

教育家精神引领下的教师评价转型

——基于行动者网络理论的分析

● 关嘉琦

摘 要:教育家精神作为新时代教师职业理想的核心,涵盖理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求维度。这些维度在以往教师评价体系中常常遭遇工具理性的压缩和量化标准的简化,从而失去了其应有的深厚人文关怀和教育意义。已有的教师评价体系使得教育家精神难以落地,在这一背景下,教育家精神自身作为评价教师的标准,如何引领教师评价转型,补充甚至替代已有的教师评价体系,成为教师评价体系创新的关键。行动者网络理论为教育家精神转化为教师评价标准提供了分析框架,能够化解以往教师评价所存在的问题。教育家精神转化为教师评价标准面临着制度性异化、教师角色的边缘化以及技术工具的规训等多重困境。通过应用行动者网络理论,教育家精神的转译被视为多方行动者——包括政策文件、教育管理者、教师、技术工具等——互动协作的过程,并依托制度、主体和技术三个维度完成教育家精神在教师评价中的全面实现。

关键词:教育家精神;行动者网络理论;教师评价;制度转译;技术治理

作者简介:关嘉琦,北京师范大学公民与道德教育研究中心博士生 (北京 100875)

教育家精神作为新时代教师职业理想与实践追求的精神标识,体现出国家对教师专业性与人格建构的高度重视。在政策话语中,教育家精神被赋予了深刻的价值意涵。习近平总书记将其凝练为理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六个核心维度。^[1]“教育家精神”不仅体现一般师德的诚实、敬业、守法,更是一种以教育理念为核心、具有高格局的职业理想:它关乎教师对国家教育现代化的责任意识,对学生整体性成长的深切关怀,以及在教育实践中自觉承担社会公民角色的担当。与一般师德相比,“教育家精神”更具有精神标识性、价值张力性与历史使命性。^[2]

然而,以“教育家精神”为引领落实教师评价的过程中,却面临着明显的张力与困境。一方面,教育家

精神作为一种理想型人格或历史性象征,具有高度的价值浓度与抽象性,如“心有大我、至诚报国”的家国情怀,“言为士则、行为世范”的道德自觉等。另一方面,教师评价体系作为一种现代治理工具,依赖于可量化、可比对的指标逻辑。这种理想与工具之间的张力,使得教育家精神在制度嵌入过程中产生一系列转译障碍。其一,概念模糊与语义泛化;其二,评价标准的工具理性压制价值理性的生成;其三,教育行动中的实践生成性与制度规范之间缺乏有效耦合。这些障碍不仅削弱了教育家精神作为制度理念的实践效能,也暴露出现行教师评价体系在回应深层教育价值诉求上的结构性失能。

在此背景下,亟须一种能够打通“理念—制度—实践”之间转换路径的理论视角与分析框架,以识别

并再造“教育家精神”融入教师评价体系的可能机制。行动者网络理论(Actor–Network Theory,简称 ANT)作为一种实践社会学理论,为重新审视这一过程提供了重要的理论资源与方法论路径。

一、行动者网络理论运用于教育家精神转译的适切性

随着评价标准化、数据化进程的加速,教师评价体系逐渐从传统的“人本”价值体系转向以量化指标为主的“技术理性”体系。然而,这一转变背后隐藏着教育家精神的制度性异化。原本作为教育理想与师德基础的教育家精神,在转译过程中逐步被剥离了其核心价值内涵,转以“绩效考核”“量化指标”“数据驱动”的形式呈现。基于行动者网络理论,可以为教育家精神落地教师评价体系提供新的可能和多元路径,有效化解当前教师评价体系的“异化”风险。

(一)行动者网络理论对教育家精神转译的逻辑支点

拉图尔(Latour)指出,社会并非一个实体、背景或系统,而是行动者之间持续建构的网络关系^[3]。行动者网络理论给予了非人类因素(non-humans)关键性地位认知,^[4]以重新联结自然与社会,从而形成由一系列异质行动者——包括人类和非人类元素——通过动态互动和协商共同构建网络的社会性认知。与传统的社会结构理论不同,行动者网络理论强调社会和技术并不是独立的实体,而是通过多元行动者之间的联结和转译构成的动态过程。每个行动者在这一网络中都有一定的能动性,它们不仅通过自己的行为影响社会进程,也在网络的互动过程中被不断地重新定义和重构。其中行动者概括了实践中一切因素,包含人(actors)和非人的存在和力量(actants),基于此以更好地对称性看待自然与社会在实践中的作用。^[5]

行动者所构建的网络则是通过转译连接从而相互作用的,“转译”一词特指行动者通过自身的努力,将其他行动者的问题和兴趣以自己的“语言”进行表述。在这一过程中,所有行动者均参与了转换与被转换的角色,这表明某一行动者的角色定位是通过与其他行动者之间的互动而得以明确的。^[6]“转译”这一概念深刻揭示了行动者之间相互理解的重要性。因此,

为了确保转译的成功,必须确保被转译者在进入网络后对所获得的角色感到满意,从而实现卡龙所提出的“必经之点”(obligatory points of passage)。^[7]

教育家精神作为一种抽象的教育理念,其转化为具体的教师评价标准,必然需要通过社会网络中多方行动者的互动与协作。在行动者网络理论的框架下,教育家精神通过各类行动者(包括教师、教育行政部门、学术机构、政策制定者等)之间的互动关系不断转译、塑造并具体化,而不仅仅是政策或理论的产物。这一过程本质上是一个多重利益、知识与力量博弈的过程,符合行动者网络理论所强调的“异质性要素的共生与互动”。

在教育家精神的转译过程中,教师评价标准的生成是一个由行动者共同构建的社会现实。例如,政策文件和教师评价标准本身并不具备自动的、固定的价值,而是在教育实践中的互动中逐步被建构和修正。教育家精神通过政策、学校、教师等多方面的作用,得以在评价体系中体现出来。总的来说,教育家精神作为一种理想化的价值理念,包含了教师的道德情操、育人智慧、理想信念等多重层面。它强调教师不仅仅是知识的传递者,更是学生成长的引导者。然而,教育家精神从理念到实践的转化面临着复杂的转译过程,并非单纯地从一个抽象的概念直接转化为具体的操作标准,而是通过多元行动者之间的互动与协作,在教师评价体系中不断被重构和再定义。

政策制定者通过教育政策的文本赋予教育家精神特定的意义,教师评价体系的设计则将这些抽象的理念转化为具体的操作性标准。同时,在这一过程中,非人类行动者,如技术工具、数据分析系统、评估平台等,也扮演着重要角色。它们不仅仅是评估工具,还通过技术手段影响教育家精神的转译方式,使教育家精神的内涵在制度实施过程中逐渐发生变化。正如“我们与非人类是相互依存的,人类既身在其中也由其构成”,^[8]行动者网络理论以其对人类与非人类要素地位的“对称性”处理方式,为解析教育家精神的制度转译提供了方法论支点。

(二)教育家精神转译与行动者网络理论调适的风险与挑战

教育家精神作为新时代教师职业理想与实践追求的核心价值,要求评价体系能够全面、立体地评估教师教育理念和人格魅力等非量化因素。然而,传统的教师评价体系以量化绩效为主导,呈现出日益强化的“技术理性”特征^[9]:可测量、可比对、可操作成为制度设计的核心标准,例如,升学率、科研成果、课题立项数量等成为衡量教师绩效的主要指标。在此背景下,道德情操被简化为师德打分,教育情怀转化为志愿服务时长,教育理念异化为形式化的表征,教育家精神的深层价值面目模糊不清,制度诉求被结构性压制。这种“工具理性压倒价值理性”的制度倾向,^[10]造成教师在评价体系中的角色转化——从价值践行者沦为绩效响应者,从教育主体转化为制度的技术执行者。

教师的教育家精神体现不仅仅在于他们的教学效果或科研产出,还包括他们的教学态度、人格魅力、情感投入以及在教学过程中的价值观和信念等。传统评价体系往往无法准确衡量这些因素,导致教育家精神未能得到充分的重视和落实。教师评价不仅仅是对其知识和能力的测评,更是对其人格、责任和使命感的认定。而这一点正是传统评价体系中普遍存在的缺陷,无法为教师提供一个体现教育家精神的全面评价。

传统教师评价体系通常呈现自上而下的管理模式,缺乏多方协同与互动。在这种模式下,教师的评价主要依赖于行政命令和上级的评价标准,评价过程往往忽视教师、学生、教育管理者、社会文化等多方行动者的互动与反馈。教育家精神的转化与落实需要在多方力量的共同作用下才能成功实现,单一的自上而下的评价模式显然无法适应这一复杂性。教师评价不仅仅是一个单向的评估过程,更是一个多方参与、协同互动的过程。各类行动者——包括教师自身、教育管理者、学生、政策制定者、社会文化等——都需要在评价过程中发挥作用,共同推动教育家精神的转化与实施。此外,制度运行过程中的技术介入也对教师行为施加隐性规训:如AI课堂监控系统通过分析教师语速、表情、学生注意力等数据构建“教学表现”评价模型,^[11]使得教师在技术性反馈面前形成自我规训,内化评价标准,重构教学行为。这种由非人类要

素主导的控制机制,呈现出福柯(Michel Foucault)所描述的“规范化裁决”逻辑,构建了一套新的“可见性—可控性”权力网络。^[12]行动者网络理论能够有效地解决这一问题,它为教育家精神的转化提供了一种新的视角和方法。行动者网络理论提出,社会现实的建构依赖于各类异质行动者的互动与协作。

同时,行动者网络理论强调网络的持续性与反馈机制。教育家精神的转译并不是一次性完成的,而是需要一个持续调整、优化的过程。教师评价体系在实际运行中,需要通过各类行动者的反馈机制,不断调整与优化,从而确保教育家精神能够在教学实践中落地生根。这种动态反馈机制,使得教育家精神在教师评价中得以持续地适应和更新,确保其在实践中的有效性与可操作性。

(三)教育家精神转译的五环节:教育家精神如何被编码为评价实践

行动者网络理论使得教师评价体系不再被理解为外在于个体行为的宏观结构,而是被看作由政策制定者、教育行政机构、技术系统、教师群体、文化资本等异质行动者持续协商所建构的动态网络。^[13]其强调实践是由人类与非人类行动者共同构成的异质网络^[14],各节点在网络中具备相对平等的能动性。因此,为了解决教育家精神在教师评价体系中的异化问题,必须协调教育主体、技术工具、教育政策等多元行动者之间的协同作用,使教育家精神在多方面的互动中得到有效转译和实践。

在行动者网络理论中,教育家精神的转译不是一个单向的过程,而是一个多元行动者相互协商、互动和共同构建的过程。在这个过程中,教师作为核心行动者,不仅是评价的对象,而且是教育家精神转译的积极推动者。行动者网络理论最具解释力的分析模型是“转译五环节”,过程包括问题呈现、利益赋予、征召、动员和异议。^{[15][16][17]}

第一个环节是“问题呈现”。该环节是网络构建的起点,核心行动者界定“必经之点”以便凝聚网络目标。在此过程中,教育家精神被框定为解决教育现代性困境的“话语支点”,其他行动者(教师、学校等)唯有接受该问题设定,方可在制度运行中获得合法位

置。

第二个环节是“利益赋予”阶段。利益赋予阶段通过构造制度性激励结构,使得其他行动者利益与“必经之点”目标产生一致性。职称晋升制度与量化评价指标的设计^[18]正是在此逻辑下完成——教师若欲实现职业发展,必须在科研产出、教学获奖等量化维度中“合格”。

第三个环节是“征召”阶段。征召阶段意味着行动者正式被纳入网络并分配角色,教育评价体系的标准化逻辑在此得到实际运作。教师作为关键节点,往往通过“表演性教学”以满足数据平台设定的评估逻辑。例如,利用课堂管理系统调整语速、肢体语言,以提升学生“专注度指数”。非人类行动者如AI算法系统则获得了判断教育质量的代理权力,其设定的参数成为衡量教学成效的新准则。^[19]

第四个环节是“动员”阶段。动员阶段标志着网络的初步稳定与自我再生产机制的启动,标准化评价体系借助技术平台实现对教师行为的实时监控与数据追踪。技术黑箱化(black-boxing)过程使得评价系统表面上“中立客观”,实则排斥了教育过程中情感维度与价值判断。这种“数据霸权”^[20]体现了行动者网络理论所强调的非人类行动者在制度治理中的结构性权力。

第五个环节是“异议”阶段,异议是潜在的行动者,当发生冲突,转译就会进入新的阶段。

综上所述,行动者网络理论的“转译五环节”模型不仅揭示了教育家精神制度化过程中的技术—制度协商逻辑,也通过赋予非人类行动者制度能动性,突破了传统教育社会学理论中“人类中心主义”的解释限度。在这一框架下,教育家精神不再是一个静态理念的“被制度化”过程,而是一个在异质行动者之间动态协商、不断演化的网络生成过程。正如“行动者网络实际上是worknet而不是network”,^[21]教育家精神的制度转译同样应被理解为一个开放、流动且不断重新编码的网络运动。

二、教育家精神转译的实践断裂与规训逻辑

教育家精神的制度性转译并非单一的线性过程,而是多重异质行动者在特定情境下互动完成的过程。“五环节”发生机制描述了教育家精神如何通过

网络中的多个行动者(如政策、教师、学生、技术工具等)交互和作用逐步转化为实际的教师评价标准,这个过程揭示了各个行动者在转化过程中的互动。通过这种互动,我们可以看到教育家精神转化为教师评价标准时,各个层面的矛盾和冲突。因此,本部分将从行动者网络理论的发生逻辑出发,揭示教育家精神转译在实际教育实践中的制度困境和实践性断裂。

(一)制度的转译断裂:政策文本与地方执行之间的错位

国家层面的政策文本如《新时代教师队伍建设改革方案》明确提出“培养教育家型教师”^[22],强调理想信念、道德情操、育人智慧等价值维度,意图通过制度设计激发教师的教育内在性与使命感。但在地方实践中,政策理念常因操作性需要而转化为量化指标与工具性逻辑。例如,上海市某小学将“育人情怀”转化为“家访次数”“志愿服务小时数”,并将其作为师德评价的重要内容。^[23]这类可计算、可记录的数据要求迫使教师更多地投入在形式化记录上,而非真实教育实践。

政策文本在转译过程中被地方执行者具体化为表格、指标、分值等工具性实体,这些非人类行动者借由其“技术可执行性”获得了征召力量,形成稳定的“指标编码网络”。如前文所提及的“师德评分表”作为“必经之点”,迫使教师的教育行为必须适配评分标准,从而使抽象的价值理念在执行过程中异化为具体的操作性行为。教师若无法提供“可见”的数据支撑,其教育投入便难以获得制度性承认。

这一过程实质上表现为政策网络(国家)与实践网络(学校)之间的“语义转译”失败。抽象的理念价值并未通过中介节点被有效转译,而是在执行中被扭曲为技术规训。这种转译断裂导致政策初衷与实际效果背离,最终破坏了教育评价的合法性基础。

福柯曾指出,现代治理通过“微观权力”的技术形式进行身体与行为的规训。^[24]在行动者网络理论框架下,这种规训不再仅由人类意图主导,而是由非人类行动者通过技术形式获得代理性权力,主动介入教育网络的建构。以师德评价表为例,它不仅是工具,更是一种具备话语权的行动者,其强制性的格式与算法对教师构成日常规训。教师作为行动者的能动性

在这种转译机制中被弱化甚至消解。

(二)教师能动性压缩:制度性征召中的主体边缘化

在当前教师评价体系中,职业发展路径高度依赖于职称晋升,而职称评价机制普遍表现出强烈的量化导向特征。具体而言,中小学评价多聚焦于学生学业成绩与教学任务完成情况,高等院校则更加侧重于学术产出,如论文发表、科研项目和课题成果等。这种评价结构导致教师工作时间和精力的分配显著倾向于可量化的科研活动,^[25]尤其在高等院校表现尤为突出,教学实践尤其是个性化教学时间被系统性压缩。由此引发的结果是,教育家精神所强调的“教书育人”“因材施教”等核心实践维度因难以被现行评价机制有效捕捉而日益边缘化。

教师评价体系不仅是一个由人类行为者组成的制度框架,更是一个由多元“人—非人类”行动者共同构建的复杂网络。在这一网络中,职称政策、科研评价标准(如SCI期刊要求)以及相关学术规范。作为非人类行动者,这一网络具备强大的介入能力,并通过“征召—入网—动员”的转译过程,将教师的职业身份纳入一个以科研成果为核心的行为模式。这一转译过程体现了制度网络对教师行为的“束缚”,其机制在于评价标准的单一化和路径依赖性通过排斥多样性评价指标,形成了制度惯性与同质化倾向,限制了教育价值的多元展开。尽管个别教师尝试通过非正式的“隐性实践”,如情感劳动等方式进行抵抗,但由于缺乏被制度网络认可的转译节点,这些实践难以转化为制度性资源,导致其边缘化和被动化。这种压缩不仅使教师个体的教育家精神面临边缘化的风险,而且进一步加剧了教育体系中单一评估模式的惯性。

(三)技术的规训与编码:非人类行动者对教育价值的介入异化

在教育评价技术化过程中,AI系统被广泛用于

课堂监测、教学评估与学生发展追踪。例如,杭州市某中学引入AI课堂监测系统,以“抬头率”“互动频次”作为教学质量核心指标。^[26]这类数据导向导致教师产生“表演性提问”行为,通过定时安排互动环节来满足系统识别的要求,而非根据教学的实际需要进行自然引导。

AI系统作为具有强大“自动化能力”的非人类行动者,其评判逻辑逐渐被纳入教育评价主轴。在行动者网络理论视角下,算法不仅是工具,更是具备“代理能力”的行动者,它以黑箱化的方式建立权威,遮蔽了其操作背后的逻辑选择。当“互动频次=情感关怀”成为教育质量的标准时,教育价值被技术语言重构,失去了其情境性、关系性与伦理性。更深层次的问题在于,教师在技术网络中的角色被工具理性所规训。算法系统的不可解释性使得教师无法有效协商其内在逻辑,从而只能采取适应性行为完成指标。这种“数据殖民”^[27]将教育实践“人文—伦理—情境”的复杂维度压缩为“统计—表现—反馈”的简化模型。

尽管技术逻辑具有强大惯性,行动者网络理论同样强调网络结构的可重构性。例如,可针对前文所提及的AI课堂监测引入“人工复核”模块,由专家结合教学录像进行二次分析,从而打破算法单向支配逻辑。这充分展示了行动者之间的动态协商机制,也表明技术行动者的支配性并非不可挑战。网络结构并非完全封闭,而是在持续转译与重构中保持张力与开放性。

三、转译机制的网络重构——教师评价转型的回归路径

教育家精神在教师评价制度中的制度化转译遭遇诸多实践张力:政策理想的抽象价值在执行中被工具化异化、教师能动性的压缩、技术工具的嵌入进一步加剧教育实践的人文价值失语。这些张力的共同根源,在于政策文本、技术工具、评价指标等非人类行

表 1 教育家精神转译的实践断裂与规训逻辑

张力问题	对应策略	行动者网络理论机制支撑
政策理想与制度断裂	动态协商机制	打破“必经之点”垄断,重构人类协商节点
教师能动性压缩	缓冲层	引入“隐性”节点,协调异质网络语义
技术工具异化教育价值	三维评价平台	技术“再参数化”,实现多维评估机制

动者在教育网络中取得了主导地位,并通过“征召—入网—动员”的机制弱化了人类行动者(尤其是教师)的能动性表达。因此,路径创新的关键,在于通过网络再构,打破非人类行动者的规训垄断,激发人类行为的自觉性,重塑评价系统中“制—人—物”之间的互动结构,实现教育家精神的制度性回归。

(一)多元制度建设:协商式评价网络的建构

传统的教师评价机制多由教育行政部门主导,评价标准由专家制定、学校执行,教师缺乏参与制定过程,学生与家长更被视为“被评价的对象”。这种单向权力链条导致评价标准的封闭性与非适应性。因而,路径创新的首要之举就是建立协商和讨论共同体,由教师代表、学生家长、校本研究者、管理者等共同组成,以协商机制重新定义“教育家精神”的具体评价指标。如将“育人智慧”细化为“对差异学生的教学敏感度”“与家长的沟通关系质量”“在危机情境中的教育反应”等质性维度,并借鉴芬兰“同行叙事评估”^[28]做法,收集教师的教育叙事、学生成长故事、同事教学观察等非结构化资料,以形成多元且动态的评价网络。

“教育家精神”是一个由多重行动者共同建构的价值节点,它不仅来自国家政策,也应当在教师、同行、学生等网络中被共享、协商与再定义,这超越了师德修养作为个人品质的范畴。在行动者网络理论中,网络的稳定依赖于“必经之点”控制。一旦非人类行动者(如政策文本、考核模板)垄断了这些节点,教师等人类行动者就失去了参与和改写的能力。因而,教育家精神评价落地要充分依托多主体参与的“评议委员会”,将“必经之点”的构建权从技术工具和行政文本手中转回给网络内的各类人类行动者,以形成去中心化的语义协商空间。这种协商不仅是形式参与,更在实质上打破了非人类行动者的意义垄断,恢复教育评价中的语境敏感性与情感深度。教育家精神不再以固定语句嵌入考核表,而是通过协商平台在动态评议中与情境化实践发生连续转译。这不仅提升了教师对政策理念的认同,也增强了其在教育网络中的话语权和制度回响力。

(二)教师能动性的激活:从被动响应到主动转译

教育家精神要求教师不仅具备扎实的学科知识,

更应具备深厚的道德情操、育人智慧,以及对学生全面发展的关怀。这种精神的核心在于,教师不仅是知识的传递者,更应是学生成长的引导者。教育家精神的实现依赖于教师将这些抽象的理念转化为切实的教学实践,而这种转化的过程离不开教师的教育自觉。

教师的教育自觉首先表现在教学方法的积极调整上。在传统的教学评估体系中,教学质量通常通过学生的成绩、任务完成情况等量化指标进行评定。而教育家精神的核心要求教师不仅关注学生的学术成绩,还要关注其道德、情感、社会性等方面的全面成长。因此,教育家精神要求教师在日常教学中不仅传授知识,更要培养学生的全面素质,关注他们的身心发展和价值观塑造。

教育家精神的内化,还要求教师在教学实践中具备持续的自我反思与修养。这意味着教师需要不断审视自身的教育行为,并对自己的教学方法、教育理念进行调整和更新。定期进行教学反思,听取学生反馈,并结合自身教学经验,不断优化教育内容和方法,是教师践行教育家精神的重要途径。当面对标准化的教学评价体系时,教师应以“创造性适应”的方式,灵活将抽象的教育理念转化为具体的教学行动,^[29]从而实现教育家精神的实际落地。

为进一步推动教育家精神的落实,可以探索建立省级“教育家工作室”,吸纳骨干教师、政策研究者和教育行政人员,专门负责将国家政策中的教育家精神翻译为“校本实践手册”。该手册可以通过案例分析、情境说明、图解等方式,将抽象的政策理念具象化、操作化,帮助教师更好地理解和实践教育家精神,进而推动这一精神在日常教学中的广泛应用。

(三)技术治理的伦理转向:AI赋能的边界与限度

技术装置(如AI课堂监控系统、智能评估算法等)常被视为推进教育标准化的主要推手,其以数据逻辑压缩教育复杂性,将“育人智慧”简化为“知识传授效率”“互动频率曲线”等实现了教育评价中的“量化霸权”。^[30]为突破技术工具对教育价值的异化控制,应当构建“三维数字评价体系”,结合人工智能、大数据分析、人类专家复核,建立价值维度、实践维度和成果维度并存的复合型评价工具,具体而言,在价值

维度层面,教师可上传个性化教育叙事、情感反思报告、学生感言等非量化成果。在实践维度层面,系统可以自动分析课堂视频中的互动频次、情绪识别数据等,并引入同行专家进行人工复核。在成果维度层面,要跟踪学生长期成长数据(如五年学习变化曲线),辅以学生自我评估报告。同时引入 CIMPro 数字孪生技术,实现课堂场景的建模、行为数据的情境还原,避免片段式判断带来的误判。

总体而言,行动者网络理论并不将技术视为中立的工具,而是视其为具备独立行动能力的非人类行动者。然而,这种能力并非不可干预或固定不变。通过引入“人工节点”“参数调节”和“反馈模块”等措施,可以在技术网络中重新定义非人类行动者的行动逻辑。因此,本路径所提出的“复合评价”机制,实际上是对技术网络的“再参数化”过程,使得数据生成不再仅仅是由技术单方面主导的过程,而是在多方行动者协商的框架下获得语义合法性。

该路径的核心目标是通过引入人机协同系统,打破传统的算法“黑箱”机制,在尊重技术效率的前提下,保留人类判断的空间,从而恢复教育实践的复杂性与伦理性。教师不再仅仅是数据系统的执行者,而是数据意义的解释者与协商者,教师的能动性在技术网络中重新获得合法的席位和作用。

参考文献:

- [1]李秀铎.深刻领会教育家精神的丰富内涵[EB/OL].(2023-11-23)[2025-08-06].<http://opinion.people.com.cn/n1/2023/1123/c1003-40123949.html>.
- [2]李琼,张美琪,杜娇阳.教育家精神融入教师日常专业学习的路径与机制[J].中小学管理,2024,(09):20-23.
- [3]成素梅.拉图尔的科学哲学观——在巴黎对拉图尔的专访[J].哲学动态,2006,(09):3-8.
- [4]艾少伟,苗长虹.从“地方空间”“流动空间”到“行动者网络空间”:ANT 视角[J].人文地理,2010,25(02):43-49.
- [5][6][7]郭俊立.巴黎学派的行动者网络理论及其哲学意蕴评析[J].自然辩证法研究,2007,(02):104-108.
- [8]汪行福.复杂现代性与拉图尔理论批判[J].哲学研究,2019,(10):58-68.
- [9]孙振东,李仲宇.新技术时代教育“无思”症候及突围路径[J].现代远程教育研究,2022,34(03):32-39.

- [10]韦晓华,史庭宇,黄宁.制度伦理视域下中职学校教师评价制度改革的研究[J].广西教育,2024,(35):13-16.
- [11]邓伟,杨晓丹,高倩倩,等.人工智能支持下的课堂教学评价模型研究[J].中国教育信息化,2023,29(08):3-14.
- [12][24]李梓杭.教育学视域下福柯微观权力理论对国内高校德育建设的启示[J].当代教育理论与实践,2022,14(06):106-111.
- [13]Latour B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory[M]. Oxford: Oxford University Press, 2005:132.
- [14]Gane N. The Future of Social Theory [M]. London: Continuum, 2004: 83.
- [15]Callon M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay [C]//. Law J, Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge. London: Routledge & Kegan Paul, 1986:196-233.
- [16]王佃利,付玲玲.行动者网络理论视角下的公共政策过程分析[J].东岳论丛,2021,42(03):146-156.
- [17][21]刘伟忠,张宇.与异质性行动者共生演进:基于行动者网络理论的政策执行研究新路径[J].贵州社会科学,2022,(08):128-135.
- [18]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,(03):12-21.
- [19]郑永和,王一岩,杨淑豪.人工智能赋能教育评价:价值、挑战与路径[J].开放教育研究,2024,30(04):4-10.
- [20][30]宋兆祥,司林波.人工智能赋能新时代教育评价改革的逻辑、边界与路径——构筑智慧教育评价生态的变革之路[J].教育科学研究,2024,(11):59-65.
- [22]新华社.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[EB/OL].(2018-01-20)[2025-08-06].https://www.gov.cn/xinwen/2018-01/31/content_5262659.htm.
- [23]郭莹.新时代师德评价指标体系的构建与测量[J].现代基础教育研究,2024,54(02):72-78.
- [25]王亚南,石伟平.高职院校专业带头人成就动机弱化的体制成因——基于 Z 省 3 所高职院校的质性研究[J].中国职业技术教育,2019,(22):21-26+63.
- [26]澎湃新闻.杭州一高中教室装组合摄像头,分析学生课堂表情促教学改进[EB/OL].(2018-05-16)[2025-08-06].https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_2133853.
- [27]罗江华,王琳,刘璐.人工智能赋能课堂反馈的伦理困境及风险化解[J].现代远程教育研究,2022,34(02):29-36.
- [28]刘荣飞.发展高于问责——芬兰教师评价的实践路径与支持系统[J].全球教育展望,2022,51(12):74-85.
- [29]唐卫民,程乔.教育数字化时代大学教师角色转换的个案研究[J].教育科学,2025,41(02):68-75.

(责任编辑:蔡其全)

The Transformation of Teacher Evaluation under the Guidance of Educator Spirit: An Analysis Based on Actor Network Theory

Guan Jiaqi
(Beijing Normal University)

Abstract: As the core of the professional ideals of teachers in the new era, the spirit of educators encompasses dimensions such as ideal beliefs, moral sentiments, educational wisdom, dedicated attitude, benevolent heart, and the pursuit of spreading education. In previous teacher evaluation systems, these dimensions often encountered compression by instrumental rationality and simplification through quantifiable standards, thereby losing their inherent deep humanistic care and educational significance. The existing teacher evaluation systems have made it difficult for the spirit of educators to be realized. Against this backdrop, the spirit of educators itself, as a standard for evaluating teachers, plays a critical role in guiding the transformation of teacher evaluation, supplementing or even replacing the existing evaluation systems, which becomes the key to the innovation of teacher evaluation frameworks. Actor–Network Theory provides an analytical framework for transforming the spirit of educators into teacher evaluation standards, offering solutions to the issues in previous evaluation systems. The transformation of the spirit of educators into teacher evaluation standards faces multiple dilemmas, including institutional alienation, the marginalization of teachers’ roles, and the disciplining effects of technological tools. By applying Actor–Network Theory, the translation of the spirit of educators is seen as an interactive and collaborative process involving multiple actors—such as policy documents, education administrators, teachers, and technological tools—and is completed through the interplay of institutional, subject and technological dimensions, thus ensuring the comprehensive realization of the spirit of educators in teacher evaluation.

Key words: educator spirit; actor network theory; teacher evaluation; institutional translation; technology governance