

论教育家精神的叙事范式

刘玲玲^{1,2},罗生全³

(1. 川北医学院 精神卫生学院,四川 南充 637000;2. 西南大学 教育学部,重庆 400715;

3. 西南大学 教师教育学院,重庆 400715)

摘要:作为彰显中国教师群体特质的标识性概念,教育家精神超越了古今之异、中西之交和名实之辩等建构张力的困囿,成为中国教育理解本土问题、诠释时代命题和回应世界议题的理论基石、思维框架和思想质料。从叙事角度揭显教育家精神的本质内核,是理解、认同和转化教育家精神的重要方法论,同时也构成了认识教育家精神的思维秩序和话语秩序。教育家精神叙事本质上是对教育家精神丰富内涵的话语传递和具象实践,是基于现实与价值的全面叙事和共同叙事,遵循着传承与弘扬、落实与践行、生成与发展三重逻辑旨归。而以理论叙事、政策叙事和自我叙事为展演手段,可以进一步揭示教育家精神的价值主张和意义图示,促使各个叙事主体进行返身性回溯与敞开式建构,以此不断提升教育家精神的弘扬与践行效能,助力教育强国建设。

关键词:教育家精神;理论叙事;政策叙事;自我叙事

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2025)04-0202-15

2023年9月,习近平总书记致信全国优秀教师代表强调,要“大力弘扬教育家精神”^[1],首次全面阐释教育家精神的本质内核与理论内涵。2024年8月,《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》(以下简称《意见》)明确提出要坚持教育家精神培育涵养、弘扬践行和引领激励。2025年1月,中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》,强调要“实施教育家精神铸魂强师行动”。从国家领导人致信到专业政策布局再到教育强国战略部署,深刻反映了弘扬教育家精神作为国之大计、党之大计的重要地位。对此,学界也展开了极为丰富的研究,主要表现在三个方面:其一,从教育家精神的本体论出发,回溯与探源教育家精神生成与发展的政治根基、理论根基、文化根基等;其二,聚焦不同群体弘扬与践行教育家精神的认识论拓界,如教师、校长、辅导员等群体的自我叙事与价值重构;其三,以教育家精神为介质创新教师培养培训,以及课程建设、课堂教学、科学研究、社会实践各环节的方法论探索。这些研究为我们确认教育家精神的时代价值、理论意义和实践功能提供了坚实的知识基础与经验支撑。

教育家精神是在中华文明五千年历史演进中形成的独特精神传统,是马克思主义基本原理同中国具体实际相结合、同中华优秀传统文化相结合而成的特色理论产物,是广大教师在教育教

作者简介:刘玲玲,川北医学院精神卫生学院,讲师;西南大学教育学部,博士研究生。

通讯作者:罗生全,西南大学教师教育学院,教授,博士生导师。

基金项目:中国教育学会教育科研“师范教育协同提质计划”专项重大课题“教育家精神涵养职前职后教师一体化发展的长效机制研究”(202500002204ZXA),项目负责人:罗生全。

学实践中创生的本土文化力量。作为彰显中国教师群体特质的标识性概念, 揭显教育家精神的本质内核至关重要。从叙事角度切入, 借助特定的阐释框架和解释体系, 是析解教育家精神本质内核的重要方法论。在既有的教育家精神叙事构境中, 理论、政策和教师都是重要的叙事介质, 他们共同构成了教育家精神叙事的整体图示。稍显不同的是, 教师自身可以进行“自我”叙事, 而理论和政策却不能, 只能借助作为能动主体的“他者”予以解释和说明。虽然理论、政策和教师均可形成属己的叙事范式, 但遗憾的是, 范式内部的结构表现及范式间的互动关系都未得到应有的观照与重视。因此, 深度把握各自叙事的话语内涵、思想主张和实际举措, 以及在此基础上构建“他叙”与“自叙”共生的叙事体系就至关重要。基于此, 本研究将从传承与弘扬、落实与践行、生成与发展这三重逻辑旨归出发, 通过阐释教育家精神的理论叙事范式、政策叙事范式和教师自我叙事范式, 以此揭示教育家精神的本质内核、价值功能和叙事作为方法论的认识论贡献, 从而更好地激活主体意识、创新话语表达、丰富实践活动、形成叙事合力, 不断提升教育家精神的引领效能, 助力教育强国建设。

一、教育家精神叙事的逻辑旨归

教育家精神是关于教育、教师、师德等系列重要论述的理论总结与系统表达, 深刻体现了教育的本质和规律、教师的职责和使命, 以及为国为民的功能和作用。系统认识教育家精神, 需要在传承与弘扬、落实与践行、生成与发展等过程中形成不断确证教育家精神本质要义的思维方式。

(一) 传承与弘扬是教育家精神叙事的根本逻辑

叙事学尤其关注叙事与文化、语境等的关系, 所以对教育家精神的叙事也要关注并走进其所处的文化背景与时代境遇。一方面, 教育家精神根植于中华优秀传统文化, 是对中国古代为学为教、成己成人这一师道精神的优良传承, 如“心有大我、至诚报国的理想信念”与“济世救民”的抱负、“忧国忧民”的情怀一脉相承; “启智润心、因材施教的育人智慧”是对“学以致用、有教无类”等精神的深化与继承。习近平总书记指出: “优秀传统文化是一个国家、一个民族传承和发展的根本, 如果丢掉了, 就割断了精神命脉。”^[2]这意味着教育家精神的生成与发展须以中华优秀传统文化为根基, 有机融入修身立德、知行统一、敬业爱生等师道精华, 否则就失去了根与魂; 而在叙事教育家精神时亦要坚守中华优秀传统文化, 通过激活师道传统中的文化因子并赋予其新的文化意涵, 使更多人能够感知它的文化力量进而自觉内化与践行。另一方面, 教育家精神又孕育于中国特色社会主义教育事业的伟大实践, 是广大优秀教师实践经验的智慧凝结, 具有精神谱系的家族基因与本质属性。既如此, 教育家精神就不能也不应该悬置于感知世界而成为一种符号化的认知指引与行动指南, 反倒应将其与现实世界、真实情境和育人活动相关联, 从实践中、在实践中不断创新与升华其要义。所以, 对教育家精神的叙事应跳出某一主体、某一情境、某一要素的作用论构境, 转而以更宏大的视野、敞开的论域将其置于公众可触及的日常生活之中, 成为全社会认同的话语体系。总之, 时代发展赋予了教育家精神出场的逻辑可能, 也让教育家精神的弘扬成为一个共识性的社会事件; 更为可贵的是, 这种叙事构境并未忽视历史文化的的影响与作用, 反而在弘扬时更加注重历史文化记忆的持续激活与教育家精神的现代性展演。

(二) 落实与践行是教育家精神叙事的实践逻辑

习近平总书记论述的教育家精神是马克思主义中国化时代化的理论产物, 不仅为新发展阶段教师队伍建设的勾勒了行动图景, 也为教师个人发展明确了规范要求。作为一个具有多重话语特质的概念体系, 教育家精神并不是凭空产生的, 而是经由历史考验和实践证明, 具有鲜明的时

间属性与实践特质。历史进程中的主体实践为教育家精神的学理化建构持续提供着经验,但要深化这种可供性关系认识,还须回到教育家精神弘扬与践行的场域之中建构新的解释体系。一方面,党和国家、各级教育行政部门、教育教学单位等组织通过政策制定或执行,将教育家精神有序融入教育系统之中,打造教育家精神落实的良好生态体系。如促进普通教育、职业教育和特殊教育在横向上融通教育家精神,实现不同类型教育的相互理解、资源共享和共同发展;推动学前教育、基础教育、高等教育和终身教育在纵向上贯通教育家精神,支持教师全生命周期发展以及构建实践育人新形态。另一方面,教师是践行教育家精神的关键主体,教师的教书育人活动直接影响教育家精神的践行效能。教育家精神内含强大的价值认同感和情感号召力,是引领教师专业发展、增强职业信念的关键力量,为教师成长为教育家提供了方向指引和操作规范^[3]。当教育家精神在教育系统中有序融入且成为一种隐性的精神力量时,教师的一言一行就成为彰显教育家精神的重要刻度。事实上,经由全过程培养培训的教师个体在课堂教学、科学研究、社会实践等环节,也在以各种实际行动践行着为党育人、为国育才的初心使命,诠释着作为师者应有的道德品质和社会责任,他们视其为一种从自在到自为再到自觉的生命成长过程,而这也正是教育家精神的内涵指向。从这个角度而言,落实与践行是洞察教育家精神本质内核的关键手段,也是叙事者叙事这一本质揭示过程的重要视角,不仅能够提升主体的解释强度,还可以增强教育家精神的影响烈度。

(三)生成与发展是教育家精神叙事的转化逻辑

教育家精神是主体理性建构的产物,但这并不意味着教育家精神的意涵增殖以及对教育家精神的本质认识须以纯粹的理性方式为唯一途径,其必须还要经得起实践的反复检验。因此,对教育家精神的叙事既要观照理论与实践的逻辑展演与作用效果,也要重视教育家精神的生成与发展在理论和实践间的关系位序与转化成效。马克思指出:“全部社会生活在本质上是实践的。”^[4]从实践的生成到实践的发展,是教育家精神成为中国教育学自主知识体系重要构成的关键路径,但是单靠实践性知识或者说经验性知识的生产、传播和作用,显然还不能使其成为一个成熟的概念体系。也就是说,缺乏对实践而生的教育家精神这一经验世界的概念化建构,便无法为深入理解与解释教育家精神提供一个认知框架,更不能实现教育家精神弘扬与落实的科学化与有效化。就此而言,教育家精神是在理论同实践的对话中而来,同时又在实践对理论的持续反馈中得以发展。整个过程实则是一个“生成—发展—生成……”无限循环的转化过程,其中蕴含着“在实践中生成、在理论中生成”“在理论中发展、在实践中发展”的转化逻辑。如在生成阶段,广大教师长期扎根于教育实践,对教育的体悟一定程度上推动了自我对教育家何谓与何为的认识论建构。实践认识的丰盈虽然刻画了教育家的某些精神特质,但是这种认识并不具有普遍意义上的解释力,因而还须将经验世界概念化、社会事实理论化,以此建构成熟的教育家精神认识体系。而在发展阶段,教师又会基于现有的知识体系和相应的认知对教育家精神的理论内核进行创新性探索,以此生成新的理论形态。不过这种新创的理论形态仍是理性思维活动的结果,其是否逻辑自洽、结构缜密和解释有效,又需实践的再检验,进而修正教育家精神理论建构中可能遭遇的矛盾。总之,在生成中发展、在发展中生成反映了教育家精神的本质互构关系,而这一逻辑事实也为教育家精神的多重叙事提供了认知框架与行动脚本。

二、教育家精神的理论叙事范式

叙事是人类生活经验的基本表达方式,而人们总是在寻找诠释经验的理论方式。对教育家精神进行理论叙事,实际上是对那些从理论层面叙事教育家精神的叙事者的叙事,旨在实现理论

知识、理论认识和理论方法上的信念统一,而这就需要一种能够反映人类生活本质、符合教育发展规律、满足主体精神诉求的有效方式,来准确表达和诠释教育家精神理论叙事的叙事本质。

(一)教育家精神的理论叙事过程

教育家精神是教育生活实践中经验、体验、知识和意义综合建构的结果,整个过程映现了实践主体持续体验、不断反思和复现思维的理性品质。廓清过程本质及其理论面相,有助于深化对教育家精神的认识,绘制普适性的理论解释方案。

1. 教育家精神的理论认识萌发

在马克思主义认识论中,实践是人的感性活动^[5]¹³⁷。对于教育家精神而言,从实践中来再到实践中去是其生成与发展的逻辑本质,但从实践到再实践的转化并不是线性的经验迁移,而是对教师长期实践所秉持的核心理念、价值追求和经验智慧的系统性总结,由此可以更好地指导教育家精神的再生产和再实践。事实上,在教育家精神被完整阐释之前,一些研究者已对民国时期以来教育家的个体表征与群体特质予以了关注,如从教育家生活史^[6]、教育家型校长^[7]、教育家办学^[8]等议题展开理论审视,其中虽有涉及教育家的精神特质,但是并没有形成系统性的理论认识。随着研究的深入,部分学者注意到了语言与符号、价值观与信仰等非物质性因素在教师队伍建设中的作用,进而以教育家群体为例,开始关注教育家成长的内在动力与关键品质。如有研究认为,教育家在从事教育事业过程中体现出来的对教育的情感态度、价值取向和职业操守正是自身的精神长相^[9];培养这种精神长相要在丰富的感性劳动实践中培育教师的共情能力,在专业与学科的理性探索中培育教师的共创能力,在人到人类的精神境界跃升中培育教师的共生能力^[10]。可见,无论是历史的实践性检视,还是实践的历史性展演,学界对教育家精神的认识已然有了更多的理性色彩。这是阶段性实践经验建构和历时性发展智慧集成的互动产物,也让教育家精神的学理化建构成为可能。

2. 教育家精神的理论认识成熟

随着习近平总书记在2023年教师节前夕提出并阐释的教育家精神成为全国教育工作的价值引领,研究者们纷纷以“习近平总书记关于教育家精神的重要论述”为基石,对其展开了丰富的学理化建构尝试。一是最大程度借鉴中华优秀传统文化并使其介入当下教师的生活世界,探寻独特的教育家精神理论形态的“汲古慧今”式建构。该群体坚信教育家精神的生成与发展依托于中华优秀传统文化的历史赓续^[11],深入理解其生成和发展过程要考察语境来确认这一特定概念的建构力量,即重构时代之思维、心态和交往形式的历史背景,以及人的时代认知和解释视域^[12]。二是始终站在中国立场理解“自我”教育实践,进而彰显教育家精神概念体系建构主体性、自主性和能动性,以及形成教育家精神实践的阐释体系与思维逻辑的“本土建构”式主张。这一阵营认为深入理解教育家精神需要走进中国教育的实践图景之中、需要走进本土教育的问题情境之中,并以国家需求、人民满意和教师幸福的自洽逻辑来建构教育家精神的认识论和实践论体系^[13-14]。通观二者,“汲古慧今”式建构虽是历史逻辑贯穿的研究主线,重在沉浸式理解和重新恢复教育家精神的理论基质,但其目的仍是为教育家精神的当代阐释注入新的理论活力。“本土建构”式主张则是站在中国教育实践和问题之中来提炼教育家精神的理论内核,尝试回答教育家精神从何来、是何样、有何用等一系列亟待说明的原理性问题,为教育家精神的理论体系构建奠定了坚实基础。总体而言,新时代的教育家精神提出时间虽短,但学界对其认识却愈发成熟,反映了中国教育学人深邃的理论视野和对现实问题的敏锐洞察力。

3. 教育家精神的理论认识深化

随着“汲古慧今”和“本土建构”两种取向的推进,学界对教育家精神的理论认识更加体系化。

一方面,将教育家精神置于中国教育学自主知识体系构建这一宏观视野中去考察。习近平总书记指出:“加快构建中国特色哲学社会科学,归根结底是建构中国自主的知识体系。”^[15]建构中国教育学自主知识体系,需要中国教育学人在理论与实践、历史与未来、世界与中国的多重对接和融合中建构具有中国特色的教育学学科体系、学术体系和话语体系。对此,一些研究以“中国特色教育学的概念体系、理论体系和话语体系建构”为主题,重点对教育家精神在体系建设中的思想贡献、知识贡献、经验贡献、方法(论)贡献等进行概括总结,从中提炼出教育家精神为什么是、为什么能、为什么行的理论特质。如将教育家精神作为中国特色教育学话语体系的标识性概念,认为其体现了中国共产党对人民教师的要求、中华民族的精神魂脉及中华优秀传统文化的根脉,具有中国教育家的独特性和世界各国教育家的共同性^[16]。另一方面,教育家精神的认识论域从“向内挖掘”逐步转向“内外兼顾”。在教育家精神认识的成熟阶段,学界主要从本质揭示的角度对其回溯,试图在回归本真中把握教育家精神生成与发展的基本规律。随着本体论认识的丰富,学者们开始将视域从本体延展至对象,即从教育家精神与对象的关系视域着手建构教育家精神的认识论,如教育家精神如何引领教师专业发展^[17]、校长变革领导力^[18]、乡村教师队伍建设^[19],或师范院校^[20]、师范生^[21]、辅导员^[22]等主体如何弘扬与践行教育家精神等。值得注意的是,对教育家精神外延的认识拓展并没有遮蔽对教育家精神本体的持续探索,反而外延关系的认识深化又在刺激本体不断返身进行理论追问,进而提升教育家精神的理论认识深度。

(二)教育家精神的理论叙事体系

教育家精神的理论认识从萌发到成熟再到深化,不是阶段认知的幻灯片式展演,而是思维紧密关联的过程性事件,蕴含着叙事主体对教育家精神持续阐发与系统建构的逻辑事实。在阐发与建构这个互动过程中,教育家精神的价值、内涵、生成、践行等议题被不断地学理化释义,逐步成为一个相对完整的理论叙事链条。

在哲学世界中,价值是主客体间以需要为中介的一种关系。就中国教育学和世界教育学发展而言,教育家精神总是处在一种需要与被需要的关系之中。中国教育学发展始终需要作为标识性概念的教育家精神发挥其作用,进而构建学科自主知识体系;而世界教育学发展离不开中国教育学的持续贡献,尤其是像教育家精神等中国特色教育学概念的域外支持。作为一个富有中国特色的世界教育学概念,教育家精神自身蕴含着丰富的价值意向,同时也在叙事者那里被赋予了更多需要意义的价值表征,如丰富与发展中国共产党人的精神谱系,服务教育强国建设,提供价值引领、精神纽带、基本参照和品格保障以助力创新型人才培养和高质量教师队伍建设等。随着中国教育学研究的深化拓展,教育家精神的影响界面也会更加多元,其贡献学科建设、人才培养、文化传承、国家繁荣和世界稳定的价值强度也会不断彰显。

对教育家精神进行价值确认,是为了更好地认识教育家精神,建立相对完善的概念体系及其认知图示。教育学概念是认识教育世界的基本工具,定义、命名、运用教育学概念需要对其内涵进行学理性追问^[23]。教育家精神是中国特有的教育学概念,所以无论是本体论追问,还是认识论建构,都需要从概念层面对其内涵进行学理化的阐释。系统化阐释初期,几乎所有研究都重在揭示教育家精神的内涵,一则是从直观意义(表层)解读理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心和弘道追求;另一则是透过表层意义(深层)去揭显上述范畴形成的思想之基、文化之基和理实之基。如有研究认为,教育家精神蕴含服务家国、慎独律己、铸魂育人、躬耕实践、仁爱高尚和弘文传道的科学内涵^[24]。随着研究的深入,对内涵的阐释一方面跳出了“表里之探”的方法论和认识论,开始从中宏观视角进行揭示,如从教师的师德、信念、精神和使命^[25]对其细化;另一方面走向了内在逻辑的关系论剖析,如从个体与大局、立身与育人、实学与创新、情感与情怀

四重关系探讨内涵之理性、德性、知性和感性的逻辑统一^[26]。当然,深化教育家精神内涵认识的同时也没有忽视外延关系的丰富建构,因为这种建构不仅能强化教育家精神的价值影响,又可反向助推我们对内涵的深度理解,最终合力深化这一具有中国特色的世界教育学概念。

教育家精神概念的建构与深化是一个共时性与历时性共在的过程性事件。在共时与历时交汇的坐标处,站在不同学科视野审视教育家精神的生成与发展,已然成为教育家精神概念建构与深化的重要理论工具。回溯过往研究,精神哲学、伦理学、教育学等学科视角备受青睐,根源在于这些学科的解释体系具有逻辑自洽的结构功能以及跨学科观照的適切性。如基于精神哲学视角分析教育家精神在中国共产党人精神谱系中的生成表现与发展特质^[27];从伦理角度探讨教育家的思想性规定、实践性品格,以及教育家之精神形成的伦理性力量^[28];以教育学视角检视“教育思想”向“教育精神”和“教育精神”向“教育家精神”两次飞跃的过程性表现,并从生长性、人格性和超越性解锁教育家精神的生成密码^[29]等。对教育家精神生成与发展的讨论不会停歇,正如生成与发展本身不会停止一样,并且随着研究的深入,越来越多的学科视角会被借鉴与应用,以此赋予教育家精神更宏大、更宽广的理解空间、认识论域和解释构境。

教育家精神这一中国特色教育学概念虽是时空交互作用的产物,但其并不由理念的浅表式加工或理论想象力的脱境建构而来,而是扎根中国教育实践,其创生与发展遵循“实践—反思”范式,即:以亲身感知、体验和观察到的具体、丰富、鲜活的事实为依据,在与既有知识进行对话、反思既有认知的基础上,通过知识再动员和逻辑再建构,提炼出新的概念,形成学理化的表达^[30]。这意味着深化教育家精神认识必须走进中国教育实践之中,运用逻辑推理的方式聚焦教育实践交往的理性层面,重视思想的深度表征与价值探索。当前,相关主体均以各自自洽的践行方式大力弘扬教育家精神,如国家层面重在教师的能力培训、荣誉表彰、权益保障等制度性建设;社会层面通过强化舆论宣传在全社会营造尊师重教的浓厚氛围;学校层面注重打造教育家成长的环境和条件支持;教师层面侧重“启智笃行”(“启智润心、因材施教”和“勤学笃行、求是创新”)的方法论建设^[31]等。可以说,不同主体的实践方案让教育家精神更加具象化,而这种具象化背后又折射出不同主体践行教育家精神的理性意识和人文关怀。随着实践探索的不断深化,这种理性意识和人文关怀也会更加系统、成熟和科学,更有效地指导教育家精神的弘扬与践行。

(三)教育家精神的理论叙事方向

随着教育家精神认识的系统化和科学化,理论意义上的教育家精神叙事体系也会更加完善有力。但是随着时代发展和社会进步,教育家精神会被赋予更多新的思想内容,原初的理解框架和解释体系也会随之发生改变。因而需要明确理论叙事的方向问题,切准教育家精神发展的时代脉搏,提升教育家精神的解释力和作用力。

首先,聚焦理论话语生产。当前,我国教育学领域仍存在一些概念、范畴、理论等被西方话语裹挟的现象,侧面反映了我国本土教育学话语创生缓慢与解释力不强的事实。教育家精神作为中国教育学本土创生的理论话语,极具解释强度和适应性。但要化解本土性和世界性的话语关系张力,还需叙事主体站在人类文明发展的高度理解和解释教育家精神,以此维护本土和世界人民的共同利益。一方面,扎根中国传统、立足中国立场、突出中国特色。从历史、文化和实践的本土视角分析教育家精神形成与发展的根脉、经验和规律,从中提炼教育家精神的理论品格与话语本质,建构具有中国特色的教育学话语体系。另一方面,深化国际交流合作、发出中国教育之声、传播中国教育理论。《意见》指出,“将弘扬教育家精神纳入国际传播话语体系,搭建国际交流合作平台,讲好中国教育家故事,传播中国教育声音,贡献中国教育智慧”^[32]。因而未来的理论研究还需立足国际视野,基于中国教育学的叙事逻辑和话语表达方式,讲明、讲透、讲深教育家精神

的丰富意涵与价值强度,为世界教育学话语丰盈与理论形态创生贡献中国智慧,同时促进教育家精神的返身理解与本土建构。

其次,拓宽理论解释空间。在中国教育学自主建设过程中,教育学的理论认识虽在不断深化,相应的理论成果也竞相涌现,但仍存在认识建构和成果涌现形式单一、视野窄化、同质倾向等问题,影响了诸如教育家精神等理论性成果的生成与转化,以及叙事立场与叙事话语的理性建构。从理论层面提升教育家精神的解释强度与影响力度,需要丰富理解视域,拓宽解释空间。具体来说,一是从中国共产党人精神谱系中寻绎多元解释空间。中国共产党人精神谱系“以独特的精神形态标明了中国共产党在实现中华民族伟大复兴实践中的精神特质,连缀起中国共产党百年伟大奋斗历程的内在精神理路”^[33],蕴含了精神生成与发展的一般性经验和特定解释话语。教育家精神是中国共产党人精神谱系的组成部分之一,这种从属关系使其能够从中国共产党人精神谱系生成与发展的经验体系中汲取充足的理论养分,形成极具解释力的理论体系。二是以学科交叉融合来拓殖知识领地。就目前而言,教育家精神的弘扬与践行多以单一学科的解释和实践为主,但是随着社会事实的补充性建构与内源性知识的持续性挖掘,教育家精神的阐释也会冲破单一学科的视域限制,转而寻求多学科的知识联袂。因而可以主动考虑政治学、传播学、伦理学、心理学等学科视角,从中寻找解释自洽的知识“焦点”,以此充盈教育家精神的解释体系。三是有选择地借鉴域外文明成果。域外成熟的文明成果是建设世界教育学的关键支撑,亦是中国教育学建构的经验来源。因此,对教育家精神的再认识、再建构和再叙说,应与世界文明新形态进行勾连、互动和融通,通过借鉴世界体系内教育家或优秀教师的成长经验及其反映的优良品质,增强教育家精神自身的意义感。

最后,形成立体叙事框架。一段时期以来,学界对教育家精神的认识经历了从萌芽到成熟再到深化的发展阶段,认识的精细化不断凸显,但仍缺乏一个从现象到本质再到现象、从他叙到自叙再到共叙的立体叙事框架。美国学者加姆森(William A. Gamson)认为,框架被理解为人们用以诠释社会现象的“架构”,以此来解释、转述或评议外在世界的活动^[34]。教育家精神的未来叙事也要完善思维“架构”,在学理、经验与方法上不断革新与建构。一方面,叙事内容要不断完善与更新。教育家精神是历史的,也是具体的,因而需要不断回溯教育家精神的历史品格与发展韧性,在此基础上密切关注以及主动回应时代的变革。如面对智能时代带给教师教学理念、方式等冲击,应思考如何通过开发教育家精神的精品课程资源对接具体教育经验、具体教育场景和具身教育实践,为教师更好地理解、认同和践行教育家精神提供实践指引。另一方面,叙事方法要更加多元与复合。当前教育家精神的认识程序多以理论推演为主,缺乏必要的实证研究,但要增强教育家精神的理论厚度又须以扎根实践的经验分析为底层逻辑。因此,教育家精神的认知进程要基于复合方法论思维,充分发挥实证研究的支撑作用,以此拓展知识域与深化认识论。如在教育家精神的社会影响与效果评价中融入典型事例,通过立体化呈现与可视化表达教育家的精神特质,渐次消解理论叙事意义与个体信息接受之间的错置感,增强教师的教育家精神感知力。

三、教育家精神的政策叙事范式

新时代弘扬与践行教育家精神,离不开政策的科学设计与有序执行。从政策叙事的角度解析教育家精神,可以复刻政策主体演绎教育家精神的价值理念、思想主张和行动选择,以及明晰教育家精神的发展路向,以更好地推动政策融入实践,进而走向理论建构和再次服务政策。

(一)教育家精神的政策叙事范畴

对教育家精神进行政策叙事,不能仅仅聚焦政策本身,还要基于叙事活动的主体性与对象性

等属性,整体架构教育家精神的政策叙事逻辑。

1. 叙事主体:教育家精神的政策利益相关者

政策叙事是政策主体的对象性活动,其目的不仅在于阐明政策的指涉内容,更重要的是传递政策背后的价值意图并使其顺利实现。作为一种对象化的主体叙事活动,教育家精神的政策叙事主体并不是单一的,而是一个包含政策制定者、政策执行者、政策评价者等多元主体的互构式叙事共同体。首先,政策制定者站在“为党、为国、为民”的政治高位,对教育家精神引领教师队伍高质量建设进行全局谋划,并出台《意见》等系列专业性政策,致力在全社会营造尊师重教的浓厚氛围,传递党和国家对教师事业的殷殷关切之情。其次,政策执行者是将教育家精神的政策顶层设计意图完整下沉至基层的关键力量,这一群体主要涵括地方教育行政部门、学校和教师个体。他们一方面以建构式理解的方式内化自上而来的具有宏观意义的政策内容;另一方面又以理性的认识逻辑和自洽的话语逻辑将所理解的政策精神外化为一种政策实践,平行或向下传递教育家精神政策的本质意涵与价值旨归。最后,政策评价者作为“质量督导员”居于政策运行始终。他们既可以是政策的制定者和执行者,因其自身需要持续返身检视教育家精神的政策运行效果;也可以是政策主体之外的受益者,因为教育家精神的政策“虹吸效应”使其获得了职业展演和生命叙事的资本,由此共同述说着教育家精神的政策价值及其社会意义。

2. 叙事对象:教育家精神的政策运行系统

教育家精神是习近平总书记站在坚持和发展马克思主义的战略和全局高度,对教育、教师等对象所作的重要讲话和重要指示的思想集成,内含鲜明的政治观、人民观和教育观。正是因为教育家精神蕴含丰富的理论品格、历史价值、政治智慧和人文关怀,所以亟须在教育战线认真学习贯彻,而学深悟透的关键就在于将其政策化,并以连贯性、现实性和价值性的政策表现实现政策的合法化、社会化和意义化。首先,连贯性的政策结构。教育家精神的政策制定、实施和评估是一个连贯的过程性事件,旨在以完整的故事线条进行串联并释放其价值,但本质是政策内容意义外化的整体性叙事。这就意味着从政策视角增进教育家精神的理解、认同和转化,必须要走进政策连贯性架构的信息空间中,聚焦文本的结构性意义和对象性意义,增强公众对政策的信任感和支持度。其次,现实性的政策过程。教育家精神的政策化虽是政策的连贯性架构,但在过程之中仍会受到诸多因素的影响,如政策问题的复杂性、利益相关者的多样性、政策执行中的挑战等。如此,对教育家精神的认识就不能仅仅停留在政策连贯性的符号呈现上,还要关注政策过程的真实性表现和衍生性问题,进而提升政策制定的科学性和透明度。最后,价值性的政策内容。政策文本是支撑叙事主体进行叙事活动、检验政策成效的重要原材料。教育家精神蕴含丰富的理论内涵和时代价值,将其政策化不仅要关注技术在其中的作用表现,还要强调文本内容的价值性塑造,即通过揭示文本内容背后的价值观和社会背景,深化公众对政策的理解,形成更广泛的社会共识。

3. 叙事行动:教育家精神的政策实践检视

教育家精神的政策化本质上是政策的实践(建构)过程。在此过程中,教育家精神将持续联动国家与地方、教育部门与学校组织、社会单位与教师个人、理论与实践的对话与交流。但要注意的是,政策的实践本身并不是目的,实践成效才是政策化的核心追求。就此而言,教育家精神的政策化就不能停驻政策的实践描绘,而是要关注政策实践的成效。第一,政策之间的实践检视。大力弘扬教育家精神的关键在于政策的制定与规范。目前已出台的《意见》等政策,虽围绕教育家精神进行了活动方案设计,如专题研修、社会实践等,但其并不能充分解决政策运行过程中的衍生或派生问题,因而还需其他政策的参与或配合,形成共同保障教育家精神落实成效的政

策体系。如此,检视政策间的实践表现及其适应性就变得至关重要。第二,政策与教师之间的实践检视。教育家精神能否发挥应有的政策效力,教师的实践回应是关键。因为教师是弘扬与践行教育家精神的关键主体,也是最有可能成为教育家的群体,所以教师是否以教育家精神的政策要求开展教育教学活动,努力践行立德树人初心使命,培育党和人民放心的时代新人,是评估政策效应的又一重要维度。第三,政策与社会之间的实践检视。在全社会营造尊师重教的良好氛围是教育家精神政策实践的目的和追求,但是如何通过释放政策红利以撬动教师不想留任、公众不愿从教等社会固化心态,促使更多乐教爱教之人加入教师队伍,同样影响着政策实际成效的评判。

(二)教育家精神的政策叙事内容

教育家精神的政策叙事是叙事主体围绕政策内容(赋予政策内容意义)进行的一套争取公众支持的合理化政策选择。全面揭示教育家精神的政策叙事实质,需要厘清教育家精神的政策内容构成。反观现有的政策内容,教师队伍思想政治建设、师德师风、教师专业素养、教师权益地位等是核心议题。深入理解这些议题的本质指向,是科学践行教育家精神的关键。

其一,聚焦教师队伍思想政治建设。以教育家精神引领教师队伍建设,一方面要坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想凝心铸魂,通过建立健全教师定期理论学习制度和定期开展教师思想政治轮训,抓好“四史教育”,增进广大教师对中国共产党和中国特色社会主义的政治认同、思想认同、理论认同、情感认同。另一方面要从党的政治建设地位及领导权确立、教师党支部书记遴选及作用示范、党员发展工作及“三会一课”制度、党建带群建的思想建设方案等着手,强化教师的思想政治素质及整体纯洁度。显然,落实教育家精神的关键在于教师队伍建设的質量,尤其是教师队伍思想政治建设的質量。因为只有明确党对教师队伍建设的领导权,才能确保我国教育事业行得稳、走得远;只有不断加强教师的理想信念教育,才能保证教育教学质量和人才培养质量不变形、不走样。这是教师队伍质量提升、教师成长为“教育家型教师”乃至教育家,以及用教育家精神铸魂强基育人的政治前提,也是教育家精神的政策核心及其价值体现。

其二,强调高尚师德师风涵养。党的十八大以来,习近平总书记提出了“评价教师队伍素质的第一标准应该是师德师风”^[35]、“加强师德师风建设,培养高素质教师队伍”^[36]等一系列关于师德师风建设的重要观点,为新时代教师队伍建设提供了行动指南。师德师风与教育家精神有着内在关联:一方面,教育家精神是精神本体悟透教育本质后的劳动实践和生命体悟相结合的产物,其中离不开知识活动、实践活动和思想活动的共同作用。这一综合产物既包含了教师质变为教育家时所具有的内在精神品质(师德),也涵括了教师在教育教学和育人活动中所形成的外在行为习惯(师风),展现出涵养师德师风的强大政策引领力和价值感召力。另一方面,教育家精神之于师德师风的政策引领及内容转化,实则是宏观意义上的价值契合所建构的耦合关系事实。但在微观层面,师德师风在具象化教育家精神的同时又延展了新的实践意涵,使其具备了与教育家精神内涵相通但又超越这一关系事实的价值主张,如师德师风和教育家精神同时被要求融入教师教育课程和教师培养培训全过程,助力高素质专业化教师队伍建设。总的来说,在教育家精神的政策化进程中,师德师风指向与教育家精神内涵高度统一,由此也构成了教育家精神政策叙事的题中之义。

其三,关注教师专业素养提升。如前所述,教育家精神是知识活动、实践活动和思想活动共同作用的产物,蕴含着活动主体的理性智慧和实践智慧。首先,教育家的本质是教师,教师的专业身份要求他们必须是知识的生产者和传递者,同时掌握作为师者应有的专业知识和必备技能,也是每一位教师生成教育家精神的动力因素,而教育家精神首要表明的正是教师要有孜孜不倦

追求知识、创新知识,积累厚重学识的求实精神和身份意识。其次,教育家精神彰显的求实精神是以教师自身的知识建构为基础,整个过程凸显了教师劳动实践和生命体悟的自觉意识。尽管教师是最有可能成为教育家的主体,但并非所有的教师都能成为教育家。然而,只要每一位教师具有向上持续发展的精神、持续求知的态度和坚持终身学习实践,其就具备教育家精神的内在品质,也就有机会获得成为教育家的知识资本和思想构件。最后,知识活动和实践活动的过程展演最终要服务于思维的建构,形成超越既定认识的新思想形态。教育家精神不同于教师精神的标识就在于,它是站在集体人的共同利益上去思考与行动。因此,教师个体必须要对获取作为基础因素的知识、技能等专业素养给予足够的重视,才能以坚实的条件支撑改造思想系统,更好地实现教育家精神的内塑与外化,服务集体利益。

其四,注重教师权益地位保障。教师是专业的教育教学人员,具有法律所保障的相应权益。教师权益是教师合法权利的具象化表达,通常分为一般的公民权益和特殊的教育权益两类。前者基于教师在宪法中的地位而来,是根本性、基础性和综合性的教师权益,如人身权益、劳动权益等;后者是由教师的特定身份而产生的特有权益,受教育法律的规范与调整,反映了教师的职业特征、教育工作的价值取向和教师作为脑力劳动者的特点,如教育教学权、改善工作条件和生活条件权等^[37]。教师权益是由教师地位决定的,中国古代便有“天地君亲师”一说,到了近现代乃至新时代,教师的地位一直备受重视。正如习近平总书记所强调的,广大教师“培养了一代又一代德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人,造就了大批可堪大用、能担重任的栋梁之才,为国家发展、民族振兴作出了重要贡献”^[1]。正是这样,近年来党和国家出台的事关教师的政策文本,不仅高度重视教师素养的内在提升,并以教育家精神为标尺要求广大教师具有为天地立心、为国家立言、为生民立命的信念与智慧,也特别关注教师的权益地位,给予其作为专业人员或优秀教育工作者应有的福利待遇与社会保障,如“教师的平均工资收入水平应当不低于或者高于当地公务员的平均工资收入水平,并逐步提高”^[38]。总的来说,在以教育家精神为政策主线引领教师发展时,党和国家不仅关注了教师的思想认知、道德观念和专业水平的提升,还在创造一切便利条件以保障教师的权益地位,提升教师的职业幸福感。

(三)教育家精神的政策叙事方式

叙事中的“叙”即“如何讲”,属于方式方法层面。以何种方式述说教育家精神,将直接影响叙事效果和目的达成。审视当下,教育家精神的政策叙事主要以历史、主体和价值为切入点架构相应的思维框架,进而试图通过有意义的信息传递来实现政策的本质意图。

一是历史延续型叙事。政策与历史是相互影响、互为因果的关系。一方面,政策的制定并非凭空产生,而是根植于特定的历史背景和社会条件,如历史经验的影响、文化传统的延续等。另一方面,政策一旦实施,又会成为改变社会机构、经济形态和权力关系的推动力,甚至决定历史的进程,如主动干预历史、捍卫意识形态等。政策和历史的这种互构表现,为我们深度认识教育家精神提供了重要方法论。前已述及,教育家精神根植于古代优良的师道文化传统,又凝聚近代以来广大教师致力于民族复兴的时代品格,且在中华民族伟大复兴的历史洪流中形成了具有现代意义的精神品质。这种形成过程既体现了一种线性时间上的历史发生秩序,也反映了站在多重历史维度且有特定条件和普遍目的,并以不同方式构成教育家精神的实践史观。从这个意义而言,对教育家精神进行政策叙事要返回历史视野——既要整体社会结构及社会关系巨变性的重构为方法论述教育家精神的政策形成契机^[39],也要通过辩证性的历史演化将教育家精神的生成与发展视作一种整体史观加以呈现,以表征其未来的历史向度。

二是主体互动式叙事。政策执行是对政策的贯彻与落实,是政策的“现实化过程”。对教育

家精神进行政策叙事,本意之一在于对教育家精神的政策“现实化过程”进行事实性和价值性的描述、解释和说明。政策执行一般分为“自上而下”“自下而上”和“上下互动”三种路径:“自上而下”是一种理性模式,是政策目标到结果以线性关系呈现的一种理想化政策过程;“自下而上”是对“自上而下”模式的补充与批判性回应,强调基层实践智慧对政策落实与完善的积极作用,但其本质仍是一种线性思维;“上下互动”是将决策层与大众的互动作为核心旨趣,注重政策执行效益的最优化^[40]。教育家精神的政策化过程实则是一种“上下互动”的信息传递、价值反馈的最优化过程。一方面,党和国家将教育家精神中蕴含的信息和价值政策化,确保基层教育行政部门、学校、教师等科学完整地内化。另一方面,基层教师的典型教育实践经验,尤其是他们在教育教学和日常生活中凝练的精神品质,又通过特定渠道的反馈,持续推动教育家精神的政策内容及其价值指向更加完善。在此过程中,政府主导、公众参与、社会监督构成了相对稳定的政策执行结构,也为深化对教育家精神的认识提供了独特的言说角度。

三是价值导向型叙事。不论是历史延续型叙事还是主体互动式叙事,教育家精神在其话语体系中都得到了充分的解释与说明,也让我们从不同侧面、不同角度感悟到了教育家精神的深邃品质和价值强度。其实在这些叙事方式之余,还存在着一种“隐秘而伟大”的叙事方式——价值导向型叙事,它是一种以特定价值观为核心构建故事或信息的独立叙事方式,尽管对价值的关注也是历史延续型叙事和主体互动式叙事的重要议题。在政策研究中,价值问题是不可避免的重要领域。“价值不仅体现着对人的需要的某种满足,而且还体现着人的主动追求”,忽视人的价值世界的政策主张,“就会出现理性与价值关系的严重失衡,导致偏颇的结论”^[41]。由于教育家精神自身蕴含着丰富的价值元素,也在于教育家精神的政策制定过程嵌入了多元利益主体的价值期待,所以现已出台的相关政策均体现出了非常鲜明的价值主旨,如整体的价值基调在于建设高素质专业化教师队伍,筑牢教育强国根基,而政策内部的教师发展、社会心态、师范生培养等构件在兼顾整体价值基调的同时,也都表明了各自的价值主张及其建构方向。因而当我们以“他者”身份尝试解读教育家精神的政策本质时,既要遵从教育家精神政策内容的事实逻辑,也要透过内容揭显并确立其鲜明的价值立场。

四、教育家精神的自我叙事范式

弘扬与践行教育家精神不仅需要叙事主体从他者叙事那里获得智慧启迪,更需要通过自我叙事呈现教育家精神的本质内涵及生发规律。教育家精神的自我叙事并不是教育家精神对自身的叙事,因为精神无法叙事,叙事的是具有主体性的人。教师是最有可能成为教育家的人,其对自身如何感悟、建构与外化教育家精神的过程进行叙事,是探明教育家精神本质内核的又一重要方法论。

(一)教育家精神的自我叙事性质

自我叙事是主体对自身经验体系进行主动建构和自觉行动的过程,同时也是主体与时间、空间交互建构的意义表征过程。教育家精神的生成与发展虽是自叙与他叙的共生过程,但整个过程又是由时间、地点、人和社会的互构而成。所以对教育家精神进行自我叙事,实际上就是对教师这一实践主体自身的教育经验进行回溯与还原,并在时间绵延所形成的相互依赖的社会关系中用教育家精神的同一性为自己编排独特的教育故事。

第一,自我叙事是对自身经验进行心理加工与再塑的活动。教育家精神是对教育家教书育人经验进行理论建构的思维结果,表征着教育家的心理结构层次及其对经验加工的心理运转机制。当教师将这种经验(实践形态)以另一种经验(理论形态)呈现并给予解释和说明时,经验只

是变更了表征形式,但本质没有发生改变,仍是教师内心深处最稳定的认知结构。这是因为,自我叙事存在于经验主义范畴,是从个体的人生故事中理解与建构自我,并通过身份的不同要素形成一个连贯的身份整体并赋予自己的经历以意义,由此充分解释与理解自我的方式^[42]。循此观照教师弘扬与践行教育家精神的过程,会发现其自身的故事已然构成了最原初的经验。因为在这个过程中,他们会不断地回溯与凝视自己的教育生活,并将过程之中相遇的事件进行意义关联,从而形成系统的经验性认识。与此同时,他们又会根据新的教育生活情境需要,有选择地将这些经验性认识再次置于其中以寻求经验的复数再构。这是一个“经验建构—自我述说—经验再构”的闭环过程,也是教师实现自我人格升格与精神升华的重塑过程。

第二,自我叙事是在相互依赖的社会关系中的主体性表达。马克思认为:“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”^{[5]135}人须臾不可离开与他人共同建构的社会关系,不仅现实中的行为交往不可脱离,心理空间中的意识交往亦是如此。因为“一种经验始终是个人与当时构成他的周围环境交互作用的产物”^[43],人在与他者交往的过程中建立了包含信息交换、情感传递和道德互认的经验世界,以此丰盈着各自的经验认识。所以他者能否走进我的世界并以符合我的知识论和道德论的方式进行言说,在自我叙事中发挥着至关重要的作用。因为自我叙事并非自我独白,而是自我与他者的共同构境。从这个意义而言,教师体悟与外化教育家精神的过程——不论是对教育生活经验的建构与反思,还是将所建构的教育生活经验再实践化——也都不是个体智慧的独自展演,而是多主体共同参与的精彩对白。也就是说,教育家精神的自我叙事虽是教师个体的叙事,但是整个叙事构境又是他者共同参与的,凸显着自我劳动实践的意义感和跨主体性特质。

第三,自我叙事是朝向教育生活实践的生命意义展演过程。作为现实世界的实存者,人始终处在一种流变性的生活故事场景之中,因而其所体验的并不是当下孤立的某个瞬间,而是充满意义的且具有流动性的社会化结构空间。正是这种流变性的体验感和意义建构的即时性,让正在发生的事情能够快速通过思维加工与记忆续写的方式涌入个体的叙事语境之中。从这个意义而言,教育家精神的自我叙事并不是随意给定一个本质结论或描述一段经历,而是教师对自我的教育生活经验不断进行返身思考与认识批判,抑或学习其他教师的优良经验并加以个性化改造,进而将抽象的理论、思想和观念转化为具体的实践行动,同时对嵌入其中的价值观和意义感进行传输,由此建立一种能够丰盈自己精神世界之经验体系和价值体系的“未完成”式生命叙事。

(二)教育家精神的自我叙事机理

教育家精神的自我叙事是教师对自我教育生活经验的一种返身拆解和生命建构,目的在于确证自我实践价值、建立共生主体关系和重塑生命发展想象,整个过程蕴含着教师回溯自我、凝视关系和实践再构的运行机理。

1. 逻辑起点:教师自我经验的返身拆解

自我叙事是对自身生命经验的讲述,核心机制是对经验进行返身拆解,从中发现真实的自我。从这个角度而言,经验是教师弘扬与践行教育家精神的重要介质。教师在教育理解和劳动实践中体悟到的教育家精神,既可以持续推动教师对自身的教育生活经历进行回溯与还原,通过再现经典的教书育人经验来捍卫作为师者的职业使命与道义责任;也能够积极引领教师走进群体的教育世界、生活世界和精神世界,从倾听“他者的故事”中回忆、联结和建构“我的故事”,以此唤醒原本处于静默状态下的有益经验,建立与教育家精神进行深度对话的可能空间。这一包含自我回溯、自我检视和自我建构程序的返身性叙事,加速了教师的意识觉醒和认知发展,也为教育家精神走进教师的心理世界,进而成为教师生命发展的重要稳定力量奠定了坚实基础。

2. 中间环节:在社会空间中敞开式叙事

当返身拆解自身经验成为教师深化教育家精神认识的首要前提时,教师自我叙事的主观意识与逻辑程序得以理性建立,但是返身并不意味着要将自己的内心世界封闭,窄化为教育家精神的自我独白,而是为了在人与人构成的关系世界中建构属己的精神认知图示。因为在相互依赖的社会关系中,人们只有通过叙事表达自身对于实然世界的种种期盼,才能为自身走进真实社会开展交往提供语料库,进而获得新的话语内涵与社会意义。从这个意义而言,教师所建构的教育家精神叙事图景,并不能完全停留在教师向内回溯自己的教育生活经历如何体现教育家精神这一行动上,同时还要以此为基底驱动自己向外敞开,通过对象性的信息反馈,再次返身建构教育家精神的自我叙事体系,而关键就在于走进他者的世界来完成自我归类、架构自我存在和取得同一性。由此展开的教育家精神叙事,才能在自我意义中凸显社会意义,又在社会意义建构中丰盈自我意义。

3. 行动旨归:自我经验在教育情境的再构

当教师组织、叙说和再构自己弘扬与践行教育家精神的故事时,“主体之我”对“客体之我”的经验表现给予了特定的凝视、反思和想象,然而这并不能将“我”所拥有的意义完整地揭示,因为单向度的回应只能表明“我”的一个或几个侧面,因而还需要将凝视、反思和想象而来的经验再次投入教育生活情境之中,通过“客体之我”向“主体之我”的经验供给,最终建构“我”的整体意义世界。反观基于返身拆解和敞开联结的教育家精神叙事活动,尽管勾勒了教育家精神自我叙事的运行图景,但是整个过程也并未真正实现“我”的意义世界的完整建构,因为教师对教育家精神的叙事不仅涵括思想建构、情感传递、文化互认等议题,还包含如何将这些内容有组织地外化与思维再建构,显然目前的叙事目的并未完成。可见,唯有在弘扬与践行教育家精神的过程中再构教师的经验秩序,才有可能形成完整的自我叙事链条,增强职业坚守的意义感和幸福感。

(三)教育家精神的自我叙事转化

教师对教育家精神的叙事意在创造性地理解与践行教育家精神,形成“自我赋能、赋能他者、他者赋能”的协同机制,实现从“小我”向“大我”到“共我”拓深、“个体叙事”向“群体叙事”延展、“教育意境”向“生命建构”完成,进而引发广大教师的情感共鸣和精神共生,推动更多的教师扎根教育实践,向上成长为教育家。

一是从“小我”向“大我”到“共我”拓深。“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、品味的‘大先生’。”^[44]在返身拆解经验、向外敞开联结和再构经验体系的自述过程中,教师的生命格局得以打开、主体能力得到提升、认识境界得以重塑,整个过程完整地呈现了教师的人格升格轨迹与精神升华图景。更为重要的是,教师在教育家精神的叙事中能够以自我的持续重构去唤醒藏于心中的主体我、客体我和道德我,重新定位自己的角色,完善自己的职业理念,并从精神层面不断觉醒自我、重塑自我和升华自我,实现了从职业到事业再到志业的超越与坚守,从教书匠向“大先生”再到教育家的转变与适应。

二是从“个体叙事”向“群体叙事”延展。教育家精神的自我叙事本身隐含着微观叙事维度,重点使用“个体”“微小”和“日常”的叙事视角反思生命历程,讲述教师个体的教育故事。但因我们身处历史的构境之中,受多种力量交织和结构动态演化的复杂系统影响,所以每个人又不是独立的个体,我的故事也正是我们的故事。教师通过自我叙事的方式,将自身在教育生活世界中的经验不断回溯、敞开与再构,形成了一套具有自我意义但却有公共属性的话语体系。在此体系中,教师通过个体经验的公共呈现,将“我的经验”与“他者的经验”进行价值焦点的对接,将“说故事的人”与“听故事的人”在共在意义上进行关联,进而将个体经验有机融入教师群体的公共叙事

之中,实现从关照教师个体的精神成长转向整个教育群体的文化塑造,以此重构教师队伍的整体精神面貌。

三是从“教育意境”向“生命建构”完成。教师以自我为对象口述自己弘扬与践行教育家精神的故事,带有强烈的自反性,它如同自我民族志,是个人的、可感知的,同时既是整体的,也是碎片的^[45]。简言之,是自我的求索,也是社会的反映。在自我叙事中,教师的口述必须找到深藏其中的结构,才能赋予口述史料一定的意义形式,而这个深藏的结构本质上是一种秩序,如“教育则是人与人精神相契合”^[46]。通过这种秩序,教师在个体修养和多主体对话中提升了自我的教育视域和思维品质,达成了精神世界的自我改造和教育对象精神世界塑造的高度统一,实现了从个体的教育意境追求到更加崇高的精神塑建的完成^[47]。显然,这是一种将目光从个体的教育意境转移到整个生命世界,将自我融入更加宽阔的教育环境中以实现生命自由敞开的实践建构活动,直指教师生命意义的书写。

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] 习近平外交演讲集:第1卷[M]. 北京:中央文献出版社,2022:192.
- [3] 姚漂. 中国式现代化视野下教育家精神的生成逻辑、价值意蕴与弘扬路径[J]. 教育评论,2024(5):3-11.
- [4] 马克思恩格斯文集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,2009:501.
- [5] 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,2012.
- [6] 张晓峰. 教育家精神特质研究——以民国时期著名教育家为例[J]. 教师教育研究,2014(5):73-80.
- [7] 金生鈇. 以教育为志业:教育家的精神实质[J]. 中国教育学刊,2011(7):1-6.
- [8] 王长纯. 教育家二题:教育家精神与教育家办学——以傅任敢先生为例[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2013(1):121-125.
- [9] 王翠,刘娣. 教育家精神与教师精神长相的塑造[J]. 教育评论,2016(7):11-14.
- [10] 游旭群. 教育家精神的阐释与培养[J]. 国家教育行政学院学报,2023(8):3-11.
- [11] 刘力波,张子崑. 新时代教育家精神的内涵意蕴、形成机理与弘扬路径[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2023(5):28-36.
- [12] 方维规. 什么是概念史[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2020:185.
- [13] 郝文武. 教育家精神的不朽灵魂和时代特征[J]. 教育科学,2023(5):9-17.
- [14] 罗生全. 教育家精神的价值谱系及塑造机制[J]. 南京社会科学,2023(10):135-142.
- [15] 习近平在中国人民大学考察时强调 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N]. 人民日报,2022-04-26(1).
- [16] 冯建军. “教育家精神”:中国特色教育学话语体系的标识性概念[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2024(2):1-5.
- [17] 罗生全,吴开兵. 教育家精神融入大学教师专业发展的价值意蕴、内在机理与实践进路[J]. 大学教育科学,2024(3):12-21.
- [18] 许瑞琪,杨清溪. 教育家精神引领校长变革领导力:生成逻辑与培育路径[J]. 教育科学研究,2024(11):14-20.
- [19] 欧阳修俊,梁宇健,彭博. 乡村教育家精神的基本内涵、时代使命与养成路径[J]. 当代教育科学,2023(10):31-39.
- [20] 阿木古楞,杨琳. 师范院校弘扬教育家精神的价值意蕴、基本遵循与实践路径[J]. 中国大学教学,2024(11):88-96.
- [21] 刘骥,贾影. 新生代师范生建构的教育家精神群像——基于认知闭合理论的Q分析[J]. 教育发展研究,2024(20):44-52.
- [22] 闻羽,王可,马思其. 高校辅导员践行教育家精神的价值追求和行动路径[J]. 思想教育研究,2024(9):134-138.
- [23] 李栋. 中国教育学概念体系的建构[J]. 教育研究,2025(1):43-56.
- [24] 董辉,孙少帅. 以新时代教育家精神引领教师教育高质量发展[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2023(5):37-45.
- [25] 申国昌,姬溪曦. 教育家精神的历史积淀、内涵呈现与激励效应[J]. 教育科学,2025(1):8-14.
- [26] 刘海燕. 教育家精神的时代意蕴与践行理路[J]. 教育研究,2023(12):121-129.
- [27] 于维涛. 中国特色教育家精神及其哲学基础[J]. 教师教育研究,2023(5):1-9.
- [28] 陈泽雄,王宝玺. 教育家精神的中国性格及其伦理阐释[J]. 教育学术月刊,2023(11):20-28.

- [29] 龙宝新,杨飞. 教育家精神的时代意蕴与涵育之道[J]. 吉首大学学报(社会科学版),2024(2):18-25.
- [30] 陈军亚. 从感觉到自觉:田野政治学的概念建构路径——以“韧性小农”概念建构为例[J]. 天津社会科学,2022(1):66-71.
- [31] 张畅,刘燕妮. 教育家精神的理论逻辑、时代创新及弘扬路径[J]. 中国教育学刊,2024(8):40-47.
- [32] 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[N]. 人民日报,2024-08-27(1).
- [33] 王易. 中国共产党精神谱系的百年流变、精髓要义及赓续发展[J]. 马克思主义研究,2021(5):23-33.
- [34] 张晓东. 框架理论视野下的道德叙事[J]. 全球教育展望,2005(4):46-49.
- [35] 习近平. 在北京大学师生座谈会上的讲话[M]. 北京:人民出版社,2018:9.
- [36] 习近平. 习近平著作选读:第1卷[M]. 北京:人民出版社,2023:28.
- [37] 康凯. 教师权益保护研究[D]. 上海:华东政法大学,2008:2-3.
- [38] 中华人民共和国中央人民政府. 教育部关于《中华人民共和国教师法(修订草案)(征求意见稿)》公开征求意见的公告[EB/OL]. (2021-11-29)[2025-03-31]. https://www.gov.cn/xinwen/2021-11/29/content_5654845.htm.
- [39] 渠敬东. 返回历史视野,重塑社会学的想象力 中国近世变迁及经史研究的新传统[J]. 社会,2015(1):1-25.
- [40] 刘鼎. 论“上下互动”的教育政策执行——以师范生免费教育政策为例[J]. 教育发展研究,2016(10):8-13.
- [41] 劳凯声,刘复兴. 论教育政策的价值基础[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版),2000(6):5-17.
- [42] 王纯磊,何丽,冯蕾. 身份认同与自我身份叙事的认知路径阐释[J]. 兰州大学学报(社会科学版),2022(5):122-129.
- [43] 约翰·杜威. 杜威全集·晚期著作(1925—1953):第13卷(1938—1939)[M]. 冯平,刘冰,胡志刚,等译. 上海:华东师范大学出版社,2015:19.
- [44] 学习小组. 习近平首次点评“95”后大学生[N]. 人民日报,2017-01-03(2).
- [45] 刘亚秋. 口述史研究的两个理论视角:记忆与叙事——兼评口述史的专业化与非专业化之间的张力[J]. 开放时代,2025(2):114-126.
- [46] 卡尔·西奥多·雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:2.
- [47] 和学新,张禄成. 教育家精神的内在逻辑、践行机理及主要路径——基于教师自我修养的视角[J]. 教师教育学报,2024(6):52-62.

责任编辑 蒋秋 高阿蕊
网 址:<http://xbbjb.swu.edu.cn>