

开放大学教师专业发展机制研究*

——基于吉登斯结构化理论视角

□ 张 遐

【摘 要】

为提升处于“互联网+教育”前沿阵地的开放大学教师队伍的专业化水平,本研究从社会学的吉登斯结构化理论视角出发,采用质性研究个案研究方法,选取开放大学总部四位教师作为研究对象,对开放大学教师专业发展机制进行实证研究。通过对访谈、观察和实物资料进行三级编码整理,以及对资料进行类属分析和情境分析,研究者对四位开放大学教师专业发展的轨迹和现状进行深描,运用扎根理论方法生成了开放大学教师在与社会结构的互动和意义建构中充分发挥其主体性、创造性,逐步实现专业发展的机制:教师通过反思性监控,通过协商和重构意义框架,通过充分发挥权能和转化能力等主体性机制,为其参与角色和动员资源提供动力,实现由被动裹挟式向反思渐进式、自主重构式、探索创新式专业发展演进。最后本文探讨了教师专业发展的社会结构性特征以及教师能动性专业发展对社会结构的再生产作用。

【关键词】 开放大学教师;专业发展;机制;结构化理论

【中图分类号】 G451.2

【文献标识码】 A

【文章编号】 1009-458 x (2020)10-0034-13

DOI:10.13541/j.cnki.chinade.2020.10.005

《中国教育现代化2035》指出,要实现以“教育优质化、普及化、公平化、终身化和创新服务能力”为主要内涵的教育现代化,教师队伍专业化、治理现代化、信息化、国际化是重要支撑。我们要建设高素质的专业化、创新型教师队伍,推动教师终身学习和专业自主发展(教育部,2019)。建设专业化、创新型的开放大学教师队伍,促进开放大学教师在学科领域和在线教学实践场域的专业发展,这对于全面提升我国远程开放教育品质、构建全民学习和终身学习社会、助推我国教育现代化具有重要意义。

一、开放大学教师专业发展的内涵

教师专业发展是一个自主过程,是教师根据专业发展的目标与规划,通过专业发展的活动和途径提高专业精神、专业知识、专业能力水平,更新教育观念,从一个成长阶段进入更高成长阶段的过程

* 基金项目:中国成人教育协会“十三五”成人教育科研规划课题2017年度立项重点课题“开放大学教师教学行为分析与教学学术发展研究”(2017-140Z)。

(钟祖荣,2017,p.2)。教师专业发展是教师有意筹划的一种使自身潜能得到圆满发展的活动,超脱于具有普适性的教师职业生存技能训练,指向具有个性化特征的“全人”潜能建构,包括教师在课堂技能、人性情感、伦理个性、师生交往等多维度和多层面上的发展(陈效飞,等,2018)。

本文所指的开放大学教师专业发展是开放大学教师充分发挥其主体性,基于与组织机构中的规则、资源等社会结构性因素的互动,经由角色参与和资源动员,实现在专业理念、知识、技能、情感和意志等方面的提升和发展。

二、开放大学教师专业发展机制研究综述

为促进开放大学教师专业发展,已有研究积极探索开放大学教师专业发展机制。研究者或从“结构—功能论”视角出发探索环境对教师专业发展的结构性制约和助力因素,或从“建构论”视角出发



探讨教师专业发展的主体性机制, 或从“互动论”视角出发探讨主体机制和结构性机制在教师专业发展中的协同作用。

(一) 教师专业发展结构性机制研究

1. 教师专业发展的结构性制约

研究者从国家和开放大学机构两个层面揭示出教师专业发展的体制、制度、结构、文化等障碍性因素: 开放大学面临在教育体制中被边缘化的体制障碍(冯立国, 2016); 教师准入制度、培训制度、激励制度等制度障碍不利于教师专业发展, 导致教师面临“多面手”困境, 专业发展方向迷茫, 在学科专业和远程教育领域专业化水平认可度偏低(韦玲云, 2014; 冯立国, 2016; 冯立国, 等, 2016); 开放大学教师面临机构科层化、行政主导化, 教学管理和教学自主权之间存在矛盾等组织结构障碍(冯立国, 等, 2016)以及教师群体失语的缄默文化、封闭系统的保守主义文化等组织文化障碍(管玲俐, 2014)。

2. 促进教师专业发展的结构性机制

研究者从培训与学习制度、教师任用与评价制度、教学管理制度等方面尝试构建有利于教师专业发展的机制: 注重分角色、主题, 组织开放大学教师开展精准研修, 建立名师和中青年教师培养机制, 建立教学团队成长机制(冯立国, 2016); 建立专门针对远程教育从教人员的资格认证制度, 在开放大学人才引进、教师职称评定等方面根据远程教育特点制定评审标准, 下放评审权(赵宇红, 2015); 成人高校创新管理体制, 增强教师在教材选择、教学设计、课时安排、社会参与等方面的教学管理权和自主权, 激发教师对教学过程的控制与规划, 为教师搭建提升社会实践能力和拓展国际视野的平台, 提升教师专业能力(易凯, 2017)。

(二) 教师专业发展主体性机制研究

学界越来越强调教师专业发展中主体性的回归, 开始关注教师专业发展中的主体性障碍、探索教师专业发展的主体性机制。研究者指出, 未来教师专业成长由受专业理论知识制约的“技术型”模式向受自我意识主导的“拓展型”转变(段世飞, 2018), 关注学校本土性问题和教师个性化需求的校本教师专业发展逐渐成为一种趋势(段恒耀, 2017)。研究者主张增强教师自主专业发展的意识, 强调教师内生性力量和实践反思, 强调教师专业发展的个体差异性和多元

路径, 防止教师专业发展陷入“唯论文、唯帽子”的工具理性困境。

1. 教师专业发展的主体性障碍

研究者从专业发展目标、自主发展意识、知识能力、自主性、能动性和创造性、角色认同、角色参与、掌控力等方面总结了开放大学教师专业发展存在的主体性障碍: 44%的开放大学教师专业发展目标比较模糊(冯立国, 2016); 开放大学教师专业发展面临自主发展意识淡薄、角色迷茫、学科专业知识缺乏、教学反思能力和科研能力不够、职业幸福感缺失等主体障碍(邬庆儿, 2017); 教师在转型发展中面临专业发展的自主选择性、能动性和创造性缺失等困境(王璐, 2017); 开放大学教师缺乏与“互联网+”时代整合信息技术开展教学相适应的角色认同, 不同程度面临“课程资源建设、教学设计、在线教学、教学研究、学科研究、技术应用、组织协调”等方面的知识和能力瓶颈, 专业化、技能化、跨界化以及自主掌控水平有待提升(张遐, 等, 2018)。

2. 促进教师专业发展的主体性机制

研究者主张从以下方面推动教师主体性专业发展: 充分发挥自组织机制在教师专业发展中的作用, 依托“实践—反思、交往—对话、自我叙事、写作—科研”等模式促进教师专业发展(阳泽, 等, 2013); 唤醒教师的自主专业发展意识, 培养教师的问题意识、探究意识和创新性思维, 培养教师寻找资源、解决问题的能力以及自我调控的能力, 促进教师自主专业发展(崔铭香, 等, 2018; 段世飞, 2018); 教师自主专业发展策略包括更新观念、充实知能、转变角色等, 自主专业发展、适时反应与自我再制是“互联网+”时代教师突破角色困境、实现专业发展的内在推力(柳丽娜, 2018; 吴佩佩, 2018); 教师基于自身教学现场开展行动研究, 通过发现、探究和解决问题对新的自我身份展开反思和探究, 有助于重构身份、实现自主专业成长(陈效飞, 等, 2018)。

(三) 教师专业发展主体性和结构性协同机制的研究

研究者逐步认识到教师专业发展是个体和社会结构互动的结果, 主张实现“内生模式”和“外控模式”在教师专业化发展中的协同作用: 构建远程开放教育复式教师专业发展模式, 促进教师个体的专业自觉, 提升教师在提高信息技术能力、拓展专业知识、

开发教学资源、增强教学服务意识等各方面的自我要求；通过构建教师专业发展的生态环境，建设学习型组织，建立教师合作团队，实现教师合作学习（覃凤梅，2015）；构建学校管理层、教师发展共同体以及教师个体的“三级联动”自组织服务体系，通过协同分工、各司其职服务教师专业发展，形成教师专业发展自组织服务机制（段恒耀，2017）；实现“内生模式”和“外控模式”在教师专业化发展中的协同作用，“内生模式”即教师根据自己的职业发展目标，以自身的内驱动力来实现从“自在”到“自为”、从“被造”到“自造”、从“普适”向“个性”转变，从阶段性向可持续性延伸的有效成长，“外控模式”包括构建宽松自由的教师自主发展平台、构建框架性的制度和资源空间、给予教师发展的空间和机会等（叶玲娟，2017）。

综上所述，已有研究较少从整合主体性与结构性的社会学理论视角出发，鲜有基于开放大学教师个案深描开放大学教师专业发展轨迹和现状，深入探究教师专业发展机制，揭示教师专业发展的主体性机制和社会结构性机制相互作用的实证研究。

三、研究方法

本研究基于安东尼·吉登斯（Anthony Giddens）的结构化理论视角，采用质性研究个案研究方法，对开放大学教师专业发展机制进行实证研究。本研究的研究问题、理论视角、研究方法如图1所示。

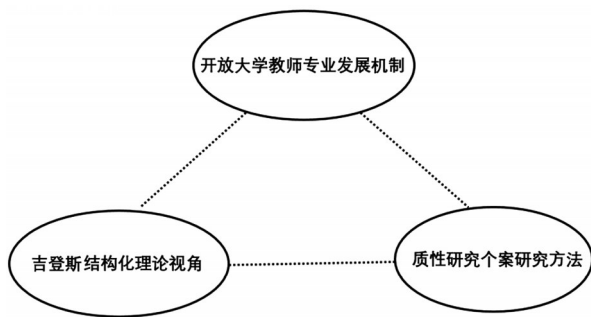


图1 研究问题、理论视角与研究方法

吉登斯的结构化理论（theory of structuration）整合主体性和结构性，对主体理论、能动性理论、社

会互动和结构二重性进行了探讨。吉登斯认为反思性贯穿于人类主体日常活动的行动流中。反思性监控包括对行为和互动场景的监控。吉登斯强调作为具有能动作用的个体在日常行动中始终保持着“本可以以别样方式为之”的能力，即具有转化能力或建构作用（杨善华，等，2006，p.97）。吉登斯认为社会互动包括意义框架、规范和权力三个要素。行动相应地具有沟通、规范、转化三种特征。行动者在互动过程中通过利用在相当程度上可以相互理解的意义框架实现沟通目的。行动者在互动中以规范为媒介，这些规范体现为社会结构层面的强制性、合法性规则等。行动者的日常互动无不体现权力的作用，权力是行动者用来达到其目的的能力，体现为转换能力，权力本质上与人类能动性联系在一起（安东尼·吉登斯，2015，pp. 97-103）。吉登斯认为结构指循环反复地卷入社会系统的生产和再生产的要素，包括各种规则和资源。社会结构兼具使动性和制约性。结构二重性表明能动性和结构之间的相互依赖。根据结构二重性观点，行动者在互动的过程中使用规则和资源，同时规则和资源也通过互动得到再生产。

根据派顿（Patton，1990，p.169）的质性研究“目的性抽样”原则，即按照研究目的抽取能够为研究问题提供最大信息量的研究对象，本研究采用强度抽样、典型个案抽样策略，寻找为研究问题提供丰富、密集信息的个案。本研究选择开放大学总部21世纪前10年入职的四位主持教师^①作为研究对象，他们已有10年以上教龄，处于职业生涯中期，能较清晰地呈现自身专业成长轨迹和现状，能充分回答有关开放大学教师专业发展机制的研究问题。四位个案教师信息如表1所示。

在资料收集方法方面，本研究主要采用访谈法（每人两次深度访谈，每次约60分钟），辅以观察法（间接观察个案教师近几年的角色参与、互动、投入、课程资源建设、面授及在线教学实施、教学设计、技术应用、学科及教学研究、社会服务等专业发展现状）和实物资料法（收集开放大学教师角色定位、工作职责以及教师职称评聘、教师培养、教学管

^① 开放大学总部专职的主持教师主要实施在线和面授相结合的混合式教学，承担课程教学资源开发、课程教学设计、课程组织与实施、学习支持服务、课程教学管理等角色。部分主持教师可受聘为开放大学各学院或学习中心的辅导教师，从事面授教学、学习评价、学习活动组织、论文及实践指导等工作。

表1 四位研究个案信息^①

化名	性别	出生年份	入职时间	专业	学位	职称	职前工作经历	资料收集方法
梅老师	女	1965年	2004年	教育学	学士	副教授	在普通高校任教	2017.05.10、2019.04.09 第1、2次深度访谈,实物资料收集,间接观察
汤老师	女	1973年	2002年	医学	硕士	副教授	医生	2017.06.13、2019.05.08 第1、2次深度访谈,实物资料收集,间接观察
海老师	男	1972年	2002年	英语语言文学、教育与技术	硕士	副教授	在普通高校任教	2018.07.19、2019.06.11 第1、2次深度访谈,实物资料收集,间接观察
杨老师	女	1973年	2007年	法学	博士	教授	在某成人院校任教学和某律所任专职律师	2016.01.18、2016.05.12 第1、2次深度访谈,实物资料收集,间接观察

理等相关规章制度以及个案教师专业发展反思等相关资料)等。访谈提纲主要包括以下内容:专业成长过程中的典型事件和心理感受、角色参与状态、专业成长必备的“知识—能力”、专业成长的价值观念、机构对教师的角色定位和自我角色期待、角色认同、教师角色扮演、教师权利地位、专业发展助力条件、专业发展面临的困境和挑战、专业发展成就及进步空间、专业发展愿景、期待获得哪些专业发展支持。

在资料编码方法方面,本研究主要采用斯特劳斯和科尔宾(Strauss & Corbin, 1990, p. 254)扎根理论的三级编码方法,对访谈、观察和实物资料进行分析,即通过“一级编码—开放式登录、二级编码—关联式登录、三级编码—核心式登录”从资料中发现概念类属,区分主要类属和次要类属,发现和建立概念类属之间的联系,选择核心类属,形成三级编码图;通过三级编码将资料提炼为一个意义系统,为得出结论做准备。

在资料分析方法方面,基于三级编码和资料整理,研究者对研究个案专业成长轨迹进行深描,对其专业发展进行历时、动态的情境分析,力图呈现教师专业发展轨迹的独特性、多元性。研究者将情境分析和类属分析结合起来,基于研究主题对资料进行类属分析,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(陈向明, 2000, pp. 296-297),

力图分析其专业发展的轨迹和现状,深入探究开放大学教师专业发展的机制。

四、个案分析

通过对四位个案教师专业成长的情境分析,根据研究对象职业生命周期对其专业成长中的关键事件等进行描述性分析,发现其专业发展轨迹和机制如下:

(一) 专业发展轨迹和现状

1. 边缘参与中的被动裹挟式专业发展

梅老师入职前在某师范院校任教,之后调入开放大学工作,经历了“入职初期的迷茫期到入职中期的调整和被动适应期再到入职后期的平稳消退期”这一专业发展轨迹。入职初期她体验了普通高校“面授教学、固定学科领域、专业自主性强、教学相长”和远程高校“远程教学、多学科领域、专业权力弱化、教学弱化”的冲突,在迷茫中找不到专业发展方向。

入职中期,尽管她敏锐监控到自身在组织协调、项目管理等方面的能力缺陷,但不得不动适应“管课”“课程资源建设组织者”等开放大学对教师的角色定位,承担“会计、联络员、秘书”等“去主体化”的“万能胶”似的角色职责。她对组织结构的束缚感到无奈,但努力调整,锻炼教学设计能力,发挥创造性,取得了“国家级精品资源共享课”等成果。她对“万能胶”的角色持有曼纽尔·卡斯特(Castells, M., 2006, p. 6)指出的“抗拒性认同”^②,秉持“成为对学生有影响力的学科专业教师”的角色认同,然而工作中她感觉“很失落、跟学生互动少、比较被动、自主权少、缺乏成就感”。缺乏学术和专业氛围制约她跟进学科前沿知识,她在学科研究方面感到能力瓶颈,对“只能胜任、不能胜出,和普通高校教师不在一个层面上”的专业发展状态表示遗憾。面对“互联网+”的社会结构性情境,她对技术过度使用表示质疑,主张技术仅是助力达成教育目标的手段。她尚未尝试追踪技术在教学中的最新应

^① 为保护研究对象的隐私,四位研究个案均采用化名。个案分析中带引号的内容均为研究个案在访谈中使用的本土概念。

^② 曼纽尔·卡斯特指出,认同的社会建构总发生在标有权力关系的语境里,可分为合法性认同、抗拒性认同和规划性认同等形式。抗拒性认同由那些其地位和环境被支配性逻辑所贬低的行动者所拥有。

用,对教师参与在线教学的发展愿景尚未有清晰的认识。

目前,她已进入职业后期的平稳消退期。处于艾蒂安·温格(Wenger, 1998, p. 167)指出的“边缘、外围参与”^①学校的在线教学状态。其专业发展轨迹如图2所示。

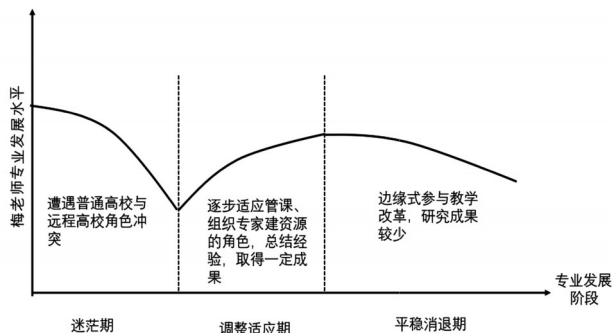


图2 “万能胶”的被动裹挟式专业发展轨迹

2. 向充分参与演进中的反思渐进式专业发展

汤老师入职前在某医院担任医生,硕士毕业后来到开放大学任教,经历了“入职初期的缓慢发展期、入职中前期的渐进式和拉锯式发展期、入职中后期的平台期”这一专业发展轨迹。入职初期她经历了由医生向教师角色的转变和适应,由无所适从到扮演“按流程管课、建设课程资源”的角色。她跨学科(专业)管课,面临较强的知识压力,处于缓慢发展期。

入职中前期,她开始反思“小职员似的、环节式的管课”的执行性角色,感觉“建课过程摧残人、做不了主、无法深入教学”。她持“课程教学的全程参与者、成人学习引领者”的角色认同,开始从“苦恼如何建完资源”到反思“如何在短暂课时中实现育人目标,如何引导成人学生学习”,实现弗朗西斯·富勒(Frances Fuller)提出的“从关注自我向关注学生(关注学生需求及如何通过教学更好地影响他们)的专业发展阶段演进”(胡惠闵,等,2014, p.62)。在此阶段,她敏锐感受到技术对课程呈现的力量,主动反思应该在何种程度上使用技术;发挥能动性,锻炼教学设计能力。她开始加入网络教学团队,在实践共同体中与大家抱团前行,在反思中实现了拉锯式专业

发展,职称晋升为副教授。

入职中后期,她承担了学院的管理职责,她反思这种“四分五裂、面目全非、跑龙套”的角色承担。面临开放大学的转型升级和“互联网+”的社会结构性情境,她感到角色转型和专业成长的迫切需求,充分发挥权能,正向充分参与演进;面临学科知识跟进、学科研究、有效教学、教学管理等方面的能力瓶颈,“再次突破的点没找好”,处于成长平台期。她愧疚没有处理好工作和家庭角色冲突,繁重的工作使她没有勇气尝试继续攻读博士学位,感觉“专业成长内涵不够、成效一般、有规划但没法落实、没有实现自我角色期待、内心很空”,其专业发展轨迹如图3所示。

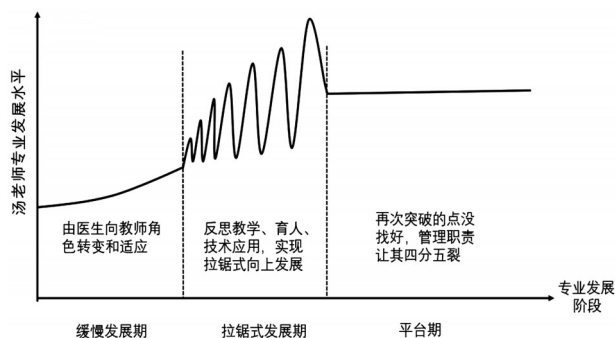


图3 “小职员”的反思渐进式专业发展轨迹

3. 完全参与中的探索创新式专业发展

海老师入职前在某外语大学任教,带着对互联网的痴迷和在线教育的憧憬,他调入开放大学,经历了“入职初期的经验积累期、入职中前期的充电和试水期、入职中后期的探索创新期”这一专业发展轨迹。入职初期他在开放大学“英语通”网站任编辑,积累了丰富的在线课程开发实践性知识,之后他主持英语语言文学专业相关课程,开始反思“管课、建资源、无教学过程和互动、被物理真空隔绝、不是真正的教师”这样被异化的主持教师角色。

入职中前期,他获资助赴英国留学,借此契机深度体验在线学习,系统学习“教育和技术”相关理论和实践课程,掌握了跨学科知识,重构了专业结构;回国后他开始设计在线课程、创造性改造英国开放大学的“在线学习辅导”课程,向学习者提供学习支持。他在试水在线教学的过程中积累了实践性知识,

^① 艾蒂安·温格(Etienne Wenger)指出,教师通过不同的参与模式,如局内人的完全参与(full participation)、外围参与(peripherality)、边缘参与(marginality)、局外人的非参与(non-participation),通过由合法的边缘性参与向充分参与的演进,不断提升专业发展水平。



锻炼了教学设计、师生互动等在线教学能力。

入职中后期,他以互联网思维指导课程教学设计和实施,2014年自主创建开放大学的小规模限制性在线课程(small private online course, SPOC)——“媒体辅助英语教学”。他在课程开发中充分发挥权能和创造性,整合认可度高的软件和技术并应用到课程中,主动扮演集“首席主持、团队领导者、辅导教师、技术支持、评价者、研究者、课程推广者”等于一身的复合型角色。他充分整合开放大学系统的教师团队,在迭代中不断完善课程,一切以学习者为中心,将课程和服务做到极致。他在完全参与在线教学的过程中进一步丰富了学科知识,提升了“整合信息技术开展教学、创新教学设计、基于大数据开展学习评价和教学研究、为学生提供个性化学习支持和情感支持、管理团队”等能力,形成独特的在线教学艺术。专业知识和能力的重塑有效支撑了他在在线教学过程中探索创新,突破现有的体制和机制局限,领跑“一站式、扁平化、跨区域、协作式”在线教学新模式。他基于大数据积极开展在线教学行动研究,探索教学学术。此外,他率先突破开放大学实践共同体,自2017秋季开始在“中国大学MOOC”平台为社会学习者提供在线学习服务,开创开放大学在线课程品牌,获得社会学习者首肯。

入职中期以来,凭借对在线教学浓厚的情感和执着的投入,他在“网络课程建设、教学设计、在线辅导、师生互动、师师互动、教学团队组建以及教学研究”中体验到了参与感、成就感和幸福感,课程获评“精品在线开放课程”并荣获实践创新奖,深受学习者好评和业界赞誉。目前他已成为开放大学在线教学领域的复合型专家,其专业发展轨迹如图4所示。

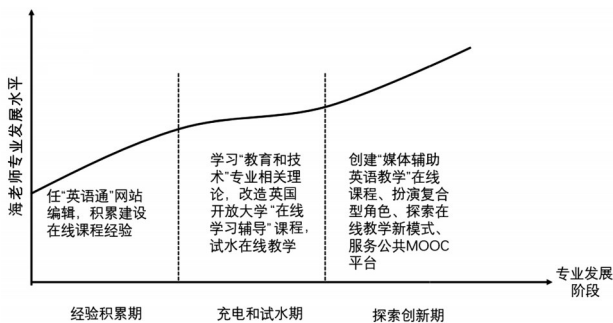


图4 “领跑者”的探索创新式专业发展轨迹

4. 向充分参与演进过程中的自主重构式专业发展 杨老师入职前曾就职于某成人院校和某律师事务

所,博士毕业后入职开放大学,经历了“入职初期的落差和强烈冲突期、入职中前期的重塑上升期、入职中后期的平台期”这一专业发展轨迹。她带着“法学教育工作者”的角色期待入职,之后遭遇了“学科专业人士”与“组织协调者”间强烈的角色冲突,她对“没有人搞专业、看不出教学在哪儿、大量的时间都在开会、所做的都是副业”表示吃惊。扮演去主体化的课程资源建设组织者、协调者的角色使她感到“犯怵、好没自尊、总求着人”。她坦诚工作场域不利于学科专业知识和研究性知识精进,对充当“组织协调者”的角色定位持抗拒性认同。

入职中期尽管她感觉“没有主业、副业也没干好、忙于事务性工作、很无奈和崩溃”,然而她没有离职的想法,不断调适,在做好教学和科研本职工作的同时,进入贝弗利·贝尔(Beverley Bell)和约翰·格里布里特(John Gilbert)提出的“重新建构和获得能力的专业发展模式”(Bell & Gillbert, 1996, p.55),坚持“学科专业人士”的角色认同,努力重构自我。她充分发挥主观能动性,通过赴韩国开放大学访学、紧跟法学学术共同体等方式实现知识资源的拓展;她努力跟踪学科前沿和研究性知识,结合远程法学教育,因地制宜开展研究,取得较丰硕的学术研究成果,成为开放大学新生代教授。

尽管在职称上达到高点,通过审视自身在“技术应用、资源整合、创新教学设计、沟通协调”等方面的能力弱势,她对已开发的课程资源、教学和科研工作现状以及在职业和学术共同体中的地位感到不满意,认为“学术上没有引领性、不得不这么做、游走在职业和学术共同体边缘”。她对如何能在职业和学术共同体中获得持续成长的力量、迎接在线教育的挑战感到迷茫。目前她没有找到专业成长的突破点,处于“节奏慢了一拍的”平台期,其专业发展轨迹如图5所示。

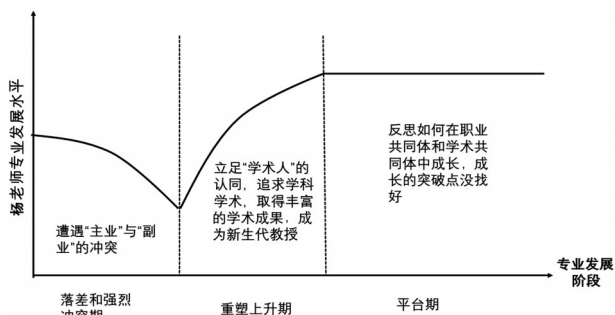


图5 “失落者”的自主重构式专业发展轨迹

四位教师各具特色的专业发展现状如图6所示。

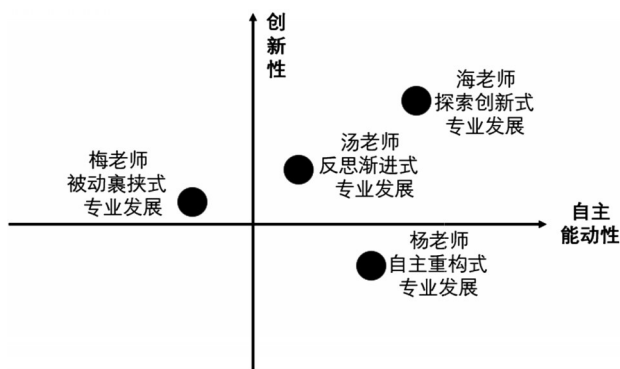


图6 四位开放大学教师专业发展现状

(二) 专业发展机制

通过对个案教师专业发展轨迹的梳理，研究发现教师专业发展进程中凸显反思性监控、意义框架重构等主体性机制，教师充分发挥权能，经由与社会结构进行互动，在角色参与和资源动员中探索专业发展之路。

1. 反思性监控的主体性机制

四个个案通过充分发挥反思性监控的主体性机制为专业发展奠定坚实的基础。他们经由与社会结构的互动，对社会结构中的规则和资源进行反思性监控，体现为：反思开放大学有关教师角色定位和专业发展等相关规则制度，反思教师专业发展的“知识资源、组织结构、文化环境、共同体、技术环境”等资源条件，分析社会结构对自身专业发展的束缚和助力因素。基于对自身专业发展现状的监控和对未来发展方向的思索，教师努力调整、重塑意义框架，调动自身权能机制和转化能力，实现专业发展。

个案教师专业发展的反思性监控机制三级编码如图7所示。

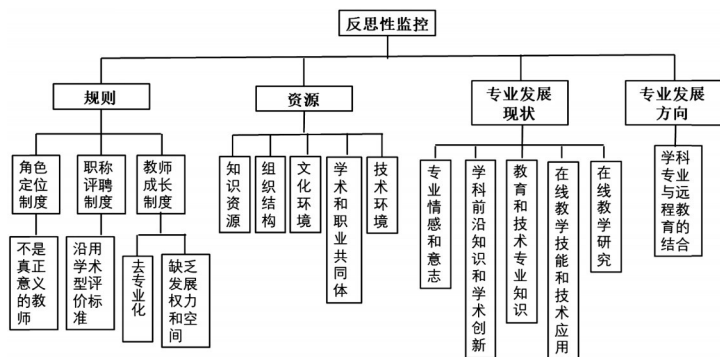


图7 开放大学教师专业发展反思性监控机制编码图

第一，对机构教师角色定位和专业发展制度的反思。个案教师批判机构的教师角色定位模糊不清，质疑“仅承担与课程相关的部分工作，扮演具有行政色彩的组织和管理者、万能胶和打杂儿的、担任配角和桥梁”的“不是真正意义教师”的角色定位。他们对“学校倚仗校外名师、自己的教师被去专业化、缺乏发展的权力和空间”的教师成长制度表示遗憾，认为学校的教师职称评聘制度沿用普通高校的学术型评价标准，脱开放大学教师工作碎片化、非学术性工作居主导地位、浅层次开展多业态工作的职业生态和专业发展现状。

“开放大学教师的角色不单纯是教师，感觉我不仅是教师，还是会计、出纳、文件编撰者和学科专家的联络人，什么都要管，和纯粹的教师职业不是一回事！我说打杂的好像比较消极，但感觉我像‘万能胶’，什么都能干，忙着干这些跟专业无关的工作，没有价值和成就感！”（访谈资料I-MEI-20170510）

“这么多年我们教师的角色定位一直是模糊不清的，总部主持教师的管课角色偏行政色彩，只做了跟课程相关的碎片化的工作，如组织专家编本教材和录个录像、做个课件、开发个网络课程供基层运行……很少有教师主动承担从主编、主讲、课程设计到组织教学团队实施教学和基于教学开展研究的完整职责，严格说来大部分教师都不算真正意义上的教师！”（访谈资料I-HAI-20180719）

“学校实行名师名教政策，和普通高校专家的合作给我带来伙伴意识和进步意识。我曾努力想和普通高校教师在合作中平等、共享、共赢，但由于学校的环境差异，又不能照搬普通高校教师的成长路径，由于没有得到很好的指点和帮助，靠自己摸索渐进，成长得很慢……咱们学校应该把更多的发展权力和空间留给教师，让教师承担更多元化、综合、专业化的工作，让教师在锻炼中成长，为什么我们不能当主编和主讲？”（访谈资料I-TANG-20170613）

第二，对教师专业发展资源和环境的反思

个案教师对束缚和助力教师专业发展的“知识资源、组织结构、文化环境、共同体、技术环境”等资源和环境进行审视。他们认为跨学科专业管课和非学术性工作使其与专业知识日渐疏离；组织结构层级化使其远离教学；教学和学术文化式微使教师缺乏专业发展紧迫性



和自觉意识；教师囿于开放大学办学系统圈子，游离于更广泛的职业和学术共同体之外。尽管如此，“互联网+”时代和在线教育井喷式发展的社会结构性背景赋予了教师成长为在线教育专家的机遇。

“普通高校教师可以在一个专业方向里从事研究、教一门课程，可以挖掘得很深，不可能跨界（除非出于自己的志趣和有更高的要求）。我现在却上午要搞家庭教育指导方面的课程，下午又弄教育管理方面的课程，课程关联度不大，感觉心理负担和压力比普通高校教师大。”（访谈资料I-MEI-20170510）

“开放大学教师角色发挥有一定的弹性，有角色发挥轻重之分。学校认为总部的教师做好前端的资源建设工作就可以了，没有强制要求我们深入教学一线。如果教师自己抱以无所谓的态度，那么只做简单的前端工作就行了，也没必要深入教学、加强研究，没必要给自己加重负！”（访谈资料I-TANG-20190508）

“就是因为开放大学办学系统这个圈子，让我们在圈子里自说自话！在这个小圈子里有一种归属感，觉得压力不大。当我们的想法、思想都圈在这个圈子里时，真是很不好！我希望在法学教育共同体中，我们是不可或缺的，但是这个共同体我都进不去！想象中你从事普法教育，应该是这个团体中的人，但是你在这个团体中很游走，别人好像不认可你是这个圈的！”（访谈资料I-YANG-20160512）

“远程教育技术驱动的。从2012年开始，MOOC引领在线教育浪潮，带来全球性的挑战。现在普通高校很多大学生业余时间都在MOOC上学习，但是很多MOOC无法提供较好的学习支持服务。如果我们能在‘互联网+’时代学会利用互联网思维去设计和实施课程，将微博、微信等社会化网络技术整合到在线教育中，充分利用大数据手段开展学习评估、课程管理和教学研究，充分利用互动评价等技术手段，利用互联网整合系统的师资力量开展在线教学探索，我们就能够脱颖而出。”（访谈资料I-HAI-20190611）

第三，对自身专业发展现状和方向的反思

个案教师对自身在“专业情感和意志、学科前沿知识和学术创新、教育和技术专业知识、在线教学技能和技术应用、在线教学研究”等方面的发展现状开

展反思，总结自身的发展成果和亟待提升的空间。他们认为开放大学教师专业发展的方向不是纯粹的学科专业，应该是学科专业与远程教育的结合。

“我没有学编程、软件开发，我主要研究技术为教育服务的问题，不一定要用最新的技术，而是用最合适的技术！‘媒体辅助英语教学’的技术选用我把握得比较准确，教学设计做得比较清楚……如果单纯走学科道路，我们的专业发展会比较困难，因为我们和普通高校教师比没有优势，我们的优势在于学科+技术。研究不能脱离教学实践，我们应该做远程教育场域中的学科教学研究。我们团队最近几年在打造基于课程的在线教学行动研究成果。”（访谈资料I-HAI-20190611）

“作为专业教师，至少要知道前沿，欣然接受国内外研究成果，不能漠视或者排斥。教学学术和在线教育是一定要研究的，我们的品牌是学科专业和远程教育的结合，而不单是学科专业。”（访谈资料I-YANG-20160118）

“让教师成为远程教育和学科双料专家比较理想化，绝大多数教师不可能，他们只在胜任的层面，不是胜出的层面。想成为远程教育专家，我们不是学技术出身，不占优势。在学科上我们也不占优势，有时甚至跨学科，想成为专家难度很大，尤其是在一人同时负责很多门课程的情况下。”（访谈资料I-MEI-20190409）

2. 对意义框架进行利用和重构的主体性机制

正如陈效飞等（2018）指出的，新情境下教师要体验与自我、他人以及世界关系的调整和改变，其中渗透着反省、体悟、探索、追求和确证“我是谁”的身份问题。四个个案在对开放大学教师角色定位和专业发展制度等规则和自身专业发展现状进行反思性监控的基础上，利用“自我角色期待”与机构教师角色定位等结构性因素进行协商，抉择和重构“角色认同”^①，形成引领其专业发展方向的愿景。通过利用和重构意义框架的机制，实现自身能动式、各具特色的专业发展。

杨老师困惑于组织协调者的机构教师角色定位，期待扮演“以教学和科研为主业的普法专业人士”角色，她在与社会结构的博弈中重构“学科专业人士”的角色认同，以“在市场中立得住脚、开创远程法学教育品牌”的专业发展愿景为引领，促进自身专业发展。

“这个地方认定你是管理者、组织者，但你博士毕业进来，一直做专业工作的，应该发展的是专业能

^① 开放大学教师角色认同指教师基于角色参与和互动，在组织结构、实践共同体和社会文化环境等角色环境中领会和建构角色认知意义系统（张遐，等，2018）。

力,所以真是很排斥,不知道该怎么做!自己很着急。我认为真正做教学和科研应该是主旋律,其余的是副业……我觉得我就是普法的,提高学生的法制水平,让他们做合格公民,为法制教育做贡献。我希望将来我熟练掌握了远程教育技术,在课程中有自己的特色和创造,做出的课程与众不同,这是我的理想!”(访谈资料I-YANG-20160512)。

汤老师质疑“职员式、执行性和模块化工作”的机构教师角色定位,期待从配角上升到主角、承担教书育人角色职责,她重构“成人学习引领者”的角色认同,期待自身从深度和广度实现角色突破,实现“信息技术传播者、助力成人学习的终身教育从业者”的专业发展愿景。

“我们作为终身教育从业者和信息技术的传播者,不应该总承担‘小职员’似的执行化、标准化、模块式、割裂的工作!如果那样,感觉不到自己的分量和全面职责!教师应该在大空间下定位自己,从配角上升到主角,主动承担教学和育人的职责,关注学生学习全程,引导学生应用课程资源,提升成人学生的理解能力。教师要在成人心里种下学习模式、学习能力、学习方式的种子……”(访谈资料I-TANG-20190508)

海老师批判“不是真正意义上的教师”的机构教师角色定位,他主动转型,践行“在线教学亲历者、辅学者、探索者”等角色,重构“在线教学复合型教师”的角色认同,鞭策自己在多元角色中探索创新,为“成为有话语权的在线教学专家”这一专业发展愿景努力。

“开放大学教师不应该仅是课程资源建设的组织协调者,应该主动转型,承担真正的教师角色,亲历在线教学,以互联网思维、用户思维、跨界思维、极致思维、迭代思维、社会化思维、大数据思维指导课程建设和师生互动。教师应充分调动学习者的主动性,从‘教’向‘导’和‘辅’转化,做好对学生的学习支持、情感支持和技术支持服务工作,力争使自己成为有话语权的在线教学专家。”(访谈资料I-HAI-20180719)

梅老师对“打杂儿的、眉毛胡子一把抓”的机构教师角色定位表示无奈,期待能扮演“聚焦课程中心工作的学科专业教师”角色,教学和学术文化贫乏的

环境阻碍其践行“学科专业教师”的角色认同,难以实现“在专业实践领域里有一席之地的教师”这一专业发展愿景。

“学校能否给我们简化一点行政性事务和杂事儿,虽然我们不一定能成为高校专家,但也许我们会在实践领域里占有一席之地,可以和专家相得益彰、互相补充。现在我们花的很多精力不在专业实践方面,把时间放在完成课程附带的工作上。我们的工作性质决定了和高校专家不在同一个层面上。”(访谈资料I-MEI-20190409)

3. 权能发挥的主体性机制

四位教师的专业发展轨迹彰显了亨利·A.吉鲁(Giroux, H. A., 2008, p. 181)所说的转化性知识分子角色,“即抵制令人窒息的知识与实践,把对压迫现状的转化性批判作为自身行动的出发点”。他们充分发挥自主性、反身性、能动性、创造性,有自我革命式角色挑战的勇气(朱志勇,等,2018),一方面持续反思、更新和建构自身的意义系统,另一方面改变“管课、建课程资源”的行为惯性,努力摆脱“被去专业化和主体化”的角色参与状态,抛弃自身的“反教育性的经验”(如“局限于应付式和重难点辅导层次的师生交互、局限于资源建设前端而非深入教学过程”),形成在线教学专业人士的职业精神,实现专业发展的文化自觉,鞭策自身的专业成长。他们通过在“知识管理、教学与育人、学科研究和教学研究、教学设计和参与”等角色领域由边缘参与向充分参与^①、完全参与演进,全面提升专业发展水平。

四位教师专业发展权能机制编码如图8所示。

汤老师关注教育教学全过程的意义和价值,她发挥自身权能,不囿于课程资源建设,参与面授教学和在线教学过程,整合育人和技术实现,从思考如何有效教学转向思考如何育人,实现了具有一定自主性和创新性的反思渐进式专业发展。

“远程教育三角支撑要素是教师、技术和学生。我曾经去北京的教学点兼职面授教学,面授教学引导我反思如何在有限的时间内实现有效教学,更注重对成人学生进行思维方式和学习方式的引导。”(访谈资

^① 根据珍·莱夫和艾蒂安·温格(Lave, J., & Wenger, E. 2004, p. 112),“充分参与”(full participation)“能公正地对待共同体中关系的多样性,朝着充分参与实践的方向发展。充分参与者不仅有大量的时间投入和高度的努力,还在共同体内承担更多、更广泛的责任以及更加困难、更具冒险性的任务。充分参与者作为一个熟练从业者常常具有不断增强的身份感”。

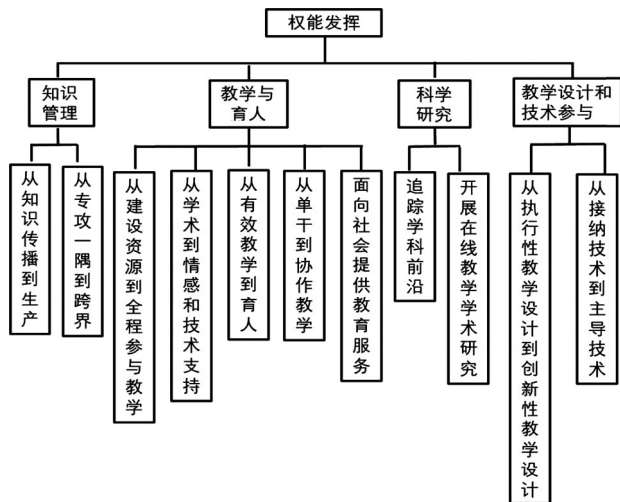


图8 开放大学教师专业发展权能机制编码图

料I-TANG-20190508)

杨老师克服“失落、迷茫”等消极情绪，发挥自主性重构“学科专业人士”角色认同，发挥能动性拓展学术和实践共同体，努力追踪学科研究前沿，发挥创造性结合远程教育场域开展教学学术研究，积极参与教学改革，实现了自主重构式专业发展。

“刚来时没有主业，副业也没有干好，天天就忙呀，忙于事务性工作！虽然我迷茫，但没有失落，没有不干了的想法，因为入校后面临评职称，有很多东西需要努力！我觉得要对得起导师！导师没有督促过我，但是当频繁聚会，听到的都是周围的同学，哪怕师弟师妹在专业和学术的创新，而我离学术很远，连一篇学术文章都写不出来时，我就找自己的原因……接管退休老师的课程之后，我升级改造和运行已有的网络课程，各种教学改革都在积极参与……”（访谈资料I-YANG-20160118）

正如阳泽等（2013）指出的，“专业分化的加深是教师专业向复杂化方向发展的必然结果，也使专业的失调和分歧加剧，自组织具有专业统整的功能，实现专业知识、专业角色、专业伦理等方面的统整，生成教育智慧，实现专业创新”。海老师充分发挥自组织功能，秉持在线教学复合型专家的角色认同，发挥自主性、能动性和创造性，凸显自身学科专业的优势，从知识的传播者演变为知识的生产者，从专攻一隅转向了跨“英语教学和技术”；他重构了主持教师角色，整合“学科、教学、研究、技术、管理”等多元职责，整合开放大学师资团队和技术平台等资

源，为学生提供学术、情感和技术支持，突破现行教师角色定位和行为规则，创新在线教学模式，从面向开放大学到面向社会提供教育服务，实现带有“复合、开放性”特征的探索创新式专业发展。

“媒体辅助英语教学课程在国内尚未有成熟体系，由我担任课程首席主持，对学科内容负总责，集中组织开放大学系统十几位教师，把一些新的软件和应用程序综合到课程中，从起初的建设课程资源发展到为学生提供全程的学习辅导，这对我们的要求非常高！经过与教务、考试、资源等管理部门沟通协调，我们争取了政策突破和支持，在现有体制下做了许多创新性探索，如去主编主讲化，电脑内录式视频讲解，百分百形成性考核，一站式、扁平化、跨区域运行。自2014年春季学期以来，这门课已经成功运行了9个学期，积累了‘破冰行动、教师预评、互动评价、均衡分组、小组协作教学’等丰富的经验，课程质量稳步提升，深受学习者好评。团队教师每天需要投入3~6个小时来备课、互动和预点评作业，大家基于课程出了很多研究成果。现在在校内外很多人请我去做审定专家和专题报告，很多远程教育领域的学者也把这门课程作为研究个案。”（访谈资料I-HAI-20180719）

尽管梅老师对“万能胶”的角色定位持抗拒性认同，面对现行教师角色定位和行为规则的掣肘，虽然没能成为在学科专业实践领域里有一席之地的专家，但她在一定程度上摆脱了执行性工作的窠臼，发挥创造性开展教学设计，实现了“基于资源建设前端”的略显被动的裹挟式专业发展。

“我做了一个‘陕西民间手工艺’方面的视频资源和课件，课件中除了截取我们拍摄的视频片段之外，我还设计了一个‘对对碰’的游戏，学生三步过关后能得到大礼包。我提供具有陕西特色的手工艺品，如陕南的烙花筷子、陕北的毛毯，让学生对陕西民间手工艺有更好的理解。我查了许多民间手工艺品的解释资料，还拓展一些申遗的东西，苗绣、满绣等，放在视野拓展栏目。虽然做这个资源挺累、挺费功夫，但我感兴趣，还蛮高兴的，后来这个系列也得奖了。”（访谈资料I-MEI-20170510）

五、研究结论

个案分析充分印证了吉登斯的结构化理论，本研

究中的开放大学教师是在发挥主体性和能动性作用与社会结构进行互动和意义建构的过程中实现专业发展的。这里所说的社会结构，既包括组织机构中支撑教师角色定位和专业发展的各项规章制度，也包括教师专业发展所需的“知识资源、组织结构、文化环境、共同体、技术环境”等资源环境。

开放大学教师的专业发展机制如图9所示。

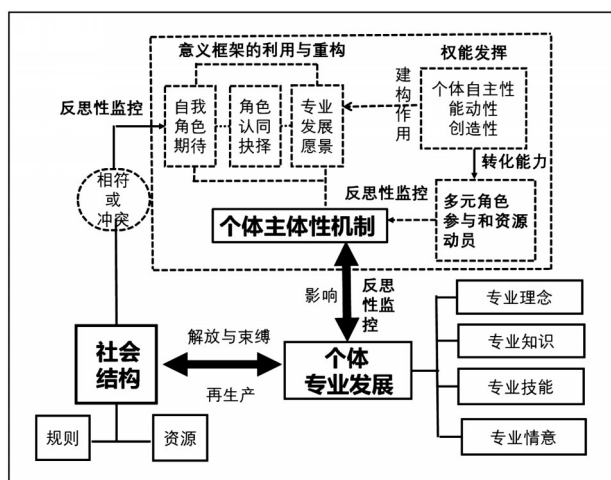


图9 开放大学教师与社会结构互动中的专业发展机制

教师以对社会结构、对自身专业发展现状的反思性监控为基础，通过利用自身角色期待等意义系统与机构教师角色定位等社会规则进行协商，抉择和重构角色认同，形成专业发展愿景，引导专业发展方向；通过充分发挥其集自主性、能动性和创造性于一身的权能和转化能力，为参与角色（充分参与、完全参与等多元角色参与）和动员资源提供动力，实现由外驱式（被动裹挟式）向内驱式（反思渐进式、自主重构式、探索创新式）专业发展演进，不断更新专业理念，增进专业知识、技能和情意，提升专业发展水平。

六、讨论与反思

（一）开放大学教师专业发展的社会结构性特征

开放大学教师是在与社会结构（规则与资源）的互动中实现专业发展的。根据吉登斯的观点，社会结构兼具使动性和制约性。正确审视开放大学教师专业发展的社会结构性特征及其使动性、制约性作用，是教师个体充分发挥专业发展主体性机制的前提。教师专业发展的社会结构性因素复杂多元，包括知识资源、组织结构、文化环境、技术环境、学术和职业共

同等资源结构和规章制度等。

从知识资源、“互联网+”技术环境等社会结构性资源角度审视，以解决问题为中心的跨学科知识结构等社会结构性资源给开放大学教师专业发展带来了新的机遇。正如托尼·比彻和保罗·特罗勒尔(Beacher, T., & Trowler, P. R., 2008, pp. 5-8)和迈克尔·吉本斯等(Gibbons, M., 2011, pp. 100-105)所指后工业时期高等教育具有发散性、知识模糊性和在教与学的某些方面知识专业化程度下滑的趋势，科学越来越多介入模式2知识，即强调知识生产的情境性、实践性、非等级化和反思性。后工业时期和“互联网+”的技术情境有助于教师横跨学科、教学、技术等领域，形成跨学科、实践性、反思性的知识结构，强化整合信息技术的学科教学知识(technological pedagogical content knowledge, TPACK)(Mishra, P., & Koehler, M.)和能力，赢得专业权力和竞争优势，成为交叉复合型的在线教学和学科专业人才。教师借助于技术与教学的深度融合，实现在线教学领域的专业化发展。然而，正如丹尼斯·古莱特(Goulet, D. 2006, 2004, p. 6)所言：“技术是一柄双刃剑，既是价值的携带者，也是价值的破坏者；技术既可以解放教师，也可能会束缚教师。”技术应用可能与某些传统的教育价值（如师生耳提面命、口耳相传、教师本身的教育价值性）产生冲突，技术的窠臼可能会影响教师专业发展的独立性、自主性、创造性，不符合教育价值的技术追求可能会使教师工具化，基于教育价值对技术进行鉴别和选择的能力成为影响教师专业发展方向和水平的重要因素。

从高等教育系统内学术和管理实践的相互渗透、开放大学层级制组织结构、教学和科研文化式微等社会结构性资源角度审视，开放大学教师专业发展面临诸多挑战。正如迈克尔·吉本斯等(Gibbons, M., et al., 2011, p. 84)指出：“高等教育系统内学术和管理实践越来越相互渗透，尤其在继续教育、技术转让和为弱势群体提供的特殊项目等领域，其知识和管理的方面很难截然分开。”开放大学层级制组织结构更是赋予教师更多的管理职责。在教学和科研文化式微的环境中，开放大学教师融教学、组织协调与管理等多元角色于一身。教师被去专业化，面临“主业和副业都没做好”的角色困境和成为“敲边鼓、眉毛胡子一把抓”的杂家的风险。

从学术和职业共同体社会结构性资源角度审视，



一方面,开放大学办学系统的合作、开放属性,使得教师有可能在与普通高校专家、行业专家以及分部师资的课程合作中寻求共赢,在一定程度上为教师搭建了学科专业交流的桥梁、提供了专业发展的动力;另一方面,开放大学教师的思维方式、话语方式和工作模式受制于开放大学办学系统圈子,游离于更广泛的职业和学术共同体之外,急需教师充分发挥主观能动性,努力构建与学术和实践共同体的紧密联系,实现突围式专业发展。

从规章制度等社会结构性因素角度审视,教师专业发展面临教师角色定位不精准、教师专业发展路径不明晰的困境,缺乏相匹配的助推教师成长的培养机制、激励机制和评价机制。为助推开放大学教师专业发展,需要进一步激活制度活力,增强制度弹性,加强制度创新,拓宽制度空间。

(二)开放大学教师能动式专业发展对社会结构的再生产

基于对教师专业发展结构性因素的审视,教师充分发挥专业发展的主体性机制,在协商中重构意义框架,唤醒专业发展自觉,充分发挥内驱力和权能,在反思性实践中选择性或整合性扮演“教学专家、教学设计者、技术支持者、教学研究者、学科专家”等专业性角色和“人文关怀者、教育服务者、社会批判者”等公共性角色,从而实现自主、能动、跨界、创新式专业发展。开放大学教师自主、能动、创造性的专业发展会反过来促进社会结构中规则的优化和资源的重构,推动社会结构的再生产。

从规章制度角度审视,教师专业发展的次优状态会引导开放大学建构和完善相应的教师角色定位、教师工作量、教学管理、教学过程及实施规范、教师培养、教师评价、科研管理等制度,促使开放大学教师职称评聘和专业发展相关制度从传统的学科专业标准转向教学过程、教学学术和学科专业等多元标准的结合。

从知识资源角度审视,教师跨越“教学、技术、学科”等领域的专业发展有助于筑牢教师的学科前沿知识、跨学科知识等本体性知识,夯实教师的在线教学、教学设计、技术应用、教学评价、教学研究、学科研究等条件性知识,推动在线教学学术繁荣,衍生出开放大学教师专业发展中学科学术和教学学术的博弈。

从组织结构、文化环境和共同体资源角度审视,开放大学教师在在线教学领域的专业化发展会促进开放大学基于用户思维、极致思维、社会化思维、跨界思维、大数据思维等互联网思维,对办学系统进行资源整合,重构办学系统各层级的职责分工,推进开放大学组织结构扁平化,优化教学流程和教学环境。教师专业发展文化自觉和权力意识的觉醒,要求开放大学“去行政化”,为教师专业发展营造增权赋能的环境,建设教学主导、学术多元的校园文化,对教师的在线教学进行教学法支持、课程设计支持和技术支持,塑造协作共生的在线教学文化环境(戴丽丽,2015)。教师自主能动式专业发展要求开放大学尊重教师的专业自主权,营造助力教师专业发展的学术共同体、职业共同体、学习和成长共同体等资源,促进教师在协作、互动、建构、共享中增强专业和学术权力,探求专业发展有效路径。

从技术环境和生态环境资源角度审视,教师发挥转化能力,在传统教育思维和技术思维之间构建一种新的综合体,反思对技术的过度依赖性,反思技术背后的教育价值,厘清在线教学的逻辑起点,选择符合开放教育、成人教育终极价值的技术行为,有利于促进在线教学的人本化和生态优化。教师发挥自主性和能动性,秉承传统的教育价值,克服知识的碎片化、跳跃式、浅层化的不利影响,对知识进行深挖和统整,会推动在线教育的深入和可持续性发展,提升在线教学和育人效果。

[参考文献]

- 安东尼·吉登斯. 2015. 社会理论的核心问题:社会分析中的行动、结构与矛盾[M]. 上海:上海译文出版社.
- 陈效飞,任春华,郝志军. 2018. 论行动研究促进教师专业发展的机制[J]. 教师教育研究(4):12-17.
- 陈向明. 2000. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社.
- 崔铭香,蓝俊晴. 2018. 论成人学习理论视域下的教师专业发展[J]. 职教论坛(2):114-120.
- 戴丽丽. 2015. 美国高校在线教学专业化发展框架的建构及其启示[J]. 现代远距离教育(4):76-82.
- 丹尼斯·古莱特. 2004. 靠不住的承诺:技术迁移中的价值冲突[M]. 郝立志,译. 北京:社会科学文献出版社.
- 段恒耀. 2017. 中小学教师专业发展的校本自组织服务机制初探[J]. 当代教育科学(1):22-34.
- 段世飞. 2018. 美国教师专业成长发展机制的困境及其反思[J]. 教学与管理(3):116-118.

- 冯立国. 2016. 国家开放大学办学体系教师队伍现状研究[J]. 湖北广播电视大学学报(6):3-10.
- 冯立国,刘颖. 2016. 开放大学教师专业化发展的若干问题:定位、角色和职责与职业发展[J]. 中国远程教育(8):72-78.
- 管玲俐. 2014. 略论开放大学教师发展的组织障碍[J]. 继续教育研究(4):59-61.
- 亨利·A. 吉鲁. 2008. 教师作为知识分子:迈向批判教育学[M]. 朱红文,译. 北京:教育科学出版社.
- 胡惠闵,王建军. 2014. 教师专业发展[M]. 上海:华东师范大学出版社.
- 教育部. 2019-02-23. 绘制新时代加快推进教育现代化建设教育强国的宏伟蓝图[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367993.htm
- 柳丽娜. 2018. 卢曼社会系统理论视角下互联网+时代教师角色困境分析[J]. 安徽师范大学学报:人文社会科学版(3):146-150.
- 迈克尔·吉本斯,卡米耶·利摩日,黑尔佳·诺沃提尼,等. 2011. 知识生产的新模式[M]. 陈洪捷,沈文钦,等,译. 北京:北京大学出版社.
- 曼纽尔·卡斯特. 2006. 认同的力量[M]. 曹荣湘,译. 第2版. 北京:社会科学文献出版社.
- 覃凤梅. 2017. 远程开放教育教师个性化专业发展策略探析[J]. 广西教育(3):108-109.
- 托尼·比彻,保罗·特罗勒尔. 2008. 学术部落及其领地:知识探索与学科文化[M]. 唐跃勤,等,译. 北京:北京大学出版社.
- 王璐. 2017. 地方高校转型发展背景下教师主体性变化研究[J]. 吉首大学学报:社会科学版(12):165-167.
- 韦玲云. 2014. 远程开放教育教师专业发展的困境与策略[J]. 广西广播电视大学学报(4):15-19.
- 吴佩佩. 2018. “互联网+”时代教师自主专业发展策略研究[D]. 长沙:湖南师范大学教育学院.
- 邬庆儿. 2017. 开放大学教师专业发展的问题及对策[J]. 广州广播电视大学学报(2):5-13.
- 杨善华,谢立中. 2006. 西方社会学理论(下卷)[M]. 北京:北京大学出版社.
- 阳泽,杨润勇. 2013. 自组织:教师专业发展的重要机制[J]. 教育研究(10):95-102.
- 易凯. 2017. 基于赋权增能理论的成人教育教师专业化发展新思路[J]. 中国成人教育(14):141-144.
- 叶玲娟. 2017. 高校教师专业发展中“内生模式”与“外控模式”的协同效应[J]. 江苏高教(4):65-67.
- 张遐,朱志勇. 2018. 开放大学教师角色认同建构个案研究:社会学符号互动论和建构论视角[J]. 开放教育研究(1):68-81.
- 赵宇红. 2015. 开放大学教师专业化发展规范与管理缺陷及完善对策[J]. 中国远程教育(7):32-38.
- 珍·莱夫,艾蒂安·温格. 2004. 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.
- 朱志勇,阮琳燕. 2018. “自我革命”的挑战:一位大学教师的“祛魅”之路[J]. 教师教育研究(4):80-91.
- 钟祖荣. 现代教师学导论. 2017. 教师专业发展指导[M]. 第3版. 北京:中央广播电视大学出版社.
- Bell, B., & Gillbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. London & Washington, D.C.: Falmer Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(8), 1017 - 1054.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*(2nd Ed.). Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

收稿日期:2019-06-12

定稿日期:2020-06-02

作者简介:张遐,博士,副教授,国家开放大学教育教学部(100039)。

责任编辑 单玲



cational management; information literacy; technology literacy

Teacher professional development mechanism in the Open University of China from the perspective of Giddens' Structuration Theory

Xia Zhang

In order to improve teacher professionalism against the background of "Internet + education", this article reports on an empirical study on the professional development mechanism of four teachers in the Open University of China, adopting the research instruments of case study and qualitative research method from the perspective of Giddens' structuration theory of sociology. Through the three-level coding and sorting of interviews, observations and physical data, and then category analysis and context analysis of the data, the researcher describes in depth, using grounded theoretical methods, the professional development track / mechanism of the four teachers: in the interaction with the social structure and the construction of meaning, the OU teachers give full play to their subjectivity and creativity; they engage in reflective monitoring, negotiate and reconstruct meaning framework, and exert their autonomy such as empowerment and transformation capabilities. Such subjective mechanisms provide motivation for their participation in roles and mobilization of resources, and promote the evolution from passive entrapment to progressive reflection, independent reconstruction, and exploration and innovation. Finally, this article discusses the social structural characteristics of teacher professional development and the reproduction effect of teacher's autonomous professional development on social structure.

Keywords: distance education teachers; the Open University of China; professional development; mechanism; structuration theory of sociology

Evaluation of UNESCO's *Recommendation concerning Open Educational Resources (OER)*

Stephen Downes

In November, 2019, UNESCO adopted a resolution encouraging the development and use of open educational resources (OER) to support teachers and learners around the world. While this resolution enjoys broad support from the OER community, additional discussion needs to take place on some key points of contention. This article raises and addresses some of these issues. It addresses the question of what is meant by 'open' in OER, the question of cost, and how OER are expected to address social, economic and development needs. It asks who the stakeholders are in OER and what role they play in the development, deployment and use of OER, arguing for a wider definition than is sometimes assumed in the resolution. It then examines the question of quality of OER, often referenced by the resolution, but subject to several competing definitions. Finally, it addresses the issue of sustainability of OER, particularly in light of the assumptions about the preceding issues.

Keywords: open educational resources (OER); learning; development; UNESCO; quality; sustainability

(英文目次、摘要译者：刘占荣)