

“优师计划”师范生形塑乡村教师身份的 现实挑战与突破路径

赵鑫^{1,2}, 张翼²

(1. 西南大学西南民族教育与心理研究中心, 重庆 400715; 2. 西南大学教育学部, 重庆 400715)

摘要:“优师计划”补齐了公费师范生培养体系的关键一环,为发展高质量乡村教育提供了坚实的人才保障。形塑乡村教师身份作为优师生培养的价值旨向,事关“优师计划”的落地与落实。从互动仪式链理论的视角来看,专业赋能、情感扎根和公共担当彰显了优师生形塑乡村教师身份的教育意蕴,乡村场域脱嵌、情感共鸣隔阂、身份符号缺失则是优师生认同并形塑乡村教师身份的主要挑战。为此,优师生培养的相关主体需要锚定乡村教师专业性、情感性和公共性的身份意涵,推进“知识—身体—意识”三维共在的乡土模块深度嵌入、形成“累积—激发—内化”三阶深入的乡土情怀生成链路、筑牢“扭转—借用—创生”三路递进的乡土身份精神基石,引导优师生建立与乡村教师身份深度且稳定的链接,实现从乡村场域“局外人”到“局内人”的角色转换。

关键词:“优师计划”师范生;乡村教师;身份形塑;互动仪式链

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)02-0058-09

基金项目:2024年度重庆市高等教育教学改革研究重大项目“教育家精神融入师范类专业人才培养的改革与实践研究”(241009);西南大学2023年度校级教育教学改革研究项目“数学专业‘优师计划’特色育人模式研究”(2023JY072)。

作者简介:赵鑫,教育学博士,西南大学西南民族教育与心理研究中心、教育学部教授,博士生导师;张翼,西南大学教育学部博士研究生。

乡村教师是新时代城乡教育扩优提质、实现公平优质发展的关键力量。中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》再次强调“推动义务教育优质均衡发展和城乡一体化”“扩大实施国家优秀中小学教师培养计划”^[1]。“优师计划”师范生(下文简称“优师生”)是落实城乡教育优质均衡和一体化发展的关键主体。2021年,教育部等九部门印发《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》,“优师计划”依托部属师范大学和高水平地方师范院校,旨在通过定向培养的方式,为

中西部欠发达地区尤其是乡村地区输送大量优秀师资^[2]。优化乡村教师队伍的年龄结构和学历结构,是国家提振乡村师资水平、提升乡村教育质量的有益探索^[3]。

随着优师生逐渐成为乡村教育振兴的储备力量和未来骨干,学术界针对“优师计划”开展了系列探索,已有研究多从政策设计与实施的角度出发,阐释“优师计划”的制度理路、实施风险和优化策略。相关研究在优师生塑造职业理想、树立职业使命、增强乡村教育情怀等领域进行了探讨^[4-6],尽管侧重点不同,但也

达成了广泛共识,比如,乡村振兴进程中教师队伍建设面临的主要挑战不再是单纯的待遇问题,而是新生代乡村教师日益加深的身份认同危机^[7-8]。有鉴于此,“优师计划”的落实需要加强优师生对乡村教师角色的认同^[9],确保优师生有效形塑乡村教师身份。

乡村教师身份形塑是指优师生通过职前教育的系统培养、与乡村教育重要他人的互动,形成从属于乡村教师这一特定社会群体的地位认知与角色认同。互动仪式链理论重在探析社会情境中主体“互动”“符号”和“情感”等要素在身份建构中的作用,从社会主体的微观视角审视社会结构的宏观变革^{[10]23-24}。优师生通过课程学习、教学实践、教育实习、社团活动等正式仪式和自然仪式,同乡土社会中的人、事、物进行互动。在这一过程中,“乡村”“乡村教师”作为共同关注的焦点符号,与优师生的情感连带日渐显现。经由彼此强化和相互反馈,优师生产生正向、积极的情感体验,形成对乡村教师身份的认同感、团结感和归属感,并将携带着群体身份、情感能量的乡村教师符号迁移到职业情境与深层体验当中,进而强化对乡村教师群体身份的认同、适应和维护。互动仪式链理论为分析优师生形塑乡村教师身份提供了高度契合的理论借鉴和分析框架。借鉴该理论分析优师生形塑乡村教师身份的现实挑战和突破路径,有助于优师生培育扎根乡村的从教信念,激发反哺乡村的情感动能,强化振兴乡村的责任意识,从而为相关研究赋予新的视角与思路。

一、“优师计划”师范生形塑乡村教师身份的教育意蕴

“优师计划”作为公费师范生政策的承接和补充,重在精准对接县域层面高素质专业化教师队伍建设的需要,是新时代乡村振兴战略和师资建设政策体系的重要组成部分。优师生的职业身份比公费师范生更加强调乡土性,具有“准乡村教师”的培养导向。为此,优师生

形塑的乡村教师身份应将“乡土情怀”“韧性”“新乡贤”和“基于乡土的多学科教学”等当代优秀乡村教师的共有特质作为参考标准^[11],从专业维度、情感维度与公共维度探寻其教育意蕴。

(一)专业赋能:从“基础性素养”到“乡土性特质”的本领养成

“优师计划”着眼城乡教师队伍建设的数量均衡向优质均衡的积极转变,强调锻造优师生“传道授业解惑过硬本领”^[12],使其既具备扎实的专业知识和教育技能,又掌握适配乡村学校场域、缩小城乡教育鸿沟的关键能力,养成兼重时代性和乡土性的专业特质。

一方面,紧跟教育前沿理念,培育具有数智时代特征的专业素养。《教育部办公厅关于进一步做好“优师计划”师范生培养工作的通知》强调,重点提升优师生信息化教育教学能力,将人工智能、数字化技术同教育教学深度融合^[12],以此促进乡村教育质量的跨越式提升。优师生在习得基础性专业知识和教育技能的同时,还要注重教育数字化转型所要求的数字教育资源开发、智能教具设计与使用、跨学科融合教学等数字素养,为乡村学校引入先进的教育理念、教育技术以及优质的教育资源。

另一方面,根据乡村教育需求及其场域特点,掌握適切乡村教育情境的专业知识和技能。优师生作为新时代高质量乡村教师队伍的后备力量,必然要满足乡村学校的实践需要,具备胜任乡村教育的专业素养。《“优师计划”师范生培养方案特色内容指南》要求在优师生培养过程中“增设乡土教育专题课程”^[12],诸如乡村教育理论、乡村教师专业发展、乡村儿童心理学、乡村班级管理,以及优师生定向培养区域基础教育发展概况等,确保优师生能够系统了解乡土社会和乡村教育,养成在乡村教育中建功立业的过硬本领。为此,高师院校要着重培养优师生的文化回应能力,引导优师生在形塑乡村教师身份过程中反思并预防潜

在的城乡文化偏见,尊重乡村师生的前置知识和独特经验,积极关注乡村教育的实际问题,主动挖掘乡土社会特有的教育资源,为形成内嵌乡村文化的职业身份奠定扎实素养。

(二)情感扎根:从“到乡村从教”到“为乡村而教”的情怀养成

“优师计划”旨在加强教育脱贫攻坚成果与乡村教育振兴的有效衔接,鼓励并支持优师生到欠发达地区乡村学校践行“为党育人、为国育才”的时代使命。《教育部办公厅关于进一步做好“优师计划”师范生培养工作的通知》明确提出,要“进一步加强理想信念教育和师德养成教育”^[12],厚植优师生在乡村长期从教、终身从教的教育情怀。优师生形塑乡村教师身份,前提是师范院校引导优师生同乡村教育形成情感链接、产生情感共鸣,进而生发对乡村教育的归属感、责任感与价值感,涵育扎根乡村教育的乡土情怀。

具体而言,一是从被动履约转向主动投入。优师生形塑乡村教师身份既要注重“到乡村从教”,更应强调“为乡村而教”。优师生通过履行契约、实现乡村教育情境中的“身体在场”,以此建立与乡村学生、乡村学校乃至乡土社会的情感联系,以“身心共在”的乡土情感体验激发同乡村教育各类主体的情感共鸣、积淀情感能量,从而发自内心地热爱乡村教育、融入乡村生活,对乡村教师身份产生情感认同与价值归属。二是从被动嵌入转向主动关切。优师生的乡村教师身份源自政策与契约,尽管初始身份具有他赋性,但要激发扎根乡村的内源动机,必然要强化投身乡村教育的情感动能。优师生要围绕乡村教育和乡村文化的特点、热点、亮点与堵点,加强与乡土社会的多维互动,深化对乡村教师身份及其担当的体悟,增强投身乡村教育现代化事业、传承优秀乡村文化、全面推进乡村振兴的责任感。三是从被动赋予转向主动确认。“优师计划”为优师生在乡村场域的专业发展创造了广阔空间。优师生在形塑乡村教师身份的过程中,应重在加

强对优师计划、教育强国、乡村振兴等相关政策精神及其战略价值的体认与理解,洞察并把握在国家乡村振兴战略和教育强国建设中自我实现的契机,以强烈的使命感和价值感厚植扎根乡土、奉献乡村的教育情怀。

(三)公共担当:从“建教育强乡”到“以教育强乡”的使命养成

纵观我国乡村教育发展的历程,乡村教师作为乡村知识分子具有“塾师”和“乡贤”双重身份,肩负专业性和公共性双重责任,在乡村场域中发挥着文化引领、社会教化、礼俗传承和秩序维护等重要作用^[13]。《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》强调,“注重发挥乡村教师新乡贤示范引领作用,塑造新时代文明乡风,促进乡村文化振兴”^[14],从国家层面再度锚定乡村教师的“新乡贤”角色,并对乡村教师在乡村治理中的社会责任作了政策回应。

从历史和现实的双重逻辑而言,优师生形塑乡村教师身份需要确立“新乡贤”这一角色定位,强化参与乡村治理、塑造新时代文明乡风的公共精神和社会责任。一是基于“新乡贤”角色在乡村场域中承担的价值引领、文化创生和秩序优化等公共责任,拓展优师生对乡村教师身份的认知范畴,进一步明确他们在乡土社会及其公共空间中的使命担当。二是在优师生乡村教师身份形塑过程中,引入情境性和在地化的乡土知识,确保他们在了解乡村教育和乡村文化的基础上,深化对乡村历史、乡村人事和乡村发展的理解和认同,为以“新乡贤”角色积极参与乡村公共事务做好认知上的准备。三是在乡村教师身份形塑中,凸显优师生的时代优势,推动城乡文化共兴共荣。优师生作为新生代乡村教师,具有更为广阔的生活视野与思维活力^[15]。高师院校等培养单位将优师生内蕴的现代性与乡土性创生融合,生成符合优师生发展期待和乡村振兴需求、具有传统乡村文化和现代城市文化重叠特性的“新乡贤”角色^[16],进而引导优师生“融乡”“爱乡”,并

在发展乡村教育的基础上“振乡”“惠乡”，推动城乡文化的互育互促。

二、“优师计划”师范生形塑乡村教师身份的现实挑战

优师生求学地区多在城镇，其职业流向多为乡村教育场域，在形塑乡村教师身份过程中必然面临城乡情境的转换和文化差异的冲击。借鉴互动仪式链理论审思优师生乡村教师身份形塑的现状，乡村场域脱嵌、情感共鸣隔阂和身份符号缺失是优师生认同并形塑乡村教师身份的主要挑战。

（一）情境困境：优师生成长求学的“离乡化”导致乡村场域脱嵌

情境及其对个体的塑造作用是互动仪式链理论分析的起点，“情境产生和再产生出那些赋予个体并把他们从一个情境送到另一情境的情感和符号”^{[10]74}。在有效的情境互动中，个体的具身在场发挥着重要作用，共同关注焦点的形成、情感体验的强度、群体成员身份的确认等都受到身体在场的影响^{[10]79}。对于优师生来说，成长求学经历同乡村情境的脱嵌是形塑乡村教师身份的主要挑战。

第一，从生活经历来看，优师生的生源虽然主要来自脱贫县和中西部陆地边境县，但由于城镇化带来的“离乡”浪潮，大部分优师生脱离乡村场域的时间较长，乡村生活实际经验较少，并不真正理解乡村社会、经济和文化等各方面的真实状况，与乡土社会存在一定的隔阂。第二，就学习经历而言，优师生大多在城镇完成学业，受城市文化影响较大。有数据显示，在20所高校2000余名地方乡村定向公费师范生中，72%的学生表示愿意过城市生活^[17]。同时，城市化主导的教育模式导致学校教育目标、课程体系、教学方式和评价体系等在无形中忽视了乡村教育的特殊要求^[18]，乡村情境淡出甚至脱离了优师生的求学历程。第三，优师生职前教育存在较为明显的城市文化导向，课程培养体系缺乏具有乡土针对性的内

容设置^[19]，位于城市的高师院校也不具备到乡村学校开展常态化实践教学的便利条件。在对某省乡村定向师范生的追踪调研中，41.31%的学生认为应当加强专业课程中的乡村文化与乡村特色^[20]。乡村情境在优师生的教育场域中呈现被遮蔽和边缘化的现实样态，优师生在职前教育中建构的身份认知囿于城市化倾向的教师角色。上述因素致使优师生虽然有乡村教师的身份预期，但“乡村”仅仅作为模糊和遥远的标签存在，缺乏有效形塑乡村教师身份的情境性知识和具身性觉知。

（二）情感困境：优师生疏乡远土的“离农化”导致乡土共鸣隔阂

情境中的身体在场和互动行为能够引发个体情感体验、形成富有协调性和共鸣性的情感链接，产生情感的持续效应，即对群体的依恋感和认同感，这也是形塑群体身份的重要动力和发展基础。柯林斯将这种长期性的情感定义为“情感能量”。情境对个体有无吸引力、能否形成成员身份，很大程度取决于互动仪式和社会情境是否能够成功提供情感能量^{[10]74-75}。优师生与乡土社会的弱情感链接，导致他们在形塑乡村教师身份过程中面临着情感根基薄弱、情感动能不足和情感链接受阻等问题。

一是优师生的成长过程、日常生活和求学生涯均远离乡村情境，身体不在场、物质性联结的断裂导致优师生与乡村的人、事、物缺少互动。成为乡村“边缘人”的优师生对于乡村情境有较大的疏离感，对乡土社会缺乏先在的情感储备，难以调动个体经验中沉淀的情感能量以形成与乡村教育的情感互动。二是城乡情境提供的情感能量差异较大，乡村教师身份建构的情感动能失衡。个体会被情感能量较强的社会情境所吸引，而远离情感引力较低的互动情境。优师生在成长过程中具有明显的城市化特征和城镇化色彩，容易被城市的高情感能量所吸引，认为“城市的文化氛围很好，有更多的资源可以利用，自己的课余生活也会更

充实”^[21]，加之乡土社会的教育理念、氛围、资源和人文环境与城市仍有一定差距，导致优师生形塑乡村教师身份的情感动能不足。三是优师生职前教育存在重“智”轻“情”的倾向，使得优师生形塑乡村教师身份所需的情感链接受阻。在当前的优师生职前教育中，存在重视知识能力素质而忽视乡村教育情怀的倾向^[22]。有研究对高师院校的人才培养目标进行了梳理，发现主要强调师德、教育理念、专业知识、教育教学能力、反思与研究能力，并未提及或较少提及乡土情感的培养^[23]。乡土情感是一种需要养成和习得的素养，忽略乡土情感对涵育优师生“恋乡”“兴乡”教育情怀的前提性作用，将阻隔优师生与乡土社会的情感链接，难以对乡村教育形成深刻的情感体验、激发形塑乡村教师身份的情感能量。

（三）符号困境：优师生乡村符号“缺失化”导致身份认同受阻

在互动仪式理论的核心机制中，高度的相互关注和紧密的情感链接，会形成塑造群体身份、代表群体身份的符号，以及捍卫群体符号的道德感。乡村教师符号作为实物与情感的结合，能够唤起优师生的情感能量，提升对乡村教师身份的认同感。然而，城乡发展中乡村符号的弱势、乡村教师符号与优师生身份期待的错位、职前教师教育互动仪式对符号创生的忽视，导致了优师生乡村教师身份形塑的符号困境。

其一，在新型城镇化进程中，城市在政治、经济、文化等各方面占据优势地位，乡村逐步被贴上了“土味”“破败”等标签。对短视频中乡村形象的研究发现，创作者为乡村搭配悲惨音乐和负面标题实现引流目的，强化了大众对乡村“寒酸”“破”的刻板印象^[24]。同时，城市掌握着丰富的文化资源，在意义生产领域中占据主导地位，对城市符号高频度的再现和强调，进一步压缩了乡村符号的显示空间。乡村符号的弱势使得优师生难以看见乡村、体验乡村和理解乡村，弱化了对乡村教师身份的认同。

其二，在社会舆论尤其是大众媒体的宣传报道中，对乡村教师的叙事呈现大都采用牺牲奉献的悲情框架，“山村教师苦守30年月薪仅1千，女儿考上同济却没钱念”等报道屡见不鲜^[25]。乡村教师被塑造为乡村的救赎者、理想的殉道者，同乡村的凋敝落后和悲情底色相伴相生^[26]。优师生作为在城市化和信息化浪潮中成长起来的新生代教师，乡村教师的传统符号意涵同优师生职业身份期待存在较大错位，使得优师生难以对乡村教师身份产生积极向往。第三，职前教师教育互动仪式缺乏对优师生乡村教师身份的符号创生机制。当前，职前教师教育对于优师生培养仍然趋于普适化和一般化，未能充分考虑优师生职业身份的特殊性和优师生对自身身份定位的潜在需求，导致优师生无法创生具有稳定性、代表群体身份的乡村教师符号。

三、“优师计划”师范生形塑乡村教师身份的突破路径

优师生作为乡村场域的“局外人”，毕业后将从城市学校场域转换到乡村学校场域，提前形塑乡村教师身份有利于为入职后的角色适应、情怀养成和专业实践奠定基础。针对优师生形塑乡村教师身份的现实挑战，锚定专业性、情感性和公共性的身份意涵，可以从情境上的模块嵌入、情感上的储能增能、符号上的重塑创生入手，引导优师生与乡村教师身份建立深度且稳定的链接，完成从乡村场域“局外人”到“局内人”的角色转换。

（一）情境聚焦：推进“知识—身体—意识”三维共在的乡土模块深度嵌入

“共同关注的焦点”和“身体共在”是构成有效互动情境的根本前提，而有效互动情境则是生产情感能量、群体符号，建构群体身份的重要条件^{[10]46-47}。优师生作为面向欠发达地区的订单式人才，与乡村情境的脱嵌已成为阻碍其扎根乡村学校的主要因素。为此，有必要在优师生培养体系中嵌入“知识—身体—意识”

三维共在的乡土模块,强化优师生对乡村教育情境的知识在场、身体在场和意识在场。

乡村教育情境的知识在场是指高师院校在优师生课程模块中引入乡村专题和乡村元素,凸显优师生专业知识与教育技能的乡土特色和乡土应用。一是在优师生学科知识课程模块中引入乡土知识和地方性知识,包含乡村历史、乡风民俗等自然人文知识,乡土社会运作、乡民文化性格等社会科学知识^[27],乡村政策变迁、乡村振兴展望等制度性知识^[28]。二是在优师生教学技能课程模块中引入符合乡村实际的教育理念与方法,设置体现乡村教情学情的系列课程,如本土化课程设计、留守儿童心理健康教育等。三是在通识课程中吸纳和应用乡村元素,如设置优师生数字化教学能力课程时,酌情将乡村学校数字化教育的现状与问题等纳入课程体系,引导优师生主动思考数字素养与乡村教育情境的契合性。

乡村教育情境的身体在场主张在乡村场域中开展在地化教育,增加优师生对乡村教育具身体验的频率和效度。优师生于乡村情境的身体在场是触发互动仪式的前提条件,只有切实参加乡村实践,获得身临其境的乡村互动体验,优师生才能将自身经验场与乡村经验场融为一体。一方面,开展第二课堂与乡村场域的融通培养,搭建优师生了解乡村教育、参与乡村事务的实践平台。组织优师生依托“三下乡”等活动,投身乡村非遗保护、乡村学校数智化升级等社会实践,加强与乡村、乡民的过程性交流和情境性交往,确保优师生走进乡村、亲近乡民,为情感共鸣和身份建构夯实基础。另一方面,增加乡村教育在优师生教育实习中的时间占比和覆盖范围,为优师生与乡村主体的深度互动创造时空条件。目前,部分高师院校对优师生的培养依然沿用公费师范生的教育实习模式,尚存实习场域脱离乡村学校,且时间短、效果差等问题^[29]。为此,需要进一步探索并落实凸显乡村教育特性的优师生教育实习方案,加强欠发达地区乡村教育实习基地

建设,采用“低年级短期分散见习+高年级集中长时实习”等方式,保证优师生在乡村学校的实习时长和任务内容,促使他们在与乡村主体高频接触中逐步深入乡村场域,强化对乡村文化的理解和认同。

乡村教育情境的意识在场强调将乡村教育作为政府部门、高师院校、任课教师和优师生等相关主体共同关注的焦点,协力培养优师生的乡土文化自觉。充分发掘乡土资源,依托乡村自然景观、历史文化遗迹等“活教材”组织实地研学和场馆教育等仪式性活动,切身体悟乡村教育在我国历史进程、中华优秀传统文化和国家教育战略中的独特意义,从历史与逻辑相统一的高度引导优师生尊重和认同乡村文化。同时,培养优师生对乡村的文化回应性反思。引入文化回应性教学理念,提升优师生的反思批判意识,帮助他们“向心性”背后的文化霸权、教材教法中的城市化倾向等保持觉知,鼓励优师生感知、肯定并发掘乡村教师身份的独特价值,合理把握乡村与城市各美其美、互依共生的共存关系,实现优师生在乡村教育情境中的身心共在。

(二)情感增能:形成“累积—激发—内化”三阶深入的乡土情怀生成链路

情感能量体现为一种参与社会互动与获得群体身份的渴求,关系到个体对群体认同的亲疏^{[10]160}。在教师专业生活和身份认同形成的过程中,情感发挥着关键作用,优师生需要实现乡村教师身份形塑中情感能量的累积、激发和内化,不断提高对乡村教师身份的归属感和责任感,涵育扎根乡村教育的乡土情怀。

一是构建优师生成长共同体,以多方互动营造情感支持网络,促进情感体验的累积储能。打造优师生专业成长共同体,增强优师生之间信息互动、情感支持的精准度,提高他们形塑乡村教师身份的群体向心力。首先,在优师生群体中营造良好的朋辈互促氛围,建立聚焦乡村教育的优师生交流分享平台,鼓励他们跨年级、跨学科互动,在优师生群体内部形成

协作互助的同伴文化,强化优师生对乡村教师身份的群体认同。其次,建立校友反哺机制,成立优师生校友会,邀请优师生校友返校分享,加强乡村从教经验丰富的往届优师生同在校优师生之间的情感联结和情感交流,形成对乡村教师身份的情感共鸣。此外,注重发挥各级政府、高师院校、乡村学校协同育人的情感能量,通过共同愿景激励、个性化关怀等方式为优师生融入乡村场域,营建肯定型、鼓励式和支持性的互动情境,增强优师生对乡村教师身份的亲近感和价值感。

二是把握优师生专业发展节点,以“全阶仪式”构成情感链接机制,促进情感能量的激发强化。优师生形塑乡村教师身份要注重正式仪式的设计与实施,合理且必要的正式仪式能够促使优师生产生强烈的团结感,形成高强度的情感链接和情感能量^{[10]82}。高师院校可开展凸显乡村教师身份的“全阶仪式”,成体系、分层次、全方位地强化优师生对乡村教育的情感链接。在入学阶段,着重乡村文化的熏染,通过优师生在正式仪式中的高度参与、积极关注,加强他们对乡村教育尤其是乡村教师身份特质的系统了解,如开展乡歌采风创作比赛、设置乡村文化传承人项目等,在赏析、学习、分享和传创乡村文化的过程中建构情感链接。在实践阶段,将优师生引入乡村场域,通过创设“乡村教育之星”荣誉体系等激励机制,在实践、评选、颁奖和宣讲等过程中激发优师生的身份自豪感。在毕业入职阶段,着重强化优师生的乡村教师身份属性,比如,打造“乡村教师成长足迹档案馆”等,以乡村教师的专业发展为主线展示优师生学习实践历程,增强情感记忆、唤起情感能量。还可以组织“返乡从教欢迎仪式”,邀请乡民代表、乡镇政府和乡村学校负责人等为优师生颁发“新乡贤”聘书,持续提升优师生对乡村教师身份的使命感和荣誉感。

三是促进优师生与乡村教育的深层互动,以沉浸式实践打通情感联结路径,促进情感能量的内化沉淀。稳定且深入的互动能够形成

高度的情感能量,使优师生产生自信、热情、积极的自我感受,并将这种感受转化为形塑乡村教师身份的情感驱动力。一方面,以结对方式建立情感锚点,加强优师生与乡村教育“具体个人”的深度互动。乡村教师和乡村学生是优师生形塑职业身份的重要他人,与乡村教师的良好互动能够帮助优师生习得乡村教师的文化惯习,乡村学生正向的情感反馈则可以强化优师生形塑乡村教师身份的自觉动力,形成优师生对乡村教师专业性与价值感的情感体悟。为此,建立优师生与乡村学校师生(优先选择优师生定向服务区域的乡村学校)的结对互助制度,引导优师生与乡村教师开展信息分享与合作研究,为乡村学生提供学业支持、心理咨询等,以深层次的个体互动承载对乡村教育的情感积淀。另一方面,立足情感反思促进情感内化,加强优师生与自我身份定位的情感互动。高师院校可在优师生乡村教育实践模块中设计“乡村教育田野日志”“乡村教育叙事工作坊”等特色内容,引导优师生结合自身的情感体验对乡村教育开展反思,在反思过程中深化对乡村教师身份的情感价值体验,沉淀“立教兴乡”的教育情怀。

(三)符号重塑:筑牢“扭转—借用—创生”三路递进的乡土身份精神基石

符号能够促使个体激发、传递和延续群体身份,增强集体荣誉感和身份认同感。乡村符号的弱势、乡村教师符号与优师生身份期待的错位以及职前教师教育互动仪式中对符号创生的忽视,造成了优师生的身份符号困境。为此,优师生形塑乡村教师身份需要结合乡村振兴战略和新生代乡村教师的特性,注重群体身份符号的打造与优化,塑造具备现代意涵的乡村教师符号。

其一,对乡村符号进行现代性重构,扭转并摒弃乡村符号中凋敝、落后等欠缺吸引力的文化标签,增强乡村符号对优师生的职业吸引力。在乡村振兴和教育强国建设推动下,乡土社会和乡村学校在基础设施建设等硬件条件

方面已经获得了明显改善,为乡村符号的彰显提供了物质基础。为此,可在优师生培养中充分传递关涉乡村的新政策和新变化,积极借用和融入张桂梅、刘秀祥、黄文秀等富有教育性、时代性和青年号召力的人物符号与文化符号,完成对乡村符号的再创造,强调乡村符号中蕴含的优秀传统文化和时代价值,生成优师生对乡村教育和乡村教师身份的自觉期待。

其二,借用乡村宣传平台,打造具备乡土关怀和现代思维的乡村教师符号,引导优师生对乡村教师身份的职业向往。酌情优化乡村教师宣传中“悲情叙事”的故事框架,提升优师生符号储备与乡村教师符号资源之间的匹配度和契合度,以优师生喜闻乐见的方式展示乡村教师的付出与奉献,增强乡村教师符号同优师生的亲近感。近年来高校毕业生到村任职、青年回乡创业等融农惠农宣传,为乡村教师符号的打造提供了良好的舆论环境和宝贵经验,在优师生形塑乡村教师身份时可以借用相应的乡村青年符号凸显时代性和公共性,并强调新时代乡村教师展现的全新教学思维、专业形象和互动模式,以及在乡村公共事务管理中蕴含的变革创新潜力,鼓励优师生在乡村教育中大显身手、奋发有为。

其三,发挥中国特有的教育家精神的感染力和创造力,提升优师生形塑乡村教师身份的职业动力。习近平总书记提出并阐释了中国特有的教育家精神的内涵意蕴及实践要求,《中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》等文件多次强调工作中要坚持教育家精神铸魂强师^[30],教育家精神进一步丰富了新时代乡村教师符号。这一符号承载并传递了优秀乡村教师共有的认同感和吸引力,激励并引导优师生传承乡村教师群体身份。高师院校可以此为契机,组织优师生开展教育家精神讨论与研习等活动,精心设计与乡村教师尤其是教育家精神相关联的优师生视觉符号系统,举办包含乡村教育元素的优师班班歌、班徽、班服的选

拔设计活动等,提炼出优师生独有的在地化班训、学风等精神标识,共同创生具有标识性的乡村教师符号。同时,高师院校可以设计优师生“乡村教育成就勋章体系”,通过授予代表乡村教师成长各阶段、各技能模块的数字化成就徽章,将优师生对乡村教师的身份形塑,转化为与乡村教育密切相关、可感可及的精神符号。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[J]. 中华人民共和国教育部公报,2025(1):13-20.
- [2] 教育部等九部门关于印发《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》的通知(教师〔2021〕4号)[J]. 中华人民共和国教育部公报,2022(1):74-76.
- [3] 郭志慙.“优师专项”的政策优势、实施挑战与优化策略[J]. 教育发展研究,2022(2):9-17.
- [4] 曹斯,方菊.“优师生”职业理想的提升路径研究[J]. 学校党建与思想教育,2024(2):84-86.
- [5] 张家军,王嘉龄. 师范生乡村教育情怀培育模型、机制与实现路径——基于烙印理论视角[J]. 教师教育学报,2022(4):76-84.
- [6] 袁琳,郑家福,侯永青. 师范生职业使命感对学习投入的影响:职业认同的中介作用和心理资本的调节作用[J]. 西南大学学报(社会科学版),2022(6):218-227.
- [7] 赵鑫,谢小蓉. 从“在乡村从教”到“为乡村而教”:我国乡村教师身份认同研究的进展及走向[J]. 当代教育与文化,2020(1):83-89.
- [8] 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.
- [9] 沈萍霞,石聪. 乡村振兴时代“优师计划”的现实关照、价值旨归与保障路径[J]. 当代教师教育,2022(4):32-36.
- [10] 兰德尔·柯林斯. 互动仪式链[M]. 林聚任,王鹏,宋丽君,译. 北京:商务印书馆,2012.
- [11] 李继宏,李玮,冯睿. 优秀乡村教师特质研究——基于全国300位优秀乡村教师的典型案例分析[J]. 中国教育学刊,2021(10):15-18.
- [12] 教育部办公厅关于进一步做好“优师计划”师范生培养工作的通知[J]. 中华人民共和国教育部公报,2022(11):38-41.
- [13] 马永全,李玉婷. 文化变迁视域下乡村教师身份重构的三重向度及实现路径[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2024(5):119-124.
- [14] 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[J]. 中华人民共和国教育部公报,2020(9):31-35.
- [15] 郑新蓉,王成龙,佟彤. 我国新生代乡村教师城市化特征研究[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2016(3):70-77.
- [16] 田敬峰,漆涛. 异化与回归:论乡村教师现代性身份认同的路径选择[J]. 继续教育研究,2023(6):14-20.
- [17] 姜超. 乡村教师定向培养政策:价值、前提与风险[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2022(3):114-121.
- [18] 蹇世琼,彭寿清,冉隆锋. 由“他者”走向“我者”——新生代乡村教师的乡村社会融入困境与破解路径[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2021(3):107-113.
- [19] 陈时见,胡娜. 新时代乡村教育振兴的现实困境与路径选择[J]. 西南大学学报(社会科学版),2019(3):69-74.
- [20] 阮成武,王芳. 公费定向培养乡村教师政策效果检视与优化路径[J]. 教育发展研究,2024(22):57-65.
- [21] 郑钰雯,陈扬. 乡村定向师范生教育情怀的问题与成因探析[J]. 科学咨询(教育科研),2021(33):170-171.
- [22] 苏鹏举,王安全. “优师计划”背景下乡村职前教师本土化培养的内在逻辑与实践路径[J]. 黑龙江高教研究,2024(1):114-121.
- [23] 马永全,钟淑敏. 地方师范院校厚植师范生乡村教育情怀的逻辑归依、问题表征与应然路径[J]. 教师教育研究,2024(4):14-19.
- [24] 刘晨. 乡村振兴背景下短视频中的乡村形象研究——基于快手短视频平台的内容分析[D]. 广州:华南理工大学,2022:63-65.
- [25] 谷亚,肖正德. 乡村教师的污名化媒介镜像:何以建构与如何解构[J]. 当代教育论坛,2021(3):107-114.
- [26] 杨雪,杨进. 乡村教师形象的问题审视及其重构[J]. 当代教育科学,2022(2):87-95.
- [27] 裴森,蔡畅,郭潇. 文化回应性教学:乡村教师专业发展的契机[J]. 教师教育研究,2019(6):21-25.
- [28] 全晓洁,蔡其勇. 乡村教师专业发展的文化回应性审视——走向文化理解、反思与实践[J]. 教育研究,2024(4):84-95.
- [29] 杨歆越. 乡村振兴视域下优师计划师范生职前培养现状与优化研究[D]. 武汉:华中师范大学,2024:64.
- [30] 中共中央 国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[J]. 中华人民共和国国务院公报,2024(25):9-12.

Realistic Challenges and Breakthrough Paths in Shaping the Identity of Rural Teachers among Students under the Targeted Teacher Training Plan

ZHAO Xin^{1,2}, ZHANG Yi²

(1. Southwest Ethnic Education and Psychological Research Center, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The Targeted Teacher Training Plan addresses a critical gap in the public-funded normal student training system, providing robust talent support for developing high-quality rural education. Shaping the identity of rural teacher as the core goal of The Targeted Teacher Training Plan is pivotal to the initiative's effective implementation. Drawing on interaction ritual chain theory, this study identifies three educational dimensions—professional capability enhancement, emotional grounding in rural contexts, and public responsibility cultivation—as central to their identity formation. Yet challenges persist; Disconnection from rural cultural environments, weak emotional resonance with rural life, and diluted symbolic meaning of rural teaching roles impede their identification as rural educators. To overcome these challenges, relevant stakeholders must anchor the professional, emotional, and civic dimensions of this identity; fostering deep integration of rural modules through the interconnected development of knowledge, physical experience and consciousness; nurturing rural attachment via a sequential process of sentiment accumulation, activation and internalization; and strengthening the spiritual foundation of rural identity through strategies of symbolic transformation, adaptive utilization and creative reconstruction. These approaches guide students to forge a profound and stable bond with the rural teacher identity, evolving from outsiders to insiders in rural educational landscapes.

Key words: students under the Targeted Teacher Training Plan; rural teachers; identity shaping; interaction ritual chain

责任编辑 谭小军 李玲