

从多学科到跨学科： 乡村小学全科教师培养新趋向

王明露^{1,2}

(1. 中国教育科学研究院 教育战略与宏观政策研究所, 北京 100088;
2. 南昌师范学院 教育学院, 江西 南昌 330032)

摘要:乡村小学全科教师是解决乡村教师匮乏的举措,而其培养实践顺应了乡村教育高质量发展的时代要求,夯实了教育强国建设的乡村教育根基。我国乡村小学全科教师培养所经历的“自然全科—主动全科—被动全科—自觉全科”的演进历程,清晰展现了其角色定位与培养理念的逐步转型,是从“多学科”到“跨学科”培养模式迭代升级的具象化呈现。在教育场域中,乡村小学全科教师被误读甚至污名化、缺乏乡土文化认同且从教意愿较弱、教学素养与乡村教育需求适配度低等问题,成为当前乡村小学全科教师培养面临的现实挑战。面向教育强国建设,凸显乡村小学全科教师的乡村属性和跨学科特质,需立足“全人”教育新理念,厘定全科内涵合理边界;探索专业素质养成新模式,提升跨学科能力素养;聚焦教育优质均衡新要求,提振从教乡村的信念;建构教师教育协作新机制,加强培养共同体建设。

关键词:乡村小学;全科教师;多学科;跨学科;卓越小学教师

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)03-0031-08

基金项目:国家社会科学基金“十四五”规划2021年度教育学重大招标课题“‘三区三州’返贫防控教育措施实效的追踪研究(2021—2025年)”(VFA210007);南昌师范学院基础教育招标项目“江西省小学教师需求的调查研究”(23XJZX03)。

作者简介:王明露,法学博士,南昌师范学院教育学院副教授,硕士生导师,中国教育科学研究院在站博士后。

一、问题的提出

自2014年《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》提出重点探索小学全科教师培养模式以来,小学全科教师逐渐成为小学教育等专业开展师范生培养,以及我国教师队伍建设的方向。小学全科教师具有显著的全科性、定向性特质,能够在开放的教育场域中综合运用资源整合、课程融合等多元化的措施,开展小学多门学科的教学活动以及相关研究和管理。2018年,《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》明确强调要为乡村小学

培养补充全科教师。

在政策的引领和实践的推动下,学界深入探讨了乡村小学全科教师的培养问题,如认为乡村小学全科教师是乡村教师的重要补充^[1],是为乡村学校培养高素质教师的一项重要举措;乡村小学全科教师是促进学生全面发展的现实需要^[2],顺应了当前基础教育课程综合化改革的新要求^[3]。又如田振华探讨了小学全科教师的内涵价值^[4],李慧和陈坤探索了乡村小学全科教师协同培养的问题与路径^[5],徐红与龙玉涵介绍了美国、英国等发达国家的小学全科教师培养模式^[6],为我国小学全科教师的培

养提供参考和借鉴。

学界的研究成果,对于优化乡村小学全科教师的培养实践提供了智力支持。但是梳理现有研究,还有以下问题亟待回应:第一,我国于2006年开始明确开展乡村小学全科教师培养的探索,至今已积累了二十余年的培养实践经验,为乡村教育振兴提供了源源不断的新生力量,在学科日益分化、师资愈加充足的今天,为何还要培养乡村小学全科教师?培养乡村小学全科教师的实践逻辑是什么?由此带来更深层次的问题是,培养乡村小学全科教师是权宜之计还是长久之策?第二,如果培养乡村小学全科教师顺应了当前教育改革发展的趋势,那么在教育科技人才一体化发展的战略背景下,乡村小学全科教师培养如何面对义务教育优质均衡、教育数字化转型、新型城镇化、乡村人口流动加速、人口结构变动等因素带来的现实挑战?特别是在建设教育强国的时代征程中,乡村小学全科教师的培养实践还存在哪些特殊的困难,又该如何理解和培育乡村小学全科教师的乡村属性和全科特质?回答上述问题,亟须厘清乡村小学全科教师培养的实践脉络,梳理乡村小学全科教师培养的现实困境,从而为明确乡村小学全科教师培养的新趋向提供思路。

二、乡村小学全科教师培养实践的动态演进

乡村小学教师的素质要求和培养定位,受历史和社会发展的制约。回溯教师职业的发展历史可知,古代教师天然地具备全科教师的特质。随着历史的发展和进步,人们对教师素质结构的理解不断深化,由此影响着乡村小学教师的培养思路与实践。

(一)“自然全科”向“主动全科”的发展

我国在引入现代班级授课制之前,并没有明确的学科分类。梳理我国教育发展历程可知,无论是官学还是私学,儒学都是主要的授课内容。因而,从我国古代教育的萌芽开始,直至1862年京师同文馆首先采用班级授课制,在这一个较长的历史时期内,我国的教师都可以视为萌芽阶段的全科教师,是一种自然状态

下的全科教师。如孔子以“六经”为教材,以“六艺”为教学内容,可以看作自然状态下全科教师的典范。在夏、商、周时期,教师主要由各类官员兼任,教授的内容涵盖也较为广泛。在汉代,掌经教授学问的太学教师,有着渊博的知识,能够通晓古今,并能熟知四海渊源,故而也被称为博士。至明清时期,统治者开始注重边远地区的教育发展,一些被流放到边远地区的文人秀才,在当地实际担任起了全科教师的工作^[7]。

新中国成立后,我国教育事业的发展踏上了新征程。由于乡村地区教育资源较为短缺,因而在20世纪80年代初期,我国乡村地区学校因地制宜采取了包班制的教学组织形式。此时,我国的中等师范学校也有了比较大的发展,并将办学目标明确规定为培养小学教师,通过选择优秀的初中毕业生作为招生对象,设置丰富的课程门类,对中师学生进行全面而系统的训练。1980年,在全国师范工作会议上,教育部对中等师范学校的人才培养实践,提出了尽可能做到一专多能、多才多艺的要求。同年发布的《中等师范学校教学计划(试行草案)》进一步明确了中师课程体系兼具全学科性质和师范性的设置要求。经由该模式培养出来的师范生,能够较好地胜任小学阶段多门课程的教学工作,并在一定的历史时期内成为我国基础教育教师队伍的中坚力量。为进一步适应教育现代化的发展需要,1989年颁发的《三年制中等师范学校教学方案(试行)》提出要科学地安排文化课、教育专业课、艺体课和教育实践。此时,中师对于小学师资并非按照学科分方向培养。中等师范学校培养的学生具有明显的综合性特征,学习科目基本上涵盖了小学阶段开设的全部课程,教师的教学基本功也相当扎实。即便是在师资培养质量逐步提高的今天,人们依然对当时中师培养的学生质量给予高度评价。由此可以看出,我国小学全科教师已经由自然存在的状态转变为主动全科的状态。

(二)“主动全科”向“被动全科”的转变

我国经济社会发展存在区域差异和城乡差异,乡村人口向城而居,乡村学生向城而学,乡村人口和生源的减少导致乡村学校面临着

新的挑战。为保障适龄儿童都能在家门口接受教育,我国于2001年开始对农村中小学校的布局进行调整,在乡村开办了大量的学校和教学点。这些学校和教学点适应了自然小班化的教育现状,但也面临着师资不足以及教师结构性缺编等问题。而此时乡村学校的教师来源和专业知识结构也逐渐发生着改变。一方面,进入21世纪,随着教师教育体制改革的不断深化,小学师资培养的学历层次逐步提升,中等师范学校的办学空间逐渐被压缩,由此培养的适应多学科教学的中师毕业生逐渐淡出人们的视野。另一方面,经由高等院校培养出来的师范生,大多接受的是分科培养。分科教学的精细化,使师范生在某一个学科上具有较高的理论知识和较强的实践能力,但却难以适应乡村教育多学科教学的实际情况。由于乡村学校的编制较少,因而学科结构不合理的问题较为突出。经由高等院校培养出来的师范生到了乡村学校,往往要承担多门不同课程的教学任务,从而出现“教非所学”和“被全科”的问题,难以适应开展多学科教学的现实需求。

教育部2001年印发的《基础教育课程改革纲要(试行)》,做出整体设置九年一贯的义务教育课程的改革部署,明确了小学阶段以综合课程为主的改革要求。新一轮课程改革的一个主要目标是要改变当前课程科目过多,过于强调学科本位且缺乏整合的突出问题,因而,基础教育领域对小学全科教师的需求也逐渐加大。与之相应,师范院校及其他承担基础教育师资培养和培训任务的高校和机构,也逐渐做出相应的调整和改革,小学全科教师的概念由此也真正步入我国教育理论与实践的视野中。2006年,湖南省率先启动旨在培养初中起点、五年制专科层次的“全科型”小学教师。虽然湖南省的乡村小学教师定向培养被认为是“逼出来的‘战略性工程’”^[8],是补偿性的被迫选择和应时之需,但是其后的培养效果证明了这一措施是对乡村师资队伍建设的有益尝试和全新探索。其后,江西省在2007年对小学全科教师培养进行了试点。此时,对小学全科教师的培养虽是摸着石头过河,但也呈现出一些共同的特征,即多以初中毕业生为起点^[9],其核心内容是免费培养、定向服务、全科学习

以及多科工作。

2012年,教育部等五部门发布的《关于大力推进农村义务教育教师队伍建设的意见》明确提出,采取定向委托培养等特殊招生方式,扩大小学全科教师培养规模。自此,“小学全科教师”这个概念首次在我国政策文本中出现,并与《小学教师专业标准(试行)》中对小学教师在学科知识方面要“适应小学综合性教学的要求,了解多学科知识”“了解与其他学科的联系”^[10]等要求相呼应。在国家政策的指引下,部分省(区、市)陆续开始实施农村小学全科教师定向培养工作。2013年,重庆市开始通过普通高考,招收本科层次的免费定向农村小学全科教师。广西实施的农村小学全科教师定向培养工作,计划从2013年到2017年培养5000名左右农村小学全科教师^[11]。与此同时,湖北省也在2013年进行了小学全科教师培养的实践探索。总体而言,我国小学全科教师的培养整体处于一种被动全科的状态,其动因是广大乡村学校师资的不足,教师不得不肩负多个学科教学的现实境况,推动部分省份开始了乡村小学全科教师培养的实践探索。同时,乡村小学全科教师培养的学历要求,也逐渐从专科层次提高至本科层次。

(三)“被动全科”向“自觉全科”的转向

2014年颁发的《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》提出,重点探索小学全科教师培养模式,培养一批能够胜任小学多学科教育教学需要的卓越小学教师。由此,在政策层面上明确了小学全科教师培养的价值取向,即教师应具备多学科而非全部学科的教学能力。同年9月,深圳等经济发达地区的多所小学开始探索推行全科包班教学改革,由此形成了城市小学对于全科教师需求的现实依据。自此,我国培养小学全科教师,不再只是为破解乡村地区教师资源缺乏的权宜之计,而是代表着未来小学教师培养的一个重要方向。随后,江苏省在2015年、河北省在2015年、河南省在2015年、安徽省在2016年,开始实施小学全科教师培养实践^[12]。2015年出台的《乡村教师支持计划(2015—2020年)》,提出“加强本土化培养,采取多种方式定向培养‘一专多能’的乡村教师”^[13]。这一政策要求在进一步明确了乡村

小学全科教师培养的乡土性、地方性特质的同时,也更加突出了一专多能的人才培养规格要求。

小学全科教师培养在全国范围内的逐渐铺开,证明了小学全科教师职业的合理性,但是在教师资格中增加小学全科教师系列,则推动了小学全科教师从业资格的合法性。2017年发布的《教育部教师工作司关于中小学教师资格考试增加“心理健康教育”等学科的通知》,提出小学教资考试面试环节新增“小学全科”等学科。自此开始,在小学教师资格类别中新增小学全科的教师资格,其笔试科目和其他考试科目一样,但是在面试环节随机从其他10个学科中抽取,尤其侧重语、数、外、音、体、美几大科目。当年,就有14个省份在小学面试科目中新增“全科教师”科目。至2019年下半年,全国共有28个省(区、市)组织开展教师资格国考,其中有18省市开设了小学“全科教师”的面试科目^[14],由此在从业资格上推动了小学全科教师由合理性走向合法性,进一步提高了小学全科教师的地位和话语权。

从我国教师培养政策的演变逻辑来看,全科教师的政策语境已发生了较大的改变。尽管在小学师资的人才培养模式上,仍然存在全科和分科的争论^[15],但人们已经深刻认识到培养小学全科教师是符合基础教育师资需求的一个主流趋势,小学教师的全科化培养正逐渐成为教师教育的一个重要方向。2018年发布的《教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》,提出“面向培养素养全面、专长发展的卓越小学教师,重点探索借鉴国际小学全科教师培养经验、继承我国养成教育传统的培养模式”^[16]。一系列政策的出台,表明了国家和社会对于小学全科教师认识的新进展,以及对其应具备的专业素质能力提出的新要求。小学全科教师的培养价值取向也逐渐从辅助乡村教育,向适应学生发展需求转变。而就小学全科教师的培养取向而言,原本多学科的教学能力要求,客观上奠定了跨学科教学的能力素养,形成了对基础教育课程综合化改革的有效支撑,小学全科教师从多学科向跨学科的人才培养模式转型趋势也越发凸显。这一趋势契合了《义务教育课程方案(2022年版)》以及相

关学科课程标准中所提出的跨学科主题学习的要求。同时,从政策层面的关联来看,卓越小学教师的提出其实就是对未来小学教师应该是什么样,应该怎么培养,以及应该承担什么角色和功能的前瞻性定位,而全科教师所具备的多学科知识结构和跨学科教学能力,成为卓越小学教师的一个重要表现形态,全科教师也将是未来培养卓越小学教师的一个极为重要的方向。

三、乡村小学全科教师跨学科培养的现实挑战

培养乡村小学全科教师,是消解乡村教育结构性失衡的一个重要举措^[17]。乡村小学全科教师从多学科到跨学科教学能力需求的转变历程,是教师教育培养模式迭代升级的具象化呈现。厘清当前乡村小学全科教师培养实践的主要挑战,是培养素养全面、专长发展的卓越小学教师必须回应的现实需求。

(一) 误读甚至污名化乡村小学全科教师

小学全科教师作为小学教师的一种类型,具有存在的合理性以及发展的内在逻辑。但由于人们对小学全科教师的内涵认识不清,甚至带有污名化的认知,在一定程度上影响了乡村小学全科教师的培养实践。一是有将“全科”等同于“全能”的倾向,认为既然是小学全科教师,就应该什么学科都懂,无论是小学的什么学科都应该能胜任,能够做到“语数外通吃,体音美全扛”,而这又颇有万金油的意味。二是对小学全科教师培养定位的理解存在偏差,认为现在培养的乡村小学全科教师,和20世纪80年代的中师培养的师范生没有什么区别,甚至认为全科教师能胜任若干学科的教学工作,是一种不专业的表现。而且,“样样通”的教学工作内容,也很有可能导致“样样松”的教学成效问题。而实际上,无论是国内还是国外,无论是理论上还是实践上,都从未将小学全科教师当成小学全能教师。在小学全科教师的理念最早起源的英国,其在小学师资培养的过程中实施全科型教育,也只是强调培养教师跨学科的教学能力,在相继实施小学全科教师培养的法国、芬兰、德国等国家,也是普遍将培养具备高尚的师德、广博的知识、扎实的基

础,能够有效整合小学课程,胜任多门学科教学工作的教师作为重要目标。因而,对小学全科教师能力培养的核心要求,是使其具备对多学科知识进行整合的能力,能够将关于生活与世界的完整知识传授给学生。同时,当前小学全科教师的培养,与中师毕业生也有着本质的不同。20世纪80年代的中师将初中毕业生作为招生对象,毕业后是中专学历。而现在的小学全科教师大多是经过高考选拔,接受了高等教育的高级专门人才,因而在教师的培养规格和质量上有着根本的差异。

(二)缺乏乡土文化认同且从教意愿较弱

乡村教师队伍建设,应注重培养乡村教师对乡土文化的认同。然而,从现有教师教育的课程体系来看,无论是理论教学环节,还是实践育人环节,都面临着乡土文化难融入的缺憾,自然也就难以培养乡村教师扎根乡村的意愿。有学者在对107位农村小学在职教师调查时发现,有26.7%的全科教师在寻找机会调离现有工作岗位;在对130位在读全科师范生的调查中发现,有70.1%的全科师范生对于是否去农村学校工作摇摆不定^[18]。乡村小学全科教师之所以缺乏乡土文化认同,一方面是在职前培养和职后培训的理论教学环节,学科导向色彩都较为浓重,不同学科的知识缺乏整合且边界难以跨越,而分科培养依旧是大多数教师专业发展的主要途径,由此导致乡土文化的融入空间极为有限。另一方面,在实践育人环节,无论师范生的实习实训基地建设,还是教师的在职进修,都体现出浓重的城市导向,而缺少乡村的适时参与。由此培养的教师,对乡村多学科教学的现实需求缺乏相应的感知和体验,其所向往的是城市的生活方式,适应的是城市学校的工作内容,而对乡土社会则较为陌生^[19],难以培养乐教乡村的教育情怀。乡村小学全科教师缺乏乡土文化认同,导致其从教乡村意愿较弱。相当一部分乡村教师面对着坚守还是逃离的选择困境,并以逃离乡村作为成功的追求,从而加剧了乡村教师的流失问题。2020年,乡村教师净减少2.8万人,净调出约5.2万人^[20]。乡村师资队伍数量的缩减,不仅折射出城镇化与乡村学龄人口减少等因素带来的结构性变化,也在深层次反映出因乡土

文化认同不足,导致乡村教师扎根乡村教育意愿不强的现实问题。

(三)教学素养与乡村教育需求适配度低

在乡村小学,受制于办学规模、教师编制以及生源情况等因素,教师通常需要开展多学科教学。根据东北师范大学对12个省市的调研数据可知,全国有53.39%的小学教师从事多学科教学,其中村屯地区的比例更是高达73.82%^[21]。就使用预期而言,乡村小学全科教师既能够独立胜任小学部分课程的教学工作,又能够有效开展小学教育教学研究与管理。在其素养结构中,文化素养是小学教师能够成为小学全科教师的关键所在。而从现实情况来看,乡村小学全科教师专业素养宽而不精,数字化素养欠缺影响专业自主发展,导致跨学科教学能力不足。有学者在对959位农村小学全科教师开展调查后,发现在面对多门学科教学工作时,仅有26.80%的全科教师表示自己能够胜任,有19.08%的全科教师表示不太胜任目前的教学工作^[22]。整体而言,乡村小学全科教师教学胜任力水平一般。乡村小学全科教师专业素养难以适配乡村教育的需求,一方面是由于乡村学校师资不足,一部分教师“被全科”,导致教学成效受到一定的影响;另一方面则是由于乡村小学全科教师的招生选拔要求低,培养层次低。目前,国内小学全科教师的培养模式有五年一贯制、三年专科层次和四年本科层次。三年专科层次和四年本科层次均由高等院校承担,其生源经过了高考的选拔较为优质。而五年一贯制的招生对象为初中毕业生,主要是面向农村小学培养全科教师,学历层次为专科。虽然五年一贯制培养的师范生从事小学教师职业符合国家有关规定,但是同当前教育发展的水平逐步提高,以及教师资格的学历门槛逐步提高的趋势难以相符。

四、乡村小学全科教师跨学科培养的实践进路

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》提出了提升教师专业素质能力的目标要求。探索乡村小学全科教师培养的路径,凸显乡村属性和跨学科特质,需关注和回应时代变

化带来的挑战与机遇。

(一)立足“全人”教育新理念,厘定全科内涵合理边界

厘清乡村小学全科教师内涵的合理边界,需深刻把握乡村小学全科教师的全科意蕴。全科不是要求教师系统地掌握所有的学科知识,而是指其应具有相对宽广的知识面,并且具备相对完整的知识体系。全科绝不是全部学科相加之意,全科之“全”乃是秉持“全人”教育理念,立足于全景化的教育视角,基于多科化的知识储备,重在综合化的教学实施能力,最终指向卓越化的教师培养。立足“全人”教育新理念,厘定乡村小学全科教师内涵的合理边界,需认识到我国与西方发达国家小学全科教师产生根源的差异。国外培养小学全科教师的根源,在于工业化经济高速发展的迫切需要,是一场自上而下的教育改革。而乡村师资总量不足且结构性缺编,乡村教师处于“被全科”的状态,则是我国对于乡村小学全科教师需求的缘起。因而,我国的乡村小学全科教师是自下而上的教育需求推动的。同时,基于对乡村教育实践的梳理来看,培养小学全科教师虽然是权宜之计,但在客观上契合了基础教育课程改革的需要和培养完人的趋势。乡村教育为每一个乡村儿童实现可持续发展奠基,其所开设课程的内容是基础的、有限的且极具发展性的。乡村教育传授知识的广而浅,课程内容的基础性,使得将师范生培养成全科教师成为可能且极有必要。同时,从知识整合以及学生知识储备的完整性来看,培养小学全科教师,尊重了知识内在的逻辑与关联,确保了学生掌握知识的完整性。

(二)探索专业素质养成新模式,提升跨学科能力素养

乡村小学全科教师是多科型教师的一种,其核心竞争力在于跨学科教学能力。尤其是新课程改革对小学课程综合化建设的要求,也更加凸显跨学科教学能力的重要价值。在课程整合的趋势下,小学全科教师基于全科课程思维,以学生的多元智能发展为目标,消除传统学科之间的隔阂^[23],实现课程知识与儿童生活世界的有机整合,从而确保儿童整体世界图

式的综合呈现。加强乡村小学全科教师的跨学科教学能力的培养,需探索专业素质养成新模式。一是在职前教育阶段,可以采取“一主一辅”“主辅结合”的人才培养模式,重点培养具有多学科知识背景的师范生,即在牢固掌握语文(数学或英语)等主教学科知识与能力的同时,拓展掌握一门其他学科的理论知识,从而使其具备多学科的知识储备,为跨学科教学能力的培养和提升奠定基础。二是在职后培养阶段,注重提高乡村小学全科教师的数字化能力和专业自主发展能力。同时,以学历教育或非学历教育的形式,支持和鼓励教师参加第二学科的在职培训或进修,从而挖掘现有师资跨学科教学的潜力。三是鼓励师范生和教师转变学科本位思想,在新课程改革的精神指引下,建构全新的课程理念,从而提高跨学科发展的积极性与主动性。四是使四年制本科层次的小学全科教师成为乡村小学全科教师的主要来源,从而提高乡村小学全科教师的引进层次。

(三)聚焦教育优质均衡新要求,提振从教乡村的信念

2019年,我国启动的义务教育优质均衡发展督导评估认定工作,是教育现代化进程中的一件大事。义务教育优质均衡在资源配置、政府保障程度、教育质量、社会认可度等方面提出了具体的标准要求,尤其是提出了教师队伍更强的时代要求,即努力实现教师队伍素质更强、待遇保障更强、管理制度更强^[24]。因而,要确保乡村小学全科教师愿意从事乡村教育事业,使乡村小学全科教师从“短期引进”转向“长期使用”,从“临时落脚”到“永久扎根”,就应聚焦义务教育优质均衡发展的新要求,多措并举提振乡村小学全科教师从事乡村教育事业的信念。一是采用本土化定向培养的方式,这是补充乡村小学全科教师较为现实的路径。采用本土化的培养模式,应注重改革以城市为中心的教师教育政策,变革同质化的教师教育模式,从而提高乡村小学全科教师的职业体验,增强其对乡村教育的信心。二是关注城乡文化间的异质性,在师范生的培养和教师的培训中,有机融入乡土文化,使师范生的成长和

教师的专业发展润泽于乡土文化^[25],拉近其与乡村社区和乡村教育的情感距离,从而提升教师教育的乡村性特质,引导乡村教师提升乡土认同,使其愿意扎根乡村教育事业。三是应持续提高乡村小学全科教师待遇,缩小城乡教师待遇的差距,改善其工作生活环境,如在职称评聘、评优评先等方面给予政策倾斜,并健全乡村社区的保障体系,提高其留教乡村的幸福感和获得感。

(四)建构教师教育协作新机制,加强培养共同体建设

培养乡村小学全科教师并非仅是高等院校自家之事务,更非凭高等院校一己之力能完成。需加强乡村小学全科教师培养的共同体建设,建构教师教育协作新机制。《教育部关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见》明确主张完善全方位协同培养机制,并对教师教育协作提出新要求。以教师教育协作新机制为抓手,构建覆盖培养全过程,贯穿职前职后一体化的乡村小学全科教师培养共同体,体现了小学全科教师培养过程的多主体性要求。一是应充分发挥高等院校教师教育的核心优势,实现小学全科教师的培养实践同乡村教育的师资需求有效对接。二是强化政府的统筹协调优势,通过统筹调配教育经费、实践场地等资源,协调高等院校与乡村学校的协作关系,为师资培养的共同体建设提供资源支撑和组织协调。三是彰显乡村的乡土资源优势,依托乡村的乡土文化、实践场景等独特资源,将地方性知识适时融入小学全科教师培养各环节,引领乡村小学全科教师实现乡土知识、乡土情怀和从教乡村意愿的高度统一。总之,构建乡村小学全科教师培养共同体,不仅能有效提升乡村小学全科教师供需的适配性,而且有利于为高等院校的师资培养争取更多的优质教育资源,也能更好地为师范生就业和教师专业发展提供明确的指导。

五、结语

乡村小学全科教师是卓越小学教师的一个重要表现形态,表面上是要求教师夯实多学科知识储备能够开展跨学科教学,而实质上则

是强调教师应秉承全人理念和全景视角,树立起促进学生全面发展的价值信念^[26],打破学科界限,实现知识的交叉融合,充分体现了教书育人理念的深刻变革。乡村小学全科教师培养实践中面临的各种挑战,虽然与外界对其内涵认知不清相关,但根源还是在于乡村小学全科教师的乡土情意不足且专业素质能力欠缺。在建设教育强国的时代征程中,既要充分观照新型城镇化、人口结构变动等外部环境演进的新趋势,又要关注义务教育优质均衡、教育数字化转型等教育发展的内在新要求。充分凸显乡村小学全科教师的乡村属性和跨学科特质,培养乡村小学全科教师跨学科教学的比较优势,是探索乡村小学全科教师培养时代进路的重要方向。

参考文献:

- [1] 牟萍,徐辉.农村小学全科教师乡土情怀职前培育:评价体系、现状分析及优化路径[J].中国电化教育,2026(3):84-92.
- [2] 李赐平,彭艳.乡村振兴背景下小学全科教师培养的难题与破解[J].教学与管理,2024(6):54-57.
- [3] 钟秉林.积极探索小学全科教师的培养[J].中国教育学会刊,2016(8):5.
- [4] 田振华.小学全科教师之“全”何以可能[J].教育发展研究,2025,45(10):76-84.
- [5] 李慧,陈坤.价值认同与实践掣肘:乡村全科教师专业发展困境与突破[J].中小学管理,2023(6):48-52.
- [6] 徐红,龙玉涵.发达国家小学全科教师培养模式的特点及启示[J].河北师范大学学报(教育科学版),2020,22(3):67-73.
- [7] 戴月琦.困境与出路——小学全科教师职业生存状态研究[D].安庆:安庆师范大学,2019:13.
- [8] 李伦娥,阳锡叶.逼出来的“战略性工程”——我省实施农村教师公费定向培养计划调查[J].湖南教育(C版),2016(11):4-7.
- [9] 邱芳婷,姜慧,王文浩.农村小学全科教师培养现状及对策研究[J].宁夏师范学院学报,2019,40(5):44-48.
- [10] 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].(2012-09-13)[2026-04-12].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html.
- [11] 谢振华.广西定向培养农村小学“全科教师”[N].人民日报,2013-06-05(3).
- [12] 卢立涛,李媛媛,袁丽.我国小学全科教师培养的基本态势分析[J].石家庄学院学报,2019,21(5):138-143.

- [13] 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].(2015-06-01)[2026-01-20].
https://www.gov.cn/gongbao/content/2015/content_2878209.htm.
- [14] 张敏靖. 云南省小学全科教师资格考试研究[D]. 昆明: 云南师范大学, 2020: 2.
- [15] 李俊义. 全科与分科: 小学教师职前培养模式的二元相持及并存之道[J]. 教师教育学报, 2020, 7(2): 52-60.
- [16] 教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见[EB/OL]. (2018-12-31)[2026-01-22]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443523.htm.
- [17] 隋阳, 龙宝新. 系统观念视域下小学全科教师的角色重塑[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(16): 32-39.
- [18] 杨海燕. 农村小学全科教师胜任力现状及供需匹配度提升对策[J]. 教学与管理, 2024(20): 12-16.
- [19] 王明露, 颜庆. “身在乡”到“心入场”: 新生代乡村教师身份认同重塑[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(13): 35-42.
- [20] 庞丽娟. 以中央财政直达机制培养补充乡村小学全科教师[J]. 教育研究, 2022, 43(3): 24-26.
- [21] 孙颖. 我国小学教师多学科教学的专业发展困境探析[J]. 教育发展研究, 2017, 37(Z2): 84-90.
- [22] 咸富莲. 农村小学全科教师教学胜任力调查与思考[J]. 当代教育科学, 2021(2): 90-95.
- [23] 郭子超. 论跨学科教学的形式化困境、本质与突破[J]. 教育与教学研究, 2024, 38(10): 51-62.
- [24] 义务教育均衡发展的历史新征程——从基本均衡到优质均衡的推进之路[EB/OL]. (2019-12-18)[2026-02-05]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201912/t20191218_412501.html.
- [25] 王明露. 基于后发优势的乡村教育振兴研究[J]. 宁波大学学报(教育科学版), 2024, 46(1): 45-54.
- [26] 魏戈, 唐斌, 李若晴. 跨学科力: 小学全科教师专业发展的关键[J]. 课程·教材·教法, 2024, 44(8): 124-128.

From Multidisciplinary to Interdisciplinary: New Trends in the Training of General Teachers in Rural Primary Schools

WANG Minglu^{1,2}

(1. Institute of Educational Strategies and Macro Policies, China National Academy of Educational Sciences, Beijing 100088, China;
2. Department of Education, Nanchang Normal University, Nanchang 330032, China)

Abstract: General teachers in rural primary schools are a product of the shortage of teachers in rural areas. General teachers' training practices conform to the requirements of high-quality development of rural education and solidify the foundation of rural education for a powerful education country. The development process of general teachers in rural primary schools in China has gone through "natural general education-active general education-passive general education-conscious general education", which clearly demonstrates the gradual transformation of their role positioning and training philosophy. It is a concrete manifestation of the iterative upgrading of the training model for general subject teachers from "multidisciplinary" to "interdisciplinary". In the field of education, challenges including the misinterpretation and even stigmatization of general teachers in rural primary schools, their insufficient identification with rural culture, weak willingness to engage in rural teaching, as well as the low compatibility between their teaching competence and the demands of rural education, have become realistic dilemmas in the current cultivation of such teachers. In the context of building a powerful education country and highlighting the rural attributes and comprehensive characteristics of rural primary school general subject teachers, it is necessary to: establish a new concept of "comprehensive" education and clarify the reasonable boundaries of the connotation of general teachers in rural primary schools; explore new models for cultivating professional qualities to enhance interdisciplinary abilities; focus on the new requirements of high-quality and balanced education, boosting the confidence of general teachers to teach in rural areas; construct a new mechanism for teacher education collaboration and strengthen the construction of a community for training general teachers in rural primary schools.

Key words: rural primary schools; general teachers; multidisciplinary; interdisciplinary; excellent primary school teachers

责任编辑 谭小军 李玲