·教育学研究·
DOI:10. 20004/j. cnki. ujn. 2026. 03. 015

教育家精神与教师能动性激发的生态耦合机制

石　艳

[摘　要]教育家精神和教师能动性激发之间具有生态耦合关系,教育家精神为教师的主体意识觉醒提供了价值原点,而教师能动性是教育家精神落地的根本载体。教育家精神为教师能动性生成厚植文化土壤,营造生态环境,提供行动源泉。然而,在现实的弘扬与践行过程中,教育家精神赋能教师能动性面临的“神化”、“虚化”与“泛化”三重现实困境阻碍了赋能机制的实现。为实现教育家精神赋能,必须重构其激发教师能动性的三重路径:重塑教师的自我认同与主体自信;构建具有容错机制与增能导向的制度土壤;确立以创造性为核心的行动逻辑,最终通过重构精神与实践的内在连接,使教育家精神真正转化为教师“敢探未发明的新理”的内生动力。

[关键词]教育家精神;教师能动性;内生逻辑;专业回归

在教育强国建设的关键历史节点,教师队伍建设正经历着从规模扩张向高质量发展的深刻转型。“心有大我、至诚报国”的教育家精神为新时代教师队伍建设确立了崇高的精神坐标。从《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》明确提出以教育家精神引领教师队伍建设,到《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》要求实施教育家精神铸魂强师行动,一系列政策话语的演进,不仅体现了国家对培育高素质教师队伍的战略规划,更折射出国家对教师群体性专业精神系统培育规律的深刻关切。教育家精神不仅是道德的标尺,更是新时代教师职业形象、素养与职责的科学阐释,为教师实现“经师”与“人师”的统一提供了根本遵循。

教育家精神的弘扬取决于能否将其转化为教师具体的育人实践。这种精神引领与个体行动之间的张力,凸显了以教育家精神激发教师能动性的紧迫性。教师作为教育实践的主体,其能动性的表现,即在特定情境中不仅“能做”而且“愿做”“想做”的行动自觉,是连接崇高精神与鲜活教育实践的关键桥梁。同时,教师能动性是教育家精神落地的根本载体,只有当教师具备了自我反思、主动创新的主体能力,才能将抽象的精神符号内化为解决复杂教育问题的实践智慧。因此,探究如何以教育家精神赋能教师,通过唤醒主体意识、打破认知壁垒、提供实践支架,从而激发其内在的行动自觉,不仅是落实国家战略的必由之路,更是破解当前教师队伍建设深层次动力匮乏困境,并进一步激发教师活力,推动教育高质量发展的核心议题。本文旨在从教师能动性的视角出发,剖析教育家精神赋能的内在机理与阻滞因素,探索教师得以从“精神认同”走向“行动自觉”的实践进路。

[基金项目]教育部人文社会科学一般项目“‘双减’背景下教师负担风险的生成机理与防范机制研究:基于教师能动性的视角”(项目编号:22YJA880044)。

[作者简介]石艳,东北师范大学教育学部教授、博士生导师,邮箱:shiy653@nenu. edu. cn。

一、教育家精神赋能的逻辑起点:与教师能动性的生态耦合

能动性(Agency)作为学术概念内涵,其发展有着悠久的历史,并随着研究的分化成为哲学、人类学、社会学、心理学等学科关注的重要议题。特别是在2025年5月30日,经济合作与发展组织(OECD)发布《OECD教学罗盘:重新构想教师作为课程变革的推动者》中进一步提出:“教师能动性是教师通过有目的、有信念的行动与决策,积极影响教学实践、学生学习及更广泛的教育环境。它超越一般意义上的‘自主权’,是一种融合自我效能、道德责任和变革承诺的专业姿态”①。教师能动性总是植根于具体的实践情境,是主体与特定环境交互生成的产物。教育家精神赋能教师的逻辑起点,正是在于构建起宏观精神指引与教师微观个体能动之间的生态耦合关系。在这种耦合视域下,教育家精神不再仅仅是外在的道德规训,而是滋养教师主体性生长的核心要素。因此,理解教育家精神与教师能动性之间的生态耦合机制,也是理解教育家精神如何从抽象符号转化为鲜活育人实践的前提所在。

(一)价值根基:教育家精神为教师能动性生成厚植文化土壤

习近平总书记在“四有”好老师和“大先生”的教师理想画像基础之上提出了“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”②。这一“中国特有的教育家精神”作为中华民族数千年教育实践与人文理想的结晶,不仅是教育家群体精神特质的集中写照,更是教育本质的人格化表征。它超越了西方视域下单纯强调技术理性或个人权利的能动性框架,为中国教师能动性的生成提供了深厚的文化底蕴与价值坐标,使其从单纯的“能力展现”升华为一种“生命自觉”。

首先,教育家精神确立了教师能动性的本体论根基,即“人是精神的存在”。诚如黑格尔所言:“精神就是自我”③。精神的发展历程是个体从自然生命向普遍精神生命自觉跃迁的过程。教育作为人所特有的改造精神世界的实践活动,其根本使命在于“使人作为人而成为人”。在这一哲学视域下,教育家精神并非外在于教师的抽象教条,而是对教育本质规律与理想追求的内在性把握。它赋予了教师能动性以本体论的合法性。教师之所以具有能动性,不仅是因为他们掌握了专业知识,更因为他们是“精神的存在物”,具有“一种真正的变化的能力,而且是一种达到更完善的能力,一种达到‘尽善尽美性’的冲动”④。这种精神冲动驱使教师在教育实践中不满足于现状,时刻保持一种批判的、建构的、改造的力量,从而在本质上构成了能动性生成的原动力。

其次,中国特有的教育家精神为教师能动性注入了独特的文化基因,使其超越了工具理性,指向“家国天下”的宏大格局。中华民族一向具有尊师重教、崇道尚德的传统,主张学以成人,并在天人合一、知行合一的文化脉络中寻求教育的终极意义。不同于西方单纯强调专业主义的路径,中国教育家精神从孔孟、朱熹到陶行知、于漪,始终贯穿着一条鲜明的主线:即在“群与己”、“身与心”、“道与德”的张力中实现教育价值。这种文化土壤决定了中国教师的能动性不仅仅是个人的职业奋斗,更是一种承载着“为党育人、为国育才”使命的历史担当。它强调“立德树人”的修养论和“家国天下”的价值论,倡导身教重于言教、经师与人师统一。在这种文化浸润下,教师的能动性不再是原

---

①OECD. OECD Teaching compass: reimagining teachers as agents of curriculum change, https://doi. org/10. 1787/8297a24a-en, 2026. 01. 05.

②习近平:《躬耕教坛 强国有我——习近平总书记致信全国优秀教师代表令广大教师和教育工作者倍感温暖、信心满怀》,《人民日报》,2023年9月10日第3版。

③黑格尔著,杨祖陶译:《精神哲学》,北京:人民出版社,2006年版,第2页。

④黑格尔著,王造时译:《历史哲学》,上海:上海书店出版社,2001年版,第54页。

子式的个人主义张扬，而是深深植根于集体主义与爱国主义的沃土之中。这种深厚的文化基因，为教师能动性提供了方向指引，使其在面对复杂的教育情境时，能够超越功利主义的考量，自觉地将个人小我融入国家大我之中，从而激发出更持久、更深沉的行动力量。

最后，教育家精神推动了教师对教育认知的范式转换，即从“谋生之职业”向“安身立命之志业”的跃迁，这是能动性生成的关键心理机制。在一般意义上，教育常被视为一种专业或职业。然而，若仅停留于职业层面，教育便只是一种谋生手段，教师遵循的是外在的规程与技术，其道德责任往往是外在强加的，能动性自然受限。教育家精神的核心在于将教育视为“志业”（Vocation）[①]。所谓“志业”，意味着教师把教育看作是自己生命的本己存在方式，是人生意义的终极归宿。正如韦伯所言，以某种事业为志业，意味着听从内心的召唤。这种“志业感”促使教师不仅把教育作为一门学问来研究，更作为一种信仰来追求。在这种视域下，教师的能动性实现了质的飞跃。也就是说教师在教育教学的过程中不再是被动地完成任务，而是主动地以“求善求美”为原则，将日常的一切教学行动都视为道德作为，形成一种将生命与教育融为一体的精神特质。

（二）场域支撑：教育家精神为教师能动性实践营造生态环境

教师能动性是个体、文化与结构三个维度的动态平衡，是教育过去的经验、现在的评估以及未来的导向的多重关系综合作用的产物[②]。教育家精神之所以能成为教师能动性的强力支撑，是因为其可以作为一种宏大的群体画像和集体人格投射，不仅仅是个体的修养目标，更是一种弥漫于教育时空中的群体氛围。它通过确立高位目标导向、构建群体精神契约、优化组织交互规则，为教师能动性的实践营造了一个既有价值高度、又有包容广度的动态生态场域。

首先，教育家精神作为一种鲜明的群体画像，通过构建“精神共同体”为教师能动性提供了共生互助的生态环境。传统的学校组织往往陷入科层制的窠臼，教师作为主体的行动者，其能动性的发挥受到个体主义文化的掣肘。而教育家精神不是某个人的私有财产，它是历代优秀教师群体的精神总和，是一幅凝聚了集体智慧与道德风范的宏大画像。当这种精神在学校场域中弥漫时，它便打破了人际隔阂，将原子化的教师个体凝聚成一个拥有共同语言和共同愿景的“精神共同体”。教育家精神的感召力会让教师因为群体氛围而产生组织承诺和更高的群体归属感，这将极大降低教师在教育变革和创新实践过程中所要承担的心理成本。通过模仿、对话与协作，具有能动性的教师既可以成为个体教育实践样态，也可以成为教师群体画像。

其次，教育家精神确立了高位的目标导向，通过价值引领为教师能动性营造了超越功利主义的舆论场域。任何生态系统都有其核心的能量流动方向。在缺乏精神引领的场域中，教育容易被异化为唯分数的竞争或唯绩效的考核，这种环境会逼迫教师采取防御性的生存策略，从而扼杀能动性。教育家精神则为整个教育场域确立了“心有大我、至诚报国”的宏大目标导向和“启智润心、因材施教”的专业价值标尺。在教育家精神构建起的价值高地中，教师基于育人初心的主动作为能够得到认可与尊崇，教师的能动性不再被视为“好出风头”、“多此一举”，而是被视为通往教育理想的必由之路。

最后，教育家精神优化了结构与主体的交互关系，为教师能动性实践开辟了富含容错机制与意义协商的柔性空间。在生态学视域中，结构（制度、规范）与主体（教师）的关系决定了生态的活力。教师的能动性需要教师有意识地努力“抵制其作为环境条件的副产品而经历的无能为力和消极情绪”[③]。教育家精神所蕴含的“乐教爱生”、“求是创新”特质，具有一种软化僵硬结构的生态功

①金生鉱：《以教育为志业：教育家的精神实质》，《中国教育学刊》，2011年第7期。

②Gert B.，Michael T.，Agency and learning in the lifecourse：towards an ecological perspective，*Studies in the education of adults*，Vol. 39，No. 2，2007，pp. 132-149.

③Sue O.，Teacher agency and policy response in the adult ESL literacy classroom，*Tesol quarterly*，Vol. 44，No. 3，2010，pp. 606-618.

能。它推动学校组织从机械的管理系统向有机的生命系统转型。在教育家精神浸润的学校场域里，管理不再是自上而下的监控，而是基于信任的赋能。乐教、创新的精神特质允许教师在遵循教育规律的前提下进行创造性转化，赋予了教师对课程、教学和评价进行“意义协商”的可能空间，并对改革探索中的挫折给予宽容与支持。这样的关系营造的教育空间可以让教师敢于突破常规、敢于承担责任，从而在真实的教育情境中释放其专业能动性。

(三)动力转换：教育家精神为教师能动性提供行动源泉

教育家精神赋能教师的最终落脚点，在于完成从精神感召到实践动力的根本转换，确立起“以主体为中心”的教师实践逻辑。真正的能动性绝非外界强加的机械反应，而是一种有意识地在特定时空中实现目标的行动能力。正如马克·普里斯特利等人所指出的那样：“只有当教师能够考虑其他选择，并能够根据自己更大的职业目标判断哪种选择最合适时，教师才能够实现能动性”，“若没有行动的选择，或者教师只是遵循习惯行为的常规模式而不考虑其他选择，能动性就不存在。”[①]因此教师能动性最大的特征就是自主的专业判断。教育家精神恰恰为这种觉醒提供了强大的内核支撑，它通过重塑教师的内在精神结构，驱动教师能动性突破传统概念中对个体主动性的低估，实现了内核由“情境中的被动适应”向“意识与决策并重”的根本转变。

动力转换的首要维度在于教育家精神通过重塑教师的意向性结构，确立了能动性生成的价值逻辑起点。在科层制主导的现代学校组织中，教师面临着异化为行政指令被动执行者的风险，其行动往往受制于工具理性。教育家精神通过将“心有大我”、“乐教爱生”等宏观价值规范内化为教师个体的信念体系，使得教师的行动意向不再是机械的外部应激，而是基于价值理性的自主选择。这种内化机制赋予了教师在复杂教育情境中进行专业判断的规范性准则，使其能够超越单纯的功利主义考量，自觉将教育行为锚定于学生发展的终极目的。这种具备高度自觉性的意向结构，构成了教师能动性得以生成的本体论前提。

在确立意向性的基础上，教育家精神进一步激发了教师的能动性，促进了抽象教育理想向具体教育实践的转化。能动性的本质在于行动者将主观意图对象化的过程。教育家精神所倡导的“启智润心”、“因材施教”构成了对教师实践的高标准伦理命令，驱动教师克服“知行分离”的惰性，将教育认知转化为实质性的介入行为。这一过程促使教师突破既有的经验惯习，主动进行课程重构与教学创新，将个体对教育的独特理解落实为具体的教育教学实践行为。通过这种实践转化，教师能动性不再停留在心理层面的认知图景，而是外显化为具有育人效能的教育教学行为，实现了主体精神与客观实践的统一。

教育家精神通过培育深刻的反思性，为教师能动性的持续演进提供了自我革新的内在机制。教师专业的能动性不仅仅是行动，更包含对行动本身的批判性审视。教育家精神蕴含的“勤学笃行”、“求是创新”特质，引导教师超越技术理性反思，转向基于教育伦理与专业规律的深度审视。这种反思性实践推动教师不断检视自身认知的局限性与行动的合理性，通过“行动—反思—再行动”的迭代循环，修正不合理的教育行为。正是这种由意向引领、行动落实、反思升华构成的完整动力闭环，确立了教师作为反思性实践者的主体地位，使教育家精神成为教师能动性不断再生与优化的内生源泉。

二、教育家精神赋能的实践阻滞：能动性激发的困顿

目前虽然已经有很多研究者在讨论教育家精神的本质、价值，但是教育家精神的赋能需要从

①Mark P. , Gert B. , Sarah R. , *Teacher agency: an ecological approach*, New York: bloomsbury publishing plc, 2015, p. 140.

精神符号转化成实践途径。转化的关键一环是教师以能动主体的身份，将教育家精神转化为教育实践的主动践行过程。作为一种崇高的价值愿景，教育家精神在教育实践场域的具体“落地”过程中，可能因为在实践认知层面出现“神化、泛化、虚化”的误区[①]而使其在赋能教师能动性激发的过程中遭遇现实的阻滞，其内核也往往因此难以转化为具身的行动逻辑。这种理想与现实的错位，不仅导致教育家精神面临被符号化挪用的风险，更在深层结构上构成了对教师能动性的多重束缚与干扰。

（一）教育家精神被“神化”导致能动主体的自我放逐

教育家精神本是特定历史条件下教育规律的集中体现，源于马克思主义思想与中华优秀传统文化的深厚滋养，根植于鲜活的教育生命实践。这种基于规律性与现实性的精神特质，往往被某些学校领导错误地建构为一种脱离客观现实的顶礼膜拜对象，容易使置身于琐碎日常教学中的教师产生深刻的自我怀疑与身份焦虑，广大教师极易陷入一种心理上的自我放逐，认为自己仅仅是知识的搬运工，无力也无资格去“成家”。这种因认知错位而产生的心理距离，会直接切断了能动性生成的内在动力，使得教师在面对教育家精神时，会更多表现为一种仰视的疏离，而非平视的践行。

更为隐蔽且深刻的危机在于，这种被架空的精神随即沦为科层制管理逻辑下的工具。在行政力量的主导下，教育家精神往往被窄化为一种行政表彰的“荣誉标签”或职称晋升的“符号”，它不再是教师内在的精神信仰与灵魂追求，而是异化为一种可被量化、可被交换的竞争性资源。在这种情况下，教育家精神的引领价值不仅会被消解，还会让教师在追逐外在标签的过程中，逐渐遗忘教育的本真目的。

这种深层的异化最终导致了教师意向性的根本性偏移，造成能动性动力源头的枯竭。教育家精神赋能的核心在于赋予教师“心有大我”、“育人为本”的明确意向，但在价值虚置的现实困境中，这种意向容易被扭曲为形式主义的口号，容易导致教师的行动导向陷入对外部评价指标的精准迎合。在认知层面，教师深知教育家精神的价值，但在行动层面，却不得不屈从于现实的功利逻辑，从而产生了严重的知行脱节。这种由内而外的价值虚置，使得能动性失去了其最本质的伦理支撑，导致教师实践过程中产生了主体性的迷失与能动性的空转。

（二）教育家精神被“虚化”导致支持系统的生态失衡

教育家精神与教师能动性激发的联结的建立，必须依托于一个能够容纳其生长、支持其运作的良性教育生态系统。教育家精神有着丰富的实践基础和强烈的现实针对性，是教育道德良知与教师专业实践的辩证统一体。然而，在当前的学校场域与制度设计中，教育家精神的落地正遭遇着严峻的“虚化”困境，这种虚化不仅体现为精神内涵的悬浮，更深层地表现为精神弘扬与教育实践之间的结构性断裂。

在这一被“虚化”的生态系统中，制度与精神的脱钩显得尤为突出。现代学校管理体系往往侧重于标准化、流程化的管控，这与教育家精神所倡导的个性化、创造性以及深沉的教育情怀存在天然的张力。当教育家精神被虚化为一种纯粹的道德要求时，学校的制度设计便不再致力于为这种精神提供生长的土壤，而是继续沿用工业化时代的管理模式来规训教师。教师们身处繁杂的非教学事务、机械的留痕管理以及无休止的填表检查之中，此类工作挤占了教师大量的时间与精力，使其在一定程度上陷入负担超载的困境。尽管教育家精神呼唤教师要了解真实的实践情境、解决教育过程中的痛点难点，但现实的制度结构却未能提供相应的资源支持与容错空间。这种支持系统的缺失，使得教师即便拥有践行教育家精神的初衷，也往往因为负担过重而行动阙如。教育家精神因此悬浮于制度之外，无法转化为教师改革教学、创新育人的“护身符”，反而在某种程度上加剧了教师的认知失调与职业倦怠。

虚化导致的结构断裂，使得教育家精神无法有效回应教师群体的现实困境，从而削弱了其应

①代蕊华：《弘扬教育家精神要避免神化、泛化与虚化》，《上海教育科研》，2025年第6期。

有的现实感召力。弘扬教育家精神的本意,在于针对性地克服教育过程中的功利主义倾向,帮助教师找回职业的价值感。然而,当这一过程陷入形式主义的泥淖,它便失去了对现实问题的穿透力。教育管理者不能避而不谈教师面临的评价压力、职称困扰与工作负荷,否则,对教师的工作要求就变成了一种单向度的道德施压。教师们感受到的不是精神赋能带来的职业尊严,而是与日俱增的道德绑架感。当精神的弘扬无法与解决教师的实际困难相挂钩,无法回应教师在专业发展中的真实焦虑时,这种精神便失去了根基。

最终,这种由"虚化"引发的生态失衡,导致了教师能动性支持系统的支持力度减弱。教育家精神不再是连接教师个体理想与教育宏观目标的桥梁,而是变成了一种被架空的修辞。教师们难以在制度缝隙中找到践行"启智润心"的立足点,也无法在功利主义的洪流中获得坚守专业判断的制度支撑。这种结构性的断裂,使得教育家精神只能停留在精神层面的愿景,而无法落实为看得见、摸得着的教育实践变革,教师的能动性最终因失去了现实土壤的滋养而枯萎,容易导致"心有余而力不足"的结构性困局。

(三)教育家精神被"泛化"消解能动实践的专业内核

在当前的实践场域中,教育家精神常被异化为一个无所不包的"万能筐"。管理者与评价体系倾向于随意扩大其外延,将"师德规范"、"奉献精神"、"工作时长"乃至行政服从度等要素简单粗暴地打包进"教育家精神"的范畴。这种泛化倾向,正在悄然消解教师能动性所赖以生存的专业内核。教育家精神本应具有特定的内涵边界与严格的生成逻辑,它蕴含着教师作为专业能动者的内在规律,既要遵循职业生涯发展的一般性要求,又要满足教育复杂性、长期性与个性化的特征。然而,其泛化性的使用使得教育家精神失去了其作为专业精神的独特性与严肃性,陷于追求专业的卓越和迎合一种泛道德化的无限责任之间,导致教师在行动层面陷入了方向性的迷失。

这种"泛在标签化"的操作,直接导致了教师能动性从专业属性向道德属性的降维。教师能动性不仅仅是主观意愿上的积极投入,更是一种基于深厚专业素养的判断力、决策力与创造力。如果在弘扬教育家精神的过程中用"春蚕到死丝方尽"的悲情叙事替代了科学育人的专业叙事,那么将迫使教师在行动中将能动性等同于无限度的体力透支与无底线的顺从,而非在教学改革中"敢探未发明的新理"。当能动性的专业内核被剥离,只剩下道德外壳时,教师的实践便失去了理性的光辉,退化为一种机械的劳作与盲目的忙碌,这种"伪能动性"实则是对教育家精神本质的背离。

进一步审视,这种泛化逻辑还催生了行动模式的同质化与批量生产倾向,严重扼杀了教师作为能动主体的个性化表达。教育家本应是多样化的存在,是有鲜活个性的个体,其成长是内因与外因相互作用的复杂结果,绝非工业流水线上的标准化产物。然而,在泛化的语境下,教育家精神的弘扬将某种单一的模范典型树立为教育家型,并要求所有教师对标学习的做法忽视了教育家精神是植根于具体时空情境下的创造性转化,只是强行要求教师在不同的学科、不同的学情中通过模仿统一的"动作"来体现教育家精神。这种"去情境化"的复制逻辑,不仅无法造就真正的教育家,还会使教师的主体性在千篇一律的"标准动作"中被抹平,能动性所必需的创新精神与批判性思维也会被一种平庸的从众心理所取代。

最终,教育家精神的泛化导致了教师能动实践的空心化。当所有的教育行为,无论是常规的备课上课,还是应付繁杂的行政检查都被贴上"践行教育家精神"的标签时,这一崇高的精神便彻底失去了其所具备的甄别与引领功能。教师在行动中难以分辨哪些是真正符合教育本质的创造性劳动,哪些仅仅是形式主义的内卷消耗。在超载的负担重压下,教师能动性的发挥失去了目标导向,教师会逐渐放弃反思性这一能动性的专业特征。这种对能动性专业内核的消解,使得教育家精神难以成为教师专业发展的内生动力,反而可能异化为一种抑制教师自由探索与个性发展的沉重枷锁,导致教育实践在低水平的重复中停滞不前。

三、教育家精神赋能的激发路径

面对教育家精神在现实场域中遭遇的“神化”隔阂、“虚化”悬浮与“泛化”消解，转向对赋能机制的深层重构成为真正践行教育家精神的必由之路。要让教育家精神真正成为激活教师能动性的内生引擎，就必须在认知、制度和实践层面进行生态系统的重构。

（一）从价值悬置转向自我觉醒，重塑教师能动主体的自我认同

激发教师教育家精神能动性的前提在于重构教师的自我认同。教师应当被鼓励建立一种“平视”的历史观与职业观：不仅要仰望星空，汲取孔子、陶行知等先贤的智慧滋养，更要脚踏实地，看到自身作为实践主体在此时此地所具有的独特价值。通过建立成长型的教育家精神观，让教师意识到，教育家不是一种凝固的身份终点，而是一个持续生成的动态过程。这种认知视角的转换，能够帮助教师消除因“教育家”的距离而产生的无力感，将外在的宏大精神内化为具体的职业信仰，从而在心理层面由价值悬置转向自我觉醒，确立起变革型教师的主体自信。

（二）从刚性管控转向生态支持，构建能动发生的生态土壤

针对教育家精神被“虚化”及支持系统结构断裂的问题，必须推动学校制度逻辑的根本性变革，从科层制的刚性管控转向专业性的生态支持。要破除形式主义的藩篱，首先要进行的就是教师评价体系的“制度松绑”与“价值填充”。管理者应当摒弃将教育家精神作为行政工具的功利化做法，停止用繁琐的留痕与无效的评比来消耗教师的精力，而是要致力于为教师腾出宝贵的时间与心理空间。只有当教师从非教学事务的泥淖中抽身，他们才有可能去思考教育的本质，去践行教育家精神所倡导的深耕细作。同时，更关键的是建立具有容错机制与增能导向的支持系统。教育家精神的核心在于创新与探索，而创新必然伴随着风险。一个良性的教育生态应当允许教师在探索新教法、新模式时出现暂时的失误，而不是用标准化的尺子去扼杀异质性的尝试。学校应当从管理型组织转型为学习型组织，通过设立专项的教改基金、搭建高水平的学术共同体、提供个性化的研修资源，将抽象的精神弘扬转化为具体的资源供给。这种从“虚”到“实”的转变，旨在修复制度与实践的断裂，让教师真切地感受到，教育家精神是托举他们不断专业精进的生态氛围。

（三）从“标签”迈向“内核”，确立能动实践的创造逻辑

针对教育家精神被“泛化”导致的专业内核消解与行动同质化，必须引导教师回归教育的专业属性，确立以创造性为核心的行动逻辑。教育家精神的弘扬绝非制造千人一面的道德模范，而是要呼唤具有鲜明个性与独立思想的教育者。我们要警惕将教育家精神简化为“无限奉献”的解读，而应将其锚定在专业自觉与理性实践的维度上。这意味着教师的能动性不应表现为盲目的忙碌，而应表现为对教育问题的敏锐洞察、对教学艺术的精益求精以及对育人规律的独到见解。在行动路径上，要鼓励教师进行个性化的精神重构，每一位教师都应当结合自身的学科特点、性格特质与学生实际，寻找践行教育家精神的独特切入点，形成属于自己的教育风格与教育主张。真正的能动性在于敢于突破常规，在具体的教育情境中进行创造性转化。要引导教师将教育家精神从外在的标签转化为内在的行动哲学，在解决真实问题的过程中，体验职业的尊严与快乐，实现从“教书匠”向“研究型、专家型教师”的跨越。只有当能动性深深扎根于专业理性的土壤，教育家精神才能真正成为引领中国教育高质量发展的精神动力和专业力量。

［责任编辑：付　强］