

乡村定向师范生师德践行能力培养的价值、困境与路径

龙霞飞¹, 李 学²

(1.湖南城市学院 教师教育学院,湖南 益阳 413000;2.湖南科技大学 人文学院,湖南 湘潭 411100)*

摘要: 师德践行能力是教师职业能力的重要内容,也是师范专业认证背景下师范生的必备能力。加强乡村定向师范生的师德践行能力能够确保其培养质量,促进其专业成长,有助于推动乡村教育高质量发展。运用调查法和访谈法,对湖南省四所师范院校乡村定向师范生的师德践行能力培养状况实施调查。结果显示,当前乡村定向师范生的师德践行能力培养还存在师德教育课程实施效果不佳、师德教育相关活动较少、乡村教育实践体验不多以及师德考核评价固化单一等现实问题。乡村定向师范生的师德践行能力培养需紧扣新时代师德师风要求,师范院校应通过课程育人、活动熏陶、寻根体验及考核评价等举措提高乡村定向师范生的师德践行能力,促使他们真正将师德规范内化于心,外化于行。

关键词: 师德践行能力;定向师范生;师德培养;师德;师范专业;教师职业能力;乡村教育

doi:10.3969/j.issn.2095-5642.2023.06.009

中图分类号:G651

文献标志码:A

文章编号:2095-5642(2023)06-0073-11

为振兴乡村教育,我国近年来极其重视公费定向师范生的培养。定向师范生是由中央财政和地方财政提供培养经费,由部属师范院校和地方师范院校负责培养,按照签订协议到生源地中小学任教的公费师范生。虽然公费师范生的培养主体不同,但其目的都旨在精准培养一批有能力、有情怀、爱乡土的乡村教师,促进我国乡村教育高质量发展。2018年5月2日,习近平总书记在北京大学师生座谈会上发表重要讲话指出:“评价教师队伍素质的第一标准应该是师德师风。”^[1]当前,培养一批“师德高尚、素质优良、甘于奉献、扎根乡村”的定向师范生是新时代师范院校的使命担当,更是全面推动乡村教育振兴与教育公平的重要抓手。2021年5月,教育部出台了《中学教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》(以下简称《标准》)等五个文件,明确指出面向幼儿园、小学、中学等师范生所要具备的教师职业基本能力,其中,“师德践行能力”是教师职业能力标准的第一能力,突出了师德师风的第一标准。在此背景下,如何培养定向师范生的师德践行能力成为教育学界关注的重点。如何让担当时代大任的定向师范生在未来岗位上自觉践行师德规范,坚守教育情怀,形成立德树人、无私奉献、敬业爱生的师德风尚,已成为师范院校亟需探讨的重要课题。近年来,随着政策的推行及定向师范生进入职业场景,许多问题也得以显现,因此学界越来越重视对师范生师德教育的研究。已有研究主要涉及以下几个方面:第一,在师范生师德教育体系构建方面,成都师范学院针对师范生的特点和规律,创新师德养成教育形式,构建了“立德、融通、内化、践行”的师德养成教育体系,为同类院校师范生师德养成提供了重要借鉴^[2]。第二,在师范生师德践行能力培养实践方面,有学者从人文素养培育出发,提出坚持目标引领、重构课程体系、优化教学方法、强化实践反思和完善评价导向的师德践行能力培养路径^[3];有学者通过“知行并进”方式培养师范生师德践行能力,提出“两线一融入”的师德培养模式^[4]。第三,

* 收稿日期:2022-12-28 修回日期:2023-04-06

基金项目:2022年度湖南省普通高等学校教学改革研究项目(HNJG-2022-0977);2021年度湖南省教育厅科学研究项目(21C0669)

作者简介:龙霞飞(1996—),女,湖南吉首人,助教,硕士,研究方向为教师教育、课程与教学论(语文);

李 学(1974—),男,湖南桃江人,教授,博士,研究方向为课程与教学论(语文)。

在师范生师德践行评价研究方面,有学者提出从师德规范和教育情怀两个维度构建内容体系,生成指标层级和考核点,并形成考核评价行动方略^[5]。然而,现有的研究多是从“应然”角度去分析师范生的师德践行及其养成,尚未从定向师范生这一特殊群体的身份去探析师德践行能力培养的重要意义。基于此,本研究将选取湖南省四所培养定向师范生的高等院校为研究对象,尝试阐明定向师范生师德践行能力培养的价值,探析定向师范生师德践行能力培养存在的问题、原因及实现路径,为提升定向师范生的师德践行能力,加强乡村教师职前师德修养提供参考。

一、师德践行能力的内涵

师德践行能力是师范生所持有的师德及其所拥有的能力的统称^[3],主要指师范生能够理解、认同、遵守和实践教师职业道德的态度和能力。《标准》中突出强调了师范生的师德“践行”能力,并将其摆在首要位置,主要包括遵守师德规范和涵养教育情怀两个方面,强调知行合一。通常意义上,“师德”是指教师在从事教育活动中必须遵循的道德规范和行为准则以及与之相适应的道德观念、情操和品质^[6]。显然,师德既包括外在的师德规范,又包括内在的道德品质。对师范生而言,师德践行能力就是将外在的师德规范和内在的道德品质转化为一种自觉行为。因此,本研究将师德践行能力定义为师范生将外在的师德规范转化为稳定的内在信念和行为品质,做到内化于心、外化于行、实化于制、固化于性,能够在日常教育活动中自觉践行师德,养成师德自律习惯的能力。

二、定向师范生师德践行能力培养的价值

定向师范生的师德践行能力培养对中西部欠发达地区乡村基础教育具有重要价值,需从全局性、时代性、发展性等视角观照定向师范生的发展需求。从师范院校人才培养的视角看,师德践行能力培养有利于落实立德树人根本任务,确保乡村教师培养质量。从教师专业成长的视角看,师德践行能力培养是教师专业发展的内在动力,有利于定向师范生树立职业理想,成为塑造学生的“大先生”。从乡村教育与乡村振兴的视角看,师德践行能力培养有利于推动乡村教育高质量发展。

(一)确保定向师范生培养质量的关键要求

师范院校作为培养定向师范生的主力军,只有确保定向师范生的培养质量,才能为乡村学校输送一批又一批有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师。2022年4月,教育部等八部门印发的《新时代基础教育强师计划》强调要“坚持师德为先”,明确指出要“把教师的思想政治和师德师风建设放在首要位置”“严格落实师德师风第一标准”。可见,强师之强不仅在于强“师能”,更在于强“师德”,有好师德才有好老师,有好老师才有好教育。当前,部分师范院校对定向师范生的培养注重课程知识的传授和师范技能的培养,忽视了师德践行能力培养。从我国制定实施的师范专业认证标准来看,“践行师德”被放在了师范生毕业要求的首要位置,并明确将其作为人才培养的首要要求。因此,对于定向师范生来说,衡量其素质的第一指标应是师德践行能力。师范院校只有将师德践行能力培养放在人才培养的首要位置,即在师范生心中种下师德师爱的种子,激发他们遵守师德规范、厚植教育情怀的内在情感,以唤醒其向善、为善和致善的道德内心,他们才可能在未来的工作岗位上自觉践履师德。加强定向师范生师德践行能力培养有利于确保定向师范生的人才培养质量,更有利于促进定向师范生坚定理想信念、遵守职业道德、承担育人职责,并永怀仁爱之心。如果定向师范生没有坚定的理想信念,没有强烈的职业认同,没有深厚的教育情怀,他们在一些乡村学校就很难做到“下得去、留得住、教得好”。因此,师范院校只有把定向师范生的师德践行能力培养作为人才培养的重要抓手,突出全员、全过程、全方位师德养成,才能真正确保乡村教师的培养质量。

(二)促进定向师范生专业成长的根本保证

教师的职业特性决定了教师必须是道德高尚的人群。定向师范生作为明日之师,一方面,自身要有较高的师德修养,这是“立己”的师德要求。教师承担着传播知识、思想和真理的历史使命,肩负着塑造灵魂的时代重任,而这不仅要求教师有专业教学能力,更要求教师有高尚师德和人格魅力。习近平总书记指出:“教师要成为大先生,做学生为学、为事、为人的示范,促进学生成长为全面发展的人。”^[7]新时代“大先生”的培养成

为教师发展的时代要求。师范院校应以培养“大先生”为目标指引,着力加强定向师范生的师德践行能力培养,促进其专业成长,自觉做到以德立身、以德立学和以德施教。另一方面,教师要通过各种教育途径和方法塑造学生的道德品质,这是“立人”的师德要求。习近平总书记指出:“教师不能只做传授书本知识的教书匠,而要成为塑造学生品格、品行、品位的‘大先生’。”^[8]简而言之,乡村定向师范生不囿于传统意义上的教书匠,而要力争成为塑造学生的“大先生”,在以德立身中提升自我修养,在以德施教中潜心育人,主动承担振兴乡村教育的时代使命。他们不仅要在乡村振兴进程中发挥“扶贫、扶志、扶智、扶教”等多重作用,还要引导学生不只立志“走出大山,改变命运”,更要树立起“学好知识,建设家乡”的志向。

(三)推动乡村教育高质量发展的必然要求

2021年,《中共中央 国务院关于全面推进乡村振兴加快农业农村现代化的意见》《中共中央 国务院关实现巩固拓展脱贫攻坚成果同乡村振兴有效衔接的意见》等文件的相继出台,标志着我国正式步入全面实施乡村振兴阶段。实施乡村振兴战略的关键在于振兴乡村教育,而振兴乡村教育离不开一大批“下得去、留得住、教得好、有发展”的乡村教师。定向师范生作为乡村教育的主力军,他们肩负着为广大乡村地区培养人才和劳动后备力量的重要任务。在此背景下,定向师范生的培养不仅要关注其能否“下得去、留得住、教得好”,还要关注他们在乡村振兴中的使命和担当,帮助他们理解振兴乡村教育、实现乡村振兴对于中华民族伟大复兴的重要意义。师范院校只有充分加强定向师范生的师德践行能力培养,引导他们用实际行动践行师德师风,积极投身乡村教育,将自身价值实现与乡村教育振兴同频共振,才能更好地推动乡村教育发展。一方面,师德践行能力的培养有助于定向师范生在未来教育实践活动中积极践履师德,将外在的师德规范内化为心中的信仰,把“用心从教,关爱学生”的师德要求外化为职业行为,做到内化于心、外化于行和固化于性;另一方面,定向师范生良好的师德表现能对其他乡村教师产生一定的示范作用,从而形成良好的校风教风。二者均有助于推动我国乡村教育高质量发展。

三、定向师范生师德践行能力培养存在的现实问题

师德教育是师范教育的灵魂。培养定向师范生师德践行能力既是新时代师范院校的神圣使命,又是为乡村学校输送一批高素质教师队伍的迫切需要。为了深入了解定向师范生师德践行能力的培养现状,本研究选取湖南省四所高校的定向师范生为调研对象,对师德践行能力培养现状和面临的问题进行问卷调查,并进行数据分析,提出促进定向师范生师德践行能力培养的路径。

本研究通过问卷调查法,参考苏小桐关于新时代师范生师德现状的问卷^[9],白洋关于高校师范生师德教育研究的问卷^[10],并根据师范专业认证(“一践行三学会”)的毕业要求以及《标准》中师德践行能力的内容,自编《定向师范生师德践行能力培养现状调查问卷》。该问卷主要包括四个部分:第一部分是调查对象的基本情况,包括性别、年级、生源地、实习经历、培养去向;第二部分是定向师范生师德践行能力培养现状,从师德认知、师德情感、师德信念、师德行为四个方面对定向师范生的师德观及现有师德水平进行调查;第三部分是对学校师德教育重视程度和师德培养开展状况进行了解,包括师德相关课程实施、校园活动、教育实践、师德评价等相关内容;最后一部分设置了开放式问题,主要询问调研对象对于师德践行能力培养的建议征询。本研究基于文献分析和专家、教师意见,对问卷的内容进行审核,在一定程度上保证了问卷的质量和效度。对问卷进行信度检验,问卷的 Cronbach's α 信度系数为 0.816,说明问卷的信度指标较好。

以湖南师范大学、湖南第一师范学院、衡阳师范学院和长沙师范学院四所本科院校的定向师范生为研究样本,随机问卷调查1 000份,回收有效问卷 978 份,有效率为 97.8%。从性别来看,调查样本中男生有 246,女生有 732,女生人数大大超过男生,这与调查对象的所学专业有关。从生源地来看,乡村生源有 486 人,乡镇生源有 204 人,城市生源有 288 人,乡村和乡镇的生源人数明显多于城市,这与乡村教师定向培养的政策有关。从年级来看,从大一到大四都有涉及,涵盖了不同年级的定向师范生,更有利于调查他们的师德践行能力培养现状。从师范生去向来看,包括小学教师(615 人)、初中教师(301 人)和高中教师(62 人),其中,培养小学教师的占比最大,达到 62.9%,这与湖南省定向培养小学教师的招生计划规模有关,如表 1 所示。

表 1 调研学校定向师范生的基本信息情况

变量	指标	频次	占比/%
性别	男	246	25.2
	女	732	74.8
年级	大一	379	38.8
	大二	294	30.1
	大三	198	20.2
	大四	107	10.9
生源地	乡镇以下	486	49.7
	乡镇	204	20.9
	城市	288	29.4
是否参与实习	是	305	31.2
	否	673	68.8
培养去向	小学教师	615	62.9
	初中教师	301	30.8
	高中教师	62	6.3

本研究使用 SPSS 25.0 软件及 Excel 软件对调查数据进行统计与分析,发现当前定向师范生师德践行能力培养还存在一些亟待解决的问题,主要表现为以下几个方面。

(一)师范生师德教育课程的实施效果不佳

课堂教学是定向师范生获取师德伦理知识,掌握教师职业规范,体悟教师使命责任的直接渠道。然而,在实际的课程教学中却存在一些问题。其一,师德培养内容有待更新。围绕学生对新时代师德规范的掌握程度进行调查,仅有 16.9%的师范生表示自己非常了解《新时代中小学教师职业行为十项准则》《中小学教师违反职业道德行为处理办法》的相关内容(见表 2)。由此说明,当前师范院校对师范生师德规范的普及力度不够。多数教师未能根据新时代师德教育的新要求及时更新教学内容,导致师德教育内容缺乏“时代性”。其二,师德课程缺少价值引领。当前的课程教学主要以教师讲授为主,学生处于被动接受知识的状态,有 26.3%的学生认为在师德课程上的情感体验不足(见表 3)。部分教师无法将师德知识传授与定向师范生的教育情怀涵养及振兴乡村教育的时代使命结合起来,难以激发定向师范生的内在情感,导致师德教育效果不佳。其三,师德培养方式和途径单一。调查显示,有 37.2%的学生认为当前的师德教育途径单一(见表 3)。教师未能把握师德培养的教育规律,往往忽视师范生的主体地位,无法将师德理论与师德实践有效结合起来,难以调动学生学习师德涵养的积极性和主动性。

表 2 师范生对《新时代中小学教师职业行为十项准则》等师德知识的了解情况(n=978)

维度	频次	占比/%
非常了解	165	16.9
比较了解	226	23.1
不太了解	466	47.6
不了解	121	12.4

表 3 定向师范生对师德课程的情况反馈 (n=978)

维度	频次	占比/%
理论性太强	212	21.7
情感体验不足	257	26.3
教育途径单一	364	37.2
其他	145	14.8

(二)与师德培养主题相关的校园活动不多

师范院校除了传授师德知识外,还会组织一些师德教育活动,旨在引导定向师范生在丰富的师德教育活动中增强师德认知、陶冶师德情感、磨炼师德意志、培养师德行为,最终达到师德教育的总体目标。但在具体的实施过程中还存在以下问题:一是师德教育活动常态化存在不足,即缺乏四年一贯的师德教育活动整体规划。据调查可知,仅有 10.9%的定向师范生认为学校非常重视师德教育活动(见表 4)。然而,师德养成绝非一朝一夕,培养单位需对定向师范生进行常态化、系统化、全程化的师德培养,促使其提升师德践行能力。二是师德教育活动的针对性不强。通过访谈了解到,学校所开展的师德教育活动很少从乡村教育与乡村儿童的视角出发。定向师范生作为未来的乡村教师,其特有的乡村属性决定了师德培养要更具有针对性。培养单位理应站在乡村振兴和人才振兴的大背景下有针对性地培养定向师范生的师德素质和教育情怀。三是师德教育活动较为单一。据调查,师范院校开展最多的师德教育活动为师德讲座、三下乡支教和师德人物评选,而师德演讲比赛、师德征文比赛、师德知识竞赛等活动开展较少(见表 5)。定向师范生作为年轻一代,他们更喜欢丰富多彩的校园活动,这既符合他们的心理特点,又能激发他们在校园生活中提高师德修养。

表 4 学校对定向师范生开展师德活动的重视程度 (n=978)

维度	频次	占比/%
非常重视	107	10.9
比较重视	149	15.2
一般	186	19.1
不太重视	315	32.2
不重视	221	22.6

表 5 学校对定向师范生开展的师德教育活动统计 (n=978)

维度	频次	占比/%
师德讲座	268	27.4
三下乡支教	217	22.2
师德人物评选	182	18.6
师德演讲比赛	76	7.8
师德知识竞赛	101	10.3
师德征文比赛	93	9.5
其他	41	4.2

(三) 师范生参与乡村教育实践的体验不多

著名伦理学家麦金太尔曾说:“德性是一种获得性人类品质,人们需要通过实践获得内在利益。”^[11] 由此看来,要想真正达到向善的目的就要付诸实践。教育实践是实现定向师范生师德认知有效转化为师德行为的最佳途径。教育实践主要包括教育见习、研习、实习、社会调查等内容。这些实践活动为师范生提供了真实的职业体验,为师范生的师德实践体验与师德精神内化提供了平台。但在具体的教育实践中,受多方面因素的影响,师范院校对定向师范生的教育实践培养忽略了乡村这一重要场域。主要表现在以下几方面:一是定向师范生参与乡村教育实践的经历较少,有 38.6% 的定向师范生表示自己从未参加过乡村教育实践,而参加 4 次以上乡村教育实践的定向师范生占比仅为 7.6%(见表 6)。二是师范生缺少对乡村教育的认知。有 38.3% 的定向师范生表示他们也对乡村教育的情况了解并不多,有 31.9% 的定向师范生表示他们不了解乡村教育的情况(见表 7)。如果定向师范生仅仅满足于书本经验,而自身缺乏对乡村教育实际的了解,这在一定程度上会影响其对自身身份的认同和体悟,不利于激发定向师范生奉献乡村教育的内生动力。三是对乡村教育资源的挖掘不足。通过访谈得知,参与过乡村教育实践的同学认为自己对当地乡土资源的了解并不多,在教育实践过程中也未能把当地的乡土文化资源融入教学实践之中。

表 6 学校对定向师范生开展乡村教育实践情况 (n=978)

维度	频次	占比/%
4 次以上	74	7.6
3~4 次	169	17.3
1~2 次	357	36.5
0 次	378	38.6

表 7 定向师范生对乡村教育的了解情况 (n=978)

维度	频次	占比/%
非常了解	128	13.1
比较了解	163	16.7
不太了解	375	38.3
不了解	312	31.9

(四) 师范生师德培养的考核评价固化单一

考核评价具有导向、激励、调节、教育和诊断功能,可以为定向师范生师德培养提供价值准则和外在约束,引导他们把师德规范转化为内在信仰和外在行动。然而在实际的培养过程中,师范院校对定向师范生的师德考核并不理想。主要表现在以下几个方面:一是忽视过程性考核,考核方式较为单一。调查发现,51.2% 的学生认为教师主要根据师德相关课程成绩来衡量他们的师德水平(见表 8),忽略了过程性考核和阶段性反馈,无法动态呈现定向师范生的师德状况及成长变化,使他们不能明确接下来该从何处提升与矫正自身存在的问题,导致师德教育缺乏实效性。二是评价主体较为单一。定向师范生的师德评价主体主要包括自评和他评。但在现实操作中,定向师范生的师德评价主要由高校教师完成,通常以承担师德课程的相关教师作为定向师范生师德评价的主体。三是缺乏相应的奖励机制。据调查可知,仅 15.1% 的学生认为学校在涉及一些荣誉奖励的参评时会把他们的师德表现作为一项重要的参评指标(见表 9)。教师们大多以定向师范生的学业成绩和荣誉奖励作为判断标准,这在一定程度上影响了师德培养的具体效果。

表 8 学校如何对定向师范生师德评价的主要依据(n=978)

维度	频次	占比/%
师德相关课程成绩	501	51.2
任课教师评价	238	24.3
学生自我评价	94	9.7
其他	145	14.8

表 9 学校对定向师范生的综合测评情况(n=978)

维度	频次	占比/%
学习成绩	354	36.2
荣誉奖励	203	20.8
社会实践	179	18.3
师德表现	148	15.1
其他	94	9.6

四、定向师范生师德践行能力培养问题的原因探析

定向师范生师德践行能力培养的问题,从根本上来说与教师教育者的师德培养能力、师范院校对师德培养的重视程度直接有关,同时也与当前定向师范生的教育实践培养模式及师德考核评价机制不健全等密切相关。深入剖析定向师范生师德践行能力培养的根本原因,方能有针对性地提出定向师范生师德践行能力培养的有效路径。

(一)教师教育者的师德培养能力有待提升

教师的教育者和培训者,其身份的独特性就在于他们是培养人师的教师,而不是只传授知识的经师。受传统“知识为中心”的教育理念影响,无论是师德课程教师还是专业课程教师,他们都更侧重对学生的知识教育,未把定向师范生与普通师范生区别开来,相对忽视了对定向师范生的乡村教育情怀培育、教师职业认同培育以及振兴乡村教育的使命责任培育,造成“求知”与“立德”的分离,这在很大程度上影响了师德培养的效果。此外,教师教育者自身的思想政治素质和职业道德水平直接关系广大师范生的健康成长,如果教师自身的师德素质不强,就难以起到以身立教、以德育德的示范效果。部分教师因教育责任意识淡薄,疲于应付教学任务,在教学中难以把握新时代师德教育的新要求,无法将师德知识、师德情感、师德意志和师德行为培育有机统一起来,导致师德培养效果不佳。因此,师范院校应着力提升教师教育者的师德培养能力,激发他们真正成为师范生“为学、为事、为人”的“大先生”,培养出一批“师德高尚、情怀深厚、业务精湛”的高素质乡村教师。

(二)高校对师范生师德教育活动的重视不够

调查显示,师范院校为定向师范生开设的相关师德教育活动并不多,学生的师德实践体验也并不丰富,他们难以从内心深处真正认同师德要求。一方面,部分师范院校忽视了未来教师职前师德涵养的重要性,不能有效挖掘本校的特色师德教育资源,也疏于引导学生在日常师德活动中树立职业理想、滋养教育情怀和认同教师职业价值意义,进而朝着“四有”好老师的目标去努力。另一方面,师范院校对定向师范生的师德培养缺少统筹安排和学年规划。2019 年,教育部等七部门印发的《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》中强调,“要将师德师风教育贯穿师范生培养及教师生涯全过程”。可见,师德教育的培养不仅仅是靠课程讲授,还需要通过方方面面的举措“润物细无声”地、全过程地浸润师范生心灵。因此,师范院校应将

师德教育的培养贯穿整个职前阶段,通过举办各种相关的师德践行活动来引导师范生自觉养成师德,让师范生在身体力行中感悟师德,进而践行师德。

(三)定向师范生教育实践培养模式“去农化”

实践教学是提高师范生综合素质的重要途径,也是培养高素质教师队伍的重要指标。对于定向师范生而言,其乡土情怀、职业信念、师德践行等均需要落实在教育实践中,他们只有通过教育实践,获得角色转换和身份转换的心理体验,才能在真实的教育情境中领悟教师职业的价值与意义,体悟教师职业所带来的幸福感与成就感,进而提高自身师德修养。通过前期调研发现,定向师范生普遍缺少乡村教育的实践体验。培养单位对定向师范生与普通师范生的教育实践培养模式并无太大区别,存在明显的“去农化”倾向,这在一定程度上延缓了定向师范生对乡村教育和乡村学校的认识。有研究发现,师范生的乡土情感和教师职业认同是其主动选择乡村教师职业的主要动因,而具有乡土特征的文化和环境对于这两个动因的建构发挥着极大作用^[12]。因此,乡村教师的培养离不开乡土文化与乡村教育环境的深刻滋养。师范院校对定向师范生的实践培养应注重乡村场域的教学实践,尤其是将师德体验纳入到乡村教育实践中,促使他们在教育实践中积极践履师德。

(四)定向师范生的师德考核评价机制不健全

师德评价影响定向师范生职前师德素质的发展方向。目前,评价制度的不健全是影响当前定向师范生师德培养效果的重要因素。定向师范生入学时年龄尚小,他们的世界观、人生观、价值观的形成正处于关键时期。师德评价的根本目的并不是为了给予师范生谁好谁坏的价值判断,而是通过评价促进定向师范生的道德自省和道德自律,促使他们按照“四有”好老师标准来提高师德素质。然而,培养单位对定向师范生的师德评价并不重视。首先,师德评价体系的缺失导致师德考核制度难以落实。通过前期调查,多数学校对师德评价重结果、轻过程,重量化、轻质化,殊不知师德养成是一个长期过程,需要师范生在长期的熏陶和实践中养成师德。其次,学校无法从多角度来衡量定向师范生的师德状况,单一的评价主体往往会导致评价结果不全面。最后,师德考核奖惩机制不到位,导致师德践行标准束之高阁,难以对定向师范生的师德培养起到督促和提升作用。因此,师范院校应重视师范生师德评价的重要性,全面完善师德考核评价机制。

五、定向师范生师德践行能力培养问题的破解路径

培养定向师范生的师德践行能力是乡村教育改革的现实要求,更是全面实现我国教育公平和教育现代化的根本保障。基于当前定向师范生师德培养存在的诸多问题,如何培养定向师范生成为师德高尚、素质优良、甘于奉献、扎根乡村的未来人民教师呢?培养定向师范生的培养单位需从课程育人、活动熏陶、寻根体验、考核评价四个方面来构建定向师范生师德践行能力培养的实现路径。

(一)课程育人:在课程教学中落实师德践行培养

课程是立德树人的关键载体,是实现人才培养目标的途径和方法。为此,师范院校应注重课程育人,抓好课堂教学主渠道,提升定向师范生的师德认知、师德情感、师德信念及师德行为,真正落实师德践行能力培养。

首先,及时更新师德教育内容,契合新时代要求。师德教育是一个动态发展的过程。新时代我国对师德教育提出了新的要求,如近几年国家出台了《中小学教师违反职业道德行为处理办法》《中小学教育惩戒规则(试行)》以及新修订的《中华人民共和国教育法》等文件。授课教师应及时关注教育时事资讯,并将其融入课程教学之中。教育部等五部门印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》中也明确提出:“要落实师德教育新要求,增强师德教育实效性。将学习贯彻习近平总书记对教师的殷切希望和要求作为教师师德教育的首要任务和重点内容,加强师德养成教育。”为此,教师应及时更新师德教育内容,促使定向师范生遵守师德新规范。

其次,提高教师教育者的课程思政能力,为学生培根铸魂。一方面,高校教师要在课程教学中加强对师范生的师德师风教育,以中华优秀传统文化为根,将社会主义核心价值观、职业理想、教育情怀等思政元素融入主课堂,引导学生争做有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师;另一方面,

教师还要以德立身,以德施教,既要为学生授业解惑,又要以“传道”为责任和使命,做好“人师”角色,成为未来教师效仿的榜样。当高校教师用理想信念塑造学生,用崇高师德影响学生,用扎实学识滋养学生,用仁爱之心感染学生时,学生便在耳濡目染中逐渐增强教师职业认同感,并将教师的师德精神传承下去。

最后,将师德教育融入第二课堂,拓宽师德教育途径。一方面,教师可延伸课堂教学,通过多渠道实现理论与实践互融。如开展角色扮演、案例分享、参观实践、调研访谈等项目学习,使定向师范生在身体力行中体悟教师职业的价值与意义,从而领悟师德内涵;另一方面,教师还要发挥优秀乡村教师的榜样作用,突出典型树德,鼓励学生利用课外时间搜集师德楷模的先进事迹,以生动、典型的师德故事激发定向师范生树立崇高的职业理想,坚定终身从教的职业信念,积极投身乡村教育事业,助力乡村教育振兴。

(二)活动熏陶:在师德活动中养成乡村教育情怀

2000—2009年出生的定向师范生正青春年少,他们个性明显、敢于表现、精力充沛、渴求知识。针对他们的个性特点,高校可以开展诸多师德教育活动,通过师范生的亲身参与和体验,激发师范生自觉养成师德素质,促进师德的内化与践行。

首先,确保师德教育活动常态化。一是师范院校可根据人才培养方案,制定四年一贯制师德培养内容,为不同年级定向师范生的师德培养设置不同的内容;二是加强党建引领,发挥党员教师在师德培养中的先锋模范作用,积极推进师德教育;三是加强高校、政府与中小学合作,建立师德教育共同体。唯有常态化的师德教育活动才能保证师德精神深入定向师范生的内心世界,从而达到将师德内化于心的效果。

其次,确保师德教育活动主题化。一是组建“师德领航”工作坊,开展“师德大讲堂”活动。重点围绕立德树人、乡村振兴、职业理想和乡土情怀等主题,提升定向师范生乡村从教的使命感和责任感。二是进行“名师面对面”活动,可以邀请乡村、县域或市级师德标兵参与交流访谈。教师通过分享自身的职业成长经历和心路历程,为定向师范生指引专业成长方向。三是举行“专属仪式”活动,仪式具有强大的思想政治教育功能^[13]。通过特色的师德仪式活动,如“教师节”“儿童节”“拜师仪式”“毕业宣誓仪式”“最美教师评选仪式”“明日之师颁奖仪式”等,以此滋养定向师范生的师德,鼓励他们积极投身乡村教育。

最后,确保师德教育活动多样化。针对定向师范生的个性特点和职业需要,开展丰富多彩的师德教育活动。一是开展“讲好师德故事”活动。引导师范生利用“互联网”平台宣传、推介身边的好教师。师范院校可以据此举行师德演讲比赛、讲故事比赛或征文比赛,引导学生向身边的好老师学习,向师德楷模学习。二是开展“师德文艺汇演”活动。学校每学年可针对特定的师德主题开展文艺汇演,激发师范生的职业情感。三是开展“师德书画作品”征集活动,引导学生在提升师范技能的同时养成教育情怀。四是开展“师德观影”活动。通过播放优秀的教育电影或教育家纪录片来引导广大师范生见贤思齐,从而引导他们从“被感动”到“见行动”。

(三)寻根体验:在乡村社会实践中坚定师德信念

培养定向师范生的师德践行能力,师范院校需要带领学生走进乡村社会和乡村学校。学生通过社会实践可以加深对乡村社会的认识,增强对乡村儿童的情感,树立终身从教的信念,最终促使其将外在的师德规范转化为内在的信念和具体的行动。

首先,搭建“乡村教育”实践平台。师范院校应要求定向师范生利用寒暑假参与义务支教、乡村少年宫、暑期儿童看护等教育实践活动,亲身体验与感受乡村教师的价值,进一步增强其对乡村教师的认同感与责任感,使得定向师范生以积极乐观的心态面对乡村教育困境,关爱乡村儿童成长,立志成为一名“四有”好老师。这样就能让定向师范生把以往对乡村学校的感性认识上升到理性认识,将个人理想融入社会理想,进而真正将理想信念扎根于乡村大地。

其次,开展乡村学校调研实践。一方面,师范院校应组织定向师范生去乡村学校进行实地调研,让他们对乡村学校有更为深刻的了解。让定向师范生实地调研乡村小规模学校现状、乡村学校课程实施现状、乡村留守儿童情况等会增强他们的职业责任感。另一方面,师范生应积极寻访优秀乡村教师。师范生回到乡村母校探访自己的中小学老师,聆听教师讲述他们投身乡村教育的动因,体会乡村教师的坚守与初心,激励自己继续发扬恩师身上的奉献精神。

最后,探寻乡村优秀历史文化资源。文化认同可以增强学生的职业认同,加深定向师范生对乡村风土人情的认识和理解,引导学生形成对家乡文化的记忆与思考。乡村文化是乡村教育发展的价值基础与精神支持,可以借此引发学生思考未来该如何将乡土文化融入课程教学,实现乡土文化的传承与创新,激发他们对乡土文化和乡村教育的热爱,为定向师范生以后更好地立足乡村、服务乡村和建设乡村做好充分的知识准备,并将师范生自己对乡土文化的记忆和情感融入家乡教育,激发师范生树立振兴乡村教育的热情。

(四)考核评价:在学年考核评价中增强师德素质

师范生的师德践行能力培养是一项系统工程。建立一套科学合理且行之有效的师德教育评价制度是师范院校保证定向师范生师德践行能力提升的重要举措,这不仅有利于改进定向师范生师德涵养的培育效果,还有助于定向师范生职前师德水平的提高。

首先,建立师德践行档案袋,注重过程性考核。师德评价应该是一个动态监测的过程,而不能仅以期末成绩作为师范生师德教育的评价结果。师德践行档案袋主要记录定向师范生本科四年里的师德表现、师德活动参与、乡村社会实践、自我评价与考核等级等。辅导员在每学期结束后对定向师范生的师德践行情况进行考核鉴定,并将其纳入学年综合测评中,定期考察与调节定向师范生的师德状态,激发定向师范生养成师德的积极性。

其次,建立多主体参与的师德评价体系。师范院校应建立班主任、辅导员、班级同学、实践导师、实习学生和实习家长等多位一体的师德评价体系。多方参与评价能够公正、客观、全面地反映定向师范生的师德状况。大一和大二阶段由班级组织师德践行汇报。班主任、辅导员和班级同学作为评价方,对定向师范生的职业认知、职业理想、自身修养进行全面了解,引导定向师范生在汇报展示中进行深刻反思,不断提高专业认知和专业情感。大三和大四阶段由实践单位组织师德践行汇报。实践导师、实习学生和家长共同参与评价,旨在对定向师范生职业道德、职业行为、学习态度等方面进行深度剖析,共同促进师范生的专业成长。

最后,设置有效的师德践行奖励机制,提高定向师范生对师德涵养的重视。如在教育实践中重点关注定向师范生能否将践行师德落到实处。通过设立“明日之师”“最受学生欢迎奖”“敬业爱生奖”“最佳辅导奖”等荣誉称号来激励定向师范生在教育教学中积极践行师德。学校还可以设立师德践行专项奖学金和助学金,表彰积极投身乡村教育的定向师范生,并颁发“高尚师德奖”“最美乡贤”“乡村教育先行奖”等荣誉称号,强化定向师范生的师德“践行”,不断激发定向师范生的内生力,努力成长为新时代的好老师。

六、结语

在乡村振兴背景下,定向师范生的师德践行能力培养具有重要意义。回应国家和人民的期盼,持续不断地培养出一批又一批师德高尚、素质优良、甘于奉献、扎根乡村的人民教师,势必是今后师范院校教育改革的重点之一。加强定向师范生的师德践行能力培养,关乎他们对乡村教师的职业认同,关乎他们如何成为乡村儿童精神成长的“引路人”,更关乎他们如何成为乡村文明的“领航人”。定向师范生的乡村属性决定了他们 will 就职于乡村、成长于乡村、成就于乡村。从一定意义上说,培养单位对定向师范生师德践行能力培养的力和效果如何,将直接影响乡村教育的高质量发展,甚至影响我国教育强国建设和乡村振兴战略进程。定向师范生的师德践行能力培养需要贯穿职前、职后甚至整个教育生涯全过程。师范院校应充分利用定向师范生职前培养的黄金时期,增强他们的师德践行能力,不断提升师德素质,努力成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师。

参考文献:

- [1] 习近平.在北京大学师生座谈会上的讲话[N].人民日报,2018-05-03(2).
- [2] 范玲娜,赵杨.地方师范院校师范生师德养成教育的体系构建与路径探索:以成都师范学院为例[J].成都师范学院学报,2022,38(9):101-106.
- [3] 张晓梅.基于学前教育专业师范生师德践行能力标准的人文素养培育实践路径[J].黑龙江高教研究,2021,39(12):155-160.

- [4] 李文春,罗瑜珍.“知行并进”培养学前教育专业师范生师德践行能力:以闽西职业技术学院为例[J].闽西职业技术学院学报,2022,24(4):74-77.
- [5] 田思雨,罗发智,金成吉.师范专业认证视角下体育师范生“践行师德”评价指标体系构建研究[J].体育科技文献通报,2022,30(9):183-186.
- [6] 陆道坤,张芬芬.论教师职业道德:从概念界定到特征分析[J].教师教育研究,2016,28(3):7-12.
- [7] 习近平在清华大学考察时强调 坚持中国特色世界一流大学建设目标方向 为服务国家富强民族复兴人民幸福贡献力量[N].人民日报,2021-04-20(1).
- [8] 习近平首次点评“95后”大学生[EB/OL].(2017-01-03)[2023-05-28]. <http://cpc.people.com.cn/n1/2017/0103/c64094-28993285.html>.
- [9] 苏小桐.新时代师范生师德培育研究:以辽宁省高校师范生为例[D].沈阳:沈阳师范大学,2022:54.
- [10] 白洋.新时代新疆高校师范生师德教育研究[D].乌鲁木齐:新疆师范大学,2022:68.
- [11] 麦金太尔.追寻美德:道德理论研究[M].宋继杰,译.南京:译林出版社,2011:107.
- [12] 胡吉.地方公费定向师范教育亟需在地化改革[J].湖南师范大学教育科学学报,2022,21(06):68-74.
- [13] 杨未.论仪式的思想政治教育功能[J].思想理论教育导刊,2010(10):104-107.

Value, Dilemma and Path of Cultivation of the Ability to Practice Teachers' Work Ethics of Targeted Rural Teaching Majors

LONG Xiafei¹, LI Xue²

(1. School of Teacher Education, Hunan City University, Yiyang, Hunan 413000, China;

2. School of Humanities, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan, Hunan 411100, China)

Abstract: The ability to practice teachers' work ethics is an important part of teachers' professional ability and necessary ability for teaching majors under the background of the certification of teaching major. Strengthening the ability to practice teachers' work ethics of targeted rural teaching majors can ensure the cultivation quality of these students, promote their professional growth, and help promote the high-quality development of rural education. The cultivation of the ability to practice teachers' work ethics of targeted rural teaching majors in four normal colleges and universities in Hunan Province is investigated by survey and interview. The results show that there are still some practical problems in the cultivation of the ability to practice teachers' work ethics of targeted rural teaching majors, such as the poor implementation effect of the curriculum of teachers' work ethics education, the lack of activities related to teachers' work ethics education, the lack of rural education practice experience, and the single and fixed evaluation on teachers' work ethics. The cultivation of the ability to practice teachers' work ethics of targeted rural teaching majors should closely follow the requirements of teachers' work ethics in the new era. Normal colleges and universities should improve the ability to practice teachers' work ethics of targeted rural teaching majors by cultivating people through curriculums, influencing them through activities, root-seeking experience, and assessment and evaluation, so as to promote the ability to practice teachers' work ethics of targeted rural teaching majors and make them truly internalize the norms of teachers' work ethics in their hearts and externalize them in their actions.

Key words: the ability to practice teachers' work ethics; targeted teaching majors; cultivation of teachers' work ethics; teachers' work ethics; teaching major; teachers' professional ability; rural education

(责任编辑:钟婧怡 校对:周宏伟)