

乡村青年教师乡土情怀的多维呈现及差异表现

——以惠州市B县为例

赖富生¹, 李晓嘉², 赵洪萍^{2*}

¹惠州市石湾中心小学, 广东 惠州

²惠州学院教育科学学院, 广东 惠州

收稿日期: 2025年10月15日; 录用日期: 2025年11月27日; 发布日期: 2025年12月9日

摘要

现行教师教育体系对乡村青年教师队伍的乡土情怀培养并没有实现规模化和普及化, 他们只能在成长过程中自我生发程度不一的乡土情怀。而乡土情怀对乡村青年教师的职业认同和教学实践发展有着至关重要的作用。研究以B县具有代表性的九位青年教师为例, 通过深度访谈及个案分析等质性研究方法探究得出: 乡村青年教师的乡土情怀在情感认同方面, 呈现原生型、迁入型、回流型三种差异化表征; 专业认知方面, 存在工具性资源开发、价值性文化传承、批判性创新筛选的层次进阶; 行为实践方面, 形成元素植入、主题统整、文化再生产的梯度转化路径。

关键词

乡村青年教师, 乡土情怀, 乡村认同

Multidimensional Manifestations and Variations of Local Sentiment among Rural Young Teachers

—A Case Study of B County, Huizhou City

Fusheng Lai¹, Xiaojia Li², Hongping Zhao^{2*}

¹Shiwan Central Primary School, Huizhou Guangdong

²School of Education Science, Huizhou University, Huizhou Guangdong

Received: October 15, 2025; accepted: November 27, 2025; published: December 9, 2025

*通讯作者。

文章引用: 赖富生, 李晓嘉, 赵洪萍. 乡村青年教师乡土情怀的多维呈现及差异表现[J]. 社会科学前沿, 2025, 14(12): 49-58. DOI: [10.12677/ass.2025.14121064](https://doi.org/10.12677/ass.2025.14121064)

Abstract

The current teacher education system has not achieved large-scale and widespread cultivation of the local sentiment among rural young teachers. They can only develop varying degrees of local sentiment on their own during their growth process. However, local sentiment plays a crucial role in the professional identity and teaching practice development of rural young teachers. This study takes nine representative young teachers in County B as examples and uses qualitative research methods such as in-depth interviews and case analysis to explore that the local sentiment of rural young teachers in terms of emotional identification presents three differentiated manifestations: original, migratory, and returning types; in terms of professional cognition, there are three hierarchical advancements: instrumental resource development, value-based cultural inheritance, and critical innovation screening; in terms of behavioral practice, there are three gradient transformation paths: element implantation, theme integration, and cultural reproduction.

Keywords

Rural Young Teachers, Local Sentiment, Rural Identity

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. 引言

党和国家在近些年逐步强调乡村教师在促进乡村振兴、提振乡村教育等方面的重要性和基础性，希望通过一系列对乡村教师队伍建设工作的改革，在情怀培植和素养提升上取得突破，缩小城乡教育差异，以契合国家现代化的步调与节奏。2018年，《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革意见》进一步指出我国要重点培养一批基础理论扎实、专业能力过关、教育情怀深厚的高素质乡村教师[1]。2020年教育部等六部门出台《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》，其中心思想即要厚植乡村教师的教育情怀，引导乡村教师从农村大地出发，本土化、亲农化，助推乡村教育事业发展[2]。到2023年，教育部印发的《关于实施国家优秀中小学教师培养计划的意见》再次强调了要为中小学输送一批教育情怀深厚，专业技术过硬的卓越教师。改革开放以来，乡村教师的各种物质保障，包括薪酬、荣誉、职称评聘等方面已经获得了很大的改善[3]。然而我国的乡村教师队伍相较于城镇来说仍是师资薄弱，身份认同不足，结构矛盾突出，向城流动较为频繁[4]。乡土情怀在乡村教师身上仍有较大程度的缺失[5]。由此可知，对于当今乡村教师的乡土情怀提升策略研究仍任重道远。本文基于情动理论和生命历程理论，聚焦乡村青年教师的乡土情怀，探究其表现差异、生成机制以及针对性构建相应的培育模型，帮助乡村青年教师更好完成对自我身份认同的主动建构，助推乡村教育事业的发展。赛格沃斯和格雷格的《情动理论导引》强调情动必须是一种非认知的，身体之外的、自动的反应，也可以理解为外在环境对人在自觉的潜移默化影响[6]。情动不可控制也不可预测，对于乡村青年教师而言，他们身上的乡土情怀即萌芽于情动反应。情动理论有助于理解乡村青年教师在与乡土环境互动中产生的、非完全自觉的情感反应，这些构成了其乡土情怀中情感认同的基础层面，并可能随着时间推移沉淀为更深层的情感联结。生命历程理论最早是由20世纪初的芝加哥学派提出的一个概念，后来经过不同学者的完善，最终形成了完整的理论体系。该理论主要涵盖三个核心概念：轨迹、转变与持续[7]。基于该理论，本研究关注乡村青年教

师整个生命历程中的一些关键事件、重要他人、以及自身主观能动性等要素，分析他们在不同生命阶段遇到的关键事件和关键人物对他们乡土情怀的生成有何影响，希望以动态的视角来研究他们身上乡土情怀的生成过程。研究将乡土情怀视为教师教育情怀在职业上的具体体现，它既是教育情怀的下位概念，也是教师情怀的重要组成部分。对于乡村教师而言，这一情怀浓缩成乡土情怀这一概念，集中体现为对乡村教师这个职业身份的认同感和使命感，对乡土文化和乡土教育的热爱以及奋斗终身的信念[8]。而乡村青年教师是乡村教师队伍中最有活力也是最有时代性的一个群体，但是他们同时深受现代化影响，身上具有明显的“疏农化”特征。

2. 研究方法与背景

2.1. 研究方法

本研究按照年龄、职务、户籍地等影响因素进行划分，从 B 县 35 岁以下乡村青年教师中选取对教育充满热情且愿意参加研究的 9 (6 男 3 女)名教师进行访谈，9 名教师均是年轻有为的乡村青年教师，具有普遍代表性。选取标准包括：(1) 年龄在 35 岁以下；(2) 在乡村学校任教不少于一年；(3) 涵盖不同成长背景与流动经历。

为了能科学合理的对乡村青年教师乡土情怀现状展开研究，本研究采用了深度访谈和田野观察相结合的方式进行数据收集，了解他们的生命史、学习经历、职业经历等，而田野观察则聚焦于外地来支教的谢老师，通过日常的行为观察和语言访谈，了解其乡土情怀现状，形成完整的田野观察笔记。为了更深刻全面的获取信息，除了与教师们近距离接触实地访谈外，后期也一直通过电话、微信等联系方式对其进行追踪调查，形成完整的研究数据。为保障研究信度与效度，采用三角验证法，并邀请部分受访者对分析结果进行确认(表 1)。

Table 1. Participant demographics

表 1. 访谈对象基本情况

编号	年龄	教龄	性别	户籍地(城区/乡村)	是否 B 县人	现工作环境 (优良中差)	身份类型
王老师 20241207	22	2	女	江西赣州乡村	否	良	招聘在编
董老师 20241207	27	2	男	广东韶关乡村	否	良	招聘在编
刁老师 20241207	23	2	男	广东惠州城镇	否	良	招聘在编
黄老师 20241207	29	9	男	广东惠州乡村	是	良	定向大师范生
谭老师 20241208	23	1	女	广东惠州乡村	是	中	招聘在编
杜老师 20241208	23	1	男	广东东莞城镇	否	优	定向本科师范生
江老师 20241208	23	1	男	广东惠州乡村	是	中	招聘在编
龚老师 20241208	24	1	男	广东惠州乡村	否	良	定向本科师范生
谢老师 20241208	35	13	女	广东中山乡村	否	良	支教

研究者反思：作为具有城乡双重教育经历的乡村青年教师，在研究过程中持续反思对“乡土情怀”的理解可能带来的阐释偏向。访谈过程中，提问者坚持理性原则，提出有效问题，不过度引导，不讨论历史遗留问题，使用适当而具体的追问打破对群体的抽象概括；后续还通过记录研究日志、与团队成员讨论，力求在理解教师情感体验的同时保持分析的客观性。

2.2. 案例背景

B 县地处珠三角边缘，社会地位和经济地位无法媲美珠三角核心地区，所以部分青年教师会受都市

圈虹吸效应影响而外流；但是，就市内而言，受国家政策扶持以及政府决策等影响，B 县经济领先于其他县域，仅次于核心城区，教师工资待遇具有一定竞争力；交通区位优势明显，接壤三市，地势整体较为平坦，交通线路发达，教师通勤成本较低；生态环境良好，旅游业和服务业较为出众；县域内山水风景众多，饮食口味适宜大众，所以能留住部分青年教师，并且吸引部分定向师范生和支教老师流入；同时，当地以客家文化为主体，宗族观念与民俗传统保留较为完整，在乡镇学校的范围内形成了较纯粹的乡土场域。

综上，B 县情况较为复杂，既有区位优势，又有区位劣势，青年教师流动情况受多因素影响。因此，在持续提高教师“硬件”待遇的同时，也要注重其“软件”情感文化的孵化，培养多一些“留得住”，“有情怀”的乡村青年教师。

3. 乡村青年教师的情感能表现及差异面向

深入分析访谈文本，依据教师的成长背景与流动经历，可将其情感能归纳为三种差异化类型。

3.1. 原生型教师：情感依恋下的在地坚守

我从小就在这个镇长大，而且小学和初中都在这里读的……在这里工作我没有不适应，因为是熟悉的环境和生活方式。(访黄老师 20241207)以黄老师为代表的“原生型教师”是在地生长的“文化持有者”，他们的生命历程呈现出显著的连续性与稳定性，乡土情怀源于童年和青少年时期积累的深层乡土记忆，形成了稳定的乡土情感依恋。这种依恋使他们对乡村自然环境、工作环境和乡土社会的习俗、生活方式具有天然的熟悉感、高度的接受度与包容力，从而使其在职业选择中表现出基于情感依恋的“情动”逻辑，能够相对轻松地适应乡村教学生活，他们的职业坚守往往源于一种近乎本能的归属感与认同感，而非纯粹的实际效益考量。

3.2. 迁入型教师：文化疏离下的渐进融入

我没在农村读过书。农村从工作到生活都需要讲人情世故，不太适合我的性格。而且我在这里没有什么朋友……周末我都是回家(城里)……最主要还是因为我女朋友在城里(笑)。(访刁老师 20241207)刁老师等“迁入型教师”是通过职业选择进入乡村的“文化学习者”。由于缺乏早期乡土经验作为情感基础，他们往往在生命历程的“转折点”——如职业调配或就业压力中被动进入乡村教育场域。初期，他们普遍面临乡土文化断裂与情感疏离，体现为对乡村人情社会的不适应、社交网络的匮乏以及对城乡生活方式差异的敏感。这种情感结构使他们将乡村视为暂居地，情感投入有限。然而，生命历程理论提示我们，情感状态具有动态性与可塑性。随着在乡村工作生活时间的延长，部分教师通过与学生、同事的日常互动(如刁老师后续提到学生节日问候带来的欣慰感)，逐步实现“情感适应”，其情感联结呈现出由疏离到渐进融入的转变轨迹。

3.3. 回流型教师：文化重构下的主动回归

调研中发现，一些教龄较大的教师属于“回流型教师”。他们在城乡之间并不是简单的双向流动，而是基于对城乡教育差异的深刻认知而做出“由城返乡”的选择。

谢老师原本在市区一中任教，后“申请调回乡镇中学”，认为“乡镇孩子语文基础应该在小学打好”而转至小学，并因交流来到 B 县支教。她越来越关注学生的成长环境，努力说服家长改变显得落后的教育观念，这里的同事对她很热情，这里的美食和风景也很合她心意，她甚至决定退休后来这里养老。(谢老师田野笔记)谢老师是典型的“回流型教师”，是经历城乡流动的“城乡文化反思者”。她的生命轨迹呈现出明确的“转折点”——从城市教学环境主动转向乡村。这一职业流动不仅是空间位移，更是情感

结构与价值认同的深刻重构。在“回流”过程中，她经历了显著的“情动”体验：对城市教育异化的疏离感促发其离城，而在乡村教育实践中重新发现意义感与归属感，则驱动其情感转向。作为“城乡文化反思者”，她能基于对城乡教育差异的深刻体认，积极介入学生成长环境、推动家校合作，展现出强烈的主体性与教育使命感。此类教师的情感重塑，正是通过生命历程中的关键转折与持续的情动实践得以实现，他们接受乡镇教学条件的弊处，也愿意为其发展而做出贡献和努力。

综上所述，乡村青年教师的情感认同表现具有细微的差异，具体呈现为“原生型情感依恋-迁入型情感疏离-回流型情感重塑”的差异化表征，“原生型”体现为情感依恋的延续性；“迁入型”经历由疏离到融入的情感适应；“回流型”则展现出在生命转折中的情动转向与价值重构。

4. 乡村青年教师的专业认知差异面向

通过编码发现，研究中的青村青年教师乡土情怀的专业认知层次按照教师对乡土制度文化的理解深度可分为三类，即工具性认知、价值性认知和批判性认知。

4.1. 工具性认知：教学资源的载体

我是新手教师，对本地文化了解不深。只能遇到契合教学主题的乡土元素就记下来，用在课后拓展题里，提高兴趣、拓展见闻。(访谭老师 20241208)谭老师是典型的工具性认知，她将乡土文化视为补充教学的工具，用在课前导入或者课后拓展这种小环节小模块。这种方法不用深入向学生做出阐释，也不用归纳出系统性的知识体系。对于青年教师是一种方便快捷的做法，但同时这也是一种相对浅层的认知。

4.2. 价值性认知：精神传承的载体

我们乡镇背靠罗浮山，中医药文化底蕴深厚。学校十年前就申请移植草药进校园，设置铭牌供学生辨识。还开设了中医药炮制课程，三年级以上学生每月体验一次。(访黄老师 20241207)黄老师的学校比较重视乡土文化的育人价值，他们开发了“罗浮山草药”校本课程，引导学生理解中医药文化，传承中草药文化，并且这个课程不是零散的，而是固定的、有规律的有体系的一个综合课程，这是一个比较深层次的价值性认知。

4.3. 批判性认知：文化创新与筛选

设计乡土文化课程要求教师有很高转化能力……学生接受度有时不高。有些文化内容可能对青少年价值观有负面影响，我们会主动筛选……比如做麒麟手工，我们用投影展示3D图，改用易裁剪布料，既保留传统又方便操作。(访谢老师 20241208)以谢老师为代表的这类教师非常有经验，他们会去主动筛选并创新乡土文化。这是站在高位对课程的设计进行了一定程度的思考。并且谢老师还跟我谈过他们会用一些比较现代的手段来重现一些乡土文化的产物。他们发挥主观能动性，主动学习现代的科技手段，转变为教育技术后融进课程内，值得我们模仿和学习。

总的来说，在研究对象中，其中工具性认知占比最高，九位有七位都属于这个层次，价值性与批判性认知多集中于教龄较长或回流型教师。但是他们的认知不是恒久地呈现出单一类型，部分教师在实际教学中可能会同时渗透多种类型的认知角度去提高教学效率，他们可能是成熟期后掌握多种认知方法的“混合型”认知，也可能是处于“工具性资源开发-价值性文化传承-批判性创新筛选”三种层次进阶中的“过度型”认知。

5. 乡村青年教师的行为实践差异面向

研究中，九名乡村教师的乡土情怀在行为实践方面均有较好的表现，主要是在课程转化能力、社会

参与深度、制度环境方面存在异性差异。

5.1. 课程转化能力的差异

在设计和构建乡土文化主题的综合实践活动课程中，不同老师将乡土文化转化为课程的能力有所差异，主要分为元素植入型、主题统整型和文化再生产型。

首先，研究发现九位受访教师中很多老师仅仅使用了一些对乡土文化的元素植入，将其称之为“元素植入型教学”。即指教师在教学环节中碎片化融入易获得的儿歌、谚语及本土风俗等地域文化元素，以期通过短期、分散的方式实现对学生进行文化渗透。

我最喜欢用一些朗朗上口的儿歌、民谣和灯谜，放在导入或者课中。课后拓展我一般会用当地的民间故事布置一个小练笔。(访王老师 20241207)像我教初中的话，我会布置他们把观察农作物的生长作为每一周的周记。还有书本上的课外知识如果能挪到实地观察，都会要求实地观察，比如说一些祭祀用品的规格，三牲是哪三牲之类的。(访董老师 20241207)

上述“元素植入型教学”的本质是教师通过嫁接文化元素来激活课堂，调动起学生的学习兴趣和欲望。这种类型好处是易于教师操作和实行，但是弊端明显。它并没有帮助学生系统性地建立起对本土文化认知体系。所有的乡土元素只是堆砌在课堂前期或后期，通过教师的口头讲述一带而过，浮于表面，学生很快便会忘记。其次，研究发现，部分青年教师在教学时会整体纳入一个乡土文化主题，对整个教学模块进行教学。这种类型致力于开发乡土主题的跨学科课程模块。笔者称之为“主题统整型”。

我们学校不仅开设中医药炮制课程，更将中医药知识融入日常教学、班级文化及主题活动，并通过教师研修保障专业性。(访黄老师 20241207)我们学校针对周边的畲族文化专门设计了一个畲语班，畲族服装和建筑的综合活动课程，来应对“因普废方”的情况。(访龚老师 20241208)

上述“主题统整型”相比起单纯元素的植入会更加地系统化和完善化，是根据学生身心发展规律设计的科学课程。这类教师会先去进行专门的学习培训，做到对相关文化了熟于心；然后会在校内利用备课组资源开展多元的文化活动，让学生积极参与其中。整个过程下来即完成了对文化课程的开发。以黄老师所在学校为例，其课程开发流程完整。从文化认知到实践体验到成果展示的，涵盖了中医药知识学习、炮制技艺实践、文化产品制作等环节。同时该校通过教师寒暑假研修制度保障教学专业性。龚老师学校的畲族文化课程则形成从语言传承到技艺传习到建筑探访的主题式课程群，学生们接触到的课程都是围绕畲族文化来展开。这种类型强调课程设计的系统性和延续性，注重学科知识的融合，相较元素植入型具有更强的文化承载力。

最后，在研究中笔者发现还有一类乡村青年教师属于“文化再生产型”。他们不仅关注文化传承，更着力于通过教育实践推动文化创新，形成“文化传承-创新实践-价值转化”的闭环系统。

在实践活动过后的一段时间，会让学生们吸收和转化成果。比如，在搞完麒麟舞的活动后，我们会安排一个小组去镇里面表演，然后募捐一些公益经费投入到设计麒麟服的设计经费里面，联系生产出服装后，我们又会作为文创和公益产品推销出去，形成一个良性的循环。(谢老师田野笔记 20240912-20250109)

处于此层次的教师属于“文化再生产型”。他们会在教学中引导学生参与文化创新实践，很明显具有更高层次的课程转化能力。以谢老师团队的文化再生产实践为例，其课程转化呈现三个特征。第一，实践过程的完整性，从谢老师教导学生学习麒麟舞，到后面让学生到镇里表演，后期还形成了文创产品，在此过程中形成了“技艺传习→表演创收→产品研发→市场推广”的完整闭环。第二，资源整合的开放性。谢老师通过校企合作将学生设计转化为文创产品，借助公益募捐实现文化项目的自我造血。第三，文化创新的生成性。谢老师引导学生在传统麒麟服中融入现代设计元素，开发出兼具文化内涵与实用价

值的文创产品。这种转化类型强调学生作为文化主体的创造性参与，在解决“谁来传承”“传承什么”问题的同时，更回应了“如何传承”的深层次命题，展现出将文化资源转化为教育资本和社会资本的双重能力。

综上，乡村青年教师课程转化能力形成“元素植入-主题统整-文化再生产”的梯度转化路径。

5.2. 社会参与深度的差异

乡村青年教师的社会参与呈现出显著的层次分化，其介入乡土社会的深度差异既体现在实践周期的持续性上，也反映于教育效能转化的彻底性中。根据乡村青年教师的社会参与的深度，可将社会参与类型解构为以节庆活动为载体的仪式性参与，以及依托校本课程开展的持续性参与两大维度。

5.2.1. 仪式性参与：节庆活动的临时性介入

仪式性参与是乡村青年教师介入乡土社会的浅层次实践形态，主要表现为依托传统节庆、民俗活动的短期介入。教师多以“文化志愿者”身份配合乡镇部门完成活动策划、礼仪指导等任务，其参与具有场景限定性、角色工具性和效果瞬时性特征。我上个月代表村里去参加镇的演讲比赛获奖了。所以村委跟学校商量过后打算委派我做这个月底村委组织的元旦活动的主持人。(访江老师 20241208)

这种符号化参与虽能短期激活社会文化氛围，但受限于资源投入碎片化、主体能动性不足，难以形成持续的教育赋能效应，本质仍是乡村教育者融入社会的初级阶段。

5.2.2. 持续性参与：依托校本课程的深度合作

持续性参与相对仪式性参与细化到了实际操作与社会内部的方方面面。既塑造了学校与村落之间协同创新的制度框架，又建立了教师深度介入乡土社会的情感联结。这标志着从临时文化互动到系统化社会服务的进阶。在学校的安排下，我已经逐步对接了附近畲族村落的负责人，包括邀请他们来承担我们畲语班的教学工作，还会邀请一些语言学者跟畲族人一起制作畲语校本教材。对内我们会去关心他们村落的困难家庭，帮他们填一些申请困难户的资料等等。(访龚老师 20241208)这种持续性参与突破了仪式性参与的表层互动，从教育实践突破到社会发展。龚老师学校的模式即为典型范例：在制度框架层面，学校与畲族村落签订《文化传承合作协议》。建立每月联席会议制度，将畲语教材编纂、非遗传承人聘任、困难家庭帮扶等事务纳入规范化运作；在资源整合维度，通过政校村合作机制实现优势互补——学校输出教学技术支援村落文化保护；村落提供文化空间作为校本课程实践基地；政府搭建平台促成校企合作开发文创产品。在情感联结方面，教师通过常态化家访、民俗活动共办等途径深度嵌入社会关系网络。在这个过程里，教师承担了教育者、传承者、创新者多种角色。

5.3. 制度环境的差异

制度环境的差异是指每个乡村教师所处的当地社会和学校的制度环境都会有差异。这种差异体现在文化参与的主动性与职业认同的稳定性上。

5.3.1. 文化参与的主动与被动

文化参与是乡村教师实现自我价值和社会责任的重要途径。在访谈对象中，九位老师中有四位老师能够积极主动地参与到乡村文化活动中去，如学习方言、体验传统手工艺等，并尝试将这些元素融入日常教学之中。通过亲身实践，这些教师不仅丰富了自己的知识体系，还为学生提供了更加生动鲜活的学习内容，帮助学生更好地理解家乡的历史与文化。

如果本地有特色文化活动我会愿意周末留下来参与。而且在语文的学科教学中，我认为可以通过融入乡土元素和文化让学生认识中华传统文化的博大精深，增强学生文化认同感以及进行爱国主义教育。

(访王老师 20241207)

相比之下，其他五位教师则更多地处于被动接受的状态。他们并不是本地人，对本土的语言、文化都不熟悉，因而缺乏相关资源和条件。再加之没有相关政策制度、官方培训和备课组的指引，他们对乡土文化感到无所适从。在这种情况下，文化参与便成为了一种可有可无的选择，而不是必须完成的任务。

像我是教数学的嘛，首先我们学校对于乡土文化转化这方面没有特别热衷，其次我自己也不是本地人，对于当地的特色文化了解不深，目前我了解到的都没有能特别好融入我的学科里面。(访杜老师 20241208)

由此可知，在乡村教学条件有限，支持不佳的情况下，青年教师仅仅依靠自己很难将当地的乡土文化吸收引入自己的课堂教学中。他们需要相关的职能部门和学校层面给予一定帮助。随着乡村振兴战略的推进以及社会各界对乡村教育关注度的提高，越来越多的乡村学校也开始重视文化传承的重要性，这为教师们提供了更多的学习机会和支持平台。值得注意的是，从被动到主动的文化参与并非一蹴而就的过程，而是需要内外部条件共同作用的结果。一方面，教师自身需要具备开放的心态和持续学习的动力；另一方面，学校管理层也需要营造良好的氛围，提供必要的支持和鼓励，让教师能够在实践中找到乐趣并获得成就感。

5.3.2. 职业归属感的脆弱与稳定

职业归属感是指教师对自己作为乡村教育工作者身份的认可度及其对未来发展的信心。对于教龄较短的教师来说，他们往往持有较为灵活的职业规划，倾向于将当前的工作视为职业生涯中的一个阶段，希望通过积累经验后再寻找更高层次的发展机会。

我刚刚入职这个学校才一年，各方面我都有进步，但是相比我同学在那些大学校当然他们接触的资源会多一些，而且教农村学生其实挺难教的，像我班里孩子一大半到了初一还不会拼音，你说这怎么教？如果有条件调回城里当然是最好的。(访刁老师 20241207)由此可知，刁老师虽然目前在乡村任教，但他内心深处仍然向往着更大的舞台，希望能够通过进一步深造或者调动到城市学校来实现个人理想。这种流动性预期使得这部分青年的职业归属感相对较低，容易受到外界因素的影响而改变方向。

相比之下，教龄 5 年以上的教师则展现出更为稳定的归属感。

其实我有很多次机会可以调去县城，但是实在是走不开……你别看乡村学校平台小，但是竞争没那么大，有些比赛参加就有奖项，而且男教师来说走行政比较容易。(访黄老师 20241207)以黄老师为例，他已经在乡村学校工作多年，亲眼见证了学生的成长变化，并从中获得了极大的满足感。同时，他也得到了来自家长、同事乃至整个社会的高度评价，这种正向反馈进一步增强了的他自信心和责任感。更重要的是他在行政晋升通道上走得较为顺利，因此，他的职业归属感明显比其他年轻老师要强烈。

职业归属感的形成呈现显著的制度依赖性。据笔者了解，九个受访教师中有四人所在学校未建立学科备课组。这些教师普遍反映“单打独斗”的工作状态，如刁老师所述：“我带的两个班教学成绩差距越来越大，但找不到有经验的老师讨论策略，只能自己摸索。”(访刁老师 20241207)这种制度支持缺失导致其职业归属感呈现显著的脆弱性。在访谈中，九位教师有五位表示若有更好机会可能选择离职。

与之形成鲜明对比的是支教老师谢老师所在学校的制度环境。该校通过三级备课支持体系(学科组、年级组、专家库)构建起稳定的专业支撑网络。

我们学科备课组的教案模板包含“文化融合建议栏”，每个知识点都标注可结合的乡土元素。比如教三角函数时，会建议用围屋屋檐角度测量作为案例。这种系统化支持让新教师也能快速上手。而且我们年级备课组每周会开展 2 次集体备课，跨学科融合组每月会组织乡土课程开发研讨会，成功孵化“麒麟舞”“龙舟物理模型制作”等特色课程。我们校内名师工作室链接市内 12 所重点学校的专家资源，一

线教师可随时申请专业指导。(谢老师田野笔记 20240912-20250109)稳定的备课支持网络提升了工作可预期性。教师能在学校支持下清晰预见专业成长路径(从执行教案到开发特色课程)。这种确定性显著强化了留任意愿,形成“制度保障-能力提升-归属强化”的良性循环。该案例证明,乡村教育振兴不仅需要资源投入,更需构建可持续的制度化支持系统,将个体化的文化实践转化为可复制、可迭代的系统工程。

我来到这里一年多,实际上初中部算上我总共才三个语文老师,所以我们根本不存在语文备课组。平时所谓的备课活动,都是跟历史、道法老师混编成“文科备课组”开会。上次我想把本地宗祠里的楹联作为古文教学案例,但组里老师都说“这是语文课的事情,我们不懂”,最后只好继续用教辅里的《岳阳楼记》标准化教案。(访董老师 20241207)谢老师所在学校的三级备课制,既保障学科专业性,又激活跨学科创新(比如龙舟历史文化和龙舟物理模型相融合)。反观董老师学校,简单粗暴地把所有文科老师混在一起备课,其实质是利用跨学科的虚假形式来掩盖学科支持的缺位;当一线教师们连一个畅所欲言、激情讨论的学科场域都不能拥有时,出现“我们不懂”的集体缄默是必然的情况。同时,谢老师的学校利用强学科支持系统赋予一线教师“专业开发者”的身份,其课程创新被纳入备课组年度计划;董老师则被弱支持系统压缩为“教学执行者”,即便发现楹联教学价值,也因缺乏学科协作网络,被迫退回“标准化教案”的安全区。二者对比印证:没有学科共同体托底,跨学科备课极易沦为无效能的形式创新。

然而,制度环境的改善正在催化参与模式的转型。黄老师属于中层干部,其在访谈中跟笔者提到,B县教育局在落实广东省推进乡村学校特色发展的相关文件过程中,部分乡村学校与本县知名古村落建立了研学合作。又在教育工作会议明确提出“乡村教师必须对本地文化有所了解”的培养目标。由此可知,B县的教育转型有望。

综上,受不同的制度情境影响,乡村青年教师有着不同的课程转化能力以及社会文化参与深度。强支撑的制度环境带来更好的课程转化效果,教师也能锻炼出更深层次的课程转化能力。

6. 结论

本研究基于受访者的生命发展历程,聚焦于乡土情怀本身,总结形成以下结论:乡土情怀虽属教师主观不可控的精神特质,但其在稳定教师队伍,减少青年教师外流的过程中充当着重要且可感的影响因素,由情感生发影响至认知实践。并且由于成长经历、学习经历和职业体悟的不同,所以他们身上的乡土情怀也存在差异。其中,外地的、城镇长大的、教龄较短的青年教师乡土情怀较为薄弱;而反之乡土情怀的呈现则较为饱满和成熟。基于情感、认知和行为三个维度对B县九位青年教师进行纵向分析,呈现“原生型情感依恋-迁入型情感疏离-回流型情感重塑”的差异化表征。

本研究虽受限于县域个案样本与时间约束,未能充分探讨教师自我认同等深层议题,但其“情感-认知-实践”的多维呈现视角,为理解乡村教师“疏农化”困境提供了机制性解释,对建设“懂乡村、爱乡村、兴乡村”的教师队伍具有启示意义。未来研究可关注青年教师乡土情怀的具体生成路径,以及他们在情感实践中“抵抗”与“妥协”并存的复杂面向,探究在数字时代乡土认同的新形态。

基金项目

2024 年度教育部人文社会科学研究青年基金项目(项目编号: 24YJCZH437); 广东省哲学社会科学规划 2025 年度常规项目、三类研究专项(项目编号: GD25YJY36); 惠州学院大学生创新创业训练计划项目资助(项目编号: 202410577032)。

参考文献

- [1] 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[J]. 中华人民共和国国务院公报, 2018(5): 16-23.
- [2] 中华人民共和国中央人民政府. 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教师[EB/OL]. 2020-

-
- 07-31. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-09/04/content_5540386.htm, 2025-11-01.
- [3] 张灵, 童腮军. 改革开放以来乡村教师薪酬政策的变迁与展望——基于历史制度主义的视角[J]. 教育学术月刊, 2021(11): 46-53.
 - [4] 吴易雄, 王桐. 共生理论视域下城乡教育一体化发展的困局与突破[J]. 中国电化教育, 2022(11): 61-67.
 - [5] 王霞霞. 乡村教师乡土情怀缺失与培育路径研究——以重庆市 C 县为例[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2023.
 - [6] 格里高利·塞格沃斯, 梅利莎·格雷格, 李婷文. 情动理论导引[J]. 广州大学学报(社会科学版), 2019, 18(4): 20-29
 - [7] 包蕾萍. 生命历程理论的时间观探析[J]. 社会学研究, 2005(4): 120-133, 244-245.
 - [8] 陈彩燕, 郭树斌. 做一个有情怀的老师[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2018.