

# 乡村教师身份认同困境下的专业发展路径探究

赖月芬

喀什大学教育科学学院, 新疆 喀什

收稿日期: 2023年6月1日; 录用日期: 2023年7月25日; 发布日期: 2023年8月3日

## 摘要

身份认同作为乡村教师专业发展的应有之义, 是影响乡村教师“下得去, 留不住的”重要因素。本研究在自我认同、群体认同、社会认同三方面探寻乡村教师身份认同危机表征的基础上, 从历史性、制度性及空间性角度揭示乡村教师身份认同危机的原因, 并据此提出乡村教师身份认同困境下“三位一体”的专业发展路径: 在生态取向: 加强制度保障、提高乡村教师认同感及归属感; 在理智取向: 利用多方资源、提供分层分类的精准培训; 在反思取向: 树立反思意识, 激发教师主体内生动力。

## 关键词

乡村教师, 身份认同, 专业发展路径

# Research on the Professional Development Path of Rural Teachers under the Identity Dilemma

Yuefen Lai

Educational Scientific Institute, Kashi University, Kashi Xinjiang

Received: Jun. 1<sup>st</sup>, 2023; accepted: Jul. 25<sup>th</sup>, 2023; published: Aug. 3<sup>rd</sup>, 2023

## Abstract

As the due meaning of rural teachers' professional development, identity is an important factor that affects rural teachers' ability to "go down but not stay". On the basis of exploring the representations of rural teachers' identity crisis from three aspects of self-identity, group identity and

social identity, this study reveals the causes of rural teachers' identity crisis from historical, institutional and spatial perspectives, and proposes a "trinity" professional development path under the dilemma of rural teachers' identity: in the ecological orientation: strengthen the system guarantee improve the sense of identity and belonging of rural teachers; in the rational orientation the use of multiple resources, to provide hierarchical classification of accurate training; in the introspection orientation establish the introspection consciousness stimulate the internal motivation of teachers; in the ecological orientation: strengthen the system guarantee improve the sense of identity and belonging of rural teachers. In the rational orientation: the use of multiple resources, to provide hierarchical classification of accurate training; in the introspection orientation: establish the introspection consciousness, stimulate the internal motivation of teachers.

## Keywords

Village Teacher, Identity, Professional Development Path

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

教育部曾于 2020 提出《关于进一步做好乡村教师生活补助政策实施工作的通知》，明确要提高乡村教师待遇，聚焦重点区域。但乡村教师工资待遇的提高及教学环境的改善并未显著提高乡村教师队伍稳定性，专业发展是其关键。教育部曾于 2020 提出《关于进一步做好乡村教师生活补助政策实施工作的通知》，明确要提高乡村教师待遇，聚焦重点区域。但乡村教师工资待遇的提高及教学环境的改善并未显著提高乡村教师队伍稳定性，专业发展是其关键。身份认同作为专业发展的应有之义，从佛瑞德(Fred)所提出的教师改变的洋葱头模型中可以看出由关注教师的教学能力和行为转向于关注教师的身份认同有利于实现教师内在的深度转变、促进教师专业自主发展[1]。尹弘飏等人借用鲍曼在身份认同研究中长期存在着本质主义和建构主义的性质之争中的观点，提出在教育教学中教师的身份认同存在“领头羊”式的地位[2]，继而教师的身份认同是影响乡村教师“下得去，留不住的”重要因素。本研究在查阅国内外教师身份认同相关文献的基础上，围绕乡村教师身份认同内涵概念、危机表征及专业发展路径进行深入研究，以期为提高乡村教师队伍专业化提供思路。

## 2. 乡村教师身份认同危机表征

身份认同，早自 20 世纪 90 年代便被我国学者所关注，但首篇“乡村教师身份认同”的文章出现却相对较晚，发表于 2009 年 10 月。身份认同是“个体对自我身份的确认和对所归属群体的认知，以及所伴随的情感体验及行为模式进行整合的心理历程”[3]，教师身份认同则是教师个人对所属群体的角色及其特征的认可程度和接纳态度。即“我是谁，我为什么属于这个特定的群体，我将要走向何处”[4]。身份认同包含自我身份认同和群体认同及社会认同三方面。“乡村教师身份认同”区别于“教师身份认同”，其根源在其身份具有特殊性。作为“全面发展的育人者”“社区大学教授”，乡村教师还承担乡土文化传播的责任，“农耕文化”“非遗文化”“英雄文化”等乡土课程资源的开发，离不开乡村学校和乡村老师的努力[5]，此外乡村教师较之于城市教师，在工作环境、生源质量、家长配合程度、进修培训机会等方面大多处于劣势，城市话语权的主导使乡村教师排斥在教师共同体外，难以实现真正的发展[6]。与

此同时，由于专业发展的不足也加深了乡村教师的身份认同危机。身份认同危机又在一定程度上阻碍了乡村教师的专业发展。

## 2.1. 自我认同危机

“特岗计划”“乡村教师招聘计划”的实施，使得越来越多的“城市型”新生代乡村教师涌入乡村学校。“候鸟型”教师平日于乡村学校任教，周末则迁往城市。两地分居式的生活，更加剧了归属感的流失，并使其对自身在乡村中所处的社会身份产生迷惘。“乡下的同事觉得你是个城里人在乡下上班，家里人说你是城里人却在乡下上班，搞得好像乡下的一样。这搞得我两头没有归属感”[7]。乡村学校的发展，离不开乡土文化资源的支持，但乡土联系的缺失，致使乡村教师未能将自身所学与乡村文化资源相融合，未能根据乡村教育实践改进教育理念，进而教学效果并不理想，这更加引发了乡村教师对自身“专业人身份”的迷思。“土生型”新生代乡村教师，他们生于斯长于斯，却深受“离农文化”“离乡教育”的“文化脱域”影响。通过原生家庭代际支持与熏陶，对“走出乡土”抱着强大的崇敬与决心。他们回归乡土并非因为热爱乡土，而是将“乡村学校”作为跃入城市的一大跳板。加之多年的城市教育，使得他们在心理上早已将自己视为“城里人”，带着份与乡土格格不入的孤傲，但又必须于乡村学校“服役”多年，工作任务的繁重、学校生活的冷清，婚恋恐慌的逐年加剧，使得教学的成就与尊严变的难以体会。

近年来，“国培”“省培”项目在在一定程度上促进了乡村教师的专业发展，但由于名额有限，大部分乡村教师都未能获取培训资格，所能参加的培训大部分流于形式，授课专家的培训理论多实践少，且多以城市化为标准，未能针对乡村教育的特点构建合理化的乡村教师培训系统。历年来的新课程改革的开展以及教师教育能力水平评估专家的权力越来越大、评估标准越来越严苛，乡村教师进行教育教学活动开展教育教学改革与实验的自主性“袋口”被不断收紧。过于强调对知识的崇拜及教学技能技巧运用，也使得教师在教育教学过程中逐渐失去了批判精神及人文关怀，成为社会公共生活的“旁观者”“局外人”，教育教学领域的“失语者”。

## 2.2. 群体认同危机

“我为什么属于这个群体”指的是教师个体的我与教师群体所属的归属关系，是否与群体成员具有同一性[8]。当下的教育除需要教师个人发挥创造力，利用自身独特的言行举止影响学生外，更离不开教师实践共同体的作用。但基于乡村学校现有条件的阻碍，乡村教师趋于“自生长”状态，“单打独斗”式专业发展路径、熟人社会的“拉帮结派”，更加剧了乡村教师身处教师共同体中的“孤独感”。乡村初任教师经由城市教育情境的洗礼，秉持着旧有的教育理念于乡村学校教学，除教学工作与乡村教育情境有所出入[9]，还易与各教师群体在教育教学方式、生活方式等方面产生冲突，逐步加固自身“局外人”的镜像。乡村初任教师之间同样也因所教科目、生活背景的不同加之教师实践共同体的涣散，存在着“疏离”现象。在想要交流却无人可交流的情境下，被迫将对方归为“局外人”。学校领导基于“乡土社会从本质上是一种熟人社会”的理念而做出的管理方式，在一定程度上也减少乡村教师对自身价值的认同。“和我一起进校的那个男生他家有威望，平常啥活都不干，学生成绩全乡倒数第一名，评优的时候校长找到我让我成人之美，我很受挫。各种事情要看和校长关系好坏”[7]。乡村教师互动仪式的缺失与共同情感的匮乏，将会使乡村教师游离于教师实践共同体之外，内心产生逃离的想法。

## 2.3. 社会认同危机

随着大众传媒的发展及市场经济的影响，乡村教师的形象日愈呈现出“神圣化”与“污名化”的两级对立。一方面受传统文化“尊师重教”的影响，被隐喻为“春蚕”“人梯”“孺子牛”“红烛”的教

师,在乡村社会一直是不可或缺的知识分子,他们身上被赋予了常人所没有的“淡泊明志”“超然物外”等圣人化特征,广受村民的尊敬与推崇。另一方面新闻媒体对个别违背师德的乡村教师案例的大肆宣扬,直接映射至整个乡村教师群体。他们把乡村教师视为“被社会淘汰下来的产品”,因教学能力不足、师德师风不正而被迫“流放边疆”,因而乡村教师身负“污名化”的重担。加之义务教育的普及,乡村教师群体逐渐增大,一改以往“一师难求”的境况。知识的占有性削弱,大学所学知识不足以应付教学等,都导致了乡村教师社会地位的下降。乡村教师成为家长口中的“服务阶级”“臭老九”,更有研究显示78%的村民认为农村教师的经济地位与他们相差无几,当村民外出打工时,工资时常会超过村小教师[10],在长期以来“没有教不好的学生,只有教不好的老师”思想的影响下,本就缺乏与公共服务联系的乡村教师,经由市场经济的冲击,其自身独特价值成就逐渐被社会功利性的价值体系所掩盖。乡村教师的社会地位的下降,进而也影响了乡村教师职业声望。有调查表明,43.7%的大学一年级学生表示有可能会从事教师职业,其中仅8.4%的学生表示有可能会从事农村教师职业;35.3%的学生表示不会从事教师职业,21%的学生处于选择观望状态[10]。社会地位是影响身份认同的主要因素,当乡村教师的价值不被社会所认可,极易引发乡村教师的身份认同危机,产生“我该向何处去”的身份迷惘。

### 3. 乡村教师身份认同困境的影响因素分析

Harnett 提出的个体身份的构建同时受到历史性、空间性和社会性三者的共同作用[11],在与制度变迁、环境影响及他人互动中,乡村教师的身份认同逐渐被构建起来。

#### 3.1. 与制度变迁的互动

2000年,第八次基础教育课程改革的热潮在中国大陆被掀起。此次改革试图通过课程宗旨、结构、内容、标准、教材、教学评价与管理等方面的改革来更新整个基础教育体系,这意味着老师的专业理念、专业实践、专业知识等方面都应发生彻底的改变[2],教师需要完全遵循新课改的标准来进行教育教学,并且还要受到各方面的监督,教师专业身份的获得,源于教师对于自己作为教师的内涵、意义、价值等的理解与追问[12],但历年教育教学改革所规定的教师这一职业的意蕴可能与教师理想中及其所体验到的专业身份有所出入。当教学形式、教学步骤被逐渐程序化,教师的自主性、专业性逐渐被忽视,教师便成为了课程改革的“工具”。同样在人事制度改革之下,原本受国家分配的师范生毕业后需自主择业,教师不再是“公家人”相伴随而来的便是社会资源的减少。这也改变了人们对教师的身份认同。在2000年至2010年间,我国农村小学减少了一半,平均每天消失56所乡村小学[13],“撤点并校”在优化配置教育资源的同时,也加速了乡土文化没落的步伐,乡村教师在此番情景中逐渐成为“无土之木”。

#### 3.2. 与所处环境的互动

乡村教师在与所处现实环境的互动过程中,逐渐体现出空间性对教师身份认同的影响。首先相较于繁华热闹的城市,经济条件落后,公共资源缺乏、生活单调、发展空间小的农村使得许多教师心生退意。加之近年来“消费认同”蔓延至农村,村民以消费的形式来标示自己在社会中的位置,以这种方式表现自己与所属群体之间的相似或差异[14],因此,在村民眼中收入较低的乡村教师其社会地位也不高。其次大部分教师在乡村学校“身兼数职”,职称评定以资历为主,考核以学生成绩为准,并与工资相挂钩,极大的挫伤了教师寻求专业发展的积极性。此外学校的精神文化也是影响教师身份认同的一大因素,在科层文化及同事疏离的影响下,普通教师通常承受着来自学校领导的强制性压力,较少参与学校管理,且难以建立良好的人际关系及学习共同体,在这种文化形态之下,教师难以对乡村学校产生归属感、认同感、安全感。

### 3.3. 与他人的互动

个体与所属群体的关系及人际交往的影响即社会性。领导的管理方式会影响乡村教育生态及教师的集体效能和自我效能感。在乡土社会即熟人社会这一场域之中，因人情关系而对教师考核标准、评价体系的异化，降低了教师参与学校管理的积极性。同样乡村学校的组织文化涣散，同济之间缺乏交流合作意向，教研活动流于形式，使得许多教师失却了对教育价值的认同，仅仅把这一职业当成“谋生的工具”[15]。在教师鄙视链中，乡村教师无疑处于最底端，“城里教师犯错调往乡下”，“把到乡村任教当成一种处罚手段”在一定程度上便把乡村学校的定位低于城市学校，严重影响乡村教师的职业荣誉感。同样也不利于乡村教师与城市教师的交流互动。

在与家庭的互动中，无论是“城市型”教师还是“本土型”教师，都将调往市区视为一种荣誉。家庭成员会因乡村学校环境闭塞、发展空间小、交通不便等因素，劝说教师离开乡村学校，甚至不惜放弃国家编制。对乡村女教师而言，婚恋是一大难题，她们既不愿意嫁给村民，也不愿意与同事相配，家人的催促及乡村适龄未婚的教师人数逐年增加，在一定程度上加深了乡村教师对于“我该往何处去”的迷茫。

## 4. 乡村教师身份认同与专业发展的内涵关系

马斯洛需求层次理论把人的需求由低到高按层次分为五种需求系统，分别是：生理需求、安全需求、归属与爱的需要、尊重需求和自我实现需求。其中尊重的需求包含着自尊与社会尊重。马斯洛把前四种需求归结为缺失性需求，把自我实现的需求划分为成长性需求。只有低层次需求得到满足后，才会向高层次需求发展。当教师在教育教学过程中，能够获得成就感和价值感，并感觉到自身的工作不可或缺时，尊重的需求便得到了满足。尊重通常伴发展而生，教师专业化发展程度的提高反过来又会提高教师的职业认同。

乡村教师的身份认同是良好专业发展的前提。只有当教师个人及群体得到了良好的自我认同及社会认同的基础上，个体专业化才会得到最大程度发展。当前乡村教师内生动力不足，进而导致职业倦怠、情感枯竭现象明显，不利于教师专业化朝着高质量高规格水平发展。

## 5. 乡村教师“三位一体”的专业发展路径

历年来研究者基于不同的视角针对教师专业发展取向提出了不同的观点，其中，其中美国学者哈格里夫斯(Andy Hargreaves)和加拿大学者富兰(Michael G Fullan)的观点最具有代表性，他们从知识与技能发展(knowledge and skill development)、自我理解(self-understanding)和生态变革(ecological change)三个方面对教师专业发展进行阐释，基于这一分析框架，国内主要将教师专业发展取向划分为三种：理智取向、反思取向和生态取向[16]。对此，在乡村教师身份认同危机基础上，联系上述分析框架从生态取向、反思取向、理智取向三方面，整合“教育行政部门和乡村学校、高等院校、教师主体”的各自优势资源，形成各部分协同配合的“三位一体”专业发展途径。

### 5.1. 生态取向：加强制度保障、提高乡村教师认同感及归属感

国家的政策与法规是促进乡村教师身份认同的重要制度保障。在情感关怀上，针对乡村教师因晋升困难、择偶不易及生活单调等问题，相关教育行政部门要能够有针对性的对城乡教师采取差异化的考核方式及一定的政策倾斜，比如完善教师公积金及住房保障制度、加强乡村公共基础设施建设、建立好城乡教师合理化的流动机制。在女教师占据乡村教师比例大份额的基础上，针对未婚教师，可以根据实际情况举办相关的联谊活动；同时可以采取师周转房、教师安居工程或教育园区等方式解决已婚教师两地

分居的问题[17]。在人文关怀中使乡村教师安心寻求专业发展。在发展思路上,根据当下“中考普职分流,高考多切口改革”的大背景下,教育行政部门可以借鉴国外将普通教育与职业教育融合的教育实例,在乡村教育过程中融入职业教育,因地制宜的开设职业学校,为农村学生提供多种发展路径,在使教育发挥生存功能的同时,于乡间形成“尊师重教”的氛围,同时也能够引导教师在贯彻落实“双减”精神的同时,响应国家号召为消除“职业教育偏见,实现国家教育均衡发展”建言献策。

同时,在消费文化逐渐蔓延至农村文化环境中时,为解决乡村教师对乡村文化的不认同及归属感价值感缺失等问题,政府部门可以重塑农村文化,塑造乡村教师良好的形象[18]。一方面,可以利用新闻媒体构造乡村教师个性创造,富有活力的新时代形象,摒弃以“悲苦牺牲”为主的刻板认知,塑造积极阳光、年轻有为的形象认知,吸引更多的人来乡村学校任教。另一方面,要着力构建乡村教师与村民的文化共同体,让教师参与乡村社会文化活动建设,以核心价值观为引领,探寻乡村与城市的文化契合点,营造适宜的乡村文化环境,增强教师与村民彼此间的联系,建构乡村教师“新乡贤”身份。

与此同时,以实践问题为导向、以实践需求为目标、以实践情境为基础的教师实践共同体的构建[19],在增强教师归属感凝聚力的同时,也为乡村教师的专业发展搭建了基于平等和对话的平台。除校内教师组成实践共同体外,乡村学校还可以接借助信息技术与跨区域乡村教师、优质的城区教师构建共同体。线上共同探讨教育教学过程中的问题对策,线下定期委派优秀教师轮岗执教,开展相关教研活动,形成城乡教师之间良性互动的组织发展模式。此外,学校还应健全落实教师管理制度,为教师提供基本的配置资源,关注新教师的心理适应能力,在学校生活中其与学校之间的联系,实现对教师乡土文化回应性教学的能力培育。

## 5.2. 理智取向：利用多方资源、提供分层分类的精准培训

教师专业发展阶段理论是探索教育发展过程的规律性的重要研究成果,可以帮助正处于不同发展阶段制的教师提出更有利于自我发展的短期和长远目标,同时高校和教师教育主管部门也能够针对教师在各个专业发展阶段中的特征和影响因素之间的差异,积极开展各种推动教师专业发展阶段的研究工作,以更好的协助教师更加顺利的应对专业发展所需要经过的阶段,从而能够更好的响应教师发展的理智取向,帮助教师掌握所需的专业知识,为专业发展提供基础性的理智支撑。其中,精准培训是最有效的措施。

培训是提高教师专业化、稳定教师队伍、激发教师内生动力的重要途径,但有研究显示超过 2.5%的教师从来没有接受过培训,约有 45%的乡村教师在任教过程中获得进修培训的机会少于五次[20],对此,可由高等院校牵头,在响应国家号召培养乡村定向师范生的同时,为乡村教师提供有针对性的培训。首先,在职前教育阶段,针对有意投身于乡村教育的学生,高校课程体系可适当融入乡村变迁、风土人情等乡土性知识,并定期组织学生定点定班到乡村学校见习走访,通过长时间的理论性知识学习及实践性观察体悟,使学生系统掌握于乡村学校任教的综合素养,为构建身份认同提供坚实的基础。其次,在职中教育阶段,高等院校可与乡村学校建立定点帮扶,结合乡村教师的现状特征及实际需求,按照所教科目、任职时间、所教学段为其提供分层分类的精准培训。此外也可以高等院校也可以链接乡村学校及城区学校,通过与城区教师的平等对话,提升乡村教师的专业发展及身份认同。最后,在职后培养阶段,高等院校要对所培训的教师进行定期的走访观察,了解培训之后教师专业发展的实效,根据实际情况调整培训形式。还可以在乡村教育领域权威专家的指导下,开发相关乡村教育课程体系,编写乡村教育培训读本,为当地的乡村教师提供权威性发展资源。在此基础上,通过高等院校帮助乡村教师利用多方面资源、融合多方途径,逐步提高乡村教师队伍的专业化。

### 5.3. 反思取向：树立反思意识，激发教师主体内生动力

教师作为知识和文化的承载者，在引领社会道德风尚的同时，也在确立着自身的社会价值。只有对这一职业怀有敬畏之情，教师才能在发现本真自我的过程中，获得内在的自我认同感。但在当下“消费认同”主义盛行下，收入的高低、地位的尊卑被作为衡量教师身份的核心标准，过度庸俗化的职业认知遮蔽了教师职业的精神内核。由此，若需打破自我认同的困境，教师必须突破世俗的标准，以敬畏之心反思自身的职业认知，为自我认同感的确立提供坚实的支撑。

营构乡村教育的文化想象空间，需要那种能真正理解乡村、理解乡村少年境遇、扎根乡村社会，又有远见、心智活泼的教师。培育这种教师的关键，便在于教师的自我反思。对此，首先，乡村学校教师要能够树立积极的自我反思意识，将日常的教育教学经验作为实时监控的对象，有意识的对教育教学过程中出现的问题进行思考，经历发现问题—提出问题—解决问题这一循环过程，破除身份认同困境的禁锢，促进专业水平的提升。其次，科学的反思方法能够有效的提升教师的反思能力与效率，在广泛运用当下时兴的反思方法如实录反思法、教后记反思法、阅读新知法及行动研究法的基础上，也需要结合当下乡村学校的问题所在及自身所属发展阶段，科学的选择及运用反思方法。如初任乡村教师可运用多媒体设备对自己的教学过程进行录像，将教后反思法和实录反思法相结合，剖析课堂教学中出现的问题，并对其进行记录与整理，从而改进自己的教学方法；熟手教师则可以采用阅读新知法，通过阅读大量的教育教学理论书籍与案例，学习名师名家解决问题的方式，开拓教育教学视野。最后，针对当前乡村教师反思呈现出碎片化、浅层化，且归于流于形式，缺乏系统性及高度等问题，号召乡村教师开展教育行动研究，一方面建立教师成长档案袋，定期整理教学反思、工作总结、培训心得。深入思考自身教育教学实践中的问题及原因，试图提出解决方法。另一方面，同校教师可以以本校教师在教育教学中的存在的问题为研究对象进行课题研究，通过合理分工、合作学习共同解决学校教育教学问题，提高学校教育教学质量。并且还可以借助专家力量，聘请相关方面的专业进行指导，系统的掌握教学行动研究的方法，提高自身理论研究素养，奠定教学行动研究的理论基础。

### 参考文献

- [1] Korthagen, F.A.J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Toward s a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, **20**, 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- [2] 尹弘飏, 操太圣. 课程改革中教师的身份认同——制度变迁与自我重构[J]. *教育发展研究*, 2008(2): 35-40.
- [3] 张淑华, 李海莹, 刘芳. 身份认同研究综述[J]. *心理研究*, 2012, 5(1): 21-27.
- [4] 黄玲. 我国中小学心理教师身份认同感现状分析[J]. *云南教育(中学教师)*, 2007(8): 3-4.
- [5] 鞠玉翠. 乡村教师身份认同的可能性[J]. *基础教育*, 2021, 18(6): 1.
- [6] 焦龙保, 龙宝新. 从自我认同到他者承认: 乡村教师身份认同危机的化解[J]. *当代教育科学*, 2020(11): 24-30+79.
- [7] 吴凯欣, 毛菊, 张斯雷. 学校·乡村·日常生活: “城市型”新生代乡村教师身份认同危机与纾解[J]. *当代教育科学*, 2021(9): 42-50.
- [8] 王彦明. 教师身份认同: 危机、原因、诉求[J]. *教育导刊*, 2011(3): 8-11.
- [9] 周桂, 周兆海. 乡村初任教师身份认同危机的动因、过程及启示——基于互动仪式链的视角[J]. *教育理论与实践*, 2021, 41(13): 34-40.
- [10] 李金奇. 农村教师的身份认同状况及其思考[J]. *教育研究*, 2011, 32(11): 34-38.
- [11] Harnett, P. (2010) Life History and Narrative Research Revisited. In: Bathmaker, A. and Harnett, P., Eds., *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research*, Routledge, London & New York, 164.
- [12] 张军凤. 教师的专业身份认同[J]. *教育发展研究*, 2007(4): 39.
- [13] 雷辉. 民进中央: 应明确农村学校撤并底线[N]. *南方日报*, 2012-03-13(04).

- [14] 伍庆. 消费如何建构认同及其反思[J]. 云南社会科学, 2007(2): 50-53.
- [15] 景梅梅. 乡村新手教师身份认同的困境及应对策略研究——以 w 中心校为例[D]: [硕士学位论文]. 兰州: 西北师范大学, 2021.
- [16] 勒玉勒, 王磊. 理智取向教师专业发展的理念与策略[J]. 教师教育学报, 2014(6): 24-31.
- [17] 姚岩, 郑新蓉. 走向文化自觉: 新生代乡村教师的离农化困境及其应对[J]. 中小学管理, 2019(2): 12.
- [18] 陈迎雪. 农村小学教师身份认同问题及对策研究[D]: [硕士学位论文]. 曲阜: 曲阜师范大学, 2019.
- [19] 刘鹏. 构建实践共同体: 乡村教师专业发展路径探赜[J]. 内蒙古社会科学(汉文版), 2019, 40(6): 169-174+213.
- [20] 赵新亮. 我国乡村教师队伍建设的实践困境与对策研究——基于全国 23 个省优秀乡村教师的实证调查[J]. 现代教育管理, 2019(11): 81-87.