

DOI: 10.13718/j.cnki.jsjy.2026.02.008

优秀特岗教师“契约服务期” 身份认同隐喻的追踪研究

蹇世琼, 杨文谦

(西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要: 身份认同是职业认同的重要维度之一。通过分析身份认同隐喻, 研究者可管窥优秀特岗教师在乡村学校“去”“留”行动的内在性根源。研究基于为期2年的追踪调查与资料收集, 运用频次分布统计、映射关系分析、语境解释等方法, 对优秀特岗教师的身份认同隐喻进行系统分析。研究结果显示: 优秀特岗教师在入职初期常用“垫脚石”“万金油”等对教师职业进行身份认同隐喻; 入职2年后则用“多面手”“漂移者”等隐喻。在契约服务期, 其身份认同隐喻呈现出物化性隐喻向人本性隐喻的变化特点, 以及明显的“主体性抵抗”倾向。优秀特岗教师在契约服务期满后“去”意明显, 系他们在乡村学校“留”的自主附着力不足、专业能动性发展受限所致。在“特岗计划”实施20年之际, 首先应在治理理念上实现由“强制留人”向“有序流动”转变; 其次要进一步厘清乡村教师专业工作边界, 提升乡村教师专业地位; 最后要重点回应优秀乡村教师对其子女在县城接受优质教育的流动动机, 从而增强其留任意愿与发展动力。

关键词: 特岗计划; 身份认同; 隐喻; 追踪研究; 主体性抵抗; 优秀特岗教师

中图分类号: G650 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2026)02-0067-09

基金项目: 重庆市教育科学规划课题“重庆市农村地区教师队伍建设现状与对策研究”(B162)。

作者简介: 蹇世琼, 教育学博士, 西南大学教师教育学院教授, 博士生导师; 杨文谦, 西南大学教师教育学院博士研究生。

2025年9月8日, 习近平总书记回信特岗教师代表: “‘特岗计划’实施20年来, 广大特岗教师积极投身乡村教育事业, 扎根三尺讲台, 潜心耕耘、默默奉献, 展现了人民教师的情怀和担当。”^[1] 2006年, 实施“特岗计划”以来, 已累计选聘特岗教师118万人, 覆盖22个省份、1000多个县的3万多所农村学校^[1], 成为中国乡村教师补充的“主渠道”与队伍稳定的“压舱石”。在这一庞大群体中, 既存在因现实压力作短期停留的“过渡者”, 又不乏长期扎根乡村、致力于通过教育改变乡村命运的“坚守

者”, 而优秀特岗教师正是后者的典型代表。关注这一群体, 既是为了回应“如何在乡村场域中实现教师价值”这一时代命题, 也是为了破解乡村教师队伍面临的人员结构性流失与数量补充之间低效循环的难题^[2]。

既有研究对优秀特岗教师的探讨, 主要聚焦于他们所处乡村教育场域的特殊性, 并围绕韧性发展^[3]、组织承诺^[4]等议题展开, 但对他们职业流动决策背后的深层动机与主体性建构, 关注尚显不足。古德森(Goodson)认为, 任何教师专业化措施如果忽视教师自身的经历和

声音都将是无效的^[5]。优秀特岗教师的身份与其他(特岗)教师之间存在显著差异,因而更应重视他们的“经历和声音”。根据科瑟根(Korthagen)的洋葱头模型,影响教师行为的深层因素是职业认同^[6]。身份认同作为职业认同的关键维度之一,指的是在“自我角色定义”中,“主体对其身份或角色的合法性的确认,对身份或角色的共识及这种共识对社会关系的影响”^[7]。在我国城乡二元结构的发展背景下,对“我是谁”“我为何而教”的身份追问,已成为我国乡村教师队伍建设的核心问题^[8],对优秀特岗教师群体而言亦是如此。

特岗教师在完成3年“契约服务期”后,通常可选择就地转为乡村在编教师,或通过考调前往其他学校(包括县城学校)继续任教。孙晓红和李琼提出,“优秀特岗教师”指那些既能“留得住”也能“教得好”的特岗教师,具体表现为:一是在乡村学校入职时间长;二是已成长为学科带头人或是学校的教学领导者等^[3]。参照此界定,本研究中的“优秀特岗教师”则指契约服务期内,在教学或班级管理方面相较其他乡村教师有突出表现(如教学大赛获奖、班主任工作得到组织认可等)的特岗教师。本研究以2年为跟踪期,对2位优秀特岗教师在契约服务期(3年)内的身份认同进行历时性考察,以期理解优秀特岗教师“去”或“留”行动背后所蕴含的“生命历程意义”和主体性建构过程,从而为高质量乡村教师队伍建设提供参考。

一、研究实施

(一)研究对象

研究对象选自西部某省,均为本地籍贯,服务于省内不同县域的乡村学校。A教师,本科毕业于地方省属重点师范大学的英语师范专业,毕业后即参加特岗教师考试,成绩名列前茅,被分配至距县城最近的一所乡中心小学,担任一个班的班主任,任教学科是小学英语和思想品德。B教师,本科毕业于省属地方师范学院的数学师范专业,毕业1年后参加特岗教师考试,被分配至距县城约40千米的一所

乡镇中学,担任一个班的班主任,任教学科是初中数学和生物。

(二)资料收集:基于2年追踪研究

在2位特岗教师入职半年时,研究者进行了为期3天左右的实地调研,通过深度访谈收集资料,并在2年后进行回访调研,再次通过深度访谈收集资料。2年期间,A、B两位教师每学期的教学成绩平均分均超过全县平均水平。此外,A教师获得全县优质课竞赛一等奖,B教师多次代表学校外出讲授公开课,并获得校级“优秀班主任”称号。

二、资料分析

首先,将调研资料转换成文本材料,共计近3万字。其次,在反复阅读文本材料的基础上,构建并划定文本分析框架,将有关特岗教师身份认同的文本纳入其中,整理出入职初期的文本约0.3万字、入职2年后的文本约0.2万字。再次,仔细研读已划定文本,发现2位优秀特岗教师在进行身份认同的“自我角色定义”表述时,会反复使用既通俗又特定的概念来表征其工作和生活现状。深入分析发现,这些概念并不属于教师教育领域的常规术语,具有典型的“隐喻”特征。隐喻被视为“人类认知和思维的基础”^[9],是一种不同领域间概念系统在经验理解过程中的跨领域投射^[10]。教师教育中的隐喻是教师“用自己的话语系统来表达他们的认知、信念、反思与身份的媒介。……对被研究的教师来说,隐喻是他们反思、成长与改变的一条可行路径”^[11]。借鉴相关研究的分析方法,本研究从隐喻类型、对应的映射关系及语境解释等维度出发^[12],探索优秀特岗教师身份认同的变化过程及其深层根源。

三、研究发现

(一)优秀特岗教师身份认同隐喻的频次分布

频次分布显示(见表1):“垫脚石”隐喻在优秀特岗教师入职初期出现7次,入职2年后

出现 2 次;“万金油”隐喻在优秀特岗教师入职初期出现 7 次,入职 2 年后出现 2 次;“多面手”隐喻在优秀特岗教师入职初期出现 2 次,入职 2 年后出现 8 次;“漂移者”隐喻在优秀特岗教师入职初期出现 1 次,入职 2 年后出现 7 次。根据隐喻指向的不同,优秀特岗教师的身份认同隐喻可分为两类,其中“垫脚石”和“万金油”属于物化性隐喻,主要出现在入职初期,反映

出优秀特岗教师初入乡村学校时,其身份认同具有较强的工具性意义,他们倾向于将自身视作乡村学校情境中的一种“物质性”资源;“多面手”和“漂移者”属于人本性隐喻,主要出现在入职 2 年后,表明在乡村学校契约服务期内,优秀特岗教师的关注点,正逐渐从外部功能的实现转向对自身潜能和个性发展的探索,即更多地观照自身作为“人”的内在价值实现。

表 1 优秀特岗教师入职初期至入职 2 年后身份认同隐喻的频次分布

| 时间维度 | 隐喻类型 | 概念 | 频次(入职初期) | 频次(入职 2 年后) |
|---------|-------|-----|----------|-------------|
| 入职初期 | 物化性隐喻 | 垫脚石 | 7 | 2 |
| | | 万金油 | 7 | 2 |
| 入职 2 年后 | 人本性隐喻 | 多面手 | 2 | 8 |
| | | 漂移者 | 1 | 7 |

(二) 优秀特岗教师身份认同隐喻建构的映射关系

映射关系分析旨在通过梳理不同隐喻的始源域内容及其所体现的优秀特岗教师工作

与生活状态的性质,建立目标域与始源域之间的映射关系,从而揭示其在契约服务期内身份认同变化背后所蕴含的社会关系认知意义(见表 2)。

表 2 优秀特岗教师身份认同隐喻的映射关系

| 隐喻类型 | 概念 | 始源域 | 映射 | 目标域 |
|------|-----|---------------------------------|----|--|
| 物化隐喻 | 垫脚石 | 内容:锻炼能力、适应发展、调整心态、挑战自我 | → | 指向新任教师努力适应乡村学校组织环境和乡村社会结构环境 |
| | | 性质:教育教学能力提高、受到同事家长等好评 | → | 期待获得周围环境的支持,以在乡村学校得到较好专业发展 |
| 物化隐喻 | 万金油 | 内容:教授多门学科、承担多重角色责任、接受多项工作任务等 | → | 指向新任特岗教师在乡村学校身份的多元性 |
| | | 性质:领导安排工作时首选、“冲”在前面、什么工作都要做并能做等 | → | 乡村学校通过给优秀特岗教师提供更多的组织支持,以解决乡村教师队伍的结构性缺编问题 |
| 人本隐喻 | 多面手 | 内容:教学、做资料、家访、学生安全教育、文化普查等 | → | 指向特岗教师在乡村学校工作内容的复杂性、烦琐性 |
| | | 性质:身兼数职、教学投入少、专业性不强、不受人尊重等 | → | 折射出优秀特岗教师在乡村学校作为乡村教师的专业性不强、工作内容边界不清等问题 |
| 人本隐喻 | 漂移者 | 内容:工作在乡村,生活在县(市)城 | → | 特岗教师难以融入乡村,也难以很好融进城市,他们“悬浮”在城市与乡村之间 |
| | | 性质:身份归属的模糊和归属感的缺失 | → | 特岗教师作为“边缘性的社会人”身份明显 |

(三) 优秀特岗教师身份认同隐喻变化的语境解释

格尔茨(Geertz)指出,深描的意义在于研

究对象即使是一个眨眼的动作,也能窥见其中隐含的特定意义结构^[13]。在教师职业认同研究中,深描“是实现研究者与研究对象之间对

研究主题产生共同理解并建立联结的关键途径”^{[14]81}。本研究结合优秀特岗教师在身份认同隐喻建构时的前后语境,通过深描进一步阐释这些语境对他们“去”“留”行动的影响。

1. 入职初期

此阶段优秀特岗教师的身份认同隐喻反映了新任教师在职业生涯初期的主观角色体验,这些体验是影响其后续专业发展的重要经验。富勒(Fuller)、卡茨(Katz)、伯顿(Burden)、叶澜等学者都曾指出,入职第1年的新任教师通常会更关注自身的生存状态^{[14]21-28},这一点在优秀特岗教师身上并无明显不同。

(1) 垫脚石

“在乡下教学压力没有城里这么大,我可以慢慢提升个人能力。当我觉得有能力教好城里的学生时,再考进城里的学校。特岗教师这段经历会成为我教师职业生涯的‘垫脚石’。”(A教师)

“刚来这里(乡镇中学)时,有些不习惯,各方面条件都比较差。但既然选择了,就只能去适应,还是要坚定地考回县城。这几年(契约服务期)就是为这个目标打基础。”(B教师)

“垫脚石”隐喻体现了3年乡村学校服务经历对优秀特岗教师未来职业发展可能产生的基础性作用。两名优秀特岗教师均认为3年基本服务期会给自己未来的专业发展奠定良好基础。“垫脚石”隐喻也说明优秀特岗教师对未来职业规划具有清晰的目标、坚定的职业承诺以及更为积极主动的专业投入。即使在条件相对艰苦的乡村学校,他们也表现出较强的专业发展韧性。

(2) 万金油

“万金油”隐喻说明新入职特岗教师承担的角色任务可能超出其预期,也凸显出他们是乡村学校重要的人力资源。

“刚入职对学校、同事和学生等都还不了解,但学校不会让你慢慢适应。我要教3个班的数学和2个班的生物。因为是新老师,每学期还要讲4节公开课,并听其他老师上课等。

学校有其他活动时,领导也首先安排年轻老师去‘锻炼’。”(B教师)

“学校总是存在师资不够的问题,只能尽量保证语文、数学等主科教师的基本稳定,缺物理、化学等科目教师时,都让新进的年轻老师先顶上去。”(B教师)

由于乡村学校每年“进”“出”的教师数量、新进教师专业背景难以预判,师资配置常面临结构性缺编问题。专业能力相对突出的优秀特岗教师,更易成为学校组织管理中的“万金油”型教师。他们通常承担多学科教学或其他工作,如兼任班主任与思想品德课教师等。相应地,乡村学校也会为其提供更多的组织支持与发展平台,如让他们同时参与学校财务管理工作、学校少先队工作等。

2. 入职2年后

(1) 多面手

入职2年后,伴随专业能力的进一步提升以及对乡村学校组织环境的逐渐适应,优秀特岗教师被赋予更多角色与责任。例如,A老师不仅承担全校3个年级的英语教学及班主任工作,还加入了县级教学名师工作室,并多次代表学校外出参加各类比赛,取得了优异成绩。此时的优秀特岗教师已逐渐成长为乡村教育系统中的“多面手”,但繁杂多元的工作角色也成为影响他们作出“去”“留”抉择的重要因素。

“现在很多时候我们做的事都似乎超出特岗教师的本职范围,不管是每月1次的家访留守儿童,还是准备各种迎接检查的资料。每周真正花在教学探讨或思考上的时间越来越少,且经常要晚自习和周末加班整理各种资料。”(B教师)

“以前一直认为教师职业挺简单,就是上课、批改作业等,没想到还要做各种资料,处理各种比较杂乱的事情。此外,这边学校留守儿童比例高,很多家长外出打工一两年都不回家,学生身心健康、学习生活等各方面的事务都交给班主任去处理。”(A教师)

“多面手”的身份认同隐喻是入职初期“万

金油”隐喻在人本化意义上的延伸。优秀特岗教师在乡村学校角色多元、时间投入等方面超过其他教师。这一点与既有研究的发现一致：“乡村小学教师周工作时间为 53.35 小时，乡村小学教师相比于县城的小学教师每周多工作 4.64 小时。”^[15] 这个过程中，他们也时常陷入“越优秀，负担越重”的困惑状态，庞丽娟、金志峰等也指出乡村教师工作负担日趋加重，工作内容复杂多样，导致其“不堪重负，身心俱疲”^[16]。这说明当前乡村学校教师数量虽已基本得到满足，但乡村教育高质量发展对教师综合能力提出了更高要求，乡村学校对优质师资的需求依旧迫切。

(2) 漂移者

“漂移者”这一身份隐喻，生动地再现了优秀特岗教师在入职 2 年后较为常见的工作与生活状态，他们通常工作日在乡村学校、周末回县城生活，或工作日白天在乡村学校、晚上和周末回县城生活，形成一种规律性的“城乡双栖”生活方式。访谈资料显示，2 位优秀特岗教师均表达出希望在县城工作或安家的意愿。“同事们都是这样的‘两点一线’方式，‘两点’是学校和县城，‘一线’是连接学校与县城的交通路线。周五下午老师们很早就走了，周末学校一般都没有人。”(B 教师)

特岗教师哪怕是租房也要住在县城，他们通常将在县城的居处视为“家”，而把乡村学校的住处视为“宿舍”。这种“两点一线”“候鸟式”的生活状态，使优秀特岗教师在乡村学校深陷“被城乡社会生活双重阻隔的尴尬”中。一方面，他们与乡村社会缺乏“生活交集”，难以建立情感联结；另一方面，他们与县城其他群体之间也缺乏“工作交集”，难以产生社群归属感。对于即将完成 3 年契约服务期的优秀特岗教师而言，这种“漂移”状态强化了他们的流动意愿。这使得乡村社会承受着高水平教师不愿留和留守教师质量不高的双重困境，并成为影响乡村教师队伍稳定和乡村教育质量提升的重要因素^[17]。

四、优秀特岗教师契约服务期内身份认同的隐喻变化透视

优秀特岗教师在契约服务期内的身份认同隐喻变化，揭示了制度主义时间框架对个人职业生涯发展产生的深刻影响。其中，作为编制缓冲期和中央财政支付基本补助待遇期的创新机制^[18]，“特岗计划”政策所设定的 3 年契约服务期，连同县域教育行政部门和乡村学校的多层联动执行机制，共同构成了影响教师身份建构的重要外源性保障。此时的“时间”在个人经历和经验中，超越了单纯的政策视角，转而“作为一种资源”和“作为一种社会意义”^[19]出现在大众视野，影响着优秀特岗教师在乡村学校的身份认同，促使他们由物化性隐喻的工具性价值向人本性隐喻的内在性价值转变。然而，在这一过程中，优秀特岗教师依然“去”意明显，且对乡村学校及乡村社会存在明显的“主体性抗拒”。

(一) 资源匮乏使优秀特岗教师“留”的自主性附着力不足

优秀特岗教师在乡村学校存在着明显的自主性让渡问题，且是一种被动性让渡，即他们不得不将内生性专业发展的自主性转移，并将其消耗在承担多元角色、完成多学科教学任务等多项繁琐工作中。乡村学校及其所处乡村社会现代性资源匮乏，是优秀特岗教师自主性让渡的关键原因。这种匮乏，表面上看，源于城乡社会在现代性资源拥有质量上的差异(见表 3)，但其背后折射的则是特岗教师在学习方式与价值观上的非乡村性。作为新生代乡村教师，他们深受“离农”价值观的家庭教育和学校教育影响，生活不依赖土地，所需的各类资源均依赖于现代社会的物资交换。因此，“特岗计划”政策所期待的特岗教师持续留任乡村学校甚至融入乡村社会的这一规范目标，因缺乏乡村学校、乡村社会的“结构附着基础”而难以实现。毕竟，“有效规范的建立和维持，须有特定的社会结构作为必要条件”^[20]。

相反,县城既能满足特岗教师衣、食、住、行等基本生活需求,也能满足他们对于子女未来接

受优质教育的代际教育需要,自然成为特岗教师理想的流动方向和栖居地。

表 3 乡村与县城资源分布比较

| 项目 | 县城 | 乡镇(村) |
|------|-------------------------------------|--|
| 生活用品 | 有大型综合超市,物资种类齐全,能够满足多样化购物需求,且质量基本有保障 | 只有小卖店,种类有限,且常有劣质、过期,甚至“三无”产品销售 |
| 蔬菜肉类 | 有综合农贸市场,每天营业,且种类齐全 | 每周在乡(镇)赶场 1 天,会有季节性的农副产品和猪肉出售,其余时间无集市 |
| 交通出行 | 县城作为连接省(市)城与乡镇的关键交通枢纽,每天都有发往各地的班车 | 每天只有数量有限的班车通往县城,且一般下午 2 点后便无班车进城 |
| 住房 | 可购买商品房或学区房 | 一般租住学校附近的民房或学校提供的宿舍 |
| 子女教育 | 可就读县城教学质量较好的中小学,孩子的同学多来自县城公务员或教师家庭 | 孩子只能在乡镇中小学就读,教学质量无法保障,同学多为附近的农家子弟,家庭经济条件较差、留守儿童比例高 |

(二)地位弱势使优秀特岗教师“留”的能动性专业发展意愿式微

优秀特岗教师在“自我角色定义”中呈现明显的弱势倾向,这使得他们在社会结构中处于较低的位置。这主要体现在两个方面。一是特岗教师完成高等教育后到乡村学校就业的迁移路径,与我国绝大部分城乡人口的常态流动轨迹不一致(见图 1、图 2)。特别是当特岗教师在乡村学校面临婚恋困难、子女教育质量不能保障等现实挑战时,他们对乡村社会物质、教育及医疗等资源都匮乏的现状更为敏感,这在一定程度上强化了他们的弱势感知。例如:2 位优秀特岗教师都把在县城安家(如购房、择偶等),视为确保未来子女接受县城教育的重要途径(见表 4)。二是特岗教师角色定位模糊,边缘性明显。其在经济地位、社会资本

以及专业发展等方面的弱势处境,决定了特岗教师群体在整个教师队伍中的边缘与底层地位^[21]。同时,教育行政部门也容易将特岗教师假定为与乡村、乡民、乡村孩子离得最近的群体,认为他们应更多地参与乡村社会基层治理事务。但事实上,特岗教师与乡村社会的情感联结薄弱,因此,这些事务对他们来说,“任务指派性”强且“内容繁琐”。此时,制度赋予的外源性“多元参与者”公共身份,与优秀特岗教师内心“专注于教学”的能动性专业身份认同之间产生了显著错位。尽管 3 年契约服务期要求特岗教师接受各种制度安排,但他们在主体层面并未真正认可或接受“乡村教师”的制度性身份,因其专业发展能动性缺乏持续的专业激励,离开乡村学校的意愿愈发强烈(见表 4)。

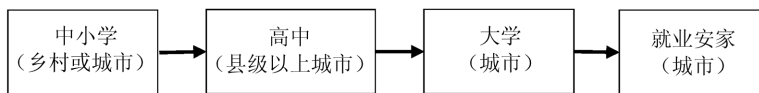


图 1 城乡人口教育-就业迁移常态路径

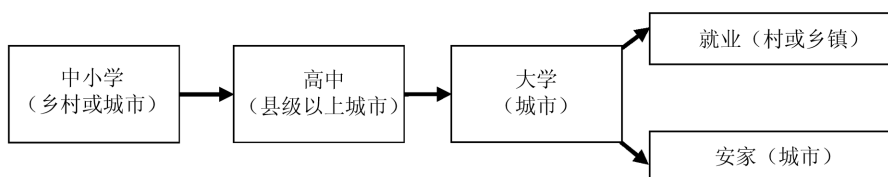


图 2 特岗教师的教育-就业迁移路径

表 4 入职 2 年后优秀特岗教师的留任意愿

| 教师 | 留任意愿 | 购房情况 | 婚恋情况 | 关键原因 |
|------|------|---------|------|-----------------------|
| A 教师 | 不强烈 | 已在县城购房 | 已婚 | 希望自己的孩子在县城上学 |
| B 教师 | 不强烈 | 计划在县城购房 | 无男友 | 希望找在县城有工作的对象,方便以后孩子上学 |

五、优秀特岗教师身份认同隐喻变化对乡村教师队伍治理的启示

(一)由“强制留人”向“有序流动”治理理念的转变

“流动预期给予了乡村教师群体较大激励,使他们对未来有期待和盼头,从而在工作中努力增强流动的竞争力,营造了乡村教师积极向上的精神面貌。”^[22]本研究也证实,优秀特岗教师身份认同隐喻中的“去”意,成为他们凭借“优秀”表现争取进城机会的重要动力。这说明,适度满足乡村教师的流动意愿,在一定程度上能为乡村教师队伍高质量建设营造积极向上的工作氛围。教育主管部门在完善“特岗计划”过程中,需正视乡村教师的“流动预期”,树立“有序流动”理念,建立既能激励优秀乡村教师发挥示范引领作用,又能促进其持续成长的留任制度。

一方面,在乡村学校高质量发展的校本治理上,相关部门切实将乡村教师的专业发展关注点由“留得住”转向“教得好”,以乡村学校为主体,建构具体、可操作性的乡村教师专业发展制度,提高乡村教师在乡村教育中的获得感和成就感,使其能安心教学、专注教学、研究教学,因为“教学研究既是自我丰富的最好学习方式,也是促进教学实践的最好行动路径”^[23]。

另一方面,相关部门要立足乡村学校学生的人口结构特点,引导优秀乡村教师将教育重心转向学生人格塑造与学习内驱力的激发等核心维度,确保乡村教师队伍建设锚定乡村学生可持续发展的根本要求,彰显乡村教育体系所蕴含的基本社会正义。为此,应健全基于学生特点的校本教研机制,为优秀乡村教师研究乡村学生发展、乡村特色课堂、乡村社会家庭教育等设立专项教学研究课题,并配套项目经费支持、物质报酬补贴与精神荣誉奖励等多维

保障措施,驱动优秀乡村教师围绕乡村学校学生发展及校家社协同等开展协作研讨与反思实践,持续提升其教育教学与立德树人的综合能力。

(二)厘清乡村教师专业工作边界,提升乡村教师专业地位

一方面,地方教育行政部门应厘清乡村教师在地方基层治理事务中的具体责任,明晰乡村教师在乡村学校的工作任务与范畴。“为教师减负,把时间和精力还给教师,使教师能够静下心来研究教学、全身心地投入教育工作中,才能提高教师的专业化水平,进而保障整个教师队伍的建设发展。”^[24]乡村教师虽肩负着引领学生思想进步、能力提升、人格完善,以及助力乡村教育振兴的责任与使命,但乡村学生的发展问题绝非只是教育问题,相关事务也绝非教育体系能独立完成或解决的。因此,不应将乡村教师定位为解决乡村学生所有问题或承担乡村社会基层治理等工作的排头兵,乡村教师的工作内容也不应突破其作为一名教育专业人员的边界,他们的核心职责应是丰富学生知识体系,健全学生人格,并切实提升他们在未来社会中的适应力和生存力。

另一方面,地方教育主管部门应建立乡村教师在乡村学校高质量发展的长效机制,提升乡村教师队伍管理政策与其实际需求的匹配度。地方教育主管部门需突破自上而下的传统管理思维,积极倾听来自基层乡村教师的利益诉求和发展需求。例如,逐步建立健全乡村教师额外劳动付出的补偿制度,对乡村教师因家访留守儿童而产生的交通费用、安全保障需要等给予相应补助。

(三)重点回应优秀乡村教师关于子女在县城接受优质教育的诉求

受访的 2 位优秀特岗教师在契约服务期满后希望进城的重要原因均是为了子女能在县

城接受优质教育。“在各地调研中,广大乡村教师对子女教育表示出了最大的忧虑与关切。普遍反映,自己愿在乡村从教、工作一辈子,但希望子女能接受到良好的教育。”^[25]同处东亚文化圈的韩国在优化教师流动政策中,也提出“流动时要考虑教师的多方面需求,包括工作地点、通勤距离、流入地区的文化设施、家庭及生活的稳定性及子女的抚养等。”^[26]本研究也证实,推动乡村教师队伍的高质量建设,必须妥善回应乡村教师最为关切的子女教育问题。各地应立足区域实际,系统构建面向乡村教师(特别是优秀乡村教师)的子女教育支持机制,针对性纾解他们对子女接受优质教育的现实顾虑。

一是建立健全乡村教师子女受教育“绿色通道”的组织架构。建构以各地教育主管部门为牵头单位,县城中小学为核心服务主体、乡村中小学为配合主体的多元主体协同组织,切实保障优秀乡村教师子女在县城接受优质教育的基本需求。二是完善优秀乡村教师评选与激励制度。地方教育主管部门可根据职称、教学成绩、服务年限、教学影响力等指标进行综合判断,定期选拔优秀乡村教师,发放“优秀乡村教师人才服务卡”,并明确规定其子女在县城接受优质教育时可享受的具体优待政策等。三是根据乡村教师子女的不同情况细化教育支持措施。例如:对户籍不在城区但需在城区中小学、幼儿园就读者,各地教育主管部门可统筹安排入学;对夫妻双方均为乡村教师且子女随校就读者,可给予子女教育补助;对在乡村学校服务满一定年限(如6年以上)的乡村教师,其子女在县城上学可放宽户籍和居住地限制;等等。

参考文献:

[1] 不断提高教书育人本领 努力培养出更多德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[N]. 人民日报,2025-09-10(1).

[2] 蹇世琼,蔡其勇,赵庆来,等. 教育治理现代化语境下乡村教师队伍建设的内生性发展研究[J]. 中国教育科学(中英文),2021(3):51-58.

[3] 孙晓红,李琼. 何以“留得住、教得好”:优秀特岗教师的韧

性发展研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2021(3):98-107.

[4] 任菊莲. 特岗教师职业承诺组织承诺与优秀人才管理培养的思考[J]. 宁夏教育,2019(Z1):29-31.

[5] GOODSON I F. Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher. [J]. Cambridge Journal of Education, 1991, 21(1): 35-35.

[6] KORTHAGEN F. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education[J]. Teaching & Teacher Education, 2004, 20(1): 77-97.

[7] 张淑华,李海莹,刘芳. 身份认同研究综述[J]. 心理研究, 2012(1):21-27.

[8] 容中遂. 新时代乡村教师发展的逻辑起点[J]. 教育发展研究,2019(20):3.

[9] 王瑞昀. 概念隐喻的认知及其跨文化英译研究——以《政府工作报告》译文为例[J]. 上海对外经贸大学学报,2016(2):87-96.

[10] 任绍曾. 概念隐喻及其语篇体现——对体现概念隐喻的语篇的多维分析[J]. 外语与外语教学,2006(10):17-21.

[11] 祝刚. 教师教育中的隐喻:理论内涵与价值意蕴[J]. 上海教育,2023(32):64-65.

[12] 甘莅豪. 媒介话语分析的认知途径:中美报道南海问题的隐喻建构[J]. 国际新闻界,2011(8):83-90.

[13] 克利福德·格尔茨. 文化的解释[M]. 韩莉,译. 南京:译林出版社,2014:6-7.

[14] 蹇世琼. 教师认同发展轨迹的代际研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2021.

[15] 杜屏,刘斌. 乡村教师多劳多得吗?——乡村教师的工作时间与工资的关系探究[J]. 教师教育研究,2020(3):98-106.

[16] 庞丽娟,金志峰,杨小敏. 新时期乡村教师队伍建设政策研究[J]. 中国行政管理,2017(5):109-113.

[17] 程良宏. 嵌入乡村社会:“候鸟型”教师扎根乡村的基本路径[J]. 教师教育研究,2021(3):111-116.

[18] 郑新蓉,杨赞悦. “特岗计划”:边远地区教师补充机制的探索[J]. 民族教育研究,2015(1):58-64.

[19] 约翰·哈萨德. 时间社会学[M]. 朱红文,李捷,译. 北京:北京师范大学出版社,2009:17.

[20] 詹姆斯·S. 科尔曼. 社会理论的基础[M]. 邓方,译. 北京:社会科学文献出版社,1999:380.

[21] 杜亮. 教师分层、社会流动与教育政策的完善:以“特岗教师”为例[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2014(1):11-15.

[22] 杨华. 制造流动预期:城乡二元结构下乡村教师激励机制构建[J]. 湖湘论坛,2024(4):98-112.

[23] 胡先锦,许锋华. 教学即研究:涵蕴、困境与实现理路——基于中小学教师专业发展的视角[J]. 教师教育学报, 2025(6):32-40.

- [24] 李祥,周芳,蔡孝露. 中小学教师减负政策的价值分析:权利保障的视角[J]. 现代教育管理,2021(7):62-69.
- [25] 庞丽娟,杨小敏,金志峰,等. 构建综合待遇保障制度提升乡村教师职业吸引力[J]. 中国教育学刊,2021(4):34-40.
- [26] 王晓洲,梁荣华. 困境与破局:韩国教师流动制度的演进历程、优化路径与经验审思[J]. 外国教育研究,2023(11):47-59.

A Tracking Study on Identity Metaphors of Outstanding Special Post Teachers During Their Contract Service Period

JIAN Shiqiong, YANG Wenqian

(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Identity recognition is a crucial dimension of professional identity. Through identity metaphors, this study explores the intrinsic roots of the “stay-or-leave” actions of outstanding Special Post Teachers in rural schools. Based on a 2-year longitudinal study, data were collected and analyzed through frequency distribution, mapping relationships, and contextual interpretation of identity metaphors among these teachers. The results reveal that in the initial stage of employment, outstanding Special Post Teachers used metaphors such as “cornerstone” and “all-purpose tool” to identify with the teaching profession. After 2 years, they adopted metaphors like “versatile practitioner” and “drifter”. During their contract service period, the identity metaphors of these teachers showed a shift from materialistic to humanistic characteristics, accompanied by evident “subjective resistance”. Their inclination to leave after the contract service period stems from insufficient autonomous attachment and declining proactive development capacity for staying in rural schools. The “Special Post Program” should first acknowledge the mobility expectations of outstanding Special Post Teachers and shift its governance philosophy from “forced retention” to “orderly mobility”. Second, it must clarify the professional boundaries of rural teachers to enhance their professional status. Finally, it should prioritize addressing the concerns of outstanding rural teachers regarding their children’s access to quality education in county towns.

Key words: Special Post Program; identity recognition; metaphor; tracking research; subjective resistance; outstanding Special Post Teachers

责任编辑 邱香华 李 双