

互生共融:过程公平视域下教师行动的结构特征

崔宇

【摘要】教师能否在学校教育过程中践行公平取向的行动是教育过程公平能否有效推进的关键所在。以吉登斯的结构化理论为基础,教师行动始终处于学校结构的弥散之下并表征出“结构性特征”,结构对行动兼具使动性与制约性。通过田野研究发现,公平取向的教师行动体现在教师信念、现实行动与反思实践三个环节中。从规则与资源两方面对结构进行解构与分析,对教师行动与学校结构之间的张力进行考察,探寻教师如何在结构的促进与约束的双向辩证作用下实施行动。最后,要加强宏观教育政策引领、发挥中观学校结构导向、提升微观教师专业发展三方面促进教师公平行动,给学生提供更加公平的学习机会。

【关键词】教育过程公平;教师行动;结构化理论;结构性特征

一、问题提出

随着教育改革与发展的不断推进,以人为本的教育公平愈发成为我国建设教育强国与实现教育现代化的重要途径,我国对教育公平的理解与推进也正在从关注以规模为特征的外延式发展转变为重视以质量为核心的内涵式发展。^①而学校和课堂层面的微观教育公平能够直接涉及学生的切身感受与实际获得^②,关乎到学生教育资源和学习机会的平等享有,是让每个孩子能够享有公平而有质量教育的关键所在^③。从这个意义上讲,教育过程公平的推进要下沉到学校教育中的教师行动,教师积极的微观行动是增加学生学习机会的最直接、最有效的途径。

教师质量是决定教育质量的第一要素。^④同在课堂内的学生其实潜藏着不同文化背景、成长经历的碰撞与融合,具有文化差异的学生同处于学校、共存于课堂之中。教师只有关注到这些层面才能够更好地进行微观公平向度的应对行动,才能在课堂教学与师生交往中更好地察觉学生间的文化差异,掌握公平的课堂教学策略,从而服务于多样化的学生群体,更好地提供公平而有质量的教育。^⑤

崔宇,教育学博士,南京师范大学教育学博士后流动站研究人员(南京 210097)。

①程天君:《以人为核心评估域:新教育公平理论的基石——兼论新时期教育公平的转型》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2019年第1期。

②褚宏启:《新时代需要什么样的教育公平:研究问题域与政策工具箱》,《教育研究》2020年第2期。

③顾明远:《让每个孩子都享有公平而有质量的教育》,《教育研究》2017年第11期。

④教育部课题组:《深入学习习近平关于教育的重要论述》,北京:人民出版社,2019年,第102页。

⑤崔宇、石艳:《教师的社会学知识:公平视域下教师知识的转向及其实践路径》,《教育发展研究》2019年第4期。

有关于教师行动对促进教育过程公平所具有的积极作用,学界已进行充分讨论。首先,教师具备扎实的专业知识有助于学生享有更加公平的学习机会。合理的知识水平和结构是教师完成教学工作的前提条件,否则便很难以一种开放、综合的眼光将知识灵活综合运用,不利于每个学生最大程度地学习与发展。^①也有研究强调教师要重构知识框架,要具备有关多元化、文化相关性和社会正义(diversity, cultural relevance, and social justice)的知识,这有助于减少学校中的不平等问题。^②其次,教师在课程设计与实施中所体现的公平取向也有助于教育过程公平的推进。学校课程蕴含着某种特定意义上的教育机会,其设计应考虑到不同学生的学习和发展机会。^③故而课程目标要具有适切性^④,课程内容要具有多元性^⑤,课程实施要具有差异性^⑥。再次,尊重与平等的师生关系有助于促进教育过程公平,否则会影响教师对学生的教育资源分配而造成学生的学习机会差异^⑦。最后,教师的教学评价方式也能够影响教育过程公平的程度。^⑧

然而在现实的教育场域中,教师行动始终处于学校结构的弥散之下。教师能否积极践行公平取向的行动,不仅在于自身的能动性,而且也受到学校结构的影响,关切到教育公平在学校教育过程中的推进效果。比如教学设备、教学仪器、教学资料等学校内部教育资源的数量充足性与配置合理性能够影响教师的教学行动,进而影响学生的学习效果。^⑨学校的日常管理制度给教师造成过重的工作负担会使得教师难以保证其工作效果,从而影响每个学生的学习质量。^⑩当然,也有一些相反情况的存在。比如尽管学校制定了相关制度与规定,但在现实的学校生活中还是会出现教师对学生不公平的对待问题。^⑪虽然学校提供多种多样的资源,但从学生视角出发,他们的资源享有机会仍然有限。^⑫

由此可见,教师行动是嵌入在学校结构中的,不能脱离结构来孤立地看待行动。一直以来,人们对于中观层面学校教育过程公平的考察与推动大多是从诸如教育资源配置、相关规章制度与学校文化建设等结构层面以及从提升个体发展、优化教学方式与革新师生关系等教师行动层面进行,较少探究二者之间究竟是否存在互相促进与生成的内在关系。实际上,教师在学校教育过程中如何贯彻其公平理念、践行其公平行动的过程,无不体现着结构的影响、再现着结构的存在,可以说教师行动具有结构性特征(structural properties),是“在结构中的行动”。我们则以此为切入点进行深入探究,考察教师行动与学校结构的联结关系,以期教育过程公平的有效推进提供积极启示。

二、理论基础

社会学长期存在着客观主义(objectivism)与主观主义(subjectivism)的二元对立,前者以功能主义与结构主义为代表,强调“强结构弱行动”而主张结构对行动的制约作用,后者以解释社会学为代

①张华东、白健:《教育公平的教师视角》,《教育探索》2003年第7期。

②A. L. Goodwin, “Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching”, *Teaching Education*, Vol. 21, No. 1, 2010, pp. 19–32.

③蒋士会:《论教育公平及其结构》,《湖北社会科学》2003年第11期。

④崔卓:《教师公平意识:内涵、价值及培养》,《国家教育行政学院学报》2012年第12期。

⑤郭元祥:《教师的课程意识及其生成》,《教育研究》2003年第6期。

⑥C. A. Banks & J. A. Banks, “Equity pedagogy: An essential component of multicultural education”, *Theory into Practice*, Vol. 34, No. 3, 1995, pp. 152–158.

⑦王青:《教师期望与教育公平》,《教育探索》2005年第7期。

⑧赵延金:《课堂教学公平问题的理论与实践研究》,博士学位论文,华中科技大学,2004年。

⑨邓银城:《论学校内部教育资源合理配置与教育公平》,《教育研究与实验》2010年第6期。

⑩赵慧君、李跃雪:《中小学教师工作负担异化的生成逻辑与治理思路》,《教师教育研究》2020年第3期。

⑪黄忠敬、孙晓雪:《深入学校内部的教育公平追求》,《中国教育月刊》2019年第9期。

⑫张萌:《学校内部公平状况的实证研究——以上海市两校学生教育公平感调查为例》,《教育发展研究》2020年第2期。

表,强调“强行动弱结构”而主张行动对结构的再构。而吉登斯(Anthony Giddens)则提出结构化理论(structuration theory),试图弥合结构与行动的二元对立,认为二者互为前提,彼此构成相互依赖的辩证关系。本研究也将其作为分析教师公平行动与学校结构间联结关系的理论基础。

(一) 行动的“结构性特征”:结构化理论的阐释路径

吉登斯不仅批判“强结构弱行动”的行动观,认为虽然行动受结构限制,但行动者的行动是有意图的(intentional)。行动者能够按照预期目的行动,并通过反思性监控(reflexive monitoring of conduct)^①调整行动路径,在行动过程中蕴含支配行动过程的意识因素的连续性^②。同时他还批判“强行动弱结构”的行动观,认为行动并非仅具纯粹的个体性质,不能通过行动的主观意图来判定人的能动作用,而这一思路下的结构也并非完全“外在于”人的行动,而是“作为记忆痕迹,导引着具有认知能力的人类行动者的行为”^③。在这里,吉登斯强调的是结构虽然始终渗透进行动者的行动之中,但其对行动者的作用并非是具有强制力的约束。结构可以理解作为一种“虚拟秩序”(virtual order),社会系统中并不具有什么“结构”,只不过体现着“结构性特征”,使得行动者在社会实践中生产出那些使人们知道“如何使事情得到处理”(说或写)的知识。这些知识均可作为“记忆痕迹”来引导行动者的行为,从而进一步对结构进行再生产,发展为行动者在下一步行动中的“未被认识到的条件”。^④

从这个意义上讲,行动既不完全独立于结构,也不纯粹出于行动者的个体意识。一方面,行动者在行动中融入了结构,体现出“在结构中行动”的意味;另一方面,行动者的行动也再现了结构的存在,亦即行动是“结构化了的行动”,因此具有“结构性特征”。因此,在结构化理论的观照下,行动无法完全脱离结构而存在,结构也为行动提供了创造性的条件,行动与结构便由彼此对立的冲突关系转向了互生共融的联结关系。

(二) 规则与资源:结构的分析要素

吉登斯用一种更具一般性的方式来使用结构这一概念,提出结构是由规则与资源组成的,且二者循环往复地体现在社会系统的再生产之中,进而使其成为结构化理论的总体基础。^⑤他之所以定义规则与资源是结构的分析要素,是因为他强调主体在结构中所具有的认识力与能动力。这样的定义既承认了主体对于事情如何进行存在认识力,即知识的把握,又表明社会实践可以通过主体对知识的援用而得以组织,同时还强调主体具有再生产社会实践的能动力。^⑥

具体而言,他将规则区分为规范制约型与意义构成型两种,前者指包括政治、经济、法律等方面的制度,后者指具有意义的符号,能够为人们所理解并遵从。同时他将资源分为权威性资源(authoritative resources)和配置性资源(allocative resources),前者主要指能够对人形成支配的能力,后者指能够对物质或者其他物质现象形成支配的能力。^⑦

从上述结构的分析要素出发,教师的公平取向行动便是与学校组织结构辩证统一的,教师行动

①“反思性监控”指人们在行动过程中通常将自己的行为与对方行动者或客观世界联系起来,以探询对方意图,从而对行动施加连续不断的监控过程。行动者不仅始终监控着自己的活动流,还期望他人也如此监控着自身。[英]安东尼·吉登斯:《社会的构成——结构化理论纲要》,李康、李猛译,北京:中国人民大学出版社,2016年,第5页。

②刘少杰:《后现代西方社会学理论》,北京:北京大学出版社,2014年,第258页。

③[英]安东尼·吉登斯:《社会的构成——结构化理论纲要》,第16页。

④赵旭东:《结构与再生产:吉登斯的社会理论》,北京:中国人民大学出版社,2017年,第59页;金小红:《吉登斯结构化理论的逻辑》,武汉:华中师范大学出版社,2008年,第93页。

⑤[英]安东尼·吉登斯:《社会的构成——结构化理论纲要》,第175页。

⑥谭光鼎、王丽云:《教育社会学:人物与思想》,上海:华东师范大学出版社,2009年,第427页。

⑦[英]安东尼·吉登斯:《社会理论的核心问题——社会分析中的行动、结构与矛盾》,郭忠华、徐法寅译,上海:上海译文出版社,2015年,第110页。

所处的学校结构也可从规则与资源两方面进行解构。教师进入到学校场域后便处于规则的弥散之下,学校不仅给教师制定了规范制约型规则,如学校规章制度、教学工作制度与评价制度等正式制度,而且潜在着意义构成型规则,如学校文化、领导理念、教研文化等,都对教师行动具有约束与导向作用。此外,教师在学校结构中也可利用学校资源激发并践行行动,学校不仅为教师提供相应的配置性资源,如教学仪器与教学设备;还给教师提供权威性资源,如教师自主权,有助于教师进行教育教学行动。因而,教师行动便体现出“结构性特征”。

三、研究设计

本研究采用田野研究方法对 C 市 BQ 中学七年级的 S 班进行了为期 4 个月的实地调查。田野现场的选择对于田野研究来说至关重要。之所以选取 BQ 中学,一是因为该校所在的 L 区位处 C 市所有行政区划中游,是该市机械制造配套与农副产品加工基地,学生的文化背景与成长经验表征出一定的异质性,二是该校有着优质的教学质量与优秀的教师队伍,具备在学校教育过程中关注并促进学生公平学习机会的教育理念与教学经验,并能够对潜藏在课堂中的不平等现象进行积极行动。

具体来说,本研究采用参与观察法、半结构型访谈法与实物分析法进行调查。首先是深度参与 S 班学生的班级学习与生活中,并对学校教育过程中所发生的情境性片段进行记录与分析,共记录 27 个与教育过程公平相关的片段,进而将其作为依据在课后对相关教师进行即时性访谈。其次,本研究访谈了 12 位教师与 1 位教学副校长,其中 3 人具有 20 年以上教龄,4 人具有 10-20 年的教龄,共计形成 30 余万字的访谈资料。最后,本研究所收集的实物包括该校的《教学工作基本原则》《教学检查细则》《教师教学考核细则》《校园文化建设材料》等材料,这些均对学校结构与教师行动间关联的分析具有重要价值。

四、公平取向的教师行动表征

从吉登斯概念体系出发,支配行动过程的意识因素具有连续性且始终对行动的整个过程加以反思性监控。^①那么我们对教师公平取向行动便可以从三个方面考察,即对行动前的教师信念、行动时的本体分析以及行动后的教师反思进行综合探讨,以体现并证实教师意识因素在其行动过程中的连续性。

(一) 教师信念:助推学生突围“再生产”

教师把什么样的知识和信念带入到教育教学实践中,无论对其自身专业发展还是对学生的学习成长均具有重要作用。从这个意义上讲,教师是否拥有公平取向的信念,教师是否相信自己具有帮助学生突围“再生产”桎梏的效应,对教师的课堂教学方式、对学生的理解以及对自身专业的认识,具有导向价值。教师在促进“不利境遇”学生获得更公平的教育成果方面发挥着关键作用。^②

首先,教师在一定程度上具备教育公平信念,能够认识到教师这一角色对学生公平学习与发展的重要作用,并期待通过自己的努力去帮助每一位学生。虽然有些教师的信念还很保守,停留在如 S 教师所说的“我只能说尽我最大努力去帮助他们缩小差距”(FT-S-1114-BKS),如 J 教师所说的

^①刘少杰:《后现代西方社会学理论》,第 258 页。

^②C. Mills & J. Ballantyne, “Social justice and teacher education: A systematic review of empirical work in the field”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 67, No. 4, 2016, pp. 263-276.

“老师如果多做一些努力多做一些工作的话,可能就改变了他们”(FT-J-1023-BKS),如Z教师所说的“在我的教学过程中,我会尽我最大的能力去实现、去帮助这样的学生”(FT-Z-1206-BKS),诸如此类的阶段,但实际上他们在教育教学实践中体现出了他们的教育公平信念。

其次,也有教师坚信可以通过行动来对那些由于家庭文化背景等方面所带来差异的学生进行弥合,信念比较强烈。W教师与J教师便明确表明,她们觉得教师是能够“改变他的”“会更成功的”。

“家长那方面我们只能尽量去沟通,不能改变家长太多。所以这个时候,如果老师能够看到这个孩子所处的家庭环境与学习环境,如果老师能够多帮助他一些,告诉、教导孩子如何去学习,为什么去学习,养成良好的学习方式。那么我觉得,他是会进步很多的,是会更成功的。”(FT-W-1108-BGS)

“其实如果老师多做一些努力的话,可能就会改变他。我在想能不能宣扬一下,让老师们更多地参与到孩子的成长当中,不是作为一个旁观者或者是一个高高在上的权威者,而是和他成为一种共同成长的朋友。”(FT-J-1023-BKS)

不公平难以被打破的原因是社会不公本身隐藏在日常行为之中。^①具有公平信念的教师,能够观照到教育系统内部的对待性公平,能够帮助那些处于“不利境遇”的学生冲破“再生产”的桎梏,使之不再成为一个无能为力而无法从内部解决的问题。

(二) 公平行动:在实践中践行公平取向

在日常课堂生活中,教师每一刻所做的、所说的,都具有教育实践意义。^②因此,教师能否以及如何在教育教学实践与师生互动中践行公平取向行动,对学生公平学习机会的享有具有重要影响。研究发现,教师的公平取向行动可表征为以下几个方面。

第一,教师期望通过观照每一名学生来努力提供公平的学习机会。而这不仅是教育公平内涵理解中最显著的层面,也是教师对教育公平最朴素的理解。D教师强调学生回答问题时声音洪亮以保证“让每一位同学都听清”,“这样大家听了你的回答之后,可以与你一起思考,都能参与进来”(RZ-D-1015-JS)。Z教师在教学过程中“争取给每一位同学表现机会”(RZ-Z-1017-HYS)。S教师通过不设班干部来保证学生之间地位上的平等,“使孩子具有更好的成长效果,他们之间的相处和学习也更加公平”(FT-S-1202-CT)。

第二,教师尝试通过差异性对待来因材施教。这样可以在给学生平均分配学习机会的基础上,最大程度地帮助处于“不利境遇”的学生。^③首先,通过对教师分层教学行动进行考察,发现他们会采取分层施教、分层分组、分层作业与分层评价的方式促进课堂教学公平。其次,教师也会对学生采取补偿性对待措施,对学习能力较弱的学生进行照顾,尽量弥合他们与学习能力较强学生之间的差距。正如Z教师所说,“我特别关注那些成绩中等或中下等的学生,我觉得他们不是笨,是不会学,要老师有足够的耐心去引导”(FT-Z-1206-BKS)。

第三,教师能够洞察学生的文化资本并尽量弥补。研究发现,教师认为学习能力较弱的学生并非是因为天赋不好,可能是其家庭教养方式、文化差异等方面的文化资本所导致的。因此他们在行动中实际上潜藏着对学生文化资本的弥补。如英语S教师通过带学生观看其在美国公派交流时期的视频来提高他们对多元文化的理解,帮助学生感知文化差异;语文D教师认为学生对阅读题和讨

^①J. Dyches & A. Boyd, “Foregrounding equity in teacher education: Toward a model of social justice pedagogical and content knowledge”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 68, No. 5, 2017, pp. 476-490.

^②[加]马克斯·范梅南:《教育敏感性和教师行动中的实践性知识》,《北京大学教育评论》2008年第1期。

^③石艳、崔宇:《“新教育公平”观与教师教育转型》,《湖南师范大学教育科学学报》2018年第5期。

论题的理解和分析能力与家庭教养方式有关,因此在讲解这些题型时耐心地教学生分析方法,从而培养学习能力较弱的学生的解题方式与思维方式。

第四,教师还努力精准掌握每一位学生的情况。首先,准确把握学情对教师来说十分重要,无论是课上检查还是课下“补漏”,教师都会关注到每一名学生,强调“每一个人的情况都要掌握”(RZ-S-1017-JS)。此外,教师还综合掌握学生的家庭和心理状况,每当学生表现失当时,教师都对其进行深入了解,“看看学生发生了什么事”(FT-D-0925-BGS)、“其实他不是这样的”(FT-D-1016-BGS)。

(三) 反思实践:催生教师公平行动意识

教师要确立公正性思想,就要形成独立的理性判断能力,在实践中保持对细节的敏感性,而教师对行动的自我反思则是获取细节敏感性的重要途径,能够增强教师的道德感。^① 有研究提出教师行动反思的三个层次^②,与我们对公平取向教师行动反思的实践状况相符,可作分析维度以供参考。

首先,教师会对公平行动进行技术性反思,其基本旨趣是通过对教学规律的发现和应用来增进教学效果。“我是否把课上好”是Z教师最常反思的内容。由于Z教师有过高中教学经历,因此她讲课层次高、理解深。这应是她的优势,但她时常对教学目标与教学方式进行了反思,以调整教学策略,尽量使每一位学生都能理解。

其次,教师会对公平行动进行实践性反思,反思自己能否在教学过程中做到“以学生为中心”,关注学生的认知水平,以促进课堂教学公平。是否尊重学生的学习权利、采用知识补偿的教学策略、激发学生学习兴趣以及采取鼓励方式则是教师们经常反思的重要内容。

最后,教师会对公平行动进行解放性反思,这是一种自我批判。D老师认为“老师是良心活儿,做事情要对得起自己的良心”(FT-D-1114-BGS)。这也是教师对个体行动的一种道德伦理判断和反思,将其定位为“良心活”,便使得教师在面对学生的差异情况时,能够遵从教师职业道德与伦理价值进行选择,促使其呵护每一位学生。

五、教师公平行动的结构特征

结构对行动兼具使动性和制约性。^③ BQ中学是一所注重内涵式发展的学校,在不断强化办学质量的同时也强调关爱学生的人文精神,在学校结构层面对教师进行教育公平取向的规定与引领。但正如吉登斯所述,结构与行动一体两面,结构在给行动提供动力的同时也会限制行动。研究发现,结构一方面给教师提供动力并引导他们要进行公平行动,另一方面在实施与评价中又不作具体要求,使得教师不知道其行动的“公平”边界所在,因而教师在行动与结构的张力中产生了迷茫,因此结构在给行动提供动力的同时也对其起到制约作用。下面我们沿循结构四个层面的分析要素对其与教师行动之间的张力进行考察,探寻教师如何在结构的促进与约束的双向辩证作用下实施行动。

(一) 规范制约型规则:明确与遮蔽

规范制约型规则指的是一种明文规定的制度,用以给社会成员提供共享的道德信仰与价值,是社会系统的“合法化”。虽然学校对教师的教学管理制定了许多方面的规章制度,且大多制度均对教

^①傅淳华、杜时忠:《教师教学行动的公正性反思:“道德应得”的视角》,《教育发展研究》2013年第8期。

^②李莉春:《教师在行动中反思的层次与能力》,《北京大学教育评论》2008年第1期。

^③[英]安东尼·吉登斯:《社会理论的核心问题——社会分析中的行动、结构与矛盾》,第77页。

师行动具有公平意涵的明确规定与引领,但公平这一要素在其制度的具体实施与评价中却常常被遮蔽起来,使得教师行动与学校结构之间存在了张力。

首先,在教学工作的规定方面,《教学工作基本原则》虽然在“教学工作指导思想”“教学工作管理体系”“教学价值观”等方面体现了对教师在教学过程中进行公平行动的相关规定,如“努力办好人民满意的教育”“以人为本”“发展学生特长,培养多方面人才”“以学生为中心”等话语表述,但是学校在教学工作实施内容的具体规定方面并没有明确要求。而且在“实施手段”方面的规定,随着学段的提升,学校对教师的教学要求越来越向高分学生与“尖子”学生倾斜。

其次,在教学检查的引领方面,《教学检查细则》主要从三方面设置评价标准。第一,“集体备课检查”对教师的备课要求进行了11个方面的细致规定,强调教师要“认真分析学生实际情况,尊重学生个体差异,选取有针对性的教学策略。”但是在“评价标准”处,并没有对教师课堂教学实施过程的细致性指标的設置。第二,“教案检查”虽然对教师进行“教学设计有特色,有创新,教学风格明显”等方面的规定,但是并没有将“备课要求”中的“尊重学生个体差异,选取有针对性的教学策略”给明确突显出来,同时“教案检查”在评价标准方面也没有设置详细指标。第三,“作业检查”虽然要求教师要根据学生实际情况科学设计作业,教师也在实际行动中体现了分层作业与分层评价的理念,但学校制度对作业的评价标准却是仅有次数方面、批改方面以及格式方面的规定,缺乏细致性指标设置。

最后,在教师教学考核的导向方面,《教师教学考核细则》所规定的考核依据与考核内容大多围绕着区质量检测以及期中、期末的统考成绩为主,进而对教师的教育教学进行核定与评价,也没有很好地体现出“以人为本”“以学生为中心”的指导思想。

可以看出,学校的规范制约型规则在实施原则与实施理念方面均具有“以人为本”“以学生为中心”“关注差异”等话语表述,但到了教学策略或实施手段等具体操作性环节的相关规定时,这些公平方面的结构引领便“遮蔽”了起来,似乎不再成为与原则、理念相对应的过程性、评价性的规定与指标而存在了,这在一定程度上导致了教师的“茫然”,使其行动与结构之间产生了张力。

(二) 意义构成型规则:提倡与隐匿

意义构成型规则对教师的规定与导向并没有形成明文规章制度而留存并贯彻下来,但作为弥散在整个学校“空气”中的隐性规范,其对教师理念与行动等方面的导向仍具重要作用。研究发现,学校的意义构成型规则始终提倡“人文情怀”“以学生为本”“仁爱思想”等理念,强调教师对学生进行微观公平层面的关注,但缺少对具体实施过程的引领作用,一定程度上影响教师的活力与热情。

首先,学校文化具有统率作用、规范作用、激励作用,是学校的灵魂。^① 在校园文化建设演进历程中^②,学校文化的主题一方面不断地向人文性层面深入拓展,从“人文情怀”向“人文精神”,再向“润文化”深层迈进,逐渐体现出对学生尊严、价值、理想的保护、追求与关切,强调学生的全面自主发展;另一方面,学校文化发展的具体措施中却难以见到促使教师对学生养成公平意识并进行公平行动的文化统领与导向。

其次,在教师群体文化方面,总是存在着“重要他人”对“局部”文化氛围产生影响,进而一定程度上调整、甚至改变其他人的理念与行动。第一是教师共同体文化,由于共同体联系紧密,经常会进行心得体会与教学经验的知识共享,因此如果该共同体的核心成员具有公平行动,那么他也会带动

^①顾明远:《论学校文化建设》,《西南大学学报》(人文社会科学版)2006年第5期。

^②来源于学校内部材料的总结与梳理。

其他成员养成公平理念。第二是办公室文化,对教师的教学风格、教学理念、教学智慧的形成有重要的促进作用。^① 如果教师在办公室内的经验交流中能够形成具有公平意识的群体文化,则会促使所有人养成公平的价值观念与行为准则。而该校的“文科办公室”则相对比较安静,难以形成集体教学智慧,则对教师的公平行动起到一定的约束作用。

教师的公平行动处于意义构成型规则弥散之中,虽然结构对教师的公平行动有所提倡,但同时将这些公平意涵在具体实施层面中“隐匿”起来,使得教师不知如何贯彻、如何执行,一定程度上降低了教师行动的积极性。而对于那些积极性本就不高的教师,由于缺乏规则的明确导向,他们便将意义构成型规则对他们的引领悬置起来,从而一定程度上对教师行动起到了约束作用,而与之形成张力。

（三）配置性资源:利用与限制

学校组织结构中的配置性资源主要是指那些能够帮助教师完成其教育教学活动,使其对物质或者其他物质现象形成支配能力的资源。吴康宁认为,课堂教学由于其历史继承性和作为特殊社会活动的自身规定性而具有现实的社会基础,需要从物质层面、制度层面与文化层面加以审视。而课堂教学的物质基础是指那些构成课堂教学的各种物质因素的综合,可以从基础性物质、辅助性物质与智能性物质三个层面进行分析。^②

首先,基础性资源是那些使课堂教学得以实施的最基本的物质因素,是课堂教学赖以存在的前提,包括黑板、桌凳、教科书、收纳柜等。^③ 但由于吉登斯概念体系中的配置性资源还有着对物质形成支配能力资源的意蕴,因此我们也可将时间维度纳入到教师行动的分析中,因为时间的分配也是教师所具备的重要基础性资源。研究发现,第一,教室物理空间的编排有助于教师的公平行动。学生们都是“单人单桌”地分布在教室中央,宽敞开放的教室空间有利于教师与学生进行互动与关照。第二,课桌的设计及摆放有助于加强学生交往。桌与桌之间的过道空间宽敞,有助于学生之间的交流与互动。第三,时间表的安排与利用对教师的公平行动产生影响。虽然时间表制定了一些可供教师支配的时间,让他们可以利用时间资源对学生进行公平行动,但结构层面的学校仍会安排一些事务性工作增加了教师的负担,影响他们对学生的关注。

其次,教师可以运用智能性资源^④将文本、图像、视频等信息进行综合处理,使得有些难以想象的知识点或教学难点呈现出来,使学生易于接受,从而有助于那些理解能力稍弱的学生强理解,掌握知识,通过教师的行动来缩小他们与其他同学在这一方面的距离。

总的来说,学校结构给教师提供的配置性资源有助于教学活动的开展,能够帮助教师更加丰富多元地设计教学方案,不仅有助于学生的学习与理解,而且能够增进教师对学生的关注,从而有针对性地改进教学方式,缩小学生由于理解能力与学习方式带来的学习差距。

（四）权威性资源:强制与民主

权威性资源指行动者能够对其他人形成的支配能力。在学校的教育教学过程中,教师能够发挥的具有支配作用的权威性资源,多数集中在班级中对学生的权力关系,表征为控制抑或弱化,从而呈

①母松灵:《教师办公室文化建设的意义与策略》,《江西教育学院学报》2011年第3期。

②吴康宁:《课堂教学社会学》,南京:南京师范大学出版社,1999年,第17-18页。

③吴康宁:《课堂教学社会学》,第18-19页。

④由于计算机技术的发展,如今课堂中对录音机、电视机等辅助性物质的使用愈发减少,而代之以多媒体、计算机网络系统等智能性物质。因而,这里着重分析智能性物质资源。

现出权威型还是民主型的教师权力图景。而行动者正是在这一过程对资源的运用中反映出结构对其行动的促进,吉登斯才说结构并非外在于主体,而是为主体所援用而表征出其内在性的。

课堂教学是社会制度在学校教育中得以展开的主要阵地,因而也渗透着权力的控制作用,吴康宁进一步将课堂教学的控制结构分为静态与动态两个层面,前者是指课堂组织的静态结构控制,在我国的课堂中主要表征为班干部制度;后者所强调的动态控制过程主要体现在教师对学生的直接控制过程。^①这给我们提供了分析维度的前提参考。

首先,在静态控制结构中,班级课堂教学作为一种制度化的社会活动,其静态的组织结构主要靠班干部的运转及其功能的发挥。但这一过程也渗透了教师对教室的控制权力。班干部是在教师权力的彰显下才为其他成员所认可并服从的,这一组织结构规则也才能受到大家的遵从。研究发现,学校教师不提倡班干部使用“不允许”“不能”“你应该”等命令型指令,反而提倡通过关注使权力“默默”生效的运作方式。这样既有助于学生主体性的发挥,还可以培养民主的班级氛围,有助于形成平等、尊重的师生关系与生生关系。

其次,在动态控制过程中,教师大多摒弃对所有学生采用同一标准、同一属性控制的普遍主义原则,转而根据学生的个体差异而采取不同的控制标准。具体说来,面对学生不同的学校表现时,教师能够根据学生的差异而调整他们的权力控制力度(强或弱)、控制性质(正向或负向)以及控制所表现的情感(肯定或否定)等。由于学生的家庭文化差异,因而他们存在思维方式、学习习惯与理解能力等方面的异质性。教师在其动态控制过程中采取差异性的对待策略,有助于给学生提供更具针对性的对待策略,进而给他们提供更加公平的学习机会。

六、结论与建议

教师行动是处于学校结构中的行动。在学校中,结构始终弥散在教师周围,影响教师行动的取向与策略。一方面,以学校制度与学校文化等方面为表征的结构规则虽然对教师行动具有公平取向的引领,但有时并不具体,以致于教师虽然有公平行动的意识,但却无处着手。因此规则的公平意涵始终在明确与遮蔽、提倡与隐匿之间,对教师行动进行着结构性影响。另一方面,配置性资源与权威性资源虽然给教师提供了行动条件,但有时也会限制教师对教育资源的支配。也就是说,学校给教师放权,让他们自行利用与管理一定的教育资源,虽然增加了学生公平的学习机会,但教师有时也要受教育资源的限制,影响他们的教学方式。因此,教师行动与学校结构形成互生共融的特性,使得教师行动是“结构中的行动”,表征出结构性特征。而要更好地发挥结构的使动性,促进教师积极践行公平取向行动,可以从以下三方面进行。

第一,加强宏观教育政策的引领作用。教育政策在实现教育公平过程中扮演着重要角色,要承担起促进教育公平的重大责任。^②首先,教育政策要对教师教育进行公平取向的引领,更多地关注教师教育的多元视角和公平性,从培养目标、培养过程等方面突显对教师公平取向的政策导向,培养教师具有促进教育公平的重要理念。其次,教师专业标准要追求过程公平。教师专业标准是对教师的基本专业要求,是教师实施教育教学行为的基本规范。教师专业标准应进一步深化对教师进行公平取向的专业引领与具体要求,这样才能让教师更好地践行公平行动。

第二,发挥中观学校结构的导向作用。教师行动的具体方式是在与学校组织的互动中形成的,

^①吴康宁:《课堂教学社会学》,第33-36页。

^②刘复兴:《我国教育政策的公平性与公平机制》,《教育研究》2002年第10期。

从学校结构层面的规则与资源出发,能更大限度地激发教师进行公平行动的意愿。首先,学校要细化和完善制度中有关过程公平的相关规定,从而真正发挥规范制约型规则具有的使动作用。其次,学校要切实营造注重过程公平的文化理念,这些意义构成型规则是教师采取行动的符号性表达,其意义为全体成员所共享,因此拓宽教师公平行动的提升路径必须着眼于学校整体文化建设。最后,学校要激活促进学生学习机会公平享有的一切资源,从而让教师拥有更大自主空间与多元教育方式去促进每一位学生的发展。

第三,提升微观教师专业发展的行动基础。随着教师专业水平的不断发展,其教师知识、教学技能、教育理念等方面也会随之不断夯实与精深,能够让教师在面对具有文化差异的学生时采用更加灵活多元的教学方式,从而为学生提供更加公平的学习机会。首先要夯实教师专业知识,强化其教育教学活动的行动基础。其次要加强教师的批判性反思。站在教育公平的立场上,教师要提高自身的社会审辩能力,把处于“不利境遇”的学生所具有的文化差异纳入到自身的教学活动中,努力提高他们适应社会发展和个人目标的能力,帮助他们突围“再生产”的桎梏。最后要激发教师发展的自主性。在学校结构中促使教师进行公平行动最重要的还是激发教师自主性,这样才能使教师在顺应结构使动性的同时转化结构所带来的制约性,从而为教师公平行动提供现实动力。

(责任编辑:蒋永华)

Mutual Inclusion: Structural Properties of Teachers' Action from the Perspective of Process Equity

CUI Yu

Abstract: Whether teachers can carry out the equity-oriented action in the process of school education is seen as the key to promoting the equity in the process of education. On the basis of Giddens's structuration theory, teacher action is always diffused in the school structure and takes on "structural properties". Through the field research, it is found that the equity-oriented teacher action is embodied in the following three links: teachers' belief, realistic action and reflective practice. This paper is intended to deconstruct and analyze the structure from the aspects of rules and resources, examines the tension between teachers' action and school structure, and probes into how teachers carry out actions under the dialectical functions of both promotion and restriction performed by the structure. For promoting teachers' equity action and providing students with more equitable learning opportunities, actions should be taken in the following three aspects: strengthening the guidance of education policy at the macro level, giving play to the structural orientation of schools at the meso level, and enhancing teachers' professional development at the micro level, so as to provide students with more equitable learning opportunities.

Keywords: process equity; teachers' action; structuration theory; structural properties

About the author: CUI Yu, PhD in Education, is Postdoctoral Fellow at School of Education Science, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).