

农村小学全科教师乡土情怀培育的现状、困境与路径

——以重庆市为例

牟 萍^{1,2}

(1. 重庆师范大学 国内合作与联络中心, 重庆 401331; 2. 西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘 要:农村小学全科教师作为乡村教师的核心储备力量,其乡土情怀是维系从教稳定性、推动乡村文化传承的精神根基。然而当前该群体乡土情怀培育仍面临政策保障不足、学校实践缺失等现实梗阻,亟待系统性研究破解困境。本研究基于402位农村小学全科教师的调查问卷和20位农村小学全科教师的深度访谈,采用文献研究、问卷调查和案例分析相结合的方法,探讨农村小学全科教师乡土情怀培育的现状及困境。研究发现农村小学全科教师乡土情怀的培育面临政策保障的制度缺口与执行偏差、学校乡土教育的文化浸润不浓与实践转化梗阻、社会场域的文化认同弱化与氛围营造乏力、农村小学全科教师的个体内驱力萎缩与自我赋能不足等困境。为培育农村小学全科教师乡土情怀,增强其稳定性,研究建议构建“政策赋能矩阵”、塑造“学践融通生态”、营造“乡土文化场域”和设计“成长阶梯规划”等路径,力促乡村教育高质量发展。

关键词:农村小学;全科教师;乡土情怀;乡村教育;乡村振兴

中图分类号:F272.3

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2025)05-0067-11

DOI:10.19742/j.cnki.50-1164/C.250507

习近平总书记明确指出:“从中华民族伟大复兴战略全局看,民族要复兴,乡村必振兴。”^[1]作为乡村振兴战略的关键支撑,乡村教育不仅是实现城乡教育优质均衡的核心场域,更是夯实国民素质提升战略基点、推进教育强国建设的重要基石。2025年1月,中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》将“推动义务教育优质均衡发展和城乡一体化”列为“办强办优基础教育”的重点任务^[2],进一步凸显乡村教育在国家教育战略布局中的核心地位,而乡村教育的质量提升与可持续发展,其关键支撑在于稳定且高素质的乡村教师队伍。

农村小学全科教师作为乡村教师队伍的重要补充力量,其核心定位是为缓解农村边远地区学校教师短缺问题,面向农村乡镇及以下小学定向培养具备“下得去、留得住、干得好”特质的本科层次公费师范人才^[3]。该群体能否长期扎根乡村教育场域、深度服务乡村学生发展,其内在的乡土情怀发挥着决定性作用——乡土情怀不仅是驱动乡村教师认同乡村社会价值、关切乡村教育需求的情感内核,更是维系其长期坚守乡村从教岗位的精神动力。

教育部在《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》中明确提出“要厚植乡村教育情怀”^[4],并将乡土情怀培育纳入乡村教师专业发展的核心要求。在此背景下,系统探究农村小学全科教师乡土情怀

收稿日期:2025-07-02

作者简介:牟萍,女,重庆师范大学国内合作与联络中心副教授、硕士生导师;西南大学教育学部博士研究生,主要研究方向:教师教育、教育领导与管理、乡村教育。

基金项目:国家社会科学基金西部项目“西南民族地区公费师范生留驻乡村动机测度与培育对策研究”(24XMZ048)。

的培育逻辑,既是回应国家乡村振兴与教育强国战略需求的必然选择,也是破解当前乡村教师队伍稳定性不足、优化乡村教育生态的关键议题。

一、文献综述

乡村振兴战略与教育强国建设的深度推进,使“乡土”作为乡村教育的文化根基与精神锚点,其理论价值与实践意义愈发凸显。农村小学全科教师作为乡村教育的核心执行者,其乡土情怀的生成与培育不仅关乎个体职业稳定性,更直接影响乡村文化传承与乡村教育高质量发展的实现效能。现有研究对乡土情怀的理论阐释尚未形成从一般到特殊、从抽象到具体的谱系,导致对农村小学全科教师这一特定群体的乡土情怀认知存在理论断层。从理论本源出发,逐层梳理乡土情怀的意涵演进,为后续研究的实证分析与路径构建提供坚实的理论支撑。

(一)一般乡土情怀的理论意涵与维度

“乡土”的理论本源可追溯至费孝通《乡土中国》中的“从基层上看去,中国社会是乡土性的”论断^[5]^[9],其核心指向以“土地”为物质根基、以“地方性”为文化标识、以“熟人社会”为关系纽带的场域属性,涵盖自然生态环境与人类在此孕育的精神物质文明双重维度^[6]。《现代汉语词典》将“情怀”界定为“含有某种感情的心境”^[7],而学者进一步将其阐释为“对特定事物的激情、热爱与执着投入”^[8],二者耦合形成“乡土情怀”的基础概念框架。

研究认为,一般乡土情怀的构成包含三个维度:其一为乡土认同,即个体对乡土场域的价值接纳与身份归属,表现为对乡土自然景观、文化习俗的情感认可;其二为乡土适应,指个体在乡土社会中对生活方式、生产模式、社会规范的主动调适与融入;其三为乡土传承,是个体基于认同与适应形成的责任自觉,体现为对乡土知识、技艺、文化等的传承与创新^[9]。这一理论框架为后续特定群体乡土情怀的分析提供了通用概念范式,但其对不同职业场域的适配性仍需进一步深化。

(二)教师乡土情怀的职业耦合性与教育价值

教师的乡土情怀并非一般乡土情怀的简单迁移,而是与教师专业属性、教育使命深度耦合的职业精神形态。教育部《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》明确提出“要厚植乡村教育情怀”,将其定位为乡村教师“热爱乡村社会、关心乡村教育、坚持在乡村从教的精神动力和内在支持”,凸显其与教师职业伦理的内在统一性。

从理论看,教师乡土情怀的特殊性表现在:一是职业认同的乡土锚定,即教师将乡土场域作为职业价值实现的载体,而非单纯的工作空间,其职业选择与发展深度关联乡土教育需求;二是教育实践的乡土嵌入,教师需将乡土文化资源转化为教学内容,通过课程实施培育学生的乡土认同,形成教师乡土情怀、课程乡土性与学生乡土素养的传导链条;三是专业发展的乡土导向,教师的专业能力提升需契合乡土教育场景,如乡村多学科教学需求、乡土问题解决能力等。现有研究已关注到教师乡土情怀对乡村教育质量的影响,但多聚焦于泛化的乡村教师群体,未充分考虑不同教师类型的特殊性。

(三)农村小学全科教师乡土情怀的场域特殊性与理论缺口

农村小学全科教师作为“为缓解农村边远学校教师短缺问题,定向培养的本科层次公费师范教师”,其乡土情怀的理论建构需同时回应“乡村场域”与“全科属性”的双重限定。从乡村场域看,该群体面临的乡土环境具有资源有限性、文化在地性特征,其乡土情怀需包含对乡村教育资源的开发能力、对

乡村文化的诠释能力;从全科属性看,全科教师的“多学科教学”“综合育人”职责,要求其乡土情怀需具备跨学科整合能力——即将乡土元素融入语文、科学、艺术等多学科教学,实现“全科教学”与“乡土传承”的协同。

现有相关研究指出农村小学全科教师乡土情怀培育存在“课程体系缺失、社会支持不足、自我参与度低”等问题,也意识到“乡土认同感缺失、归属感孱弱、使命感不强”等现实困境^[10],但仍存在显著的理论不足:一是对该群体乡土情怀的核心维度未结合“全科”属性进行细化,如多学科乡土资源整合能力的理论定位不足;二是对乡土情怀生成的政策、学校、社会与个体多维度协同机制阐释不充分;三是对高学历、高职称教师乡土情怀更强的现象缺乏深层理论归因。这些缺口为本研究的理论深化与实证探索提供了空间。

通过“一般乡土情怀—教师乡土情怀—农村小学全科教师乡土情怀”的逐层递进式梳理,构建乡土情怀理论阐释的三级谱系:一般乡土情怀奠定概念基础,明确认同、适应、传承的核心维度;教师乡土情怀凸显职业耦合性,关联教育使命与教学实践;农村小学全科教师乡土情怀则聚焦场域特殊性,整合乡村语境与全科属性的双重要求。这一谱系不仅厘清了不同层面乡土情怀的理论边界,更揭示出了现有研究对农村小学全科教师这一特定群体关注的系统性不足——尤其是缺乏对其乡土情怀生成机制、实践转化路径的深度理论阐释。

二、农村小学全科教师乡土情怀培育现状

本研究明确构建“一般乡土情怀—教师乡土情怀—农村小学全科教师乡土情怀”的框架,明确乡土认同、乡土适应、乡土传承为核心维度,研究则以此为理论锚点,聚焦于重庆市农村小学全科教师群体,通过 402 份有效问卷的量化调查与 20 位教师的深度访谈,系统考察该群体乡土情怀的现实表征、群体差异及影响因素,实现理论框架向实证层面的转化。

(一)农村小学全科教师乡土情怀培育现状

为调查农村小学全科教师乡土情怀培育现状及现实困境,本研究面向重庆市 5 所地方师范院校 2017—2022 届毕业生开展问卷调查。共回收有效问卷 402 份,受访者中女性占 77.6%,男性占 22.4%;多数任职于乡镇学校(60.85%)和乡村学校(26.68%);6 年内有 18.91%教师出现工作变动;受访样本全职专任教师仅占 28.61%。问卷信效度良好:克隆巴赫系数为 0.843,KMO 值为 0.848($p < 0.001$),均高于 0.8,表明结构合理、可靠性高。

乡土情怀是影响农村小学全科教师扎根乡村的核心因素,是农村小学全科教师奉献乡村教育事业的内在动力。本研究依据乡土情怀核心构成即乡土认同、乡土适应和乡土传承设计了问卷:乡土认同问卷主要包括自我价值感、职业认同感和乡土文化认同感等方面;乡土适应问卷主要包括乡土环境的适应、乡土社会关系的适应、心理情感的适应等方面;乡土传承问卷主要包括乡土知识的传承、乡土技艺的传承、乡土文化的传承等方面。根据受访者乡土情怀分值情况,以 1 为最小值,5 为最大值,1 为区间长度,将乡土情怀分为较差、中等、良好和优秀四个等级。调查显示:优秀组(4.00~5.00)众数为 4.00(34 人);良好组(3.00~4.00)众数为 3.00(63 人);中等组(2.00~3.00)众数为 2.75(48 人);较差组(1.00~2.00 分)众数为 1.50(7 人)。

本研究对 20 名重庆地区职前农村小学全科教师进行半结构化访谈,涵盖 2021 级至 2024 级。其中,农村户籍 14 人、城镇户籍 6 人,女性 16 人、男性 4 人。农村籍受访者对乡村环境的描述更为具体细

致,城镇籍则相对粗略;女性多情感丰富,男性更关注政策与现实条件。通过深入访谈,进一步揭示了其在乡土认知、情感及实践方面的表现与困境,为理解乡土情怀提供了质性依据。

访谈发现,农村小学全科教师的乡土认知普遍较浅,75%的教师对乡村文化仅停留在“民风淳朴”等表层印象,40%的教师仅关注编制与补贴,对服务期违约风险认知不足。乡土情感呈现功利化倾向,低年级中60%的教师视其为“职业跳板”,女生情感得分(3.42)高于男生(2.87),且更关注文化遗产。能力培育存在明显缺陷,90%的教师指出缺乏乡土必修课,实践多依赖“三下乡”活动,且效果有限,仅10%的教师能将乡土资源转化为教学资源。实践层面出现“三脱离”现象,65%的教师未参与乡村公共事务,文化传承流于表面,田野课堂的教学能力薄弱,整体呈现“悬浮”状态。

(二)农村小学全科教师乡土情怀培育特征

为了分析农村小学全科教师任教初衷、单位类型、学历和职称对其乡土情怀的影响差异,深入探索影响乡土情怀培育的因素。本研究采用单因素方差分析法(One-Way ANOVA)对相关数据进行分组并进行了组间差异检验。

1. 教师任教事业初衷越强,乡土情怀越浓厚

根据任教初衷将样本分为四组:因热爱教师事业而选择从教的教师占比20.45%,因工作稳定而选择的占55.86%,为减轻家庭负担的占19.95%,其他原因占3.74%。方差齐性检验符合要求($Levene = 2.001, p = 0.113$)。LSD事后检验结果显示,热爱教师事业组在乡土情怀上的得分显著高于其他各组,其与工作稳定组的均值差为0.419($p < 0.001$),与减轻家庭负担组的均值差为0.608($p < 0.001$),与其他组的均值差为0.953($p < 0.001$)。这表明,教师的职业动机越强,尤其是出于对教育事业的热爱,其乡土情怀越为深厚。

2. 单位类型对教师乡土情怀影响较小

按单位类型将样本划分为四组:城镇学校教师占比10.97%,乡镇学校教师占比60.85%,乡村学校教师占比26.68%,教学点教师占比1.50%。方差齐性检验未通过($Levene = 7.552, p = 0.000$),故采用Tamhane's T2方法进行事后比较。结果显示,城镇学校组与乡镇学校组的均值差为0.164($p = 0.864$),与乡村学校组的均值差为0.174($p = 0.871$),与教学点组的均值差为0.254($p = 0.999$),均未达到显著水平。这表明,不同单位类型教师的乡土情怀并无显著差异,单位类型并非影响乡土情怀的关键因素。

3. 教师学历越高,乡土情怀越深厚

按最高学历将样本分为三组:本科学历教师占比96.26%,硕士学位教师占比2.49%,博士学位教师占比1.25%。方差齐性检验通过($Levene = 0.954, p = 0.386$),因此,采用LSD法进行事后比较。分析表明,博士学位组教师的乡土情怀得分显著高于其他两组,其与本科组的均值差为1.266($p < 0.001$),与硕士组的均值差为1.450($p < 0.001$)。这一结果反映出,教师的乡土情怀得分总体上随学历升高而呈现增高的趋势,高学历群体展现出更强烈的乡土认同与情感依恋。

4. 教师职称越高,乡土情怀越强烈

按职称状况将样本分为四组:初级职称教师占比最高(84.29%),中级职称占比1.25%,高级职称占比0.75%,无职称教师占比13.71%。方差齐性检验通过($Levene = 2.064, p = 0.104$),因此,采用LSD法进行事后比较。分析显示,初级职称教师的乡土情怀显著弱于其他各组,其与中级职称组的均值差为-0.955($p = 0.006$),与高级职称组的均值差为-0.905($p = 0.041$),与无职称组的均值差为-0.227($p = 0.041$)。结果表明,教师的职称等级与其乡土情怀强度存在显著关联,职称越高的教师表现出越强烈的乡土认同与情感投入。

(三) 影响农村小学全科教师乡土情怀培育因素

农村小学全科教师乡土情怀的产生与发展并非单一因素作用的结果,而是多因素共同交织、相互影响的复杂过程。基于对农村小学全科教师的访谈调查,其乡土情怀受政府、学校、社会与个体等因素共同影响。

1. 政府政策支持与资源保障是基础性前提

政府在农村小学全科教师乡土情怀培育方面提供政策支持和资源保障至关重要。访谈结果显示,在福利待遇与物质保障上,有 19 人(占比 95%)认为提高工资待遇、解决住房问题等措施是关键。在职业发展与晋升通道方面,15 人(占比 75%)反映存在评职困难、缺乏晋升空间的问题。基础设施与资源投入同样受关注,14 人(占比 70%)希望改善教学设备、增加数字资源。政府需在这些方面加强政策制定与资源投入,为教师营造良好的工作环境,从而为乡土情怀的培育奠定基础。

2. 学校系统化培育与实践体验是核心环节

学校的系统化培育对教师乡土情怀的养成起着核心作用。访谈结果显示,17 人(占比 85%)指出当前存在课程与实践体系缺失的问题,如没有专门课程,实践不够深入。同时,9 人(占比 45%)提到校园文化与榜样引领的影响,认为校友分享很受益,但平时相关宣传不多。学校应构建完善的课程与实践体系,加强校园文化建设并树立榜样引领,以此强化教师的乡土情怀。

3. 社会的认知与氛围是关键要素

社会的认知和氛围是影响农村小学全科教师乡土情怀的关键因素。访谈结果显示,13 人(占比 65%)表示社会对乡村教师存在认知偏差,认为乡村教师不是职业终点,应该去更好的地方发展。12 人(占比 60%)提到家庭期望与引导的作用,家里希望他们以后能考进城里去。此外,6 人(占比 30%)反映互联网对乡村存在污名化现象。社会需要树立正确的乡村教师职业认知,营造积极的氛围,减少不良文化宣传的影响,以提升教师对乡村教育的认同感和归属感。

4. 个人身份认同与心理适应是内在决定因素

个人因素是影响乡土情怀的内在决定因素。访谈结果显示,生源地对教师的乡土情怀有显著影响,16 人(占比 80%)认为农村背景的教师归属感强,而城镇背景的教师对乡村了解不足。职业动机与初心方面,20 人(占比 100%)提到教书育人或有编制工作稳定是自己选择这份职业的原因。另外,10 人(占比 50%)意识到需要做好心理调适,应对孤独感和人际关系等问题。所以教师自身要强化身份认同,做好心理适应,从而坚定在农村小学任教的信念,培育深厚的乡土情怀。

该部分研究既填补现有研究对农村小学全科教师乡土情怀实证刻画的不足,厘清其在认知、情感、实践层面的核心特征与潜在问题,更试图为后续困境诊断(如政策执行偏差、学校培育缺位等)提供数据支撑,为构建“四位一体”培育路径奠定理论基础。

三、农村小学全科教师乡土情怀培育困境

农村小学全科教师乡土情怀的培育困境,是其整体情怀水平处于中等区间、部分群体呈现认知浅表化、情感功利化与实践悬浮化特征的深层根源。笔者以政策、学校、社会与个体多主体互动框架为分析视角,系统性解构乡土情怀培育过程中的梗阻——既剖析政府政策保障的制度缺口与执行偏差,亦审视学校乡土教育的文化浸润不足与实践转化障碍,还探究社会场域的文化认同弱化与氛围营造乏力,更直面教师个体的内驱力萎顿与自我赋能缺失。

(一) 政府政策保障的制度缺口与执行偏差

农村小学全科教师定向培养政策实施面临多重挑战。仅 20.45% 因热爱教育而报考, 多数人乡土情怀较弱; 城镇教师无显著差异, 博士组更强(但 96.26% 为本科), 初级职称组更弱(目前占比 84.29%)。政策执行存在偏差, 71.82% 未进入乡村教学, 18.91% 未满 6 年离职。55.72% 的教师呼吁职称评审向乡村倾斜, 以增强留教意愿。

一方面, 政府目前的招生政策在情感适配性方面考虑不足; 另一方面, 政府在制定农村小学全科教师职后培养目标时, 定位模糊。农村小学全科教师毕业时不能报考全日制硕士研究生, 导致目前普遍学历不高, 职称晋升困难, 培养过程中乡土文化融合度较低, 通过乡土文化教育实现乡村的自我发展和适应社会变革的效果有限^{[11]61-68}。因此, 政府政策目标与定位的明确性、前瞻性、可行性、协调性, 是政策有效执行的关键因素^[12]。政府的政策保障力和执行力还需加强, 需要在精准培养、学历提升、职称评审和人才合理流动等方面进一步思考和寻求突破, 制定差异化、专门化的政策^[13]。

(二) 学校乡土教育的文化浸润不浓与实践转化梗阻

学校具有传播乡村文明、传承乡土文化的重要功能, 教师是学校文化属性的主要实现。梁漱溟指出: “文化, 就是吾人生活所依靠之一切。”^{[14]9} 农村小学全科教师在职业成长过程中构建乡土文化, 增强乡土情怀。但调研表明, 与城镇学校相比, 身处乡村学校的农村小学全科教师其乡土情怀并未表现出更强的特质。

访谈显示, 85% 以上的地方师范院校没有专门的乡土课程、乡土教材、乡土实践活动和文化氛围渲染, 地方师范院校是农村小学全科教师成长的主要场域, 但在培育过程中地域特色消解, 使得依托本土生态的“造血式”特色教育模式发展受阻^[15]。学校教育的“离土性”与“工具性”影响农村小学全科教师的情感归属。模仿城市院校的乡村学校建设模式不仅难以契合乡村教育, 同时导致乡村教师难以融入乡村社会, “悬浮”于乡村社会^[16]。标准化的管理理念束缚其情感的投入, 城市化的乡村建设抑制其情感的再生。

(三) 社会场域的文化认同弱化与氛围营造乏力

社会文化氛围通过价值观与职业观潜移默化地影响个体的职业认知与情感倾向。79.55% 的学生并非热爱教师事业选择该职业, 文化氛围对情感塑造作用有限; 乡村与城镇学校教师的乡土情怀无显著差异, 表明其生成不仅源于学校培育, 也与社会文化氛围密切相关。

乡村教育与乡村社会的割裂压缩了乡村教育优质发展的空间, 在割裂式的乡村教育环境下难以产生乡土认同, 使其对农村小学全科教师职业的情感体验仅停留在工具性层面, 难以升华为对教育者角色的深层认同与情感依赖, 难以滋养乡土情怀^[17]。农村小学全科教师缺乏“在地性”培养环境与文化氛围, 对乡村的生活方式、生产方式和社会规范等出现了不适应, 催生“候鸟型”乡村教师, 业余生活时间与乡村社会割裂、文化心理层面与乡村社会的脱离, 难以对乡村产生深厚情感^[18]。农村小学全科教师与乡村社会脱嵌, 在“陌生人社会”场域下, 其组织的乡土文化活动难以走进或走出校园, 由此带来教师乡土认同较低, 缺乏扎根乡村的情感与意志^[19]。

(四) 农村小学全科教师的个体内驱力萎缩与自我赋能不足

农村小学全科教师乡土情怀的生成关键在于其自身意识的觉醒、能力的提升与实践的创新。受访者中的多数人并非热爱乡村教育而选择农村小学全科教师, 反映出主体意识欠缺、使命感较弱的问题。

农村小学全科教师乡土研究的缺位, 不仅使乡土资源挖掘浅表化、碎片化, 更折射出其与乡村生活

场域的融入度较弱,通识性知识与地方性知识的关联度不足,导致其缺乏乡土教育情怀^[20]。农村小学全科教师需付出额外的努力去应对新的工作思维方式、价值观念、生活习俗等,在异文化中四处碰壁,持续遭遇文化冲突、制度性约束等多重壁垒,其主观能动性呈现渐进式衰退趋势,难以适应乡村环境^[21]。乡土情怀作为内生精神动力,通过情感、价值与行动构建主观能动性,发挥内在逻辑链条的作用,成为个体在乡土场域中主动作为、持续实践的核心动力源。

多维度的困境诊断,既是对现状特征的深度归因,更是后续构建“四位一体”培育路径的逻辑前提与实证依据。通过厘清困境生成的传导机制,为精准破解乡村全科教师乡土情怀培育难题、强化乡村教育内生动力提供靶向分析。

四、农村小学全科教师乡土情怀培育路径

针对目前农村小学全科教师乡土情怀培育存在的困境,应构建政府、学校、社会及个人“四位一体”的培育路径,提升农村小学全科教师的乡土情怀,推动乡村教育的发展。

(一) 构建“政策赋能矩阵”:全方位强化乡村教育政策支持

教师发展需要激发内生动力,也需要政府搭建平台,提供发展空间^[22]。实证分析表明,博士学位和中高级职称教师的乡土情怀更强,政策上亟待突破学历与职称瓶颈。构建“政策赋能矩阵”,从多层面进行系统性的政策布局,为乡村教育搭建坚实的保障。

完善职前政策体系,师范生选择从事教师职业是受“个体对教师职业特点认知”和“个体的社会经历”两个层面影响做出的决定^[23]。教师是社会地位较高的职业,工作时间灵活、失业风险较小,同时,也面临相对薪酬较低、职业上升空间有限等问题^[24]。教师职业特点使学生陷入“理想”与“现实”的两难选择中。政策需强化职业价值引导,大中小一体化培育学生的职业价值和乡土情感,以情感驱动做出正确的职业选择。要优化招生制度,加强政策宣传,通过增加面试环节等方式,招收一批真正热爱乡村、乐于奉献的乡村教师;同时,进一步落实要为中小学培养硕士研究生层次的优秀教师的国家政策,完善本硕博衔接培养制度,为乡村培养研究生层次的小学教师。

优化职业发展政策通道,国家政策是宏观导向,地方人民政府应根据当地社会经济发展水平、制度环境、乡村教育现状等地方性知识进行具体化和操作化处理^[25]。在执行好现有国家政策的同时,应根据发展需要优化政策。第一,落实好毕业生回乡服务,建立长效监督机制,保证其在乡任教,为乡服务,强化政府政策执行的刚性,并确保履约的硬性要求落实。第二,加大乡村教育经费投入,加强乡村基础设施建设,保障乡村学校与城市学校无差别教学环境,保障农村小学全科教师的住房、交通、餐补等生活条件。因地区经济、社会发展水平等制约,当前政策未能充分考虑地区特殊的地位和艰苦的生活工作条件,仍普遍缺乏专门的差异化和有针对性的教师待遇政策^[26]。政府应实现差别化农村补贴、提高福利待遇,解决后顾之忧,增强乡村教师的获得感和幸福感^[27]。第三,畅通农村小学全科教师职业发展通道,健全乡村教师岗位制度。地方人民政府应落实好教育部要求职称评聘向乡村倾斜的制度,提高乡村教师岗位中高级职称比例。对于乡村教育有重大贡献的教师,可破格评定职称。职称结构是促进教师专业发展的关键枢纽^[28]。第四,政府应制定“在地化”培养目标和培育体系,实施精准化的乡土培育,提高农村小学全科教师的乡土性。总之,政府要以专项支持缓释城乡场域落差,提振乡村文化发展水平,增强乡村社会的文化内聚功能,使乡村教师融入乡村社会。

(二) 完善“学践融通生态”:多维度健全学校培养体系

农村小学全科教师的乡土情怀是浸润性存在的,涵养乡土情怀须以乡土文化熏陶,在实践中建构角色,由外至内成为其内生情感,最终使其成为“为乡服务”的内生动力。完善“学践融通生态”,旨在破除传统学校教育中理论与实践相脱节的困境。

第一,教学要从“离农”到“向农”的转变,充分利用本土自然资源,开发乡土课程及教材,将“现代化”与“本土化”结合。了解乡村学生与乡村社会的特质,促进农村小学全科教师自身及学生社会文化素养的同步提升^[29]。第二,实现学践融通,邀请民间艺术家等实践导师走进校园指导师生,让师生走出校园体验当地生产劳动,组织与乡村相关的演讲比赛、辩论赛等,打造特色乡村活动。第三,提高乡村学校管理水平,厘清教师职责,减轻教师工作负担,让乡村教师聚焦教学和带领学生走进乡村实践。四是加强学校文化建设,浸润乡土文化。乡村受访者乡土情怀未显著高于城镇受访者,反映校园文化未能有效强化乡土认同。校园文化的建设使学生年少时那些曾经与乡村朝夕相处生发的“情”在学习生活中不仅不被磨灭,反而不断被滋养,并逐渐发酵浓缩升华为“感”,使其从“爱乡村”发展到“爱乡村教育”^[30]。学校要激发乡村教师的主体性,要让乡村教师发自内心地热爱乡村及乡村教育,实现教师在深层使命上的根本性改变^[31]。

(三) 营造“乡土文化场域”:多元策略厚植乡村教育文化土壤

乡村生存环境使大众对乡村产生了误解,导致优秀人才不愿意来到乡村,来到乡村的教师留不住^[32]。乡土情怀绝非生硬的教诲所能造就,而是在乡土环境及个人体验中逐渐沉淀与内生。营造“乡土文化场域”就是要通过多元策略挖掘、传承和创新乡土文化,为乡村教育厚植文化土壤。

乡村教师是乡民心中“承载希望”的镜像,这会助推优秀乡村教师不断从环境中汲取精神力量,孕育情怀,形塑更加完整的职业形象。农村小学全科教师是乡村教师的重要来源,因此,营造乡土文化场域,多元构建“在地性”的培养环境与文化氛围尤为重要。一是乡村生态环境建设,维护乡村原生自然环境,通过整合乡土资源,守护乡村“原乡味”。二是打造乡村社会文化环境,通过文化活动增强社会联结。通过系统策划并有序组织一系列富含地域特色与文化底蕴的乡土文化活动,营造浓厚的乡土文化氛围。三是提高乡村教师地位,形成“人人敬仰乡村教师”的社会氛围,综合运用多元传播渠道,对乡村教师职业进行深度推广与广泛传播,以构建起全社会共同关注乡村教育、尊崇乡村教育事业的良好生态,形成浓厚且持久的尊师重教社会风尚。

(四) 设计“成长阶梯规划”:多路径渐进式内生乡土情怀

农村小学全科教师要以教育家精神为指引,助力教师角色自觉涵养乡土情怀,设计“成长阶梯规划”,为农村小学全科教师内生乡土情怀的培育提供明确方向与递进式发展路径。激励他们在乡村教育事业的征程中持续奋进,不断挖掘自身潜力,实现个人专业价值的充分彰显,达成个人成长与乡村教育蓬勃发展的互利共赢局面。

在个体层面上,教师的自我认知及综合素养会影响乡土情怀的培育。激发农村小学全科教师主观能动性,“真教育是心心相印的活动,唯独从心里发出来了,才能打到心的深处”^{[33]363}。因此,需要全科教师真心爱上乡村教育,厚植教育情怀。第一,引导农村小学全科教师树立正确的人生观与职业观,为乡村教育而教,绝非仅将其作为生存手段;第二,研究赋能农村小学全科教师,在乡土研发与实施中,学习乡土知识,了解乡土文化,不断实践反思,实现自我成长,深化教研教学,培养乡村学生的乡土情怀,在教研中根植乡土情怀;第三,发挥“新乡贤”作用,充分利用自己的专业知识,以深厚情怀和社会公共责

任助力农业发展,以真情感知农民,以坚强的意志扎根农村,以全面行动参与乡村治理与乡村规划,构建乡村教师与当地村民的学习共同体和研究共同体,实现师乡共同发展,使全科教师成为乡村学校建设发展的责任者和乡村发展的助力者^[34];第四,设立专项奖励,为强化乡土情怀提供外部动力,通过满足物质及精神等基本需求,促进个体思维与认知方式的改变,外部动力逐渐转化为稳定持久的内部动力,驱动个体持续、自主地投入行为活动,在自我效能感中,强化乡土情怀。

综上所述,农村小学全科教师乡土情怀的培育通过“四位一体”路径协同推进,这一系统性工程为弘扬新时代“教育家精神”提供了实践载体。通过深度融合家国情怀的使命担当、教育情怀的育人初心与乡土情怀的地域认同,培养农村小学全科教师心怀乡土、志在振兴的理想信念,在乡为贤、涵养乡风的道德情操,立乡善教、劳育身心的育人智慧,勤于劳作、改进乡校的躬耕态度,守护乡稚、舍己奉乡的仁爱之心,厚植乡韵、细育众民的弘道追求^[35]。这展现了农村小学全科教师对乡村建设的国家使命和对乡村教育的专业信念^[36]。农村小学全科教师将个人成长嵌入乡村振兴战略,在扎根乡土的教育实践中实现专业价值与乡村发展的同频共振,锚定“为国育才”的方向,提供“以教为业”的动力,搭建“扎根乡村”的场域,三者融合最终使教育家精神真正落实于乡村教育场景,为乡村教育注入持久生命力。

五、结论和研究不足

乡土情怀作为农村小学全科教师扎根乡村教育的情感内核与职业坚守的内生动力,其培育质量直接关联乡村教育优质均衡发展的推进效能与乡村振兴战略的落地实效。本研究基于402份有效问卷与20位教师的深度访谈数据,结合文献研究与案例分析方法等,系统揭示了农村小学全科教师乡土情怀培育的现实图景,形成以下结论。

第一,乡土情怀培育面临认知、情感与实践的多重困境。当前,农村小学全科教师乡土情怀处于中等水平,仍有较大提升空间。具体表现为三个层面的困境:认知上多停留于文化表象,情感层面呈现功利化倾向,实践层面存在与乡村脱嵌的“悬浮”状态。这些困境主要受于政策支持不足、学校课程体系缺失、社会文化认同弱化以及教师内驱力欠缺等多重制约因素。

第二,构建多元协同的培育体系是破局关键。针对上述困境,本研究构建协同培育路径:政府应着力构建“政策赋能矩阵”,在招生、培养、职称、待遇等方面实施精准化、差异化的制度支持;学校须完善“学践融通生态”,开发本土化课程、加强实践浸润、建设具有乡土特色的校园文化;社会需共同营造“乡土文化场域”,通过文化活动、舆论引导增强教师的归属感与荣誉感;教师自身则应参与“成长阶梯规划”,强化身份认同、研究反思与实践参与,实现自我成长与乡土融入的良性循环。

第三,实现教师角色升华与乡村教育高质量发展是根本目标。通过弘扬“教育家精神”,深度融合家国情怀、教育情怀和乡土情怀,引导农村小学全科教师将个人成长自觉融入乡村振兴与国家教育发展大局,在乡土场域中实现从“职业人”到“教育人”再到“乡村建设者”的角色升华,真正成为既有教育理想又具乡土根基、既怀报国之志又具实践智慧的新时代乡村教育家^[37]。

本研究仍存在一定不足:第一,对农村小学全科教师的乡土情怀研究维度还应该加强科学性。第二,研究样本存在地域局限,结论的普遍适应性有待增强。受样本区域所限,路径推广过程中存在一定的局限性,未来可结合东部、中部、西部不同地区开展比较研究,进一步探索乡土情怀与教师留任动机、教育实效之间的作用机制。第三,对多重因素的协同作用机制探讨不足,整体性分析有待加强。受研究视角与设计所限,未能系统阐释政策支持、学校文化、社会认同等多维因素如何协同影响教师职业选择

与教育实践。未来可开展多层面、多主体的系统研究,深入揭示各类因素之间的协同路径与效应。

[参 考 文 献]

- [1] 习近平. 坚持把解决好“三农”问题作为全党工作重中之重,举全党全社会之力推动乡村振兴[J]. 求是, 2022(7): 4-17.
- [2] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. (2025-01-19)[2025-01-30]. https://www.moe.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm.
- [3] 余小红. 农村小学全科教师职前培养研究——基于浙江省三所地方院校的实践[D]. 上海: 华东师范大学, 2018.
- [4] 教育部等六部门关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见[EB/OL]. (2020-09-04)[2024-08-29]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202009/t20200903_484941.html.
- [5] 费孝通. 乡土中国[M]. 北京: 北京大学出版社, 2012.
- [6] 纪德奎, 刘灵鸽. 基于乡土伦理的农村德育课程: 起点与路向[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2017(4): 94-99.
- [7] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 北京: 商务印书馆, 1998.
- [8] 魏宏聚. 教育家核心价值: 超越世俗的教育情怀[J]. 中国教育学刊, 2013(1): 8-10.
- [9] 牟萍, 徐辉, 孔令帅. 地方师范院校“乡土”培育对公费师范生乡土情怀的影响研究[J]. 教师教育研究, 2025(4): 99-106+121.
- [10] 李爱珍. 乡村小学全科教师乡土情怀培育的价值、困境及路径[J]. 豫章师范学院学报, 2022(1): 88-92.
- [11] 梁漱溟. 乡村建设理论[M]. 上海: 上海人民出版社, 2011.
- [12] 任强. 乡村教师定向培养政策何以执行偏差——基于“米特—霍恩”政策执行系统模型的分析[J]. 教育发展研究, 2024(6): 42-49.
- [13] 何茜, 顾静. 建党百年乡村教师队伍政策演进的逻辑与启示[J]. 教育研究, 2022(2): 44-56.
- [14] 梁漱溟. 中国文化要义[M]. 上海: 上海人民出版社, 2018.
- [15] 姜超, 邬志辉. 论农村教育现代化的理念选择[J]. 教育研究, 2017(6): 65-72.
- [16] 覃万安, 田春. 乡村学校教学空间现代化建设: 内涵要义、现实境遇与推进策略[J]. 教育理论与实践, 2025(13): 20-26.
- [17] 彭泽平, 许乐乐. 乡村振兴背景下乡村教育现代化的图景、挑战与方略[J]. 中国教育科学(中英文), 2025(2): 68-77.
- [18] 程良宏. 嵌入乡村社会: “候鸟型”教师扎根乡村的基本路径[J]. 教师教育研究, 2021(3): 111-116.
- [19] 王晓丽, 卢鉴策. 理想·遮蔽·澄明: 乡村教师公共生活实践的三重审视[J]. 教育理论与实践, 2025(10): 37-45.
- [20] 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(1): 19-24.
- [21] 雷云, 张轶群. 冲突与调适: 新生代乡村教师文化休克现象及纾解之策[J]. 教育科学, 2025(2): 76-82.
- [22] 熊万曦, 高文心, 陈志文. 优秀人才在县域普通高中何以能“招得进、教得好、留得住”——以国家公费师范生教师为例[J]. 教师教育研究, 2022(2): 61-68.
- [23] 刘屹. 师范生从教动机结构模型: 评述、重构与验证[J]. 教师教育研究, 2025(1): 42-51.
- [24] 邢春冰, 崔小勇, 蒋承, 等. 谁选择了教师职业——基于大学毕业生就业调查的实证分析[J]. 教育研究, 2023(1): 144-159.
- [25] 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.
- [26] 庞丽娟. 边疆治理视域下创新完善我国边境地区教师队伍建设政策制度[J]. 教育研究, 2025(3): 8-13.
- [27] 容中逵. 系统解决乡村教师稳定供给的四点思考[J]. 教育发展研究, 2023(8): 3.
- [28] 高慧斌. 中小学教师职称结构改革进程及优化策略[J]. 教育研究, 2025(2): 140-150.
- [29] White A L. Reaching back to reach forward: Using culturally responsive frameworks to enhance critical action amongst educators[J]. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 2022, 44(2): 166-184.

- [30] 张一弛,王卫东.乡村定向师范生的文化回应素养:内容结构与培育路径[J].教师教育研究,2025(1):20-26.
- [31] Korthagen F A J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education[J]. Teaching and Teacher Education, 2004, 20(1): 77-97.
- [32] 王霞霞.乡村教师乡土情怀缺失与培育路径研究[D].重庆:西南大学,2023.
- [33] 陶行知.陶行知全集(第2卷)[M].成都:四川教育出版社,2005.
- [34] 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(4):12-22.
- [35] 欧阳修俊,梁宇健,彭博,等.乡村教育家精神的基本内涵、时代使命与养成路径[J].当代教育科学,2023(10):31-39.
- [36] 王珏.乡村教育家精神的历史面相、现实回应与培育路向[J].教育发展研究,2024(10):30-42.
- [37] 李保强,牛雪梅.教育家型乡村教师的价值定位、群体特质及培育路径[J].现代教育管理,2024(10):63-73.

The Current Situation, Challenges and Paths of Cultivating Rural Primary School General Teachers' Local Sentiments: A Case Study of Chongqing

Mou Ping^{1,2}

(1. Domestic Cooperation and Liaison Center (Alumni Office, Foundation), Chongqing Normal University,
Chongqing 401331;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: As the core reserve force of rural teachers, the rural all-subject teachers' local sentiment is the spiritual foundation that maintains their teaching stability and promotes the inheritance of rural culture. However, the cultivation of local sentiment among this group still faces practical obstacles such as insufficient policy support and the absence of school practice. Systematic research is urgently needed to solve these problems. Based on a survey of 402 rural all-subject teachers and in-depth interviews with 20 of them, this study adopted a combination of literature research, questionnaire survey and case analysis to explore the current situation and difficulties in the cultivation of local sentiment among rural all-subject teachers. The research found that the cultivation of local sentiment among rural all-subject teachers is confronted with institutional gaps and implementation deviations in policy support; weak cultural immersion and practical transformation obstacles in school local education; weakened cultural recognition and ineffective atmosphere creation in the social field; and weakened internal drive and insufficient self-empowerment among rural all-subject teachers. To cultivate the local sentiment of rural all-subject teachers and enhance their stability, the study suggests building “a policy empowerment matrix”, shaping “a learning and practice integration ecosystem”, creating “a local cultural field” and designing “a growth ladder plan”, in order to promote the high-quality development of rural education.

Keywords: rural primary schools; generalist teachers; local sentiments; rural education; rural revitalization

[责任编辑:邹柳馨]