霍懋征教育家精神:源起、构成及启示*

魏 宏 聚

(河南师范大学教育学部, 河南新乡　453007)

[摘　要]　霍懋征教育家精神源起于在教育改革变迁中凝练的基础教育理念,发轫于语文学科教学中的教学思想,养成于 20 世纪其他教育家精神的熏陶引领。霍懋征教育家精神的构成特质可概括为四点:第一,心有大爱,躬耕教坛;第二,有教无类,因材施教;第三,反思教学,凝练智慧;第四,言为士则,行为世范。霍懋征教育家精神启示现代教育家及教师发展应推崇“尊德性”与“道问学”统一的教育实践,建构“研究型”与“实践型”融合的教师身份,提炼“主张性”与“理论性”结合的教学智慧,塑造“自我养成”与“持续更新”的教育理念自觉。

[关键词]　霍懋征;教育家精神;基础教育;教育理念

[中图分类号]　G451.2　　[文献标识码]　A　　[文章编号]　1671-1696(2026)05-0066-07

霍懋征先生是我国基础教育领域著名的教育家,是新中国首批特级教师,也是语文教学名师。霍老的一生完美诠释了何谓真正的“教育家精神”。当下关于教育家精神的研究开展得如火如荼,教育家精神需要深入个体案例分析。因而,选取有代表性的教育家进行教育家精神意识、情感、要素等方面的分析,有着重要的理论价值和实践意义。笔者以霍懋征的教育家精神为研究对象,通过文献梳理和考辨,阐释霍懋征教育家精神的源起和构成,并提出对当代教育家培养、教师队伍建设的启示,以在学理层面扩充、论证教育家精神的具象化意义。

一、霍懋征教育家精神的源起

霍懋征教育家精神的起源可从三个方面考辨、明晰:一是新中国成立后基础教育改革实验中塑造和凝练的基础教育理念,二是在语文学科教学中形成的教学实践思想,三是 20 世纪其他教育家的精神引领。

(一)在教育改革中凝练的基础教育理念

霍懋征教育家精神的重要组成部分之一是其与时俱进、不断优化成长的基础教育理念。霍懋征的基础教育理念的形成源于新中国成立前在北京师范大学系统学习教育学、心理学知识打下的坚实基础。从北京师范大学毕业后,霍懋征选择去实验小学任教,这也为其在基础教育教学实验改革中不断反思、更新教育理念提供了广阔的教学舞台。从教育家精神的角度而言,教育家精神的发展与时代背景、社会变迁、文化传统等密切相关。教育家精神是我国教育思想的结晶,是一代代教育家长期实践的产物[1]。因而,教育家精神的源起不可避免地要植根于中国浩荡的教育改革文

*[基金项目] 2025 年河南省哲学社会科学规划项目“教育研究范式与方法的考察与构建”(项目编号:2025BJY009)。

[收稿日期] 2025-01-19

[作者简介] 魏宏聚,男,河南南阳人,河南师范大学教育学部教授,博士生导师。

化、历史，并使“教育精神”在“教育理念”的种子中生根发芽，逐渐壮大。霍懋征的教育家精神集中表现为植根于中华文化土壤和壮大于新中国成立以来的教育改革实践的基础教育理念，尤其是以少年儿童为对象的语文教育、“师爱”教育等教育思想理念被视为典型。霍懋征的基础教育理念是伴随其在基础教育领域的实践成长中逐渐形成的。霍懋征的教育实践成长史分为理想萌发期、探索发展期、韬光养晦期、发展成熟期四个阶段[2]。相应地，其基础教育思想、理念也经历了学习、摸索的萌芽期，观察、实践的形成期，反思、沉淀的思索期，探求、总结的完善期，研讨、传教的完善期[3]。霍懋征的教育理念成长于社会转型的文化背景下的不间断的教育改革工作。一方面，她参政议政，提出改善教师待遇、提高教师地位、制定《教师法》等提案；同时，学习苏联教育工作改革经验，不断改进本土基础教育的办学方法。另一方面，在“文革”中，学校教育遭受批判和打压，教育教学工作停滞不前，霍懋征认识到国家基础教育正面临着发展中断的危机，必须坚持正确的教育教学工作方向，因而，她依然在困难局势中坚持科学的办学方针，尽可能多地开展教书育人工作。“文革”结束后，霍懋征认识到国家基础教育亟待振兴，未来国家的发展是经济、知识社会的发展，要依托教育尤其是基础教育的变革。她的教育理念正是在持续经历教育改革的历程中生发的，并且滋养着她的教育精神。

（二）在语文学科教学中发轫的教学思想

霍懋征教育家精神来源之一是其在语文学科中发轫的教学思想。霍懋征的语文教学思想由三部分组成。一是关于学科教学结构和要素的认知。以霍懋征语文教材观为例。首先，霍懋征对语文教材进行了编排和重组，改变原有语文学科中关于“听、说、读、写”教学内容设置繁杂无序的现状。其次，她区分了语文学科教材在城市和农村实施的效果差异，并指导、重新编撰了适合农村学生学习的语文教材。霍懋征认为教材的编撰要以培养学生语文知识素养为目标，在落实学生基本知识和能力的基础上，教材在教学内容、语言绘图等方面都要凸显时代的知识元素，因此，她倡导按“单元”进行语文知识结构化的编排。这一教材编撰理念正是当下基础教育领域倡导大概念课程、大单元教学的雏形，我们从霍懋征关于语文学科教学的独特理解中就能发现她早已具备教育家的洞见和气质。

二是学科教学的方法和技巧的主张。霍懋征关于语文教学的典型主张是“讲读法”和“读讲法”。“讲读法”教学主张的提出源自她在小学语文教学实验中的发现。传统的语文教学方法注重教师对知识的机械传授和学生对知识点的死记硬背，阻碍了学生主体对语言文字的理解和掌握。霍懋征多次组织教师研讨教材和分析学情，逐渐形成以“讲”为主、以“读”为辅的教学法，通过讲透知识点，然后让学生读练记忆，这个方法对大部分学生把握语文知识要点起到了明显效果。20 世纪改革开放后，我国基础教育阶段的学生语文水平基础能力普遍较差，霍懋征针对这一现象，借鉴国外语文教材的经验，广泛比较，提出提升学生阅读量、扎实学生阅读基础的做法，并围绕课文“精讲、多练、组织”，提出了其教学生涯典型的“十六字”教改主张，即“速度得快，数量得多，质量得高，负担得轻”，对“讲读法”进行翻转式改良，提出以学生为主体的“读讲法”，倡导语文教学要多读、多听、多思、多问、多练，以及课前预习好、课上理解好、课后复习好，简称“五多三好”[4]。

三是学科教学的价值观念。霍懋征提出语文教育要注重“文道统一”的教学方法论，所谓“文”指文化知识，“道”指蕴含在知识当中的思想、哲理和情感价值。在“双基”教学年代，霍懋征早早注意到了语文学科不仅有语言文字知识和阅读写作能力的教学内容，更重要的是蕴含在语文学科教学中的情感态度价值观，也就是说要通过语文教学培养学生的道德情操。霍懋征以语文教学为例，整合了“双基”的教学理念，提出语文教学方法不只要使学生学会基础知识和掌握基本能力，更要使学

生感受语文的“美”和“韵”，从生活中体察“语文”的学科之道，感悟语文育人的元素。

（三）20世纪其他教育家精神的熏陶指引

霍懋征是在20世纪教育家的精神熏陶和指引下成长的。在工作中，霍懋征研读教育名家的理论著作，纳多家之言并在实践中拓展、发展成为自己的见解。新中国成立前，霍懋征就接触叶圣陶、雷洁琼、张志公等老一辈教育家的作品和思想，正如霍懋征本人说道“先生们的学识以及教育的主张、理念对我影响深刻，与之相交越多，越能感受他们身系劳苦大众的教育事业品格”。以叶圣陶为例，叶圣陶的教育家精神以中国传统文化为根基，以语文教育为象征，其教育家精神融入人民教育生活当中，关怀学生成长，注重教师劳动，教育界流传“不读叶圣陶，无以教语文”的说法。新中国成立后，由叶圣陶领导，人民教育出版社组建了编教材的专家队伍，霍懋征也在其列。在参与语文教材编写工作的过程中，霍懋征向叶老请教，其语文教学思想得到不断丰富和发展。霍懋征还经常向其他教学名师请教，结交志同道合的好友，如方明、斯霞、顾明远等名师，不断学习教育家的教育实践理念和观点，其“师爱”教育精神就是在此基础上获得指引加以构建的。以方明为例，方明是陶行知的弟子，方明认为有爱才有教育，并提出爱是教育的根本、育人要先育德、爱人是爱教的前提等教育理念，霍懋征通过不断与方明交流论证爱的教育思想及其理论与实践经验，逐渐形成、完善其“师爱”教育思想，并将爱的教育贯穿到具体教育教学当中，通过爱感化学生、激励学生、启发学生，可以说师爱是其达成教学目标的教学方法的灵魂。霍懋征通过学习方明、斯霞等人的师爱思想观点不断完善自身的师爱教育思想体系，在实践中凝练出“激励、赏识、参与、期待”的教育智慧方针。

二、霍懋征教育家精神的构成

霍懋征的教育家精神构成可分为四项：一是信念层面，心有大爱，躬耕教坛；二是方法层面，有教无类，因材施教；三是实践层面，反思教学，凝练智慧；四是价值引领层面，言为士则，行为世范。

（一）心有大爱，躬耕教坛

纵观霍懋征六十多年的执教生涯，其“师爱”生动地诠释了“教育的爱”和“爱的教育”的意蕴。霍懋征的师爱是理性的爱，是教育中的大爱，也是感性的爱，是对教育无私的爱，对青少年儿童成长殷切的爱。在霍懋征六十多年的教育教学历程中，“师爱”可以体现为几个方面。一者，认真落实党的教育方针，促使其所在的小学始终按照社会主义的方向办学。二者，爱岗敬业，对学校管理工作尽心尽责。霍懋征在学校管理层中担任要职，多次肩负起学校课改的重担，组织小学教师磨课、试课、改课，带头进行语文教材及教学改革，并且承担了多年的班主任工作，积累了丰富的班级管理经验。其“师爱”教育以激励、赏识、参与、期待这些行为为表征，爱学习困难的学生、家庭困难的学生，也爱内向自卑、淘气顽皮的学生，体现出的是尊重、平等、关怀等师爱价值品质，它们是爱的具体表现与价值品质[5]。三者，霍懋征的师爱是历经时代风雨，依旧永葆教育初心，百折不挠、鞠躬尽瘁的大爱。霍懋征的教育教学生涯几乎经历了大半个世纪的苦难和磨砺，从抗战胜利到改革开放，在此期间，霍懋征牺牲了照顾家庭的时间和精力，始终心系学校和学生，从这个角度而言，当下中国教育家精神研究中所提及的“乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心”正是对霍懋征教育家精神特征的写照之一。四者，霍懋征的师爱是超越世俗的大爱。霍懋征一生是“光荣、艰巨、幸福”的一生，其爱的教育的本质正如雅思贝尔斯所言，是“一棵树摇动一棵树，一朵云推动一朵云，一个灵魂唤醒另一个灵魂”[6]66。霍懋征的爱的教育突破了专业本位思想的束缚，体现为她在“教”和“育”的价值抉择上充分认识价值观层面的“育”的作用后，发自内心地投入、坚守、奉献和享用自己的教育工作[7]。从霍懋征一生的教育行动中可以看到一位朴素的教育家坚守的教育情怀打破了功利主义思想的桎梏，甘于奉献已成为霍懋征教育生涯的个体生

命自觉。如果从学术的角度来说,霍懋征的教育思想是一种以“爱”为主旨的实践教育学。

(二)有教无类,因材施教

霍懋征教育家精神的一大特质在于其教学理念和方法诠释了何谓“有教无类”和“因材施教”。首先,在“有教无类”上,霍懋征执教生涯中遇到诸多不同类型的学生,有学习困难的学生,有性格顽劣的学生,有脆弱敏感的学生,有误入歧途的学生,霍懋征始终秉持“没有教不好的学生”的理念,在日常教学中不遗余力地引导和帮助上述问题学生。事实亦证明,霍懋征所带班级的问题学生都发生了极大的变化,在学习成绩、道德情感、社会生活上都有了积极的转变。霍懋征不带任何偏见,不抛弃不放弃任何一个学生,是其“有教无类”的教育精神的实践表达。其次,在“因材施教”上,霍懋征针对不同特点的学生,使用不同的教学情感策略,引导学生品格发展,表现为三方面。一者,以“激励”和“爱护”为教学情感态度,保护学生的自尊,和学生平等对话,拉近与学生的距离,鼓励懦弱、胆怯的学生参与集体活动,以“耐心”期待学生逐渐取得进步。二者,用“赏识”的方式,对学生实施欣赏性评价,用具体的行为和语言夸奖学生的优点和才华。霍懋征十分注重去了解每个学生的个性、优缺点、家庭背景,有的放矢,针对学生的具体问题采用不同的方法加以解决。三者,创造教学条件,营造教学氛围,使学生全员参与教学活动。她在课堂教学中,擅用启发式教学方法,用谜语、诗歌、典故来激发学生学习语言文字的兴趣,甚至成立学习兴趣组,带动学生全员参与,激发学生学习欲望,收效显著。

总体而言,霍懋征的有教无类、因材施教的教育精神渗透在德育、智育、体育等多个方面。从德育层面来看,霍懋征认为每个学生的思想品德都是教育引导的重点,因此,针对不同学生的特点,她采用不同的情感教学方式实施正面教育,在对每个学生个体的教导上,做到了耐心、期待、赏识、陪伴、参与,为学生创造健康思想成长的教学环境;从智育层面来说,霍懋征的教学方法多样,早年从事数学教学时,她讲解算术应用题时深入浅出,启发学生举一反三;后期转向语文教改,她精讲诗文古文,同时预留充足自学时间,帮助学生吃透知识,夯实学习根基;从体育层面来看,霍懋征深刻认识到“身体是革命的本钱”,良好的体魄是学生成长的根基,因此,她注重开展生动活泼的体育活动,为学生健康发展营造了良好的教育氛围。

(三)反思教学,凝练智慧

纵观霍懋征的教学生涯,教学反思贯穿其中。在长期的一线课堂工作中,霍懋征积累了大量的教学经验,并通过实践检验和优化形成了个人独有的教学智慧。教学智慧是教育家的基本素养,也是教育家精神养成的核心要素,霍懋征基于教学实践的不断反思是形成教育家精神的途径之一。从“讲读法”到“读讲法”,从问题学生教育方式的反思及改进到各项语文教学方法的形成等,都映射了霍懋征教学工作的特征,即通过教学反思,提炼教学经验,凝练教学智慧。从教学经验的类型来看,根据经验的成熟度及经验中“思维”的含量,杜威把经验分为三类:原初经验、反省经验和艺术化经验。随着经验中思维含量的增加,经验的价值逐渐增大,最终发展成为艺术化经验[8]。霍懋征的教学反思经历了从原初教学经验到反省教学经验再到艺术化教学经验的变迁过程。首先,霍懋征从北师大毕业后初到小学任教,正处于早期的职业生涯阶段,尚未具备丰富的教学教改经历,她从开始分析语文教学案例起,逐渐积累初始性的教学经验,这种经验是未经过加工的、粗糙的教学经验。其次,霍懋征提出的“读讲法”“讲读法”等教学主张,是经过系统反思性实践得出的教学经验,正如杜威所言:“反思是产生有意义经验的思维要素。”[9]158关于霍懋征反思教学、提炼反省经验的成果诸多,例如霍懋征提出的“精讲、多练、合理组织课文”。笔者认为,“精讲”的内涵在于讲课文的重难点、精华、典型,它是反映课文中心思想的核心知识点;“多练”的内涵在于通过听说读写多种学习活动结合达成教学目的,而这些都属于课堂教学设计的典

型环节,需要教师不断反思教学案例来提取其中好的教学经验,以形成有效的教学操作方法。再者,霍懋征在执教生涯的后期,形成了艺术化的教学经验,即教学智慧。教学智慧是霍懋征从教数十年的成果,是霍懋征为方便教师系统学习教学和管理经验,对自我执教生涯的归纳总结,包括其出版的《班主任工作札记》《霍懋征语文教学经验选编》《小学语文教学经验谈》等,可视为艺术化教育教学经验的集大成者。

(四)言为士则,行为世范

霍懋征是教育教学改革的先行者,教学实践的研究者。她不仅关爱学生成长,也注重教师的专业发展。在霍懋征的言传身教下,她的亲人中有多人投身教育事业,从事教书育人工作。霍懋征心系教育事业,在改革开放后,曾担任多届全国政协委员、常委,正如她所言:“担任职务就意味着承担责任,所谓责任就是要在站在职位的平台上,努力表达自我的心声,带头推动教育的发展。”[10]163霍懋征对待教育工作凡事亲力亲为,积极参与各项教育研讨会、讲学会,涉及学校办学的方方面面,并且投身社会的教育工作,结合社会教育问题,通过多种渠道积极为广大教育工作者谋取福利和权益,为保障妇女和儿童受教育权而贡献力量。霍懋征退休后,仍积极响应国家教育发展政策,曾多次组织支教团前往贫困地区开展公益支教活动。在支教过程中,霍懋征不仅通过送教下乡、开展专题讲学、组织观摩教学等,为农村小学提供教育教学工作指导,为当地学校传授教改信息、办学经验和教学方法等,还观察和指导地方青年教师磨课、上课,了解其教学及生活情况,并组织教师开展文娱活动,以实际行动对西部地区小学进行教育扶贫。霍懋征在改革开放后深入我国青海、甘肃、贵州、广西等贫困地区考察教育现状,联系政协呼吁集中社会力量建设西部地区基础教育事业,为地方农村学校教育提供发展资金。霍懋征的教育公益足迹遍及西部的六个省、八个地级市、一个自治州,受益者多达十余万人次,她的爱的教育思想传播到广阔的西部大地。晚年的霍懋征依然保持学习前沿教育思想文化的精神自觉,随同我国教育代表团出访日韩等国开展学术交流。以上种种,无不彰显霍懋征作为教育家的终身学习、终身教育、终身奉献的教育精神气质。

三、霍懋征教育家精神的启示

霍懋征的教育家精神蕴含德性、知识、智慧、理念等多方面实践特质,对当下教师专业发展及教育家培养具有如下启示:教育实践应推崇“尊德性”与“道问学”统一,建构“研究型”与“实践型”融合的教师身份,提炼“主张性”与“理论性”结合的教学智慧,塑造“自我养成”与“持续更新”的教育理念自觉。

(一)推崇“尊德性”与“道问学”统一的教育实践

霍懋征在长期教育实践中推崇和践行“文道统一”的思想。一方面,她在传授学科知识文化的同时,注重挖掘知识文化背后的德性价值,引导和涵养学生的文化品性和道德情操;另一方面,她以“爱”之名培养和塑造学生良好的思想品德,使学生德才并育、知行合一。霍懋征的教育实践启示当下中小学教育实践应推崇“尊德性”与“道问学”相统一的思想。“尊德性”即重视个体德性的教化,“道问学”即追求知识文化的真理。正如霍懋征认为,语文教学不能只注重学生掌握语文学科的知识、技能,更要涵养其语文的学科志趣,强化语文课中的思想品德教育。正所谓“文以载道”,所有的学科教育都不应偏离育人的方向,中小学应结合具体的学科教学,挖掘学科思政元素,大力弘扬课程思政育人的理念,践行文道统一的教育思想,而非将学生视为知识的容器,实施“满堂灌”和“填鸭式”教育,剥离学生道德品性的养成,使个体生命成长的丰富性沦丧。此外,教师的“爱”应贯穿学校的教育过程。霍懋征信奉教师的爱是实现寓德于教的根基之一。鲁洁先生认为,“德育的深层价值在于发展人的品格过程中,使之获得一种自我肯定、自我完善的满足,是为精神上的享受”[11]。作为“爱”的情感正是个体教化、实现个体自我满足的精神享受的催化剂,因而教

师的爱是感化学生、引导学生的关键要素。唐代韩愈的“师道”思想也指出“师者,传道,授业,解惑也”,这就要求教师不仅要重视知识文化的传授,也要解答学生的困惑,引领学生的思想。“经师”致知,“人师”崇德,教师不应只为“经师”,更应为“人师”。当下不少中小学教育重视工具主义,讲究技术理性,将学生的学科成绩放在本位,而忽视个体心灵、品格的培育,本末倒置。如果教育的现实背离了“人性实现优秀”的发展目的,那么教育就不是合乎人性的,就不是合目的、合价值的[12]。因此,学校教育要倡导“师爱”,以爱助推学校教育的生命关怀,关注学生的情感世界,悦纳学生的生命尊严和成长规律。如此这般,“爱”的情感价值观教育便赋予了教育过程的深刻意义,而教师也朝向既精通专业知识又涵养德行的“经师”和“人师”的统一方向发展,这是教育者践行教育使命的核心品质,是成为好老师的先决条件[7]。

(二)建构“研究型”与“实践型”融合的教师身份

新课改以来,教师成为研究者的呼声愈演愈烈。早在20世纪,霍懋征就已呈现出作为“研究型教师”的身份属性。霍懋征的执教生涯历经多次教改、教材、课堂的研究转向。霍懋征在编纂语文教材、实施课例研讨、学习和应用教学理论等方面呈现出特定的研究品格。例如在语文教学中,霍懋征时常通过对特定课例的描述性、解释性反思优化教学设计,她所做的课堂观察和反思是真正意义上的现场研究、行动研究和实践研究,产生了大量实用性和可操作性的教学成果。当下的一线教师需要形成如同霍懋征“研究型教师”的身份自觉,在教学现场开展实践研究,改变以往单纯“教书匠”的角色身份定位,强调教师的“教学学术”素养的养成。一般而言,课堂观察、课例研究是教师作为教学研究者直接参与的研究活动。但在当下新课改背景下,随着核心素养、大单元教学、“教—学—评”一致性等诸多教改理念的倡导,一线中小学教师开展教学实践研究面临诸多困惑。教师难以把顶层理念与课堂实践的底层逻辑打通,也不易内化这些新理念并落实到课程实践当中。这种情形如同舍恩所描述的,教育教学中涵括两种情境:一是通过一般理论技术知识的套用就可以解决问题的“高硬地带”,这类教学情境的问题清晰、符合常规方法的检验;二是教学技术或理论难以解决问题的“低湿地带”,这类教学情境的问题结构极其复杂,需要在行动中反思才能逐渐得出问题情境的解决办法[13]43。霍懋征的研究思维正是在大量语文教学问题情境中得以训练和强化的。从霍懋征教学实践的相关文献中可以发现,霍懋征的研究从实践现场出发,在明晰教学问题后通常会呈现出反思、探究的“自反性”过程,这种过程是抽离其自身实践经验、重组实践性知识的过程,此种过程的持续会逐渐形成“研究—实践”双向建构和循环的教师个体身份意识,是名师成长必然经历的身份意识觉醒和认同过程,更是教育家精神形成的初始阶段。教师需要有意识地了解、熟悉和掌握关于教学研究的基本理论知识、方法技术,在实践研究中不断打磨研究思维,建构其“研究型”和“实践型”融合的教师身份。

(三)提炼“主张性”与“理论性”结合的教学智慧

教学智慧是教育家基本素养的构成要素。霍懋征的教育家精神很大程度上来源于其善于反思、归纳、概括、提炼教学经验,以使教学经验概念化、系统化,进而生成个人的教学智慧。当前我国基础教育领域中,诸多一线教师缺乏归纳经验与提炼智慧的意识和方法,教师的教学经验、个人知识、实践性知识等如果能够实现概念化提取和表征,那么就能发挥巨大的实践价值,正如霍懋征全面反思总结了其教学生涯中有效的教学方法、策略,结合实际教学效果,凝练出“读讲法”“讲读法”“十六字教学方针”等教学主张。基于上述认识,一线教师实现专业发展的重要方式就是要提炼教学智慧、形成教学主张。另外,教学智慧不仅要具有“主张性”,更要实现“理论化”,具备“理论性”。也就是说,教师教学经验的总结提炼不仅是一个主张性的“实践框架”,更要在具

体实践中建构具有可操作性、实用性的实践性教学理论，以使教师的教学智慧结晶不仅有“名”，更有“实”，兼具规范性和实用性，是教学名师乃至教育家真正需要的实践智慧。教学名师乃至教育名家的形成过程是提炼“主张性”与“理论性”结合的教学智慧的过程。

（四）塑造“自我养成”与“持续更新”的教育理念自觉

从“精神”本身而言，个体的“精神”形成于理念的萌发、壮大的过程。霍懋征的教育理念是经过数十年实践探索才走向成熟的。从其执教生涯来看，霍懋征于20世纪50年代提出“没有爱就没有教育”的理念，并基于此理念不断提炼、总结教育经验，完善理念框架。霍懋征的教育家精神形成的内核在于霍懋征基础教育教学改革和实践历程中的自我养成和持续更新的教育理念。教师专业发展的引导、成熟、稳定、停滞、超越等阶段都以教育理念适应、嵌入、成熟、突破、完善于教育实践过程为根基。无论是教师的理论学习、实践反思或技能训练，都需要理念的引领和融贯。教育工作者、研究者在教育行动研究中的活动需要形成“自我认同”“自我革命”“自我行动”的教育理念自觉，并在反思归纳教育经验、开展批判性思考和创新中深化理念支撑教育实践活动的要素、框架。教育工作者塑造自主养成和持续更新的教育理念可从三个层面展开。其一，专业知识文献的阅读与积累。具备扎实的专业理论文化知识是教育工作者成长为教育家的素养基础，教育工作者尤其是一线教师需要关注教育教学的经典文献和发展前沿，通过专业阅读养成具有教育性和前瞻性的教育理念意识。其二，课堂教学的变革与实践。教育工作者应依托行动研究开展课堂教学的变革性实践，不断深化对课堂文化的理解，改进教学方法，提升教学质量，优化教学理念，厚植教育理念的实践根脉。其三，凝练理论智慧，提升理念境界。教育工作者要在教育研究中凝练教育实践的理论智慧，教师可从微观情境的个案描述出发进行意义挖掘与建构，在教学反思中积累、聚拢教育教学经验，凝练教育理论智慧的观点阐释与表述[14]。而这一行动过程，也是教师以及教育工作者深化个人对教育的理解和认识，自下而上渐进形成个人风格教育理念的精神历程。

[参考文献]

[1]王莅，王凌皓.弘道立范：新时代教育家精神的价值意蕴与实践路径[J].当代教育论坛，2024(4)：108-116.

[2]杨婷.教育家霍懋征个体成长史研究[D].天津：天津师范大学，2018.

[3]冯丽君.霍懋征语文教育思想研究[D].扬州：扬州大学，2016.

[4]易进.霍懋征语文教育思想及实践探索述评[J].小学语文教学，2022(28)：14-19.

[5]魏宏聚.论师生交往中“师爱”发生的价值秩序——以霍懋征、斯霞“师爱”实践探寻“师爱”发生机制[J].河南大学学报(社会科学版)，2013(3)：143-148.

[6]雅思贝尔斯.什么是教育[M].邹进，译.北京：生活·读书·新知三联书店，1991.

[7]刘敏，张新科.教育家精神的时代内涵、价值意蕴及弘扬路径[J].南京社会科学，2023(10)：143-151.

[8]魏宏聚，任玥姗.论课例中的教学经验及提取策略[J].课程·教材·教法，2021(10)：59-64+71.

[9]杜威.民主主义与教育[M].王承绪，译.北京：人民教育出版社，2014.

[10]赵萱，张小武.霍懋征传[M].北京：大百科全书出版社，2012.

[11]鲁洁.试论德育之个体享用性功能[J].教育研究，1994(6)：46-47.

[12]金生鉱.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.

[13]SCH.N DA.The reflective practitioner：How professionals think in action[M].New York：Basic Books，1983.

[14]汤博闻，朱志勇，阮琳燕，等.中小学学者型教师的实践素养与发展机制[J].教育学报，2024(5)：87-99.

（责任编辑　师　语）

论陈鹤琴教育家精神及对涵养幼教大先生的启示*

田 景 正

（湖南师范大学教育科学学院，湖南省学前教育研究基地，湖南长沙　410081）

［摘　要］　陈鹤琴创建了著名的“活教育”理论体系，为教育的科学化和中国化做出了卓越的贡献。陈鹤琴在长期的教育实践和理论探索中，表现出中国特有的教育家精神。陈鹤琴教育家精神主要体现在心有大我、为国育才的济世志向，博采众长、求知识于世界的学习态度，扎根中国大地开展新教育实验的科学精神以及探索科学化、中国化教育的责任担当等。作为新时代的幼儿教师要积极学习践行陈鹤琴以教育为志业的精神和教育强国的使命担当，要有“一切为儿童”的奉献精神和仁爱情怀以及勇于开拓求新的创造精神，深入学习陈鹤琴的教育思想，全面提升专业素养，做新时代幼教大先生。

［关键词］　陈鹤琴；　教育家精神；　幼教大先生；　教师素养

［中图分类号］　G451.2　　［文献标识码］　A　　［文章编号］　1671-1696(2026)05-0073-07

陈鹤琴(1892—1982)是中国近现代著名的教育家。他早年留学美国，回国后针对学校普遍存在的“死读书”问题，以开创中国化、科学化教育的勇气和担当，进行了著名的南京鼓楼幼稚园实验和江西省立实验幼稚师范学校等实验研究，创建了著名的“活教育”理论体系，为中国教育现代化发展做出了卓越的贡献。陈鹤琴在长期的教育实践和理论探索中表现出中国特有的教育家精神，值得我们认真研究总结，发扬光大。

一、陈鹤琴教育家精神的内涵

(一)心有大我、为国育才的济世志向

“心有大我、至诚报国”是古往今来教育家首要的精神与理念。《礼记》中《大学》指出知识分子应“亲民”，做到“修身、齐家、治国、平天下”。孔子的一生常怀“老安少怀”“天下大同”之志，强调“士不可以不弘毅，任重而道远”。教育家陶行知指出广大教师对待教育事业应怀抱“为一大事来，做一大事去”和“捧着一颗心来，不带半根草去”的“来去”精神，要求从事乡村教育的同志，“要把我们整个的心献给我们三万万四千万的农民。我们要向着农民‘烧心香’”[1]87。

陈鹤琴的父亲在他 6 岁时离世，生活困顿。1906 年，在姐夫的资助下，陈鹤琴于杭州蕙兰中学求学。受学校氛围的影响，陈鹤琴这一时期的志向已经不是“显亲扬名，谋个人的福利”[2]558，而是立志要做济世救人的事业，“非有学问不可”[2]559。于是，陈鹤琴插班进入圣约翰大学，经过层层选拔，考入清华学堂。进入清华，他的大我理想更为明确。他说清华时代“好像朝气蓬勃的春天”，希望“非常远大”，前途“非常光明”，精神“非常饱满”，自信也“非常坚强”[2]564，认为“一个人要有成就非

*［基金项目］湖南省教科“十四五”规划基地重点课题“乡村振兴背景下推进农村学前教育高质量发展的策略研究”(项目编号：XJK23AJD031)。

［收稿日期］2024-12-13

［作者简介］田景正，男，湖南泸溪人，湖南师范大学教育科学学院教授，博士生导师。

努力非奋斗不可,非为人民服务、非为国效劳不可”[2]572-573。陈鹤琴把大我精神还转化成了实践,一是他给校工开办了补习学校,帮助他们识字读书;二是办了一个义务小学,指导几十个儿童读书。另外,他还组织了取名为“仁友”的同志会,办了一张报纸。

清华学习结束后,陈鹤琴决定去美国留学。“大我”理念使他反复思量专业问题,确定自己的志向“是要为人类服务,为国家尽瘁”。同时,“我是喜欢儿童,儿童也是喜欢我的”,因而“决意去学教育”[2]583。他认为儿童是民族的希望、国家的未来,教育工作能为国家培育栋梁之才,教育事业才是自己所喜爱的。这一志向也使其将自己的一生奉献给了伟大的教育事业。在学成归国长达几十年的职业生涯中,在“做官”与“做事”之间,他始终选择了后者。20 世纪 20 年代,陈鹤琴克服困难创办南京鼓楼幼稚园,研究中国化幼儿教育。1940 年,他拒任高官,创办了江西省立幼师,面对办学的诸多困难毫不退缩,实施“活教育”实验,培养了一大批新型师范人才,为中国教育革新做出了巨大贡献。

(二)博采众长、求知识于世界的学习态度

1.求学美国,融会贯通

1914 年 10 月,抵达美国的陈鹤琴开始了长达 5 年的留美学习生涯。留美学习给陈鹤琴打下了扎实的西学根基,为他回国改造传统教育,成长为现代著名教育家奠定了学理上的基础。

首先,广泛涉猎现代科学知识。怀着强烈的报国之志远涉重洋来到美国的陈鹤琴定下了为学方略:“凡百事物都要知道一些,有一些事物,都要彻底知道。”[2]586他在霍普金斯大学和哥伦比亚大学期间先后选修了德文、法文、英文、政治学、市政学、经济学、地质学、植物学、动物学、生物学、教育学、心理学、教育哲学和教育史等课程,大大增长了见识。陈鹤琴说:“我研究了生物学,好像发现了显微镜底下的一个生物世界,认识了从前所看见而不知道的动物世界。”[2]591美国教师在教学中重视实验,教法新颖,使他耳目一新,有了许多新的收获。他感觉教育学、心理学、教育史和教育哲学等课程更具有吸引力。此外,陈鹤琴还利用暑假选修一些国内尚新的诸如鸟学、园艺、养蜂学、汽车学等课程,大大拓宽了知识面。

其次,深入学习和领会美国大学的学术研究方法和实验精神。陈鹤琴对霍普金斯大学学理精神极其佩服。他指出:“我觉得一个游学生到外国去游学,最重要的不是许许多多死知识,乃是研究的方法和研究的精神。”他强调:“方法是秘诀,方法是钥匙,得到了秘诀,得到了钥匙,你就可以任意去开知识的宝藏了。”[2]591-592他极为赞赏科学实验法,认为这种教学法与中国传统“拿着书本死教”截然不同,“是一种科学上的归纳法”,教师“先教我们去实验,去研究。……等到我们一起做好了,才肯告诉我们,指出我们的错误,比较我们的结果。这种方法真是好极了”[2]590。

最后,学习和实地感受了美国进步主义教育和杜威的实用主义教育思想。1917 年陈鹤琴进入哥伦比亚大学师范学院后,这里的实用主义精神的气氛让他如痴如醉。杜威的学生兼同事克伯屈的教学活动所体现的实用主义教育思想给陈鹤琴留下了深刻的印象。克伯屈讲授“教育哲学”时先把学生分成若干个小组,然后给每人发一张纸,纸上印有十几个问题和十几本参考书名,要求学生就所选问题分组去图书馆查阅资料,之后在小组内讨论。上课时,针对教师所提问题,各组提供意见,并进行辩论。各组成员充分发表意见后,教师再做总结,指出真理和谬误所在。这一教学方法遵循了实用主义“问题—探索”的基本程序[3]21,强调学生在学习中的主体地位。陈鹤琴称克伯屈的教育方法是“独出心裁而能刺激思想的方法”,他“不用注入式的讲演法”,“用启发式的问答法”,与苏格拉底问答法相似[2]593-594。

2.亲历欧洲,考察求证

20 世纪 30 年代,欧洲作为新教育运动的实施地,已有 40 多个春秋。欧洲“新教育运动”推行得怎么样?新教育在欧洲遇到什么阻力?对中国的新教育建设有什么启示?陈鹤琴决心深入其中好好考察一番。1934 年 7 月,陈鹤琴开始了长达 7 个月的欧洲之行。

通过参观考察,陈鹤琴不仅对各国教育特点有了较好的了解和把握,而且从中看出了世界现代教育发展趋势。

欧洲之行给陈鹤琴留下十分深刻的印象。他回国撰文《欧洲教育考察报告》《欧洲各国小学教育新趋势》《参观德可乐利学校报告》等,对欧洲新教育进行了介绍,对德可乐利教学法更是大力宣传。此时,陈鹤琴进一步感受到,对中国式的教育现代化探索同样离不开对世界先进教育潮流的吸收和借鉴。“1934 年作者赴欧洲考察那里的教育情况。他遍历了 11 个国家,与许多著名的教育家们讨论了教育问题,参观了许多新型的非传统的学校,这些使得作者对欧洲有关进步教育的实验留下了很深刻的印象,这促使他确立了在中国实行活教育运动的方向。”[4]295-296

美国留学及欧洲考察对陈鹤琴教育理论的形成和革新教育实践具有极其重要的学理意义。陈鹤琴正是基于宽阔的中西教育视野,立足时代要求,把西方先进的新教育理论融入中国土壤,通过扎根试验去探寻中国化、科学化的教育。

(三)扎根中国大地开展新教育实验的科学精神

早在 1917 年,陶行知就指出:“试验岂易言哉?知其要而无人才,不足以言试验;有其才而无百折不回之气概,犹不足以言试验也!故试验者,当内省其才,外度其势;视阻力为当然,失败为难免;复贯以再接再厉之精神,然后功可成也。”[5]246-247 可见,教育实验就需要这种“百折不回”的精神。为了进行中国的新教育实验,陈鹤琴不畏艰难困苦,扎根试验探寻中国的新教育道路,铸就其教育事业的辉煌。

1.南京鼓楼幼稚园实验

陶行知在《民国十三年中国教育状况》的报告中写道:“国立东南大学陈鹤琴教授所指导的幼稚园教育实验,也是意义重大又令人鼓舞的。他和他手下的工作人员有感于目前在幼稚园教育中所使用的一些教材和教法都是照搬外国的,其中有一些不符合中国儿童的实际,所以在 1923 年秋季开始用自制的玩具、中国的儿歌、童话以及其他的教材在幼稚园中进行实验。”[6]285-286 可见,南京鼓楼幼稚园实验是中国学前教育民族化、科学化道路上的先驱,也为陈鹤琴教育理论的形成奠定了坚实的基础。

中国早期学前教育外国病、花钱病、富贵病明显[7]84。因此,用科学的方法去实验和建设“中国的”学前教育要求迫在眉睫,陈鹤琴深感责任重大。1923 年秋,陈鹤琴决定以南京鼓楼幼稚园为基地,开展实验,开创新路。经过南京鼓楼幼稚园的一系列实验探索,到 1927 年,陈鹤琴隆重推出历史性宣言《我们的主张》,提出了中国新教育的 15 条主张,这成为陈鹤琴教育理论的纲领性文献。

一是中国新教育建设原则。陈鹤琴指出,国外的先进的东西必须拿来,但一定要加以改造。他指出幼稚园要适应国情,否则“今日抄袭日本,明日抄袭美国,抄来抄去,到底弄不出什么好的教育来”,强调“那些具世界性的教材和教法,也可以采用,总以不违反国情为唯一的条件”[8]110-111。这标志其关于中国学前教育从“模仿”转向“中国化”的清晰思路。二是教育教学的逻辑起点。陈鹤琴强调教育教学应该以幼儿而不是以知识或书本为起点,“凡儿童能够学的而又应当学的,我们都应当教他”[8]113,他强调幼稚园应以幼儿能学的东西作为教材,这些教材应与幼儿的生活及其意义对接。为此,他要求幼儿园教材选择应参考 3 个标准:其一,凡儿童能够学的东西就有可能作为幼稚园的教材;其二,凡教材须以儿童的经验为依据,私塾里的四书五经毫无意义,因为这些书上所讲的与儿童的经验隔离得太远;其三,凡能使儿童适应社会的,就可取为教材[8]114。三是课程内容的选取及其组织。陈鹤琴指出“幼稚园课程可以用自然、社会为中心”[8]115,“幼稚生的户外生活要多”[8]121,强调让儿童感受生活的整体,以“整个的”“打成一片的”方式实施教学,绝不能把儿童整日关在教室中,要充分利用户外世界去增长儿童的见识。

2.江西省立实验幼稚师范学校实验

陈鹤琴指出欧美的师范教育各有特点,而我国没有对师范教育下一番功夫研究,只是一

味跟着欧美走,未能创立一个适合国情的师范教育。对此,他强烈主张“师范教育一定要实验”[9]38。1940 年 10 月,陈鹤琴从重庆来到江西,正式开办江西省立实验幼稚师范学校(以下简称“江西省立幼师”)。以此为基地,试验“活教育”理论,指导幼稚师范教育。

江西省立幼师的“活教育”实验所针对的是学校管理、教育内容、教育方法等沉寂死板的现象,旨在通过“活教育”来替代“死教育”,以培养“现代中国人”。与 20 世纪 20 年代南京鼓楼幼稚园一脉相承的是,江西实验也包括课程、教材教法等要素,但实验对象和范围已大大拓展。参与实验的包括附属幼儿园、附属小学、幼师、幼专等。其中,实验主体是江西省立幼师。

在江西省立幼师,面对十分有限的经费,陈鹤琴与师生一道以“做中教、做中学、做中求进步”共勉,克服重重困难,编草盖屋顶、修路,乃至一些房子的建设等事情都由学生和员工自己做,他将这些视之为“活教育”试验的重要组成部分。经过 20 世纪 40 年代江西省立幼师实验,陈鹤琴“活教育”理论体系逐渐形成。

(四)探索科学化、中国化教育的责任担当

1919 年 8 月,陈鹤琴回到祖国。与新文化运动相呼应,国内已掀起了新教育运动。然而,缺少生机的学校实际与这股新风很不相称。比如当时南高师一般学生都穿长衫,学生参加运动需要有人强迫,他们“只知道读书,别的都不晓得”,“这种死一般的教育真叫人呕气”[2]622。陈鹤琴决心用“新教育”理念和实践来改变这种状况,他几乎“天天提倡课外活动,常常举行各种竞赛、交谊会这一类有生色的活动,培养学生们的兴趣”。活动产生了良好的效果,不到一年,每个年级都有了级会、级歌,各年级也经常举行联谊会,还有表演、讲座、辩论等。由于陈鹤琴等人的努力,南高师的校园氛围变得昂扬振奋,一些重大改革措施相继出台。

回国后的陈鹤琴很快就思考了教育的科学化与中国化问题。他指出传统教育让学生死记硬背《三字经》、读四书五经等固然是不科学的,时下的现代教科书若不合儿童心理,便不能说是科学的。他认为“唯今日所欲讲的心理测验才是科学的方法,在教育上算是最新的利器”[10]557-558。基于此,陈鹤琴与廖世承在教育测验方面做出了很大的努力,两人于 1920 年、1924 年先后共同编制了《智力测验法》和《测验概要》,均在商务印书馆出版。上述工作促进了中国教育测验运动的发展,展现了陈鹤琴等人对教育实践与理论中国化、科学化研究的早期贡献。

中国 20 世纪二三十年代的学前教育问题主要有两个方面:一是外国化,二是“幼稚监狱”式的教育。外国化包括强烈的宗教气息和未经消化而移植外国教育教学模式。据 1924 年南京第一女子师范的调查统计,上年的全国幼稚园 190 所中,由教会办理者达到 156 所,占幼稚园总数的 80%以上[11]246。与此同时,西方教会在中国办理的幼教师资培训机构也早于国人自办,且后来有了一定的规模。除了 1912 年由英国长老会在厦门单设怀德幼稚师范学校等,另有一些教会大学纷纷开设幼稚教育系或专业,培养高层次的幼儿教育人才。这些学校毕业生不仅为教会幼儿园培养师资,也为中国官立私立幼儿园服务。故而有学者认为在 20 世纪头 20 年,教会幼儿师范教育控制了整个幼教界[12]283。这造成了中国学前教育严重的外国化倾向。1926 年陶行知在《创设乡村幼稚园宣言书》一文中痛陈了这种情况,指出这些幼稚园“弹的是外国钢琴,唱的是外国歌,讲的是外国故事,玩的是外国玩具,甚至于吃的是外国点心。中国的幼稚园几乎成了外国货的贩卖场,先生做了外国货的贩子,可怜的儿童居然做了外国货的主顾”[7]84。

经过深入调查,陈鹤琴还发现幼稚园存在严重的“幼稚监狱”式[13]3的教育问题,主要体现为:其一,幼儿“与环境接触太少,在游戏室时间太多”,阻止了他们与环境的接触,隔绝了儿童的经验来源;其二,“功课太简单”,无外乎图书、玩土、折纸、团体游戏、唱歌、玩积木等几种;其三,“团体动作太多”,强调幼儿活动整齐划一,影响儿童的个性发展等。这一时

期,福禄倍尔、蒙台梭利和杜威的学前教育理论在中国得到了传播,其教育模式也在中国的一些幼稚园得到运用。然而,外国新教育思潮是否适合中国国情?怎样利用外国教育理论与经验助推中国教育的现代化?陈鹤琴指出,欧美各国新的教育制度发明确实对世界新教育制度的建立与教材教法的改善有着极大的贡献,但"未尽适合于我们本国的国情与需要,所以我们应当另辟蹊径,从事于一种新的教育方法之探求"[14]339-340。于是,陈鹤琴毅然决然担负起探索学前教育科学化、中国化之重任。

通过南京鼓楼幼稚园试验,陈鹤琴提出了中国化新教育的纲领《我们的主张》。按照教育部的要求以鼓楼幼稚园实验成果等为基础,由陈鹤琴、胡叔异等专家负责制定了中国第一个学前教育课程标准——《幼稚园课程暂行标准》,该文件由教育部于1929年颁布,1932年作为正式的《幼稚园课程标准》公布。陈鹤琴在《我们的主张》中旗帜鲜明强调"幼稚园是要适应国情的"。在《幼稚园课程标准》中进一步具体指出幼儿园办理"要合乎我们的民族性。……不必多取洋式和舶来品,而须尽量中国化","我国地方辽阔,都市、乡村、南方、北土,富饶地、贫瘠区……社会情形,各各不同","要合乎当地社会情形","不和社会的实际情形分离"[15]176。之后,在烽火连天的抗战时期,陈鹤琴开展了江西省立幼师"活教育"试验,把"活的教育"作为校训,提出"做人、做中国人、做现代中国人"的目标,强调"大自然、大社会是活的教材",实施"做中教、做中学、做中求进步"的教学方法,以革除学校"死教育"的弊端。

二、陈鹤琴教育家精神对涵养幼教大先生的启示

陈鹤琴一生所展现的奉献精神、创造精神以及科学精神是中国特有的教育家精神的重要来源,也为新时代幼教大先生的培养提供了重要启示。

(一)要有以教育为志业的精神和教育强国的使命担当

早在1914年,23岁的陈鹤琴在赴美留学船上就下定决心"要为人类服务,为国家尽瘁",坚定了回国从事教育事业,教育救国的志向。自此,陈鹤琴矢志不移,在美国留学期间以学习教育学和心理学为主业,学成回国后即投入火热的新教育运动,亲自参与指导南高师新教育改革,使学校教风学风焕然一新。此后,陈鹤琴创建南京鼓楼幼稚园,开启了中国化、科学化的学前教育试验。他发起成立"幼稚教育研究会"和"中华儿童教育社",创建《幼稚教育》和《儿童教育》刊物,推广新教育理论和实验。在抗战"孤岛"时期,陈鹤琴呼吁"保育民族幼苗",全力投入难民救济与教育工作,开办难民难童学校、报童学校、儿童保育院。1940年,陈鹤琴在江西创办幼师,实施"活教育"实验。抗战胜利后,陈鹤琴出任上海市幼师、女师和国立幼专校长,继续实施"活教育"。新中国成立后,陈鹤琴担任南京师范学院首任院长,发表文章探索社会主义教育理论。在1949年9月参加全国第一届政协会议时,陈鹤琴感慨地写下"愿竭志尽忠为人民服务,为儿童尽瘁"[16]483。

陈鹤琴的一生是以教育为志业、献身祖国的一生。他对改变积贫积弱的中国有着强烈的使命感和责任感,以"要做事,不做官"的态度,不畏艰难困苦,披荆斩棘,为中国教育现代化寻找新路。即使到了晚年,陈鹤琴依旧胸怀祖国教育事业,为社会主义现代化建设建言献策,强调"要为儿童教育事业更加努力奋斗"[17]455。学前教育作为国民教育体系的重要组成部分,肩负着为培养社会主义建设者和接班人夯实早期根基的使命。进入新时代以来,我国学前教育整体上取得了跨越式发展,实现了基本普及普惠优质发展的大步迈进,但是发展不平衡不充分的矛盾依旧突出。随着城镇化进程不断推进,学前教育资源布局与结构面临新的挑战,推进学前教育高质量发展任重道远。幼儿园教师要不负时代,学习陈鹤琴献身祖国的精神,树立"心有大国,至诚报国"的信念,充分认识幼教事业"报国"的价值和对幼儿健全成长的意义。幼儿教师要勇担民族复兴大任之责,明确教育的政治属性、人民属性和战略属性,对党和人民教育事业高度负

责,面对平淡、日常、难出彩、待遇低的工作,要能够做到“为一大事来,做一大事去”,乐教爱生,自觉肩负育人使命。

(二)要有“一切为儿童”的奉献精神和仁爱情怀

“为了苦孩,甘为骆驼”[18]468是陶行知对教育精神的描述,意思是教师应具备不怕吃苦的骆驼精神,树立终身奉献教育的志向,再苦再累,也无怨无悔。对此,他勉励教育工作者要“捧着一颗心来,不带半根草去”。

陈鹤琴正是以这种“骆驼精神”不断创新自己的教育事业。1943 年,在无钱、无粮、无交通工具的困境里,陈鹤琴带领 200 多名师生跋山涉水向后方转移。他表示:“我就是讨饭,也要带着学生走,决不丢下一个。”[19]392他在给师生们的信中写道:“我是你们的校长,也是愿意驮着你们奔走于荒漠间的骆驼,尽我的力,我要为你们寻找可以使你们休息、学习、工作、发展的绿洲。只要我存在一天,我对教育事业,对你们,不会有一丝一毫的懈怠。”[19]392他一生做到了“一切为儿童”[20]749。1935 年陈鹤琴发表《对于儿童年实施后的宏愿》,倡导全社会关爱和教育儿童,维护儿童的权益,教师应“抱着鞠躬尽瘁、死而后已的精神去教导儿童,训练儿童,使他们成为健全的公民”。“爱”是教育精神的核心体现,陈鹤琴历来反对以“威严”来对儿童实施压制,更反对歧视儿童,强调应以“爱”来感化、教育儿童。1981 年,他在《家庭教育·重版序》中写道:“我虽然年已九旬,但热爱儿童、热爱教育事业之心依然十分炽烈。”[21]678

儿童是祖国的花朵,是民族的未来。教育爱曾为古今中外教育家所倡导,对儿童的关爱是教育工作的前提,是教师职业的核心素养。新时代广大幼儿教师要学习陈鹤琴天性“喜欢儿童”的仁爱精神,拥有甘当孩子“骆驼”“为儿童尽瘁”的情怀,用爱心守护好每一个孩子;要积极融入幼儿的活动和生活之中,充分了解幼儿,准确把握幼儿的身心状态,从而能更好地因材施教,使每一个孩子得到应有的发展;要放下身段,倾听儿童的声音,关注他们所思所想,理解尊重儿童,解放儿童的创造力,创造条件,让儿童能够在自主学习探索中成长。

(三)要有勇于开拓求新的创造精神

教育活动是一项创造性极强的工作。陶行知认为“第一流的教育家”应“敢探未发明的新理”“敢入未开化的边疆”[22]25-26。陈鹤琴正是这样的“第一流的教育家”。在 20 世纪上半叶,他以改造“死教育”为己任,扎根中国大地,深入开展新教育实验,开拓性地进行“活教育”实验研究,创建了“活教育”理论体系,推出幼儿园“五指活动”“整个教学法”“课程中心制”等自主知识性的话语,历史性地使中国学前教育由对西方的移植模仿转入依据国情的本土化改造创新。这一切成果的取得,正是陈鹤琴攻坚克难、积极探求的结果。

建设教育强国是新时代新征程的历史重任。广大幼儿教师应发扬陈鹤琴等老一辈教育家的精神,勇担时代责任,勇于探索新时代学前教育发展路径。当前,低人口出生率致使学前教育面临生源短缺,学前教育将从规模扩张向提升学前教育高质量发展转变。因此,需要积极探索“小规模园”“小班额”“混龄教育”“托幼一体化”等新形态的中国学前教育高质量发展的适宜路径;深入了解幼儿身心状况和学习动机,设计出切实有效的具有“个性化”的教育教学方案;努力拓展“大自然”“大社会”中“人”“事”“物”等教育资源,提升活动质量。面对日益增长的托育需求,幼儿教师要主动探索通过幼儿园设置托儿班,依托幼儿园力量实施“托幼融合”,推进普惠性托育事业的发展。

(四)深入学习陈鹤琴教育思想,努力提升专业素养

“活教育”从根本上动摇了传统的灌输式“死教育”的根基,它突出了儿童在学习活动中的主体地位和直接经验的重要价值,强调要立足时代发展需要,面向社会生活,引导儿童在实践中学习。陈鹤琴教育理论在今天依然具有强大的生命力。正如有学者指出:“中国现在提倡的‘素质教育’可以视为现代的‘活

教育’。‘素质教育’所欲克服的‘应试教育’，正是陈鹤琴在半个多世纪前说的‘死教育’。”[23]新时代幼儿教师应根据时代要求，以陈鹤琴为榜样，深入研究陈鹤琴教育思想，提升自身专业素养。一是要努力学习中外教育理论，树立科学的儿童观、人才观和教育质量观，研究儿童，拓宽理解儿童的视角，能够对幼儿有科学的认知与有效回应，让每个儿童享受成长的意义；二是在实践中创造性地践行陈鹤琴“活教育”思想，通过“生活”“实践”“活教材”“小先生”等元素来推进课程改革，培养出具有生活力、建设力、创造力的中国儿童；三是幼儿园教师应把教育教学和教育研究融为一体，在科学研究和反思性实践中不断提升自身的理论水平、专业知识，在实践中生发“启智润心、因材施教”的育人智慧，以科学的保教活动促进儿童身心健全发展，为培养社会主义建设者和接班人打下坚实的基础。

[参 考 文 献]

[1]陶行知.我们的信条[M]//方明.陶行知全集(第一卷).成都:四川教育出版社,1991.

[2]陈鹤琴.我的半生[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第六卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[3]黄书光.陈鹤琴与现代中国教育[M].上海:上海教育出版社,1998.

[4]陈鹤琴.活教育[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第六卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[5]陶行知.试验主义之教育方法[M]//方明.陶行知全集(第一卷).成都:四川教育出版社,1991.

[6]陶行知.民国十三年中国教育状况[M]//方明.陶行知全集(第六卷).成都:四川教育出版社,1991.

[7]陶行知.创设乡村幼稚园宣言书[M]//方明.陶行知全集(第一卷)[M].成都:四川教育出版社,1991.

[8]陈鹤琴.我们的主张[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第二卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[9]陈鹤琴.师范教育为什么要实验[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第五卷).南京:江苏教育出版社,1991.

[10]陈鹤琴.心理测验[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第五卷).南京:江苏教育出版社,1991.

[11]喻本伐.中国学前教育史[M].郑州:大象出版社,2000.

[12]易慧清.中国近现代学前教育史[M].长春:东北师范大学出版社,1994.

[13]陈鹤琴.现今幼稚教育之弊端[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第二卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[14]陈鹤琴.活教育要怎样实施的[M]//吕静,周谷平.陈鹤琴教育论著选.北京:人民教育出版社,1994.

[15]教育部.幼稚园课程标准[M]//喻本伐,李先军.中国学前教育史料集成(卷四).北京:人民教育出版社,2022.

[16]陈鹤琴.愿竭志尽忠为人民服务,为儿童尽瘁[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第六卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[17]陈鹤琴.要为儿童教育事业更加努力奋斗[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第六卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[18]孙培青.中国教育史[M].上海:华东师范大学出版社,2000.

[19]陈鹤琴.给留在江西国立幼师全体同学的公开信[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第六卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[20]蔡怡曾,等.陈鹤琴生平年表[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第六卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[21]陈鹤琴.家庭教育·重版序[M]//北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第二卷).南京:江苏教育出版社,1992.

[22]陶行知.第一流的教育家[M]//方明.陶行知全集(第一卷).成都:四川教育出版社,1991.

[23]田景正.略论陈鹤琴教学法与蒙台梭利教学法的一致性及特色[J].教师教育研究,2008(1)54-57.

(责任编辑　师　语)

教育家精神的生成机理与实践传播*

——基于“教育家精神万里行”语料的扎根理论研究

高 晓 文

（东北师范大学教育学部，吉林长春　130024）

［摘　要］　教育家精神是新时代教师队伍建设的核心价值引领。本研究以教育部“教育家精神万里行”活动语料为对象，采用扎根理论开展三级编码分析，揭示其生成机理与实践传播规律。研究发现，教育家精神的生成并非各要素的简单叠加，而是“初心信念”“躬行实践”与“精神传承”三大核心范畴依循“触发-转化-固化”的内在逻辑逐步建构而成的完整体系；在实践传播中，“教育家精神万里行”活动呈现出流动式与互动式的鲜明特征，其传播效果受主讲者叙事能力、内容具象化程度等因素影响。未来需通过传播精准化与生态长效化，推动教育家精神从理论阐释走向实践落地，为教育强国建设提供坚实支撑。

［关键词］　教育家精神；　扎根理论；　教师队伍建设

［中图分类号］　G451.2　　［文献标识码］　A　　［文章编号］　1671-1696(2026)05-0080-12

一、问题提出

教育家精神是新时代教师队伍建设的价值引领。回溯政策演进脉络，自 2014 年提出“四有”好老师[1]以来，党中央对教师素养的要求持续深化并不断推进理论创新：2016 年倡导做“四个引路人”[2]，坚持“四个相统一”[3]；2021 年勉励教师成为“大先生”[4]；2022 年强调要做“经师”与“人师”的统一者[5]；2023 年对中国特有的教育家精神进行了系统阐述[6]，这一精神凝练了包括“心有大我、至诚报国的理想信念”在内的六大内涵，已成为中国特色教育学话语体系的标识性概念，为新时代教师发展确立了根本遵循[6]。

学界针对“教育家精神”的相关研究，自 2023 年习近平总书记系统阐释中国特有的教育家精神以来，呈现迅速增长的态势。冯建军指出，教育家精神是教育家为学、为事、为人的道德品质和精神风貌的真实写照，是所有教育家的集体品格，是中国特色教育学话语体系的一个标识性概念[7]。石中英认为，中国特有的教育家精神是当代中国师道的集中体现，是对中国传统师道文化的创造性继承与创新性发展，在新时代教师队伍建设中居于根本指导地位[8]。王文静和曾榕清强调，教育家精神是在中华传统师道文化沃土中，自本、自根、自觉生长出来的，展现了中国教师看待世界、看待人生、看待教育的特有价值、思维和文化内涵[9]。刘铁芳等认为教育家精神就是“四有”好老师和“大先生”的进一步提升，教育家精神整体地体现了教师发展的自我超越性[10]。邬志辉等认为，中国特有的教育家精神根植于中国独特的历史、理论和实践中[11]。总体来看，现有

*［基金项目］　教育部人文社科后期资助项目“艺术取向教育研究方法的兴起”（项目编号：24JHQ095）。
［收稿日期］　2025-12-31

［作者简介］　高晓文，男，山西吕梁人，东北师范大学教育学部副教授，教育学博士。

研究已围绕教育家精神的核心内涵、文化渊源与现实价值达成初步共识，也对其弘扬路径进行了初步探索，但仍然存在较大的研究空间：其一，已有研究视角多聚焦理论阐释，对实践层面的具象表达与落地机制关注不足；其二，已有研究对弘扬路径的探讨多停留在政策倡导、氛围营造等宏观层面，缺乏对具体实践活动的微观解析与经验提炼。值得注意的是，教育家精神的弘扬需要依托具象化的实践载体与传播场景，“心有大我、至诚报国”的理想信念唯有通过可感知、可参与的实践活动才能真正内化为教师的职业信念与行动自觉。因此，由教育部主导的“教育家精神万里行”等宣讲类活动作为弘扬教育家精神的重要实践载体，其蕴含的丰富语料不仅承载着教育家精神的核心内容，更折射出教育家精神传递的实践逻辑与传播特征，这一领域尚未得到学界的充分挖掘。基于此，本研究立足既有理论成果，以“教育家精神万里行”等实践活动的语料为分析对象，通过系统梳理语料中的精神生成要素，解析其传播特征，最终探寻教育家精神在实践层面的传播优化逻辑，旨在为推动教育家精神从理论阐释走向实践落地提供可操作的经验借鉴，弥补现有研究在微观实践机制探讨上的不足。

二、研究设计

（一）研究方法

本研究采用扎根理论（Grounded Theory）的质性研究方法。扎根理论强调从经验资料中构建理论，其核心在于基于经验证据提炼理论观点。与先提出理论假设的研究方式不同，该范式要求研究者从实际观察出发，自原始资料中归纳出经验结论，再逐步发展为系统化的理论。这一“自下而上”的理论建构过程，体现为在系统收集资料的基础上，先提取反映现象本质的核心概念，进而通过厘清概念之间的关系建构相应理论。需要指出的是，扎根理论虽立足经验证据，但其价值不仅在于呈现经验事实，更在于从中抽象出具有解释力的新概念与新理论。在本研究中，研究者以教育部组织的“教育家精神万里行”一手语料为主要分析材料，运用三级编码技术对文本进行系统分析。通过对语料的持续比较，逐步提炼概念类属、梳理类属关联，最终凝练出核心范畴，从而深入揭示教育家精神的生成机理与弘扬路径。

（二）语料来源

本研究以教育部主导的“教育家精神万里行”活动系列资源作为研究资料。该活动是教育部为贯彻落实《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》要求，于 2025 年 4 月起在全国范围内组织开展的系统性活动，由教育部统筹推进，各地教育行政部门、各级各类学校协同落实，联合中央主流媒体、教育类媒体及中央广播电视总台、中国教育电视台等单位共同参与实施，其政策背景与组织架构确保了资料来源的规范性与权威性[12]。

本研究所依托的具体素材，涵盖教育部门户网站并经官方渠道刊发的优秀教师事迹报道、弘扬教育家精神的典型经验案例，以及“讲述我的育人故事”展演活动相关资料等资源，同时包括活动专栏中发布的微视频、融媒体系列节目等多元素材。这些素材均直接源自“教育家精神万里行”系列活动，全面记录了一线教师的教育实践与精神风貌，构成一个真实、完整且具有高度代表性的经验叙事集群。

通过该活动官方渠道所获取的文本、影像等内容，不仅客观呈现了教师群体立德修身、敬业立学、教书育人的实践历程，更在叙事建构中生动彰显了其教育理念与精神特质。尽管个体经验叙事具有一定的主观建构色彩，未必完全等同于历史客观性的全部细节，但其作为行动者亲身实践与意义阐释的真实载体，依然具有高度的真实性与信效度。因此，本研究以此类来源清晰、内容可靠的一手材料为基础，旨在深入剖析教育家精神在当代教育实践中的具体表征与生成机制，从而为相关理论建构与政策优化提供扎实的实证依据。

（三）语料处理

1.抽样与转录

在语料处理方面，本研究在遵循质性研究范式的基础上，采用目的性抽样的方法，选取

了40名“教育家精神万里行”活动中的教师作为研究对象(详见表1)。在研究过程中,依据扎根理论分析方法对原始语料进行系统编码。当分析至第33份资料时,初步实现理论饱和,随后以其余7份资料进行理论饱和性检验,以确保概念体系的严谨性与完备性。

本研究采用的视频材料为分析提供了多模态数据支持,除视频中的言语内容外,还包括非言语行为以及主办方提供的个人背景介绍。为保障编码的准确性与分析深度,所有视频均经逐字转录,文本不仅完整记录语言信息,也系统标注了非言语行为的细节。这些丰富的情境化信息,对深入阐释教育家精神的行为表征与情感传达具有重要的实证价值。

表1　研究样本基本信息一览表

编号	姓名	性别	工作单位
A1	邓滢	女	西安外国语大学
A2	何咏诗	女	澳门浸信中学
A3	黄大年	男	吉林大学
A4	蒋春凌	女	浙江诸暨市特殊教育学校
A5	李校堃	男	温州医科大学
A6	刘华东	男	河南省淮阳中学
A7	刘秀祥	男	贵州省望谟县实验高中
A8	牛雪松	男	沈阳体育学院运动训练学院
A9	戚发轫	男	北京航空航天大学宇航学院
A10	申承林	男	广东省佛山市顺德区启智学校
A11	谭蕴华	女	香港东华三院包玉星学校
A12	王芬	女	山东大学考古学院
A13	王亚平	女	中国人民解放军航天员大队
A14	王义遒	男	北京大学
A15	夏雪	女	成都七中
A16	肖向荣	男	北京师范大学艺术与传媒学院
A17	叶嘉莹	女	南开大学
A18	张洪成	男	扬州大学农学院
A19	周荣方	女	郑州大学
A20	周晓玲	女	宁夏回族自治区吴忠市利通街第一小学
A21	胡方圆	女	大连理工大学
A22	谭美珍	女	湖南省邵阳市隆回县虎形山瑶族乡草原小学
A23	马克俭	男	贵州大学
A24	洪美叔	女	海南省三沙市永兴学校
A25	蔡镖	男	澳门镜平学校
A26	马乔恩	女	西北师范大学马克思主义学院

编号	姓名	性别	工作单位
A27	周晓渝	女	重庆市渝中职业教育中心
A28	张璇	女	上海市杨浦高级中学
A29	李森	男	陕西师范大学教育学部
A30	黄会林	女	北京师范大学中国文化国际传播研究院
A31	王晓野	女	吉林省吉林市龙潭区缸窑镇中心小学
A32	朱国杰	男	香港香岛中学
A33	马超群	男	郑州市金水区金沙小学
B1	叶德元	男	成都七中育才学校
B2	陈伟武	男	中山大学中国语言文学系
B3	吴佳丽	女	山西省长治市实验学校
B4	徐迅	男	浙江旅游职业学院
B5	邓小凤	女	广西壮族自治区桂林市聋哑学校
B6	费祯红	女	山东省栖霞市实验中学
B7	王荣发	男	中国石油大学(北京)克拉玛依校区

2.资料分析

在对原始语料的分析中,编码过程严格遵循扎根理论的经典操作规范,依次开展开放式登录、关联式登录与核心式登录 3 个递进阶段,并借助 Nvivo12.0 质性分析软件辅助完成资料碎片化处理、概念提取、范畴归类及关系梳理,确保编码流程的系统性、可追溯性与客观性。为确保研究结论的可信度与概念体系的完备性,编码过程严格遵循“持续比较”原则,对 40 份样本资料按序逐份开展编码分析。当编码推进至第 32 份资料时,新提取的表述、现象及隐含的概念内涵已能完全归入此前基于前 31 份资料建立的编码范畴,未出现无法归类的新概念或新类属;编码第 33 份资料时,这一趋势得到进一步验证,所有关键信息均与现有编码体系形成有效适配,无新的维度或类属需要补充,初步判定达到理论饱和临界点。为避免因样本选择偏差导致的饱和性误判,研究者进一步选取剩余 7 份(B1-B7)具有典型代表性的样本进行三级编码。经系统分析,这 7 份资料中的所有语料信息均能被已构建的编码体系全面覆盖,未出现新的概念维度、范畴类型或逻辑关联模式,且原有范畴的内涵得到进一步佐证,各范畴间的边界更为清晰。综合上述编码过程与验证结果,可判定本研究的理论饱和度较高。

(1)开放式登录

一级编码主要是开放式登录[13]61-69,96,它要求研究者悬置个人“倾见”和研究界的“定见”,将所有资料按其本身所呈现的状态进行登录,将资料打散,之后赋予概念,然后以新的方式重新组合起来[14]332,即从资料中发现概念类属,对类属加以命名,确定类属的属性和维度,然后对研究的现象加以命名及类属化。在开放式登录阶段,研究者以“教育家精神万里行”活动的宣讲文本、视频转录资料等为分析对象,打破原始资料的叙事完整性,对其中涉及教师师德修养、育人实践、职业坚守、精神传承等相关的语句和段落进行逐句标注与拆解,剔除冗余信息后提炼初始概念。编码的过程中共识别出 600 个参考点,在此基础上经过多次的整合和归类后,最终形成了本研究的 13 个类属及其属性(详见表 2)。

表 2　开放式登录形成的类属及其属性一览表

序号	类属	属性	序号	类属	属性
1	从教动因	从教缘由 个人经历 教育家精神的号召 国家战略 时代潮流 社会观念	6	实践反思	实践时间 躬耕态度 躬亲实践 实践中反思 个人总结与思考
2	育人使命	教育信念与使命 为国育才 爱国之心 报国之志 民族自豪感与认同感 社会责任感	7	师德情怀	爱岗敬业 甘于奉献 尽职尽责 常怀感恩之心
3	职业认同	自我认同 对个人的意义 对社会的意义 个人成就 个人职业规划 职业展望	8	师生关怀	爱护学生 鼓励学生 将心比心
4	育人理念	坚持素质教育 构建育人体系 教育机会公平 提供机会	9	育人成效	教学成就 从教收获
5	教学实践	执教风格 教学方法创新 学习与实践接轨 教学启发	10	社会认同	家长感谢老师 家长支持工作 学生感恩教师 学生回馈教师 学生对老师教学的反馈 大众认可 他人认可
			11	支持体系	团队协作 社会支持 政策支持
			12	主体韧性	迎接挑战 直面质疑 不惧挫折 自立自强
			13	公共担当	对国家和社会的贡献 致力于公益

(2)关联式登录

关联式登录(Axial Coding)的主要任务是发现和建立概念类属之间的各种联系,以表现资料中各个部分之间的有机关联[14]333。本研究遵循扎根理论的关联式分析逻辑,通过梳理教师叙事中的价值导向与发展脉络,围绕“信念—实践—传承”的核心故事线,对开放式编码形成的 13 个类属进行关联性整合、补充与验证,明确类属间的相关关系、递进关系与并列关系[15]11-14,最终形成 6 个初始范畴,并进

一步提炼出3个具有统领性的核心类属。

基于开放式编码的13个类属，通过系统分析类属间的内在关联性，整合形成6个初始范畴："价值召唤""使命内化""主体认同""实践生成""支撑强化"和"精神外化"。在6个初始范畴的基础上，通过进一步系统分析其逻辑关联，提炼形成3个具有统领性的核心类属："初心信念""躬行实践"和"精神传承"，三者共同构成教育家精神生成与传承的完整链条。

其一，"价值召唤"与"使命内化"共同指向教师投身教育事业的价值原点与信念根基："价值召唤"作为外在诱因，涵盖个人经历、教育家精神号召、国家战略等多重驱动因素，为教师入职与坚守提供初始动力；"使命内化"作为内在认同，体现教师对为国育才、社会担当等教育使命的深度接纳，形成稳定的信念内核。二者一外一内、互为支撑，共同构成核心类属"初心信念"，诠释教育家精神形成的价值源头与信念基础。

其二，"主体认同"与"实践生成"聚焦教育家精神在行动层面的发展与深化："主体认同"是教师持续深耕教育的内在心理支撑；"实践生成"则是理念向行动转化的核心环节，涵盖育人理念的践行、教学方法的创新、实践过程的反思以及对学生的关怀互动，是教育家精神在具体教育场景中的具象化表达。二者有机统一，整合为核心类属"躬行实践"，揭示教育家精神在实践层面的生成机制与发展路径。

其三，"支撑强化"与"精神外化"共同构成教育家精神传承的关键维度："支撑强化"从外部支持（团队协作、政策支持）、社会反馈（家长与学生认同、大众认可）与内在素养（主体韧性）3个层面，为教育家精神的坚守与传承提供保障；"精神外化"则通过育人成效的显现与公共担当的践行，将内在精神转化为可感知的实践成果与社会价值，实现精神的传递与延续。"支撑强化"与"精神外化"二者分别作为"传承保障"与"传承结果"相辅相成，提炼为核心类属"精神传承"，诠释教育家精神从个体坚守到集体弘扬的传承逻辑（详见表3）。

表3　主范畴及其初始范畴和类属一览表

主范畴	初始范畴	类属
初心信念	价值召唤	从教动因
	使命内化	育人使命
躬行实践	主体认同	职业认同
		师德情怀
	实践生成	育人理念
		教学实践
		实践反思
		师生关怀
精神传承	支撑强化	支持体系
		社会认同
		主体韧性
	精神外化	育人成效
		公共担当

（3）核心式登录

核心式登录（又称选择性编码，Selective Coding）的任务是在开放编码与主轴编码的基础上，提炼统领性核心范畴，系统梳理主范畴间的内在逻辑关联，最终构建能够完整解释研究现象的理论框架。本研究依托前期编码成

果,对 3 个主范畴及 6 个初始范畴、13 个基础类属开展多轮次系统梳理和交叉比对。结果显示,各主范畴均具备清晰的内涵边界与独立的外延指向:“初心信念”聚焦教育家精神生成的价值原点,“躬行实践”侧重教育家精神落地的行动路径,“精神传承”凸显教育家精神延续的传承逻辑,不存在单一主范畴覆盖其他范畴或多范畴可合并的情况,三者相互独立又紧密关联,共同构成一个动态循环的有机统一体,完整呈现教育者向具备教育家精神的优秀教育工作者进阶的全过程。

在系统解析各主范畴内在关联的基础上,研究明确核心范畴为“文化对教师信念的构建与升华”。围绕这一核心,研究者着力完整还原每位“教育家精神万里行”活动中教师的成长轨迹,系统梳理教育家精神的生成过程,并据此提出以下扎根理论:教育家精神的形成是以“初心信念”为内生起点,经由“躬行实践”实现精神具象化,在“精神传承”中获得持续支撑与价值延续,三者相互交织的上升过程。据此,研究提出如下假设:

H1:初心信念的稳固程度正向影响教师在实践中的反思深度与创新意愿。

H2:躬行实践中所形成的问题解决能力,有助于增强教师在复杂情境中的守正定力。

H3:精神传承的完善程度能够反向强化教师的初心信念与实践动力。

初步搭建理论框架后,研究者带着假设回归原始语料,通过回旋性比较与系统性分析,对框架合理性与适配性进行全面校验。校验过程中,重点核查各主范畴、初始范畴与类属的对应关系是否准确,主范畴间的逻辑关联是否符合教师叙事中的真实成长轨迹,核心范畴是否能完整解释教育家精神的生成与发展。结果表明,原始语料中的教师事迹、实践案例与精神表达均能被该理论框架充分覆盖,各假设均得到语料支撑,框架内涵与逻辑关联具备良好的一致性与说服力。最终,本研究构建起以“初心信念、躬行实践、精神传承”为核心要素、具备内在一致性的动态循环理论模型(详见图 1)。该模型强调:教育家精神的形成不仅依赖个体内在信念与行为的持续互动,也离不开外部生态环境的系统支持,是在内外因素共同作用下不断升华的专业成长历程。

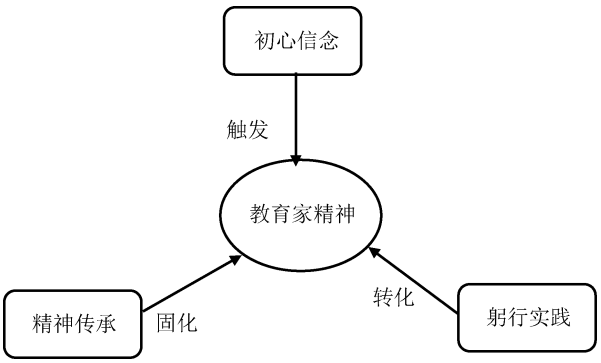

图 1　教育家精神的生成机理

三、教育家精神的生成机理:基于语料的发现

基于扎根理论的三级编码分析,本研究提炼出了教育家精神生成的基本要素及其互动关系。下文将在阐释初心信念、躬行实践以及精神传承三大核心要素的基础之上,进一步揭示其遵循的“触发—转化—固化”的动态路径,为理解教育家精神的形成过程提供理论依据。

(一)教育家精神生成的核心要素

1.初心信念

初心信念的本质是对教育事业的赤诚坚守,蕴含着“为党育人、为国育才”的使命担当,以及对学生成长的真挚关怀与对教育本真的执着追求[16]。它既是教师面对教学压力、职业困境时的精神支柱,也是指引其持续深耕专业、优化育人方式、保障育人质量的核心导向,为教师职业发展提供了根本动力。“使教师成为优秀教师的,不是他们的知识或方法,而是教师对学生、自己、他人的目的、意图和教学任务所持有的信念。”[17]作为教育家精神生成的内动力,初心信念是主范畴层面的核心要素,是外在价值引领与内在使命认同的有机统一,具体涵盖“价值召唤”与“使命内化”两个相互关联的初始范畴。

价值召唤是教师投身教育事业的初始诱因,其核心是多元外在因素对个体的引领与感召,具体涵盖个人经历、教育家精神的号召、国

家战略、时代潮流、社会观念等属性，共同构成教师选择教育职业的外在影响因素。以教师A27为例，作为一名中职教师，她的职业选择很大程度上是受到她的外公的影响。她以外公为榜样，在职业选择时追随外公的足迹，投身国家的职业教育事业。同时，这也是一种个人志向与社会责任感的展现，回应国家发展的召唤，为国家的职业教育发展贡献自己的力量。教师A27扎根职业教育一线19年，这一份执着也是最初对教育家精神的感召的一种回应。新时代的教育家精神是传递火种的执着，是唤醒匠心的责任，是汇聚山海的伟力。她始终记得外公的那句“教育是把火种传给最需要光的人”，如今，“火种”从外公传递给她，又从她传递给无数学生。

使命内化是价值召唤向内在信念转化的关键环节，具体体现为教育信念与为国育才、爱国之心、社会责任感等属性的深度融合，最终形成稳定、持久的内在价值认同，成为教师长期深耕教育的精神支撑。例如，教育理想是一种价值认同和价值追求，代表着教师对奋斗目标的不懈追求[18]。这样的理想信念通常源自对教育公平、教育意义的追求以及对育人成才的孜孜以求[19]。教师A4多年从事特殊教育，她希望把这些“折翼天使”当作健全孩子对待，守护着他们的尊严和自信。她因材施教，一点点发掘不同孩子的天赋并针对性地施教，不断抓住机会培养人才，让这些孩子在竞技和拼搏中变得坚强。她致力于通过对特殊孩子的教育改变人们的看法与偏见，并帮助特殊孩子寻找生命的意义。在她的努力下，培养出了4个全国特奥冠军，两个全国残运会冠军、一个亚军。她的这些成就也是对其教育理想的充分彰显。

此外，“教育是一门‘仁而爱人’的事业，爱是教育的灵魂，没有爱就没有教育”[1]。教育与国家、社会具有紧密的联系。中国教育家群体始终与国家命运紧密相连，肩负着国家发展、社会进步的时代使命[20]。有爱，心里才有责任，肩上才有使命[21]。教师A1到哈萨克斯坦担任孔子学院中方院长，正值中哈双方教师换届的关键时期。担负着国家使命的她尽职尽责，一切从零开始，将自身优势发挥到极致。开设各种特色课程，开展多项文化活动，短时间内就取得了巨大成效。即使高强度的工作使她患病，她还是放心不下学生，坚持回到工作岗位，致力于中华优秀传统文化的传播。在她的努力下，两国之间关系更加密切，她的教育热忱在此刻具象化了。

2.躬行实践

作为教育家精神深化的实践路径与具象载体，躬行实践是主范畴层面的关键要素，是将内在初心信念转化为外在教育行动的动态过程，具体涵盖“主体认同”与“实践生成”两个相互支撑的初始范畴。其中，“主体认同”为实践提供内在心理与情感支撑，“实践生成”为精神深化提供行动路径与优化机制，推动教育家精神从抽象信念走向具体实践。教育家精神不是虚无缥缈的，更不是无中生有的，而是在实践中锻造出来的[22]。“环境正是由人来改变的，而教育者本人一定是受教育的。”[23]134坚守教育一线，能直面真实教学现场与学生发展需求，要“敢入未开化的边疆”[24]113。而实践出真知是推动教育理论落地的关键。“中国特有的教育家精神的呈现、表达和传承，需要广大教师在教书育人和社会担当的具体实践中体现出来。”[25]教师A6作为一线物理老师，在进行教学创新的过程中始终亲力亲为，为了保证每次试验的安全可靠，他经常夜以继日地反复推敲打磨，亲自一次次实践直到完美呈现。这正是马克思所倡导的“理论的对立本身的解决，只有通过实践方式，只有借助于人的实践力量，才是可能的”[26]127。他还常常走出学校，将精心设计的物理实验带进乡村，给革命老区的孩子们带去同样精彩的体验。8年来，他始终坚持课堂教学，为科技馆义务服务，举办科普讲座和培训活动。这些丰富的一线经验，加之今后始终恪守实践出真知的信念，为他今后持续服务教育事业、做出更大的贡献提供了有力支撑。

3.精神传承

“精神传承”涵盖“支撑强化”与“精神外

化”两个初始范畴。“支撑强化”对应“支持体系”“社会认同”“主体韧性”三类属，构成教师成长的多元支持体系：外部层面包括团队协作、社会支持、政策支持等制度与资源保障，以及家长感谢支持、学生感恩回馈、大众认可等社会反馈；内部层面体现为教师迎接挑战、直面质疑、不惧挫折的主体韧性，内外协同，为教育家精神的坚守提供稳定保障。“为人师，立中国之‘道’，终身弘道不辍。”[27]例如，社会认同对教师来说是一种外部动力，意味着教师的教育理念、教学方法和教育成果得到了社会的广泛认可，这有助于增强教师的职业荣誉感和使命感。家长认可是指教师的工作获得家长认同，是搭建家校协同育人桥梁的重要基础，能有效消除家校沟通中的认知壁垒，为共同促进学生成长凝聚合力[28]。而一些外部支持，如教学资源供给、政策保障、专业培训等可破除教师教学中的实际障碍，为优化教学方法、提升教学质量创造有利条件，助力教师实现专业成长与教学实践的良性推进[29]。教师A11在职业发展过程中，很多大型公益组织为她提供了帮助，在他们的共同努力之下，更多的孩子接受到更好的教育。政府和爱心人士的帮助使当地的教育环境产生了巨大的变化，对教师A22的职业发展产生了重要的影响。社会各界的协同支持可以形成育人合力，推动教育实践更加高效落地。

“精神外化”对应“育人成效”与“公共担当”类属，是教育家精神的具象化表达：教师通过教学成就、从教收获等育人成效彰显精神实践成果，再以对国家社会的贡献、致力于公益等公共担当，将个体精神转化为社会价值，实现从个人坚守到社会影响的延伸，推动教育家精神的代际传递与广泛传承。教师B5把学生当成自己的孩子一样对待，将心比心，为听障孩子谋求发展出路。当她收到家长的由衷致谢时，热泪盈眶，深切体悟到教育的价值，这份感动也激励她持续开展教育实践创新。在得到家长的肯定之后，教师B1更加坚定教育信念，体悟到班级活动的意义，这份认可激励他持续开展更为深入的教学探索。

（二）要素互动逻辑

教育家精神的生成并非各要素的简单叠加，而是初心信念、躬行实践与精神传承三大核心范畴，依循“触发—转化—固化”的内在逻辑逐步建构而成的完整体系。

从发展路径来看，初心信念是触发起点，承担着从外部传播到初步认同的功能，通过政策解读、榜样宣讲等形式，教育家精神理念被教师群体接收，引发情感共鸣与认知关注，推动教师从知晓精神走向理解共情，完成生成的初始启动。随后，躬行实践构成转化环节，促使外部触动的理念内化为行动自觉，将抽象信念转化为具体的教学行为与专业成长策略，实现从理念认知到行动自觉的跨越。最终，精神传承完成体系的固化与升华。教师将个体认同拓展为群体共识与育人氛围，而环境的反馈又进一步巩固个体的信念与实践，使教育家精神从个人修为升华为集体准则，形成可持续的传承机制。

教育部“教育家精神万里行”活动是促进三要素互动的重要载体。该活动通过中央主流媒体专栏、优秀教师事迹报道、微视频展播、育人故事展演等多元形式，以鲜活的一线案例、真挚的育人叙事让抽象的教育家精神可感可及，既强化了“价值召唤”的感染力，助力初心信念的快速启动，又通过跨区域实践经验分享、典型案例交流等环节，为教师的“实践生成”提供了可借鉴的样本。同时，活动营造的全国性尊师重教氛围与跨主体对话平台，推动了精神传承从个体层面向社会层面延伸，深化了各要素间的互动，保障了教育家精神弘扬路径的有效运转。

四、教育家精神的实践传播与优化逻辑

在厘清教育家精神生成机理的基础上，如何有效弘扬教育家精神成为亟待探讨的实践命题。下文将聚焦“教育家精神万里行”活动，从传播特征、效果影响及优化路径3个层面分析教育家精神的传播机制。

（一）教育家精神的传播特征

在“教育家精神万里行”活动实施的过程

中,教育家精神的传播具备流动式和互动式两种特征。

流动式传播以跨地域场景的时空延伸为核心。首先,“教育家精神万里行”活动不仅覆盖北京、浙江、广东、陕西等省市,还深入教育薄弱地区和革命老区,如邻水县和雷波县等地区[30],突破了地域限制,同时也形成了优质教育资源向教育薄弱地带的输送通道。其次,该活动借助数字化手段突破了教育家精神宣传的空间限制,教育部专栏与微视频展播的同时,各省份的宣讲也在同步进行。浙江场的巡回宣讲采用“线上+线下”形式举行,千余名在杭大中小学教师代表和师范生代表在现场聆听报告,通过网络直播观看人数超 110 万,直播平台点赞数超 76 万[31]。这种流动式传播既实现了教育家精神在地理空间上的广泛覆盖,又通过对接不同区域教育需求强化了传播的有效性,让时空延伸不再是形式上的覆盖而是实质上的触达。

互动式传播聚焦多元主体的深度参与,从一种单项宣讲变为多元共创。教育部联合中央主流媒体与地方各校开设“教育家精神万里行”专栏,既集中刊发优质宣传成果,又鼓励各地拓展渠道创新形式,形成上下联动的传播矩阵,这种政府主导、学校主体的模式让精神传播不再局限于官方发声,而是融入基层教育实践。各地各校深入挖掘未获省部级以上荣誉的一线教师感人事迹,通过事迹报道、微视频等形式让普通教师成为传播主角,让受众从被动接收转为主动共鸣。“讲述我的育人故事”展演活动以“省级推荐、分片区展演、全国展演”形成“省省讲、校校讲”的互动氛围,教师既是精神践行者也是传播者,在讲述与倾听中实现精神的浸润传承[32]。面向社会的“感人瞬间”短视频征集展播[33],更是打破了传统校园的边界,让学生、家长及社会各界通过镜头记录与分享,在参与中深化对尊师重教的认同,最终推动教育家精神转化为全社会的思想自觉与行动自觉。

(二)传播效果的影响因素

主讲者叙事能力对传播效果的影响,主要体现在主讲者的实践叙事能力与专业公信力方面。在叙事能力方面,优秀主讲者普遍擅长将抽象的思想与理念转化为具象的故事,教师 A21 讲述与学生一道攻坚克难,完成似乎不可能完成的任务,在 79 次失败中总结经验最终实现突破,在困境中磨炼韧性,传递教育家精神,就是要让学生们在国家需求的熔炉里充分发掘潜力、在科技强国的建设中实现人生价值这一教育信念。这样一种叙事模式,让教育家精神从一种宏大的概念转化为具体可感的实践样本[34]。在宣讲的过程中,主讲者群体主要包括 3 类人员。第一类是像教师 A3 这样的行业顶尖专家学者,他们拥有深厚的学术素养,从而奠定教育家精神传播的权威基础。第二类是像 A19 这样的教师育人楷模,他们以行业标杆的实践经历彰显教育家精神的实践价值,提供可参照的范本。第三类是像教师 A22 这样扎根基层的普通一线教师,她回乡奋斗半生的坚守经历,以平凡岗位上的责任和担当引发广泛的情感共鸣。这样的主讲者群体形成了一个能够引发公众共鸣的公信力矩阵。

内容具象化程度对传播效果也有重要影响。对理论的讲述若只停留在抽象的解释,教育家精神便会沦为空洞的口号。因此,宣讲传播活动的开展可以通过课程化、课堂化、项目化的转化路径,将教育家精神内涵进一步拆解为具体的教育情怀与实践策略,通过一系列宣讲活动,让教师群体能够清晰感知教育家精神究竟是什么以及如何去实践。唯有贴合地方实际的内容才能避免“水土不服”的问题,让教育家精神与基层教育实践相契合,最大化发挥传播的实践价值。

(三)传播优化的实践路径

首先,在内容层面,要致力于实现教育家精神内涵的具象化传播。通过深入发掘一线教育工作者中真实感人的故事,可将“心有大我、至诚报国”等精神内核,转化为乡村教师扎根山区、特教教师关爱学生等具体可感的实践片段。“教育家精神的传播与推广既要利用传统媒体渠道,更要倚重网络传媒。”[33]这些实践片段可借助新媒体进行传播,如教育部

联合中央广播电视总台等媒体推出“最美教师”短片、黄大年式教师团队短视频等融媒体产品，进而形成“文字报道+视听作品”的立体化表达体系。这种转化更加有利于使教育家精神从政策文本中的概念表述，转化为基层工作者可学可鉴的实践样本。

其次，在生态构建上，应持续优化政府、学校与社会多元协同的传播体系。这一体系是实现教育家精神长效传播的核心支撑。政府层面，教育部作为统筹主体，负责顶层设计与平台搭建，通过印发专项通知明确活动框架，并联合中央主流媒体开设全国性专题栏目，同时督导各省教育行政部门落实区域规划与资源协调。学校作为教育实践主阵地，一方面，需深入挖掘本校优秀教师的鲜活事迹，借助校本课程、校内宣讲等方式，实现教育家精神的日常融入[34]；另一方面，应积极响应政府工作部署，组织教师参与区域展演、短视频创作等实践活动，搭建起政策落地与教育实践之间的纽带。社会层面需动员多元主体广泛参与[34]，中央与地方媒体可通过专题报道、平台展播扩大传播覆盖面；家长与学生可通过研学实践、故事分享等方式直接参与；国际组织亦能借助项目合作，助推精神内涵的跨文化传播。该协同体系既强化了各级党委和政府的联动，又广泛调动了媒体、公众等社会力量，推动教育家精神的传播由教育系统内部的单向宣讲，转变为全社会共同参与的价值塑造。

五、结论与展望

本研究运用扎根理论，揭示了教育家精神“初心信念、躬行实践、精神传承”三大要素协同作用的生成机理。该精神的生成遵循“触发—转化—固化”的逻辑链条，经历从外部传播到内在认同的动态演进，最终形成一个系统连贯的解释模型。在实践传播中，“教育家精神万里行”等活动以其流动式与互动式的鲜明特征，打破了时空限制，并通过多元主体的叙事共鸣，成功将宏大的精神理念转化为可感知、可践行的实践样本。

面向未来，教育家精神的培育与弘扬是一项需持续推动的系统工程。理论层面，应深入追溯其历史渊源，并借助量化研究与长期跟踪来验证和完善现有模型。实践层面，需进一步推动内容的具象化与传播的精准化，针对不同教师群体设计差异化路径，并将精神内核融入教师专业发展全过程。最终，应构建政府、学校、社会、媒体多元协同的长效支持生态[35]，使教育家精神深植于尊师重教的文化土壤，使其真正成为赋能教师、推动教育高质量发展的持久动力。

[参 考 文 献]

[1]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).

[2]习近平.全面贯彻落实党的教育方针 努力把我国基础教育越办越好[N].人民日报，2016-09-10(1).

[3]张烁.把思想政治工作贯穿教育教学全过程 开创我国高等教育事业发展新局面[N].人民日报，2016-12-09(1).

[4]新华社.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).

[5]新华社.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).

[6]新华社.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).

[7]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.

[8]石中英.中国的师道传统与教育家精神[J].教师发展研究，2024(2)：97-105.

[9]王文静，曾榕清.教育家精神：中华传统师道的时代传承[J].人民教育，2023(21)：48-51.

[10]杜时忠，冯建军，刘铁芳，等.笔谈：中国教育家精神与现代教育[J].现代大学教育，2024(1)：1-13+111.

[11]邬志辉，张帅帅.中国特有教育家精神的生成逻辑[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版)，2025(5)：26-35.

[12]赵云飞，李方安.教育家精神是如何形成的——基于全国优秀教师“教育家精神”巡

回宣讲语料的质性分析[J].教育发展研究,2025(18):17-26.
[13]STRAUSS A & CORBIN J. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques[M].Newbury Park: Sage,1990.
[14]陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000.
[15]GLASER B G. The grounded theory perspective: conceptualisation contrasted with description [M]. Mill Valley: Sociology Press, 2001.
[16]范涌峰.中国共产党育人初心的百年演进[J].湖南师范大学教育科学学报,2021(4):1-8.
[17]魏峰.阅读教育经典 养成教育信念[J].教育科学研究,2010(11):77-78.
[18]吴潜涛.正确理解理想信念的科学含义[J].教学与研究,2011(4):5-9.
[19]邬志辉,王苏平.新时代如何弘扬教育家精神[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2023(6):1-7+14.
[20]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.
[21]张福平,邬志辉.论中国教育家精神的时代价值[J].学术探索,2025(5):142-150.
[22]成尚荣.教育家精神蕴含的原理性、规律性探讨[J].课程·教材·教法,2024(2):7-8.
[23]马克思.关于费尔巴哈的提纲[M]//马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集:第1卷.北京:人民出版社,2012.
[24]陶行知.第一流的教育家[M]//方明.陶行知全集(第一卷).长沙:湖南教育出版社,1984.
[25]于维涛.习近平总书记关于教师重要论述:生成逻辑、核心要义与实践机理[J].中国教育学刊,2024(9):1-6.
[26]马克思.1844年经济学哲学手稿[M]//马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(第四十二卷).北京:人民出版社,1979.
[27]朱旭东,胡扬邦.教育家“胸怀天下”精神释析:缘起、内涵及路径[J].清华大学教育研究,2025(3):9-16+27.
[28]杨茂庆,伍辉燕.教育高质量发展背景下家校社协同育人的博弈困境与纾解[J].现代教育管理,2025(3):31-42.
[29]赵巍.从教师到教育家:教育家精神的历史演进与培育路径[J].现代教育管理,2025(11):99-106.
[30]人民网.教育家精神万里行|走进“彝乡”[EB/OL].(2025-05-08)[2025-11-28].http://sc.people.com.cn/n2/2025/0508/c345167-41221285.html.
[31]中华人民共和国教育部.全国优秀教师代表“教育家精神”巡回宣讲走进浙江[EB/OL].(2024-03-04)[2025-11-28].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt06/xhxj/xhxj_gd_55912/202404/t20240424_1127331.html.
[32]中华人民共和国教育部.教育部启动“教育家精神万里行”活动[EB/OL].(2025-05-20)[2025-11-28].https://hudong.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/202505/t20250520_1191339.html.
[33]唐庆华.教育家精神对职业教育发展的价值与传播路径——基于话语分析的视角[J].教育与职业,2024(2):98-104.
[34]岳潇,卢黎歌.教育家精神的生成逻辑与弘扬路径[J].思想教育研究,2023(11):38-43.
[35]李沛丽,郭涛,屈鑫涛.数字技术赋能教育治理现代化:机理、困境与方略研究[J].国家教育行政学院学报,2025(8):43-53.

(责任编辑 师 语)