

教育家精神赋能乡村教师信念建构的价值与路径

杨 思 帆 郭 梦 嘉

(重庆师范大学 教育科学学院,重庆 401331)

摘 要:乡村教师是推动乡村教育发展与文化振兴的核心力量。教育家精神对乡村教师信念具有重要的引领与强化作用,对推动乡村教师坚定教育理想、长期稳定地投身教育事业具有直接影响。作为一种具有深厚历史底蕴和时代特质的精神资源,教育家精神不仅能从价值层面重塑乡村教师对教育使命的理解,更能从实践层面引导其建立起对乡村教育的认同。教育家精神能够为乡村教师信念建构提供主体性驱动力和结构性支撑力。当前,教育家精神赋能乡村教师信念建构仍有提升空间:职前教育培育师范生扎根乡村信念的针对性不足、职后发展对乡村教师职业认同感的建立存在制约、外部保障对乡村教师信念发展的制度性支持不够系统。乡村教师队伍建设正处于从“下得去”到“留得住、教得好”的深度转型期,仅依靠物质激励或政策倾斜难以从根本上解决教师信念动摇、职业倦怠等问题。教育家精神以其深厚的价值内涵和实践智慧,为转型期教师信念建构提供了重要的精神资源和方法论指引。教育家精神赋能乡村教师信念建构在实践中可沿以下路径推进:在师范教育培养体系中嵌入教育家精神,涵育职前教师信念根基;在教师职业发展中融入教育家精神,提升职后教师信念认知;在制度支持体系中融入教育家精神,滋养乡村教师信念生态。展望未来,需要进一步完善政策保障制度,建立校本转化机制,为建设信念坚定、扎根乡村的乡村教师队伍赋能增效。

关键词:教育家精神;乡村教师;教师信念;建构

中图分类号:G525.1

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2026)03-0047-11

DOI:10.19742/j.cnki.50-1164/C.260305

一、问题的提出与研究综述

2023年9月9日,习近平总书记在致全国优秀教师代表的信中,提出了中国特有的教育家精神,即“心有大我、至诚报国的理想信念,言为士则、行为世范的道德情操,启智润心、因材施教的育人智慧,勤学笃行、求是创新的躬耕态度,乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心,胸怀天下、以文化人的弘道追求”^[1]。由此,教育家精神成为我国教师队伍发展的强大动力,对我国教师队伍发展起着重要指引作用。2024年发布的《中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》明确指出,要强化教育家精神引领,打造一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师

收稿日期:2026-01-06

作者简介:杨思帆,男,教育学博士,重庆师范大学“一带一路”教育研究中心教授,主要研究方向:比较教育、教师教育。

基金项目:重庆市高等教育教学改革项目“数智赋能教师教育课程生态重构与教学模式转型研究”(253099);重庆市职业教育教学改革研究项目“人工智能赋能继续教育高质量发展的有效路径研究”(Z2253504X)。

队伍^[2]。乡村教师是我国教师队伍的重要组成部分,是推动乡村教育发展与文化振兴的核心力量,其信念的坚韧性对于乡村教育稳步发展有着直接且重要的影响。教师信念是“教师对教育教学的根本看法,是教师持有的、信以为真的、愿意在实践中持之以恒地践行的思想观点”^{[3]83-86}。西方教育研究者从20世纪90年代开始关注中小学教师信念研究,而与之相关的概念,如“教师态度”“教师观念”则早在20世纪50年代到20世纪70年代就曾被西方教师教育界广泛探讨^[4]。我国对教师信念的研究尚处于引介和探索阶段,需要研究的问题和领域依然很多^{[5]5}。教师信念理论的基础是教师态度、期望和知识等基本概念,其重点指向是教师的身份认同和教学效能感。坚定的教育信念是支配乡村教师行为的精神依据和动力之源,是促进和稳定乡村教师队伍的意志性力量,直接影响着乡村学校教育的发展质量以及乡村教育振兴的进程^[6]。教育家精神对乡村教师信念具有重要的引领与强化作用,对推动乡村教师树立坚定的教育理想、投身教育事业具有直接影响。中共中央、国务院2025年印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》指出,要“实施教育家精神铸魂强师行动,推动教育家精神融入教师培养培训全过程”^[7]。以教育家精神赋能乡村教师信念提升,既是当前乡村教育高质量发展之需,也是乡村教师队伍建设的重要路径。

要深入理解教育家精神赋能乡村教师信念的机理,须将这一议题置于教师专业发展的相关理论中审视。首先,生态文化理论认为,教师信念是在社会环境与教学实践的互动中动态生成的,既受环境价值观与文化影响,又反作用于教师实践,并在实践反思中不断调整与重构。其次,教师专业发展阶段理论揭示了信念巩固与深化的阶段性条件。教师发展通常历经从关注自我生存、关注教学任务到关注学生发展的过程^[8]。许多乡村教师长期滞留在“生存关注”阶段,需要支持性条件帮助其实现跃迁。最后,教师专业认同相关研究指出了信念的深层依托。教师对其专业身份的认同,是信念系统稳定的基石^[9]。教育家精神提供了一种崇高的职业目标,当教师将其内化后,便能从“乡村教书匠”转变为“新乡贤”。

当前,学术界围绕教育家精神与乡村教师信念建构已进行了多维探索。首先,是关于乡村教师信念的内涵及其与教育家精神的关系的研究。相关研究普遍认为,乡村教师信念是融合了价值、情感与实践的复合体,具体表现为振乡拓新的实践智慧、安乡厚生的道德情感与融乡克难的意志品质^[10]。乡村教师信念的建构是一个知行合一的动态过程,而教育家精神则在持续的情境浸润中融入教师的日常教育实践^[11],并经历从精神感召到实践转化的渐进过程^[12],最终在岗位坚守与文化遗产中被激活、确证与升华。其次,是关于乡村教师信念建构面临现实困境的研究。相关研究发现,一方面,教师的专业发展内驱力不足,表现为教师专业认同不深、专业发展期待偏低^[13],且因“教育之爱”的匮乏而难以涵育深沉的教育情怀^[14],易陷入信念弱化与专业停滞的恶性循环^[15],另一方面,更深层的困境在于,教师的地方社会文化融入受阻。许多教师面临职业实践与乡土需求错位、生活方式与乡村社会疏离等问题,其本质是乡土认同信念的缺失^[16]。与此同时,乡村学校社区功能弱化以及教师社群支持网络薄弱,进一步加剧了教师的身份疏离与情感悬浮^[17]。最后,现有研究开始关注以教育家精神为核心的赋能体系建设,认为在源头培育层面,需通过职前教育系统开设乡村振兴与乡土教育专题课程,并依托稳定的乡村学校实践,帮助未来教师建立情感联结与价值认同^[18],依据教师不同发展阶段实施差异化培育,实现信念的强化与进阶;在生态支撑层面,需将教育家精神转化为教育评价的重要导向,并通过政策制度强化教师的信念认同与使命感^[19]。综上,已有研究形成了多维认知成果,但仍存在有待深化的空间:其一,对从精神向信念转化的行为机制的揭示不足;其二,对信念困境的分析未能将培养脱节、实践超载、制度碎片等多重制约进行整合阐释;其三,赋能路径往往侧重于某一环节,缺乏串联职前职后与制度环境的协同设计。鉴于此,本研究依循从内外部驱动到结构性困境、再到系统性变革的逻辑进路,探寻如何以精神

感召凝聚人心,为坚定乡村教师信念及强化乡村教师队伍建设提供参考。

二、教育家精神赋能乡村教师信念建构的价值意蕴

作为一种具有深厚历史底蕴和时代特质的精神资源,教育家精神不仅从价值层面重塑乡村教师对教育使命的理解,更从实践层面引导其建立起对乡村教育的认同,因此,理解教育家精神的赋能意义,既要关注其如何激发教师个体精神成长,也要立足乡村振兴与教育强国的战略背景,分析其如何在现实场域中为教师信念提供持续支撑。

(一) 内核生成:教育家精神为乡村教师信念提供主体性驱动力

教育家精神赋能乡村教师信念建构的价值在于,为乡村教师群体提供了稳固的职业认同与持续的驱动力。首先,在价值引领层面,教育家精神中的理想信念与道德情操,为乡村教师提供了超越现实困境的精神支柱。“心有大我、至诚报国”的理想信念,将乡村教师的职业价值与乡村振兴国家战略紧密联系,推动其超越传统教学者角色,自觉成为发挥新乡贤作用的文化实践者。党的二十大报告提出,要“着力培养担当民族复兴大任的时代新人”^[20],这赋予乡村教师岗位更深层的时代价值与社会意义,而“言为士则、行为世范”的道德情操,则对乡村教师的职业行为提出了更高的伦理要求。在乡村这一社会结构中,教师不仅是教育者,更应成为能影响农村社会发展的引领者,其道德实践不仅关乎师生关系的构建,更对乡风文明具有直接的示范效应,是乡村教师获得社区尊重、确立职业权威的基础。其次,在专业实践层面,教育家精神所倡导的“启智润心、因材施教”的育人智慧,为乡村教师应对复杂教学情境提供了方法论指导。教育家精神的活力源于其内在的育人智慧,它既强调育人方向的价值判断,也强调因时制宜的教育策略与情感共鸣。与城市学校相比,乡村学校的生源基础存在一定差异,这对乡村教师提出了更高要求:超越单一的课本知识,具备诊断乡村学生多样化学习需求的能力,并采取差异化教学策略。同时,“勤学笃行、求是创新”的躬耕态度,形成乡村教师专业持续发展的重要动力。面对资源、环境等约束,乡村教师需要通过持续学习更新理论知识、开展基于乡土情境的研究,探索适切的教学方法,将外部压力转化为自身专业成长的内生动力。最后,在情感动力层面,教育家精神所蕴含的仁爱之心与弘道的追求,是维系乡村教师职业韧性与文化自觉的情感基石。“乐教爱生、甘于奉献”的仁爱之心,是乡村教师与学生建立深度情感联结、履行育人职能的心理基础。“仁”的本质是爱,“爱是教育的灵魂,没有爱就没有教育”^[21]。教师的仁爱之心对于促进乡村学生尤其是留守儿童的心理健康发展至关重要,这种基于情感关怀的师生互动,能够有效提升教师的职业幸福感,缓冲职业压力带来的倦怠感,而“胸怀天下、以文化人”的弘道追求,则将乡村教师的工作范畴从课堂教学延伸至文化遗产领域。它激励教师主动发掘与整合地方性资源,在学校教育中赓续乡土文化血脉,增强职业的文化厚重感与社会价值,为乡村教师职业身份注入了更深层的文化使命感。

(二) 外在契合:教育家精神为乡村教师信念提供结构性支撑力

教育家精神作为一种精神引领与价值坐标,为乡村教师个体信念的坚守提供了外部支撑力量。首先,支撑力体现为教育家精神与国家战略的深度契合,为乡村教师信念提供了崇高的价值感。教育家精神所倡导的理想信念,与乡村振兴战略对人才的渴求和教育强国建设对补齐农村教育短板的迫切要求,在价值取向上高度一致。这种价值契合,使乡村教师的职业实践超越了个人职业发展的范畴,被纳入服务国家发展的价值体系之中。当教师意识到自己的工作直接回应了国家的战略需求时,其职业行为便被赋予了深远的社会意义与鲜明的时代价值。这种来自宏观层面的强有力的价值确认,极大地提升了

教师的职业认同感与使命感,为其在面对现实困境时依然能够坚定信念提供了结构性支撑力。其次,支撑力还源于教育家精神与乡土文化的内在融合。教育家精神并非外部嵌入的规训力量,而是能够唤醒乡村教师文化自觉的精神资源。文化是柔和的、易接受的^[22],这种文化基因上的亲和性,有效消除了乡村教师作为外来者可能面临的文化隔阂与身份疏离。当教师秉持教育家精神投身乡村教育时,其价值观念与行为模式更容易与乡村社区的期待产生共振,从而更快地获得社区成员的情感接纳与文化认同,甚至被赋予新乡贤的角色期待。这种基于价值共识的深度融入,将教师的职业角色从暂时的客居者转变为与乡村血脉相连的主体。最后,支撑力彰显在教育家精神与制度体系的相互印证中,为乡村教师信念提供了稳定而持续的环境支持。国家层面在不同发展时期推出的“公费师范生”、“中西部欠发达地区优秀教师定向培养”(以下简称“优师计划”)、“银龄讲学计划”等具有针对性的政策与项目,构建并不断完善着支持乡村教师队伍建设的制度体系。这些制度安排,在设计理念与价值取向上,与教育家精神形成了有效呼应。精神引领与制度支撑的同向性,共同营造了一个激励奉献、肯定价值、支持发展的系统性环境。它向乡村教师传递出一个明确的信号,即践行教育家精神不仅是一种崇高的道德追求,同时也是一种能够得到国家制度认可、保障与激励的理性职业发展路径。

三、教育家精神赋能乡村教师信念建构的可能空间

我国多年来通过“公费师范生”“农村学校教育硕士师资培养计划”“优师计划”等政策持续为乡村学校补充师资,其效果整体上看是较为显著的,但乡村教师队伍目前依然面临一定程度的“难留住”“教不好”等深层困境。有调查显示,乡村教师尤其是部分青年教师群体,仍存在职业幸福感偏低、工作满意度不足、职业倦怠感较强等状况^[23],这深刻反映了当前乡村教师信念建构与“应然”的期望目标还存在一定差距,究其原因,与教师职前教育、职后发展及相应支持体系都有密切关系。

(一) 职前教育:师范生扎根乡村信念培育的针对性不足

师范生扎根乡村的信念和乡村情怀培育的针对性不足,主要体现在师范生培养的目标定位、课程内容与实践模式等未能紧扣乡村教育的真实情境,从而在职前教育阶段就未能有效夯实乡村教师信念根基。

首先,师范生培养定位缺乏对乡村教育现实需求的针对性观照。当前,部分承担师范生培养任务的高校,其培养定位多以城区学校为预设场景,针对乡村教育情境设计较为欠缺。“地方师范生公费教育政策在管理培养环节的内容针对性有所不足,多数省份未能体现乡村教师培养特色,与普通师范生培养趋于同质化,不易充分彰显其承载的‘地方性’和‘高质量’双重使命。”^[24]培养定位针对性的缺乏,使得师范生较少深入思考乡村教育的独特价值与时代使命。他们对未来工作场景的想象容易局限于城区学校教育场景,进而致使其职业选择与服务国家乡村振兴战略之间的联结不够紧密。

其次,师范生课程中乡村元素融入相对匮乏。在现行师范教育的课程体系中,能够将教育理论与乡村教育相结合的专题模块并不多见,诸如教育学、心理学等基础课程,其案例选取与理论阐释涉及乡村教育的特殊规律与现实挑战的内容相对有限,课程体系存在“少乡村”等问题^[25]。例如,在阐释学生学习动机时,对于乡村留守儿童因家庭结构、经济压力等因素形成的特殊心理状态,课程中往往缺乏系统的分析与讨论。课程内容中乡村教育板块的不足,使师范生对未来工作中可能面临的教育情境缺乏充分的认知准备,从而削弱了师范生未来乡村教育的职业信念根基。

最后,师范生实习实践较少选择乡村学校。师范生实习普遍存在“重城轻乡”倾向,多数学生优先

选择城市或县城学校。对某省师范生实习情况的调查发现,从实习学校的位置看,多数师范生选择在城市学校实习,仅有 12%的师范生参与了农村教育实习项目^[26]。这一现象背后有多重原因:一方面,部分乡村学校在基础设施、教学资源及生活配套方面相对薄弱,较难满足实习生对现代化教学环境的需求,另一方面,从组织便利性角度看,高校通常倾向于将实习实践基地建在交通便利的学校附近,距离较远或交通不便的乡村学校在实习安排中往往被边缘化。这种实习地点选择的失衡,客观上削弱了师范生对乡村教育的直观认知与情感认同,不利于其乡村教师信念的培养。

(二) 职后发展:乡村教师职业认同感的建立受到制约

乡村教师的职业发展与其对乡村教育工作的认同感密切相关。只有真正建立了对教师职业的深层认同,乡村教师才可能心无旁骛地潜心从教。然而,现实中存在的工作量过大、角色泛化、教师发展路径封闭等因素,制约着教师职业认同感的建立。

首先,教师工作量过大导致其难以产生教育热情。乡村教师常面临超长工作时间与低水平回报之间的矛盾。有调查显示,乡村教师平均每日工作时长达 9.38 小时,每天回到家中仍需花费 1.92 小时处理工作事务,59.73%的教师对工作量不太满意^[27]。“西部乡村学校教师承担的非教育教学负担占工作量的比例约为 1/3,其中有 32.6%的校长表示此类负担占比为 2/3 及以上。”^[28]然而,这种高强度付出却未能获得合理回报。以班主任补贴为例,部分地区每月仅 50 元^[29]。当教师的辛勤付出长期得不到合理回报时,其自我效能感便会持续下降,乡村教师的教育行为则可能从情感驱动退化为任务驱动,对乡村儿童的关爱与甘于奉献的热忱,也在日复一日的疲惫中被逐渐耗尽。当教师无法从职业中获得情感回馈与价值确认时,他们对乡村教师身份的深层认同便难以真正建立。

其次,角色泛化导致职责过载,乃至专业错位、根基松动,教师难以实现专业深耕。部分乡村教师的工作已超出教书育人的传统范畴,因学科师资结构性缺编,乡村教师往往不得不承担非本专业的教学。在一些乡村学校,实行“包班教学”制度,教师需负责班级所有学科的教学任务,即使是新招聘的音乐、美术专业教师,也会因学校实际需求而被安排教授英语、数学等科目^[30]。乡村教师身兼数职的困境,不仅源于学校内部的人员短缺,更与学科师资的结构性缺编相关。乡村学校音乐、美术、信息技术等学科教师本来就偏少,而中考改革对艺术、体育科目提出刚性要求后,出现更大数量的教师短缺^[31]。由此,教师在本专业领域的深耕激情容易退化,其专业成长陷入“样样涉及、样样不精”的困境,进而消解了其在复杂教育情境中启智润心、因材施教的热情。教师在专业实践中较难体会到教育工作的创造性与智慧性,其职业认同可能变得脆弱。

最后,乡村教师发展路径较为封闭,成长空间受到限制。在当前乡村教师队伍中,“公费师范生”“优师计划”等定向培养群体占比较高,他们在享受“有编有岗”政策保障的同时,也受到服务期和岗位限定的约束。“优师计划”学生毕业后须到指定的县(通常为脱贫县或中西部陆地边境县)中小学履约任教,服务期不少于 6 年。如果毕业生未按协议履约(如拒绝上岗或未满 6 年服务期离职),将被视为违约,后果通常包括退还在校期间免缴的学费、住宿费及生活补助,缴纳违约金,并将违约记录记入个人诚信档案等,这类乡村教师在工作中的发展路径受到较大限制,就可能滋生“躺平”心态,因而缺乏向上发展的动力,教师职业信念的坚定性受到影响。

(三) 外部保障:对乡村教师信念发展的制度性支持不够系统

乡村教师职业坚守定力的稳固,不仅依赖个体的内在信念,还需依靠外部制度环境提供连续支持。当前乡村教师信念发展的制度性支持虽然不少,但系统性整合还不够,这对乡村教师的坚守定力可能产生不利影响。

首先,乡村教师的职级评定与晋升等缺乏相应激励措施。一是乡村教师职称评定与晋升名额在分配中经常处于劣势,总体机会较少,难得的有限名额又竞争异常激烈。二是乡村教师职称评定与晋升通道较为阻塞。我国乡村教师职称从中级向高级晋升平均耗时曾长达 10.3 年^[32],影响其扎根乡村的信心。同时,乡村教师的绩效评价侧重教学成绩与升学指标,评价导向的单一化与晋升路径的阻滞,使得乡村教师的专业付出难以获得制度性认可。如果外部评价体系不能持续、稳定地对教师投身乡村教育的社会价值予以肯定,那么教师很难将个人发展融入心系乡村、至诚报国的宏大使命之中,其对自身工作意义的信念也将在日常的琐碎与激励的缺乏中被逐渐消磨。

其次,乡村教师专业成长支持制度不够系统。教师培训工作的开展往往较为碎片化,追求效率却忽视了主体间联动,培训评价又缺乏时间上的衔接,导致培训形式化,培训效果难达预期^[33]。各类中小学教师“国培计划”“省培计划”以及各类支持项目虽然数量较多,但培训项目之间缺乏顶层设计与内容衔接,未能针对乡村教师的不同发展阶段与真实需求提供差异化的系统支持。同时,培训成果存在转化缺失等问题。许多培训仍以理论讲座、专家报告为主,培训内容过于注重普适性,但与乡村独特的学情结合不够。培训结束后,往往缺乏持续性跟进指导,教师难以将所学知识有效应用于真实的乡村日常课堂教学中,难以形成培训与实践的良性循环。专业成长支持的非连续性使教师不易在专业上持续精进,也难以将培训所学有效转化为适应乡村情境的教育实践成果,并促进教师个人成长,这限制了乡村教师信念的本土生成。

最后,乡村教师的社会人文关怀机制存在短板。教师与乡土社会存在“物理在场、精神缺席”的疏离感。传统乡土社会中尊师重道的文化氛围在现代转型中有所淡化,部分地区的社区治理未将教师纳入核心关怀对象,乡村教师常被视为单纯的“知识传授者”而非“社区建设者”,其作为普通居民的社会交往需求和文化生活权益常被忽视。这种社会角色的单一化定位,使得教师在面对孤独感、缺乏归属感时,难以从社区共同体中获得足够的人文滋养。同时,对乡村教师进行系统性心理疏导与情感慰藉的渠道也较为缺乏,导致其长期处于“情感孤岛”状态。全国政协委员马珺在 2026 年全国两会发言中指出,教师心理健康关爱在实际执行中仍存在短板,强调要构建全链条支持体系,这印证了当前体系的不完整,特别是针对乡村教师的专业心理援助和常态化服务机制尚未真正建立^[34]。现有的关怀多停留在节日慰问等形式层面,缺乏常态化、专业化的心理干预机制,影响了乡村教师坚守乡村、以身立教的决心与信念。

四、教育家精神赋能乡村教师信念建构的实践路径

当前,乡村教师队伍建设正处于从“下得去”向“留得住、教得好”转型关键期。要让乡村教师信念真正落地生根,就需要从精神层面为教师注入持久的内生动力。教育家精神以其深厚的价值内涵与实践智慧为转型期乡村教师信念建构提供了重要的精神资源与方法论指引,将教育家精神融入职前培养、职后发展及制度环境建设全过程,有助于乡村教师在日常坚守中逐步获得意义感,从而进一步夯实其信念根基。

(一)在师范教育培养体系中嵌入教育家精神,涵育职前教师信念根基

乡村教师信念的建构始于职前培养阶段。要使师范生毕业后扎根乡村、潜心育人,就需要在培养过程中源源不断地为其注入精神力量。将教育家精神融入师范生培养的各个环节,是为乡村教师信念奠基的关键所在。

第一,优化专项政策设计,筑牢师范生的信念根基。进一步推动“优师计划”“公费师范生”等政策

从“下得去”向“留得住、教得好”深化,需将教育家精神的价值内核融入政策设计的各个环节。一方面,应在定向招生政策中加大对考生服务意愿、教育情怀的考察权重,以“心有大我、至诚报国”的理想信念为尺度,择优遴选生源、厚植师范生的价值认同^[35]。另一方面,对服务期间扎根乡村、获得师生家长广泛认可的优秀毕业生,在服务期满后给予优先参加在职研究生招生的推荐资格,或在评优评先中予以政策倾斜,让“乐教爱生、甘于奉献”的仁爱之心获得制度性支持和认可,从而激励更多师范生在乡村教育一线坚定前行。在此基础上,可依托乡村教师培养示范基地等政策,落实教育部副部长王嘉毅提出的“构建日常浸润、项目赋能、平台支撑的教师发展良好生态”^[36]要求,使理想信念培育贯穿专项计划实施全过程。

第二,完善培养方案,夯实师范生的信念认知。培养方案的完善,关键在于将乡村教育信念融入培养目标、课程体系与毕业要求等核心模块,使教育家精神的价值内核贯穿师范生培养全过程。在培养目标上,师范院校应把“扎根乡村的教育情怀”与“服务乡村的使命担当”作为师范生素养教育的重要维度,使师范生在入学之初便建立起对乡村教育的价值认知。在课程体系上,师范院校要将乡村儿童心理发展、乡村家庭教育环境分析等内容融入课程设计,增设“乡土文化与乡村发展”等选修方向,并配套编写教育家精神乡村实践案例,使“启智润心、因材施教”的育人智慧转化为师范生应对乡村教育复杂情境的专业本领。在毕业要求层面,可将乡村教育实践经历、乡村教育研究论文等作为毕业考核的观测指标,引导师范生在学习过程中持续深化对乡村教育的理解。培养方案在乡村教育维度的不断完善,有助于师范生在入职前便对未来工作的复杂性与崇高性形成充分的认知,其扎根乡村的信念也得以在学习过程中逐步深化。

第三,深化实践教学,淬炼师范生的职业信念。真正将教育家精神内化为师范生的职业追求,就要使师范生在真实的乡村教育场景中感知和体悟。一方面,建立稳定的乡村教育实践基地,保障师范生有深入乡村一线、与乡村学生长期相处的机会。师范院校与县域优质乡村学校可建立稳定合作关系,让师范生在真实的课堂教学、课后辅导和家访互动中亲身体验乡村教育的艰辛与乐趣,体悟“胸怀天下、以文化人”的弘道追求。另一方面,完善实践指导模式,落实由高校理论导师和乡村实践导师组成的“双导师制”,实践基地所在学校应选派优秀乡村教师与师范生建立持续的师徒互动关系,使师范生在导师的言传身教和日常相处中获得情感认同。沉浸式的实践体验,有助于师范生将“躬耕教坛”的抽象理念转化为赓续乡土文脉的自觉担当,其投身乡村教育的信念也在真实的师生互动和师徒情谊中得以逐步升华,进而内化为对乡土社会发自内心的热爱与眷恋。

(二)在教师职业发展中融入教育家精神,提升职后教师信念认知

职前教育为乡村教师信念奠定基础,但信念的巩固与深化须依托职后专业成长的持续滋养。将教育家精神融入教师职业发展全过程,是提升乡村教师信念认知、引领其走出职业困境的核心路径。

第一,减轻非教学事务负担,滋养乡村教师的价值认同。当教师从繁冗的事务性工作中解脱出来、将精力真正投入教书育人时,其职业意义的感知将随之生长。一方面,建立非教学事务准入清单,对各类进校园的督查、评比、考核事项进行严格把关。对于必须承担的行政性工作,由校领导和中层干部先行统筹,避免将报表填写、迎检备查等杂务简单压至一线教师。乡镇中心校还可探索教师资源共享模式,组织音乐、体育、美术等紧缺学科教师跨校走教,使教师专注于本学科教学。另一方面,优化评价机制,将发展性评价理念融入日常管理,减少重复报表和不必要的考核,同时通过校本例研讨等方式呈现教师在教学改进与学生培养中的长期实践,减轻教师的行政负担,使教师的专业付出得到认可。当教师从繁冗事务中解脱出来时,其职业意义的感知也将随之增长,“乐教爱

生、甘于奉献”的仁爱之心也可由此获得生长的土壤,其职业信念便在减负松绑与赋能认可的双重支撑下愈发坚定。

第二,拓展专业成长通道,激发乡村教师的精神追求。一方面,教师进修学校可在年度培训计划中增设“乡村教育家成长案例”等专题模块,组织教师深入学习全国优秀教师张桂梅、教育学家顾明远等先进人物的感人事迹。例如,可在每次集中培训中安排1~2小时名师故事分享环节,邀请本地优秀乡村教师讲述自身成长经历。当教师在榜样身上看到其“勤学笃行、求是创新”的躬耕态度如何在艰苦环境中得以坚守时,抽象的精神追求便转化为可感可知的人生坐标,激励教师在专业成长中不断超越自我。另一方面,乡镇中心学校可指定一名教研干事负责对接发达地区优质学校的网络教研活动,组织教师每周参与线上观课议课,并将优秀的线上课例、备课资料分类存档,供教师随时查阅学习。此外,还应有计划地开展人工智能教育应用专题培训,提升教师在智能诊断、个性化学习设计等方面的人工智能应用能力^[37]。专业成长通道的多维度拓展,有助于乡村教师将教育家精神逐步内化为其精神底色,进而使其扎根乡村的信念获得更深层次支撑。

第三,构建城乡一体专业发展网络,使乡村教师在资源融通中持续精进。《乡村全面振兴规划(2024—2027年)》明确提出建设城乡学校共同体,加强教师培养培训^[38],为乡村教师的专业成长提供了重要的政策支持。落实这一要求,需从资源整合、数字赋能、人才引领三个层面协同推进,将“勤学笃行、求是创新”的躬耕态度转化为教师触手可及的专业支撑。首先,统筹国培、省培、校本教研、网络研修等资源,打破项目分割的碎片化格局,构建覆盖教师职业生涯全周期的系统支持链条。其次,深化城乡学校发展共同体建设,借助远程协同备课、线上观课议课等手段构建跨区域教师学习社群,使乡村教师能够持续获得高质量教学资源,让数字化真正成为乡村学校弯道超车的重要引擎^[39]。最后,选聘城镇优秀教师、教研员及高校专家担任乡村教师的学术导师,建立长期稳定的师徒结对指导关系,线上支持与线下引领相结合,助力乡村教师实现教学能力的实质性提升。

(三)在制度支持体系中融入教育家精神,滋养乡村教师信念生态

要使乡村教师信念在复杂环境中得以持续涵养,需要将教育家精神的价值内核融入制度设计的各方面,推动物质保障、专业成长、社会认同从分散走向协同,为乡村教师信念建构提供系统性制度支撑。

第一,完善职业发展激励体系,让乡村教师的长期坚守获得制度性认可。一方面,国家需深化薪酬与职称制度改革,在绩效评价中加大扎根年限、育人成果的权重,配套实施岗位津贴政策,尤其要建立量化积分体系,向长期在艰苦边远地区任教的教师倾斜。当“心有大我、至诚报国”的理想信念通过积分累积、津贴发放等方式转化为制度回报时,教师便能在日常坚守中感受到个人奉献被看见、被认可。另一方面,地方政府应协调教育、人社、财政等多部门力量,定期就职称指标分配、津补贴标准调整等事项进行协同会商,避免因部门分割导致标准冲突与资源错配。国家与地方政府协同提供物质条件与专业发展支持,有助于教师安教乐教,将个人价值融入乡村教育振兴,从而夯实乡村教师信念基石。

第二,健全人文关怀机制,增强乡村教师的心理韧性。一方面,学校应搭建教师之间的交流互助平台。乡镇中心学校可每学期组织一次教师团建或文体活动,增进教师感情,让同伴间的理解成为纾解职业压力的重要依托。另一方面,学校还应关注乡村教师在长期坚守过程中产生的情绪压力与职业倦怠,通过谈心交流、心理辅导、成长分享等方式,帮助教师释放压力、增强职业信心。当教师在学校组织与同伴群体中获得情感支持时,其职业归属感与心理韧性也会不断增强,“言为士则、行为世范”的道德情操便在日常坚守中得以逐步沉淀。

第三,营造尊师重教的社会文化氛围,使乡村教师的道德追求获得广泛认同。首先,建立国家、地方多层级的荣誉表彰体系,加大对农村地区教师的政策倾斜力度,确保乡村教师群体有平等机会获得高级别荣誉,荣誉评审过程需加强社会监督,确保公开透明,使乡村教师的贡献获得广泛的社会尊重。当“言为士则、行为世范”的道德情操通过荣誉表彰被全社会看见和传扬时,教师便能从职业身份中获得应有的尊严感与自豪感。其次,乡村社区可不定期组织“尊师主题日”等活动,邀请居民、家长共同参与,让乡村教师的道德情操在日常互动中被感知和认可。最后,宣传部门要联合新闻媒体加强对尊师重教文化的传播,破除“教师是有寒暑假的清闲工作”等社会偏见。荣誉表彰、社区认同与社会宣传相辅相成,筑牢乡村教师的社会支持网络,助力乡村教师将信念内化于心。

五、结语

教育家精神是对教师职业精神的凝练与升华,是每一位教师的精神标杆与“心之所向”,更是建设教育强国的宝贵精神财富和重要力量源泉。当前,我国乡村教师队伍建设正处于从“下得去”向“留得住、教得好”的转变过程中,乡村教师信念建构的关键在于将教育家精神感召转化为实践自觉,推动教师从外部接受者转变为主体建构者,从而实现教育家精神与乡村教师及乡土教育实践的内在统一。2026年3月,全国两会受权发布的《中华人民共和国国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要》明确提出,要弘扬教育家精神,强化师德师风建设,培养造就高水平教师队伍^[40],这为新时期以精神感召凝聚人心、赋能教师信念提供了高层级的政策指引。面向未来,教育家精神赋能乡村教师信念建构要强化制度支撑与实践转化的协同。在政策层面,需进一步完善制度体系,为教育家精神融入乡村教师队伍建设创造条件与提供保障;在学校层面,则需立足乡土情境,建立校本化的精神涵养与信念转化支持机制,为打造信念坚定、扎根乡村的高素质乡村教师队伍赋能增效。

[参 考 文 献]

- [1] 习近平致信全国优秀教师代表强调 大力弘扬教育家精神 为强国建设民族复兴伟业作出新的更大贡献[N]. 人民日报,2023-09-10(1).
- [2] 中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[EB/OL]. (2024-08-06) [2026-01-06]. https://www.gov.cn/gongbao/2024/issue_11566/202409/content_6973187.html.
- [3] 赵明仁. 教学反思与教师专业发展——新课程改革中的案例研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009.
- [4] Minor L C, Onwuegbuzie A J, Witcher A E, et al. Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers[J]. The Journal of Educational Research, 2002(2): 116-127.
- [5] 朱旭东. 教师专业发展理论研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2011.
- [6] 王苏平, 邬志辉. 乡村教师信念:精神价值、实践表征与重塑路径[J]. 教育学术月刊, 2023(12): 22-28, 66.
- [7] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. (2025-01-19) [2026-01-06]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html.
- [8] Fuller, Frances F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization[J]. American educational research journal, 1969(3): 207-226.
- [9] Kelchtermans, Geert. "Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection." [J]. Teachers and Teaching: theory and practice, 2009(2): 257-272.
- [10] 魏显勇, 江净帆. 乡村教师教育家精神特质研究——基于33位全国教书育人楷模乡村教师获奖者先进事迹的扎根

研究[J]. 民族教育研究, 2025(5): 150-159.

[11] 马永全, 李玉婷. 教育家精神融入乡村教师日常生活: 内在逻辑、实践价值与推进路径[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2025(6): 114-120.

[12] 石艳. 教育家精神与教师能动性激发的生态耦合机制[J]. 济南大学学报(社会科学版), 2026(3): 151-157.

[13] 吴云助. 以“教育家精神”引领乡村教师走出专业发展困境[J]. 教育科学研究, 2024(6): 13-20.

[14] 刘万海, 李倩. 在地化视角下乡村教师教育情怀的生成机理与现实路径[J]. 教育科学, 2024(3): 75-81.

[15] 班凡, 高正礼. 教育家精神赋能乡村教师专业化发展研究[J]. 教育理论与实践, 2025(20): 36-41.

[16] 刘小兰. 理论耦合与实践向路: 教育家精神引领乡村教师地方融入何以可行[J]. 当代教育论坛, 2025(3): 116-124.

[17] 樊香兰, 贺静霞. 教育家型乡村教师培育的价值意蕴、现实困境与路径择取[J]. 现代教育管理, 2024(10): 74-84.

[18] 王珏. 乡村教育家精神的历史面相、现实回应与培育路向[J]. 教育发展研究, 2024(10): 30-42.

[19] 张贤金, 吴新建. 职业认同视角下乡村青年教师专业发展困境与破解路径[J]. 教学与管理, 2025(30): 61-64.

[20] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[J]. 党建, 2022(11): 4-28.

[21] 习近平. 做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师生代表座谈时的讲话[N]. 人民日报, 2014-09-10(2).

[22] 杨思帆, 陈诗言, 梅仪新. 讲好中国基础教育故事的价值旨归及其实践进路[J]. 中国教育学刊, 2025(12): 44-50.

[23] 彭佳, 于海波, 高琳然. 乡村小学青年教师工作特征、个体资源对职业幸福感的影响——基于不同任教动机的调节作用[J]. 基础教育, 2022(5): 51-67.

[24] 王晓, 袁培丽, 王乃弋. 我国地方师范生公费教育的政策工具选择与优化——对 20 个省级政策文本的实证研究[J]. 教师教育研究, 2024(4): 47-54.

[25] 周晔, 刘鑫. 乡村定向师范生课程体系的问题表征与优化路径[J]. 课程·教材·教法, 2025(7): 149-155.

[26] 王重光. 教育实习能提升师范生的劳动力市场表现吗——基于组织社会化理论视角的实证考察[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2024(5): 113-122.

[27] 王涛, 刘善槐. 身在乡村心在城? ——乡村教师向城性流动意愿的实证调查研究[J]. 基础教育, 2025(1): 79-92.

[28] 石君齐, 佛朝晖, 冯文宇. 嵌入基层“缝隙治理”的学校——西部乡村校长视角下教师减负困境形成机制分析[J]. 全球教育展望, 2026(2): 70-85.

[29] 钟景迅, 张玉萍. 可行能力视角下乡村教师的减负困境与制度障碍分析——来自 M 县的质性研究[J]. 教育发展研究, 2022(24): 44-53.

[30] 李琼, 林怡文, 王清, 等. “迎难而上”还是“消极逃避”: 乡村教师的工作负担及其重塑机制研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2023(9): 38-55.

[31] 王学斌, 卢金增. 加强乡村教师队伍建设发展更加优质乡村教育[N]. 检察日报, 2024-05-20(7).

[32] 王晓生, 郭志辉. 乡村教师队伍稳定机制的审视与改进[J]. 教育科学, 2019(6): 71-77.

[33] 方红, 陈铭津. 布迪厄实践理论视角下乡村教师培训的实然矛盾及应然路向[J]. 教学与管理, 2024(9): 31-34.

[34] 梁丹. 全国政协委员马珺: 加强教师心理健康支持体系建设[J]. 中国教育报, 2026-03-05(3).

[35] 屠明将. 教育家精神融入职前教师教育课程的逻辑向度与体系建构[J]. 重庆师范大学学报(社会科学版), 2024(3): 65-71.

[36] 王嘉毅. 大力弘扬教育家精神 加快建设教育强国——国新办发布会聚焦《中共中央 国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》[EB/OL]. (2025-08-29) [2026-03-10]. <https://www.news.cn/politics/20240829/475e050d9fe744aab2e61d756b430458/c.html>.

[37] 杨思帆, 朱晏平, 梅仪新. 国际人工智能基础教育课程发展及其启示[J]. 课程·教材·教法, 2025(4): 146-153.

[38] 中共中央 国务院印发《乡村全面振兴规划(2024—2027 年)》[EB/OL]. (2025-01-22) [2026-02-12]. https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_7000493.htm.

[39] 吴东照, 王乐华. 网络教研赋能新生代乡村教师专业成长的困境省思与优化理路[J]. 中国教育学刊, 2025

(8):97-103.

[40] 中华人民共和国国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要[EB/OL]. (2026-03-13)[2026-03-14]. <https://www.news.cn/politics/20260313/085af5de5a4b4268aa7d87d90817df2f/c.html>.

The Value and Pathways of Educator Spirit in Empowering Rural Teachers' Belief Construction

Yang Sifan Guo Mengjia

(College of Education and Science, Chongqing Normal University, Chongqing 40133, China)

Abstract: Rural teachers are the core force driving the development of rural education and cultural revitalization. The spirit of educators plays a significant guiding and reinforcing role in shaping rural teachers' beliefs, directly influencing their commitment to educational ideals and long-term, stable dedication to teaching. As a spiritual resource with profound historical roots and contemporary characteristics, the spirit of educators not only reshapes rural teachers' understanding of their educational mission at the value level but also guides them in establishing identification with rural education at the practical level. This spirit can provide rural teachers with both subjective motivation and structural support for building their professional beliefs. Currently, there remains room for improvement in leveraging the spirit of educators to strengthen rural teachers' beliefs; pre-service teacher education lacks targeted efforts in cultivating students' commitment to rural teaching; in-service development faces constraints in fostering professional identity among rural teachers; and external support systems offer insufficient institutional backing for the development of teachers' beliefs. Rural teacher workforce development is undergoing a deep transformation from merely "getting teachers down to rural areas" to ensuring them "stay and teach effectively." Relying solely on material incentives or policy preferences cannot fundamentally address issues such as wavering beliefs and professional burnout. With its rich values and practical wisdom, the spirit of educators offers crucial spiritual resources and methodological guidance for constructing teachers' beliefs during this transformative period. The cultivation of educators' spirit empowers the belief construction of rural teachers, which in practice requires following the following pathways: integrating the spirit of educators into teacher education programs to nurture the foundational beliefs of pre-service teachers; incorporating this spirit into professional development to enhance the belief awareness of in-service teachers; and embedding it within institutional support systems to foster a healthy belief ecosystem for rural teachers. Looking ahead, further improvements in policy and institutional safeguards are needed, along with the establishment of school-based transformation mechanisms, to strengthen and empower a dedicated and deeply rooted rural teaching force.

Keywords: spirit of educators; rural teachers; teacher beliefs; construction

[责任编辑:赖黎捷]