

乡村教师在地化发展:基本内涵与实施路径

胡 娜

(重庆师范大学教育科学学院,重庆 401331)

摘 要:破除乡村教师发展路径依赖,促进乡村教师高质量发展,是乡村教育振兴的核心议题,也是乡村振兴的重要支撑。在地化教育理论旨在促进乡村教育可持续发展,将城乡教育的非均衡性短板转化为差异化特色。根据在地化教育理论,乡村教师在地化发展应立足在地可持续发展、基于在地场域、参与在地互动、回归在地生活。推进乡村教师在地化发展,需要系统迭代乡村教师政策,厚植地方乡土情感;构建“U+G+R+S”教师教育体系,提升在地化教育能力;建构多元在地互动机制,营造良好育人生态;打造数字化网络空间,链接城乡全域资源。

关键词:乡村教师;乡村教育;在地化教育

中图分类号:G40

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2024)04-0049-08

doi:10.19742/j.cnki.50-1164/C.240405

伴随“乡村教师支持计划”“强师计划”“优师计划”等政策的出台,我国乡村教育获得了长足发展,但是优秀师资匮乏,教育质量不佳依旧是突出的现实问题。因此,不断深化改革,促进乡村教师高质量发展,对于振兴乡村教育,服务乡村振兴国家战略,助力中国式现代化的全面实现具有重要现实意义。

一、在地化教育的基本内涵

伴随全球生态危机的爆发,越来越多的学者开始反思乡村教育发展哲学以及农村区域可持续发展问题。研究者提出在地化教育理论,试图解决乡村教育的现实问题。当前,关于在地化教育的理论研究主要从跨学科视角厘清在地化教育的基本内涵;实践研究主要通过跟踪大量的乡村教育改革项目,总结提炼在地化教育的核心要义。

理论研究方面,部分学者从区域生态主义及生态文明视角倡议在地化教育。环保主义者兼教育家鲍尔斯(C. A. Bowers)较早提出了在地化教育,呼吁学校教育应关注地方经济、社会文化和生态状况^[1]。温德尔·贝瑞(Wendell Berry)、彼得·伯(Peter Berg)等倡导的生态区域主义认为,人类应该学会在生态区域的天然限度内生活,教育应当作出改变。同时,奥尔多·利奥波德(Aldo Leopold)主张的土地伦

收稿日期:2024-06-22

作者简介:胡娜(1983—),女,重庆人,博士,重庆师范大学教育科学学院副教授,研究方向:乡村教育、教师教育、民族教育。

基金项目:2022年度国家社会科学基金一般项目“西南民族地区乡村教师在地化培训研究”(22BMZ047),重庆市教育规划项目“乡村教师专业发展路径的教育叙事研究”(K23ZG2050097)。

理认为,人是属于包括土壤、动植物等在内的土地社区的成员,我们应该尊重并善用土地^[1]。罗伯特·劳里(Robert Laurie)认为,生态文明教育有助于建立学校与社会之间牢固的合作关系,甚至有助于加强学校之间的合作,及其与家长之间的关系,并改善校长的学校管理理念^[2]。我国学者徐洁指出,生态文明教育以共生论为价值取向,立足于人与自然和谐共生的整体利益,是对“人类中心主义的消解”,是对环境教育与可持续发展教育的超越^[3]。岳伟也认为,生态文明教育应秉持一种“生态中心主义平等”伦理观,重新审视人与自然以及人与人之间的伦理关系,力求教育范式转型,强调学习者全息沉浸式的生态体验^[4]。部分学者认为,实用主义教育也为在地化教育提供了思想基础^[5]。杜威(John Dewey)综合了实用主义哲学代表人物皮尔士(Charles S. Peirce)与詹姆斯(William James)的观点,并运用于教育领域,提出以实际效用和效果为导向的实用主义教育哲学^{[6]185}。此外,格林沃尔德(Gruenewald D. A)将批判教育学的观点引入在地化教育,认为批判教育学关注了人与人的关系而忽视了人与自然的关系,忽视了对生态的关注^[7]。我国学者邬志辉教授团队认为,在地化教育建基于生态正义、实用主义教育哲学和批判教育学^[8]。陈时见教授团队整合了在地化教育与生态文明教育的理论内核,积极推进教育改革,一起重新构想我们的未来^[9]。

索贝尔(Sobel, D)对在地化教育给出了明确界定。他认为在地化教育是以当地社区和环境为起点,强调亲身实践和在真实世界中的学习体验,以提高学业成绩,帮助学生与社区建立更加牢固的联系^[7]。格雷戈里·史密斯(Gregory Smith)认为,在地化教育倡导扎根当地实际的学习,当地社区为学习提供了情境,学生的课业聚焦社区的需要和利益,社区成员应充当教育合作伙伴^[1]。邬志辉教授团队认为,在地化教育是以学生的生活圈为基础,以建构自我与他人、人类与环境的有机联系为宗旨,在全部课程中探索教育教学内容同地方教育资源和儿童社会经验的连接、与当地社区的连接,最终达至教育教学现代化的过程^[10]。陈时见教授团队认为,在地化教育通过重构教育内容和革新教育路径,将学生的学习同当地社会联结起来,帮助学生在自我发展同国家和当地的可持续发展之间实现良性互动^[11]。从不同学者关于在地化教育理论溯源和概念界定中,我们可以提炼出一些共性特征:一是价值取向为了在地,即关注在地的自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理等的可持续发展;二是知识场域基于在地,即在地的自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理等现实情况为乡村教育提供了教育情境,为师生的身份建构提供了原始材料和认同基础。

实践研究方面,国外早期有意识地推进在地化教育实践的机构多为非营利性组织。1995年,美国安娜堡基金会发起了安娜堡农村挑战项目。该项目旨在推动农村学校与农村社区和环境互惠共建,尤其是发挥小规模学校的优势,建设一大批真正优质的农村学校。随后,农村学校与社区信托组织成立,并在全美700多所学校推广在地化教育,成效显著。基于实践经验,农村学校与社区信托组织总结了在地化教育的核心要义:一是学校与社区积极合作,把本地建设为适宜学习、工作和生活的好地方;二是学生持之以恒的课业应该源自并回馈他们的生活之地。安娜堡基金会的顾问大卫·奥尔(David W. Orr)认为,在地化教学是引导学生探索、发现、反思人与一方水土的关系的重要过程^[12]。伯纳黛特·沃克-吉布斯(Bernadette Walker-Gibbs)认为,在地化教学是一种关于乡村概念和经验,可以影响教师对教学方法的理解和实施的思想认识,是一种基于情境的教学思维^[1]。

我国主要以政策驱动推进乡村教育改革。21世纪以来,为提升乡村教育质量,不断扩大拥有乡村经历的乡村教师队伍,助力乡村教师深刻理解乡村与乡村教育,国家先后出台了“特岗计划”“免费师范生政策”“乡村教师支持计划”“公费师范生政策”“优师计划”“本研衔接师范生公费教育”等。在系列政策保障下,我国乡村教育质量不断提升,从“基本均衡”迈入建设“优质均衡”时代。为深入推进“优质均衡”建设,学术界开展了大量的在地化教育实践探索。如:东北师范大学中国农村教育发展研究院邬志辉教授团队,在欣欣教育基金会和向荣公益基金会的大力支持下,与江西、黑龙江、河南以及湖南等地的乡村学校合作,开展了在地化乡土课程试点培训,师生反响热烈^[13]。他们认为在地化教学模式的形

成,在于加强对地方性知识与经验的开放课程教研,加深对当地生态环境及生产生活经验的了解,并在此基础上形成一系列围绕本地主体的教学单元、教学材料、案例展示及实践活动^[14]。陈时见教授团队认为,在地化教学是一种开发课程和实施教学的方法,要求充分利用当地的人文和自然环境,从当地选取素材编制教学活动^[15]。教学是实现教育的基本途径和方法,在地化教学为在地化教育理论作了方法论上的补充。基于此,我们可以提炼出在地化教育的其他特征:一是方法途径上紧密联系在地,乡村学校的课程与教学等活动应紧密联系在地,通过在地互动帮助学生建立情感联结,在个人发展、社区发展以及国家教育要求中实现平衡;二是实践空间指向经由在地获得真实化、生活化的意义,帮助人们在自己选择的任何社区过上美好的生活。

基于理论与实践两方面的已有研究,我们归纳出在地化教育理论的四点共性特征,即价值取向为了在地,知识场域基于在地,方法途径紧密联系在地,实践指向经由在地获得生活化的意义。基于在地化教育理论的四大特征,对于乡村教师在地化发展,我们可以理解为:为了在地的人与自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理等的可持续发展,基于在地的现实情况建构师生的身份认同,联结学生个人经验与学校教育内容,建立教育教学活动与在地紧密联系的互动机制,形塑在地情感和责任担当,并在自己选择的社区过上美好的生活。

二、乡村教师在地化发展的内涵诠释

乡村教师所处的社会环境与中心城区存在较大差异,其自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理等诸多方面具有自身特性。探索乡村教师在地化发展,是反思乡村教育发展哲学的有益尝试。

(一) 乡村教师在地化发展应关注在地价值

乡村教师在地化发展,要求不仅关注在地的人,而且关注在地的自然生态、经济产业、乡村文化以及社会治理,即人的可持续发展与社会的可持续发展相互促进。首先,应关注教师自身及其多元关系。乡村教师作为在地的一员和实施在地化教育的主体,教师的生活条件应有所保障,教师的职业发展应有所支撑,应为乡村教师在地化发展提供优质教育资源,变革教育教学理念,更新教育教学技能。就师生之间的关系而言,和谐的师生关系不仅有助于增进信任,提升课堂教学成效,而且可以营造和谐的校园环境。更为重要的是,透过将校园内的和谐师生关系传导至校园外的乡村社区生活,间接增进教师与学生家长及乡亲的良好关系,为乡村教师在地化发展注入学生与乡亲的关切。就教师之间的关系而言,教师之间应齐心协力维护和开发乡村教育资源,借助目标一致的共同工作增进教师间的理解和互助,为教师工作和生活提供心理支撑。其次,应拓宽教师发展视野。在地化教育理论认为,学校教育应服务于在地的自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理等。因此,乡村教师在地化发展,不仅需要关注教育系统内部的人才培养规律问题,而且需要拓展视野至整个社会大系统,关注教育的政治、经济、文化及生态功能等,强化学校的社会服务能力。因此,需要充分发挥乡村教师对于维护乡村的自然生态、促进乡村的经济发展,传承乡村的乡土文化等社会功能。《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》要求,“注重发挥乡村教师新乡贤示范引领作用,塑造新时代文明乡风,促进乡村文化振兴。”^[16]可见,拓宽乡村教师发展视野既符合理论要求,又符合政策要求。最后,应树立可持续发展观念。在地化教育理论认为,乡村学校应为了在地的可持续发展,无论是人还是资源都属于在地的一部分,人的生存与发展需要在地资源的滋养和供给,在地资源的维护 and 建设需要人的介入,两者相互依存,持续发展,生生不息。乡村教师在地化发展应树立并践行可持续发展理念,积极回应在地资源的承载限度,通过学校教育形塑一代新人关注在地可持续发展的价值观念,培养师生的在地情感和责任担当。

(二) 乡村教师在地化发展应基于在地场域

在地化教育理论认为,在地场域是建构师生身份认同,联结学生个人经验与学校教育内容的基础。

因此,乡村教师在地化发展,首先,应基于在地场域建构教师的身份认同,形塑乡村教师的文化自信。社会学家曼纽尔(Manuel Castells)认为,在地场域是共同存在的基础,在地资源是建构认同的重要材料来源^{[17]65}。乡村的自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理与其他地区相比具有差异性。具备在地价值取向的乡村教师应视这样的差异性为特色性,而不是落后性,保持应有的文化自信和开放的态度,才能在促进中华民族传统文化濡化过程中,在引导外来文化涵化过程中,通过在地乡村文化拓展推进区域化及经济全球化。其次,也只有当教师认可其乡村教师的身份价值,才能通过学校教育培育乡村学生的身份认同,培养学生的在地情感和责任担当。乡村教师应利用乡村场域激活学生的存在认知,在学生成长过程中增进其对在地乡亲、自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理的了解和认可,厚植乡愁的种子。当乡村教师的隐性影响与显性培养均指向学生与乡村场域保持紧密的情感联结和责任担当,那么认知与生活的一致性将强化乡村学生的身份认同,这有利于增强学生对乡村的情感,承担建设美好家园的责任。最后,教师应基于在地场域联结学生个人经验与学校教育内容,提升教育成效。文化回应教学理论也认为:文化回应教学不仅能够提高学生的学业成绩,而且能拓宽学生的文化视野,提高学生的本土文化认同^[18]。因此,乡村教师应充分利用在地资源,基于乡村学生的文化境脉、生活背景以及交往方式开展三级课程建设及教学,将乡村的自然生态、经济产业、乡村文化、社会治理等知识融入学校课程教学中,联结学生校园内外的生活,提升学习成效。

(三)乡村教师在地化发展应参与在地互动

在地化教育理论认为,教育教学活动应与在地建立紧密联系的互动机制,紧密联系在地既是开展在地化教育的方法论,也是乡村教师在地化发展的方法途径。首先,应加强教师自身与在地乡村的互动交流。乡村教师的工作和生活有赖于在地场域,然而由于乡村教师培养的脱域性,乡村教师与在地场域的文化根基与亲情联系纽带出现了断裂。强化乡村教师与在地乡村的日常互动,乡村教师应时常走出校园,在用脚步丈量乡村田野的过程中,熟悉乡村的自然生态;在聆听乡亲的闲话家常中,感受乡村文化;在参与乡村社会治理中,寻找家—校—社之间的互动契机,以此弥合文化断裂与情感疏离,为乡村教师的在地生活注入人情味,为乡村教师的在地教育教学活动增添润滑剂。其次,应以教育教学活动为载体,构建常态化的在地互动机制。通过建设常态化的互动机制,一方面,不仅有利于学校与乡村、教师与乡亲开展协同育人,更有利于多元主体经常性交换意见,多角度表达教育诉求,进而平衡好乡村学校教育对于学生发展需要、社区发展需要以及国家发展需要。另一方面,常态化的在地互动机制,可以持续推进乡村教师在地化发展。最后,应系统性转化在地互动成果,回应多元主体教育诉求。乡村教师在地化发展,更需要教师基于家—校—社—常态化在地互动机制挖掘和提炼在地互动成果,综合考量多元主体的教育诉求,进而系统性地转化为在地化教育教学资源,并利用在地化教育教学资源培养乡村学生。但是,由于乡村教师能力的局限性,教师独立推进在地化教育教学资源高质量建设存在一定现实困难,因此,还应推进地域邻近、文化相似的乡村学校的在地互动,构建乡村教师在地化发展的跨校教学共同体,凝聚力量建设高质量的在地化教育教学资源,以有效落实国家教育要求,积极回应在地乡村发展诉求,保障学生学习成效。

(四)乡村教师在地化发展应回归在地生活

在地化教育理论强调经由在地实践获得真实化和生活化的意义,帮助师生在自己选择的社区过上美好的生活。因此,乡村教师在地化发展,首先需要教师的在地生活实践。伴随社会交往范围的扩大,乡村教师选聘范围已不再局限于本乡本土,乡村学校存在一大批身份不属于乡村,亦不居住于乡村的教师,这样的局外人或者是场外人状态需要回归在地生活,才符合在地化教育哲学。因此,近年来,国家逐步引导乡村教师配置本土化,诸如通过公费师范生计划和优师计划等让本地生源回归本地教育,也是为了实现乡村教师的在地生活。我国教育学者强调“生活教育”“活教育”“好好生活即好的生活”^{[19]182},这样的教育哲学、生活哲学与在地化教育哲学不谋而合。教师的生活应该回归在地的真实生活,才能身

心合一地进入在地场域,体悟乡村生活,发展乡村教育,以在地好好生活的每一天来诠释美好生活的生命意蕴。其实,乡村生活与城市生活只是两种不同的生活状态,其价值判定在于主体自身的价值尺度,而主体的价值尺度决定着生活的生命意蕴,也建构着未来的生活。主体价值尺度的形塑缺少不了学校教育,更深受朝夕相处的教师的生活哲学和教育哲学影响。若乡村教师真实生活于乡村,其热爱乡村的生活态度和价值判断将外显于现实生活及教育教学中,发挥乡村教师新乡贤示范引领作用,为学校生活注入真实生活的关切。

三、乡村教师在地化发展的实施路径

推进乡村教师在地化发展,需要系统迭代乡村教师政策,厚植地方乡土情感;建构“U+G+R+S”教师教育体系,提升在地化教育能力;构建学区、社区、家庭多元在地互动机制,营造良好育人生态;打造数字化网络空间,链接城乡全域资源。

(一)系统迭代乡村教师政策,厚植地方乡土情感

基于我国在地化教育实践经验,促进乡村教师在地化发展,政策保障是关键。进入21世纪以来,从“特岗计划”到“本研衔接师范生公费教育”政策的系统性迭代,既关注了乡村教师的数量,又关注了乡村教师培养培训质量。政策迭代不断推进,乡村地区成长了一大批“下得去、留得住、教得好”的优秀乡村教师,推动乡村教育质量不断提升,政策成效显著^[20]。2016年“国培计划”首次提出,要加强本土化资源建设^[21]。2017年,教育部办公厅印发关于《乡村校园长“三段式”培训指南》等四个文件,提出要由高等学校培训专家、区县教科研人員、一线优秀校园长等组成培训团队^[22]。培养乡村教师地方乡土情感,乡村教师政策系统性迭代依然是关键。一是强化政策导向。近年来,虽然“国培计划”和“优师计划”均突出强调对本土资源的挖掘和地方乡土情感的培养,但是由于承担乡村教师培养的主体依然是远离乡村的师范院校,因此对地方乡土情感的实践性转化仍需多措并举。一方面,从各类教师教育方案中强化地方乡土情感形塑的课时比例,增加定向乡村实习实践要求,吸纳地方优秀教研员和乡村教师参与教师教育;另一方面,强化教师教育体系中地方乡土情感课程的建设,以及在地化教学实施情况的考评。二是强化政策迭代。“国培计划”政策中应增加构建县域合作网络,提出“教+研+训+赛”体系的明确要求。通过政策保障中国特色的县域教研体系在实现中国式现代化的进程中发挥更大作用,不断实现乡村教师培训重心下沉,不断提升县域教研人员在地化教育理论及实践能力,进而发挥县域教研体系扎根地方,做好“国培计划”各类资源的地方性转化,厚植县域范围内乡村教师的地方乡土情感。三是强化系统保障。自乡村振兴战略及乡村教师支持计划提出以来,国家政策文件对乡村教师队伍建设从培养、培训、配置、工资、福利等多方面提出了硬性要求,基本保障了乡村教师工作和生活需要。但是,当前的乡村教师政策吸引力仍旧不足,教育部教师司应积极对接乡村振兴人才政策,完善和出台优秀师范生回乡任教的阶梯式人才引进政策,以及优秀乡村教师在地化发展的人才奖励政策。如:基于学业成就设置不同等级的回乡任教住房政策等;又如,除了乡村教师终身成就奖以外,增设关注传承的两代师表奖、三代师表奖等,以鼓励乡村教师们团结协作,几代人持续耕耘乡村教育事业,从引入到留住,强力吸引乡村教师,坚守乡村教育。

(二)构建“U+G+R+S”教师教育体系,提升在地化教育能力

自系列乡村教师政策出台以来,各种形式的培养和培训项目极大地提升了乡村教师教育教学能力,但是乡村教育所需的特殊素养未得以回应^{[23][24]}。乡村教师在地化发展要求基于地方场域回应乡村教师特殊素养要求,联结学生个体经验与学校知识体系,确保底层教师教育体系为教师质量奠基^[25],提升教育成效。因此,应积极探索建构师范院校(Normal University)+教育行政(Education Government)+教研机构(Research Institutions)+乡村学校(Rural school),即“U+G+R+S”理论与实践贯通的教师教育体系,

多维度支撑乡村教师在地化教育教学。首先,基于系统迭代的乡村教师政策,以政策为保障,确立“U+G+R+S”各组织机构在推进乡村教师在地化发展中的责任义务,以地方师范院校教师教育学院为抓手,以地方教育行政部门为主导,协同推进“U-G-R-S”教师教育体系虚实结合的组织框架以及制度体系建设,贯通职前职后师范生培养和乡村教师培训。其次,基于国家教师能力框架,聚焦构建乡村教师在地化发展,积极拓展国家教师能力框架的在地化实践表达。“U-G-R-S”教师教育体系应组织政策制定者、理论研究者、实践工作者开展长期性的田野工作,探究乡村教育的现实需求,凝练优秀乡村教师典型特质,整合国家教育要求和教育行政部门、教研机构的教育需求,建构乡村教师在地化教育教学实践支持系统,积极回应乡村教育所需的特殊素养。再次,改革培养方案,贯通理论学习与实习实践。基于在地化教育教学实践支持系统,“U-G-R-S”教师教育体系应积极开展一体化的培养、培训方案改革和课程建设,探索理论与实践深度融合的师范生定向培养和乡村教师在地化培训,将乡村教师在地化教育教学实践能力融入定向培养与在地化培训之中。最后,整合多元师资,持续支撑在地化发展。多元师资是指以专业(群)为单位,由师范院校理论教师、乡村学校实践导师、县域优秀教研员和优秀学长导师组成。师范院校理论教师主要进行专业理论及学术研究指导;乡村学校实践导师主要进行一线教育教学的见习实习指导;县域优秀教研员主要进行培训后的持续性跟踪指导和发展性评价;优秀学长导师主要通过榜样示范,引导毕业生成长,进而继续返校担任学长导师,汇聚多元师资持续支撑从师范生到乡村教师的在地化发展和终身成长^[26]。

(三) 建构多元在地互动机制,营造良好育人生态

构建学区、社区和家庭三位一体的多元在地互动机制,将有利于乡村教师扩大在地化交往范围,拓展在地化教育教学资源空间,开展多维度的常态化的在地互动,营造良好育人生态。首先,整合分散的小规模乡村学校,推进学区联合办学。凭借地域临近、乡村文化相似、发展愿景一致等因素,学区内部的各个主体间享有共同的话语体系、具有共同的情感体验以及相似的目标追求,有利于学区成员间进行经常而全面的沟通,同时还有利于凝聚师资,团结协作建设高质量的在地化教育教学资源。学区成员间通过在地化教育教学实践,共同面对挑战、共同战胜困难而建立起来的个人友谊和心理支撑,将进一步促进成员间的和谐关系,以共同奋斗的幸福感和共同的在地生活增添生命意蕴。其次,建构学区、社区、家庭三位一体的在地互动机制,促进学区、社区和家庭间经常而全面的沟通。不同主体间通过交换意见实现利益制衡,进而增进教育学区内的教育子系统与学区外的社会大系统的理解和信任,促进可持续发展,营造良好育人生态。再次,以常态化教研保障高质量的常态化教学。教师们以教研活动为平台,基于在地场域,回归在地生活,化解现实问题,从而推进项目式研究。通过群策群力,挖掘学区及社区的在地化教育教学资源,以常态化的学情研判、课程建设,保障高质量的常态化教学,提升教育成效。最后,校园外人与人之间真实的生活互动、真实的日常交流深刻地影响着乡村教师^[27]。基于此,建立三位一体的多元在地互动机制,除了要关注教育教学活动,还应关注乡村教师的日常生活,鼓励乡村教师融入乡村熟人社会,活络社区关系,丰富在地生活。

(四) 打造数字化网络空间,链接城乡全域资源

大数据时代深刻地改变着人们的交往时空,教育数字化转型正在重塑整个教育生态,乡村教师在地化发展的有效推进,有赖数字技术支撑。首先,铺设互联网,联通学区及“U-G-R-S”教师教育体系。依托乡村振兴战略的宜居新乡村建设工程,实现网络村村通,以学区为单位,开展信息技术硬件及软件基础设施建设,为学区内所有学校配备标准化网络教室,为学区内所有学校的师生实时互动提供网络技术支撑,实现同步混合教学、网络研修等。更为重要的是,以学区为单位,依托互联网基础设施,联通“U-G-R-S”教师教育体系,为师范生进入乡村学校实习实践,定向培养乡村教师提供支撑;为乡村教师进入“U-G-R-S”教师教育体系接受在地化培训,以及进入师范院校承担实践导师和优秀学长导师职责提供支撑,实现跨越时空的双向奔赴,互哺互育。其次,多渠道汇聚数字化教育资源,丰富乡村教育资

源。一方面,将全国范围的优质在线课程、在线教学资源,通过教育数字化网络直接嵌入乡村学校的课程资源中,为乡村教师教育教学提供资源支持;更为重要的是,以学区联动社区的力量,进行自主建设,聚集学区教师、社区能人共同建设在地化教育教学资源,并升级打造为数字化课程和教材,丰富乡村教育资源,构建随时随地可学的泛在学习学区、社区。最后,覆盖物联网,联通跨区域生活及娱乐空间。大数据时代,数字空间逻辑与现实生活规则紧密联系,改变着每一位数字公民的生活。如果说互联网可以拓宽乡村教师的认知空间,那么物联网将拓宽乡村教师的生活和娱乐空间。乡村教师的在地生活物资可以通过各种在线购物平台得到及时补给。乡村教师在闲暇时光里也可以通过各种 APP 实现与亲友的互动,还可以通过各种自媒体和在线娱乐平台,宣传和推荐乡村文化产品,呈现乡村教育和师生们的生活样态,展示乡村生活的五彩缤纷,为数字生活时代注入乡村生活因素。

[参 考 文 献]

- [1] 汪明杰. 在地化教学:教育生态化转型的支点[J]. 世界教育信息, 2018(12):13-16+24.
- [2] Laurie R, Nonoyama-Tarumi Y, Mckeown R, et al. Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research[J]. Journal of Education for Sustainable development, 2016(02): 226-242.
- [3] 徐洁. 生态文明教育的理念及实践探索[D]. 武汉:华中师范大学, 2016.
- [4] 汪旭, 岳伟. 深层生态文明教育的价值理念及其实现[J]. 教育研究与实验, 2021(03): 26-30.
- [5] Gruenewald, D. A. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-conscious Education[J]. American Educational Research Journal, 2003(03): 619-654.
- [6] 陆有铨. 躁动的百年: 20 世纪的教育历程[M]. 北京: 北京大学出版社, 2012.
- [7] Sobel, D. Place-based education: Connecting classroom and community[J]. Nature and listening, 2004(01): 1-7.
- [8] 王红, 邬志辉. 国外乡村教育生态转型的在地化实践[J]. 比较教育研究, 2019(09): 98-105.
- [9] 陈时见, 吴俊毅. 我国生态文明教育政策话语的历史演进与发展趋势: 基于 1978—2023 年生态文明教育的政策文本分析[J]. 重庆师范大学学报(社会科学版), 2024(02): 24-36.
- [10] 邬志辉, 张培. 农村学校校长在地化教育领导力的逻辑旨归[J]. 教育研究, 2020(11): 126-134.
- [11] 陈时见, 刘雨田. 乡村学校在地化教育的价值与路径[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021(5): 75-80.
- [12] Mcinerney P, Smyth J, Down B. 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education [J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2011(01).
- [13] 中国农村教育发展研究院. 乡土课程让乡村师生收获成长与力量: 记乡土课程研发与实施第三次线上研讨会[EB/OL]. (2021-11-15) [2024-8-15]. <https://ire.nenu.edu.cn/info/1098/3622.html>.
- [14] 丁学森, 邬志辉, 薛春燕. 论我国乡村教育的潜藏性危机及其消解: 基于在地化教育视角[J]. 教育研究与实验, 2019(06): 19-23.
- [15] 刘雨田, 陈时见. 美国在地化教学改革及其启示[J]. 外国教育研究, 2021(2): 103-116.
- [16] 周晔, 何畔. 乡村振兴中乡村教师的新乡贤角色: 公共性视域的考论[J]. 教育研究, 2023(04): 12-22.
- [17] 曼纽尔·卡斯特. 认同的力量[M]. 曹荣湘, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2006.
- [18] 王明娣, 翟倩. 我国民族地区文化回应教学的结构模型与实践路径[J]. 民族教育研究, 2022(01): 124-130.
- [19] 陆有铨. 现代西方教育哲学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2012.
- [20] 薛正斌, 李昊敏. 《乡村教师支持计划》政策的实施成效与完善之策[J]. 教育与经济, 2024(01): 58-64.
- [21] 教育部办公厅, 财政部办公厅. 关于做好 2016 年中小学幼儿园教师国家级培训计划实施工作的通知[EB/OL]. (2016-1-12) [2024-8-16]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201601/t20160126_228911.html.
- [22] 教育部办公厅. 关于印发乡村校园长“三段式”培训指南等四个文件的通知[EB/OL]. (2017-7-24) [2024-8-16]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201707/t20170731_310426.html.
- [23] 黄健毅, 黎芳露. 新时代民族地区乡村教师的特殊素养及培养路径[J]. 民族教育研究, 2020(01): 85-90.

- [24] 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(01):19-24.
- [25] 朱旭东. 论“国培计划”的价值重估:以构建区县教师教育新体系为目标[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2019(03):93-99.
- [26] 朱桂琴,张竞元,谭小漫,胡娜. 研究生学历乡村教师主观心理环境现实困顿与突围超越:基于25个省的调查分析[J]. 中国教育学刊,2024(04):83-89.
- [27] 胡娜. 西南民族地区优秀乡村教师典型特质及其形成规律[J]. 教师教育研究,2024(04):92-98.

Place-Based Development of Rural Teachers: Basic Connotation and Implementation Path

Hu Na

(School of Educational Sciences, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China)

Abstract: The elimination of the dependence on the development of rural teachers and the facilitation of their high-quality progress constitute the core issue in the revitalization of rural education. , as well as a significant underpinning for rural revitalization. The theory of place-based education is designed to advance the sustainable development of rural education and transmute the imbalanced deficiency of urban and rural education into the feature of differentiation. In consonance with the tenets of the theory of place-based education, the development of rural teachers in-place should focus on the sustainable development of in-place, based on in-place, pay attention to in-place interaction and return to in-place life. To facilitate the localized development of rural teachers, it is necessary to optimize the rural teacher policy from the supply side, fortify the deep-seated rural sentiment of rural teachers, and establish a teacher education system of “U+G+R+S” to enhance the ability of place-based education, to construct a diversified local interaction mechanism to create a good education ecology; and to forge a digital network space to interconnect urban and rural resources.

Keywords: rural teachers; rural education; place-based education

[责任编辑:刘力]