

新生代乡村教师乡土情怀培育研究

王华女

(湖南科技大学 教育学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要: 新生代教师是乡村教育事业的重要“师源”,他们能否扎根乡村,不仅受制于外在生活条件和待遇,更深受其自身是否具有浓厚乡土情怀的影响。相较于传统乡村教师,新生代乡村教师不管是在其培养过程中,还是在其现实职业和实际生活中,都因缺乏乡土知识而呈现乡土情怀淡薄的特征,表现出明显的逃离乡村的意向,职业身份认同感不强,职业使命感淡化。为此,在新生代乡村教师队伍建设中,不论是职前培养还是职后继续教育,都应强化乡土知识的学习以培育其乡土情怀。

关键词: 新生代乡村教师;乡土情怀;乡土知识

中图分类号: G451

文献标志码: A

文章编号: 1674-5884(2024)05-0151-06

乡村振兴,人才是基石。乡村教育振兴,教师是关键。教师关系着乡村社会与乡村教育的振兴与发展,因而加强教师队伍建设被党和国家当作一项基础工作来抓。伴随着《乡村教师支持计划(2015—2020年)》的出台以及乡村振兴战略的实施,乡村教师队伍建设受到了普遍关注和重视,其中新生代乡村教师(20世纪80年代以后出生的乡村教师)队伍的稳定和发展尤受瞩目。教育部官网资料显示:截至2018年,新生代教师在乡村教师队伍中占比已达58.3%,成为乡村教育的主力军。作为历经“离农、离乡、离土”的新生代乡村教师,他们在接受高等教育后又回到乡村,虽给乡村学校带来了先进的教育教学理念,但其乡土情怀呈弱化态势,致使乡村教师队伍建设出现“下得去却留不住或教不好”的问题。有研究表明:即使在明显提高工资待遇或改善工作环境的情况下,还是有不少新生代教师难以安心教学,仅把“乡村教师”这一职业当成临时工作或一块“跳板”,过着“身在曹营心在汉”的日子,做随时逃飞乡村学校或教师岗位的“飞鸽”^[1]。如何解决这个问题呢?许多学者提出首要任务是建立一支心

怀乡土、愿意扎根乡村的稳定教师队伍。乡村教师队伍建设是个系统工程,关乎多个方面,而教师乡土情怀的培育是一个很值得关注的议题。

1 新生代乡村教师乡土情怀之价值

新生代乡村教师队伍建设,既要求他们在乡村这个“场”,还要求他们具备服务乡村教育的文化资本。“在乡村这个‘场’”的意思是一方面要求教师“身”在乡村学校,另一方面要求教师做到“心”也在乡村学校。这个心在“场”比身在“场”更为重要,因为只有心在“场”,才能激发教师对乡村学生、乡村学校的热爱,“身心合一”而产生的深厚乡土情怀,不仅会促使教师坚守和献身乡村教育事业,而且会促使他们积极主动去学习和成长,掌握各种现代化的知识技能以担当时代赋予的使命。

1.1 乡土情怀是乡村教师职业坚守的精神支柱

职业坚守要求人们把职业当作“事业”来对待,但有较多研究表明,今天的乡村教师尤其是新生代乡村教师向城流动或离开乡村教职已不是罕见的现象。那如何使乡村教师安心从教,静心从

收稿日期:2024-02-01

基金项目:湖南省高校创新平台开放基金项目(2020-20K051)

作者简介:王华女(1973—),女,浙江临海人,副教授,博士,主要从事教师教育研究。

教,长期从教,终身从教,甚至愿意献出毕生的心血扎根乡村教育?有研究认为“工资收入是教师流动的重要影响因素”^[2],所以近年来提高工资收入成为教师队伍建设中一个重要的政策工具。譬如,在乡村教师工资待遇、编制标准、职称评聘、在职培训、表彰奖励、医疗保障、补充渠道、周转房等方面制定一些倾斜性政策。但事实上,在工资待遇和工作环境得以明显改善的当下,新生代乡村教师的流失依然不容小觑。可见单纯的外在激励性措施不是影响乡村教师队伍建设和稳定的主要因素,增加教师职业的内源性吸引力才是问题解决的关键。那什么是教师职业的内源性吸引力?借用美国学者科瑟根的“洋葱”类比法:教师素质从内向外分别是职业使命和承诺—职业认同—教育信念—能力—教育教学行为—环境,越是内核的要素对教师职业的影响越大^[3]。“洋葱”最内核的是职业使命和职业承诺,而职业使命和职业承诺类似于“情怀”。因而可以说“教育情怀是教师能力素质中最深层次的作为支撑性力量的内核性和动力性因素”^[3]。乡土情怀是乡村教师教育情怀的主要内容,它能促成乡村教师职业使命感和责任感的生成,促使教师把自己深深嵌入乡村教育活动,为乡村教育事业奋斗终身。也就是说,只有具有浓厚乡土情怀的乡村教师才会坚守职业,积极主动地去克服工作和生活中遇到的困难,全心全意投入乡村教育事业,努力培养人才,甘愿为乡村教育贡献自己的智慧和力量,而乡土情感缺乏或淡薄的教师,难以坚守和献身乡村教育,他们只是把乡村教职作为其人生的一个过渡岗位或跳板,他们选择担任乡村教师只是因为相关政策的规定或自身资源的缺乏,所以一旦有机会便会毫不犹豫地逃离乡村学校甚至教师岗位。

1.2 乡土情怀是乡村教师专业发展的内在要求及动力之源

从内容来看,乡村教师专业发展仅从“教师”这一职业本身来讨论,包括认知、技能的提升与情意的改变。而乡村教育是发生在“乡村”这一场域中的,“乡土性”是其独特属性,也是乡村教师专业发展与城市教师专业发展的区别所在。对于乡村教师,我们不能仅围绕“教师”这一职业本身来研究,而要从“乡村教师作为乡土文化的守护者和传承者”角色去关注其专业发展,要突出“乡

土性”这个专业发展亮点。乡村教师专业发展的“乡土性”应在知识、能力、情感等方面都有所体现。可一直以来,乡村教师专业发展“多集中于专业知识和专业能力的培养,对教师情感投入的关注度较低,致使教师专业发展陷入‘技术化’的误区”^[4],可见乡土情怀作为乡村教师专业发展的内容开始受到人们的关注。事实上,乡土情怀的培育是乡村教师专业发展的重要内容,也是乡村教师专业发展的内生动力。“教师专业发展的内在动力本质上涵盖环境驱动、效能驱动、情感驱动等三种驱动。”^[5]环境驱动是指教师的专业发展受外部环境因素的影响,这种专业发展有主动与被动两种模式。当发展是教师主动争取的,其学习培训是有效的;当发展是被动施与的,其学习培训是低效的或无效的,其实质是一种“伪发展”,甚至是反发展,最终可能导致职业倦怠。所以,环境驱动的教师专业发展的效果要视情况而定。效能驱动是指教师的专业发展受结果或结果期待影响,这种结果或预期结果往往能满足教师的各种实际需求,也可以说专业发展是以需求为导向的。根据马斯洛的需求层次理论,人的需求是多方面的,满足需求是人行为的源动力,但在有些情况下有些需求是不需要满足或可以暂时不满足的,这就是说建立在需求满足之上的效能驱动实际上也不是最能推动人行动的。情感驱动应是促使教师自我学习成长的最重要和最直接关联的内驱力。只有具有浓厚乡土情怀的乡村教师才会自觉地去关注乡村学生的处境,关切乡村社会的发展。这种关注和关切在人的意识中反映为使命感和能动性,自觉地推动教师自身发展成长。乡土情感淡薄的教师疏离乡村教育,对乡村社会生活感到陌生,对自我角色定位时陷入迷茫,他们是乡村学校、乡村社会的“异己人”,最终在专业发展上彻底丧失了应有的独立、主动意识与自由积极人格。

2 新生代乡村教师乡土情怀缺失之表征

新生代乡村教师作为乡村教育事业发展的主要力量,对乡村教育发展影响深远。而在很多实证研究中人们发现这样一种常态:为数不少的青年教师乡土情感缺乏或淡薄,具体表现为乡村就业意愿低,职业认同感差,职业使命感淡化,向城流动倾向较明显。

2.1 逃离乡村的意向明显

发展乡村教育,教师是关键。近年来,在拓展乡村教师补充渠道、加强乡村教师队伍建设上,国家和地方各级政府先后出台了一系列倾斜和资助政策以引导高校毕业生到乡村就业,然而乡村教师尤其是新生代乡村教师“下得去却留不住”的问题依然突出。东北师范大学农村教育研究所的一项研究表明:农村教师队伍中,有51.2%的人是毕业后被直接配置到乡村学校的,但在二次配置中,有56.9%的教师调进了县城,有36.7%的农村教师想要离开现在的岗位^[6]。而在我国乡村学校,留不下的教师又大多是那些“具有高等教育学历的新生代乡村教师”^[7]。刘佳、方兴于2018年对浙、皖、鄂新生代乡村教师进行的一项调查显示:新生代乡村教师的离职意向高达78.5%^[8]。虽然在初次就业时也有较多的师范生会选择报考乡村教师,但其中不乏因一时难以就业迫于无奈去选择乡村教师岗位的毕业生,这些毕业生入职后便开始思考其他出路以期在最短时间内迅速“逃离”,这种“骑驴找马”的做法对乡村教师队伍建设以及乡村教育教学的开展极为不利。

2.2 职业身份认同感不强

我国乡村教师发展的首要问题是身份认同问题,身份认同是教师发展的逻辑基础^[9]。当前,新生代教师作为我国乡村教师队伍的主力军,他们在观念上具有强烈的趋城性,视回乡村为一种无奈之举。新生代乡村教师本是生于乡村,长于乡村,理应 with 乡村社会没有隔阂,对乡村抱有深厚的情怀,但事实并非如此,他们在经历了“离农、离土、离乡”教育灌输后,乡土情怀比较淡薄或缺失,视乡村为“落后”和“偏远”的地方,认为回乡村工作是一种没出息的行为。因而在接受完高等教育后,他们大多不愿回乡村从教或长期担任乡村教师。对中西部20余所乡村学校新生代教师的调查显示:新生代乡村教师是一群梦想通过求学在城市扎根的农村孩子,当最初的梦想不能实现时,他们退而求其次选择做“乡村里的城市人”^[10]。孙霞对浙江省9个市县区27所农村小规模学校的实地调研表明:绝大多数师范生不愿选择成为乡村教师,即使成了农村教师也仍有多数人表示不愿成为长期的农村教师。所以一有机会,他们随时会逃离乡村学校或教师岗位,可见其职业身份认同感普遍较弱。

2.3 职业使命感淡化

乡村教师是乡村教育发展的关键,是乡村学生成长的引路人,是教育扶贫的先行者。他们不仅“承载着传播知识、传播思想、传播真理,塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任”^[11],还承担着教育扶贫的时代使命。但在现实中,新生代乡村教师乡土情感淡化,乡土知识贫乏,没有认识到“乡土性”是乡村教育的重要属性,也没有认识到掌握乡土知识是顺利开展乡村教育和促进乡村发展的重要条件,对乡村学生的成长有着深远的影响。在乡村社会根深蒂固的“应试教育”思想冲击下,教师关注的主要是学生的成绩排名及学校的升学率,认为其职责在于教学生掌握能应付考试的内容,乡土知识的挖掘与传承并非其关注所在。南方周末公益研究中心发布的《中国乡村教育观察报告(2021—2022学年)》显示:教育在乡村地区扮演的依旧是“晋升通道”的角色,课程设置并未从乡村的角度去考量,根本上处于“离农”境况,“考什么教什么”的现象仍旧突出。在日常生活与教育教学实践中,教师根本不需要也懒得去了解乡村,亲近乡村,融入乡村,对乡村生活中的人与事毫不关心,对乡村文化和习俗疏离陌生,最终成为乡村社会和文化的“他者”,同时,也使其所培养的学生乡土意识淡薄,把“离农”“离土”“离乡”当作接受教育的目标,使“乡村教育成为乡村学生逃离乡土的教育”^[12]。如此,乡村教育发展 with 乡村建设的使命谁能承担?

3 新生代乡村教师乡土情怀缺失寻因

与传统乡村教师相比,新生代乡村教师普遍有着高等教育的经历,他们有着更先进的理念,掌握着现代化的知识技能,给乡村教育带来了活力,但不论是在他们的培养过程中还是在工作、生活中,都普遍存在忽视乡土情怀养成的情况。

3.1 城市化教育导致乡土情怀培育的缺位

中国的乡村教育明显落后于城市教育,致使乡村教育以城市教育为标杆,在理念和内容上均追逐或模仿城市教育,呈现城市化取向。这种乡村教育一直对学生进行着“接受教育就是升学,跳出农门,最终摆脱农民这一身份”的告诫。正如陶行知先生所批判的:“他教人离开乡下向城里跑,教人吃饭不种稻,穿衣不种棉,做房子不造林;他教人羡慕奢华,看不起务农。”^[13]这种教育

“始终拽着农村孩子离开生养他的地方,始终要通过教育使孩子洗去农村的‘土气’”^[14]。于是乡村学生每天忙于应付升学,其学习的是语文、数学、英语等难以与自身生活经验联系起来的考试科目,涉及农村生活的课程却少之又少。不难想象,在这样的教育取向下培养出来的新生代乡村教师接受高等教育后对乡村(家乡)的情结日渐淡化,对乡村已然产生了疏离和不适应感,毕业后自然大多选择留在城镇,而不愿选择回到好不容易离开的乡村,即使由于某些原因而不得已回到乡村,也觉得是没有出息的表现,时刻准备着重回城镇。如此脱离了乡土气息的乡村教育,何以培育乡土情怀?

3.2 孤岛式学校建设造成乡土情怀培育土壤贫瘠化

今天的乡村学校虽建在乡村,但没有融入乡村,学校是学校,村落是村落,学校沦为村落中的一座“文化孤岛”。乡村学校在内涵发展上竭力去追随城市的步调,接受城市文化的浸润,在物质空间结构上模仿着城市学校。学校多是一栋冰冷的水泥建筑,四周由高高的围墙进行隔离封闭,操场用冰冷的水泥地覆盖,人为地剥夺了师生与自然接触、与乡民亲近的机会,割裂了师生与乡村社会的关系,使学校中的人成为一群“无根”的人,令他们感到孤独,内心难以产生文化依存感。对教师尤其是跨地区的新生代教师来说,学校是他们生活和工作的场所,日常接触的除了学生便是同事,没有多少机会或必要走出校门,即使走出去也不认识什么人,也没有什么地方可以去玩,逐渐成为乡村社会的“异己人”,对乡村没有应有的情感,与乡村的关系淡薄。同时,在城市化教育取向的影响下,乡村教师认为学校教育的主要目的在于教学生掌握应付考试和升学的内容,乡土知识的挖掘与传承并不是其职责所在,导致乡土文化日渐式微。在这样的“文化孤岛”式学校中,滋生乡土情怀的土壤怎么可能肥沃!

3.3 信息化时代斩断了乡土情怀培育的纽带

情感是在日常交往中逐步生成、累积并实现质的转变的。乡土情感是乡村教师在认识、了解乡村的基础上形成的对“乡村”“乡村生活”“乡村教育”稳定的情感体验与情感认同^[4]。随着以互联网应用为主要特征的网络信息化的蓬勃发展,新生代乡村教师掌握了先进的信息技术手段。在

现代化教育的洗礼下,虽身处乡村学校,他们的思想或生活习惯也较多地保留着城市的模式,乡土情感淡薄。即使在学校封闭式管理模式下,他们依然能够通过网络与外界取得联系,维持人际关系,解决基本的生活需求。网络信息技术给他们的生活和工作带来了极大的便利和活力,同时也将他们的活动范围局限于校园(他们也愿意待在学校里),这在很大程度上自动斩断了他们与乡民、乡村的接触联系,弱化了教师与乡村的感情基础。缺少乡土情感的教师对当地的乡土文化不想了解也不想关心,自然难以融入乡村,这显然在物理空间上自觉或不自觉地把教师与乡村社会隔离起来,使二者彼此间毫无交集,相互间缺少互为依赖的生活空间,感情的生成可谓是痴人说梦。

4 新生代乡村教师乡土情怀培育对策

乡土情怀的培育是以一定的乡土认知为基础的,而新生代乡村教师大多是乡村中的非乡村人:有的虽生于乡村,长于乡村,但没有从事过相应的乡村生产劳动,乡村生活经验缺乏;有的出生于城市,没有乡村社会生活的知识与经验,是身处乡村的城市人。因而不论在教师的职前培养还是职后教育,都应重视乡土知识的学习,以促进其乡土情怀的培育。

4.1 以乡村知识唤醒和激发乡土情怀

4.1.1 统筹设计教师教育课程,吸纳一定比例的乡土知识

课程规定了“教什么”和“学什么”,在学校教育工作中居中心地位。我国城乡学校的差别依然存在,但在师资培养上采取的却是相同的模式,即师范教育对义务教育阶段师资的培养是基于城市学校的,几乎没有开展针对乡村学校的特色教育,也没有去关注师范生未来在乡村学校工作的社会环境,主要还是进行教育类、学科类、教学实践类、师德以及职业操守等知识的教学,少有乡土知识的传授,这自然会造成师范生对乡土知识的陌生与不屑,极不利于其乡土情怀的唤醒与激发。情感是在一定的认知上产生的,深入的认知反过来又会促进情感的加深与升华。职前教育为乡村教育培育教师。师范生没有教育教学实践经验,但较于在职教师,拥有较高文化资本的新生代准教师的乡土情感具有明确的未来指向性,能影响其职业决策,如是否选择担任乡村教师。研究表明:

新生代最美乡村教师主动选择乡村教师职业的主要动因是其内隐于心灵深处的乡土情感和职业认同,而非经济待遇和物质条件等外在因素^[15]。所以,统筹设计教师教育课程体系,开设一些与乡村教育相关的课程,吸纳一定比例的乡土知识,促使职前教师“培育基本的乡村情感与价值观,树立乡村社会的文化自信,保持乡村青年开放的文化心态,使其既能积极接受现代(城市)文明,又对所生存的乡土不失去关爱与眷恋,从而造就他们积极健康的生活生存姿态”^[3]。

4.1.2 建设乡村教育实习实践基地

乡村教师的乡土情怀是在其教育生活实践中日渐生成的,如果脱离了日常教育生活实践,乡土情怀的生成也就失去了根基。无实际乡村教师工作经历的师范生除了要在课堂上接触和学习一些相关的乡村知识外,还须去乡村学校开展教学实践。一方面,鉴于乡村教师工作环境和对象的特殊性 & 城市化倾向的课程内容,相较于城市教师,“乡村教师所掌握的具有公共性质的教育类知识和学科知识,只有在基于乡村地方性知识的本土化过程后才能转化成为课堂实践”^[16];另一方面,提前让乡村教师熟悉乡村学校环境,增进乡村认知,增强乡村适应能力,可以激发他们的乡土之情。但从现实情况来看,我国大部分师范院校出于安全或方便省事等方面的考虑,往往以城镇学校为教育教学实习实践基地,很少选择乡村学校作为教育教学实习基地。即便有学生选择乡村中小学校开展分散实习,大多也只是走个过场,一方面培养学校没有进行对接检查,另一方面实习学校也没有认真落实安排,充其量只是实习教师回校时上交几份纸质教案,开展一次论文指导教师组织的所谓面授课。这样的实习还停留在对实习教师教学基本技能的考查,难以进行乡土知识的考查。可以想象,缺少对乡土知识了解、接触和体验的师范生,一旦去乡村学校任教,必然会因各种不适应和文化冲突而随时逃离。因此,要培养合格的乡村教师,将乡村学校建设为教育实习实践基地不失为一个建设性操作。

4.2 将乡村知识融入职后教育

乡村教师队伍建设在解决“下得去”问题的同时,更要注重解决“留得住”和“教得好”问题。“乡村教师专业发展程度的一个重要标志就是其掌握乡土知识的状况。”^[13]因而,对许多乡土情感

基础比较薄弱的新生代乡村教师来说,在其职后培训中增加乡村知识的学习以培育和增强其乡土情怀也不失为一种“亡羊补牢”。乡土情怀是教师开展乡村教育的重要影响因素,具有乡土情怀的教师会对乡村地区产生依恋,愿意扎根乡村,会关注乡村教育、乡村学生的发展,竭力提高教育教学质量,注重自身专业发展。但目前我国乡村教师在职前缺少乡土知识的学习,职后的教师培训也主要针对乡村教师理论素养和知识水平的提高,即以教育类和学科知识类为主,培训难以满足乡村生活工作场域中乡村教师的实际需求。因而,在乡村教师的职后教育及培训中,应该考虑到农村教师专业发展的独特性,重视并融入乡村的语言、农事知识、生产生活技能、农村生活场域行为方式及风土人情等乡土知识,凸显乡村教师继续教育的乡土特征。譬如,在各种培训教育中,一方面要引导新生代乡村教师在国家课程和地方课程中融入或者更好地融入一些优秀的乡土文化知识,另一方面鼓励他们在了解和感受乡村优秀传统文化的基础上不断开发校本课程或开展课外实践活动,以更好的姿态应对乡村教育教学,培育和增强其应有的乡土之情,提升乡村教师的幸福感和使命感。

参考文献:

- [1] 郑新蓉,王成龙,佟彤.我国新生代乡村教师城市化特征研究[J].河北师范大学学报(教育科学版),2016(5):70-77.
- [2] 赵新亮.提高工资收入能否留住乡村教师——基于五省乡村教师流动意愿的调查[J].教育研究,2019(10):132-142.
- [3] 王艳玲,陈向明.回归乡:我国乡村教师队伍建设的路径选择[J].教育发展研究,2019(20):29-36.
- [4] 龙瑶.乡村教师的乡土情怀及其生成路径研究——以云南省A乡村小学为例[D].重庆:西南大学,2019:9,46-47.
- [5] 夏燕.高校教师专业发展内在动力及其影响因素[J].中国成人教育,2023(23):68-71.
- [6] 黄慧泽.乡村小规模学校教师职业生存的困境与出路[J].教育导刊,2019(6):82-86.
- [7] 方兴.乡村教师的高等教育经历及其对职业意向影响的实证研究[D].上海:华东师范大学,2017:52-54.
- [8] 刘佳,方兴.新生代乡村教师的离职意向与政策改进[J].教师教育学报,2020(2):81-88.
- [9] 容中逵.新时代乡村教师发展的逻辑起点[J].教育发

- 展研究,2019(20):3.
- [10] 朱胜晖.新生代乡村教师身份认同的文化困境及超越[J].教育导刊,2020(10):11-16.
- [11] 沈林.切实把教师负担减下来[N].江西日报,2020-01-13(02).
- [12] 刘铁芳.乡村的终结与乡村教育的文化缺失[J].书屋,2006(10):45-49.
- [13] 时伟,胡哲.乡村振兴与新生代乡村教师角色重塑[J].淮北师范大学学报(哲学社会科学版),2023(3):108-113.
- [14] 陈华仔,黄双柳.“磨盘”中的乡村教师自我的丢失[J].上海教育科研,2013(11):21-24.
- [15] 李昀赞,刘善槐.我国驱动高素质教师在乡村留任的政策机制研究[J].理论月刊,2021(9):135-142.
- [16] 李长吉.论农村教师的地方性知识[J].教育研究,2012(6):80-85,96.

The Development of the New Generation of Rural Teachers: The Absence and Cultivation of Their Local Feelings

WANG Huanv

(College of Education, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201, China)

Abstract: As an important “teacher source” of rural education, the new generation of teachers who can take root in the countryside are not only subject to the living conditions and treatment provided by the outside, but also deeply influenced by whether they have strong local feelings. Compared with traditional rural teachers, the new generation of rural teachers are lacking in local knowledge and local feelings in their growth and training, or in their real career and life. They have a weak sense of professional identity and professional mission, and show a clear intention to flee rural teaching positions. Therefore, in the construction and development of the new generation of rural teachers, whether it is pre-service training or post-service continuing education, acquiring local knowledge should be strengthened to cultivate their local feelings.

Key words: new generation of rural teachers; local feelings; local knowledge

(责任校对 朱正余)