

从“缺位”到“补位”

——农村留守儿童社会化中教师角色问题初探

岳天明 李娅娅

(西北师范大学社会学系暨西北少数民族教育发展研究中心 兰州 730070)

摘要:以实证调查资料为基础,以家庭功能的弱化为基本分析前提,本文分析了留守儿童的生存和教育环境及其对教师职责的扩展要求。文章在分析农村留守儿童社会化过程中教师角色“实然”扮演的基础上,就农村教师的职责定位与角色回归等问题进行了“应然”探究。

关键词:留守儿童 教师角色 社会化

中图分类号: C912

文献标识码: A

文章编号: 1004-0730(2008)05-0142-07

在业已存在的城乡二元社会结构条件下,城市生活所需的高昂费用使农村出现了大量的留守儿童,而留守儿童看似完整实则残缺的家庭结构又让他们得不到理应得到的各种物质资源和精神滋养,家庭作为儿童社会化过程中最重要、最关键的主体的功能出现弱化。^[1]如“没有家长的帮助,小学校的教育是不易成功的。”^[2]从功能替代和互补的角度出发,家庭社会化功能的弱化必然要求延展其他社会化主体的职责并扩大其相关功能。于是,人们对于教师职责的扩展充满了期待。

中国人特别看重家庭中父母和子女之间的相互依存,多数西方社会学家也坚持认为,社会中人们很少有机会能从家庭以外的亲属那里直接获得友谊和支持,家庭成员在情感和陪伴方面都深深地彼此依附着,乃至感情的提供和陪伴关系的满足已成为现代家庭的核心功能。^[3]作为除家庭以外最主要的儿童社会化主体,学校无疑成为首选的“功能替代”者。^[4]因为,“教育”一词最初和最基本的涵义就是“引出和启迪”人的内在的东西,^[5]这和个人的“社会化”概念具有一致的意涵。为有序完成农村留守儿童的社会化任务,就需要学校及从事教育活动的教师能够积极有效地进行教育探索和教育实践,以不断满足农村社会对

于教师职业的新要求。那么,既有的教育环境对教师的职责提出了哪些新的要求?教师在农村留守儿童社会化过程中的实际角色扮演到底如何?怎样才能使得“实然角色”与“应然要求”之间更为扣合?本文就这些问题展开论述。

有必要说明的是,2007年9~10月我们选取甘肃省有代表性的几个农村社区进行了有关留守儿童的生存与发展状况的实地调查。^[6]这次以访谈为主的调查,访谈对象涉及父母双方或一方外出务工半年以上的4~12岁的留守儿童(即主要是在小学阶段的留守儿童)以及他们的监护人、外出务工回来的父母、同辈群体及学校教师(包括班主任、代课教师和学校相关领导)。这次调查加深了我们对留守儿童生活、学习、心理等方面的了解和认识,本文的分析都源于这次调查。

一、农村留守儿童的生存和教育环境与教师职责的扩展

结合研究课题,我们对甘肃农村地区留守儿童的教育环境作了较为详细的调查。总体来看,农村留守儿童的教育环境不容乐观。通过调查,我们发现以下

情况表现得较为突出:

(一) 在教学布局调整的政策要求下, 规模较小、地处偏僻、教学质量差的乡村小学被撤并划归到乡中心小学, 部分离家较远的学生(其中留守儿童占大多数) 中午无法回家, 只能留在学校, 而学校并没有配备相应的设施, 也没有相关人员对他们的生活予以必要的关心和照顾。

(二) 农村社区文化生活贫乏, 没有有效组织针对留守儿童的任何相关的文化实践活动。我们曾撰文指出, 地域性传统文化的制约是农村留守儿童社会化的三大困境之一。^[7]就实质而言, 这一困境的产生则是由于农村留守儿童不得生存于其中的文化环境形塑了并将继续形塑着其生存惯习, 加之缺乏文化外力的冲撞, 从而使其在旧有的文化生活谱上被动地上演着日复一日的生命轮回。

(三) 由于种种主客观原因, 监护人在对留守儿童的教养方式上往往体现为“专制型”, 即在教育孩子方面, 往往采用打、骂等方式, 存在严重的简单化、单一化倾向, 缺乏与留守儿童的平等交流和沟通, 导致监护人对孩子的责任和学生对监护人责任的认识处于一种严重的失衡状态。监护人不仅不能给留守儿童提供温馨的家庭环境, 反而使他们感觉孤独与无助。留守儿童在遇到烦心事时, 第一时间想到的倾诉对象并不是自己的父母或其他家人, 而更多的是同龄伙伴。

(四) 就像经济行为嵌入在人类社会关系中^[8]一样, 教育行为也是深嵌在既有的社会关系和社会现实当中的。由于文化变迁的速度较慢, 因而农村社会环境也“不很变”。^[9]受农村家庭结构和社会关系的影响, 农村留守儿童接受的教育呈现较为普遍的浅层化倾向。一方面, 监护人(尤其是隔代监护人, 一般为留守儿童的爷爷或奶奶) 自身的文化水平都相对较低, 大都无力承担辅导孩子学习的任务。而且, 长期繁重的家务劳动也往往使监护人无暇顾及孩子的学习。另一方面, 监护人对于孩子的教育仅停留在家庭作业是否完成、学习成绩好坏上, 大多忽视对孩子学习质量、学习兴趣、学习能力和学习习惯等更重要方面的培养。同时, 监护人更多关注的是孩子吃饱穿暖等物质

层面的问题, 缺乏与孩子之间心灵、情感上的沟通, 忽视了孩子的思想道德、情绪情感、行为规范和健全人格的教育培养。

另外, 传统的教育观念也根深蒂固。监护人普遍认为, 教育孩子让其好好学习主要是学校和教师的职责, 有些监护人因孩子调皮、捣蛋, 宁肯让他呆在学校让老师管教也不愿让他留在家里。

在吉登斯看来, 处于现代秩序之中的个体对于“我将如何生活”这一问题的回答必须以诸如吃穿行等有关重要的日常生活琐事的解决为基本前提。^[10]从农村留守儿童的生存和教育环境可以看出, 由“留守”的现实和必然所形成的时空“抽离化”^[11]无法满足留守儿童成长所需要的各种物质条件和精神引导, 基本信任关系的缺失让他们大都把自己封闭起来, 使自己远离生活并把活动集中在私密化的“生存策略”上并试图以此淡化较大范围内的生存危险。这会导致“一种分离的儿童领域的出现”; 它“限制了儿童成长过程中从外界活动中获得经验的可能”。^[12]一方面是儿童的封闭性和家庭化, 另一方面他们又必须接受核心的正规学校教育的影响。当他们把本来的“自我呈现”小心谨慎地调整到学校生活情境所规定的行为方式中去时, 自然会暴露固有的危机感和焦虑心, 这就给教师的非教学性任务搭建了新的框架, 也为教师职责的扩展创设了极为宽广的平台。比如, 对留守儿童而言, 缺位的家庭让他们在情感上由依赖父母转而依赖教师, 在学习上由求助父母转而求助教师和同学, 在生活上由依赖家庭初级群体转而依恋班集体生活。

可以认为, “留守”现象的存在使得家庭、学校和社会都对教师提出了更高的要求。教师在承担原有的引导和促进儿童社会化任务的同时, 还担负了其他方面的社会职责: 培养留守儿童豁达开朗的性格习惯、良好乐观的生活态度、勤奋进取的学习精神和感恩善德的行为倾向等等。教师作为儿童心目中父母权威形象的替代者, 应该成为“儿童生活环境中唯一的‘重要他人(significant other) ’”,^[13]这就进一步加重了教师对留守儿童社会化的责任, 直接导致了教师在这方面的社会职责的扩展, 必然为教师在留守儿童社会化过程中的角色转换和角色扮演提出了新的要求。

二、教师在农村留守儿童社会化过程中角色担当的“实然”分析

在涂尔干看来,教育的过程即为系统的社会化过程。^[14]在这个过程中,由于儿童的自我意识水平低、独立性差、依赖性强、受暗示影响和观察模仿能力强,他们需要教师方方面面的帮扶。但笔者在访谈中发现,绝大多数留守儿童都认为,他们从老师那里几乎没有得到任何期望得到的关爱和照顾。相反,他们常常面对的是教师带有训诫性、强制性的教育方式和嘲讽性的话语,甚至因他们经常违反校纪校规而游离于教师的视野之外,进而逐渐“边缘化”于渴望得到温暖的班集体。面对学习和生活,他们更为悲观,对将来更好地适应社会生活也缺乏足够的信心和勇气。可见,留守儿童在家庭教育“缺位”的情势下,并没有从学校教育中得到应有的“补位”,反而出现了学校教育的进一步“缺位”现象,即学校社会化功能的进一步弱化,这对留守儿童社会化造成了很大的负面影响。

(一)大部分教师对“留守儿童”问题没有明确的认识。我们所调查学校位于山区,属典型的西部农村地区,社会经济发展水平相对滞后,教师的信息来源渠道相对单一。调查发现,学校除部分教师的办公室(也是其卧室)里有电视机外,几乎没有一台电脑等现代化的传媒设施,他们了解外部信息的渠道甚少。当我们提到“留守儿童”这一引起社会各界关注的热点问题时,很多教师表露出一脸的疑惑,他们并不明确知晓什么是“留守儿童”。后经一番解释和说明后,他们才很明确地告诉我们,班里这样的儿童的确不少,但并未进行过具体的数据统计。尽管教师普遍认为这些儿童在学习、纪律、性格等方面都存在一些问题,但他们也坦白地告诉我们,他们并没有因此而对这些儿童给予特殊的关爱和照顾。这一情况从对留守儿童的家长、同学以及留守儿童自身的访谈中都得到了进一步的证实。

(二)教师难以成为留守儿童情感依赖的对象。“在原初的意义上,教师是学生趋益避害的引导者,是学生健康成长、健康发展的促进者”。^[15]教师职业的特

殊性使教师与学生之间不仅是一种简单的传授知识、培养技能的单向度的、消极被动的教与学的关系,更是一种充满期待和鼓励、融汇着情感和思想交流的、平等的、积极主动的、具有创造性的双向互动关系。考虑到留守儿童特殊的家庭环境使亲子教育缺失、亲子关系疏离、情感交流缺乏,教师理应成为留守儿童情感依赖的对象,“在某种程度上要扮演父母缺位时的‘替补’者角色”。^[16]但调查结果表明,在教师与留守儿童之间,只是存有简单的教与学之间的单向的知识传授关系,严重缺乏相互之间的情感交流,更谈不上教师对留守儿童的情感教育。究其原因主要有:教学任务重。据调查,农村学校的教师,尤其是班主任的工作既包括语文教学(调查地学校一般由语文老师担任班主任工作)和正常的班级管理工作,还担任其他课程的教学,如自然、社会等课程。此外,教师队伍的结构性短缺使一个人同时承担了几个人的教育教学工作,时间和精力有限性使其不得不将儿童的情感教育搁置一旁。哪怕是渴望情感依赖的留守儿童,他们仍无力应对。部分农村教师往往是教学、农耕“双肩挑”,只能完成正常的课堂教学任务,很少能有暇顾及其他的。传统的教育观念和教师评价体系使农村教师仍只注重提高学生的学习成绩,忽视学生的德、美等其他方面的教育,从而忽视了“人与人之间有良心、友爱和团结的新的家园”意识的培育。^[17]由于资金不足,学校无力给儿童提供必要的活动设施。调查地学校除了简单的几个单杠、双杠和一个篮球场外,没有其他任何的课外活动设施。这在一定程度上影响了教师通过丰富多彩的课外活动等,加深与留守儿童的情感交流。

(三)教师难以成为留守儿童在生活、学习中面临困难时的求助对象。监护人的监护无力和浅层化,使留守儿童在学习和生活中遇到的难题无法得以解决,留守儿童在行为方式、人生观、价值观等方面发生的偏离难以尽快得以矫正,在家庭小群体中的被忽视和失落无法适时得到有效弥补。调查发现,教师和普通学生并不会刻意地歧视留守儿童,留守儿童也会主动以学习成绩优良、行为习惯良好的学生为好友和伙伴,也常与非留守儿童结为好友,他们在交友方面并

没有特殊的倾向性偏好。客观地说,教师大都能觉察出留守儿童身上存在的一些问题,但他们并未给这些孩子以足够的重视和关爱,更有甚者还会因留守儿童学习差、经常不能按时完成作业、违反校纪校规等不良的行为表现而视其为“问题儿童”,采用训诫性、强制性的管教方式,或将他们干脆搁置一边不予关注和理睬,任其发展。我们在调查中遇到四年级的小通,他的父母均外出打工,母亲已有好几年没回过家,由于经常不能按时完成作业,他曾多次遭到老师的严重体罚。很显然,如果教师难以成为留守儿童学习和生活中困难的求助对象,则不仅无法及时纠正留守儿童业已形成的问题心理和偏离倾向,反而极有可能加深问题的严重性。

“师生关系是一种事际关系和人际关系的整合”。^[18]如果教师不能主动与学生进行情感交流,也不能适时对留守儿童在学校的哪怕些许良好表现及时予以表扬和肯定,那么,学生对教师产生惧怕、紧张甚至厌烦的心态也在所难免,致使留守儿童因家庭教育缺位所造成的问题在学校和教师那里仍无法得到有效的弥补与解决。这在一定程度上影响了留守儿童社会化的进程和质量,也为其将来更好地适应社会生活埋下了隐患。

(四) 教师与留守儿童家长之间疏于沟通。我们通过调查发现,一方面,留守儿童的监护人和在外打工的父母几乎都没有在闲暇时间主动与老师联系,就连每学期仅有的一、两次家长会有些监护人也不一定参加,其中有的监护人是因自己孩子学习不好,害怕丢脸而故意不去开家长会,即使参加也只是简单地过问孩子的学习情况,其他方面的表现似乎不在他们谈论的范围之内。孩子即便在校学习多年,有的监护人和在外打工的父母甚至也不知道孩子所在班级、老师的姓名、电话号码等,更不清楚孩子在学校的具体表现。只有孩子在校出问题后(如打架且情节较严重),监护人才有可能过问孩子的具体情况,即使如此,有的监护人仍以各种理由不愿去找老师协商解决孩子存在的相关问题。另一方面,教师也很少针对留守儿童存在的问题与家长进行沟通,更没有做过家访,这样就给留守儿童留下了很大的自主活动空间,

极易造成其行为偏差和人生观、价值观的偏离。可见,教师和家长作为留守儿童社会化过程中两个“重要他人”之间关系的疏离,使得家庭教育功能弱化的同时,学校教师的教育功能也进一步弱化,这就增加了“留守儿童”成为“问题儿童”的可能性。

可见,调查地学校教师对于留守儿童及其社会化过程中的问题认识还不到位,对自己应担负的职责还不明确。他们的教育教学活动仍处在“以教师为中心、以课堂为中心、以教材为中心”的传统灌输式阶段。此外,由于教师和家长疏于沟通,各执一端,并未建立起针对留守儿童的教育协作关系。在家庭这一社会化主体出现功能弱化的情况下,留守儿童不能从教师那里得到情感的关爱、行为的指导、困难的救助及集体生活中角色的认可等。因此,教师必须突破传统职责的要求,在现有条件的基础上采用更具开放性的、人性化的教育教学模式,“补位”留守儿童社会化中的“缺位”,以促进留守儿童向“社会人”的转变。

三、农村留守儿童社会化中教师的职责定位与角色回归:一个“应然”探究

我们认为,从社会学的学科视角出发,站在教师职责与角色的分析向度,农村留守儿童社会化的中心问题是如何把广大尚处于现代职业基本要求之外的农村教师逐步纳入现代教师职业体系之中,引导其合理定位,探索“应然”要求,这是在教师和学校层面上努力解决留守儿童问题的根本途径。^[19]基于这种考虑,可以对教师在留守儿童社会化过程中的职责定位和角色回归,提出相应的“应然”考察和分析。

(一) 教师应明确对“留守儿童”肩负的责任

作为社会地位的外在表现,社会角色总是和义务、责任等紧密联系在一起。责任意识及其感觉是人类灵魂必不可少的需求。^[20]教师的责任意识来自于“社会及其群体对教师个人职业角色的期望”,^[21]不过人们一般是在抽象的“学生”范畴上理解教师的责任问题的。事实上,如果不将“学生”还原于现实生活中每一个活生生的个体,则教师的责任意识就成为虚无缥缈的幻影,对于留守儿童而言,他们就不能领略到

教育活动的整体性崇高。“塑造孩子即是塑造未来”，这里的“孩子”无法不包括“留守儿童”，只有这样，各级教育者才能把有计划进行的各种教育活动以外的许多其他事项全方位地归入教育的范畴当中，从而有助于在注重留守儿童个性成长和人格发展的基础上，防止普通民众对教育失去信心。^[22]就操作层面而言，首先，教师要充分利用现有的通讯设施尽力了解、咨询和掌握有关留守儿童的一切信息，认清留守儿童业已表露或尚处于隐蔽状态的问题及其严重性，^[23]并及时制定相应的帮扶措施，在人力、物力和精力允许的范围内做到因材施教，将教师对这一特殊学生群体所应肩负的责任落到实处。其次，教师可针对留守儿童的不同情况，协助学校有针对性地制定专门的办法和措施，如在监护人与留守儿童及其父母之间建立定期的疏导和交流制度，对于一些带有共同倾向性的问题，由学校配专门的教师集中予以调理和解决；条件允许的地方，还可逐步建立留守儿童寄宿宿舍并配备相应的辅导老师，加强对留守儿童的全日制救助、监督和管理等。另外，作为农村社区中“文化人”的代表，教师可尽力利用各种可能的途径和方式加大对留守儿童问题的宣传力度，使留守儿童问题成为政府、社区、学校、家庭等各个方面共同关注的问题，从而营造农村社区在意和关心留守儿童的氛围，让他们感受到集体大家庭给予的温暖，激发他们对生活的信心，点燃他们对未来的希望。

(二) 体证教师的规定性开放角色：通过改进教育教学模式来加强对留守儿童应有的关注

在规范性角色和开放性角色^[24]的基础上，我们在这里尝试性地提出教师的“规定性开放角色”，它虽然以教师角色确定的规范性为基本前提和条件，但强调的重点却落脚于建立在有效的角色确定和深层的角色领悟基础之上的探索性的角色表演和情境化的角色建设，其实质在于教师“应然”角色的不断复位和回归。从符号互动论的角度来分析，个体的活动若要对他人发生积极的影响，他就必须积极地调动自己的行为，使他在与对方互动过程中表达出对方所希望得到的东西来。^[25]就学校教育来说，这其实就是要求教师不断改进教学模式，使学校教育少些无益的说教而多

些愉悦和快乐的体验。可以预言，留守儿童一定能够在这种体验中感受到来自于学校和教师的关注。

“课堂就是一个小社会”。^[26]学校其实是一个非常官僚化的组织，教师有时把服从当作学习的首要目标，并将这种服从无限制地扩大化，这样，学生就成为潜在的受害者。^[27]为此，我们强调教师应该在其规定性开放角色的基础上，不断改进教育教学模式，以加强对留守儿童的身心关注。首先，教师要转变教育理念，充分利用诸如自然、社会和思想品德等课程内容资源，通过实实在在的活动，充分利用当地的区域文化及本土化资源开展丰富多彩的有益于留守儿童身心健康成长的各类教育教学活动，^[28]培养留守儿童对于学校生活的兴趣，也可以通过观察他们在各种活动中的表现，及时发现各种情况并予以指正、鼓励和肯定，使其对生活充满信心和希望，让他们通过对教师角色的尊重而自觉产生对教师权威的认同，这种认同和尊重又通过教师的一言一行传递到留守儿童的心灵，铭刻在他们的心中。其次，在教育教学中要改变以往的“我教——你学”、“我说——你听”的以教师为中心的传统模式，将课堂还给学生，突出学生的主观能动性，教师以值得信赖的形象走近留守儿童，能推心置腹地与之交往，让他们在主动参与中成长、在独立探索中起飞、在自主发展中成熟。教师要注意利用课堂教学调动留守儿童学习的积极性和主动性，培养留守儿童良好的学习习惯，并主动利用课内外时间对留守儿童在学习中遇到的困难给予特别的关注和辅导。此外，教师可动员班级中那些具有良好思想品德、乐于助人的同学在班集体中形成专门针对留守儿童的“一对一”的帮扶小组，他们可代替老师关注和帮助留守儿童的生活和学习。这不仅减轻了教师的负担，而且还可以形成同学之间相互帮助、相互关爱、共同进步的良好氛围，更让留守儿童感受到集体对他的关注，使他们不再孤单、失落、消极，从而满足他们的情感需求和对被肯定、尊重、认可的渴望。

(三) 凸显教师角色的表现性内涵：特别的爱给特别的留守儿童

角色扮演的成功与否最终是以社会的评价为标准的。^[29]教师如对自己的职业抱有强烈的自我认同意

识和实现愿望,则无疑会隐退其功利化倾向而彰显角色的表现性。实地的调查让我们感觉到,在有关留守儿童问题上,教师的角色距离主要在于他们应该有的情感投入还不足。

俄国教育人类学家博尔诺夫指出,教育的成功与否往往取决于生活环境中一定的内部气氛和教育者与受教育者之间的情感态度,而教育的失败总是与教育气氛的缺乏有直接的关系。^[30]一个曾经遭受过被忽视的个体不可能萌生出对别人的尊重,一个强大的社会隔离区的存在无法给予个人人道性的关爱,^[31]这样的社会难以营造出相互尊重的人文氛围。为了防止把宽松和谐的师生关系变成疏远紧张的人际对立,让留守儿童更好地体会学校集体生活的惬意,教师就要把自己特别的关爱给特别的留守儿童,要学会用心与留守儿童交流,努力使自己成为他们可信赖的对象,发掘他们内心深处的所想、所感,以对症下药,从而达到给他们以生命智慧和健康心灵的教化作用。此外,由于留守儿童家庭生活中父母的缺位有可能使他们对教师产生更强烈的依赖性,教师要真正承担起“替代父母”的职责,在学习、生活等各个方面给予他们无微不至的关爱,不要让他们感觉到,“我们生活在陌生人之中,而我们本身也是陌生人”。^[32]

(四)在明确定位教师角色的基础上,积极主动地建立教师与家庭、学校之间有效沟通的长效机制

雅斯贝斯曾经指出,单个的教师不管多么富有自我牺牲的精神,但如果缺乏某种整体上的支撑,则终将表现得软弱无力。^[33]这就要求不同教育主体之间建立起长期有效的沟通机制。为此,一方面,教师可以建立“留守儿童”成长档案。档案不仅要准确记录留守儿童父母及监护人的联系方式、家庭住址等详细信息,而且通过电话、写信、家访、召开家长座谈会等方式及时了解留守儿童的情况,发现问题后要相互“通气”,共同协商制定相应的解决对策。另一方面,学校可针对留守现象建立留守儿童家长委员会,定期不定期地举行委员会议,及时掌握他们的家庭生活状况和教育状况。此外,教师和学校要把“家长会”由“汇报会”变成“观念方法引导会”。要推广好的方法与经验,不仅关注留守儿童的行为表现和心理发展等,还要规

范、引导家长的教育行为,使学校教育、家庭教育和社区教育形成合力,促进留守儿童顺利完成从“自然人”到“社会人”的转变。

* 本文为 2007 年甘肃省社科规划项目和西北师范大学“知识与创新工程”科研骨干培育项目的阶段性成果。

注释:

[1] 关于家庭功能弱化视角下农村留守儿童社会化的分析,我们已有相关论述。参见岳天明、原明明:《农村留守儿童社会化及其对策研究——以家庭功能的弱化为基本视角》,《西北人口》,2008 年第 2 期。也可参见中国社会学学术网站 http://www.sociology.cass.net.cn/shxw/qsnj/t20080123_15264.htm 或社会学视野网 http://www.sociologyol.org/yanjiubankuai/fenleisuoysin/fenzhishehuixue/shehuizhengceyushehuigon_gzuo/2008-01-27/4476.html

[2] 费孝通:《江村经济》,上海,上海人民出版社,2006 年,第 34 页。

[3] 美)戴维·波普诺著,李强等译,《社会学》(第十版),北京,中国人民大学出版社,1999 年,第 390 至 391 页,第 157 页。

[4]“功能替代”是默顿在批评功能分析中三个流行的假设之一“功能必要性的假设”时提出的一个重要概念,是指能够满足特定的功能项目也因此而能够替换该项目的另一个功能事项。可详参美)罗伯特·K.默顿著,唐少杰等译,《社会理论和社会结构》,南京,译林出版社,2006 年,第 124 至 130 页。

[5][17] 美)埃里希·弗罗姆著,王大庆等译,《健全的社会》,北京,国际文化出版公司,2003 年,第 280 页,第 277 至 278 页。

[6] 参与这项调查的还有郭海青、原明明和张静等,特表谢忱!

[7] 岳天明、郭海青:《农村留守儿童社会化及其困境分析》,参见中国社会学网 http://www.sociology.cass.net.cn/shxw/zxwz/t20080305_15820.htm 亦可见社会学视野网 [147](http://www.sociologyol.org/yanji-</p>
</div>
<div data-bbox=)

ubankuai/fenleisuoyin/fenzhishehuixue/nongcunshexue/2008-03-14/4875.html

[8] 英) 卡尔·波兰尼著, 冯钢、刘阳译, 《大转型: 我们时代的政治与经济起源》, 杭州, 浙江人民出版社, 2007 年, 第 39 至 40 页。

[9] 费孝通: 《乡土中国 生育制度》, 北京, 北京大学出版社, 1998 年, 第 85 页。

[10] 英) 安东尼·吉登斯著, 赵旭东等译, 《现代性与自我认同》, 三联书店, 1998 年, 第 15 页。

[11] “抽离化”是吉登斯在分析“现代性”时提出来的一个重要概念, 它指的是将现实情境中的社会关系抽去, 然后将这种情境在不确定的时空内重新加以组合或结合。参阅 英) 安东尼·吉登斯著, 赵旭东等译, 《现代性与自我认同》, 北京, 三联书店, 1998 年, 第 19 页。

[12] 英) 安东尼·吉登斯著, 赵旭东等译, 《现代性与自我认同》, 北京, 三联书店, 1998 年, 第 178 页。

[13] 项坚明: 《中国西部农村教师社会责任的功能性扩展》, 《教育研究》, 2004 年第 10 期。

[14][26] 法) 爱弥尔·涂尔干著, 陈光金等译, 《道德教育》, 上海, 上海人民出版社, 2006 年, 第 235 页, 第 111 页。

[15][18][21] 叶澜、白益民等: 《教师角色与教师发展新探》, 北京, 教育科学出版社, 2001 年, 第 37 页, 第 63 页, 第 55 页。

[16] 岳天明、原明明: 《农村留守儿童社会化及其对策研究——以家庭功能的弱化为基本视角》, 《西北人口》, 2008 年第 2 期。

[19] 这一基本判断的得出受惠于郑杭生先生关于武汉农村家园建设行动计划和实践的有关社会学分析。参见郑杭生: 《系统打造农村现代职业体系的创新探索》, 《学习与实践》, 2007 年第 11 期。

[20] 法) 西蒙娜·薇依著, 许卫翔译, 《扎根: 人类责任宣言绪论》, 北京, 三联书店, 2003 年, 第 11 页。

[22] 参阅岳天明: 《试论我国教育人类学的学科定位

与学科精神》, 《民族教育研究》, 2008 年第 2 期。

[23] 我们在调研中深深地感到, 包括监护人在内, 好多人并不认为父母外出对留守儿童产生了影响, 这一总体性的判断多多少少出乎我们的预料。事后想来, 也许问题的严重性就在于人们并没有认清留守儿童业已表露或尚处于隐蔽状态的各类问题。

[24] 规定性角色是指较为严格和明确规定的角色, 开放性角色即是没有严格和明确规定的角色。参见郑杭生主编: 《社会学概论新修》(第三版), 北京, 中国人民大学出版社, 2003 年, 第 113 页。

[25] 美) 欧文·戈夫曼著, 黄爱华、冯钢译, 《日常生活中的自我呈现》, 杭州, 浙江人民出版社, 1989 年, 第 30 页。

[27] 美) 理查德·谢弗著, 刘鹤群译, 《社会学与生活》(插图第 9 版), 世界图书出版公司, 2006 年, 第 339 页。

[28] 薇依在论述法国农民在道德认识上重新扎根的条件时指出: 村庄中的一切教育, 都应以增加对世界之美、自然之美的感受性为基本目的(法) 西蒙娜·薇依著, 许卫翔译, 《扎根: 人类责任宣言绪论》, 北京, 三联书店, 2003 年, 第 69 至 70 页)。对于留守儿童的教育方式、教育内容等问题而言, 这种认识应该不无参照意义。

[29] 郑杭生主编, 《社会学概论新修》(第三版), 北京, 中国人民大学出版社, 2003 年, 第 117 页。

[30] 俄) O·F·博尔诺夫著, 李其龙等译, 《教育人类学》, 上海, 华东师范大学出版社, 1999 年, 第 41 页。

[31] 参阅 英) 齐格蒙特·鲍曼著, 欧阳景根译: 《共同体》, 南京, 江苏人民出版社, 2003 年, 第八章。

[32] 英) 齐尔格特·鲍曼著, 高华等译, 《通过社会学去思考》, 北京, 社会科学文献出版社, 2002 年, 第 51 页。

[33] 德) 卡尔·雅斯贝斯著, 王德锋译, 《时代的精神状况》, 上海, 上海译文出版社, 2005 年, 第 68 页。

(责任编辑: 羽林)