

教师学习力：乡村教师专业 发展的重要驱动力^{*}

黄晓茜 程良宏

摘要 乡村教师队伍的质量提升是促进乡村教育发展、实施乡村振兴战略的重要抓手。当前乡村教师大多呈现出无力或无心学习、应付性学习、浅表性学习、功利性学习等样态,这已成为其专业发展的现实阻因。关注并培养乡村教师的学习力,是穿透乡村教师的教学麻木感、促进其专业发展和推动乡村文化建设的重要驱动力量。教师个体自发自觉的学习行动、乡村学校学习支持体系的构建以及政府层面的保障扶持是乡村教师学习力生成与提升的重要保障。

关键词 乡村教师; 教师学习力; 专业发展; 重要驱动力

作者简介 黄晓茜 / 新疆师范大学教育科学学院博士研究生 (乌鲁木齐 830017)

程良宏 / 新疆师范大学教育科学学院教授 (乌鲁木齐 830017)

自十九大报告提出全面实施乡村振兴战略以来,乡村的发展受到社会各界的密切关注,而提高乡村教育质量,特别是乡村教师的质量,被看作解决乡村问题的重要突破口^[1]。当下,我国的乡村教育发展在取得一定成效的同时,也正不断受到高水平教师向城性流动、留守教师质量低下等问题的冲击。工作事务繁杂导致的无心或无力学习、政府部门刚性推进的政策体系和外部形塑的教师发展模式^[2]与教师个体真实专业生活实际的脱离导致的不愿学习、出于职务晋升与考核评优需要的功利性学习是阻碍乡村教师学习力生成和乡村教育质量提升的重要缘由。必须承认,乡村教师承担着传承人类优秀文化、为乡村发展培养人才甚至乡村文化振兴等职责使命。因此,激发和提升乡村教师的学习力,使其养成对学科专业知识、日常教育教学经验以及师生关系的处理应对等予以主动学习和批判性反思的能力和意识,并实现从浅表性学习、被动性培训到积极主动的深度性学习的转向,对于乡村教师自身发展、乡村教育质量提升及乡村振兴战略的深化都极具意义。

^{*} 本文系新疆师范大学自治区普通高校文科基地“新疆教师教育研究中心”项目“西部乡村教师课程知识理解对教学行为的影响研究”(项目编号: 040518C03)以及新疆维吾尔自治区重点学科“教育学”项目“教师领导力现状及改进研究”(项目编号: 19XJKD0302)系列研究成果之一。

一、何谓乡村教师的学习力

教师学习力是近年来备受国内学界关注的重要议题。大体而言,相关学者对这一议题的讨论主要聚焦于“教师学习力”的内涵厘定^①和课堂教学现实场域中教师学习力的构成^②两大方面。目前学界对教师学习力的意涵尚未取得一致见解,但均将教师是否具备对其教学实践给予理解体认、追问探究、批判反思,以及提升学生综合学习素养等能力作为评价教师学习力水平的重要指标。恰如有学者分析指出,“在教师培养和培训的政策制定上,……需要明确地把教师的学习专业的提升作为不可或缺的目标”^[3]。一定程度上,关于教师学习力的既有研究开启了人们对如何更好地实现教师的教和学生的学的新思路。

遗憾的是,在诸多有关教师学习力的研究中,对乡村教师学习力问题的讨论还相对较少。有必要指出的是,国家层面早已将乡村教师的专业发展问题提到了前所未有的重要程度。譬如,在颁布《乡村教师支持计划(2015—2020年)》的基础上,进一步在《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中将“乡村教师支持计划”作为乡村振兴战略的重要抓手予以规定^[4]。因此,在既有教师学习力研究基础上进一步关注乡村教师的学习力,无论是对乡村教师的专业发展还是乡村振兴战略的实施深化,都具有重要意义。

乡村教师首先是一个教师,这是其职业身份的第一特征,因而乡村教师的学习力必须符合一般教师学习力的基本特征。从其日常专业生活中所面临的事务来看,乡村教师的学习力,即乡村教师基于具体的教学情境,通过主动学习逐渐生成的有关学科教学的策略选择、良好师生关系构建以及教学经验理论化改造等一系列专业问题的批判性反思和有效解决的能力。

进一步来说,一个有较强学习力的乡村教师需具备如下能力素养:一是对学科知识结构具有深度感知、深刻理解和整体把握的能力,具有根据情境对学科知识进行再造与运用的能力。这意味着教师将从对学科知识的浅表性、陈述性掌握走向基于具体情境的程序性运用。二是能够在尊重学生主体性地位的同时,以一个移情性理解者的角色去体会感知学生的需求,在理解的基础上进行引导和改造。这意味着他会有意识地将自己置换为一个学习者,以学习者的身份去理解学生,进而对师生关系予以理性的反思重构。三是具有主动

① 参阅:崔振成.超越悲剧:教师学习力的退化与提振[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2014(5):191-195;毛菊.教师学习力:核心要义、受限表征及培育路径[J].课程·教材·教法,2018(7):106-111。

② 参阅:李政涛.现场学习力:教师最重要的学习能力[J].人民教育,2012(21):45-46;王占魁.“个体教学”到“集体教研”——论当代教师的现场学习力[J].教育发展研究,2012(4):19-23。

学习和理性反思的能力,有自发自觉学习理论的意愿。在学习新理论的过程中能够将既有经验与之联结,逐渐走向能自觉学习、追求教学创新,甚至对实践经验进行理性检视进而创造生成的学科教学专家。由此,乡村教师则可成为一个不仅能穿梭于实践与理论之间,还可从中汲取能量并转化为教学行动的实践者。

值得注意的是,“乡村教师”主要以乡、镇、村级学校为工作地点,以生活在乡镇和村落的乡村少年为教学目标主体,以发展乡村教育事业为目标。^[5]在国家实施“乡村振兴战略”的时代背景下,乡村教师不仅需要承担传递学科知识、发展乡村教育的基本任务,同时也是乡村传统文化的承袭者与传播者,还肩负着乡村文化建设和发展的时代使命。这需要他们具备对乡村文化进行传承创新的能力特质,即对乡村地方文化的感知理解能力,并将其内化为乡村教师自己的学科知识结构,进而运用到乡村日常教育教学实践之中。这种感知与内化,一方面是乡村教师对学科教材知识进行校本化开发的体现,另一方面也是其将乡村文化予以传播传承和改造创新的行动表征。

二、当下乡村教师学习力不足的具体表现

前述可见,无论是应对日常专业生活,还是承担乡村文化传承创新的使命,均建立在乡村教师积极主动的学习和对乡村教学实践的深度洞察与理性反思的基础之上。也即是说,具备学习力是乡村教师应对各种专业生活挑战的客观需要。但就目前乡村教师的现实状况而言,大多数乡村教师的学习力还处于较为匮乏的状态,面对专业学习要求的时候多表现出无力或无心学习、应付性学习、浅表性学习和功利性学习等样态。

(一) 无力或无心学习

无力或无心学习是部分乡村教师在面对学习时自主能动性缺失的一种样态。无力学习意指没有能力学习,无心学习则指根本不想学习。对部分乡村教师而言,由于其常年处在地域偏远、条件艰苦的乡村学校,“包班制”现象严重,因而学习对他们来说是一种奢侈的苛求。久而久之,这部分教师的学习能力便逐渐减弱。至于无心学习,则是另一部分年龄偏大、职业发展处于高原期或即将退休的乡村教师学习动力不足的又一表现。再加之多年繁杂的日常教学工作也使其对自己较为丰富的教学经验有着一定的自信,相较于积极主动、不断挑战自己多年教学经验的学习而言,他们更加希望依靠既有经验去面对各种工作要求,平稳度过余下的职业生活。

需要注意的是,无论是囿于日常繁重的教育教学任务没有时间和精力而最终导致的无力学习,还是处于职业生涯后期的无心学习,都是乡村教师学习力缺乏的重要表征。乡村教师的无力或无心学习也在一定程度上体现了今天乡村教育质量的改善还不尽如人意、乡村教育振兴任重道远的

客观现实。

（二）应付性学习

如果说无力或无心学习主要源于部分乡村教师内在学习能动性不足,那么应付性学习则是外部考核测评压力下学习力缺失的表现。具言之,应付性学习是指部分乡村教师在面对乡村学校外部学习任务考核要求,原本不想学但又不得不参与学习时的应付举措,由此导致学习时仅是形式上在场却少有全身心投入的主动学习。在应付性学习行为中,这部分乡村教师尽管也完成了规定的课程内容和课时培训任务,但很少获得真正意义上的学习力提升,更遑论学习力的获得与发展了。

客观而言,信息技术的不断发展使乡村教师进行专业学习的机会与资源得到了前所未有的改善。国家及地方教育管理部门为教师(尤其是乡村教师)开设了大量培训学习平台,诸如线上的网课、慕课等形式,线下的国培项目,寒暑假的集中培训课程等。与此同时,为了督促和加强对教师学习培训的管理和考核,教育管理部门还对其学习任务的达成进行了严格的考核规定(如在线学习的时长、必须修完的分数、现场集中培训的签到考评等硬性指标)。这就使得教师自发性、自愿性的学习需求与外部主控的强力推动之间产生了冲突,再加上日常繁重教学任务的挤压,部分乡村教师常常陷入一种“被培训”的状态,更多停留于政策号召、制度强制、专家强调和教师被动应付的学习状态。

（三）浅表性学习

与前述无心或无力学习和应付性学习不同,乡村教师的浅表性学习建立在其具有学习意愿并确实进行了学习投入的前提之上,却把学习的关注重点放在对具体教学策略、某种有效的教学方法或教学模式的追逐迷恋之中,未能对学习内容进行深度思考与运用。在浅表性学习中,乡村教师过度崇尚职前师范教育阶段和职后培训等场域中的教学知识、教育理论,较少将自己作为学习主体、以我为主地对所学习的内容进行批判性对待。他们往往不能够从其作为乡村教育实践者的身份去批判性地进行理论吸收内化和乡村教育实践。换言之,停留于浅表性学习的乡村教师,容易受到“理论指导实践”的教条桎梏,对专家所宣扬的各种新式教学方法策略和教育理论容易盲从盲信,缺少将外部理论、专家培训内容与所在乡村教育现状相结合并在日常教学实践的运用中进行批判性改造的意识。

进一步来说,停留于浅表性学习的乡村教师少有机会接受课程专家、乡村教研员、专家型乡村教师的多线指导,多数时候只能“照猫画虎”地浅层模仿一些课堂改革的理论与方法,甚至将城市学校和重点实验学校的模式“生搬硬套”至乡村教育教学中,忽略其所在乡村学校的实际情况。长此以往,这部分教师容易陷入专家理论与其真实乡村教学实践之间的断层当中。更有甚者,缺乏对相关新兴教学技术手段与乡村教学内容的适切性评估,将其对教学的深度反思丢失在技术使用的“炫技”中,以致迷失自我。

（四）功利性学习

乡村教师的功利性学习深受其学习结果的左右,呈现出一种刻意迎合外部评价指标的学习行动。囿于地理位置和生源质量,乡村教师难以在教学成绩和科研成果上赶超城市教师,若想尽快评定中高级职称,就必须参与足够数量的学习活动。在这种功利性目标导向的推动下,学习异化为部分乡村教师达到功利性目的的应对举措,教师也丢失了由学习产生的内在快乐和对长远发展的体会与考虑。除此之外,部分乡村教师存在着向城性心理,不甘于一直扎根在乡村学校的岗位上,他们时常抱着明显的功利目的去接受各种学习形式,以积累向城市更优越的环境流动的资本。

必须承认,即使是功利性学习,也能够一定时期激发教师的学习意愿,在一定程度上提升教师的学习能力,甚至提高其专业水平。但这种长期追求功利性目标的学习,会让教师缺少以学习为契机推动自己长远发展的规划,更多的教师只是在充满功利的窠臼中踟蹰不前,最终滋生学习的麻木情绪进而产生不愿学习的学习阻抗,丢失扎根乡村教育的初心和快乐。

三、乡村教师学习力不足的缘由

部分乡村教师学习力不足的现状受到以下多种因素的制约:乡村教师自身工作繁琐众多且缺乏乡村专业学习共同体的支持、自上而下外部强制推动的教师培训与教师真实需求的脱离,以及部分乡村教师虽不安于现状又不敢于改变现状的向城性心理。

（一）工作繁琐众多且学习无“助”

实际上,在大多数乡村学校,一个老师不仅承担一个班的日常管理工作,同时还要承担多个班级或多个学科的教学任务。此外,在乡村师资流失严重的情况下,部分留下来的乡村教师还需担负副校长、教务主任或者年级组长等多种行政职务。面对乡村教师的这种现实境遇,学术界提出了“全科教师”培养的理论模式,但必须看到,尽管培养全科教师可以在学科知识方面给予保障,却无法解决乡村教师个体精力有限的问题。在繁重工作的压力下,自然也就无心或无力学习了。

除此之外,乡村教师常常陷入学习无“助”的困境,即缺乏真正有效的乡村专业学习共同体支持,这也是导致其浅表性学习的主因。如众已知,大部分乡村教研体系不完善,身处乡村地区的教师在某种程度上无法及时与当下基础教育改革同步,很多时候他们其实不清楚改革中强调的方法理论在具体的乡村教学实践中意味着什么,如何有效开展和推进……再加之部分乡村学校的教师人数较少,日常事务繁多,难以保证每周的听课、评课、赛教等教研活动如期开展。乡村教师的专业学习更多依靠个体的自觉行动,缺少同伴的有效交流和相互学习。长此以往,乡村教师感知问题的反思意识和自主学习的驱力

都会日渐衰弱甚至消退,并仅仅将新知识、新理论的学习思考停留在“知道”和“了解”的层面上。在学习无“助”的状态下,乡村教师学习力的生成与发展也就受到限制。

(二) “被培训”发展模式与教师需求脱离致使其学习内驱力不足

如前所述,政府主导、外部推动的教师培训仍是乡村教师专业发展的主要途径,它虽然能够在一定程度上促使教师开展学习,却很难切实激发和保障教师自发性学习与自觉性学习的意愿。由于外部推动的发展模式很难兼顾到教师个体特别是乡村教师个体的需求意愿,这使得“上有政策、下有对策”“走过场”等应付性学习的情况时有发生。譬如教育管理部门对乡村教师的学习培训规定了相关的硬性考核指标,而在实践中部分教师“人在曹营心在汉”,甚至采取一些请他人代学代签的方式“机智地”完成任务。“通过实际教学经验的检视,我们会发现许多教学实践者常常将接受师资培育得来的理论弃之不顾,而经验倒成为真正影响其专业发展和专业认知的最终权威。”^[6]由此,培训与教师的教学生活实际上变成了互相隔离的“两张皮”,体现为乡村教师在内的很多教师知行分离,他们以各种新名词、新理念装点自己的“门面”,但主动学习的能力却未能得到有效提升,学习的内驱力严重不足。

阻碍乡村教师学习力提升的另一个因素则是我国既有的教师培养模式偏重理论学习,缺乏实践锻炼,教师少有机会进行理论与实践的转换行动。客观而言,我国当前的教师培养多偏重于具体学科和教育学、心理学等理论知识的传授。但对乡村教师来说,更需要的是建基于实践体会上的理论学习和理论内化,将乡村教育的实际与教学内容选择、教学方法的运用适切融合。遗憾的是,当下部分乡村教师在师范培养中多是在进行理论知识的机械灌输和记忆,较少拥有实践体验和教学经历的体悟,对乡土文化和教育现状了解甚微。进入乡村教育场域后,他们的关注重点多在对优秀年长乡村教师教学方法的模仿和崇拜上,甚至会对自己之前的理论学习产生怀疑与不信。当多年职前培养所学的理论遭到与实践断裂的冲击之后,部分乡村教师开始不愿意学习甚至不相信理论学习的作用,导致他们学习内驱力不足和学习效率低下,逐渐转向对实践经验的迷恋。

(三) 不安于现状又不敢于改变现状的向城性心理的阻碍

研究显示,“65.7%的农村教师希望流动到城市任教。……流动到比原来学校教学质量好的学校或者从经济欠发达地区流入到经济相对发达地区的教师,占参与过流动的农村教师总数的80.36%”^[7]。不得不承认,相较于城市学校,乡村学校的生活条件、乡村教师未来的职业前景特别是生活状态都存有一定落差。因此,对城市生活的向往、力争成为一名城市学校的教师便成为众多乡村教师的奋斗目标,甚至部分乡村教师将在农村中小学的从教生活视为调到城市的跳板。对城市中小学而言,吸纳那些有一定经验的优质乡村师资是提高自己学校教师能力、改善师资状况的有效捷径。加之当前的教师招考制

度为乡村教师向城市流动提供了支持,这些都为乡村教师的“向城性流动”提供了动力。

但需要注意的是,产生“向城性流动”心理容易,要将向城性流动作为自己不断学习的动力并坚持下去,却不是所有人都能够做到的。在这种心理挣扎中,部分乡村教师走向了功利性学习,他们急于完成职称评定的各项指标,聚焦于那些带有强烈目标指向性的阅读、刷题甚至是与日常教学反差较大的赛教活动。其关注重点在于学习的评价结果,并通过这种方式为其“向城”目的进行资本积累,却忽视了自身学习能力的提升和专业化的发展。而另一部分乡村教师则更多处于一种不安于现状又不敢于改变现状、向往城市却不愿学习提升的矛盾状态中。他们尽管认识到了自己长期以来学习能力相对薄弱的现实,在内心充斥着流动到城市后可能出现的“被标签化”的自卑感,却不愿脚踏实地地从自身学习能力的培育上提升自己的专业素养和“去标签”,最终陷入不知如何是好的迷惘中,学习力自然也就无从获得和提升。

四、乡村教师学习力的生成与提升

乡村教师学习力的提出与倡导,意在引导乡村教师穿透教学麻木感,走出无力或无心学习、应付性学习、浅表性学习、功利性学习的泥淖,获得专业发展的内在驱动力。学习力的生成与提升,与乡村教师自发自觉的学习行动、学校的学习力支持体系以及相关部门的保障扶持等密不可分。

(一) 乡村教师自发自觉的学习行动

学习力生成与提升的首要前提就是乡村教师本人对于学习及其价值的高度认同和实际行动。它要求乡村教师既要具有主动学习的意识与意愿,同时还需要掌握信息时代新的学习技术和方法。

其一,乡村教师学习意识的培养和主动学习意愿的激发。乡村教师不想学、不愿学的主观意识是制约其学习力生成提升的重要因素。培养乡村教师的批判性反思意识,引导他们养成对教育教学生活予以追问反思的习惯,使其在教学实践中体会到教学反思在教学比赛等专业活动中的成功,则是提升乡村教师学习力的重要举措。换言之,激发乡村教师“从‘被动学习’走向‘能动学习’,……使其超越‘被动学习’的浅层次学习状态”^[8],是提升乡村教师学习力的基本前提。对于作为专业工作者的教师来说,“职业水平的提高是在职业实践当中不断反思”^[9],而乡村教师的学习力本身就是他们在自发自觉的学习基础上对学科专业知识教学、师生关系处理、自身教学经验与新理论学习等问题予以批判性检视的能力素养。可以说,基于课堂情境和教学经验的深度反思是乡村教师自觉自发学习的实际行动,也是其学习力提升和专业能力发展的重要途径。

其二,掌握新的学习技术和方法,主动提升信息技术素养。正如《教育信

息化 2.0 行动计划》所号召的,“利用信息技术和网络教育平台辅助支持教师的教与学已成为新型趋势”^[10]。基于先进技术与网络手段的教师学习模式具有开放性、高效性、灵活性等特点,可以解决部分教师学习面临的问题,如学习与工作时间上的冲突、学习积极性不高、参与学习成本较高等。这要求教师要敢于直面而不是回避新的信息技术。乡村教师虽然对技术教学的兴趣度较高,但囿于外部硬件资源供给限制和主观上不愿深入学习探究技术的运用,他们大都只是以了解为主,较少有人主动利用技术去改变传统的教育教学方式。事实上,一些新的知识管理工具和学习平台(如思维导图、云课堂等)在前期可能会花费一定的时间,但能够提高学习效率和效果,对以后的学习会有较大的帮助。可以说,与时俱进地学习并掌握新技术和方法提升了乡村教师的教育信息技术素养,从而在一定程度上为其学习力的培养与生成提供了技术方法层面的保障。

(二) 学校积极构建乡村教师学习力生成的支持体系

当前乡村教师无力学习和功利性学习等不利于其学习力发展提升的问题,与乡村学校给予乡村教师过于繁重的教学任务和行政事务密切相关。学校应当合理分配乡村教师的工作量,调整教师评价制度,积极营造和构建鼓励乡村教师学习力生成的支持体系。

其一,为乡村教师的学习“助力”和“减负”。乡村学校囿于地理位置、办学规模等因素,教学师资及管理团队人员较少。面对这样的情况,学校虽然无法在短时间内扩大团队人数,却可充分利用“名师蹲点计划”、乡村教育支持计划等政策扶持的契机,积极与城市帮扶学校联系,力争与相关优质学校的“教学能手”和专家型教师进行长期合作。这样既可获得优秀师资力量的补给、减少本校教师繁重的工作量,也为教师的主动学习提供了“有效提高课堂教学质量的‘课外指导力’和‘榜样示范力’”^[11],推动乡村教师学习力的生成与发展。此外,关注乡村教师的内在需求并为其提供心理疏导也是为其减负的重要环节。教师的职业倦怠会对其学习动力和意志力产生负面影响,令其倦于学习而被动应对工作。这就需要学校及时对教师进行情绪的疏导,关注其心理健康,为其舒缓心理压力,激发其内在学习动力。

其二,构建乡村教师学习共同体。学习共同体的构建是营造积极学习氛围、激发乡村教师自发自觉学习、提升其学习力的又一保障。具体可从线上学习共同体、教师同伴共同体以及校际合作共同体等不同层次的学习共同体构建入手,形成一种开放互通的分享环境,培养教师间的分享互惠意识,逐步建立学科知识、教学技能等分享机制,为乡村教师间的互助学习提供支持。譬如,线上学习共同体可以利用国家和地方教育部门提供的网络资源进行自我导向的深度学习,校方还可根据不同年级、学科、教研组等维度进行组群合作学习,通过线上共同体的交流互助增强其学习能力。此外,校际合作共同体可以实现乡村学校以及乡村教师的“抱团”成长,校际间的

群体合作学习可以实现学习资源的共享。乡村教师可以通过座谈交流、听课评课、研磨课例录像、专家面对面指导等活动,享有与同行共享对教学感悟或困惑难题的机会,从校际共同体中开拓新的学习视角和理念,从而促进学习力的提升。

(三) 地方教育管理部门要为乡村教师的学习提供保障扶持

乡村教师学习力的生成与提升除了他们自身的努力和学校的支持外,也离不开地方教育管理部门的保障扶持。

其一,为乡村教师的学习行动提供政策支持以及激励机制保障。具体来说,地方教育部门应当落实并利用好近年来国家对于乡村教育发展和乡村教师支持计划的相关政策。如出台乡村教师专业学习资金保障政策、建立乡村教师学习专项经费等,从学习时间、学习经费和学习机会上全方位支持乡村学教师学习需求。此外,还可以因地制宜地调整现有教师学习与评价机制,鼓励教师利用多种途径主动学习,并定期验收学习内容,对成果进行展示交流,为乡村教师的学习提供评价激励。

其二,持续不断地增加乡村教育学习资源的供给。乡村教师的学习资源除了教育培养经费,还包括人才资源和物质资源等方面的支持与补充。也即是说,一方面要充分利用国家政策,如通过国家“卓越教师培养计划”整合大学和城乡优质学校的优秀师资,为乡村学校“建设一支高素质专业化创新型教师队伍”^[12]。另一方面,还需通过配套信息化教学所需的软硬件设备、书籍资源和在线资源等方式提供丰富的物质资源支持,积极开展并实施《教育信息化2.0 行动计划》,将信息技术融入乡村教师日常工作学习中,不仅要为其搭建以自主学习为导向的在线平台,还需及时提供相关学科的名师课程和优质教学资源,通过网络手段进行学习沟通、会议讨论等。这种交互分享、自主自觉的非功利化学习,一定程度上超越了外部驱动下“被培训”的学习效果,为乡村教师学习力的生成与提升提供新的动力。

其三,实施以乡村教师为引导者的乡村文化建设工程。“乡村教师不只是乡村学校的教书育人者,更是乡村振兴的参与者和推动者。”^[13] 在新时代背景下,乡村文化建设是乡村教师需要肩负的职责使命和时代使命,融入乡村文化建设的过程同样是乡村教师进行学习的过程。因此,教育管理部门应该帮助教师重新确认作为乡村知识分子在乡村振兴中的地位和使命,发挥其传承优秀乡村文化、书写乡村教育新篇章的文化担当,进而将其专业成长同乡村文化建设、乡村教育事业发展结合起来。乡村文化建设工程的开展,不仅可以强化作为乡村文化建设引导者的乡村教师的时代使命和价值感,更可以在一定程度上增加其积极主动的学习意愿,提升其学习意识和能力。进而言之,发挥乡村教师在乡村文化传承和建设方面的引领作用,引导他们充分挖掘乡村文化中丰富的教育资源,进行合理的课程开发,本身就是乡村教师学习力生成的重要路径之一。

参考文献:

- [1] 杨清溪, 邬志辉. 校长领导力: 乡村教育发展的新动能 [J]. 教育发展研究, 2018(24): 41-47.
- [2] 汪明帅. 从“被发展”到自主发展——教师专业发展的现实挑战与可能对策 [J]. 教师教育研究, 2011(7): 1-6.
- [3] 朱旭东. 论教师的学习专业属性 [J]. 教育科学研究, 2017(9): 5-11.
- [4] 中华人民共和国教育部. 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 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.htm, 2018-1-20/2019-5-29.
- [5] 王光雄. 乡村教师专业发展支持路径研究——基于云南省乡村教师支持计划的实施情况分析 [D]. 重庆: 西南大学, 2018: 9.
- [6] 程良宏. 论教育改革中教师的“被培训” [J]. 教育发展研究, 2012(8): 65-70.
- [7] 邬志辉. 中国农村教育发展报告 2013—2014 [R]. 长春: 东北师范大学农村教育研究所课题组, 2014.
- [8] 钟启泉. 能动学习: 教学范式的转换 [J]. 教育发展研究, 2017(8): 62-68.
- [9] Donald, A. Schon. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action [M]. New York, NY: Basic Books, Inc., 1983: 267-268.
- [10] 中华人民共和国教育部. 教育信息化 2.0 行动计划 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2018: 4.
- [11] 梁军萍, 武有祯. 论职前教师学习力的不足与提振 [J]. 教育理论与实践, 2018(19): 40-43.
- [12] 王兆璟, 陆红燕. 论新时代精神指引下的师范教育 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 2018(5): 70-78.
- [13] 顾玉军. 乡村振兴中乡村教师助力乡村文化传承路径探析 [J]. 教育理论与实践, 2019(13): 47-50.

Teachers' Learning Capacity: An Important Motive Force for Rural Teachers' Professional Development

HUANG Xiaoxi & CHENG Lianghong

(School of Education Science, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830017 China)

Abstract: Improving rural teachers' quality is a vital measure to develop rural education in implementation rural revitalization strategy. However, at present, motiveless learning, passive learning, superficial learning and utilitarian learning among rural teachers have become the key impediment in the course of improving rural teachers' quality. The cultivation of learning capacity of rural teachers will be an important motive force in their professional development and also refresh their teaching fatigue. Furthermore, teachers' spontaneous and self-conscious behaviors in learning, the construction of supportive learning system in rural schools as well as government supports will guarantee the generation and enhancement of rural teachers' learning capacity.

Key words: rural teachers; learning capacity; professional development; important motive

(责任校对: 郑艺璇)