

# 乡村教师乡土文化素养的内涵、困境及突围

倪嘉敏<sup>1</sup>, 王璇<sup>1</sup>, 武媛玲<sup>2</sup>

(1. 陇东学院教育与体育学院; 2. 庆阳市东方红小学, 甘肃 庆阳 745000)

**[摘要]** 乡土文化素养作为乡村教师的一种特殊素养, 具有育人、塑己、厚乡三重维度的价值, 是乡村教师不可或缺的素养。然而, 受城乡二元对立思维的影响, 乡村教师的文化离根、乡村教师教育的文化偏向、乡村学校教育文化脱嵌等因素交织在一起, 乡村教师的乡土文化素养由此陷入困境。鉴于此, 应该基于乡土文化自觉激发乡村教师的乡土意识, 基于本土化培养模式夯实乡村教师的乡土知识, 基于乡土文化教育提升乡村教师的乡土教学资源利用与开发能力, 以破解乡村教师乡土文化素养的发展困境。

**[关键词]** 乡村教师; 乡土文化; 乡土文化素养

**[中图分类号]** G 451.6

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1671-6493 (2025) 01-0058-08

乡村振兴背景下, 乡村学校教育的振兴尤为关键。要实现乡村学校教育的振兴, 就要提升乡村教师素养。为此, 国务院在《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》《乡村教师支持计划(2015-2020年)》《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》等政策文件中相继强调了提升乡村教师素养的重要性, 引发了社会各界对这一问题的广泛关注。事实上, 乡村教师的素养与其所处的乡村社会文化环境息息相关, 乡村的社会文化环境是乡村教师素养生存与发展的土壤, 乡村教师的素养则是乡村社会文化环境影响的产物, 乡村教师需要养成与乡村社会的文化环境相匹配的素养, 这一素养即为乡土文化素养。乡土文化素养彰显了乡村教师的乡土性特质, 其既有利于推动城乡文化的互融共生, 振兴乡村文化, 也有利于重塑乡村学生的精神家园, 促进他们的健康成长, 更有利于提升乡村教师的教学成效, 推动其专业成长。故而, 乡土文化素养具有“育人”“塑己”“厚乡”三重维度的价值, 是一个值得我们深入探讨的研究命题。

通过梳理文献后发现, 一些学者虽然在探讨乡村教师素养、乡村教师专业发展、乡土文化自信等问题之时论及了乡村教师的乡土文化素养, 但内容过于碎片化, 缺乏对这一问题的系统性、专门性探讨。鉴于此, 论文在阐释乡村教师乡土文化素养内涵的基础上, 剖析乡村教师乡土文化素养发展困境的表征及其成因, 最后提出乡村教师乡土文化素养发展困境的突围路径, 以期对乡村振兴有所助益。

## 一、乡村教师乡土文化素养的内涵

从构词方式上看, “乡村教师乡土文化素养”由乡村教师、乡土文化、素养等词汇组合而成。其中, 素养是中心词, 乡村教师是对素养主体的限定, 乡土文化是对素养属性的限定, 要理解其内涵, 就需要理解乡土文化和乡村教师素养的内涵。

### (一) 乡土文化的内涵

“乡土文化”由乡土、文化两个词构成, 理解其内涵的关键在于理解乡土和文化的内涵。关于乡土一词, 在《汉典》中有两层含义: 一是指家乡、

**[收稿日期]** 2024-09-17

**[基金项目]** 2024年度甘肃省科技厅基础研究计划软科学专项课题“高质量背景下甘肃省人工智能+基础教育融合发展的困境及路径研究(24JRZM011)”; 2024年度甘肃省科技厅基础研究计划软科学专项课题“跨越困境: 乡村教师流失的系统动因分析与多元干预模式构建”(24JRZM002); 2021年度甘肃省哲学社会科学规划项目“乡村振兴背景下甘肃农村义务教育阶段返贫防控措施及实践成效研究”(2021QN034); 2022年度甘肃省教育厅青年博士基金项目“双减背景下甘肃农村义务教育课后服务的质量提升对策研究”(2022QB-166)

**[作者简介]** 倪嘉敏(1982—), 女, 甘肃庆阳人, 陇东学院教育与体育学院副教授, 博士, 主要研究方向为教师教育、教育基本理论。

故土,如“有人去乡土,离六亲,废家业”;二是指地方、区域,如“乡土不同,河朔隆塞”。而在《现代汉语词典》中,“乡土”意为本乡本土<sup>[1]</sup>。关于文化一词,言人人殊,费孝通先生的观点颇具代表性,他认为文化是一个民族或者群体共有的生活方式与观念体系的总称<sup>[2]</sup>。基于此,论文认为“乡土文化”就是一种地方性文化、本土文化,是特定地域的乡村民众在长期的社会生产与生活实践中形成的相对稳定的观念体系与生活方式的总和,包括物质文化、制度文化与精神文化,其中,物质文化是表层的乡土文化,主要体现为乡村的自然生态、居民建筑、衣食着装、生产工具、出行方式等,制度文化是中间层面的乡土文化,主要体现为乡规民约、礼仪规范、道德准则、生产组织、政治组织、文化组织等,精神文化是深层次的乡土文化,主要体现为价值观念、宗教信仰、思维方式、审美情趣等。

## (二) 乡村教师素养的内涵

“乡村教师素养”由乡村教师和素养两个词构成,其中素养是中心词,要理解乡村教师素养的内涵,首先需要理解素养的内涵。素养一词源于《汉书·李寻传》,“马不伏历,不可以趋道;士不素养,不可以重国。”意思是说如果马匹不能在马槽中被饲养,就很难驰骋万里,如果人不注重提升自身的修养,就很难报效祖国。故在汉语语境中,人们倾向于将素养理解为人通过修习而形成的内在品格,并且认为素养可以通过人的社会生产、生活实践显现出来。在英语语境中,表达素养的单词有 competence、skill、ability 等,OECD 在推行“素养的界定与遴选项目”之时,采用了 competence 一词,competence 由此被世界各国广泛用来表述素养,意指伴随着某人的态度、知识、能力等<sup>[3]</sup>。故在英语语境中,人们普遍认为素养是人的德性、情感、知识、能力等方面的综合体现。综合中西方语境,结合研究者本人的理解,论文认为乡村教师素养是指乡村教师这一特定的职业群体在教育教学实践中显现出来的能够对学生的健康成长产生影响的品格。与城市教师相比,乡村教师置身于“乡村”这一独特的自然、历史、文化场域之中,决定了他们既是乡村自然中的教师,也是乡村社会、历史文化中的教师,其素养必然会受到所处乡村的历史传统、社会环境、文化特质等方面的影响。因此,乡村教师除了需要具备城乡教师普适的一般素

养以外,还要具备特殊素养。这些特殊素养是乡村教师在教育教学中显现出来的与乡村独特的历史传统、社会环境、文化特质相匹配的素养,包括包班教学素养、复式教学素养、留守儿童心理健康教育素养、乡土文化素养等。特殊素养具有浓郁的乡土性,对乡村教师的一般素养形成了有益的补充。

## (三) 乡村教师乡土文化素养的内涵

作为一种特殊素养,乡土文化素养是指乡村教师在传承与创生优秀乡土文化的教育教学实践中显现出来的,能够对学生的健康成长产生影响的品格。根据“教师情意+教师知识+教师能力”的教师素养三维结构,结合乡村教师的文化使命,论文认为乡土文化素养由乡土意识、乡土知识、乡土教学资源开发与利用能力三个要素构成。其中,乡土意识是前提,强调了乡村教师基于自身经验对乡土文化做出自觉、能动的反映。自觉是指乡村教师对乡土文化形成相对客观的认识和理解,能动是指乡村教师以意识指导行动,以乡土文化为根本,吸收、融合现代文化精华,促使乡土文化的绵延发展<sup>[4]</sup>。乡土知识是基础,蕴藏了乡村教师在乡村生活中所形成的关于乡村自然、历史、人文等方面的知识,涉及了乡土社会存续的自然知识与社会知识的一切方面,包括传统农业知识、技术知识、生态学知识、医学知识、生物知识、民间文学艺术表达、地理名称与标记以及诸如信仰、亲属与社会组织、人际关系等神圣与世俗知识等<sup>[5]</sup>。乡土教学资源开发与利用能力是关键,昭示了乡村教师以乡村振兴为导向,主动挖掘乡村特有的教学资源,通过整合与编排,开发具有乡土特色的课程,或者整合与服务于已有课程教学的能力<sup>[6]</sup>。

## 二、乡村教师乡土文化素养发展困境的现实表征

以上阐明了乡村教师乡土文化素养的内涵,强调城市主流文化与中国传统优秀乡土文化互融共生的逻辑思路,要求乡村教师在传承现代城市主流文化的同时,自觉践履乡土文化传承使命。但在城镇化进程中,乡土文化日益凋敝。在此背景下,城乡二元对立思维甚嚣尘上,乡村教师的文化离根、乡村教师教育的文化偏向、乡村学校教育文化脱嵌等困境由此交织在一起,从而侵蚀了乡村教师的乡土文化传承使命,造成了其乡土文化素养的发展困

境,具体表征如下:

(一) 乡村教师的文化离根消解了其乡土意识

乡土意识蕴藏了乡村教师对乡土文化的认同与依恋,既是乡村教师保持教育本真价值的重要依据,也是其进行新农村建设的重要支撑<sup>[4]</sup>。故而,乡土意识在情感上黏合了乡村教师与乡村社会的关系,乡村教师乡土文化素养的发展离不开乡土意识的支持。但反观现实,目前我国新生代乡村教师普遍陷入了“文化离根”的困境之中。“文化离根”是对我国新生代乡村教师脱离乡土文化、丧失乡土文化自信的一种文学性表述。这一困境的形成与现阶段教师劳动力市场的全面开放密切相关。各地政府在补充乡村教师之际采用以公开招考为主导的市场化配置方式,应聘者的学历、专业、资质等与岗位的匹配程度是用人单位所要考虑的主要因素,忽略了对应聘者本人本源文化背景的考量,乡村教师的地域来源开始多样化,非本乡本土与本乡本土乡村教师并存的局面形成。对于非本乡本土的乡村教师而言,他们之所以选择异地就业主要是迫于严峻的就业压力,在日常生活和工作中他们经常以“外地人”自居,并将大量精力投入到了考研、考公、调动工作等方面,鲜少自觉认知与理解乡土文化,也鲜少自觉引导学生认知和理解乡土文化,他们本然地缺乏乡土意识。

对于本乡本土的乡村教师而言,他们生于乡土、长于乡土,与乡土存在着千丝万缕的地缘、血缘及人情联系,这些使他们在乡土意识养成方面具有先天优势。然而令人遗憾的是,他们之中的大多数人自中学起就进城求学,假期返乡之后也鲜少参与乡村公共事务,成家立业后又出于各种考虑选择在城市买房定居,每日往返于城市与乡村之间,其日常生活空间与工作空间实质上处于相互隔绝的状态。梅洛·庞蒂提出了具身主体性的观点,他认为:“只有身体图型处于一个稳定的和现成的空间系统时,个体才能稳定地拥有和理解一个世界。”易言之,身体与空间总是同在的,任何个体都向往空间一致和避免身隔两地<sup>[7]</sup>。随着城乡空间的反复切换,乡村教师随时身处两个相互隔绝的异质化空间之中,其生活世界的完整性被肢解,他们由此难以浸入乡土世界并理解乡土文化,他们的乡土文化归属感无形中被削弱,使得在面对城乡文化的落差之时,他们很容易滋生出厌弃乡土文化、向往城市文化的心理。长此以往,乡村就沦为了乡村教师

的谋生之所而非栖居之所,他们犹如无根的浮萍一般丧失了扎根乡村的文化基础与心理动力,遑论养成乡土意识,发展乡土文化素养。

(二) 乡村教师教育的文化偏向阻抗了乡村教师获知乡土知识

乡土知识凝结了乡村人的生产与生活智慧,在增强乡村教师的乡土情怀、丰盈其精神世界、促进其知识资本养成方面具有深刻意义<sup>[8]</sup>。可以说,乡土知识是乡村教师融入乡村文化环境的媒介,乡村教师乡土文化素养的发展离不开对乡土知识的理解与运用。但在城镇化浪潮的裹挟下,大量的乡村青壮年劳动力进城谋生,大量的年长者故去或在以经济为中心的乡村社会中被迅速边缘化,造成了乡村社会的空心化及乡土文化传承主体的断裂。传统乡土文化日渐远去,乡土知识丧失了生存与发展的土壤,乡村的年轻人虽然成长于乡村,却未能得到乡土知识的深层滋养<sup>[9]</sup>。在此背景下,教师教育机构作为乡村师资培养的实施主体,应该开展乡土知识方面的教育。但反观现实后发现,目前我国的教师教育呈现出鲜明的文化偏向。文化偏向是对教师教育机构在文化选择方面重视普适性知识、轻视乡土知识的一种表述,其强调普适性知识的普遍真实性和有效性,忽略了知识生成的境域性和文化性,贬抑了乡村文化环境和乡村民众的价值观念对于知识生成的重要性,致使乡土知识的价值难以得到辩护与生成,折射出了一种城乡二元对立的思维方式。在这一思维方式的钳制下,城市的知识精英掌握了知识生产的话语权。

故而文化偏向实质上表达了一种城市中心主义的文化价值取向,具体表征如下:

一是乡村职前教师课程内容的城市化,即教师教育机构一般会依据《教师教育课程标准(试行)》设置乡村职前教师的课程,这些课程通常以传授普适性概念、原理、规律、定理、公式等为重心,乡土知识难以融入其中。此外,在乡村职前教师的教学实训环节,教师教育者不仅强调借鉴城市教师先进的教学理念规范教学设计,而且强调借鉴城市教师先进的教学范式规范教学行为,其暗含的逻辑是城市的教育水平优于乡村,乡村教育需要被改造、被规范。辩证地看,无论是普适性理论知识还是所谓城市教师先进的教学理论与范式,均经过了科学的检验与实践的淬炼,其必然有利于提升乡村职前教师的科学文化素养,促进他们的专业成



长。但缺陷在于乡村职前教师未来面临的教学环境的独特性被忽略,造成了以乡村为主题的特色课程的严重匮乏,相关调查印证了这一点。结果显示,69.1%的农村教师认为地方高师教育课程缺乏农村学校教育和文化内容,58.2%的人认为教育学教材以城市学生为对象,缺乏农村特色。在访谈的农村新任教师中,67.7%教师认为地方高师教育类课程对农村教师没有帮助<sup>[10]</sup>。

二是乡村在职教师培训内容的城市化,即培训者一般为那些来自于城市高校的教育专家或中小学一线教师,他们通常会将培训城市教师的那一套模式照搬至乡村教师培训之中,致使城乡教师培训的目标、内容与方式同质化,造就了大量“身在乡村的城市教师”。这种培训固然有利于缩小城乡教师素养的差距,但忽略了城乡教师群体的差异性,致使乡村教师普遍感到培训的内容过于前沿化与理论化,脱离了自身的教学实践,收效甚微。例如,有研究者对山东省农村教师教育现状进行了调查,结果显示,有47.4%的教师认为高师新课程改革是走过场,效果甚微。在N县回收的101份有效问卷显示,76%的教师认为在职培训的效果“一般”“较差”或“很差”<sup>[10]</sup>。可见,文化偏向造成了城乡教师教育的异质同构,消解了乡村教师教育的乡村指向性,致使乡村职前教师 and 在职教师难以通过乡村教师教育获知乡土知识,从而于无形中阻塞了乡土知识的传承渠道。长此以往,乡村教师不仅很难储备丰富的乡土知识,而且很难感受到乡土知识的深层滋养。他们对乡土知识的认同感也会随之淡化,甚至将那些来自于乡土世界以外的知识视作唯一的权威知识。这种偏狭的认识论必然会侵蚀乡村教师的乡土文化传承使命,束缚其乡土文化素养的发展。

(三)乡村教育的文化脱嵌制约了乡村教师的乡土教学资源开发与利用能力

乡土教学资源开发与利用能力体现了乡村教师践履乡土文化传承使命、推动城乡文化融合的实践能力,有利于乡村教师对普适性知识进行本土化诠释,是乡村教师乡土文化素养发展的根本保障。但反观现实后发现,目前我国的乡村学校教育脱嵌于乡村文化环境。乡村教育文化脱嵌是对目前我国乡村学校教育 with 乡村文化环境所呈现的断裂关系的一种表述,其具体表征如下:

一是乡村学校教育目标的文化脱嵌即乡村学校

普遍奉行一种“离农”目标取向,旨在通过传授普适性知识,培养掌握现代科学知识与技术、服务城市现代化建设的人才,其实质上是 will 乡村学校教育的目标定位于为城市高一级学校输送人才。这虽然有利于提升乡村学生的文化资本,促进他们的向城性流动,但无形中强化了乡村学生对城市教育及生活的向往,乡村学校由此异化为了学生逃离乡村、实现阶层跃迁的工具。

二是乡村学校教育内容的文化脱嵌,即乡村学校的课程以国家课程为主体,这类课程在实施中通常采用国家统编教材,侧重反映城市普适性文化与生活价值取向。例如,有研究者对人教版九年制义务教育阶段的语文教材进行分析后指出,语文教材无论是在形式还是在内容上,都有一定的文化偏向,这种偏向不一定表现为课本中描述城市或乡村内容的绝对数量,而是表现为一种城市生活的价值取向,默认城市代表着现代生活,代表着现代化,代表着人才培养的成功<sup>[11]</sup>。这固然有利于传承现代优秀的城市文化,为乡村学生打开一扇了解外部世界的窗口,但造成了“校校同课本,生生同课程”的窘境,使得乡村学校的课程与教材内容缺乏乡村特色,与乡村社会和文化严重脱节。

三是乡村学校教育质量评价的文化脱嵌,即以地方政府为代表的利益相关者唯效率、唯数据至上,采用一套标准化的指标体系评价乡村学校的教育质量。这种去本土化的评价模式看似科学、精准,却抹煞了乡村学校教育的乡土文化品格,消解了乡村学校教育质量评价的文化性。可见,文化脱嵌暗含的是一种城优乡劣的二元对立思维模式,使得乡村学校虽然设在乡村,却不是乡村的学校。在此背景下,乡村教师只能依托教学大纲、国家统编教材实施教学,他们由此无法利用乡土文化教学资源,实现普适性教学内容的本土化诠释,也无法开发出乡土课程与教材,实现优秀乡土文化的传承,更无法依托校园文化环境、馆校合作、线上平台等路径,实现优秀乡土文化的创新性转化与发展,专业生活实践远离乡土文化已是不争的事实。

### 三、乡村教师乡土文化素养发展困境的突围路向

在剖析了乡村教师乡土文化素养发展困境的表征后,接下来要讨论乡村教师乡土文化素养发展困境的突围路向这一问题。笔者再次强调,乡村教师

乡土文化素养的发展困境不仅缘于乡村教师,而且缘于乡村教师教育以及乡村学校教育文化困境。乡村教师脱离了乡村文化环境,沦为了乡土文化的陌路者。故而乡村教师、乡村教师教育及乡村学校教育需要多方联动,在破解自身文化困境的基础上,激活乡村教师的乡土文化传承使命,促进其乡土文化素养的发展。

(一)文化归根:基于乡土文化自觉激发乡村教师的乡土意识

乡村教师乡土文化素养发展困境的重要成因是乡村教师的文化离根,文化离根归根结底是一个缺乏文化自觉的问题,故而要解决乡村教师的文化离根问题,就需要激发他们的乡土文化自觉。文化自觉由费孝通先生提出,指生活在一定文化中的人对自身的文化有“自知之明”,明白它的来历、形成过程、所具有的特色和发展的趋向<sup>[12]</sup>。此外,费孝通还提出了关于文化自觉的十六字箴言,即“各美其美、美人之美、美美与共、天下大同”<sup>[13]</sup>。可见,文化自觉实质上蕴含了文化共生意识,即人在对自身本源文化形成自知之明的基础上,也能够对异文化形成自知之明。依此观之,乡村教师乡土文化自觉是指乡村教师能够对乡土文化的来源、现状及发展趋势形成自知之明,以之为基础,他们能够认同与理解乡土文化,澄明乡土文化与异文化的共性与差异。概而言之,乡村教师的乡土文化自觉包括理性自觉与实践自觉两个层面,重塑其乡土文化自觉,也要基于这两个层面:

一是重塑乡土文化理性自觉。首先,乡村教师应该意识到,乡土文化植根于中国传统乡土社会,在古代,以自给自足的小农经济为物质基础,以封建专制为政治基础,以儒家礼俗为文化基础,经济、政治、文化基础的局限性决定了其必然蕴藏着一些落后的文化元素。但乡土文化作为中国传统文化的根脉,也不乏优秀的文化元素,如天人合一的生态观、守望相助的人际观、自强不息的奋斗观、重义轻利的义利观、家国同构的伦理观、耕读相济的生活观等。这些优秀的文化元素在赓续乡村的传统文化、塑造乡村民众的精神家园、维持乡村社会秩序方面发挥着不可或缺的作用,乡土文化绝不是落后文化的代名词。其次,乡村教师应该意识到,乡土文化与城市文化的差异主要体现在人与自我、人与自然、人与社会的关系方面。在人与自我关系方面,乡土文化将人置于一个复杂的、差序化社会

谱系之中,人由此对各种社会关系充满了依附并丧失了自我;而城市文化强调人的解放,主张人的人格独立与精神自由,人由此从依附性的社会关系中解放出来,不断形塑着自我。在人与自然关系方面,乡土文化崇尚自然,主张人与自然的亲近和互融共生;而城市文化属于商业文明,注重人对自然商业价值的攫取,自然由此被物质化,人疏离于自然,破坏自然就成为了一种常态。在人与社会关系方面,乡土文化倡导集体主义,注重团结、合作、忠诚、忍让、利他;而城市文化倡导集体主义与个人主义并存,注重利益、自由、民主、合作、竞争<sup>[14]</sup>。乡土文化与城市文化各自存在优缺点,绝不能采用二元对立、非此即彼的思维方式看待这两种文化形态,而是应该探寻这两者的互融共生。

二是重塑乡土文化实践自觉,针对不同地域来源的乡村教师,可采取不同的对策。对于那些非本乡本土的乡村教师,应该以培养其跨文化包容意识与交际能力为主。首先,地方政府应该加强对这类乡村教师的培训,内容围绕乡村的教育、文化、生活、学生发展等方面,以便引导他们尽快熟知当地的风土人情,融入当地的文化环境。其次,乡村教师本人要积极地与乡村学生、学生家长、同侪以及乡村民众展开交往,以便在认同与理解其本源文化的基础上,也能认同与理解乡土文化。此外,这类乡村教师还需要充分挖掘当地的乡土文化教育资源,因地制宜地实施乡土文化教育。对于那些本乡本土的乡村教师,应该以重塑其新乡贤身份为主。新乡贤是乡村振兴战略赋予乡村教师的新角色,要求他们在教书育之余,担当起乡村产业人才的培育者、乡村生态文明的传播者、乡风文明的守护者、乡村治理的协助者和乡民生活改造的领导者等社会角色<sup>[15]</sup>。

(二)文化归位:基于本土化培养模式夯实乡村教师的乡土知识

乡村教师乡土文化素养发展困境的重要成因是乡村教师教育的文化偏向,文化偏向折射出了城市中心主义文化价值取向。如若要纠正这一文化取向,破解乡村教师乡土文化素养的发展困境,就需要立足于本土,探索乡村教师本土化培养模式。所谓乡村教师本土化培养,是指根据乡村教育发展的实际需要,在借鉴先进培养模式的基础上充分利用乡村本土文化资源,通过职前教育与在职培训对乡村教师进行塑造,使之适应乡村教育发展需求的过



程<sup>[16]</sup>。一言以蔽之,乡村教师本土化培养旨在将那些本土生源的乡村职前教师、在职教师培养成合格的本土化乡村教师。地方公费定向师范生培养制度是地方政府在借鉴国家公费师范生培养政策的基础上,委托地方院校通过定向招生、定向培养、定向就业的方式,精准培养本土化乡村教师的一种制度安排,其培养旨趣与乡村教师本土化培养存在一致性,故而乡村教师本土化培养的着力点在于完善地方公费定向师范生培养制度。为此,地方院校需要严把公费定向师范生培养的“质量关”,具体举措如下:

一是完善招生方案,即地方院校在加强公费定向师范生招生力度的基础上,严格落实公费定向师范生二次选拔制度。选拔的主要依据是乡土情怀、个人志趣、教学潜质以及入学一年后的学业水平等,以便将那些不合格的学生及时淘汰出局,选拔出真正具备乡土情怀和教学潜质的学生。

二是优化课程方案,即地方院校在设计公费定向师范生的课程方案之时,应该基于国家规定的教师教育课程标准,结合公费定向师范生未来服务乡村的定位,构建具有乡土特色的教师教育课程体系。这就需要地方院校从乡村教育信念与责任、乡村教育知识与能力、乡村教育探究与体验几个方面入手拓展课程范围,构建特色课程。例如,在开设传统的教育学、心理学、教学法等课程的基础上,增设乡村教育学、乡村学生发展概论、乡土文化专项教育、乡村教育政策与发展等课程,以此来丰富乡村教师教育课程的乡村性元素,强化公费定向师范生对乡村社会、文化的认知与理解<sup>[17]</sup>。地方院校还需要与当地乡村中小学合作,搭建学生全程实践平台。全程实践并不需要压缩理论课程的课时,而是以双导师制为依托,将见习、实习、研习、社会实践等环节渗透至公费定向师范生培养的全过程之中。籍此破除地方院校与乡村学校的藩篱,确保地方公费定向师范生能够具身体悟乡村学校教育实践,感知乡土知识的独特魅力。此外,乡村教师本土化培养是一体化的,其同样贯穿于乡村在职教师培训阶段。这就需要地方院校能够基于乡村教学环境的独特性,培养乡村教师的乡村教育情怀,增加其乡土知识,提高其乡村性教学能力。尤其要围绕乡村自然、历史、思想观念、民俗艺术、生产、生活等方面进行专项培训,以促使乡村教师与学生及其家长“共言稼穡,共话桑麻”。

(三)文化嵌入:基于乡土文化教育提升乡村教师的乡土教学资源利用与开发能力

乡村教师乡土文化素养发展困境的重要成因是乡村学校教育文化脱嵌,文化脱嵌反映了乡村学校教育文化与乡村社会文化环境的断裂关系,其归根结底是一个以城市文化为代表的外来文化反客为主的问题。要解决这一问题,就需要烘托乡村学校教育的乡土文化底蕴,使之能够嵌入乡村社会的文化环境之中。乡土文化教育是对乡村社区的少年和农民进行的具有本土文化特征和优秀传统文化特色的教育活动<sup>[18]</sup>。其扎根乡土,生动活泼,富有伦理性和亲和力,能够减少乡土文化生疏感,唤醒民族文化传统的整体记忆,化解乡土秩序和传统意识的深层危机<sup>[19]</sup>,无疑是乡村学校教育嵌入乡村文化环境的着力点。为此,要做到如下三点:

一是要重塑乡村学校教育的目标取向。基于乡村学校教育“离农”目标取向的缺陷,近年来国内不少学者开始鼓吹“为农”的目标取向,即将乡村学校教育的目标定位于为乡村建设培养人才。从表面上看似乎迎合了乡村振兴的需求,但实际上其与“离农”目标取向一样,均将乡村学校视为某一特定社会培养人才的工具,忽视了教育促进学生健康成长的内在价值,致使工具理性僭越于价值理性之上。为了纠正这一偏向,乡村学校要回到立德树人的价值原点,树立一种“发展性”目标取向。“发展性”目标取向重在给予乡村学生情感、态度、价值观、知识、能力等方面的全方位呵护,不仅注重向学生传递普适性的知识与技能,为其成为合格的公民奠定基础,而且注重培养他们的乡村情感与乡土文化自信,为其养成乡土情怀奠定基础。这一目标取向实质上指向了两个层面,即公民教育与乡土文化教育。

二是要探索乡土文化教育的多元路径,即乡村学校依托在地的乡土文化教育资源,广泛利用教学渗透、创设校园文化环境、乡土素材教材化、开发乡土课程、馆校合作、建设乡土文化线上传播平台等路径,烘托乡土文化全方位育人氛围,实施乡土文化教育。为了确保乡土文化教育的成效,乡村学校宜鼓励乡村教师采用“走出去+请进来”的课程实施策略。“请进来”即邀请家长、乡贤、非物质文化遗产传承人、民间艺人等群体走进乡村学校,通过现场表演、现场参与等形式,让乡村学生身临其境地感受乡土文化的独特魅力。“走出去”

即乡村教师就地取材,以乡土自然为教材,以乡土万物为课堂,促使乡村学生在与花鸟鱼虫的接触中体味自然野趣,在与长辈的交流中品味乡土文化的真善美,在田间地头的劳作中体味收获的喜悦,在民间故事的口耳相传中体悟生命的智慧。

三是在教育质量评价方面,要以国务院颁发的《深化新时代教育评价改革总体方案》为指南,逐步将乡土文化教育纳入乡村学校教育质量评价体系之中,在评价过程中,要从可达到程度、多样化程度、综合影响程度三个方面入手,对乡村学校挖掘、整理、传承、创新乡土文化的程度做出评价<sup>[20]</sup>。通过上述举措,澄明乡村学校教育“在乡村、是乡村、为乡村”的根本属性,引航乡村学校教育回村,确保乡土文化教育落地。

此外,乡村教师作为兼具专业身份与公共身份的乡村知识分子,应利用自身专长,在三农知识教育、优生优育辅导、移风易俗教育、国家政策宣讲、乡村人文景观设计等方面贡献一己之力。籍此,乡村教师“既通教育,又事教化”,于点滴中践履了建设文明乡风、改造乡村社会的公共责任,也提升了自身的乡土文化素养。正如陶行知先生所言:“好的乡村教师的足迹所到之处,一年能使学校气象生动,二年能使社会信仰教育,三年能使科学农业著效,四年能使村落自高成,五年能使活的教育普及,十年能使荒山成林、废人生利。这样的教师必须有农夫的身手、科学的头脑、艺术的兴趣、改造社会的精神”<sup>[21]</sup>。

#### 四、结束语

乡土文化素养作为乡村振兴背景下乡村教师不可或缺的一种特殊素养,既是一个古老的命题,也是一个崭新的命题。说它是一个古老的命题,是因为在中国传统乡土社会中,乡村教师与乡土文化存在着脐带式的关联,他们本然地具备乡土文化素养。说它是一个崭新的命题,是因为在现代社会中,乡村教师与乡土文化渐行渐远。有关于乡土文化素养的理论基础、结构模型、提升路径等问题的研究尚且处于空白,而对这些问题的解答正是研究者本人今后的努力方向。

#### [参考文献]

- [1] 宋林飞. 乡土课程理论与实践[M]. 上海: 上海教育出版社, 2011: 7.

- [2] 胡映兰. 论乡土文化的变迁[J]. 中国社会科学院研究生院学报, 2013(6): 94-101.
- [3] 林崇德. 21世纪学生发展核心素养研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2016: 25.
- [4] 纪德奎, 黄宇飞. 农村教师乡土意识及其养成[J]. 当代教育与文化, 2017, 9(4): 74-78.
- [5] 柏贵喜. 乡土知识及其利用与保护[J]. 中南民族大学学报(人文社会科学版), 2006(1): 20-25.
- [6] 肖正德, 王振宇. 农村小学全科教师“乡村属性”教学能力: 价值、结构及培养路径[J]. 中国教育学会刊, 2020(12): 64-69.
- [7] 容中达, 阴祖宝. 乡村教师在地性的意义澄明与实现图景[J]. 教师教育研究, 2023, 35(3): 19-24.
- [8] 王中华, 贾颖. 论新生代乡村教师乡土知识的建构[J]. 教育科学研究, 2020(6): 85-90.
- [9] 刘铁芳. 乡土的逃离与回归——乡村教育的人文重建[M]. 福州: 福建教育出版社, 2008: 71.
- [10] 苏景春, 张济州. 从农村教师教育现状调查看地方高师课程改革[J]. 课程·教材·教法, 2010, 30(8): 84-87.
- [11] 余秀兰. 中国教育的城乡差异——一种文化再生产现象的分析[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004: 131.
- [12] 费孝通. 重建社会学和人类学的回顾和体会[J]. 中国社会科学, 2000(1): 37-51.
- [13] 费孝通. 全球化与文化自觉——费孝通晚年文选[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2013: 56.
- [14] 黄平. 乡土中国与文化自觉[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2007: 286.
- [15] 肖正德. 论乡村振兴战略中乡村教师的新乡贤角色[J]. 教育研究, 2020, 41(11): 135-144.
- [16] 彭泽平, 黄媛玲. 乡村振兴战略视域下乡村教师本土化培养: 内涵、价值与实践路径[J]. 现代教育管理, 2021(8): 65-70.
- [17] 时伟. 乡村教师核心素养与教师教育课程重构[J]. 课程·教材·教法, 2019, 39(3): 120-125.
- [18] 高维. 乡土文化教育: 乡风文明发展根基[J]. 教育研究, 2018, 39(7): 87-89.
- [19] 张雷平, 周亚东. 乡土文化教育的现实困境与体系构建[J]. 国家教育行政学院学报, 2021(3): 90-95.
- [20] 周晔, 许好好. 乡土文化功能: 乡村学校评价内容的革新与发展[J]. 当代教育科学, 2021(2): 53-58.
- [21] 徐莹辉, 徐志辉. 陶行知论乡村教育[M]. 成都: 四川教育出版社, 2010: 7.

(责任编辑: 容媛媛)

## The Rural Teachers' Rural Cultural Literacy: Connotation, Dilemmas, and Breakthrough

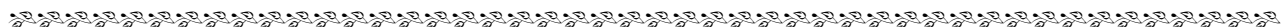
NI Jia-min<sup>1</sup>, WANG Xu-an<sup>1</sup>, WU Yuan-ling<sup>2</sup>

(1. School of Education and Physical Education Longdong University, Qingyang 745000, China;

2. Qingyang Dongfanghong Primary School, Qingyang 745000, China)

**Abstract:** Rural folk culture cultural literacy, as a special kind of literacy for rural teachers, has the triple values of educating people, shaping oneself, and enriching the countryside local culture. It, and is an indispensable literacy for rural teachers. However, due to the influenced by of the binary opposition thinking between urban and rural areas, the rural teachers' folk culture rural cultural literacy is thus trapped in a dilemmas, which is complicated by the cultural disconnection of rural teachers, the cultural bias of rural teachers' education, and the cultural dis-embedding of rural school education, the rural teachers' folk culture rural cultural literacy is thus trapped in a dilemma. Therefore, it is necessary to rebuild the rural teachers' rural consciousness based on rural cultural awareness, solidify their rural knowledge based on localization model local characteristics, and enhance their ability to utilize and develop rural teaching resources based on rural cultural education, in order to break through the dilemma of rural teachers' rural cultural literacy development.

**Key words:** rural teachers; local rural culture; local rural cultural literacy



## 校领导召开学报工作部署及学校期刊中心成立调研会

11月6日下午,校党委常委、副校长黄新华召开学报工作部署及学校期刊中心成立调研会,学报编辑部全体人员参会。

黄新华对学报一年来的工作给予肯定,就学报各刊2025年重点选题、编委会换届、期刊中心建设等事项提出要求。他指出,学报2025年选题要重点围绕研究阐释党的二十大精神、二十届三中全会精神,聚焦国家和福建省关注的重大理论与实践问题。他强调,要做好做实编委会换届工作,充分发挥编委会的智库作用。要充分发挥学报在一流大学建设中的作用,优化学报工作的体制机制。要在充分讨论的基础上形成期刊中心建设方案,明确组织架构、运行机制和权责分配。要严把政治关、学术关,落实意识形态责任制。

与会人员分别作了发言,表示将按照学校的要求做好学报工作,不断提升办刊质量,提升学报影响力。

(文:冯庆福/编辑:宣传部)