

乡村教师文化回应性教育能力的理论阐释及实践探索

全晓洁

(重庆师范大学教育科学学院,重庆 401331)

摘要:文化回应性教育能力主要包括态度与责任、认识与理解、技能与实践、反思与批判四个维度,以及乡土情怀、乡土知识、文化回应性教学能力、文化回应性课程能力、文化回应性评价能力、文化回应的敏感性六要目。目前,乡村教师责任担当存在理性与感性的相互割裂、乡土知识的认知与理解较为窄化零散、文化回应性教学设计和实施流于形式、文化回应性课程资源转化有限且碎片化、文化回应性评价内容和方法单一、文化回应性反思批判的敏感性薄弱等问题。基于此,需营造滋养乡村教师情感的乡村文化生态,构建文化回应的教师教育课程教学体系,聚焦乡村教育的实践情境搭建支持体系。

关键词:乡村教师;文化回应性教育能力;素养结构;教师专业发展路径

中图分类号:G40

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2023)06-0024-12

doi:10.19742/j.cnki.50-1164/C.230603

20世纪90年代初,针对课堂中日益凸显的种族多元化问题,美国学者提出文化回应教育理念。所谓“文化回应性教育”,是指“一种鼓励种族多样化学生利用其文化知识、先前经验、思维结构和表达风格使学习与自己更具相关性,并提高学习有效性的教育学”^{[1]23}。文化回应性教育已被证明是对不同文化背景学生的有效教育形式,通过对情感领域产生积极影响,进而与更高的考试成绩相关。包括提升学生学习动机^[2],增强学生对内容的兴趣^[3],提高学生参与内容领域的话语权^[4],增加学生的自我效能感^[5],增强学生参加标准化考试的自信心^[6],这一概念在教育领域已经获得了广泛的认同。

已有研究表明,我国乡村教育城市化倾向明显。乡村教育与乡村教师一定程度陷入文化困境,而且由于教育对乡村学生本土文化、地理和心理情感因素的忽视,导致学习与文化的断裂,继而引发学业失败^[7]。提升乡村教师的文化回应性教育能力是推进乡村教育回归乡土的内在动力。文化回应性教育能力指乡村教师通过从学习环境、教学方式、课程材料、师生关系、课堂气氛和自我意识等多方面着手,提高学习经验与乡村学生文化背景、已有经验、知识框架和表现方式相关性的能力。本研究对乡村教师文化回应性教育能力的理论探索与实践寻踪,以乡村教育、教师和少年面临的文化困境为逻辑起点,以乡村教师文化回应性教育能力的结构、现状为研究重点,以乡村教师文化回应性教育能力发展的未来行

收稿日期:2023-10-10

作者简介:全晓洁(1988—),女,湖北恩施人,教育学博士,重庆师范大学教育科学学院副教授、硕士生导师。研究方向:课程与教学论、乡村教育。

基金项目:国家社会科学基金2022年度高校思政课研究专项课题“中华优秀传统文化融入大中小学思政课程的一体化设计研究”(22VSSZ092),重庆市教育科学规划2021年度一般课题“乡村教师文化回应性教育能力及专业支持体系研究”(2021-GX-317)。

动路径为探索方向。

一、乡村教师文化回应性教育能力的关切

(一)乡村教师队伍建设中“乡土性”被遮蔽

我国乡村社会具有典型的乡土性特征,这同时也是乡村教师队伍的底色。随着市场机制在教师劳动力资源配置中的作用增强,城镇地区因其福利待遇、发展机会等优势而更具吸引力,造成乡村学校教师数量短缺与“流失”。乡村社会亟需通晓本土,热爱本土,扎根本土的教师,但教师就业者和招聘者几乎只关注人力与社会资本,忽略聘任者文化背景与目标岗位的匹配^[8]。乡村教师原本应具有其联结乡土的特质,但在教师专业化的浪潮中,教师职业的专业化理念逐渐弱化乡村教师的“乡土性”。培养乡村教师的文化回应性教育能力旨在将乡村教师原本的乡土特征纳入乡村教师的专业特质中。

(二)乡村教师个体专业发展遭遇文化困境

首先,在我国城乡二元结构的社会中,乡村教师处于文化冲突的中心。作为乡村教师,既需遵照现代教育的育人要求,传递国家课程负载的统一的的文化知识与思想意识,又需直面乡村少年的具体生活经验。在两者间进行弥合转化的需求决定他们不仅需要一般性的教学与课程能力,还需具备联结乡村儿童经验与普适性知识的能力。其次,乡村教师面向不同于城市的乡村教育现实,却被起源于城市且带着明显城市化倾向的教育改革所裹挟,以至于其职业发展在追赶城市教师中节节溃败,失去专业话语权。最后,新一代乡村教师受到城市文化的洗礼,身处乡村却难以自洽。师生文化背离导致教学难以适应学生经验和需求,造成学习效果不佳甚至引发厌学反叛情绪,反过来又削弱教师的成就感。文化回应性教育能力的提升,对推动乡村教师重塑专业自信与身份认同,重建与乡村社会的紧密联系,推动内源式专业发展具有积极意义。

(三)乡村教育文化回应无力阻碍乡村少年成长

学校中传播的社会主导文化从阶层上看,是中产阶级文化;从民族上看,则是多数民族的文化;从地域上看,是都市文化^[9]。因而对教学材料所圈定的课程知识和其负载的社会主导文化不加以选择地忠实传递,事实上是乡村教育文化回应无力的表现。由此导致对课堂教学中那些源自社会边缘阶层、乡村地区、少数民族群体等学生原有阶层文化缺乏关注和尊重,使之在教学中的主体地位受损^[10]。乡村少年在母文化的影响下有其特有的行为表达方式与评价方式,但以主流文化为尺度的评价标准却导致乡村学生在认知、情感上遭遇挫败,学业成就不佳。提升教师的文化回应性教育能力,旨在促进教师理解学生的母文化、学生文化行为所蕴含的文化意蕴,把母文化视作学习的桥梁而非学习的障碍,在教育中对其适当回应^[11],这对乡村教育与乡村少年的发展具有积极意义。

二、乡村教师文化回应性教育能力的理论溯源

(一)我国乡村教师素养结构

我国乡村教师素养结构的研究以教师的一般素养为基础,再结合乡村教师的身份角色、教学对象、工作场域、文化境脉的特殊性,探讨其特殊素养。《中学教师专业标准》将教师的专业素养分为专业理念与师德、专业知识、专业能力三个维度。这是教师胜任教书育人专业性职责所需具备的基本要求,也是我国乡村教师素养结构的基本内涵。此外,有研究者将乡土情怀、地方性知识、文化适切教育能力、正

确的文化价值观作为乡村教师典型的专业特质^[8]。有研究者以地方性知识(地域性自然与人文知识、学生心理特征知识)、跨文化能力(文化适应能力、文化整合能力)、乡土情怀认同(对自然与人文环境的认同与热爱、责任感与使命感)作为乡村教师特殊素养的三维结构^[12]。有研究者则更为强调关键性知识(乡村风土人情、乡村发展需求、乡村学生实情)、关键性能力(同乡村的交流能力、教育资源整合能力、乡村教育与社会发展的动员能力、乡村课程的开发能力)、关键性心理倾向性(责任心、依恋感、意志力)^[13]。

(二)文化回应性教师的特点

皮乌瓦迪和哈默(Pewewardy C & Hammer P, 2003)提出,文化回应性教师最重要的素质是文化素养;对自己的态度和信仰进行反思分析;关爱、信任和包容的课堂;尊重多样性;变革课程以对学生产生个体意义^[14]。盖伊(Geneva Gay, 2010)认为,具有文化回应能力的教师具有以下特点:通过对每个学生设置高期望以促进他们在社会性和学术上的发展;多维度参与,在教育中贡献文化知识、经验和观点;认可每个学生的文化,通过多样化的教学策略和多元文化课程弥合学校和家庭之间的文化断裂;在社会性、情感、政治等方面都具备全面的素质,因为其目标在于培养全面发展的人;借助学生的现有文化基础来优化教学、评估和课程设计;解放和摆脱压迫性的教育做法和意识形态,揭开“学校通常教授的学术真理中暗含的绝对权威的面纱”^{[1]38}。多佛(Dover A G, 2013)提出,文化回应性教师使用建构主义的方法来搭建桥梁,将学生的文化与学术技能和概念相联系;以课堂中所有学生带入其中的知识和文化资产为教学基础;引导学生对自己的生活和社会进行批判性反思,使用包容性的课程和活动来支持所有“在场”文化;促进学生的文化能力,既促进学生了解、认同自己和他者的文化,也培养其文化自豪感;通过对权力话语的批判,揭开和消解压迫性制度,积极为所有社会成员争取社会正义^[15]。

珍妮·穆尼斯(Jenny Muñiz, 2019)在已有研究基础上总结了文化回应性教师具有的素质特点:第一,反思自身的文化滤镜。反思自己的生活经历和社会群体成员身份(种族、社会阶层和性别)对文化多样性信念的影响,通过发展文化能力,削弱或避免偏见和刻板印象;第二,识别并纠正系统中的偏见。深刻理解社会标志(种族、社会阶级和语言)与学习者所获教育机会间的关联;第三,利用学生文化共享课程与教学。通过文章、歌曲、戏剧、绘画、视频、游戏及其他反映学生相关经历的主题资源补充传统课程,在学术概念和学生熟悉的体验之间搭建文化支架;第四,将现实问题带入课堂。引导学生明确所学知识和技能对其生活、家庭和社区的价值,将学习者在日常生活中遇到的复杂问题引入课堂;第五,对所有学生都抱有高期望。不认为种族、文化差异会造成学业成绩不佳,然而处于文化边缘的学生却会因受到智力、学业和行为的负面刻板印象的困扰而影响成绩;第六,促进对学生差异化的尊重。积极营造尊重文化、语言差异的环境,鼓励学习者建立反抗虐待、偏见和霸凌行为的责任感;第七,与家庭和当地社区合作。积极与家庭建立信任关系,并与当地机构和组织合作,为学生和家庭争取资源;第八,以符合语言和文化的方式进行沟通。致力以言语方式(方言、语气、节奏和词汇)和非言语方式(谈话距离、目光接触、身体动作和手势)表达文化理解^[16]。

三、乡村教师文化回应性教育能力的内核架构

在对我国乡村教师素养结构梳理的基础上,将其文化回应性教育能力的基本结构分为态度与责任、认识与理解、技能与实践、反思与批判四维度,并结合文化回应性教师的特点梳理每个维度的具体要目(见表1)。态度与责任主要指乡土情怀;认识与理解主要指乡土知识;技能与实践主要包括文化回应性

教学能力、文化回应性课程能力、文化回应性评价能力;反思与批判主要指文化回应的敏感性。其中,“态度与责任”是价值导向,引领乡村教师在教育中践履文化回应的积极情感和不懈担当;“知识与理解”是基础,奠基乡村教师理解乡土的文化沃壤;“技能与实践”是关键,促进专业角色与乡村社会相嵌合、乡村教育与乡土文化相嵌合的意志行动;“反思与批判”是保障,检视自我的视角与观点及在教育中的文化差异观,确保文化适宜的达成。

(一) 态度与责任:乡土情怀

乡土情怀是个体对乡村社会的适应、认同和依恋之情。它孕育于乡村教师对乡土文化之根的眷恋,对“熟人”空间聚集的依赖,对场域中种种规则和方式的顺服,包括自洽与认同、关切与共情、责任与担当、扎根与奉献四个层次。自洽与认同指对自身身份与乡村社会的适应、对乡村少年的积极评价、对乡村教师和教育的价值认同;关切与共情指对乡村少年、民众、教育和社会怀有持续的眷怀;责任与担当表现为对自身培育人才、发展教育、传承文化、治理乡村的责任的正视;扎根与奉献表现为树立坚实的乡村教师职业理想,将之与人生价值和生命意义相联。

(二) 认识与理解:乡土知识

乡土性知识是乡村社会或文化的特有知识,具有地域性、在地化特点。乡村教师的乡土性知识是其对乡土情境下生成并在乡土情境中得以确证、理解和保护的知识体系的认知^[17]。包括以下三类:第一,地方自然与人文知识,包括地貌景观、生产生活、民间习俗、历史文化、传统技艺等地方自然与人文知识。第二,地方特色的心理模式和文化性格,包括乡民的思想观念、生活与行为方式、价值信念。第三,乡村学生的家庭结构、家庭历史、社会资本、文化观念与信仰及发展诉求,尤其是重点群体的特殊需求等乡村学生实情。乡村教师只有理解乡村社会中物的历史脉络、事的运行规则、人的社会心理,积极参与乡土性知识的构建,才能扭转单向输入局面,激发专业成长的内驱力。

(三) 技能与实践:文化回应性教学、课程与评价能力

1. 文化回应性教学能力

“文化回应性教学”是以教学对象的地方性经验或生活经历为基础的教学方法。文化回应性教学能力主要包括:第一,契合乡村少年认知的教学设计能力。能根据学生的知识图谱、能力维度、文化经验和性格倾向设计教学,并将乡土文化融入或统整于教学设计之中。第二,桥接乡村文化场域的教学实施能力。能以学生的现有水平、既得经验为生长点开展教学,选取与学生学习偏好、认知方式等特点呼应的教学方法与形式,使知识具有个体意义和文化相关性。第三,促进教学过程公平的能力。给每位学生平等参与的机会;能够根据乡村学生的心理特点、学习需求实施有针对性的教学;课堂教学包容多种视角、观点和经验;提问、练习等考虑学生的文化背景;创设安全、公平的课堂氛围,消除课堂中的歧视与偏见。

2. 文化回应性课程能力

乡村教师要掌握文化回应性课程能力,有机融合刚性课程中的文化知识及其价值观念和乡土特色课程要素。具体包括以下几方面:第一,创生性课程设计能力。能根据乡村学生的特殊要求使用恰当的课程和教材;能识别和选择符合课程特性、培养目标和发展需求的乡村文化资源;能通过适切的方法将资料转化为可用的课程资源。第二,融合性课程组织能力。能够明确乡土文化的内在结构,形成完整性、体系化的乡土课程资源;能够合理组织和规划乡土课程资源,使地方性知识和普遍性知识相衬相映。第三,在地化课程实施能力。能借助学校周边的自然与人文环境开发课程实践基地,在课程实施方案中融入乡村地区文化、民族、语言的独特元素。

3. 文化回应性评价能力

乡村教师需明确书面语言在乡村文化中的价值排序滞后于其在主流文化中的价值排序。一方面,乡村少年记忆、理解、内化书面语言相较于城市少年而言,难度更大。另一方面,在乡土文化孕育下,乡村少年生成了许多无法用书面语言表达的乡土知识和实践智慧。如果只使用纸笔测试作为评价方式,乡村学生不能用“数理——语言”能力表达的知识被排除在评价之外,致使其发展程度无法通过评价完全展现,并可能因为对书面语言的不擅长而处于劣势之中。因此,乡村教师需要增强文化回应性评价能力,包括以下三要素:第一,建设性反馈的评价理念。以激励、赋能、发展为重,通过评价认识学生的闪光点,记录成长的步履。第二,借助多元符号系统的评价能力。评价内容和评价方式多元化,通过绘画音乐、诗歌故事、角色扮演等多种方式开展评价,兼顾过程和结果评价,探索增值评价和综合性评价;评价主体多元化,支持自评、他评、互评,反思自我优势不足,发现他人长处。第三,评价关照学生文化背景。表扬、鼓励要涵盖非主流文化的学生,科学合理地评估不同文化背景下的学生^[18]。

(四) 反思与批判:文化回应的敏感性

学校文化和教师文化属于中产阶级文化^{[19]86}。而乡村少年所属的乡土文化与前者具有一定的差异。为使学术概念和个体经验相互联结,乡村教师需具备理解“非我”和反思“自我”的文化敏感性。第一,理解“非我”的文化敏感性。教师正视主流文化之外的其他文化模式的价值意义,要尊重与肯定文化差异,并认识个体文化经验与教学内容之间的联系和潜在冲突^[20]。第二,反思“自我”的文化透镜。教师能意识到人们的观念是多元的社会文化现象,每个人的观念回应着他们所处的社会阶层。因此,能经常性反思自身成长经历、社会身份是否及怎样影响文化观念。第三,反思课程与教学中的文化偏见。保持对教学材料和教学实践进行深入文化评估的敏感性,并根据学生已有文化积累实现文化间的“转译”与“引导”。第四,发现和纠正制度偏见。对具有制度偏见的政策和规范保持批判,反思、挑战对非主流文化背景学生的偏见,促进教育公平和社会正义^[21]。

表 1 乡村教师文化回应性教育能力要素表

维度	要素	内容
态度与责任: 乡土情怀	自洽与认同	对自身乡村教师身份的自洽与认同
		对乡村社会环境熟知和适应
		对乡村少年性格和能力保有积极评价
	关切与共情	对乡村教育的价值、特点和前景的认同
		对乡村教师岗位的社会意义与价值的认同
		对乡村少年的前途命运、生存处境关切挂怀
		对乡村民众的生计方式、文化背景理解共情
	责任与担当	对乡村教育及乡村社会怀有持续的眷念关怀
		乡村社会培育人才的担当
		守望乡土文化基因的责任
扎根与奉献	促进乡村社会繁荣发展的使命	
	树立牢固的乡村教师职业理想	
		把生命意义和乡村教师职业相联系

续表1

维度	要素	内容
认识与理解: 乡土知识	地方自然与 人文知识	了解乡村的地理景观
		了解乡村生产生活方式
		了解乡村的历史文化
		了解乡村的传统习俗
		了解乡村的民间艺术
	地方特色的 心理模式和 文化性格	了解乡民的思想观念
		了解乡民的生活与行为方式
		了解乡民的价值信念
		了解学生的家庭结构、家庭历史、社会资本、文化观念与信仰及发展诉求
		认识学生在能力、经验、学习水平、语言、文化等方面的差异
学生及其家庭 的文化经验	了解学生已有知识和观念与教学内容的联系	
	了解学生的文化价值观和教学内容之间潜在的冲突	
	能根据学生的文化经验设计教学,并将乡土文化统整于教学设计中	
	能在教学设计中利用所在社区丰富的文化、社会和社区资源	
技能与实践:文 化回应性教学 能力	契合乡村少年 认知的教学设 计能力	能够根据学生的知识水平、认知水平开展教学
	桥接乡村文化 场域的教学实 施能力	能选取与学生学习偏好、认知方式相关的教学方法与形式
		能够结合生活经验、当地社会生活实践教学
		能利用学生的语言资源,将语言作为一种学习资源
	促进教学过程 公平的能力	给每位学生平等参与的机会,使课堂能包容所有学生
		能够根据乡村学生的心理特点、学习需求实施有针对性的教学
		课堂教学应包容多种视角、观点和经验
		营造安全、公平的课堂氛围,在互动中体现出公平
	创生性课程设 计能力	课堂提问、作业布置等要考虑学生的文化背景
		能根据不同文化和社会阶层的学生特殊要求,使用恰当教材
能识别和选择符合课程特性、培养目标和发展需求的乡村资源		
技能与实践:文 化回应性课程 能力	融合性课程组 织能力	能够通过恰当的方法将资料转化为可用的课程资源
		能够明确乡土文化的内在结构,形成完整性、体系化的乡土课程资源
	在地化课程实 施能力	能够依据科目需求、学习内容、课程类型的差异合理组织和规划乡土课程资源,使乡土知识和普遍性知识有机融合
		能借助学校周边的自然与人文环境开发课程实践基地,在课程实施方案中融入乡村地区文化、民族、语言的独特元素

续表1

维度	要素	内容
技能与实践:文化回应性评价能力	建设性反馈的评价理念	树立激励、赋能、发展为主的评价理念
		建立以促进学生全面而自由发展的评价目标
	借助多元符号系统的评价能力	树立公平的评价理念,表扬、鼓励要涵盖具有文化多样性的学生
		评价内容和评价方式多元化,兼顾过程和结果评价
反思与批判:文化回应的敏感性	理解“非我”的文化敏感性	评价主体多元化,支持自评、他评、互评,反思自我优势不足,发现他人长处
		理解乡土文化资源的过往源流、发展趋向、内在特质
	反思“自我”的文化透镜	理解乡村的发展历史、风俗习惯、社会心理、道德情感、生活方式,敏锐捕捉乡村文化的价值
		认识学生的文化经验与教学内容间的联系、潜在冲突,以及在社会化、互动和交流中的作用和对学生学习 and 发展的影响
反思课程与教学中的文化偏见	反思自身成长经历、社会身份是否及怎样影响文化观念	保持对教学材料和教学实践进行深入文化评估的敏感性,并能积极调整以确保其文化回应性
		批判性地看待和解释教学中呈现的文化行为,识别文化个体在交往过程中的身份与意图
	认识和纠正制度偏见	对制度偏见的政策和规范保持批判态度,承认并非所有学习者的辛勤劳动都得到同等报偿,不因学习成绩而责备学习者
		反思、挑战对多元文化背景学生的偏见、原型观、不公正,促进教育公平

四、乡村教师文化回应性教育能力的图谱勾勒

基于以上梳理出的乡村教师文化回应性教育能力的结构,制定访谈提纲,对H省E市共计十所乡村学校的三十名教师开展访谈,发现乡村教师文化回应性教育能力存在以下问题。

(一)责任担当:理性与感性相互割裂

在理性层面,乡村教师通常对乡土文化、教育、学生保有积极的认同,但在感性认识上又存在动摇与疏离。第一,责任与担当矮化。普遍来讲,乡村教师较重视对学生学习成绩的提升,却忽视守望乡土文化基因的责任和促进乡村社会繁荣发展的使命。存在对自身职责矮化的问题,乡土文化传承角色式微。第二,乡土适应性匮乏。由于是在现代教育的熏陶下成长,且习惯了城市生活方式,故而乡村教师在主观情感与行为方式上都难以融入乡村,更难以建立对乡村的依恋情感,即认同与归属感缺失。第三,职业使命感薄弱。在受访的青年教师中,85%的教师表示有往城市调动的意愿,乡村教师向城市流动倾向

较明显。职业使命感是个体为事业持续投入激情并获得价值感的前提,是乡村教师责任担当与职业坚守的集中体现。进城工作是大多数教师的职业理想,对乡村教学工作缺少建设性目标、创新性思考和主动性投入,持有惰性心理,扎根与奉献的崇高感和使命感薄弱。

(二) 乡土知识:认知与理解窄化浅显

乡土知识包括地方自然与人文知识、地方特色的心理模式和文化性格、学生及其家庭的文化经验。通过访谈发现,乡村教师在乡土知识层面存在以下问题:其一,乡土知识范围狭窄。乡村教师的乡土知识储备集中在地方自然与人文的事实性知识,例如:山水风貌、乡村建筑、生活习惯、传统文艺表演、传统节日等。而对于地方特色的心理模式、文化性格和学生的文化经验了解较少。对学生家庭的文化观念和价值信仰及发展诉求更是极少涉及。其二,乡土知识认识浅显。大部分受访者对乡土知识的理解都较表浅、零散,缺乏对于乡土知识的深入、整体性认识,不管是物质方面、精神方面的,还是行为层面、制度层面的,他们只能看到“点状”的乡村,知道关于乡土文化零零星星的内容,而无法看到隐藏的联系和整体的布局。也就是说,他们不能从整体的视角去解释乡土文化。尤其在新生代乡村教师眼里,乡村是平面的而非立体的,乡土文化是单向度的而非多维架构的,这也体现出他们对乡土文化的认知不深、不透。

(三) 教学能力:设计和实施流于形式

文化回应性教学设计能力贫乏。乡村教师一般都具有将乡土文化融入教学设计的尝试,但常见的情况是,当“课文中偶遇文化才会提及”,在学习某一个知识点涉及到乡土文化时,在教学设计中简单提及。大部分乡村教师的文化回应性教学设计能力还处于较低层次,教学中对学生的文化回应性设计成“点”状呈现,不能随着课程内容的深化而层层递进,没有与课程内容形成“线性”融合。

文化回应性教学实施能力有限。第一,在教学内容上主要集中在对地方自然与人文知识的回应,而对地方心理模式、民族性格等深层次的文化内容涉及较少。第二,在教学方式上多采用讲授法、提问法,而借助乡村自然场域、生活场域开展教学的情况存在但不普遍。第三,促进教学公平的能力不足。乡村教师基本上能实现教学过程中的显性公平,但是对于一些教学中的隐性公平极少关注到。在问及是否会在教学中体现差别对待时,几乎所有受访教师都表示,“教学内容都是根据课本和课纲来的,以班级授课制为主,很少针对某位同学单独设计”。乡村教师难以有意识地根据学生的家庭社会经济地位、性别、个性心理特征、努力程度和学业成绩等诸多差异,采取有差别的对待策略。

(四) 课程能力:资源转化有限且碎片化

乡村教师的文化回应性课程能力主要表现为在课程内容与实施中穿插民族英雄、节日习俗、工艺器具等常见的显性文化元素。乡村教师文化回应性课程设计和编制能力比较有限,虽然能通过适切的资源搜集与处理方法将资料转化为可用的课程资源,但常见的情况是将部分文化元素添加进课程中,保持原本的课程结构。新加入的乡土文化内容只是作为原本内容的衍生或拓展,使之与已有课程内容相呼应,尚不能按照文化的内在逻辑和课程内在结构形成乡土课程资源体系。

(五) 评价能力:内容和方法单一

在评价理念上,多以建设性反馈为主,以激励、赋能为重,在评价过程中渗透公平理念,将表扬、鼓励尽量涵盖具有文化多样性的学生。在评价内容上,只关注学生的学业成绩和思想品德,学生创新能力、批判思维、解决问题的能力,以及在体、美、劳等方面的考评较少。在评价标准上,部分教师表示会根据

学生的成绩有所差异,但是这种分层次的评价仅限于以学生的学业成绩做区分,对学生不同的文化背景缺乏考量。在评价方法上,受访教师还是多以传统的纸笔测验为主。这种测试方式是典型的目标本位的评价方式,它只能判断学生对测试中所涵纳的内容是否掌握,以及掌握程度如何。然而,学生实际掌握的、但在评价范围之外的内容却无法被察觉。例如,乡村学生擅长的动手操作能力、踏实刻苦的性格就无法在纸笔测验中展现。乡村教师借助口试、作品、实际观察和有意义的行动等多元符号系统进行评价的能力较弱。

(六) 反思批判:文化回应的敏感性薄弱

理解“非我”的文化敏感性存在误区。“非我”的文化敏感性指乡村教师能积极欣赏、体认自身文化以外的学生所处的家庭文化、乡土文化,并理解学生的文化经验对学生学习发展的影响。受访的部分教师存在一些文化理念的误区:其一,教师基于“公平”和“惯性”的文化漠视。部分乡村教师认为应该平等对待学生,这种平等对待虽然出于尊重,但完全不考虑学生之间的文化背景。乡村教师依照学校制度的统一要求,按部就班地开展教学和管理,而这种表面看来的循规蹈矩,却暗藏机械化的盲从。部分教师高喊公平的口号,却忽视“统一”背后的“差异”,造成对学生生活经验、文化背景的忽视。例如,受访教师表示,家访一般都是依照学校要求传达刚性内容,了解基本信息,无外乎家庭成员结构等基本情况。教师很少有机会了解学生家庭及所在社区的叙事性内容,难以将学生课堂生活与课外生活相观照。其二,缺乏从文化视角解读学生表现的意识。往往将学生的学业成绩不佳归结于自身的能力薄弱,继而不断从学生角度鞭策其努力上进。鲜有教师从乡村学生文化来源与差异的角度理解其学业表现,并基于此从教师的角度思考如何因势利导开展文化回应性改进举措。

对自身和既定课程、制度缺乏反思性。文化反思指对由各类教学资源共构的文化生态的多样性保持适度觉醒。虽然部分受访教师表示能经常性反思自身的教学是否能满足学生的学习需求、兴趣与现有经验。但总体而言,乡村教师倾向不加批判的“原本”的传授既定课程包含的知识及其负载的社会主导文化。在忠实性的执行课程常态中,社会及乡村教师自己都下意识或无意识地将教师定位于课程的消费者。他们将设置好的课程内容视为极具适应性的,很少思考其背后文化观念可能存在的非合理性,以及与自身教学实际、教学对象是否相符。事实上,学校课程并非价值中立,而是阶级、经济权力、文化霸权间相互作用的产物,弱势群体在课程中找不到他们的文化与知识^[22]。因此,一味地忠实执行,实际上是乡村教师缺乏对乡村少年文化的理解和接纳,缺乏对课程所负载的社会文化反思的表现。

五、乡村教师文化回应性教育能力的提升方向

(一) 构建文化回应的教师教育课程教学体系

一方面,构建文化回应的教学体系。通过文化浸润、自传叙事等文化回应教学方法有益于教师领悟我文化,了解异文化,明确学校教育的社会情境,理解课堂与文化的关联性。其一,引导教师敏锐捕捉教育实践里的文化现象,积极解释其背后潜藏的文化因由,并有意识的立足学生的文化经验,尝试实现文化间的“转译”与“引导”。既要开放地倾听与接纳乡村文化,又要积极地辨识和解读其文化价值。其二,引导教师以文化身份置换的方式站在乡村文化立场去理解乡村,共情乡村少年,达成文化理解。悬

置既有的文化身份,积极领悟乡村学生在价值观念、思维方式、话语习惯和行为方式上的差异,并对之给予理性判断^[10]。另一方面,构建文化回应的课程体系。目前而言,乡村教师培养项目没有充分体现地方性、乡村性以及实践性^[23]。因此,需要在乡村教师培养的常规课程的基础上开设以下课程:其一,乡村教育与教学课程,包括乡村儿童发展、寄宿制学校管理、复式教学、民俗活动设计、民谣赏析等内容^[24]。其二,乡村文化与发展课程,包括乡村各类型文化概述,以及民族理论与政策等内容。其三,文化回应性教育课程。包括文化回应性教育理念、文化回应性教学方法、文化回应性课程开发技巧等内容。

(二) 营造滋养乡村教师情感的乡村文化生态

乡土情感的承担形式是个体性的,但其生成形式是社会性的^[25]。乡村教师乡土情感的生成源于对乡村文化的认同与实践,因此,需营造滋养乡村教师情感的乡村文化生态。一是采取相应情感培育策略。对本土教师,借力地缘、亲缘的“濡化”作用,通过代际沟通中的情感传承和文化习得,滋养乡村教师的桑梓情谊^[26]。对非本土教师,通过地方性知识的内化,了解乡村历史,认识乡村文化内核,实现个人和乡村异质文化之间的“涵化”,建立对乡村文化的认同和理解、共情与依恋。二是建立乡村教育发展的道路自信。乡村学校在与城市学校的对比中总是处于被要求“看齐”的被动地位,亦步亦趋走在一条城市趋同的发展道路上。乡村教师也往往在“被培训”“被引导”的过程中丧失文化自信,产生对乡村的自卑厌弃感。因此需要为乡村教师的乡土情感发展提供文化支持,从文化内涵的角度发展乡村学校。乡村学校需从行政管理、课程建设、教学模式、制度优化等方面丰富文化内涵,重塑乡村教师乡土文化传播者的身份立场,推动其理性系统地认知乡村教育对于乡村振兴的价值意义^[27]。三是凝聚乡村社会文化关怀力量。乡土情怀的生发离不开乡村社会文化的滋养。乡村社会需深入挖掘、创新传统文化,积极传承、振兴乡村文化,充分发扬农耕文化蕴含的思想观念、人文精神、道德规范所具有的凝聚人心、教化群众、淳化民风的作用,积极开发乡村民俗文化、节日文化、手工艺文化等优秀文化资源,重建乡村公共记忆景观,使乡村教师感受乡土文化魅力,为乡村教师扎根乡土、汲取文化滋养、激发情感共鸣奠定基础。

(三) 聚焦乡村教育的实践情境,搭建支持体系

城乡教师之间存在的客观差异,决定乡村教师发展在观念、内容、机制等方面必须立足乡村教育情境,反映城乡教师的差异化诉求。目前,普适性的理论与技术培训导致乡村教师在专业发展中“知识窄化”,需聚焦乡村教育实践情境提供支持。其一,常态化职前教师文化回应性教育实践。选择乡村学校开展实习,将文化回应性教学元素纳入实习手册。引导师范生参加社区实践活动,观察乡村教育样态,进行服务性学习,在充盈乡土文化的真实社区中开展教学探索。鼓励师范生尝试将文化回应的教学与课程纳入规划与设计,通过文字陈述或问题讨论分析辨明文化回应性教学实践的优劣与学生学习成果,并通过反省记录后优化,在活生生的情境、问题中理解和体验文化回应性教育。其二,建立新老乡村教师的师徒制,聚焦具体问题进行帮扶。此外,让老教师在地缘、亲缘关系为主的乡村社会,成为外来新教师与乡村社会建立情感联结的纽带。其三,组建在地化教研共同体。将乡村教师面临的教育、教学难题作为共同体研究的课题,通过案例分析、问题研讨等形式,协力凝练本土教学实践经验。并形成文化回应性教学案例库,以及文化回应性课程体系等公共智慧资源。由此,聚焦乡村教育的实践情境搭建支持体系,培育文化回应性教育能力,实现“地方”与“普适”的联结、乡土与现代的融合^[12],促成乡村教师实践性智慧的生成。

[参 考 文 献]

- [1] Gay Geneva. *culturally responsive teaching: theory, research, and practice*[M]. New York : Teachers College Press, 2010.
- [2] Bui Y N, & Fagan Y M. The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension[J]. *Preventing School Failure*, 2013(57):59-69.
- [3] Choi Y. Teaching social studies for newcomer English language learners: Toward culturally relevant pedagogy[J]. *Multicultural Perspectives*, 2013(15):12-18.
- [4] Martell C C. Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U. S. history classroom[J]. *Theory & Research in Social Education*, 2013(41):65-88.
- [5] Souryasack R, & Lee J L. Drawing on students' experiences, cultures and languages to develop English language writing: Perspectives from these Lao heritage middle school students[J]. *Heritage Language Journal*, 2007(5):79-97.
- [6] Hubert T L. Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy[J]. *Journal of African American Studies*, 2013(18):324-336.
- [7] 全晓洁, 蔡其勇, 谢霁月. 回归与回应: 乡村振兴战略中我国乡村教育建设的未来走向[J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2022(12):63-72.
- [8] 王艳玲, 陈向明. 回归乡土: 我国乡村教师队伍建设的路径选择[J]. *教育发展研究*, 2019(20):29-36.
- [9] 程红艳. 文化敏感性教学: 理解“外来者”、“少数人”和“沉默者”[J]. *南京社会科学*, 2013(3):113-119.
- [10] 程良宏, 马新英. 课堂教学中教师的文化敏感性及其培育[J]. *全球教育展望*, 2014(12):36-43.
- [11] Gay G, 王明娣. 文化回应教学理论: 背景、思想与实践: 华盛顿大学多元文化教育中心 Geneva Gay 教授访谈[J]. *当代教育与文化*, 2017, 9(1):104-108.
- [12] 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(1):19-24.
- [13] 时伟. 乡村教师核心素养与教师教育课程重构[J]. *课程·教材·教法*, 2019, 39(3):120-125.
- [14] Pewewardy C, & Hammer P. *Culturally responsive teaching for American Indian students*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 2003:1.
- [15] Dover A G. Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 2013(15):3-11.
- [16] Jenny Muñiz. *Culturally Responsive Teaching: A 50-State Survey of Teaching Standards* [EB/OL]. [2019-3-28]. newamerica.org/education-policy/reports/culturally-responsive-teaching/3
- [17] 谢计, 李如密. 寓于教科书的乡土地方性知识教学: 基于知识社会学视角的观照[J]. *北京教育学院学报*, 2023(6):57-66.
- [18] 薛正斌. 我国民族地区多元文化背景下的教师能力标准建构[J]. *教育科学研究*, 2017(11):79-83.
- [19] 布尔迪厄, 帕斯隆. 再生产: 一种教育系统理论的要点[M]. 邢克超译, 北京: 商务印书馆, 2021.
- [20] LADSON-BILLINGS G. But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy[J]. *Theory into Practice*, 1995, 34(3):159-165.
- [21] 周钧, 黄嘉莉, 王雪薇. 培养文化回应型教师: 理念与实践[J]. *教师教育研究*, 2019(6):13-20.
- [22] 黄忠敬. 意识形态与课程: 论阿普尔的课程文化观[J]. *外国教育研究*, 2003(5):1-5+15.
- [23] 赵明仁, 谢爱磊. 国际视野中乡村教师队伍高质量发展的策略与启示[J]. *中国教育学刊*, 2021(10):8-14.
- [24] 胡吉. 地方公费定向师范教育亟需在地化改革[J]. *湖南师范大学教育科学学报*, 2022(6):68-74.

- [25] 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.
- [26] 容中逵, 阴祖宝. 乡村教师在地性的意义澄明与实现图景[J]. 教师教育研究, 2023(3):19-24.
- [27] 梁静, 杨如安. “优师计划”培养路径研究[J]. 重庆师范大学学报(社会科学版), 2023(1):60-67.

Theoretical Interpretation and Practical Exploration of Rural Teachers' Cultural Responsive Education Ability

Quan Xiaojie

(College of Education, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China)

Abstract: The ability of cultural responsive education mainly includes four dimensions: attitude and responsibility, cognition and understanding, skill and practice, reflection and criticism, and six elements: local feelings, local knowledge, culturally responsive teaching ability, culturally responsive curriculum ability, culturally responsive evaluation ability and sensitivity of cultural response. At present, there are some problems in rural teachers' responsibility, such as separation of rationality and sensibility, narrow and scattered cognition and understanding of local knowledge, mere form in the design and implementation of culturally responsive teaching, limited and fragmented transformation of culturally responsive curriculum resources, single content and method of culturally responsive evaluation, and weak sensitivity of culturally responsive reflection and criticism. Based on this, it is necessary to create a rural cultural ecology that nourishes the emotions of rural teachers, constructs a teacher education curriculum teaching system that responds to culture, and builds a support system focusing on the practical situation of rural education.

Keywords: rural teachers; culturally responsive educational capacity; literacy structure; teacher professional development path

[责任编辑:刘力]