

■ 学前教师专业发展

教育精准扶贫下乡村职前教师身份认同的共修策略

郭智文

(罗定职业技术学院, 广东罗定 527200)

摘要:在“乡村振兴战略”支持下,乡村基础教育发展较快,然而教师流失与缺失问题依然存在。乡村教师的自我身份认同感并不高,且应成为精准帮扶的核心内容。以乡村职前教师为例展开调研,发现该群体在实习实践过程中存在师生认知不足,教学管理的指导低效,乡村文化融入不佳及实习就业保障制度不优等成长症结,特从个体、学校、社区及政策层面提出精准帮扶其成长的共同体策略。职前教师作为乡村基础教育的师资储备之一,应以共修方式来提升其专业成长可成为发展师资的重要思路。

关键词:共同体;自我身份认同;乡村职前教师;精准帮扶

中图分类号:G610

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)02-0100-05

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.02.015

Community Strategy for the Self-identity of Rural Pre-service Teachers under the Police of Educational Accurate Assistance

GUO Zhi-wen

(Luoding Polytechnic, Luoding 527200, China)

Abstract: With the support of Rural Revitalization Strategy, the rural elementary education develops rapidly. However, the problem of loss and lack of teachers still exist, which shows that the self-identity of rural teachers is not high and should be accurately assisted. Then this paper takes the rural pre-service teachers as a research object, and finds out that there are some problems in the process of teaching practice, for example, the lack of cognition between teachers and students, the low efficiency of teaching management and guidance, the poor integration of rural culture and the poor internship and employment policy. It thus puts forward community strategies of accurate assistance from the individual, school, community and policy levels. As pre-service teachers are the back-force of elementary education, it is important to enhance their professional growth by means of community activities.

Key words: community; self-identity; rural pre-service teachers; accurate assistance

近年来,国家针对乡村教师队伍颁布了多项帮扶政策,乡村教师教学环境及工资待遇等外部条件明显改善。然而,部分乡村中小学,特别是欠发达山区学校依然面临师资引进难、留住难与培训提升难等窘境。可见,乡村教师的专业成长特别是主观的自我身

份认同未得到精准提升。乡村教师需确立投身乡村、振兴教育的远大理想,才能以积极主动的情绪和源源不断的动力参与各项教学及管理活动^{[1]-8},从而进一步助推学生成长和教师个人发展。因此,笔者从专业成长中的自我身份认同角度,忽略群体认同和社会认

收稿日期:2019-11-11;修回日期:2019-11-22

基金项目:广东省教育厅普通高校青年创新人才类项目(2018GWQNCX136)

作者简介:郭智文,男,湖南南县人,罗定职业技术学院讲师,主要研究方向:学科教学与英美文学。

同,以乡村职前教师为例探寻精准帮扶策略。

一、精准扶贫政策对乡村职前教师的帮扶启示

习近平总书记于2013年11月湘西考察时首次提出精准扶贫的相关指示,多年来成果颇丰。精准扶贫政策对贫困人口做到了精准识别、精准帮扶及精准管理,对乡村职前教师的帮扶措施存在深刻启示。

首先,帮扶对象要精准。习近平总书记曾提出“扶贫先扶志”“扶贫先扶智”。因此,精准帮扶职前教师,应着重于其教学理论与实践水平的提升,这与其自我身份认同的提升息息相关,而非待遇吸引和硬件保障等。作为乡村教育中的边缘性存在,乡村职前教师虽然在教学管理上稍显稚嫩,与优秀教师相比存在一定差距,但他们作为职场新人,在生存压力下求知欲望强烈且易受外界影响,这些因素将使精准帮扶措施的效果大幅提升。

其次,帮扶方法要精准。精准扶贫的精髓在于扶贫落实到个人,然后以个体脱贫上升到群体脱贫。对乡村职前教师而言,精准帮扶需打破以往乡村相对封闭的个人成长路径,构建对学或群学模式,以群体动力推动个体发展。另外,还要避免大而泛的走过场式扶持方法,应因人因地因势地系统化制定帮扶计划,并可采用面对面、网络远程、即时或延时等多种方法开展帮扶工作。

再次,帮扶目标要精准。帮扶乡村职前教师的目标是让他们能提升自身教学效能及自我身份认同,并树立扎根教育服务乡村的人生奋斗目标。教育帮扶虽不能像精准扶贫那样做到人钱到位的效果,但可借鉴的是,对帮扶效果需阶段性进行质化或量化的评判,并跟踪调研3-5年,从而确保精准帮扶措施的有效性和针对性。

二、基于调研的乡村职前教师的成长症结

本研究以地处欠发达山区的粤西Y市为例,该市义务教育阶段乡村中小学占比较高(若将村级、镇乡、镇中心3类归为乡村类别,城乡接合与主城区归为城市类别,则该市乡村中学63所,占全市中学的75.90%;乡村小学618所,占全市小学的76.01%),且师资缺口较大;同时,作为教育欠发达地区,Y市高师院校仅高职L校1所,使得L校的师范生培养既有机

遇,也有挑战。随着时代进步和教师个性化发展,多方因素影响着L校师范生前往Y市中小学的实习与就业意愿。由此,本研究以Y市高职高师L校与地方政府签订的定向师资委托培养班为例,在实习阶段开展跟踪调研。笔者综合考虑学生素质、性格与家庭背景等内在因素,并结合师范生高考成绩或四六级成绩选定十名研究对象。实习月报作为研究文本,需要在“跟岗+顶岗”的一年实习期间提交九次。模板中设置了“本月实习中的思考”“问题与改进”等栏目,相当于是一个半开放式的月末访谈。通过整体阅读十名乡村职前教师在实习过程中遇到的问题后,汇总文本并借助Nvivo11.0进行质性分析。

(一) 乡村职前教师成长症结的编码分析

在数据预处理阶段,将十名对象用姓名首字母的方式进行陌生化处理,然后悬置职前教师个人反思能力及实习学校环境差异,挖掘实习过程中的成长经历特征。通过收集并细读所有反思材料,将相关反思信息进行汇总编码,在54,615字的反思汇报中共提炼了544个有效节点(一级编码),然后将节点信息进行分类,形成乡村职前教师成长现状的二级编码。

首先,就自由编码而言,其一,本研究将“无法把握教学节奏与重点”“授课无法吸引学生兴趣”“愧疚与恼火于学生表现”等高频反思编码归结为教学困惑类编码;其二,将“天真可爱只是表面而已”“无法控制地对学发火”“一定严格要求学生,让学生对教师有敬畏之心”“与学生关系像朋友一样,但却失去了威严”“苦恼于学生不交作业”等编码归结为“师生关系处理”;其三,将“教学量大”“作业批改量大”“管理综合表现较差的班级”“高压下的情绪反思”归结为“实习任务安排”等。从编码情况看来,乡村职前教师的成长情况主要受教学管理能力、师生关系、同事关系、家长交流及实习就业制度的影响。

其次,就编码频率而言,职前教师的反思具有一定的同质化,不仅表现出困惑与策略的相似,也表现出成长症结的普遍性。例如,其一,编码频率最高的“教学过程的策略”(217参考点),主要包含自学、求助网络和校外导师等策略;其二,编码频率稍低的“教学过程的困惑”(168个参考点),主要包含学生管理、教材解读、教学节奏把控和课堂活动的设计等。高频的教学类反思反映出教学效能感为乡村职前教师成长症结的核心所在。另外,职前教师大都承担了班主任

任务,因而学生管理类反思也较频繁。其余编码频率比较结果为“师生关系反思”>“班主任工作反思”>“实习压力反思”>“同事关系处理”>“入职离职反思”等。

(二) 乡村职前教师成长症结的四维度解析

基于上述编码现况,特从个体、学校、文化及政策四个维度进行症结解析。

首先,在个体层面,师生认知不足。调查结果显示,乡村职前教师往往拒绝甚至害怕以“同辈”的平等姿态处理师生关系,更愿意以威严之势追求权威表象,并固化学生的一般认知。例如,职前教师大都将学生表现差归因为学生学习能力、态度及情绪等方面不足,而缺乏更深层原因挖掘,导致师生关系不断恶化。另外,职前教师的教学能力在面对差生时本就捉襟见肘,更无法因材施教,由此而产生的负面教学实践打击了其教学信心。

其次,在教学实践上,缺乏有效的群体助推力。该市高职职前教师在师徒制指导模式下,大都通过听课或当面请教等方式模仿校外导师获取教学管理能力,但由于时间、能力及资源限制,职前教师接受指导的深度广度都有待加强,以致普遍缺乏深层理论反思,更无法有序更新自身教学行为。调研还发现,由于指导活动的氛围相对呆板,大部分职前教师将公开教研活动视为强压式任务,缺乏参与的主动性和积极性。

再次,在文化融合上,缺乏开放平等的交流平台。Y市地处粤西欠发达地区,经济发展相对落后,大量劳动力外出务工,乡村文化建设缓慢。这不仅影响了职前教师的乡土文化认知,更加强了他们对乡村文化的厌倦与城市文化的向往,使得职前教师与乡村文化的交流欲望不强。另外,乡村留守儿童问题突出,乡村学生的家庭关注较城市明显偏低,这也降低了乡村职前教师的文化交流热情。

最后,在政策制定上,缺乏一定的人文关怀和就业保障。其一,在专业选择时,由于外部支持与沟通渠道不足,乡村师范生在家长或环境等影响下被动选择师范类专业,难免产生较低教师认可度,甚至还产生认同抗拒。其二,在就业上,较低学历层次也降低了职前教师工作热情和就业前景期待。虽然定向培养给这些乡村职前教师提供了就业保障,但随着就业形势日趋严峻,教师准入门槛不断提高,其学历自卑感依然随处显现。另外,在实习过程中,师资短缺还给职前教师带来高强度的教学和管理任务,进一步降

低了其教学效能感,使得教学反思不够深入,教学热情不断降低,最终影响了其实习后继续从事教育事业的热情。

三、精准帮扶乡村职前教师的共同体策略

根据以上“症结”发现,乡村职前教师往往由于实习过程中情感关注度、教学能力、地域文化认同及职业信念认同等多方因素影响,其专业成长缓慢且较难成长为优秀的乡村教师。共同体实践研究学者佐藤学(Manabu Sato)指出,学校是相互学习,相互尊重,且追求卓越的地方,而非模式化的“教育工厂”^{[2]13}。在精准扶持乡村义务教育的诉求下,笔者特从个体、学校、社区及政策层面提出助推乡村职前教师专业成长的共同体策略。

(一) 个体层面:追求平等互爱的师生共处方式

马斯洛需求层次理论表明,人类皆有情感及心理需求,在“以学生为中心”的教学改革背景下,提倡师生平等互爱,符合师生关系的发展要求。我们需时刻明白师生的互依关系,学生学得好,教师才能发展好;教师发展好,学生才能学得好。

首先,职前教师要尊重学生,改变师生认知状态。在交往前,师生对彼此都存在一定的行为、态度及能力预期,然而乡村职前教师和学生能力上难以达标。为了达到师生认知的良好平衡,职前教师需以主动的行为和积极的态度来改善现状,互尊互爱才便于开展其他教学管理工作。其一,应综合考虑自身授课能力、教材、学生心理等因素,避免将学生成绩较差归因为学生单方面原因,从认知上尊重学生。其二,在行为上尊重学生。例如,在立场正确前提下多以“一对一”的私密平等对话全面了解学生,不伤害学生尊严地解决课堂内外问题。

其次,职前教师需聆听学生,从学生身上找办法。当乡村学生面临诸多情绪、学习及生活困惑时,职前教师应积极主动地去了解关爱学生。教师应多让学生表达自己,如用“你觉得这个怎么样?”“你觉得这样做对吗?”“你会怎么做呢?”等问题来引导学生,然后进行及时或延时回馈,比如说:“我觉得很不错”“我也不确定你说的对不对,我们尝试一下吧”。职前教师应尽量少用或不用“你/你们错了”“你们听我的”等句式打击学生的主观能动性。职前教师理应利用好“同辈”优势,让学生敞开心扉,将原本不对等的师

生关系变为平等互助关系,并从学生表达中找到解决问题的办法。

再次,职前教师要信任学生,引导学生进行自我管理。实习期间,师生双方都极易形成不信任的局面。为了形成良好的师生关系,职前教师应优先表现出对学生的信任姿态,让学生“帮”你,将课堂纪律管理和“收作业”等教学辅助工作下放给学生,避免“大包大揽”式的教学管理做法。职前教师勿需恐惧“失控”场面的发生,信任学生,让班干部带领班级,制定相关制度,教师在每日总结时多鼓励少批评,营造信任平等关爱的整体氛围。

(二) 学校层面:建立共享互助的教师共研模式

教师层面的共享互助将极大提升职前教师的教学能力胜任感及团队融入感。萨乔万尼(Sergiovanni)认为,随着共同研修思维的不断深入,共享价值观、团队精神和互相依赖将不断超越科层管理下的技术权威^{[3]107-112}。因此,教师层面需要打破纵向行政机构下的经验与权威,建立凸显平等共享的互助教研模式,从而消除教师体制内的不必要竞争,改变职前教师的边缘性地位。

首先,建立朋友式的师徒关系,促进指导工作日常化。库伯的“经验学习圈”告知我们,作为经验学习者,乡村职前教师会经常处于知识的“临界点”,需要予以及时支撑与指导,以此来促进其教学知识的螺旋式循环上升^[4]。然而,在当下实习情境下,作为重要支撑者的导师,更多关注是否能完成教学任务,而忽略了职前教师的个人长远发展。因此,需要将结构化的师徒关系变得开放和平等。师徒关系到朋友关系的转变取决于职前教师主动向指导教师反馈交流的频率和深度。职前教师应利用好指导教师资源,通过日常化的反馈走向实习指导的日常化。

其次,成立校本互助工作室,促进职前教师的主动反思。职前教师应把握互相交流和切磋的机会。独学是基础,对学是常态,群学是升华。在群学下,参与者的教育背景、知识、学习风格及价值观等不同元素最大程度地融合在一起,这将更有利于知识与能力的传播^[5]。由于体制内竞争的存在,真正的校本互助很难展开。戴维·约翰逊认为,个体成功离不开他人的力量。单纯的竞争是消极的,合作共享的竞争才是积极的^[6]。因此,在组织教师共研活动时,其一,需要营造平等友爱的团队氛围,尊重主观意愿,让职前教

师想说;其二,乡村职前教师作为教学新手,发声潜力和欲望巨大,因而需适当改变乡村老教师技术性权威的压制地位,摆脱身份束缚,让职前教师敢说。

再次,成立城乡结对帮扶,促进区域学校及城乡教育均衡发展。“区域内义务教育均衡发展”是《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020年)》的战略性发展任务。城乡教育的均衡发展,不仅是硬件设施的均衡发展,更是教师内涵的均衡发展。在城市名师工作室契机下,乡村职前教师以结对帮扶形式参与其中,提升自身能力上限。这不仅将促进城乡资源共享和交流互动,也将促进优秀教育经验、理论及模式的相互传播,使得优质资源得以整合。名师本着扶持、共享和互助的姿态为职前教师解疑、及时回应也将让职前教师尽早解决实习中的教学困惑,产生强烈的团队认同感,并不断反思自身教学,积极参与到教学研究中,最终确立自身职业发展信念。

(三) 社区层面:构建均衡互融的文化交流平台

乡村职前教师的自我身份认同离不开对地域文化的认同。自我认同感较高的乡村职前教师在立足乡村的同时,总会思考能为乡村做些什么,如何更好地服务乡村,而不是逃离或轻视乡村^[7]。可见,对乡村职前教师的精准帮扶,不仅在教学管理能力上要下苦功夫,在文化融合上也要重视。

首先,构建职前教师与村民的文化交流平台。乡村职前教师不仅需要在教学技能上认可自己,还需要具备乡土情怀,树立起城乡文化均衡发展的信念,并努力将信念付诸行动,融入乡土文化。义务教育阶段学生的培养离不开教师与家长的沟通合作,二者的交流也是文化交流的过程。构建文化交流平台之后,乡村职前教师便可随时随地进行文化认知,提升自身对乡村文化的接纳程度。另外,通过平台交流,乡村职前教师便可以发展的视角看待乡村文化建设,形成理想文化与现实文化的均衡互融。

其次,摒弃封闭式教学模式,开展社区与校园的良性互动。学校的发展离不开社区(村委)的支持,社区的进步也需要学校的帮助。以Y市为例,红色、传统文化资源丰富,乡村职前教师可积极响应文明乡村建设的号召,让社区进校园宣讲社区文化;学校则可利用培训讲座、板报宣传、微课制作等途径和网络、微信公众号等平台助推乡村文明建设与传播。职前教师主动参与其中,以实践带动理论提升,最终确立立

足乡村、发展乡村的职业信念。

(四) 政策层面:提供关怀共生的校政校联合环境

对于乡村职前教师身份认同的精准帮扶离不开政策的支持,具体做法如下。

首先,多方联动,共促乡村教育发展。在共同体研修要求下,高师院校、乡村学校、地方教育局及地方商会应联合起来,共同帮扶乡村教师发展,将培养优秀的乡村教师作为共同责任,并制定符合当下中小学生学习特点的师范生培养方案和体现人文关怀的实习就业政策,更好地促进理论与实践的融合。

其次,政策精准化,凸显多维度的人文关怀。以教师招聘为例,推行“定向委培”与“广撒网”相结合的师资培养策略。据Y市多年的教师招聘经验得知,通过选拔得来的“定向委培”师资不仅生源质量更优,在自我身份认同上也明显优于“广撒网”招聘的“非定向”应届生。“定向委培”也体现了校政校的联动,不仅能精准扶持乡村教师发展,还能促进乡村基础教育的发展。另外,对处于地理与心理边缘地位的乡村职前教师,还应给予更多的人文关怀。生活保障方面,在乡村学校编制规模较小的前提下,保障好教师的饮食起居等基本生活问题,并适当组织文化联谊活动,让其乐享乡村生活并萌生集体荣誉感。心理健康方面,多聆听职前教师内心的声音^[8],建立乡村职前教师的心理干预机制,提供疏解途径,使其解除疑惑,释放压力,后顾之忧地进行专业发展。

四、结语

乡村职前教师作为现阶段欠发达地区义务教育阶段的师资储备力量,其教学实践和理论认知亟待提升。共同体策略不仅能提升其教学效能感、环境融入感及职业荣誉感,更将打破人与人之间的壁垒,促进

城乡资源的深度整合,从而提升专业发展,促使其树立服务农村教育的理想。但需要指出的是,任何帮扶措施都离不开个体自身的不断努力,共同体策略更是基于参与人群的社会互依及共享意识的提升而展开。由于教育背景、知识能力及工作方式的个体差异,共同研修在现实操作中依然面临较大的压力和难度,但其作为体现“精准帮扶”和“以人为本”的重要方略,理应予以重视并大胆实践。

[参考文献]

- [1] 李茂森. 教师身份认同研究[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2014.
- [2] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉, 译. 北京:教育科学出版社, 2003.
- [3] 萨乔万尼. 道德领导:抵及学校改善的核心[M]. 冯大明,译. 上海:上海教育出版社, 2002.
- [4] Leonie Sugarman. Experiential learning: Experience as the source of learning and development, David A. Kolb, Prentice - Hall International, Hemel Hempstead, Herts. 1984. No. of pages: xiii + 256[J]. Journal of Organizational Behavior, 1987 8(4).
- [5] 魏会廷. 教师学习共同体:促进教师专业化发展的新途径[M]. 武汉:武汉大学出版社, 2014.
- [6] Johnson D W. Social Interdependence: Interrelationships Among Theory, Research, and Practice [J]. American Psychologist, 58(11):934-945.
- [7] 刘星. 乡村振兴战略背景下乡村教师的专业成长:根本属性、特殊性及其路径[J]. 教育理论与实践, 2018 (23): 37-39.
- [8] 谢淑海. 师范生实习支教研究的现状与展望[J]. 陕西学前师范学院学报, 2016,32(11):124-129.

[责任编辑 朱毅然]