刘义兵，汪安冉.乡村教师队伍建设高质量发展：逻辑理路、体系契机与发展路向——基于“输入—输出”一体化视角[J].现代教育管理，2022（4）：73-82.

乡村教师作为知识、思想、真理的传播者，肩负塑造时代新人、阻断贫困代际、促进乡村振兴、推动教育现代化的时代重任，成为发展教育的基础性支撑力量。目前，在《乡村教师支持计划（2015—2020年）》《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》等系列政策的指引和促导下，我国的乡村教师队伍建设已经取得阶段性成果，乡村教师数量已得到稳步提升。教育部统计数据显示，截至2018年底，我国乡村教师已有290多万人。在教育部近年的不断努力下，我国乡村教师队伍建设已告别总体数量短缺和学历达标的外延式发展，重心正向结构优化、专业提升与激发活力的内涵式、高质量发展转变。

2021年，《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》明确提出建设高质量的教育发展体系。因此，新时代乡村教师队伍建设必须将“高质量”作为发展核心，明确其作为一项重大政治任务和根本性民生工程的内在性质和责任使命，进一步推进事关其发展的师范教育体系建设、教师素质能力提升、教师专业化发展等关键性和基点性问题的澄清、弥合和优化。基于此，本研究试从“输入—输出”一体化视角出发，廓清高质量乡村教师队伍建设的应然逻辑，勾勒当前乡村教师培养体系，并基于对所存问题的剖析诊断来明晰未来高质量乡村教师队伍建设的基本路径。

**一、逻辑理路：高质量乡村教师队伍建设的多维审思**

提高乡村教师质量作为教育发展的重要内容，是国际教师教育发展的基本趋势，也是我国新时代教师教育发展的重要议题。为此，必须明晰提高乡村教师队伍建设质量的内在逻辑，为高质量乡村教师队伍建设提供多重依据。

（一）理论逻辑：落实教育公平的应然之意

提高乡村教师质量既源于我国当前教育二元结构的事实性依据，又是对教育一体化的回应，更是落实教育公平的应然之意。

从教育公平目标的实践取向上来看，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》明确提出，均衡发展是义务教育的战略性任务，需进一步均衡配置教师资源，建立健全义务教育均衡发展保障机制。提高乡村教师质量，加快缩小区域之间、学校之间的教育差距以构建教育一体化发展机制，这是我国教育公平目标的基本实践取向。从我国教育二元化的事实性表现上来看，教育二元结构是理解城乡教育均衡优质发展的逻辑起点。教育优质均衡发展既涉及区域内教育基础硬件的基本达到，同时也涉及校际优质教师资源的分布基本达到等。乡村教师作为教育系统中重要的人力资源，解决其质量问题是落实教育均衡优质发展的一个重要突破口。

（二）目标逻辑：关照主体发展的内在之需

“教”之主体与“育”之主体彼此间的互动、转化、生成贯穿教育活动的始终，提升乡村教师质量能促进作为目的的“人”的全面发展。

从“教”的主体来看，提高乡村教师质量有助于教师专业劳动及其能力的全面实现。教育对象在学习上的差异性、生理上的待发展性、发展上的不均衡性等特征决定了教师是一个具有创造性和创新性的职业。教师不仅是知识的传播者、创造者，更是学生发展过程中的引导者、促进者。这两种教师身份的实现，要求教师必须以广阔的知识视野、合理的知识结构、高质量的教学过程、高超的育人本领为基石。为此，必须提高乡村教师质量，促进乡村教师的劳动及其能力获得全面实现。从“育”的主体来看，提高乡村教师质量有助于促进学生个体的全面发展。教育以育人为本，提高乡村教师质量的根本指向是提升教育所培养的人才的质量和数量。提升乡村教师队伍质量的过程，便是促进乡村教师踊跃投身教育创新实践、积极探索教育教学规律、更新教学内容与观念、改革教学方法与手段的过程。这个过程能进一步帮助广大乡村教师以更为合理、更为科学的方式促进学生的全面发展。

（三）价值逻辑：突破现实境遇的有效之方

乡村教师质量问题并非乡村教育的原生性问题，而是随着计划经济体制向市场经济体制转轨，因经济、教育现代化进程的大幅推进而产生的。此前城乡相对平衡的教育生态系统发生了明显变化，城乡义务教育教师质量水平逐渐拉开差距，并在这一过程中暴露出乡村教师“下不去、留不住、教不好”的现实性困境。提高乡村教育和乡村教师质量，最基本的问题是教师“留得住”“愿意留”“能安心”工作的问题，这成为突破当前现实困境的有效之方。

从高质量乡村教师扩充渠道来看，通过特岗、免费师范生、轮岗等计划，不断吸引优质生源报考师范专业，有助于解决乡村教师“下不去”的问题。从高质量乡村教师激励渠道来看，主要包括以下几方面措施：一是以必要的物质补偿为基础，巩固完善工资保障制度，进行更具针对性与多维性的补贴；二是以职业发展前景补偿为助力，在保障物质获得的同时，进一步超脱物质性局限，满足乡村教师专业发展、职业前景的新要求；三是以精神补偿为引，关注乡村教师全人发展的诉求，不断提高乡村教师社会认可度、探索科学合理的荣誉制度。这些举措有助于进一步解决乡村教师“留不住”的问题。从高质量乡村教师发展渠道来看，通过不断健全乡村教师培训制度，变革乡村教师培训模式，提升乡村教师培训实效，有助于进一步解决乡村教师“教不好”的问题。

（四）实践逻辑：发挥教育效用的必由之径

教育具有促进社会进步、推动经济发展、加快乡村振兴等多方面的外溢性效用，而高质量的教师队伍则是这些效能达成的重要媒介。

充分利用教师这一战略性人才资源，依托高水平教师队伍，推动高质量教育发展，调动教育的基础性、先导性、全局性作用，以推动创新型国家建设、促进现代化社会发展已成为各国的共识。当前，我国社会、经济、教育已表现出迭代性发展趋势。于社会发展而言，物质文化需求与社会生产已进一步得到满足，平衡充分的发展成为当前新的需要；于教育投资而言，2012年，我国完成了财政性教育经费占GDP 4%这一跨越性目标，逐步进入“后4%时代”；于乡（农）村教育的主导性任务而言，随着义务教育的全面普及，实现从“有学上”向进入提升教育质量与教育公平以保障学生“上好学”转轨。在经济、社会与教育实现整合性和创新性发展的过程中，实现乡村教师从“数量满足”到“质量提升”是全面振兴乡村人才、推进教育均衡可持续发展的必由之径。

**二、体系契机：从“输入”到“输出”的节点式勾连**

当前我国在高考招生、师范院校学生培养及教师培训等方面的改革推动了师范教育“输入—输出”机制的优化，在输入、过程、输出和续航等四个方面实现合意共创与提质增效，为乡村教师质量提升奠定了合法性与合理性基础。

（一）输入之维：以高考招生为抓手

高考制度是我国招生考试制度的核心，也是我国人才选拔机制的主体。改革开放尤其是党的十八大以来，我国基础教育办学体制、管理体制、培养体制、评价制度、考试招生制度、保障机制等改革不断深入，取得了较为显著的成效。其中，考试制度和招生制度改革为进一步选拔“适教”“乐教”的（拟）从教者提供了可能。

高考招考制度的改革主要体现在以下两个方面：一是将考试内容及形式改革作为重点，实施考试制度改革。力求在从重政治转向重知识内容的基础上，突破基本知识、基本技能考核的局限，以学生思想品德、学业水平、身心健康、艺术素养和社会实践等综合素质为考察对象。在全国统一命题、文理分科考试的历史经验下，将全国统一命题与分省命题相结合，开创“3+3”或“3+1+2”等新型选考模式。二是对招生规则、志愿填报进行动态调整，推进招生制度改革。基于之前的“定向招生”模式，推行“定向与统一计划招生相结合”的模式，志愿填报方式也由梯度志愿转向平行志愿或实时动态志愿，实现从不完全信息的“盲报”到信息充分化的“实时动态志愿”填报，并进一步推动了“志愿优先”到“分数优先，遵循志愿”再到“专业+院校志愿”填报模式的转变。招考制度与填报志愿的改革，有利于淡化知识本位考核意识与“学校第一、专业第二”的志愿填报意识，为选拔出“乐教”的教师从业者，培养本土化、高情怀的乡村教师提供有效保障。

（二）过程之维：以师范院校培养为重点

师范教育是保障准教师质量的关键环节。随着师范专业教育重要性的日益凸显，总结办学经验教训、调整课程设置、改变教学实施和教育实习，以高效发挥教育显性功能与潜在功能，促进教师职业专业化发展，成为当前师范院校办学的一致转向。

一是以“三位一体”课程模式为主体，强调公共基础知识、学科专业课程、教育类课程齐头并进，力求在课程设置上实现通识课程与专业课程结合，培养广博知识与专业素养兼具的乡村“全科型教师”。二是以“教学实施”为路径，在吸纳优秀师源的基础上，强调教师的教学知识不是既定的，教师在课堂中的行为具有即时意义，是生成的实践性知识，由单向直线型知识传输活动向生成性、主体性、个性化课堂教学转轨。如原师范院校多将《中学学科教学论》定位为理论课程，以教师教为主，“教”与“学”围绕学科教学理论和知识进行。现已有师范院校将培养学生实践能力作为课堂教学核心，将学生作为课堂实践主体，课堂生成性内容不断增加、个性化氛围更加浓郁。三是以“教育实习”为平台，着力提升师范生教育教学能力。如古德莱德所言，高校培养合格的基础教育师资，需依托中小学校这个实践培训平台，中小学校追求先进发展，需依靠高校新理念、新思想、新知识、新信息的养分滋养，作为发展共生体，彼此间需构建平等互助、协同进步的合作关系。随着《教育部关于加强师范生教育实践的意见》的出台，高等师范院校在师范生教育中逐渐由大学主导的学院式教育转向中小学现场教育，部分院校通过换置顶岗、支教等形式与乡村中小学建立起了合作伙伴关系。师范院校的三大转向为乡村培养“适教”的学生奠定了基础。

（三）输出之维：以专业考核达标为基点

在教师培养一体化背景下，如何严控师范生出口关成为乡村教师发展所面临的重要问题。目前，师范院校多以中小学课程标准、中小学教师专业标准为纲，基于师范类专业认证标准的基本理念与基本要求，采用多形式的专业性考核来保障教师输出质量。

一是改变传统考核机制，明确重点考核内容。传统学校在追求外延式发展的过程中，往往以毕业率和就业率为导向，在相关专业考核中未能立足于学生实体素养的获得。2013年教育部颁布《中小学教师资格考试暂行办法》，要求教师资格国家统考制度实施“只育不考”的政策，使师范专业自身的独立性与权威性受到挑战，限制了灵活、弹性、特色化考核制度的创新性发展。随着师范类专业认证标准的颁布，在“学生中心、产出导向、持续改进”基本理念指导下，师范专业办学质量或水平成为关注重点。师范类专业毕业生的核心知识、核心素养、核心能力与专业标准达成度成为专业性考核的重点内容。

二是积极谋求新发展，关注考核的适切性。在师范类专业认证标准的基本要求规范下，高校在培养目标、课程与教学、合作与实践、质量保障等多方面积极探寻适合本院校的新发展路径。这在推动高校实现自身内涵式发展的同时，进一步从关注高校机构本身转向关注学生高素质的培养。高校在基本理念、基本要求的规引下，关注点落脚于学生素养的获得，专业考核标准、教师资格证的获取形式及考核内容基本实现了因校而异。基于此，不同定位的学校及选择不同就业空间的学生能进一步获得针对性评价，这为致力于培养乡村教师的学校、致力于服务乡村教育的学生提供了更大的发展空间。

（四）续航之维：以动态师资培训为手段

乡村教师作为持续发展的专业群体，必然要经历一个由逐渐成熟到自主发展的漫长成长过程，这一过程集连续性、动态性与终身性于一体。这就意味着提高乡村教师队伍质量要统率乡村教师“职前—职后”各阶段的需求，以动态培训为支撑，实现教师终身化发展。

于已入职的乡村教师而言，胜任力可以通过培训来提高。但培训应首先注重提高乡村教师的自信心与自我实现需求等。为切实满足不同层次、不同经验背景乡村教师的差异性需求，我国充分发挥多项政策的叠加效能，强调以动态培训为抓手提高乡村教师质量。一是从培训形式上来看，既强调在不同主体主导下开展不同级别的培训，形成国培、省培、县培、校本培的培训形式，同时又强调国家、地方、学校等不同主体的相互协作，将线下培训、在线培训、混合式培训等多种形式加以融合。二是从培训内容上来看，涉及教学能力、师德、安全法制、心理健康、信息技术、科研管理等多方面。三是从培训发展上来看，一方面转“拼盘式”课程为“菜单式”课程，进一步推进乡村教师培训逐渐向精准化、内涵式发展迈进；另一方面打破了传统院校培训的封闭与现实的生态，逐渐形成“院校—社区”“现实—虚拟”相结合的乡村教师培训系统。这在发挥培训初级功能，即对乡村教师进行学历补偿教育的基础上，进一步满足了乡村教师个性化教学的刚性需求，为提高乡村教师整体质量提供了坚实的保障。

**三、现实缺憾：高质量乡村教师队伍建设的问题诊断**

我国现有机制在“输入—输出”及动态培训方面为乡村教师高质量发展提供了契机，但在各环节上也存在不同层面的矛盾与冲突。

（一）输入环节：高考改革之“新”与“唯分数”之“故”

高素质人才培养是教育链中的高端目标，也是回答“培养什么样的人”的关键。近几年来，我国为进一步完善人才评价与筛选机制开展了新高考改革。这在力求实现内容新、形式新、要求新的同时也与原意识、原思想、原体制发生了矛盾冲突，致使师范生招考在新旧冲突中并未实现根本性变革。

首先，于考试机制上。目前师范生招生录取仍以高考成绩为主，更多的是考量学生的智力水平与知识储备，“从教动机”考察多处于“悬空”状态，未能选拔出真正致力于乡村教育事业发展的从教者。其次，于填报机制上。调查显示，在填报志愿时，83%的被调查者认为“专业选择”问题最为棘手，仅有3%的被调查者表示对目标专业非常了解，做好了专业学习和职业生涯发展的充分准备。受高中阶段“职业体验”课程缺位、错位以及传统文化中家长本位思想掣肘，学生在“平行志愿”填报为主的机制下，往往基于“不浪费一分”的原则，而无法精准定位于自己感兴趣、有潜力的发展领域。再次，于招生机制上。师范生录取机制与其他专业录取机制几乎相同。“除六所部属师范大学和少数重点大学招收的录取分数较高之外，数量庞大的新建地方本科院校、高等师范专科院校只能招收分数较低的学生，更有甚者，部分院校为完成招生指标以低于省控线的分数进行招生，这样会导致对生源质量毫无把控之力。”而当前国际上具有发达教育系统的国家往往在师范专业上建立起更为严格的标准。在英、法、美、日、韩等国家，教师教育专业学生的录取比例大都保持在10%甚至低于10%，其根本目的是要从所有报考的学生中选择高质量且有意愿从事教师职业的学生。通过高要求、严标准选拔出适教、乐教的从教者，是实现乡村教师高质量发展的根本性举措。这需要国家在注重新高考改革的同时，做好其他一系列运行机制的高效衔接，尤其是对师范专业而言，更需进一步考核专业填报者“适教、乐教”的程度。

（二）过程环节：师范院校革新之“活”与传统办学经验之“僵”

师范院校办学活力不足是近几年来老生常谈的问题，如何为师范院校腾出更多自主空间，实现学校内涵式发展，成为国家、政府、学校等不同主体间共同思考的问题。不论是此前国家倡导颁布的“师范院校三级认证制度”，还是师范院校积极吸纳“优秀师资”、主动革新“课程与教学”、努力构建“实践平台”的举措，都未能在推动师范院校迈向“办学活、课程活、评价活、理念活”的同时并未突破传统办学经验的禁锢。

首先，在课程与教学上。我国教师教育专业多根据教师教育课程标准开设规定课程，但相关课程同质化现象较为严重，乡村主题课程缺乏。在教学中往往关注师范生“专业知识、专业技能”的获得，而将“服务奉献、职业情操”等隐性道德与心理因素置于师范生培养的边缘。其次，在招生流程上。师范生基本在入学后形成固定班级，调动空间极其有限。部分学生通过专业课程学习，发现所学专业与自己职业期望、兴趣特长明显相左，受到“专业调剂”人数等限制，难以实现“二次选择”。再次，在传统实习时空设置上。师范院校多采取“3+1”或“3.5+0.5”培养模式，把实习阶段安排在大学教育的最后一年或半年。而只有切实投入课堂实践，才能让师范生了解“教师”行业的真面目。实习时间的规定，直接影响着师范生职业规划，难以让不喜教育行业甚至是厌恶教育行业者及时止损。此外，为提高实习的真实性、有效性，部分院校采取实习分配制。来自乡村的学生难以基于自主选择回生源地学校实习。但培养具有乡土情怀、植根于本区域乡村文化的教师，最佳方法即吸引优秀师范生回流。在保障实习真实性有效性的基础上，鼓励师范生回生源地实习乃至就业以改善乡村教师质量是必要之举。

（三）输出环节：毕业之“易”与归乡就业之“难”

当前我国师范院校多处于“外延式发展”向“内涵式发展”转向进程中。理念与现实之间的错位、应然与实然之间的摩擦促使高校新思想与旧体制之间不断相互妥协。在输出环节，则突出表现为在明晰严格把控“出口关”重要性的同时，又并未挣脱现有考核机制的局限。

首先，囿于传统考核机制，素质考核缺位。具体而言，考核仍以“平时考核+期末考试”为主要形式，以基本知识、基本技能为主要内容，形成了“考前突击背一背，轻轻松松过考核”的局面。年级阶段性考核简单易过，毕业达标自然也是水到渠成。据统计，当前我国大学本科毕业率在90%以上，本科高毕业率的惯性使得大学在“出口”上把关不严。此“宽出”机制在推动师范生大批量就业的同时，暴露出师范生整体素质不高、人文素养不足、教育情怀淡薄以及优秀师范生难以归乡就业等问题。其次，以优惠型（补偿型）政策为杠杆，协同机制缺位。为提高乡村教师质量，基于城乡二元机制及其衍生出的教育资源不均等、工资待遇不均等、生活文娱环境及设施不均等的认识，以“优惠型政策”为杠杆，发挥政府宏观指导调控作用，于可控范围内多层面进行人力资源分配倾斜。然而，教师作为能动性教育要素，其在市场经济条件下的分配中仅具备有限的被动性，即可通过分配、监督形式对农村教师质量加以调节，但在此过程中会伴随一定的消极反应。为此，在发挥政策“外源引力”的同时，需形成与之相协同的“内生推力”。师范教育作为教育事业的“工作母机”，也是乡村教师培养的战略基地，更是乡村教师精神培养的纯洁之地。但当前师范院校未能有效激发其在“乡土教师精神、乡土教育情怀、本土化教师培养”等方面的教育潜力；未能以合理的教育目标与教育内容、优化的考核内容与考核形式来保障输出质量；在质量堪忧的现实背景下，也未能基于师范类专业认证标准建立严格的退出机制。

（四）培训环节：培训目标之“深”与培训实效之“浅”

自城乡相对平衡的教育生态系统发生明显变化后，我国便开始逐步建立健全乡村教师培训机制，培训内容、培训形式也不断得以丰富，这在促进农村教师质量提升的同时，也暴露出应然目标与实然成效之间的割裂问题。

首先，就我国培训目标而言。自2008年以来，我国不断加大义务教育阶段教师培训的投入，尤其强调以培训为抓手，改变乡村教育薄弱问题。在培训计划初始便含涉以培训为续航之力，推动城乡教育均衡优质发展，建立公平教育生态系统，突出强调以教师为本实现教育大计，以教育为本实现百年大计的目标。其次，就培训的实际成效而言。在多方财力、人力、物力资源的协同支持下，乡村教师培训工作获得了相应的创新性和历史性发展，但在此过程中暴露的三大现实性问题也反映出培训实效之“浅”：一是随着乡村义务教育“一费制”“以县为主”教育管理体制、各级师范院校取代部分教师培训学校承担乡村教师培训等工作的落实，培训经费、培训机会的供需矛盾逐渐突出；二是在教师培训形式、内容渐常态化的同时，未能做到与时俱进，无法有效调动起乡村教师的积极性与主动性；三是以短期培训为主，未建立起长效跟踪指导、考核机制，部分乡村教师为更加便利、安逸的实施教学并未跳脱出自身的惯习。乡村义务教育教师培训实然收效与应然目标之间的割裂，严重阻碍了培训成效的质性提升，也桎梏了乡村教师队伍质量的跨越式提高。

**四、发展路向：建设高质量乡村教师队伍的未来展望**

乡村教师质量问题作为乡村教育问题的核心要素，直接影响着我国教育的公平与质量。新时代究竟该如何突破当前困境，从根本上解决乡村发展问题，可从以下四方面加以考虑。

（一）激发“输入”活力，明确职业准入标准

我国对乡村教师质量问题保持着高度关注，多措并举补充乡村教师数量、提高乡村教师质量，但“乡村教师”这一职业仍被许多求职者看作职业生涯前进路上的“跳板”——一种过渡性选择，这就造成“招聘—流失—再招聘”的非良性循环。在此背景下，部分地区为保障乡村教育事业的正常开展，不得不降低教师准入门槛，为转变这种情况需要抓好以下几点。

一是继承发展政策优势，激发输入活力。根据马斯洛需要层次理论，人在发展过程中具有多种需要，涉及生理、安全、社会、尊重、自我实现五大方面，而需要满足的程度直接关乎个体的发展。为此，可通过《乡村教师支持计划（2015—2020年）》《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》等政策的落实，为乡村教师自我满足提供契机，增强乡村教师岗位吸引力。具体而言，一方面通过工资待遇的梯度化提升、住房问题的统筹保障、社会保障的全员覆盖、专业奖励制度的全面落实等系列措施，保障乡村教师地位待遇，满足乡村教师生活需要。另一方面，依托乡村教师配备机制的创新、教师评聘制度的倾斜等措施拓展教师发展空间，满足教师职业成长需要。最后，通过乡村文化环境的优化、基础设施的完善，满足乡村教师精神发展需要。

二是恪守育人原则，明确职业准入标准。当前，我国师范专业与非师范专业在人才选拔机制、招生制度等方面的区别不大，仍以高考成绩作为录取的主要依据，面试考核流于形式，导致师范生生源质量得到持续保证的动力不足。以高考成绩为主要依据选拔师范生能在一定程度上保证学生个体的知识储备水平，但忽视了教师专业的特殊性。尤其是对乡村教师而言，他们“首先需要有乡村情怀，这种乡村情怀不是对乡村的一种同情和怜悯”，而是教师对乡村社会发展的关切、对农民生存状况的担忧、对乡村孩子处境的关注、对乡村教育发自内心的热爱和感激，并将此转化为自身的责任感和使命感。为此，需严控师范生生源。首先，在考试制度上进一步结合知识检测、心理量表、面试考核等方式，对报考师范专业学生的知识背景、性格特征和综合素质进行考察。其次，在填报机制上关注报考师范专业学生的兴趣爱好和整体职业规划。再次，在招生制度上进一步加大对报考师范专业学生的职业情怀、道德素养等方面的考察。

（二）强化“过程”质量，落实综合素质培养

对乡村教师而言，教师教育课程的价值主要在于将课程的可能性教育因素同学生的可教性有机结合，最终使未来教师在关键性倾向上，展现出勇于面对乡村现实，增强服务乡村的责任感，提升推进改革创新的紧迫感与使命感。

一是改变传统课程与教学，提高师范生培养质量。一方面，需改变教师教育课程建构中的“向城性”思维，使课程建设走出简单模仿、单一普适化的既定框架。具体而言，可在挖掘乡村教育元素的基础上构建乡村文化课程模块，形成以乡村为主题的课程以及多元文化教师教育课程资源和模式，改变教师教育课程同质化现象。另一方面，学校要回应教育部要求，加强师范专业教育，革新教学内容，淘汰“水课”，打造“金课”，合理提升学业挑战度、增加课程难度、拓展课程深度，切实提高课程教学质量。此外，还可以进一步建立课堂教学标准，把专业伦理纳入教学标准的必要内容。

二是改变传统实习时空设置，深化师范生学习过程。在实习时间方面，当前国际上主要存在三种形式：理论在前实践随后、实践在前理论随后、实践理论同步进行。以新加坡为例，其将教育体验、实习、教学实践等贯穿于整个师范生学习中，教育实习与课程学习呈现犬牙交错的形态，为教学理论与教学实践的联结创造了客观条件。基于我国教育境况，可进一步改变传统教学实习的安排，在“理论—实践—理论—实践”螺旋反复的进程中实现师范生学习的深化发展。另外，在实习空间安排上，需进一步促进师范生回流，通过回生源地实习等多种形式，提高师范生对乡村教育的认识，为下一阶段校内乡村教育情怀的培养提供基础。

三是改变传统师范专业的流出机制，陶冶师范生职业情操。在认识到师范专业与其他专业共性特征的基础上，仍需进一步明确师范生培养的内在特殊性。在传统文化中，教师常被誉为“人类灵魂的工程师”和“辛勤的园丁”，隐喻了这一职业需要奉献，更需要情怀、道德的持续性支撑。为此，应改变传统师范专业过于狭窄的流出机制，在师范生早期学习及实践过程中，给予不喜欢或不适合教师职业的学生二次专业选择机会。

（三）提高“输出”门槛，加强教师素质监控

师范院校所建立的培养标准、对质量的监控程度直接关系到毕业生的质量，也直接影响着乡村学校人才的流入质量。当前高校多采用“宽出”机制，致使人才未经过合理选拔便流入乡村教育场域，不仅造成后续资源的浪费，甚至会以贬损教育成效、牺牲学生身心发展作为代价。为此，必须要在人才培养环节提高“输出”门槛，加强教师素质监控。

一是多方协作明确师范生的培养标准。当前师范院校的培养方案、培养目标多为学院自主构建。而教师教育作为一个动态连续性的活动，师范院校的培养只是其中的一环，发挥着承上启下的作用，即一方面承载着国家对未来师资队伍的培养要求，同时也需满足中小学用人单位的实际需求。为此，高校必须要对师范生建立持续性追踪系统，以实际反馈为依据动态调整培养目标。另外，高校必须要与用人单位、教育部门共同协商以制定科学合理的培养目标与计划。

二是改变传统考核形式。传统师范生考核往往以理论知识的掌握和技艺水平的考察为主，即通过试卷的形式来考察学生对基本知识的掌握（多停留于简单记忆层面），或通过试讲的形式来考察学生的实践能力与教学技术水平（多停留于模仿操练层面）。如何将师范生的师德师风、教学态度、职业操守等软指标纳入考核范围，以全面考察师范生的综合素质，成为当下必要之思。为此，需进一步促进师范生电子档案的建立，以动态全面地考察学生在知识结构、技能结构、理念结构等方面的发展变化。

三是构建合理的退出机制。提高“输出”门槛不仅要加强监督，更要建立起合理的退出机制。乡村教师需要具备扎根乡村的情感、坚守乡村的意志、服务乡村的责任。在师范生培养过程中，师范院校需改变原有以就业率与毕业率为根本指向的考核理念，明确其自身在师范生培养过程中的职责，使道德低下、责任感缺乏、技能技巧未达标的师范生及时退出。

（四）转变“培训”思维，建立分级反馈机制

乡村教师培训是提升乡村教师队伍质量的一个主客体兼具的过程，这一过程既受培训组织实施者与培训接受者的思维水平影响，同时也受限于已有的培训机制。因此，需在转变培训思维的基础上，进一步构建科学培训机制。

一是改变传统“培训”思维，明晰乡村教师培训的独特性。任何教师培训确有其内在的规定性、普遍性甚至是规律性，同时也有其自身的独特性。在传统培训中，组织实施者往往以城市教师为参照点，对乡村教师开展一种“补缺”式培训，但培训除去补缺功能，乡村教师还应发挥其内在的“自生”效用。需保障乡村教师培训的相对独立性，构建符合乡村教师培训的理念与机制，建设乡村教师专业发展的支持体系。此外，乡村教师也需明确培训对于自身的独特意义，避免将培训学习文化价值功利化，真正理解参加培训并非简单意义上完成上级任务或是形式化的出席，而是要进一步挖掘自主、自我的需求，将培训作为实现自我价值与职业理想的必经途径。

二是瞄准乡村教师培训需求靶心，开展分级分类培训。乡村教师在教学实践当中面临的学生背景、教学环境、场域资源等都存在独特性。在乡村教育和乡村学校的复式教学、寄宿制管理、留守儿童心理辅导等过程中，乡村教师往往会产生不同的主导性需求，诸如理论素养提升、实战技能强化等。因此，在乡村教师的具体培训过程中，要以区域内乡村动态发展现状为调节点，进一步给乡村教师提供特殊差异化、分级分类化的培训，通过对准乡村教师群体的独特需求，提高乡村教师培训的适切性与针对性。

三是构建长效追踪反馈机制，以短期培训驱动长足发展。教师培训能促进乡村教师的个人成长与发展，实现乡村教师队伍质量的提升。但以节假日为契机的教师培训多呈现出短周期性的特点，而乡村教师培训质量的提升又具有一定的内隐性和长期性，需要在时间积淀中不断获得内化。为此，需要构建长效的追踪机制，督促乡村教师将所学内容付诸实践，并在适当量化培训结果的基础上，按照不同学校的实际培训效果，制定不同频率、不同程度与不同等级的连续性培训计划。