



乡村教师参与职业教育精准扶贫何以可能： 社会融入的视角*

蹇世琼 彭寿清

(长江师范学院, 重庆 408100)

摘要: 乡村教师作为乡村社会的精英知识分子, 在融入乡村社会参与职业教育精准扶贫中具有实现在场式专业发展、提升扶贫质效的价值。乡村教师参与职业教育精准扶贫应具有与乡村社会文化、与乡村学校学生以及与乡村社会资源的社会融入意蕴。基于乡村教师参与职业教育精准扶贫时存在主体性困境、环境性困境以及制度性困境的日常事实, 具体的融入路径有: 以乡土情怀培养激发乡村教师的内源性责任感; 促进乡村教师观照扶贫对象的职业教育恰当选择; 融通基础教育与职业教育之间的价值取向; 改善社会支持体系以提升乡村教师的乡村社会融入积极性。

关键词: 乡村教师; 职业教育; 精准扶贫; 社会融入; 乡村社会场域

中图分类号: G715 **文献标识码:** A **文章编号:** 1674-9154(2020)02-0017-06

DOI: 10.16851/j.cnki.51-1728/g4.2020.02.005

职业教育作为教育精准扶贫的排头兵, 在阻断扶贫对象代际贫困、实现扶贫对象自主性脱贫等方面发挥着日益重要的作用, 其扶贫模式也由面向大众的普惠性逐渐转为面向特定对象的精准性, 以增强贫困人口的职业教育自我发展能力, “深化职业教育精准扶贫, 应以阻断贫困代际传递、提升教育扶贫成效、增强贫困人口自我发展能力为目标逻辑。”^[1] 乡村教师作为在乡村社会中少有的知识分子, 是乡村社会结构中的精英阶层, 理应融入乡村社会并参与职业教育精准扶贫。目前对乡村教师群体的研究中, 学界重点关注队伍建设的稳定性, 比如心理支持体系完善、^[2] 稳定机制探索、^[3] 政策工具改善^[4] 以及乡村教师在教育精准扶贫中的角色及培养路径等,^{[5][6]} 但关于乡村教师参与职业教育精准扶贫的价值、如何参与等研究还少有涉及。通过探索乡村教师在乡村社会融入中参与职业教育精准扶贫的意蕴及路径, 本研究旨在回应当前职业教育

精准扶贫中存在的场域性渗透不深、针对性不强等现实问题。

一、乡村教师参与职业教育精准扶贫的社会融入价值

(一) 有利于职业教育精准扶贫质效的长效提升

目前, 乡村职业教育主要面临办学条件和办学理念落后、师资队伍建设不完善等困境,^[7] 增加了保障职业教育精准扶贫质效的困难。同时, 人力资源与物质资源匮乏也成为制约职业教育精准扶贫的关键性环节, “职业教育精准扶贫的核心在于让贫困人口以最小的教育成本, 快速获得最大的教育收益。然而, 长期以来我国职业教育发展不均衡, 优质教学资源短缺, 课程体系严重滞后, 人才培养与市场脱节。”^[8] 乡村学校学生是职业教育精准扶贫的重要对象, 乡村教师在乡村学校教育中承担着给乡村社会培养未来建设者和乡村文化传承人的职能, 发挥着为乡村社会子弟传授基础知识与基本技

*基金项目: 2019 年国家社科基金年度项目“新生代乡村教师的乡村社会融入问题研究”(编号: 19BSH052)。

作者简介: 蹇世琼(1979—), 长江师范学院教师教育学院, 副教授, 博士, 研究方向: 乡村教师队伍建设; 彭寿清(1966—), 长江师范学院教师教育学院, 教授, 博士, 博士生导师, 研究方向: 基础教育基本问题。

收稿日期: 2020-01-10



能的作用。新课改以来,如何结合乡村学校所在具体场域开发、利用校本资源和乡土资源已成为乡村教师的基本素养之一。职业教育精准扶贫需植根于对乡村社会、乡村社会产业结构调整等过程中既有资源和潜在资源的充分挖掘,需要对乡村社会场域中的各类乡土资源进行有效利用与开发,而这些都与乡村教师的专业素养具有高度契合性。将乡村教师群体纳入职业教育精准扶贫的参与主体,既能充分结合乡村教师对乡村资源利用开发的能力优势,因地制宜地利用既有资源进行有效开发,解决职业教育精准扶贫资源匮乏的问题;也能为职业教育精准扶贫提供丰富的人才智库,注入更多的活力。

(二)有利于实现乡村教师队伍的在场式专业发展

如何保持乡村教师队伍的相对稳定性是乡村教师队伍建设的关键性目标。而导致乡村教师队伍不稳定的根源,在于乡村教师并未能真正融入乡村社会,在乡村学校工作的乡村教师不再亲于乡民已是不争事实。乡村教师作为离乡村社会最近的知识分子和社会精英人群,也是与职业教育精准扶贫重要对象——乡村学校学生打交道最多的群体,应承担起引领乡村社会各项产业复兴的历史责任。他们可通过与乡村学校学生之间建立良好的师生关系而联结乡村社会,进而逐步融入乡村社会产业结构的方方面面,参与职业教育精准扶贫各个环节,并实现自身在乡村社会场域中的专业发展。首先,乡村教师在专业素养结构中具有的教育教学知识以及丰富的通识性知识,为他们参与职业教育精准扶贫提供了重要的专业知识基础。其次,相较其他职业教育精准扶贫的参与者,乡村教师更能基于学生的身心发展特点帮助他们选择恰切的职业教育精准扶贫路径,继而提高扶贫精准性,提升扶贫专业性。“精准扶贫大背景下,乡村教师应当从‘做乡村生活的融入者’‘做新时代新思想的传播者’‘做文明乡风的建设者’‘做乡村培训的推动者’四方面重构乡村教师的社会公共性,实现乡村教师在乡村社区中的‘崛起’,助力脱贫攻坚,推动全面小康社会的建成。”^[9]这些都决定了乡村教师可以成为我国农村地区改革和发展的宝贵文化资源,是脱贫攻坚战中不可或缺的重要力量,他们参与职业教育精

准扶贫既能拓展自身的专业发展场域,融入进乡村社会的方方面面,也能发挥自身的专业素养优势,实现持续的专业发展。

二、乡村教师参与职业教育精准扶贫的社会融入意蕴

“社会融入是处于弱势地位的主体能动地与特定社区中的个体与群体进行反思性、持续性互动的社会行动过程。”^[10]社会融入理论最初起源于欧洲学者对社会排斥的研究,如讨论移民、其他族群、残疾人等的平等权利和他们在融入所在地的社会适应性问题。我国社会融入问题的研究,缘自上世纪末城乡人口流动带来的外来人口适应问题,更多地关注农民工群体、流动儿童、随迁人口等群体。随着国家对乡村振兴的重视,因政策导向进入乡村社会的特定群体的乡村社会融入问题逐渐引起研究者关注,比如大学生村官以及返乡创业大学生的乡村社会融入研究等。有学者研究乡村教师的文化适应和社会排斥问题而间接指向乡村教师的乡村社会融入问题,^[11]如唐松林、姚尧指出乡村振兴战略遭遇知识匮乏与教师“逃离”的双重挑战、乡村学校与乡村社会脱节、教师社会地位边缘化、乡村教育治理落后、教师政治权力旁落等都是乡村教师难以融入乡村社会发展的原因。^[12]

(一)与乡村社会文化相关的社会融入

教育与文化之间关系密切,并相互渗透和影响。20世纪70年代美国人类学家福特·吉尔兹(Clifford Geertz)提出了“地方性知识”概念。在乡村社会中,地方性知识代表着乡村社会居民对该地方的历史、文化等知识的理解、认知与想象,承载着乡村社会广大人民群众集体性智慧与文化精华。尽管源于地方性知识的乡村社会文化受到人口规模锐减的极大影响,但这些知识对弘扬乡村社会传统文化,滋养扶贫对象心灵,培养扶贫对象对乡村社会的认同等方面有着其他知识无法取缔的重要价值。传承乡村社会文化既是乡村教师在乡村学校开展基础教育的重要任务,也是乡村教师参与职业教育精准扶贫的重要使命。乡村教师应基于对乡村社会文化的校本课程开发、对乡村社会文化的推广应用经验等,将乡村社会文化进一步深度融入他们参与的职业教育精准扶贫中。



（二）与乡村学校学生的社会融入

职业教育精准扶贫需多元主体参与，除了政府、职业教育机构、乡村学校等组织之外，还涉及地方基层社会组织的工作人员，共同构成职业教育精准扶贫共同体。乡村教师一方面是离乡村社会最近的一个群体，另一方面又是想与乡村社会之间保持疏离关系的群体。乡村教师参与职业教育精准扶贫，必须要让他们体会到来自职业教育精准扶贫的成就感，这其中的关键性群体就是乡村学校的学生。大部分乡村学校学生都会在完成义务教育阶段学习后，开启职业教育学习。同时，职业教育精准扶贫的精准性与个体性也需要乡村教师深度参与到扶贫对象的成长历程中。乡村教师长期在乡村学校任教，对职业教育精准扶贫的学生比较了解，能较为准确地判断职业教育精准扶贫对象，有助于增进职业教育精准扶贫的针对性、提升有效性。因此，乡村教师应在建构平等、民主、和谐的师生关系基础上引导乡村学校学生早日对未来职业教育生涯进行恰切的规划与设计，或者结合自身的兴趣爱好选择恰当的职业教育途径。

（三）与乡村社会资源的社会融入

不管乡村教师参与职业教育精准扶贫的场域是在学校还是在乡村的田间地里，职业教育精准扶贫要开展好，都需引导职业教育精准扶贫对象学会利用、开发乡村社会中的既有各种资源，这是提升职业教育精准扶贫质效的有效手段。乡村社会资源丰富，但在城乡二元结构发展中，乡村社会劳动力大量外流，导致乡村社会资源出现闲置、浪费甚至“自然”消失的现象。乡村教师参与职业教育精准扶贫要充分实现与乡村社会资源的充分融入，具体指乡村教师要利用自身在科技文化方面的优势，引领职业教育精准扶贫对象在开发、利用乡村社会资源的基础上夯实技能，实现乡村教师对乡村社会发展的促进甚至反哺作用。

三、乡村教师参与职业教育精准扶贫的社会融入困境

蹇世琼、彭寿清等指出服务乡村振兴的职业教育教师队伍建设需要在“围绕建设一支专业化的教师队伍目标定位出发，从专业理念中融入乡土情怀、专业知识中融入乡土资源、专业能力中融入产

业振兴能力的标准维度建构。”^[13]职业教育精准扶贫中同样也需要有这样一支专业化教师队伍，但因为受到职业教育与基础教育二元结构发展模式以及乡村社会中大量农村人口离农、离乡的单向度城市化进程影响，导致乡村教师与乡村社会之间的疏离现象明显，也使乡村教师参与职业教育精准扶贫存在如下的社会融入困境。

（一）主体性困境

主体性困境表现为乡村教师参与职业教育精准扶贫时与乡村社会融入的主动性不强，乡村教师专业理念中缺乏植根于乡村社会的情感联结，缺乏对乡村社会的了解与熟知，更缺乏对乡村社会中职业教育精准扶贫资源有效开发与利用的系统知识。这种主动性不强的困境，在乡村教师整体队伍中具有明显的代际差异性，即不同代际的乡村教师之间存在差异。在20世纪80年代和90年代初期就进入乡村学校工作的教师，对乡村社会还有比较深的感情，在专业理念中也具备基本的乡情素养，对乡村社会结构较为熟知，对职业教育精准扶贫中需要的农林渔等知识与技能等还比较熟悉。这一代乡村教师出生成长于乡村，“他们具有公办教师身份，对乡村和土地有着天然的基于地缘和血缘的联系。他们崇文重教，重视文化教育中的基本知识和基本技能，是信息时代中乡村对书本教育和乡村文化最后的守护者。”^[14]但随着乡村教师队伍的代际更迭，目前在乡村学校工作的主要群体则是21世纪之后进入乡村学校的乡村教师，他们多是80后、90后的年轻人，这部分教师被称为新生代乡村教师。他们的乡村社会生活经验不丰富，并不了解和熟悉乡情民俗，具有明显的城市化市民特征。在城市化进程浪潮中，虽然在乡土情怀上不同代际乡村教师之间可能存在差异，但无论哪个代际的乡村教师，都已明显地体现出离农离乡的城市化流动方向。总之，大部分乡村教师在参与职业教育精准扶贫时具有明显的主动远离乡村社会场域的倾向，与乡村社会之间的融入主动性和积极性均较低。

（二）环境性困境

环境性困境指乡村教师参与职业教育精准扶贫时与乡村社会之间的关系是疏离的和陌生的，具体表现为乡村教师的成长环境和工作环境均与乡村社



会之间存在明显的疏离。产生这种疏离现状的根源在于乡村教师在成长经历中的离农离乡性、乡村学校发展的城市化标准,以及乡村社会结构中知识分子所处熟人社会文化的逐渐消弭。乡村教师特别是新生代乡村教师的生命历程多是城市化生活范式、城市化生活习惯与生活实践,即使是在乡村振兴的战略背景之下,乡村学校自身并未有良好的定位,乡村学校总是想要脱离乡土社会而孤立存在,这样的客观环境很难孕育乡村教师积极参与职业教育精准扶贫的社会结构氛围。乡村教师尽管在乡村学校工作,但为了顺应他们自身的城市化倾向以及适应城市生活的代际传递,他们几乎都会选择至少定居在县城。这样,他们对乡村学校事务的投入精力与时间必然受到影响,不少乡村教师因为照看孩子而无法走近、走进乡村学校学生的生活,时间的有限性、空间的距离性等决定了乡村教师与乡村学校学生之间关系的疏离性。一旦扶贫对象中的留守儿童比例较大,乡村社会家庭将更多的教育责任让渡给乡村教师时,这种疏离性所产生的社会距离就体现得更加明显,并使乡村教师难以融入乡村社会,更难以有效参与职业教育精准扶贫。

(三) 制度性困境

受到职业教育与基础教育之间长期的二元结构发展模式影响,乡村教师在乡村社会融入中参与职业教育精准扶贫时的制度性支持环境较为匮乏。首先,并无乡村教师参与职业教育精准扶贫的明确性素养性标准体系作为参考,即使乡村教师想要基于乡村社会场域参与职业教育精准扶贫也无章可循,无据可依。其次,乡村教师参与职业教育精准扶贫的方式、路径等缺乏制度性的细化规定,乡村教师参与职业教育精准扶贫时的工作方式、工作内容甚至工作场域等都可能需要打破既有的惯习,如何在制度层面引导乡村教师适应这种惯习目前还少有讨论。再次,对乡村教师来说,乡村社会融入的各种支持体系,包括乡村教师的自我支持体系,当前都还缺乏较为系统而详尽的判断指标与考核标准。最后尤为重要,如何保障乡村教师参与职业教育精准扶贫时的基本待遇也缺乏相应的政策支持。尽管我国乡村教师队伍的整体待遇近几年有了大幅度提升,但相较其他心理支持体系,乡村教师群体依

然面临着物质待遇不高的问题。比如,一项有关乡村教师专业发展支持体系的调查显示:“有36.36%的乡村教师选择了物质待遇,27.27%的人选择了心理帮助与归属,27.27%的人选择了社会地位,仅有9.09%选择了专业发展。”^[15]可见,乡村教师的物质待遇资本并不高,如果在政策制度层面缺乏对乡村教师参与职业教育精准扶贫时的待遇支撑,或者无法与乡村教师职称晋升体系建立有效联结,则难以提高乡村教师参与职业教育精准扶贫的积极性。

四、乡村教师参与职业教育精准扶贫的乡村社会融入路径

(一) 以乡土情怀培养激发乡村教师的内源性责任感

乡村振兴战略的提出给乡村学校带来了新的发展机遇,乡村教师也被赋予了新的历史使命和社会公共责任。乡土情怀是乡村教师能够亲于乡民、喜于乡学的基本前提。可通过开展丰富多彩的乡村社会文化活动吸引乡村教师感知乡村社会文明的美好,提升乡村教师的乡村社会归属感;可通过乡村教师与职业教育精准扶贫对象之间建立个人之间的帮扶活动,让乡村教师重点了解职业教育精准扶贫对象的家庭背景与身心发展特征,并引导扶贫对象基于既有资源、基于自身身心特质进行职业生涯规划,选择更加精准且恰切的职业技能学习路径;可注意挖掘那些乡村教师参与职业教育精准扶贫的典型案列,增强乡村教师参与职业教育精准扶贫过程中的乡村社会责任感,引导乡村教师理解他们参与职业教育精准扶贫是他们在乡村社会场域中工作时应有的社会公共性责任。

(二) 促进乡村教师观照扶贫对象的职业教育恰当选择

职业教育精准扶贫将是逐渐转向以乡村社会精英培养为目标的扶贫,将是逐步转向以扶贫对象能力提升、精神丰厚为目的的扶贫。职业教育精准扶贫本身的着力点将不再简单停留在增加扶贫对象的经济收入上,更重要的是在此基础上激发和提升扶贫对象的内发性脱贫能力以及文化素养水平,这些无疑都需要乡村教师的参与。乡村教师因为在专业理念、专业知识与教学能力上的教育教学素养优势



能为其参与职业教育精准扶贫中对扶贫对象养成职业教育意识、选择职业教育专业等过程中发挥专业性优势。另外，乡村教师因为有对乡村学校学生精神世界的深刻影响作用，将成为丰富扶贫对象精神世界、提升扶贫对象精神境界的重要参与主体。可通过让乡村教师主导参与对扶贫对象的身心发展水平判断、或者参与扶贫对象技能学习过程中的重难点分解与解读，使乡村教师在基础教育新课程改革中逐渐形成的对学生主体性的尊重等理念与行动充分体现于职业教育精准扶贫中，以尊重扶贫对象的主体性，观照扶贫对象的学习积极性，有利于扶贫对象在“在场式”的学习氛围中提升职业技能，实现积极脱贫、主动脱贫，并最终促进职业教育精准扶贫的转型发展。

（三）融通乡村基础教育与职业教育之间的价值取向

乡村社会、乡村教师、乡村学校存在的空间场域及各自的社会职能，与职业教育精准扶贫目标及其价值具有理论应然层面的一致性和吻合性。由于乡村学校承担着为高中教育筛选、选拔优秀学生等职能，乡村学校学生的学习过程具有明显的应试性特征，也导致了乡村教育发展范式逐渐忽视了乡村学校的普及性、普惠性，与职业教育之间没有建立起有效联结。随着我国高等教育录取率的增加和义务教育的逐步普及，20世纪90年代前后，我国农村学校学生在完成义务教育后的继续教育路径就发生了多元转变。在实际工作中，初中阶段学生主要按照上高中或者上职高的方式进行二元分流，分流到职业教育路径的学生一般在初三时就基本脱离传统的乡村教育范式。乡村教师参与职业教育精准扶贫，有利于从根本上扭转这种现象，在基础教育中融入职业教育元素，及早培养扶贫对象结合自身情况开展职业生涯规划，回归乡村学校、乡村教师与职业教育之间的一致性和吻合性。可在农村学校义务教育阶段融入对农村学校学生的职业选择、职业理念、职业生涯规划教育等内容，打破乡村基础教育与职业教育之间的二元对立藩篱，创设多种形式的职业教育精准扶贫项目，鼓励乡村教师结合他们对乡民和学生的熟知性和教育教学知识的专业性，参与到职业教育精准扶贫的课堂管理、教学活动组

织中。乡村教师对于如何设计职业教育课堂教学、如何有效开展职业教育等，相比其他职业教育技术人员将更具经验或者更具专业性，需积极引导乡村教师参与各种职业教育精准扶贫资源平台的建设工作，充分开发和利用乡村社会、乡村学校中的职业教育精准扶贫资源。

（四）改善社会支持体系以提升乡村教师的参与积极性

乡村教师专业发展的理想状态应深植于乡村社会中。首先，要在乡村教师专业标准的理论建构上将乡村教师的乡村社会资源开发利用能力纳入其中；其次，要激发乡村教师在乡村社会各类资源开发利用中产生对乡村社会的认同感，产生对乡村社会振兴的责任感。再次，从政策层面明确乡村教师参与职业教育精准扶贫的相关待遇。同时，各部门之间打通在人事考评、职称晋升之间的壁垒，树立乡村教育的发展不只是基础教育发展，乡村教师不只是参与乡村社会基础教育的基本理念，让乡村学校及乡村教师在“嵌入”乡村社会向“融入”乡村社会转变中找到自身专业发展的资源支持体系和生长着力点。最后，除了物质资源支持体系外，还应构建乡村教师与同处乡村社会场域中其他群体的职业教育精准扶贫共同体，比如乡村学校的管理者，他们对来自地方教育行政部门的有关职业教育精准扶贫政策具有较强的敏锐性和预判性，能使乡村教师在乡村社会融入中参与职业教育精准扶贫时更具针对性。比如在乡村社会结构中的乡民、特别是基层社区中的村干部等也是乡村教师参与职业教育精准扶贫乡村社会融入共同体中的重要成员，他们是深深植根在乡村社会中的先进分子，是职业教育精准扶贫对象与乡村教师、乡村社会之间的重要代言人，也更容易调动职业教育精准扶贫所需的各项乡村社会资源。在乡村教师参与职业教育精准扶贫中，应鼓励乡村教师发挥中间联结作用，一方面向乡村社会的其他先进分子进行有关职业教育精准扶贫政策解读，另一方面要积极主动地与乡村社会中的其他先进分子构建起职业教育精准扶贫共同体。通过各方之间的密切合作，共同获得更多的职业教育精准扶贫信息，融通职业教育精准扶贫所植根乡村社会中的各类社会组织，以提高乡村教师参与职



业教育精准扶贫的积极性,提升职业教育精准扶贫的质效性。

参考文献:

[1]李俊衡,颜汉军.乡村振兴战略下职业教育精准扶贫的机理、目标逻辑与路径[J].教育与职业,2019(20):12-18.
 [2]朱海,韩雨珂,崔智友.心理服务体系:乡村教师队伍的稳定器[J].中国教育学刊,2019(10):84-86.
 [3]刘善槐,朱秀红,王爽.乡村教师队伍稳定机制研究[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2019(4):122-127.
 [4]王艳玲.稳定乡村教师队伍的政策工具改进:以云南省为例[J].教育发展研究,2018(2):28-34.
 [5]何志魁,毛亚庆.教育精准扶贫中乡村教师角色价值探析[J].当代教育与文化,2019(4):93-97.
 [6]庞丽娟.乡村教师队伍建设应成为精准扶贫重点[N].光明日报,2016-04-19:14.
 [7]李祥,韩秋茹.乡村职业教育服务乡村振兴的境遇、定位与出路[J].当代职业教育,2018(4):17-21.
 [8]韦妙.信息化助力职业教育精准扶贫的路径研究——

基于教育成本收益的理论视角[J].教育与职业,2019(21):39-46.

[9]李文聪.精准扶贫视域下乡村教师社会角色探析[J].文化学刊,2019(8):15-18.
 [10]陈成文,孙嘉悦.社会融入:一个概念的社会学意义[J].湖南师范大学社会科学学报,2012(6):66-71.
 [11]容中逵.他者规训异化与自我迷失下的乡村教师——论乡村教师的身份认同危机问题[J].教育学报,2009(5):83-88.
 [12]唐松林,姚尧.乡村振兴战略中教师的使命、挑战与选择[J].湖南师范大学教育科学学报,2018(4):75-83.
 [13]蹇世琼,彭寿清,王代清.服务乡村振兴的职业教育教师队伍建设:目标定位与实施路径[J].终身教育研究,2019(6):44-49.
 [14]郑新蓉.共和国五代乡村教师代际特征研究[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2016(3):120-127.
 [15]王飞,李金荣.基于代际差异的乡村教师支持网络构建[J].当代教育科学,2018(2):29-33.

责任编辑 黎恩

The Possibility of Targeted Poverty Alleviation Through the Participation of Rural Teachers in Vocational Education: The Perspective of Social Integration

JIAN Shiqiong, PENG Shouqing
 (Yangtze Normal University, Chongqing 408100)

Abstract: As an elite intellectual in rural society, rural teachers have the value of realizing on-site professional development and improving the quality of poverty alleviation when they are integrated into rural society and participate in the targeted poverty alleviation in vocational education. The social integration implication of rural teachers participating in vocational education in targeted poverty alleviation is as follows: social integration with rural social culture; social integration with students in rural schools and social integration with rural social resources. Based on the subjective dilemma, the environmental dilemma and the institutional dilemma when rural teachers participate in targeted poverty alleviation in vocational education, the specific ways of social integration are as follows: firstly is to cultivate rural teachers' sense of endogenous responsibility for participating in vocational education and poverty alleviation. The second is to promote rural teachers to help the students to choose the appropriate vocational education. Thirdly, to connect the value orientation training mode between the basic education and vocational education in the rural social. The last but not the least, to improve the social support system for rural teachers to participate in targeted poverty alleviation through vocational education, and enhance their enthusiasm for integrating into rural society.

Keywords: rural teachers; vocational education; targeted poverty alleviation; social integration; rural social field