

城乡学校结对帮扶的实践转向、 问题审视及未来路径

李孔珍 李艳艳

【摘要】城乡学校结对帮扶是促进“城”与“乡”义务教育优质均衡发展的重要途径。基于布迪厄的场域理论和实践调研,发现城乡学校结对帮扶正在实现从“单向扶困”到“双向互惠”的双重场域转向,从“一元资本”到“多元资本”的资本共享转向和从“一方选择”到“多方统筹”的行为惯习转向。同时,城乡学校结对帮扶也存在场域位置引发城乡学校“弱连接”,资本竞逐带来学校、教师间纠葛,惯习迟滞招致教师心理失衡等诸多问题。针对这些问题,从教育行政部门、学校、教师三方面探讨未来发展路径。

【关键词】城乡学校;结对帮扶;义务教育优质均衡

【作者简介】李孔珍,首都师范大学教育学院教授,博士生导师(100048);李艳艳(通讯作者),首都师范大学教育学院博士研究生(100048)。

【原文出处】摘自《教育科学研究》(京),2024.7.90~96

【基金项目】本文为北京社会科学基金决策咨询重点项目“北京市城乡教师帮扶实效研究”(23JCB046)的成果之一。

一、研究设计

(一)理论基础

法国社会学家皮埃尔·布迪厄的场域理论提出场域、资本和惯习三个重要概念,三者的互动共同构成了行动者的实践。

本研究基于场域理论研究城乡学校结对帮扶实践具有适切性:其一,城乡学校结对帮扶形成了新的帮扶场域。帮扶学校和被帮扶学校紧密联结,形成了一个相对独立的社会空间,即帮扶场域。这个场域有其独特的结构和规则,影响着场域内所有参与者的行为和互动。在这个场域中,帮扶学校教师和被帮扶学校教师作为主要的行动者,各自带有原始的资本(如,教学经验、教育资源等)和惯习(如,教学风格、行为习惯等),这些资本和惯习共同影响帮扶效果。其二,场域理论有助于理解帮扶实践进展的能动关联。一是行动者与场域的互动。帮扶学校教师和被帮扶学校教师作为行动者在帮扶场域中进行的各种实践活动,不仅受到场域规则和场域结构的

影响,也在不断地塑造和改变场域。二是资本的流动。在帮扶过程中帮扶学校教师可以通过分享教学经验、教育资源等,增加被帮扶学校教师的资本积累。被帮扶学校教师也可以通过学习和实践,逐渐提升自己的教学能力和资源利用效率。这种资本的流动,进一步促进了帮扶场域的发展。三是惯习的适应与改变。帮扶学校教师和被帮扶学校教师各自带有不同的惯习,这些惯习在帮扶过程中可能会发生冲突或融合。通过不断互动和实践,教师可以逐渐适应新的场域规则和场域结构,改进原有的惯习,形成新的教学风格 and 行为习惯。

(二)研究方法

本研究使用访谈法收集资料,共访谈了北京市两个优质均衡发展先行区(密云区、朝阳区)和三个非先行区(丰台区、昌平区、平谷区)8所义务教育学校的10名校长和8名教师,意图基于场域理论,通过对访谈资料进行分析、处理,提炼出校长和教师对于城乡学校结对帮扶的看法,着重探讨城乡学校结对帮扶

的实践转向、现存问题及优化路径。

二、场域理论下城乡学校结对帮扶的实践转向

调研发现,城乡学校结对帮扶经过不断的经验积累和规则调整,已经或正在发生场域、资本和惯习的实践转向。

(一)双重场域:从“单向扶困”到“双向互惠”转向

城乡学校结对帮扶形成了双重场域——原帮扶场域和新帮扶场域。

原帮扶场域指在城乡学校结对帮扶初期形成的一种特定的教育交流空间,帮扶资源往往单向流动,即城市教师到乡村学校“扶困”,乡村教师被派往城市学校“学习”,侧重于将城市学校的理念和方法传授给乡村教师。这种“单向扶困”式的帮扶实践仅仅实现了“输血”的功能^[1],而未能从根本上激发乡村学校自我发展和创新的潜力。长此以往,这种帮扶模式可能导致乡村学校产生“等、要、靠”的消极思想,即过度依赖外部帮扶而忽视自身的努力和探索。

新帮扶场域是在城乡学校结对帮扶实践活动中逐渐形成的,其核心特点在于构建了“双向互惠”式的帮扶关系,加强了城乡学校之间的资源共享和经验互鉴。有校长谈到:“我这个帮扶学校,特色在航空航天,与我们‘手拉手’的学校有电影优势,关于电影这块儿,我们要像人家学习的。”(A-H2)帮扶教师不仅承担向被帮扶学校传授经验、提供资源的职责,同时也从被帮扶学校中获得新的教学理念和实践经验。有教师谈到:“我去帮扶对我个人来讲,也是不断学习和进步的过程,在其他学校培训教师时,也能激发我的学习和创作热情,而且也在一定程度上提升了我的知名度。”(A-T2)

(二)资本共享:从“一元资本”到“多元资本”转向

在城乡学校结对帮扶场域中,教师的地位由其积累的文化资本、经济资本和社会资本的数量和质量共同决定。这些资本的积累与认可,构成了教师层级结构的基础,反映了教师在这一特殊教育交流空间中的价值和影响力。城乡学校结对帮扶从“一元资本”共享到“多元资本”共享的转向,不仅涉及教育资源的重新分配和优化,还涉及文化资本、社会资本和经济资本的整合与运用。

在文化资本方面,原帮扶场域中,城市学校通常

是牵头方,乡镇学校是参与方,文化资本的共享形式相对单一,主要体现为名师送教类资源辐射。新帮扶场域中文化资本的共享形式更加多样化,包括名师示范、被帮扶学校教师跟岗学习、双方课后服务资源共享、为乡镇义务教育学校教师试点配备“AI导师”^[2]等,同时帮扶学校还通过共同开展师德师风建设、校园文化活动等系列活动,带动被帮扶学校进行文化资本的深度共享。

在社会资本方面,在原帮扶场域中,社会资本的联​​系往往呈现较为松散的状态,城乡学校合作往往缺乏明确的计划,系统性不足。新帮扶场域则通过契约化运作构建了强有力的关系网络,如,区教委通过将结对帮扶纳入区域基础教育发展整体规划、对一体化管理进行考核,城乡学校签订“手拉手”合作协议、互派教师交流^[3]等制度安排,使合作更加系统化、制度化,增强了关系网的密度和深度。

在经济资本方面,原帮扶场域中尽管城乡结对帮扶得到了政府的财政支持,但是对于教师的物质激励不足,补助等分配也不均等、不统一,不少学校和教师缺乏动力。新帮扶场域下,教育行政部门制定了一系列的经济激励政策,如,“对结对学校给予资金支持”“对于那些选择全职前往乡镇学校参与对口帮扶工作的城区学校干部教师,如果他们在乡镇学校工作满一年及以上,那么他们将有享受到与当地乡村教师同等的岗位生活补助”^[4],有效地激发了积极性。

(三)行为惯习:从“一方选择”到“多方统筹”转向

惯习具有动态变化性,随着个体经验和外部环境的改变而不断重塑。传统的城乡学校结对帮扶实践以“一方选择”的行为惯习为主,学校领导在安排教师参与帮扶时往往拥有较大的决策权,而且倾向于选择年轻教师去帮扶,不愿意让资深教师流入外校。这种选择背后的逻辑往往与对教学质量的担忧有关,如果资深教师被安排参与外校帮扶,他们将大量时间和精力投入到帮扶实践中就会影响他们在本校的教学工作。有校长说:“我们学校本身副科资深老师就特别少,派出后对学校教学有影响,不能派出。”(A-H4)

目前“一方选择”正在向“多方统筹”转变。校长

们越来越认识到结对帮扶需要考虑到派出教师的选择权,许多学校开始采取教师自主申报、学校领导总体考量这种多方统筹的方式,体现了对教师意愿的尊重,有助于增强教师的满意度。同时,学校领导在总体考量和安排时,会综合考虑教师梯队建设,确保帮扶活动的持续性和稳定性。

三、场域理论下城乡学校结对帮扶的问题审视

尽管城乡学校结对帮扶已取得良好的实践进展,然而场域位置引发城乡学校“弱连接”,资本竞逐带来学校、教师间的利益纠葛,惯习迟滞招致教师心理失衡等问题也影响了城乡学校结对帮扶的实效。

(一)场域位置引发城乡学校“弱连接”

第一,场域位置势差导致帮扶连接进度缓慢。帮扶学校通常因其在制定场域规则上占支配地位的权力和资本而在场域中占据优势地位,同时由于“以强带弱”的观念根深蒂固,被帮扶学校往往被不当地视为“控制对象”,处于被动学习的境遇。有校长提及:“城乡学校‘手拉手’活动公布了相关文件,目前我们两个学校间就只开了一次会,还没有实质性联系,具体怎么‘拉手’还没有想好。”(A-H2)“城市学校(帮扶学校)不理我们,我们(被帮扶学校)也不好打扰人家。所以现在就处于‘被动’状态,等着人家主动来找我们。”(B-H2)如果帮扶学校对帮扶实践定位不高,就会出现“内外联动”而“内不动”的现象,即外部资源和力量已经准备就绪,但内部没有行动。

第二,场域位置变化引起帮扶连接效率低下。场域位置变化所引起的学校间帮扶积极性和主动性的缺乏,无疑会导致资源共享效率低下。有帮扶老师说:“目前结对帮扶是一项额外任务,需要到外校去,所以没有积极性。”(A-T3)当教师所依存的场域发生显著变化时,可能使其不愿适应新的要求,从而产生“失衡感”,加之地理位置的分隔可能导致沟通不畅,信息更新不及时,有教师提到:“我们与帮扶学校离得太远了,去一趟就需要两个小时的车程,大家都不太想去。”(B-T4)

同时,场域位置变化时,功利主义可能会成为决策的主导因素,结对帮扶学校可能倾向选择能够快速获取短时效益的操作方式,而规避那些见效慢、耗

费精力多的方式。例如,部分结对帮扶学校安排存在“填坑”“顶替上岗”问题,有校长提及:“学校正好缺一位老师,轮岗来的老师就帮我们‘填坑’,给我们上这个课。缺乏课后服务的老师,也让来轮岗的去顶替。”(B-H1)在这种情境下,教师可能更关注完成帮扶任务以满足绩效评价要求,而忽视了帮扶过程中真正需要关注和解决的深层次问题,会直接影响帮扶实效。

(二)资本竞逐带来学校、教师间纠葛

第一,场域转换中文化资本纠葛与教学理念不适应。教师专业发展的本质在于文化资本积累,以自身所占有的文化资本交换其他资本也是其开展实践活动的基础^[5]。在城乡学校结对帮扶场域中,不同学校教师间各成体系的理念碰撞产生了文化资本纠葛。被帮扶学校的教师出于对名师头衔的尊重或完成工作任务的驱动,会参加培训讲座,但由于他们长期形成的教育经验、教学习惯以及独特的“缄默知识”,往往难以轻易接受新的教育理念或教学方法,导致“教学理念适应”问题。如,有教师谈到:“培训内容如果是‘虚无缥缈’的学科核心素养或理论知识,对我们的实际教学没有实质性的帮助。”(B-T2)“名师的教学理念很先进,但不符合我们学生实际情况,按照那样的理念上课,学生听不懂。”(B-T4)

第二,双重契约关系下的制度真空与权责不清。当帮扶教师跨入帮扶场域,与原就职学校之间已建立的契约关系依旧存在,又需要与被帮扶学校建立起新的责任和义务关系,就不可避免地面临履行双重契约的挑战,这种双重角色的转换无疑增加了教师工作的复杂性。当教师试图在帮扶场域换取更多资本但却忽视责任担当时,可能会遇到“制度真空”^[6],被帮扶学校认为帮扶实践属于“短期”行为,无须对其制定制度规范,原就职学校则认为帮扶教师的知识服务隶属于被帮扶学校,无须多过问。此时相关约束规范等的“缺位”带来了权责划分不明确的冲突。例如,有校长谈到:“如果过来的教师出现作风问题,谁去负责任,是现在学校还是原来学校,这个关系不好去界定。还有家长与老师起冲突后报警,那报警之后谁去接受处理。”(A-H5)当教育行政部门处理帮扶教师的问题时,可能波及被帮扶学校,

但被帮扶学校又认为该教师不属于其管理范畴,这就很容易引发双方主体责任划分纠纷。

第三,经济利益驱动下面面临的管理壁垒与动力不足。经济利益驱动作为帮扶实践的一种激励推动力扮演着重要角色。但当结对学校享有的驱动不一致时就会出现一系列问题,如,跨区、跨校管理导致的工资、绩效分配标准不统一。有校长提到:“各区、各学校的绩效工资方案不同。咱们学校有教案费,其他学校没有,常规管理的问题就来了,过来的老师需不需要写我们学校规定的纸质版教案呢,写了以后怎么发放工资也是个麻烦事。”(A-H5)还有校长谈到:“我这几次派出去帮扶的老师,路费都由我们学校自己来承担,目前区政府没有相关的保障。”(A-H6)缺乏足够的经济激励会削弱教师的工作热情,影响帮扶实践的持续发展。

(三)惯习迟滞招致教师心理失衡

“惯习迟滞”指教师在教学实践中长期形成的固定习惯和方法可能难以适应快速变化的教育环境和学生需求。当这些迟滞的惯习与新的实践发生冲突时,可能导致教师心理失衡。

第一,旧惯习沿袭引致教师缺乏主体自觉。在帮扶实践中,帮扶教师和被帮扶教师之间存在“授人以渔”与“授人以鱼”的观念偏差,这种偏差源于双方不同的传统惯习和角色定位。帮扶教师希望通过理念引领被帮扶教师去深入思考,传递一般方法论,达到“授人以渔”的目的。有校长提到:“我们希望乡村教师掌握教育教学的核心理念和方法,例如教学设计背后深层次的理念以及如何迁移到其他活动中去,从而使他们能独立应对教学中的各种问题。”(A-H1)然而,部分被帮扶教师由于“惰性”心理,沿袭以往“被帮助者”的惯习,缺乏主体自觉,更关注“你告诉我怎么做,我来模仿”(B-T3),倾向“授人以鱼”,即希望向城市教师学习具体做法。这种旧惯习沿袭可能导致帮扶实践表面化。

第二,新惯习叠加诱发教师环境适应困难。当帮扶场域与旧惯习最初生成的原就职学校场域相似时,教师的惯习可能会自动促进他们与原场域相似的社会实践再生产,但当迥异时,帮扶教师顺利融入帮扶场域、重构新惯习的难度会大大增加,因为他们

需要面对的新规则、文化和工作方式可能与他们原有的惯习产生冲突。一校长谈到:“本校教师因为习惯或者规避风险的考虑,倾向于课后也看管学生,而外校来的教师则更注重课堂时间的有效利用,认为课后是老师自己的休息时间。”(B-H3)教师的惯习不仅影响他们与学生的互动,也影响他们与同事之间的关系建立。为了获得认可,帮扶教师需要展示出与新环境相适应的教学技巧和专业素养,不断调整自己的惯习。

四、场域理论下城乡学校结对帮扶的未来路径

基于城乡学校结对帮扶面临的问题以及未来发展的实际需求,这里从教育行政部门、学校、教师三方面提出未来发展路径。

(一)优化帮扶管理制度,创设“共享型”教育帮扶平台

在优化帮扶管理制度上,教育行政部门需要完善学校结对帮扶的捆绑考核制度、绩效工资分配制度和教师统一管理制度。通过“捆绑式”考核制度,帮扶学校和被帮扶学校被纳入统一的评价体系,明确考核标准、考核周期、考核流程、考核结果的反馈,将有助于形成共同的责任和利益认知,进而促进双方积极参与和长期合作。根据城乡学校的不同特点和教师的工作量、工作难度等,建立差异化、动态化的绩效工资分配机制,多劳多得、优绩优酬,物质激励和精神奖励相结合,表彰先进、树立典型、宣传优秀事迹。将帮扶教师统一管理制度纳入教育发展规划,由区教委统一掌管帮扶教师人事档案,制定统一的职称评审标准和程序,并确保制度的长期性和稳定性。

在创设“共享型”教育帮扶平台上需要从三方面着手。一是经验共享。创建线上和线下相结合的交流平台,通过网络媒介展示典型办学经验、学校帮扶经验,促进学校之间随时学习和参考;通过线下交流平台如论坛、研讨会、工作坊等,定期举办学校管理、帮扶成果展示会,以推广经验。二是优秀师资共享。教育行政部门制定明确的教师帮扶计划和流程,包括交流时间、学科领域、参与教师等,并定期督导和考核;鼓励结对学校教师共同开发示范课程、共研课题;定期举办教学设计交流活动,分享教学理念和设

计思路;实施乡村学生城市导师制度。三是教学资源共享。开展优质教案、示范课等教学资源征集活动;建立数字教学资源库,以便教师能够在资源库上传和下载教学资源,包括教案、课件、试题,加强教育场域内的文化资本流通。

(二)帮扶由“输血”“造血”转向“献血”,建立“共谋型”教育帮扶联盟

第一,帮扶由“输血”“造血”向“献血”转向。学校结对帮扶的初期通常采用“输血”模式,如单向度的“送课上门”和“教师培训”,即帮扶学校通过向被帮扶学校输送优质的管理经验、教学资源和师资力量等,来快速提升被帮扶学校的管理和教育水平。在“造血”模式下,帮扶学校不仅提供资源输入,更重要的是帮助被帮扶学校提升自我发展的能力,逐渐摆脱对外部资源的依赖,达到教育资本的自我积累和增长。当被帮扶学校通过“造血”模式实现自我发展后,教育行政部门或学校应该鼓励其推广自身的成功经验,实现“献血”,使其他被帮扶主体也产生自我“造血”的功能,进而建立巩固帮扶长效机制。“献血”模式不仅促进了教育资本的循环和再生产,而且通过共享和扩散文化资本,增强了区域内教育场域的整体竞争力和社会资本。

第二,建立“共谋型”教育帮扶联盟。一要理念共谋。强化帮扶学校和被帮扶学校间的“合作共赢”理念,鼓励高校专家担任帮扶结对导师,提供最新理念和问题咨询服务。二要规划共谋。设立联盟决策机构、执行机构和监督机构,明确各自的职责和工作流程;明确帮扶的长远目标和愿景,制定短期、中期和长期发展规划;加强联盟的文化建设,形成共同的价值观和行为准则,增强联盟的凝聚力和向心力。三要课程共谋。如结对学校定期开展集体备课、说课、听课、研课、各类优课晒课活动,共享“名师网络课堂”等,协商开展名师“菜单式”送教下乡和“以课代训”活动,促进文化资本向实践行动转化。

(三)激发帮扶教师内生动力,形成“共建型”教育帮扶机制

第一,激发帮扶教师内生动力。这需要从两方面着手,一是采取多种方式增强教师的参与感和归属感,如构建与帮扶理念相契合的组织文化;认可教师的努力和贡献;定期举办团队建设活动,增强教师之间的信任和协作;建立开放、透明的沟通渠道,鼓励教师提出意见和建议等。二是构建多元成长平台,为教师提供广阔的发展空间。例如通过优化骨干教师梯队建设为乡村教师发展“架梯子、搭台子、铺路子”,依据乡村教师需求分类定制专业发展课程,鼓励并支持乡村教师参与或主持教育科研项目等。

第二,形成“共建型”教育帮扶机制。“共建型”教育帮扶机制应以共生共荣的发展理念为基础,从传统的独立办学模式转变为开放合作的共建模式,为此,需要为学校领导提供领导力培训,强调团队合作和战略规划;设立校际合作教学、教研项目,促进教学设计和方法的创新,推动教师惯习适应新场域;共同开展竞赛、演出等各类学生活动,为学生提供全面发展的机会;鼓励社区参与学校教育,不同单位为学校免费提供场地,有专长的家长为学生提供课后服务等,以促进教育资源的整合和利用。

参考文献:

- [1]谢治菊.东西部协作教育组团帮扶的模式转向与本土建构[J].吉首大学学报(社会科学版),2021,42(4):105-115.
- [2][3][4]北京市教育委员会.北京市统筹主城区与乡镇义务教育学校“手拉手”结对帮扶工作方案[G].京教基一[2023]5号,2023.
- [5]方绪军.教师职业发展场域的理论诠释、样态澄明及发展路径[J].教育与职业,2024(4):70-77.
- [6]黄小宾,钟云华.学者走向社会场域:高校教师社会兼职的困境蠡测与纾解之道[J].中国人民大学教育学报,2023(6):54-66.