

教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成的价值、困境及路径

姚忠环

宝鸡文理学院教育学院, 陕西 宝鸡

收稿日期: 2026年4月2日; 录用日期: 2026年5月2日; 发布日期: 2026年5月11日

摘要

教育家精神是新时代乡村教师追求的最高精神品质, 为乡村教师乡土情怀生成提供了理论基础和实践方向。教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成具有增强乡村教师的使命感、归属感、专业认同感和社会参与感等价值意蕴。但在赋能过程中存在以下一些困境, 如乡村教师的认知理念不足、乡土情怀生成支持体系构建不足和乡村社会环境的多重挤压等, 使得教育家精神在赋能过程中受到阻滞。为突破困境, 应构建起精神传承体系, 破除教师认知断裂; 建立多主体培养机制, 弥补制度缺陷; 夯实“三位一体”支撑, 营造和谐的社会氛围。

关键词

教育家精神, 乡村教师, 乡土情怀

The Value, Dilemma and Path of Educators' Spiritual Empowerment of Rural Teachers' Local Feelings

Zhonghuan Yao

College of Education, Baoji University of Arts and Sciences, Baoji Shaanxi

Received: April 2, 2026; accepted: May 2, 2026; published: May 11, 2026

Abstract

The spirit of educator is the highest spiritual quality pursued by rural teachers in the new era, which provides a theoretical basis and practical direction for the generation of rural teachers' local

feelings. The educator's spirit empowers the generation of rural teachers' local feelings, which has the value implication of enhancing the sense of mission, belonging, professional identity and social participation of rural teachers. However, there are some difficulties in the process of empowerment, such as the lack of cognitive concept of rural teachers, the lack of support system for the generation of local feelings and the multiple extrusion of rural social environment, which makes the spirit of educators blocked in the process of empowerment. In order to break through the dilemma, we should build a spiritual inheritance system and break the cognitive fracture of teachers. Establish a multi-subject training mechanism to make up for system defects; consolidate the "trinity" support and create a harmonious social atmosphere.

Keywords

Educator Spirit, Rural Teachers, Local Feelings

Copyright © 2026 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. 引言

新时代乡村教师队伍建设不仅关乎教育公平，更关乎乡村的振兴与传承。教育家精神作为新时代乡村教师队伍建设的核心精神标识，从内涵上来看，涵盖心有大我、至诚报国的理想信念，言为士则、行为世范的道德情操，启智润心、因材施教的育人智慧，勤学笃行、求是创新的躬耕态度，乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心和胸怀天下、以文化人的弘道追求；从外延上来看，它能够引领和激励教师队伍、指导和推动教育实践、传承和发展社会文化。强国必先强教，强教必先强师，教师是立教之本，兴教之基。深入领悟教育家精神，乡村教师将其内化为职业素养和行动指南[1]，是教育精神领域的标杆[2]和推动教育高质量发展的精神动力，是实现乡村教育全面发展的必由之路。

乡村教师是乡村教育的主力军，到2023年，我国乡村专任教师共有887万人，占基础教育阶段专任教师总数的52.89%[3]。近年来，我国高度重视乡村教师的发展，并明确提出了“要深刻认识乡村教师队伍建设的重要意义，力求打造一支热爱乡村、素质优良、充满活力的乡村教师队伍”[4]。建设高质量的乡村教师队伍在推动乡村高质量发展[5]、传承乡土文化、提供乡土情感支持等方面具有重要作用，是乡村教育振兴的前提。然而，乡村因其特殊的地理位置、经济发展水平等因素，在留不住本地人才的同时，也难以获得外地人才的“青睐”。少数乡村教师因工资待遇、职业发展、工作过于杂乱等问题，出现了坚守乡村教育的意愿不强、动力不足等情况。同时在城镇化背景下，乡村教师出现了在客观上日渐疏离于乡村社会，极少参与乡村公共事务，存在对乡村情感淡漠[6]、对乡土人情和文化缺乏了解的现象[7]。研究表明，乡村教师的情怀与物质待遇同等重要，在某些情况下可以转化成乡村教师扎根于乡村的精神支撑[8]。目前已有研究多停留在对教育家精神或对乡土情怀的分层探讨，未能将二者紧密结合，未深入寻找教育家精神对乡土情怀的赋能作用以及精神特质如何转化为情感体验的方法。同时既有对策多停留在宏观政策层面，未能结合乡村特质提出具体的行动指南。因此，本研究通过以教育家精神为前提，以乡村教师乡土情怀为基点，借鉴社会认同理论，搭建起“价值内化-情感联结-行动实践”的理论分析框架，探讨教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成的价值、困境，并提出相应的路径，为新时代乡村教师队伍的高质量建设提供前进方向。

2. 教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成的价值意蕴

对于乡村教师乡土情怀的理解,可先将其拆解为“乡土”和“乡土情怀”,最后到乡村教师的乡土情怀。“乡土”一般可理解为本村、本乡、本地或本国,是一个人赖以生存、生长、生活的特定区域,其中蕴含着特定的地域文化和情感归属,具有地域性和文化性[8][9]。乡土情怀不仅是一个人对本土的热爱和关心,并且还包含对乡土文化的认同,能够主动承担起建设乡村的义务等。对于乡村教师的乡土情怀,学者从不同的角度给出了解释。学者张立平、程姣姣认为乡村教师的乡土情怀是对乡土文化的总体认识、乡村物理和环境的认同、乡村的积极适应以及对乡村重建的积极行动意愿[8];学者马多秀认为乡土情怀主要是指乡村教师对乡村社会发展的关切、对农民生存状况的担忧、对乡村孩子处境的关注等[10];学者胡恒钊认为乡土情怀是农村教师对乡土社会的一种热情和眷恋,形成一种甘于奉献乡土和承担起育人责任的精神[11]。这些学者都从乡村教师的角度出发,既阐释了乡村教师乡土情怀是什么,也间接表达了对乡村教师的殷切希望。认为乡村教师在驻扎乡村时,要充满热情,关注乡村的全面发展,积极投身于乡村振兴的建设当中。在本文,借助张立平、程姣姣学者的观点,认为乡村教师的乡土情怀应包含四个方面,即对乡土身份的认同、对乡土文化的传承、对乡土环境的眷恋以及对乡土建设责任的承担。

乡土情怀的建构和培养对乡村教师具有独特意义,尤其是将教育家精神赋能乡土情怀的生成过程当中,既能让土生土长的乡村教师延续留在乡村的意愿,也能让外来乡村教师在教育家精神的引领下,建构起教育热情,留恋当地。但总的来说,教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成的价值与意义主要体现在增强乡村教师的使命感、归属感、专业认同感和社会参与感。

2.1. 坚定理想信念, 增强乡村教师使命感

理想信念是人类特有的精神现象,是乡村教师成长的“压舱石”,坚定职业信仰的“定盘星”,不断地为乡村教师指引前进方向[12]。乡村教育是维系乡村社会可持续发展、乡村阶级流动的重要途径,而乡村教师的使命感是实现这一途径有效运行的重要精神前提,也是教育活动内化为生命实践、抵达精神自足的情感原点[13]。目前,乡村学校尤其是乡镇寄宿制学校中留守儿童相对较多,教师在开展学校教育的同时,需要承担部分家庭教育的任务。一些乡村教师可能面临着工作任务繁重、生活条件艰苦[14]和专业发展受限[15]等现实压力,存在自我怀疑和对实际教学任务的迷茫,进而出现精神内耗、职业倦怠和使命感不强等问题。从社会认同理论来看,个体能够通过将群体的价值观化为自我概念的一部分,进而获得意义感和方向感。中国特有的教育家精神在此时为乡村教师指明了方向,教育家精神中“心有大我,至诚报国”的理想信念,为乡村教师提供了强有力的价值内化对象,能够引导乡村教师心中有国,忠于国家和人民的教育事业,甘于做奉献祖国的实践者和引路人。乡村教师乡土情怀的提高,能够让教师明白既然投身于教育事业,就应该有“捧着一颗心来,不带半根草去”的信仰,做教育事业就要有恒心、有毅力、有担当,选择了教育这个伟大的事业就要有克服困难的决心,让教师相信平凡的岗位也能做出不平凡的“成绩”,创造出难以想象的价值。此时的乡村教师更能将个人的职业追求与国家的教育事业紧密结合,为实现教育强国、国家教育的繁荣昌盛提供无限的力量。在这个过程中,乡村教师重新拾起对职业的信心,破除职业倦怠,不断追求更高尚的品质,增强对乡村教育的使命感。

2.2. 厚植道德情操, 增强乡村教师归属感

中国社会具有乡土性[16],多数人具有乡土情结,因此蕴含着独特的乡土情怀。乡村教师的归属感是乡土情怀产生的前提和基础,在乡村任教过程中,本土教师基于个人内部乡土情结与外部的家庭、社会和环境等因素,其归属感较强,而外来教师对当地文化的认同通常需要一段时间适应,其归属感的建立需要时间的打磨。这一阶段的空窗期,让处在陌生环境的外来教师对教育信念的坚定是一项巨大的挑战。

此时，教育家精神中“言为士则，行为世范”的道德情操，为乡村教师厚植乡土情怀提供了实践价值指引。一方面，教育家精神引领乡村教师不断挖掘本土文化价值，在本土文化的传承中构建归属感。通过在乡村教育中亲身体验、主动或被动地参与活动，获得深刻的真实感受，持续性地对乡村教育倾注情感、实践反思，乡村教师不仅能得到本乡群众的认可和接纳，还能对这片土地产生真正的归属感。另一方面，教育家精神推动乡村教师参与乡村文化活动，在社会互动的过程中获得归属感。教师不仅是学生学习、发展的引导者和促进者，同时也是社区型开放教师，既然已身处乡村，就应积极参与乡村的社会文化活动，突破校园教育界限，走向社会，面向群体大众，积极开展群众教育，与群众建立起合作-和谐-信任的互动关系，让乡村教师从“乡村外来者”转向“核心参与者”，这为乡村教师留在乡村提供了情感支持。

2.3. 提升育人智慧，增强乡村教师专业认同感

身份认同是一个复杂的概念，一般认为教师的身份认同由角色认同、职业认同和专业认同三部分组成[17]。教师的身份认同包含了教师对自身职业的认可，以及对教育事业的坚定理想和信念[18]。专业认同感的增强，依赖于个体在群体中感受到自己的价值和效能，教育家精神中“启智润心，因材施教”的育人智慧和“勤学笃行，求是创新”的躬耕态度为提升乡村教师专业素养和增强专业认同提供了行动实践的理论基础，能够增强教师的理想信念和育人智慧[19]。一方面，教育家精神引导乡村教师寻求创新，在本土文化、资源、环境的基础上，探寻出独属于本土的教育方法、教育内容、教育速度等，并通过成功的教学实践来增强专业效能感。在现实教育中，少数乡村学校面临着教学资源短缺、学生基础较为薄弱、留守儿童占比较高的情况，教师在教学中易倾向于以提升学生学业成绩为目的，采用相对单一的教学方法。对教育家精神的深刻领会，有助于教师不断实践和学习，努力提升自身专业素养，以适应乡村教育的现实需要，并摸索出独特的教学程序。另一方面，教育家精神推动乡村教师构建起专业知识体系和专业学习共同体，既有利于提升专业的适配性，也有利于在互动中提升专业素养。乡村教师通过将外来文化与本土文化结合，突破时间、空间的界限，把自身原有的专业知识融入到乡土文化和外来文化当中，与其他教育工作者交流、合作，打破乡村教师孤立无援的状态，为乡村教师专业可持续发展提供保障，进一步强化乡村教师的专业认同感。

2.4. 激发弘道追求，增强乡村教师社会参与感

自古以来，教师被寄予了深情厚望。从古代的“传道、授业、解惑”，到近代的“教育救国”“开启民智”，再到现代的“立德树人”“培根铸魂”，教师始终承担着时代赋予的重大使命。这种绵延不断的精神品质正是教育家精神中“乐教爱生、甘于奉献”的仁爱之心和“胸怀天下，以文化人”的弘道追求的历史渊源，也正是今日乡村教师坚守乡村岗位，走出校园的动力源泉，成为乡村建设的一份子。一方面，教育家精神引导乡村教师拓展出新的社会角色。从教单一主体到多元主体，从教文化知识到多元知识，从教书者转变为教书者与乡村建设者等多种角色并存，将教师的服务意识充分激发，有利于增强乡村教师的社会责任感、参与感。另一方面，教育家精神对乡村教师构建“校家社协同服务”具有推动作用。教师归属于学校，是校家社协同育人中不可或缺的一部分，应与社会、家庭建立起多维度、深层次的互动模式，将社会参与感从个人自发转变为系统协同，为乡村文化建设、政治建设、教育建设等贡献力量。同时社会参与感的提升，也能增强教师留守乡村的意愿，破除职业倦怠、情绪耗竭和情绪压抑等困境。

3. 教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成过程中的困境

教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成需发挥个体认知、主体保障、社会环境的协同作用，但当前这一赋能过程面临着乡村教师认知理念的偏差、社会体系缺乏、乡村社会环境封闭等发展困境，阻碍了

教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成。

3.1. 乡村教师的认知理念不足：教育家精神赋能的“内在壁垒”

乡村教师是教育家精神赋能乡土情怀的“受理主体”，其对教育家精神的理解认识程度是乡土情怀培养的关键，直接影响教育家精神融入的效果和深度。然而，当前乡村教师对教育家精神的理解存在“零碎化、片面化”的问题，理论学习的重视不足、缺乏对教育热点的关注[12]。同时对教育家精神理论内涵的抽象阐述，使教育家精神涵养的高尚师德存在落入空谈的隐忧[20]，乡村教师在对教育家精神的理解过程中易造成认知壁垒。首先，乡村教师对教育家精神的认知大多停留在浅层的了解程度，比如只知道有教育家精神，但教育家精神是什么、具体内容有哪些，并不知道，更不必说教育家精神的内核了。这种现象直接影响了教育家精神与乡土情怀的结合，导致精神解读与培育需求脱节。教育家精神沦为日常口号，无法为乡土情怀培育提供具体的指引。其次，乡村教师对教育家精神的理解未与本土化教学实践相结合。部分乡村教师对教育家精神有一定的认识，但在教学实践中，往往未把教育家精神融入到日常教学工作中，产生精神的理解和实践的行动相分离，无法在实践中推动乡村教师乡土情怀的提升。问题根源在于一方面未对教师提供教育家精神与乡土情怀结合的方法指引，另一方面在于教师对于教育家精神和乡土情怀探索的主动性不强。最后，对于教育家精神的解读未做到与时俱进，因地制宜。教育家精神本质具有时代性，其核心价值具有永恒性。在解读教育家精神的过程中，乡村教师可能停留在传统的场景中，未进行时代的转换，可能出现与时代脱节，未找到与自身乡土情怀的相交点，从而忽视对教育家精神的传承。

3.2. 乡土情怀生成支持体系构建不足：教育家精神赋能的“系统梗阻”

教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成中，需要政府 - 社会 - 学校共同搭建起支持平台，通过完善制度，保障教育家精神与乡土情怀的融合。当前乡村教师乡土情怀的生成存在缺乏多元主体支撑、内容缺失、评价体系的结构性缺陷[21]等问题，使得教育家精神在赋能过程中受阻。多元主体的缺位导致教育家精神赋能缺乏全方位的支持。乡村教师乡土情怀的生成过程中，需要政府(政策支持、制度保障等)、社会(公益支持、资源补给等)和学校(实践落地、日常管理等)的共同参与，教育家精神在此基础上才能有进一步的融入空间。从政府层面来看，政府虽然能将教育家精神纳入到教师的培训内容当中，但是缺乏统一的评价标准，出现“有头无尾”的弊端；从社会层面来看，推动融合的社会资源整合不足，没有统一的资源管理程序，同时缺乏与学校合作和对接的渠道，使得资源出现浪费情况；从学校层面来看，作为学生素质教育的主战场，学校在教师情怀培养中存在动力不足、关怀不到位等问题，同时会因为经费紧张、时间有限等问题，难以开展精神与情怀的融合。三者主体在推进精神与情怀的融合过程中，由于关注领域的不同，存在着只着眼于自身发展，缺乏全局意识和合作意识等不良现象。

3.3. 乡村社会环境的多重挤压：教育家精神赋能的“外部掣肘”

相较于城市，乡村地区较为封闭和保守。乡村社会环境是教育家精神顺利赋能乡村教师乡土情怀生成的物质基础，其资源储备、开放程度直接影响教育家精神的可持续和可行性发展。当前部分乡村社会在发展中，依旧因物质条件不足、教师工作超负荷、社会认同弱化等从外部挤压着教师乡土情怀的培育与表达。首先，乡村教师待遇相对较低，生活条件艰苦等现实问题[22]，教师基本的生存需求和安全需求得不到高质量的提升，导致教师难以有学习教育家精神和培养自身乡土情怀的心境。其次，乡村教师的工作负担重，承担的工作内容繁多[23][24]，挤压了学习教育家精神和情怀培育的时间。多数乡村学校体音美等专业教师配备不足，使得部分教师承担起跨学科教学、班主任管理、学校岗位兼职等多重角色，

乡村教师的工作时间长、任务重、压力大，甚至出现职业倦怠等不良状况，导致其以无心学习领会教育家精神、建立深厚的乡土情怀。最后，乡村教师拥有的社会认同是教育家精神能够融入乡土情怀的情感支撑。社会经过几次转型和变革，使得乡村教师的声望地位断崖式下降[25]，乡村仍存在少数人教育程度低，文化水平有限等问题，家长对教育不重视，对教师不认可，导致乡村教师缺乏社会的认同与必要的社会尊重，感受不到自身的工作价值，削弱了乡土情怀的浸润功能。

4. 教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成的路径

4.1. 构建精神传承体系，破除教师认知断裂

首先，通过理论沁润建立分层化教育家精神课程体系，使得不同教龄和不同需求的乡村教师实现从知晓教育家精神到内化教育家精神的转变。如，针对 1~3 年教龄的初任教师，可归为基础层，以教育家精神的概念启蒙和价值认同为核心，主要任务是通过课程学习、案例分析，能充分理解教育家精神，建立职业认同感；针对 4~10 年教龄的中级教师，可归为提升层，以教育家精神理论深化和实践应用为核心，主要任务是通过实践，能结合乡村实际教育问题，引导乡村教师将教育家精神与教学实践相结合；针对 10 年以上教龄的高级教师，可归为创新层，以教育家精神时代转化为核心，鼓励教师顺应数智时代变化，结合互联网技术和素质教育的需求，创新教育家精神的学习和实践方式。其次，通过体验沁润，为乡村教师搭建起教育家精神情景体验式实践平台。利用乡村的本土文化资源，为乡村教师提供研学基地。如，对我国优秀乡村教育家的教学场景进行还原，让乡村教师身临其境感受乡村教师在艰苦条件下形成的高尚品质；通过角色扮演等活动，让乡村教师模拟教育家的实践活动，设计教学方案、开展实际教学；通过互动交流等活动，邀请优秀教师代表与乡村教师面对面交流，解答乡村教师在教学中的问题，分享教育家精神践行的宝贵经验。最后，情感沁润，构建乡村教师情感教育互动群，在情感共鸣中促进教育家精神的传播。如，利用 QQ、微信、微博等软件平台建立群聊，定期推送与教育家精神相关的短视频、文案等，通过榜样示范，让教师找到学习的榜样与动力，乡村教师也可在群里发送教学日常，分享与学生的活动趣事；同时也可以以乡镇为单位，定期举办论坛活动，对教育家精神开展主题研究和探讨。

4.2. 建立多主体培养机制，弥补制度缺陷

首先，构建起权责明晰的多方主体协同局面。政府起主导作用，主要任务制定以教育家精神为核心的乡村教师乡土情怀培育规划，开展教育家精神专题培训[21]，增设乡村文化传承、乡村教育学等地方课程，制定明确的培育目标、具体任务、方式方法以及保障措施等；通过设定乡村教师乡土情怀培育基金项目，用于培育活动的资金运转；建立跨部门协作，引导多方主体开展合作，积极配合、满足主体需求。学校起落实作用，学校在政府的引导下，组织建立乡村教师乡土情怀培育小组，依据乡村学校实际情况，制定落实到教师个人的培养方案，建立教师档案袋，记录乡土情怀变动情况。社会起协助作用，通过集中社会资源，建立公益组织，为乡村教师研学提供技术和场所支持。其次，建立以教育家精神为导向的多元、动态、量化的评价体系，将乡土情怀融入度纳入指标，考察乡村文化知晓率、乡土课程开发量等，将抽象精神转为可量化和可考核的实绩。同时引入人工智能评价手段，实施高效率的多元评价。如：将情怀转化为问卷、家访次数、与学生谈心次数和参加实践活动次数等形式评估，并采取教师自评、学校评价、学生评价、家长评价、外部专家和政府综合评价等方式形成报告；同时优化教师动态评价，采用诊断性评价、形成性评价和总结性评价，对乡村教师进行全方位的评估。最后，建立长效-激励-监督支持制度。在长效培育制度中，为乡村教师乡土情怀生成设定近期计划、中长期计划和长期计划，每个阶段设定具体目标，进行跟踪评估，了解培育效果的持久性；在激励制度中，对在教育家精神践行与乡土情怀培育中表现突出的教师，采取物质与精神相结合的奖励制度；在监督制度中，教育行政部门随时

对乡村教师进行考核,对乡村学校的培养工作定时考察,并设立监督举报渠道,对培养不力的学校进行约谈,责令整改。

4.3. 夯实“三位一体”支撑,营造和谐的社会氛围

首先,为乡村教师提供物质保障,夯实乡土情怀基础,使其有更多精力投身于教育家精神的践行与乡土情怀的培育。通过建立合理的薪酬体系,为边远地区的乡村学校教师发放补贴,为长期坚守乡村教育、关爱乡村儿童、实践乡村振兴的教师设置专门的奖励基金,并通过评选“最具乡土情怀教师”赋予优秀教师荣誉称号;为乡村教师建立教师食堂、教师宿舍、教师活动室等场所,解决教师吃饭、住宿、娱乐休息等问题,同时协调当地政府,设立跨部门小组,打破精神培育的孤岛效应。为教师子女、家人申请就学、就业、就医等补贴;为乡村教师配备优质教学资源,通过网络技术与外地教师建立良好的合作关系。其次,对乡村教师进行减负[26],优化乡村教师的工作任务,释放精神成长空间。通过制定乡村教师任务清单,根据师资力量合理安排教学任务,避免出现跨学科教学过多与课时过重等问题,同时明确教师的职责内与职责外、可行与不可行的边界,缩减与学生教学、教师培训等无关的活动。最后,提高乡村教师的社会声望,强化情怀支撑,使其在践行教育家精神的过程中获得情感认同与社会尊重。通过电视、报纸等媒体对乡村优秀教师事迹进行宣传,让社会了解教师对工作的付出与贡献,邀请政府和社会名人对乡村优秀教师进行颁奖,助力优秀乡村教师的乡贤成长路径,形成乡村榜样。同时,鼓励社会参与到关爱乡村教师的活动中,并应建立起乡村教师特色评价体系,将教师表现纳入与乡村发展相关的评价标准,在评职称时格外关注长期在乡村岗位的教师,充分尊重乡村教师的教学成果和教学实验。

5. 结语

教育家精神赋能乡村教师乡土情怀生成是教育强国建设的重要构成。教育家精神与乡土情怀皆属于情感层面,具有以“仁爱”为核心的人文关怀、以“扎根”为特征的时代坚守和以“振兴”为目标的责任担当的共性。本研究通过构建“价值内化-情感联结-行动实践”的理论框架,揭示了教育家精神赋能乡村教师乡土情怀的内在作用。教育家精神作为价值引领的内部动力,在推动乡村教师乡土情怀生成的过程中要求乡村教师具备高尚的道德情操、扎实的专业知识和超强的共情能力,在迈向教育强国的进程中,应该将二者深度融合,为教师发展提供坚实的情感基础。

参考文献

- [1] 王强. 教育家精神赋能乡村教师一体化发展的逻辑路径[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(23): 9-14.
- [2] 杨燕楠, 陈建录. 教育家精神融入职业教育教师专业发展的内在逻辑与实践路径[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(24): 26-31.
- [3] 李明, 张旸. 教育强国背景下乡村教师队伍高质量建设的逻辑与路径[J]. 教育与经济, 2025, 41(3): 67-74, 86.
- [4] http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202009/t20200903_484941.html, 2025-08-08.
- [5] 程良宏, 李蓉荣. 乡村教师助推乡村高质量发展的“新乡贤”使命[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2025, 62(5): 95-103.
- [6] 沈晓燕. 城镇化背景下乡村教师知识分子身份的式微与重构[J]. 教育发展研究, 2018, 38(20): 34-42.
- [7] 王勇. 当代乡村教师的社会角色困境与公共性的建构[J]. 当代教育科学, 2013(7): 20-22, 56.
- [8] 张立平, 程姣姣. 农村教师乡土情怀的意涵与培育路径[J]. 教育学术月刊, 2021(1): 71-77.
- [9] 谢治菊. 乡土教育: 概念辨析、学理基础与价值取向[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版), 2011(4): 117-122.
- [10] 马多秀. 乡村教师的乡土情怀及其生成[J]. 教育理论与实践, 2017, 37(13): 42-45.
- [11] 胡恒钊. 农村教师乡土情怀的生成机理与提升进路[J]. 教学与管理, 2026(6): 42-46.
- [12] 班凡, 高正礼. 教育家精神赋能乡村教师专业化发展研究[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(20): 36-41.

-
- [13] 周元宽, 杨春萌, 邹方方. 教育家精神融入乡村教师队伍建设的三重进路[J]. 当代教育论坛, 2025(5): 116-124.
- [14] 肖正德, 谢宜珍. 新时代乡村教师理想信念教育: 价值意蕴、现实问题及破解对策[J]. 中国教育学刊, 2024(3): 89-96.
- [15] 樊香兰, 贺静霞. 教育家型乡村教师培育的价值意蕴、现实困境与路径择取[J]. 现代教育管理, 2024(10): 74-84.
- [16] 费孝通. 乡土中国[M]. 北京: 北京大学出版社, 2012.
- [17] 张家军, 王美潔. 智能时代的教师身份认同: 内涵、危机与应对[J]. 当代教育科学, 2024(9): 3-12.
- [18] 叶菊艳, 谢欣荷. 论教师专业身份认同培育的叙事教学法[J]. 教师教育研究, 2024, 36(6): 23-29.
- [19] 黄玉杰. 教育家精神引领中小学青年教师素养提升研究[J]. 中国教育学刊, 2025(8): 91-96.
- [20] 周兴国. 弘扬教育家精神: 从理论阐释到实践涵养[J]. 安徽师范大学学报(社会科学版), 2025, 53(5): 1-8.
- [21] 赵巍. 从教师到教育家: 教育家精神的历史演进与培育路径[J]. 现代教育管理, 2025(11): 99-106.
- [22] 王艳玲, 陈向明. 回归乡土: 我国乡村教师队伍建设的途径选择[J]. 教育发展研究, 2019, 39(20): 29-36.
- [23] 李琼, 林怡文, 王清, 等. “迎难而上”还是“消极逃避”: 乡村教师的工作负担及其重塑机制研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2023, 41(9): 38-55.
- [24] 周兆海. 乡村教师非教学性工作负担问题及其对策[J]. 教育科学研究, 2021(7): 88-92.
- [25] 马玮岐, 王柵. 论乡村教师的社会身份重构[J]. 教育科学研究, 2024(6): 21-27.
- [26] 冯运, 孙琪, 沈萍霞. 教育家精神融入教师队伍建设的逻辑、困境及其应对[J]. 教学与管理, 2025(12): 47-52.