

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2025.06.024

基于具身认知理论的乡村幼儿教师 乡土情怀培育路径研究

梁小丽

(广西科技师范学院 教育学院, 广西 来宾 546199)

摘要:乡村幼儿教师的乡土情怀由乡土意识、乡土认同、乡土适应和乡村建设四大要素构成,是个体在特定情境下与地方环境互动产生的真实体验。这种具身化的情感深深地影响着教师坚守乡村学前教育岗位的决心和行为。基于乡土情怀的亲在性、主动性、实践性特征,遵循“营造具身场域—构建具身主体—厚植具身体验”的逻辑,探索乡村幼儿教师乡土情怀培育路径,可增强教师留任意愿,助力乡村学前教育高质量发展和乡村文化振兴。

关键词:幼儿教师;乡土情怀;具身认知理论

中图分类号:G615

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2025)06-0150-07

1 问题的提出

习近平总书记指出:“建设教育强国是中华民族伟大复兴的基础工程,必须把教育事业放在优先位置,深化教育改革,加快教育现代化,办好人民满意的教育。”^[1]农村学前教育是我国学前教育的薄弱环节,“幼有优育”的供需矛盾突出,而关键性原因在幼儿教师。党的二十大报告提出新时代好青年的四个标准:有理想、敢担当、能吃苦、肯奋斗。从指向责任感和使命感的视角去强化幼儿教师乡土情怀正是在学前教育领域培养新时代好青年的具体行动。

“乡土情怀”是个体基于自身成长经历和生活体验由内而外产生的一种自然情感,描述的是个体对乡村生活、乡村教育等的积极价值认知与自信态度,是个体扎根乡村的动力之源和精神支撑。受知识背景与乡村生活经历的影响,乡村幼儿教师的乡土情怀具有个性化的特征,我们须有意识地梳理乡土情怀的内核要素,

并聚焦内核要素去培养乡村幼儿教师个性化乡土情怀。

“具身”是指认知对身体的依赖。具身认知理论强调身体在认知、情感和行为过程中具有重要价值,认为人类的认知、情感等是大脑、身体和环境互动与耦合的结果^[2]。具身认知研究揭示了身体与心灵交互作用及信息嵌合的深层机制^[3]。乡土情怀涉及人与地方的互动,是身体和环境交互的产物,具有个体性、长期性、内隐性、复杂性等特征。当前已有研究视角较为单一,培育路径理论化、形式化,针对这些问题,我们有必要拓展新视角,探寻乡村幼儿教师乡土情怀培育路径。从具身化情感的全新视角审视、分析、培育乡村幼儿教师乡土情怀,正是本文的逻辑起点。

2 乡村幼儿教师乡土情怀内核要素

结合国内外关于教师乡土情怀内涵的主要观点可知,乡村幼儿教师乡土情怀内核要素主要有

收稿日期:2024-12-08

基金项目:全国教育科学“十四五”规划项目(EHA210420);广西科技师范学院高层次人才项目(GXKS2025GKY004);广西高等教育本科教学改革工程项目(2025JGB466)

作者简介:梁小丽(1982—),女,广西桂平人,教授,硕士,主要从事学前教育、多元文化学前教育、处境不利学前教育等研究。

乡土意识、乡土认同、乡土适应、乡村建设等,如图 1 所示。



图 1 乡村幼儿教师乡土情怀内核要素模型

2.1 乡村幼儿教师的乡土意识

乡土意识是指个体基于自身经验对乡土文化自觉、能动的反映^[4],可从情感意识(归属感)、民族意识(荣誉感与自豪感)和精神意识(信任与依赖)三个层次来理解。

(1)情感意识是乡村幼儿教师乡土情怀的情感表现。个体乡土情怀的情感意识可具体阐释为归根意识或守土意识,体现了个体对生于斯长于斯的故土的美好追忆。他们的内心深处总会泛起“独在异乡为异客”的孤独感,进而产生落叶归根的归根意识,以及纵使向往“诗和远方”,却不愿离开故土的守土意识。

(2)民族意识是乡村幼儿教师乡土情怀的深刻演绎。从历史维度看,故乡承载着共同的祖先记忆和传统文化,这使得乡土情感自然升华为民族意识。从空间维度看,乡村虽具地域性,但村民与外界的互动形成了“四海一家亲”的格局,将同根同源的情感扩展至整个中华民族。这种由乡土到民族的情感联结,是增强乡村幼儿教师民族认同的重要基础。

(3)精神意识是乡村幼儿教师乡土情怀的精神寄托。精神意识是乡土意识内隐的意蕴层次,体现的是个体在精神层面对乡土的依赖。每当我们回忆故土,记忆中的故乡会为我们展现童年的欢声笑语、温馨的家庭、宁静祥和的乡村、和睦的邻里以及对未来的美好憧憬,让在现实中屡次受挫、终日焦虑的我们得到了丝丝慰藉,故土也因此成为我们最后的精神家园。

综上所述,乡土意识具有具身性特征。An-

derson 指出,人类的情感随着人类的语言和身体语言、行为而出现^[5]。具体而言,幼儿教师的情感意识、民族意识与精神意识均源于其身体的直接感知与体验。换言之,乡土意识的意义建构是具身的,意义依赖于身体与大脑的工作方式、身体与世界的互动模式,并由反复的身体经验(意象图式)塑造而成^[6]。因此,探究身体感知与体验影响乡土意识的机制至关重要。

2.2 乡村幼儿教师的乡土认同

乡土认同是指个体对某一乡村地域内物理和社会环境的认同。乡村教师的乡土认同是指教师对其职业的积极自我感知能够让他们克服恶劣工作条件造成的困难,即使身处偏僻落后的农村也能潜心向教^[7],主要表现在三个方面:文化认同(认可乡土文化价值)、身份认同(接纳教师角色与乡村成员身份)和职业认同(以积极的职业感知克服工作困难)。

(1)乡村幼儿教师对乡土文化的认同。乡土文化是指中华民族几千年来为适应农业生产生活而在人地互动和社会变迁中逐渐形成的根植于集体记忆中的礼俗制度、农耕技艺、乡土聚落、民俗文化等^[8]。个体从小生活在某一地域,家乡的美食让他们获得味蕾的满足,民间文艺是他们引以为豪的最美艺术,民风民俗更是他们自觉遵守的行为习惯。

(2)乡村幼儿教师对个人身份的认同。乡村幼儿教师在农村扮演着双重角色:教书育人的教师和参与乡村事务的社区成员。要实现自我身份认同,乡村幼儿教师须经历“认知—体验—判断—反思”的过程。其中,新入职或来自城市的教师对教师角色准确定位与认同的需求尤为突出。此外,就算他们长期住在乡村,成为乡村社区的一员,要从内心接纳该身份并主动延续乡村文脉,也非易事。

(3)乡村幼儿教师对教师职业的认同。乡村幼儿教师的职业认同表现为他们能够基于对幼教事业的认同而产生积极的自我感知,从而有效消减对乡村工作条件(如工资较低、生活单调、与家人分离等)的不满。这些现实困难是阻碍其潜心从教的主要因素。要克服困难并继续留任,教师须保持对乡土社会的深厚热爱以及对乡村教育的

高度责任感与使命感。因此,乡土情怀成为决定乡村幼儿教师是否留任的内核性要素。

综上所述,乡村幼儿教师的文化认同、身份认同与职业认同,均根植于个体对乡土文化的亲身体验。认同的本质在于感知共同点并产生亲切感。乡村幼儿教师乡土认同的前提是其对乡土文化的熟知与接纳,最终升华为热爱。教师经历的“熟知—接纳—热爱”过程,源于教师与乡土文化的密切接触及其亲身实践。因此,培育乡土情怀必须注重乡土认同,要为教师创造深度体验乡土文化的机会并提供必要的政策与经费支持。

2.3 乡村幼儿教师的乡土适应

乡土适应是社会个体为在特定乡土场域中生存与延续所进行的调整与顺应过程。就乡村幼儿教师而言,其乡土适应主要体现在个体面对新的生活环境、教育环境以及人际关系时做出适应新生活、新工作的调整。

(1)乡村幼儿教师对生活环境的适应。乡村幼儿教师对生活环境的适应,主要包括自然条件与社会条件两大方面。自然条件方面,要主动适配乡村独特的自然场景,接纳其与城市迥异的生态氛围。社会条件方面,须适应乡村在住所、交通、医疗等生活配套上的差异,通过自我调整保障基本生活,同时融入乡村熟人社会,参与邻里交往与民俗活动。这种全方位的适应既是生存必需,更能为教师坚守职业与培育乡土情怀筑牢基础。

(2)乡村幼儿教师对教育环境的适应。乡村幼儿教师对教育环境的适应聚焦于自身工作环境与子女受教育条件两大维度。自身工作环境方面,幼儿教师须接受乡村幼儿园教学设施、课程资源建设薄弱的现状,整合乡土素材补充教学,通过自主学习弥补教研资源不够丰富的不足,在简化条件中保障教育质量。子女受教育条件方面,须直面乡村与城市教育资源的差距,在“留乡就读”与“送城求学”间权衡:留乡要消解资源不足的顾虑,送城则须应对亲子分离的情感落差。这种双向适应是教师坚守岗位、扎根乡村的重要前提。

(3)乡村幼儿教师对人际关系的适应。费孝通先生指出,中国乡土社会是熟人社会,衍生出特

有的“人情味”和“礼治秩序”:社会规范(“礼”)支配着人们的日常言行^[9]。身处乡土社会的乡村幼儿教师,须调整原有的观念与行为(即“入乡随俗”),以适应根深蒂固的民风民俗。他们必须将地方人际模式纳入自身认知图式,以增强自身适应能力,更好地融入乡土社会。

综上所述,生活环境、教育环境、人际关系等因素通过影响乡村幼儿教师的身体感知和行为来直接影响其乡土适应程度。为提高乡村幼儿教师乡土适应程度,培育其乡土情怀,我们须关注幼儿教师的身体感知与行为模式,通过改善生活环境和教育环境、构建和谐人际关系等具体措施来帮助幼儿教师更快、更好地适应乡土生活和工作。

2.4 乡村幼儿教师的乡土建设

作为新乡贤,乡村幼儿教师参与乡土建设主要体现在乡村教育发展、乡村文化振兴、乡风文明建设等方面。

(1)乡村幼儿教师是乡村教育发展的责任主体。乡村幼儿教师的本职工作要求他们积极投身乡村教育改革与发展事业,为“幼有优育”贡献力量。当前,学前教育是乡村教育改革与发展进程中的薄弱领域,“幼有优育”的供需矛盾更为凸显。而实现“幼有优育”的关键在于教师。乡村幼儿教师主动参与教育建设,正是其乡土情怀的重要体现。

(2)乡村幼儿教师是乡风文明建设的实践者。他们肩负着传承乡村文化、培育文明新风的使命。教学中,他们通过讲述乡土故事、组织传统活动、体验农耕生活等,播撒文化种子;社区生活中,他们推动家园共育,引导村民参与乡风文明建设。他们以教育为纽带连接家庭、学校与社区,是文化传承与文明建设的践行者。乡村幼儿教师积极参与乡风文明建设是其乡土情怀的重要体现,可以直接提升其地方存在感与自我价值感。

(3)乡村幼儿教师是乡村文化振兴的引领者。他们扎根乡土,以教育为纽带,将文化传承与创新融入幼儿教育。教学中,他们运用方言、歌谣、手工等方式唤醒幼儿对乡土优秀文化的认知与热爱;社区生活中,他们组织农耕实践、节气活动等引导幼儿体验文化的魅力。同时,他们通过

构建家园平台,如组织亲子美食节等活动引导家长参与课程开发,将优秀文化融入幼儿实际生活,润物无声地培育未来力量,为乡村注入持久文化活力。

综上所述,乡村幼儿教师通过参与乡村教育发展、乡风文明建设、乡村文化振兴等,有力促进了乡村建设。这一参与行为能显著提升幼儿教师乡村场域中的存在感和荣誉感,是培育其深厚乡土情怀的关键途径。同时,我们还要关注幼儿教师在建设过程中的身体感知与行为模式,并探索多样化路径以提高其参与度。

3 乡村幼儿教师乡土情怀的具身化提升路径

根据具身心智观可知,认知、思维等心智过程并非由大脑符号加工,而是与认知主体的身体相联系,与有机体行动及环境反馈紧密关联的,是大脑、身体、环境互动耦合的结果^[10]。乡土情怀是对乡土的记忆、热爱与认同,是以身体为中介的具身情感。为此,我们须从关注教师身体出发,基于具身情感的亲在性、主动性、实践性特征,遵循“营造具身场域—构建具身主体—厚植具身体验”的逻辑,探索乡村幼儿教师乡土情怀具身化提升路径。

3.1 营造乡村幼儿教师乡土情怀的具身场域

乡村幼儿教师的乡土情怀是具备亲在性特征的具身情感,强调身体的存在状态,即个体亲临场域,无距离融入。具身是指个体以身体为中介与环境联系,形成身体与现实、社会、虚拟空间互动的关系结构,即身体图式^[10]。布迪厄和华康德将场域定义为成员共建的社会空间(客观关系网络/构型)^[11]。乡村幼儿教师的具身场域,是其身体与乡村客观关系互动建构的网络结构,其乡土情怀源于其与政策制度场、多元文化场、人际关系场、学前教育场等子场域的互动。具身理论强调行为不是孤立的大脑产物,认知与环境紧密关联,而身体是理解、体验并作用于世界的关键^[12]。因此,具身场域是培育乡土情怀的基本条件,相互作用的子场域则从意识、认同、适应、建设四个维度作用于乡土情怀,如图 2 所示。

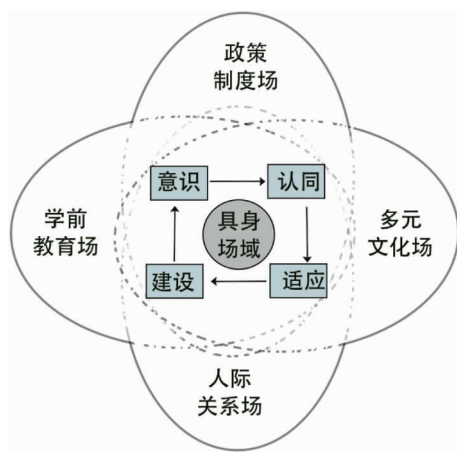


图 2 乡村幼儿教师乡土情怀的具身场域

(1)政策制度具身场域的营造。政策制度场强调的是乡村幼儿教师所处的政策制度环境对其乡土情怀的影响。国家及地方相关政府部门应围绕乡村幼儿教师乡土情怀的核心要素制定相关政策,为乡村幼儿教师营造良好的政策制度环境,强化其乡土意识与认同,促进其尽快适应乡土环境并积极参与乡土建设,使其置身乡土且乐于乡土。例如,调查发现很多乡村幼儿教师留任意愿不强的主要原因是乡村教育条件较差,他们不得不把孩子放在城里读书,这导致他们常年两地奔波,身心疲惫。相关政府部门应就此问题制定相应的补偿或优先政策,让乡村幼儿教师切身感受到政策带来的好处,从而更加坚定坚守乡村教育的决心。

(2)多元文化具身场域的营造。乡村文化场域(由社区文化、家庭文化、幼儿园文化等构成)的多元性、包容性通过教师身体的介入直接影响教师留任决心:包容性越大,教师越易融入。同时,乡村文化以具身性文化资本的形式存在。例如,教师通过参与民俗活动、沉浸式体验乡村文化等形成的乡土理念、行为习惯(即角色化文化资本),能增进其文化认同与自信,强化其归根、守土意识。可见,乡村文化维系着教师与乡村的情感联系。因此,我们须注重乡村文化建设,促进多元文化互融,同时,激励教师充分发挥新乡贤的作用,提高其文化建设参与度以厚植乡土情怀。

(3)人际关系具身场域的营造。人际关系场对乡土情怀的影响很大。人际关系是个体的基本社会需求,是在个体交往中建立起来的,包含认知、情感、行为等。乡村幼儿教师的人际关系网较

复杂,包括单位内(同事)关系与单位外(邻里、家长、教育局、其他幼儿园等)关系。作为“外乡人”,其多数关系须通过外力和具体交往活动来重建,如邻里关系。这种关系的重构性与具身性凸显了媒介(乡政府、教育局等)统筹协调的关键作用。相关行政与教育部门应创造更多的机会与场合,助力教师构建和谐人际关系,并通过提升关系的亲密性、融洽性、协调性来厚植乡土情怀。

(4)学前教育具身场域的营造。学前教育场是指乡村教师开展教育活动的客观关系网络,包括实际处境与潜在处境,对其乡土情怀具有重要的影响。乡村幼儿教师置身于乡村教育资源、幼儿发展水平、行政支持、家社园协同、城乡合作等多因素交互的复杂环境,这便是其所处场域的底色。现代教育存在无视或破坏源于生活的场域力量,将教育局限于学校这一场域^[13]。因此,我们须以更广阔的视野审视这一场域。场域中的各要素通过身体的介入和体验,直接影响幼儿教师的职业成就感、压力与期待,进而作用于其乡土情怀。相关管理部门应聚焦乡村教育资源、幼儿素质、政策制度、家社协助、合作园等关键要素,营造适宜的具身场域,丰富幼儿教师的具身体验。

3.2 构建乡村幼儿教师乡土情怀的具身主体

乡村幼儿教师的乡土情怀是一种具身情感,具有主动性特征。具身认知理论将身体置于核心地位,将其作为行动主体与体验转变的桥梁^[14]。具身强调身体的存在状态与建构功能,即心理体验与生理体验的强关系^[15]。具身主体的建构是指个体以身体为媒介,连接身心体验,主动建构新意义。具体表现为教师以身体接受乡土信息,基于原有认知主动地、有选择性地吸收信息,建构乡土新意义(包括意识、认同、适应、建设等)。在此过程中,身体是不可或缺的,它是“世界之肉”,是意义行动的源泉,是存在与成长的基本方式^[16]。

(1)乡土意识的具身主体建构。乡土首先可解读为“故乡”,即个体生于斯长于斯的故土。个体对家乡的乡土情怀形成于个体成长过程中,具有无意识、内隐、稳定等特征,无须刻意培育。但更多情况下,乡土是“第二故乡”(长期工作/居住的重要地方),承载着个人的成长记忆与情感寄托。调查显示,多数乡村幼儿教师在非出生地工

作,其工作地成为第二故乡。教师对第二故乡的乡土意识(如归根意识、精神意识等)需要其通过身体体验去主动建构,这需要他们长期居住在工作地,主动参与民俗活动,了解风土人情,融入邻里活动。通过具身体验,教师了解并接纳第二故乡,最终形成与第二故乡的情感联结,即地方感。

(2)乡土认同的具身主体建构。乡村幼儿教师的乡土认同涵盖文化认同、身份认同和职业认同,三者均需要教师通过身体体验来主动建构。文化认同根植于教师的长期生活与主动实践。教师只有长期居住于此并积极参与活动,深入了解当地的民俗、传说、遗存、技艺等,方能达成认同。身份认同涉及教书育人角色与乡村社会成员身份,同样强调教师的主动建构。教师主动进入乡土场域,发起教育行为并参与社会事务,才能提升自身乡土认同。职业认同方面,虽然农村幼教发展滞后于城市,但教师若能积极自我感知,主动探索乡村场域优势(如丰富的自然资源、家长的质朴善良、管理的松弛感、舒适的环境等),便能在体验中获得职业成就感与自豪感,从而增强自身职业认同。

(3)乡土适应的具身主体建构。乡土适应是指教师为了在单位所在地环境中生存延续而进行调整,以适应该地的生活环境、教育环境和人际关系。这些环境是场域中的客观存在,不因个人喜好而改变。因此,适应的关键在于教师主动调整自身认知与行为以适应场域,而非改变环境来迎合个人。例如,面对乡村教育资源相对匮乏的现实,教师应主动基于地域优势寻求解决之道,如利用周边自然环境与教学资源、依托乡土熟人关系、融入优秀传统文化等,从而助力农村学前教育发展。

(4)乡土建设的具身主体建构。乡村幼儿教师的乡土情怀(表现为对乡村的热爱、认同及责任感)驱使其关注并投身幼教工作,关怀儿童,支持乡村建设。因此,乡土建设是乡土意识、乡土认同与乡土适应在行为层面的升华。怀有深厚情怀的教师会主动参与乡村振兴,倾心呵护儿童并高度重视学前教育发展。乡土情怀与建设实践相辅相成:情怀促使教师投身建设,建设实践又反哺情怀。为此,教育行政部门须认识到教师具身建设

行为对乡土情怀培育的价值,创造机会(如提供专项培训、建设项目等)支持教师发挥新乡贤作用,助力乡村振兴。

3.3 厚植乡村幼儿教师乡土情怀的具身体验

乡村幼儿教师的乡土情怀是一种具身情感,具有实践性特征。换言之,乡村幼儿教师的乡土情怀是在特定场域的具身体验中形成的,强调个体亲自尝试或亲身参与并获得真实体验对乡土情怀培育的重要性。

(1)情感关怀的具身体验是厚植乡土情怀的关键路径。作为一种情感依恋,乡土情怀源于积极的具身情感体验,而情感关怀(即关注并理解他人情感状态,在个体面临困难时提供言语或行动的支持与安慰)尤为重要。情感关怀能增强幼儿教师对家乡的情感与归属感。情感关怀的实施须聚焦两个核心方面,一方面要做到理解与接纳,相关教育行政部门须设身处地理解乡村幼儿教师的独特诉求,比如与亲人团聚的渴望、职业身份认同需求;另一方面要给予行动支持,在理解的基础上采取有效措施切实解决乡村幼儿教师面临的实际问题。唯有让幼儿教师从政府的具体行动中真切感受到情感关怀,才能有效激发其积极的具身情感体验,厚植其乡土情怀。

(2)身心融合的具身体验是厚植乡土情怀的核心途径。具身情感理论强调情绪与身体活动和行为紧密相连,且情绪的产生依赖于身体感觉、生理反应与心理过程、外部世界的相互作用。这凸显了具身体验对情怀培育的价值。因此,我们须注重教师在乡村教育活动与生活活动中的身心参与,促进其身心融合,即追求身心和谐互动与统一的状态。教师可主动参与能促进自身身心融合的活动,如种植(花/菜)、饲养(宠物/家禽)、生活互助(与邻里一起做美食)等。这些活动不仅能让教师在与乡土环境和社区的深度互动中获得积极的身心体验,更能滋养其身心,提升其生活品质,改善其邻里关系,从而在本质上厚植其乡土情怀。

(3)融入生活的具身体验是厚植乡土情怀的根基。“生活世界”是意义之源,体现“人在世界中”生活^[17]。作为乡村的一员,乡村幼儿教师只有主动融入村民生活,全身心参与乡村活动,方能生发对乡村、村民、幼儿的深厚情感。正如情感源

于对现实世界的反复体验^[18],乡村教师要融入乡土生活,须以身体为中介体验现实乡村生活:文化的融入要求教师积极参与非遗民俗活动等,在与社会文化环境的交互中潜移默化地接纳当地的风俗、价值观;人际关系的融入要求教师主动发起事件以适应群体节奏,如:定期进行家访,与邻里共做美食或共同劳作,通过教研共同体促进城乡互通,等等。正如杜威所强调的,经验始于生活实践^[19]。教师唯有身体力行地融入现实生活,才能增强自身文化认同,深化自身群体情感,从而厚植乡土情怀。

陶渊明“羁鸟恋旧林,池鱼思故渊”之叹,道出乡土情怀的本质:个体对乡土环境、人际关系、文化传统深刻的情感认同、依赖与热爱。陶行知强调,要完成乡村教育使命,须将“整个的心”献给乡村人民与儿童。乡村幼儿教师同样需此“整个的心”,而乡土情怀正是其核心要素。乡土情怀镌刻着乡村幼儿教师对生命价值、工作岗位和社会场域的深切体悟,是其塑造思想、行为及价值观的重要影响因素。乡土情怀的内核要素交织构成乡村幼儿教师的深层情感世界,是其行为决策的指引与动力。因此,梳理乡土情怀内核要素,从具身化视角探索乡土情怀培育路径,方能提升乡村幼儿教师的乡土素养与从教情怀,使其成为推动乡村幼教高质量发展、助力乡村振兴的核心力量。

参考文献:

- [1] 刘世伟.坚持立德树人 建设教育强国[N].光明日报,2021-10-27(6).
- [2] 叶浩生.具身心智与具身的教育[J].教育研究,2023(3):32-41.
- [3] 丁峻.当代西方具身理论探微:兼论人脑优于电脑的根本特性[J].宁夏社会科学,2012(5):126-132.
- [4] 纪德奎,黄宇飞.农村教师乡土意识及其养成[J].当代教育与文化,2017(4):74-78.
- [5] ANDERSON M L. Embodied cognition: a field guide[J]. Artificial intelligence, 2003(1):124.
- [6] JOHNSON M. Embodied mind, meaning, and reason[M]. Chicago: University of Chicago Press, 2017:99.
- [7] 张立平,程姣姣.农村教师乡土情怀的意涵与培育路径[J].教育学术月刊,2021(1):71-77.

- [8] 杨玉欢,贺建雄,张新红,等.中国乡土文化多尺度空间分布特征及影响因素[J].西北大学学报(自然科学版),2023(4):529-540.
- [9] 费孝通.乡土中国[M].插图版.上海:东方出版中心,2021:83-90.
- [10] 殷乐,高慧敏.智能传播时代主流价值观传播的具身性路径[J].山东师范大学学报(社会科学版),2024(3):123-134.
- [11] 布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导论[M].李猛,李康,译.北京:商务印书馆,2015:122.
- [12] KOSMAS P,ZAPHIRIS P.Embodied cognition and its implications in education: an overview of recent literature[J].International journal of educational and pedagogical sciences,2018(7):971-977.
- [13] 刘远杰.场域概念的教育学建构[J].教育学报,2018(6):21-33.
- [14] WANG M Q,ZHENG X D. Embodied cognition and curriculum construction[J].Educational philosophy and theory,2018(3):217-228.
- [15] 林慧岳,夏凡,陈万求.现象学视阈下“人—技术—世界”多重关系解析[J].东北大学学报(社会科学版),2011(5):383-387.
- [16] PAGE D,SIDEBOTTOM K.The sensorium and fleshy schools[J].British educational research journal,2022(4):771-784.
- [17] 胡萨.价值观教育的关键:唤醒与激活价值观的“原初意义”:基于发生现象学的视角[J].教育研究,2020(8):65-74.
- [18] 孙毅.核心情感隐喻的具身性本源[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2013(1):105-111.
- [19] 杜威.杜威教育论著选[M].赵祥麟,王承绪,译.上海:华东师范大学出版社,1981:375.

The Core Elements and Embodied Improvement Path of Rural Preschool Teachers' Rural Sentiment

LIANG Xiaoli

(School of Education, Guangxi Science and Technology Normal University, Laibin 546199, China)

Abstract: The local sentiment of rural preschool teachers is composed of four major elements: local consciousness, identification, adaptation, and rural construction. It is the authentic experience generated from the interaction between individuals and their local environment in specific contexts. This sentiment influences the teachers' determination and action in persevering with rural preschool education. Based on the characteristics of presence, proactivity, and practicality of embodied emotions, as well as the logic of "creating an embodied field-constructing an embodied subject-cultivating embodied experience", this article explores the cultivation path of rural preschool teachers' rural sentiment, which can enhance teachers' willingness to stay and contribute to the high-quality development of rural preschool education and the revitalization of rural culture.

Key words: preschool teacher; rural sentiment; embodied cognition theory

(责任校对 葛丽萍)