

农村小规模学校教师专业发展的 现状、困境与对策

——基于浙江省6个地区9个县(市)的调查

孙彩霞^{1,2}, 周依²

(1. 浙江省乡村教育研究中心, 浙江 湖州 313000;

2. 湖州师范学院教师教育学院, 浙江 湖州 313000)

摘要:通过对浙江省6个地区9个县(市)27所农村小规模学校的实地走访和调研,发现东部地区农村小规模学校教师发展仍然存在教师供给失衡、教师队伍发展不稳定不持续等问题。具体为:(1)教师队伍结构整体良好,但个别学校“两极化”现象突出;(2)教师专业发展意愿强烈,但学习机会较少;(3)薪酬待遇已得到教师普遍认可,但家庭是影响乡村教师去留的重要因素;(4)大部分教师愿意在农村小规模学校从教,但不愿意长期留任。为破解农村教师专业发展困境,教育管理部门和学校需创新管理模式和督查模式,进一步优化乡村教师的补贴政策 and 激励政策;教师自身也需要改变对乡村教师身份的认知,激发学习动力,促进专业成长。

关键词:农村小规模学校;乡村教师;教师专业发展;教师队伍建设;乡村教育

中图分类号:G625.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)04-0084-09

基金项目:2021年浙江省哲学社会科学规划课题“教育信息化2.0背景下乡村教师学习机制研究”(21NDQN283YB),项目负责人:孙彩霞。

作者简介:孙彩霞,教育学博士,浙江省乡村教育研究中心成员,湖州师范学院教师教育学院讲师;周依,湖州师范学院教师教育学院硕士研究生。

一、问题的提出

2020年7月,教育部等六部门发布《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》,明确指出乡村教师是发展更加公平更有质量乡村教育的基础支撑,是推进乡村振兴、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的重要力量,必须把乡村教师队伍建设摆在优先发展的战略地位^[1]。然而,我国区域发展差异显著,城乡教育水平质量存在较大差距,伴随着城镇化进程的加快,乡村教师队伍仍将长期面临巨大挑战。如何破解乡村教师专业发展困境,创造乡村教师发展机遇,推进乡村教师队伍持续优化,成为振兴乡村教育、实现乡村振兴研究的重要课题。

浙江省作为我国经济大省、教育强省,总体教育质量、办学条件、学校环境、师资质量较好,但该省历来有“七山一水二分田”之称,土地资源有限,各地发展水平存在较大差异,教育资源和教育发展水平也存在一定差距,乡村教育仍是浙江省基础教育中的短板。尤其是,偏远山区面临资源有限、工业不发达、就业机会少等现实问题,农民不得不外出务工,由此带来农村学龄儿童大量涌入城镇,从而逐步形成了教育发展中“城满、乡弱、村空”的格局。农村中心校逐渐沦为小规模学校,且学生数量逐年递减,而留在农村小规模学校的学生,大部分是没有能力进城上学的弱势家庭子女,通常被称为“走不掉的一代”^[2]。对于留在乡村的学生而言,农村小规模学校是他们通过教育改

变命运的希望,学校教师是其生命成长与命运改变的重要他人^[3]。因此,探究浙江省农村小规模学校教师专业发展的现状,对于了解我国东部地区乡村教师队伍整体建设情况、破解乡村教师专业发展困境、办好农村小规模学校有重要的意义和价值。

二、研究概况

为了解浙江地区农村小规模学校教师专业发展过程中存在的问题,课题组对浙江省9个县(市)——衢州市开化县、衢州市龙游县、丽水市龙泉市、丽水市景宁畲族自治县、舟山市、宁波市余姚市、台州市仙居县、金华市东阳市、温州市永嘉县——的27所农村小规模学校开展了专题调研。通过座谈会、个体访谈等方式,围绕乡村教师的个人基本情况、教学情况、生活情况等内容,收集、整理了大量一线教师的访谈文本。同时,还对9个县(市)农村小规模学校的教师进行了问卷调查,试图通过这个调查从整体上把握乡村教师队伍状况,并验证访谈研究结论。问卷调查围绕乡村教师队伍特征、教师发展意愿、留任意愿、乡村教师专业发展困境与需求等方面展开,以网络方式进行。本次研究共回收有效问卷1277份。

三、研究结果

(一)教师队伍结构整体良好,但个别学校“两极化”现象较为突出

教师队伍结构主要包括教师来源、性别、年龄、教龄、学历、职称等信息。根据调查结果看,1277名乡村教师中,有74.08%的教师来源于农村,25.92%的教师来源于城镇。性别方面,男性教师占31.09%,女性教师占68.91%,女性教师人数是男性教师人数的两倍多。年龄方面,20~25岁有176人,26~30岁有434人,31~40岁有349人,41~50岁有194人,51~60岁有123人,60岁以上有1人。教龄方面,0~3年362人,4~10年397人,11~20年213人,21~30年189人,30年以上116人。从年龄和教龄两个维度看,乡村教师队伍总体呈现出了年轻化的特点。学历方面,79.56%的乡村教师最后学历为本科,1.02%的

教师是研究生及以上学历,17.38%的教师为专科。就学历而言,乡村学校教师都已达标。职称方面,高级以上教师44人,一级教师474人,二级教师598人,三级教师161人。由此可以看出,乡村学校中高职称教师仍然非常少。具体见表1。

表1 浙江省1277名农村小规模学校乡村教师基本情况

	类别	人数	占比(%)
生源	农村	946	74.08
	城镇	331	25.92
性别	男	397	31.09
	女	880	68.91
年龄	20~25岁	176	13.78
	26~30岁	434	33.99
	31~40岁	349	27.33
	41~50岁	194	15.19
	51~60岁	123	9.63
	60岁以上	1	0.08
	0~3年	362	28.35
教龄	4~10年	397	31.09
	11~20年	213	16.68
	21~30年	189	14.80
	30年以上	116	9.08
	高中及以下	6	0.47
	中师	20	1.57
	最后学历	专科生	222
本科生	1016	79.56	
	研究生及以上	13	1.02
职称	三级	161	12.61
	二级	598	46.83
	一级	474	37.12
	高级	43	3.37
	特级	1	0.08

问卷调查数据显示,浙江省农村地区教师队伍结构整体良好,人员梯队合理,教师专业素质较好,且年轻教师在教师队伍中所占比例较大,说明乡村教师队伍有活力、有朝气。但实地走访27所学校后发现,单个学校的教师队伍结构仍存在失衡问题。具体表现为教师队伍结构的“两极化”即“年轻化”和“老龄化”现象突出。“年轻化”指乡村学校绝大部分教师是由县级统一招聘后统一安排到乡村学校工作的教师,这批教师往往有3~5年的工作期限,之后可能考入或调入城区学校。这就导致乡村学校的教师流动性较大,学校教师队伍主要靠交流教师满足学校日常教育教学工作。

比如 S 市的 B 县 X 校,除校长以外,学校里的教师都是年轻教师。这与当地教育主管部门的流动政策(即刚入职的教师必须在农村工作满 3 年后方可考入城区)有关。“老龄化”指学校里大部分教师是由即将退休的教师组成,队伍呈现出老龄化的特点,即年龄大、不愿意且不容易学习新事物、缺乏活力。比如,S 市的 B 县 Y 校,加上校长共 12 名教师,其中 10 名教师的年龄都在 47 岁以上,教师缺乏学习动力,唯一的希望就是早点退休,导致学校办学缺乏活力。类似现象在农村小规模学校中仍比较普遍。

(二)教师专业发展意愿强烈,但学习机会较少

从所教科目、每周课时、专业发展需求、对自我专业能力的认知等方面,可以管窥农村小规模学校教师的专业发展现状。本次调研数据显示,农村小规模学校教师所教科目平均在 2 门以上,每周课时为 13~17 节课,其中有 84 名教师一周课时达 18 节以上。针对教学和工作量的调查结果显示,一半以上的受访者认为教学任务重、教学工作较辛苦,42%的受访者认为工作量大。从对教学压力的自评结果看,受访者对“教得好”均非常看重,对提高自身教学能力和水平的积极性与自觉性也较高,渴望能进一步提升专业知识和专业能力。然而,在“对自身知识及其能力的认知”这一维度,调查结果显示均为“一般”。也就是说,农村小规模学校教师专业发展的意愿强烈,对拓展自身专业知识、提升自身专业能力的需求较大。但调研中,大多数受访者表示外出学习的机会非常少。究其原因,与乡村教师工作负担重导致外出学习时学校无法正常开展教学有关。乡村教师工作负担重表现在:一是跨学科、跨年级担任教育教学工作带来的挑战,需要其花大量的时间和精力来应对;二是乡村教师包班制,即一个老师统揽一个班的教学任务和教学时间内学生的一切活动,教师难以外出学习;三是教师人数少,乡村教师除教育教学工作之外,还需承担大量管理工作,由此导致负担过重,无暇学习。比如 B 市 L 区 R1 学校教师所言:“我们同一年级只有两名老师,我上语文,

另一个老师上数学。如果我出去一天,那就意味着数学老师要上整整一天的数学,我回来后补课,学生则要上一天的语文,这样学生接受不了。我不只教一个年级的课,我们学校三个年级的语文课都是我一个人上,同时还承担德育主任一职。我一动,整个学校的教学工作都无法正常运行。”

(三)教师普遍认可薪资待遇,但家庭是影响教师去留的重要因素

教师的薪资待遇和相关津补贴是建设和稳定乡村教师队伍的重要保障。为让乡村教师“下得去、留得住、教得好”,2015 年,国务院办公厅印发《乡村教师支持计划(2015—2020 年)》,明确要求“提高乡村教师生活待遇。全面落实集中连片特困地区乡村教师生活补助政策,依据学校艰苦边远程度实行差别化的补助标准,中央财政继续给予综合奖补。各地要依法依规落实乡村教师工资待遇政策,依法为教师缴纳住房公积金和各项社会保险费”^[4]。随着乡村支持计划政策的落实,乡村教师获得了相应的补贴。参与本次调研的 9 个县(市)27 所学校的乡村教师普遍认可所在学校的相关工作,认为在工资和待遇方面总体上略好于城市教师。但是,在问到“是否会长久留在乡村学校工作”时,大部分青年教师都表示:“只要有机会还是要离开,想去县城甚至市里工作。”当研究者进一步追问“如果让你目前的收入再增加 3 万,你是选择继续留在乡村学校还是离开”,教师们普遍的回答是:“选择离开,去县城,去更大的城市。”S 校的 L 教师说出了他们想离开的真正原因:“我们两口子都在乡村教书。两所学校之间相距较远,开车需要 40 分钟左右,而家又在县城,孩子还小。说实话,我们在乡村里照顾别人家的留守儿童,而自己的孩子也是留守儿童,甚至比这里的孩子更惨,但我们无能为力。平时,周一到周五我们都必须待在学校,因为学校实行寄宿制,晚上还有晚自习。周六回去,周日下午就要来学校,每周仅有 1 天的时间可以陪自己的孩子。如果家里有什么事情,我们没有办法照应。”本次关于“影响教师不愿留任原因”的调查显示,“生活不方便”“离家远”“夫妻分居”“为子女能

得到更好的教育”4个维度的得分均值都比较高,依次为4.39、4.22、4.16、4.1。综合问卷调查和访谈结果可以得知,当前在浙江省乡村教师的工资待遇已不是影响其从教与留任的关键因素,家庭尤其是孩子的照料与教育成为影响乡村教师流动或流失的重要因素。

(四)大部分教师愿意在乡村学校从教,但不愿意长期留任

农村小规模学校从教意愿是教师专业发展的原动力与内生力^[5]。本次调研中,当问及是否愿意在农村小规模学校从教时,52.8%的人表示“愿意”,33.2%的人选择“一般”,14%的人表示“不愿意”。进一步对意愿原因进行梳理,发现有275名教师从情感上都愿意为农村教育事业服务,对乡村教育也有着浓厚的情怀,但当问及是否愿意长期留任时,结果并不理想:不愿意长期留任的教师有451人,占总样本量的35.32%;愿望为“一般”的教师有449人,占总样本量的35.16%;愿意长期留任的教师有377人,占总样本量的29.52%。也就是说,大部分教师愿意在乡村学校任教,但不愿意长期留任。

进一步探究乡村教师能接受的任教年限区间发现,28.19%的教师选择一有机会就离开,18.56%的教师选择5年以下,20.28%的教师选择5年到10年,7.13%的教师选择10年以上,仅有15.09%的教师选择终身从教,另有9.94%的教师表示没考虑过。从以上数据看,选择有机会就离开的教师占比最高,其次是选择留任时间5到10年的教师。结合访谈可知,教师们感受到了频繁换教师对学生的成长与发展带来的负面影响,孩子们需要教师,尽管自己想离开,但仍愿意带完一届,希望从孩子身上看到自己努力后的成果,或者等待有合适的教师接替他们,这样方可安心离开。这类教师逐渐认识到自己在乡村教育中的价值与意义,对乡村教育已有了一定的使命感,因此选择了“5~10年”。占比排第三的是选择“5年以下”的教师。他们认为,教师专业成长没有几个5年,尽管自己在工作中深感身上的责任,但经过3~5年的乡村历练后,仍需要进一步发展,需要有专业同伴引领、与专业同伴沟

通,希望通过自己的努力,在日后的工作中有自主选择的空间。任教意愿选择10年以上的教师,则往往已在当地成家立业,习惯了乡村生活,喜欢乡村的生活环境,愿意服务乡村教育,认为到城镇工作反而“缺乏竞争力,可能不能很好地适应城镇学校的要求”。

四、农村小规模学校教师发展的困境

(一)教师补充方式不合理,教师供给结构失衡

乡村教师队伍建设是提升农村地区教育质量的关键因素,而加强乡村教师队伍建设的前提是要保证乡村学校拥有数量充足的教师,但长期以来,乡村教师数量相对不足是制约我国乡村教师队伍发展的主要瓶颈之一^[6]。通常情况下,教育部门会按照农村小规模学校总体教师的流失量来确定当年教师的招聘人数,然后再按照一定的生师比进行新教师分配。但学生人数的逐年减少导致农村学校生师比每年都在下降,有的学校甚至会出现教师超编的情况,从而导致只有教师退休,没有教师流入的现象。按生师比配备教师的方式在一定程度上忽略了农村小规模学校的特殊性。虽然浙江省某些县(市)在城乡统一的生师比基础上,会额外考虑适当提高农村小规模学校的生师比,但总体而言,农村小规模学校的教师数量仍不充足,且国家持续进行的课程改革不断将新的课程纳入义务教育课程体系,如不相应增加教师,完成教学任务就会更加有难度^[7]。

相对而言,专门培养农村教师的高校不足,这在一定程度上会导致供给结构失衡。如有些农村小学出现教师整体超编却又结构性缺编现象^[8],音、体、美等学科甚至无专任教师。新教师的分配没有按照农村小学实际需求进行供给的情况并不少见,导致乡村教师跨年级跨学科教学以及“包班制”教学现象较为普遍。而现实中,多数乡村教师并没有接受过全科教师培养,对于要兼任的其他学科尤其是音、体、美、信息技术等学科,缺乏专业知识和专业技能,导致教学质量参差不齐,教师也难以形成自己的学科身份,在某一个具体学科上难以有深入的学习与研究,不易形成持续性的学科教

学积累^[9]。

(二)城乡教师流动不对等,乡村教师缺乏学科“领头雁”

本次调研发现,农村小规模学校的教师队伍以青年教师为主,显示出教师队伍日益年轻化的趋势。但教师队伍“年轻化”其实也在一定程度上揭示了乡村教师频繁流动的问题。受政策等其他因素的影响,服务满3年后农村教师可以考入或调入城区,使大量的农村优秀教师流向城区,而新教师招聘提供的编制岗位主要集中于乡村学校,长此以往,一些乡村学校便成为新教师历练的过渡地,学校师资队伍呈现“永久的年轻化”特点。从某种意义上而言,教师队伍年轻化有诸多益处,但也带来一定的发展隐患。虽然新教师的教学热情较高,但可能由于经验不足等原因,且缺乏长期的专业同伴引领,并不利于乡村整体教育质量的提升,也不利于乡村小规模学校教师队伍的建设和稳定。此外,当新教师通过努力逐渐胜任乡村教师这一角色后,如果再次流失,对于乡村学校会产生更大影响,乡村小规模学校教师队伍仍将陷入不稳定的状态。

地方教育行政部门对城乡教师的师资配置不够重视,教师流动格局呈现量的流动与质的流动相悖异的态势,即:绝大部分优秀教师向上流动,少量低水平教师向下流动^[10]。一方面,农村教师需要通过一定形式的考试比如“进城考”才能有机会被择优筛选;另一方面,目前县城学校教师流动到乡村学校任教的相关举措、政策、标准并不完善,县城学校出于自身的教学质量考虑,通常不会将优秀的教师流动到农村学校,从而导致县城教师对农村教师的专业引领作用不强,农村小规模学校的日常学科教学缺乏交流者和专业“领头羊”。访谈中,不少乡村教师纷纷呼吁“名师给予有针对性的专业引领”,希望能够有学科“领头雁”的带头和指导。

(三)乡村教师津补贴标准不健全,教师考核评价制度缺乏适切性

津补贴是一个合成概念,包括津贴和补贴。津贴是对劳动者承担额外劳动或处于特殊岗位、工作特征艰苦或工作环境恶劣等所给

予的额外经济报酬;补贴是为了保证劳动者的生活水平不受住房、上班距离、物价等因素变化的影响而给予的经济补助。在浙江地区,大部分农村小规模学校往往处于地理位置偏远、条件艰苦的山区,与城镇教师相比,乡村教师的工作生活条件较差,工作特征有所差异。因此,设立津补贴的初衷即在于对处于艰苦地区的乡村教师进行一定的补偿和激励,更好地吸引乡村教师,保障农村地区师资质量的稳定。但现阶段,我国教师津补贴制度等级标准仍比较模糊,未能充分体现对艰苦边远地区乡村教师的补偿性和激励性^[11]。就调研地的实际情况来看,各地教育部门都根据当地经济发展水平和乡村学校地理位置偏远程度给予了乡村教师一定补贴,对地理位置偏远的乡村教师的补贴还略有提高,但整体支持力度仍不够,尚未达到乡村教师的预期。同时,相关的补贴政策并没有根据乡村教师的劳动强度、工作环境、生活便利程度等加以制定,尚未形成合理的津补贴标准。比如调研中,大量乡村教师反映“乡村教师相较于县城教师在校时间长,大多数乡村教师都是在学校住宿,以便于管理寄宿制学生的晚自习和早自习。但这部分工作量并未在工资待遇上有所体现,也没有额外的寄宿管理补贴”,对此,教师们普遍认为不合理。

此外,乡村教师考核评价制度也有不完善之处。具体表现在职称评审中,乡村教师的高级职称名额太少,且城乡教师评价标准统一,评聘高级职称时的一些硬性指标对于农村小规模学校教师而言显得过于苛刻,导致在高级职称方面难以有效调动乡村教师的积极性。尽管《乡村教师支持计划(2015—2020年)》明确职称(职务)评聘应向乡村教师倾斜,但各地仍然存在对乡村教师倾斜力度不足、政策针对性不强等问题,“职称无望”再加之农村小规模学校的特殊性,久而久之会导致乡村教师职业倦怠感加重,进而加剧教师流失,使教师生态出现恶性循环。访谈中,一名农村小规模学校校长即无奈地说:“我们学校已经近10年没出现过1名高级职称的教师了。每年都在培养新教师,但等教师有能力了,成为骨干教师了,就流走了,难以形成合理的教师梯队。”

(四)乡村教师专业身份认同度不高,内在发展动力不足

“乡村”曾作为一个文化符号和乡土情怀的象征,承载着一种日出而作日落而息的纯朴和勤劳的生活状态,但在城乡二元体制的限制下,“乡村”更多被视为一个地域及经济上的概念,丢失了部分原有乡村文化的内涵,甚至成为“落后”和“偏远”的代名词^[12]。乡村教师面对以留守儿童为主体的生源,学习成绩往往不理想,导致教师对教育教学工作慢慢变得麻木,教师成就感和教学激情也逐渐减弱,从而进一步验证并固化了“乡村弱,学生弱,教师弱”的教育现象。就此次调研的数据看,尽管调研对象中有74.08%的教师来自农村,但对自身农村教师的身份认同却普遍较低。有62.4%的老师谈到之所以成为一名乡村教师,是因为工作安排没有选择;有48%的教师表示,留在乡村任教的主要原因是“目前调到城市学校有些困难”;大多数中青年教师则都表示,如果有机会,希望能够“进城教学”。可见,不少教师留在乡村任教只是一种无奈之举。此外,调研地的某些校长在谈到乡村小规模学校发展困境时,对学校的师资表示出了深深的忧虑:“老教师并不愿意接受甚至接触教学新事物,一些信息化教学手段和方法对于他们而言也较为困难,因此对于教学没有更多的进取心,得过且过思想严重,且有三分之一的乡村教师将自己的目标设为‘调入城镇学校’。”这些现状其实反映了一些乡村教师对乡土是缺乏情感根基的,在处理自我、职业与工作环境之间关系时往往游离于乡土之外,处在乡村社会的“异乡人”、城市社会的“边缘人”状态,对乡村教师身份不认同^[13],从而导致其内在动力减弱,并进而制约了农村小规模学校教师队伍的建设和发展。

(五)教育信息化资源和培训研修不充分,外部助力有限

本次调研发现,调研地教育部门对农村小规模学校的硬件设施投入较大,不少学校都已配备希沃白板、“互联网+”设备等硬件,但缺乏专门的设备使用和维护人员,导致硬件设备的后期维护和日常使用产生了一系列问题。

此外,教学软件资源的投入也有诸多不足,使教师上课需要的课程资源、课件等教学资源缺乏获取途径,供全体教师免费下载教学资源的公共平台缺乏,教师备课受到限制,而其自身又缺乏课程创生的能力与精力,导致信息化“优质资源的利用与共享”目标难以得到很好实现。不仅乡村教学资源存有不足,我国的教育信息资源整体上也存在明显短板:一是基础教育领域内,国家数字化资源体系初步形成,但数量与质量均显不足,距离“高质、共享”的目标还差得很远^[14];二是可高效用于课堂的资源很少,真正符合课堂教学需要的资源更是严重匮乏,资源的灵活性较差,不利于教师根据自身情况对资源进行二次加工^[15],马宁等将这种市场上的资源过剩和教育应用上的资源缺乏之间的矛盾称为结构性缺乏^[16];三是资源还未实现完全共享,并未建立起有效的“资源共享模式”^[17]。因此,亟需建设教育资源共享平台,以真正实现优质资源共享。

此外,农村小规模学校教师的培训、研修也相对薄弱,具体表现在:其一,由于教学工作量大、责任重,时间与精力有限,导致乡村教师的大量培训机会被挤占或被迫放弃;其二,培训内容没有与农村小规模学校的发展实际有机结合,缺乏针对性;其三,农村小规模学校教师数量有限,跨年级、跨学科甚至包班现象突出,导致研修缺乏同伴支持,同时也缺少研修团队的扶持。因此,有必要构建基于“互联网+教育”的教研模式研究及优质资源共享机制,促进农村小规模学校教师的可持续和高质量发展。

五、农村小规模学校教师专业发展的对策与建议

在城镇化不断推进的大背景下,针对当前农村小规模学校教师专业发展存在的问题,提出如下建议:

(一)创新学校管理模式,实现优质资源共享共建共享

创新学校管理模式可以从3个方面加以推进。第一,推行乡村教师“县管校聘”制度,赋予学校更多的自主管理权。譬如,将招聘教师

的权力下放给乡村学校,教师按照自己的意愿报考学校,乡村学校则根据自身的需求选拔教师,最终形成教师间的良性竞争,激励教师不断成长。第二,以捆绑式考核方式推进城乡教育共同体建设,实行共同体内学校一体化管理。即:乡村学校与城市学校结对,实行教学成绩捆绑制,鼓励强校带弱校。在资源建设与管理方面,可建立统一的教育信息互动平台,整合现有资源,实现平台统一管理和资源共享,既方便教师查找和使用教学资源,也能扩大优质教育资源的辐射范围。需要指出的是,在促进资源共建共享的过程中,需要鼓励多方参与,尤其要充分发挥教师资源建设力量,丰富、完善教育资源平台,重视教育资源和教育平台的推广,并高度重视教育资源的版权保护问题。第三,对教学质量采取同类学校比较制度。即乡村学校与同类乡村学校进行对比。乡村学校与城市学校在生源、学校资源、教师能力以及学情等方面都存在较大差异,一刀切地应用城市学校的评价体系不适于农村学校,学校质量的考查还需因地制宜、因校而异。比如教师比武大赛,可由单学科比武,转向通过项目化学习,跨学科、跨年级混合式教学等来进行比赛。对于此类活动,农村小规模学校可能比城市学校更有优势,乡村教师会更感兴趣,因此有助于调动乡村教师的积极性。

(二)健全教师督查和管理制度,促进教学质量提升

《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》明确指出,政府是乡村教师队伍建设的责任主体。乡村教师队伍建设实行一把手负责制,要将乡村教师队伍建设成效列入地方党委教育工作领导小组议事日程和地方政府工作考核指标体系,对落实不到位者进行严肃问责。基于乡村教育的特殊性,首先,对于乡村教师的编制配备应立足农村教育的现实情况,采取不同于城市教师的编制配备标准,建立各级政府的编制管理、督查与问责制度^[18]。譬如,成立省、市、县三级编制管理与督查小组,采取定期检查和不定期抽查相结合的方式了解教师编制配备情况,一旦发现有不当或违规行为,及时追究相关责任单位和人员的责任;

其次,充分发挥地方教研机构如教研室、教师发展中心等的监督与促进作用,积极开展教研活动,增加对乡村教师的评课频率,加大对城乡教育共同体、同盟校、教育集团教研活动的考查与鼓励支持力度,增强其对乡村教师的专业引领作用。

对于乡村教师队伍的管理,要切实体现理解、关怀、尊重的人本原则^[19],健全教师队伍管理机制。第一,改进乡村教师评价机制,重视对乡村教师进行发展性评价和城乡差异性评价;第二,适当调整职称评审、评优评先的评价指标和办法,给予农村小规模学校中青年教师一定的政策倾斜;第三,根据教学、管理实际需要,适当增加农村寄宿制学校的教师编制;第四,音、体、美、信息技术等副科专业教师由地方教育行政部门根据各个学校的课时量,实行统一配给、统一走教,其他主课教师推行动态轮换机制^[20],建立学校间教师定期交流轮岗制度,实现城乡教师科学调配。在同一教育集团内,市区学校要积极鼓励优秀骨干教师下乡,助力农村学校提升教学质量。

(三)提高乡村教师待遇,创建乡村教师安心从教的软硬件环境

第一,在现有基础上,进一步提高农村小规模学校教师的工资收入,并在一定程度上高于城市教师,确保其平均工资收入不低于当地公务员平均工资收入水平,同时给予长期任教于农村学校的优秀教师额外的奖金和荣誉。此外,还可设立“贫困地区教师基金”,并科学界定偏远等级标准,确保按照标准发放农村教师特殊津补贴。“标准”应将交通状况、医疗条件、生活便利状况、社会文化状况、信息化建设状况、工作时间等纳入考量范围,如针对寄宿制学校乡村教师的晚自习,应增加相应补贴,以此切实提高乡村教师的待遇。第二,职称评聘向乡村教师倾斜。对长期在乡村和艰苦边远地区从教的中小学教师,职称评审可适当放宽学历要求,实行乡村教师和城镇教师分开评审,同时允许乡村小学教师按照所教学科申请职称评聘。第三,改善乡村教师生活条件,为乡村教师安心从教创建良好软硬件环境。如改造厨房、浴室、厕所等基本生活设施,周末为

农村小规模学校教师配备接送大巴,推动制定乡村教师子女托幼政策,对于乡村教师的子女入学给予一定政策优惠等。

(四)培养本土化全科教师,适应农村小规模学校专业化人才需要

培养本土化全科乡村教师,旨在适应当前农村小规模学校专业化人才的需要。其一,本土教师因文化背景、血缘关系、生活习惯等都根植于当地,有较高的地域认同和身份认同^[21],相对能够扎根乡土,愿意长期留任乡村。其二,培养全科教师的课程设置与教学方式应根据乡村学校的特点,有针对性地培养乡村教师。比如,根据农村小规模学校学生的特点——以“留守儿童”为主,培养单位可加强学习者的心理学相关知识和技能。其三,结合农村小规模学校的课程特点,培养单位应开设全科课程,且各门课程的课时量相当,其中一门专业学科作为乡村教师的专长科目,应适当增加课时量。即:开设1+X主辅学科,实施四年全程学习和包括教育见习、跟师见习、顶岗实习、毕业实习、就业实习在内的螺旋式上升实践模式,大力促进乡村教师“一专多能”。其四,对于乡村教师的培养,最为关键的是要厚植其乡村教育情怀,把乡土情怀作为最重要的专业特质,针对性培养其“乡村属性”,使其热爱乡村儿童和乡村教育事业。要加强乡土知识与乡土文化教育,使乡村教师具有丰富的地方性知识,适应乡村环境,能安心、稳定地从事乡村教育工作^[22]。

(五)完善名师辐射带动机制,推进城乡教师共同体建设

完善名师辐射带动机制可从以下方面入手:一是在教育行政部门牵头实行学校集团化办学的基础上,推动城市优秀骨干教师与乡村教师师徒结对,开展城乡教师同步网络教研、乡村教师进城听课、乡村教师在城市教师指导下的教学比武等多种活动,并将城市教师对乡村教师的指导纳入城市教师考核范围;第二,通过名师工作室等交流平台,实现名师跨校指导教学和备课,城乡教师共同学习和研讨优秀教师精品课程,共享教学智慧,促进集团内学校教学质量均衡;第三,构建校长间的沟通与

合作机制,并在省内建立“乡村学校发展联盟”,交流办学经验和管理特色,联合开展各项专业活动,促进彼此共同发展。

推进城乡教师共同体建设有助于增强农村小规模学校教师的归属感和认同感。第一,统筹城乡教师心理成长共同体建设,增强乡村教师的自豪感和幸福感;统筹城乡教师教学共同体建设,通过教学互访、教师网上教学研讨等方式,促进城乡教师在教学能力上的进步与发展;统筹城乡教师学习共同体建设,组织城乡同科目教师共同学习培训,加强城乡教师的学习交流^[23]。第二,关注农村小规模学校教师间以及教师与当地乡民间的情感联系,创造良好的工作环境。“联系”反映教师与同事、学生和家長等之间建立起来的千丝万缕的正式和非正式的依赖关系^[24]。联系越深,越习惯于依赖这一网络存在而不轻易离开。在统一组织内的良好联系不仅有助于新教师更快掌握工作节奏、适应工作环境,降低刚进入新单位的不确定性和焦虑感,还有助于新教师产生对教师队伍的信任感,在情感上增强与组织的一致性和认同程度^[25],从而增强乡村教师的归属感。

参考文献:

- [1] 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[EB/OL]. (2020-09-04)[2020-09-18]. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-09/04/content_5540386.htm.
- [2] 凡勇昆,常雪.“走不掉的一代”:关注乡村小规模学校中的边缘性群体[J]. 教育发展研究,2017(22):51-56.
- [3] 杨东平. 建设小而优、小而美的农村小规模学校[J]. 人民教育,2016(2):36-38.
- [4] 国务院办公厅关于印发乡村教师支持计划(2015—2020年)的通知[EB/OL]. (2015-06-08)[2020-09-20]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content_9833.htm.
- [5] 刘佳,方兴. 新生代乡村教师的离职意向与政策改进[J]. 教师教育学报,2020(2):81-89.
- [6] 邬志辉,秦玉友. 中国农村教育发展报告 2015[M]. 北京:北京师范大学出版社,2016:299.
- [7] 邬志辉,陈昌盛. 我国义务教育阶段教师编制供求矛盾及改革思路[J]. 教育研究,2018(8):16-25.
- [8] 杨卫安. 乡村小学教师补充政策演变:70年回顾与展望[J]. 教育研究,2019(7):16-25.
- [9] 赵新亮. 我国乡村教师队伍建设的实践困境与对策研究——基于全国23个省优秀乡村教师的实证调查[J]. 现

- 代教育管理,2019(11):81-87.
- [10] 刘善槐,王爽,武芳. 我国农村小规模学校教师队伍建设研究[J]. 教育研究,2017(9):106-115.
- [11] 刘盛楠. 乡村教师工作特征与其津补贴的相关研究——基于西南某连片特困地区的实证调查[D]. 重庆:西南大学硕士学位论文,2019:19.
- [12] 黄晓茜,程良宏. 城乡张力间的彷徨:乡村教师身份认同危机及其应对[J]. 当代教育与文化,2019(4):80-86.
- [13] 欧阳修俊. 中国乡村教师研究回顾与新时代发展取向[J]. 教师教育学报,2021(1):46-58.
- [14] 汪基德. 从教育信息化到信息化教育——学习《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》之体会[J]. 电化教育研究,2011(5):10-15.
- [15] 王瑛,郑艳敏,贾义敏,等. 教育信息化资源发展战略研究[J]. 远程教育杂志,2014(6):3-14.
- [16] 马宁,余胜泉. 区域性教育资源建设与整合[J]. 中国电化教育,2006(2):66-71.
- [17] 黄勇. 论网络教育精品课程建设的若干关键问题[J]. 现代教育技术,2008(2):61-61+79.
- [18] 赵垣可,刘善槐. 改革开放以来我国农村教师队伍建设问题研究[J]. 理论月刊,2019(1):154-160.
- [19] 刘胜男,赵新亮. 新生代乡村教师缘何离职——组织嵌入理论视角的阐释[J]. 教育发展研究,2017(Z2):78-83.
- [20] 刘善槐,朱秀红,王爽. 乡村教师队伍稳定机制研究[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2019(4):122-127.
- [21] 庞丽娟,金志峰,吕武. 全科教师本土化定向培养——乡村小学教师补充的现实路径探析[J]. 教师教育研究,2017(6):41-46.
- [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(20):29-36.
- [23] 帕克·帕尔默. 教学勇气:漫步教师心灵[M]. 吴国珍等,译. 上海:华东师范大学出版社,2005:209.
- [24] ALLEN D G. Do organizational socialization tactics influence newcomer embeddedness and turnover[J]. Journal of Management,2006(2):237-256.
- [25] 李永周,易倩,阳静宁. 积极沟通氛围、组织认同对新生代员工关系绩效的影响研究[J]. 中国人力资源开发,2016(23):23-31.

Problems and Countermeasures of the Professional Development of Teachers in Rural Small Schools ——Based on the Experience in Zhejiang Province

SUN Caixia^{1,2}, ZHOU Yi²

(1. Zhejiang Rural Education Research Center, Huzhou 313000, China; 2. Huzhou University, Huzhou 313000, China)

Abstract: Through the field visits and investigations of 27 rural small schools in 9 counties (or cities) of 6 regions in Zhejiang Province, it is found that there are still some problems in the teacher development of rural small schools in the eastern region, such as the imbalance between teacher supply and demand, and the unstable and unsustainable development of teaching staff. Namely: (1) the overall structure of the teaching staff is good, but the phenomenon of “Polarization” of the teaching staff is prominent; (2) teachers have a strong desire to gain professional development, but obtain fewer opportunities of learning; (3) the salary package has been satisfactory, but their family is also an important factor affecting the rural teachers’ choices to go or stay; (4) most teachers are willing to teach in rural small schools, but not for a long time. In order to solve the dilemma in rural teachers’ professional development, education management departments and schools need to innovate management modes and supervision modes, and further optimize the subsidy policy and incentive policy for rural teachers; teachers themselves are also supposed to change their cognition of rural teachers’ identity, keep motivated in learning and becoming more professional.

Key words: rural small school; rural teachers; teacher professional development; construction of teaching staff; rural education

收稿日期:2020-05-25

责任编辑 邓香蓉