

乡村教师发展支持体系研究

◆ 白亮 王爽 武芳

[摘要] 促进乡村教师发展是新时代教师队伍建设的重要命题。乡村教师发展经历了从注重学历补偿转向促进教师专业化发展、从职前职后分离转向推进教师教育一体化、从提供外部支持转向激励教师内生发展的政策演进。现实中,乡村教师发展依然面临支持性资源不足、支持举措与需求匹配性差和微观制度环境不完善等障碍。为此,应加强顶层设计,提供系统的外源性支持;定位发展需求,构建适宜的乡村教师教育体系;强化正向激励,创设积极的微观发展环境。

[关键词] 乡村教师; 发展支持体系; 外源性支持; 微观环境; 内生发展

[中图分类号] G525.1

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2019) 01-0018-05

乡村教师发展是提升义务教育质量的关键环节。近年来,党和国家出台了一系列促进乡村教师发展的重要举措,乡村教师队伍的整体质量显著提升。但是,乡村教育的整体薄弱性、内部差异性以及发展独特性,使教师发展面临着资源匮乏、支持不足以及内生动力不强等诸多现实障碍。按照新时代教师队伍建设的总体要求,乡村教师队伍建设任务仍然艰巨,乡村教师发展仍有较大提升空间。为此,全面审视乡村教师发展政策的演进逻辑,客观分析当前乡村教师发展面临的现实阻碍,并系统性构建乡村教师发展体系,这对于建设一支“高素质、专业化、创新型”教师队伍具有重要的理论和现实意义。

一、乡村教师发展政策的演进逻辑

改革开放以来,我国出台了一系列促进乡村教师发展的政策。这些政策基于不同历史时期的时代背景,实现了发展理念的转向。

(一) 从注重学历补偿转向促进教师专业化发展

改革开放初期,我国教育事业正处于起步阶段,师资力量整体较为薄弱,培养、培训一批能够胜任教学工作的教师成为当时基础教育发展最为紧迫的难题。1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》明确提出“要争取在5年或者更

长一点的时间内使绝大多数教师能够胜任教学工作。在此之后,只有具备合格学历或有考核合格证书的,才能担任教师。”为了贯彻落实《中共中央关于教育体制改革的决定》,1986年《中小学教师考核合格证书试行办法》《国家教育委员会关于加强在职中、小学教师培训工作的意见》等文件相继出台并提出努力建设一支合格的教师队伍。这一时期教师发展政策的重点是,以学历补偿的方式提高教师的教学能力,适应义务教育普及和发展的需要。面向21世纪基础教育深化改革和素质教育全面推进对教师发展提出的新要求,教师培养、培训的重心开始由“胜任教学工作”升级为“实施素质教育的能力和水平”。1999年,《中共中央 国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出“把提高教师实施素质教育的能力和水平作为师资培养、培训的重点。”在基础教育课程改革实施的背景下,《关于开展基础教育新课程师资培训工作的通知》《教育部关于推进教师教育信息化建设的意见》《教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知》等多个政策文件陆续出台,切实提高教师的业务水平,为实施素质教育提供了有力保障。

在一系列政策的有力推动下,乡村教师学历水平和教学能力实现大幅提升,乡村教师发展开始步入专业化阶段。《国家中长期教育改革和发展

白亮/教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教授,博士(甘肃兰州 730070);王爽/东北师范大学中国农村教育发展研究院博士研究生(吉林长春 130024);武芳/东北师范大学中国农村教育发展研究院博士研究生(吉林长春 130024)。

规划纲要(2010—2020年)》提出“努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。”2012年,教育部制定了《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》,为教师培养、准入、培训、考核等工作提供了重要依据。随着义务教育均衡发展的深入推进,一系列促进农村教育发展的政策文件相继出台,专门针对乡村教师专业发展的政策议题也开始提上日程。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》明确提出“大力促进农村教师专业发展”。2015年,国务院出台《乡村教师支持计划(2015—2020年)》,将“全面提升乡村教师能力素质”作为加强乡村教师队伍建设的的重要举措之一。

(二) 从职前职后分离转向推进教师教育一体化

提高教师培养水平和加强在职教师培训是保障教师供给质量的重要途径。改革开放之初,我国义务教育师资数量短缺且整体水平不高,严重制约了教育事业的发展。为此,国家陆续出台了一系列政策,大力促进教师职前培养和职后培训。从教师职前培养的情况来看,国家大力加强师范教育改革发展,积极调整师范院校布局结构,为培养和培训能够适应教育发展的水平教师奠定了良好基础。如1978年《关于加强和发展师范教育的意见》、1996年《关于师范教育改革的若干意见》等政策,不断强调发展和办好师范教育的重要意义,明确师范教育发展的主要任务。1999年,教育部印发《关于师范院校布局结构调整的若干意见》,提出“重组师范教育资源,调整学校布局,逐步提高层次结构重心,提高教师培养培训质量和效益。”从在职教师培训的情况来看,培训对象范围不断扩大,培训力度持续加强。如1983年《关于加强小学在职教师进修工作的意见》、1993年《关于加强小学骨干教师培训工作的意见》、1999年《面向21世纪教育振兴行动计划》等政策,强调教师培训特别是骨干教师培训的重要性和紧迫性,并针对开展教师培训工作提出了具有建设性意义的举措。

尽管加强教师职前培养和职后培训能够在较短时间内提高教师队伍整体水平,但从长远来看,缺乏有效衔接的职前培养和职后培训严重制约着教师专业发展。2001年,《国务院关于基础教育

改革与发展的决定》提出“完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系。”2002年,《教育部关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》对“教师教育”作出回应,指出教师教育是“在终身教育思想指导下,按照教师专业发展的不同阶段,对教师的职前培养、入职教育和在职培训的统称”。在教师教育体制改革的背景下,一系列推动乡村教师发展的政策相继出台,主要表现在以下三个方面。其一,加强师范院校培养与基层学校岗位需求对接。例如,2004年“硕师计划”、2006年“特岗计划”、2007年“免费师范生计划”等项目,有效提升了乡村教师队伍质量。其二,依托各级各类培训平台,开展有针对性和实效性的在职教师培训。如2003年《教育部关于实施全国教师教育网络联盟计划的指导意见》、2004年《教育部关于加快推进全国教师教育网络联盟计划组织实施新一轮中小学教师全员培训的意见》、2009年《教育部办公厅关于组织实施2009年中西部农村义务教育学校教师远程培训的通知》等政策出台,通过多种方式加强在职教师培训的实效性。其三,逐步构建教师终身学习体系。如2003年,《国务院关于进一步加强农村教育工作的决定》明确提出“构建农村教师终身教育体系,实施‘农村教师素质提高工程’,开展以新课程、新知识、新技术、新方法为重点的新一轮教师全员培训和继续教育。”面向新时代教师队伍建设要求,教师教育深化改革不断推进,这必然为乡村教师发展带来深刻的影响。2012年,《教育部、国家发展改革委、财政部关于深化教师教育改革的意见》提出,“深化教师教育改革,推进教师教育内涵式发展”,同时要求“大力开展中小学(幼儿园)特别是农村教师培训,不断增强培训的针对性和实效性”。2018年,教育部等五部门联合印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》,提出开展乡村教师素质提高行动,“建立健全乡村教师成长发展的支持服务体系,高质量开展乡村教师全员培训,培训的针对性和实效性不断提高”。

(三) 从提供外部支持转向激励教师内生发展

近年来,国家陆续出台了一系列政策,从物质保障和条件创设两方面入手,为乡村教师发展提供外部支持。一方面,不断提高乡村教师的综合待遇水平,使乡村教师能够安心从教、乐于从

教。2001年,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》提出,“将农村中小学教师工资的管理上收到县”,并按规定设立“工资资金专户”,保证教师工资发放。随着《中华人民共和国教师法》《中华人民共和国劳动法》《社会保险费征缴暂行条例》等法律法规颁布,乡村教师的工资待遇、社会保险等权益得到保障。2013年,《教育部 财政部关于落实2013年中央1号文件要求对在连片特困地区工作的乡村教师给予生活补助的通知》要求“对在连片特困地区乡、村学校和教学点工作的教师给予生活补助”。另一方面,采取多种方式乡村教师发展创设有利条件。例如,2004年“新一轮民族、贫困地区中小学教师综合素质培训”、2006年“全国中小学班主任培训计划”、2008年“中小学教师国家级培训计划”、2009年“中小学班主任教师培训项目”“中西部农村义务教育学校教师远程培训计划”“中小学教师国家级培训计划”“中西部中小学体育、艺术骨干教师国家级培训”“中西部地区中小学骨干教师培训项目”等。2010年,《教育部 财政部关于实施“中小学教师国家级培训计划”的通知》提出“重点支持中西部农村教师培训,引导和鼓励地方完善教师培训体系,加大农村教师培训力度,显著提高农村教师队伍素质。”

随着教师发展的外部支持体系不断完善,乡村教师发展的支持政策逐渐开始关注教师的内生发展动力。乡村教师发展的内生动力源于职业发展空间和职业认同。为了拓宽乡村教师的职业发展空间,国家不断出台政策完善教师职称评聘制度。2012年,《教育部关于大力推进农村义务教育教师队伍建设的意见》提出“研究完善符合村小和教学点实际的职务(职称)评价标准,职务(职称)晋升向村小和教学点专任教师倾斜。”2015年,国务院出台《乡村教师支持计划(2015—2020年)》,提出八大举措加强乡村教师队伍建设,其中不仅要求继续加大对乡村教师发展的外部支持,还要求“职称(职务)评聘向乡村学校倾斜”“建立乡村教师荣誉制度”等。这些举措必然对提高乡村教师社会地位,增强乡村教师荣誉感、使命感具有重大意义。

二、乡村教师发展面临的现实障碍

我国的政策体系对乡村教师发展进行了明确定位和系统设计,但是受资源配置、客观条件和

微观环境等因素的影响,乡村教师发展依然面临诸多障碍。

(一) 有限资源制约乡村教师发展的时间和空间

乡村教育资源相对薄弱,难以为教师发展提供有力支持。其一,师资配置不足导致乡村教师工作负担过重,难以有更多的时间和精力投入自身专业发展。学龄人口向城性流动使乡村学校规模不断缩小,但乡村小规模学校数量持续增加。在规模取向的教师资源配置模式下,乡村学校特别是小规模学校教师数量严重不足。为了保证开足开齐国家规定的课程,维持学校的教育教学工作正常运转,乡村教师往往“身兼数职”,不仅承担着“跨年级、跨学科”的教学工作,还需要承担教务管理、营养餐管理、寄宿生管理等非教学工作。超负荷工作使乡村教师难以有时间和精力用于备课、听评课、教学反思以及各类教研活动,其专业发展空间受到严重挤压。由于乡村学校师资配置基本处于“满负荷”运转状态,一旦有教师外出参加培训或教研活动,必然会对其开展正常教育教学工作造成影响。部分学校也因此会采取“代培”和“复培”的方式来减少优秀教师的培训机会,导致有限的发展途径难以发挥效用。^[1]其二,乡村学校培训经费有限,难以为教师外出培训提供保障。受地理、交通、经济社会发展等条件制约,乡村学校整体处于相对闭塞的环境。在外部条件不利的情况下,乡村教师在获得教育资源和更新教育理念等方面存在一定的滞后性。为了及时获取外部先进教育理念和办法,各级各类培训成为乡村教师实现其专业发展的重要渠道。但从我们实地调研掌握的情况来看,乡村教师培训主要以网络培训为主,仅有少数教师有机会外出培训,且培训级别多为县级及以下。与县城及其周边学校相比,偏远地区乡村学校教师外出培训的经济成本更高,当乡村学校培训经费难以支撑这些费用时,部分费用需要教师自行承担,这必然影响乡村教师参加外出培训的意愿。

(二) 支持举措难以契合乡村教师的发展需求

乡村教师发展有赖于良好的外部环境,也得益于职前培养和职后培训。尽管乡村教师发展的支持力度不断加大,但由于未能充分考虑乡村教育的独特性,部分支持举措难以充分发挥作用。其一,传统教师培养模式不符合乡村教师发展需求。各级各类师范院校是承担乡村教师培养的主

要机构。但是, 师范院校培养的人才并非全部从事乡村教育, 也可能服务于城镇学校, 甚至不再从事教育行业。在这种情况下, 师范院校往往按照同一模式培养学生, 缺乏通识性教育及教学实践技能, 更没有乡村教育的相关课程。以某教育部直属师范院校数学与应用数学(师范类)专业为例, 主干学科以数学和教育学为主, 其中包括数学分析、高等代数、教育学、教育心理学等16门核心课程, 这也就意味着其所培养的教师主要具备数学和教育学专业专业知识。而乡村学校岗位往往需要大量全科教师、一专多能教师、能够胜任小班化教学的教师以及能够开发乡土校本课程的教师。乡村教师职前培养环节薄弱, 这必然对其后续发展产生不利影响。其二, 教师培训与乡村教育实践相脱节。城市教学模式取向的培训并未能充分考虑到乡村学校教学的独特性和乡村教师需求的多样性, 导致乡村教师“所学”不能“致用”, 出现“理念先进、课堂依旧”的尴尬局面, 使乡村教师专业发展收效微乎其微。大多数参加培训的乡村教师往往期望能够通过培训获得具体、可操作的教育教学方法、策略和技术技巧等, 解决其教育教学实践中的困惑。但实际上中小学教师培训内容, 大多是授课专家自己对教师专业成长问题的理论思考或现象观察, 缺乏中小学教师专业发展实践与成长感受的真实气息。^[2] 培训理论与乡村教育实践脱节, 培训内容与现实的教育教学实践不匹配, 直接导致培训效果不佳。调研过程中很多乡村教师反映, 参加的很多培训项目都是空洞乏味的理论讲授, 既没有结合目前乡村学校的实际, 也缺乏教育教学所急需的学与教的指导, 培训收获甚微。

(三) 微观制度环境不利于乡村教师内生发展

弗雷德里克·赫茨伯格(F. Herzberg)在双因素激励理论中指出, 个体发展和自我实现是有助于提高工作积极性的激励因素。^[3] 乡村教师发展动力不足的重要原因是职业成就感较低和专业发展空间有限。尽管国家为乡村教师发展大力提供外部支持, 但现有微观制度环境难以激励教师内生发展动力。第一, 乡村学校校本教研缺乏自主性。校本教研是促进乡村教师专业发展的重要手段, 主要以公开课的形式存在于各级各类学校。大多数乡村学校都是依据“专家或校长发出指令—教研室接受指令—教师分配执行”的自上而下的科层式管理模式开展校本教研。^[4] 由于经常受到

行政干预, 乡村学校校本教研活动往往成为学校要求的一项任务, 而不是为了解决教育教学中存在的实践问题。由于部分学校尚未形成良好的听课评课文化, 同伴互助带动效应也难以实现, 形式化的校本教研活动必然挤占乡村教师的发展时间。第二, 乡村教师评价方式无法凸显教育贡献。教师职业成就感往往源于学生的成长进步和自我职业发展。由于多数乡村学生基础薄弱, 乡村教师在教学工作中往往需要投入更多精力, 却未必能够达到期望的教学效果。在当前的考核评价模式下, 乡村教师无法通过教育业绩体现自己的劳动价值, 职业成就感普遍较低。即使是优秀乡村教师, 与城市教师相比, 其能够获得的奖项荣誉也并不突出。而一旦这些荣誉奖项作为职称评聘的指标, 必然成为制约乡村教师职业发展的重要阻碍。第三, 乡村学校共进文化缺失。由于乡村学校所处的地域区位与发展地位长期处于基础教育的“神经末梢”, 不被地方教育行政部门和家长重视, 乡村教师形成了一种“边缘化”的自我认知。加之乡村学校的教师老龄化及安于现状的工作状态严重影响乡村学校形成积极向上的文化氛围。长期缺乏专业发展指导且不易融入学校文化氛围, 致使部分年轻教师难以形成职业认同感, 无法在日常工作中获得充分的学习和发展。

三、乡村教师发展的支持体系构建

乡村教师发展需要直面三个问题: 一是“能不能发展”, 回应的是教师发展的外部推力问题, 关系教师发展的条件创设; 二是“怎么样发展”, 回应的是教师发展的切实需求问题, 关系教师教育的体系构建; 三是“想不想发展”, 回应的是教师发展的内生动力问题, 关系正向激励的微观环境。

(一) 加强顶层设计, 提供系统的外源性支持

良好的发展环境是促进教师专业成长的必要条件。为此, 应做好乡村教师发展的顶层设计, 积极搭建乡村教师发展平台, 为乡村教师发展创设有利条件。第一, 建立常态化乡村教师轮训制度。定期参加外出培训不仅能够使乡村教师在短时间内提升专业素养, 也有助于其交流分享经验、拓宽教育视野。为了保证乡村教师能够有机会参加外出培训, 学校可依据轮训时间和轮训周期设置一定比例的机动编, 使部分教师能够从教学岗位上替换下来定期参加培训。^[5] 县级教育行政部门应积极联合地方师范院校, 建立“流动师资储备

库”，统筹调配教师资源，使优秀师范生以顶岗实习的方式定期顶岗补充到师资紧缺岗位，为乡村教师外出培训创造有利空间。第二，构建多样化乡村教师发展模式。乡村教师发展不应局限于“以城促乡”“以优扶弱”的单向模式，而应逐步探索多方联动、同享共进的多元模式。为此，地方政府可整合高校、教科研机构、中小学校、优秀教师等各类资源，建立“U-G-I-S”（高校-政府-教科研机构-学校）、“U-G-S”（高校-政府-学校）、“U-S-T”（高校-学校-教师）等多元化模式，联合相关主体成立乡村教师发展指导团队，定期走访乡村学校解答教师发展面临的困惑，总结推广优秀乡村教师发展经验。同时，积极推动学区构建乡村教师发展共同体，定期开展乡村教师研讨会、交流会，组织乡村教师外派学习交流，推动实现校际资源共享。第三，提供乡村教师发展的资源保障。一是加强培训师保障。地方政府应委派、选拔具有基层指导经验的高校优秀研究人员，中小学特级、高级教师对乡村教师进行指导培训，同时定期组织培训人员开展专题研讨，提高培训人员对基层教育发展情况的掌握程度。二是加强课程资源库开发建设。不断挖掘乡村教育的优势，丰富乡村教师培训、研修、自修等相关课程资源，依托“互联网+”开展菜单式培训，满足乡村教师本土化、独特性的发展需求。三是加强经费保障力度。为了保证乡村学校培训经费充足，应探索实施乡村教师培训经费单列制度，使乡村教师外出培训的差旅费用能够实报实销，解决其外出培训的后顾之忧。

（二）定位发展需求，构建适宜的教师教育体系

建立切合乡村教师实际发展需求的培养培训体系，是实现乡村教师“能发展”和“发展好”的关键。基于发展中国家的实践经验研究也表明，需求为本的、本土化的支持体系，有助于形成当地教师和教育者对支持体系的主人翁意识，积极投入其中，实现主动发展。^[6]从我国乡村教师发展情况来看，构建适宜乡村教师发展的系统性支持应从以下三个方面着手。第一，进行系统的职前培养。职前培养是乡村教师发展过程中的重要一环，高质量的职前培养能为教师未来发展奠定坚实的基础。因此，相关院校应通过合理的课程设置、严格的考试评价等为教师建立起完整的知识体系，使其迈好发展的“第一步”。第二，安排充

足的入职实习机会。入职实习是教师步入乡村学校教学实践现场的重要桥梁，这一环节应特别关注教师实践知识和本土知识的习得，通过“老带新”等方式实现精准指导，使教师适应乡村学校教学的独特性，确保实习的质量和有效性。第三，开展适切的在职培训。当前，乡村学校正面临班级规模缩小、留守儿童增多和信息化程度增强等变化，高质量的在职培训应能有效回应这些变化，解决乡村教师在日常教育教学实践中产生的困惑。因此，应精准定位乡村教师实际需求，为其发展提供适切的培训内容和培训形式。在培训内容上，安排专门针对小班化教学、留守儿童关爱和多媒体教学等的培训内容，并通过设置多种课程满足乡村教师的差异化和多样化需求。在培训形式上，通过跟岗实习、名师讲座、导师制、示范观摩课、教学经验共享工作坊等多种形式为乡村教师发展提供丰富化和个性化的指导。对于偏远地区的乡村教师，应充分考虑地理条件、交通路况等因素，为其提供更为便捷、公平和有效的培训服务。为了及时监测培训效果，应加强后续跟踪指导，并根据教师学习效果和反馈意见及时调整培训内容和培训形式。

（三）强化正向激励，创建积极的微观发展环境

作为乡村教师发展的源头力量，内生性动力在很大程度上决定了教师发展的意愿、效率和效果。为此，应创建积极的乡村教师微观发展环境，激励教师增强自我成长意识，促进其主动发展。第一，加强校园文化建设，增强教师发展自信。良好的校园文化能够提高教师对学校发展的信心，从而提升其主动发展的意愿。校园文化以展现学校文明、传承学校精神为主要表现形式，可从文化环境、文体活动、学风校风等方面加以建设。一是加强校园文化环境管理。充分发挥宣传橱窗、广播室、图书馆的展示作用，将学校建校历史、知名校友、重大事件、教师风采等主题内容进行展览，及时清除校园文化垃圾，防御劣质文化侵扰，打造干净、厚重、健康、向上的校园形象，增强教师的校园自信。二是组织开展各类文体社团活动。通过活动参与以增加教师与领导、教师与学生、教师与家长的互动联系，逐步建立起双方的良好信任关系，增强教师的人际自信。三是关注教师精神获得。强化校园尊师重教理念，注

（下转第 57 页）

实践产生真正的指导作用，这是非常令人遗憾的事情。从教育基本理论而言，人类的教育实践虽然是目的性实践，确定正确的教育目的、回答“培养什么人”对于整个的教育实践非常重要，但是寻找到有效的方法（广义的）、破解“怎样培养人”的实践难题同样非常重要，后者决定着教育目的和教育价值的真正实现。

[本文系教育部社会科学司委托的专题研究项目“新时代教育凝聚人心、完善人格、开发人力、培养人才、造福人民功能的内涵及路径研究”阶段性研究成果]

[参考文献]

- [1]中央教育科学研究所. 中华人民共和国教育大事记(1949-1982)[M]. 北京: 教育科学出版社, 1984: 3.
- [2]人民教育出版社. 毛泽东论教育[M]. 3版. 北京: 人民教育出版社, 2008.
- [3]中共中央文献研究室. 邓小平论教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1995.
- [4]中共中央关于制定国民经济和社会发展十年规划和“八五”计划的建议[EB/OL]. (2001-02-28) [2018-12-29]. [http://www. people. com. cn/GB/shizheng/252/4465/4466/20010228/405430. html](http://www.people.com.cn/GB/shizheng/252/4465/4466/20010228/405430.html).

(上接第 22 页)

重对教师的人文关怀，关注教师心理健康状况，提高教师的精神获得感，增强教师的心态自信。第二，开展多元合作活动，营造共进工作氛围。共进文化是教师个体发展的催化剂，合作活动的组织有利于形成共进文化。一是组织教研互助活动，以“研”促教。通过以老带新、课程研讨、听评课、说课比赛等方式在学校内部或学校之间开展以学科为基础单元的教研活动，让教师共同探讨学习，使教师之间形成友好的同伴关系和互相学习的工作氛围，带动教师共同发展和进步。二是开展班级合作，以“生”带教。以学生为纽带，组织各班进行跨年级、跨班级、跨学科的合作学习，以带动教师开展合作课堂。第三，健全评价晋升制度，强化教师工作实效。乡村教师在职称评定、评先评优中处于弱势，严重影响其工作积极性。为此，应健全考核评价体系，鼓励多方评价主体共同参与，保证评价的公正性与全面性；增加乡村教师绩效评估的过程性指标，以“增量”方式考量教师的实质付出，保证评价的合理性和科学性。同时，遵循公正公开、标准科学、过程规范的原则，

- [5]江泽民. 江泽民文选: 第一卷[M]. 北京: 人民出版社, 2006.
- [6]高举中国特色社会主义伟大旗帜 为夺取全面建设小康社会新胜利而奋斗: 在中国共产党第十七次全国代表大会上的报告[EB/OL]. (2007-10-25) [2018-12-29]. [http://paper. people. com. cn/rmrb/html/2007-10/25/content_27198418. htm](http://paper.people.com.cn/rmrb/html/2007-10/25/content_27198418.htm).
- [7]坚定不移沿着中国特色社会主义道路前进 为全面建成小康社会而奋斗: 在中国共产党第十八次全国代表大会上的报告[EB/OL]. (2012-11-08) [2018-12-29]. [http://cpc. people. com. cn/n/2012/11/18/c64094-19612151. html](http://cpc.people.com.cn/n/2012/11/18/c64094-19612151.html).
- [8]决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利: 在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[EB/OL]. (2017-10-28) [2018-12-29]. [http://cpc. people. com. cn/n1/2017/10/28/c64094-29613660-10. ht-ml](http://cpc.people.com.cn/n1/2017/10/28/c64094-29613660-10.html).
- [9]张烁. 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[N]. 人民日报, 2018-09-11(001).
- [10]杨迅. 习近平会见清华大学经济管理学院顾问委员会海外委员和中方企业家委员[N]. 人民日报, 2017-10-31(001).
- [11]习近平. 习近平谈治国理政: 第二卷[M]. 北京: 外文出版社, 2017.

(责任编辑 徐华楠)

制定适宜乡村教师发展的职称晋升制度。加大中高级职称向乡村学校倾斜的力度，同时增加梯度，使不同年龄段的教师均有晋升空间。^[7]

[本文系 2016 年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“农村教师整体发展与体制机制综合改革研究”（项目编号：16JJD880013）研究成果]

[参考文献]

- [1]郭静. 农村小规模学校教师专业发展的困境与出路[J]. 教育导刊, 2017(11): 73-76.
- [2]陈上仁. 中小学教师培训的显性矛盾与协同机制构建[J]. 当代教育科学, 2016(16): 40-43.
- [3]汝信. 社会科学新辞典[M]. 重庆: 重庆出版社, 1988: 854.
- [4]谭天美 范蔚. 校本教研主体互动的缺失与回归[J]. 中国教育学刊, 2017(4): 79-84.
- [5]刘善槐 鄢志辉 史宁中. 我国农村学校教师编制测算模型研究[J]. 教育研究, 2014(5): 50-64.
- [6]刘静. 农村教师专业发展支持体系: 发展中国家的实践[J]. 比较教育研究, 2014(1): 25-30.
- [7]刘善槐 王爽 武芳. 我国农村小规模学校教师队伍建设研究[J]. 教育研究, 2017(9): 106-115.

(责任编辑 吕允英)