

乡村教师定向培养的 实施成效与政策改进

刘 佳^{1,2}

(1. 湖州师范学院 教师教育学院, 浙江 湖州 313000;
2. 湖州师范学院 浙江省乡村教育研究中心, 浙江 湖州 313000)

摘要:截至2022年,全国已有28个省份实施了乡村教师定向培养政策,覆盖范围广且培养规模大。乡村教师定向培养状况直接关系到未来乡村教师队伍质量,影响义务教育优质均衡发展及乡村教育振兴的实现。采用定性与定量混合的评价方法,对乡村教师定向培养的实施成效进行分析发现:当前的乡村教师定向培养呈现“三重均衡”与“三重失衡”的供需样态:一是在人才培养数量方面,定向师范生招生计划与现实需求均衡,而实际就业与需求失衡;二是在人才培养学科结构方面,定向师范生与县域整体需求均衡,而与乡村学校实际需求失衡;三是在人才培养质量方面,定向师范毕业生的专业素质良好且符合实际需求,而乡村教学胜任力欠佳,与实际需求失衡。为了应对“三重失衡”、适应人口变化新形势、更好地实现政策预期,乡村教师定向培养有必要在原有“定向招生、定向培养、定向就业”的基础上增加和强化新的“三定向”:一是注重“定量培养”,满足乡村教师队伍数量补充需求;二是强化“定校培养”,满足乡村教师学科结构优化需求;三是重视“定质培养”,满足乡村教师素质能力发展需求。

关键词:乡村教师;定向师范生;定向培养;政策实施;政策评价

中图分类号:G520 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2024)02-0065-12

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目“乡村振兴需求下的卓越乡村教师能力素质模型及培养研究”(20YJCZH093),项目负责人:刘佳;浙江省高校重大人文社科攻关计划项目“浙江省城乡教育共同体内教师流动的体制与机制研究”(2021QN009),项目负责人:刘佳。

作者简介:刘佳,教育学博士,湖州师范学院教师教育学院副教授、硕士生导师,浙江省乡村教育研究中心副主任。

一、问题提出

教师是教育发展的第一资源,推动义务教育优质均衡发展及乡村教育振兴,而提升乡村教师队伍质量是关键。党的十八大以来,为加强乡村教师队伍建设,我国政府先后出台了《乡村教师支持计划(2015—2020年)》《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》等专门政策。2018年出台的《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》、2022年教育部等八部门印发的《新时代基础教育强师计划》等政策文件进一

步提出加强乡村教师队伍建设的举措。目前我国已构建起了“县管校聘”“轮岗交流”“学区走教”“特岗计划”“定向培养”“银龄讲学计划”等多举措促进乡村教师队伍建设的政策体系^[1]。乡村教师政策体系的“四梁八柱”已构建,如何保证并不断提升政策实施成效,成为当前加强乡村教师队伍建设需要重点关注的问题。

师范生是准教师,是教师队伍补充的基本来源,是教育未来发展的主要依靠力量。在加强乡村教师队伍建设的进程中,交流轮岗、特岗计划的实施虽能在一定程度上缓解乡村教

师资队伍建设的诸多困境,但对于乡村教育而言,其长远发展根本上有赖于兼具专业素养与青春活力的师范生源不断地加入。乡村教师定向培养通过“定向招生、定向培养、定向就业”,是综合解决师范生“下不去”“留不住”“教不好”的有效措施。自2006年湖南省在全国率先实施乡村教师定向培养政策以来,乡村教师定向培养范围和培养规模不断扩大。截至2022年,全国已有28个省份实施了乡村教师定向培养政策,每年约有5万名高校毕业生到乡村中小学任教^[2]。乡村教师定向培养政策的实施状况如何,直接关系到乡村教师队伍整体质量,影响义务教育优质均衡发展及乡村教育振兴目标的实现。

然而,现有关于乡村教师定向培养政策实施成效的研究却较少。相关研究更多关注政策本身及实施问题。而实践中却不断暴露出我国乡村教师定向培养的不足:一是定向师范生在培养数量与学科结构上存在供需失衡的问题;二是培养的定向师范生存在乡村教育情怀和职业认同感缺乏、乡村教学胜任力不足等问题。这些问题共同反映了我国目前的乡村教师定向培养还难以较好地满足乡村教育发展的现实需求。因此,在我国大力推动乡村振兴、促进共同富裕的当下,面对人口发展与变化新形势,为加快推进乡村教育高质量发展,对乡村教师定向培养实施情况进行系统评价与反思,推动相关政策的优化与完善,势在必行。本文通过调查分析当前乡村教师定向培养的实施成效,进一步探讨政策改进思路,旨在促进相关政策的优化与完善。

二、文献综述

新中国成立以来,依据不同时期相关政策的资助特点,我国的师范生资助政策大致可以划分为三个历史时期:师范生免费教育加助学金政策时期(1949年至1996年)、师范生收费教育加多元资助政策时期(1997年至2006年)、师范生免费(公费)教育加助学金政策回归时期(2007年至今)^[3]。相对应的师范生就

业政策也可以分为三个阶段:统包统配就业制度阶段、市场经济为主导的自主择业制度阶段、定向就业与自主择业制度并存阶段。2005年,湖南省出台《关于进一步加强中小学教师培养工作的意见》,并于2006年率先实施农村小学教师定向培养专项计划,开启了我国乡村教师定向培养的先河。2007年,《教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)》出台,要求免费师范毕业生一般回生源所在省份中小学任教。随后,许多省份参照师范生免费教育政策,开始实施本省的定向免费师范生培养。由此,我国开始出现针对乡村教师定向培养的研究。

2012年,《教育部 中央编办 国家发展改革委 财政部 人力资源社会保障部关于大力推进农村义务教育教师队伍建设的意见》发布,提出“采取定向委托培养等特殊招生方式,扩大双语教师、音体美等紧缺薄弱学科和小学全科教师培养规模”^[4]。2015年,《乡村教师支持计划(2015—2020年)》出台,鼓励地方政府和师范院校根据当地乡村教育实际需求,本土化培养乡村教师,建立师范院校学生定向培养制度^[5]。在该计划中,我国政府从国家政策层面首次明确提出实施乡村教师定向培养制度。由此,乡村教师定向培养成为优化乡村教师队伍结构的全国性政策,相关研究也不断增多。现有关于乡村教师定向培养的研究,主要围绕以下三方面展开:

一是关于定向培养吸引力的研究。乡村教师定向培养兼具“免费教育和确保就业”的政策吸引力。有研究通过调查发现,农村教师定向培养政策有较强的生源吸引力,而就业有保障、公费教育、回避高考风险等是吸引学生报考的主要因素,其中就业有保障且稳定是重要因素^[6]。虽然定向培养政策吸引了一批优秀生源,取得了预期的招生效果,但是定向师范专业的高考入学分数仍然远低于非定向师范专业,且差距不断拉大^[7],反映出招生吸引力不足。

二是关于定向培养策略的研究。乡村教

师定向培养政策的出台,是城乡教育均衡发展的内在诉求,是针对性培养乡村教师的有力举措^[8]。基于乡村教师定向培养政策的目标与初衷,应该培养怎样的定向师范生引起了研究者的关注。结合我国教师教育的相关政策文本、师范生培养的规律与经验、乡村教师发展的历史经验与现实需要、国际社会教师教育的理论与经验等多方面资料,有研究者综合得出乡村教师定向培养应定位为:培养具有一定教育哲学与世事洞见素养、能认同并扎根乡土社会、能发现且明了乡村教育规律、热爱乡村儿童、具有教育教学智慧的乡村教师,“使其成为‘爱思想、爱乡村、爱儿童、爱教育’的乡村教育家”^[9]。有研究者站在乡村的视角审视乡村教育的发展诉求,认为乡村定向师范生需要具备卓越潜质,即“‘亲和乡土’的人文素养、‘志乡村教育之业’的情怀、‘协同内外’的资源整合能力、‘实践—反思—提升—表达’的行动能力”^[10]。培养目标实现的关键在于培养过程,为实现培养目标,有研究者提出要提高认识、增设核心课程、改良相关课程^[11],要加强定向全科教师的“需求导向”、名师引领的“卓越导向”^[12]。这些策略被认为是提高乡村教师定向培养成效的重要途径。但在实践中,乡村教师定向培养却在培养对象的选择(生源)、培养过程的设计(课程设置、教育实习等)和培养结果的评价等方面,都存在“背离农村”的现象^[13]。

三是关于定向培养效果的研究。乡村教师定向培养要达到预期政策目标,关键在于定向师范生能够“下得去、留得住、教得好”。有研究者通过调查发现,超过四分之三的定向师范生分配到乡镇学校,履约到岗情况总体较好,但有内部差异,生源地和就读高校离农村越近,学生的履约到岗意愿越强。协议约束和“本地情感”是定向师范生回乡从教并留任的重要原因。通过分析乡村教师“留住机制”,有研究者认为乡村教师定向培养政策通过挖掘历史遗产、加大地方政府支持力度,形成了一种预先签约、定向补充的乡村教师供给模式,是乡村教师“留住机制”的核心部分。然而要想

真正形成乡村教师“留住机制”,需要乡村产业结构转型与市场经济良性发展,从而为“留下来”的乡村优质教育人才的发展创造条件^[14]。

概而言之,近年来乡村教师定向培养的研究不断增多,并从以往更多从宏观上关注政策目标、定位、吸引力等问题,发展到愈发关注定向师范生的专业认同、情感培育、课程教学等中观或微观问题。2018年,随着《中共中央 国务院关于实施乡村振兴战略的意见》的出台,乡村教师定向培养与乡村振兴的关系问题开始引起研究者的关注。

完整的公共政策过程包括政策出台、政策实施、政策评价三个基本阶段。乡村教师定向培养作为政府调节乡村教师供给的公共政策实施至今已十余年,现有研究对政策制定与如何实施的关注较多,而对政策实施成效的审视与评价较少,基本停留于理论层面的探讨,对政策的实际作用与实施效果缺少进一步分析,对相关政策在乡村教师数量补充、学科结构优化、教学质量提升等方面发挥的作用,更是缺少系统评价与探究。公共政策学认为,公共政策评价是公共政策过程的关键环节,是检验政策效果的基本途径,是决定政策未来走向的重要依据,是合理配置政策资源的基础工作^[15]。为推动政策过程科学化,确保政策实效,当前我国需要加强对乡村教师定向培养成效的评估研究。

三、研究设计

(一)分析框架

公共政策评价实质上是一种价值判断,其起点是建立政策评价标准^[16]。“政策评价就是了解公共政策所产生的效果的过程,就是试图判断这些效果是否是所预期的效果的过程,就是判断这些效果与政策的成本是否符合的过程。”^[17]评价乡村教师定向培养政策需要确定评价标准,构建分析框架。由于乡村教师定向培养政策着眼于乡村教师队伍建设面临的“下不去、留不住、教不好”等问题,优化乡村教师队伍结构、满足乡村教育发展的师资需求是其

预期的效果,因而将乡村教师培养供给与乡村教育发展师资需求的匹配效果,作为政策实施成效的评价标准,较为合适。换言之,适宜以供需状况视角去审视现有的乡村教师定向培养。

当前乡村教师队伍建设主要面临数量、结构、质量三方面的困境,具体表现为乡村教师数量不足与流失、乡村教师学科结构不合理、乡村教师整体素质不高和能力不足。现有的

乡村教师定向培养在多大程度上缓解了乡村教师队伍建设面临的这些困境,对乡村教育发展所需的教师队伍数量、教师学科结构和教师队伍质量的满足程度如何,是衡量政策实施成效的根本依据。据此,本研究以供需状况为分析视角,从教师队伍数量、教师学科结构、教师队伍质量 3 个维度去审视当前乡村教师定向培养的问题、效果与评价指标(见表 1)。

表 1 乡村教师定向培养分析框架

维度	乡村教师定向培养面临的主要问题	乡村教师定向培养政策的预期效果	乡村教师定向培养的评价指标
教师队伍数量	教师数量不足	补充教师数量	对教师数量短缺的补充情况
教师学科结构	教师学科结构失衡	培养所需学科的教师	对促进教师学科结构均衡的作用
教师队伍质量	教师素质不高能力不足	培养胜任乡村教育的教师	培养师范生应具备的素质能力

(二)研究方法

公共政策评价方法是深入了解和认识公共政策的重要工具,主要分为定性评估和定量评估两大范畴^[18]。本研究采用定性与定量相结合的综合评价方法。定量评价主要通过通过对相关教育统计数据与问卷调查数据的量化分析,运用描述统计、差异比较等方法来分析政策实施后的相关变化与效果。定性评价主要依据对教育行政部门负责人、乡村学校校长与教师的访谈,以及对公共政策直接对象定向师范毕业生的访谈,从他评与自评两个层面了解乡村教师定向政策相关利益主体的主观感受与评价。

定量评价涉及的研究工具主要是针对定向师范毕业生素质能力的调查问卷,问卷基于多方面信息资料综合设计而成。本研究通过借鉴和参考已有研究有关乡村教师教学胜任力的调研工具,访谈乡村教师与乡村教育研究专家,梳理汇总教师胜任乡村教育教学需要具备的素质和能力指标。问卷除基本信息外,主要包括如下维度及指标:知识素养(教育知识、学科知识、实践性知识、通识知识、乡土知识、乡村学生背景知识),教学能力(教学设计能力、教学实施能力、教学评价能力、小班化教学能力、多学科教学能力、差异化教学能力),职业精神(职业理念、职业态度、职业追求、乡村情感),个人特质(自我特质、人际特征、身心素

质)。其中每个指标设置 3 个及以上题项,题项均采用李克特 5 点量表形式,取值由低到高依次为 1、2、3、4、5,维度与指标得分取对应题项得分加总后的平均数。定性评价涉及的主要是针对乡村教师定向培养各利益主体的访谈工具,而相关访谈问题则基于乡村教师定向培养效果评价的分析框架中的内容而设计。

(三)数据来源

本研究涉及的相关数据来源于教育部各年度教育统计数据。另外选择 H 省和 J 省 6 个市进行调查,具体调查内容包括 H 省和 J 省 6 个市所辖县近 4 年的定向师范生招生人数、乡村教师数量及学科结构,以及近 3 年到岗就业定向师范生的素质能力等相关情况。通过问卷调查的方式,获取定向师范生素质能力方面的相关数据。本次调查共向到岗的定向师范毕业生发放调查问卷 1 160 份,回收问卷 1 122 份,有效问卷 1 114 份,有效回收率 96.03%。有效样本的情况为:男生 324 人(29.08%),女生 790 人(70.92%);毕业 1 年以内 394 人(35.37%),毕业 1~2 年 384 人(34.47%),毕业 2 年以上 336 人(30.16%)。访谈数据来源于对 12 名教育行政部门负责人(编号:ZFRY-1-12)、15 名乡村学校校长(编号:XCXZ-1-6)和教师(编号:XCJS-1-9)以及 20 名定向师范毕业生(编号:DXSFS-1-20)的访谈。

四、研究发现：“三重均衡”与“三重失衡”的政策成效

(一)人才培养数量方面:定向师范生招生计划与现实需求均衡,而实际就业与需求失衡

教师是教育工作的中坚力量,是教育发展的第一资源。长期以来,受城乡发展不平衡、乡村交通不便、学校办学条件较差等因素影响,我国乡村教师队伍建设一直面临职业吸引力不强、补充渠道不畅等突出问题,严重制约了乡村教育发展。保障乡村教师数量供给是促进乡村教育发展的基础。我国出台的“特岗教师计划”“定向培养”“银龄讲学计划”等举措均着眼于扩大供给来加强乡村教师队伍建设。当前我国基本形成了以公开招考、乡村教师定向培养、特岗教师招聘等为主要途径的乡村教师队伍数量补充机制,其中未实施特岗教师计划省份主要依赖前两种途径。

乡村教师的补充以满足乡村学校的现实需求为宗旨。作为乡村教师补充的重要途径,乡村教师定向培养旨在满足乡村学校的现实需求。在当前我国“以县为主”的义务教育管理体制下,县级人民政府负责制定本地区乡村义务教育发展规划,组织实施乡村义务教育。乡村教师定向培养一般以县为基本单位编制招生计划,定向师范生入学前与定向县政府签订协议。本研究对各县教育行政部门负责人进行了访谈,了解到乡村教师的现实需要是编制定向师范招生计划的主要依据。“每年省教育厅在下发定向师范生招生工作通知时,都会先征求各地教育行政部门的意见、了解各地的实际需要;我们会相应地向学区和学校征求意见,要求学区和学校报送计划,我们审核通过后再上报;省教育厅后面会根据各地的上报情况,下达全省的招生计划总数及各县的招生计划数。各县的数量基本上同我们上报的数量不会有大出入。”(ZFRY-3)“在核算县里每年的定向师范生招生计划时,我们会综合考虑县里乡村教师的缺少数量以及最近的乡村教师招考情况。由于定向师范生在校学习期间免除

学费、免缴住宿费、补助生活费,需要财政投入,而乡村教师招考补充不需要额外投入,我们也会根据财政状况来考虑定向师范生培养的计划人数,但总体而言每年定向师范生计划培养人数基本等于全县乡村教师紧缺数量。”(ZFRY-6)

当前乡村教师退休、流失等造成的数量不足,各县主要依靠乡村教师招考(含特岗教师招聘)来补充。通过了解乡村教师招考情况,各县教育行政部门能够较清楚地知道本地是否难以招聘到教师、哪个学科难以招聘到教师,由此判定本地乡村教师紧缺程度、最缺教师的学科及大约缺少的教师数量。在确定每年的定向师范生培养计划时,各县都会综合考量本地乡村教师的紧缺情况以及本地最近几年的乡村教师招考情况。实施乡村教师定向培养的初衷之一,正是为了化解乡村教师招考存在的数量不足。由此,各县每年招收的定向师范生培养数量与各县乡村教师的紧缺数量基本持平,两者形成了供给需求平衡。

各县都期望通过培养定向师范生来改变当地乡村教师紧缺的现状。但是,定向师范生的培养一般要经历4年的时间,部分初中毕业起步的定向师范生甚至要经过7年的漫长培养过程。在此期间,在城镇化背景下,各县乡村学校及乡村教师需求一般会发生巨大变化,待到定向师范生毕业时各县乡村教师紧缺情况早已发生了改变。2015年至2020年,我国乡村小学的数量由118 381所下降为86 085所,乡村小学生人数由2 900多万下降到2 400多万,其中一些乡村学校变为教学点。乡村学校与学生数量的减少,导致乡村学校对乡村教师数量的总体需求以及相关紧缺学科教师的比例结构也发生了变化。

如表2所示,2018年到2020年,我国乡村小学各科的生师比虽然相较于城区与镇区整体呈现下降趋势,但是体育、音乐、美术的生师比相较于城区仍然明显偏高。乡村学校的规模整体小于城镇学校,为确保完成国家课程设置,按要求各地普遍将班师比也纳入教师数量

核算,确保乡村学校教师数量。2018 年到 2020 年,乡村学校的生源不断减少,新的小规模学校大量出现,但乡村小学各科(语文和数学除外)的班师比却普遍呈现上升趋势,而城区与镇区小学各科(语文和数学除外)的班师比反而普遍呈现下降趋势。原本乡村学校音体美、综合实践、外语等学科的班师比就高于城区与镇区学校,近 3 年差距更是进一步拉大。乡村小学语文与数学学科的班师比虽然有所下降,但与城区与镇区小学相比仍然明显偏高,教师数量依旧偏少。目前推进城乡教育优质均衡,如何解决乡村学校班师比偏高,尤其是音体

美、综合实践、外语等学科班师比偏高的问题愈发凸显。本研究所调查的各县城区、镇区、乡村小学的生师比与班师比现状及近年来的变化情况也基本如此。

虽然各县的当年招生数量与乡村学校教师需求数量基本均衡,但是对照定向师范生毕业后的乡村学校需求,以及我国缩小城乡差距的教育发展需求,定向师范生培养数量却难以满足实际需要。本研究通过调查发现,各县普遍存在定向师范生毕业数量不能满足当年实际需求的问题,即已有供给与现实需要失衡。

表 2 2018 年与 2020 年全国不同地区小学各科的生师比和班师比及其变化

学科	年份	生师比			班师比		
		城区	镇区	乡村	城区	镇区	乡村
体育	2020	249.31 : 1 ↑	293.29 : 1 ↑	270.60 : 1 ↓	5.65 : 1 ↓	7.09 : 1 ↓	10.87 : 1 ↑
	2018	220.78 : 1	284.57 : 1	293.98 : 1	5.81 : 1	7.35 : 1	10.20 : 1
音乐	2020	363.54 : 1 ↑	415.37 : 1 ↑	399.60 : 1 ↓	8.26 : 1 ↓	10.10 : 1 ↓	15.87 : 1 ↑
	2018	321.94 : 1	403.02 : 1	431.95 : 1	8.33 : 1	10.31 : 1	14.93 : 1
美术	2020	382.56 : 1 ↑	435.64 : 1 ↑	422.47 : 1 ↓	8.70 : 1 ↓	10.53 : 1 ↓	16.95 : 1 ↑
	2018	338.78 : 1	422.68 : 1	459.23 : 1	8.85 : 1	10.87 : 1	15.87 : 1
综合实践	2020	489.51 : 1 ↑	420.64 : 1 ↑	218.14 : 1 ↓	11.11 : 1 ↓	10.20 : 1 ↓	12.82 : 1 ↑
	2018	433.49 : 1	408.13 : 1	345.58 : 1	11.63 : 1	11.36 : 1	8.20 : 1
语文	2020	51.70 : 1 ↑	50.08 : 1 ↑	39.11 : 1 ↑	1.17 : 1 →	1.21 : 1 →	1.44 : 1 ↓
	2018	45.79 : 1	48.59 : 1	39.09 : 1	1.17 : 1	1.21 : 1	1.47 : 1
数学	2020	72.97 : 1 ↑	59.96 : 1 ↑	46.76 : 1 ↓	1.65 : 1 ↑	1.45 : 1 ↑	1.73 : 1 ↓
	2018	64.62 : 1	58.17 : 1	46.78 : 1	1.64 : 1	1.44 : 1	1.76 : 1
外语	2020	196.04 : 1 ↑	218.24 : 1 ↑	186.33 : 1 ↓	4.44 : 1 ↓	5.29 : 1 ↓	7.63 : 1 ↑
	2018	173.61 : 1	211.75 : 1	207.56 : 1	4.52 : 1	5.62 : 1	6.99 : 1

注:根据教育部 2018 年与 2020 年的全国教育统计数据计算得知各科生师比和班师比,其中生师比=小学生数÷学科教师数,班师比=小学班级数÷学科教师数;↑表示 2020 年该数据值相较于 2018 年上升,↓表示下降,→表示持平。

(二)人才培养学科结构方面:定向师范生与县域整体需求均衡,而与乡村学校实际需求失衡

2001 年,教育部出台《义务教育课程设置实验方案》,对义务教育阶段各年级的周课时数、学年总课时数、九年总课时数以及各门课程的课时比例作出了具体规定^[19]。根据各科课时设置数量与比例要求,结合中小学教职工编制标准,形成了我国义务教育教师的学科比例结构。各地学校都要按规定依据学科教师比例要求配齐配足各科教师。

然而受城乡二元结构影响,我国乡村在经济发展、社会建设等方面均落后于城镇,自主

择业制度下乡村教师岗位不被师范生所青睐,乡村学校确保教师足量供应尚且困难,要达到学科教师比例要求、实现教师学科结构均衡更是困难重重。音体美等学科的师范生培养成本相对较高,这些学科的师范生毕业后也更容易在城镇找到更高收入的工作,一般更不愿意去乡村学校,由此形成了我国乡村学校较长时间以来的教师学科结构不均衡现象。已有研究均表明乡村学校普遍缺少专业的外语、音乐、体育与美术等学科教师^[20]。

2014 年,中央编办、教育部、财政部联合发布了《中央编办 教育部 财政部关于统一城乡中小学教职工编制标准的通知》,要求“将县

镇、农村中小学教职工编制标准统一到城市标准,即高中教职工与学生比为1:12.5、初中为1:13.5、小学为1:19”^[21]。2017年,教育部印发《县域义务教育优质均衡发展督导评估办法》,对县域义务教育学校教师配置水平提出新要求,要求“每百名学生拥有体育、艺术(美术、音乐)专任教师数:小学、初中均达到0.9人以上”^[22]。在我国义务教育从基本均衡向优质均衡迈进的时代背景下,乡村学校教师学科结构不均衡问题愈发凸显。

当前乡村学校普遍存在音体美等课程难以按照课程标准有效实施等问题以及教师“教非所学”等现象^[23],其根本原因就在于相关学科专业教师严重紧缺。如表3所示,乡村教师中音体美及外语教师的占比,明显低于城区和镇区教师中的占比。为此,各地开展乡村教师定向培养时通常会偏向紧缺学科,以期满足本地乡村学校紧缺学科教师的配比要求,缓解教师学科结构失衡状况。但是如表2所示,乡村学校不仅音体美等紧缺学科教师缺乏,而且各个学科教师都存在短缺的问题。各地在核定各学科定向师范生具体培养人数时一般还是以县域为单位去统计,依据生师比、班师比等要求测算各学科需要培养的定向师范生数量,结果还是语文、数学或全科定向师范生培养人数较多。由此,从县域乡村教育整体数据看,各学科的定向师范生培养数量基本能够满足地方推进乡村教师学科结构均衡的需求,而且

对紧缺学科还有特别倾斜,但是从单个的乡村学校实际情况看,现有定向培养的乡村教师学科结构却仍难以满足现实需要。

出现上述现象的主要原因在于:乡村学校普遍规模小,既人数少又班级少,按照整体的生师比与班师比核算各学科的定向师范生培养数量,仍然是几所学校才能“共有”一位定向师范生;乡村学校之间距离较远,一个定向师范生毕业后难以同时兼顾多所乡村学校,最多尽力兼顾相近的乡村学校;音体美等学科教师配比要求低于语文、数学等学科教师,因此核算后音体美定向师范生培养人数少。从推动乡村教师学科均衡的角度而言,现有的乡村教师定向培养只能在县域整体数据统计层面满足学科需求,而难以满足现实中大多数乡村学校的学科需要。正如一位乡村学校校长所言:“按照全县乡村学校学生数量计算各学科教师缺额,我们培养的定向师范生是能够满足学科需要的,但是乡村学校多且学生少,几个学校也分配不到1个定向师范生,音体美等学科的定向师范生更是不可能分配到;语文数学等学科的专业教师各乡村学校都有,虽然也缺少但容易招聘到,需要没那么迫切,而音体美综合实践等学科就迫切需要专业教师;乡村学校最缺音体美等专业教师,所以即便分配到了1个语文、数学或全科的定向师范生,其意义和作用也不大。”(XCXZ-3)

表3 2020年全国城区、镇区、乡村小学各学科教师占所在区域教师总数的比例 单位:%

类别	体育教师	音乐教师	美术教师	语文教师	数学教师	外语教师
城区教师	7.75	5.32	5.05	37.37	26.48	9.86
镇区教师	6.30	4.45	4.24	36.89	30.81	8.46
乡村教师	5.42	3.67	3.47	37.49	31.35	7.87

注:根据2020年全国教育统计数据计算。

(三)人才培养质量方面:定向师范毕业生的专业素质良好均衡,而乡村教学胜任力欠佳失衡

乡村教师是乡村教育发展的关键。乡村教师的素质能力决定着乡村教育质量的高低^[24]。乡村教师有效开展教育教学,一方面必须具备基本的教师素质,另一方面由于乡村教

育的特殊性,还需要具备特殊的素质能力^[25]。教师素质,又称教师专业素质,是指教师能顺利从事教育活动的基本品质或基础条件,一般包括专业知识、专业能力、专业精神。专业知识即教师知识。舒尔曼认为教师知识分为七大类:学科知识、一般教学法知识、课程知识、学科教学知识、学习者一般特征相关知识、教

育背景知识、教育学基础知识^[26]。有研究者将教师知识划分为通识性知识、本体性知识(学科知识)、条件性知识(教育知识)、实践性知识四类^[27]。乡村教师身处乡土社会,面对城镇化背景下各类家庭结构中的乡村学生,还需具备乡土知识与乡村学生背景知识。专业能力主要指教师的教学能力,依据教学的实施过程一般分为教学设计能力、教学实施能力、教学评价能力。当前乡村学校学生流失,小班化教学与全科教学成为乡村教学的重要特点,加之家庭教育差异等因素导致学生学习基础差距较大,因而乡村教师还需具备小班化教学能力、多科教学能力、差异化教学能力。专业精神是在专业技能的基础上发展起来的一种对工作极其热爱和投入的品质。教师的专业精神主要表现为职业过程中的职业精神,一般包括职

业理念、职业态度、职业追求。对于乡村教师而言,乡村情感直接影响着他们在乡村学校工作的职业状态与职业表现^[28],因而他们的职业精神还需包括乡村情感。

除此之外,个体特质被许多研究者视为教师素养的重要组成部分^[29-31],主要包括自我特征和人际关系特征。乡村教学与生活条件落后于城镇,且社会活动与同伴交流存在局限,因此对于乡村教师而言,他们的个体特质往往还包括坚强与乐观的心理素质。为此,本研究将定向师范毕业生的专业素质和能力划分为4个维度,分别是教师知识、教学能力、职业精神、个人特质,每个维度由相应的教师基本素养与乡村教师特需的素质和能力构成,具体指标见表4。

表4 定向师范毕业生的专业素质和能力

维度	素质和能力指标(均值)
教师知识	教育知识(4.22)、学科知识(4.11)、实践性知识(4.13)、通识知识(4.23)、乡土知识(3.46)、乡村学生背景知识(3.24)
教学能力	教学设计能力(4.02)、教学实施能力(4.07)、教学评价能力(4.10)、小班化教学能力(3.24)、多科教学能力(3.35)、差异化教学能力(3.31)
职业精神	职业理念(4.12)、职业态度(4.09)、职业追求(4.21)、乡村情感(2.91)
个人特质	自我特质(4.12)、人际特征(4.21)、身心素质(3.27)

定向师范生是未来的乡村教师,他们需要具备乡村教学胜任力。定向师范生毕业后是否具备乡村教师所需的素质能力,是评价定向师范生培养质量高低的主要依据。本研究通过对定向师范毕业生的专业素质能力进行实证调查,发现其专业素质能力呈现两方面的特点:一是在专业素质上普遍表现良好且均衡;二是在乡村教师特需的素质能力上表现不佳,其乡村教学胜任力存在结构失衡,如表4所示,定向师范毕业生在教师知识上的得分普遍在4分以上,处于较高水平,而在乡村教师特需素质能力上的得分普遍在3.5分以下,显著偏低,尤其是乡村情感得分最低,低于3分。

其主要原因在于:许多地方师范院校在乡村教师定向培养过程中普遍重视“知识能力素质”而忽视“乡土情怀”,重视“基础教育的普适性”而忽视“乡村教育特殊性”,重视“教师教育

理论研究”而忽视“乡村教师培养实践经验推广”^[32]。目前定向师范生的培养与非定向师范生区别不明显,其培养目标鲜有涉及培育“具有乡土情怀”的乡村教师。定向师范生对乡村文化的认知比较模糊,对乡村文化的热爱程度不高,对乡村文化的认同在知、情、行三方面存在矛盾^[33],对定向就业认同感不足^[34]。这与定向师范生选拔面试时过于关注学生潜在的教师素养而忽视对学生乡村情感、乡村从教意愿与能力的细致评判有关。定向师范生虽然定向招生,其招收的都是本地学生,但是这些本地学生长期在外地读书,因而对乡土的了解有限,读书时渴望着出人头地、离开农村,对乡土的情感并不深厚。

本研究对定向师范毕业生群体进行差异检验发现,男生的职业精神相较于女生更为消极,尤其是其乡村情感方面的得分显著偏低;

不同工作年限的定向师范毕业生的教学能力、职业精神与个人特质不存在显著性差异,仅毕业2年以上定向师范毕业生的乡土知识与乡村学生背景知识水平更高。通过对定向师范毕业生的访谈了解到其背后的原因:“男教师生活压力大,需要考虑结婚、个人发展等问题,在乡村各方面都受限,所以他们往往更不愿意履行合同,更想离开乡村,不愿意长期从教。”(DXSFS-8)“现在乡村教师的专业发展‘形式大于内容’,针对乡村教育教学少,不重视乡村教师的心理与情感问题。乡村教师教学都是自我摸索、缺少引领,时间长了对于乡村社会与乡村学生会有更多了解,但是对如何有效教学还是比较迷茫,而且容易陷入安逸的停滞状态。”(DXSFS-13)

五、政策改进:新增“三定向”应对“三重失衡”

任何政策都有其预定目标和希望达到的效果,但实际效果往往并不会完全符合决策者最初的设想。通过政策评价获得现行政策实施效果的信息后,还需要对该项政策的去向进行判断和选择,一般选择主要有政策调整与政策终结。所谓政策调整就是政府部门根据获得的反馈信息及客观条件的变化对政策形式与内容进行修订、补充和更新的工作,体现政策的延续性。所谓政策终结是指决策者通过审慎评价既有政策而采取相关举措,终止那些错误的、过时的、多余的或无效的政策^[35]。当前乡村教师定向培养政策的实施尽管存在“三重失衡”的问题,但是其政策实施基本实现了“三重均衡”,对提升乡村教师队伍整体素质产生了正向效应。我国城乡二元发展格局尚未根本改变,乡村吸引力不强与人员流失比较严重^[36],市场经济自发形成的非权力性资源配置依旧难以满足乡村学校教师的补充需要,乡村教师供应仍有赖于政府的权力性资源配置^[37]。作为政府权力性配置乡村教师资源重要手段的乡村教师定向培养政策,依然具有重要的价值与政策地位,因而面对现实问题与不足,乡

村教师定向培养政策应进行适当调整,以适应环境变化与现实需求。近年来新生人口数量断崖式下降以及城镇化持续推进,未来乡村学生人数会进一步减少,乡村学校的数量将进一步减少,乡村教师定向培养更需注重前瞻性和精准性。为此,在已有“定向招生、定向培养、定向就业”的基础上,乡村教师定向培养有必要增加和强化新的“三定向”,以应对前文所述的“三重失衡”。

(一)“定量培养”:满足乡村教师队伍数量补充需求

人才培养需要经历一定的周期,因而人才培养需要具有前瞻性。乡村教师定向培养的对象是未来的乡村教师。定向师范生一般要经历4年以上的定向培养再回到合同约定地方的乡村教师岗位就业,因而定向师范生培养必须着眼于乡村教育未来的发展需求,满足乡村教师队伍数量需求。当前我国乡村社会处于深入推进新型城镇化建设与乡村振兴战略的时代背景下。2018年,中共中央、国务院印发《乡村振兴战略规划(2018—2022年)》,明确提出“构建乡村振兴新格局,坚持乡村振兴和新型城镇化双轮驱动”^[38]。一方面,新型城镇化的持续推进,加快了农业转移人口市民化的进程,带来了乡村人口的不断流出,使乡村学生人数相应地持续减少;另一方面,乡村建设按照产业兴旺、生态宜居、乡风文明、治理有效、生活富裕的总要求,推动乡村全面振兴,有利于提升乡村吸引力,为乡村社会保留并吸引人口,带来乡村学生人数的稳定或增加。新型城镇化的推进与乡村振兴战略的实施,共同牵动着乡村学生数量的变化,影响乡村学校的教师需求。与此同时,我国也正积极推动各领域高质量发展,促进社会共同富裕,而教育的高质量发展则需要缩小城乡教育质量差距。乡村教育的发展与质量提升,关键在于乡村教师队伍建设。从2015年国务院办公厅印发《乡村教师支持计划(2015—2020年)》到2020年《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》的发布,我国一直在努力造就一支

热爱乡村、数量充足、素质优良、充满活力的乡村教师队伍。乡村教师队伍建设,只有确保补充足够的乡村教师队伍数量,才能进一步提升乡村教师队伍质量,优化乡村教师队伍结构。

乡村教育未来需要多少乡村教师,需要综合考虑乡村学生的变化趋势以及乡村教育质量提升的师资需求。当前各地在确定本地定向师范生培养人数时,对本地乡村学生的变化与乡村教育质量提升的师资需求缺少系统全面的核算,出现定向师范生招生数量与需求均衡而就业数量与现实需求失衡的问题,如此降低了定向师范生培养政策的实施成效。因此,未来乡村教师定向培养政策在实施过程中必须确立“着眼于乡村教育未来发展教师需求”的原则,各地要综合考虑国家相关政策背景下的本地学生人数变化趋势、新生人口出生率变化情况、城乡教育优质均衡发展需要,以此来核定每年定向师范生培养数量。展望未来5~10年,随着人口负增长、新型城镇化不断发展,乡村教师定向培养将会降低数量需求,从“大批量培养”转向“优师培养”。

(二)“定校培养”:满足乡村教师学科结构优化需求

乡村教育质量的提升取决于每所乡村学校的发展,体现为每个乡村学生的个体发展。当前乡村教育面临的主要困难是乡村学校音体美、综合实践、外语等学科教师缺少,乡村教师队伍存在明显的学科结构失衡。为乡村学校配备专业的音体美、综合实践、外语等学科教师,是推动乡村学生体育、美育、实践能力、语言等学科素养发展的基础条件。当前乡村教师定向培养政策主要关注乡村教育紧缺学科教师的培养,能够在一定程度上缓解乡村学校教师结构不均衡的问题。但是由于在核算本地定向师范生培养人数及学科结构时,各地通常以县域为单位依据生师比进行测算,由此造成定向师范生培养人数虽然基本能够满足县域乡村教师整体学科结构均衡的需求,但却不能满足县域内每所乡村学校的具体需求。受学生人数与班级规模限制,一所乡村学校很

难分配到一个定向师范生。紧缺学科教师配比要求低,定向师范生培养人数少,因而乡村学校更难获得定向师范生分配名额。当前乡村教师定向培养对乡村教师学科结构调整与优化而言,只能是“锦上添花”而做不到“雪中送炭”。

目前定向师范生的定向就业“定的是县域”,而不是具体的乡村学校。定向师范生在就业选择时往往偏向离县城近的乡村学校或者规模较大的乡村中心学校,而不愿意选择偏远乡村学校或乡村小规模学校。乡村学校普遍存在教师学科结构不均衡,尤其缺少音体美、综合实践、外语等学科教师。这种不均衡存在明显的校际差异。离县城近的乡村学校或者规模较大的乡村中心学校,有专门的音体美、综合实践、外语等学科教师,其教师学科结构相对均衡。而偏远乡村学校或乡村小规模学校教师学科不均衡现象更严重,这些学校没有专门的音体美、综合实践、外语等学科教师,一个教师需同时承担多门学科的教学。为此,如果定向师范生培养只注重“定县域培养”而不注重“定校培养”,反而容易加大乡村学校之间教师学科均衡的差距。偏远乡村学校或小规模学校离县城远、分布较为分散,不利于教师走教,且学生的体育、美育、实践能力、外语等学科素养基础较差,更需要补充紧缺学科教师。随着人口出生率下降,未来乡村小规模学校呈现进一步增多趋势。因此,如何为这些乡村学校补充紧缺学科教师,应该成为未来乡村教师定向培养政策关注的重点。未来定向师范生培养需要在数量上大幅度地偏向紧缺学科,综合考量县域乡村学校分布情况、乡村学校教师结构及不同学科教师的“校师比”,并明确紧缺学科定向师范生未来就业的乡村学校。

(三)“定质培养”:满足乡村教师素质能力发展需求

乡村教师定向培养是各地政府制定的由政府出资、专门为乡村地区培养义务教育教师,以解决乡村尤其是偏远艰苦地区义务教育师资紧缺现状的措施,其实质是政府优化乡村

教师资源配置的公共政策。为乡村学校输送急需的合格师资,缓解乡村教师紧缺现状,是乡村教师定向培养的目的。乡村学校所处的具体环境不一样,学生特点与规模也不一样,需要乡村教师在具备教师基本素养的基础上还要具有不同于城镇教师的乡村教学胜任力。然而现在培养的定向师范生,在教师基本素质上普遍表现良好且均衡,在乡村教师特需的素质能力上却表现不佳,尤其在小班化教学能力、多科教学能力、差异化教学能力、乡村情感等方面存在明显不足^[39]。由此导致定向师范生毕业后难以适应乡村教育教学需求,“既教不好又不想留”,期待着合同约定的服务期早些结束而离开乡村,甚至出现定向师范毕业生在乡村学校的工作成效与状态反而不如招聘选拔的乡村教师。因此,未来的乡村教师定向培养需要特别重视“定质培养”,以培养卓越乡村教师为主要目标。

一方面需要加强定向师范生培养前的面试选拔工作,主要以乡村教师应具备的素质能力为选拔标准,在此基础上,重点关注面试学生的乡村情感与态度以及个体特质。另一方面需要注重培养过程中的乡土特色,在课程目标、课程设置、课程设计、教学组织、教学方式等方面均融入乡土元素,以加深定向师范生对乡村的了解,提升他们的乡村教学能力,培养乡土情感。此外,还需特别重视定向师范生赴乡村学校实习与见习,尽早开设实习课程,并尽量安排在未来就业学校,让学生早了解、早接触、早体验。当前定向师范生培养过程中乡土特征不明显,这与缺少了解乡村教育的教师教育者有关。目前师范院校的教师教育者对基础教育尚且缺乏足够的了解,对乡村教育更是缺少足够的认识,难以指导定向师范生的乡村教育实践。为此,有必要在乡村教师定向培养过程中选择乡村优秀教师作为教师教育者,开设相关课程,让乡村优秀教师参与定向师范生的培养过程,帮助定向师范生未来成为一名合格的乡村教师。

参考文献:

- [1] 刘佳,卢佳勤.“优化义务教育教师资源配置”实施方案评价与改进[J].教师教育学报,2022(1):120-130.
- [2] 中华人民共和国教育部.“教育这十年”“1+1”系列发布会第十五场:介绍从数据看党的十八大以来我国教育改革发展成效[EB/OL].(2022-09-27)[2023-12-27].http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54875/twwd/202209/t20220927_665276.html.
- [3] 刘佳,方兴.定向就业师范生面临问题与有关政策探讨[J].高校教育管理,2016(2):76-81.
- [4] 教育部 中央编办 国家发展改革委 财政部 人力资源社会保障部关于大力推进农村义务教育教师队伍建设的意见[EB/OL].(2012-11-08)[2023-11-12].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/201211/t20121108_145538.html.
- [5] 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)[2023-11-12].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201506/t20150612_190354.html.
- [6] 李静美.农村教师定向培养政策的生源吸引力——基于对湖南省的调查研究[J].高等教育研究,2019(1):58-67.
- [7] 赵燕.乡村定向师范生政策生源吸引力分析——基于社会交换理论的视角[J].教育学术月刊,2021(1):64-70.
- [8] 任胜洪,陈倩芸.乡村教师公费定向培养机制的完善及风险防控[J].江汉学术,2020(3):62-68.
- [9] 罗碧琼,唐松林.乡村教师定向培养中的寻根教学[J].湖南师范大学教育科学学报,2021(3):108-114.
- [10] 周大众.乡村定向师范生卓越潜质提升:内涵、价值与路径[J].当代教育论坛,2019(5):40-46.
- [11] 曾晓洁.教育变革力:农村定向师范生的一项关键能力[J].教育评论,2017(2):12-15.
- [12] 孙德芳.全科小学教师定向培养研究——免费师范政策执行的创生与改进[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2018(3):161-165.
- [13] 周兴平,程含蓉.浙江省农村小学全科教师定向培养计划实施调查[J].上海教育科研,2018(6):5-8.
- [14] 苏尚锋,常越.地方公费师范生政策与乡村教育的“留住机制”[J].河北师范大学学报(教育科学版),2020(2):73-79.
- [15] 陈潭.公共政策学原理[M].武汉:武汉大学出版社,2008:217-218.
- [16] 杨道田.公共政策学[M].上海:复旦大学出版社,2015:163-164.
- [17] 托马斯·R.戴伊.自上而下的政策制定[M].鞠方安,吴忧,译.北京:中国人民大学出版社,2002:203.
- [18] 威廉·N.邓恩.公共政策分析导论[M].4版.谢明,译.北京:中国人民大学出版社,2002:79-84.
- [19] 教育部关于印发《义务教育课程设置实验方案》的通知[EB/OL].(2001-11-19)[2023-11-12].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/200111/t20011119_88602.html.
- [20] 陈岳堂,赵婷婷,杨敏.乡村小学教师资源配置的现实困

- 境与优化策略——以湖南省为例[J]. 教育研究与实验, 2018(3):61-65.
- [21] 中央编办 教育部 财政部关于统一城乡中小学教职工编制标准的通知[EB/OL]. (2014-11-13)[2023-09-12]. http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201412/t20141209_181014.html.
- [22] 教育部关于印发《县域义务教育优质均衡发展督导评估办法》的通知[EB/OL]. (2017-04-26)[2023-11-12]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/moe_1789/201705/t20170512_304462.html.
- [23] 陈波涌,李婷. 如何稳定乡村教师队伍——基于对H省39470名乡村教师的调研[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021(4):75-82.
- [24] 孙兴华,马云鹏. 乡村教师能力素质提升的检视与思考[J]. 教育研究, 2015(5):105-113.
- [25] 史志乐. 乡村教师素质提高的政策审视与路径探析[J]. 教师教育研究, 2019(3):31-38.
- [26] SHULMAN L S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform[J]. Harvard Educational Review, 1987, 57(1):1-23.
- [27] 林崇德. 教育的智慧:写给中小学教师[M]. 北京:开明出版社, 1999:38-41.
- [28] 赵鑫. 新型城镇化进程中乡村教师乡土情感的缺失与重塑[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2016(2):90-96, 190.
- [29] 林崇德,申继亮,辛涛. 教师素质的构成及其培养途径[J]. 中国教育学报, 1996(6):16-22.
- [30] 谢安邦,朱宇波. 教师素质的范畴和结构探析[J]. 教师教育研究, 2007(2):1-5.
- [31] 徐红. 新政策背景下专家型教师素质与行为标准研究[D]. 武汉:华中师范大学, 2012:80-85.
- [32] 于海洪,王殿东. 大数据时代地方师范院校培养乡村教师的供给侧改革[J]. 大学教育科学, 2017(2):62-67, 126.
- [33] 徐颖. 乡村教师定向师范生乡村文化认同及其培养研究——以Y大学为例[D]. 扬州:扬州大学, 2021:52-63.
- [34] 王智超,杨颖秀. 地方免费师范生:政策分析及现状调查[J]. 教育研究, 2018(5):76-82.
- [35] 陈刚. 公共政策学[M]. 武汉:武汉大学出版社, 2011:184-190.
- [36] 何树虎,邬志辉. 乡村教师职业吸引力的实证研究——基于“离”与“留”强意愿的对比[J]. 教师教育研究, 2021(1):51-59.
- [37] 王晓生,邬志辉. 乡村教师队伍稳定机制的审视与改进[J]. 教育科学, 2019(6):71-77.
- [38] 中共中央 国务院印发《乡村振兴战略规划(2018—2022年)》[EB/OL]. (2018-09-26)[2023-11-12]. https://www.gov.cn/zhengce/2018-09/26/content_5325534.htm.
- [39] 张辉蓉,谢小蓉. 乡村青年教师职业发展的困境与优化策略——基于人与组织匹配理论[J]. 教师教育学报, 2022(5):56-63.

Implementation Effect and Policy Improvement of Rural Teachers' Targeted Training

LIU Jia^{1,2}

(1. School of Teacher Education, Huzhou University, Huzhou 31000, China;

2. Zhejiang Rural Education Research Center, Huzhou 313000, China)

Abstract: By 2022, 28 provinces have implemented the policy of targeted training of rural teachers, covering a wide range and a large scale of training. The directional training of rural teachers is directly related to the quality of rural teachers, which affects the high-quality and balanced development of compulsory education and the revitalization of rural education. By using the qualitative and quantitative evaluation method, this study analyzes the implementation effect of the targeted training of rural teachers and finds that the current training presents a “triple-balance” and “triple-imbalance” supply-demand pattern. First, in terms of the number of trained talents, the enrollment plan of targeted normal university students is balanced with the actual demand, while the actual employment is unbalanced with the demand. Second, in terms of the discipline structure of talent training, the supply of targeted normal university students is balanced with the overall needs of the county, but unbalanced with the actual needs of rural schools. Third, in terms of the quality of personnel training, the professional quality of targeted normal university postgraduates is good and balanced, while their teaching competence in rural schools is poor and unbalanced. In order to realize the policy and adapt to the new situation of population change, it is necessary to add new “three orientations” on the basis of the original “targeted enrollment, targeted training and targeted employment” to cope with the “triple imbalance”: the first is the quantitative training to meet the demand of teachers in rural education; the second is the targeted school training to meet the demand of subject structure of rural schools; the third is the qualitative training to meet the quality and ability needs of rural teachers.

Key words: rural teachers; targeted normal students; targeted training; policy implementation; policy evaluation

责任编辑 秦 俭