

“地方性”价值的回归：县域中小学教师身份认同危机的化解

刘晨曦

华南师范大学，政治与公共管理学院，广东 广州

收稿日期：2023年12月13日；录用日期：2024年1月10日；发布日期：2024年1月17日

摘要

教师教育者对自我身份的认同事关教师教育的质量。在超越城市与乡村二分法的研究逻辑的基础上以县域为研究视角对县域内中小学教师身份认同现状进行研究。发现当前县域处在结构化转型的艰难时期，乡土性的瓦解与重构在空间内不断发生。县域中小学教师由此表现出自我身份认同的迷失、他者身份认同的迷茫、身份认同构建的迷惑。通过“地方性”知识的学习，“地方性”课程的建设，实现教师“恋地情节”的培养能够帮助教师形成地方感与地方认同，从而化解县域中小学教师的身份认同危机。

关键词

县域，身份认同，“地方性”价值

The Return of “Local” Value: The Resolution of the Identity Crisis of County Primary and Middle School Teachers

Chenxi Liu

School of Politics and Public Administration, South China Normal University, Guangzhou Guangdong

Received: Dec. 13th, 2023; accepted: Jan. 10th, 2024; published: Jan. 17th, 2024

Abstract

The self-identity of teacher educators is related to the quality of teacher education. On the basis of the research logic beyond the dichotomy of urban and rural areas, this paper studies the status quo of the identity crisis of primary and secondary school teachers in counties from the perspec-

tive of county. It is found that the current county is in a difficult period of structural transformation, and the collapse and reconstruction of local character are constantly happening in the space. County elementary and middle school teachers thus show the loss of self-identity, the confusion of others identity, identity construction confusion. Through the study of "local" knowledge, the construction of "local" courses, and the cultivation of teachers' "love of place", they can help teachers form a sense of place and local identity, so as to resolve the identity crisis of county elementary and middle school teachers.

Keywords

County, Identity, "Local" Values

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

身份认同是个体的一种自我身份感，具体可细分为自我认同、他者认同、群体认同三方面[1]。美国心理学家埃里克森在研究人格发展阶段后提出个体在社会化的过程中会不断经历身份角色的转变，个体若不能妥善解决新旧角色之间的矛盾便会产生身份认同危机。有学者指出，“身份认同危机的直接后果便是个体道德方向感的缺失，具体来看又包含自我身份感、自我价值感及自我意义感的瓦解”[2]。当代教师群体普遍存在一定程度的身份认同障碍甚至去根化危险[3]，对教师身份认同困境的出现逻辑机理进行研究分析，探明影响教师身份认同构建的关键因素对新时期我国高质量教师队伍的建设具有重要意义。

县是我国的基本行政区划之一，县域空间由乡村、乡镇、县城组成，是一个集经济、政治、文化、社会等多功能相容的行政单元。新时代背景下中国乡村与城市社会不断深入融合，传统城市与乡村二分的教育研究逻辑已不足以适应当前城乡社会发展的现状[4]。县域作为一种独立的空间类型在传统聚焦乡村空间教育及城乡二分空间教育之外为我们提供了一种新的研究视野。县域中小学教师作为以县域空间为载体从事职业生存活动的特殊群体，其职业发展与个体所处环境的诸多外部因素息息相关。而教师身份认同困境作为一直以来困扰着教师队伍建设的一大难题，其在县域空间内的发生也必然与当前城乡社会深度融合的现状存在内在联系。县域作为绝大多数中小学教师全部生命历程的承载地，县域空间就是他们所有生活世界与价值世界的集中表现。县域中小学教师身份认同危机的出现可以说是城乡社会融合过程中的阵痛在教育领域的集中体现。在现代性与乡土性裹挟下的县域中小学教师群体唯有顺应城乡社会融合趋势，重建“地方性”价值，才能较好地应对化解当下的身份认同危机。

2. 发展中的回溯——“地方性”价值的再嵌入

2.1. 由乡村到城市——“地方性”价值的消弭

实现城乡发展均等化是当前城乡融合发展的最终目标，也就是说，国家不再以城市与乡村作为社会治理的分界线，也不再刻意细分城乡居民享受的公共服务。通过对城市布局的调整规划使得城市能够以较小的半径覆盖周边农业地区，这是城乡融合发展的主要趋势[5]。随着城乡融合发展在空间结构上的不断推进，县域文化、伦理、政治等方面也随之发生改变，县域内乡村由此出现不可逆的结构性转化。事实上县域空间长久以来生产的本质“物品”并非是有序的秩序和经济、自然资源的配置公允，而是一种

县域社会的塑造。它具体表现为县域人民逐渐形成的对县域社会自然文化所产生的认同与依赖，实质上为一种县域内部的潜在向心力、凝聚力，使得县域内部的文化传统、道德礼仪等成为所有个体自觉维护的统一尺度。而乡村作为中国血缘社会的历史载体，天生就带有这一共同体性质的“物品”生产功能属性，县域社会实际上就是扩大了的乡村社会。而在城乡融合过程中，经由血缘与地缘的统一性逐渐孕育而成的县域精神共同体在很多方面并不具备与现代化建设的相容性。乡村的城市化、农民的市民化、农业的工业化等进程不断瓦解、消弭着长久以来县域内占据重要地位的县域精神共同体，而这也是中国社会现代化发展不可逆的大趋势。农民从传统的熟人社会向半熟人社会过渡，血缘社会向地缘社会的转变要求县域中小学教师发挥自身的公共性与专业性，在县域社会现代化发展的进程中扮演好“新乡贤”的角色，在尊重人的价值的基础上理清社会发展脉络，建设当地新的精神生活。

2.2. 由城市到乡村——“地方性”价值的重建

县域精神共同体具有其自身的本土性，同时又受到县域政治教化的直接支配。文化传统、道德礼仪、法制法规等文化社会要素在县域空间中产生又反作用于空间本身的价值生产，空间既是介质也是价值。那么在城乡融合进程中县域空间的结构性变化在导致旧的县域精神共同体瓦解的同时也必然会带来新的具有本土性的价值的重建。这种县域价值的重建并不是简单地向原始乡土性的回归，而是经过现代性、城市化洗礼的乡土性内涵的重构，可也称之为一种“地方性”价值的重建。这种发生在县域空间内的价值共同体瓦解与重建除了其自身存在的客观规律性，也是县域内群体“脱域”机制的具体表征。传统社会向现代社会的转变使得个体能够摆脱血缘、地缘的束缚，但在获得自由的同时也会给个体带来不安全感和焦虑^[6]。这一机制在城乡社会深入融合的县域内则表现为传统乡土性价值瓦解后县域内个体为了缓解其由于远离县域精神共同体所带来的不安全感与焦虑而产生的对“地方性”价值回归的迫切期盼。而马克思又指出：“人们的历史由人们自己创造，但这种创造并不是随心所欲的创造，并不是由他们自己选定条件进行创造，而是在直接的，既定的历史传承条件下的创造。死去的传统往往会一直纠缠着活人的思考。”^[7]个体所期盼的价值重建事实上是在乡土性价值遗骸之上进行的“地方性”价值再嵌入。教育是价值塑造与传递最为直接有效的手段，县域中小学教师无疑肩负着“地方性”价值重塑的艰巨任务。

3. 流动中的迷失——县域中小学教师身份认同的现实危机

城乡社会融合过程中所呈现出的现代性与过去传统的决裂被鲍曼称之为非定形化的“流动性”，即“成为现代”就必须处于不断变化的状态中，不断地改进是“成为现代”的先决条件^[8]。从乡土社会向“成为现代”这一目标推进的过程中，县域空间内乡土性价值被不断同质化，地方的文化意义被不断消解。在不断的流动中，人们的身份发生着不断的解构与再建构，而身份角色的不断变换将会直接导致身份认同矛盾的出现。作为县域内政治教化指令的直接服从者，教师是这一过程的直接见证者，而他们又肩负着重塑“地方性”价值的任务。一方面，教师作为县域内生存的独立个体，其个体身份的不断重构与解构本就使其难以保持完整的德行结构；另一方面，作为价值的传递与创造者教师又试图发挥其示范引领作用推动县域结构化的转型。在城乡社会融合发展的流动中逐渐迷失成为当前广大县域中小学教师身份认同现状的真实表达。

3.1. 自我身份认同的迷失

教师自我身份认同是教师对自己所扮演的职业角色表现出来的一种心理倾向^[9]。当前我国县域中小学教师大多接受过完备的教师专业化体系培养，这部分教师在高等师范院校接受教育后来到县域空间内进行教学工作，可以说是一种“城市化”的新型教师。新型城市化教师的加入一定程度上缓解了县域教

师资源紧缺的状况，但同时这一类“外源性”教师的加入也在无形中加速县域空间内传统乡土价值的瓦解。这部分教师一直以来接受的都是城市现代化取向的教师专业知识，对县域内的本土文化不甚了解。传统城乡二元对立观点所带来的城乡社会差距体验会对这部分教师产生较大的排斥力。对于外源性的教师来说，城乡生活体验的现实差距会使其产生不自觉的抵触心理，对于县域内的原住居民来说，外来的教师与当地的环境氛围格格不入。县域内乡土价值的解构与再建构本就有其自身的发展进程，这一过程需要教师角色的参与，而外源性教师的出现在加速乡土价值瓦解的同时却无法回应“地方性”价值重建的要求。这是由于外源性教师自身本就不具备对县域内文化传统、道德礼仪等传统乡土价值的深入理解。在主动逃离与被动排斥下，县域中小学教师往往只能专注于自身教学任务，切断与外界的联系进行自我隔离。本该成为县域空间“地方性”价值重建者的县域教师逐渐孤立于县域结构转型进程之外，无法回答“我究竟扮演者什么角色”这一问题的县域教师也就迷失于对自我身份认同的摸索中。

3.2. 他者身份认同的迷茫

教师他者身份认同是外界对教师职业身份的评价。长久以来，城乡之间发展的不均衡不断加剧着城乡社会的二元对立，城市与乡村往往被贴上先进与落后，富裕与贫困等标签。随着新时代城乡社会融合态势的进一步发展，县域作为一种独特的空间类型以超越传统城乡二分研究逻辑的姿态出现在学界的视野下。作为传统意义上扩大的乡村，目前县域空间正处于结构化转型的艰难时期，由落后走向先进，由贫困走向富裕是县域空间内人民所期盼的理想转变。然而，对于县域中小学教师来说传统的“城乡教师二元身份制度”并未完全消失，“比上显贫，比下显富”是当前县域中小学教师身份定位的真实写照。县域教师大多毕业于城市高等院校，他们对于乡镇居民而言是“城里人”；对于生活在一二线城市中的居民而言这部分教师又是“乡下人”。不同群体对县域中小学教师身份的不同评价逐渐导致教师他者身份认同出现紊乱，他者身份认同的矛盾又对教师自我身份认同产生消极影响。这一结果的现实表征便是县域中小学教师既不被“城里人”认同，又不被“乡下人”接受，成为孤立于城乡社会融合进程之外的边缘人。

3.3. 身份认同构建的迷惑

教师身份认同有效构建的终极目标就是通过教师个体身份认同的不断确认，逐渐向外拓展至整个教师群体身份认同的确认[10]。县域中小学教师身份认同的构建也可分为两个过程：一是教师个体身份认同的确认，二是教师群体身份认同的确认，后者以前者为前提和条件。然而，通过对县域中小学教师自我身份认同及他者身份认同的研究表明当前县域教师个体身份认同的确认无法实现，因而也就无法达成群体身份认同的确认。事实上，稳定的教师群体身份认同在以往乡土社会中长期存在，纵观中国教师身份认同的历史演进，伦理本位倾向与政治本位倾向始终影响着教师身份认同的构建[11]。而乡土社会通过血缘关系的链接使得个体依赖共同的活动，彼此之间产生“我们这儿”的一种心里默契和价值认同，为教师群体发挥教育伦理功能，扮演“乡贤”这一角色提供了天然的条件。也就是说，乡土社会内部的个体普遍存在某种情感，他们的价值共识为教师职业的身份认同构建提供了环境上的帮助。而如今随着城乡社会深度融合的推进，县域空间内部已然不存在足以维持以往教师群体伦理本位倾向的文化环境氛围。

马克思历史唯物主义观指出：一切人文与社会现象都是人类与自然环境相互作用的结果，是人类生活与生产活动的结果。教师身份认同的构建也不例外，传统乡土价值在县域结构化转型的过程中瓦解消散，城市的现代性价值文化短期内又无法满足教师身份认同构建的现实需要。唯有实现“地方性”价值的良性回归，构建起适合教师群体身份认同的文化环境才能应对当前县域中小学教师身份认同构建的迷惑。

4. 迷惘后的回归——县域中小学教师地方感与地方认同的培育

地方感是一种满足个体基本情感需要的普遍的联系，指个体通过体验，记忆等方式对某一固定区域空间产生的自发的依恋感[12]。地方认同强调地方的价值意义与个体或群体身份认同构建之间的紧密联系，这一概念最早由罗夏斯基(Proshansky)提出，他指出地方认同是个人或群体与地方互动从而实现社会化的过程，这种互动包含想法、信念、偏好、价值观等复杂因素，可延伸至客体与事物和空间与地方[13]。不论是地方感还是地方认同，他们都不仅仅局限于地理环境、自然条件、文化知识所产生的情境和语境，更多的是关于文化阐释路径的表达，反映的是个体立场、价值观的趋同[14]。县域中小学教师身处结构化转型艰难时期的县域社会，旧的价值观的解构与新的价值观的建构在这一时期的县域空间内不断发生。教师只有深入理解以县域情境及其价值文化为核心的“地方性”价值，掌握体现县域乡土性价值的“地方性”知识，设计开发“地方性”课程，具备对所处县域空间的地方感与地方认同，形成自身的“恋地情节”才能够在城乡社会融合发展的过程中肩负起重塑“地方性”价值的重任从而建构起自身乃至教师群体的身份认同。

4.1. “地方性”知识的学习：县域教师身份认同内驱力的提升

“地方性”知识是区域空间内的人民在长期的生产生活实践中逐渐形成的具有地域性特征的本土化知识体系。它包含多样的生态文化，是人类社会与自然和谐相处的技术手段、制度文化、生产生活方式、价值体系的综合体[15]。县域空间作为县域人民长久以来生产生活的承载地，其“地方性”知识是县域内人民世代积累的一整套知识、信仰与实践，是“地方性”价值的直接表现。县域中小学教师“地方性”知识的习得要求教师充分发挥自身的能动性：一方面，教师在平时工作之余可以主动向来自当地的同事了解县域地方发生的各种故事与连结，在这个过程中可以将自己的成长环境、所见所闻进行分享交流从而体会、比较不同区域地方之间文化制度、道德礼仪等方面的不同。在交流过程中增进对地方知识的了解，地方情感的强化。另一方面，县域中小学教师可以利用节假日对县域空间进行走访调查。通过撰写调研报告，观看当地特色表演等形式实现对“地方性”知识由外到内，由物质景观到价值内涵尺度的学习。教师自身循环往复的学习使得教师对于县域地方形成某种感知上的情感联结、价值判断，并在此基础上进一步发展实现对县域空间的地方认同。在理解“地方性”价值的基础上感受县域空间内乡土性与现代性的冲突，依托所掌握的“地方性”知识进行教化活动，扮演好城乡结构化转型进程中的“新乡贤”角色既是县域中小学教师肩负的责任，又是解决教师身份认同危机的内在要求。

4.2. “地方性”课程的建设：县域教师回应教学能力的体现

吉内娃·盖伊(Geneva Gay)认为文化回应教学要求教师以不同族群学生的文化特征、经验作为教学渠道。其主张教师教学应考虑学生的母文化影响，不同族群学生受其母文化影响存在学习差异，教师应将学生的母文化作为学习的桥梁而非阻碍，使不同学生个体都能获得最优的成长[16]。县域中小学教师“地方性”价值重塑的教化工作以富含“地方性”知识的“地方性”课程为载体与前提，而基于地方文化价值进行回应教学的能力在课程上具体表现为以下三个方面：首先，县域中小学教师需要具备基于地方性文化设计开发课程的能力。教师不但需要教授统一的国家课程知识体系，还需要在教学过程中将地方传统文化资源融入教学之中，需要具备将学校课程与地方传统有机融合的能力。其次，县域中小学教师要了解县域空间不同社会群体之间文化的差异，依据不同学生的文化背景、生活经验来设计开发体现“地方性”价值的“地方性”课程。县域学校中的学生至少来自于三种社区：乡村、乡镇、县城。不同社区之间的文化传统、生活生产方式存在一定差异，每一个学生都具有其独特的成长背景。这就要求教师深入了解县域内乡村、乡镇、县城的文化特点，在此基础上构建起学生生活经验与国家统一课程文化体系

之间的联系，设计开发出适合不同学生的“县本课程”。最后，县域中小学教师在开发“地方性”课程的同时应明白“地方性”价值的重建并不是对以往孤立、封闭地域的追求，现代化浪潮下的县域发展不可避免地与国家发展、全球化交织在一起。教师“地方性”课程的开发是在现代化前提下对文化融合、社会和谐的理性呼唤，而不是对乡土文化的全盘复兴。

4.3. “恋地情节”的培养：县域教师成长的多元关怀

地理学家段义孚将“恋地情节”定位为“人类对熟悉地域空间的自发依恋，它是人类对物质环境的所有情感纽带的总和”^[17]。县域中小学教师“恋地情节”的培养有助于教师将县域内化为自身的心灵图式从而进一步产生依恋心理。作为县域空间社会群体心理力量构建的直接体现，对县域地方的“恋地情节”使得教师能够在生活工作中自发的产生对县域文化传统的向往与好感，从而促进教师“地方性”知识的学习，“地方性”课程的开发。县域中小学教师“恋地情节”的培养除了需要发挥教师自身的主观能动性，还需要多方主体共同参与，达成对教师的多元关怀。首先，对于那些目前还在读，毕业后将会进入县域空间从事教育教学活动的师范生而言，高等院校的教师教育者应着力设计开发有机融合普遍性知识和地方性知识的课程，使师范生在进入县域空间之前就对自己将要去往的地域空间存在初步的了解，帮助师范生建立起与县域空间的初步的情感联结。其次，对于已经入职的县域中小学教师，教育行政部门可以通过举办定期的教师地方性素养培训、地方性文化讨论会等形式促进县域中小学教师对地方文化传统的了解与认可，激发教师县域文化心理模式的形成，使教师在自觉学习，他者推动的机制下逐渐形成对县域空间的“恋地情节”。最后，相关政府部门可以着手改进县域中小学教师绩效评价指标体系，将地方文化传统纳入教师绩效考评。借助主成分分析法、聚类分析法等算法模型将教师对地方文化传统的掌握进行细化与分解，使其转化为定量考核的指标，体现绩效考评的“地方性”价值取向，促进教师“恋地情节”的形成。

总之，县域中小学教师身份认同危机的出现与当前中国县域空间正在发生的乡土性瓦解与重构息息相关。重建县域空间的“地方性价值”，实现空间内部“折返的”现代性是当前县域结构化转型的重要实践，也是化解县域中小学教师身份认同危机的根本出路。作为行政区划，县域的成立本就意味着化解各种冲突、实现社会和谐、达成文化融合、经济政治稳定发展，教师作为县域政治教化的主要实施者自然肩负着实现“地方性”价值回归的重要责任。通过内部与外部的共同作用形成对县域空间的地方感与地方认同，在教化过程中实现“地方性”价值的回归，从而达成教师个体身份认同，并最终实现县域空间内教师群体身份认同的构建将是新时代县域中小学教师职业发展的应然逻辑。

参考文献

- [1] 夏建平. 认同与国际合作[M]. 北京: 世界知识出版社, 2006: 43-47.
- [2] 焦龙保, 龙宝新. 从自我认同到他者承认: 乡村教师身份认同危机的化解[J]. 当代教育科学, 2020(11): 24-30+79.
- [3] 阎光才. 教师身份的制度与文化根源及当下危机[J]. 北京师范大学学报(社科版), 2006(4): 12-17.
- [4] 刘远杰. 新时代中国教育改革的县域空间逻辑建构[J]. 教育发展研究, 2021, 41(10): 66-77.
- [5] 郭芳. 公费师范生培养的“地方性”价值取向研究[J]. 教师教育研究, 2022, 34(4): 39-44.
- [6] 李伟, 李资源. 脱域与嵌入: 理解我国少数民族文化开放的两个维度[J]. 广西社会科学, 2021(1): 147-153.
- [7] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集(第2卷) [M]. 北京: 人民出版社, 2009: 470-471.
- [8] 齐格蒙特·鲍曼. 流动的现代性[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2018: 5.
- [9] 容中達. 教师身份认同构建的理论阐释[J]. 教育研究, 2019, 40(12): 135-144.
- [10] 容中達. 乌托邦的想像与想像的乌托邦: 教师身份认同构建的现实困境[J]. 教育科学, 2020, 36(6): 47-52.

-
- [11] 容中逵. 我国教师身份认同历史流变的三种支配逻辑[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2020, 43(5): 105-111.
 - [12] 朱竑, 刘博. 地方感、地方依恋与地方认同等概念的辨析及研究启示[J]. 华南师范大学学报(自然科学版), 2011(1): 1-8.
 - [13] Proshansky, H.M. (1978) The City and Self-Identity Graduate School and Graduate Center of the City University of New York. *Environment and Behavior*, **10**, 147-169. <https://doi.org/10.1177/0013916578102002>
 - [14] 彭兆荣. 人类学视野中“地理的地方”与“地方的地理” [J]. 贵州社会科学, 2011(6): 4-10.
 - [15] 曹叶军. 地方性知识的生态维度转向: 述评与探索[J]. 内蒙古社会科学, 2022, 43(5): 204-212.
 - [16] Gay, G. (2002) Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, **53**, 106-116.
 - [17] 段义孚. 恋地情结[M]. 志丞, 刘苏, 译. 北京: 商务印书馆, 2018: 136.