



场域视角下教师专业发展的际遇与逻辑

雷云 张琳玲

摘要:场域概念包含客观主义、动态关系与微观权力三重分析视角。这一概念的引入有助于聚焦教师与学校场域的互动,考察教师专业发展的现实际遇。以入职为分析起点,教师进入学校场域势必遭遇“理论应然”与“场域经验”的冲突,他们通过“拜师”理解场域经验,进入学校关系网络,并在学校资源配置的支持下逐级改造场域经验,完成场域话语权力关系的重新布局,实现高水平专业发展。纵向而言,教师专业发展呈现为一个逐级淘汰的冲突竞争过程,此过程关键在于教师进入关系网络理解场域经验,前提在于学校资源配置与集中,核心在于改造场域经验、重新布局话语权,实质乃是教育理论进入实践又复归理论的“精神旅程”。

关键词:学校场域;教师专业发展;发展际遇;现实逻辑

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2022.06.015

收稿日期:2022-07-06

基金项目:本文系全国教育科学“十三五”规划西部项目“公费师范教育政策促进西部地区社会流动研究”(XFA200289)的研究成果。

作者简介:雷云,男,四川大竹人,四川师范大学教育科学学院教授、博士生导师,研究方向为教师教育学、教育哲学,E-mail: leiyun80@163.com;
张琳玲,女,四川成都人,四川师范大学教育科学学院博士研究生。

长期以来,学界教师专业发展研究多擅理论分析,尤重以思想形式划分发展阶段。近来不少学者注重实证研究,但大多聚焦专业素质、实践行动等^①,教师与学校场域的互动鲜有提及。实际上,教师与学校都无法脱离彼此而谈论发展,教师专业发展既是学校资源配置的结果,也是推动学校变革的契机。由此,将研究视线转向学校场域,从场域视角考察教师专业发展的际遇,必定有助于我们深入理解其现实逻辑。

一 场域及其理论视角

何谓“场域”?作为学术概念,场域(field)是由法国社会学家皮埃尔·布迪厄提出来的。布迪厄拒绝“社会”这一观念空泛的宏大范畴,代之以场域和社会空间的概念^②。他认为社会空间是关系的存在,理解场域在方法论上必然要求一种“关系主义”,“一个场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络(network),或者一个构型(configuration)”,“根据场域概念进行思考就是从关系的角度进行思考”^③。如何进一步理解作为“关系”、“网络”的场域?构成场域的关系网络,实质是由不同类型的权力,如实际的和潜在的权力,造成的人的生存处境。“生存处境”先在于个人,任何人都不能不受场域权力网络的影响,只能“被抛”入这种预先存在的网络之中。场域概念揭示了一个“独立于个人意识和个人意志”而存在的客观关系网络^④。不过,场域本质上不是物理空间,而是人际空间,个体对场域而言绝非无关紧要,也非完全被动。任何个体一旦入场域,便

^①王青、庞海芍《教师跨界学习机制下的叙事转译——基于扎根理论的研究》,《教师教育研究》2022年第4期,第100—106页;李新翠《何以促进中小学教师专业合作——基于近万名中小学教师的经验证据》,《教育研究》2020年第7期,第143—153页。

^②皮埃尔·布迪厄、华康德《实践与反思——反思社会学导引》,李猛、李康译,中央编译出版社2004年版,第17页。

^③皮埃尔·布迪厄、华康德《实践与反思——反思社会学导引》,第133页。

^④皮埃尔·布迪厄、华康德《实践与反思——反思社会学导引》,第133页。

具有了影响场域,甚至改变场域的可能。当然,我们也不能无限夸大这一“可能”,必须承认“场域”对个体的制约是客观的、先在的、第一位的。

场域概念蕴涵着怎样的理论视角?首先,场域为我们提供了一个客观主义的视角。作为社会学概念,场域从客观存在的社会关系网络出发展开分析,揭示存在于社会中的、不以个人意志为转移的真实的社会境遇。运用“场域”概念的思考分析,必然是客观主义的。然而,“客观主义”时常遭受非议,从场域内涵生发而来的这一视角如今仍有价值吗?当前,受存在主义、建构主义等学术思潮的影响,教育研究往往夸大人的主观、自主的一面,忽视现实境遇对人的影响与制约。毫无疑问,人具有主观、主动的特性,能够自主地思考和行动,但同时我们也应该看到,人的自主是有条件的,这些条件对其思想和行动具有根本的制约性。不顾条件制约的思想与行动的“无限可能性”,只存在于想象的空间、应然的领域,难以进入现实世界实现自身。学术研究若一味突显人的主观能动性,忽视思考与行动的现实和历史条件,便容易沉迷“理论构设”,无法触及真实的世界。这样的研究大行其道,则思想无法走出自我,实践亦难超越自身。场域概念提供的客观主义视角,正可纠当前教育研究罔顾条件制约之偏,是帮助我们走出主观主义、回到现实世界的一剂良药。

其次,场域为我们提供了一个动态关系的视角。客观主义并不意味着场域是一个不可改变的物理场,场域与个体之间是单向的决定与被决定关系。从本质上讲,场域是由“一系列客观历史关系所构成”^①,这个关系网络对于个人而言是“先在”的,具有客观实在性。但场域的客观实在性是“经验性”的而非“先验性”,这就表明场域不是铁板一块不可改变,其关系网络不是静止不变的^②。个体入场域,并不像昆虫受缚于蛛网,完全无法动弹,只能任由摆布,而是能一定程度影响乃至改变场域的。场域在引入新的个体的同时便奠定了变化的可能,其与个体的动态关系对我们理解人与社会的关系提供了很好的视角。一段时期以来,我们的研究偏于一隅,割裂地研究人与社会的关系,要么片面地强调社会实在,以为人的心理、思维、认识能力等一切都是社会造就的,个体在强大的社会关系网络面前无能为力;要么片面地强调社会建构,认为宏观的一切社会关系都是在人的互动中建构起来的,没有人的互动建构就没有社会,没有什么先验的社会实在。作为一种“动态关系”,场域为我们纠正二者的偏颇提供了适恰的视角。

再次,场域还为我们提供了一个微观权力的视角。微观权力视角进一步丰富了关系分析。以往人们对“人的社会关系”的认识大多抽象笼统、浮于表面,仅止于理解“作为关系的人”以及“人在关系中生存”的大意。其中“关系”究竟为何物?“人在关系中生存”到底意味着什么?场域概念蕴含的微观权力视角,为我们深入理解诸问题提供了可能。何为关系?根据场域内涵可知,关系表征为人与人之间的联系。“联系”的实质是什么?如果我们不满足于抽象笼统的理解,便确乎可将其归结到“权力”上来。在此,我们不必对“权力”二字谈虎色变,它并不必然意指一部分人对另一部分人的压制。从场域的构成而言,任何人只要处于某一场域网络、占据场域中的某一“位置”,便因其构成关系网络而具有一定的权力。人的社会关系并不玄虚,而是由人的权力网络真实地架构而成。权力这一研究人与社会的重要范畴,清晰地揭示了人在不同权力的相互作用中生存与发展的竞争冲突本质,以及人与社会相互构成的动力机制。运用场域概念,可从微观权力视角展示人在社会关系中的生存状态,解答人的发展何以可能这一更为深刻的问题。

“客观主义”、“动态关系”与“微观权力”为我们研究学校场域,特别是学校场域中的教师专业发展提供了十分有益的视角。具体说来,场域的“客观主义”视角有利于扭转过于注重理论构设的研究方式,使我们转向真实场域中的教师专业发展。“注重理论构设”,必然空洞地谈论应然状态的教师实践,难以理解教师专业发展何以可能、如何实现。“场域”将我们从理论构设拉回现实境遇,既观照教师专业发展的现实条件,又解答教师专业发展的现实可能。场域的“动态关系”视角有利于突破考察孤立状态下教师实践的偏狭视野,使我们转向学校场域人际互动中的教师专业发展。场域是一个动态关系网络,处于学校场域中的教师并非个体化地生存于课堂、教室与办公室,其专业发展绝不只是个人努力的结果,有必要从学校关系网络的内在运行分析其现实逻辑。场域的“微观权力”视角则有利于破除教师专业发展都“齐头并进”、“水到渠成”的认识假象,使我们转向权力争斗中的教师专业发展。教师专业发展充满竞争、冲突,尽管大多数教师都有干一番事业的抱负,但最终能够在

①皮埃尔·布迪厄、华康德《实践与反思——反思社会学导引》,第17页。

②刘生全《论教育场域》,《北京大学教育评论》2006年第1期,第78—91页。

竞争、冲突中胜出,实现高水平专业发展的教师仅为极少数,不少教师在入职以后很快就甘于平庸、停滞发展,甚至不得不退出学校场域。微观权力视角有助于我们分析教师专业发展中的冲突、竞争,呈现其更为真实的发展历程。

二 学校场域的教师专业发展际遇

学校场域是一个由权力关系架构而成的教育空间,进入其中的教师会有怎样的专业发展际遇,需要做现实考察。“现实考察”并不必然要求“个案描述”或“教育叙事”。理论研究中的“现实”并非感性现场中的具体事件,亦非剥离感性的逻辑必然,而是蕴涵于真实场域的最大可能性。“可能性”的显现既不能着眼于抽象的概念演绎,也无须调查数据的支撑,甚至不必求证个体感性经验。我们不妨从新任教师进入学校场域面临的现实境遇出发,分析其应对学校权力关系网络采取的行动,并根据行动后果揭示学校场域所蕴含的教师专业发展的最大可能性。

“发展”要求我们以时间作为考察轴,起点便是新任教师。从专业发展之路追溯教师入职起点,不难发现,新任教师乃是一个充满内在张力的矛盾性存在。具体说来,一方面,新任教师掌握大量的教育理论,逐渐形成以“理论应然”来观照现实、改造实践的思想与行动倾向。他们接受了四年乃至更长时间的理论学习、研究,满腹理论使其睥睨一切现实教育,充满变革实践的远大理想。另一方面,学校场域,真实的教育实践现场对于新任教师来说又是完全陌生的职场。“新”不仅对于学校场域来说他们是新任教师,而且更是对其自身而言的一种全新的经历。以往的微格训练、见习、实习还只是学习实践,这从根本上不同于入职后的全身心投入其中的工作实践。面对陌生的职场,崭新的人生阶段,新任教师必然感到焦虑彷徨、不知所措。理论的超越与现实的无助构成新任教师的生存境遇,此矛盾性体现在入职之初的方方面面。例如,新任教师为了适应学校场域无不积极投入各种校本培训,但他们大多又对培训内容不以为然;新任教师都十分尊重学校的管理和安排,但又总是抱怨学校的种种问题与不足,表现得满腹牢骚。然而,矛盾是发展的动力,新任教师的内在矛盾性正是其专业发展的推动力量,专业发展就是不断产生矛盾、解决矛盾的过程。

新任教师的内在矛盾性首先外化为“理论应然”与“场域经验”的冲突。进入学校场域的新任教师,必然发现真实的教育教学与教育理论的描述有很大差异,“理论知识不适用”,“这个学校的学生根本不吃这一套”,诸如此类的强烈感受扑面而来。与此相对,场域教师对学生的理解,以及由此而产生的一套教育经验却十分有效。无论从学生的即时反馈,还是从长期效果来看,学校场域流行的经验比新任教师的理论都要有用得多。这一现象导致不少人将理论与经验对立起来,简单地否定理论的价值、拔高经验的意义。其实,理论与经验并非截然对立,经验适用性的拓展使其向理论转化,理论通过改造经验而变革现实,两者相互作用、相互转化。新任教师作为理论的载体进入学校场域,便为理论与经验的交流提供了契机,也为二者的发展转化提供了可能。理论绝非毫无用处,不过暂时未能找到影响实践的路径罢了;而“经验”作为学校场域这一独特的师生关系空间、教师关系空间、教育管理空间造成的行动倾向的概括与表达,自然比理论更有效,但其本身并不与理论相对立。不过,两者相互作用乃是“后话”,当前的境况是,新任教师甫一入职,便陷入理论与经验的碰撞,并多以自身理论的落寞溃败而告终^①。最能体现这一碰撞结果的象征性事件,便是新任教师向“富有经验”的场域教师“拜师”。我们发现,多数新任教师都有拜师经历,其中有的是自发行为,更多的则是学校的行政要求。借助新任教师“拜师”,教育理论与经验有了结合的机会,矛盾暂时得到缓解。

新任教师初入学校场域的遭遇具有重要意义,有必要深入分析。首先,既然理论知识进入学校场域后注定会在实效性上落败,新任教师入职后大都要再“拜师”,那么理论有何意义?理论学习有何必要?我们认为,尽管实效性不及经验,但理论是忽略“阻力”后的极限状况、理想状况,可为新任教师提供超越的眼界。这种超越的眼界对于教师的专业发展而言是不可或缺的。一个始终在经验领域打转,满足于解决具体问题的教师,或许也能获得发展,但其发展的高度必定非常有限。其次,理论知识的落败对于理论本身是否有意义?“落败”不仅表明理论还不完善,同时还意味着理论的完善需要借助实践而进入现实。“超越”不是指理论可以完全脱离现实,无关于经验,而是意谓理论有提升经验的使命。理论提升经验并由此进入现实世界,成为现实世界的精神力量,这样的理论才能摆脱思想的虚弱无力,成为符合现实、融于现实、推动现实的真理。再次,经验是什么?

^①赵明仁、黄显华、袁晓峰《场域——习性理论视角下影响教师教学反思的因素分析》,《课程·教材·教法》2009年第6期,第81—86、96页。

我们有必要摆脱常识作更深的思考。根据场域提供的视角,已有“地方性知识”之说毋宁是对既有经验的遮蔽,经验可理解为微观权力关系下人在场域之中逐渐生发出来的行为习性,一种共同确认的“常识”^①。教育经验不是自成体系的概念逻辑,而是学校场域中人们普遍的思维与行动倾向,是维持稳定现实的“惯习”(habitus)。

行文至此,我们不禁要问,理论既是一种超越实践的理想状态,为何不根据教育理论来全面改造实践,重构学校生活?完全以理论重构现实,这在人类历史上是有惨痛教训的。人们对法国大革命的反省,一再警醒我们,理论理想与现实实践之间保持一定的距离和张力,是十分必要的。事实上,如果完全按照教育理论重构学校生活,那么新的学校生活也会逐渐演变成新的权力关系场,届时大量意想不到(理论之外)的权力关系与事项进入场域,根据理论设计的实践终将远离理论自身,乃至走向相反的方向。正是如此,理论对实践的影响不能是颠覆性的,理论颠覆了实践而成为另一种实践,也就颠覆了理论自身。新任教师进入学校场域,发现不少实践都有悖于理论,尽管如此,实践不可能脱离自身的轨道而奔向应然理论。理论是孱弱无力的,而场域则充满现实力量。我们不能以理论想象代替场域运作,必须正视新任教师“被抛”入的学校场域。值得注意的是,“被抛”并不意味着新任教师具有不可改变的悲剧性命运,也不意味着学校场域是牢不可破的先验实在,它只是从教师个体的被动情势来表明学校场域引入了新的要素,权力关系网织入了新的纽结这一事实。显然,只有进入场域,才能改变场域,“落寞”便是“蛰伏”的理论进入场域的“姿态”。

返回新任教师入职的现实际遇,“理论的落寞”与“经验的胜利”使部分新任教师熄灭了教育热情,有的从此精神不振、理想磨灭,更有甚者直接退出学校场域,另谋生途。教师专业发展绝不是齐头并进、同步前行的,精神的事业必然需要更加坚韧的精神去推动。接下来,我们就来考察经受了冲突的这部分新任教师的“拜师”际遇。分析“师徒关系”不难发现,场域教师与新任教师结成的指导关系十分松散,多数“师徒关系”并无规范的交流内容,双方都没有硬性任务,学校即便有要求,也大都没有严格考核。学校场域中的师徒指导,大多尊重新任教师的意愿,任其主动地请教、自由地“学习”。“师徒”之间往往不限于经验传授,业务交流只占交往内容的一部分(甚至是很少的一部分)。由此看来,“拜师”现象的出现,不仅是师徒经验传递的需要,更深层的缘由或许还在于“师傅”作为骨干教师,乃是学校场域中的关系纽结,是新任教师进入学校权力关系网络的联结线。新任教师通过“师徒关系”,成功度过“入职适应期”,从而顺利进入学校场域,成其关系网络中的一个新的纽结^②。

“拜师”是新任教师的标识性际遇,蕴含着推动学校场域和教师专业发展的重要力量。首先有必要说明,“拜师”并非新任教师融入学校场域的唯一方式。学校为其举行的各种活动,例如学校历史文化的介绍、规章制度的学习等都有此功效,但比较而言,“拜师”或是最有利于新任教师进入学校关系网的路径。不仅如此,这种松散的师徒关系,还有助于新任教师反思自身的教育理论,改造学校场域的教育经验。这实是十分自然的事情,因为新任教师带着教育理论走向学校场域,其与场域教师的接触,必定会对学校场域的教育经验和自身的教育理论同时产生影响。“拜师”现象的实质,即新任教师教育理论与学校场域经验的交流融合,蕴含着推动学校场域的变革发展与新任教师的专业发展的双重动能。一方面,学校场域受惯习束缚,变革发展难以通过场域经验自身的变异实现,必须开放场域引入新的要素(纽结)。新任教师的引入导致场域关系网络逐渐延伸和异化,从而可能推动学校变革发展。另一方面,新任教师要实现专业发展,便不能只顾学习学校场域的教育经验,把自己作为一个纽结织入这种场域之网中。如果只是复制了场域网络中的惯习,那么新任教师就无法在现实场域中凸显出来,难以获得发展所需要的资本。这样的教师存在与否对于学校场域来说都是无关紧要的。

改造场域经验必先进入学校场域,但新任教师进入学校场域并不是“自然而然”的,其后续的专业发展更是一个不断淘汰的过程。在此过程中,一部分教师因为学校场域的教育理论与实践差距过大而灰心失望,放弃了教师职业;一部分教师则“向现实低头”,全面否定自身的理论,拥抱现实的教育经验,成为教育场域的关系网络中可被复制的纽结,变得可有可无,放弃了专业发展;只有剩下的一部分新任教师进入教育场域,没有对教育理论失去信心,他们终将在教育理论与经验的新一轮矛盾及其和解中获得发展的“生机”。具体地说,理论在作为“徒弟”的年轻教师身上发挥作用,开始反思“师傅”的经验,于是“师徒”之间理论与经验的矛盾再次突显。“矛

^①皮埃尔·布迪厄《实践感》,蒋梓骅译,译林出版社2003年版,第88页。

^②“进入场域”并不是进入一个物理空间,而是指进入场域的关系网络并成为其中的纽结。因此,新任教师入职,走进学校,甚至开始其教育实践,都未必算是真正地进入了学校场域。只有当新任教师进入了学校场域的关系网络并成为其中的纽结,才算真正地进入了学校场域。

盾”推动年轻教师反思、创新,使其成为学校场域关系网络中不可复制的纽结,甚至成为改变场域的关键纽结。当然,这不过是一种可能性分析,新任教师要真正实现专业发展,还需要现实的资源和条件的支持,而且表现出不同的水平。

教师专业发展具有不同水平层次,并受教育实效限制。现已确认,能够实现专业发展的教师,是背负教育理论的前行者。这部分教师积极面对与场域经验的矛盾,利用教育理论理解经验、改造经验,获得专业发展的“生机”。教育理论始终是这部分教师观察、思考与行动的资源,以理论调整与改造场域经验,成为教师实现专业发展的契机。事实上,所有顺利适应学校场域的教师都会在某种程度上调整场域经验,因为教育理论必然成为其吸收场域经验的中介。新任教师在理解场域经验的同时,也就在调适场域经验。在此意义上,任何进入学校场域的教师都能实现最低程度的专业发展。只是大多数教师仅简单地调整场域经验,缓解其与自身的理论认识之间的矛盾,此后便成为场域经验的固守者,专业发展也就停滞不前了。只有那些具有较高专业发展抱负的教师,才企图改造场域经验。他们明白,如果不改造场域经验,则必为经验所缚,将永远随着场域关系网的起伏而动荡;不能超越场域,便无法实现高水平专业发展。当然,场域经验的改造要受多种限制,其中最根本的限制在于其能否产生更好的实效。年轻教师对场域经验的改造,必须接受实践效用的检验,实效限制使变革不容有失,让变革者如履薄冰,从而阻止了大部分变革冲动。

何谓教育变革的“实效”?要真正地理解这一概念,还需回到“教育变革”。教育变革是年轻教师反思经验之后的具体行动,是理论与经验的矛盾的再次转化。如此便不难理解,变革的“实效”并不是理论作用于实践的自然效果,而是理论与场域经验竞争的结果。实效的获得,克服了场域经验浸染下的学生、学校文化甚至硬件设施的阻抗,调适了场域教师的权力冲突,殊为不易。既然实效限制使得变革这么困难,我们为何不能突破限制,以保护年轻教师的变革热情,帮助其实现专业发展?我们为何不能要求学校管理者(部门)更加宽容、开明一些?解答此问题,我们发现了学校场域与其他社会场域的一个本质性区别。其他社会场域往往由场域中现实的人际关系构成,如果说场域之外的人际关系对其也有影响,但这种影响毕竟是间接的、较弱的。然而,学校场域除师生外,还有家庭、网络与社区等渗透其中,特别是家庭,它们虽然不在学校时空之中,但却实实在在地成为形成学校场域中的不可忽视的力量^①,其影响有时甚至大于在场的关系网络。不过,家庭、社区等毕竟不处于学校时空,它们因无法看到教育过程而只能关注结果,是影响教师专业发展的学校场域的“副现象”或“副关系”。正是这些“副关系”只重结果的特性,迫使学校以实效限制教育变革。

学校场域经验的改造是一个系统工程。经验作为学校场域总体的教育教学惯习,其构成内容必定是复杂的、多维的、系统的。受实效限制,年轻教师对场域经验的改造只能从操作性经验开始,支配操作经验的更为抽象的行动模式此时还难以触及。操作性经验的改造虽然简单,但变革实效性的证明却要复杂得多。这是一个持续积累的证明过程,仅仅一两次成功并不会被认为产生了变革实效,但偶尔的失败却会被人反复提及。无论怎样,敢于将变革付诸实践,就已经迈出了专业发展的步伐,沿着这一方向继续前进,便需对准场域中的模式化经验。年轻教师对已有模式化经验的改造是间接的,他们大多根据成功的操作性经验总结一种新的模式化经验。新的模式化经验随着蕴含其内的操作性经验逐渐积累起来的实效性而彰显出自身优势,进而有可能取代原有的模式化经验。模式化经验的改造,对教师专业发展与学校场域的发展都将产生重大影响,但它仍不是最终的变革对象。教师在学校场域变革的最终对象是设定性经验,即学校场域对教育教学的总体理解与设定。设定性经验的改造将影响学校全局,也势必将学校场域的教师专业发展推至顶峰。

场域经验的改造必然导致寻求承认。教育变革的承认,无论对于学校场域还是教师来说,都是一件大事,意味着场域关系网中的权力配置即将发生变化,教师的话语权正此消彼长地转移。一部分原来的经验构建者的权威逐渐消逝,新的经验以及由此生发的行为方式、权力关系网络逐渐形成,学校的各种资源也由此重新调配,变革教师最终取得专业发展成就。在场域经验的改造过程中,我们发现学校场域作为一个权力关系网络,确是动态变化的。在此,有必要申明,这里的“权力”并不是行政权力,而是话语权力,这种话语权力生成于学校场域,是该场域中处于任何位置的教师都具有的权力。教师的话语权力是变化的,变化的主要途径就在于改造场域经验。教育变革改造了场域经验,致使变革教师原来所处位置的话语权力发生重大变化,学校场域的权力

^①吴康宁《教育究竟是什么——教育与社会的关系再审视》,《教育研究》2016年第8期,第4—12页。

关系网络被重新布局。透过场域经验改造过程,我们还发现教师话语权力源于教育理论。正是具有超越性的教育理论,才使教师不被场域经验所缚;正是教育理论所彰显的不同于场域经验的另一种实践的可能性,才激发了教师的变革欲望;正是教育理论对场域经验的改造,才提升了教师的话语权力;同时,也正是由于大多数教师并不重视教育理论,才导致了自身无法超越场域经验,成为学校场域关系网络中的保守纽结。

待到教师对场域经验的改造得到学校承认,学校主体思想和行为方式由此发生变化之时,囿于学校场域的教师便再难有专业发展。面临此境,仅极少数教师能超越学校场域,认识到新的矛盾在于更广范围的教育场域对学校的制约,要完全实现自身的理想,就有必要改变更大空间的教育场域。由于场域越大,经验的延伸范围与影响程度必定都会大幅减弱,要扩大作用范围就需提升经验的普适程度。最终,极个别教师进一步提升学校场域教育经验的理论性,使其在更广泛的空间产生影响。然而,这部分教师已经不是普通的教育实践者,而是堪称影响广泛的教育理论家了。长期以来,我国基础教育界都不乏理论家,例如于漪、李吉林等,这些实践领域的教育理论家正是在学校场域中逐渐成长起来的,他们对原学校场域中的教育经验进行改造,其教学观念与方式得到了普遍认可,在此基础上进一步提出了自己的理论观点,并由此产生广泛的影响。至此可知,教育理论以教师为载体进行了一番“精神旅行”,它从最初的被否定到“蛰伏”,再到进入学校改造场域经验,最终超越学校场域实现自身的光大。转换角度视之,教师专业发展之路即纯粹理论进入场域改造经验再向理论归复之旅,只是终点处的教育理论已大不同于入职初的教科书知识了。

三 教师专业发展的现实逻辑

从学校场域视角考察教师专业发展,我们勾勒了教师从入职到改造场域经验终至超越学校场域本身的过程。这一过程透露出学校场域中教师专业发展具有怎样的现实逻辑?

其一,教师专业发展是一个在现实权力关系网中不断筛选淘汰的过程,其关键是进入场域理解学校的教育经验。以往对教师专业发展的阶段、影响因素等的抽象研究,现在看来不过是一种主观的理论设想。在学校场域视角下,教师专业发展并不是一个抽象的、理想的、毫无阻力的过程,而是权力关系网络中对“承认”的争夺过程。在这一过程中,多数教师仅停留于低水平专业发展,最终能实现高水平专业发展的教师只是少数,其影响能够超越其所在学校场域的教师更是极少数,部分教师甚至未能适应场域的关系网络便离开了学校。纵观教师专业发展的历程,我们认为最为关键之处在于教师入场域理解学校的教育经验。任何学校场域都有自身的独特构造,都有规制人的思想和行为的场域经验,此乃新任教师“被抛”的处身情境。新任教师只有入场域理解学校经验,才有可能实现自身的专业发展;相反,否定场域,不愿改变自身原有的信念、理论,则一开始就出局了。新任教师一旦进入学校场域,成为其网络关系的纽结,自身和场域的改变便由此成为可能。

其二,教师专业发展的条件是学校场域的资源配置与集中,其表征是教师与学校场域的互动。从客观上讲,新任教师一旦成为学校场域关系网络中的一个纽结,就必然存在着资源的分配,只是此时的资源分配并不影响原来的关系结构。随着新任教师的专业发展,原有配置必然被突破,一些重要资源向其倾斜,例如参与教师培训的机会、代表学校出席会议的机会、各种获奖与职称晋升,等等。教师专业发展并不是凭空实现的,必须借助学校资源,脱离了学校资源的倾斜性配给来谈教师专业发展,基本上就是一句空话。学校向一些教师集中资源以促进其专业发展,同时,教师专业发展的实现又会反过来影响、甚至彻底改变学校场域,这说明教师专业发展实质是教师与学校的互动,或者说是两者的“共构”。一方面,教师专业发展并不是学校教师的同步发展,只有将场域中的资源向某些教师集中,先促进这些教师的专业发展,才能带动更多教师改变根深蒂固的惯习,实现专业发展;另一方面,学校场域资源集中实际上也是改变自身的唯一出路,只有促进关系网络中的一些关键纽结的发展和改变,才有可能实现关系网络的全面更新,学校的发展才有可能。场域的“互动关系”特征,在学校与教师“共构”式发展中得到生动体现。

其三,教师专业发展的核心环节是对学校场域的教育经验的改造,这是一个话语权力的争夺过程。深入分析“教师与场域的共构”可知,专业发展的实质是教师对场域经验的改造,但“改造”并非单纯的认识活动、理论工作,而是涉及场域惯习的重新界定的权力争夺过程。形成这一认识的关键在于重新理解教育经验。学校场域的教育经验,并非个体经验,不是指教师个人对自身教学行为及其有效性的反思与总结,而是作为学校场域的思想与行动的总体准则,是微观权力网络的“意识形态”。如此,学校场域教育经验便只能在长期积累和发展中逐渐形成,具有相当强的保守性,是该场域维持稳定现实的惯习。任何人妄图一开始就彻底批判教育经验,

另起炉灶,必然受到学校场域的整体反对。然而,改造又是必须的。因为不改造原有的教育经验,教师专业发展便没有着落;不彻底改造各层次场域经验,学校的发展也必为空谈。但是,改造教育经验,就意味着对学校常识、思维和行动进行重新界定,是对教育意义的重新理解,这不啻于变换我们已经稳固多年的教育生活。因此,教育经验的改造并不是风平浪静、齐心协力的过程,相反,是一个争夺话语权力的过程。这个过程是异常艰难的、缓慢的,任何一夜之间发生天翻地覆的改变的设想都是不切实际的。

其四,教师专业发展是教育理论的精神旅程,是教育理论的自我实现。很长一段时间以来,实习师范生对教育理论无用的抱怨,学校教师对教育理论与实践脱节的指摘,教育理论研究者的自我反思,等等,这一系列事件导致人们对教育理论之于实践到底有何作用感到迷惑不解。从学校场域教师专业发展来看,教育理论与场域经验的矛盾是其内在的推动力量,矛盾的展开与转化便构成整个发展历程。教育理论贯穿教师专业发展的全过程,缺少教育理论这一环节,教师专业发展便无从说起。回顾此历程,起初,教育理论不得不放下“身段”进入学校场域,但只要顺利入场域,就可通过教师去理解场域中的教育经验,而“理解”的产生亦是“变化”的开始,场域经验的改造遂成为可能。新的经过了改造的场域经验,其实质是教育理论作为一种纯粹思想的“肉身化”。随着教师专业发展的深入,这种“肉身化”的教育理论进一步提升,最终实现教育理论创新,又回到思想形态。如果说教师即教育理论的载体,那么教师专业发展便可看作教育理论自我实现的历程。

Experience and Logic of Teachers' Professional Development from the Perspective of Field

Lei Yun, Zhang Linling

(Faculty of Educational Sciences, Sichuan Normal University, Chengdu 610066, China)

Abstract: The concept of field can be analyzed from three perspectives: objectivism, dynamic relationship and micro power. The introduction of this category helps to focus on the interaction between teachers and the school field and to examine the practical situation of teachers' professional development. This paper centered on the entry of new teachers and investigated the conflict between "theory ought to be" and "filed experience" in their professional career development. Mentoring within schools promotes teachers to understand the field experience and enter the school relationship network. With the support of the allocation of school resources, they transform field experience. As the result, new teachers can realize the redistribution of the power relationship of field discourse and complete the professional development of the school field. When schools implement it effectively, teachers' professional development presents a process of gradual elimination under the competing conflict. This process requires the teacher to enter the relationship network to understand the field experience, utilize the schools' resource allocation and apply them in a centralized manner. This allows the teacher to adopt an approach centered on transforming the discourse rights of the field experience and realize the "spiritual journey" of educational theory.

Key words: school field; teachers' professional development; development experience; reality logic

[责任编辑:罗银科]