

“教师专业发展学校”实践行为的影响因素及运行机制研究

●刘磊 蔡勇强 罗华陶

摘要 “教师专业发展学校”贵在科学合理的实践。布尔迪厄的实践行为理论对优化“教师专业发展学校”实践行为意义重大。“习性”是影响“教师专业发展学校”实践行为的内在心理机制；利益是影响“教师专业发展学校”实践行为的核心影响因素；权力与资本是影响“教师专业发展学校”实践行为的风向标；场域与关系是影响“教师专业发展学校”实践行为的操盘手。布尔迪厄的实践行为公式应该由“[(习性)(资本)]+场域=实践”改为“[(习性)(资本)(信仰)]+场域=实践”。要基于布尔迪厄场域理论构建“高校和高校教师”“中小学和中小学教师”“师范学生”“地方政府和教育局”和“学生家长和社会人士”的“教师专业发展学校”实践行为运行机制。

关键词 教师专业发展学校；影响因素；运行机制；布尔迪厄；实践行为

作者 刘磊，闽南师范大学教育科学学院讲师、博士（福建漳州 363000）

蔡勇强，闽南师范大学研究生处副处长、教授（福建漳州 363000）

罗华陶，闽南师范大学教育科学学院副教授、博士（福建漳州 363000）

“教师专业发展学校”（又称专业发展学校，Professional Development School，简称PDS）是霍尔姆斯小组于1986年在《明日之教师》的报告中首次提出的。PDS是大学与中小学合作共建，以中小学为基地，旨在提升教师教育水平和促进教师专业发展的一种学校、教师培养方式和教师教育模式。PDS不是重建一所独立的学校，而是在现行中小学建制内进行的一种功能建设，其有两项职能：为大学教育研究服务和为中小学培养师资以及培养新教育人员和为有经验专业人员继续发展服

务。

一、“教师专业发展学校”实践行为的影响因素

（一）“习性”——影响实践行为的内在心理机制

1. 布尔迪厄的“习性”理论

布尔迪厄(Bourdieu)的“习性”(也有学者译为“习惯”或“惯习”)概念是生成性的,随着布尔迪厄思想的发展而不断发展。布尔迪厄指出,“习性”是“一种存在方式,一种习惯性的状态

本文系福建省教育科学“十二五”规划2013年度重点课题“高校与小学共建教师专业发展学校的探索与实践”(编号FJJKCGZ13-003)、2017年度闽南师范大学校内科研项目“新时代下大学生法治信仰培育的深化改革研究”(编号MS201739)阶段性研究成果。

(尤其是身体的状态),特别是一种嗜好、爱好、秉性、倾向”^[1],通过“结构和性格倾向”影响个体和集体的实践行为^[2],是“持久的、可转换的潜在行为倾向系统,一些有结构的结构,倾向于作为促进结构化的结构发挥作用”^[3]。实际上,布尔迪厄的“习性”包含一切影响实践行为的思想、观念和经历,是个体在共时性和历时性、先天遗传和后天在社会关系中建构综合作用的结果,其核心要素既包括“结构”(“心智结构”或“主观性的社会结构”^[4])和“性格倾向”^[5],还包括布尔迪厄所提的“策略”(对“实践逻辑”或“实践感”的外化)、“志向”“期望”与“期待”等。在布尔迪厄看来,“习性”对行为具有定向作用,但不能决定行为;“习性”通过一种感觉的形式(而不是理智核算的形式)对行为定向,这种定向是无意识的。其实,尽管其在通常意义下对实践行为的影响是无意识的,但也并不像布尔迪厄所认为的那样总是无意识的。

2. “心智结构”和“性格倾向”——实践行为性质的“染色体”

大学教师和中小学教师由于所在场域不同,形成的“心智结构”和“性格倾向”很不相同。大学和大学教师在大学文化下形成的往往是“学术文化”的“心智结构”和“性格倾向”,而中小学和中小学教师在中小学文化下形成的往往是“工作文化”或“操作文化”的“心智结构”和“性格倾向”。处在行政文化影响下的地方政府和教育局,社会文化影响下的社会人士和学生家长以及学校文化影响下的师范学生,由于自身所处场域的不同而形成更加迥然不同的“心智结构”和“性格倾向”。实践行为是人的内部“心智结构”和“性格倾向”的外在展现,“心智结构”和“性格倾向”的不同决定了参与对象在实践行为性质上具有潜在意义上的不同:大学和大学教师具有民主和开放的学术行为气质,中小学和中小学教师具有操作性的工作行为气质,地方政府和教育局具有指导和命令的行政行为气质,师范学生具有服从性的程序行为气质,社会人士和学生家长则因为场域位置的多样性而具

有多元化的行为气质。实践行为气质的多样性,既有利于实践行为的互补而促进 PDS 向积极方向发展,也导致实践行为的合力消解而削弱 PDS 发展的动力。

3. “志向”“期望”与“期待”——实践行为目标的激发器

“志向”“期望”与“期待”是 PDS 参与对象的理想和愿望,其与实践行为目标紧密相关。“习性”的不同导致 PDS 参与者“志向”“期望”与“期待”的很大不同。大学教师对 PDS 的目标往往是培养出兼具科学合理的价值理性和工具理性的未来教育工作者。在大学教师看来,忠于学术操守、职业操守和具有终极关怀的人文精神,要远高于具有教学技术和谋生能力的工具理性。作为在“应试教育”背景下的中小学教师,虽然明白中小学学生形成科学合理的“三观”价值理性的重要性,但往往认为这是大学阶段才需要着重培养的,中小学阶段的主要任务仍旧是应试和升学,因此他们更关注提高中小学应试水平的工具理性。地方政府、教育局和学校为完成政治任务和有效回应社会需要,也往往与中小学教师的目标一致。其实,也正是他们对中小学教师采取的这种应试和升学为主导的考核,才使得中小学教师形成以应试和升学为主导的目标追求。大学教师参与 PDS 的科研目标导向和中小学教师参与 PDS 以获取声誉和晋级平台的功利主义导向,进一步加剧了 PDS 参与对象在目标上的离散性。尽管少数开明的学生家长和社会人士重视学生的“三观”价值理性,但绝大多数家长和社会人士更为青睐学生升学和谋生的工具理性。参与 PDS 项目的师范学生相比较价值理性而言,更为关注知识在就业中的工具性作用。“志向”“期望”与“期待”的不同导致目标上的一致,会削弱场域中实践行为目标定向的一致性,进而降低了场域向核心目标运行的效率。

4. “策略”——实践行为方式的离合器

“策略”是布尔迪厄社会学的核心概念之一。“习性”在通常情况下使得“行动者偏向于选择依据他们的资源与过去经验最可能成功的行为方

式”^[6]行事。大学教师往往利用自身的学术声誉和所掌握的理论知识确立自身在场域中的优势地位，中小学教师则积极利用自己在教育主流评价中获得的资本，争取场域中的有利位置。地方政府、教育局和学校则利用他们掌握的资源影响 PDS 的运行，学生家长、社会人士和师范学生则积极通过舆论话语权的形式对 PDS 实践施加影响。“策略”的不同使得 PDS 参与对象采取不同的行为方式：大学教师利用个人魅力行事，中小学教师依赖社会认可行事，地方政府、教育局和学校通过调整资源分配行事，学生家长、社会人士和师范学生通过争取强势话语权行事。

（二）利益——影响实践行为的核心因素

1. 布尔迪厄的利益理论

布尔迪厄将所有行为看作利益定向的^[7]，将学术系统中“超功利”行为视为隐藏着利益导向的“误识”^[8]。因此，布尔迪厄不承认实践行为的信仰要素。我们认为这过于极端，与现实不相符合，必须从布尔迪厄的利益中抽离出信仰，而将其放置于至少与利益并列的位置。在“利益”与“习性”的优先性上，布尔迪厄明显强调利益的绝对强势地位，但实际上利益对行为的影响始终要通过“习性”发生作用，外在利益也只有接受“习性”的审视才能最终决定利益是否能够影响实践行为。

2. 个人利益——实践行为逻辑的动力机制

PDS 参与对象的参与动力主要是个人利益。PDS 参与各方的利益诉求是不同的：大学教师为获得教育资源，开展教育科研实验和扩大自身影响力等；中小学教师为职称晋升增加砝码，兼职做大学教师和提升自身的业务素质等；地方政府为取得政绩和社会认可；学校为获得政府和社会办学资源，切实提高应试和升学能力；学生家长为孩子考出好成绩和升入好学校；社会人士为办出社会呼吁的好教育；师范学生为提升自身的业务素质，找到一份好工作。合理的利益诉求能够提高实践行为的积极性，应该受到应有的尊重，但是过度的利益追求会扭曲实践行为的实践逻辑。在市场经济的影响下，个人利益被刺激和放大，使得 PDS 参与各方

很难将利益诉求控制在合理的范围之内，个人利益至上大行其道，甚至有些参与者本身就是奔着个人利益而来的。这会扭曲 PDS 应有的实践逻辑。

（三）权力与资本——影响实践行为的风向标

1. 布尔迪厄的权力与资本理论

由于权力与资源紧密相连，权力是“权力主体由于占有某种资源而具有的影响、制约和控制行为的能力”^[9]。布尔迪厄将权力消解到了其资本的范畴之中，布尔迪厄将资本分为四类，即“经济资本（货币与财产）、文化资本（文化产品与文化服务）、社会资本（熟人与关系网络）、符号资本（合法性）”^[10]。文化资本可再一步分为身份、声望、权威等占主导的形式资本与质量、功能和能力等占主导的实质资本。学术系统的终极追求是文化实质资本。文化实质资本是与“信仰”相对应的资本；其他资本是与学术行为公式中“利益”相对应的资本；“习性”则是调节学术人员“信仰”与“利益”，主导哲学的个性心理特征、经验和逻辑。各类资本在一定情境下可以相互转换和交换。

2. 权力与资本——影响实践行为的风向标

权力与资本既是 PDS 参与对象追求的目的，也是其调节实践行为方向的手段。PDS 的参与对象的参与主要是基于对经济资本、文化资本、社会资本和符号资本的追求。由于知识分子的“习性”和人们对教育的传统“期待”，在 PDS 中明目张胆地追求经济资本和社会资本不免为人所鄙弃，但 PDS 参与对象可以通过追求文化资本和符号资本的“误识”掩盖追求经济资本和社会资本的实践行为，也可以通过资本转换和交换的方式实现现有资本向理想资本的过渡。经济资本的固有属性，决定了其成为各方追求者直接或间接追求的主要资本类型。就 PDS 系统而言，大学教师掌握着最多的文化资本，地方政府和教育局掌握着最多的经济资本，社会人士和学生家长由于人数的众多和涉及面的广大而占有最多的社会资本，符号资本则为各方交集的“最大公约数”。中小学校及其教师和师范学生由于没有占据统治地位的资本，故而在权力与资本的角逐中往往处于依附或弱势地位。基于“行

动者偏向于选择依据他们的资源与过去经验最可能成功的行为方式”^[11]，各类参与对象会基于自身掌握的资本获取自己想要的成功。文化实质资本是教育和学术唯一的正统资本和原始资本，唯有在运行与内容上都以此为志业，才能使得 PDS 永远行驶在正确的轨道上。由于资本持有者在资本追求内容上倾向于经济资本，在资本追求运行上倾向于自己最易于成功的方式，文化实质资本往往沦为一种工具理性。

（四）场域与关系——“教师专业发展学校”实践行为的操盘手

1. 布尔迪厄的场域与关系理论

场域是“习性”、利益及资本进行活动和运行的结构化空间。布尔迪厄认为场域具有相对独立性，同时是一个“开放的概念”，场域基于“关系性”而建构起来。^[12] PDS 系统作为一种学术系统，其具有较高的客观性和较强的相对独立性，表现为其依据自身规则对经济、政治等外部因素（“场域”）的排斥性，但其作为社会系统的一个子系统，也与这些外部因素存在着相互渗透的联系。场域的运行以关系为基础，场域中横纵向上的不同位置 and 不同位置之间的关系，使得行动者的资本分布存在不平衡性，而基于追求信仰与利益的驱动，使得基于斗争和共识的手段为基础的场域运行机制得以进行。布尔迪厄认为：“场域位置是由不平等的资本分配而不是位置占据者的贡献决定的。”^[13] 机构化程度是场域的核心特点之一，机构化程度意味着场域准入、运行与组织的严密性程度。由于学术系统具有严密甚至近乎苛刻的准入、运行与组织，因此相对于社会其他场域而言就有较高的机构化程度。这种较高的机构化程度使得场域的准入、场域位置与关系的变化都较为艰难。通过这种对外排斥外来成员的加入与对内压制位置和关系的变化，而发展自身的高度独立性与专业性，从而为文化资本价值的增值铺平道路。

2. 场域与关系——实践行为水平的主阵地

大学教师与中小学教师具有不同的场域和关系。就大学与中小学关系而言，目前的很多人认

为，大学高高在上，大学教师是专家，是知识和技术的生产者；中小学低低在下，中小学教师是知识和技术的执行者和使用者；实习生只是到学校练习技术的过客。^[14] 诸如这种因场域贡献不同导致资本分布不平衡进而决定场域位置的现象，是中小学教师和实习生缺乏实践行为动机的主要原因。外在场域干预 PDS 内在场域。“综观我国 PDS 的发展与实践，更多的是基于外部的推动力，如当地政府部门、教育机构的行政推动等，合作双方常常是‘拉郎配’，虽然一定程度上推动了 PDS 的发展，但不可避免地影响大学与中小学双方在合作过程中的积极性。”^[15] PDS 是非全员性参与的项目，因此场域的机构化问题在此仍然存在。谁参与项目和参与项目的准入标准是什么？我国不存在国家或地区性的统筹或协调结构，使得参与对象和标准方面存在一定的混乱，这也是造成各地 PDS 实践行为水平存在差异的主要原因。“教师专业发展学校组织内部关系紧张，大学参与者难以说服非参与者参与到专业发展学校的运行过程中去，而且大多数参与者本身对与中小学合作并没有真正的兴趣。中小学内部也存在矛盾，因为只有部分教师被选为教师专业发展学校的参与者，这就产生了教师地位的竞争，这些教师遭到其他没有参与到教师专业发展学校教师的排斥，成为他们攻击的对象。教师专业发展学校组织机构之间的利益冲突也很明显。”^[16] 为了提升场域位置，PDS 参与对象进行着争夺资本的竞争，竞争在促进场域向积极方面发展的同时，也滋生了一定的人身依附和投机取巧。

二、“教师专业发展学校”实践行为运行机制

（一）PDS 实践行为公式

布尔迪厄的实践行为公式为“[(习性)(资本)] + 场域 = 实践”^[17]。如上所述，由于布尔迪厄将“信仰”归属到“利益”（外显为资本的争夺）之中，而使得这一公式的表达存在混沌性。为了客观有效地反映实践行为，这一公式应修改为“[(习性)(资本)(信仰)] + 场域 = 实践”。“习性”和信仰是在共时性和历时性的场域中形成的，它们的内容和性质受场域位置的影响，场域也在不断塑造

着个体或集体的“习性”和信仰。场域位置由资本量和资本类形成的融合体决定。“习性”和信仰通过影响和调整个体或集体对资本量和资本类追求目标上的“志向”“期望”与“期待”以及追求手段上的“策略”，最终形成一种“实践逻辑”，决定和导向实践。资本量和资本类融合体通过决定场域位置影响和塑造“习性”与信仰。布尔迪厄与马克思一样从未给“实践”下过明确定义，但两者不约而同地将实践定义为“具有价值指向的行为”^[18]。其实际上是个体或集体在“习性”和信仰的影响下，追求和选择资本量与资本类型时的价值指向行为。

参与者由于经济资本与文化资本占有的数量与类型不一致而处于不同的场域位置，导致 PDS 场域内部的分层。由于教育教学系统的文化资本主导属性，为了获得有利的场域位置，进而获得“期待”的资本，PDS 场域内部必然履行以文化资本为主要竞争对象的实践行为。行为者追求资本类型的策略在利益与信仰的调节下，受满足期待资本的自我评价影响，主要包括自身条件、期待资本条件以及对自身水平的认识三个方面的因素。由于“行动者偏向于选择依据他们的资源与过去经验最可能成功的行为方式”^[19]。参与者会千方百计地将 PDS 活动引向自己易于成功的实践行为方式上来。场域中的竞争对象是资本类型与数量，PDS 实践行为以争夺文化资本数量和类型为主要目的。布尔迪厄提到三种策略类型，即保守、继承、颠覆。^[20] 颠覆发生在强硬的统治阶级与易于取代其地位的坚定的被统治阶级之间，是布尔迪厄所称斗争的典型行为。保守与继承则发生在温和的统治阶级与被统治阶级之间，两者通过“信仰”与“利益”的相互“协调”避免冲突。PDS 参与对象根据自身的实力、志向和对自我的预期，选择挑战、服从还是共谋场域位置优势者。这个过程因存在大量非文化性的资本交换而对 PDS 的科学合理运转具有极大的伤害和阻碍。

（二）PDS 实践行为运行机制

根据布尔迪厄“社会位置空间和生活方式空间”图和其思想观点，可构建“PDS 实践行为运

行机制”。广义的 PDS 场域主要包括“高校和高校教师”场域、“中小学和中小学教师”场域、“师范学生”场域、“地方政府和教育局”场域、“学生家长和社会人士”场域。其中，前三个场域属于 PDS 系统的内部场域，后两个场域属于 PDS 系统的外部场域。场域内部以实践行为公式为行为准则进行着争夺资本的竞争。“高校和高校教师”场域的参与对象，基于习性、信仰和借助自身拥有的资本争夺有利的场域位置，他们的竞争对象是自己的大学同行，主要表现为他们在 PDS 系统中必须战胜自己的同行，具有与自身“期待”相符的控制力和影响力。“中小学和中小学教师”要在同行中确立自己的优势地位，以确保满足自身“期待”的资源。“师范学生”则会利用自己的一切优势积极表现，以使自己能在同学之中出类拔萃，而为自身以后的发展积累资本。“地方政府和教育局”要与其他地方政府和教育局进行竞争，以获得有利的场域位置，从而为获得自身所“期待”的资本奠定基础。“学生家长和社会人士”按照自身的“期待”进行实践行为，以确保 PDS 系统运行符合他们的“期待”和保持自身对 PDS 系统的影响力。布尔迪厄拒绝划定场域的边界，认为“边界本身就是斗争的对象”^[21]。因此，PDS 内外部系统之间，PDS 各个系统之间都不是封闭的，都是相互渗透和相互影响的。PDS 各个系统之间的渗透和影响，往往是以资本控制和交换的方式进行的。各个系统虽然都拥有经济资本、文化资本、社会资本和符号资本，但是资本类型的配置具有很大不同。实际上，各个系统都是以某种资本类型为主导。主导的资本类型往往决定了系统的性质。不同类型的资本在控制力和影响力上的很大不同，使得系统表现出十分不同的控制力和影响力，进而产生系统与系统之间支配与依附、强势与弱势的关系。作为“地方政府和教育局”场域的 PDS 外部系统就对“高校和高校教师”场域、“中小学和中小学教师”场域和“师范学生”场域的 PDS 内部系统施加控制：首先是对 PDS 参与对象的选拔，其次是对 PDS 参与对象的考核，最后是对 PDS 实施水平和范围的控制等。

这种控制是以其占有的经济资本为基础实行“奖优罚劣”的资源分配和以符号资本合法性的政策文件制定和颁布为主要手段的。“学生家长和社会人士”主要通过资助或捐赠的形式获得 PDS 经济资本和通过社会舆论获得符号资本的形式影响 PDS 内部系统。在 PDS 内部系统中,“高校和高校教师”场域凭借掌握的文化资本而凌驾于“中小学和中小学教师”场域和“师范学生”场域之上,“师范学生”场域受到“高校和高校教师”场域和“中小学和中小学教师”场域的双重制约而处于绝对的弱势地位。就整个 PDS 广义的系统而言,“地方政府和教育局”由于掌握着占据绝对优势且品质最高的资本——经济资本,而得以控制整个系统。“学生家长和社会人士”由于缺乏制约 PDS 内部系统的资本而只能对其实施微弱的舆论制约。高等教育“高深学问”并非人人都懂,只有学者才能理解和把握高深学问。^[22]“地方政府和教育局”系统对 PDS 内部场域的干预滋生了扭曲 PDS 运行的正确实践行为逻辑的危险。因此,增强 PDS 内部系统的结构性和独立性,是保障其实践行为运行的首要前提。同时,PDS 参与者主要基于利益和不良“习性”的实践行为,会异化 PDS 实践行为的性质和极大降低其效率,进行 PDS 对象选拔时,深入把握参与对象的动机十分必要。在我国的 PDS 内部场域,外部没有专业的评价和监督机制,使得 PDS 陷入“自己评价自己”和外行评价内行的误区,积极建立全国或地区性的 PDS 专业评价和监督机制势在必行。资本在系统之间的流通和转换是必然的,但这种流通和转换有时会演变成破坏 PDS 系统有效运行与发展的消极因素,突出的表现就是行动者运用存在的优势场域位置和自身所掌握的优势资本与其他系统进行利益共谋。如,“高校和高校教师”系统可以利用所掌握的符号资本为“中小学和中小学教师”场域提供合法性,而后者以支付经济资本或社会资本作为回报。防止资本交换而破坏 PDS 有效运行与发展的主要方法是划定清晰的场域边界和确立有效的场域规则,特别是资本进入和转换的规制规则。这就要求主管行政部门必须出台界定

PDS 各个系统权力和行为边界的规章制度,并明确而具体地规定资源配置和流通的方式。

参考文献:

- [1][7][8] Pierre Bourdieu. Outline of a Theory of Practice [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1977: 214, 178, 183.
- [2][5][6][11][13][19][21][美]戴维·斯沃茨. 文化与权力:布尔迪厄的社会学[M]. 陶东风,译. 上海:上海译文出版社, 2006: 116 - 133, 110 - 135, 123, 123, 143, 123, 123.
- [3][法]布尔迪厄. 实践感[M]. 蒋梓骅,译. 北京:译林出版社, 2003: 80 - 81.
- [4]毕天云. 布迪厄的“场域—惯习”论[J]. 学术探索, 2004(1): 33.
- [9][法]亨利·戴菲弗. 空间与政治[M]. 李春,译. 上海:上海人民出版社, 2008: 46.
- [10] Pierre Bourdieu. The forms of capital in Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education [M]. New York: Greenwood Press, 1986: 243.
- [12][20] Pierre Bourdieu, Loic J. D Wacquant. An Invitation to Reflexive Sociology [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1992: 96, 98 - 99.
- [14]陈玉芳,余小红. 大学与中小学合作培养教师存在的问题与解决路径——NCATE 专业发展学校标准的启示[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版), 2011(6): 118.
- [15]赵可云,陈武成,何克抗. 混合式教师专业发展学校(B-PDS)的思考与实践[J]. 电化教育研究, 2014(5): 98.
- [16]尹小敏. 大学与中小学合作:教师专业发展学校的质量保证[J]. 教育科学, 2011(4): 27.
- [17] Pierre Bourdieu. Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1984: 101.
- [18]鲍建竹. 布尔迪厄的实践理论对马克思的继承与偏离[J]. 同济大学学报(社会科学版), 2011(3): 18.
- [22][美]约翰·S. 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪,等译. 杭州:浙江教育出版社, 2001: 31.