效学习到的一种能力,它只有通过实践和观摩。”

因此,基于实践性知识的生发特点为教师提供参与的机会能够使教师不断通过自身的意会并逐步生产出自己的实践性知识,从而推动教师的专业学习。正如 L 所归纳的:“在通过看其他老师怎么样和孩子进行互动的过程当中,我们学得了一些技巧,而在运用这些技巧的过程当中,我们又能够进一步明白师幼互动的内涵是什么。”

3. 纵向引领和横向伙伴交错共存的互动关系。

在具体的教师学习情境中,互动关系中往往包含着指导者(专家、工作室主持人、教研组长等)与学习者因为在价值观、权威、资源等方面的差异而呈现出的动态权力关系。^[21]我们尝试根据 L 对学习情境中的行为描述对其中所包含的互动关系进行分析。(见表 3)在包含纵向关系的学习情境中(如“园内拜师”和“中心组”,前者是师徒关系,后者是业务指导部门教研员与一线教师的关系),L 在表述中或多或少流露出对指导者权威的信服和依赖:“我和他们之间的专业水平是有差距的”“我觉得他们讲的在当时确实是非常有道理的”。虽然两者的关系主要是单向的“输出”和“接受”,但 L 认为自己“实际上学会了很多基础的东西”。而在包含横向人际关系的学习情境中,L 往往能和指导者形成更为亲密平等的关系,彼此都有专业贡献,能够互相启发。这时的学习除了吸收他人经验,更重要的是自己作为输出者也能够获得发展,“你必须要进行梳理,必须要进行思考,所以这个过程当中越来越多地还是在提升自己”。

哈蒙德(D. Hammond)通过文献研究发现,师傅、专家、同行等专业支持者在有效的教师专业发展中能发挥关键性作用。^[22]学习情境中专家引领的纵向关系对于专业经验的传递具有积极意义。异质性的横向伙伴关系则打破了所谓的“中心”和“绝对权威”,更有利于发展出多元化的话语和实践,^[23]促进教师在参与中的主动学习。学习情境中纵横交错的互动关系形成了一种互补,共同对教师的学习产生推动作用。

表 3 学习情境中的指导者与学习者行为描述及互动关系诠释

学习情境	行为描述	人际间的互动关系
园内拜师	反复地进自己师傅班里头,其实师傅是有一点会反感的。但是我师傅在带班的时候,甚至主动叫我去。过了两年以后我就觉得很遗憾,我为什么没有多跟我师傅两年	对师傅有极大的信任并渴望追随,师傅尽管希望保留一些边界,但也愿意主动分享
师兄弟研课	每当要开课的时候,他就把我抓到他家里面。……他坐在床上我坐在地板上,他就教我。……然后晚上去吃夜排档,炒河粉加个蛋。印象很深	与学长亦兄亦师亦友
名师俱乐部	地上完课以后就说“你们来讲讲看”,整个过程相对来说就是大家翘个二郎腿,围成一圈。你想一共就 10 个人,然后就说课,然后有的时候稍微扯出去一点,但就是很平等,大家很随意地说自己的想法	非官方的学习小团体,名师和学员关系平等
中心组	教研室的教研员亲自来,所以对自己的要求就进一步提高了。别人展示好以后是教研员带着我们评,那么肯定有一些她的专业建议在里面。我听到以后,我想这件事情跟我当然也有关系,所以我要把她的建议融合到我的实践当中去,实践完了以后我等她再看我	感受到并信任教研员的“权威”,始终以促发展的态度来面对和行动
双名工程	我们和 H(导师)本来的私交也都还可以,所以马上就凝聚到一起了。我和 H 之间的这种伙伴关系,让我们能够更加坦诚地去面对一些专业问题,有什么话就说什么话。	与来自他国的导师是朋友也是专业伙伴

(二)推动教师学习的社会性情境特征

学习情境在社会性层面的属性特征很大程度上体现了工作场域在资源分配、学习形态与组织氛围等方面对教师学习与发展的影响。

1. 跨界的学习资源。

跨界学习意指参与者跨越自身工作领域,与其他不同活动系统参与者进行互动并产生正面变化。^[24]L 经历的学习情境中有超过半数是与教研员、外部名师、研究者等组成的专业实践跨界共同体。从自身经历和对当下青年教师的观察中,L 有一种同感,即园内的教研“频度高”“能启发思考”,但“往往

不能从根本上解决问题”,需要借助跨界资源的支持才能完成从量变到质变的转化,外部专家“在专业引领上与在自己园内是完全不同的”。在双名工程有关师幼互动的学习中,L 接触到两位分别来自实践一线和研究机构的专家,发现“她们对这件事情完全是从两个角度来讲的,我觉得打开了思路,就换了一种视角”。特别是关于科研方面的思路和方法对原本专注实践的 L 有很大启发,使得他在工作中也开始采用调查等研究方法去了解和分析教师需求,并开始承担市级课题。L 认为,从功利的目的来看,这些跨界的学习资源对“评什么(荣誉)没有决定性的影响,但是对我工作当中一些思路的转换,我觉得确实是有作用的”。在成为幼儿园中层干部并承担引导全体教师专业发展的职责以后,L 也将提供跨界学习的机会作为支持青年教师成长的重要手段,并开展了相关的机制研究。^[2]

参与跨界学习为教师提供了拓展性的学习资源,通过增加外部视角,引发了教师对自己思维和行为习惯的深度反思,形成了新的对教育教学的理解和行动。^[25]在学习的成果性效果之外,更重要的是产生了持续反思的过程性效果和将学习收获迁移到日常工作中的催化性效果。^[26]

2. 实践共同体的学习形态。

实践共同体是以教师在教育教学实践中所遇问题为纽带,以平等的协商对话为手段而形成的一种民主开放的学习型组织。作为教师专业发展的重要路径,实践共同体已成为教师教育领域的强势话语之一。^[27]温格明确提出了实践共同体三个彼此相关的结构要素:共同的事业、相互的投入和共享的经验库。^[28]本研究按照时间的先后顺序分析了实践共同体所涉及的五个学习情境,并对 L 的学习方式和身份转换进行了分析。(见表 4)在横向维度上,L 所经历的学习情境构成了若干个实践共同体,所有的参与者一起朝着共同的目标迈进,拥有相似的资源基础,通过互动产生对某一事物或问题的共享意义。在纵向维度上,实践共同体呈现出目标水平从具体实践向综合素养、共享范围从园内向更广泛的跨界方向递进的特征。通过加入一个个具有实践共同体特征的学习情境,L 的参与程度不断从旁观模仿向研讨示范递进,并向共同体的中心积极靠拢,由此实现了专业身份的转换与升级。

表 4 教师 L 的实践共同体要素分析

学习情境	实践共同体			教师学习	
	共同的事业	相互的投入	共享的经验库	参与方式	身份转换
园内拜师	作为搭班教师,师傅和徒弟都想把班级带好	徒弟常主动观摩师傅带班,师傅也会主动提供观摩机会	专业基础,园本资源	旁观,思考,模仿	从新教师到能独立带班的教师
师兄弟研课	多次共同面临公开课的挑战	常结伴在家加班,如兄弟般的互助	专业背景相似,园本资源	听取建议,共同讨论并实践	从带班教师到能公开展示专业能力的教师
名师俱乐部	都是爱上课、想上好课的老师	带教方式是师傅示范,学员集体讨论	专业基础,共享大量开课经验	观摩,聆听,在讨论中更多发表观点	从展示课教师到获得评优一等奖的教师
中心组	提升优秀中青年教师的专业能力	互相观摩、共同研讨、导师指点	专业基础,相仿的专业发展水平	观摩和被观摩,聆听,在讨论中更多发表观点	从中青年优秀教师到能担当导师的教师
双名工程	“师幼互动”是共同的研究课题	导师拓展学习资源,学员参与贡献	专业基础,对“师幼互动”的长期研习思考	参与课题研究,在研讨中成为主要的输出者	从能当导师的教师到特级教师

3. 学习导向的组织氛围。

组织氛围是反映园所人文环境的综合变量。伊列雷斯认为,系统性地构建一个学习导向的环境

可以在相当程度上强化学习。^[29]基于影响教师学习的组织因素的相关研究,^{[30][31]}工作场域中学习导向的环境主要体现为领导层面的支持、尊重、鼓励和组织中积极的情感信任。L自毕业后就进入了目前就职的幼儿园,曾任园长的Z在访谈中说起自己和L都曾感受到上一任园长的信任和支持,而Z在接任园长后也对包括L在内的教师团队传承了这种信任。在对L的专访报道及其自身撰写的成长故事中都提到了一个事例:在其职初阶段曾有一次很不成功的公开课,园长在现场点评时对L给予了充分的肯定和热情的鼓励。在访谈时L也特别提起:“最主要的是她看得到我在这个活动当中的努力,尽管努力最后的尝试是失败的。”L在“教书育人楷模”的表彰发言中也提到,在其准备一场重量级业务比赛时,原有的活动设想受到很多质疑,正是由于当时园长和教研员们的力挺才让他坚持攻关,并最终在比赛中获得最高荣誉。园领导一贯的尊重与鼓励让L在专业学习与发展中感受到了正面的反馈,这也是他能持续在这个领域深耕的重要动力。

组织内的精神信任则依托信任关系的建立来推动教师在学习中的开放性讨论和反思性对话。由于传统的面子文化对组织氛围有着深刻的影响,教师之间往往难以发生真正的批判性对话。^[32]L也发现“行内可能顾及点面子”,公开课时“绝大部分听到的都是‘老师上得挺好的’,什么地方好、怎么好”,但是对其产生特别触动的却是一次尖锐的批评。L表示,“这节公开课我上了蛮多次了,第一次听到有人这样来批评我”,“回去以后反思了很多”而且“事后持续了很长一段时间”,触及了“深层次的理念”。L在中心组的研讨视频记录了导师对学员发言提出的“扔炸弹”的要求,即直接指出问题和提出建议,以此激发大家的观点碰撞。L认为“重要的不是‘扔炸弹’,而是在被‘扔炸弹’之后的那些思考”,这是能推动教师的专业成长的。正如哈格里夫斯(A. Hargreaves)和富兰(M. Fullan)所指出的,信任关系的建立要求参与者能够清楚地表达不同意见。^[33]事实上,坦诚的讨论与暂时的异议并不会损害持久的信任关系,反而传达了鼓励释放弱势声音和表达质疑的信号。只有这样,教师才能充满安全感地进行深度的、具有反思性甚至批判性的对话,这对教师专业发展有真正的促进作用。^[34]

(三)教师学习与双重学习情境的互动方式

1. 教师的主体能动性参与了直接情境各特征维度上的学习互动。

工作场域中的直接学习情境是教师开展具体学习的微观情境,学习内容、学习方式和互动关系等维度都是教师在学习直接体验并需要给予回应的,如对学习内容的主体需求、对学习方式的亲身体验、在互动关系中的个体应对等,都是教师主体能动性在学习情境中的反映。

在学习内容维度,教师的能动性体现为学习需求规划和对所学内容的钻研精神。首先,L有明确的学习需求,包括“领域内的一些知识性的东西”“和孩子互动的能力”等,而领域教学知识(PCK)、师幼互动等也是幼儿园教师所必须具备的专业知识和专业能力。同时,L也能根据发展需要调整自己的学习需求。原本擅长集体教学活动的L在进入中心组研修游戏活动时,一开始感到有些脱节,但在加入研讨后很快意识到“很多经验是相通的”,并自然地进入了学习状态。对于所学内容,L特别能钻研,如果不能在实践和研讨中解决,就进一步看书和查阅资料。L的师兄对此评价为“他对专业的痴迷真的让我很动容”。在其承担的教师发展课题的研究报告中,L也将“钻研力”视作一种有利于教师专业发展的特质。由此可见,情境中的学习与教师需求的契合绝不是学习情境单方面的迎合,而是在特定时代背景下教师的发展需求与专业发展要求的主动追求,凸显了“学习者与所处的社会文化间的动态张力”。^[35]作为主动的学习者,教师不能只停留在问题感知层面而被动等待学习情境恰好的“营养”,而应主动迎合时代发展的要求,将其作为自己的专业发展需求并持续钻研,由此实现教师专业发展与学习内容之间的联结。

在学习方式维度,教师的能动性体现为积极参与和深度反思。首先,因为情境要求的学习方式与

其认知是高度一致的(L认为实践和观摩是最有效的),L在各学习情境中都反复践行这种学习方式,在行动中意会和展现新观念和新方法,从而生产出自己的实践性知识。其次,L具有很强的反思能力,“经常会就以前的一些问题进行思考,反思的这种特质对我的专业成长来说应该是特别有帮助的”。尤其是在“备赛”这一学习情境中,L自称常常处于“发呆”的状态,“实际上就是一个反思的过程”,“不同时间段对于同一件事情的再思考,我觉得是很有价值的一件事情”。至今中心组的导师对L当时表现出的思考深度仍印象颇深:“他发言切入的角度、背后的想法,的确比较能吸引其他老师,调动其他老师的思考。”通过反思,L得以不断将学习内化为自身的专业成长。

在互动关系维度,教师的能动性体现为积极主动的沟通对话。在L看来,和专家、同行之间的互动之所以推动了自身学习,关键之处在于自己与他们发生了对话。即便在面对权威时,尽管L也会顾虑自己的问题可能“太低级了”,但还是会提出来。反观身边的一些青年教师,L发现“他们看到我怕怕的”,所以他很想尝试用“一些机制来激发这种(青年教师和专家型教师)对话”。由此可见,教师在研修中主动摆脱“要我学”的权力压制,表现出“我要学”的主动性,才使教师与指导者之间原本局限在纵向身份层级关系中的强弱互动拓展至横向上的平等互动,打破了所谓的“权力中心”,强化了教师在知识建构中的自主地位。

2. 教师的响应和直接情境的中介共同激活社会性情境对教师学习的支持。

情境认知学习理论认为,意义和身份都是在互动中建构的,这些意义和身份的建构受到其所依存的更广泛的情境的影响。^[36]教师工作场域中的社会性情境就是这类更广泛的情境,其对教师学习的影响不似直接情境那么紧密,作为推动教师学习的支持性环境,它需要直接情境的中介传导。同时,社会性情境提供的支持只代表一种可能性,并不意味着积极影响必然发生,只有当学习情境中的教师主动响应情境特征,才能真正激活这些支持条件。

跨界学习是跨越组织边界的资源支持。在幼儿园的支持下,L有机会走出本单位参与跨界学习,这为直接学习情境的多样化拓展了资源。跨界学习虽然带来了资源,同时也带来了更多的认知冲突和挑战,如果教师不能接受挑战,这一支持条件反而可能成为学习的障碍。L在跨界学习面前表现出积极的姿态,“(我)就会更加重视这个事情(中心组),等于说给了我一个重要的机会,而这个机会它能够帮我进一步更深层次地去思考”“一进入这个组(双名工程),我和G其实就很主动……马上就凝聚到一起了……时常在她幼儿园加班,加到(晚上)10:00的也有好几次”。跨界学习情境丰富了教师的学习资源,但资源本身是无法直接发挥作用的,教师主动将跨界资源纳入学习才是跨界情境真正发生影响的重要因素。

实践共同体是一种学习型的专业发展组织方式。L在学习历程中参与的若干个实践共同体本身就构成了学习的直接情境,并呈现了“共同的事业、相互的投入、共享的经验库”的共同体特征,助推了教师专业身份的发展与调适。其中,教师投入到实践共同体中完成“边缘性参与”是教师学习发生的必要条件。“边缘性”不是指“外围的、不那么重要的”,而是暗示着一种开放的通道、有潜力向共同体活动领域更深入前进的位置。^[37]作为新手教师,L最初处于共同体的外围,主要以观摩、模仿等方式参与活动。通过持续的实践及与其他共同体成员进行协商,L开始有更多的输出,不再仅是知识、技能的承受者,而是开始转变为集体成员中主动的分享者、贡献者,以及实践共同体持续再生产的推动者、实施者和维护者。^[38]用L自己的话来说,发生转变“最重要的还是源于自己专业能力的变化”。在推动自身学习的过程中,L逐步向共同体的中心移动,慢慢加大了参与的力度,实现了知识、技能和身份的转变。

学习导向的组织氛围具体体现为每个直接学习情境中人际间的肯定、鼓励、批评和包容,并由此

强化了教师的学习。L 对这种组织氛围给予了非常积极的反馈：在被认可和推荐时，L 主动承担责任，表现出强烈的使命感（“不是为我一个人备赛”“带着为区里争光的觉悟”）；在得到批评意见时，L 将其视为学习机会，深刻反思并将其内化到自己的实践中去（“很尖锐，回去以后反思很多”“下一次我就想这个点如果不这样做，我可以怎样做？新的专业成长就产生了”）。正是由于教师以积极回馈的态度与行动融入到组织中来，学习导向的组织氛围才能发挥持续的作用。

四、讨论

以上研究分析了工作场域中影响幼儿园教师专业学习的直接情境和社会性情境的特征，并通过构建学习情境与教师学习的互动模式来揭示这一影响发生的过程。在此基础上，本研究进一步以整合的视角深入探讨教师学习的情境性特征、学习情境的双重性质以及情境与教师学习之间的互动机制。

（一）教师学习植根于工作场域的丰富情境

伴随着教师学习研究从关注个体认知到情境认知的转向，^{[39][40][41]}学习被认为是在有意义的、真实与复杂情境中的互动与协商。本研究也表明，教师在工作场域的学习情境不局限于某一个具体的学习场景，如一次教研活动或是一场专家讲座，而是贯穿教师实践问题解决全过程的复杂情境。案例中教师 L 经历的师兄弟研课、名师俱乐部、中心组等学习情境，均不是常规的教师职后培训活动，有些甚至带有同行组队学习、志同道合的伙伴互帮互助的民间性质，是一种围绕实践中的真实问题而展开的持续性学习。在这些学习情境中，学习可能并非发生在一个正式的学习场景中，如在日常带班过程中就一个细节向师傅请教、在师兄家里地板上的磨课、与教研员一同坐车时关于专业问题的讨论以及对业界资深前辈的访谈等。与传统学习相比，上述学习情境呈现出在空间与时间上的极大拓展，与恩格斯托姆（Engeström）倡导的拓展性学习不谋而合。拓展性学习理论（expansive learning）在空间、时间、伦理三个维度上实现了学习的拓展。其中，空间维度打破了正规学习与非正规学习、正式学习与非正式学习的空间边界，时间维度打破了课程或教学计划规定的实践单元，使学习成为一个持续的过程并与学习者的生活、工作节律相互回应。^[42]打破了空间与时间边界的学习正如恩格斯托姆所形容的“野火活动”，以一种分散、渐进的方式保持其生命力，并嵌入到教师的生活与工作之中。学习情境以弥散性的方式贯穿于丰富情境中，为基于现实问题的日常性、持续性学习提供了更多可能，对个人和组织的发展来说都具有重要意义。

（二）工作场域中的学习情境强调直接情境与社会性情境的双重性质

尽管工作场域中的学习情境具有复杂性和弥散性，但仍可以从直接情境和社会性情境的双重性质上加以区分。此处的“直接”与“社会性”是从情境与教师学习之间的距离角度加以区分的，而非情境中的人际距离，这与我们以往较为熟悉的从组织系统角度区分学习情境有所不同，如教研组的微观学习情境、学校层面的中观学习情境等。^[43]我们认为，双重性质的区分更有利于考察情境特征与教师学习的关系，从而为如何优化情境以更好地促进幼儿园教师的学习提供参考。以 L 与两任师傅建构的不同学习情境为例，两位师傅分别为园内搭班教师和外部名师。从组织系统来看，由于人际距离的巨大差异，“园内拜师”和“名师俱乐部”两个学习情境截然不同。从学习情境的双重性质角度来看，在直接情境上，两者都提供了符合教师发展需求的学习内容和鼓励教师充分参与的学习方式，但在互动关系上存在纵向权威与横向平等间的一定张力；在社会性情境上，外部名师相比园内搭班教师显然更有利于教师跨界拓展学习资源，但在实践共同体和支持氛围方面，两种情境都对教师提供了相似的支持。因此，对学习情境双重性质的分析无疑更清晰地呈现了情境对教师学习的

影响过程。

从双重性质出发考察学习情境还需要注意到社会性情境对直接情境的“控制性”，^[44]如社会性情境层面的实践共同体所谈的共同目标在直接情境中就要求学习内容与教师发展需求进行联结，社会性情境层面的跨界学习也会带来直接情境中参与者之间互动关系的变化。因此，尽管学习过程中教师与情境的互动大都发生在直接情境层面，但对学习的社会性情境仍须充分关注。

（三）学习情境推动学习发生的本质是情境与教师学习的动态互动

学习是一个复杂系统，学习者、境脉与文化交织于一体。^[45]学习必然发生在现实世界之中并受到真实情境以及学习者自身特性和偏好的影响，因此，学习研究本质上就是对学习者与其所处环境之间互动关系的研究。

第一，互动是作用与反馈的动态过程。在本案例的双重学习情境中，我们可以发现教师学习与情境特征的“双向奔赴”，如直接情境层面学习内容与教师需求在解决真实问题中的相遇，社会性情境层面组织与教师间的信任在不同意见中的相遇。如果教师期待通过学习解决实践中的具体问题，而学习内容却过分注重自上而下的、外在的、统一的知识与技能的传递，^[46]有效的学习互动就难以产生；如果组织包容了批判性意见的发声，而教师却心怀抵触、不容异议，信任激发的进一步反思和改进也无法发生。因此，静态的情境并不能独自推动教师的专业学习，教师个体的内在动机和积极行为也不能脱离情境的支持而独立激发学习的发生，两者在多个维度上都要相向而行，达至联结。

第二，工作场域中的学习情境的双重性质带来了不同的互动关系。教师是互动关系的中心，直接情境作为学习过程的具体承载，与教师的主体性发生直接的相互作用；社会性情境作为支持背景，则在更为广泛的层面与教师学习形成唤起与响应的互动关系。首先，教师在互动关系的中心地位主要来源于实践性知识生成与教师自身主体能动性之间的密切关系。教师实践性知识的生成具有强烈的个人特质，它既不完全依赖外部专家的学术理论，也不照搬模仿他人的教学经验，而是在真实情境中指向实践改进的吸收与创造，实践性知识与教师的主体性在教育实践中彼此促进。^[47]其次，在直接学习情境中，教师利用自身的主体能动性参与到学习内容的确立、学习方式的选择和互动关系的建立中来，实现了学习者与情境的直接互动。在本案例中具体表现为L明确了自身的学习需求，以实践反思的方式参与学习过程，并在互动关系中发起主动对话，进而实现了专业的快速发展。最后，工作场域中的社会性情境在更广泛的层面间接影响着教师的学习。研究表明，为教师学习提供有效的社会支持能帮助他们建构、分配和共享专业知识。^[48]在本案例中，这种社会支持体现为学习资源的跨界拓展、实践共同体的构建和组织氛围的学习导向，它们从多个维度向教师的自主学习发出了信号。当教师主动响应这些信号时，他们就能将社会性情境的支持带入到具体的直接情境中，从而更有力地推动专业学习的发生，如依托外部专家解决实践中的难点问题、拓展更多横向关系形成多元对话等。

五、建议

本研究基于一位优秀幼儿园教师的个案分析，建构了工作场域中的学习情境与教师学习的互动模式，为优化幼儿园教师的学习情境提供了分析框架，为促进工作场域中的教师专业学习提供了借鉴和启示。第一，丰富幼儿园教师工作场域中的学习情境。在工作场域中，基于真实问题和任务驱动的教师学习日渐被认为是教师专业发展的有效方式。^[49]幼儿园、教师专业发展组织和机构应超越原有将教师培训和学习固化为具体活动和现场的思路，发掘教师工作与生活场景中的学习机会，拓展教师的学习情境。第二，基于情境的双重性质开展学习情境设计。直接学习情境设计要将学习内容立足于教育改革与实践中的教师的真实需求，学习形式上要强化体验、模仿、参与等要求学习者身心投入

方式的应用,互动关系上要发展教师在学习情境中的横向伙伴关系,多维度支持教师在学习情境中积极参与学习互动。社会性学习情境设计应积极拓展姐妹园、研究机构、高校等跨界学习资源,悉心培育支持教师学习的实践共同体,营造支持、鼓励而又包容的信任关系。第三,充分关注学习情境中的互动关系与互动过程。在直接情境层面,要加强教师赋权,维护教师自主性在学习互动中的中心地位。在社会性情境层面,要加强拓展赋能,为唤起教师的自主性提供更大动能。教师专业发展活动的组织者要为幼儿园教师建构良好的互动生态,使他们能充分调动自身的主体能动性,保持对新知识、新技能、新领域的开放态度,对自身专业发展有更开阔的思考和认识,与同伴建立起信任互助的伙伴关系,以身体力行的实践积极投身于专业学习,在与学习情境的充分互动中成为自己专业学习的主人。

注释:

①L所在中心组的记录视频回顾了团队的学习历程,包括在20所幼儿园观摩优秀中青年教师组织的高/低结构活动34个,主题研讨53次。

②L承担的市级课题有关教师团队的专业发展,在研究报告中,L概括了团队阶梯式发展的优化机制,包括以“走出去”的机制来拓展教师学习的广度、“开发优质资源和平台”的机制以使教师学习不局限于本国及受学段限制等。

参考文献:

- [1]姜勇,段青如.我国幼儿园教师教育研究学术史:70年回顾与展望[J].学前教育研究,2020(04):37-52.
- [2]李欢欢,黄瑾.“高素质善保教”幼儿教师培训模型之构建[J].中国教育旬刊,2019(02):11-17.
- [3]徐小妮.“幼儿研究与支持”教师职后培训课程框架的建构与验证[D].上海:华东师范大学,2020:21.
- [4]郭力平,曹娟,何婷.基于学习路径的教师培训:幼儿园教师专业发展新思路[J].学前教育研究,2022(07):1-11.
- [5]ZEICHNE R K, et al. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education[J]. Journal of Teacher Education, 2010, 61(1-2): 89-99.
- [6]朱旭东,裴淼,等.教师学习模式研究:中国的经验[M].北京:北京师范大学出版社,2017:5.
- [7]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(01):63-67.
- [8]王凯.教师学习:专业发展的替代性概念[J].教育发展研究,2011(02):58-61+75.
- [9]陈向明,张玉荣.教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J].清华大学教育研究,2014,35(1):36-43.
- [10]王中男,崔允漷.教师专业发展为什么要学校本位——情境学习理论的视角[J].上海教育科研,2011(07):10-14.
- [11]杨玉东.教师学习视角下的校本研修概念演化及其本义[J].教育参考,2020(05):5-9+28.
- [12][19][29][44]伊列雷斯.我们如何学习:全视角学习理论[M].孙玫璐,译.北京:教育科学出版社,2014:102-104,106-107,244,105.
- [13]陈倩娜.伙伴合作促进教师专业发展的不同取向[J].教师教育研究,2016(03):24-29.
- [14]李董平,张卫,孙文强,等.儿童亲职化与大学生心理发展的关系:一项回溯性研究[J].心理科学,2010,33(3):639-642.

- [15]殷.案例研究:设计与方法:第5版[M].周海涛,史少杰,译.重庆:重庆大学出版社,2017:41.
- [16]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,2000:290.
- [17]裴森,李肖艳.成人学习理论视角下的“教师学习”解读:回归教师的成人身份[J].教师教育研究,2014(06):16-21.
- [18][48]索耶.剑桥学习科学手册:第二版[M].徐晓东,等译.北京:教育科学出版社,2021:734,735.
- [20]陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003(01):104-112.
- [21]陈霞.美国 GLOBE 教师专业发展项目的评估模式及启示[J].外国中小学教育,2014(08):53-58.
- [22]HAMMOND L D, HYLER M, GARDNER M. Effective teacher professional development[R/OL]. (2017-06-05)[2023-05-08].<https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- [23]王晓芳.从共同体到伙伴关系:教师学习情境和方式的扩展与变革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2015,33(3):43-52.
- [24]AKKERMAN S F, BAKKER A. Boundary crossing and boundary objects[J]. Review of Educational Research, 2011, 81(2):132-169.
- [25]陈向明.跨界课例研究中的教师学习[J].教育学报,2020,16(2):47-58.
- [26]魏戈.教师实践性知识的生成[M].北京:教育科学出版社,2020:195-197.
- [27]胡重庆,赵赟洁,周健华.实践共同体影响教师专业发展的有效机制探究[J].教育学术月刊,2012(05):65-67+109.
- [28]莱夫,温格.情景学习:合法的边缘性参与[M].王文静,译.上海:华东师范大学出版社,2004:3.
- [30]LEITHWOOD K, LEONARD L, SHARRATT L. Conditions fostering organizational learning in schools[J]. Educational Administration Quarterly, 1998, 34(2):249.
- [31]刘胜男.教师专业学习影响因素及其作用机制研究[D].上海:华东师范大学,2016:43-48.
- [32]胡惠闵,刘群英.我国中小学教学研究组织的发展及其困境[J].教育发展研究,2012(02):1-8.
- [33]哈格里夫斯,富兰.专业资本:变革每所学校的教学[M].高振宇,译.上海:华东师范大学出版社,2015:110-111.
- [34]郑鑫,刘源,尹弘飏.文化与情境是如何影响教师学习的?——以中国教师学习共同体研究为例[J].华东师范大学学报(教育科学版),2022,40(10):29-41.
- [35]梅里安,凯弗瑞拉.成人学习的综合研究与实践指导[M].黄健,张勇,魏光丽,译.北京:中国人民大学出版社,2011:249.
- [36]王文静.基于情境认知与学习的教学模式研究[D].上海:华东师范大学,2002:45.
- [37]陈向明.从“合法的边缘性参与”看初学者的学习困境[J].全球教育展望,2013(12):3-10.
- [38]李子建,邱德峰.实践共同体:迈向教师专业身份认同新视野[J].全球教育展望,2016(05):102-111.
- [39]DRIVER R, ASOKO H. Constructing scientific knowledge in the classroom[J]. Educational Research, 1994(01):5-11.
- [40]毛菊.西方教师学习研究的发展及趋势[J].比较教育研究,2013,35(8):60-66.
- [41]薄艳玲.论教师专业学习的内涵及机制[J].教师教育研究,2015(03):19-24+18.
- [42]魏戈.人如何学习——解读恩格斯托姆的《拓展性学习研究》[J].北京大学教育评论,2017,15(3):169-181.

[43]潘琼,严加平.教师学习情境的属性表征及优化——基于伊列雷斯的“学习情境观”[J].教师发展研究,2022(01):50-57.

[45]王美,郑太年,裴新宁,等.重新认识学习:学习者、境脉与文化——从《人是如何学习的Ⅱ》看学习科学研究新进展[J].开放教育研究,2019,25(6):46-57.

[46]赵明仁.国际视野中教师教育现状与启示:基于 TALIS 2018 报告的分析[J].全球教育展望,2020(11):107-117.

[47]魏戈,陈向明.主体性的浮现:教师实践性知识的教育性意义[J].教育学报,2019,15(4):72-79.

[49]HAMMOND L D, RICHARDSON N. Teacher learning: what matters[J]. Educational Leadership, 2009, 66(5):46-48.

A Case Study on How the Learning Situation in the Workplace Promotes Kindergarten Teachers' Professional Learning

PAN Qiong,¹ FU Minmin²

(¹Shanghai Academy of Educational Sciences, Shanghai 200032 China; ²Shanghai Pudong Institute of Educational Development, Shanghai 200127 China)

Abstract: Learning and cognition are situational. Under the new paradigm of teacher learning, the working field constitutes the main situation of teacher learning. This study takes the dual learning situation proposed by the full-perspective learning theory as the analytical framework, takes the professional learning process of an excellent kindergarten teacher as the research object, uses the method of grounded theory to carry out exploratory construction, and puts forward the interactive model of learning situation and teacher learning in the workplace. The research shows that the on-site situation interacts with the teacher in the three dimensions of learning content, learning style and power relationship, promoting the growth and development of the teacher in each on-site learning situation; the societal situation provides support to teacher learning from three aspects: boundary-crossing learning, communities of practice, and learning atmosphere, and requires teachers' active participation to realize the situation's boost to learning. As an active learner, the teacher is the core of the interaction model, the teacher's subjective initiative participates in the learning interaction in each characteristic dimension of the on-site situation, and the teacher's response and the medium of the on-site situation jointly activate the social situation to support the teacher's learning.

Key words: teacher professional development, teacher learning, learning situation

(责任编辑:黎勇)