

场域视野下乡村教师生涯发展的困境与出路

◆ 吴支奎 胡小雯

[摘要] 乡村教师是生活在其相应的社会场域和学校场域中的行动主体。然而,作为教师队伍中相对弱势的乡村教师群体,其发展受社会场域中各种因素的制约,导致物理成长空间的落后、心理交往空间的失衡以及行为选择的规避。同时,乡村教师在学校场域中也因自身的原因表现出场域位置定位不明确、资本竞争意识淡薄、行动策略导向错位的发展瓶颈。因此,把握社会场域环境特征、建构生涯多维发展空间,适应学校场域结构变化、实现生涯理性发展,成为乡村教师突破其发展困境的必然选择。

[关键词] 社会场域; 学校场域; 乡村教师; 生涯发展

[中图分类号] G451.2

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2017) 05-0026-04

场域是个体或团体根据自身地位进行相对应行动发展的空间,同时也是行动者依据自身位置或地位进行资本斗争的场所。在不同的场域中,场域环境和场域结构对行动主体的发展产生重要影响。而乡村教师作为我国教师队伍的弱势群体,其成长离不开乡村社会场域环境,专业发展也离不开学校场域的“主阵地”。因此,有必要通过场域视角解析乡村教师在社会场域和学校场域中的位置,以及其当下生涯发展的困境,并尝试从场域角度来探寻乡村教师生涯发展困境的出路。

一、场域视野下乡村教师生涯发展的现实困境

(一) 乡村教师在社会场域中的成长制约

1. 乡村教师物理成长空间的落后

乡村的经济发展与城市的经济发展存在很大差距,而作为扎根在乡村地区的乡村教师,其自身的发展也必然受乡村地区物理空间的限制。在相对落后的物理空间条件下,乡村教师在成长和发展的起跑线上落后于城市教师。乡村教师成长和发展的物理空间困境表现为其个人的先赋地位以及相应社会地位的不均等。“个人的先赋地位主要包括与生俱来的生物性特征包括性别、年龄和种族,客观的阶层位置包括不同的受教育情况、

职业状况、收入状况和职业策略等。”^[1] 具言之,对于成长在相对落后的乡村地区物理空间的乡村教师来说,其性别、年龄以及种族状况都是限制其发展的因素;相对落后的客观条件制约其受教育的程度,继而影响着教师专业知识与专业技能的获取和发展。可见,乡村教师成长物理空间的落后直接制约着乡村教师的专业成长。

2. 乡村教师心理交往空间的失衡

社会心理空间是个体与社会有归属关系交往对象的心理集合。“完整意义上的交往范畴是人与人之间、人与人之间的物质和精神的交换过程,是人与人之间以一定的物质或精神的手段为媒介的互为主客体的相互作用过程。”^[2] 然而,现实的境遇是乡村教师在学校场域归属关系中出现了与不同对象心理交往空间的失衡。首先,乡村教师与学校领导之间的心理交往空间出现了被动与主动心理失衡,具体表现为教学实施的乡村教师“我”的被动地位与代表行政权威的学校领导“他”的主动领导之间的失衡。乡村教师作为学校场域中的教学主体,其“入场”是由学校或是教育行政主体来决定的,乡村教师一直处在学校教育关系系统的底端,他们缺乏主体性自主发展和参与学校事务管理的权利。其次,乡村教师与教育对象之间的心理交往失衡,表现为作为教书育人的引路人与缺

吴支奎/安徽师范大学教育科学学院副教授,博士,硕士生导师(安徽芜湖 241000); 胡小雯/安徽师范大学教育科学学院硕士研究生(安徽芜湖 241000)。

乏关爱与教导的教育对象之间的失衡。乡村教师的教育对象多数是留守儿童且家庭条件困难的学生,面对这样一群特殊群体,乡村教师在职业心理建构中会面临很多困难和心理交往的冲突。因此,乡村教师需要对留守儿童付出更多的关爱,关注他们的心理成长,关注其生命个体的全面发展。

3. 乡村教师个人行为选择的规避

“人们在社会场域的行动空间,在自觉性参与层面是社会理性选择,在干预性参与层面是个体理性选择。”^[3]自觉性参与偏向“社会的”行为,其关注的是其主观意愿同别人行为的关联,如“我会主动参加学校校本课程开发的讨论”,此时教师关注的是我的行为是否同别人一致,是否以群体利益为重,多数情况下,教师都会参加学校集体事务讨论。而干预性参与偏向“个人的”行为,关注个人的欲求和取向,如“我不想参与校本课程开发讨论,感觉对自己发展没有作用”,此时,是否参与校本课程开发的行为不会表现出行为选择的从众,而是以个体主观欲求为行为动机,以个体利益为行为倾向,具有思想观念和行为选择的自利性和懈怠性。乡村教师文化的保守性导致乡村教师在学校场域的事务讨论中一直以干预性层面的个人行为选择来规避参与。同时,由于教学环境和教学条件的相对制约,乡村教师淡化了其在学校权力场域中的位置意识,致使其在学校场域中规避学校教学与研究的参与意识。

(二) 乡村教师在学校场域中的发展瓶颈

1. 乡村教师在学校场域中位置定位不明确

位置是乡村教师在学校场域中生存的起点和发展的平台。乡村教师首先通过合法身份进入学校场域从而获取合法地位,同时借助其在学校场域中的位置来实现自身专业发展和自我价值感的实现。因此,位置对于乡村教师发展的价值和意义可见一斑。而目前乡村教师在学校场域中存在位置游离的问题,究其深层次的原因就是乡村教师对自我身份的不明确和不认同,异端的原因是多数乡村教师还没有获得国家和社会肯定的合法身份。屈从是由于乡村教师自身处于权力场域的底端,乡村教师自身没有同等地位的权力与之抗衡,使乡村教师处于亦争亦退,争中有退、退中有争的位置状态。所以,乡村教师必须考虑自身成长与发展的特殊环境,重新审视自己在学校场域中的位置,明确“入场”的

条件,并基于此作出生涯发展的规划。

2. 乡村教师在学校场域中资本竞争意识淡薄

乡村教师多受乡土文化道德规约的影响,淳朴的乡土风情和文化让职业坚守和奉献精神一直扎根于乡村教师的精神骨髓中。“教师的公正、教师的真诚和宽容在教育实践中是有着内在利益的,在不同社会环境里的不同教师,是作为一个特殊的社会角色、社会身份的承担者与其自己的工作环境打交道的。”^[4]所以,对于乡村教师这一特殊群体而言,他们在教学环境和生活环境十分艰苦的条件下,一直都奉献着自己的青春和生命,表现出乡村教师独有的扎根性和韧性,乡村教师的善、公正、责任感也深深烙印在他们的师德情怀中,如此便导致乡村教师在学校场域中资本争夺的意识淡薄。具言之,当乡村教师进入学校场域以后,他们的文化保守性心理惯习就导致其忽略了在学校场域中的资本争夺,惯习的妥协和资本力量的不足让他们缺乏向社会上层结构流动的意愿和动力。

3. 乡村教师在学校场域中行动策略导向错位

乡村教师进入学校场域时所持有文化资本的质量是相对较低的,整体学历水平不高致使很多乡村教师职后才在学校统一安排和要求下进行继续学习和深造,以此来获得更高级的学历文凭或满足职称评定的需要,从而表现出与其专业发展阶段进程不相符的行动策略导向。具言之,乡村教师在学校场域中所采取的继承性策略与保守性策略发生了导向错位。每一位乡村教师在“进场”前应该采用保守性策略,通过不断学习来提高自身教师专业素养,在专业道德、专业知识与专业能力等方面做好教师入职前的准备;在专业发展上韬光养晦,早日争取到进入学校场域的入场券。而在生涯发展的奋进期和稳定期,乡村教师应该采用更为激进的行动策略,以获取更多的资本类型和数量,从而生成“在场”流动的有效力量。可见,教师在不同生涯发展阶段应采取不同的行动策略,而乡村教师常因自身的行动惯习导致其在生涯发展阶段中采取相对滞后的场域策略,继而影响他们在学校场域中的生存发展。

二、基于场域理论乡村教师生涯发展困境的出路

(一) 把握社会场域环境特征,建构生涯多维发展空间

社会场域环境限定乡村教师生涯发展起点,

乡村教师面对其成长社会场域环境的特殊性，需要厘清影响其生涯发展的环境条件和限制性因素，从物理空间、心理空间以及行为空间等维度改变生涯发展在社会场域中的困境状态。

1. 汲取后天资源发展优势，补缺物理发展空间环境不足

“人的命运中以及人的性格中的深层心理和生理层面的东西是无法脱离具体的物境、情境、语境来把握的。”^[5]乡村教师要正确审视和权衡面临的经济条件、区域空间等系列环境因素的利弊，充分汲取后天资源，弥补先天物理发展空间环境的不足。一方面，做好生涯发展起点“引进来”和“走出去”的衔接。“引进来”是指乡村教师在生涯发展成长阶段，充分学习先进的教学理论，增强专业知识和专业技能积累；阅读相关学术专著，模仿优秀教师教学案例，参与专业发展实践，增强专业发展规划的反思性。在适应乡土文化环境的基础上，乡村教师生涯发展步伐应积极走出去，此时“走出去”是克服乡土物理环境的限制，充分利用外界的优势资源，如利用互联网学习优势，使自身专业发展向先进理论和实践看齐，增强生涯发展的创造性。另一方面，积极共享跨区域生涯发展资源。人的成长不是孤立零星的记忆碎片，而是在一定的社会、文化和历史情境中不断发酵。乡村教师生涯成长环境不是拘泥于本土的文化环境，在生涯发展的不同阶段，他们作为不同区域教育资源交流的载体，可通过网络平台、手拉手结对子、实地观摩研讨，或通过轮岗交流等多种形式实现跨区域资源的共享。

2. 组建教师核心专业团队，适应心理交往空间多维发展

“教师不是作为环境刺激或被他人作用的被动应答器，也不是制度要求或权威意志的简单执行者，而应成为具有自主生命意识与活力的能主动选择与创造的教育主体。”^[6]在面对多种复杂客观关系网络集合体的学校场域时，乡村教师作为其中的行为主体之一，需要以能动主体和教育主体身份平衡好与学校领导、教师同伴群体、学生以及家长之间的关系。乡村教师虽不是学校场域行动主体的核心领导者，但是他们的教学工作是分散在教学团队组织中的，因为教师劳动工作结果决定了其职业发展的群体性。在乡村教师队伍中建立核心教师专业团队，让乡村教师在教师团队

集体中确立共同的发展目标，启发共同意愿，在协作中共同感知思维和心灵，在集体中感受更深层次的学校场域实践。具言之，通过建立核心教师专业团队来联结学校场域中各种关系网络中的人和事，从整体中来建构和创造乡村教师心理的跨界空间。乡村教师队伍通过集体的共同进化，让他们在正在生成的核心团队整体中进行观察、思考和行动，以此来增强乡村教师从教的职业归属感，协调乡村教师在学校场域中各种客观的人际关系网络，实现乡村教师职业心理惯习的多维发展。

3. 激励教师参与管理，实现行动选择空间主动承担

乡村教师多以规避主体姿态参与学校事务管理，而建立并实施参与激励机制，会促使乡村教师增强学校管理主体的主人翁意识，让乡村教师真正参与到学校具体事务管理中，将校务规划分配到个人，改变以往学校管理单向度操作体系。乡村教师在学校事务管理中通过建言献策不断提高自身主动性和积极性，实现行动选择发展空间主动承担，具体措施如下。第一，通过目标激励法激发乡村教师工作动机，调动参与学校事务管理积极性。安排设置工作目标，如设置乡村教师参与校际学科教学竞赛目标，乡村教师领导教学成果目标，参与学校课题科研目标等。通过设置乡村教师具体行动目标来激励其自主参与学校相关工作管理，平衡其在生涯发展中行为规避倾向。第二，在乡村学校建立岗位责任制，每个教师分配具体可操作任务，例如建立校本课程研发小组、开办教代会、组织师师结对交流活动，进一步明确不同角色教师在学校管理实务中的分工。

(二) 适应学校场域结构变化，实现生涯理性发展

依据美国学者费斯勒（Fessler）的教师生涯发展周期理论，乡村教师生涯发展轨迹一般会经历职前期、职初期、挫折期、奋进期、稳定期和消退期等几个阶段，每个发展阶段在学校场域中会居于不同的场域位置，场域策略也会有差异。乡村教师要协调适应学校场域结构变化，才能实现生涯理性发展。

1. 增强专业自主发展，正确定位学校场域位置

被边缘化以及相对异端的位置使乡村教师在

学校场域中遭遇诸多困境。因此,合理的场域位置定位对乡村教师的生涯发展至关重要。首先,乡村教师在获取“入场”合法身份时,需要将自我定位于学徒的学校场域位置,做好“三学”工作,即向骨干教师学习先进教学理念,向优秀青年教师学习教学技能,向同伴群体学习扎实肯干教学精神。在适应学校生存的基础上,以学习和获取知识、经验为目标来累积专业发展资本。其次,当乡村教师生涯发展过渡到奋进期与稳定期时,需要将自我定位于研究者的学校场域位置,做好“一研一讨”工作。即积极参与学校科学研究工作,在科研实践中实现专业发展突破,同时在形成自我教学技能风格后,通过建立校际师资流动交叉结对,使乡村教师参与研究专题讨论,不断提升专业素养,形成教育教学研究者的身份来改变乡村教师相对屈从的位置状态,通过树立“我即专家信念,提升农村教师的教育研究力”^[7],逐步在学校教育教学改革与发展实践中彰显更大的领导力。

2. 加强多种资本积累,实现场域资本深度转化

环境是我们无法改变的客观因素,但教师职业生涯资本积累却可通过后天努力和奋斗获取,学校和乡村教师在此可有所作为。首先,乡村教师在生涯发展各个阶段积极参与培训学习,参与专题研讨,参加各项学科教学竞赛。学校定期举行教师民主评议,对乡村教师教学成果进行展示和奖励,提高教师教学能力,平衡教师间文化资本多维度积累。其次,学校制订公平、公开的职称评定制度,建立多样化乡村教师薪资福利待遇体系,增设各项竞赛奖金、职务津贴以及保障性福利待遇,以多种方式增加乡村教师经济资本积累渠道。乡村教师积极关注与自我相关的切身发展利益,保持生涯资本积累的可持续发展。再次,在生涯发展稳定期时,建立以教育威信为基础的名师工作室,通过校际名师流动增强乡村教师象征性资本流动,促使乡村教师名誉声望向象征性资本深度转化。

3. 把握生涯发展特征,理性选择学校场域策略

乡村教师根据自身的学校场域位置及资本数量、资本类型采取不同的场域策略。抓住每个阶段生涯发展的主要矛盾,着力解决自身欠缺的发展因素。

第一,在职初期发展阶段中,乡村教师因职

业角色定位不明确以及其处在学校场域的游离位置上,决定了其需采取保守性的场域策略,即注重不同资本类型和数量的积累,始终以学习者的身份和谦虚的态度在职初期教学实践中提高自身的能力。制订专业学习计划,“学习计划是持续的,即思考—计划—实施—评估—反思”^[8],包括远程学习,定期进修和休假进修,参与学术研讨会,观摩优质公开课,在观察和模仿学习的保守性策略中明确其学校场域位置。第二,当乡村教师生涯发展面临职业挫折时,其必须采取继承性场域策略,即制订“以工为本,以思为辅”发展策略。立足当下教学情境工作,在自我教学案例实践中反思专业发展停滞现状,从课堂实践与教师角色反思一体化进程中韬光养晦,不断破除挫折期生涯发展的职业困境。第三,乡村教师生涯发展处于职业上升发展的奋进期时,其在学校场域中位置也逐渐明确,各种资本都有了一定的积累,此时乡村教师应采取激进的场域策略,即制订“研究—创新”发展目标,更新传统教学理念,克服以往教学思维定式,开阔外界信息交流渠道,在交流和反思中钻研教学业务,不断实现教育教学的实践创新。

[本文系安徽省高校人文社会科学研究基地项目“中小学教师无校籍管理的政策实践研究”(项目编号:SK2016A0410)阶段性研究成果]

[参考文献]

- [1]吴增强,沈之菲.教师生涯中的心理成长[M].上海:上海科技教育出版社,2008:6.
- [2]姜勇,洪秀敏,庞丽娟.教师自主发展及其内在机制[M].北京:北京师范大学出版社,2009:107.
- [3]戴烽.公共参与场域视野下的观察[M].北京:商务印书馆,2010:99.
- [4]叶澜,白益民,王柞,等.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:45.
- [5]朱小蔓.教师自主发展论:教研研同期互动的教职生涯研究[M].北京:教育科学出版社,2005:88.
- [6]毛玥,卢旭.教师主体性发展的困境及其突破[J].中国教育学刊,2016(8):91-95.
- [7]李介.农村教师自主发展的困境与策略研究[J].中国教育学刊,2016(4):6-10.
- [8]张敏.教师学习的理论与实证研究[M].杭州:浙江大学出版社,2008:6.

(责任编辑 蒲丽芳)