

【教师教育】

“新教育公平”观与教师教育转型

石 艳 崔 宇

【摘 要】教育公平是社会公平的重要基础,教育公平促进社会公平正义。“新教育公平”观是教育公平认识论的转换,它指出教育公平要从起点走向过程,从“程序”走向“对待”,从“社会评估”走向“以人为本”。“新教育公平”观对教师提出了新的要求,将伦理关怀作为教师责任的一部分,帮助学生从“再生产”中突围,建构反思性的社会角色。同时,“新教育公平”需要教师教育进行转型:培养教师通过反思性的、审辩式的思维来审视社会与教育中的不平等的结构和关系,通过包容性的教师教育课程来实现教师对于社会公正取向的认同,并进一步在课堂实践中走出“偏见”,以此实现教育过程公平的追求。

【关键词】“新教育公平”;过程公平;教师教育

【作者简介】石艳,东北师范大学教育学部教授,博士生导师,江苏高校哲学社会科学重点研究基地南京师范大学教育社会学研究中心研究员;崔宇,东北师范大学教育学部博士研究生(长春 130024)。

【原文出处】《湖南师范大学教育科学学报》(长沙),2018.5.110~116

【基金项目】江苏高校哲学社会科学优秀创新团队“新教育公平的理论建构与实践探索”[2015ZSTD007]。

联合国教科文组织(UNESCO)2016年公开出版的研究报告《反思教育:向“全球共同利益转变”?(Rethinking Education: Towards a Global Common Good?)》在开篇序言中指出:“教育以权利平等和社会正义、尊重文化的多样性、国际团结和分担责任为基础。”它在第二部分中强调,必须在最新的伦理和道德基础上制定综合性教育方法,呼吁包容的、不会简单地重演不平等的教育过程。联合国教科文组织的这一报告在为全球21世纪的教育描绘出高瞻远瞩的蓝图的同时,也为教师教育的发展带来从技能至上主义到注重公平的转变。这种社会公平取向的教师教育不再仅仅聚焦于教师培养过程中的技能技巧的完善,更重要的是,要通过扮演教育过程中的“对待性公平”的实践者来实现教育公平,并期待教育公平的这一实现能够促进社会公正。“新教育公平”观的提出与倡导要求教师教育进行公平取向的转型与发展。

一、“新教育公平”观的再释

教育公平是一个伴随着社会经济发展与教育改

革深化而逐渐扩展和深入的动态过程。在不同时期,人们对它的认识与侧重也各不相同。尤其是进入21世纪以来,随着“以人为本”执政理念、办好人民满意教育的奋斗方向、努力让每个孩子都能享有公平而有质量教育的发展目标等的提出,这些美好的词汇都表达出教育公平丰富内涵的时代转向,即由教育外部转向教育内部、转向“人”。以往的教育公平理论大多围绕着起点公平进行宏观的政策讨论,较少关注到过程公平的微观研究;更多注重对资源配置等外部条件保障的探讨,较少深入到学校教育中关注教育内涵发展的过程性公平。而“新教育公平”观的提出呼唤以“人”为核心,提倡对教育公平的研究要下沉到微观过程,深入到学校教育内涵式公平的研究中去,顺应了当今教育发展的时代内涵与主体需求。

“新教育公平”观是一种新的教育公平观,是教育公平认识论的转换^①。“新教育公平”观指向教育公平的纵深发展,指出教育公平要从起点公平走向“教育系统内部”的过程公平,要求教师在教育过程中扮演“对待性公平”的角色;“新教育公平”观也提出人

与社会是一种互构关系,期待通过促进教育公平推动社会公正的实现,使社会真正走出“偏见”,达成包容,尊重多元。

1. 从起点走向过程

教育公平一直是教育研究界的热点问题。关于“什么是公平?”“它与平等有什么不同?”等问题一直是教育研究界占据主流知识体系的话语之一。虽然研究者众多,但公平仍然是一个备受争议的术语,各种准确界定公平的尝试可能都无法全面把握不同语境下的教育公平的全部含义。联合国儿童基金会(UNICEF)曾经给出教育公平的定义:“公平意味着所有孩子不受任何歧视、偏见或者不公,享有生存、发展并充分实现其潜能的机会。而平等要求每一个人拥有同样的资源。”^[2]总结众多研究者所阐释的公平与平等的区别,大多是从机会、资源、投入、过程、直接效果或者长期效果来划定界限。从20世纪60年代开始,受到《科尔曼报告》的影响,研究界开始使用教育机会均等的概念来指代教育公平。科尔曼是从“投入”与“产出”的关系来界定教育机会均等的。科尔曼认为,学校不仅仅应该提供均等的教育资源,而且还应该使学生免于遭受出身和社会环境而带来的不平等。换言之,就教育公平而言,学校的作用在于帮助学生克服其家庭出身的不平等所带来的学习障碍。“新教育公平”观正是指出教育公平要纵深发展,教育公平要从起点公平走向“教育系统内部”的过程公平,倡导教育公平的理论与实践要从起点走向过程。

2. 从“程序”走向“对待”

通过教育过程公平来实现教育公平,需要区分两种不同的看待教育过程公平的价值取向。以往我们研究教育过程公平通常遵循着两种思路:一种是教育资源分配在教育过程中的“程序性公平”;另一种是在具体教育实践过程中的“对待性公平”。“程序性公平”是教育的外部问题,而“对待性公平”是教育的内部问题。强调教育过程公平的新教育公平观要求教育者与受教育者在互构教育过程的时候,能够相互平等对待。平等对待也可以区分出两种情形:一种是对所有受教育者在教育过程中的“平等”对待;另一种是对自身资源不利的群体进行“差别性”对待。而差别性对待也分为两种:一种是放弃性

的差别性对待;另一种是补偿性的差别性对待。以往教育过程公平更容易遵守的是第一种机会均等的价值取向,将教育机会“平等”地分配给班级里的每一个学生,即教育过程中每一个受教育者在占有课堂的资源、机会中获得平等对待。这种形式上的“平等”平均地分配了机会,但忽视了在机会获得者能力上的条件差异,教育过程只能将更多的机会留给那些本身资源有利的学生,最后形成的就是教育中的“能力至上主义”。而“新教育公平”观强调,平等分配带来的能力至上主义并不是真正的公平,因为“人际相异性(human diversity)是客观存在的,教育公平亦不是追求人人一样的教育‘克隆’”^[3]。

“育人是教育的首要目的,尽管人的差异性不可回避,但在以人为本的理念下,人人平等的信念……才是教育公平应当坚守的底线”^[4]。在普及基础教育作为教育发展目标的时期,教师为了追求“效率性”的教育结果,用平等的形式造成了教育过程的“不公平”。“新教育公平”观倡导“人直接观照的复归”,而在此观照下的教师要洞察并且关注到学生们的差异,尊重与理解不同文化背景与来源的学生;教师要采取行动去最大程度地帮助那些由于个人差异而在教育过程中遭到“不公平”对待的学生。因此,在教师教育领域,明确针对多样化的学习者而培养教师,代表着一种重要的进步^[5]。

3. 从“社会评估”走向“以人为本”

“新教育公平”观将从以社会为核心评估域^①的教育公平转向以人为核心评估域,并指出,以社会为本的教育公平观和以人为本的教育公平观的最重要区别在于,对人和关系的认知不同。前者观照下的人与社会关系是人隶属于社会,教育是社会的奴仆,社会至上;而“新教育公平”观下的人与社会的关系是互构的,并且是以人为本的。“新教育公平”观还强调,从注重效率优先的功利主义倾向转向强调社会基本制度公正,是新教育公平的核心。我们要重新界定教育公平的内涵:教育公平应是人发展的公平,是可以激发个人能力,并使其能表达自己的感受、积极参与和决策的教育公平^[6]。人与社会是互构的,并且要使社会真正走出“偏见”、达成包容、尊重多元,就要在人与社会的互构中推动社会公正的实现。

追求公正的社会,当然可以通过政治、经济、法律等途径进行,但不可否认的是,教育公平既是社会公正的一部分,同时也是追求社会公正的基石。通过教育起点的公平,即受教育权利的保障,我国基本实现了在受教育者身份上的教育公平。但是,如果没有过程的公平,我们仍然无法通过教育而感受到社会公正。在教育过程中,每一个社会个体都可能因为自己的民族、语言、性别、社会阶层而在教育过程中遭遇“不平等”对待。这种对待往往并不是对于个体差异化的补偿,而是对于弱者的纠正、漠视甚至是放弃。正是这种在教育过程中遭遇到的“不平等”的认知,使得受教育者作为社会公民没有意识到,一个社会的公平和正义应该是每一个公民的责任,是社会进步的“应然”样态;同时,他们也无法在遭遇不公正对待时采取理性的反抗方式等等。教育过程中对于对待性不公正的忽视,对于平等的价值取向的不认可,是我们建设公正社会的个体化障碍,也在一定程度上成为社会和谐和进步的阻碍。

因此,“新教育公平”观要我们重新反思教育公平的内涵,重构人与社会的关系。充满差异的多样化个体只有在教育过程中被“平等”地对待,他们才会更愿意致力于共同利益的追求,才能够推动社会公正的实现。

二、“新教育公平”观对教师提出的新要求

班级授课制作为现代教育的课堂组织形式,其产生之初追求的就是“效率之名”。夸美纽斯在《大教学论》中指出:“要寻找一种办法,可以使教员少教,但是学生可以多学。教师就像一个面包师搓一次生面,热一次火灶,他便可以做出很多面包,一个砖匠一次可以烧出许多砖,一个印刷匠可以一次印出成百上千的书籍,所以一个教师一次也应该同时教很多学生,毫无不便之处。正如同阳光把光线照到一切事物上一样……一次打击,所杀的便不是一只苍蝇,而是许多苍蝇。”^[4]在以往的教师教育中,教师的效率角色被认为是重要的,教师也因此为保证质量、追求效率,从而放弃对教育公平,尤其对过程公平的追求。而为了坚守“人人平等”这一教育公平的底线,教师在教育过程中要扮演处理学生差异的

实践性角色,即“对待性公平”的教师角色。如果教师无法理解不同民族、性别、文化程度和社会阶层来源对于学生学习和社会化过程的影响,就可能使某些受教育者遭受教育过程中的“不公平”对待。

1. 多元化的学生要求教师将伦理关怀作为自身责任

弗里兹·奥泽教授等在论及教师发展的时候强调:“教学论知识必须是责任、专业意向以及伦理关怀结合在一起的,有效性和责任同样重要或者说二者的结合给教学带来力量和卓越”^[5]。“新教育公平”观照下的“教育系统内部”的公平,要求致力解决教育系统内部普遍存在的不平等、不民主以及等级化、边缘化、排斥、欺侮等现象^[1]。如果教师没有很好地意识到并且致力于在教育过程中处理好学生们的背景差异,不但会使受教育者遭受教育过程中的“不公平”对待,而且教师也很难适应和满足当今受教育者的多元化需要。

每一位教师在接触一群受教育者、开始属于他们自己的教育历程的时候,他们也是在和一定的社会因素“交往”。每一个学生身上都刻画着他/她既有的家庭背景、文化特色和资本积累,因此每一个学生在“边界性”明显的学校教育中表现出来的是“无边界性”的社会结构凝聚在行动者身上的意识和行为。中国学生的背景来源虽然没有西方世界突出的种族问题,但是其多样性带来的差异依然非常明显。就经济资本而言,在2009年,中国农村贫困人口为3597万,城市贫困人口达到2345.6万;从文化资本来说,根据全国第六次人口普查数据,中国人口受教育水平,每十万人中具有大学文化程度的为8930人,具有高中文化程度的为14032人,具有初中文化程度的为38788人,具有小学文化程度的为26779人,仅接受过义务教育的人占总人口数量的66%;从民族角度而言,根据全国第六次人口普查数据,中国少数民族人口占总人口数量的8.41%。学生家庭背景的多样性,使得教师在教育教学过程中能否按照学生自身的能力与表现进行差异化对待成为一个重要课题。每一个受教育者都是不同的,那么学生具有什么样的特定条件需要教师进行差异性对待?什么样的特定条件是可以忽略的,从而可以进行同等的对

待?如何判定相关的差异?应该差异对待时,同等对待是不公平的;应该同等对待时,差异对待也是不公平的。如果在教师教育过程中教师没有接受过相关的培养,没有进行过相关反思,没有重视伦理的责任和关怀,那么在面对如此复杂的情况时,教师会变得无所适从。

2. 教师通过教育过程帮助学生从“再生产”中突围

再生产理论作为教育社会学理论的主要流派之一,对于教育社会学的研究具有重要影响。从鲍尔斯与金蒂斯的《资本主义美国的学校教育》到布迪厄的《继承人:大学生与文化》和《再生产:教育系统理论的要素》,都描绘了在作为社会再生产机构的学校中,教育起着延续和再生产社会主要结构的作用。也正是由于这样的原因,教育很难发挥促进更大幅度平等与社会公正的力量。20世纪六七十年代以来兴起的再生产理论,对全世界都产生重大影响,从各个方面引发众多研究者去验证教育中存在着“再生产”现象。如美国保罗·迪马哥(Paul DiMaggio)的《文化资本与学业成功:身份文化对美国高中生学业成绩的影响》一书,从阶层文化的角度说明阶层文化资本对于高中生学业成就的影响^[6];美国安妮特·拉鲁(Annette Lareau)的《不平等的童年》展示了不同阶层的家庭在子女培养策略上的不同,进而说明家庭文化资本在子女成就以及阶层形成过程中所起的作用^[7]。我国学者在20世纪90年代之后也开始运用再生产理论去解释教育领域中的社会与文化再生产。其研究理路既有从家庭文化资本、城乡文化资本差距、阶层与高等教育入学机会等宏观层面剖析社会政治经济文化资本对于教育不平等的影响,也有从教学关系、语言运用、家庭对于学习方式和成绩的潜在期望等微观层面解释“文化剥夺”与“不利境遇”对于学生学业成就与学校适应的影响。再生产理论的出现使得我们解释教育过程的“不平等”有了更为全面的视角,但是这样的解释无疑是“悲凉”的。很多立志于从事教育事业和已经成为教师的人在听到这样的理论后,常常发问:“我们该怎么办?”再生产理论将教育的外延扩展到社会场域之中,教师即使理解并认同了这些教育社会学理论,他们仍然觉得无力可为。

而“新教育公平”观则给我们提供了新思路。观照到教育系统内部对待性公平的教师,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而无法从内部解决的问题。在信息社会,学生获取知识的途径虽然已经冲破了学校的围墙,但是他们选择知识的能力依然来自教师,他们选择自己生活的能力仍主要在学校中发展。不同背景的学生在学校教育中的不同体验会限制他们获取学习和拓展知识的机会,那么我们需要考虑的问题便是,在这样的关系中,学校教育能否提供适应他们自身经验的学习机会。例如,当下存在的能力分班、分层作业的实践举措在一定程度上确实提升了教师的教学效果,但如果仅仅给那些背景不利的学生发布更为简单的学习任务,那么教师的这种对于学生能力的认识,虽然看起来是以学生自身的天资和以往的学习基础为前提,但无疑为学生们关闭了进一步发展的空间和大门。

3. 在教学实践中建构反思性的社会角色

实现或者趋近“对待性公平”要求教师充当一个帮助不利境遇学生突围的角色,尽可能地在教育教学中消除经济和社会等方面的外部障碍,使每个人的天赋能力得到充分发展,尽量降低历史和社会因素对学生发展造成的不利影响。教师作为教育过程中的行动者,可以通过理解自身所处的结构化情境和文化经历来理解自身;同时在每日的例行化行动中,也可以通过“实践意识”进行“反思性观照”。只有教师能够意识到自身具有对待性公平的责任,并能在实践中践行这样的意识,才能促成公平的教育。

教师的工作在很大程度上受到学校、社会甚至社会文化的影响。教师通过变换教学组织形式、构建教育过程以及日常教学动态组成学校的“微观政治环境”。教师能否在教育过程中认同自己具有促进社会公正的责任,认同自我的社会角色是改善这种微观政治环境的关键因素,对实现教育过程中的对待性公平至关重要。在教育过程中,基于“历史性和“补充性”的考虑,以“同而不同”的方式对待受教育者和教育问题,并能营造公平公正的教育空间,教师是其中的关键所在。学生在教育过程中不仅习得知识和文化、发展情感和社会性,更多的是培养自

身作为社会公民的公正感与责任心。如果教师仅仅将所有的学生公平地对待,缺乏对于不利境遇学生的关照,甚至认为可以因为“顾全大局”而“放任”每一个学生去竞争教育资源和教育机会,那么学生会很难在教育过程中体会到社会责任感。即使在教育过程中会有一些境遇不利的学生依靠自己的努力和天资克服外在历史和社会障碍,扭转自己的不利地位,他们/她们也很难将自身的成功归结为公正教育的结果,反而有可能在需要责任担当时成为“精致的利己主义者”。这样,“成功”的教育在改变少数人个体命运的同时并没有承担起促进社会公正的应有之责。

三、“新教育公平”观照下教师教育的转型路径

既然教师在追求教育过程公平与社会公正的过程中扮演着不可替代的角色,那么教师教育的社会价值取向就不仅要指向提升教师的教育能力、丰富教师的知识和塑造教师的专业性情,更要在教师的专业素养中涵盖对于社会公正的认识、态度,并以此为标准审视自身的教育实践能力。为了在人与社会互构的关系中实现社会公正的目标,西方国家的教师教育采用了两种模式。最初为了追求多元文化,美国的一些教师教育项目主张招募有色人种的教师教育者和学生,以营造多元化的教育空间和学校文化,但是效果并不明显。因为虽然行动者多元化了,但是层级性、隐蔽性的种族隔离和分化问题依然没有得到解决。其后的教师教育项目开始关注教师教育中的社会关系和结构化策略的课程,以期实现社会公正的目标。尤其在最近二十年,教师教育者更为认可后一种教师教育模式。追求过程公平与社会公正的教师教育被认为是具有社会再建构取向的教师培养项目^[8]。而这种教师教育的转型不仅是为了在教育理论界为教师教育划定一个理论界限或者提供一个全新的“理论套餐”,而且是勾通一个联结教师教育理论和教师教育实践的“通路”。

“新教育公平”观照下的教师教育需要我们培养出具有社会公正感的教师,同时也要在教师教育价值取向的选择过程中树立社会公正的观念。威利格斯(Villegas. A. M)和卢卡斯(Lucas. T)认为,社会公正应该是教师教育的必要准备。“培养教师能够为了社

会正义而工作是教育专业发展的一个必要因素。为了社会正义的教师教育需要教师首先将自己的意识置于社会文化的背景之下,并认识到存在多重对社会现实的认知方式,并且这些认知方式受到社会文化的影响”^[9]。

1. 培养目标的转变:将社会审辨能力的培养纳入教师教育过程

随着教师专业化发展进程的不断推进,培养高素质、专业化的教师已成为教师教育所追求的培养目标。在这一进程中,教师专业发展的取向也由最初追求教师个人专业发展的职业取向转向了基于学生成长关怀的人本取向。“新教育公平”观照下的教师教育则要求转变教师的培养目标,将社会审辨能力的发展纳入教师教育过程中来。

社会审辨能力是让教师根据自己的经验、理性和情感对学生作出独立判断,在社会结构和教育系统中洞察到那些看似自然的社会现象背后的不自然之处,在与学生的日常交往与教学互动中洞察到那些看似平等的教育过程中的不平等之处。教师拥有审辨能力才能更容易发觉那些处于“不利境遇”的学生,从而平等地对待他们。社会中的不平等和不公正是通过细微的和隐蔽的方式渗入到我们每一个人生活中的。社会中的“不公正”是结构化的,通过渗透性(pervasive)实践根植于历史、法律和经济政策、社会风俗和教育之中。让教师自觉认识到社会不平等对于教育的影响,并使其进一步对于社会不平等具有一定的审辨能力,是具有社会取向的教师教育的目标。

社会不公正所具有的渗透性特点使得个体和群体会“理性化”地看待层级中的每一个个体。个体通过教育完成社会化,内化社会规则和制度,并不断加以维持。行动者虽然具备作为能动者的能力,可以影响和塑造结构,但是渗透化的不平等实践通过个体的、人际的和结构化的实践相互作用去创造并维持一个包容所有的、渗透性的系统。越是组织化的、成熟的和体现这些实践的教育系统,教师能够洞察到其中的建构性实践就越是困难,很多生活在其中的教师个体将其看成是自然而然的、不可改变的社会现实。如果教师教育仍然理性地、层级化地看待社会,那么教师将很难在渗透性的社会不平等的结构中挣脱出来。

“新教育公平”观照下的教师教育需要培养教师的社会审辩能力,使他们能够察觉并思考自己在压迫性结构中的社会化过程。这能够帮助教师发展意识、形成知识并检验他们在个人生活、群际交往和结构制度以及更为广泛的社会领域内的公正/不公正的能力,同时也帮助教师发展行动者的责任和意识、技巧与工具。其根本目的是让他们能和其他教师一起合作,挑战并改变目前存在着的的不平等性模式和行为。

2. 建构具有包容性的教师教育课程

在教师教育的过程中,我们所追求的社会平等的一个重要特征就是包容性(inclusion),并以此去抵抗以“排斥性”为特征的不平等。包容性意味着教师对于每一个学生发展资格的认可,并在此基础上,教师赋予学生个体相应的机会,鼓励学生参与学校的公共生活。包容性教师教育课程设置的目的是最大限度地限制教师在教育过程中的“排斥性”。

在目前的教育过程中存在着两种排斥现象:一种是“主动排斥”,即社会上层精英主动选择某一类学校,使得自己的孩子能够排斥其他阶层的受教育者;另外一种“被动排斥”,一般是社会下层人民在学校教育过程中,由于不具备更多可利用的资本而被排斥出更好的教育选择之外,形成了某一类相对弱势群体的教育“区隔”。所以,在学校中,教师如果没有包容性精神,他们会在班级授课制的模式下自觉或者不自觉地将某一类孩子“排斥”出教育过程之外,使之成为“边缘性群体”,这对于教育过程而言,是非常明显的“不平等”。

具有包容性的教师教育课程可以从教师的课程学习与专业实习两方面进行建构。正式的课程学习要让教师对学科内容知识有一个全面的掌握。首先,教师要理解学科的核心概念、假设、推理以及这些概念是如何相互联系的,要深刻理解相关学科的结构、原理、本质,据此他们才能因材施教;其次,具有包容性的教师教育课程还要使教师了解有关学生是如何在不同文化背景下学习知识的,这样,教师才能理解学生的学习规律,并为学生提供公平的学习机会;再次,教师教育课程要深化教师对课程教材的分析,使教师能够根据不同的受教育者灵活使用不同的教学策略,为多样文化背景的学生提供不同的

学习路径,使课堂教学变得生动活泼;最后,教师教育课程还要使教师具有一定的研究能力,让教师能够将自身和学生作为研究对象,在变化的环境中评估自己的教学策略与教育过程,记录学生的学习数据,促进自己与学生共同进步。

具有包容性的教师教育课程还必须注重专业实习。有研究表明,利用经验学习方法与反思任务相结合,对教师理解什么是社会正义这一认知是最有效的^[10]。社会公平取向的教师教育所要求的实习,不仅要教师进入学校进行课堂教学实习,而且要教师深入到学生的生活环境中去,知晓并理解学生自身生活经验与成长经历,更好地洞察他们的多样特征与需求。也有学者将其称为“文化浸润”,并且进一步验证、表明这种方式有助于教师转变对其他文化的理解^[11]。同时,此种教师教育还要求为教师提供研讨的机会,让教师可以进行反思总结,同指导教师与同事交流经验和体会,深入了解学生的多元化差异,拓展自己的视野,从而形成对学生的理解与认同。研讨不仅可以让教师交流经验与体会,还能强化教师在学校中所学的课程,促进理论与实践相结合。

正如拉姆希(Ramsey, P. G.)所说,追求社会公平的教师教育“不是一个固定的课程,而是一种视角。通过这个视角,教师不断审视自己在各阶段、各方面的教学策略,反思自己的观念与选择及其中所蕴含和传递出的社会信息——它是引导教育者挑战和质疑潜藏在自己的课程设计、教学材料和教学活动背后的目标与价值观”^[12]。

3. 在教师专业发展过程中引导教师开展突破“偏见”的课堂教育教学实践

如果教师教育中的教师培养一直采取技术能力至上的培养策略,那么处于文化蒙昧中的教师会很难发现,那些学业成就差异的学生,其表象背后潜藏着家庭文化与学校文化之间匹配程度的差异,更难发现或者认同他们自身在这种阶层再生产中的作用,于是他们和教育系统一起成为对待性不平等中的一分子。“新教育公平”观照下的教师教育就要引导教师开展突破这种“偏见”的课堂教育教学实践。

首先,教师要树立多元化的学生观。教师要明确,学生不是一个个“孤立”的个体,而是社会背景与

文化环境中的集合体,他们是带着个人的经验和成长的历史进入课堂的。教师要了解学生的家庭背景、成长经历、个人旨趣和志向,要了解这些历史与经历对他们的塑造与定位。教师要将学生的差异看作他们的资源,而不是在教学中要克服的问题。只有知道了学生的文化差异,教师才能够理解学生所表现出的差异性,才能够坚信每一个学生都是具有学习能力的个体,才能尽最大可能给他们提供平等的学习机会。

其次,要引导教师突破“偏见”,在课堂中建立平等性。第一,面对具有差异性的学生群体,教师要根据学生不同的学习方法和交流方式,改变课堂教学以适应这种差异。第二,教师还要将课程、教学与学生的经验、文化建立联系。第三,教师要尊重学生的多元特征,欣赏并善用学生间的这种多元差异,进一步将其融入教学设计,进而提升他们的学习兴趣,激发他们的潜能与自信。总之,教师要利用自己的教学实践,改变学生个体长期所处的不平等,以降低这份不平等给他们带来的影响。

最后,要引导教师去营造尊重多样性的班级氛围。良好的班级氛围对于学生成长的影响是至关重要的。这里不仅指对于学生学习成绩的影响,也包括良好的同学关系、师生关系的建立。只有在尊重多样性的班级氛围之下,学生才能真正获得自信与自如。教师还要引导学生关注自身成长经历,重新解读自己的经验与历史,使他们对自身经验的形成进行分析、质疑并发问。

只有这样,教师教育才能在课堂教学实践中培养出肯定多元化、克服偏见与刻板性思维的教师,才能培养以多重视角展开教学的教师。如此一来,所有的学生才可能在教育过程中享受到平等的对待。

总之,“新教育公平”观照下的教师教育是一种体现教育过程公平取向的教师教育,同时也是实现教育过程中“对待性公平”的一种必要准备和实践策略,是沟通教育公平与社会公正理论和实践的桥梁。教师要为培养具有社会责任感的公民来构建和丰富自身,通过反思性与审辩式的思维来审视社会与教育中不平等的结构和关系,通过包容性的教师教育课程来实现对社会公正取向的认同,并进一步

在课堂实践中走出“偏见”,实践公正、平等的教育策略。只有通过构建“新教育公平”观下的教师教育,才能实现教育过程中的公平追求。

注释:

①“评估域”是阿马蒂亚·森于《再论不平等》(阿马蒂亚·森著,王立文、于占杰译,中国人民大学出版社2016年第1版)一书中讨论不平等问题时所使用的概念,是人们在进行公平程度的评估时所选取的“域”(space),即评估的核心变量,是比较的“标准”所在,不同的人出于不同的立场有不同的选择与取舍。

参考文献:

- [1]程天君.新教育公平引论——基于我国教育公平模式变迁的思考[J].教育发展研究,2017(2):1-11.
- [2]UNICEF, Re-focusing on Equity: Question and Answers [M]. New York: UNICEF, 2010.
- [3]Linda Darling-Hammond. 有力的教师教育[M]. 鞠玉翠,译.上海:华东师范大学出版社,2009:183.
- [4]夸美纽斯.大教学论[M]. 傅任敢,译.北京:教育科学出版社,1999:172.
- [5]Fritz K Oser, Andreas Diek, Jean-LuePatry(Eds.). Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis, San Francisco [M]. California: Joseey Bass Inc, 1992: 1-3.
- [6]Paul DiMaggio. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S.[J]. High School Students, American Sociological Review, 1982(2): 189-201.
- [7]安妮特·拉鲁.不平等的童年[M].北京:北京大学出版社,2010.
- [8]Kenneth M. Zeichner. Teacher Education and the Struggle for Solcial Justice[M]. Routledge, 2009: 25.
- [9]Villegas, A. M., Lucas, T. Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum[J].Journal of Teacher Education, 2002(1): 20-32.
- [10]Ballantyne, J., & Mills, C. The Intersection of Music Teacher Education and Social Justice: Where Are We Now[M]//In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford(Eds.). The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. New York: Oxford University Press, 2015: 644-657.
- [11]Paccione, A. Developing a Commitment to Multicultural Education[J].Teachers College Record, 2005(6): 980-1005.
- [12]Ramsey, P. G. Teaching and Learning in a Diverse World [M].New York: Teachers College Press, 1987: 6.