

DOI:10.13718/j.cnki.xdsk.2025.04.017

教育研究

引用格式:张冬利.点线面体:新时代教育家精神的四维进阶逻辑呈现[J].西南大学学报(社会科学版),2025(4):217-228.

点线面体:新时代教育家精神的 四维进阶逻辑呈现

张冬利

(华南理工大学 马克思主义学院,广东 广州 510640)

摘要:新时代教育家精神的结构化进阶逻辑进路,不仅展现了其实践导向和内在机理,而且为教育现代化和高质量发展提供了新的参考视角和理论支撑。连“点”成“线”体现了“现实的人”视域下教育家精神的出场逻辑对实践和现实的回归,不仅超越了形而上学的抽象人本主义,更克服了个体主义存在论的局限;以“线”构“面”体现了“实践的人”视域下教育家精神的生成逻辑,其生成根基源自对教育实践终极目标的追问与回应,路径在于实践中的历史积淀与时代回应,动力在于教育实践中的育人智慧;“面”动成“体”体现了“整体的人”视域下教育家精神的系统逻辑,其整体性基础源于结构要素的完整图谱、教育者的自觉性驱动和教育家精神的共同体建构与系统协同等方面。

关键词:教育家精神;教师队伍建设;教育现代化

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2025)04-0217-12

教师是立教之本,强教必先强师。习近平总书记从理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六个方面深刻阐述了中国特有的教育家精神,为新时代教师队伍建设提供了根本遵循^[1]。2024年《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》对教师队伍建设提出了一系列新思路、新举措、新要求,对推进中国式现代化建设、加快建成教育强国具有十分重大且深远的意义。用教育家精神涵养高质量教师队伍建设,成为一项重大政策议题,同时也成为备受关注的学术研究问题。“我国有独特的历史、独特的文化、独特的国情,建设中国特色、世界一流大学不能跟在别人后面依样画葫芦,简单以国外大学作为标准和模式,而是要扎根中国大地,走出一条建设中国特色、世界一流大学的新路。”^{[2]178}从微观到宏观,从个体到系统,探索贯穿教育家精神“点、线、面、体”的全方位教育精神,凸显了教育在现代化建设中的基础性、先导性、全局性作用。

一、教育家精神的概念源流与学术发展脉络

中国特有的教育家精神是中国特色教育学话语体系的标识性概念,为世界教育学发展作出

作者简介:张冬利,华南理工大学马克思主义学院,教授。

基金项目:教育部高校思想政治理论课教师研究专项项目“问题与项目驱动结合的高校思政课大班教学分级模式研究”(2023JDSZK086),项目负责人:蒋舟;广东省青少年研究立项课题“青年志愿者参与社会治理创新的动因与机制分析”(2024WT001),项目负责人:张冬利。

了中国贡献^[3]。其理论建构融合并升华了“四有”好老师、“四个引路人”、“四个相统一”以及新时代“大先生”等系列教育理念的核心内涵,不仅承载着中华文化的深厚传统,而且折射出时代演进的现实诉求,为新时代教师队伍建设提供了价值指引和理论依据。

(一)教育家精神的历史源流与阶段特征

教育家精神既根植于源远流长的中华师道传统,又立足于马克思主义教育理论在中国的实践,并孕育于波澜壮阔的现代教育改革发展进程。其历史源头可追溯至先秦时期,以儒家思想为代表的古典教育哲学构成了其文化基因和价值根基。中国古代虽未明确提出“教育家”这一术语,但以孔子、孟子、朱熹等为代表的教育实践者,通过私学、书院等形式,奠定了教育家的实践基础。孔子首倡“有教无类”“因材施教”,主张教育不应因社会地位差异而有别;孟子提出“性善论”,强调人性本善与道德教化的内在统一;荀子则从“化性起伪”视角主张以教化矫正人性中的非理性因素,构成教育人化功能的理论支撑。墨子倡导“兼爱非攻”,提出“兴天下之利,除天下之害”的教育观。至汉代,董仲舒以“天人感应”阐释教育的社会整合功能,强调“以德化民”,进一步丰富了教育的政治伦理意涵。宋代理学家朱熹则以“格物致知”“诚意正心”为核心建构教育认知论体系。此阶段“教育家”的特征主要表现为伦理本位、德性优先、家国一体,是中国传统教育文化的根本范式。

19 世纪末至 20 世纪初,随着西方教育学的传入,中国学者开始译介相关理论。例如,赫尔巴特的《普通教育学》被引入中国,“教育家”作为对应“educator”或“pedagogue”的译词逐渐得到使用。这一时期,梁启超于 1901 年撰写《南海康先生传》时提及“教育家之精神”,被视为“教育家精神”概念的最早表达。陶行知以“生活即教育”为核心,主张教育应“做中学”“在生活中成长”,打破知识与生活的二元对立,认为“没有生活做中心的教育是死教育”^[4]¹²⁴。陈鹤琴的“活教育”理论强调教育应从儿童出发,尊重其身心发展规律,要从小为孩子发展打好“做人”的基础^[5]。黄炎培提倡“知行合一”“工学结合”的职业教育模式,“教育要带职业,职业要带教育。职业教育是救国的上策。发达职业教育是吾们唯一的目的”^[6]。这一阶段教育家的特征可归纳为启蒙理性、实践取向、民族自觉,体现了教育理念的现代转型与社会功能的重构。

1949 年以后,教育的理论内涵与社会功能不断拓展。徐特立提出“教育为革命服务”,强调教育的政治性与服务性,即“教育的作用是按一定的社会形式,培养一定的人格,为一定的社会服务”^[7]。吴玉章倡导“教育救国”转向“教育强国”,“明确了‘为国办学’‘为民兴校’的根本主张,强调教育的社会性、生产性与阶级性”^[8]。进入 21 世纪,教育家的内涵在新时代条件下不断有了新的拓展。顾明远指出,“从古到今,教育就是要培养人,也就是提高人的素质”“教育的本质就是提高人的素质”^[9]。党的十八大以来,党和国家高度重视教育。2018 年,全国教育大会指出“教育事关国家发展、事关民族未来;没有哪一项事业像教育这样影响甚至决定着接班人问题,影响甚至决定着国家长治久安,影响甚至决定着民族复兴和国家崛起”^[2]²。2022 年,党的二十大报告提出“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”^[10]。2023 年教师节,习近平总书记致信全国优秀教师代表时首次系统阐释了中国特有的教育家精神^[1]。可以看出,我国对教育功能的定位经历了不断发展和凝练的过程。

(二)学术范式的演变与理论突破

当前我国学术界围绕教育家精神已展开了一系列的探索,主要集中在四个方面。其一,教育家精神的内涵特质研究。“教育家精神是一个由价值、实践、目标三个层次构成的精神体系。”^[11]这一概念生成的逻辑具有根基性与发展性,根基所在是中华优秀传统文化及师道观念、马克思主义及

中国共产党的思想精髓、习近平总书记对于教师队伍建设的一系列重大决策、中国自古以来的诸多教育家的品质^[3]。其本质属性是中国特色崇高师德的具象表达,代表着崇高性价值追求,内蕴着既扎根中国又融通中外的辩证思维^[12]。其二,教育家精神的生成逻辑与历史演进研究。不少研究从历史与理论视角切入,梳理教育家精神的形成脉络和思想渊源。例如,有学者基于中国教育发展历程和相关论述分析教育家精神的孕育过程,提出教育家精神的历史逻辑、学术逻辑和实践逻辑^[13];还有学者提出,从继承传统与发展创新的演变逻辑、聚焦“变”与“不变”的辩证逻辑、体现共性与个性的关系逻辑等角度理解和把握教育家精神^[14]。其三,教育家精神的价值意蕴研究。“教育家精神是提升教师教书育人能力的强大精神动力”^[15]，“在对我国教师队伍高质量建设提出新要求的同时,也提供了重要的价值驱动力”^[16]。也有观点强调教育家精神具有鲜明的文化品格,对教师个体、教育整体和全社会都具有积极的文化建构意义,担负着引领教师文化建设、重塑教育文化生态以及培育民族精神的重要文化使命^[17]。其四,教育家精神的实践路径研究。研究者探讨如何在教师教育与培训中培育和弘扬教育家精神的具体策略,如通过加强教师理想信念教育、提升教师自我价值实现等途径,将抽象的教育家精神转化为可实践的行为准则。有研究指出,培养教育家精神,不仅要在精神或心理世界唤醒“小我—大我—无我”的个体生命意识,而且要在“悟道—传道—弘道”中涵养个体的教育情怀,还要发展个体“生存—生活—生生”的实践智慧^[18]。总体而言,国内对教育家精神的研究逐渐形成以“内涵—逻辑—价值—实践”为主线的研究脉络,但尚未出现统一的理论范式。研究成果虽有所增多,但学界仍亟须对教育家精神进行更加体系化、深入化的研究。

国外少有针对“教育家精神”的研究,但有大量相关议题的研究积累,可与我国的教育家精神研究形成对照。当代国际教育研究关注最多的是教师专业发展与职业精神。其一,在教师职业精神方面,经济合作与发展组织(OECD)等国际组织基于“教与学国际调查”项目(TALIS)提出教师专业性的若干支柱,如专业知识、职业自主性、同行合作和社会声望等^[19]。英国原全国教师联合会(The National Union of Teachers, NUT)对教师师德规范作出明确规定,包括维护自身职业形象、避免渎职行为等^[20]。其二,在教师角色与身份认同方面,西方学者比较注重教师的专业责任和道德使命。迈克尔·彼得斯(Michael A. Peters)指出,教师的专业性话语发生了一些重大转变,从以往强调专家知识、共享的学科文化、服务伦理等向现今教师专业标准的管理主义话语转变^[21]。通过实验、错误和恰当的专业挑战,教师形成愈发成熟的、周密的思考 and 专业的身份^[22]。安迪·哈格里夫斯(Andy Hargreaves)指出,教学是一项情绪实践^[23]。美国的专业组织机构一直非常注重教师专业标准的研究和修订,如美国专业教学标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)于2016年重新修订《教师应该知道什么和能够做到什么》(What Teachers Should Know and Be Able to Do),规定:作为教师,我们有义务尽我们所能,在我们的学科、我们的学生和我们的工作上变得更专业;在实践中更有技巧、更有道德、更有自我意识、更有同情心^[24]。美国教师教育认证委员会(Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP)要求各机构根据自己的办学使命确定教师候选人的专业品性。佛蒙特大学将品性定义为合作精神、对反思的态度、人际交往能力、个人内部能力、口头沟通和多样性;奥伯里学院将品性定义为道德和伦理完整性、尊重和同情、个人情感健康、教学热情、精神敏感性和目的性^[25]。其三,国际组织与研究机构也从政策层面强调弘扬教师使命感的重要性。联合国教科文组织(UNESCO)在《2030年教育:仁川宣言和行动框架实现可持续发展目标4》中指出,要发挥教师的专业性和敬业精神,确保学生学有所成^[26]。总体而言,国外研究从教师专业性、教师伦理

与身份等角度积累了丰富成果,为我国的教育家精神研究提供了借鉴和对照视野。

尽管对教育家精神的研究日益受到关注,但现有研究仍存在诸多不足。一是研究范式的局限。当前不少国内研究以政策解读和理念阐释为主,研究方法相对单一。这导致关于教育家精神的探讨多停留在宏观理论层面,各研究成果之间缺乏对话整合和规范化的理论范式。二是概念边界需要进一步澄清。由于教育家精神概念的提出时间不长,不同研究者从各自角度给出了不同解读,有的侧重师德师风,有的侧重专业发展,使得这一概念的边界和内涵尚不清晰。这种概念模糊使相关研究缺乏统一的分析对象,影响了研究结论的可比性和累积性。三是研究内容的片段化。如上所述,已有成果大多分别聚焦于教育家精神的某一方面,缺乏一个将这些方面贯通起来的整体框架。研究成果数量虽有所增加,但总体仍然有限,与新时代加快推进教育强国战略的实践需求不成正比。针对当前研究在范式建构、概念澄清与系统整合方面的不足,本文尝试提出“点线面体”的四维进阶结构逻辑,以揭示教育家精神在新时代语境下的生成路径与实践指向。这一结构并非对教育家精神的静态剖析,而是以实践为导向、以过程为主线的动态逻辑展现。以教育过程中“从个体到整体、从具体到系统”的生成轨迹为线索,将教育家精神的内在逻辑层层递进地展开。

首先,“点”是教育发生的原点,指向教育实践中最基础的情境单位,如一位学生、一节课堂、一场师生互动,蕴含着教育家精神对个体生命价值的尊重与激发。它体现了教育家精神在认知、情感与人格层面的初始观照,是“现实的人”视域下教育家精神的具体化、个体化表达。其次,“线”承接“点”的积累,展现教育过程在时间维度上的延续与逻辑贯通。它不仅意味着从教育个案到经验积淀的演进,也强调在不同教育阶段、学科之间进行整合与跨越,通过实践的联结、理念的传承以及价值的生发,使教育家精神逐步生成并在教育者的生命历程中得以内化和升华。正是在“实践的人”的生成视域下,教育的连贯性、协同性与目标一致性,构成了“线”的教育进化逻辑。再者,“面”是在“线”的基础上展开的实践空间与群体共识。教育家精神不仅存在于教师个人的理念与行为之中,更通过教育文化的集体认同构建出其系统形态。最终,“体”则是在“点—线—面”的整合基础上生成的教育系统整体,体现出教育家精神的制度化、生态化与持续化逻辑。它是将微观教学实践、中观育人体系与宏观教育治理融合为一体的系统表达,正是在“整体的人”视域下,教育家精神最终呈现为一个立体的教育系统之魂,凝聚着新时代教育现代化进程的价值理性与实践方向。

这一四维进阶逻辑,不仅回应了现有研究中关于教育家精神静态化分析的问题,也有助于在理论上构建一个兼具实践深度与系统广度的分析范式,勾勒出教育家精神从“发生”到“生成”、从“个体理念”到“群体实践”再到“系统建构”的路径演化,在逻辑整合与范式创新等方面提供可能的新思路和方法,以便能分别考察教育家精神的基本要素、历史传承、结构体系和整体效应,从而更准确地把握其本质。

二、连“点”成“线”：“现实的人”视域下教育家精神的出场逻辑

前文提到,教育始于具体的“点”,即每一位学生、每一节课堂、每一次师生互动等,帮助学生在认知、情感、人格等方面实现全面发展。在人类思想史中,对“人”的理解一直是一个重要的核心问题,从传统本体论到近代认识论的演变中,对“人”的认识往往局限于抽象的形而上学范畴,马克思首次从实践的角度重新认识“人”,实现了对“人”的问题的“哥白尼式革命”,强调“现实的人”是具体的、历史的和社会的,构建了其教育思想的实践逻辑。马克思的教育思想以“现实的

人”为逻辑起点,明确指出现实中的个人“是在一定的物质的、不受他们任意支配的界限、前提和条件下活动着的”^{[27]151}。这意味着,教育必须立足于具体的“现实的人”,即教育应关注每一个个体的独特条件和实际需求,这是教育对“现实的人”本质力量的尊重与引导。因此,精神不是“从天国降到人间”^{[28]525}的纯粹的“被理解的意义世界”^[29],而是“人们物质行动的直接产物”^{[28]524}。

(一)教育家精神对形而上学人本主义的超越与实践回归

形而上学人本主义是一种基于抽象形而上学范畴对“人”的理解,其主要特点是关注人的精神、灵魂和理性本质,忽视人的社会属性和实践条件。代表性哲学家如赫拉克利特、苏格拉底、笛卡尔、康德和黑格尔,他们的思想共同指向一种对“人”的高度抽象理解。在形而上学人本主义的视域中,教育被赋予了改造人的理性、升华人的精神、塑造人的德性的任务。苏格拉底的“认识你自己”、笛卡尔的“我思故我在”等都强调了教育要通过理性反思来实现人的自我完善。这种观念肯定了教育在提升人的理性和道德水平方面的重要性,但它也导致了教育活动的抽象化。在形而上学人本主义看来,人的本质是固定的,教育的任务是将这种抽象的理性或灵性升华。然而,现实中的人是具体的、历史的,具有各自独特的背景和需求,形而上学人本主义的教育目标忽略了学生的具体生活经验,从而使教育活动脱离了学生的实际。马克思批判了这种抽象化的“人”的教育理念,强调教育不仅仅是思想的培养,更是对现实生活的回应与改变。教育家精神的核心正是在于以“现实的人”为教育的出发点,关注教育中的具体“点”,强调教育的个体化与独特性,教育不仅仅是追求知识的掌握,更是引导个体认识自我、发现自我和实现自我的过程。因此,教育家精神强调“启智润心”,关注学生在具体生活中的发展的教育理念,克服了形而上学人本主义的抽象性,使教育回归对现实生活的关怀和对个体差异的尊重。

马克思在批判抽象的人的概念时,强调了“现实的人”,即具有具体社会关系和物质条件的个体。马克思指出人的本质在于其社会关系的总和,每个个体都是在特定社会条件下的“现实的人”,具有独特的社会 and 物质条件。“他们是什么样的,这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致。”^{[28]520}教育家精神强调因材施教,就是根据每个学生的独特性制订相应的教育计划,帮助他们充分发挥潜能,成为“现实的人”。在这种教育模式下,教师不再是知识的单向灌输者,而是通过尊重学生的个性来激发他们的主动性。马克思提出:“思想要实现,就要有使用实践力量的人。”^{[28]320}这种个体化的教育方式,不仅仅是为了个体的成长,更是为了培养具备改变社会能力的“新人”,即“使用实践力量的人”,为实现全人类的解放奠定基础。马克思指出:“最先进的工人完全了解,他们阶级的未来,从而也是人类的未来,完全取决于正在成长的工人一代的教育。”^[30]因为无产阶级解放的最终目标是全人类的彻底解放,“代替那存在着阶级和阶级对立的资产阶级旧社会的,将是这样一个联合体,在那里,每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”^{[27]422}。马克思通过对宗教以及费尔巴哈“感性直观”^{[28]505}的批判,把人的活动转向“当做实践去理解”^{[28]499}。

(二)教育家精神对个体主义存在论的超越与现实回归

个体主义存在论提出了“人”的独特性和独立性,强调个体在生存中的自主性与自由选择。这种思想源于现代存在主义哲学家如克尔凯郭尔、海德格尔和萨特等人,他们认为个体是独立于他人和社会的,强调每一个人都是独一无二的存在,并具有追求自由和实现自我的权利。在这种观念下,教育的目的被认为是促进个体的自主选择,提升个体独特的能力和价值。如克尔凯郭尔的“单独的个体”,将关注点放在个体独特的生存经验和自我决断上。在他看来,个体的生存是一种“无限与有限”的综合体,“有限”是限定者,“无限”是扩展者^[31],个体必须在这一双重性中找到

自己的位置,并通过自由选择来实现自我。这种选择并不是被动的,而是主动地面对生活中的不确定性,这种选择需要承担巨大的责任和勇气。他通过《非此即彼》等作品展示了个体如何在审美、伦理和宗教的三种生活方式中不断进行自我选择和自我实现。然而,个体主义存在论的教育思想虽然重视个体的自主性和独特性,但依然忽视了个体与社会的紧密联系,倾向于孤立地培养个体,使个体的发展缺乏社会性支持。这种孤立的个体性观念容易导致教育者忽视学生在社会互动中的成长和发展,使得个体难以有效地融入社会。教育家精神强调教师不仅是知识的传授者,更是学生发展的系统协调者。教师需要通过对学生成长背景的深度分析,识别学生学习过程中可能存在的影响因素,并通过个性化的干预策略来进行有效引导。这些教育实践“点”,不仅构成了教师专业成长的轨迹,也通过教育理念的代际传承、教学经验的沉淀与传播,逐步延展为更具系统性和持续性的“线”。“线”的生成逻辑则揭示了教育家精神如何在实践延续中形成纵深发展的价值路径,并在教育家精神的生成逻辑中得以具体展现。

三、以“线”构“面”:“实践的人”视域下教育家精神的生成逻辑

在教育实践中,“线”不仅是教育在时间维度上的延展,更是价值理念在教育活动中的贯通与演化。“线”的存在,使得教育不再是片段式、静态化的经验堆积,而成为一种有方向、有逻辑、有目标的生成过程。这一过程不仅连结了教师个体在教育场景中的多次实践,也促使其在持续反思与内在建构中实现教育理念的內化。由此,教育家精神不再停留于“点”的个体经验,而是在“线”的延展中,逐步凝聚为具备系统性和连续性的教育价值体系。然而,“线”的功能远不止于个体经验的串联。随着大量教育实践“线”在教师群体内部的交织、融合与互动,教育家精神逐步从个体內化走向群体共识,在集体层面催生一种稳定而有力的教育文化“面”,进而建构起具有认同基础与行动整合力的教育文化场域。卢梭在《爱弥儿》中强调教育应注重学生的整体发展,杜威亦主张教育是经验的持续生长过程,在这种理念的支持下,每一条“线”不仅推动个体成长,也共同塑造群体的教育文化结构。

为了更深入揭示教育家精神由“线”构“面”的深层逻辑,亦需要回归其本体根基加以理论探究。从哲学层面看,马克思主义实践观强调实践既是人的认识基础,也是人的存在方式,其本体论地位决定了教育活动不仅是知识传递,更是人之成为人的生命历程。因此,教育家精神的生成机制应置于实践本体论的框架中加以考察,它不仅表现为行为的积累,更体现为价值的确证、理念的组织与文化的再生产。正是在此意义上,以“线”构“面”的教育生成过程,才能获得真实而深刻的理论诠释。基于此,可以从三重逻辑维度探讨其生成机制:一是生成的根基,即其为何可能;二是生成的路径,即其如何实现;三是生成的张力,即其何以持续。

(一) 生成根基:教育家精神“由线构面”的价值起点与本体基础

“线”之能构“面”,根本上依赖于教育家精神在实践中所生成的稳定价值内核与道德根基。教育实践并非技术操作的重复,也不仅是经验片段的拼接,而是承载终极目标与理想人格的价值活动。教育家精神正是在教师不断追问“为何教育”“为何育人”的过程中,逐步积淀为一种具有普遍意义的精神范式。这种精神并非外在灌输的理念系统,而是教师在真实教育实践中,通过理念认同、价值承诺与行动选择,逐步內化生成的。马克思主义的实践观将实践视为物质性的、革命性的活动,教育家在实践中逐步形成并强化自己的教育信念与道德情操。从这一视角来看,教育实践既是认知生成的过程,更是价值建构与人格生成的过程。换言之,教育实践活动是通过运用理论知识引领教育过程,从而有效地实现相关目标的“生产”活动。

首先,教育家精神的生成根基植根于对“教育内在善”的持续追求。亚里士多德认为,“如果在我们活动的目的中有的是因其自身之故而被当作目的的,我们以别的事物为目的都是为了它,如果我们并非选择所有的事物都为着某一别的事物(这显然将陷入无限,因而对目的欲求也就成了空洞的),那么显然就存在着善或最高善”^[32]。教育家并非仅仅是知识和技能的传授者,而是通过对教育终极目的的理解与追求,逐步形成自身的教育信仰与道德情怀。在这个过程中,教育家精神表现为对教育目的的持续追问与自我回应,是实践者对理想之“善”的自主确认与现实承担。其次,教育家精神与教育实践的理性化密切相关。实践理性要求教育家在教育行动中审慎判断,注重教育行为的道德正当性和目的的合理性。教育实践是公开运用理性和德性的行动,教育家通过对教育行动的反思与选择,确保教育活动符合美善、正义等价值。第三,教育实践的道德性构成了教育家精神的基石。教育行为只有在符合内在善的规范下,才能称为真正的教育实践。如果教育脱离了道德价值,变成单纯的技能传授或工具化的过程,那么这种教育就失去了其实践的意义。实践的正当、正确,不是说在方法上和手段上合适,而是意味着在目的、方式、动机上的价值合理性和正当性^①。这种以伦理驱动的实践构成了教育家精神的核心特质,也为“以线构面”提供了价值规范的共识基础。

(二) 生成路径:教育家精神在实践中的历史积淀与时代回应

如果说生成根基揭示了教育家精神“由线构面”的内在可能性,那么生成路径则着眼于其如何在具体历史场域中发生与展开。在现实教育实践中,教育家精神从个体经验的延续性“线条”,逐步交织、融合、整合为群体性的文化“面貌”,其本质是一种实践逻辑的结构性跃迁。该跃迁并非自发完成,而是在历史、制度与文化等多重维度中,通过长期沉淀、协同转化和反思更新而得以实现。因此,教育家精神的生成路径,既是一种“历史积淀的逻辑”,也是一种“现实回应的机制”。这一历史过程亦呈现为三个互为支撑的机制维度:一是历史传承与制度变迁所构成的“历史维度”;二是理念更新与经验重构所构成的“创新维度”;三是价值共识与文化自觉所构成的“文化维度”。

1. 教育实践的历史维度:从传统师道到教育共同体的延展

哲学家卡莱尔·柯西克(Karel Koosik)提出:“实践是能动的,它在历史中自我产生着。就是说,它是一种连续不断的更新。”^[33]因此,实践源于历史性主体与客体之间双向建构与动态交互的过程。教育家精神在历史积淀中不断演进,其演变逻辑与时代的社会需求密切相关。前文阐述的从先秦儒家“修己安人”式的教育理想,到近代“教育救国”的启蒙诉求,再到当代“教育强国”的战略愿景,教育家精神以时代之问为回应,以育人之道为承载,呈现出价值演化与使命迁移的清晰轨迹。

新时代站在新的历史方位,习近平总书记结合“党和国家需要什么样的教育家”“如何培养高素质教师”等问题,着重阐释了教育家精神的核心要义与基本内涵,是对中国优秀教育传统的创造性转化和创新性发展。“教育是国之大计、党之大计。培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题。育人的根本在于立德。”^[10]习近平总书记指出:“培养社会主义建设者和接班人,迫切需要我们的教师既精通专业知识、做好‘经师’,又涵养德行、成为‘人师’,努力做精于‘传道授业解惑’的‘经师’和‘人师’的统一者。”^{[2]179}新时代的教育家精神既承继传统,也回应当下,其演化路径本身构成了以“线”构“面”的历史性展开。

^① 汉娜·阿伦特在其著作《人的条件》中深入探讨了人的活动性,特别是行动的伦理性和政治性。她继承并发展了亚里士多德的思想,将人的活动分为劳动、工作和行动三个层次,并分别对应人的三种基本条件:生命本身(生命的持续和再生产)、世界性(连接过去、现在和未来)和复数性(即人的社会性)。参见汉娜·阿伦特,《人的条件》[M],竺乾威,译,上海:上海人民出版社,1999。

2. 教育实践的创新维度:教育家精神在实践中的动态生成

实践创新构成教育家精神不断更新与生成的核心动力。教育是面对复杂现实问题持续创新的实践智慧过程,教师作为“实践中的思想者”,其生成并非单向的理念内化过程,而是在持续实践中不断修正、回应与升华的动态过程。教育家精神“有着严密的内在逻辑,同时也规约着教师个体成长及群体发展的价值追求与行为规范”^[34],其核心意义在于对教育场域的文化生态进行重塑,推动现代教育文明的构建。它强调教育工作者要具备“勤学笃行、求是创新”的态度,主动适应时代发展的要求,通过不断学习与创新,提升教育的现代性与有效性,推动教育家精神在新时代的深化和发展。新时代,以习近平同志为核心的党中央高度重视教师队伍建设,提出了一系列重大战略部署,旨在培养造就数以万计的教育家型教师。

3. 教育实践的文化维度:教育家精神的价值导向与文化使命

教师作为价值传递者与文化建构者,不仅在教育实践中内化个人信仰,更在集体协同中参与到教育文化结构的重塑之中。首先,教育家精神的价值导向体现在其对教育目标的设定和文化自觉的塑造上。教育家精神的“心有大我、至诚报国的理想信念”和“胸怀天下、以文化人的弘道追求”反映了教育家精神承担着明确的文化引领角色,引导着社会文化价值的再生产和再塑造。其次,教育家精神的文化使命体现在知识再生产和文化创新的推动作用。“中华民族历来重视教育,始终把教育作为治国安邦的大事。这是中华民族繁衍发展、中华文明绵延不绝的一个重要原因。”^{[2]133}钱穆曾在“四民社会”(士农工商)中指出,“士”坚守着中国人的人文理想。“中国的历史指导精神寄在士这一流品。而中国的士则由周公、孔、孟而形成。我们由他们对于历史的影响,可知中国历史文化的传统精神之所在。”^[35]新时代教育家精神的演进逻辑涵盖了“四有”好老师、“四个引路人”以及“经师”和“人师”相统一的“大先生”等多个阶段,这种文化积淀不断推动教师群体的职业道德建设和文化认同,也是民族振兴和社会进步的重要基石。邓小平从振兴民族、振兴教育的高度也指出:“一个学校能不能为社会主义建设培养合格的人才,培养德智体全面发展、有社会主义觉悟的有文化的劳动者,关键在教师。”^[36]

(三)生成张力:教育家精神在实践中的育人智慧

在以“线”构“面”的生成机制中,动力机制是教育家精神得以不断生发的内在引擎,与静态的规范不同,教育家精神的活力源于其内在的“育人智慧”——教育者在具体教育情境中生成的价值判断、策略选择与情感共鸣的综合能力。正是这种智慧,使得教育家精神不是停留在理念倡导或制度建构的层面,而是真正以动态的方式融入教师的实践生命历程,构成其精神生成的深层动力机制。所谓启智润心、因材施教的“育人智慧”,并非抽象的思辨能力,而是教育者在复杂实践中对“何为教育”“如何育人”的持续体悟与回应,是教师个体在日复一日的教书育人中形成的实践理性与情感判断的统一体。教育家精神,正是在这种实践智慧的持续生成中获得生命力。

首先,教育家精神中的育人智慧关乎个体的主体性培养。育人智慧的核心在于培养学生的主体性,即培养学生独立思考、主动学习的能力。通过引导学生反思与自我决策,教师帮助他们成为学习的主体,这种主体性不仅关乎知识的学习,更关乎个人成长的独立性和自信心。启智意味着教师不仅要教会学生“知识是什么”,更要教会他们“如何思考”,通过深度学习与批判性思维的培养,帮助学生形成解决复杂问题的能力。

其次,教育家精神中的育人智慧关乎个体的责任感培养。“润心”的育人智慧特别强调人文关怀,通过对学生心灵的滋养,引导学生形成与他人、与集体的深厚情感联结,从而增强学生的集体意识与归属感。习近平总书记说:“只有打动学生,才能引导学生。教师在课堂上展现的情怀

最能打动人,甚至会影响学生一生。真信才有真情,真情才能感染人。”^[37]教育家精神主张因材施教,并非为了孤立地培养个体,而是通过这种方式帮助学生理解集体的价值和个体在集体中的独特作用,引导学生从“小我”走向“大我”,形成服务社会的价值取向和坚定信念。这个教育过程更注重对学生品格和社会责任感的培养,体现了教育家精神的社会担当。

第三,教育家精神中的育人智慧关乎个体的创新能力培养。新时代教育家精神强调创新精神的重要性,教师不仅是知识的传授者,更是学生创新思维的启发者和引导者。启智润心,就是要引导学生勇于提出问题、探索未知领域,培养他们面对复杂问题时的创造性思维与解决问题的能力。陶行知曾指出,一流的教育家要“敢探未发明的新理”“敢入未开化的边疆”^[4]¹⁴⁻¹⁵,强调教育家与一般教育者的区别就是富有“创造精神”与“开辟精神”,这不仅是教育家与普通教育者的根本区别,更是教育家精神的核心特征之一。创新能力的培养需要教师在教育实践中营造支持创新的课堂环境,鼓励学生敢于质疑现有结论,并促使他们能够在探索中积累实践经验。

综上所述,教育家精神“以线构面”的生成逻辑,并非简单的经验叠加或理念扩展,而是一种深层次的系统性转化过程。其生成根基、路径与张力,共同构成教育家精神由“个体意识的线性延展”向“共同体文化的结构组织”跃升的三重逻辑。然而,“面”的构建并非教育家精神生成的终点。“面”的生成使教育家精神初步具备了系统性与协同性的基础,但若推动其持续发展并发挥其在国家教育体系中的战略功能,仍需进一步探讨教育家精神如何实现由“面”向“体”的系统整合。

四、“面”动成“体”:“整体的人”视域下教育家精神的系统逻辑

“整体的人”不仅是教育的终极旨归,也是教育家精神系统建构的价值根基与目标指向。这一概念源于教育哲学对“人之为人”的整体性理解,强调个体在认知、情感、意志、道德、审美等方面的协调统一。“整体的人”作为教育家精神的逻辑起点,意味着教育是一种以人格生成、价值培育与生命成长为核心的系统实践。在“点—线—面”的动态基础上,教育家精神最终构建起一个具有整体协调性、价值一致性与实践效能性的教育精神“体”,实现从内在精神驱动到外部制度建构的系统转化。习近平总书记指出我们要建设的教育强国,正是“以教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化为基本路径”^[38]的教育。在这一过程中,教育家精神以每个“点”(个体教育实践)、每条“线”(教育实践的连续性和联结性)和每个“面”(群体和文化共识)为基础,逐步构建起系统完整、内在协调的教育体系。这种系统建构从“整体的人”视域出发,形成以“心、言、行、智、情、怀”为核心相互支撑的实践逻辑框架。具体而言,教育家精神的系统建构亦主要体现在三个相互支撑的维度:结构要素的整体化建构、群体自觉的内生性驱动以及教育生态的协同性联动,三者共同构成“由面成体”的生成机制。

(一)结构要素:教育家精神的整体性基础建构

教育家精神的结构要素构成了教育体系的坚实基础。“心有大我、至诚报国”的理想信念赋予教育实践以崇高的精神追求与内在动力;“言为士则、行为世范”明确了教育实践的日常伦理规范;“启智润心、因材施教”的育人智慧与“乐教爱生、甘于奉献”的仁爱之心协同共振,前者是教育方式,后者是情感驱动,两者结合使教育不仅具有理性智慧,也充满了人文关怀;“勤学笃行、求是创新”的躬耕态度与“胸怀天下、以文化人”的弘道追求相结合,则形成了教育家精神中的实践与使命的融合。这些结构要素不仅彼此呼应,而且在教育实践中形成整体性的辩证统一,为教师在学生全面人格塑造与个性发展的实践中提供了明确指引。

(二)群体自觉:推动教育家精神不断深化和扩展的动力

马克思强调:“教育者本人一定是受教育的。”^{[28]500}广大教师在教育家精神的激励下,不断向优秀教育家的标准靠近。吕西安·戈德曼(Lucien Goldman)认为:“当一个群体的成员都为同一处境所激发,并且都具有相同的倾向性,他们就在其历史环境之内,作为一个群体,为他们自己精心地缔造其功能性的精神结构。”^[39]教育家精神在新时代语境下正是通过这种群体的历史责任感和共同使命意识不断得以强化,超越个体的职业发展诉求,逐步转化为具有时代特征和文化底蕴的精神谱系。特别是在中国特色社会主义建设和中华民族伟大复兴的背景下,教育家精神不仅与西方个人主义教育观念形成了鲜明对照,更延续了中华民族数千年来“尊师重道”“以文载道”的文化传统,凸显了党和国家对高素质教师队伍建设的殷切期望与战略要求。“教育家精神”的自觉性驱动也反映了教育的本质和教师成长规律的内在逻辑。2018 年中共中央、国务院印发《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中指出,到 2035 年培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师^[40]。

(三)教育生态:教育家精神的共同体建构与系统协同

1. 价值共同体:教育家精神的伦理引领与价值内化

教育家精神首先根植于教师群体的价值观念之中,其伦理属性决定了它必须通过“价值共同体”的构建来实现从外在倡导到内在信仰的转化。习近平总书记指出,“教师的职业特性决定了教师必须是道德高尚的人群”,“是以德施教、以德立身的楷模”^{[2]74}。因此,教育家精神的伦理化建构,需要通过制度化路径将其价值要求融入教师培养、选拔、考核与评价全过程之中,从而使教师在行为规范上有所遵循,在价值认知上形成认同。在此基础上,构建德教融合的校园文化、强化立德树人的制度导向,是培育价值共同体的关键机制。高质量的教师教育体系应通过明确的德育评估标准、多层次的价值引导机制等手段,推动教师从“职业性”向“使命感”转化,从而在情感上、信仰上与教育家精神实现深度融合。这一“价值共识—行为引导—文化沉淀”的机制,正是教育家精神能在广大教师中持续弘扬的基础。

2. 学术共同体:教育家精神的专业支撑与学术品格

教育家精神具有坚持真理、独立精神、自由思想、学术信仰、批判意识和能力等学术精神品格。学术共同体的建设有助于推动教育家精神成为专业素养,使教育家精神在教师的知识体系和教育能力中得以体现。学术共同体通过学术会议、专题研讨和合作研究等形式,不仅拓展了教师的学术视野,也在潜移默化中传播和强化了教育家精神的核心价值观。通过分享教育理念和教学经验,教师更易形成对教育家精神的集体认同,从而在实践中更自觉地将教育家精神内化为个人的职业信仰。此外,学术共同体内的同行评议和教学反馈机制也鼓励教师在教育实践中进行自我反思,从而加深对自身教育行为和教育信仰的认识。通过学术共同体内的心理健康支持和教师关怀机制常态,促使教师在日常教育活动中自然地表现出对学生的关怀,有效推动教育家精神的具体化和专业化,使其真正成为教师职业发展中不可或缺的组成部分。

3. 创新共同体:教育家精神的系统协同

所谓“创新共同体”,是指通过跨层级、跨部门、跨区域的资源整合和结构联动,促使教育家精神嵌入整个教育治理体系,推动其内化于教育政策、制度安排与组织机制之中,最终形成成为一种可持续、可生长的教育文化生态。习近平总书记强调:“要努力构建德智体美劳全面培养的教育体系,形成更高水平的人才培养体系。”^{[2]13}实现“教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化”^[38]的整体跃升,这要求教育家精神还需在制度设计中发挥组织性功能。同时,在全球教育融

合与知识流动不断加剧的背景下,创新共同体亦承担着推动教育家精神“走出去”的使命。习近平总书记强调:“推进教育现代化,要坚持对外开放不动摇,加强同世界各国的互容、互鉴、互通。”^{[2]21}把“走出去”和“请进来”结合起来,通过国际合作、理念互鉴与文化交流,不仅能将教育家精神融入全球教育治理体系,也能构建具有世界意义的中国教师发展理念与治理体系,推动中国教育自主知识体系的话语权建设。

五、结 语

教育家精神作为中国教育传统的现代转化形式,不仅承载着深厚的人文底蕴和历史积淀,更是在新时代教育实践中不断生成与升华的精神形态。其进阶逻辑从“点”的出发、“线”的延展、“面”的生成,最终达至“体”的系统建构,展现出一种结构化、系统化的动态生成路径,突破了以往将教育家精神孤立化、静态化的研究范式,强化了其现实观照、实践生成与系统整合的多重维度,为理解其本质属性与时代价值提供了新的思考路径。面向未来,教育家精神应在坚持立德树人根本任务的基础上,进一步拓展其理论边界与实践样态。唯有在教育结构性改革、育人方式转型与文化认同重建中持续推动教育家精神的系统化建构,方能为实现高质量教育体系提供坚实而深远的精神支撑。

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. 论教育[M]. 北京:中央文献出版社,2024.
- [3] 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.
- [4] 陶行知. 中国教育改造[M]. 北京:人民出版社,2008.
- [5] 北京市教育科学研究所. 陈鹤琴全集:第1卷[M]. 南京:江苏教育出版社,1987:518.
- [6] 成思危. 黄炎培职业教育思想文萃[M]. 北京:红旗出版社,2006:16.
- [7] 武衡,谈天民,戴永增. 徐特立文存:第4卷[M]. 广州:广东教育出版社,1995:173.
- [8] 陈露茜,吴秋翔. 从“教育救国”到“教育建国”:吴玉章教育思想研究[J]. 中国人民大学学报,2024(2):15-23.
- [9] 顾明远. 顾明远文集:第2卷[M]. 北京:北京师范大学出版社,2018:205.
- [10] 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[N]. 人民日报,2022-10-26(1).
- [11] 冯刚. 教育家精神的时代特质及培育路径[J]. 人民论坛,2024(20):14-17.
- [12] 刘志. 教育家精神:教师队伍高质量发展的价值理想[J]. 教育研究,2024(6):138-147.
- [13] 田慧生. 以教育家精神为指引推进教材建设高质量发展[J]. 课程·教材·教法,2024(2):4-6.
- [14] 吴晓杰,祁占勇. 新时代教育家精神的演进逻辑及养成路径[J]. 中国教育学刊,2024(2):78-85.
- [15] 王炳林,曹雨萌. 弘扬教育家精神提升教师教书育人能力[J]. 中国高校社会科学,2024(6):29-38.
- [16] 姜澄,郑刚. 从“教育家办学”到“教育家精神”:新世纪以来加强教师队伍高质量建设的中国探索[J]. 西南大学学报(社会科学版),2024(4):203-214.
- [17] 陈煌,杨兆山. 教育家精神的文化逻辑[J]. 中国教育学刊,2024(8):48-53.
- [18] 靳玉乐,王潇晨. 论教育家精神的培养[J]. 教育研究,2024(8):24-33.
- [19] OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners[EB/OL]. (2019-06-19)[2025-03-25]. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- [20] The Teaching Council. Code of Professional Conduct for Teacher(Updated 2nd Edition 2016)[EB/OL]. [2025-03-25]. <https://www.teachingcouncil.ie/fitness-to-teach/updated-code-of-professional-conduct/#download-the-code-of-professional-conduct-for-teachers>.
- [21] PETERS A M, GREEN J B. Discourses of Teacher Quality: Neoliberalism, Politics and Policies and Governmentality[C]//ZHU

- X D, HUAN S, eds. *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education*, Springer Singapore, 2021:155-170.
- [22] Dotger HB. Core Pedagogy: Individual Uncertainty, Shared Practice, Formative Ethos[J]. *Journal of Teacher Education*, 2015 (3):215-226.
- [23] Hargreaves A. The Emotional Practice of Teaching[J]. *Teaching and Teacher Education*, 1998(8):835-854.
- [24] STANDARDS NBPTS. What Teachers Should Know and Be Able to Do [M]. Washington, DC: National Board for Professional Teaching Standards, National Office, 2016:5.
- [25] CUMMINS L, ASEMPAPA B. Fostering Teacher Candidate Dispositions in Teacher Education Programs[J]. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2013(3):99-119.
- [26] 联合国教科文组织. 2030 年教育: 仁川宣言和行动框架实现可持续发展目标 4——确保包容和公平的优质教育, 让全民终身享有学习机会[EB/OL]. [2025-06-11]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_chi.
- [27] 马克思恩格斯选集: 第 1 卷[M]. 北京: 人民出版社, 2012.
- [28] 马克思恩格斯文集: 第 1 卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [29] 庄振华. 黑格尔精神概念辨正——以《精神现象学》为例[J]. *哲学研究*, 2016(10):71-77.
- [30] 马克思恩格斯全集: 第 16 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1964:217.
- [31] 克尔凯郭尔. 畏惧与颤栗 恐惧的概念 致死的疾病[M]. 京不特, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 2013:442.
- [32] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译注. 北京: 商务印书馆, 2003:5.
- [33] 卡莱尔·柯西克. 具体的辩证法——关于人与世界问题的研究[M]. 傅小平, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 1989:171.
- [34] 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.
- [35] 钱穆. 民族与文化[M]. 贵阳: 贵州人民出版社, 2019:70.
- [36] 邓小平文选: 第 2 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1994:108.
- [37] 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[J]. *求是*, 2020(17):4-16.
- [38] 习近平. 扎实推动教育强国建设[J]. *求是*, 2023(18):4-9.
- [39] 吕西安·戈德曼. 文学社会学方法论[M]. 段毅, 牛宏宝, 译. 北京: 工人出版社, 1989:46.
- [40] 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[N]. *人民日报*, 2018-02-01(1).

责任编辑 蒋 秋 高阿蕊

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>