

轮岗教师乡土情感的 缺失表征、根源及文化形塑

黄玲¹, 郝明君²

(1. 重庆师范大学 教师教育学院, 重庆 401331; 2. 重庆师范大学 初等教育学院, 重庆 400799)

摘要: 基于文化唯物主义理论视域, 轮岗教师的乡土情感具有深深刻意蕴, 具体体现于: 轮岗教师是认同乡村生活方式的“局内人”、是推动乡村学校发展的“同行者”、是担负乡村社会责任的“新乡贤”。目前, 在轮岗交流实践中, 存在着部分轮岗教师对乡村学校发展持“事不关己”态度、对乡村生活方式难以或不愿认同、乡村社会责任担当意识薄弱等问题。其原因在于: 轮岗教师的教学岗位变动较频繁, 乡村公共文化生活吸引力不足, 轮岗教师对自身的角色认知不到位。对此, 需要通过以下举措形塑轮岗教师的乡土情感: 健全乡村学校组织文化, 增强轮岗教师的“主人翁”意识; 重构乡村公共文化生活, 提升轮岗教师的乡土认同感; 明确乡村社会文化身份, 引导轮岗教师的责任行为。

关键词: 轮岗教师; 乡土情感; 文化形塑; 情感结构; 文化唯物主义

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)01-0022-10

基金项目: 重庆市教育科学“十四五”规划 2022 年度一般课题“重庆市高校教师信息化教学能力提升路径研究”(K22YG205143), 项目负责人: 黄玲; 重庆市高等教育学会 2021—2022 年度高等教育科学研究课题“高校教师专业发展及服务支持体系研究——以重庆师范大学为例”(CQGJ21B025), 项目负责人: 黄玲。

作者简介: 黄玲, 教育学硕士, 重庆师范大学教师教育学院讲师; 郝明君, 教育学博士, 重庆师范大学初等教育学院教授, 硕士生导师。

我国城乡教师交流轮岗工作历经十余年的尝试与探索, 已逐渐走向常态化和制度化。“双减”政策的推行让人们更加关注城乡教师交流轮岗制度的可操作性、科学性与情理性, 其中情理性是轮岗教师“用得上”“教得好”的关键所在。作为拥有“文化人”身份属性的轮岗教师, 他们的乡土情感影响其构建扎根乡村教育、服务乡村社会的主体意识, 关涉乡村振兴战略的深入推进。然而, 轮岗教师在大规模的流动过程中所面临的挑战也不言而喻。比如全新物理空间带来陌生感、城乡文化差异带来疏离感等。此外, 轮岗交流“本身到底能否以及在多大程度上带来学校教育教学质量水平的提升, 效应不甚明确”^[1], 轮岗教师的工作成效难以确定, 也成为困扰轮岗交流制度的外在压力。这些问题, 从笔者对二十余位轮岗教

师的访谈中也得到了一些印证。由是, 笔者认为, 若想使轮岗教师安心从教, 真正助力乡村教育质量提升, 以文化为抓手, “由内向外”反思轮岗教师乡土情感的缺失问题, 增强轮岗教师对乡土文化的情感认同, 应是打破城乡文化融合壁垒的关键, 也是统筹城乡义务教育师资均衡配置、促进城乡教育高质量融合发展的重要手段。

一、轮岗教师乡土情感的内涵

中华文化的“重情”特征较为显著。乡土文化作为中华文化的重要组成部分, 同样具备这一特点。乡村个体或群体对乡土文化的情感眷恋, 是一种乡土情感, 是乡村个体或群体热爱家乡、发展家乡、振兴家乡的精神支柱与感召力量。乡村轮岗教师的乡土情感同样蕴

含这一意涵,只不过乡村轮岗教师的精神支柱和感召力量更加聚焦于“提升乡村教育品质”。

(一)乡土情感的理论探源与内涵

1. 乡土情感的理论探源

雷蒙德·威廉斯(Raymond Henry Williams)的文化唯物主义理论对于“情感结构”的解读,为我们认识乡土情感的本质要义提供了一个全新视角。他认为,对“情感结构”概念的诠释离不开对“文化”概念的界定,并从“‘理想地’‘文献式地’与‘社会地’三个方面界定了文化的定义”^[2],强调这三个方面是一个完整的“整体”,文化是一种“整体生活方式”。威廉斯找到了一种最适合说明这种“整体生活方式”的办法,那就是“情感结构”。他认为,情感结构是“一定社会时期的连贯的整体体验,包括一个时期的物质生活、总体社会组织、主流思想等,表达了日常生活经验中通常不易被感知的某些深层元素”^[3],是一种在特殊地点和时间之中对生活特质的感受,也是一种特殊的思维和生活方式,常常被用来考察特定社群的心理结构。从这一意义上讲,威廉斯的“情感结构”理论为我们理解乡土情感的内涵提供了一个较为可行的理论视角。

2. 乡土情感的内涵

目前,学界对乡土情感称谓各异,有的称“乡土情怀”,有的称“乡土情结”。称谓尽管不同,但意义相近。通过文献分析发现,用“乡土情感”来表述其内蕴的研究者相对较多。如有学者认为:“乡土情感是指乡村社会居民或曾经的居民对家乡社会所产生的一种牵挂、依恋的归属性情感的总称。”^[4]还有学者认为:“乡土情感是乡村社会特定发展阶段背景下个体情感与群体情感的整合性情感”^[5],集中反映出他们在乡村中的生活体验与情感状态。此外,程启平^[6]、张春宝^[7]等研究者对乡土情感也进行了相关研究。这些研究者的观点概括为:乡土情感是现在或曾经生活在乡村的人对乡村社会的一种依恋与牵挂,是一种归属性情感体验。雷蒙德·威廉斯的“情感结构”理论是围绕特定期物质生活、社会组织、主流思想等的连贯性体验,凸显了特定期人们的生活感受、生活方式和社会反思。由是,笔者认为,

乡土情感是轮岗教师对现在工作或曾经工作过的乡村地区的自豪之感、热爱之情、牵挂之情及感恩之情,是他们认同乡村生活方式、推动乡村学校发展、担当乡村振兴责任的情感状态。

(二)轮岗教师乡土情感的意蕴阐释

1. 认同乡村生活方式的“局内人”

乡村生活方式蕴藏着个体对乡村生活认同的文化因素,内嵌于轮岗教师的乡土情感中。现代社会形成了不同于传统社会的社会关系、道德结构与生活方式,乡村传统生活方式正在不断地被解构,但轮岗教师“对乡村生活尤其是其人际关系、日常习俗甚至饮食风味仍保有深刻的道德生活记忆和无法言说的情感依恋寄托”^[8]。特别是随着现代媒介的快速发展,乡土文化的意蕴与魅力被展示得更为精彩,更容易激发并促进轮岗教师的乡土情感。这种情感体现为轮岗教师对乡村及乡村生活方式的认同感与归属感,并在乡村生活中保持积极、乐观、健康、向上的情感状态。轮岗教师的乡土情感并不一定需要长期生活在乡村才能形成,借助各种媒介的宣传,同样会助推轮岗教师乡土情感的生成。媒介承载的这些影音符号,作为人类部分社会历史生活经验总结,是轮岗教师“文化记忆”的重要源泉。轮岗教师的“文化记忆通过记忆传承,形成了文化系统内稳固的社会形象和具有同一性的文化认同”^[9],这种“文化记忆”使轮岗教师的乡土情感更加真挚。这种真实的乡土情感,为远离乡村生活的城镇籍轮岗教师提供了情感落脚点。对“现代”的凝视欣赏和对“传统”的回望着恋的过程,不仅是轮岗教师适应与认同乡村生活方式的过程,也是他们乡土情感生成的重要途径。

2. 推动乡村学校发展的“同行者”

在乡村振兴和新型城镇化不断推进的时代背景下,轮岗教师的乡土情感结构也在发生悄然变化。在中华优秀传统文化的价值导引下,隐藏于轮岗教师内心深处的“新乡愁”,逐渐显化为一种“理想的情感”,表现为对乡村学生生命世界的真诚关爱、对乡村学校教育事业的共情式热爱。诚然,轮岗教师乡土情感的形

成不是一蹴而就的,也不能直接作用于乡村学校教育质量的提升,但如果轮岗教师缺少深厚的乡土情感,教师轮岗制度的推行与乡村学校的发展就容易陷入无根之木、无源之水的窘境。只有拥有了深厚的乡土情感,轮岗教师才会乐于扎根乡村学校、关心乡村学生成长、帮助乡村教师发展,才可能成为“流入校”教师的“同行者”,并共同承担起推动乡村学校发展的时代重任。这种“乡土情感”呼唤着轮岗教师教育信仰与生命理想的复归,促使他们投入乡村学校的建设与发展中。

3. 担负乡村社会责任的“新乡贤”

新时代,随着现代社会的快速发展,乡村教师以“新乡贤”的文化身份登上历史舞台。“乡村社会作为乡愁的主要承载地,代表着传统文化的落叶归根理念,乡愁推动着轮岗教师以‘新乡贤’的文化身份嵌入乡村社会”^[10],情感嵌入则是其中最为重要的一环。乡村社会本质上就是一个“重礼俗、重情感”的极具人情味的情感共同体,轮岗教师应在乡村生产与教育实践中“把他乡当故乡”,承担起引领乡村社会现代化发展的时代重任,形成同源同根的乡土情感,即对儿时故乡的情感记忆和对熟人社会的乡土情怀、生活习惯与文化情境的眷恋。这种与乡村社会共生共存的乡土情感,具有强大的向心力、凝聚力,是轮岗教师“下得去、教得好、用得上”的自我生命内驱力,能够增进他们对乡村社会中他者生命世界的理解,使他们自觉担负起服务乡村振兴的责任与使命。轮岗教师以乡土情感为价值载体,根植乡土,凝聚乡情,由过度注重“向城性”的价值理念转变为“向农性”的社会价值观念,激励自身并引导学生、乡村教师等群体参与乡村社会改革事业和宜居宜业和美乡村建设。可见,轮岗教师乡土情感的养成及功能的发挥是轮岗教师关心乡村社会发展、愿意肩负反哺乡村的责任与使命、将自我命运与乡村兴衰联系起来的精神链条,对推动我国社会主义新农村建设具有深远意义。

二、轮岗教师乡土情感缺失的现实表征

教师轮岗制度倡议并鼓励城镇教师积极

投身乡村教育,但在实践中,相关部门虽然注重轮岗前如何让教师“下得去”的制度建设,却对轮岗教师作为“鲜活的人、具体的人”重视不够,一定程度上忽视了轮岗教师的情感体验,割裂了轮岗教师的日常生活世界,进而削弱了教师轮岗制度的实效。从实践生态而言,轮岗教师倾向于秉持“经济人”或“系统人”身份,“在具体而微的乡村学校‘文化场’中,与周围的人、事、物相互联系、相互影响、相互适应、相互调整”^[11],而未能以“文化人”的人性假设与周边生活世界中的乡村教师、学生以及村民进行情感交流,导致他们在乡村文化空间中的乡土情感相对淡薄,逐渐沦为乡村学校发展的“旁观者”、乡村生活的“暂居者”、乡村社会的“陌路人”。

(一)“旁观者”:对乡村学校发展持“事不关己”态度

笔者调查发现,部分轮岗教师将交流轮岗视为需要在一定时期内完成的工作,是迫于职级晋升等压力而不可不为之事。他们并未真正将自己看作乡村学校的主人,因而容易局限于自身的本职工作,仅仅专注于课堂教学,甚至对乡村学校的教育改革持一种“事不关己”态度,成为乡村学校发展的“旁观者”。一定程度上,轮岗教师似乎更愿意把自己当成“流入校”的“过客”,期望尽快完成轮岗任务,“镀金后”回归原有的“流出校”,旁观、退缩的心态与行为时有显露,难以适应教师轮岗制度的理性诉求。

首先,部分轮岗教师较少关注乡村学校的工作安排与各项活动,在临时岗位上更为注重短期的教学效果。面对全新时空场域的校园文化,个别轮岗教师仍然固守“流出校”的教育文化传统,排斥“流入校”的人文环境、教育理念、教学管理制度等。“在当前的人事管理制度下,学校既有的教师管理理念和管理方式对轮岗教师是不适应的”^[12],部分轮岗教师始终游离于乡村学校之外。

其次,少数轮岗教师与“流入校”的教师同侪交流时,往往趋向于隐藏自己的真实观点。比如:在探讨如何开展有效教学、如何进行科学研究等主题时,部分原本有想法或做法的轮

岗教师却很少真实表达；同时，也鲜有轮岗教师提出具有批判性和开创性的教学研究主题。他们习惯于以自身既有的行之有效的习惯和方式带动其他教师的发展，以建立起充满所谓“信任感”的教师共同体。一定意义上讲，这不利于乡村学校教师群体教学和科研能力的提升，极易阻滞教学改革的顺利推进，科研成果有效应用于课堂的进程也变得滞缓。笔者调查时，有轮岗教师即表示：“农村教师人数少，任务重，可供交流的时间少，科研热情也不高，更谈不上成果转化。”

最后，部分轮岗教师不太关注乡村学生的生命世界。有研究指出“城区中小学生学习能力发展最好，乡镇学生次之，山区学生较差”^[13]，因此，轮岗教师需要积极面对这一现实，深入了解班级学生的性格差异和各种群体构成现状，关心帮助因家庭原因而导致学业困难的学生。但事实上，不少轮岗教师难以在短期内将关注重点完全转向新的教育对象，也难以对乡村学生的已有经验和学习背景进行深入了解。他们容易执着于书本知识的传授，忽视乡村学生人格的塑造和生命质量的提升。通常情况下，轮岗教师的轮岗交流期为一到三年，时间不算短，但班级人数多，与家长的交流相对较少，导致他们很难关注到每一个学生，不易达到预期的教育目标，使教师轮岗交流制度的工具性与形式化日益凸显，教师轮岗制度的实施效果弱化。

（二）“暂居者”：对乡村生活方式难以或不愿认同

轮岗交流至乡村学校，对于城镇教师而言，不啻一场“生活”层面的迁徙，还打破了他们的生活边界。随着新型城镇化进程的加快，轮岗教师“走教”现象越来越普遍。大多数轮岗教师虽然工作于乡村学校，但在下班后或节假日都会返回城镇家中。同时，即便原本就来自乡村的轮岗教师，在城镇生活多年后，对乡村生活也已感到陌生，并逐渐远离了乡土化的生存方式与生活习惯，成为不断往返于城乡文化空间的“候鸟型”乡村“暂居者”。

一方面，在城市新兴文化价值体系的影响下，轮岗教师已经建立起与城市日常生活相适

应的文化价值观念，在遭遇城乡文化价值观念间因较大“鸿沟”而引发的文化冲突时，往往难以接纳乡村文化的价值观念。此外，部分新生代教师长期受城市文化的熏染，对乡村风俗礼仪更是较为陌生。“只有部分教师能大概了解当地的乡土文化，几乎所有的乡村小学青年教师都没有领悟教材和乡土资源中含有的乡土情感要素的意识，最主要的原因是缺乏乡土知识。”^[14]部分轮岗教师乡土知识的匮乏，使他们无法应对乡村社会中的人际交往、儿童教育等难题，也不容易对乡村生活产生深厚的心理认同感。

另一方面，乡风民俗与伦理价值秩序构成了乡村生活的基本样态，成为乡村生活的重要表征。但部分轮岗教师已然忘却或根本没有接触过乡村的乡风民俗和伦理价值秩序，仍旧以城市的生活秩序作为参照系，与“流入校”周边生活世界中的人缺少交流。特别是同事关系陌生化趋向越发明显，这与乡村生活中亲密的邻里关系形成鲜明对比。另外，乡村生活中的诸多陈规陋习遭到新生代轮岗教师的拒斥，甚至少数青年轮岗教师对乡土文化表现出较为明显的抵触态度，更倾向于学习、接受城市文明礼仪。笔者调查时有轮岗教师表示：“乡土文化在现代化进程中的作用越来越不明显，学校教育中缺少乡土文化知识的老师也可以培养出成绩好的学生。”不管该观点是否偏颇，但在一定程度上反映了一个事实：有的轮岗教师对乡村、乡土知识、乡土文化及其价值不熟悉、不重视。同时也在一定程度上说明，有的轮岗教师只了解“别人口中的乡村生活”，自身并未“真正”在乡村生活过，对乡村生活认同度不高。“暂居者”心态容易导致轮岗教师在行为上疏远乡村生活，在情感倾向上追求现代城市生活，甚至排斥乡村生活，对乡村生活充满陌生感、焦虑感、对立感等，从而使他们无法主动融入乡村生活、无法积极奉献乡里、无法自觉投身建设和美宜居的乡村生活环境，进而增加教师轮岗制度的伦理风险。

（三）“陌路人”：乡村社会责任担当意识薄弱

社会责任感是轮岗教师与其所承担的乡村社会责任的关系在其价值观念系统中的集

中反映与主观体验。“从政策层面而言,交流轮岗教师被期待着成为新环境中的教师领袖。”^[15] 社会对轮岗教师的期待值很高,希望轮岗教师能打开乡村教师的视野、提升乡村教师的专业素养,从而提高乡村学校的教育质量。而现实却是:部分轮岗教师怀有“走过场”的心理,轻视自身职责,处于“不想说”“不能说”“不敢说”的“失语”境地,不愿意与新同事、当地村民建立良好人际关系,成为乡村社会发展进程中的“陌路人”。

首先,部分轮岗教师对自身应承担何种乡村社会责任认知不清晰。“存在为寻求更大发展机会的主动轮岗、为评职评优进行的半主动轮岗、为满足职称要求的形式轮岗和为满足学校流动指标的被动轮岗等行为”^[16],处于“生命退场”的窘境中,难以清晰认识自身所肩负的、社会所期盼的建设乡村社会的时代重任。

其次,部分轮岗教师在乡村社会中陷入身份模糊的泥沼,没有对自己应担负的乡村社会责任给予应有的重视。笔者调查发现,部分轮岗教师较为注重物质条件、薪资待遇,热衷于享受城市现代生活;部分轮岗教师极易动摇自我承诺、教育信念和价值追求,缺乏工作热情与教育情怀,对工作持相对消极的态度,经常请假、城乡两头“兼顾”,或者“做一天和尚撞一天钟”,有时还出现不代主课甚至不代课等现象。

最后,部分轮岗教师乡村社会责任执行力不强,行动较少,未能主动融入乡村社会。笔者调查发现,个别轮岗教师认为自己在农业生产方面不如当地农民,也没什么能力为他们提供帮助,因而很少对农民进行技能培训、很少与村民一道举办各种文娱活动。此外,也少有“参与乡村社会事务,并利用自身专业特长服务乡村社会建设和乡土文化的传承与创新”^[17],导致其无法与乡村社会建立起良性的双向互动关系。

总之,部分轮岗教师尽管在乡村社会看似开展了诸多教育活动,但实则上更像是一个乡村社会的“陌路人”,内心既无力打破与乡村学校、乡村社会的藩篱,也不愿主动融入乡土文化、扎根乡村社会,为乡村社会发展承担起应

有的责任。

三、轮岗教师乡土情感缺失的根源

“乡村教师乡土情感不是简单的、个体的生理机体现象,而是受到诸如乡村文化传统、制度规范、社会结构等宏观因素的制约。”^[5] 尽管教师轮岗交流实现了优秀师资力量空间上的转移,但是其蕴含的实质性“教育能量”未必能随之迁移,而是受多种因素的影响或制约,使轮岗教师对城市的情感难以迁移到乡村,从而造成了轮岗教师乡土情感的缺失。

(一)轮岗教师的教学岗位变动较频繁

稳定的教学岗位是教师与学校建立深厚情感的先决条件。教师只有长期从事某项教学工作,熟悉自己的教学岗位,才能有高度的情感投入,对所在学校才会感情弥笃。然而,乡村学校因师资队伍缺乏,难以根据轮岗教师的实际情况安排教学,通常只能通过不断调整轮岗教师的教学岗位来弥补现有人员的缺口,这导致轮岗教师的教学岗位不得不经常变动,从而影响了轮岗教师与乡村学校间深厚情感的建立。

1. 区域间教学岗位的空间转变较大

轮岗至乡村学校的教师一般是从城市学校流入,这一跨区域的空间转变,不仅是地理位置上的变化,更是文化环境上的改变。从社会文化意义上而言,轮岗教师长期受城市文化的熏陶,难以短期内融入乡村学校独特的地方文化,而且“轮岗教师制度增加了学校制度环境的复杂性和情境性,使向往稳定的教师需要不断进行教育观念的革新、磨合教育实践、改变既有的教育习惯和生活状态、适应新的教学管理制度”^[18],以适应转换较大的区域性乡村社会文化。这对于职业上的“打短工者”而言,要求甚高、难度较大。

2. 校际间教学岗位的转换较多

教师轮岗制度要求教师从原本熟悉的学校进入到一个相对陌生的学校,而且如果多次轮岗至不同地区的乡村学校,还意味着轮岗教师需面临不同学校的教师群体。不同学校的教师群体在语言交流、教学方式、教育文化传统及生命特质上存在差异,需重新认知,并厘

清与教师同侪群体的协作关系,重构人际网络。否则,轮岗教师与“流入校”教师难以实现有效交流,难以共谋学校长远发展大计。

3.“流入校”内部教学岗位多变

教师轮岗交流本质上是让优秀教师资源向教育薄弱地区转移,由此,乡村学校往往会根据自身需求,让轮岗教师承担多个年级的教学工作。但频繁替换任课教师,容易打乱班级原有课程进度,使教师和学生短时间内都难以适应。同时,由于城乡学生在学习方法、经验储备、认知方式及自我意识等方面存在较大差异,轮岗教师与“流入校”学生需要经历多次“磨合”,特别是与留守儿童及部分“差生”磨合,才能达到预期教育教学效果。轮岗教师既要适应多变的教学岗位,也需面对不同于以往的教育对象,挑战可想而知。

上述诸多因素共同作用,使轮岗教师不易对乡村学校产生较为深厚的情感,乡村学校甚至逐渐沦为城市青年轮岗教师的“练兵场”或无奈之选。

(二)乡村公共文化生活的吸引力不足

随着乡村文明建设的逐步推进,乡村私人文化资源日益丰富。但由于乡村公共文化空间逐渐窄化,从私人文化转向公共性文化缺少了相应的前提条件,导致乡村公共文化“空心化”现象时有发生,呈现出农民生活伦理弱化、公共精神较为缺乏等特征。值得注意的是,有些健康向上的群体性文化形式逐渐消失,一些陈规陋习又“卷土重来”,一定程度上制约了轮岗教师对乡村生活的向往与认同,导致其乡土情感缺失,成为游走于乡村生活边缘的“暂居者”。

一方面,乡村公共文化生活的内容较为单一。在城镇化进程中,随着乡村人口由乡村向城镇不断迁移,乡村社会中原本丰富多彩的歌舞会、庙会、喜剧表演或工艺比赛等文化娱乐活动越来越少,民俗活动日趋凋零,某些民俗甚至发生“突变”、萎缩渐至消亡。“乡村原有的内在精神元素与弥足珍贵的价值成分逐步被蚕食,乡村生活逐渐失去自己独到的精神内涵和独特的文化魅力”^[19],导致乡村公共文化吸引力下降,难以激发轮岗教师的情感

认同。

另一方面,重义轻利等集体主义道德在不断发展市场经济中逐渐被淡化,一些落后的习俗与文化有所抬。“乡村公共文化生活衰落,缺乏优质文娱活动的地区,不良风气和旧有恶习乘虚而入,封建迷信、黄赌毒等黑色文化死灰复燃”^[20],这些拉低了乡村公共文化生活的形象与品质,影响了轮岗教师在乡村的闲暇生活质量,容易使他们对乡村生活的情感体验不佳,进而降低他们对乡村生活的认同感。

此外,乡村公共文化生活的阵地日趋萎缩。“乡村文化的文化生活建设具体场所与设施基本上处于空无状况之中,甚至部分地方的公共设施如图书馆、文化馆等变成了商品交易与买卖的地点,变成了旅行社、商铺及其他的营利场所。”^[21]一定程度上而言,乡村公共文化及其建设已陷入“无阵地”“少价值”“缺内涵”的境地。对于轮岗教师这一有着“知识分子”社会标签的群体而言,这种“无阵地”“少价值”“缺内涵”的乡村文化与生活方式将失去吸引力,使他们难以“在民众共享的公共生活系统中感悟生动多彩、妙趣横生、意趣盎然的生活故事,实现人生意义的升华”^[22],进而引发新时代乡村公共文化复兴进程中文化主体性力量的“缺位”,并成为制约轮岗教师认同乡土文化价值、厚植乡土教育情怀、树立乡土文化自信的重要因素。

(三)轮岗教师对自身角色认知不到位

轮岗教师对自身在乡村社会中所扮演角色的认知是其责任感建立的前提,蕴含着乡村社会对轮岗教师行为、地位和身份的基本规定与期待。在专业主义引领的时代背景和教育情境下,轮岗教师的角色认知局限于专业身份的视域之内,其工作与生活也“蜷缩”于学校这一狭窄场域。“两耳只闻专业事,一心只从教育事”,使其陷入社会角色认知窄化的公共性危机中,自身逐渐脱离乡村社会,成为乡村社会的“局外人”。

轮岗教师的社会角色具有多重性和特殊性,是本体性角色与延伸性角色的统一。从教育现实而言,轮岗教师侧重于本体性角色。他们“更多关注的是学科专业知识、教育教学知

识、教学技能技巧等标准化的教师专业知识与行为,对具身所居的乡村生活置若罔闻、对乡村事业无心问津、对乡村文化默然无知,所谓“两耳不闻乡村事,心中只有专业情”^[23],有的轮岗教师甚至逐渐沦为单一职业人角色或专业人角色。从角色意识而言,有的轮岗教师遗忘甚至主动放弃了延伸性角色和责任担当。他们对于延伸性角色,如乡村社群道德支点、文化传承枢纽等社会角色的认知相对模糊,难以超越自身职业角色,仅仅抱持教育乌托邦的价值理念去关注教育公平、教育创新等公共性问题。

此外,在城乡一体化的政策语境中,“以城市为中心的现代文化和伦理取向,正不断渗入和改变着乡村社会既有的组织结构和日常生活形态”^[24]。乡村社会作为一个“地方”的意义逐渐被遮蔽,加剧了轮岗教师对乡土文化的疏离感,强化了轮岗教师与乡村社会系统中学校、教师、社区、家庭间的文化隔阂。

四、轮岗教师乡土情感的文化形塑

“倘若人类没有情感能力,人类文化和社会结构将不复存在。”^[25]轮岗教师作为振兴乡村教育和乡村社会发展的有生力量,其乡土情感培育效果如何关乎乡村社会时代新人的培养质量,部分轮岗教师的乡土情感缺失已成为轮岗机制健康运行的文化阻力。形塑轮岗教师的乡土情感有赖于乡土文化的浸润,如此才能促使轮岗教师与乡村学校合力孕育出引领乡村振兴的“种子”。

(一)健全乡村学校组织文化,增强轮岗教师的“主人翁”意识

“乡村学校组织文化蕴含着青年教师对乡土文化、乡村学校价值体系的深度认同,具体表现为乡村学校管理模式、乡村学校战略目标导向制定、乡村学校应对外界环境变化的能力及其对青年教师专业发展的重视和投资力度。”^[26]良好的学校组织文化是轮岗教师“稳得住”“教得好”的重要基础,有利于涵养轮岗教师的教育情怀,增强他们在乡村学校任教的意愿,使他们认识到自身不仅是乡村学校不可分割的一分子,而且是乡村学校的“主人”,是促

进乡村学校发展的主体性力量。

1. 灵活调整乡村学校管理模式

乡村学校应根据轮岗教师的专业背景和工作特长,采用“申请+自愿”的方式,进一步细化轮岗形式,完善轮岗时间安排,关照轮岗教师的家庭情况与实际困难,体现教师轮岗制度的人文关怀。同时因地制宜,建立科学的轮岗教师考核机制,合理计算轮岗教师的工时,通过柔性的管理制度,倾听轮岗教师的呼声,回应轮岗教师的诉求,进而降低教师轮岗制度的伦理风险。

2. 民主制定乡村学校发展目标

“流入校”应积极邀请轮岗教师与乡村学校其他教师一道,共同参与学校发展目标的制定。应结合当下国家的教育方针与社会现实,明确学校自身定位和发展方向,同时针对存在的顽疾,以轮岗教师为主力军,积极推进教育改革,并使之落到实处。如此,既可激发乡村学校的办学活力,也能唤醒轮岗教师的教育激情,增加轮岗教师的生命厚度。

3. 积极提升乡村学校应变能力

当今世界可谓日新月异,乡村学校应充分利用轮岗交流的契机,在提升应对外界变化能力的同时,激发轮岗教师参与学校建设的主动性与积极性。如大力加强教育信息化建设,了解教育前沿信息,与其他学校建立良好的校际合作关系,通过加强与“流出校”的有机联系,推动轮岗教师积极开展教学研究,并建立以轮岗教师为指导主体的学术共同体,踊跃参与区域性学术研究会议,敏锐洞察外部世界的最新变化,及时提出适应时代发展与教育改革要求的应对举措。

4. 加大对轮岗教师的重视与支持力度

构建轮岗教师学习共同体,使其能与其他教师共享优质成长资源,为其专业发展和能力提升提供必要的平台、条件和机会;赋予轮岗教师更多的话语权、自主权与选择权,重视轮岗教师的专业发展,促进其可持续发展;尊重轮岗教师的主体性,充分发挥其专业优势,广泛听取、充分吸纳其合理化建议。

各项举措同步推进,逐步健全乡村学校组织文化,增强轮岗教师心系乡村学校发展的乡

土情感,使之将乡村学校视为共同的精神家园,并以“主人翁”的心态融入乡村学校,积极分享自身已有教育教学经验,助力乡村学校教育质量提升,为乡村振兴提供源源不断的智力支持。

(二)重构乡村公共文化生活的,增强轮岗教师的乡土认同感

在多元文化碰撞与融合的背景下,乡村公共文化生活的形成了传统文化与现代文化、本土文化与外来文化、农业文化与工业文化交织的文化格局。乡村公共文化生活的影响着轮岗教师对乡村生活的认同感与归属感。良好而有序的乡村公共文化生活的能够吸引轮岗教师主动参与各种文化生活的,了解乡土民情的,彻底改变自己乡村生活中原有的“暂居者”形象,“自觉地将当地社会发展、民俗风情有机融入教育教学中,实现不同文化的对话,达成‘美美与共,天下大同’”^[27]。当前,乡村公共文化生活的不断萎缩,难以满足轮岗教师日益增长的美好生活需要。因此,应重构乡村公共文化生活的,增强轮岗教师对乡土文化的认同感与归属感。

1. 树立正确的乡土文化价值观,为乡村公共文化生活的提供价值引导

正确的文化价值观念脱胎于中华优秀传统文化和社会主义核心价值观,指引着乡村公共文化生活的始终围绕着自由、平等、道德、文明等主题开展。可着力宣扬当地优秀乡土文化,如当地英雄人物事迹、神话传说、名人传记、传统技艺等,将其核心内容融于乡村生活中,并以此引导乡村公共文化生活中主体成员的思想与行动,从而增进轮岗教师对乡村生活的文化认同、价值共识。

2. 传承优良民风民俗,充实乡村公共文化生活的内容

反映民风民俗的活动是乡村公共文化生活的重要载体,也是轮岗教师体验乡村生活、产生乡土归属感的基本途径。应大力挖掘彰显本土人文精神、道德规范、传统礼仪等文化特色的民俗活动,如岁时节庆、祭祀仪式、庙会表演、特殊服饰展示、竞技运动、人生礼俗等,以增强乡村公共文化生活的吸引力,促使轮岗

教师在民俗活动中增强文化自觉,感悟乡村公共文化生活的魅力与精神底色,提升对乡土文化的认同感,积极参与乡村乡土文化建设的。

3. 拓展乡村公共文化生活的空间,丰富乡村公共文化生活的形式

乡村公共文化生活的空间是弘扬中华优秀传统文化和社会主义核心价值观、开展各类民俗活动的基本场所,能够彰显共建、共治、共享的乡村生活理念。应充分利用乡村图书室、运动场、文化中心、戏楼剧院等各类公共资源,积极建设“党员之家”“农家书屋”等公共文化生活的空间,丰富乡村公共文化生活的形式,以培养轮岗教师的公共精神,增强他们对乡村生活的价值认可。

总之,通过重构乡村公共文化生活的,使乡村公共文化生活的回归文化理性、价值理性,实现乡村生活的价值重构,从而增强轮岗教师对乡村生活与乡土文化的认同感,激发轮岗教师的乡土情感,使轮岗教师愿意投身乡村教育,并“爱教”“乐教”,进而助推乡村教育健康和可持续发展。

(三)明确乡村社会文化身份的,引导轮岗教师的责任行为

文化身份象征着个体在社会中的角色与地位,是个人文化智慧、文化属性等的外在表征,是个体履行相应社会责任的前提条件。轮岗教师在乡村社会具有特殊的文化身份,理应在教书育人和化民成俗之外,承担起参与乡村事务管理的责任。但部分轮岗教师乡土情感缺失,很少或不愿意参与乡村建设与发展事务。因此,要振兴乡村社会,还应明确作为振兴乡村教育和乡村社会发展有生力量的轮岗教师的乡村社会文化身份,强化轮岗教师与乡村社会的内在联系,培育轮岗教师的乡村社会责任感。

首先,坚定文化自觉,帮助轮岗教师明确自身乡村社会文化身份的内涵,使其正确认知应承担的社会责任。促进轮岗教师形成对乡村社会的正确认知,是使轮岗教师融入乡村社会的必要条件,也是明确轮岗教师乡村社会文化身份的首要基础。各级政府要加强与学校、轮岗教师之间的联系,厘清各主体的权责边

界,加强轮岗教师对轮岗交流制度实施缘由、进程、特色和趋向的整体认识,使轮岗教师明确并处理好本体性责任与延伸性责任的关系,了解自身的责任与使命,自觉成为乡村治理的协助者。

其次,借助文化互动,帮助轮岗教师理解自身乡村社会文化身份的生成途径,涵养其乡土情感及社会责任感。“流出校”应对轮岗教师开展针对性职业培训,以提高他们的教育教学能力、担当作为能力和奉献乡村意识。“流入校”应通过建立轮岗交流小组、以老带新等方式,增加轮岗教师与乡村主体成员间的文化交流与互动,促使轮岗教师尽快走进乡村民众、教师及学生的精神世界和情感世界,同时在和谐的文化氛围中,增强轮岗教师的乡土情感与社会责任心。

再次,依靠文化变革,推动轮岗教师自觉履行自身应承担的社会责任。“流入校”应坚守本土文化特色,并积极与“流出校”进行文化交流,引入现代性文化因子对乡土文化进行变革,努力打造富有乡土性的现代校园文化与乡村文化。在“流入校”积极营造的这种相对熟悉又貌似陌生的乡村社会文化氛围中,轮岗教师会不自觉地渐变为乡村社会的“局内人”,并自觉践履其社会责任。

最后,通过文化创生,推动轮岗教师塑造“目的人”文化身份。“目的人”文化身份意味着轮岗教师不再是乡村社会中的“工具人”,而是乡村社会中的创造者,凸显轮岗教师的自主性与独立性。乡村教育部门与学校应突破权威观念的制约和“他者”规范的藩篱,正视轮岗教师作为文化创生的自觉力量,给予其文化创生“话语权”;“流出校”应积极配合,做好教育引导,助力轮岗教师实现“积极创生”的乡土文化建构,使其在乡村社会实践过程中能确立自身的文化身份,进而自愿和自觉融入乡村社会,主动致力于乡村振兴事业。

总之,遵循文化自觉、文化互动、文化变革与文化创生的文化发展路径,采取适合轮岗教师成长的有效举措,可帮助轮岗教师明确其乡村社会文化身份,增强轮岗教师投身乡村社会的使命感与责任感,同时增进其乡土情感,使

其能主动服务乡村、奉献乡村,为乡村振兴贡献自己应有之力。

五、结语

教师轮岗交流过程,是轮岗教师与流入学校逐步适应和对话交流的漫长文化之旅,其最终成效表现为轮岗教师给流入学校带来什么样的实际变化,如“流入校”人才培养质量和教师专业素养是否提升等。目标实现与否,不仅取决于教师轮岗机制的顶层设计,轮岗教师自身也是核心因素之一。从文化情感视角出发,轮岗教师是否能够且愿意充分发挥自身优势助力乡村教育和乡村社会发展,关键在于其是否具备深厚的乡土情感。部分轮岗教师对乡村知之甚少,甚至根本没有接触过乡村社会,对乡村社会的了解仅停留于网络视频或文字等层面,致使其乡土情感淡薄,轮岗实效由此大打折扣。因此,强化轮岗教师的乡土情感势在必行。相对稳定且富有乡土情感的高素质、专业化、创新型轮岗教师,将是发展乡村教育、振兴乡村社会的中坚力量。只有具备深厚乡土情感的轮岗教师,才能自觉献身乡村教育,进而投入乡村社会振兴事业之中。如此,教师轮岗制度方能落到实处,并真正成为驱动乡村教育与社会发展的制度引擎。

参考文献:

- [1] 李茂森. 城乡教师交流制度实施难题破解探析:基于浙江省A县的个案研究[J]. 中国教育学报,2015(6):97-100.
- [2] 雷蒙·威廉斯. 漫长的革命[M]. 倪伟,译. 上海:上海人民出版社,2013:50.
- [3] 肖琼. 情感结构与悲剧经验:雷蒙·威廉斯的悲剧理论与文学批评[J]. 西南大学学报(社会科学版),2014(4):107-113,183.
- [4] 邓遂. 论乡村青年乡土情感的淡薄化现象:以安徽Q自然村落为例[J]. 中国青年研究,2009(8):54-58.
- [5] 赵鑫. 新型城镇化进程中乡村教师乡土情感的缺失与重塑[J]. 西南大学学报(社会科学版),2016(2):90-96,190.
- [6] 程启平. 将乡土情感教育寓于大学生爱国主义教育思考[J]. 思想理论教育导刊,2012(5):102-105.
- [7] 张春宝,吴雨星,赵海彤,等. 当前农村社区的情感状态研究[J]. 中国集体经济,2019(21):165-166.
- [8] 王露璐. 中国式现代化进程中的乡村振兴与伦理重建[J]. 中国社会科学,2021(12):89-109,201.
- [9] 鲍士将. 文化记忆、凝聚性结构与影像的互文性建构[J].

- 文化研究,2019(2):301-314.
- [10] 丁波. 嵌入与重构:乡村振兴背景下新乡贤返乡治村的治理逻辑[J]. 求实,2022(3):100-108,112.
- [11] 段发明,刘业辉. 从技术取向到文化取向:城乡教师轮岗交流如何“下得去”且“用得上”[J]. 当代教育论坛,2022(6):46-54.
- [12] 李向阳. 县域内城乡义务教育阶段教师轮岗交流存在的问题及对策[D]. 兰州:西北师范大学,2019.
- [13] 李慧勤,李晓双,王晓航. 城乡学生认知能力差异的实证研究:基于云南五个县市的报告[J]. 教育研究,2017(7):115-121.
- [14] 李佳. 乡村小学青年教师情感教学能力调查研究:基于贵州省两所乡村小学的调查[D]. 贵阳:贵州师范大学,2022:39.
- [15] 王夫艳,叶菊艳,孙丽娜. 学校里的“陌生人”:交流轮岗教师身份建构的类型学分析[J]. 教育学报,2017(5):86-92.
- [16] 张佳,叶菊艳,王健慧. 教师参与交流轮岗的意愿与行为:基于理性选择理论视角的混合研究[J]. 教育研究,2023(6):147-159.
- [17] 彭桂芳,崔友兴. 新时代乡村教师社会责任感的内涵、结构与培育[J]. 教育理论与实践,2021(13):41-45.
- [18] 郭丽君,刘思羽. 教师轮岗中的挑战:知识与文化交流:基于新制度主义视角[J]. 当代教育科学,2021(11):76-81.
- [19] 江立华. 乡村文化的衰落与留守儿童的困境[J]. 江海学刊,2011(4):108-114,238.
- [20] 欧阳雪梅. 振兴乡村文化面临的挑战及实践路径[J]. 毛泽东邓小平理论研究,2018(5):30-36,107.
- [21] 丁成际. 当代乡村文化生活现状及建设[J]. 毛泽东邓小平理论研究,2014(8):39-42,91.
- [22] 颜玉凡,叶南客. 文化自信视域下的新时代公共文化治理理路[J]. 社会科学研究,2020(5):116-121.
- [23] 李森,高静. 新时代乡村教师的社会责任感及其培育[J]. 教育研究,2022(12):130-140.
- [24] 刘晶. 乡村教师日常生活中的尊严及其结构性困局[J]. 清华大学教育研究,2020(2):83-91,111.
- [25] 乔纳森·H·特纳. 人类情感:社会学的理论[M]. 孙俊才,文军,译. 北京:东方出版社,2009:1.
- [26] 蔺海洋,张智慧,赵敏. 学校组织文化如何影响乡村青年教师留岗意愿:组织承诺的中介效应分析[J]. 教育研究,2021(8):142-159.
- [27] 李志超,吴惠青. 乡村建设的精神危机与乡村学校的文化救赎[J]. 中国教育学刊,2016(4):1-5.

The Absence of Rural Emotion among Rotating Teachers: Representation, Origins, and Cultural Formation

HUANG Ling¹, HAO Mingjun²

(1. Chongqing Normal University, Faculty of Teacher Education, Chongqing 401331;

2. Chongqing Normal University, Faculty of Primary Education, Chongqing 400799)

Abstract: Grounded in the theoretical framework of cultural materialism, the rural emotion of rotation teachers carries profound implications, manifested specifically in their roles as “insiders” who identify with the rural lifestyle, “fellow travelers” who promote the development of rural schools, and “new rural elites” who bear the responsibility for rural community development. Presently, in the practice of teacher rotation, some rotation teachers exhibit a “detached” attitude towards rural school development, struggle to acknowledge or embrace the rural way of life, and lack a strong sense of awareness regarding rural social responsibilities. These issues stem from the frequent changes in rotation teachers’ teaching positions, inadequate appeal of rural public cultural life, and insufficient understanding of their own roles. To address these challenges, the following measures are proposed to shape the rural emotion of rotation teachers: strengthening the organizational culture within rural schools to enhance rotation teachers’ sense of ownership; reconstructing rural public cultural life to elevate rotation teachers’ local identity; and providing clear guidance on the cultural and social identity within the rural community for rotation teachers.

Key words: rotation teachers; rural emotion; cultural shaping; structures of feeling; cultural materialism

责任编辑 邓香蓉