

# 乡村教师生活世界遮蔽与回归

——基于教育人类学生命价值的视角

张晓文<sup>1</sup>, 吴晓蓉<sup>2</sup>

(1. 西南大学教育学部, 重庆 400715;  
2. 西南大学西南民族教育与心理研究中心, 重庆 400715)

[摘要] 发展乡村教育是功在当代、利在千秋的大事, 其中乡村教师是关键, 必须全方位关注乡村教师生存状态。乡村教师生活世界是其整体生存状态的表征, 可从乡村教师职业身份、专业发展、教学生活及话语权利四方面阐释其生活世界的现实样态。基于现实呼唤和学科属性, 运用教育人类学生命价值视角来解锁乡村教师生活世界之奥秘为应然之举, 以祛魅乡村教师圣化身份、消解专业发展重压、关怀碎化教学生活、重拾内生活话语权利来重塑乡村教师生活世界。

[关键词] 教育人类学; 乡村教师; 生活世界; 生命价值

[中图分类号] G451.4 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2019)04-0040-07

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2019.04.007

## Shelter and Return of Rural Teachers' Life World

——The Perspective of Life Value based on Educational Anthropology

ZHANG Xiao-wen<sup>1</sup>, WU Xiao-rong<sup>2</sup>

(1. Department of Education, Southwest University, Chongqing, 400715, China;  
2. Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China,  
Southwest University, Chongqing, 400715, China)

**Abstract:** Developing rural education is a great event with great achievements and benefits in the future which rural teachers are the key element, so we must pay close attention to the living conditions of rural teachers. The life world of rural teachers is the representation of their overall survival state. This paper expounds the realistic state of their life world from four aspects: their professional identity, professional development, teaching life and discourse rights. Based on the realistic appeal and subject attributes, it is necessary to use the perspective of educational human life value to unlock the mystery of rural teachers' life world. To remould the life world of rural teachers, we should remove the saintly identity of village teachers, dispel the pressure of their professional development, care for their fragmented teaching life and regain their endogenous discourse rights.

**Key Words:** Educational Anthropology, rural teachers, life world, value of life

[收稿日期] 2018-11-04

[基金项目] 国家社会科学基金项目(17XMZ031); 教育部民教中心重大课题(ZXZD18002)

[作者简介] 张晓文(1990-), 山西静乐人, 西南大学教育学部博士研究生, 主要研究方向为教育基本理论, 教育与社会发展; E-mail: 1056947173@qq.com。

## 一、问题提出

乡村教师是乡村教育的脊梁，是乡村社会发展的重要智力支撑。2015年，国务院颁布《乡村教师支持计划（2015—2020年）》，从八大方面对乡村教师队伍建设进行了规划。<sup>[1]</sup>2018年，《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革意见》《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》《国务院办公厅关于全面加强乡村小规模学校和乡镇寄宿制学校建设的指导意见》等陆续颁发，均重视乡村教师队伍建设，从不同层面全方位对乡村教育发展及乡村教师生存状态给予高度重视。<sup>[2]</sup>在已有文献中，相关研究甚多，主要特征包括：研究对象类型广泛，有幼儿园、中小学教师，还有特岗、全科型教师等；教师队伍建设及专业化发展研究最多；乡村教师待遇、培训、编制、师德等研究较多；此外，还有较为边缘化的研究，如教师身份、学习等。然而，有关乡村教师生活世界的研究较少，主要有：直接对其生活质量、精神生活的研究等；从历史视角对其生活史的研究；对其专业发展、乡土情感的生命关怀等。从已有文献<sup>①</sup>可知，对乡村教师关注较多，但对其生活世界研究较少，主要从生活史、生命关怀视角进行探究，目前还未见从教育人类学视角对其生活世界进行研究的文献。综上所述，从国家层面看，乡村教育、乡村教师将会受到更多重视和关怀；从已有文献看，对其生活世界的研究仍需深化。本文从教育人类学生命价值视角关照乡村教师生活世界现实图景，进而为其生存状态改良提供新角度、新思路、新方法。

## 二、教育人类学生命价值取向

### （一）学科属性与使命对“人”生命特质的探寻

学科性质是每个学科有别于其他学科的规定性，学科属性的探究是每个学者的使命和学术担当，有关教育人类学学科性质的争论依然持续。总体上，学界均认为它是综合性交叉学科，并对其学

科性质达成哲学、人类学和教育学三种取向。虽有不同取向，但三者可宏观地认为均是围绕“人”而开展的探索性活动。佛利特纳认为，教育人类学是“从教育角度出发综合并阐述各种关于人经验科学成果的学科。”罗特认为，它是“研究人本质、心灵和精神变化的学科，要以探索人发展过程及规律为基础，提出教育目的和方法。”<sup>[3]</sup><sup>25</sup>美国学者路丝也认同其是探究“由人本质到人心灵与精神改变的一门学科。”<sup>[4]</sup>博尔诺夫认为，“教育人类学的存在意义……在于为阐明人本质而进行坚持不懈，但永远不可能取得最终结论的努力。”<sup>[3]</sup><sup>133</sup>詹栋梁认为，人类学与教育学结合“就是要使人与环境、实际等三方面发生交互作用，着重在如何使人的本质发生改变。”<sup>[5]</sup><sup>114</sup>李政涛提出学科使命在于“洞察人性、文化背景、教育实践活动以及人生命发展、文化与教育的内在关系。”<sup>[6]</sup><sup>82</sup>总之，从教育人类学学科性质、使命可知，人在其中的独特地位，人的本质、生命、生活价值在学科建设发展中受到永久关注。

### （二）学科旨趣与情怀对“人”现实态势的呈现

#### 1. 记录生命成长发展历程，彰显其生命价值逻辑

不同时期，教育人类学者均对人生命成长发展持续求索。无论是哲学或文化教育人类学，两大派别始终坚持以人为中心的学术旨趣。哲学教育人类学更切近人生命的思辨沉思，如人生命的自然成长、人的本质、个体生命完善等。佛利特纳认为“人的发展是由自然生长和成熟因素、社会影响以及自我陶冶决定。”<sup>[7]</sup><sup>2</sup>此外，还有学者<sup>②</sup>进行详细阐释。茨达齐尔认为“人作为智慧行为主体，是自我塑造的生物，是‘他自身的作品。’”<sup>[7]</sup><sup>57</sup>博尔诺夫同样认为“人有可教育性，且教育具有需要性，人是一种文化生物。”<sup>[3]</sup><sup>35</sup>克里斯托夫·武尔夫也坚持人的可塑性原则，阐释了“个体的完善”。<sup>[8]</sup><sup>30</sup>文化教育人类学研究亦是探究人生命成长发展的系列话题，比如人的遗传、性别、种族、青春期等。众多

① 对有关乡村（农村）教师研究的已有期刊论文、硕博论文及相关书籍等搜索整理得知，主要集中在乡村（农村）教师队伍建设和教师专业发展等相关研究，有关乡村（农村）教师生活质量、生存状态、生活世界的研究较少。

② 哲学教育人类学对人生命价值的探索研究较多，以下列举主要代表人物。茨达齐尔在《教育人类学原理》（2001）详细论述了人是有思想的生物，阐述人的本质特性，提出为生活而教育作为一种教育目的。博尔诺夫在《教育人类学》（1999）论述了“人的可教育性”，阐述了教育气氛，非连续性教育形式，人类学对空间、时间及语言的解释。武尔夫在《教育人类学》（2009）论证了“人的可塑性”，其中阐述了个体的完善；讲解了教育、文化和人类学中的“模仿”；讲述了教育全球化和跨文化教育等问题。

学者<sup>①</sup>也有相关研究。博厄斯论述了“人的发育发展、遗传、性别、种族特征等。”<sup>[9]121</sup>本尼迪克特对教育在国民性形成中的作用进行深究,比如“自我修养、儿童学习等”。<sup>[10]209</sup>米德详细讲述萨摩亚人不同育儿方式及文化模式,提倡“为儿童提供多种选择可能性而教育。”<sup>[11]156</sup>

## 2. 回归日常生活世界样态,重塑其生活价值夙愿

众学科之林,无论有何争议,毫无疑问可达成研究共识:追求幸福生活。科学世界的认识危机,根源在于遗忘了生活世界。“科学在很长的时间内只关注没有人的活动参与其中、与人无涉的‘纯粹客观之物……日常生活世界则往往处于自觉的理性视野之外,退隐为人类生存的背景世界。”<sup>[12]</sup>舒斯特曼认为,存在哲学有两种方式:“理论思想或生活艺术”。<sup>[13]1</sup>博厄斯在《人类学与现代生活》中强调,“在人类学与现代生活之间建立内在联系,且表达了人类学的学术理想:介入人类生活和改变人类生活。”<sup>[9]54</sup>茨达齐尔将为生活世界而教育作为教育目的之一,认为“教育和教养应针对现在和未来生活世界提出要求……并对具体生活问题做出解释。”<sup>[7]249</sup>由此可知,关于人的本质、命运、行为动力、发展规律及对时空世界、语言艺术、社会文化等的认识均为教育人类学重要话题。为此,“问一个真实的、与我们社会生活有关的正确问题,这样才能使我们进入新世纪而不用担忧教育人类学是否适合时代需求。”<sup>[14]</sup>李政涛指出教育人类学的生命价值:“对教育生活中人的基本处境与生存状态的描述;对‘具体个人’的关注和描绘;对生命发展中各种‘恶’的呈现和化解;确定理想生命图景和促进人类幸福的过程。”<sup>[6]60</sup>

因此,追溯教育人类学学科属性和价值,减少过分附属性功能,回到“田野实践”,发掘生活世界价值,方可成为人类发展的基础而不被遗弃。基于以上阐述,本文从职业身份、专业发展、教学生活及话语权利四方面来探究乡村教师生活世界核心

元素,以彰显其生命生活应有价值。

## 三、乡村教师生活世界现实图景

乡村教师是教师队伍的弱势群体,生活世界是其群体生活的表征,更是对其“下不去、留不住、教不好”现况的深度剖析。

### (一) 被“魔化”的教师职业身份,虚夸了乡村教师社会地位

“教师”既可看作一种职业,代表其从事的行业,也可视为一种身份,代表其社会层级。因此,“教师职业身份”是作为区别于其他行业的标志,是一种社会印记和文化符号。传统社会文化中,乡村教师是文化知识资本占有者、乡村文化的代表,他们拥有较高殊荣,尊师重道是社会约定俗成的规则意识。然而,随着农业社会到工业社会更迭,再到信息社会,乡村教师职业身份更侧重一种国家教师教育制度赋予和认可的职业标识或符号。公众对乡村教师职业身份的清晰认识并没有伴随社会发展变迁而改变,反而更加重视教师职责和使命。诸如各类教师隐喻,教师是蜡烛、园丁、人类灵魂工程师、太阳底下最光辉的职业。更有甚者,虚夸他们是乡村教育建设者、乡村社会精英、乡土文化传承者等,虽是对乡村教师的角色期望,但均在不断地“魔化”乡村教师职业身份,并没有真正认识到目前乡村教师的真实样态。“21世纪以来,社会发展速度、教育变革程度和人才培养力度,已经整饬和刷新了教师作为‘典范’‘楷模’‘权威的教育学内涵,诸如此类措辞让教师角色所承载的‘枷锁’厚重远甚于‘光环的闪亮’。”<sup>[15]</sup>乡村教师职业身份角色似乎是一种时空无边界且被赋予各种符号意义的“角色丛”,这使得教师肩负多种责任,而现实中他们却面临职业身份认同危机,职业倦怠现象严重。因此,乡村教育中教师呈现“下不去、留不住、教不好”的尴尬境地,这种单向度生存窘境与职业身份立体多维性及社会赋予多重角色需求之间形成难以逾越的鸿沟。

① 文化教育人类学对生命价值的探究也较多,以下列举主要代表人物。博厄斯在《人类学与现代生活》(1985)第八章专门论述“教育”,详细分析了诸如人的发育与发展、遗传影响、性别比较、教育效果对个人生活危机、思想自由的影响等。本尼迪克特在《菊与刀:日本文化模式论》(2013)中,以个案访谈和关于日本文化诸议题的资料,严谨分析了战争中、战争后日本人的日常生活、社会秩序、伦理体系、风俗习惯、育儿方式等,借用“菊与刀”隐喻日本人矛盾的国民性格。米德在《萨摩亚人的成年——为西方文明所作的原始人类的青年心理研究》(2008)中,对困扰西方文明的青少年男女青春期经历的躁动、困惑和反抗等现象进行思考,在南太平洋萨摩亚群岛开展探究,最后得知,是由不同文化模式、青春期教育方式等在起作用。

(二) 被“施压”的教师专业发展,异化了乡村教师类主体性

教师专业化发展是全球教师教育重点话题,乡村教育独特性致使人们对其专业发展关注相对较少。然而,伴随对现代社会及科技文化的盲从迷恋,乡村教师培养已循工具理性主义价值标准,强调专业发展技术化、职业化、专门化,使教师成为现代学校化生产“流水线”上知识与技能的简单传递者。有学者将传统教师专业发展模型分为:“标准改善型、中小学校改善型和一体化改善型,且这种传统模型,在教师生命本能、自由和追求方面重视不够,割裂了教师历史与经验,其过程沦为一个循规蹈矩、顺从适应的外塑过程。”<sup>[16]</sup>长期以来,乡村教师身处地理位置偏僻、信息闭塞、基础设施陈旧、晋升机会少,但工作量超常的乡村学校,同时深受知识、技术本位化教师培养模式规制,其专业化逐渐成为外控式、知识技术型,且局限于教师专业的外化发展。诸如,大部分乡村小规模学校或教学点采取包班制或一师多课、复式教学等无形中加重工作负担。据有关调查,“20.87%的农村教师平均周课时数达到20~30节,43.55%的教师超过30节。若按照班师比标准核算,43.71%的农村学校每班配置教师不足1人。若按科师比核算,75.06%的教师任教科目在两门及以上,53.65%的教师在三门及以上,40.05%的教师要达到4门以上。13.13%的农村教师采用复式教学形式。”<sup>[17]</sup>由此可见,乡村教师承受着高负荷、高期待工作,且参训机会少,只能被日常超重教学任务而困扰,无暇顾及自我成长。原本作为一个完整生命体,却成为被教师教育标准和社会期待所要求用来培养社会人才的客体工具,囿于工具理性主义桎梏中遗忘了自我成长的内在生命激情和动力,专业内涵式发展深陷“高原期”。

(三) 被“撕裂”的教师教学生活,分解了乡村教师生命价值

教学生活是教师生活世界的重要组成部分,作为乡村教师,其教学生活的目的和价值何在,是否拥有丰富多彩、幸福快乐的生活世界,这不仅是他

们关心的现实,亦是教育人类学者关注的“田野”。乡村教师教学生活不同于政治、经济、社会生活,其生活方式是“以创造性思维和创造性实践为主,是主体客体化(对象化)和‘客体主体化’(非对象化)相统一、自由自觉的生命活动,是以教学常识、经验、理论、智慧为基本要素的专业生活。”<sup>[18]</sup>乡村教师教学生活的独特复杂性,其目的、时间、空间及教学关系被现代工具理性主义撕成碎片,无法真正保证其基于生命、为了生命、在生命之中的生命化教学生活。乡村教师的教学时空是教学生活质量的基础因素,然而教学时间的繁杂性和空间的孤立化导致自身难以确保构建生命化教学生活的基石。由于乡村大部分劳动力外出务工,致使乡村社会空心化,家庭、社区教育功能弱化,加重了乡村教师在时空上的“无边界性”。尤其是教学点或寄宿制学校教师或班主任不得不为学生起居住行、健康卫生、内心孤寂等日夜操劳,教学时间和空间被实际现实切割。例如,处于中部贫困地区一个教学点的教师<sup>①</sup>,一周课时数51节,平时还照顾部分学生(包括自己两个孩子)日常生活,农忙时必须下地干活,寒暑假外出打工。由于乡村学校独特性,教师自我也只能被圈在狭小孤岛化空间,在自我与他人、学校与社会、理想与现实夹缝中面临自我认同危机,主体意识不强,发展空间局限,加之教学生活单一、超负荷、无边界等特质,其教学生活处于精神枯竭、无人关怀的失真状态。

(四) 被“遗忘”的教师话语权利,切断了乡村教师自身诉求

语言是人类交流交往的基础工具,但只有语言,没有话语权,也无法在社会中表达诉求。教师话语权是教师认识世界的一种外在表征,是教师作为专业教育人员职责的身份象征,更是其作为生命个体存在的社会意义符号。身处偏远落后、条件较差、不受重视的乡村,教师既无话语权意识,更无申扬话语机会,他们是被遗忘的社会群体,无表达自我主体需求权利,也无生命成长话语呼唤。首先,在教育教学改革中缺乏代表乡村教师的整体呼

① 该教学点处于中部贫困地区,自国家撤点并校后,学校的学生越来越少。这位坚守乡村17年的青年教师为了留住学校而坚定恳请学区教学领导,最终保住一个教学点。现在学校共有4名学生,一年级1名,二年级2名,三年级1名。他给学生开设语文、数学、英语三门主课(每天9节课,一周共有45节课),音乐、体育、美术三门副科(三个年级一起开设,一周共有6节课)。此外,为生存所需,该教师平时还不得不忙于家中事务,寒暑假外出打工。

声。处于孤立、弱化的底层乡村群体，在重大教育教学改革中，没有统一社会代表和发声者，很少能引起社会各界重视。“教育世界由于教师个体话语权的丧失，缺乏来自实践的丰富而鲜活真实声音，从而使课堂生活刻板化、教育行为机械化、教育研究过分理性化、教师教育精神萎缩、教育生活程式化，形成了教育世界的控制和疏离的层级关系。”<sup>[19]</sup>其次，乡村教师在乡土社会建设中缺乏代表教育文化传承的智者呐喊。乡村教育是乡土社会建设改革的重要基础，也是乡村社会经济发 展的智力支持，而在现实中，乡村社会治理完全漠视教师声音。乡村教师在乡土社会的身份象征已遭到严重挑战，在社会治理中没有发言权，只是停留于狭小教学空间中，根本没有发挥教师的社会价值与功能。最后，乡村教师在现实生活世界中，缺乏代表自我的内心言说。作为孤岛的守望者，他们只能面对自己说悄悄话，除了标准化规约课堂教学话语，教师在其现实生活世界中无表达的权利，没有得到乡土社会和国家社会治理的高度关怀。

#### 四、教育人类学生命价值视域中乡村教师生活世界重建

教育人类学作为研究人、社会与文化的学问，如何揭示人生命生活存在的价值意义是其重要历史使命。为此，不但应明晰乡村教师生活世界现实窘境，且需从独特视角重塑其生活世界。

(一) 祛魅乡村教师“圣化”身份，呈现真实客观的自我形象

乡村教师职业身份“圣化”或“神化”无法彰显其生命价值，也不益于真实客观乡村生活外显，更会加重其外界时空的社会压力。为此，应正视个体生命，回归教师现有实然身份而非缠绕“魔化”身份。茨达齐尔认为“人是有思想、能反思、可自决、自我塑造、能表现可教育的生物。”<sup>[7]24-58</sup>作为乡村教师，其最基本身份符号应是“人”，且是具有生命意义有思想的人。遵循教育人类学生命价值视角，在生命哲学、生命关怀导引下，对着迷固化的教师身份祛魅，还乡村教师一个真实清白的自我镜像。首先，以教育人类学价值立场与独特方法，还原其本真角色。作为教育人类学研究者，应运用独特民族志，在“田野”中以生命价值视角和人文情怀掀开虚化泛化的身份面纱，让社会外界看清乡

村教师“清苦”形象。其次，以教育人类学关注的生命价值与人类特质，凸显乡村教师职业身份的个体生命活力。身处偏远落后地区的乡村教师要正视教师职业身份在传统与现代、中心与边缘、主流与非主流之间的角色冲突，摆脱多重身份角色的内心摇摆性和职业追求的动荡性，在个体身份的自我接纳与社会期待中寻找最佳平衡点，实现真正自觉的生命个体。最后，透析教育人类学视域中的乡村教师职业身份的社会文化历史根源，转变社会人对其职业的困惑。乡村教师承担着国家及社会赋予的重要使命，国家教育行政部门及社会各界应以生命关怀的常人心态赞扬和支持其从事的教育事业，凸显作为人的生命价值和作为教师的教育价值。总之，以乡村教师真实客观的职业形态及身份镜像绘出乡村教育改革道路上的幸福美好画卷，使乡村教师成为社会可尊可敬的职业类别。

(二) 消解乡村教师“超重”发展，焕发自为自觉的内生动力

作为被施加重任的乡村教师个体，其专业发展任重道远，备受众人关注。究其原因，主要由现代化社会标准规制与自身发展动机匮乏所致。首先，以教育人类学视角扭转机械单一的专业标准，挖掘教师专业化发展“地方性与本土化”模式。在符合国家统一化专业标准基础上，基于不同地域空间、文化处境、学校特色及师生水平等，开发其专业化发展本土方案或地方性标准。其次，基于教育人类学独特情怀与旨趣，从“书斋走向田野”，运用主客位等方法，真实再现教师专业发展困境。“理想的教育人类学通过教育人种志的研究和写作，试图在一定的文化背景下，把教育和受教育者生命发展中的感觉、味道、活法都描述出来，从各方面揭示师生生存处境及困境，这就是教育人类学存在的理由和价值。”<sup>[6]61</sup>由此，为身处困境的乡村教师专业发展提供新视角，作为教育人类学研究者要尽力在田野中运用適切方法深描其专业发展真实难题，在实际互动交流中，唤醒乡村教师“生命在场”的主体意识而非游离于外在施压的专业化标准。最后，聚焦教育人类学眼界中“人”的独特价值与使命，让乡村教师成为自为自觉的内生发展生命体。长期受二元社会经济结构影响，其自我专业成长在国家与地方、城市与乡村、中心与边缘、主流与非主流、社会认可与自我规避的多种矛盾夹

缝中缓慢前行,自主意识和自觉能力很难有彰显的时空环境,也无意探寻教师真实生命价值和世界意义。为此,要创设乡村教师生命化发展的优良环境,从“要我发展”转变到“我要发展”的观念,关照教师知识素养、能力素养、人格素养和生命品性的自我更新式专业化之路。

(三) 关怀乡村教师“碎裂”生活,重视个性应然的生命价值

生活世界是教育人类学存在的真正家园,从学科生命价值立场出发,描述乡村教师真实生活状态和理想诉求,强调人类生活的时间和空间意义,回归教学生活世界,凸显其生活世界的意义和价值。李政涛认为教育人类学对日常生活的揭示可表现为:“描述日常教育生活的基本状态;提供理想的教育生活信念和标准;为人类观察、改造和创造生活提供教育人类学的视角和平台。”<sup>[6]57</sup>基于教育人类学生命价值视角,要认清教学生活目的、重塑教学生活时空环境、丰富教学生活关系,实现乡村教师教学生活的生命化发展。首先,鉴于教育人类学视野中对“人”本质的关注,树立“以人为本”的教学生活理念。身处底层边缘的乡村教师,无论乡土社会或外部世界都应秉持师生类主体性,注重教师生命自主性、发展完整性、生活个体性,国家及社会应加大对乡村教师的关怀力度。其次,注重教育人类学研究中时空多维价值,开拓新时空环境,发挥乡村社会时空环境价值。合理补充教师数量,充分提高教师待遇,科学安排课时,增加教师休闲设施,关爱学生身心健康,开发乡土教育文化资源,全方位确保教师教学生活时间、空间价值。最后,借助教育人类学文化传递交往模式、互动模式等理论,加强乡村教师与外界的交往交流交融,丰富其教学生活关系网,实现“你中有我,我中有你”。乡村教师本应是有生命、情感、体验的类主体,却成为孤岛中形单影只、无聊枯燥、程式教条化生活关系网中的孤独幽灵。因而,要加强乡村家校社联合,搭建乡村教师和家长、乡村学校与乡土社会紧密交往的桥梁,丰富教师教学生活关系网,构筑共融交际圈。

(四) 重拾乡村教师“迷失”话语,关怀多样适切的个体需求

教育人类学家博尔诺夫认为,语言代表着人的一种世界观,语言引导我们进入世界,“人只有作

出语言判断才能获得一种负责的自我坚定性,只有在有语言的场合,才会有责任。”<sup>[3]107</sup>要重拾乡村教师话语权,激发其个体动能,生发话语权在乡村教育发展中的作用。首先,为乡村教师话语赋权增能,运用教育人类学研究优势,积极提升自我教研能力素养。在现实中,“教师无权决定自己的行为向某个特殊方向发生变化,决定权在他人手中。如果我们试图严格地控制教师,并且使他们成为在规定的狭隘职责范围内工作的人员,那么,这很可能一开始就把他们拒之于理论思考的大门之外。”<sup>[20]554</sup>因此,乡村教师要在具体实践活动中,探索自己的实践性知识与理论模式,寻找乡村教育理论支点,形成思想理论话语权,避免在教育变革中的主动失语状态。其次,增强教育人类学研究域时空价值,搭建乡村教师生活世界的话语言说平台,发挥文化建设的语言力量及价值。基于人类学视域中的跨文化或多元文化研究域,乡村教师正经历着现代化与本土化、城市化与乡土化等多种文化模式碰撞交融。为此,要在学校与家庭教育、社区建设及乡土文化传承中发出知识者的声音,同时也应在现代化乡村治理中起到积极文化联动效用。最后,关怀乡村教师主体生命,注重其生活世界的个体化差异。正如“教育人类学……在选择关于培育生命自觉的各种创意,一些可能引发生命自觉,打开基于自觉的新生命成长空间的创意。”<sup>[6]65</sup>基于在教育变革、乡村建设等失语境遇,乡村教师应创造生命成长、表达诉求的意识与存在空间,实现生命自觉自为。

## 五、结语

乡村教师作为乡村振兴繁荣的重要人力资源保障,理应承担乡村社会中传播知识、思想、文化、真理的历史使命。新时代乡村教师队伍建设再次提上日程,受到国家、社会、学者等广泛关注,要办好人民满意的教育,乡村教师生活世界的整体前景仍值得我们持续探索。李政涛认为最有价值的教育人类学应包括:“一是成为人类学生活方式或存在方式;二是既能面向人类的幸福,也能面向人类的苦难和危机;三是能直观并深度介入人类生活,创造新的生活意义。”<sup>[6]66</sup>因此,在最有价值教育人类学以及教育人类学生命价值探究历程中,乡村教师生活世界、生存方式、苦难与幸福、生活意义与价

值等本质性命题,仍需教育人类学或相关研究者以不同视角给予深切关怀与持久求索。

[参考文献]

- [1] 国务院办公厅关于印发乡村教师支持计划(2015—2020年)的通知 [EB/OL]. (2018-06-08) [2018-10-04]. [http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content\\_9833.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content_9833.htm).
- [2] 国务院办公厅关于全面加强乡村小规模学校和乡镇寄宿制学校建设的指导意见 [EB/OL]. (2018-05-02) [2018-10-04]. [http://www.gov.cn/zhengce/content/2018-05/02/content\\_5287465.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2018-05/02/content_5287465.htm).
- [3] O·F·博尔诺夫. 教育人类学 [M]. 李其龙, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
- [4] 邵燕楠. 教育的人类学视角 [J]. 北京邮电大学学报(社会科学版), 2002(2): 11-14.
- [5] 詹栋梁. 教育人类学 [M]. 台北: 五南图书出版公司, 1986.
- [6] 李政涛. 教育人类学引论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2009.
- [7] 茨达齐尔. 教育人类学原理 [M]. 李其龙, 译. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [8] 武尔夫. 教育人类学 [M]. 张志坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 2009.
- [9] 博厄斯. 人类学与现代生活 [M]. 杨成志, 译述. 北京: 商务印书馆, 1985.
- [10] 本尼迪克特. 菊与刀: 日本文化模式论 [M]. 何道宽, 译. 北京: 北京大学出版社, 2013.
- [11] 玛格丽特·米德. 萨摩亚人的成年——为西方文明所作的原始人类的青年心理研究 [M]. 周晓虹, 等译. 北京: 商务印书馆, 2008.
- [12] 衣俊卿. 理性向生活世界的回归——20世纪哲学的一个重要转向 [J]. 中国社会科学, 1994(2): 115-127.
- [13] 舒斯特曼. 哲学实践: 实用主义与哲学生活 [M]. 彭锋, 等译. 北京: 北京大学出版社, 2002.
- [14] Jr G A H. Presidential Address: Keeping Educational Anthropology Relevant: Asking Good Questions Rather than Trivial ones [J]. Anthropology & Education Quarterly, 1999, 30(4): 404-412.
- [15] 张华. 教师角色的迷失与澄明 [J]. 西南大学学报(社会科学版), 2010(2): 129-134.
- [16] 唐松林, 魏珊. 聚焦生命: 教师专业发展传统模型的反思与超越 [J]. 教师教育研究, 2013(5): 49-55.
- [17] 刘善槐, 王爽, 武芳. 我国农村小规模学校教师队伍建设研究 [J]. 教育研究, 2017(9): 106-115.
- [18] 李定仁, 罗儒国. 论教学生活 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 2007(2): 72-76.
- [19] 胡福贞. 论教师的个人话语权 [J]. 教育研究与实验, 2002(3): 17-22.
- [20] 瞿葆奎. 教育学文集: 教育与教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993.

(本文责任编辑: 吴 娱)