

乡村幼儿教师专业发展本土化路径探析

谭暄暄

信阳师范大学教育科学学院, 河南 信阳

收稿日期: 2025年4月21日; 录用日期: 2025年5月19日; 发布日期: 2025年5月26日

摘要

乡村幼儿本土化培养不仅契合城乡教育均衡发展理论, 响应教师教育改革的紧迫要求, 而且顺应了教师教育发展的时代要求, 当下, 由于社会层面学校层面, 教师个人层面的影响, 乡村教师培养普遍存在去乡土化倾向, 乡土情感缺失的倾向, 乡村文化知识欠缺的倾向, 教师队伍不稳定的倾向等, 基于此, 开展本土化职前职后协同支持, 培养乡村情感和提高薪资待遇, 开展园本课程等措施, 实现乡村教师培养与本土文化的深度融合, 确保乡村教育的根基牢牢扎根于乡村土壤之中。

关键词

乡村幼儿教师, 本土化, 专业发展

Exploring the Localization Path of Professional Development for Rural Preschool Teachers

Xuanxuan Tan

School of Educational Science, Xinyang Normal University, Xinyang Henan

Received: Apr. 21st, 2025; accepted: May 19th, 2025; published: May 26th, 2025

Abstract

The localized training of rural preschool teachers not only fits the theory of balanced development of urban and rural education and responds to the urgent requirements of preschool teacher education reform, but also conforms to the requirements of the era for the development of preschool teacher education. At present, due to the influence of society, kindergartens, and individual teachers, there is a widespread tendency for rural preschool teachers to lose their local culture, lack local

feelings, lack rural cultural knowledge, and have an unstable team. Based on this, we should carry out localized pre-service and post-service collaborative support, cultivate rural feelings and improve salary, develop kindergarten-based courses, and other measures to achieve deep integration of rural preschool teacher training with local culture, ensuring that the foundation of rural education is firmly rooted in rural soil.

Keywords

Rural Preschool Teachers, Localized Cultivation, Professional Development

Copyright © 2025 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. 乡村教师专业发展本土化的内涵和价值

1.1. 乡村教师专业发展本土化的概念界定

1) 乡村教师专业发展。“教师专业发展”是以学生学习需求为起点,调动教师教学需求,通过反思、教研、培训等方式促进教师的专业知识、专业技能、专业情谊等方面的不断进步的过程。“乡村”指以农业(狭义的农业——种植业)为基础产业的地区[1]。在我国,一般来讲,乡村指县城(区)以下的广大地区。乡村幼儿教师是指以农业为主要产业的广大的乡(镇)和村所幼儿教师群体。

2) 乡村教师专业发展本土化。本土化本质上是一种转化的过程,就乡村教师专业发展而言,进行转化的主体是本地人,即乡村教师;乡村教师专业发展本土化界定为:乡村教师结合当地教学需求,对专业发展内容进行本地转化,扩展专业发展内容的内涵与外延,使之适应于当地教学情景和学生,在掌握基本专业知识、专业技能、专业情谊的同时,获悉地方性知识,增益本地转化能力,筑牢为乡信念、乡土情怀的过程[2]。

1.2. 乡村教师专业发展本土化的时代价值

1) 加强城乡教育均衡发展

乡村教师本土化培养有助于加强城乡均衡发展,缩小城乡教育差距。培养具有乡村情怀、熟悉乡土文化的教师,可以更好地了解乡村教育的切实需要,提高教育的精准度和有效性。同时,本土化培养有助于稳定乡村教师队伍,减少教师流失。提升乡村教师对本土文化的归属感,能够增强其职业幸福感,促使更多教师愿意长期服务于乡村教育。此外,乡村教师的专业发展还能够促进教育资源的均衡分布。通过实施城乡教师互动计划,鼓励城市杰出教师前往乡村进行支教和分享经验。可以实现优质教育资源的共享,提升乡村教育的整体水平。

2) 响应教师教育改革的紧迫要求

乡村教师本土化培养响应了教师教育改革的紧迫要求。《教师教育课程标准》为乡村教师的专业发展和能力构建设定了新的目标。通过本土化的培养策略,旨在培育教师对乡村教育的热情,使之成为具备全面知识结构、精湛教学技艺、深厚教育情感、先进教育理念,并拥有高尚职业道德和健康心理状态的全能型小学教师。这样的培养模式,不仅满足了新时代我国教师教育改革的迫切需求,而且有助于实现乡村教师培养的根本目标,即回归乡村教育的本质,强化教师的乡土文化认同和教学实践能力[3]。

3) 响应教师发展的时代要求

乡村教师的全科教育能力和跨学科教学是全球教育发展的重要趋势。国内部分高校正积极探索面向幼儿教师的培养路径,致力于让幼儿教师具备整合健康、语言、社会、科学、艺术等多领域知识的能力,在日常保教中以生活化、游戏化、自然化的方式引导幼儿全面发展,这对乡村教师本土化培养具有重要意义,这种培养模式不仅解决了当前农村教育问题,也指引着中国教育改革的未来,它强化了乡村教师的职业认同和专业素养,使他们能更好地适应乡村教育需求,承担多门学科的教学任务。随着城市化进程不断加快,乡村学校面临学生减少、教师需求多样化的挑战,本土化培养乡村教师可以有效地提升教学质量。

2. 乡村教师本土化培养的现实困境

2.1. 乡村教师专业发展偏离本土化倾向

首先,乡村教师身份地位的去本土化倾向。乡村教师的本土身份和影响力正在经历转变。过去,他们不仅是教师,对当地的风俗习惯和日常生活有着深刻的理解和影响力,甚至在政治经济方面也有一定的话语权。然而,随着城镇化的推进,乡村教师的角色和地位发生了变化,他们的活动范围大多限制在校园内与乡村社区的联系减少,导致他们逐渐失去了与乡土文化的紧密联系。其次,乡村教师在职前培养上存在去本土化倾向。在培养阶段,乡村教师的培养存在明显的去本土化趋势。学者蔡其勇等人指出,职前培养在课程、环境和观念上忽视了对教师乡土情感的培养。同时,乡村教师在努力与城市教师看齐的过程中,他们的专业自信和自我认同感逐渐降低[4]。汪明帅的研究显示,大多数乡村教师认为师范教育课程体系和教材未能充分涵盖农村教育和文化内容,缺乏对农村特色的关注。这种培养模式导致乡村教师与乡土的联系越来越弱,难以培养出适合乡村教育需求的知识和技能,乡土素养的不足使得职前培养的师范生在知识和技能上存在“去本土化”的问题[5]。最后,乡村教师在职后培养上存在去本土化倾向。当前乡村教师继续教育常采用与城市教师相同的课程没有充分考虑到乡村教师的独特需求和职业环境,导致乡村教师特别是城市背景的新一代教师,缺乏对乡村教育的认同和乡土文化传承意识,这种脱节的培训模式削弱了培训效果,降低了教师的职业归属感。

2.2. 乡村教师出现乡土情感淡薄的趋势

乡村教师的职业现状正经历着深刻的变化,这些变化带来了一系列挑战。首先,乡村教师对教育教学中的疏离感。这种疏离感表现为对教育工作的冷淡,部分教师选择提升学历以求进一步深造,有的则转投收益更高的行业,还有一些虽然保留了教师职位,但在教学上不尽尽职尽责,乡村教师的这种疏离感,源于他们在乡村教育中难以获得幸福感和满足感,这与他们作为知识分子应有的公共性和专业性相悖。其次,乡村教师对乡村生活的不适感。他们为了追求更好的生活条件而选择在城市居住,导致了“走教”现象的出现。这种生活方式使得他们与乡村生活产生了隔阂,加之收入待遇和社会地位的不匹配,乡村教师的职业吸引力大不如前,他们对乡土的情感也日渐淡薄。这种不适应感不仅影响了教师的个人福祉,也削弱了他们对乡村教育的投入和热情[6]。最后,乡村教师对自身身份的迷茫感。在乡村地区或农村社区中,乡土情感渗透在生活的每一个细节中,随着社会的发展,他们所扮演的角色受到了抨击,这使得他们在实现教育理念时感到困惑,乡村教师需要深入理解和探究乡村生活中的乡土情感,这是他们实现教育使命的关键。

2.3. 乡村教师专业发展出现乡土文化知识匮乏的趋势

乡村幼儿教师将本土知识融入游戏的过程中面临诸多挑战。首先,乡村教师难以将默会知识显性

化。即难以明确表达和教授那些只可意会、难以言传的地方性知识。尽管通过培训活动，乡村教师学习了学科知识和教育学理论，但在如何将本土知识与网络研修内容有机结合、适应当地教学需求方面，他们仍面临不少难题。例如，哪些地方性知识适合融入学科教学，哪些难以融入，以及如何调整学科知识体系以适应这些本土知识，都是乡村教师在知识转化过程中需要解决的问题。其次，乡村教师的能力水平难以转化乡土知识。乡村教育领域，教师们面临着学科知识深度和应用方面的双重挑战。一方面，他们可能未能深入探究五大领域知识，缺乏将知识灵活运用与游戏的能力，这不仅限制了他们对五大领域知识的深入理解和拓展，也影响了他们将地方性知识融入幼儿园游戏的能力，从而降低了游戏的针对性和有效性。另一方面，乡村幼儿教师在游戏反思方面存在不足，反思的次数和深度均不够，这导致他们在面对教学实践中的问题时，难以进行有效的诊断和改进。这种状况阻碍了教学方法的创新和教学质量的提升，最后，乡村幼儿教师“生人”到“熟人”的身份难以转变。不能了解掌握乡村幼儿的身心发展特点，融入乡土智慧到游戏过程中，以及创设适于幼儿学习的乡土环境。难以实现教育的本土化和现代化。

2.4. 乡村教师专业发展存在师资队伍不稳定的倾向

近年来，乡村教师流失现象已成为社会关注的焦点。根据《中国农村教育发展报告》的数据，乡村教师中大多数比例呈现出较大的流动性倾向，具体来说，逾七成的乡村教师表达了想要更换工作地点的意愿[6]。这种“离乡”和“不作为”的趋势对乡村教育的可持续发展构成了挑战，对乡村学生和教育事业都是一种伤害。首先，乡村教师扎根乡土的意愿偏弱。在城市与农村发展不均衡的背景下。乡村教师与城市农民工的收入差距加大，他们在工作中承受更多压力，这在一定程度上影响了乡土生态的稳定性。其次，乡村教师责任意识缺失。在功利主义影响下，工作中片面追求对自身有利的事情，在工作中存在惰性，同时，责任意识不足会影响乡村教师提升专业能力的主动性，不能充分认识到乡土文化在推动乡村教师专业发展本土化的基础价值，这种情况不利于地域文化的传承和乡村教育的平衡发展，使得地域文化教育和传承无法形成长期体系化的模式。最后，乡村教师单向流动性倾向明显。乡村教师在社会中的重要性和影响力似乎正在减弱，特别是在城乡发展不均衡的背景下。由于乡村教师的薪资与城市工人的收入存在较大差距，这种经济上的不平等导致了教育资源向城市流动，进而影响了地区文化的教育传承。不利于其深层次地保存和发扬，最终可能导致地区文化的消失。

3. 乡村教师专业发展本土化困境归因

3.1. 社会环境层面的因素

1) 乡村教师地位的下滑

作为社会关系的主体，乡村教师的职业价值认知与社会评价体系高度依赖乡土社会的文化土壤。尽管“师道尊严”的文化基因深植于中华文明，但在乡村场域中，历史形成的职业准入标准宽松、薪酬福利体系薄弱等现实因素，叠加长期存在的城乡教育质量鸿沟，使得乡村教师群体在职业声望排序中显著低于金融从业者、公职人员等传统优势岗位。这一现象本质上印证了马克思主义“经济基础决定上层建筑”的基本论断——在物质保障与职业发展空间存在显著落差的背景下，乡村教师的社会地位正经历着结构性的下滑过程。

2) 时代变迁引发的城市向往

“人往高处走，水往低处流。”随着时代的发展，城乡差距日益显著，城市拥有更为优越的居住条件、便捷的基础设施以及广阔的发展空间，这种巨大的差距使得身处乡村的人们，包括乡村教师，不可避免地产生对城市的憧憬，从而影响了他们扎根乡村教育的决心。年轻教师提起乡村说得最多的就是“不

方便、娱乐设施少”，而对于在乡村长大的老教师们来说，去城市生活能给下一代提供更好的教育资源、享受更优质的医疗环境。当前社会的发展片面追求城市化，又何谈教育乡村教师热爱家乡、树立乡土文化自信。

3.2. 学校层面的影响要素

1) 教育惩戒权的偏离

惩戒权是保障教育秩序、树立教师权威的关键手段，对规范学生行为、推动教学开展意义重大。特别是在乡村，学生受成长环境与家庭教育缺位影响，易出现各类不良行为，这使得乡村教师不得不承担起引导学生健康成长的重任。尽管教育部已明确教师拥有合法惩戒权，但在实施过程中，教师们仍对惩戒行为避之不及，相关规定未能有效落地。作为教育教学的必要手段，惩戒权对维持课堂纪律、树立教师威信至关重要。在乡村地区，学生行为失范现象较为突出，而家庭教育的缺失进一步加重了教师的育人压力。虽然教育部已赋予教师合法惩戒的权利，但在现实中，惩戒权却成了无人敢触碰的“禁区”，政策执行与实际教学存在明显脱节。

2) 非教学事务的繁重压力

乡村教师身兼数职，既要完成大量教学工作，又要处理行政事务与班级日常管理。在教学、行政、管理等多重角色的连轴运转下，即便他们能力全面，也无暇顾及自身专业素养的提升。非教学任务的过度挤压，已然成为横亘在乡村教师专业成长路上的顽固障碍。繁重的教学任务叠加行政事务、班级管理琐碎工作，让乡村教师陷入应接不暇的困境。每日在多重身份间辗转奔波，即便他们拥有“一专多能”的本领，也难以抽出时间精进专业。这些非教学性工作如同沉重枷锁，极大地制约着乡村教师的专业发展。

3) 职前职后培养流于形式

学校管理层忽视乡村教师发展的特殊性，教学技能培养缺乏系统性规划。无论是入职前培训还是在职进修，都流于表面形式，导致乡村教师难以深度参与乡土课程开发，既无法真正体悟乡土文化内涵，也难以对乡村教育模式进行深入探索这种“一刀切”的培养方式，使乡村教师与乡村教育实际需求渐行渐远，逐渐丧失了乡村教育实践中的主体地位。由于学校领导未能结合乡村教育特色制定培养策略，乡村教师培训常陷入走过场的窘境。在这样的培养体系下，教师鲜有机会投身乡土课程建设，难以与乡土文化产生深层共鸣，更无法针对乡村教育特点进行深度思考与创新。这种脱离实际的培养模式，让乡村教师逐渐游离于乡村教育核心之外，难以真正发挥教育者的作用。

3.3. 教师层面的影响要素

1) 成长经历的影响

乡村教师的本土化发展要求他们能够融入当地环境，产生情感共鸣。教育并非简单的“出席”，而是需要全身心投入，与教育情境建立有机联系。教师的成长经历对其能否深入理解乡村教育、融入乡村社会起着关键作用。不同的成长背景会影响教师对乡村教育的认知和接受程度，进而影响其本土化发展的进程。

2) 价值取向的导向作用

乡村教师的本土化发展，本质是对乡土文化的深度融入与认同，在此过程中，教师需要重新审视和构建自身的专业价值坐标。而个人价值取向恰似指引这一发展路径的“指南针”，深刻影响着教师的职业选择与实践方向。秉持正确价值取向的乡村教师，会将乡土视为教育事业的根基，主动探寻乡土文化与教育教学的融合点，让专业成长与乡村振兴同频共振；反之，若陷入片面价值认知，教师可能将乡村教育视为“过渡阶段”，忽视乡土文化的独特育人价值，导致教学实践脱离乡村实际，既无法彰显乡村

教育特色，也难以在乡土中实现真正的专业突破，最终在同质化的发展中失去乡村教师的独特优势。

3) 专业素养的决定性作用

教师的专业素养直接决定了其职业发展空间，当教师拥有专业功底，通过高质量完成教学任务收获职业认同感，这种成就感又会化作持续提升专业能力的驱动力。反观专业素养薄弱的教师，由于难以有效应对教学挑战，频繁的失败经历极易引发心理落差，久而久之陷入消极情绪，丧失教育热忱与自我提升的信心。在乡村教育资源相对稀缺、教学环境更为复杂的背景下，专业素养的不足会进一步放大发展困境，成为教师职业成长道路上难以跨越的障碍。

4. 推动乡村教师本土化培育的实践策略

4.1. 职前职后一体化培养是乡村教师专业发展本土化的基础

乡村教师的本土化培养需要我们职前培养与在职培养共生，促进乡村教师的本土化专业发展。首先要考虑“接地气”的职前培养政策，重点在于师资匮乏地区建立一批具有地域特色的本科师范院校、专科师范学校和中等师范学校等教师培训机构，这是解决乡村教师短缺问题的关键。例如，美国在 20 世纪 80 年代打造了职前教师本土化培养项目——“家乡教师”，各州从乡村地区或城市贫困地区选拔有从事教师职业意愿的当地居民，在当地的高等教育机构、教师教育机构学习和培训，毕业后回到所在社区的薄弱学校进行任教[7]。这一项目缓解了美国乡村与城市薄弱学校的教师招聘困难、教学质量低下、科学与特殊，教育教师短缺等问题，为各国教师本土化培养提供了思路[8]。与美国的职前教师培训相比，澳大利亚的职后培训考虑到了入职后教师更容易主动了解乡村现状、接受乡村知识，也能取得更好的效果。当地教育委员会实施了广泛的入职培训课程，以使新教师了解当地土著风俗习惯和传统文化，促进本土教育资源的生成[9]。艾弗里和卡萨姆提到在教师的职后教育中要增加乡土知识的内容，另外还要建设乡村教师乡土知识数据库，促进乡村教师乡土知识的增长[10][11]，其次，地方师范院校应坚持培养本土教师。通过开发特色课程，编撰可以彰显本土文化魅力的专属教材，使学生从心底油然而生对家乡的归属感与认同感。而在职阶段对乡村教师开展针对性培养，更是稳固乡村教师队伍、确保人才留得住的关键之举。鉴于农村地区的实际状况，对于定向培养的乡土教师，应安排其同步修读涉农专业课程，以此厚植他们服务乡土的理想抱负，坚定扎根乡村的信念。在日常教学进程中，鼓励教师就地运用身边的乡土资源，从而切实提升教学质量，让乡村教育更具生命力与特色，做到既通耕种，又事教化。我国学者普遍认为，乡村教师本土化发展并不是要将乡村教师囿于乡土、限制其流动意愿，而是顺应“教师本土化”的发展逻辑，依托乡村独特资源，使乡村教师形成有温度、有情意的心理归属，促进乡村教师与乡土社会的和谐共生。

4.2. 培养乡村情感是乡村教师专业发展本土化的根本路径

作为乡村社会的一员，乡土情感体现了乡村教师融入乡土的意志以及对“乡村生活”和“乡村教育”产生的积极的情感体验，这也是乡村教师本土化发展必须具备的情感，首先，增强乡村教师积极的职场体验。职场体验是培养乡村教师教育情怀培育的极为关键的路径。在职业生活中的经历会对乡村教师产生深刻的影响，甚至改变他们对职业的认识和对自我的理解[12]。通常情况下，积极的职场体验往往会催生积极的情感体验。所以，致力于增强乡村教师积极的职场体验，能够为培育他们的教育情怀筑牢根基。在深化乡村教师教育培训这一方面，需要在培训理念层面，着重凸显乡村教师的区域特性，将“下得去、教得好、留得住”的乡村教师队伍建设目标一以贯之。而在培训方式上，应采用体验对话模式，以此充分激发乡村教师的主体能动性。其次，培养对乡土的热爱知识本土乡村教师，应主动梳理家乡的地质地貌、风土人情知识，定期在课堂上分享，通过故事、图片等形式，让学生也熟悉并热爱家乡的自然与人

文环境。强化土地与身份关联认知土地。鼓励教师将土地与身份关联的认知融入日常教学实践。在语文教学中,引导学生创作与土地相关的诗歌、散文,通过文字表达对家乡土地的情感;通过跨学科教学活动,教师将土地知识传递给学生,将自己对土地与身份关联的深刻理解渗透其中,以言传身教的方式,让学生也能领悟到土地与自身身份的紧密联系,同时在教学实践过程中,教师自身对土地与身份关联的认知也会得到不断巩固与深化,形成教学相长的良性循环。最后,着重强化乡村教师的自我修养,这是滋养乡村教师教育情怀的核心内驱动力。如果充分发挥其效能,就可以收获超乎预期的显著成果。在提升自我修养的具体实践中,其一,乡村教师可主动涉猎乡村教育领域的政策法规、专业书籍以及前沿报刊资讯,精准洞察乡村教育发展的最新态势;其二,积极踊跃地投身于乡村教育的一线实践,在充满生机与挑战的真实教学场景里,深度探寻并领悟乡村教师职业的独特意义与非凡价值,享受与乡村儿童朝夕相伴所衍生的纯粹快乐。

4.3. 提高薪资待遇是乡村教师专业发展本土化的保证

调查显示城乡教师在收入、工作量和职业发展上的差距。省会城市中小学教师月薪较乡村教师分别高出 456 元和 1026 元,在教学负担上;城市教师每周少上 4.9 节课在职称晋升速度上;城市教师比乡村教师平均年轻 6 岁[13]。此外,乡村教师在家庭、居住和职业尊重等方面也面临挑战。这些因素共同作用使得乡村教师职业的吸引力不足,导致许多教师选择离开乡村,转向城市寻求更好的发展机会。正如教育家陶行知所言,由于乡村教师在物质和精神层面的待遇不足,优秀教师往往不愿留在乡村工作,更倾向于向城市的政治或军事领域发展。为了激励教师投身于乡村教育当中,一方面,需要对乡村教师给予全面的支持和关注。具体来说,提升物质待遇,我们必须确保乡村教师的基本生活需求得到满足,为他们提供与城市教师相媲美的生活水平和工作环境。建议优先考虑国家级贫困县,尤其是那些条件最为艰苦的地区,实施乡村教师收入增长计划,显著提升他们的收入水平。尊重和维护精神尊严。另一方面,我们还需要重视乡村教师的个人尊严和情感需求。资金投入是必要的,但关键在于理解和尊重乡村教师。例如,我们应该提供针对性地培训,加强城乡教师之间的交流合作,避免一味模仿城市学校的培训模式,以免削弱乡村教师的自信心。只有通过改善乡村教师的工作条件和生活质量,包括物质和精神两方面,我们才能真正吸引和留住优秀的教师,让他们愿意投身于乡村教育事业。

4.4. 开展校本课程是实现乡村教师专业发展本土化发展的手段

首先,提升乡村教师教学质量与专业成长。乡村学校开展以学校为本位的教研方法,这种方法可以帮助乡村教师针对教学实施中存在的问题进行调查研究,不同学科教师进行讨论合作与交流。通过参与学校为本的教研活动,乡村教师可以增强开发符合当地特色的课程能力,将课程实施转变为促进教师专业发展的机会。这不仅能够增强乡村教师的教学技能和研究能力,还能进一步提升教育的整体质量。其次,着力增强乡村教师的职业认同感,进而推动其专业素养发展。乡村教师应着重培养自身本土化校本课程开发意识,充分挖掘乡村所蕴含的本土化资源,紧密围绕乡村幼儿园教师教学过程中存在的问题,有序开展园本课程开发工作。

这不仅增强了乡村教师对自身职业的归属感,还增强专业发展能力,通过和其他优秀教师的合作与交流,引起自我反思,从而进行改进,这对于乡村教师的生存状态至关重要。最后,通过多方协同合作,增强对乡村教师乡土文化认知的培养。政府、学校以及教师进修学校需凝聚教育力量,共同致力于提升乡村教师对文化的理解。其中,政府应构建乡村教师乡土文化素养提升管理制度,以此保障教师能够了解并学习本土文化内涵,并为其开展文化教学活动提供指导,乡村学校需制定计划,促进教师个人和专业发展,鼓励将乡土文化融入教学。教师进修学校要了解乡村教师需求,开展校本教研等培训,提供专

业指导,帮助教师提升乡土文化教学能力[14]。

5. 结语

卢梭曾言:“现代教育的构成,或是受之于自然,或是受之于人,或是受之于事物。”即自然孕育,人之培育,与物之滋育,本研究针对乡村教师缺乏对乡村的深厚情感和文化认同,教师队伍流动性较大等问题,从加强职前和职后教育的本土化协同,培养教师对乡村的感情,增强他们的乡土归属感,提高乡村教师的薪酬待遇,开发与乡村文化紧密结合的校本课程,使教学内容更贴近学生的实际生活等方面提出乡村教师专业发展本土化的实践路径,从而为推动乡村教师的专业成长与乡村教育的繁荣发展提供有益的思考和策略。

参考文献

- [1] 龚宝成. 乡村教师专业发展困境与疏解: 地方性知识的视角[J]. 课程·教材·教法, 2019, 39(3): 126-130.
- [2] 郭烁, 张立国, 周釜宇, 等. 乡村教师“本土化”专业发展: 内涵意蕴、现实困境与破解路径[J]. 中国成人教育, 2022(19): 66-71.
- [3] 教育部. 关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2017-11/08/content_5238018.htm, 2021-03-28.
- [4] 蔡其勇, 郑鸿颖, 李学容. 新时代乡村教师队伍建设策略[J]. 中国教育学报, 2018(12): 81-86.
- [5] 汪明帅, 郑秋香. 从“边缘人”走向“传承者”——回归乡土的乡村教师发展研究[J]. 教育发展研究, 2016, 33(8): 13-19.
- [6] 徐龙. 乡村教师流失另类解读[N]. 中国教育报, 2020-06-10(003).
- [7] (美)马克斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M]. 宋广文, 等, 译. 北京: 北京教育科学出版社, 2003: 12.
- [8] Proffit, A.C., Sale, R.P., Alexander, A.E. and Andrews, R.S. (2004) The Appalachian Model Teaching Consortium: Preparing Teachers for Rural Appalachia. *The Rural Educator*, 26, Article 3. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v26i1.518>
- [9] 黄雪娜. 澳大利亚乡村教师入职培训的启示[J]. 辽宁教育研究, 2003(1): 89-90.
- [10] Makino, S. and Delios, A. (1996) Local Know Ledge Transfer and Performance: Implications for Alliance Formation in Asia. *Journal of International Business Studies*, 27, 905-927. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490156>
- [11] Avery, L.M. and Kassam, K.A. (2011) Phronesis: Children's Local Rural Know Ledge of Science and Engineering. *Journal of Research in Rural Education*, 26, 45-48.
- [12] 马多秀. 朱小蔓先生情感性教师教育思想探析[J]. 教师发展研究, 2020, 4(3): 1-6.
- [13] 苏鹏举, 张斌, 王海福. 乡村微型小学教师生存发展困境及出路[J]. 现代中小学教育, 2020, 36(10): 47-51.
- [14] 袁维新. 教师学习共同体的自组织特征与形成机制[J]. 教育科学, 2010, 26(5): 59-63.