

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2024.02.022

# 义务教育优质均衡视野下 城乡教师专业共同体的文化生态路径探索

朱江华<sup>1</sup>, 雷万鹏<sup>2</sup>, 杨晓平<sup>1</sup>

(1.遵义师范学院 教师教育学院, 贵州 遵义 563006; 2.华中师范大学 教育学院, 湖北 武汉 430079)

**摘要:**新时代义务教育发展已进入优质均衡的高质量发展阶段,其难点和要点在于城乡教育的优质均衡。相比基本均衡阶段,义务教育优质均衡具有时代主题转换、高阶性价值追求及自身再次理性跃迁等多重新生品质,它在发展旨向、均衡重心、对待差距、资源配置逻辑、均衡内容、判定标准以及推进路线等方面具有新特质。城乡教师专业共同体是稳健推进城乡义务教育优质均衡的重要力量依靠,其实践指向、工作常态、共生方式、一致追求等回应了城乡义务教育优质均衡发展的全新精神意蕴,其发展路径有待从技术生态转向文化生态,城乡教师专业共同体发展的文化生态路径建构需要从四个维度进行探索,即在文化创生、文化赋权、文化强体、文化交往等层面进行系统化的思考与探究。

**关键词:**义务教育; 优质均衡; 城乡教师专业共同体; 文化生态路径

**中图分类号:** G451

**文献标志码:** A

**文章编号:** 1674-5884(2024)02-0148-09

我国义务教育非均衡发展有深刻的城乡二元性社会成因,城乡教育失衡和优质教育资源总体短缺是我国教育现代化的逻辑起点,因此区别性、分层式的教育初步发展战略属于无奈的选择。在这样的教育战略方向指引下,我国教育事业在取得一定成功的同时也伴随着优势磨损,乡镇区域内、县域内、省域内和全国各省不同层域学校之间教育发展失衡成为突出问题,教育现代化建设从不均衡到均衡是理性化教育改革发展的主线索。21世纪之初,我国初步推进义务教育均衡发展。2011年,我国启动一批教育体制改革项目,其中“义务教育均衡发展专项试点项目38个”<sup>[1]</sup>,在发达省市教育均衡实践探索的基础上,将义务教育均衡作为教育改革的战略任务大力推进,截至2020年,义务教育基本均衡的“双九五”目标基本实现。目前,义务教育发展正由基本均衡向优质均衡阶段迈进。2018年,中共中央国务院发布的

《关于深化教育体制机制改革的意见》指出,义务教育发展的主题是实现均衡、优质发展,“优质均衡发展已经成为我当前义务教育高质量发展的时代路向”<sup>[2]</sup>。义务教育优质均衡视野下,城乡教育优质均衡是重中之重,也是一个突出的时代任务,而这个任务的关键是城乡教师专业共同体文化生态建设。因为,经济扶持等手段对城乡二元性的改善只发挥经济的功能,而城乡二元性深层次的问题则源于文化的隔阂,它更需要以文化交流整合的方式予以消解。从长远来看,这个任务必然落脚于学校教育,因而城乡教师专业共同体文化生态的建构意义重大。

## 1 优质均衡:义务教育多重新生品质的高质量追求

近些年来,教育优质均衡大多指向义务教育。相比以往所谈的教育均衡,当下探讨的教育优质

收稿日期:2023-08-26

基金项目:研究阐释党的十九届六中全会精神国家社会科学基金重大项目(22ZDA095);贵州省教育科学规划重点项目(2021A050);国家级一流本科课程“教育学”建设项目(2020131339)

作者简介:朱江华(1977—),男,江苏邳州人,副教授,博士,主要从事教师教育、中国教育史研究。

均衡有多重新生品质的追求。

### 1.1 优质均衡意味着教育均衡发展时代主题转换

我国初步提出义务教育均衡问题的前提性历史条件是新中国成立以来约50年的努力所实现的义务教育普及(“普九”),即全国范围内对义务教育“有没有”问题的解决。现实问题是扩大规模和加速普及带来的义务教育发展不均衡问题,属于教育机会得到基本保障之后新生的教育质量性均衡问题,它的逻辑起点是义务教育的基本均衡已经实现。当下,义务教育的绝对失衡成为历史,而相对失衡则成为问题所在。这就是义务教育均衡发展时代主题转换的根本性实质,这意味着“义务教育优质均衡发展,是义务教育发展主题的转换,是从外部的权利公平、机会均等、资源配置均衡,转换为教育内部的优质发展、内涵发展与质量提升”<sup>[3]</sup>。由此,质量提升和内涵式发展是义务教育优质均衡发展的精神实质。

### 1.2 优质均衡彰显了底线思维下的多维高阶性价值预期

义务教育优质均衡是教育均衡发展的高阶水平,为保证教育均衡发展的持续性、稳健性和突破性,就必须防止失衡现象的反弹,因而兜底性教育均衡是基本的均衡底线,即需要义务教育守住底线,必须完全满足人的教育基本需求。以此为基础,教育优质均衡还要着重促进人的发展价值的实现,不断探索并创新更加科学、合理、人性的教育资源均衡配置方式。“优质均衡发展,前提是

均衡,核心是优质。”<sup>[4]</sup>基于此,有学者进一步提出义务教育优质均衡发展核心价值取向包含多个维度的考量,“即均衡、优质、特色、个性”多方面发展状态的统一<sup>[5]</sup>,彰显优质均衡具有复杂性、统筹性和深入度等多维价值预期。

### 1.3 优质均衡蕴含着教育基本均衡的再次理性跃迁

教育事业不可能齐头并进,有优先发展就必然会产生薄弱领域,因此谈教育均衡就要理性地透过文字看到其非均等性、相对性和渐进性的实质。优质均衡是义务教育在新时代新的教育问题刺激和呼唤下产生的,是对以往过于注重外延式教育均衡所带来的学校同质化严重、教育教学缺乏内生性力量、教师专业发展缺乏创新和特色等进行深入反思基础上的新认识。因此,“优质”一词不应该简单地被看作“均衡”的修饰语,其实质是义务教育均衡发展的新要求。与前一阶段的基本均衡相比,优质均衡中所谓的“均衡”也具有全新的和更高质量水平的规范性诉求。它蕴含着基本均衡之后教育均衡的理性跃迁,是以“优质+均衡”双重精神内核的体系化状态存在的,从而实现了均衡发展的理性跃迁。

通过对义务教育优质均衡内涵的梳理,可以认为,优质均衡富有鲜明的时代性,它与基本均衡在发展逻辑上体现出诸多方面的不同,其内涵更加丰富和深刻,价值诉求更加全面和多维,结构体系更加完整与统一,从而展示了许多新的特质,如表1所示<sup>[2]</sup>。

表1 优质均衡发展基本均衡发展多维质量比较

	优质均衡发展	基本均衡发展
发展旨向	以“均衡”和“优质”为核心诉求的双维旨向	以“均衡”为核心诉求的单维旨向
均衡重心	教育发展质量的关注	教育发展资源的调配
对待差距	缩小差距,承认差异,鼓励特色	缩小乃至消除差距
资源配置逻辑	达到底线标准后,通过选择实现适合	通过分配调控等实现一致
均衡内容	关注整体均衡、质量均衡	关注条件和过程均衡、资源配置均衡
判定标准	引入教育质量、社会认可等标准形成主客观结合的多维标准体系	由差异系数测算而获取的客观标准
推进路线	底线标准+特色发展,低中高梯度整体推进	局部到整体,从小范围到大范围逐步推进

义务教育优质均衡的双维指向、质量关注、对差距的科学认识、资源配置的适合性、多维判定标准、保底前提下的整体推进等诸多特质,显示了教育发展的复杂性和系统性。城乡教育优质均衡是

其兜底性衡量尺度,因此优质均衡发展的难点和攻坚任务也在于城乡教育的优质均衡。我国义务教育均衡发展走过一条由局部均衡到整体均衡的渐进性道路,然而无论是乡镇区域、县域、省域甚

至全国范围的教育均衡问题,其最大的挑战和瓶颈最终都聚集在城乡教育均衡的问题上,而城乡教育均衡的关键与核心就是城乡教师专业发展的均衡。多年来,我国通过顶岗实习支教、对口帮扶、送教下乡等诸多形式,促进城乡中小学教师专业发展,充实乡村教师队伍,提升乡村教师专业水平,然而效果甚微。相较于城市,农村的教师专业发展情况依然不容乐观,教师专业成长意识淡薄、专业发展层次低、自主性专业学习零散化形式化等问题大量存在,城乡义务教育质量差距依然很大。基于此,农村教师要与城市教师充分交流,同时要增强专业意识,形成学习和成长的专业共同体。

## 2 城乡教师专业共同体:优质均衡新生品质落地的重要力量依靠

所谓共同体,即“一种持久的和真正共同生活”<sup>[6]</sup>。它意味着成员间的充分交往及相互信任,具有专业团队的归属感和认同感。“共同体的建立取决于5个要素:互相依存、互动与参与、利益共享、关注个体和少数人的意见、有意义的关系。”<sup>[7]</sup>城乡教师专业发展共同体既强调城乡教师个体性发展又注重城乡教师群体性发展,其新的精神意蕴实质在于城乡教师之间就各自的问题和短板进行充分交流互通,从而推动资源整合、交流分享、合作协同、取长补短、互利共赢。其一方面要求城市教师消除对乡村教师的偏见与误解,摒弃城市教师的优越感;另一方面要求乡村教师破除专业发展的自卑感,树立专业学习的自觉意识与自信心。因此,在优质均衡的新意蕴之下,城乡教师专业共同体是深度实现“优质”与“均衡”科学整合的重要力量依靠。“城乡教师专业发展共同体是依托城乡学校统筹发展,以教师在教育教学实践中遇到的问题为基础,通过对话、交流和分享等形式达成教师专业发展目标的一种有效的社会学习型组织”<sup>[8]</sup>,在实践指向、工作常态、共生方式、价值追求等方面给予义务教育优质均衡全方位的力量支撑。

### 2.1 以互动交流为专业学习的实践指向

城乡教师专业发展共同体重视从自身内部寻求成员间的互助和互动性,而不是依靠外部力量的倾斜和帮扶,其实践指向包括在组织目标上提

倡自主发展与共同发展相依存;活动内容以问题为基点,以普遍性获益为追求;活动过程是互动中有对话,对话中有合作;活动流程是计划—实施—反馈—再计划—再反馈。互助性实践指向可以保证教师专业活动的协作性,从而避免关门主义和单兵作战,能够强化教师之间的关联。总体上看,由于我国教师教育课程及相关专业理论、学科知识的统一性,大部分城乡教师在专业知识领域会有很多的相通性。然而,专业实践过程中,城乡教师在生活区域、社会资源、工作环境、专业成长平台等诸多方面存在差异,导致其专业意识、专业视野、专业理解、专业发展条件存在差距,这些状况成为城乡教师间互动与互助的问题性基础。群体间有差异才需要互动交流,而也只有通过实践才能发现差异,并且只有在实践中才能进行充分的互动和互助。因此,城乡教师间的互助应该成为专业成长实践的指向。

### 2.2 以互鉴合作作为专业教学的工作常态

教学是城乡教师的主要工作,也是体现其专业素养的重要活动载体。就传统意义上讲,每一位教师的教学都具有一定的封闭性,因为每一位任课教师的课堂教学都是相对固定的,其受众的固定性和时空的固定性比较明显。然而新的教育教学理念下,教师的课堂不应该再停留在封闭的状态,而应该逐步开放化,走向互鉴。来自城市或乡村的教师,他们各自带着在教学过程中遇到的教育问题和教育困惑,充分地同伴互鉴交流、分享经验、释疑解惑,并在共同体中不断学习和成长。因此,城乡教师间应该建立相互信任、相互学习、相互合作的专业关系。有学者指出,“重建合作开放的教师文化,其核心在于以教师的教学和发展需要为基础、以教师自主和自愿为前提,建立相互支持、开放互信的合作关系”<sup>[9]</sup>。对于教学而言,这样的合作是一种最为真实的研究:一是能够重新审视各自的教学工作,实现对教学的多角度理解,对他者观点的吸纳有利于突破狭隘的自我意识;二是能够重新审视自己的专业素养,将自己置身于城乡复合式专业群体中来加以观照,从而突破专业的封闭性和单一性;三是重新审视专业群体的教学研究,突破专业人员集体式的片面认知,领会到专业团队的力量不是简单个体专业水平的累积,而是能够产生倍速效应的。

### 2.3 以互通建构作为专业成长的共生方式

城乡教师之间存在专业发展的差异,不仅仅因地域的差异而产生,更重要的原因是长期以来的城乡文化的二元分立,导致城乡教师之间缺乏文化心理的互通,教师文化出现较大差异甚至是存在矛盾冲突。城市教师处在城市文化圈内,城市的现代性、高度文明、快捷化与科技化对教师的影响很深;乡村教师处于乡土时空单元,乡土性、民俗性、自然化与传统性对教师的影响较大。在过去很长时期内,城乡教师之间缺乏沟通,甚至互相分离,由此形成了各行其是的现象。在专业共同体发展背景下,城乡教师的文化互通成为一种必然,也是城乡教师专业成长新的共生方式。文化的互通,意味着对城乡教师的专业成长进行新的建构,以文化人和以文化促交往成为教师专业成长的普遍状态,教师对于专业成长的认识和实践必须根植于城市和乡村文化互通互利的文化交往的土壤,在城乡教师文化中构建两种文化的共生共存、相互促进并形成新的教师文化生态。

### 2.4 以互惠分享作为专业价值的一致追求

教师专业发展必然对教师的专业地位、专业认同、专业素养等产生增值效应,这是教师专业发展最基本的出发点。因此,城乡教师专业共同体必须真正实现增值,让城乡教师都产生获得感、受益感,在原有的专业素养、专业地位、专业认同等方面产生新的价值。城乡教师之间需要充分互动与分享:在专业知识与技能方面,有效对接和高效互动,推动知识的共鸣与技能的共振,提升专业学习的层次;在专业情感和专业信念领域步入新的专业境界,获致新的精神领会;在专业幸福感和满意度上都能够上升一个新的高度,提升专业的自信心,厚植教育情怀。就此意义而言,城乡教师需要在专业价值的认识上实现一个视界的融合,即实现城市文化与乡村文化的优长共享。比如:城市的竞争、科技、信息等文化元素需要乡村教师从自身专业发展的角度来积极接触和了解,而城市教师可作为文化分享者加以呈现和引领;乡村的乡土气息、自然生态、人文风俗又是城市教师专业发展可以借鉴的一种生活样态,乡村教师可以予以阐释和呈现。这是一种互惠性分享,可以避免城乡教师专业发展进程中的分立与失联,从而达到视野的交融与专业

的互补。

## 3 从技术生态走向文化生态:城乡教师专业共同体发展的路径转向

城乡教师专业共同体的专业发展具有一定的文化异质性,这是因为同一区域内城市和乡村教师群体的专业发展有着明显不同的文化基础。因此,城乡教师专业共同体的专业发展单纯依靠技术手段是治标不治本的做法,更多的挑战和机遇或许是城乡教师不同文化之间的对话与交往,因此城乡教师专业共同体要避免走入技术化的误区,而应转向文化生态的专业范式。

### 3.1 技术生态取向下的城乡教师专业共同体成长的既有缺陷

技术生态取向下的教师专业共同体,其核心是对教师专业作技术性的理解和实践,一切学习活动以技术性解释的完备为宗旨,教师所关注的是教学和科研上的技术性问题。技术本身会导向一种高低强弱区别化和层次感的理解,容易造成单向度的技术专断与控制,从而促使大多数普通教师对少数权威教师盲目崇拜与模仿,不利于教师相互间真诚的对话、交流与合作。因此,有学者认为,技术生态取向的教师专业发展“一是反映了时下教师的追求功利主义色彩浓厚,浮躁短视,在技术层面上对优秀教师进行仿制、复制,永远成不了优秀教师。二是反映了有相当数量的教师、教学研究者以及教育行政管理者在教师教育与培养上缺乏科学精神,不按教育规律办事,模仿复制,搞“百、千、万”工程,突击培养“教学能手”等。这些工程只能在培养初级“教书匠”,不能培养“名师”<sup>[10]</sup>。技术理性主导下的教师专业共同体容易被物化,其中成员的素养不是养成而是塑造的结果,“存在者被现代技术解蔽为单纯可塑造的物质材料,这种物质化适用于一切存在领域,包括人自身。存在者的丰富性和可能性被遮蔽,从而导致存在领域的千篇一律和世界的井然有序。存在者的存在不再展现为是其所是,并保持为自身所是,而是被现代技术限制在它的功能上”<sup>[11]</sup>。

因而,技术生态取向下的教师专业共同体发展的既有缺陷值得重视:一是重工作效率与权威控制,专业学习的结果是具有现成性和预设性,以团队带头人或骨干为标准 and 榜样,容易忽视普通

专业成员的聚合作用;二是重结果和产出,关注实际可观测外在表现的现变化,却忽视了专业学习的过程性,对潜在因素和隐性文化的作用往往不够重视;三是重视成员间的比较和甄别,受技术层级思维左右,重在对成员作出一定的区分,却常常忽视成员自身的变化与发展;四是其基本的假设是专业学习情境的整齐划一,不存在个别的或特殊的学习情境,因此常常以对象化思维看待专业实践活动,而对多样化情境的存在不予承认也不会投入更多的关注。

### 3.2 文化生态取向城乡教师专业共同体发展的潜在优势

文化生态是美国文化人类学家朱利安·斯图尔德提出的概念,强调文化生成与文化环境的关联,这个观点给我们的启示是“人接受文化的过程也是建构文化的过程,在涉及自然与社会的诸多关系网中,人要主动辨别、适应和生成文化”<sup>[12]</sup>。我国学者黄正泉进一步指出文化生态涉及人与自然、人与文化、人与人以及人与自我这四重关系,并按照生存—转换与转换—生存的逻辑展开,“这四种关系的运行通向文化生态”<sup>[13]</sup>。可见文化生态是人生存和发展普遍且本真的社会状态。作为专业人员的教师其本质是社会的人,各种行为具有文化的根源。城乡教师专业共同体是具有鲜明文化性质的群体,其专业成长和发展应该是一种文化培育。因此,城乡教师专业共同体就其内在因素来看是一个文化共同体,其专业发展的生态就是一个文化生态。“文化生态共生充分彰显专业建设在本质上的‘文化自觉’,生动体现专业建设在实践上的‘文化品格’,深刻昭示专业建设在理性上的‘文化共生’。”<sup>[14]</sup>

从技术生态转向文化生态,其实质是从外部机制转向内生机制的视线转变,从而更加倾向于内生性因素的调动与开发,促进内在力量的激活与迸发,实现专业共同体的稳健、持久与开放发展。它消解了技术生态取向教师专业共同体产生的预成性、控制性、功利性、封闭性,扭转了教师“匠人”化的发展倾向,将专业共同体带入一个具有潜在优秀的发展状态:一是基于共同愿景的发展。共同愿景是基于教师之间的共同理想、共同目标而确立的,是来源于教师个体又高于教师个体的愿景,是需要教师群体共同努力而达成的发

展目标。城乡教师处在文化互动与整合的群体中,需要摒弃文化本位主义的偏见,不存在绝对的权威和标准,只存在不断增进的共识和愿景。城乡教师在互学互鉴中达成共识,确立共同的成长目标。二是专业学习重视过程性。文化行为体现在整个专业学习的过程中,知识、技能、情感等方面面都有文化交互性因素贯穿始终,因此专业成长是一个不断变化的体验式、生成性过程。三是专业共同体的发展重视每个成员的文化性成长。这不是为了区分,而是为了关注每个个体实实在在的变化,个体的已有素养、文化背景、成长经历均受到应有的尊重,并且在合理的引导和影响下获得正向和良性发展。四是关注共同体发展的情境变化,将其视为一种自然而然的事情去面对和接受。专业活动细致入微并考虑情境变化与学习本身的关联性,进而建成关系思维来审视和构建专业共同体的学习,由此将共同体的专业学习不断引向深入。

### 3.3 从隔阂到融合:城乡教师专业共同体文化生态转向的可能

在漫长的历史变迁中,中国社会形成了城市文化和乡村文化两种不同的文化模式,从两个侧面表现中国文化的两种特质,呈现出中国文化的城乡二元性,城乡文化在一定程度上存在隔阂。但是,不可否认,正因为我国城乡间文化隔阂的存在,才有交流互通的必要,也正是城乡之间的文化交流与互动推动着中国文化的进步,构成了中国文化的丰富内涵。正所谓文化因差异而产生对话,因差异而互鉴互通。城乡之间的文化差别其实质是生活环境不同导致人们应对环境的方式不同,“城乡文化二者之间还存在诸多的共性和相通之处”<sup>[15]</sup>,并非完全相对立,尤其是在我国近些年大力推进农村城镇化建设进程中,城乡之间的文化鸿沟正在逐步弥合,城乡文化二元对立在近些年也逐渐淡化。研究显示,近年来流动教师群体涌现出“城乡两栖”式工作生活样态,而且“城乡两栖重塑了教师对专业身份的理解,使得教师从固态的地理空间身份走向液态的社会空间身份”<sup>[16]</sup>,这正说明了城乡教师专业共同体文化生态的转向具有社会发展的可能性。

就文化活动本身的传播和流动性而言,处在社会不同文化环境中的群体并非完全与其他文化

群体相隔离,城乡教师专业群体对文化交流更是具有较强的意识,这是一个基本的先在条件。要真正实现文化间的无障碍交流,具有不同文化背景和修养的城乡教师各自“首先要认识自己的文化,理解所接触到的多种文化,才有条件在这个已经在形成中的多元文化的世界里确立自己的位置,经过自主的适应,和其他文化一起取长补短,共同建立一个有共同认可的基本秩序和一套各种文化能和平共处,各抒所长,联手发展的共处守则”<sup>[17]</sup>,这种共同认可的基本秩序和共处的守则就是正在形成的现代中国文化发展方向。因此,城乡教师专业共同体的发展需要克服技术理性主导下的“专业素养知能化”“专业精神文化边缘化”发展倾向<sup>[18]</sup>,主动和自觉建构教师文化。结合前文所述城乡教师间文化融合的可能性,有理

由相信,从二元到一体是城乡教师专业共同体文化生态建构的可能性发展态势。由此,城乡教师专业共同体的发展实现文化生态的转向成为一种可能。

#### 4 文化生态路径多维建构:城乡教师专业共同体发展的理论模型阐释

城乡教师专业共同体文化生态建构是一项系统工程,其中的主线和核心是在专业共同体的实践活动中进行文化培育。文化创生是文化生态建构的基础和前提,但是这对于整个文化生态系统的巩固完善与流转运作还远远不够,文化赋权、文化强体、文化交往等维度同样需要强化,从而多方汇力最终构成稳定持久、动态发展的文化生态系统,如图1所示。

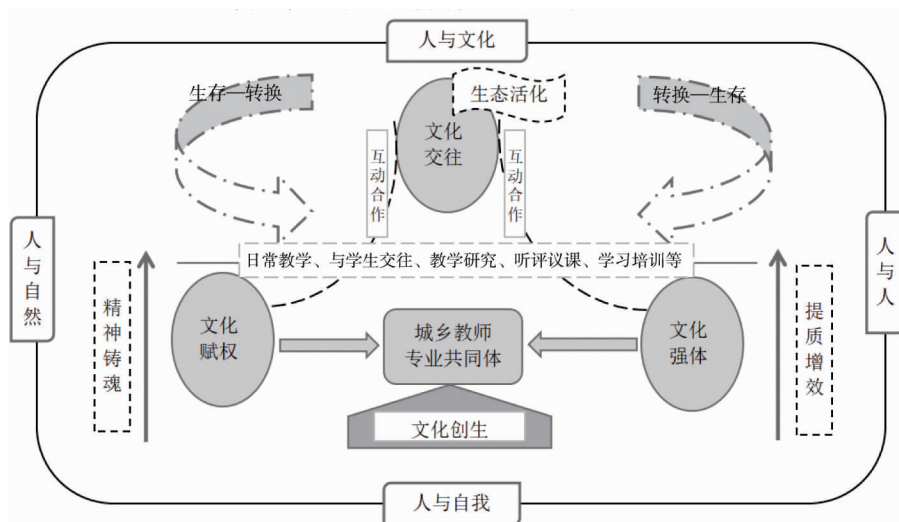


图1 城乡教师专业共同体文化生态系统理论模型

##### 4.1 文化创生:城乡教师专业共同体文化生态的根基培育

“共同愿景的感召”对教师专业发展而言是一个至关重要的前提,城乡教师专业共同体构建的重要基础是城乡教师的一致认同,城乡教师均要搁置原有的二元分立文化观念,摒弃文化本位主义偏见,形成教师专业文化的一致性见解与认同,这就需要创生新型城乡教师专业共同体文化,需要“主动地改变和创造卓越的文化生态”<sup>[19]</sup>。唯有如此,才能为城乡专业共同体奠定可靠的文化基调,夯实良好的文化基础。城乡教师专业不仅被视为一种认知实践,同时也是社会性的交往

实践和反观自我的反思性实践。城乡教师专业共同体最佳的学习发展环境是一个民主平等、沟通无间、合作共进的社会氛围,这不仅是作为个人的教师专业知识、能力、情感、道德培养与发展的建构过程,更是作为群体的教师成长的过程,是一个社会建构的过程。如何来构建呢?首先是城乡学校双方在教育管理层面给予城乡教师专业共同体充分的支撑,在课程、教学、研究方面创设互助合作的成长平台,激发教师成员的参与热情,在全体成员间建立起荣辱与共的共同体责任感与使命感。其次,城乡教师专业共同体要形成共同的专业发展愿景,开创民主、和谐、开放的共同体组织



生活环境,科学设定共同学习和成长的主题与任务,促进城乡教师之间的充分互助与合作。最后,作为个体的教师,要建立对共同体的信任感与责任意识,打破孤立化学习与成长的惯习,将自身的成长嵌入共同体发展的理论和实践框架,时刻意识到“是‘我们’支持了‘我’的成长”<sup>[20]</sup>,真正以包容、客观的积极态度看待不同文化,并且主动学习,交流,借鉴。

#### 4.2 文化赋权:城乡教师专业共同体文化生态的精神铸魂

权利保障是文化活动的关键因素,也是文化生态形成的内部精神力量。本质上,文化即人化,指向人的主体社会生存和发展样态,文化权利能否得到保障影响着文化生态的效果与面貌。城乡教师专业共同体的成长过程与前途决定其获得权利的多少,这个专业共同体的活动需要被赋予专业学习发展规划、自主、自评的权利,不应该事事陷于科层制度的牵制而中途夭折。城乡教师专业共同体成员就工作性质而言,都是同事,相互属于“对你的教学也对他们自己的教学承担义务的那种人”<sup>[21]</sup>,他们在专业成长与发展层面是休戚与共的伙伴。因此,城乡两地学校应大力促成教师专业共同体合作关系的缔结与运行,将专业发展的自主权充分赋予共同体。在这个共同体中,成员教师乐于彼此学习、相互支持,在教学体验、教研交流等活动中共同成长。

教师专业共同体的成员以普通专任教师为主,在教学、教研方面最具发言权,其相互的学习和发展也最具真实性和针对性。只有学校充分赋权,培育教师教育实践的内在精神动力,不断提升专业境界,整个城乡教师专业共同体才能实现整全性、根本性专业提升。

#### 4.3 文化强体:城乡教师专业共同体文化生态的提质增效

文化环境是城乡教师专业成长的重要保障,作为实体存在的教师专业学习活动需要文化环境的滋养以确保教师学习成长的实际效果。在此意义上,城乡教师专业共同体不仅仅是一种新的教师专业存在方式,更是指向城乡教师专业共同成长的质量取向的学习活动。教师专业发展质量是城乡教师共同体专业素养提升的关键,也是教师专业本体问题所在。这就要求文化的落地,要切

入城乡教师专业活动的方方面面,发挥其引领作用。具体而言,教师的日常教学、与学生的交往、教学研究、听评议课、学习培训等领域都需要构建文化环境,加深文化交流,增强文化认同,从而提升教师专业共同体的整体专业水平。

作为专业共同体的成员,每一名城市或乡村教师都要突破知识或能力中心的专业发展价值取向,树立文化培育意识,在共同体的专业生活中全面提升自我:一是在教师专业情感与理念上,改技术取向为文化取向。通过城市文化与乡土文化的有机整合,在城乡教师的专业性活动中嵌入区域文化的元素,开创富有城乡共同特征的教师专业话语表达。二是教师专业知识与能力考查以适应乡土社会、善于多元文化互动、具有文化融合视野为主要考查点,通过专业水平的提升催生城乡教师共同体合作的专业成果。三是教师专业道德方面,具备整全性道德认知、合理性道德判断、复合性道德理解,使城乡教师具有转换思维、明辨是非、顾大局识大体的素养。

#### 4.4 文化交往:城乡教师专业共同体文化生态的活化

文化交往是人与人之间的互补行为,同时也是消除分歧并达成视界融合的有效方式。异质性教师群体间缺少文化交往就会陷入专业工作的被动与专业生活的消极。有学者对“联校走教”政策展开长期的实证性个案调查发现,实际情况是“教学经验丰富的骨干教师始终没有参与到政策实施中来……‘完成任务’‘服从安排’成为新入职教师与课题组成员交谈时的口头禅,老师们眉宇之间流露的无奈和被动,呈现出一线教师真实而复杂的心态”<sup>[22]</sup>。思想的隔阂还需要思想的碰撞与交流来消除,心理沟通别无他途,只能通过拉近距离的真实互动与诚实合作来实现。文化交往是城乡教师专业共同体的主要活动样态,对城乡教师而言,这不仅是一种内需,更富有实际意义:一方面,城乡教师因各自成长发展的需要而互动合作,增进交往;另一方面,城乡教师之间的文化交往对教师教育信念、教育情感、教育能力、职业幸福感、专业认同感的强化均有帮助。

城乡教师之间需要怎样的文化交往?其一,聚力于合作式课堂教学模式的打造,充分实现城乡教师的教和城乡学生的学的无缝对接,教学走

向立体式交互生成。教师文化生态是对教育深层文化性的思考,因此无法缺少教育主体——师生的全员性参与,缺失任意一方,就不是整全的教师专业文化生态。其二,打破生活世界与教学世界的人为障碍,回归原本一体的人的生存本真。由于知识中心主义的长期盛行,生活世界与教学世界的联系被边缘化,如有学者从教师课堂提问这一细节着眼,发现教师的提问存在“答案的被确证”“现实生活意义的脱离”“互动性名存实亡”等问题<sup>[23]</sup>。城乡教师面对的学生群体有城市的,也有乡村的。城乡教师可以互换角色的方式体验城乡课堂教学,由此在课堂层面实现乡村文化与城市文化的有效互动与适应。乡村课堂与乡村生活息息相关,师生之间的学习互动应该是基于乡村社会生活和服务于乡村发展的一种生活方式,教学世界与生活世界的意义应该关联于一处,从而改变知识中心主义倾向而转向以师生发展为中心。城市课堂与城市生活息息相关,并且适应和契合城市生活。二者要达成视界融合,换位体验是一个很好的选择。其三,基于教书育人共同使命的师师合作更是不可缺少的任务,城乡教师之间需要打破“隔膜对立”的思维定式,向“合作与共赢”思路转换。无论是工作中还是生活中,都可以选树典型以推广互动合作文化。对话是语言最美丽的存在方式,因为它促使思想不期而遇,使得人们增进交往,相互了解,相互学习,不再各执己见而尝试沟通合作。在文化交往中,城乡教师专业共同体文化生态持续润养,文化生命力量不断生长。

#### 参考文献:

- [1] 刘华蓉.抓住关键 扎实试点 实现重点突破——义务教育均衡发展改革试点项目推进会召开[N].中国教育报,2011-09-27(01).
- [2] 杨清溪,柳海民.优质均衡:中国义务教育高质量发展的时代路向[J].东北师范大学学报,2020(6):89-96,94.
- [3] 冯建军.走向优质均衡:基础教育发展主题的转换[J].江苏教育研究,2010(22):12-15.
- [4] 杨启亮.底线均衡:义务教育优质均衡发展的解释[J].教育理论与实践,2010(1):3-7.
- [5] 刘玮.区域内义务教育优质均衡发展政策执行考察——以苏南W市B区为例[D].南京:南京师范大学,2016:10.
- [6] 斐迪南·滕尼斯.共同体与社会[M].张巍卓,译.北京:商务印书馆,1999:54.
- [7] 牛利华.教师专业共同体的实践焦虑与现实出路[J].外国教育研究,2013(7):59-65.
- [8] 周朝霞,黎琼锋.试论城乡教师专业发展共同体及其构建[J].教育理论与实践,2016(23):24-27.
- [9] 石生莉.教师文化研究新取向:教师新专业文化的确立[J].教育理论与实践,2006(10):22-24.
- [10] 谢革新.文化在教师专业成长中的作用[J].教育学术月刊,2008(8):68-70.
- [11] 梅其君,王立平.技术与文化关系颠倒的历程与根源[J].江西社会科学,2016(6):40-46.
- [12] 朱江华.文化生态学视野下少数民族教师教育路径创新——以新疆维吾尔自治区为例[J].教师教育学报,2019(5):46-51.
- [13] 黄正泉.文化生态学[M].北京:中国社会科学出版社,2015:167.
- [14] 肖幸,朱德全.组织与精神:学前教育专业文化生态的共生逻辑[J].教育研究与实验,2020(5):66-71.
- [15] 魏峰.城乡教育一体化:基于文化视角的分析[J].复旦教育论坛,2010(5):20-24.
- [16] 乔雪峰.教师“城乡两栖”的政策化:撬动城乡融合发展的政策杠杆[J].南京社会科学,2023(9):143-150.
- [17] 费孝通.论人类学与文化自觉[M].北京:华夏出版社,2004:188.
- [18] 郭浩.教师专业发展的转型:由技术到文化[J].教育导刊,2010(2):5-8.
- [19] 冀惠.文化生态学视角下青年教师专业发展的关键路径探析[J].黑龙江高教研究,2022(5):89-93.
- [20] 郑葳.学习共同体——文化生态学习环境的理想架构[M].北京:教育科学出版社,2007:222.
- [21] 戴维·W. 约翰逊,罗杰·T. 约翰逊.领导合作型学校[M].唐宗清,等,译.上海:上海教育出版社,2003:193.
- [22] 雷万鹏,王浩文.真实情境中教师的差异化行为:S县“联校走教”政策十年观察[J].华东师范大学学报(教育科学版),2019(4):129-141.
- [23] 朱江华.教师教学交往的偏失及其对策——基于课堂提问话语的视角[J].当代教育科学,2010(14):40-42.



# Exploration on the Path of Cultural Ecology for Professional Community of Urban and Rural Teachers Based on High-Quality Balance of Compulsory Education

ZHU Jianghua<sup>1</sup>, LEI Wanpeng<sup>2</sup>, YANG Xiaoping<sup>1</sup>

(1. School of Teacher Education, Zunyi Normal University, Zunyi 563006;

2. School of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

**Abstract:** Compulsory education development in the new era has entered into the phase of high-quality balance, and its difficult task and the key point lie in the educational high-quality balance between urban and rural areas. Compared with basic equilibrium of education, the high-quality balance of compulsory education has some new traits such as development orientation, balanced center, treatment to the gap, resource allocation logic, equilibrium in content, evaluation criterion, and implementation route. The professional community of urban and rural teachers is the central power to implement the high-quality balance of compulsory education between urban and rural areas, and it responds to the demands of high-quality balance of compulsory education. Its professional development paradigm should be transformed from technical ecology to cultural ecology, and the construction path of cultural ecology for professional community of urban and rural teachers needs to be explored systematically based on cultural genesis, cultural empowerment, cultural enhancement, and cultural exchange.

**Key words:** compulsory education; high-quality balance; professional community of urban and rural teachers; path of cultural ecology

(责任校对 唐尧)