

乡村教育振兴中学前教师职后专业发展的 困境与突破

吴荔红, 陈泽锴

(福建师范大学教育学院, 福建 福州 350007)

[摘要] 全面加强乡村学前教师职后专业发展支撑乡村学前教育有质量运行的实践要求,也是城乡学前教师平等享有发展权益的伦理要求,但在实践中仍面临着支援行动“镇区化”偏畸、研训支持城市化单调化、在地引领者与理论基础缺失、参训时间与资金难题突出、教师自我效能感匮乏等问题。为此,须加强面向乡村学前教师发展权益的政策关注,建构多元化精准帮扶路径,积极挖掘能够发挥引领作用的乡村学前教育带头人,完善教师进阶与补贴保障机制,提振乡村学前教师发展动机。在纾困政策设计中,应坚持普惠性教师发展支援的存续与共享,以高层次超部门统筹切实增进政策实效。

[关键词] 乡村振兴; 学前教育; 教师专业发展; 教育政策

[中图分类号] G451.2

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493(2024)03-0001-07

习近平总书记指出,乡村振兴战略是关系全面建设社会主义现代化国家的全局性、历史性任务,是新时代“三农”工作总抓手^[1]。没有农村的现代化,就没有国家的现代化。实施乡村振兴战略,是化解中国城乡不平衡的重要途径,是解决新时代我国社会主要矛盾的必然要求,是以人民为中心的具体表现^[2]。与其他国家不一样的历史与现实条件,决定我国应立足具体国情乡情,探索一条有别于其他国家的乡村振兴路径,走中国特色社会主义乡村振兴道路^[3]。为此,我们必须关注本土乡村场域中的具体问题,积极研究与应对。

在中国特色社会主义乡村振兴进程中,教育振兴扮演着重要角色^[4]。教育振兴与乡村振兴本身有互为驱动的关系,振兴乡村教育和教育振兴乡村具有良性互动的应然性和可能性。教育振兴是乡村振兴的先导性工作,又是乡村振兴的长效化保障^[5]。从乡村儿童的发展福祉与“幼有所育”的战略目标出发,作为乡村教育重要环节的学前教育,必须获得可持续发展。《中共中央 国务院关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》就强

调要大力发展乡村学前教育,重点扩大乡村地区普惠性学前教育资源^[6]。尽管当前乡村学前教育在宏观数据意义上面临萎缩,但由于不同区域的乡村在产业发展及人口变动等方面有着很大的差异,具体村落的学前教育发展需要各不相同。例如,福建沿海地区以渔业为主要产业的部分乡村仍有较大且稳定的人口规模,且有随渔业劳务产生的流动儿童居住,学前教育机构生源就较为稳定。乡村学前教育政策必须规避以宏观宽泛数据为依据的一刀切行为。从教育公平的视角看,保障所有乡村适龄儿童入园的发展追求仍不可松懈。从发展质量的视角看,普惠性程度大幅提高后的乡村学前教育并未实现质的全面突破。《教育部等四部门关于实现巩固拓展教育脱贫攻坚成果同乡村振兴有效衔接的意见》就将“提高普惠性学前教育质量”作为重要任务^[7]。新人口形势下增量速度减缓的乡村学前教育,必须继续提高“增质”速度,坚持有质量发展。

乡村学前教育有质量发展的关键因素在于教师。教育部等九部门印发的《“十四五”学前教育

[收稿日期] 2024-02-26

[基金项目] 福建省教育科学“十四五”规划2023年度“协同创新”专项课题“乡村振兴视域下福建省乡村幼儿教师队伍质量提升机制与路径研究”(Fjxczx23-207); 2024年福建师范大学创新创业训练计划“生态系统理论视角下县域学前教育发展与社会变革的历史性互动”(cxxl-2024219)

[作者简介] 吴荔红(1967—),女,福建莆田人,福建师范大学教育学院教授,主要研究方向为学前教育政策。

发展提升行动计划》就鼓励各地结合实际加大农村幼儿园教师培养力度^[8]。教育部等八部门印发的《新时代基础教育强师计划》也强调要面向乡村学前教师加强绩效倾斜,落实生活补助,提高地位待遇^[9]。《幼儿园教师专业标准(试行)》即以“终身学习”为基本理念,要求幼儿教师具备终身学习与持续发展的意识和能力^[10]。面临复杂而快速变化的数字化时代和多变的教育需求,乡村学前教师必须通过可持续的职后专业发展,不断提升保教综合素养。然而在教育实践中,乡村学前教师职后专业发展仍面临着一系列现实挑战。本研究针对镇区以下乡村的学前教师队伍,通过乡村教师研训活动参与式观察,乡村学前教师、乡村教师培训者、乡村儿童主任、幼儿家长深度访谈及乡村学前教师专业发展档案收集分析,对乡村学前教师职后专业发展的现实需求、实践困境、问题突破路径与政策风险规避进行剖析。

一、全面加强乡村学前教师职后专业发展的现实需求

(一) 基层教师支撑乡村学前教育振兴的实践要求

教师是教育系统的枢纽,是教育系统建立之本和功力之源。学前教师在乡村学前教育振兴中发挥着至关重要的角色,是关键支撑者与实践者。在乡村视域下,学前教师至少需要承担学前教育振兴的三重角色:首先,需要作为一名具备优秀幼儿教师共有品质的教育工作者,以高扬的教育热情、充分的教育认知和扎实的教育实践功底,支持乡村幼儿教育机构保育教育工作的有质量开展;第二,需要作为一名适应并善用乡村资源开展教育工作的乡土师者,深层次把握乡村学前教育实施条件,弥补劣势,扩大优势,通过对在地资源的高效利用使乡村学前教育振兴获得更多助力;第三,需要作为乡村学前教育振兴过程中科学教育理念的传播者,使家长及有关社会群体成为乡村学前教育科学发展的有效外在支撑。

乡村学前教师必须通过持续的职后专业发展,以更为主动的姿态和更高水平的实践,在职业之路上支持乡村学前教育振兴向纵深发展。乡村学前教师还应拥有在乡村文化转型中担当新乡贤角色的文化自信,成为乡村社会发展的道德能动者、乡村改

造的灵魂^[11]以及乡村文化进步的榜样示范者。

(二) 学前教师平等享有专业发展权益的伦理要求

平等是当代社会的重要诉求,是一种关于社会应当如何对待其成员的规范性价值^[12],也是一种教育生态如何对待不同地域教师的规范性价值。教师平等是教育平等的重要组成部分。学前教育生态系统中的教师在特征、个性、能力、需求等方面千差万别,但在作为学前教育工作主体的意义上,学前教师间是平等的,每个学前教师的发展需求都应当得到尊重。

虽然维护学前教师职后专业发展权益的相对平等具有教育伦理意义,但在实践中,城区、镇区、乡村的幼儿园教师所获得的职后专业发展支持在质量和数量上具有较大的差异。专业发展支持层面的不平等多是由专业发展资源集聚化和总量不足导致的。要倡导学前教师职后专业发展的相对平等,就必须面向乡村学前教师采取补偿性措施,并对教师研训体系存在的偏差予以适当矫正。即便有的乡村学前教师由于职业倦怠或发展惰性不愿接受更有质量的职后专业发展支持及发展权益补偿,从城乡教育公平、乡村学前教育有质量发展和乡村儿童福祉保障的角度出发,政策设计仍必须为所有乡村学前教师的职后专业发展提供机会,并促进缺乏发展动力的教师寻求发展动力,增强发展主动性。

此外,目前一些新进幼儿园教师将乡村幼儿园作为进城工作的跳板,很有可能从乡村教育场域再次流出,但鉴于个体教师进入实践场域的早期阶段将对教师专业发展产生终身影响,他们的研训权益仍需要得到充分保障。从教育系统整体发展的角度看,如果从乡村流向城市的教师在发展早期其研训机会因离职可能性被部分剥夺,从而远少于从城市开始工作的青年教师,也将构成一种教师权益的不平衡模态。也就是说,研究乡村教师专业发展不能只考虑乡村教育利益,而要在考虑教育系统整体发展利益的基础上进行政策考量。

二、乡村学前教师职后专业发展提质增效的实践困境

(一) 支援行动偏畸:乡村教师帮扶实践的“镇区化”倾向

在县城以下的社会空间中,作为镇域中心的镇

区与分散的村落,是全然不同的存在,两者的社会经济情形具有足以影响教育模态的差异。在学前教育政策设计过程中,必须避免镇村同质化思维。现有多数乡村教育政策将县城以下地区作为政策对象的做法原本具有整体协同化支持基层教育工作的价值,然而,在学前教师职后专业发展的政策支持实践中,常出现名额分配比例不明确、政策目标群体相对泛化等情况。加之镇区学前教育机构公立化程度较高,同上级部门联系较为紧密,教师升级升职动机强,导致多数研训支持、专项荣誉、下沉诊断的主要受益方为镇区幼儿园和镇区幼儿教师。2023年一项覆盖全国31省的实证研究证明了镇区幼儿园与乡村幼儿园在政府补助受益程度层面的较大差异^[13]。由于监管的欠缺,包括一些注册在县城所在“乡镇”的幼儿园和建设在城郊村镇的大型寄宿制幼儿园也都被纳入“乡村学前教育政策”的受益对象。一些乡村学前研究项目为寻求便利性,也将镇区和乡村混为一谈,取样时以镇区幼儿园代表乡村学前教育。种种因素的联合作用下,乡村学前教师职后帮扶政策事实上存在着“乡村边缘化”畸变,真正需要得到补偿性帮扶的广大镇区以下乡村学前教师未能享受充足的研训、物质和奖誉支持,而“镇区”学前教师事实上也未能得到符合“镇区”特色与需求的精准帮扶。

(二) 研训支持低效:活动设计的城市化与形式单一化

在有关乡村教育政策的支持下,当前乡村学前教师职后专业发展帮扶的承担者主要有县级教师进修机构、镇中心幼儿园、部分高校院系或课题组。从帮扶活动的内容来看,由于培训专家对乡村学前教育的特殊性缺乏了解,乡村幼儿教师的培训内容往往只是城市培训的翻版,“城市化”问题显著^[14]。众多培训未能将乡村教师的研训需要有效定位在符合农村学前教育发展状况的现实状态与期望状态间^[15],乡村学前教师无法有效吸收研训内容并实际应用于保教工作中。城市化的设计视角可能高估乡村学前教师自主学习的能力,对于城市教师而言清晰简明的研训活动方案,可能对乡村教师而言不够具体缺乏可操作性,进而感到无所适从。内容的城市化还可能导致研训活动中互动质量较低,有质量提问、具体化评价、渐深式对话较少。另外,研训活动中的乡村学前教师往往缺乏训前准备,针对研训主题的知识储备较少,活动质量不能

保证。从活动形式来看,讲座、评课、调研讨论仍是主要形式。在形式单一的培训活动中,有限的培训空间使培训师与知识成为研训的中心,研训内容较少与教师的感受、经验建立联系。压缩化的培训时间助长了快餐式的教师发展文化,使得研训支持有效率而无效益^[16]。研训缺乏面向乡村园所的有效创新,对乡村本土资源适应与利用不足,反而了造成研训成本的浪费。内容的单一化还会导致研训参与者的倦怠以及潜在的重复化、同质化风险,不利于研训帮扶工作的因地制宜。

(三) 发展引领乏力:在地引领者的缺失与理论建设滞后

乡村教师职后专业发展需要在地引领者。适应并善于运用乡村教育资源的乡村学前教育工作者,具备传递在地化成功经验、引导在地化保教改革、带动乡村学前教师自主研训的潜力,能够成功引导乡村园所取得长效发展。并且,在乡村学前教育实践中,确实存在一批勤于学习前沿理论并乐于帮助周边幼儿园的乡村学前教育工作者,但他们并没有得到有效赋权和资金奖励。有的地区希冀通过轮岗,使城区骨干教师在乡村幼儿园发挥引领作用,但事实上,乡村园所缺乏城市骨干教师以惯用思维发挥引领作用的客观条件及微观环境,乡村学前教育振兴切实需要的还是在地化的引领者。

当然,乡村学前教师职后专业发展不仅需要能者引领,还需要理论引航。但可惜的是,当前面向乡村教师的研究虽渐呈热门化趋势,但面向小学教师的研究较多,且部分面向乡村学前教师的研究具有以“乡村”为装点的嫌疑,简单套用一般性教师发展理论,或使之占据研究的大量篇幅而仅在后部章节加入针对乡村教师的内容。乡村学前教师专业发展理论仍有待深度拓展和质量提升,理论体系、理论话语有待建构和完善。

(四) 发展条件交困:乡村教师参训的时间与资金难题突出

当前乡村学前教师在专业发展进程中面临着较大的参训时间与资金难题。从参训时间的视角看,多元化的教师研训多需要依托正在开展一日活动的动态园所,要求参加研训的教师在工作日暂时脱离工作岗位,跟岗类研训甚至要求参训教师脱离工作岗位数周时间。对于一些人力资源较为充足的城市园所而言,幼儿园管理者、一线教师的脱岗研训对幼儿园运转影响较小。但在很多乡村幼儿园和教学

点, 1~3 名核心教师是园所正常运转的主要维持者, 往往身兼数职, 主要教师承担了超额的工作量及较大的工作压力^[17]。一旦其中 1 人脱岗参与研训, 剩余的在园人员很难全面有效地维系园所的质量运转。而这些核心教师正是乡村教师研训所需支持的主要对象。并且, 镇区以下乡村幼儿园的班级教师配置多为一教一保或“一班一教、多班一保”, 主班教师很难离岗。有关政策曾支持以高年级师范生置换出乡村学前教师的方式支持基层教师参加研训, 但在实践中发现, 乡村园所的教学体验质量较低, 对师范生而言, 这种早期乃至首次实习感知对其教育经验产生了负面影响, 损害了教师教育的输出质量, 从整体意义上看, 违背了教师教育和教师职后研训为实践场域培育更高水平教师群体的共同初衷。另外, 乡村园所基本生活条件偏差, 很多师范生在身体及心理方面均难以坚持, 教学质量难以保证。

从资金难题的视角看, 无论是需要乡村教师在设法解决参训时间的基础上参加的工作日学习, 还是安排在周末和寒暑假的集中研训, 其费用经常要求参训教师“回原单位报销”。但事实上, 很多乡村公立园和民办园都没有充足的资金支持教师支付参加集中研训所产生的差旅费用。2023 年一项基于全国 31 省 3755 位农村幼儿园园长和 3883 位城市幼儿园园长的大规模比较调查发现, 农村幼儿园仍面临突出的经费不足问题, 政府机关对乡村幼儿园的投资仍远低于对城市幼儿园的投资^[13]。园所的资金困境严重影响了教师参训的积极性。

(五) 发展动机乏匮: 乡村学前教师的自我效能感困境

发展动机是影响教师职后专业发展的关键因素。社会认知理论认为, 动机是个人行为及环境因素相互作用的结果, 自我效能是行为动机的主要驱动因素。而自我效能是个人对通过努力而达成特定程度学习或表现目标的可能性的主观判断^[18]。期望价值理论也认为, 个人相信他们如果努力就会成功的程度是影响发展动机的关键因素之一^[19]。但现实环境中, 乡村学前教师面临着多重自我效能困境。职称方面, 多数乡村园所中高级教师职数很少, 教师评上中高级职称的希望渺茫。有的地区实施评聘分离, 乡村学前教师即便评上了中高级职称, 也得等单位有相应级数教师退休才能享受相应待遇^[20]。部分地区的乡村教师职称评聘主要向工

龄超过 30 年的教师倾斜, 被称作“挂得很高的桃子”, 对作为主力的青年教师并无激励作用。乡村教师的自我效能感还受领导尊重、村民理解等支持性环境因素影响。乡村社会的尊重、信任、合作意愿是缓解乡村学前教师消极情绪, 增强其职业认同感的重要动力^[21]。但乡村学前教育场域中常有大龄园所领导不支持青年教师创新性发展和村民因幼儿园未“小学化”而向上级举报的情形存在。社会支持的匮乏加剧了乡村学前教师的身份认同错位^[22], 进一步弱化了其内在发展动机。

三、乡村学前教师职后专业发展困境的多重突破路径

(一) 基层措施: 保障非镇区乡村学前教师在支持性举措中的权益

为进一步维护现有乡村学前教师的发展权益, 面向乡村教师的支持性政策应当对政策的共享性作更为明确的阐释, 并逐渐将乡村教师和镇区教师区分开。要科学判断乡村儿童人口发展趋势, 不能一味地低估乡村学前教育发展需求, 切忌面向乡村学前教师专业发展的一刀切政策。在集中培训、名师工作室、教学名师技能竞赛、保育员技能竞赛、课题研究、案例汇编等等教师发展行动中, 要视情况规定乡村教师占比, 留意为乡村教师留出参与空间, 并采取激励措施引导更多乡村教师积极参与。譬如, 可以要求县域名师工作室成员要有一定比例的镇区以下乡村幼儿园教师^[23], 招募方式应为线上开放性系统自选报名, 并要求对乡村教师教研参与情况进行年度报告。高级别培训活动开展时, 可要求有条件的镇区组织辖区乡村幼儿园集中观看直播, 而非由县级教研员或乡镇辅导员另开传达性讲座。

(二) 精准帮扶: 实施路径多元的乡村学前教师群体专门帮扶工作

1. 多种活动形式交叉的名师负责制乡村园本研修坊。为保障帮扶的切实性, 结对帮扶要责任到人, 建立由县域优秀教师负责的结对帮扶制度。首先, 要根据自选与需求性匹配相结合的方式, 明确各结对体的直接责任人, 要求结对体的直接责任人在学年开始时提交明确的帮扶计划, 并对活动的周期及频次做安排。研修坊要跳出讲座、评课等陈旧路径, 综合采用主题沙龙、课例研修、案例会诊、

共读研习、行走式本土资源开发讨论、墙面共布等形式。每次活动可包含两种研修形式。结对体负责人要积极引导乡村学前教师在参与研修前做适当准备,避免受训者的无准备参与。每学年结束时,要开展结对体汇报展示会并要求结对体提交简单的总结材料,以展示促质量保障,奖励优秀结对体。要充分运用银龄计划教师资源开展结对帮扶活动。要配套差旅补偿制度和适宜的酬金制度。虽然多数参与结对帮扶的城区教师并非出于经济目的,但奔波辗转费时、费力、费心,应让他们的付出有所回报,这同时也将吸引更多优秀教师参与结对帮扶式研修计划。重视酬金发放的准时性有利于彰显活动的正规性、可靠性。就政策支持而言,活动需要加强省级政策引领以保障可持续性。

2. 以乡村园所为参与单位的县级统筹型镇域教师集训。应积极开展由县级进修学校等部门牵头,以镇级中心园为协办方和场地提供方,并把非镇区乡村幼儿园作为独立参与单位的乡村学前教育教研活动。以镇级中心园为协办方是为更好增进普惠性,活动成本仍应由上级部门承担。要引导县级部门将此类教研活动制度化、规范化,做好需求调研,明确学期性安排和各期主题,加强教案审议、训前准备评价和组织者听课,做好质量监督和活动宣传总结,将其打造成为赋能乡村教育振兴的品牌化文化活动。鼓励市、县级教育部门对此类教研活动加强智慧赋能,开发符合乡村学前教育教学需要的网络教研平台。此外,应在绩效考核中根据乡村实际将此类活动在级别上与县级教研活动等同。为保障乡村编外教师或临聘教师的发展权益,此类活动的服务对象应将上述群体囊括在内。

3. 以具体园所为个案的校地园协同提振行动省级项目制度。乡村教师群体的专业发展提振需要多方协同。教育部办公厅、财政部办公厅《关于做好2019年中小学幼儿园教师国家级培训计划组织实施工作的通知》就曾经提及,要采取高等学校与项目区县“校地合作”方式,共育乡村教师专业发展示范校与示范团队^[24]。从校地协同型项目化帮扶的视角,本研究提出校地园三方合作的个案提振行动省级项目制度实施设想,具体流程如下:设立省级专项基金项目计划,由高校教师通过对具体乡村园所进行调研发现园所教师专业发展主要困难,提出初步优化设想,以此申请立项,以高校、地方教育部门、受研园所作为课题参与者;获

得立项后,根据所提问题进一步细化解决方案,并在中期检查时正式提交方案书;方案书形成后,三方协同逐条实现优化方案,以方案实施成果作为结项审查内容;对个案提振成效进行省级审查,发回反馈意见,宣传优秀经验,并规戒完成程度较低的项目。

(三) 有效引领:乡村学前教育带头人的挖掘培养与适切理论建设

要设立专项荣誉和支持性平台,着力发掘与培养乡村学前教育带头人。积极发掘典型,开展公开的调查推荐活动,以切合农村实际的成果标准,为长期深耕乡村学前教育并取得成果的幼教工作者颁发专项荣誉,如乡村特级教师、乡村幼教学科带头人等,并尝试设立乡村名师工作室。荣誉称号是对乡村学前教师教育工作的肯定,也是为其工作及辐射引领增进动力^[25]。要运用省内优质资源,通过省级培训、结对指导、给予高级别教科研活动机会等方式加以培养,引导其在带动周边乡村地区学前教育专业发展的过程中发挥指导与示范作用。赋予其针对所在乡村幼儿园教学问题向县级进修学校提请教研订单的权限。做好宣传报道,使其工作得到业界及社会应有认可,并逐步成长为乡村教育振兴的实践引领者。此外,要重视教师发展理论的引导作用^[26],有效拓展乡村学前教育专业发展的理论支持。省市级教育部门应积极开展委托型或公开招标型专项研究项目,或在省市级社会科学基金项目、教育科学规划项目、教育系统哲社项目的选题指引中增设有关内容,并在有关学术刊物中开设乡村学前教师专业发展专栏,以此引导教育学者对乡村学前教师专业发展问题进行更为深入的调查研究,为乡村学前教师专业发展注入更多理论与循证支持。

(四) 待遇改善:加强保障以提升教师职后发展动机

要打破乡村幼儿园中高级职称过于严格的职数限制,针对乡村幼儿园教师发展实际情况,对部分条款进行适性调整,因地制宜增加中高级职称职数。建立面向优秀乡村幼儿园教师的破格升级机制,加强公平性监督,不断优化乡村幼儿园教师职称政策的科学性,切实发挥乡村学前教师职称评聘对教师发展动机的促进功能,赋能乡村学前教师专业发展和乡村学前教育振兴。要建立健全乡村学前教师人事争议处理制度,依法维护乡村学前教师权

益^[27]。此外,要基于乡村学前教师工作内容、工作时长、工作强度等,合理确定学前教师工资收入水平,凸显工资收入的劳动定价功能^[28]。加强住房保障,给予通勤补贴,科学测算符合乡村学前教师心理预期和可实际投入的津贴额度,参照幼儿园所在区域的自然地理、经济发展水平、交通便捷程度等因素对津贴标准进行科学分类,建设以有力的省级统筹为基础的津贴制度长效化保障机制^[29],切实改善物质待遇以保护教师职后专业发展动机。

四、乡村学前教师专业发展纾困政策的风险规避

(一) 弥补而非替代:普惠性教师发展支持的存续与公平共享

面向乡村学前教师专业发展的支持性政策不能抵消一般性教师发展政策的存续性。如果用弥补性教师发展政策抵消乡村学前教师已享受的共有政策,则弥补性政策无法达成弥补性功能,提振目的也无从达成,反而构成对一般权益的损害。同时,弥补性教师发展政策也不能损害一般性政策的共享性,如不能用县城教师发展权益的缩减来补偿乡村学前教师进而激化城区教师的竞争。乡村学前教师专业发展促进政策必须始终保障现有一般性政策的存续性和共享性。

(二) 联动而非孤立:乡村教师专业发展支持的跨部门统筹

学前教育系统本身具有生态性,提振乡村学前教师职后专业发展是一项系统性工程,无法由教育部门独立完成,部门联动型文件又容易出现推诿现象,效率较低。故而,如要有效提升乡村学前教师质量,必须由省政府指导建议,由市县各级政府牵头,建立乡村学前教师发展领导小组,制定地方性乡村学前教师职后专业发展三年提振计划等,由地方政府直接组织有关部门开展工作。有关计划的生成必须注重政策运行落脚处的底层环境,尊重乡村学前教师发展的微观环境^[30]。要将乡村学前教师职后专业发展提升融入乡村振兴整体工作部署中,将学前教师队伍质量提升作为乡村振兴的重要内容,有效推进乡村教育振兴赋能乡村全面振兴。

[参考文献]

[1] 习近平. 把乡村振兴战略作为新时代“三农”工作总

抓手促进农业全面升级农村全面进步农民全面发展[J]. 紫光阁, 2018(10): 7-8.

[2] 汪三贵. 中国式农村现代化之路:从脱贫攻坚到乡村振兴[M]. 北京:中国言实出版社, 2023: 60-61.

[3] 彭海红. 中国特色社会主义乡村振兴道路[M]. 北京:人民日报出版社, 2022: 67.

[4] 袁明. 法政策学视域下乡村教育振兴的制度需求与立法构造[J]. 理论月刊, 2023(11): 128-137.

[5] 吴霓. 教育促进乡村振兴的机制、现状、问题与对策[J]. 中国民族教育, 2023(10): 4-8.

[6] 新华社. 中共中央 国务院关于学前教育深化改革规范发展的若干意见[EB/OL]. (2018-11-07) [2024-04-02]. https://www.gov.cn/zhengce/2018-11/15/content_5340776.htm.

[7] 教育部, 国家发展改革委, 财政部, 等. 教育部等四部门关于实现巩固拓展教育脱贫攻坚成果同乡村振兴有效衔接的意见[EB/OL]. (2021-04-30) [2024-04-01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s7050/202105/t20210514_531434.html.

[8] 教育部, 国家发展改革委, 公安部, 等. 教育部等九部门关于印发《“十四五”学前教育发展提升行动计划》和《“十四五”县域普通高中发展提升行动计划》的通知[EB/OL]. (2021-12-09) [2024-04-01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/202112/t20211216_587718.html.

[9] 教育部, 中央宣传部, 中央编办, 等. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. (2022-04-02) [2024-04-01]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/14/Content_5685205.htm.

[10] 教育部. 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知[EB/OL]. (2012-02-10) [2021-10-21]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html.

[11] 陶行知. 陶行知文集[M]. 南京:江苏教育出版社, 2008: 215.

[12] 郭建宁. 社会主义核心价值观基本内容释义[M]. 北京:人民出版社, 2014: 84.

[13] 马毅飞. 农村学前教育高质量发展的现实基础与行动策略[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2023, 22(5): 81-87.

[14] 凌元, 王本余, 孙友然. 中国教师教育发展报告(2023): 学前教育[M]. 北京:社会科学文献出版社, 2023: 231.

[15] 戴礼章. 县域乡村教师有效培训研究[M]. 上海:

投稿网址: <http://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/>

- 华东师范大学出版社, 2022: 169.
- [16] 段发明, 刘业辉, 全晓娟. “微发展”: 乡村幼儿园教师专业发展的新模式 [J]. 学前教育研究, 2022 (11): 50 - 58.
- [17] 王涛, 李梦琢, 刘善槐, 等. 乡村振兴背景下农村幼儿教师离职倾向的影响机制研究——基于有调节的中介效应分析 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2022, 40 (6): 82 - 96.
- [18] COOK D A, ARTINO A R. Motivation to learn: an overview of contemporary theories [J]. Medical education, 2016, 50 (10): 997 - 1014.
- [19] WIGFIELD A, ECCLES J S. Expectancy - Value Theory of Achievement Motivation [J]. Contemporary educational psychology, 2000, 25 (1): 68 - 81.
- [20] 陈涌波. 乡村教师发展诉求叙事研究 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2021: 108.
- [21] 高钰霞, 王海英. 幼儿教育助力乡村振兴: 可为、应为与何为 [J]. 教育发展研究, 2022, 42 (24): 70 - 76.
- [22] 杨雄, 杨晓萍. 乡村振兴战略下幼有优育的实践逻辑 [J]. 天津师范大学学报 (基础教育版), 2022, 23 (4): 31 - 36.
- [23] 陈丽敏, 王瑾. 乡村教师专业发展路径的理论和实践探索 [M]. 北京: 九州出版社, 2022: 110.
- [24] 教育部办公厅, 财政部办公厅. 教育部办公厅 财政部办公厅关于做好2019年中小学幼儿园教师国家级培训计划组织实施工作的通知 [EB/OL]. (2019 - 03 - 05) [2024 - 04 - 01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201903/t20190315_373529.html.
- [25] 黄俊官. 从人性假设理论反思乡村教师的身份认同 [J]. 集美大学学报 (教育科学版), 2020, 21 (5): 28 - 32.
- [26] 于丰园. 基于校地协同卓越教师实践教学改革创新研究 [J]. 集美大学学报 (教育科学版), 2015, 16 (4): 1 - 6.
- [27] 孟繁华. 坚持把教师队伍建设作为基础工作 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2021: 275.
- [28] 秦田田, 刘善槐, 殷美娜, 等. 乡村振兴背景下学前教育教师编制标准研究 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2022, 40 (6): 57 - 81.
- [29] 白亮. 乡村教师激励政策优化 [J]. 教育研究, 2021, 42 (12): 142 - 150.
- [30] 姜超. 乡村教师政策的理论与实践研究: 以“定向培养”“教师交流”“县管校聘”为政策案例 [M]. 北京: 科学出版社, 2022: 113.

(责任编辑: 容媛媛)

Professional Development of In - service Early Childhood Teachers in the Context of Rural Education Revitalisation: Dilemmas and Breakout Strategies

WU Li - hong, CHEN Ze - kai

(College of Education, Fujian Normal University, Wuhan 350007, China)

Abstract: Promoting the post - service professional development of rural early childhood teachers is a practical requirement to support the quality development of rural education and an ethical requirement for urban and rural teachers to equitably enjoy the right to development. In reality, the post - service professional development of rural early childhood teachers still faces many difficulties. For example, the main beneficiaries of various kinds of support are in fact teachers in central market towns; training activities do not meet the needs of villages and are in a single form; there is a lack of localized leaders and relevant theoretical support; teachers face difficulties in terms of funds and time when they participate in trainings; and teachers' sense of self - efficacy is insufficient. To this end, it is necessary to strengthen policy attention, implement various forms of precise support, and actively explore grassroots leaders. It is also necessary to improve the promotion and subsidization mechanisms for teachers to protect their motivation for development. In the process of designing and implementing the relevant policies, it is important to ensure that the policies for all teachers remain universally beneficial, and that the policies for early childhood teachers in rural areas are effectively coordinated on a supra - sectoral basis.

Key words: rural revitalisation; early childhood education; teacher's professional development; education policy