

■ 专题: 幼儿园教师职业生涯管理

民族地区乡村幼儿园教师的角色定位、困境及突围

陈秋珠, 寇柯

(陕西师范大学教育学部, 陕西西安 710062)

摘要:民族地区乡村幼儿园教师在民族地区乡村教育事业的高质量发展中发挥着重要作用。为了解民族地区乡村幼儿园教师角色扮演的现状及困境,采取目的性抽样选取藏区3所乡村幼儿园的4四名幼儿园教师为研究对象,通过半结构化访谈与观察,运用扎根理论对资料进行整理分析。结果发现:民族地区乡村幼儿园教师的角色定位为教书育人的从教者、仁而爱人的守护者、本土文化的传承者、基层事务的治理者,但是,受困于专业水平不高、师德师爱不足、语言文化不通、作为意识不够的窘境。建议从减轻现实工作负担、增加职后岗位培训、强化职前培养、提升个人修养方面进行突围,更好促进民族地区乡村幼儿园教师成长。

关键词:民族地区;乡村幼儿园教师;角色扮演

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2023)12-0001-09

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2023.12.001

The Role Positioning, Difficulties, and Breakthrough of Rural Kindergarten Teachers in Ethnic Regions

CHEN Qiu-zhu, KOU Ke

(Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

Abstract: Rural kindergarten teachers in ethnic minority areas play an important role in the high-quality development of rural education in ethnic minority areas. In order to understand the current situation and difficulties of the role playing of rural kindergarten teachers in ethnic minority areas, a purposive sampling was conducted to select four kindergarten teachers from three rural kindergartens in Tibet as the research subjects. Through semi-structured interviews and observations, the data were organized and analyzed by using grounded theory. The results showed that the roles of rural kindergarten teachers in ethnic areas were positioned as followers of teaching and educating people, guardians of benevolent love, inheritors of local culture, and administrators of grassroots affairs. However, they were trapped in the dilemma of low professional level, insufficient teacher ethics and love, language and culture barriers, and insufficient awareness of behavior. We can break through by reducing the actual workload, increasing post employment training, strengthening pre employment training, and improving personal cultivation, in order to better promote the growth of rural kindergarten teachers in ethnic areas.

Key words: Ethnic areas; Rural kindergarten teachers; Role playing

一、问题提出

脱贫攻坚与乡村振兴的有效衔接为民族地区

乡村学前教育带来了新的发展机遇和挑战。2017年底,全国认定的深度贫困县有334个,位于民族地区的深度贫困县则有250多个,占全国深度贫困

收稿日期:2023-08-30;修回日期:2023-09-22

作者简介:陈秋珠,女,陕西富平人,陕西师范大学教育学部教授,博士生导师,主要研究方向:学前融合教育;寇柯,女,山西朔州人,陕西师范大学教育学部硕士研究生。

县的比例超过75%,成为了脱贫攻坚的主战场和硬骨头^[1]。由于多方面的原因,民族地区教育在发展中存在着较大的差异性和复杂性,党中央、国务院历来十分重视少数民族和民族地区的发展问题。2017年10月,党的十九大首次提出要“实施乡村振兴战略”。2022年10月,习近平总书记在二十大报告中强调,要“全面推进乡村振兴”。从提出实施到全面推进,昭示着乡村振兴战略取得了重要进展,从默默蓄力期转变为全面发力期,乡村学前教育作为乡村振兴最为重要的组成部分之一,迎来了最好的发展时机。要实现乡村学前教育高质量发展,乡村幼儿园教师是关键中的关键^[2]。得益于国家的政策与财政支持,乡村幼儿园的硬件设施大大改善,但总体上看,乡村学前教育依然十分薄弱,乡村地区特别是少数民族乡村地区教师缺口大、师资水平薄弱等问题还比较突出^[3],乡村学前教育及乡村幼儿园教师仍然是当前我国教育发展中的“短板”与攻坚克难点。民族地区乡村幼儿园教师与普通教师相比,其职业更具有复杂性和独特的价值:首先,教育对象具有特殊性,面对3-6岁的幼儿,教师需要具备相关的专业知识技能;其次,所处地具有多元文化背景,需要具有多元文化素养;最后,所处地具有欠发达的社会属性,需要拥有高尚的教育情怀^[4]。人生百年,立于幼学。学前教育阶段的投资回报率远高于其他教育阶段,优质的学前教育经历对幼儿个人的认知、语言、社会性等方面的发展有着难以估量的促进作用,对处境不利幼儿来说,这种作用与收益更为明显^[5]。同时,还能带来诸多的社会、经济效益,在阻断贫困代际传递、推动民族教育事业等方面发挥了极为重要的作用^[6]。因此,重视民族地区乡村学前教育的发展,建设高质量的民族地区乡村幼儿园教师队伍势在必行、刻不容缓。从真实情境出发,探究民族地区乡村幼儿园教师角色定位并了解其角色扮演困境,发现能更好地促其成长提升的恰当发展路径,以期为民族地区乡村幼儿园教师的成长与学前教育的高质量发展提供借鉴与指导。

二、研究设计

(一)理论框架

“角色”原是戏剧领域的专用术语,用来表

示演员在舞台上按剧本规定扮演指定人物。美国社会心理学家米德于20世纪20年代首先将角色概念引入社会学研究领域,用于分析人们按照其特定的地位和所处的情境而表现出来的行为^[7]⁴⁶⁻⁵⁰。社会角色不仅彰显着一个人的身份和地位,同时也是责任的载体和责任伦理的逻辑前提,当个人在运用构成地位的权利与履行义务的时候,他就是在扮演角色^[8]。在现实生活中,每个人不止扮演一种角色,而是要扮演多重角色,民族地区乡村幼儿园教师就是一个多重角色的集合体。要扮演好角色,首先要对角色有深刻而清晰的认知,了解自己的角色定位,民族地区乡村幼儿园教师所具有的两种身份属性,决定着其在工作场域中不同的角色与责任担当。自古以来,民族地区乡村幼儿园教师就是专业身份与公共身份的统一体^[9]。从社会学角度看,民族地区乡村教师的专业性由其本职业责任所规定,公共性由其所处的空间环境所决定^[10]。在传统的乡村自治模式下,民族地区乡村教师作为为数不多的知识分子,除了日常授课教书外,还会积极参与乡村社会的公共事务,婚丧嫁娶、主持公道等场面都有他们的身影。民族地区乡村教师因其德高望重而受礼遇。即便到了现在,民族地区乡村教师仍要立足专业,心怀天下,增强社会责任感,投身到振兴乡村的事业中去,引领乡村社会发展进步。从管理学的角度来说,民族地区乡村教师不但是教书育人的专职人员,也是民族地区乡村干部的后备军。在乡贤治村模式下,当乡村干部不足之时,往往以学识德才为标准选拔乡村干部,而乡村教师以其广阔的眼界,深厚的知识底蕴得到村民认可,成为乡村干部的不二之选,进而参与乡村公共事务,实现其公共性。从文化学角度来说,民族地区乡村教师的专业性体现为拥有丰厚的文化资本,公共性表现为拥有较高的社会地位。知识即权利^[11],深厚的专业知识,使得知识分子在乡村社会拥有崇高的地位与声望,增强了其参与公共事务的权威与效力。综上所述,民族地区乡村幼儿教师的专业身份源于教师的职业要求与长久的专业训练,要求民族地区乡村幼儿园教师利用其所拥有的专业理念、专业知识、专业能力通过日常生活中的言传身

教、集中授课、开展各种各样活动等形式达成教书育人的目的。公共身份源于其丰厚的文化资本和较高的社会地位,要求民族地区乡村幼儿园教师在履行教书育人工作任务的同时,参与乡村建设、服务乡村社会、促进乡村发展。然而,随着时代的发展变化,民族地区乡村幼儿园教师“知识者”角色正在弱化,其“文化人”身份正在消失,其“政治精英”地位正在旁落^[12],造成了角色冲突,导致了专业性与公共性身份的分裂与缺失,显著影响其作用的发挥,制约着乡村学前教育的高质量发展。只有明晰角色定位,化解角色冲突,才能更好发挥民族地区乡村幼儿园教师的作用。

(二)研究方法

以扎根理论作为主要研究方法展开研究。首先,通过半结构化访谈法对选取的部分民族地区乡村幼儿园教师进行深度访谈,从而获取原始资料;其次,采用观察法对民族地区乡村幼儿园教师的日常教育教学活动的言行举止、喜怒哀乐进行观察,其在接受访谈时的情感、态度以及动能力反应也一并纳入观察范围之内;最后,采用 NVivo11 软件对获得材料进行编码分析。

表1 受访者基本信息一览表

编号	年龄	教龄(年)	民族	学科背景	学历	教师来源
A园T1教师	26	2	藏族	学前教育	本科	教师招聘
A园T2教师	39	4	藏族	汉语言文学	专科	小学转岗
B园T3教师	27	2	汉族	学前教育	本科	教师招聘
C园T4教师	34	3	汉族	英语	专科	乡政府转岗

(四)研究过程

首先,研究者以实习教师身份进入园所,在三个园所各待一个月参与幼儿园的一日教学活动,近距离观察了解幼儿园教师的工作行为与表现。其次,与受访者熟悉后,提前与其确定访谈时间与地点,在正式开始访谈之前,发放《知情同意书》,就自愿原则、保密原则、录音等问题进行说明,受访者知情同意后签字主要围绕以下问题展开调查:1)您如何评价乡村幼儿园教师这一工作?2)您认为您在工作中扮演了什么样的角色?3)您认为您的职责是什么?4)您在工作中存在哪些困难呢?最后,经过对录音材料的转录与观察资料的整理,共获得4万余字原始资料。研究者对这些原始资料进行梳理和编码,随后探

(三)研究对象

遵循质性研究“目的性抽样”的原则,抽取能为本研究问题提供最大信息量的人和事^{[13]65}。由于民族地区乡村地带多为偏僻、经济落后地带,所以民族地区乡村幼儿园主要为公办园,本研究中民族地区乡村幼儿园教师是指工作在民族地区乡镇和村级的公办幼儿园,以民族地区乡村幼儿为教育对象,从事保育与教育工作的专业人员。为了最大限度地覆盖研究现象中各种不同的情况,将民族、学科背景、学历、教师来源作为抽样的依据,最终确定甘肃省甘南藏族自治州夏河县下属的三个乡镇幼儿园中工作两年以上的四位女性幼儿园教师作为访谈对象(如表1所示)。在对四位访谈对象进行深度访谈以及资料的编码分析后,研究者继续追加抽样,发现不会再有新的类属或相关主题出现,故判定达到理论饱和。A园所在乡镇距市中心近,各方面条件比较好,实行分班教学,一个班配有一位教师;B园、C园所在乡镇比较偏僻,条件相对落后,一个园只有一位教师,存在包园教学、混龄教学的现象。

寻民族地区乡村幼儿园教师的角色扮演情况。

(五)研究结果

通过对原始访谈材料逐级编码,共获得16个一级编码、8个二级编码和4个三级编码。经过对编码的分析和比较,将二级编码划分为专业知识、专业能力、心灵守护、生命守护、民族文化、乡村文化、教化乡民、生活帮助八个方面,构成民族地区乡村幼儿园教师角色扮演的影响因素,从中可窥探出民族地区乡村幼儿园教师在扮演不同角色时存在的困境。将三级编码划分为教书育人的从教者、仁而爱人的守护者、本土文化的传承者、基层事务的治理者四个方面,构成了民族地区乡村幼儿园教师的角色定位。编码结果和概念举例详见表2。

表2 民族地区乡村幼儿园教师的角色定位及角色扮演影响因素编码结果和概念举例

三级编码	二级编码	一级编码	概念举例
教书育人的从教者	专业知识	理论学习不到位,缺乏专业学习机会	我是转岗进入幼儿园工作的,没有经过系统的理论学习,所以对幼儿教育中的许多知识不够了解,属于门外汉(A园T2教师)
		生活忙碌,自主学习不足	我们每天比较忙,而且还有自己的家庭,下班了得做饭照顾孩子,没什么空余时间看书学习(C园T4教师)
	专业能力	能歌善舞但弹琴绘画方面的艺术技能有所欠缺	我在艺术方面比较欠缺,唱歌跳舞还能凑合,但是弹琴和画画实在是没有办法(A园T2教师)
		教育活动的计划和实施,按图索骥难以创新	一般很少自己去设计课程,我们一般都是跟着教材来上的,按教材的内容开展活动,不按教材来的话上级检查会说,就完不成教学任务(A园T1教师)
仁而爱人的守护者	心灵守护	关爱留守儿童	这里的孩子大都是爷爷奶奶在带,很久都见不到爸爸妈妈,也挺可怜的(C园T4教师)
		守护特殊儿童	这个孩子(指特殊儿童)家人有时候忙,有事情,嫌孩子在家负担重,没人看,就送到幼儿园来了(B园T3教师)
	生命守护	到位的安全教育	我就一直特别注重给孩子进行安全方面的教育,让他们不要在马路上玩,远离大货车(C园T4教师)
		宽松的监管环境	这里的家长不像城里把孩子看的紧,接回家后就不管了,由着孩子自己玩(A园T1教师)
本土文化的传承者	民族文化	主动传承民族语言文字并发扬	现在的孩子汉语普通话这些我一点也不担心,但本民族的文字语言却在被遗忘,我只能从我做起,给他们讲藏族故事,教藏族歌谣(A园T2教师)
		对民族文化的认同与自豪	每当有重大活动的时候,我们老师和小朋友都会穿着我们藏族的衣服出席(A园T1教师)
	乡村文化	独特的乡土资源	这里和城里是不一样的,没有高楼大厦钢筋水泥,都是草原,一望无际的,牦牛、羊、猪随处可见(B园T3教师)
乡民的高尚品质		这里的人们认可老师了,特别愿意帮老师的忙,热心的很(B园T3教师)	
基层事务的治理者	教化乡民	传达文件精神	上面发下来什么文件需要告诉家长们,我们就召开家长会给家长们介绍清楚(A园T1教师)
		传播先进思想,改变落后观念	我找过这个孩子(指特殊儿童)的家长好多次,告诉他们近亲结婚是违法的(B园T3教师)
	生活帮助	答疑解惑,信息录入	我们先得召集家长开会,给他们解释清楚,督促符合条件的家长把需要的材料证件准备好,并帮助他们把信息统计入库(A园T1教师)
调解纠纷,主持公道		家长有时候会因为物资分配而闹矛盾,这时候我们得过去调解(A园T2教师)	

通过以上研究,尝试构建出民族地区乡村幼儿园教师角色扮演的构成图(如图1所示)。构建方法为:以民族地区幼儿园教师职业角色的双重身份属性“公共性—专业性”维度为横坐标,以民族地区幼儿园教师身处的双重场域“教学场域—

生活场域”维度为纵坐标,横纵坐标构成的四个象限即代表民族地区乡村幼儿园教师所扮演的四种角色形象:教书育人的从教者(第一象限)、本土文化的传承者(第二象限)、基层事务的治理者(第三象限)、仁而爱人的守护者(第四象限)。



图1 民族地区乡村幼儿园教师角色扮演的构成图

三、民族地区乡村幼儿园教师的角色定位

(一)教书育人的从教者

民族地区乡村幼儿园教师是教书育人的从教者。在民族地区乡村幼儿园中,教育好当地的幼儿,为社会主义事业培养建设者和接班人,这是教师必然要承担的首要职责。作为乡村教育实践的主体,民族地区乡村幼儿园教师主要通过两方面的工作内容来实现自己的价值:首先为“教书”,即传递知识,教师履行本职工作的最基本途径是教育教学活动,通过开展各种教学活动促进幼儿身心的健康发展,从而为其一生的发展奠定良好的基础。“我的角色就是教孩子们知识,陪他们成长的老师。通过五大领域的课程,让他们各方面得到发展,比如开展体育活动提高孩子们的身体素质,开展美术活动让他们做手工画画,培养他们的动手操作能力。”(A园T1教师)其次为“育人”,即立德树人,通过一日生活常规的培养督促幼儿养成良好的生活习惯与优秀的道德品质。“这里的孩子大都是爷爷奶奶在带,缺少管教,没能很好地教育他们,我要让他们在幼儿园养成良好的习惯,比如说洗手要排队,有事要和别人商量,不能动不动就动手。这样他们上小学了就能更快的适应。”(C园T4教师)不论是学前教育专业的教师亦或是转岗后培训进入幼儿园的教师,都意识到学前教育对于幼儿发展的重要作用,并通过专业积累去实践,实现幼儿园教师教书育人的职能。

(二)仁而爱人的守护者

在民族乡村地区,幼儿园成为留守儿童以及特殊儿童的避风港,幼儿园教师慰藉幼儿脆弱的心灵、守护幼儿的生命安全,成为了仁而爱人的守护者。首先,体现为对留守儿童幼小心灵的守护。留守儿童在农村幼儿群体中不在少数,他们心灵上常常缺失父母亲的关怀,而师幼关系对留守儿童抗逆力有显著提升作用^[14],幼儿园教师的

出现以及他们对留守幼儿的点滴关心和照顾,将对这些幼儿的健康成长至关重要。“这里的孩子大都是爷爷奶奶在带,很久都见不到爸爸妈妈,也挺可怜的,所以我们老师也是尽可能的对他们好一点,有时候会买一些稀罕的玩具送给他们。”(C园T4教师)除此之外,幼儿园也是当地3-6岁特殊儿童学习与成长的场域。在研究者走访调查过程中,发现有村民由于近亲结婚导致生下有明显智障行为表现的幼儿,在学前阶段由于周边缺乏特殊教育机构,只能安排在家附近的B幼儿园,在幼儿园中进行学习与成长。其次,体现为对幼儿生命安全的守护。由于农村幼儿的教养者一般为祖父母,年纪较大,没有多余的精力时时刻刻对幼儿进行看护,“这里的家长不像城里把孩子看的紧,接回家后就不管了,由着孩子自己玩。”(A园T1教师)幼儿正是活泼好动的年纪,再加上有的乡村居民住宅位于马路边上,而马路缺乏交通管制,容易引发交通事故,对幼儿生命安全形成隐患。C园T4教师谈及一年前一位因车祸而去世的幼儿时,眉头紧皱,眼含泪光,不停发出叹息声:“那孩子可聪明了,又懂事,在的时候每天帮我去一楼拿鸡蛋,那天下午放学后结果出了车祸,他爸爸第二天给我打电话说这个事情的时候我都不敢相信。后来我就一直特别注重给孩子进行安全方面的教育,让他们不要在马路上玩,远离大货车。在家长接孩子的时候给家长反反复复强调过马路要把孩子领好,要注意不要让孩子去危险的地方。”(C园T4教师)由于安全事故导致幼儿身亡的惨痛经历让教师意识到了安全教育的重要性,并身体力行以各种方式对幼儿本人、幼儿的监护人予以教育与警示,守护幼儿的生命,助力其健康成长。

(三)本土文化的传承者

民族地区乡村幼儿园教师扮演本土文化的传承者角色。本土文化的传承主要有两个部分组成:一是民族文化的传承;二是乡村文化的传承。藏族幼儿园教师更注重对民族文化的传承,汉族幼儿园教师更多发挥的是对乡村文化的传承的作用。A园T1教师和A园T2教师都是藏族教师,通常使用藏语与幼儿进行沟通交流,在每日幼儿入园晨读环节教授幼儿藏族儿歌以及歌谣,在给幼儿讲故事时,也会有意识的选择藏族

传统民间故事。“现在的孩子汉语普通话这些我一点也不担心,但本民族的文字语言却在被遗忘,我只能从我做起,给他们讲藏族故事,教藏族歌谣,让他们把藏族文化传承下去。”(A园T2教师)B园T3教师和C园T4教师作为来自城市的汉族教师,能发现农村与众不同,淳朴厚重的一面。“你也能看到,这里和城里是不一样的,没有高楼大厦钢筋水泥,都是草原,一望无际的,牦牛、羊、猪随处可见,都是散养。”(B园T3教师)广袤的草原、随处可见的动物是乡村不可多得的、得天独厚的优势,教师通过组织幼儿在空旷的场地肆意奔跑,与幼儿一起观察动物、认识农作物,潜移默化地引导着幼儿与自然和谐共处。同时村民的热情善良,邻里互助等优秀品质也是乡村幼儿园教师予以传播的内容,在幼儿园拆换地板需要帮手之时,村民们纷纷主动帮忙,给教师带来莫大的感动,主动宣扬乡村热情互助的优秀文化。“有了大家的帮助,本来要三天的事情一天就完成了,后来给孩子们上课的时候还叫他们要向他们的爸爸妈妈爷爷奶奶学习,要团结一致乐于助人。”(C园T4教师)

(四)基层事务的治理者

民族地区乡村幼儿园教师还是基层事务的治理者。作为乡村知识分子,教师不应该两耳不闻窗外事,眼光只局限于院墙之内,心思只沉浸于专业世界中,走进乡村社会,参与、引领、指导乡村社会的建设与发展是其应尽的责任和义务。民族地区乡村幼儿园教师的日常行政工作还包括:第一,传达文件精神,做好信息统计。“我们有时候还负责传达上面下发的什么文件,将文件内容转达给家长们,比如给贫困户建档立卡,这里有的人不太关注也不了解这些政策,我们先得召集家长开会,给他们解释清楚,督促符合条件的家长把需要的材料证件准备好,并帮助他们把信息统计入库。”(A园T1教师)第二,处理各项事物、调解家长纠纷。“有时候社会上一些公司集团或者有钱的个人想来帮助这里的孩子,给这些孩子捐赠一些物资啥的,都是由我们老师对接,然后组织家长带着孩子来幼儿园接受捐赠,由老师给孩子分配发放这些物资,家长有时候会因为物资分配而闹矛盾,这时候我们得过去调解。”(A园T2教师)第三,宣传法律知识、阻碍落后思想。

“我找过这个孩子(指特殊儿童)的家长好多次,告诉他们近亲结婚是违法的。”(B园T3教师)这些都是民族地区乡村幼儿园教师工作的重要组成部分。

四、民族地区乡村幼儿园教师的角色扮演困境及原因

(一)专业水平不高

在扮演教书育人的从教者角色时,存在专业水平不高的困境。教师的专业水平体现为教师专业知识的掌握程度与专业能力的发展水平。知识是教师教育教学的根本基础,而民族地区乡村幼儿园教师的专业知识较为薄弱:学前教育背景出身的教师由于工作环境的封闭与安稳,缺乏竞争性与紧张感,自主学习的时间与动力不足,未能及时补充新知识,导致相关的知识储备不足,理论观念难以得到更新提升。“我们每天比较忙,而且还有自己的家庭,下班了得做饭照顾孩子,没什么空余时间看书学习。”(C园T4教师)非学前教育背景的转岗、临聘教师没有接受过专业培养,只通过寥寥数次培训与日常教学观摩来累积经验,对学前教育的理论有所欠缺。“我是转岗进入幼儿园工作的,没有经过系统的理论学习,所以对幼儿教育中的许多知识不够了解,属于门外汉。”(A园T2教师)教育教学能力是教师专业水平最直观的体现^[15],但民族地区乡村幼儿园教师专业能力不强:首先是专业技能掌握不到位,主要针对非学前教育背景的转岗、临聘教师,缺乏相关专业训练。“我在艺术方面比较欠缺,唱歌跳舞还能凑合,但是弹琴和画画实在是没有办法。”(A园T2教师)与此同时,教师缺乏课程设计的自主权,为教材的忠实执行者,课程的开发设计意识、能力欠缺。教师偶尔也会在受到教育培训、突发事件、当地人文地理环境的影响下设计相关的教育活动,但自主设计活动的次数很少,过度依附于教材与教学安排,缺乏灵活性与创新性。“一般很少自己去设计课程,我们一般都是跟着教材来上的,按教材的内容开展活动,不按教材来的话上级检查会说,就完不成教学任务。”(A园T1教师)

导致这一困境的主要原因为职后岗位培训不到位,主要表现为专业培训机会缺乏,专业培训效果不佳。目前乡村幼儿园教师培训仍存在

培训制度不明确、培训内容不全面、培训形式单一、培训群体涵盖面小等问题^[16]。在专业培训的广度上,只有获得编制的专任教师才有资格外出学习接受培训,临聘教师没有接受专业培训资格,即使有外出学习的资格,也缺乏接受专业培训的机会,专业培训往往一年只有寥寥数次,对于渴望得到专业培训,获得专业成长的民族地区乡村幼儿园教师而言,可谓是杯水车薪。在专业培训的深度上,教师培训的无效性现象突出。首先是培训的形式单一,为了追求培训效率,一些地区开展职后培训时倾向于采取集体性的培训形式,即仅通过一些讲座和会议分享与讲解各种教育理论性知识,理论性强但缺乏实操性,难以帮助一线教师解决现实情境下的复杂教育问题^[17];其次是培训缺乏针对性,民族地区乡村幼儿园教师专业素养个体差异较大,处于不同发展阶段、不同受教育背景的乡村幼儿园教师尚未得到专门的训练。

(二) 师德师风爱不足

民族地区乡村幼儿园教师在扮演仁而爱人的守护者角色时,存在师德师风爱的不足的困境。主要表现在以下两个方面:首先是教师对农村幼儿的污名化,刻板印象:“这里的孩子野的很,和城里的孩子不一样,不打不行。”(A园T2教师)“孩子都是祖辈在带,只管他们吃喝,不管他们教育,底子差的很。”(C园T4教师)教师带着有色眼镜看待农村幼儿,这样的刻板印象就会导致教师一味盯着农村幼儿的不足与问题,如调皮、学习底子差;对其优势,如勤劳能干、自理能力强等视而不见,这也是教育者对受教育者缺乏教育自信的表现,认为农村幼儿教不好、不好教,长此以往,会导致教师对幼儿的低期待,低教育动机,从而降低幼儿教育质量。其次,是教师对特殊儿童的不接纳。“幼儿园所有事情都是我一个人在管,我可谓是身兼数职,实在是分身乏术,他又和正常的孩子不一样,天天来了幼儿园除了吃就是躺在地上流口水,上课也不听,活动也没法参加,其他孩子也不愿意跟他玩,有时候还又哭又闹,搞得我没法工作,我就盼着这两年完了赶紧把他送出去,那样我就解脱了。”(B园T3教师)面对需要提供更多爱心与精力照料的特殊儿童,教师的做法仅仅是被迫无奈的在空间上收留他,而没有从

心底里接纳他,所以当这个特殊儿童在园里被其他幼儿所排斥时,没有采取任何措施,而是放任自流。这样的做法完全没有发挥学前融合教育的优势,没能让特殊儿童与普通幼儿兼受益,反而增加了工作的负担,不但要时刻关注特殊儿童的状况,还要处理特殊儿童与普通幼儿的纠纷,进一步增加了教师对特殊儿童来到园里的不满情绪。

师德师风爱不足也受到现实工作负担较重的影响,表现为人员配备不齐全,工作任务量大。由于乡村师资缺口大的现实状况,导致乡村幼儿园师幼比低,乡村幼儿园教师往往身兼数职,压力重大。例如B园T3教师,作为园长兼唯一的一名转任教师要面对总数超过50名的幼儿,虽然为了工作需要招聘当地妇女帮忙,但主要任务还落在这位教师身上。每日不但要备课写教案、组织集体教育活动,规划饮水、餐点、午休、上厕所等生活活动,还需要时刻警惕周围环境中可能存在的一切安全隐患,维护园所的环境与卫生。在完成其本职工作之外,还有大量的其他事务性的工作如:传达文件精神、做好信息统计、解决家长纠纷等需要完成。因此,老师们工作时间内的单位工作量大大增加。强大的工作量容易导致烦躁的情绪,导致职业倦怠,所以当一位需要付出更多精力去照看的特殊儿童进入幼儿园后,遭到该教师的强烈不满。同时这也是桎梏教师专业能力发展的原因之一,已有研究表明,繁重的教学任务和过多的行政事务是导致当前乡村教师专业发展水平难以提升的重要原因^[18]。

(三) 语言文化不通

藏区农村出身且又自愿回到本乡本土的教师具有很多优势:她们会说当地语言,接纳当地的生活方式,了解当地的风俗习惯,理解该地幼儿的生活经验和处境,能够与家长保持熟稔关系和频繁互动。比如,A园T1教师和A园T2教师可以用藏语与幼儿沟通,与家长交流,同时对本民族文化非常熟悉与热爱,拥有强烈的归属感。“每当有重大活动的时候,我们老师和小朋友都会穿着我们藏族的衣服盛装出席,感到非常的自豪。”(A园T1教师)然而,对于从其他地方来的汉族教师而言,这里并非他们熟悉的环境,对这里的一切都需要摸索适应,这些优势就不复存在。汉族

教师由于语言不通,对少数民族文化的不了解,没办法承担传承民族文化的使命,甚至影响到对乡村文化的传承与传播。“我与这里的人们沟通交流比较困难,年轻人还好,能听懂普通话,普通话水平较高,但老人和小孩普通话水平不行,他们可以听懂你在说什么,我却听不懂他们说的藏语,在工作上非常不方便,所以我又雇了一个藏族年轻的姑娘和我一起,分担一些我的工作,同时她也是我的翻译官。”(B园T3教师)

语言文化不通的主要原因是由于职前学校教育的偏颇,重视基础教育的普适性,忽视对民族地区乡村教师“乡土性”的培养^[19]。在教育情怀的培育方面,由于城乡二元对立结构以及教育中长期存在的“离农”思想,使得教师难以从内心接受乡村,没有对乡村教育的情感眷恋而仅仅把这一份职业当成生存的工具,导致教师只是被动工作而不是主动作为。在教育的内容上,注重其胜任一般性教书育人所需的普适性知识的传授,教育教学内容严重缺乏乡土气息,导致具有普适性的教师到了民族地区的乡村存在“水土不服”的问题,不了解当地的风俗习惯、不熟悉当地的语言文字,以至于在无形增加了教师工作的难度,降低教师工作的积极性。

(四)作为意识不够

民族地区乡村幼儿园教师在扮演基层事务的治理者角色时,存在作为意识不够的困境。民族地区乡村幼儿园教师的身份还具有公共属性,然而很多教师并没有意识到这一点,认为教师做好上课的本职工作就好,不愿意不主动参与基层事务,习惯安于现状、按部就班。在面对不得不处理的一些其他行政事务,则以抱怨消极的态度对待。“本来上课就要备课写教案,已经够忙的了,隔三岔五的就来各种任务,有时候时间紧任务重,就只能让孩子们自己玩,我先去处理这些事情,烦得很,很多事情没人管,都成了我们的事情。”(C园T4教师)态度决定行为,教师没有把处理基层事务看作是自己工作的一部分,而是当成额外的工作负担,在这样的认知下,教师往往抱着得过且过的消极态度,容易导致办事效率低下,完成效果不尽如人意,有时甚至出现返工重做的后果,严重影响教师的工作幸福感。

作为意识不够与教师个人品质有关,部分教

师的专业发展的内在驱动力不足,责任感与使命感不强。实际上,乡村教师的专业水平与公共观念主要发源于教师灵魂深处的自发意识和行动欲望,决不是外在条件可以决定的。民族地区乡村幼儿园教师的责任感与使命感是其职业修养的重要组成部分,只有明确自己肩负的提升民族地区乡村教育品质之使命及其价值,才能不为现实所羁绊,有较高的工作热忱。而责任感与使命感不强的乡村教师,面对困难会有较强的畏难情绪,不愿意担责,会对上课以外的任务产生排斥心理,主动作为意识不强。

五、民族地区乡村幼儿园教师角色扮演的突围路径

(一)在现实工作负担方面,应增加乡村学校适用人才,切实减轻乡村教师负担

乡村教师流动流失的一个重要原因便是过大的工作负担降低了工作幸福感,当教师感到难以继之时,便会选择退出^[20]。所以,只有合理化乡村教师的工作负担,才能够让乡村教师“下得去”,“留得住”,从而实现师资队伍的稳定与服务质量的提升。应基于市场机制,以多种方式,如公开招聘、“特岗计划”、定向培养、编外临聘、交流轮岗等补充乡村教师,同时可与高校合作,建立实习基地,既给幼儿园增加了帮手,减轻教师负担,又能使学生在实践中将理论与实践结合,获得自我成长与情感积淀。

(二)在职后岗位培训方面,为教师提供培训机会,建立多维度培训体系

政府和教育部门应该主动搭建各式各样的平台,定期组织各种形式的活动,为所有乡村教师不论是有编制的专任教师还是暂无编制的临聘教师参加培训创造条件、提供机会,实现教师培训的常态化。还要建立多维度培训体系,在培训的内容上要更加个性化,针对处于不同专业水平的教师提供不同层次的培训。例如:没有专业背景的教师首先需要学习专业知识,深化对幼儿教育认识;专业出身的教师则需要专注于提升教学科研能力。在培训的方式上更加多元化,不局限于集体培训的模式,还可通过邀请学前教育领域的专家召开专题讲座,去示范幼儿园观摩公开课、合作学习进行课题研究等多种形式,让教师不断地拓展视野,增加学习的广度和深度。

(三) 在职前培养方面,应加强对教师教育情怀的培育,提升其多元文化适应力

地方性师范院校可从“环境熏陶”,即将乡村文化融入校园文化环境建设中;“教育引导”,即在课程设置、教学实施、教育实践等方面融入乡村教育情怀;“机制保障”,即师范院校联合联合政府、乡村幼儿园等主体构建协同合作机制三个方面,实现对师范生乡村教育的情怀培育。同时,在我国民族地区高校幼教师范生的课程设置中,可以考虑增设多元文化教育课程模块。使其能够认识到文化的多元性,能够尊重不同文化,接受不同文化之间的差异,具备校本课程的设计和开发能力,掌握文化适宜性教学策略。

(四) 在个人修养方面,教师个人应发挥教师的主观能动性,构筑教师情感修养机制

教师唯有对职业充分认同与热爱,才能收获教育的最好效果,应不断提升自身个人品格修养,树立终身学习的理念,不断更新农村教育观念,悦纳乡村各种文化,增强学习乡土文化的激情,提升对乡村文化的自信,并将乡土农耕文化教育渗透到幼儿的教育教学中,促进与幼儿之间的情感交流与教学相长。教师这一职业特性决定教师要有必要的情感劳动,不能只是知识的传递者,更重要的是发自内心地喜欢学生,对幼儿成长充满期待,与幼儿交往时展现出足够的尊重、宽容、细心、耐心,能够爱生如子,以身作则,成为幼儿学习的榜样。同时乡村教育城市化、实用化和功利化的价值取向,残疾无用论被进一步放大和凸显,随之而来的是对残疾儿童受教育的可能性和必要性的怀疑,教师应提升自己的融合教育素养,形成正确的残疾观,悦纳特殊儿童,给其提供必要的帮助与关怀。

[参考文献]

- [1] 郑长德. 深度贫困民族地区提高脱贫质量的路径研究[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), 2018, 39(12): 103-112.
- [2] 杨文. 我国农村学前教育高质量发展的时代意义与所需支持[J]. 学前教育研究, 2022(9): 75-78.
- [3] Jian Lia, Zhile Shib, Eryong Xue. The problems, needs and strategies of rural teacher development at deep poverty areas in China: Rural schooling stakeholder perspectives [J]. International Journal of Educational Research, 2020(99): 101496.
- [4] 曹二磊, 张立昌. 民族地区乡村教师的特殊素养: 价值、结构及培养路径[J]. 教师教育研究, 2022, 34(1): 19-24.
- [5] 余璐, 罗世兰. 家庭资本对处境不利儿童学习品质的影响: 家庭心理韧性的中介[J]. 学前教育研究, 2020(9): 58-68.
- [6] 武欣. 美国学前教育早期干预项目的基本要素与项目影响的比较研究——基于佩里计划、初学者项目和芝加哥亲子中心项目[J]. 外国教育研究, 2020, 47(4): 39-55.
- [7] Biddle B. Role theory: expectations, identities, and behaviors[M]. New York: Academic Press, 2013.
- [8] 周凡, 张敬威. 初任教师社会化过程中角色扮演的困境与突破——基于社会角色理论的视角[J]. 教育科学研究, 2022(5): 87-91, 96.
- [9] 李长吉. 农村教师: 改造乡村生活的灵魂——兼论农村教师的知识分子身份[J]. 教师教育研究, 2011, 23(1): 29-32, 28.
- [10] 周晔, 徐好好, 刘菊英. “乡村的”教师: 乡村教师身份的公共属性及其责任[J]. 清华大学教育研究, 2023, 44(3): 34-44.
- [11] 陈占彪. 论知识分子的专业性与公共性[J]. 社会科学战线, 2008(4): 178-185.
- [12] 唐松林, 丁璐. 论乡村教师作为乡村知识分子身份的式微[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2013, 12(1): 52-56.
- [13] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 65.
- [14] 罗兰兰, 侯莉敏, 吴慧源. 民族地区农村留守幼儿抗逆力的发展: 师幼关系、同伴关系的影响[J]. 陕西学前师范学院学报, 2020, 36(6): 105-113.
- [15] 李泉, 闫志利. 幼儿园教师专业发展的阻碍因素及其消解——基于决策实验室分析法的发现[J]. 学前教育研究, 2021(10): 55-67.
- [16] 张云亮, 汪德明, 时莉, 等. 农村幼儿园教师培训的现状、评价及其需求[J]. 学前教育研究, 2012(1): 33-38.
- [17] Zeichne K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education [J]. Journal of Teacher Education, 2010, 61(1-2): 89.
- [18] 黄晓茜, 程良宏. 教师学习力: 乡村教师专业发展的重要驱动力[J]. 全球教育展望, 2020, 49(7): 62-71.
- [19] Silva-Pena I, Precht A, O'Brien T V, et al. Far away, but yet so close. Urban teacher education and rural schools: directors' point of view [J]. International Journal of Inclusive Education, 2020(164545): 1-15.
- [20] 廖军和, 黄胜梅. 农村幼儿教师工作压力对离职意向的作用机制分析[J]. 陕西学前师范学院学报, 2019(12): 69-73, 111.

[责任编辑 任丽平]